الخصائص اللّغويّة والنّفسيّة لنصوص الكتاب السّادس من سلسلة كتب أحبّ العربيّة بمكتب التَّربية العربيّ لدول الخليج (دراسة وصفية تحليلية)

الدّكتور طلال عبدالله طافش المراشدة

مدارس أدنوك- أبوظبي

Tlal1970@yahoo.com

الأستاذ الدّكتور داود عبدالقادر إيليغا

جامعة المدينة العالميّة- ماليزيا

daud.elega@mediu.edu.my

الأستاذ الدّكتور فليّح مضحي أحمد السَّامرائيّ

drflayyih@yahoo.com

الخصائص اللّغويّة والنّفسيّة لنصوص الكتاب السّادس من سلسلة كتب أحبّ العربيّة بمكتب التَّربية العربيّ لدول الخليج (دراسة وصفية تحليلية)

الملخّص

نظر هذا البحث في الخصائص اللّغويّة والنّفسيّة للنّصوص اللّغويّة في الكتاب السّادس من سلسلة أحبّ العربيّة (دراسة وصفية تحليلية)؛ بغية الوصول إلى نتائج من شأنها تطوير هذه الخصائص في المضمون اللّغويّ لهذا الكتاب، وهل التزم المعايير الموضوعة من علمائنا للخصائص اللّغويّة؛ ولذا سعت هذه الدّراسة للإجابة عن سؤالين هما: ما خصائص (النّصوص اللّغويّة) اللّغويّة، والنّفسيّة في الكتاب السّادس من هذه السّلسلة؟. اعتمد البحث على منهجين هما المنهج الاستقرائيّ، والمنهج الوصفيّ التَّحليليّ؛ وكان من نتائج هذه الدّراسة وجود معاييرلغويّة ونفسيّة لم تتحقّق في هذا الكتاب، وهذا يتطلّب من القائمين على تأليف الكتاب، النّظر بعين الاعتبار إلى هذه المعاييرعند التّأليف أو إعادة تنقيح الكتاب وطباعته، كما أظهرت النّتائج أنّ الكتاب السّادس يتضمّن دروسًا أعلى من مستويات الطّلبة، وأنّ كثيرًا من المفردات الّتي يحتاج الطّلبة إلى فهم معناها، في النّصوص اللّغويّة، لم يوضّحها الكتاب؛ فإمّا أنّه جاء بتصريفاتها بدلًا من معناها، أو جاء بصورة تعبّرعن المعنى فكانت (الصّورة) بعيدة كلّ البعد عنه.

Abstract

This research looked at the linguistic and psychological characteristics of the linguistic texts in the sixth book of the I love Arabic series (a descriptive and analytical study); In order to reach results that would develop these characteristics in the linguistic content of this book, and whether he adhered to the standards set by our scholars for linguistic characteristics. Therefore, this study sought to answer two questions: What are the linguistic and psychological characteristics of (linguistic texts) in the sixth book of this series? The research

relied on two methods: the inductive method, and the descriptive analytical method. One of the results of this study were the presence of linguistic and psychological standards that were not achieved in this book, and this requires those in charge of writing the book to consider these standards when authoring or revising the book and printing it. Of the vocabulary that students need to understand its meaning, in linguistic texts, the book has not been clarified. Either it came with its conjugations instead of its meaning, or it came in a form that expresses the meaning, so the (image) is far from it.

الخصائص اللّغويّة والنّفسيّة لنصوص الكتاب السّادس من سلسلة كتب أحبّ العربيّة بمكتب التَّربية العربيّ لدول الخليج (دراسة وصفية تحليلية)

المقدّمة

لا شكّ في أنّ تعليم اللّغة العربيّة يحظى بأهمّيّة كبيرة عند العلماء والباحثين والمدرّسين، والطّلبة على حدّ سواء؛ لذا كانت الدّراسات والبحوث، وتأليف المقرّرات والكتب الّتي تهتمّ بتعليم اللّغة العربيّة لهذه الفئة من المتعلّمين، فانتشرت هذه الجهود ونشرت سواء في شكل كتب مطبوعة أو من خلال الشّبكة المعلوماتيّة، وفي ظلّ أزمة كورونا، كان المطلوب من جميع القائمين على عمليّة التّعليم تصميم المناهج والمقرّرات والكتب إلكترونيًا؛ لمواكبة هذه المرحلة المتقدّمة تكنولوجيًّا، فانتشرت أيضًا جهود لا يستهان فيها في هذا المجال، وتعدّدت المصادر والمؤلّفات والكتب الإلكترونيّة، ما تطلّب حاجة ملحّة لمراجعة وتحليل هذه الكتب والمناهج والمقرّرات؛ لبيان مواطن القوّة فيها وتعزيزها، وبيان مواطن الضّعف والعمل على تلافيها.

لذا قام الباحثُون في هذا البحث ببيان أهمِّيَّة تحليل مضمون الكتب الدِّراسيَّة بشكل عامّ وأهمّيّة الالتزام بالخصائص اللّغويّة والنّفسيّة للنّصوص اللّغويّة المعتمدة عند وضع الكتب المخصّصة للنّاطقين بغيرها، كما سيقومون بتحليل المضمون اللُّغويّ لِلكتاب السَّادس من سلسلة "أحبّ العربيّة"[1]، بهدف استكشاف أوجه القوَّة والضَّعف في هذا الكتاب، وتقديم أساس لمراجعته وتعديله **عند** الحاجة، وتقديم المساعدة للمؤلِّفين والمحرّرين والنَّاشرين بشكل عامٍّ في إعداد كتب دراسيَّة جديدة، وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهيَّة، والإشارة إلى ما ينبغي تجنُّبه وما يجب تضمينه لكتب تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

(1) سلسلة كتب "أحبُّ العربيَّة" وهي سلسلة معنيَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال ممَّن بلغوا سنَّ السَّادسة من العمر من غير النَّاطقين بها، دون استخدام لغة وسيطة فهي تعتمد اللُّغة العربيَّة الفصيحة، ولا تعتمد على أيّ من اللَّهجات، وهي أيضًا تهدف إلى تمكين الدَّارسين من التَّواصل الشَّفهيّ والتَّحريريّ بهذه اللُّغة، وتوظيفها في مواقف تعليميَّة حقيقيَّة، وتمكينهم من عدَّة كفايات لغويَّة تتمثَّل في مهارات الاستماع، والقراءة، والكتابة، كما تتمثَّل في العناصر اللُّغويَّة الأصوات، والمفردات، والتَّراكيب النَّحويَّة، وأمَّا في المجال الثَّقافي فهي تمدُّهم بالكفاية الثَّقافيَّة باشتمال السِّلسلة على أنماط من الثَّقافة العربيَّة والإسلاميَّة بأسلوب يجذب الطِّفل في هذه السِّن من خلال الألوان وغيرها، ومن ثمَّ لتصل هذه السِّلسلة إلى إعداد هؤلاء الدَّارسين لدراسة الموادّ الأخرى باللُّغة العربيَّة.

مشكلة البحث

كانت محاولة شيخ اللُّغويّين المعاصرين الدّكتور تمَّام حسَّان في كتابه (اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها) هي المحاولة الأنضج الَّتي مثَّلت حجر الأساس في بناء المجدِّدين في بلاد الشَّام، وفي مصر، فقد جمعت بين عمق الصِّلة بالتُّراث العربيّ القديم وقوَّة الاضطّلاع على المناهج المعاصرة عند الغربيّين؛ فكان لها الأثر البارز في مؤلَّفات زملائه وعلى طلَّابه في قاعة الدَّرس على حدٍّ سواء.

من هنا بدأ الدَّرس اللُّغويّ يكتسب صفة التَّعليم بعد أن كانت اللُّغة تكتسب اكتسابًا، ومن هنا أيضًا برزت مشكلة هذا البحث في محاولة تحليل المضمون اللّغويّ في الكتاب السّادس من سلسلة "أحبّ العربيّة" وبيان مدى التزامه بالخصائص اللّغويّة والنّفسيّة للنّصوص اللّغويّة، للوصول إلى نتائج يمكن الإفادة منها في الدّرس اللّغويّ الّذي صمّم للطّلبة النّاطقين بغيرها.

أسئلة البحث:

حاول هذا البحثُ الإجابة عن السّؤالين الآتيين:

1. ما خصائص (النّصوص اللّغويّة) اللّغويّة في الكتاب السّادس من سلسلة أحبّ العربيّة؟ مقارنة بالمتطلّبات العلميّة للنّصّ التّعليميّ.
2. ما خصائص (النّصوص اللّغويّة) النّفسيّة في الكتاب السّادس من سلسلة أحبّ العربيّة؟ مقارنة بالمتطلّبات العلميّة للنّصّ التّعليميّ.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث تحديدًا إلى:

1. هدف تأصيليٍّ: يكمن في تحديد صورة جليَّة لأهمّيّة تحليل المضمون، وذكر مصادره واهتمام القدامى والمحدثين به من أبناء العربيَّة وأسبقيَّتهم في هذا المجال.

2. هدف تعليميٍّ: يتمّ فيه تحديد الصّورة التَّطبيقيَّة لتحليل المضمون، وأهمّيّته في بيان الغرض الَّذي من أجله يؤلَّف الكتاب الدِّراسيّ، وتميّزه عن غيره من الكتب، ممَّا يؤهِّله لتحقيق الأهداف المنشودة الَّتي يرنو إليها المربّون.

منهج البحث

بغية وصول البحث إلى نتائج ومعطيات سليمة، سيعتمد الباحثون في دراستهم على المناهج المستخدمة في الأبحاث اللّغويّة، الّتي تتناسب وموضوع بحثهم هنا، ولذلك سيقومون بتطبيق المناهج الآتية:

1. المنهج الاستقرائيّ، ويسمَّى منهج الاستقراء بالمنهج التَّجريبيِّ، لأنَّه يستند في تحليلاته إلى الملاحظة، والتَّجربة، وافتراض الفروض، ومنهج الاستقراء نوعان: استقراء تامٌّ، وهو ما يقوم على حساب جميع الجزئيَّات في المسألة، واستقراء ناقص وهو ما يقوم على الاكتفاء ببعض جزئيَّات المسألة وإجراء الدِّراسة عليها بالتَّتبع لما يعرض لها، والاستعانة بالملاحظة في هذه الجزئيَّات في المسألة الَّتي لم تدخل تحت الدِّراسة، ونتائج الاستقراء النَّاقص إنَّما تكون صحيحة إذا كانت الجزئيَّات المختارة للدِّراسة تمثِّل المسألة المبحوثة.
2. المنهج الوصفيّ التَّحليليّ؛ وهذا المنهج سيتمّ تطبيقه في وصف الظّاهرة اللُّغويَّة؛ وذلك بغية الوصول إلى وصف دقيق للظّاهرة؛ حتّى لا تختلط مفاهيم الظَّواهر والمصطلحات في هذ البحث بمفاهيم أخرى قد تشترك معها في التّعريف ذاته.

إجراءات البحث: مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث سلسلة كتب **"أحبُّ العربيَّة"** والّتي تلقى اهتمامًا كبيرًا من قبل مكتب التَّربية العربيّ لدول الخليج، سواء في التَّخطيط للتَّجديد في محتوياتها، أو في مراجعتها باستمرار وتنقيحها، وجمع الملاحظات الميدانيَّة على تطبيقها[1]، وانطلاقًا من الاتِّجاهات الجديدة السَّائدة في عالمنا هذا اليوم، سواء ما كان منها عامًّا يتعلَّق بالأوضاع السِّياسيَّة، أوالاقتصاديَّة، أوالاجتماعيَّة، أوما كان منها خاصًّا يتعلَّق بالتَّربية، والثَّقافة فلا شكَّ أنَّها تفرض نفسها على

(1) صينيّ، وآخرون، **أحبُّ العربيَّة**، ص (أ) مقدّمة الكتاب، ط5، د. علي القرنيّ.

برامج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها، وما كان يمكن أن تظلَّ هذه البرامج تدور في فلك التّدريب الآليّ على مهارات اللُّغة والصِّياغة التَّقليديَّة لمهارتها.

عيّنة البحث: تحديد وحدات العيِّنة المستخدمة:

العيِّنة في البحث العلمي هي جزء يتمُّ اختياره من مجتمع البحث، بحيث تمثِّل هذه العيِّنة المجتمع، وتحتوي على الصِّفات الأساسيَّة له.

لذا رأى الباحثون أن تتكوَّن عيِّنة الدِّراسة الّتي ستتمّ دراستها من الكتاب السّادس (كتاب الطّالب، وكتاب التَّدريبات الخاصَّ به، الطَّبعة (الخامسة/ 2013م) المعتمدة للّتدريس في العام الدِّراسيّ 2017/2016م، وسلسلة أحبّ العربيّة هي سلسلة مؤلَّفة من مجموعة كتب بلغ عددها أحد عشر كتابًا، وقد رأى الباحثون أنَّ الكتاب السّادس يفي بغرض الدِّراسة، والوصول إلى نتائج يمكن أن تفيد في حال أسفرت عن وجود نقاط ضعف فيها؛ لتلافي هذا الضّعف عند تأليف كتب جديدة، أو إعادة طباعة الكتب المؤلَّفة.

تحديد المجتمع الأصليّ: سعى الباحثون إلى الحصول على نتائج وتوصيات ومقترحات من خلال التَّحليل اللُّغويّ لهذا الكتاب، آنف الذّكر، والمجتمع الأصليّ للدّراسة سيشملها كافَّة؛ وعلى الباحثين بناء أداة للدِّراسة اعتمادًا على الأدب النَّظريّ والتَّطبيقيّ السَّابق لعلماء قاموا بتأصيل التَّحليل اللُّغويّ بخاصّة هنا (الخصائص اللّغويّة والنّفسيّة للنّصوص اللّغويّة، ووضع أسسها، وقواعدها، وأدواتها.

تحديد حجم العيّنة: إنَّ حجم العيّنة سيعتمد على المعايير الآتية:

1. مدى التّباين بين وحدات المجتمع؛ وهو الكتاب السّادس وما يلحقه من كتاب التَّدريبات الخاصَّ به.
2. الامكانيّات والموارد والوقت المتاح للباحثين لجمع البيانات.

حدود البحث:

إنّ عنوان البحث هذا يختصّ بمدى التزام الكتاب بالخصائص اللّغويّة والنّفسيّة للنّصوص اللّغويّة؛ لذا سيقوم الباحثون بتحليل الكتاب السّادس تحليلا لغويًّا، من ناحية نظريَّة وتطبيقيَّة في ضوء علم اللُّغة الحديث أو

اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة، وسيعتمد على اللُّغة الفصيحة، وستكون حدود الدِّراسة ممثَّلة في دراسة الكتاب السَّادس (كتاب التِّلميذ، وكتاب التَّدريبات) من سلسلة أحبُّ العربيَّة الطَّبعة (2013م).

أدوات البحث:

تمثَّلت أداة البحث من استبانة مكوَّنة من فقرات، هذه الفقرات تمّت صياغتها بناء على ما جاء في أدبيَّات الدَّرس اللِّسانيّ أو ما يتعلَّق به، إذ قام الباحثون بمراجعة هذه الأدبيَّات والاستعانة بالإرث القيّم الَّذي تركه لنا علماؤنا السَّابقون منهم واللَّاحقون ممَّن كانت لهم جهود كبيرة واعتنوا بهذا المجال، وخاضوا غماره، وبناء الأداة على ما جاء في كتبهم، وتوزَّعت أسئلة الاستبيان على مستويات التَّحليل الأربعة وما ينبثق عنها من مهارات أخرى، كمهارة القراءة، والتَّعبير الشَّفهيّ، والكتابيّ، والإملاء.

ثمَّ تمُّ عرض أداة البحث في صورتها المبدئيَّة على مجموعة من الأساتذة المتخصِّصين في مجال اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وفي مجال التَّربية ومناهج اللُّغة العربيَّة، واللُّغويين للتَّأكّد من صدق الأداة، فصدق الأداة صدق للتَّحليل، ومن ثمَّ الاستفادة من توجيهات، وإرشادات أساتذتنا وعلمائنا في هذا المجال من أنَّ الفقرات منتمية لكلِّ مستوى من المستويات، وأنَّها تؤدِّي غرضها من التَّحليل اللُّغويّ بكافَّة مستوياته، وبحيث تظهر من خلال التَّغذية الرَّاجعة صلاحيتها ومناسبتها لأغراض الدِّراسة.

تحليل البيانات:

قام الباحثون بالتَّحليل اللُّغويّ الأوَّليّ للكتاب عيّنة الدِّراسة الَّذي يدرَّس للنَّاطقين بغير العربيَّة، وذلك باستخدام الأداة الَّتي صمِّمت لذلك، وقاموا بإعادة التَّحليل مرَّة ثانية؛ وذلك بهدف التّأكّد من عمليَّة التَّحليل وثباته، ثمّ قام الباحثون بحساب معاملات الثَّبات بين التَّحليلين، إذ تمّ استخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين التَّحليلين؛ بحيث وصلت هذه الدّراسة إلى أهدافها، ونتائجها وتوصياتها، ومقترحاتها.

تحليل النّتائج

لا بدَّ أن نشير إلى بعض الافتراضات المهمَّة هنا قبل البدء بالتَّحليل اللّغويّ لعيّنة الدِّراسة وهي:

1. إنَّ المحتوى اللّغويَّ المتضمِّنة له كتب عيّنة الدِّراسة بلا شك يتضمَّن الأهداف الَّتي يسعى إليها مؤلّفو هذه الكتب، ولا بدَّ من الاعتراف بجهدهم الكبير الَّذي بذل في إنجاز هذه الكتب القيّمة.

2. إنَّ معدّل تكرار أيَّة ظاهرة لغويَّة هو بالضَّرورة دليل صادق للوزن النّسبيّ لهذه الظَّاهرة.

3. إنَّ محتوى الكتاب بما يتضمَّنه من معارف وقيم وأنماط ثقافيَّة، يكشف إلى حدٍّ كبير عن طبيعة الشّخصيَّة الَّتي ينبغي لها أن تتشكَّل وتتمثَّل ما يتضمَّنه المحتوى[1].

ومن هنا فإنَّ المشتغلين في مجال تحليل المحتوى قد وصفوا هذا النَّمط البحثيّ الَّذي يبيّن الوجهة الكمّيَّة لما يتضمَّنه المحتوى من مفاهيم وأفكار ومبادئ ومعارف وقيم ومعلومات بالدِّراسات الكمّيَّة ذات الأداة الموضوعيَّة؛ لأنَّها تحاول أن تستخدم الكمَّ العدديّ أو النّسبيّ لحلّ مشكلة ما، إذ يعنى بجمع البيانات من خلال استعمال أدوات قياس كمّيَّة، بحيث يتوافر فيها الصَّدق والثَّبات، وتتمّ معالجة البيانات بأساليب إحصائيَّة[2].

من الأسس الَّتي ينبغي أن نعتمد عليها في بناء المحتوى التَّعليميّ اللّغويّ، أنَّ اللُّغة في شكليها الملفوظ والمكتوب أداة اتّصال، وهذه الأداة يتجسَّد فيها نظام الكلام الَّذي يجري على ألسنة الجماعة اللُّغويَّة وفق قواعد إدائيَّة متعارف عليها، وهذه القواعد منبثقة من كفاية لغويَّة لدى الأفراد، وأداة الاتّصال هذه تنمو ووتتطوَّر في ظلّ التَّواصل الاجتماعيّ بين الأفراد، ومن ثمَّ فإنَّ المظهر الأوَّل من مظاهر إتقان اللُّغة يقوم على أساس الاكتساب. ومن هنا نجد أنَّ الحالة الطَّبيعيَّة لتعلّم اللّغة أو في بناء المحتوى التَّعليميّ اللّغويّ الاهتمام بهذا الأساس؛ لأنَّ أفضل الطّرق للوصول إلى مستوى الإتقان الأدائيّ للّغة يقوم على المظهر الأوَّل الَّذي يتمّ فيه تعلّمها، وفي ضوء هذا التَّصوّر نستخلص أربعة جوانب أساسيَّة في بناء المحتوى التعَّليميّ اللُّغويّ لتعليمه وهي[3]: الأداء اللُّغويُّ، وطبيعة العلاقة بين الكفاية والأداء، وجوانب اجتماعيَّة لغويَّة، وعوامل نفسيَّة للُّغة.

هذه الجوانب ينبغي أن تشكّل المنطلقات الأساسيَّة لبناء المحتوى التّعليميّ اللّغويّ ويمكن الاعتماد عليها في تحليل المحتوى التَّعليميّ اللُّغويّ وتقويمه.

---

(1) طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة مفهومه وأسسه واستخداماته**، (د.ط)، ص(81).

(2) عودة، **أساسيّات البحث العلميّ في التّربية والعلوم الإنسانيّة**، (د.ط)، ص(100).

(3) بشر، **دراسات في علم اللُّغة**، ط9، ص(11).

والمقصود بقواعد الأداء اللُّغويّ تلك المتَّصلة بالنَّحو والصَّرف، فعلم النَّحو يقوم على التَّصنيف، غايته الأولى استقراء الصّيغ الأساسيَّة في اللّغة وفق درجة التَّواتر، ولا بدَّ من الاهتمام بالعوامل النَّفسيَّة عند دراسة الظَّاهرة اللُّغويَّة وتعليمها[1].

وأمَّا الأداء اللُّغويّ فهو المظهر الخارجيّ والإنتاج الفعليّ للّغة، وهو نتاج المهارات الأربع للُّغة: الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتَّحدّث.

وبالنّسبة للأسس الاجتماعيَّة لا شكَّ في أنَّ اللُّغة تمثّل أداة الاتِّصال اللُّغويّ لدى المجتمع، وقد برزت أهمّيّتها الاتّصاليَّة من خلال ما تتضمّنه من أنماط ومظاهر اجتماعيَّة وموروثات ثقافيَّة، ونظرًا لهذه القيمة نجد أنَّ من الأهمّيّة أن يرتبط المحتوى التَّعليميّ اللّغويّ بقضايا فكريَّة ومادّيّة نابعة من صميم المجتمع، ومن هنا نجد أهمّيّة الأسس الاجتماعيَّة، والثَّقافيَّة للمحتوى التَّعليميّ اللّغويّ كونها تشكّل المضمون الثَّقافيّ والمظاهر الاجتماعيَّة؛ لأنَّ عمليَّة التَّعليم بشكل عامّ هي انعكاس لما في المجتمع من قيم، ومثل، وعادات، وتقاليد، وأنماط، وسلوك، وألوان ثقافيَّة أخرى تسود المجتمع اللُّغويّ[2].

أمَّا الأسس النَّفسيَّة، فهناك إجماع بين علماء علم النَّفس التَّعليميّ أنَّ عناصر التّعلّم تتضمَّن طريقة إدراك المتعلّم للمحتوى التّعليميّ، وحاجته ورغباته، وحوافزه، وهدفه من التَّعلّم، وخبراته السَّابقة، وفي نهاية المطاف تشكّل هذه العناصر منطلقات وأسسًا نفسيَّة ينبغي مراعاتها في تعليم اللّغات بشكل عامّ[3].

لكنَّ علماء النَّفس التَّعليميّ اختلفوا في تحديد القيمة النّسبيَّة لكل منها، وكيفيَّة تحديد العوامل الَّتي يجيب وضعها في الاعتبار في أيَّة عمليَّة تعليميَّة وهي: قدرات المتعلّمين، واستعداداتهم الفطريَّة، وقدراتهم الذّهنيَّة، ومواقفهم أو دوافعهم إزاء عمليَّة التَّعلّم، وكلّها أمور ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمحتوى التَّعليميّ اللّغويّ[4].

وبما أنَّ الأسس النَّفسيَّة للمحتوى التَّعليميّ اللّغويّ على درجة من الأهمّيّة فقد قام علماء النَّفس التَّربويون بوضع معايير نفسيَّة للمحتوى ومن أبرز هؤلاء (روماين) إذ ذكر أهمّيَّة أن يحقّق المحتوى التَّعليميّ درجة عالية من الإشباع لميول المتعلّم وحاجاته، ويقوم بمعالجة مشكلاته الملحَّة الَّتي يحسّ بها، وينبغي أن يتّفق

(1) المسدّيّ، **اللّسانيّات وأسسها المعرفيّة**، (د.ط)، ص(144).
(2) مجاور وزميله، **المنهج المدرسيّ أسسه وتطبيقاته التّربويّة**، ط7، ص(47).
(3) العربيّ، **تعلّم اللّغات الحيّة وتعليمها**، (د.ط)، ص(61).
(4) كوردر، **مدخل إلى اللّغويّات التّطبيقيّة**، (د.ط)، ترجمة جمال صبري، مجلّة اللّسان العربيّ، مجلد24، جزء1، ص(23).

مع مستوى نضج التَّلاميذ وخبراتهم السَّابقة، ويراعي الفروق الفرديَّة[1]. ومن الأسس النَّفسيَّة المهمَّة أيضًا في بناء المحتوى التَّعليميّ اللّغويّ اشتماله على مواقف تعلّميَّة نشطة، وهذا يعني أن تكون تلك المواقف فعَّالة وإيجابيَّة، وتتَّضح فعاليَّة المحتوى التَّعليميّ اللّغويّ وإيجابيّته من خلال قدرته على إيجاد توازن كامل في شخصيَّة المتعلّم؛ لأنَّ المحتوى في هذه الحالة يحقّق متطلَّبات نفسيَّة مهمَّة لدى المتعلِّم[2].

وفي هذا الاتِّجاه يؤكّد السّلوكيّون أنَّ دوافع المتعلّم، وحوافزه، وحاجاته، وقدراته، والبيئة التّعليميَّة، والموقف التَّعليميّ تشكّل محاور أساسيَّة ينبغي أن ينطلق منها المحتوى التَّعليميّ اللّغويّ[3].

التَّحليل الفنّيّ لعيّنة الدِّراسة: الموضوعات/المهارات

1. الكتاب السَّادس (كتاب التّلميذ): تمَّ بناء كلّ وحدة (الجدول رقم1) من أربعة دروس هي: الاستماع والقراءة، وتدريبات الاستيعاب والمفردات، والتَّراكيب والقواعد، والتَّعبير الشَّفويّ والكتابيّ.

وفي آخر الكتاب جيء بقائمة المفردات الصّعبة على شكل معجم مصغَّر، ثمَّ بعدها أشير بوجود الاختبار النّهائيّ لجميع الوحدات في كتاب المعلّم.

2. الكتاب السَّادس (كتاب التَّدريبات): تمَّ بناؤه على النَّحو الآتي: قصَّة مسلسلة، ويليها أسئلة الفهم والاستيعاب، ثمَّ تدريبات الإملاء وتتناول قضيَّة إملائيَّة معينة، ثمَّ خطّ النَّسخ، ثمَّ قراءة في كتب الأطفال في بعض دروس الكتاب، وفي البعض الآخر جيء بتسلية، أو نكات، أو نشيد، أو قراءة في بعض مجلَّات الأطفال.

(1) مجاور وزميله، **المنهج المدرسيّ أسسه وتطبيقاته التّربويّة**، ط7 ص(53).
(2) المرجع السّابق ص(54).
(3) العربيّ، **تعلّم اللّغات الحيّة وتعلّمها**، (د.ط)، بيروت، ص(73).

الجدول رقم (1) التَّحليل الفنّيّ لعيّنة الدّراسة

الكتاب	الجزء	عدد الصَّفحات	عدد الوحدات	عدد الدّروس	عدد الفصول
التّلميذ	6	177	20	80	2
التَّدريبات	6	89	20	80	2

تحليل المضمون اللّغويّ حسب المعايير

المجال الأوَّل: المعايير اللّغويّة: المكّون التّعليميّ الأوّل: النّصوص اللّغويّة

جدول رقم (2) يبيّن عنوان الدّرس ومجموع مفردات الأفعال والأسماء الَّتي وردت في (النّصوص اللّغويّة)

القسم/الوحدة	رقم الدّرس	عنوان الدّرس	مجموع الأسماء	مجموع الأفعال	المجموع الكلّيّ
الأوّل الأولى	1	الماكرون الثّلاثة	406	153	559
	2	جحا القاضي	257	85	342
	3	لمن الهديَّة؟	256	124	380
	4	الأرنب والأسد	327	87	414
	5	الدَّنانير الذّهبيَّة	411	143	554
	المجموع الكلّيّ		1657	592	2249

جدول رقم (3) يبيّن عنوان الدّرس ومجموع مفردات الأفعال والأسماء الَّتي وردت في (النّصوص اللّغويّة)

القسم/ الوحدة	رقم الدّرس	عنوان الدّرس	مجموع الأسماء	مجموع الأفعال	المجموع الكلّيّ
الثَّاني/ الثَّانية	6	هذا من فضل الله	301	94	395
	7	أنشطة وألعاب	280	71	351
	8	دعاء الأمّ	297	124	421
	9	تلوّث الماء	356	92	448
	10	الشّجرة	421	152	573
	المجموع الكلّيّ		1655	533	2188

جدول رقم (4) يبيّن عنوان الدّرس ومجموع مفردات الأفعال والأسماء الّتي وردت في (النّصوص اللّغويّة)

القسم/ الوحدة	رقم الدّرس	عنوان الدّرس	مجموع الأسماء	مجموع الأفعال	المجموع الكلّيّ
الثّالث/ الثّالثة	11	ستّ حكايات لملك الغابة	385	195	580
	12	سالم وحصانه	287	85	372
	13	الذّهب والحكمة	312	143	455
	14	جحا والثّروة	254	113	367
	15	رحلات الفضاء	325	182	507
	المجموع الكلّيّ		1563	718	2281

جدول رقم (5) يبيّن عنوان الدّرس ومجموع مفردات الأفعال والأسماء الّتي وردت في (النّصوص اللّغويّة)

الوحدة	رقم الدّرس	عنوان الدّرس	مجموع الأسماء	مجموع الأفعال	المجموع الكلّيّ
الرّابع/ الرّابعة	16	قصّة صاحب البستانين	298	127	425
	17	الطّاقة البديلة	315	109	424
	18	عبداللّطيف البغداديّ	287	152	439
	19	دورة الحياة	341	94	435
	20	البطّة الّتي تبيض ذهبًا	390	135	525
	المجموع الكلّيّ		1631	617	2248

تحليل المضمون اللّغويّ حسب المعايير

المجال: المعايير اللّغويّة

المكوّن التّعليميّ الثّاني: القواعد النّحويَّة والصَّرفيّة

جاءت القواعد النّحويَّة في الكتاب السّادس دروسًا مستقلة تبدأ بأمثلة ثمّ تدريبات تعالج جميعها موضوع الدّرس أو القاعدة النّحويَّة، كما يبيّن ذلك الجداول الآتية ذات الأرقام (6-9).

أمَّا المعايير الَّتي تختص بهذه القواعد النَّحويَّة والصَّرفيَّة فإنّها[1]:

المعيارالأوّل: تقتصر موضوعات النّحو والصّرف على موضوعات النّحو الوظيفيّ؛ وذلك لأنَّ الهدف المرجوّ من وضع هذه الموضوعات، للطَّلبة غير العرب، هو توظيف ما يتعلّمه الدّارس في حياته اليوميَّة.

المعيارالثَّاني: الموضوعات النّحويَّة والصَّرفيَّة مرتّبة ترتيبًا نفسيًا لا ترتيبًا تقليديًّا، وهذا المعيار مهمّ جدًا للطّلبة غير العرب، وللطّلبة العرب على حدٍّ سواء.

المعيارالثَّالث: يتضمّن كل درس نحويّ أو صرفيّ المفاهيم الضّروريَّة اللّازمة لتعليمه.

المعيارالرّابع: المفاهيم النّحويَّة والصَّرفيَّة في كلّ درس مرتَّبة ترتيبًا تصاعديًّا وفق درجة صعوبتها.

المعيارالخامس: تشتمل المفاهيم النّحويَّة والصَّرفيَّة في كلّ درس على سمات استدلالية.

ثالثًا: المكوّن التّعليميّ الثَّالث: التّدريبات اللّغويَّة

لا يوجد اختلاف بين إجراءات تحليل التّدريبات اللّغويّة في معاييرها وبين إجراءات تحليل الدّروس النّحويّة والصّرفيّة؛ لذا فقد رأى الباحثون دمجهما في تحليل واحد.

جدول رقم (6) يبيّن عنوان الدّرس اللّغوي أو النّحويّ والصَّرفيّ الّذي ورد في كتاب التّلميذ

القسم	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان الدّرس
الأوَّل	1	الماكرون الثَّلاثة	الجملة الاسميّة والجملة الفعليَّة
	2	جحا القاضي	الاسم والفعل والحرف
	3	لمن الهديَّة؟	أنواع الفعل من حيث الزمن
	4	الأرنب والأسد	المبتدأ والخبر
	5	الدَّنانير الذَّهبيَّة	كان وأخواتها

(1) عمارنة، **تحليل المحتوى التّعليميّ اللّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ**، (د.ط)، ص (35-36).

جدول رقم (7) يبيّن عنوان الدّرس اللّغوي أو النّحويّ والصَّرفيّ الّذي ورد في كتاب التّلميذ

القسم	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان الدّرس
الثّاني	1	هذا من فضل الله	إنَّ وأخواتها
	2	أنشطة وألعاب	الفاعل
	3	دعاء الأمّ	المفعول به
	4	تلوّث الماء	المفعول فيه
	5	الشَّجرة	جرّ الاسم

جدول رقم (8) يبيّن عنوان الدّرس اللّغوي أو النّحويّ والصَّرفيّ الّذي ورد في كتاب التّلميذ

القسم	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان الدّرس
الثّالث	1	ستّ حكايات لملك الغابة	المفعول المطلق
	2	سالم وحصانه	الصِّفة
	3	الذّهب والحكمة	الحال
	4	جحا والثّروة	نائب الفاعل
	5	رحلات الفضاء	الأسماء الخمسة

جدول رقم (9) يبيّن عنوان الدّرس اللّغوي أو النّحويّ والصَّرفيّ الّذي ورد في كتاب التّلميذ

القسم	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان الدّرس
الرّابع	1	قصَّة صاحب البستانين	إعراب الفعل المضارع
	2	الطّاقة البديلة	الأفعال الخمسة
	3	عبداللّطيف البغداديّ	اسم الفاعل
	4	دورة الحياة	اسم المفعول
	5	البطّة الّتي تبيض ذهبًا	الضّمير (المنفصل)

تحليل البيانات

نتائج السّؤال الأوّل

ينصّ السّؤال الأوّل على (ما خصائص (النّصوص اللّغويّة) اللّغويّة في الكتاب السّادس من سلسلة "أحبّ العربيّة"؟)

المعيار اللّغويّ الأوّل: معاني مفردات الأمثلة (النّصوص اللّغويّة) واضحة ومحدّدة

جدول رقم (10) يبيّن معاني مفردات (النّصوص اللّغويّة) واضحة ومحدّدة/ كتاب التّلميذ

المعيار اللّغويّ الأوّل: معاني مفردات (النّصوص اللّغويّة) واضحة ومحدّدة							
مؤشّرالاستبيان الدّال		معنى واضح			معنى غير واضح		
نطاق معالجة المعيار		اسم			فعل		
		واضح	متوسّط واضح	غير واضح	واضح	متوسّط واضح	غير واضح
مفردات القسم	الأول	1101	612	56	352	170	70
	الثّاني	1058	710	113	410	97	26
	الثّالث	954	349	260	364	228	126
	الرّابع	890	526	215	326	257	34
مجموع أنماط المتوسّطات		4003	2197	644	1452	752	256
		6844			2460		
النّسبة المئويّة لأنماط المتوسّطات بالنّسبة للمجموع الكلّيّ		%58.5	%32.1	%9.4	%59	%30.6	%10.4
		%100			%100		

المعيار اللّغويّ الثّاني: جدول رقم (11) يبيّن صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة شائعة الاستعمال

نطاق معالجة المعيار		صيغة الفعل							صيغة الاسم							
		ماضٍ	مضارع	أمر	متعدٍّ	لازم	مجرَّد	مزيد	معرفة	نكرة	مبنيّ	معرب	المفرد	الجمع السَّالم	جمع التَّكسير	المثنّى
القسم	1	314	301	65	375	305	306	374	284	242	95	431	351	64	90	21
	2	289	316	61	347	319	310	356	275	235	75	435	357	87	60	6
	3	310	321	72	246	457	315	388	214	210	61	363	350	31	35	8
	4	317	312	74	310	393	345	358	268	168	49	387	398	24	8	6
مجموع التّكرار لكلّ نمط		1230	1250	272	1278	1474	1276	1476	1041	855	280	1616	1456	206	193	41
		2752			2752				1896		1896		1896			
النّسبة المئويَّة لكلّ نمط بالنّسبة لمجموع التّكرارات		44.6	45.4	9.8	46.4	53.5	46.3	53.6	54.9	45.0	14.7	85.2	76.7	10.8	10.1	2.1
		%100			%100				%100		%100		%100			

المعيار اللّغويّ الثّالث: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة بسيطة غير معقَّدة الجدول رقم (12)

نطاق معالجة المعيار		عناصر التَّراكيب الشَّائعة في الكتاب			التَّراكيب الأكثر دورانًا في الاستعمال اللُّغويّ			التَّراكيب الّتي أثبتت الدِّراسات شيوعها		مجموع الأنماط	النِّسبة المئويَّة للأنماط
		جملة فعليَّة	جملة اسميَّة	جملة صغرى	جملة كبرى	جملة استفهاميَّة	جملة تعجبيَّة	جارّ ومجرور	شبه جملة ظرفيَّة		
القسم	1	210	178	142	121	41	24	184	159	1059	24.4
	2	241	149	135	135	53	19	171	143	1046	24.1
	3	195	194	171	108	67	14	148	191	1088	25.1
	4	211	201	162	114	72	27	169	187	1143	26.4
مجموع التِّكرار لكلِّ نمط		857	722	610	478	233	84	672	680	4336	%100
النِّسبة المئويَّة لكلّ نمط بالنِّسبة لمجموع التِّكرارات		19.8	16.7	14.1	11.0	5.4	1.9	15.5	15.7	%100	

المعيار اللّغويّ الرَّابع: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة واقعيَّة غير مصنوعة غالبًا الجدول رقم (13):

نطاق معالجة المعيار		الأمثلة من الفنون الكتابيَّة	الأمثلة مصنوعة	مجموع الأنماط	النِّسبة المئويَّة للأنماط
		فنون كتابيَّة	غير مصنوعة		
القسم	1	14	16	30	21.9
	2	16	17	33	24.1
	3	18	14	32	23.3
	4	24	18	42	30.7
مجموع التِّكرار لكلِّ نمط		72	65	137	%100
النِّسبة المئويَّة لكلّ نمط بالنِّسبة لمجموع التِّكرارات		52.6	47.4	%100	

المعيار اللّغويّ الخامس: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة شائعة في اللُّغة الجدول رقم (14):

نطاق معالجة المعيار (التَّركيب الجمليّ)		رتبة التَّراكيب الّتي يكثر وجودها في الكتابات		يعبّر التَّركيب عن الرّتبة الشَّائعة في اللُّغة		مجموع الأنماط	النِّسبة المئويَّة للأنماط
		الجملة الفعليَّة (فعل وفاعل)		الجملة الاسميَّة (مبتدأ وخبر)			
		إيجابيّ	سلبيّ	إيجابيّ	سلبيّ		
القسم	1	151	76	105	52	384	31.0
	2	142	74	64	34	314	25.3
	3	136	36	79	17	268	21.6
	4	112	85	52	25	274	22.1
مجموع التِّكرار لكلّ نمط		541	271	300	128	1240	%100
النِّسبة المئويَّة لكلِّ نمط بالنِّسبة لمجموع التّكرارات		43.6	21.9	24.2	10.3	%100	

المعيار اللّغويّ السَّادس: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة واضحة سهلة الجدول رقم (15):

نطاق معالجة المعيار		تتضمَّن صيغ المفردات معاني حقيقيَّة ومجازيَّة واضحة				أساليب الخبر والإنشاء واضحة				مجموع الأنماط	النِّسبة المئويَّة للأنماط
		حقيقة		مجاز		أسلوب خبريّ		أسلوب إنشائيّ			
		إيجابيّ	سلبيّ	إيجابيّ	سلبيّ	إيجابيّ	سلبيّ	إيجابيّ	سلبيّ		
القسم	1	95	0	15	0	107	12	142	45	416	24.7
	2	108	3	12	0	111	16	114	37	401	23.9
	3	125	2	14	0	95	14	136	40	426	25.3
	4	152	7	5	1	87	5	140	41	438	26.1
مجموع التِّكرار لكلّ نمط		480	12	46	1	400	47	532	163	1681	%100
النِّسبة المئويَّة لكلِّ نمط بالنِّسبة لمجموع التّكرارات		28.55	0.71	2.74	0.06	23.80	2.80	31.65	9.70	%100	

نتائج السّؤال الثّاني

ينصّ السّؤال الثّاني من أسئلة الدِّراسة على ما يأتي: ما خصائص (النّصوص والشَّواهد االلُّغويَّة) النَّفسيَّة في الكتاب السَّادس من سلسلة أحبُّ اللُّغة العربيَّة؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال، تمَّ تحليل الكتب السَّابقة وفقًا لما جاء في المعايير النَّفسيَّة، وكانت على النَّحو الآتي:

جاء المعيار النَّفسيّ الأوَّل يبيّن درجة ميل الطَّلبة، وحبّهم للمعاني الَّتي تضمَّنتها (النُّصوص اللُّغويَّة)، ولمعرفة ذلك تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة للأمثلة المحبَّبة وغير المحبَّبة لدى الطَّلبة وكانت نتائج الاستبانة على النَّحو الآتي:

المعيار النّفسيّ الأوَّل: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة تتضمَّن معاني محبَّبة وغير محبَّبة للطَّلبة الجدول رقم (16):

مؤشّر الاستبانة		محبَّب		غير محبَّب	
نطاق معالجة المعيار		متوسّط محبَّب	محبَب	متوسِّط غير محبَّب	غير محبَّب
القسم	1	85	106	76	62
	2	85	115	81	64
	3	79	179	72	42
	4	95	187	45	31
	الجموع	344	587	274	199
مجموع أنماط المتوسّطات		931		473	
		1404			
النِّسبة المئويَّة لأنماط المتوسِّطات بالنِّسبة للمجموع العامّ		66.3		33.7	
		%100			

أمَّا نتائج التَّحليل للمعيار النَّفسيّ الثَّاني والَّذي ينص على أن (صيغ المفردات في النُّصوص اللّغويَّة مرتَّبة ترتيبًا نفسيًّا وفق درجة صعوبتها، فقد كانت النَّتائج على النَّحو الآتي:

المعيار النَّفسيّ الثَّاني: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة مرتَّبة ترتيبًا نفسيًّا وفق درجة صعوبتها الجدول رقم (17):

المؤشِّرات		الأمثلة مرتَّبة من السَّهل إلى الصَّعب	الأمثلة مرتَّبة من المحسوس إلى المجرَّد	مجموع أنماط المؤشِّرات	النِّسبة المئويَّة لأنماط المؤشِّرات
نطاق المعالجة		معنى محسوس	معنى مجرَّد		
القسم	1	175	142	317	24.2
	2	184	165	349	26.7
	3	165	147	312	23.8
	4	179	152	331	25.3
مجموع التِّكرار لكلِّ نمط		703	606	1309	%100
النِّسبة المئويَّة لكلِّ نمط بالنِّسبة لمجموع التِّكرارات		53.7	46.3	%100	

المعيار النَّفسيّ الثَّالث: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة تعبّر عن حاجات حياتيَّة أساسيَّة الجدول رقم (18):

المؤشِّرات الدَّالّة		حاجات عاطفيَّة (الأمومة، الأخوَّة، الأبوَّة...)	حاجات اجتماعيَّة (الصَّداقة، التَّعارف...)	حاجات جسميَّة (طعام، شراب، دواء...)	حاجات نفسحركيَّة (اللَّعب، الرِّياضة...)	جموع أنماط المؤشِّرات	النِّسبة المئويَّة لأنماط المؤشِّرات
نطاق معالجة المعيار		حاجات عاطفيَّة	حاجات اجتماعيَّة	حاجات جسميَّة	حاجات مهاريَّة		
القِسم	1	75	45	49	42	211	25.7
	2	56	38	51	32	177	21.6
	3	74	49	55	26	204	24.8
	4	77	46	64	42	229	27.9
مجموع التِّكرار لكلِّ نمط		282	178	219	142	821	%100
النِّسبة المئويَّة لكلِّ نمط بالنِّسبة لمجموع التِّكرارات		34.3	21.7	26.7	17.3	%100	

المعيار النَّفسيّ الرَّابع: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة تتضمَّن معاني يدركها الطَّلبة الجدول رقم (19):

المؤشِّرات الدَّالّة		معانيها تدرك بالحواس الخمس					مجموع أنماط المؤشِّرات	النِّسبة المئويَّة لأنماط المؤشِّرات
نطاق معالجة المعيار		مدرك بصريّ	مدرك سمعيّ	مدرك لمسيّ	مدرك تذوّقيّ	مدرك شمّيّ		
القسم	1	173	189	124	14	1	501	25.3
	2	146	167	131	5	4	453	23.0
	3	181	174	115	8	3	481	24.3
	4	179	168	172	12	11	542	27.4
مجموع التِّكرار لكلِّ نمط		679	698	542	39	19	1977	%100
النِّسبة المئويَّة لكلِ نمط بالنِّسبة لمجموع التِّكرارات		34.3	35.3	27.4	2.0	1.0	%100	

المعيار النَّفسيّ الخامس: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة تراعي المضامين المجرَّدة مستوى إدراك الطَّلبة العقليّ الجدول رقم (20):

المؤشِّرات		المضامين المجرَّدة قابلة للوصف		المضامين من بيئة الطَّالب		يدرك الطَّالب أثرها		مجموع أنماط المؤشِّرات	النِّسبة المئويَّة لأنماط المؤشِّرات
نطاق المعيار		قابليَّة الوصف		قابليَّة إدراك الأثر		ألفة المعنى المجرَّد لدى الطَّالب			
		إيجابيّ	سلبيّ	إيجابيّ	سلبيّ	إيجابيّ	سلبيّ		
القسم	1	113	101	134	112	125	121	706	22.41
	2	147	161	142	110	142	141	843	26.76
	3	134	142	171	95	157	116	815	25.87
	4	161	137	162	87	134	105	786	24.95
مجموع التِّكرار لكلِّ نمط		555	541	609	404	558	483	3150	%100
النِّسبة المئويَّة لكلِّ نمط بالنسبة لمجموع التِّكرارات		17.6	17.2	19.3	12.8	17.7	15.3	%100	

مناقشة النّتائج

هدفت هذه الدّراسة إلى تحليل المحتوى اللّغويّ في الكتاب السّادس من سلسلة كتب (أحبّ العربيّة) وهي سلسلة أعدّت للطّلبة النّاطقين بغيرها، وللوصول إلى الهدف قام الباحثون بتحليل المضمون وفقًا للمعايير الّتي تختصّ بكلّ مكوّن من مكوّنات المحتوى اللّغويّ، وتمّ ذلك وفق مصفوفات تحليل أعدّت لكلّ معيار من هذه المعايير، وقد عرضت المصفوفات والاستبانات على مجموعة من الأساتذة في تخصّصات مختلفة في فروع اللّغة العربيّة والتّربية، واستنادًا لأسئلة الدّراسة والنّتائج المتعلّقة بها سيقوم الباحثون بمناقشة نتائجها وفق سؤاليها وكما هو موضّح في الآتي:

مناقشة نتائج السّؤال الأوّل

ينصّ السّؤال الأوّل على: ما خصائص (النّصوص اللّغويّة) اللّغويّة في الكتاب السّادس من سلسلة أحبّ العربيّة؟)

أظهرت نتائج المعيار اللّغوي الأوّل (معاني مفردات الأمثلة (النّصوص اللّغويّة) واضحة ومحدّدة)، المتوسّطات الحسابيّة والنّسب المئويّة للمعيار من خلال الجدول رقم (10).

إذ يظهر لنا (واضح اسم) بنسبة (58.5%) في الكتاب السّادس، في حين يظهر الجدول (واضح فعل) بنسبة (59.0%)، أمّا بالنّسبة لِـ (متوسّط واضح اسم، فقد كانت (32.1%) في الكتاب السّادس، أمّا متوسّط واضح فعل فقد كانت (30.6%) وبالنّسبة لِـ (غير واضح اسم) فقد كانت (9.4%)، أمّا بالنّسبة لِـ (غير واضح فعل) فقد كانت (10.4%)، و هنا يظهر لنا من الواضح أنّ هناك تقاربًا في بعض النّسب وهذا يدلّ على إيجابيّة النّتيجة، وعلى الهدف المرجوّ من تعلّم هذه الأسماء والأفعال ومفاهيمها. ولعلّ الفرق في بعض النّسب هي فروق هامشيّة لا تؤثّر سلبًا في تعلّم الطّلبة.

ومن هنا مثلًا نجد أنّ (واضح اسم) جاء بمجموع (4003) في الكتاب السّادس، وهذا مؤشّر إيجابيّ أيضًا، فكلّ مستوى من مستويات تعليم اللّغة العربيَّة تزداد فيه أقسام الكلم، وأنماط المفردات كلّما تقدّمنا من مستوى لآخر.

أمّا المعيار اللّغويّ الثّاني: (صيغ المفردات في النّصوص والشّواهد اللّغويَّة شائعة الاستعمال) فقد كانت نتائجه كما جاءت في الجدول رقم (29- 31)، إذ نلاحظ من الجدول أنّ صيغة الفعل الماضي جاءت بنسبة (44.3%) في الكتاب السّادس، أمّا صيغة الفعل المضارع فقد جاءت بنسبة (45.8%)، وجاءت نسبة فعل الأمر (9.9%).

وبالنّظر في هذه النّسب فإنّنا نجد أنّ الفعل المضارع احتلّ المرتبة الأولى في أعلى نسبة تكرار، وهذا يتوافق مع الدّراسات السَّابقة إذ إنّ الفعل المضارع يجب أن يكون في هذه المرتبة، لأنّ ذلك يعبّر عن منحى تعلميّ فعّال في عمليَّة التّعلّم في مجال الأفعال؛ وذلك لاتّساع دلالة استعماله للحاضر والمستقبل بشكل عام دون تخصيص[1]. وكذلك فإنّ الفعل المضارع له حضور فعّال في التّعليم الفعّال الّذي يتطلّب استخدام فعل تتعدّد مجالات استعماله ودلالاته، فالمضارع يواكب عمليّة التّعبير عن الذّات بشكل يتّفق مع الوظيفة التّعبيريّة للّغة[2].

(1) الخوليّ، التّراكيب الشّائعة في اللّغة العربيَّة دراسة إحصائيّة، (د،ط) ص(126).
(2) العمارنة، تحليل المحتوى المحتوى التّعليميّ اللُّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللُّغة العربيَّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ،(د.ط)، ص(205).

أمّا من حيث التّعدي واللّزوم فكما يظهر لنا من الجدول نفسه فقد جاءت نسبة المتعدّي (46.8%)، وجاء الفعل اللّازم بنسبة (53.2%)، كذلك جاء الفعل المجرّد بنسبة (46.5%)، أمّا الفعل المزيد فقد جاء بنسبة (53.5%).

وهذا يظهر أنّ الفعل المتعدّي جاء في المرتبة الأولى؛ ويفسّر سبب ذلك بأنّ صيغة الفعل المتعدّي تصل إلى المفعول مباشرة، وهذا لا يحتاج إلى إعمال للذّهن، بينما يحتاج الفعل اللّازم إلى حرف جرّ للوصول إلى المفعول واستدعاء الجارّ والمجرور يحتاج إلى جهد ذهنيّ أكثر.

وبملاحظة تكرار الأفعال من حيث التّجرّد والزّيادة، فإنّنا نجد أنَّ الفعل المجرّد في الكتاب السّادس قد بلغ عدد تكرارات الفعل المجرّد (1617) بنسبة (46.5%) والمزيد (1862) بنسبة (53.5%)، فقد جاءت نسبة الفعل المزيد أكبر من نسبة الفعل المجرّد، وهذا يفسّره أنّ التّقدّم في المستوى المدروس في سلسلة ما يستدعي زيادة استخدام الأفعال المزيدة، لأنّ حصول زيادة في بنية صيغة الفعل المجرّد يكسبه معانيَ إضافيَّة[1].

أمَّا نتائج المعيار اللّغويّ الثّاني (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة شائعة الاستعمال)، بالنّسبة للاسم فقد جاءت نتائجه في الجدول (11).

جاء عدد تكرارات المعرفة في الكتاب السّادس (1235) بنسبة (54.5%)، وبالنّسبة لتكرارات النّكرة فقد جاءت (1033) بنسبة (45.5%).

يظهر من النّسب السّابقة أنّ نسبة الاسم المعرفة أكبر من نسب الاسم النّكرة في الكتاب، وهذا يفسّره ميل المتكلّم أو الكاتب إلى التّحدّث أو الكتابة عن شيء معروف بالضّرورة[2] خاصّة عند الفئة المستهدفة من هذه الكتاب.

أمّا ما يخصّ البناء والإعراب فإنّنا نلاحظ ما يلي:

بلغت عدد تكرارات الاسم المبنيّ (361) بنسبة (15.9%) في الكتاب، أمّا المعرب فقد بلغ عدد تكراراته (1907) بنسبة (84.1%)، وهذا يظهر أنّ نسبة المعرب جاءت أكبر من نسبة المبنيّ، وهذا شيء طبيعيّ في استخدام المعرب والمبنيّ في أمثلة الشّواهد والنّصوص، فطبيعة الموضوعات الدّراسيّة تحتّم استعمال المعرب أحيانًا

(1) العمارنة، **تحليل المحتوى المحتوى التّعليميّ اللُّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللُّغة العربيَّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ**، (د.ط)، ص(207).
(2) الخوليّ، **التّراكيب الشّائعة في اللّغة العربيَّة دراسة إحصائيّة**، (د.ط)، ص(62).

واستخدام المبنيّ أحيانًا أخرى، كما أنّ إنشاء نصّ للقراءة، أو مجموعة من الأمثلة والشّواهد لا بدّ من أن يجد الاسم بجميع أنواعه مكانًا له فيها.

وإذا ما نظرنا إلى الجدول نفسه (11)، الّذي يوضّح عدد تكرارات صيغ الاسم ونسبها فإنّنا نلاحظ ما يلي:

بلغ عدد تكرار المفرد (2581) بنسبة (85.4%) في الكتاب الرّابع، بينما بلغ عدد تكراره (986) بنسبة (77.3%)، و جاء عدد التّكرار (1763) بنسبة (77.7) في الكتاب الخامس، أمّا جمع التّكسير فقد جاء عدد تكراره (211) بنسبة (7.0%)، و (116) بنسبة (9.1%)، و (235) بنسبة (10.4%) في الكتب الثّلاثة على التّوالي، ثمّ جاء عدد تكرارات الجمع السّالم بشقّيه (المذكّر، والمؤنّث) (143) بنسبة (4.7%)، و(86) بنسبة (6.7%)، و (213) بنسبة (9.4%)، في الكتب على التّوالي، أمّا المثنّى فقد بلغ عدد تكرارته (89) بنسبة (2.9%)، و (88) بنسبة (6.9%)، و (57) بنسبة (2.5%)، في الكتب الثّلاثة على التّوالي.

وهنا نلاحظ أن نسبة الاسم المفرد قد جاءت أكبر من نسبة بقيّة صيغ الاسم، وهذا يرجع إلى طبيعة النّصوص والشّواهد، إذ غالبًا ما تستخدم الاسم المفرد، أمّا المثنّى والجموع فإنّها نادرًا ما ترد في الشّواهد أو النّصوص، وغالبًا ما ترد في الشّواهد اللّغويّة الّتي تشتملها دروس الكتاب المقرّر مثل (المثنّى، والجموع)، وهي كما ظهر للباحث أثناء تحليل الدّروس قليلة جدًّا في الكتاب الرّابع، وهي دروس قليلة لم تتعدّى الدّرس الواحد لكلّ منها في الكتابين الخامس والسّادس، لكن ذلك لم يمنع من أن تكون جميعها (المفرد، والمثنّى، والجموع) قد جاءت مراعية الشّيوع في الاستعمال.

أمّا المعيار اللّغويّ الثّالث (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويّة بسيطة غير معقّدة)، فقد جاءت نتائجه في الجدول (12)، ويمكننا ملاحظة ما يلي:

يظهر لنا من الجدول أنّ نمط الجملة الفعليّة قد جاء بعدد تكرارات بعدد تكررات (857) بنسبة (19.8%). أمّا بالنّسبة للجملة الاسميّة فقد كان عدد تكرارتها (722) بنسبة (16.7).

وهذا المؤشّر يوافق نمط الجملة الشّائع في العربيّة، ويتّفق مع نتائج الدّراسات السّابقة[1]، وهنا يرى الباحث أنّ الصّفة الإسناديّة في الجملة الاسميّة إذا كان خبرها مفردًا أبسط من الصّفة الإسناديّة للجملة الفعليّة، وهذا يوافق طبيعة المناهج الّتي توضع للطّلبة غير النَّاطقين باللّغة العربيّة.

أمّا بالنّسبة لنمط الجمل الصّغرى والكبرى، فقد جاء عدد تكرارات الجملة الصّغرى (610) بنسبة (14.1)، وأمّا الجملة الكبرى فقد جاء عدد تكراراتها (478) بنسبة (11.0%)، إذ يرى الباحث أنّ هذا مخالف لجميع الدّراسات السَّابقة، ولما عرف عند الدّارسين والباحثين والمدرّسين إذ يتّفق الجميع على أنّ الجملة الصّغرى هي الأكثر استعمالًا في مثل هذه المستوى (الكتاب السّادس) ثمّ تبدأ بالازدياد في المستويات أو الكتب التّالية.

وإذا نظرنا إلى بقيّة الجدول كما هو موضّح تاليًا عن عدد تكرارات أنماط الجمل (الاستفهاميّة، والتّعجّبيّة، والجار والمجرور، وشبه الجملة الظّرفيّة) فيمكن القول:

جاء عدد تكرارات الجملة الاستفهاميّة (233) بنسبة (5.4%). كما جاء عدد تكرارات الجملة التّعجّبيّة (84) بنسبة (1.9%)، ويظهر من هذا الإيضاح أنّ نمط الجملة الاستفهاميَّة جاء أكبر نسبة من الجملة التّعجّبيّة في الكتاب السّادس، وهذا مرجعه إلى أنّ أسلوب الاستفهام اكثر استخدامًا من أسلوب التّعجّب في العربيَّة، عدا عن أنّ أساليب الاستفهام أكثر من أساليب التّعجّب في اللّغة العربيّة أيضًا.

أمّا شبه الجملة (الجارّ والمجرور) فقد جاء عدد تكراراتها (672) بنسبة (15.5%). كما جاء عدد تكرارات (شبه الجملة الظّرفيّة) (680) بنسبة (15.7%)، وهنا نلاحظ أنّ شبه الجملة الظّرفيّة قد جاءت بنسبة أعلى من الجارّ والمجرور في الكتاب، وهنا يرى الباحث من خلال الدّراسات السّابقة أنّ الأصل في شبه الجملة (الجارّ والمجرور) أن تكون أعلى نسبة في هذا الكتاب؛ وذلك لحاجة الطّلبة في الأفعال اللّازمة حتّى يتوصّل الفعل إلى المفعول به، كما أنّ الدّراسات السّابقة جميعها أثبتت شيوع الجارّ والمجرور أكثر من شيوع الجملة الظّرفيّة، وبخاصة إذا كانت هذه الكتب مقدّمة للطّلبة غير النّاطقين باللّغة العربيَّة. لذا يرى الباحث هنا وجوب اهتمام المؤلّفين بهذه النّاحية إذا ما تمّ تنقيح السّلسلة، أو إعادة طباعتها، أو فيما سيأتي من مستويات أعلى يجري العمل على التّحضير لتأليفها.

(1) الخوليّ، **التّراكيب الشّائعة في اللّغة العربيَّة دراسة إحصائيّة**، (د.ط)، ص(211).

أمّا فيما يتعلّق بالمعيار اللّغويّ الرَّابع: صيغ المفردات في النّصوص والشّواهد اللّغويَّة واقعيَّة غير مصنوعة غالبًا، فقد كانت نتائجه كما في الجدول رقم (13)، فيظهر لنا من الجدول أنّ عدد تكرارات صيغ المفردات واالنّصوص والشّواهد اللّغويَّة من الفنون الكتابيّة (72) بنسبة (52%)، أمّا الأمثلة المصنوعة فقد بلغ عدد تكراراتها (65) بنسبة (47.4%)، كما يظهر لنا من الجدول أنّ نسبة صيغ المفردات في النّصوص والشّواهد اللّغويّة واقعيّة وغير مصنوعة في الغالب في هذا الكتاب السّادس؛ وهذا يعني أنّ المؤلّفين عمدوا إلى استخدام النّصوص واالشّواهد اللّغويّة غير المصنوعة، وهذا يعطي مؤشّرًا إيجابيًّا في تعليم اللّغة العربيّة نصوصًا وقواعد من خلال النّصوص والشّواهد الواقعيّة؛ ذلك أنّ النّصوص، والقواعد النّحويّة والصّرفيّة الّتي تنتمي إلى فنون اللّغة، تعود بالفائدة على الطّالب أكثر من أن تكون مصنوعة؛ لأنّ تعليم اللّغة وظواهرها المختلفة ينبغي أن يتمّ في سياقها العاديّ، وإطارها الطّبيعيّ[1]، كما أكّد في هذا المجال الدّكتور محمود مغالسة صاحب كتاب النّحو الشّافي إذ رأى أهمّيّة الاحتجاج بشواهد ونصوص لغويّة غير متكلّفة أو مصنوعة، إذ ضمّن كتابه شواهد ونصوص لغويّة من القرآن الكريم والشّعر القديم، كما لم يخلُ من الشّعر المعاصر؛ وذلك تسهيل على المتعلّمين تعرّف مفاهيم النّحو وقواعد اللّغة[2].

أمّا بالنّسبة للمعيار اللّغويّ الخامس (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة شائعة في اللُّغة)، فالشّائع في اللّغة كما هو معلوم، ترتيب الجملة الفعليّة من فعل وفاعل، وترتيب الجملة الاسميّة من مبتدأ وخبر، أمّا التّغييرات الّتي تطرأ على الرّتبة لأيّ منهما، فلا بدّ من أن يتبعه زيادة أو إضافة في الوظيفة الّتي تؤدّيها عناصر التّركيب، وفسّر النّحاة واللّغويون القدامى تلك التّحوّلات والاختلافات تفسيرًا بلاغيًا، وأفردوا لها أبوابًا مثل (التّقديم، والتّاخير، والحذف وغيرها)، وقد بيّن النّحاة القدامى في باب الفاعل، وفي باب وجوب تقدّمه أنّ الرّتبة لها دور في تحديد الفاعليّة في الجمل الّتي لا تظهر فيها علامة الإعراب على الفاعل أو المفعول كقولنا: (ضرب عيسى موسى)[3].

وقد ظهرت نتائج هذا السّؤال كما وضّحها الجدول رقم (14)، وبالنّظر في الجدول يظهر لنا ما يلي:

جاء عدد تكرارات الجملة الفعليّة في ترتيب الفعل والفاعل في الكتاب (541)، بنسبة (43.6%). أمّا الجملة الفعليّة بتقديم أو تأخير فقد جاء عدد تكراراتها (271) بنسبة (21.9%).

(1) عميريّ، **دراسة نحويّة لكتاب المختار في قواعد اللّغة العربيّة**، رسالة في الدّراسات المعمّقة، (د.ط)، ص(41).
(2) مغالسة، **النّحو الشّافي**، مقدّمة الكتاب، (د.ط)، ص (7-10).
(3) الفهريّ، **اللّسانيَّات واللّغة العربيَّة نماذج تركيبيّة ودلاليّة**، (د.ط)، ص(106).

وهذا يظهر زيادة عدد تكرارات الجملة الفعليّة بتقديم أو تأخير على الجملة الفعليّة في ترتيب الفعل والفاعل، ويرى الباحثون هنا أنّ هذه النّسب لو كانت في كتب النّاطقين بالعربيّة لكانت عائقًا لتقدّم الطّلبة في المراحل الدّراسيّة؛ لكن من وجهة نظر الباحثين هنا أنّ هذا الاختلاف جاء نتيجة (ربّما) لتوجّه مؤلّفي الكتب بأنّه لا بأس من تقدّم الفاعل على فعله خاصّة وأن الطّلبة الأجانب، توجد هذه الخاصّيّة في لغاتهم؛ فلربّما كان هذا النّمط أسهل فهمًا على الطّلبة غير النّاطقين بالعربيّة.

أمّا الجملة الاسميّة فقد كان عدد تكراراتها في نمطها إيجابيّ (مبتدأ وخبر) (300) بنسبة (24.2%)، أمّا في نمطها السّلبي (تقديم وتأخير) فقد جاء عدد تكراراتها (128) بنسبة (10.3%). وهذا يتوافق مع الدّراسات السّابقة وأقوال العلماء، كما أسلفنا، لذا فإنّ هذا المعيار قد تحقّق في الكتاب، وكما ذكر الباحث فإنّ مجيء الجملة الاسميّة على غير نمطها الشّائع ربّما كان لاستخدام التّرجمة لبعض النّصوص.

أمّا بالنّسبة للمعيار اللّغويّ السّادس (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة واضحة سهلة) فقد جاءت نتائجها في الجدول رقم (15) إذ يظهر لنا أنّ عدد تكرارات صيغ المفردات الحقيقيّة الإيجابيّة كانت (280) بنسبة (28.55%)، أمّا صيغ المفردات الحقيقيّة السّلبيّة فقد كانت (12) بنسبة (0.71%).

أمّا بالنّسبة لعدد تكرارات صيغ المفردات المجازيّة الإيجابيّة فقد كانت (46) بنسبة (0.06%)، وبالنّسبة لعدد تكرارات صيغ المفردات في الأسلوب الخبريّ الإيجابيّ فقد كانت (400) بنسبة (23.80%)، أمّا بالنّسبة لعدد تكرارات صيغ المفردات في الأسلوب الخبريّ السّلبي فقد كانت (47) بنسبة (2.80%)، وعدد تكرارات صيغ المفردات في الأسلوب الإنشائيّ الإيجابيّ فقد جاءت (532) بنسبة (31.65%)، أمّا عدد تكرارات صيغ المفردات في الأسلوب الإنشائيّ السّلبيّ فقد جاءت (163) بنسبة (9.70%).

بالنّظر في النتائج السّابقة واستنادًا لما قرّره علماء اللّغة فإنّ الوضوح والسّهولة في صيغ مفردات النّصوص والشّواهد اللّغويَّة يكون من خلال اشتمال النّصوص والشّواهد على معانٍ حقيقيّة ومجازيّة واضحة، والاهتمام بأساليب الخبر أكثر من أساليب الإنشاء، فمن المعروف أنّ النّصوص والمفاهيم النّحويّة والصّرفيّة وما يتّصل بها من تعميمات وقواعد تتّصف بالتّجريد، وهذا التّجريد إذا توافق عرضه وتوضيحه من خلال نصوص وأمثلة تتضمّن معاني مجازيّة أو حقيقيّة غير واضحة فإنّ ذلك سيؤثّر على مدى اكتساب الطّلبة لهذه المعاني، وبالتّالي سيعوقهم

عن استخدامها وتطبيق أنماطها، ويمكن القول ذاته في مجال الأسلوب الخبريّ والإنشائيّ، ويجدر القول هنا إنّ النّحاة القدامى تنبّهوا إلى هذه الخاصّيّة فاستعملوا في توضيحاتهم وشروحاتهم أمثلة بسيطة سهلة كقولهم (ضرب زيد عمرًا)[1]؛ لذا يرى الباحثون أنّ الكتاب قد حقّق هذا المعيار.

مناقشة نتائج السّؤال الثّاني

ينصّ السّؤال الثّاني من أسئلة الدّراسة: ما خصائص الأمثلة والنّصوص اللّغويّة النّفسيّة في سلسلة أحبّ العربيّة الكتاب (السّادس) أنموذجًا؟

المعيار النّفسيّ الأوَّل: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة تتضمَّن معاني محبَّبة وغير محبَّبة للطَّلبة.

جاءت نتائج هذا السّؤال كما توضّحها الجداول (16)، كالآتي:

أظهر الجدول المتوسّطات الحسابيّة الخاصّة بالمعيار النّفسيّ الأوّل، إذ كان عدد تكرارات معنىً محبّب للطّلبة (931) بنسبة (66.3%)، وجاء عدد تكرارات معنىً غير محبّب للطّلبة (473) بنسبة (33.7%).

من الأهمّيّة بمكان أن يزوّد المنهج المعدّ الطّلبة بمادّة لغويّة تعبّر عن ميولهم واتّجاهاتهم وتتناسب وقدراتهم واستعداداتهم النّفسيّة[2]، ولا شكّ أنّ من أبرز الأسباب الّتي تعزّز ميل الطّالب إلى النّصّ أو المثال اللّغويّ هو قدرة النّصّ أو المثال بما يتضمّنه من أفكار ومعانٍ على ربط اللّغة بالحياة من خلال اختيار هذه النّصوص والأمثلة من الواقع الّذي يعرفه الطّلبة والتّعابير الّتي تعوّدوا عليها[3].

وهنا يرى الباحثون من خلال خبرتهم في تدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها أنّ كثيرًا من الكتب والسّلاسل الّتي تعدّ للفئة المستهدفة من هذه الكتب، لا تراعي هذا الجانب، إذ تأتي التّدريبات بألفاظ وتعابير جديدة لم يتعوّد عليها الطّلبة، وهنا ترى الطّالب ممتعظًا من عدم قدرته على قراءة هذه الألفاظ أو التّعابير أو فهم معانيها؛ لذا لا بدّ من العناية بهذا الجانب بخاصّة إذا ما كنّا نعلم علم اليقين أنّ النصّ الّذي يميل عن ميول الطّلبة واتّجاهاتهم، لا يكون محبّبًا لدى نفوس الطّلبة عدا عن علمنا اليقين بأنّ الدّرس النّحويّ أو الصّرفيّ هما من الدّروس غير المحبّبة أصلًا لدى كثير من الطّلبة فما بالك إن جاءت شواهدهما جافّة من غير ما ألفه وأحبّه الطّالب! لذا يرى الباحثون أنّ هذا

(1) العمارنة، **تحليل المحتوى المحتوى التّعليميّ اللُّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللُّغة العربيَّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ**،(د.ط)، ص(214-215).
(2) اللّحّام، **تيسير تعليم النّحو في القرن العشرين**، (د.ط)، ص(55).
(3) محجوب، **مشكلات تعليم اللّغة العربيَّة حلول نظريَّة وتطبيقيَّة**، (د.ط)، ص(106).

المعيار لم يتحقّق في الكتاب السّادس؛ وهذا لعلّه ناتج عن كثرة الأمثلة المصنوعة صناعة؛ أو لأنّ الكتاب كان في فترة من الزّمن يعدّ للمستويات المتقدّمة، لمن أنهوا دراسة الكتب الخمسة السّابقة.

أمّا بالنّسبة للمعيار النّفسيّ الثّاني (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة مرتَّبة ترتيبًا نفسيًّا وفق درجة صعوبتها) فقد جاءت نتائجه في الجدول رقم (17) على النّحو الآتي:

يظهر لنا من الجدول أنّ عدد تكرارات صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة مرتَّبة ترتيبًا نفسيًّا وفق درجة صعوبتها من المعنى المحسوس كانت (703) بنسبة (53.7%)، أمّا بالنسبة للمعنى المجرّد فقد كان عدد التّكرارات (606) بنسبة (46.3%).

يؤكّد المتخصّصون في علم النّفس التّربويّ، وعلم تعليم اللّغة العربيّة على تضمين النّصوص والشّواهد اللّغويّة معاني محسوسة بعيدة عن التّجريد[1]. ولا بدّ أن يكون السّبب في صعوبة تعليم النّحو العربيّ وما قد يلابس قواعده من جفاف راجع إلى أنّ تجريدات النّحو غير موجودة في الواقع البيئي للمتعلّمين، ويمكن التّغلّب على ذلك من خلال جعل مضمون الجمل المستعملة بيئيًا قابلًا للإدراك بالحواسّ[2]؛ لذا يرى الباحث أنّ هذه المعيار قد تحقّق في الكتاب، إذ تدرّج كما هو واضح في تناول النّصوص والشّواهد النّحويّة من المحسوس إلى المجرّد.

أمّا بالنّسبة لتحليل نتائج المعيار النّفسيّ الثّالث (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة تعبّر عن حاجات حياتيَّة أساسيَّة)، فقد جاءت نتائجها في الجدول (18)، على النّحو الآتي:

يظهر الجدول أنّ عدد تكرارات الحاجات العاطفيّة قد بلغ (282) بنسبة (34.3%)، أمّا الحاجات الاجتماعيّة فقد بلغ عدد تكراراتها (178) بنسبة (21.7%)، وأمّا الحاجات الجسميّة فقد بلغ عدد تكراراتها (219) بنسبة (26.7%)، وأخيرًا الحاجات النّفسحركيَّة فقد بلغ عدد تكراراتها (142) بنسبة (17.3%).

لا شكّ أن للحاجات الاجتماعيّة والعاطفيّة أهمّيّة كبرى في تضمينهما للنّصوص والشّواهد اللّغويّة بالنّسبة للطّلبة وهذا ما ظهر جليًّا في نسبة تكرارهما في الكتاب أكثر من غيرهما من أنماط الحاجات. لكن من الملاحظ ارتفاع الحاجات العاطفيّة في الكتاب، أمّا نسبة الحاجة النفسحركيّة فقد انخفضت، وهذا يتطلّب من مؤلّفي الكتب الانتباه لهذا المعيار في حال أعيدت طباعة الكتاب مرّة أخرى، أو عند تأليف (المستويات) التّالية لهذ الكتاب.

---

(1) الهاشميّ، **الموجّه العمليّ لمدرّس اللّغة العربيّة**، (د.ط)، ص(93).
(2) عصر، **مهارات تدريس النّحو العربيّ (النّظريَّة والتّطبيق)**، (د.ط)، ص(82-83).

و أمّا بالنّسبة لتحليل نتائج المعيار النّفسيّ الرّابع (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة تتضمَّن معاني يدركها الطَّلبة) فقد جاءت على النّحو الآتي:

يظهر الجدول (19) أنّ عدد تكرارات المدرك الحسّيّ البصريّ (679) بنسبة (34.3%)، كما جاء عدد تكرارات المدرك الحسّيّ السّمعيّ (698) بنسبة (35.3%)، وجاء عدد تكرارات المدرك الحسّيّ اللّمسيّ (542) بنسبة (27.4%)، أمّا عدد تكرارات المدرك الحسّيّ التّذوّقيّ فقد كانت (39) بنسبة (2.0%) وأخيرًا فقد جاء عدد تكرارات المدرك الحسّيّ الشّمّيّ (19) بنسبة (1.0%).

يظهر من النّتائج السّابقة أنّ المدرك البصريّ، والمدرك السّمعي قد حقّقا أعلى النّسب من بين المدركات الأخرى، بغضّ النّظر عن التّباين بينهما، وهذا يظهر أنّ الكتب التزمت هذا المعيار، إذ بيّن ابن خلدون أنّ السّمع هو (أبو الملكات اللّسانيّة)[1]. لذا فإنّ نمط المعنى المدرك سمعيًّا هو الأكثر تأثيرًا في تعلم المدركات الحسّيّة، ثمّ تأتي المدركات الحسّيّة البصريّة، إذ تظهر أهمّيّة إستراتيجيّة التّعلّم أنّ (80%-85%) من النّاس متعلّمون بصريّون، ويكون أحسن تعلّمهم عندما يبصرون المعلومة حينما تقدّم لهم[2]، ولا شكّ في أنّنا نعلم ما الصّعوبة الّتي يواجهها المتعلّم الّذي فقد إحدى هاتين الحاسّتين أثناء تعلّمه. ثمّ أخيرًا يأتي بعد هذين المدركين غيرهما من المدركات الحسّيّة.

وأمّا بالنّسبة لتحليل نتائج المعيار النّفسيّ الخامس (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويَّة تراعي المضامين المجرَّدة مستوى إدراك الطَّلبة العقليّ)، كانت نتائجه كما في الجدول (20)، فقد أظهر الجدول أنّ عدد تكرارات صيغ المفردات في النّصوص والشّواهد اللّغويَّة تراعي المضامين المجرَّدة مستوى إدراك الطَّلبة العقليّ (قابليّة الوصف، وقابليّة إدراك الأثر، وألفة المعنى) فهي كما يظهر من الجدول عدد تكرارات قابليّة الوصف (إيجابيّ) (555) بنسبة (17.6%)، وعدد تكرارات قابليّة الوصف (سلبيّ) (541) بنسبة (17.2%)، أمّا تكرارات قابليّة إدراك الأثر (إيجابيّ) (609) بنسبة (19.3%)، أمّا تكرارات قابليّة إدراك الأثر (سلبيّ) (404) بنسبة (12.8%)، وأمّا تكرارات ألفة المعنى (إيجابيّ) (558) بنسبة (17.7%)، وأخيرًا فإنّ تكرارات ألفة المعنى (سلبيّ) (483) بنسبة (15.3%).

(1) ابن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، (د.ط) ص(554-555).
(2) الوقفيّ، **الإستراتيجيّات التّعليميّة في الصّعوبات التّعليميّة**، (د.ط) ص(341).

تظهر هذه النّتائج أنّ الكتاب كان متقاربًا في النّسب المئويّة لكلّ فرع من فروع هذا المعيار، وما يراه الباحثون من خلال تدريسهم لهذه الفئة من المتعلّمين ولهذا الكتاب، فإنّ المضامين المجرَّدة المذكورة في الكتاب عيّنة الدّراسة، كان يدركها المتعلّمون إذا كانت مستمدّة من بيئتهم الاجتماعيّة، أو الثّقافيّة، أو البيئيّة حتّى ولو كانت مجرّدة، أمّا إذا كان العكس من ذلك، فإنّها ستفتقر إلى الألفة، وهنا لن يستطيع الطّلبة أن يدركوا أثرها ووصفها، وهذا يشكّل عائقًا أمام تعلّمهم، وقد أشارت الدّراسات في هذا المجال أنّ الطّلبة في مراحل المراهقة ينمو لديهم التّفكير المجرّد، وتزداد القدرة عندهم على التّفكير والاستدلال، وتنمو لديهم أيضًا المفاهيم المعنويّة[1].

النّتائج

توصّلت هذه الدّراسة إلى نتيجتين هما:

1- وجود الكثير من المعايير الّتي لم تتحقّق في الكتاب عيّنة الدّراسة، وهذا يتطلّب من القائمين على تأليفه، النّظر بعين الاعتبار إليها عند التّأليف أو إعادة تنقيحه وطباعتة.

2-بعض الدّروس جاءت أعلى من المستوى المقصود، لحدّ يجعل المطّلع على هذا الكتاب يعتقد بأنّه ألّف للطّلبة النّاطقين باللّغة العربيّة، كما رصد البحث كثيرًا من المفردات الّتي يحتاج الطّلبة إلى فهم معناها، فكان دور الكتب، أن جاءت بتصريفاتها بدلًا من معناها، أو جاءت بصورة تعبّر عن المعنى فكانت بعيدة كلّ البعد عنه. وقد كشف البحث عن وجود مفردات جديدة لم يدرسها الطّالب في المستويات السّابقة، و لا بدّ من توضيح معناها للطّالب قبل البدء بشرح النّصّ أو التّدريب، كما رصد البحث غياب النّحو الوظيفيّ في الكتاب، ولوحظ أنّ الموضوعات قُدّمت كما يقدّم الدّرس النّحويّ أو الصّرفيّ للطّلبة العرب، بأسلوب جاف، وبطريقة النّحو التّقليديّة القديمة.

التّوصيات

توصي هذه الدّراسة بالآتي:

(1) زهران، **علم نفس النّموّ**، (د.ط) ص (243-244).

1- الالتزام التّام بمعايير تأليف كتب تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وتشكيل لجنة تأليف تتكوّن من متخصّصين في اللّغة، واللّسانيّات، والتّربية وعلم النّفس والمناهج.

2- الاهتمام بالجانب التّطبيقيّ للّغة، وتقديم النّحو والصّرف الوظيفيّين، والابتعاد عن المسائل الخلافيّة فيهما وعن القواعد الشّاذة، وحسن اختيار النّصوص الأدبيّة المتنوّعة، فلمحتوى هذه النّصوص دور مهمّ في نزوع الطّلبة غير العرب نحو إتقان اللّغة، فالنّصوص الحيويّة الجاذبة ذات أثر في تعزيز القراءة والكتابة.

قائمة المصادر والمراجع

1. محمود إسماعيل صينيّ، وآخرون، **أحبّ العربيّة**، الكتاب السّادس، الرّياض، مكتبة تربية الغد، 2015م (ط5)، ص أ.
2. رشدي أحمد طعيمة (1436هـ/ 2014م)، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة، مفهومه، أسسه، استخداماته**، القاهرة، دار الفكر، 2004م (دون طبعة)، ص81.
3. أحمد عودة ملكاوي، **أساسيّات البحث العلميّ في التّربية والعلوم الإنسانيّة**، الأردن، مكتبة كتّانيّ، 1992م (ط2)، ص100.
4. كمال محمّد بشر(1436هـ/ 2015م)، **دراسات في علم اللّغة**، القاهرة، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1998م (ط9)، ص11.
5. عبدالسّلام المسدّيّ، **اللّسانيّات وأسسها المعرفيّة**، تونس، الدّار التّونسيّة للنّشر، 1984م (دون طبعة)، ص144.
6. محمّد صلاح الدّين مجاور وفتحي عبد المقصود الذّيب، **المنهج المدرسيّ أسسه وتطبيقاته التّربويّة**، الكويت، دار القلم، 1997م (ط7)، ص47.
7. صلاح الدّين عبد المجيد العربيّ، **تعلّم اللّغات الحيّة وتعليمها بين النّظريّة والتّطبيق**، بيروت، مكتبة لبنان، 1981م (دون طبعة)، ص61.
8. ستيفن بيت كوردر(Stephen Pit Corder) (1410هـ/1990م)، مدخل إلى اللّغويّات التّطبيقيّة، **مجلّة اللّسان العربيّ**، المجلّد24، الجزء1، ترجمة جمال صبري (دون تاريخ)، ص23.

9. محمّد مجاوروفتحيّ الدّيب، **المنهج المدرسيّ، أسسه وتطبيقاته التّربويّة**، الكويت، دار القلم، 1987م (ط7) ص47.

10. مجاور والدّيب، **المنهج المدرسيّ، أسسه وتطبيقاته التّربويّة (دون طبعة)**، ص53.

11. العربيّ، **تعلّم اللّغات الحيّة وتعليمها بين النّظريّة والتّطبيق**، (دون طبعة)، ص73.

12. عماد فاروق العمارنة، **تحليل المحتوى التّعليميّ اللّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ** (دون طبعة)، رسالة دكتوراه ص35-36.

13. محمّد سعيد الخوليّ، **التّراكيب الشّائعة في اللّغة العربيَّة دراسة إحصائيّة**، عمّان دار الفلاح، 1998م (دون طبعة)، ص126.

14. العمارنة، **تحليل المحتوى التّعليميّ اللّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ**، ص205.

15. العمارنة، **تحليل المحتوى التّعليميّ اللّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ**، ص207.

16. الخوليّ، **التّراكيب الشّائعة في اللّغة العربيَّة دراسة إحصائيّة**، ص62.

17. الخوليّ، **التّراكيب الشّائعة في اللّغة العربيَّة دراسة إحصائيّة**، ص211.

18. باني عميريّ، **دراسة نحويّة لكتاب المختار في قواعد اللّغة العربيّة المقرّر للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بالمدرسة الجزائريّة، دراسة تحليليّة على ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة**، الجزائر، جامعة الجزائر، 1981م. (دون طبعة)، ص41.

19. محمود حسني مغالسة، **النّحو الشّافيّ**، بيروت، مؤسّسة الرّسالة، 1997م (ط3)، ص7-10.

20. عبدالقادر الفاسيّ الفهريّ، **اللّسانيّات واللغة العربيّة نماذج تركيبيّة ودلاليّة**، المغرب، دار توبقال للنّشر، 1988م (ط2)، ص106.

21. العمارنة، **تحليل المحتوى التّعليميّ اللّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ**، ص2014-2015.

22. دلال عبدالرّؤوف اللّحام، **تيسير تعليم النّحو في القرن العشرين**، الأردنّ، الجامعة الأردنيّة، 1988م (دون طبعة)، رسالة ماجستيرغير منشورة، ص55.

23. عبّاس محجوب، **مشكلات تعليم اللّغة العربيّة حلول نظريّة وتطبيقيّة**، الدّوحة، دار الثّقافة، 1986م (ط1)، ص106.

24. عابد توفيق الهاشميّ، **الموجّه العمليّ لمدرّسي اللّغة العربيّة**، بيروت، مؤسّسة الرّسالة، 1982م (دون طبعة)، ص93.

25. حسني عبد الباري عصر، **مهارات تدريس النّحو العربيّ النّظريّة والتّطبيق**، القاهرة، مركز الإسكندريّة للكتاب،2001م (د.ط)، ص82-83.

26. وليّ الدّين عبدالرّحمن بن محمّد ابن خلدون (808 هـ/1406م)، **مقدّمة بن خلدون**، دمشق، دار يعرب، 2004م (ط1)، ص 554-555.

27. راضي الوقفيّ (1439هـ/2017م)، **الإستراجيّات التّعليميّة في الصّعوبات التّعليميّة**، عمّان، كلّيّة الأميرة ثروت، 1996م (دون طبعة)، ص341.

28. حامد عبدالسّلام زهران (1428هـ/ 2008م)، **علم نفس النّمو الطّفولة والمراهقة**، القاهرة، دار المعارف، 1986م (د.ط)، ص 243-244.

المجلّات والدّوريّات:

1- ستيفن بيت كوردر(Stephen Pit Corder) (1410هـ/1990م)، مدخل إلى اللّغويّات التّطبيقيّة، **مجلّة اللّسان العربيّ**، المجلّد24، الجزء1، ترجمة جمال صبري (دون تاريخ)، ص23.