كلية الآداب

دائرة اللغة العربية وآدابها

رسالة ماجستير

المحتوى الثقافي والأنماط اللغوية (المعجمية والصرفية والنحوية) في: كتاب "الكتاب في تعلّم العربية"، وكتاب "تعليم العربية للناطقين بغيرها- الكتاب الأساسي". (دراسة تحليلية مقارنة)

An analytical comparative study of cultural content and linguistic patterns (lexical, morphological, and grammatical) in Al-Kitaab fii Ta'allum Al-Arabiyya and Al-Kitaab Al-Asaasi

إعداد:

حنين فارس خندقجي

إشراف الدكتور:

عمر مسلّم

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في برنامج اللغة العربية وآدابها من كلية الآداب في جامعة بيرزيت فلسطين-2018م

المحتوى الثقافي والأنماط اللغوية (المعجمية والصرفية والنحوية) في: كتاب "الكتاب في تعلّم العربية"، وكتاب "تعليم العربية للناطقين بغيرها- الكتاب الأساسي".

(دراسة تحليلية مقارنة)

إعداد:

حنين فارس خندقجي

أعضاء لجنة النقاش:

- الدكتور عمر مسلّم رئيسا ومشرفا

- الدكتور موسى خوري عضوا

- الدكتور سامي شعث عضوا

الإهداء

إلى التي على أرضها ما يستحق الحياة... فلسطين.

إلى الّذي أحمل اسمه بكل افتخار.... إلى معلّمي الأول ومدرستي الأولى في الحياة.....إلى الّذي غرس حب العلم في قلبي، إلى من غاب عن العين وفي القلب سكناه، والدي الحبيب رحمه الله.

إلى الغالية الحنون، سندي وقدوتي، وملاذي بعد الله، إلى التي علّمتني، ولا تزال تعلمني أبجديات الحياة، إلى التي انتظرت هذه اللحظة أكثر مني، أمي الحبيبة حفظها الله.

إلى زوجي الّذي ساندني، وتحمّل معي عناء الرحلة.

إلى مهجة قلبي، وفلذة كبدي، أبنائي: عمر، وسما، وجنى، ويارا.

إلى إخوتي وأخواتي، وتين قلبي ورياحين حياتي.

إلى كل من علّمني حرفاً، إلى كل من كان لي عوناً.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وبعد، فإنّ "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" لذا أرفع أسمى معاني الشكر والامتنان والتقدير إلى أستاذي المشرف الدكتور:عمر مسلّم على ما تفضل به علي من نصح وتوجيه وإرشاد في سبيل تصويب هذا العمل، وخصه بموفور العناية والرعاية ليخرج في أفضل صورة ممكنة شكلا ومضمونا .

والشكر الموصول إلى الأستاذين الفاضلين اللذين تفضّلا بقبول مناقشة هذه الدراسة: رئيس دائرة اللغة العربية وآدابها في جامعة بيرزيت الدكتور موسى خوري الذي أفادني بتوجيهاته في هذه الدراسة بدءاً من اختيار عنوانها حتى خروجها إلى أرض الواقع، والدكتور سامي شعث، وإلى جميع أساتذة القسم الذين أشرفوا على تكويننا وتثقيفنا في هذه المرحلة من مسارنا العلمي.

وأقدم شكري إلى الأهل والإخوان والأصدقاء الذين قدموا لي كل الدعم والتشجيع، وتجشموا معي بعض العناء في سبيل إنجاز هذا العمل المتواضع.

فهرس المحتويات

المحتويات	رقم الصفحة
الإهداء	ت
شكر وتقدير	ث
فهرس المحتويات	ج- ذ
الملخص	ر- س
Abstrac	ش- ض
المقدمة	1- 15
الفصل الأول: المحتوى الثقافي في الكتابين "الكتاب في تعلم العربية" بمقدمته، وجزأيه الأول والثاني، و "الكتاب الأساسي" بجزأيه الأول والثاني	16
تمهيد	17-18
تعريفات	18-24
معايير تعلّم اللغة العربية من مرحلة الروضات إلى المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية وفقاً لما حدده المجلس الأمريكي في تعليم اللغات (ACTFL)	24-31
الأهداف الثقافية لـ ."الكتاب في تعلّم العربية" و "الكتاب الأساسي"	31-32
أولا: الأهداف الثقافية للجزأين الأول والثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"	32-35

ثانياً: الأهداف الثقافية للجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"	***36-35***
المحتوى الثقافي في الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"	***36***
أولا: المحتوى الثقافي في كتاب "مقدمة الكتاب في تعلّم العربية–الف باء: مدخل إلى حروف العربية وأصواتها"	***40-37***
ثانياً: المحتوى الثقافي في الجزء الأول من "الكتاب في تعلّم العربية"	***45-41***
ثالثاً: المحتوى الثقافي في الجزء الثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"	***50-46***
رابعاً: المحتوى الثقافي في الجزء الأول من "الكتاب الأساسي"	***56-50***
خامساً: المحتوى الثقافي في الجزء الثاني من "الكتاب الأساسي"	***60-56***
خاتمة	***65-60***
الفصل الثاني: المفردات المتضمنة في الكتابين "الكتاب في تعلّم العربية" بجزأيه الأول والثاني، و "الكتاب الأساسي" بجزأيه الأول والثاني	***66***
تمهيد	***69-67***
الأطر النظرية لتعلم وتعليم المفردات في الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"	***69***
أولاً: معايير (ACTFL) العالمية المتبعة في تعليم المفردات لدارسي اللغات الأجنبية	***75-69***
ثانياً: المعايير المتّبعة في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية في المناهج الأخرى	***77-76***
ثالثاً: أهداف تعليم المفردات في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"	***78-77***
رابعاً:أهداف تعليم المفردات في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"	***79-78***

خامساً: إستراتيجيات تعليم المفردات في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"	***81-79***
سادساً: إستراتيجيات تعليم المفردات في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"	***81***
تصنيفات وإستراتيجيات تعلّيم المفردات للناطقين بغير العربية	***85-81***
عرض للإستراتيجيات التي اتبعها "الكتاب في تعلّم العربية" في تقديم المفردات في جزأيه الأول والثاني	***103-85***
عرض للإستراتيجيات التي اتبعها "الكتاب الأساسي" في تقديم المفردات في جزأيه الأول والثاني	***119-103***
خاتمة	***125-119***
الفصل الثالث: الأبنية والصيغ الصرفية المتضمنة في الكتابين "الكتاب في تعلّم العربية" بجزأيه الأول والثاني، و "الكتاب الأساسي" بجزأيه الأول والثاني	***126***
تمهيد	***128-127***
تعريفات	***129-128***
أهداف تعليم الصرف والنحو في "الكتاب في تعلم العربية" و"الكتاب الأساسي"	***130***
أولاً: أهداف تعليم الصرف والنحو في "الكتاب في تعلّم العربية"	***133-130***
ثانياً: أهداف تعليم الصرف والنحو في "الكتاب الأساسي"	***134-133***
الأبنية الصرفيّة في "الكتاب في تعلُّم العربية" و"الكتاب الأساسي"	***134***
أولاً: الأبنية الصرفيّة في الجزء الأول من "الكتاب في تعلُّم العربية"	***138-134***

ثانياً: الأبنية الصرفيّة في الجزء الثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"	***150-138***
ثالثاً: الأبنية الصرفية في الجزء الأول من "الكتاب الأساسي"	***152-151***
رابعاً: الأبنية الصرفية في الجزء الثاني من "الكتاب الأساسي"	***157-153***
خاتمة	***159-158***
الفصل الرابع: التراكيب اللغوية والأساليب النحوية في الدروس والتدريبات والأنشطة والجمل(البسيطة والمركبة) الواردة في الكتابين: "الكتاب في تعلّم العربية بجزأيه الأول والثاني، و "الكتاب الأساسي" بجزأيه الأول والثاني نماذج مختارة	***160***
تمهيد	***162-160***
تعريفات	***164-163***
المحتوى النحوي في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"	***164***
أولا: الأنماط التركيبة العربية في "الكتاب في تعلّم العربية"	***170-165***
ثانياً: الأساليب النحوية في الجزأين الأول والثاني "الكتاب في تعلّم العربية"	***172-170***
ثالثاً: الموضوعات النحوية في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"	***194-173***
المحتوى النحوي في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"	***194***
أولا: الأنماط التركيبة العربية في "الكتاب الأساسي"	***207-194***
ثانياً: الأساليب النحوية في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"	***210-208***
ثالثاً: الموضوعات النحوية في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"	***233-211***

مقارنة بين محتوى الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"	***248-233***
الخاتمة	***253-249***
قائمة المصادر والمراجع	***261-254***

المُلَخَّصُ

هـدفت هـذه الدراسـة الموسـومة بـ المحتـوى الثقـافي والأنمـاط اللغويـة المعجميـة، والصـرفية، والنحويـة فـي كتـاب"الكتـاب فـي تعلّم العربيـة"، وكتـاب "الكتـاب الأساسـي"– دراسـة تحليلية مقارنة إلى تحليل محتوى كتاب "الكتاب في تعلّم العربية" و"الكتاب الأساسي" بجزأيهما الأول والثاني (ثقافيا، ومعجمياً، وصرفياً، ونحوياً)، وقد اخترتُ هذين الكتابين لأن كلاً منهما يستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بيئتين مختلفتين من زوايا عدة، فالكتاب الأول صدر في (جامعة جورج تاون) في واشنطن، في الولايات المتحدة الأمريكية لتعليم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ويدرس في جامعات عديدة في أمريكا، وأوروبا، وتركيا، وماليزيا، والبلاد العربية، بصرف النظر عن أهداف الدارسين وجنسياتهم ودياناتهم، والكتاب الثاني صمم للدارسين المسلمين من الناطقين بغير العربية في (معهد تابع لجامعة أم القرى) في مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

اتّخذت الباحثة في هذه الدراسة التي ائتلفت من مقدمة وأربعة فصول وخاتمة المنهج الوصفي التحليلي المقارن منهجاً للدراسة، وقارنت بين الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة" من حيث الأهداف الثقافية واللغوية، ومن حيث كيفية عرضهما للموضوعات؛ لمعرفة أي الكتابين التزم بالمعايير العالمية المتبعة في تعليم اللغات الأجنبية، ونظراً لكون أحد الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة" صدر في أمريكا؛ اختارت الباحثة المعايير التي حددها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات في الولايات المتحدة الأمريكية في القرن الحادي والعشرين (ACTFL) وهي:

(الربط، والتواصل، والمقارنات، والثقافات، والمجتمعات)؛ لتعرف أي الكتابين يعد محتواه الثقافي واللغوي شاملا ومتكاملا، وقادراً على تعليم شرائح أكبر من الدارسين.

في الفصل الأول من الدراسة قارنت الباحثة بين المحتوى الثقافي في "الكتاب في تعلّم العربية" و"الكتاب الأساسي"، والأهداف الثقافية لكل منهما. في الفصل الثاني من الدراسة، قارنت بين المحتوى المعجمي للكتابين من خلال تتبع المفردات فيهما لمعرفة مدى شيوعها وملاءمتها للدارسين المفترضين، ولمعرفة أثر الأهداف الثقافية في اختيارها. ومن ثم تتبعت الإستراتيجيات التي وظفها الكتابان في تقديمهما للمحتوى المعجمي.

أما الفصلان الثالث والرابع من الدراسة، فقد قارنت الباحثة فيهما بين المحتوى الصرفي والنحوي المتضمن في كل من الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"، من حيث الإستراتيجيات المتبعة لتقديمها في الكتابين؛ ومعرفة إلى أي حد كانت قادرة على تلبية حاجات الدارسين المفترضين اللغوية؟

وقد انتهت الدراسة إلى جملة من النتائج لعل أهمها:

– بعد دراسة مفصلة لمحتوى الكتابين"الحدود الموضوعية للدراسة"(ثقافيا، ومعجميا، وصرفيا، ونحويا)، وبعد تتبع الأهداف والمعايير والأطر، والإستراتيجيات التي وظفت فيهما، خلصت الباحثة إلى أن"الكتاب في تعلّم العربية" التزم بالمعايير الخمسة المتبعة في الولايات المتحدة الأمريكية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهي (الربط، والتواصل، والمقارنات، والثقافات، والمجتمعات)، وراعى المهارات ومستويات الدارسين المفترضين، ووظف إستراتيجيات حديثة

ومتخصصة في عرضه للمحتوى الثقافي واللغوي، فيما توصف الإستراتيجيات الموظفة في"الكتاب الأساسي" بالقليلة، والتدريبات بالنمطية.

– "الكتاب في تعلّم العربية" يمكن اعتباره عالمياً وقادراً على تعليم شرائح أكبر من دارسي العربية للناطقين بغيرها؛ نظراً لمحتواه الشامل والمتنوع، ولاتباعه أطر ومعايير (ACTFL) العالمية، التي أثبتت نجاحها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولاهتمامه بالمهارات الأساسية في تعليم اللغة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) التي وظفها من خلال وسائل وتقنيات مختلفة مثل: النصوص العربية الأصيلة، ومشاهد الفيديو، والـDVD، والجداول، والمعاجم التي زود بها الدارس المفترض، وكون أهدافه عامة في تعليم العربية للناطقين بغيرها للدارسين بصرف النظر عن أهدافهم التعليمية، أو معتقداتهم الدينية، بينما كانت أهداف "الكتاب الأساسي" خاصة وتنظيرية لعدم التزامه بما ذكر في مقدمته من حيث "الخروج بتصور كامل وشامل لما يجب أن يكون عليه كتاب أساسي يوجه للكبار المبتدئين في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، وإعطاء صورة واضحة ومعبرة عن الحياة في الأقطار العربية."، حيث إنه لم يقدّم وصفاً كاملاً شاملاً للثقافات السائدة في المجتمعات العربية، بل اكتفى بالثقافة الدينية التي تعد على الرغم من أهميتها بالنسبة للثقافة العربية، وأولويتها بالنسبة الدارس للمسلم للغة العربية، جزءاً من الثقافة الجمعية التي تشتمل بالإضافة إلى الأديان والمعتقدات على سلوكيات، وعادات اجتماعية، وفنون عامة، واتجاهات، ومفاهيم خاصة بالمجتمعات.

Abstract

This study is an analytical comparative study of cultural content and linguistic patterns (lexical, morphological, and grammatical) in Al-Kitaab fii Ta'allum Al-Arabiyya and Al-Kitaab Al-Asaasi. The researcher chose these two particular books because they are used in teaching Arabic to students who speak other languages. Each book is taught at one of two different universities located in two countries with different cultural backgrounds and languages. The first book is taught at the university of George Town a University located in Washington DC in the United States of America as well as many universities in various contries including the United States , in this case the book was designed for a group of students who are learning Arabic as a second language, regardless of their objectives, ethnicity, or religious background. The second book is taught in an institute at Um Al Qura University located in Mecca in the Kingdom of Saudi Arabia in which the book was designed for muslim students who are learning Arabic as a Foreign language.

This study which consists of an introduction, four chapters, and conclusion took into consideration the comparative, descriptive, and analytical approach for both studies and linguistic patterns. It presented the cultural metaphors portrayed in the books to show their cultural differences, as well as the approach that was used to present the subjects for the targeted students. Also to find out which of the two books took into consideration the US standards for teaching Arabic as a Foreign language (The 5Cs: Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities), and which book has the cultural and linguistic contents that fulfill the needs of the target students.

The First section in both books compares between the cultural objectives, the adopted standards, and the cultural contents presented.

The Second section studies the Vocabulary words used in both books and the methods and techniques in which they were presented to the target students in order to understand how common these words are among the Arabic speaking world. The study also emphasized how the cultural objectives played a role in choosing these vocabulary words, as well as the potential it has in fulfilling the student's needs in using it.

The Third and Fourth sections compare the morphological and grammatical content in terms of the methods, structures, and its subjects. They are included in both books in respect to the selected content for the purpose of knowing to what extent they were able to meet the linguistic and grammatical needs of the students and to compare the techniques that were shown between them.

The study ended with the conclusion which included results and recommendations, followed by a list of the resources used for this study.
The study ended with the following outcomes:

After an analytical study for the two books " Al-Kitaab fii Ta'allum Al-Arabiyya" And "Al-Kitaab Al-Asaasi", and the follow up of the goals and the strategic standards used in both books.The researcher came to the following outcome; the first book, which is taught in the USA followed the US standards when it came to teaching the students who are learning Arabic as a Foreign language, by utilizing new strategies reflected in its presentation of the linguistic and cultural content. The former outcome was not completely evident within the second book, which focused on the typical exercises or guidance.

The book “Al-Kitaab fii Ta’allum Al-Arabiyya” is capable of teaching individuals of various backgrounds who learn Arabic as a Foreign language due to its various comprehensive contents, as well as the way it focuses on the basic skills in teaching the Arabic language. This includes listening, conversing, reading, and writing. This is achieved by using various techniques, for example: original Arabic text, video scenery, schedules (tables), dictionaries that where provided to the students who are learning Arabic as a Foreign language. The book has general objectives in teaching Arabic as a Foreign language regardless of the students educational goals (objectives), or religious backgrounds, however the other book’s objective or goals were mainly religious.

المقدمة

ازداد اهتمام الباحثين في مجال تعلم وتعليم اللغات خلال العقود الأخيرة، وتعددت طرق تعليم اللغات الأجنبية، وتطورت في العصر الحديث نظرًا لازدياد الاتصال بين شعوب العالم بسبب السفر، والهجرة، والدراسة، والعمل؛ فكانت الحاجة لتعلم لغة أجنبية ضرورة اقتضتها الحاجات الاقتصادية، والسياسية، وتطور وسائل الاتصال والتواصل مع أقوام أخرى بلغات مختلفة.

من اللغات التي ازداد الإقبال على تعلّمها في البلاد العربية والأجنبية في الآونة الأخيرة اللغة العربية، فقد أخذ عدد دارسيها من غير أبنائها يتزايد في المدارس والجامعات لأسباب مختلفة منها ما يتعلق بالهيمنة والعولمة، ومنها ما يتعلق بكونها لغة تواصل معرفي بين الشعوب العربية؛ الأمر الذي أثار في نفوس تلك الشعوب الرغبة في تعلم اللغة العربية وفهمها لفهم طبيعة متكلميها، ودراسة أبعادها الثقافية، ومضامينها التراثية؛ حتى يسهل عليهم التعامل والتواصل مع العرب.

ويشكل العامل الديني للمسلمين الناطقين بغير العربية حافزاً مهماً في تعلم العربية؛ لا سيما وأن اللغة العربية هي اللغة التي جاءت بها مصادر التشريع الإسلامي (القرآن الكريم، والسنة النبوية)؛ الأمر الذي من شأنه أن يجعل من تعلمهم للغة العربية ضرورة ملحة لفهم إعجاز هذا الكتاب السماوي، والتعبد به، وفهم السنة النبوية، والعمل بها، كما أن الحافز السياسي، وأغراض الهيمنة، والعولمة، وتداعياتها على الثقافة والقيم الاجتماعية، وثقافة الأنا

والآخر، وثقافة الصوت والصورة، في الوقت الراهن تشكل دوافع مباشرة ومهمة لتعلم العربية. وإلى جانب ذلك؛ "فهناك أغراض أخرى لتعلم العربية وتعليمها، مثل: الأغراض الاقتصادية والسياحية والثقافية، بيد أن الغرضين الديني والسياسي هما البارزان على الساحة، وبغض النظر عن الأهداف وراء تعلم العربية؛ فإن الواقع يشير إلى زيادة الدارسين للعربية."[1]

ويمكن تصنيف متعلمي اللغة العربية الأجانب على أساس أغراضهم الثقافية إلى فئات: فمنهم المسلمون من غير العرب الّذين يتعلمون اللغة العربية لغرض إسلامي محض؛ كي يتسنى لهم فهم القرآن الكريم والحديث الشريف؛ وحتى يتمكنوا في ضوء ذلك من ممارسة الحياة الإسلامية. ومنهم المسلمون من غير العرب القادمون لغرض متابعة دراستهم الجامعية في الجامعات العربية. ومنهم الراغبون في الاتصال بالبلاد العربية لوجود بعض المصالح المشتركة مثل الهيئات الدبلوماسية والعلاقات التجارية.[2]

ومن أجل ذلك تضافرت جهود مؤلفي المناهج في سبيل إيجاد أفضل الوسائل، وأقصر السّبل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد عنيت الدول المتقدمة بوضع معايير وأطر علمية لتعليم اللغات الأجنبية؛ لتكون دليلا موجها ومرشدا في العملية التعليمية، ويأتي في مقدمة هذه الأطر إطاران مرجعيان حظيا بشهرة واسعة، هما: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات(CEFR)[3]، وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL)[1]،

---

[1] عمران، حمدي بخيت، وآخرون: **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها- أبحاث محكّمة** ، منشورات المنتدى العربي التركي، تحرير: هاني إسماعيل رمضان، ط1، 2018م، ص 4-6.

[2] يونس، فتحي علي، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ: **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب: من النظرية إلى التطبيق**، القاهرة، مكتبة وهبة، 2003م، ص133-134.

[3] COMMON EUROPEAN FRANEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES= (CEFR)

وقد قام بوضع الإطارين سواء في أمريكا، أو أوربا فريق كبير من المتخصصين والعاملين في حقل تدريس اللغات، ويعد هذان الإطاران دليلين مرجعيين في تعليم اللغات الأجنبية سواء في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا على وجه الخصوص، أو في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها على وجه العموم.[2]

أهمية الموضوع

يعد التفاهم العالمي من الأهداف الأساسية للتعليم في أي بلد من بلدان العالم، وتشكل الثقافة هدفاً رئيساً في تعلّم اللغة الأجنبية، وقد اعتبر معيار الثقافات من المعايير الخمسة التي حددت لتعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث إن "العلاقة بين إجادة اللغة والدخول إلى ثقافة هذه اللغة هي علاقة طردية؛ فليس من السهل تدريس اللغة الأجنبية بعيداًعن ثقافتها، إذ "تعتبر اللغة الوسيلة التعبيريّة الأولى التي يعبّر فيها الإنسان عمّا يجول في خاطره من أفكار، ومن هنا فإنّ اللغة هي الناطق الرسمي باسم الثقافة – إن صح التعبير–؛ فبها يمكن للإنسان أن يشرح للآخرين وجوه التميّز الثقافيّ لدى أمّته، وشعبه، ويتعرّف أيضاً على الثقافات الأخرى الموجودة في هذا العالم."[3]

ومن المعروف أن تعلم لغة أجنبية ليس بالأمر اليسير على متعلمها، وتختلف صعوبة تعلم اللغة الأجنبية تبعا لاختلاف سن الدارس، والبيئة التي يعيش فيها أثناء تعلمه

---

[3] (ACTFI)=ON THE TEACHING OF FORIGN LANGUAGES AMERICAN COUNCIL

[2] الحجوري، صالح عياد، والجراح، محمد إبراهيم: **سلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية**، مجلة الأثر، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة الملك بن عبد العزيز، العدد 28، 2017.

[3] مروان، محمد: **اللغة والثقافة**، آخر تحديث: 9:33، يونيو، 2016.

للغة، وتبعاً لاختلاف اللغة المتعلمة عن اللغة الأم من حيث: الصوت، والكتابة، والأنماط اللغوية السائدة فيها، وعلى ذلك؛ فقد يواجه الدارس الأجنبي عند دراسته للغة العربية، أو أي لغة أخرى مشكلات ناتجة عن اختلاف اللغة الأصلية بقواعدها، وأنماطها اللغوية، عن اللغة الأجنبية التي هو بصدد تعلمها؛ الأمر الذي يفترض من أي منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يأخذ هذه الفروقات في الحسبان.

وتكمن مشكلة الدراسة في عدم التزام بعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها بأطر مرجعية تضبط عملية تعليمها وتعلمها، وتحقق مخرجات علمية ملائمة على غرار اللغات العالمية الأخرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ فكل يضع المنهج الذي يناسبه، ويقدم الكفايات حسب برنامجه دون وضع معايير علمية دقيقة تحدد المستويات التعليمية للمتعلمين، وتعرض كفايتها اللغوية والثقافية، وتقوّم برامجها ومخرجاتها من خلال قياسها بمؤشرات أداء بالأطر العالمية التي تستند إلى أسس علمية. مع العلم بأنه توجد معايير عالمية أثبتت نجاحاً في هذا المجال؛ حيث إنها وجدت، لتوحيد مقاييس التقييم اللغوي، وتوحيد المستويات بين اللغات المختلفة، أي سلم مستويات الأداء في المهارات، والكفايات المختلفة، وفي ضوئها تُبْنَى الاختبارات بأنواعها المختلفة.

لذا كان هذا الدافع من اختيار هذا الموضوع، من أجل معرفة مدى تطبيق إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) على الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"؛ نظراً لشهرة هذه الإرشادات وشيوعها في الأوساط الأكاديمية، وإمكانية تطبيقها في

تعليم اللغات؛ إذ إنها تقدم مبادئ وتصورات دقيقة وعلمية قابلة للقياس، تنطبق على شتى اللغات، ومنها اللغة العربية مع مراعاة الخصائص التي تختص بها كل لغة عن الأخرى.

أهداف الدارسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

أولاً– مقارنة المحتوى الثقافي والأنماط اللغوية المعجمية، والصرفية، والنحوية، في كتاب "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– "الكتاب الأساسي" الذي صمم ليدرس في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها "جامعة أم القرى" في المملكة العربية السعودية، وفي"الكتاب في تعلّم العربية" للناطقين بغيرها" الذي صدر في "جامعة جورج تاون" في ولاية واشنطن الأمريكية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ويدرس في جامعات عديدة في أمريكا، وتركيا، وماليزيا، وبعض البلاد العربية وغيرها؛ لمعرفة مدى انسجام محتوى الكتابين مع أهدافهما.

ثانياً– تتبع محتوى الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة" والمقارنة بينهما لمعرفة أيهما أفاد من المعايير العالمية(ACTFL) التي حددتها إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وهي: (الربط، والتواصل، والمقارنات، والثقافات، والمجتمعات) في محتواه الثقافي واللغوي؛ لما أثبتته هذه المعايير من دقة في تحديد المستويات والكفاءات، وبالرغم من عدم إعلان الكتابين عن تبنيهما لأية معايير خاصة، وعلى الرغم من أن كل منهما يأتي من مقلع مختلف إلا أن باب المقارنة قائم بسبب أن"الكتاب الأساسي" لم يقدم وصفاً دقيقاً للثقافات السائدة في البلاد العربية، وهي مكون أساسي في تعلم اللغة الأجنبية

وتعليمها؛ نظراً لما يشكله الدافع الثقافي من دور في تعلمّ اللغة الأجنبية، ولأثره الواضح على محتوى الكتاب التعليمي.

ثالثاً– معرفة إلى أي حد كان المحتوى الثقافي واللغوي في الكتابين قادر على تلبية حاجات الدارس المفترض الثقافية واللغوية؟

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما صور الثقافة المتضمنة في الكتابين موضوع الدراسة، وكيف يمكن تفسير الفروق الثقافية بينهما، وكيف يعكس هذا الأجندات الثقافية لأصحاب الكتابين؟
2. كيف عرضت الأنماط اللغوية (المعجمية، والصرفية، والنحوية) في الكتابين موضوع الدراسة.
3. هل استخدم الكتابان المفردات الشائعة، وكيف تم عرضها، وهل أثّرت الأهداف اللغوية على اختيارها؟
4. أي من الكتابين كان أكثر ملاءمة للدارس المفترض، وأكثر التزاماً بالمعايير العالمية (ACTFL) المتبعة في الولايات المتحدة الأمريكية في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية؟

المنهج المتّبع

لطبيعة الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وقامت برصد القضايا الثقافية واللغوية في كل من الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"، ثم أجرت مقارنة بينهما.

الحدود الموضوعية للدراسة

حصرت الباحثة الدراسة في الجزأين الأول والثاني من:

1.(الكتاب في تعلّم العربية) لكرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي، واشنطن، "جامعة جورج تاون"، ألف باء مدخل إلى حرف العربية وأصواتها/1995، والجزء الأول/الطبعة الأولى/1995، والجزء الثاني/ الطبعة الثانية/2006.

2. (الكتاب الأساسي) لعبد الله الجربوع، وتمّام حسّان عمر، ومحمود كامل الناقة، وعبد الله عبد الكريم العبادي، وعلي محمد الفقي، ورشدي أحمد طعيمة، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، الجزء الأول/2008/الطبعة الثالثة، والجزء الثاني/2008/ الطبعة الثالثة.

الدراسات السابقة

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليس بالموضوع الجديد، فقد اجتهد كثير من المؤلفين والباحثين في عمل مناهج ودراسات أسهمت بدورها في تسهيل العملية التعليمية لغير الناطقين بها وتحسينها.

أما الدراسات التي أفادت منها الباحثة هيكلةً وتحليلاً فمتعددة، منها:

أولاً- دراسة بعنوان: إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL – دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات (صالح عياد الحجوري، و محمد إبراهيم الجراح) معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها-جامعة الملك بن عبد العزيز، مجلة الأثر، العدد 25، 2016م.

حدود الدراسة: ركز البحث على ثلاثة جوانب رئيسة في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL): المستويات، والمهارات، والكفايات، وهي الجوانب المهمة في العملية التعليمية.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ومن ثم تحليلها وتفسيرها.

أهداف الدراسة: الإفادة من إرشادات المجلس الأمريكي؛ لوضع إطار عام لتعليم اللغة العربية التي تشهد إقبالا متزايدا على تعلمها، مما يحتم إعداد برامج تعليمية ومناهج علمية مخصصة لغير الناطقين بها، والوقوف على معرفة مدى الاستفادة منها في تأليف المناهج العلمية والبرامج التعليمية.- عرض دراسة وصفية تحليلية لإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) لتكون مرجعا للباحثين والدارسين في العربية؛ ولتكون أيضا نواة لدراسة تطبيقية لمستويات المجلس الأمريكي ومهاراته وكفاياته على مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

نتائج الدراسة: وخلصت الدراسة إلى أن إرشادات المجلس الأمريكي تقدم الأسس المشتركة والخطوط الأساسية لتأليف المناهج وإعداد البرامج التعليمية، وتتسم بدقة تقسيم المستويات اللغوية؛ بما يتناسب مع حاجات الدارسين ومستوياتهم العلمية لتسكينهم حسب المستويات المناسبة لهم.

ثانياً- دراسة بعنوان: نون والقلم للناطقين بغير العربية (وليد العناتي)- جامعة البترا في الأردن، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها،العدد الثاني، رجب- 2004م. **والمنهج المتّبع:** المنهج التحليلي، حيث إنّ الدراسة قصدت إلى تحليل الكتاب **حدود الدراسة:** "نون والقلم" للناطقين بغير العربية للوقوف على الأسس اللسانية والتربوية الاجتماعية التي انطلق المؤلّف منها عندما وضع كتابه. أما **أهداف الدراسة:** فحاولت الدراسة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة منها:

- كيف بنى "الشافعيّ" كتابه؟
- ما هي الأسس اللسانية التي انطلق منها في بناء كتابه وتقديم مادته؟
- ما الأساليب التي اتبعها المؤلف في تقديم مفردات اللغة العربية؟
- كيف قدَّم المؤلف النظام الصوتي والكتابي للعربية؟
- كيف يمكن للمؤلف أن يجعل كتابه الإلكتروني أجدى وأنفع؟

أهم النتائج: وقد توقفت الدراسة عند تحليل المحتوى اللغوي (النظام اللغوي للعربية في أصواتها، وكتابتها ومفرداتها، وطرائقِ تقديمها).

ثالثاً– دراسة "<u>في سلسلة العربية بين يديك</u>" (لمحمد بن تركي بن حميد)، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية. **حدود الدراسة:** كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (سلسلة العربية بين يديك). أما **المنهج المتّبع**، فهو: الوصفي التحليلي، **وتهدف الدراسة** إلى تقويم السلسلة، ومحاولة إيجاد منهج جيد لتعليم العربية للناطقين بغيرها وناقش فيه مشكلة الدراسة وهي، أن كثيراً من كتب وسلاسل تعليم العربية تواجه صعوبات من ناحية المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي، وسلسلة العربية بين يديك تواجه مثل هذه الصعوبات، كما تحدث عن أهمية الدراسة في أنه تناول سلسلة العربية بين يديك بالتحليل والتقويم، والتأكد من مدى ملاءمتها للناطقين بغير العربية، وأما **نتائج الدراسة:** فأورد نتائج الدراسة في أنه يمكن الاستفادة منه للذين يؤدون تصميم مناهج متخصصة في هذا الشأن، بالرجوع إلى نتائج التحاليل الإيجابية والسلبية .

رابعاً– دراسة بعنوان: <u>سلسلة "الكتاب في تعلم العربية" في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية</u>: دراسة وصفية تحليلية. **(صالح عياد الحجوري، ومحمد إبراهيم الجراح)** معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها– جامعة الملك بن عبد العزيز، مجلة الأثر، العدد 28، 2016م.

حدود الدراسة: سلسلة "الكتاب في تعلم العربية". **منهج الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. أما **أهداف الدراسة:** فهي دراسة وصفية تحليلية لسلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)؛ وذلك اعتمادا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف البيانات العامة للسلسلة، وحللت الدراسة

المحتويين اللغوي والثقافي المضمنين فيها، وعرض طريقة تقديم مادتها التعليمية، ثم أجرت تطبيقا للمحتوى في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي وفق المستويات والمهارات والكفايات اللغوية المعتمدة فيه، للوقوف على مدى التزام الكتاب للإرشادات، **نتائج الدراسة:** قدمت الدراسة مقترحا لتدريس سلسلة "الكتاب في تعلم العربية" حسب المستويات اللغوية المنصوص عليها في إرشادات المجلس وتوزيع محتوى الكتاب اللغوي (المهارات والعناصر) وفقا لتلك الإرشادات، وإضافت مقترحات إثرائية يمكن الإفادة منها في الطبعات القادمة للكتاب.

خامساً- دراسة بعنوان: إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها. قراءة وصفية نقدية لثلاثةٍ من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها. **(محمد حمدان الراقب، شبكة الألوكة)**

حدود الدراسة:

1- كتاب "الكتاب في تعلّم العربية" الجزء الثاني، تأليف: محمود البطل وآخرين.

2- كتاب "الكتاب الأساسي في تعليم العربية للناطقين بغيرها" الجزء الثاني، تأليف: عبد الله الجربوع وآخرين.

3- كتاب "العربية بين يديك" الجزء الثاني: تأليف: عبد الرحمن الفوزان وآخرين.

أهداف الدراسة: دراسة مشكلة أن كثيراً من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها لا تخضع لأسس ومعايير خاصة ببنائها وإخراجها، واتخذت الدراسة **المنهج الوصفي النقدي** منهجا للدراسة.

نتائج الدراسة: ولعل أهمها: -أن تهتم الكتب التعليمية بكل مهارات اللغة ومستوياتها بطريقة

تكاملية وسلسة. – أن يكون محتوى الكتاب اللغوي قائما على دراسات، مفيداً من قوائم الشيوع المعتمدة.

– أن يفيد الكتاب من الحضارات والثقافات الأخرى إلى جانب الثقافة العربية الإسلامية.

– أن تراعى حاجات الطالب الأجنبي النفسية في تحفيزه على التعلم.

سادساً– دراسة بعنوان: <u>إستراتيجيات تعلّم المفردات العربية العربية لدى الناطقين بغيرها: الجامعة الإسلامية العالمية أنموذجا</u>). Mustapha(Corresponding) (Nik Hanan 2014 Author) عرضت الدراسة إستراتيجيات مختلفة لتعليم المفردات كلغة أجنبية، بناءً على تصنيفات (ستوفر، ونيشون، وشميت، وتكت، وغيرهم)، ومن هذه الإستراتيجيات التي اقترحت الدراسة اعتمادها عند تعليم المفردات كلغة أجنبية، أو ثانية: (الرسمية، والذاتية، والتواصلية، والتخمين، والعرض.....إلخ) وقد أفادت الباحثة من هذه الدراسة.

حدود الدراسة: 248 طالبا وطالبة في جميع مستويات دراسة بكالوريوس في الجامعة العالمية بماليزيا.

منهج الدراسة: المنهج الإحصائي المقارن يعتمد على الاستبانة وتحليل البيانات ومقارنتها.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إستراتيجيات تعلم المفردات الجديدة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، من المتخصصين فيها وغير المتخصصين، في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ومن ثم المقارنة بين هاتين الفئتين من الدارسين في استخدامها.

نتائج الدراسة: وخلصت الدراسة إلى أن الدارسين يتنوعون في استخدام إستراتيجيات تعلم

المفردات الجديدة، وأن الترجمة أكثرها استخداما، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الطلبة المختصين وغير المختصين في اللغة العربية.

– دراسة بعنوان: محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللِّسانيات الحديثة (مقرر النّحو أُنْمُوذجا) (عبد النور محمد الماحي محمد)

حدود الدراسة: التزمت هذه الدراسة بالتطبيق على كتاب الطالب (5) من سلسلة العربية بين يديك، المكوّن من ست عشرة وحدة دراسيّة، تأليف: عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، ومختار الطاهر حسين، ومحمد عبد الخالق محمد فضل، بإشراف: محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ، العربية للجميع، الرياض، المملكة العربية السعوديّة 2015م.

منهج الدراسة: تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. **أهدافُ الدراسة:** 1– الكشفُ عن مضامين الدّرسِ النحوي في برامج تعليمِ الناطقين بغير العربيّة. 2– معرفةُ مدى استجابةِ هذا المقرَّرِ لحاجاتِ الدارسين. **أما نتائجُ الدراسة فألخصها بـ:**

– ما زالتْ برا مجُ تعْليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في حاجة ماسّة للتطوير، لتواكب المتغيّرات الحديثة، ذات الأثر المنظور في المناهج التعليميّة، لاسيما في تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلّمها.

– تحتاجُ أهدافُ تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بغيرها، للضبط والتخصيص، كما تحتاج إلى إعادة صياغةٍ سلوكيّةٍ، تحدّدُ حاجات الدارسين التعليميّة المُتمثلة في التعرّف على ما تتميّزُ به اللغةُ العربيّةُ من خصائص، تميّزُها عن سواها، لاسيما جُملها وتراكيبها.

– إنّ محتوى مقرّر النحو المقدّم في كتاب الطالب (من سلسلة العربيّة بين يديك)، لا يبعُد

كثيرا عن مقرّرا ت النحو المقدّمة للناطقين باللغة العربيّة، وذلك بعدم تعزيز الظواهر النّحويّة التي تتميّزُ بها اللغة العربيّة والغائبة في لغات كثيرٍ من الدارسين، 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.

– تعليق على الدراسات السابقة

– تناولت بعض هذه الدراسات طرائق وإستراتيجيات مختلفة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي تحليل المحتوى المتضمن في كتب تدريسه.

– تناول بعضها أهم المعايير العالمية المتبعة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

– عدد بعضها الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق الفائدة القصوى في تدريس النحو والصرف للناطقين بغير العربية.

– أكدّ بعضها على أهمية المحتوى الثقافي في توجيه محتوى الكتاب اللغوي.

ثم جاءت دراستي لتؤكد على ضرورة الاهتمام بالمحتوى الثقافي كونه يوجه المحتوى اللغوي للكتاب التعليمي، والإفادة من المعايير العالمية المتبعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها لمتعلمي للغة العربية؛ كونها معايير عالمية وشاملة تصلح لتدريس دارسي اللغة

العربيـة لغـة أجنبيـة. بصـرف النظـر عـن الفروقـات الفرديـة، والبنيتـه التأسيسـية، والبيئـات الخاصة، والأهداف المختلفة من تعلّم اللغة.

هيكلية الدراسة

جاءت الدراسة في مقدمة، وأربعة فصول، وخاتمة تضمنت مقارنة بين المحتوى الثقافي، والمعجمي، والصرفي، والنحوي في الكتابين الحدود الموضوعية للدراسة، ثم ألحقت بمجموعة من النتائج التي خرجت بها الباحثة، وعددا من التوصيات المقترحة، تلتها قائمة بالمصادر والمراجع التي أفادت منها الباحثة في الدراسة.

الفصل الأول

المحتوى الثقافي في الكتابين"الكتاب في تعلّم العربية"

بمقدمته وجزأيه الأول والثاني، و"الكتاب الأساسي" بجزأيه

الأول والثاني

تمهيد

تعد الثقافة علامة فارقة للمجتمعات البشرية، وتتمثل في عادات وتقاليد وسلوكيات هذه المجتمعات اليومية الرسمية والشعبية، وتشكل اللغة عاملا أساسياً في التثاقف بين الأمم والشعوب، وفي استقطاب أمة ما نحو ثقافة ما، ومما لا شك فيه أن تعلم لغات الآخرين يفتح بوابة واسعة للمعرفة، ويساعد على التواصل. وعرّف ابن جني اللغة بانها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم."[1]، ويتضح من خلال التعريف أن اللغة ظاهرة ديناميكية ومتطورة، كما تتضح الأبعاد الاجتماعية والوظيفية التواصلية للغة في التعبير عن حاجات الناس، وبما أن اللغة تعد وعاء حاملاً لثقافات الشعوب وأفكارهم وقيمهم، فالروابط بين اللغة والثقافة لا يمكن الفصل بينهما، وهما بمثابة الروح للجسد على حد تعبير أحد المفكرين عندما قال: "ولسنا مخطئين عندما نصرح بأن علاقة الثقافة باللغة بمثابة علاقة الروح بالجسد، فالثقافة روح، واللغة جسد، فلا يمكن استغناء إحداهما عن الآخرى، ما دامت الثقافة ثقافة، واللغة لغة."[2]

و"عرف العالم (وارد جويناف) الثقافة بأنها: المعرفة المكتسبة اجتماعيا، و كون الشعوب تختلف فيما بينها في كثير من الأمور، وبالتالي فإن الثقافات لابد أن تختلف من مجتمع لآخر، فكلما كان الاختلاف بينها كبيرا كان الاختلاف الثقافي كبيرا، وتقل درجة

---

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان: **الخصائص**، تحقيق محمد النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ط1، 1956م، ج33/1.

[2] غرارة، عمار: **رسالة ماجستير، المحتوى الثقافي لنصوص الكتاب المدرسي**: دراسة وصفية نقدية لمرحلة التعليم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- جامعة قاصدي مرباح ورقلة- مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللغة والأداب العربي، 2015/2014، ص25 نقلا عن محمد بن عبد الكريم الجزائري الثقافة ومآسي رجالها، ص137.

الاختلاف تبعا لذلك منطلقات أساسية تجعل من الثقافة جزءا أساسيا من تعلم اللغة الثانية، وأهم هذه المنطلقات أن التعامل مع الناطقين باللغة لا يعتمد فقط على إتقان مهارات اللغة الأربعة، وهي: الاستماع، و المحادثة، والقراءة، والكتابة، بل يعتمد ذلك على فهم ثقافة أهل اللغة، وعاداتهم، وتقاليدهم، وتطلعاتهم. وليس من اليسير تعلم لغة ما دون التعرض لأسلوب حياة أصحابها قيمهم، واتجاهاتهم و أنماط معيشتهم، ويؤكد ذلك صعوبة الترجمة من لغة إلى آخرى، ولا سيما في المفاهيم الثقافية مثل الصلاة، والحج، والصيام، ولكن السؤال المطروح ما المقصود بالثقافة، وأي ثقافة التي ينبغي أن نشير إليها في معرض حديثنا عن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أهي الثقافة العربية، أم الإسلامية ،أم كلاهما مع إن تدريس الثقافة ينبغي أن يتراوح مع تدريس اللغة؛ فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة."[1]

ونظراً لأهمية الثقافة في تشكيل المحتوى الثقافي وتكوينه وتوجيهه، اختارت الباحثة بدأ فصول الدراسة بالمحتوى الثقافي في الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة".

تعريفات

وفيما يلي، بعض التعريفات لاصطلاحات وردت في هذا الفصل:

مفهوم الثقافة

والثقافة لغة: "ثقف القناة، وعض بها الثقاف. وطلبناه فثقفناه في مكان كذا أي أدركناه. وثقفت العلم أو الصناعة في أوحى مدة: إذا أسرعت أخذه. وغلام ثقف

[1] صالح، غصون فائق، والناهي، هيثم: **مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع أقتراح بعض الحلول لها**، المؤتمر الدولي للغة العربية، جامعة العلوم الماليزية، آخر تحديث:الجمعة 2 نوفمبر 2018م.

لقـف، وثقـف لقـف، وقـد ثقـف ثقافـة. وثاقفـه مثاقفـة لاعبـه بالسـلاح وهـي محـاولى إصـابة الغـرة فـي المسـايفة ونحوهـا. وفـلان مـن أهـل المثاقفـة، وهـو مثـاقف: حسـن الثقافـة بالسـيف بالكسـر. ولقـد تثـاقفوا فكـان فـلان أثقفهـم. وخـل ثقيـف وثقّيـف. وفـي كتـاب العـين: ثقيـف، وقـد ثقـف ثقافـة، ومـن المجـاز: أدبـه وثقفـه. ولـولا تثقيفـك وتوقيفـك لما كنت شيئاً، وهل تهذبت وتثقفت إلاّ على يدك."[1]

يهـدف علـم الأنثروبولوجيـا إلـى دراسـة الظـواهر الثقافيـة وتحديـد خصائصـها، ومراحـل تطورهـا وعوامـل تغيرهـا، كمـا يـدرس تعالقهـا مـع الثقافـات الأخـرى، وقبـل أن أبـدأ بعـرض المحتـوى الثقـافي فـي الكتـابين "الحـدود الموضـوعية للدراسـة"، وجـدت حاجـة ملحـة لتوضـيح الثقافـة بـالمفهوم الأنثروبولـوجي كـون "الكتـاب فـي تعلـم العربيـة" تبنـى هـذا المفهـوم فـي عرضـه للثقافـة العربيـة." ويعـد مفهـوم "الثقافـة" ثمـرة مـن ثمـار عصـر النهضـة، ظهـر عنـدما شـهدت أوروبـا فـي القـرن السـادس عشـر انبثـاق مجموعـة مـن الأعمـال الأدبيـة فـي اللغـة، وفـي الأدب، وفـي الفكـر، وارتـبط بتطـور العلـوم الأنثروبولوجيـة".[2] "ومـن أهـم خصـائص الثقافـة بـالمفهوم الأنثروبولـوجي أنهـا تسـهمُ فـي تحديـدِ طبيعـة الأنمـاط الفكريّـة التـي تتكامـلُ مـع الثقافـة، والفلسـفة فـي المجتمعـات. وتحـرصُ علـى وضـعِ دراسـاتٍ حـول طبيعـة المُجتمعـات الطبقيّـة، عـن طريـقِ دراسـة الاختلافـات بـين الحـالات الاجتماعيّـة، والاقتصـاديّة لا تهـتمُ بإثبـاتِ طبيعـة العلاقـات

[1] الزمخشـري، أبـو القاسـم محمـود بـن عمـرو (ت 1143م): **أسـاس البلاغـة**، تحقيـق: محمـد باسـل عيـون السـود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1998م، مادة (ث–ق–ف).

[2] البرغثي، محمد محسن: **الثقافة العربية والعولمة**، دراسة سوسيولوجية لآراء المثقفين العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر 2014م، ص90.

بـين المكونـات الفكريّـة، ولكنهـا تهـتمُ بتحليـل أشـكال هـذه العلاقـات حتـى تـتمكن مـن توضـيحها بصـورةٍ صـحيحة. تسـعى إلـى متابعـةِ الاسـتقلاليّة الثقافيّـة عنـد المجتمعـات بشكلٍ فردي، ومن ثم جمعها معاً ضمن مجموعاتٍ تتشابهُ معاً في الخصائص".[1]

عـرّف كثيـر مـن العلمـاء والمفكـرين الثقافـة، وفيمـا يـأتي عـرض لـبعض التعريفات:

- **(إدوارد تايلور،1924- ص1)** يعد من أقدم المفكرين الذين وضعوا تعريفا للثقافة عندما قال إنها: "ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة، والعقائد، والفن، والأخلاق، والقانون،والعرف، وكل المقدرات، والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في مجتمع."[2]

- **(لينتون، 1967 – ص20)** وعرفها بأنها:"مظهر للسلوك المكتسب، ولنتائج ذلك السلوك، يشترك في مكوناتها الجزئية أفراد مجتمع معين، وتنتقل عن طريق هؤلاء الأفراد"، وهذا التعريف يتقاطع مع ما نادى به تايلور في نقطتين مهمتين، الأولى: أنه يثبت الطبيعة الاجتماعية للثقافة. الثانية: كونه يعتبر الثقافة المظهر العام لمحصلة السلوك المكتسب؛

[1] خضر، مجد: **مفهوم الثقافة في الأنثروبولوجيا** – آخر تحديث: 7:42 ، 25 سبتمبر 2016.

[2] بوطقطوقة، مبروك: **الأنثروبولوجيا الثقافية**، موقع انتروبولوس، أكتوبر 27- (إدوارد، تايلور) 1832- 1917 م، أنثروبولوجي إنكليزي، ساعدت دراساته على تحديد مجال الأنثروبولوجيا. أهم كتبه" الثقافة البدائية "و" الانثروبولوجيا"، ص1.

بمعنى أن الثقافة ذات طابع اكتسابي. وفي تعريف لنتون إشارة إلى فكرة انتقال الثقافة عن طريق الأفراد جيلا عن جيل، وهو ما اصطلح عليه الأنثربولوجيون"الوراثة الاجتماعية".[1]

ولـذلك، يلاحـظ أنّ فـرع اللغويـات هـو حاليـاً مـن أكثـر فـروع الأنثروبولوجيـا الثقافيـة، اسـتقلالاً وانعـزالاً عـن الفـروع الأخـرى. فدراسـة اللغـات يمكـن أن تجـري دون اهتمـام كبيـر بعلاقاتهـا مـع الجوانـب الأخـرى فـي النشـاط الإنسـاني، وهـذا هـو الواقـع فـي حـالات كثيـرة. ومما لا شـك فيـه، أنّ اللغـات – بمـا فيهـا مـن تراكيـب معقّـدة وغريبـة، ومـا تنطـوي عليـه مـن تنـوّع هائـل، ولا سـيّما عنـد الشـعوب البدائيـة، تـزوّد الباحـث بمـادة دراسية غنيّة لا يمكن حصرها."[2]

– وعـرّف" **كناعنـــة**" الثقافـة بأنهـا: "مـا يـدل علـى مجمـل طـرق توافـق بنـي الإنسـان المتعلمــة، أو المنقولــة اجتماعيــاً، أي أن "ثقافــة" جماعــة مــن الجماعــات تضــم جميــع طـرق وأسـاليب حيـاة تلـك الجماعـة مـا عـدا ذلـك الجـزء الغريـزي المنقـول بالوراثـة الجينية البيولوجية."[3]

– وصـنّف "كناعنـة" الثقافـة إلـى نـوعين: ثقافـة رسـمية وثقافـة شـعبية. والتـراث الشـعبي يكـوّن الجـزء الأهـم والأكبـر مـن الثقافـة الشـعبية. تُقسـم ثقافـة مجتمـع مـن المجتمعـات البشـرية إلـى قسـمين رئيسـين يطلـق علـى القسـم الأول الثقافـة الرسـمية، وقـد يشـير إليـه

[1] بوطقطوقــة، مبــروك: **الأنثروبولوجيـــا الثقافيـــة**، موقــع انتروبولــوس، أكتــوبر 27 – رلــف، لنتــون (1893 – 1953)– عـالم أمريكـي فـي مجـال الأنثروبولوجيـا، عـرف بكتاباتـه عـن الثقافـة والإنسـان وسـاعد فـي تطـوير وجهـة النظـر القائلـة بأن كل ثقافة تنتج نوعًا معينًا من الشخصية الأساسية، ص20.

[2] رالف، لينتون (1967) **الأنثروبولوجيا وأزمة العالم الحديث**، ترجمة: عبد الملك الناشف، المكتبة العصرية، بيروت، ص20.

[3] كناعنة، شريف: **دراسات في الثقافة والتراث والهوية**، حققه ونقحه وأعده للنشر: مصلح كناعنة، مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله – فلسطين، 2010، ص45– 48.

الـبعض بمصـطلح "الثقافـة العليـا" أو "الثقافـة الكبـرى"، ويطلـق علـى الثـاني "الثقافـة الشعبية" وأشار إليها البعض بمصطلح"الثقافة الصغرى" أو "الثقافة الدنيا".[1]

– أمـا مصـطلح الفلكلـور الـذي يعبـر عـن الثقافـة الشـعبية، أو الثقافـة الصـغرى فـي مجتمـع مـا، فعرّفـه"**تبيـل علقـم**" فـي" مـدخل لدراسـة الفلكلـور" بقولـه:"إن أول مـن اسـتعمل مصـطلح الفلكلـور هـو الإنجليـزي "ولـيم تـومز" ويتـألف المصـطلح مـن شـقي (folk) يعنـي العامـة أو الشـعب، والثـاني(Lore) ويعنـي المعرفـة، ويكـون المعنـى الحرفـي للمصـطلح معـارف العامـة، وفـي مقالاتـه فـي صـحيفة "ذي أثينيـوم" شـرح "تـومز" ماعنـاه بمعـارف العامـة وبـين أنهـا: المعتقـدات والأسـاطير والعـادات، ومـا يراعيـه النـاس، والخرافـات، والأغـاني الروائيـة، والأمثـال الـخ... التـي ترجـع إلـى العصور السالفة."[2]

<u>الثقافة الإسلامية</u>

عرفهـا كتـاب الثقافـة الإسـلامية، بأنهـا:"مجموعـة المعـارف والمعلومـات النظريـة، والخبـرات العمليـة المسـتمدة مـن القـرآن الكـريم والسـنة النبويـة التـي يكتسـبها الإنسان، ويحدد على ضوئها طريقة تفكيره، ومنهج سلوكه في الحياة."[3]

---

[1] المصدر السابق: الصفحة نفسها.

[2] علقم، نبيل، **<u>مدخل لدراسة الفلكلور</u>**، البيرة، منشورات جمعية إنعاش الأسرة، الطبعة الثالثة، 1993م.

[3] مسّلم، مصطفى، والزغبي، فتحي: **<u>الثقافة الإسلامية تعريفها مصادرها مجالاتها تحدياتها</u>** ، إثراء للنشر والتوزيع، ط1، 2007م، ص18.

المحتوى

عـرف المحتـوى فـي الأدب التربـوي علـى أنـه جملـة مـن المعـارف والأفكـار والقواعـد والتعميمـات والمفـاهيم والمصـطلحات، التـي تـم التخطـيط لهـا بدلالـة الأهـداف، ونُظّمت في مقررات الدراسة.[1]

الثقافة والهوية

عنـد الحـديث عـن الثقافـة لمجتمـع مـا؛ لا بـد مـن الحـديث عـن شـقيها اللـذين يشـكلان روحهـا، ويضـمنان بقاءهـا، ويسـهمان فـي تحديـد الهويـة الثقافيـة فيهـا، ألا وهمـا: الرسـمي والشـعبي: ويؤكـد "كناعنـة" علـى أن الرمـوز الثقافيـة المسـتوحاة مـن الثقافـة الشـعبية، هـي العنصـر الأهـم فـي تشـكيل الهويـة الجماعيـة للشـعب أو الأمـة؛ كـون الثقافـة الرسـمية مـن صـنع النخبـة فـي مجتمـع مـا، وهـي نتيجـة تخطـيط منطقـي، وتفكيـر واعٍ، وخاصـة بالدارسـين والمثقفـين، ولا تتبـع بشـكلٍ عفـويٍ نـابع مـن روح الشـعب، ولا تسـتثير الهمـم، كمـا أنهـا تحتـاج جهـازاً رسـمياً، أو سـلطة مركزيـة لنشـرها، ونقلهـا مـن جيـل لآخـر،" أمّـا الثقافـة الشـعبية فهـي مـن صـنع عامـة الشـعب، نابعـة مـن روح الشـعب ومـن شـعوره وضـميره، لهـا انتشـار واسـع بـين عامـة النـاس، وهـي أسـهل علـى الاسـتعمال والفهـم والحفـظ، وتعبّـر عـن العواطـف والشـعور الشـعبي، وهـي لـذلك قـادرة علـى إلهـاب عواطـف عامـة الشـعب واسـتثارة هممهـم. وهـي تنتقـل عبـر الزمـان والمكـان مـن مجموعـة إلـى أخـرى، ومـن جيـل إلـى جيـل بعفويّـة وبسـاطة عـن طريـق

[1] ربايعة، إبراهيم علي: **المحتوى اللغوي وطرائق تدريسه، مكتبة الألوكة**، 2015م، ص3.

المشـافهة، والمحاكـاة، والتقليـد، دون الحاجـة إلـى تـدخّل أو تحكـم سـلطة، أو جهـاز، أو إدارة رسمية، ويمكن استعمالها في مناسبات وأطر أوسع".[1]

معايير تعلّم اللغة العربية من مرحلة الروضات إلى المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية وفقاً لما حدده المجلس الأمريكي في تعليم اللغات(ACTFL)

فـي الحـديث عـن محتـوى أي كتـاب تعليمـي لا بـد مـن تتبـع المعـايير التـي تبناهـا الكتـاب، لمعرفة مدى فاعلية هذه المعايير، ومدى التزام المؤلفين بها أثناء وضـع المحتوى، وهنـاك أربعـة معـايير عالميـة وضـعت ضـوابط وخصـائص لتعلـيم اللغـات الأجنبيـة لغيـر النـاطقين بهـا وهـي: معـايير المجلس الأمريكـي لتعليم اللغـات **(ACTFL)**، ومعـايير الإطـار الأوروبـي المشـترك لتعليم اللغـات الأجنبيـة،**(CEFR)**، ومعـايير الاتحـاد العالمي لتعليم اللغـة الإنجليزية كلغة أجنبية(**TESOL**)، والمعايير الأسترالية **(AFMLTA)**.

ويعد المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية **(ACTFL)** من الأطر المرجعية المهمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، التي يستند إليها لتكون خارطة طريق في وصف المستويات والوظائف اللغوية التي تنتمي لكل مستوى، وكما هو الحال في تعليم الكبار غير الناطقين بالعربية، ينبغي أن يكون هناك وصف لمستويات تعليم الأطفال الناطقين بغير العربية، يضم المخرجات العامة، ومستويات الكفاءة اللغوية، ومؤشرات الاداء، ولهذا أهمية بالغة تعين على تخطيط المناهج الدراسية، وتطوير أساليب التدريس والتقييم.[2]

---

[1] كناعنة شريف: **مرجع سابق**، ص48.

[2] شنيك، هبة عبد اللطيف: **توصيفات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTfL في تعليم مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية**، دليل العربية، الأردن، تاريخ المقالة: 2018/9/15م.

وإذا أردنا وصف المستويات وفقا للمهارات **اللغوية الأربعة:** (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) نجد أن إرشادات المجلس الأمريكي للكفاءة اللغوية لعام (2012م) تصنف كل مهارة إلى خمسة مستويات رئيسة للكفاءة هي: (المتميز، والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ) ويمثل وصف كل مستوى رئيس عدداً من المقدرات، تشكل هذه المستويات مجتمعة تسلسلاً هرميا يشتمل فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه، تنقسم المستويات الرئيسة المتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات فرعية هي الأعلى والأوسط والأدنى، ومستويات المتقدم الفرعية محدثة، مما يجعل توصيف الاستماع –على سبيل المثال– موازيا لتوصيف مستويات المهارات الأخرى وذلك على النحو التالي. **أولا: الاستماع،** الاستماع مهارة تفسيرية، تعتمد استيعاب المسموع فيها على كم المعلومات التي يستخلصها المستمع مما يسمع. وتصف الإرشادات هذه المهارة عن طريق معرفة كيفية فهم المستمع للخطاب المسموع من خلال وصف المهام التي يستطيع المستمع القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص السماعية في أحوال مختلفة. وإن الإرشادات لا تصف كيف تتطور مهارات الاستماع، ولا تعلم كيفية الاستماع، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط؛ بل المقصود بها وصف ما يفهمه السامع مما يسمع. وتُطبق هذه الإرشادات إما على الاستماع التفسيري (أي غير التفاعلي وغير المقصود)، أو على الاستماع التفاعلي (أي التشاركي بين شخصين أو أكثر) .**ثانيا: الكلام،** تصف إرشادات المجلس المهام التي يتعامل معها الناطق في كل مستوى، إضافة إلى السياق وسلامة اللغة وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهام في كل مستوى، وهي تقدم أيضا الحدود القصوى التي يواجهها الناطق عندما يحاول أن يؤدي المهام في

المستوى الرئيس التالي الأعلى، ويمكن استخدام الإرشادات في تقييم الكلام التفاعلي بين شخصين (تواصل حواري، أو تقديمي، غير تفاعلي من طرف واحد).

ثالثا: القراءة، القراءة مهارة تفسيرية، تعتمد استيعاب المقروء فيها على كم المعلومات التي يتمكن القارئ من استخلاصها من النص، والاستنتاجات، والعلاقات التي يستطيع إيجادها ضمن النص وعبر نصوص أخرى. وتصف الإرشادات هذه المهارة عن طريق تحديد مقدرة فهم القارئ النص المكتوب من خلال وصف المهام التي يستطيع القارئ القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص المقروءة في أحوال مختلفة. إن الإرشادات لا تصف كيف تتطور مهارات القراءة، ولا تُعلم كيف يتعلم المرء كيف يقرأ، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط؛ بل المقصود بها وصف ما يستطيع القارئ فهمه مما يقرأ، وهذه الإرشادات تنطبق على القراءة التفسيرية (أي غير التفاعلية) والتفاعلية (أي التشاركية بين شخصين أو أكثر)، مثل : الرسائل النصية والبريد الإلكتروني.

رابعا: الكتابة، تصف إرشادات المجلس المهام التي بإمكان الكاتب التعامل معها في كل مستوى، وكذلك المحتوى والسياق وسلامة اللغة وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهام في كل مستوى، وهي تقدم أيضا الحدود القصوى التي يواجهها الكاتب حين يحاول أن يؤدي المهام في المستوى الرئيس الأعلى منه. ويمكن استخدام الإرشادات في وصف النص المكتوب الذي يكون إما تقديميا (مقالات، تقارير، رسائل) أو تفاعلياً بين شخصين (رسائل نصية قصيرة ، تواصل بالبريد الإلكتروني) ، وإضافة إلى ذلك فإنها تنطبق على الكتابة العفوية

(فوريـة، غيـر منقحـة) أو تأمليـة (مراجعـة ومنقحـة)، وهـذا ممكـن لأن الإرشـادات تصـف المنتج، وليس عملية الكتابة أو غرضها.[1]

في الدراسة الحالية؛ قدمت الباحثة نبذة عن واحدة من المعايير والأطر العالمية المهمة في تعليم اللغات الأجنبية، وهي معايير (ACTFL) التي حددها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية؛ وذلك لتتبعها ومعرفة مدى مدى إفادة الكتابين (الحدود الموضوعية للدراسة) منها فـي المحتوى الثقافي واللغوي. خصوصـاً وأن أحـد الكتـابين "الحـدود الموضـوعية للدراسـة": "الكتاب في تعلّم العربية"، صدر في جامعة (جورج تاون– واشنطن) في الولايات المتحدة الأمريكية، أي في البيئة نفسها التي أقرت هذه المعايير في تعليم اللغة الأجنبية، فضـلاً عن شـهرته، واعتمـاده مرجعـاً فـي كثيـر مـن الـدول؛ فهـو يـدرس فـي المغـرب، والأردن، ومصـر، وقطر، وأمريكا، وبريطانيا، وأستراليا، وتركيا، وماليزيا، وإندونيسيا وغيرها.

- **فيما يلي عرض للمعايير التي حددها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية:**

شكل رقم(1)

[1] الحجوري، صالح عياد، والجراح، محمد إبراهيم: **إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبيةACTFL: دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات**، مجلة الأثر، العدد 25، 2016م.

1- التواصل: التواصل باللغة العربية.

معيار 1.1 يشترك التلاميذ في محادثات ويتراسلون باللغة العربية لتقديم معلومات وللحصول عليها وللتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، ولتبادل الآراء.

معيار 1. 2 يفهم التلاميذ ويشرحون مواضيع متنوعة سواء باللغة المحكية أو المكتوبة.

معيار 1.3 يعرض التلاميذ معلومات ومفاهيم وأفكاراً حول مواضيع متنوعة باللغة العربية لجمهور من المستمعين والقراء .

2- الثقافات: اكتساب وفهم معلومات عن ثقافات العالم العربي.

معيار 1.2 يبدي التلاميذ فهما للعلاقة بين ممارسات ووجهات نظر ثقافات متنوعة من العالم العربي.

المعيار 2.2 يبدي التلاميذ فهما للعلاقة بين نتاج ووجهات نظر ثقافات متنوعة من العالم العربي.

3- الربط: استعمال العربية لربطها بفروع أخرى من الدراسة ولتحصيل معلومات.

المعيار 1.3 يقوي التلاميذ ويعززون معلوماتهم عن فروع أخرى من المعرفة أو الدراسة من خلال اللغة العربية.

المعيار 2.3 يحصّل التلاميذ معلومات ويتعرفون على وجهات النظر المتوافرة باللغة العربية وفي ثقافاتها فقط.

4- المقارنات: تطوير رؤية تبصرية في اللغة والثقافة.

معيار 4. 1 يبدي التلاميذ فهما لطبيعة اللغة من خلال إجراء مقارنات بين اللغة العربية ولغاتهم الأم.

معيار 4. 2 يبدي التلاميذ فهما لمفهوم الثقافة من خلال إجراء مقارنات بين حضارات العالم العربي وحضاراتهم.

5- المجتمعات: المشاركة في مجتمعات متعددة اللغات في البيت وفي العالم.

المعيار 1.5 يستعمل التلاميذ اللغة العربية في المدرسة وخارجها.

المعيار 5. 2 يظهر التلاميذ دليلا على كونهم طالبي علم مدى الحياة من خلال استعمالهم اللغة العربية للمتعة الشخصية ولإغناء لغتهم.[1]

ونظرًا لأهمية الثَّقافة وأثرها في تعزيز عمليّة التعلُّم لدى المُتعَلِّم، فقد أصبحت جزءًا من المعايير الوطنية لتعلُّم اللغات الأجنبية في الولايات المُتَّحِدَّة الأمريكيّة (ACTFL) ويجبُ الالتفاتُ لها في مناهج تعليم اللّغات الأجنَبيّة، هذه المعايير شمَلَتْ:

[1] – Azmeralda alfi, John C. Eisele, Kirk Belnap:Standards for Learning Arabic K-16 in the United States, **Standards for foreign language learning in the 21st century, 3rd edition revisd including Arabic Standards**,printed by Allen press,inc, Lawrence, KS, Copyright 2006, National Standards in Foreign Education Project, page 120/143.
http://startalk.umd.edu/curriculumguide/StandardsForForeignLanguageLearningInThe21stCentury.pdf
(معايير تعلم اللغة العربية من مرحلة الروضات إلى المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية، K-16)

- **الثَّقافات** :فالطُّلاب يُحصِّلون المَعرفة ويفهمون ثَقافة اللُّغة الهدف عن طريق دراسة اللُّغات الأخرى، والمُتَعلِّمون لن يستطيعوا إتقان اللُّغة مالم يُتقِنوا السّياقات الثَّقافيّة التي تجري فيها اللُّغة الأَجنبيّة.
- **المقارنات:** أن يَعقِد المتعلِّمون مُقارناتٍ بين ثقافات اللُّغة الهدف وثقافتِهم، بحيث يدركون أنَّ هناك طُرقًا مختلفة للنَّظر إلى العالم
- **المُجتمعات:** تمكين المتعلِّمين من المشاركة في مجتمعات متعدِّدة لُغويًّا في مجموعة من السِّياقات وفي طرق ملائمة ثقافياً
- **الاتِّصال:** وهو أساسُ تَعلُّم اللغة والهدف الرَّئيس لها.
- **الرَّبط:** ربط تعليم اللغات الأجنبيَّة بالموادّ الدِّراسيّة الأُخرى المُلائِمة للمُتَعلّمين.

أهداف تدريس الكِفايَة الثَّقافيَّة:

هناكَ أهدافٌ مُتَعَدِّدة للتّركيز على تدريس الكِفايَة الثّقافِيّة، ومنها:

1. تقديم إضاءات حول اللغة الجديدة وثقافتها.
2. التَّأثير في اتّجاهات الطّلبة إيجابيًّا نحو اللُّغة الجديدة وثقافَتها.
3. تأهيل المُتعلِّم ثَقافِيًّا ولغويًّا في اللُّغة الجديدة.
4. تطويرُ قُدرَتهم على الاندماج والتَّكيُّف مع هويّاتٍ جَديدَة لضمان التّفاهُم بين الأشخاص من هويّاتٍ مُختَلِفة.

5. تَصحيحُ الصُّور النَّمطيّة المُرتبِطة بِثقافَةِ اللُّغة الهَدَف.[1]

<u>– الأهداف الثقافية لـ "الكتاب في تعلّم العربية" و"الكتاب الأساسي"</u>

يقتضي تعليم اللغة العربيّة كغيره من المواد المتعلّمة أن تُحدَّدَ وتصاغ فيه الأهداف التعليميّة صياغةً دقيقةً، لتمكين الدارس من الكفايات اللغوية، والاتصاليّة، والثقافيّة، وفيما يلي ملخّص لهذه الجوانبِ:

1– 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).

2– الكفاية الاتصاليّة: وترمي إلى إكساب الدارس القدرة على الاتصال بأهل اللغة من خلال السياق الاجتماعي المقبول، بحيث يتمكن الدارس من التفاعل مع

[1] الرهبان، أحمد نواف، دراسة بعنوان: **<u>مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" التدريس وآليات التقييم</u>**"، دليل العربية، دليل العربية، آخر تحديث: 2017/10/10م.

أصحاب اللغة مشافهةً وكتابةً، ومن التعبير عن نفسه بصورةٍ ملائمةٍ في المواقف الاجتماعيّة المختلفة.[1]

3- الكفاية الثقافيّة: وهي التي يتمُّ فيها تزويدُ الدارسِ بجوانبَ متنوعةٍ عن ثقافة اللغة.[2]

وفيما يلي عرض للأهداف الثقافية في الكتابين الحدود الموضوعية للدراسة حسبما جاء في مقدمة كل منهما:

أولا: الأهداف الثقافية للجزأين الأول والثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"

اقتضت التغيرات التي طرأت على ميدان تدريس اللغات الأجنبة في السنوات الأخيرة وضع معايير لتدريس هذه اللغات ومن بينها اللغة العربية، ويعد معيار الثقافات أحد المعايير الخمسة التي حددها المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية، وهي: الربط، والتواصل، والثقافات، والمجتمعات، والمقارنات. ويشكل معيار الثقافات دعامة ثابتة في أي منهج متكامل معد لتدريس العربية لغير الناطقين بها لما له من أثر في تسهيل عملية التواصل، ومما لا شك فيه أن لكل واحد من الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة" أهدافاً ثقافية خاصة وواضحة، فالمحتوى الثقافي من المفترض أن يزيد من مستوى فهم السلوك التقليدي لمواقف شائعة مختلفة في الثقافة المستهدفة على اختلافها. ويجد الدارس لـ "الكتاب في تعلّم

[1] عبد النور، محمد الماحي: **محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللّسانيات الحديثة**، نقلا عن،عبد الرحمن الفوزان، وآخران، العربية بين يديك، سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كتاب الطالب-2005م، ص9.

[2] عبد النور محمد الماحي: **المصدر السابق**، الصفحة نفسها.

العربيــة" أن الموضــوعات الثقافيــة غنيــة بالمظــاهر الاجتماعيــة المختلفــة التــي مــن شــأنها أن تنمــي وعــي الطلبــة بثقافــة الآخــر، فقــد جسّــد المؤلفــون (كرســتن بروســتاد، ومحمــود البطــل، وعبــاس التونســي) فــي كتــاب "الكتــاب فــي تعلــم العربيــة" تصــورًا مشــتركا لمــنهج محــدد بعيــد عــن الفجــوة بــين التنظيــر والتطبيــق، ويمثــل اســتجابة لاحتياجـات الطـلاب اللغويـة والثقافيـة بصـرف النظـر عـن ديانـاتهم وقومياـتهم، فالكتـاب موجـه لفئـة متعلمـي اللغـة العربيـة لغـة أجنبيـة.[1] وأشـار المؤلفـون فـي مقدمـة الكتـاب إلـى "تمركـز المحـور الثقـافي فـي الكتـاب حـول أنمـاط مختلفـة ومتعـددة متعلقـة بـالمواقف اليوميــة التــي يتعــرض لهــا الطالــب الأجنبــي فــي حياتــه اليوميــة، مثــل: الســكن، والمطعـم، و ....غيرهـا. واهـتم "الكتـاب فـي تعلـم العربيـة" بمواقـف التعـارف والمجاملـة مــن منطلــق الثقافــة العربيــة، والحيــاه العائليــة، والأســرة وأفرادهــا، والأطعمــة، والأشــربة المشــهورة، والنــوادي والحفــلات، والمــدن والعواصــم، والأمــاكن العربيــة المشــهورة، والنقــود العربيــة، والملابــس، والأعيــاد والمناســبات، والشخصــيات المشــهورة فــي الثقافــة العربيــة، والعــادات العربيــة والإســلامية. كمــا تبنــى الكتــاب مفهومــاً للثقافــة التــي يراهــا فــي كــل عناصـر الواقـع مـن عـادات يوميـة، وأسـاليب الكـلام، وأشـكال الإشـارة، وطبيعـة اللغـة، إلى قضايا التاريخ والحضارة".[2]

[1] بروستاد، كرستن، وآخرون: **الكتاب في تعلّم العربية الجزء الأول**– صدر في جامعة جورج تاون– واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية للناطقين بغير العربية، 1995م/ Xxiii.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/المقدمة: xxiii.

أمـا عـن كيفيـة عـرض هـذا المحتـوى، فقـد أرفـق المؤلفـون بالكتـاب " ألـف بـاء، مـدخل إلـى حـروف العربيـة وأصـواتها"[1] نصـوص الحـوارات بالعاميـة المصـرية المسـجلة علـى شـريط فيـديو. أمـا الجديـد فـي هـذا الجـزء فهـو نقـل الثقافـة مـن المقـروء إلـى المسـموع، بحيـث أصـبح الطـلاب يقومـون بالاسـتماع إلـى شـروحات الثقافـة علـى قـرص رقمـي مـدمج (DVD)، إلـى جانـب مشـاهدة الصـور والرسـومات الموضـحة لهـا، وقـد قـدم الكتـاب فـي مقدمـة الجـزء الأول مـن الكتـاب، "كبسـولات ثقافيـة باللغـة الإنجليزيـة بسـبب حـاجز اللغـة لتوضـح للمـتعلم الخلفيـة الضـرورية، حيـث اسـتبدلت الصـور، والنصـوص المقـروءة بالعربيـة بالكبسـولات، مـع تطـور قـدرة الطالـب اللغويـة فـي الجـزء الأول. كمـا ربـط الكتـاب بـين الثقافـة، والواقـع المعـيش للغـة العربيـة، مـن حيـث ترجمـة التعبيـرات التـي تعبـر عـن ثقافـة دارس اللغـة العربيـة، وتعريفـه بالعبـارات والتعبيـرات التى تحتويها الثقافة موضع الدراسة."[2]

أمـا الجـزء الثـاني مـن الكتـاب، "فقـد جـاء مفهـوم الثقافـة فيـه متوائمـاً مـع الـنهج الـذي سـار عليـه المؤلفـون فـي الجـزء الأول، مـع الحـرص علـى التعامـل مـع الثقافـة علـى أنهـا" مهـارة وثيقـة الصـلة باللغـة ينبغـي إيلاؤهـا قـدرا كبيـرا مـن الاهتمـام، لـذا جعلـت الثقافـة ركنـا أساسـيا فـي كـل درس واختيـرت نصـوص ذات أبعـاد ثقافيـة، وقـدمت شـروحات ثقافيـة مـوجزة تهـدف إلـى مسـاعدة الطـلاب علـى فهـم النصـوص

[1] بروستاد، كرستن، وآخرون: **مـدخل إلـى حـروف العربيـة وأصـواتها**– صـدر فـي جامعـة جـورج تـاون– واشـنطن، مكتبـة الكونغرس، الولايات المتحدة الأمريكية للناطقين بغير العربية. 1995م.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية**، ج1/Xxiii .

ومـدلولاتها الثقافيـة؛ لتتـاح لهـم الفرصـة للتعـرف علـى جوانـب مختلفـة مـن الثقافـة العربية بين الماضي والحاضر."[1]

ثانياً: الأهداف الثقافية للجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"

"الكتـاب الأساسـي فـي تعلـيم العربيـة للنـاطقين بغيرهـا"، هـو كتـاب يـدرّس فـي معهـد لـه طبيعـة خاصـة؛ إذ يعـدّ الطـلاب المقيمـين بمدينـة مكـة المكرمـة مـن النـاطقين بلغـات أخـرى، ويـؤهلهم للالتحـاق بكليـات جامعـة أم القـرى،[2] والهـدف منـه كمـا ذكـر المؤلفـون فـي مقدمتـه، "الخـروج بتصـور كامـل وشـامل لمـا يجـب أن يكـون عليـه كتـاب أساسـي يوجـه للكبـار المبتـدئين فـي تعلـيم اللغـة العربيـة لغيـر أبنائهـا. إلـى جانـب الأهـداف الأخـرى المتمثلـة فـي: "نشـر كـل مـا يخـدم اللغـة العربيـة، لغـة القـرآن الكـريم، والارتقـاء بمسـتوى طرائـق تعليمهـا لغيـر أبنائهـا فـي الأقطـار الإسـلامية ابتغـاء تـأليف النفـوس، وكسـب الأصـدقاء مـن غيـر النـاطقين باللغـة العربيـة، حيـث إن كـل مجتمـع يخطـط لتعلـيم لغتـه لمـا يتحقـق بهـا مـن مزايـا وفوائـد لا تتحقـق حتـى بـارفع أنـواع الدعايـة فـي العـالم المعاصـر، فلربمـا كـان لتعلـيم العربيـة أثـر فـي الكشـف عـن دوافـع الخيـر فـي الـنفس العربيـة، أو لجوانـب التمتـع فـي الـذوق العربـي، أو عوامـل الآلام، والآمـال فـي الحيـاه العربيـة. ومـن ثـم إعطـاء صـورة واضـحة ومعبـرة عـن الحيـاة فـي الأقطـار

[1] بروستاد، كرستن، وآخرون: **الكتـاب فـي تعلّـم العربيـة:الجز 2 الثـاني**– صـدر فـي جامعـة جـورج تـاون– واشـنطن– الولايات المتحدة الأمريكية للناطقين بغيرالعربية، 2006م/ Xiii.

[2] طعيمة، رشدي أحمد: **المهارات اللغوية**، ص119.

العربيــة؛ لا ســيما فــي المملكــة العربيــة الســعودية."[1] أمــا الجــزء الثــاني مــن السلســلة نفسـها،" فقـد اشـتمل علـى مجموعـة دروس مبنيـة علـى محـاور اجتماعيـة، وثقافيـة بعـد أن بُني الجزء الأول على محاور تعليمية تربوية، وسلوكية فردية".[2]

المحتوى الثقافي في الكتابين " الحدود الموضوعية للدراسة"

قارنـت الباحثـة بـين المحتـوى الثقـافي المتضـمن فـي الكتـابين لمعرفـة الكيفيـة التـي ربطـت بهـا الموضـوعات فيهمـا، حيـث إن المحتـوى الثقـافي يعـد الموجـه للمحتـوى اللغـوي فـي الكتـاب التعليمـي مـن حيـث أثـره فـي انتقـاء النصـوص، والمفـردات، والمـادة النحويـة. وفضـلاً عـن ذلـك لمعرفـة أي الكتـابين أفـاد مـن المعـايير العالميـة المتبعـة فـي تعلـيم اللغـات الأجنبيـة، وفيمـا إذا جـاءت المواضـيع ذات المحتـوى الثقـافي شـاملة ومتنوعـة وعاكسـة للثقافـة العربيـة الجمعيـة السـائدة فـي المجتمعـات العربيـة، أم أنهـا أبـرزت مواضـيع ذات محتويـات ثقافيـة محـددة، متعلقـة بأهـداف تعليميـة خاصـة بدارسـين معينـين. وفيمـا إذا كانـت الأهـداف الثقافيـة قـادرة علـى تلبيـة حاجـات الـدارس المفتـرض الثقافيـة واللغويـة، وأي الكتـابين قـدم الثقافـة بـالمفهوم الأنثروبولـوجي، أو بمفهوم محكوم بأيديولوجيات معينة؟

---

[1] الجربـوع، عبـد الهـادي سـليمان، وآخـرون: **الكتـاب الأساسـي لتعلـيم العربيـة للنـاطقين بغيرهـا: الجـزء الأول**– صـدر فـي معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى_ مكة المكرمة، 2008م/ 2–8.

[2] الجربـوع، عبـد الهـادي سـليمان، وآخـرون: **الكتـاب الأساسـي لتعلـيم العربيـة للنـاطقين بغيرهـا الجـزء الثـاني** – صـدر فـي معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى– مكة المكرمة، ط3–2008م/7.

أولا: المحتوى الثقافي في كتاب "مقدمة الكتاب في تعلّم العربية-الف باء : مدخل إلى حروف العربية وأصواتها"

مما لا شك فيه أن تعّلم الأنماط الثقافية من شأنه أن يساعد دارس اللغة العربية من غير الناطقين بها على التواصل السّليم مع أهلها، ويخفف من الفجوة الناتجة عن التقاء ثقافتين قد تكون إحداهما بعيدة كل البعد عن الأخرى، ومن المتعارف عليه أنه كلما تعمّق الدارس في العربية أكثر تكونت لديه القدرة على فهم العاميات المستخدمة في البلاد العربية. لذا عرض الكتاب أمثلة متنوعة لأشكال الثقافة بشقيها المادي والمعنوي، وفق تدرجٍ يأخذ بعين الاعتبار المستوى اللغوي للمتعلم. كما جاء الكتاب مكوناً من عشر وحدات دراسية، انتهت كل منها بذكر المحتوى الثقافي مبوباً بشكل مستقل.

"ألف باء: مدخل إلى حروف العربية وأصواتها" هو مقدمة للجزء الأول يتناسب مع المستوى المبتدئ، لذا لا يتسنى للدارس دراسة الجزء الأول من الكتاب منفصلا عن مقدمته، التي مهدت للدارس وزودته بالمستوى اللغوي والثقافي اللازمين للارتقاء إلى الجزء الأول، وقد افتتح الكتاب الوحدة الأولى بعرض فيديو عن مدينة القاهرة فيه أشخاص يتبادلون الحديث، ملقياً بذلك الضوء على طبيعة اللغة السائدة وهي اللهجة المصرية، مبرزاً جزءاً من المحتوى الثقافي فيها.

تناول الكتاب **الألقاب السائدة** في مصر، آخذاً بعين الاعتبار السن، والمركز الاجتماعي، والنوع الاجتماعي، وتعد هذه الأمور ذات أهمية لما تظهره من

احتـرام للطـرف الآخـر، فعلـى سـبيل المثـال تسـتخدم كلمـة "حَضـرِتَكْ " للرجـل، وكلمـة" حَضْـرِتِكْ" للسـيدة لمـن هـم أكبـر سـناً أو للتعريـف بأشـخاص لأول مـرة،[1] بينمـا يسـتخدم لقـب دكتـور ودكتـورة فـي حقـل الطـب، وأسـتاذ وأسـتاذة فـي حقـل التـدريس، وسـيد لمـن لـيس لـه لقـب وظيفـي، وسـيدة أو مـدام للنسـاء المتزوجـات أو المتقـدمات فـي العمـر، أمـا لقـب آنسـة فلغيـر المتزوجـات مـن الفتيـات، وتسـبق بـأداة النـداء (يـا)، وفـي كـل الحـالات يسـتخدم الاسـم الأول، أو الاسـم الكامـل للشـخص، ولا يسـتخدم اسـم العائلـة فقط.[2]

كمـا اشـتمل الكتـاب علـى الثقافـة المتعلقـة **بالسـلام وآدابـه**، وهـي جـزء مـن الثقافـة المعنويـة، ففـي الثقافـة العربيـة علـى سـبيل المثـال مـن العيـب أن لا تلقـي التحيـة علـى أهـل البيـت والضـيوف حتـى لـو لـم تكـن تعـرفهم، وبـيّن كيفيـة القـاء السـلام علـى الجـنس الآخـر، آخـذا بعـين الاعتبـار المعتقـدات الدينيـة والعـادات، والرغبـة، فقـد يكـون بالكلام، أو بالمصافحة، أو بتقبيل الوجنتين.

وعرض الكتاب **عبارات الشكر والتحية** ورد التحية بالفصيحة والعامية المستخدمة بشكل شائع على نطاق البلاد العربية بشكل عام، بغض النظر عن المخاطب سواء كان قريباً أم غريباً كعبارة "الحمد لله" للشكر أو للإجابة عند السؤال عن الحال، أو إزيّك، وكيفك،

[1] **مدخل إلى حروف العربية** /26.

[2] **مدخل إلى حروف العربية**/ 72.

وشلونك، وكلها تعني بالإنجليزية (How are you)، أو عبارات "السّلام عليكم- وعليكم السّلام"، "صباح الخير- صباح النّور"، مرحباً- أهلاً بك".[1]

تطرّق الكتاب إلى عبارات **آداب الاستئذان والخروج** من مكان فيه أناس جالسون، أو واقفون، كاستخدام عبارة "عن إذنِك، عن إذنَك" وعبارة "اتفضَّل، واتفضَّلي" للسماح للشخص المستأذِن بالانصراف، أو للدعوة على الطعام والشراب.[2] وبهذه الأمثلة تتحقق معايير التواصل، والمقارنات، والمجتمعات.

ضم الكتاب جانب **الأطعمة والأشربة** باعتبارها أنماطاً ثقافية مادية، حيث عرض الكتاب أبرز المشاريب الساخنة الأكثر شيوعاً في البلاد العربية كالشاي والقهوة؛ على اختلاف أنواعها وتفاوت أذواقها وارتباطها بمناسبات معينة؛ فهناك القهوة التركية التي تقدم بفناجين خاصة بها، وهناك القهوة السادة أو الصفراء التي تقدم في السعودية والخليج العربي بفناجين السادة، والتقاليد المتبعة في شربها؛ كأن يظل الساقي يسكب القهوة حتى يهز الشارب الفنجان.[3] ومن خلال هذه الأمثلة يتحقق معيار المجتمعات.

كما تطرّق الكتاب إلى **صفات إكرام الضيف** المرتبطة بتقدم وجبات الغداء أو الولائم، حيث يظل الداعي يسكب الطعام في الطبق، حتى يقول المدعو: الحمد

---

[1] **مدخل إلى حروف العربية** /40-53-155.

[2] **مدخل إلى حروف العربية**/ 94.

[3] **مدخل إلى حروف العربية**/ 119.

لله، وفي الحالتين يعرض المضيف الطعام والشراب على الضيف مرات عديدة، والعادة أن يتعزز الضيف، ويرفض أكثر من مرة.[1]

لم ينس الكتاب التطرق **للألفاظ الشائعة** التي تقال في مقام تهدئة الغاضب، أو للتخفيف من حدة أمر ما كعبارات "معلِش، أو معَلِهش، أو معليش".[2] وهذه أمثلة على تحقق معيار المقارنات في تعليم العربية لغة أجنبية.

عرض الكتاب لمحة عن **تاريخ اللغة العربية** وارتباطها بالديانة الإسلامية والحضارات الإنسانية، حيث تطرق إلى تشكّل نظام الكتابة بها على يد الآراميين في منطقة الأردن قبل الإسلام في القرن الرابع. وذكر أنواع الخطوط العربية، ومنها: الكوفي، والنسخي، والثّلثي، والفارسي، والرقعي، والديواني الجلي، وتطوير أوائل المسلمين لها بغية الحفاظ على القرآن الكريم الذي أُنزِل بالعربية، وذكر مرحلة تدوين القرآن الكريم في زمن الخليفة الثالث "عثمان بن عفّان"، وتشكيّله، وتنقيّطه في زمن الخلافة الأموية في القرن السابع.[3]

---

[1] **مدخل إلى حروف العربية** / 169.

[2] **مدخل إلى حروف العربية** / 141.

[3] **مدخل إلى حروف العربية**: 178-182.

ثانياً: المحتوى الثقافي في الجزء الأول من "الكتاب في تعلّم العربية"

تضمنت النصوص في الكتاب الأبعاد الثقافية التي تتعلق بالأسرة العربية، والأسماء، والأطعمة العربية وأبرز الجوانب الفنية، والسياسية، والتاريخية، والدينية للثقافة العربية، وجاءت المواضيع مرتبة على النحو الآتي:

<u>- الأسماء في العربية</u>

قارن الكتاب بين الأسماء الأجنبية والأسماء العربية التي تعطي دلالة عن العائلة، وقد يتبع الاسم العربي بكلمة " ابن" كـ" علي بن عبّاس"، أو يحمل دلالة على أصول الشّخص، كـ " ابن الرومّي"، أو أن يحمل دلالة دينية كـ "عبد الجبّار، عبد الحكيم..." إذ إن الحكيم، والجبّار من أسماء الله الحسنى.[1]

ويكتفى باسم الشخص واسم الأب واسم العائلة في الغرب، في حين يمتد الاسم إلى الجد الثاني في الثقافة العربية. أما بالنسبة للفتاة العربية، فإما أن تحتفظ باسمها واسم عائلتها بعد الزواج، أو يلحق باسمها اسم عائلة الزوج؛ حسب المتعارف عليه في بلدها. وفيما يخص اللقب الوظيفي، فاستخدامه مع الاسم يكون تبعاً للصلة والمعرفة بين الناس، مثل:" الدكتور محمد| الدكتور محمد أبو العلا".[2]

[1] **<u>الكتاب في تعلّم العربية</u>**: ج17/1.

[2] **<u>الكتاب في تعلّم العربية</u>**: ج17/1.

- المهام والمسؤليات في البيت العربي

في حالة الزواج، تكون المرأة مسؤولة عن الأعمال المنزلية(تنظيف، طبخ....)، بينما يؤمن الزوج احتياجات البيت وينفق عليها. وفي الثقافة العربية لا يحبّذ سكن البنت بمفردها، إلا إن كانت في رحلة دراسة أو عمل.[1]

- أفراد الأسرة والأقارب

ذكر الكتاب أفراد الأسرة العربية والألقاب المرتبطة بهم، وبين الاختلاف بينها وبين ما هو مستخدم في الولايات المتّحدة الأمريكية؛ فكلمة "Uncle" تستخدم للدلالة على الأخ من جهة الأب، أو الأخ من جهة الأم، وتستخدم كلمة "Aunt" للدلالة على الأخت من جهة الأب، أو من جهة الأم، بينما نجد في إطار العائلة العربية أن لفظ (خالي) يستخدم لأخي الأم وخالتي لأخت الأم، أو للنساء المتقدمات في العمر من باب الاحترام، ونجد أن لفظ (عمّي) تستخدم لأخي الأب، والرجال كبار السن من قبيل الاحترام، بينما يستخدم لفظ "عمتي" لأخت الأب فقط.[2]

- الشخصيات الفنية

تطرق الكتاب لما يعتبر أهم رموز الفن في الوطن العربي، مثل: (فيروز) المطربة اللبنانية المشهورة التي غنّت بالفصحى أحياناً، وبالعامية اللبنانية أحياناً أخرى، وعائلة الرحباني: (عاصي، ومنصور، وزياد).[3]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج24/1.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج43/1.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج88/1.

- الشعراء والأدباء

ذكـر الكتـاب أبـرز الشـعراء فـي الـوطن العربـي، كالشـاعر العربـي السّـوري المشـهور "نـزار قبّـاني" ومـن أشـهر دواوينـه الشـعرية "قالـت لـي السـمراء"، وقـد غنـى كبـار المطـربين العـرب قصـائده أمثـال "عبـد الحلـيم حـافظ، ونجـاة الصـغيرة، وكـاظم السّاهر".[1]

- الشخصيات السياسية والفنية

تطـرق الكتـاب إلـى الـرئيس المصـري (جمـال عبـد الناصـر)، ولرمـوز الفـن فـي تلـك الحقبـة مـن الـزمن (سـيدة الغنـاء العربـي- كوكـب الشـرق أم كلثـوم)- حسـبما جـاء فـي كتـاب المقدمـة- التـي كانـت فـي طفولتهـا قارئـة للقـرآن الكـريم، ثـم أصـبحت فيمـا بعـد تغنـي فـي الموالـد، إلـى أن أخـذت مـن الأغـاني العاطفيـة مسـاراً فنيـاً متميـزاً، ومـن أغانيهـا: (ألـف ليلـة وليلـة/ إنـت عمـري/ ليلـة حـب).[2] كمـا تحـدث عـن الشـاعر السـوري "نـزار قباني"الملقـب بـ" شـاعر الحـب"، والمطـرب المصـري "عبـد الحلـيم حـافظ الملقـب بـ العندليب الأسمر".[3]

- الأطعمة والأكلات العربية

تضـمن الكتـاب جانبـاً مـن الأنمـاط الثقافيـة الماديـة المختلطـة، التـي تعـد علـى حـد تعبيـر الكتـاب مزيجـاً مـن الفـرس، والأتـراك، وأكثرهـا شـهرة: الحمـص، والتبولـة،

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج323/1.
[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج355/1.
[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج323/1.

والكبـاب، والشـاورما، والباميـة، والمهلبيـة، والفتـوش، ويكثـر اسـتخدام البصـل، والثـوم، والليمـون، والكمـون فـي كثيـر مـن الأطبـاق العربيـة، كمـا أنـه مـن الشـائع تقـديم الأرز، والخبز إلى جانب الأطباق الرئيسة في البلاد العربية.[1]

- الجانب الرياضي

فيمـا يخـص الجانـب الرياضـي أشـار الكتـاب إلـى **النـوادي الرياضـية** التـي تشـتهر بهـا بعـض الـبلاد العربيـة مثـل (الأهلـي، والزمالـك، والجزيـرة) فـي مصـر. وذكـر أن هـذه النـوادي تعـدّ حكـرا علـى طبقـة معينـة مـن طبقـات المجتمـع؛ وهـي الطبقـة التـي تسـتطيع أن تـدفع مبلغـا مـن المـال مقابـل الاشـتراك فيهـا، وتكـون بمثابـة ملعـب للاعبـين، ومتنـزه للكبـار فـي العمـر، وقـد تجـرى فيهـا حفـلات الأعـراس وغيرهـا. وتعـدّ لعبة كرة القدم الرّياضة الأكثر شهرة في البلاد العربية.[2]

- المحتوى الثقافي الديني

قـدّم الكتـاب موضـوع **البيـت النبـوي**- عائلـة النبـي محمـد صـلى الله عليـه وسلّم، وذكـر أسـماء الخلفـاء الراشـدين.[3] وأشـار إلـى معـالم دينيـة بـارزة كجـامع الحسـين فـي مدينـة القـاهرة ، وهـو قريـب مـن جـامع الأزهـر، موضـحاً أن الهـدف مـن هـذه الجوامـع هـو أداء الصـلوات الخمسـة المفروضـة علـى المسـلمين، رغـم إمكانيـة أدائهـا فـي المنـزل، مسـتثنياً صـلاة الجمعـة التـى يجـب أن تصـلى فـي المسـجد وموعـدها

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/102-105.
[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/151- 157.
[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/66-67.

الظهـر. كمـا أشـار إلـى عبـارات دينيـة شـائعة فـي الـبلاد العربيـة كعبـارة (إن شـاء الله) وهي تشير إلى يقين قائلها بأن كل شيء يتم بإرادة الله سبحانه وتعالى.[1]

- عبارات شائعة الاستخدام في البلاد العربية

وضـح الكتـاب للـدارس أنـه فـي الثقافـة العربيـة يكثـر اسـتخدام عبـارات تحتـوي على الألوان، وأعضاء الجسم المختلفة، لكنها محمّلة بدلالات.[2]

جدول رقم (1)

قلبه أبيض	Kind or good hearted
إيده طويلة	Said of someone who steals
دمه خفيف	Cute- funny
لسانه طويل	Talks back- insults or Criticizes people
يا خبر أبيض	Said to express surprise upon hearing good news

[1] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج1/191.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج1/366.

ثالثاً: المحتوى الثقافي في الجزء الثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"

تميز الجزء الثاني من الكتاب بارتكازه على النصوص التي تلقي الضوء على أحداث تاريخية مهمة، أو مناسبات دينية واجتماعية بارزة، تعرف الدارس من خلالها على طبيعة الثقافة العربية، والإسلامية، وعرض ما يرتبط بها من مصطلحات، ويلاحظ الدارس التدرج والاختلاف في النصوص المختارة ذات الأبعاد الثقافية، التي تتطلب ملكة لغوية أعلى، ومستوى أعمق لفهم للغة العربية مما جاءت عليه في الجزء الأول؛ الذي كان بمثابة عرض عام وبسيط لمواضيع ثقافية، فلم يتعمق في دراسة الشخصيات، ولم يبرز قضايا تحتاج إلى مستوى لغوي متميز لفهمها، بل جاءت النصوص فيه قصيرة نوعا ما، والمواضيع متنوعة ومناسبة للدارس في المرحلة المبتدئة من تعلّم اللغة. وفيما يأتي سأقدم نبذة عن المواضيع التي جاءت تحت عنوان الثقافة في وحدات هذا الجزء من الكتاب، التي عكست المفهوم الأنثروبولوجي الشامل للثقافة:

– نص بعنوان "**ذكريات رمضانية في الشام**"، حيث تم عرض كيفية استعداد النّاس لرمضان في البلاد العربية ، وكيفية تزيين الطرقات والحارات لاستقبال هذا الشهر، وعن وجبة الفطور التي تعادل وجبة الغداء في باقي أشهر السنة، وعن الأطعمة التي تعد للصائمين على الفطور، ومنها: (المحاشي، والفتة، والفاصوليا)، وعن وجبة السحور التي تعادل وجبة الفطور، والأشربة التي تشتهر في هذا الشهر، مثل: (قمر الدين، والتمر هندي، والعرق سوس)، كما تحدث الكتاب عن ممارسات

المسلمين في هذا الشهر، من حيث الإفطار على قليل من الطعام (حبة تمر)، ثم أداء الصلاة، وإتمام الأكل بعدها، وعن صلاة التراويح ، وليلة القدر، والمسحراتي، ثم عن الاستعداد للعيد؛ بإعداد الحلويات، وأهمها المعمول، وشراء الملابس الجديدة للعيد.[1]

– نص بعنوان "**أعياد المسيحيين**"، تحدث الكتاب عن أعياد المسيحيين، وطقوسها، ومنها (شجرة الميلاد)، وأبرز هذه الأعياد: عيد الميلاد، ورأس السنة الميلادية، وعيد الفصح، الذي يصوم فيه المسيحيون أنواعاً عديدة من الصيام ،حيث لا ياكلون اللحم، والدهن، وما يخرج من الحيوان من حليب وبيض في أيام الأربعاء والجمعة، ويكتفون بأكلات الزيت، ولذلك يسمون هذا النوع من الأكل (صيامي)، والصوم الكبير الذي يدوم سبعة أسابيع، وينتهي بعيد الفصح.[2] وهذه أمثلة تتحقق فيها معايير التواصل، والثقافات، والمقارنات.

– نص عن **أماكن مشهورة في مصر**: يتحدث النص عن أماكن مشهورة في مصر، مثل: "جامعة عين شمس، والجامع الأزهر"، وعن عصر النهضة العلمية، وعن شخصيات مصرية في القرن العشرين شكلت عناصر مهمة في عصر النهضة، كـ "أحمد أمين، وطه حسين، وعباس محمود العقّاد، وسعد زغلول، ومصطفى كامل، وأمينة السعيد"؛ وعن دور الجامعات المتميز في تلك الحقبة.[3]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/49.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2 /61.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2 /117.

– نص بعنوان "**شخصيات تاريخية استخدمت في الأدب المعاصر**" لـ نجدة فتحي صفوة، كان قد نشر في (جريدة الشرق الأوسط، العدد 92). عن وفاة توفيق الحكيم، الذي جعل للمسرحية مكانة محترمة في الأدب العربي، وألف العديد من المسرحيات ، أهمها: "أهل الكهف" التي صوّر فيها صراع الإنسان مع الزمن، و"شهرزاد"، و"سليمان الحكيم"، ومسرحية عن حياة الرسول "محمد صلى الله عليه وسلّم" ، واحتلاله لمكانة فريدة في تاريخ الأدب الحديث.[1]

– نص بعنوان "**الإسلام والمرأة**" من كتاب (هدى شعراوي رائدة الحركة النسائية قبل الثورة). عرّف النص المتعلم بهدى شعراوي ابنة "محمد سلطان باشا" رئيس أول مجلس سياسي في مصر، وباهتمامها برفع المستوى الثقافي للمرأة، وبتعديل قانون الأحوال الشخصية، وكان لها مواقف مهمة بالنسبة للقضية الفلسطينية وتقسيم فلسطين، كما عرفت بإنجازاتها حيث اهتمت بالنشاط السياسي، والثقافي، وبالمشاكل الاجتماعية، وأسست (الاتحاد النسائي المصري سنة 1944)، ونادت بحقوق المرأة، وبالقومية العربية، قبل إقامة الجامعة العربية، وطالبت بالمساواة بين الرجل والمرأة في حق التعليم، وأنشأت نادياً ثقافياً للمرأة أسمته "جمعية الرقي الأدبي للسيدات"، وطالبت بتعديل قانون الأحوال الشخصية، وتنظيم تعدد الزوجات والطّلاق، واهتمت بالقضية الفلسطينية، وطالبت بعدم هجرة اليهود إليها.[2]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2/133– 149.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2 /184.

– نص من **التاريخ الإسلامي** ركز على الثقافة والتاريخ الإسلاميين، وعلى شخصيات تاريخية مسلمة كابن جبير من كتاب "موسوعة الحضارة العربية الإسلامية للدكتور سعيد عاشور".[1] وقدّم وصفاً للعمارة الإسلامية التي كان أكثر ما يميزها انتشار الحمامات العامة التي قصدها الناس من مختلف الطبقات رجالاً ونساء للاستحمام، بعد أن كانت حكراً على قصور الحكام والأمراء، وذكر الكتاب العبارات الملازمة للفظ الجلالة كـ "عز وجل" " جلّ جلاله"، كما ذكر الأنبياء: " سيدنا محمد صلى الله عليه وسلّم"، "سيدنا عيسى، أو السيد المسيح عليه السّلام"، و" سيدنا إبراهيم عليه السّلام"، وسيدنا موسى عليه السّلام"، و"السيدة مريم عليها السّلام، وذكرت في النص **منشآت اجتماعية في بغداد وبلاد الشام**، مثل: الجوامع، والمدارس، والخانات، والحمّامات التي لم تكن موجودة إلا في قصور الأمراء، والحكام، ثم انتشرت الحمامات العامّة في العالم الإسلامي نظراً لحاجة المسافرين إليها.[2]

– عرض الكتاب نصا طويلا ذا أبعاد ثقافية "**قضية الفصحى والعامية**" من كتاب "في الأدب واللغة وعلاقتهما بالقومية" لأبي خلدون ساطع الحصري عن خصائص الفصحى، والعامية، والفصحى المتوسطة. ودعا النص إلى نشر الأبحاث اللغوية

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2 /232.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2 /248

وإخراجها إلى ميادين الحياة الاجتماعية، وتدريسها، وتسجيل ما يشاهد وما يلاحظ فيها بصورة فعلية، وعدم حصرها بين صحائف الكتب والمعاجم.[1]

– في نص "**زواج الجيل الجديد**" تحدث النص عن التغيير الذي طرأ على عادات الزواج، حيث أصبح من حق الفتاة قبول من يتقدم لخطبتها أو رفضه في كثير من الحالات، وأصبح يُعتد برأيها حيث أنها صاحبة الشأن، وفي نص" البنت لابن عمّها" الذي يتحدث عن عادات وتقاليد عربية قديمة كان زواج البنت من ابن عمها أمراً لا مفر منه، حيث إنه مقدَّم على الغريب، وكيف تغيرت هذه العادات، إذ إنه لم يعد هذا الأمر ملزما للفتاة ولأهلها في يومنا هذا.[2] وهنا تتضح ديناميكية الثقافة وتطورها.

رابعاً: المحتوى الثقافي في الجزء الأول من "الكتاب الأساسي"

نظراً لأن الكتاب الأساسي موجه لفئة محددة، وهم "الدارسون في معهد ام القرى في مكة المكرمة، وجميعهم من المسلمين."[3] احتوت نصوص الكتاب على صور، وألفاظ، ومسميات تعكس ثقافة إسلاميةٍ محضة، كان الهدف منها تعليمياً تثقيفياً؛ يوجه المسلم القادم إلى المملكة العربية السعودية إلى طريقة التعامل مع أهل البلد، ومراعاة عاداتهم، ومن ثم مساعدة الوافدين الجدد على الانخراط في أجواء هذا البلد العربي الإسلامي الذي يحظى بمكانة متفردة لدى المسلمين في

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2 /268–284.
[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2 /220–228.
[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/ 4.

أنحاء العالم كافة؛ كونه البلد الذي انطلقت منه الدعوة الإسلامية؛ والمكان الذي تؤمه الملايين في كل عام لأداء فريضة الحج – الركن الخامس من أركان الإسلام– ولأداء العمرة.

لاحظت الباحثة أن الكتاب الأساسي تضمّن الكثير من الألفاظ والأسماء التي تحمل دلالات دينية خاصة بالدين الإسلامي، وجاءت لتعزز فهم المضمون الثقافي الإسلامي، كما لاحظت وجود صورة نمطية للعائلة العربية المسلمة من خلال اللباس الذي ظهرت فيه الشخصيات في الكتاب. وعكست الصور أبعاداً ثقافية دينية اجتماعية، وضُمّنت كثير من النصوص بالآيات القرآنية والأحاديث الشريفة، وأُلقي الضوء في الكتاب على الممارسات الدينية والاجتماعية في النصوص المختارة تمشيا مع أهداف الكتاب التي صممت من أجل الدارس المفترض.

أ: الألفاظ

جاءت الألفاظ والعبارات في الكتاب في كثير من الأحيان مصبوغة بصبغة دينية، أو خاصة بالمجتمع السّعودي، وحملت أفعالاً وأسماء لأشخاص وأماكن ذات دلالات دينية، أذكر منها:

- الفاظاً مرتبطة بالعبادات والشعائر

يصـــلّي/ يركـــع/ يســـجد/ يســـلّم/ يكبّـــر/ يقســـم/ أشـــهر/ إلـــه/ الله/ رســـول/ آذان/ الفلاح/مســـلم/ مســـلمة/ المصـــحف/القرآن/ الكـــريم/ ســـورة/ التشـــهّد/ السّـــلام/الفاتحة/ الكافرون.

- عبارات ذات الدلالة الإسلامية

إن شـــاء الله/ الســـلام علـــيكم ورحمـــة الله وبركاتـــه/ حـــيّ علـــى الفـــلاح/ حـــيّ علـــى الصلاة/ الله أكبر.

- شهور السنة الهجرية

المحـرم/ صـفر/ ربيـع الأول/ ربيـع الآخـر/ جمـادى الأولـى/ جمـادى الآخـرة/ رجـب/ شعبان/ رمضان/ شوّال/ ذو القعدة/ ذو الحجة.

- أسماء الأشخاص

محمد/ خديجة/ بكر/ فاطمة/ زينب/ عبد الله.

- الأماكن الدينية والتاريخية

مقام إبراهيم/ بئر زمزم/ المسجد الحرام/ جامعة أم القرى/ مدرسة الملك فيصل.

- ألفاظاً ذات بعد اجتماعي أسري

ونذكر منها: (جد- جدة- أب- أم-ابن- ابنة).

ب: تضمن المحتوى للصّور واللوحات المعلّقة في البيوت التي تعكس أبعاداً ثقافية إسلامية عربية سعودية:

عكست الصور التي عرضت في الكتاب أبعاداً ثقافية إسلامية، واجتماعية خاصة بالمجتمع السعودي، ومنها صور لـ:

- الرجال يلبسون الجلابيات، والنساء يلبسن العباءة والحجاب "الزي العربي السّعودي"[1].
- جواز السفر السّعودي.[2]
- العملة المستخددمة في المملكة العربية السعودية" ألف ريال".3
- الأسرة سعودية بالجلابيات.[4]
- الأسرة الممتدة المكونة من الجد والجدة، والأب والأم، والابن والابنة.[5]
- لوحة معلقة كتبت عليها آية قرآنية ﴿**وإنك لعلى خلق عظيم**﴾.[6]
- لوحة معلقة كتبت عليها عبارة دينية" يا الله".[7]
- خريطة الدول العربية.[8]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/55.
[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/85.
[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/125.
[4] **الكتاب الأساسي:** ج1/213.
[5] **الكتاب الأساسي:** ج1/75.
[6] **الكتاب الأساسي:** ج1/75.
[7] **الكتاب الأساسي:** ج1/213.
[8] **الكتاب الأساسي:** ج1/201.

ت: الممارسات الثقافية ذات البعد الديني

- **ممارسات تعلقت بكيفية الوضوء**، إذ جاء الكتاب بشرح تفصيلي لخطوات الوضوء، وهي : غسل اليدين- المضمضة- الاستنشاق- غسل الوجه- غسل اليدين إلى المرفقين- مسح الرأس والأذنين- غسل الرجلين إلى الكعبين.

- **ممارسات تحث على تعلّم العربية والثقافة الإسلامية**، وجسّدت من خلال النصوص ودعّمت بالآيات القرآنية مثال: قال تعالى: ﴿**إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾[1]، والأحاديث الشريفة، مثال حديث علي بن أبي طالب علي بن أبي طالب علي بن أبي طالب:" **تعلموا العربية وعلّموها للناس**".[2]

- **ممارسات تتعلق بالسلام، كيفيته وآدابه**، مثال: عند قول:"السّلام عليكم" يكون الرد:" "وعليكم السّلام"، وعند قول: "كيف حالكم" يكون الرد:"الحمد لله"، وعند قول: "شكراً" يكون الرد: "عفواً".

- **ممارسات تتعلق بكيفية إقامة الصلاة**، وذلك من خلال عرض تفصيلي لخطوات الصلاة، مع التأكيد على أهميتها بآيات من القرآن الكريم، في قال تعالى ﴿إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَّوْقُوتًا﴾.[3]

---

[1] **القرآن الكريم**: سورة الزخرف: آية 3.

[2] **الكتاب الأساسي**:ج1/ 382 – ملاحظة، لم تُخرّج الأحاديث التي وردت في الكتاب، و(هذا القول رواه الإمام البيهقي، والإمام ابن الأنباري في **الإيضاح**، منسوبًا إلى الخليفة الثاني عمر بن الخطاب، رضى الله عنه، كما رواه ابن أبي شيبة عن أبي بن كعب، رضى الله عنه، موقوفًا، وليس حديثًا عن النبي صلى الله عليه وسلم)

3 **القرآن الكريم**: سورة النساء: الآية 103.

- **ممارسات تتعلق بآداب الطعام،** وجاءت مدعّمة بآحاديث شريفة توضح الثقافة الإسلامية:

- "يا غلام: سم الله، وكل بيمينك، وكل مما يليك" حديث شريف.[1]

- " الحمد لله الذي أطعمنا وسقانا وجعلنا مسلمين" حديث شريف.[2]

- ممارسات ثقافية عكستها عادات أسرية في المملكة العربية السعودية

قدّم الكتاب عرضاً ليوميات الأسرة العربية في إشارة منه إلى طبيعة العلاقة بين أفراد الأسرة الواحدة، ففي بيوت المملكة العربية السعودية، تساعد البنت أمها في إعداد المائدة، وتجتمع الأسرة على وجبات الطعام الأساسية الثلاث: "الفطور، والغداء، والعَشاء"، وعادة تكون وجبة الغداء في الساعة الثانية، والنصف ظهراً، وتشرب الأسرة العربية القهوة العربية، أو الشاي بعد الغداء.

ويعكس التباين في أوقات الطعام بين المملكة العربية السعودية، وأمريكا طبيعة الدوام في المملكة العربية السعودية الذي غالباً ما ينتهي الساعة الثانية ظهراً، مقارنة مع وقت الدوام الذي ينتهي الساعة الرابعة، أو الخامسة عصراً.

كما يجتمع أفراد الأسرة في المساء في مدخل البيت يتبادلون الأحاديث، ويشاهدون التلفاز، ويروحون عن أنفسهم بعد عناء يومهم.

---

[1] **الكتاب الأساسي**:ج1/336.

[2] **الكتاب الأساسي**: ج1/290

- انظر- عبد الجبار، صهيب: **المسند الموضوعي الجامع للكتب العشرة**، باب آداب الأكل، ت: الألباني، 2013 رقم الحديث: 3849، الجزء19/136.

ث- تدعيم النصوص بالآيات القرآنية والأحاديث الشريفة والأبيات الشعرية

جاءت النصوص في الجزء الأول من الكتاب الأساسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها مدعّمة بالآيات القرآنية والأحاديث الشريفة، والشعر العربي القديم، الأمر الذي يعكس ثقافة إسلامية عربية واضحة تضمنّها الكتاب.

خامساً: المحتوى الثقافي في الجزء الثاني من "الكتاب الأساسي"

ركّز الجزء الثاني من الكتاب الأساسي على الثوابت الدينية، والاجتماعية النابعة من الثقافة الإسلامية، فقد تطور مفهوم الثقافة في هذا الجزء من الكتاب؛ بهدف إعطاء رؤية تعكس أبعاداً ثقافية أكثر عمقاً عن المملكة العربية السعودية بمرافقها، وأماكنها المقدسة ، ثم عن أهل البلد، وممارساتهم اليومية، وطبيعة تعاملهم مع الأماكن في السعودية.

أما المواضيع التي تضمّنها الكتاب، فهي:

أ- المكان

عمد المؤلفون إلى تثقيف الوافدين الجدد إلى المملكة العربية السّعودية من غير الناطقين باللغة العربية بأماكنها وثقافة أهلها، وكيفية التعامل معها، ومن هذه الأماكن التي تعد مهمة للوافد إلى أي بلد جديد: المطار، والفندق، ومكتب البريد، والأسواق.

ب- مكة المكرّمة والأماكن التاريخية الدينية المشهورة فيها

من الثوابت الثقافية المادية والمعنوية الإسلامية التي تبناها الكتاب ذكر الأماكن الدينية في المملكة العربية السعودية، والمكانة التاريخية لها من سيدنا إبراهيم عليه السّلام وصولاً إلى سيدنا محمد خاتم الأنبياء، وذكر الممارسات الدينية التي تؤدى في هذه الأماكن، وأهمها الحج؛ وهو فرض على كل مسلم قادر، وركن أساسي من أركان الإسلام، ويكون بالطواف حول الكعبة سبعة أشواط طواف القدوم مع الدعاء والاستغفار، ثم السعي بين الصفا والمروة سبعة أشواط، ومن ثم التوجه إلى منى في اليوم الثامن، ثم التوجه إلى عرفة في اليوم التاسع من ذي الحجة حتى غروب الشمس للدعاء والتسبيح، ثم التوجه نحو المزدلفة لصلاة المغرب، والعشاء، ولجمع الجمرات، ثم إلى منى ورمي الجمرات، ثم العودة إلى المسجد الحرام، والطواف بالكعبة طواف الإفاضة، وعند مغادرة مكة يطوف الحجاج طواف الوداع.[1]

ت- السيرة النبوية

قدّم الكتاب للمتعلم نصاً بعنوان: "من صفات الرسول" عن الرسول محمد- صلى الله عليه وسلم- بن عبد الله ونبي الإسلام، الذي ولد في مكة من أسرة كريمة، وأرسله الله ليبشر الناس بالدين الإسلامي. ورسالته التي وضعت قواعد الإسلام، ذكر النص صفات محمد الرسول الكريم، الذي جاهد في سبيل الدعوة، وصبر على الأذى حتى انتصر الإسلام.

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج158/2.

كانت حياة الرسول محمد درساً كاملا في الأخلاق، فقد كان شجاعاً، كريما، صادقا، أميناً، صبورا، متواضعا، رحيماً بالمسلمين، يعود المرضى، يحترم كل من أقبل عليه. توفي الرسول محمد– صلى الله عليه وسلّم– في المدينة في سن الثالثة والستين تاركا لنا كتاب الله، وسنته" الحديث الشريف".[1]

ث– السيدة مريم والمسيح عليه السّلام

وضّح الكتاب الدلالة التاريخية والدينية للتمر الذي يعدّ فاكهة، وغذاء من القرآن الكريم والسنّة النبوية، أكلته السيدة مريم حين ولدت المسيح عليه السّلام،[2] ودعّم النص بآية كريمة، قال تعالى: ﴿ **وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطْ عَلَيْكِ رُطَبًا جَنِيًّا (25) فَكُلِي وَاشْرَبِي وَقَرِّي عَيْنًا فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنْسِيًّا**﴾.[3]

ج– المرأة في الإسلام

وضح النص موقف الإسلام من المرأة ، فقد حدد الإسلام حقوقها، ومنها، حقها في الميراث، والعمل، وأشركها في الجيوش، وجعلها مسؤولة عن رعيتها، وأبرز مكانتها، وكرّمها بجعلها سكناً للرجل، بل وجعل الجنة تحت أقدام الأمهات تكريما لهن. جاء النص أيضاً مدعماً بالآيات، والأحاديث، قال تعالى: ﴿ **وَلَا تَتَمَنَّوْا مَا فَضَّلَ اللَّهُ بِهِ بَعْضَكُمْ عَلَى بَعْضٍ لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ**

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/383.

[2] **الكتاب الأساسي:**ج2/ 270.

[3] **القرآن الكريم:** سورة مريم : آية 25–26.

نَصِيبٌ مِمَّا اكْتَسَبْنَ وَاسْأَلُوا اللَّهَ مِنْ فَضْلِهِ)".[1] ومن الحديث الشريف: **"ما أكرم النساء إلا كريم◉ وما أهانهن إلا لئيم".**[2]

ح- من علماء المسلمين

سلّط الكتاب الضوء على ثلة من علماء المسلمين الذين برعوا في مجالات شتى، ومنهم: جابر بن حيان، الذي برع في الكيمياء، والخوارزمي، الذي برع في علم الرياضيات، وابن سينا أول طبيب تخدير، ومؤلف كتاب "القانون" في الطب، وابن الهيثم، الذي يعدّ أحسن من تكلّم في البصريات.

خ: أسس الشريعة الإسلامية

عرّف الكتاب المتعلم بالقرآن الكريم، والحديث الشريف اللذين يعدّان أساسي الشريعة الإسلامية، وتؤخذ منهما الأدلة على الأحكام الشرعية، أما القرآن فهو: كتاب الله الخالد، والمعجزة الكبرى التي نزل بها الوحي جبريل على الرسول محمد- صلى الله عليه وسلّم-، مدة استمرت 23 سنة؛ في مكة، ثم في المدينة بعد الهجرة.

---

[1] **القرآن الكريم**: سورة النساء: الآية 32.

[2] **الكتاب الأساسي**: ج2 /301

وبخصوص صحة الحديث المضمن، انظر- الألباني (ت- 1420هـ): **سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة**، دار المعارف، الرياض- المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1412 هـ / 1992 م،241/2. حديث موضوع.

أمـا الحـديث الشـريف، فهـو: مـا ورد عـن النبـي مـن قـول، أو فعـل، أو تقريـر، وذكـر أهـم أئمـة الحـديث، وهـم: البخـاري،/ مسلم/النسـائي/ الترمـذي/ ابـن ماجـة/ أبـو داوود، كمـا عـرّف الكتـاب المـتعلم بالحـديث القدسـي، وهـو: مـا رواه الرسـول عـن الله (عز وجل) ولفظه من عند الرسول.

د: الإعجاز في الكون

مـن خـلال هـذا الـنص أشـار الكتـاب إلـى أنّ فـي مخلوقـات الله وفـي الكـون، وفـي الـنفس البشـرية عبـرة ودلـيلاً علـى عظمـة الله الخـالق، وطريقـاً لمعرفـة الله عـز وجل.

خاتمة

بعد تحليل المحتوى الثقافي في مقدمة وجزأي "الكتاب في تعلم العربية" الأول والثاني، وجزأي "الكتاب الأساسي" الأول والثاني خرجت الباحثة بالنتائج الآتية:

– جـاء المحتـوى الثقـافي في"الكتـاب فـي تعلّـم العربيـة" متنوعـاً، وقـدّم أمثلـة ماديـة ومعنويـة للأنمـاط الثقافيـة بـالمفهوم الأنثروبولـوجي، راوحـت بـين الأمـور الحياتيـة المختلفـة، كالـدين، والفـن، والرياضـة، والأسـرة، والسياسـة، والعـادات والتقاليـد، وأسـلوب المعيشـة فـي بـلاد عربيـة شـتى، وقـدّم الكتـاب كثيـراً مـن المواقـف العامـة التـي يتوقـع أن يمـر بهـا الأجنبـي فـي حياتـه اليوميـة أثنـاء تعاملـه باللغـة العربيـة، لـذا فهـو يصـلح لتـدريس النـاطقين بغيـر العربيـة بصـرف النظـر عـن ديانـاتهم وقومياتهم. حيـث إنـه تنـاول مواضـيع ذات أبعـاد ثقافيـة أكثـر تنوعـا فـي عرضـها للملامـح الثقافيـة فـي الـبلاد

العربيـة، مـن" الكتـاب الأساسـي" الـذي اقتصـر علـى البعـد الثقـافي الـديني، ولـم يقـدم الثقافة بالمفهوم الانثروبولوجي.

– راعـى مؤلفو"الكتـاب فـي تعلّـم العربيـة" التـدرج فـي عـرض المحتـوى الثقـافي بحيـث يتناسـب مـع المسـتوى اللغـوي للمـتعلم، فمـثلاً قـدّمت الثقافـة فـي المقدمـة" ألـف بـاء" بشـكل نصـوص ثقافيـة قصـيرة باللغـة الإنجليزيـة، ثـم عرضـت فـي الجـزء الأول بنصـوص مكتوبـة أطـول نسـبيا، راوحـت بـين اللغـة العربيـة والإنجليزيـة، ووضـحت مفرداتهـا فـي هـامش الكتـاب. وقـدمت محتـوىً ثقافيـاً أكثـر تعمقـاً آخـذا بعـين الاعتبـار التقـدم فـي اسـتخدام اللغـة لـدى المـتعلم. وراعـى الكتـاب المهـارات الأربعـة (الاسـتماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) في تقديمه للنصوص والتدريبات.

– أُرفقـت هـوامش بـ "الكتـاب فـي تعلّـم العربيـة" لتعريـف المفـردات بـاللغتين: العربيـة، والإنجليزيـة، الأمـر الـذي ييسـر علـى الـدارس، ويسـاعده علـى فهـم المحتـوى بسـهولة ووضـوح، وقـدّمت تسـهيلات تجسـدت فـي عـرض المـادة مسـموعة علـى أقـراص DVD، وعـرض مشـاهد فيـديو مـن شـأنها أن تجعـل الصـورة الثقافيـة تبـدو حقيقيـة للـدارس؛ لا سـيما وإنهـا عرضـت باللهجـة العاميـة المصـرية، فجـاءت المواضـيع المختـارة طبيعيـة وتمثل صوراً حقيقية من الواقع المعيش.

– اتكأ " الكتاب الأساسي" على جانب واحد من الثقافة، ونال المحتوى الثقافي ذو البعد الديني والأخلاقي الاهتمام في عدد غير قليل من النصوص التي اعتمدها الكتاب. وجاءت النصوص في مجملها دينية، ودعّم المؤلفون النصوص بآياتٍ قرآنية، وأحاديث شريفة، وأقوالٍ

للصحابة، كما ارتكز الكتاب في مجمله على البعد الاجتماعي الذي يعكس جزءاً من ثقافة المجتمع في المملكة العربية السعودية. خلافاً لما ذكر المؤلفين في أهدافهم، "الخروج بتصور كامل وشامل لما يجب أن يكون عليه كتاب أساسي يوجه للكبار المبتدئين في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها"[1]. وعلى الرغم من أن "الكتاب الأساسي" حافظ على خط ثقافي ديني إسلامي في عرض البعد الثقافي الديني يتضح في وحدات الجزأين: الأول والثاني من الكتاب، إلا أنه اقتصر على فئة معينة من الدارسين، وهي فئة الناطقين بغير العربية من المسلمين، أو المعنيين بدراسة البعد الثقافي الديني؛ تحديدا الإسلامي، في البلاد العربية في المملكة العربية السعودية. فقدّم محتوى يتفق مع الأهداف الدينية الخاصة التي أوضحها مؤلفو الكتاب، من حيث نشر كل ما يخدم لغة القرآن الكريم، والنهوض بتعليم اللغة العربية، لتسهم في تطوير الوعي الثقافي الديني للمتعلم المسلم غير الناطق باللغة العربية، وتزيد من فهمه للثقافة الدينية والإسلامية، وتسهل عليه التعامل مع الدارسين في "معهد أم القرى" في مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

– لم يحقق "الكتاب الأساسي" الأهداف الثقافية التي صّرح بها المؤلفون في مقدمة الكتاب جميعها، وهي:"نشر كل ما يخدم اللغة العربية، لغة القرآن الكريم، والارتقاء بمستوى طرائق تعليمها لغير أبنائها في الأقطار الإسلامية ابتغاء تأليف النفوس، وكسب الأصدقاء من غير الناطقين باللغة العربية، حيث إن كل مجتمع يخطط لتعليم لغته لما يتحقق بها من مزايا وفوائد لا تتحقق حتى بارفع أنواع الدعاية في العالم المعاصر، فلربما كان لتعليم العربية أثر

[1] **الكتاب الاساسي:** ج1/ 2-8.

في الكشف عن دوافع الخير في النفس العربية، أو لجوانب التمتع في الذوق العربي، أو عوامل الآلام، والآمال في الحياه العربية. ومن ثم إعطاء صورة واضحة ومعبرة عن الحياة في الأقطار العربية؛ لا سيما في المملكة العربية السعودية."[1] بل عرض جزءاً من الثقافة السائدة في المجتمعات العربية، وهو الجانب الديني الذي على أهميته في الثقافة العربية لا يتعارض مع الحياة بكل مرافقها وحيثياتها، ولا مع التطور بكل الميادين الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والعمرانية، والرياضية، والعلمية الأخرى المكملة لصورة الثقافة الجمعية في البلاد العربية، ولم يكن قادراً على تصوير الثقافة في المجتمع الإسلامي بشكل كامل، وافتقر إلى التنوع في المادة الثقافية الموجودة في الثقافة الإسلامية والعربية، التي من شأنها أن تحفز الدارس على التعلّم، وتهيئه للتعامل مع مواقف حياتية قد يتعرض لها أثناء وجوده في المملكة العربية السعودية؛ الأمر الذي قد يشعر الدارس بالملل ويقلل من رغبته في تعلّم اللغة العربية. بل صبّ جل اهتمامه على رسم صورة مثالية للمجتمع العربي المسلم دون ذكر أية ممارسات حقيقية توضحها، أو قد تكون بعيدة عن هذه المثالية في المجتمعات العربية، مثال ذلك: ذكر الكتاب للمرأة من وجهة نظر الإسلام الذي كرمها وأعطاها حقوقا لم تكن تمتلكها من قبل، وإغفاله لبعض ممارسات المجتمع العربي السلبية تجاهها، الأمر الذي يقلل من شفافية المحتوى ومصداقيته، كما أنه استثنى مواضيع الفن، والرياضة، والسياسة، وغيرها من المواضيع الأخرى ذات الأبعاد الثقافية التي يعنى بها المواطن العربي، والدارس الوافد إلى البلد بغرض العمل، أو التعلّم. أفلا يحتاج الدارس أن يمارس الرياضة في المملكة

[1] الجربوع، عبد الهادي سليمان، وآخرون: **الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها: الجزء الأول**- صدر في معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى_ مكة المكرمة، 2008م، 2-8.

العربية السعودية مثلا؟ أم أنه لا يحتاج أن يروح عن نفسه في النوادي والأسواق بعد عناء العمل والدراسة؟ أم أنه لا يحتاج أن يعرف عن الوضع الاقتصادي، أو السياسي، أو الرياضي، أو الفني في البلد الذي يعيش فيه.

– التزم "الكتاب في تعلّم العربية" **بالمعايير الخمسة** المتبعة في الولايات المتحدة لتعليم العربية للناطقين بغيرها لغة أجنبية، فعرض أمثلة **للمقارنات** لعبارات التحية في بلاد عربية مختلفة، وبين اللغة العربية واللغة الإنجليزية في أمور عديدة أذكر منها: كلمة الخال والخالة، إذ قارن بين ما تعنيه في العربية، وما تعنيه بالإنجليزية. كما عني الكتاب بمعيار **الربط** حيث أتاح الكتاب للدارسين المفترضين التعرف على وجهات النظر في مواضيع متوفرة باللغة العربية وثقافاتها فقط. أما معيار **التواصل** فتمثل في"الكتاب في تعلم العربية" من خلال عرض نصوص وأفلام باللهجة المحكية والطلب من الطلاب شرحها والإجابة عن الأسئلة المتعلقة، والتعبير عن آرائهم فيها. وبدا معيار**الثقافات** جلياً من خلال عرض نصوص تساعد الدارسين على فهم العلاقة بين الممارسات ووجهات نظر ثقافات متنوعة في العالم العربي. كما أن "الكتاب في تعلّم العربية" صمم تدريبات تمكن الدارسين من خلالها من فهم نتاج ووجهات نظر ثقافات مختلفة في العالم العربي، وتساعدهم على استعمال اللغة العربية للمتعة الشخصية ولإغناء لغتهم العربية، وبهذا يكون الكتاب التزم أيضاً بمعيار **المجتمعات** أيضا. بينما لم يلتزم "الكتاب الأساسي" بالمعايير الخمسة الأمريكية العالمية، بل التزم بمعايير خاصة أخرى الرغم من محاولته الربط بين

جزئيات المادة المتعلمة من خلال تكرارها وتذكير الدارس بها بين الحين والآخر، إلا أنه لم يلق الضوء على ثقافات عربية مختلفة، ولم يقارن بين العادات والممارسات والأماكن في بلاد عربية مختلفة، بل صب تركيزه على المملكة العربية السعودية. أما التدريبات في" الكتاب الأساسي" فلم تعن بمعيار التواصل بين الدارسين.

الفصل الثانـي:

المفردات المتضمنة في الكتابين "الكتاب في تعلّم العربية"

بجزأيه الأول والثانـي، و "الكتاب الأساسي" بجزأيه الأول والثانـي

تمهيد

تشكل المفردات عاملاً أساسياً في تعلم اللغة الأجنبية، ولها دور مهم في التواصل بين أبناء اللغة من ناطقيها، وتسهم في تطور اللغة لدى دارسيها من غير الناطقين بها أيضاً، ويتعدى تعلمها ونطق أصواتها، ومعرفة معانيها، إلى استخدامها في سياقات التواصل اليومية باستخدام مفردات الحياة اليومية، وسياقات التواصل السياسية، والاقتصادية، والأدبية، والثقافية.

وحيث إن المفردات تعد من اللبنات الأساسية المكونة لأية لغة، فعلى قدر ثراء المعجم اللغوي لهذه اللغة، تزداد قوتها التعبيرية، لما تقدمه لمستخدم اللغة عامة، وللدارسين خاصة من إمكانية للتعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، "لذا يشكل تعليم المفردات اللغوية جزءاً رئيساً في البرنامج اللغوي الذي يقدم للدارسين للعربية من الناطقين بغيرها، وأداة معينة للدارس على استعمال اللغة وممارستها. وللتفاعل المتبادل وجهاً لوجه بين المتعلم ومعلميه أثره البالغ في نمو المفردات اللغوية لدى الدارسين رويدا رويدا يبدا في تكوين جمل وتراكيب لغوية شبيهة باللغة التي يكونها مستخدم اللغة الأصلي، وإن كان لا يزال يخطئ في القواعد، لأن القدرة على استخدام اللغة تحتاج إلى نمو المعاني والتراكيب النحوية التي تزيد نتيجة قلة تمركز التعلم حول ذاته".[1]

---

1 عبد الباري، ماهر: **تعليم المفردات اللغوية لغير الناطقين بالعربية: التجارب والتحديات**، الدوحة– قطر، 2011م، ص7.

تتميز اللغة العربية بأنها من اللغات الاشتقاقية، وبمستوياتها المختلفة، فأولها بسيط يقرب إلى الحديث اليومي المتداول بين الناس، وآخرها معقد يتطلب مستويات لغوية عالية، مثل الذي يتمثل في لغة الأدب الرفيعة في مصادر اللغة العربية الأصيلة. وهذا يقتضي دقة في اختيار المفردات في كتب تعليم اللغة للناطقين بغيرها بحيث تتناسب مع مستويات الدارسين اللغوية.[1] لذا فإنّ أي كتاب يصمم لتعليم العربية للناطقين بغيرها يجب عليه أن يأخذ عوامل عدة بعين الاعتبار عند تدريسه للمفردات، ومن هذه العوامل، أولاً: لغة المتعلّم الأصلية، ومدى قربها أو بعدها عن اللغة المُتَعلّمة. ثانياً: المستوى اللغوي للدارس، فالمفردات التي يتعلّمها طالب المستوى المبتدئ تختلف كما وكيفا عن المفردات التي يتعلمها طالب المستوى المتوسط، والمستوى المتقدم. ثالثاً: أهداف تعلّم اللغة التي قد تختلف من دارس لآخر، فقد تكون ثقافية معرفية، أو دينية، أو سياسية، أو غير ذلك.

وتحاول الدراسة الحالية معرفة ما إذا اختار مؤلفو الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة المفردات في ضوء الوظائف اللغوية المحددة، وحسب مرجعية معايير المجلس الأمريكي (ACTFL) التي تعد من أهم المعايير العالمية في تناولها لموضوع تعليم المفردات وفي اعتبارها للمحور وللوظيفة اللغوية التي تؤديها المفردة في الوقت ذاته. وذلك عن طريق الإجابة عن التساؤلات الآتية:

– كيف عرضت مفردات الكتاب؟

---

[1] انظر: صالح، غصون فائق، والناهي هيثم: **مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع أقتراح بعض الحلول لها.**

– هل التزم مؤلفو الكتابين"الحدود الموضوعية للدراسة" بمعايير عالمية عند اختيار المفردات؟

– هل جاءت المفردات من حيث الكم والنوع متناسبة مع حاجات المتعلم التعليمية؟

– كيف وجه المحتوى الثقافي طبيعة المفردات واختيارها؟

الأطر النظرية لتعلم وتعليم المفردات في الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"

أولاً: معايير (ACTFL) العالمية المتبعة في تعليم المفردات لدارسي اللغات الأجنبية

لم يحدد أي من الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة المعايير التي تم على أساسها اختيار المفردات، لكن بعد دراسة المحتوى استنتجت الباحثة أن كل من الكتابين اختار معايير مختلفة، وفيما يتعلق بالمعايير الأمريكية (ACTFL) ، فهي تعتمد المهارات الأربعة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) متكاملة ومتداخلة في تدريس كل فروع اللغة الأجنبية من ثقافة، ومفردات، ونحو، وصرف، وغير ذلك.

عرضت الباحثة جدول موضح للمهارات والكفاءات المتوقع إنجازها في مهارة (الاستماع) وذلك لما لهذه المهارة من أثر واضح في تشكيل الحصيلة اللغوية والمفردات للدارس.

اشتمل الجدول المستويات (المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم بمستوياتها الثلاث) تبعاً لمعايير المجلس الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، أما الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"، فقد صمما لدارسي العربية من الناطقين بغيرها في المستويين المبتدئ، والمتوسط.

توصيفات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL لمهارة الاستماع[1]:

جدول رقم (2)

المستوى المبتدئ الأدنى:

- يستطيع الدارس أحياناً أن يتعرف على كلمات منفردة، أو عبارات شائعة في سياقها.
- لايبدي الدارس سوى فهم محدود جداً للرسالة المحكية حتى في أبسط السياقات والمواقف الاجتماعية.
- في سياقات مسموعة، يستطيع الطالب أن يحقق المؤشرات الآتية (على سبيل المثال لا الحصر):
- يميز الدارس أحياناً أصوات الحروف التي تعلمها في سياق كلمات مألوفة.
- يفهم الدارس أحياناً بعض الكلمات المنفردة التي تعلمها، وحفظها في مرحلة سابقة لا سيما عندما ترتبط بحركة أو صورة تعبّر عنها.
- يفهم الدارس الأرقام من واحد إلى عشرة.
- يفهم الدارس العبارات الشائعة في التحية.
- يتعرف الدارس بعض الكلمات التي تشير إلى الألوان.
- يفهم الدارس بعض أصناف الطعام.

المستوى المبتدئ الأوسط:

- يستطيع الدارس تعرف عدد من الكلمات والعبارات الشائعة في سياقها، ومن ثم فهمها بما في ذلك الكلمات المستعارة من لغات أخرى.

[1] شنيك، هبة عبد اللطيف: **مرجع سابق**.

- قد يفهم أكثر من عبارة في آن معاً، وقد يحتاج إلى التكرار.
- في سياقات مسموعة، يستطيع الدارس أن يحقق المؤشرات الآتية (على سبيل المثال لا الحصر):
- يفهم الدارس العبارات المتنوعة في التحية، والمواقف المناسبة التي تقال فيها.
- يفهم الدارس مفردات، وعبارات الشكر التي يعبر عنها الآخرون.
- يفهم الدارس بعض العبارات البسيطة التي يستعملها الآخرون في تعريف أنفسهم.
- يفهم الدارس السؤال عن اسم أحد غير اسمه.
- يفهم الدارس أيام الأسبوع وأوقات اليوم والساعة.
- يعرف الدارس تاريخ اليوم والأمس والغد.
- يتعرف الدارس بعض أجزاء الجسم.
- يتعرف الدارس المصطلحات البسيطة التي تعبر عن حالة الطقس.

المستوى المبتدئ الأعلى:

- يستطيع المستمع غالباً فهم بعض المعلومات من جمل بسيطة (جملة منفردة في كل مرة) في سياقات شخصية واجتماعية، إذ يتوفر دعم سياقي، أو غير لغوي.
- يتمكن الدارس من فهم جمل تتناول حاجات عملية والعبارات والتعليمات المستعملة على نحو متكرر، إن كان قد تعلم مفرداتها.
- في سياقات مسموعة، يستطيع الدارس أن يحقق المؤشرات الأتية (على سبيل المثال لا الحصر):
- يميز الدارس بين الجملة الاستفهامية والجملة الخبرية.
- يفهم الدارس أسئلة وعبارات تتعلق بمعلومات بسيطة حول عائلته وأصدقائه وزملائه في الصف.

- يفهم الدارس بعض أوصاف الطقس بالاستعانة بصورة، أومقطع فيديو.
- يفهم الدارس بعض الأوصاف المحسوسة المتعلقة بصورة أو رسمة ما.
- يفهم الدارس أحياناً إرشادات الطريق لمكان ما.
- يفهم الدارس أحياناً محادثة بسيطة بين بائع وشارٍ.

المستوى المتوسط الأدنى:

- يستطيع الدارس فهم معظم المعلومات من جمل(جملة منفردة في كل مرة) في سياقات شخصية واجتماعية أساسية.
- يبدي الدارس مقدرة بسيطة على فهم نصوص شفوية مكونة من عدة جمل.
- في سياقات مسموعة ، يستطيع الدارس أن يحقق المؤشرات الآتية (على سبيل المثال لا الحصر):
- يفهم الدارس موعد إنجاز واجب دراسي حدده المعلم.
- يفهم الدارس أسئلة متعلقة بجدول عمل دراسي أو ما شابهه.
- يفهم الدارس أسئلة تتعلق بما يحبه، وما لايحبه.
- يفهم الدارس بعض عبارات الإطراء والمديح البسيطة.
- يفهم الدارس الرسالة العامة من إعلان مسموع.
- يفهم الدارس الدلالات المتعلقة بزمان ومكان فعالية أو حدث ما.
- يميز الدارس بين رفض أو قبول دعوة واردة في رسالة مسموعة.
- يفهم الدارس إعلان واضح ومكرر يتعلق بمواعيد الإقلاع والهبوط وبوابة المغادرة في المطار.

المستوى المتوسط الأوسط:

- يستطيع الدارس فهم جمل (جملة منفردة في كل مرة) في عدة سياقات أساسية وشخصية واجتماعية. ويكون الفهم دقيقاً في الأغلب في مواضيع مألوفة ومتوقعة، رغم أنه قد يقع سوء الفهم أحياناً.
- يحقق الدارس فهماً جزئياً لمعنى النصوص الشفوية، مثل الفكرة الرئيسة.
- في سياقات مسموعة، يستطيع الدارس أن يحقق المؤشرات الآتية (على سبيل المثال لا الحصر):
- يفهم الدارس معلومات اساسية واردة في مواد إعلامية مرئية ومسموعة.
- يفهم الدارس الأسئلة والجمل الخبرية الواردة في حوار مرئي ومسموع عبر شبكات التواصل الاجتماعي.
- يفهم الدارس المعلومات الأساسية في عرض مسجّل حول حياة أحد زملائه.
- يفهم الدارس المعلومات الرئيسة المتعلقة بمكان وزمان مابين التأجيل والإلغاء.

المستوى المتوسط الأعلى:

- يستطيع الدارس بيسر وثقة فهم جمل (جملة منفردة في كل مرة) بسيطة ومركبة حول مواضيع شخصية واجتماعية أساسية.
- يحقق الدارس فهماً عاماً للنصوص السردية والوصفية الشفوية المكونة من فقرة واحدة، مثل الفكرة الرئيسة، وبعض التفاصيل البسيطة.
- في سياقات مسموعة، يستطيع الدارس أن يحقق المؤشرات الآتية (على سبيل المثال لا الحصر):
- يفهم الدارس المعلومات المباشرة الواردة في مقابلة بين طالب يقوم بدور صحفي وزوار حول الأنشطة التي قاموا بها، وتلك التي يخططون للقيام بها لاحقاً.
- يفهم الدارس الفكرة الرئيسة وقليل من التفاصيل المتعلقة بإرشادات الصحة والسلامة العامة الواردة في مادة

مسموعة.

- يفهم الدارس مثلاً وصف المرشد السياحي لتاريخ مكان ما، وأبرز معالمه السياحية.

المستوى المتقدم الأدنى:

- يفهم الدارس مجمل المعنى في نصوص قصيرة ذات جمل مترابطة وتراكيب لغوية مختلفة.
- يحقق المستمع فهماً مجملاً للنصوص السردية والوصفية الشفوية المكونة من أكثر من فقرة، كالحقائق الرئيسة وبعض التفاصيل.
- في سياقات مسموعة، يستطيع الدارس أن يحقق المؤشرات الآتية (على سبيل المثال لا الحصر):
- يفهم الدارس بعض التفاصيل الواردة في إعلان رسمي حول تحذيرات تتعلق بأحداث متوقعة.
- يقدر الدارس أن يفهم رسالة مسموعة من صديق، أو زميل يخبره فيها عن أحداث سابقة، وما سيترتب عليها من نتائج في المستقبل.
- يستطيع الدارس فهم المعلومات المتعلقة بمكان وزمان اجتماع، أو فعالية ما والتعديلات التي ستطرأ عليها في المستقبل.

المستوى المتقدم الأوسط:

- يستطيع الدارس فهم نصوص سردية ووصفية تتكون من أكثر من فقرة، وذات بنى تنظيمية وتراكيب لغوية واضحة.
- يفهم الدارس الحقائق الرئيسة والعديد من التفاصيل الداعمة، وقد يستمد فهم المعنى من السياق والمعرفة على صعيد اللغة والمحتوى.
- في سياقات مسموعة، يستطيع الدارس أن يحقق المؤشرات الآتية (على سبيل المثال لا الحصر):

- يفهم الدارس عروضاً تقديمية حول شخصيات مشهورة قديمة أو معاصرة.
- يفهم الدارس حواراً أو رسالة مسموعة أومرئية حول ترتيبات للقاء أو رحلة ينوى القيام بها.
- يميز الدارس بين خصائص وجهة سياحية ما، وأخرى واردة في نصوص مسموعة أو مرئية.
- يفهم الدارس القصص القصيرة ، ومقتطفات مناسبة من بعض الكتب والخطابات وملخصات حول موضوعات عدة.

المستوى المتقدم الأعلى:

- يفهم الدارس نصوصاً سردية ووصفية مثل: الوصف المفصل للأشخاص والأماكن والأشياء، وسرد الأحداث في الماضي والحاضر والمستقبل، ويكون الكلام عموماً مصوغاً في تراكيب لغوية مألوفة له.
- يفهم الدارس الحقائق الرئيسة ومعظم التفاصيل الداعمة.
- في سياقات مسموعة، يستطيع الدارس أن يحقق المؤشرات الآتية (على سبيل المثال لا الحصر):
- يفهم الدارس تعليمات مفصلة من المعلم حول إنجاز مهمة دراسية ما.
- يفهم الدارس سلسلة من التعليمات والخطوات المفصلة حول تنفيذ وصفة طعام أو تطبيق عملية ما.
- يفهم الدارس الحوار الوارد في مقابلة تلفزيونية مع شخصية عامة.
- يستطيع الدارس فهم ملخص يصف إنجازات شخصية قيادية مثل: صلاح الدين الأيوبي.
- يفهم الدارس عرضاً مصوراً على الإنترنت لجولة في مدينة، أو متحف أو جامعة.
- يفهم الدارس مايرد على تسجيل صوتي لأحد معارفه، أو لشخصية اجتماعية حول تجاربه السابقة .

ثانياً: المعايير المتّبعة في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية في المناهج الأخرى

عرضت الباحثة المعايير المتبعة في اختيار مفردات كتب صممت لغير الناطقين بالعربية، كتاب رشدي طعيمة "تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه"، وكتاب "نون والقلم" لتعليم العربية للناطقين بغيرها، لاعتقادها بإنها المعايير المتبعة في "الكتاب الأساسي" علماً بأن رشدي طعيمة أحد مؤلفيه، ومن هذه المعايير:

1- التواتر Frequency: بمعنى تفضيل الكلمة الشائعة الاستخدام على غيرها.

2- التوزع أو المدى Range : بمعنى تفضيل الكلمة التي تستخدم في أكثر من بلد عربي عن تلك التي توجد في بلد واحد.

3- الإتاحة Availability :أي تفضيل الكلمة التي تكون في متناول المتعلم.

4- الأُلفة Familiarity : أي تفضيل الكلمة المألوفة عند الأفراد عن الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام.

5- الشمول Coverage: بمعنى تفضيل الكلمة التي تغطي عدة مجالات في وقت واحد على تلك التي تخدم مجالات محدودة، فكلمة بيت أفضل من كلمة منزل، حيث يمكن القول: بيت= منزل= بيت الله، الكعبة....إلخ.

6- الأهمية: تفضل الكلمة التي تشبع حاجة معينة عند الدارسين، وتحقق رغباتهم.

7- العروبة: تفضل الكلمة العربية على غيرها... مثل تقديم كلمة هاتف بدلاً من التليفون... وهكذا.

8- التجسيد: يفضل استخدام المفردات التي يمكن تجسيدها، أو بيان معناها من خلال الرسم، أو الصورة ، أو المفردات المجردة. وهذا في المراحل الأولى من التعلّم.

9- أن يراعي التدرج في عدد المفردات الجديدة في كل درس.

10- في حالة تعليم اللغة الأجنبية ، في المرحلة الابتدائية ، فإن تعليم المتعلم 2000-2500 كلمة كاف لأن يكوّن لديه قاموساً يفي بمتطلبات الحياة، شريطة أن يتعلم مهارتين أساسيتين: أولاهما: تركيب الكلمات، والأخرى: كيفية استخدام القاموس. [1]

11- تقديم الحقيقي على المجازي.

12- سهولة النطق والكتابة.

13- الاشتراك: استخدام المفردات المشتركة بين اللغتين الأم والهدف.

14- دلالة الكلمة.

15- المبدأ الثقافي: اختيار الكلمات ذات المحتوى الثقافي العربي الإسلامي.[2]

وقبل دراسة الإستراتيجيات التي وظفت في الكتابين الحدود الموضوعية للدراسة لتعليم المفردات، ارتأت الباحثة ضرورة عرض أهداف الكتابين؛ لأثرها الواضح في اختيار المفردات وتوجيهها في الكتابين.

---

[1] طعيمة، رشدي: **تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**، ص195، 196.

[2] العناتي، وليد: **نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها**- دراسة لسانية تربوية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثاني- رجب 1430هـ- 2009م، ص124.

ثالثاً: أهداف تعليم المفردات في الجزأين الأول والثاني من"الكتاب في تعلّم العربية"

في الجزء الأول من"الكتاب في تعلّم العربية" وجد المؤلفون أن الاعتماد على **مهارة الاستماع** أفضل من الاعتماد على الذاكرة الخطية والمفردات المكتوبة، واعتمد الجزء الأول على عدد من التمارين والتدريبات لمساعدة الطالب على تعزيز المفردات الجديدة. وفي الجزء الثاني من"الكتاب في تعلّم العربية" خصص المؤلفون من ثلاث إلى خمس ساعات صفية لكل درس، بالإضافة إلى ساعات الواجب خارج الصف من أصل الـ 150 ساعة الصفية المخصصة لتعليم الكتاب."[1] وانطلق المؤلفون من قناعات منهجية أهمها أن **المفردات تلعب دوراً جوهرياً في تطوير المهارات اللغوية المختلفة**، وأنها يجب أن تعطى حقها من العمل والنشاط داخل الصف وخارجه."

رابعاً: أهداف تعليم المفردات في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"

في مقدمة الجزء الأول من "الكتاب الأساسي" حدد المؤلفون الأهداف من اختيار مفردات الكتاب، وألخصها بـ:

– احتواء كل درس على مفردات جديدة ترد لأول مرة في الكتاب، وتكون منسجمة مع العربية الفصحى الحديثة المستعملة في الأدب المعاصر ووسائل الإعلام.

– تعزيز المفردات التي وردت في الدروس السابقة.

[1] **الكتاب في تعلم العربية**: ج2/ xii.

– الاهتمام بالمرحلة الصوتية، واختيار كلمات من ذوات المعنى الحسي الذي يمكن إيضاحه بالصورة، حتى يتمكن الدارس من إيجاد علاقة جدلية بين الصوت والصورة دون اللجوء للكتابة.

– اختيار الشائع من المفردات، خاصة ما يعكس منها ثقافة عربية وإسلامية، وأن تعد قائمة مكة التي تم إعدادها قبل ذلك رفيقاً أميناً.[1]

أما الجزء الثاني من الكتاب فالأهداف من تعليم المفردات حسبما حددها المؤلفون في مقدمة الكتاب، هي:

– مراعاة التكامل والربط بين الجزأين الأول والثاني من الكتاب في التدريبات الصوتية، وفي عدد المفردات المتضمنة فيهما، وفي تماثل عدد المفردات وكيفية عرضها، نظراً لتماثل الفترة الزمنية المحددة لتدريس الجزأين من الكتاب.

خامساً: إستراتيجيات تعليم المفردات في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"

انطلق مؤلفو" الكتاب في تعلّم العربية" في عملية وضع أسئلة المفردات من مبدأ أن الفهم يتم في خطوات، وأنّ التعامل مع أي نص سواء كان مقروءاً، أم مرئياً ينبغي أن يتدرج من العام إلى الخاص، مع التركيز على تنمية مهارة الطلاب على التخمين من السياق، وعلى الاستماع الدقيق لبعض الحروف وأدوات الربط التي

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/ 5–8.

تمثل مفاصل مهمة داخل النص."[1] بعد مشاهدة الدارسين للفيديو خصص الكتاب قسم "تذكروا" لتذكيرهم بالمفردات، ثم بعد ذلك يأتي قسم "**تعلموا**" لتقديم مفردات جديدة، ثم قسم "خمّنوا"، ثم قسم "**اسألوا**" لتحفيز الدارسين على التفاعل مع النص." وعرضت على الطالب بعض أصوات العامية، ومفرداتها من خلال حوارات بسيطة تعتمد على العامية بشكل أساسي، واختيرت العامية المصرية كونها أكثر العاميات العربية انتشاراً على امتداد العالم العربي، وكون ما يتعلمه الطالب من فصحى خالصة لا يمثل إلا جزءاً من الواقع اللغوي؛ إذ إنه في أي بلد عربي، حتى المثقفون العرب، أو المتعلمون لا يتحدثون الفصحى في كل المواقف، كما أنّ العامية تساعد المتعلم في فهم الإطار الثقافي الذي يحيا في ظل الكلمات، والحوارات المستخدمة."[2]

وقُدِّمت المفردات في الجزء الثاني من" الكتاب في تعلّم العربية" من خلال تمارين "**تذكروا**"، "**تعلّموا**"، وكان الهدف من تخصيص هذه المفردات بقسم مستقل هو التركيز على نظام الوزن والجذر، وتعويد الطالب على تعلم المفردات الجديدة بالاستفادة مما تقدمه اللغة في النواحي الصرفية، والاشتقاقية."[3] وتميزت المفردات في جزأي الكتاب في مجملها بالتنوع الدلالي حيث عرض المؤلفون حقولا دلالية كثيرة من خلال المفردات، ومنها: الأسرة،

---

[1] **الكتاب في تعلم العربية:** ج1/ xix.

[2] **الكتاب في تعلم العربية:** ج1/ xix.

[3] **الكتاب في تعلم العربية:** ج1/xix.

والأطعمة، والملابس، والدراسة..... إلخ، كما تميزت بتقديم الحقيقي على المجازي الأمر الذي يتوافق مع مستوى الدارسين اللغوي.

سادساً: إستراتيجيات تعليم المفردات في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"

أما فيما يخص الإستراتيجيات المتبعة في"الكتاب الأساسي"، فعمد إلى الاقتصار على القدر الضروري من الصور كوسيلة لعرض المادة، من باب التدرج في العرض، ونظراً لتطور المستوى اللغوي للدارس.[1] ووظف عدداً من الإستراتيجيات، مثل إستراتيجية الحقول الدلالية، والإستراتيجية الوجدانية، والإستراتيجية المعرفية، والإستراتيجية الذهنية.

تصنيفات وإستراتيجيات تعلّيم المفردات للناطقين بغير العربية

"يعاني ميدان تدريس اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية من ندرة البحوث والدراسات التي تتناول إستراتيجيات تعلم المفردات، التي يوظفها الدارسون لمعالجة الكلمات والعبارات الجديدة التي يواجهونها في أثناء تعلمهم اللغة واستخدامهم لها. ويعد هذا النوع من الدراسات في غاية الأهمية؛ إذ يرى البطل أن تعلم المفردات (Khoury, الوارد في: Al- 2008 Batal, 2006) يعد أهم تحد يواجه دارس اللغة العربية، وأنه يجب جعل اكتساب الثروة اللفظية في بؤرة الاهتمام في مناهج تعليم اللغة العربية والأنشطة الصفية، والمواد التعليمية، والمشاريع الدراسية. إن تحديد الإستراتيجيات التي يتبعها الطلبة أمر جوهري يسهم في

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/ 7-8.

التخطيط الموضوعي والفعال لبرامج تعلم اللغة، وتصميم المواد والأنشطة التعليمية، من خلال تعرف جوانب الخلل فيها".[1]

"وتنتمي إستراتيجيات تعلم المفردات إلى إستراتيجيات تعلّم اللغة الأجنبية، ومن ثم فهي شطر مهم في إستراتيجيات التعلم العامة، ويرى شميت أن توجيه الدارسين إلى إستراتيجية معينة يعتمد على عوامل عدّة لعلّ أهمها:

- مستوى الكفاية اللغوية الذي حصّله المتعلم
- اللغة الأم وثقافة المعلّم
- دوافع المتعلّم
- المهمة اللغوية المطلوب إنجازها
- طبيعة اللغة الثانية"[2]

حيث إن "طبيعة تعليم اللغة العربيّة لأبنائها يختلف عن طبيعة تعليمها لغير أبنائها، وذلك لاختلاف حاجاتِ كل متعلّم، ومن ثم فإنّ ذلك يؤدي إلى اختلاف الأهداف التعليميّةِ، ومع الأخذ في الاعتبار الفروقات بين اكتساب اللُّغةِ الأم، وتعلّم اللغة الثانية، إلا أنّهما يشتركان مثلا في ضرورةِ الممارسةِ، والتقليدِ،

---

1 الهاشمي، محمود، وعلي، محمود: **إستراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد8، عدد2، 2012م، ص109.

2 العناتي، وليد: **مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها**، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2008م، ص56-57، نقلا عن Schmitt ,N (2000),P133.

والتكرار، والفهمِ والتذكر، وفي ترتيب تعلّم المهارات اللغويّة، وعمليات المحاولة والخطأ، والتعزيزِ."[1]

وقد وضع الباحثون تصنيفات متعددة لإستراتيجيات تعلم المفردات، منها:

1- **تصنيف جو وجونسون: (Gu & Johnson: 1996)** الذي قسّم الإستراتيجيات إلى قسمين أساسيين، يندرج تحت كل منهما ثلاث إستراتيجيات فرعية، الأول. إستراتيجيات التنظيم فوق المعرفي، وتتضمن إستراتيجيات التخمين، واستخدام المعجم، وتسجيل الملاحظات. والآخر الإستراتيجيات المعرفية، وتحوي إستراتيجيات المراجعة، والتكرار، والترميز، والتنشيط.[2]

2- **تصنيف شميت: (Schmitt, 2007)** الذي صنف إستراتيجيات تعلم المفردات إلى مجالين، الأول إستراتيجيات الاكتشاف، وتشير إلى إستراتيجيات استنتاج معاني الكلمات الجديدة، والآخر إستراتيجيات الدمج، وتتضمن إستراتيجيات تثبيت معاني الكلمات، ثم قِسْمَة هذين النوعين إلى خمسة مجالات فرعية، وهي: إستراتيجيات التحديد، والإستراتيجيات الاجتماعية، وإستراتيجيات الذاكرة، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات فوق المعرفية.[3]

---

1 عكاشة، عمر يوسف: **النحو الغائب، دعوة إلى توصيف نحْوٍ جديد لنحو اللغة العربيّة في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها**، المؤسسة العربية للدّراسات والنشر، بيروت، ط1، 2003م، ص10.

2 Gu, Y. (2002). **Gender, Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese EflLearners**. *RELC Journal*, 33(1), 35-54

3 Schmitt, N. (2007). **Current perspectives on vocabularyteaching and learning. In J. Cummins & C.Davison (Eds.),** ***International handbook of Englishlanguage teaching*** (Vol. 15, pp. 827 - 841): Springer.

3- **تصنيف نيشون: (Nation, 2008)** وفيه أرجع إستراتيجيات تعلم المفردات إلى ثلاثة أنواع، أولها :التخطيط، وتتضمن اختيار الكلمات التي تحتاج إلى تركيز مع تحديد وقت التركيز عليها. وثانيها: المصادر، وفيها يحاول المتعلم استنتاج معلومات عن الكلمة بالاستفادة من تحليل بنية الكلمة والسياق والقرائن المتصلة بها، وثالثها: العمليات، وتتعلق بتثبيت المعرفة بالكلمات من خلال الملاحظة والاسترجاع والتوليد، ويلخص نيشون إستراتيجيات تعلّم المفردات في أربع إستراتيجيات أساسية، هي أولا: تخمين المعنى من السياق، وثانياً: التعلم المقصود باستخدام بطاقات الكلمات ثنائية اللغة، وثالثاً: تحليل أجزاء الكلمة للمساعدة في تذكرها، ورابعاً: استخدام المعجم.[1]

4- **تصنيف بفسيك تاكت: (Pavicic Takac,2008)** حيث قسّم إستراتيجيات تعلّم المفردات إلى ثلاثة أقسام وهي: الإستراتيجيات الرسمية، والإستراتيجيات المستقلة القائمة على الرغبة الذاتية، والإستراتيجيات العرضية.[2]

5- **تصنيف ستوفر: (Sttoffer,1995)** حيث قسم إستراتيجيات تعلّم المفردات إلى تسعة أقسام: الإستراتيجيات المتعلقة بالاستخدام الأصيل للغة، وإستراتيجيات الأنشطة الإبداعية،

---

1 Nation, P. (2008). **Lexical Awareness in Second Language Learning**. In J. **Cenoz and N. H.Hornberger (Eds.), Encyclopedia of Language andEducation** (2nd ed., Vol. 6, Knowledge aboutLanguage, pp. 167-177): Springer Science+Business Media LLC

2 Pavicic, T. V. (2008). **Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition**. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

وإستراتيجيات للدافعية الذاتية، وإستراتيجيات الذاكرة، والإستراتيجيات المتعلقة بالحركة الجسمية، وإستراتيجيات تنظيم الكلمات، وإستراتيجيات لخلق العلاقات الذهنية.[1]

.عرض للإستراتيجيات التي اتبعها"الكتاب في تعلّم العربية" في تقديم المفردات في جزأيه الأول والثاني

1- **الإستراتيجية العرضية (تصنيف بفسيك تاكت):** إستراتيجية عرضَ الكتاب المفردات في **قوائم باللّغتين العربية والإنجليزية** قبل عرض النص، ووظفها في سياق مسموع، حتى يتمكن الطالب من نطقها نطقاً سليماً، وطُلِبَ من الطالب توظيف بعض المفردات التي سمعها في جمل مكتوبة، ومن أجل التسهيل على الدارس وجدت أن الكتاب قدّم الفعل للطالب بأشكال" الماضي والمضارع والمصدر"، أما الاسم فقدمه في حالتي "المفرد والجمع".

مثال: تعلّموا[2]: Learn

جدول رقم (3)

مصري/ة	**Egyptian**
الأمم المتّحدة	**United Nations**
أدرُس	**I study**

[1] Stoffer,1.(1995).**University foreign language, students, choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables. (unpublished doctoral dissertation)**. University of Alabama.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/2.

2- **إستراتيجية الترجمة: (تصنيف نيشون):** اعتمد الكتاب أسلوب **الترجمة باللغة الإنجليزية** للمفردات، وبعض العبارات المستخدمة في نصوص الكتاب، وأعطيت صيغ أسئلة المفردات إما باللغة الإنجليزية، أو أضيفت الترجمة بالإنجليزية بجانب السؤال، **مثال:**[1]

"**Based on what (مها) says, match each word in (أ) with an appropriate word in (ب).**"

وذلك لتقريب الفكرة أو المعلومة إلى ذهن الطالب بأقصرِ الطرق، مثل:

"استمعوا، وشاهدوا"- Listen and watch[2]

"استمعوا وخمّنوا"-"Listen and guess"[3]

وأفردت المفردات الجديدة في جداول تحت عنوان "تعلّموا" وكتب بجانبها معناها بالإنجليزية،[4] وسبقت بمجموعة من الكلمات التي تعلمها الطالب سابقاً تحت عنوان "تذكروا"، وعرضت هذه المفردات على الطالب بوساطة DVD كما طلب من الدارس ترجمة الجمل إلى اللغة الإنجليزية، والعكس، مثال:

- ترجموا جمل العبارات الجديدة إلى اللغة الإنجليزية.[5]

- ترجموا إلى اللغة العربية:[6]

"1- I was late because of the traffic.2- He refused to talk with us."

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/4.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/23.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/23.

[4] **الكتاب في تعلم العربية:** ج2/39.

[5] **الكتاب في تعلم العربية:** ج2/114.

[6] **الكتاب في تعلم العربية:** ج2/101.

3- **الإستراتيجية المستقلة القائمة على الرغبة الذاتية(تصنيف بفسيك تاكت):** من الإستراتيجيات التي تعبر عن رغبة ذاتية في التعلم، قدّم الكتاب للدارس مفردات وعبارات بالعامية المصرية – باعتبارها الأكثر شيوعاً من بين العاميات العربية- يتعلمها الطالب عن طريق الـ DVD، من شأنها أن تؤهله للتعامل الطبيعي فيما إذا قابل مصريين في أمريكا أو في حال سفره إلى مصر، وكان توضيح الكلمات العامية ضرورياً حتى يتسنى للطالب فهم النصوص العامية الواردة في الكتاب، وفهم المحتوى الثقافي الذي تضمنته هذه النصوص، ومثال على هذه العبارات والكلمات، تحت عنوان " فيه جرايد عربي في أمريكا"، وردت الكلمات الآتية تحت عنوان تذكروا: (جرائد- النهار- عُيّنت..... إلخ)، ووردت الكلمات الآتية تحت عنوان تعلّموا: (جرنال- حاجة- شاف(شُفت)، يشوف- معين- غالباً- النهاردة) حتى تصريف الأفعال كان بالعامية في هذا القسم من الكتاب.[1]

4- **إستراتيجية الذاكرة (تصنيف شميت):** تحت عنوان "**تذكَّروا**"، ذكّر الكتاب الطالب في كلّ درس جديد بأهم المفردات التي درسَها سابقا، فتكرار المفردات يساعد في ترسيخها في ذهن المتعلّم، ويعين الدارس على فهم النص الجديد.

5- **الإستراتيجية المعرفية(تصنيف جو وجونسون):** تحت عنوان "**تعلّموا**" في المفردات الجديدة لكل درس، قدم الكتاب معلومات إضافية إلى جانب المعنى، وتعزز في تعميق معنى المفردة لدى المتعلم، وتساعد الطالب على استخدام الكلمة الجديدة في حواراته، مثل ذكر جَمْع الكلمة، أو مؤنثها، أو مصدرها، أو

[1] **الكتاب في تعلم العربية:** ج2/ 101.

مرادفهـا....إلخ، مثـال: (ننتقـل إلـى- اِنتقلنـا، المصـدر: الإِنتقـال)، واسـتخدم حـرف "ج" للدلالـة علـى الجمـع (مطـبخ ج. مطـابخ)، (حـدث -يحـدث)..... إلـخ.[1] واختبـرت عبـد الـرزاق (2008) أثـر إسـتراتيجية الكلمـات المفتاحيـة فـي الاحتفـاظ بكلمـات اللغـة العربيـة، وأظهـرت النتـائج فاعليـة الإسـتراتيجية فـي الاحتفـاظ بالكلمـات لـدى المبتـدئين، كمـا توصـلت إلـى أن الدارسـين يـرون أن هـذه الاسـتراتيجية مفيـدة فـي حفظ الكلمات وبناء الثروة اللفظية.[2]

6- **تحليل بنيـة الكلمـة والسياق والقرائن (تصنيف نيشون):** اعتمد المؤلفون على **المعنـى السياقي** في توضيح كلمات جديدة تكتسب دلالتها من السياق المكتوب أو المسموع، وعلى فهم الموقف من النص المسموع، أو المرئي، وعلى الأنشطة والتمارين التي تؤسس لمهارة الحديث، وتعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات العقلية التي تساعد الدارس على التذكر، والربط، والاستنتاج، ومن الأنشطة التي تساعد الدارس على تعزيز المفردات الجديدة، مثال:

- استمعوا للنص، ثم خمّنوا معنى الكلمات الجديدة اعتماداً على المعرفة العامة.

"Try to guess the meaning of the following words, using the context and your own general knowledge:"

1- فلسطينية _____ 2- سكرتيرة _____.[3]

- "املأ الفراغات بما يناسبها من كلمات اعتماداً على النص المسموع."

---

[1] **الكتاب في تعلم العربية**: ج1/264.

[2] الهاشمي، محمود، وعلي، محمود: **مرجع سابق**/ 109.

[3] **الكتاب في تعلم العربية**: ج2/212.

مثــال: لا_____ مدينــة نيويــورك كثيــراً بســبب_____ والطقــس، فـ_____ حار جداً في الصّيف.[1]

- صل الكلمة في العمود الأول بما يناسبها في العمود الثاني.مثال:[2]

جدول رقم(4)

(أ)	(ب)
سهرنا	السفر معكم
موعد	إلى ساعةٍ متأخرة

- أنشطة اعتمدت على اختيار المفردات المناسبة للسياق من خلال اختيار من متعدد.[3]

مثال: أ. "Complete the sentences using words from the list:"[4]

ب. اختاروا الكلمة المناسبة لكل جملة:

1- والدتها_____ جداً، فهي تملك الكثير من الأراضي والنباتات.

أ. متواضعة ب. فقيرة ج. عصرية د. غنية

- استخرج المعلومات اللازمة من الإعلانات لملء الجدول الآتي:مثال:[5]

[1] **الكتاب في تعلم العربية:** ج1/76.
[2] **الكتاب في تعلم العربية:** ج1/178.
[3] **الكتاب في تعلم العربية:** ج1/99.
[4] **الكتاب في تعلم العربية:** ج1/221.
[5] **الكتاب في تعلم العربية:** ج1/35-36/255-256.

جدول رقم(5)

الاسم	العمر	الجنسية	العنوان
ليلى جَبرَة دبِس			

7- <u>إستراتيجية الأنشطة الإبداعية</u> (تصنيف ستوفر): التي تتمثل في الأنشطة الصفية. عني الكتاب **بأنشطة المحادثة داخل الصف،** التي من شأنها أن تحفّز الطلاب، وتضفي جواً من المرح على الدرس، وتشجع الطالبَ على التحدث بشكل طبيعي وعفوي يتناسب مع مستواه اللغوي؛ حيث إنها تتطلب رد فعل مباشراً من الطلاب عند الإجابة عن الأسئلة الموجهة، وبالتالي يصبح لدى الدارس توظيف حقيقي للحصيلة اللغوية، واستثمار للمفردات المتعلمة سابقاً، وأذكر من هذه الأنشطة:

- عرّف نفسك لزملائك، مقدماً معلومات كافية عنك، وعن عائلتك، ثم على طلاب الصف كتابة المعلومات التي يقدمها زميلهم عن نفسه.[1]

- اسأل زملاءك: ماذا يحبون/ لا يحبون؟ ودون إجاباتهم.مثال: أنا لا أحب الطقس البارد.

- صف الصور باستخدام مفرداتٍ جديدة.مثال:[2]

"Describe each picture using as many verbs as you can:"

8- <u>الإستراتيجية المعرفية متمثلة بالتكرار</u> (تصنيف جو وجونسون): اعتمد الكتاب في عرضة للمفردات على أسلوب التكرار لتمارين ملء الفراغ بعد سماع النصوص، التي تكشف

[1] **<u>الكتاب في تعلم العربية:</u>** ج1/37.

[2] **<u>الكتاب في تعلم العربية:</u>** ج1/86.

عن فَهْمَ الطالب للكلمة المستخدمة في السياق من خلال إكمال الفراغات اعتمادا على حصيلة الدارس اللغوية، مثال:اكتبوا الكلمة المناسبة في الفراغ:[1]

أ. لا أحب مدينة نيويورك كثيراً،.....الجو.....

ب. أشعر أحياناً بالوحدة في هذه المدينة الكبيرة..... والدي.....

9- <u>إستراتيجية المصادر التي تعتمد على الجذر والوزن</u> (تصنيف نيشون): عرض الكتاب **المفردات النحوية الصرفية**، إما مترجمة بالإنجليزية، أو مشروحة باللغة الإنجليزية. إن لم توجد قاعدة توضحها، وتدل عليها، كما عُرِفِ الطالب **بجذر الكلمة** (Root **ووزنها** Pattern). ومن المعلوم أن معرفة أصول الكلمات أمر جوهري لاكتساب الثروة اللفظية في اللغة العربية، ذلك أن نظام بناء الكلمة في اللغة العربية قائم على الجذور التي –غالبًا ما تكون ثلاثية– وتشكل المحور الأساسي لمعنى الكلمة، وتُبنى الكلمة بإضافة بعض الحروف إلى الجذر وفق صيغة صرفية محددة، لتأخذ الكلمة شكلها ومعناها المميزَيْن. ولذلك يعد فهم معنى الجذر ووظيفة الصيغة الصرفية شرطين ضروريين لإدراك معنى الكلمة، وبمعرفة العلاقات بين الكلمات على مستوى الجذر وعلى مستوى الصيغة يمكن استنتاج معاني كثيرة من الكلمات الجديدة. وقد أظهرت نتائج دراسة خوري أن تدريب الدارسين المبتدئين على تحديد (Khoury, 2008) جذور الكلمات ساعدهم على استنتاج معاني الكلمات غير المعروفة وبناء كلمات جديدة.[2] مثال:[1]

[1] **<u>الكتاب في تعلم العربية</u>**: ج1/75.

جدول رقم(6)

الوزن/ الجذر	فَعَلَ	فَعَّلَ	اِفْتَعَلَ	مَفْعول
د– ر– س	شَغَلَ	شَغَّلَ	اِشْتَغَلَ	مَشغول

كماعَلّم الكتاب الطالب **تصريف الأفعال** بصيغتي الماضي، والمضارع؛ من أجل تهيئتة، وتحضيره لاستخدام القاموس العربي، مثال:[2]

جدول رقم (7)

الماضي		المضارع	
أَكَلْتُ	أَكَلْنا	آكُل	نَأكُل
أَكَلَتْ أَكَلْتِ	أَكَلْتُم	تَأكُل تَأكُلينَ	تَأكُلونَ
أَكَلَ أَكَلَتْ	أَكَلُوا	يأَكُل تأَكُل	يأَكُلونَ

Khoury, G. (2008). **Vocabulary acquisition in Arabic as a foreign language:The root and pattern strategy.** Unpublished Ph.D. dissertation, Boston University [2]

[1] **الكتاب في تعلم العربية:** ج1/141.

[2] **الكتاب في تعلم العربية:** ج1/158.

أدخلت على بعض المفردات بعضَ القواعد النحوية والصرفية التي توضح للطالب الاستخدام الصحيح للمفردة في الكلام؛ خاصة وأن المفردة مترجمة بالإنجليزية؛ الأمر الذي يسهل على المتعلم تعلّمها، وفهمها، وتوظيفها، مثال: (عندما+ فعل)، وكتبت بجابنها في القائمة ترجمة القاعدة الموضحة لاستخدامها، و(When non- interrogative)- (خطبت لـ)، و(عدم+ المصدر).

10- **<u>الإستراتيجية العرضية (تصنيف بفسيك تاكت)</u>:** يعدّ **شريط الفيديو** المرفق بالكتاب من أهم الوسائل العرضية والمرئية التي استخدمت لتوضيح المفردات ولتقريبها إلى ذهن المتعلِّم، واعتمد الكتاب على **الصور** إلى حد ما كوسيلة لتوضيح المفردات الجديدة؛ لما لها من دلالة مباشرة على المعنى، وقدرة على اختصار الوقت للوصول إلى ذهن المتعلم؛ إلا أنها لم تستخدم بكثرة في تدريبات المفردات، واستعيض عنها بالترجمة في كثيرٍ من الأحيان.[1]

11- <u>إستراتيجية استخدام القاموس (تصنيف جو وجونسون، وتصنيف نيشون)</u>: أما عنوان "**من القاموس**" الذي يأتي تحت عنوان المفردات في الجزء الثاني من الكتاب؛ فقد أسس له في الجزء الأول من الكتاب، وهو يضم الكلمات الجديدة من النص، معتبراً إياها أساسية لفهم النص، وتم إدراجها وتفعيلها ليتمكن الطلاب من استخدامها في سياقات مختلفة دون الرجوع إلى الكتاب، أو القاموس، حيث تم تسجيلها على DVD، ثم قدمت المفردات في سياقات مختلفة، وتراكيب معروفة

[1] **<u>الكتاب في تعلم العربية:</u>** ج1/ 62.

للطالب من الدروس السابقة.[1] مثال: حدد الكلمة، ثم الجذر، ثم رتب الكلمات هجائياً، واستخرج معنى الكلمات من القاموس لتضعها في أماكنها المناسبة في الجدول الآتي:[2]" وقد قام النشوان (2006) بدراسة سعت إلى تعرف اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، وتحديد أثر المدرس في ذلك. ووصل إلى أن هؤلاء الدارسين يحملون اتجاهات إيجابية نحو المعاجم خاصة أحادية اللغة منها، وأنهم يقدرون جهود المعلمين في هذا الصدد، كما أظهر المتعلمون وعيًا عاليًا باستراتيجيات استخدام المعجم."[3]

ووضع **قاموس عربي- إنجليزي**[4] في نهاية كل جزء من جزأي الكتاب، وجدول للأفعال التي في الكتاب مع أوزانها،[5] ووضع جدول للضمائر وتصريفها مع الأفعال، وأضاف المؤلفون على الجزء الثاني من الكتاب قاموس للعبارات، وأعضاء الجسم، والألوان،[6] وفهرست للإعراب،[7] ، وذلك من أجل التسهيل على الدارس، وتزويده بالمعاني، وبالشروحات اللازمة.

12- <u>إستراتيجية استنتاج الكلمة من السياق والقرائن (تصنيف نيشون)</u>: نوّع الكتاب بجزأيه الأول، والثاني في **الحقول الدلالية**، وتهتم الحقول الدلالية بدراسة الكلمات من خلال

---

[1] **<u>الكتاب في تعلم العربية:</u>** ج2/ xii.

[2] **<u>الكتاب في تعلم العربية:</u>** ج1/143.

[3] الهاشمي، محمود، وعلي، محمود: **<u>مرجع سابق/</u>** 109.

[4] **<u>الكتاب في تعلّم العربية:</u>** ج1/415-490، ج2/ 338-409.

[5] **<u>الكتاب في تعلّم العربية:</u>** ج1/491-514، ج2/ 415-426.

[6] **<u>الكتاب في تعلّم العربية:</u>** ج2 /410-414.

[7] **<u>الكتاب في تعلّم العربية:</u>** ج1/427-431.

تجميعها في حقول دلالية، تساعد القرائن والسياق على فهم معانيها، ويعرّفُ الباحثُ اللغوي، "أحمد مختار عمر"، الحقلَ الدلالي؛ بقوله: "الحقل الدلالي Sémantic field أو الحقل المعجمي هو: مجموعةٌ من الكلماتِ ترتبطُ دلالتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها، ومثال ذلك كلمات الألوان في اللغة العربية، فهي تقع تحت المصطلح العام "لون"، وتضم ألفاظاً مثل: أحمر – أزرق – أصفر – أخضر – أبيض.....إلخ".[1]

– كما قدم الكتاب للدارس في الجزء الثاني عبارات باللغة العربية مترجمة بالإنجليزية، ومشروحة في سياقات موضحة للمعنى، عن طريق الـDVD، مثال: على هذه العبارات،" في حين (أنّ)– من حيث– بالرغم من– مع أن– ومع ذلك– وفوق هذا كله (ف/ فإنّ)، ووضحها الكتاب على النحو الآتي في المثال[2]: "**من حيث**" **"in terms of, regarding"**

– جامعة القاهرة هي أكبر الجامعات العربية **من حيث** عدد الطلاب.

– أظن أنّ مطعم "الباشا" هو أحسن مطعم في بيروت **من حيث** الخدمة، وأنواع الأكل التي يقدّمها.

لم تلحظ الباحثة أن كلمات المفردات اختيرت خصّيصا للدارس ليتعلمها تبعاً لمستواه اللغوي؛ لذا لم تُصنّف المفردات في حقول دلالية، إنما جاءت بشكل طبيعي كوسيلة لشرح النصوص الأصيلة المُنتقاه للدروس، وعلى الرغم من ذلك، فقد تنوعت لتشمل كثيراً من مجالات الحياة، التي قد يتعرض لها الدارس إذا ما قُدّر له الاحتكاك في المواقف التي

[1] عمر، أحمد مختار: **علم الدلالة**، عالم الكتب، ط4، القاهرة، 1993م، ص79–80.

[2] **الكتاب في تعلم العربية**: ج2/76.

تستدعيها، وقد قامت الباحثة بتصنيف المفردات الواردة في جزأي الكتاب تحت عناوين المفردات، وتحت غيرها من العناوين في حقول دلالية ؛ لتعرف كيف ساهم انتقاء الكلمات والسياق في دروس الكتاب على فهم المفردات الجديدة، ولتستدل على أهميتها، وشيوعها، ومدى تكرارها في الدروس، وفيما يأتي أمثلة على الحقول الدلالية التي وردت في جزأي الكتاب– الرقم"1" عنيت به الجزء الأول، والرقم "2" عنيت به الجزء الثاني:

جدول رقم (8)

الحقل	الكلمة	الصفحة	الكلمة	الصفحة	الكلمة	الصفحة	الكلمة	الصفحة	الكلمة	الصفحة
الأسرة	والد	2-1	والدة	2-1	بنت	22-1	أسرة	22-1		
	عائلة	40-1	عمّ	40-1	ابن عمّ	40-1	زوج	40-1		
	بنت عمة	56 -1	زوجة	56-1	أخت	87-1	إخوة	87 -1		
	خال/ة	87-1	عمّ/عمّة	87-1	جد	87-1	جدة	107-1		
	حفيد	305-2	حماة	305-2						
الملابس	بدلة	388-1	بنطال	388-1	معطف	388-1	كرافات	388-1		
	جلّابية	388-1	كنزة صوف	388-1	تنورة مكسّرة	388-1	تنورة طويلة	388-1		
	فستان	388-1	فستان سهرة	388-1	فستان فرح	388-1	فستان صوف	388-1		
	فستان حرير	388-1	بلوزة	388-1	بدلة ولادي	388-1	قميص	388-1		
	عباية	388-1	إيشارب	388-1						
العلوم	الأدب	2-1	اللغة	22-1	الدين	51-1	الاقتصاد	51-1		

	التّاريخ	1-51	الهندسة	1-51	1-51	علـــــــم الاجتماع	1-51	علم الإنسان	1-51
	الطّب	1-51	الحقوق	1-51					
الكلّيات	الآداب	1-52	التّجارة	1-52	1-52	العلـــــوم السياسية	1-52	الهندســـــة والبترول	1-52
	الحقوق	1-52	الشـــــريع والدراســـات الإسلامية	1-52	1-52	العلوم	1-52	التّربية	1-52
	البنـــــات الجامعية	1-52	الدراســـات العليا	1-52					
الهوايات	القراءة	1-150	التّصوير	1-150	1-150	كرة السلّة	1-150	الموسيقى	1-15
	التّزلج	1-150	الجري	1-150	1-150	الكـــــرة الطّائرة	1-150	السّباحة	1-150
	الرّسم	1-150	الرّقص	1-150					
التعليم	ابتدائي	1-56	دبلوم	1-90	1-107	ثانوي	1-107	الثانويـــــة العامّة	1-107
	الماجستير	1-218	الدكتوراه	1-218					
الطقس	الجو	1- 73	الصّيف	1- 73	1- 73	الشّتاء	1- 73	فصل	1- 73
	الخريف	1- 73	درجة	1- 73	1-82	الصّيف	1-82	مطر	1-82
	الجـــــو ممطر	1-82	الجو غائم	1-82	1-82	الجـــــو مشمس	1-82	ثلج	1-82

	الجو مُثلِج	1-82						
الأعداد	الأول/ الأولى	1-164	الثـــــاني/ الثانية	1-164	1-164	الرابـــــع/ الرابعة	1-164	الخـــامس/ الخامسة	1-164
	الســادس/ السادسة	1-164	الســـــابع/ السابعة	1-164	1-164	التاســـع/ التاسعة	1-164	العاشـــــر/ العاشرة	1-164
	الحـــادي عشـــــر/ الحاديـــة عشرة	1-164	الثـــــاني عشـــــر/ الثانية عشرة	1-164					
العلاقات	صديق	1- 56	صديقة	1-56	1-56	زميلة	1-56	علاقة	1-196
	صداقة	1-353	خطوبة	2-304	2-303	طلاق	2-304		
فنادق الأردن	انتر كونتننتال	1-210	عمّـــــان ماريوت	1-210	1-210	عَمرة	1-210	شِبرِد	1-210
	عمان انتـــــر ناشونال	1-210	جراند بالاس	1-210	1-210	الشـــرق الأوسط	1-210	إمبسادور	1-210
فنادق القاهرة	مينـــــاء هـــاوس اوبروي	1-216	انتركونتننتال	1-216	1-216	هيلتـــون النيل	1-216	شـــيراتون هليوبوليس	1-216
	شبرد	1-216	شيراتون	1-216	1-216	ميريديان	1-216	نوفوتيـــل المطار	1-216
	النيل	1-216	كيليوباترا	1-216	1-216	جوريس	1-216	خان الخليلي	1-216
	اسكرابيه	1-216	امباسادور	1-216					

السكن	شقة	264-1	طابق	264-1	264-1	حمّام سباحة	264-1	غرفة استقبال	264-1
	مطبخ	264-1	سفرة	264-1	264-1				
عبارات التّحية	كل عام وانتم بخير	332-1	إزّيك؟	34-2	34-2	تصبح على خير	34-2	وانت من أهله	34-2
	الله يسلمك	34-2							
طعام/ أطباق باردة	تبّولة	104-1	بابا غنّوج	104-1	104-1	فتّوش	104-1		
أطباق ساخنة	كبة	104-1	سمبوسك	104-1	104-1				
سلطات	سلطة مصرية	104-1	طحينة	104-1					
الشوربة	شوربة اللحم بالأرز	104-1	شوربة الخضروات	104-1	104-1	شوربة تقليدية مصرية	104-1		
طبق رئيسي	سمك صيادية	105-1	شاورما الدجاج	105-1	105-1	ريَش مشوية	105-1	كباب /كفتة ضاني	105-1
	مخصوصات خان الخليلي	105-1	بامية ياخني	105-1	105-1				
الحلويات	بقلاوة	105-1	بسبوسة	105-1	105-1	أيس كريم	105-1		
القهوة	قهوة سادة	230 -2	قهوة زيادة	230-2	230-2				

أعياد المسلمين	عيد الفطر	2-39	عيد الأضحى	2-39					
أعياد المسيحيين	عيد الميلاد	2-40	عيد الفصح	2-40					
الجامعات الأمريكية	هارفارد	1-166	برنستون	1-166	1-166	ستانفورد	1-166	كاليفورنيا للتكنولوجيا	1-166
	ماساشوستس للتكنولوجيا	1-166	دارتموث	1-166	1-166	شيكاجو	1-166	كولومبيا	1-166
	جورجتاون	1-166	براون	1-166	1-166	فرجينيا	1-166	كاليفورنيا	1-166
	ميشجان/ آن آربر	1-166	فاندربلت	1-166	1-166	بنسلفانيا	1-166	واشنطن/ سانت لويس	1-166
الألوان	أسود	1-367	بني	1-367	1-367	كستنائي	1-367	زرقاء	1-367
	خضراء	1-367	أبيض	1-367	1-367	بنفسجية	1-374	زهرية	1-374
	ذهبية	1-374	عسلية	1-367					
بلدان الشرق الأوسط	العراق	1-412	الكويت	1-412	1-412	الأردن	1-412	لبنان	1-412
	السعودية	1-412	البحرين	1-412	1-412	الإمارات	1-412	اليمن	1-412
	فلسطين	1-11							
الصفات	نحيف	1-367	بدين	1-367	1-367	قصير	1-367	أشيب	1-367
	أصلع	1-367	أقرع	1-367	1-367	أعمى	1-367	ممل	1-358
	ممتع	1-358	كامل	2-4	2-4				

أجزاء الجسم	اليد	1- 365	الرأس	1- 365	القلب	1- 365	الدم	1- 365	الشعر	1- 365
	العين	1- 365	القلب	1- 365	الدم	1- 365				
الجنسيات	أرمني	2-171	إنجليزي	2-171	روسي	2-171	عربي	2-171		
	إفريقي	2-171	فارسي	2-171	تركي	2-171	كردي	2-171		
المذاهب الدينية	دروز	2-171	سنة	2-171	أقباط	2-171	موارنة	2-171		
	يهود	2-171								
السياسة	شعب	2-67	حكم	2-68	احتلال	2-68	دولي	2-68		
	عسكري	2-69	نظام	2-69	ثورة	2-104	حركة	2-105		
	قائد	2-105	نهضة	2-105		2-105				
الصحافة	صحيفة	2- 67	صحافة	2-67	جرائد	2-67	جرنال	2-101		
الأدب	أديب	2-134	معاصر	2-134	بارز	2-136	روائي	2-136		
	مسرحية	2-136	سيرة ذاتية	2-136						
الأعلام	مها	1-1	ابتسام	1-19	أمل	1-19	نادية	1-23		
	خالد	1-89	محمد	1-19	هشام	1-19	فتحي	1-19		
الأعلام الدينية	علي	1-17	عبد الجبار	1-17	عبد الله	1-17	عبد القادر	1-1		

13- إستراتيجيات الذاكرة والعلاقات الذهنية، متمثلة الترادف والتضاد (تصنيف ستوفر):

استخدم الكتاب **الترادف والتضاد**، بعد أن أسس الكتاب كفاية معجمية في الجزء الأول من الكتاب، إذ يتوقع مؤلفو الكتاب من الطالب أن يتقدم لغويا، بحيث يستطيع أن يعطي المرادف، والضد للكلمات الجديدة؛ اعتمادا على حصيلته اللغوية، مثال:

في تمرين يعمل الدارسون فيه في مجموعات داخل الصف، أمثلة على الترادف والتضاد الذي ورد في تمارين المفردات:[1]

جدول رقم(9)

Give a synonym of the underlined words اكتب كلمة بمعنى مماثل الكلمة التي تحتها خط	Give the opposite of the underlined اكتب عكس الكلمة التي تحتها خط
كاتب مشهور= _____	دولة صديقة # _____
أعتبرها أختاً لي= _____	نسكن في مدينة # _____
الزواج يؤسس على الحب = _____	أخي متزوج # _____
عندهم مالٌ كافٍ = _____	توقف عن العمل # _____
نمت حوالي ساعة= _____	وجدت قلمي # _____

يُلحظ مما سبق ذكره التنوع والدمج في إستراتيجيات تعليم المفردات في" الكتاب في تعلم العربية"، الأمر الذي من شأنه أن يعزز فهمها لدى الدارس، ويلحظ الاهتمام بالإستراتيجيات المستقلة، والتفاعلية، والعرضية، وتوظيف مهارات اللغة الأربعة **(الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)** التي من شأنها أن تساعد الدارس في استخدام المفردات الجديدة المتعَلّمة في سياقات من إنشائه، كما يدل ذلك عى التزام المؤلفين بمعايير **(ACTFL)** في تعليم المفردات.

[1] **الكتاب في تعلم العربية** : ج2 /141.

لاحظت الباحثة أن **(تصنيف بفسيك تاكت)** الذي قسّم إستراتيجيات تعلّم المفردات إلى ثلاث إستراتيجيات مهمة، وهي: **(الرسمية، والمستقلة القائمة على الرغبة الذاتية، والعرضية)**، هو التصنيف الأكثر وضوحاً وتأثيراً في عرض مفردات" الكتاب في تعلّم العربية"، وهذا التصنيف ترتكز عليه المعايير الأمريكية**(ACTFL)** في تعليم المفردات بطريقة **تواصلية**، مثال:

– "اختاروا واحداً من الموضوعات التالية، ثم حضّروا تقديماً قصيراً عنه بالعربية للصف؛ مركّزين على استخدام المفردات والعبارات الجديدة مما يأتي: **(**فيلم علاء الدين– قصص سندباد– الخليفة هارون الرشيد– الفاطميون**)**.[1]

<u>عرض للإستراتيجيات التي اتبعها "الكتاب الأساسي" في تقديم المفردات في جزأيه الأول والثاني</u>

وظّف "الكتاب الأساسي" بجزأيه الأول والثاني عددا من إستراتيجيات تعليم المفردات، وهي:

<u>1– إستراتيجية الصور الملونة</u>: وظف "الكتاب الأساسي" إستراتيجية الصور الملونة، فجاءت المفردات في دروس الجزء الأول بصور ملّونة، ومكتوبة بخط واضح ومقروء.

مثال على مفردات درس السوق من الكتاب:[2]

[1] **<u>الكتاب في تعلم العربية</u>:** ج2/212.

[2] **<u>الكتاب الأساسي</u>:** ج1/30–35.

2- **<u>إستراتيجية استنتاج الكلمة من السياق والقرائن (تصنيف نيشون)</u>:** جاءت المفردات في **حقول دلاليـة** واضحة، تخدم العنوان الذي اختاره مؤلفو الكتاب في دروس الوحدتين الأولى والثانية، وفيما يأتي ذكر لهذه الحقول الدلالية الواردة في الجزء الأول، والجزء الثاني في جدول ليتسنى مقارنتها بمفردات" الكتاب في تعلّم العربية" من حيث العدد، والنوع، والشيوع، ثم سأسردها حسب ترتيبها في دروس"الكتاب الأساسي":

جدول رقم(10)

الحقل	الكلمة	الصفحة
أفعال	يمشي- يجري- يصعد- ينزل- يجلس- يقف- يتوضأ- يكبر- يصلّي-يركع- يسجد- يسلّم-ياكل- يشرب- يكتب- يقرأ- ينام- يسبح- يضحك- يبكي- يقرأ- ينام- يسبح-يضحك- يبكي- يفتح-يغلق-يخرج- يدخل	الكتاب الأساسي: ج1/43/49.
حجرة الدراسة	كرّاسة- كتاب- قلم- مسطرة- مقعد- مكتب- مدرّس- سبّورة- صندوق- طباشير- باب- نافذة-حقيبة- كرسي- مسّاحة- مكتبة- بطاقة - خريطة- حامل.	الكتاب الأساسي:ج1/11/16/ 17.
المرور	سيّارة- حافلة- شاحنة- درّاجة- إشارة مرور- أحمر- أصفر- أخضر- قف- استعدّ-سرّ- رجل مرور- موقف سيّارات- رخصة قيادة- طريق- محطّة- شمال- جنوب- شرق- غرب- بوصلة.	الكتاب الأساسي:ج1/22/24.
السوق	لحوم- سمك- دجاج- جزّار- خبز- بيض- حليب- جبن- برتقال- تفّاح- موز- جزر- خيار- طماطم- بطاطس- بصل- أرز- ذرة- حذاء- فستان- نقود؛ إذا لا بد من استخدامها للشراء.	الكتاب الأساسي:ج1/30/35.
الطبيب	عيّادة- سماعة- طبيب- مشرط-دواء- سرير- وجة- ظفر- لسان- ظهر-	الكتاب

	ضرس- عين- أنف- فم- رقبة قلب- رسغ- يد- إصبع-رجل- شعر-أذن- رقبة- صدر- ذراع- أصابع- قدم-جسم- مريض.	الأساسي:ج1/55.
المائدة	ملعقة- شوكة- سكين- طبق- دورق- كوب- فنجان- ملاحة- منضدة- ثلاجة- كبريت- صابون- فاكهة- خوخ- كمثّرى- بازلاء- بامية- فاصولياء- باذنجان- كرنب- كوسة- خضروات.	الكتاب الأساسي:ج1/65/67.
البيت	حديقة- شجرة- وردة- حجرة- وسادة- بطّانية- ثياب- شمّاعة- ثريّا- مصباح- سجّاد-إبرة- خيط- مقصّ- فرشاة أسنان- مرآة- نقاب- طفل- زرّ- منزل.	الكتاب الأساسي:ج1/75/80.
المطار	طائرة- سلّم طائرة- جناح طائرة- طيّار- مضيف- تذكرة طائرة- جواز سفر- ضابط جوازات- حمّال- الطائرة تهبط- الطائرة تقلع- الضابط يفحص جواز السّفر- بكر يصعد السلّم- مظلّة- السلّم أمام الطائرة- السيّارة وراء الطائرة- بطاقة وصول- ضبّاط- لوحة- المواعيد.	الكتاب الأساسي:ج1/85/87.
حديقة الحيوانات	تمساح- ثعبان- أسد- شبل- فيل- زرافة- خِرتيت- ذئب- دب- ثعلب- نمر- حمار- حصان قرد- كلب- جمل فأر- بقرة- غزال- نعامة- طاووس- عصفور- غراب- ديك- طيور- قفص- حارس- ذيل- ريش.	الكتاب الأساسي:ج1/94/97.
الفاظً مرتبطة بالعبادات والشعائر	يصلّي(ج1/43)/ يركع(ج1/43)/ يسجد(ج1/43)/ يسلّم(ج1/43)/ يكبّر (ج1/43)/ الله(ج1/238)/ آذان(ج1/ 238)/ مسلم/(ج1/232) مسلمة(ج1/232)/المصحف(ج1/384)/القرآن الكريم(ج1/232)/ الكافرون/ توضّأ(239).	
عبارات ذات دلالة إسلامية	إن شاء الله(ج1/489) السلام عليكم ورحمة الله وبركاته(ج1/488)/ الصلاة(ج1/264) التّشهد(ج1/265)/ حي على الفلاح (ج1/264)/ حيّ على الصلاة (ج1/264)/ الله أكبر(ج1/264)/ سبحان الله (ج1/265)/ الحمد لله	

	(ج1/265)/ ركعـات (ج1/265)/ القِبلـة(ج1/265)/ الفاتحـة(ج1/265)/ المصحف الشريف(ج1/176)/ سورة الكافرون(ج1/176).	
شهور السنة الهجرية	محرم/ صفر/ ربيع الأول/ ربيع الآخر/ جمادى الأولى/ جمادى الآخرة/ رجب/ شعبان/ رمضان/ شوّال/ ذو القعدة/ ذو الحجة.	الكتاب الأساسي:ج1/483.
أسماء الأشخاص وأماكن ذات دلالة إسلامية	محمد(ج1/208) خديجة(ج1/242)/بكر(ج1/)242 فاطمة (ج1/242) زينب (ج1/ 242)/ خالد(ج1/402)/أسامة(ج1/402)/ عبد المطّلب(ج2/182)/ عبد الله (ج2/410)مقام إبراهيم (ج2/210)/ المسجد الحرام(ج2/210)/ جامعة أم القرى(ج1/375) مدرسة الملك فيصل للدراسات الإسلامية(ج1/375) / السعودية(ج1/334)/ مريم(ج2/274)/ المسيح (ج2/274)/ الكعبة(ج2/210)/ الصفا(ج2/210) /المروة ج2/210) عرفة (ج2/210)/ مزدلفة(ج2/210)/ مِنى(ج2/210)/الرسول (ج2/210)/ جبل ثور(ج2/210)/ جبل النور(ج2/210)/ عرفات (ج2/210)/ (المدينة المنورة ج2/201)/ الوحي(ج2/182)/ النبي (ج2/182)/ الأحاديث النبوية(ج2/382)/ حجة الوداع(ج2/182)/ جبريل(ج2/182)/الإسلام(ج2/182)/ ماء زمزم(ج2/403)/ الحجاج(ج2/410).	
ألفاظ ذات بعد اجتماعي الأسري	جد- جدة- أب- أم-ابن- ابنة- الأبناء.	الكتاب الأساسي: ج1/81- 232.

الاســـــــم الموصول	الّ/ الّتي/ اللّذان/ اللّتان/ الّذين/ اللاتي	الكتـــــــــــــاب الأساسي:ج1/302.
أســـــــماء الإشارة	هذا/ هذه/ هذان/ هاتان/ هؤلاء	الكتـــــــــــــاب الأساسي:ج1/302.
الأعداد	واحدة/ ثنتان/ثلاث/أربع/خمس/ست/سبع/ثماني.....مائة	الكتـــــــــــــاب الأساســـي:ج1/396-398.
الضمائر	هو/ هي/ هما/ هم/ هنّ	الكتـــــــــــــاب الأساسي:ج1/422.

2- **<u>الإستراتيجية المعرفية</u> (تصنيف جو وجونسون):** وفيما يأتي سأعرض المفردات التي عرضت في الكتاب وفق ترتيبها في دروس الكتاب:

- **<u>حجرة الدراسة</u>**

من الضرورة بمكان أن يتعرف الدارس على مسميات الأشياء التي يحتاجها مدة خمسة عشر أسبوعاً في غرفة الصف. – المدة المحددة لتدريس هذا الكتاب– ؛ لذا اختيرت حجرة الدراسة لتكون الدرس الأول في الكتاب، واختيرت الكلمات الآتية لتكون مفردات الدرس الأول.[1]

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج1/1-16/11-17.

كرّاسة– كتاب– قلم– مسطرة– مقعد– مكتب– مدرّس– سبّورة– صندوق– طباشير– باب– نافذة–حقيبة– كرسي– مسّاحة– مكتبة– بطاقة – خريطة– حامل.

– **المرور**

اختار المؤلفون درس "المرور" من أوائل دروس الكتاب، فالشارع من الموضوعات التي يحتاج الدارس الأجنبي" الدارس المفترض للكتاب" أن يعرف كيف يتعامل معها، أما الكلمات التي جاءت في هذا الحقل، فهي[1]:

سيّارة– حافلة– شاحنة– درّاجة– إشارة مرور– أحمر– أصفر– أخضر– قف– استعدّ–سرّ– رجل مرور– موقف سيّارات– رخصة قيادة– طريق– محطّة– شمال– جنوب– شرق– غرب– بوصلة.

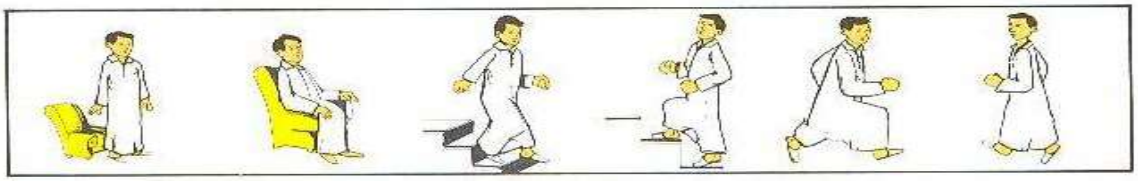
– **السّوق**

يعد الطعام والشراب من أساسيات الحياة التي لا غنى عنها، وفي أغلب الأحيات تختلف المسميات من لغة إلى أخرى، ولا بد من تعليم هذه الأسماء للطالب الأجنبي؛ حتى يستطيع شراءها من السوق وقت الحاجة، أما الكلمات التي ذكرها الكتاب في هذا الحقل؛ فهي:لحوم– سمك– دجاج– جزّار– خبز– بيض– حليب– جبن– برتقال– تفّاح– موز– جزر– خيار– طماطم– بطاطس– بصل– أرز– ذرة– حذاء– فستان– نقود؛ إذا لا بد من استخدامها للشراء.

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/22–24.

- أفعال

كما أن الطالب بحاجة لمعرفة أسماء الأشياء التي حوله، والأشياء التي يستخدمها، هو بحاجة لمعرفة ألفاظ الأفعال التي يقوم بها باللغة العربية، وأرفقت الأفعال بصور توضحها، ومن الأفعال التي ذكرت في الكتاب في هذا الحقل:



يمشي	يجري	يصعد	ينزل	يجلس	يقف

شكل رقم (2)

يمشي- يجري- يصعد- ينزل- يجلس- يقف- يتوضأ- يكبر- يصلّي-يركع- يسجد- يسلّم-ياكل- يشرب- يكتب- يقرأ- ينام- يسبح- يضحك- يبكي- يقرأ- ينام- يسبح- يضحك- يبكي- يفتح-يغلق-يخرج- يدخل.[1]

- الطبيب

في حالة مرض الطالب، يكون في حاجة إلى الذهاب إلى عيادة الطبيب، وإلى معرفة الكلمات التي قد يضطر لاستخدامها في التواصل مع الطبيب، ومن هذه الكلمات: عيّادة- سماعة- طبيب- مشرط- دواء- سرير- وجة- ظفر- لسان- ظهر- ضرس-

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/43.

عين– أنف– فم– رقبة قلب– رسغ– يد– إصبع–رجل– شعر –أذن– رقبة– صدر– ذراع– أصابع– قدم–جسم– مريض.[1]

المائدة

يعد الطعام من أهم احتياجات الإنسان في الحياة التي يجب أن يعرف مسمياتها باللغة التي يتكلمها، وكذلك الأمر بالنسبة للغة التي يتعلّمها، وقد عرض الكتاب في درس المائدة قاموساً للمفردات المتعلقة بالطعام والأدوات التي تستخدم على مائدة الطعام، ومنها:ملعقة– شوكة– سكين– طبق– دورق– كوب– فنجان– ملاحة– منضدة– ثلاجة– كبريت– صابون– فاكهة– خوخ– كمثّرى– بازلاء– بامية– فاصولياء– باذنجان– كرنب– كوسة– خضروات.[2]

– البيت

عرض الكتاب في درس البيت مفردات تتعلق بأسماء الأفراد في الأسرة العربية، مثال:أسرة– جد– جدة– أب– أمّ– ابن– ابنة، ومفردات تتعلق بأسماء مرافق للبيت، ومقتنيات مثل: حديقة– شجرة– وردة– حجرة– وسادة– بطّانية– ثياب– شمّاعة– ثريّا– مصباح– سجّاد–إبرة– خيط– مقصّ– فرشاة أسنان– مرآة– نقاب– طفل– زرّ– منزل.

والجديد في هذا الدرس أن االجملة الاسمية بدأت تظهر في بعض مفرداته، مثال: مقصّ كبير– مقصّ صغير– الأب كبير– الأب صغير–هذه أمّ، وهذه ابنة.[3]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/55.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/65–67.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/75–80,

- المطار

عرض الكتاب مفردات خاصة بموضوع السفر نظراً لآهمية ارتأها مؤلفو الكتاب في تعليم الطالب الأجنبي مفردات السفر، لاسيما إن الطالب الدارس لهذا الكتاب متعلم للعربية من غير الناطقين بها، قد يحتاج التنقل والسفر خلال فترة الدراسة.

طائرة- سلّم طائرة- جناح طائرة- طيّار- مضيف- تذكرة طائرة- جواز سفر- ضابط جوازات- حمّال- الطائرة تهبط- الطائرة تقلع- الضابط يفحص جواز السّفر- بكر يصعد السلّم- مظلّة- السلّم أمام الطائرة- السيّارة وراء الطائرة- بطاقة وصول- ضبّاط- لوحة- المواعيد.[1]

- حديقة الحيوانات

تمساح- ثعبان- أسد- شبل- فيل- زرافة- خِرتيت- ذئب- دب- ثعلب- نمر- حمار- حصان قرد- كلب- جمل فأر- بقرة- غزال- نعامة- طاووس- عصفور- غراب- ديك- طيور- قفص- حارس- ذيل- ريش.[2]

- من الملاحظ على الوحدتين الأولى والثانية من الجزء الأول من الكتاب؛ أنه كثّف عرض المفردات المتعلقة بالأماكن التي قد يتعامل معها الطالب الأجنبي، وبأسماء الأشياء التي تخص كلاً من هذه الأماكن، وأن مؤلفي الكتاب أسسوا لوحدات الكتاب اللاحقة، بأن زودوا المتعلّم بكم لا بأس به من المفردات التي تصلح ، لفهم النصوص، وبناء حوارات لغوية واقعية فيما بعد.

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/85-87.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/94-97.

جدول رقم(11)

3- **<u>الإستراتيجية الوجدانية:</u>** حيث إن "الكتاب الأساسي" موجة لدارسين في معهد أم القرى الذي يقع في مدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، اختيرت مفردات الكتاب بجزأيه اختيارا موجهاً نحو تعليم المفردات التي تحمل محتوى ثقافي ديني يتناسب مع الأهداف العامة الكتاب، ومع طبيعة الدارسين.

مثال:

المفردات: يصلّي(ج1/43)/ يركع(ج1/43)/ يسجد(ج1/43)/ يسلّم(ج1/43)/ يكبّر(ج1/43)/ الله(ج1/238)/ آذان(ج1/ 238)/ مسلم/(ج1/232) مسلمة(ج1/232)/المصحف(ج1/384)/القرآن الكريم(ج1/232)/ الكافرون/ توضّأ(239).

إن شاء الله(ج1/489) السلام عليكم ورحمة الله وبركاته(ج1/488)/ الصلاة(ج1/264) التّشهد(ج1/265)/ حي على الفلاح (ج1/264)/ حيّ على الصلاة (ج1/264)/ الله أكبر(ج1/264)/ سبحان الله (ج1/265)/ الحمد لله (ج1/265)/ ركعات (ج1/265)/ القِبلة(ج1/265)/ الفاتحة(ج1/265)/ المصحف الشريف(ج1/176)/ سورة الكافرون(ج1/176).

محرم/ صفر/ ربيع الأول/ ربيع الآخر/ جمادى الأولى/ جمادى الآخرة/ رجب/ شعبان/ رمضان/ شوّال/ ذو القعدة/ ذو الحجة.

محمد(ج1/208) خديجة(ج1/242)/بكر(ج1/)242 فاطمة (ج1/242) زينب (ج1/ 242)/ خالد(ج1/402)/أسامة(ج1/402)/ عبد المطّلب(ج2/182)/ عبد الله (ج2/410)مقام إبراهيم

(ج210/2)/ المسجد الحرام(ج210/2)/ جامعة أم القرى(ج375/1) مدرسة الملك فيصل للدراسات الإسلامية(ج375/1) / السعودية(ج334/1)/ مريم(ج274/2)/ المسيح (ج274/2)/ الكعبة(ج210/2)/ الصفا(ج210/2) /المروة ج210/2)عرفة (ج210/2)/ مزدلفة(ج210/2)/ مِنى(ج210/2)/الرسول (ج210/2)/ جبل ثور(ج210/2)/ جبل النور(ج210/2)/ عرفات (ج210/2)/ (المدينة المنورة ج201/2)/ الوحي(ج182/2)/ النبي (ج182/2)/ الأحاديث النبوية(ج382/2)/ حجة الوداع(ج182/2)/ جبريل(ج182/2)/الإسلام(ج182/2)/ ماء زمزم(ج403/2)/ الحجاج(ج410/2).

4- **إستراتيجية التمييز الصوتي للحروف:** في الوحدة الثالثة من الكتاب أخذت المفردات شكلاً مختلفاً؛ حيث إنها لم تنهج نهج الحقول الدلالية، ولم يرفق بها صور إيضاحية، بل جاءت فيها منوعة بين الأسماء، والحروف، والأفعال، والصفات، والأعداد. ولم تعد المفردات موضوع النص الأساسي، وإنما موضحة لما جاء في هذا النص، حتى تدريبات المفردات نحت منحى أكثر عمقا عما كانت عليه في الوحدتين الأولى والثانية، فأصبحت تتطلب من الدارس الكتابة بعد أن كانت: صل بين الكلمة والصورة، وتدريبات التمييز الصوتي لحروف المفردات بشكليها: المسموع، والمكتوب، وذلك آخذا بالاعتبار أن اللغة الإنسانية نظام صوتي بالدرجة الأولى، وأنه حين عرف الإنسان اللغة عرفها منطوقة غير مكتوبة، وأن النطق يشتمل على جميع مقومات الاتصال اللغوي، لكنّ الكتابة تشتمل على بعضها فقط.

وجاء في كتاب "المهارات اللغوية" لرشدي طعيمة: "فإن اللغة في أساسها: مجموعة من الرموز الصوتية التي تتفاوت فيما بينها من حيث طريقة النطق، وقد أولى علماء

الأصوات اهتمامهم لتسجيل الأشكال المختلفة التي ينطق بها كل صوت من أصوات اللغة، وكذلك تسجيل الفروق بين هذه الأصوات، سواء من حيث نطقها، أو من حيث الطريقة التي تخرج بها."[1]، مثال:

– أخذ التدريب الصوتي في الكتاب في الدروس كلها صيغة واحدة، وهي (اسمع، وكرر) مع ذكر حرفين مختلفين في كل درس جديد، مثال: اسمع وكرر: (ذ) ذل .(ظ) ظل.

كما لم يخل أي درس من دروس الجزء الثاني من الكتاب من عرض قاعدة إملائية جديدة، والتطبيق عليها، فجاءت القاعدة الإملائية في الدرس الأول لتوضح كلمات خالف نطقها كتابتها، إذ حذفت حروف المد منها كتابة، وبقيت صوتاً، مثل(هذا، وتنطق هاذا)، و(لكن، وتنطق لاكن).

– صارت التدريبات أكثر تنوعاً، فظهرت التدريبات الصوتية، مثال:

جدول رقم (12)

– ردد ما يلي:

(الحرف المرقق)	(الحرف المفخّم)
كلب	قلب
دلّ	ضلّ
زيف	سيف

[1] طعيمة، رشدي: **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ص252.

- **استمرت تدريبات التمييز الصوتي بين الحروف المرققة والمفخمة، مثال:**[1]

جدول رقم (13)

اسمع وكرر:

(ذ)	(ظ)
ذل	**ظل**
حذر	حظر

5- **إستراتيجيات الذاكرة والعلاقات الذهنية (تصنيف ستوفر):** تتعلق هذه الإستراتيجية بتثبيت المعرفة بالكلمات من خلال الملاحظة والاسترجاع والتوليد، وقد احتوت مفردات الدروس على أسماء الاستفهام (ماذا- أين- متى....)، وأسماء الإشارة (هذا- هذه- هؤلاء...)، وظروف الزمان والمكان (عند- أمام- فوق....)، والأسماء الموصولة (الّتي- الذي- اللتان...) وحروف المعاني (أن-إنّ -قد.....)، والأعداد (ثمانية-عشرون- أربعون.....)، والصفات (ممتاز- جيّد- مقبول.....).

- جاءت المفردات في الكتاب بصيغ المفرد، والمثنى، والجمع ،مثال:(الفلاح- الأبناء- اللذان).[2]

- اتصلت الضمائر بالمفردات في بعض الكلمات الواردة في مفردات الدروس، مثل: (قبولي- جعلناه- تعقلون).[1]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/31.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/266.

واتضحت **الإستراتيجية الذهنية** في الكتاب أيضاً من خلال الاعتماد على تدريبات ملء الفراغ، وتريبات المطابقة بين الكلمة والصورة، وتوظيف المفردات في سياقات مناسبة، مثال:

- اكمل ما يلي:

أمام البيت..... واسعة. (سيارة- حديقة- مدرسة)

- وتدريبات:" أكمل ما يلي بكلمة تصف الصورة":[2]

شكل رقم (3)

السيارة قريبة من..... وبعيدة عن..... .

- استخرج أقرب معنىً مما يلي:[3]

جدول رقم (14)

1- أقيم	(أسافر - أسكن - أنام)
2- الحليب	(الشاي - الجبن- اللبن)
3- أهل	(أسرة - صديق - بيت)

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/357.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/118.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/62.

جدول رقم (15)

حاول أن تفهم معاني الكلمات الآتية من النص السّابق،ثم أدخل كلا منها في جملة من عندك:[1]
يحمـــــي..... فرّ..... خاض .....

على اعتبار أن الدارس تشكلت لديه حصيلة لغوية في الجزء الأول من "الكتاب الأساسي"، حيث زُوِّد بقاموس مفردات ممهد للجزء الثاني من الكتاب، الذي يتكون من أربع وحدات احتوت على عشرين درساً، وضعت الكلمات الجديدة في قوائم تحت النص دون صور موضحة في الجزء الثاني من الكتاب. أما عدد تدريبات المفردات فكان قليلاً، حيث إنه لم يتجاوز التدريب الواحد أو التدريبين لكل درس من الدروس.

كما تمثلت **إستراتيجيات في تمارين الترادف والتضاد (تصنيف ستوفر)**: خطت المفردات نحو مرحلة متقدمة من مراحل تعليم المفردات؛ تعتمد على الثروة اللغوية، وحصيلة المفردات التي يمتلكها الدارس، وهي مرحلة (المرادف والضد)، فهذه المرحلة من شأنها أن تزود الطالب بالخيارات التي تساعده على إنشاء الحوارات،

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/450.

وتزيـد مـن ثقتـه بنفسـه عنـد التحـدث باللغـة الجديـدة التـي يتعلمهـا: وهـذه أمثلـة علـى تدريبات المفردات كما جاءت في الجزء الثاني من الكتاب:

- ضع خطاً تحت الكلمة المشابهة للكلمة الأولى في كل سطر مما يأتي:[1]

1- شهية _____ (لذيذة- جديدة- حديثة)

2- حديثة _____ (كبيرة- جديدة – حديثة)

3- القدوم _____ (المغادرة- المتقدم _ صغيرة)

جدول رقم (16)

- صل بخط بين الكلمات والعبارة التي تناسبها كالمثال:[2]

الصّداع	لا يرغب في تناول الطعام
الطبيب	ألم شديد في الرأس
المريض	يفحص ويكتب العلاج

جدول رقم (17)

- هات عكس الكلمات التالية:[3]

هبطت	.....
المغادرة	.....
الشرقي	.....

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/43.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/129.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/21.

جدول رقم (18)

- هات مضاد الكلمات الآتية:[1]

قديمة.....	نجوع .....
الليل	أمام .....

خاتمة

جاء "الكتاب في تعلم العربية" ملتزما بالمعايير العالمية الأمريكية المتبعة في تعليم المفردات، وأكثر توظيفاً للإستراتيجيات العالمية الحديثة في تعليم المفردات كلغة أجنبية، فيما لم يلتزم"الكتاب الأساسي" بمعايير عالمية، حيث إنه لم يختر نصوصاً حقيقية لتعليم المفردات(فيما عدا الآيات القرآنية)، ولم يكثر من توظيف الإستراتيجيات العالمية الحديثة، وكان مقلا في التدريبات الصوتية، ولم يول الاهتمام الكافي للجانب التطبيقي في تعليم المفردات، الذي يتمثل في التدريبات المتضمنة في جزئي الكتاب على الرغم من أن تعليم المفردات هو الهدف الأهم في تعليم اللغات الأجنبية لما له من دور في تشكيل مهارات الكلام، والقراءة، والاستماع، والكتابة.

وفيما يلي تفصيل لملاحظات الباحثة على المفردات المتضمنة في الكتابين" الحدود الموضوعية للدراسة":

[1] **الكتاب الأساسي:** ج246/2.

– التزم "الكتاب في تعلّم العربية" بالمعايير الأمريكية (ACTFL) الخمسة المتّبعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها (الربط، والتواصل، والمقارنات، والثقافات، والمجتمعات)، وبدت المعايير الخمسة واضحة في عرضه للمحتوى المعجمي. وبمعايير تعليم المفردات للناطقين بغير العربية، واختار النصوص الحقيقية الأصيلة في اللغة والأدب، والمفردات التي من شأنها أن تلبي دوافع المتعلم، وتخدم أهدافه لتعلم اللغة العربية، التي قد تكون، دينية، أو سياسية، أو ثقافية..... إلخ.

– يعد كتاب "الكتاب في تعلُّم العربية" من أهم الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة لمتحدثي اللغة الإنجليزية؛ حيث إنه يستخدم الإنجليزية بشكل واضح وأساسي، عند عرضه لمفردات الدروس وإيضاحها، وشرح القواعد والنصوص التي تحمل المضمون الثقافي في الكتاب، وهذا يضفي على الكتاب نوعاً من السهولة، والألفة للمتعلم الذي يجيد اللغة الإنجليزية، الأمر الذي يجعل الكتاب ناجحاً لتدريس هذه الفئة من الدارسين، بيد أنه قد لا يكون قادراً على خدمة الدارس الذي لا يجيد اللغة الإنجليزية.

– على الرغم من التنوع في محتوى "الكتاب في تعلّم العربية" إلا أن المفردات المتضمنة تعدّت إطار الحياة اليومية إلى المفردات السياسية، والاقتصادية، والدينية، والتاريخية؛ وربما يعزى هذا التنوع لمحاولة مساعده المتعلّم على فهم النصوص المختارة في الكتاب، إلا أن هذا التنوع والتشعب قد ينتج عنه تشتتٌ في ذهن المتعلم، وانعدامٌ للتركيز، حيث إن الطالب في مراحل التعلّم الأولى للغة بحاجة إلى كثير من المدخلات العلمية المتمركزة حول محور الحياة اليومية البسيطة.

– بنيت مفردات "الكتاب في تعلّم العربية" في جزأيه بعضها على بعض، وجاءت بشكل تراكمي تدريجي، ونهج مؤلفو الكتاب منهج التدرج في المفردات من العام إلى الخاص، معوّلين في ذلك على قدرات المتعلّم في الاستفادة من حصيلتهم اللغوية، ومقدرتهم على التذكّر، والربط، والتخمين.

– عرض "الكتاب في تعلّم العربية" المفردات شفوياً، ويعد العرض الشفوي للمفردات، وتوظيف الحورات المسموعة من الوسائل التي تمكن الطالب من النطق السليم للمفردات، ويضفي نوعاً من الألفة بين الطالب ومفرداته الجديدة التي يتعلمها، كما أنّ التأكد من صحة نطق المفردة الجديدة، واستخدامها قي مقامها المناسب من شأنه أن يعزز ثقة الدارس بنفسه.

– وظف "الكتاب في تعلّم العربية" إستراتيجيات مختلفة في تعليم المفردات، واهتم بالمهارات اللغوية المتنوعة التي تساعد الدارسين على تعلم اللغة، والتواصل بها، ونوع بين المسموع ، والمقروء، وما يقتضي التواصل، وما يتطلب الكتاب في تقديمه للمحتوى المعجمي، والتدريبات المتعلقة، ولاحظت الباحثة أن (تصنيف بفسيك تاكت) الذي قسّم إستراتيجيات تعلّم المفردات إلى ثلاث إستراتيجيات مهمة، وهي: (الرسمية، والمستقلة القائمة على الرغبة الذاتية، والعرضية)، التي تهدف إلى مساعدة الدارسين للغات الأجنبية على بناء ثقتهم بأنفسهم، و تنمية الحصيلة اللغوية لديهم من خلال التواصل والأنشطة التفاعلية، كان التصنيف الأكثر وضوحاً وشيوعاً في عرض مفردات" الكتاب في تعلّم العربية"، وهذا التصنيف ترتكز عليه المعايير الأمريكية((ACTFL) في تعليم المفردات بطريقة تواصلية.

عدا عن الإستراتيجيات الذهنية والمعرفية التي تعتمد على الذاكرة، والتحليل، والقاموس، والمصادر، والأوزان أساسا لتعليم المفردات (نيشون، وشميت، وجو جونسون، وغيرهم من واضعي الاستراتيجيات الحديثة لتعليم المفردات) في حين كانت إستراتيجيات تعليم المفردات في"الكتاب الأساسي" قليلة كما ونوعاً، راوحت بين الإستراتيجيات المعرفية، والذهنية، والوجدانية، ولاحظت الباحثة أن التمارين التطبيقية للمفردات قليلة، حيث إنها لم تزد عن تدريبين في كثير من دروس الكتاب.

– راعى "الكتاب الأساسي" الشيوع، والتكرار، والدلالة، والألفة، في المفردات ذات الدلالة الدينية، كما راعى التدرج في عرض المفردات من حيث اختيار تمارين المفردات؛ فبعد أن راوحت بين: (صل بين الكلمات، واملأ الفراغات بالكلمات المعبرة عن الصور، والتدريبات الصوتية)، صارت في الجزء الثاني تطلب من الطالب أن يكتب المرادف والضد للكلمات، وتوظيف الكلمات الجديدة في جمل من إنشائه، وهذا التدرج في الأسلوب؛ أتى متوافقاً مع تقدم الطالب اللغوي. إلا أن التدريبات التطبيقية لا تعد كافية لفهم واستعمال المفردات الجديدة، علما بأن المدخلات العلمية يجب أن تكون أكثر بكثير من المخرجات العلمية المتوقع تحقيقها لدارس العربية لغة أجنبية.

– على العكس من "الكتاب في تعلّم العربية" الذي اجتهد في عرض نصوص أصيلة في الأدب العربي؛ جاء مؤلفو "الكتاب الأساسي" بنصوص سهلة، مصنوعة باللغة العربية الفصحى، وغير مأخوذة من مصادر أصيلة في الأدب، فيما عدا الآيات القرأنية، وبعض الأحاديث النبوية، وهذا ربما لا يحقق فائدة قصوى للمتعلم كون المادة الأصيلة أفضل لتعليم

المفردات للغة الأجنبية بحسب معايير (ACTFL) المتبعة في تعليم اللغات الأجنبية والتي أخذت بها الدراسة الحالية.

– لاحظت الباحثة أنه لم تدخل على المفردات في "الكتاب الأساسي" أية قواعد نحوية توضح المفردة وكيفية توظيفها في الكلام، ولم يتطرق الكتاب إلى عبارات المفردات، حتى في الجزء الثاني من الكتاب، على العكس من كتاب "الكتاب في تعلّم العربية" الذي وضح معاني عبارات المفردات المستخدمة في نصوص الكتاب، والقاعدة النحوية لاستخدام بعض المفردات، مثل[1]:(من المستحيل أن– it is impossible to)، و(لمّا+ الماضي= عندما، حين).[2]

– التزم "الكتاب في تعلّم العربية" إلى حد كبير بالأهداف التي حددها المؤلفون في مقدمة جزأيه، ولم يلتزم "الكتاب الأساسي" ببعض الأهداف التي ذكرها في مقدمة جزأيه الأول والثاني، فمثلاً ذكر المؤلفون في مقدمه"الكتاب الأساسي"أن الهدف منه، الخروج بتصور كامل وشامل لما يجب أن يكون عليه كتاب أساسي يوجه للكبار المبتدئين في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها"[3]، فيما جاء الكتاب بجزأيه مخصصاً لمتعلمي اللغة العربية من الدارسين المسلمين غير الناطقين بها، وتضمن المحتوى المعجمي مفردات أكثرها ذات طابع ديني، وقليل منها ما يعد كافياً لتمكين الدارس المفترض لإنشاء حوارات يومية، أو للتعامل مع

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/314.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/69.

[3] **الكتاب الاساسي:** ج1/ 2–8.

الحياة في السعودية بعيداً عن معهد الجامعة، كما لم يتضمن الكتاب مفردات تتعلق بأجزاء الثقافات العربية الأخرى السائدة في المجتمعات العربية.

– لاحظت الباحثة أن المحتوى الثقافي في كل من الكتابين وجه المفردات وحدد اختيارها، وأن كلاً منهما اجتهد في اختيار مفرداته، وعرضها بما يتناسب مع الدارس المفترض الذي صمم من أجله، فكتاب "الكتاب في تعلّم العربية" يمكن وصفه بالعالمي والمتنوع في محتواه اللغوي، فقد تطرق إلى مفردات تمثل مجالات عديدة، منها: السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والفنية، ومفردات التعاملات اليومية الحياتية، بيد أن استخدام اللغة الإنجليزية لغة وسيطة الذي جاء من باب التسهيل على الدارس المفترض، قد يقصر استخدام الكتاب على فئة الدارسين ممن يعرفون الإنجليزية، أما "الكتاب الأساسي" الذي صمم خصّيصاً لتحضير الطلاب للدراسة في "معهد تابع لجامعة أم القرى"، فكثّف عرضه للمفردات ذات البعد الديني، والمفردات التي تعكس ثقافة دينية خاصة إسلامية، والمفردات التي تتعلق بالحياة اليومية من خلال قاموس المفردات المزوّد بالصوّر الموضّحة، في الدروس العشرة الأولى من الجزء الأول في الكتاب، مثل، الأماكن والأدوات، والأطعمة.....إلخ من المفردات المحسوسة البسيطة التي تعين المتعلّم على فهم الحوارات البسيطة في اللغة العربية، لكنها أقل عدداً من المفردات في "الكتاب في تعلّم العربية"، ولم تشمل كثير من مناحي الحياة، ولا تعد كافية لتمكين الدارس المفترض من إنشاء حوارات تواصلية يومية يحتاجها الدارس في الحياة العملية. كما أنها لم تتطرق إلى أية

مفـردات تحمـل فـي طياتهـا محتـوى ثقافيـاً لأي بلـد عربـي آخـر؛ الأمـر الـذي يجعـل محتواه المعجمي محدوداً.

الفصل الثالث:

الأبنية والصيغ الصرفية المتضمنة في الكتابين "الكتاب في تعلّم العربية" بجزأيه الأول والثاني، و "الكتاب الأساسي" بجزأيه الأول والثاني

تمهيد

الصـرف والنحـو فرعـان لعلـم واحـد يُعنيـان بالكلمـة، فالصـرف يـدرس الكلمـة المفـردة مـن حيـث وزنهـا وتصـريفها ، وحـروف الزيـادة فيهـا، ومعـاني تلـك الزيـادة. أمـا النحـو، فيـدرس الكلمـة داخـل الجملـة مـن حيـث البنـاء والإعـراب، ووظيفـة الكلمـة داخـل الجملة، والرتبة، والمطابقة، والمخالفة..... إلخ.

تعـددت المواضـيع الصـرفية التـي جـاءت فـي ثنايـا الكتـابين "الحـدود الموضـوعية للدراسـة"، ولـم تقـدم مسـتقلة عـن المواضـيع النحويـة، بـل دمجـت وعرضـت تحـت مظلـة القواعـد لا إهمـالا لهـا بـل تسـهيلاً علـى الـدارس، فبالصـرف يعـرف أصـل الكلمـة مـن الزائـد عليهـا، فيعـرف معنـى الكلمـة بمعنـى الزيـادة علـى الحـروف الأصـلية للكلمـة، وهـذا العلـم مهـم لمعرفـة أصـول كـلام العـرب، بـدليل مـا جـاء فـي "المنصـف لابـن جنّـي بهـذا الشـأن: "علـم التصـريف يحتـاج إليـه جميـع أهـل العربيـة أتـم حاجـة، وبهـم إليـه أشـد فاقـة؛ لأنـه ميـزان العربيـة، وبـه تعـرف أصـول كـلام العـرب مـن الزوائـد الداخلـة عليهـا، ولا يوصـل إلـى معرفـة الاشـتقاق إلا بـه، وقـد يؤخـذ جـزء مـن اللغـة كبيـر بالقيـاس، ولا يوصـل إلـى ذلـك إلا مـن طريـق التصـريف؛ وذلـك نحـو قـولهم: إن المضـارع مـن فَعُـل لا يجـيء إلا علـى يَفْعُـل بضـم العـين، ألا تـرى أنـك لـو سـمعت إنسـانا يقـول: كـرُم يكـرَم بفـتح الـراء مـن المضـارع، لقضـيت بأنـه تـارك لكـلام العـرب, سـمعتهم يقولـون: يكـرم أو لـم تسـمعهم؛ لأنـك إذا صـح عنـدك أن العـين مضـمومة مـن

الماضي قضيت بأنها مضمومة في المضارع أيضا قياسا على ما جاء. ولم تحتج إلى السماع في هذا ونحوه، وإن كان السماع أيضا مما يشهد بصحة قياسك."[1]

وفيما يأتي، تعريفات لعلم الصرف لغة واصطلاحاً:

تعريفات:

- الصرف لغة واصطلاحاً:

- **الصرف لغة:** جاء في لسان العرب (مادة صرف): "أن تصرف إنسانا عن وجه يريده إلى مصرف غير ذلك. وصرف الشيء: أعمله في غير وجه كأنه يصرفه عن وجه إلى وجه، وتصرف هو. وتصاريف الأمور: تخاليفها، ومنه تصاريف الرياح، والسحاب. الليث: تصريف الرياح صرفها من جهة إلى جهة، وكذلك تصريف السيول والخيول، والأمور، والآيات، وتصريف الرياح: جعلها جنوبا، وشمالا، وصبا، ودبورا، فجعلها ضروبا في أجناسها."[2]

- أما الصرف في المعجم الوسيط، فهو: صرف الدهر نوائبه وحدثانه (ج) صروف، و (في الاقتصاد) مبادلة عملة وطنية بعملة أجنبية، ويطلق على سعر المبادلة أيضا (مج)، و(في اللغة) علم تعرف به أبنية الكلام واشتقاقه، و(عند النحاة) تنوين يلحق الاسم يجعلونه دليلا

[1] ابن جني (ت 392هـ): **المنصف لابن جني**- شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954م،2/1.

[2] ابن منظور: **لسان العرب**، مادة (صرف).

على تمكن الاسم في باب الاسمية، والصرفان الليل، والنهار،(الصرف) الخالص لم يشب بغيره يقال شراب صرف غير ممزوج.[1]

- **والصرف اصطلاحاً:** قال الجرجاني في المفتاح: التصريف: "اعلمْ أنَّ التصريفَ "تَفْعيلٌ " مِنَ الصَّرْفِ، وهو أنْ تُصرِّفَ الكلمةَ المُفْرَدَةَ ، فَتَتَوَلَّد منها أَلْفَاظ مُخْتَلِفَةٌ، ومعانٍ مُتَفَاوِتَة."[2]

أمّا ابن مالك فقال:"علم يتعلَّق بِبِنْيَةِ الكلمة، وما لحروفها من زيادة وأصالة، وصحة، واعتلال "وشبه ذلك"، ومتعلِّقه من الكلمات: الأسماء التي لا تشبه الحروف، والأفعال."[3]

- **أبنية الأسماء وأبنية الأفعال:** عُني علماء العربية بحصر أبنية الأسماء، والأفعال في اللغة العربية، فذهبوا إلى أن **أبنية الأسماء:** هي (ثلاثي، ورباعي، وخماسي)، فالثلاثي عشرة أبنية، والقسمة تقتضي اثني عشر بناء، سقط "فِعُل" بكسر الفاء وضم العين، و"فُعِل" بضم الفاء وكسر العين، وقد جاء حبك ودئل، وهما نادران، فلا يكونان أصلا في الوزن، **أمّا أبنية الأفعال المجردة، فهي:** ثلاثي ورباعي. فالثلاثي ينقسم على سبعة أبواب، وهي:الصحيح والمضاعف، والمهموز، والمثال، والأجوف، والناقص، واللفيف.[4]

---

[1] مصطفى، إبراهيم- والزيات، أحمد- وعبد القادر، حامد- والنجار، محمد: **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، مادة (صرف).

[2] الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر(ت 471هـ): **المفتاح في الصرف**، تحقيق: علي توفيق الحَمَد، كلية الآداب، جامعة اليرموك- إربد- عمان، مؤسسة الرسالة، ط1،1987م،26/1.

[3] ابن مالك، جمال الدين (ت 672هـ): **إيجاز التعريف في علم التصريف**، تحقيق: محمد المهدي عبد الحي عمار سالم، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة- المملكة العربية السعودية، ط1، 2002م، ص58.

[4] الجرجاني: **المفتاح في الصرف**، ج26/1-30.

أهداف تعليم الصرف والنحو في "الكتاب في تعلم العربية" و "الكتاب الأساسي"

أولاً: أهداف تعليم الصرف والنحو في "الكتاب في تعلّم العربية"

دمج الكتابان القواعد الصرفية والنحوية، فجاءت المواضيع الصرفية تحت عنوان القواعد النحوية، وذلك تسهيلاً على الدارس، وجاء في مقدمة الجزء الأول من نبذة عن الطريقة التي ارتأها المؤلفون في تقديم النحو لدارسي الكتاب، من حيث مراعاتهم للمعايير الآتية:[1]

1- التّدرج في تقديم القواعد، من حيث عرض التراكيب للدارس، ثم تقديم القواعد الصرفية والنحوية بعد تهيئة الطالب لها، ومن حيث تقديم الجرعة المناسبة لكل مرحلة حتى يتمكن الطالب من استيعابها وهضمها.

2- التكرار، والمراجعة المستمرة للقواعد النحوية.

3- دفع الطالب إلى اكتشاف منطق اللغة، وتركيبها دون الاعتماد على شروحات مطوّلة ، منطلقين في ذلك من أن الطالب سيتعلّم أكثر ما يتعلمه خارج الصف، وليس داخله، وأن تنمية ثقة الطالب بقدراته اللغوية وشعوره بمتعة الاكتشاف أهم ، وأكثر فائدة من ضبط كل تفاصيل النحو العربي في هذه المرحلة."[2] غير أنه عرض كثير من المواضيع الصرفية والنحوية على استحياء، وكان الأولى أن يقلل منها، ويقدمها مفصلة للدارس .

4- إيمانا من مؤلفي "الكتاب في تعلّم العربية" أن الأساس في تعليم القواعد ليس معرفة حركات الإعراب، بدؤوا بترتيب الجملة، وموقع الكلمات فيها من خلال فهم المعنى، قبل

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج1/xxi-xxii.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2 /xv.

تحديد علامة الإعراب. وحيث إنه لا تظهر علامات الإعراب في معظم النصوص المقروءة من الكتب ، فإن الاتكاء عليها يعوق الاستيعاب والإنتاج، ويحد من دور الطالب في التعامل مع النص غير المشكل شكلا كاملا.

5- أولى مؤلفو "الكتاب في تعلّم العربية" عناية خاصة للنطق الصحيح للحروف والكلمات، وتعويد الطالب على المطابقة بين المذكر والمؤنث، وعلى نطق الإضافة، والتمييز بين النكرة والمعرفة، ومن ثم تقديم علامات الإعراب في سياقاتها الطبيعية، بعد أن يعرف الطالب وظيفة الكلمة، وموقعها، وترتيب الجملة العربية ومعناها.

6- راعى "الكتاب في تعلّم العربية" معيار الأهمية، من حيث تعريف الطالب بالتراكيب النحوية الهامة، وكيفية استخدامها بشكل فاعل.

7- راعى "الكتاب في تعلّم العربية" التنوع في عرض التدريبات الصرفية والنحوية، بين التدريب الآلي على تصريف الأفعال، واستخدام القواعد بشكل تطبيقي (املأ الفراغ، أكمل مايأتي.....)، وحرص المؤلفون على ربط التراكيب النحوية بالوظائف اللغوية التي يتصل بها، وقدم الكتاب ثبتا بهذه التراكيب والوظائف في الدرس الأخير من كل وحدة.

8- وظّف "الكتاب في تعلّم العربية" عدداً من النصوص التراثية في الأدب العربي، كمنطلق لدراسة الصرف والنحو؛ أملاً في تعويد الطالب إلى النظر إلى القواعد على أنها ليست مجرد مجموعة من الضوابط للصحة اللغوية، بل آداة أساسية لفهم وإدراك العلاقات بين الأجزاء المختلفة في أي نص مسموع، أو مقروء.

9- ويظهر أَنَّ "الكتاب في تعلّم العربية" قد اهتم بمعيار الشيوع، من حيث تقديم التراكيب الشائعة في الاستعمال اللُّغويّ في الصحفِ والمَجَلات، والكتبِ، ووسائل الإعلام،على اختلاف الموضوعات المطروحة وطبيعتها.

ذكر المؤلفون في مقدمة الجزء الثاني من "الكتاب في تعلّم العربية" أنه لم يَعُدّ القواعد الصرفية والنحوية مهارة لغوية؛ بل عدّها مكوّناً أساسياً ينظم المهارات اللغوية جميعاً، وعاملاً مؤثراً في تشكيل الكفاءة اللغوية لدى الطالب، فقد وظف الكتاب القواعد في خدمة المهارات والوظائف اللغوية المختلفة، أما نصوص القراءة، فقد اختيرت لتخدم مستوى الكفاءة العام لدى الطّلاب، ولتزيد من مفرداتهم، وعلى أساس المضمون الثقافي الذي تحتويه، ومن ثم لتخدم القواعد والتراكيب اللغوية.[1]

كما اعتمد "الكتاب في تعلّم العربية" في هذا الجزء على مبدأ التراكم التصاعدي الذي اعتمد عليه في الجزء الأول، وحيث إنه يُتوقع من الطالب استخدامها بشكل أكثر دقة في هذا الجزء، فقد قُدمت القواعد الصرفية والنحوية بشكل موسع، وأكثر فاعلية مما جاءت عليه في الجزء الأول؛ الذي قدمها بشكل مُختصر، وبلغة غير معقدة ، يسهُل على الطالب فهمها دون مساعدة الأستاذ/ة.إذ يتوقع مؤلفو الكتاب من الطالب أن يدرس القواعد في البيت بقصد توفير الوقت المتاح لممارسة اللغة، ولتدريس المهارات اللغوية، من استماع، وقراءة، ومحادثة.

[1] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2 xv.

"واعتمد "الكتاب في تعلّم العربية" على نوعين من التمارين والنشاطات المخصصة للعمل على القواعد وتفعيلها؛ وهما: التمرينات الميكانيكية، والآليّة التي يكون الجواب فيها محدداً، كالتصريف، وملء الجداول والفراغات في الجمل، وأنشطة مُخصصة للصف هدفها إتاحة قدر أكبر من الانتاج اللغوي، والتفاعل بين الطلّاب، وتساعد على تأطير التراكيب الصرفية والنحوية الجديدة في سياقات مختلفة بشكل يسهم في تعزيز ما درسه الطلّاب عن هذه التراكيب في البيت."[1]

ثانياً: أهداف تعليم الصرف والنحو في "الكتاب الأساسي"

وضح "الكتاب الأساسي" في مقدمة **الجزء الأول** طريقته في تدريس القواعد الصرفية والنحوية "حرص الكتاب على أن يكون عرض المادة اللغوية عرضاً للتراكيب، لا عرضاً للقواعد، فلم يعرض للقواعد الصرفية والنحوية إلا في أضيق الحدود، وإذا عرضها جعل ذلك من خلال النص، فيلفت نظر الطالب إلى التركيب، ثم يمده بالقاعدة في أقصر عبارة ممكنة. وذلك لإيمان واضعي الكتاب؛ أن اكتساب اللغة إنما يتم في أساسه بوساطة الممارسة لا بوساطة استظهار القواعد، أو معرفتها مجرد معرفة".[2]

وفي **الجزء الثاني** من "الكتاب الأساسي" الذي يتكون من أربع وحدات،اشتملت كل وحدة منها على خمسة دروس؛ تطورت أساليب عرض مادة النحو، فذكرت القاعدة النحوية،

[1] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2/xv.

[2] **الكتاب الأساسي**: ج1/8.

وشرحت شرحا تفصيليا، وأُتبِعت بتدريبات تطبيقية، نظراً لأن الدارسين أصبحوا على استعداد لتلقي القواعد الأساسية، واستيعابها.[1]

وفيما يلي عرض للأبنية الصرفية في الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة": كتاب "الكتاب في تعلّم العربية" بجزأيه الأول والثاني، ثم كتاب "الكتاب الأساسي":

الأبنية الصرفيّة في "الكتاب في تعلُّم العربية" و "الكتاب الأساسي"

أولاً: الأبنية الصرفيّة في الجزء الأول من "الكتاب في تعلُّم العربية"

عرض "الكتاب في تعلّم العربية" في جزأيه الأول، والثاني عددا من المواضيع الصرفية التي ارتآها مناسبة لمستويات الدارسين في هذه المراحل من التعلّم، أما المواضيع الصرفية التي قدمها الكتاب للدارس، فهي:

- الجموع

فرّق الكتاب بين الجمع باللغة الإنجليزية الذي يأخذ شكلا واحداً في أغلب الأحيان، ويكون بإضافة الحرف"s" للمفرد كما في كلمة "Students"، وبين الكتاب أنواع الجمع في اللغة العربية، فالاسم في اللغة العربية يقسم من حيث الجمع إلى قسمين، الأول: جمع سالم، والثاني جمع تكسير، أما جمع السالم، فإما يكون، (جمع مؤنث سّالم ، ويكون بإضافة "ألف وتاء" إلى آخر المفرد المؤنث، مثل:(معلِّمة – معلِّمات/ تنظيم– تنظيمات/ واجب– واجبات)، أو يكون(جمع مذكر سالم، ويكون بإضافة، إمّا "واو ونون"، أو"ياء ونون" إلى آخر المفرد المذكر:

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2 /8.

(لبنـانيّ – لبنـانيّون– لبنـانيّين/ مهنـدس– مهندسـون– مهندسـين)[1]، أمّـا النـوع الثـاني مـن الجمـوع ، فهـو جمـع التكسـير، وهـو متعـدد الصّـيغ، ومنـه: (طالـب– طـلّاب/ شـارع– شـوارع/ رجـل– رِجـال/ قلـم– أقـلام.....) اقتـرح الكتـاب علـى الطـلّاب فـي هـذه المرحلـة المبتدئـة حفـظ مفـرد الأسـماء وجمعهـا وحـدة واحـدة ، مـن أجـل التيسـير علـيهم فـي معرفة نوع الجمع اللازم للاسم.[2]

<u>– المصدر</u>

عـرّف الكتـاب الطالـب أن المصـدر اسـم شـبيه بالفعـل غيـر إنـه يـدل علـى حـدث غيـر محـدد بـزمن، ويكـون دائمـا معرفـة، وأنـه لكـل فعـل مصـدر، وقـد تتشـابه العديـد مـن المصـادر فـي الـوزن، مثـال الـوزن: (يَفْعُـلْ– فِعالـة) (يَكتُـبْ– كِتابـة، ويَـدْرُس– دِراسـة)، وقـد تختلـف أوزان المصـادر للفعـل الواحـد مثـال، الـوزن (يُفَعَّـلْ) يُـدَرّس– تَـدريس، و يُشـاهَد_ مُشـاهَدة) . ومـن التراكيـب اللغويـة التـي عُنـي بهـا الكتـاب، توظيـف المصـدر مـع (لـ– لأنّ–بسـبب) فـي الإجابـة عـن السـؤال (لمـاذا) ، موضـحاً أن لـ مـع المصـدر، أو الفعـل المضـارع، مثـال: أدرس للحصـول علـى بكـالوريوس. التـي اسـتخدم فيهـا المصـدر (الحصـول) تسـاوي معنـى الجملـة: أدرس لأحصـل علـى بكـالوريوس. التـي اسـتخدم فيهـا الفعـل المضـارع (لأحصـل)، ووضـح أن

[1] **<u>الكتاب في تعلّم العربية:</u>** ج1/28.

[2] **<u>الكتاب في تعلّم العربية:</u>** ج1/26.

(لأن) تستخدم مع جملة اسمية، (لأنها مريضة)، أما (بسبب) تستخدم مع اسم في إضافة (بسبب الازدحام).[1]

ذكّر الكتاب الطالب بأن المصدر بصفته اسما، قد يأتي بأشكالٍ مختلفة منها، (الفاعل، والمبتدأ)، وذلك من خلال الأمثلة الآتية:

– يمكنني الدراسة في المكتبة ساعتين.– تم ترتيب كل شيء.– من الصعب الكلام معهم في أي موضوعٍ سياسي.[2] أما تدريبات الدرس؛ فجاءت باللغة الإنجليزية، ففي التدريب الخامس طُلب من الدارس ما يأتي: [3]

Make these statements impersonal by using (المصدر) of the verb given.

– يجب ..... البيت قبل وصولهم. (رتّب)

– تم ..... رئيس جديد للجامعة. (اختار)

– المجرد والمزيد

قدّم الكتاب للدارس كيفية تعيين الجذر الثلاثي للكلمة، حيث عرض أشكالاً مختلفة للفعل وطلب من الدارس ملاحظة الحروف الثلاثة التي تتكرر في كل شكل منها، مثال: " كتب/يكتب/ كتابة/ مكتبة/ مكتبات/كتاب" فالحروف "ك–ت–ب"، هي الحروف الأصلية للفعل كتب وتسمى الجذر الثلاثي للكلمة، والحروف الزائدة في

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/ 93– 95.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/400.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/402.

الأشكال الأخرى تكون عبارة عن: "سوابق، ولواحق، أو داخل الكلمة ، وهي مجموعة في كلمة (سألتمونيها)، غالبا ما تكون حروف زيادة ، وليست من جذر الكلمة، ووضح الكتاب للدارس أن تحديد جذر الكلمة يساعد في إثراء المفردات المتعلَّمة، وبالتالي الفهم والاستيعاب، كما يساعد الدارس في استخدام الجذر الذي ترتب فيه الكلمات حسب الجذر؛ لا تبعاً للترتيب الهجائي.أما بالنسبة للوزن، فالكلمات العربية لها أوزان مختلفة؛ بعضها طويلة، وبعضها قصيرة لاعتبارات خاصّة بسبب الحركات الطويلة، والحركات القصيرة، والشدة. وتطبيقا على القاعدة؛ طُلب من الدارس تحديد الجذر في عدد من الكلمات، واستخراج معانيها من القاموس.[1]

عرّف الكتاب الدارس أنه في اللغة العربية الفصحى يعامل جمع غير العاقل للأسماء معاملة المفرد المؤنث. مثال: (هذه صور من عائلتي.)– (الصفوف تبدأ في الساعة الثامنة صباحاً.)– (الواجبات تساعد على حفظ الكلمات.).[2]

“In modern formal Arabic, non– human plural nouns behave like feminine singular nouns in all repects. The following examples show all aspects of this agreement:

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/139–140.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/162.

عُـرّف الـدارس بـان الجملـة الاسـمية التـي يتقـدم فيهـا الخبـر تنفـى بـ" لـيس".[1] ووضّـح لـه أن " أفعـل" التفضـيل فـي الصـفات تـأتي علـى وزن" أفعـل" مـا عـدا فـي أول وآخر، وتأتي مضافة، مثل: (أكبر ولاية– أحسن فصل).[2]

أفـرد الكتـاب ملحقـا بجـداول الأفعـال فـي الكتـاب، وأوزانهـا، وجـداول تصـريف الأفعال، وجداول الضمائر، وتصريفها مع الأفعال.

لاحظـت الباحثـة أن الكتـاب يوظـف الجمـل الاسـمية فـي تدريباتـه بشـكل أوضـح، وأكثـر عـددا مـن الجمـل الفعليـة، ربمـا يعـزى ذلـك لكـون الجملـة فـي اللغـة الإنجليزية تأخذ شكل الجملة الاسمية.

ثانياً: الأبنية الصرفيّة في الجزء الثاني من"الكتاب في تعلّم العربية"

– الفعل المضعّف

شـرح الكتـاب قاعـدة المضـعّف ماضـياً، ومضـارعاً، مثـل: "مـرّ– يمـرّ"، والمضـارع المضـعّف المجـزوم بلـم وعلامـة جزمـه السـكون المقـدّر، وقـد جـيء بالفتحـة منعا لالتقاء الساكنين، مثل: (لم يمرّ).[3]

[1] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج163/1.
[2] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج223/1.
[3] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج21/2–22.

- المشتقات

فـي الوحـدة الثانيـة مـن الكتـاب، وبعـد أن أصـبح لـدى الطالـب خبـرة بمعرفـة الجذر والوزن تم عرض اسم الفاعل، واسم المفعول من المشتقات.[1]

وفي مقارنـة توضيحية بين قواعد اللغة المُتَعَلَمة (العربية) وقواعد اللغة الإنجليزية، عـرض الكتـاب أمثلـة توضـيحية للمواضـيع المتضـمنة، ومنهـا: أن الصـفة مشـتقة مـن الفعل"running from run" "Active participle" وطُبِخَ من طَبْخ"passive voice"، واسم الفاعل: صفة الشخص الذي قام بالفعل/ Active participle ، واسم المفعول: صفة الشخص، أو الشيء الذي وقع عليه الفعل/passive participle، واسم المفعول في اللغة الإنجليزيـة يستخدم اسماً، وصفة، والمعنـى يُفهَم من سياق الكـلام، ويخضـع كل من اسم الفاعل، واسم المفعول لقوانين الصفة، من حيث الجمع للمذكر"الياء والنون- الواو والنون"، والجمع للمؤنث "الألف والتاء المبسوطة"، وهناك محددات لمعرفة هذه الأنماط، والمساعدة في نطقها، حتى وإن لم تكن مألوفة للدارس، وهذه المحددات هي: (الوزن، والجذر)، كما أورد الكتاب بعض الملاحظات على اسم الفاعل؛ حيث تلفظ الهمزة ياء في بعض الكلمات في العاميّة، مثل:" عائش -عايش، ونائم- نايم"[2]

فـي **<u>الجـزء الثـاني</u>** مـن الكتـاب جـاءت بعـض التـدريبات علـى هيئـة: جـداول مكتوبـة ومسـجلة علـى DVD تطبيقـاً علـى وزن الماضـي والمضـارع، واسـم الفاعـل، واسـم المفعـول، وكـان المطلـوب منهـا يتناسـب طرديـا مـع مسـتوى الطالـب اللغـوي، فمـثلاً

[1] **<u>الكتاب في تعلّم العربية:</u>** ج2/52-55.

[2] **<u>الكتاب في تعلّم العربية:</u>** ج2/55.

تدريبات املأ الفراغ[1] اقتضت أن يُعدّل الطالب من حالة الفعل قبل وضعه في الفراغ المناسب، وهدفت إلى توسيع الثروة اللغوية من خلال المشتقات، والمصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، وصار درس القواعد غالباً ما ينتهي بوظيفة تطبيقية من قبل التلاميذ تكون بمثابة المنتج النهائي للدرس.مثال: في تدريب من تدريبات الدرس، كانت الوظيفة للدارس كالآتي:" طلاب الصف يقيمون احتفالا"- "اختر زميلاً، واكتب معه مجموعة من الوظائف بالعربية مستخدما مفردات الدرس، وعين شخصين إلى ثلاثة في كل مجموعة لإنجاز وظيفة محددة مستخدمين: اسم فاعل، اسم مفعول بصيغة الإضافة لتحديد مهام كل منهم".[2]

- الإضافة غير الحقيقية، سقوط النون عند الإضافة

تقسم الإضافة في اللغة العربية إلى قسمين: إضافة محضة حقيقية، مثل (كتاب الطالب- عنوان البريد.....)، وإضافة غير محضة، أو غير حقيقية مثال: (قابلت أختيْ صديقتْي.) بمعنى (اختين صديقتي)، (أصدقائي طيّبو القلب.) بمعنى (طيبون القلب).[3] وضّح الكتاب أن سبب تسميتها بالإضافة غير الحقيقية؛ هو أن المضاف يكون صفةً، وليس اسماً كما في الإضافة الحقيقية وتستخدم الإضافة غير الحقيقية لوصف صفات شخصية جسدية، أو عقليّة، أو أخلاقية، وتتكون من صفة

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج57/2.
[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج59/2.
[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج58/2.

متبوعة باسم محدد، وتطرق الدرس إلى موضوع سقوط "نون الإضافة" النون من آخر المثنى، وجمع المذكر السالم عند الإضافة.[1]

ويذكر الكتاب الطالب في تدريب جديد، بأن "التاء المربوطة" تلفظ "تاء وليست هاء في كل الصفات المؤنثة بسبب الإضافة، مثل: (هي كثيرة الكلام).

- اسم المكان

شرح اسم المكان الذي يأتي على وزن (مَفْعَل/ـة) مثال: مكتب/ مدرسة/مطبخ/ مقهى.

وجاءت التدريبات، كالآتي: - أ."ابحثوا عن اسم مكان في هذه الجمل وخمنوا معناه:" - في الجزائر مصانع كبيرة للغاز الطبيعي والفوسفات.....

ب."اكتبوا اسم المكان من هذه الكلمات:"

- السباحة: في النادي الذي أشترك فيه هناك_____ صغير.

- جمع التكسير

وضح الكتاب أن جمع التكسير "له اوزان شائعة يأتي عليها، ومنها: مفاعل: مراجع، مقاعد، مكاتب

- فُعَلاء: زُملاء، فُقراء، سُعَداء.

- أفعِلاء: أصدِقاء، أذكِياء، أَغنِياء.

- فَعائِل: رَسائِل، أوائِل، كَنائِس.

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج152/2.

– فَواعِل: شَوارِع، أَواخِر، عَواصِم.

– مَفاعيل: مَواضيع، مَواعيد، مَشاريع.

– وأوزان أقل شيوعاً مثال: (تفاعيل– تَواريخ)، و(أفاعيل– أسابيع)، و(أفاعِل– أقارِب)، (فَعاعيل– شبابيك)، و(تَفاعِل–تجارِب)، و(تفاعيل– تواريخ).

نوه الكتاب إلى أنه "وإن لم يكن من الضروري حفظ هذه الأوزان، إلا إن ذلك قد يساعد الطالب في المهارات الأخرى، كالتحليل– والحفظ، ولفظ المفردات."[1]

– أوزان الفعل الأمر مع الضمائر

صرّف الكتاب الفعل الأمر مع ضمائر المخاطب في جدول، ثم صرّف فعل الأمر مع الأوزان المختلفة (اِفْعَل– اِسمَعْ/ اُفعُل– اُكتُبْ/ أَفْعِلْ– أَكْمِلْ/ تَفَعَّلْ– تَعَلَّمْ/ تَفاعَلْ– تَبَادَلْ.[2] ووضح للدارس أن فعل الأمر يصرّف مع أفعال عدة بعضها يأخذ(واواً) أو (همزة) في أوله كما في (أكل/ وجد)، فتصبح (كُل/ جِد) وبعضها يتوسطه، أو ينتهي به مثل: (واو) أو (ياء)–(يقول/ قُل–يعطي/أعطِ).[3] وعَرّف الكتاب الدارس بصيغ الأمر بوساطة النهي: ("لا" مع مضارع مجزوم، مثال: لا تأكل كثيراً)، ("ولام الأمر: لـ/فلـ" مع المضارع المجزوم، مثال: لنذهبْ إلى السينما، أو فلنذهب إلى السينما).[4]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/123.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/221.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/222.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/223.

- المماثلة في وزن افتعل

تضمّن الكتاب موضوعا صرفيّاً بعنوان المماثلة في وزن اِفتَعَلَ، ووضح أن هناك أفعالاً تتفق في الوزن (افتَعَل) على الرغم من اختلاف جذورها، ومنها (اتّحَدَ/ اتّبَعَ/ اِزدَحَمَ، اِزدَهَرَ/ اِصطَدَمَ/ اِضطَرَّ.....، وأن الأفعال التي تبدأ بالواو تتصل بوزن (اِفتَعَلَ) بطريقة تبتلع تاء الفعل حرف الواو، كما في (اوتَحَدَ/ اِتّحَدَ) وهذا يُشابه الحالة التي يبدأ فيها الفعل أصلا بالتاء، فتتحد التاءان، وتُكتب تاء واحدة مشددة، مثال: (اِتّبَعَ/ ت- ب- ع)، وفي حالة اجتماع جذر الفعل(ز-ح- م) بالوزن افتَعَل؛ يغلب صوت حرف الزاي على صوت حرف التاء، ويتشكل عنه الفعل(اِزْدَحَمَ بدلا من اِزْتِحِمِ)، وعند النطق السريع للكلمة ؛يصبح صوت التاء دال.[1]

أمّا التدريب الذي أعطي للدارس للتطبيق على هذه القاعدة، فكان عبارة عن تزويده بالجذر+ افتعَلَ، مثال: (صـ - د- م+افتعَلَ= اِصتَدَمَ--- ص+ت— صط--- اصطدم).[2]

فيما يتعلق بأوزان الأفعال، وضح الكتاب للدارس قاعدة صرفية مفادها أن: (كل زيادة في المبنى تؤدي إلى زيادة في المعنى)، وتختلف الزيادة باختلاف المعنى، فوزن (فَعُلَ – فَعيل- فِعَلْ) يكثر استخدامه في الصفات، والمصدر ،مثال: (كَبُرَ -كبير -كِبَر).[3]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/251.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/252.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/254.

وزن فَعَّلَ يفيد معنى عمل أو سببَّ مثال: قَرُبَ– قَرّبَ.

وزن فاعَـلَ يفيـد معنـى التـورط، أو إشـراك شـخص آخـر فـي الفعـل، مثـال: عَمِـلَ– عَامَلَ، قَبِلَ– قابَلَ.

وزن أَفعَـلَ يفيـد معنـى التعديـة، أو الصـيروة، مثـال: ضَـحِكَ– أضْـحَكَ ، حَـدَثَ– أَحْدَثَ.

وزن تَفَعَّلَ يفيد معنى االمطاوعة، مثال: أكَّدّ– تَأكَّدَ.

وزن تَفاعَـلَ يفيـد معنـى المداخلـة، والمُشـابكة، والمطابقـة مثـال: دَخَـلَ– تَـداخَلَ، و رَاسَلَ– تَرَاسَلَ مع.[1]

وزن انفَعَلَ يفيد معنى المطاوعة، ويكون مبنياً للمجهول مثال: قَطَعَ– انْقَطَعَ.

اكتفى الكتاب بمعنى واحد أو معنيين على الأكثر للزيادة في الأبنية، في كل صيغة من الصيغ الصرفية السابقة، على الرغم من أن لهذه الأبنية معاني متعددة يحددها سياق الكلام، فمثلاً وزن أَفْعَلَ، أوضح الكتاب له معنيين، وهما: التعدية، والصيرورة، مع أن له معاني كثيرة، أشهرها: التعدية، والمطاوعة، والإزالة، والجَعل، والصيرورة، والإصابة، والمبالغة، والإغناء عن المُجرّد.2 كما وضّح الكتاب أن الوزنين "فَعّلَ، وأَفْعَلَ"رغم أنهما مشتقان من الفعل نفسه؛ إلا أنهما يختلفان في المعنيين فمثلا، عَلَّمَ تعني بالإنجليزية (to

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/255–256.

[2] قتـادة، فخرالـدين: **تصـريف الأسـماء والأفعـال**، مكتبـة المعـارف، ط2 مجـددة، بيـروت– لبنـان، 1994م، ص11–114.

teach)، وأعْلَمَ تعني بالإنجليزية (to inform)، وجاء في الكتاب أن الوزن "فَعّلَ" يستخدم أكثر في المحكيات العربية، بينما يكثر استخدام الوزن " أفْعَلَ" في العربية الفصحى.[1]

- **أفعل التفضيل**

وضّح الكتاب أن " أفعل" التفضيل في الصفات تأتي على وزن "أفعل"، وتأتي مضافة، مثل: أكبر ولاية- أحسن فصل.....، وطلب التدريب من الدارس أن يكتب اسم تفضيل على وزن (أفعل) للصفات الآتية: (عالٍ-حسن- جميل- قديم- كثير...)[2]، وتستخدم أفعل التفضيل للمفاضلة بين شيئين مختلفين، أو بين حالين لشيء واحد، مثال : جامعتي أحسن من جامعتك، وهي تتبع الاسم ، ولا تتفق مع جنس الاسم الذي تفضله إن كانت نكرة، مثال: ليلى عندها حرية أكثر من مها.[3] كما تستخدم صيغة (أفعل التفضيل) في حالتي المقارنة، والتفضيل، ومؤنثه "فُعلى" تعمل كصفة (أفضل- فُضلى)، وأوضح الكتاب أن المضاف (الاسم الأول في الإضافة) لا يأخذ تنويناً، وكذلك وزن "أفعل" لا يأخذ التنوين، وهو ممنوع من الصرف، يُرفع بالضمة، ويُنصب بالفتحة، ويُجر بالفتحة عِوضاً عن الكسرة، وفي بعض الحالات يمكن استخدام "مِن" مع أفعل التفضيل، مثل: (ليلى مِن أذكى طالبات الصف).

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج256/2.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج223/1.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج316/1.

ويُعدّ التمييز من صيغ المقارنة، والتفضيل، وهو كما عرفه عمر مسلّم في "المفصّل في نحو العربية" : "الاسم الّذي يزيل الإبهام بالتمييز، أو التبيين، أو التفسير، والمصطلح الأول أكثرها شيوعاً."[1] مثال، أحسن (هو أحسنهم أخلاقاً.)[2] ويكون على شكل المصدر، وهو أحد المنصوبات، ويأتي في الجملة لإزالة إبهام شيْ قبله، مثل: (أنا من أكثر الناس إعجاباً بالمسرح الشّعبي.)[3] وفي بعض الحالات تأتي حروف الجر" في، لـ، من) لتصل المصدر بالموضوع.

- الاسم المنقوص

عرّف الكتاب الاسم المنقوص بأنه: الاسم الذي ينتهي جذره الثلاثي بـ "واو"، مثل (ع-ل- و)، أو بـ "ياء مثل، (و- لـ- ي) (عالي- والي)، وينتهي بتنوين الكسر، وعُرّف الدارس بعلامات الإعراب الخاصة بالاسم المنقوص في حالتي المفرد، والجمع[4]. أما في شذا العرف؛ فقد قال الحملاوي: "هو الاسم المعرب الذي آخره ياء لازمة مكسور ما قبلها... "[5]

---

[1] مسلّم، عمر: **المفصّل في نحو العربية في ضوء علم اللغة الحديث**، وحدة الدراسات والأبحاث في مركز إبداع المعلم، فلسطين- رام الله، 1999م، ص264.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج159/2.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج159/2.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج191/2.

[5] الحملاوي، أحمد (ت- 1351هـ): **شذا العرف في فن الصرف**، تحقيق: نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرشد، الرياض، ج77/1.

- الفعل المثال

عـرّف الكتـاب المثـال بأنـه: الفعـل الـذي يبـدا جـذره بـ (و) وأوضـح الكتـاب أن الواو في أول الفعل تعامل معاملة الحروف العادية إلا في حالات ثلاث، وهي:

أولا: فـي حالـة المضـارع يسـقط حـرف الـواو مـن الفعـل، مثـال: وجـب- يجـب/ وضـع- يضع.

ثانيـاً: فـي وزن أفعـل فـي حالـة الماضـي تعامـل معاملـة الحـرف، وفـي حالـة المضـارع، تعامل الواو معاملة حرف العلّة، مثال: أوفد- يوفِدُ.

ثالثـاً: فـي وزن افتعـل تقلـب الـواو فـي أول الفعـل تـاءً، والتـاء تأخـذ الشـدة- هـذه لغـة الكتاب، والصواب: ثم تدغم التاء في التاء- مثال وسَع- اتّسع- يتّسع- الاتّساع.[1]

لاحظـت الباحثـة أن التعريـف فـي الكتـاب لـم يكـن دقيقـاً كمـا ورد فـي كتـب النحـو، والصـرف، وربمـا ذلـك محاولـة مـن المـؤلفين التيسـير علـى الـدارس النـاطق بغيـر العربيـة، فالفعـل المعتـل مـا بـدأ بحـرف علّـة (واو، أو يـاء)، والمثـال: كمـا عرّفـه الجرجـاني: مـا حَلَّـت بِفَائـه واوٌ أوْ يَـاء، نَحْـوَ: وَعَـدَ ويَسَـرَ. ثُـمَّ المثـالُي جـيءُ مـن خَمسـةِ أبـوابٍ: كـ وَعَـدَ يَعِـدُ، ووَضَـعَ يَضَـعُ، ووَجِـلَ يَيْجَـلُ ، ووَرِثَ يَـرِثُ، ووَسُـمَ يَوْسُـمُ، ووَجَـدَ يَجُدُ - لغةٌ عامريَّةٌ.[2]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج194/2.

2 الجرجاني: **المفتاح في الصرف**، ص40-41.

أما صيغ التدريبات، فجاءت كالآتي:

– خمنّوا الوزن والجذر والمعنى للأفعال الآتية:هل تتّسع سيارتك لخمسة أشخاص؟[1]

– أ: أكملوا الأسئلة التالية مستخدمين الشّكل الصحيح للفعل:هل تُوفي جدكم أو جدّتكم قبل أن ___؟ (ولد) – ب: اسألوا زملاءكم هذه الأسئلة وأخبرونا بما قالوه.[2]

– الفعل الأجوف

وضّح الكتاب للدارس أن الفعل الأجوف: هو الفعل الذي تكون عينه حرف علة (الواو– والياء) تتحولان غالباً إلى ألف، وأن الفعل المضارع المجزوم تتحول فيه الواو إلى ضمة، مثال: في المضارع المجزوم: يَكُنْ– يكونا– يكونوا، في الفعل الأمر: كُن– كوني.[3]

والأجْوَفُ كما عرفه الجرجاني في" المفتاح في الصرف" : هو ما كان عينه حرف عِلَّة، كقَالَ، وباعَ، ويقالّ له: "أجوف " لخُلُوِّ جوفه من الحرف الصحيح، أوْ لوقوع حرف العِلَّة في جوفه، ويقال: ذو الثلاثة أيضاً، لصيرورته على ثلاثة أحرف في المُتَكَلِّمِ، ك: قلْتُ.[4]

وترى الباحثة أن هذا التعريف أكثر وضوحاً من التعريف الذي أورده الكتاب، حيث إنه يوضح سبب تسميته بالأجوف.

تنوعت التمارين في الدرس بين الكتابة، والمحادثة، مثال:

– اسألوا زملاءكم، مستخدمين الفعل الأجوف:

1– على أي أساس يختارون أصدقاءهم.

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/195.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/194.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2/292–296.

[4] الجرجاني: **المفتاح في الصرف**، ج1/41.

2- اكتبوا الحركات على الكلمات التي تحتها خطوط، مع إعطاء الوزن، والمعنى.

3- أكملوا الجمل بالشكل الصحيح.

- الفعل الناقص

وعرفه "الجرجاني بـ:" ما كانَ لامُهُ حرفَ عِلةٍ، واواً كانَ أوْ ياءً، كـ: دَعَا وَرَمَى، ويقال له: ذو الأربعةِ، لصيرورَتِهِ على أربعةِ أحْرُفٍ في المتكلمِ، وهو: دَعَوْتُ ورَمَيْتُ."[1]

طلب الكتاب من الدارس معرفة أوزان الأفعال، و معرفة كيف تتشارك الأوزان والجذور، ومعرفة نهاية المجزوم، واقترح الكتاب تعلّم الفعل الناقص في مجموعات ذات أوزان متشابهة، من أجل تحديد طبيعة الفعل الذي يتعامل معه الدارس، هل هو ماضٍ أم مضارع، ومعرفة أي الأفعال يأخذ ياءً، أو ألفًا قائمة، أو ألفاً مقصورة، أو واوا، وقدم أمثلة منها الفعل (مشى- يمشي) ليعلم الدارس أن الألف القائمة منقلبة عن واو، والألف المقصورة منقلبة عن ياء في وزن (أَفعَلْ)، وأرفقت بالدرس جداول احتوت على تصريف أفعال الناقصة بحالات، الماضي، والأمر، والمضارع، والمضارع المجزوم، والمصدر، واسم الفاعل، مع الضمائر (هو+أنا)، مثال: مشى-يمشي- ماشٍ- المشي.[2]

شرحت القاعدة الصرفية المفرد، والمثنى، والجمع في حالتي المؤنث والمذكر، وعرّفت الدارس بأن المفرد ،هو مادلّ على واحد، والمثنى، هوما دلّ على اثنين،

[1] الجرجاني: **المفتاح في الصرف**، ج42/1.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج323/2-325.

والجمع، هو مادلّ على ثلاثة، أو أكثر، وعُرضت التدريبات النحوية في الدرس، على النحو الآتي:

– أكمل الجدول بالمثنى، وجمع المذكر السالم، وجمع التكسير، كما في المثال:[1]

– حوّل الجمل الآتية إلى المثنى والجمع:[2]

– أدخل اللاّم القمرية على الكلمات التّالية، ثم اضبط الحرف الأخير:[3]

جاء الدرس العاشر مراجعة عامة للقواعد المشروحة في دروس الوحدة الثانية، أمّا التدريبات النحوية في الدرس، فجاءت على النحو الآتي:

– أكمل الجدول كما في المثال:[4]

– حوّل الجمل الآتية إلى المذكّر:[5]

– اجعل الأسماء الأولى مضافة كما في المثال:[6]

– هات المثنى والجمع وغيّر ما يلزم تغييره فيما يأتي:[7]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2/217.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2/218.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2/225.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2/232.

[5] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2/233.

[6] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2/235.

[7] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج2/236.

ثالثاً: الأبنية الصرفية في الجزء الأول من "الكتاب الأساسي"

اختار المؤلفون "حجرة الدراسة" موضوعاً للدرس الأول منطلقين من البيئة الصفيّة كونها أقرب ما تكون للمتعلّم، وهي تحت سمعه وبصره، بما فيها من: كتب، وكراسيّ، وأقلام، ومساطر، ولوح، وطاولة، ولم يركز المؤلفون على صيغة صرفية محددة تجمع الكلمات المختلفة؛ بل عمدوا إلى كل ما في البيئة الصفية، فيجد القارئ كلمات جامدة، أو مشتقة، وكلمات على وزن **اسم الفاعل:** مثل، مُدَّرِس وهي من المزيد، ويوجد اسم الآلة، "وهو اسم مشتق من مصدر الفعل الثلاثي المجرد، المتصرف، المتعدي، للدلالة على الآلة التي يكون بها الفعل، نحو مِقرَض، مِثقَب، مِحراث...[1] مثل قلم، سبورة، ويجد كلمات بوزن مفعَل مثل، مقعَد، ومَكتَب، حيث يقصد بهما الآلة والمكان.[2]

ذكر الكتاب أيضاً ما يخصّ البيئة الصفّية ومحتويات حجرة الدراسة؛ دون النظر إلى الصيّغ الصرفيّة الممتدة ، فالكلمات خليط من الصيّغ الصرفية المختلطة، مثل: باب/ نافذة/ صندوق/ طبّاشير/ حقيبة/ كرسي/ خريطة/ حامل.[3]

عرض الكتاب درس "الأفعال"، حيث عُرِضت الأفعال مع الصور التي تدل الدارس عليها، وجاءت الأفعال من المضارع على أوزان مختلفة، وصيّغ متعددة،

---

[1] قتادة، فخر الدين: **تصريف الأسماء والأفعال**، ص173.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج11/1.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج17/116.

وهي صحيحة أو معتلّة، مثال: (يمشي/ يصعد/ يتوضّأ/يُسلّم.....، وصيغها الصرفية كالآتي: يَفْعِل/ يَفْعَل/ يَتَفَعّلْ/ يُفعّل.....[1]

وجدت الباحثة في التدريب الأول، والثاني، والثالث في الدّرس إعادة للأفعال التي وردت في الدّرس.[2]

أمّا التدريب الرّابع فذكر بعض الأسماء المختلفة التي ورد ذكرها في الدروس السابقة، ولم تجمعها صيغة معينة أو بيئة خاصّة، في حين يجد القارئ في التدريب الخامس والسّادس، والسابع تجريداً لبعض الحروف.[3]

بدأ الدرس الثامن بالمائدة وما عليها من أدوات حيث وردت الكلمات مع الصّور في **صيّغ اسم الآلة** مثل: "سكّين، ملعقة، وشوكة، وملاّحة، وثلاّجة".[4]

ركّز التدريب الرابع من تدريبات الدّرس على **المثنى المذكّر والمؤنث**، مثال: (كتاب– كتابان/ شوكة– شوكتان).[5]

عرض الكتاب تدريباً عن "**ياء النسب**" من خلال الإجابة عن أسئلة وظِفت فيها صيغة الاستفهام (مِن أين أنت) حيث يسأل احدهم: من أين أنت؟ فيأتي الجواب : أنا من (مصر/ مصري)؛ ليعرّف الدارس بياء النّسب.[6]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/ 43.
[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/44–46.
[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/47.
[4] **الكتاب الأساسي:** ج1/65–66.
[5] **الكتاب الأساسي:** ج1/147–148.
[6] **الكتاب الأساسي:** ج1/203.

رابعاً: الأبنية الصرفية في الجزء الثاني من "الكتاب الأساسي"

احتوى "الكتاب الأساسي" في جزئه الثاني عدداً من الدروس الصرفية التي اعتقد بأنها مهمة للدارس في هذه المرحلة من التعلّم، أما المواضيع الصرقية المتضمنة، فهي:

- التأنيث والتذكير

جاءت القاعدة الصرفية لتوضيح ظاهرة التأنيث، والتذكير في الأسماء، وعرّفت المذكر بأنه: ما خلا من علامات التأنيث، أو دلّ على ذكر، أما المؤنث، فهو: ما دلّ على أنثى، أو كان به علامة من علامات التأنيث التالية في آخره: (التاء، وألف التأنيث المقصورة، وألف التأنيث الممدودة).[1]

عرضت التدريبات على النحو الآتي: اذكر عدداً من الأسماء المذكرة والمؤنثة الموجودة في كلٍ مما يأتي: الجامعة- السوق- المطار- المستشفى.

-حوّل الجمل الآتية إلى المؤنث: وترى الباحثة أن الصيغة الصحيحة التي يجب أن تستخدم لهذا التدريب هي: حوّل المذكّر في الجمل الآتية مؤنّث، وعدّل في الجملة وفق التغيير الذي أجريته عليها.

- بيّن الأسماء المؤنثة في الجمل الآتية موضحاً علامات التأنيث فيها، ثم حدد نوع التأنيث فيها (حقيقي أم مجازي).

[1] **الكتاب الأساسي:** ج164/2.

- **الصحيح والمعتّل**

وضّحت القاعدة الصرفية أن الأفعال في العربية تُقسم إلى صحيح، ومعتّل، وأن الصحيح من أصل ثلاثي: ما خلا من حروف العلّة (ألف، واو، ياء)، والمعتّل: ما كان أحد أصوله حرفاً من حروف العلّة، ثم وضح الكتاب أنواع كل منهما. ثم طلب من الدارس أن يستخرج الصحيح، والمعتل من الأفعال في الجمل.[1]

وجاءت التدريبات على النحو الآتي:

- ميّز الأفعال الصحيحة من الأفعال المعتلّة فيما يأتي ، مع ذكر نوع كلٍ منها.[2]

جاءت صيغة السؤال : بيّن الصحيح والمعتل من الأفعال الآتية، واذكر نوع كلٍ منها:

- اقرأ الأفعال الآتية، ثم ضع علامة(✓) أو (×) أمام كلٍ منها مبيناً السبب، مثال:

صام_____ فعل مهموز ( ) السبب.....[3]

جاء الدرس الأخير في هذه الوحدة مراجعة عامة للقواعد الواردة فيها، وطلبت التدريبات من الدارس أن يعرب جملا، وأن يغيّر جملاً أخرى تبعاً لأسماء الإشارة المحددة في التدريب

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/328.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/329.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/330.

وظّف الكتاب التدريبات الميكانيكية لخدمة هذا الدرس،أمثلة:

– بـيّن الصـحيح والمعتّـل مـن الأفعـال الآتيـة، واذكـر نـوع كـل منهـا: مثـال: قـرأ..... سعى.

– اقرأ الأفعال الآتية ثم ضع علامة (✓) أو (×) أمام كل منها مبيناً السبب.[1]

– <u>الإعراب والبناء</u>

فـي درس "الطبيـب والـدواء"[2] شـرحت القواعـد النحويـة المبنـي والمعـرب مـن الكـلام، وعرّفـت الإعـراب بأنـه: تغييـر آخـر الكلمـة بحسـب موقعهـا مـن غيرهـا، والبنـاء بأنـه، ثبـات آخرهـا علـى حالـة واحـدة ، ثـم صـنفت المبنيـات إلـى حـروف، وضـمائر، ومـا كـان مشـتبها للحـروف فـي معنـاه، أو صـورته، وكـذلك الفعـل الماضـي، والأمـر، أما المعربات، فهي: الأسماء التي لا تشبه الحرف، وكذلك الفعل المضارع.

– اسـتخرج المبنـي، ونـوع بنائـه ممـا يلـي: (مَـن مـدرِّسُ هـذا الفصـل؟) (الشّـفاء مِـن الله).[3]

احتـوى ملحـق الكتـاب علـى جـدول لموضـوع المبنـي والمعـرب، وقسّـم فيـه المعـرب: إلى اسم، وفعل، والمبني إلى : (اسم، وفعل، وحرف).[4]

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/330.

[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/137.

[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/138.

[4] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/461.

- اللازم والمتعدي

وضّحت القاعدة الصرفية أنّ الفعل الذي لا ينصب مفعولا به يسمى "فعلاً لازماً" ، والفعل الذي ينصب مفعولا به يسمّى" فعلاً متعدّياً"، وفي الحالتين، قد يكون الفعل إما ماضيا، أو مضارعاً، أو أمراً.[1]

نوّع الكتاب في عرضه التدريبات النحوية، ومن ذلك الآتي:

- اقرأ الأمثلة الآتية، وبيّن علامة الفعل المضارع في كلٍّ منها، وكذلك الأفعال المتعدّية واللازمة: مثال: أكتب خطاباً إلى والدي.[2]

- استخرج كل فعل لازم ومتعدٍ من النص التالي: (تجتمع الأسرة حول المائدة ثلاث مراتٍ في اليوم. تتناول الأسرة الإفطار السّاعة السابعة صباحاً، وتتناول الغداء السّاعة الثّانية والنّصف بعد الظّهر، وتتناول العشاء السّاعة الثامنة مساءً).[3]

- اجعل الأفعال الآتية: مضارعة مرة، وأفعال أمر مرة أخرى، وادخِل كل منهما في جملة في الجدول التالي: (كتبَ- شَرِبَ- جَلَسَ-سَمِعَ- دَرَسَ.....)[4]

كان يجب أن تأتي الجملة (وادخل كلاً منهما)، إلا أن الباحثة كتبت صيغة السؤال كما وردت في الكتاب لتبين أن الكتاب لم يخل من الأخطاء النحوية، والمطبعية، والأسلوبية.

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/ 68.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/69.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/70.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج2/72.

خاتمة

– دمج الكتابان بين المادة الصرفية والنحوية، وعنونت جميعها بالنحو، أو القواعد النحوية، وذلك تسهلا على الدارس الناطق بغير العربية.

– لاحظت الباحثة أن بعض الملاحظات ذيلت في حواشي بعض صفحات "الكتاب في تعلّم العربية" وذلك إما لزيادة توضيح موضوع الدرس، أو لمقارنة الطريقة التي عرض بها الموضوع في اللغتين العربية، والإنجليزية، مثال: هناك فرق في استخدام المصدر بين العربية، والإنجليزية؛ فالمصدر اسم وليس صفة في العربية،؛ بينما يختلف الأمر في الإنجليزية.[1] كما أن "الكتاب في تعلّم العربية" دائم الربط لموضوعات الصرف والنحو، والتذكير للدارس بالتفاصيل التي قد تعيق فهمه، مثل تذكير الطالب بأن نهاية الجمع للضمير"هم" تكون "وا" دون نطق الألف الفارقة، في الفعل الماضي، والفعل المضارع، ويقترح الكتاب على الدارس؛ دراسة الأفعال مقترنة بالضمائر ،مثال: (أنا فعلتُ– هم فعلوا). وهذه بعض الأمثلة التي تبين التزام "الكتاب في تعلّم العربية" بمعايير (ACTFL) العالمية الخمسة المتبعة في الولايات المتحدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

– اهتم الكتابان بتقديم مواضيع صرفية تكاد تتميز بها اللغة العربية عن كثير من اللغات الأخرى، من مثل: التذكير والتأنيث، واللازم والمتعدي، والجموع، وغيرها مما سبق ذكره من المواضيع الصرفية، ولم تلحظ الباحثة أن الكتابين اعتمدا على المصادر نفسها في تقديم

[1] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج/93، في موضوع المصدر الشرح باللغة الإنجليزية، ونقلته الباحثة إلى البحث باللغة العربية.

المادة الصرفية، وجاءت هذه الملاحظة من خلال الترتيب المتّبع في عرض المادة الصرفية والنحوية لكلا الكتابين.

– جاءت المفردات في دروس الجزء الأول من "الكتاب الأساسي" ذات بنى صرفية مختلفة، مثل: الجهات الأربعة، والبوصلة، ورخصة القيادة. وبدا للباحثة من البنى الصرفية المختلفة في الكتاب أن المؤلفين يركّزون على الألفاظ، والمعاني بصرف النظر عن مستوى صعوبتها للمتعلّم.

الفصل الرابع:

التراكيب اللغوية والأساليب النحوية في الدروس والتدريبات والأنشطة والجمل (البسيطة والمركبة) الواردة في الكتابين: "الكتاب في تعلّم العربية" بجزأيه الأول والثاني، و "الكتاب الأساسي" بجزأيه الأول والثاني

نماذج مختارة

تمهيد

تشكّل قواعد اللغة العربية مفصلاً مهماً، وأساسياً في مادة اللغة العربية، لما لها من أهمية في تنمية الثروة اللغوية لمتكلميها، وقدرة على تقويم ألسنتهم، وتصويب أخطائهم، لذا فإنه من الضرورة بمكان اختيار القواعد، والتراكيب النحوية، وفق منهجية واضحة، ومدروسة بدقة عند تدريسها لمتعلمي اللغة العربية بشكل عام، "فالشكّوى من القواعد النّحوية شكوى عامّة بين الدّارسين في برامج تعليم اللغة العربية؛ سواء أكانت لغة أولى، أم ثانية ، وتُعزى هذه الشكوى إلى عدة أسباب منها، ما يرجع إلى صعوبة المحتوى نفسه، واتهامه بالجفاف، ومنها، ما يرجع إلى الطريقة التي يتم بها عرض هذا المحتوى، ومنها، ما يرجع إلى الطريقة التي يجري بها تدريسه، ومنها ما يرجع إلى الأسلوب الذي تشهده عمليات التقويم..... ومنها ما يرجع إلى أسباب أخرى."[1] ، وحيث إن القواعد النحوية تشكل عبئاً ثقيلاً على كاهل متعلميها من أبنائها، ومن هذا ما قاله شوقي ضيف في كتابه "تيسير النحو التعليمي": جميع البلاد العربية اليوم تشكو مر الشكوى من أن الناشئة فيها لا تحسن النحو، أو بعبارة أخرى لا تحسن النطق بالعربية نطقاً سليما، وكأنما أصيبت ألسنتها بشيء من الاعوجاج ، والانحراف جعلها لا تستطيع أداء العربية أداءً صحيحاً، ونخطئ خطأً كبيراً إذا ظننا أن شيئاً من ذلك أصاب ألسنة الناشئة في بلداننا العربية جعلها تعجز عن النطق السديد بالعربية، إنما مرجع هذا العجز، أو

[1] طعيمة، رشدي: **المهارا ت اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ص83-84.

القصـور، إلـى النحـو الـذي يقـدم إليهـا، والـذي يرهقهـا بكثـرة أبوابـه، وتفريعاتـه، وأبنيتـه، وصـيغه الافتراضـية التـي لا تجـرى فـي الاسـتعمال اللغـوي."[1] فـلا بـد مـن إيـلاء أهميـة خاصـة فـي حـال تدريسـها لغيـر النـاطقين بهـا، والسـبب أن" طبيعـة تعلـيم اللغـة العربيّـة لأبنائهـا تختلـف عـن طبيعـة تعليمهـا لغيـر أبنائهـا، وذلـك لاخـتلاف حاجـاتِ كـل منهمـا، ومـن ثـم فـإنّ ذلـك يـؤدي لاخـتلاف الأهـداف التعليميّـةِ، ومـع الأخـذ فـي الاعتبـار الفروقـات بـين اكتسـاب اللُّغـةِ الأم وتعلّـم اللغـة الأجنبيـة، إلا أنّهمـا يشـتركان مـثلا فـي ضـرورةِ الممارسـةِ، والتقليـدِ، والتكـرار، والفهـمِ والتـذكر، وفـي ترتيـب تعلّـم المهـارات اللغويّـة، وعمليـات المحاولـة والخطـأ، والتعزيـز."[2] الأمـر الـذي يسـتدعي جهـوداً حثيثـة مـن علمـاء النحـو لتحديـد معـايير دقيقـة، ووضـع منهجيـات مدروسـة فـي اختيـار القواعـد، والتراكيـب النحويـة، حتـى تعـرف مـاذا، ومتـى، وكيـف تُـدرّس التـدريبات النحويـة، وكيـف تنتقـي التـدريبات التـي تتـيح قـدراً أكبـر مـن الإنتـاج اللغـوي، والتفاعـل بـين الطـلاّب، وتسـاعد علـى تـأطير التراكيـب الصـرفية، والنحويـة فـي سـياقات مختلفـة؛ بشكلٍ يسهم في تعزيز ما درسه الطلّاب عن هذه التراكيب".[3]

---

[1] ضـيف، شـوقي: **تيسـير النحـو التعليمـي قـديماً وحـديثاً مـع نهـج تجديـده**، دار المعـارف، ط2، القـاهرة، 1993م، ص3.

[2] عكاشة، عمر يوسف: **النحو الغائب**، ص103.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/Xv.

تعريفات

النحو لغة واصطلاحاً:

النحـو لغـة: والـ (نحـو): النـون والحـاء والـواو كلمـة تـدل علـى قصـد. ونحـوت نحـوه. ولـذلك سـمي نحـو الكـلام، لأنـه يقصـد أصـول الكـلام، فيـتكلم علـى حسـب مـا كـان العرب تـتكلم بـه. ويقـال إن بنـي نحـو هـم قـوم مـن العـرب. وأمـا [أهـل] المنحـاة فقـد قيـل: القوم البعداء غير الأقارب. ومن الباب: انتحى فلان لفلان: قصده وعرض له.[1]

أمـا النحـو اصـطلاحا: عرّفـه ابـن جنّـي فـي (الخصـائص)، "انتحـاء سـمت كـلام العـرب فـي تصـرفه مـن إعـراب وغيـره، كالتثنيـة، والجمـع، والتحقيـر والتكبيـر، والإضـافة، والنسـب، وغيـر ذلـك؛ ليلحـق مـن لـيس مـن أهـل اللغـة العربيـة بأهلهـا فـي الفصـاحة، فينطـق بهـا، وإن لـم يكـن مـنهم، أو إن شـذ بعضـهم عنهـا رُد بـه إليهـا، وهـو فـي الأصـل مصـدر شـائع أي نحـوت نحـوا، كقولـك قصـدت قصـدا، ثـم خـص بـه انتحـاء هـذا القبيـل من العلم."[2]

ويستنتج من هذه التعاريف المتعددة للنحو؛ أنه علم يبحث في أحوال الكلمة داخل الجملة، كما يبحث في هندسة الجملة والكلام، وفهم التراكيب اللغوية فهماً دقيقاً، والهدف منه هو الضبط للكلمات، وقد نشأ هذا العلم للحفاظ على اللغة من اللحن في الكلام، وذلك من خلال الإعراب؛ أي بيان الحركة الإعرا بية للكلمات وبيان نوع هذه الكلمات هل هي مثنى،

---

[1] ابـن فـارس، أحمـد (ت 395هـ): **معجـم مقـاييس اللغـة**، تحقيـق: عبـد السـلام محمـد هـارون، دار الفكـر، 1979م، مادة (نحو).

[2] ابن جني: **الخصائص**1/88.

أو جمع، أو جمع تكسير، أو غيرها، وهل هي مفردة، أو مركبة، وهذا مزجٌ بين النحو والصرف كما ورد في تعريف ابن جني.

وفيما يأتي عرض لمادة النحو في الكتب "الحدود الموضوعية للدراسة" بجزئيهما الأول والثاني، سأوجزها حسبما وردت في مقدمة الكتب، ثم عرض للتراكيب اللغوية الواردة، وسأقسّم هذا الفصل المتعلق بالنحو إلى ثلاثة أقسام في كلٍ منهما، أما الأقسام الثلاثة، فهي:

أولا: الأنماط التركيبية في كلا الكتابين.

ثانيا: الأساليب النحوية المتضمنة فيهما.

ثالثاً: المواضيع النحوية التي طرحها الكتاب.

المحتوى النحوي في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"

احتوى الجزء الأول من "الكتاب في تعلّم العربية" على عشرين درساً، فيما احتوى الجزء الثاني على عشرة دروس، تضمن كل درس عدداً من دروس القواعد، والتراكيب اللغوية، وقدمت مادة النحو في جزأي "الكتاب في تعلّم العربية" باللغة الإنجليزية، أما الأمثلة، فجاءت أحياناً باللغة العربية، وأخرى بالإنجليزية، ونقلته الباحثة إلى الدراسة بعد ترجمته باللغة العربية، وسأوجز عرضها فيما يأتي:

أولا: الأنماط التركيبة العربية في "الكتاب في تعلّم العربية"

– التركيب الوصفيّ: الموصوف، ثم الصفة

وسأوجز عرضها فيما يأتي:

– موضوع التركيب الوصفي (الاسم+ الصفة)[1] الموضوع النحوي المعروف باللغة الإنجليزية باسم **adjective**، وعرض أمثلة للدارس وضّح فيها أن الصفة تتبع الموصوف في التنكير والتعريف، مثال: (السيّارة الجديدة)– (سيّارة جديدة)، كما عرّف الدرس الدارس أن ضمائر الملكية تغني عن (ال التعريف) في التعريف، مثال: مدينتنا الجميلة– أقاربها الفلسطينيون..... وطلب من الدارس أن يميز بين الاسم مع الصفة، أو المضاف إليه من خلال تدريب (6) مثال: – رجلٌ طويلٌ– (مِن) أصل سوري– اللغة العربية– بنت عمها... [2]

في الجزء الأول عُرِض موضوع بجملة الصفة"، مثال: لي صديقٌ يدرس تاريخ الشرق الأوسط".[3] لي صديقة اسمها ليلى.[4] وطلب التدريب (6– ص205) من الدارس ترجمة عشر جمل (صفة) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/8.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/79.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/78.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/20.

– التركيب الجرّيّ: حرف الجر، ثم الاسم المجرور – المضاف ثم المضاف إليه

تناول الكتاب في الدرس الثالث من الجزء الأول موضوع الإضافة[1] وهي حسب تعريف الكتاب[2] تتكون من اسمين يتعالقان بعضهما مع بعض، أو ينتميان بعضهما إلى بعض، مثال: جامعة نيويورك– عائلة والدي، ووضح للدارس بأن الزيادة في الإضافة، تُلحق بالمضاف إليه، مثال: (رقم تلفوني)، وأن التاء المربوطة (ة) في حالة الإضافة لضمير ملكية تتحول إلى تاء مبسوطة (ت) كتابةً ونُطقاً، مثال: (أنا، وتفّاحة– تصبح تفّاحتي– سيارة، وعمّي– تصبح سيارته)، أما تدريبات الدرس فقد راوحت بين التدريب الآلي المتمثل في الأنماط : أكمل الآتي باستخدام الضمير وضع دائرة، وحدّد، وصنّف[3]، وبين تدريبات المحادثة بين الزملاء في الصف حول مقتنياتهم من الكتب والقرطاسية، وذلك من خلال الأسئلة مثل: كتاب من هذا؟ – هذا كتابك؟[4]

قدّم الكتاب مراجعة للإضافة في عرضه لدرس بيت مها، مثال: غرفة النوم– غرفة الاستقبال– أريد غرفة نومٍ كبيرة....[5]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج45/1.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج45/1، في موضوع الإضافة الشرح باللغة الإنجليزية، ونقلته الباحثة إلى البحث باللغة العربية.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج46/1–48.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج49/1.

[5] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج271/1.

تطـرّق الكتـاب إلـى موضـوع الإضـافة كمراجعـة وتوسـيع مـن خـلال عـرض جمـل وتطبيقـات، مثـال: هـدف الحكومـة الأول.- شـراء المـأكولات اليوميـة العاديـة- صدبق للأسرةِ.[1]

- التركيب العطفي: الأعداد من 21-29

لـم يفـرد المؤلفـون بابـا خاصّـا بموضـوع العطـف، إنمـا اتضـح مـن خـلال التراكيب اللغوية في ثنايا الكتاب:

عـرض الكتـاب الأعـداد مـن (11-100)، التـي تضـمنت الأعـداد المركبـة تركيـب عطـف، مثـال: (واحـد وعشـرون- اثنـان وعشـرون.....)[2] (بـالرغم مـن طـول الرحلـة فإننـا لـم نشـعر بـأي تعـب)- (تـونس مدينـة جميلـة جـدا، فهـي تقـع علـى البحـر، وجوّهـا لطيـف جـدا ، وفيهـا الكثيـر مـن الآثـار والأسـواق القديمـة، وفـوق هـذا كله فليس فيها ازدحام القاهرة.)[3]

هنـاك صـفات مشـتركة بـين المـدن العربيـة، ففـي كـل مدينـة مـثلاً ؛ نجـد أنّ الشوارع تقود إلى وسط المدينة.... [4]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج88/2.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج144/1.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج76/2.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج114/2.

- التركيب المزجي : تمثّل في الأعداد من 11-19

عـرض الكتـاب الأعـداد مـن (11-100) ،التـي تضـمنت الأعـداد المركبـة تركيباً مزجيا (11-19) كتابة، واستخداماً، مثال: عمري تسع عشرة سنة.[1]

وتـرى الباحثـة أنـه كـان يجـب علـى الكتـاب أن يتطـرق إلـى موضـوع "حـروف العطـف" إذ إنهـا مـن حـروف المعـاني التـي تـؤثر فـي تركيـب الجملـة وفهمهـا، كمـا أن تعليمها للدارس أسهل من موضوع" جملة العطف".

- التركيب الجملي: الجملة الفعلية، والجملة الاسمية، والجملة المركبة

أ - الجملة الفعلية: الفعل، ثم الفاعل... والمفعول به

عـرض الكتـاب فـي الـدرس الرابـع الجملـة الفعليـة التـي تبـدأ بالفعـل، وطلـب مـن الطالب تحويل الجمل الاسمية إلى جمل فعلية.[2]

وضّـح الكتـاب بأنـه فـي الجملـة الفعليـة، قـد يجـيء الفاعـل إمـا واضـحا فـي الجملـة، مثـال: اسـتمتع الطـلاب بالمحاضـرة أمـس، أو متضـمناً فـي الفعـل، مثـال: أسكن فـي مدينـة نيويـورك، وأنـه مهمـا كـان عـدد الفـاعلين فـإن الفعـل يـأتي مفـرداً فـي كـل مـرة يسـبق فيهـا الفعـل فاعلـه، ويكـون الفاعـل اسـماً منفصـلاً، ويجـب أن يتوافـق جنس الفاعل مع الفعل ، مثل: (لم يسافر الأولاد مع أمهم.)[3]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/144.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/63.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/230.

ب- <u>الجملة الاسمية: المبتدأ والخبر</u>

عـرّف الكتـاب الطالـب الجملـة الاسـمية البسـيطة للـدارس قـائلا: الجملـة الاسمية:

" is the sentence that begins with anoun, or pronoun, such as:"

مثـال: (والـدي مصـري – هـي طالبـة)، أي التـي تبـدأ بالاسـم، أو الضـمير، وتتكـون مـن مبتـدأ، وخبـر، ومـن حـالات الخبـر شـرح الخبـر المفـرد: (أنـا <u>مصـرية</u>) والخبـر الجملـة الفعليـة:(مها <u>تسـكن فـي نيويـورك</u>)، ثـم طلـب مـن الـدارس تحديـد المبتـدأ والخبـر فـي عدد من الجمل المكتوبة.[1]

بعـد معرفـة الـدارس بالجملـة الاسـمية البسـيطة التـي تبـدأ بالمبتـدأ، عمـد الكتـاب إلـى تعريفـه بـأن هنـاك حـالات تبـدأ الجملـة الاسـمية فيهـا بـالخبر ويسـمى خبـراً مقـدّماً، وهـي: فـي حالـة شـبه الجملة،نحو:(عنـدهم محاضـرات، وفـي أسـرتي بنـت واحـدة. وناجحٌ الطالب..... الخ.[2]

وظّف الكتاب الجملة الاسمية في وصف الأماكن ، وقدّم الخبر على المبتدأ، الذي جاء شبه جملـة مـن الجـار والجـرور، أو شـبه جملـة ظرفيـة، مثـال: فـي هـذا البيـت ثلاثـة

[1] **<u>الكتاب في تعلّم العربية:</u>** ج1/30.

[2] **<u>الكتاب في تعلّم العربية:</u>** ج1/113.

طوابق.– أمامي فرصٌ كثيرةٌ للنجاح. وعرض للدارس **ظروف المكان:** أمام/ خلف/ فوق/ تحت/ وراء/ جانب.[1]

ومن التراكيب اللغوية التي عُني بها الكتاب، استخدام: (لـ– لأنّ– بسبب) للإجابة عن السؤال (لماذا)، موضحاً أن: ل +المضارع = المصدر (ليذهبوا= لذهابهم)، وأن **لأن تستخدم مع جملة اسمية،** (لأنها مريضة)، أما بسبب تستخدم مع اسم في إضافة (بسبب الازدحام). وبالعامية: تركيب (عشان) بمعنى (لأنّ): (أنا تعبانة عشان ما نمتش).

لاحظت الباحثة أن تركيز الكتاب في موضوع الجملة الاسمية كان منصبّاً على حالات الخبر، والخبر المتقدم، أكثر من التركيز على الجملة الاسمية بشكلها الطبيعي.

ثانياً: الأساليب النحوية في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب في تعلّم العربية"

أ. أسلوب الاستفهام

قدّم الكتاب عرضاً **لأدوات الاستفهام**[2]، وهي من أشكال الجملة الاسمية البسيطة_ التي يحتاجها الشخص؛ ليستفسر عن أمر ما، ومنها: (ما– ماذا– من– أين– متى–كيف– هل)، بدأ باسم الاستفهام (هل) الذي يأخذ إجابة محددة، إما (نعم، أو لا)، ومن الملاحظ على دروس القواعد المقدّمة في الكتاب، أنها شُرِحت بمساعدة اللغة الوسيطة في الكتاب (الإنجليزية)، وأن الأمثلة الموضحة للقاعدة جاءت على هيئة جمل مصنوعة لخدمة الهدف التعليمي، مثل (هل أنت طالبة)، أو

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/269.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/14–15.

أمثلـة ونصـوص حقيقيـة أُخـذت مـن مصـادر أصـيلة فـي اللغـة العربيـة، مثـل الموسـوعة الثقافية، وغيرها مما ورد في الكتاب، مثال:[1]

Ask the right question!

Choose the appropriate interrogative to complet…….

----------أنت يا ماجدة؟ – أنا من مدينة بغداد.

ونظـراً لأن الإجابـة عـن أداة الاسـتفهام "كـم" تتطلـب معرفـة الأعـداد، وبمـا أن الأعـداد مقسّـمة إلـى فئـات، وكـل فئـة تأخـذ شـكلاً إعرابيـاً محـدداً، التفـت مؤلفـو الكتـاب إلـى ضـرورة تعلـيم الـدارس كيفيـة إعـراب هـذه الفئـات العدديـة، وعرّفـوا الـدارس بـأن الفئـة مـن (3–10)+ الجمـع المجـرور (فـي إضـافة)، مثـال : عنـدي أربعـة إخـوة، والفئـة مـن (11–99)+ المفـرد المنصـوب، مثـال: كـم طبعـةً نشـرت لهـذا الكتـاب؟ هـذا المنصـوب يعـرب تمييـزاً، وفئـة" مئـة، وألـف، ومليـون+ المجـرور بالإضـافة، مثـال: بلـغ طـول الرحلـة ألـف ميـلٍ.[2]اسـتكمالا لموضـوع أسـماء الاسـتفهام (السـؤال) طلـب الكتـاب مـن الـدارس فـي تـدريبات الدرسـي الرابـع توظيـف **أدوات السـؤال:** (مَـن– كيـف– أيـن– ماذا) في جمل، وطلب منه ترجمة جمل استفهامية إلى اللغة الإنجليزية.[3]

يعـود الكتـاب إلـى مـنهج التـدرج فـي العـرض، فيعـرض اسـم اسـتفهام جديـداً ويوضـح اسـتخدامه بشـكل مفصـل، فيعـرف الـدارس بـأن **كـم+ المفـرد** تسـتخدم للسـؤال

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/16.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/27–28.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/64.

عـن العـدد، وإذا اقترنـت (كـم) بحـرف البـاء، يكـون الجـواب أيضـاً مقترنـا بحـرف البـاء، مثال: بكم الكتاب؟- بخمسة دولارات.[1]

السّـؤال فـي العاميـة: أمـا التـدريبات، فاتّبعـت أسـلوب المحادثـة فـي العاميّـة: (اسـألوا زمايلكوا= زملاءكم): بِتاكُل/ بِتاكلي ايه؟[2]

جدول رقم(19)

ايه؟ (ما/ماذا)	مين(مَن)
ليه؟ (لماذا)	ازّيّ؟ (كيف)
اِمتى؟(متى)	اِفين؟(أين)

وتـرى الباحثـة أنـه كـان يجـب علـى الكتـاب أن يتوسـع فـي اسـتعمال كـل آداة، وبيان ما يُسأل عنه بوساطتها.

2- أسلوب الشرط

وضـح الكتـاب للـدارس أن حـروف الشـرط: (لـو/ إن)، واسـم الشـرط(إذا)؛ يـأتي بعـدها فعـلٌ مـاضٍ، مثـال: لوكنـت الـرئيس لسـاعدت كـل النـاس، وأنهـا تسـتخدم فـي حالـة ترتـب نتيجـة محـددة لفعـلٍ محـدد، وذكـر أنـه يعقبهـا الفعـل بـزمن الماضـي ، فيمـا عـدا (إن) التـي قـد يعقبهـا المضـارع المجـزوم أيضـاً، وطلـب مـن الـدارس أن يسـأل

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج117/1.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج65/2-64.

زميلـــه مـــاذا ســـيفعل إذا/ لـــون مثـــال: لـــو أصـــبح مليـــونيرا.- لـــو أخـــذ إجـــازة الآن....`.....(وردت الجمل في التدريب باللغة الإنجليزية).[1]

ثالثاً: الموضوعات النحوية في الجزأين الأول والثاني من"الكتاب في تعلّم العربية"

- الأفعال: (الماضي – المضارع- الأمر)

أ. الفعل الماضي

وردت فـــي الكتـــاب الجمـــل: (كنـــت فـــي الصـــف الأول.) – (تخرّجـــت منـــذ سـنتين.) وعرضـت الأفعـال بصـيغة الماضـي مـع الضـمائر: (أنـا فعلـتُ/ نحـن فعلنـا/ أنـت فعلـتَ/ أنـتِ فعلـتِ/ أنـتم فعلـتم/ هـو فعلَهـم فعلـوا/ هـي فعلـتْ) وأوضـح الكتـاب باللغـة الإنجليزيـة؛ أن الفعـل الماضـي يسـتخدم لوصـف الأحـداث التامـة فـي زمـن الماضـي، ثـم شـرح موضـوع (نفـي الفعـل الماضـي بـأداة النفـي مـا) فـي ، وطلـب مـن الدارس استخدام الفعل بصيغة الماضي في (التدريب الرابع-ماذا فعلوا؟)[2]

Practice the narrating, and describing past events using the following verbs.

- أكمل الجمل بالفعل بعد تعديله.

1- كيف..... عنوان بيتنا يا سامية؟ (عرف)

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/297.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/134.

2- الحمد لله..... أختي في امتحاناتها. (نجح)[1]

جاء الدرس الأول من الجزء الثاني من الكتاب تحت عنوان: (زمن الفعل الماضي والمضارع) وردت أمثلة، أذكر منها[2]: كنت أكتب لها بعض الرسائل- كتبت لها بعض الرسائل، وشرح الفعل المضعّف بعد هذا الدرس، أمثلة (ظننت- مررتم....)[3]

ب. الفعل المضارع

بالنسبة للدرس الرّابع وضّح الكتاب القواعد المتعلقة بـ**الفعل المضارع**،[4] وجاء الكتاب بجدولٍ موضحٍ للسوابق، واللواحق التي تُرفق بالفعل المضارع تبعا للضمائر، أما السوابق، فهي(أ-ن-ي-ت)، وأمّا اللواحق، فهي(ون-وا)، وعّرّف الدارس أنّ أداة النفي (لا) تأتي مع الفعل المضارع، مثال: (والدة مها لا تسكن في بروكلين)، ثم طلبت التريبات من الدارس تصريف الأفعال المضارعة في الجمل مع الضمائر، مثال: مها تسكن في نيويورك.- ..... في بيت الطلّاب.(أنا)- هل ..... في الجامعة؟ (أنتِ).....[5]

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج137/1.
[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج18/2.
[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج21/2.
[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج59/1.
[5] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج61/1.

عـرض الكتـاب قاعـدة **الفعـل المضـارع المنصـوب** بـالحروف الناصـبة "أن، لـ"، مثـال: كنـت أريـد أن أدخـلَ كليـة الآداب.- نسـهرُ لنُشـاهِدَ التلفزيـون.[1] وهنـا فـي هـذه الجملـة جـاء النصـب بـأن المضـمرة، ولـم يعُـرّف الكتـاب الـدارس سـابقاً بالنصـب غيـر المباشر، وقد يربك ذلك فهم الطالب.

عـرّف الكتـاب الـدارس أن **المضـارع المرفـوع** هـو الشـكل الطبيعـي للفعـل المضـارع،[2] وعـرض جـداول لمراجعـة الفعـل الماضـي، والفعـل المضـارع المرفـوع، والمنصـوب، والمصـدر، وطبـق عليـه الـدارس مـن خـلال تـدريبات امـلأ الفراغـات فـي الجدول، مثال: ذَهبَ: يذهبُ/ يذهبَ/ الذّهاب.[3]

وضّـح الكتـاب **أن "س، و سـوف"** يسـبقان الفعـل المضـارع المرفـوع، ويخصصان الفعل للمستقبل "سيفعلُ، سوف يفعلُ".[4]

ذكـرت القاعـدة النحويـة تفصـيلا **للفعـل المضـارع** ، مثـل: أن الأحـرف (ن، أ، ت، ي) تسـمى أحـرف المضـارعة، وتـأتي فـي أول الأفعـال المضـارعة، وتجمـع فـي كلمة "نأتي."[5]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/180.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/200.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/201.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/226.

[5] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/ 68.

وتـرى الباحثـة أنـه يجـب تنبيـه الـدارس بـأن هـذه الحـروف الأربعـة قـد تـرد فـي الفعـل الماضـي أحيانـاً، حيـث تكـون جـزءً مـن جـذر الكلمـة الأصـلي، مثـال: نـام/ أخـذ/ تعب/ يبس.....

وضّـح الكتـاب للـدارس أن الفعـل المضـارع المرفـوع (الشـكل الطبيعـي للفعـل المضـارع)، وفـي العاميـة المصـرية يسـبق الحـرف (ب) الفعـل المضـارع لتصـبح، **بـــ+ المضارع**، مثال:[1]

جدول رقم (20)

(أنا) باصوم	(إحنا) بنصوم
(إنتَ) بتصوم (إنتي) بتصومي	(إنتو) بتصوموا
(هوّ) بيصوم (هيَّ) بتصوم	(همَّ) بيصوموا

تركيـب تصـريف الفعـل المضـارع فـي العاميـة (عـايز – نـاوي) بـدون بـ، مـع الضـمائر فـي العاميّـة، مثـال: أنـا عـايز – أنتـي عـايزة– هـوَّ نـاوي– همِّ نـاويين...[1]، ويورد الكتاب جدولا لتصريف الماضي والمضارع في العاميّة:[2]

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج64/2.

جدول رقم(21)

الماضي		المضارع	
هوَّ شاف هيَّ شافِت	همَّ شافوا	هوَّ بيشوف هيَّ بتشوف	همَّ بيشوفوا
اِنتَ شُفت اِنتي شُفتي	اِنتو شُفتُوا	اِنتَ بتشوف اِنتي بتشوفي	اِنتو بتشوفوا
أنا	اِحنا شُفنا	أنا بَشوف	اِحنا بِنشوف

ج. فعل الأمر

قدم الكتاب موضوع فعل الأمر من خلال عرضه لأفعال أمر اتصلت بالضمائر، مثال:

(اكتبوا/ اقرأوا/ شاهدوا)[3]، وفي جدول عرضت أفعال مع ضمائر، مثال: أنتَ / أكتب– أنتِ / أكتبي،[4] وعرضت قاعدة النهي مع الفعل الأمر، مثال: لا تأكلي/ لا تلعبي.....[5]، وعرضت قاعدة لام الأمر (لِـ، فـ) مع المضارع المجزوم، التي

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/132.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/102.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/220.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/220.

[5] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/223.

تحمل معنى الأمر أيضاً، مثال: قالت ماري أنطوانيت: ليس عندهم خبز، فليأكلوا الكعك.– لنذهب إلى السينما.[1] ومن التراكيب العامية التي وردت في الكتاب: تراكيب الأمر (شوف/ شوفي)، والنّهي(ما تروحيش) في العاميّة: اسألوا زمايلكو: شفت/ شُفتي مين النهاردة؟.....

– المفاعيل

قدّم الكتاب عرضاً موجزا لأنواع المفاعيل، وجميعها منصوبة ، وفي العادة يجيب كل واحد من هذه المفاعيل عن سؤال ما: وهي: **المفعول به** يجيب عن السوأل ماذا؟:–(كتبتُ بحثاً)، **والمفعول فيه**، ويجيب عن الأسئلة متى–أين؟ – (ليلاً– أمامَ– داخلَ.....)، **والمفعول المُطلَق**، الذي يكون مصدراً نكرة ومعرفة، مبيناً لنوعية الحدث، أو عدده، أو مؤكداً للعامل فيه، مثال: نمت نوماً عميقاً، **والمفعول لأجله**، الذي يكون مصدراً، ويجيب عن السؤال (لماذا) مثال: النساء يقمن بعمل الحلوى استعداداً للعيد).[2]

– التعريف والتنكير

أما المعرفة كما ورد تعريفها في كتاب الكافية في النحو، فهي:" ما وضع لشيء بعينه، وهي:المضمرات، والأعلام، والمبهمات، وما عرّف باللاّم، وبالنّداء،

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/223.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/288–291.

والمضاف إلى أحدها معنى.العلم: ما وضع لشيء بعينه غير متناول غيره بوضع واحد.وأعرفها المضمر المتكلّم، ثم المخاطب. والنّكرة: ما وضع لشيء لا بعينه."[1]

ومن هذه المعارف، والنكرات جاءت الموضوعات الآتية في ثنايا الكتاب:

أ. أسماء الإشارة

عرض الكتاب أسماء الإشارة (هذا/ هذه) ضمن قواعد الدرس الخامس (لا أحب مدينة نيويورك)، وأورد جمل وعبارات تضمنت هذه الأسماء، مثل: (هذه مدينة كبيرة.- هذه هي الأمم المتّحدة.- في هذه المدينة الكبيرة)، ومن الملاحظ أن الكتاب اكتفى بعرض اسمين من أسماء الإشارة، ولا حظت الباحثة أن "الكتاب في تعلّم العربية" لم يتطرق لبقية أسماء الإشارة، ولم يوضح للدارس أن من هذه الأسماء ما يستخدم للقريب، ومنها ما يستخدم للبعيد، بعكس من الكتاب الأساسي الذي تطرق إلى أسماء الإشارة للقريب، والبعيد، والمفرد، والمثنى، والجمع، وإلى الشائع منها، والغريب.

طلب الكتاب من الدارس أن يترجم الجمل في التدريب(7) إلى العربية: (This is the new building)-(هذه هي البناية الجديدة).[2]

وترى الباحثة أن الكتاب في تعلّم العربية، اكتفى بتقديم اسمين من أسماء الإشارة للدارس (هذا/ هذه) ، وكان الأجدى أن لا يكتفي بذلك، بل يقدم أسماء

[1] ابن الحاجب، جمال الدين(ت646هـ): **الكافية في علم النحو**، تحقيق: صالح عبد العظيم الشاعر، ط1، مكتبة القاهرة، 2010م، ج37/1.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج80/1.

الإشارة الأخرى شائعة الاستخدام في الكلام من مثل: (هنا/ هناك/ ذلك/ تلك.... وهكذا)، وأن يعرّف الدارس بأن، أسماء الإشارة:" هي أسماء يشار بها إلى أشخاص، أو أشياء مذكرةن ومؤنثة، قريبة، أو بعيدة ممن يعقل، ومما لا يعقل."[1]

ب. الأسماء الموصولة

عرض الكتاب للدارس من الأسماء الموصولة ما يأتي: (الّذي/الّتي/ الّذين/ ما/ مِنْ)، وعرّف الدكتور "عمر مسلم" الموصولات بأنها: "كلمات تتصل بما بعدها اتصالاً لازماً، ولا معنى لها إلا بعد أن تتصل بما بعدها، وهي نوعان أ. حروف مثل: أنْ، أنّ، كي، لو.....، وب. أسماء، مثل: الّذي، الّتي، اللذان، اللتان.....، والاسم يدل بنصه على مذكّر، أو مؤنث مفرد، أو مثنى، أو جمع. أما صلة الموصول بعده، فيشترط فيها أن تكون جملة، أو شبه جملة، ويشترط في الجملة أن تكون خبرية، وأن تشتمل على رابط يربطها بالاسم الموصول، والغالب أن يكون الرابط ضميراً مطابقاً للاسم الموصول في العدد، والجنس."[2]، وقد أشار الكتاب إلى أن المشترك بين الجملتين يجب أن يكون متوافقاً من حيث التذكير والتأنيث، والإفراد، والتثنية، والجمع، مثال: من هم؟ هم الزملاء الّذين أعرفهم من العمل. ثم طلب من الدارس أن يترجم من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، عشرة جمل تحتوي الأسماء الموصولة. ومن التراكيب اللغوية التي عني بها الكتاب، تركيب ما الموصولة، وتتبعها مِن، حيث إن (مِن) هي التي

[1] مسلّم، عمر: **المفصّل في نحو العربية**، ص120- 127.

[2] مسلّم، عمر: **المفصّل في نحو العربية**، ص118.

تعطي معنى (الّذي- لّتي- الّذين) للاسم الموصول (ما)، مثال: ليلى تفهم ما أشعر به.-مها لا يمكنها أن تخرج مع من تريد.[1]، وإلا أصبحت ما النافية، مثال: (ما على واجهتها مِن آيات قرآنية)، هل فهمت ما درست مِن قواعد؟ -هل فهمت القواعد التي درستها؟[2] وترى الباحثة أنه ربما يكون تقديم (ما/ ومن) في التراكيب اللغوية قد لا يكون سهلا على الدارس.

ج. الضمائر المنفصلة والمتّصلة

في الدرس الأول عرض الكتاب الضمائر(هو- هي) في سياق الحديث الحديث عن المذكر، والمؤنث، مثال: هو أستاذ- هي أستاذة...[3]

ولاحظت الباحثة أن الكتاب يعتمد صياغة الأسئلة بالإنجليزية عند عرضه لأي موضوع نحوي في الكتاب، ومن الأمثلة على ذلك موضوع الضمائر، ففي (التدريب الرابع)[4]، طلب الكتاب من الدارس أن يملأ الفراغات بالضمائر المناسبة للجمل: - هل.... طالبة؟ (نعم) – من أين..... أنت يا ماري؟ (من كاليفورنيا). أما صيغة السؤال، فجاءت كالآتي:

Practice using pronouns to talk about people, and things by completing the following conversations.

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/293-292.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/253.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/6.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية::** ج1/29.

فـي الـدرس الثـاني قـدّم المؤلفـون المواضـيع النحويـة الآتيـة: **الضـمائر، والجمـع، والجملـة الاسـمية.**[1] وعـرّف الطالـب أن الضـمائر تُقسـم إلـى ثـلاث مجموعـات: المـتكّلم (أنـا- نحـن)، والمخاطـب (أنـتَ- أنـتِ- أنـتم)، والغائـب (هـو- هـي- هـم)، ومـن الملاحـظ بـأن الكتـاب لـم يعّـرف الطالـب بالضـمائر جميعهـا، وذلـك ربمـا جـاء علـى سـبيل التـدرج فـي تقـديم المعلومـة للـدارس. وقـد نـوّع الكتـاب فـي أشـكال التـدريب الآلـي لهـذا الـدرس، حيـث إنـه قـدّم للـدارس عشـرة تـدريبات تطبيقيـة تراوحـت بـين: امـلأ الفـراغ : هـل ..... طالبـة؟ نعـم..... أنـتِ.[2] ، وهـات جمـع الكلمـات لتـتلاءم مـع الضـمائر: هم.....طالب.....إلخ.[3]

أفـرد الكتـاب (ج1) عنوانـا لضـمائر الملكيـة فـي الـدرس الثالـث، وعـرض جـداول توضح استخدامها مع الأسماء، مثال:[4]

جدول رقم(22)

أنا	بيتي	نحن	بيتنا
هو	بيته	هم	بيتهم

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/26-36.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/29.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/34-35.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/47.

فـــي درس النحـــو" الفعـــل المضـــارع" صـــرّف التـــدريب الأفعـــال المضـــارعة (أسكنُ/ أدرسُ/ أتذكّرُ) مع ضمائر المتكلم/ المخاطب/ الغائب.[1]

مـن التراكيـب اللغويـة التـي اعتنـى بهـا الكتـاب، اسـتخدام **(لــ، عنــد، مــع)** مـع الضـمائر،[2]ووضـح الحـالات التـي تسـتوجب اسـتخدام كـل منهـا تبعـا للمعنـى، فمـع تسـتخدم للمصـاحبة، وعنـد، تسـتخدم فـي حالـة وجـود شـيء مـادي محسـوس، و(لــ) تستخدم في حالة ارتباطها بأشخاص وضمائر.

لاحظـت الكاتبـة أن الكتـاب دائـم الـربط لموضـوعات النحـو فـي الكتـاب، ودائـم التـذكير للـدارس بالتفاصـيل التـي قـد تعيـق فهمـه، فمـثلاً : يـذكر الكتـاب الـدارس بـأن نهايـة **الجمــع للضــمير"هم"** تكـون"وا" دون نطـق الألـف الفارقـة، فـي الفعـل الماضـي، والفعـل المضـارع ، يقتـرح عليـه دراسـة الأفعـال مقترنـة بالضـمائر،مثال: (أنـا فعلـتُ– هم فعلوا).[3]

مـن التراكيـب اللغويـة اختـار مؤلفـو الكتـاب اسـتخدام **(إلــى/ علــى+ الضــمائر)**، مثـال: إلـيّ، علـيّ، إلـيهم، علـيهم. هـذا ولـم يخـل الـدرس مـن مراجعـة وتـذكير للـوزن والجذر.[4]

عـرّف الكتـاب الـدارس بضـمائر النصـب التـي تنـوب عـن المفعـول بـه فـي حـال اتصالها بالأفعال، مثال: جدّتي توقظني– الله يرحمها.[1]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/ 60.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/111.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/134.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/182.

أفـرد الكتـاب جـدولاً للضـمائر المنفصـلة، وضـمائر الملكيـة ، وتصـريفها مـع الأفعال: الماضي، والمضارع، وضمائر النصب: هو/ كتابه/ فَهِمَ/ يَفهَم/ فَهِمَهُ.[2]

عـرّف الكتـاب الـدّارس أن الفعـل(كـان) يصـف حالـة الحـدث فـي الماضـي، ثـم طلـب منـه تصـريف "كـان" مـع الضـمائر المختلفـة لـيملأ الفراغـات فـي الجمـل تبعـاً لمعناها.

عـرض الكتـاب جـداول توضـح تصـريف الضـمائر مـع الأفعـال (الماضـي: هـو مرَّ/ والمضارع المرفوع: هو يمرُّ/ والمضارع المجزوم: هم يمرّوا.[3]

صـرّف الكتـاب الفعـل الأمـر مـع ضـمائر المخاطـب فـي جـدول، ثـم صـرّف فعـل الأمـر مـع الأوزان المختلفـة: (اِفْعَـل- اِسـمَعْ/ اُفعُـل- اُكتُـبْ/ أَفْعِـلْ- أَكْمِـلْ/ تَفَعَّـلْ- تِعَلَّـمْ/ تَفاعَـلْ- تَبَادَلْ).(الكتـاب فـي تعلّـم العربيـة :ج2-ص220)، ووضـح للـدارس أن الفعـل الأمـر يصـرّف مـع أفعـال عـدة ؛ بعضـها يأخـذ(و)، أو(ء) فـي أولـه كمـا فـي(أكـل/ وقـع)، وبعضـها يتوسـطه ، أو ينتهـي بـه ؛مثـل (و) أو (ي)-(يقـول/ قُـل-يعطـي/ أعـطِ)،[4] وعـرّف الكتـاب الـدارس بصـيغ الأمـر بواسـطة النهـي: لا+ مضـارع مجـزوم، مثـال: (لا تأكـل كثيـراً)، ولام الأمـر: لـ/ فلـ+ المضـارع المجـزوم، مثـال: (لنـذهبْ إلـى السينما).[5]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج183/1.

[2] **لكتاب في تعلّم العربية:** ج1/ 514.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج24/2.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج222/2.

[5] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج223/2.

- **<u>الضـــمائر بالعاميـــة:</u>** وضـعت الضـمائر فـي جـداول لتوضـح كيفيـة اسـتخدامها للدارس، مثال:

جدول رقم(23)

هوَّ **هيَّ**	**همَّ**	اوضتُه اوضِتها	اوضِتهُم	**معاهْ** **معاها**	مَعاهُم
اِنتَ **اِنتي**	**اِنتو**	اوضتَك اوضتِك	اوضِتكو	**مَعاكْ** **مَعاكي**	مَعاكو
أنا	**اِحنا**	اوضتي	اوضِتنا	**معايَ**	مَعانا

صـيغت الأسـئلة بالعاميـة، وقُـدِّمت للـدارس بشـكل المحادثـة بـين الـزملاء فـي الصّف، مثال: حضرتك مين؟ – دول كتب مين؟[1]

تصـريف الضـمائر فـي العاميّـة، مـع أفعـال فـي العاميـة: الماضـي (انتـو قريتوا)، والمضارع (إحنا لازم نِقرا)، والمستقبل (هم حييجوا).[2]

تصريف الفعل (إتغيّر) مع الضمائر في العامية: (انا اِتغيّيرت).[3]

– تراكيـب ل+ الضـمائر، (ليـكْ– ليكـي، ليكـو)، ومالـ...ش(ماليش، مـالكوش، مالهمش).[1]

---

[1] **<u>الكتاب في تعلّم العربية</u>**: ج35/2.

[2] **<u>الكتاب في تعلّم العربية</u>**: ج35/2.

[3] **<u>الكتاب في تعلّم العربية</u>**: ج201/2.

- **علامات الإعراب**

ذكّر الكتاب الدارس بالقواعد النحوية المتعلمة في الدروس السابقة، كالاسم المرفوع، والمنصوب، والمجرور بالحركات والتنوين، وألف المثنى، وواو الجمع، ومثّل على ذلك بالجدول الآتي:[2]

جدول رقم(24)

Type	المرفوع	المنصوب	المجرور
Definite	الطالبُ	الطالبَ	الطالبِ
Indefinite	طالبٌ	طالباً(طالبةً)	طالبٍ
المثنى	(الـ) طالبانِ	(الـ) طالبينِ	(الـ) طالبينِ
جمع المذكّر	(الـ) مصريّونِ	(الـ) مصريّينَ	(الـ) مصريّينَ

- **التنوين**

وضّح الكتاب في الدرس الخامس موضوع تنوين الفتح الذي تنتهي فيه الكلمة ب (ًا) ، مثال: أحياناً–دائماً– أبداً، والحالات التي يخرج فيها عن القاعدة، مثل: الكلمات التي تنتهي بـ .(ة) لا يحتاج تنوين الألف فيها إلى (ا) بل يكتب فوقها (ةً).[3]

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/337.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/321.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/77.

- النواسخ

قدّم الكتاب شرحا لـ **كان وأخواتها** (ليس، ما زال- لا يزال، أصبح)، وجميعها تأخذ اسما مرفوعاً، وخبراً منصوباً، وقد يأتي الخبر مفرداً، وقد يأتي شبه جملة، أو جملة فعلية، أما اسمها، فيشبه الفاعل إعرابياً (الرفع) وخبرها يشبه المفعول به في حركة الإعراب (النصب)[1] . أما التطبيق على هذه القاعدة النحوية، فجاء كالآتي: - عين كان واسمها وخبرها في الجمل الآتية، مثال: أ. هل كانت المعلومات التي قدّمتها لي كاملة؟ ب.حدّد زمناً محدداً للأحداث الآتية مستخدماً كان وأخواتها، مثال: الزراعة، الاقتصاد السوري (كانت الزراعة وما زالت جزءاً أساسياً من الاقتصاد السوري، ووضّح الكتاب معاني كان وأخواتها، (فكان/ يكون) تصف حالة، و(صار/يصير) تكشف عن تغيير عن المألوف، و (ما زال/لايزال) تدل على الثبات، و(ظل/يظل) تدل على الاستمرارية.[2]

عرّف الكتاب الدارس أن: **(مازال)** تعامل معاملة **(كان)** ، وقد يأتي بعدها اسم منصوب، أو فعل مضارع مرفوع.[3]

شرح الكتاب حكم **إن وأخواتها: (أن، لأن ، لكن، وكأن)**[4] ، ووضح أنه يأتي بعد أن جملة اسمية، المبتدأ يصبح اسمها، وهو منصوب، والخبر يصبح

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/85-86.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/87.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/251.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/119.

خبرها، وهو مرفوع، وقد يأتي اسمها ضميراً بشرط ان يتّصل بالأداة، مثال: سترون أنكم تركّزون أحسن إذا نمتم سبع ساعات.[1]

شرح الكتاب **كاد واخواتها**، ووضح مفهوم **الفعل الناقص**، وهي من النواسخ، وتعمل عمل كان وأخواتها، فتدخل على الجملة الاسمية، وتحولها إلى فعلية، وتأخذ اسماً، وخبراً، ويأتي خبر كاد جملة فعلية تبدا بفعل مضارع، مثال: جعل الدارس يبكي حين لم يجد أمه بجانبه. كما أنها تفيد معنى المقاربة في الماضي فقط، مع المضارع المرفوع، أو في المضارع المرفوع مع أنْ والمضارع المنصوب، مثل: شعرت بغضب شديد إلى درجة أنها كادت تضربه، أو تفيد معنى (الشروع)، من خلال الأفعال: (بدأ/ جعل/ أخذ)، مثال: (جعل الدارس يبكي حين لم يجد أمه بجانبه.- تقابلنا في رحلة صيفية، وأخذنا نتراسل عبر الإنترنت.) غير أن الكتاب لم يوضح للدارس أن هنالك دلالة أخرى لبعض أخوات كاد، مثل:(عسى، وحرى، واخلولق) تفيد الرجاء في حدوث شيء، مثال: عسى الله أن يرحمنا.[2]

- لا النافية للجنس

عرّف الكتاب الدارس بأن **لا النّافية للجنس** تنفي الجنس، أو النوع ، وأن الاسم المنفي بلا يكون مفرد نكرة ويأخذ علامة النصب فيما عدا التنوين ، من خلال قوله:

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج120/2.

[2] مسلّم، **عمر: المفصّل في نحو العربية**/164.

"**لا النافية للجنس** litrealy the **لا** that negates the genus, or class, (also called the لا of absolute negation)…… The noun that is negated with لاmust be singular, and it takes المنصوب ending without taanwiin".[1] مثال: (لا شيءَ يُعجبني)

أمـا التـدريب الـذي جـاء علـى هـذا الموضـوع النحـوي، فكـان: أجيبـوا عـن الأسـئلة مسـتخدمين (لا) النافيـة للجـنس: – هـل هنـاك صـعوبة فـي فهـم هـذه الجملـة؟/ هـل هنـاك فـرق فـي المعنـى بـين كلمـة (صـحيفة) و(جريـدة)؟ – هـل هنـاك حيـاة علـى القمر؟

ولـم يوضـح الكتـاب أن لا النافيـة للجـنس تنفـي خبرهـا عـن جـنس اسـمها، ولا أحكامهـا، وهـي: ا– البنـاء علـى مـا تنصـب بـه – أحيانـاً فـي محـل نصـب.2– النصـب أحيانـاً أخـرى. واكتفـى بصـورة واحـدة، وهـي النصـب لاسـم لا النافيـة للجـنس؛ تيسـيراً على الدارس.

– **الحال**

موضـوع الحـال مـن المواضـيع التـي أُدرِجـت فـي القواعـد النحويـة للكتـاب، وهـو يبـين هيئـة صـاحبه عنـد وقـوع الحـدث، وعقـد الكتـاب مقارنـة بـين الحـال فـي اللغتـين

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/287.

العربيـــة، والإنجليزيـــة، ففـــي اللغـــة الإنجليزيـــة، نـــوع مـــن الحـــال: -Sitting (Running،مثال:ing+ Participles).[1]

وآخر يصف زمن وملابسات الحدث الرئيسي (ظرف زمان)، مثال:

school I studied Latin While I was in High

أو يصف حال صاحبه أثناء قيامه بالحدث، مثال:

He sat there With a look of incomprehension on his face.

ففـي الإنجليزيـة جملـة الحـال قـد تحتـوي ، وقـد لا تحتـوي علـى الفعـل، ولكـن عـادة تصـحب بكلمـة "with" أمـا فـي اللغـة العربيـة فقد يـأتي الحـال علـى الأشـكال الآتية:

1- جملة، مثال: جلست بجانب التلفون تفكّر فيما ستقوله.[2]

2- اسـم مشـتق(اسـم فاعـل)، مثـال: خـرج ابـن بطوطـة مـن طنجـة قاصـداً الحـج.[3] ، أو اسم مفعول، مثل:- المرأة لا تخرج من البيت إلا محجبةً لزيارة أهلها.[4]

3- جملـة اسـمية تبـدأ بـ "واو الحـال" يتبعهـا ضـمير، مثـال: تخرّجـت مـن الجامعـة، وأنـا فـي الثانيـة والعشـرين مـن عمـري.[5] ، والضـمير فـي الجملـة، فـيمكن أن نقـول: جـاء المتّهم يداه مكبلتان بالقيود.

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/187-189.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/188.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/188.

[4] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/189.

[5] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/189.

راوحت أنماط التدريبات ، بين الصيغ الآتية ، ابحثوا عن الحال في الجمل الآتية: **(ترجموا** الجمل من الإنجليزية، و**استخدموا** الحال في وصف صوركم، ووصف زملائكم.)[1] أما اللغة التي قدمت بها مادة النحو، فهي اللغة الإنجليزية مع ذكر أمثلة مصنوعة باللغة العربية كتطبيقات عليها.

- **النفي**

قدّم الكتاب في الصفحات **ما النافية+ الماضي**، وطلب من الدارس أن يدرس جذور الأفعال الماضية، وجذور الأفعال المضارعة لها في آنٍ واحدٍ، وزُود الدارس بجداول للأفعال التي يحتاجها في حل التدريبات بشكليها الماضي والمضارع.[2]

أما التدريبات التي قدمت للطالب، فجاءت على صيغ: **وظّف** الفعل، **واستخرج** الأفعال من النصوص، **واستخدم** الفعل الماضي لتجيب عن أسئلة زميلك في الصف، مثال: هل حفظت الكلمات الجديدة؟ هل درست كثيراً الأمس؟

كررت القاعدة النحوية الخاصة بنفي الماضي بـ (ما) ما عملت ، والمضارع بـ (لم) لم أعمل.[3] و(لن) لنفي المضارع المنصوب، (لن أفعلَ)، واعتمدت

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/190-191.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/135-137.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/247.

التدريبات الآلية مثل: **ضع الفعل المناسب في الفراغ.** وتدريبات المحادثة الصفّية، مثل: **اسألوا زملاءكم:** أين سيذهبون؟ و ماذا سيفعلون؟[1]

عرّف الدارس بان ليس تستخدم لنفي الجملة الاسمية التي تبدأ بمبتدأ، مثال: (الطلاب في مصر ليس عندهم محاضرات يوم الجمعة.)، و في الجملة التي يتقدم فيها الخبر مثال: (ليس عندي كمبيوتر)[2]، وذكرهم بأنه في دروس سابقة استخدمت الأداة "ما " مع الجملة الاسمية المتقدم خبرها، ما عندي كمبيوتر. كما تستخدم في المحكيات العربية.

النفي بالعاميّة: تركيب نفي الماضي ، والمضارع بما: (ما شُفتِش، ما بِتحبوش).[3]

- **المبني للمجهول**

عقد الكتاب في جزئه الثاني مقارنات بين قواعد اللغة العربية، وقواعد اللغة الإنجليزية من حيث، مقارنة ترتيب الصفة في الجملة العربية، بترتيبها في الجملة الإنجليزية. ومن حيث موضوع المبني للمجهول في اللغتين؛ ففي العربية توضّح الحركات المبني للمجهول، بينما في الإنجليزية، الاعتماد على النص، والكلام، وفي العربية لا تستخدم كان في جملة المبني للمجهول، بينما تُستخدم في الجملة الإنجليزية، مثال: (The book was translated)، ويستخدم المبني للمجهول في جملة الصفة في اللغة الإنجليزية، مثال: (هذه القصة كتبها رشيد الضعيف). وفي العربية لا يُستخدم المبني للمجهول لإلقاء الضوء على

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/226.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/163.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/231.

الفاعل، بينما في الإنجليزية عادةً ما يستخدم لتسليط الضوء على الفاعل، كما أن في العربية صيغاً أخرى غير صيغة المبني للمجهول تستخدم لتهميش الفاعل، وإلقاء الضوء على الحدث، لا تستخدم في الإنجليزية ، وهي: " تمّ+ المصدر"مثال: تمّ إخراج هذا الفيلم سنة 1990.[1]

تركيب المجهول (إنفَعَل: البنت اِتخَطَبِتْ– الأكل اِتعَمَلْ من شويّة).[2]

– **التمييز**

وردت أمثلة على موضوع التمييز، وهو أحد المنصوبات، ويأتي لإزالة إبهام شيء قبله: (يُعدّ نجيب محفوظ من أكثر الأدباء إنتاجاً/ القاهرة وأكثر ازدحاماً من دمشق/ ووليد أكثر إخوته حباً للرياضة)، ويُعدّ التمييز من صيغ المقارنة، والتفضيل، مثال: أحسن: هو أحسنهم أخلاقاً. وقد يكون التمييز على شكل المصدر، مثال: أنا من أكثر الناس إعجاباً بالمسرح الشّعبي، وفي بعض الحالات تأتي حروف الجر (في، لـ، من) لتصل المصدر بالموضوع، مثال: القاهرة أكثر ازدحاماً من دمشق.[3] أما تعريف التَّمْيِيز كما جاء في كتاب "شرح قطر الندى وبل الصدى" في بَاب والتمييز، فَهُوَ "اسْم فضلَة نكرَة جامد مُفَسّر لما انبهم من الذوات، ومن المنصوبات التَّمْيِيز، وَهُوَ مَا اجْتمع فِيهِ خَمْسَة أُمُور: أَحدهَا أَن يكون اسْما، وَالثَّانِي أَن يكون فضلَة، وَالثَّالِث أَن يكون نكرَة، وَالرَّابِع أَن يكون جَامِدا، وَالْخَامِس

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/90.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/337.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج2/159.

أَن يكـون مُفَسـرًا لمـا انـبهم مـن الـذوات فَهُـوَ مُوَافـق لْلْحَـال فِـي الْأُمُـور الثَّلَاثَـة الأولـى ومخـالف فِـي الْأَمـريْنِ الْأَخيـرينِ."[1]، وبـذلك نـرى أن الكتـاب أهمـل بعـض الوصـف للتمييـز، مثـل، هـو اسـم نكـرة جامـد، إذ إن معرفـة الـدارس أن التمييـز اسـم جامـد يجعلـه قادرا على تمييزه عن الحال.

المحتوى النحوي في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"

عـرض "الكتـاب الأساسـي" التراكيـب اللغويـة فـي الجـزء الأول بشـكل عـام، ولـم يـذكر قاعـدة نحويـة محـددة للـدروس كمـا لـم يفصـل بـين الأبنيـة الصـرفية، والتراكيـب النحويـة، أمـا فيمـا يتعلـق بـالجزء الثـاني مـن الكتـاب، فقـد أفـرد الكتـاب قاعـدة نحويـة لكـل درس مـن دروس الكتـاب تـراوح شـرحها مـن صـفحة إلـى ثـلاث صـفحات، غيـر أنـه لـم يفصـل بـين مـادة النحـو، ومـادة الصـرف؛ إذ ربمـا لـم يـرد المؤلفـون الإثقـال علـى الـدارس، وتضـمّن الكتـاب بجزأيـه قـدراً مـن الأنمـاط التركيبيـة العربيـة، والأسـاليب النحوية، ومنها:

أولا: الأنماط التركيبة العربية في "الكتاب الأساسي"

أ. التركيب الوصفيّ: الموصوف، ثم الصفة

ورد التركيـب الوصـفي ،مثـل: (مقـصٌّ كبيـر – قفـصٌ صـغيرٌ)، وذكّـر المؤلفـون الـدارس بـبعض المسـميات الـواردة فـي الـدروس السـابقة، وذلـك لـربط السـابق بـاللاحق

[1] الأنصـاري، ابـن هشـام(ت– 761): **شـرح قطـر النـدى وبـل الصـدى**، تحقيـق: محمـد محيـى الـدين عبـد الحميـد، القـاهرة، ط11، 1383هـ،237/1.

حتى لا ينساها الطالب.[1]

ويتضمن التدريب الثاني نماذج من التركيب الوصفي التي تتكون من الصفة، والموصوف، مثل: حديقة واسعة/ بيت كبير/ سوق واسعة.[2]

وفي تدريب لبيان الألوان، وتعريف الدارس باسم كل لون، **تضمّن التركيب الصفوي**، مثال: التّفاحة حمراء/ البيضة بيضاء.[3]

ب. التركيب الجرّيّ: حرف الجر، ثم الاسم المجرور- المضاف، ثم المضاف إليه

في الدرس الثالث "**المرور**" يجد الدارس التركيب الجري الإضافي المركب من المضاف والمضاف إليه، مثال: إشارة المرور.[4]

أما الدرس التاسع "**البيت والأسرة**"[5]، فجاء على ذكر موجودات في البيت، مثل: (وِسادة/ سَجّاد/ مِرآة.....)، وسميّ البناء بالبيت مرة، وبالمنزل مرة أخرى، وذكرت بعض المفردات في تراكيب، كالتركيب الجرّي الإضافي (فرشاة أسنان).[6]

في درس"**المطار**" عرض مفردات تخص المسافر والمطار، وما يمكن أن يشاهده الدارس في المطارمن مسميات مثّلت **التركيب الإضافي:** (المضاف، ثم المضاف إليه)، مثال: جواز السفر، وسلّم الطائرة.[7]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/77.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/114.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/204.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج1/27.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج1/75-77.

[6] **الكتاب الأساسي:** ج1/76.

[7] **الكتاب الأساسي:** ج1/87-89.

ومـن الملاحـظ علـى هـذا الـدرس، أنّ الجمـل بـدأت تطـول قلـيلاً، حيـث وردت الجملـة الآتيـة: "**الضـابط يفحـص جـواز السّـفر**"، كمـا لـم تخـل تـدريبات الـدرس مـن تدريبات التحليل، والتركيب، وتجريد بعض الحروف.[1]

ثـم انتقـل المؤلفـون مـن الجمـل المنفصـلة إلـى تكـوين الفقـرة البسـيطة، حيـث تتحـدث عـن الحجـرة، وعـن مـا فيهـا مـن أشـياء، وظهـرت بعـض حـروف الجـر التـي تعطي معنى الحرف، مثال: (على المنضدة زهرية كبيرة)[2]

ويعـرض الكتـاب أيضـاً التركيـب الإضـافيّ: المضـاف ثـم المضـاف إليـه (بصور متعددة)، مثل: شارع المسجد/ شارع المطار.[3]

وفـي تـدريب يطلـب مـن الـدارس وضـع الجـار والمجـرور فـي جملـة تبـدأ بفعـل، مثـال: فـي الجامعـة/ يـدرس بكـر فـي الجامعـة، وهـذا التركيـب الجـرّيّ : حـرف الجـر ثـم الاسـم المجـرور. ربمـا عـرض بدايـة ليهيـئ الطالـب للتعامـل مـع الجملـة الفعليـة فيمـا بعد.[4]

ورد التركيـب الإضـافي فـي الأسـماء فـي الـدرس السـادس مـن الجـزء الثـاني (الطبيب والدواء) متمثلاً في الاسم المركب (نور الدين).[5]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج91/1.
[2] **الكتاب الأساسي:** ج143/1.
[3] **الكتاب الأساسي:** ج114/1.
[4] **الكتاب الأساسي:** ج227/1.
[5] **الكتاب الأساسي:** ج125/2.

ورد التركيب الجرّيّ في درس "**القرآن الكريم**": حرف الجر ثم الاسم المجرور، وتوضيح لحروف الجر التي تدخل على الأسماء فتجرها، ويسمى الاسم بعدها (المجرور) وهي: **(من- إلى- عن- على- في- الباء- الكاف- اللام)**، وعرّفت الدارس أن حرف الجر، والاسم المجرور لا يستقلان في الفهم إلا مع غيرهما، وطلبت التدريبات من الدارس أن يضع حروف الجر المناسبة في الأماكن الخالية من الجمل لتكمّل معانيها، مثال: كان محمدٌ يتعبد في غار حراء- ينقسم كل حزب إلى أربعة أرباع.[1]

جاءت التدريبات ميكانيكية آليّة (تأخذ إجابة واحدة ومحددة)، مثل:

- "اكتب حرف الجر المناسب في المكان الخالي في كل جملة مما يلي:" (يتعلّم التلميذ .... المدرسة)- وضعت السيدة الطعام ..... المائدة.....[2]

- "اقرأ الآية ، ثم استخرج حروف الجر منها."[3]

- "أكمل ما يأتي بكلمات مناسبة." مثال: ..... الكتاب من الحقيبة.[4]

ج. <u>التركيب العطفي: الأعداد من 21-29</u>

في الدرس الرابع" السوق" تجلّى التركيب العطفي من خلال عرض الكتاب لمفردات الدرس معطوفة بعضها على بعض، مثال: خبز وأرز وبطاطس.[5]

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/368-369.

[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/370.

[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/371.

[4] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/371.

[5] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج1/34.

فـي "التـدريب السـابع ورد فـي التمـرين لكلمتـين مجمـوعتين بواسـطة حـرف العطـف (الـواو) حيـث أدخـل المؤلفـون حـرف العطـف علـى الجملـة: [1] مثـال: مكتـب ومكتبـة- مكتبـة وكرسـي... ثـم خـرج المؤلفـون بـالمتعلم إلـى الشـارع ومـا يتعلـق بـه، فـورد فـي صـور لـبعض وسـائل المواصـلات مـن الحافلـة حتـى الدراجـة، مسـتعملين أسلوب العطف للجمع بين كلمتين، مثال(درّاجة وسيّارة).[2]

عُـرّف الـدارس بالتركيـب العطفـي الـذي يكـون بعطـف العـدد مـن مثـل: ثلاثـة وعشرون معلّماً.[3]

ح. <u>التركيب المزجي</u>

تمثّـل فـي الأعـداد مـن (11-19) ففـي صـفحتي الكتـاب تـدريب للطالـب على كتابة الأعداء بالكلمات من (أحد عشر إلى مئة).[4]

فـي الـدرس الثـاني والعشـرين "**حـول المائـدة**" عـرف الـدارس بالأعـداد المركبـة تركيبـاً مزجيـاً مـن أحـد عشـر وحتـى تسـعة عشـر[5] ، وكـذلك الأمـر فـي التـدريب، مثـال: ثلاثة عشر معلماً.[6]

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج1/21.

[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج1/22.

[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج1/370.

[4] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج1/305-306.

[5] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج1/304.

[6] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج1/370.

والتركيب كما عرفه "ابن جنّي": "كل اسمين ضم أحدهما إلى الآخر على غير جهة الإضافة، فتح الأول منهما لشبه الثاني بالهاء، ولم ينصرف الثاني معرفة للتعريف والتركيب، وانصرف نكرة وذلك نحو حضرموت."[1]

خ. <u>التركيب الجملي: الجملة الفعلية، والجملة الاسمية، والجملة المركبة</u>

أ – <u>الجملة الفعلية: الفعل، ثم الفاعل... والمفعول به</u>

أورد المؤلفون جملاً فعليةً بسيطة، مثل: "**سر إلى اليمين**"، والفاعل ضمير مستتر وجوباً غير أن الكتاب لم يوضح الضمير المستتر للدارس.[2]

أمّا التّدريب، فهو عبارة عن مجموعة من الجمل الاسميّة المركبة، إذ ورد الخبر في كل منها جملة فعليّة، مثال: بكرٌ يفتح الباب/ بكر يكتب على السبّورة.

وترى الباحثة أنّ الأولى ذكر الخبر بشكله البسيط (المفرد) قبل ذكر الخبر (الجملة الفعلية).[3]

أورد الكتاب الجملة الفعلية في الدرس السابع "**الطبيب**"، مثال: (يفحص الطبيب المريض) إلى جانب الجملة الاسمية التي كان قد أوردها في الدروس السابقة.[4]

---

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان(ت392هـ): **<u>اللمع في العربية</u>**، تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، ص160.

[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج29/1.

[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج49/1.

[4] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج62/1.

وقـدّم الكتـاب عرضـاً لنمـاذج إعرابيـة للجملـة الاسـمية، والجملـة الفعليـة، ومـن الأمثلة على ذلك: جملة:أ. يحبُّ النّاسُ الفكاهةَ.[1]، وجملة ب.الرّجلُ بخيلٌ.[2]

عـرض الكتـاب درس القاعـدة النحويـة للأفعـال الخمسـة: (تفعـلان- يفعـلان- تفعلـين- تفعلـون – يفعلـون)، وعـرّف الـدّارس أن الضـمير الـذي يتّصـل بالفعـل المضـارع ، قـد يكـون ألـف الاثنـين، مثـل: (يفعـلان، وتفعـلان)، أو واو الجماعـة، مثـل: (يفعلون، تفعلون)، أو ياء المخاطبة، مثل: (تفعلين).[3]

ومـن الملاحـظ أن أمثلـة التـدريبات راوحـت بـين الآيـات القرآنيـة، وبـين الأمثلـة المصنوعة، مثال:

- ضـع خطّـاً تحـت الأفعـال الخمسـة فـي الجمـل الآتيـة: ﴿**أَلَا تُحِبُّـونَ أَن يَغْفِـرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ**﴾.[4]

ب- <u>الجملة الاسمية: المبتدأ والخبر</u>

فـي التـدريب الرابـع انتقـل مـن نظـام الكلمـة المفـردة إلـى نظـام الجملـة الاسـمية البسـيطة. ومـن الملاحـظ أن المـؤلفين اختـاروا الابتـداء بـالنكرة، وجـاءوا بعـدها بظـرف، ثـم مضـاف إليـه بعـد الظـرف، وقـد يبـرر ذلـك نحويـاً إذا اعتبرنـا النكـرة التـي تبـدأ بهـا

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/258.

[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/259.

[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/392.

[4] **<u>القرآن الكريم:</u>** سورة النور، آية 22.

الجملة خبراً لمبتدأ محذوف يقّدر تقديراً.مثال: (صندوق فوق الطاولة./ كتاب فوق مكتبة./ سبورة فوق حامل.).[1]

أما التدريب، ففيه عرض لجملٍ اسميّة بسيطة؛ جاء فيها الخبر على وتيرة واحدة، وهي" شبه الجملة"، مثال: (الطباشير في الصندوق./ الكتاب في الحقيبة./ القلم في الحقيبة.).[2]

جاء الدرس السّادس مراجعة للدروس التي سبقته، وتذكيراً ببعض المفردات والجملة الاسمية، مثال: (بكر يأكل الطماطم./ القلم على المكتب.).[3]

في الدرس السابع اختار المؤلفون **حجرة الطبيب ومحتوياتها** موضوعاً للدرس، حيث أورد المؤلفون بعد ذكر حجرة الطبيب ومحتوياتها جملاً اسميّة مركبة؛ الخبر في كلّ منها جملة فعليّة تتعلق بحقل (الطّب)[4] مثال: (الطبيب يفحص المريض)[5]، ثم عُرِضت كلمات تمثّل أجزاء الجسم مع رسم توضيحي، وطُلِبَ من الدارس أن يصل الكلمة المكتوبة بصورة العضو الذي تشير إليه، وجرت بقية التدريبات في الدرس على الطريقة نفسها التي جاءت عليها في الدروس السّابقة،

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/20.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/41.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/51.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج1/55- 57.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج1/56.

مـن حيـث عـرض الكلمـات، والجمـل الاسـميّة، والتحليـل، والتجريـد، والتركيـب، والرسـم الإملائي للحرف الواحد بالصّور الكتابية المختلفة.[1]

وردت فـي الـدرس الثـامن "**المائـــدة**"، ووردت بعـض الجمـل الاسـمية المختلفـة، حيـث ورد المبتـدأ فـي إحـداها علـى شـكل اسـم مبنـي، وهـو اسـم الإشـارة "هـذا"، ووردت الأخبـار؛ إمّـا جملـة فعليـة، أو شـبه جملـة، أو مفـردة، مثـل: بكـر يأكـل بالشـوكة/ المـاء في الدورق/ هذا دورقٌ فارغٌ.[2]

فـي الـدرس التاسـع " البيـت" عُـرّف الـدارس بأركـان الجملـة الاسـمية (المبتـدأ والخبر) وقدم الكتاب أمثلة لذلك، منها: الأب كبيرٌ – الابن صغيرٌ – هذه أم.[3]

حَفلـت تـدريبات درس "**حديقـــة الحيوانـــات**" بالجمـل الاسـمية ذات التركيـب البسـيط، التـي تتكـون مـن المبتـدأ والخبـر المفرد، واختلفـت أشـكال الأخبـار فـي الجمـل بـين الخبـر شـبه الجملـة مـن الجـار والمجـرور، أو الخبـر الجملـة الفعليـة، أو الخبـر شـبه الجملـة الظرفيـة، مثـال: الأسـد فـي القفـص/ النمـر يأكـل اللحـوم/ العصـفور فـوق الفيل.[4]

الـدرس الثالـث عشـر بعنـوان "**بيـت بكـر**"، بـدأ باسـتعمال الجمـل وانتهـى عـرض الكلمـات المفـردة المختلفـة، حيـث إن القـارئ فـي هـذه الوحـدة أمـام جملٍ اسـمية بسـيطة

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/58-64.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/67.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/77.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج1/100.

تعرّف الدارس بالبيت، وموقعه، ورقمه، وصفته، مثال: رقم البيت ثلاثة- البيت في شارع المسجد الحرام- البيت كبير.[1]

في نهاية كل وحدة من الوحدات في الكتاب الأساسي في جزأيه الأول والثاني خصص المؤلفون درساً لمراجعة القواعد النحوية التي جاءت في الوحدتين الأولى والثانية من الكتاب الأساسي الجزء الأول، التي تضمنت مراجعة للجمل الاسمية والجمل الفعلية، ومراجعة للفاعل - والمفعول به، والمبتدأ- والخبر، علامات الإعراب، والضمائر (المتكلّم، والغائب، والمخاطب)، ومراجعة لأسماء الاستفهام ، والمثنى، والجمع ، والنسبة، وحروف الجر ،والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة للقريب واليعيد. ووصلت تدريبات دروس المراجعة إلى سبعة عشر تدريباً في كثير من الأحيان، وعرضت تدريبات مراجعة النحو كالآتي:

- املأ الفراغ بالكلمة المناسبة فيما يأتي:

- يأكل الرجل..... (الدواء- التفّاح- الماء).[2]

- بيّن الفاعل، والمفعول به، والمبتدأ، والخبر، في الجمل الآتية كما ورد في المثال، ثم اذكر علامة إعراب كلٍّ منها:[3] أحمد طالب تنزاني- شرب معه القهوة- أسواق مكة كبيرة.[4]

- املأ الفراغ: من أين أنت؟ أنا من مصر- أنا مصري.[1]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج111/1.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج107/1.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج8/2.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج114/2.

- طُلب من الدارس أن يقرأ الجمل مع الضبط، مثال: اقرأ، واشكل آخر الكلمة التي تحتها خط: العصفور على الشجرة.- في المدخل أشياء كثيرة.[2]

وفي التدريب الرابع عشر- اقرأ واشكل آخر الكلمات في جملة، (يذهب الطالب إلى الجامعة).[3]

ج- الجمل المركبة

في الدرس السّادس عشر" في المطبخ" بدت الجمل المركبة بشكلٍ مكثّف، ولم تأخذ الشكل السهل البسيط كما في الدروس السابقة، مثال: يسأل: هل المطبّخ واسعٌ يا بكر؟ نعم، المطبّخ واسع، وله شرفة كبيرة.[4]

وفي مثال آخر: كم وجبة تتناول في اليوم؟ والجواب هنا يأتي طويلاً. أتناول في اليوم ثلاث وجبات، وهي: وجبة في الصّباح، ووجبة الغداءعند الظهيرة، ووجبة العشاء في المساء، وأُتبِعَ الجواب بالحديث الشريف **(نحن قوم لا نأكل حتى نجوع، وإذا أكلنا لا نشبع)**.[5]

في **الجزء الثاني من "الكتاب الأساسي"**، الذي يتكون من أربع وحدات، اشتملت كل وحدة منها على خمسة دروس؛ تطورت أساليب عرض مادة النحو، فذكرت القاعدة النحوية، وشرحت شرحا تفصيليا، وأُتبِعت بتدريبات تطبيقية، نظراً لأن

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/203.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/200.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/349.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج1/159.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج1/160.

الدارسين أصبحوا على استعداد لتلقي القواعد الأساسية، واستيعابها.[1] ففي الدرس الأول "في المطار" عرّفت القاعدة النحوية الطّالب بأركان الجملة الاسمية البسيطة (المبتدأ، والخبر، مثال: جدة مدينة) وأركان الجملة الفعلية البسيطة: (الفعل، والفاعل، مثال: يسمع أحمد المذيع)[2] موضحة علامة الإعراب، وهي الرفع بالضمة لكل منهما.

– جاءت التدريبات النحوية على النحو الآتي:

– ضع الحركة المناسبة على آخر كل كلمة وبيّن لماذا: 1– جدة مدينة.2– يسمع أحمد المذيع.[3] يستخدم الكتاب كلمة (حركة)، وترى الباحثة أن استخدام كلمة (علامة) أولى لأن علامات الإعراب تتعدى الحركات إلى الحروف في بعض الأحيان.

– أكمل الجدول كما في المثال:[4]

جدول رقم (25)

الجملة	مبتدأ	خبر	فعل	فاعل
الصالة كبيرة	الصالة	كبيرة	.....	.....
تغادر الطائرة المطار	.....	.....	تغادر	الطائرة

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/8.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/26.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/26.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج2/27.

– "ضع كل كلمة مما يأتي في جملة اسمية مرة، وفي جملة فعلية مرة أخرى كما في المثال:"

الطائرة: الجملة الاسمية: الطائرة كبيرة.– الطائرة: الجملة الفعلية: ركب أحمد الطائرة.[1]

في الدرس الثاني في الفندق_عُرِضَ في التركيب الإسناديّ الفِعليّ : الفعل ثم الفاعل... والمفعول به.الجملة الفعلية بشكلٍ أكثر تفصيلاً، حيث قدّمت القاعدة النحوية أنواع الأفعال (الماضي، والمضارع، والأمر) مع الشرح ، وأمثلةٍ مبينة لأنواعها: الفعل الماضي (شربَ أحمدُ كوباً من الشّاي.)، والفعل المضارع (أسكن في المدينة الجامعية.)، والفعل الأمر (إذهَب إلى موّظف البرقيّات.[2]، وعَرضت ركناً من أركان الجملة الفعلية؛ ألا وهو (المفعول به)، وهو الاسم المنصوب الدّال على من وقع عليه الفعل، وبيّن الكتاب للدارس الحالات التي يكون الفاعل فيها مستتراً، أمثلة:– املأْ هذه البطاقة: الفاعل مستتر لأن الفعل هنا فعل أمر للمفرد المذكر. – هو نجح في الامتحان: الفاعل مستتر هنا، لأنه تقدّم على الفعل ما يدل على فاعله.[3]

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/28.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/67.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/52.

أما التدريبات النحوية ، فجاءت بالصيغ الآتية:

– استخرج الفعل الماضي والمضارع، والأمر من الجمل التي في الجدول مثال: (وصل أحمد إلى مكة– هو يحجز غرفة– أعطني جواز السّفر.[1]

– بيّن الفاعل في الجملة كما في المثال: (تفضّل يا أخي– يملأ أحمد البطاقة– نحن نذاكر الدروس.[2]

– لماذا كان الفاعل في الجمل الآتية مستتراً؟ مثال:(الأم تعدّ الطعام– خذ المفتاح الآن.[3]

– أكمل كما في المثال: فتح كمال الباب، ووضع أمتعته في الغرفة. (كمال)[4]

– حوّل الجمل الآتية من اسمية إلى فعلية، ومن فعلية إلى اسميّة: – الأصدقاء خرجوا مع أحمد.– خرج أحمد ليشاهد أسواق مكة.[5] وصيغة السؤال في الكتاب جاءت كالآتي:

– حوّل الجمل الآتية إلى اسميّة أو فعلّية:

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/50.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/51.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/52.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج2/53.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج2/101.

ثانياً: الأساليب النحوية في الجزأين الأول والثاني من"الكتاب الأساسي"

أ. أسلوب الاستفهام

استعرض المؤلفون التركيب الاستفهامي من خلال بعض أسماء الاستفهام، مثل: أين/ كم/هل، وتعلّقت الأسئلة بطبيعة بيت بكر، حيث يُسأل بكر عن إيجاره، وعن عدد حجراته، وموقعه، ويَرُدُ بجمل وافية، مثال: أين البيت يا بكر؟ البيت في شارع المسجد الحرام/ كم حجرة في البيت؟ في البيت ثلاث حجرات.[1]

وردت بعض التمارين التي تركز على الاستفهام، وأدواته، بيد أنه لم تتغيب تمارين التحليل والتركيب.[2]

مرة أخرى تعود التمارين لتركز على أسماء الاستفهام، والاسم "ما" على وجه الخصوص، مثال: ما الأدوات التي على الرّف؟ ما الحجرة التي على اليسار؟[3]

ورد تدريب آخر يذكر الدارس بأدوات السؤال(هل/ متى/ أين/ كم/ ما/ ماذا) ،ويطلب منه استخدامها في جمل مفيدة.[4]

– أدر حواراً مستخدماً الأسئلة الآتية: متى حضرت إلى مكة؟ لماذا؟ هل نزلت في فندق؟ أين؟ كم إيجار الغرفة؟

– أجب عن الأسئلة الآتية: أين البيت يا محمد؟ كم حجرة في البيت؟[5]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/125.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/130.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/162.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج1/180.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج1/199.

– ضـع آداة الاسـتفهام فـي مكانهـا المناسـب (أيـن– كـم– مـن أيـن– لمـاذا): مثـال: ..... أعجبتك القصة يا أبي؟[1]

أثنـاء عـرض الألـوان علـى الطالـب عُـرّف بـأن أداة السـؤال المناسـبة للسـؤال عـن اللـون، هي (ما)، ما لون التفّاح؟ لون التفاح أحمر.[2]

فـي درس السـاعة عّـرف الكتـاب الـدارس بـأن اداة السـؤال (كـم) تسـتخدم للسؤال عن الساعة، مثال: كم الساعة الآن يا زينب؟ الساعة الآن الثانية عشرة.[3]

وفـي درس" الأسـرة تتوضـأ" ركـزت التـدريبات علـى أدوات السـؤال (أ/ متـى/ كيف)، في الأسئلة: أهذا بكرٌ؟ متى تتوضأ الأسرة؟ كيف تذهب إلى المدرسة؟[4]

فـي التـدريب السـابع عشـر تعبيـر شـفوي يطلـب مـن الـدارس أن يتحـدث عـن أسرته، بحيث يجيب عن أسئلة، وُظِفت فيها أدوات الاستفهام(أين/كم/ ماذا/ ما).[5]

ورد تـدريب مراجعـة لأدوات الاسـتفهام فـي، وطلـب مـن الـدارس أن يضـع أداة الاسـتفهام (أيـن/ كـم/ مِـن أيـن/ متـى/ مـاذا) فـي مكانهـا المناسـب فـي الجمـل الآتيـة: .....يلعـب سـعيد؟ ..... كنـت يـا بكـر؟[6] ومـن الملاحـظ أن الكتـاب اسـتخدم أدوات اسـتفهام مألوفـة، وشـائعة فـي جـزأي الكتـاب، ولـم يتطـرق إلـى اسـتخدام أدوات ربمـا قـد تربـك المـتعلم، مثـال: أيـان: للاسـتفهام عـن الـزمن فـي المسـتقبل. مثـال:

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/343.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/ 206.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/252.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج2/257.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج1/233.

[6] **الكتاب الأساسي:** ج1/343.

أيـان اللقـاء؟ اليـوم مسـاءً.أنَّى: للاسـتفهام عـن المكـان، وعـن الزمـان، وقـد تفيـد الحـال (إن كانـت بمعنـى كيـف). أنَّـى يـذهب خالـد؟ يـذهب خالـد إلـى الحديقـة. أنَّـى تبـدأ العطلـة؟ فـي التاسـع مـن الشـهر الحـالي. أنَّـى يـنجح الطالـب فـي الامتحـان؟ بالجـد والاجتهاد.

فـي الجـزء الثـاني مـن الكتـاب الأساسـي ركّـز الكتـاب علـى موضـوع أدوات الاسـتفهام ، وورد تـدريب يُطلـب فيـه مـن الطـلاب اسـتخدام أدوات الاسـتفهام: (متـى، لمـاذا، أيـن، كـم، فـي أي، علـى أي، مـاذا، مِـن، هـل، مـا)،[1] أمّـا صـيغة التـدريب، فكانت:

ب. <u>أسلوب الشرط</u>

عـرّف الكتـاب الـدارس أن أدوات الشـرط أدوات جازمـة، وهـي (إنْ/ أينمـا/ حيثُما/ متى/ مِنْ)، أما التدريبات، فجاءت على هذه الصيّغ:

– ضـع كـل أداة مـن الأدوات الآتيـة فـي جملـةٍ مفيـدةٍ، وبـيّن إعـراب الأفعـال التـي بعدها: لَمْ– إنْ– مَنْ– مَا– أينما– حيثما– متى.[2]

– امـلأ المكـان الخـالي فـي كـل جملـةٍ ممـا يلـي بفعـلٍ مناسـب مـن الأفعـال التـي بـين القوسين:

– إنْ.....تـنجحْ. (تلعـبْ– تفـرحْ– تُـذاكِرْ).2– مَـن.... يبلـغْ مـا يُريـدُ. (يأكـلْ/ يصـبرْ/ يَضحَكْ).[1]

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/54.

[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/444.

ثالثاً: الموضوعات النحوية في الجزأين الأول والثاني من "الكتاب الأساسي"

- **الأفعال: (الماضي – المضارع– الأمر)**

وضّحت القاعدة النّحوية أن "(الفعل) يكون ماضياً انتهى عمله من قبل، أو مضارعاً يتم عمله في الحال، أو الاستقبال، أو فعل أمر معناه الطلب. وأنه يقع بعد الفعل اسم مرفوع دالٌ على من فعل الفعل، ويسمى (الفاعل).وأنه إذا تقّدم على الفعل ما يدلّ على فاعله استتر الفاعل، وكذلك لإن الفاعل يستتر مع فعل الأمر للمفرد والمذكر، وقد يصاحب الفعل، والفاعل اسم منصوب دالٌ على من وقع عليه الفعل فيسمى (المفعول به)".[2]

عرضت القاعدة النحوية أمثلة للفعل الماضي، مثال:(شرب أحمد كوباً من الشاي.)، وللفعل المضارع: (أسكن في المدينة الجامعية.) وللفعل الأمر: (املأ يا أحمد هذه البيانات.[3]

أ. الفعل الماضي

عرضت القاعدة النحوية أمثلة للفعل الماضي، مثال: (شرب أحمد كوباً من الشاي)، وللفعل المضارع: (أسكن في المدينة الجامعية) وللفعل الأمر: (املأ يا أحمد هذه البيانات).[4]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/445.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/49.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/67.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج2/67.

ب. <u>الفعل المضارع</u>

ذُكِـرتَ القاعـدة النحويــة للفعـل المضــارع، "أن الأحـرف (ن، أ، ت، ي) تسـمى أحـرف المضـارعة، وتـأتي فـي أول الأفعـال المضـارعة، وتجمـع فـي كلمـة (نـأتي)، كمـا وضّـحت القاعـدة النحويـة أنّ الفعـل الـذي لا ينصـب مفعـولا بـه يسـمى " الفعـل الـلازم"، والفعـل الـذي ينصـب مفعـولا بـه يسـمّى " الفعـل المتعـدي"، وفـي الحـالتين، قـد يكـون الفعل إما ماضيا، أو مضارعاً، أو أمراً.

نوّع الكتاب في عرضه التدريبات النحوية، ومن ذلك الآتي:

– "اقـرأ الأمثلـة الآتيـة، وبـيّن علامـة إعـراب الفعـل المضـارع فـي كـلٍّ منهـا، وكـذلك الأفعال المتعدّية واللازمة: مثال: أكتب خطاباً إلى والدي".[1]

– "اسـتخرج كـل فعـل لازم ومتعـدٍ مـن الـنص التـالي: (تجتمـع الأسـرة حـول المائـدة ثـلاث مـراتٍ فـي اليـوم. تتنـاول الأسـرة الإفطـار السّـاعة السـابعة صـباحاً، وتتنـاول الغداء السّاعة الثّانية والنّصف بعد الظّهر، وتتناول العشاء السّاعة الثامنة مساءً)."[2]

– "اجعـل الأفعـال الآتيـة : مضـارعة مـرة، وأفعـال أمـر مـرة أخـرى، وادخِـل كـل منهمـا في جملة في الجدول التالي: (كتبَ– شَرِبَ– جَلَسَ– سَمِعَ– دَرَسَ.....)."[3]

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/69.

[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/70.

[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/72.

– ذكـرت القاعـدة النحويــة أن علامـات إعـراب المضـارع هـي: الضـمة ، أو الفتحـة، أو السـكون، وأن المضـارع يرفـع إذا لـم يسـبق بناصـب ولا جـازم، وينصـب بالفتحـة إذا سبقته الحروف: (ان– لن– كي– حتى– لام التعليل).[1]

ج. <u>الفعل المضارع المجزوم</u>

جـاءت القاعـدة النحويــة فـي لتوضـح أن الفعـل المضـارع المجـزوم بـأدوات نفـي وجـزم، وقلـب، نحـو (لـم– لمّـا) وأدوات شـرط، نحـو(إنْ– أينمـا– حيثمـا – متـى)، كمـا وضـحت القاعـدة، أن علامــة الجـزم فـي صـحيح الأخـر هــي السـكون، وحـذف حـرف العلـة فـي معتـل الآخـر، وحـذف النـون فـي الأفعـال الخمسـة، وتراوحـت تـدريبات الـدرس بـين: اسـتخرج الأفعـال، ووظـف الأدوات فـي جمـل، وأعـرب، وامـلأ الفراغـات بالأفعـال المناسبة،[2] مثال:

– امـلأ المكـان الخـالي فـي كـل جملـةٍ ممـا يلـي بفعـلٍ مناسـب مـن الأفعـال التـي بـين القوسين:

1– إنْ.....تـنجحْ. (تلعـبْ– تفـرحْ– تُـذاكِرْ).2– مَـن..... يبلــغْ مــا يُريــدُ. (يأكـلْ– يصبرْ – يَضحَكْ).[3]

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/416.

[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/442.

[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/445.

ح. **الأفعال الخمسة**

عـرض الكتـاب درس القاعـدة النحويـة للأفعـال الخمسـة: (تفعـلان- يفعـلان- تفعلـين- تفعلـون – يفعلـون)، وعـرّف الـدّارس أن الضـمير الـذي يتّصـل بالفعـل المضـارع ، قـد يكـون ألـف الاثنـين، مثـل: (يفعـلان، وتفعـلان)، أو واو الجماعـة، مثـل: (يفعلون، تفعلون)، أو ياء المخاطبة، مثل: (تفعلين).[1]

ومـن الملاحـظ أن الكتـاب قـدّم درس الأفعـال الخمسـة، ولـم يُعـرّف الطالـب علـى الفعـل المضـارع صـحيح الآخـر، أو معتـل الآخـر، ولـم يعـرّف الطالـب أيضـاً علـى دروس حـروف النصـب، وحـروف الجـزم، وكـان مـن الأفضـل أن يمهّـد بهمـا لـدرس الأفعـال الخمسـة؛ ليكـون الـدارس علـى معرفـة مسـبقة بالنصـب والجـزم عنـد دراسـته للأفعـال الخمسـة فـي حـالتي نصـبها وجزمهـا، حتـى لا يصـعب عليـه الأمـر، أن أمثلـة التدريبات راوحت بين الآيات القرآنية، وبين الأمثلة المصنوعة، مثال:

- ضـع خطّـاً تحـت الأفعـال الخمسـة فـي الجمـل الآتيـة:أ ﴿**أَلا تُحِبُّـونَ أَن يَغْفِـرَ اللَّهُ لَكُـمْ**﴾[2] ب- ألا تسـتعدّانِ للامتحـان؟[3] ، و قـدمت القاعـدة فـي درس "**مـاء زمـزم**" النحويـة شـرحاً مفصّـلا للأفعـال الخمسـة، وهـي علـى أوزان: (يفعـلان- تفعـلان- يفعلـون- تفعلـون- تفعلـين)، ووضّـحت القاعـدة، أن علامـة إعـراب

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/392.

[2] **القرآن الكريم:** سورة النور، آية 22.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/394.

المضارع الأساسية، هي الضمة في الرفع، والفتحة في النصب، والسكون في الجزم.[1]

عرّف الكتاب الدارس بيأن علامة إعراب الفعل المضارع الأصلية هي الضمة إذا لم يسبق بناصب، أو جازم، والفتحة إذا سبق بناصب (أن- لن- كي- لـ)، ولم يذكر الكتاب طبيعة أدوات النصب ، ولم يأت على ذكر (أن المضمرة، ولام الجحود، و واو المعية، وفاء السببية) وهي أدوات تنصب الفعل المضارع إذا سبقته، ويقول ابن جنّي في باب الحروف التي تنصب الفعل المستقل: "وهي أربعة أن، ولن، وكي، وإذن، تقول أريد أن تقوم، ولن تنطلق، وقمت كي تقوم، وأما إذن، فإذا اعتمد الفعل عليها، فإنها تنصبه تقول إذا قال لك قائل أنا أزورك، ترد عليه إذن أكرمك، وإذن أحسن إليك فتنصب الفعل لاعتماده على إذن، فإن اعترضت حشوا، واعتمد الفعل على ما قبلها سقط عملها، تقول: أنا إذن أزورك، فترفع لاعتماد الفعل على أنا إضمار أن، وتضمر أن بعد خمسة أحرف، وهي: الفاء، والواو، وأو، ولام الجر، وحتى."[2]، والسكون إذا سبق بجازم. وجاءت التدريبات على النحو الآتي:[3]

- اقرأ الآيات، واستخرج الأفعال المضارعة فيها، وبيّن حركة إعرابها، والسبب،[4]مثال: ﴿**قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا**﴾[5] ، ولاحظت الباحثة أن الكتاب

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/416.

[2] ابن جني: **اللمع في العربية**،1/127.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/416.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج2/417.

[5] **القرآن الكريم:** سورة الكهف، آية 67.

استخدم عبارة"حركة إعرابها"، وكان من الأفضل استخدام "علامة إعرابها" التي تشتمل على الحركات والحروف).

– أجب عن الأسئلة الآتية مستعملاً الأداة التي بين القوسين، مع ضبط الفعل الذي تدخل عليه الآداة، مثال: لِمَ يقرأُ المعلّمُ كثيراً؟ (لِـ) لماذا يشتري محمدٌ هذه الكتب؟ (حتى).[1]

– املأ المكان الخالي بوضع فعل مناسب من بين القوسين فيما يأتي، مثال: (أتمنى أن .....كل طالب.(يَنجَح – يَنْجَحَ– تَنْجَحَ).[2]

–اقرأ ما يأتي واستخرج منه الأفعال المضارعة المجزومة ، وبين سبب جزمها: (أسلم تسلم يؤتك الله أجرك مرتين.[3] وهنا جزم الفعل المضارع لأنه وقع جواباً للطلب، ولم يهيئ الكتاب الدارس مسبقا لتوضيح هذه الحالة الإعرابية.

جاء "**الدرس العشرون**" بعنوان مراجعة؛ ليراجع دروس الوحدة الرابعة النحوية، وطلب من الدارس في تدريباته:

– أن يضع خطاً تحت كل فعل من الأفعال الخمسة في الجمل المذكورة، مثال: أنتِ تُسعفين الجرحى.– المحاربان يلبسان الدرع في المعركة.[4]

– ان يستخرج الأفعال من الجمل المذكورة، ويبين علامة الإعراب، وحركة البناء، والسبب، مثال: لم تَخَفْ نَسيبة من قَومها.– وقفت نسيبة وبيدها السيف.[1] وترى

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/418.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/419.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/443.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج2/453.

الباحثة أن الكتاب دخل في موضوع البناء أثناء حديثه عن المضارع ، وربما يشتت ذلك فكر المتعلّم.

- **علامات الإعراب**

عرضت القاعدة النحوية علامات الإعراب الآتية:(الفتحة للنصب، والكسرة للجر، والسكون للجزم)[2]، ووضحت للدارس أن الأسماء لا تُجزم ، وأن الأفعال لا تُجر، وعرضت التدريبات كالآتي:- اقرأ الجمل الآتية، ثم وضِّح علامة الإعراب في الكلمات التي تحتها خط فيها، ثم اكتبها في مكانها في الجدول: يستيقظُ أحمدُ من النومِ مبكراً؛ لكي يتوضأَ ويصلّي الصبحَ.[3]

جدول رقم(25)

الاسم			الفعل		
مرفوع	منصوب	مجرور	مرفوع	منصوب	مجرور

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/454.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/97.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/98.

– أكمل كما في المثالين، وضع علامة الإعراب المناسبة فوق الكلمات: (يكتبُ أحمدُ الرسائلَ إلى أهله). – (لمْ.....).[1]

– أعد كتابة الجمل الآتية صحيحة: مثال: لمْ تظهَرَ نتيجةَ الامتحانِ غداً.[2]

– اقرأ الجمل الآتية، ثم اكتب الكلمات التي تحتها خطٌّ تحت علامة الإعراب المناسبة كما في المثال: " الضمة– الفتحة– الكسرة– السكون" (لم يرسبْ طالبٌ في الامتحانِ).[3]

– **<u>الإعراب والبناء</u>**

من المواضيع الأساسية في تدريس مادة نحو اللغة العربية؛ موضوع (الإعراب والبناء)، وذلك لأنه يميز اللغة العربية بأنها من اللغات الحية المعربة، وقد جاء في المفصّل في نحو العربية لعمر مسلّم: " تمتاز اللغة العربية بأنها من اللغات الحيّة المعربة، والإعراب معناه الإفصاح والإبانة، نقول: أعرب عن نفسك. اي أوضح عما فيها. أما الإعراب في اصطلاح النحاة ، كما عرّفه ابن هشام الأنصاري في شرح شذور الذهب، فهو: "أثر ظاهر، أو مقدّر يجلبه العامل في آخر الاسم المتمكن، والفعل المضارع". (شرح شذور الذهب، ص44). أمّا البناء، فهو لزوم آخر الكلمة حركة واحدة لا تتغير بتغير العوامل الداخلة على

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/99.

[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/100.

[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/115.

الكلمة، أو بتغير وظيفة الكلمة في الجملة، ومن ذلك قولنا: جاء مَنْ نَجَح. رأيتُ مَنْ نَجَح. مِررتُ بِمَنْ نَجَح. [1]

جاء في باب الإعراب والبناء في اللمع "لابن جنّي" أن "الإعراب ضد البناء في المعنى، ومثله في اللفظ، والفرق بينهما زوال الإعراب لتغير العامل وانتقاله، ولزوم البناء الحادث عن غير عامل وثباته، أما الإعراب، فله أربعة أضرب رفع ونصب، وجر، وجزم، فالرفع، والنصب يشترك فيهما الاسم، والفعل، والجر يختص بالأسماء، ولا يدخل الأفعال، والجزم يختص بالأفعال، ولا يدخل الأسماء، والبناء أربعة أضرب ضم، وفتح، وكسر، ووقف، فالضم يكون في الاسم نحو حيث، ومن قبل، ومن بعد، وفي الحرف في منذ في لغة من جر بها، ولا ضم في الفعل، والفتح يكون في الاسم، نحو: أين، وكيف، وفي الفعل نحو: قام، وقعد، وفي الحرف، نحو: إن، وثم، والكسر يكون في الاسم، نحو: أمس، وهؤلاء، وفي حرف الجر في، وفي لام الإضافة، وبائها، نحو: قولك لزيد، وبزيد، ولا كسر في الفعل. والوقف يكون في الاسم، نحو: من، وكم، وفي الفعل، نحو: خذ، وكل، وفي الحرف، نحو: هل وبل." [2]

في درس "**الطبيب والدواء**" شرحت القواعد النحوية المبني، والمعرب من الكلام، وعرّفت الإعراب بأنه: تغيير آخر الكلمة بحسب موقعها من غيرها، والبناء بأنه، ثبات آخرها على حالة واحدة ، ثم صنفت المبنيات إلى حروف، وضمائر،

[1] مسلّم، عمر: **المفصّل في نحو العربية**، ص13.

[2] ابن جني: **اللمع في العربية**:1/ 10-11.

ومـا كـان مشـتبها للحـروف فـي معنـاه، أو صـورته، والأسـماء المبنيـة، وكـذلك الفعـل الماضـي، والأمـر، أمـا المعربـات، فهـي: الأسـماء التـي لا تشـبه الحـرف، وكـذلك الفعـل المضارع.[1]

– "اسـتخرج المبنـي، ونـوع بنائـه ممـا يلـي: (مَـن مـدرِّسُ هـذا الفصـل؟) (الشّـفاء مِـن الله).[2]

وتـرى الباحثـة أنـه كـان أولـى أن يقـول نوعـه مـن المبنيـات، أو سـبب بنائـه، إذ أنـه ذكـر سـابقا فـي الكتـاب أن المبنيـات، هـي: الحـروف، والضـمائر، ومـا كـان مـن الأسماء مشبهاً للحروف في صورته، أو معناه، وكذلك الفعل الأمر.[3]

احتـوى ملحـق الكتـاب علـى جـدول لموضـوع المبنـي والمعـرب، وقسّـم فيـه المعـرب: إلـى اسم، وفعل، والمبني إلى :اسم وفعل وحرف.[4]

– **<u>اللازم والمتعدي</u>**

مـن الأفعـال مـا يتعـدى إلـى مفعـول بـه منصـوب، ويسـمى (المتعـدي)، ومنهـا مـا لا يتعـدى إليـه بنفسـه، ويسـمى (الـلازم)، وأنّ الفعـل الـذي لا ينصـب مفعـولا بـه يسـمى (الفعـل الـلازم)، والفعـل الـذي ينصـب مفعـولا بـه يسـمّى (الفعـل المتعـدّي)، وفـي الحالتين، قد يكون الفعل إما ماضيا، أو مضارعاً، أو أمرا.[5]

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج137/2.
[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج138/2.
[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج137/2.
[4] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج461/2.
[5] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج70/2.

نوّع الكتاب في عرضه التدريبات النحوية، ومثال على ذلك أذكر:

– "اقرأ الأمثلة الآتية، وبيّن علامة إعراب الفعل المضارع في كلٍّ منها، وحدد ما إذا كان الفعل لازماً، أو متعدياً. أمثلة: أكتب خطاباً إلى والدي.– هل يمكن أن تكتب خطاباً لي؟[1]

– "استخرج كل فعل لازم ومتعدٍ من النص التالي: (تجتمع الأسرة حول المائدة ثلاث مراتٍ في اليوم. تتناول الأسرة الإفطار السّاعة السابعة صباحاً، وتتناول الغداء السّاعة الثّانية والنّصف بعد الظّهر، وتتناول العشاء السّاعة الثامنة مساءً)."[2]

– "اجعل الأفعال الآتية : مضارعة مرة، وأفعال أمر مرة أخرى، وادخِل كل منهما في جملة في الجدول التالي: (كتبَ– شَرِبَ– جَلَسَ–سَمِعَ– دَرَسَ.....)."[3]

وترى الباحثة أن صياغة الأسئلة في الكتاب ركيكة نوعاً ما، حيث إنه لو قال: هات المضارع، والأمر من الأفعال الآتية، واستعمله في جملة. لكان أفضل.

– **النكرة والمعرفة**

في الدرس الثامن"**محمد"عليه الصلاة والسلام**" وضّحت القاعدة النحوية الفرق بين الأسماء النّكرة ، والمعرفة، وعّرفت النكرة بأنها: ما دلّ على غير معيّن، والمعرفة بانها: ما دلّ على معيّن، كأن يدل الاسم على شخص معروف، أو بلد معيّن، ويوصف بأنه (علم)، وما دخل عليه (أل) يقال له: (معرّف بأل)، وماعرّف

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/69.
[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/70.
[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/72.

بالإضافة إلى معرفة، مثل: (قواعد الإسلام)، والضّمير، مثل (هو)، واسم الإشارة، مثل(هذا)، والاسم الموصول مثل (الذي)، وكلها أسماء محددة ومعروفة، وتسمى معرفة، وعُرضت التدريبات النحوية في هذا الدرس كالآتي[1]:

– بيّن الاسم المعرفة، والاسم النكرة فيما يأتي :– زارني ضيفٌ أمس. – هل أنت طالبٌ بالجامعة؟

– اجعل الأسماء النكرة في الجمل الآتية معرفة: (هذان طالبان نجحا في الامتحان).[2]

أ. **أسماء الإشارة**

ظهرت تدريبات في الدروس فيها بعض أسماء الإشارة، مثل: (هذا، وهذه)، ومن الملاحظ على تمارين الدرس أنها تركز على لفظ الكلمات الصحيح، وتربطها بالصورة، وتحللها إلى حروفها، شأنها في ذلك شأن باقي دروس الكتاب.[3]

قدّم الكتاب تدريباً لـ(اسم الإشارة للمفرد المذكّر هذا)، مثال: (هذا موز–هذا برتقال).[4]

وردت في التمارين بعض أسماء الإشارة مثل (هذا، وهذه) في إشارة للتعريف بسكان البيت، من أم وأب، وأولاد، وأقارب، مثل: (هذا أب/ هذه أم.[5]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2 /193.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2–194–195.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/35.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج1–/40.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج1/81.

وتتنوع التمارين في محتواها؛ لتجد تمريناً على الحروف الأبتثية، وثانياً: يركز على الحركات القصيرة، وثالثاً: يركز على موضوع المذكر والمؤنث، مثال: (ابن– ابنة/ غزال– غزالة) تمهيدا لاستخدام هذه الأسماء المذكرة والمؤنثة مع أسماء الإشارة، والضمائر، والأسماء الموصولة المذكرة والمؤنثة.[1] مثال: (هذا هو الابن الذي في البيت.– هذه هي الابنة التي في البيت.[2]

وفي التمارين الواردة في الصفحات في الكتاب استعمال لأسماء الإشارة المختلفة، للمفرد، والمثنى، والجمع، والمذكر المؤنث، مثال: هذه– هاتان– هؤلاء/ معلمة– معلمتان– معلمات.[3]

في تدريبات درس "**الأسرة تتوضأ**" ورد عرض لأسماء الإشارة الآتية: (هذا– هذه– هذان–هاتان–هؤلاء).[4] كما عرض الكتاب تدريباً لأسماء الإشارة مع الأسماء، مثال: هذا تلميذ–هذه تلميذة– هذان تلميذان–هاتان تلميذتان– هؤلاء تلاميذ.[5]

قدّم الكتاب في الجزء الثاني توضيحاً لأسماء الإشارة؛ جاء على النحو الآتي :

- هي: ذا/ ذي/ ذات/ تان/أولاء
- وقد تلحق (ها) أول الإشارة للتنبيه، مثال: (هذا/ هذي).

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/165–166.
[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/167.
[3] **الكتاب الأساسي:** ج1– 247–248.
[4] **الكتاب الأساسي:** ج1/247.
[5] **الكتاب الأساسي:** ج1/282.

– وقد تلحقها حروف الخطاب فتصير: (ذاك، وتيك، وذانك، وتانك، واولئك).

– وقد يلحق لام البعد (ذا/ تي)، فتصيران: ذلك/ وتلك، ولا تلحق ببقية الأسماء.[1]

وترى الباحثة أن هذا إسهاب في شرح أسماء الإشارة قليلة الاستخدام، لم تتطرق لها كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بها في المراحل الأولى من التعلّم، وأن الأجدر التركيز على استخدامها لغوياً في هذه المرحلة من التعلّم.

وفي (**الدرس الثلاثين**) من الكتاب بعنوان "مراجعة"، وردت تدريبات تذكر الدارس بأسماء الإشارة الخاصة بالقريب (هذا–هذه–هؤلاء)، والأخرى الخاصة بالبعيد (ذلك–تلك– أولئك)، وطُلب من الدارس توظيفها في الجمل، مثال : ضع اسم إشارة للقريب في (الباب كبير)، واسم إشارة للبعيد في (النافذة كبيرة).[2]

في دروس الوحدة الثالثة من الجزء الثاني من "الكتاب الأساسي"، قدم الكتاب شرحاً للضمائر المنفصلة، والمتّصلة، وأسماء الإشارة، والصحيح والمعتل من الأفعال، وجاءت القواعد النحوية على النحو الآتي:

يعدّ الضمير من المعارف، ويأتي منفصلاً ومتّصلاً، أمّا الضمير المنفصل، فهو الذي يُنطِق، ولا يُكتَب مستقلا عما قبله وبعده من كلمات، مثل: أنا، نحن، هو، هي،....إلخ، وأفرد الكتاب جدولاً يصنف الضّمائر المنفصلة إلى: (متكلّم، ومخاطَب، وغائب). أمّا الضمير المتّصل، فهو الذي يتّصل بالكلمة نطقاً وكتابة، مثل: بيته، كتابي، فضلك... إلخ.

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج305/2.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج512/1.

وجاءت التدريبات كما يأتي:

– اقرأ الكلمات الآتية، وبيّن نوع الضمائر فيها.[1]

– "حوّل ضمير الغائب في الجمل التالية إلى ضمير المخاطَب."[2]

وقدّم الكتاب عرضاً لنماذج إعرابية للجملة الاسمية، والجملة الفعلية، ومن الأمثلة على ذلك:

– أ. يجبُّ النّاسُ الفكاهةَ. ، وب.الرّجلُ بخيلٌ.[3]

تضمّن الكتاب عرضاً للضمائر المتّصلة، عُرّف الدارس بأنواعها، فمنها ما يتّصل الأسماء (كتابي– كتابك)، ومنها ما يتّصل بحروف الجر (لك– عليك)، ومنها ما يتّصل بالأفعال بأنواعها (الماضي، والمضارع، والأمر)،مثال (كلي– اشربي).[4] كما عّرف الدارس بأن الضمير المتّصل لا يصحّ إفراده في النطق، ولا في الكتابة، ويعرب على أنه مبني في محل الإعراب الذي يستحقّه الاسم الظاهر لو وقع موقعه."[5]

عرض الكتاب تدريبات الدرس كما يلي:

– غيّر الجمل الآتية مع الضمائر المختلفة.

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/256.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/257.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/258/259.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج2/280.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج2/283.

– اكتب الأفعال الآتية مع الضمائر المختلفة كما في المثال:[1]

– أعرب الجمل الآتية:[2]

عرض الكتاب درساً للأفعال الخمسة: (تفعلان– يفعلان– تفعلين– تفعلون – يفعلون)، وعرّف الدّارس أن الضمير الذي يتّصل بالفعل المضارع ، قد يكون ألف الاثنين، مثل: (يفعلان، وتفعلان)، أو واو الجماعة، مثل: (يفعلون، تفعلون)، أو ياء المخاطبة، مثل: (تفعلين).[3]

ومن الملاحظ أن أمثلة التدريبات راوحت بين الأصلية، وتمثلت في (الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية)، وبين الأمثلة المصنوعة، مثال:

– ضع خطّاً تحت الأفعال الخمسة في الجمل الآتية:

– ﴿**أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ**﴾[4]

– ألا تستعدّانِ للامتحان؟[5]

قدّمت القاعدة النّحوية في درس "**المرأة في الإسلام**" في الجزء الثاني من الكتاب، عرضاً لأسماء الإشارة للقريب، والبعيد، وهي من المعارف، ولاحظت

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/285.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/286.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/392.

[4] **القرآن الكريم:** سورة النور، آية 22.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج2/394.

الباحثــة أن الكتــاب عــرّف الــدارس بأســماء إشــارة قليلــة الاســتعمال مثــل (ذانِــكَ، وتانِكَ)، وهما اسما إشارةٍ للمثنى المذكر، والمؤنث.[1]

أما التدريبات، فجاءت كالآتي:

- ضــع اســم الإشــارة المناســب فــي المكــان الخــالي فيمــا يــأتي: كــان ميــراث ..... الرجل كثيراً.-.... هي المواد التي ندرسها في هذا المستوى.[2].

- غيّـر الجملـة الآتيـة (هـذا التلميـذ يحتـرم معلمـه) مـع أسـماء الإشـارة المختلفـة (المفـرد المذكر- المفردة المؤنثة- المثنى المذكر.....) للقريب والبعيد.[3]

- أعرب الجمل الآتية: هذا طالبٌ. - يطوف الرجل بالكعبة.[4]

قــدّم "الكتــاب الأساســي" فــي جزئــه الثــاني عرضــاً لنمــاذج إعرابيــة للجملــة الاسـمية، والجملـة الفعليـة، ومـن الأمثلـة علـى ذلـك، جملـة:أ. يجـبُّ النّـاسُ الفكاهـةَ، وجملــة ب. الرّجــلُ بخيــلٌ. - أعــرب الجمــل الآتيــة كالأمثلــة: (أشــعبٌ ذكــيٌّ)- (خــرج الرجـلُ مـن البيـت).[5] فـي حـين لـم يطلـب "الكتـاب فـي تعلّـم العربيـة" مـن الـدارس أن يعرب جملاً.

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/303.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/305.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/309.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج2/307.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج2/259.

ب. <u>الضمائر المنفصلة والمتّصلة</u>

يعدّ الضمير من المعارف، ويأتي منفصلاً ومتّصلاً، أمّا الضمير المنفصل، فهو الذي يُنطِق، ولا يُكتَب مستقلا عما قبله وبعده من كلمات، مثل: أنا، نحن، هو، هي،....إلخ، وأفرد الكتاب جدولًا يصنيف الضّمائر المنفصلة إلى: (متكلّم، ومخاطَب، وغائب). أمّا الضمير المتّصل، فهو الذي يتّصل بالكلمة نطقاً وكتابة، مثل: بيته، كتابي، فضلك... إلخ.

ومن الملاحظ أن الكتاب لم يتعرض للضمير المستتر؛ رغم أنه أورد جملاً فعليّة، فاعلها ضمير مستتر في بداية الكتاب، وبالرغم من أنه ألمح إليه فقد وضح الكتاب أنه إذا تقدّم على الفعل ما يدل على فاعله، استتر الفاعل وكذلك يستتر الفاعل مع فعل الأمر للمفرد المذكر.[1]

جاء تدريب في الكتاب بصيغة:" لماذا كان الفاعل في الجمل الآتية مستتراً؟ "[2]

– املأ هذه البطاقة.– محمد يذاكر دروسه. – نحن نضع الملابس في الصّوان.

وجاءت التدريبات كما يأتي:

– اقرأ الكلمات الآتية، وبيّن نوع الضمائر فيها.[3]

– حوّل ضمير الغائب في الجمل التالية إلى ضمير المخاطَب.[4]

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/49.

[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/52.

[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/256.

[4] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج2/257.

ورد تمرين حول الضّمائر بعضها للمتكلّم، وبعضها للغائب، وبعضها للمخاطب: (أنا/ أنتِ/ أنتَ/ هي / هو).[1]

عرضت تدريبات الدرس الحادي والعشرين " الأسرة تصلّي المغرب" تدريبات مراجعة للضمائر المنفصلة، مثال: (أنا مسلم–هي مسلمة/ هما معلمان– هما معلمتان/ هو طيّار– هما طيّاران– هم طيّارون).[2]

وفي مراجعة لياء النسبة مع الضمائر المنفصلة، مثال: أنا من مصر– أنا مصري/ هنّ من تونس.[3]

في التدريب الثاني عشر (ص302) جدول معدٌّ لاستخدام الأسماء الموصولة مع أسماء الإشارة، والضمائر، والأسماء التي تدل على مهن، في جملٍ تامّة، مثال:هذا هو المعلّم الّذي في الغرفة.[4]

عرض تدريب للدارس يوضح استخدام ياء الملكية مع الأسماء، مثال: قلم– قلمي/ سيّارة– سيّارتي[5].

في الجزء الأول من "الكتاب الأساسي" وردت مراجعة عامة للأنماط النحوية والتراكيب الواردة في ثنايا الكتاب، ومن أسئلة التراكيب التي وردت فيها:

– أعد كتابة الجملة مستخدماً ما بين الأقواس: هو يدرس في المعهد. (هي) (هم).[1]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/130.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/278–281.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/298–299.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج1/ 302.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج1/303–304.

– كمل الجدول كالمثال: أنا ذهبت.....أنا (أدرس)..... أنتَ (ساعدَ).[2]

– استخدم الضمائر، وغيّر ما يلزم: مثال: هل أنت الذي فعلت هذا؟ ...(أنا/ نحن/ هنّ).[3]

لاحظت الباحثة أن الكتاب عني بمراجعة القضايا النحوية، فأورد تدريبات لمراجعتها بين الحين والآخر، ومن ذلك نجد في الدرس الخامس من الجزء الثاني في الكتاب مراجعة عامة للقضايا النحوية المتضمنة في الكتاب، ومنها الضمائر إذ يجد الدارس تدريباً لمراجعة الضمائر ونصه:– اكتب هذه الجملة مع الضمائر المختلفة (أنا– نحن– أنتَ– هيَ–هما للمذكر–هما للمؤنث–أنتما– أنتم–هنَّ: (ذاكر محمد كثيراً واجتهد؛ فوفقه الله.)[4]

في درس" **الفكاهة**" في الوحدة الثالثة من الجزء الثاني من الكتاب، قدم الكتاب شرحاً للضمائر المنفصلة والمتّصلة، وأسماء الإشارة، والصحيح، والمعتل من الأفعال، وجاءت القواعد النحوية على النحو الآتي[5]:

يعدّ الضمير من المعارف، ويأتي منفصلاً ومتّصلاً، أمّا الضمير المنفصل، فمثل: أنا ، نحن،هو، هي....إلخ، وأفرد الكتاب جدولا يصنف الضّمائر

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج1/373.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج1/421.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج1/426.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج–2/116.

[5] **الكتاب الأساسي:** ج2/254– 255.

المنفصلة إلى: (متكلّم، ومخاطَب، وغائب). أمّا الضمير المتّصل، فهو الذي يتّصل بالكلمة نطقاً وكتابة، مثل: بيته، كتابي، فضلك... إلخ .

وجاءت التدريبات كما يأتي:

– اقرأ الكلمات الآتية، وبيّن نوع الضمائر فيها: إليكَ/ هما/ كِتابهما/ كِتابهم/هنّ.[1]

– حوّل ضمير الغائب في الجمل الآتية إلى ضمير المخاطَب: أين هم الآن؟– هو موظفٌ بمكتب البريد.[2]

وقدّم الكتاب في درس" **التمر فاكهة وغذاء**" عرضاً للضمائر المتّصلة، وعّرف الدارس بأن الضمير المتّصل لا يصحّ إفراده في النطق، ولا في الكتابة، ويعرب على أنه مبني في محل الإعراب الذي يستحقّه الاسم الظاهر لو وقع موقعه. كماعُرّف الدارس بأنواعها، فمنها ما يتّصل بالأسماء (كتابي– كتابك)، ومنها ما يتّصل بحروف الجر (لك– عليك، ولي، وفيّ، وعليّ)، ومنها ما يتّصل بالأفعال بأنواعها (الماضي، والمضارع، والأمر)، مثال: (كلي– اشربي).[3] وعرض الكتاب تدريبات الدرس كما يأتي:

– غيّر الجمل الآتية مع الضمائر المختلفة مفردة مؤنثة– مثنى مذكر– مثنى مؤنث: (أنتَ ذاكرتَ كثيراً ونجحتَ في الامتحان).[4]

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج2/256.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج2/257.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج2/280.

[4] **الكتاب الأساسي:** ج2/283.

- اكتب الأفعال الآتية (شَرِبَ- سَمِعَ- حَضَرَ.....) مع الضمائر المختلفة كما في المثال في الجدول: (ضمائر المتكلم، والمخاطب والغائب، مع الآفعال الماضية والمضارعة).[1]

ج. <u>الأسماء الموصولة</u>

في الدرس السادس عشر "**في المطبخ**" تدريب على استخدام أداة السؤال ما مع الأسماء الموصولة، مثال: ما الأدوات التي في المطبخ؟[2]

ورد في الدرس الثاني والعشرين "**حول المائدة**" تدريب يطلب من الدارس استخدام اسم من الأسماء الموصولة الآتية: (الّذي- الّتي- اللّذان- اللّتان- الّذين- اللاتي) في كل مرة لتغيير الجملة (هذا هو المعلّم الّذي في الغرفة).[3]

أما الدرس الثامن والعشرون "**جدول الامتحان**" فورد فيه تدريب يعرف الدارس أن (ما) اسم موصول بمعنى (الّذي/ الّتي) وعرض الكتاب جملا توضح للدارس معناها، مثال: (هذا ما أستعد له الآن- هذا الّذي أستعد له الآن).[4]

وفي الدرس الذي يليه "**نتيجة الامتحان**" عرض الاسم الموصول (مَن) على الدارس، الّذي يحمل معنى (الّذي/ الّتي)، مثال: (هي مَن فعلت هذا- هي الّتي فعلت هذا).[5]

---

[1] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج285/2.
[2] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج162/1.
[3] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج302/1.
[4] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج451/1.
[5] **<u>الكتاب الأساسي:</u>** ج486/1.

تحت عنوان **المبني والمعرب** في ملحق الجزء الثاني من "الكتاب الأساسي"، ذكرت الأسماء الموصولة التي عُرِضت في الكتاب، وهي: (الّذي/ الّتي/ الّذين/ اللاتي/ اللائي).[1]

من القضايا النحوية التي تمت مراجعتها في الدرس الثلاثين من الكتاب "الأسماء الموصولة"، من خلال التدريب: ضع الاسماء الموصولة المناسبة في الفراغات: مثال: هذا .....سمعته في درس اللغة العربية. والإجابة تكون بوضع (ما الموصولة) في الفراغ:[2]

مقارنة بين محتوى الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"

بعد تحليل مفصّل للكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"، أجرت الباحثة مقارنة بينهما:

أولا: من حيث المحتوى الثقافي في الكتابين

– جاء "الكتاب في تعلّم العربية "متنوعاً في محتواه الثقافي، ويصلح لتعليم العربية للناطقين بغيرها بصرف النظر عن مذاهبهم ومعتقداتهم، وأهدافهم التعليمية، فيما اقتصر"الكتاب الأساسي" على البعد الثقافي الديني،وعلى فئة خاصة من الدارسين، ولم يقدم في محتواه صوراً أخرى متنوعة للثقافة العربية السائدة؛ علما بأن الثقافة جمعية ولا يمكن فصل أجزائها.

---

[1] **الكتاب الأساسي:** ج461/2.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج508/1.

– عرضت المادة الثقافية من خلال مصادر أصيلة في الأدب العربي؛ الأمر الذي من شأنه أن يضفي شفافية ومصداقية على المحتوى الثقافي، وعلى الرغم من أن بعض نصوص الجزء الثاني من" الكتاب في تعلّم العربية" جاءت بمحتوى ثقافي يتطلب مستوى لغوي أعلى من المفترض أن يكون عليه الدارس في تلك المرحلة ، إلا أن الكتاب قدم للدارس تسهيلات عديدة تمثلت بإستراتيجية تقديم معاني مفردات النصوص باللغة الإنجليزية، وبالمادة المسموعة عبر (DVD)، وبمشاهد الفيديو. فيما قدم "الكتاب الأساسي" نصوصاً مصنوعة ومصممة لتحقيق الأهداف الخاصة بالكتاب، وبالرغم من كونها أقل صعوبة، وربما أكثر تناسباً مع المستوى اللغوي للدارس المفترض، إلا أن عدم اعتماد الكتاب للنصوص الأصيلة فيما عدا الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة لا يعكس المحتوى الثقافي بشكل طبيعي وعفوي، وفضلاً عن ذلك، فإن بعض الأحاديث الشريفة التي ضمنت في "الكتاب الأساسي" لم يتم التأكد من صحتها قبل تضمينها في الكتاب، فمنها ما هو ضعيف، ومنها ماهو موضوع، مثل: "**ما أكرم النساء إلا كريم، وما أهانهن إلا لئيم**".[1] كذلك الأمر بالنسبة للحديث الشريف، " نحن قوم لا نأكل حتى نجوع، وإذا أكلنا لا نشبع".[2] بينما قدم " الكتاب الأساسي" نصوصاً مصنوعة لم تلمح الباحثة فيها ملامح الثقافة العربية، بل ركز الكتاب في محتواه الثقافي على البعد الديني التزاماً بأهداف الكتاب الخاصة، وتناسباًمع الدارسين في معهد أم القرى.

[1] **الكتاب الأساسي:** ج301/2.

[2] **الكتاب الأساسي:** ج160/1.

ثانياً: من حيث المحتوى المعجمي في الكتابين

– وظف "الكتاب في تعلّم العربية" إستراتيجيات مختلفة في تعليم المفردات، متبعاً إستراتيجيات عالمية تتناسب مع معايير المجلس الأمريكي(ACTFL) في تعليم المفردات، ومع وأهم الدراسات الخاصة بتعليم المفردات لدارسي اللغات الثانية، وتهدف إلى مساعدة الدارسين للغات الأجنبية على بناء ثقتهم بأنفسهم، و تنمية الحصيلة اللغوية لديهم من خلال التواصل والأنشطة التفاعلية، وراوحت الإستراتيجيات بين (الرسمية، والذاتية، والعرضية) حسب التصنيفات العالمية (ستوفر، ونيشون، وشميت، وجو جونسون، وغيرهم من واضعي الإستراتيجيات الحديثة في هذا المجال)، وقد تجسدت هذه التصنيفات بشكلٍ واضح جلي في "الكتاب في تعلّم العربية" الذي راوح بين الإستراتيجيات الرسمية، والذاتية التاي تعتمد على الذاكرة والتحليل، والعرضية، والبصرية، والسمعية، وإستراتيجيات التخمين من السياق، وإستراتيجية الترجمة، التي تعد من أنجع الإستراتيجيات في تعليم المفردات كلغة أجنبية، في حين كانت الإستراتيجيات المتبعة في تعليم المفردات كلغة أجنبية محدودة في"الكتاب الأساسي".

– قدم "الكتاب في تعلّم العربية" كما متنوعا من المفردات، وشاملاً لمجالات الحياة المختلفة، ولاحظت الباحثة ذلك من خلال طرق عرض المفردات والتمارين التي عرضها الكتاب. اعتبر"الكتاب في تعلم العربية" اللغة الإنجليزية لغة وسيطة واهتم بعرض المفردات وترجمها بالإنجليزية، وعرّف الدارس بمعاني العبارات، ومعاني الحروف، وأدوات الربط، وذلك من شانه أن يساعد الدارس المفترض الذي صمم من أجله الكتاب على تعلم المفردات الجديدة،

بيد أنه قد يجعل الاستفادة هذه الإستراتيجية مقصورة على من يعرف اللغة الإنجليزية، وعلى الرغم من مفردات الكتاب بنيت بعضها على بعض، وجاءت بشكل تدريجي تراكمي، وكانت شاملة ومتنوعة في مجالات عدة، إلّا أنها لم تقدم بشكل مركز في مواضيع معينة، ولم تكن مثرية للطالب في مواضيع محددة. أما "الكتاب الأساسي"، فقد صمم خصيصاً لتحضير الطلّاب للدراسة في معهد" أم القرى"، فصب تركيزه على تقديم مفردات متعلقة بمحيط الدارس في المملكة العربية السعودية، ولم يتطرق لأية مفردات تتعلق بالمجالات الحياتية الأخرى، أو بالبلدان العربية الأخرى. وكان المحتوى الثقافي الديني هو الموجه في اختيار مفردات الكتاب، وأضفى خصوصية عليها نتج عنها فيما أراه قصورا من ناحية اعتباره قادراً على تزويد الدارسين بحصيلة لغوية تمكنهم من إنشاء حوارات يومية طبيعية. كما لم يفعل الكتاب استرايجيات تعليم المفردات، ولم ينوع في تدريبات المفردات، بل كان عدد تدريبات المفردات قليلا نسبيا، وتميزت بالنمطية والرتابة.

ثالثاً: من حيث المحتوى الصرفي في الكتابين

اجتهد مؤلفو الكتابين في إنتاج عمل يساعد الدارس على توظيف القواعد النحوية في السياقات المطلوبة، مع مراعاتهم لبعض معايير تدريس القواعد للناطقين بغير العربية، كا لربط، والتدرج، وغيرهما في بعض الأحيان، إلا أن الباحثة كان لها بعض الملاحظات على كل من الكتابين، تلخصها فيما يأتي:

– فيما يتعلق بـ **المواضيع الصرفية والنحوية:**

– أما فيما يتعلق بـ **كمية المادة النحوية** المقدمة للدارس في الكتابين الحدود الموضوعية للدراسة، فقد عرّف"الكتاب في تعلّم اللغة العربية" الدارس بالكثير من المواضيع النحوية التي يمكن أن تستثير اهتمامه في دراسة النصوص المقدمة في الكتاب، كمحاولة للتسهيل على الدارس؛ إلا أنه قدّمها على استحياء، وكان الأجدى أن يختار موضوعات نحوية قليلة، ويسهب في شرحها للدارس الناطق بغير العربية وتفصيلها. بينما "الكتاب الأساسي" كانت المواضيع الصرفية والنحوية فيه قليلة نسبياً، والمدخلات العلمية قليلة أيضاً، فكان يمكن للمؤلفين التوسع في المواضيع بشكل يغني الثروة اللغوية للدارسين، خاصةً وأنها صممت لفئة من الدارسين الجامعيين، كذلك الأمر بالنسبة للتمارين التطبيقية للقواعد كانت رتيبة وقليلة، فضلا عن ذلك، فقد طلب الكتاب من الدارس في بعض تدريبات الجزء الثاني أن يعرب بعض الجمل، وبالرغم من أن الجمل كانت اسمية، وفعلية بسيطة، وربما يشكل موضوع الإعراب صعوبة على الدارس للغة العربية من غير الناطقين بها في هذه المرحلة من التعلم، لا سيما وأن الطالب الناطق باللغة العربية، لا يطلب منه غالباً إعراب الجمل قبل الصف الخامس الأساسي.

– اهتم الكتابان بتقديم مواضيع صرفية ونحوية تكاد تتميز بها اللغة العربية عن كثير من اللغات الأخرى، من مثل: التذكير والتأنيث، والإضافة، والتعريف والتنكير، والضمائر، والأفعال.على الرغم من عدم تطابق عناوين النحو في

الكتابين، ولم تلحظ الباحثة أن الكتابين اعتمدا على المصادر نفسها في تقديم المادة النحوية، وجاءت هذه الملاحظة من خلال الترتيب المتّبع في عرض المادة النحوية لكلا الكتابين، وتقديمها، فقد جاء ترتيب الموضوعات النحوية على غير أساسٍ واضح في العرض، واشتمل الجزء الأول من الكتاب على عدد من الموضوعات النحوية والصرفية، سأذكرها حسب ورودها في الكتاب:

- المؤنث والمذكّر- ال التعريف- النسبة- السؤال

- الضمائر- الجمع- الجملة الاسمية

- الإضافة- ضمائر الملكية

- الفعل المضارع- الجملة الفعلية- السؤال

- تنوين الفتح- الاسم+ الصفة-هذا/هذه

-المصدر- لماذا؟

- لـ وعند ومع+ ضمائر- الجملة الاسمية - كان/ كم 1-10

- الفعل الماضي- نفي الفعل الماضي- الجذر والوزن- القاموس العربي- الأعداد 11-100

- الجمع غير العاقل- ليس+ الجملة الاسمية- كم الساعة

- الأفعال نام، جاء، صحا- المضارع المنصوب- إلى / على- الضمائر- ضمائر النصب

– المضـارع المرفـوع– الماضـي– المضـارع– المصـدر– جملـة الصـفة– كـل، بعـض، معظم

– الأفعال زار، بقي، قضى– افعل التفضيل– المستقبل– لن – الجملة الفعلية

– الأفعال ظنّ، وجد، انتهى– نفي الماضي– لم +المضارع المجزوم– أن– مازال

– فعل تمنى– الجملة الاسمية– وصف الأماكن– الإضافة– أوزان الفعل

– لـيس– أي/ ايـة– الاسـم الموصـول: الّـذي/ الّتـي/ الّـذين/ مـا/ مـن– المثنـى– الفعـل والضمائر– الشرط: إذا، إنْ، لو

– الأفعال : حصل– اشترى– شهور السنة– أفعل التفضيل

– الاسم المرفوع، و الاسم المنصوب، والاسم المجرور

– من الـ... أن – أحد/ إحدى–المثنى–الألوان

– كـ، مثل، كما، كأنّ– جمع المؤنث– أب/أخ – قراءة التواريخ

– المصدر كفاعل ، أو مبتدأ– مراجعة– ماذا تعلّمنا

أمـا الجـزء الثـاني مـن الكتـاب فقـد اشـتمل علـى الموضـوعات النحويّـة، والصـرفيّة الآتية:

1– زمن فعل الماضي: الماضي والمضارع – الفعل المضعّف – كم؟

2– اسم الفاعل واسم المفعول – سقوط "نون" الإضافة

3– كان وأخواتها – الإضافة: مراجعة وتوسيع – الفعل المبنيّ للمجهول

4- إنّ وأخواتها - اسم المكان "مَفْعَل/ ـة" - جمع التكسير - الممنوع من الصرف ومراجعة الإعراب.

5- الإضافة غير الحقيقيّة - "أفعل" التفضيل ووزن "فُعلى" - التمييز

6- الحال - الاسم المنقوص - المثال: الفعل الذي يبدأ جذره بـ "و".

7- الأمر والنهي ولام الأمر - كان وأخواتها والسرد - "ما" التعجّبيّة.

8- المماثلة في وزن "افتعل" - ما... مِنْ - معاني أوزان الفعل

9- لا النافية للجنس - المفعول به: ماذا - المفعول فيه: متى؟ أين؟ - المفعول المطلق: كيف؟ - المفعول لأجله: لماذا؟ الفعل الأجوف.

10- "كاد وأخواتها" - الفعل الناقص.

وفي أثناء عرضه قاعدة (إنّ وأخواتها) (ج1-ص119) ذكر هذه الأحرف هكذا: إنّ وأنّ ولأنّ ولكنّ وكأنّ. ويلاحظ أنّ الكتاب:

1- قد ذكر أربعة أحرف هي (إنّ - أنّ - لكنّ - كأنّ)

2- أخّر حرف (لعلّ) إلى الوَحدة الخامسة (ج1-ص143)

3- ذكر حرفًا وهو (أنّ) بدخول حرف الجر (اللام) للتعليل. وهذا شيْء فيه نظر؛ فهو الحرف (أنّ) نفسه مكرّرًا.

4- اهتمّ خاصّة بحرف (إنّ) مع إهمال بقيّة الأحرف.[1]

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج1/121/122.

5- ذكر أنّ الحرف (لعلّ) يفيد الشكّ؛ إذ يقول يطلب من الطلاب أن يجيبوا عن أسئلة مستخدمين (لعلّ) لأنهم يشعرون بالشّكّ doubt. ومن المعروف أنّ (لعلّ يفيد إمّا التوقّع، أو التعليل، أو الاستفهام.

6- لم يتطرق الكتاب إلى (ليت) أحد أحرف إنّ وأخواتها.

أما "الكتاب الأساسي" فلم يخصص الجزء الأول منه عناوين خاصة بالنحو، أو الصرف، بل جاءت القواعد النحوية متضمنة في تدريبات الدروس، فيما خصص الجزء الثاني قواعد نحوية للدروس، واشتملت على موضوعات النحو، والصّرف الآتية:

- الأفعال: أمر/ ماضي/ مضارع- الجملة الاسمية- الخبر وأنواعه- الجملة الفعلية- المبتدأ والخبر.

- الجر- الصفة- العطف- الأعداد- التركيب المزجي- الإضافة- الاستفهام- الشرط

- المعرفة والنكرة- الضمائر-أسماء الإشارة- الأسماء الموصولة- اللازم والمتعدي- الإعراب والبناء

- اسم الآلة – المذكر والمؤنث- المفرد والمثنى والجمع- اسم الزمان- اسم المكان

- فيما يتعلق بـ **المنهج المتّبع**، اتبع "الكتاب في تعلّم العربية" في تقديم المادة النحوية، على ذكر المصطلح النحوي، أو الصرفي أولاً، ثم قدم شرح مبسط المادة، وحاول الربط بين حيثياتها وأجزائها في كل موضوع قدمه للدارس من خلال الأمثلة

المتعـددة. بينمـا قـدّم "الكتـاب الأساسـي" الأمثلـة للـدارس وشـرحها، ثـم اسـتنبط القاعـدة النحويـة منهـا. أي ذكـر الكتـاب المصـطلح قبـل تقـديم القواعـد النحويّـة والصـرفيّة، ثـم شرحها كمـا لـو كـان الـدارس عربيًّـا، ثمّ بعـد ذلـك لخّصـها فـي نقـاط محـدّدة، وفـي بعـض التمرينات قّدمها بصورة نمطيّة.

- فيمـا يتعلـق بـ **اللغـة**، اسـتخدم "الكتـاب فـي تعلّـم العربيـة" اللغـة الإنجليزيّـة (اللغـة الوسـيطة) فـي شـرح القواعـد النحويّـة والصـرفيّة، بالإضـافة إلـى اسـتخدامها فـي لغـة التعليمـات، واسـتخدام اللغـة الإنجليزيـة فـي هـذا المسـتوى بهـذا الشـكل الواضـح ربمـا لا يعـزز عمليـة تعلـيم اللغـة العربيّـة للنـاطقين بغيرهـا، غيـر أنـه قـد لا يجعـل الكتـاب مجـديا للدارسـين غيـر النـاطقين باللغـة الإنجليزيـة. وأدخـل المؤلفـون العاميـة المصـريّة فـي نهايـة كـلّ وحـدة، وأخـذت هـذه التراكيـب العاميـة حيّـزا واضـحاً فـي الجـزء الثـاني "مـن الكتـاب فـي تعلّـم العربيـة"ولم يتطـرق الكتـاب لهـا فـي عرضـه لقواعـد الجـزء الأول؛ ربمـا لاعتقـاد المـؤلفين بـأن علـى الطالـب أن يـتعلم العربيـة الفصـحى أولاً، ثـم ينتقـل إلـى العامّيـة، أمـا المواضـيع التـي عنيـت بهـا هـذه التراكيـب، فهـي: الضـمائر مـع الأفعـال الماضـية، والمضـارعة، والنفـي للماضـي والمضـارع، وصـيغة المبنـي للمجهـول بالعاميـة، فـي حـين قـدّم "الكتـاب الأساسـي" المـادة النحويـة باللغـة العربيـة فـي جـزأي الكتاب.

لاحظـت الباحثـة أن "الكتـاب فـي تعلّـم العربيـة" دائـم **الـربط لموضـوعات النحـو**، والتـذكير للـدارس بالتفاصـيل التـي قـد تعيـق فهمـه، مثـل تـذكير الطالـب بـأن

نهايــة الجمــع للضــمير"هم" تكــون"وا" دون نطــق الألــف الفارقــة، فــي الفعــل الماضــي، والفعـــل المضـــارع ، ويقتـــرح الكتـــاب علـــى الـــدارس ؛دراســـة الأفعـــال مقترنـــة بالضــمائر ،مثال: (أنــا فعلــتُ– هــم فعلــوا). وأفــرد الكتــاب عنوانــاً خاصــاً بالقواعــد التــي طُرحـت فـي ثنايـاه فـي نهايـة الكتـاب؛ مـن أجـل تـذكير الـدارس بهـا، وكـان العنـوان: القواعــد: مــاذا تعلّمنــا؟[1] وراعــى "الكتــاب الأساســي" أيضــاً معيــار الــربط فــي عرضــه للقواعــد النحويــة فــي الكتــاب، ففــي نهايــة كــل وحــدة مــن الوحــدات فــي جــزأي الكتــاب خصــص المؤلفــون درســاً لمراجعــة القواعــد النحويــة التــي جــاءت فيهــا، و حينمــا كــان يشــرح قاعــدة نحويّــة، أو صــرفيّة جديــدة، فإنــه كــان يربطهــا بمــا ســبقها مــن قواعــد، فالعمليّة تراكميّة.

عقد "الكتاب في تعلّم العربية" **مقارنات** بين قواعد اللغة العربية، وقواعد اللغة الإنجليزية، من حيث مقارنة الواضيع النحوية، كموضوع مقارنة (ترتيب الصفة في الجملة العربية بترتيبها في الجملة الإنجليزية)، وموضوع (المبني للمجهول في اللغتتين) ووضح للدارس أنه في اللغة العربية يوضّح المبني للمجهول (بالحركات)، بينما في الإنجليزية يوضح (بالاعتماد على النص والكلام)، وفي العربية (لا تستخدم كان في جملة المبني للمجهول، بينما تُستخدم في الجملة الإنجليزية)، مثال : (The book was translated)، في العربية لا يُستخدم المبني للمجهول عادة لإلقاء الضوء على الفاعل، بينما في الإنجليزية عادةً ما يستخدم لتسليط الضوء على الفاعل، كما أن في العربية صيغا للمبني للمجهول لا

[1] **الكتاب في تعلّم العربية**: ج1/404.

تستخدم في الإنجليزية، مثل: " تمّ والمصدر"مثال: تمّ إخراج هذا الفيلم سنة 1990، ويستخدم المبني للمجهول في جملة الصفة في اللغة الإنجليزية، مثال: هذه القصة كتبها رشيد الضعيف.[1] وقد ذيلت بعض الملاحظات في حواشي بعض صفحات "الكتاب في تعلّم العربية"، لزيادة توضيح القاعدة النحوية موضوع الدرس، أو لمقارنة الطريقة التي عرض بها الموضوع النحوي في اللغتين العربية، والإنجليزية.[2] ومثال آخر اعلى لمقارنة بين القواعد في اللغتين مما جاء في الكتاب:هناك فرق في استخدام المصدر بين العربية، والإنجليزية؛ فالمصدر اسم وليس صفة في العربية، ويختلف الأمر في الإنجليزية.[3] فيما لم يتّضح هذا المعيار في جزأي "الكتاب الأساسي".

- فيما يتعلق بـ**المعايير**، ومدى تحققها في الكتابين مادة الدراسة، راعى"الكتاب في تعلّم العربية" المعايير الأمريكية (ACTFL) المتبعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في تقديمه للتدريبات النحوية والصرفية، بينما تكاد توصف تدريبات "الكتاب الأساسي" بالنمطية. كما أنها لم تلتزم بالمعايير المتبعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها في عرضها لمحتوى الكتاب اللغوي والثقافي، فعلى سبيل المثال؛ خلى الكتاب من المقارنات بين الثقافات، و الصرف، والنحو، والمفردات بين اللغة الأولى للدارس، واللغة العربية اللغة الثانية التي يتعلمها. واقتصرت الثقافة على الجانب الديني، وقلما وجدت أنشطة أو تدريبات مدعمة للتواصل.

---

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج90/2.

[2] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج93/1.

[3] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج93/1، انظر موضوع المصدر الشرح باللغة الإنجليزية، ونقلته الباحثة إلى البحث باللغة العربية.

لجأ " الكتاب في تعلّم العربية" إلى منهج **التدرج في العرض**، فهو يعرض اسم استفهام جديد في كل مرة، ويوضح استخدامه، ثم يذكر الدارس به في تدريب جديد، مع زيادة في التفصيل، فمثلاً، يعرف الكتاب الدارس بأن (كم مع الاسم المفرد) تستخدم للسؤال عن العدد، وإذا اقترنت (كم) بحرف الباء ، يكون الجواب أيضاً مقترنا بحرف الباء، مثال: بكم الكتاب؟- بخمسة دولارات.[1] كما لاحظت الباحثة تحقق معيار التدرج أيضاً، في تقديم "الكتاب الأساسي" للنصوص المختارة من حيث القواعد، والتراكيب اللغوية والمفردات التي اختيرت اختيارا وظيفياً، ومن خلال عرض المواضيع من الخاص إلى العام، فجاءت الدروس في الجزء الأول مثلاٍ على الترتيب: المرور/ السوق/الطبيب/ البيت/ المطار/ في البيت/ في المطبخ/ غرفة المكتب/ أسرة بكر/ الأسرة تتوضأ/الأسرة تصلّي/ العربية لغة القرآن/ معهد اللغة العربية/ جدول الامتحان. وكذلك الأمر بالنسبة للجزء الثاني من الكتاب، إذ أن التدرج أخذ الدارس من بيئات محدودة إلى بيئات أوسع فأوسع. ليساعده في فهم النصوص.

- فيما يتعلّق بـ **ترتيب الموضوعات** لاحظت الباحثة أنّ "الكتاب في تعلّم العربية" لم يكن منظّمًا في عرض المادة النحوية بين ثنايا الكتاب، ولم ترتبط الموضوعات بعضها ببعض، ولم ترتب على أساس واضح، ولم يفصل أي من الكتابين بين المواضيع النحوية، والصرفية التى قدمت، إنما تم دمجهما تحت مسمى (القواعد

[1] **الكتاب في تعلّم العربية:** ج117/1.

النحويــة). ربمــا يعــزى ذلــك لمــا جــاء فــي مقدمــة الكتــاب، وفحــواه" أن مــادة النحــو المقدمــة للــدارس فــي "الكتــاب فــي تعلّــم العربيــة" جــاءت كوســيلة لدراســة بعــض التراكيــب اللغويــة، وليســت مجــرد مجموعــة ضــوابط للصــحة اللغويــة." وتــرى الباحثــة أن الهــدف الأساســي مــن تــدريس النحــو؛ يكمــن فــي فهــم الضــوابط التــي تحقــق الصــحة اللغويــة لمتعلميهــا، وأن مــادة النحــو يجــب أن لا تُفصّــل علــى قيــاس النصــوص المختــارة فــي الكتــاب ربمــا لتعزيــز مهــارات أخــرى فــي تعلــيم العربيــة. فمــثلاً الكتــاب درس الأفعــال الخمســة، ولــم يعــرّف الطالــب علــى الفعــل المضــارع صــحيح الآخــر، أو معتــل الآخــر، ولــم يعرفــه أيضــاً إلــى دروس حــروف النصــب، وأدوات الجــزم، وكــان مــن الأفضــل أن يمهّــد بهمــا لــدرس الأفعــال الخمســة؛ ليكــون الــدارس علــى معرفــة مســبقة بالنصــب والجــزم عنــد دراســته للأفعــال الخمســة فــي حــالتي نصــبها وجزمهــا، حتــى لا يصــعب عليــه الأمــر. وتنــاول فــي الوحــدة السادســة الفعــل المعتــلّ المثــال الــذي يبــدأ جــذره بــ "واو" وقــد غــاب عــن المــؤلّفين أنّ الفعــل المعتــلّ المثــال مــا كــان أوّل جــذره واو أو يــاء. أمــا" الكتــاب الأساســي" ففلــم يقــدم المواضــيع النحويــة والصــرفية كمــا فــي الجــزء الأول من"الكتــاب قــي تعلّــم العربيــة"، بــل اكتفــى بتضــمينها فــي تــدريبات الــدروس بشــكل عــام. أمــا فــي الجــزء الثــاني مــن الكتــاب، فالمــادة الصــرفية والنحويــة تعــد قليلــة نســبياً إذا مــا قورنــت بالمــادة الصــرفية والنحويــة المقدمــة فــي الجــزأين الأول والثــاني مــن " الكتــاب فــي تعلّم العربية".

- فيما يتعلق بـ **السلامة اللغوية والأسلوبية**، لم يخل "الكتاب في تعلّم العربية" من الأخطاء النحوية والصرفية والأسلوبية. فقد جاءت نصوص "الكتاب في تعلّم العربية" وموادّه مقتبسة من الصحف، والتراث، محتفظة بأصالتها دون تغيير عليها، وهذا من شأنه إضفاء شفافية، ومصداقية على المحتوى الثقافي، حيث تقدم الثقافة للدارس كما هي عليه دون تدخل، أو تغيير، أو تعديل على بعضِ أجزائها؛ إلا أن هذا الأمر نتج عنه ظهور بعضٍ من الأخطاء الإملائيّة، والمطبعيّة، والأسلوبيّة، وكان للباحثة تعليق على هذا الأمر، وفحواه: أن الطالب يتعيّن عليه أن يُؤهّل تأهيلًا جيّدًا في تعلّم اللغة قبل الوصول إلى ملاحظة الأخطاء التي تشتمل عليها النصّوص المقدمة في الكتاب. كذلك الأمر بالنسبة " للكتاب الأساسي" الذي اعتمد النصوص المصنوعة في تقديمه للنصوص، إذ لم تخل أيضاً من بعض أخطاء معجمية، وإملائية، وصرفيّة، ونحويّة وقع فيها المؤلّفون، وأذكر منها:[1] - وردت جملة (مكّة الآن مدينة كبيرة وحديثة، وهي مزدحمة طُوال العام بالمعتمرين وزوّار بيت الله الحرام...)؛ فقط ضبط كلمة (طُوال) بالضمّ، وهو يقصد بها: على مدى العام كلّه، وطُوال: صيغة مبالغة من الطول، والصّواب: طَوال. وقد جاء في لسان العرب أن:" الطوال، بالضم، الطويل. يقال طويل وطوال، فإذا أفرط في

[1] **الكتاب الأساسي:** ج410/1.

الطـول قيـل طـوال، بالتشـديد. والطـوال، بالكسـر: جمـع طويـل، والطـوال، بـالفتح: مـن قولك لا أكلمه طوال الدهر، وطول الدّهر".[1]

فضـلاً عـن ذلـك، جـاءت صـياغة الأسـئلة ركيكـة أحيانـاً ، فمـثلا، فـي سـؤال فـي الكتـاب كانت التعليمات:

–" حوّل الجمل الآتية إلى اسميّة أو فعلّية:"[2]

– "بـيّن الأسـماء المؤنّثـة، ونوعهـا (مؤنـث حقيقـي، أو مؤنـث مجـازي)، وعلامـات التأنيث فيما يلي:"[3]

– فيمـا يتعلـق بـ **الوسـائل التعليميـة**، أُلْحِقـت بعـضُ الوسـائل التعليميّـة التوضـيحيّة بـ "الكتـاب فـي تعلّـم العربيـة" كالجـداول والDVD، ومشـاهد الفيـديو، والترجمـة بالإنجليزيـة؛ لتسـهّل علـى الطالـب الـربط بـين أجـزاء المـادة المتعلمـة، وهضـمها. فـي حـين لـم يسـتخدم "الكتـاب الأساسـي" وسـائل تعليميـة، وكـان مقـلًّا فـي تدريباتـه النحويـة بشـكل عـام. ولاحظـت أن كـلا الكتـابين لـم يفيـدا مـن علـم اللسـانيات فـي تقـديمهما للمادة.

وانتهت الدراسة بخاتمة تضمنت عددا من النتائج والتوصيات، تلتها قائمة بالمصادر والمرا جع التي استعانت بها الباحثة في هذه الدراسة.

---

[1] محمـد بـن مكـرم بـن علـى، أبـو الفضـل،الرويفعى الإفريقـى (ت– 711هـ): **لسـان العـرب**، دار صـادر، بيـروت،ط3، 1414هـ، مادة (طول).

[2] **الكتاب الأساسي:** ج101/1.

[3] **الكتاب الأساسي:** ج167/2.

الخاتمة

بعد رحلة شاقّة في الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة" لاحظت الباحثة أن "الكتاب في تعلّم العربية" التزم إلى حدٍ كبير بالأهداف الخاصة به، وجاء محتواه منسجماً مع الأهداف التي حددها المؤلفون في مقدمته، فيم لم يلتزم "الكتاب الأساسي" بأهدافه المعلنة في المقدمة جميعها؛ من حيث تقديميه لرؤية شاملة لثقافة المجتمعات العربية، بل اقتصر على الجانب الديني ولم يتضمن صور أخرى من الثقافة العربية الجمعية، والواقع المعيش. وبعد تحليل محتوى الكتابين يمكن وصف "الكتاب في تعلّم العربية" بالعالمي والشامل لتقديمه الثقافة العربية بالمفهوم الأنثروبولوحي الديناميكي المتنوع، ولإتباعه واحدة من المعايير العالمية، وهي معايير(ACTFL) التي حددها مجلس اللغات الأمريكي، أما "الكتاب الأساسي" فهو كتاب خاص لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث إنه اتبع معايير خاصة، وليست عالمية، وحصر محتواه الثقافي واللغوي على البعد الديني، أما مفرداته فشملت مساحات محدودة من مناحي الحياة، وقدمت للدارس باستخدام إستراتيجيات محدودة وتمارين نمطية رتيبة تفتقر إلى التنوع، والتشويق، والأنشطة التفاعلية التواصلية.

وهذا ما خرجت به الباحثة في نهاية الدراسة من نتائج، وما تقترحه من توصيات:

النتائج:

– قدّم "الكتاب في تعلّم العربية" في مجمله محتوىً ثقافياً، ومعجمياً، وصرفياً، ونحوياً متنوعاً، وشاملاً منسجما مع أهداف المؤلفين، ومتمشياً مع المعايير الخمسة المتبعة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الولايات المتحدة الأمريكي(ACTFL): (الربط، التواصل، المقارنات، الثقافات، المجتمعات) بينما قدّم "الكتاب الأساسي" في مجمله محتوىً ثقافياً، ومعجمياً، ونحوياً، وصرفياً، لم ينسجم تماما مع أهداف المؤلفين الخاصة التي أوضحوها في مقدمة الكتاب، كما أنه لم يلتزم بمعايير متبعة عالمياً في تعليم اللغات الأجنبية، بل بمعايير خاصة، وجاء محتواه أقل تنوعاً وشمولاً. أما تدريباته فمالت إلى النمطية والإيجاز. وفيما يخص المحتوى الصرفي والنحوي فقد قدم "الكتاب في تعلم العربية" مواضيع صرفية ونحوية تعد كثيرة نسبيا مقارنة مع مستوى الدارسين والوقت المتاح لتدريس جزأي "الكتاب في تعلّم العربية" بينما قدم "الكتاب الأساسي" أساسيات تعليم النحو في الجزء الثاني من الكتاب، ولم يكثر من المواضيع الصرفية والنحوية.

– راعى "الكتاب في تعلّم العربية" المهارات الأربع: (المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة)، التي تتكامل بعضها مع بعض لتسهل على الدارس احتواء اللغة وفهمها، وجاء بما يساعد على تطوير هذه المهارات من عرض مادة مرئية ومسموعة عبر(DVD)، ومن خلال توفير معجم خاص بالكتاب وتدريبات منوعة، وحوارات صفيّة، وواجبات بيتية، هذه الأمور التي افتقدها "الكتاب الأساسي" وعلى الرغم من توفيره لمعجم خاص بالمفردات اللازمة لفهم الدروس، إلا أن المستوى

المعجمي المتضمن فيها يكاد يوصف بالسطحي، الذي لا يؤهل الدارس للعربية من غير الناطقين بها، على التعامل باللغة العربية، وإنشاء حوارات يومية بسيطة.

- استعان "الكتاب في تعلّم العربية" بإستراتيجيات عالمية مختلفة في تعليم المفردات، ودراسات خاصة بتعليم المفردات لدارسي اللغات الثانية، وكان هدف تلك الدراسات، مساعدة الدارسين للغات الأجنبية على بناء ثقتهم بأنفسهم، وتنمية الحصيلة اللغوية لديهم من خلال التواصل والأنشطة التفاعلية، وراوحت الإستراتيجيات بين (الرسمية، والذاتية، والعرضية) حسب التصنيفات العالمية (ستوفر، ونيشون، وشميت، وجو جونسون، وغيرهم من واضعي الإستراتيجيات الحديثة في هذا المجال.)، وقد تجسدت هذه التصنيفات بشكلٍ واضح جلي في "الكتاب في تعلّم العربية" الذي راوح بين الإستراتيجيات الرسمية، والذاتية التي تعتمد على الذاكرة، والتحليل، والعرض، والبصرية، والسمعية، وإستراتيجيات التخمين من السياق، وإستراتيجية الترجمة، التي تعد من أهم الإستراتيجيات في تعليم المفردات كلغة أجنبية، في حين بدت الإستراتيجيات الحديثة في تعليم المفردات كلغة أجنبية في"الكتاب الأساسي" محدودة.

- بعد دراسة مفصلة لمحتوى كتاب "الكتاب في تعلّم العربية"، وكتاب "الكتاب الأساسي"(ثقافيا، ومعجميا، وصرفيا، ونحويا)، وبعد تتبع الأهداف، والمعايير، والإستراتيجيات في الكتابين "الحدود الموضوعية للدراسة"، خلصت الباحثة إلى أن "الكتاب في تعلّم العربية" قادر على تعليم العربية للناطقين بغيرها لشرائح أكبر من الدارسين؛ نظراً لمحتواه الشامل والمتنوع، ولاهتمامه بالمهارات الأساسية في تعليم اللغة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)التي

وظفها من خلال وسائل وتقنيات مختلفة مثل: النصوص العربية الأصيلة، ومشاهد الفيديو، والDVD، والجداول، والمعاجم التي زود بها الدارس المستهدف، ومن حيث التزامه بمعايير واستراتيجيات عالمية ومتخصصة في عرضه للمحتوى الثقافي واللغوي، وكون أهدافه عامة في تعليم العربية للناطقين بغيرها للدارسين بصرف النظر عن أهدافهم التعليمية، أو معتقداتهم الدينية.

التوصيات:

– تحتاج بعض كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تعديل المحتوى الثقافي والمعجمي، بحيث يكون أكثر شمولاً، وأن تقدم الثقافة بمفهومها الأنثروبولوجي ليستفيد منه عدد أكبر من الدارسين.

– تحتاج بعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى دمج العديد من الإستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة بشكل عام، والمفردات اللغوية بشكل خاص؛ حتى تتلائم مع طبيعة الدارسين المختلفة.

– تحتاج كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى تحديد الغرض من دراسة النحو، إذ إن تدريس النحو ليس غاية في حد ذاته؛ بل وسيلة لتحقيق غاية، وهي تصحيح اللفظ، وتقويم اللسان، والمساعدة على الفهم الدقيق.

– تحتاج كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها أن تُدرّس القواعد النحوية من خلال نصوص وسياقات لغوية حقيقية قريبة من الحياة الواقعية، وتتناسب مع المستوى اللغوي للدارسين، وتجنب النصوص المصطنعة؛ ليتسنى دمج المتعلم في اللغة، وماعدته على ممارستها.

– تحتاج كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها أن تلتزم بالمعايير العالمية المتبعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مثل معايير المجلس الأمريكي في تعليم اللغات للناطقين بغيرها(ACTFL)، أو المعايير الأوروبية (CEFR) من أجل تحقيق أفضل النتائج.

– تحتاج بعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى التقليل من الاعتماد على الترجمة في مناهج تعليم اللغة العربية، وإلى استخدام اللغة العربية الفصيحة المعاصرة.

قائمة المصادر والمراجع:

- أنصاري، ابن هشام (ت 761هـ): **شرح قطر الندى وبل الصدى**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة، 1964م.
- ألباني(ت1420هـ): **سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة**، دار المعارف، الرياض – المملكة العربية السعودية، 1992م.
- بروستاد، كرستن، والبطل، محمود، والتونسي،عباس: **الكتاب في تعلم العربية**، الجزء الأول، صدر في جامعة جورج تاون، واشنطن مكتبة الكونغرس، الولايات المتحدة الأمريكية للناطقين بغير العربية، 1995م.
- بروستاد، كرستن، والبطل، محمود، والتونسي،عباس: **الكتاب في تعلم العربية**، الجزء الأول، صدر في جامعة جورج تاون، واشنطن مكتبة الكونغرس، الولايات المتحدة الأمريكية للناطقين بغير العربية، 1995م.
- بروستاد، كرستن، وآخرون: **مدخل إلى حروف العربية وأصواتها**، صدر في جامعة جورج تاون، واشنطن مكتبة الكونغرس، الولايات المتحدة الأمريكية للناطقين بغير العربية،1995م.
- الجربوع، عبد الله سليمان، والعبادي، عبد الله عبد الكريم، وعمر، تمّام حسّان، والفقي،علي محمد والنّاقة، ومحمود كامل، وأحمد طعيمة، رشدي: **الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها**، صدر في معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الجزء الأول، 2008م.

- الجربوع، عبد الله سليمان، والعبادي، عبد الله عبد الكريم، وعمر، تمّام حسّان، والفقي،علي محمد، والنّاقة، ومحمود كامل، وأحمد طعيمة، رشدي: **الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها**، صدر في معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الجزء الثاني، 2008م.
- الجرجاني، عبد القاهر (ت 471هـ): **المفتاح في الصرف**، تحقيق: علي توفيق الحَمَد، كلية الآداب، جامعة اليرموك، إربد – عمان، مؤسسة الرسالة ، بيروت، 1987م.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان: **الخصائص**، تحقيق:محمد النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، دار الدعوة، 1956م.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت392هـ): **اللمع في العربية**، تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت.
- ابن جني،(ت392هـ): **المنصف لابن جنّي، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني** ، دار إحياء التراث القديم، 1954م.
- ابن الحاجب، جمال الدين (ت 646 هـ): **الكافية في علم النحو**، تحقيق: الدكتور صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، 2010م.
- ابن الحاجب، جمال الدين (ت 646هـ): **الشافية في علم التصريف، ومعها الوافية نظم الشافية للنيساري**،(ت في القرن 12)، تحقيق: حسن أحمد العثمان، المكتبة المكية، 1995م.

- الحملاوي، أحمد(ت 1351هـ): **شذا العرف في فن الصرف**، تحقيق: نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرشد، الرياض.
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو (ت 538هـ): **أساس البلاغة**، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998م.
- ضيف، شوقي: **تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده**، دار المعارف، القاهرة، 1993م.
- طعيمة، رشدي: **تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه**، منشورات إيسسكو- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989م.
- طعيمة، رشدي: **المهارات اللغوية:(مستوياتها- تدريسها- صعوباتها)**، القاهرة، دار الفكر العربي،2004م.
- عبد الباري، ماهر: **تعليم المفردات اللغوية لغير للناطقين بالعربية: التجارب والتحديات**، الدوحة، قطر2011م. عبد الجبار، صهيب :**المسند الموضوعي الجامع للكتب العشرة**، باب آداب الأكل، تحقيق: الألباني، 2013م.
- عكاشة، عمر: **النحو الغائب، دعوة إلى توصيف نحْوٍ جديد لنحو اللغة العربيّة في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها**، المؤسسة العربية للدِّراسات والنشر، بيروت،2003م.
- عمر، أحمد مختار: **الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985م.
- عمر، أحمد مختار: **علم الدلالة**، ط 4، عالم الكتب، القاهرة، 1993م.

- ابن فارس، أحمد بن فارس (ت 395هـ): **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر،عام النشر، 1979م.
- قتادة، فخر الدين: **تصريف الأسماء والأفعال**، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، دار صادر،1994م.
- ابن مالك (ت 672هـ): **إيجاز التعريف في علم التصريف**، تحقيق: محمد المهدي عبد الحي عمار سالم، عمادة الدراسة العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 2002م.
- مسلّم، عمر: **المفصّل في نحو العربية في ضوء علم اللغة الحديث**، وحدة الدراسات والأبحاث في مركز إبداع المعلم، فلسطين- رام الله، 1999م.
- مسلّم، مصطفى، والزغبي، فتحي: **الثقافة الإسلامية تعريفها مصادرها مجالاتها تحدياتها**، إثراء للنشر والتوزيع،2007م.
- مصطفى، إبراهيم- الزيات، أحمد- عبد القادر، حامد-النجار، محمد): **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة.
- هريدي، إيمان أحمد، و مدكور علي أحمد: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م.
- يونس، فتحي علي، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ: **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب: من النظرية إلى التطبيق**، القاهرة، مكتبة وهبة، 2003م.

الرسائل العلمية:

- زغلول، نمر، ومحمد علي: **تحليل المضمون الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية**– رسالة ماجستير، 2006م.
- عمران، حمدي بخيت، وآخرون: **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**– أبحاث محكّمة ، منشورات المنتدى العربي التركي، تحرير: هاني إسماعيل رمضان، ط1، 2018م.
- غرارة، عمار، رسالة ماجستير: **المحتوى الثقافي لنصوص الكتاب المدرسي– دراسة وصفية نقدية لمرحلة التعليم**، وزارة التعليم العالي والدراسة العلمي– جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللغة والأداب العربي، 2014–2015م.

المجلّات والدوريّات:

- البرغثي، محمد محسن: **الثقافة العربية والعولمة**، دراسة سوسيولوجية لآراء المثقفين العرب،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2014م.
- بوطقطوقة، مبروك: **الأنثروبولوجيا الثقافية**، موقع انتروبولوس، آخر زيارة: 27 أكتوبر 2018م.
- الحجوري، صالح عياد، والجراح، محمد إبراهيم: **سلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية**، مجلة الأثر، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة الملك بن عبد العزيز، العدد28،2017م.
- خضر، مجد: **مفهوم الثقافة في الأنثروبولوجيا** ، آخر تحديث: 7:42، 25 سبتمبر، 2016م.

- ربايعة، إبراهيم علي: **المحتوى اللغوي وطرائق تدريسه**، مكتبة الألوكة،2015م.
- ربايعة، إبراهيم علي: **المحتوى اللغوي وطرائق تدريسه**، مكتبة الألوكة،2015.
- الرهبان، أحمد نواف: **دراسة بعنوان: مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" التدريس وآليات التقييم"**، دليل العربية، دليل العربية، آخر تحديث: 2017/10/10م.
- صالح، غصون فائق، والناهي، هيثم: **مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع أقتراح بعض الحلول لها**، المؤتمر الدولي للغة العربية، جامعة العلوم الماليزية، آخر تحديث:الجمعة 2 نوفمبر، 2018م.
- عبد الباري، ماهر: **مدونة اللغة العربية للناطقين بغيرها التجارب والتحديات**، الدوحة، قطر،2011م.
- عبد النور، محمد الماحي: **محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللّسانيات الحديثة**، 2005م.
- العناتي، وليد: **نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها– دراسة لسانية تربوية**، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثاني، 2009م.
- العناتي، وليد أحمد: **مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها**– سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2008م.
- علقم، نبيل، **مدخل لدراسة الفلكلور**، البيرة، منشورات جمعية إنعاش الأسرة، 1993م.

- شنيك، هبة عبد اللطيف: **توصيفات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية**، دليل العربية، الأردن، تاريخ المقالة: 2018/9/15م.
- كناعنة، شريف: **دراسات في الثقافة والتراث والهوية**، حققه ونقحه وأعده للنشر: مصلح كناعنة، مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله – فلسطين، 2010م.
- الهاشمي، محمود، وعلي، محمود: **إستراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد8، عدد2، 2012م.

الدراسات الأجنبية:

- رالف، لينتون (1967) **الأنثروبولوجيا وأزمة العالم الحديث**، ترجمة: عبد الملك الناشف، المكتبة العصرية، بيروت.
- كلود ليفي، ستروس (1977) **الأنثروبولوجيا البنيوية**، ترجمة: مصطفى صالح، وزارة الثقافة، دمشق.
- هاري، بيلز، رالف؛ هويجرا (1977) **مقدّمة في الأنثروبولوجيا العامة**، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، دار النهضة المصرية، القاهرة.

- Gu, Y. (2002). **Gender, Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese EflLearners.** *RELC Journal*, 33(1), 35-54

- Khoury, G. (2008). **Vocabulary acquisition in Arabic as a foreign language: The root and pattern strategy**.Unpublished Ph.D. dissertation, Boston University.

-Nation, P. (2008**). Lexical Awareness in Second Language Learning. In J. Cenoz and N. H.Hornberger (Eds.), Encyclopedia of Language andEducation** (2nd ed., Vol. 6, Knowledge aboutLanguage, pp. 167-177): Springer

- Pavicic, T. V. (2008). **Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition**. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

-Schmitt, N. (2007). Current **perspectives on vocabularyteaching and learning. In J. Cummins & C.Davison (Eds.), *International handbook of Englishlanguage teaching*** (Vol. 15, pp. 827 - 841): Springer.Science+Business Media LLC.

- Azmeralda alfi, John C. Eisele, Kirk Belnap. (2006). **Standards for Learning Arabic K-16 in the United States, National Standards in Foreign Education Project. Standards for foreign language learning in the 21st century, 3rd edition revisd including Arabic Standards**, printed by Allen press,inc, Lawrence, KS.

- Stoffer,1.(1995).**University foreign language, students, choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables. (unpublished doctoral dissertation)**. University of Alabama.

http://startalk.umd.edu/curriculumguide/Standards For Foreign Language Learning In The 21st Century.pdf.

http://scs.georgetown.edu/programs/364/summer-sessions-language-institutes/39/arabic-and-persian-language-institute.