فاعلية إستراتيجية "التنوع" المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د./ مسعد محمد إبراهيم حليبة
(مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة العريش)

تاريخ استلام ٢٠١٨/٣/١١م
تاريخ قبول البحث : ٢٠١٨/٣/١٩م

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الإسهام في حل مشكلة ضعف تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ باقتراح إستراتيجية "التنوع" لتدريس هذه القواعد لهؤلاء المتعلمين؛ ولتحقيق هذا؛ حدد الباحث أسس الإستراتيجية المقترحة وخطواتها، وأعد كتابًا للطالب ودليلًا للمعلم (وفق الإستراتيجية المقترحة) واختبارًا تحصيليًا لقواعد النحو، وتكونت عينة البحث من أربعين طالبا(عشرون للمجموعة التجريبية، وعشرون للضابطة) بالمستوى الثالث بقسم تعليم اللغة العربية معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى مكة المكرمة، وطُبق اختبار النحو تطبيقًا قبليًا على مجموعتي البحث، ودُرست قواعد النحو باستخدام إستراتيجية "التنوع" مع التجريبية وبالطريقة المعتادة مع الضابطة، ثم طبق الاختبار تطبيقًا بعديًا على المجموعتين. ومن أهم نتائج البحث: تحقق فاعلية الإستراتيجية المقترحة؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح التجريبية في التطبيق البعدي للأبعاد الفرعية للاختبار وللاختبار ككل عند مستوى دلالة(٠.٠١)، وأن حجم تأثير هذه الإستراتيجية كبير للأبعاد الفرعية للاختبار وللاختبار ككل؛ حيث تراوحت نسبة تأثيرها بين (٥٧%) و (٧٨%)، وقدَّم الباحث توصيات ومقترحات.

Abstract

The purpose of this research is to contribute to solve the problem of weak achievement of grammar among the Arabic language learners speaking other languages by proposing a strategy of "Diversity" to teach these rules to those learners. To achieve this purpose, the researcher identified the basis of the proposed strategy and its steps, and prepared a student's book and a teacher's book (based on the proposed strategy) and an achievement test of grammar. The research sample was composed of (40) students (twenty for an experimental group, and twenty for a control group) from the third-level students of Arabic Language Teaching Department at Arabic Language Institute for Non-Native Speakers, Umm Al Qura University, Mecca. A pre - grammar test was applied to the two research groups, and grammar was taught using the proposed "Diversity" strategy with the experimental group and the usual method with the control group. The post- test was applied to the two groups. The most important results of this study were: effectiveness of the proposed strategy, as there were statistically significant differences between the mean scores of the two groups in favor of the experimental group in the post-application of the sub-dimensions of the test and for the whole test at the level of significance (0.01). Also, the effect of this strategy was significant for the sub-dimensions of the test and for the test as a whole; as its effect ranged between (57%) and (78%). Recommendations and suggestions were introduced.

المقدمة والإحساس بالمشكلة:

تتعدد جوانب أهمية اللغة العربية؛ ومنها الجانب الديني، والجانب الحضاري التاريخي، والجانب الجغرافي الاقتصادي، والجانب الدولي؛ أما الجانب الديني فقد شرفها الله -تعالى- بنزول القرآن الكريم بها؛ فأصبحت لغة عبادة لكل المسلمين الناطقين بها والناطقين بلغات أخرى، وكذلك هي لغة الحضارة العربية الإسلامية، ولغة للمنطقة الجغرافية والاقتصادية العربية التي تتوسط العالم، وهي لغة تستخدم في اثنتين وعشرين دولة عربية، إلى جانب تعليمها لغة ثانية في كثير من دول العالم الإسلامي الناطقة بلغات أخرى، وهي إحدى اللغات الست المستخدمة في كتابة وثائق الأمم المتحدة؛ ومن هنا فإن مسؤوليتنا تجاه تعليم اللغة العربية تتجاوز الحدود العربية إلى نطاق إسلامي وعالمي.

واستجابة للإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى؛ أنشأت الدول العربية العديد من المعاهد والمراكز والمدارس المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى داخل البلاد العربية وخارجها.

ومن عناصر برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى قواعد النحو؛ ولتعليم هذه القواعد فوائد عديدة في تلك البرامج خاصة وبرامج تعليم اللغات الأجنبية عامة، هذا ما أشارت إليه الأدبيات. فهذه القواعد ضوابط تحكم استعمال هؤلاء المتعلمين اللغة، وتمكنهم من فهم اللغة وإنتاجها إنتاجًا سليمًا، ومن ثمَّ فلا مناص من تعليمها لهم (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣، ٢٣٠). ولقواعد النحو العربي وضع خاص يختلف عن قواعد اللغات الأخرى لارتباطه باللغة الفصحى؛ لذا ينبغي الاهتمام بها (العصيلي، ١٤٢٣هـ، ٢٣٠). وتحتل قواعد النحو مكانة في جميع اللغات، حتى أنه يندر وجود لغة تخلو منها، لأن اللغة إذا خلت من قواعد النحو غمَّ كلامها، وصارت مبهمة، وللنحو دور أساسي في حفظ اللغة من الضعف والفساد، وهو يُبقي أصالتها ويمكنها من الثبات أمام اللغات الأخرى واللهجات المختلفة (طاهر، ٢٠١٠، ٢٢٧). ومما يوضح أهمية تعليم قواعد النحو لهؤلاء المتعلمين؛ خطورة الأخطاء النحوية التي تخل بنظام اللغة؛ فتحدث صعوبة في الفهم والإفهام (مدكور، وهريدي، ٢٠٠٦، ٣٠٦). فعندما يكون تعليم النحو محدودًا؛ فإن تعلم اللغة يكون عرضة للنقصان (جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩، ٤٥٣). فالقواعد هي جوهر البرامج اللغوية لتعليم اللغات الأجنبية (ريتشاردز، ٢٠٠٧، ٢٢-٢٣). وتساعد القواعد المتعلمين في تحسين تعلمهم اللغة الأجنبية، وتمكنهم من إنتاج اللغة بشكل صحيح ومفيد (Jonest, 2005, 148). وتمكن هذه القواعد متعلمي اللغة الأجنبية من توليد عدد غير محدود من الجمل لمجموعة محدودة من الموارد اللغوية، وتستخدم القواعد في تعديل الكلمات وفق تغير المعنى (Pachler, & Bond, 2003, 94). وأن المفردات مثل اللبنات، لكن البيت لن يبنى فقط باللبنات وإنما يحتاج إلى مادة تمسك بتلك اللبنات وتنظمها وكذلك القواعد تفعل Meiring, & (Norman, 2006, 77).

ورغم التأكيد على أهمية تعليم قواعد النحو في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى خاصة وفي برامج تعليم اللغات الأجنبية عامة؛ إلا أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يعانون من مشاكل وصعوبات عديدة في تعلمهم هذه القواعد شأن تعلم قواعد اللغات الأجنبية عامة، هذا ما أشارت إليه الأدبيات. فقواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غموضًا وصعوبة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بشكل عام؛ إلا أن هذه الصعوبة لا تنفي عنها أنها جزء أساس ومهم، ومن المقترحات للتغلب على هذه الصعوبات، تبسيط أسلوب العرض ليتلاءم مع هؤلاء الدارسين (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣، ٢٢٩-٢٣٠). وأن التراكيب والمفردات تكونان معظم الصعوبات التي يمكن أن تواجه أي متعلم للعربية لغة أجنبية (يونس، والشيخ، ٢٠٠٣، ١١٢). ومشكلات تعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى عديدة (العصيلي، ١٤٢٣هـ، ٢٢٥-٢٣٠). ومشكلات تعليم قواعد النحو لهؤلاء المتعلمين كثيرة؛ وينبغي تطوير أساليب التدريس وفقًا للأساليب الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية (عطا، ٢٠٠٦، ٣٨٧-٣٨٩). ومن عيوب منهج النحو مواجهة كثير من الدارسين صعوبة في تطبيق المعرفة النحوية، وإهمال تعليم المعاني التي تتضمنها الأبنية (حسين، ٢٠١١، ٢٩٨). ويشكو كثير من المعلمين والمتعلمين من صعوبة تدريس وتعلم التراكيب النحوية؛ رغم أنها تمثل الضابط للاستخدام الصحيح للغة؛ لذا ينبغي أن يكون هناك اهتمام خاص بتعليم هذه التراكيب النحوية باستخدام استراتيجيات حديثة (الحديبي، ٢٠١٥، ٣٢). فطريقة تدريس النحو أدت إلى النفور من دراسته، وضعف المتعلمين في اللغة (مدكور، وهريدي، ٢٠٠٦، ١٩). ويجمع غالبية المشتغلين في الميدان على أن السبب الرئيس لهذا الضعف هو أساليب تقديم اللغة العربية لا اللغة نفسها (العصيلي، ١٩٩٩، ١٣٨). فمن الملاحظ على طرق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنها لم تحقق الأهداف المرسومة؛ ولذا ينبغي أن يتبنى المعلمون الطرائق والوسائل التعليمية الحديثة (حسين، ٢٠١١، ٧١٢). وتعلم قواعد اللغات الأجنبية عامة مازال صعباً، ومعقداً ومثيراً للجدل؛ ولذا ينبغي الاهتمام بالتنظير لهذه العملية ومحاولة الإفادة منها في أرض الواقع، واستخدام المزيد من الاستراتيجيات والتقنيات الحديثة (Meiring, & Norman, 2006 ,86). فواقع تعليم القواعد يعطي (فقط) وصفًا للقاعدة مع أمثلة غير كافية، بينما ينبغي أن يكسب المتعلم القدرة على توليد جمل جديدة (Allerton, 2005, 38-40). وينبغي إعادة النظر في ممارسات المعلمين في تعليم قواعد اللغة الأجنبية التي تركز على الوصف المجرد للقواعد، والتركيز بدلًا من هذا على كيفية تحويل القواعد إلى استخدام لغوي صحيح (Liamkina, & Pankova, 2012, 274). فالتحدي الحقيقي في تعليم قواعد اللغة الأجنبية هو تحديد أفضل الطرق والأساليب والاستراتيجيات لزيادة التركيز على قواعد اللغة دون التضحية بمعنى الاتصال (Nassaji, & Fotos, 2004, 132). وينبغي تشجيع الدراسات والبحوث لتحديد ونشر استراتيجيات وتقنيات فاعلة لتعليم قواعد اللغة الأجنبية؛ فالحاجة شديدة لوضع نموذج جديد لتعليم هذه القواعد (Jonest, 2005, 147-149).

وقد أكدت دراسات عربية (الدويش، ٢٠٠١؛ والعصيلي، ٢٠٠٦؛ والديكي، ٢٠٠٧؛ وصاري، ٢٠٠٩؛ ومحمد، وعباسي، ٢٠٠٩؛ وعبدالرحمن، ويوسف، ٢٠٠٩؛ والسعدي، وزكريا، ٢٠١١؛ والدريب، ٢٠١٤؛ والنجران، وعثمان، ٢٠١٤؛ وحبيب، ٢٠١٤؛ والحربي، ١٤٣٦هـ)، تعدد مشكلات تعليم قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بما أدى إلى ضعف تحصيلهم لهذه القواعد وكثرة أخطائهم النحوية؛ ومن أسباب هذه المشكلات وتلك الأخطاء، تقليدية طرق التدريس المستخدمة في تعليمهم هذه القواعد، ومن نتائج هذه الدراسات: وجود علاقة بين معرفتهم بالقواعد وتعبيرهم الكتابي، وبين هذه القواعد وتحصيلهم العلمي؛ بما يؤكد أهمية القواعد لهم، وإقرار معظم هؤلاء المتعلمين بأن مادة النحو هي العائق الأكبر، وأن اختيار محتوى النحو على أسس موضوعية لا يعني شيئًا ما لم يتجسد في طريقة التدريس، ومن توصيات هذه الدراسات: الدعوة إلى تطوير منهج تعليم القواعد، وضرورة بناء المنهج في ضوء مجموعة من الأسس (خصائص اللغة، وخصائص المتعلمين)، وضرورة البحث عن طرق واستراتيجيات حديثة منطلقة من فهم صحيح للغة ووظيفتها وإدراك شامل لقضايا تعليم اللغات الأجنبية، وتدريب المعلمين على هذه الطرق والاستراتيجيات، وأن يشمل تعليم القواعد مرحلة ضمنية ثم أخرى صريحة، وبناء قاعدة بيانات بالتراكيب النحوية الشائعة.

وحتى الآن لم يتوصل المتخصصون في تعليم اللغات الأجنبية إلى إطار نظري عام لتعليم قواعد اللغات الأجنبية يعتمد عليه في تحديد خطة متكاملة لتدريس القواعد، فمازالت الدعوة قائمة إلى البحث عن الممارسات التعليمية التي تفيد من الرؤى المتعددة لتعليم هذه القواعد، وتترجم هذه الأسس إلى أساليب تدريس فاعلة (Even, 2011, 303).

والبحث عن طرائق وأساليب لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، قد يتطلب الجمع بين مختلف الطرق للخروج بطريقة مناسبة، أو ابتكار استراتيجيات تقوم على أسس صحيحة (العصيلي، ١٩٩٩، ١٢٩-١٣٣). وينبغي الوقوف على المستجدات في مجال تدريس اللغات الأجنبية من مداخل التدريس واستراتيجياته والإفادة منها في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى (طعيمة، ٢٠٠٥، ٣٤٧).

ومما يُستنتج من الأدبيات والدراسات السابق ذكرها ما يلي:

- فائدة تعليم قواعد النحو وضرورتها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- كثرة مشكلات تعليم قواعد النحو لدى هؤلاء المتعلمين.
- إرجاع مشكلات تعليم قواعد النحو وصعوباته لدى هؤلاء المتعلمين إلى أسباب كثيرة؛ من أهمها استخدام طرق تدريس تقليدية تركز على حفظ القاعدة وأمثلتها.
- الدعوة إلى إجراء البحوث التي تقدم حلولًا لمشكلات تعليم قواعد النحو لهؤلاء المتعلمين، والبحث عن استراتيجيات ونماذج حديثة بالإفادة من الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية.
- قلة الدراسات العربية (دراستان فقط، في حدود علم الباحث) التي جربت طرقًا لتعليم قواعد النحو لهؤلاء المتعلمين؛ بما يوضح الحاجة إلى المزيد من البحوث، وأهمية البحث الحالي، وهاتان

الدراستان هما: دراسة (حبيب، ٢٠١٤) التي توصلت إلى التأثير الإيجابي لطريقة الصف المقلوب، ودراسة (الحربي، ١٤٣٦هـ) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ؛ وهاتان الدراستان لم تقترحا إستراتيجية تدريسية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم هذه القواعد لهؤلاء المتعلمين؛ بما يوضح اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة.

إضافة إلى ما سبق، فقد لمس الباحث كثرة الأخطاء النحوية التي يقع فيها هؤلاء المتعلمون أثناء إشرافه على طلاب التربية العملية بفصول قسم تعليم اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، واستمرار هذه الأخطاء مع هؤلاء المتعلمين حتى بعد تخرجهم في قسم تعليم اللغة والتحاقهم بقسم إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث يُدرِّسُ الباحث لهم بعض المقررات التربوية، وبرجوع الباحث إلى الكتاب الأساسي الذي يدرسه هؤلاء المتعلمون؛ وجد الباحث أن كثيراً من دروس القواعد اقتصرت (فقط) على تقديم الأمثلة والقاعدة وشرحها، ثم بعد عدد من الدروس يوجد تدريب عام على جميع هذه الدروس؛ بما يشير إلى تقليدية طرق التدريس المستخدمة معهم، إلى جانب قيام الباحث بتحليل نتائج هؤلاء المتعلمين على مدار ثلاث سنوات؛ فوجد أن درجاتهم في القواعد هي الأقل نسبة إلى درجات باقي المقررات، وبما يتفق مع نتيجة السؤال الذي وجهه الباحث لعشرة معلمين وعشرين طالبا عن عناصر ومهارات اللغة التي يجدون صعوبة في تعليمها وتعلمها؛ فأكدوا على أن القواعد تأتي في مقدمة هذه العناصر.

مشـكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ وما نتج عن هذا الضعف من كثرة الأخطاء النحوية لديهم؛ فأصبحت لغتهم غير صحيحة وغير ناقلة للمعنى؛ وإرجاع هذا الضعف إلى أسباب، منها: تقليدية طرق التدريس المستخدمة في تعليم هذه القواعد لهؤلاء المتعلمين؛ بالرغم من أهمية تعليم هذه القواعد لهم؛ هذا ما أشارت إليه أدبيات (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣؛ ويونس، والشيخ، ٢٠٠٣؛ والعصيلي، ١٤٢٣هـ؛ ومدكور، وهريدي، ٢٠٠٦؛ وعطا، ٢٠٠٦؛ وحسين، ٢٠١١؛ والحديبي، ٢٠١٥)، وأكدته دراسات سابقة (الدويش، ٢٠٠١؛ والعصيلي، ٢٠٠٦؛ والديكي، ٢٠٠٧؛ وصاري، ٢٠٠٩؛ ومحمد، وعباسي، ٢٠٠٩؛ وعبدالرحمن، ويوسف، ٢٠٠٩؛ والسعدي، وزكريا، ٢٠١١؛ والدريب، ٢٠١٤؛ والنجران، وعثمان، ٢٠١٤؛ وحبيب، ٢٠١٤؛ والحربي، ١٤٣٦هـ) وأيضًا ما لمسه الباحث من ضعف هؤلاء المتعلمين في استخدام قواعد النحو في لغتهم الشفهية والتحريرية، ومن تقليدية طرق تدريس الكتاب الذي يقدم لهم، ونتيجة السؤال الذي وجهه إلى هؤلاء المتعلمين ومعلميهم.

كل ما سبق يوضح أهمية إجراء هذا البحث الذي يهدف إلى الإسهام في التغلب على أحد جوانب مشكلات تعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى (تقليدية طرق التدريس) من خلال

اقتراح الباحث إستراتيجية "التنوع" في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أسئلة البحث:

للإسهام في حل هذه المشكلة؛ طرح الباحث الأسئلة الآتية:

١. ما أسس الإستراتيجية المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٢. ما خطوات الإستراتيجية المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٣. ما التصور لبعض قواعد النحو وفق الإستراتيجية المقترحة ككتاب للطالب ودليل للمعلم؟
٤. ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ باقتراح إستراتيجية لتعليم هذه القواعد، ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

- تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- تحديد خطوات الإستراتيجية المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- صوغ بعض قواعد النحو (موضوع البحث الحالي) كتابًا للطالب ودليلًا للمعلم وفق الإستراتيجية المقترحة.
- إعداد اختبار تحصيلي لقواعد النحو موضوع البحث الحالي.
- تحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية تحصيل قواعد النحو (موضوع البحث الحالي) عند مستوى التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والإنتاج، والتصويب، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أهمية البحث:

يتوقع أن يُفيد البحث كلًا من:

- مخططي برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عامة ومناهج النحو خاصة؛ حيث يقترح البحث الحالي إستراتيجية لتعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثالث؛ قد تسهم هذه الإستراتيجية في تنمية تحصيل هذه القواعد لدى هؤلاء المتعلمين، وبتحقق هذا يمكن تضمينها مناهج تعليم النحو، وفي أدلة معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- **معلمي اللغة العربية ببرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ وذلك بالإفادة مما يقدمه البحث الحالي من أدوات ومواد، من كتاب الطالب ودليل المعلم (وفق الإستراتيجية المقترحة) والاختبار التحصيلي للنحو؛ مما يسهم في تطوير تدريسهم لقواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى، وعدم الاعتماد على الطرق التقليدية التي تركز على حفظ القواعد.**
- **متعلمي المستوى الثالث ببرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث يقدم لهم البحث بعض دورس النحو باستخدام الإستراتيجية المقترحة؛ مما قد يسهم في رفع مستوى تحصيلهم لهذه القواعد.**
- **الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عامة والدراسات النحوية خاصة؛ من خلال اقتراح البحث الحالي موضوعات مازالت تحتاج إلى بحث.**

حـدود البحث:

يقتصر البحث على:

- **قواعد أربعة هي، المفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول معه، والمفعول فيه، هذه القواعد مقررة على المتعلمين بالمستوى الثالث؛ حيث يتوسط المستوى الثالث المستويات الثاني والثالث والرابع، هذه المستويات هي التي تقدم فيها قواعد النحو تقديمًا مباشرًا وصريحًا في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.**
- **مجموعة من متعلمي المستوى الثالث بقسم تعليم اللغة العربية معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى بمكة المكرمة.**
- **الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م؛ لتطبيق تجربة البحث.**
- **تنمية تحصيل قواعد النحو عند مستويات: التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والإنتاج، والتصويب؛ واختار الباحث هذه المستويات المعرفية وهذه التسميات مواءمة لطبيعة قواعد النحو وأهداف تعليمها لهؤلاء المتعلمين.**

مصطلحات البحث:

- **الفاعلية (Effectiveness):**

يعبر مصطلح الفاعلية بالدراسات التربوية التجريبية عن "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيًا عن طريق مربع إيتا" (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣، ٢٣٠).

ويعرف الباحث الفاعلية إجرائياً بأنها: وجود فروق ذي دلالة إحصائية وبحجم تأثير كبير بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة على التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للنحو ككل وفي أبعاد الاختبار الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

- الاتجاهات الحديثة:

يُعرف الاتجاه في تعليم اللغة بأنه: وجهة نظر تتناول طبيعة اللغة وكيفية تعليمها وتعلمها(عبدالله، ٢٠٠٨، ٢٠).

وعرف (جاك ريتشارد وزميلاه) المدخل في التدريس بأنه: اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها، أو إلى تعليمها وتعلمها، اتجاهًا يغير من طريقة التدريس (العصيلي، ٢٠٠٢، ٢١).

ويقصد البحث الحالي بالاتجاهات الحديثة: الرؤى المتنوعة والمستخلصة من تحليل اتجاهات تعليم اللغات الأجنبية، وطرق تعليمها، وأطر ما بعد الطريقة، ونتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، وأهداف تعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى، وطرق تعليمها وإستراتيجياته ونماذجه وأساليبه، وتوجيهات تعليمها، وخصائص هؤلاء المتعلمين، بما يفيد في تحديد أسس إستراتيجية" التنوع" المقترحة، وتحديد خطواتها وإجراءاتها؛ لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى هؤلاء المتعلمين.

- إستراتيجية "التنوع" المقترحة:

يعرف الباحث استراتيجية "التنوع" المقترحة بأنها: خطوات تدريسية لتعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثالث قسم تعليم اللغة العربية؛ وخطوات هذه الاستراتيجية ثماني خطوات رئيسة متتابعة ومتكاملة، ولكل خطوة رئيسة إجراءات فرعية متنوعة، يُستخدم من الإجراءات الفرعية المناسب والكافي لمتغيرات الموقف التعليمي؛ بهدف تنمية تحصيل قواعد النحو لدى هؤلاء المتعلمين.

- قواعد النحو:

يُعرف النَّحْوُ لغة: القَصدُ، واصطلاحًا: انتِحاء سَمْتِ كلام العرب في تَصَرُّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليَلْحَق مَن ليس من أَهل اللغة العربية بأَهلها في الفصاحة فيَنطِق بها وإن لم يكن منهم، أَو إن شَذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إِليها (ابن منظور، د. ت، ٤٣٧١).

وعُرفت قواعد النحو بأنها: طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية، يحكم بها على صحة اللغة وضبطها (طعيمة، ومناع، ٢٠٠١، ٥٣).

ويُقصد بقواعد النحو في هذا البحث: قواعد أربعة هي، المفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول معه، والمفعول فيه، وهي من القواعد المقررة على المستوى الثالث بقسم تعليم اللغة العربية معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى:

يقصد بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في هذا البحث: المتعلمين الذين ليست اللغة العربية لغتهم الأم، وملتحقون بالمستوى الثالث ببرنامج تعليم اللغة العربية بقسم تعليم اللغة العربية

معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى بمكة المكرمة؛ والهدف الرئيس لهذا البرنامج تمكين هؤلاء المتعلمين من الاستخدام الصحيح للغة العربية، ويتكون البرنامج من أربعة مستويات تعليمية (لكل مستوى فصل دراسي) تقدم في عامين دراسيين، ولا يشترط هذا البرنامج فيمن يرغب الالتحاق به أي معرفة سابقة باللغة العربية.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي عند تطبيق تجربة البحث.

خطوات البحث:

سعيًا في حل مشكلة البحث الحالي والإجابة عن أسئلته؛ اتبع البحث الخطوات الآتية:

أولًا: تحديد الباحث أسس الإستراتيجية المقترحة، من خلال:

- جمع وتحليل الإطار النظري والدراسات السابقة؛ والوصول إلى قائمة مبدئية بالأسس المتصلة بإجراءات تعليم قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثالث، واتخاذ الباحث هذه الأسس أسسًا للإستراتيجية المقترحة.
- صوغ الباحث ما يتوصل إليه من أسس الإستراتيجية المقترحة في شكل استبانة؛ للإفادة من آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- توزيع الاستبانة على المحكمين وتجميعها بعد تدوين آرائهم.
- معالجة الباحث استجابات المحكمين على الاستبانة إحصائيًا.
- توصل الباحث إلى قائمة نهائية بأسس الإستراتيجية المقترحة لتعليم قواعد النحو لهؤلاء المتعلمين.

ثانيًا: تحديد الباحث خطوات الإستراتيجية المقترحة، من خلال:

- تحويل الباحث الأسس التي توصل إليها في الخطوة السابقة إلى صورة أولية للإستراتيجية المقترحة.
- صوغ الباحث التصور الأولي للإستراتيجية المقترحة في شكل استبانة؛ وعرضها على مجموعة من المتخصصين، والإفادة من مقترحاتهم.
- الوصول إلى الصورة النهائية للإستراتيجية المقترحة.

ثالثًا: إعداد الباحث كتاب الطالب ودليل المعلم وفق الإستراتيجية المقترحة، من خلال:

- تحديد بعض قواعد النحو المقررة على طلاب المستوى الثالث بقسم تعليم اللغة العربية معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى.
- صوغ الباحث هذه القواعد كتابًا للطالب ودليلًا للمعلم (بصورة أولية) وفق الإستراتيجية المقترحة.

- عرض الصورة الأولية لكتاب الطالب ودليل المعلم وفق الاستراتيجية المقترحة علي بعض المتخصصين؛ للإفادة من آرائهم في مدى توافق كتاب الطالب ودليل المعلم مع خطوات الإستراتيجية المقترحة.
- فحص مقترحات المحكمين على كتاب الطالب ودليل المعلم والإفادة من هذه المقترحات.
- الوصول إلى الصورة النهائية لكتاب الطالب ودليل المعلم وفق الإستراتيجية المقترحة.

رابعًا: إعداد الباحث اختبارًا تحصيليًا لموضوعات النحو موضوع البحث الحالي، من خلال:

- تحديد هدف الاختبار.
- تحديد محتوى الاختبار.
- إعداد صورة أولية للاختبار.
- عرض الاختبار على المحكمين؛ للتأكد من صدقه الظاهري، وتعديل الاختبار في ضوء آرائهم.
- التجريب الاستطلاعي للاختبار؛ لحساب صدقه، وثباته، وزمنه، وسهولة مفرداته وصعوبتها.
- الوصول إلى الصورة النهائية للاختبار.

خامسًا: تنفيذ الخطوات التجريبية للبحث، من خلال:

- تحديد التصميم التجريبي المناسب للبحث.
- تحديد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.
- تطبيق اختبار النحو تطبيقًا قبليًا على مجموعتي البحث؛ للتأكد من تكافؤهما في تحصيل قواعد النحو موضوع البحث الحالي.
- تدريس القواعد (موضوع البحث) باستخدام الإستراتيجية المقترحة مع المجموعة التجريبية، وبالطريقة المعتادة مع المجموعة الضابطة.
- تطبيق اختبار النحو تطبيقًا بعديًا على مجموعتي البحث، وتصحيح إجاباتهم.

سادسًا: معالجة درجات مجموعتي البحث إحصائيًا والوصول إلى نتائج البحث وتفسيرها.

سابعًا: تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث وإطاره النظري ودراساته السابقة.

وفيما يلي عرض موجز للإطار النظري وخطوات البحث:

أولًا: الإطار النظري والدراسات السابقة

يسهم هذا الإطار والدراسات السابقة في الإجابة عن أسئلة البحث الحالي وتحقيق أهدافه، وإتمام خطواته بدءًا من تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة، وتحديد خطواتها، وإعداد أدوات البحث ومواده، وتفسير نتائجه وتقديم توصياته ومقترحاته، ويقسم الباحث الإطار النظري إلى خمسة محاور رئيسة، هي: المحور الأول: أهم اتجاهات تعليم اللغات الأجنبية، والثاني: أهم الطرق العامة لتعليم اللغات

الأجنبية، والثالث: أطر ما بعد الطريقة، والرابع: الدراسات السابقة، والمحور الخامس: تعليم قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويلخص الباحث هذه المحاور وعناصرها فيما يلي:

المحور الأول: اتجاهات تعليم اللغات الأجنبية وقواعدها، ومنها:

- الاتجاه السلوكي البنيوي: ظهر هذا الاتجاه نتيجة التقاء المدرسة البنيوية مع المدرسة السلوكية في كثير من المبادئ والآراء حول طبيعة اللغة ووسائل اكتسابها وتعلمها وتعليمها، وتمثل هذا الالتقاء في اعتناق اللغوي البنيوي (ليونارد بلومفيلد) للنظرية الحسية السلوكية، ومن أهم مبادئ هذا الاتجاه: أن اللغة عادة سلوكية تكتسب بالأساليب التي يتم بها اكتساب العادات السلوكية الأخرى من خلال المثير والاستجابة والمحاكاة والتقليد والتكرار والتعزيز، وأن اللغة هي التي يستخدمها الناطقون بها لا القواعد المعيارية، وأنه ينبغي التدرج في تقديم عناصر اللغة وأنماطها ومهاراتها، والتركيز على استخدام تدريبات الأنماط التي تعتمد على تكرار العبارات والجمل المراد تعليمها مرات عديدة مع استبدال بعض عناصر الجملة بعناصر أخرى لها نفس التوزيع (العصيلي، ١٩٩٩، ٥٢-٥٧) (Lin, & Chien, 2010, 23).
- الاتجاه المعرفي: ظهر هذا الاتجاه نتيجة تبني اللغوي نعوم تشومسكي النظرية النفسية المعرفية؛ كرد فعل على الاتجاه السلوكي البنيوي، فقد أنكر تشومسكي أن تكون اللغة أبنية شكلية تكتسب بطريقة آلية، وفسر تعليم اللغة الأجنبية تفسيرًا معرفيًا بعيدًا عن التفسير الآلي، ويهتم هذا الاتجاه ببناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، ويرى أهمية القواعد في اكتساب اللغة؛ فالقواعد نظام دقيق مقنن وليست أشكالًا وقوالب سطحية يمكن حفظها واسترجاعها في مواقف مشابهة، وأنه ينبغي تعليم القواعد بأساليب عقلية معرفية ابتكارية؛ ليتمكن المتعلم من توليد جمل وعبارات لم يسمعها من قبل، وجعل التعلم ذا معنى للمتعلم، بما يتطلب منه التركيز على جانب المعنى والتأكد من فهمه له، وربطه بخبراته ومعارفه السابقة، قبل ترديد التراكيب وحفظها بل قبل حفظ القواعد نظريًا، وهنا ظهرت النظرية التوليدية التحويلية لنعوم تشومسكي (العصيلي، ٢٠٠٢، ١١٩-١٢٥). ويرى هذا الاتجاه أن المتعلم عند تعلمه القواعد يقوم بعمليات متدرجة هي: الانتباه إلى المدخلات اللغوية، وفهم معناها وسياقها، ومحاولة استخدامها والنسج على منوالها، وتصحيح الأخطاء التي يقع فيها، ومن خلال الاستخدام المتكرر في التفاعل التواصلي تصبح المعرفة النحوية منضوية في اللاوعي، بحيث يصبح المتعلم قادرًا على تطبيقها بسرعة وسهولة؛ ليصبح إنتاجه اللغوي تلقائيًا على نحو متزايد، هذا ما يطلق عليه عملية تحول المعرفة الصريحة إلى معرفة ضمنية تطبيقية (Coleman & Klapper, 2005, 67).

- **النهج الاتصالي: هو أحد المنهجيات التي اعتمدت الاتجاه المعرفي واتخذته منطلقًا لها في مجال تعليم اللغة، ويرى هذا النهج أن اللغة وسيلة اتصال تحكمها العوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية واللغوية والمعرفية، مركزًا هذا النهج على نشاط المتعلم في إنتاج اللغة والتلاعب بها؛ لتحقيق الطلاقة اللغوية التي تتضمن قواعد اللغة وسياقات استخدامها وظيفيًا، وأفضل طريقة لتحقيق ذلك من خلال أنشطة التواصل المتنوعة مع الحد الأدنى من تدخل المعلم، بما يتيح دورًا أكبر للمتعلمين في العملية التعليمية (Al-Issa, 2014, 2). ومن أنشطة النهج الاتصالي، التدريب على الحوار، والأنشطة الزوجية والجماعية، واستخدام بطاقات المحادثة، وملء البيانات، وتمثيل الدور، وإجراء المقابلات، وأنشطة تحديد الأمثلة الصحيحة (Barnes, 2006, 9).**
- **الاتجاه التوفيقي: نتج عن النهج الاتصالي التقليدي أن المتعلمين لا يكتسبون الضروري من قواعد اللغة من خلال عملية الإدخال اللغوي؛ رغم ضرورة القواعد للتواصل؛ وللتغلب على هذه المشكلة اقترح عدد من اللغويين نهجًا توافقيًا حاول الإفادة من مميزات كل من الاتجاه السلوكي النمطي والاتجاه المعرفي الاتصالي، ويركز هذا النهج على المعنى والاتصال مع الاهتمام بتناول القاعدة النحوية (Huang, 2010, 30). فمع صعود المنهجية الاتصالية، قلل حجم تعليم القواعد، حتى كأن تدريس النحو ليس مفيدًا فحسب بل قد يكون ضارًا، إلا أن البحوث (التي أجريت مؤخرًا) أثبتت حاجة المتعلمين إلى الدقة في استخدام اللغة؛ مما أدى إلى عودة الدرس النحوي إلى برامج تعليم اللغات الأجنبية (Nassaji, & Fotos, 2004, 126). فالنهج الاتصالي ليس دواء لكل عيوب التدريس؛ ومن الضروري إعادة تخطيط النهج الاتصالي بحيث يصبح تطوير الكفاية النحوية جزءًا من الكفاية الاتصالية (Pachler, & Field, 2002, A, 46).**

ويرى الباحث إمكانية الإفادة من هذه الاتجاهات جميعًا على خط متصل عند تعليم قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ مراعاة للمستوى اللغوي لهؤلاء المتعلمين؛ حيث نبدأ مع المتعلمين المبتدئين (متعلمو المستوى الأول) بالتراكيب والنسج على منوالها وفق الاتجاه السلوكي البنيوي، ثم مع غير المبتدئين (متعلمو المستوى الثاني والثالث والرابع) يمكن أن نفيد من الاتجاهين السلوكي والمعرفي معًا ونوفق بينهما كما الاتجاه التوفيقي، حيث نجمع بين التركيز على التراكيب والتركيز على تقديم القاعدة وفهمها وتطبيقاتها؛ بما يوضح أن تعليم القواعد ينبغي أن يتناول كلًا من اللفظ والمعنى للصيغة أو المثال والقاعدة معًا مع المتعلمين غير المبتدئين؛ وبهذا نستفد من إمكانيات كل اتجاه.

المحور الثاني: الطرق العامة لتعليم اللغات الأجنبية، ومنها:

- **طريقة القواعد والترجمة: من أهم خصائصها، التعليم الصريح للقواعد، وحفظ قوائم المفردات، والترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، وقد مكنت المتعلمين من معرفة قواعد النحو لكنها أضعفتهم في التواصل باللغة (Huang, 2010, 29).**
- **الطريقة المباشرة: من أهم مبادئها، أن تعليم اللغة الأجنبية يحدث بشكل طبيعي مباشر باستخدام اللغة الأجنبية نفسها دون استخدام اللغة الأم، واستخدام الربط المباشر بين المفردات وبين ما تدل عليه، ولا تُعلم القواعد تعليمًا صريحًا بل عن طريق استنتاج المتعلمين القواعد بصورة عملية وظيفية من خلال استخدام تدريبات الأنماط (حسين، ٢٠١١، ٢٣٠-٢٣٣).**
- **الطريقة السمعية الشفهية: من أهم مبادئ هذه الطريقة، الاهتمام بالمهارتين الشفهيتين واتخاذهما مدخلًا لتعليم اللغة، وتأخير تعليم القراءة والكتابة، والاهتمام بتدريبات المحاكاة والتكرار والاستظهار، واستخدام التعزيز، والدعوة إلى التقليل من العناية بالمعرفة النظرية للنحو، والتركيز على تدريبات الأنماط النحوية، والاهتمام بالحوارات المصطنعة والتدريبات الشفهية، وإمكانية استخدام اللغة الوسيطة، والعناية بالوسائل السمعية، وقيام المتعلم بمعظم الأنشطة الصفية (حسين، ٢٠١١، ٢٣٩-٢٥١)، وهذه الطريقة قريبة في مبادئها بالطريقة المباشرة.**
- **الطريقة التوليفية: نتيجة للانتقادات التي وجهت للطرق السابقة ظهرت دعوات إلى طريقة تعتمد على مميزات الطرق السابقة وشاعت تسميتها بالطريقة التوليفية أو الانتقائية، وعرفت بأنها طريقة المعلم الخاصة التي يستفيد فيها من كل عناصر الطرق الأخرى التي يشعر أنها فعالة (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣، ٨٦)؛ إلا أن هذه الطريقة تخضع لانتقائية المعلم الذاتية دون تجريب.**

ويرى الباحث أن كل طريقة من الطرق السابقة قد تناسب هؤلاء المتعلمين في مرحلة معينة؛ فالمتعلمون المبتدئون قد يناسبهم الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية، بينما غير المبتدئين تناسبهم طريقة القواعد والترجمة، إضافة إلى إمكانية الجمع بين كل هذه الطرق مع غير المبتدئين ومنهم متعلمو المستوى الثالث (مجموعة البحث الحالي)؛ فما يصلح معهم لا يصلح مع المبتدئين (نظرًا لضعف حصيلتهم اللغوية) فليس من المناسب معاملة هؤلاء المتعلمين كفئة واحدة؛ نظرًا للفارق الكبير في مستوياتهم اللغوية.

المحور الثالث: أطر ما بعد الطريقة:

بعد توصل المختصين إلى صعوبة الوصول إلى طريقة مثلى تصلح لكل زمان ومكان (خاصة عند التعامل مع الطريقة كيانًا شاملًا لتناول كل عناصر تعليم اللغة) نظرًا لتعدد متغيرات الموقف التعليمي؛ كل ذلك أدى إلى الدعوة للبحث عمَّا يسمى بما بعد الطريقة (Post Method) لتعليم اللغات الأجنبية، بحيث توفر إطارًا عامًا للمعلمين بديلًا عن استخدام طريقة واحدة، ويمكن تصور حالة ما بعد الطريقة

نظامًا يراعي الخصوصية لدى كل عنصر من عناصر تعليم اللغات الأجنبية (Kumaravadivelu, 2008, 164).

ومن أطر مرحلة ما بعد الطريقة:

- إطار "ستيرن" ثلاثي الأبعاد (Stern's Three-Dimensional Framework): يتكون هذا الإطار من استراتيجيات رئيسة وأساليب إجرائية لثلاثة أبعاد لتعليم اللغة الأجنبية، هذه الأبعاد هي: بُعد داخل اللغة الأجنبية أو عبر اللغات، ويتناول هذا البعد الموقف من استخدام اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية، ويرى "ستيرن" أنه يوجد نوعان من الاستراتيجيات، استراتيجيات داخل اللغة الأجنبية تستخدم فقط اللغة الأجنبية، بينما إستراتيجية عبر اللغات على العكس من ذلك، ويقترح "ستيرن" الجمع بين هذين النوعين من الاستراتيجيات على خط متصل، حيث تستخدم إستراتيجية عبر اللغات في المراحل الأولى من تعليم اللغة، بينما يُركز على إستراتيجية داخل اللغة الأجنبية في المراحل المتوسطة والمتقدمة، والبعد الثاني هو التركيز على شكل اللغة أو مضمونها، ويرى أنه يوجد نوعان من الاستراتيجيات، إستراتيجية التحليل مقابل إستراتيجية الاستخدام، وتركز إستراتيجية التحليل على دراسة اللغة وممارستها مع التركيز الكامل والصريح على شرح القوانين اللغوية وممارستها، في حين أن إستراتيجية الاستخدام تركز على التفاعل في سياقات تواصلية، ويرى "ستيرن" إيجابية هذين النوعين من الاستراتيجيات وضرورة استخدام خليط منهما، والبعد الثالث: بُعد النهج الصريح أو الضمني، ويرى أن بعض العناصر اللغوية تعرف فقط باستخدام الإستراتيجية الصريحة، والبعض الآخر فقط باستخدام الإستراتيجية الضمنية، ويؤكد على مميزات النوعين وإمكانية الجمع بينهما (Kumaravadivelu, 2008, 186-193).
- إطار الممارسة الاستكشافية (The Exploratory Practice Framework) ل"أولرايت" يتلخص هذا الإطار في جعل التدريس عملية استكشافية يقوم بها كل من المعلمين والخبراء معًا؛ وإذا نفذ هذا الإطار بشكل صحيح، لن يعزز فقط من فهم المعلم للتدريس ولكن أيضًا يسهم في تقدم البحوث التعليمية، ويقترح "أولرايت" الخطوات الآتية لتطبيق إطاره: تحديد لغز أو مشكلة أو موضوع محير مرتبط بعمليتي التعليم والتعلم، والتفكير في هذا اللغز، ومراقبة ورصد هذا اللغز، وجمع معلومات حوله، وتحليل النتائج، واتخاذ القرار، والتحرك نحو تعديل الوضع، والذهاب للمستفيدين وعرض القرار الذي تم التوصل إليه عليهم، وجمع ردود أفعالهم نحو هذا القرار، وبعد الاتفاق على التأثير الإيجابي لهذا القرار يمكن تنفيذه على نحو عام (Kumaravadivelu, 2008, 193-197).
- إطار الاستراتيجيات الرئيسية (The Macro Strategies Framework) ل"كوميريفديفلا"، وقصد بالاستراتيجيات الرئيسة الخطط العامة المستمدة من المعرفة النظرية والتجريبية لمجال تعليم

اللغات الأجنبية، وتمثل هذه الاستراتيجيات مبادئ توجيهية عامة تساعد المعلمين في توليد استراتيجيات فرعية خاصة تناسب متغيرات الموقف التعليمي الخاص بهم، ويتكون هذا الإطار من عشر استراتيجيات رئيسة هي: زيادة فرص التعلم، وتسهيل التفاعل التفاوضي داخل الصف، والتقليل من عدم تطابق الإدراك الحسي في فهم دلالة الاتصالات، وتفعيل بديهية الاستدلال لدى المتعلمين، وتنشيط الوعي اللغوي من خلال المحاولة المتعمدة والصريحة بلفت انتباه المتعلمين إلى خصائص اللغة، ومراعاة السياق للمدخل اللغوي، ودمج مهارات اللغة، وتعزيز استقلالية المتعلم، وضمان الملاءمة الاجتماعية، ورفع الوعي الثقافي (Kumaravadivelu, 2008, 199-208).

ويرى الباحث أن هذه الأطر قد تعاملت مع تعليم اللغة الأجنبية بمرونة تسمح بمراعاة متغيرات المواقف التعليمية خاصة المستوى اللغوي للمتعلمين، وأن هذه الأطر قد دعت إلى الإفادة من إمكانيات جميع الطرق وعدم تبني طريقة واحدة، وهذا ما دعا أيضًا إليه الاتجاه التوفيقي، كما يغلب على هذه الأطر (خاصة إطار "ستيرن" وإطار الاستراتيجيات الرئيسية لـ" كوميريفديفلا") الفكر الاستراتيجي الذي يوفر بدائل عديدة تسمح للمعلمين بالاختيار بما يناسب الموقف التعليمي، وأن هذه الأطر تعد من الاتجاهات الجيدة والحديثة التي يمكن تطوير تعليم اللغات الأجنبية في ضوئها.

المحور الرابع: الدراسات السابقة لتعليم قواعد اللغات للناطقين بلغات أخرى:

يصنف الباحث هذه الدراسات (العربية والأجنبية) في أبعاد خمسة هي: البعد الأول: دراسات تناولت أسس تعليم القواعد، والثاني: دراسات فحصت أثر التمكن من القواعد، والثالث: دراستان تحليليتان، والرابع: دراسات استطلعت الآراء حول بعض جوانب تعليم القواعد، والبعد الخامس: دراسات جربت مناهج القواعد وطرق تعليمها، ويلخص الباحث هذه الدراسات فيما يلي:

<u>البعد الأول</u>: دراسات تناولت أسس تعليم القواعد، حيث حددت دراسة (صاري، ٢٠٠٩) الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو للناطقين بلغات أخرى، وأكدت أن معرفة القاعدة لا تعني القدرة على استخدامها، وأن الطريقة المؤملة في تعليم القواعد ينبغي أن تتوفر على مرحلة ضمنية ثم أخرى صريحة، وينبغي أن يبدأ الدرس بالتمهيد، فالعرض، فالتثبيت، فالاستثمار.

وحددت دراسة (محمد، وعباسي، ٢٠٠٩) ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لمتعلميها الماليزيين، ومن هذه الملامح: الغائيَّة والتكامليَّة والتناسبيَّة والتدريبيَّة والسياقيَّة والموقفية والأهميَّة والتدرجيَّة وإمكانية التطبيق والوضوح والسهولة والشيوع، كما حددت مشكلات تعليم النحو، ومنها ما يتصل بتَحديد الأهداف، واختيار الموضوعات، وطرق التدريس، وتدعو الدراسة الخبراء والباحثين إلى تقويم المناهج وتطويرها.

وقدمت دراسة (الدريب، ٢٠١٤) مجموعة من الأسس والمعايير التعليمية والتربوية لتعليم النحو العربي للدارسين بمرحلة الماجستير بمركز تنمية العلوم واللغات بجامعة السلطان الشريف على الإسلامية بسلطنة بروناي، ومن هذه الأسس: الاهتمام بالقواعد المفيدة والشائعة، وتقديم القواعد وسيلة لتحقيق الاتصال، والإكثار من التدريبات خاصة التدريب على التمييز بين التراكيب الصحيحة والخاطئة، وإشراك المتعلمين في استخلاص القواعد، ومن توصياتها، ضرورة انتهاج مداخل وأساليب حديثة منطلقة من فهم صحيح لمفهوم اللغة ووظيفتها، ومن إدراك شامل لقضايا تعليم اللغات الأجنبية، ونظرة دقيقة لقواعد اللغة العربية؛ بما يؤدي إلى التغلب على المشكلات والعقبات.

البعد الثاني: دراسات فحصت أثر التمكن من القواعد؛ حيث توصلت دراسة (الدويش، ٢٠٠١) إلى وجود علاقة بين الكفاءة اللغوية (خاصة التراكيب والقواعد) وبين التحصيل العلمي لدى الدارسين في برنامج الدبلوم العالي لإعداد معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، مما يبرز أهمية التراكيب والقواعد لتحقيق النجاح العلمي.

وأكدت نتائج دراسة (العصيلي، ٢٠٠٦) وجود علاقة إيجابية بين المعرفة بالقواعد وبين الأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام بالرياض، ومن توصيات الدراسة: ألا يدرس النحو بالطريقة الحالية، وتنويع أساليب التدريس.

البعد الثالث: دراستان تحليليتان، حيث حللت دراسة (الديكي، ٢٠٠٧) أسباب الأخطاء النحوية في مركب العدد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمركز اللغات بجامعة آل البيت بالأردن؛ وتوصلت إلى أن هذه الأخطاء تعود إلى أسباب لغوية، وأخرى تربوية، وتتعلق الأسباب التربوية بالمنهج وطرق التدريس والدافعية واستراتيجيات التعليم، وأوصت الدراسة بتقديم القواعد وظيفياً، وتدريب المدرسين على استعمال طرق واستراتيجيات فاعلة.

وحللت دراسة (النجران، وعثمان، ٢٠١٤) بعض التجارب والدراسات التي تناولت تعليم قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأوصت باستخدام المدخل الوظيفي، والاهتمام بالمعنى، وتنويع أساليب التعليم، وبناء قاعدة بيانات بالتراكيب النحوية الشائعة.

البعد الرابع: دراسات استطلاعية، حيث استبانت دراسة (Al-Mekhlafi, & Nagaratnam, 2011) تصورات المعلمين والمتعلمين لصعوبات تعليم قواعد اللغة الإنجليزية وتعلمها للطلاب بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وتوصلت إلى وجود صعوبة في تعليم القواعد وفق الأسلوب الضمني، وفي تطبيق القواعد، وفي تصحيح الأخطاء، ومن توصياتها: أهمية استيعاب واضعي مناهج اللغة الأجنبية هذه الصعوبات ومحاولة التغلب عليها.

وتوصلت دراسة (Jean, & Simard, 2011) باستبيان آراء (٢٢٣٢١) من متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها وخمسة وأربعين من معلميهم بالمدرسة الثانوية بمنطقة مونتريال بكندا حول

تعليم القواعد، وتوصلت إلى أن المتعلمين والمعلمين يرون فائدة تعليم القواعد وضرورتها، وأوصت بتحسين تدريسها.

واستكشفت دراسة (Yolageldili, & Arikan, 2011) آراء خمسة عشر معلمًا للغة الإنجليزية حول فائدة استخدام الألعاب التعليمية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية بالمدارس الابتدائية التركية، وتوصلت النتائج إلى اعتقاد المعلمين بقيمة الألعاب التعليمية، وأوصت باستخدامها.

واستبانت دراسة (Simon, & Taverniers, 2011) آراء (١١٧) من الطلاب الهولنديين الدارسين للغة الإنجليزية بالمستوى الثاني بإحدى الجامعات البلجيكية، حول أهمية تعليم قواعد اللغة الإنجليزية ونطق اللغة ومفرداتها، ومدى تأثير هذه العناصر في الكفاية اللغوية، ومدى مناسبة استراتيجيات التدريس المستخدمة، وتوصلت إلى أهمية المكونات الثلاثة، وأن أكثرها صعوبة القواعد، فالمفردات، فالنطق.

واستبانت دراسة (Nazari, & Allahyar, 2012) آراء خمسة من معلمي اللغة الإنجليزية بطهران في العوامل التي تؤثر على أسلوب تدريس القواعد، ومن هذه العوامل مدى معرفة المعلمين بقواعد اللغة، ومدى ثقتهم بمعرفتهم، ومدى إلمامهم بالجانب التربوي، والأعباء التدريسية للمعلمين، وتوصي الدراسة، بتعزيز وعي المعلمين بقواعد اللغة وبكيفية تدريسها وتقليل أعبائهم.

البعد الخامس: دراسات جربت مناهج القواعد وطرق تعليمها، حيث عرضت دراسة (عبدالرحمن، ويوسف، ٢٠٠٩) طرق تعليم مصطلح "التراكيب اللغوية" لمتعلمي العربية الماليزيين، ومنها الطريقة الاستقرائية والقياسية والنهج الوظيفي، ومن توصياتها، الإكثار من التطبيقات، والتزام المعلم بالقواعد، وربط المعلم بين معنى النص وإعرابه، وإشراك المتعلمين في الأنشطة الصفية.

واقترحت دراسة (السعدي، وزكريا، ٢٠١١) منهجًا لتعليم النحو للناطقين بغير العربية للطلاب الماليزيين في ضوء مدخل النظم من خلال نقد كتابين من كتب تعليم العربية، وتوصلت إلى فاعلية المنهج المقترح، وأوصت بضرورة بناء المناهج في ضوء مجموعة من الأسس هي خصائص اللغة وخصائص المتعلمين والمجتمع.

وتوصلت دراسة (حبيب، ٢٠١٤) إلى التأثير الإيجابي لطريقة الصف المقلوب (The Inverted Classroom/Flipped) في تحصيل قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة دوك بأمريكا، وخطوات الصف المقلوب: تسجيل المعلم المادة التعليمية (فيديو) وإرسالها للمتعلمين عن طريق البريد الإلكتروني، وإعطائهم الوقت الكافي لمشاهدتها قبل الدرس، والتدريب العملي على الأنشطة الأخرى في حجرة الدراسة، وأوصت الدراسة بتطبيق هذه الطريقة، والبحث عن طرق أخرى حديثة.

وتوصلت دراسة (الحربي، ١٤٣٦هـ) إلى فاعلية استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومن توصياتها: أهمية البحث عن استراتيجيات حديثة.

وتوصلت دراسة (Ayliff, 2001) إلى تفوق المجموعة التي رُكِّز معها على تناول القاعدة بدرجة كبيرة (an Interventionist Form-Focused) على مجموعة أخرى ركز بدرجة أقل (Less Intensively) في تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بجامعة نيلسون مانديلا بجنوب إفريقيا، وأكدت الدراسة أن متعلمي اللغة الإنجليزية البالغين يفضلون الأسلوب الأكثر تركيزًا على القاعدة.

وقارنت دراسة (Andrews, 2007) بين التعليم الصريح والضمني (Implicit and Explicit Instruction) في تعليم قواعد اللغة لسبعين من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بالمستويات الثلاثة (المبتدئ والمتوسط والمتقدم) بجامعة آليانت الدولية بالولايات المتحدة الأمريكية، ومن نتائج الدراسة وجود فروق لصالح التعليم الصريح على الاختبار البعدي، والبعدي المؤجل.

وقارنت دراسة (Vogel, 2010) بين الأسلوب الاستقرائي الموجه والأسلوب الاستنتاجي (A Guided Inductive and a Deductive Approach) في تعليم النحو والكتابة والثقافة للغة الفرنسية لغة أجنبية لدى خمسة وعشرين طالبًا بالمستوى الثالث بالكلية الفرنسية جامعة إيموري الأمريكية، ومن نتائج الدراسة: تفوق الأسلوب الاستقرائي الموجه على الاستنتاجي في الاختبار الفوري للقواعد، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة بينهما في بقية الجوانب، وتفضيل (٨٨٪) من المشاركين الأسلوب الاستنتاجي؛ وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تفضيلات المتعلمين للأسلوب التعليمي وبين أدائهم على الاختبارات.

وقارنت دراسة (Vogel, & Engelhard, 2011) بين الأسلوب الاستقرائي الموجه والأسلوب الاستنتاجي في تعليم بعض قواعد اللغة الفرنسية لغة أجنبية لدى أربعة وأربعين طالبًا مسجلين بالمستوى المتوسط بجامعة إيموري الأمريكية، واستخدمت الدراسة للمقارنة بين الأسلوبين نموذج راش للتقييم (Rasch Measurement Theory) (هذا النموذج يقيم أداء كل طالب منفردًا موضحًا العلاقة بين إتقان المتعلم القاعدة ومدى صعوبتها والوقت المستخدم في تعليمها) وتوصلت إلى أن الأسلوب الاستقرائي أكثر فاعلية في فهم القاعدة واستخدامها، وإمكانية استخدام نموذج (راش) لتقييم كل طالب بشكل منفرد.

وقارنت دراسة (Chang, 2011) بين طريقة القواعد والترجمة والأسلوب التواصلي (Grammar Translation Method and Communicative Approach) في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية لغة أجنبية لدى طلاب السنة الثانية بجامعة تشنغ شيو تايوان، ومن النتائج: أفضلية طريقة القواعد والترجمة على النهج التواصلي في التمكن من القواعد، وأفضلية الأسلوب التواصلي في تنمية الطلاقة اللغوية، وأن أفضل طريقة هو الجمع بين الطريقتين.

وتوصلت دراسة (Lee, 2012) إلى الأثر الإيجابي لنموذج "جلبارين" لتعليم المفاهيم " Gal'perin's Concept Based Instruction" لدى ثلاثة وعشرين من طلاب الدراسات العليا بالمستوى المتوسط لتعلم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بجامعة ولاية بنسلفانيا، وخطوات هذا النموذج: استيعاب المتعلمين لدلالة الجمل، وتجسيد معاني هذه الجمل من خلال الرسوم، وتعبير المتعلمين اللفظي عن معانى الجمل، والتفريق بين المعاني الحقيقية والمجازية للجمل، وإنتاج المتعلمين أمثلة، وأكدت الدراسة أن اللسانيات المعرفية يمكن أن توفر نظرة عامة لتصميم التدريس القائم على المعنى في تعليم اللغات الأجنبية.

وتوصلت دراسة (Abu Naba'h, 2012) إلى الأثر الإيجابي لتدريس قواعد اللغة الإنجليزية باستخدام الحاسوب على أداء (٢١٢) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية بالأردن، وأوصت باستخدامه.

وتوصلت دراسة (Eldoumi, 2012) إلى فاعلية أسلوب تطبيقي (A Practical Approach) في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية في تحسين الأداء الكتابي لدى خمسة من الطلاب السعوديين، وخطوات النموذج: دراسة قاعدة تعالج أحد الأخطاء الشائعة، وتشجيع الطلاب على تطبيق القاعدة النحوية، ثم كتابة المتعلمين مستخدمين القاعدة، ثم تحليل كتاباتهم وتقويمها، وأوصت الدراسة باستخدام النموذج، والبحث عن أساليب أخرى.

وتوصلت دراسة (McPhilomy, 2014) إلى فاعلية لعب الأدوار والمحاكاة (Using Role-Plays and Simulations) في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية لدى اثني عشر طالبًا بالمستويين الثاني والرابع بمركز ينغ لتعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بمدينة سالت ليك الأمريكية، وأوصت باستخدام أساليب تعليم تراعي خصائص المتعلمين.

واقترحت دراسة (Padrick, 2014) إطارًا يكامل بين تدريس قواعد اللغة الإنجليزية وبين تعليم محتوى كتب القراءة والكتابة (Incorporate Grammar Instruction in a Composition Class) لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بالمستوى المتوسط بجامعة سان دييغو ولاية كاليفورنيا الأمريكية، واستندت الدراسة في تحديد خطوات هذا النموذج على فحص الأدبيات والدراسات المتصلة بموضوع دراسته، وخطوات الإطار: عرض المثال، وتناول القاعدة، ورفع الوعي بصيغة القاعدة ومعناها وكيفية استخدامها، وتعميق الوعي بصيغة القاعدة وخصائصها واستخداماتها، وتحديد أثر القاعدة في النص، وكتابة المتعلمين أمثلة للقاعدة، والتركيز على استخدام القاعدة ومعنى الجملة، وتصحيح الأخطاء أو ذكر الأخطاء المتوقع حدوثها، وتصحيح الأخطاء الفردية للمتعلمين، وتحديد الخطأ وتصحيحه على مستوى النص، وكتابة المتعلمين فقرة باستخدام القاعدة، وتصحيح أخطاء هذه الفقرة. ويلاحظ الباحث أن هذا النموذج يكرر الخطوة نفسها لكن بمستوى أداء أعلى.

وقارنت دراسة (Orucu, 2014) بين التعليم وجهًا لوجه والتعليم الخليط (يدمج بين التعليم وجهًا لوجه والتعليم باستخدام الشبكة) في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية ومهاراتها الكتابية لدى مجموعة من

متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بجامعة ولاية يوتا الأمريكية، وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق بين المجموعتين رغم تأكيد المعلمين والمتعلمين مميزات التعليم الخليط.

ومما يستنتجه الباحث من العرض السابق لهذه الدراسات: أن تعليم القواعد ينبغي أن يشتمل على مرحلة ضمنية ثم أخرى صريحة، وأهمية التزام المعلم بالقواعد، والاهتمام بالمعنى، وإشراك المتعلمين في استخلاص القواعد وفي الأنشطة الصفية، وأن معرفة القاعدة لا تعني القدرة على استخدامها، والإكثار من التدريبات عامة، وأهمية التدريب على التمييز بين التراكيب الصحيحة والخاطئة خاصة، وبناء قاعدة بيانات بالتراكيب النحوية الشائعة، وتفضيل متعلمي اللغة البالغين الأسلوب الأكثر تركيزًا على القاعدة، وتفوق التعليم الصريح على الضمني، وتفوق الأسلوب الاستقرائي الموجه على الأسلوب الاستنتاجي، وتفوق طريقة القواعد والترجمة على الأسلوب التواصلي في التمكن من القواعد بينما تفوق الأسلوب التواصلي على القواعد والترجمة في تنمية الطلاقة اللغوية، فأفضل طريقة هو الجمع بينهما، وضرورة انتهاج مداخل وأساليب حديثة منطلقة من فهم صحيح لخصائص اللغة وخصائص المتعلمين وإدراك شامل لقضايا تعليم اللغات الأجنبية، وقد أفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها وإجراءات الطرق والنماذج والأساليب التي تناولتها، كما أفاد الباحث من هذه الاستنتاجات في تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة وخطواتها.

المحور الخامس: تعليم قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يتناول هذا المحور: تعليم القواعد بين الصريح والضمني، وأهداف تعليم قواعد النحو لهؤلاء المتعلمين، وطرق تعليم القواعد، وتوجيهات تعليمها، وخصائص هؤلاء المتعلمين، وفيما يلي عرض موجز لهذه العناصر:

أ- تعليم القواعد بين الصريح والضمني:

تتعدد وجهات نظر المتخصصين حول النهج الأنسب لتعليم قواعد اللغة الأجنبية، فمنهم من يرى أن النهج الصريح الذي يتناول القواعد تناولًا صريحًا مباشرًا هو الأنسب، وذكروا مبررات لوجهة نظرهم، ورغم مبرراتهم إلا أن التعليم الصريح التقليدي الذي يركز فقط على حفظ القاعدة وأمثلتها أدى إلى ضعف المتعلمين في استخدام القواعد في التواصل اللغوي وبالتالي ضعفهم في الدقة (رغم حفظهم القواعد) وكذلك ضعفهم في الطلاقة اللغوية، ثم ظهرت وجهة نظر ثانية ترى أنه ينبغي ألا تعلم القواعد تعليمًا مباشرًا والاكتفاء بالتعليم الضمني الذي يخلو من العرض المباشر لأي قوانين بل يكتفي بعرض النماذج اللغوية الحاوية للقاعدة، وترى وجهة النظر الثانية هذه أن تعليم القواعد بشكل مباشر له أضرار وليس له فوائد؛ لعدم قدرة المتعلم على تحويل معرفته بالقواعد إلى أداء وتطبيق في استخدامه للغة، وذكروا مبررات لوجهة نظرهم، لكن وجهة النظر هذه أدت إلى ضعف المتعلمين في الدقة اللغوية رغم تفوقهم في الطلاقة، ويمكن إرجاع عدم قدرة المتعلم على تحويل معرفته بالقاعدة إلى أداء؛ إلى

قصور التعليم الصريح التقليدي، ثم ظهرت وجهة نظر ثالثة ترى أن تعلم اللغة يحتاج إلى الأمرين الدقة والطلاقة اللغويتين؛ وعدم تبني أسلوب دون الآخر وإنما الإفادة من الأسلوبين (الصريح والضمني) معًا. وممن تناول التعليم الصريح والضمني للقواعد (Huang, 2010, 29; & Jonest, 2005, 144-145; & Nassaji, & Fotos, 2004, 126-129; & Even, 2011, 300; & Rodriguez, 2009, 2-4; & Hancock, & Kolln, 2010, 21; & Kalivoda, 2003,118; & Abu Radwan, 2011).

ويرى الباحث أن مراعاة المستوى اللغوي لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى؛ يدعو إلى أن ضرورة التفريق بين المتعلمين المبتدئين وغير المبتدئين؛ فالمبتدئون نقدم لهم القواعد ضمنيًا، أما غير المبتدئين (من الثاني حتى الرابع) نعلمهم تعليمًا صريحًا يركز على جميع الأبعاد التي ينبغي تناولها، وبهذا نستخدم التعليم الضمني والصريح على خط متصل؛ وهذا ما يتفق مع دعوة الأدبيات وتوصيات الدراسات السابقة؛ إلا دراسة (Andrews, 2007) التي توصلت إلى تفوق الصريح على الضمني حتى مع المبتدئين؛ ويمكن تفسير ذلك باختلاف كم قواعد العربية (أفقيًا ورأسيًا) عن قواعد الإنجليزية؛ ولفصل هذه المسألة يمكن إجراء بحث يقارن بين الأسلوبين في تعليم قواعد النحو العربي لهؤلاء المتعلمين.

ب- أهداف تعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى:

تتمثل الأهداف العامة لتعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى فيما يلي (مدكور، وهريدي، ٢٠٠٦، ١٨؛ وأبوالمكارم، ٢٠٠٨، ١٥٨-١٦٦؛ ومحمد، وعباسي، وسمير،٢٠٠٩؛ والسعدي، وزكريا، ٢٠١١، ٥١٢):

- أن يحدد المتعلم النمط اللغوي الصحيح من غيره.
- أن يشرح المتعلم النص أو الأمثلة.
- أن يشرح المتعلم القاعدة النحوية، ويتمكن من استخدامها.
- أن تنمو قدرة المتعلم على الملاحظة والمقارنة والتعليل والتحليل والاستنتاج والحكم.
- أن يميز المتعلم بين أمثلة القاعدة الصحيحة من غير الصحيحة.
- أن يتمكن المتعلم من التعبير الصحيح فهمًا وإفهامًا.
- أن يكتسب المتعلم ثروة لغوية من الألفاظ والتراكيب.

ويرى الباحث أنه ينبغي أن تُفرق الأهداف الخاصة لتعليم النحو في مستويات تعليم اللغة بين المتعلمين المبتدئين وغير المبتدئين؛ نظرًا للاختلاف الكبير في مستواهم اللغوي، إلا أنه وبشكل عام فإن تعليم غير المبتدئين ينبغي أن تشمل أهدافه جميع الأهداف السابقة التي تعبر عن الأبعاد التي ينبغي أن تركز عليها هذه المرحلة، وأن تُعكس هذه الأهداف وهذه الجوانب في أسس الإستراتيجية المقترحة وإجراءاتها؛ فالإستراتيجية مقترحة لتعليم القواعد لمتعلمي المستوى الثالث.

ت- طرق تعليم قواعد النحو للناطقين بلغات أخرى، تعددت مسميات هذه الطرق ما بين طريقة وإطار ونموذج ونهج وأسلوب، ومنها:

- **طريقة المواقف: إحدى الطرق التي صممت لمساعدة الدارس على الاكتشاف الضمني لقواعد النحو دون قضاء وقت طويل في الحديث عنها، وترى هذه الطريقة أن التمثيل الحركي لها والفرصة التي تتيحها للفهم الشخصي التلقائي يجعلاها أكثر ملاءمة لتعليم الصغار، أما مثالب هذه الطريقة فتنحصر في أنها تستغرق وقتًا طويلًا، وصعوبة اكتساب معلومات منظمة عن القواعد التي تمثل عصب نظام اللغة (الخويسكي، ٢٠٠٩، ١١٣).**
- **تدريبات الأنماط: خطواتها: يقدم المعلم الأمثلة شفهيًا ويردد الدارسون خلفه، يليها مناقشة الأمثلة، يستنبط خلالها الدارسون القاعدة النحوية، ثم يبدؤون ممارسة تدريبات الأنماط بشكل مكثف بحيث تستغرق تقريبًا (٨٥%) من وقت الدرس، ثم يُعطى الدارسون واجبًا (الخويسكي، ٢٠٠٩، ١١٤).**
- **أسلوب المهام: هو خطة عمل تتطلب استخدام المتعلمين اللغة بشكل صحيح ومناسب، ومن أنشطة المهام، الانخراط في المواقف اللغوية، والإنتاج اللغوي الشفهي والتحريري (Kumaravadivelu, 2006, 62).**
- **إطار (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣، ٢٣٤-٢٤٨): يتكون الإطار من الخطوات الآتية: إثارة القاعدة، واستقراء هدف الدرس، وتقديم الأمثلة، والتكرار الفردي، وملاحظة القاعدة، والإشارة إلى المصطلح، والممارسة والتدريب، واستخلاص القاعدة وصياغتها وتسجيلها، واستخدام المتعلمين القاعدة في تعبيراتهم.**
- **نموذج "باتستون" لتعليم النحو (Batstone's Three-Pronged Approach)، الذي يتكون من ثلاثة أبعاد هي، التركيز على الهيكل أو النمط، وتنظيم المعرفة بالقاعدة، وإشراك المتعلمين في استخدام القاعدة في التواصل اللغوي (Pachler, & Bond, 2003, 102).**
- **نموذج "إليس" (Ellis's Model) الذي يعلم القاعدة تعليمًا صريحًا (استقراءً أو قياسًا) أو ضمنيًا ودورها في تحقيق التواصل، والمزج بين خيارات الأداء اللغوي للمتعلم وخيارات الردود التصحيحية من المعلم (Pachler, & Bond, 2003, 103-105).**
- **أسلوب معالجة المدخلات، يجمع هذا الأسلوب بين التعرض الصريح للقاعدة مع سلسلة من أنشطة تناول المدخلات اللغوية، ويركز هذا الأسلوب على مختلف استراتيجيات التفاوض والتحاور، والتي منها: التكرار، وطلبات التوضيح، وتأكيد الصواب، ولفت انتباه المتعلمين إلى القاعدة النحوية (Nassaji, & Fotos, 2004, 132).**

- نموذج (جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩، ٦١١-٦٢٨) ومراحله، المُدخَل المدرك، والمُدخَل المفهوم، والحاصل (تمثل المادة اللغوية)، والتكامل بين معرفة المتعلم بالقاعدة الجديدة وبين ما يمتلكه من قواعد سابقة، ومرحلة المُخرَج.
- طريقة النص، تعليم قواعد النحو في سياق النص تعويذة مقبولة؛ فطريقة النص تتجنب الانتقادات الموجهة إلى التدريس الصريح للنحو، وتعتمد هذه الطريقة على تعليم القواعد في ظلال النصوص (Myhill, 2010, 135).
- طريقة الشروح النحوية: عندما يتقدم الدارسون فإنهم يحتاجون إلى معالجة أكثر عمقًا للقواعد النحوية، وهي حاجة ملحة لدى المتعلمين الذين يرغبون في تحسين معارفهم عن اللغة، ومن ثم فإن تدريبات الأنماط لم تعد مشبعة لحاجات الدارسين؛ ومن هنا أتت طريقة الشروح النحوية، وغالبًا تسير هذه الطريقة وفق الخطوات الآتية: تقديم النمط الجديد بمقابلته بالأنماط القريبة منه، وشرح القاعدة النحوية باستخدام المصطلحات، والتثبيت والتعزيز من خلال تدريبات بنائية (الخويسكي، ٢٠٠٩، ١١٧).
- نهج تداولية القواعد، ويركز هذا النهج في تعليم القواعد على ثلاثة مكونات هي، صيغة القاعدة، والمعنى الملازم لهذه الصيغة، والاستخدام (صلحي، ٢٠١٤، ١٢١-١٢٣).

ويرى الباحث أن كل طريقة أو نموذج أو إطار أو أسلوب قد تناسب أحد مستويات تعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى، بينما لا تناسبهم في جميع مستوياتهم التعليمية (من الأول حتى الرابع)؛ نظرًا لاختلاف مستواهم اللغوي بين مستوى دراسي ومستوى آخر،؛ ولذلك ينبغي أن تراعي طريقة التعليم مستويات هؤلاء المتعلمين، كما لاحظ الباحث، تنوع خطوات هذه الطرق واختلاف ترتيب خطواتها، وقد أفاد الباحث من هذه الخطوات (خاصة التي أمكن الجمع بينها) في وضع أسس الإستراتيجية المقترحة وتحديد خطواتها وفق رؤية تكاملية تفيد من مميزات هذه الطرق والنماذج والأساليب.

ث- توجيهات تعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى:

قدمت أدبيات ودراسات عربية وأجنبية (طعيمة، ١٩٨٦، ٦٤١-٦٤٥) و(العصيلي، ١٤٢٣هـ، ٢٣٠-٢٣٤) و(Pachler, & Field, 2002, B, 140-146) و Nassaji, & Fotos, 2004, (137) و(Jonest, 2005, 139-144) و(عفيفي، ٢٠٠٦، ٤٣٨-٤٦٤) و(صاري، ٢٠٠٩) و(Lin, & Chien, 2010, 45-47) و(Van Meerbeek, 2014) و(الدريب، ٢٠١٤) و(الحديبي، ٢٠١٥، ٣٣-٣٤) عددًا من التوجيهات والتوصيات التي ينبغي مراعاتها والإفادة منها عند تعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى خاصة وعند تعليم قواعد اللغات الأجنبية عامة، ومن هذه التوجيهات:

- تنوع أساليب التدريس وخطواتها بحسب أعمار المتعلمين ومستواهم اللغوي ومستوياتهم الدراسية.

- التحديد الدقيق لأهداف تعليم القواعد.
- التركيز على القواعد المحددة في خطة الدرس.
- التركيز عند تعليم القواعد على الدقة والطلاقة اللغويتين.
- الإفادة من التعليم الصريح والتعليم الضمني.
- عدم تقديم المصطلحات النحوية بصورة مباشرة في المراحل الأولى.
- تقديم القواعد النحوية كوسيلة لتحقيق الاتصال الناجح.
- حسن اختيار الأمثلة والنصوص وتصنيفها وتدرجها.
- ضرورة تصويب الأخطاء القواعدية التي يقع فيها المتعلمون واستخدامها كنوع من الدعم.
- مشاركة المتعلمين في استخلاص القواعد النحوية من الأمثلة والنماذج الحية.
- الإكثار من الأنشطة والتدريبات والتطبيقات التي تتناول جوانب القاعدة.
- ضرورة تنظيم السبورة، وحسن التعامل مع المتعلمين.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بتنويع أساليب العرض والتوضيح والتطبيق.
- توظيف القواعد في مهارات الاتصال اللغوي؛ بما يشعر المتعلمين بأهمية القواعد.
- عند تقييم تعلم القواعد يمكن استخدام الفحص الحر للإنتاج اللغوي للمتعلمين، والاختبارات والمهام المغلقة، والاختبارات التي تتطلب النتائج المباشرة لتعلم القواعد، وألا يقتصر على حفظ القاعدة.

وقد أفاد الباحث من هذه التوجيهات في تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة بما يتوافق مع الأسس المستقاة من بقية عناصر الإطار النظري.

ج- خصائص متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

من الأمور التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تعليم النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى، خصائص هؤلاء المتعلمين، واختلاف أعمارهم (صغارًا وكبارًا)، وتفاوتهم في الخبرة اللغوية؛ فلهذه الخصائص أثر واضح في تحديد الأساليب والطرق التي ينبغي استخدامها (أبو المكارم، ٢٠٠٨، ١٦٨). فينبغي التعرف على أعمار المتعلمين واختلافاتهم وتفضيلاتهم ومستوياتهم اللغوية ومراعاتها في بيئة تعليم القواعد قدر الإمكان (Pachler, & Bond, 2003, 101). ويمتاز متعلمو اللغات الأجنبية البالغون باكتمال جوانب النمو المختلفة خاصة النمو العقلي، الذي يساعدهم على إدراك قواعد اللغة بدرجة أوضح مما هي عند الصغار (العصيلي،١٩٩٩، ١٠٠). فمتعلمو قواعد اللغة الأجنبية الذين هم في سن المرحلة الثانوية يمكنهم الإفادة من الاستراتيجيات المعرفية والعمليات العقيلة من تأمل الأمثلة والمقارنة بينها؛ للتوصل إلى سمات النمط والقاعدة، وتعلم قواعد النحو المجردة (Jonest, 2005, 143-144). فالتعليم الفعال للغة الأجنبية يعتمد على مدى أخذ المتعلمين بالحسبان في عملية التخطيط والتدريس (ريتشاردز، ٢٠٠٧، ٣٢٣-٣٢٧).

وهنا يستنتج الباحث أنه من الضروري عند تعليم قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مراعاة أعمارهم ومستواهم اللغوي مبتدئين أم غير مبتدئين؛ بتنويع إجراءات أساليب تعليمهم. ويوضح الباحث أن مجموعة البحث الحالي هم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى البالغين؛ وأنهم يتمتعون بمهارات عقلية من ملاحظة وتأمل ومقارنة وتصنيف وتحليل واستقراء واستنتاج، هذه المهارات والعمليات ينبغي توظيفها عند تعليمهم قواعد النحو.

بهذا ينتهي الإطار النظري للبحث، ويعرض الباحث باقي خطوات البحث الحالي فيما يلي:

ثانيًا: تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة:

للوصول إلى أسس الإستراتيجية المقترحة اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- حلل الباحث الإطار النظري والدراسات السابق عرضهما، وتوصل إلى قائمة مبدئية بالأسس المتصلة بالإجراءات المناسبة لتعليم قواعد النحو لمتعلمي المستوى الثالث من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، واتخذ الباحث (بصورة مبدئية) هذه الأسس أسسًا للإستراتيجية المقترحة.
- صاغ الباحث ما توصل إليه من أسس في شكل استبانة(ملحق رقم(١))؛ للإفادة من آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، واشتملت الاستبانة على: خطاب يوضح لهم الهدف من الاستبانة، وتعريف الأسس، والأسس نفسها. وطلب الباحث من المحكمين، إبداء آرائهم في مدى أهمية هذه الأسس لوضع إستراتيجية لتعليم قواعد النحو لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثالث، ومدى شمولية هذه الأسس، وكفايتها، ومدى الإضافة إليها.
- وزع الباحث الاستبانة على المحكمين وبلغ عددهم عشرين متخصصًا.
- عالج الباحث استجابات المحكمين إحصائيًا بحساب النسبة المئوية لأهمية كل مفردة من مفردات الاستبانة باستخدام الوزن النسبي لها، وحصلت جميع المفردات على وزن نسبي تراوح بين (٦٨%) حتى (٩٩%)، أي على درجة أهمية: تراوحت بين "مهمة بدرجة كبيرة جدًا" و"مهمة بدرجة كبيرة" كما أشار المحكمون إلى شمولية هذه الأسس وكفايتها.
- توصل الباحث إلى قائمة نهائية بأسس الإستراتيجية المقترحة لتعليم قواعد النحو لهؤلاء المتعلمين، وبلغ عدد هذه الأسس اثنتين وعشرين، والجدول التالي يعرض هذه الأسس والنسب المئوية لأهميتها:

جدول رقم (١) أسس الإستراتيجية المقترحة لتعليم قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثالث والنسب المئوية لأهميتها

الأسس والنسبة المئوية لأهميتها	الأسس والنسبة المئوية لأهميتها
١. اشتمال تعليم القواعد على مرحلتين: ضمنية (المستوى الأول غالبًا) ثم صريحة (الثاني والثالث والرابع). (٩٥%)	٢. الاهتمام بالطلاقة والدقة اللغوية. (٩٣%)
٣. تنويع إجراءات التدريس بما يتوافق مع متغيرات الموقف التعليمي خاصة مستوى المتعلمين. (٩٦%)	٤. استخدام أسلوب الاستقراء مع الافادة من القياس. (٨٩%)
٥. إعداد المعلم الدرس وتجهيز ما يحتاج إليه. (٨١%)	٦. التحديد الدقيق لأهداف تعليم القواعد. (٩٦%)
٧. استخدام الوسائل والتقنيات المناسبة. (٩٢%)	٨. حسن اختيار الأمثلة وتصنيفها وضبطها. (٩٨%)
٩. التركيز على القاعدة المستهدفة من الدرس. (٩٨%)	١٠. توضيح فائدة القاعدة للمتعلمين، وأثرها على إيصال المعني بدقة. (٨١%)
١١. التركيز على معني النص أو الأمثلة وصيغتهما. (٩٢%)	١٢. التركيز على معنى القاعدة وصيغتها. (٩٢%)
١٣. التركيز على معرفة المتعلمين بالطريقة الصحيحة لتطبيق القاعدة، وتدريبهم على تطبيقها. (٩٥%)	١٤. ملاحظة المتعلمين الفرق بين القاعدة النحوية وبين ما ينتجونه من لغة. (٩٤%)
١٥. تصويب أخطاء المتعلمين المتصلة بالقواعد. (٩٦%)	١٦. مشاركة المتعلمين في التفاعلات الصفية. (٩٩%)
١٧. التزام المعلم بالقواعد. (٩٩%)	١٨. التزام المتعلمين بالقواعد التي تعلموها. (٩٩%)
١٩. الإكثار من التدريبات والأنشطة المناسبة. (٩٩%)	٢٠. تقديم تغذية راجعة عن مدى التقدم في تعلم القاعدة. (٩٦%)
٢١. تنويع أساليب التقويم. (٩٦%)	٢٢. توفير علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلمين. (٧٤%)

وبتحديد البحث أسس الإستراتيجية المقترحة يكون قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلته، والذي نصه "ما أسس الإستراتيجية المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟".

ثالثًا: تحديد خطوات الإستراتيجية المقترحة:

اتبع الباحث في تحديد مكونات الاستراتيجية المقترحة وخطواتها، الإجراءات الآتية:

- **أعد الباحث تصورًا مبدئيًا للاستراتيجية المقترحة في ضوء الأسس التي توصل إليها في الخطوة السابقة.**
- **صاغ الباحث التصور المبدئي للاستراتيجية المقترحة في شكل استبانة(ملحق رقم (٢))؛ للإفادة من آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، واشتملت الاستبانة على**

خطاب يوضح لهم الهدف من الاستبانة، ومكونات الاستراتيجية المقترحة وهي: هدف الاستراتيجية، واسم الاستراتيجية، وخطواتها، وإرشادات استخدامها. وطلب الباحث من المحكمين، إبداء آرائهم في:

- **مدى كفاية خطوات الاستراتيجية المقترحة لتدريس القواعد لهؤلاء المتعلمين.**
- **إمكانية التعديل في ترتيب خطوات الاستراتيجية المقترحة.**
- **إمكانية الإضافة إلى خطوات الاستراتيجية المقترحة.**
- **إمكانية الاستغناء عن إحدى خطوات الاستراتيجية المقترحة.**
- **مدى وضوح إرشادات استخدام هذه الاستراتيجية المقترحة.**

- وزع الباحث الاستبانة على المحكمين وبلغ عددهم عشرين.

- فحص الباحث تعليقات المحكمين على الاستبانة، وأفاد منها في الوصول إلى الصورة النهائية لاستراتيجية "التنوع" المقترحة، وفيما يلي عرض للصورة النهائية لاستراتيجية "التنوع" المقترحة:

*** هدف إستراتيجية "التنوع" المقترحة:**

تهدف هذه الإستراتيجية إلى تنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثالث بقسم تعليم اللغة العربية معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

*** اسم الاستراتيجية المقترحة:**

أطلق الباحث على هذه الإستراتيجية المقترحة اسم إستراتيجية" التنوع"؛ لتنوع الرؤى والاتجاهات التي قامت عليها هذه الإستراتيجية بما يتفق مع الاتجاه التوفيقي وكذلك الأطر الحديثة لمرحلة ما بعد الطريقة؛ ولأنها ميزت بين المتعلمين بحسب مستواهم اللغوي (فهذه الإستراتيجية وُضعت للمتعلمين غير المبتدئين بالمستوى الثالث)، ولاشتمال هذه الإستراتيجية على خطوات متعددة ومتدرجة تضمنت إجراءات فرعية متنوعة يُستخدم منها ما يكفي ويناسب تنوع متغيرات الموقف التعليمي داخل هذا المستوى؛ هذا التنوع هو من أبرز سمات الاتجاهات الحديثة التي أكدت على ضرورة مراعاته والأخذ به.

*** خطوات إستراتيجية "التنوع" المقترحة:**

تكونت الإستراتيجية من الخطوات الرئيسة والإجراءات الفرعية الآتية:

١. إعداد الدرس:

- إعداد المعلم الدرس، وتوفير ما يلزم من تدريبات وتقنيات.

- توجيه المتعلمين لقراءة الدرس قبل الحصة.

٢. التمهيد: يستخدم المعلم ما يراه مناسبًا وكافيًا من الإجراءات الفرعية الآتية:

- عرض أهداف الدرس.

- ربط قاعدة الدرس الحالي بقاعدة الدرس السابق إن كانت متصلة بها.

- السؤال عن الجزء الذي سبق دراسته من القاعدة الحالية.
- استخدام المنظمات المتقدمة (خرائط المفاهيم) التي توضح علاقة القاعدة الحالية بما سبق دراسته من قواعد.
- قص المعلم قصة قصيرة تساعد في فهم القاعدة الهدف.
- توضيح فائدة القاعدة للمتعلمين وحاجتهم إليها لتحقيق اتصال لغوي صحيح.
- عرض المعلم القاعدة في شكل مشكلة، مثلًا كيف نعبر عن كذا؟

٣. عرض النص أو الأمثلة وتناولها، باتباع الإجراءات الفرعية الآتية:

- عرض النص أو الأمثلة على السبورة.
- القراءة الجهرية للنص أو الأمثلة من المعلم أو أحد المتعلمين المجيدين، وتكرار قراءة المتعلمين خاصة المبتدئين.
- تناول معنى النص أو الأمثلة.
- قراءة المتعلمين النص أو الأمثلة قراءة جهرية.

٤. الاستقراء الموجه، باتباع الإجراءات الآتية:

- موازنة المتعلمين بين الأمثلة مع توجيه المعلم لهم من خلال الأسئلة المتدرجة أو ما يسمى بأسلوب انتزاع الإجابة؛ لمساعدتهم على اكتشاف الخاصية النحوية وفهم معناها.
- استقراء المتعلمين القاعدة بتوجيه المعلم في التوصل إلى الصيغة الصحيحة للقاعدة وكتابتها على السبورة، وفي حال عدم توصل المتعلمين إلى القاعدة قدمها المعلم.
- شرح المتعلمين القاعدة، وحدودها، وكيفية تطبيقها تحت توجيه المعلم.

٥. التطبيق الموجه: باتباع الإجراءات الآتية:

- تحديد المتعلمين الشاهد في أمثلة جديدة تحت توجيه المعلم.
- ذكر سبب الحالة الإعرابية للأمثلة.
- تحديد المتعلمين أمثلة القاعدة من أمثلة أخرى.
- إعراب المتعلمين أمثلة جديدة للقاعدة.

٦. الإنتاج والتصويب: باتباع الإجراءات الآتية:

- إكمال المتعلمين أمثلة جديدة للقاعدة.
- تمثيل المتعلمين للقاعدة بأمثلة شفهية جديدة، مع تصويب المعلم.
- كتابة المتعلمين (كمجموعات) أمثلة (جملًا تامة) للقاعدة لكل جانب من جوانب القاعدة، وعرضهم ما كتبوه، ومقارنته بالقاعدة وتصويب الأخطاء (إن وجدت) المتعلقة بقاعدة الدرس الحالي، أو ما سبق وتعلموه من قواعد بمساعدة المعلم.

٧. التقويم: بسؤال المتعلمين عن:

- صيغة القاعدة، بالسؤال عنها شفهيًا، أو استخدام تدريبات إكمال القاعدة أو ذكرها.
- معنى القاعدة وكيفية تطبيقها، بالسؤال شفهيًا أو كتابيًا.
- تحديد الشاهد في أمثلة جديدة.
- التمثيل للقاعدة بأمثلة جديدة.
- إعراب أمثلة جديدة للقاعدة.
- تصويب أخطاء أمثلة جديدة.

٨. التوسعة والواجبات: يكلف المعلم المتعلمين بما يراه مناسبًا وكافيًا من الواجبات الآتية (مع تصحيح المعلم لها):

- التمثيل للقاعدة بأمثلة جديدة من حياتهم.
- استخراج أمثلة القاعدة مما درسوه من نصوص.
- حل بقية تدريبات الكتاب إن بقي منها شيء دون حل أثناء الحصة.

* إرشادات استخدام إستراتيجية "التنوع" المقترحة:

لتكتمل الفائدة من إستراتيجية" التنوع" المقترحة؛ ينبغي أن يراعى عند استخدامها الإرشادات الآتية:

- تقديم (قبل الشروع في الدرس الأول) للمتعلمين تعريفًا موجزًا لإستراتيجية "التنوع" ، وهدفها، وخطواتها الرئيسة وإجراءاتها الفرعية.
- في مرحلة التمهيد تُقرأ أهداف الدرس مع توضيح ما غمض منها (عرضها على سبورة إضافية أو على لوح ورقي) وفي نهاية الدرس يفحص مع المتعلمين مدى تحقق هذه الأهداف.
- استخدام جميع الخطوات الرئيسة الثماني للإستراتيجية، والمناسب والكافي من إجراءاتها الفرعية.
- الاعتماد على المتعلمين في جميع خطوات الإستراتيجية وإجراءاتها، وتقديم العون عند حاجتهم لذلك.
- كتابة الأمثلة والقاعدة (بعد استقرائها) على السبورة؛ حتى يتاح للمتعلمين عمليات الارتدادات البصرية في مراحل التطبيق والإنتاج والتصويب والتقويم.
- استخدام المناسب والمفيد من خرائط مفاهيم وتقنيات من حاسوب وأجهزة عرض البيانات.

وبتحديد خطوات إستراتيجية "التنوع" المقترحة؛ يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلته والذي نصه: "ما خطوات الإستراتيجية المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟".

رابعًا: إعداد كتاب الطالب ودليل المعلم:

اتبع الباحث في إعداد كتاب الطالب ودليل المعلم وفق إستراتيجية "التنوع" المقترحة لتدريس بعض قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثالث، اتبع الخطوات الآتية:

- **إعداد صورة أولية لكتاب الطالب ودليل المعلم، بصياغة الباحث أربعة قواعد (المفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول معه، والمفعول فيه) من القواعد التي تقدم لمتعلمي المستوى الثالث وفق خطوات هذه الإستراتيجية، والتزم الباحث بحدود القاعدة كما وردت في الكتاب الأساسي للمتعلمين في إعداد كتاب الطالب ودليل المعلم والاختبار التحصيلي؛ حتى لا يكون هناك اختلاف بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة إلا في تأثير العامل المستقل المتمثل في إستراتيجية "التنوع" المقترحة.**
- **عرض الباحث كتاب الطالب ودليل المعلم علي خمسة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مستكشفًا وجهة نظرهم في توافق كتاب الطالب ودليل المعلم مع خطوات إستراتيجية "التنوع" المقترحة، وأشار المحكمون إلى توافقهما مع خطوات الإستراتيجية.**
- **الوصول إلى الصورة النهائية لكتاب الطالب مشتملًا على: الدروس الأربعة مصاغة وفق إستراتيجية "التنوع" المقترحة، وتتضمن كل درس: عنوان الدرس، وأهدافه، وعرض الأمثلة، وتناول معناها، واستقراء القاعدة منها، ونص القاعدة، وتدريبات تطبيقية (تحديد الشاهد، وتحديد مثال القاعدة من غيره، وإعراب)، وتدريبات إنتاج أمثلة وتصويب الأخطاء، والتقويم، والتوسعة والواجبات، وتدريبات عامة في نهاية الدروس؛ وبذلك يكون كتاب الطالب (ملحق رقم (٣)) صالحًا للتطبيق.**
- **الوصول إلى الصورة النهائية لدليل المعلم، الذي اشتمل على: مقدمة توضح الفوائد المتوقعة لاستراتيجية "التنوع" في تعليم القواعد لهؤلاء المتعلمين، وتعريف هذه الاستراتيجية، وهدفها، وخطواتها، وإرشادات استخدامها، والوسائل التعليمية المقترح استخدامها، وعناوين الدروس الأربعة، والدروس الأربعة مصاغة وفق هذه الإستراتيجية، واشتمل كل درس على: عنوان الدرس، وأهدافه، وعرض الأمثلة، وتناول معناها، واستقراء القاعدة منها، ونص القاعدة، وتدريبات تطبيقية (تحديد الشاهد، وتحديد مثال القاعدة من غيره، وإعراب)، وتدريبات إنتاج أمثلة وتصويب الأخطاء، والتقويم، والتوسعة والواجبات، وتدريبات عامة في نهاية الدروس؛ وبذلك يكون دليل المعلم(ملحق رقم (٤)) صالحًا للتطبيق.**

وبإعداد الباحث كتاب الطالب ودليل المعلم وتأكده من صلاحيتهما للتطبيق؛ يكون قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نص على: " ما التصور لبعض قواعد النحو وفق الإستراتيجية

المقترحة ككتاب للطالب ودليل للمعلم؟. ويعرض الباحث فيما يلي إعداد الاختبار التحصيلي لبعض قواعد النحو موضوع البحث الحالي.

خامسًا: إعداد الاختبار التحصيلي للنحو:

أعدَّ الباحث اختبارًا تحصيليًا لموضوعات النحو موضوع البحث الحالي متبعًا الخطوات الآتية:

- **تحديد هدف الاختبار: يهدف هذا الاختبار قياس مستوى تحصيل بعض قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثالث قسم تعليم اللغة العربية؛ تمهيدًا لتحديد فاعلية إستراتيجية "التنوع" المقترحة في تعليم القواعد لهؤلاء المتعلمين عند مستويات تحصيل: التذكر والاستيعاب والتطبيق والإنتاج والتصويب؛ واختار الباحث هذه المستويات المعرفية وهذه التسميات مواءمة لطبيعة قواعد النحو وأهداف تعليمها لهؤلاء المتعلمين، ويعرف الباحث هذه المستويات أو الأبعاد إجرائيًا كما يلي:**
  - **التذكر: ذكر المتعلم القاعدة النحوية من حفظه.**
  - **الاستيعاب: شرح المتعلم القاعدة النحوية وتفسيرها.**
  - **التطبيق: تحديد المتعلم الشاهد في مثال، أو تحديده أمثلة القاعدة من غيرها، أو إعرابه الشاهد الموجود بمثال القاعدة أو إعراب كل المثال.**
  - **الإنتاج: تمثيل المتعلم للقاعدة النحوية بمثال لم يسبق له دراسته.**
  - **التصويب: تحديد المتعلم الخطأ الموجود بمثال القاعدة النحوية، وتصحيح هذا الخطأ.**
- **تحديد محتوى الاختبار: بناء على هدف الاختبار؛ أعد الباحث الاختبار وفق جدول المواصفات الآتي:**

جدول رقم(٢) جدول مواصفات الاختبار

المستوى / الموضوع	التذكر	الاستيعاب	التطبيق	الإنتاج	التصويب	مجموع مفردات كل موضوع
المفعول المطلق	١	١	١	١	١	٥
المفعول لأجله	١	١	١	١	١	٥
المفعول معه	١	١	١	١	١	٥
المفعول فيه	١	١	١	١	١	٥
مجموع مفردات كل مستوى	٤	٤	٤	٤	٤	

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتكون من عشرين مفردة بواقع خمس مفردات لكل موضوع من الموضوعات الأربعة، ومفردة واحدة لكل مستوى من مستويات التحصيل الخمسة، وبهذا يكون وزعت مفردات الاختبار على الموضوعات وعلى مستويات التحصيل داخل كل موضوع توزيعًا عادلًا ومناسبًا.

- **إعداد صورة أولية للاختبار: صاغ الباحث مفردات الاختبار بحيث تكونت من أسئلة موضوعية (الإكمال، والاختيار من متعدد) نظرًا لما تتمتع به من مميزات، ومن أسئلة مقالية ذات إجابات محددة؛ لما يتيحه هذا النوع من الأسئلة من إنتاج أمثلة القاعدة الذي هو أحد مستويات التحصيل المستهدف قياسها بهذا الاختبار، واشتمل الاختبار بصورته الأولية على:**
  - **إرشادات الاختبار، بهدف تيسير عملية إجابة المتعلمين عن الاختبار، واشتملت على: توجيهات للطالب، وعدد مفردات الاختبار، وزمنه، وعدد صفحاته.**
  - **بيانات الطالب، واشتملت على: اسم الطالب، وفصله، والتاريخ.**
  - **أسئلة الاختبار: عشرين مفردة.**
- **عرض الاختبار على المحكمين؛ للتأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق والتأكد من صدقه ظاهريًا؛ حيث صاغ الباحث الاختبار في شكل استبانة اشتملت على: مقدمة توضح هدف الاختبار، وتعريفات إجرائية للمستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والإنتاج، والتصويب) ثم صمم الباحث جدولًا بحيث يتضمن العامود الأول المستوى المعرفي، وبموازاته العامود الثاني الذي تضمن المفردة التي تقيس المستوى المعرفي، وفي العامود الثالث رأي المحكم في قياس المفردة للمستوى، ثم عرض الباحث الاختبار على خمسة أساتذة متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وطلب منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول العناصر الآتية:**
  - **وضوح تعليمات الاختبار.**
  - **مدى مناسبة كل مفردة لقياس المستوى المعرفي.**
  - **قياس مفردات الاختبار للقواعد المستهدفة.**
  - **ملاءمة البدائل في مفردات الاختيار من متعدد.**
  - **ملاءمة الصياغة اللفظية لمستوى هؤلاء المتعلمين.**

وعدَّل الباحث الاختبار وفقًا لمقترحاتهم.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار: لحساب صدق الاختبار، وثباته، ومدى سهولة مفرداته وصعوبتها، وزمن الاختبار؛ طبق الباحث الاختبار تطبيقًا استطلاعيًا على عشرين طالبًا من طلاب المستوى الرابع بقسم تعليم اللغة العربية معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين جامعة أم القرى، وصحح الباحث إجابات المتعلمين تمهيدًا لتحقيق أهداف التطبيق الاستطلاعي للاختبار، وهذا ما سيتضح فيما يلي:**
- **صدق الاختبار: تأكد الباحث من صدق الاختبار من خلال الطرق الآتية:**
  - **الصدق العيني: اطمئن الباحث من الصدق العيني للاختبار الذي يتطلب التحديد الدقيق للموضوعات التي يغطيها الاختبار، واعتمد الباحث في إثباته على جدول مواصفات الاختبار**

حيث راعى الوزن النسبي لكل موضوع في تحديد عدد مفرداته؛ لذا فقد وضع خمس مفردات لكل موضوع.

- **الصدق الظاهري: تأكد الباحث من الصدق الظاهري للاختبار بعرضه على خمسة محكمين، وقد سبق الإشارة إلى هذا.**
- **صدق المقارنة الطرفية: حيث قارن الباحث بين متوسطات درجات المرتفعين بمتوسطات درجات المنخفضين على الاختبار التحصيلي في النحو من أفراد العينة الاستطلاعية، ثم قام بحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة، وكانت قيمة "ت" تساوي (١٩.٣٣) وهي دالة عند مستوي (٠.٠١) أي أن هناك فروقًا جوهرية بين المرتفعين في الاختبار وبين المنخفضين فيه، أي أن الاختبار يميز بين المرتفعين والمنخفضين مما يؤكد صدق الاختبار.**

- ثبات الاختبار: للاطمئنان إلى ثبات الاختبار استخدم الباحث الطرق الآتية:

- **طريقة (ألفا): حيث توصل الباحث إلى أن ثبات الاختبار باستخدام هذه الطريقة يساوي (٠.٩٠) وهي قيمة مرتفعة للثبات تدل على ثبات الاختبار.**
- **ثبات الاتساق الداخلي: يعتمد ثبات المفردة على مدى ارتباطها بدرجة المستوى أو البعد الذي تندرج تحته المفردة، وارتباط درجة هذا البعد بالدرجة الكلية للاختبار؛ لذا قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تندرج تحته المفردة، ومعاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، ويعرض ذلك الجدول التالي:**

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	البعد	معامل ارتباط المفردة بالبعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للاختبار
١.	التذكر	٠.٧١**	٠.٨١**
٢.		٠.٧٨**	
٣.		٠.٧٧**	
٤.		٠.٧٠**	
٥.	الاستيعاب	٠.٧٤**	٠.٨٣**
٦.		٠.٧٠**	
٧.		٠.٧٤**	
٨.		٠.٧٨**	
٩.	التطبيق	٠.٧٩**	٠.٨٣**
١٠.		٠.٧٧**	
١١.		٠.٨٩**	

.١٢		**٠.٧٠	
.١٣	الإنتاج	**٠.٧٧	**٠.٨٢
.١٤		**٠.٧٤	
.١٥		**٠.٧٤	
.١٦		**٠.٧٧	
.١٧	التصويب	**٠.٧٧	**٠.٨٣
.١٨		**٠.٧٧	
.١٩		**٠.٧٧	
.٢٠		**٠.٧٤	

(** دالة عند مستوى ٠.٠١).

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ومعاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يؤكد ثبات الاختبار.

- **معاملات السهولة والصعوبة والتمييز: تراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار ما بين (٠.٣٥) و(٠.٦٧)، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٣٣) و(٠.٦٥)، ومن ثم فالمفردات ليست شديدة السهولة وليست شديدة الصعوبة، وتراوحت معاملات التمييز بين (٠.٤١) و(٠.٦١) وهي معاملات تمييز جيدة.**
- **زمن الاختبار: حدد الباحث زمن الاختبار بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار في التجربة الاستطلاعية ثم جُمعت الأزمنة المستغرقة وقسمت على عدد المتعلمين؛ فكان زمن الاختبار خمسة وثلاثين دقيقة.**
- **طريقة تصحيح الاختبار: يحصل المتعلم على درجة إذا أجاب عن المفردة إجابة صحيحة، وفي حال لم يجب أو أجاب خطئًا يحصل على صفر، وبالتالي فأعلى درجة يحصل عليها المتعلم عشرون، وأقل درجة صفر؛ فمفردات الاختبار عشرون.**
- **الوصول إلى الصورة النهائية للاختبار: بعد تأكد الباحث من صدق الاختبار، وثباته، وأن مفرداته تتمتع بمستوى سهولة وصعوبة مقبولة، وبأن معاملات تمييزه جيدة، وتحديد زمن الاختبار؛ وطريقة تصحيحه؛ أصبح الاختبار (ملحق رقم (٥)) مكوّناً من عشرين مفردة وفي صورته النهائية وصالحًا للتطبيق.**

وبعد إعداد الباحث الاختبار التحصيلي لبعض قواعد النحو موضوع البحث الحالي وتأكده من صلاحيته للتطبيق، يعرض فيما يلي الخطوات التجريبية للبحث؛ وصولًا للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه "ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟".

سادسًا: الخطوات التجريبية للبحث:

اتبع البحث الخطوات الآتية:

- **تحديد التصميم التجريبي المناسب: استخدم البحث التصميم ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة)، لكون هذا التصميم هو المناسب لتحقيق أهداف البحث الحالي؛ حيث يمثل التدريس بإستراتيجية "التنوع" المقترحة للمجموعة التجريبية والتدريس بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة "المتغير المستقل"، بينما يمثل تحصيل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لقواعد النحو "المتغير التابع" ويوضح متغيرات البحث الجدول التالي:**

جدول رقم (٤) متغيرات البحث

م	المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
١	التجريبية	المستوى التحصيلي في النحو والعمر الزمني	إستراتيجية التنوع المقترحة	تحصيل قواعد النحو
٢	الضابطة		الطريقة المعتادة	

- **تحديد العينة التجريبية للبحث: تكونت العينة الأساسية من أربعين طالبًا بمتوسط عمري قدره (٢١.٧) عامًا وانحراف معياري قدره (١.٦) من طلاب المستوى الثالث بقسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وقسمت العينة عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها عشرون طالبًا (فصل٣/١) بمتوسط عمري قدره (٢١.٦) عامًا وانحراف معياري قدره (٠.٧٥)، ومجموعة ضابطة عددها عشرون طالبًا (فصل٣/٢) بمتوسط عمري قدره (٢١.٨) عامًا وانحراف معياري قدره (٠.٨٥) مما يوضح تكافؤ المجموعتين في العمر.**
- **تطبيق اختبار النحو تطبيقًا قبليًا على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين في تحصيلهم لقواعد النحو موضوع البحث قبل التدريس لهما، وقام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) باستخدام اختبار "ت" وتوصل إلى النتيجة التي يوضحها الجدول الآتي:**

جدول رقم (٥) قيمة (ت) ومستوى الدلالة الإحصائية لأفراد المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار النحو ككل

الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة الضابطة ن = ٢٠		المجموعة التجريبية ن = ٢٠		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
	م	ع	م	ع			
	٣.٤٠	٠.١٧	٣.٣٤	٠.٢٣	٠.٦١	٠.٥٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار النحو ككل وذلك قبل التدريس لمجموعتي الدراسة، حيث إن قيمة (ت) تساوي (٠.٦١) وهي غير دالة؛ وبهذا تأكد الباحث من تكافؤ المجموعتين في تحصيلهم لقواعد النحو موضوع البحث الحالي قبل تنفيذ تجربة البحث.

- **التدريس لمجموعتي البحث: باستخدام إستراتيجية "التنوع" المقترحة مع المجموعة التجريبية، وباستخدام الطريقة المعتادة مع المجموعة الضابطة، وقد استغرق التدريس للمجموعتين شهرًا خلال الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وهي الفترة المخصصة لتدريس الموضوعات وفق الخطة المقررة، وقد أعد الباحث للتدريس بما يلي: أمدَّ أستاذ المجموعة التجريبية بنسخة من دليل المعلم وكتاب المتعلم المصاغين وفق إستراتيجية التنوع المقترحة، كما أمده بعروض تقديمية للدروس الأربعة. وشرح الأستاذ لطلاب المجموعة التجريبية: فوائد استراتيجية التنوع المقترحة، وتعريفها، وهدفها، وخطواتها الرئيسة وإجراءاتها الفرعية. ودَرَّس أستاذ للمجموعة التجريبية، بينما درس أستاذ آخر للمجموعة الضابطة؛ حتى لا ينتقل أثر الإستراتيجية من أستاذ المجموعة التجريبية إلى طلاب المجموعة الضابطة.**

وقد أكد متعلمو المجموعة التجريبية أثناء التدريس إعجابهم بإستراتيجية "التنوع" المقترحة، وطلبوا أن تصاغ بقية الدروس وفق هذه الإستراتيجية، وتدريب بقية الأساتذة لتعم الفائدة.

- **تطبيق اختبار النحو تطبيقًا بعديًا على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بعد الانتهاء من التدريس لمجموعتي البحث، وتصحيح إجاباتهم، تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا؛ والوصول إلى النتائج التجريبية للبحث الحالي.**

سابعًا: النتائج التجريبية للبحث وتفسيرها:

لتحديد فاعلية إستراتيجية التنوع المقترحة في تنمية تحصيل قواعد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثالث؛ استخدم الباحث اختبار(ت) للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات نتائج المجموعة التجريبية ومتوسطات نتائج المجموعة الضابطة على التطبيق البعدي لاختبار للنحو، مستخدمًا برنامج (SPSS)، ويعرض الجدول التالي قيم (ت) ومستويات الدلالة الإحصائية لأفراد المجموعتين على التطبيق البعدي لاختبار النحو:

جدول رقم (٦) قيم (ت) ومستويات الدلالة الإحصائية لأفراد المجموعتين على التطبيق البعدي لاختبار النحو

أبعاد الاختبار	المجموعة التجريبية ن = ٢٠		المجموعة الضابطة ن = ٢٠		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
	م	ع	م	ع			
التذكر	٣.٩٠	٠.٦٨	٢.٥٥	١.٤٢	٤.٣٣	٠.٠١	دالة
الاستيعاب	٣.٧	٠.٥٧	١.٦٥	١.٣٨	٦.١١	٠.٠١	دالة
التطبيق	٣.٩٥	٠.٢٢	٢.٥٠	١.٤٦	٤.٣٦	٠.٠١	دالة
الإنتاج	٣.٤٠	٠.٦٨	١.٩٥	١.١٩	٤.٧٢	٠.٠١	دالة
التصويب	٤	صفر	١.٥٠	١.٤٣	٧.٨٠	٠.٠١	دالة
الدرجة الكلية للاختبار	١٨.٩٥	١.٥٤	١٠.١٥	٤.٨٩	٧.٢٢	٠.٠١	دالة

يتضح من الجدول السابق أنه:

- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأبعاد الاختبار الفرعية (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والانتاج، والتصويب) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.**
- **يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار ككل عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبهذه النتيجة والنتيجة السابقة؛ تتأكد فاعلية إستراتيجية "التنوع" المقترحة في تنمية تحصيل قواعد النحو (موضوع البحث الحالي) لدى متعلمي اللغة العربية بالمستوى الثالث قسم تعليم اللغة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى بمكة المكرمة.**

ولكي تكتمل الصورة بالنسبة لفاعلية إستراتيجية "التنوع" المقترحة في تنمية تحصيل القواعد لدى هؤلاء المتعلمين؛ حسب الباحث حجم التأثير (Effect Size)؛ فحجم التأثير يكمل مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج، فالدلالة الإحصائية للنتائج تركز على الثقة التي نضعها في النتائج بصرف النظر عن حجم الفرق، في حين يركز حجم التأثير على حجم الفرق بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج (منصور، ١٩٩٧، ٥٩).

ولتحديد حجم تأثير إستراتيجية التنوع المقترحة في الاختبار ككل وفي كل بعد من أبعاده (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والإنتاج، والتصويب) قام الباحث بحساب قيمة (η^2) و (η) ويوضح الجدول التالي الدلالة العملية (η^2) و (η) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار النحو:

جدول رقم (٧) قيم (η) و(η²) لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار النحو

أبعاد الاختبار	المجموعة				ت	مستوى الدلالة	η²	نسبة التباين الكلى لدرجات أفراد العينة التي ترجع لتأثير الإستراتيجية	η	النسبة المئوية لتأثير الإستراتيجية على إجابات المتعلمين	حجم التأثير
	تجريبية		ضابطة								
	م	ع	م	ع							
التذكر	٣.٩٠	٠.٦٨	٢.٥٥	١.٤٢	٤.٣٣	٠.٠١	٠.٣٣	٣٣%	٠.٥٧	٥٧%	كبير
الاستيعاب	٣.٧	٠.٥٧	١.٦٥	١.٣٨	٦.١١	٠.٠١	٠.٤٩	٤٩%	٠.٧٠	٧٠%	كبير
التطبيق	٣.٩٥	٠.٢٢	٢.٥٠	١.٤٦	٤.٣٦	٠.٠١	٠.٣٣	٣٣%	٠.٥٧	٥٧%	كبير
الانتاج	٣.٤٠	٠.٦٨	١.٩٥	١.١٩	٤.٧٢	٠.٠١	٠.٣٧	٣٧%	٠.٦١	٦١%	كبير
التصويب	٤	صفر	١.٥٠	١.٤٣	٧.٨٠	٠.٠١	٠.٦١	٦١%	٠.٧٨	٧٨%	كبير
الاختبار ككل	١٨.٩٥	١.٥٤	١٠.١٥	٤.٨٩	٧.٢٢	٠.٠١	٠.٥٨	٥٨%	٠.٧٦	٧٦%	كبير

يتضح من الجدول السابق أن:

- **قيم الدلالة العملية (η) لأبعاد الاختبار(التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والإنتاج، والتصويب) تتراوح بين (٠.٥٧) و(٠.٧٨)، وهذا يعنى أن إستراتيجية التنوع المقترحة قد أثرت على إجابات المجموعة التجريبية بنسبة تتراوح بين (٥٧%) و (٧٨%). وأن حجم التأثير لأبعاد الاختبار كبير.**
- **قيمة الدلالة العملية (η) للاختبار ككل تساوي (٠.٧٦)، وهذا يعنى أن إستراتيجية التنوع المقترحة قد أثرت على إجابات المجموعة التجريبية في الاختبار ككل بنسبة (٧٦%). وهذه النسبة تدل علي أن حجم تأثير إستراتيجية "التنوع" المقترحة للاختبار ككل كبير.**

*** مناقشة النتائج وتفسيرها:**

اتضح من الجدولين السابقين رقمي (٥) و(٦) فاعلية إستراتيجية "التنوع" المقترحة وبحجم تأثير كبير في تنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى الثالث من

مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في الأبعاد الفرعية لاختبار النحو (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والإنتاج، والتصويب) وفي الاختبار ككل؛ ويعزي الباحث هذه النتائج إلى:

- **أن إستراتيجية "التنوع" جذبت اهتمام المتعلمين؛ مما أدى إلى طلبهم تعميم استخدام إستراتيجية "التنوع" في بقية دروس القواعد؛ وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها؛ لتعم الفائدة.**
- **أن هذه الإستراتيجية راعت المستوى اللغوي للمتعلمين؛ فهي مناسبة للتعليم الصريح للقواعد لهؤلاء المتعلمين بالمستوى الثالث.**
- **أن خطوات هذه الإستراتيجية (إعداد الدرس، والتمهيد، وعرض الأمثلة أو النص وتناول معناها، واستقراء القاعدة، والتطبيق الموجه، والإنتاج والتصويب، والتقويم، والتوسعة والواجبات) قد ركزت على تنمية مستويات التحصيل الخمسة (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والإنتاج، والتصويب)؛ بل قد حملت بعض هذه الخطوات نفس اسم المستويات تقريبًا.**
- **أن تنمية أحد مستويات التحصيل الخمسة (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والإنتاج، والتصويب) لدى هؤلاء المتعلمين؛ ساعد في تنمية بقية المستويات.**
- **أن الخطوة السابعة (التقويم) للإستراتيجية شملت تقويم مستويات التحصيل الخمسة، دون إهمال لأحد هذه المستويات؛ بما ساعد في تنميتها جميعًا.**
- **أن الخطوة الثامنة (التوسعة والواجبات) لهذه الإستراتيجية؛ قد ساعدت في إدراك المتعلمين أهمية القاعدة وضرورتها، وأنها قواعد تحكم الاستخدام الصحيح للغة وليست قواعد تحفظ (فقط)، وأن تعلمهم القواعد لا يقتصر على درس القواعد وإنما ينبغي التعرض لها (قدر الإمكان) في جميع دروس تعليم اللغة.**
- **أن خطوات هذه الإستراتيجية تناولت جميع الجوانب التي ينبغي أن يشملها التعليم الصريح للقواعد (فهم المثال، وفهم القاعدة، وتذكرها، وتطبيقها، واستخدامها في إنتاج لغة صحيحة، وتصويب الأخطاء المتصلة بها) كما أشارت إلى هذا الأدبيات والدراسات السابقة وأهداف تعليم القواعد لهؤلاء المتعلمين.**
- **أن تنوع الإجراءات الفرعية للخطوات الرئيسة لهذه الإستراتيجية، وكثرة تدريباتها؛ جعلها تتلاءم مع تنوع خصائص المتعلمين وتفضيلاتهم داخل الصف الواحد، وأيضًا تتناسب مع بقية متغيرات الموقف التعليمي.**
- **أن هذه الإستراتيجية أتاحت للمتعلمين المشاركة في جميع خطواتها، بل واعتمدت عليهم في إجراءاتها؛ بما أدى إلى إيجابيتهم.**
- **أن هذه الإستراتيجية قد استخدمت السبورة في تدوين الأمثلة والقاعدة؛ مما أتاح للمتعلمين أن يقوموا بعمليات ارتدادات بصرية إليهما كلما احتاجوا إلى هذا، خاصة في مراحل التطبيق، والانتاج**

والتصويب، والتقويم. بينما استخدمت في عرض التدريبات جهاز عرض البيانات (Data projector)؛ بما جذب انتباه المتعلمين، وجمع تركيزهم معًا، ووفر الوقت.

- أن هذه الإستراتيجية استخدمت خرائط المفاهيم لتوضح العلاقة بين القواعد وتفريعاتها.
- أن هذه الإستراتيجية قد وضعها الباحث خصيصًا لتدريس القواعد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى الثالث؛ بما جعلها تتلاءم مع تعليم القواعد لهؤلاء المتعلمين.

ثامنًا: التوصيات والمقترحات:

* التوصيات: في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بالآتي:

- تعميم استخدام الدروس المصوغة وفق إستراتيجية "التنوع" المقترحة مع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالفصول الأخرى للمستوى الثالث والمعاهد المناظرة.
- الإفادة من إستراتيجية "التنوع" المقترحة في إعادة تصميم بقية دروس قواعد النحو للمستوى الثالث بقسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- توظيف إستراتيجية "التنوع" المقترحة في إعداد أدلة أعضاء هيئة التدريس بالقسم.
- تدريب أعضاء هيئة تدريس المختصين بتدريس القواعد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على استخدام إستراتيجية "التنوع" المقترحة خاصة، والاستراتيجيات الحديثة عامة.
- أهمية تحويل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى حلقة نقاش بين الباحثين وأعضاء هيئة التدريس؛ ليفيد كل منهما الآخر في تطوير هذا المجال.

* المقترحات: يقترح الباحث عدداً من الموضوعات التي ما زالت في حاجة إلى البحث، وهي:

- فاعلية إستراتيجية "التنوع" في تنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى الثاني من مستويات تعليم اللغة العربية.
- فاعلية إستراتيجية "التنوع" في تنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى الرابع من مستويات تعليم اللغة العربية.
- فاعلية إستراتيجية "التنوع" في تنمية تحصيل قواعد النحو لدى المتعلمين معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بقسم إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- فاعلية إستراتيجية "التنوع" في تنمية تحصيل قواعد الصرف لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية إستراتيجية "التنوع" في تنمية تحصيل قواعد الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية إستراتيجية "التنوع" في تنمية تحصيل قواعد النحو لدى المتعلمين الناطقين باللغة العربية.
- تحديد قواعد النحو التي ينبغي تقديمها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع

١. ابن منظور (د. ت). لسان العرب. (عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، محققون)، القاهرة: دار المعارف.

٢. أبو المكارم، علي (٢٠٠٨). مقولات أساسية في تعليم النحو العربي. سلسلة دراسات عربية وإسلامية- مركز اللغات الأجنبية والترجمة بجامعة القاهرة- مصر، ٢٦، ١٥١-١٧١.

٣. جاس، سوزان وسلينكر، لاري (٢٠٠٩). اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة. ج٢ (ماجد الحمد، مترجم). الرياض: جامعة الملك سعود.

٤. حبيب، محمد (٢٠١٤). الصف المقلوب ودوره في تحسن مستوى تحصيل قواعد العربية للناطقين بغيرها. مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود، الرياض، ١٠-١٢ فبراير، ٦٥٣-٦٧٢.

٥. الحديبي، علي عبدالمحسن (٢٠١٥). دليل معلم العربية للناطقين بغيرها. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

٦. الحربي، بدر بن هديبان بن هلال (١٤٣٦هـ). فاعلية استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

٧. حسين، مختار الطاهر (٢٠١١). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٨. الخويسكي، زين كامل (٢٠٠٩). قطوف في علم اللغة التطبيقي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٩. الدريب، محمد يحي قايد (٢٠١٤). صعوبات ومقترحات في تدريس موضوعات النحو للناطقين بغير العربية في مرحلة الماجستير (التذكير والتأنيث نموذجًا). مجلة العربية للناطقين بغيرها معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية- السودان، ١٨، ٢٣١-٢٧١.

١٠. الدويش، راشد عبد الرحمن (٢٠٠١). العلاقة بين التحصيل العلمي والكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية. المجلة التربوية- الكويت، ١٥ (٥٨)، ١١٥-١٤٩.

١١. الديكي، محمود رمضان (٢٠٠٧). مركب العدد في العربية دراسة تطبيقية على أخطاء الطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء المنهج التقابلي. مجلة المنارة للبحوث والدراسات- الأردن، ١٣(٤)،٩٥-١٢٩.

١٢. ريتشاردز، جاك (٢٠٠٧). تطوير مناهج تعليم اللغة. (ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، مترجمان). الرياض: مطبعة جامعة الملك سعود.

١٣. السعدي، عبد الرازق عبد الرحمن وزكريا، عبد الوهاب (٢٠١١). منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: "العربية للناشئين ١" و"العربية ٢". مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية–العراق، ٣ (١٠)، ٥٠٣-٥٢٩.

١٤. شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٥. صاري، محمد (٢٠٠٩). الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض،٢-٣ نوفمبر، ١٣-٤٩.

١٦. صلحي، عنتر (٢٠١٤). ملامح المدخل بعد التواصلي في تعليم اللغات للناطقين بغيرها. مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٠-١٢ فبراير، ٩٩-١٣٢.

١٧. طاهر، علوي عبد الله (٢٠١٠). تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٨. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٦). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ج٢، وحدة البحوث والمناهج بمعهد تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٩. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٥). تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر. اتجاهات، وتطبيقات لازمة. في "اللغة العربية إلى أين؟"(ص ص ٣٢٧-٣٥٦). الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو).

٢٠. طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد (٢٠٠١). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢١. عبد الرحمن، أسماء ويوسف، نيك محمد رحيمي نيك (٢٠٠٩). طرق تعليم مصطلح التراكيب اللغوية العربية في القواعد العربية مع نموذج مقترح، المؤتمر العلمي التاسع "تحديات التعليم في العالم العربي"، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ١٦٦-١٨٥.

٢٢. عبدالله، عمر الصديق (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق- الأساليب- الوسائل. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٢٣. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (١٩٩٩). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢٤. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (١٤٢٣هـ). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٥. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠٢). طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

٢٦. العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم (٢٠٠٦). العلاقة بين المعرفة بالقواعد والأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية– مصر، ٦و٧، ١–٤١.

٢٧. عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٦). المرجع في تدريس اللغة العربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٢٨. عفيفي، اعتماد عبد الصادق (٢٠٠٦). الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية في ضوء المصادر اللغوية والتربوية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر – مصر، ١٢٩ (٢)، ٣٥٩–٤٧١.

٢٩. محمد، عبد الحليم وعباسي، قصي سمير (٢٠٠٩). ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. متاح بتاريخ ٢٠١٦/٥/٢٢م، http://www.alukah.net/literature_language/0/7427/#ixzz49V59kINX

٣٠. مدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣١. منصور، رشدي فام (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧ (١٦)، ٥٧–٧٥.

٣٢. الناقة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو).

٣٣. النجران، عثمان وعثمان، عبد المنعم (٢٠١٤). تعلم النحو وتعليمه وظيفيًا الاستراتيجيات والأساليب. مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٠–١٢ فبراير، ٧١٥–٧٦٣.

٣٤. يونس، فتحي علي والشيخ، محمد عبد الرؤوف (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق. القاهرة: مكتبة وهبة.

35. Abu Naba'h, M. Abdallah (2012). The impact of computer assisted grammar teaching on EFL pupils' performance in Jordan. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 8 (1), 71-90.

36. Abu Radwan, S. Adel (2011). Explicit versus implicit rule presentation: Generalizability of acquired knowledge to new contexts. The Educational Journal, 98 (2), 34-66.

37. **Al-Issa, Ali (2014). Constructing grammar instruction in the Omani ELT system: A critical literacy perspective. The Qualitative Report, 19 (104), 1-26.**
38. **Allerton, D. J. (2005). Language as form and pattern: Grammar and its categories. In Collinge, N. E. (Ed.), An Encyclopedia of Language (pp.38-61). Taylor & Francis e-Library.**
39. **Al-Mekhlafi, Abdu Mohammed & Nagaratnam, R. Perur (2011). Difficulties in teaching and learning grammar in an EFL context. International Journal of Instruction, 4 (2), 69 -92.**
40. **Andrews, K. L. Z. (2007). The effects of implicit and explicit instruction on simple and complex grammatical structures for adult English language learners. TESL-EJ, 11 (2), Retrieved March 11, 2016, from http://tesl-ej.org/ej42/a5.html**
41. **Ayliff, D. (2001). Researching the effects of teaching grammar rules to English second language adult learners. South African Journal of Higher Education, 25 (3), 397-411.**
42. **Barnes, Ann (2006). Communicative approaches to modern foreign language teaching and using the target language. In Pachler, Norbert & Redondo, Ana (Eds.), A Practical Guide to Teaching Modern Foreign Languages in the Secondary School (pp.4-11). Taylor & Francis e-Library.**
43. **Chang, Shih-Chuan (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. English Language Teaching, 4 (2), 13-24.**
44. **Coleman, A. James & Klapper, John (2005). Research into language learning. In James A. Coleman & John Klapper (Eds.), Effective Learning and Teaching in Modern Languages (pp.31-43). New York: Routledge.**
45. **Eldoumi, A. Fawzi (2012). A practical approach to teaching grammar in context to English language learners. The Degree of Master of Science. College of the Oklahoma State University.**
46. **Even, Susanne (2011). Drama grammar: Towards a performative postmethod pedagogy. The Language Learning Journal, 39 (3), 299–312.**
47. **Hancock, Craig & Kolln, Martha (2010). Blowin'in the wind: English grammar in United States schools. In Locke, Terry (Ed.), Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom (pp. 21-37). Taylor & Francis e-Library.**
48. **Huang, Jiuhan (2010). Grammar instruction for adult English language learners: A task-based learning framework. Journal of Adult Education Information Series, 1 (39), 29-37.**

49. **Jean, Gladys & Simard, Daphnée (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? Foreign Language Annals, 44 (3), 467-494.**
50. **Jonest, Jane (2005). Teaching grammar in the modern foreign language classroom. In Field, Kit (Ed.), Issues in Modern Foreign Languages Teaching (pp.136-150). Taylor & Francis e-Library.**
51. **Kalivoda, B. Theodore (2003). Teaching grammar in the target language. In Swarbrick, Ann (Ed.) Teaching Modern Languages (pp.116-120). Taylor & Francis e-Library.**
52. **Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. TESOL Quarterly, 40 (1), 59-81.**
53. **Kumaravadivelu, B. (2008).Understanding language teaching from Method to postmethod. Taylor & Francis e-Library.**
54. **Lee, Hyewon (2012). Concept-based approach to second language teaching and learning: Cognitive lingusitics-inspired instruction of English phrasal verbs. Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University.**
55. **Liamkina, Olga & Pankova, M. Ryshina (2012). Grammar dilemma: Teaching grammar as a resource for making meaning. The Modern Language Journal, 96 (2), 270-289.**
56. **Lin, G. Hui-chin & Chien, P. Shih-chieh (2010). An introduction to English teaching, a Textbook for English Educators. Saarbrucken, Germany.**
57. **McPhilomy, S. Susanna (2014). Using role-plays and simulations to motivate ESL students in a grammar class: A case study. The Degree of Doctor of Education, University of Phoenix.**
58. **Meiring, Lynne & Norman, Nigel (2006). Grammar in the modern foreign language classroom. in Pachler, Norbert & Redondo, Ana (Eds.), A Practical Guide to Teaching Modern Foreign Languages in the Secondary School (pp.76-86). Taylor & Francis e-Library.**
59. **Myhill, Debra (2010). Ways of knowing grammar as a tool for developing writing. In Locke, Terry (Ed.), Beyond the Grammar Wars (pp.129-148). Taylor & Francis e-Library.**
60. **Nassaji, Hossein & Fotos, Sandra (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 126-145.**
61. **Nazari, Ahmad & Allahyar, Negah (2012). Grammar teaching revisited: EFL teachers between grammar abstinence and formal grammar teaching. Australian Journal of Teacher Education, 37 (2), 72-87. Available at: http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss2/5.**
62. **Orucu, Tulay (2014).Teaching English grammar in a hybrid course: Student performance and teacher and student perceptions. The degree of Master of Arts, The University of Utah.**

63. **Pachler, Norbert & Bond, Jo (2003). Teaching and learning grammar. In Pachler, Norbert (Ed.), Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level (pp.93-116). Taylor & Francis e-Library.**
64. **Pachler, Norbert & Field, Kit (2002, A). Teaching methods and learning strategies in modern foreign languages. In Pachler, Norbert & Field, Kit (Ed.), Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School: A Companion to School Experience (2nd ed., pp. 42-61). Taylor & Francis e-Library.**
65. **Pachler, Norbert & Field, Kit (2002. B). Teaching and learning grammar. In Pachler, Norbert & Field, Kit (Ed.), Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School: A Companion to School Experience (2nd ed., pp. 126-146). Taylor & Francis e-Library.**
66. **Padrick, K. Rachelle (2014). Grammar instruction in the ESL composition classroom: Navigating the difficulties of integration. The Degree Master of Arts, San Diego State University.**
67. **Rodriguez, A. Gallup (2009). Teaching grammar to adult English language learners: Focus on form. Center for Applied Linguistics, www.cal.org/caelanetwork.**
68. **Simon, Ellen & Taverniers, Miriam (2011). Advanced EFL learners' beliefs about language learning and teaching: A comparison between grammar, pronunciation, and vocabulary. English Studies, 92 (8), 896–922.**
69. **Van Meerbeek, M. K. (2014). Teaching grammar communicatively to beginning and intermediate level Arabic-speaking Ells. A Synthesis Project Presented to The Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mary's College of California.**
70. **Vogel, Séverine & Engelhard Jr, George (2011). Using Rasch measurement theory to examine two instructional approaches for teaching and learning of French grammar. The Journal of Educational Research, 104 (4), 267–282.**
71. **Vogel, Séverine (2010). Teaching grammar through cultural presentations: Investigating the effects of a guided inductive and a deductive approach on the learning of grammar and culture in intermediate-level college French. Doctoral dissertation, Emory University.**
72. **Yolageldili, Gulin& Arikan, Arda (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. Elementary Education Online, 10 (1), 219-229.**