



جامعة المنصورة
كلية التربية



برنامج مقترح قائم على الأدنوية التوليدية التحويلية لتنمية الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

إعداد

ولاء محسن علي محمود علي الويشي

إشراف

أ.د. / إبراهيم أحمد بهلول أ.د. / محمد السيد الزيني
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
المتفرغ بكلية التربية - جامعة المنصورة بكلية التربية - جامعة المنصورة

أ.د. / صفاء عبد الله أبو زيد
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ
بكلية التربية جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١٢٨ – أكتوبر ٢٠٢٤

برنامج مقترح قائم على الأدنوية التوليدية التحويلية لتنمية الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

ولاء محسن علي محمود علي الويشي

ملخص

يهدف البحث إلى تنمية مهارات الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال برنامج قائم على الأدنوية التوليدية التحويلية، وقد تكونت عينة البحث من ٨٠ طالباً وطالبة مقسمين على مجموعتين تجريبية وبلغ عددها (٤٠) والأخرى مجموعة ضابطة وعددها (٤٠) بمركز لسان العرب لغير الناطقين بمدينة نصر، وقد أشارت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية لتنمية الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

المقدمة:

تعد اللغة أهم وسيلة للتواصل بين بني البشر، فهي أرقى أدوات التواصل؛ للتعبير عن الأفكار والرؤى والمتطلبات، وقد اختار الله عز وجل اللغة العربية خاصة وميزها عن باقي اللغات؛ لتكون لغة الرسالة الخاتمة، فقد ازدادت تعظيماً وتشريعاً بنزول القرآن بها. ولقد حظيت اللغة العربية بكثير من العناية بالدراسة والبحث؛ وذلك نظراً لعمقها، فهي من أقدم اللغات الضاربة في عمق التاريخ، ولقد استطاعت أن تحافظ على خصائصها الدلالية، كما تضم رصيذاً ضخماً من الألفاظ، والتراكيب، وطرق التعبير عن الأفكار، والمشاعر، والمعاني العامة والدقيقة.

هذا بالإضافة إلى امتلاكها أنظمة وقواعد حاكمة لأصواتها، وتصريفات مفرداتها، وبناء تراكيبها، ونظام الدلالة فيها وكذا الجمال والبلاغة؛ وكل هذا يستوجب تعليم دارسيها تلك القواعد حتى يتقنوها ويستعملونها بكفاءة لغوية واقتدار، ويحقق لهم القدرة على التفكير وينمي مهاراته لديهم.

ويرى المتخصصون في تعليم اللغات أن تدريس القواعد ينبغي أن يساعد الدارسين على تنمية كفاءاتهم اللغوية، وإلى جانب فائدته في اكتساب اللغة، فإن درس القواعد يتوقع منه أن ينمي لدى التلاميذ القدرة على التعليق، والاستنباط، ودقة الملاحظة، والموازنة، ودقة التفكير المنطقي، وكلها أمور يحتاجها المتعلمون (محمد فضل الله؛ وعبد الحميد زهري، ١٩٩٨، ١٩٠). و تكمن وظيفة النحو في أنه علم صناعة الكلم وتأليفه وتركيبه، فالنحو يبحث في التراكيب أو الجمل، ومن خلال ذلك يتناول أواخر الكلم من تقديم وتأخير وحذف (عبد الحكيم عبد الدايم، ٢٠٠٦، ٤٦).

ويمكن القول: إن النحو هو أساس بناء الجملة وتركيبها، وعدم معرفة الطالب به يؤدي إلى تعثره في بنائها، وفي السيطرة على تركيبها؛ وعندئذ يأتي الكلام المكتوب تشوبه أخطاء نحوية تجعل الوصول للمعنى الذي أراده التلميذ أمراً صعباً (أحمد عبده، ٢٠٠٠، ٤٢).

وتعد قواعد النحو الدرع الذي يصبون اللسان من الخطأ، ويدراً الزلل عن القلم، ويكاد يجمع علماء النحو المحدثون، وجل علماء التربية على أن تعليم القواعد ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم، ويؤيد هذا قول ابن خلدون: "إن النحو من علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد والغايات (عبد الفتاح البجة، ٢٠٠١، ٢٤٥).

وعلى الرغم من هذا لم يُثَرَّ جدلٌ في أي فرع من فروع اللغة العربية كما أثير حول تعليم النحو أو القواعد النحوية، وكأن اللغة ليست إلا مجموعة من القواعد النحوية التي تضبط علاقات الكلمات والجمل مع بعضها، وتضبط أواخر الكلمات، وربما يرجع ذلك إلى الوزن الذي أُعطيَ لدروس النحو في خطة الدراسة العامة، أو إلى المفهوم الخطأ بطرائق تعليمه، أو إلى المفهوم الخطأ لمعنى النحو ووظيفته (فتحي يونس، ٢٠٠١، ٥١١).

ولا بأس أن تنال دراسة القواعد النحوية هذا الوزن في خطط الدراسة لأي مرحلة تعليمية؛ نظراً لأهميتها، ولما يتوقع أن تحققه للدارس من كفاءة في إعداد تراكيب صحيحة ذات دلالات سليمة.

إن الحديث عن قواعد اللغة العربية يقود إلى تعرف الكفاءة التركيبية، وهي المهارة التي يجب على دارس اللغة العربية الناطق بغيرها اكتسابها والوصول إليها؛ لتكوين جمل بسيطة وصحيحة خالية من الأخطاء اللغوية والتركيبية.

وبما أنَّ التراكيب اللغوية من متطلبات الاتصال اللغوي السليم، فقد شغلت مكانة بارزة في مقررات اللغة العربية في المراحل المختلفة، إذ تعمل على تهيئة الطلاب؛ لتعلم القواعد النحوية في المستقبل، وتدريبهم على استعمال التراكيب اللغوية السليمة في التعبير الشفوي، ومساعدتهم على صياغة جمل وعبارات مفيدة، وتنمو لديهم القدرة على استخدام بعض أساليب التعبير الشائعة، ومن ثم تساعد المتعلمين على ضبط الكلام، وصحة النطق، وصولاً إلى صحة الأداء اللغوي (محمد الصويركي، ٢٠٠٦، ٧٢).

وبعد البحث في مجال التراكيب اللغوية من أساسيات تعليم اللغة الثانية، حيث إنه من دون التراكيب اللغوية قد يشي الطالب بالمعنى الذي يريد إيصاله، في حين بدون المفردات اللغوية لن يتم إرسال أي رسالة لغوية أو استقباليها (خالد أبو عمشة، ٢٠١٥، ٢٤٦).

وقد لوحظ أنَّ أهم أسباب الضعف في فهم التراكيب اللغوية واستعمالها هو طرائق التدريس التقليدية المتبعة في التعليم، فإنَّ معظم حالات الشكوى من الطلاب في فهم القواعد النحوية، والنفور من دراستها يكون السبب الرئيس فيه، هو عدم مهارة المعلم في اختيار طريقة التدريس المناسبة والناجحة وتوظيفها في تدريس تلك القواعد فيصعب استيعابها، والتمكن منها. وقد ثبت أن الطرق التدريسية التقليدية لا تنمي مهارات التركيب اللغوي بالقدر المطلوب لدارس اللغة العربية الناطق بغيرها، لذا وجب التوجه بالبحث عن طرائق تدريس حديثة تعمل على جعل عملية تدريس قواعد النحو العربي مثمرة في تنمية بعض المهارات المختلفة عامة ومهارات التركيب اللغوي خاصة لدى الناطقين بغير العربية.

ولعل من البرامج الحديثة البرنامج الأدنوي الذي يُتوقع أن يعطي نتيجة مقبولة في تنمية الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

فالبرنامج الأدنوي هو البرنامج الأكثر تقدماً في تاريخ اللسانيات التوليدية. وبعد امتداداً لنظرية العمل و الربط، من جهة الكشف عن الخصائص العامة للملكة اللغوية، وتدقيق آليات اشتغالها، والمبادئ العامة المتحركة في بنائها.

إن جوهر هذا البرنامج الجديد يكمن في التقليل من الوسائل والأدوات والعناصر الوصفية إلى حدها الأدنى، وبهذا فهو استمرار للتقليد النظري في مدرسة القواعد التوليدية في سعيها لطرح مقولات بسيطة وعامة أي (كلية) حول اللغة البشرية بقدر الإمكان (مرتضى باقر، ٢٠٠٢، ١٩٠).

وبناءً على هذا البرنامج الجديد الذي يرى أن اللغة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعالم الخارجي من ناحيتين: ناحية المحيط الفيزيائي للأصوات، وعالم المفاهيم والتصورات العقلي، فالجملة

لها صورة صوتية Phonetic form تصلها بعالم الأصوات، وصورة منطقية Logical form تكون صلة الوصل بينها وبين عالم المفاهيم والتصورات. وهكذا؛ يتوجب على كل نظام قواعد أن يزودنا بتمثيلين أحدهما لصورة صوتية (كيف سنلفظ)، وتمثيل لصورتها المنطقية (كيف ستؤول)، وفي أي صورة مبسطة للقواعد يتضح أن هذين المستويين البينيين هما المستويان الضروريان، وأن نظاما مثل هذا لا حاجة فيه إلا لتوليد تمثيلات لهذين المستويين، ولا بد لهذا النظام أن يحتوي على الآليات والأدوات والعناصر التي تنتج الاشتقاقات وتمثيلاتهما البينية: (الصورة المنطقية والصورة الصوتية).

وبناءً على ذلك وبحسب هذا النموذج تختزل الجملة ومن ورائها النحو في ثلاث وحدات أساسية: وحدة المعجم، و وحدة الصوت، و وحدة المعنى، وما الشكل الصوتي والشكل المنطقي إلا نتيجة للاشتقاق الذي هو إعادة تشكيل للوحدات أو المفردات المعجمية (عبد الرزاق السومري، ٢٠١٥، ١٥).

الإحساس بالمشكلة:

تمثلت مصادر الإحساس بالمشكلة فيما يلي:

١) ما أكدته بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسات كل من: محمد الصاوي (٢٠٠٢)، شيماء العمري (٢٠١١)، ياسر إبراهيم (٢٠١٣)، قصي محمود (٢٠١٦)، أبو بكر حمادي (٢٠١٨)، مؤمن عبد الجواد (٢٠١٩)، مريم شحاتة (٢٠١٩)، أحمد عبد الرؤوف (٢٠٢١)، ولأد ربيع (٢٠٢٢).

٢) حيث أكدت الدراسات على وجود ضعف جلي لدى دارسي اللغة من غير الناطقين بها عامة، وفي قدراتهم على إنتاج تراكيب لغوية صحيحة خاصة؛ وأن هذا يرجع في كثير إلى الطرق التقليدية المستخدمة التي لا تناسب مثل هذه الفئة.

٣) ملاحظة الباحثة ما يعانيه دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها من صعوبات في تكوين الجملة العربية، وذلك في أثناء تدريسها لمجموعة من الطلاب في مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة المنصورة، وهذا ما يشير إلى تدني في مستويات الكفاءة التركيبية لديهم.

تحديد مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث وتحديدها في العبارة التقريرية الآتية: وجود تدني في مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الكفاءة التركيبية، مما استلزم البحث عن برامج مستندة إلى أسس نظرية حديثة لتنمية تلك المهارات.

في ضوء ذلك أمكن التصدي لمشكلة البحث بطرح السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تنمية الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها باستخدام برنامج قائم على الأدنوية التوليدية التحويلية؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية هي:

- ما معايير الكفاءة التركيبية اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
- ما الأدنوية التوليدية التحويلية؟
- ما أسس ومكونات برنامج قائم على الأدنوية التوليدية التحويلية لتنمية مهارات الكفاءة التركيبية؟
- ما فعالية البرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية لتنمية الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

- تنمية الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بتوظيف برنامج قائم على الأدنوية التوليدية التحويلية.
- إعداد قائمة بمهارات الكفاءة التركيبية اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطق بغيرها.
- تحديد مدى فعالية الأدنوية التوليدية التحويلية في تنمية الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أهمية البحث: يتوقع من هذا البحث:

- ◆ إفادة الناطق بغير العربية في فهم تكوين الجملة العربية، ومعرفة مكوناتها الأساسية مما يثري لغته الثانية ويعمل على إتقانها، وزيادة كفاءته فيها.
- ◆ مساعدة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كيفية تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- ◆ المساهمة في فتح المجال للباحثين في استخدام أساليب جديدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حدود البحث:

- ❖ **حدود مكانية:** وتتمثل في مركز لسان العرب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمدينة نصر.
- ❖ **حدود موضوعية:** وتتمثل في موضوعات يستطيع الدارس بغير العربية في المستوى المتقدم تكوين جمل سليمة وتراكيب لغوية صحيحة.
- ❖ **حدود بشرية:** عينة من طلاب المستوى المتقدم من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أدوات البحث ومواده:

تتمثل أدوات البحث فيما يلي:

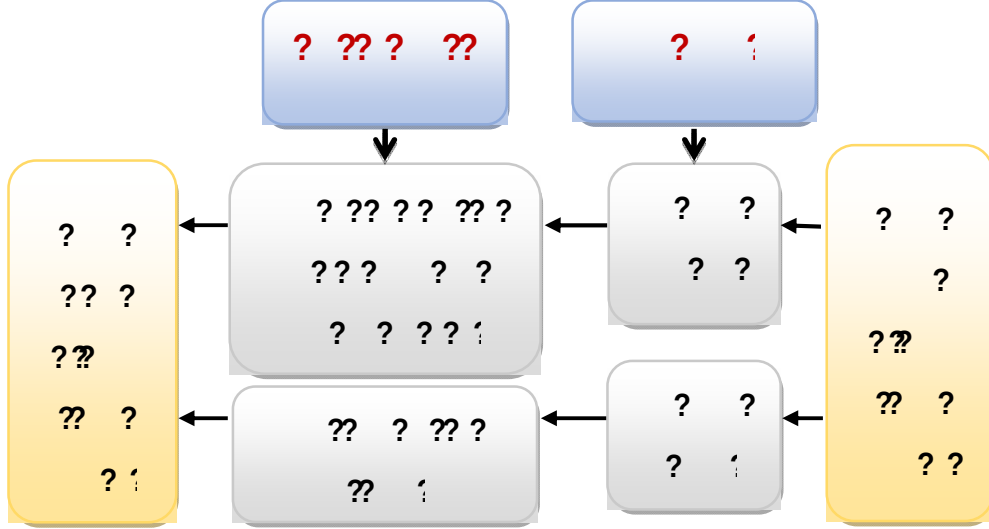
- قائمة مهارات الكفاءة التركيبية.
- اختبار مهارات الكفاءة التركيبية.
- البرنامج المقترح القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية لتنمية الكفاءة التركيبية.
- دليل المعلم لتطبيق البرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية لتنمية الكفاءة التركيبية.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الآتيين، وتمثل فيما يلي:

١. **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك لمراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بمتغيرات البحث، ومن ثم إعداد أدوات البحث، ووصف نتائج تطبيقها وتفسيرها.
٢. **المنهج التجريبي:** القائم على التصميم شبه التجريبي القبلي / البعدي للمجموعة الواحدة لحساب فعالية البرنامج المقترح، وقد تضمن التصميم شبه التجريبي المتغيرات الآتية:
 - متغير مستقل: برنامج مقترح قائم على الأدنوية التوليدية التحويلية.
 - متغير تابع: مهارات الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

والشكل التالي يوضح تصميم البحث:



شكل (١) التصميم شبه التجريبي لعينة البحث

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بالآتي:

- الاطلاع على الكتب والمراجع الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ للاستفادة منها.
- التوصل إلى قائمة بمهارات الكفاءة التركيبية اللازمة لدارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إعداد استبانة تتضمن مهارات الكفاءة التركيبية اللازمة للناطقين بغير العربية وعرضها على التحكيم وضبطها علمياً.
- وضع اختبار يقيس مهارات الكفاءة التركيبية لدى الناطقين بغير العربية في ضوء قائمة المهارات المحكمة، وعرضه على المحكمين، وضبطه علمياً، ووضعته في صورته النهائية.
- تحديد عينة البحث، والحصول على الموافقات الإدارية.
- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية؛ للوقوف على مستويات الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في المستوى المتقدم.
- إعداد برنامج قائم على الأدنوية التوليدية التحويلية لتنمية مهارات الكفاءة التركيبية للناطقين بغير العربية، وحساب صلاحيته للتطبيق.
- إعداد دليل معلم لتطبيق البرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية.
- تطبيق اختبار مهارات الكفاءة التركيبية بعددٍ؛ لمعرفة مدى فعالية البرنامج في تنمية مهارات الكفاءة التركيبية.
- التوصل إلى النتائج وتوصيات البحث.

مصطلحات الدراسة:

١. البرنامج:

جاء في المعجم الوسيط بأنه: خُطة الدراسة التي يضعها الشخص لتحصيل معرفة أو إتقان معين في مجال ما (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٥٢).
و يُعرف البرنامج بأنه: مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمندربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما (حسن شحاتة؛ زينب النجار، ٢٠٠٣، ٧٤).
ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة الدروس التعليمية المخططة والمنظمة في ضوء البرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية ونماذجها التدريسية بغرض تحقيق أهداف البرنامج، ويتضمن البرنامج الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.

٢. الأدنوية التوليدية التحويلية:

تُعرف النظرية التوليدية التحويلية بأنها: نظرية لسانية قائمة على تحليل الجمل لمكوناتها النحوية المباشرة، فالتوليد ناتج عن الكفاءة، والتحويل ناتج عن الأداء (إبراهيم خليل، ٢٠٠٧، ٩١).
كما يعد البرنامج الأدنوي هو النموذج الأكثر تقدماً في تاريخ اللسانيات التوليدية التي قدمها تشومسكي (حافظ يعلوي؛ محمد الملاخ، ٢٠١٧، ١٧١).

حيث إن البرنامج الأدنوي هو أحد نماذج اللسانيات التوليدية لدى تشومسكي، وهو امتداد لنظرية العمل والربط، من جهة الكشف عن الخصائص العامة للملكة اللغوية، وتدقيق آليات اشتغالها، و ينطلق البرنامج الأدنوي في تخصيصه للملكة اللغوية من مسلمات أساسية، أهمها أن الملكة اللغوية غير حشوية، وتمتاز بسمة الاقتصاد والبساطة والنجاعة الحاسوبية المتمثلة في تقليص التعقيد الحاسوبي، وتعد اللغة في تصور تشومسكي نسقاً ذا تصميم أمثل، ويختزل تشومسكي وفاقاً مع الافتراض الأدنوي الرئيس لبرنامج جهاز النحو في مكونين أساسيين هما: المعجم، والنسق الحاسوبي (مصطفى غلفان، ٢٠١٠، ٣٦٥؛ ٣٦٦).

و يُعرف البرنامج الأدنوي بأنه: محاولة لتبسيط النظرية التوليدية إلى أبعد حد، سواء في مستوى الصورية، أو في عدد مستويات التمثيل اللساني، وهو كذلك محاولة للإتيان بأبسط حد لصورة الجملة العربية وفق قواعد اللغة تركيباً.

٣. تنمية:

التنمية لغة: من نما الشيء أي زاد وكثر ونمى الشيء أو الحديث تنمية جعله نامياً (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٦٣٦).

كما تُعرّف اصطلاحاً: أنها جهد تربوي وتعليمي يبذل بقصد التطوير، وتعتمد التنمية على برامج ومناهج ومواد تعليمية لدعم هذه العملية (أحمد اللقاني؛ وعلي الجمل، ١٩٩٩، ١١٢).
بينما تُعرّف أنها: رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية تعليمية مختلفة، وتتحقق التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد (حسن شحاتة؛ وزينب النجار، ١٥٧، ٢٠٠٣).

وتتفق الباحثة مع تعريف حسن شحاتة وزينب النجار بأنها رفع لمستوى أداء الطلاب في مهارات الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

٤. الكفاءة التركيبية:

يجمع ابن منظور المعاني المختلفة في مادة (كفأ):
كفأه على الشيء مكافأة وكفاء: جراه، تقول: مالي به قبل ولا كفاء، أي ما لي به طاقة على أن أكافئه، وقول: حسان بن ثابت: و روح القدس ليس له كفاء أي: جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل.

والمصدر الكفاءة، بالفتح والمد.

وتقول: لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له. والكفاء: النظير والمساوي. ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسيها ودينها ونسبها وبينها وغير ذلك. وتكافأ الشبان: تماثلا، وكافأه مكافأة وكفاء: مثله ومن كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب؛ أي قدر ما يكون مكافئاً له، والاسم: الكفاءة والكفاء. قال: فأنكحها، لا في كفاء ولا غني زياد، أضل الله سعي زياد وفلان كفاء فلانة إذا كان يصلح لها بعلاً، والجمع من كل ذلك: أكفاء.... (جمال الدين بن منظور، ١٩٩٧، ١١٢-١١٥).

اصطلاحاً: عرف أحمد اللقاني وعلي الجمل: الكفاءة بأنها الحد الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كُلف به من أعمال، ويحدد بدرجة معينة، ويختلف باختلاف الموضوع، وقد يصل إلى ٩٠% في بعض الأعمال، و ٨٠% في أعمال أخرى (عبد المنعم بدران، ٢٠٠٨، ٦٢). وهي نموذج لما يفترض وجوده في عقل المتكلم وهو النموذج الذي أقامه عالم اللغة على أساس القدرة الأولية على تمييز المنطوقات جيدة الصياغة، من تلك المنطوقات ضعيفة الصياغة، ويمكن فحص مدى وجودها من خلال دراسة متأنية للأداء الذي يعتقد أنها تحدده (عبد المنعم بدران، ٢٠٠٨، ٦٣).

ومن خلال هذه التعريفات المقدمة يُرى أنَّ جميعها يتمحور حول عملية التعلم ودور المعلم دون التركيز على دور المتعلم في هذه المقاربة الجديدة، كما أنها تستند جميعها على القدرة التي يصعب قياسها، بل يُقاس بعض آثارها؛ وبالتالي يصعب تجسيدها على أرض الواقع وتحقيق من طرف كل معلمينا.

وتُعرف الباحثة الكفاءة التركيبية إجرائياً بأنها: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على تركيب الجمل والنصوص، وفق مقولات الزمن، والنوع، والعدد، والجهة، والشخص، والحالة، والفهم النحوي، من خلال تحديد العلاقة بين مكونات التركيب وتحليله إلى عناصره، وتحديد نوع الكلمة فيه، وأثر العلاقة الإعرابية، وإعادة بناء التركيب، وربط النحو بالاستعمال اليومي وتطبيق القواعد في المواقف الحياتية المختلفة، وهذا يُقاس بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار الكفاءة التركيبية التي تعدها الباحثة.

الجزء الثاني: الإطار النظري للبحث

يتناول هذا الفصل الأطر النظرية من كتابات نظرية لغوية، وبحوث ودراسات ذات صلة بمتغيرات البحث؛ فيعرض للكفاءة التركيبية: المفهوم والتعريفات لغة واصطلاحاً، واتجاهات تناولها، وأنواع التراكيب اللغوية وأقسامها، وأهميتها، وأسسها، وخصائصها، ومعاييرها، وذلك في المحاور الآتية:

❖ **المحور الأول:** مفهوم التراكيب اللغوية، وأنواعها، ومفهوم الكفاءة، وخصائصها، وأهميتها، والكفاءة التركيبية، ومهاراتها.

❖ **المحور الثاني:** التوليدية التحويلية، والبرنامج الأدنى.

❖ **المحور الثالث:** مفهوم الناطقين بغير العربية، وخصائصهم.

وتفصيل ذلك فيما يلي:

المحور الأول: مفهوم التراكيب اللغوية، وأنواعها، ومفهوم الكفاءة اللغوية، وخصائصها، وأهميتها، والكفاءة التركيبية، ومهاراتها.

أولاً: مفهوم التركيب:

التركيب لغة:

عرفه المعجم الوجيز بأنه: تراكب الشيء: ركب بعضه بعضاً أو تراكم، وتركب أي تألف وتكون (المعجم الوجيز، ١٩٩٨، ٢٧٥).

و جاء في المعجم الوسيط: التركيب: تأليف الشيء من مكوناته البسيطة، ويقابله التحليل (مجمع اللغة العربية، ج ١، ٣٦٨).
و ركب الشيء... أي ضمه إلى غيره فصار بمثابة الشيء الواحد في المنظر، وركب الدواء ونحوه ألقه من مواد مختلفة (إبراهيم أنيس وآخرون، ٢٠٠٤، ٣٦٨).
بينما جاء في لسان العرب تعريفه بأنه: ركب الشيء أي وضع بعضه فوق بعض، والتركيب يكون اسماً للمركب في الشيء (ابن منظور، ٢٠٠٨، ٤٣٢).
ويتضح من التعريفات اللغوية السابقة أن التركيب يكاد ينحصر معناه في الضم والجمع والتأليف، ومن هذا المنطلق فإن المعاني تجتمع في نقطة الثنائية فلا ضم ولا جمع ولا تأليف إلا ما كان مؤلفاً من وحدتين فأكثر.
أما في الاصطلاح فقد جاء كالآتي:

قال الخليل بن أحمد (ت ١٧٥هـ): إن الكلمتين إذا ركبنا، ولكل منهما معنى وحكم، أصبح لهما بالتركيب حكم جديد (إبراهيم السامرائي، ١٩٨٧، ٤٦).
وعرفه موفق الدين بن يعيش على ضربين: **أحدهما: تركيب إفرادي**، وهو أن تأتي بكلمتين فتركبهما وتجعلهما كلمة واحدة، فتدل على شيء واحد بعد أن كانت تدلان على شيئين مختلفين، نحو: معد يركب، وحضر موت، **وثانيهما: تركيب إسنادي**، وهو تألف الكلمات مع بعضها بعضاً بحيث تؤدي فائدة؛ ولهذا يكون التركيب عنده الجملة بنوعها الجملة الاسمية والفعلية (موفق الدين بن يعيش، ٢٠٠١، ٢٠).
ويمكن تعريف التركيب اللغوي تعريفاً إجرائياً في ضوء ما سبق بأنه: ضم كلمة إلى أخرى أو أكثر من كلمة بشرط وجود علاقة معنوية دلالية؛ حتى تتحقق القيمة الدلالية للتركيب.
ثانياً: أنواع التراكيب اللغوية:

تعد الغاية الأولى من مهارة التركيب اللغوي، إنتاج تراكيب، وجمل متنوعة حسب حاجة المتحدث، وحالة المخاطب؛ لإحداث الفهم، ذلك أن التركيب هو: ضم كلمة إلى أخرى، لا على طريق سرد الأعداد، مثل قولك: قلم قرطاس، وكتاب باب، فالمركب إذا ما ضمت فيه كلمة إلى أخرى بهذا المعنى، وهو أربعة أقسام: (محمود المنزلي، ص ٥٩)

❖ **مركب إسنادي**: إن اشتمل على نسبة بين الألفاظ يحصل بها فائدة.

❖ **مركب إضافي**: نحو: كتاب الله.

❖ **مركب وصفي**: نحو: الإنسان الكامل.

❖ **مركب مزجي**.

أ- عددي: نحو: خمسة عشر.

ب- غير عددي: نحو: سببويه.

أما خليل عمايره (١٩٨٤، ١٨٩ - ٢٠١) فقد قسم التراكيب إلى قسمين:

❖ **تراكيب يمكن الفصل بين جزئيهما**: تؤدي غرضاً بلاغياً، أو توصل معنى تحويلياً، كالفعل والفاعل، وإن كان الأصل في أن يلي الفعل، وتقدمه قد يكون لغرض الاهتمام.

❖ **تراكيب لا يمكن الفصل بين جزئيهما**: وإن حدث ذلك فقبح لا تأخذ به العربية إلا في حالات

قليلة، ولها تخريج لغوي، مثال ذلك: المضاف والمضاف إليه، والنعت والمنعوت، والجار

والمجرور.

كما قسمها نيومارك "New Mark, 1988, 123" إلى مجموعة من التراكيب المتساوية

كالآتي:

❖ **فعل + اسم = يذرف الدموع.**

- ❖ اسم + اسم = الموت والحياة.
- ❖ اسم + فعل = الجرس يدق.
- ❖ صفة + اسم = مدخن شره.
- ❖ ظرف + صفة = طالع نازل.
- ❖ وقسمها جودة مبروك (٢٠١١، ١٢٨ - ١٣٢) إلى ثلاثة أقسام، هي:
- ❖ التركيب الاسمي: مثل: الاسم الموصول وجملة الصلة، والاسم المشتغل عنه، والظرف، والمضاف إليه.
- ❖ التركيب الفعلي: عسى مع المضممر.
- ❖ التركيب الحرفي: إذ يدخل الحرف على مخصصات كلامية: اسمية و فعلية؛ وإذا ما فصل بين الحروف وما دخلت عليه يكون هناك خلل نحوي في التركيب.
- ❖ بينما قسمتها نهى يونس (٢٠١٣، ٩) إلى الآتي:
- ❖ مركب إنشادي، مثل: الحلم (المسند) زين (المسند إليه)، ظهر (المسند) الحق (المسند إليه).
- ❖ مركب إضافي: كتاب الطالبة.
- ❖ مركب بياني، وهو ثلاثة أقسام:
- أ- وصفي: فاز التلميذ المجتهد.
- ب- توكيدي: جاء القوم كلهم.
- ج- بدلي: جاء هذا الرجل.
- ❖ مركب عطفي: ينال الطالب والطالبة الحمد والثناء.
- ❖ مركب مزجي: بعليك
- ❖ مركب عددي: اثنا عشر.
- ❖ بينما قسمها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (عبد الناصر عثمان، ٢٠١٦، ١٧٠) إلى:
- ❖ كلمات مركبة، وكلمات معقدة.
- ❖ العبارات الاسمية، والفعلية.
- ❖ شبه الجملة/ الجملة الجزئية (الرئيسية، والتابعة، والمستقلة).
- ❖ الجمل (المحددة، و إضافة/ عطف الجمل، والجمل المركبة من جمل رئيسية، وجمل فرعية)
- ❖ أما محمد حماسة (٢٠١١، ٧٨) فقد صنف من التراكيب الأنواع التالية:
- ❖ الجملة التعجبية: و تأتي على شكلين، هما(ما أفعله، و أفعل به)، مثل: "ما أجمل السماء"، و "أجمل بالسماء".
- ❖ جملة المدح والذم: مثل: نعم الرجل عمر، بئس الفتى زيد.
- ❖ الجملة الندائية: هي التي تأتي بعد أداة نداء، مثل: يا عمرو.
- ❖ الجملة القسمية: هي التي تأتي بعد قسم، مثل: و الله
- ❖ الجملة التحذيرية والإغرائية: مثل: إياك الكذب، و أخاك والاهتمام به.
- ❖ وتأخذ الباحثة برأي من قسم التركيب إلى مركب إنشادي(جملة اسمية، جملة فعلية) ومركب عددي، ومركب مزجي ، ومركب وصفي؛ حيث إن التراكيب تنحصر في تكوين الجمل على هذا النحو:
- (المبتدأ والخبر، كان واسمها وخبرها، إن واسمها وخبرها، فعل وفاعل، فعل وفاعل ومفعول، فعل مبني للمجهول ونائب الفاعل، الاسم والصفة، المضاف والمضاف إليه، الجر والمجرور، حرف القسم والمقسم به والمقسم عليه، حرف النداء والمنادى، حرف الاستثناء

والمستثنى والمستثنى منه،.....)، والتركيب اللغوي أعم وأشمل من التركيب النحوي وبينهما علاقة وطيدة للوصول إلى الكفاءة اللغوية إذ لا قيمة لتركيب لغوي لا يؤدي دلالة بيّنة يفهمها المخاطب.

ثالثاً: أهمية التراكيب اللغوية:

تظهر أهمية التراكيب اللغوية في كون اللغة وسيلة التواصل، وهذا التواصل لن يتم إلا عن طريق جمل وعبارات وتراكيب، توظف الاستخدام الصحيح للغة بشكل يساعد على الفهم، وهذا لا سبيل له إلا من خلال التراكيب اللغوية، فهي أداة يتم من خلالها التعبير عن حاجات المتكلم، ومشاعره، وميوله، وأفكاره، ورغباته، وفق الأسس اللغوية التي وضعها علماء اللغة قديماً وحديثاً، حيث إن للقواعد النحوية أهمية بالغة في تركيب الجملة في اللغة العربية، فالقواعد النحوية تختص بصحة الجملة العربية والأداء اللغوي " تحدثاً وكتابة"، من خلال طرقها في تنظيم التراكيب اللغوية، و ضبط أواخر كلماتها.

وتظهر أهمية التركيب في معرفة معنى النصوص اللغوية؛ ولكي يتم ذلك ينبغي التفكير في المعاني التي توحىها الكلمات داخل التركيب، والعملية الأساسية لتعرف التركيب اللغوي داخل النص تكون من خلال السياق، أي أن معاني الكلمات، و الجمل، أو التراكيب، لا يهتدى إليها إلا عن طريق تحليل السياقات، والمواقف المختلفة التي تساق فيها (رجب إبراهيم، ٢٠٠١، ٢١)؛ ومما يؤكد غاية دراسة النحو وهي القدرة على فهم التركيب اللغوي، وتحليله إلى أجزائه و وحداته، والكشف عن عناصر التركيب؛ وذلك للوصول إلى المعاني التي تحملها التراكيب (محمد حماسة، ٢٠٠٦، ١٩).

وعليه؛ فإن وضوح معنى التركيب اللغوي يخضع لعدة قرائن، بعضها لفظية، مثل: الإعراب، و الرتبة، و المطابقة، و الربط، و التضام، و الأداة، و الأخرى معنوية، مثل: الإسناد، و التخصيص، و النسبة، و المخالفة، و إن الإعراب يعد من أهم هذه القرائن في تحديد المعنى؛ ولهذا كانت العلامة الإعرابية أكثر القرائن حظاً لاهتمام النحاة؛ إذ جعلوا الإعراب نظرية كاملة، سموها نظرية العامل (تمام حسان، ٢٠٠٦، ١٩٠).

كما تتضح أهمية دراسة التركيب في الحفاظ على اللغة من اللحن الذي انتشر بصورة واضحة، فإغفال ضبط الكلمات بالشكل التام يؤدي إلى طمس معنى التركيب.

وغاية اللغة هي التركيب، الذي يتكون من كلمتين فأكثر؛ ليعطي دلالة محددة؛ حيث تتشابه الكلمات بعضها بعضاً وفق قواعد اللغة، وإذا كانت الغاية القصوى من التدريس اللغوي تنمية قدرات المتكلم، والمستمع على إنتاج الجمل، والتراكيب السليمة نحوياً و دلاليّاً، فإن الدارس يحتاج إلى شيئين، أولهما: الإبانة: وهي وضوح معنى التركيب بحسن اختيار ألفاظه، وتركيبها، وفق قواعد التقديم، و التأخير، والإيجاز بالحذف،.....، و الآخر: الخلو من اللحن، ويحكمه ما يسمى بالقرائن النحوية، أو الضبط القاعدي.

وقد لخص فخر الدين عامر (٢٠٠٠، ١٢٤) أهمية تدريس التركيب اللغوي في أنه:

- يؤدي إلى سلامة التعبير، وصحة الأداء، وفهم المعاني وإدراكها؛ من غير لبس، ولا غموض.
- يعود الطلاب دقة الملاحظة والتمييز بين الصيغ اللغوية، ونقد الأساليب والتراكيب ودقة الحكم.
- يساعد على تنظيم اللغة وترتيبها في نسق منظم.
- ينمي الثروة اللغوية لدى الدارسين، ويهذب وجدانهم اللغوي، وينمي التذوق الفني لديهم؛ وذلك ناتج عن الانتقاء الجيد للأساليب، والتراكيب اللغوية محل دراسة اللغة.

كما تعد التراكيب اللغوية أساس اللغة العربية؛ حيث إن فروع اللغة العربية يتوسل إلى فهمها بالقواعد التي تُقوِّمُ السنة المتكلمين، وتعصمهم من الخطأ في الكلام و الكتابة، وتعودهم دقة الأساليب، وتنمي ثروتهم اللغوية، وتصلق مواهبهم و أنواقهم، وتعد التراكيب من اللغة بمثابة القلب من الكائن الحي، فمن دونه لاتكون حياة، ودون مراعاة القواعد و الالتزام بها تصبح اللغة حشداً من الألفاظ لا يربط بينها رابط أو يحكمها وجود(عبد النور الماحي، ٢٠١٥، ٢).

ونظراً لأهمية التراكيب اللغوية؛ فقد احتلت أهمية بالغة في البحث لدى التربويين وعلماء اللغة، ومن الدراسات التي اهتمت بالتراكيب، دراسة عماد فاروق (٢٠١٢، ٤٥) حيث أوصت بضرورة تقديم تراكيب نحوية في كتب القراءة وفق أسس مدروسة؛ من خلال الاعتماد على أسس لغوية ونفسية واضحة، وإجراء دراسات مقارنة للكتب المدرسية في جميع المراحل الدراسية مستهدفة بني صرفية، وأساليب لغوية أخرى، وإجراء بحوث ودراسات تستهدف شيوع التراكيب النحوية في كتب دراسية لصفوف أخرى، و الإفادة منها في بناء وتصميم الكتاب المدرسي واختيار نصوصه القرائية.

ومن الدراسات التي أكدت أهمية التركيب اللغوي النحوي و دوره في تعليم اللغة العربية: دراسة صافية كساس(٢٠١١) التي أكدت أهمية التواصل بين الدراسات الأدبية و اللغوية، وتدريب الطلاب على توظيف القواعد النحوية واللغوية العربية، كما أوصت الدراسة بضرورة نقل الدرس النحوي من مجاله النظري إلى المجال التطبيقي، وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في تعرف أهمية تنمية مهارات التركيب اللغوي في اكتساب اللغة، وتعرف بعض مهارات التركيب اللغوي، والإفادة منها في إعداد اختبار مهارات التركيب اللغوي.

ودراسة تيسير النوافلة(٢٠١٣) التي هدفت إلى رصد التراكيب التي حملها النحويون على أبواب النحو العربي، دون أن تتضمن العلاقات الجوهرية الخاصة بكل باب نحوي حُملت عليه، وتمثلت الاستفادة من هذه الدراسة في التفريق بين التراكيب الثابتة التي تستعمل على وجه الخصوص، ولا تخضع لضوابط التعقيد والتراكيب اللغوية التي تستخدم في الإطار التعليمي التي تخضع لضوابط النحو، والاستفادة من ذلك في استخلاص بعض مهارات التركيب اللغوي، وإعداد اختبار مهارات التركيب اللغوي بتجنب التراكيب الثابتة.

كما تتضح أهمية التركيب اللغوي في دراسة قصي محمود(٢٠١٦): التي اهتمت بتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى التلاميذ في العراق، حيث أوصت الدراسة بضرورة تقديم قواعد النحو في كتب اللغة العربية على هيئة صور تركيبية؛ ليساعد التلاميذ على فهمها، وعدم الاقتصار على الحفظ فقط، واستفادت الباحثة منها، الاطلاع على قائمة المهارات وكيفية إعداد الاختبار.

ودراسة رضا عبد الحميد(٢٠٢٠): التي اهتمت بتنمية التراكيب اللغوية لدى الطلاب الفائقين، واستفادت الباحثة منها في استخلاص قائمة المهارات الخاصة بالتراكيب اللغوية و إعداد الاختبار.

كما أكدت دراسة هند شعبان(٢٠٢١) على أهمية تنمية التراكيب اللغوية للدارسين الناطقين بغير العربية؛ لحاجتهم إلى استخدامها وفهمها استماعاً وتحدثاً وقراءة؛ لذا يجب اختيار هذه التراكيب المراد تعليمها بناء على أسس تربوية وعلمية؛ ليغدو التركيب اللغوي وطريقة تقديمه، وما ينبغي أن يطرح أمراً لا مجال فيه للعشوائية والانتقائية.

وترى الباحثة أن أهمية دراسة التراكيب اللغوية وفق الضوابط النحوية للناطقين بغير العربية تكمن فيما يلي:

- التعبير عن احتياجات الطالب، ومطالبه، وميوله، ورغباته، ومشاعره، بطريقة صحيحة ومفهومة.

- تعزيز الطالب على استخدام التراكييب اللغوية في المواقف التواصلية.
- تنمية قدرة الطالب اللغوية من خلال التكرار.
- تقويم لسان الطالب من اللحن والنطق بصورة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية والكتابية.
- إثراء اللغة لدى الطالب؛ مما يجعله قادرًا على التركيب اللغوي، والتعبير السليم.

مفهوم الكفاءة:

المعنى اللغوي: يرجع معنى الكفاءة فيما يرجع إليه إلى فكرة التماثل والتساوي والتناظر أو المشابهة والمطابقة.

وجاء في المعجم الوسيط الكفاء: يقال لا كفاء له: لا مماثل.. (الكفاءة): المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج أن يكون الرجل مساويًا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك، وللعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه.

المعنى الاصطلاحي:

أشار محمود الناقبة إلى أنها: قدرة رئيسة ينبغي أن يمتلكها الفرد بحيث تحقق أعلى مستوى عندما تظهر في سلوكه الأدائي وهي، تتضمن جانبين هما: جانب كامن (مفهوم Concept) وهو يشير إلى إمكانية القيام بالعمل، وجانب ظاهر يشير إلى (عملية Processus) الأداء الفعلي للعمل (محمود الناقبة، ١٩٨٧، ١١ - ١٢).

وترى سهيلة الفتلاوي (٢٠٠٣): أن الكفاءة في المجال التعليمي هي مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه، أما في مجال التدريس فتعني معرفة المعلم بكل عبارة أو مفردة يقولها وما لها من أهمية.

ولقد عرف أحمد اللقاني و علي الجمل الكفاءة بأنها: الحد الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كُلف به من أعمال ويحدد بدرجة معينة، ويختلف باختلاف الموضوع وقد يصل إلى ٩٠% في بعض الأعمال و ٨٠% في أعمال أخرى (عبد المنعم بدران، ٢٠٠٨، ٦٢).

ويمكن استخلاص تعريف الكفاءة من العرض السابق بأنها: قدرة الطلاب على توظيف معارفهم السابقة ومكتسباتهم ومهاراتهم في بناء جديد لحل مشكلة ما.

خصائص الكفاءة:

✚ الكفاءة منتج تعليمي قابل للنقل والتحويل (Transferable): بمعنى أن المتعلم من منظور الكفاءة يجعل المتعلم يستخدم ما تعلمه من معارف داخل الفصل الدراسي أو خارجه، وفي الحياة على حد سواء؛ وهذا ما يدل على أن المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم يعالج المشكل باستعارة تعبئة الموارد، (جواكيم دولز؛ وآخرون، ٢٠٠٥، ٤٦) بحيث يقوم بتعبئة مجموعة من العمليات الذهنية اعتمادًا على التمثيلات بين مجموعة من الوضعيات، بحيث يحاول أن يتولد لديه قدرة ذاتية على معرفة التشابهات القائمة بين البنيات، من خلال تنوع السياقات وتنوع المظاهر.

فالمقاربة بالكفاءة تسعى إلى تمكين المتعلم من نقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها موظفًا الملاءمة، والتمييز، والتدرج، والتعميم، أو التخصيص، والتدريب، والتنظيم، والتنسيق؛ وبالتالي تمنح الكفاءة فرصة استخدامها في حل مشكلات و وضعيات متنوعة ومتباعدة زمنيًا ومكانيًا؛ إذ إن القابلية للنقل خاصية ملازمة للكفاءة، حيث تجعل المتعلم ما إن يتعلم أو يمتلك كفاءة معينة في وضعية معينة قادرًا على أن يعمم هذه الكفاءة متى دعت الحاجة إلى تحريكها وتجنيدها، فإذا تعلم كيف يحل نصًا شعريًا للمتنبّي، فإن تمكنه منها لايعني أنه لا يستطيع تحليل

القوائد الشعرية إلا إذا كانت للمتنبى، بل يستطيع استخدام الكفاية ذاتها كلما وجد في وضعية من نفس النمط، ونفس الفئة.

الكفاءة منتوج تعليمي قائم على الشمولية: يرى Le Boterf أن " الكفاية لا تكمن في الموارد التي يجب تعبئتها" (Le Boterf.G.1994, 16) فكل كفاءة مبنية على تجنيد استراتيجيات تشمل عناصر فكرية وسوسيو وجدانية، مثل: (التسامح، احترام رأي الغير) أو عناصر نفسية حركية، مثل: (الانتباه، الإدراك، التنسيق بين الحواس)، إن الكفاءة في إطارها العام تسعى إلى إدماج المعارف والمهارات، والمواقف؛ لتشكل واقعاً منسجماً ومدمجاً، فهناك الجانب النفسي الوجداني الذي يجعل الطالب متحفزاً للقيام بعمل ما، والانغماس فيه وجدانياً باعتباره مشروعه الذاتي وانعكاساً لذاته، وما ينتظره من اعتراف اجتماعي وجزاء مرغوب، وهناك الجانب المعرفي الذهني المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها واكتسابها في أثناء القيام بالمهمة.

كفاية ذات سياق (Contexte) محدد: أي أنها لا تنمو ولا تتطور إلا في إطار سياق خاص يناسبها، ويكون هذا السياق مرتبطاً بفئة من الوضعيات، تمكن من تعبئة الموارد الضرورية؛ لتنمية وتطوير الكفاية المنشودة، وإن كان الكثير من الباحثين يرون أن السياق هو الوضعية ذاتها و "عبارة عن وضعية يقع فيها شيء، وتساعدك بالتالي على فهمه" (Oxford Advanced Learner's, 2000,247)، في حين يرى آخرون أن الوضعية جزء من السياق، فمعجم "بول روبير" يرى مثلاً يحدد الوضعية في أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجه الشيء، أو يتموقع (Paul Robert, 1992,378) أي أن الوضعية هي التوقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يحدد السياق في هذا المعجم على أنه "مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث" (paul Robert,1820).

الكفاءة ذات طابع تركيبي: الكفاية الواحدة يمكن أن تتألف من تشكيلة غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والخططات الحسية، لكن ما يوحد هذه العناصر (المكونات) هو فائدتها ومنفعتاتها في حل المشاكل ومن هنا يبدو الطابع الوظيفي العملي للكفايات، وإن ما يوحد بينها هو النشاط التقني والاجتماعي الذي سينتج عن توظيفها؛ بمعنى إن الكفاية غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألف منها، ولكنها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة، فكفاية الإيمان بوظيفة المشرف على سبيل المثال، تتألف من عناصر كثيرة أو مختلفة، من مثل القدرة على إدراك دور المشرف، وفهم أبعاده التربوية والاجتماعية والثقافية، وأهميته في تحقيق التنمية الشاملة، وإدراك (معرفة) تأثيره في تنمية المعلمين، واكتساب الاتجاهات (وجدان) الإيجابية نحو مهنة الإشراف، وقيامه بأفعال (مهارات سلوكية) وأنشطة عملية تثبت تحقيق كل ذلك لديه وغيرها.

المرونة (محمد الدريج، ٢٠٠٠): إن ما يميز الكفايات وخاصة الكفايات الممتدة (المستعرضة) هي مرونتها بحيث يكون باستطاعة الفرد تحويل مجال الاستفادة منها، أي تطبيقها في سياقات جديدة ومختلفة عن السياقات التي اكتسبها فيها، فالفرد قد يكتسب القدرة على شرح بعض المسائل الحسابية مثل: الجمع والطرح في دروس الحساب، لكنه عندما يستطيع نقل هذه القدرة من الإطار الضيق الذي اكتسبه فيه إلى إطار آخر أوسع، كأن يجعل الطلاب قادرين على تطبيق العمليات في السوق ومحاسبة البائعين، أو توظيفها في القيام ببعض التحليلات اللغوية، أو إعداد بعض البيانات الجغرافية، على سبيل المثال، ففي هذه الحالة تكون القدرة قد ترسخت لديه ككفاية ممتدة، أي خارج السياق الذي ارتبطت به في أول نشأتها وترسخها في فكره و وجدانه.

التكيف (عبد الكريم غريب، ٢٠٠٥): الكفايات تعني إقدار المتعلم أو المتدرب على أداء أنشطة ومهام وتوظيف مكتسباته من خلال وضعيات، ولحل مشاكل، أي إقداره في نهاية المطاف على التكيف والملاءمة والفاعلية.

واستناداً إلى أن الكفاية تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرضي، وأن الكفايات تنظيمات لمكتسبات الفرد السابقة، يتحكم فيها الفرد؛ ليوطنها بفاعلية في وضعيات معينة وذلك بانتقاء المعارف والمهارات والأداءات التي تتناسب مع الموقف الذي يوجد فيه، وأن التكيف الذي تسعى إليه الكفاية هو تكيف يتأسس على مجموعة من المعارف والمهارات التي ترتبط فيما بينها بشكل مندمج؛ لتحقيق الجودة والالتقان الضروريين في كل إنجاز يهدف حل مشكلة، وهي كذلك ترتبط بالقدرة على التعرف السليم والملائم إزاء المحيط الاجتماعي.

الطبيعة اللولبية/ النمائية: تمتاز الكفاية بطابعها اللولبي فهي تشكيلة من العناصر، منها ما هو مكتسب الآن، ومنها ماتم اكتسابه في حصص ومواقف وتجارب ماضية، في شكل عناصر تتجمع شيئاً فشيئاً، وبشكل تدريجي (تصاعدي من الأدنى إلى الأعلى، وبشكل لولبي تراكمي)؛ لتمكن صاحبها من التحكم في بعض الوضعيات والمواقف والمستجدات، لكن على الرغم من أن الكفاية يمكن أن تشكل محطات نهائية لمرحلة تعليمية أو لدورة تدريبية كأن نقول مثلاً، سيكتسب المشرف المتدرب بعد انتهاء دوره تدريبية: "القدرة على توظيف الحاسوب في تنظيم خطته الإشرافية أو البحثية"، فإن الكفاية لا تتوقف عند الاغتناء أو الاكتساب فقط، بل تمتد لتوظيف تلك المكتسبات في حل مشكلات مستقبلية شبيهة لما تم التدريب عليه.

ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

- الكفاية منظومة مدمجة من المعارف المفاهيمية والمنهجية والعلمية التي تُعتمد بنجاح، في حل مشكلة قائمة.
- الكفاية هدف ختامي مدمج (Objectif terminal d'integration) أي أنها النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، ومثل ذلك الهدف الختامي المدمج لكافة التعليمات في مستوى دراسي معين، أو مرحلة تعليمية محددة، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي يمكنه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض له مستقبلاً خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تمرّس عليها في برنامج دراسي محدد.

ثالثاً: أهمية الكفاءة:

تتمثل أهمية الكفاءة فيما يلي:

- (١) زيادة الخبرات والمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد؛ وبالتالي زيادة المحصول الفكري والثقافي والفني عامة، والجدير بالذكر أن هذا التحصيل المعرفي أو الفكري يبقى في اتجاه طردي مع النمو اللغوي، ومع زيادة الكفاءة اللغوية للفرد.
- (٢) التواصل مع النصوص المسموعة والمقروءة على اختلاف أنماطها.
- (٣) التواصل مع تراث الأمة وثقافتها.
- (٤) ترجمة حاجات الفرد وأفكاره ومشاعره.
- (٥) تمكين الأفراد من تطوير ذواتهم، وإنجاز مهماتهم الوظيفية بتميز.
- (٦) التميز على مستوى الأداء اللغوي، والفكري، والتواصل، والقدرة على الإضافة والتفاعل مع الآخر بثقة (إبراهيم محمد علي وآخرون، ٢٠١٠، ١٣).

الكفاءة التركيبية:

يقصد بمهارة التركيب: إعادة صياغة النصوص في قوالب لغوية معينة، مع مراعاة استعمال التعبيرات وأدوات الربط المناسبة التي تحقق اتساق النص وتوصل الفكرة أو الرسالة بوضوح (هدى أبو العز، ٢٠٢١، ٣٦).

وقد عرّف كل من تريم، ونورث، وكوستا الكفاءة التركيبية بأنها: المعرفة بالقواعد والتركيبات النحوية والقدرة على استخدامها وتطبيقها بشكل سليم (نقلًا عن محمود محمد الحديبات، ٢٠١٥، ١١).

كما عرفها مختار بروال (٢٠١٥، ١١٤) بأنها: معرفة نظام اللغة والقدرة الكافية على استخدامها.

وتتضح الطبيعة التركيبية في اللغة العربية في تكامل الأنظمة مع بعضها بعضاً، إذ يتكون من مجموعها نظام تركيبى متكامل، فالناظر في آيات القرآن الكريم يتضح له هذه الطبيعة التركيبية، إذ جاء الإعجاز فيها من تراكيبه وأساليبه مجتمعة وليس من عنصر واحد، فلا يمكن رد الإعجاز القرآني إلى صوره المبدعة، أو المعنى، أو الألفاظ، أو البنية، وإنما يرجع إلى كل هذه العوامل مجتمعة فيما يسمى بالتركيب اللغوية، هذه التراكيب وانسجامها في أساليب مدققة هي العنصر المهم في الإعجاز القرآني (عبد الحكيم عبد الدايم، ٢٠٠٦، ٤٥).

فالسباق تركيب والتركيب أدعى لاكتشاف الحقائق اللغوية، ومنها: الزمن من الكلمة المفردة، ذلك لأن الكلمة المفردة تعتمد في أصل الوضع على المعنى المعجمي، ولا يمكن الذهاب بها إلى أبعد من ذلك، أما في السياق فلا بد أن يتفاوت الناس في طرائقهم وإبداعاتهم، ولا بد أن تتفاوت الأساليب لاختلاف المقامات (كمال رشيد، ٢٠٠٨، ٥٦).

فاللغة العربية ليست مجرد مجموعة متناثرة من الكلمات، وإن الذي يحدد للكلمة معناها هو علاقتها بغيرها من الكلمات والسياق الذي ترد فيه؛ لذا ينبغي الحرص على تقديم الكلمات في سياقاتها الطبيعية توضح معناها، وخلال تراكيب تبين استعمالها، على أن يراعى تكرار هذه التراكيب بشكل يطمئن فيه المعلم إلى استيعاب الدارس (رشدي طعيمة، ٢٠١٠، ٦٣٩).

و الدلالة التركيبية هي الدلالة الناشئة عن العلاقات بين وحدات التركيب، أو المستمدة من ترتيب وحداته على نحو ما، وهي دلالة مهمة ومتعددة، ولا تضبط إلا بالسياق (إقبال عبد الباقي، ٢٠١٤، ٩٦).

والكفاءة التركيبية تعد إحدى أنواع الكفاءة التواصلية، حيث يرى كل من رشدي طعيمة ومحمود الناقة (٢٠٠٦، ٤٨-٤٩)؛ و (Richards; Schmidt(2013,99) أن الكفاءة التواصلية تتضمن أربع كفاءات فرعية، تشكل جوانبها، هذه الكفاءات هي:

(١) الكفاءة النحوية (الكفاءة اللغوية): وتتضمن المعرفة بالقواعد: النحوية، والصوتية، والصرفية، والدلالية، والمعجمية للغة.

(٢) الكفاءة الاجتماعية (الكفاءة الاجتماعية الثقافية) وتتضمن معرفة العلاقة بين اللغة وسياقها غير اللغوي، ومعرفة كيفية استخدامها والاستجابة المناسبة لأنواع مختلفة من أفعال الكلام، مثل: الطلب، والاعتذار، والدعوة، والشكر بصورة مناسبة، بالإضافة إلى معرفة أي شكل من أشكال الخطاب يجب استخدامها مع أشخاص مختلفين في مواقف متنوعة، أو بمعنى آخر: كيفية استخدام اللغة في التواصل، لا سيما العلاقات بين الجمل في السياقات والحالات التي تستخدم فيها، وكيفية تفسير الكلمات واستخدامها في العالم الحقيقي، أي كيف يستخدم المتحدثون ويفهمون أفعال الكلام، وكيف يتأثر هيكل الجمل بالعلاقة بين المتكلم والمستمع.

٣) كفاءة الخطاب (وتعد أيضاً من جوانب الكفاءة الاجتماعية): وتتضمن معرفة كيفية بدء المحادثات وإنهائها.

٤) الكفاءة الاستراتيجية: تتضمن معرفة استراتيجيات الاتصال التي يمكن أن تعوض الضعف في استخدام اللغة.

وتعرف الباحثة تعريفاً إجرائياً بأنها: قدرة الدارس على تركيب الجمل والنصوص بصورة صحيحة وفق قواعد اللغة والأزمنة واستعمالها في المواقف الحياتية واليومية بصورة سليمة وصحيحة خالية من الأخطاء وتقاس باختبار مهارات الكفاءة التركيبية.

مهارات الكفاءة التركيبية:

لقد عُنيت بعض البحوث والدراسات السابقة بتصنيف مهارات التركيب اللغوي ضمن المهارات النحوية، وهذا يؤكد علاقة النحو ومهاراته بمهارات التركيب اللغوي؛ فالنحو يختص بدراسة التركيب، والتركيب تضبطه القاعدة النحوية، وهما دورهما ليسا بمعزل عن مهارات اللغة من "استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة"، فهذه المهارت متكامل و ترتبط ببعضها بعضاً، وكل منها تؤثر وتتأثر بالأخرى.

وقد عُنيت بعض الدراسات، والبحوث السابقة بمهارات التركيب اللغوي، مثل: دراسة محمد الزيني (٢٠١٣)، ودراسة قصي محمود (٢٠١٦)، ودراسة شيماء عزت (٢٠٢٠)، بينما عُنيت دراسة أحمد عبد الرؤوف بمهارات الكفاءة التركيبية للناطقين بغير العربية (٢٠٢٢) حيث عرضت الدراسة مهارات الكفاءة التركيبية على النحو التالي:

- مهارات وفق مقولة الزمن.
- مهارات وفق مقولة النوع.
- مهارات وفق مقولة العدد.
- مهارات وفق مقولة الشخص.
- مهارات وفق مقولة الحالة.
- التركيب وفق مقولة الجهة.

وقد أفادت الباحثة من هذا المحور ومن دراساته التي تم الاطلاع عليها تعرف التركيب اللغوي وأنواعه، وأشكاله، ومهاراته، وكذلك الكفاءة التركيبية والدراسات التي تطرقت إليها، وكذلك في إعداد أجزاء الإطار النظري وكذلك استنتاج مهارات الكفاءة التركيبية الخاصة بعينة البحث.

المحور الثاني: التوليدية التحويلية، والبرنامج الأدني.

تعرف النظرية التوليدية التحويلية من خلال عنصرين أولهما: **التوليد**، وعرفه محمد الخولي (١٩٩٩، ٨) بأنه: اشتقاق تركيب أو مجموعة تراكيب من جملة هي الأصل، وتسمى الجملة الأصل بالجملة التوليدية Generation Sentence، ولا يقصد بالتوليد الإنتاج المادي للجمل بل يقصد به أن يكون للقواعد القدرة الذاتية على تمييز الجمل الصحيحة من سواها، وبعبارة أخرى: "كل تتابع كلمات يتمشى مع قوانين القواعد يكون جملة، وإلا فليس بجملة".

أما التحويل، فقد عرفه نعوم تشومسكي بأنه: " قدرة أهل اللغة على تحويل الجملة الواحدة إلى عدد كبير من الجمل" (سمير ستيتة، ٢٠٠٥، ١٧٩).

وتعرف النظرية التوليدية التحويلية بأنها: نظرية لسانية قائمة على تحليل الجمل لمكوناتها النحوية المباشرة، فالتوليد ناتج عن الكفاءة، والتحويل ناتج عن الأداء (إبراهيم خليل، ٢٠٠٧، ٩١).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي نظرية قائمة على توليد عدد من الجمل لاحصر لها وفق قواعد اللغة وتحويل جملها، وتعتمد على كفاءة المتعلم في استخدام اللغة العربية وتوليد جملها، ودراية بقواعدها ومراعاة ضوابطها في الجمل المنتجة.

النظرية الأدنوية أو (البرنامج الأدنوي):

يعد هذا النموذج هو الأكثر تقدماً في تاريخ اللسانيات التوليدية، حيث تعد هذه النظرية امتداداً طبيعياً للنظرية التي عرفت المرحلة السالفة، وقد بدأت هذه المرحلة مع بداية التوسعيات (١٩٩٣ - ١٩٩٥) في إطار ما عرف بالبرنامج الأدنوي Programme minimaliste.

يندرج البرنامج الأدنوي في إطار تصور عام للمعالجة العلمية الهادفة لتفسير عام للظواهر المدروسة بأبسط السبل باعتماد استنتاجات صورية قائمة على عدد محدود من الفرضيات القادرة على تغطية أكبر قدر من المعطيات والوقائع، ولتحقيق هذه الغاية يمتاز البرنامج الأدنوي بسمات البساطة والتقليص و التقني (عبد القادر الفهري، ١٩٩٨، ١٧).

وبإيجاز يعد البرنامج الأدنوي محاولة لتبسيط النظرية التوليدية إلى أبعد حد، سواء في مستوى الصورية، أو في عدد مستويات التمثيل اللساني، وهو كذلك محاولة للإتيان بأبسط حد لصورة الجملة العربية وفق قواعد اللغة تركيباً.

ويتألف هذا البرنامج من المعجم كمصدر معلومات، ومن النظام الحوسبي (System Computational) ؛ لتوليد الاشتقاقات التي تخضع لقيود ولمبادئ الاقتصاد، كمبدأ التأويل التام (Full Interpretation)، ومبدأ الحل الأخير (Last Resort) ، ومبدأ الإرجاء (Procrastinate)، ثم مبدأ الجشع (Greed).

وينطلق البرنامج الأدنوي من فرضيتين حول الكفاية اللغوية:

- **الفرضية الأولى:** إن الكفاية اللغوية غير حشوية أي مهمة وضرورة أساسية، وأن النظام

الحاسوبي تحكمه قيود ومبادئ يخضع لقيود اقتصادية من نوع خاص، ويشمل فقط مستويين تمثليين هما : الإطار الصوتي والإطار المنطقي المعنوي، والصورة المتعلقة بالأداء الصوتي، والصورة المنطقية المتعلقة بالمعنى.

- **والأخرى:** إن الكفاية مؤلفة من المعجم ومن النسق الحوسبي ذي الصيغة الاشتقاقية للمفردات

المعجمية، وينتقي النظام الحوسبي هذه المفردات من صف من الاختيارات المعجمية ليرتبها بطريقة تؤدي إلى تكوين الأوصاف البنيوية من صوت ومعنى، حيث الصوت موضوع الصورة الصوتية، والمعنى موضوع الصورة المنطقية بشكل يتوافق ومبادئ النحو الكلي؛ فعندما يستجيب الصوت والمعنى مثلاً لمبدأ التأويل التام يكون الموضوع مشروعاً، ويتقاطع الاشتقاق في الصورتين التمثيليتين معاً، وإذا حدث بعض العكس بعدم استجابة الموضعين لمبدأ التأويل التام فإن الاشتقاق سينهار (crash) لعدم تقاطعه مع الصوتين معاً (حسن السعيد، ٢٠٠٥، ٢٣؛ ٢٤)، وما يميز البرنامج الأدنوي عموماً هو تقليص عدد المقولات الوظيفية الكثيرة في نظرية الربط العاملي، واحتفاظه فقط بالتالي لها دور أساسي في بنية الجملة.

أسس وثوابت البرنامج الأدنوي:

يمكن اعتبار البرنامج الأدنوي امتداداً لنظرية العمل والربط، من جهة الكشف عن الخصائص العامة للملكة اللغوية وتدقيق آليات اشتغالها، والمبادئ العامة المتحركة في بنائها، فقد أسفر العمل في نموذج المبادئ والوسائط الذي عُرف بنظرية العمل والربط عن صياغة مجموعة من المبادئ والقيود والوسائط التي تعمل بموجبها الملكة اللغوية؛ مما أدى إلى تدقيق المسئلة الكبرى للنحو التوليدي التي تتبنى فرضية النحو الكلي ومفادها أن المبادئ والقيود التي يوظفها النسق الحاسوبي لصياغة التمثيلات اللسانية موحدة في كل الألسن البشرية؛ حيث إن البنية الهرمية للمركبات موحدة فيها بموجب مبادئ نظرية س (سين-خط)، كما أن إجراءات النقل والقيود التي تضبط عملياتها موحدة أيضاً.

وقد واجه البحث التوليدي خلال فترة التسعينيات عدداً من الإشكالات التي يمكن اعتبارها منطلقاً في صياغة البرنامج الأدنى، وصيغت هذه الإشكالات والقضايا في شكل أسئلة تصورية هي:

- ما التصميم الأمثل للملكة اللغوية، إذا اعتبرت اللغة البشرية حل أمثل لمتطلبات الأنساق الوجيهة الخارجية التي تنماس معها الملكة اللغوية؟
- ما الحد الأدنى من الخطوات والإجراءات والتمثيلات الحاسوبية التي تنجزها الملكة اللغوية؟

للإجابة عن هذين السؤالين يؤسس تشومسكي مشروعه الأدنى انطلاقاً من افتراضات ومسلمات أساسية تم اختزالها فيما يلي:

يتكفل الإجراء التوليدي ببناء أزواج من الكيانات اللغوية (ص.م) تُؤوّل هذه الأزواج (في الوجهين: النطقي- الإدراكي والتصورى-القصدي، وتعد(ص) تمثيلاً صوتياً، أما (م) فتشكل التمثيل الدلالي المنطقي، وينبغي أن تتكون المجالات التمثيلية الوجيهة من موضوعات مشروعة، وتعد موضوعات الصورة الصوتية مشروعة إذا تضمنت موضوعات قابلة للتأويل الصوتي في مستوى الوجه النطقي-الإدراكي (٣)، أما الموضوعات المشروعة في الصورة المنطقية، فهي عبارة عن سلاسل متجانسة س (لم...لمن) حيث تمثل عناصر السلسلة إما مواقع موضوعية، أو غير موضوعية، أو علاقة سور/متغير. ويكون التمثيل مستجيباً لمبدأ التأويل التام إذا كانت عناصره موضوعات تركيبية مشروعة؛ أي لا يتضمن الموضوع التركيبي سوى السمات التي تقبل المقروئية في الوجهين: الوجه النطقي- الإدراكي والوجه التصوري-القصدي تبعاً؛ فكل اشتقاق أو حوسبة ينبغي أن تقضي لزاماً إلى اشتقاق موفق Convergent في مستوى وجاهي معين، إذا أنتج تمثيلاً مستجيباً لمبدأ التأويل التام، ويكون الاشتقاق أمثلاً Optimal ، إذا حقق مبادئ الاقتصاد في الاشتقاق.

وبهذا يمكننا القول إن اللغة تحدد ثلاث مجموعات من المعالجات الحاسوبية:

- مجموعة من الاشتقاقات(ش)
 - مجموعة فرعية تتكون فقط من الاشتقاقات الموفقة (ش ق)
 - مجموعة فرعية تتكون فقط من الاشتقاقات المقبولة، ويعني بها الاشتقاقات التي يتحقق فيها شرطان:
 - شرط التوفيق،
 - شرط الأمثلية (اشتقاق موفق + أمثل)
- يحدد مبدأ التأويل التام الصفة الثانية من الاشتقاقات (ش، ق)، بينما تحدد مبادئ الاقتصاد في الاشتقاق المجموعة الثالثة، ولا تنطبق القيود الاقتصادية إلا على الاشتقاقات الموفقة (مصطفى غلفان، ٢٠١٠، ٣٦٥؛ ٣٦٦).

المحور الثالث: مفهوم الناطقين بغير العربية، وخصائصهم.

تعرض الباحثة في هذا المحور مفهوم الناطقين بغير العربية، وأهمية تدريس اللغة العربية لهم، ودوافع دراستها، وخصائصهم. وتفصيل ذلك فيما يلي:

أولاً: مفهوم الناطقين بغير العربية:

يشمل اصطلاح غير الناطقين باللغة العربية كل من يدرس هذه اللغة ممن لا يتحدثونها كلغة أولى دون النظر إلى انتماءات الدارسين الثقافية، أو اتجاهاتهم نحو اللغة، أو حاجاتهم لها، أو دوافعهم لتعلمها، أو غير ذلك من المتغيرات(رشدي طعيمة؛ محمود الناقة، ٢٠٠٣، ٣٨).

وهم كل من اكتسب لغة أم مغايرة تمامًا للغة العربية، ويدرس اللغة العربية بدافع التخصص فيها، بحيث يتمكن من إتقانها بدرجة متكافئة مع لغته الأم، ويستطيع أن يستعمل كلتا اللغتين (اللغة الأم، واللغة العربية) بالتأثير والمستوى ذاته في كل ظروف التواصل اللغوي (أسامة زكي، ٢٠٠٥، ١٦).

ويرى علي الحديبي أن دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها هم الأفراد الذين ليست اللغة العربية لغتهم الأصلية، ويلتحقون بأحد البرامج المقدمة لدراساتها سواء أكان ذلك في داخل بلدانهم أم خارجها؛ لفهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة العربية، واكتسابها، وتنظيمها، وتخزينها (علي الحديبي، ٢٠١٣، ١٩١).

وبناء على ذلك؛ فالناطقون بغير العربية هم جميع دارسي اللغة العربية الذين يتعلمونها تبعاً لدوافعهم وأغراضهم الخاصة، سواء من الأجانب (المجتمع الغربي) أو غيرهم.

خصائص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

ازداد اهتمام العالم بتعلم اللغة العربية خاصة بعد الانفجار الاقتصادي الذي حصل في البلاد العربية حيث افتتحت أغلب الجامعات أقساماً لتعليم اللغة العربية وانتشرت معاهد خاصة لذلك، و اتسع نطاق الاهتمام بتعلم العربية، ليشمل الجوانب كافة (السياسية، والاقتصادية، والأكاديمية، والاجتماعية)، ومع نشر اللغة العربية فقد أحوجت دارسيها إلى الاستفادة من العلوم اللغوية الحديثة، ومن الفلسفات التربوية النفسية؛ لتسهيل تعلم العربية لغير الناطقين بها، حيث إن لكل لغة خصوصيتها، فهي تعبر عن طريقة تفكير أصحابها وعاداتهم وتقاليدهم؛ لأن اللغة تنم عن ثقافة متحدثها؛ ولهذا من الضروري توظيف خصائص اللغة العربية لتعليمها لغير الناطقين بها، وهذه الخصائص هي:

- **الخاصية الاشتقاقية:** تمتاز اللغة العربية بخاصية الاشتقاق، حيث إن الجذر الواحد يعطي مشتقات عدة، كاسم الفاعل، واسم المفعول، فهذه الخاصية تلعب دوراً إيجابياً في تعليم اللغة العربية؛ لأنها مرتبطة بعملية تذكر الطالب الأجنبي للمفردات ذات الأصل الواحد، وعلى المعلم أن يستفيد من هذه الخاصية، ويستغلها استغلالاً كاملاً.
- **الخاصية القياسية:** هي من أهم خواص اللغة العربية التي تثير دهشة المتعلمين وإعجابهم؛ لأنها تساعد على القياس، فالطالب بعد أن يعرف آلية صوغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي مثلاً تتكون لديه القدرة على استخراج أسماء الفاعل من كل فعل يدرسه، وهذا يزيد من حصيلته اللغوية وعدد المفردات التي لا يحتاج في تعلمها لاستخدام المعاجم، فهو يستطيع أن يدرك معناها من الصيغة التي بنيت عليها، بعد أن تصبح آلية في ذهنه.
- **الخاصية الإعرابية:** إذا تم النظر إلى هذه الخاصية بمنظار الطالب الأجنبي، يمكن القول بأن هذه الظاهرة على أهميتها للمتعلم في التفريق بين معاني مفردات الجملة الواحدة والوظائف التي تقدمها كل مفردة من – فعل وفاعل- إلا إن تشعب وتنوع الحركات والعلامات لا يعطي للمتعلم سهولة خاصة حين يفهم هذا المتعلم أمام الاستثناءات الإعرابية، مثلاً: أنا لم أذهب – لا أذهب، لن أذهب.

خلاصة نتائج التطبيق الميداني للبحث

الفرض الأول

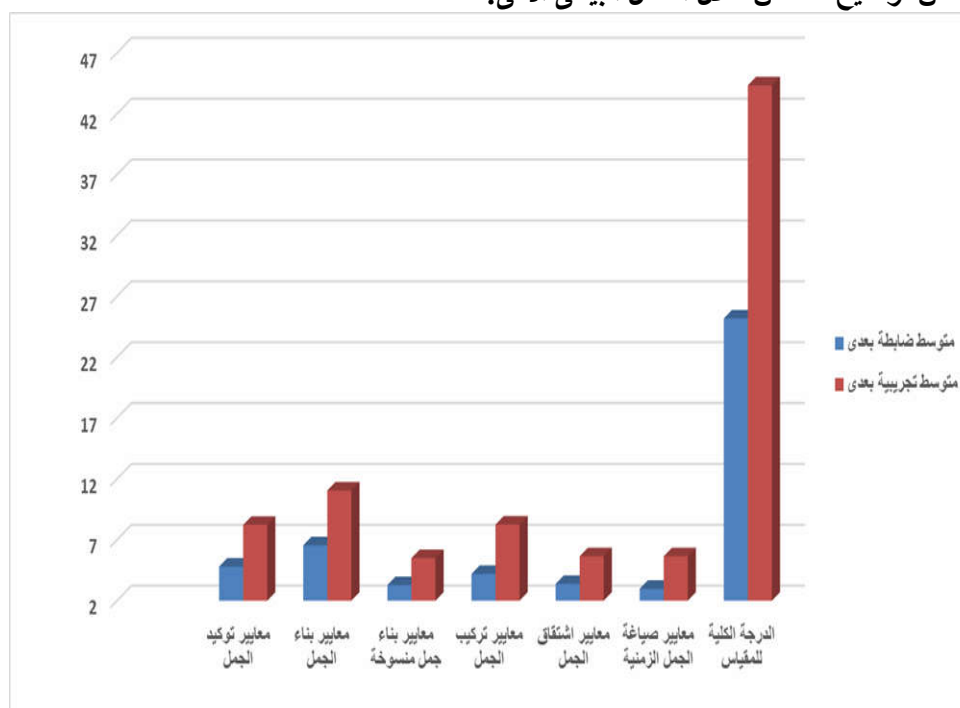
" يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية "

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T - Test)، للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول على النحو الآتي:

جدول قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق
البعدي لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية كل وفي معايير الفرعية

المعيار	المؤشر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	الدلالة
معايير تركيز الجمل	أن يبني جملة اسمية صحيحة مؤكدة	ضابطة تجريبية	40 40	1.78 2.80	0.974 0.464	6.010	78	0.01
	أن يبني جملة فعلية صحيحة مؤكدة	ضابطة تجريبية	40 40	1.63 2.73	0.838 0.506	7.109		0.01
	أن يبني جمل بها أسلوب توكيد	ضابطة تجريبية	40 40	1.40 2.70	1.081 0.516	6.861		0.01
	الدرجة الكلية للمعيار	ضابطة تجريبية	40 40	4.80 8.23	2.115 0.832	9.533		0.01
	أن يبني جمل تشتمل على مفعول به	ضابطة تجريبية	40 40	1.68 2.73	1.071 0.506	5.605		0.01
معايير بناء الجمل	أن يبني جمل تشتمل على مفعول مطلق	ضابطة تجريبية	40 40	1.98 2.85	0.891 0.427	5.601		0.01
	أن يبني جمل تشتمل على العطف	ضابطة تجريبية	40 40	1.43 2.85	0.874 0.362	9.531		0.01
	أن يبني جمل تشتمل على حال	ضابطة تجريبية	40 40	1.48 2.63	1.109 0.705	5.535		0.01
	الدرجة الكلية للمعيار	ضابطة تجريبية	40 40	6.55 11.05	3.170 1.197	8.399		0.01
	أن يبني جمل بها كان وأخواتها	ضابطة تجريبية	40 40	1.70 2.68	0.911 0.572	5.730		0.01
معايير منسوخة	أن يبني جمل بها إن وأخواتها	ضابطة تجريبية	40 40	1.58 2.83	0.636 0.385	10.635		0.01
	الدرجة الكلية للمعيار	ضابطة تجريبية	40 40	3.28 5.50	1.281 0.784	9.369		0.01
	أن يركب جمل بها تركيب إسنادي	ضابطة تجريبية	40 40	1.30 2.73	1.114 0.640	7.015		0.01
	أن يركب جمل بها تركيب وصفي	ضابطة تجريبية	40 40	1.38 2.85	0.868 0.362	9.922		0.01
	أن يركب جمل بها تركيب عددي	ضابطة تجريبية	40 40	1.53 2.68	0.816 0.616	7.115		0.01
معايير تركيز الجمل	الدرجة الكلية للمعيار	ضابطة تجريبية	40 40	4.20 8.25	2.289 0.981	10.285		0.01
	أن يشتق اسم الفاعل من الفعل	ضابطة تجريبية	40 40	1.45 2.93	1.061 0.267	8.527		0.01
	أن يشتق اسم المفعول من الفعل	ضابطة تجريبية	40 40	1.93 2.73	0.997 0.452	4.621		0.01
	الدرجة الكلية للمعيار	ضابطة تجريبية	40 40	3.38 5.65	1.750 0.533	7.866		0.01
	أن يصيغ جملة فعلية باستخدام ظرف زمان	ضابطة تجريبية	40 40	1.60 2.80	2.134 0.464	3.475		0.01
معايير تركيز الجمل	أن يصيغ جملة فعلية باستخدام ظرف مكان	ضابطة تجريبية	40 40	1.38 2.85	1.170 0.362	7.618		0.01
	الدرجة الكلية للمعيار	ضابطة تجريبية	40 40	2.98 5.65	3.025 0.580	5.492		0.01
	الدرجة الكلية للاختبار	ضابطة تجريبية	40 40	25.18 44.33	11.008 3.253	10.551		0.01

يتضح من نتائج جدول (٢٢٢٢٢) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المعايير والمؤشرات الفرعية لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية وفي الدرجة الكلية للاختبار في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت جميع قيم "ت" دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٨). ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل البياني الآتي:



شكل

متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الكفاءة التركيبية والدرجة الكلية في القياس البعدي

الفرض الثاني

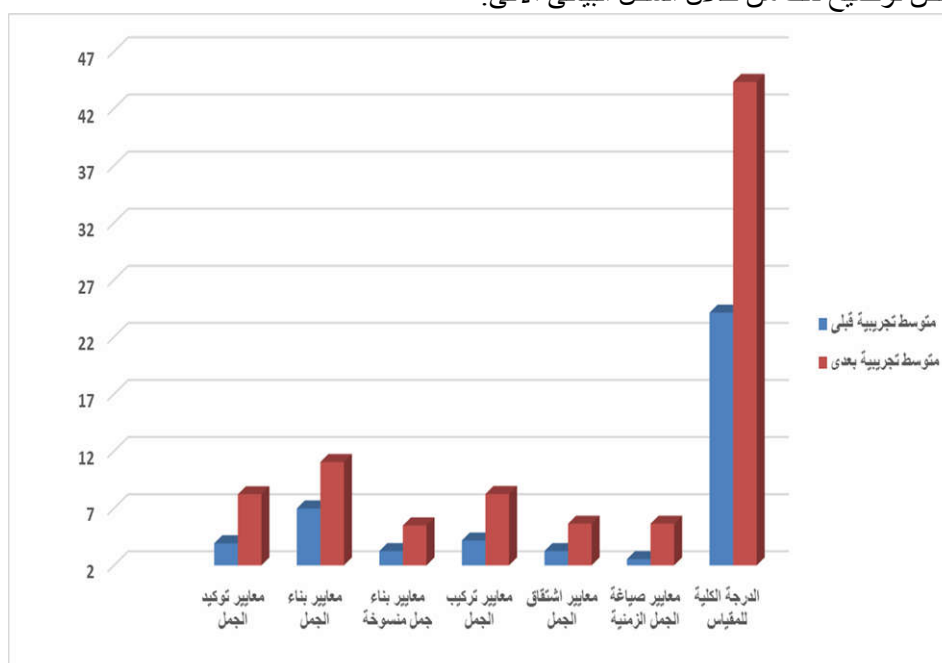
" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية ".

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Paired- Samples T - Test)، للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول على النحو الآتي:

جدول قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي
لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية ككل وفى معايير الفرعية

المعيار	المؤشر	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	الدلالة
معايير تركيب الجمل	أن يبني جملة اسمية صحيحة مؤكدة	قبلي بعدي	40 40	1.43 2.80	0.747 0.464	9.696	39	0.01
	أن يبني جملة فعلية صحيحة مؤكدة	قبلي بعدي	40 40	1.27 2.73	0.905 0.506	9.836		0.01
	أن يبني جمل بها أسلوب توكيد	قبلي بعدي	40 40	1.23 2.70	0.768 0.516	9.454		0.01
	الدرجة الكلية للمعيار	قبلي بعدي	40 40	3.93 8.23	1.542 0.832	15.478		0.01
معايير بناء الجمل	أن يبني جمل تشتمل على مفعول به	قبلي بعدي	40 40	1.63 2.73	0.628 0.506	8.587		0.01
	أن يبني جمل تشتمل على مفعول مطلق	قبلي بعدي	40 40	1.93 2.85	0.888 0.427	5.586		0.01
	أن يبني جمل تشتمل على العطف	قبلي بعدي	40 40	1.73 2.85	0.933 0.362	8.062		0.01
	أن يبني جمل تشتمل على حال	قبلي بعدي	40 40	1.70 2.63	1.018 0.705	4.765		0.01
	الدرجة الكلية للمعيار	قبلي بعدي	40 40	6.98 11.05	2.506 1.197	9.817		0.01
	أن يبني جمل بها كان وأخواتها	قبلي بعدي	40 40	1.78 2.68	0.947 0.572	5.152		0.01
	أن يبني جمل بها إن وأخواتها	قبلي بعدي	40 40	1.48 2.83	0.640 0.385	11.608		0.01
	الدرجة الكلية للمعيار	قبلي بعدي	40 40	3.25 5.50	1.296 0.784	9.844		0.01
معايير تركيب الجمل	أن يركب جمل بها تركيب إسنادي	قبلي بعدي	40 40	1.38 2.73	0.740 0.640	7.940	39	0.01
	أن يركب جمل بها تركيب وصفي	قبلي بعدي	40 40	1.50 2.85	0.641 0.362	12.894		0.01
	أن يركب جمل بها تركيب عددي	قبلي بعدي	40 40	1.30 2.68	0.758 0.616	9.696		0.01
	الدرجة الكلية للمعيار	قبلي بعدي	40 40	4.18 8.25	1.615 0.981	13.864		0.01
	أن يشتق اسم الفاعل من الفعل	قبلي بعدي	40 40	1.50 2.93	0.961 0.267	9.410		0.01
	أن يشتق اسم المفعول من الفعل	قبلي بعدي	40 40	1.75 2.73	0.899 0.452	6.168		0.01
معايير اشتقاق الجمل	الدرجة الكلية للمعيار	قبلي بعدي	40 40	3.25 5.65	1.645 0.533	8.816		0.01
	أن يصيغ جملة فعلية باستخدام ظرف زمان	قبلي بعدي	40 40	1.10 2.80	0.810 0.464	10.564		0.01
	أن يصيغ جملة فعلية باستخدام ظرف مكان	قبلي بعدي	40 40	1.45 2.85	1.037 0.362	8.374		0.01
معايير صياغة الجمل المركبة	الدرجة الكلية للمعيار	قبلي بعدي	40 40	2.55 5.65	1.535 0.580	11.488		0.01
	الدرجة الكلية للاختبار	قبلي بعدي	40 40	24.13 44.33	7.796 3.253	15.439		0.01

يتضح من نتائج الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في المعايير والمؤشرات الفرعية لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية وفي الدرجة الكلية للاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث جاءت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٣٩). مما يشير للتأثير الإيجابي للبرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية في تنمية الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب المجموعة التجريبية ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل البياني الآتي:



شكل

- متوسط درجات المجموعة التجريبية على المعايير والمؤشرات الفرعية لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية والدرجة الكلية في التطبيقين القبلي والبعدي
- حساب حجم التأثير (فعالية برنامج مقترح قائم على الأدنوية التوليدية التحويلية لتنمية الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها):
لحساب حجم التأثير استخدم الباحث مقياس حجم التأثير (η^2) كما يوضحه جدول (٤٤)، ويذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١: ٤٤٢) أنه توجد قاعدة معتمدة على الخبرة اقترحها (Cohen) لتقويم تأثير المتغير المستقل على التابع على النحو الآتي:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} *$$

فؤاد أبو حطب ، وآمال صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- أ- التأثير الذي يفسر حوالي ١% من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل.
 أ- التأثير الذي يفسر حوالي ٦% من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط.
 ب- التأثير الذي يفسر حوالي ١٥% من التباين الكلي يدل على تأثير كبير.

جدول

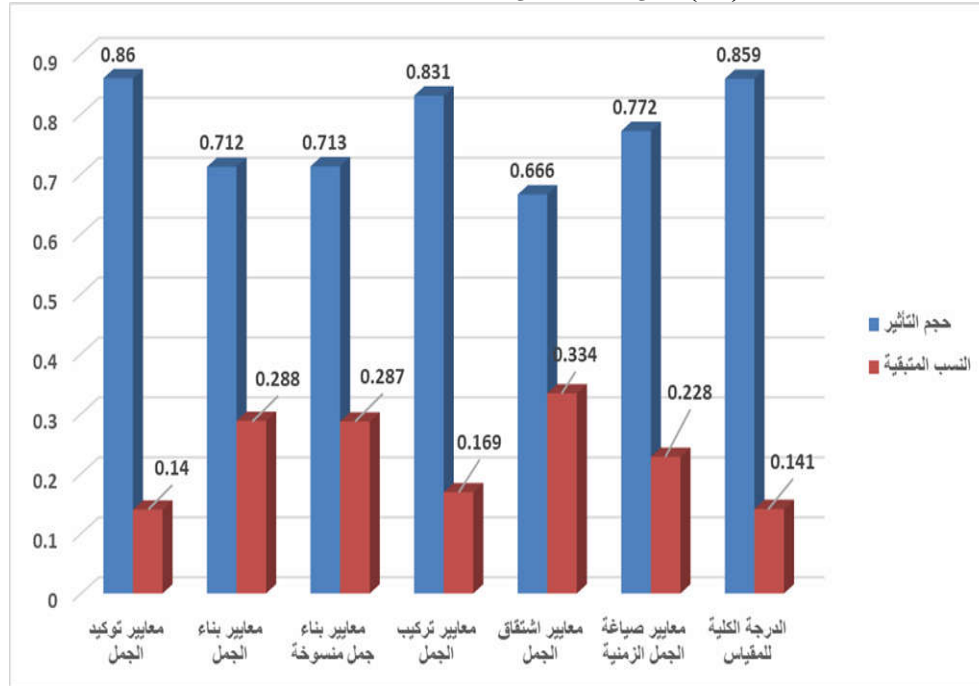
قيمة " η^2 " وحجم تأثير البرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية في تنمية مهارات

الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

المعيار	المؤشر	قيمة "ت" T	قيمة η^2	حجم التأثير
معايير توكيد الجمل	أن يبني جملة اسمية صحيحة مؤكدة	9.696	0.707	كبير
	أن يبني جملة فعلية صحيحة مؤكدة	9.836	0.713	كبير
	أن يبني جمل بها أسلوب توكيد	9.454	0.696	كبير
	الدرجة الكلية للمعيار	15.478	0.86	كبير
معايير بناء الجمل	أن يبني جمل تشتمل على مفعول به	8.587	0.654	كبير
	أن يبني جمل تشتمل على مفعول مطلق	5.586	0.444	كبير
	أن يبني جمل تشتمل على العطف	8.062	0.625	كبير
	أن يبني جمل تشتمل على حال	4.765	0.368	كبير
	الدرجة الكلية للمعيار	9.817	0.712	كبير
معايير بناء جمل منسوخة	أن يبني جمل بها كان وأخواتها	5.152	0.405	كبير
	أن يبني جمل بها إن وأخواتها	11.608	0.776	كبير
	الدرجة الكلية للمعيار	9.844	0.713	كبير
معايير تركيب الجمل	أن يركب جمل بها تركيب إسنادي	7.940	0.618	كبير
	أن يركب جمل بها تركيب وصفي	12.894	0.81	كبير
	أن يركب جمل بها تركيب عددي	9.696	0.707	كبير
	الدرجة الكلية للمعيار	13.864	0.831	كبير
معايير اشتقاق الجمل	أن يشتق اسم الفاعل من الفعل	9.410	0.694	كبير
	أن يشتق اسم المفعول من الفعل	6.168	0.494	كبير
	الدرجة الكلية للمعيار	8.816	0.666	كبير
معايير صياغة الجمل الزمنية	أن يصيغ جملة فعلية باستخدام ظرف زمان	10.564	0.741	كبير
	أن يصيغ جملة فعلية باستخدام ظرف مكان	8.374	0.643	كبير
	الدرجة الكلية للمعيار	11.488	0.772	كبير
الاختبار ككل		15.439	0.859	كبير

يتضح من نتائج الجدول أن حجم تأثير البرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية على تنمية مهارات الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها تراوح من (٠,٦٦٦) إلى (٠,٨٦)، مما يشير إلى أن (من ٦٦,٦ - ٨٦%) من تباين مهارات الكفاءة التركيبية يرجع إلى أثر المعالجة التجريبية، والباقي يرجع إلى عوامل أخرى، وهذا يدل على حجم أثر كبير، كما بلغ حجم تأثير البرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية (٠,٨٥٩)، مما يشير إلى أن (من ٨٥,٩%) من تباين الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية يرجع إلى أثر المعالجة التجريبية، والباقي يرجع إلى عوامل أخرى، وهذا يدل على حجم أثر كبير.

ويمكن توضيح حجم تأثير البرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية على تنمية مهارات الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب المجموعة التجريبية من خلال شكل (؟؟؟) على النحو الآتي:



شكل : حجم تأثير البرنامج القائم على الأدنوية التوليدية التحويلية على تنمية مهارات الكفاءة التركيبية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب المجموعة التجريبية

المراجع:

- إبراهيم محمود خليل (٢٠٠٧): في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، الأردن، عمان.
- أبو بكر عبده حمادي (٢٠١٨): تقويم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمر في ضوء المهارات اللغوية المناسبة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.
- أحمد عبدالرؤف طلبية أحمد (٢٠٢٢): برنامج قائم على المعاني النحوية لتنمية الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- أحمد عبده عوض عبده (٢٠٠٠): تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في تدريسهم مادة النحو في ضوء عنايتهم بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ: اكتشافاً وتصويباً ووقاية، ٢٤، مجلة البحوث النفسية، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر بن محمد السيوطي (١٩٨٣): المزهرة في علوم اللغة وأنواعها.

-
- جمال الدين بن هشام الأنصاري (٢٠٠٧): **مفني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق: مازن المبارك؛ ومحمد حمداش، دار الفكر، دمشق.
- جمعة سيد يوسف (١٩٩٧): **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- جواكيم دولز، فيليب برينو (٢٠٠٥): **لغز الكفايات في التربية**، الدار البيضاء، المغرب، ط١.
- جودة مبروك محمد (٢٠١١): **ظاهرة التلازم التركيبي دراسة في منهجية التفكير النحوي**، مجلة **التجديد**، المجلد ١٥، ع ٣٠.
- حافظ إسماعيل يعلوي؛ محمد الملاح (٢٠١٧): **البرنامج الأدنى: الأسس والثوابت**، مجلة **العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ديسمبر، ٣١٤.
- حسن شحاتة، زينب النجار (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- خالد أبو عشمه (٢٠١٥): **المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية)**، المنعقد في الفترة ٢٢ - ٢٤ أبريل، مركز اللغات، الجامعة الأردنية، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط١.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٠): **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها**، دار الفكر العربي، ط٢.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠١٠): **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، دار الفكر العربي، ط٢.
- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة (٢٠٠٣): **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.
- رشدي أحمد طعيمة؛ علي أحمد مذكور؛ إيمان أحمد هريدي (٢٠١٠): **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة؛ محمود كامل الناقة (٢٠٠٦): **تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.
- شيماء مصطفى مصطفى العمري (٢٠١١): **فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عبدالحكيم عبدالله عبدالدايم (٢٠٠٦): **برنامج مقترح لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- عبدالرازق السومري (٢٠١٥): **الجملة في النظرية التوليدية التحويلية قراءة في أعمال نوام تشومسكي من النحو التوليدي إلى البرنامج الأدنى**.
- عبدالفتاح حسن البجة (٢٠٠١): **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، العين، دار الكتاب الجامعي.
-

- فتحي علي يونس(٢٠٠١): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.
- قصي محمد محمود(٢٠١٦): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الصور التركيبية وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التركيب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالعراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- مجمع اللغة العربية(٢٠٠٤): المعجم الوسيط، ط٤، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.
- محمد الصويركي(٢٠٠٦): أثر استخدام برنامج مقترح قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، سبتمبر، المجلد ٧، ع ٣.
- محمد رجب فضل الله؛ عبد الحميد زهري(١٩٩٨): كفاءة التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية (دراسة تجريبية)، دراسات في المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للمناهج، كلية التربية، جامعة عين شمس، سبتمبر، ع ٣٥.
- محمد سعيد إسماعيل الصاوي(٢٠٠١): مدى فاعلية بعض التطبيقات التربوية لنظرية تشومسكي المعاصرة في فهم التراكيب اللغوية لدى دارسي العربية من الناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- محمود جلال الدين سليمان(٢٠٠٢): أثر تدريس الأساليب والتراكيب بطريقة الأنماط اللغوية في الأداء الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع ١٥.
- مرتضى جواد باقر(٢٠٠٢): مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، عمان، دار الشروق.
- مريم جمال علي شحاتة(٢٠١٩): صعوبات تكوين الجملة العربية لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها دراسة في ضوء علم اللغة التطبيقي، رسالة ماجستير، كلية الألسن قسم اللغة العربية، عين شمس.
- مصطفى غلفان(٢٠١٠): اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، الأردن، إربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- مصطفى غلفان؛ أمجد الملاخ، حافظ علوي(٢٠١٠): اللسانيات التوليدية من النموذج قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- مؤمن عزوز محمد أحمد عبد الجواد(٢٠١٩): العالميات اللغوية وأثرها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظام الصوتي، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.
- هدى محمود السعيد أبو العز(٢٠٢١): برنامج إلكتروني قائم على الإطار المرجعي الأوروبي للغات لتنمية الكفاءة النصية والتعبير عن الأزمنة الفعلية المركبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- هند شعبان سعد شعبان(٢٠٢١): برنامج قائم على التلازم اللفظي والتعبيرات الاصطلاحية لتنمية الثروة اللغوية والتراكيب لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

-ولاء السيد أحمد ربيع(٢٠٢٢): برنامج مقترح قائم على التحليل التقابلي لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

-ياسر محمد محمد إبراهيم(٢٠١٣): كفاءة استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين باللغة العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالعرش، جامعة قناة السويس.