



Reconstructing Nahwu Instruction through Transformative Learning to Develop Students' Arabic Writing Skills

إعادة بناء تعليم النحو في ضوء التعلُّم التحويلي لتنمية مهارة الكتابة العربية لطلبة الجامعات

Fauziah Bachtiar^{1*}, Muhammad Radhi Almardhi², Susiawati³, Hikmatul Laila⁴, Rabiatal Adawiyah⁵

^{1,3,4,5}Universitas Negeri Makassar, Indonesia

²Universitas Muhammadiyah Makassar, Indonesia

*Corresponding E-mail: fauziahbachtiar@unm.ac.id

ABSTRACT

Arabic grammar (*nahwu*) instruction in higher education is still largely conducted through a deductive and memorization-based approach, emphasizing the mastery of grammatical rules (*qawā'id*) rather than their application in authentic language use. As a result, it contributes little to the development of students' Arabic writing skills (*maharah al-kitābah*). This study aims to develop a reconstructed model of *nahwu* instruction by integrating the principles of Transformative Learning to improve students' Arabic writing skills. The study employed a library research method using a descriptive-analytical approach by reviewing and synthesizing primary and secondary sources, including books and national and international journal articles. The findings indicate that conventional *nahwu* instruction faces three main problems: the separation of grammar from authentic texts, limited critical reflection on students' linguistic assumptions, and weak transfer of grammatical knowledge into writing practice. Based on Mezirow's Transformative Learning stages—*disorienting dilemma*, critical reflection, and perspective transformation—this study proposes a text-based functional *nahwu* model integrated with a reflective writing cycle. The model consists of four stages: identifying grammatical dissonance through students' writing errors, engaging in critical dialogue on grammatical concepts, reconstructing grammar through authentic text production, and conducting metacognitive reflection. The study recommends shifting *nahwu* instruction from rule memorization to transformative learning that develops students' grammatical thinking and enhances the quality of Arabic writing.

Keywords: *Nahwu* instruction; transformative learning; Arabic writing skills; Arabic language; instructional reconstruction.

مستخلص البحث

لا يزال تعليم النحو في الجامعات يُقدَّم في كثير من الأحيان بأسلوب استنباطي قائم على الحفظ، يركز على إتقان القواعد النحوية بمعزل عن سياقات استعمال اللغة، مما يحد من إسهامه الفعلي في تنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب. وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل وصياغة نموذج لإعادة بناء تعليم النحو من خلال دمج مبادئ التعلُّم التحويلي (Transformative Learning) بوصفها إطاراً تربوياً يسهم في تنمية مهارة الكتابة باللغة العربية لدى طلاب الجامعات. واعتمدت الدراسة منهج الدراسة المكتبية (Library Research)، من خلال مراجعة وتحليل وتركيب المصادر الأولية والثانوية المتمثلة في الكتب والمقالات العلمية المنشورة في الدوريات الوطنية والدولية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن تعليم النحو التقليدي يواجه ثلاث مشكلات رئيسية، تتمثل في: التركيز على القواعد بمعزل عن النصوص الأصيلة، وضعف التأمل النقدي لدى الطلاب في افتراضاتهم اللغوية، وقصور انتقال المعرفة النحوية إلى إنتاج النصوص المكتوبة. وانطلاقاً من مراحل التعلُّم التحويلي التي قدمها Mezirow، بدءاً من المأزق المُربِّك (Disorienting Dilemma)، مروراً بالتأمل النقدي، وانتهاءً بإعادة بناء المنظور، تقترح هذه الدراسة نموذجاً لإعادة بناء تعليم النحو الوظيفي القائم على النصوص، والمندمج مع دورة الكتابة التأملية. ويتكون هذا النموذج من أربع مراحل، هي: إثارة التنافر النحوي من خلال تحليل الأخطاء في كتابات الطلاب، والحوار النقدي والتفاوض حول المعنى، وإعادة بناء القواعد من خلال إنتاج النصوص

Citation:

Bachtiar, F., Almardhi, M. R., Susiawati, S., Laila, H., & Adawiyah, R. (2026). Reconstructing Nahwu Instruction through Transformative Learning to Develop Students' Arabic Writing Skills. *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education*, 5 (3), 994–1013

الأصيلة، والتأمل ما وراء المعرفي بشأن التغير في طريقة التفكير اللغوي. وتوصي الدراسة بضرورة إعادة توجيه تعليم النحو من الاقتصار على حفظ القواعد إلى تبني عملية تحول في التفكير النحوي لدى الطلاب، بما ينعكس بصورة مباشرة على جودة كتاباتهم باللغة العربية. الكلمات المفتاحية: تعليم النحو؛ التعلم التحويلي؛ مهارة الكتابة؛ اللغة العربية؛ إعادة بناء تعليم النحو.

المقدمة

تُعَدُّ مهارة الكتابة إحدى أكثر المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية تعقيدًا، إذ تتطلب تكاملًا في إتقان مختلف الجوانب اللغوية. ففي أثناء عملية الكتابة، لا يُنتظر من الطالب الجامعي امتلاك حصيلة لغوية كافية فحسب، بل يُنتظر منه أيضًا توظيف القواعد النحوية توظيفًا دقيقًا، وتنظيم أفكاره بصورة منهجية ومنطقية ومترابطة، بما يُسهم في إنتاج نصوص واضحة وسهلة الفهم. (Zulkiflih, 2021) وعلى خلاف مهارة الاستماع والكلام، اللتين يمكن أن تستفيدا من سياق التواصل الشفهي، والتنغيم، والإشارات غير اللفظية، فإن مهارة الكتابة تقتضي من الكاتب أن ينقل أفكاره ومعانيه بصورة مستقلة من خلال توظيف سليم للبنية اللغوية (Baroroh, 2020) ومن ثمَّ، يُعَدُّ إتقان علم النحو ركيزة أساسية في إنتاج نصوص باللغة العربية لا تقتصر على سلامتها من الناحية النحوية فحسب، بل تتسم أيضًا بالوضوح والكفاءة في إيصال المعنى إلى القارئ.

ومع ذلك، تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن تعليم النحو في مختلف المؤسسات التعليمية في إندونيسيا، بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي، لا يزال يعتمد بدرجة كبيرة على المدخل النصي والمنهج الاستنباطي. ففي الممارسة التعليمية، (Wahab., 2016) يُوجَّه الطلبة غالبًا إلى دراسة التعريفات والقواعد النحوية أولًا ثم حفظها، في حين تظل الفرص المتاحة لبناء الفهم من خلال تحليل النصوص العربية الأصيلة محدودة نسبيًا. (Asiah, Zamroni, & Rijal, 2022) وقد أدى هذا الواقع إلى جعل تعليم النحو أكثر تركيزًا على استيعاب المفاهيم النظرية منه على تنمية الكفاية اللغوية الوظيفية (Anggreini, 2024). ونتيجة لذلك، كثيرًا ما يعجز الطلبة عن توظيف معارفهم النحوية توظيفًا فعالًا في ممارسات الكتابة باللغة العربية

وتزداد هذه الإشكالية تعقيدًا عندما تظل عملية التعليم خاضعة لطرائق تدريس تقليدية لا توفر خبرات تعلم ذات معنى، فضلًا عن افتقارها إلى بيئة لغوية عربية محفزة تُعين الطلبة على ممارسة اللغة بصورة نشطة ومستمرة (Ade Muhammad Ritonga, 2023) وينعكس هذا الوضع سلبيًا على دافعية الطلبة نحو التعلم، كما يحدث من فرصهم في تنمية مهارة الكتابة وتنطويها بصورة مستدامة. والواقع أن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الكتابة باللغة العربية لا ترجع إلى ضعف حفظ القواعد النحوية فحسب، وإنما ترتبط أيضًا بوجود أنماط من التفكير الخاطئ وافتراضات راسخة يتعامل معها الطلبة بوصفها مسلّمات لا تحتاج إلى مراجعة (Taken-for-

(Granted Frame of Reference) فيما يتعلق بطبيعة النظام النحوي للغة العربية وآلية عمله
(Sari., 2017) (Sa'adah, 2019)

وفي هذا السياق، تُقدِّم نظرية التعلُّم التحويلي (Transformative Learning) التي طوَّرها جاك ميزيرو (Jack Mezirow) منظورًا تربويًا مناسبًا يمكن الاستناد إليه في إعادة بناء تعليم النحو. وتنطلق هذه النظرية من أن التعلُّم لا يقتصر على اكتساب معارف جديدة، بل يُنظر إليه بوصفه عمليةً لتحويل أنماط التفكير من خلال التأمل النقدي في الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم. كما تشجع هذه المقاربة الطلبة على إعادة النظر في افتراضاتهم، وقناعاتهم، وأنماط تفكيرهم التي يعتمدون عليها في فهم المفاهيم، ثم مراجعتها وإعادة بنائها عبر التأمل، والحوار، والتفاعل الهادف، بما يُفضي إلى تكوين منظور جديد أكثر شمولًا وعمقًا. (Marja-Liisa Hassi, 2015)

ويرى ميزيرو أن هذا التحول يبدأ عادةً بما يُعرف بـ"المعضلة المُربكة" (Disorienting Dilemma)، وهي حالة يواجه فيها المتعلم خبرةً جديدة تتحدى الإطار المرجعي الذي اعتاد تفسير الواقع من خلاله، بما في ذلك افتراضاته غير المُتفحَّصة (unquestioned assumptions) حول قواعد اللغة المستهدفة. ويمكن تعميق هذا المفهوم بربطه بنظريات اكتساب اللغة الثانية؛ إذ تشير نظرية تحليل الأخطاء (Error Analysis) التي طرحها كوردن (Corder, 1967) إلى أن أخطاء المتعلم ليست انحرافات عشوائية، بل مؤشرات على الفرضيات الداخلية التي يبنها المتعلم عن النظام النحوي المستهدف) ما يُعرف باللغة البينية (Interlanguage)، وهي فرضيات قابلةٌ للمراجعة كلما اصطدمت بأدلة لغوية جديدة.

وفي السياق ذاته، تؤكد فرضية الانتباه (Noticing Hypothesis) التي صاغها شميدت (Schmidt, 1990) أن وعي المتعلم بالفجوة بين مخرجاته اللغوية الفعلية والصيغة المستهدفة (noticing the gap) شرطٌ ضروريٌّ لإعادة بناء تمثيله الذهني للقاعدة النحوية. وبهذا، فإن لحظة "الانتباه" إلى الخطأ أو الفجوة اللغوية- من منظور اكتساب اللغة الثانية- تُمثّل نظيرًا مبكرًا لما تصفه نظرية التعلم التحويلي بـ"المعضلة المُربكة"؛ إذ يواجه المتعلم في كلتا الحالتين لحظة وعي تُزعزع افتراضاته السابقة وتفتح المجال أمام إعادة البناء المعرفي. وانطلاقًا من هذا الأساس اللغوي التطبيقي، يدفع هذا الوعي المتعلم إلى ممارسة التأمل النقدي، ومناقشة أفكاره مع الآخرين، ثم إعادة بناء فهمه بصورة أكثر عقلانيةً، وانفتاحًا، وقدرةً على التكيف مع السياقات الجديدة. (Friedman, 2022) وقد بينت دراساتٌ عديدة أن مدخل التعلُّم التحويلي يسهم في تعزيز الوعي التأملي، وتنمية الاستقلالية في التعلُّم، وتمكين المتعلمين في مجالات معرفية متعددة، من بينها تعليم الرياضيات (Marja-Liisa Hassi, 2015)، وكذلك برامج التنمية المهنية للراشدين (Gloria Mbokota, 2022). ومع ذلك، لا يزال توظيف إطار التعلُّم التحويلي أساسًا لإعادة بناء تعليم

النحو بما يخدم تنمية مهارة الكتابة باللغة العربية محدوداً نسبياً. ويكشف هذا الواقع عن وجود فجوة بحثية تستدعي دمج مبادئ التعلُّم التحويلي في تعليم النحو، بحيث لا يقتصر تعلم القواعد النحوية على استيعابها على المستوى المفاهيمي، بل يمتد إلى توظيفها توظيفاً فعالاً في إنتاج نصوص عربية ذات معنى، تتسم بالدقة اللغوية والكفاءة التواصلية.

وانطلاقاً من الخلفية السابقة، يهدف هذا المقال إلى: (١) تحديد الإشكاليات الأساسية في تعليم النحو التقليدي التي تعوق تنمية مهارة الكتابة باللغة العربية لدى طلبة الجامعات؛ (٢) دراسة مدى ملائمة مبادئ التعلُّم التحويلي (Transformative Learning) بوصفها إطاراً تربوياً لتعليم النحو؛ و(٣) صياغة نموذج لإعادة بناء تعليم النحو قائم على مبادئ التعلُّم التحويلي، يهدف إلى تنمية مهارة الكتابة باللغة العربية لدى طلبة الجامعات.

منهجية البحث

اعتمدت هذه الدراسة المنهج النوعي باستخدام أسلوب البحث المكتبي (Library Research) بهدف دراسة مفهوم إعادة بناء تعليم النحو القائم على التعلُّم التحويلي (Transformative Learning) في تنمية مهارة الكتابة باللغة العربية لدى طلبة الجامعات. وقد اختير هذا المنهج لأنه يتيح للباحث تحليل المصادر العلمية ذات الصلة، ودراستها، وتركيبها؛ من أجل الوصول إلى فهم شامل ومعمق للإشكالية محل الدراسة (Sugiyono., 2022) وقد اعتمدت في اختيار الأدبيات معايير محددة، تشمل: (أ) الصلة المباشرة بموضوعات الدراسة الثلاثة، وهي تعليم النحو، ونظرية التعلُّم التحويلي، ومهارة الكتابة؛ (ب) حداثة النشر، بحيث تكون المصادر الأساسية منشورة خلال العشر سنوات الأخيرة (٢٠١٥-٢٠٢٥) باستثناء الأعمال التأسيسية النظرية مثل مؤلفات ميزيرو؛ (ج) موثوقية جهة النشر، بحيث تكون المقالات صادرة عن مجلات علمية محكمة ومفهرسة في قواعد بيانات معترف بها مثل Scopus و Sinta و Google Scholar؛ (د) توافر النص الكامل للوثيقة للتمكن من تحليلها تحليلاً معمقاً وليس الاكتفاء بالملخص.

تمثلت مصادر البيانات في مجموعة من الأدبيات الأكاديمية، شملت الكتب، والمقالات المنشورة في المجالات العلمية الوطنية والدولية المحكمة، وأعمال المؤتمرات، والوثائق العلمية المرتبطة بتعليم النحو، ونظرية التعلُّم التحويلي، ومهارة الكتابة. وصُنِّفت مصادر البيانات إلى مصدرين رئيسين: المصادر الأولية والمصادر الثانوية. وتشمل المصادر الأولية الأعمال الأساسية المتعلقة بنظرية التعلُّم التحويلي التي قدمها ميزيرو، (Mezirow, 1991) بالإضافة إلى الأدبيات المتعلقة بالنحو الوظيفي، بينما تتمثل المصادر الثانوية في الدراسات السابقة التي تناولت تعليم

النحو، والمدخل السياقي في تعليم اللغة العربية، وتنمية مهارة الكتابة.

وجُمعت البيانات من خلال أسلوب الدراسة الوثائقية عبر تتبع الأدبيات ذات الصلة في قواعد بيانات المجالات العلمية والمستودعات الأكاديمية، باستخدام كلمات مفتاحية محددة مسبقاً باللغتين العربية والإنجليزية، من أبرزها: "تعليم النحو"، "Transformative Learning"، "مهارة الكتابة"، "Functional Grammar". وحُلّلت البيانات باستخدام أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) وفق المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال ثلاث مراحل متتابعة: الأولى، اختزال البيانات (Data Reduction)، وتتمثل في فرز المادة العلمية المجمّعة واستبعاد ما لا يتصل مباشرة بمحاور الدراسة؛ الثانية، عرض البيانات (Data Display) بصورة موضوعية في هيئة فئات وموضوعات فرعية مشتقة من الأدبيات، مثل فئة "استراتيجيات تعليم النحو الوظيفي" وفئة "مراحل التعلّم التحويلي عند ميزيرو"؛ الثالثة، استخلاص النتائج والتحقق منها (Conclusion Drawing and Verification) عبر تثليث المصادر (Source Triangulation)، أي مقارنة النتائج المستخلصة من مصدر بما ورد في مصادر أخرى مستقلة للتأكد من اتساقها. (Baroroh, 2020)

كما تم الحفاظ على موثوقية البيانات (Credibility) من خلال إجراءين رئيسيين: أولهما الاعتماد الحصري على المصادر الأولية والمقالات العلمية المفهرسة ذات الصلة المباشرة بموضوع البحث دون الاستشهاد بمصادر غير محكمة؛ وثانيهما تقييم كل مصدر وفق معيار جودة الاستشهاد (Citation Quality)، من خلال النظر في مدى تكرار الاستشهاد بالمصدر في الأدبيات ذات الصلة، ومعامل تأثير المجلة النشرة (Journal Impact)، بما يضمن أن تكون النتائج المستخلصة قائمة على قاعدة معرفية موثوقة وقابلة للتحقق.

نتائج البحث والمناقشة

١. نظرية الإعراب والقواعد النحوية في علم النحو

يُفهم النحو تقليدياً على أنه العلم الذي يبحث في تغيّر أواخر الكلمات (الإعراب) بحسب موقعها في التركيب الجملي (fahmi, 1995)، كما ورد في (Asiah, Zamroni, & Rijal, 2022) وقد صيغت قواعد النحو التقليدي في إطار نحوي قديم يميل إلى التحليل الصرفي النحوي الشكلي للكلمة، وهو ما يُعرف بالنحو التخصصي أو نحو سيبويه. وفي وفي مقابل هذا التوجه، ظهر منهج النحو الوظيفي (Functional Grammar) الذي أرسى محمد الأوراني أسسه النظرية في الدراسات العربية المعاصرة والذي يقدّم تبسيطاً في عرض القواعد النحوية بالتركيز على الوظيفة التواصلية للغة، لا على مجرد حفظ القواعد الشكلية (Moutaouakil, 1986). وقد وُظّف هذا الإطار في الدراسات التطبيقية لتيسير تعليم النحو، كما في دراسة (Khasairi, 2023) التي استثمرت مبدأ

الوظيفية في تطوير مواد تعليم النحو.

ويؤكد منهج النحو الوظيفي أن تدريس القواعد ينبغي أن ينطلق من نصوص أصيلة ذات سياق واقعي، لا من حفظ قواعد منفصلة عن سياق استعمالها؛ بحيث يدرك المتعلم أن القاعدة وسيلة لفهم المعنى وإنتاجه، لا غاية في حد ذاتها من عملية التعلم. ويتقاطع هذا التوجه مع مفهوم "التعليم المرتكز على الصيغة" (Form-Focused Instruction/FFI) المتداول في أدبيات اكتساب اللغة الثانية، والذي يقوم على دمج الانتباه إلى القواعد اللغوية ضمن سياقات تواصلية أصيلة بدلاً من تدريسها بمعزل عن الاستعمال الفعلي للغة (Rod Ellis, 2016). ويمثل هذا التحول في التوجه نقطة انطلاق مهمة لمحاولة إعادة بناء تعليم النحو المقترحة في هذا المقال، إذ يشكل ارتباط القاعدة بالنص الأصل جسراً طبيعياً نحو تنمية مهارة الإنتاج الكتابي (مهارة الكتابة).

٢. نظرية التعلم التحويلي (Transformative Learning)

انطلقت نظرية التعلم التحويلي (Transformative Learning Theory - TLT) التي صاغها جاك ميزيرو (Jack Mezirow) في أواخر سبعينيات القرن العشرين من خلال ملاحظاته حول النساء البالغات اللاتي عُدن إلى مواصلة تعليمهن في مؤسسات التعليم العالي، حيث شهدن تحولات جوهرية لم تقتصر على تنمية قدراتهن الأكاديمية فحسب، بل امتدت إلى إعادة فهم هوياتهن ومكانتهن الاجتماعية. (Mezirow, 1991)

وترى هذه النظرية أن التعلم يمثل عملية يستخدم فيها الفرد تفسيراته السابقة لبناء تفسيرات جديدة أو إعادة صياغة معاني خبراته، بما يساعده على توجيه أفعاله وقراراته المستقبلية. ويمتلك كل فرد إطاراً مرجعياً (Frame of Reference) يتكون من بُعدين أساسيين، هما: منظور المعنى (Meaning Perspective) الذي يشير إلى الطريقة الشاملة التي يفسر بها الفرد العالم ويوجه من خلالها فهمه، ومخطط المعنى (Meaning Scheme) الذي يتمثل في مجموعة المعتقدات والمشاعر والاتجاهات والأحكام الخاصة التي تشكل طريقة إدراك الفرد للخبرات المختلفة.

تمر عملية التعلم التحويلي عبر مجموعة من المراحل التي تبدأ بالمعضلة المُربكة (Disorienting Dilemma)، وهي خبرة تؤدي إلى زعزعة افتراضات المتعلم السابقة، ثم تليها مرحلة فحص الذات (Self-Examination)، والتقييم النقدي للافتراضات (Critical Assessment of Assumptions)، وإدراك أن حالة عدم الرضا التي يمر بها الفرد قد يشترك فيها الآخرون أيضاً، ثم استكشاف البدائل الجديدة، والتخطيط للعمل، واكتساب المعارف والمهارات اللازمة لتنفيذ الخطة، وتجريب الأدوار الجديدة، وبناء الثقة بالنفس، وصولاً إلى إعادة دمج المنظور الجديد في حياة المتعلم، (Gloria Mbokota, 2022)

وتحمل "المعضلة المُربكة" في سياق تعلُّم اللغة دلالةً موازيةً لمفهوم "فرضية الانتباه" (Noticing Hypothesis) التي طرحها شميدت (Schmidt, 1990)، والتي تفترض أن اكتساب اللغة لا يحدث إلا حين ينتبه المتعلم بوعي إلى الفجوة بين مخرجاته اللغوية الفعلية والصيغة الصحيحة المستهدفة؛ فتلك اللحظة من "الانتباه" أو "الوعي بالفجوة" تُحدث لدى المتعلم اضطراباً معرفياً شبيهاً بما تصفه نظرية التعلُّم التحويلي بـ "المعضلة المُربكة"، إذ يواجه المتعلم تناقضاً بين افتراضه اللغوي السابق (الخاطئ) وما يلاحظه من مدخلات لغوية صحيحة، مما يدفعه إلى إعادة النظر في بنيته المعرفية اللغوية.

ويتقاطع هذا أيضاً مع منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) الذي أرسى كوردر أسسه (Corder, 1967)، والذي يرى أن خطأ المتعلم ليس عيباً يجب تجنبه فحسب، بل مؤشراً على مرحلة انتقالية في بناء نظامه اللغوي الداخلي (Interlanguage)، وهو ما يتسق مع فكرة أن "الاضطراب" الناتج عن إدراك الخطأ يمثل نقطة انطلاق ضرورية نحو التعلُّم وإعادة البناء المعرفي. كما تقوم عملية التعلُّم التحويلي على بُعدين أساسيين، هما: التعلُّم الأداتي (Instrumental Learning) الذي يركز على حل المشكلات وتقويم العلاقات السببية، والتعلُّم التواصل (Communicative Learning) الذي يهتم بكيفية تعبير المتعلمين عن مشاعرهم واحتياجاتهم وفهمهم للآخرين، وبناء المعنى من خلال التفاعل والحوار معهم (Khadafi, 2022).

تتمثل العناصر الأساسية في نظرية التعلُّم التحويلي (Transformative Learning Theory - TLT) ذات الصلة بتعليم النحو في تأكيدها على أهمية التأمل النقدي والحوار العقلاني بوصفهما آليتين أساسيتين في تغيير أنماط تفكير المتعلمين (Friedman, 2022). ويسمح التأمل النقدي للطلبة بإدراك أن الأخطاء النحوية المتكررة في كتاباتهم لا تمثل مجرد إهمال تقني، بل تعكس أنماطاً من الافتراضات اللغوية غير الصحيحة التي تحتاج إلى إعادة بناء وتصحيح. كما يشكل الحوار مع الأستاذ وزملاء الدراسة مجالاً للتفاوض حول معاني القواعد النحوية وبناء فهم جديد لها، قبل أن تُعاد عملية دمجها وتوظيفها في ممارسات الكتابة الجديدة.

ويتقاطع هذا التصور مع إطار "التعليم المرتكز على الصيغة" (Form-Focused Instruction/FFI)، وهو إطار راسخ في تعليمية اللغة يقوم على معالجة القواعد النحوية ضمن سياقات تواصلية أصيلة بدلاً من عزلها عن الاستعمال الفعلي للغة (Rod Ellis, 2016). فبينما يوفر التأمل النقدي والحوار في نظرية التعلُّم التحويلي الآلية المعرفية والاجتماعية لإعادة النظر في الافتراضات اللغوية الخاطئة، يقدّم إطار FFI الإجراءات التطبيقية لتوظيف هذا الوعي داخل الممارسة الصفية؛ إذ لا تُعالج القاعدة النحوية بمعزل عن النص، بل يُوجّه انتباه المتعلم إليها في سياق إنتاجه الكتابي الفعلي، بما يجعل عملية إعادة البناء المعرفي للقاعدة (التي تقترحها TLT) قابلة للتطبيق العملي من خلال إجراءات FFI المحددة، مثل التغذية الراجعة التصحيحية

(Corrective Feedback) والتوضيح الضمني أثناء الكتابة.

ومن خلال هذه العملية، لا يصبح تعلم النحو مجرد استيعاب للقواعد، بل يتحول إلى تجربة تعليمية تسهم في تطوير وعي الطلبة بطريقة تفكيرهم اللغوي وقدرتهم على إنتاج نصوص عربية أكثر دقة وفاعلية.

٣. مهارة الكتابة باللغة العربية

تُعرّف مهارة الكتابة بأنها القدرة على بناء أنماط اللغة وتوظيفها في التعبير عن الرسائل والأفكار والمعاني من خلال الكتابة، وهي من الكفايات اللغوية المعقدة؛ لأنها تتطلب تكامل إتقان الجوانب الآلية، مثل الإملاء وعلامات الترقيم، والجوانب النحوية والصرفية، إضافةً إلى الجوانب البلاغية المتعلقة بتنظيم الأفكار وترابطها. (Zulkifli, 2021)

ويمكن تحديد أهداف تعليم مهارة الكتابة من خلال ثلاثة مؤشرات رئيسة للنجاح، تتمثل في: قدرة المتعلم على نسخ أصوات الكلمات والعبارات والجمل وفق البنية اللغوية الصحيحة؛ وقدرته على الإجابة عن الأسئلة وصياغتها في فقرات مترابطة؛ إضافةً إلى قدرته على التعبير عن الأفكار والإنشاء الكتابي بصورة موجهة أو حرة باستخدام المفردات المناسبة للموضوع المطروح (Rathomi, 2020)

تشير الدراسات التجريبية إلى أن التداخل النحوي (Grammatical Interference)، أي الأخطاء الناتجة عن تطبيق القواعد النحوية والصرفية بصورة غير صحيحة في الإنتاج الكتابي، يُعدُّ من أبرز العوامل التي تؤدي إلى انخفاض جودة كتابات طلبة اللغة العربية، حتى في مرحلة الدراسات العليا (Hardiyanti, 2022) (Baroroh, 2020). ويمكن تفسير هذه الظاهرة نظريًا في ضوء منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) الذي أرسى كوردر (Corder, 1967) أسسه، والذي يرى أن التداخل النحوي ليس مجرد قصور عرضي، بل ناتج طبيعي عن مرحلة انتقالية في بناء النظام اللغوي الداخلي للمتعلّم (Interlanguage)، تتطلب من المتعلّم أولاً أن "يلاحظ" الفجوة بين إنتاجه اللغوي الفعلي والصيغة الصحيحة المستهدفة، وفق ما تقترحه فرضية الانتباه (Noticing Hypothesis) عند شميدت (Schmidt, 1990). فبدون هذا الانتباه الواعي إلى موضع الخطأ، يظل التداخل النحوي متكررًا ومقاومًا للتصحيح مهما تكرر التعرض للقاعدة الصحيحة. ويؤكد ذلك أن إتقان القواعد النحوية على المستوى المعرفي القائم على الحفظ لا يؤدي بالضرورة إلى امتلاك القدرة الفعلية على الكتابة؛ مما يستدعي اعتماد مداخل تعليمية تهدف بصورة مقصودة إلى الربط بين المعرفة النحوية وممارسة إنتاج النصوص

ويتفق هذا التوجه مع ما أكدته الدراسات المتعلقة بنموذج التعبير الموجّه (Guided Writing) في تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلمين، حيث يسهم هذا النموذج في توظيف المعرفة

اللغوية ضمن أنشطة كتابية تطبيقية تساعد الطلبة على تطوير قدرتهم في إنتاج النصوص العربية (Siti Zunaidah, 2023). بيد أن صعوبات الكتابة لدى المتعلمين لا تقتصر على المستوى الجملي أو النحوي فحسب، بل تمتد إلى مستوى الخطاب وتنظيم النص ككل، وهو ما يعالجه مدخل الكتابة كعملية (Process Writing) الذي يركز على مراحل متتابعة من التخطيط والصياغة والمراجعة تتيح للكاتب تطوير أفكاره تدريجيًا بدلًا من إنتاج النص دفعة واحدة (Abed, 2024)، وكذلك المدخل القائم على النوع النصي (Genre-Based Approach) الذي يؤكد أهمية إتقان البنية الخطابية والتنظيمية الخاصة بكل نوع نصي (كالمقال أو التقرير) باعتبارها معرفة ضرورية موازية للمعرفة النحوية الجزئية (Jarunthawatchai, 2020). وبذلك، فإن الجمع بين نموذج التعبير الموجّه ومدخلي الكتابة كعملية والنوع النصي يوفر معالجة أكثر شمولًا لصعوبات الكتابة، تمتد من مستوى الجملة والقاعدة إلى مستوى تنظيم الخطاب وبنيته الكلية

٤. الإشكالية الأساسية في تعليم النحو التقليدي

بناءً على دراسة الأدبيات المختلفة، يمكن تصنيف مشكلات تعليم النحو في الجامعات إلى ثلاث قضايا رئيسة. أولاً، لا يزال التعليم موجّهًا نحو إتقان القواعد بمعزل عن استخدام اللغة في سياقات أصيلة. ففي الممارسة الفعلية، غالبًا ما يُدرّس النحو باعتباره مجموعة من القواعد التي ينبغي حفظها من خلال المنهج الاستنباطي (deductive)، الأمر الذي يجعل فرصة الطلاب في اكتشاف الأنماط اللغوية وفهمها مباشرةً من خلال نصوص عربية حقيقية وذات معنى فرصةً محدودة (Asiah, Zamroni, & Rijal, 2022). وتؤدي هذه الحالة إلى أن يكون فهم الطلاب للقواعد فهمًا نظريًا فحسب؛ فقد يستطيعون حل تمارين الإعراب بمعزل عن السياق، لكنهم يواجهون صعوبة عند تطبيق تلك القواعد في تركيب الجمل أو إنتاج الكتابة العربية بشكل مستقل (Anggreini, 2024)

تعلق القضية الثانية بمحدودية الفرص المتاحة أمام الطلاب لإجراء تأمل نقدي في فهمهم اللغوي الذي يمتلكونه. فليس قليلًا عدد الطلاب الذين يحملون فهمًا غير دقيق حول قواعد النحو منذ المراحل التعليمية السابقة، غير أن هذه الافتراضات نادرًا ما تُعاد دراستها أو تُختبر بشكل نقدي خلال عملية التعلم في مرحلة التعليم العالي (Sa'adah, 2019) ونتيجة لذلك، تستمر الأخطاء النحوية المتنوعة في التكرار ضمن كتابات الطلاب من فصل دراسي إلى آخر. ويعود ذلك إلى أن التعليم يركز في الغالب على تصحيح الأخطاء على المستوى السطحي، في حين أن نمط التفكير الذي يُعدّ السبب الجذري لهذه الأخطاء لم يحظَ بعدُ بالاهتمام الكافي لإعادة بنائه بشكل عميق (Sari., 2017).

أما القضية الثالثة فتتمثل في عدم تحقّق النقل الأمثل لإتقان القواعد النحوية إلى مهارة الكتابة. وتشير دراسات متعددة إلى أن التداخل بين قواعد النحو والصرف لا يزال عاملاً رئيسًا

يؤثر في تدني جودة كتابة الطلاب، حتى على مستوى الدراسات العليا التي درس فيها الطلاب النحو لسنوات عديدة (Baroroh, 2020). وتشير هذه النتائج إلى أن هناك فجوة لا تزال قائمة بين إتقان القواعد من الناحية المفاهيمية والقدرة على توظيفها في ممارسة الكتابة الفعلية. ولذلك، فإن تحسين جودة تعليم النحو لا يكفي أن يتحقق من خلال زيادة المادة الدراسية أو الحفظ القواعدي وحده، بل يتطلب تحولاً في نموذج التعلم بحيث يتمكن من الربط بين الفهم النحوي وتطبيقه في سياقات التواصل والكتابة الحقيقية.

ويستمد هذا التحول المنشود إطاره المنهجي من مدخلين راسخين في تعليمية الكتابة باللغة الثانية: أولهما مدخل الكتابة كعملية (Process Writing)، الذي يعالج الفجوة بين المعرفة النحوية والأداء الكتابي من خلال تدريب الطالب على مراحل متتابعة من التخطيط والصياغة والمراجعة، بحيث تُستدعى القاعدة النحوية بصورة وظيفية أثناء إعادة صياغة النص لا بمعزل عنه (Abed, 2024) وثانيهما المدخل القائم على النوع النصي (Genre-Based Approach)، الذي يوسّع مفهوم "الإتقان الكتابي" ليتجاوز صحة الجملة إلى إتقان البنية الخطابية والتنظيمية الخاصة بكل نوع نصي (Jarunthawatchai, 2020). وبذلك، فإن "التحول" المقترح في هذه الدراسة لا يقتصر على تحسين الدقة النحوية على مستوى الجملة، وهو ما يمثل حدًا من حدود المداخل التقليدية، بل يمتد ليشمل إعادة تشكيل علاقة الطالب بالقاعدة النحوية ذاتها ضمن عملية إنتاج الخطاب الكتابي المتكامل

الجدول: القضايا الأساسية في تعليم النحو التقليدي

الرقم	القضية الأساسية	الوصف التحليلي	لأدبيات الداعمة
١	توجّه القواعد بمعزل عن النصوص الأصيلة	يُدرّس النحو بأسلوب استنباطي قائم على الحفظ ومنعزل عن النصوص ذات المعنى، مما يجعل إتقان القواعد إتقاناً شكلياً يصعب تطبيقه في الجمل التي ينشئها الطالب بنفسه.	& ,Asiah, Zamroni Rappe ؛Rijal (٢٠٢٢) Dian Angraeni & (٢٠٢٤)
٢	محدودية التأمل النقدي في الافتراضات اللغوية	حمل الطلاب افتراضات خاطئة حول قواعد النحو موروثة من المراحل التعليمية السابقة، ولا تُختبر هذه الافتراضات بوعي	(Schmidt, 1990), (Corder, 1967)

الرقم	القضية الأساسية	الوصف التحليلي	لأدبيات الداعمة
		نقدي أبدأ؛ ذلك أن الطالب لا يصل إلى مرحلة "الانتباه (Noticing)" للفجوة بين ما يفترضه من قواعد وما هو صحيح فعلياً، وفق ما تقترحه فرضية الانتباه عند شميدت ، كما أن أخطاءه لا تُعامل بوصفها مؤشراً تشخيصياً على مرحلة انتقالية في نظامه اللغوي الداخلي، وفق منهج تحليل الأخطاء عند كوردنر)، بل تُترك دون تأمل أو مساءلة نقدية، مما يؤدي إلى تكرار الأخطاء ذاتها من فصل دراسي إلى آخر.	
٣	ضعف نقل المعرفة النحوية إلى الكتابة	لا يتناسب الإتقان المعرفي للقواعد مع القدرة الإنتاجية في الكتابة؛ إذ يظل التداخل النحوي-الصرفي عاملاً مهيماً رغم مرور سنوات من تعلم النحو.	Muliansyah, Ariadi & Baroroh (٢٠٢٠)

٥. أهمية التعلّم التحويلي في تعليم النحو

واستناداً إلى دراسة متعمقة ، تشير هذه القضايا الثلاث مجتمعةً إلى أن تعليم النحو في الجامعات لا يزال يهيمن عليه منهج يركّز على إتقان القواعد بوصفها مهارة تقنية. ويميل هذا المنهج إلى وضع الطالب في موقع المتلقّي للمعلومة، بحيث تنصبّ عملية التعلم على دقة استظهار القواعد أكثر من بناء فهم تأملي وتطبيقي. وتؤدي هذه الحالة إلى أن يكون الطالب قادراً على شرح القاعدة من الناحية المفاهيمية، لكنه لا يزال يواجه صعوبة عند تطبيقها في سياق الاستخدام اللغوي الفعلي، وبخاصة في نشاط الكتابة. وتكشف هذه الظاهرة أن إشكالية تعليم النحو لا ترتبط بالجانب المنهجي فحسب، بل ترتبط أيضاً بعدم تطوّر عملية تعلّمية قادرة على دفع الطلاب نحو تغيير طريقة تفكيرهم في توظيف القواعد اللغوية.

وفي هذا السياق، تقدّم نظرية التعلّم التحويلي (Transformative Learning Theory/TLT) منظوراً ملائماً لإعادة بناء تعليم النحو. ويُعدّ مفهوم "المعضلة المُربكة (Disorienting Dilemma)" أحد المفاهيم الجوهرية في هذه النظرية، إذ يضع تجربة مواجهة الخطأ في موضع المحقّز لظهور عملية تعلّم أكثر عمقاً. ويحمل هذا المفهوم تقاطعاً نظرياً وثيقاً مع منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) عند كوردنر (Corder,

(1967)، الذي يرى أن الخطأ اللغوي ليس مجرد انحراف يستوجب التصحيح الفوري، بل مؤشر معرفي على مرحلة انتقالية يمر بها المتعلم في بناء نظامه اللغوي الداخلي؛ كما يتقاطع أيضاً مع فرضية الانتباه (Noticing Hypothesis) عند شميدت (Schmidt, 1990)، التي تشترط وعي المتعلم بالفجوة بين إنتاجه الفعلي والصيغة الصحيحة كشرط أساس لحدوث أي تعلم لغوي حقيقي. وبذلك، فإن الربط بين "المعضلة المربكة" عند ميزيرو وهاتين النظريتين اللغويتين يؤكد أن تحليل الخطأ ليس إجراءً تصحيحياً صرفاً، بل عملية معرفية جوهرية في اكتساب اللغة، تمهد الأرضية لتفعيل آلية التعلم التحويلي ذاتها. فبدلاً من الشروع في التعليم بعرض القاعدة مباشرة، يمكن توجيه الطلاب إلى تحليل الأخطاء النحوية الموجودة في كتاباتهم الخاصة، بحيث يدركون وجود تفاوت بين الفهم الذي يمتلكونه وقواعد اللغة العربية الصحيحة. ويشكل هذا الوعي بالخطأ - مثلاً في تطبيق قواعد الإعراب على الجملة الفعلية والجملة الاسمية - نوعاً من التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance) القادر على دفع الطلاب إلى إعادة النظر في افتراضاتهم اللغوية عمقاً

كما تشير عدة دراسات إلى أن عملية التأمل النقدي والحوار تُعدّ من المكونات المهمة في تحقيق تعلم لغوي أكثر معنى. فقد ثبت أن التعليم الذي يربط القواعد بالنصوص الأصلية، وبالخبرة التعليمية، وبسياق التواصل، قادر على تعزيز الفهم وكذلك دافعية التعلم لدى الطلاب مقارنةً بالتعليم الذي يقتصر على عرض القواعد بشكل مجرد (Atika Nur Ardila Hasibuan, 2024) (Triani & Putra, 2023) وتعزز هذه النتائج الافتراض القائل بأن تعليم النحو يحتاج إلى فضاء حوارى يتيح للطلاب اختبار فهمهم ومراجعتهم وإعادة بنائه من خلال التفاعل مع المحاضر ومع زملائهم.

بيد أن الانتقال من إتقان القاعدة إلى إنتاج كتابة جيدة لا يحدث بصورة تلقائية أو مباشرة، بل يستلزم دمج عملية التحول المعرفي (التنافر المعرفي، والتأمل النقدي، والحوار) ضمن مراحل الكتابة الفعلية نفسها. ففي ضوء مدخل الكتابة كعملية (Process Writing)، لا يُفترض أن تُختبر القاعدة النحوية دفعة واحدة في نص نهائي، بل تُستدعى تدريجياً عبر مراحل متعاقبة: ففي مرحلة التخطيط (Planning)، يُوجّه انتباه الطالب إلى القواعد التي يُرجّح أن يحتاجها في موضوعه؛ وفي مرحلة الصياغة الأولى (Drafting)، يُسمح بوقوع الخطأ النحوي دون مقاطعة تدفق الأفكار، بحيث تُصبح هذه الأخطاء لاحقاً مادةً خاماً للتأمل النقدي؛ أما في مرحلة المراجعة (Revising)، فيُعاد النظر في تلك الأخطاء في ضوء الوعي الذي تشكل أثناء الحوار مع الأستاذ أو الأقران، فتُعاد صياغة الجمل بما يعكس إعادة بناء الفهم النحوي (Abed, 2024).

وبالتوازي مع ذلك، يضمن المدخل القائم على النوع النصي (Genre-Based Approach) ألا تقتصر إعادة البناء هذه على صحة الجملة المفردة، بل تمتد إلى انسجام القاعدة مع البنية الخطابية الكلية للنوع النصي المستهدف (كالفقرة الوصفية أو السردية)، بما يجعل التحول متكاملًا على مستويي الجملة والخطاب معاً (Jarunthawatchai, 2020). وبناءً عليه، فإن عملية التحول التي تشمل التنافر المعرفي، والتأمل النقدي، والحوار، وإعادة بناء الفهم، يمكن أن تصبح جسراً يربط بين إتقان قواعد النحو والقدرة على الكتابة الإنتاجية، بشرط أن تُدمج هذه العملية عملياً ضمن مراحل الكتابة الثلاث (التخطيط، والصياغة، والمراجعة) بدلاً من أن تبقى مجرد إطار نظري منفصل عن الممارسة الفعلية.

ومع ذلك، فإن تتبّع الدراسات السابقة يشير إلى أن الأبحاث المتعلقة بنظرية التعلم التحويلي في تعليم اللغة العربية لا تزال تركز بشكل أكبر على الجانب المفاهيمي أو على تطبيقها بصورة عامة، في حين أن

الدراسات التي تدمج بشكل خاص مراحل نظرية التعلّم التحويلي في إعادة بناء تعليم النحو من أجل تطوير مهارة الكتابة لدى الطلاب لا تزال محدودة نسبياً. ولذلك، يسعى هذا البحث إلى سدّ هذه الفجوة من خلال دراسة مكتبية تعيد بناء تعليم النحو استناداً إلى نظرية التعلّم التحويلي، بوصفها بديلاً مفاهيمياً لتحسين مهارة الكتابة العربية لدى الطلاب.

٦. نموذج إعادة بناء تعليم النحو القائم على التعلّم التحويلي

واستناداً إلى تركيب الدراسات النظرية والتطبيقية المذكورة أعلاه، يقترح هذا المقال نموذجاً لإعادة بناء تعليم النحو قائماً على التعلّم التحويلي، يتكوّن من أربع مراحل متصلة، وذلك على النحو الآتي.

أ. مرحلة إثارة التنافر النحوي (Disorienting Dilemma). لا يبدأ التعليم بعرض القاعدة، بل ينطلق من تحليل الأخطاء الموجودة في كتابات الطلاب أنفسهم (Self-Corpus). فيقوم المحاضر بجمع عينات من الكتابة الحرة للطلاب في اللقاء الأول، ثم يحدّد أنماط الأخطاء الأكثر شيوعاً في الإعراب وتركيب الجُمْل، مستفيداً في ذلك من إجراءات منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) عند كوردر (Corder, 1967)، الذي يوفّر أساساً منهجياً لتصنيف الأخطاء وتحديد مصادرها بدلاً من الاكتفاء برصدها عشوائياً. وتُعاد هذه الأخطاء إلى الطلاب لتكون مادةً للتأمل، لا مجرد تصحيح، بحيث يتولّد لديهم وعي بوجود فجوة بين الافتراضات اللغوية التي يحملونها والقواعد المعتمدة فعلياً؛ وهذه اللحظة من الوعي بالفجوة هي بعينها ما تصفه فرضية الانتباه (Noticing Hypothesis) عند شميدت (Schmidt, 1990) بوصفها شرطاً ضرورياً لحدوث أي تعلّم لغوي حقيقي. وبذلك، فإن هذه المرحلة لا تنطلق من نظرية التعلّم التحويلي وحدها، بل تستند إلى قاعدة راسخة في ميدان اكتساب اللغة الثانية (Second Language Acquisition)، مما يمنح "التنافر النحوي" المقترح هنا مسوّغاً نظرياً مزدوجاً: تربوياً عاماً من جهة، ولغوياً تطبيقياً متخصصاً من جهة أخرى

ب. مرحلة الحوار النقدي وتفاوض المعنى حول القاعدة. يُشجّع الطلاب على مناقشة أسباب وقوع تلك الأخطاء ضمن مجموعات صغيرة، بالرجوع إلى نصوص عربية أصيلة (لا إلى جمل تمثيلية مصطنعة)، وذلك تماشياً مع مبدأ النحو الوظيفي الذي يشدّد على تحليل القواعد انطلاقاً من النصوص الحيّة (Nur, 2020) ويقوم المحاضر بدور ميسّر الحوار، فيقدّم تعزيزاً مفاهيمياً للقاعدة ذات الصلة، مع فتح مجال للأسئلة والأجوبة النقدية التي تتيح للطلاب إعادة اختبار افتراضاتهم الخاصة.

ج. مرحلة إعادة بناء القاعدة من خلال إنتاج نصّ أصيل. يُطلَب من الطلاب بعد ذلك إعادة كتابة نصّ أو تأليف نصّ جديد بموضوع ذي معنى شخصي أو أكاديمي، مع تطبيق القواعد التي سبق مناقشتها بوعي تام. وتُدار هذه المرحلة وفق مراحل الكتابة كعملية (Process Writing)، إذ يمرّ الطالب بتخطيط أفكاره أولاً، ثم صياغة مسوّدة أولى يُسمح فيها بوقوع بعض الهفوات النحوية دون مقاطعة تدقّق التفكير، تليها مراجعة موجّهة يُعاد فيها تطبيق القواعد التي نوقشت في مرحلة الحوار النقدي بوعي مقصود (Abed, 2024). كما يُراعى في تقييم النصّ الناتج، إلى جانب صحة القواعد على مستوى الجملة، مدى انسجامه مع البنية الخطابية للنوع النصي المستهدف - كالتماسك بين الفقرات، وتسلسل الأفكار، ووضوح الغرض التواصلية للنص - تماشياً مع مبادئ المدخل القائم على النوع

النصي (Genre-Based Approach) الذي يربط الدقة النحوية بالكفاءة على مستوى الخطاب لا على مستوى الجملة المفردة فحسب (Jarunthawatchai, 2020) وتُجسّد هذه المرحلة أعلى مؤشرات مهارة الكتابة، أي القدرة على التعبير عن الأفكار بحريّة مع البقاء ملتزمًا بالقواعد اللغوية (Rathomi, 2020)، كما تحقّق في الوقت نفسه مبدأ التعلّم الأداتي (Instrumental Learning) في نظرية التعلّم التحويلي، المتمثل في حلّ المشكلات الموجه نحو مهام واقعية

د. مرحلة التأمل ما وراء المعرفي وإعادة دمج المنظور. في نهاية كل دورة، يُطلّب من الطلاب كتابة يومية تأمل موجزة حول التغيّر الذي طرأ على فهمهم لقواعد النحو التي كانوا يفهمونها خطأً من قبل، وكيف أثر هذا التغيّر في أسلوبهم في الكتابة. وتُشكّل هذه المرحلة وسيلةً لإعادة دمج المنظور الجديد للطلاب ضمن عادات الكتابة لديهم على نحو مستمر، كما تصبح في الوقت نفسه مادةً تقييمية للمحاضر لتصميم دورة التنافر التالية على قاعدة نحوية أخرى.

الجدول ٢. تركيب نموذج إعادة بناء تعليم النحو القائم على التعلّم التحويلي

مرحلة النموذج	مبدأ التعلّم التحويلي (Mezirow, 1991)	نشاط تعليم النحو	مؤشر تطوّر مهارة الكتابة
١. إثارة التنافر النحوي	المعضلة المُربكة (disorienting dilemma)	تحليل الأخطاء من الكتابة الحرة الخاصة بالطلاب أنفسهم (self-corpus) كنقطة انطلاق، بدلاً من عرض القاعدة منذ البداية.	يدرك الطلاب أنماط الأخطاء المتكررة في كتاباتهم الخاصة.
٢. الحوار النقدي وتفاوض المعنى حول القاعدة	التأمل النقدي والحوار العقلاني	مناقشة جماعية لاكتشاف القاعدة من النصوص الأصيلة، بتيسير من المحاضر بوصفه وسيطاً، لا مصدرًا وحيداً للقاعدة.	يستطيع الطلاب شرح المسوّغ النحوي وراء القاعدة، لا مجرد حفظها.
٣. إعادة بناء القاعدة من خلال إنتاج نصّ أصيل	التعلّم الأداتي (حلّ المشكلات الموجه نحو المهام)	مراجعة الجمل/الفقرات وكتابة نصّ جديد يطبّق بوعي القاعدة التي أُعيد بناؤها.	تُطبّق القاعدة بثبات في نصوص أطول وذات موضوعات حرة.
٤. التأمل ما وراء المعرفي وإعادة	إعادة دمج المنظور الجديد في الفعل	كتابة يومية تأمل حول التغيّر في فهم القاعدة وأثره على أسلوب الكتابة.	ثبات تطبيق القاعدة عبر الزمن، يظهر من

مرحلة النموذج	مبدأ التعلّم التحويلي (Mezirow, 1991)	نشاط تعليم النحو	مؤشر تطوّر مهارة الكتابة
دمج المنظور	الواقعي		خلال تطوّر حافظة الكتابة. (portfolio)

تجري هذه المراحل الأربع بصورة دورية متكررة، لا على نحو خطّي ينتهي بعد تطبيق واحد، بل تتكرر مع كل مجموعة من القواعد النحوية المستهدفة في عملية التعلم خلال الفصل الدراسي. ومن هذا المنطلق، يُحدث هذا النموذج تحولاً جوهرياً في توجه تعليم النحو، إذ ينقل العملية التعليمية من الاختصار على نقل القواعد النحوية إلى إحداث تحول في طرائق التفكير النحوي لدى الطلبة. وتُعدُّ مهارة الكتابة الغاية النهائية لهذا التحول، كما تمثل في الوقت نفسه المؤشر الرئيس لقياس مدى نجاحه.

وتتمثل الآثار التطبيقية لهذا النموذج في إعادة تعريف دور عضو هيئة التدريس، بحيث ينتقل من مجرد ناقلٍ للقواعد النحوية إلى ميسّرٍ للتأمل النقدي والحوار البنّاء، كما تمتد هذه التحولات إلى أساليب التقويم؛ إذ لم يعد التقويم مقتصرًا على اختبارات قياس إتقان القواعد، مثل ضبط أواخر الكلمات، بل أصبح يعتمد على تقويم ملفات الإنجاز الكتابية التي تُبرز تطور قدرة الطلبة على توظيف القواعد النحوية في الكتابة عبر مراحل التعلم المختلفة. (Busyro Husaini, 2025) ويستلزم هذا التحول تهيئةً مؤسسيةً شاملة، تشمل إعادة بناء توصيف المقرر وتطوير أدوات تقويم مهارة الكتابة، بما ينسجم مع دورة إعادة البناء القائمة على التأمل المستمر والتطوير المتواصل.

٧. نموذج تطبيقي لإعادة بناء تعلم النحو في معالجة الأخطاء النحوية الشائعة

ولتقديم تصور أكثر شمولاً حول كيفية تطبيق نموذج إعادة بناء تعلم النحو المقترح، يعرض هذا القسم مثالاً تطبيقياً تم تطويره استناداً إلى أنماط الأخطاء النحوية التي أشارت إليها بصورة متكررة الدراسات المتعلقة بتعليم النحو ومهارة الكتابة لدى طلاب الجامعات في إندونيسيا (Baroroh, 2020) (Nailis, 2019) (Sari., 2017) وتُعدّ هذه الأنماط من الأخطاء حالةً نموذجية في منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) عند كوردن (Corder, 1967)، إذ لا تُعامل بوصفها زللاً عشوائياً، بل بوصفها انعكاساً منتظماً لافتراضات لغوية داخلية يحملها المتعلم؛ وهو ما يجعل اختيارها هنا أساساً ملائماً لتفعيل مرحلة "إثارة التنافر النحوي" المقترحة في النموذج، كونها تمثل بالضبط نوع الفجوة التي تفترض فرضية الانتباه (Noticing Hypothesis) عند شميدت (Schmidt, 1990) ضرورة وعي المتعلم بها ليتحقق التعلّم. وبذلك، فإن المثال التطبيقي المعروض في هذا القسم لا يُقصد به توضيح آلية النموذج تربوياً فحسب، بل يُقصد به أيضاً تبيان أن نقطة انطلاق النموذج - وهي الخطأ النحوي - مؤسّسة نظرياً في حقل اكتساب اللغة الثانية، لا في التنظير التربوي العام وحده. وانسجاماً مع طبيعة هذا البحث القائم على الدراسة المكتبية، فإن هذا المثال لا يمثل بيانات ميدانية مستمدة من الملاحظة المباشرة، وإنما يعد محاكاةً مفاهيمية بُنيت على تركيب نتائج الدراسات السابقة. ويهدف عرض هذا المثال إلى توضيح الكيفية التي يمكن من خلالها تطبيق مراحل نموذج إعادة بناء تعلم النحو بصورة متكاملة ضمن دورة تعليمية واحد.

ولتوضيح كيفية تطبيق النموذج المقترح، يُعرض المثال الآتي: طُلب من أحد الطلاب كتابة فقرة سردية حول موضوع «الأنشطة اليومية للطالب»، فكتب الجملة الآتية:

"الطالبة ذهب إلى المكتبة في الصباح ثم قرأ كتاب مفيد".

تتضمن هذه الجملة عددًا من الأخطاء النحوية الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية. فأولاً، لم يُطابق الفعل (ذهب الفاعل المؤنث) (الطالبة)، والصواب أن يُكتب ذهبت. وثانيًا، تكرر الخطأ نفسه في الفعل قرأ، إذ ينبغي أن يكون قرأت لموافقته الفاعل المؤنث. وثالثًا، لم تُراعَ علامة الإعراب في تركيب كتاب مفيد بوصفه مفعولًا به، والصواب أن يقال: كتابًا مفيدًا. ويتفق هذا النمط من الأخطاء مع ما توصلت إليه دراسات عديدة، والتي أشارت إلى أن عدم المطابقة بين الفعل والفاعل، ولا سيما في جانب التأنيث، يُعد من أكثر مظاهر التداخل النحوي شيوعًا في كتابات طلاب اللغة العربية في المستويين المبتدئ والمتوسط. (Sari, 2017)

في المرحلة الأولى، وهي مرحلة المأزق المُربك (Disorienting Dilemma)، لا يبادر الأستاذ إلى تصحيح الجملة مباشرة، وإنما يدعو الطالب إلى التأمل في نتاجه الكتابي من خلال طرح سؤال تأملي، مثل: «لماذا استعملت الفعلين "ذهب" و"قرأ" بهذه الصيغة، مع أن الفاعل هو "الطالبة"؟». ويحفز هذا السؤال الطالب على إعادة النظر في الافتراض الذي كان يتبناه، وهو أن صيغة الفعل الماضي لا تتغير باختلاف جنس الفاعل. وعندما يدرك الطالب أن هذا الافتراض لا ينسجم مع مبدأ المطابقة بين الفعل والفاعل، تبدأ عملية إعادة النظر في التصورات السابقة التي تمثل نقطة الانطلاق للتعلم التحولي، وفقًا لما قرره (Mezirow, 1991)

تتمثل المرحلة التالية في الحوار النقدي والتفاوض حول المعنى. ففي هذه المرحلة، يعمل الطلاب ضمن مجموعات صغيرة للبحث عن أمثلة لجمل أصيلة من المقالات أو الأخبار أو القصص القصيرة المكتوبة باللغة العربية، تتضمن فاعلاً مذكراً وآخر مؤنثاً. ومن خلال المقارنة بين هذه الأمثلة، يبني الطلاب تدريجياً فهمهم لأنماط تغير صيغ الأفعال وفقاً للسياق النحوي. وفي هذه العملية، يتحول دور الأستاذ من ناقل للمعلومات إلى مُيسِّر يوجّه الطلاب نحو اكتشاف المفاهيم وبنائها بأنفسهم. وينسجم هذا التوجه مع مبادئ النحو الوظيفي التي تنظر إلى النص بوصفه المصدر الرئيس لبناء الفهم العميق للقواعد اللغوية (Moutaouakil, 1986)

تأتي بعد ذلك مرحلة إعادة البناء من خلال إنتاج النصوص، حيث يقوم الطلاب بمراجعة كتاباتهم وإعادة صياغتها بما يتوافق مع القواعد النحوية، ومن ذلك على سبيل المثال:

ذهبت الطالبة إلى المكتبة في الصباح ثم قرأت كتاباً مفيداً.

ولا يُنظر إلى هذه المراجعة بوصفها الغاية النهائية من عملية التعلم، بل يُكلف الطلاب بعد ذلك بكتابة فقرة جديدة تستند إلى خبراتهم الشخصية أو إلى موضوعات أخرى ترتبط بحياتهم اليومية، مع توظيف صيغ متنوعة من الأفعال التي يكون فاعلها مذكراً أو مؤنثاً. ومن خلال هذا النشاط، لا يقتصر تطبيق القواعد النحوية على تصويب جملة واحدة، وإنما يمتد ليصبح قدرةً على توظيف التراكيب النحوية توظيفاً صحيحاً ومتسقاً في سياقات الكتابة المختلفة.

أما المرحلة الأخيرة فهي مرحلة التأمل ما وراء المعرفي (Metacognitive Reflection) وفي هذه المرحلة، يُطلب من الطلاب كتابة تأملٍ موجز حول خبراتهم في أثناء عملية التعلم، كأن يقرّوا بأنهم كانوا في

السابق يميلون إلى حفظ أنماط الجمل دون إدراك الأسس النحوية التي تقوم عليها. ويكشف هذا النوع من التأمل أن التغيير المتحقق لا يقتصر على ازدياد دقة توظيف القواعد النحوية في الكتابة، بل يمتد أيضًا إلى إعادة تشكيل تصورات الطلاب حول وظيفة النحو ودلالته في عملية استخدام اللغة. وبذلك، فإن التحول الذي يحدث لا يقتصر على الجانب الأدائي، وإنما يشمل أيضًا تحولًا في منظور المعنى (Meaning Perspective)، وفقًا لما أوضحه (Friedman, 2022).

تُظهر هذه الحالة التطبيقية أن الخطأ النحوي الذي قد يبدو بسيطًا، مثل عدم المطابقة في التأنيث بين الفعل والفاعل، يمكن أن يُتخذ نقطة انطلاقٍ لدورةٍ متكاملة من التعلم التحولي، تشمل تنمية الوعي النقدي، والحوار التأملي، وإعادة بناء المعرفة، وتطبيقها في إنتاج النصوص، والتأمل ما وراء المعرفي. كما يمكن توظيف هذا المدخل في معالجة موضوعات نحوية أخرى، مثل المطابقة بين المبتدأ والخبر، وإعراب الاسم بعد حروف الجر، وبناء الجمل الشرطية. ومن ثم، تتاح للأستاذ فرصة تصميم عدة دورات للتعلم التحولي خلال فصل دراسي واحد، استنادًا إلى أنماط الأخطاء النحوية الأكثر شيوعًا لدى الطلاب.

الخلاصة

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن تعليم النحو، الذي ظل يعتمد إلى حدٍ كبير على عرض القواعد النحوية بطريقة استنباطية والحفظ، مع ضعف توظيف النصوص الأصيلة في عملية التعلم، لا يزال يترك فجوة بين إتقان القواعد النحوية وتنمية مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلاب. وتتجلى هذه الفجوة في استمرار ظهور مظاهر التداخل النحوي في كتابات الطلاب، على الرغم من دراستهم النحو لعدة سنوات. ومن منظور اللسانيات التطبيقية، يمكن تأطير هذه الفجوة ضمن حقل التعليم المرتكز على الصيغة (Form-Focused Instruction/FFI) عند إليس (Rod Ellis, 2016)، الذي يميّز بين التعليم النحوي المعزول عن السياق التواصل (isolated FFI) والتعليم النحوي المدمج ضمن سياقات تواصلية أصيلة (integrated FFI)؛ ويُصنّف النمط التقليدي السائد في تعليم النحو هنا ضمن الفئة الأولى، وهو ما يفسّر استمرار الفجوة بين إتقان القاعدة نظريًا وتوظيفها فعليًا في الإنتاج الكتابي. وفي هذا السياق، تقدم نظرية التعلم التحولي (Transformative Learning) إطارًا تربويًا مناسبًا لإعادة بناء تعليم النحو باتجاه النمط المدمج (integrated FFI)، إذ تقوم على إحداث التنافر المعرفي، والتأمل النقدي، والحوار، وإعادة تشكيل المنظورات بوصفها آليات تسهم في إحداث تحول في طريقة تفكير الطلاب تجاه بنية اللغة العربية واستعمالها، وليس مجرد زيادة معارفهم بالقواعد النحوية.

واستنادًا إلى نتائج تحليل الأدبيات، تقترح هذه الدراسة نموذجًا لإعادة بناء تعليم النحو يتكون من أربع مراحل، هي: إثارة التنافر النحوي - المؤسس نظريًا على منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) عند كوردر (Corder, 1967) وفرضية الانتباه (Noticing Hypothesis) عند شميدت (Schmidt, 1990)، والحوار النقدي والتفاوض حول المعنى، وإعادة بناء القواعد من خلال إنتاج النصوص الأصيلة وفق مبادئ الكتابة كعملية (Genre-Based Approach) (Abed, 2024) والمداخل القائم على النوع النصي (Process Writing) (Abed, 2024). وتشكل هذه المراحل دورةً تعليميةً متكاملةً تستهدف تنمية مهارة الكتابة باللغة العربية بصورة تدريجية وتأملية. وتتمثل إحدى أهم الدلالات التطبيقية لهذا النموذج في ضرورة تحول دور الأستاذ من ناقلٍ للقواعد إلى مُيسِّرٍ للتعلم يوجه الطلاب نحو التأمل، والحوار،

وبناء المعرفة بأنفسهم. كما ينبغي أن تتجه عملية التقويم إلى التركيز ليس فقط على مدى صحة تطبيق القواعد النحوية. وإنما أيضًا على متابعة تطور جودة كتابات الطلاب عبر الزمن، بالاستناد إلى معايير مرجعية معترف بها دوليًا كالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) ، ولا سيما مؤشرات الخاصة بالدقة والتماسك (Europe, 2020) ، أو باستخدام أدوات قياس ما وراء معرفي معتمدة تعزز صدق إطار التقويم المقترح. ونظرًا إلى أن هذه الدراسة تندرج ضمن الدراسات المكتبية، فإن الحاجة تظل قائمة لإجراء دراسات ميدانية، ولا سيما الدراسات التجريبية وشبه التجريبية، للتحقق من فاعلية النموذج المقترح في سياقات مختلفة لتعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية

المراجع

- Abed, T. B. (2024). Implementing the Process Writing Approach to Teach Paragraph Writing at Birzeit University, . *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 15, No. 1, 24–34, <https://doi.org/10.17507/jltr.1501.04>.
- Ade,M,R. Muhammad,S. Ahmad,Z. (2023). Tantangan dan hambatan: Analisis problematika pembelajaran bahasa Arab era Society 5.0 di perguruan tinggi agama Islam di Indonesia. . *Syntax Literate: Jurnal Ilmiah Indonesia*, vol 8 no.5, 3272–3280. <https://doi.org/10.36418/syntax-literate.v8i5.11540>
- Asiah, Zamroni, & Rijal, M. K. (2022). Problematika pembelajaran nahwu dalam meningkatkan keterampilan berbahasa Arab di lembaga pendidikan Indonesia. *Borneo Journal of Language and Education*, vol.2 no.2, 170–185. <https://doi.org/10.21093/benjole.v2i2.6104>
- Atika, N. Nadya, K. Rozi, S. Sikni, S. (2024). Teori kontekstual sebagai pendekatan pembelajaran bahasa Arab yang menarik. . *Perspektif: Jurnal Pendidikan dan Ilmu Bahasa*, vol 2 no 1, 106–114. <https://doi.org/10.59059/perspektif.v2i1.956>
- Baroroh, A. M. (2020). Interferensi gramatika maharah kitabah dan penyebabnya pada mahasiswa Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, vol.4 no 1, 37–48. <https://doi.org/10.29240/jba.v4i1.1289>
- Busyro Husaini, A. U. (2025). Inovasi instrumen penilaian proyek berbasis teori transaction terhadap maharah kitabah pada buku ajar bahasa Arab. . *Al Mi'yar: Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, vol 8 no 2. <https://doi.org/10.35931/am.v8i2.5481>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), , 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.
- Europe, C. o. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* . Europe: Council of Europe Publishing.
- Fahmi, A. (1995). *Ilmu nahwu dan sharaf 2: Tata bahasa Arab praktis dan aplikatif*. Jakarta: PT RajaGrafindo Persada.
- Friedman, J. (2022). How a new learning theory can benefit transformative learning research: Empirical hypotheses. *Frontiers in Education*, vol 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.857091>
- Gloria,M. Kerrin, M. Sunny, S. (2022). Exploring the process of transformative learning in executive coaching. . *Advances in Developing Human Resources*, vol 24 no 2, 117–141. <https://doi.org/10.1177/15234223221079026>
- Hardiyanti, P. (2022). Mafhum maharah qiraah dan maharah kitabah. *Islamic Education*, vol 2 no 2, 39–43. <https://doi.org/10.57251/ie.v2i2.376>
- Jarunthawatchai, S. T. (2020). The Impact of Genre Based Instruction on EFL Learners' Writing Development . *International Journal of Instruction* , Vol. 13, No. 1, hlm. , 1–16 , <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1311a>
- Khadafi, G. M. (2022). Model transformatif learning dalam pelatihan aparatur sipil. *Jurnal Wacana Kinerja: Kajian Praktis-Akademis Kinerja dan Administrasi Pelayanan Publik*, vol 25 no 2. <https://doi.org/10.31845/jwk.v25i2.792>
- Khasairi, A. R. (2023). Pengembangan materi pembelajaran nahwu untuk kelas 10 SMA AN NUR Malang. . *JoLLA: Journal of Language, Literature, and Arts*, 3(2), , 201–219 . <https://doi.org/10.17977/um064v3i22023p201-219>

- Marja-Liisa Hassi, S. L. (2015). Transformative learning: Personal empowerment in learning mathematics. *Journal of Transformative Education*, vol 13 no 4, 316–340. <https://doi.org/10.1177/1541344615587111>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moutaouakil, A. (1986). *Dirāsāt fī naḥw al-lughah al-‘Arabiyyah al-waḥīfī*. Al-Dār al-Bayḍā’. Morocco: Dār al-Thaqāfah.
- Nur, R. M. (2020). Teknik pembelajaran ilmu nahwu berdasarkan teori integrasi. *NUKHBATUL 'ULUM: Jurnal Bidang Kajian Islam*, 6(1), , 136–144. . <https://doi.org/10.36701/nukhbah.v6i1.112> .
- Rappe. Anggreini,D. (2024). Kesulitan belajar online ilmu nahwu pada mahasiswa pendidikan bahasa Arab. *Shaut al Arabiyyah*, vol 12 no.1, 47–56. <https://doi.org/10.24252/saa.v12i1.43257>
- Rathomi., A. (2020). Maharah kitabah dalam pembelajaran bahasa Arab. . *Tarbiya Islamica: Jurnal Keguruan dan Pendidikan Islam*, vol 1 no 1, 1–8.
- Rod Ellis, 2. (2016). Focus on Form: A Critical Review., *Language Teaching Research*, Vol. 20, No. 3, 405–428, <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>.
- Sa'adah, N. (2019). Problematika pembelajaran nahwu bagi tingkat pemula menggunakan Arab Pegon. *Lisanan Arabiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, vol 3 no 1, 15–32. . <https://doi.org/10.32699/liar.v3i01.995> .
- Sari., A. W. (2017). Analisis kesulitan pembelajaran nahwu pada siswa kelas VIII MTs Al Irsyad Gajah Demak tahun ajaran 2015/2016. . *Lisanul Arab: Journal of Arabic Learning and Teaching*, vol 6 no.1. <https://doi.org/10.32699/liar.v3i01.995> .
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), , 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Siti Zunaidah, A. R. (2023). Pengembangan keterampilan kitabah siswa madrasah tsanawiyah melalui model ta'bīr muwajjah. . *Arabia: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, vol 15 no 1, 77–83.
- Sugiyono. (2022). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D* (Ed. 2, Cet. 29). Bandung, Indonesia: Alfabeta.
- Wahab., M. A. (2016). Standarisasi kurikulum pendidikan bahasa Arab di perguruan tinggi keagamaan Islam negeri. *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, Vol 3 No 1, 32–51. <https://doi.org/10.15408/a.v3i1.3187>
- Zulkiflih, M. d. (2021). Pembelajaran keterampilan menulis (maharah al-kitabah) dalam bahasa Arab. *Loghat Arabi: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan Bahasa Arab* vol.1 no. 02, 90-107. <https://doi.org/10.36915/la.v1i2.15>
-