

## الحاجات اللغوية العملية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها

الدكتور عيسى متقي زاده<sup>١</sup>

### الملخص

إن الحاجات اللغوية الأساسية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها تتضمن كلاً من الأصوات و المفردات و التراكيب و الجمل. و عند تقدم المحتوى اللغوي لكل منها، ينبغي أن تراعى الأمور التالية:

- أكثر مشكلات متعلمي العربية من الناطقين بغيرها تحوم في دائرة التركيب اللغوي.
- يلزم أن نميز في تعليم اللغة بين تعليم مسائل اللغة، و بين كيفية استعمال اللغة.
- إن الأخطاء التي يبتريها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها، هي أخطاء الكفاية. و هذه الأخطاء تحدث نتيجة استعمال قواعد اللغة خطأ بطريقة منتظمة، و ليس بطريقة عرضياً.
- إن اختيار المادة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مهم غاية الأهمية .
- ينبغي أن تراعى في اختيار المادة اللغوية لمتعلمي العربية للناطقين بغيرها مجموعة من القواعد؛ مثل: قواعد الأصوات، القواعد الصرفية، قواعد التراكيب، قواعد الجملة.
- يُعدّ التدرج في تعليم اللغة أمراً طبيعياً يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، و لذلك لا بد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار مع مراعاة العناصر الأساسية. إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها و استعمالها الى العناصر الجردة التي تتطلب نضجاً أكثر.
- أن لعرض المادة اللغوية دوراً هاماً في إنجاح عملية التعليم، و أستاذ اللغة مؤهل لإتقان العرض و التقديم.

**المفردات الرئيسية:** الحاجات اللغوية، متعلمو العربية، الناطقون بغير العربية

### اشكالية البحث و أهميتها

إنّ من يعرف اللغة العربية و تاريخها و الحاجة الماسة الى انتشارها، في زماننا هذا، يعترف بأنّ ثمة ما يدعو الى تأليف مجموعة من الكتب المتخصصة لتعليمها، خاصة اذا أدركنا أن حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعاني نقصاً بارزاً و ضعفاً واضحاً في وجود كتب دراسية متخصصة لهذا الغرض.

١ - أستاذ مساعد في اللغة العربية وأدائها بجامعة تربية مدرس

emottaqi@yahoo.com

تاريخ قبول البحث: ٨٩/٤/٢٨

تاريخ استلام البحث: ٨٨/١٢/١٥

التجارب العملية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا تتجاوز عدّة عقود، و ربما تجربة كلية الألسن العليا في مصر في أوائل الستينات أول تجربة في هذا المجال حيث غايتها " نشر اللغة العربية خارج الميادين العربية دعماً للصلات الثقافية والحضارية " و لكنّها تمثّلت هدفاً تحصيلياً تواصلياً يتمثّل في " تمكين الدارسين من القراءة و الكتابة بالعربية و النطق السليم و المحادثة و قراءة الصحف و الاستماع " .

و كثرت تلك التجارب بعد هذا الجهد الناجح من قبل المراكز و المعاهد، أهمها؛ معهد بورقبيه للغات الحية في الجامعة التونسية، و معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب من الجامعة المستنصرية، و معهد اللغة العربية من جامعة الملك سعود بإصدار سلسلة "العربية للحياة" و سلسلة " القراءة الميسرة "، و معهد اللغة العربية من جامعة الملك عبدالعزيز في مكة المكرمة، و معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في السودان، و مركز اللغات من جامعة الكويت، و مركز اللغات في الجامعة الأردنية، و دار العلوم العربية في ايران، و معهد ايران للغات، و المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم بجامعة الدول العربية.

و مازال التجارب في هذه السبيل متواصلة متعاقبة تراسل و تتقدم نحو التكاملي، و لكنها لم تبلغ غاية الاكتمال. و ما يزال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم الاسلامي مشروعاً لم ينجز فيه أهل العربية و أصحابها ما أنجزه غيرهم في تعليم اللغة الانجليزية و اللغة الفرنسية. انا بحاجة الى مزيد من الجهود و الدراسات الجزئية المتيسرة لنجد طرقاً يساعد متعلمي العربية من الناطقين بغيرها باستثمار المعطيات اللسانية و الوسائل التقنية المتطورة.

ما هي الحاجات الأساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ ما هي الحاجات اللغوية العملية لتعلمي العربية من الناطقين بغيرها؟ هل هناك فرق بين ما يحتاج اليه الناطقون بالعربية و ما يحتاج اليه الناطقون بغيرها؟

اذا حولنا أنظارنا الى طلاب اللغة العربية نشاهد أنّ أكثر مشكلاتهم و أخطرها تحوم في دائرة التركيب اللغوي، و هم الناطقون بغير العربية، اذن يلزم علينا أن نرجع النظر في الحاجات الأساسية العملية لهؤلاء المتعلمين.

نقطة انطلاق الدراسة ترجع الى نوع الطالبي الذي نتعامل معه و نوع الخطأ الذي يجترحه. انّ دراسات السلف انطلقت من الخطأ الاعرابي للناطقين بالعربية، فنحن نفعل شيئاً يقترب من ذلك، و لكن مع طلاب العربية من الناطقين بغيرها، فننطلق من أخطائهم التركيبية.

صحيح أن هناك وجوه شبه بين اكتساب اللغة الأولى، و تعلم اللغة الثانية، إذ يشتركان في ضرورة الممارسة، و التقليد و التكرار، و الفهم و التذكر، و في ترتيب تعلم المهارات اللغوية، و عمليات المحاولة و الخطأ و التعزيز، إلا أن بينها من الفروق ما يُعيد دعوى التماثل، و ما يجعل من المستحق برمجة خاصة لكل واحد منهما، و تأليف كتابين مختلفين في كل جانب من جوانب التأليف.

و من أوجه الافتراق، مثلاً، ما يتعلّق بدرجة النجاح التي يبلغها المتعلم. فكل متعلمي اللغة الأولى عادة ما ينجحون في المحصلة النهائية، و تكون لغتهم غير مميّزة بالفعل عن لغة الناس الآخرين الناشئين في مجتمع الكلام نفسه. أما في حال اللغة الثانية، فإن من المتوقع أن يُخفّق المتعلم في اكتساب اللغة الهدف بشكل كامل. (ladia white, ,p41)

و لعل الذي ساعد على ذلك، أن تعلم اللغة الأصلية يتم في ظروف طبيعية، بينما يتم تعلم اللغة الثانية في ظروف رسمية داخل المدرسة في أكثر الأحيان (خرما، ص٧٧). في ساحة تعليم اللغة يقتضي بالضرورة المنهجية الحديث عن المبادئ الأساسية؛ لأنّ تعليم اللغة ليس معناه حشو ذاكرة المتعلم بقواعد و ضوابط ثابتة للغة معينة، و أنّما يجب أن نجعل الطالب يشارك و يتفاعل إيجابياً مع المادة التعليمية التي هي الهدف، لأنّ تعليم اللغة لا يهدف الى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات و لكن إكسابه المهارات ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية و تحسينها. فالمعرفة كما يقول نورمان ماكنري: "هي تكوين طرائق و أساليب و ليست اختبار المعلومات، فالمتعلم يزداد تعلماً بفن التعلم و المعلم هو صانع تقدمه" (ماكنري، ص ٣٧).

في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يلزم أن نُميّز بين تعليم مسائل اللغة، و بين كيفية استعمال اللغة. فإن معلم اللغة يصطدم منهجياً بمجموعة من التساؤلات العلمية، و بدوئها سوف يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعلم؟ و من يعلم؟ و من هذه التساؤلات: ماذا نعلم؟ ما هي الحاجات التعليمية لدى المتعلم؟ أية نظرية لسانية نعتمدها لتحقيق الغاية؟

و لذلك فإنّ تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية يسئ حتماً الى عملية التعلم، و لتفادي ذلك لابد من الفصل أولاً بين القواعد اللسانية البيداغوجية و التعليمية. (حساني، ص١٣٠).

يخطئ خطأً جسيماً، من يقوم بتعليم العربية للناطقين بغيرها، أو من يقوم بتأليف كتبهم، من منطلق أن تعليم العربية لهم يشبه تعليم العربية للأطفال الناطقين بالعربية، و هو أمر كثيراً ما

يظنّه العوام. و كذلك يخطئ بالقدر نفسه، من يقوم بأي من ذينك انطلاقاً من أن تعليم العربية للناطقين بغيرها يشبه الى حدّ كبير تعليم القراءة للأميين العرب (الناطقين بها). (طعيمة، ص ١٢٩).

أما بالنسبة الى الأخطاء التي يجترحها كل من متعلمي العربية من الناطقين بها، و متعلميها من الناطقين بغيرها؛ فاني أظن أن الناطق بالعربية اذا أخطأ في الفصحى، فانه لا يخطئ فيما هو مكتسب اكتساباً، بل يكون خطؤه فيما لم تُتَح له اللهجة المحكية اكتسابه، يقول نهاد موسى: "لا مجال للقول بأن المرء يخطئ في لغته الأم التي يكتسبها و تستحكم فيه سليقة، فاذا هفا أو زلّ لسانه نبهه ذلك "المثال الكامن" فيه، الذي يتصرف بنظام اللغة عنده و يجريه " (موسى، ص ٦١).

و ربما أبرز ما يخطئ فيه الناطق بالعربية عند تأدية الفصحى، العلامات الاعرابية، ذاك أنه لا يكتسبها من اللهجات المحكية، لخلوها منها خلواً شبه تام. أن خطأ الناطق بالعربية يكاد يقتصر، في الأحوال الطبيعية على علامات الاعراب عند تأديته الفصحى. و لكن خطأ الناطق بغيرها يمتد ليشمل - في ظل غيبة الكفاية اللغوية - مستويات اللغة أجمعها، و لذلك يكون من الصعب جداً على المرء أن يسوي بين الأخطاء التي يجترحها الناطقون بالعربية، و تلك التي يجترحها الناطقون بغيرها.

ان الباحثين عند الحديث عن الأخطاء اللغوية و تحليلها، يفرّقون بين نوعين من الأخطاء، هما: أخطاء الأداء، و أخطاء الكفاية. و تُقصد بأخطاء الأداء تلك الأخطاء العفوية غير المقصودة (براون، ص ٢٩٢). و لذلك يمكن أن نطلق عليها هفوات اللسان أو زلاته. و يرتكب الناس كلهم أخطاء الأداء عند حديثهم باللغة الأم أو اللغة الثانية. و لكن الناطقين باللغة عادة قادرين على إدراك مثل هذه الأخطاء و تصحيحها. (المصدر نفسه، ص ٢٩٣).

و تصف أخطاء الأداء بأنها أخطاء غير منتظمة، تنتج بطريقة عشوائية عرضية، و ليست أمها صفة التكرار. و لا تُردّ الى عجز في الكفاية مطلقاً، بل الى عوامل نفسية أو جسدية، مثل: التعب، أو الخوف، أو التسرع. فتزول بزوال أسبابها (s.p.corder, p.95). و ينبغي التنبيه دائماً الى أنّها أخطاء تتعلق بالبنية السطحية ليس غير ( أحمد محمد التل، ص ١٥).

أما أخطاء الكفاية فتحدث نتيجة استعمال قواعد اللغة خطأ بطريقة منتظمة، و ليست بطريقة عرضية فيرتكبها الناطق بغير اللغة، كما يرتكبها الطفل في لغته الأم، و لكن قبل إتمام عملية الاكتساب اللغوي. لأن «إرتكاب أخطاء الكفاية أتما هو أداة يستخدمها الطفل لاكتساب لغته الأم و الراشد لتعلم اللغة الثانية» (s.p.corder, p.95) و « إن أخطاء الكفاية تعكس المعرفة الكامنة باللغة، و ما يُعرفُ بالكفاية اللغوية الانتقالية» (المصدر نفسه، ص ٩٦). و من هنا نجد أن الناطق بغير اللغة و الطفل يقومان بتبسيط قواعد اللغة لنفسيهما، و يظهر هذا الأمر فيما يسمى بفرط التعميم، و القياس الخاطئ. و الجدير بالذكر دائماً أن أخطاء الكفاية مرتبطة بالبنية العميقة.

### تعليمية اللغة و اجراءاتها العملية

تقتضي تعليمية اللغة في اجراءاتها العملية العوامل البيداغوجية التالية:

#### ١- الإجراء اللساني :

لا يكون أستاذ اللغة في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، و اكتسابه لهذه المعرفة ستسمح له على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه، و ستفيده على إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكاً عميقاً، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفّرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة و تعلمها (حساني، ص ١٤٢)

#### ٢- اختيار المادة اللغوية

ليس معنى تدريس اللغة، في عملية التعليم، تدريس النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة، و أتما تعليم اللغة يهدف الى اكتساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية، و يجب أن تراعى في تعليم اللغة الغايات البيداغوجية لعملية التعليم، و مستوى المتعلم العقلي و اللغوي، و اهتماماته و الوقت المخصص للمادة.

وقد يعسر على المتعلم استيعاب حد أقصى من الألفاظ و التراكيب في مرحلة من مراحل تعلمه، فالمعرفة اللغوية التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جداً مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم حتى لا يصاب بالإرقاق الإدراكي الذي قد ينفره من مواصلة تعلمه اللغة. (صالح، ١٩٧٣، ص ١٤٣)

يتفق معظم الباحثين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها على أن تعليم العربية دون خلفية ثقافية محيطية، و دون مرجعية، يقدم المحتوى اللغوي في إطارها، أمر غير ممكن. فالخلفية الثقافية الإسلامية تيسر لمعدي المواد التعليمية تقديم الأنماط و المفاهيم الثقافية، و تقديم المفردات و التراكيب اللغوية المشتركة بين العربية و لغات المتعلمين الذين يدينون بالاسلام(طعيمة، ١٤٢٣، ص ٢٦)

بناء على ما ذكرناه، فإن اختيار المادة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مهم غاية الأهمية. و سأعرض فيما يلي على سبيل التمثيل لعدد من القواعد التي ينبغي أن تراعى في اختيار المادة اللغوية لتعلمي العربية للناطقين بغيرها:

#### أولاً: القواعد الصوتية :

إن الناطق بالعربية قبل دخول المدرسة يعرف كثيراً من القواعد الصوتية، منها تحاشي التقاء الساكنين في النطق، غير أن الناطق بغير العربية سيكون في حاجة ماسة لها. " من القواعد التي يتقنها الطفل الناطق بالعربية، و يعرفها معرفة تطبيقية وظيفية، قاعدة إضافة كسرة تجنّباً لتوالي ثلاثة أصوات صامتة " التقاء الساكنين " (عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، ص ٦). فهو يقول - مثلاً-: ( إسأل علياً) بسكون اللام، و لكن: (إسأل الطالب) بكسر اللام. و لا شك أنه اكتسب هذه القاعدة من اللهجة المحكية، و لن يكون في حاجة الى تعلمها.

من القواعد الصوتية التي يلزم أن يتعلمها الناطق بغير العربية، تقصير المد الطويل. يقوم الطفل الناطق بالعربية بتقصير المد الطويل اذا كان متلوّاً بصوتين صحيحين متتاليين (أي صحيح ساكن). فهو يُبقي الكسرة على حالها في مثل: (الكتاب في الغرفة) ، لكنه يقصّرها في: (الكتاب في الغرفة) (= فِغْرَفَة). و يقول: (المسطرة على دفتري) مقيماً الفتحة الطويلة على حالها في (على)، و لكنه يقصّرها في مثل: (المسطرة على الدفتر) (= عِلْدَفْتَر).

التاء المربوطة و الهاء من المواضيع التي يجب أن يتعلّمها الناطق بغير العربية. الطفل الناطق بالعربية يكتسب من اللهجة المحكية قاعدة، في ضوئها يستطيع أن يعرف متى تكون التاء المربوطة تاء، و متى تكون هاء. فهو ينطقها هاء في مثل: (السيارة أمام البيت)، و (اشترت سيارة)، و لكنه في المركب الاضافي ينطقها تاء كما في (ركبت سيارة أبي) .

من القواعد الصوتية التي يلزم اختيارها في المادة اللغوية، قاعدة اللام الشمسية و اللام القمرية. اذ نلاحظ أنّ الطفل الناطق بالعربية يدخل المدرسة و هو قادر على التمييز بين اللامين تمييزاً وظيفياً، فيقول: (الكتاب، القلم، المسطرة، الولد، الباب، المفتاح،....) بلفظ اللام، و لكنه في المقابل لا ينطق اللام و يشدد الصوت الأول من الكلمة كما في (الدار، الشجرة، السيارة، الصوت، الشمس، الطبقة، الزهرة.....) .

لاختيار المادة التعليمية في القواعد الصوتية لا بد من رعاية النقاط التالية:

- تكون للكلمات فيما بينها- في الجزء الصوتي - علاقة دلالية موضوعية بحيث يسهل الاعتماد عليها بعد ذلك في بناء جمل و تراكيب، و العلاقة الدلالية مثل تقديم كلمة خريطة (ترسم) ، و تقدم معها كلمات مثل شمال، و جنوب، و شرق، و غرب، و- بحر، و محيط، و نهر، و كلها يمكن تعرفها على رسم للخريطة.

- الأصوات الصعبة، و المشكلات الصوتية المتصلة بها، يمكن معالجتها من خلال مفردات سهلة المعنى، ملموسة في محيط الدارسين، كما ينبغي أن تعطى عناية مرة ثانية في بناء النصوص و التدريبات في الجزء المكتوب بعد المدخل الصوتي.

- يعاد تقديم الأصوات من خلال النصوص المكتوبة، و بشكل وظيفي بحيث يستمع الدارسون الى هذه النصوص مسجلة أو مقروءة، على أن تختار معظم كلمات النصوص من الكلمات السابق تقديمها في المدخل الصوتي، و إن أضيفت كلمات جديدة فينبغي أن تكون مما يمكن أن يتعرفه الدارس.

**ثانياً: المفردات:**

المسألة الثانية في اختيار المادة اللغوية لتعلمي العربية للناطقين بغيرها هي مسألة المفردات و كيفية اختيارها. إنّ تعلم المفردات امر أساسي في تعلم اللغة الأجنبية، و ليس المطلوب هو نطق الأصوات المفردة، و فهم معناها فحسب، بل استخدامها في مكانها المناسب. فهناك مجموعة من المعايير التي يجب أن تراعى في المحتوى اللغوي لمنهج تعليم اللغة الثانية منها:

- التواتر: بمعنى تفضيل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها.
  - الإتاحة: أي تفضيل الكلمة التي تكون في متناول المتعلم، و التي تؤدي له معنى محددًا.
  - الألفة: أي تفضيل الكلمة التي تكون مألوفة عند الأفراد عن الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام. (مذكور، ١٠٦)
  - الشمول: أي تفضيل الكلمة التي تُغطي عدة مجالات في وقت واحد على تلك التي لا تُخدم إلا مجالات محدودة، فكلمة (بيت) أفضل من كلمة (مزل) فيمكن القول: بيت = مزل، بيت الله = الكعبة،... الخ .
  - الأهمية: تفضل الكلمة التي تشبع حاجة معينة عند الدارسين، و تحقق رغباتهم.
  - التجسيد: بالنسبة للأطفال يفضل استخدام المفردات التي يمكن تجسيدها، أو بيان معناها من خلال الرسم أو الصورة، على الكلمات أو المفردات المجردة (المصدر نفسه).
  - ان يراعى التدرج في عدد المفردات الجديدة.
- أما عن عدد المفردات التي ينبغي أن يتعلمها الطفل في المرحلة الابتدائية، فهناك العديد من الآراء. ففي حالة تعلم الطفل اللغة الأجنبية يرى البعض أن تعليم الطفل (٢٠٠٠ - ٢٥٠٠) كلمة كاف لأن يكون لديه قاموساً يفي بمتطلبات الحياة، شريطة أن يتعلم مهارتين أساسيتين: أولاهما: تركيب الكلمات، و ثانيتهما: كيفية استخدام القاموس. (طعيمة، ص١٩٥)
- تتوقف عملية التحديد لعدد المفردات لمتعلم اللغة على متوسط الثقافة في حياته اليومية، و متطلباته، وحاجاته التي تُسهل عملية الاتصال بالآخرين. و هذا يستدعي عمل العديد من الدراسات التي تحدد ذلك. فالجمال ما زال في حاجة الى العديد من الدراسات لسد الثغرات في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء الكبار أو الصغار.

#### ثالثاً: القواعد الصرفية :

##### أ- تصريف الأفعال:

الناطقون بالعربية كلهم، ممن أمهوا بنجاح مرحلة الاكتساب اللغوي، يعرفون معرفة ضمنية لا واعية، قواعد تصريف الأفعال التي لها نظير في لهجته (عبده دراسات في علم اللغة النفسي، ٦). فهو يصرّف الفعل الماضي و المضارع مع المتكلم مفرداً و جمعاً :



كتبْتُ - كتبنا / أكتبُ - نكتبُ  
و مع المخاطب مفرداً ( تذكيراً و تأنيثاً ) و جمعاً ( تذكيراً و تأنيثاً ):  
كتبْتُ - كتبتِ - كتبتُم - كتبتنَّ  
تكتبُ - تكتيبين - تكتبون - تكتبين  
و مع الغائب مفرداً ( تذكيراً و تأنيثاً ) و جمعاً ( تذكيراً و تأنيثاً ):  
كتب - كتبتُ - كتبوا - كتبن  
يكتبُ - تكتب - يكتبون - يكتبين  
كما يصرفُ فعل الأمر مع المخاطب مفرداً ( تذكيراً و تأنيثاً ) و جمعاً ( تذكيراً و تأنيثاً ):  
أكتبُ - اكتب  
اكتبوا - اكتبن

يبد أن الناطق بغير اللغة العربية يحتاج إليها كثيراً. و عليه أن يمارس في تصريف الأفعال بشكل وظيفي حتى يتعلمها جيداً .

#### ب- الضمائر المنفصلة و الضمائر المتصلة

الناطق بالعربية يكتسب كثيراً من اللهجات المحكية. انه يستخدم: أنا، إحنأ، انت، انتو، انتن، هو، هي. بل انه يكتسب الضمائر المتصلة بالأسماء، فيقول: كتابي، كتابنا، كتابك، كتابك، كتابكم، كتابكن، كتابه، كتابهم، كتابهن .

كما يكتسب القدرة على استعمال كل نوع من الضمائر في مكانه الصحيح، فلا يُحِلُّ المنفصل مكان المتصل أو العكس، و لذلك لا يمكن للناطق بالعربية أن يقول خطأ ما يقوله الناطق بغيرها في بعض الأحيان: (كتاب أنا، كتاب نحن، سيارة أنت، قلم هو ...) (يوسف، ١١٠).

و يكتسب اضافة الى ما سبق، ضمائر الرفع المتصلة بالأفعال، فيقول: خرجتُ، خرجنا، خرجوا، خرجن، خرجتم ، خرجتَ ....). كما يكتسب ضمائر النصب المتصلة بالأفعال (ساعدي، ساعده، ساعدهم .....). بل انه يكون قادراً على التمييز بين الضمائر المختلفة، بين ضمائر الرفع و ضمائر النصب المتصلة بالأفعال، فلا يجترح ما يجترحه الناطق بغير العربية من أخطاء في هذا المضمار: ( ساعدها) قاصداً: (ساعدت) و (ساعده) قاصداً: (ساعد) . و

لا يخطئ الناطق بالعربية خطأً الناطق بغيرها، فلا يضع ضمير الرفع المنفصل مكان ضمير الرفع المتصل: سأل هم - سألوا، كتب أنا- كتبت، كتب هن - كتبن) .  
و زيادة على ذلك، يستعمل الناطق بالعربية استعمالاً صحيحاً ضمائر النصب المنفصلة، و يُميّز بينها و بين ضمائر الرفع المنفصلة، فلا يقول ما يقوله الناطق بغير العربية من مثل: الأوراق التي أعطيتكم هي) قاصداً: (الأوراق التي أعطيتكم ايهاها) .

### ج - الفعل المعتل

من الملاحظ أن الناطق بالعربية، عكس الناطق بغيرها، لا يخطئ غالباً في تصريف الفعل الأجوف و الفعل الناقص. إذ تُكسبه لغته الأم القدرة على ردّ حرف العلة " الألف " الى أصلها الواوي أو اليائي. فهو يقول في الماضي : ( قلتُ، قلنا، قال، قالتُ، ... ) دون خطأ. فلا يقول: ( قالتُ، قلنا، ... ) ، و يقول في المضارع ك ( أقول، نقول، تقول، تقولين، ... ) دون خطأ. فلا يقول: ( أقال، نقال، تقال، تقالين، ... ) .

و هكذا بالنسبة الى الفعل الناقص و صيغه في الماضي و المضارع ، فان الناطق بالعربية يعرفه معرفة تطبيقية، و لكنّ الناطق بغيرها يجب أن يتعلّمه في إطار قواعد صرفية . كما يعرف الناطق بالعربية معرفة تطبيقية، أنّ الفعل (سار) مثلاً - يائي لا واوي. فيقول (سرتُ، سرنّا، سرتُ، سرتِ، سرتِم، ... ) وفي المضارع يقول: (اسير، نسير، تسير، تسيرين، تسيرون، ... ) و لا يقول: ( سرتُ، سرنّا، سرتِ، سرتِ، سرتِم ... ) كما لا يقول: ( سارتُ، سارنّا، سارتِ، ... أسار، نَسار، ..... )

### د - صياغة فعل الأمر

الناطقون بالعربية في مرحلة الاكتساب اللغوي، يعرفون معرفة ضمنية طريقة صوغ فعل الأمر في اللغة العربية، يعرفون أنه يُشتقّ من المضارع، و يقومون بذلك بكل الاقتدار و نجاح. فهم يعرفون أن الأمر من: (كتب - يكتب) هو: ( اكتب ) ، والأمر من (فتح - يفتح) هو:

( اِفْتَحْ ) ، والأمر من: ( جَلَسَ - يَجْلِسُ ) هو: ( اجْلِسْ ) ، والأمر من: ( سَافَرَ - يَسَافِرُ ) هو: ( سَافِرٌ ) ، و هكذا.

و مع ذلك، فلو سألنا ناطقاً بالعربية: كيف تصوغ فعل الأمر في لغتك ؟ لكنت إجابته على الأرجح : لا أعرف. (عبده، ٥٩)

إنني أرى من اللازم أن نُعلِّم الناطق بغير العربية طريقة اشتقاق الأمر في اللغة العربية، لأنه يحتاج إليها كثيراً. بل إنه دونه لن يتعلم صوغ الأمر مطلقاً. يجب أن يُقال له في هذا: احذف صدر الفعل المضارع ( أو ما يُسمى بحرف المضارعة ) ، ثم انظر الى الصوت الأول بعد الحذف، فإن كان صامتاً متحركاً (متلوّاً بحركة) كان الناتج فعل الأمر دون تغيير أو تعديل أو إضافة : ( تُسَافِرُ - سَافِرٌ ) ، و إن كان صامتاً ساكناً (متلوّاً بصامت آخر) أضف الهمزة المكسورة الى صدر الفعل :

( تَفْتَحُ ← فَتَحْ ← اِفْتَحْ ) ، ( تَضْرِبُ ← ضَرْبٌ ← اِضْرِبْ ) .  
و لكن ان تلت عينَ المضارع ضمةً كانت الهمزة المضافة مضمومة:  
( تَكْتُبُ ← كُتِبْ ← اُكْتُبْ ) .

#### رابعاً: قواعد المركب (التركيب)

ينبغي التنبه الى أن التركيب الحاصل في كل من المقطع والكلمة، إنما هو تركيب لا يتعدى المستويين الصوتي و الصري من اللغة. بيد أن المركب المقصود في هذا الموطن من البحث، ينتمي الى مستوي آخر من المستويات اللغوية، هو المستوى التركيبي.

#### أ- المركب الوصفي

الطفل الناطق بالعربية، قبل دخوله المدرسة، عندما يُكْمَلُ مرحلة الاكتسلب اللغوي، يكون قادراً على استخدام قواعد المطابقة بين الموصوف و الصفة استخداماً صحيحاً لا يخطئ فيه. اذ يطابق بينهما من حيث التعريف و التنكير، و التذكير و التأنيث ، و الإفراد و الجمع، فيقول: ( طالب مجتهد، الطالب المجتهد، طالبة مجتهدة، الطالبة المجتهدة، طلاب مجتهدون، الطلاب المجتهدون ) . و لآنجدده يقول جملاً خاطئة، كتلك العبارات التي تكثر في الأداءات الشفهية و

الكتابية للطلاب الناطقين بغير العربية، من مثل، ( قلم الحديد لي، الكتاب أخضر في الحقيقة، أحب الركوب في السيارة الكبير، أحب الطلاب المجتهد، جاءت الطبيبات النشيطة.... ) .  
و أرى أنّ الطفل الناطق بالعربية يستخدم بشكل صحيح قاعدة أخرى، تتعلق بترتيب الصفة و الموصوف. إذ هو يعرف معرفة تطبيقية أن الصفة تتبع الموصوف (المصدر نفسه، ٦٠) فلا يجترح أخطاء بعض الناطقين بغير العربية من مثل: (هو طيب ابن، هي طيب بنت، صديقي مهم رجل،....) .

إنّ الدكتور نهاد الموسى يعتقد أنه من الضروري أن لاحتوي كتب الناطقين بالعربية على أي من تلك المكتسبات اللغوية، لأننا إن فعلنا نكون قد شغلنا مساحة كبيرة من تلك الكتب، و أرهقنا الطلاب و معلمهم، و أضعنا الوقت، و هدرنا المال ؛ في أمور يعرفونها معرفة ضمنية، و يطبقونها تطبيقاً صحيحاً. هذا إذا كنا مقتنعين بأن الهدف من درس النحو " تقويم اللسان عند الكلام، و تقويم اليد عند الكتابة " .(الموسى و آخرون، قواعد اللغة العربية، ٨).  
و إذا كان الناطق بالعربية ليس في حاجة الى أن يتعلم قاعدة ترتيب الصفة و الموصوف، و لا أن يتعلم قاعدة مطابقة الصفة للموصوف من جهة التعريف و التنكير، و التذكير و التأنيث، و الإفراد و الجمع، فإنّ الناطق بغير العربية يحتاج إليها احتياجاً تاماً. و من جهة أخرى يحتاج كلا الفريقين الى قاعدة مطابقة الصفة للموصوف من حيث العلامة الإعرابية .

#### ب- المركب الاضافي

من القواعد التي يكتسبها الطفل الناطق بالعربية من لغته الأم، و يتقن تطبيقها في الفصحى إتقاناً كاملاً، القواعد المتعلقة بالمضاف و المضاف اليه. فهو يعرف أن المضاف يسبق المضاف اليه، (داود عبده، ٦٠) . فيقول: ( كتاب الطالب ) ، و لا يقول: ( طالب الكتاب). كما يعرف أن المضاف لا يُسبقُ بدالة التعريف: (ال)، فيقول: (باب السيارة مفتوح)، و لا يقول: (الباب السيارة مفتوح)، أو: ( الباب سيارة مفتوح).  
يضاف الى ذلك أنه يعرف أن صفة المضاف لاتباعه مباشرة، بل تقع بعد المضاف اليه، فيقول: ( فستان البنت الأحمر ) ، و لا يقول: ( فستان أحمر البنت ) ، رغم أنه يقول: ( الفستان الأحمر ) أو ( فستان أحمر ) عندما لا يكون ( الفستان ) مضافاً. ( المصدر نفسه ) .

إنَّ الناطق بالعربية يعرف أن المضاف قد يكتسب التعريف من المضاف اليه، فيقول: (أخذ سعيد قلم الطالبة الجديد) ، ولا يمكنه أن يقول: (أخذ سعيد قلم الطالبة جديد) . هذه القواعد التي يعرفها الناطق بالعربية على وجه الاكتساب، لا يعرف الناطق بغير العربية شيئاً منها، و لا بد له أن يتعلمها بأسلوب صحيح .

### ج- العدد ( المركب العددي)

عادة، الطفل الناطق بالعربية قبل أن يدخل المدرسة، يُتقن بعض قواعد المركب العددي. إذ إنه يُفرِّق بين العدد الأصلي و العدد الأصلي تفريقاً تطبيقياً صحيحاً. إنه يقول في العدد الأصلي: ( أربعة طلاب، خمس بنات، ستة كتب ،...) و في العدد الترتيبي: ( الطابق الأول، الفائز الثاني، المرة الخامسة ،....) .

و لكننا نشاهد متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، يُخطفون في المركب العددي، و تشهد التجربة العملية هذه الأخطاء :

هذه الزجاجة الثلاث التي أشربها.

و يقصد: (هذه الزجاجة الثالثة التي أشربها).

دخل المدرسة الطالب الأربعة.

و يقصد: (دخل المدرسة الطالب الرابع).

.....

اننا نلاحظ أن الناطق بالعربية يُطبِّق تطبيقاً صحيحاً قاعدة كون معدود العدد (أو تمييزه) جمعاً مع الأعداد (٣-١٠)، و مفرداً مع ما فوق العشرة من الأعداد. و لكنه تقصر هذه الأخطاء على الناطقين بغير العربية. و لذلك من اللازم، أن تحتوي هذه القواعد كُتُب الناطقين بغير العربية.

إن أهم ما يجب مراعاته في محتوى التراكيب اللغوي لمنهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يتمثل في:

- التدرج في تقديم التراكيب من البسيط الى المركب.
- التدرج في تقديم التراكيب من السهل الى الصعب.

- توزيع التراكييب و القواعد على الدروس المقدمة في المحتوى ؛ بحيث لا يستخدم التركيب الا بعد التأكد من استيعاب السابق.
- الإكثار من التدريبات باستخدام التراكييب اللغوية.

#### خامساً: قواعد الجملة

إنّ الجملة أكبر مركبات اللغة و منتههاها. و لعله بسبب من هذا، يُنظر الى الجملة في الـدرس اللغوي الحديث بوصفها الوحدة الأساسية للبحث، (زكريا، ص٥١)، أو بوصفها أكبر وحدة يعرفها اللغوي (حسين، ص١١٣).

قد تكون الجملة أكبر وحدة للتحليل في كثير من الأحيان) JOHN Lyons , ١٧٣، غير أنّها تنطوي على "وحدات نحوية" أخرى أصغر منها. و تعامل اللغة هذه التجمعات على أنّها "وحدات تركيبية" تساهم بوضوح في نظم الجملة. فالجملة، في نهاية الأمر، ليست حصيلة تفاعل مباشر بين الكلمات في الحالات كلها، إنّما تتفاعل الكلمات في بعض الأحوال لتدخل في مركبات، تحكمها فيها علاقات خاصة. و تتحد هذه المركبات بعضها بعضاً، و مع المكونات الأخرى، بغية انتاج الجملة .

صحيح أن الجملة سلسلة من المكونات تتفاعل فيما بينها كي تؤدي المعنى الواحد المنشود، وأنّ هذا التفاعل يقوم على أساس من النظام النحوي. (حميدة، ١٣١)، إلا أنّ مكونات الجملة المتفاعلة " لا تكون جزئيات مستقلة في صورة كلمات فقط، بل قد تكون جزئيات مركبة(عبادة، ص٢٧).

في تعليم قواعد الجملة لتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، يجب أن نتفق، و لو من بعض الأوجه، مع منهج من مناهج النظر اللغوي الحديث، و هو منهج " التحليل الى المكونات المباشرة " و هو منهج يقوم بتحليل الجملة، و لكن ليس بوصفها مؤلفة من كلمات متتابعة مرصوفة بعضها بجانب بعض أفقياً، بل بعدّها نسقاً منظوماً على نحو مخصوص، نرى فيه الجملة مؤلفة من مكونات بعضها أكبر من بعض، الى أن يتمّ تحليلها الى عناصرها الأولية من الكلمات (نهاد الموسى، نظرية النحو العربي، ٢٩). و لذلك يُعتمد هذا المنهج، في بداية التطبيق، على تقسيم الجملة الى جزأين رئيسيين، ثم يُقسّم كل جزء منهما الى جزأين، و هكذا حتى يصل التحليل الى أصغر الوحدات اللغوية، و هي الكلمة. (عباده، ١٩٠٠).

على هذا الأساس، فالترابط في الجملة ليس بين الكلمات المفردة، بل بين المكونات الجمالية. وهذا يعني أنه ليس ترابطاً طويلاً كما يقول بعض السلوكيين، بل انه ترابط هرمي. (متقي زاده، ص٣).

### ٣- التدرج في تعليم المادة اللغوية

يُعدّ التدرج في تعليم اللغة أمراً طبيعياً يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، و لذلك لا بد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار مع مراعاة العناصر الأساسية الآتية :

#### ٣-١ - السهولة:

التدرج من السهل الى أقل سهولة أمر طبيعي و ضروري في عملية التعلم، إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها و استعمالها الى العناصر المجردة التي تتطلب نضجاً أكثر .

#### ٣-٢ - الانتقال من العام الى الخاص :

تتدي العملية التعليمية بهذا المبدأ، و تعمل على تطبيقه في أي عملية تسعى الى اكتساب المتعلم مهارة لغوية معينة. و لهذا يجب أن تدرس القاعدة العامة قبل الخاصة التي ترتبط باجراءات تحويلية معينة، و تدريس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، و التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة .

#### ٣-٣ - تواتر المفردات:

مما لا شك فيه، هو أن الألفاظ التي تشكل القاعدة المعجمية في اللغة و تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها، فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، و هي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية، و لذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرامج التعليمية للغة ما .

#### ٤- عرض المادة اللغوية

إنّ لعرض المادة اللغوية دور هام في إنجاح العملية التعليمية، و أستاذ اللغة مؤهل بحكم تكوينه الأولى لإتقان العرض و التقديم. (حساني،ص١٤٦) و لتحقيق ذلك لابد من أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية :

- ١- ما هي الوسيلة الناجعة لعرض المادة ؟
  - ٢- ما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة ؟
  - ٣- كيف يمكن لي تبسيط إدراك العلاقة بين الدال و المدلول لدى المتعلم ؟
- تشكل الإجابة عن هذه التساؤلات وعياً عميقاً لدى معلم اللغة في وضع استراتيجية لعرض مادته و تقديمها، و لذلك يجب التركيز أساساً على الخبرة أو المهارة اللغوية المراد تعليمها للمتعلم من خلال عرض المادة اللغوية المتقاة. و من ثمة فإن منهجية عرض المادة التعليمية حتى تكون ناجعة يجب أن تتوافر فيها العناصر التالية: ( المصدر نفسه)

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها .
  - مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة .
  - مراعاة المقاييس اللسانية و النفسية لترتيب هذه المراحل .
  - ضبط الوحدات الأساسية المكوّنة للعرض .
  - تقسيم الوقت بين هذه الوحدات.
- و من ثمة فإن عرض المادة التعليمية يشكل أساساً من الأسس التي يوضع عليها البرنامج الدراسي، و لا تتحقق أهداف هذا البرنامج إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية، و هي المادة التي تتضمن بالضرورة الخبرات التالية :
- اكتساب النظام الفونولوجي للغة ( الجانِب الصوتي في اللغة) .
  - إدراك العلاقات الدالة المكوّنة للنظام اللساني .
  - إدراك العلاقة بين الكلمة و ما تحيل اليه في الواقع الحسي .
  - إدراك العلاقة بين البنية المورفولوجية ( الصرفية) و النظام الفونولوجي للغة ( الصوتي)
  - إدراك آلية التركيب و التأليف .
  - إتقان القراءة و الإملاء .
  - إمتلاك آلية الحوار و الخطاب الشفوي و الكتابي .



غير أن هذه الخبرات لا يكتسبها المتعلم بسهولة و بسرعة إلا اذا كانت مؤسسة على مقومات علمية تستمد أصولها من النظرية اللسانية بعامة و اللسانيات التطبيقية بخاصة.

### خاتمة البحث

لا يمكن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الا من خلال منهج علمي، معدّ على أسس واضحة و بطريقة منظمة، و مكون من عناصر محددة، إذن من الواجب أن نُلقي الضوء على الأسس العلمية لتصميم منهج تعليم اللغة العربية لمتعلميها من الناطقين بغيرها، و تحليل مهام التعلم، و تطوير الإستراتيجيات المناسبة له، مع الإشارة الى كيفية تصميم المقرر، و تصميم وحدة الدرس.

إنّ المشكلة الحقيقية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها قد تعود الى :

- ندرة توافر منهج محدد واضح الأهداف، مع غياب تصور واضح لأسسه النفسية و الثقافية.
- ندرة المواد التعليمية المقدمة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، مع قلّة استخدام الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم.
- ندرة توافر المعلم الجيد، المعدّ لغويًا، و تربويًا، و ثقافيًا.
- ندرة اختيار المحتوى اللغوي و الثقافي و تنظيمهما ؛ لتحقيق الأهداف، بما يشبع الحاجات العملية للدارسين.

فلذلك يهتم تنظيم المحتوى بتنظيم مهام التعلم في سلسلة متتابعة متكاملة بحيث تنسج خيوطاً متنوعة و متكاملة من المعارف و المهارات و الخبرات . . تنظم في أجزاء، بحيث يحتوي كل جزء على وحدات، ثم مجموعات، ثم نوعيات، ثم كميات

### المصادر و المراجع

- أحمد محمد التل، عاتكة، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، جامعة اليرموك، ١٩٨٩ م .
- براون، دوجلاس، مبادئ تعلم و تعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم بن أحمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٤ هـ / ١٩٩٤ .

- حساني، أحمد، دراسات في اللسانيات الحديثة: حقل تعليمية اللغات، ط١، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ٢٠٠٠.
- حسين، صلاح الدين، التقابل اللغوي وأهميته في تعليم اللغة، دار الكتاب، بيروت، د. ت.
- حميدة، مصطفى، نظام الارتباط و الربط في تركيب الجملة العربية، ط١، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، مصر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٧.
- خرما، نايف و علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، سلسلة عالم المعرفة: ١٢٦، الكويت، ١٤٠٨ هـ، ١٩٨٨ م.
- زكريا، ميشال، بحوث ألسنية عربية، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع، بيروت، ١٤١٢ هـ/١٩٨٥ م.
- صالح، عبدالرحمن الحاج، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، السنة ١٩٧٣.
- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لأغراض خاصة، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، الخرطوم، ١٤٢٣ / ٢٠٠٣ م
- ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث و المناهج، مكة المكرمة، ١٤٠٦ هـ / ١٩٨٥ م
- عباده، ابراهيم، الجملة العربية: دراسة لغوية نحوية، منشأة المعارف، الاسكندرية، ١٩٨٨ م.
- عبده، داوود، دراسات في علم اللغة النفسي، ط١، مطبوعات جامعة الكويت، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م.
- ، نحو تعليم العربية وظيفياً، ط٢، دارالكرمل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٠ م.
- عكاشه، عمر يوسف، النحو الغائب، ط١، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت، ٢٠٠٣ م.
- قدور، مبادي اللسانيات، ط١، دارالفكر - دمشق، دارالفكر المعاصر، بيروت، ١٤١٦ / ١٩٨٢ م.
- ماكنري نورمان، فن التعليم و فن التعلم، ترجمة أحمد قادري، مطبعة جامعة دمشق، ١٩٧٣ م.
- متقي زاده، عيسى، البنية السطحية و المضمره في التركيب الاضافي و الوصفي وأثرها في تعليم اللغة، مجلة الجمعية الايرانية للغة العربية و آدابها، العدد الحادي عشر.
- مدكور، علي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦ م.
- الموسى، نهد، اللغة العربية و أبنائها، أبحاث في قضية الخطأ و ضعف الطلبة في اللغة العربية، ط٢، مكتبة وسام، مرج الحمام، عمان، ١٤٠١ هـ / ١٩٩١.

-----، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، ط٢، دار البشير، عمّان، الأردن،  
مكتبة وسام، الأردن، عمّان، ١٤٠٨ هـ / ١٩٨٧ م

- ladia white, universal grammar and second language acquisition , John Benjamins Publishing Company, Amseardam- pheladelphia, 1955
- s.p.corder, The Significance of learner s Erros, in: John Schumanna and Nancy Stenson (eds) New Feonteirs In second Language Learning , Newbury house Publishers, Rowley.

## نیازهای کاربردی زبان برای فراگیران زبان عربی غیر اهل زبان

دکتر عیسی متقی زاده

استادیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس

### چکیده :

مهمترین و اساسی ترین نیازهای فراگیران زبان عربی غیر اهل زبان، در چهار حوزه ؛ اصوات، واژگان، ترکیب ها و جمله می باشد. در تهیه محتوای علمی برای آموزش و یادگیری زبان عربی برای این گروه از متعلمان توجه به نکات زیر ضروری است:

- بیشترین مشکلات آموزش زبان عربی برای غیراهل زبان در حوزه ترکیب ها است.
- در آموزش زبان باید بین مباحث زبانی و چگونگی کاربرد زبان فرق قائل شد.
- انتخاب محتوی در آموزش زبان عربی برای غیر اهل زبان بسیار مهم است.
- در انتخاب محتوی برای این گروه از فراگیران مجموعه ای از قواعد ضروری است، مثل: قواعد اصوات، قواعد صرفی، قواعد ترکیب ها، قواعد جمله
- آموزش تدریجی مطالب در آموزش زبان عربی با کسب مهارت های زبانی هماهنگی و تناسب کامل دارد.
- تدریس محتوای آموزشی در موفقیت امر آموزش زبان عربی نقش اساسی دارد .

**کلید واژه‌ها:** نیازهای زبانی – فراگیران زبان عربی – فراگیران غیر اهل زبان

