

القواعد التفاعلية : جسر لعبور إشكالات تدريس القواعد التقليدية وسبيل لتقوية المهارات اللغوية

د. خالد حسين أبو عمشة

أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك

مركز قاصد/ الأردن

المخلص

على الرغم من كون القواعد من الموضوعات القديمة إلا أنها لم تحترق بعد طرائق تقديمها وكيفية بناؤها للناطقين بغيرها، والقواعد أعمدة اللغة التي تقوم عليها، وبصرف النظر عن آراء الباحثين والطلبة نحوها بين مقدّس لها، وداعٍ إلى إهمالها وتجاوزها تبقى العمود الفقري للغة العربية التي ليس هذا موضع مناقشتها وتقنيدها؛ تروم هذه الدراسة إعادة النظر في كيفية تقديم النحو العربي في ضوء إشكالاته التي تواجه الطلبة الأتراك على وجه الخصوص، وعليه يتكون هذا البحث من شقين، شق نظري صرف يحاول أن يقدم صورة كلية ورؤية نموذجية للقواعد في منظومة تعليم العربية للناطقين بغيرها- الأتراك نموذجاً، تستند إلى الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تحديد مستويات الكفاءة والدقة في القواعد عبر المستويات اللغوية التدريسية، وشق عملي: يقوم على تقديم ثلاثية جديدة في تقديم النحو العربي للطلبة الأتراك تساهم في تحقيق التوازن بين الفهم والإفهام أي بين مهارات الاستقبال والإنتاج، وهي البنائية (النحو علم تراكمي يجب أن يتمتع بنظام منطقي في التقديم)، والسياقية (لا يُدرس أي موضوع نحو في أي مكان أو مستوى دون غرض وغاية بشكل معزول)، والإدماجية (يجب أن يتم تدريس القواعد للطلبة الأتراك مندغمة مع عناصر اللغة الأخرى ومهاراتها، في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) ، وسيضم الشق العملي تدريبات عملية تطبيقية عبر المستويات اللغوية تحت ما أطلقنا عليه القواعد التفاعلية بجانب بعض النصائح والإرشادات والتوجيهات لمدرسي القواعد للطلبة الأتراك.

أهمية القواعد في تعليم اللغة

اصطلح علماء اللغة على أنّ اللغة تتكون من العناصر والمهارات، وعناصر اللغة هي: الأصوات والمفردات والقواعد، والمهارات، هي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. وطالما أن هذه الدراسة تختص بالقواعد فما منزلتها في منظومة اللغة، يقول (ابن خلدون، المقدمة: 638) : صناعة العربية - أي القواعد - إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يُحكّمها عملاً، مثل أن يقول بصير بالخياطة غير مُحكّم لمَلَكْتِهَا - في التعبير عن بعض أنواعها - : الخياطة هي أن تُدخل الخيط في خَزْتِ الإبرة، ثم تَعْرِزُها في لَفْقِي الثوب مجتمعين، وتُخْرِجُها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم تَرُدُّها إلى حيث ابتدأت، وتخرجها قَدَّامَ مَنْفَذِهَا الأول بمطرح ما بين الثقبين الأولين، ثم يتمادى على وضغه إلى آخر العمل، ويعطي صورة الحَبْكِ والتتبيت

والفتيح، وسائر أنواع الخياطة وأعمالها، وهو إذا طُوب أن يعمل ذلك بيده، لا يُحكّم منه شيئاً". ويقول في موضع آخر: وأما العلوم التي هي آلة غيرها مثل العربية (النحو والصرف) والمنطق وأمثالهما فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرّع فيها المسائل، لأن ذلك مخرج لها عن المقصود، إذ المقصود منها ما هي إلا آلة له لا غير، فكما خرجت عن ذلك خرجت ملكتها بطولها وكثرة فروعها. وربما يكون ذلك عائقاً عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لطول وسائلها، مع أن شأنها أهم والعمر يقصر عن تحصيل الجميع على هذه الصورة، فيكون الانشغال بهذه العلوم الآلية تضييعاً للعمر وشغلاً بما لا يعنى. ويؤكد أبو الطيب اللغوي كما ورد عند (السيوطي، المزهري، 1: 408) على واعلم أن أول ما اختل من كلام العرب وأحوج إلى التعلم الإعراب، لأن اللحن ظهر في كلام الموالي والمتعربين من عهد النبي عليه الصلاة والسلام، فقد روي أن رجلاً لحن بحضرته فقال: "أرشدوا أخاكم فقد ضل"، وقال أبو بكر: "لأن أقرأ فأسقط أحب إلي من أن أقرأ فألحن. وهذا يقودنا إلى نظرية ابن خلدون في تأكيده على أن السمع هو أبو الملكات، وهو أساس التعلم، وهو الذي يقودنا إلى ربط القواعد بالمهارات التدريسية وهو ما يفسر قوله آنفاً بأن النحو والصرف خوادم للمهارات.

وقد لخص صاحب السطور الاتجاه العام في تدريس القواعد في إحدى مقالاته بالقول (المغني، 2018): تعدّ القواعد العمود الفقري لأي لغة من اللغات، فالقواعد هي القوالب التي تمكنك من التعبير عن مشاعرك وأحاسيسك التي تود أن تنقلها للآخرين، إنها كسكة الحديد التي تمكنك من نقل أفكارك ورسائلك إلى الطرف الآخر، إنها سلاح ذو حدين في الوقت ذاته، فبقدر أهميتها تكاد تكون السبب في فشل عملية تعليم اللغة الثانية واكتسابها، فينبغي الموازنة بين المهارات وخوادمها كما عبر عن ذلك ابن خلدون، والمفردات والقواعد تشكل عناصر اللغة التي بها تكتسي مهارات العربية لحمها. وتشير الدراسات إلى أن هضم القواعد يؤدي إلى إتقان المهارات بصورة رشيقة ولا سيما الشفوية والكتابية منها. وأختم هذه الجزئية بكلمات ذهبية سطرها (الناقة، 1985) قبل أن تقوم بتقديم أي جزء من القواعد، علينا أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدّمه مفيدٌ ونافع للدارسين؟ هل هو ضروري لتحقيق أهدافهم من تعلم اللغة؟ هل هذا هو الوقت المناسب لتقديمه؟ لماذا ندرس النحو بهذا المحتوى وبتلك الطريقة فقط دون غيرها؟

القواعد التفاعلية

تدريس القواعد بطريقة يكون المتعلم فيها هو حجر الزاوية في التعرّض والإنتاج، وهو تعليم يقوم على رؤية القواعد على أنها وحدات من المعاني والدلالات وليست مجرد أنماط وأشكال، وهذه الوحدات من المعاني والدلالات تظهر في سياق شفوي وكتابي، وأهم ما يميز القواعد التفاعلية استنادها إلى فلسفة محورية الدارس في التدريس ودمج القواعد بالمهارات الأخرى تقديماً وإنتاجاً، وتبرز القواعد التفاعلية أهمية إتقان الأشكال النحوية

في صورتها الشفوية، كما أنها تهتم بالشكل المستخدم من اللغة في سياقاتها التواصلية وليس فقط بالشكل الرسمي الذي يربط أجزاء اللغة. وترتبط القواعد التفاعلية الموضوعات النحوية بالوظائف اللغوية حيث تكون الوظيفة دافعاً وحافزاً للمتعلم من أجل التعلّم. وقد لخص (أبو عمشة، 2018) خطوات الدرس القواعدي التفاعلي في ثلاث خطوات، هي:

الأولى: أن يقوم المتعلم بدراسة الموضوع النحوي أو الصرفي الذي يجب أن يقدمه له الكتاب أو أستاذه مشروحاً بلغة بسيطة أو أجنبية في البيت،

الخطوة الثانية: وهي الإجابة عن بعض التدريبات المكيانيفية في البيت هدفها أن يقيس المدرس ما فهمه المتعلم وما لم يفهمه طالبه.

الخطوة الثالثة: ثم يقوم الأستاذ في الصف بتوفير فرصاً كثيرة ومتنوعة لينتج الطلبة لغة تطبق فيها المفاهيم النحوية المقصودة تستهدف المهارات اللغوية الأربعة، (المغني، 2018) كما سيأتي تطبيق ذلك.

توزيع الموضوعات النحوية على المستويات اللغوية

لا يوجد حتى اللحظة اتفاق واحد حول كيفية توزيع الموضوعات النحوية العربية عمودياً وأفقياً على مستوى العالم بأسره سواء أكان للناطقين بها أم لغيرها، ومن أولى المحاولات في مجال تحديد الموضوعات النحوية وتوزيعها للناطقين بها محاولة محمود السيد التي كانت موضع أطروحته للدكتوراه أسس اختيار القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة بالمرحلة الإعدادية، أمّا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، فكل ما وجده الباحث مجموعة محاولات أرى أنها بحاجة إلى مزيد من الدراسة والنظر. وقد تعددت زوايا النظر في هذه المقترحات، ومنها محاولة عبد الرزاق السعدي وعبد الوهاب زكريا التي بنيت بناء على خبرتهما الشخصية بالإضافة إلى تحليل كتابين من الكتب الرائجة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومحاولة الدكتور عاطف فضل المتواضعة، ومحاولة كاتب هذه السطور التي اشتقتها بناء على الوظائف اللغوية المشتقة من الإطار المرجعي الأوربي المشترك، وهي ما سأكتفي بعرضها حتى لا يطول البحث بإدراجها جميعها (أبو عمشة، 2014).

الرقم	A1 & A2
1-	النسبة إلى البلدان.
2-	نبذة عن المعرفة والنكرة.
3-	أساسيات المذكر والمؤنث.
4-	الضّمائر الأساسيّة والإسناد إليها.

-5	نبذة عن الفعل الماضي والفعل المضارع.
-6	مدخل إلى جمع المذكر وجمع المؤنث.
-7	الإضافة إلى العلم والاسم والضمير.
-8	نبذة عن الصفة.
-9	نبذة عن الجذور وأوزان الأفعال.
-10	الجملة الاسمية البسيطة.
-11	الجملة الفعلية البسيطة.
-12	المصدر الصريح والمؤول.
-13	شبه الجملة.
-14	أسلوب النقي بما ولا ولم ولن وليس وعدم وغير.
-15	الأعداد والأعداد الترتيبية.
-16	حالات الإعراب: المرفوع والمنصوب والمجرور (الإعراب بالحركات، المرفوع: الفاعل والمبتدأ والخبر، والمنصوب: المفعول به، المجرور: الاسم المجرور بحرف الجر).
-17	اسم التفضيل (صيغة أفعال من، من أفعال)
-18	المضارع المنصوب بالفتحة (أن، لن، كي، لي)
-19	ظروف الزمان والمكان.
-20	المستقبل ونفيه.
-21	حروف الجرّ.
-22	الاسم الموصول.
-23	أسماء الإشارة للمفرد والجمع.
-24	الاستفهام.

B2		B1	
الحال	-1	الأوزان (أوزان الفعل والمصدر واسم الفاعل واسم المفعول)	-1
التمييز.	-2	المتى	-2

الإضافة (موسّعة)	-3	الفاعل مفضلاً.	-3
المفاعيل (به، فيه، المطلق).	-4	المفعول به مفضلاً.	-4
المبني للمجهول وإعرابه.	-5	الجملة الفعلية ومكوناتها وإعرابها.	-5
كاد وأخواتها.	-6	الجملة الاسمية وعناصرها (المبتدأ وصوره، والخبر وصوره باستثناء الخبر جملة اسمية)	-6
لا النافية للجنس.	-7	كان وأخواتها الأساسية.	-7
أنواع ما: (النافية، التّعجبية، الاستفهامية، الموصولة، الزمانية).	-8	إن وأخواتها الأساسية.	-8
التقريب بين (إن، أن، إن، أن).	-9	المرفوع والمنصوب والمجرور والمجزوم.	-9
اسما الزمان والمكان.	-10	نفي الجملتين: الاسمية والفعلية.	-10
الفعل الأجوف (تتمّة ما سبق).	-11	فعل الأمر.	-11
الفعل المثال.	-12	الفعل الماضي الأجوف (كان، مازال، عاد، زار، عاش، نام)	-12
مقدمة عن الفعل الناقص.	-13	الإضافة (موسّعة)	-13
عمل المصادر والمشتقا (توطئة).	-14	الصفة (موسّعة)	-14
مقدمة عن الممنوع من الصرف (منتهى الجموع، الصفة)	-15	الأسماء الموصولة (توسعة لتقديم المثني).	-15
الاسم المنقوص.	-16	أسماء الإشارة (توسعة لتقديم المثني).	-16
الاسم الموصول.	-17	أسلوب الشرط البسيط (إذا، لو، إن).	-17
أسلوب الشرط (موسع).	-18	بعض أساليب التأكيد (قد، لقد، أن، إن).	-18
التعجب.	-19	أساليب التشبيه (ك، مثل، كأن).	-19
النسبة، والجنسيات جميعها.	-20	الأعداد (إعراب العدد، وتذكيره وتأنيثه، وإفراده وجمعه).	-20
الاستثناء .	-21	المبني للمجهول (توظيف الأسلوب لا الإعراب).	-21
البدل (بعض من كل).	-22	التفضيل (صيغة أفعال والمضاف إليه).	-22
ذو، وذات ومتعلقاتها.	-23	الاستثناء (إلا)	-23

24-	البديل (كل من كل)	24-	تشنية الألوان المؤنثة ومراجعة المثني.
-----	-------------------	-----	---------------------------------------

C2		C1	
1-	المفعول لأجله، معه.	1-	ظنّ وأخواتها.
2-	المبني للمجهول تفاصيل كاملة.	2-	التقديم والتأخير (موسّع).
3-	أنواع ما: (المصدرية، الشرطية، الإبهامية، الزائدة).	3-	الممنوع من الصرف (المركب تركيباً مزجياً، الصفة، العدد، مفعول، فعال).
4-	الفعل الناقص (كاملاً).	4-	النداء (الشبيه بالمضاف، النكرة المقصودة، النكرة غير المقصودة)
5-	عمل المصادر والمشتقات (كاملاً).	5-	مراجعة الشرط.
6-	الممنوع من الصرف (الأعلام إلا المركب تركيباً مزجياً والعلم المنتهي بألف ونون زائدتين).		
7-	أسلوب الشرط.		
8-	النداء (أيها، أيتها، العلم، المضاف).		
9-	الاستثناء (ما تبقى).		
10-	إعراب الأسماء الخمسة.		
11-	التصغير.		
12-	بديل الاشتمال.		
13-	التقديم والتأخير.		

درجة الإتقان للقواعد عبر المستويات النحوية

ليس من السهل الحكم على الكفاءة اللغوية للمتعلّم التي قد يكون قد قضى في تعلّمها سنوات طويلة، ولا ريب أنّ هذا الأمر يحتاج إلى توصيفات واضحة، وإجراءات بيّنة، ومعايير ثابتة، وهو ما حاولت بعض المؤسسات القيام به على مدار عقود من الزمن، وقد ظهر لدينا من هذه المعايير معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك، هذا وقد حدد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك توصيفات الدقة اللغوية عبر المستويات المختلفة للكفاءة، وقد جاءت على النحو الآتي (الإطار المرجعي، 2017: 45):

المستوى	الدقة في القواعد
C2	يحتفظ بتحكم متسق للقواعد النحوية للغة صعبة التراكيب حتى إن كان مشغولاً بأشياء أخرى مثل الخطط المستقبلية ورمقبة الآخرين (ردّة الأفعال)
C1	يحتفظ بمعرفة عالية في الدقة النحوية وبصورة متسقة، الأخطاء عنده نادرة، يصعب الوقوع عليها، ودائماً تُصحح عند حدوثها.
B2	يُظهر مقدرة عالية نوعاً ما في التحكم في القواعد النحوية، لا يرتكب أخطاء تعيق الفهم، وبمقدوره تصحيح معظم الأخطاء التي يرتكبها.
B1	يستخدم الخيرة اللغوية بدقة ومعقولة خاصة الصيغ المتكررة والأنماط المرتبطة بالمواقف المتوقعة.
A2	يمكنه استخدام بعض التراكيب السهلة بشكل صحيح، لكنه لا يزال يرتكب بعض الأخطاء الأساسية بصورة منتظمة.
A1	له تحكم محدود على بعض التراكيب النحوية السهلة، وأنماط الجمل في الذخيرة اللغوية المحفوظة.

وقد وردت في مكان آخر باختلاف بعض الصيغ والتفاصيل الطفيفة، وهاكم هي (الإطار المرجعي، 2017: 171):

المستوى	الدقة النحوية
---------	---------------

C2	يحافظ على الإتقان المستمر في للقواعد النحوية عند استخدام اللغة المعقدة، حتى وإن كان مشغولاً مثلاً عند التخطيط المستقبلي ومراقبة ردود أفعال الآخرين.
C1	يحافظ بشكل متسق على درجة عالية من الدقة النحوية، الأخطاء نادرة ومن الصعب ملاحظتها.
B2	لديه تحكم جيد في القواعد النحوية، قد تحدث زلات عرضية أو أخطاء غير منتظمة أو ثغرات ثانوية في تركيب الجملة ولكنها نادرة وعادة ما تصحح عند الاستعادة والتأمل، ويظهر المتعلم درجة عالية نسبياً في التحكم في القواعد النحوية، ولا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء الفهم.
B1	يتواصل بدقة معقولة في السياقات المألوفة، وله تحكم جيد في النحو بصورة عامة، مع تأثير ملاحظ للغة الأم، تحدث الأخطاء، ولكن ما يود التعبير عنه يظل واضحاً. ويستخدم بحصافة ودقة رصيماً من التعبيرات الراتبة والمكررة والنماذج المرتبطة بالمواقف التي يمكن التنبؤ بها.
A2	يستخدم بعض التراكيب السهلة بصورة صحيحة، ولكنه يرتكب بعض الأخطاء الأساسية من حيث الترتيب، فينزع مثلاً إلى خطأ الأزمنة اللغوية، وينسى المطابقة بين الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر مثلاً، مع ذلك يكون ما يود التعبير عنه واضحاً.
A1	يُظهر تحكماً محدوداً لبعض التراكيب النحوية السهلة، ولأنماط الجمل في الذخيرة اللغوية التي تمّ تعلّمها.

الإعراب ومصطلحاته في تعليم العربية للناطقين بغيرها

أعتقد جازماً أنّ النحو العربي قد وُضع للناطقين بغير العربية وليس للعرب على ما يذهب إليه جل اللغويين والنحويين، ولعل أكبر دليل وبرهان على ذلك تعريف (ابن جنّي) نفسه للنحو حيث يقول: إنه انتحاء سمّت كلام العرب في تصرّفه من إعرابٍ وغيره؛ كالتثنية والجمع، والتحقيق والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّب بعضهم عنها، رُدّ به إليها. انظروا إلى قوله الذي لا يقبل الجدل والشك " ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم"، هل نحتاج بعد هذا القول إلى مزيد بحث لكي نقرر ونقول إن النحو العربي قد وضع لغير العرب، ولما فشا اللحن وانتشر الخطأ أصبح النحو ضرورة ملحة للعرب كغيرهم من الأجانب. وهذا ما يؤكده ابن خلدون أيضاً حيث يقول: فلما جاء الإسلام، وفازقوا الحجاز (أي العرب) لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول، وخالطوا العجم - تغيّرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعرّبين من العجم، والسمع أبو الملكات اللسانية (المغني، 2018). أمّا موضوع المصطلحات النحوية والصرفية ففيها مذاهب مختلفة كان صاحب هذه السطور قد ناقشها باستفاضة في كتابه

المغني، وخلاصة القول فيها: "إن تعليم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها مع مصطلحاتها أوفق وأجدي وأكثر نفعاً". فما بالك بالعربية التي تعكس مصطلحاتها مفاهيم نحوية ومعاني يومية كالمبتدأ والخبر والفاعل والمفعول والحال والتمييز إلخ.

التحديات التي تواجه الطلبة الأتراك في دراسة القواعد وتدريسها

- اختلاف الفلسفات والرؤى في برامج تعليم العربية التركية قبل انطلاقهم وتوجههم نحو البلاد العربية في البرامج اللغوية الانغماسية، واختلاف وجهات نظر مدرسيهم (الأتراك والعرب) في ترتيب المهارات وأهميتها، كاتجاهاتهم في استعمال التركية في تدريس العربية.
- الصورة النمطية لدى بعض الأتراك وتصوراتهم المسبقة حول عملية التعلّم برمتها ودور القواعد في تعلّم اللغة وكيفية، التي قد تشكل عائقاً في عملية التعلّم والتعليم على الطريقة التواصلية، كاعتقاد بعضهم بحاجته إلى القواعد بوصفها أهم شيء في تعلم العربية، أو حاجته إلى اللغة قراءة وفهماً وعدم أهميتها إنتاجاً وتواصلًا.
- دراسة الطلبة الأتراك للقواعد في شكلها الكلاسيكية دراسة نظرية لا ترتبط بتطبيق عملي فعلي، وهو المذهب السائد منذ الدولة العثمانية إلى الآن في بعض المساجد ومدارس الأئمة والخطباء والسنة التحضيرية في كليات الألهيات التركية على الرغم من تحول بعضها إلى الطرائق الحديثة في تعليم العربية تواصلياً التي تعود لأسباب كثيرة منها ما هو أيديولوجي فلسفي في طرائق التدريس ومنها ما هو بفعل تأثير موجة الأساذة العرب الذي تبوؤوا مناصب تدريس العربية فيها.
- الخط بين الكلاسيكية والمعاصرة على مستوى التراكيب والألفاظ، وعدم توفير فرص كافية للتمييز بينها وتبين نقاط التقاطع والاشترك ومكامن الاختلاف والتميز، وفق ما يحتاجه الخطاب والسياق العام للحديث. وهذه من مواطن التحديات التي تواجه الطالب التركي.
- ومن التحديات التي توجه الطلبة الأتراك سيطرة الجانب الديني في مناقشاتهم مع غيرهم من الدارسين وخاصة الغربيين غير المسلمين مما يضيع عليهم فرصة ممارسة اللغة اليومية التي يتواصل فيها العرب، ومن ذلك لدى مناقشة الموت الرحيم بصفته موضوعاً جديلاً يثير النقاش والحماس لدى الدارسين لدى تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تكون مع والأخرى ضد، فتخيل معي أن يكون موقف الطالب التركي هنا، الموت الرحيم حرام وانتهى الحوار. أو رفض طالب أن يكون في مجموعة فيها طالبات غير محجبات وقد يكون ذلك واقعاً لا مفر منه، فتضيع عليه فرصة التحوار مع الجنس الآخر مع فوائده المختلفة مع مستوى اللغة والثقافة والخطاب.

- تكتل الطلبة الأتراك في جماعات ذاتية وتجنب الانخراط مع الطلبة الغربيين سواء أكان ذلك في الفصل أو المعهد الدراسي أو السكن مما يضيع على الدارسين فرص الاحتكاك والتواصل مع طلبة من جنسيات مختلفة وممارسة اللغة معهم فقي نتائج اللسانيات التطبيقية التي تشير إلى أن المتعلم يتعلم من الزملاء والأقران أكثر مما يتعلمه من المعلم نفسه.
- الميل إلى استخدام اللغة التركية فيما بينهم حتى في الفصول الدراسية مما يضيع عليهم فرصاً غير متناهية من ممارسة اللغة الهدف.
- الكلمات المشتركة بين اللغة العربية واللغة التركية قد تكون عاملاً مساعداً وقد تكون عائقاً تواصلياً ومسبباً للبس خاصة إذا كانت الكلمات مما يطلق عليه في اللسانيات التطبيقية بالنظائر المخادعة ككلمة مسافر وما تعنيه بالعربية ومسافر باللغة التركية التي تعني الضيف، وقد يكون اللبس أكثر عمقاً وأدهى معنى كأن يقول الطالب التركي لدى استلامه الاختبار أشعر بالهيجان، ولا أحتاج إلى تفسير ما تعنيه الكلمة بالعربية بل يكفي أن أقول أن الطالب يريد القول بأنه اضطرب وارتجف من صعوبة الاختبار. ولك أن تتخيل الموقف لو صدر عن طالبة وليس طالباً.

نماذج من الأخطاء التي اجترحها الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة

هذه طائفة من الأخطاء التي اجترحها الطلبة الأتراك في القواعد استخلصت من تقديرات شفوية أسبوعية كان على الدارسين تقديمها في أثناء دراستهم في معهد قاصد، وهي عينة عشوائية تمثيلية فقط، هدفها إعطاء فكرة عما يجترحه الدارسون الأتراك ووضع تصور لكيفية التعاطي والتعامل مع هذه الأخطاء القواعدية المجترحة في أثناء إنتاج الدارسين اللغوي:

الأخطاء المجترحة	مستوى الدارس بحسب آكتفل
التذكير والتأنيث: طالبة جديد التعريف والتذكير : الدروس كثيرة تعب. جمع التكسير : الأساتذ تصريف الأفعال وتركيبها: درّس أنا إبدال صوت الذال بالزاي معظم الوقت: هزا وهزه	المبتدئ
ال تعريف: أفضل جامعة كبيرة الإعراب: كنت صغير	المتوسط

<p>الإسناد: قلاني المطابقة: وسائل النقل سهل صفة أو إضافة: أكثر جامعات</p>	
<p>بعض الأصوات كتفخيم اللام في بقلوة ال التعريف: يقرأون القرآن في مقابر/ يضعون ملابسهم بجانب الرأسهم. ثقافي تركية: الناس الساقطين (تقصد المتخاصمون) لا ينظر الوجه الوجه زعلان يعني. نظائر مخادعة: يشعر الأطفال بالهيجان والسعادة التصريف: يعايدن الناس من الكبار إلى الصغار تركيب: بشكل سليماً الجمع: أيام فرصات كلاسيكي: يقري الضيوف</p>	المتقدم
<p>ترقيق: اللغة العربية، في كلمة العربية. الإضافة: كرجل الأعمال. المطابقة: الدول المتقدم/ تطبيق هذه المفهوم الأفعال المتعدية بالحروف: والآن عندما تأتي مشكلات النطق: ينظر بالزاي. ويحدث بالسين، وهم بطريقة تركية صرفة. ويكون: نطق الكاف. مثلاً بالسين. ال التعريف: أهلها ينمعه لو يكون عمل بعيد عن بيتها</p>	المتميز

توجيهات خاصة في تدريس الطلبة الأتراك

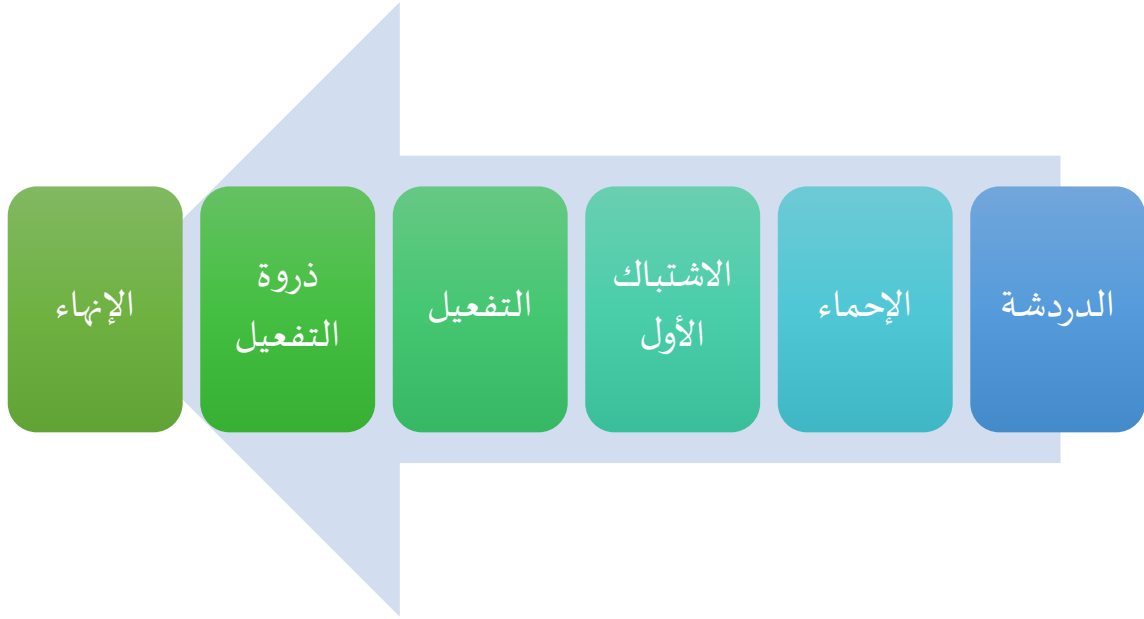
- امتلاك الرؤية في تدريس القواعد، ومعرفة الغائية منها من حيث توزيع الموضوعات أفقياً وعمودياً وربطها بمستويات الدارسين، والعمل اليومي على تحقيق الدقة المطلوبة بناء على الأطر المرجعية فيها.
- ربط المعرفة القواعدية بالمهارات اللغوية الأربعة، فلا بد من أن يظهر المتعلم التركي اكتساب الموضوع القواعدي فهماً وإنتاجاً شفويًا وكتابياً.

- التمييز بين نمطي أخطاء الطلبة الأتراك: الأخطاء النمطية والأخطاء غير النمطية. فالأخطاء النمطية تشير إلى جهل المتعلم بالقاعدة أو عدم دراسته لها، وتشير الأخطاء غير النمطية إلى زلات اللسان وتبين أن المتعلم لم يبلغ بعد درجة التمكن الكلي، وكيفية التعامل مع كل خطأ في حينه.
- عدم تجاوز أي موضوع قواعدي دون الدرجة المقبولة فيه من الدقة، والعمل عليه فردياً وجماعياً، داخلياً في الفصول الدراسية وخارجياً، وتوظيف كل البيئات الممكنة الداعمة لامتلاك الموضوع النحوي كالشريك اللغوي وغيره.
- ضرورة تحقيق الانسجام بين المهارات اللغوية الأربعة لدى الطالب التركي عبر توظيف إستراتيجيات مختلفة ومتنوعة بين عناصر اللغة ومهاراتها فغالباً ما تكون مهارة المحادثة والدقة اللغوية أدنى من باقي مهارات متعلم العربية التركي.
- رصد الأخطاء القواعدية التي يقع فيها الطالب التركي عبر عينات إنتاجه الشفوي والكتابي، والتمييز بين الأخطاء التي تنتمي للمستويات السابقة، وعمل قائمة بها وتوزيعها بين قائمتين رئيسيتين مشتركة بين الجميع وخاصة لكل طالب ووضع برنامج لمعالجة المشكلات العامة ومشكلات كل طالب على حدة.
- ضرورة إشراكية المتعلم في برنامج المعالجة، والسير على خطوات واضحة، والتركيز في كل مرحلة على موضوع أو اثنين بحسب الطالب والحال.
- الاستفادة من معارف الطلبة الأتراك السابقة وخصائصهم الذاتية كقدراتهم الفائقة على الحفظ ولا سيما في الجوانب القواعدية في دروس العربية وتحويلها إلى معرفة إيجابية إنتاجية.
- المراوحة في التصحيح اللغوي بين التصحيح المباشر والتصحيح الموالي للتقديم أو حديث المتعلم أو التصحيح الذي يخصص له وقت خاص في نهاية الفصل الدراسي، على أن لا يؤثر على طلاقة المتعلم ونفسيته في الدراسة.
- الحرص على إتاحة الفرصة للطلبة الأتراك أن يقوم بتصحيح ذاته عبر توظيف مجموعة من الإستراتيجيات سواء أكان في المحادثة أو الكتابة، ففي المحادثة يمكن توظيف إستراتيجيات طلب الإعادة، أو التوضيح أو إعادة الصياغة أو الإعادة لعدم الفهم وغيرها، وفي الكتابة يمكن اتباع نظام كودات التصحيح التي يرمز لها بحروف كحرف ق للقواعد، و و للوزن، وت للتركيب، و ح ج لحرف الجر إلخ مما يعطي للمتعلم التركي فرصة إضافية لتصحيح ذاته، وهي فرصة إضافية للتعلم.
- توظيف التقديمات اليومية والأسبوعية الموسعة التي يطلب من المتعلم فيها استخدام الأساليب النحوية المدروسة، وضرورة تسجيلها ومراجعتها لكي يستمتع المتعلم نفسه للأخطاء التي اجترحها وأن يقوم هو

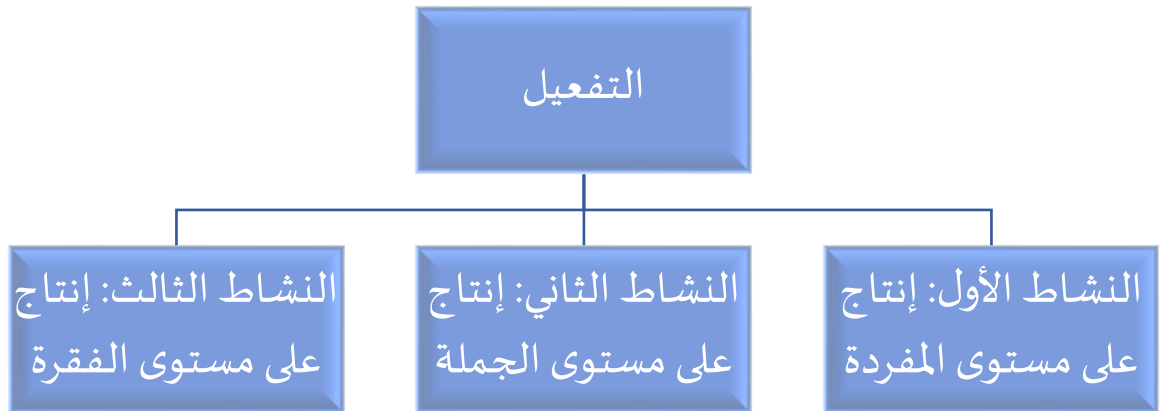
- أولاً بمحاولة إيجاء الأخطاء التي وقع فيها، ومن ثم يرشده المعلم إلى ما خفي عليه من أخطاء، وتوفير فرص إضافية لإعادة تقديم التقديم مصححاً مرة واثنين وثلاثة بحسب ما تقتضيه الضرورة.
- ضرورة توظيف خصائص تعلم الأتراك السريعة في تعلم اللغات بشكل عام في تعلم العربية، مما يعني أنهم قد يكونون بحاجة إلى تسريع في عملية التعلم أو التركيز على جوانب الضعف في الإنتاج القواعدي.
- ضرورة أن يكون لدى كل مدرس تصوراً ورؤية لكل تحدٍ من التحديات التي وردت في العنوان السابق لكي تكون معيناً له في تجاوزها.

نماذج من تدريس بعض الموضوعات القواعدية تفاعلياً:

من خلال تجربتي في التدريس التي امتدت قرابة عقدين ونيف من الزمان يمكن القول بأنني عايشة ما لا حصر له من المشكلات والمعضلات والصعوبات والتحديات التي يمر به متعلم اللغة العربية الأجنبي عموماً والتركي خصوصاً في تدريس القواعد ودراساتها عبر المستويات اللغوية المختلفة، ولعل جل الباحثين المهتمين بالشأن التركي يجمعون على أن المحادثة هي التحدي الأكبر لهم، ومن خلال التجربة العملية والخبرة الواقعية التي تستند إلى مُكْنَة الأتراك في الجانب النظري من القواعد فإنه ينبغي بل يجب التركيز على تدريس القواعد تفاعلياً مستغلين ما يمتلكونه من معلومات ومعارف حول القواعد العربية لكي تتشكل بهذه الصورة الكفاءة اللغوية في العربية طلاقة ودقة منسجمة مع المستوى اللغوي الذي يكون فيه المتعلم. وينبغي التذكر أن الفلسفة التي يقوم عليها تدريس القواعد في هذه الدراسة بأن يدرس الطالب القواعد النظرية في البيت ثم يجيب عن التمرينات البيئية الميكانيكية ذات العلاقة قبل حضوره إلى الصف، ويتمثل دور الأستاذ في تسهيل عملية التعلم عن طريق توفير مجموعة من النشاطات أو الرسوم أو الجداول التوضيحية المساعدة التي تختصر على الطلاب كثيراً من الوقت والجهد، ويكون جل الوقت فرصاً متعددة للمتعلمين في إنتاج اللغة بمهاراتها الأربعة متمضنة القواعد تفاعلياً، ويجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أن تكون التمرينات المعدة لتفعيل القواعد منسجمة كذلك مع المستوى اللغوي المستهدف في تلك المرحلة، ومن أمثلة ذلك: الصفة/ الإضافة/ الفعل الماضي/ ليس+الجملة الاسمية/ الجملة الاسمية/ ضمن وظائف المستوى المبتدئ، وإن وأخواتها وكان وأخواتها وفعل الأمر والحال والمفاعيل للمستوى المتوسط، والاستثناء والشرط وأدوات الربط في المستوى المتقدم. ومن مبادئ التدريس وفق هذا المفهوم أن كل الكتب المنهجية تفترض أن يقوم المدرسون بإعداد تمرينات إضافية لتفعيل المهارات، بما في ذلك القواعد. ويمثل الرسم الآتي الشكل المثالي لدرس القواعد تفاعلياً:



وقد يستغرق التفعيل لقاء كاملاً، ويتكون عندئذ من نشاطات مختلفة، وعليه قد يكون شكل الدرس في ذلك اليوم، كالآتي:



نموذج في تدريس إسناد الأفعال: الفعل رأى نموذجاً

يقوم المعلم أولاً بإشعار الدارسين بضرورة دراسة إسناد الأفعال عموماً، وإسناد الفعل (رأى) خصوصاً، وهو ما أطلقنا عليه سابقاً بالتأزيم، أو ضرورة الشعور بالحاجة إلى هذا الموضوع، كأن يضعهم في موقف عملي في داخل الصف لا ما يمليه عليهم الكتاب أو المنهج، وفي حال فعل ذلك يأتي دور الأستاذ في إشعارهم

بأهمية الموضوع وتأزيمه لهم، ومن ذلك وضع حلوى على الطاولة، ومن ثم يغلق الجميع عيونهم ويطلب المعلم من أحدهم دون معرفة الآخرين أن يأكلها، ثم بعد ذلك يفتح الجميع عيونهم ويسأل من أكل الحلوى؟ ويجري التحقق ممن أكلها عبر طرح التساؤلات على الحاضرين الذي لا يمكن أن يكون دون إسناد الفعل إلى الضمائر، وعليه يستشعر الدارسون ضرورة معرفة الإسناد عموماً في معرفة من أكلها، هل أكلتها يا فريد؟ هي أكلتها، هما أكلها، هم أكلوها، إلخ ومن ثم سنكلق إلى موضوع الفعل رأى كأن يذكر في ذات الموضوع من منكم رأى من الذي أكلها ثم تتنوع الأسئلة حول ذلك في التنقل بين الضمائر في الإسناد للفعل الصحيح والفعل رأى. وفي إحماء إسناد الفعل رأى يقوم الأستاذ بصوغ الأسئلة حسب تشكيلة الصف من حيث العدد والجنس. (زميلك، زميلاتك، اثنان من زملائك، ثلاث وأكثر من زميلاتك)، ومن أمثلة ذلك؟ اسأل زميلك ما هو أجمل منظر (رأى) في الغرفة الصفية؟ واسأل زميلتك ما هو أول شيء (رأى) في عمان؟ واسأل جميع أفراد الصف ما أجمل شيء (رأى) اليوم؟ إلخ ومن الضروري التأكيد على تحقيق الإبداع والإمتاع في درس القواعد بالذات كأن تطلب من الطلاب أن يخرجوا من أماكنهم ويتنقلوا بين زملائهم باحثين عن مجيبين للأسئلة التي يحملونها التي تكون قد حضرتها وكتبتها على أوراق منفصلة ومختلفة لكي تكون مهاماً لكل دارس أو متعلم، مما يعني أن درس القواعد هذا مر بالمراحل الآتية:

- تأزيم الموضوع أمام الدارسين في الفصل.
- قراءة واطلاع من قبل المتعلم على الموضوع قبل الدخول فيه.
- القيام بالتدريبات الميكانيكية البيئية حوله.
- القيام بالنشاطات التفاعلية الصفية التي قد تتمثل في أكثر من نشاط. وهنا قد يمر النشاط بمرحلتين مهمتين التنفيذ في عمل زوجي أو جماعي، ثم الإخبار أمام الصف جميعاً.
- إعادة الإنتاج أو الإنتاج الحر.

ومن أمثلة الأسئلة التي يمكن أن تعدها مسبقاً لتحقيق مرادك في تدريس الفعل (رأى) تفاعلياً، اسألوا بتغيير الإسناد بين الضمائر المختلفة:

- ما أول شيء (رأى) اليوم في الصباح؟

- ما أكثر شيء (رأى) في عمان؟
- ما أغرب شيء (رأى) في حياتك؟
- أكبر حيوان (رأى) في حياتك؟
- أطول بناية (رأى)؟
- أغرب حلم (رأى) في نومك؟
- أجمل فيلم (رأى) في عمان؟
- أكثر شخص (رأى)؟

تدريس فعل الأمر:

ينبغي البدء في تدريس فعل الأمر كما هو الحال في الموضوعات القواعدية الأخرى في إشعارهم بضرورة حاجتهم إليه (التأزيم)، ويكون ذلك على سبيل المثال لا الحصر بالطلب منهم أن يطلبوا من بعض زملائهم وزميلاتهم أن يفتحوا الباب، وأن يغلقوا النافذة، وأن ينظفوا السبورة، وأن يغيروا شكل المقاعد، وأن يتكلموا بشكل أسرع، وأن يكتبوا الجملة على السبورة، وأن يرسموا بيتاً وأن ... إلخ، على سبيل الأمر، عندئذ سوف يشعرون بصدمة أو دهشة أنهم لا يعرفون كيف يفعلون ذلك؟ هنا نكون قد خلقنا الحافز والدافع والحاجة لتعلم شيء جديد يساهم في تحقيق كفاءتهم وتطوير لغتهم. ومن ثم نطبق الخطوات السابقة في التدريس، وهي: الاطلاع على الموضوع (قراءة أو مشاهدة لفيديو حوله) في البيت والقيام بالتدريبات الميكانيكية التي تساهم في معرفة تفاصيله وأجزائه، ومن ثم يأتي التفعيل في الفصل الذي يمر بمراحله المعتادة من درشة وإحماء واشتباك أول وتفعيل وإنهاء. ولعل هذا الموضوع من أفضل الموضوعات التي يمكن فيها توظيف طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة في التدريس (TPR)، ومن الضروري أن تشمل مرحلة القراءة والاطلاع على كنه الموضوع وجوهر المتمثل في الجداول الآتية:

قراءة عن كيفية صوغ فعل الأمر عبر الأوزان العشرة:

قواعد صوغ فعل الأمر من الوزن الأول:

الفاعل الماضي (الوزن I)	الفعل المضارع	فعل الأمر	حركة الألف المساعدة
درس	يُدْرُسُ	أُدْرِسْ	عُ ← ة
ذهب	يَذْهَبُ	إِذْهَبْ	ع ← هـ
حسب	يَحْسِبُ	إِحْسِبْ	ع ← هـ

قواعد صوغ فعل الأمر من الوزن الثاني للعاشر:

الفاعل الماضي (الوزن II-X)	الفعل المضارع	فعل الأمر
فَعَلْ	يُفَعِّلُ	فَعِّلْ

تَفَاعَلْ	يَتَفَاعَلْ	تفاعل
اسْتَفْعَلْ	يَسْتَفْعَلْ	استفعل

ومن التدريبات التفاعلية الفعالة في تدريس مثل هذا الأمر بعد القراءة والتدريبات الميكانيكية ما يلي:

من أسئلة الإحماء:

ماذا تقول إذا رأيت ما يلي:

- ولدًا صغيراً يشعل ناراً.
- شخصاً يقطع الشارع من غير مكانه.
- شخصاً أوشك أن يقع في حفرة.
- شخصاً يأكل بسرعة.
- سيارة تسير وأحد أبوابها مفتوح.

الاشتباك الأول: اختاروا فعلاً مناسباً للصور الآتية وضعوه في صيغة الأمر:



التفعيل: يمكن أن يتكون التفعيل من نشاط واحد أو اثنين أو ثلاثة، ولكن من المهم أن تتدرج صعوداً في الإنتاج اللغوية من حيث الانتقال من الانتاج على مستوى الكلمة إلى الجملة إلى الفقرة أو بحسب ما يقتضيه المستوى الدراسي للمتعلم:

تدريب 1: ينقسم الطلاب إلى مجموعات زوجية بحيث يقوم كل طالب بالطلب من زميله أن يقوم بالأعمال الآتية:

المجموعة الثانية	المجموعة الأولى
الوقوف على الكرسي	الكتابة على السبورة
الدخول إلى الصف	الخروج من الصف
إغلاق الباب	فتح النافذة
تنظيف السبورة	رسم صورة وجه

تدريب 2: مع زميلك، حول الأفعال في الجمل الآتية إلى أفعال أمر:

- 1- غادر المتنبّي بغداد.
- 2- اشتهر نشطاء مواقع التواصل الاجتماعي.
- 3- العامل يحصل على راتبه أسبوعياً.
- 4- المصلون يحضرون الدروس في المسجد.
- 5- الطّالِبان يدرسان معاً.
- 6- النِّساء يتكلمن أقل من الرِّجال.
- 7- الطّالِب يناقشون الموضوع.

تدريب 3: مثلوا السيناريوهات الآتية مستخدمين فعل الأمر أكبر قدر من الإمكان:

- زوج وزوجة: الطبخ/ الخروج/ تدريس الأولاد/ شراء الفواكه/ التأخر عن الموعد
- مدير وموظف: الالتزام بالوقت/ إنجاز الأعمال/ تغيير الملفات/ الاجتهاد أكثر.
- معلّم وطالب: كتابة الواجب/ إحضاره على الوقت ...

- أخ وأخت:

تدريب 4: لعب الأدوار:

أ: صِفْ للسائق تعليمات طريق الوصول إلى بيتك، مستعيناً بالأفعال الآتية بصيغة الأمر: يتجه/ يستمر/
يدخل/ يقف/ يدور/ يرجع إلخ.

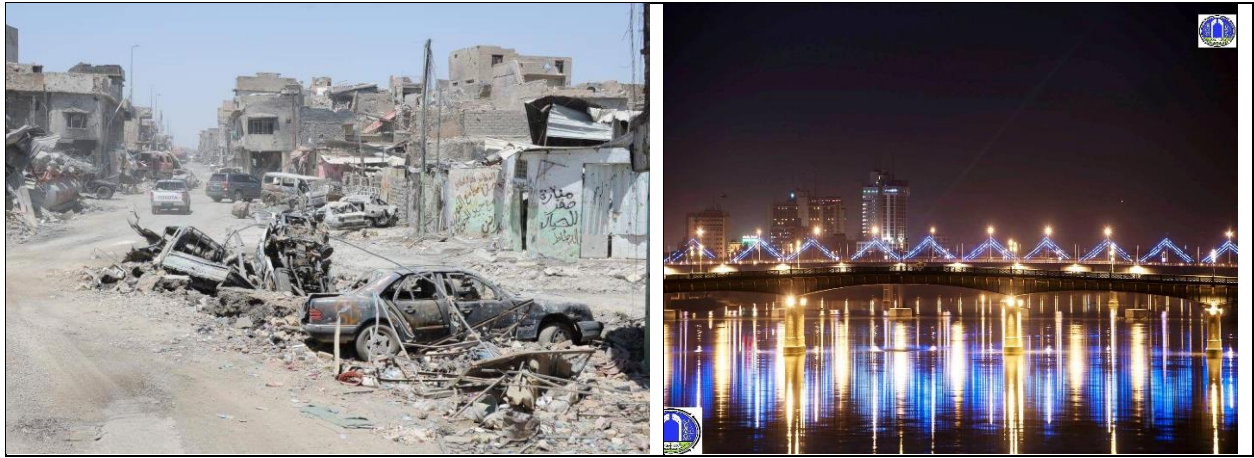
ب: تخيّل أنك طبيب وتريد إعطاء المريض بعض التعلّيمات المناسبة، انصحه مستخدماً الأفعال الآتية: يتناول/
يأكل / يستريح/ ينام/ يراجع إلخ

كان وأخواتها:

وأكتفي الآن بسرّد بعض التدريبات التفاعلية في تدريس كان وأخواتها:

تدريب 1: قارن بين كل صورتين مما يلي:

بغداد قبل الحرب وبعدها:



روتين طفل ورجل:



تدريب 2: قارن بين:

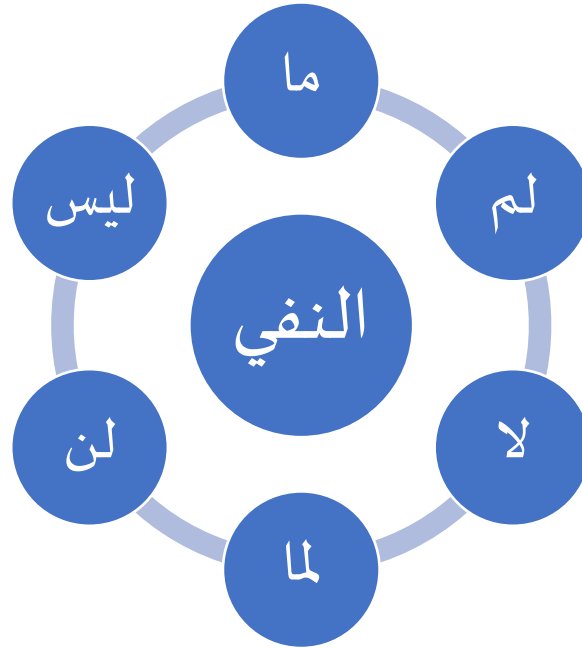
أ: حياة البنت قبل الزواج وبعدها.

ب: حياة الأسرة قبل الأجهزة الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي وبعدها.

النفسي:

هذه نماذج من التدريبات التي يمكن أن تقدم في تدريس النفسي تفاعلياً، غير التدريبات الميكانيكية

المعروفة والمتداولة في الكتب وبين الأساتذة.



تدريب 1: مع زميلك، انف الأفعال التي في الصور الآتية:



تدريب 2: أقرأ القصة الآتية ثم أخبرها لزميلك منفية على الدور:

قررت إدارة مدرستنا إقامة رحلة إلى حديقة الحيوانات؛ لنتعرف على مجموعة من تلك الحيوانات، فخرجنا أنا وأصدقائي ومعلمتي في صباح يومٍ مشرقٍ، وقد حزمنا أمتعتنا اللازمة، فأحضر كلُّ طالبٍ منّا حقيبةً صغيرة، ووضع فيها وجبة الغداء، وارتدينا أحذية رياضية، وقبعات على رؤوسنا؛ كي نقينا من حرارة الشمس، وأعطتنا معلمتنا بطاقات تعريفٍ لكل طالبٍ وعلّقناها على صدورنا، ثم ركبنا للحافلة بهدوء، وانطلقنا في تمام الساعة الثامنة صباحاً وبدأت رحلتنا الجميلة، واستمتعت أنا وأصدقائي بالنظر إلى الجبال، والأشجار الجميلة في الطريق، وقامت معلمتنا بعملٍ مسابقةٍ وتوزيع الهدايا علينا إلى أن وصلنا إلى حديقة الحيوانات. رأينا الحيوانات؛ فشاهدنا بدايةً ببغاءً أبيض وجميلاً، ثم شاهدنا أسداً فاجأنا بزئيره المرتفع، ورأينا صغاره، كما رأينا العديد من القرود، والفهد الأسود، والكثير من الطيور: كالنعامة، والبط، والبعج، بالإضافة إلى الفيل، والجمال، وأنواعاً مختلفةً من الكلاب، والقطط، والدببة، وحَضَرنا عرضاً للدلافين. ذهبنا وجلسنا في الاستراحة، وطلبتُ منا معلمتنا تناول وجبة الغداء، ثم طلبنا من معلمتنا أن نلعب في الملاهي، وبدأنا اللعب أنا وزملائي في السفينة التي لها رأسٌ تتين، وقد استمتعنا بها كثيراً، ثم ركبنا في لعبة السيارات المُتميزة التي أحببناها كثيراً، ثم ركبنا لعبة الخيول الصناعية؛ لقد كانت رحلة رائعةً ولن ننساها طوال حياتنا.

تدريب 3: تخيل الأدوار التي يقوم بها أفراد عائلة تتكون من الأب والأم والأخ والأخت والجد والجددة وأخبرنا عن الأشياء التي لم يفعلها هؤلاء.

موضوعات أخرى ونماذج من الأنشطة التفاعلية:

الموضوع القواعدي	نماذج من الأنشطة التفاعلية المرغوبة
الألوان	<ul style="list-style-type: none"> ○ تحدث عن الصور الآتية: ○ ارسم حسب التعليمات (صور): ○ صف محتويات بيتك . . . ○ الألوان والمشاعر . . .
أفعل التفضيل والتمييز	<ul style="list-style-type: none"> ○ صفوا الصور مع زملائكم مستخدمين صيغ أفعل التفضيل . . . ○ صفوا زملاءكم باستخدام التفضيل والتمييز. ○ اسألوا زملاءكم عن: أطول رحلة/ أحسن أستاذ/ أصعب صف/ أجمل فيلم/ أصعب قرار/ . . . ○ قارنوا بين مدنكم في أمريكا ومدينتكم التي تسكنون فيها الآن . . .
الحال	<ul style="list-style-type: none"> ○ وصف الصور . . . ○ تمثيل المواقف . . . ○ حكاية قصة (فيلم) ○ وصف حفلة زفاف (فيديو) ○ اسألوا زملاءكم: كيف يدرسون/ كيف يذهبون إلى الجامعة/ كيف يكونون في الصف/ . . .
المفعول المطلق	<ul style="list-style-type: none"> ○ وصف الصور الآتية ○ تحدث عن ذكريات الطفولة مستخدماً أسلوب المفعول المطلق ○ صف شخصية تعجبك متضمنة أسلوب المفعول المطلق
الفعل المضارع المعتل الآخر	<ul style="list-style-type: none"> ○ تبادل مع الزميل الأسئلة وأجاباتها مستخدماً الأفعال الآتية: ○ قارن بين الصورتين واكتشف الفروق الخمسة بينهما، وعبر عنها باستخدام الفعل المضارع المعتل الآخر

الخاتمة: ونكون بهذا الشكل قد طفنا حول جانبي الموضوع النظري والعملية، النظري الذي أسسنا له بأنه يستند إلى ثلاثة خطوات رئيسية؛ تتمثل فيما يلي: الأولى: أن يقوم المتعلم بدراسة الموضوع النحوي أو الصرفي الذي يجب أن يقدمه له الكتاب أو أستاذه مشروحاً بلغة بسيطة أو أجنبية في البيت، والثانية: وهي الإجابة عن بعض التدريبات المكيانكية في البيت هدفها أن يقيس المدرس ما فهمه المتعلم وما لم يفهمه طالبه، والثالثة: ثم يقوم

الأستاذ في الصف بتوفير فرصاً كثيرة ومتنوعة لينتج الطلبة لغة تطبق فيها المفاهيم النحوية المقصودة تستهدف المهارات اللغوية الأربعة، ناهيك التعرض للعلاقة بين الطلاقة والدقة عند الطلبة الأتراك وبحث خصائصهم وكيفية استجاباتهم وتعلمهم للغة العربية وصولاً إلى وضع بعض النصائح والإرشادات التي تفيد في كفاءتهم اللغوية: طلاقة ودقة، ثم انتقلنا إلى الجانب العملي الذي قدمنا نماذج تطبيقية متعددة من الموضوعات النحوية بطريقة التدريس التفاعلي ككان وأخواتها والنفي وفعل الأمر وإسناد الأفعال وغيرها، من الخطوة الأولى إلى الأخيرة. ويبقى الأمر منوطاً باقتناع مدرس العربية في أن يخرج من الصندوق ويفكر بتعليم بين الإمتاع والإبداع.

المصادر والمراجع:

- ابن جني، أبو الفتح عثمان (2000). سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت: لبنان.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (2006). الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، (2004). المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة.
- أبو عمشة، خالد (2014). المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك" نشر ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول في مركز اللغات بالجامعة الأردنية تحت عنوان: أنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية.
- أبو عمشة، خالد (2018). المغني، الطبعة الأولى، منشورات دار أصوات للنشر والتوزيع، إسطنبول، تركيا.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (1998). المزهرة في علوم اللغة وأنواعها، دار الكتب العلمية، بيروت.
- محمود كامل الناقية، (1985). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه - مداخله - طرق تدريسه، جامعة أم القرى.