DOI: https://doi.org/10.37547/ot/vol-02-02-11 Maqola betlari: 90-100

Toshkent davlat sharqshunoslik universiteti

SHARQ MASH'ALI

Jurnal vebsayti:
https://orientalstudies.uz/index.php/ot

METHODS OF TEACHING ARABIC GRAMMAR FOR PRE-UNIVERSITY LEVELS

Sayed Mohamed Ahmed Korayem
Doktor,
Tashkent State University of Oriental Studies
Tashkent, Uzbekistan

ABOUT ARTICLE

Key words: teaching methods - grammatical rules - pre-university

Abstract: Grammatical rules are one of the most prominent stages of learning the Arabic language, and they can only be understood through learning, and in order for the teacher to achieve his educational goals, he must use more than one method in teaching, because teaching Arabic grammar to our students is an issue that occupies all of our thinking, and they disturb all those concerned with the Arabic language as a lesson and teaching.

Therefore, in this study, we will try to focus on the most important methods used to teach grammatical rules to students of the Arabic language in the pre-university stages.

INTRODUCTION

مقدمة

اللّغة العربية أداة التّواصل المشترك بين أبناء الأمة العربية، وهي لغة الدين الإسلامي. ولغتنا العربية تترابط بأنظمتها الفرعية، سواء أكانت، صوتية، أم نحوية، أم صرفية، أم دلالية، وتتشابك العلاقات القائمة فيما بينها، لتكون كلا مركبا من النظام اللغوي. ولكي يسيطر الطالب في مرحلة ما قبل الجامعة على فنون اللغة الأربعة من استماع، وتحدث، وقراءة وكتابة، فعليه أن يكون مدربا تدريبا كافيا على تطبيق قواعد النحو.

فالنحو العربي له منزلة عظيمة من بين فروع اللغة العربية،" فمنزلته من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة، هو أصلها الذي يستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها، فلن تجد علما من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغني عن معونته "[1]

[1] عباس حسن اللغة والنحو بين القديم والحديث (د. ط؛ القاهرة: دار المعارف، 1966)، ص 60.

ويعد النحو من أكثر المواضيع تعقيدا وصعوبة ليس فقط على المتعلمين العربية من غير الناطقين بها وإنما أيضا على أبنائها فنري حسين قورة يقول:" إنَّ قواعدَ اللغة العربية متشعِّبة ومتعدِّدة، ومبنيَّة في تشعُّبها على أُسُس نُطْقيَّة وفلسفيَّة لا يكاد يدخُل إليها الدَّارس من أبناء العربيَّة نفسِها ليسبُر غورَها حتَّى ينزلق إلى متاهات قد يضلُّ فيها المسالك، تلك المسالك التي عبَّر عنها عيسى الناعوري بأنَّها فلسفات لغويَّة تكثر فيها التَّسميات والقياسات، والتَّفريعات والتَّخريجات والجوازات"(2)

وهذا ما جعل فيشر يؤكد على صعوبة تعلم القواعد النحوية لغير العرب في معرض حديثه عن معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية فيقول:" لقد قام العرب بوضْع نظام خاصّ بالقواعد بالنِّسبة للغتهم، وقد تمَّت صياغةٌ لهذا النظام من أجل العرب الرَّاغبين في تعلُّم العربية الفصيحة، ولكنَّه لا يناسب غير العرب"(3).

وتعليم النحو للناطقين بغير العربية من الأمور التي تشغل عقول المدرسين ومصممي البرامج لتعليم العربية للناطقين بغيرها وتتمثل هذه المشكلات عادة في اختيار الموضوعات المناسبة، وطريقة التدريس والامثلة والتدريبات وتحديد الأهداف يقول محمود كامل الناقة: قبل أن نَقوم بتقْديم أيِّ جُزْء من القواعِد، علينا أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدِّمه مفيدٌ ونافع للدَّارسين؟ هل هو ضَروري لتحْقيق أهدافهم من تعلُّم اللغة؟ هل هذا هو الوقْت المناسب لتقديمه؟ لماذا ندرس النَّحو بهذا المحتوى وبتلك الطَّريقة فقط دون غيرها؟ (4) ولكي يحقق الأستاذ أهدافه التعليمية لا بد أن يستخدم أكثر من طريقة في التدريس، وخاصة في تدريس القواعد النحوية، لما توصف به من صعوبة عند الكثير من المتخصصين العرب.

يري حسن شحاتة أنَّ: "من أسباب صعوبة النَّحو العربي في المدارس الآن: كثرة الموضوعات في الكتاب المقرَّر التي في الحقيقة يجب استِبْعادها، والسَّبب الثاني يرجع إلى المدرّس نفسه؛ وذلك لأنَّ المدرّس يهتم بنظريَّاته دون الاهتمام بالجوانب التطبيقيَّة إلاَّ بقدر مساعدة الطَّلبة لفهم القواعد وحفْظها استعدادًا للامتحان، وأنَّ أسئلة الامتحان تُصاغ لاختبار فهْم الطَّالب وقدراتهم على الحفظ"(5).

هذا ما أدى إلى المناداة بتيسير النحو العربي - بداية من الجاحظ وانتهاءً إلى دعاة التيسير في العصر الحالي-يقول إلياس ديب في ذلك: "فلنجعل شعارنا في تعليم القواعد البساطة والوضوح، فقليلٌ يفيد ويُستوْعَب ويُفهم ويُستخدم خيرٌ من كثير يُحفظ ويردَّد بدون فهم، ثمَّ يتلاشى كضباب كثيف خانق"(6).

ويقول عابد توفيق الهاشمي: "عدم الإيغال في دقائق الموضوع، والوجوه المتعددة له، والشواذّ عن القاعدة، وحفظ الشَّواهد فيه، واختلاف الآراء والمذاهب النحويَّة، وضرورة البعد عن الاستِطْراد في الموضوعات النَّحويَّة التي لا تُفيد الطَّالب في واقع الحياة، كدقائق الإعراب وما يتَّصل به من بناء وإعراب تقديري ومحلّي، ويحسن للمدرّس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويَّة وطريقة استِعْمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون التفاصيل"(7).

إن الهدف من تعلم النحو هو خلق سلوك لغوي سليم لدي المتعلم كما يقول رشدي أحمد طعيمة: "إنَّ هدف تدريس النَّحو ليس تَحفيظ الطَّالب مجموعةً من القواعد المجرَّدة أو التَّراكيب المنفردة، إنَّما مساعدته على فهْم التَّعبير الجيّد وتذوُّقه وتدرُّبه على أن ينتجه صحيحًا بعد ذلك، وما فائدة النَّحو إذا لم يُساعد الطَّالب على قراءة النَّصّ فيفهمه، أو التَّعبير عن شيء فيجيد التَّعبير عنه؟!(8)

وقال أحمد مدكور: "الهدف من دراسة القواعد النحويَّة هو تقويم الأذُن واللِّسان والقلم؛ أي: إقدار الفرْد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة"(9).

لقد تحدث ابن خلدون في المقدمة عن طرق تدريس القواعد النحوية الناجحة يقول: "وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرا بحال هذه الملكة، وهو قليل واتفاقي، وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه، فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب ، وشواهد أشعارهم

(2) حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليليَّة ومواقف تطبيقية، القاهرة، دار المعارف 1969، ص9.
(3) فولد فيشر، معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية، "ندوة تأليف كتب تعليميَّة للغة العربيَّة للناطقين باللغات الأخرى"، الرباط من 4 - 7 مارس 1980م، ص 2.
(4) محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه - مداخله - طرق تدريسه، جامعة أم القرى، 1985م، ص: 285.
(5) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار المصرية اللبنانية، 1992، ص202.
(6) إلياس ديب، مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية: دراسة اللغوية، بيروت، دار الكتب اللبنانية، 1981، ص278.
(7) عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لتدريس اللغة العربية، ص204.
(8) رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ، رباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة 1989، ص20.
(9) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح، 1984، ص 249

وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكف عليه والمحصل له، قد حصل على حظ من كلام العرب، واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته، وتنبه به لشأن الملكة، فاستوفى تعليمها فكان أبلغ من الإفادة" (10)

مما سبق نستطيع أن نستخلص خطوات تدريس القواعد النحوية العربية:

الانطلاق: ويكون عن طريق وضعية انطلاقيه للدرس تتمثل في مراجعة القاعدة السابقة لها صلة بالدرس الجديد عن طريق طرح أسئلة حول القاعدة المدروسة، أو مطالبة التلاميذ بإنشاء جمل تحمل محتوى القاعدة المدروسة.

العرض: اختيار المعلم نص مثل سورة قرآنية أو قصيدة شعرية يكتبها على السبورة، ومطالبة التلاميذ بقراءتها وحفظها.

التحليل والاستنتاج: تستخرج الأمثلة التي تبنى عليها القاعدة من النص المحفوظ، وتسجل على السبورة على ترتيب أجزاء القاعدة ثم تناقش هذه الأمثلة لتستنتج منها القاعدة.

الاستثمار: وضع تمارين حول القاعدة المدروسة لمعرفة إذا ما ترسخت في ذهن التلاميذ.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هل توجد طريقة واحدة لتدريس القواعد النّحوية؟ أم هناك طرائق متعددة؟ وللإجابة على هذا السؤال نقول إنّ العملية التعليمية تتكون من ثلاثة أقطاب رئيسة هي: المعلم، والمتعلم والمحتوى، ويمكن أن نضيف إليها عنصر الطريقة المتبعة في التّدريس، لما لها من دور كبير في نجاح عملي التّعلم (11) فالطريقة هي التي تضمن السير الحسن للدّروس، وتترجم المحتويات إلى مواقف وسلوكيات، لأنّ نجاح التّعليم يرتبط بنجاح الطريقة المستخدمة فيه، ويمكن إجمال هذه الطرق في الشكل التالي:

1–طريقة القياس

وهي طريقة تقوم على عرض القاعدة أولا: على السبورة، ثم تقديم الأمثلة والشواهد التي توضح القاعدة وتثبتها، فهي طريقة تقوم على الحفظ في المقام الأول ينتقل فيها المعلم من الكليات إلى الجزئيات، أي من الأحكام العامة إلى الخاصة ومن القانون إلى البرهان، ومن حفظ القاعدة إلى فهم الأمثلة الموضحة والتطبيقات، وبذلك من الصعب إلى الأسهل(12)

وتعد هذه الطرق إحدى طرق التفكير التي تقود العقل من المعلوم إلى المجهول فينتقل الفكر من العام إلى الخاص، غير أن الجزئيات لا تنطوي تحت القاعدة العامة مما يضطرنا إلى الحذف، والتقدير والتأويل،

(10) ابن خلدون المقدمة، (ط1؛ الجزائر: الدار التونسية للنشر المؤسسة الوطنية للكتاب، فيفري 1984م)، ص 730.

(11) عمر لحسن النحو العربي وإشكاليات تدريسه، (الجزائر: أعمال ندوة تيسير النحو، 2001م)، ص 513.

(12) سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، (ط1؛ الأردن: دار وائل للنشر، 2005م)، ص 513.

ونشوء الخلافات في المسألة الواحدة، فتستهدف بذلك القاعدة كغاية في ذاتها، وليس وسيلة[13] وخير ممثل لهذه الطريقة كتاب *ألفية ابن مالك*.

ومن مزايا طريقة القياس تقديم المفاهيم مقترنة بأمثلة توضيحية.، واختصار وقت التعلم. كما أنها تعد طريقة سهلة على المعلمين وتريحهم من النقاش[14] ومن عيوبها أنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات، أي أنها عكس قوانين الإدراك، حيث تبدأ بالصعب، وتنتهي بالسهل [15] كما أنها لا تؤدي إلى اكتشاف التلميذ للقوانين النحوية، أي لا يساهم في الفهم الجيد رغم حفظ القاعدة، وهذا ما يعيق التطبيق الجيد[16]كما أنها طريقة تجلب الملل، ولا تكسب التلميذ معلومات مفهومة، وتؤدي إلى النفور من دراسة القواعد النحوية[17]

ومن هنا نستنتج أن هذه الطريقة لا تصلح في المراحل التعليمية المدرسية (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، وقد تصلح للتعليم الجامعي لأن الطالب الجامعي قد يكون قد درس القواعد النحوية في المراحل السابقة، وأخذ فكرة مقبولة من المعلومات تمكنه من التجاوب مع هذه الطريقة.

إن احتياجات الطلاَّب العرب للنَّحو العربي في المراحل الثلاثة، الأولى والثانية والثالثة تَختلف عن احتِياجات الأجانب، ويَجب أن يكون ذلك الاختِلاف كذلك في المرحلة الثَّانويَّة والجامعيَّة، وفي هذا الصَّدد يقترح عابد توفيق ويقول: "عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعدّدة له والشَّواذّ عن القاعدة، وحِفْظ الشَّواهد فيه، واختِلاف الآراء والمذاهب النَّحويَّة، وضرورة البُعد عن الاستِطْراد في الموضوعات النَّحويَّة التي لا تُفيد الطَّالب في مواقع الحياة؛ كدقائق الإعراب وما يتَّصل به من بناء وإعْراب تقْديري ومحلّي، ويحسن بالمدرّس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويَّة وطريقة استِعْمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل"[18].

2- طريقة الاستنباط

تعد هذه الطريقة عكس الطريقة السابقة، حيث تبدأ فيها من الجزء للوصول إلى الكل ويمكن تعريفها كالآتي:" هي طريقة طبيعية للوصول إلى النتائج، إذ يقوم المدرس بفحص الجزئيات (الأمثلة النحوية) للوصول إلى الكليات (القاعدة)، وذلك بعرض الأمثلة المتنوعة على السبورة، والتي تعالج موضوعا بعينه ثم شرحها بمشاركة المتعلمين، وبعدها تتم عملية الربط بين العبارات للوصول إلى القاعدة النحوية الشاملة "[19]

وينصح عبد الحميد فايض مدرس اللغة باختيار الأمثلة وإكثارها قبل أن يستنتج القواعد حتَّى تكون راسخة وثابتة في ذهن الطالب[20]

وعند اختيار الأمثلة يجب أن نُراعي كذلك معيار السهولة من حيث الكلِمةُ والتَّراكيب، وأن نستبعِد الأمثلة التي فيها خلافات عند عُلماء النَّحو، والافتراضات التي لم تكن موجودة في اللغة؛ وذلك لأنَّه يجعل عمليَّة تعليم النَّحو صعبة[21]

وتتم طريقة الاستنباط وفق خمس خطوات[22]

أ-المقدمة (التمهيد): وتهدف إلى إشارة اهتمام المتعلمين وتشويقهم سواء بأسلوب القص أو الحوار أو مبدأ النقاش مع المتعلمين لتحقيق التهيئة الانفعالية والعقلية.

ب-العرض: ويتم فيه عرض المعلومات التي تضمن الأمثلة في هذه الأخيرة التي تنطوي على القاعدة النحوية المنشودة في ثناياها.

---

(13) أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، (د.؛ القاهرة: دار الفكر العربي، 2000م)، ص 294.

(14) انظر: المرجع نفسه ص 294.-295

(15)انظر: زكريا إسماعيل طرق تدريس اللغة العربية، (د.ط؛ مصر: دار المعرفة الجامعية، ش قنال السويس الشاطبي، 2005م)، ص 224.

(16) محمد رجب فضل الله الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، (ط1؛ القاهرة: دار عالم الكتب ،1998م)، ص 192.

(17) جاسم محمود الحسون، وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، (ط1؛ بدون بلد: منشورات جامعة عمر المختار البيضاء الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، 1996م)، ص248.

(18) عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1987، ص 204.

(19) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي،الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية (ط؛ الأردن: دار الشروق، 2003م) ص39.

(20) عبد الحميد فايض، رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت: دار الكتاب اللبنانية، 1984، ص182.

(21) أحمد شيخ عبد السلام، معايير تحديد القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ورقة العمل التي قمت في المؤتمر المنعقد في الجامعة الإسلامية الماليزية 24 - 26 من أغسطس سنة 1996، ص6.

(22) حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، (د.ط؛ الإسكندرية: المكتب العربي الحديث1999م)، ص325،324.

جـ -الربط والموازنة: وهو عقد الخطوات، ففيه تحلل الخبرات الجديدة بواسطة أسئلة هادفة لمعرفة الصفات المشتركة أو المختلفة، وربط بما يشابهها من الدروس السابقة، وفيه تتم عمليات الاستقراء والاستنباط، والاستدلال، ومع الموازنة والتحليل.

د -القاعدة: وبها تنتهي خطوات الدرس إذ تستنتج الأحكام، والقواعد العامة للدرس لمشاركة المتعلمين.

هـ -التطبيق: هو آخر خطوة تمثل عملية التقويم لاختيار مدى فهم المتعلم للقاعدة، وإما أن يكون جزئيا بعد استنتاج كل حكم أو كليا بقية الأحكام العامة ويهدف إلى تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين من خلال الممارسة

فمن أسباب صعوبة النحو: قلّة التطبيق، كما يقول زكريا إسماعيل: "بالرَّغم من استجابة التّلميذ أثناء حصَّة النَّحو وإجابته عن الأسئلة التي توجَّه إليه بعد الانتِهاء منها، فإنَّ طريقة التَّدريس نفسها تعتمِد على التَّلقين، ولا تستثير اهتِمامات التّلاميذ لتطبيق ما يدرسونه من قواعد"[23]. فالنحو العربي الذي يقدم للطالب الأجنبي لابد أن يحتوي مجموعة من التدريبات الكافية، وقال الركابي تأكيدًا على ذلك: "ألاّ يقتصر المدرّس في درس القواعد على مناقشة ما يعرض من الأمثلة، واستنباط القاعدة وتقْريرها في أذهان التلاميذ؛ بل عليْه أن يكثر من التدريبات الشفهيَّة المتركِّزة من أسس منظَّمة من المحاكاة والتكرار؛ حتَّى تكون العادة اللغوية الصحيحة عند التلاميذ"[24].

فالهدف من التَّدريبات هو تثبيت القواعد النَّحويَّة في ذهْن الطَّالب، ونقلها في الاستعمال الواقعي في حديثهم وكتابتهم، ولقد أشار محمود كامل الناقة إلى الأدوار الثلاثة التي يُمكن أن تلعبها التدريبات في برنامج تعليم اللغة الأجنبية: أولاً: أنَّها تستطيع أن تحدّد وتوضِّح الأهداف المقرّرة من المنهج، وثانيًا: أنَّها تستطيع أن تُثير دوافع الطَّلبة للتعلُّم، وثالثًا: أنَّها تستطيع أن تقيّم تحصيل الطلبة في الغرفة الدراسيَّة [25]

ولقد قدم النَّاقة مواصفات عامَّة للتدريبات اللغوية، وهي كالآتي:

- أن تتعدَّد أشكال التَّدريبات إن أمكن ذلك
- أن تكون التدريبات تثير الدَّارس إلى العمل الإضافي، كالواجب المنزلي والاعتماد على النَّفس في عملية التعليم الذَّاتي.
- أن تصمَّم التدريبات في كلّ درْس بِحيث تصِل بالدَّرس إلى استخدام مُحتواه اللّغوي بشكْل فعَّال.
- تركز التَّدريبات على التَّقابل بين اللغة العربية ولغة الدارس، وعلى ما يسبّب صعوبات ومشاكل للدَّارس.
- تركز التدريبات على المشاكل الأُخرى الناتِجة عن دراسات تحليل الأخطاء [26].

وينصّ رشدي أحمد طعيمة على أمور يَجب مراعاتها عند إعداد التَّدريبات، وهي:

- أن تكون متنوّعة بحيث يعالج منها مهارات لغويَّة أو تذوقيَّة معيَّنة
- أن تكون كثيرة بحيث تغطِّي أكبر عدد من المهارات اللغويَّة والتذوقيَّة.
- ألا يقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلي، وإنَّما يجب أن تعالج التدريبات أيضا المهارات الوجدانيَّة والجماليَّة التي تندرج تحت مفهوم التذوّق الأدبي.
- أن تجمع التدريبات التقويميَّة بين الاختبارات الموضوعيَّة واختبارات المقال.
- أن تتيح للدَّارسين فرصة القراءة الجهْريَّة التذوقية.
- أن يخصّص بعضها للعمل الجماعي في الفصْل وتوزيع المسؤوليَّات بين أكبر عددٍ من الدَّارسين.
- أن تخصّص بعض التَّدريبات لإسماع الدَّارسين قصائد مسجَّلة بصوت جيد تساعدُهم على الإحساس بمتعة الاتِّصال بالتراث العربي [27].

---

(23) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص1991.

(24) جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: دار الفكر 1986، ص 135.

(25) محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985، ج2، ص 272.

(26) محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985، ج2، ص 272.

(27) رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989، ص 209 - 210.

إنَّ تدريس القواعد النَّحوية لا ينتج نتيجة مرجوَّة إذا لم نتبعه بتدريبات كافية، وإنَّ فهم الطَّالب للقواعد النَّحوية لا يكفيه لتكوين السلوك اللغوي، وإنَّ السلوك اللغوي عادة تُكتسب من خلال تدريبات وتطبيقات كثيرة ومستمرة [28]؛ ولهذا فإنَّ المنهج النحْوي لا بدَّ أن يحتوي على تدريبات كافية لمساعدة الطَّلبة في تقويم السّلوك اللغوي. ويعد كتاب (النحو الواضح) لعلي الجازم من أشهر الكتب المؤلفة وفق الطريقة الاستقرائية

ومن مزايا الطريقة الاستقرائية أن التلميذ فيها يكون ايجابيا، ويسلك طريقا طبيعيا للفهم ويفكر ويعمل، وهذه الطريقة تعمل على تحفير تفكير التلميذ. وينطلق فيها من الواقع اللغوي نفسه، ويعتمد على الملاحظة والتتبع، والموازنة، والاستنتاج والتطبيق، وهذه هي طريقة البحث العلمي التي تتبع في تدريس المواد العلمية الآن، وذلك لأنها تساير طبيعة الفكر [29] ويقوم المعلم بهذه الطريقة يحفز تلاميذه، ويشاركهم معه في بناء الدرس[30] ومن عيوبها أنها بطيئة في التعليم وإيصال القاعدة النحوية إلى أذهان المتعلمين. وفيها يتم التوصل إلى القواعد من خلال أمثلة مبتورة لا رابط بينها. كما أنها تقدم القواعد بطريقة عقلية محضة بعيدا عن الجانب الجمالي للغة والتذوق الأدبي [31]

3- طريقة النص الأدبي

يطلق عليها لفظ (الطريقة المعدّلة) لأنه تعد تعديل للطريقة الاستقرائية من أسلوب الأمثلة إلى أسلوب النص، إذ يتم فيها تدريس القواعد النّحوية وفق هذه الطريقة من خلال: الأفكار والأساليب المتصلة المتضمنة في نصوص مختارة يقرأها المتعلمون ويفهمون معناها من شرح المعلم، ثم للموضوعات النحوية المقصودة من الدرس، وتنتهي باستنتاج القاعدة والتطبيق يليها [32]

فالدروس النحوية يجب أن ترتبط بالفروع اللغوية الأخرى كالإنشاء والقراءة والحوار، وألا تُدرس منفصلة عن الفروع اللغوية الأخرى ويقول داود عبده: "إنَّ تعلُّم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلَّة: فرع القراءة، وفرع القواعد، وفرع الإملاء، وفرع التعبير، وفرع الخط.. وهو أمر يُمكن تطبيقه على أيّ نصّ لغوي؛ لأنَّ الوحدة اللغويَّة موجودة في أيّ نصّ لغوي مهما كان، وبالتَّالي فإنَّ طريقة الوحدة في تعليم اللغة ليست متوقِّفة على وجود كتاب معدٍّ لهذه الغاية"[33].

ويقول حسن شحاتة: "إنَّ من الواجب أن ندرس قواعد النَّحو في ظلّ اللُّغة، ولكن على ألاّ يكون ذلك في حصص خاصَّة بها؛ أي: إنَّه من المستحسن أن نستمدَّ منه دروس القراءة والتَّعبير حافزًا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد، بأن ننتهز فرصة خطأ نحوٍ شائع بينهم في القراءة أو التَّعبير، فنعجّل بشرح قاعدة ذلك، والتَّطبيق عليها في الحصَّة الخاصَّة بالنَّحو، ولا نتقيّد بترتيب أبواب المنهج المدرسي"[34].

ويقول عبَّاس محجوب: إن هناك سببين لضعف الطَّلبة في الدروس النَّحويَّة، الأوَّل: هو تدْريس القواعد كمادَّة مستقلَّة منفصلة، والثاني: هو التَّركيز في تعليم النحو على القواعِد وإغفال الجانب المهمّ في تعلّم اللغة وتذوُّقها، وهو جانب التذوُّق اللغوي والإحساس باللغة، وطرُق استِعْمالها[35].

ويقول حسني عبد الهادي "إنَّ الغرض من تدريس القواعد هو أن تكون وسيلة تُعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ، وإنَّ الطريقة لتحقيق هذه الغاية هو أن تدرس القواعد في ظلّ اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النّصوص الأدبيَّة السهلة التي تسمو بأساليب التَّلاميذ، وتزيد ثقافاتِهم وتوسّع دائرة معارفهم [36].

ومن مزايا طريقة النص الأدبي أن التلميذ فيها يشعر باتصال القواعد النحوية بلغة الحياة التي يتكلمها هذا ما يجعله يحب هذه القواعد ولا ينفر منها[37] كما أنها تعالج القواعد النحوية في سياق لغوي علمي، وأدائي متكامل. وتجعل القراءة مدخلا للنحو. كما تمزج النحو بالتعبير الصحيح. وعلى الرغم من كل هذه

---

(28) جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض، دار الفكر، 1986، ص182.
(29) همزة وصل مجلة التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية (عدد خاص الجزائر: 1991)، ص202.
(30) زكريا إسماعيل طرق تدريس اللغة العربية، ص 223.
(31) حسني عبد الهادي عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص326،325.
(32) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع ص57.
(33) داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، الكويت، مؤسسة دار العلوم 1979، ص 67.
(34) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار المصرية اللبنانية، 1992، ص 204
(35) عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات، دوحة، قطر، دون المطبع، 1986، ص 68.
(36) حسني عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، دون التاريخ، ص 220.
(37) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 224.

المزايا فإنها انتقدت من بعضهم، وقيل عنها: أن التلميذ يضيع وقته في القراءة والتعلم وتُشغل المعلم عن الهدف الأساس.

4- طريقة الاستكشاف

التعليم بالاكتشاف يقابل التعلم بالتلقي، أو أسلوب الإلقاء، هذا الأخير الذي يمثل فيه المعلم محور العملية التعليمية، فهو المتكلم والمتعلم يلتزم بدور السامع المنصت ، أما باستخدام طريقة الاكتشاف فان المتعلم هو المسئول عن اكتشاف المعرفة والتوصل إليها بنفسه، فهي ضرب من التعلم الذاتي، وخاصة هذا النوع من التعليم أنه لا يفرض المعرفة دفعة واحدة على المتعلم ، بل ينظمها في علاقات تجعله سهلة الإدراك والاستنباط بالنسبة له، ودور المعلم في هذه الحالة هو دور المساعد والموجه والوسيط بين المتعلم والمعرفة ، إلا أنه يساهم بدرجة كبيرة في نجاح عملية التعليم، وذلك لما يوفره من الجو الملائم للتفكير والتحفيز على الاكتشاف(38)

وفي هذه الطريقة ينبغي أن يقدم إلى الطلبة القواعد الأساسية حتى يستطيعوا أن يطبقوها بطريقة صحيحة سواء تحدثا أو كتابة وفي ذلك يقول " زكريا إسماعيل: إنَّ هناك الكثير من الموضوعات المغرقة في التخصّص، فلا داعيَ لتدريسها في مراحل التعليم العامّ؛ لأنَّها لا تخدم الهدف الأساسي من تدريس النحو، وهو ضبط الكلام وصحَّة النطق والكتابة(39)

ولقد قام محمود أحمد السيد في دراسته للحصول على درجة الدكتوراه الَّتي كانت تحت موضوع: "أسس اختيار القواعد النحويَّة في منهج تعليم اللغة بالمرحلة الإعدادية"، ولقد توصَّل الباحث إلى واحدٍ وعشرين موضوعًا أساسيًّا وهي: المضارع وأحواله، والفاعل ونائب الفاعل، والمبتدأ والخبر، وإنَّ وأخواتها، وكان وأخواتها، والمفعول به، والمفعول فيه، والحال والاستثناء والتَّمييز، والمجرور بالحروف والمضاف إليْه، وحروف الجر وحروف العطْف، وحروف النصب وحروف الجزم، وأسماء الاستفهام، والإفراد والتَّثنية والجمع، والأسماء الخمسة والنَّعت. (انظر محمود كامل الناقة) (40).

هناك بعض الموضوعات النحويَّة التي لا تهمّ الطلبة، ولا يَجوز تقديمها لهم؛ لضيق مَجال استخدامها في النَّشاطات اللغويَّة شفويًّا وكتابة بطريقة مباشرة، وتلك الموضوعات تدرس على أساس أنها من الظَّواهر اللغوية، ولتوسيع معلومات الطَّلبة فقط، لا لغرض تطبيقي مطلقًا، وفي هذا الصَّدد يقول زكريا إسماعيل: "هناك الكثير من الموضوعات المغرقة في التخصّص، فلا داعي لتدريسها في مراحل التعليم العامّ؛ لأنَّها لا تخدم الهدف الأساسي من تدريس النَّحو وضبط الكلام وصحَّة النطق والكتابة"(41)

من الموضوعات التي لا تهمّ الطَّلبة في مرحلة التعلّم واكتساب اللغة: الاشتغال والاستغاثة، والإعراب التقديري، والتَّنوين والحذْف، مثل حذف الفاعل والمفعول، والعامل والتَّقديم والتَّأخير، والمصدر المؤوَّل، والمعرب والمبني، وأنواع الخبر والتَّنازُع والتَّصغير؛ لأنَّ هذه الموضوعات تناسب المتخصّصين.

المهمّ أنَّ المعلومات المقدَّمة في مرحلة التعلّم واكتساب اللّغة لا بدَّ أن تكون من المعلومات التي لها فائدة مباشرة ومهمَّة، ويجب ألا تنحرف عن الأهداف المرْسومة في برنامج تعليم النَّحو، وهي لتقويم الألسنة من الخطأ واللَّحن، وإنَّ الموضوعات النَّحويَّة التي تتَّصف بالتفاصيل يَجب إبْعادها عن الطَّلبة في هذه المرحلة.

ومن مزايا طريقة الاستكشاف أن المتعلم فيها يكون نشيطا إيجابيا لأنه محور العملية التعليمية، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد. كما يكتشف المتعلم المعرفة بنفسه ويفهمها بعمق ويحتفظ بها لأطول مدة ممكنة لأن المعرفة المكتسبة بخبرة شخصية تدوم أكثر من المعرفة الجاهزة. كما أنها تمكن المتعلم من مهارات التفكير العالية: كالتحليل والتركيب والتقويم(42)

5- طريقة الحوار

تعتمد هذه الطريقة على عنصر الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم، ويتمثل دور المعلم في هذه الحالة في إعداد سلسلة من الأسئلة المتدرجة تبدأ بتهيئة المتعلمين لاستقبال الدرس، ومناقشته، واكتشاف

---

(38) جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، (ط1؛ القاهرة: دار الفكر العربي،1991م)، ص 272.

(39) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، إسكندرية، دار المعرفية الجامعية، 1991،ص218.

(40) محمود كامل الناقة 1985، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة العربية للدراسات اللغوية، السودان، معهد الخرطوم الدولي، 1985، ج3، ص22.

(41) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفية الجامعية،1991، ص 218.

(42) جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، (ط1؛ القاهرة: دار الفكر العربي،1991م)، ص 279، 280.

عناصره، وذلك بالإجابة عن الأسئلة المطروحة بعبارات تحتوي على العناصر المراد تدريسها أي تؤدي إلى استخلاص القاعدة بشرط تدوين الإجابة الصحيحة فقط على السبورة وأخيرا ينتقل بهم المعلم إلى مرحلة التطبيق(43)

والمقصود بالتدرج هنا هو تقديم النَّحو بطريقة تدريجية؛ أي: من السَّهل إلى الصَّعب وإلى الأكثر صعوبة، ومن الضَّروري إلى الأكثر ضرورة، ويقول ابن خلدون: "اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنَّما يكون مفيدًا إذا كان على التدرّج شيئًا فشيئًا، وقليلاً قليلاً"(44).

والتدرّج على حسب تعريف محمود كامل الناقة: "إدخال نواة التَّراكيب قبل التَّركيب الموسَّع، ويقصد به عدم الإدخال في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صوره، فلا يصحّ مثلاً إدخال تركيب مثل: (هذا الطالب الباكستاني جديد) قبل إدخال (هذا الطالب جديد) وهذا بدوْره لا يدخل قبل: (الطالب جديد) (45)

وقال داود عبده: إنَّ اكتساب اللغة عند الأجانب قائمٌ على اكتِساب القواعد اللغوية كما لاحظنا، يتمّ بتعلم التراكيب الأقلّ تعقيدًا أوَّلاً، ثمَّ الأكثر تعقيدًا بتطبيق القواعد اللغوية(46)، وأضاف: "خُذْ مثلاً الصفة وأفعل التَّفضيل، الطفل العربي أو الطَّالب الأجنبي يتعلَّم قاعدة صياغة أفعل التفضيل من الصفة على وزن أفعل، يستطيع أن يصوغ أكبر من كبير، أو أشطر من شاطر، وأشْجَع من شجاع، أمَّا إذا كان الطفل أو الطَّالب الأجنبي قد تعلَّم أشجع قبل أن يتعلَّم شُجاع، فإنَّه لا يستطيع استنتاج الصفة من ذلك، فقد يكون الصّفة على وزن فعيل أو فاعل، أو فعال أو فعل"(47).وقال داود عبده كذلك: "إنَّ الفعل المتعدي أصعب من الفعل اللازم؛ ولهذا يتعلَّم الطفل "نام" قبل كلمة "نوَّم"، وأفعل التفضيل أصعب من الصّفة؛ ولهذا يتعلَّم الطفل كلمة "حلوان" قبل كلمة "أحلى"(48).

وفي عملية التَّعليم فإنَّ تقديم المعلومات بالتدرّج ضروري؛ وهذا لضمان نجاح وتثبيت المعلومات في أذهان الدارسين، وفي ظاهرة نزول القرآن نَجِد جبريل - عليه السلام - أنزلَه على محمَّد - صلَّى الله عليْه وسلَّم - بالتدرُّج، وكذلك نلاحظ في الأحكام الشرعيَّة أنَّها منزَّلة بالتدرج(49)، فعند وضع القواعد النحويَّة يجب أن يكون معيار التدرّج أساسًا في ذلك؛ حتَّى تكون الدّروس النحويَّة منظَّمة وقابلة للتعلّم.

ومن مزايا طريقة الحوار أنها طريقة إيجابية للمعلم الذي يجيد طرح الأسئلة. كما أنها تحسن تفكير المتعلم وتفسح له المجال لاكتشاف المعارف الجديدة مما ينجم عنها ترسيخ المحتوى -فهما لا حفظا- لأنه توصل إليه بنفسه(50) لكن هذه الطريقة أيضا انتقدت بسبب أنها تتطلب تحضيرا دقيقا من طرف المتعلمين(51)

6- طريقة حل المشكلات

تقوم هذه الطريقة على دروس التعبير، أو القراءة، والنصوص، يتخذ المعلم هذه النصوص، والموضوعات كنقطة بدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة، أو قاعدة نحو، ثم يلفت نظرهم إلى أن هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر، ثم يكلفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهذه المشكلة من الموضوعات التي بين أيديهم، أو من غيرها، ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة (52)

هناك بعض الموضوعات النحويَّة التي لا تهمّ الطلبة، ولا يَجوز تقديمها لهم؛ لضيق مَجال استخدامها في النَّشاطات اللغويَّة شفويًّا وكتابة بطريقة مباشرة، وتلك الموضوعات تدرس على أساس أنها من الظَّواهر اللغوية، ولتوسيع معلومات الطَّلبة فقط، لا لغرض تطبيقي مطلقًا، وفي هذا الصَّدد يقول زكريا إسماعيل: "هناك الكثير من الموضوعات المغرقة في التخصّص، فلا داعي لتدريسها في مراحل التعليم العامّ؛ لأنَّها لا تخدم الهدف الأساسي من تدريس النَّحو وضبط الكلام وصحَّة النطق والكتابة"(53).

---

(43) محمد صالح سمك، فن تدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، (ط1؛ القاهرة: دار الفكر العربي، 1998م)، ص 504.

(44) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار الجيل، دون التاريخ، ج1، ص 589.

(45) محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص28.

(46) داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة، 1984، ص83.

(47) نفس المرجع، ص84.

(48) نفس المرجع، 84.

(49) رياض صالح جنزرلي، التعلم وظاهرة الوحي، بحوث تربوية ونفسية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 1986، ص37.

(50) سناء بوترعة،" تعلم النحو لدى طلبة اللغة العربية وآدابها"، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة سطيف، 2011م، ص. 58.

(51) ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، (ط1؛ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2002م)، ص70.

(52) سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، (ط1 عمان، الأردن: دار وائل للنشر، 2005م)، ص 229.

(53) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،1991، ص 218.

هذ فضلا عن أن هذه الموضوعات يجب أن تكون مفيدة للطلاب، وتساعدهم هلي رفع مستواهم اللغوي، ولا تكون صعبة ومنفرة للطلبة وفي ذلك يقول محمود كامل الناقة:" أن تَعْرض المادَّة بحيث تقدّم ما يمكن تعلّمه، لا ما ينبغي أو يجب معرفته"[54] ويؤكد الركابي على ذلك فيقول: " علينا أن نختار من القواعد ما له أهمية وظيفيَّة وفائدة في عمليَّة الكلام، جاعلين من درس القواعد وسيلة محبَّبة تعين على سلامة اللسان والقلم من الخطأ، دون الإيغال في سرْد التَّفاصيل النحويَّة والشَّواهد اللغويَّة وحِفْظ المصطلحات"[55].

من مزايا طريقة حل المشكلات أنها تعد من أفضل الطرق إذ أحسن المعلم استخدامها لأنها: تقوم بربط القاعدة بواقع المتعلم، لأنها تنطلق من حاجته الحقيقية لمعرفة أسباب وحلول أخطائه المنطوقة والمكتوبة. كما أنها تعد طريقة علمية سليمة لأنها تعوده على استخدام خطوات التفكير العلمي من المشكلات إلى الفرضيات ونهاية بالحلول، وبذلك فهي تعتمد التخمين في حل المشكلة. أما عيوبها فتتلخص في استغراق الجهد والوقت لأن معالجة المشكلات اللغوية يتطلب حصصا بعينها خارج حصة النحو التي تتمحور حول تدريس قاعدة محددة [56]

وهكذا وبعد أن عرضنا أهم طرائق التدريس، وبيّنا مزايا وعيوب كل طريقة، يمكننا القول إنه: لا توجد طريقة مثلى نعتمد عليها في تدريس النحو، لأنه بمرور الوقت تصبح كل الطرق شكلية، وتسبب الملل للمتعلمين ولا تناسب مستوياتهم. ولا بد من التنويع في طرائق التدريس، لتنوع حواس المعلم التي يلقى بها المعرفة، كالسمع، والبصر، والتحدث لذا كان لزاما على المعلم أن يستخدم الطرق الملائمة للانتفاع بجميع حواسه[57]

خاتمة

بعد التطرق إلى أهم طرق تدريس قواعد النحو يمكننا الخروج بالنتائج التالية:

- إنَّ تدريس النَّحو ليس هو الهدف في ذاته، وإنَّما الهدف الحقيقي من تدْريسه هو تقويم اللسان من اللَّحن والانحراف اللغوي؛ وبناء على هذه الدّراسة يدعو الباحث جَميع مصمِّمي البرامج ومؤلّفي الكتب التعليميَّة في القواعد العربيَّة أن يراعوا تلك الملامح أثْناء وضعهم للمنهج النحوي، أو عند تأليف الكتاب المدرسي؛ حتَّى يكون المنهج ونتائج عملهم مبنيًّا على أسس صحيحة لغويَّة وتربوية ونفسيَّة.
- لابد من وجود كتاب نحْوي صالح للأجانب، ينبني على أسس نحوٍ وظيفي، ويراعى فيه تلك الملامح التي يقترحها خبراء اللغة، وحتَّى الآن لم نجِد كتابًا نحويًّا يستطيع أن يخدم الطَّالب الأجنبي النَّاطق بغير العربيَّة، إلاَّ أنَّه متأثِّر إلى حد كبير بالمنهج وشكل الكتاب الذي أُلِّف لأبناء العرب، الذي يناسب استخدامه في الدول العربية.
- أهم طرق تدريس القواعد النحوية العربية هي: الطريقة القياسية، الطريقة الاستقرائية، طريقة النص الأدبي، الطريقة التحاورية، طريقة الاكتشاف وطريقة حل المشكلات.
- إنّ تدريس قواعد النحّو وفق طريقة النص الأدبي – التي تحدث عنها ابن خلدون تناسب مستوى الطالب الجامعي، إذ تسمح له بدراسة النّحو واستنباط قواعده من خلال تذوق النّصوص الأدبية التراثية والمعاصرة خاصة الواقعية، ومحاولة دمجه بالفروع الأخرى، كالبلاغة مثلا

وفي الختام، هذا ما يسره الله لي من مقترحات لتسد بعض الثغرات في تدريس النحو العربي لمراحل ما قبل الجامعة. ولعل الإشكاليات كثيرة فيما يخص العرض والتنظيم والكم وغيرها، والتي قد تحتاج بدورها إلى دراسات وافية تركز عليها وتسعي إلى إيجاد حلول جديدة.

المصادر والمراجع[58]

1. أحمد شيخ عبد السلام، معايير تحديد القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ورقة العمل التي قدمت في المؤتمر المنعقد في الجامعة الإسلامية الماليزية 24 - 26 من أغسطس سنة 1996

(54) محمود كامل الناقة 1985، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص271.

(55) جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض، ص135.

(56) زكريا إسماعيل طرق تدريس اللغة العربية، ص240.

57 محمد صالح سمك، فن تدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ص627.

(58) لا يعتدّ بكلمة: " ابن "، أو:" أبو"، أو:" أل "؛ وترتيب أسماء الأعلام القدماء، بحسب ما اشتهروا به من ألقاب، أو كنى؛ والمحدثين بحسب الكنى.

2. أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، (د.؛ القاهرة: دار الفكر العربي، 2000م)
3. إلياس ديب، مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية: دراسة اللغوية، بيروت، دار الكتب اللبنانية، 1981.
4. جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، (ط1؛ القاهرة: دار الفكر العربي، 1991م)
5. جاسم محمود الحسون، وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، (ط1؛ **بدون بلد:** منشورات جامعة عمر المختار البيضاء الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، 1996م)،
6. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: دار الفكر 1986،
7. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار المصرية اللبنانية، 1992
8. حسني عبد الهادي عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية،
9. حسني عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، (د.ط؛ الإسكندرية: المكتب العربي الحديث1999م)،
10. حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليليَّة ومواقف تطبيقية، القاهرة، دار المعارف 1969
11. ابن خلدون المقدمة، (ط1؛ الجزائر: الدار التونسية للنشر المؤسسة الوطنية للكتاب، فيفري 1984م)،
12. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار الجيل، دون التاريخ،
13. داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة، 1984،
14. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، الكويت، مؤسسة دار العلوم 1979
15. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، رباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة 1989.
16. رياض صالح جنزرلي، التعلم وظاهرة الوحي، بحوث تربوية ونفسية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 1986
17. زكريا إسماعيل طرق تدريس اللغة العربية، (د.ط؛ مصر: دار المعرفة الجامعية، ش قنال السويس الشاطبي، 2005م)،
18. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، إسكندرية، دار المعرفية الجامعية، 1991،
19. سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، (ط1 عمان، الأردن: دار وائل للنشر، 2005م)،
20. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، (ط1؛ الأردن: دار وائل للنشر، 2005م)،
21. سناء بوترعة،" تعلم النحو لدى طلبة اللغة العربية وآدابها"، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة سطيف، 2011م،
22. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية (ط؛ الأردن: دار الشروق، 2003م)
23. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، (ط1؛ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2002م)،
24. عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1987،
25. عباس حسن اللغة والنحو بين القديم والحديث (د. ط؛ القاهرة: دار المعارف، 1966)،
26. عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات، دوحة، قطر، دون المطبع، 1986،
27. عبد الحميد فايض، رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت: دار الكتاب اللبنانية، 1984
28. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح، 1984
29. عمر لحسن النحو العربي وإشكاليات تدريسه، (الجزائر: أعمال ندوة تيسير النحو، 2001م)، ص 513.

30. فولد فيشر، معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية، "ندوة تأليف كتب تعليميَّة للّغة العربيَّة للناطقين باللغات الأخرى"، الرباط من 4 - 7 مارس 1980م
31. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، (ط1؛ القاهرة: دار عالم الكتب ،1998م)
32. محمد صالح سمك، فن تدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، (ط1؛ القاهرة: دار الفكر العربي، 1998م)،
33. محمود كامل الناقة، 1985، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة العربية للدراسات اللغوية، السودان، معهد الخرطوم الدولي، 1985
34. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه - مداخله - طرق تدريسه، جامعة أم القرى، 1985م،
35. محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985
36. همزة وصل مجلة التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية (عدد خاص الجزائر: 1991)،

الهوامش: