

الباب الثالث

الإطار النظري

يتناول هذا الباب الإطار النظري الذي اعتمد عليه البحث في تحليل كتاب النحو الواضح. ولا يُقدَّم هذا الإطار النظري بوصفه عرضاً نظرياً مجرداً، وإنما يُنظَّم تنظيمًا وظيفيًا من النظرية العامة إلى النظرية تتلاءم مع أسئلة البحث وأهدافه. وبناءً على ذلك، عُرِضَت النظريات الواردة في هذا البحث وفقًا لصياغة إشكاليات البحث، حيث استُخدمت نظرية اكتساب اللغة الثانية عند رود إليس أساسًا تحليليًا للإجابة عن الإشكالية الأولى المتعلقة بكيفية تقديم المحتوى التعليمية في كتاب النحو الواضح، كما استُخدمت للإجابة عن الإشكالية الثانية المتعلقة بعرض الأنشطة التعليمية الواردة في الكتاب في دعم عملية اكتساب اللغة الثانية. وبهذا التنظيم، يؤدي الباب الثالث دورًا وسيطًا يربط بين أسئلة البحث وتحليل البيانات في الفصل الرابع، بحيث تكون النظريات المعروضة ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة وأهدافها التحليلية.

أ- الكتاب التعليمي

١- تعريفه

أمَّا الكتاب التعليمي، فيُقصد به ذلك الكتاب الذي يُعتمد عليه مرجعًا أساسًا للطلبة في مرحلة تعليمية معيّنة، ويُستخدم بوصفه وسيلةً تعليميةً وإرشاديةً في مجال دراسي محدّد. ويُعدّ هذا الكتاب نتاج عملٍ علمي منظم يُعدّه مختصّون وخبراء في المجال التربوي والتعليمي، بحيث يُصمّم محتواه بما يتلاءم مع الأهداف التعليمية والمستوى المعرفي للمتعلمين. وغالبًا ما يكون الكتاب التعليمي مرفقًا بوسائل تعليمية مساندة، ويُستخدم بوصفه

عنصرًا داعمًا للمنهج الدراسي وبرامج التعليم، لما له من دور مهم في توجيه عملية التعلم وتنظيم المادة العلمية وتيسير استيعابها لدى المتعلمين.^{٥٥}

٢- أهميته

الكتاب التعليمي، بوصفه أحد العناصر الأساسية في الموارد التعليمية، يلعب دوراً مهماً للغاية في التأثير على نجاح عملية التعلم. فاختيار الكتاب التعليمي المناسب لا يقتصر فقط على توفير المعلومات والمفاهيم الضرورية للمادة العلمية، بل يمتد أيضاً ليكون دليلاً شاملاً يسهم في تنظيم مسار التعلم بشكل متكامل ومنهجي. وفي سياق مادة اللغة العربية، لا يمكن فصل نجاح تعلم هذه اللغة عن توفر كتاب تعليمي يتميز بجودة المحتوى والتنظيم. فالكتاب التعليمي لا يعد فقط مرجعاً للمعلومات، بل يعتبر مركزاً حيوياً ومصدراً غنياً بالمعرفة والأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تحويل المعرفة إلى مهارات عملية وتطبيقية. ويجب أن يتم تصميم الكتاب التعليمي بعناية فائقة ليشمل المفردات والتراكيب اللغوية الضرورية بالإضافة إلى سياقات ثقافية تعزز من فهم اللغة واستخدامها. وفي سبيل تحقيق نتائج تعليمية فعالة ومستدامة، فإن جودة الكتاب المدرسي المستخدم تعد من العوامل الأساسية التي يعتمد عليها المعلمون والمتعلمون في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.^{٥٦}

⁵⁵ Habib Abdul Halim, "Analisis Kesilapan Pada buku Ajar Bahasa Arab Kurikulum 2013 Terbitan Toha Putra," *MIYAH: Jurnal Studi Islam* 14, no. 02 (Agustus 2018): 60.

⁵⁶ Sutri Ramah dan Miftahur Rohman, "Analisis Buku Ajar Bahasa Arab Madrasah Aliyah Kurikulum 2013," *Arabiyatuna : Jurnal Bahasa Arab* 2, no. 2 (26 Desember 2018): 145, <https://doi.org/10.29240/jba.v2i2.552>.

٣- وظيفته

فيما يتعلق باللغة العربية، تتمثل وظيفة الكتب المدرسية في تقديم مواد تعليم اللغة العربية التي يحتاجها الطلبة. وبالطبع في هذه الحالة تطوير مهارات اللغة العربية قراءةً وكتابةً واستماعاً ومحادثةً. وبالإضافة إلى ذلك، تعكس الكتب المدرسية العربية فلسفة تعلم اللغة العربية التي يتبناها المؤلف، وتوضح الأهداف الرئيسية للتعلم الذي يدرسه. ^{٥٧}

٤- تقييمه

ينبغي تصميم كتب تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها مع مراعاة خصائص اللغة والثقافة والظروف الجغرافية الخاصة بالطلبة المحليين. ويُعد ذلك أمراً مهماً لأن قدرة الطلبة وخلفيتهم الثقافية قد تؤثر على طريقة فهمهم للمادة التعليمية. يجب أن تكون اللغة المستخدمة في الكتاب التعليمي متناسبة مع قدرات الطلبة اللغوية لكي تكون مفهومة وجذابة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون المحتويات الثقافية المعروضة ذات صلة بحياة الطلبة اليومية، بحيث يتمكنون من ربط المادة التعليمية بتجارهم الخاصة. كما ينبغي أخذ الظروف الجغرافية بعين الاعتبار، مثل البيئة التي يعيش فيها الطلبة أو المناخ، بحيث تكون الأمثلة المطروحة في الكتاب قريبة من الواقع الذي يعيشونه. ومع مراعاة هذه الجوانب الثلاثة، يمكن للكتاب التعليمي أن يصبح أداة فعالة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية. ^{٥٨}

⁵⁷ Aris Junaedi Abdilah dan Maman Abdurrahman, "Kriteria Buku Ajar Bahasa Arab Dalam Kitab Idha'At," *TADRIS AL-ARABIYAT: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan Bahasa Arab* 3, no. 2 (31 Juli 2023): 260, <https://doi.org/10.30739/arabiyat.v3i2.2218>.

⁵⁸ Ramah dan Rohman, "Analisis Buku Ajar Bahasa Arab Madrasah Aliyah Kurikulum 2013," 146-47.

قال أزهار إنَّ الكتاب التعليمي له دورٌ كبيرٌ في عملية التعلم، لذلك يجب أن يكون هذا الكتاب عالي الجودة. وللحصول على كتاب عالي الجودة، من الضروري إجراء تقييم، لأن التقييم سيوفر ملاحظات نقدية نحو التحسين والتطوير. لتقييم مدى ملائمة محتوى الكتاب التعليمي عند نظام وزير التربية والتعليم، هناك جوانب يجب تقييمها، وهي: المحتوى/المادة، اللغة، تقديم المادة، والرسومات. تفاصيل هذه الجوانب هي كما يلي:^{٥٩}

(أ) جانب المحتوى/المادة: يُعتبر جانب المحتوى من أهم عناصر تقييم الكتاب التعليمي، حيث يجب أن يضمن صحة ودقة المعلومات المعروضة. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي تحديث البيانات والمفاهيم بانتظام لتتماشى مع التطورات الحديثة. يجب أن يسهم المحتوى في دعم تحقيق الأهداف التعليمية الوطنية من خلال توفير معلومات ومفاهيم دقيقة ومبنية على مصادر علمية صحيحة سواء من الناحية النظرية أو التجريبية. كما ينبغي أن يشجع المحتوى الطلبة على تنمية مهارات التفكير المستقل والابتكار، فضلاً عن تحفيزهم على تطوير قدراتهم الذاتية لتحقيق نجاح أكاديمي وشخصي.

(ب) جانب اللغة: - يعتبر استخدام اللغة عاملاً رئيسياً في نجاح الكتاب التعليمي. يجب أن تكون اللغة المستخدمة دقيقة من حيث الإملاء والمفردات والجمل وال فقرات، وأن تكون واضحة ومباشرة وسهلة الفهم، مع مراعاة مستوى نمو الطلبة. من المهم أيضاً تضمين أمثلة عملية سواء بالنصوص أو الصور، تكون مناسبة لمستوى فهم القراء وقادرة على توصيل المفاهيم المعروضة بوضوح. اللغة الفعالة تساهم في جعل الكتاب وسيلة تعليمية مفيدة وجذابة في آن واحد.

⁵⁹ Azhar, "Buku Ajar," 6.

(ج) جانب تقديم المادة: - يتطلب تقديم المادة في الكتاب التعليمي اتباع أسلوب جذاب وممتع لضمان بقاء اهتمام الطلبة واستمرار مشاركتهم في عملية التعلم. يجب أن تكون المادة منظمة بشكل متماسك، ومباشرة، وسهلة الفهم، وتحتوي على عناصر تفاعلية تشجع الطلبة على التفكير والمشاركة. كذلك، ينبغي استخدام الرسوم التوضيحية سواء كانت نصوصاً أو صوراً بطريقة جذابة تتناسب مع مستوى نمو القراء، بحيث تساهم في توضيح المادة المعروضة وتبسيط المفاهيم المعقدة.

(د) جانب الرسوم: - تلعب الرسوم التوضيحية دوراً مهماً في تحسين تجربة التعلم، لذا يجب أن يتناسب حجم الكتاب مع مستوى نمو الطلبة ومحتوى المادة. ينبغي تنسيق عناصر الغلاف بشكل مناسب ومتناسك بحيث يعكس مضمون الكتاب ويجذب القارئ. كما يجب أن تكون الألوان المستخدمة متوازنة وتساعد على توضيح العناصر المختلفة في التصميم. يجب اختيار الخطوط وأحجامها بعناية بحيث تكون سهلة القراءة وتتناسب مع مستوى نمو الطلبة. وأخيراً، يجب أن تكون الرسوم المختارة قادرة على توصيل الرسائل والمفاهيم المقصودة بوضوح وفعالية.

ب - اللغة العربية

١ - علم الصرف

يُعدّ علمُ الصرف أحدَ فروع علوم اللغة العربية التي تختصّ بدراسة بنية الكلمة وتحليلها من حيث أصالة حروفها وزيادتها ونقصانها واستبدالها، إضافةً إلى ما يطرأ عليها من تغيّرات صرفية مختلفة، سواء أكانت تغيّرات في الصيغة أم في الهيئة. ولا يقتصر اهتمام علم الصرف على دراسة الكلمة بوصفها وحدةً معزولة، بل يتجاوز ذلك إلى النظر في تحولاتها داخل سياق

الجملة، لما لهذه التحوّلات من أثر في تحديد المعنى والدلالة الوظيفية للكلمة. ومن ثمّ، فإن دراسة علم الصرف تُعدّ أساساً لفهم العلاقات بين الصيغة والمعنى، وتُسهم في تمكين المتعلّمين من إدراك كيفية تشكّل الكلمات واستعمالها استعمالاً صحيحاً في السياقات اللغوية المختلفة.⁶⁰

من بعض أهمية علم الصرف في اللغة العربية أن كثيراً من مباحث اللغة والنحو والإملاء تعتمد عليه. فالذين يعملون في هذه المجالات يحتاجون إلى علم الصرف لفهم بنية الكلمات وتطبيق قواعدها. وهو يسهم في إثراء المفردات من خلال تزويد المتعلمين بكلمات جديدة وطرق متنوعة للتعبير عن أنفسهم. علم الصرف هو العلم الذي يدرس التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة نتيجة تغير المعنى، أو بعبارة أخرى: كل تغير في شكل الكلمة يتبعه تغير في المعنى. وكما ذكر بعض علماء الصرف، ينبغي تقديم تعلم علم الصرف على تعلم علم النحو، ليس لأنه أفضل منه، بل لأنه يبحث في حقيقة الكلمة وحالتها بشكل منفصل، دون النظر إلى موقعها في الجملة. ومن هنا، يمكننا أن نفهم أن هذا العلم مهم للغاية، بل يجب على دارسي اللغة العربية أن يتعلموه قبل علم النحو. لذلك، تسعى الباحثة إلى دراسة علم الصرف من حيث تطورات ونظرياته والاستفادة منه في تعليم اللغة العربية.⁶¹

بعد إتقان علم الصرف ضرورياً لفهم اللغة العربية بشكل صحيح. فهو يساعد المتعلمين على فهم كيفية تكوين الكلمات وتغير أشكالها،

⁶⁰ M Imam Fakhurrozy, "Nahwu Dan Shorof Perspektif Pembelajaran Bahasa Kedua," 2018, 105.

⁶¹ Elok Rufaiqoh, "علم الصرف : تطورات ونظرياته والاستفادة منه لتعليم اللغة العربية," *FASHOHAH: Jurnal Ilmiah Pendidikan Bahasa Arab* 2, no. 2 (2022): 101.

بالإضافة إلى التعرف على معانيها الأساسية. كما يسهم في تجنب الأخطاء عند فهم المعنى، لأن التغيرات الصرفية غالبًا ما تؤدي إلى تغير في المعنى، وبالتالي يضمن الاستخدام الصحيح للكلمات وفقًا للسياق. علاوة على ذلك، فإن علم الصرف يسهل على المتعلمين تحسين مهارات القراءة والكتابة؛ فعند القراءة يمكنهم التعرف بسرعة على أشكال الكلمات المختلفة، وعند الكتابة يمكنهم تصريف الكلمات بدقة وفقًا للقواعد الصحيحة. إضافة إلى ذلك، يعتبر علم الصرف أساسًا لفهم قواعد النحو بشكل جيد، مثل تحديد مواقع الإعراب للكلمات داخل الجملة. ومن خلال دراسة أنماط تغير الكلمات، يمكن للمتعلمين توسيع مفرداتهم بسهولة وفهم كيفية تكوين كلمات جديدة من الجذر ذاته، مما يعزز من استيعابهم للغة العربية.^{٦٢}

٢- علم النحو

النحو في اللغة له ستة معانٍ، هي القصد أي التوجه والنية، والجهة أي الاتجاه والمكان، والقسم أي النوع والصنف، والبعض أي جزء من كل، والمثل أي الشبيه والنظير، والمقدار أي الكمية والقدر.^{٦٣}

يُعرّف سياريّف علم النحو بأنّه العلم الذي يدرس العلاقات القائمة بين الكلمات والعبارات، وكذلك العلاقات بين الجمل والكلمات، وبين العبارات بعضها ببعض، وبين الجمل بعضها ببعض. ويُبرز هذا التعريف أن علم النحو لا يقتصر على دراسة الكلمة منفردة، بل يهتم بتحليل الروابط

⁶² Kuswoyo, "مطالب أهمية إتقان الصرف في تعلم اللغة العربية", *Jiluna Arabiyah: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan Bahasa Arab* 1, no. 2 (Juni 2024): 89–90.

⁶³ Kamaluddin, "علم النحو وأهميته في استنباط الأحكام الفقهية", t.t., 39.

التركيبية التي تنظّم الوحدات اللغوية داخل البناء اللغوي العام. وبناءً على ذلك، فإن تعلّم علم النحو يعني تعلّم القواعد التي تحكم ترتيب الكلمات والعبارات داخل الجمل، وفهم وظائفها الإعرابية ودلالاتها التركيبية، بما يضمن سلامة التراكيب اللغوية ودقّة المعنى في الاستعمال اللغوي.^{٦٤}

من حيث الاصطلاح، يوضح كريدالاكسنا أن النحو (التركيب النحوي) هو "ترتيب الكلمات وعلاقاتها بعضها ببعض، أو مع وحدات لغوية أكبر منها في اللغة." ويضيف: "إنّ أصغر وحدة في هذا المجال (النحو) هي الكلمة". وقد قدّم فرهار تعريفاً مشابهاً، حيث يرى أن النحو هو "تجميع الكلمات لتشكيل العبارات أو الجمل، وتكوين الجمل لتشكيل الخطاب". في اللغة العربية، يُعدّ تنظيم الكلمات داخل الجملة، أو تنظيم الجمل داخل النص أو الخطاب، من موضوعات علم النحو. ولا تقتصر هذه العلاقات على توليد المعاني النحوية فحسب، بل تؤثر أيضاً في الشكل الإعرابي النهائي لكل كلمة، وهو ما يُعرف بالإعراب. ومع ذلك، ينبغي التنبيه إلى أن علم النحو أوسع من مفهوم الإعراب وحده، لأن الإعراب لا يمثل إلا جزءاً من موضوعات هذا العلم.^{٦٥}

يُعدّ تحديد الهدف من أبرز العناصر في كلّ عملٍ تربوي، ويكتسب هذا الأمر أهميّة خاصة في تعليم النحو، ولا سيّما للناطقين بغير العربية. فقد أكّد الخليفة أنّ الهدف الأساسي من تعليم النحو يتمثّل في تمكين المتعلّمين من استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً، خالياً من الأخطاء في النطق

⁶⁴ Fakhurrozy, "Nahwu Dan Shorof Perspektif Pembelajaran Bahasa Kedua," 105.

⁶⁵ Sakholid Nasution, *Pengantar Linguistik Bahasa Arab*, 1 ed. (Plumbungan, RT 05 RW 02 No. 28 Sukodono, Sidoarjo, Jawa Timur, Indonesia: CV. LISAN ARABI, 2017), 132.

أو الكتابة. ويتسق هذا الرأي مع ما صرح به مذكور، إذ يرى أنّ الغاية من دراسة قواعد النحو هي تدريب الأذن واللسان والقلم، أي تمكين الفرد من مهارات الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة بصورة سليمة.

وفي السياق نفسه، يوضح الخطيب أنّ علم النحو لا يُعدّ غايةً في ذاته، وإنّما هو وسيلة لفهم المعاني وتحقيق سلامة التعبير اللغوي. ويرى أنّ القواعد التي لا تظهر آثارها إلا في الاستعمال التطبيقي الفعلي يمكن أن تظلّ من اختصاص علماء اللغة، أمّا في الجانب التعليمي التطبيقي، فيكفي التركيز على النحو الوظيفي بالقدر الذي يلبي حاجات المتعلّمين في الكتابة أو الحديث. ويؤكد هذا التوجّه أنّ تعليم النحو ينبغي أن يكون موجّهًا نحو الوظيفة والاستعمال، لا نحو الحفظ النظري المجرد.^{٦٦}

٣- علم الدلالة

تُشير الدلالة في أصل معناها إلى إرشاد شخصٍ يطلب المعرفة إلى أمرٍ مقصودٍ لم يكن ظاهرًا أو واضحًا له من قبل، ومن هنا يكون الدليل وسيلةً للإرشاد إلى معنى خفيٍّ أو مجهول يحتاج إلى بيان وتوضيح. ويتميّز هذا المعنى بطابع الغموض والخفاء في بدايته، ثمّ لا يلبث أن ينكشف من خلال العلامات أو القرائن التي تدلّ عليه، كما ورد الإشارة إلى ذلك في الآية الكريمة. وعلى هذا الأساس، تُعرّف الدلالة بأنّها العلاقة القائمة بين الدالّ والمدلول، وهي علاقة تلازمية لا يمكن تصوّر أحد طرفيها دون الآخر؛ فلا يتحقّق الدالّ إلا بمدلوله، ولا يُدرك المدلول إلا من خلال دالّه.

^{٦٦} 2016, "نموذج تدريس النحو لمهارة الكتابة العربية", Sahkholid Nasution, Akmal Walad, dan Zulheddi, 862.

وبذلك، تقوم الدلالة على ارتباطٍ عضويٍّ وثيق بين اللفظ والمعنى، يجعل

الفصل بينهما أمرًا متعذرًا في التحليل اللغوي والدلالي.^{٦٧}

بالنسبة لمتعلمي اللغة، تُسهم المعرفة الدلالية في توفير مجموعة من المبادئ النظرية التي تساعد على تحليل اللغة التي يتعلمونها، وفهم المعاني التي تحملها الوحدات اللغوية في سياقاتها المختلفة، مما يعزز قدرتهم على تفسير النصوص واستيعاب المقاصد التعبيرية بدقة أكبر. أمّا بالنسبة لمعلمي اللغة، فإنّ المعرفة الدلالية تقدّم فوائد نظرية وتطبيقية في آنٍ واحد؛ فمن الناحية النظرية، تساعد النظريات الدلالية على بناء فهمٍ أعمق لطبيعة اللغة وبنيتها المعنوية، وهو ما ينعكس إيجابًا على اختيار طرائق التدريس المناسبة. ومن الناحية العملية، تُسهم هذه المعرفة في تيسير عملية التعليم من خلال تمكين المعلم من شرح المعاني، وتوضيح الفروق الدلالية، وربط الألفاظ بسياقات استعمالها الفعلية.

أمّا بالنسبة لعامة الناس، فإنّ الاعتماد على الأسس الدلالية يظلّ أمرًا ضروريًا لفهم عالمٍ تتزايد فيه المعلومات وتتدفّق فيه الخطابات اللغوية بوتيرة متسارعة، إذ تمكّنهم هذه الأسس من تفسير الرسائل اللغوية تفسيرًا واعيًا، والتمييز بين المعاني الظاهرة والضمنية، والتعامل مع اللغة بوصفها أداةً للفهم والتواصل في الحياة اليومية.^{٦٨}

وفقًا لتشاي، وبلاستناد إلى نوع الدلالات، يمكن تصنيف المعنى إلى نوعين رئيسين، هما: المعنى المعجمي والمعنى النحوي. ويُقصد بالمعنى المعجمي ذلك المعنى الأساسي الذي تحمله الكلمة في ذاتها، والذي يرتبط مباشرةً بمرجعها في الواقع، أي المعنى الذي يتطابق مع نتائج الملاحظة بالحواس، ويعبر عن مفاهيم حقيقية وملموسة

⁶⁷ 2020, 2, "شهرزاد بن يوسف, "محاضرات في علم الدلالة

⁶⁸ Erta Mahyudin, *Kajian Linguistik Bahasa Arab* (Jakarta: Publica Institute Jakarta, 2020), 20.

في حياتنا اليومية. ويُعدّ هذا النوع من المعنى أساساً لفهم المفردات بوصفها وحدات دلالية مستقلة.

أمّا المعنى النحوي، فهو المعنى الذي لا ينشأ من الكلمة منفردة، بل يتكوّن نتيجة العمليات النحوية التي تخضع لها الكلمة داخل السياق اللغوي، مثل عملية الاشتقاق، وعملية التكرار، وعملية التركيب. ويتحدّد هذا المعنى من خلال العلاقات التي تربط الكلمات بعضها ببعض داخل الجملة، وما يترتّب على ذلك من وظائف نحوية ودلالات سياقية. ومن ثمّ، فإنّ المعنى النحوي يُسهم في توسيع المعنى المعجمي وتوجيهه، بما ينسجم مع البنية التركيبية والسياق الاستعمالي للغة.⁶⁹

ج- نظرية اكتساب اللغة الثانية

وتُعدّ اللغة العربية من اللغات التي يحظى بها اهتمامٌ واسع كلغة ثانية، لما لها من قيمة تاريخية وثقافية ودينية كبيرة، الأمر الذي يجذب العديد من الأفراد الراغبين في اكتساب مهاراتها اللغوية. ويتضمن اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية مجموعةً من العوامل المعقدة، بما في ذلك الدوافع، وتأثير اللغة الأم (L1)، والعوامل الاجتماعية، والعوامل المعرفية. وقد أسهمت الدراسات السابقة في تقديم فهمٍ مهم لهذه العوامل وتأثيرها على عملية اكتساب اللغة العربية. وفي إطار الدراسات النفس-لغوية، يُشكّل فهم الجوانب النفسية والمعرفية في اكتساب اللغة العربية محوراً رئيسياً للبحث. يشمل ذلك فهم دوافع الأفراد في تعلم اللغة العربية، وكذلك تأثير اللغة الأم (L1) والعوامل الاجتماعية على اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية. ومن خلال فهم هذه العوامل، يمكن تحسين الأساليب والاستراتيجيات التعليمية الفعّالة في تدريس اللغة

⁶⁹ Surianti Nafinuddin, "Pengantar Semantik (Pengertian, Hakikat, Jenis)," t.t., 10.

العربية كلغة ثانية. ويهدف ذلك إلى الحصول على فهمٍ شامل للعوامل الدافعة، وتأثير اللغة الأم، والعوامل الاجتماعية في عملية اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية.^{٧٠}

من بين النظريات المختلفة التي تطوّرت في مجال اكتساب اللغة الثانية، تُعدّ النظرية التي قدّمها رود إليس واحدةً من النظريات المؤثرة والتي تتمتع بدرجة عالية من الصلة بالممارسات التعليمية للغة. فإليس هو لغوي بارز في مجال اكتساب اللغة الثانية (Second Language Acquisition – SLA)، وقد درس بعُمق العلاقة بين العمليات المعرفية، والبنى اللغوية، وتعليم اللغة. ومن خلال مفاهيمه، قدّم إليس إطاراً مفاهيمياً شاملاً لفهم كيفية تطوير المتعلّمين للكفاءة اللغوية في اللغة الثانية بشكل تدريجي.

(أ) المفاهيم العامة لاكتساب اللغة الثانية وفقاً لرود إليس

يشرح رود إليس أن اكتساب اللغة الثانية هو عملية معقدة تنطوي على تفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية. ويحدث اكتساب اللغة الثانية عندما يكتسب الفرد لغةً جديدة بعد إتقانه للغة الأم (LI)، سواء من خلال التجربة الطبيعية أو من خلال التعلم الرسمي في الصف الدراسي. وعلى عكس وجهة نظر كراشن التي تفصل بشكل واضح بين الاكتساب (acquisition) والتعلّم (learning) يرى إليس أن العمليتين ليستا منفصلتين تماماً، بل تكملان بعضهما البعض.^{٧١}

الهدفُ الرئيسي لنظرية رود إليس هو توضيح كيفية اكتساب المتعلّمين للغة الثانية، والعوامل التي تؤثر على هذه العملية، ولماذا توجد فروق في الكفاءة بين الأفراد عند تحقيق إتقان اللغة.

⁷⁰ Maryam Nur Annisa dkk., "Pemerolehan Bahasa Arab sebagai Bahasa Kedua (Kajian Psikolinguistik)," `A Jamiy: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab 12, no. 2 (2023): 472, <https://doi.org/10.31314/ajamiy.12.2.468-484.2023>.

⁷¹ Rod Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, 2 ed. (Oxford University Press, 2015), 20.

١- عملية اكتساب اللغة الثانية

يرى رود إليس أنّ اكتساب اللغة الثانية لا يحدث بصورة خطيّة أو متسلسلة على نحوٍ آليّ، بل يتمّ من خلال عملية ديناميكية ومتقلّبة تتأثّر بتفاعل عوامل متعدّدة داخل المتعلّم وخارجه. وتقوم هذه العملية على ثلاثة مكوّنات رئيسة مترابطة، تتمثّل في المدخلات اللغوية التي يتعرّض لها المتعلّم، والعمليات العقلية الداخلية التي يعالج من خلالها هذه المدخلات، ثمّ المخرجات اللغوية التي تعبّر عن تطوّر كفايته اللغوية تدريجيّاً:^{٧٢}

أ) المدخل

وفقاً لإليس، يُعدّ المدخل المصدر الرئيس لاكتساب اللغة، بشرط أن يكون هذا المدخل قابلاً للفهم (*Comprehensible Input*) ومع ذلك، ليس كل مدخل يتحوّل تلقائياً إلى ما يُعرف بالاستيعاب (*intake*)، أي المادة التي يقوم المتعلّم بمعالجتها فعليّاً. ولكي يكون المدخل فعّالاً، يحتاج المتعلّم إلى الانتباه إلى شكل اللغة (*Noticing*) والحصول على التغذية الراجعة خلال عملية التواصل.

ب) التفاعل

يلعب التفاعل دوراً مهماً في تحويل المدخل (*input*) إلى استيعاب فعليّ (*intake*). وبالاستناد إلى فرضية التفاعل (*Interaction*) (*Hypothesis* والنظرية الاجتماعية-الثقافية *Socio-Cultural*) (*Theory*)، يؤكد إليس على أهمية التفاعل بين الأشخاص، سواء كان بين المعلم والطالب أو بين الطلاب أنفسهم، وكذلك التفاعل الداخلي (*Intrapersonal*) من خلال التأمل الذهني للفرد. ومن خلال

⁷² Ahmad Syairofi dkk., "Emancipating SLA Findings to Inform EFL Textbooks: A Look at Indonesian School English Textbooks," *The Asia-Pacific Education Researcher*, advance online publication, 12 Januari 2022, 4, <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00642-9>.

التفاوض حول المعنى (*Negotiation of Meaning*)، يقوم المتعلم بتصحيح الأخطاء، وتعميق فهم بنية اللغة، وتحسين دقة التواصل.

(١) الإنتاج اللغوي

استنادًا إلى فرضية الإنتاج (*Output Hypothesis*) لسوين، التي دمجها إليس في إطار عمله، يُعدّ الإنتاج اللغوي (*output*) وسيلة للتدريب وأداة للتأمل اللغوي. فعندما يقوم المتعلم بإنتاج اللغة، يُدرك الفجوة بين المعرفة التي يمتلكها وشكل اللغة المستهدفة (*Noticing the Gap*)، مما يعزز عملية الاكتساب.

(ب) مفهوم اللغة الوسيطة (*Interlanguage*)

من أهم إسهامات إليس دراسته حول مفهوم اللغة الوسيطة، وهي نظام لغوي مؤقت يطرّره المتعلم أثناء السعي لإتقان اللغة المستهدفة. وتتميز اللغة الوسيطة بالطابع الديناميكي وتتطور مع مرور الوقت، متأثرةً بالعوامل الداخلية (العمليات المعرفية والاستدلال اللغوي) والعوامل الخارجية (التعرض للمدخلات اللغوية والتغذية الراجعة من البيئة). ويؤكد إليس أن اللغة الوسيطة لا ينبغي اعتبارها أخطاءً، بل هي مرحلة طبيعية في عملية اكتساب اللغة. فالأخطاء اللغوية في الواقع تدل على أن المتعلم يختبر فرضياته حول بنية اللغة المستهدفة.^{٧٣}

(ج) التعلم الضمني والصريح (*Implicit and Explicit Learning*)

ينبع التمييز بين التعلم والمعرفة الضمنية والصريحة من مجال علم النفس المعرفي، لذا من المناسب أن يبدأ البحث حول هذين المفهومين

⁷³ Ismail dan Fitria, "A Review of Rod Ellis's Contributions to Second Language Acquisition and Language Teaching," 103.

بالإشارة إلى هذا المجال. وقد ميّز علماء النفس المعرفي بين التعلم الضمني والصريح من خلال طريقتين رئيسيتين:

يحدث التعلم الضمني دون أن يتطلب مشاركة كبيرة من الموارد الانتباهية المركزية (Central Attentional Resources). وبذلك، تكون المعرفة الناتجة ذات طابع شبه رمزي (Subsymbolic)، وتعكس الحساسية الإحصائية تجاه بنية المادة التعليمية التي تم اكتسابها. على النقيض من ذلك، يشمل التعلم الصريح عادةً عملية حفظ سلسلة من الحقائق بشكل متتابع، وبالتالي يتطلب استخدام الذاكرة العاملة (Working Memory) بشكل مكثف. ونتيجة لذلك، يحدث هذا النوع من التعلم بشكل واعٍ، وينتج معرفة ذات طابع رمزي (Subsymbolic)، أي يتم تمثيلها بصيغة صريحة.

في التعلم الضمني، لا يدرك المتعلم عملية التعلم الجارية، رغم أنّ نتائجها يمكن ملاحظتها من خلال الاستجابات السلوكية التي يُظهرها. وبعبارة أخرى، لا يستطيع المتعلم التعبير شفهيًا عما تعلّمه. أما في التعلم الصريح، فيكون المتعلم مدركًا لما اكتسبه، ويمكنه التعبير شفهيًا عما تعلّمه.^{٧٤}

(د) النهج المعتمد على الشكل (Pendekatan Focus on Form)

في السياق التربوي، طوّر إليس مفهوم النهج المعتمد على الشكل، وهو نهج يوازن بين طلاقة التواصل (Fluency) ودقة اللغة (Accuracy). ويُعتبر تطبيق استراتيجية FonF تجسيدًا لمبادئ نظرية اكتساب اللغة الثانية، حيث تؤكد على أن الانتباه إلى الشكل يجب أن يظهر بشكل عارض أثناء استخدام اللغة بطريقة ذات معنى. وبذلك، يربط FonF بين النهج البنيوي

⁷⁴ Hayo Reinders dkk., *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (Multilingual Matters, 2009), 3, <https://doi.org/10.21832/9781847691767>.

والنهج التواصلي في تعليم اللغة، بحيث لا يركز الطلبة فقط على استخدام اللغة للتواصل، بل يولون اهتماماً أيضاً لدقة الأشكال اللغوية التي يستخدمونها. في بعض الحالات، يمكن مقارنة المهمة المركزة بالنهج المعتمد على الأشكال (Focus on Forms) نظراً لأن البنى اللغوية المستخدمة قد تم تحديدها مسبقاً. ومع ذلك، يؤكد إليس على وجود فروق رئيسية بين المهمة المركزة والطريقة التقليدية للتركيز على الأشكال.

أولاً، يجب أن تلتزم المهمة المركزة بالمعايير العامة لأي مهمة، وهي:

- (١) أن يكون لديها تركيز رئيسي على المعنى؛
 - (٢) أن تتضمن وجود فجوة معرفية (Knowledge Gap)؛
 - (٣) أن تتطلب من المتعلم الاعتماد في الغالب على موارده الخاصة؛
 - (٤) وأن يكون لها ناتج محدد بوضوح، بخلاف استخدام اللغة نفسه.
- ثانياً، لا يتم إعلام المتعلم بشكل صريح بالبنية اللغوية المستهدفة التي تتركز عليها المهمة.^{٧٥}

يحدث التركيز على الشكل (Focus on Form - FonF) في سياق الأنشطة التعليمية التي يبقى فيها المعنى هو المحور الرئيس، غير أن هناك سعياً متعمداً لجذب الانتباه إلى شكل اللغة. لذلك، فإن FonF لا يُعدّ منهجاً تعليمياً مستقلاً، بل هو مجموعة من التقنيات التي تُستخدم في السياقات التواصلية من قبل المعلم و/أو المتعلم لتوجيه الانتباه - بشكل ضمني أو صريح، وغالباً لفترات وجيزة - إلى الأشكال اللغوية التي تُسبب صعوبة للمتعلمين. ويمكن أن يكون التركيز على الشكل مخططاً له مسبقاً، بحيث

⁷⁵ M Van De Gutche, *Focus On Form In Task-Based Language Teaching* (2015), 15.

يستهدف سمة لغوية واحدة أو أكثر تمّ تحديدها مسبقاً، كما يمكن أن يكون عرضياً (غير مقصود)، أي يظهر استجابةً لمشكلة تواصلية أو لغوية تنشأ عندما يركّز المتعلّم على نقل المعنى.

يمكن أن تكون أنشطة التركيز على الشكل تفاعلية أو غير تفاعلية، كما يمكن أن تشمل الإنتاج اللغوي أو الاستقبال اللغوي. وتُستخدم هذه التقنيات في كلّ من المقاربتين الصريحة والضمنية لتعليم اللغة. وعلاوةً على ذلك، يمكن تطبيق التركيز على الشكل قبل تنفيذ المهمة التواصلية أو أثناء تنفيذها.^{٧٦}

د- تركيب نظرية رود إيليس بوصفها أساساً لتحليل الكتاب

في البيان السابق قد يرى رود إيليس في إطار دراسات اكتساب اللغة الثانية، أن عملية تعلّم اللغة تقوم على تفاعل مستمر بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة، ويتجلى هذا التفاعل عبر أنماط متعدّدة من الأنشطة التعليمية. ويُعدّ آرثر ريبير من أوائل من استخدم مصطلح التعلّم الضمني للإشارة إلى عملية يكتسب فيها المتعلمون معرفةً بنظام معقّد من المثيرات تحكمه قواعد، من دون نيةٍ مسبقة للتعلّم ومن دون وعيٍ صريح بالمعرفة المكتسبة. وفي المقابل، يدلّ التعلّم الصريح على اكتساب معرفة واعية، وغالباً ما يرتبط بمواقف تعليمية مقصودة، مثل توجيه المتعلمين لاكتشاف قواعد أو أنماط لغوية بعينها.^{٧٧}

يُسجّل لرود إيليس إسهامٌ علميٌّ بارز يتمثّل في تطوير تصوّر واضح لخطط العمل التعليمية، حيث تُقدّم هذه الخطط بوصفها أطراً بيداغوجية تنظّم

⁷⁶ Rod Ellis, "Focus on Form: A Critical Review," *Language Teaching Research* 20, no. 3 (2016): 7, <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>.

⁷⁷ Patrick Rebuschat, ed., *Implicit and Explicit Learning of Languages*, vol. 48, *Studies in Bilingualism* (John Benjamins Publishing Company, 2015), 13, <https://doi.org/10.1075/sibil.48>.

العلاقة بين المدخلات اللغوية، والأنشطة التعليمية، والمخرجات المتوقعة من التعلّم. وتهدف هذه الأطر إلى توجيه العملية التعليمية على نحوٍ يضمن تحقيق أقصى قدر ممكن من اكتساب اللغة، من خلال تنسيق عناصر التعلّم وتكاملها بما ينسجم مع مبادئ اكتساب اللغة الثانية.

في هذا الإطار، يميّز إليس بين اتجاهين رئيسين في تعلّم اللغة، هما خطط العمل الموجهة نحو المعرفة (*knowledge-oriented work plans*) وخطط العمل الموجهة نحو الاستخدام (*use-oriented work plans*). وينطلق هذا التمييز من افتراض مفاده أنّ ليس جميع أنشطة صفّ اللغة تهدف إلى الغاية نفسها؛ فبعضها يُصمّم لبناء الفهم بالنظام اللغوي، في حين يهدف بعضها الآخر إلى تعزيز استخدام اللغة استخدامًا تواصلًا. ولا يُنظر إلى هذين الاتجاهين بوصفهما متعارضين، بل يُفهمان على أنّهما متكاملان، إذ إنّ اكتساب اللغة بصورة فعّالة يتطلّب الانخراط في كليهما.^{٧٨}

تتعلّق خطط العمل الموجهة نحو المعرفة في المقام الأوّل بتطوير المعرفة الصريحة بالبنية اللغوية، في حين تُعنى خطط العمل الموجهة نحو الاستخدام بتطوير المعرفة الضمنية الناتجة عن معالجة اللغة في مواقف الاستعمال الفعلي. وتُسهم عملية رسم هذه الخطط في تحليل الكتب التعليمية أو المقرّرات الخاصة بتعليم اللغة العربية، إذ تتيح للباحث الكشف عن التوجّه البيداغوجي الغالب في المادّة، وهو توجّه يركّز على عرض القواعد وشرحها، أم توجّه يمنح حيّزًا أكبر لممارسة اللغة وتوظيفها.^{٧٩}

تُستَخدم نظرية رود إيليس في هذا الجزء بوصفها إطارًا تحليليًا لقراءة كيفية عرض المادّة التعليمية في كتاب النحو الواضح، لا للحكم على نتائج اكتساب اللغة ذاتها. وتنطلق خطة العمل التحليلية من عددٍ من المفاهيم الأساسية في نظرية إيليس، ولا سيما التمييز بين التعليم الصريح والتعليم الضمني، وطريقة تقديم القاعدة

⁷⁸ Reinders dkk., *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, 7.

⁷⁹ Syairofi dkk., "Emancipating SLA Findings to Inform EFL Textbooks," 4.

اللغوية، ونمط تنظيم المادة وتسلسلها. وبناءً على ذلك، يركّز التحليل في الفصل الرابع على رصد أنماط عرض المادة، مثل موقع القاعدة بالنسبة للأمثلة، وطبيعة الشرح النحوي المستخدم، ومدى اعتماد الكتاب على الشرح المباشر للمفاهيم النحوية أو على توجيه المتعلّم إلى استنتاجها. كما تُستثمر بعض المبدئات إيليس ذات الصلة بالتعليم الصريح بوصفها أدوات وصفية لفهم التوجّه التعليمي للكتاب، دون تجاوز ذلك إلى تقييم فاعلية هذه الأساليب في تحقيق الاكتساب اللغوي. وبهذه الخطة، تُحدّد حدود التحليل بوضوح، بحيث يظلّ هذا الجزء متمحورًا حول كيفية تقديم المادة النحوية، تمهيدًا للانتقال في الجزء اللاحق إلى تحليل دور الأنشطة التعليمية في دعم اكتساب اللغة الثانية.^{٨٠}

١- الإطار النظري لتحليل تقديم المحتوى في كتاب النحو الواضح

(أ) خطط العمل الموجهة نحو المعرفة / التوجّه المعرفي

(١) تقديم المعرفة

يقصد بتقديم المعرفة (knowledge-telling) نمطًا من أنماط تخطيط التعلّم يقوم على تقديم المعرفة اللغوية للمتعلّمين تقديمًا مباشرًا.^{٨١} وفي هذا النمط، يحتلّ المعلّم أو الكتاب التعليمي موقع المصدر المركزي للمعلومات اللغوية، بينما يكتسب المتعلّمون القواعد من خلال الشرح الصريح. ويؤكد إيليس أنّ هذا النمط يركّز أساسًا على تكوين المعرفة الصريحة، أي المعرفة الواعية بقواعد اللغة التي يمكن شرحها والتعبير عنها بصورة لفظية.

⁸⁰ Syairofi dkk., "Emancipating SLA Findings to Inform EFL Textbooks," 4-5.

⁸¹ Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, 206.

يُبيّن رود إليس في مناقشته لدور المعرفة الصريحة في اكتساب اللغة الثانية أنّ التوجّه القائم على المعرفة الصريحة يركّز على إبراز أهمية التعليم المباشر للقواعد اللغوية. ويفترض هذا التوجّه أنّ امتلاك المتعلّم وعيًا صريحًا بالبنى النحوية والقواعد اللغوية يمكن أن يساهم في دعم عملية تعلّم اللغة وتوجيه استخدامها، ولا سيّما في المراحل الأولى من التعلّم. غير أنّ إليس يؤكّد في الوقت نفسه أنّ هذه المعرفة الصريحة لا تتحوّل تلقائيًا إلى معرفة ضمنيّة، بل تحتاج إلى شروط تعليمية وتفاعلية معيّنة كي يكون لها أثر فعّال في الاكتساب اللغوي.

وتُظهر الدراسات التجريبية ذات الصلة أنّ تطبيق هذا التوجّه قد يتجلّى في مجموعةٍ من الأنشطة التعليمية المتنوّعة، من بينها تقديم القواعد والتعريفات النحوية بصورة صريحة قبل مرحلة التدريب والتطبيق، واستخدام اللغة المبتالغوية في شرح الوظائف النحوية والعلاقات التركيبية، فضلًا عن توظيف تدريبات تحليلية تتطلّب من المتعلّمين تحديد العناصر النحوية داخل الجمل أو تصنيفها وفق خصائصها الوظيفية. وتساهم هذه الأنشطة في تنمية الوعي اللغوي لدى المتعلّمين، وتعزيز قدرتهم على ملاحظة البنى النحوية وفهمها فهمًا واعيًا في سياق تعلّم اللغة.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصّل إليه روبرت ديكيزر، إذ يوضّح أنّ الأنشطة التعليمية التي تركّز على الشرح الصريح للقواعد، إلى جانب التدريبات المنظّمة والخاضعة للضبط، تؤدّي دورًا محوريًا في تنمية وعي المتعلّمين بالشكل اللغوي. ويبرز هذا الدور بوجه خاص عند التعامل مع التراكيب النحوية ذات الدرجة العالية من التعقيد،

حيث تسهم هذه الأنشطة في مساعدة المتعلمين على ملاحظة البنى اللغوية وفهمها فهمًا واعيًا، بما يدعم عملية تعلّم اللغة واستخدامها استخدامًا أدقّ.^{٨٢}

في سياق تعليم اللغة العربية، ولا سيّما في مادة النحو، يمكن أن يتجلّى التوجّه الموجه نحو المعرفة (knowledge-oriented) في عددٍ من الممارسات التعليمية، من أبرزها عرض تعريفات القواعد النحوية، مثل المبتدأ والخبر، وشرح خصائصهما ووظائفهما التركيبية بصورة صريحة. كما يظهر هذا التوجّه في توظيف التمارين التحليلية التي تتطلّب من المتعلمين تحديد مواقع الكلمات داخل الجملة، وبيان وظائفها النحوية، وإعرابها إعرابًا صحيحًا، بما يسهم في تنمية الوعي اللغوي وتعزيز الفهم الواعي للبنية النحوية.

(٢) اكتشاف المعرفة

يختلف اكتشاف المعرفة (knowledge-discovering) عن نمط نقل المعرفة في كونه يؤكّد على مشاركة المتعلمين مشاركةً فعّالة في التوصل إلى القواعد اللغوية بأنفسهم، وذلك من خلال تحليل المعطيات اللغوية والتأمّل الواعي فيها. ويشير إليس إلى أنّ هذا النمط، على الرغم من عدم تقديم القواعد بصورة مباشرة في بدايته، يظلّ معنّيًا ببناء المعرفة الصريحة، نظرًا إلى أنّ عملية الاكتشاف تتمّ بوعي وتوجيه مقصودين.

في إطار دراسات اكتساب اللغة الثانية، يتجلّى اكتشاف المعرفة (knowledge-discovering) في مجموعة من الأنشطة

⁸² Laura Batterink dan Helen Neville, "Implicit and Explicit Second Language Training Recruit Common Neural Mechanisms for Syntactic Processing," *Journal of Cognitive Neuroscience* 25, no. 6 (2013): 5, https://doi.org/10.1162/jocn_a_00354.

التعليمية، من بينها تقديم أمثلة لغوية من دون شرحٍ أولي، وتكليف المتعلّمين باستكشاف الأنماط أو الفروق بين الصيغ، فضلاً عن المناقشات التأملية التي تُسهّم في صياغة القواعد النحوية بصورة تشاركية. ويُنظر إلى هذا التوجّه على أنّه ذو فاعلية في تنمية الوعي اللغوي الفوقي وتعزيز عملية الانتباه الواعي إلى أشكال اللغة.^{٨٣}

يُطبّق اكتشاف المعرفة (knowledge-discovering) في تعليم النحو عبر أنشطة تعليمية تقوم على ملاحظة المتعلّمين للجمل الاسمية، ثمّ توصلهم إلى استنتاج سمات المبتدأ والخبر استناداً إلى البيانات اللغوية المتوفرة، على أن يتبع ذلك دور المعلّم في التحقق من هذه الاستنتاجات أو تعديلها.

يوضّح رود إليس أنّ أنشطة الاكتشاف من هذا النوع تؤدّي دوراً محورياً في بناء الصلة بين المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية. ففي هذه الأنشطة، يتمّ توجيه الانتباه الواعي للمتعلّمين نحو البنى اللغوية التي تبرز داخل مُدخل لغوي قائم على المعنى، الأمر الذي يتيح لهم ملاحظة الأشكال اللغوية في سياقاتها الاستعمالية. ويسهم هذا التفاعل بين التركيز على المعنى والانتباه إلى الشكل في تهيئة ظروف تعليمية تدعم انتقال المتعلّمين تدريجياً من الفهم الواعي للقواعد إلى استخدامٍ لغويٍّ أكثر تلقائية.

ب) المبادئ المستخدمة

تنطلق هذه الدراسة من عشرة مبادئ رئيسة في نظرية اكتساب اللغة الثانية عند رود إليس^{٨٤}، والتي تُشكّل إطاراً نظرياً عاماً لفهم طبيعة التعلم اللغوي وتعقيداته. غير أنّ توظيف هذه المبادئ في

⁸³ Ellis, "Focus on Form," 3.

⁸⁴ Syairofi dkk., "Emancipating SLA Findings to Inform EFL Textbooks," 4.

البحث الحالي لا يهدف إلى تحليل النظرية في ذاتها، ولا إلى اختبار صحتها، بل يُستخدم بوصفه أداة تحليلية لقراءة الافتراضات التربوية الكامنة وراء طريقة عرض المادة التعليمية في كتاب النحو الواضح ضمن سؤال البحث الأول على عددٍ من المبادئ التي ترتبط مباشرة بالجوانب التعليمية والتنظيمية للمادة، وهي: المبدأ الأول (P#1)، والمبدأ الثالث (P#3)، والمبدأ الرابع (P#4)، والمبدأ السابع (P#7)، في حين تُوظف المبادئ الأخرى في تحليل الإشكالية الثانية المتعلقة بدعم الأنشطة التعليمية لاكتساب اللغة الثانية.

(١) المبدأ الأول

تُشير إحدى المبادئ نظرية Rod Ellis إلى أنّ التعليم يمكن أن يُسهم في عملية اكتساب اللغة الثانية. ويُستفاد من هذا المبدأ في هذا البحث بوصفه أساساً نظرياً يبرّر دراسة المواد التعليمية بوصفها جزءاً من المدخل التعليمي في تعلم اللغة. ولا يُوظف هذا المبدأ هنا للحكم على مدى نجاح التعليم في تحقيق الاكتساب اللغوي، وإنما لتأكيد مشروعية تحليل كتاب النحو الواضح باعتباره مادة تعليمية تُقدّم في سياق تعلّم اللغة العربية. وبذلك، يقتصر دور هذا المبدأ على توفير الإطار النظري العام الذي يربط بين التعليم المنظم وتحليل طريقة عرض المادة.

(٢) المبدأ الثالث

ينصّ المبدأ آخر من المبادئ إيليس على أنّ التعليم اللغوي قد يكون صريحاً أو ضمنيّاً. ويُعدّ هذا التمييز من الركائز الأساسية في تحليل عرض المادة التعليمية، إذ يسمح بتحديد التوجّه الذي يعتمد عليه الكتاب في تقديم القواعد اللغوية. فالتعليم

الصريح يتجلى في تقديم القاعدة النحوية بصورة مباشرة ومعلنة، مصحوبة بالشرح والتعريف، في حين يقوم التعليم الضمني على عرض الأمثلة اللغوية دون التصريح بالقاعدة، مع توجيه المتعلم إلى استنتاجها. ويوظف هذا المبدأ في هذا البحث أداة تحليلية لقراءة نمط عرض المادة في كتاب النحو الواضح، ولا سيما فيما يتعلق بعلاقة الأمثلة بالقاعدة، وشكل الشرح المصاحب لها، دون الانتقال إلى تقييم أثر هذا النمط في الاكتساب اللغوي.

(٣) والمبدأ الرابع

يُبين إيليس في أحد المبدأاته أنّ التعليم الصريح يرتبط بتعلم المعرفة اللغوية الصريحة. ويُستفاد من هذا المبدأ في هذا البحث بصورة وصفية لفهم طبيعة الهدف التعليمي الذي يتبناه كتاب النحو الواضح. فاعتماد الكتاب على عرض القواعد والتعريفات النحوية يشير إلى تركيزه على بناء المعرفة النحوية الصريحة لدى المتعلم. ولا يُوظف هذا المبدأ هنا لإثبات فاعلية هذا النوع من التعليم في تحقيق الاكتساب اللغوي، بل يُستخدم لتفسير الطابع التعليمي للمادة المعروضة وطبيعة المعرفة التي يستهدفها الكتاب.

(٤) والمبدأ السابع

يفيد أحد المبدأات إيليس بأنّ التعليم اللغوي ينبغي أن يراعي مرحلة المتعلم. ويُستثمر هذا المبدأ في هذا البحث بشكل محدود لتحليل الافتراضات التربوية الضمنية في تنظيم المادة التعليمية. إذ يمكن من خلال ترتيب الموضوعات ومستوى التعقيد

اللغوي في كتاب النحو الواضح استنتاج الفئة التعليمية التي يستهدفها الكتاب من حيث المستوى اللغوي. ولا يُستخدم هذا المبدأ للحكم على مدى توافق المادة مع المراحل التطورية الفعلية للمتعلّمين، وإنما لتوصيف المنطق التعليمي الذي يحكم تنظيم المادة وتسلسلها.

٢- الإطار النظري لتحليل الأنشطة التعليمية في كتاب النحو الواضح

(أ) خطط العمل الموجهة نحو الاستخدام / التوجّه الاستعمالي

في نظرية اكتساب اللغة الثانية لدى رود إليس، تشير خططُ العمل الموجهة نحو الاستخدام (Use-Oriented Work Plans) إلى تصاميم تعليمية تضع استخدام اللغة بوصفه الوسيلة الرئيسة للاكتساب، لا مجرد إتقان المعرفة التصريحية بقواعد اللغة. وينطلق هذا التوجّه من افتراض مفاده أنّ الكفاءة اللغوية تتطوّر أساساً من خلال انخراط المتعلّمين في أنشطة تواصلية ذات معنى، تُستخدَم فيها اللغة لنقل المعنى، وإنجاز المهام، وتحقيق أهداف تواصلية محدّدة. وفي هذا السياق، يُوجّه الاهتمام الرئيس للمتعلّمين نحو المعنى ووظائف التواصل، في حين تُكتسب الأشكال اللغوية اكتساباً ضمّنيّاً من خلال التعرّض المتكرّر للمُدخل اللغوي وإنتاج المخرج اللغوي.

يوضّح إليس أنّ التوجّه الاستعمالي في خطط العمل التعليمية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتنمية المعرفة الضمنية، وهي معرفة لغوية تُكتسب وتُستخدَم بصورة تلقائية ومن دون وعي صريح أثناء فهم اللغة وإنتاجها. ولهذا السبب، تأتي الأنشطة في هذا الإطار في صورة مهامّ تواصلية، مثل الحوار، ومعالجة المشكلات، وتبادل المعلومات، ووصف

الأشياء والأحداث، بما يفرض على المتعلمين توظيف اللغة الهدف توظيفاً فعلياً. وتشير أبحاث التعليم القائم على المهام إلى أنّ المشاركة في هذه الأنشطة تسهم في تعميق معالجة اللغة، وتعزيز الانتباه غير المباشر إلى العلاقة بين الشكل والمعنى، فضلاً عن تطوير الطلاقة وتعميد الخطاب اللغوي.^{٨٥}

تبين الدراسات المتعلقة بالتعليم القائم على المهام، بوصفه تجسيداً عملياً لخطط العمل الموجهة نحو الاستخدام في تعلم اللغة الثانية، أنّ المهام التواصلية تدفع المتعلمين إلى استخدام اللغة استخداماً نشطاً ومرتباً بالسياق. وفي إطار هذا التوجه، لا تُدرس اللغة باعتبارها مجموعة من القواعد المجردة، بل بوصفها وسيلة لتحقيق أغراض تواصلية محدّدة. وتكشف النتائج التجريبية أنّ الأنشطة المبنية على المهام تتيح للمتعلمين إنتاج اللغة الهدف داخل سياقات ذات معنى، بحيث تُوظف البنى النحوية توظيفاً وظيفياً في نقل المعنى. وتنسجم هذه النتائج مع التصوّر الذي يرى أنّ التعلم الموجه نحو الاستخدام يهيئ شروط الاكتساب العرضي للغة من خلال الانخراط في معالجة المعنى، بينما ينشأ الانتباه إلى الشكل بصورة طبيعية عند الحاجة التواصلية.^{٨٦}

في سياق تعليم اللغة العربية، ولا سيّما النحو، يمكن تجسيد التوجه الاستعمالي (use-oriented) من خلال أنشطة تعليمية تقتضي من المتعلمين استخدام التراكيب النحوية لنقل المعنى، مثل وصف الصور، وسرد الأحداث، أو المقارنة بين حالتين باستخدام الجملة الاسمية والجملة الفعلية. وفي مثل هذه الأنشطة، لا يُطلب من المتعلمين

⁸⁵ Rod Ellis dkk., *Task-Based Language Teaching Theory and Practice* (Cambridge University Press, 2007), 241.

⁸⁶ Natsuko Shintani, *Input-Based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*, *Task-Based Language Teaching* (John Benjamins Publishing Company, 2016), 9:23–35, <https://doi.org/10.1075/tblt.9>.

في المرحلة الأولى شرح تعريف المبتدأ والخبر شرحًا ميتالغويًا، بل يُوجَّهون إلى توظيف هذه التراكيب توظيفًا وظيفيًا مباشرةً في الكلام أو الكتابة. ويتسق هذا التوجّه مع الرؤية التي ترى أنّ الهدف الرئيس من اكتساب اللغة الثانية يتمثل في تنمية المعرفة الضمنية، بوصفها معرفة حدسيّة وإجرائيّة تُمكن المتعلّم من استخدام اللغة استخدامًا سلسًا وتلقائيًا. وتشير الدراسات التجريبية إلى أنّ المتعلّمين ذوي المستويات العليا من الكفاءة اللغوية يميلون إلى امتلاك معرفة ضمنيّة أقوى مقارنةً بالمعرفة الصريحة، الأمر الذي ينعكس في قدرتهم على توظيف التراكيب النحوية بصورة دقيقة داخل سياقات ذات معنى. وبناءً على ذلك، يُعدّ إدماج القواعد النحوية في مدخلات لغوية قائمة على المعنى عاملاً مساعدًا على استدماج هذه القواعد بصورة أكثر طبيعية، بعيدًا عن الاعتماد الحصري على الشرح النظري المجرد.^{٨٧}

(١) خططُ العمل غيرُ التفاعلية القائمة على توفير المدخل: المدخل المقيّد والمدخل الموسّع

يؤكد رود إليس أنّ المدخل في تعليم اللغة لا يكون بالضرورة تفاعليًا في جميع الحالات، ومن ثمّ يميّز بين نوعين من خطط العمل غير التفاعلية القائمة على توفير المدخل، وهما المدخل المقيّد والمدخل الموسّع. ويتميّز المدخل المقيّد بكونه مُدخلًا عالي التحكّم، يُصمّم خصيصًا لإبراز ظاهرة لغوية محدّدة وتركيز الانتباه عليها. وفي سياق تعليم النحو، يتجلى هذا النوع من المدخل في عرض سلسلة من الأمثلة التي تتشابه في بنيتها

⁸⁷ Xavier Gutiérrez, *Implicit Knowledge, Explicit Knowledge, and Achievement in Second Language (L2) Spanish*, 2012.

التركيبية، مثل الجمل الاسمية التي يكون فيها المبتدأ مرفوعاً والخبر مفعولاً. ويُسهّم هذا الأسلوب في توجيه انتباه المتعلّمين إلى نمط نحويّ واحد، كما يدعم تنمية الانتباه الواعي إلى أشكال اللغة، بما يعزّز فهم القواعد واستيعابها في مراحل التعلّم الأولى.^{٨٨}

وعلى النقيض من ذلك، يشير المدخل اللغوي الموسّع إلى تعرّض لغوي أطول وأكثر غنى من حيث السياق والدلالة، كما هو الحال في النصوص السردية أو الوصفية أو الحوارات. وينصبّ تركيز المتعلّمين في هذا النوع من المدخل على فهم المعنى الكلّي للنص، لا على تحليل الأشكال اللغوية تحليلاً صريحاً. ويؤكد رود إليس أنّ المدخل اللغوي الموسّع يؤدي دوراً مهماً في تنمية الطلاقة اللغوية وبناء الحسّ الحدسي بالبُنى اللغوية من خلال التعرّض المتكرّر للغة في سياقات ذات معنى. غير أنّه يبيّن في الوقت نفسه أنّ هذا النوع من المدخل لا يضمن دائماً اكتساب الخصائص النحوية الأقل بروزاً من الناحية الإدراكية، ما لم يُدعم بتوجيه انتباه المتعلّمين إلى الشكل اللغوي في أثناء التركيز على المعنى.^{٨٩}

(٢) خططُ العمل التعليمية المحفّزة على الإنتاج ودورُ إنتاج اللغة

إذا كان المدخل اللغوي يوفرّ المادة الخام لعملية اكتساب اللغة، فإنّ خططَ العمل التعليمية المحفّزة على الإنتاج (*work plans output-prompting*) تؤدّي وظيفة دفع المتعلّمين إلى إنتاج اللغة بصورة نشطة. ووفقاً لفرضية الإنتاج (*Output*

^{٨٨} Reinders dkk., *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, 216.

^{٨٩} Van De Gutche, *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*, 5.

(Hypothesis) ، فإنّ إنتاج اللغة يضطلع بوظيفة معرفية مهمّة، إذ يُجبر المتعلّمين على إدراك الفجوة (noticing-the-gap) بين مقاصدهم التواصلية وقدراتهم اللغوية المتاحة. ويسهم هذا الوعي بالفجوة في دفع المتعلّمين إلى إعادة تنظيم نظام اللغة البينية (interlanguage) لديهم.^{٩٠}

يُميّز إليس خطط العمل التعليمية المحفّزة على الإنتاج إلى شكلين رئيسين، هما معالجة النص (text-manipulation) وإنتاج النص (text-creation). وتشمل معالجة النص أنشطة إنتاجية ما تزال خاضعة للضبط، مثل تحويل بنية الجملة أو إكمال الإعراب، وهي أنشطة تسهم في تعزيز العلاقة بين الشكل والوظيفة تعزيزًا صريحًا. أمّا إنتاج النص فيتطلّب إنتاجًا لغويًا أكثر حريةً وتواصليةً، ككتابة فقرة أو سرد تجربة شخصية. ويؤكد إليس أنّ إنتاج النص يؤدّي دورًا محوريًا في دفع عملية الإجراء (proceduralization)، أي الانتقال من المعرفة الصريحة إلى استخدام لغوي أكثر آليةً وترسّخًا داخليًا.^{٩١}

ب) المبادئ المستخدمة

يفيد المبدأ الثاني لإليس بأنّ امتلاك المعرفة اللغوية الصريحة لا يضمن بالضرورة حدوث الاكتساب اللغوي. ويوظّف هذا المبدأ في تحليل الأنشطة التعليمية في كتاب النحو الواضح لبيان أنّ وجود الشرح النحوي أو معرفة القاعدة لا يكفي وحده، بل يحتاج المتعلّم إلى أنشطة تُتيح له التعامل مع اللغة في سياقات استعمالها. ومن ثمّ، يُستخدم هذا

^{٩٠} Reinders dkk., *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, 241-44.

^{٩١} Reinders dkk., *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, 241-44.

المبدأ إطاراً نظرياً لقراءة وظيفة الأنشطة في تجاوز حدود المعرفة القاعدية نحو دعم عملية الاكتساب. وبناءً على ذلك، تُوظَّف في هذا الجزء للمبادئ: الثاني (P#2)، والخامس (P#5)، والسادس (P#6)، والثامن (P#8)، والتاسع (P#9)، والعاشر (P#10).

(١) المبدأ الثاني

يفيد المبدأ الثاني لإيليس بأنّ امتلاك المعرفة اللغوية الصريحة لا يضمن بالضرورة حدوث الاكتساب اللغوي. ويُوظَّف هذا المبدأ في تحليل الأنشطة التعليمية في كتاب النحو الواضح لبيان أنّ وجود الشرح النحوي أو معرفة القاعدة لا يكفي وحده، بل يحتاج المتعلّم إلى أنشطة تُتيح له التعامل مع اللغة في سياقات استعمالها. ومن ثمّ، يُستخدم هذا المبدأ إطاراً نظرياً لقراءة وظيفة الأنشطة في تجاوز حدود المعرفة القاعدية نحو دعم عملية الاكتساب

(٢) المبدأ الخامس

يشير إيليس إلى أنّ المعرفة اللغوية الضمنية تتطوّر بصورة تدريجية. ويُستفاد من هذا المبدأ في تحليل الأنشطة التعليمية من حيث تكرارها، وتنوّعها، واستمراريتها، بوصفها عوامل يمكن أن توفر فرصاً تراكمية لتطوّر المعرفة اللغوية لدى المتعلّم. ولا يُستخدم هذا المبدأ لإثبات حدوث التطوّر فعلياً، بل لقراءة مدى انسجام الأنشطة مع طبيعة الاكتساب التدريجي

(٣) المبدأ السادس

ينصّ المبدأ السادس على أنّ المتعلّمين يمرّون بمراحل تطوّر لغوي معيّنة. ويوظّف هذا المبدأ في تحليل الأنشطة التعليمية لقراءة مدى مراعاتها للتدرّج من حيث مستوى الصعوبة، ونوع المهام اللغوية، وتسلسلها. ويستخدم هذا المبدأ بوصفه إطاراً تفسيريّاً، لا معياراً للحكم على التوافق الفعلي مع المراحل التطورية للمتعلّمين

(٤) المبدأ الثامن

يؤكد إيليس في أحد المبدؤه أنّ المدخلات اللغوية تُعدّ عنصراً أساسياً في عملية الاكتساب. ويستفاد من هذا المبدأ في تحليل الأنشطة التعليمية من حيث ما توقّره من مدخلات لغوية مكتوبة أو مثالية، ومدى تنوّعها وكثافتها. ويستخدم هذا المبدأ لقراءة وظيفة الأنشطة بوصفها مصادر للمدخل اللغوي، دون الجزم بمدى كفاية هذا المدخل لتحقيق الاكتساب

(٥) المبدأ التاسع

يشير المبدأ التاسع إلى أنّ إنتاج اللغة (*output*) يمكن أن يسهم في دعم الاكتساب. ويوظّف هذا المبدأ في تحليل الأنشطة التي تتطلّب من المتعلّم إنتاج اللغة، مثل التمرينات الكتابية أو التحويلية، بوصفها فرصاً محتملة لتفعيل المعرفة اللغوية. ولا يُستخدم هذا المبدأ لإثبات أثر هذه الأنشطة في الاكتساب، بل لقراءة دورها الوظيفي ضمن العملية التعليمية.

٦) المبدأ العاشر

يفيد المبدأ العاشر بأنّ الفروق الفردية تؤثر في عملية الاكتساب. ويُستخدم هذا المبدأ في هذا البحث استخدامًا محدودًا للإشارة إلى أنّ الأنشطة التعليمية لا تعمل في فراغ، بل تتفاعل مع خصائص المتعلّمين المختلفة. ويقتصر توظيفه على مستوى التفسير النظري العام، دون الدخول في تحليل الفروق الفردية ذاتها

هـ - مخطط الترميز المعتمد لتحليل الكتاب تمثيل البيانات التحليلية

استنادًا إلى النظريات التي جرى عرضها في الأقسام السابقة، قامت الباحثة بوضع مخطط ترميز (*coding scheme*) يُستخدم إطارًا منهجيًا لتحليل كتاب نحو الواضح وتحليل مكوناته التعليمية تحليلًا منظمًا. ويهدف هذا المخطط إلى تصنيف عناصر عرض المادة والأنشطة التعليمية الواردة في الكتاب، وربطها بالمفاهيم الرئيسة في نظرية اكتساب اللغة الثانية، بما يسمح بتفسيرها في ضوء الأسس النظرية المعتمدة في هذا البحث.

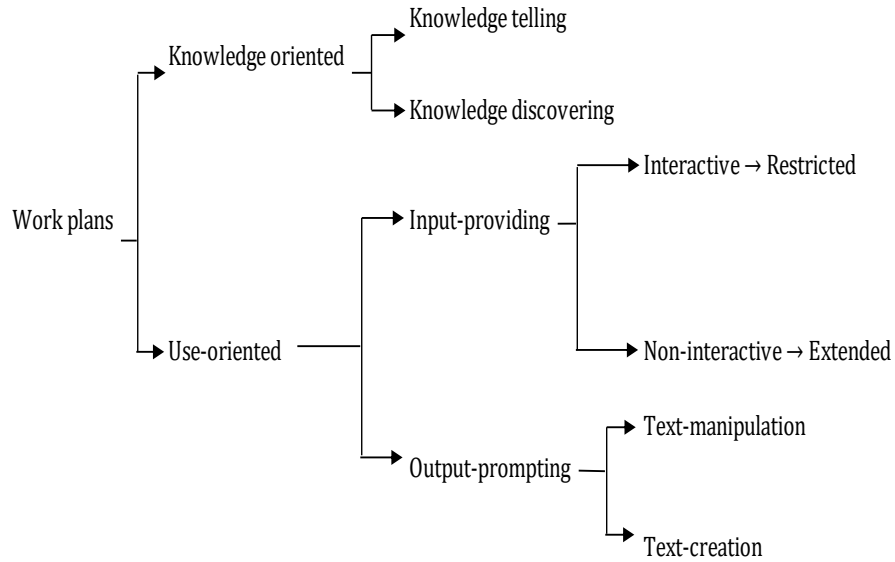
وقد تمّ تكييف مخطط الترميز هذا بالاعتماد على دراساتٍ سابقة أجراها سايروفني وزملاؤه،^{٩٢} مع إدخال تعديلات جوهرية تتلاءم مع أهداف البحث الحالي وسياقه، ولا سيّما ما يتعلّق بتحليل كتاب نحويّ موجّه لتعليم اللغة العربية. ولم يقتصر التكييف على إعادة تنظيم الفئات الرئيسة، بل شمل أيضًا توسيع بعض الجوانب التحليلية بما ينسجم مع طبيعة كتاب نحو الواضح من حيث طريقة عرض القواعد وتسلسل الأنشطة التعليمية.

⁹² Syairofi dkk., "Emancipating SLA Findings to Inform EFL Textbooks," 7.

وإضافةً إلى ذلك، أضاف الباحثة عمودًا خاصًا بالمؤشرات، بوصفه أداة إجرائية تساعد على ضبط عملية التحليل وتوجيهها بصورة أكثر دقة. ويهدف هذا العمود إلى توضيح السمات الملموسة التي يمكن ملاحظتها في النصّ التعليمي، بحيث يساهم في مواءمة مخطط الترميز مع خصائص عرض المادة في كتاب نحو الواضح، فضلًا عن تسهيل عملية تحديد البيانات وتتبعها أثناء تحليل المحتوى. ومن ثمّ، يُتوقع أن يساهم هذا المخطط المطوّر في تعزيز دقة التحليل وموضوعيته، وفي تقديم نتائج أكثر اتساقًا مع الإطار النظري الذي يستند إليه هذا البحث.

وبعد عرض الإطار النظري المتعلّق باكتساب اللغة الثانية، تجدر الإشارة إلى أنّ العلاقات بين مكّونات هذه النظرية قد تمّ تمثيلها في عدد من الدراسات السابقة في صورة مخطّطات تصوّرية. وفي هذا السياق، يستعين هذا البحث بأحد المخطّطات المفاهيمية التي قدّمها رود إليس، أو التي طُوّرت استنادًا إلى إطار نظريه، بوصفه تمثيلًا بصريًا يوضّح الترابط بين نوع المدخل اللغوي، وأنماط الأنشطة التعليمية، ونوعي المعرفة اللغوية الناتجة عن عملية التعلّم.

ويُوظّف هذا المخطّط في هذه الدراسة بوصفه مرجعًا نظريًا مُساندًا، لا بوصفه نموذجًا مُنشأً من قبل الباحثة، وذلك بهدف تسهيل فهم البنية العامة للنظرية، وإبراز العلاقات الرئيسة بين عناصرها. كما يمثّل هذا البيان التصوّري مدخلًا تمهيدياً يُساهم في توضيح الإطار المفاهيمي الذي تستند إليه عملية التحليل التطبيقي في الباب اللاحق.



الشكل ٣,١: الإطار النظري لإليس في تحليل خطط العمل التعليمية

ولتسهيل عملية التحليل، استخدم الباحث جداول مخططية تحتوي على مؤشرات التحليل. ويتكوّن هذا التحليل من جدولين رئيسيين. أخذ الجدول الأول من خطط العمل (Work Plans) التي قدّمها شيرافي وأصحابه استناداً من نظرية رود إليس، ويُستخدَم لتحليل مدى توافق المادة التعليمية والأنشطة. أمّا الجدول الثاني، فأخذ من المبادئ العشرة التي طرحها إليس.

الجدول ٣,١: مخطط ترميز تحليل الكتاب

الرمز	الفئة	التعريف الإجرائي	المؤشرات
١	موجّه نحو المعرفة		
١,١	شرح المعرفة	تقديم المعلومات بصورة صريحة	توجد صياغة صريحة للقاعدة، واستخدام تعريفات نحوية، وشرح مباشر للمصطلحات النحوية.

١,٢	اكتشاف المعرفة	توجيه المتعلم لاكتشاف المعلومات	توجد أمثلة ومناقشات توجّه القارئ إلى ملاحظة أنماط لغوية معيّنة قبل صياغة القاعدة بصورة صريحة.
٢	موجّه نحو الاستخدام		
٢,١	توفير المدخل		
٢,١,١	تفاعلي	يتطلّب المدخل تفاعلاً بين مستخدمي اللغة	توجد تعليمات تتطلّب تفاعلاً بين المتعلمين أو استجابةً لأقوال طرفٍ آخر، مثل الحوار أو السؤال والجواب.
٢,١,٢	غير تفاعلي		
٢,١,٢,١	مُقيّد	تعرّض لغوي محدود في أشكال معيّنة	يُقدّم المدخل في شكل جمل مكتوبة منفصلة، دون حوار أو نصٍّ ممتدّ، أو أوامر تتضمن تفاعلاً.
٢,١,٢,٢	موسّع	تعرّض لغوي كافٍ وغيّ رغم عدم كونه تفاعلياً	يُقدّم المدخل بكمّ كافٍ مع تنوّع في البنى اللغوية، دون إشراك تفاعل بين مستخدمي اللغة، مثل النصوص أو المقاطع المكتوبة.
٢,٢	مُحفّز للإنتاج		
٢,٢,١	معالجة النص	اللغة بوصفها	توجد مهامّ تتطلّب معالجة

		موضوعًا للتدريب	أشكال اللغة، مثل تغيير صيغة الفعل، أو إكمال الجمل، أو تحديد الإعراب.
٢,٢,٢	إنتاج النص	اللغة بوصفها أداة للتواصل	توجد مهام تتطلب استخدام اللغة بوصفها أداة لنقل المعنى بصورة حرة أو شبه حرة.

أما الجدول الثاني، فيستخدم لقراءة الوظيفة التحليلية في باب المناقشة، وذلك من أجل تعزيز مرجعية التحليل الذي اعتمده الباحث. وفي عرض نتائج التحليل، لا يذكر الباحث المبادئ النظرية بشكل مباشر، بل يستعيز عنها باستخدام رموز معيّنة، وقد أُدرجت هذه الرموز وبيّناها في الجدول وفقًا لمبادئ رود إليس.

جدول ٣,٢: مخطط تحليل مبادئ اكتساب اللغة الثانية عند رود إليس

الرمز	التعريف الإجرائي	المؤشرات
P#1	المعرفة الضمنية هي القدرة اللغوية التي تتشكل بصورة غير واعية وتظهر في الاستخدام التلقائي للغة دون الرجوع إلى القواعد الصريحة.	وجود أمثلة أو أنشطة تُقدّم في سياق ذي معنى دون شرح مباشر للقواعد، مع التركيز على الفهم والاستخدام.
P#2	المعرفة الصريحة هي المعرفة الواعية بالقواعد اللغوية التي يكتسبها المتعلّم من خلال الشرح والتفسير المباشر.	تقديم تعريفات القواعد، استخدام المصطلحات النحوية، وشرح القاعدة قبل أو بعد الأمثلة.

<p>دمج القواعد داخل نصوص أو أمثلة ذات معنى مع إبراز الشكل اللغوي دون شرح مطوّل.</p>	<p>التعلّم العَرَضِي هو تعلّم يتركز على المعنى مع توجيه انتباه المتعلّمين إلى الأشكال اللغوية أثناء التفاعل مع المدخل.</p>	<p>P#3</p>
<p>دروس تبدأ بالقاعدة، تليها أمثلة وتدريبات تطبيقية مباشرة.</p>	<p>التعلّم المقصود هو تعلّم يهدف صراحةً إلى تعليم القواعد اللغوية وإكساب المتعلّم معرفة صريحة بها.</p>	<p>P#4</p>
<p>تدرّج عرض القواعد، وتكرار البُنى اللغوية نفسها في موضوعات متعددة.</p>	<p>اكتساب المعرفة الضمنيّة عملية تدريجية وديناميكية تتطوّر عبر التعرّض المتكرّر للغة في سياقات مختلفة.</p>	<p>P#5</p>
<p>تسلسل القواعد بصورة منهجية، والانتقال الواضح من قاعدة إلى أخرى.</p>	<p>اكتساب المعرفة الصريحة يتمّ غالباً بطريقة خطيّة ومنظّمة من السهل إلى الصعب.</p>	<p>P#6</p>
<p>وجود أنشطة تعتمد على الحوار أو السؤال والجواب أو التفاعل اللغوي (إن وُجد).</p>	<p>التفاعلات الاجتماعية عامل أساسي في تعزيز نمو المعرفة الضمنيّة.</p>	<p>P#7</p>

P#8	التعرّض الكثيف والمتنوّع للمُدخل اللغوي يسهم في تنمية الحسّ اللغوي والمعرفة الضمنيّة.	كثرة الأمثلة، وتنوّع الجمل والنصوص داخل الدرس الواحد.
P#9	تتأثّر المعرفة الضمنيّة والمعرفة الصريحة بعوامل فردية مثل الدافعية والكفاءة اللغوية.	مراعاة مستوى المتعلّمين، وبساطة اللغة، وتدريج الصعوبة في الشرح والتمارين.
P#10	يؤثّر عمر المتعلّم في نمط تطوّر المعرفة الضمنيّة والمعرفة الصريحة.	توجيه الكتاب للمبتدئين، والاعتماد على الشرح الواضح والتدريبات الموجهة.