المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

جَدْوَى تَعْلِيم (أَنْوَاع مَا ووَظَائِفِها النَّحْوِيَّة) بِطَرِيقَةِ الْمَعْنَى لِطُلَّاب اللّغة العربيّة النّاطقين بِغَيرِها بجامعة الملك خالد

د. الوليد حسن علي مُسَلَّم
قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السّعوديَّة
كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان
البريد الالكتروني: amosalam1977@gmail.com

د. مجدي إبراهيم محمَّد صافي
قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كليَّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السّعوديَّة
كلية اللغات، جامعة السُّودان للعلوم والتّكنولوجيا، السُّودان
البريد الالكتروني: msafi@kku.edu.sa

المُلخَّص

يسعى هذا البحث للتحقّق من جدوى تعليم (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) بطريقة المعنى، لطلّاب اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها بجامعة الملك خالد مُقَارَنَةً بالطّريقة الاستقرائيّة، واتَّبَعَ المنهجَ الوصفيّ التّجريبيّ، واستخدمَ اختبارًا بعد التّعليم بالطّريقة الاستقرائيّة، واختبارًا آخر بعد التّعليم بالطّريقة القائمة على المعنى، وأجرى عمليات إحصائيّة مُقَارِنَة بين نسب الدرجات ومخرجات التَّعَلُّمِ في الاختبارين، وتضمّن إطارًا عامًّا وإطارًا نظريًّا وتطبيقيًّا وخاتمة، وتوصّل إلى نتائج، أهمّها: أنّ تطبيق طريقة التّعليم القائمة على المعنى كان له تأثير إيجابيّ في تحقيق الطّلّاب مخرجات موضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة).

الكلمات المفتاحيّة: أنواع ما ووظائفها النّحويّة، تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، تعليم النّحو، الطّريقة الاستقرائيّة، طريقة التّعلّم بالمعنى.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

Enhancing Non-Native Speakers' Comprehension of Arabic "Ma" and Its Grammatical Functions through a Meaning-Based Approach

Alwaleed Hassan Ali Mosalam
College of Arts and Human Sciences, King Khalid University, Saudi Arabia
Faculty of Education, Omdurman Islamic University, Sudan
Email: amosalam1977@gmail.com

Majdi Ibrahim Muhammad Safi
College of Arts and Human Sciences, King Khalid University, Saudi Arabia
Sudan University of Science and Technology, Sudan
Email: msafi@kku.edu.sa

ABSTRACT

Students through various teaching methods. It aims to assess the effectiveness of teaching (the types of "ma" and their grammatical functions) to a sample of students at King Khalid University by comparing the meaning-based method with the inductive method. The study followed a descriptive experimental approach, utilizing a test after teaching using the inductive method and another test after teaching using the meaning-based method. It conducted statistical comparisons between the grade percentages and learning outcomes in both tests. The study includes a general framework, theoretical and practical frameworks, and a conclusion. The key findings indicate that the application of the meaning-based teaching method improved the sample's understanding, ability to deduce rules, and mastery in applying them concerning the types of "ma" and their grammatical functions.

Keywords: Types of "ma" and their grammatical functions, grammar teaching, teaching Arabic to non-native speakers, inductive method, meaning-based learning method.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

الإطار العامّ للدّراسة:

مقدّمة البحث:

إنّ القواعد النّحويّة هي القوالبُ الّتي تمكّن طلّاب العربيّة النّاطقين بغيرها من فهم النّصوص، والأنماطُ الّتي تقودهم إلى تقويم ألسنتهم، والأنظمةُ الّتي تسوقهم إلى توجيه أقلامهم، والأساليبُ الّتي تجعل العربيّة عندهم سلوكًا منضبطًا، محميًا من اللّحْن، ومصانًا عن الخطأ، وقادرًا على الفهم والإدراك والتّذوُّق والتّعبير والحوار والتّواصل، وهي الّتي تُقْدِرُهم - مع عوامل أخرى - على الاستماع والتّحدُّث والقِراءة والكتابة. قال ابْنُ جِنّي في تعريف النّحو: "هو انتحاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرُّفه من إعرابٍ وغيره؛ كالتّثنية والجمع، والتّحقير والتّكسير، والإضافة والنّسب والتّركيب، وغير ذلك؛ ليَلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلّها في الفصاحة، فيَنطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها، رُدَّ به إليها" (ابْنُ جِنّي، 2008م، 1- 35)، في هذا التّعريف يُشير ابْنُ جِنّي إلى دور النّحو ووظيفته لغير العربيّ حقيقةً أو حكمًا، فهو يُتيح لطلّاب العربيّة القياس على كلام العرب والتّشَبُّه به، ويمضي بهم إلى فهم المعاني وإدراكها، ويسير بهم إلى صحّة التّعبير ودقّته، ويَدلِف بهم إلى إنتاجيّة غير محدودة من الجمل في كَافَّة المواقف التّواصليّة، ومَن أَخْطَأَ طريقَهُ يكون مقطوعًا عليه بلوغ ذلك كلّه. وأوضح عَبْدُ الْقَاهِرِ الْجُرْجَانِيُّ أنّ النّحو هو معيار النّظم في العربيّة فقال: "فلستَ بواجدٍ شيئًا يَرجِعُ صوابُهُ إنْ كان صوابًا وخَطؤُهُ إن كانَ خطأ، إلى النَّظْم، ويَدخلُ تحت هذا الاسم، إلّا وهو معنىً من معاني النّحوِ قد أُصيب به موضِعُه، وَوُضِعَ في حقّه أو عُومِلَ بخلافِ هذه المعاملة، فأزيلَ عن موضعهِ، واستُعمِل في غيرِ ما ينبغي له، فلا ترى كلامًا قد وُصف بصحّةِ نظمٍ أو فسادِه، أو وُصف بمزيةٍ وفضلٍ فيه، إلّا وأنت تَجِدُ مرجعَ تلك الصّحَّةِ وذلك الفسادِ وتلكَ المزيةِ وذلك الفضلِ، إلى معاني النَّحو وأحكامه، ووَجْدتَه يَدْخل في أصلٍ من أصولهِ، ويتَّصلُ ببابٍ من أبوابه".(الجرجاني، 1992م، 1، 82). ولتحقيق هذه الغايات كلّها فإنّ مراكز تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، والسّلاسل التي تُدرَّس فيها قد أعطت النّحو عناية بالغة، وسَعَتْ لتيسيره على طلّابه بشتَّى السّبل، فمنهم من يُعَلِّمُهُ بطريقة القواعد والتّرجمة، ومنهم من يُعَلِّمُهُ بالطّريقة المباشرة، ومنهم من يُعَلِّمُهُ بطريقة الاستماع الشّفويّ، ومنهم من يُعَلِّمُهُ بطريقة التّواصل، ومنهم من يُعَلِّمُهُ بطريقة المعرفة وتعليم الرموز، ومنهم من يُعَلِّمُهُ بالطريقة الاستقرائيّة، وغير ذلك، ومنهم من ينتقي من هذه الطّرائق بحسب ما يناسب الْمُتَعَلِّمِينَ والمواقف التّعليميّة، ومهما تعددتْ طرائق تعليم النّحو لطلّاب اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها وتنوعتْ فلا بدّ من مراعاة الغاية من تعليمه، المُتَمَثِّلَة في القدرة على استعمال قواعده استعمالًا سليمًا، استقبالًا وإرسالًا وتواصلًا، ولا بدّ من استصحابِ أساليب تُذَلِّل صعوبتَهُ وتُبَدِّد تعقيدَهُ، كالتّرتيب المنطقيّ للموضوعات، وتنظيمها بحسب الحاجات، وربطها بالسّياقات، والتّركيز على التّراكيب المشهورة، والاعتماد على الشّائع منها، وإعطاء الْأَوْلَوِيَّةِ للتّدريب والتّطبيق. وفي رحلة البحث عن دروب تُيَسِّر النّحو على طلّابه النّاطقين بغير العربيّة فإنّ هذا البحث يطرح تعليم النّحو بالمعنى، ويقدّم موضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) مصداقًا لذلك.

مشكلة البحث:

من خلال تعليم موضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) بالطّريقة الاستقرائيّة لعيّنةٍ من طلّاب اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها بجامعة الملك خالد بالمستوى الثّالث عام 1445هـ، وإجراء اختبار تحصيليّ لهم؛ لقياس مدى إدراك قواعده والقدرة على استنباطها والتمكّن من تطبيقها، ثمّ تعليم العيّنة نفسها موضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) بطريقة المعنى، وإجراء اختبار تحصيليّ لهم؛ لقياس مدى إدراك القواعد والقدرة على استنباطها والتمكّن من تطبيقها، وجدت دلالة إحصائية تشير إلى أنّ جميع قيم p أقل بكثير من 0.05، ممّا يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي الدرجات في الاختبار الأوّل والثّاني لجميع الأسئلة.

ويمكن صياغة المشكلة بالسّؤال الرئيس الآتي:

هل يوجد فرق بين تعليم موضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) بالطّريقة الاستقرائيّة، وبطريقة المعنى في فهم القواعد والقدرة على استنباطها والتمكّن من تطبيقها؟

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

ويتفرّع عن هذا السّؤال الرئيس الأسئلة الفرعيّة الآتية:

ما المقصود بالطّريقة الاستقرائيّة في تعليم النّحو؟

ما المقصود بطريقة المعنى في تعليم النّحو؟

هل يوجد فرق إحصائيّ حقيقيّ دالّ بين متوسطي درجات الاختبار الأوّل والاختبار الثّاني في قياس المطلوب؟

هل حققت عيّنة الدّراسة نسبة أعلى في الاختبار الثاني؟

هل حققت عيّنة الدّراسة نسبة أعلى في متوسط مخرجات التّعلم بالاختبار الثّاني؟

فرض البحث:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الاختبار الأوّل والثّاني، يُعزى إلى التّعليم بطريقة المعنى.

هدف البحث:

يسعى هذا البحث للتحقّق من جدوى تعليم (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) لطلّاب اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها، بالطّريقة القائمة على المعنى لدى عيّنة البحث.

أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهمّيّة من كونه يطرح طريقة المعنى في تعليم القواعد النّحويّة عُمُومًا؛ ويجعل نتائجه حافزًا لتوجيه معلمي القواعد النّحويّة لطلّاب العربيّة النّاطقين بغيرها لتبنّيها.

منهج البحث:

اتَّبَعَ البحث المنهج الوصفيّ التّجريبيّ، فَعَلَّمَ موضوعَ (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) بالطّريقة الاستقرائيّة، ثمّ عَلَّمَهُ بطريقة المعنى، وضَبَطَ إجراءات التّجربة للعيّنة التّجريبية الواحدة، واستخدم اختبارًا بعد الطّريقة الأولى، واختبارًا آخر بعد الطّريقة الأخرى، ووضع في الحسبان هامش التحسن بسبب تكرار الشرح.

حدود البحث:

الحدود الزّمانيّة: الفصل الدّراسيّ الثّاني للعام الدّراسيّ 1445هـ

الحدود المكانيّة: جامعة الملك خالد بمدينة أبها - المملكة العربيّة السّعوديّة.

الحدود البشريّة: طلاب المستوى الثّالث - قسم تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

الحدود الموضوعيّة: موضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة).

عيّنة البحث:

تكونت عيّنة البحث من خمسين طالبًا، تمّ اختيارهم عشوائيًّا من طلاب المستوى الثّالث بقسم تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، بجامعة الملك خالد، خلال الفصل الدّراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ 1445هـ.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة:

أولًا/ أنواع (ما) ووظائفها النّحويّة

وقع الاختيار على موضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة)؛ لتشّعبه وتعدّد مسائله وكثرت تفصيله، ولـ (ما) ثمانية أنواع، منها الاسميّة ومنها الحرفيّة:

النَّوع الأوّل: ما النّافية

هي الّتي تدلّ على النّفي، وتُفهم من السّياق، نحو قوله تعالى: ﴿وَمَا تَدۡرِي نَفۡسُۢ بِأَيِّ أَرۡضٖ تَمُوتُۚ﴾ [لقمان: 34]. وقوله تعالى: ﴿وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّٰمٖ لِّلۡعَبِيدِ﴾ [فصّلت: 46]. فوظيفتها المعنويّة هي إفادة النّفي. أمّا من ناحية إعرابيّة فهي حرفٌ له نوعان: (ما) النّافية المهملة، و(ما) النّافية العاملة، أمّا (ما) النّافية المهملة فهي التّميميّة الّتي لا عملَ لها؛ لأنّها غير مختصّة بالأسماء أو الأفعال وتدخل عليهما على حدٍّ سواء (الزّجّاجيّ، 1984م، 36). ومن دخولها على الأفعال قولُهُ تعالى: ﴿فَمَا رَبِحَت تِّجَٰرَتُهُمۡ وَمَا كَانُواْ مُهۡتَدِينَ﴾ [البقرة: 16]، وقوله تعالى: ﴿مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجۡعَلَ عَلَيۡكُم مِّنۡ حَرَجٖ﴾ [المائدة: 6]، ومن دخولها على الأسماء قولُهُ تعالى: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٞ﴾ [آل عمران: 144]. وأمّا (ما) النّافية العاملة فهي الحجازيّة الّتي تعمل عمل ليس؛ لأنّها تختصّ بالأسماء (ابْنُ السَّرَّاج، 1996م، 1، 97). ومثالها قوله تعالى: ﴿مَا هَٰذَا بَشَرٗا﴾ [يوسف: 31]، (ما) نافية حجازيّة تعمل عمل (ليس)، و(هذا) اسمها و(بشرًا) خبرها، وقوله تعالى: ﴿مَّا هُنَّ أُمَّهَٰتِهِمۡۖ﴾ [المجادلة: 2]، (ما) نافية حِجازيّة تعمل عمل (ليس)، و(هنّ) اسمها و(أمهاتهم) خبرها.

النَّوع الثّاني: ما المصدريّة

هي الّتي تُؤوّل مع الفعل الّذي بعدها بمصدر صريح، يكون له محلٌ من الإعراب (ابْنُ الْوَرَّاقُ، 199م، 327)، مثل قوله تعالى: ﴿لَهُمۡ عَذَابٞ شَدِيدُۢ بِمَا نَسُواْ يَوۡمَ ٱلۡحِسَابِ﴾ [ص: 26]: (ما) والفعل بعدها تؤوّلان بمصدر صريح، في محل جرّ بالباء، والتّقدير: لهم عذاب شديد بنسيانهم يوم الحساب. ولـ (ما) المصدريّة قسمان بحسب دلالة المصدر المؤوّل: ما المصدريّة الظّرفيّة الزّمانيّة، وما المصدريّة غير الظّرفيّة. أمّا (ما) المصدريّة الظّرفيّة الزّمانيّة فهي الّتي تُؤوّل مع ما بعدها بمصدر يدلّ على الزّمان، حيث يُقدّر قبلها الزّمان، نحو: مدّة، أو وقت أو زمان، أو نحو ذلك من كلّ ما يدلّ على الزّمان، ويكون للمصدر محلٌ من الإعراب، هو النّصب على الظّرفيّة الزّمانيّة لا غير (الْعُكْبَرِيُّ، 1995م، 2، 126)، نحو قوله تعالى: ﴿إِنۡ أُرِيدُ إِلَّا ٱلۡإِصۡلَٰحَ مَا ٱسۡتَطَعۡتُۚ﴾ [هود: 88]: (إنْ) نافية، و(أريد) فعلٌ مضارع فاعله مُسْتَتِر تقديره (أنا)، و(إلّا) أداة حصر و(الإصلاح) مفعول به و(ما) حرف مصدريّ ظرفيّ مُتعلّق بـ أريد، و(استطعت) فعلٌ ماض وفاعلُهُ، والمصدر المؤوّل من (ما) و(استطعت) في محلّ نصب ظرف زمان متعلّق بـ (أريد)، أي: أريد الإصلاح مدّةَ استطاعتي. ونحو قوله تعالى: ﴿وَأَوۡصَٰنِي بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱلزَّكَوٰةِ مَا دُمۡتُ حَيّٗا﴾ [مريم: 31]: (ما) هنا المصدريّة الظّرفيّة الزّمانيّة، فتقدّر مع الفعل الّذي بعدها بمصدر يدلّ على الزّمان في محل نصب على الظّرفيّة الزّمانيّة، أي: أوصاني بالصّلاة والزّكاة مدّةَ دوامي حيًا. وجعل بعضُهم من (ما) المصدريّة الظّرفيّة (ما) (كلّما)، وقالوا: إنّها ظرفٌ يَقتضي التّكرار، مركبٌ من (كلّ) و(ما) المصدريّة، وبعضُهم جعلها ظرفيّة شرطيّة غير جازمة (الْعُكْبَرِيُّ، 1995م، 2، 127)، ومن ذلك قولُهُ تعالى: ﴿كُلَّمَآ أَضَآءَ لَهُم مَّشَوۡاْ فِيهِ﴾ [البقرة: 20]: أعربَ بعضُهم (كلّ) مفعولًا فيه ظرفَ زمانٍ منصوبًا، و(ما) مصدريّة، وتُؤوّل مع الفعل الماضي (أضاءَ) بمصدر في محل جرّ بالإضافة، أي كلَّ وقتِ إضاءةٍ، وسَرَتِ الظّرفيّةُ إلى (كلّ) من إضافتها لـ (ما) المصدريّة الظّرفيّة، وأعربها بعضُهم ظرفيّة شرطيّة غير جازمة. أمّا (ما) المصدريّة غير الظّرفيّة فهي الّتي يتمّ تأويلها مع الفعل الموجود بعدها بمصدر لا يدلّ على الزّمان، ولا يُقدّر قبلها الزّمان، ويكون له محل من الإعراب، ويُعرب حسب موقعه من الجملة (السَّمِين الْحَلَبِيّ، 1، 179)، ومثالُها قوله تعالى: ﴿وَدُّواْ مَا عَنِتُّمۡ﴾ [آل عمران: 118]: (ما) حرفٌ مصدريٌّ غيرُ زمانيّ، و(عنتّم) فعلٌ ماضٍ وفاعلُهُ، والمصدر المؤوّل من (ما) والفعل (عنتّم) في محل نصب مفعول به بـــ (ودوا)، والتّقدير: ودوا عنتّكم. وقوله تعالى: ﴿لَهُمۡ عَذَابٞ شَدِيدُۢ بِمَا نَسُواْ يَوۡمَ ٱلۡحِسَابِ﴾ [ص: 26]: (ما) حرفٌ مصدريٌّ، وهي مؤوّلةٌ مع بعدها بمصدر

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

في محل جرّ بالباء، والتّقدير: لهم عذاب شديد بنسيانهم يوم الحساب. ولـ (ما) المصدريّة وظيفةٌ تركيبيّة، هي أنّ الفعل الماضي الّذي تدخل عليه يصير بمعنى المصدر وتُزيلُ عنه دلالة المضيّ.

النّوع الثّالث: ما الكافّة

هي الْمُتَّصِلَةُ بِالنّواسخ الحرفيّة (إِنَّ وَأَخَوَاتِهَا)، وبِحرفي الجرّ (ربَّ والكاف)، ومن أمثلتها قولُهُ تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا يُوحَىٰٓ إِلَيَّ أَنَّمَآ إِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَٰحِدٌ﴾ [الأنبياء: 108]، وقوله تعالى: ﴿رُّبَمَا يَوَدُّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْ كَانُواْ مُسْلِمِينَ﴾ [الحجر: 2]. ووظيفة (ما) الكافّة النّحويّة كفُّ إنّ وأخواتها الأربع (أنَّ، ولكنَّ، وكأنَّ، ولعلَّ) عن النّصب والرّفع وجوبًا على الرَّاجح، وكفّ (ليتَ) جوازًا، وكفُّ ربَّ والكاف عن عمل الجرّ على الأكثر (ابن النّاظم، 2000م، 61). ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ [الحجرات: 10]: دخلت (ما) على إنّ فأبطلت عملها، و(المؤمنون) مبتدأ، و(إخوة) خبر. وقوله تعالى: ﴿وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّما عَلَيْكَ الْبَلاغُ﴾ [النحل: 82]: دخلت (ما) على إنّ فأبطلت عملها فيُعرب (عليك) جار ومجرور في محل جرّ خبر مقدّم، و(البلاغ) مبتدأ مؤخّر. ومثال كفّ (ليت) وإعمالها إذا دخلت عليها (ما) قول النّابغة:

أَلَا لَيْتما هَذَا الْحَمَامَ لنا إِلَى حَمامَتِنا أَو نِصْفَه فَقَدِ (النَّابِغَةُ الذُّبْيَانِيُّ، 1968م، 186).

فقد رُوِيَ برَفع (الحَمامِ) ونَصْبِه. ومثال كفّ (ربّ) عن عمل الجرّ إذا دخلت عليها (ما): (ربّما صديقٌ نصوحٌ صحبتَهُ): دخلت (ما) على (ربّ) فكفّتها عن عمل الجرّ، فأُعرب (صديق) مبتدأ، و(نصوح) نعته، وجملة (صحبته) جملة فعليّة في محل رفع خبر المبتدأ. ومثال كفّ (الكاف) عن عمل الجرّ إذا دخلت عليها (ما): (كما النّاسُ أخيارٌ وأشرارٌ): دخلت (ما) على (الكاف) فكفّتها عن عمل الجرّ، فأُعرب (النّاس) مبتدأ، و(أخيار) خبر المبتدأ، و(أشرار) معطوف على أخيار. ولـ (ما) الكافّة وظيفة تركيبيّة، وهي إزالة اختصاص (إِنَّ وَأَخَوَاتِهَا) بالجملة الاسميّة - باستثناء (ليت) - وإزالة اختصاص حرفي الجرّ (ربَّ والكاف) بالاسم، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى ٱلْمَوْتِ﴾ [الأنفال: 6]: دخلت (ما) على (كأنّ) فكفّتها عن العمل وسلبت اختصاصها بالجملة الاسميّة، فدخلت على الجملة الفعليّة (يساقون). ومن ذلك قول امرِئ القيس:

وَلَكِنَّمَا أَسْعَى لمَجْدٍ مُؤَثَّلٍ وقد يُدْرِكُ المجدَ المؤثَّل أَمْثَالِي (امْرُؤُ القَيْس، 2004م، 122).

دخلت (ما) على (لكنّ) فكفّتها عن العمل، وسلبت اختصاصها بالجملة الاسميّة، فدخلت على الجملة الفعليّة (أسعى). ومثال إزالة اختصاص حرفي الجرّ (ربَّ والكاف) بالاسم عند دخول (ما) عليهما قول الله تعالى: ﴿رُبَمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ كَانُوا مُسْلِمِينَ﴾ [الحجر:٢].

النّوع الرّابع: ما الاستفهاميّة

هي الّتي تدلّ على سؤال عن غير عاقل يتطلب إجابةً، ويَتحدّد معناها من السّياق، ومثالها قوله تعالى: ﴿وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَٰمُوسَىٰ﴾ [طه: 17]، وقوله تعالى: ﴿ما لِيَ لا أَرَى الْهُدْهُدَ﴾ [النّمل: 20]. كما تَثبت عند اتّصالها باسم الإشارة (ذا)، نحو (ماذا). وإن سُبقت (ما) الاستفهاميّة بحرف جرّ حُذف ألفُهَا، مثل قوله تعالى: ﴿لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ [الصّف: 2]، وقوله تعالى: ﴿عَمَّ يَتَسَآءَلُونَ﴾ [النّبأ: 1]، وقوله تعالى: ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ مِمَّ خُلِقَ﴾ [الطّارق: 5]. وما الاستفهاميّة اسمٌ، وليس لها عمل إعرابيّ، وتُعرب حسب موقعها من الجملة، فقد تأتي مبتدأ، أو مفعولًا به، أو مفعولًا فيه، أو في محل جرّ بحرف جرّ (الإستراباذيُّ،1975م، 2، 279، 2021م). وأمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿قَالُواْ ٱدْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّن لَّنَا مَا هِيَ﴾ [البقرة: 68]: (ما) اسم استفهام في محلّ رفع مبتدأ، و(هي) ضمير منفصل في محلّ رفع خبر. وقوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعْبُدُونَ مِن بَعْدِي﴾ [البقرة: 133]: (ما) اسم استفهام مبنيّ على السُّكون في محل نصب مفعول به مقدّم، و(تعبدون) فعل مضارع مرفوع بثبوت النّون والواو فاعل. وقوله تعالى: ﴿فَبِمَ تُبَشِّرُونَ﴾ [الحجر: 54]: (فَبِمَ) الفاء الفصيحة، و(ما) اسم استفهام مجرور بالباء، وحُذفت الألف لدخول حرف الجرّ عليها.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

النّوع الخامس: ما الموصولة

هي الّتي تكون اسم موصول بمعنى (الّذي)، مثل قوله تعالى: ﴿وَيَقْطَعُونَ مَآ أَمَرَ ٱللَّهُ بِهِۦٓ أَن يُوصَلَ﴾ [البقرة: 27]: (ما) اسم موصول بمعنى الّذي، فيكون المعنى: ويقطعون الّذي أمر الله بوصله من الإيمان والرحم وغيرهما (السَّمِين الْحَلَبِيّ، 1، 236). ومثل قوله تعالى: ﴿لِمَ تُحَرِّمُ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ لَكَۖ﴾ [التّحريم: 1]: (ما) اسم موصول بمعنى الّذي، فيكون المعنى: لِمَ تمنع نفسك عن الحلال الّذي أحلّه الله لك. وأمّا من النّاحيّة الإعرابيّة والتّركيبيّة فإنّ (ما) الموصولة اسمٌ يكون لها محل من الإعراب، وتُعرب حسب موقعها من الجملة (الإستراباذيُّ،1975م، 2، 281)، فتارة تأتي مبتدأ، كما في قوله تعالى: ﴿مَا عِندَكُمۡ يَنفَدُ﴾ [النحل: 98]: (ما) اسم موصول مبنيّ على السّكون في محل رفع مبتدأ، وخبره جملة (ينفد). وتارة تأتي فاعلًا، كما في قوله تعالى: ﴿وَغَرَّهُمۡ فِي دِينِهِم مَّا كَانُواْ يَفۡتَرُونَ﴾ [آل عمران: 24]: (ما) اسم موصول في محل رفع فاعل الفعل (غرّ). وتارة تأتي مفعولًا به، كما في قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ مُخۡرِجٞ مَّا كُنتُمۡ تَكۡتُمُونَ﴾ [البقرة: 72]: (ما) موصولة في محلِ نصب مفعول به، وعامله اسم الفاعل (مُخْرِجٌ). وتارة تكون بدلًا، كما في قوله تعالى: ﴿لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ﴾ [البقرة: 32]: (ما) موصولة في محل رفع بدل من محل لا واسمها. وتارة تكون مجرورة، كما في قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ﴾ [البقرة: 4]: (ما) موصولة في محل جرّ بالباء. ولا بدّ لـ (ما) الموصولة من صلة، وهي جملة مشتملة على ضمير ظاهر أو مُسْتَتِر يعود إليها، يربط بينها والجملة (الْعُكْبَرِيُّ، 1995م، 2، 223). ومن أمثلتها قول الله تعالى: ﴿فَإِنَّ لَكُم مَّا سَأَلْتُمۡ﴾ [البقرة: 61]: (ما) اسم موصول في محل نصب اسم إنّ، و(سألتم) فعلٌ ماض وفاعله، والميم لجمع الذكور. والرابط محذوف تقديره: ما سألتمونا إياه. ومثل ذلك قوله تعالى: ﴿وَفِيهَا مَا تَشۡتَهِيهِ ٱلۡأَنفُسُ﴾ [الزخرف: 71]: (وَفِيها) الواو حرف عطف، و(فيها) جار ومجرور خبر مقدّم، و(ما) اسم موصول مبتدأ مؤخّر، و(تَشْتَهِيهِ) فعل مضارع ومفعوله، و(الْأَنْفُسُ) فاعل مؤخّر، والجملة لا محل لها من الإعراب صلة اسم موصول، والرابط هو الضمير الهاء في (تَشْتَهِيهِ).

النّوع السّادس: ما الشّرطيّة

هي الّتي تفيد الرَّبط بين حَدَثَين يَتوَقَّف ثّانيهما على الأوَّل، مثل قوله تعالى: ﴿فَمَا ٱسۡتَقَٰمُواْ لَكُمۡ فَٱسۡتَقِيمُواْ لَهُمۡۚ﴾ [التوبة: 7]. (ما) شرطيّة، وقد ربطت بين حدثين، وهما وجوب الاستقامة على العهد وعدم نقضه باستقامتهم على العهد وعدم نقضه (ابن عاشور، 1984م، 25، 130). ومن ناحية إعرابيّة وتركيبيّة فإنّ (ما) الشّرطيّة اسم شرط له محل من الإعراب، وتُعرب في محل رفع مبتدأ إذا جاء بعدها فعلٌ متعد استوفى مفعوله، أو جاء بعدها فعل لازم، أو جاء بعدها فعل ناقص استوفى خبره، نحو قولنا: (ما تفعلْهُ تُجازَ عليه)، و(ما يحدثْ في بلدي من شرّ يؤلمني)، ومثل: (ما يكن حرامًا فاجتنبه). وتُعرب في محل نصب مفعولًا به إذا جاء بعدها فعل متعدٍ لم يستوف مفعوله، نحو قولنا: (ما تزرعْ تحصدْهُ). وتجزم (ما) فعلين، هما فعل الشّرط وجوابه، كما في قوله تعالى: ﴿وَمَا تَفۡعَلُواْ مِنۡ خَيۡرٖ يَعۡلَمۡهُ ٱللَّهُۗ﴾ [البقرة: 197]: (تفعلوا) فعل الشّرط مجزوم بحذف النّون، والواو فاعل، و(من خير) جارٌ ومجرورٌ في محل نصب متعلقان بحال، و(يعلمه) جواب الشّرط مجزوم وعلامة جزمه السكون، والهاء مفعول به، ولفظ الجَلاَلَةِ فاعل. وكما في قوله تعالى: ﴿مَا قَطَعْتُم مِّن لِّينَةٍ أَوْ تَرَكْتُمُوهَا قَائِمَةً عَلَى أُصُولِهَا فَبِإِذْنِ اللهِ﴾. [الحشر: 5]: (ما) اسم شرط جازم في محل نصب مفعول به مقدّم للفعل (قَطَعْتُمْ). و(قطعتم) فعل وفاعل في محل جزم فعل الشّرط، و(بإذن) جار ومجرور متعلقان بمحذوف خبر لمبتدأ محذوف، أي فقطعها بإذن الله، والجملة الاسميّة في محل جزم جواب الشّرط (الإستراباذيُّ،1975م، 2، 284).

النّوع السّابع: ما التّعجُّبيّة

هي الّتي تدلّ على التّعجُّب، مثل قوله تعالى على قراءة ابْنِ جُبَيْرٍ والأَعْمَشِ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ مَا أَغَرَّكَ بِرَبِّكَ ٱلۡكَرِيمِ﴾ [الأنفطار: 6]: ذكر السَّمِين الْحَلَبِيّ أنّ (ما) على هذه القراءة تعجُّبيّة، وتعجُّبُ الخالق في هذه الآية يعني إنكارَهُ واستعظامَهُ الفعل، وهو قريبٌ من معنى التّوبيخ واللّوم، وتعجُّبُ المخلوق يعني دهشته من فعل شيء غير متوقع أو غير معلوم السّبب (السَّمِين الْحَلَبِيّ، 10، 710). أمّا من ناحية إعرابيّة وتركيبيّة فـ (ما) التّعجّبيّة اسمٌ نكرةٌ تامّة، تُعرب في محل رفع مبتدأ، ويأتي بعدها فعلٌ ماضٍ لإنشاء التّعجُّب مبنيّ على الفتح، ويكون فاعله

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

ضميرًا مُسْتَتِرا، فمفعوله. ومن أمثلتها قوله تعالى: ﴿فَمَآ أَصۡبَرَهُمۡ عَلَى ٱلنَّارِ﴾ [البقرة: 175]: (ما) نكرة تامّة بمعنى شيء، مبنيّة على السُّكون في محل رفع مبتدأ، و(أَصْبَرَهُمْ) فعل ماض جامد لإنشاء التّعجُّب مبنيّ على الفتح، والفاعل ضمير مُسْتَتِر تقديره هو يعود إلى (ما)، و(الهاء) مفعول به، والجملة خبر المبتدأ (ما). وقوله تعالى: ﴿قُتِلَ ٱلۡإِنسَٰنُ مَآ أَكۡفَرَهُۥ﴾ [عبس: 17]: (ما) نكرة تامّة في محل رفع مبتدأ، و(أَكْفَرَهُ) فعلٌ ماضٍ ومفعولُهُ، والفاعل مُسْتَتِر، والجملة الفعليّة خبر المبتدأ.

النّوع الثّامن: ما الإبهاميّة

هي الّتي تقترن باسم نكرة قبلها فتزيد إبهامه وشِياعه، نحو: قرأت كتابًا ما. وهي الّتي تؤكّد ما أفاده تنكيرُ الاسمِ قبلها، إمّا فخامةً أو حقارةً، أو نوعيّةً، مثل: قابلت أميرًا ما، وأعطه شيئًا ما، واضربه ضربًا ما. وجعل ابنُ الْحَاجِبِ منها قولَهُ تعالى: ﴿فَبِمَا نَقۡضِهِم مِّيثَٰقَهُمۡ لَعَنَّٰهُمۡ﴾ [المائدة: 13]: فذكر أنّ (ما) نكرة إبهاميّة، و(نقضهم) بدل منها، كَأَنَّهُ قِيلَ: فَبِشَيْءٍ أَبْهَمَ، ثُمَّ أُبْدِلَ عَلَى سَبِيلِ التَّوْضِيحِ، فَقَالَ: نقضهم. و(ما) الإبهاميّة اسمٌ، وتُعرب غالبًا صفة لما قبلها (الإستراباذيُّ،1975م، 4، 188). ومن أمثلتها قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَسۡتَحۡيِۦٓ أَن يَضۡرِبَ مَثَلٗا مَّا﴾ [البقرة: 26]: (ما) إبهاميّة مبنيّة على السكون في محل نصب صفة لـ (مثلًا)، وفائدتها زيادة إبهام المَثل.

ثانيًا/ طريقة التّعلّم بالمعنى:

ترجع طريقة التّعلّم بالمعنى إلى اللّغويّ الأمريكيّ المعاصر أوزوبل (1918 – 2008م)، ويتمثّل المبدأ الأساس لهذه الطريقة في التّعلّم الهادِف الّذي يتحقّق عند ما ترتبط المعلومات الجديدة بالمفاهيم والمعارف الموجودة لدى الْمُتَعَلِّمِينَ مع الإدراك والوعي، ذلك استنادًا إلى المبدأ الموحِّد للتّعلّم، وتُعدّ هذه الطريقة من أهم النّظريات في مجال علم النّفس التّربويّ، وتركّز على كيفية تعلّم الأفراد المعلومات الجديدة، وكيف يمكن ربطها بالمعرفة السّابقة بطريقة ذات معنى. وضمن هذا الإطار، يرى أوزوبل أنّ إدراك المتعلّم المفاهيم والعَلاقات ذات الصّلة بالمادة الّتي يتعلّمها وبُنيته المعرفيّة من أهمّ العوامل المؤثّرة في عملية التّعلّم، مما يجعل التّعلّم ذا معنى (الدّهراويّ، 2011م، 111).

خصائص التّعلّم بالمعنى:

تقوم طريقة التّعلّم بالمعنى عند أوزوبل على مستويين:

يشير المستوى الأول من العملية التّعليميّة إلى إستراتيجيات التّعلم المستخدمة في تقديم المحتوى التّعليمي. وتتضمن هذه الإستراتيجيات طريقتي التّعلّم التّلقينيّ والتّعلّم الاكتشافيّ، ويعتمد التّعلّم التّلقينيّ على نقل المعرفة بشكل مباشر من المعلم إلى الطالب، في حين يركز التّعلّم الاكتشافيّ على توفير بيئة تعليميّة تشجع الطالب على بناء معرفته الخاصة.

في المستوى الثّاني من التّعلّم، يحدث اندماج حقيقيّ للمعلومات الجديدة مع البُنية المعرفيّة القائمة لدى المتعلم، وهذا الاندماج يؤدي إلى تكوين بنية معرفيّة موسّعة ومُحدّثة، مما يعني أنّ المتعلّم لا يحفظ المعلومات حفظًا سطحيًا، بل يفهمها ويربطها بمعارفه الأخرى. وهذا النوع من التّعلّم هو ما نسميه التّعلّم الهادف، إذ يصبح المعنى جزءًا من المعرفة الجديدة. (نشواتي، 1996م، 64-65).

تؤدي البُنية المعرفيّة للفرد دورًا محوريًا في عملية التّعلّم، حيث إنّ تنظيم المعرفة السّابقة وتماسكها يؤثران بشكل مباشر على قدرة الفرد على استيعاب المعلومات الجديدة وإدراك معناها. فالبنية المعرفيّة الواضحة والمستقرة تعمل إطارًا مرجعيًا يُسهّل عملية الربط بين المعلومات الجديدة والمعرفة القائمة؛ لذا فإنّ التّدخل في البنية المعرفيّة لتعزيز التّعلّم يعدّ جوهر العملية التعليمية. (مرعي، 2002م، 276).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

مخرجات التّعلّم:

يرى أوزوبل أنّ مخرجات التّعلّم تتأثر تأثرًا مباشرًا بالمتغيرات المتعلقة بطريقة تقديم المادة التّعليميّة وطريقة معالجة الطالب لها، ويشير أوزوبل إلى أنّ التّعلّم يمكن أن يكون استقباليًا أو استكشافيًا، وهادفًا أو تلقينيًا. فالتّعلّم الاستقباليّ يعتمد على نقل المعرفة نقلًا مباشرًا، في حين يشجّع التّعلّم الاستكشافي الطالب على بناء معرفته بنفسه. أمّا التّعلّم الهادف فيتميز بربط المعلومات الجديدة بالسابقة، في حين يعتمد التّعلّم التّلقينيّ على حفظ المعلومات دون فهم عميق.

واستنادًا لهذا فهناك أربع نتائج مُحْتَمَلَة لعملية التّعلّم: (قطامي، 2000م، 94).

1- التّعلّم التّلقائيّ الآليّ:

يحدث هذا النّوع من التّعلّم عندما تُقدّم المادة العلميّة للمتعلّمين في صورة جاهزة فيحفظونها، دون أن يساعدهم ذلك على دمجها في البُنَى المعرفيّة لديهم أو ربطها بالتّعلّم السّابق.

2- التّعلّم الاستقباليّ الهادف:

يحدث هذا النّوع من التّعلّم عندما يتمّ تقديم المادة العلميّة للمُتَعَلِّمِينَ بطريقة منظَّمة ومنطقيّة وجاهزة، ويكون المتعلّمون قادرين على ربط المعلومات ودمجها في بُنَاهم المعرفيّة، ويحدث هذا النّوع من التّعلّم عندما يقدّم المعلّم المعلومات للمُتَعَلِّمِينَ ويتوقف بين عرض الأفكار؛ لإعطاء المُتَعَلِّمِينَ فرصةً للمناقشة والتّساؤل والتّعليق والتّوضيح.

3- التّعلّم بالاكتشاف التّلقائيّ:

يحدث هذا النوع من التّعلّم عندما يكون المتعلمون مشاركين مشاركة نشطة في عملية التّعلّم، ولا يقتصر دورهم على تلقي المعلومات، بل يسعون لاكتشافها وتقويمها وربطها بحياتهم اليومية. هذا النشاط الذاتي يسهم في إرساخ المعرفة في أذهانهم بشكل فعّال.

4- التّعلّم بالاكتشاف الهادف:

يحدث هذا النوع من التّعلّم عندما يكون المتعلّمون قادرين على اكتشاف المعلومات والخبرات جزئيًّا أو كلّيًّا ودمجها في البُنى المعرفيّة الموجودة لديهم، ويُعدّ هذا النّوع من التّعلّم أفضل أنواع التّعلّم؛ لأنّه أكثر تنظيمًا واحتفاظًا ونقلًا.

المفاهيم الأساسيّة الّتي تقوم عليها طريقة التّعلّم بالمعنى:

1- البُنْيَة المعرفيّة:

هي شبكة مترابطة من الحقائق والمفاهيم والمعلومات والنّظريات والمشكلات التي يتمّ تحصيلها وتخزينها في الذاكرة البشرية، وتمكّن هذه البنيةُ الفردَ من استرجاع واستخدام هذه المعارف بشكل فعّال في سياقات تعليمية متنوعة، وكفاءة هذه البُنية المعرفيّة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمدى تنظيمها وثباتها ووضوحها، وهذا يسهّل عمليات التّعلّم والاسترجاع والمعالجة المعرفية، وعلى النقيض من ذلك، فإنّ البُنى المعرفية غير المنظمّة تتسم بعدم الاستقرار، وتؤدي إلى صعوبات في استرجاع المعلومات ومعالجتها، ممّا يعيق عمليات التّعلّم، ويؤدي إلى تداخل المعلومات. (الزغلول، 2001م، 324-325).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

2- المواد ذات المعنى:

يرى أوزوبل أنّ التّعلّم الفعّال يحدث عندما تُربط المادة العلميّة الجديدة ببنية المعرفة الموجودة لدى المتعلّم بشكل جوهري وغير عشوائي، وهذا الارتباط الوثيق يؤدي إلى ما يُعرف بـ (التّعلّم الهادف)، حيث يتمّ دمج المعرفة الجديدة بسلاسة مع المعرفة القائمة، ممّا يعزز الفهم والاستبقاء. على النّقيض من ذلك، عندما يُربط المحتوى الجديد ببنية المعرفة بطريقة سطحيّة وعشوائيّة؛ ينتج عن ذلك (التّعلّم الآليّ) الذي يعتمد على الحفظ دون فهم عميق. هذا النّوع من التّعلّم يُحدّ من القدرة على تطبيق المعرفة في سياقات جديدة وحلّ المشكلات.

إنّ الربط الجوهريّ بين المادة الجديدة وبنية المعرفة القائمة لدى المتعلّم يشجّع على بناء معانٍ ومفاهيم وأفكار جديدة، وهذه المعاني الجديدة يمكن استخدامها في مواقف تعليمية متنوعة، ممّا يسهم في تطوير مهارات التفكير النّقديّ والإبداعيّ وحلّ المشكلات، وهذا النّهج يتماشى مع مفهوم (التّعلّم بالمعنى) الذي يركّز على فهم العلاقات بين الأفكار وتطبيق المعرفة في الحياة الواقعيّة.

3- التّعلّم الاستقباليّ:

في التّعلّم الاستقبالي، يكون المعلِّم المصدر الرئيس للمعلومات، ويكون دور المُتَعَلِّمِينَ سلبيًا نسبيًا، إذ يقتصر على تلقي المعلومات المقدّمة إليهم دون اكتشافها بأنفسهم.

4- التّعلّم بالاكتشاف:

يشير التّعلّم بالاكتشاف إلى أنّ المادة المقدّمة للمُتَعَلِّمِينَ تكون في شكلها الأولي، ويمارس المُتَعَلِّمُونَ دورًا مهمًا في الموقف التّعليميّ، في اكتشاف المادة وتنظيمها وترتيبها وتمثيلها، ودمجها في بُنَاهم المعرفيّة.

5- التّنظيم المتقدّم (أو المتّطوّر):

هو مفهوم أو قاعدة تتعلق بالمادة الجديدة حول أفكار المُتَعَلِّمِينَ، يقدّمها المعلّمُ لهم في بداية الموقف التّعليميّ لمساعدتهم على ربط المعلومات وتصنيفها في البُنى المعرفيّة (العتيبي، 2008م، 89).

المنظّمات التعليميّة عند أوزوبل:

1- منظّمات الشّرح: هي الّتي يستخدمها المعلّم عندما يكون موضوع الدّرس جديدًا تمامًا، ولا يكون لدى الطلّاب خبرة بالموضوع، وتتضمن تعريفات وتعميمات للمفاهيم.

2- منظّمات المقارَنة: هي الّتي تدمج المعلومات الجديدة وتميّزها عن المعلومات السّابقة، وتوضّح أوجه التّشَابه والاختلاف بينها، حيث يُمْكِن ترسيخها في نمط ذهنيّ منظَّم. (السليطي، 2002، 66-67).

مزايا التّنظيم المتقدّم:

يساهم التّنظيم المتقدّم في تحقيق تقدّم كبير في عملية التّعلّم، فهو يتيح للمعلِّم تقديم كم هائل من المعلومات بطريقة منظمة وواضحة، ويجهز الطّلّاب لمواجهة تحديات التّعلّم الجديدة، علاوة على ذلك، يعزز مهاراتِ التّفكير النّقديّ والإبداعيّ لدى الطّلّاب، ممّا يساعدهم على بناء فهم أعمق للمادة العلمية، وهذا يسهم في نمو معرفتهم، ويمكّنهم من تطبيق ما تعلموه في مواقف تعليمية أخرى. (الزغلول، 2001م، 327، 328).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

ثالثًا/ النظريات اللغوية والتربوية الداعمة لاستخدام طريقة المعنى في تعليم القواعد النحوية:

النظرية التّواصليّة (Communicative Language Teaching - CLT):

تركّز النّظريّة التّواصليّة على تعلّم اللّغة من خلال استعمالها في مواقف تواصليّة واقعيّة، وترى أنّ تعلّم القواعد النّحويّة يجب أن يتمّ في إطار استخدام اللّغة، وليس من خلال حفظ القواعد، وتؤيد هذه النّظريّة استخدام طريقة المعنى، حيث يتعرض الطّلّاب للقواعد النّحويّة من خلال نصوص وأمثلة ضمن سياقات طبيعية، وهذا يسهم في تحسين قدرتهم على تطبيق القواعد النحوية بفعّاليّة أكبر عند التّفاعل (الدهراوي، 2011م، 177).

النظرية التّفاعليّة (Interactionist Theory):

تسلط النّظريّة التّفاعلية الضوء على أهمية التّفاعل الاجتماعيّ في تعلّم اللغة، وتؤكّد على أنّ التّفاعل بين الطّلّاب ومعلميهم أو مع زملائهم يعزز عملية تعلّم اللغة بشكل أكثر كفاءة، وعند استخدام طريقة المعنى يُشجّع الطّلّاب على التّفاعل مع النّصوص، ومع بعضهم لمناقشة القواعد النّحوية وفهمها من خلال المعنى الوارد في النّصوص، ممّا يعزز قدراتهم على استخدام القواعد في التّواصل. (الدهراوي، 2011م، 178).

النّظريّة المعرفيّة (Cognitive Theory):

تُعنى النّظريّة المعرفيّة بأهمية العمليات العقلية في تعلّم اللغة، وتشمل هذه العمليات فهم المعنى والتحليل والتركيب، ومن خلال طريقة المعنى يتمّ تحفيز الطّلّاب لاستخدام قدراتهم المعرفيّة لاستيعاب القواعد النّحويّة عبر النّصوص ومعانيها، ممّا يعزز قدراتهم على استيعاب القواعد بعمق وأكثر استدامة. (الدهراوي، 2011م، 180).

نظرية المدخل الطبيعيّ (The Natural Approach):

طور كراشن وتيريل هذه النظرية، التي تؤكّد على اكتساب اللّغة بطريقة طبيعية، من خلال التّعرض لمواقف حقيقية ذات مغزى، دون التركيز على التعليم الصريح للقواعد، وتؤيد هذه النظرية استخدام طريقة المعنى، حيث يتعلّم الطّلّاب القواعد بشكل طبعيّ من خلال الانخراط في أنشطة تواصليّة ذات معنى، ممّا يعزز قدراتهم على استخدام القواعد تلقائيًّا. (الجعيد، 2009م، 113).

النظرية البنيوية (Structuralism):

تهتمّ النظرية البنيوية بتعلّم اللغة على أنّها نظام من العلاقات والقواعد التي تربط بينها عناصر مختلفة، وترى أنّ فهمها يكون أكثر فعّالية عندما تتمّ دراستها ضمن سياق متكامل، ومن خلال طريقة المعنى، يستطيع الطّلّاب دراسة القواعد النّحويّة ضمن سياقات متكاملة وغنية بالمعاني، ممّا يساعدهم على فهم البنية اللّغوية بعمق، وربط القواعد بالنّصوص والمعاني. (الزغلول، 2001م، 204).

نظرية المعالجة اللغوية (Processing Instruction):

تعطي هذه النظرية أهمية لكيفية معالجة المتعلّمين للمعلومات اللغوية، وتشير إلى أنّ تعلم القواعد يكون أكثر فاعلية عندما يركّز المتعلمون على المعنى قبل الاهتمام بالشكل، وتتوافق طريقة المعنى مع هذه النظرية من خلال تقديم القواعد النحوية للطّلّاب في سياق يركّز على الفهم الشامل للنّصوص والمعاني، مما يعزز قدراتهم على معالجة المعلومات اللّغويّة وتطبيقها بدقّة. (الزغلول، 2001م، 204).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

نظريّة المخططات الذهنية (Schema Theory):

تشير نظرية المخططات الذهنية إلى أنّ فهم النّصوص يعتمد على المعرفة السّابقة، والأنماط الذهنية التي يشكّلها الفرد حول اللغة، وتؤيد هذه النظرية استخدام طريقة المعنى من خلال تشجّيع الطّلّاب على ربط القواعد النحوية بمعاني النصوص والأنماط التي يعرفونها مسبقًا، ممّا يسهل الفهم والتطبيق العملي. (عبد الدائم، 2006م، 95).

استنادًا إلى هذه النظريات، يمكن استنتاج أنّ طريقة المعنى في تعلّم القواعد النّحوية ليست فعّالة من النّاحية النّظرية فحسب، بل تتوافق أيضًا مع أسس علم النفس التربوي وتعلّم اللغة. هذه الطريقة تتيح للمتعلّمين فرصة لاستيعاب اللغة واستخدامها في سياقات حقيقية، ممّا يعزز من ديمومة التّعلّم وفعاليته وتحوله إلى مهارات تواصلية وانغماسية.

رابعًا/ طريقة التّعلّم الاستقرائيّة:

الطّريقة الاستقرائيّة للتّعلّم هي طريقةُ تتبُّع أجزاء الدّرس والأمثلة وتفاصيل معلوماته، ودراستها؛ لاستخراج جوهر الدّرس، واستنباط قاعدة تنظّم كلّ تلك الأجزاء والتّفاصيل. وهي طريقة ترتيب الأشياء ترتيبًا منطقيًّا وفق أنماط عقلية وتنظيم الخطوات تنظيمًا ذكيًّا، يبدأ بدراسة الأجزاء وتمحيصها وفحصها وملاحظة نتائجها، والموازنة بينها، وإدراك أوجه التّشابه أو التّناقض بينها.

كما أنّها تقوم على متابعة الجزئيات والوصول إلى حكم كلّيّ عامّ يشملها، حيث تنطلق من (الجزئيّ) إلى (الكلّيّ) ومن (المعلوم) إلى (المجهول)، حيث يكون الجزئيّ والمعلوم هو المثال، والكلّيّ والمجهول هو القاعدة العامّة المراد الوصول إليها (مجاور، 1978م، 101).

مزايا الطّريقة الاستقرائيّة:

1- تسمح للطّلّاب بالاحتفاظ بالمعلومات فترة أطول؛ لأنّهم يتوصّلون إليها بأنفسهم بمساعدة المعلّم.

2- تجعل المعلومات الجديدة منظّمة، والحقائق مرتبة ترتيبًا منطقيًّا، ممّا يجعل معناها أوضح وأسهل في التّذكّر.

3- تركّز على عنصر التّشويق قبل عرض المادة، فتصبح تَجْرِبة تعليميّة محبَّبة للطّلّاب.

4- تحفّز تفكير الطّلّاب، وتعلّمهم شيئًا فشيئًا، يدًا بيد، حتى يصلوا إلى النُّقطة الأساسيّة.

5- تستخدم الأساليب البليغة، والتّراكيب اللّغويّة أساسًا لفهم القواعد، وتجعل التّعلّم طبعيًّا بتكامل القواعد والأساليب.

سلبيات الطّريقة الاستقرائيّة:

1- لا تجعل المتعلّم محور العملية التّعليميّة، والأنشطةُ في هذه الطّريقة في الغالب للمعلِّم.

2- يتعذر تطبيقها في حصص اكتساب المهارات.

3- تُهمل الاستعداد للدوافع الداخلية والجوانب الانفعالية للفرد، وهو ما يتعارض مع مبادئ علم النّفس الحديث.

4- تهتم بدراسة المادة وعرض الأفكار الجديدة، وتُهمل الحياة ومشكلاتها.

5- تقتصر على المتعلّمين ذوي المواهب والقدرات العالية.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

6- تتطلب وقتًا كثيرًا (الدليمي، 2003م، 39).

الخطوات:

1- الإعداد والتّقديم: وهي عملية تحليل ما في أذهان الطّلّاب من معارف سابقة تتعلق بالدّرس الجديد، ويقوم المعلّم بتأكيد ما في أذهان الطّلّاب من معارف، وإعداد الدرس الجديد وفق معارفهم الخاصّة الّتي تشكّل في مجموعها وحدة علميّة.

2- عرض الموضوع: وهي عملية تجميع الحقائق الجزئيّة من الطّلّاب، وينبغي أن تكون متنوعة في الموضوع والشكل، وينبغي أن يكون الاختيار مُيسِّرًا لإدراك القواعد للطّلّاب.

3 - الربط والموازنة: يهتم المعلّم مع الطّلّاب بالربط والموازنة المنهجيّة بين المسائل، وبإدراك العلاقة بين الأمثلة، ويُمكن دمج هذه المرحلة مع المرحلة السّابقة.

4- التّعميم والاستقراء: هو الاتجاه إلى إصدار أحكام افتراضيّة حول العلاقات بين الأمثلة، وإصدار أحكام بناء عليها، ويجب أن يعمل المعلّمون مع الطّلّاب على استنتاج القواعد، والمساهمة في صياغتها واستخدام عنصر التّشويق لتحفيز الطّلّاب.

5- التّطبيق: هذه هي الخطوة الأخيرة، حيث يتمّ اختبار الطّلّاب من خلال مساعدة المعلّم على تعميم القواعد الّتي تمّ افتراضها سابقاً (الدليمي، 2003م، 41).

الدِّراسات السَّابقة:

من الدراسات السّابقة دراسة (إستراتيجيات تعلم النّحو لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها) للباحثة رضوى أبو بكر، المنشورة في مجلة الإسلام بآسيا، العدد 18، أغسطس 2018م. وتهدف الدراسة إلى استكشاف إستراتيجيات تعلم قواعد العربية لدى 200 طالب من النّاطقين بغير العربية، وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسيّ. اعتمدت الدراسة على استبانة باولاك 2012م، تتضمن 24 بندًا، وتغطي ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات: التّعلّم الضمنيّ، والتّعلّم الاستقرائيّ الصريح، والتّعلّم الاستنتاجيّ الصّريح، والنّتائج الرئيسة الّتي توصلت إليها: التّعلّم الاستقرائيّ الصّريح هو الأكثر استخدامًا بين الطّلّاب، وأساليب المعلّمين في تعليم النّحو العربيّ تؤثر إيجابيًا على تعلّم الطلاب، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التّحصيل الدّراسي وإستراتيجيات تعلّم النحو.

ومن الدراسات السّابقة دراسة (برنامج لتعليم النحو للناطقين بغير العربية باستخدام استراتيجية "تواصل" المقترحة في ضوء الدمج بين رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي وفاعليته في التحصيل وبقاء أثر التعلم) للباحثة رحاب عبد الله، المنشورة في مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 184، أكتوبر 2019م. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من 50 طالبًا من الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط الأول. وقُسِّمَ المشاركون إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. استخدمت المجموعة التجريبية إستراتيجية "تواصل" بعد ضبط المتغيرات وإجراء قياس قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين. والنتائج التي توصلت إليها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل واختبارات بقاء أثر التعلم، وأثبت البرنامج فعاليته في تحسين التحصيل النحوي وبقاء أثر التعلم للطلاب الناطقين بغير العربية.

ومن الدراسات السابقة دراسة (تصور مقترح لتعليم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الدارسين في المستوى المبتدئ)، للباحث عبيد الله الفايدي، المنشورة بمجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 10، أكتوبر 2019م، وهدفها تحديد معايير تعليم واختيار التراكيب النحوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الدارسين في المستوى المبتدئ، وتحديد التراكيب النحوية المناسبة لهم، وتقديم تصور مقترح لبناء مقرر لتعليم التراكيب النحوية بناء على معايير علمية دقيقة تحقق الهدف الاتصالي للغة، ولتحقيق أهداف البحث

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لتحديد المعايير العلمية في تقديم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتراكيب النحوية المناسبة لهم في المستوى المبتدئ، وتقديم تصور مقترح لتعليم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الدارسين في المستوى المبتدئ، وقد توصّل البحث إلى عدد من المعايير العلمية التي يرى الباحث ضرورة الرجوع إليها عند تأليف مقرر لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث وبلوغ نتائجه استُخْدِمت الأدوات البحثيّة الآتية:

أولًا/ تعليم (ما) ووظائفها النّحويّة بالطّريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة)

الطّريقة الاستقرائيّة أو الاستنباطيّة هي القائمة على أساس انتقال الفكر من الجزئيات إلى القاعدة العامّة، ومن تَتَبُّع الحالات الخاصّة للوصول إلى الأحكام العامّة، وتقوم على دراسة الأمثلة ثمّ من خلالها تُستنبط القاعدة، بمعنى يُوصل من الأمثلة إلى القاعدة، فهي تتكّون من التّمثيل واستخلاص القواعد وحفظها ثمّ تطبيقها، ووصف هاربرت هذه الطريقة بأنّها تحليل الشيء ثمّ الموازنة بينه وبين غيره، ومعرفة أوجه الشّبه بينه وبين غيره، ثم استخلاص النتائج بشكل عامّ بعد هذا البحث، ثم تثبيت الحكم العامّ أو القاعدة الجديدة في أذهان الطّلّاب بالتّطبيقات الشّفويّة والكتابيّة والإعادة والمراجعة. (صلاح، 2005م، 51).

وخطوات الطريقة الاستقرائيّة الّتي سار عليها درس (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) أربع خطوات، هي:

1- التّوطئة:

وفيها حُددت مخرجات التّعلّم الواجب تحقيقها، المتمثّلة في الآتي:

- أنّ يتعرّف الطّلّاب أنواع (ما).
- أن يطبّق الطّلّاب وظائف (ما) النّحويّة.
- أن يستنبط الطّلّاب أنواع (ما) من الجمل، بناء على معانيها.
- أن يكتسب الطّلّاب مهارات إعراب (ما).
- أن يوظِّف الطّلّاب أنواع (ما) في عمليات التّواصل اللّغويّ.

ثم حُلِّلت الفكرةُ العامَّة لموضوع (ما وأنواعها ووظائفها النّحويّة)، وأُعِدَّت أذهان الطلّاب له تهيئةً وتشويقًا، وكانت البداية فيها بمعانٍ واضحة لديهم مَبْنِيَّة على مُدْرَكَات حسّيّة مألوفة عندهم.

2- دراسة الأمثلة وتأمّلها:

وفيها عُرضت أمثلة مكتوبة، منطوية على أنواع (ما) ووظائفها النّحويّة، وحُمِلَ الطّلّاب على دراستها وتأمّلها، باستخدام التّفكير والتّحليل والاستدلال والربط والاستكشاف.

3- استنتاج القواعد:

وفيها استنتج الطّلّاب أنواع (ما) ووظائفها النّحويّة بمساعدة المعلّم، من خلال دراسة الأمثلة وتأمّلها، وإعمال التّفكير والتّحليل والربط والاستكشاف.

4- التّطبيق:

فيها أُجريت تدريبات متنوعة، شملت أنواع (ما) ووظائفها النّحويّة كلّها؛ للوصول إلى مدى إدراك الطّلّاب القواعد، ولتثبيت المعلومات في أذهانهم بالممارسة.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

ثانيًا/ تعليم (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) بطريقة المعنى

الطّريقة القائمة على المعنى هي الّتي يربط فيها الطّلّاب المعلومات الجديدة بفهم وإدراك مع معلومات موجودة أصلًا في بُنَاهم المعرفيّة، وهذا يعني أنّ التّعلّم لا يحدث لدى الطّلّاب نتيجة تراكم معلومات جديدة، ولكن عندما يتمكّنوا من ربط المعلومات الجديدة بالبُنَى المعرفيّة الحاليّة لديهم.

وخطوات طريقة التّعلّم بالمعنى الّتي سار عليها درس (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) ثلاثُ خطوات، هي:

1- المنظّم المتقدّم:

فيها أُعطي الطلّاب مقدّمة للدّرس، تحوي مخرجات التّعلّم الواجب تحقيقها، ثمّ معلومات عامّة ذات علاقات بمبادئ الدّرس الجديد ومفاهيمه، واستُخْدِم فيها نوعان من الإستراتيجيات التّربويّة: الأوّل المنظّم المقارِن، بدمج المعلومات الجديدة مع المعلومات السّابقة المشابهة، مع زيادة تمييز المختلفات الّتي تشكّل اضطرابًا. والثّاني المنظّم الشّارح، بإيضاح الرابط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السّابقة المشابهة.

2- تنظيم المحتوى وتقديمه:

فيها نظّم المعلّم المعلومات الجديدة تنظيمًا منطقيًّا، وعرضها بحسب أوجه التّشابه والاختلاف، باستخدام أمثلة، وأشركَ الطّلّاب في أنشطة التّعلّم القائم على المعنى، وفق ما يلي:

- ربطُ (ما) بالأدوات النّحويّة الّتي سبقت دراستها، واستخلاصُ نوعها من أنواع الأدوات، وإثباتُ تعددها، وامتلاكها وظائف نحويّة، بفهم وإدراك.
- الإشارة إلى المعارف والخبرات السّابقة الّتي يتمّ التّفاعل معها في الدّرس الجديد، بالإشارة إلى النَّفي وأدواته السّابقة، والمصدر المؤول، والنّواسخ الحرفيّة (إنّ وأخواتها) وعملها، ومفهوم الاستفهام وأدواته، واسمي الموصول الّذي والّتي وجملة صلة الموصول، وأدوات الشّرط الجازمة، وأسلوب التّعجّب القياسيّ المسبوق بـ (ما)، والنّكرة.
- مساعدة الطّلّاب في تنظيم المعارف والخبرات الجديدة، وربطها مع المعارف والخبرات السّابقة، وفيها قام الطّلّاب بأدوار حيويّة وفاعلة ونشطة، باكتشاف المادة العلميّة جزئيًّا وكلّيًّا بتذكرها أو استدعائها، واستقبال المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السّابقة ودمجها في بُنَاهم المعرفيّة، وتمكّنوا من استرجاعها والإفادة منها، وأبعدوا أنفسهم عن حفظها آليًّا دون ربطها ودون فهمها.
- إجراء تشبيهات مناسبة لما في مخزون الطّلّاب؛ لجعل المعارف والخبرات السّابقة والجديدة لديهم ذات معنى، وقابلة للنقل إلى المواقف الجديدة.

3- تعزيز التّنظيم المعرفيّ:

فيها رُبِطَتِ المعلومات الجديدة بالمنظّم المتقدّم، وتعزيز التّعلّم بالاستقبال النّشط، والتّدريب عليها، وإجراء التّطبيقات وفق ما يلي:

- جعل الطّلّاب يقومون بتدريبات فصليّة على بناء أطر وخطوط عريضة ومخططات مفاهيم، باستخدام: خرائط المفاهيم، وشبكاتها، والرسوم التّخطيطيّة ذات الشكل (V)، والرسوم التّخطيطيّة الدائريّة للمفهوم.
- مساعدة الطّلّاب على إحداث تغذية راجعة تصحيحيّة؛ لجعل المعرفة الجديدة فاعلة في التّمثيل والتّطبيق والتّحليل، بمناقشتهم في المفاهيم المتعلّمة والحكم عليها.
- خُتِمَ الدّرس بمراجعة سهلة للمفاهيم الرئيسة؛ للتأكّد من تحقيق مخرجات التّعلّم، وأنّه تمّ ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السّابقة لدى الطّلّاب جميعهم، وتكليفهم بواجبات وأسئلة تطبيقيّة عمليّة.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

- في كلّ ذلك تمّ استخدام مبدأ التّوفيق التّكامليّ، الذي يُقصد به التّركيز على معنى (ما) وإدراك وظائفها النّحويّة، واستيعاب ما يميزها عن قَسِيمَاتها.

فوائد طريقة التّعلّم بالمعنى في تعليم النّحو لطلاب اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها:

طريقة المعنى لها أهمية كبيرة في تعليم النّحو لطلّاب اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها؛ ذلك لما تحققه من فوائد تُقَسَّم إلى فوائد دُنيا وفوائد عُليا:

الفوائد الدُّنيا: أوّلها زيادة الدافعيّة، فعندما يشعر المتعلّم بأنّ المادة الدّراسيّة ذات صلة بحياته واهتماماته، فإنّه يزداد تحفيزه للتّعلّم والاستمرار فيه. ثانيها: تعزيز الفهم والاستيعاب، فالتّعلّم بطريقة المعنى يُساعد في ربط المفاهيم الجديدة بالسّابقة، ممّا يسهّل على المتعلّم الفهم بعمق. ثالثها: تحسين الذاكرة، فالمعلومات المرتبطة بسياق معيّن أو تجارب شخصيّة تكون أسهل في التّذكر، فحينما يتعلّم الشخص اللّغة في سياق معنى، يكون أكثر قدرة على استرجاع الكلمات والعبارات لاحقًا. رابعها: زيادة الثّقة بالنّفس، فعندما يستطيع المتعلّم استخدام اللّغة الثّانية في مواقف حقيقية وذات معنى، تزداد ثقته بنفسه وقدرته على التّواصل. خامسها: تطوير المهارات الاجتماعية، فالتعلّم بالمعنى يتطلب التّفاعل مع الآخرين، ممّا يساعد المتعلّم على تطوير مهاراته الاجتماعيّة واستخدام اللّغة في سياقات حقيقية. سادسها: تحقيق الأهداف العمليّة، فالتّعلّم بالمعنى يُمكّن المتعلّم من تحقيق أهدافه العمليّة، سواء كانت متعلقة بالعمل، أو السفر، أو التّواصل مع ثقافات أخرى. سابعها: فهم السّياق، فبدلاً من حفظ القواعد بشكل مجرّد، يساعد تعلّم القواعد من خلال السياقات على فهم كيفية استخدامها في المواقف الحقيقية، وهذا يعزز استيعاب كيفية بناء الجمل والتّراكيب اللّغوية الصحيحة. ثامنها: تحسين الاستيعاب، فعندما تربط القواعد بمعاني الكلمات والسّياقات، يصبح تذكر القواعد سهلًا واستخدامها ميسورًا؛ فاستيعاب المعنى يساعد على استخدام القواعد تلقائيًّا دون تفكير طويل. تاسعها: التّطبيق العمليّ، فعندما تُتعلم القواعد بقراءة النّصوص أو الاستماع إلى المحادثات، يُمكن رؤية كيفية تطبيق هذه القواعد عمليًا، وهذا يساعد في إرساخ القواعد في الذهن أفضل من الدراسة النّظريّة البحتة. (الديلمي، 2003م، 93).

الفوائد العليا: أوّلها تعزيز التّفكير النقديّ، فالتّعلّم بطريقة المعنى يتطلب من المتعلّمين تحليل المعلومات وربطها بمواقف حياتية، ممّا يعزز مهارات التّفكير النّقدي. ثانيها: التّكيف الثّقافي، فالتّعلّم بالمعنى يَرفِد المتعلّمين بثقافة اللّغة المستهدفة، ممّا يسهّل عليهم التّكيف مع ثقافات مختلفة وفهمها. ثالثها: تحقيق التّعلم الدائم، فحينما تربط المعرفة بمواقف حياتية، يكون التّعلّم أكثر ثباتًا وديمومة، إذ تصبح المعلومات جزءًا من تجربة المتعلّم الشخصيّة. رابعًا: تعزيز المهارات اللغوية، فالتّعلّم بطريقة المعنى يساعد على تحسين المهارات اللّغويّة، فيتمّ تطبيقها في سياقات حقيقية (عبد الخالق، 1999م، 134).

ثالثًا/ إجراء اختبارين تحصيليين لقياس الفهم والتّطبيق بعد التّعليم بالطّريقتين:

أُجري اختباران تحصيليان لقياس استيعاب موضوع (أنواع ما ووظائفها النحوية) والقدرة على تطبيقاته، نُفِّذَ أحدهما بعد تعليم الموضوع عيّنة الدّراسة بالطّريقة الاستقرائيّة، ونُفِّذَ الآخر بعد تعليم الموضوع عيّنةَ الدّراسة بطريقة المعنى؛ للتحقق من جدوى التّعليم بطريقة المعنى مقارنةً بالطّريقة الاستقرائيّة، وجاءت أسئلة الاختبارين خليطًا من الأسئلة الّتي تتطلب صياغة إجابات (مقاليّة)، والأسئلة الّتي تتطلب إجابات منتقاة (موضوعيّة)، وصُممت لقياس مخرجات التّعلم المتوقع تحقيقها من دراسة الموضوع.

إجراءات بناء الاختبارين التّحصيليين:

- تحديد الغرض من الاختبارين؛ للمساعدة في توجيه الخطوات اللّاحقة، مثل: نوع الفقرات والتّوقيت.
- تحليل المحتوى المعرفيّ لموضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة)، وتحديد ما فيه من حقائق ومفاهيم وقواعد ومبادئ ونظريات وتطبيقات.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

- صياغة المخرجات التّعليميّة في المستويات العقليّة المختلفة، المتضمّنة أوجه التّعلّم في الموضوع، وبلغ عددها خمسة مخرجات.
- إعداد جدول مواصفات للاختبارين، مشتمل على تحليل المحتوى، والمجال المعرفيّ المستهدف قياسه.
- أُجري اختباران متحدّان في الأسئلة مختلفان في الصّيّغ؛ لضمان الثّبات والصّدق في قياس مدى جدوى التّدريس بطريقة المعنى مقارَنةً بالطّريقة الاستقرائيّة.
- لقياس الثّبات بين الاختبارين تمّ استخدام طريقة الصّور المتكافئة، وتمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياسه؛ لأنّه يلائم الاختبار التّحصيليّ، ولأنّه يساعد في تكوين صورتين متكافئتين من اختبار واحد، تتوافر فيهما ذات المواصفات، وصِيغت الأسئلة بدرجة الصُّعُوبة نفسها، وعدد الأسئلة نفسه، وتوافقِ الصُّورتين في المظاهر العامّة نفسها (النور، 2007م، 49).
- صياغة أسئلة الاختبارين وفقراته، وتضمّن كلّ اختبار خمسةَ أسئلة، وكلّ سؤال مكّون من عشر فقرات، ليقيس كلّ سؤال مُخْرَجًا تعليمًا من المخرجات المحدّدة مسبقًا، مع التزام معايير الجودة في الجانب الفنّيّ والموضوعيّ، على النّحو الآتي:

السّؤال الأوّل: سؤال الصّواب والخطأ، وتمّ التزام معايير الجودة فيه، المتمثّلة في: عدم وجود شكّ في صحّتها أو خطئها، وكلّ فقرة تناقش فكرة واحدة فقط، والفقرة لا تستخدم النّفي أو النّفي المزدوج، والفقرة لا تستخدم لغة غير مألوفة، والفقرة لا تستخدم كلمات التّعميم في بنودها، والفقرة لا تستخدم مفاهيم غير قابلة للقياس، وبنود فقرات الخطأ وبنود فقرات الصّواب غير متساوية، وترتيب العبارات الصحيحة وغيرها بعيدًا عن النّمطيّة.

السّؤال الثّاني: سؤال الاختيار من البدائل، وتمّ التزام معايير الجودة الموضوعيّة فيه، المتمثّلة في: الفقرة تحتوي على فكرة واحدة واضحة، وتوجد إجابة صحيحة واحدة فقط، والبدائل المتاحة للاختيارات منطقيّة، وتخلو الفقرة من أي تلميح بالإجابة الصحيحة، وتجنب استخدام عبارات مثل: (جميع ما سبق)، وجميع المعلومات بالفقرة ذات علاقة بالسّؤال، والإجابات مرتبة ترتيبًا أفقيًّا منسقًا، وسلامة وتجانس اللغة، وصياغة بدائل متجانسة الطول، وترتيب البدائل ترتيبًا منطقيّاً، واستخدام أربعة بدائل.

السّؤال الثّالث: سؤال التّكملة، وتمّ التزام معايير الجودة الموضوعيّة فيه، المتمثّلة في: الإجابة عن كلّ فقرة لا تحتمل أكثر من إجابة واحدة، وعدم كتابة جزء من الجملة يُوحي بالجزء النّاقص منها، وفي كلّ عبارة فراغ أو فراغان لا غير.

السّؤال الرّابع والخامس: سؤالان يتطلبان صياغة إجابات (مقاليّة)، وتمّ التزام معايير الجودة الموضوعيّة فيهما، المتمثّلة في: المهمّة محدّدة بدقّة ووضوح، والعمليات العقلية المراد قياسها محدّدة بدقّة، وكلّ سؤال له درجة محدّدة، وكلّ فرع من فروع الأسئلة له درجة محدّدة، واستخدام أسئلة كثيرة وقصيرة بدلًا من أسئلة طويلة وقليلة، وكمّ الإجابة محدّد بعدد الأسطر، وتوجد نقاط أساسيّة تُحدّد مسار الإجابة (باسل، 2012م، 61).

- التزم الاختبار موصفات الاختبار الجيّد الأساسيّة المتمثّلة في الصّدق والثّبات والموضوعيّة والشّموليّة. والتزم موصفات الاختبار الجيّد الثّانويّة المتمثّلة في: سهولة الإجراء، وسهولة التّصحيح، وقلّة التّكاليف، وترتيب الفقرات. والتزم موصفات الاختبار الجيّد الظاهريّة المتمثّلة في: شكل ورقة الاختبار، وتعليماته.

- جاءت الأسئلة في الاختبارين متطابقة في الفقرات مختلفة في الصيغة؛ وسعى الباحثان لجعل معامل الصّعوبة والسهولة في الاختبارين متساويتين؛ ليكون قياسهما صادقًا، وتمّ التأكّد من ذلك بعرض الاختبارين على ثلاثة محكّمين مختصّين، وكانت إفاداتهم التّطابق في معامل الصّعوبة والسّهولة، ورُوعي احتمال تحسن مستوى العيّنة في الاختبار الثاني بسبب تكرار الشرح.

- التهيئة لتطبيق الاختبارين، وما يرافق ذلك من تنظيم الطّلّاب في القاعات، وتوزيع أوراق الاختبارين، وتولّي أعمال المراقبة أو الإشراف عليها، وجمع الأوراق والتّأكّد من عددها.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

- تصحيح إجابات عيّنة الدّراسة في الاختبارين حسب مفتاح التّصحيح المُعَدّ يدويًّا.

الإجراءات التّطبيقيّة الميدانيّة للبحث:

مرّت الإجراءات التّطبيقيّة الميدانيّة للبحث بأربع مراحل، هي: مرحلة العيّنة، ومرحلة التّعليم، ومرحلة الاختبارين، ومرحلة التحليل الإحصائي، وتفصيلها كما يلي:

1- اختيار عيّنة الدّراسة من خمسين طالبًا، من طلّاب المستوى الثّالث، بقسم تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، بجامعة الملك خالد خلال العام 1445هـ، الفصل الدراسي الثاني.

2- تعليم عيّنة الدّراسة المُختَارَةِ موضوعَ (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) وفق الطّريقة الاستقرائيّة.

3- إجراء اختبار تحصيليّ لاستيعاب موضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) وإتقان تطبيقه وفق الطّريقة الاستقرائيّة.

4- تعليم عيّنة الدّراسة المُختَارَةِ موضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) وفق طريقة المعنى.

5- إجراء اختبار تحصيلي لاستيعاب موضوع (أنواع ما ووظائفها النّحويّة) وإتقان تطبيقه وفق طريقة المعنى.

6- تصحيح إجابات عيّنة الدّراسة عن الاختبارين حسب مفتاح الإجابات المُجَهَّز.

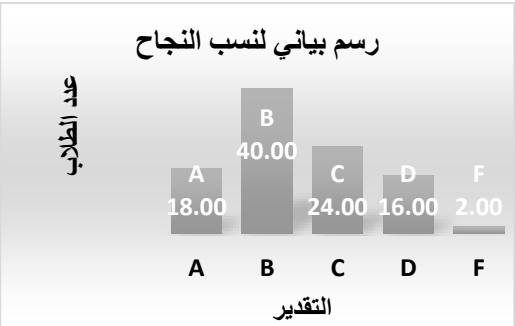
7- قياس مخرجات التّعلّم في الاختبارين ومقارنتها؛ للحصول على الفروق الإحصائيّة، ولإصدار حكم من ذلك.

8- القيام بعمليات إحصائيّة؛ لقياس الفرق الإحصائيّ الدّالّ بين متوسطي درجات الاختبارين.

المُقَارَنَةَ الإحصائيّة بين درجات الاختبار الأوّل والاختبار الثّاني:

جدول رقم (1) مقَارَنَةَ النِّسَب الّتي تحصّل عليها طلّاب العيّنة بعد الاختبارين الأوّل والثّاني

نطاق الدرجات	التقدير	الاختبار الأول		الاختبار الثاني	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
50 - 45	ممتاز	3	%6	9	%18
44 - 40	جيّد جدًا	8	%16	20	%40
39 - 35	جيّد	13	%26	12	%24
34 - 30	مقبول	11	%22	8	%16
أقل من 30	رسوب	15	%30	1	%2
		نسبة النجاح	**%70**	**نسبة النجاح**	**%98**



DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

أظهرت التّحليلات الإحصائيّة فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسطي درجات الطّلّاب في الاختبارين، فقد حقق الطّلّاب في الاختبار الثّاني بعد تعلّمهم باستخدام طريقة المعنى نتائج أفضل، حيث ارتفعت نسبة النّجاح بمقدار 28%، وارتفع متوسط الدرجات الإجمالية بنسبة 36% مقارنة بنتائجهم في الاختبار بعد تعلّمهم بالطريقة الاستقرائية

جدول رقم (2) مقارنة نسب مخرجات التّعلّم الّتي حققها الطّلّاب بعد الاختبار الأوّل والثّاني

رمز المخرج	السّؤال	المخرجات	الاختبار الأوّل	الاختبار الثّاني
ع 1	الأول	نسبة المخرج الأوّل	%90	%98
ع 2	الثاني	نسبة المخرج الثّاني	%84	%94
م 1	الثالث	نسبة المخرج الثّالث	%78	%91
م 2	الرابع	نسبة المخرج الرّابع	%71	%83
م 3	الخامس	نسبة المخرج الخامس	%62	%80
الجميع		متوسط مخرجات التّعلّم	%77	%89

أشارت المقارنة الإحصائيّة بين نسب مخرجات التّعلّم للاختبارين الأوّل والثّاني إلى أنّ نسبة المخرج الأوّل تحسنتْ في الاختبار الثّاني بمقدار 8%، وأنّ نسبة المخرج الثّاني تحسنت في الاختبار الثّاني بمقدار10%، وأنّ نسبة المخرج الثّالث تحسنت في الاختبار الثّاني بمقدار 13%، وأنّ نسبة المخرج الرّابع تحسنت في الاختبار الثّاني بمقدار12%، وأنّ نسبة المخرج الخامس تحسنت في الاختبار الثّاني بمقدار 18%، وأنّ متوسط المخرجات جميعها تحسن بنسبة 12%، وأنّ الفرق بين نسب المخرجات في الاختبارين سَجَّلَ أعلى نسبةً في السّؤال الخامس الذي يقيس م3.

جدول رقم (3) الفرق بين المتوسطات الحسابيّة لدرجات الاختبار الأوّل والثّاني باستخدام اختبار القياس (ت)

السّؤال	الاختبار	عدد الطّلّاب	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدرجة	قيمة (ت)		الدّلالة الإحصائيّة
						المَحْسُوبَة	الجَدْوَلِيّة	
الأوّل	الأول	50	65	10	50	3 .5	2 .009	*0 .001
	الثاني	50	72	8				
الثّاني	الأول	50	70	12		4 .2		*0 .0002
	الثاني	50	78	9				
الثالث	الأول	50	68	11		3 .8		*0 .0001
	الثاني	50	75	10				
الرّابع	الأول	50	70	11		3 .2		*0 .0003
	الثاني	50	73	12				
الخامس	الأول	50	64	9		3 .1		*0 .001
	الثاني	50	79	12				
المجموع	الأول	50	66	11		4 .5		*0 .002
	الثاني	50	76	8				

أشارت النتائج الإحصائيّة إلى أنّه يوجد فرقٌ إحصائيّ بين متوسطي الاختبار الأوّل والاختبار الثّاني عند مستوى (0.05)، لصالح الاختبار الثّاني، وعند مقارنة المتوسط الحسابيّ في الاختبار الأوّل بالمتوسط الحسابيّ في الاختبار الثّاني اتّضح أنّ هذا الفرق لصالح الاختبار الثّاني في الأسئلة جميعها.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

الخاتمة:

بعد استكمال متطلبات هذا البحث تمّ التّوصّل إلى النتائج الآتية:

- ثبوت ارتفاع نسبة النّجاح بمقدار 28% في الاختبار الثّاني، الّذي أقيم لعيّنة الدّراسة بعد تعلّمها موضوع أنواع ما ووظائفها النّحويّة بطريقة المعنى.
- ثبوت ارتفاع نسبة التّحصيل العلميّ لموضوع أنواع ما ووظائفها النّحويّة لدى عيّنة الدّراسة بعد تعلّمها بطريقة المعنى في الاختبار الثّاني بمقدار 36%
- وجود تحسن في نسب مخرجات التّعلّم في الاختبار الثّاني بعد تعليم عيّنة الدّراسة بطريقة المعنى في الأسئلة كلّها بمقدار 12%
- وجود فرق إحصائيّ دالّ بين متوسطي درجات الاختبار الأوّل المُنْعَقِد بعد تعلّم عيّنة الدّراسة بالطّريقة الاستقرائيّة، ودرجات الاختبار الثّاني المُنْعَقِد بعد تعلّم عيّنة الدّراسة بطريقة المعنى لصالح الاختبار الثّاني.
- التّحسن الّذي حصل في نسب النّجاح، ونسب مخرجات التّعلم لصالح الاختبار الثّاني، والفرق الدالّ الّذي ثبت بين متوسطي درجات الاختبار الأوّل والثّاني لصالح الاختبار الثّاني أيضًا باستخدام اختبار القياس (ت)؛ يؤكّد إفادة الطّلّاب من طريقة المعنى في فهم موضوع أنواع ما ووظائفها النّحويّة والقدرة على استنباط قواعده والتمكّن من تطبيقها.

بعد استكمال متطلبات البحث تمّ التوصل إلى النتائج الآتية:

- أظهرت النتائج ارتفاعًا في نسبة النجاح بمقدار 28% في الاختبار الثّاني مقارنة بالاختبار الأوّل، ممّا يشير إلى تحسن ملحوظ في أداء الطلاب بعد تطبيق طريقة التعليم بالمعنى.
- كشفت النتائج عن زيادة في مستوى التحصيل العلمي بنسبة 36% في موضوع "أنواع ما ووظائفها النحوية" بعد تطبيق طريقة التّعلّم بالمعنى.
- أظهرت جميع مخرجات التّعلّم تحسنًا ملحوظًا بعد تطبيق طريقة التّعلّم بالمعنى، حيث بلغ متوسط الزيادة في النسبة الكلية للمخرجات 12%
- أظهر اختبار (t) المستقل وجود فرق دال إحصائيًا ($p < 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في الاختبارين الأول والثاني، لصالح الاختبار الثاني بعد تعلّمهم بطريقة المعنى.

تفسير النتائج:

تشير النتائج إلى تفوق واضح لطريقة التّعلّم بالمعنى في تعليم موضوع (أنواع ما ووظائفها النحوية). ويمكن تفسير هذا التّحسن على أنّه نتيجة لقدرة الطلاب على بناء فهم أعمق للمادة الدراسية من خلال الربط بين القواعد النحوية والمعاني اللغوية. كما أنّ التركيز على المعنى يسهم في زيادة الدافعية لدى الطلاب ويسهل عملية الحفظ والاسترجاع.

الاستنتاجات:

بناءً على النتائج السابقة، يمكن استنتاج أنّ طريقة التّعلّم بالمعنى هي طريقة فعّالة في تعليم القواعد النحوية، حيث تسهم في تحسين أداء الطلاب واستيعابهم المادة الدراسية. ولذلك، ينصح بتبني هذه الطريقة في تعليم القواعد النّحويّة في المستويات التّعليمية المختلفة، وإقامة دورات تدريبيّة وورش عمل لمعلمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ لتدريبهم على طريقة المعنى.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

التّوصيات:

- إجراء دراسة للتحقّق من جدوى تعليم النّحو بالمعنى في بقاء أثر التّعلّم.

المصادر والمراجع

1. الإستراباذيُّ. محمد بن الحسن الرضي. (1975م). *شرح شافية ابن الحاجب*. (ط 2). بيروت. دار الكتب العلمية.
2. امْرُؤُ القَيْس. بن حجر بن الحارث. (2004م). *ديوان امرئ القيس*. (ط 2). بيروت. دار المعرفة.
3. باسل. خميس أبو فودة. (2012م). *الاختبارات التحصيلية*. (ط 1). الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر. (1992م). *دلائل الإعجاز*. القاهرة. مطبعة مدني.
5. ابن جني، أبو الفتح عثمان. (2008م). *الخصائص*. بيروت. دار الكتب العلمية.
6. الدّهراويّ. صالح حسن. (2011م). *أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التّعلّم*. (ط 3). عَمّان. دار الحامد.
7. الديلمي. علي حسين. (2003م). *الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية*. (ط 1). عمان. دار الشرق.
8. الزَّجّاجيّ. عبد الرحمن بن إسحاق. (1984م). *حروف المعاني والصفات*. بيروت. مؤسسة الرسالة.
9. الزغلول. عماد. (2001م). *نظريات التعلم*. (ط 1). عَمّان. دار الثقافة للتوزيع والنشر.
10. ابْنُ السَّرَّاجِ. أبو بكر محمد بن السري. (1996م). *الأصول في النّحو*. بيروت. مؤسسة الرسالة.
11. السليطي. ظبية سعيد. (2002م). *تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة*. (ط 1). القاهرة. الدار المصرية.
12. السَّمِين الْحَلَبِيّ. شهاب الدين أحمد بن يوسف. *الدّرّ المصون في علوم الكتاب المكنون*. دمشق. دار القلم.
13. صلاح. سمير يونس. (2005م). *التدريس العام وتدريس اللغة العربية*. (ط 2). الكويت. مكتبة الفلاح.
14. الطناوي. عفت. (2002م). *التعليم وأنماط التعلم وتطبيقاتها النفسية والتربوية*. (ط 1). القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
15. ابن عاشور. محمد الطَّاهر. (1984م). *التّحرير والتّنوير*. تونس. الدار التونسية للنشر.
16. عبد الخالق. محمد. (1999م). *طرق تدريس اللغة العربية*. (ط 1). ماليزيا. مطبعة جامعة المدينة العالمية.
17. العتيبي. نايف. (2008م). *مبادئ علم النفس التربوي*. (ط 1). الإمارات. دار الكتاب الجامعي.
18. الْعُكْبَرِيُّ. أبو البقاء عبد الله ين الحسين. (1995م). اللُّبَاب في علّل البناء والإعراب. (ط 1). دمشق. دار الفكر.
19. الفوزان. عبد الرحمن. وآخرون. (20014م). *العربية بين يديك*. (ط 2). الرياض. مكتبة الملك فهد الوطنية.
20. قطامي. أبو جابر يوسف. (2000م). *تصميم التدريس*. (ط 1). دمشق. مطبعة دار الفكر.
21. النَّابِغَةُ الذُّبْيَانِيُّ. زياد بن معاوية. (1968م). *ديوان النَّابِغة*. (ط 1). القاهرة. دار المعارف.
22. ابن النَّاظِم. بدر الدين محمد بن مالك. (2000م). *شرح ابن الناظم على ألفية بن مالك*. (ط 3). بيروت. دار الكتب العلمية.
23. نشواتي. عبد المجيد. (1996م). *علم النفس التربوي*. (ط 2). القاهرة. دار الفرقان للنشر والتوزيع.
24. النور. محمود علام. (2007م). *القياس والتقويم في التربوي*. (ط 1). الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
25. مجاور. محمد صلاح الدين. (1978م). *تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. (ط 1). القاهرة. دار المعارف.
26. ابْنُ الْوَرَّاقُ. محمد بن عبد الله. (1999م). *علّل النّحو*. الرياض. مكتبة الرشد.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.755