محتوى برامجِ تعليمِ اللغةِ العربيّةِ للناطقينَ بغيرِها في ضوءِ اللِّسانياتِ الحَدِيْثةِ

(مقرر النّحو أُنْمُوذجاً)

أ.د. عبد النور محمد الماحي محمد*

مقدّمة:

ارتبطَ تعليمُ اللُّغَةِ العربيّةِ لأبنائِها ولغيرِهم بالمناهجِ والأساليب التقليديّة، إذ ظلّ تقديمها للمتعلّم، خاصة للناطقين بغيرها شديد الارتباط بالنظريّات اللغويّة والتربويّة والنفسيّة التي سادت العالم منذ أكثر من خمسين سنةٍ مضت، وقد أُلِّفتْ في ضوء ذلك البرامج الدِّراسيّة، وقِس على ذلك اختيارَ المادة التعليميّة وطرائق تقديمها للمتعلِّمين، وأساليب تقياسها وتقويمها، وقد تخلّت معظم اللغات عن كثير من هذه النظريات، ومضت إلى ما هو أحدث منها، مع استصحاب ما هو مفيد فيها، وتعدُّ المقاربة التواصليّة، وما بعدها من هذه المقاربات الحديثة التي شكلت حضوراً كبيراً في تعليم اللغات، خاصة في أوربا، التي طوّرت مناهج حديثة تتناسب وحاجة الجمهور الأكاديمي المستهدف بهذه الدروس،[1] من حيث الاعتماد على طرائق تعليميّةٍ حديثةٍ، وإثراء العمليّة التعليمية بأنشطةٍ صفيّةٍ ولا صفيّةٍ جاذِبةٍ، والاستفادة من التقنيات الحديثة في توصيل المادة التعليميةِ، وتطبيق أنواع التقويم الحديثة، مثل التقويم البديل وغير ذلك.

وتُعَدُّ قواعدُ اللغةِ العربيّةِ العمود الفقريَّ بالنسبة لمادة اللغة العربيّة، ذلك أنّ جميع فروع اللغة يُتَوسَّل إلى فهمها بالقواعد، التي تقوِّمُ ألسنة المتكلّمين، وتعصمهم من الخطأ في الكلام والكتابة، وتعودهم دقّة الأساليب، وتنمّي ثروتهم اللغويّة، وتصقل مواهبهم وأذواقهم.كما إنَّ تدريسَ قواعدِ اللُّغَةِ العربيةِ يُعدُّ من أعقد المشاكل التربويّة التي لازمتْ الدّرسَ اللغويَّ العربيَّ منذ بزوغه، عند بداية التقعيد للغة العربية، ومنذ أن خالط العربُ غيرهم من الأقوام، وأخذ اللحن يتسرّب إلى اللغة العربيّة.

---

* **أستاذ بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.**

[1] – د. عبد الملك الزوم، مناهج تعليم اللغة العربيّة بين النظريات المتطوّرة والتقليديّة: التجربة الفرنسيّة، كتاب تجارب تعليم اللغة العربيّة في أوربا، تحرير، د. بدر ناصر الجبر، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربيّة، 2015م، ص 189، وما بعدها، (بتصرُّفٍ).

وقد جرت محاولات عديدة، قديماً وحديثاً، لتسهيل النحو وتيسير قواعده للمتعلّمين، ومن أشهر تلك المحاولات محاولة ابن مضاء القرطبي، في كتابه الرّدُّ على النحاة، ثم توالت الدعوات إلى التيسير إلى أن وصلت يومنا هذا.[1]

إنّ القواعد النحويّة لا تزال تُشَكِّلُ عقبةً كأداء في تعليم اللغة العربية لأبنائها، ولغيرهم مما يدعو إلى تعميق البحث في جوانب تدريسها بعد أن تبيّن لمعظم الخبراء والمهتمين بتعليم اللغة العربية أن المشكلة ليست في اللغة العربية ذاتها بقدر ما هي في طريقة تدريسها وعرضها وتقديمها للمتعلمين، وخاصّة للناطقين بغيرها.

وفي تدريس اللغات الحديثة كانت الحاجةُ إلى وجود مذهبٍ منتظم في اختيارِ القواعدِ لأغراضِ التدريسِ من الأولويات بالنسبة إلى علماء اللغة التطبيقيين، منذ عشرينات القرن الميلادي الماضي، وذلك بالنظر إلى القدر الكبير من التراكيب النحوية في أيِّ كتابٍ من كتب تعليم اللغات، وقد جرت عدةُ محاولات لتطوير قوائم تُعنى بالتراكيب والقواعد الأساسيّة لغرض تدريس اللغة.

يجري اختيارُ التراكيبِ النّحويّةِ في اللغةِ الهدفِ- في أغلب الأحيان- بناءً على طريقة التدريس المستخدمة، ومن ثَمْ فإنَّ هناك تبايناً كبيراً في المناهج الدراسيّة، بصفة عامة وفي كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، فيما يدرّس ومتى يدرّس وكيف يدرّس؟[2]

أساسياتُ البحث:

مشكلة البحث:

إنَّ مشكلةَ هذا البحث تتبلورُ في سؤالٍ مفادُه **ما ملامحُ محتوى النَّحْوِ في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها** ؟ وتنبثق منه مجموعةٌ من الأسئلة الفرعيّةِ، منها: ما مدى استجابةِ هذا المقرَّرِ لحاجاتِ المتعلِّمينَ؟ وكيف يقدّم في هذه البرامج؟ وما مدى توافقه مع النَّظرياتِ اللُّغَويّةِ والطرائقِ الحديثة؟

أهدافُ البحث:

- الكشفُ عن مضامين الدّرسِ النحوي في برامج تعليمِ الناطقين بغير العربيّة.
- معرفةُ مدى استجابةِ هذا المقرَّرِ لحاجاتِ المتعلّمين.

---

[1] – فكانت من تلك الدعواتِ محاولةُ الأستاذِ إبراهيم مصطفى، في كتابه (إحياء النحو). ثم محاولة لجنة تيسير قواعد اللغة العربية في مصر (1938م)، ودعوة الأستاذ أمين الخولي (1942م)، ثم الدكتور شوقي ضيف (1947م)، وهكذا لا تزال المحاولات تترى إلى يومنا هذا.

[2] – د. عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، الرياض، 1432، ص 164.

- معرفةُ تأثيرِ النظريّاتِ اللغويّةِ الحديثةِ على مقررات تعليم العربيّة للناطقين بغيرِها.
- معرِفةُ الطرائقِ التدريسيّةِ الحديثةِ المتّبعةِ في هذه البرامج.

فروض البحث

- مقرر النحو بالبرنامج لم يستقد كثيراً من النظريات اللغوية والتربويّة الحديثة.
- إغفال حاجات المتعلمين.
- يقدّم النحو في البرنامج بطريقة تقليديّة.

أهمية البحث:

- تنبع أهمية هذا البحث من مكانة القواعد النحويّة في اللغة.
- الوقوف على مضامين مقرّر النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ يصف التراكيب النّحويّة المقدمة للمستوى المبتدئ في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم يحلّل مكونات هذه القواعد إلى أجزائها الصغرى.

حدود الدراسة:

تلتزم هذه الدراسة بالتطبيق على كتاب الطالب (2) من سلسلة العربية بين يديك، المكوّن من ست عشرة وحدة دراسيّة، تأليف د. عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، ود. مختار الطاهر حسين، ود. محمد عبد الخالق محمد فضل، بإشراف د. محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ، العربية للجميع، الرياض، المملكة العربية السعوديّة 2005م.

مصطلحات البحث:

البرنامج التعليميُّ:

هو الذي يُدرّسُ المادةَ الدّراسيّةَ في زمنٍ محددٍ، يُغَطِّي كلَّ الفئاتِ العمريَّةِ الخاضعة للتعليم العام والخاص في المجتمع المعيّنِ، ويشمَل جميعَ التعليمِ المدرسيِّ والجامعيِّ والبرنامجُ التعليميّ Program مشتق من المنهج الدراسي Syllabus والمنهج الدراسي مشتق من المنهج العام Curriculum

المقرّرُ التعليميُّ:

هو خطَّةٌ جزئيةٌ تغطّي مرحلةً محدَّدةً بزمن قصيرٍ عامٍّ، ففي المادّةِ الدّراسيَّةِ،كاللغةِ العربيَّةِ مثلا، فإنَّ الخطةَ يمكن أن تتحول إلى عناوين وموضوعاتٍ وعناصرَ رئيسةٍ يدور حولها المحتوى التعليميّ، وهذا ما يُسمَّى بالمقرَّر التعليميّ (course).

الأهدافُ التربويّةُ:

هي التغيرات السلوكيّة أو نواتج التعلّم التي يسعى المعلّم لإحداثها في متعلميه في الوقت المتخصّص للتدريس، وهذه التغيّرات السلوكيّة المتوقّع حدوثها تقبل الملاحظة والقياس.

هيكل البحث:

المحور الأول: التعريف ببرامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

المحور الثاني: أهداف مقرّرِ النحو في البرامج.

المحور الثالث: تحليل محتوى مقرر النحو في البرامج.

المحورُ الرابع: طرائقُ تدريسِ مقرر النّحو في البرامج.

الدراسات السابقة:

الدّراسةُ الأولى:

امتحانُ الكفاءةِ العالمي للغة العربيّة للناطقين بغيرها – مهارة الكتابةِ أنموذجاً[1]

ويعرض فيها الباحث إلى محور يتناول فيه تقديم القواعد العربيّة في مستويات تعليم اللغة العربيّة الثلاثة، ففي المستوى المبتدئ يرى أن تأتي القواعد في مرحلةٍ ومباشرة لتعليم الأصواتِ، وأن تكون هذه القواعدُ أساسيةً ومبرمجةً، يُبنى سابقها على لاحقِها، وأن تُعرضَ بصورةٍ سهلةٍ...والاستعانة في تدريسها بوسائلِ التكنولوجيا الحديثةِ. أما في المستوى المتوسّط ...فإنّ اختيار قواعد العربية التي ينبغي أن نتدرج بها لتعزيز الكفاية اللُّغويّةِ، ومهارة الكتابة عند المتعلمين، ينبغي أن يراعي الأمور الآتية:

[1] – رائد عبد الرحيم، بحث مقدّم إلى أعمال المؤتمر الدُّولي الأول إسطنبول: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الرؤى والتجارب، أبحاث علمية مُحَكَّمة، 2015، ص 19-74. وراجع أيضاً :د. بشير العبيدي وآخرين، تجارب تعليم اللغة العربيّة في أوروبا، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، الرياض، 2015م. ص 84-88. (بتصرف).

- القواعد التقليديّة المعياريّة التي وضعها علماء اللغة العرب.
- اختيار الشائع من تلك القواعد، والبعد عن الشاذِّ وغيرِ المتداولِ في الواقعِ اللُّغَويِّ.
- مراعاة ما يسمّى بالنحو الغائب، الذي لم يلتفت إليه، أو يركّز عليه النحاةُ العرب القدامى، وإنما يتنبه إليه مدرسو اللغة للناطقين بغيرها.
- وينبغي أن يشفع ذلك كله بتطبيقاتٍ على النحو الوظيفي في المقام الأول...

الدراسة الثانية:[1]

معاييرُ اختيارِ التراكيبِ النَّحويَّةِ في كُتُبِ تعليمِ اللُّغةِ العَرَبيَّةِ للناطقين بغيرها

(دراسةٌ تطبيقيَّةٌ على كتاب الطالب (1) من سلسلةِ العربيَّة بينَ يَدَيك)

إنَّ موضوع هذا البحثِ يتلخَّصُ في سُؤالٍ جوهريٍّ عُنى بدراسةِ محتوى التراكيب النّحويَة وهو: ما معاييرُ اختيارِ االتراكيبِ النّحويَّةِ في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ممثلاً في كتاب الطالب (1) من سلسلة العربيّة بين يديك.

جاء هذا البحث في ثلاثة مباحث تسبقها مقدمة، وتقفوها خاتمة.

المبحث الأول: معاييرُ اختيارِ التراكيبِ النَّحويَّةِ في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ويشتمل على:

- التعريف بسلسلة العربية بين يديك.
- معايير اختيار التراكيب النحويّة في الكتاب.

المبحث الثاني: تحليل محتوى التراكيب النحويَّة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير.

المبحث الثالث: طريقة تدريس التراكيب النّحويّة والتدريبات المصاحبة لها في الكتاب.

وقد توصلت الدراسة لنتائج أهمها:

- اعتمد مؤلفو الكتاب معايير كثيرة من أهمها: التَّدرُّجُ في إيراد التراكيب النّحويّة، وظيفيّة التراكيب النحويّة، شيوع التراكيب، وتوزيعها، ضبط التدريبات المصاحبة.
- أعداد التراكيب النّحويّة موزَعةٌ بِنَسَبٍ مُتقاربةٍ في وحدات الكتاب، مع عدم التزامٍ في تَدَرُّجِها.
- بنية التراكيب النحوية جاءت مشكّلةً من كلمتين إلى خمس كلماتٍ، وكانت أكبر نِسْبَةِ ورودٍ للتراكيبِ المكونَّةِ من ثلاثِ كلماتٍ، وأقلها للتراكيب المكونة من خمس كلمات.

[1] – عبد النور محمد الماحي، بحث منشور بمجلَّةُ الدِّراساتِ اللغويّةِ – مجلَّةٌ علميّةٌ مُحَكَّمةٌ تَصْدرُ عن معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة لغير الناطقين بها– العدد السابع والثلاثون. (الموافق 1 / ديسمبر / 2015 م).

- غلبة نسبة ورود الجملة الخبرية على الجملة الإنشائيّة.
- اعتمد منهج تقديم التراكيب النّحويّة الشكل الحواري، مع استخدام وسائل تعليميةّ مساعدة تمثّلت في الصور والخرائط والرسومات التوضيحيّة.
- قدّمت التراكيب النّحويّة بحيث يتعرّف المتعلّم على الأنماط الرئيسة للجملة العربيّة، وعدم إشغاله بالإعراب.
- يتبنى الكتاب المدخل السمعي الشفوي في تقديمه للتراكيب النّحويّة، بصورة عامة، مع التركيز على الحوارات المصطنعة والتدريبات الشفوية وحفظ الأنماط اللغوية ومحاكاتها، والاستعانة بالأنشطة الاتصاليّة.
- لا توجد طريقة تدريس منصوص عليها لتدريس التراكيب النّحويّة بالكتاب.

الدراسة الثالثة:

التراكيب اللغويّة في كتب تعليم العربيّة لغير الناطقين بها:[1]

بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها.

تناول الباحث في هذه المقالة بعض المبادئ التي يعتقد أنّ على مؤلّف كتاب المرحلة الأولى من مراحل تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يراعيها عند اختياره التراكيب اللغويّة على مستوى الكلمة والجملة ثم أبدى بعض الملاحظات حول كيفية شرح التراكيب اللغويّة للدارسين.

وقد اعتمد في اختيار هذه المبادئ العامة أو المعايير المتعلقة بالتراكيب اللغويّة وفي الملاحظات حول كيفية شرحها على الخبرة الشخصيّة في تدريس اللغة العربية المعاصرة لغير العرب، ومتابعة الصعوبات التي كانوا يواجهونها، وذلك من خلال استعمال مواد تعليميّة اشترك في إعدادها وتطويرها في التدريس.

ويصل الباحث في خاتمة مقالته إلى أنّه يجب أن تشرح التراكيب اللغويّة للدارسين من غير الناطقين بالعربية (وللطلبة العرب أيضاً، في رأيه) بطريقة وظيفيّة.

المحور الأول:

التعريف ببرامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها

تعتبر اللغةُ العربيَّةُ لغة الدين والعقيدة في العالم الإسلاميّ، كما أنّها اللغة الأم في الوطن العربيّ، وقد نزل بها القرآن للناس كافة، ومنذ ذلك التاريخ اقترنت اللغة العربية بالإسلام، مما أكسبها قدسيّةً خاصّة، لدى المسلمين في جميع

[1]– د. داؤد عبده، بحث منشور بالمجلة العربية للدراسات اللغويّة، م 4، العدد 1، أغسطس 1985م، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الصفحات 49-57.

أنحاء العالم، ومِنْ ثم فقد كانت حاملةً، إبان ازدهار العصر الإسلامي، للعلوم والفنون المختلفة وأصبح لها آداب ذات تأثيرٍ كبيرٍ على الآداب العالمية، كما أشار لذلك كثيرٌ من العلماءِ والباحثين.

هناك عددٌ كبيرٌ من برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، في جميع أرجاء الوطن العربيّ تقريباً، وفي خارجه، فهذه البرامج متوافرة في مصر في الأزهر، وفي جامعة القاهرة، والجامعة الأمريكية، وغيرها من الجامعات المصريّة، وفي السودان في جامعة أم درمان الإسلاميّة، وجامعة إفريقيا العالميّة، ومعهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة، التابع للأيسسكو (المنظمة الإسلامية للتربيّة والعلوم والثقافة)، وفي المملكة العربيّة السعوديّة في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة أم القرى، والجامعة الإسلاميّة، وجامعة الملك عبد العزيز، وغيرها من الجامعات السعوديّة. وفي الأمارات العربيّة المتحدة، وسوريا، والعراق، وسلطنة عمان، وقطر، والمغرب العربي؛ المغرب، والجزائر، وتونس، وباختصار فإنّ تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها منتشر في جميع أرجاء الوطن العربي، بلا استثناء، وقد تأسست هذه البرامج بجهود حكوميّة غالباً، أو جهود فرديّة، أو بجهود منظمات طوعيّة وخيريّة.[1]

وقد تطور تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، في مناهجه وطرائق تدريسه، وتقنيات تعليمها، بالإضافة لأساليب التقويم والقياس والاختبارات. حيث انتقل تعليمها من الاعتماد على الكتب المؤلفة لأبناء العربية؛ كباراً أو صغاراً إلى برامج مخصصّة للناطقين بغيرها، وقد بدت هذه المؤلفات أكثر مواكبة وتحديثاً وذلك نتيجة لتأثرها الواضح بمستجدات العلوم التربويّة، بصورة عامة، وببرامج تعليم اللغاتِ الحيّةِ، خاصّة اللغة الإنجليزيّة، لا سيما أن كثيراً من المتخصصين في المناهج التربويّة الذين دخلوا رحاب تعليم العربيّة للناطقين بغيرها قد أكملوا دراساتهم العليا في أوروبا وأمريكا، مما أسهم في ترجمة النظريات اللغويّة والتربويّة والنفسيّة، إلى اللغة العربيّة، بالإضافة للإفادة ممن تخصصوا في طرائق التدريس، وتقنيات التعليم، والقياس والتقويم، ومما لا شك فيه أنّ ذلك قد أحدث نقلةً نوعيّةً في برامج تعليم اللغة العربيّة محتوى، وتأليفاً، وإخراجاً، ولا زالتِ المسيرةُ ماضيةً في استلهام التجاربِ العالميّةِ،[2] ومحاولة تطبيقها في تطوير برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، كما صاحب هذه الثورة التأليفيّة في هذا الميدان، إنْ صحّ التعبيرُ، ثورة نقديّة تقويميّة لهذه المؤلفات.[3]

---

[1] – للمزيد راجع: د. عبد العزيز العصيلي، النظريات اللغويّة والنفسيّة وتعليم اللغة العربيّة ، مطابع الأوفست، 1420هـ، ص 59.

[2] – علّق د. رشدي أحمد طعيمة على واقع التأليف في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، قبل أكثر من ثلاثين سنةً بقوله: " ما زالت معاهدُنا دونَ مستوى المعاهد الأجنبيّة من حيث الكفاءة في تأليف الكتب الدّراسيّة، أو إعداد المواد التعليميّة، فالكم الذي يؤلَّف ضئيل ، وحتى هذا الكم الضئيل ضعيف المستوى، قليل الغناء".دليل عمل في إعداد المواد التعليميّة لبرامج تعليم اللغة العربيّة ، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، 1405هـ، ص 21.

[3] – هناك الكثير من الرسائل العلميّة الجامعيّة على مستوى الماجستير أوالدكتوراه، التي تناولت برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها تحليلاً وتقويماً، مثل: دراسة : إنصاف يوسف عبد الرحمن للدكتوراه، عن المحتوى الثقافي في سلسلة

ورغم العراقيل التي تعترض سبيل انتشار اللّسان العربي فإنّ العربيّة تواصل توسُّعَها في أنحاء العالم في الوقت الرّاهن، خاصةً في ظلِّ وجودِ تِعْدادٍ سُكّاني يبلغ ملياراً ونصف مليار من المسلمين، ... وبحسبِ العديد من الدّراساتِ والإحصائيّاتِ فإنّ اللّسان العربي في الوقت الرّاهنِ هو في ترتيبٍ عالميٍّ يتراوحُ بين الرابعِ أو الخامس.[1] كما أنّ هناك برامج لتعليم اللغة العربيّة في أوربا وآسيا وإفريقيا، وأستراليا، وقد شهد مضمار تعليم اللغة العربية في العقدين الأخيرين طفرةً في عدد الملتحقين في برامج اللغة العربيّة في جانبي العالم: الشرقي والغربي، وفي عددٍ من الأقسام والمراكز التي فتحت أبوابها لاستقبال هذا العدد من الراغبين في تعلُّم العربيّة، وللأسف الشديد فإنَّ هذا الإقبال لا يساوقه اهتمامٌ كافٍ في إعداد لبناتِ البرنامج اللغويّ أو العمليّة التّعليميّة بعامة.[2]

المحور الثاني:

أهدافُ تعليم اللُّغَةِ العربيّةِ للناطقينَ بغيرها:

تقع الأهداف التعليميّة موقع الصدارة من تخطيط المنهج الدراسي، كما هو معلوم،لأنّ عناصر المنهج ومكوناته تتأسسُ عليها، إذ هي التي توجّهُ عملَ المربين في انتقاءِ المحتوى التعليميِّ، واختيار طريقة عرضه وتثبيته، وتحديد أسلوب تقويم المتعلّمين، وذلك أنّ الإجابة الموضوعيّة عن: من يَتَعلّمُ؟ ومن يُعَلِّمُ؟ وماذا نُعَلَّمُ؟ وكيفَ نُعَلِّمُ؟ ومتى وأين نُعَلِّمُ؟ رهينةٌ بالإجابة عن السؤال لِمَ نعلّم؟ فهو أكثر الأسئلة شمولاً وإحاطةً.[3]

إنَّ الوصولَ إلى مستوى جيّدٍ من التحصيل هو الهدف الرئيس الذي يرمي إليه أيُّ نظامٍ تربويٍّ، ومما لا شكّ فيه أنّ الأهدافَ الصريحةَ والواضحةَ والمحددةَ تساهم في تحقيق ذلك، فتحديدُ الأهدافِ وضبطها يعني بالضرورة قَبُوَلَ مبدأٍ أساسٍ وهو أنَّ لا تكون العمليّةُ التعليميّةُ التعلّميةُ ظاهرةً عفويَّةً، تترك إلى الصدفة، أو تمليها الخبرةُ فحسب، بل هي فعلٌ واعٍ ومقصودٌ، ومنهجٌ ينبغي التخطيط له والتنبؤ بمخرجاته، ومن بين الاتجاهات التي أعادت الاعتبار إلى الأهداف التربويّة العامة والإجرائيّة بعدما أهملها بعضهم أو اعتبرها ثانويّة، هو التدريس بواساطة الأهداف أو ما يسمّى بمدخل الأهداف.[4]

العربيّة بين يديك، بجامعة إفريقيا العالميّة، 2012م، بالإضافة للبحوث المنشورة في المجلات المحكّمة، والمؤتمرات الدوليّة. وقد حظيت سلسلة العربيّة بين يديك بأوفر الدراسات التحليلية والنقديّة.

[1] – د. بشير العبيدي، وآخرون، تجارب تعليم اللغة العربيّة في أوروبا، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدُّولي، لخدمةِ اللغة العربيّة، 2015، ص 18.

[2] – د. خالد حسين أبو عمشة وآخرانِ، أعمال المؤتمر الدُّولي الأول، اسطنبول، تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، الرؤى والتجارب، أبحاث علميّة محكّمة، مكتبة كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2015م . المقدمة، ص 9.

[3] – دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 21.

[4] – د. نايف خرما، اللغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص 199.

والأهدافُ التربويّةُ، بالإضافة لما قدمنا، لها أكثر من تعريفٍ، فهي التصريح الواضح بالمفعولاتِ المنتظرةِ خلال مدّةٍ تطولُ أو تَقْصُرُ من التكوين من طرف المكونين والخاضعين للتكوين. كما يعرّفها آخرون بأنها: التعبيرُ الأقلُّ أو الأكثرُ صراحةً عن الآثارِ المرتقبةِ في مدّةٍ قصيرةٍ أو طويلةٍ، وبقليلٍ أو كثيرٍ من التأكيدِ والاهتمامِ من طرفٍ المكونينَ أو الأشخاص موضوع التكوين والمقررين له، بما في ذلك المجتمع.[1]

ومعلومٌ أنّ الدارسين يُصَنِّفون المستوياتِ التربويّةَ إلى أقسامٍ وأنواعٍ، يَصْعُبُ أحياناً وضع حدٍّ فاصلٍ بينها، مثل: الغايات التربويّة، والأهداف العامة للصفوف الدراسيّة، والمناهج الدّراسيّة، وتتدرّج وصولاً إلى الأهداف التدريسيّة، الإجرائيّة أو الأدائيّة، وهي أهدافٌ عمليّةٌ قابلةٌ للملاحظة والقياس، وما يلاحظ أن كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، في معظمها، تفتقر للأهداف الإجرائيّة.

ومن ثَمّ فإنَّ في أهدافِ تعليمِ اللغةِ العربيّةِ للناطقينَ بغيرِها، ما دام هذا النمطُ من التعليمِ ليس فريداً في نوعِهِ، وَيِنْدَرِجُ في مجالِ تعليم اللغات الأجنبيّة، عموماً، الذي يستندُ إلى نظرياتٍ ومناهجَ وتقنياتٍ تَعْرِفُ تطوّراً مطّرداً، يتوقّعُ منه أنْ يفيدَ مما يَجِدُّ في مجال تعليم اللغاتِ الأجنبيّةِ، واستثمارِ النتائجِ المحْرَزةِ في اللّسانيات النظريّة واللّسانيات التطبيقيّة، وأن تستجيبَ أهدافُه لحاجاتِ المتعلّمين.

أهدافُ تعليم اللغةِ العربيَّةِ للناطقينَ بغيرها في برامجها:

إنّ تعليم اللغة العربيّة كغيره من المواد المتعلّمة يقتضي أن تُحَدَّدَ وتصاغ فيه الأهداف التعليميّة صياغةً دقيقةً، وقد نصَّتْ سلسلةُ العربيّة بين يديك على أنّها" تهدفُ إلى تمكين الدارس من الكفايات اللغوية، والاتصاليّة، والثقافيّة، وفيما يلي بيانٌ موجز بهذه الجوانبِ الثلاثةِ:

الكفاية اللغويّة، وتضم: أ. المهارات اللغويّة الأربع، وهي: 1. الاستماع (فهم المسموع). 2. الكلام (الحديث). 3. القراءة (فهم المقروء). 4. الكتابة (الآلية والإبداعيّة).

ب. العناصر اللغويّة الثلاثة، وهي: 1. الأصوات (والظواهر الصوتيّة المختلفة). 2. المفردات (والتعابير السياقيّة والاصطلاحيّة). 3. التراكيب النّحويّة (مع قدر ملائم من قواعد النّحو والصّرف والإملاء).

الكفاية الاتصاليّة: وترمي إلى اكساب الدارس القدرة على الاتصال بأهل اللغة من خلال السياق الاجتماعي المقبول، بحيث يتمكن الدارس من التفاعل مع أصحاب اللغة مشافهةً وكتابةً، ومن التعبير عن نفسه بصورةٍ ملائمةٍ في المواقف الاجتماعيّة المختلفة.

---

[1]- رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، 1991م، ص6. وانظر: الأهداف التربويّة ، تاليف جماعة من الباحثين، سلسلة علوم التربية، مطبعة نجمة الجديدة، المغرب، 1988م، ص75. راجع: د. محمد صاري، الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربيّة، كتاب المؤتمر العالمي للعربية للناطقين بغيرها، 2009م.

الكفاية الثقافيّة: وهي التي يتمُّ فيها تزويدُ الدارسِ بجوانبَ متنوعةٍ عن ثقافة اللغة، وهي هنا الثقافة العربيّة الإسلاميّة، يضاف إلى ذلك أنماطٌ من الثقافة العالميّة، التي لا تخالف أصول الإسلام.[1]

كان ذلك بقصد الوقوف على الهدف الوحيد المنصوص عليه في هذه السلسلة، حيث جاءت الإشارة إلى أنّ الهدفَ الأساسَ هو تمكينُ الدارسِ من الكفايات الثلاث التي أشرنا إليها آنفاً، وهذه الكفايات جميعها تهمنا، ولكن سنركّز في هذا المبحث على الكفاية اللغوية التي تضم المهارات والعناصر، وتشتمل العناصر على التراكيب النّحويّة، التي تُعَدُّ عنصراً أساسيّاً ومهمّاً من عناصر اللغة. وقد أشار المؤلفون إلى التراكيب النّحوية، ويقصدون بها النحو بمعناه العام، ولذلك خصوا ، بين قوسين، (مع قدر ملائم من قواعد النّحو والصّرف والإملاء)، لأنّ هذا القدر الملائم يمثل القواعد اللغويّة، التي هي بمثابة جزءٍ من كلٍّ. وقد أجملت السلسلة الهدف العام من تمكين الدارس من الكفاية اللغويّة، ولم تُشر إلى أهدافٍ محددة، بحيث تتمُّ صياغتها سلوكيّاً، لتوضّح ماذا يُدرّس من القواعد اللغويّة في المستوى الأول، وما هو حجم القواعد والتراكيب اللغويّة التي ستدرس في المستويات الأخرى، وغياب الأهداف المفصلة يُعدُّ عيباً أساسيّاً لازم هذه السلسلة في جميع تفصيلاتها، وربما قال قائل إنّ المؤلفين قد اكتفوا بالفهرس التفصيلي للوحدات ومحتواها، الذي عرضوا فيه لوصف أهمّ الموضوعات الوظيفيّة والتراكيب والنّحو وللمفردات، وللأصوات والمهارات،[2]وهذا مما لا يُغني في هذا الشأنِ.

إنّ طبيعة تعليم اللغة العربيّة لأبنائها تختلف عن طبيعة تعليمها لغير أبنائها، وذلك لاختلاف حاجاتِ كلٍّ، ومن ثم فإنّ ذلك يؤدي لاختلاف الأهداف التعليميّةِ، ومع الأخذ في الاعتبار الفروقات بين اكتساب اللُّغةِ الأم وتعلّم اللغة الثانية، إلا أنّهما يشتركان – مثلاً– في ضرورةِ الممارسةِ، والتقليدِ، والتكرار، والفهمِ والتذكر، وفي ترتيب تعلّم المهارات اللغويّة، وعمليات المحاولة والخطأ، والتعزيزِ.[3]

وبعدِ استعراضِ الأهدافِ التعليميّةِ وأهدافُ تعليمِ اللغة العربيّة للناطقين ممثّلةً في الكتاب الثاني من سلسلة العربيّةِ بين يديك، يلاحظُ الباحث غياب صياغة سلوكيّة للأهداف التعليميةِ، كما أنّ الأهدافَ المنصوصَ عليها كانت ذات طابعٍ عموميٍّ، ومن ثم فقد غابت حاجاتُ المتعلّمين، المتمثلةِ أساساً في إدراكِ وتعلُّمِ ما تتميّزُ به اللغةُ العربيّةُ من خصائصَ لغويّةٍ، وميزاتٍ معرفيّةٍ لا توجد في كثير من لغات المتعلّمين.

---

[1] – د. عبد الرحمن الفوزان، وآخران، العربية بين يديك، سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كتاب الطالب (1)، 2005، ص ث.

[2] – د. عبد الرحمن الفوزان، وآخران، العربية بين يديك، سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كتاب الطالب (1)، 2005، ص ث.ز.

[3] – د. عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، دعوة إلى توصيف نحْوٍ جديد لنحو اللغة العربيّة في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها، المؤسسة العربية للدِّراسات والنشر، بيروت، 2003م. ص 103.

المحور الثالث:

تحليل محتوى مقرر النحو في البرنامج:

نُشيرُ في هذا المحورِ إلى محتوى مقرر النّحو بالكتاب الثاني من سلسلة العربيّة بين يديك، من حيث مكوناتُه المعرفيّة وطريقة عرضها وتقديمها للمتعلّم. ثم وصفُ الملاحظاتِ النَّحْويّةِ في الكتاب الثاني، وكيفيّةِ ورودِها:

أولاً: محتوى مقرّر النحو سلسلة العربية بين يديك الكتاب الثاني :

يُبَيّنُ الجدول أدناه محتوى النحو بالكتاب الثاني:

م	الوحدة	الملاحظات النحويّة	م	الوحدة	الملاحظات النحويّة
1	الأولى	1. من حروف الجرِّ. 2. لا النافية. 3. زمن الفعل. 4. أقسام الكلام.	9	التاسعة	1. علامات الإعراب الأصلية. 2. إعراب الفعل المضارع. 3. بناء الفعل الماضي. 4. بناء فعل الأمر.
2	الثانية	1. أدوات الاستفهام. 2. الفاعل. 3. حرف النداء يا. 4. لا الناهية.	10	العاشرة	1. الاسم الموصول. 2. معاني أدوات الاستفهام. 3. حذف نون المثنى وجمع المذكر السالم. 4. المثنى.
3	الثالثة	1. أقسام الجملةِ. 2. المذكر والمؤنّث. 3. الضمير. 4. تاء التأنيث الساكنة.	11	الحادية عشرة	1.الحروف الصحيحة والمعتلة. 2. جمع التكسير. 3. جمع المؤنث السالم. 4. تمييز الأعداد من (3-11).
4	الرابعة	1. المفعول به. 2. حروف العطف. 3. أقسام الفعل. 4. المبتدأ والخبر.	12	الثانية عشرة	1.جزم الفعل المعتل. 2.النكرة والمعرفة. 3. ضمائر الجر المتصلة. 4. إنّ وأنّ.
5	الخامسة	1.من جوازم الفعل المضارع. 2. المضاف والمضاف إليه. 3. المفرد والمثنى والجمع.	13	الثالثة عشرة	1. الفعل الصحيح والفعل المعتل. 2. ظرف المكان. 3.ظرف الزمان. 4. الأفعال الخمسة.

		4. ضمائر الرفع المتصلة.			
6	السادسة	1. جمع المؤنث السالم. 2. الفعل اللازم والفعل المعتل. 3. اسم الإشارة. 4. أسلوب النفي.	9	الرابعة عشرة	1. المنادى. 2. تمييز الأعداد (11-19، 20-90، 100-1000). 3. الأسماء الخمسة. 4. الحال.
7	السابعة	1.النعت. 2. كان وأخواتها. 3. حروف المضارعة. 4. الاسم الموصول.	10	الخامسة عشرة	1. فعل الأمر من المعتل. 2. علامات الرفع في الأسماء والأفعال. 3. علامات جزم الفعل المضارع.. 4. علامات النصب في الأسماء والأفعال.
8	الثامنة	1.علامات التأنيثِ. 2. جمع المذكر السالم. 3. من أدوات النصب. 4. ضمائر النصب المتصلة.	11	السادسة عشرة	مراجعة للدروس السابقة

ثانياً: وصفُ الملاحظاتِ النَّحْويّةِ في الكتاب الثاني، وكيفيّةِ ورودِها:

يمضي الكتاب في عرض أمثلته للملاحظاتِ النحويّة على طريقة منتظمة، وهي :

في كلِّ وَحْدَةٍ يتمُّ عرضُ حوارٍ تعقُبُه تدريباتٌ وملاحظةٌ نحويَّةٌ (1)، ثم يتمُّ عرضُ نَصٍّ قرائيٍّ تعقُبُه تدريباتٌ وملاحظةٌ نحويَّةٌ (2)، وهكذا حوارٌ فتدريباتٌ ثم ملاحظةٌ نَحْويَّةٌ (4)، ونصٌّ قرائيٌّ وتدريباتٌ فملاحظةٌ نحويّةٌ (4). وتكون هذه الطريقة على مدارِ الوحداتِ الخمسة عشرة. بالإضافة إلى ملاحظةٍ نحويّةٍ واحدةٍ في الوحدةِ السادسة عشرة.

وأهمُّ ما يُمْكِنُ ملاحظته على هذه الملاحظاتِ النحويّةِ التي بلغ عددُها إحدى وستين ملاحظةٍ، الآتي:

1. أنّ بعضها ورد في سياقاتٍ جُمَليّةٍ، توزّعتْ بينَ الجملِ الاسميّةِ والفعليّةِ، كما ورد بعضها الآخر في سياقاتٍ إفراديّةٍ، ليست جمليّةٍ.
2. أنّ بعضها جاء معرّفاً للملاحظاتِ النّحويّة تعريفاً مختصراً في مُجْمَلِه، وبعضها الآخر خلا من التعريف، وخاصة الملاحظات التي يَصْعُبُ تعريفُها، مثل الضمير، فيكتفى فيها بتصنيفها وتفريعها إلى أنواعها المختلفة.
3. أنّ أعدادَ الأمثلة جاءت متباينةً من حيثُ عددُها، متفاوتةً شكليّاً من حيث طولِها وقِصَرِها.

4. لا علاقة في الغالب، بين النصوصِ القرائيّةِ أو الحواراتِ التي تسبق الملاحظاتِ النحويّةِ، إذ قد تخلو النصوصُ أو الحواراتُ التي تسبق الظاهر من أمثلةٍ للملاحظةِ موضع الدراسة، وكان جديراً أن تستثمر هذه النصوص والحوارت لتعزيزِ الملاحظة موضوع الدّراسة، وأن تحشد بالأمثلة المناسبة في تلك المواضعِ.
5. بعض الملاحظاتِ النّحويّةِ جاءت في حالات مختلفة، مثل: (أقسام الفعل): جاءت الأمثلةُ متصرّفةً في حالات الفعل الثلاث: (الماضي، والمضارع، والأمر).
6. تمّ اجتزاءُ بعضِ الملاحظاتِ النحويّة، ومن ذلك: جوازم الفعل المضارع حيث قدِّمتْ أداتان أولاً؛ (لم –لا)، والضمائر حيث قدّمت ضمائر الرّفع أولاً، ثم ضمائر النصب ثانياً، ثم ضمائر الجرِ ثالثاً. تمييز العدد.
7. وفي الجملة، فإنَّ تقديمَ الملاحظاتِ النّحويّة، في هذا الكتاب يُشْبِهُ لحدٍّ كبيرٍ تقديمه للناطقين باللغة العربيّة، حيث لا يتضح التركيز على القضايا النّحويّة التي تشكّل صعوبةً واضحةً للناطقين بغير العربيّة، والتي تكاد تكونُ موضعَ اتفاقٍ عند الخبراء والباحثين في تعليم اللغة العربيّة، ومن هذه الموضوعات: التذكير والتأنيث، والإضافة، والتقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، ... وغيرها من الموضوعات التي تتميّز بها اللغة العربيّة على سائر اللغات الأخرى، حيث يلاحظ أن ما دُرّس منها لم ينل حظّاً مميّزا من الاهتمام والعناية، يتناسب وحجمه في واقع تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.
8. لم يُعَوّل في تقديم الدروسِ النّحويّةِ على الطريقةِ الوظيفيّةِ، ذلك أنّ كثيراً من هذه الدروس يصعبُ على المتعلِمِ ما يردُ فيه من مصطلحات نحويّة نظريّة، مثل الضمير المستتر، والمضاف والمضاف إليه، والمنادى ... وغير ذلك، مما أنَّه لم يتم الانتفاع من نتائج البحث اللّساني الحديث في تمييز الوظيفي من الموضوعات من غير الوظيفي، والأساسي من الثانوي، والأصلي من الفرعي، كما لم يُستفدْ من نتائج تحليل المنطوق والمكتوب من إنتاج المتعلمين من الناطقين بغير العربيّة.
9. تجزئة الدروس النّحوية، وتقديم تراكيب نحويّة وتأجيل شرحها، بحجة عدم إثقال كاهل المتعلمين، وهذا مما يجعلهم غير مقتنعين بما يقدّم لهم من قواعد لغويّة، كما يشوش عليهم ذلك فهمهم للمادة على وجهها الأتمّ، كما ينبغي التأكيد على النحو جهاز كامل، وأن أيَّ حذفٍ عشوائي وغير مدروس لأي بابٍ من أبوابه، أو أي جزءٍ من أجزائه، سيؤدي إلى إفساده، وأنَّ أزمةَ النّحو التي تشكَّلت في الميدان التربوي التعليمي لا تكْمُنُ في النّحو ذاته من حيث هو علم، وإنّما في تجاهل المناهج النّحويّة المدرسيّةِ للطرق الحديثة في الانتقاء والتخطيط والعرض، والرسيخ، وإهمال التّمرُّس اللغوي.[1]

المحور الرابع :

طرائقُ تدريس مُقرّر النّحو في البرنامج

[1] - د. محمد صاري، تيسير النحو في ضوء تدريس اللغات، مرجع سابق.

تشيع في ميدان تدريس اللغات تدريسيّة معينة، منها ما هو قديم ومنها ما هو حديث، وقبل أن نشرع في الجديث عن طرائق تدريس اللغة العربية نمهّد لذلك أولاً بالتفريق ببعض المصطلحات التي لها علاقة بطرائق التدريس، وهي: المدخل، والأجراء، والأسلوب، ونركز على تعريف الطريقة، ثم من بعد ذلك نعرض لأهم طرائق تدريس اللغات الأجنبيّة؛ قديمها وحديثها، وسيكون منهجنا في ذلك التعريف بكلّ طريقة، وذكر مميزاتها، إيجاباً وسلباً، ثم تطبيقاتها التربويّة والتعليميّة.

أولاً: مفهوم المدخل (المذهب): Approach

يُعرَّفُ المدخل بأنَّه: مجموعة من المسلمات أو الافتراضات، المتعلّق بعضها ببعض، يصف طبيعة المادة التي سنقوم بتدريسها، وبعضها الآخر يتصل بعمليتي تعليمها وتعلمها،[1] من أهم مداخل تعليم اللغات الأجنبيّة، المدخل السمعي الشفوي، والمدخل الاتصالي أو الوظيفي.

ثانياً: مفهوم الطريقة: Method

هي الخطة العامة لعرض المادة اللغويّة بصورةٍ منتظمةٍ، وبشكل لا يناقض فيه جزءٌ من هذه الخطة إلى جزءٍ آخر.[2]

طرائق تدريس اللغات الأجنبيّة قديماً وحديثاً

أولاً: طريقة القواعد والترجمة:

مرّت طرائق اللغات بمراحل متعددة، وقد ظلّت لفترة طويلة تتمثّل في طريقة القواعد والترجمة، ولكن طرائق التدريس أخذت في التعدد والتنوع، منذ بداية القرن العشرين،.[3]

ذاعت هذه الطريقة وبقي تأثيرها قويّاً في مجال تعليم اللغات الأجنبيّة، وما زالت مستخدمة إلى يومنا هذا في كثير من التطبيقات اللغويّة في جميع أنحاء العالم ومن بينها تطبيقات تعليم اللغة العربية، للناطقين بها، وللناطقين

---

[11]- جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 31، وما بعدها. هكتر هامرلي، النظريّة التكامليّة في تدريس اللغات، ص75.

[2]- جاك ريتشاردز، السابق، ص 32. وانظر: محمد عزت عبد الموجود ورشدي طعيمة وآخر ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية (.ط؛ مصر القاهرة : دار الثقافة ، 1981م)، ص 392.

[3]- وقد أجمل بعض الباحثين هذه الطريقة على كثرتها، وتنوعها، إلى ثلاثة اتجاهات، هي:

1- الطريقة التقليديّة، طريقة القواعد والترجمة.

2- الطريقة التركيبية البنيويّة.

3- الطريقة التواصليّة. **راجع نايف خرما، على حججاج، تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلمها، ص 166.**

بغيرها. ومن أهم ميزاتها: الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة، وإهمال مهارتي الاستماع والكلام، واختيار المفردات من نصوص القراءة، والتركيز على الترجمة من اللغة الأجنبيّة وإليها، التأكيد على الصحة اللغويّة، تعليم النحو عن طريق الاستقراء، مع التدريب على القواعد النحويّة.

ثانياً: الطريقة المباشرة: The Direct Method

إنّ الطريقة المباشرة هي واحدة من طرائق كثيرة، يطلق عليها بعض الباحثين اسم **الطريقة التركيبية البنيوية** The Structural Approach، وقد ظهرت نتيجةتزايد الحاجة إلى تعلّم اللغات الأجنبيّة، والتطور الهائل في العلم والتكنلوجيا.[1] ولها جملة من المبادئ أهمها: ألا فرق بين تعلّم اللغة الأجنيّة واكتساب اللغة الأم، كما اهتمت بالجانب الشفوي، وتدرّس القواعد عن طريق الاستنتاج، وتحرّم الترجمة، وتنوّع من الأساليب التدريسيّة.[2] ولها جملة من الإيجابياتِ.[3] كما أنّ عليها ملاحظات ومآخذ.[4] ولها مجالات تطبيقيّة.[5]

ثالثاً: الطريقة الإصلاحيّة:Reform Method

هي محصلة مجهود علماء من المهتمين بتعليم اللُّغات الأجنبيّة، في مطلع القرن العشرين.

رابعاً: الطريقة السمعيّة الشفويّة: Audio-lingual Method

ظهرت هذه الطريقة، كما أوضحنا فيما سبق، رداً على طريقة النحو والترجمة وتطويراً للطريقة المباشرة في بعض جوانبها، واستجابة لاهتمام متزايد بتعلم اللغات الأجنبية في أمريكا، بجامعة متشجان، 1964م.

أنّ هذه الطريقة تقدّم موادَّ اللغة في جمل كاملة، مع التأكيد على الناحية الصوتيّة، ثم النحويّة، ثم اللفظيّة على التوالي. ومن أهم مبادئها: اهتمت في الجانب الأول بالمهارات الشفويّة، الاستماع والكلام، وتؤخر الكتابة إلى حين التمكن من الجانب الشفوي، تهتم بتدريبات المحاكاة والتكرار والاستظهار، مع إتقان الجانب الصوتي في المرحلة الأولى.

---

[1]- نايف خرما، 172- 173.

[2]- د. محمود صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات، مرجع سابق، ص 139-140.

[3]- هكتر هامرلي، مرجع سابق، ص 144، وصلاح الدين العربي، مرجع سابق، ص 42.

[4]- إن ميدان اكتساب اللغة وتعلمها سواء كانت الأولى أو الثانية أو الأجنبية غنيّ بالنظريات التي تحاول الكشف عن العمليات والاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة. يذكر لارسن- فريمان ولونغ : أنّ هناك ما يزيد على أربعين منحى لدراسة اكتساب اللغة وتعليمها تتراوح ما بين النظرية والنموذج والمنظور والفرضية، أي ليست كلها نظريات يمكن الاعتماد عليها لتفسير ظاهرة الاكتساب والتعلم تفسيراً شمولياً كافياً. **د. عقلة الصمادي، ود.فواز عبد الحق، نظريات اكتساب اللغة، مرجع سابق.**

[5]- جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 19-20.

خامساً : الطريقة المعرفيّة[1]: Cognitive Method

ظهرت الطريقة المعرفيّة في خمسينات القرن الماضي، أي منذ ظهور نظرية الأمريكي نعوم تشومسكي، وغيره من اللغويين النّفسيين الذين اهتموا بدراسة اللغة بوصفها ظاهرة خاصة بالإنسان، وقدرة كامنة فيه منذ الولادة، لا بوصفها أنماطاً شكليّة تكتسب بالمحاكاة والتقليد، لهذا أصبح البحث عن الكفاية اللغويّة وبنائها لدى الناطق باللغة أو الدارس لها، ومراحل هذا البناء أهم من البحث في شكل اللغة، وقد شككت النظريّة المعرفيّة في جدوى الطرائق المبنيّة على أساس سلوكي بنيوي.

سابعاً: الطريقة التواصليّة: Communicative Method

انبثقت الطريقة الاتصاليّة من المناهج اللغويّة الاجتماعيّة، **وتعرّف** الطريقة التواصليّة بأنها: مقاربة تجعل الكفاءة التواصليّة هي الهدف النهائي لمناهج تدريس اللغات الأجنبيّة، والمهمة التواصليّة وأغراضها هي الوحدة الأساسيّة لبناء الأنشطة والدروس.

المبحث الثالث: طريقة تدريس مقرّرِ النّحو والتدريبات المصاحبة له في الكتاب الثاني.

في هذا المبحث نتناول بشيء من التفصيل طريقةَ تدريسِ مقرّرِ النحوِ والتدريباتِ المصاحبةِ له، من حيث أنواعُها وطريقةُ عرضها وتقديمها بالكتاب.

لم يُشر المؤلفون إلى الطريقة التي يمكن أن تتبع في تدريس السلسة بصورة عامة، ولا تدريس مقرّرِ النّحوِ فيها، والنّحوِ من القضايا التي لها تعلُّق كبيرٍ بطرائق التدريس، ذلك أنّ تدريسَ النّحو يمثّلُ قضيَّةً تختلفُ حولها طرائقُ تعليمِ اللُّغاتِ الأجنبيّةِ فهو في بعضها يُمثّل الأساس الأول حتى صار مكوّناً من مكوّناتِ طريقة (النحو والترجمة) وهو في بعضِها الآخر لا يعَلَّمُ وإنَّما تُكْتَسبُ مفاهيمُه من خلالِ اللُّغةِ ذاتِها، كما في الطريقةِ المباشرةِ، وفي الطريقةِ السَّمْعِيَّة الشفويَّةِ يُؤخّر فيها،[2] أما في المدخل الاتصالي فإنّ تدريس النّحوِ يركّز على المعاني الاتصاليّة في سياقاتها الطبيعيَّةِ، كما أنّ تعلُّمَ اللغة لا يعني تعلم تراكيبها شكليّاً، واستظهار حواراتها المبنيّة على التراكيب، وعلى العموم فإنّ تدريس النّحوِ في مؤلفات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في نسخها الحديثة، وسلسلة العربية بين يديك واحدة من هذه المؤلفات، يتبنى المدخل السمعي الشفوي، عمليّاً، متوسّلاً بأعمال البنيويين السلوكيّين، ونظريات علم النفس السلوكي، وأعمال الأنثروبولوجيين، مستفيداً من دراسات التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، بالإضافة إلى الاستعانة بالأنشطة الاتصاليّة بعد عملية طويلة من التمارين والتدريبات الصارمة. وقد ركّز هذا المدخل على الحوارات المصطنعة والتدريبات الشفويّة الآليّة، وحفظ الأنماط اللغويّة بكثرة التكرار.

---

[1]- يرى بعض الباحثين أن هناك مجموعة من الطرائق التي تندرج تحت مسمى المدخل المعرفي، Cognitive Approach من بينها طريقة التعلّم المعرفي. راجع : د. إبراهيم العصيلي، النظريات اللغويّة والنفسيّة، ص 111.

[2] – د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، ج 1، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربيّة، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العر بيّة، 1986، ص 639.

أما بالنسبة لمقرّرِ النّحوِ فإنَّ شرحه يؤجَّل إلى أن يتمرّس المتعلّم على النمط ويكون على دراية بالقياسات المختلفة،[1] كما يربط هذا المدخل بين تعليم اللغة والثقافة، ذلك أنّ المتعلّم لا يدرك المعاني اللغويّة ما لم يفهم السياقات الثقافيّة والاجتماعيّة.[2]

والهدف الوحيد الذي أشارت إليه سلسلة العربية بين يديك هو تمكين الدارس من الكفاية اللغويّة والكفاية الاتصاليّة والكفاية الثقافيّة.[3]

وتمكين الدّارس من الكفاياتِ اللغويّة هو، بلا شك، هدف أيِّ برنامجٍ تعليمي للغة، إذْ إنّ تعليم اللغة يعني التركيزَ على التمكُّنِ من مهاراتِ اللغة الأربع: (الاستماع، والكلام، والقراءة والكتابة)، بالإضافة إلى عناصرِها الثلاثة: (الأصوات، والمفردات، والتراكيب التي تشمل النّحو والصرف).

دواعي التركيز على بعض القضايا في النحو العربي،من خلال الدروس والتدريبات:

يختلف بناءُ الجملةِ العربيّة من عنه في اللغات الأخرى اختلافاً كبيراً، ويمكن أن يلاحظ المبتدئ في تدريس اللغة العربيّة للناطقين كثيراً من مظاهر هذا الاختلاف، ناهيك عن الخبير، فالجملةُ في كثير من اللغات، ومنها اللغة التركيّة، مثلاً، لها نظام ثابت فالفاعل يأتي في بدايةِ الجملة، ويتأخر إلى نهايتها بينما يختلف الحال كثيراً في اللغة العربيّة ، فكلٌّ من الجملة الاسميّة والفعليّة يختلف ترتيب مكوناتها باختلاف الأغراض البلاغيّة في اللغة العربيّة من تقديم وتأخير ، وذكرٍ وحذفٍ، ... ومن تلك الظواهر النّحويّة التي تختلف في اللغة العربيّة عن كثيرٍ من اللغات، منها:

1. التعريف والتنكير: وذلك بوجود (ال) التي للتعريف وليس لها مقابل في كثير من اللغات
2. علامات الإعراب في أواخر الكلمات،والتمييز قبلها بين المبني والمعرب، وعلامات الإعراب الأصليّة والفرعيّة.
3. التذكير والتأنيث في اللغة العربيّة
4. التثنية التي تمتاز بها العربية عن كثير من اللغات.
5. الجموع في العربيّة بأنواعها المختلفة وطرائق إعرابها.
6. المضاف والمضاف إليه.
7. نظام الأعداد في اللغة العربيّة.
8. حروف المعاني التي تبلغ في اللغة العربيّة نحو خمسين حرفاً، ووظيفتها ربط الأسماء بالأفعال، والأسماء بالأسماء، وتكمن صعوبتها في أمرين:

---

[1]- جاك ريشاردز، وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة د. محمود إسماعيل صيني، وآخرين، ص98.

[2]- جاك ريشاردز، وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، المرجع السابق، ص 99.

[3]- د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، وآخرين، العربية بين يديك ، كتاب الطالب (1)، ص ث.

أ. اختلاف معنى الجملةِ الواحدة باختلاف الحرف الرباط فيها، مثال ذلك : خرجت إلى زيد ، وخرجت على زيد، ونحو ذلك، فالفعل (خرج) والاسم (زيد) في الجملتين ، لكن اختلف المعنى باختلاف الحروف الرابطة في الجملة.

ب. أن الحرف الواحد قد يكون له عِدة معانٍ مختلفة؛ فمثلاً تأتي على للاستعلاء والمصاحبة، وقد للتحقيق والتقليل وللتوقّع.[1]

ثانياً: تدريباتُ مقرّر النحو بالكتاب الثاني:

للتدريبات اللغويّةِ أهميّة قصوى في تعزيز المعارف والمهارات اللغويّةِ ,وذلك بتمكين المتعلّم من السيطرة على أنماط اللغة التي يتعلّمها. وتنقسم التدريبات إلى أنواع كثيرة، منها: تدريبات الأنماط، أو التدريبات البنيويّة، وأشهر أنواع التدريبات ثلاثة، هي: التدريبات الآليّة أو الميكانيكيَّة، وتدريبات المعنى، والتدريبات الاتصاليّة.[2]

أما التدريبات التي استخدمت في مقررِ النحو في كتاب الطالب (2) فقد نُصّ عليها في مقدمة الكتاب بأنّها أُعْتُمِدَ فيها على التدريبات النّحويّة الحديثة، ذات الطابع الاتصالي، التي تقوم على المشاركة والتفاعل،[3] ونحاول أن نتبيّن ذلك من خلال استعراض نماذجها في الكتاب:

- حوِّلْ الكلمات ،كما في المِثال.
- أكمل الجملة باختيار الفعل المناسب، كما في المِثالِ.
- صنِّف الكلماتِ بوضعها تحت قوائم، (اسم، فعل، حرف).
- املأ الفراغ بالأداة المناسبة.
- ضع الأسئلة للإجابات.
- هاتِ عبارات كما في المثال.
- ضع علامة (✓) أما الجملة الصحيحة.
- ضع معطوفاً مناسباً ، واضبطه ،كما في المثال.
- أدخل الأدوات على الأفعال وغيّر مايلزم.
- ضع خطاً تحت المبتدأ وخطين تحت الخبر.
- صل بين المضاف والمضاف إليه.

---

[1] – راجع: على عبد الواحد عبد الحميد، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – كليات الإلهيات في تركيا (قلب الصف هو الحل)، أعمال المؤتمر الدولي الأول- اسطنبول – تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، أبحاث علميّة محكّمة تحرير الدكتور، خالد حسين أبو عمشة ، وآخرين، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2015م. ص 245-248. بتصرف.

[2] – Rivers, W.M.1989. Communicative naturally in second language theory and practice in language teaching . Cambridge ; Cambridge university Press. P 45-46.

[3] – العربيّة بين يديك، كتاب الطالب (1)، ص ذ.

- هاتِ المثنى ثم الجمع مما يأتي.
- اسند الأفعال الآتية إلى الضمائر.
- حوّل الاسم الذي تحته خطٌّ إلى جمع مذكرٍ سالمٍ.
- بيّن نوع الضمير الذي تحته خطٌّ.
- هات جمع التكسير للمفردات الآتية.
- هاتِ المفرد للجموع التالية.
- اضبط ما تحته خط بالشكل المناسب.
- أجب عن كل سؤال بجملة تشتمل على ظرف مكان.
- أجب عن كل سؤال بجملة تشتمل على ظرف زمان.
- اكتب الأرقم بالحروف.
- ضع خطّاً تحت الأسماء الخمسة.
- أكمل الفراغ بالفعل المناسب.
- صغ فعل الأمر من الأفعال الآتية.
- ضع الأسماء الآتية في جملٍ بحيث تكون مجرورة.

وما يمكن ملاحظته على **تدريبات مقرّرِ النحو في الكتاب الثاني، ما يلي**:

1. أنّها تدريبات بنيويّةٌ: تهدف إلى إكساب المتعلّم بنيةً لغويّةً معيّنةً، وذلك بتمكينه من استعمال هذه البنية بصورةٍ نسقيَّةً في مجموعةٍ من الجُمَلِ صيغت بطريقة واحدةٍ.[1] جاءتْ هذه التّدريباتُ في تشكلاتِها المتعدِّدةِ، ومعلوم أنّ التدريبَ البنيوي يستمِدُّ أُسسَه اللِّسانية من المنهج التوزيعي، وهو المنهج الذي تبنّاه بلومفيلد، وهاريس، وفريز،... [2]
2. وبإعادة النظر في نماذج التدريباتِ التي أوردناه بنيويّةٌ تركيبيّة، تهتمُّ في الكتاب الثاني على التدريباتِ التي تشمل بِنْيةَ الجُمْلَةِ وصيغَها الصرفيّة والمعجميّة، ويتجلّى ذلك في:
3. استعمال التدريبات الاستبداليّة، التي يُغيّر عنصرٌ تركيبيٌّ معيّنٌ بعنصرٍ آخر، ينتمي إلى الفئة نفسها، ويتحد معه في أداء وظيفة واحدةٍ، فينتج عن اختلافٌ في المعنى ضمن بِنْيَةٍ تركيبيّةٍ واحدةٍ، وقد جاء من ذلك في التدريباتِ، أدخل الأدوات على الأفعال وغيّر مايلزم، واستبدل الحال بصفة، والصفة بحال، واستبدال الفعل مع إسناده إلى نفس الضمائر، واستبدال الأرقام بالحروف، والاستبدال مع المطابقة بين المذكر والمؤنّثِ.
4. استعمال تدريبات التحويل، التي يكون فيها التحويل من تركيبٍ أولٍ بسيطٍ للحصولِ على تركيبٍ ثانٍ أكثرَ تعقيداً أو العكس، كما قد يكون التحويل من صيغة الإثبات للحصول على صيغة النّفي أو

[1] – د. رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات من منشورات مجمع اللغة العربيّة على الشبكة العنكبوتيّة، 1436هـ، ص 103.

[2] - د. رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، السابق، ص 116.

الاستفهام، والغرض من تدريباتِ التّحويل هذه تجنّبِ الشروح النّحويّة النظريّة المطوّلةِ، والتركيز على ظواهر نحويّة مختلفة، يتمُّ نقلها إلى الطُّلابِ تدريجيّاً من خلال التطبيقِ.[1]وقد جاءت هذه التدريبات كثيراً في تدريبات الكتاب الثاني.

وعلى العموم فإنّ المتأمل في تدريبات التراكيب اللغويّة في الكتاب (2) من سلسلة العربية بين يديك لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجد أنّها لم تبعد كثيراً من تدريبات الكتاب (1) التي تتأسس على: "أنّه لا تعارض في حقيقة الأمر بين النظرة إلى تعلّم اللغة بوصفها عادةً (أو سلوكا تحكمه العادة)، والنظرة إلى اللغة بوصفها سلوكاً تحكمه القواعد، فنحن حين نتعلّم لغتنا أو أيّة لغة أخرى نحتاج إلى فهم القواعد كما نحتاج إلى التدريب المكثّف على استعمال اللغة حتى نتمكن في النهاية من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً، وذلك أنّ استعمال اللغة والإتيان بصيغها قد يكون عادةً.

كما ترى هذه المدرسة أنّ كلمة (طريقة) Method بالنسبة لميدان تعلّم أيّ لغة أجنبيّة تعنى وسيلةً أو أسلوباً لإثارة وتوجيه عملية التعلم، ولا تعتمد فاعليّة عملية التعلّم هنا على طريقة خاصّة أو طريقة بعينها، ولكنها تعتمد بشكل أو بآخر على شدّة وفعالية الانطباعات وعلى الطريقة التي تستدعي بها هذه الانطباعات وتكرر، وعلى ثراء حجرة الدراسة بالنشاط اللغوي ، وأخيراً على الميل والشغف والرغبة التي تدفع كلّ متعلّم فرد إلى تعلم اللغة.[2]

ولهذا فإنّ المتأمل في مؤلفات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ومن بينها سلسلة العربية بين يديك، على تباعد فترة تأليفها، يجد أنّها لا تختلف كثيراً من حيث اختيار الموضوعات أو صياغة تدريباتها.[3] ويتأكّدُ أيضاً ما سبق أن توصل إليه الباحث من نتائج في بحثه عن التراكيبِ اللغويّة في كتاب الطالب (1)أنّه لا توجد أيّة إشارة إلى ما ضمنه مؤلفو سلسلة العربية يديك في مقدمتهم من تضمين لتدريبات اتصاليّة، ولا يجد كذلك قسمةً عادلةً لتعليم الكفاية الاتصاليّة الواقعة بإزاء الكفاية اللغويّة والكفاية الثقافيّة، وما يلاحظ أنّ منهج اختيار المادة اللغويّة وتقديمها يكرّس للمدخل السمعي الشفويّ، بكل خصائصه ومميزاته، أما الإشارة للاستفادة من المداخل والأساليب والطرائق الحديثة، ومن بينها المقاربة التواصليّة، والمنحى الوظيفي، لا أثر لها يذكر.

---

[1] - د. رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، السابق، ص 125.

[2]– د. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة الكرمة، 1985، ص 117.
وراجع ك: د. عبد النور محمد الماحي، **معاييرُ اختيارِ التراكيبِ النَّحويَّةِ في كُتُبِ تعليمِ اللُّغةِ العَرَبِيَّةِ للناطقين بغيرها** (دراسةٌ تطبيقيَّةٌ على كتاب الطالب (1) من سلسلةِ العربيَّة بينَ يَدَيك)، مجلة الدراسات اللغويّة، مرجع سابق، ص 25.

[3]– انظر في موضوعات وتدريبات كتاب العربية للناشئين، منهج متكامل لغير الناطقين بغيرها، كتاب التلميذ (1)، 1983، وانظر في العربية بين يديك كتاب الطالب (1) 2005، من حيث الموضوعات والتدريبات، مثلاً، يجد ذات المنهج، مع ما بينهما من حيث التأليف ما يزيد عن العشرين سنة.

النتائج:

نتائجُ البحثِ:

- **لازالتْ بَرَامِجُ تَعْليمِ اللغةِ العَرَبيّةِ للناطقينَ بغيرِها في حاجة ماسّة للتطويرِ، لتواكب المتغيّراتِ الحديثةِ، ذاتِ الأثرِ المنظورِ في المناهج التعليميّة، لاسيما في تعليم اللغات الأجنبيّةِ وتعلُّمِها.**
- **تحتاجُ أهدافُ تعليمِ اللُّغةِ العربيّةِ للناطقينَ بغيرِها، للضبطِ والتخصيص، كما تحتاج إلى إعادة صياغةٍ سلوكيّةٍ، تحدّدُ حاجاتِ المتعلّمين التعليميّةِ المُتَمَثِلةِ في التعرّفِ على ما تتميّزُ به اللغةُ العربيّةُ من خصائص، تميِّزُها عن سواها، لاسيما جُملها وتراكيبِها.**
- **إنّ محتوى مقرّر النحو المقدّم في كتاب الطالب (2) من سلسلةِ العربيّة بيم يديك، لا يبعُد كثيراً عن مقرّراتِ النحو المقدّمة للناطقين باللغة العربيّة، وذلك بعدم تعزيز الظواهر النّحويّة التي تتميّزُ بها اللغة العربيّة والغائبة في لغات كثيرٍ من المتعلمين، وتكاد تكون موضع اتفاق من قبل العلماء والخبراء، ومن هذه الظواهر: التذكيرُ والتأنيث، والإضافة، والتعريف والتنكير، والتقديم والتأخير، وغير ذلك.**
- **لم يتم الانتفاع بنتائج البحث اللّساني الحديث، وخاصّة المقاربة التواصليّة، والوظيفيّة، في اختيار مقرّر النحو للمتعلمين.**
- **لا تتبنى سلسلة العربيّة بين يديك طريقة تدريسيّة معينة،وقد أشارت السلسة إلى اتباع طرائق تدريسيّة حديثة، بصورة عامة.**
- **جاءت تدريبات الكتاب (2) من السلسلةِ، بنيويّة في عمومها، ترى أنّه لا تعارضَ في تعلمِ اللغةِ بوصفه عادةً أو سلوكاً تحكمُه العادة، والنظر إلى اللغة بوصفها سلوكاً تحكُمُه القواعد.**

المراجع:

1. **د. إبراهيم عبد العزيز العصيلي، النظريات اللغويّة والنفسيّة وتعليم اللغة العربيّة، مطابع الأوفست، 1420هـ.**
2. **د. إنصاف يوسف،** المحتوى الثقافي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سلسلة جامعة العربيّة بين يديك أنموذجاً، رسالة دكتوراه، جامعة إفريقيا العالمية، 2012م.
3. د. بشير العبيدي، وآخرون، تجارب تعليم اللغة العربيّة في أوربا، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة 2015م.
4. جاك ريتشارد، وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة د. محمود إسماعيل صيني، وآخرين، جامعة الملك سعود، 1990م.
5. **د. خالد حسين أبو عمشة وآخرانِ، أعمال المؤتمر الدُّولي الأول، اسطنبول، تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، الرؤى والتجارب، أبحاث علميّة محكّمة، مكتبة كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2015م .**
6. **د. داؤد عبده، بحث منشور بالمجلة العربية للدراسات اللغويّة، م 4، العدد 1، أغسطس 1985م، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.**
7. دوقلاس برون، مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة ، ترجمة د. إبراهيم القعيد، ود. عبد الرحمن الشمري، مكتب التربية العربي لدول لخليج، 1994م.
8. **رائد عبد الرحيم، بحث مقدّم إلى أعمال المؤتمر الدُّولي الأول إسطنبول: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الرؤى والتجارب، أبحاث علمية مُحَكَّمة، 2015، ص 19–74. وراجع أيضاً :د. بشير العبيدي وآخرين، تجارب تعليم اللغة العربيّة في أوروبا، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، الرياض، 2015م.**
9. **د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، ج 1، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربيّة، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العر بيّة، 1986م.**
10. **د. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليميّة لبرامج تعليم اللغة العربيّة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، 1405هـ.**
11. **رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، 1991م، ص6. وانظر: الأهداف التربويّة ، تاليف جماعة من الباحثين، سلسلة علوم التربية، مطبعة نجمة الجديدة، المغرب، 1988م.**
12. **د. رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغاة من منشورات مجمع اللغة العربيّة على الشبكة العنكبوتيّة، 1436هـ.**

13. د. عبد الرحمن الفوزان، وآخران، العربية بين يديك، سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كتاب الطالب (1)، 2005م.

14. د. عبد النور محمد الماحي، بحث منشور بمجلَّةُ الدِّراساتِ اللغويّةِ – مجلَّةُ علميّةٌ مُحَكَّمةٌ تَصْدرُ عن معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة لغير الناطقين بها– العدد السابع والثلاثون، ديسمبر – 2015 م).

15. د. عبد الملك الزوم، مناهج تعليم اللغة العربيّة بين النظريات المتطوّرة والتقليديّة: التجربة الفرنسيّة، كتاب تجارب تعليم اللغة العربيّة في أوربا، تحرير، د. بدر ناصر الجبر، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربيّة، 2015م.

16. د. عقلة الصمادي، ود.فواز عبد الحق، نظريات اكتساب اللغة،

17. على عبد الواحد عبد الحميد، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها –كليات الإلهيات في تركيا (قلب الصف هو الحل)، أعمال المؤتمر الدولي الأول– اسطنبول – تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، أبحاث علميّة محكّمة تحرير الدكتور، خالد حسين أبو عمشة ، وآخرين، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2015م.

18. د. عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، دعوة إلى توصيف نحْوٍ جديد لنحو اللغة العربيّة في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها، المؤسسة العربيية للدِّراسات والنشر، بيروت، 2003م.

19. د. محمد صاري، الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربيّة، كتاب المؤتمر العالمي للعربية للناطقين بغيرها، 2009م.

20. محمد عزت عبد الموجود ورشدي طعيمة وآخر ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية (.ط؛ مصر القاهرة : دار الثقافة ، 1981م).

21. د. محمود صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات،

22. د. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة الكرمة، 1985م.

23. د. نايف خرما، اللغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها،

24. هكتر هامرلي، النظريّة التكامليّة في تدريس اللغات،

25. Rivers, W.M.1989. Communicative naturally in second language theory and practice in language teaching . Cambridge ; Cambridge university Press. P 45–46.