دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	فاعلية برنامج قائم على التوليد الدلالي للتركيب الإضافي لتنمية الحصيلة اللغوية ومهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها
المصدر:	المجلة العلمية لكلية التربية
الناشر:	جامعة الوادي الجديد - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	عبدالله، نايل يوسف سيف
المجلد/العدد:	ع5
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2012
الشهر:	فبراير
الصفحات:	47 - 131
رقم MD:	1159977
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	البرامج التعليمية، تدريس اللغة العربية، اللغة العربية للناطقين بغيرها، مهارات القراءة
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1159977

© 2022 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

فاعلية برنامج قائم على التوليد الدلالي للتركيب الإضافي لتنمية الحصيلة اللغوية ومهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

إعداد

د. نايل يوسف سيف عبداللاه

فاعلية برنامج قائم على التوليد الدلالي للتركيب الإضافي لتنمية الحصيلة اللغوية ومهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

إعداد

د. نايل يوسف سيف عبداللاه (١)

أولا – خلفية الدراسة و أهميتها

عكف العلماء على دراسة اللغة وتحليلها لمعرفة نظامها وطريقة تأليفها وكيفية تكوين تراكيبها وما تؤديه هذه التراكيب من معانٍ ، و قد" تعددت و تنالت مناهج الدراسة والتحليل بتعدد المدارس والنظريات اللغوية؛ من بنيوية تحليلية و وظيفية وتوليدية تحويلية إلى سلوكية ومعرفية، وقدمت في غضون ذلك حلول متنوعة لدراسة وتعليم و تعلم اللغة من خلال محاولات تطبيقية عديدة" (*حلمي خليل، ١٩٩٠، ص ٩٨*)، حاول اللاحق منها أن يتمم ما رآه في السابق من نقص ، أو يتناول الظاهرة اللغوية من زاوية لم تُتناول منها من قبل ،أو يغلب جانبًا لم يكن مغلبًا .

و سرعان ما اقتحمت هذه الدراسات ميدان المناهج وطرق التدريس ؛ فوضعت البرامج الدراسية بالاعتماد على نتائجها ، و تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت بالوصف والتحليل والتطبيق لغاتٍ شتى – خاصة تلك التي ظهرت بها هذه الدراسات كالفرنسية والإنجليزية –ودُعِيَ المعلمون للإفادة من تطبيقاتها (*محمد الشاوش،*

(١) مدرس المناهج و طرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بالوادي الجديد – جامعة أسيوط.

١٩٨٢ ،ص١٢١)، فكان ذلك فرصة للتثبت من درجة ملاءمتها للواقع، وغَنِم من ذلك المنظِّر والمعلِّم والمتعلِّم.

و من أبرز ما خلصت إليه نتائج الدراسات التي أُجريت في هذا المجال: أن اللغة عبارة عن عدة أنظمة يتكون كل منها من بنى لغوية، و أن إكساب المتعلم للغة هو إكسابه لمهارات أساسية هي مهارات التصرف في هذه البنى اللغوية بما

يقتضيه حال الخطاب (*جون سيرال، ١٩٧٩، ص١٢٣*)، وليس إكسابا لفرع مثل فرع النحو أو فرع البلاغة، و قد وصف (Gather Col) هذه المهارات الأساسية بأنها: مهارات استيعابية ثم توليدية إنتاجية (*نادية أحمد طوبا ، ١٩٩٣ ، ص ١٢*).

كما ركزت الدراسات اللغوية على دور النحو في ذلك ، وذكرت أن "النحو يمكِّننا من فهم و تفسير البنى والتراكيب اللغوية بأنواعها المختلفة ، وربط ذلك بالطرائق التي تحكم تعليمها وتعلمها" (*على منكور، وايمان هريدي ، ٢٠٠٧، ص ١٩*).

و أصبح ينظر إلى النحو على أنه رابط اللغة بالفكر؛ فهو الذي يعالج الشكل والمعنى، وهو كما يرى " تشومسكي" ليس تحليلا للغة في شكلها النظمي فحسب ، لكنه وصف شامل لها (*محمود جلال الدين، ٢٠٠٢،ص ١١٦*) ، والنحو بذلك يشمل قوانين الاستعمال الصحيح للغة استقبالا وإنتاجا، أو هو يعني وفق هذا المفهوم تحديد شبكة من العلاقات بين أنظمة اللغة المختلفة؛ "فالنحو يبحث في التراكيب اللغوية المختلفة: اختياراً ، وضماً ، وموقعيةً، وتعليقاً، وكذلك بياناً للعلاقات الداخلية بين وحدات التركيب" (*يونس والكندري ، ٢٠٠٤، ص ص ٢٤٣-٢٤٤*).

إن هذه القفزة الرائعة التي حققتها تلك الدراسات اللغوية هيأت فرصة ثمينة لتأمل مصطلح النحو،لا بصفته فرعاً من فروع اللغة ، بل بصفته مفهوماً أكثر شمولاً وأبعد أثراً وأعمق معنى ، فاللغة من هذا المنظور ليست فروعاً منفصلة ، بل هي نظام شكلي له واقع عملي. تناغم مع هذا التصور ودعمه على صعيد تعليم اللغات و تعلمها علم النفس السلوكي ، الذي بلغ أوجه في العقدين الخامس والسادس من القرن الماضي ، و

مازال تأثيره قائما في مجال الأهداف التعليمية حتى اليوم *(سام عمار، ١٩٩٥، ص ١٢)*.

كما أن هذا التصور الحديث للغة كان له أثره على طرق تعليم اللغات، فظهرت التوصيات و المقترحات بضرورة إعادة النظر في البرامج والمقررات الدراسية التي تدرّس المفردات والأصوات والظواهر النحوية بصفة معزولة،" و بما أن اللغة نظام متسق فإنه أصبح من الضروري التخلي في تعليمها عن الكلمات المعزولة ، والتركيز على الطرق التي تربط بين مختلف عناصر الظاهرة اللغوية؛ فقد يكون الربط بين عناصر اللغة طبيعيا في لغة الأم ،لكنه – بالتأكيد-جديد على متعلم اللغة الأجنبية" *(رضى الكشو، ١٩٨٣، ص١٤)*.

و قد أشار " ويلكنز " إلى أن الطريقة المناسبة عند دراسة المتعلمين للغة جديدة هي: أن يُنصح المتعلم بالتعرف على القواعد التي تحكم البنى اللغوية، وهذا مفيد أكثر في حالة الكبار، لأن قدراتهم التحليلية تساعدهم على صياغة أنماط للتعلم بمفردهم، على عكس الأطفال الذين قد لا يفيدون كثيراً من ذلك بسبب الضعف النسبي لقدراتهم على التحليل مقارنة بالكبار، كما أن متعلم اللغة الأجنبية من الكبار يولي أهمية لمعنى ألفاظه أكثر بكثير من الطفل الذي يتعلم اللغة الأجنبية *(صالح أبو نخلة ، ٢٠٠٠، ص ١٣٩)*، و قد يكون مردود ذلك حاجته إلى اختيار كل كلمة من كلماته لتحقيق التواصل السليم باستخدام اللغة المتعلمة.

كما أكدت دراسة *(Moudraia,2001)* على أن اكتساب اللغة يستند على القدرة على إدراك عبارات قاموسية وإنتاجها، حيث يلاحظ المتعلم الأنماط والنماذج التقليدية للغة، ويركز على مفردات مترابطة بشكل ما وتراكيب متلازمة ، و هي تراكيب تشترك في إطار تنظيمي تقع اللغة في محيطه.

و أظهرت نتائج إحدى الدراسات التطبيقية أن شرح معنى التراكيب اللغوية يساعد المتعلم على فك تمثيلاتها الخطية والتنبؤ بوجود نظام خاص يحكم كلاً منها ، ومن ثم ، تتولد لديه حساسية إنشاء أنماط لغوية مشابهة أو مختلفة لتلك التراكيب *(عبد الرحمن كامل، ١٩٩٥)*، كما أشارت نتائج دراسة أخرى إلى ضرورة أن تُعامل التراكيب مثلما

عُملت المفردات ؛ فتدرج في المناهج والبرامج التعليمية البنى والتراكيب النحوية المطردة في القياس والاستعمال (*رشدي طعيمة،١٩٩٨، ص١٠٤*).

وفي دراسة أجراها (*حسين عبد الفتاح ، ١٩٩٨*) بغرض تقييم مستوى المعرفة القواعدية المتكونة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن ، والمتعلقة بخمسة عشر نمطاً لغوياً مختاراً من مناهجهم في اللغة الإنجليزية ، وذلك من خلال تعريفها والأمثلة الدالة عليها، هدفت الدراسة بصفة أساسية إلى الكشف عن أثر هذه المعرفة القواعدية على مقدرة الطلبة في استخدام هذه الأنماط الخمسة عشر في سياقات لغوية بنيوية وموقفية اتصالية ، و كذلك قابلية وصول هذه الأنماط لملكات الطلبة التعليمية – أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ودال بين المعرفة القواعدية بالأنماط السابقة وبين مقدرة الطلبة على استخدام تلك الأنماط بنيويا وتواصليا، وقد يكون الارتباط الإحصائي بين المعرفة القواعدية بالأنماط موضوع الدراسة وبين اكتساب القدرة على استخدام هذه الأنماط لا يفسر علاقة سببية بينهما،إلا أن الارتباط الإيجابي في الدراسة السابقة يشير إلى وجود دور إيجابي للمعرفة القواعدية من شأنه تسهيل عملية تعلم اللغة الأجنبية .

و يؤكد رشدي طعيمة على أن التراكيب اللغوية ينبغي أن يتدرب المتعلم فيها على فهم الدلالات المختلفة لهذه التراكيب ومساعدته على استخدامها (*رشدي طعيمة ، ١٩٩٨، ص ١٠٤*) .

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التطبيقية التي تربط بين دراسة اللغة وتربوياتها في اللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية و الفرنسية، يجد المتفحص فيما أُنجز منها في نطاق اللغة العربية نقصا كبيراً سواء على مستوى التنظير أو مستوى التطبيق ، كما أن كثيرا من الأعمال التي أنجزت في هذا المجال كانت عبارة عن رسائل علمية جامعية بقيت حبيسة الأرفف ولم تنشر، فحدَّ ذلك من إمكانية الوصول إليها والإفادة منها (*محمد الشاوش، ١٩٨٢، ص١٢*).

كما أن جهود علماء العربية قد ركزت على دراسة الجملة والكلام، لأن كلاً منهما يشتمل على مسند ومسند إليه، أي أنهما تركيبان إسناديان ، ولم يهتم هؤلاء العلماء بدراسة التراكيب غير الإسنادية، بل اكتفوا بالإشارة إلى أنها اجتماع كلمات غير

مؤتلفة، ويعود السبب في ذلك إلى أن دراستهم استهدفت اكتشاف القوانين التي تحكم اللغة العربية كنظام، فاستوجب ذلك منهم الانطلاق من الوحدة التي لا تنفصم بين الشكل والمضمون (*جعفر دك الباب، ١٩٨٢، ص١١٥*)،

وكانت نتائج محدودية المؤلفات النظرية وضعف المحاولات التطبيقية أن حدثت شبه قطعية بين مجال دراسة اللغة العربية ومجال تعليمها، فلم تواكب برامج تعليم اللغة ما جد في ميدان الدراسة اللغوية من حداثة وتجديد، واتسعت الفجوة بين علوم اللغة العربية وتربوياتها، وبتعبير آخر:" لما يفد تعليم اللغة العربية -سواء لأبنائها أم لغيرهم- من الدراسات الكبيرة المهمة التي أجريت و تجرى في أقسام اللغة العربية في الكليات المختلفة ؛ فالدراسات العلمية المرتبطة بأصوات اللغة، ومورفيماتها ، وتراكيبها و دلالاتها – على الرغم من أهميتها في تعليم اللغة العربية- لم تُجْرَ محاولة جادة لتوظيفها في تعليم اللغة العربية" (*تمام حسان ،٢٠٠٠، ص ٩٨*).

و كما يقول فتحي يونس:" لا توجد رابطة واضحة على وجه العموم بين الدراسات اللغوية، بالذات علم اللغة التطبيقي ، و تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؛ فالدراسات العلمية في دار العلوم و الآداب و غيرها لم يُفَد منها في اختيار الأنماط والتراكيب اللغوية أو التحليل اللغوي" (*فتحي يونس ، ٢٠٠١، ص٥١١*).

و من هنا تتضح أهمية الدراسة الحالية في أنها تتصدى لمعالجة قضية لغوية في غاية الأهمية، وهي محاولة تقديم معالجة جديدة لتعليم اللغة العربية وقواعدها، بطريقة تناسب طبيعة هذه اللغة وتنطلق من خصائصها الفريدة ، وفي إطار الغرض من تعليمها، ومن منطلق معطيات ميدان اكتساب اللغة، مع ربطها بالحصيلة اللغوية ومهارات القراءة كإطار للمعالجة و ناتج لها.

إن هذه الدراسة قد تفتح الباب أمام إجراء مزيدٍ من البحوث حول التراكيب اللغوية المتواترة، وكيفية التدرج في عرضها بالاعتماد على الجرد اللغوي ، كما قد تفسح المجال لتأليف مقررات تعليم اللغة العربية وفقا لمنهجية علمية تحليلية ، و كذلك قد تسهم في إعداد الاختبارات المقننة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، وسوف تسفر عن إعداد بعض الأدوات التي قد تستخدم لزيادة فاعلية

تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، كما قد تسهم الدراسة الحالية في توجيه الاهتمام لأسسٍ جديدة لبناء وتصميم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

ثانيا – مشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام الذي تحظى به برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مازال كثير من الدارسين يشكون وجود صعوبات في تعلمها، "حتى شاع بين الجمهور الراغب في تعلم اللغة العربية أنها لغة صعبة و شاقة ،و أن المرء قد يقضي حياته محاولا أن يتعلمها دون جدوى" *(فتحي يونس ، ٢٠٠٥، ص١٩)*.

و يشير علماء تعليم اللغة إلى أن الدافع الرئيس لتعلم اللغة العربية عند أبناء المسلمين من الناطقين بغيرها، دافع تراثي ديني حضاري إلى جانب الدافع التواصلي " *(محمود الناقة ، وفتحي يونس ، ١٩٩٩، ص ٢)* ، و قد يكون الارتباط الشديد بين مستوى اللغة التي يتعلمها دارسو اللغة العربية من الناطقين بغيرها (الفصحى المعاصرة) و بين ما يكتب – هو ما يجعلهم حريصين على إتقان القراءة ، فهي تكاد تكون السبيل الوحيد الذي يتصلون من خلاله باللغة العربية السلمية التي يتعلمونها.

و قد لاحظ الباحث من خلال تعليم اللغة العربية لطلاب المستوى المتوسط من الناطقين بغيرها بعمادة خدمة المجتمع بجامعة تبوك ، وأثناء محاورتهم أن أبرز مظاهر الضعف اللغوي لديهم هو افتقارهم للحصيلة اللغوية الفصحى الملائمة ؛ فبعضهم يمتلك مفردات عامية ، وبعضهم يستخدم ألفاظا غير دقيقة ، لا تلائم احتياجاتهم في التعبير ، هذا بالإضافة إلى ضعف مهاراتهم في القراءة رغم نطقهم السليم لكثير من مخارج الحروف، و هم يعانون أيضا من عدم قدرتهم على تفهم ألفاظ و تراكيب النص أو التمييز بينها بشكل دقيق نتيجة اختلاطها و غرابتها بالنسبة لهم .

و مما عزز الملاحظات السابقة ما وجده الباحث عند مراجعة ما كتب عن تعليم اللغة العربية، إذ تبين أن تعلم القراءة العربية يأتي في صدارة المشكلات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها ؛ ففي دراسة ميدانية –أجريت في الولايات المتحدة –أشارت النتائج إلى أن ثلثي الدارسين لا يستطيعون قراءة الخطابات العربية أو

يقرؤونها بالكاد ، و كذلك الحال بالنسبة لقراءة الجرائد و المجلات العربية ، إذ لا يتعدى مستوى الدارسين تهجي الكلمات ، وذلك على الرغم من أن بعضهم انتظم في دراسة اللغة العربية في فصول نهاية الأسبوع لمدة تتراوح ما بين ست إلى عشر سنوات (*Lo Bianco, 2000,30*) .

وإزاء تعالي هذه الشكاوى،حاولت بعض الدراسات تحديد أبرز الأسباب و أوجه القصور في تعلم اللغة العربية لدى الدارسين من الناطقين بغيرها – و بخاصة الراشدين منهم – فذكرت دراسة أجرتها (*نجاة المطوع،١٩٩٥*) أن ضعف المهارات اللغوية وقلة الحصيلة اللغوية و كذلك حاجة الدارسين إلى التدرب على بعض التراكيب التي تختلف عن مثيلاتها في لغاتهم الأم – تعد من أبرز ملامح الصعوبة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما وجد كل من *(August; Calderon &Carol, 2002)* أن متعلمي اللغة الأجنبية ممن يمتلكون قدرا أقل من أقرانهم من الحصيلة اللغوية ، كانوا أقل قدرة على فهم النصوص.

و في الحقيقة يجب على الباحث في مجال تعليم اللغة –عند اختياره دراسة مشكلة معينة– أن يلاحظ بطريقة علمية الظواهر اللغوية المرتبطة بحل تلك المشكلة، دون تفضيل واحدة على أخرى، ثم يستنتج وفق منهج علمي مدى شيوع الظاهرة اللغوية، و قد يدل الشيوع على أن اللفظة أو التركيب حي ، وبالتالي فهو أحق بالدراسة والتدريس من تركيب نادر الاستعمال أو قليل التكرار *(عيسى الشريوفي، ١٩٩٨، ص٤٤)*.

ولم تحظ اللغة العربية– على حد علم الباحث – بدراسة إحصائية شاملة تضبط تواتر تراكيبها غير الإسنادية، و قد أثر هذا النقص في مثل هذه الدراسات على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، و أخل بمقرراتها الدراسية و حرمها من التراكيب المتواترة ؛ فتجد مثلا كل مؤلف يورد مجموعة من التراكيب والمفردات التي يتصور أنها أكثر أهمية من غيرها، لكنها لا تخضع لمعايير علمية في اختيارها ، إنما قامت على التخمين فحسب .

و لذلك يجد الناظر إلى التراكيب المستعملة في المقررات الدراسية لغير العرب اختلافا شديداً من مؤلف إلى آخر، فبعض المؤلفين يسعون إلى التبسيط والابتعاد عن

الجمل المركبة، ويعمد غيرهم إلى لغة التراث و مفرداته ، و يضمّن البعض الآخر كتبه جميع أبواب النحو ، لكن لا يعني كل هذا اهتدائهم عن طريق التخمين إلى القواعد أو التراكيب اللغوية المتواترة . " إن عدم حصر التراكيب العربية لا يؤثر فقط على تأليف المقررات الدراسية ، بل يؤثر أيضا على تأليف كتب المطالعة، و المعاجم الخاصة بالناطقين بغيرها، وكذلك على الاختبارات الشفهية والكتابية" (فتحي يونس ، ٢٠٠٥، ص ص١٩-٢٠).

و لأننا لن نستطيع تدريس الأجانب كل تراكيب اللغة العربية، لذا يجب أن نبدأ بتعليمهم التراكيب المتواترة أكثر من غيرها ، وهو دور يجب القيام به في مجال تعليم اللغات ، وذلك لضبط اللغة كما حدث حينما ضُبطت اللغة الإنجليزية الأساسية (Basic English) و غيرها من اللغات الأجنبية الأساسية ؛ حيث لم يقتصر الجرد على المفردات فحسب بل شمل التراكيب أيضا والمقاطع اللفظية، ثم إنه و لكي تتم الفائدة لابد من إعداد برامج تخبرنا كيف ننمي حصيلة الدارسين اللغوية من مفردات و تراكيب أساسية و ندربهم على استخدامها، و أيضا لابد من الالتفات إلى علاقة ذلك بمهاراتهم اللغوية و من بينها القراءة.

وكخطوة أساسية و مطلب ضروري للدراسة الحالية تم القيام بدراسة استطلاعية([٢]) هدفت إلى تحديد أكثر التراكيب غير الإسنادية تواتراً في اللغة العربية ،من خلال اختيار خمس نصوص نثرية معاصرة متنوعة من حيث الموضوعات و المؤلفين – أعتبرها الباحث وحدات للتحليل، وشملت فئات التحليل جميع التراكيب غير الإسنادية ، وعددها عشرة تراكيب، وكانت نتائج التحليل كالتالي:

جدول (١) يبين عدد و نسب تكرار التراكيب غير الإسنادية

م	التراكيب غير الإسنادية	إجمالي عدد التكرارات	الوزن النسبي لكل تركيب

([٢]) ملحق رقم (٢)

م	التراكيب غير الإسنادية	إجمالي عدد التكرارات	الوزن النسبي لكل تركيب
١	المضاف والمضاف إليه	١٩٤١	%٢٧,٢٣
٢	الجار و المجرور	١٥٣٣	%٢١,٥٠
٣	المؤكد و التوكيد	١٢٢	% ١,٧١
٤	المبدل منه و البدل	٣١٢	% ٤,٣٧
٥	المعطوف عليه و المعطوف	١٠٤٨	%١٤,٧٠
٦	المستثنى منه و المستثنى	٩٨	% ١,٣٧
٧	المميز و التمييز	٣١٦	%٤,٤٣
٨	الحال وصاحبه	٤٤٥	% ٦,٢٤
٩	المظروف و الظرف	٧١٤	% ١٠,٠١
١٠	النعت و المنعوت	٥٩٨	% ٨,٣٩

و إذا كان التركيب الإضافي هو أكثر التراكيب غير الإسنادية تواتراً -كما يتضح من النتائج الإجمالية للتحليل الذي أجراه الباحث في الدراسة الاستطلاعية- وإذا كان متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها من الكبار نشطاً أثناء اكتساب اللغة ؛ حيث يقوم بعمليات ذهنية كالملاحظة والتمييز والتصنيف والربط والتوظيف ، ويفهم اللغة وينتجها باتباع قواعد معينة يكتسبها ضمن الممارسة اللغوية ، وإذا كانت التوليدية خلفية للنظام اللغوي تشير إلى ما يحكم الكلمات من ترابطات تقود إلى تكوين وحدات وتراكيب لغوية ، كما تحدد ترتيب الكلمات وتنظيم التراكيب والعلاقات بين الكلمات و فئاتها *(ستيفن بنكر ،٢٠٠٠، ص ص ٩٦ – ١٠٦)*، وإذا كان" تعلم اللغة يتضمن تعلم المبادئ التي تنظمها " *(فتحي يونس ، ٢٠٠١، ص ٥٠٥)* ، كما أن "اللغة تكتسب في إطار قدرة نحوية برهنت عليها الدراسات ونتائج البحوث ، و هي التي تجعل الدارسين يفهمون اللغة وتراكيبها وينتجون تراكيب أخرى على منوالها" (حسين عبد الفتاح، ١٩٩٨،ص ص ١٩٣-١٩٤).

انطلاقا من كل ما سبق، فإن الدراسة الحالية تقوم بالبحث الوصفي في أكثر التراكيب اللغوية غير الإسنادية تواترا -حسب نتائج الدراسة الاستطلاعية -وهو التركيب الإضافي، ثم تحدد أشكال العلاقات الدلالية المحتملة بين أنماطه وما تقتضيه هذه العلاقات من معانٍ ، كما أنها سوف توظف نتائج البحث الوصفي في بناء وتجريب برنامج تعليمي يهدف إلى تنمية الحصيلة اللغوية ومهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من الدارسين بعمادة خدمة المجتمع بجامعة تبوك.

ثالثا – تساؤلات الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التوليد الدلالي للتركيب الإضافي لتنمية الحصيلة اللغوية و مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟

و تستلزم الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسي الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية :

١:٣-ما الدلالات القائمة بين المتضايفين في أنماط التركيب الإضافي المختلفة ؟

٢:٣-ما المهارات الدالة على امتلاك متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها حصيلةً لغويةً سليمةً مناسبة للمستوى المتوسط ؟

٣:٣-ما مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٤:٣-ما صورة برنامج مقترح مبني على التوليد الدلالي للتركيب الإضافي لمتعلمي اللغة العربية بالمستوى المتوسط؟

٥:٣-ما فاعلية البرنامج المقترح لتنمية الحصيلة اللغوية لدي متعلمي اللغة العربية بالمستوى المتوسط؟

٦:٣-ما فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة لدي متعلمي اللغة العربية بالمستوى المتوسط؟

رابعا – فروض الدراسة :

للإجابة عن التساؤلين الخامس والسادس سوف يتم اختبار صحة الفروض البحثية التالية:

١:٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدارسين مجموعة الدراسة على اختبار الحصيلة اللغوية قبل و بعد تطبيق البرنامج .

٢:٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدارسين مجموعة الدراسة على اختبار الحصيلة اللغوية قبل و بعد تطبيق البرنامج.

٣:٤-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات الدارسين على اختبار الحصيلة اللغوية ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات القراءة .

خامسا -حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١:٥-تحليل مجموعة من النصوص اللغوية المعاصرة، بلغ عددها خمسة نصوص.

٢:٥-اقتصار البرنامج المقترح على الخمسة أنماط الأكثر تكراراً حسب نتائج التحليل ، وذلك نظرا لظروف التطبيق المحددة بوقت لبداية الدراسة وانتهائها في المستوى المتوسط.

٣:٥-تطبيق البرنامج على مجموعة من دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها -المستوى المتوسط - بجامعة تبوك (محل عمل الباحث).

سادسا- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

١:٦- البرنامج

يعرف البرنامج في الدراسة الحالية بأنه:

مجموعة الأهداف والموضوعات والأنشطة المخطط لها ، القائمة على العلاقات الدلالية بين بعض أنماط التركيب الإضافي، والتي تهدف إلى تنمية الحصيلة اللغوية ومهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

٢:٦- التوليد الدلالي

يعرف التوليد الدلالي في الدراسة الحالية بأنه:

استخراج المعاني والعلاقات الناتجة من اجتماع لفظين أو أكثر في قالب لغويّ تركيبيّ معينٍ، والتي لا تنتج عند وجود كل لفظٍ على حدة .

٣:٦- التركيب الإضافي

يعرف التركيب الإضافي في الدراسة الحالية بأنه:

تركيب لغوي ينتج من اجتماع لفظين أو أكثر وفق علاقات دلالية غير إسنادية تسوغ اجتماعهما .

٤:٦- الحصيلة اللغوية

تعرف الحصيلة اللغوية في الدراسة الحالية بأنها:

ما يمتلكه متعلمو اللغة العربية من مفردات اللغة الفصيحة و صيغها و تراكيبها السليمة.

٥:٦- مهارات القراءة

تعرف مهارات القراءة في الدراسة الحالية بأنها:

مجموعة من الأداءات المتعلمة التي يؤديها القارئ أثناء تعامله مع النص بهدف فهم محتواه.

سابعا – أدوات الدراسة:

سوف يقوم الباحث بإعداد الأدوات التالية:

١:٧- استمارة تحليل أنماط التركيب الإضافي و تحديد دلالاتها .

٢:٧- قائمة مهارات الحصيلة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط).

٣:٧-قائمة مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط).

٤:٧- اختبار الحصيلة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط).

٥:٧- اختبار مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط).

٦:٧-برنامج قائم على التوليد الدلالي لأنماط التركيب الإضافي.

ثامنا- منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة الحالية المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، كالتالي:

المنهج الوصفي : حيث تقوم الدراسة الحالية بالبحث في أشكال العلاقات الدلالية المحتملة بين أنماط التركيب الإضافي، وما تقتضيه هذه العلاقات من معانٍ ، ويستند الجزء الوصفي من الدراسة الحالية على نظرية التوليد الدلالي -شأنه في ذلك شأن أية دراسة مسحية ،لابد لها من الاستناد إلى نظرية معينة - كما يستخدم أسلوب تحليل المحتوى عند تحليل بعض النصوص النثرية المعاصرة ، و كذلك عند تحديد أنواع الدلالات بين المتضايفين في أنماط التركيب الإضافي التي سوف يتم استخراجها من تلك النصوص.

المنهج شبه التجريبي : حيث تستخدم الدراسة الحالية نموذج التصميم التجريبي ذا البعد الواحد للمجموعة المستقلة أو غير المرتبطة ، التي تخضع للقياس (القبلي/ البعدي) عند تطبيق البرنامج المقترح و أداتي القياس (الاختبارين)، وطبقاً لهذا المنهج تتعامل الدراسة الحالية مع متغير مستقل واحد هو: البرنامج المقترح المبني على

التوليد الدلالي للتركيب الإضافي، كما تتعامل الدراسة مع متغيرين تابعين هما: مستوى الحصيلة اللغوية، ومهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط).

تاسعا- إجراءات الدراسة:

١:٩ - إعداد الإطار النظري للدراسة:

١:١:٩- من البنيوية إلى التوليدية التحويلية

ازداد اهتمام المفكرين والعلماء بمصطلح البنيوية ([٣]) (Structuralism) بداية من العقد السادس من القرن الماضي ، و أخذوا جميعا -على اختلاف اتجاهاتهم وتخصصاتهم - يتحدثون عن معناها ومنطلقاتها الفكرية ، و يوضحون موضوعاتها وتطبيقاتها ومشكلاتها، كما أخذ بعضهم ينقدها ؛ "بحيث لم تنل أية ظاهرة معرفية من الاهتمام والدراسة قدر ما نالت البنيوية *(سام عمار، ١٩٩٥، ص ١٢)*، فاحتل مفهوم البنية مكان الصدارة في كثير من الدراسات اللغوية والاجتماعية و التربوية وغيرها *(عبد الملك مرتاض ، ١٩٩٩، ص ١٣١)*.

وقد ارتبطت بدايات البنيوية وتطوراتها بعلم اللغة بشكل كبير، واعتبرت أن اللغة نظام من العلاقات التي تعبر عن أفكار معينة، واستخدم المنهج البنيوي كمنهج للبحث وطريقة في الكشف ، تعمل على تحديد علاقات النص وقوانينه، وتعامل هذا المنهج مع النص الأدبي على أنه نظام متكامل يتشكل من اللغة التي هي "نظام الأنظمة" على حد تعبير "جاكوبسون" ، وأصبح البحث عن وجود نظام داخلي يعد من أهم

([٣]) هناك فرق بين البنائية والبنيوية ؛ فالبنائية (Constructivism) من المذاهب الفكرية التي برزت في النصف الثاني من القرن الماضي ، وشكلت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية ، وطرق التعامل مع المعرفة . امتد أثرها بشكل بارز إلى ميدان التربية لتصبح منهجاً ونشاطاً تربوياً يمارس من قبل المتعلم بشكل خاص للوصول إلى المعرفة ، فهي تفترض أن التعلم يحدث داخلياً عند المتعلم ؛ حيث إنه هو الذي يبني المعرفة عن طريق تشكيل بنيته الفكرية والمعرفية (خليل الخليلي ، و آخرون ، ١٩٩٧، ص٦٥)، و هي تعنى بالكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات العقلية واستخدامها وتطويرها .

الركائز التي بُنيت عليها الدراسات البنيوية المعاصرة" *(الزواوي بغورة، ٢٠٠٢، ص ٤١)*.

و يهدف المنهج البنيوي إلى دراسة الظواهر من خلال التركيب البنائي لها، أو من خلال بنية الظاهرة ، و البنية -بمفهومها الحالي- مصطلح بدأ استخدامه سنة ١٩٢٩م ، ظهر ذلك في دائرة براغ اللغوية ، ويقصد به مجموع العناصر المؤلفة للشكل. إن المنهج البنيوي يهتم بشكل أساسي بأسبقية العلاقات على الأجزاء، فما يهم ليس دراسة الكلمات في عزلتها، و إنما العلاقات التي تقوم بين تلك الكلمات ،كما يهتم أيضا بالتحليل الواقعي للظواهر اللغوية بغية اكتشاف العلاقات بين العناصر المكونة لهذه الظواهر *(وجيهة ثابت ، ٢٠٠٤، ص ص٨٠-٨٢)*.

ومن إجراءات المنهج البنيوي فصل العناصر المكونة للظواهر اللغوية المختلفة التي تتم دراستها وإعادة تأليفها من جديد ، و ذلك " بدراسة علاقات الإشارات اللغوية داخل نسق له تنظيمه الخاص - يطلق عليه "تأليفي" -للوصول إلى القوانين و الترابطات الكامنة وتحليل كل السمات و الخصائص التي ترتبط بالظاهرة المدروسة ، فالبناءات ليست ماهيات متسامية، بل لها وجود يجعلها مصدراً لعلاقات مرئية و واضحة و محددة *"(الزواوي بغورة، ٢٠٠٢، ص ٤٣)*.

من هنا، كانت أهم خطوات الباحث البنيوي هي البحث عن الدلالات التي تمس علاقات وترابطات عناصر الظاهرة اللغوية ، فالدلالة تدل دائما على شيء ما يقع خلفها ويكشف عن معناها . إنها التي تحدد العلاقة بين الإنسان والظاهرة اللغوية ؛حيث تعمل على إعادة تثبيت معنى و شكل الظاهرة بعد معالجتها من وجهة نظر جديدة . و يستخدم الباحث البنيوي عملية الاستنباط والاستدلال للكشف عن القوانين الكلية التي تحكم الظاهرة اللغوية ،والتي تساعد على تأدية وظيفتها الاتصالية *(عبد الملك مرتاض ، ١٩٩٩، ص ١٣٨)*.

وقد قد نال مفهوم "الوظيفية" اهتماماً أكثر من غيره عند البنيويين نظراً لأهميته ؛ فهو يعنى بالقيمة الاتصالية للغة، وما يمكن أن تشتمل عليه من مستويات نتعرف من خلالها على مختلف الوظائف التي تضطلع بها علاقات هذه اللغة داخل أنظمتها المختلفة. و قد أكد عالم اللسانيات الفرنسي "أندريه مارتينيه" على علم اللغة الوظيفي بقوله عن هذا العلم: "إنه ليس فصلاً من علم اللغة، بل هو علم اللغة كله... وإن وظيفة الوحدة أو البنية هي التي تسمح بالوصول إلى التفسير الكامل للظاهرة اللغوية" *(وجيهة ثابت ، ٢٠٠٤، ص٨٢)*.

وهذا يشير إلى أهمية الجانب الوظيفي في تحليل اللغة وفهمها، وتفسير الوقائع المرتبطة بها، لأن مثل هذا الجانب يمتلك القدرة على كشف المعاني التي يهدف النظام اللغوي إلى توصيلها، الأمر الذي يؤكد ارتباط الوظيفة بالمعنى، وأن كل وظيفة محددة مهما كان نوعها تؤدي معنى محدداً في سلسلة الوظائف أو المعاني التي ترتبط بالبنية اللغوية. و من هنا ظهر ما يسمى بالتحليل الوظيفي الذي يعمل على ربط النظام اللغوي بالوظائف التي يمكن لهذا النظام أن يؤديها من خلال التراكيب المختلفة التي تشكل بنية هذا النظام وأساسه، مع النظر إلى أن كل تركيب أو بناء لغوي يمكن أن يؤدي وظيفة مختلفة *(زكريا العمري،١٩٩٧ ، ٢٣٣-٢٣٤)*.

إن عملية تحليل التركيب اللغوي تعني بشكل أساسي : تعيين المواقع داخل هذا التركيب، وهي بهذا الاعتبار لا ترتبط بالمعنى القاموسي للألفاظ بل بوظيفتها في التركيب اللغوي *(عبد الملك مرتاض ، ١٩٩٩، ص ١٣٩)*؛ فقولنا: "جاء محمد" ، لا يختلف بوصفه تركيبا لغويا عن قولنا: "ذهب علي"، على الرغم من اختلاف المعاني القاموسية لمفردات التركيبين، و هي إحدى المشكلات التي نالت من كفاءة التحليل البنيوي.

وثمة مشكلة أخرى ارتبطت بالتحليل البنيوي هي مشكلة الوحدة التحليلية؛ فمعروف أن المقالة-مثلا- كلّ إذا نظرنا إليها باعتبارها مجموعة من الجمل ، والجملة

جزء إذا اعتبرنا أنها تكون مع غيرها من الجمل مقالة ، غير أنه إذا نظرنا إلى الجملة باعتبارها مكونة من أجزاء هي كلمات ، فهي كل ينقسم إلى أجزاء يعرف كل منها باسم كلمة، و الكلمة أيضا كل يتفرع إلى أجزاء صوتية تعرف بالحروف ، و هذه بدورها كل آخر أجزاؤه و أقسامه الظواهر الصوتية التي يهتم بها علم الأصوات *(زكريا العمري،١٩٩٧ ، ص٢٣٤)*.

إن ظهور العديد من المشكلات -كالتي سبقت الإشارة إليها-جعل "هاريس" غير مقتنع بكفاءة التحليل البنيوي ، فكان أول من اتجه إلى المنهج التحويلي ، وعرض لمفاهيم الجمل النواة و الجمل المحولة ، وفرق بين هذين النوعين في أن الجمل المحولة يتم اشتقاقها من الجمل النواة بواسطة قواعد تحويلية محدودة ، وذلك بإضافة عنصر تحويل معين يفيد معنى معينا ، كالتوكيد أو النفي أو الاستفهام ، و لذلك قيل : إن "هاريس" هو الأب الحقيقي لعلم اللغة التحويلي *(رمضان عبد التواب ، ١٩٨٢، ص ٨٨)*.

ثم جاء "تشومسكي" تلميذ "هاريس" فطور مفهوم التحويلية ، و أضاف مفهوما آخر هو التوليدية ، و دعا إلى دراسة الجملة من جانبين أو مستويين هما : المستوى التحتي أو البنية العميقة، و المستوى الظاهري أو البنية السطحية *(تشومسكي ، ١٩٩٣، ص ١٧)*، بدلا من التركيز على الشكل الخارجي للغة ، الذي يقوم على فكرة التصنيف والتوزيع التي كانت تتبناها المدرسة البنيوية . من هنا انصب اهتمام التحويليين على المعنى ، لما لذلك من دور في شرح الملابسات التي تكتنف تركيب بعض الجمل *(تشومسكي ١٩٩٣، ص ص ٢١-٢٢)*.

و كما كانت قضية المعنى من أسباب عدم اقتناع "هاريس" بالمنهج البنيوي ، كانت أيضا من أسباب ثورة "تشومسكي" على هذا المنهج ، حيث لاحظ أنه غير قادر على شرح العلاقات التي يمكن أن تقوم بين مختلف الجمل ، فقد تشترك جملتان في الشكل على حين تختلفان اختلافاً جذرياً في المعنى ، نحو جملة: "صراخ المجرم لم

يؤثر في الناس" و جملة: " عقاب المجرم لم يؤثر في الناس"، فالجملتان من حيث الشكل الخارجي متشابهتان تماماً ، في علاقة المفردات ببعضها، ومع ذلك فالمعنيان مختلفان ، ولذلك فإن تحليل ظاهر اللغة أو شكلها الخارجي لا يفسر دائما المعنى ، فالجملتان متشابهان في المظهر الخارجي ويحللان شكلياً بصورة واحدة ،ولكن المعنى مختلف تماماً *(حسن الناصر،٢٠٠٣ ، ص ١٥)*.

ومن أهم آراء تشومسكي هي أنه لكي نفهم العلاقة بين التراكيب المختلفة في اللغة لفهم المعنى ، نلجأ إلى مفهوم التحويل الذي ينص على إمكانية تحويل جملة إلى جملة أخرى بتغيير مواقع العناصر فيها ، نلجأ إليه عندما تفيد جملتان –أو أكثر– المعنى ذاته ، بالرغم من تباين تراكيبهما السطحية ، فنقول: إن الجملتين محولتان عن جملة واحدة موجودة في البنية العميقة هي الجملة الأولى *(مطاوع العامودي،١٩٩٢ ،ص ١٨٢)* .

أما عن كيفية توليد الجمل في البنية العميقة ، ثم تحويلها إلى بنية سطحية ، فهذا يعود إلى القواعد التوليدية التي تتكون من ثلاثة مكونات رئيسية يمكن أن يعاد استعمالها باستمرار للحصول على عدد غير محدد من التراكيب اللغوية ، و هذه المكونات هي : المكون الفنولوجي، والمكون النحوي ، و المكون الدلالي *(تشومسكي ، ١٩٩٣ ،ص١٥)*.

و المكون الفنولوجي هو الذي يحوي مجموعة من القوانين والقواعد تنقل السلسلة النحوية التي تكونت في البنية العميقة إلى جملة سطحية لها خصائصها الصوتية ، و يمكن تطوير الطريقة التي يتم بها عمل المكونات في البنية العميقة إلى أن تتحول إلى بنية سطحية *(مطاوع العامودي،١٩٩٢ ،ص ١٨٢)*.

أما المكون النحوي فينقسم إلى مكونين فرعيين :

الأول– هو المكون الأساسي أو المكون التوليدي: و يعني بتوليد الجملة أو التركيب اللغوي مصحوباً بوصف بنيوي يدعى"الدليل النظمي الأساس" (تشومسكي ،

١٩٩٣، ص ١٧)، والقواعد التي تولد أدلة نظمية تعتمد على مجموعة من الرموز الصنفية (المفردات) المكونة للدليل النظمي (أو التركيب اللغوي) ؛ فمثلا : الجملة الفعلية تشتمل على : مركب فعلي + مركب اسمي ، والمركب الفعلي = فعل + مركب اسمي، والمركب الاسمي = أداة + اسم.

ثم تأتي مرحلة التعويض بالمفردات المعجمية التي تحل محل الرموز الصنفية،فنضع محل الفعل مثلا : كتب أو قرأ أو يأكل...، و محل الأداة : ال، ومحل الاسم : رجل، تلميذ...

ثم يأتي دور المفاهيم الوظيفية ، أو ما يسمى بقانون التصنيف الجزئي الذي يحدد انتقاء الفعل (لازم أم متعدي) وفقا لفاعله أو مفعوله ، أو نوع الخبر بالنسبة للمبتدأ في الجملة الاسمية أو التابع للمتبوع أو المضاف إليه بالنسبة للمضاف... ما يؤدي في النهاية إلى إيجاد نوع جديد من السمات النحوية التي تحدد العلاقات بين المفردات المعجمية التي تم اختيارها ، فإذا كان لدينا مجموعة من رموز الأصناف (اسم – فعل – حرف) وطُلب إلينا توليد جملة أو تركيب لغوي فإننا سنختار مثلا الفعل "يقرأ" ، ثم نختار له ما يناسبه ويتفق معه من الأسماء ليكون فاعلا أو مفعولا فنقول مثلا: " يقرأ الرجل الصحيفة"، و هذه تسمى "بنية عميقة" أو "دليل نظمي تحتي"*(مطاوع العامودي،١٩٩٢ ،ص ١٨٢)*.

والمكون الفرعي الثاني من المكون النحوي هو المكون التحويلي : وهو عبارة عن مجموعة من القواعد التحويلية التي تعمل على هذه السلسة النحوية (الجملة أو التركيب اللغوي) التي أدرجت فيها المفردات المعجمية ، والتي تم توليدها في البنية العميقة ، بحيث تغيّر دليلها النظمي الأساس إلى دليل نظمي آخر ذي بنية أخرى *(تشومسكي ، ١٩٩٣، ص ١٧)* ؛ فالدليل النظمي للجملة السابقة – يقرأ الرجل الصحيفة – يمكن أن يتحول إلى أشكال أو أدلة نظمية تشمل: إعادة الترتيب ،أو التوكيد، أو النفي

،أو الاستفهام ... مثل : "لم يقرأ الرجل الصحيفة" ، أو "هل يقرأ الرجل الصحيفة؟" ....،وهكذا ، فالجملتان السابقتان محولتان عن الأصل التوليدي بأدلة نظمية مختلفة.

و هناك عدة قواعد للتحويل من بينها : قواعد الاختصار ؛ وهي قواعد تميل إلى الاقتصاد في اللغة ، وتجنب التكرار في التراكيبَ أو العناصر المتطابقة ، وهناك قواعد الإحلال ؛ مثل إحلال الضمير محل الاسم ، و هناك قاعدة الحذف ؛ كأن يحذف الفاعل و تصبح الجملة مبنية للمجهول، وهناك قاعدة الزيادة ؛ وهي قاعدة شائعة في معظم اللغات ، حيث تشكل عناصر الزيادة فيها عناصر تحويل ، تحولها إلى معنى آخر ؛ مثل إضافة "لمـــاً" أو "قد" للفعل المضارع ، ويدخل في إطار هذه القاعدة : الحروف الناسخة، والأفعال الناقصة ، وبعض أفعال الشروع والمقاربة والرجاء، إلى جانب أدوات النفي والاستفهام والشرط والتوكيد .... كل ذلك يعد عناصر تحويل بالزيادة تنقل الجملة الأصل (التوليدية) إلى جملة تحويلية تحقق غرضا في المعنى (*عبده الراجحي،١٩٧٩ ،ص١٤٠*)

و المكون الرئيسي الثالث من مكونات القواعد التوليدية هو المكون الدلالي:

اعتبر كثير من علماء العربية وظيفة القواعد النحوية وظيفة دلالية ، ولم ينظروا إلى تلك القواعد نظرة سطحية لا تتجاوز ترتيب الألفاظ على نظام القواعد ، بل تخطوا ذلك إلى العلاقة بين المفردات والتراكيب ، قال السكاكي : "اعلم أن علم النحو هو أن تنحو إلى معرفة التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ليحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية ، وأعني بكيفية التركيب تقديم بعض الكلم على بعض ، ورعاية ما يكون من الهيئات إذ ذاك " (*أبويعقوب السكاكي،١٣٤٨هـ،ص٣٣*)

والصرف وثيق الصلة بالتراكيب ولا يمكن الفصل بينهما، فوظائف المفردات في التراكيب تُحَدَّد من خلال بنيتها الصرفية ؛ فالبنية الصرفية هي التي تحدد زمن الفعل

وفاعله ، وتدل الصيغة أيضا على أبنية الفاعل والمفعول والصفة وصيغ المبالغة ، وتُوظَف الكلمات في التراكيب بناء على صيغتها الصرفية ، ولهذا فعلم الصرف هو الذي يحدد دلالة مفردات التراكيب اللغوية ، وعلم النحو هو الذي يضع ترتيبها ، ويحدد وظيفتها بناء على دلالتها الصرفية والمعجمية *(محمود عكاشة،٢٠٠٥،ص١١٧)*.

وقد بذل القدماء ما في وسعهم من أجل توضيح العلاقة بين المعنى والتركيب ، فهم يرون أن النظام التركيبي ذا فاعلية في خلق المعنى المتعدد ، فاتجهوا بذلك إلى المعنى . والجملة عندهم تشكل شبكة من العلاقات السياقية التي تقوم كل علاقة منها – عند وضوحها– مقام القرينة المعنوية ، والتي تعتمد في وضوحها على التآخي بينها وبين القرائن اللفظية في السياق. خرج النحو إذاً من نطاق الكلمة ووظيفتها في التركيب إلى نطاق السياق ، بل امتد دوره إلى دراسة النص جميعه ؛ فلقد تخطى دور النحو الإعراب ومشكلاته على مستوى الكلمة ، وتعداه إلى مستوى التركيب ، وما يتعلق به من وظائف الكلمات والعلاقات المعنوية التي تربط مفرداته ومسائل نظم الكلام وتأليفه *(كمال بشر ،١٩٧١،ص٩٤)*.

و قد استطاع "ابن جني" و "عبد القاهر الجرجاني" أن يكشفا العلاقات الداخلية بين المفردات التي يتألف منها التركيب ، وجعل ابن جني المعنى أساس صحة التركيب النحوي وقبوله، كما أنَّ عبد القاهر رأى أن اللفظ مفرداً لا يشكل قيمة دلالية ، ولا نستطيع تقييمه منفرداً بعيداً عن السياق اللغوي ، كما أن تأليف الكلام أو نظمه على قواعد النحو ، ليس أساساً في صحة التركيب ، بل الأساس اتساق التركيب في المعنى مع قواعد التركيب.

يقول عبد القاهر الجرجاني : "واعلم أنْ ليس النظم إلا أنْ تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله ، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها ، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها .....هذا هو السبيل ، فلست بواجدٍ شيئا يرجع صوابه إن كان صواباً وخطؤه إن كان خطأً إلى

النظم ، ويدخل تحت هذا الاسم –وهو معنى من معاني النحو– ما قد أصيب به موضعه ، ووضع في حقه ، أو عومل بخلاف هذه المعاملة فأزيل عن موضعه ، واستعمل في غير ما ينبغي له ، فلا ترى كلاما قد وصف بصحة النظم أو فساده ، أو وصف بمزية وفضل فيه ، إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة وذلك الفساد وتلك الميزة وذلك الفضل، إلى معاني النحو وأحكامه ، ووجدتَه يدخل في أصل من أصوله ويتصل بباب من أبوابه *(عبد القاهر الجرجاني،١٩٩٢،ص٨١)*.

وحديثاً، عرف هذا النوع من الدراسة بعلم "الدلالة التركيبية " ، وقد بدأ هذا العلم من خلال البحوث الدلالية التركيبية في علم النحو التحويلي ، و"دلالة التركيب" عند الغربيين تعني وظيفة معاني أجزائه ، أو معنى الوحدات القاموسية والصلات الدلالية بين مكونات التركيب، كما أن هذا العلم يبحث دلالة جميع الوحدات اللغوية متضمنا معنى الوحدات الصرفية (المورفيمات المفردة) ، والمعاني التي تتحقق من الصلات النحوية بين هذه الوحدات ، ولا يقصد بذلك الاهتمام بدراسة معنى اللفظ في التركيب ، بل القصد هو الاهتمام بدلالة التركيب ذاته ، وعلاقاته المتماسكة وأثرها في المعنى ، كما يعني أن قيمة المفردات تكمن في وظائفها الدلالية ، ولذلك أصبحت دراسة النص من خلال تراكيبه هي الأساس في فهم دلالته ، لأن التركيب متى افتقد الدلالة افتقد القيمة *(توفيق الزيدي،١٩٨٤،ص٧٣)*.

و الخلاصة أن الجانب الدلالي في الدراسة اللغوية هو الذي يعطي تأويلا دلاليا للبنية العميقة، و يتضمن قوانين الإسقاط التي تحدد المعاني الناشئة من ارتباط المفردات المعجمية بعضها ببعض في التراكيب النحوية وتحدد المعنى الدلالي للتركيبات المختلفة؛ فمثلا لو قلنا : "أكل الرجل التفاحة"، سنجد كل عنصر من عناصر الجملة يمثل بمشير دلالي على النحو التالي: أكل؛ فعل متحرك يدل على : نشاط، وغذاء ، وزمن ، ال ؛ أداة تعريف مفرد أو جمع مذكر أو مؤنث، رجل؛ اسم إنسان– ذكر –حي –فوق سن العشرين،تفاحة؛ اسم مؤنث– نبات –فاكهة– مأكول ، و هكذا فكل مفردة من المفردات

لها سماتها الخاصة التي تؤهلها للدخول في علاقة مع غيرها من المفردات، و من هنا نلاحظ أن الدلالات ترتبط بالبنية العميقة للتراكيب اللغوية .

٢:١:٩- التمارين البنيوية و تعليم اللغة

يعتبر التمرين اللغوي مقوما مهما من مقومات مجال تعليم اللغات، باعتباره فضاءً رحباً يمكن المتعلم من : امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للظاهرة اللغوية، وتقوية ملكته اللغوية ، و تنويع أساليب تعبيره ، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكوِّن الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه (*أحمد حسانين، ٢٠٠٠، ص١٤٧*) .

ومن الطبيعي أن يحتل التمرين اللغوي مرتبة أساسية في مجال تعليم اللغات ، فهو يهدف إلى جعل المعلم والدارس مدركين لتعدد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللغوية (*زكريا ميشال،١٩٨٤،ص١٩*).

ولذلك اهتم الباحثون في ميدان تعليم اللغة بالتمرين اللغوي وبضرورة تطويره ، وتحديد أهدافه التعليمية ، وضبط إجراءاته المختلفة بهدف تذليل مختلف الصعوبات التي قد تعترض المتعلم، ولتفادي الخطأ اللغوي الذي يمكن أن يشكل عائقاً أمام تطور العملية التحصيلية والمهارية في مجال تعلم اللغات ، فالتمرين اللغوي إذا أحد الأساليب الجوهرية لترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم، بما يمكنه من ممارسة اللغة وأدائها والتغلب على جميع الظروف المحيطة بالعملية التعليمية (*أحمد حسانين، ٢٠٠٠، ص١٤٧*).

و قد ارتبط بمصطلح البنيوية مصطلح "التمارين اللغوية البنيوية"، و هو مصطلح حديث النشأة – نسبياً–في ميدان تعليم اللغات،حيث ظهر في أمريكا وأوروبا في الستينات من القرن الماضي كرد فعل على الطريقة التقليدية التي كانت تعتمد على الشرح المطول للقاعدة اللغوية وحفظها عن ظهر قلب ، وقد ظهر أول عمل نظري جاد خصص لدراسة هذه التمارين في العدد الخاص من مجلة "International Journal of American Linguistics" سنة١٩٦٣م (*سام عمار، ١٩٩٦، ص ص ٣١-٣٢*).

والتمارين البنيوية أو كما يطلق عليها رشدي طعيمة "تدريبات الأنماط" ، تعرف على أنها التدريبات التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على الاستعمال المكثف للغة ، وتثبيت السلوكيات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف (*رشدي طعيمة ، ١٩٨٥،ص١٢٢*). التمارين البنيوية من خلال هذا التعريف هي تمارين غرضها الأساسي إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف و المتواصل للبنية المدروسة وذلك قصد ترسيخها.

و قد صنف العلماء أنواعاً عديدة للتمارين البنيوية ، واختلفت الأشكال والأسماء من مؤلف إلى مؤلف آخر ، و من أهم المؤلفات العربية التي ورد فيها ذكر لأنواع التمارين البنيوية ما قدمه كل من : " رضا السويسي" ، و " علي القاسمي "،حيث جعلها الأول خمسة أنواع في حين أحصى الثاني عشرة أنواع للمبتدئين وستة أنواع للمتقدمين (*محمد صاري،٢٠٠٩،ص ص٨٠-٨١*).

و فيما يلي يعرض الباحث بعض أنواع التمارين البنيوية التي قد تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية:

١-التمرين التكراري

يعتبر تمرين التكرار أبسط أنواع التمارين البنيوية وأسهلها ، لأنه لا يتطلب مجهوداً كبيراً من قبل المتعلم ، ورغم بساطة هذا النوع من التمارين إلا أنه المدخل لأنواع التمارين البنيوية الأخرى (*صالح بلعيد، ٢٠٠٠ ،ص٣٥*)؛ فهو "التمرين المفتاح الذي يشكل نقطة انطلاق يتهيأ المتعلم من خلاله لتقبل أنواع أخرى متدرجة في الصعوبة والتعقيد (*محمد صاري، ١٩٩٠، ص٩٥*)، ويهدف تمرين التكرار إلى إكساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف والتراكيب والجمل، كما يهدف أيضاً إلى جعل المتعلم على دراية بصفة ضمنية للعلاقة الوظيفية أو الدلالية التي يهدف التمرين إلى التدرب عليها.

ومن أنواع التمرين التكراري : التكرار بالزيادة ؛ حيث يقوم المعلم بقراءة التركيب اللغوي الأصل ، ثم يقرأ نفس التركيب مع إضافة أو تغيير العناصر اللغوية في كل مرة *(صالح بلعبد، ٢٠٠٠، ص٣٦)*. و مثال ذلك:

-اشترى عمر ثلاثة أقلام / اشترى عمر ثلاثة أقلام رصاص.

-اشترى عمر ثلاثة كتب و أربعة أقلام/ اشترى عمر ثلاثة كتب وأربعة أقلام وخمسة قصص / اشترى عمر ثلاثة عشر كتابا وأربعة عشر قلما وخمس عشرة قصة .

من خلال هذا التمرين نرى أن الدارس يحاول في كل مرة إعادة التركيب اللغوي مع القيام بتغيير المفردات أو إضافة مفردات جديدة.

٢-تمرين الاستبدال

وهو تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على البنية التركيبية نفسها *(صالح بلعبد، ٢٠٠٠، ص٣٦)*، ويعتبر هذا النوع من أهم التمارين البنيوية ، فعملية الاستبدال تظل فيها بنية الجملة واحدة في حين يتغير المعنى كلما استبدلنا خانة بأخرى تشبهها في الوظيفة النحوية، لأن التغيير يمس محور التعاقب ، ولهذا التمرين عدة أشكال منها: الاستبدال متعدد المواضع وهو عبارة عن تغيير للمادة اللغوية في عدة مواضع *(عبدالرحمن صالح،١٩٧٣ ،ص٧٥)* ، فمثلا: في التركيب الإضافي يتم التغيير في خانتين (المضاف أو المضاف إليه) ؛حيث يسعى المتعلم – في حل التمرين – إلى اختيار الكلمة الصحيحة التي تناسب الخانة التي يتم فيها التعويض ، ويمكن التمثيل لهذا النوع من الاستبدال بالأمثلة التالية :

أجاب الطلاب جميع الأسئلة.

نجح الطلاب في كل الاختبارات

نال الناجحون عدة جوائز .

ومن خلال هذه التمرين يتمكن المتعلم من اختيار الكلمات المناسبة في المواضع المختلفة.

٣- تمرين التركيب

يقوم هذا النوع من التمارين على تدريب الدارس على الربط بين عنصرين لغويين مستقلتين لتكوين تركيب لغوي سليم *(محمد صاري، ١٩٩٠،ص٩٧)* ؛ *(صالح بلعبد، ٢٠٠٠، ص٣٨)*، كالربط مثلا: بين كلمتين لتكوين تركيب غير إسنادي، أو الربط بين جملة بسيطة وأخرى بأدوات العطف أو الشرط أو الأسماء الموصولة ، ومن أمثلة ذلك كلمات: "حديقة" و"المنزل"، و"حجرة " و"الطعام" ، و "سيارة" و "الكلية"، يمكن تكوين تركيب إضافي من كل زوج من الكلمات السابقة.

٤-تمرين الزيادة

ويقوم هذا النوع من التمارين على إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة *(صالح بلعبد، ٢٠٠٠، ص٣٨)*، وتتم هذه الزيادة بالتدرج وإضافة التراكيب غير الإسنادية ، و من بينها التركيب الإضافي ، مثل:

-نال التلاميذ الجوائز .

-نال تلاميذ السنة الرابعة الجوائز .

-نال تلاميذ السنة الربعة لمتوسطة المهرجان الجوائز.

-نال تلاميذ السنة الربعة لمتوسطة مهرجان تبوك الجوائز إلا ثمانية تلاميذ .

ففي هذا النوع من التمارين يستطيع المعلم أن يقدم للدارسين جملة أصلية وفي كل مرة يزودهم بأحد العناصر المدروسة مثلا : المضاف إليه ، الاستثناء ، التمييز ،كما يمكنه أن يركز على الأنماط المختلفة للتركيب الإضافي، وبالتالي يسمح له هذا التمرين بتدريب

الدارسين على وضع كل عنصر في موضعه المناسب ، وهو في الوقت ذاته يسمح لهم بمراجعة التراكيب اللغوية المدروسة و يرسخها لديهم ، وبالتالي يساعدهم على توظيف ما تم تعلمه .

٥-تمرين التكملة

وفي هذا التمرين يُطلب من المتعلم إكمال جملة أو حوار *(صالح بلعبد، ٢٠٠، ص٣٨)*، ويمكن لهذا التمرين أن يُنجز شفهيا أو كتابيا ، و المطلوب في هذا التمرين أن يقوم الدارس بإتمام الجمل بوضع المضاف أو المضاف إليه أو الاثنين معا، وعلى سبيل المثال:

- ينفق المؤمن ماله في سبيل .....
- لبث نوح في قومه ....

٦-تمرين الحوار الموجه

يعد هذا النوع المحطة الأخيرة في سلسلة أنواع التمارين البنيوية ، وهو النوع الوحيد الذي يتميز بالعفوية ، ومرد ذلك أنه يضع المتعلم في مواقف تشابه الواقع الذي يستخدم فيه اللغة ، ويقوده إلى التعبير التلقائي شفهيا أو كتابيا ، ويجرى هذا التمرين على شكل حوارات مصغرة، يتم فيها التقابل بين جملتين: الأولى استفهامية ، والثانية خبرية ، أو بين جملة مثبتة وأخرى منفية *(صالح بلعبد، ٢٠٠٠، ص٣٨)* ، وبالتالي يقوم الدارس بتحويل المثبت إلى المنفي بطريقة عفوية ، كما في المثال التالي:

المعلم : اسمك علي ؟

الدارس : ليس اسمي عليا ، اسمي محمد.

المعلم : هل هذه سيارة علي؟

الدارس : لا، سيارة محمد.

المعلم : هل ذهبت البارحة إلى حفل ختام الأنشطة ؟

الدارس : لا ، لم أذهب البارحة إلى حفل ختام الأنشطة ، بل ذهبت إلى منزل والدي

أو : نعم، ذهبت البارحة إلى حفل ختام الأنشطة ، واستمتعت كثيرا بفقرات الحفل.

المعلم: قل لحمزة و علاء أن يساعداك في حمل الكتب.

الدارس : تقصد كتب اللغة العربية؟

و هكذا يسمح هذا التمرين بترك حرية التعبير للدارس عند الإجابة على السؤال المطروح؛ فهو يستطيع أن يجيب بـــــ " : لا " أو " نعم " ، لكن يشترط عليه أن يبرر إثباته أو نفيه بإعطاء توضيحات .

و قد يستخدم المعلم الحوار القائم على السؤال والجواب ليدرب الدارس على استعمال اللغة شفهيا وكتابيا ، مقتربا من المواقف الطبيعية بحيث يشتمل الحوار على أسئلة و إجابات قصيرة مثل:

المعلم : هل هذا خاتم فضة ؟

الدارس : نعم إنه خاتم فضة.

المعلم : كم عدد أيام السنة ؟

الدارس:.....

و هكذا يمكِّن هذا التمرين الدارس من التحدث تلقائيا وبطريقة عفوية مستعملاً في ذلك البنى والصيغ التي اكتسبها من خلال قيامه بعمليتي الاستبدال و التحويل .

الانتقادات الموجهة إلى التمارين البنيوية و كيفية التغلب عليها

على الرغم من كل ما أحدثته التمارين البنيوية من تغيير في ميدان تعليم اللغات ، وما حققته من نتائج إيجابية وما لاقته من القبول والنجاح-إلا أنها لم تسلم من الانتقادات والتحفظات في الوسط التربوي التعليمي، ويمكن تلخيص أبرز الانتقادات الموجهة للتمارين البنيوية وكيفية معالجتها في النقاط التالية:

- يرى بعض الباحثين أن التمارين البنيوية تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي ، وبالتالي فالمتعلم في هذه الحالة يكتسب البنى اللغوية لكنه يعجز عن توظيفها واستعمالها بما يقتضيه حال الخطاب ، ويرد أنصار التمارين البنيوية على هذا النقد بقولهم: صحيح -في البداية- ركز أصحاب الطريقة السمعية الشفوية على ترسيخ التراكيب معزولة عن الخطاب ، لكنهم تفطنوا بعد ذلك ، فسعوا إلى ربطها بالحوار أو النص *(فتيحة بن عمار، ٢٠٠٥ ،ص٩٢)*، ومن ثم، أصبح من شروط التمارين البنيوية أن تنطلق من نص أو حوار سبق تقديمه في حصة العرض.

- الإسراف في التطبيق على الجانب الشفهي من اللغة وإهمالها للجانب الكتابي ، أما رد أنصارها فكان : إن التمارين البنيوية اعتمدت فعلاً على الجانب المنطوق من اللغة ، لأن الاتجاه الحديث هو اتجاه شفهي ، ولكن بإمكان أي معلم تحويل هذه التمارين إلى تمارين كتابية *(محمد مدور، ٢٠٠٧ ،ص١٠٧)*.

- اعتبار التمارين البنيوية تمارين آلية ببغاوية لا تدرب الدارسين على الخلق و الإبداع خاصة تمرين التكرار *(صالح بلعيد، ٢٠٠٠، ص٤٠)* ، وربما يقصد منتقدو التمارين البنيوية من صفة الآلية أن متعلم اللغة في رأيهم يكرر البنية اللغوية المدروسة بطريقة آلية دون فهمها واستيعابها ، إلا أن هذا النوع - بالرغم من اتسامه بالبساطة- يتيح الفرصة للمتعلم لاكتشاف العناصر اللغوية من خلال قيامه بتكرار البنية ، كما يمكن إدخال عنصر الابتكار بإلزام الدارس بابتكار تراكيب جديدة بعد تعرفه على التراكيب الأصلية.

وفي النهاية فإنه مهما اختلفت الآراء حول التمارين البنيوية فإنها تبقى وسيلة ناجعة في عملية تعليم وتعلم اللغة ، إذا عرفنا كيف نوظفها بكيفية مناسبة ، فتصبح أداة ترسيخية لا يمكن الاستغناء عنها، فقد تكون التمارين البنيوية وسيلة فعالة -في رأي الباحث-حين نفهم إمكاناتها وحدودها في إعداد الدارسين للتفكير في إطار نحوي للغة ، دون تداخلات مع لغتهم الأم ، كما أنها قد تسمح باكتساب عادات لغوية جديدة ، تؤدي بالضرورة إلى تثبيت ردود أفعال كافية لجعل الدارسين -حين يتكلمون أو يكتبون- قادرين على توصيل أفكارهم بسهولة و دقة ، وبالتالي فالتمارين البنيوية تؤدي دورا مهما في عملية الاكتساب اللغوي ، فهي قد تساهم في إكساب المتعلم الملكة اللغوية .

٣:١:٩- التوليد الدلالي للتركيب الإضافي و تعليم اللغة العربية.

يُعرَّف التركيب على أنه اجتماع كلمتين أو أكثر وفق علاقة تسوغ اجتماعهما، والتراكيب – كما يقسمها ابن الخشاب في المرتجل -نوعان: تركيب إسنادي ؛ وهو الذي يشتمل على مسند ومسند إليه، وتركيب غير إسنادي ؛ وهو الذي لا يشتمل على مسند ومسند إليه، ويكاد يتفق معظم الباحثين اللغويين على هذا التقسيم *(محمد الشاوش،١٩٨٢، ص٦٨)*.

و قد انصب اهتمام علماء العربية على دراسة الجملة والكلام، لأن كلاً منهما يشتمل على مسند ومسند إليه، أي أنهما تركيبان إسناديان ، ولم يهتم هؤلاء العلماء بدراسة التراكيب غير الإسنادية، بل اكتفوا بالإشارة إلى أنها اجتماع كلمات غير مؤتلفة، ويعود السبب في ذلك إلى أن علماء العربية استخدموا في دراستهم للعربية منهجاً بنيوياً وظيفياً، لأن دراستهم استهدفت اكتشاف القوانين التي تحكم اللغة العربية كنظام، فاستوجب ذلك منهم الانطلاق من الوحدة التي لا تنفصم بين الشكل والمضمون، فالبنية اللغوية لا تستقل عن وظيفة الاتصال التي تؤديها اللغة. وقد توسع الإمام الجرجاني في استخدام هذا المنهج البنيوي الوظيفي حين بحث في نظم الكلم، فعمد إلى بيان ارتباط خصائص بنية الكلمة المفردة بالوظيفة التي تؤديها في الكلام، انطلاقاً من

الوظيفة الأساسية للغة كوسيلة لاتصال الناس بعضهم ببعض. (*جعفر دك الباب، ١٩٨٢،ص١١٥*)

و حسب نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث ، فإن التركيب الإضافي أكثر التراكيب اللغوية غير الإسنادية تواترا في النصوص التي تم تحليلها، حيث يرتبط المضاف والمضاف إليه بعلاقة نحوية ودلالية تسوغ لهما أن يقترنا معاً . و من وجهة نظر بنيوية فإن النظام اللغوي للغة العربية يتميز بوجود طريقة اندماج أو اتصال فريدة للكلمات (Incoroporation) تتجلى في الضمائر المتصلة بالاسم ، والمضاف والمضاف إليه ، ويقصد بالاندماج هنا: اتصال الكلمات بعضها ببعض في لفظة واحدة توحدها ، و يكون أمامنا –نتيجة الاندماج –تركيب نحوي متحد في وحدة مترابطة ؛ كما في اتصال الضمير بالاسم في قولنا: (كتابك) ، أو في الربط بين المتضايفين كما في قولنا: (جامعة تبوك) .

وقد وظف المتكلم العربي العلاقة بين ركني التركيب الإضافي للتعبير عن معانٍ معروفـــة، وأخرى غـــــــــــــير معروفة من قبل ، بل إنه وظفها لسد ثغرات في بعض مفردات اللغة . تعرف هذه الظاهرة اللغوية بظاهرة التوليد الدلالي ؛ حيث يتم الجمع بين لفظين لإنتاج مركب جديد، يحمـــــــل دلالة جديدة ، ربما لا تتكون من كل لفظة علي حدة . هذا التوليد الدلالي يمثل جانـــــــــبا إبداعيا تتميز به اللغة العربية، كما أن استخدام التراكيب اللغوية في تعليم اللغة العربية يعد شكلا من أشكال الاقتراب المنظم لتعليم اللغة و تعلمها مما يسهم في السيطرة على المفردات ويساعد في التغلب على صعوبة تعليم القواعد ، ذلك أن استخدام المتعلم لنمط تركيبي في صورة سياق مع تكرار الأمثلة و تنوعها يخلق نوعا من الألفة بين المتعلم والنمط (*محمود سليمان، ٢٠٠٢، ص١٢٢*).

ولكي يمكننا فهم العلاقة بين المضاف والمضاف إليه لابد من استعراض تقسيمات علماء اللغة العربية للإضافة (*مصطفى غلاييني،١٩٩٣، ص ص ٢٠٦-٢٠٩*) ؛ (*عباس حسن ، د.ت، ص ص ٢-٦*):

فقد قسم العلماء الإضافة إلى نوعين : الأول هو الإضافة المحضة أو المعنوية، و سميت محضة لأنها خالصة من تقدير الانفصال بين المضاف و المضاف إليه ، و سميت معنوية لأنها تفيد أمرا معنويا هو التعريف أو التخصيص؛ و هي تفيد تعريف المضاف بالمضاف إليه إن كان المضاف نكرة و المضاف إليه أيضا نكرة مثل : غلام زيد ، و قلم محمد، و تفيد تخصيص المضاف بالمضاف إليه إن كان المضاف نكرة و المضاف إليه نكرة أيضا، مثل غلام امرأة كتاب قراءة، و المراد بالتخصيص ما لم يبلغ درجة التعريف، فإن كتاب قراءة أخص من كتاب فقط.

و النوع الثاني من أنواع الإضافة هو الإضافة اللفظية ، و ضابطها أن يحل محل المضاف فعله فلا يفسد المعنى ولا يختلف؛ ففي قولنا هذا طالب علم ، و هذا حسن الخلق ، يصح المعنى و لا يختلف إذا أحللنا الفعل محل المضاف فقلنا: هذا يطلب العلم ، و هذا يحسن خلقه، وبكلمات أخرى تكون الإضافة لفظية إذا كان المضاف وصفا عاملا في المضاف إليه ، وهي لا تفيد المضاف تعريفا ولا تخصيصا ، ولا يقدر فيها حرف جر ، وإنما الغرض منها التخفيف في اللفظ بحذف التنوين ، أو نوني التثنية والجمع .

وكتب ابن الخشاب حول العلاقة بين المضاف والمضاف إليه ما يلي: ".والكسرة في آخر الاسم المضاف إلى ياء المتكلم كسرة بناء عارض، وذلك أن المضاف يتنزل من المضاف إليه منزلة بعض الكلمة من بعض. هذا إذا كان المضاف إليه مما يمكن أن يكون مستقلاً بنفسه، فإذا انضم إلى ذلك كون المضاف إليه ما لا يقوم بنفسه ولا ينفرد، واشتد اتصاله بما قبله حتى يجري الأول من الثاني والثاني من الأول مجرى بعض الكلمة من بعض حقيقة لامتزاجهما، فيغلب على الأولى حكم الثانية. هذه الصفة موجودة في المضاف إلى ياء المتكلم" (*ابن الخشاب، ١٩٧٢، ص١٠٩*).

وكتب أحد الباحثين عن الإضافة ما يلي: "وكذلك الإضافة في اللغة العربية تتم بإنشاء علاقة ذهنية- وبالتالي جوانية- لا تحتاج إلى لفظ يشير إليها، مثال ذلك قولنا: (كلية التربية) فهو كاف لإيقاع الإضافة بين (التربية) و (الكلية)، خلافاً للغات الأخرى

التي تعمد إلى إثبات لفظ خاص يدل عليهما أو تستعين بأداة لتسوغ الربط بينهما (*جعفر دك الباب، ١٩٨٢،ص١١٧*).

وقد فسر العلماء علاقة الجر بين المتضايفين على وجود حرف جر محذوف ، و تعددت تقديراتهم لهذه الحروف و بالتالي تعددت الدلالات التي تربط بين المضاف و المضاف إليه، وأشهر تلك الحروف – بل ظن بعض الباحثين أنه هو المقصود في الإضافة دون غيره – هو حرف اللام. وبعضهم زاد عليه حرف (مِن) فقط، حتى جاء في شرح الرضي على الكافية:

كل ما لم يكن فيه المضاف إليه جنس المضاف بالتفسير الذي مر، من الإضافة المحضة، فهو بمعنى اللام، وكل إضافة كان المضاف إليه فيها جنس المضاف، فهي بتقدير (من)، ولا ثالث لهما، و الحقيقة أن اجتهادات العلماء المحدثين أثبتت أن العلاقة بين المتضايفين أكبر من ذلك ، وقد زاد بعض الباحثين العديد من حروف الجر في تقديرهم للعلاقة بين المتضايفين، و فيما يلي حروف الجر التي قدرها العلماء و دلالة كل منها: *(ابن الخشاب ، ١٩٧٢، ص ١٠٩)، (جعفر دك الباب، ١٩٨٢،ص١١٥)، (عبد القادر فاسي، ١٩٩٧،ص٤):*

–تكون الإضافة على تقدير حرف الجر "في " إذا كان المضاف إليه ظرفا واقعا فيه المضاف مثل: صيام النهار وقيام الليل أي صيام في النهار وقيام في الليل ومثل قول: أعجبني ضرب اليوم زيد ، أي "في اليوم" ، ومثل قوله تعالى "بل مكر الليل والنهار " ،أي مكر في الليل ومنه قوله تعالى " للذين يؤولون من نسائهم تربص أربعة أشهر " أي في ربعة أشهر ، وتدل العلاقة هنا على معنى الظرفية.

– وتكون الإضافة على تقدير حرف الجر " من " إذا كان المضاف مصنوعا من المضاف إليه ، أو إذا كان المضاف إليه جنسا للمضاف نحو : هذا خاتم فضة،فالخاتم مصنوع من الفضة، وهذا ثوب حرير أي من حرير فالمضاف نوع من المضاف إليه " الحرير " ، والحرير جنس للمضاف وهو الثوب ، والمضاف إليه صالح للإخبار به عن المضاف والعلاقة هنا دالة على معنى الأصل أو بيان الجنس .

-وتكون الإضافة على تقدير حرف الجر اللام ، مثل: هذا كتاب محمد وهذه يد عمر ، و المقصود : كتاب لمحمد ، ويد لعمر ؛ فإن اليد وإن كانت جزءا أو بعض عمر لكنها لا يصح أن يخبر عنها بصاحبها، فلا يقال : هذه اليد عمر، فتكون الإضافة بمعنى اللام أي اليد لعمر . والعلاقة هنا دالة على تبعية أو ملكية المضاف إليه للمضاف.

-وتكون الإضافة على تقدير (على) وتدل على معنى الاستعلاء وما في معناه، مثل: لعنة اليهود، أي: لعنة على اليهود.

- وتكون الإضافة على تقدير (إلى) وتدل في الأصل على انتهاء الغاية ، مثل: طريق الإسكندرية. أي: طريق إلى الإسكندرية.

-وتكون الإضافة على تقدير (الباء) وتدل غالبا على الاستعانة والسببية، مثل: كتابة القلم، أي: كتابة بالقلم.

-وتكون الإضافة على تقدير (عن) وتدل على المجاوزة وما في معناها، مثل: مبحث التأويل، أي: مبحث عن التأويل.

-وتكون الإضافة على تقدير (الكاف) وتدل على التشبيه غالبا. مثل: خد الورد، أي خد كالورد.

و تقدير حرف الجر يفسر سبب جر المضاف إليه ، ثم إنه من خلال معرفة معاني حروف الجر قد نستطيع تحديد العلاقة بين المتضايفين ، فإذا كان حرف الجر المقدر هو "من " مثلا ، دل ذلك على أصل الشيء كما في المثال " ثوب حرير" ، وإذا كان حرف الجر المقدر" في " دل ذلك على الظرفية كما في قوله تعالى : "مكر الليل و النهار" ، لكن هناك بعض أنماط الإضافة لا يتضح فيها – بدقة كافية– تقدير حرف جر معين مثل نمط : "صعب المنال ، و شديد المحال"،ومثل نمط: "ثلثا الميراث، و نصف ساعة" ؛ فالنمط الأول يعبر عن وصف المضاف للمضاف إليه ، والنمط الثاني يعبر المضاف عن جزء أو بعض أجزاء المضاف إليه.

و هكذا هناك الكثير والكثير من الأمثلة التي لاحظها الباحث و التي قد تجعل الاعتماد فقط على تقدير حرف الجر و تحديد العلاقة الدلالية من معنى هذا الحرف – خطوة منقوصة، وثمة ملحوظة مهمة يسجلها الباحث من خلال خبرته في تعليم اللغة العربية هي : أنه قد يكون من السهل على متعلم اللغة العربية من أهلها أن يقدر حرف الجر الذي قد يوضح العلاقة الدلالية بين المتضايفين ، لكن الأمر قد يكون صعبا على متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، خاصة في بعض أنماط الإضافة ، كما في الأمثلة السابقة.

من هنا كان لابد من البحث عن آلية تسهل على متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى التعرف على نوع العلاقة الدلالية والمعنى الذي ينشأ نتيجة التقاء المتضايفين. والفكرة الرئيسة للبحث عن تلك الآلية المناسبة للتعرف على أنواع العلاقات الدلالية بين أنماط التركيب الإضافي هي : البحث في الأنماط التوليدية للتركيب الإضافي، ثم محاولة تحليلها لتفسير العلاقة التي تربط بين جزأيها، و تحديد الدليل النظمي الأساس لكل نمط؛ بحيث إذا وجد متعلم اللغة العربية هذا النظام الأساس فإنه يستطيع بسهولة إدراك نوع العلاقة الدلالية، وكذلك إذا أراد بناء علاقة دلالية من نوع معين فإنه يستطيع الربط بين متضايفين بطرقة تتفق مع دليل نظمي محدد و واضح لديه.

٤:١:٩ –تنمية الحصيلة اللغوية و مهارات القراءة

القراءة ميدان رحب تتجلى فيه اللغة بكل ما تحمله من طاقات وما تشتمل عليه من عناصر؛ فالقراءة لغة ، وكيان المادة المقروءة قائم في وجوده على ألفاظ اللغة وصيغها و تراكيبها، وإذا كانت القراءة لغة فالقراءة تفكير (*حسني عبد الباري عصر ،١٩٩٩، ص ٦٥*).

و إذا كانت حاجتنا للقراءة – في حياتنا بصفة عامة – أقل ما توصف به أنها حاجة ملحة، فإن حاجة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى إليها أشد ، حتى أن بعضهم يعتقد أو يجعل هدفه الرئيس – إن لم يكن الوحيد – من حضور دورات و

برامج تعليم اللغة العربية هو تعلم القراءة تمهيدا للقدرة على قراءة القرآن الكريم ، و قراءة الكتب والمواد المطبوعة باللغة العربية.

ويعرف قاموس لونجمان الإنجليزي للغويات مهارات القراءة بأنها : "التعامل مع نص مكتوب لفهم محتواه "، و يتبع هذا القاموس -الذي يعتبر مصدرا أساسيا يسترشد به من قبل الباحثين في علوم اللغويات -تعريفه بالتأكيد على أن التعامل مع مهارة القراءة والاستيعاب في بداية تدريس اللغة الأجنبية يتم عادة من خلال : اعتماد نصوص لغوية مكتوبة بمفردات و تعابير بسيطة، و كذلك استخدام تحليل التراكيب القواعدية الواردة في هذه النصوص" *(مسعود الحسن،١٩٩٧،ص٩٩)*

.و في ظل التطورات العالمية وجهود التربويين واللغويين والاهتمام بعمليات القراءة وما يجري داخل القارئ من عمليات عقلية – تطور مفهوم القراءة ، وأصبحت عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، و تتطلب هذه العملية فهم المعاني والربط بين الكلمات حسب العلاقة الدلالية والنحوية لها ، وكذلك ربطها بالخبرة الشخصية للقارئ *(فايزة عوض ، ١٩٩٥، ص٧٤)* .

كما أنها عملية تأملية تستند إلى عمليات ذهنية ونشاط عقلي يتضمن كل أنماط التفكير والتقويم والتحليل والتعليل وحل المشكلات ، و ليست القراءة مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة فحسب *(رشدي طعيمة ، ١٩٩٨، ص ٣٢)* ، وبذلك تكون عملية القراءة عملية تقوم على الربط و تركيب و بناء المعنى.

وترى بعض الأدبيات التربوية واللغوية مثل: (*Duke& Pearson,2001;Stopper,209*) أنه قد حدث تطور هائل في السنوات الأخيرة فيما يتعلق بالنظر إلى القراءة من حيث: مفهومها ومهاراتها ومستوياتها ؛ فقد كانت النظرة التقليدية تركز على المفهوم الآلي للقراءة ، الذي يعنى بالدرجة الأولى بمهارات القراءة الأساسية مثل: فك الرموز المكتوبة ، والتمييز بينها ونطقها، والتعرف على الكلمات ، وقراءة الجمل ، والتعامل مع الفهم بوصفه ناتجا نهائيا باعتبار النص يحمل معنى واحدا يتعين على القارئ استخراجه . ومع أهمية هذه المهارات خاصة للمستوى الأولي للقراءة إلا أنها لا تكفي للنفاذ إلى كنه الطبيعة المعقدة لمهارات القراءة بمستوياتها

ومجالاتها المختلفة ، و من هنا جاءت النظريات الحديثة للقراءة ،مقدمة رؤية تكاملية للقراءة من خلال تبني مفهوم تفاعلي / بنائي يأخذ في حسبانه أنواع القراءة المختلفة ، و ما تتطلبه من مهارات متقدمة في الفهم و التحليل و الاستنتاج و الربط و التخمين ، و بناء المعنى .

و من النظريات الحديثة لتفسير القراءة : النظرية التفاعلية (Interactive Theory) التي تقوم على فرضية ملخصها: أن إنجاز عملية القراءة في المواقف الحقيقية لها يتطلب توظيف كل الأنظمة اللغوية : الدلالي ، و التركيبي ، والمورفولوجي – بشكل تفاعلي ؛ إذ إن القدرة على قراءة النص ناتجة عن ذلك التفاعل والتمازج بين أنظمة اللغة أكثر من كونها ناتجة عن الاستخدام التسلسلي لها *Zamel (Vivian,1992).*

وتتكون عملية القراءة من مجموعة كبيرة من المهارات التي يستخدمها القارئ أثناء تعامله مع النص مثل : التعرف على الرموز المكتوبة ، و التقاط المفردات ، و فهم التراكيب اللغوية المختلفة ، و التعرف على طريقة تنظيم النص ، واستخدام معلوماته العامة و غيرها ، وحتى يتمكن الطالب من فهم وتذكر المعلومات والأفكار الموجودة صراحة أو ضمنا في النص المقروء ، لابد له أن يكون قادرا على تطبيق تلك المهارات في عملية القراءة *(ريما الجرف ، ٢٠٠١ ،ص٧٣).*

و تشير الأدبيات التربوية و اللغوية التي تبحث في بناء مهارات القراءة و تحديد مجالاتها إلى أن هناك تصنيفا ثلاثيا لمجالات القراءة (Davis,1995) و هذه المجالات هي :

١- مهارات التعرف على الكلمة (Word Recognition Skills) و يهتم هذا المجال بالأنظمة و القوانين الصوتية للغة ، و التعرف على الرموز المكتوبة و فكها و التمييز بينها، و إدراك العلاقة بين الصوت و نطقه ورمزه الكتابي ، بالإضافة إلى فهم معاني الكلمات بعد نطقها ، و يضم هذا المجال عددا من المهارات منها مثلا: مهارات التحليل والتركيب الصوتي، و التعرف البصري ، وتركيب الكلمات و التحليل السياقي، و غيرها من المهارات .

٢- مهارات الفهم (Comprehension Skills) و هي تعالج مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة ، بالإضافة إلى فهم المصطلحات ، و من أهم المهارات التي تندرج تحت هذا المجال ما يلي: مهارات الفهم الحرفي ، مهارات الفهم الاستنتاجي ، مهارات الفهم النقدي ، مهارات الفهم الإبداعي.

٣- المهارات الدراسية (Study Skills) وهي تشمل المهارات التي تساعد الطلاب على النجاح في القراءة و التعلم بشكل عام ، و تتطلب هذه المهارات بعض الإجراءات الأولية مثل بناء عادات جيدة للقراءة والدراسة ، وتطوير نظام فعال وناجح لذلك ، والالتزام بهذا النظام، والمحافظة عليه . من بين المهارات المنضوية تحي هذا النوع : مهارات البحث عن المعلومة ، ومهارات تنظيم المعلومة ، ومهارات اتّباع التعليمات ، ومهارات السرعة في القراءة .و غيرها .

و قد طور رشدي طعيمة بناء هرميا للمهارات اللغوية ، ومن بينها البناء الهرمي للقراءة ، حيث قسم المهارات إلى ثلاثة مستويات على النحو التالي: *(رشدي طعيمة ، ٢٠٠٠)*

المستوى الأدنى ، و يتضمن مهارات تتصل بآليات القراءة (تعرف) .

المستوى الأوسط ، و تندرج تحته المهارات التالية :

مهارات تتعلق بالكفاءة النحوية.

مهارات عقلية أولية (فهم) .

مهارات عقلية وسطى (نقد).

مهارات عقلية عليا (تفاعل).

المستوى الأعلى ، و ينضوي تحته المهارات التالية :

مهارات تتصل بعادات القراءة و اهتماماتها .

مهارات الفهم الثقافي.

و تتبنى الدراسة الحالية هذا التقسيم ، كما أنها تركز على مهارات المستوى المتوسط التي تناسب مجموعة الدراسة ومتغيراتها.

و تعليم القراءة يتطلب جهدا مقصوداً ، فالقراءة الجادة مطلب نمائي لا يأتي إلا بالممارسة والتدريب ،و لذلك فإن كلمة "القراءة "تعبر عن تغيرات نوعية و كمية مهمة في مراحلها المتتالية ، فالنمو في مرحلة معينة يعتبر وسيلة للنمو في المرحلة التالية (*عبدالمحسن العقيلي، ٢٠٠٥ ،ص٨٨*).

و لذلك ، من الصعوبة بمكان -في تقدير الباحث- أن يتم عزل طريقة تعليم القراءة في أي لغة من اللغات عن طبيعة هذه اللغة و شكلها التنظيمي و تراكيبها وجملها و مفرداتها وقواعدها المميزة ، و قد يكون غير مجدٍ في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الوقوف عند حد إعطاء الكلمات مفردة و التعرف على معانيها مفردة ، فمعلوم قدر ما قد تكتسبه الكلمة من وجودها في السياق أو مجاورتها لغيرها من الكلمات، كما أن إعطاء الكلمات مفردة سرعان ما ينساه المتعلمون ، و يخلطون بين معاني الكلمات المختلفة عقب الانتهاء من الدرس .

ومن منطلق بنيوي ،يتحدد تعليم القراءة والحصيلة اللغوية في أن معنى للكلمة أو التركيب أو الكلمات التي تمثل التركيب اللغوي قد يكون غير واضح في ذهن المتعلم ، أو أن معنى إحدى هذه الكلمات غير واضح ، وبالتالي فإنه في حاجة إلى التفاعل مع النص من خلال القراءة والتفاعل مع المقروء واكتشاف المعاني الجديدة سواء على مستوى المفردة الواحدة أو على مستوى التركيب ، إن هدف القراءة من هذه الوجهة هو بناء المعنى من النص.

و قد تضمن منهج معايير المحتوى لمهارات اللغة في ولاية كاليفورنيا *(California Department of Education,2002)*، و ولاية أوهايو الأمريكية *(Ohio Department of Education,1996)* مهارات نمو المفردات و التراكيب ،

و التعرف على السمات التركيبية، وفهم الأنظمة اللغوية كأهم مهارات القراءة التي يجب الاهتمام بها .

و تعرض "طومس هاكن " و" مرجوت هاينز" و"جيمس كودي" في كتابهم قراءة اللغة الثانية و حفظ المفردات -إلى العلاقة المترابطة بين القراءة و اكتساب المفردات الجديدة ، والكتاب يطرح سؤالين طالما اجتهد الباحثون بشأنهما : هل يمكن لقارئ نص في لغة أجنبية غير لغته الأم أن يكتسب رصيدا من المفردات من خلال هذه القراءة ؟ و هل يمكّن سياق الكلام القارئ أن يستنتج معاني الكلمات و أن يحفظها؟ (*Huckin& Coady,1993)*

معظم الدراسات التي يحتويها الكتاب حول المفردات تطلب من التلاميذ القيام بالتخمين من خلال نص يحتوى على ما بين مائتين و أربعمائة كلمة ، و السبب في هذا الحجم من النصوص هو محدودية مهارات التلاميذ.

و يقترح الكتاب أن يستخدم المعلمون مناهج مختلفة بالنسبة إلى تواتر المفردات قلة أو كثرة. ذلك لأن تبين صيغة الكلمة بشكل سريع ودقيق وفهم اشتقاقها بوضوح أمران أساسيان ليس فقط لاكتساب الطلاقة اللغوية، ولكن من أجل التخمين السياقي، و يحث المؤلفان بإلحاح على التدريب على التركيب اللغوي من الناحية المورفولوجية والدلالية .

و تتوقف مهارات القراءة من منطلق هذه الوجهة على ما قد يمتلكه القارئ من حصيلة لغوية سابقة ، و قدرته على تطوير و بناء حصيلة لغوية جديدة ، فكلما زادت حصيلته اللغوية ازداد فهمه و نمت مهاراته القرائية ، كما تتوقف قدرته على بناء المعاني واكتشاف مواصفات سياق الكلام ، وبناء حصيلته اللغوية على طبيعة المادة المقروءة أو طبيعة النص المقدم له، فمن النصوص ما قد يعوق الفهم ويعطله ؛ لأنها كتابات رديئة لا تراعي طبيعة اللغة من حيث إنها كيان حي لا مفردات مبعثرة .

٢:٩- إعداد أدوات الدراسة

قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة الحالية، وشملت ما يلي:

١:٢:٩- استمارة تحليل أنماط التركيب الإضافي و تحديد دلالاتها

أ-الهدف من الاستمارة : هدفت الاستمارة إلى تحديد أنماط التركيب الإضافي والدلالة التي تربط بين المتضايفين في كل نمط ، ومن ثم استخدامها في تحديد أكثر الأنماط شيوعا، و قد اعتمد الباحث في إعداد هذه الاستمارة على نظام الترميز المسبق (Priori Coding) حيث تم تحديد فئات التحليل (أنماط التركيب الإضافي) قبل البدء في التحليل ، و ذلك في ضوء مراجعة الإطار النظري للدراسة الحالية ، وبعض كتب النحو والدراسات اللغوية في هذا الموضوع ، ثم استطلاع آراء عينة من المتخصصين في علوم اللغة العربية و قواعدها، و كذلك في ضوء الفحص المبدئي لما أسفر عنه تحليل مجموعة النصوص النثرية في الدراسة الاستطلاعية.

ب-مصادر بناء الاستمارة: تمثلت مصادر بناء القائمة فيما يلي:

-الإطار النظري للدراسة الحالية

- بعض الكتب والبحوث والدراسات السابقة المهتمة بالتراكيب اللغوية غير الإسنادية.

-بعض الدراسات التي تناولت التوليد الدلالي في اللغة العربية.

- إجراء مقابلة مع عدد من المتخصصين في قواعد اللغة العربية ، و المعاجم، و علم اللغة، وقد تم تبويب استجاباتهم وتحليلها واستخدامها كمصدر من مصادر إعداد الاستمارة.

ج- الصورة المبدئية: توصلت الدراسة من خلال المصادر و المبادئ السابقة إلى عدد كبير من أنماط التركيب الإضافي المتنوعة في الدليل النظمي الأساس، وقد تم إعادة النظر في هذه الأنماط بهدف: دمج الأنماط ذات الأدلة النظمية المتشابهة، حذف الأنماط المكررة،تصنيف الأنماط تحت عشرين محورا؛ تمثل دلالات أنماط

التركيب الإضافي،بعد ذلك تم وضع الأنماط المرتبة في قائمة تمهيداً لتصميم الصورة المبدئية لاستمارة التحليل التي جاءت كما يلي:

احتوت الصورة المبدئية على عشرين نمطا من أنماط التركيب الإضافي ، وتم تقسيم الاستمارة إلى ستة أنهار بيانها مرتبة من جهة اليمين كالتالي: النهر الأول؛ خصص للتسلسل،النهر الثاني؛ خصص للدليل النظمي الأساس لنمط التركيب الإضافي، النهر الثالث؛ خصص لإعطاء مثال على نمط التركيب الإضافي ، النهر الرابع ؛ خصص لتوضيح الدلالة الناشئة، النهر الخامس؛ و هو الأكبر خصص لتسجيل الأنماط المماثلة التي يتم التعرف عليها عند تنفيذ التحليل، النهر السادس ؛ خصص لحصر مجموع التكرارات لكل نمط .

د- فئات و وحدات التحليل: يمثل الدليل النظمي لكل نمط من أنماط التركيب الإضافي بالشكل الذي تم وصفه وتسجيله في النهر الثاني من استمارة التحليل فئة من فئات التحليل ، وبذلك يكون إجمالي فئات التحليل اثنتين وعشرين فئة، أما وحدات التحليل فهي الخمسة نصوص المتنوعة التي تم تحليلها في الدراسة الاستطلاعية و بياناتها كالتالي:

جدول (٢) يبين عناوين و مصادر النصوص (وحدات التحليل)

م	عنوان النص	المؤلف	المصدر	تاريخ النشر
١	عقلانية الإسلام	شوقي ضيف	كتاب عالمية الإسلام ، القاهرة : دار المعارف	بدون تاريخ
٢	سمات التفكير	فؤاد زكريا	كتاب التفكير العلمي ، الفصل الأول ،	١٩٩٦

	العلمي		القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب	
٣	دبلوماسية النبي محمد	جمال عفيفي	الرياض: مجلة الدبلوماسي، العدد ٣١	نوفمبر ٢٠٠٦
٤	تيارات نقدية متصارعة	جابر عصفور	الكويت : مجلة العربي، العدد ٥٧٨	يناير ٢٠٠٧
٥	تاريخ الصين	سيد همام	الرياض : مجلة المعرفة، العدد ١٤٦	يونيو ٢٠٠٧

هـ-ضبط الاستمارة: صُدِّرت الاستمارة بخطاب يوضح الهدف منها، وكيفية التعامل مع بنودها، ثم عُرِضَتْ بعد ذلك على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم خمسة محكمين (ملحق ١) ، و ذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة الاستمارة للغرض منها من : حيث الشكل وطريقة التنظيم، و استيفاء الاستمارة لأنماط التركيب الإضافي، وكذلك مدى الاتساق بين الدليل النظمي ودلالة كل تركيب، كما طُلِبَ من السادة المحكمين إضافة ما يرونه من مقترحات وإضافات وآراء أخرى قد تفيد في بناء الاستمارة، وقد اتفق المحكمون على حذف ودمج وإضافة بعض أنماط التركيب الإضافي، وتعديل مسمى الدلالة ، وقد أقرت الدراسة الحالية بعض هذه التعديلات ، و قد زاد عدد فئات التحليل بعد تحكيم الاستمارة ليصل إلى اثنتين و عشرين فئة. وتجدر الإشارة إلى أن الباحث قد حرص على مقابلة السادة المحكمين والحديث معهم، مما سهل توضيح وجهة نظر الاستمارة ، وساعد على تحقيق القدر الأكبر من الإفادة من آرائهم.

و- تطبيق الصورة النهائية لاستمارة التحليل : بعد أنْ تمَّ تحكيم استمارة تحليل أنماط التركيب الإضافي ، وتحديد دلالاتها في صورتها المبدئية، قام الباحث بإجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين كما سبقت الإشارة، ثم قام بتطبيق الاستمارة بنفسه ، و الاستعانة بزميل آخر([4])في تطبيق الاستمارة على النصوص الخمسة ذاتها التي سبق تحليلها في الدراسة الاستطلاعية، ثم تحديد أنماط التركيب الإضافي و الدلالات القائمة بين المتضايفين -الناتجة من التحليلين ، وإعداد قائمة بها، وحساب الأهمية النسبية لكل نمط، حيث توصلت الدارسة إلى اثنين و عشرين نمطا دلاليا للتركيب الإضافي . (انظر ملحق٣ ، وملحق٤).

و بذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من تساؤلات البحث

٣،٩:٢:٢ قائمتي مهارات الحصيلة اللغوية و مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط)

مرَّ إعداد كل قائمة من القائمتين السابقتين بالخطوات التالية:

أ-تحديد الهدف من القائمة : تحدد هدف قائمة مهارات الحصيلة اللغوية في التعرف على المهارات الدالة على ما يمتلكه متعلمو اللغة العربية من مفردات اللغة الفصيحة وصيغها وتراكيبها السليمة، بينما هدفت قائمة مهارات القراءة إلى تحديد مجموعة الأداءات المتعلمة التي ينفذها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها أثناء تعاملهم مع النص بهدف فهم محتواه.

ب-اختيار مصادر بناء القائمة: تمثلت مصادر بناء القائمتين السابقتين فيما يلي:

- الإطار النظري للدراسة الحالية.
- بعض البحوث والدراسات السابقة المهتمة بالحصيلة اللغوية ومهارات القراءة.

[4] الزميل هو الدكتور محمد مصطفى ليلة ، أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية بكلية التربية و الآداب – جامعة تبوك.

ج- تصميم الصورة المبدئية: توصلت الدراسة من خلال المصدرين السابقين إلى عدد كبير من المهارات الدالة على ما يمتلكه متعلمو اللغة العربية من حصيلة لغوية، و كذلك إلى عدد كبير من مهارات القراءة في اللغة العربية كلغة أجنبية، وقد تم إعادة النظر في كل مجموعة من هذه المهارات بهدف: دمج المهارات ذات الدلالات المتشابهة، وحذف المهارات المكررة ، بعد ذلك تم وضع كل مجموعة من هذه المهارات في قائمة مبدئية .

د- ضبط القائمة : صُدِّرت كل قائمة من القائمتين السابقتين بخطاب يوضح الهدف منها، وكيفية التعامل مع بنودها، ثم عُرِضَتْ كل واحدة على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق١). تم ذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة كل قائمة للغرض منها من حيث الشكل وطريقة التنظيم واستيفاء المهارات و مناسبتها للمستوى الثاني في تعليم اللغة العربية، هذا بالإضافة إلى وضوح اللغة التي صيغت بها المهارات، والاتساق بين المحاور والمهارات المندرجة تحت كل محور .كما طُلِبَ من السادة المحكمين إضافة أو حذف ما يرونه من مهارات، وقد اتفق المحكمون على حذف ودمج بعض المهارات، و أقرت الدراسة الحالية بعض هذه التعديلات .

هـ-الصورة النهائية للقائمة: بعد أنْ تمَّ تحكيم الصورة المبدئية لكل قائمة من القائمتين السابقتين، قام الباحث بإجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين كما سبقت الإشارة، وحساب نسب الاتفاق بين المحكمين بهدف الوصول إلى الأهمية النسبية لكل مهارة (انظر ملحق٥ ، وملحق ٦)، و فيما يلي وصف للمحاور وعدد المهارات المتضمنة في كل قائمة:

جدول (٣) يبين

محاور قائمة مهارات الحصيلة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط)

م	المحور	عدد المهارات
١	المحور الأول: مهارات دالة على امتلاك مفردات فصحية .	٤
٢	المحور الثاني: مهارات دالة على امتلاك صيغ و تراكيب سليمة	٤
	المجموع	٨

جدول (٤) يبين

محاور قائمة مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط)

م	المحور	عدد المهارات
١	المحور الأول: مهارات التعرف	٣
٢	المحور الثاني: مهارات الفهم	٤
٣	المحور الثالث : مهارات التفاعل	٣
	المجموع	١٠

و بذلك تكون قد تمت الإجابة عن التساؤلين الثاني و الثالث من تساؤلات الدراسة الحالية.

٤:٢:٩- اختبار الحصيلة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط)

تم الاعتماد على اختيار التتمة كأحد الاختبارات التي تستخدم لقياس الحصيلة اللغوية لدى متعلمي اللغات الأجنبية .

و قد مر الباحث بالخطوات التالية عند إعداد الاختبار:

١- تحديد الهدف من الاختبار : تحدد هدف الاختبار في قياس المهارات الدالة على امتلاك الحصيلة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط .

٢- تحديد الأساس النظري للاختبار وخطوات بنائه: اعتمد الباحث على الأسس النظرية و الخطوات الإجرائية التالية عند بناء الاختبار:

- تحديد المهارات الدالة على امتلاك الحصيلة اللغوية كما سبق الشرح في الخطوة ٨: ٢:٢
- اختيار مجموعة من النصوص بلغ عددها ثلاثة نصوص يتكون كل منها من عدد مناسب من المفردات، حدده الباحث ما بين (١٠٠-١٢٠) كلمة في النص الواحد، و ذلك من خلال خبرته في التعامل مع طلاب هذا المستوى (المتوسط) ، و كذلك في ضوء أهداف تنمية الحصيلة اللغوية التي تم تحديها مسبقا.

و قد راعى الباحث عند اختيار النصوص التي تضمنها الاختبار ما يلي:

-أن تكون مكتوبة بالفصحى المعاصرة حتى تكون مفهومة من جميع الدارسين.

-أن تكون معبرة عن بعض الموضوعات التي تمس حياة الدارسين،ومن ثم، فقد تم اختيار نصوص ذات مضمون مناسب.

-أن تكون النصوص مما ورد في دروس البرنامج و من خارج هذه الدروس أيضا.

-أن تكون النصوص ممثلة لمصدر ثقافي مشترك يتوقع اطلاع الدارسين عليه ، ومن ثم فقد تم اختيار نصوص ذات محتوى مناسب رغم تعدد جنسيات الدارسين.

-و في ضوء هذه المعايير قام الباحث بفحص عدد كبير من كتب تعليم اللغة العربية وبعض المجلات ، و استخلص منها عددا من النصوص ، و من ثم أعاد النظر فيها بمشاركة عضو هيئة تدريس بجامعة تبوك في قسم اللغة العربية (*) و قد انتهي الأمر باختيار نصين و تأليف ثالث؛ بياناتها كالتالي:

جدول (٥) يبين عناوين ومصادر النصوص الواردة في اختبار الحصيلة اللغوية

م	عنوان النص	المؤلف	المصدر	التاريخ
١	كيف تقرأ جريدة عربية	السعيد محمد بدوي و فتحي يونس	الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	١٩٨٨
٢	أشعة الليزر	ماجد بن عبدالله المنيف	مجلة المعرفة السعودية	٢٠٠٩

[5] الزميل هو الدكتور محمد مصطفى ليلية ، أستاذ مساعد بكلية التربية و الآداب -جامعة تبوك

لأحد أنماط التركيب الإضافي.																						
تحديد نوع العلاقات بين المفردات ونمط التركيب الإضافي.																						٣
بناء و توظيف بعض أنماط التركيب الإضافي.																						٣

-تم اختيار عدد من المفردات والتراكيب اللغوية وفق ما يتناسب مع المهارات الدالة على امتلاك الدارسين حصيلة لغوية سليمة ، وبما يتناسب مع الوزن النسبي لكل مهارة من تلك المهارات، وبعد تحديد هذه المفردات والتراكيب ، تمت صياغة أسئلة تعتمد على التتمة: إما بحذف بعض هذه المفردات أو التراكيب مباشرة من النص ، و وضع خط متساوي الطول يتوسطه رقم تسلسلي مكان الفراغ الذي أحدثه الحذف ، أو وضع خط تحت بعض هذه المفردات والتراكيب و الإبقاء عليها داخل النص مع صياغة أسئلة حولها تحتاج عند إجابتها التتمة بكلمة أو تركيب لغوي.

-تم تخصيص درجات كل فراغ في ضوء الوزن النسبي للمهارة التي ينتمي الفراغ إليها و عدد الفراغات التي تقيس تلك المهارة.

- يُطلب من الدارسين اختيار الكلمات و التراكيب الصحيحة وملء الفراغات سواء المشار إليها داخل النص أو داخل الأسئلة التي تلي النص.

-تُحسب درجة كل دارس في الاختبار من خلال تجميع الدرجات المخصصة لكل فراغ في النص.

٣-وصف الاختبار: يمكن وصف الاختبار من خلال الجدول التالي:

جدول (٦)يبين مواصفات اختبار الحصيلة اللغوية للمستوى المتوسط

٤-الكفاءة السيكومترية للاختبار :

تم إجراء التجربة الاستطلاعية لاختبار الحصيلة اللغوية للدارسين بالمستوى المتوسط من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى على المجموعة الاستطلاعية التي بلغ عددها عشرة دارسين،و ذلك بغرض حساب زمن الاختبار، وحساب صدقه وثباته.

وتم حساب زمن اختبار الحصيلة اللغوية عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع الدارسين في الإجابة عن كل أسئلة الاختبار، وقد بلغ متوسط الزمن اللازم للانتهاء من جميع أسئلة الاختبار (٦٠ دقيقة).

وتم استخدام الصدق الظاهري ويقصد به صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه من حيث المظهر العام للاختبار ونوع المفردات و التراكيب اللغوية التي طلب من الدارسين التعامل معها، وكيفية صياغة الأسئلة ومدى وضوحها، ودقتها، ومقدار ما يتمتع به الاختبار من موضوعية. وقد تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على السادة المحكمين وذلك بهدف التأكد من مناسبته للهدف منه، ومناسبة المفردات و التراكيب لقياس الأهداف التي وضعت لقياسها، وكذلك التأكد من السلامة والدقة اللغوية للاختبار.

ونظراً لصعوبة تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها تحت الظروف نفسها، فقد استخدم الباحث طريقة تحليل التباين "لكودر وريتشارسن" (Kuder & Richardson) وذلك في حساب ثبات الاختبار نظراً لما تتميز به هذه الطريقة من سهولة استخدامها، كما أن معامل الثبات الذي نحصل عليه بهذه الطريقة يدل على الحد الأدنى لثبات الاختبار (فؤاد السيد، ٢٠٠٦، ص ٥٣٧). وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٧) ، و بذلك تكون النتائج الخاصة بالكفاءة السكومترية لاختبار الحصيلة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها المستوى المتوسط ذات درجة معقولة من الثبات و الصدق

تكفي لاستخدام الاختبار باطمئنان في قياس الحصيلة اللغوية لدى مجموعة الدراسة الحالية.

٥:٢:٩- اختبار القراءة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط)

و قد مر الباحث بالخطوات التالية عند إعداد الاختبار:

- تحديد الهدف من الاختبار : تحدد هدف الاختبار في قياس مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط .
- تحديد الأساس النظري للاختبار وخطوات بنائه: اعتمد الباحث على الأسس النظرية والخطوات الإجرائية التالية عند إعداد الاختبار:

-الإطار النظري للدراسة الحالية.

-قائمة مهارات القراءة للمستوى الثاني لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها و التي تم إعدادها في هذه الدراسة .

-مراجعة عدة اختبارات لقياس مهارات القراءة مثل اختبار (Wseddon,1987) و اختبار (Zerry,2001) و اختبار مراد علي عيسى ، ٢٠٠٥)

.

-اختيار ثلاثة نصوص ، مواصفاتها كالتالي:

-عدد الكلمات تراوح ما بين ١١٠-٢٣٠ كلمة.

-جميعها مكتوب بالفصحى المعاصرة.

-تتناول موضوعات عامة و متنوعة ؛ بياناتها كالتالي:

جدول (٧) يبين الموضوعات المتضمنة في اختيار مهارات القراءة

م	عنوان النص	المؤلف	المصدر	التاريخ
١	زيارة عاهل المغرب للبحرين	الباحث	تم إعداده لغرض الدراسة الحالية	٢٠٠٩
٢	الزي المدرسي	الباحث	مجلة المعرفة السعودية	٢٠٠٧
٣	قراءة في جريدة عربية	السعيد محمد بدوي و فتحي يونس	الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	١٩٨٨

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من ثلاثة نصوص، كل نص تليه مجموعة من الأسئلة بإجمالي (٢٠) سؤالا. بعض هذه الأسئلة اختيار من متعدد؛ يتكون كل سؤال من رأس السؤال وأربعة اختيارات أحدها صحيح ، و بعضها يحتاج إلى تكملة النقاط بالإجابة عن أسئلة معينة ، وتقيس هذه الأسئلة مهارات القراءة للمستوى المتوسط من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما هو موضح في الجدول التالي:

عنوان النص وأرقام الأسئلة / مهارات القراءة	زيارة عاهل المغرب للبحرين						الزي المدرسي								قراءة في جريدة عربية										المجموع
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠					٢٠
ترتيب الأفكار حسب ورودها في النص			*			*																			٢
إعطاء فكرة عامة عن النص المقروء	*														*										٢
استخراج معلومة مباشرة من النص		*								*															٢
تحديد العلاقة بين جملة وأخرى								*									*								٢
الإجابة عن أسئلة حول النص تبدأ بمن ، و ما ، و أين ، وكيف ، و لماذا؟					*						*							*							٣
التمييز بين عبارات تدل على حقائق و أخرى تدل على آراء												*													١
تحديد جملة واحدة على الأقل تدعم الفكرة الرئيسة للموضوع.						*							*												٢
وضع أسئلة تحتاج إلى إجابات من داخل النص						*							*												٢
تحديد العلاقة بين السبب و النتيجة.				*											*										٢
توقع الحدث الأكثر احتمالا																		*		*					٢

جدول (٨) يبين مواصفات اختبار القراءة للمستوى المتوسط

الكفاءة السيكومترية للاختبار :

تم إجراء التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات القراءة للدارسين بالمستوى المتوسط من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى على المجموعة الاستطلاعية التي بلغ عددها عشرة دارسين، و ذلك بغرض حساب زمن الاختبار، وحساب صدقه وثباته.

وتم حساب زمن اختبار الحصيلة اللغوية عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الدارسين في الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، وقد بلغ متوسط الزمن اللازم للانتهاء من جميع أسئلة الاختبار (٩٠ دقيقة).

وتم استخدام الصدق الظاهري ، ويقصد به صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه من حيث المظهر العام للاختبار ونوع الأسئلة التي طلب من الدارسين التعامل معها، وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، ودقتها، ومقدار ما يتمتع به الاختبار من موضوعية. وقد تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على السادة المحكمين وذلك بهدف التأكد من مناسبته للهدف منه، ومناسبة الأسئلة لقياس الأهداف التي وضعت لقياسها، وكذلك التأكد من السلامة والدقة اللغوية للاختبار.

ونظراً لصعوبة تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها تحت الظروف نفسها، فقد استخدم الباحث طريقة تحليل التباين "لكودر وريتشارسن" (Kuder & Richardson) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٢)، ما يشير إلى ارتفاع معامل الثبات لهذا الاختبار.

٦:٢:٩- البرنامج المقترح القائم على التوليد الدلالي للتركيب الإضافي

تم اتباع الخطوات التالية عند بناء البرنامج المقترح : صياغة فلسفة البرنامج المقترح، ثم تحديد الخطوات الإجرائية المتبعة لبناء البرنامج المقترح، ثم ضبط البرنامج المقترح . وفيما يلي تفصيل تلك الخطوات:

• صياغة فلسفة البرنامج:

ينطلق البرنامج المقترح من الفلسفة البنيوية التوليدية التي تقوم على فصل العناصر المكونة للظاهرة اللغوية – و هي هنا التركيب الإضافي – ، ثم إعادة تأليفها من جديد ، وذلك بدراسة الإشارات اللغوية داخل هذا التركيب اللغوي الذي يمتلك تنظيما خاصا يميزه عن غيره من التراكيب غير الإسنادية و الإسنادية أيضا ، و ذلك بهدف الوصول إلى القوانين والترابطات الدلالية الكامنة.وراء هذه الأنماط من التراكيب الإضافية، وقد تطلب ذلك تحليل كل السمات و الخصائص التي ترتبط بالتركيب الإضافي كأحد التركيبات غير الإسنادية ، بهدف الوصول إلى العلاقات بين أنماطه ، و صياغتها في شكل أدلة نظمية أساسية تعتبر بمثابة قوالب لغوية تركيبية، على اعتبار أن الكلمات عبارة عن شبكة مترابطة من العلاقات، وقد بدأت الدراسة بالبحث عن هذه الدلالات التي تمس علاقات و ترابطات المضاف والمضاف إليه ؛ فالدلالة تدل دائما على شيء ما يقع خلفها و يكشف عن معناها ، و هي التي تثبت الوحدة اللغوية في ذهن المتعلم.

وقد تم بناء محتوى البرنامج الحالي لتنمية الحصيلة اللغوية و مهارات القراءة لدي دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، من خلال إعداد بعض الدروس المناسبة لذلك ، التي تتضمن العديد من التمارين اللغوية البنيوية ، وتتمثل الغاية لهذا البرنامج في تحقيق التكامل بين الدراسات اللغوية و التربوية بقصد الوصول إلى رؤية متكاملة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويقوم البرنامج الحالي على فكرة التدرج في مستوى إكساب المهارة، ويعتمد في تحقيق غايته على التدرج في مستويات النصوص و الدروس المقدمة ، و كذلك التنويع في استخدام التمارين اللغوية البنيوية ؛ فهناك التكرار والاستبدال ، والتكملة ، و الحوار، ويستهدف هذا التنويع في التمارين اللغوية مقابلة حاجات الدارسين المتنوعة،

والتغلب على الفروق الفردية بينهم، كما أنَّ هذا التنويع يلبى تنوع الرغبات والقدرات لدى الدارسين باعتبارهم متعلمين كبار.

الخطوات الإجرائية لبناء البرنامج المقترح:

هناك عدة خطوات إجرائية اتبعت لتصميم وبناء البرنامج المقترح؛ تمثلت في : تحديد أسس بناء البرنامج، وتحديد أهدافه ،وبناء و تنظيم محتواه،وفيما يلي تفصيل لهذه الخطوات:

تحديد أسس بناء البرنامج المقترح:

روعي في بناء البرنامج المقترح مجموعة من الأسس، تم في ضوئها إعداد المكونات المختلفة للبرنامج وفيما يلي عرض لتلك الأسس.

- الترابط المنطقي بين دروس البرنامج .
- أن يبنى البرنامج على أساس أنواع الدلالات الأكثر تكرارا و فق نتائج التحليل التي تم اكتشافها والتي حددت أنواع العلاقات الدلالية بين المتضايفين.
- أن يتضمن محتوى الدروس عددا كبيرا من العلاقات المماثلة لأنماط التركيب الإضافي، دون إخلال بسلامة المعنى و بناء الموضوعات.
- التدرج في مستوى النصوص والجمل المتضمنة في البرنامج (من القصيرة إلى الطويلة).
- تمت إعادة فحص المحتوى للبرنامج بمعرفة الباحث و بمساعدة أحد الزملاء ([6]) لمحاولة تضييق الثغرة بين العلاقة المراد دراستها و نمط التركيب الإضافي المتضمن في كل درس.
- أن يتم عرض أنماط التركيب الإضافي و الإشارة إلى معانيها من خلال السياق الذي ترد فيه.

[6] الزميل هو الدكتور محمد مصطفى ليلة.

- تمت مراعاة خصائص الدارسين كمتعلمين كبار عند اختيار نوعية المحتوى والتمارين اللغوية المصاحبة .
- اعتمدت طرائق التدريس في البرنامج على قدرة الدارسين – كمتعلمين كبار – على الاستقراء و الاستدلال و تكوين الاحتمالات .
- التركيز على الدلالات الحسية لأنماط التركيب الإضافي مع التطرق لبعض الدلالات المجازية أيضا .
- مساعدة الدارس على القدرة على بناء أنماط للتركيب الإضافي للوصول إلى مرحلة الترابط بينها عن طريق عملية التنظيم وفق قوانين " الدليل النظمي الأساس " التي تم استخلاصها.
- الاعتماد على أسلوب الأنشطة في التعليم و التمرين البنيوي التوليدي القائم على الحوار لتمكين المتعلم من الوصول إلى المعنى و تكوين بنية معرفية جديدة .
- توظيف أسلوب حل المشكلات والاكتشاف الموجه والمناقشة الجماعية بين الدارسين وتبادل الآراء أثناء التدريس.
- تم تحديد الأهداف التعليمية في صورة نتائج سلوكية للتعلم توضح أنواع التعلم والأداء اللذين يجب أن يحققه الدارس.
- تقدير السلوك الأولي للدارسين في أداء تلك المهارات ، و كذلك تقدير السلوك البعدي.

ب- تحديد أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج بصفة أساسية إلى تنمية الحصيلة اللغوية و مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية بالمستوى المتوسط ، ولمراجعة الأهداف الإجرائية للبرنامج يمكن الاطلاع على ملحق (٩).

ج- بناء و تنظيم محتوى البرنامج:

تم اختيار وتنظيم محتوى البرنامج من خلال مراجعة العديد من كتب وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وبالاعتماد أيضا على قدرة الباحث على الكتابة، وأيضا في ضوء أهداف البرنامج الحالي ، وكذلك في ضوء العلاقات الدلالية بين المتضايفين اعتمادا على التحليل باستخدام استمارة تحليل أنماط التركيب الإضافي و تحديد دلالاتها ، واعتمادا على رؤية الباحث ، وقد اعتمد تناول العلاقات الدلالية في وحدات البرنامج على المبادئ التالية :

- الانتقال من الأكثر شيوعا في اللغة –حسب نتائج التحليل – إلى الأقل شيوعا.
- الانتقال التصاعدي من السهولة إلى الصعوبة في شرح و إفهام هذه العلاقات لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها
- مدى إمكانية إدراج أمثلة على النمط الإضافي في مضمون كل دروس .

و قد اقتصر البرنامج الحالي على العلاقات الخمس الأكثر تكرارا حسب نتائج التحليل الذي أجراه الباحث باستخدام استمارة تحليل الأنماط الدلالية للتركيب الإضافي، و بيانها كالتالي:

جدول (٩)

يبين توصيف محتوى البرنامج المقترح

م	الدروس	الدليل النظمي الأساس	الدلالة
١	الدرس الأول (جامعتنا)	اسم نكرة + ضمير	الملكية (إضافة ضمائر المتكلم ، الغائب و المخاطب إلى الاسم)

م	الدروس	الدليل النظمي الأساس	الدلالة
٢	الدرس الثاني (زيارة الرئيس الأمريكي للمكسيك)	اسم نكرة + معرفة أو اسم نكرة (يدل الأول على التبعيض أو التقسيم أو الأغلبية أو الأكثرية	الكلية أو الجزئية (يعبر المضاف عن بعض أو كل المضاف إليه)
٣	الدرس الثالث (ماذا يعمل والدك؟)	اسم نكرة(يفيد الأول العمومية) + اسم معرفة	التخصيص (درجة أقل من التعريف)
٤	الدرس الرابع (زيارة عاهل المغرب للبحرين)	اسم نكرة(يدل الأول على صفة مثل: قديم ، جديد ، واسع ، ضيق...) + اسم معرفة	الوصف (المضاف يصف المضاف إليه)
	الدرس الخامس (الموطن الأصلي للعرب)	اسم نكرة (الاسم الأول اسم فاعل) + اسم معرفة	الفاعلية(المضاف قام بالمضاف إليه)

تكون كل درس من الدروس السابقة من :

- نص أو حوار يتضمن أنماط التركيب الإضافي المشار إليها في الجدول السابق.
- تمرينات لغوية لاستخراج و بناء أنماط التركيب الإضافي المتضمنة .
- تمرينات لغوية للتدرب على مهارات القراءة.

أساليب تقويم البرنامج:

سوف يتم قياس فاعلية البرنامج على مستوى الحصيلة اللغوية و مهارات القراءة من خلال اختبارات معدة لهذا الغرض، وسوف يستخدم البرنامج الأنواع الآتية من التقويم:

١- تقويم قبلي: لتحديد مستوى أداء الدارسين قبل دراسة البرنامج.

٢- تقويم تكويني: يتم عن طريق التمرينات اللغوية المتضمنة في البرنامج.

٣- تقويم ختامي: لتحديد مدى التقدم الذي طرأ على أداء الدارسين بعد دراسة البرنامج ومقارنة هذه النتائج بنتائج القياس القبلى الذي تم قبل دراسة البرنامج.

تحكيم البرنامج

أُتيحت فرصة للباحث لتحكيم برنامجه من خلال إعداد استطلاع رأي حول البرنامج المقترح و عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج و طرق التدريس بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، و قد تمت الإفادة من بعض مقترحاتهم.

و بذلك تكون قد تمت الإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات البحث.

عاشراً- تجربة البحث و استخلاص و تفسير النتائج:

١٠:١- تجربة البحث:

١٠:١:١-تحديد الهدف من التجربة: تهدف تجربة البحث الحالي إلى تطبيق البرنامج المقترح للتحقق من صحة فروض البحث، وقياس فاعليته في تنمية الحصيلة اللغوية ومهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

١٠:١:٢- تحديد الخطوات الإجرائية للتجربة: ،حيث إن البحث الحالي يستخدم نموذج التصميم التجريبي ذا البعد الواحد للمجموعة المستقلة أو غير المرتبطة التي تخضع للقياس (القبلي/ البعدي).،فإن تجربة البحث تتطلب المرور بالخطوات الإجرائية الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠) يبين

الخطوات الإجرائية للتصميم التجريبي للبحث في ضوء متغيراته

التطبيق القبلي	تنفيذ البرنامج	التطبيق البعدي	المعالجة الإحصائية
تطبيق اختبار الحصيلة اللغوية + اختبار مهارات القراءة	تدريس جميع دروس البرنامج المقترح	تطبيق اختبار الحصيلة اللغوية + اختبار مهارات القراءة	تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً لحساب قيمة "ت" وقياس الفاعلية.

جدول (١١) يبين

توصيف مجموعة الدراسة

	المجموعة	الجنسية						العدد
		الباكستانية	الهندية	الكندية	الأمريكية	البريطانية	الجنوب إفريقية	
١	المجموعة الاستطلاعية	٣	٣	١	–	١	٢	١٠
٢	كثيرو الغياب	–	–	–	١	–	٢	٣
٣	مجموعة الدراسة التي تمت معالجة نتائجها قبليا وبعديا	٧	٤	٢	١	١	–	١٥
٤	العدد الإجمالي للدارسين	١٠	٧	٣	٢	٢	٤	٢٨

٢:١٠- وصف مجموعة الدراسة

لغرض الدراسة الحالية تم تحديد مجموعة الدراسة من متعلمي اللغة العربية بعمادة خدمة المجتمع بجامعة تبوك (محل العمل الحالي للباحث)، وذلك خلال العام الجامعي (٢٠٠٩م-٢٠١٠م)، وكان العدد الإجمالي للدارسين في وقت تجربة الدراسة ثمانية وعشرين دارساً جميعهم من أعضاء هيئة التدريس الأجانب من منسوبي الجامعة من ست جنسيات مختلفة هي : الباكستانية و الهندية و الكندية والأمريكية و الجنوب إفريقية و البريطانية ، و على الرغم من تنوع جنسيات أفراد مجموعة الدراسة غير أنهم جميعا كانوا يتحدثون اللغة الإنجليزية إمّا كلغةٍ أم أو كلغةٍ ثانيةٍ، كما أنهم جميعا قد اجتازوا المستوى الأول في برنامج تعليم اللغة العربية في عمادة خدمة المجتمع بجامعة تبوك الذي شارك الباحث في تنفيذه قبل البدء في تطبيق أدوات الدراسة الحالية.

وقد تم استبعاد نتائج الدارسين الذين أجريت عليهم التجربة الاستطلاعية -عددهم عشرة دارسين- وكذلك استبعاد نتائج الدارسين كثيري الغياب - عددهم ثلاثة دارسين -، وبذلك أصبح العدد الكلى لمجموعة الدراسة التي تمت معالجة نتائجها قبليا وبعديا خمسة عشر دارسا.

٣:١٠- إجراءات التجربة:

١:٣:١٠- تطبيق أداتي القياس قبلياً:

تم إجراء التقويم القبلي لأداء مجموعة الدراسة من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها-قبل تطبيق البرنامج المقترح-و ذلك بتطبيق أداتي القياس المستخدمتين في الدارسة الحالية و تصحيحهما حسب المعايير التي تم تحديدها عند إعداد هاتين

الأداتين، وفيما يلي صورة عامة للمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعة الدراسة في التقويم القبلي:

جدول (١٢) يبين

نتائج التقويم القبلي لأداء مجموعة الدراسة

نوع القياس	الأداة المستخدمة في القياس	النهاية العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التمكن
القياس القبلى لأداء مجموعة الدراسة	اختبار الحصيلة اللغوية	٨٠	٩,٣٨	١,٧١	%١١,٧٢
	اختبار مهارات القراءة	١٢٠	١٤ .٨٦	٢,٨٤	%١٢,٣٧

وتشير نتائج التقويم القبلي لأفراد مجموعة الدراسة من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها إلى انخفاض واضح في مستوى حصيلتهم اللغوية على اختبار الحصيلة اللغوية للمستوى المتوسط، فقد متوسط درجات مجموعة الدراسة ٩,٣٨، بنسبة تمكن ١١,٧٢%، كما بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة على اختبار مهارات القراءة (١٤,٨٦)، بنسبة تمكن (١٢,٣٧%).

وتتفق نتائج التقويم القبلي مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى ضعف مستوى الحصيلة اللغوية ، وكذلك ضعف مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين، مثل :دراسة (Lo Bianco, 2000) ، و دراسة (بيتر عبود ،١٩٧٨)، و دراسة (جمال الدين الشامي ورضا الأدغم،٢٠٠٠)، و دراسة (ريما الجرف، ٢٠٠١).

١٠:٣:٢- تطبيق البرنامج المقترح:

قام الباحث بالبدء في تنفيذ البرنامج المقترح على مجموعة الدراسة، وفقاً لجدول زمني تم إعداده ليناسب ظروف الدراسة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها ، وكذلك بما يتناسب مع مواعيد الدراسة المسائية بعمادة خدمة المجتمع بجامعة تبوك، وبصفة عامة فقد تم تقسيم محتوى وفعاليات البرنامج إلى لقاءين أسبوعيا، في يومي الثلاثاء و الأربعاء من كل أسبوع و ذلك في الفترة من ٥ – ٨ مساء ، بداية من ١٤٣٠/١٢/٢١هـ الموافق٢٠٠٩/١٢/٨م ، و حتى ١٤٣١/٢/١٢هـ الموافق ٢٠١٠/١/٢٧م. و قد حرص على إجراء المراجعات و التدريبات الدورية المستمرة خلال مدة تنفيذ البرنامج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٣) يبين

الجدول الزمني لتطبيق البرنامج المقترح

م	الأسبوع	فعاليات البرنامج	العلاقات الدلالية المتضمنة
١	الأسبوع الأول ٢١، ٢٢/ ١٢/ ١٤٣٠هـ	الدرس الأول	الملكية
٢	الأسبوع الثاني ٢٨، ٢٩/١٢/١٤٣٠هـ	الدرس الثاني	الكلية أو الجزئية
٣	الأسبوع الثالث ٥،٦/١/١٤٣١هـ	مراجعة	الملكية- الكلية أو الجزئية

٤	الأسبوع الرابع ١٢، ١٤٣١/١/١٣هـ	الدرس الثالث	التخصيص
٥	الأسبوع الخامس ١٩،٢٠/١/١٤٣١هـ	الدرس الرابع	الوصف
٦	الأسبوع السادس ٢٦،٢٧/١/١٤٣١هـ	مراجعة	التخصيص- الوصف- الكلية أو الجزئية- الملكية
٧	الأسبوع السابع ٤،٥/٢/١٤٣١هـ	الدرس الخامس	الفاعلية
٨	الأسبوع الثامن ١١،١٢/٢/١٤٣١هـ	مراجعة	الملكية- الكلية أو الجزئية- التخصيص- الوصف - الفاعلية

٣:٣:١٠- التقويم البعدى للأداء:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح، تم تقويم متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (مجموعة الدراسة) بعدياً، وذلك بهدف التعرف على المستويات البعدية لأدائهم على اختبار الحصيلة اللغوية و اختبار مهارات القراءة، وفيما يلي صورة للمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة الدراسة في التقويم البعدى:

جدول (١٤) يبين

درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي

نوع القياس	الأداة المستخدمة في القياس	النهاية العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التمكن
القياس البعدي لأداء مجموعة الدراسة	اختبار الحصيلة اللغوية	٨٠	٤٦,١٣	٢٣,٠٦	%٥٧,٦
	اختبار مهارات القراءة	١٢٠	٧٣,٣٣	١٤,٢٤	%٦٠,٧

وتشير نتائج التقويم البعدى لأفراد مجموعة الدراسة من متعلمي اللغة العربية إلى تحسن واضح في مستوى الحصيلة اللغوية ، و مهارات القراءة لديهم، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدارسين على اختبار الحصيلة اللغوية (٤٦,١٣) ، بنسبة تمكن (٥٧,٦%)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدارسين على اختبار مهارات القراءة (٧٣,٣٣)، بنسبة تمكن (٦٠,٧)، وهى متوسطات ونسب تمكن مرتفعة تشير إلى أثر ملحوظ و واضح للبرنامج المقترح في تنمية مستوى الحصيلة اللغوية و مهارات القراءة لدى هؤلاء الدارسين، و تتفق هذه النتائج مع بعض الدراسات مثل : دراسة (سعاد محمود، ٢٠٠١) ، و دراسة (نداء السيد ؛ وليلى دويغر،٢٠٠٢)، (سعيد الشهراني ٢٠١٠)، و دراسة (محمد الصويركي، ٢٠٠٦).

٤:١٠- استخلاص و تفسير النتائج :

بعد الانتهاء من إجراءات التجربة وتقويم أفراد مجموعة الدراسة تقويماً قبلياً وبعدياً،ورصد الدرجات التي حصلوا عليها، تمت معالجة هذه الدرجات إحصائياً لتحديد التغير الحادث في الأداء بعد تطبيق البرنامج ، وفيما يلي معالجة النتائج إحصائياً على ضوء فروض البحث:

١:٤:١٠- استخلاص وتفسير نتيجة الفرض الأول، الذي نصه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدارسين (مجموعة الدراسة) على اختبار الحصيلة اللغوية قبل و بعد تطبيق البرنامج، ولاختبار صحة هذا

الفرض استخدم الباحث معادلة (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات التقويمين القبلي والبعدى.جدول (١٥) يبين

المتوسطين والانحرافين المعياريين ومتوسط الفروق وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لاختبار الحصيلة اللغوية

البيانات / المهارة المقيسة	قبلي		بعدي		متوسط الفروق بين التطبيقين
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الحصيلة اللغوية	٩,٣٨	١,٧١	٤٦,١٣	٢٣,٠٦	٣٧,٠٢
قيمة (ت) المحسوبة= ٢٨,٥٧ الدلالة الإحصائية: دالة عند مستوى ٠,٠١					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن متوسط أداء أفراد مجموعة الدراسة من متعلمي اللغة العربية في التقويم البعدى على اختبار الحصيلة اللغوية مرتفع عن أدائهم في التقويم القبلي على نفس الاختبار، وكان متوسط الفروق كبيراً نسبياً؛ فقد بلغ (٣٧,٠٢) لصالح التقويم البعدى، مما يشير إلى تحسن واضح في مستوى أداء أفراد مجموعة الدراسة على هذا الاختبار.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التقويم القبلي والتقويم البعدى لصالح التطبيق البعدى، ويتضح ذلك من حساب قيمة (ت)، فبينما بلغت (ت) المحسوبة (٢٨,٥٧)، كانت (ت) الجدولية (٢,٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الحصيلة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (مجموعة الدراسة). وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول، و لعل ما قدمه

البرنامج المقترح من علاقات دلالية تربط بين بعض أنماط التركيب الإضافي أوجد لدى المتعلمين آلية ساعدتهم على تنمية حصيلتهم اللغوية ، فقد يؤدي وجود علاقة دلالية بين ركني التركيب الإضافي إلى إعطاء فرصة للدارس لتذكر المعنى بطريقة سهلة ، وكذلك يزيد من قدرته على تخمين معنى أحد المتضايفين.

٢:٤:٩- استخلاص و تفسير نتيجة الفرض الثاني، الذي نصه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدارسين (مجموعة الدراسة) على اختبار مهارات القراءة قبل و بعد تطبيق البرنامج، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معادلة (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات التقويمين القبلي والبعدى.

جدول (١٦) يبين

المتوسطين والانحرافين المعياريين ومتوسط الفروق وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لاختبار مهارات القراءة

البيانات / المهارة المقيسة	قبلي		بعدي		متوسط الفروق بين التطبيقين
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
مهارات القراءة	١٤,٨٦	٢,٨٤	٧٣,٣٣	١٤,٢٤	٥٨,٤٦
قيمة (ت) المحسوبة= ٥٤,٧٩ الدلالة الإحصائية: دالة عند مستوى ٠,٠١					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن متوسط أداء أفراد مجموعة الدراسة من متعلمي اللغة العربية في التقويم البعدي على اختبار مهارات القراءة مرتفع عن أدائهم في التقويم القبلي على نفس الاختبار، وكان متوسط الفروق كبيراً نسبياً؛ فقد بلغ (٥٨,٤٦) لصالح التقويم البعدى، مما يشير إلى تحسن واضح في مستوى أداء أفراد مجموعة الدراسة على هذا الاختبار.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التقويم القبلي والتقويم البعدى لصالح التطبيق البعدى، ويتضح ذلك من حساب قيمة (ت)، فبينما بلغت (ت) المحسوبة (٥٤,٧٩)، كانت (ت) الجدولية (٢,٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (مجموعة الدراسة)، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني، و قد يرجع ذلك إلى ما أتاحته التمارين اللغوية للدارسين من فرصة للتدرب على بعض مهارات القراءة.

٣:٤:٩- استخلاص و تفسير نتيجة الفرض الثالث، الذي نصه:

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات الدارسين على اختبار الحصيلة اللغوية ومتوسط درجاتهم على اختبار مهارات القراءة ، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل الارتباط بين متوسطي درجات الدارسين في التقويم البعدي على اختباري الحصيلة اللغوية ومهارات القراءة.

و كانت قيمة (ر) تساوي ٠,٨٧ و هي قيمة مرتفعة تدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين مستوى الحصيلة اللغوية و مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

وتفسر الدراسة الحالية العلاقة بين نمو الحصيلة اللغوية و مهارات القراءة من منطلق أن معنى الكلمة الجديدة أو التركيب أو الكلمات التي تمثل التركيب اللغوي – غير واضحة في ذهن الدارس ، أو أن إحدى هذه الكلمات غير واضحة ، و بالتالي فإنه

في حاجة إلى التفاعل مع النص من خلال القراءة أو التفاعل مع المقروء للوقوف على مدى فهمه للتراكيب اللغوية.

كما أن مهارات القراءة من منطلق النظرية البنيوية تتوقف على ما قد يمتلكه القارئ من حصيلة لغوية و قدرة على تطوير و بناء هذه الحصيلة اللغوية ؛ فكلما زادت حصيلته اللغوية زاد فهمه و نمت مهاراته القرائية ، كما أن قدرته على بناء المعاني و تطوير الحصيلة اللغوية التي يمتلكها تتوقف على طبيعة المادة المقروءة أو طبيعة النص المقدم له ، و ما يتضمنه من بنى لغوية هادفة.

حادي عشر – التوصيات و المقترحات

١١ : ١ – توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- تعزيز التعاون بين الباحثين في مجال الدراسات اللغوية و الباحثين في مجال مناهج و طرق تدريس اللغة العربية.
- تطوير برامج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية وفق النظريات اللغوية المختلفة(التوليدية ، السلوكية ، المعرفية).
- إجراء ضبط للغة العربية الأساسية على غرار ما تم في بعض اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية.
- تصميم برمجيات حاسوبية لحصر و تصنيف التراكيب اللغوية الإسنادية و غير الإسنادية في اللغة العربية المعاصرة، و توظيف ذلك في بناء وتقييم برامج تعليم اللغة العربية لأبنائها و للناطقين بغيرها.
- تضمين برامج إعداد وتأهيل وتدريب معلمي اللغة العربية النظريات اللغوية المختلفة.

١١ : ٢ – لاحظ الباحث أثناء إجراء هذا البحث أن هناك بعض الموضوعات والمشكلات التي تحتاج إلى البحث والدراسة، ويعد بحثها جهداً مفيداً لتطوير تعليم اللغة العربية، وتعد استكمالاً للبحث الحالي ومن هذه الموضوعات:

- إجراء دراسات موسعة حول أنواع وأسس اختيار التراكيب اللغوية المتضمنة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إجراء بحوث حول الاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في تعلم التراكيب اللغوية المختلفة .
- إجراء بحوث حول دور التمارين اللغوية بأنواعها المختلفة في تنمية الأداء اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من أبنائها و من الناطقين بغيرها.
- إجراء بحوث حول تقييم التمارين اللغوية المتضمنة في برامج تعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها.

ثاني عشر – المراجع

١:١٢– المراجع العربية

١. أبو الفتح عثمان ابن جني (١٩٥٢)، *الخصائص* ، (تحقيق محمد على النجار) ، القاهرة: دار الكتب المصرية .

٢. أبو محمد عبدالله بن الخشاب (١٩٧٢) ، *المرتجل في شرح الجمل* ، (تحقيق علي حيدر) ، دمشق: مطبوعات دار الحكمة.

٣. أبو يعقوب السكاكي (١٣٤٨هـ)، *مفتاح العلوم* ، القاهرة: مطبعة التقدم.

٤. أحمد حسانين (٢٠٠٠) ، *دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات* ،الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

٥. أحمد حقي الحلي (١٩٨٤)، طرائق إعداد مواد قرائية مبسطة، العراق: *الدورة التدريبية المركزة (البرنامج والمحتوى وطرق التدريس دليل لتدريب معلمي محو الأمية)*، ص ص ٢٢٩-٢٦٢.

٦. بيتر عبود (١٩٧٨)، بعض الأولويات في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية، السعودية: *الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها* ، مج ٣، ص ص ٣-١٩ .

٧. تمام حسان (٢٠٠٠م) ، *اللغة العربية، معناها ومبناها*، الدار البيضاء: دار الثقافة.

٨. توفيق الزيدي (١٩٨٤)، *أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث* ، تونس: الدار العربية للكتاب .

٩. جعفر دك الباب (١٩٨٢) ، الخصائص البنيوية للفعل و الاسم في العربية ، دمشق : *مجلة اتحاد الكتاب العرب* ، العدد الثامن ،السنة الثانية، يوليو (تموز) ، ص ص ١١٢-١٢٠.

١٠. جمال الدين محمد الشامي ؛ و رضا أحمد حافظ الأدغم (٢٠٠٠) ، فاعلية بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاحتفاظ بالتراكيب النحوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*،مج ٦ ،ع ٤، ص ص ١١٧-١٦٤.

١١. جون سيرال (٢٠٠١م) : شومسكي والثورة اللغوية ، *مجلة الفكر العربي* ، العدد المزدوج ٨ -٩ .

١٢. حسن الناصر (٢٠٠٣)، النظرية التوليدية التحويلية و مدى إمكانية توظيفها في تدريس اللغة ومنهجها، المغرب : *مجلة علوم التربية* ، مج ٣ ، ع ٢٤ ، ص ص ١١ - ٣٢.

١٣. حسنى عبد الباري عصر (١٩٩٩م)، *قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها*، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث .

١٤. حسين عبد الفتاح محمد (١٩٩٨)، المعرفة القواعدية وعلاقتها بالكفاية البنيوية الوظيفية باللغة الإنجليزية : دراسة حالة طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ، قطر: *مجلة مركز البحوث التربوية* ، س ٧ ،ع ١٤، ص ص ١٩٣-١٩٤.

١٥. حلمي خليل (١٩٩٠م) : *العربية وعلم اللغة البنيوى ، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث*، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

١٦. خليل الخليلي و آخرون (١٩٩٧)، *العلوم و الصحة و طرائق تدريسها* ، ط٢،عمان : منشورات جامعة القدس المفتوحة .

١٧. رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨م) ، *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية*، القاهرة: دار الفكر العربي .

١٨. ـــــــــــــــ (٢٠٠٤) ، *المهارات اللغوية مستوياتها وتدريبها وصعوباتها*، القاهرة: دار الفكر العربي .

١٩. رضى الكشو(١٩٨٣) ، مدى استفادة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من اللسانيات الحديثة، العراق : *مجلة آداب المستنصرية*، ع ٧ ، ، ص ص ١١ – ٤٢.

٢٠. ريما سعد سعادة الجرف.(٢٠٠١) ، مهارات التعرف على الترابط في النص في كتب القراءة العربية المتوسطة والثانوية للبنات : دراسة تقويمية،السعودية : *رسالة الخليج العربي*، س ٢١ ، ع ٧٨، ص ص ٧٣ – ٩٧.

٢١. زكريا إبراهيم العمري(١٩٩٧) ، دور الكلمة في التركيب اللغوي ، قطر : *مجلة التربية* ، س٢٦، ع١٢٠، ص ص ٢٣٣ – ٢٣٧ .

٢٢. زكريا ميشال(١٩٨٥) ، *مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة* ، ط ٢ ،بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع .

٢٣. الزواوي بغورة (٢٠٠٢)، البنيوية منهج أم محتوى ، الكويت : *مجلة عالم الفكر* ، العدد ٤، أبريل –يونيو، ص ص ٤١–٧١

٢٤. سام عمار (١٩٩٥) ، نظرية تشومسكي اللغوية و الإفادة من تطبيقاتها ، دمشق: *مجلة اتحاد الكتاب العرب* ، العدد ٢٩٤، تشرين الأول ، ص ص ١٢–٢٠.

٢٥. ستيفن بنكر(٢٠٠٠) ،*الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة؟* ،تعريب: حمزة بن قبلان المزيني، الرياض: دار المريخ.

٢٦. سعاد محمد فتحي محمود(٢٠٠١)، أداء الطالبة معلمة الفلسفة في عملية القراءة من أجل الاستيعاب في ضوء النظرية البنائية في فهم المقروء ، *بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة*، مج ١، ص ص ٣٩-٦٥.

٢٧. سعيد بن فنيس علي الشهراني (٢٠١٠)، التركيبات النحوية التي يستخدمها طلاب الصف الأول الثانوي في كتاباتهم، *مجلة كلية التربية (جامعة بنها)*، مج ٢١ع ٨٢، ص ص ٨٢-١٤٠.

٢٨. صالح بلعيد (٢٠٠٠) ، *دروس في اللسانيات التطبيقية* ، ط ٣ ، الجزائر: دار هومة.

٢٩. صالح حسين أبو نخلة (٢٠٠٠)، المشاكل التى يصادفها متعلمو اللغة الإنجليزية بجانب اللغة الأم ، قطر : *آفاق تربوية* ، ع ١٦ ص ص ١٣٦-١٤١ .

٣٠. عباس حسن (د. ت) ، *النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة و الحياة اللغوية المتجددة*، الجزء الثالث، ط.٣، القاهرة : دار المعارف المصرية.

٣١. عبد الرحمن الحاج صالح (١٩٧٣) ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، الجزائر: *مجلة اللسانيات* ، العدد : ٤ .

٣٢. عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود(١٩٩٥)، تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية،تونس: *المجلة العربية للتربية* ، مج ١٧، ع١، ص ص ٣١-٩٨ .

٣٣. عبد القادر فاسي فهري (١٩٩٧) ، *المعجمية و التوسط*، الدار البيضاء : المركز الثقافي العربي.

٣٤. عبد القاهر الجرجاني(١٩٩٢)، *دلائل الإعجاز* ، تحقيق محمود شاكر ،القاهرة: مطبعة المدني .

٣٥. عبد الله بن حمد الخثران ؛ و معيض بن مساعد العوفي (١٩٨٤)، الأهداف العامة والخاصة لتدريس اللغة العربية، السعودية: *ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي* ، ص ص ١١١-١١٨.

٣٦. عبدالعليم محمود الشهاوي(٢٠٠١)، اللغة الإبداعية (الشعر) مدخل لفهم الطفل التغيرات البنائية للجملة في ضوء نظرية تشومسكي اللغوية، *المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بطنطا (التربية والتنمية البشرية)* ،ص ص ١-٣٤.

٣٧. عبدالله عبد الرحمن الكندري؛ سمير يونس صلاح (٢٠٠٤)، تعليم القراءة و تنمية التفكير، *بحوث المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير)* ، مج ٢، ص ص ٤٦ - ٦٧.

٣٨. عبدالمحسن بن سالم العقيلي(٢٠٠٥)، التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية،الكويت : *المجلة التربوية*، مج ١٩ ، ع ٧٦ , ص ص ٢٥٣ ـــ ٣١٠.

٣٩. عبدالملك مرتاض (١٩٩٩) ، مدخل في قراءة البنيوية ،دمشق: *مجلة اتحاد الكتاب العرب*، العدد ٣٣٣، كانون الثاني ، ص ص ١٣١-١٤١

٤٠. عبده الراجحي (١٩٧٩م) : *النحو العربي والدرس الحديث* ،بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر.

٤١. علاء الدين سعودي (١٩٨٤) ، استراتيجيات تنمية الفهم القرائي لدى المبتدئين الكبار، *المؤتمر السنوي السادس – تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة*،مج٢، ص ص٥٧٣-٦٠٣ .

٤٢. علي أحمد مدكور و إيمان هريدي (٢٠٠٧)، *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين النظرية و التطبيق* ، القاهرة : دار الفكر العربي.

٤٣. عيسى الشريوفي (١٩٩٨)، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، تونس: *المجلة العربية للتربية* ، مج ١٨، ع ٢،ص ص ٤٢ – ٦٤.

٤٤. فؤاد البهي السيد(٢٠٠٦) ، *علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري*، القاهرة : دار الفكر العربي.

٤٥. فايزة السيد محمد عوض (١٩٩٥) أثر القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي،*مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ، مج ١، ع ٢، ص ص ٥٣ – ٧٢.

٤٦. فتحي علي يونس (٢٠٠١)، *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية* ، القاهرة : مطبعة الكتاب الحديث.

٤٧. ــــــــــــ(٢٠٠٥)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونشرها في عصر العولمة : برامج التعليم والكتاب، *مجلة القراءة والمعرفة*،ع ٤٦، ، ص ص ١٦ – ٦٢.

٤٨. ــــــــــــ(٢٠١٠) ضبط المفردات في كتب القراءة ،*مجلة القراءة والمعرفة*،ع ١٠٧،ص ص ١٨-٣٧.

٤٩. فتيحة بن عمار (٢٠٠١)، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية

الحديثة ،*رسالة ماجستير* ، الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية .

٥٠. كمال بشر(١٩٧١)، *دراسات في علم اللغة القسم الثاني* ، ط٢، القاهرة : دار المعارف .

٥١. محمد الشاوش (١٩٨٢) ، ملاحظات بشأن دراسة تركيب الجملة في اللغة العربية ، دمشق: *اتحاد الكتاب العرب* ، العدد ١٣٥ ، ١٣٦.

٥٢. محمد صاري (١٩٩٠)، التمارين اللغوية ،دراسة تحليلية نقدية ، *رسالة ماجستير* ،الجزائر ، جامعة عنابة .

٥٣. ـــــــــــ (٢٠٠٩)،الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية السعودية: *المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* ، ص ص ١ – ٢١.

٥٤. محمد على الخولي(١٩٩٠)، العوامل المؤثرة فى اكتساب اللغة الثانية، *حولية كلية التربية*، س٧، ع٧، ص ص ٣٤٥ –٣٧٨ .

٥٥. محمد على الصويركي(٢٠٠٦) ، أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي فى الأردن . البحرين : *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، مج ٣ /ع٣، ص ص ٦٩ –٩٤ .

٥٦. محمد محمود حمدان؛ عوض توفيق عوض (١٩٨٦)، التراكيب اللغوية الشائعة لدى الأطفال الأردنيين عند دخولهم المدرسة الابتدائية، *مجلة ثقافة الطفل* ، ع١، ص ص ١٨٦.

٥٧. محمد مدور(٢٠٠٧) ، الأبعاد النظرية و التطبيقية للتمرين اللغوي ، *رسالة ماجستير* ، الجزائر: جامعة الحاج لخضر باتنة .

٥٨. محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٢) ، أثر تدريس الأساليب والتراكيب بطريقة الأنماط اللغوية في الأداء الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي *مجلة القراءة والمعرفة* ،ع ١٥ص ص١١٥-١٤٥ .

٥٩. محمود عكاشة (٢٠٠٥) ، *التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة* ، القاهرة: دار النشر للجامعات .

٦٠. محمود كامل الناقة ؛ وفتحي علي يونس(١٩٩٩)، *المنهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية و اللغة العربية*، الرباط : المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة إيسيسكو.

٦١. مسعود محمد سعيد الحسن (١٩٩٧) ، تقويم مهارات القراءة بمادة اللغة الإنجليزية في دولة قطر بين النظرية و التطبيق، *مجلة آفاق تربوية*، العدد العاشر ، شهر يناير.

٦٢. مصطفى الغلاييني (١٩٩٣) ، *جامع الدروس العربية* ، ج٣، ط ٢٨ ، بيروت : المكتبة العصرية.

٦٣. مطاوع العامودي (١٩٩٢)، التركيب الجملي في النحو التوليدي التحويلي،قطر : *مجلة التربية*، س، ٢١ع ١٠٣، ص ص ١٨٠-١٨٨.

٦٤. نادية أحمد طوبا (١٩٩٣) ، *الطفل العربي و اللغات الأجنبية* ، الرياض: دار النشر الدولي .

٦٥. نجاة عبد العزيز المطوع (١٩٩٥) ، الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت : *مجلة كلية التربية جامعة الإمارات* ، ع١١، س ١٠، ص ص ١٠٧-١٥٢

٦٦. نداء السيد سعيد السيد ؛ ليلى محمد دويغر(٢٠٠٢)، فاعلية النشاط التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الثالث الابتدائي التركيب اللغوية وتنمية

اتجاهاتهن نحو مادة اللغة العربية ،البحرين : *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، مج ٣، ع١ ، ص ص ٢٧٨ -٣١١ .

٦٧. نعوم تشومسكي(١٩٩٣) ، *المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها و استخداماتها* ، (ترجمة محمد متيح)، القاهرة : دار الفكر العربي.

٦٨. وجيهة ثابت العاني(٢٠٠٤)، تطبيقات تربوية للفلسفة البنيوية في العملية التربوية، سلطنة عمان: *مجلة رسالة التربية*، ع ٤، ص ص ٧٧ - ٨٣.

٢:١٢- المراجع الأجنبية

69. August,D.;Calderon,M.;and Carlo,M.(2000), Transfer of Skills From Spanish to English : a study of young learners. Report for practioners, parents and polcy makers, Washington, D.C: Center for Apllied Linguistics, Available at: *www.cal.org/puls/articles/skills-transfer.pdf*

70. California Department of Education (2002)English-Language Development Standards for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve, availble online at: *www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/elacontentstnds.pdf*

71. Dafis , F.(1995),*Intreducing reading*,London:Penguin Books Ltd.

72. Duk,N.K.;&pearson,P.D.(2001) ,Effective Parcticea for Developing Reading Comprehension> In : Farstrup A. E & Samuels S. J. (Eds),*What Research has to say about reading Instruction (*pp. 206-242)Newark, D.E.

73. Lo Bianco (2000), Description and Exploratory evaluation of Program Types in Indigenous and Commumity Lamguages, Final Report, *ERIC No: ED457692*.

74. Moudraaia,Olga(2001),Lexical Approach to Scond Language Teaching,*ERIC No :ED455698*.
75. Ohio Department of Education,1996) English-Language Development Standards , availble online at: *http://www.ode.state.oh.us/GD/Templates/Pages/ODE/ODEPrimary.aspx?page=2&TopicRelationID=1696*
76. Stopper,R.(2009),K-12 Topic : Definition of Mature Reading , available on line at : *http://english updates-rays.blogspot.com/2009/03/k-12-topic-definition-of-mature-reading.html*
77. Thomas Huckin; Marget Haynes&James Coady(1993), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*,Norwood,N.J:Ablex.
78. Zamel Vivian (1992), "writing one's way intoReading", *TESOL Quarterly*,Vol. 26(3), pp. 463-481