Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu

Bildirler Kitabı

1-2 Ağustos 2019

أبحاث المؤتمر الدولي الأول

العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل ١-٢ أغسطس ٢٠١٩

Editör

Dr. Hany Ismail RAMADAN

Yamina ABDALİ

تحرير

د. هاني إسماعيل رمضان

يمينة عبدالي

1. Baskı 2020

الطبعة الأولى ٢٠٢٠

ISBN 978-975-2481-16-9

الناشر

Giresun Üniversitesi

المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي

جميع الحقوق محفوظة

Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu, Bildirler Kitabı
1-2 Ağustos 2019

أبحاث المؤتمر الدولي الأول العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل
١-٢ أغسطس ٢٠١٩

Editör
Hany Ismail Ramadan
Yamina Abdali

تحرير
هاني إسماعيل رمضان
يمنية عبدالي

Dil kontrolü
Sajida Farouq Marzouq
Yamin Abdali

تدقيق لغوي
ساجدة فاروق مرزوق
يمينة عبدالي

1. Baskı
Giresun, Ocak 2020

الطبعة الأولى
جيرسون، يناير ٢٠٢٠

Türkçe Arapça Dil Paylaşım Forumu
Giresun Üniversitesi
atf@giresun.edu.tr

المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي
جامعة غيرسون
بريد إلكتروني

ISBN 978-975-2481-16-9

المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي

Sempozyum Başkanı

Prof. Dr. Yılmaz CAN

Düzenleme Kurulu Başkanı

Dr. Hany İsmail RAMADAN

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Yakup CİVELEK- Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gezi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdel Kader Mezari - Hilali Liabes de Sidi Bel Abbas - Cezayir
Prof. Dr. Mohamed Abdulrahman Ahmed - El-Azher Üniversitesi - Mısır
Dr. Öğr. Üyesi Ali YILMAZ - Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hany İsmaiel M. RAMADAN- Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÇAKMAK- Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇOLAK- Giresun Üniversitesi

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Yakup CİVELEK - Yıldırım beyazıt üniversitesi
Prof. Dr. Kadir KINAR - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Bulut - Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Prof. Dr. Mohamed Alkudah - Ürdün Üniversitesi - Ürdün
Prof. Dr. Hamdi Bakhit OMRAN - Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Mohamed Faccal - Kral Suud Üniversitesi – Suudi Arabistan
Prof. Dr. Abdel Kader Mezari - Jillali Liabes de Sidi Bel Abbas Üniversitesi - Cezayir
Prof. Dr. Ömer Mehdoui - Moulay Ismail Üniversitesi - Fas
Prof. Dr. İlyas KARSLI - Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Naccar - Jazan Üniversitesi - Suudi Arabistan
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ALTUNKAYA - İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa İsmail DÖNMEZ - Selcuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TUNCER - Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Salih Alhacuri - Kral Abdülaziz Üniversitesi - Suudi Arabistan
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf YURT - Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hany İsmaiel M. RAMADAN - Giresun Üniversitei
Dr. Öğr. Üyesi Huseyin ÇOLAK - Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Youssef ISMAILI - Al Akhawayn Üniversitesi - Fas
Dr. Öğr. Üyesi Khansa Al-Jaje - Peshawar Üniversitesi - Pakistan
Dr. Öğr. Üyesi Tarek Bouattour - Carthage Üniversitesi - Tunus
Dr. Muhammed Salim Nadwi Hindistan
Dr. Mehraj ud din Para - Hindistan
Dr. Ahmed Alruhban - Akdemistanbul
Dr.naima Salem Alzletni - Zawia Üniversitesi – Libya
Dr. İbrahim Ahmed El Shafi - Kahire Üniversitesi - Mısır

رئيس المؤتمر

أ. د: يلماز جان

رئيس اللجنة التنظيمية

د. هاني إسماعيل رمضان

اللجنة التنظيمية

الأستاذ الدكتور: يعقوب جفالك – جامعة يلدريم بيازيت - تركيا
الأستاذ الدكتور موسى يلدز – جامعة غازي-تركيا
الأستاذ الدكتور عبد القادر مزاري – جامعة جلالي اليابس سيدي بلعباس- الجزائر
الأستاذ الدكتور محمد عبد الرحمن أحمد – جامعة الأزهر – مصر
الأستاذ المساعد الدكتور علي يلماز – جامعة غيرسون - تركيا
الأستاذ المساعد الدكتور مصطفى شاكماك – جامعة غيرسون - تركيا
الأستاذ المساعد الدكتور حسين جولاق – جامعة غيرسون - تركيا
الأستاذ المساعد الدكتور هاني إسماعيل رمضان – جامعة غيرسون - تركيا

الهيئة العلمية

الأستاذ الدكتور حمدي بخيت عمران – جامعة غيرسون - تركيا
الأستاذ الدكتور عبد القادر مزاري – جامعة جلالي اليابس سيدي بلعباس - الجزائر
الأستاذ الدكتور عبد الواحد دكبكي – جامعة مولاي إسماعيل - المغرب
الأستاذ الدكتور عمر مهديوي – جامعة مولاي إسماعيل - المغرب
الأستاذ الدكتور قادر قينار – جامعة إرجيس - تركيا
الأستاذ الدكتور محمد القضاة – الجامعة الأردنية – الأردن
الأستاذ الدكتور محمد فجال – جامعة الملك سعود -السعودية
الأستاذ الدكتور يعقوب جفالك – جامعة يلدريم بيازيت - تركيا
الأستاذ الدكتور علي بولوت – جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية - تركيا
الأستاذ الدكتور الدكتور إلياس قارصلي – جامعة رجب طيب أردوغان - تركيا
الأستاذ المشارك الدكتور علي نجار – جامعة جازان - السعودية
الأستاذ المشارك الدكتور مصفى إسماعيل دونماز – جامعة سلجوق - تركيا
الأستاذ المساعد الدكتور جمال بلبكاوي – المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي – الجزائر
الأستاذ المساعد الدكتور حسين جولاق – جامعة غيرسون - تركيا
الأستاذة المساعدة الدكتورة خنساء الجاجي – جامعة بيشاور - باكستان
الأستاذ المساعد الدكتور صالح الحجوري – جامعة الملك عبد العزيز – السعودية
الأستاذ المساعد الدكتور طارق بوعتور – جامعة قرطاج - تونس
الأستاذ المساعد الدكتور مصطفى ألتون كايا – جامعة إينونو - تركيا
الأستاذ المساعد الدكتور مصطفى تونجر – جامعة غيرسون - تركيا
الأستاذ المساعد الدكتور هاني إسماعيل رمضان – جامعة غيرسون - تركيا
الأستاذ المساعد الدكتور يوسف إسماعيلي – جامعة الأخوين – المغرب
الأستاذ المساعد الدكتور يوسف يورت – جامعة غيرسون - تركيا
الدكتور محمد سليم ندوي – طابا للمعرفة والأبحاث - الهند
الدكتور مهراج الدين براء – مدير تحرير - الهند
الدكتور أحمد الرهبان – أكاديمية إسطنبول - تركيا
الدكتورة نعيمة سالم الزليطني – جامعة الزاوية - ليبيا
الدكتور إبراهيم أحمد الشافعي – جامعة القاهرة - مصر

المُحتَوَيَاتْ

مقدمـــــة	٧
Rektör Yardımcısı'nın konuşması	١٠
كلمة اللجنة التنظيمية	١٢
التراث التعليمي العربي والنظريات الحديثة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها	١٤
البرامج التفاعلية الإلكترونية ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٣٥
تعليم العربية للناطقين بغيرها الغاية والعائق والحلول	٤٩
النظام الصوتي بين تعلم العربية وتعقيدات اللغة الأم	١٠٥
توظيف معايير (السبك والحبك) في دروس التعبير الكتابي	١٣٨
بين المقاطع العربية والتركية	١٧٨
التغريدات لمعالجةالأخطاءوتصويبها	٢٠٦
واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها المشاكل والحلول: السودان نموذجا	٢٢٧
توصيف آلية توزيع مهارة الاستماع في سلسلة face 2 face	٢٨٢
واقع برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الريان	٣٠٢
فعالية تدريس قواعد النحو وظيفيًّا للناطقين بغير العربية	٣٢٥
كفايات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لدراسة العلوم الإسلامية	٣٤٩
برنامج العربية لفهم القرآن	٣٦١
إدارة تعليم اللغة للناطقين بغيرها كوسيلةٍ للواقعية السياسية	٣٧٨
الأسس العلمية والإجرائية في نظريات تعليم القراءة والكتابة	٤٠٠
التحديات المعرفية والبرمجية للهواتف وللألواح الذكية (M-learning)	٤٢١

تاريخ تعليم العربية للناطقين بغيرها في القرون الأولى	٤٤٠
جهود دول الخليج في تعليم العربية للناطقين بغيرها	٤٤٨
تجديد مناهج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها	٤٧١
تعليم التنوعات الصوتية للفونيمات العربية للناطقين بغيرها	٤٩٣
تحديات تدريس اللغة العربية في المدارس الأهلية بجنوب تايلاند	٥٢٣
توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٥٤٥
تحليل العملية التقويمية لمتعلمي العربية الطلبة الأتراك أنموذجًا	٥٧٠
أثر الدراسة التقابلية في تعلم العربية للناطقين بغيرها	٥٩٧
تنمية مهارة الخط العربي للطلاب الأتراك	٦١٤
تجربة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الريَّان	٦٣٠
إمكانات لسانيات الخطاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٦٤٥
واقع العربية للناطقين بغيرها المشكلات والحلول	٦٦٨
استراتيجيات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وتحدي المقوم الثقافي	٦٩٤
استراتيجيات ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٨٠٧
تدريسية مهارة المحادثة وفق الطريقة الحوارية لدى الناطقين بغير العربية	٧٤٢
الطرائق والاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة النظرية والتطبيق	٧٦١
الانغماس اللغوي السمعي ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٧٨٧
جهود تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية	٨١٤
دراسة نوعية لمحتويات المقررات الدراسية بالمغرب في بعديها الثقافي الديداكتيكي.	٨٥٠
واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول	٨٦٣
الإطار الأوروبي الموحد المشترك لتدريس اللغات مقاربات إدماجية تحليلية	٨٨١
اكتساب الوظائف النحوية باستخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية	٩٠٦
توصيات المؤتمر	٩٣٥

مُقَدِّمَة

شـهدت تركيـا في مجـال العربيـة للناطقـين بغيرهـا طفـرةً غـير مسـبوقةٍ على جميـع المسـتويات، سـواء الأكاديميـة منهـا أم العمليـة؛ حيـث تضاعـف أعـداد الراغبـين في تعلـم العربيـة وتعليمهـا عـلى حـدٍّ سـواء، وهـذه الطفـرة ليسـت مقصـورة عـلى تركيـا فحسـب بـل هـي طفـرة عامـة انتـشرت في العـالم لدوافـع عديـدة يـأتي عـلى رأسـها الدافـع الدينـي ثـم السـياسي والاقتصـادي.

وتتزامـن مـع هـذه الطفـرة ظهـور حركـة تأليـف صاعـدة في الأبحـاث العلميـة والدراسـات الأكاديميـة مـن جانـب، وفي مناهـج تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا مـن جانـبٍ آخـر.

وبالرغـم مـن الجهـود المبذولـة مـن المخلصـين والمهتمـين بيـد أنهـا لا تواكـب تنامـي هـذه الطفـرة ومـا يصطحبهـا مـن إقبـال غـير مسـبوقٍ، ممـا يسـتوجب مـن الباحثـين والمهتمـين تضافـر الجهـود وبـذل المزيـد مـن الجهـد والوقـت في التشـخيص الدقيـق، والتخطيـط الحكيـم عـلى جميـع الأصعـدة: النظريـة والتطبيقيـة.

وانطلاقًـا مـن مسـئولية المنتـدى العـربي التركـي للتبـادل اللغـوي التـي أخذهـا عـلى عاتقيـه في الإسـهام في خدمـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا بصفـةٍ عامـةٍ وللأتـراك بصفـةٍ خاصـةٍ، جـاءت الدعـوة إلى عقـد هـذا المؤتمـر، مسـاهمة في تحقيـق جملـة مـن الأهـداف عـلى رأسـها:

- رصد واقع العربية للناطقين بغيرها في المجال النظري والعملي.
- مناقشة التبادل الخبرات والتجارب بين الباحثين والمختصين.
- التخطيط ورسم سياسة لغوية لمستقبل العربية للناطقين بغيرها.
- عرض ومناقشة النظريات الحديثة في علم اللغة التطبيقي.
- رصد التجارب الناجحة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- إبراز جهود العلماء والرواد في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وذلك من خلال المحاور التالية:

- واقع العربية للناطقين بغيرها: المشكلات والحلول.
- المقررات والمواد التعليمية للعربية للناطقين بغيرها: المعايير والتقويم.
- التجارب الرائدة في مجال العربية للناطقين بغيرها: نماذج وإنجازات.
- العربية والأطر المرجعية للغات: الماهية والجدلية.
- العربية للناطقين بغيرها في المؤسسات التعليمية: الواقع والطموح.
- التكنولوجيا والعربية للناطقين بغيرها: التوصيف والتوظيف.
- الطرائق والاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة: النظرية والتطبيق.
- معلم العربية للناطقين بغيرها: التأهيل والكفاءة.
- رواد العربية للناطقين بغيرها: المبادرة والعطاء.

وقد استجاب لدعوة المؤتمر ما يزيد عن ٢٥٠ باحثًا من مختلف أنحاء العالم، انتقت اللجنة العلمية منها ما يربو عن ٦٠ بحثًا توفرت فيها شروط البحث العلمي، وارتبطت بأهداف المؤتمر ومحاوره، وقد أثرى الباحثون والحضور المؤتمر بأوراقهم الأكاديمية ومداخلاتهم العلمية، وانتهى المؤتمر بجملة من التوصيات التي إن تحققت ستنتقل بالعربية إلى أفقٍ أرحب وأوسع، ولا شك أنها ستخدم العربية وتركيا في آنٍ، ويأمل

المؤتمرون أن يتبنى هذه التوصيات المسئولون والمتخصصون، وأن تتحول إلى قرارت على أرض الواقع.

وينبغي هنا التأكيد على أن نجاح المؤتمر هو ثمرة جهودٍ مشتركةٍ، وتعاون حثيث من الحضور والمشاركين أولًا، ومن اللجنة التنظيمية والعلمية ثانيًا، وبالمناسبة تتوجه لجنة المؤتمر بالشكر والتقدير للحضور الكرام من الباحثين والضيوف، فقد كانت مشاركاتهم ومداخلاتهم إضافة حقيقية كللت المؤتمر بالنجاح وإنجاز أهدافه، كما لا يفوتنا التوجه بالشكر العميق لرئاسة جامعة جيرسون، وعمادة كلية العلوم الإسلامية لتبنيهما هذا المؤتمر ورعايته، داعيًا الله تعالى أن يتقبل من الجميع صالح الأعمال، وأن يجعلنا ممن ينالون شرف خدمة لغة القرآن الكريم.

د. هاني إسماعيل رمضان
رئيس اللجنة التنظيمية

Rektör Yardımcısı'nın konuşması

Değerli protokol, değerli meslektaşlarım ve farklı ülkelerden İslam coğrafyasına buraya gelen değerli akademisyenler ve sempozyumu takip etmek üzere aramızda olan sevgili izleyiciler, sayın rektörüm ve aynı zamanda İslami İlimler Fakültesi dekanımız şu anda Ankara'da bir dizi ziyaretlerimizde bulunduğu için aramızda bulunmamaktadır. Onun bu sempozyumunda bulunmamasının üzüntüsünü ve selamlarını da sizlerle paylaşmak isterim.

Giresun Üniversitemiz bünyesinde 2003 senesinde kurulan İslami İlimler Fakültesi kuruluşundan bugüne birçok uluslararası sempozyuma imza atmıştır. Şimdi bu salonda uluslararası anadili Arapça olmayanlar için gelecekte ve günümüzde Arapça sempozyumu adıyla yeni bir sempozyum için toplanmış bulunmaktayız. Sami diller ailesinden olan Arapça, hiç şüphesiz günümüzde dünyanın en zengin ve en önemli dillerinden biridir. Arapça kendine özgü zenginliğini ve gramer yapısını, önemini ve Kuran'ın Arapça indirilişine borçludur. Arapça İslam'ın gelişiyle farklı bir döneme girmiş, İslamiyet'in yayılmasıyla birlikte bölgesel olarak coğrafi bok yuttan sıyrılarak evrensel boyuta bir milletin dili olmaması bakımından evrensel bir dinin ve medeniyetin dili olma vasfına yükselmiştir.

Dil ailesinde Arapça dünyanın her yerinde en çok öğrenilen ve öğretilen dilleri arasında gelmektedir. Başlangıçta dini sebeplere dayanan Arapça öğrenme isteği günümüzde

Arapçanın dünyada en çok konuşulan diller arasında olması nedeniyle ticari, siyasi ve kültürel sebeplere de dayanmaktadır. Bu öneme istinaden fakültemizde hazırlık sınıfında, tüm öğrencilerimize bir yıl boyunca sekiz yüz saat Arapça dersi verilmektedir. Arapçaya istekli olan öğrencilerimiz sene sonunda okuma, anlama, yazma ve konuşmak üzere Arapça dili öğreniminde çok iyi bir seviyeye gelmektedirler. Fakültemizde Arap dili ve Belagatı bölümünde bir profesör, bir öğretim üyesi, iki öğretim görevlisi ile Arapça eğitimine devam etmekteyiz.

Bu sempozyumda birbirinden değerli ve yetkin konuşmacıların değerli katkılarıyla ana dili Arapça olmayanlar için Arapça'nın öğretimi bu konuda karşılaşılan zorluklar ve bunların aşılması için yapılması gerekenler tartışılacak, bu sahada elde edilmiş tecrübeler paylaşılacak ve güzel sonuçlar elde edilecektir.

Bu sempozyum Arapça eğitim ve öğretim sürecine büyük katkı sağlayacaktır. Sempozyumun düzenlenmesine katkı sağlayan akademik ve idari kadromuza teşekkür ederken, yaklaşık on iki ülkeden gelen değerli akademisyenleri sevgi ve muhabbetle selamlıyor, sempozyumun hayırlara vesile olmasını diliyorum.

كلمة اللجنة التنظيمية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

السيد الدكتور ممثل رئيس الجامعة، السيد علي يلماز نائب العميد، السادة الحضور الكرام من باحثين وحضورٍ وضيوفٍ؛ مرحبًا بكم في رحاب جامعة غيرسون، طبتم وطاب ممشاكم وتبوأتم من الجنة منزلًا.

اسمحوا لي أن أتوجه إليكم باسم جامعة غيرسون، وباسم كلية العلوم الإسلامية، ووقف كلية العلوم الإسلامية، والمنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، بأسمى آيات الشكر والتقدير؛ لتلبيتكم هذه الدعوة ومشاركتكم في المؤتمر الدولي الأول العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل، والذي نأمل أن يكون فرصةً حقيقيةً لتبادل الخبرات و التجارب، وقد اجتمعت هذه الكوكبة الطيبة المباركة من اثنتي عشرة دولة، كما نأمل أن يسهم هذا المؤتمر بشكل فاعل في رسم السياسة اللغوية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، بحيث تشخص الواقع وترسم المستقبل، لاسيما في تركيا التي تشهد نهضة غير مسبوقة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فاللغة العربية في تركيا تُدرَّس في جميع المراحل التعليمية، ابتداءً من الصف الثاني الابتدائي، وانتهاء بالمرحلة الجامعية، وطبقًا للإحصائيات الرسمية لعام ٢٠١٥-٢٠١٦ الصادر عن وزارة التربية والتعليم التركية، فإن عدد مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الإعدادية بلغ ١٩٦١ مدرسة، يدرس فيها أكثر من نصف مليون طالبٍ وطالبةٍ.

بينما بلغ عدد المدارس والخطباء في المرحلة الثانوية ١١٤٩ مدرسة، يدرس فيها أكثر من ٦٧٧ ألف طالب وطالبة وفقًا للإحصاء الوطني للتعليم للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م، علمًا أن اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء في المرحلة الإعدادية والثانوية مادة إجبارية لابد أن يدرسها الطالب، أي أن مجموع الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية بشكلٍ إلزاميٍّ وإجباريٍّ في التعليم ما قبل الجامعي حوالي ١٢ مليون

طالبٍ وطالبةٍ، هذا فضلًا عن الطلاب الذين يدرسونها اختياريًّا في غير مدارس الأئمة والخطباء.

وفي المرحلة الجامعية بلغت كليات العلوم الإسلامية ١٣ كلية طبقًا لإحصاء المجلس الأعلى للتعليم، بها ٦٩٥٨ طالب وطالبة، بالإضافة إلى ٥٢ كلية لكليات الإلهيات، بها ٤٩ ألف طالب وطالبة، مع الوضع في الاعتبار أيضًا أن هناك كليات يدرسون فيها اللغة العربية، مثل: كليات الأدب والترجمة واللغات على سبيل المثال لا الحصر.

أيها الزملاء، أيها الحضور، يا أهل الاختصاص، أيها الباحثون هذا الإقبال المتنامي، النابع من الحس الديني، يستوجب علينا نحن أهل الخبرة والاختصاص أن نبذل قصارى جهدنا لتيسير لغة القرآن الكريم، وتصديقا لقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ﴾ [القمر: ١٧].

أيها الجمع الكريم كلي ثقةٌ وأملٌ أن الله تعالى لن يتركم أعمالكم ولن يضيع جهدكم، وأدعوه سبحانه وتعالى أن يتقبل منكم ما بذلتم من مشقة وما أنفقتم من مال في سبيل العلم، وخدمة للغة القرآن الكريم.

لاسيما أن هذا المؤتمر يقام دعمًا لوقف كلية العلوم الإسلامية، ذلك الوقف الذي يسعى أن يكون منارة للعلوم الإسلامية والعربية في شمال تركيا، وأن يكفل المتفوقين من طلاب العلوم الشرعية.

وفي الختام أكرر لكم جميعًا جزيل الشكر والتقدير أصالةً عن نفسي ونيابةً عن اللجنة التنظيمية للمؤتمر، كما لا يفوتني أن أشكر رئاسة الجامعة وعمادة كلية العلوم الإسلامية لدعمهما لأعمال المنتدى العربي للتبادل اللغوي.

أيها الزملاء، أكرر لكم، طبتم وطاب ممشاكم وتبوأتم من الجنة منزلًا، والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

التراث التعليمي العربي والنظريات الحديثة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها

أ. د. إبراهيم فضل الله[1]

الجامعة اللبنانية كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ الفرع الأول

* أستاذ دكتور في الجامعة اللبنانية، عضو في رابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة اللبنانية، وعضو في مركز الأبحاث في كلية الآداب والعلوم الإنسانيَة في الجامعة اللبنانية، وعضو في اتحاد الكتَاب اللبنانيين، مؤسس أكثر من منتدى أدبي، ويتولى منذ ٢٠١٧ رئاسة المنتدى الأدبي للثقافة والعلوم. من مؤلفاته: علم النفس الأدبي، ط١، ٢٠١١، دار الفارابي ـ بيروت.علم اجتماع الأدب، ط١، ٢٠١٢ الشركة العالمية للكتاب بيروت .التحدي الحضاري الغربي بين المثاقفة والتفاعل ط ٢٠١٢ دار العصامية، بيروت. الحضارة الإنسانية في مسيرتها التاريخية، ط١، ٢٠١٣، دار الفارابي، بيروت.

مقدمة عامة عن اللغة العربية

افتخر العرب القدماء بلغتهم وفنون كلامهم، وكان شعراء الجاهلية يتبارون في أشعارهم في ألوان الاستعارة، أو أنواع التشبيه أو الكناية...إلخ، وأخذ هؤلاء الشعراء يثيرون مشاعر الجماهير بفصاحة لغتهم، وبلاغة أقوالهم، وفي ظل سطوة اللغة على الحياة الفكرية العربية نزل القرآن الكريم، وقدم معجزته التي نقلت اللغة العربية إلى آفاقٍ جديدةٍ لم تكن معروفة من قبل. وقف علماء الفصاحة من الخطباء، والشعراء العرب، موقف الدهشة والحيرة من آيات القرآن الكريم التي حملت فنًّا جديدًا في اللغة يختلف عما سمعوه من قبل، وهذا النوع الجديد لا هو بنثرٍ ولا بشعرٍ وإنما هو قرآن، وهكذا شعر الإنسان العربي تجاه لغته بمشاعر دينية، وسياسية، وارتبطت مفردات اللغة العربية بالحضارة العربية، والتصقت التصاقًا وثيقًا بحياة المجتمع العربي[1].

أولًا: الأهمية التي أولاها العرب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تكاثرت الشعوب غير العربية التي دخلت الإسلام، وولد جيلٌ جديدٌ من أبناء العرب لأمهات أعجميات، وكان هؤلاء يتأثرون بأمهاتهن في نطقهن لبعض الحروف، وفي تعبيرهن ببعض الأساليب الأعجمية وشعر هؤلاء بحاجةٍ ماسةٍ لمن يرسم لهم أوضاع العربية في إعرابها، وتصريفها حتى تتقن النطق بأساليبها نطقًا سليمًا[2]. وهكذا بعد ظهور الإسلام اشتدَت الحاجة إلى تعلُّم القواعد الصحيحة للغة العربية مع دخول أفواج كثيرة من غير العرب إلى الإسلام، وانشغل الداخلون الجدد في اللغة العربية كي يفهموا القرآن الكريم الذي يستنبطون منه شريعتهم وقوانين دينهم، ولهذا كله، نشأ الدرس النحوي العربي من أجل تعليم الداخلين الجدد إلى الاسلام العربية وإتقان قواعدها، وتمكينهم من النطق الصحيح، والتعبير السليم، فتعليم العربية لغير الناطقين بها، هو السبب الأبرز في نشأة الدرس اللغوي العربي الذي اعتمد على أصول اللغة العربية المستمدة من التراث اللغوي للقبائل العربية التي كانت منتشرة في شبه الجزيرة العربية، وقد نقلها الرواة في عصر سلامة اللغة إلى علماء التدوين الذين أخذوا اللغة من مصادرها الأساسية في البادية، وقعدوها تقعيدًا

(١) را، فضل الله، إبراهيم، أهمية الحركة والسكون في اللغة العربية، مجلة الحداثة، السنة الثانية والعشرون، عدد، ١٦٧، ١٦٨ ربيع ٢٠١٥، بيروت ـ لبنان، ص: ٩٨.

(٢) را، ضيف، شوقي، المدارس النحوية، ط٧، ١٩٩٢، دار المعارف، القاهرة ـ مصر، ص: ١٢.

محكـمًا في نظـام ملـزم فمـن أخـذ بـه كان مصيبًـا، ومـن تجـاوزه كان مخطئًـا. وانتقلـت اللغـة العربيـة إلى آفـاق جديـدة عندمـا تقعـدت مـع ظهـور المـدارس النحويـة التـي أشـادت بنيـان اللغـة العربيـة مـن خـلال المؤلفـات المتنوعـة في مجـالات اللغـة وفنونهـا[١].

وهكـذا نشـأ الـدرس النحـوي بسـبب حاجـة المسـلم غـير العـربي إلى إتقان اللغـة العربيـة مـن أجـل أن يفهـم أحـكام دينـه، وأن يحسـن صلاتـه، وصيامـه وحجـه، وأن يتلـو كتـاب الله بشـكل سـليم بعيـدًا مـن اللحـن والتحريـف[٢]، فالدراسـات اللغويـة نشـأت حـول القـرآن الكريـم اسـتجابة لتحـدي اللحـن في تـلاوة الآيـات القرآنيـة[٣].

وهـذا الأمـر يدلنـا عـلى الأهميـة التـي توليهـا اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا. فقـد أسـس العـرب نحوهـم العـربي مـن أجـل أن يفهـم العربيـة غـير الناطـق بهـا، وبذلـك نجـد أن هـدف تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا هـو مـن الأهـداف الأساسـية لـولادة علـم النحـو العـربي، فقـد اهتـم النحـاة العـرب بنـشر اللغـة وتقعيدهـا، وتبسـيطها كـي يفهمهـا الأعجمـي، ويتقنهـا، ويفـك رموزهـا، ويتبـين جمالهـا ورونقهـا، والتعمـق في فهـم مفرداتهـا الزاخـرة بالمعـاني[٤].

أ. اللغة أبرز وسيلة لتولي أعلى المناصب السياسية، والدينية:

ولـدت اللغـة العربيـة في البيئـة الحضاريـة العربيـة، واسـتمدت مقوماتهـا مـن البيئـة الصحراويـة التـي عـاش فيهـا الإنسـان العـربي، وعكسـت النمـط الحضـاري للأمـة الناطقـة بهـا[٥]، ولهـذا رحـل علـماء اللغـة إلى الباديـة لتعلـم اللغـة العربيـة مشـافهة مـن أهلهـا، وكانـت الباديـة تمثـل الدراسـات العليـا في اللغـة، ولذلـك كان الذهـاب إلى الباديـة يشـمل عليـة القـوم الذيـن كانـوا يرسـلون أطفالهـم إلى الباديـة ليتعلمـوا فيهـا الفصاحـة، وأخـلاق الفروسـية،

(١) را، علامة طلال، نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، ط١، ١٩٩٢، دار الفكر اللبناني، بيروت ـ لبنان، ص١٨.

(٢) را، بشر، كمال، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ط١، ٢٠٠٥، دار غريب، القاهرة ـ مصر، ص: ٤٧٨.

(٣) را، الزجاجي، الايضاح في علل النحو، تح، مازن المبارك، ط٦، ١٩٩٦، دار النفائس ـ بيروت ـ لبنان، ص:٩٥.

(٤) را، بروكلمان، كارل، تاريخ الشعوب الإسلامية، الترجمة العربية، ط١، ١٩٨٤، دار العلم للملايين، بيروت ـ لبنان، ص: ١٩٢.

(٥) را، فضل الله، إبراهيم،الحركة والسكون منهج نقدي أدبي مستنبط من التراث النقدي العربي، مجلة المشرق،ج١، ٢٠١٩ ، بيروت ـ لبنان، ص: ١٦٧.

والتاريخ يخبرنا أن أهل مكة كانوا يرسلون أطفالهم في سنٍّ مبكرةٍ إلى البادية، ليشافهوا أهلها لفصاحة لسانهم، وبلاغة كلامهم، والمعروف أن الرسول الكريم قد نشأ في بادية سعد بن بكر، وقد قال في ذلك: «أَنَا أَفْصَحُ العَرَبِ مَيْدَ [مَيْدَ: تعني بَيْدَ وهي لغة في بيد] أَنِّي مِنْ قُرَيْشٍ، وَأَنِّي نَشَأْتُ فِي بَنِي سَعْدِ بْنِ بَكْرٍ»، وقد عدت بادية سعد بن بكر من أفصح العرب[1]. وفي العصر الأموي أصبح إتقان اللغة هو الشرط الملزم لتولي منصب خلافة المسلمين، ويدلنا على ذلك ما جرى مع الخليفة الأموي عبد الملك (ت: ٧٠٥ م) الذي دخل عليه وزيره فوجده مهمومًا، فسأله عن همه. فقال:فكرت فيمن أُوليه أمر العرب، فلم أجده. فقال له وزيره: أين أنت عن ابنك الوليد (ت: ٧١٥)؟

قال عبد الملك: إنه لا يُحسن النحو.

ولما سمع الوليد ذلك قام من ساعته وجمع أصحاب النحو، وجلس يدرس معهم في بيت ستة أشهر[2]. واستمرت عادة حرص الخلفاء المسلمين على إرسال أولادهم إلى البادية. فالخليفة العباسي هارون الرشيد (ت: ٨٠٩م) أرسل ابنه المعتصم بالله (٨٤٢ م) إلى البادية لتعلم الفصاحة[3]، وهذا ما فعله صاحب أحد المذاهب الأربعة الإمام الشافعي (٧٦٧ ـ ٨٢٠م) الذي رحل إلى البادية ومكث بها عشر سنين كي يتفصح في العربية[4].

نستنتج من هذه الأحداث التي جرت في التراث العربي، أن العرب رفعوا من شأن لغتهم إلى درجة جعلوها الحد الفاصل بين الإنسان وتوليه خلافة المسلمين أو المناصب الفقهية العليا.

(١) را، العازمي، موسى بن راشد، اللؤلؤ المكنون في سيرة النبي المأمون، دراسة محققة في للسيرة النبوية، ط١، ٢٠١٣، دار الصميعي للنشر والتوزيع، الرياض ـ المملكة العربية السعودية، ج١، ص: ٨٩ ـ ٩٠ .
(٢) را، السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، تاريخ الخلفاء، ط ٢، ٢٠١٣ ، دار المنهاج، لبنان ص: ٣٦٦ .
(٣) را، الرباصي، مفتاح يونس، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، ط١، ٢٠١٠، جامعة ٧ أكتوبر مصراته، الجماهيرية العظمى، ص: ١١٤ .
(٤) لقد خرج الإمام الشافعي في سبيل تعلم اللغة العربية السليمة إلى البادية ولزم هزيلاً، وهو يقول في ذلك: إني خرجت عن مكة فلازمت هزيلًا بالبادية أتعلم كلامها، وآخذ طبعها، وكانت أفصح العرب؛ أرحل برحيلهم، وأنزل بنزولهم ، فلما رجعت إلى مكة جعلت أنشد الأشعار، أذكر الآداب والأخبار..
را،أبو زهرة، الامام محمد، الشافعي، حياته،عصره، آراؤه وفقهه،لاط، ١٩٧٨ دار الفكر العربي، القاهرة ـ مصر ـ ص: ١٩ .

ب ـ البادية مؤسسة للدراسات العليا في اللغة:

رحل النحويون العرب إلى البادية لمشافهة أهلها والنقل عنهم، وجعلوا من السماع أساسًا من أساسيات الصرح اللغوي الذي شادوه، وقالوا إذا ورد السماع بطل القياس، فلا قياس مع وجود السماع، ورأى أكثر النحاة أن اللغة رواية قبل أن تكون دراية، وأن السماع أصل أول للغة[1].

اشترك الفقهاء والنحاة في الرحيل إلى البادية والسكن فيها من أجل أن يشافهوا أهلها، ويأخذوا اللغة مباشرة عنهم، ومن النحاة من أقام أربعين سنة في البادية [2]. وكان التعليم في البادية يتطلب صبرًا وتحملًا لمشاق الانتقال المستمر من مكانٍ إلى آخر. فقد رحل اللغويون العرب إلى كل صُقع من أصقاع شبه الجزيرة العربية، وكانت رحلاتهم للسماع من أفواه العرب مباشرة، وكان اللغويون شديدي الحرص على لقاء الأعراب، ويقضون معهم الأيام، والأسابيع يسمعون منهم ويكتبون عنهم كل ما يسمعونه[3]. وقد ارتكز التعليم في البادية على قضايا مختلفة أبرزها:

١ـ التعليم في البادية غير محددٍ بمكانٍ معينٍ أو زمانٍ محددٍ، فقد اتسع مكان التدريس في البادية باتساع مضارب القبائل العربية في البادية، بينما كانت المؤسسات التعليمية الباقية محددة بالمساجد، أو بقصور الخلفاء، أو بالكتاتيب، أو بمنازل العلماء.

٢ـ لم يرتبط التعليم في البادية بزمانٍ محددٍ، بل كان طالب اللغة يعيش مع أهل البادية في حياتهم اليومية، ويرحل برحيلهم، وينزل بنزولهم، ولكنه خلال هذه المعايشة كان ينتبه إلى ما يصدر عنهم من شعر وأمثال، أو من حكمٍ حتى يتمكن من تدوين ما سمعه.

٣ـ اقتصر التعليم في البادية على اللغة العربية، وهكذا كان للبادية دورٌ في المحافظة على اللغة العربية خالية من الأخطاء، وكانت مقصدًا لمن يريد أن يتعلم اللغة بشكلٍ سليم، كما كان أهلها محل تقدير إذا دخلوا المدن، وذلك بهدف الاستفادة من قدراتهم اللغوية[4].

(١) را، تيمور، أحمد باشا، السماع والقياس، ط١، ٢٠٠١، دار الآفاق العربية، القاهرة ـ مصر، ص: ٩.
(٢) را، الحاج صالح، عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب، ومفهوم الفصاحة، ط١، ٢٠١٢، موفم للنشر، الجزائر، ص: ٣٤١ .
(٣) را، الحاج صالح، عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي،م، ن، ص: ٣٥٨ .
(٤) را، الرباصي، مفتاح يونس، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، م، س ص: ١١٤ ـ ١١٦.

٤ ـ لم يكن يقتصر التعليم في البادية على معلمين محدودين، كما كان يجري في الكتاتيب، والمساجد، وقصور الخلفاء حيث كان التلاميذ يعتمدون في تعليمهم على شخصٍ واحدٍ هو معلم الكتاب، أو المؤدب، أو شيخ الحلقة...إلخ، بل كان المتعلم في البادية يدون كل ما يسمع من أهلها بحكم عدم وجود اللحن في لغتهم؛ لأنهم لم يختلطوا بالأعاجم كما حدث في المدن.

٥ ـ لم يقتصر السماع على الذهاب إلى البادية لأخذ اللغة، وإنما رحل بعض فصحاء البادية إلى المدن الكبيرة لتعليم الناس اللغة بشكلٍ سليم خالٍ من الخطأ، وظهرت البادية كمؤسسة علمية للدراسات العليا في اللغة العربية، وقد اكتمل بنيانها كمؤسسة في العصر العباسي الأول[١].

ج- السماع شروطه وأنواعه في تعليم اللغة العربية:

أراد اللغويون العرب من السماع الاطمئنان إلى صحة المادة اللغوية التي يهدفون إليها، كما أرادوا تحصيل معطياتٍ لغويةٍ جديدةٍ، ولهذا أخذوا اللغة سماعًا من العرب الأقحاح ذوي الصدق والأمانة[٢].

١ـ شروط السماع

تشدد النحاة في شروط السماع، وحددوا مميزات للذين يُسمع منهم، وللسامع، وللمسموع الذي في الغالب يكون تلقائيًّا وأكثر عفوية من السماع الذي يثيره اللغوي بأسئلته. وقد اعتمدوا على منهجٍ واضحٍ للسماع أبرز قضاياه:

أـ ثبوت المسموع عن العرب بسند صحيح يوجب العمل به.

بـ عدالة السامعين الذين ينقلون ما سمع عن العرب كشروط عدالتهم في الشرعيات.

جـ لايجوز النقل عن المولدين ومن فسد لسانهم، وإنما يكون النقل عمن قوله حجة في الفصاحة وأصل اللغة [٣].

---

(١) را، الرباصي، مفتاح يونس، مصراته، الجماهيرية العظمى مصراته، ص:١١ .

(٢) را، ابن فارس، أحمد، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ط١، ١٩٩٧، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان، ص: ٣٤ .

(٣) **حدد العرب مواقع الفصاحة في البادية، وقالوا إن أفصح العرب هم عليا هوزان، وسفلى تميم؛ وعليا هوزان هي قبائل سعد بن بكر وثقيف.إلخ، أما سفلى تميم فهم بنو دارم** *را، الحاج، صالح عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب، ومفهوم الفصاحة، ص: ٢٠١ .

دـ أن يكون السامع قد سمع من العرب مباشرة.

ورأى بعض النحاة أن الاستشهاد بشعر المولدين في المعاني جائزٌ، كما يستشهد بشعر العرب في الألفاظ[١].

٢ـ أنواع السماع

استخدم النحاة العرب وسائل متنوعة للسماع، ومنها السماع الحر أي من دون تدخل من السامع الذي يكتفي بالسماع، وتسجيل ما يسمع، وكان اللغوي يحفظ ما يسمعه وخاصةً أبيات الشعر؛ لأن المعلومات اللغوية تتميز عن غيرها بأنها شفاهية مسموعة، وينبغي أن تؤدى كما سُمعت، وكل النصوص المسموعة لابد من حفظها[٢]. وقد استخدم اللغويون العرب أنواعًا كثيرة من السماع أبرزها، ما أطلقوا عليه سماع الاستلغاء، وقصدوا به السماع من الأعراب في أكثر من مسألةٍ؛ فإذا أردت أن تنتفع بالأعراب فاستلغهم أي اسمع من لغاتهم[٣]. وعرف اللغويون سماع الحوار وهو أن يستمع فيها المتلقي إلى شخصين يخاطب أحدهما الآخر في شأن من شؤون الحياة اليومية، ونوعية هذا السماع يتميز بالعفوية والأصالة اللغوية المنبثقة، واستخدموا السماع المكثف، وهو السماع المحصور في قضية محددة، ويهدف إلى امتلاك مخزونٍ لغويٍّ في قضيةٍ ما، ويشترط في هذا النوع من السماع أن يكون المسموع من كثيرين يقوم فيها اللغوي بالطلب من الأعراب أن يجيبوا عن أسئلةٍ معينةٍ تخص إنشاد بيت شعرٍ على كيفية معينة أو إعراب خاص[٤]. وهكذا دون اللغويون المفردات بحسب ما نسميه اليوم المفاهيم وجعلوا دفاتر خاصة لأنواع النبات والحيوان، منها كتاب الخيل وكتاب النبات...[٥]. وقد لا يكتفي السامع بالسماع والتسجيل وإنما يبادر إلى التدخل من خلال إلقاء الأسئلة، ويقيم بينه وبين المستمع إليه حوارًا[٦]. ومن هذا السماع ما ذكر عن أبي عمرو بن العلاء الذي كان يجول في البادية يسمع اللغة من الأعراب، وفي إحدى جولاته مر بغلامٍ ينشد عنزًا له، فقال له عمرو بن العلاء: صفها ياغلام.

(١) را، السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح، مجموعة، ط١، ١٩٨٦، جـ ١، منشورات المكتبة العصرية، صيدا ـ لبنان، صص: ٥٨ ـ ٥٩ .

(٢) را،الحاج صالح م، س، ص:٣٦١ .

(٣) را، ابن منظور، لسان العرب، مادة (ل.غ.و).

(٤) را، الحاج صالح، عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب، م، س، ص: ٣٧٩ .

(٥) را، ابن النديم، الفهرست، لاط، لات، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة ـ مصر، ص: ١٥٥ .

(٦) را، الحاج صالح، عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب، ومفهوم الفصاحة، ط١، ٢٠١٢، موفم للنشر، الجزائر ـ م، س، ص: ٣٧٨.

فقال الغلام: حسراء مقبلة شعراء مدبرة

ومر أبو علاء بأعرابي فقال له: ممن أنت؟

قال: أسدي.

قلت: ومن أيهم؟

قال: نهدي[1].

قلت من أي البلاد؟

قال: ممن عمان؟

قلت: فأنى لك هذه الفصاحة[2]؟

يقول أبو عمرو بن العلاء للأعرابي: أنى لك هذه الفصاحة؟!! وقوله هذا يتناظر مع الأساليب الحديثة المعتمدة في تعليم اللغة، والقائمة على مبدأ الثناء والتعزيز[3].

نستنتج من هذا الحوار أن الثناء الذي جرى من قبل النحوي على الغلام حث الغلام على النطق بمفردات جديدة، وبذلك سمع النحوي ما يريد سماعه من المفردات اللغوية التي يستهدفها.

د. المعلم ومناهج التعليم في المؤسسات التعليمية العربية:

عرف العرب إضافة إلى البادية مؤسسات تعليمية متنوعة، أبرزها:

المسجد، وبيوت كبار القوم من (التجار، والقضاة، والعلماء، وقصور الخلفاء... إلخ).

نجدهم انشغلوا في اختيار معلمين لأولادهم، ووضعوا مميزات لهؤلاء المعلمين، إضافة إلى إتقانهم اللغة يجب أن يتمتلك المعلم الناجح علوم القرآن، والأدب، ويكون حسن المظهر، وهذا ما تخبرنا به كتب التاريخ عن الخليفة العباسي هارون الرشيد(٨٠٩م) الذي اختار الكسائي (٨٠٥م) لتأديب ولده المأمون (ت: ٨٣٣م)؛ لأنه كان عالمًا بالقرآن والنحو والعربية،

(١) نهد: حي من اليمن، وهم ولد نهد ابن زيد بن أسلم بن لحاف بن قضاعة، ومنهم أبو عثمان النهدي من التابعين.

(٢) أبو علي القالي، الأمالي، ج٣، ط١، ١٩٧٦، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ـ مصر، ص: ١٩.

(٣) را، بكداش، كمال، علم النفس ومسائل اللغة، ط١، ٢٠٠٢، دار الطليعة، بيروت ـ لبنان، ص: ١٦ ـ ١٧.

ويقال إن خلف الأحمر (ت: ٨٠٩م) مؤدب الأمين (ت: ٨١٣م) كان يحفظ أربعين ألف بيت شاهد في النحو، ولم ينس الخلفاء عند اختيارهم لمؤدب أولادهم أن للمظهر والهيئة التأثير الكبير في قبول أبنائهم للمعلمين، فعندما أصاب الكسائي البرص كره الرشيد (ت: ٨٠٩م) ملازمته لأولاده، وأمره أن يختار لهم من ينوب عنه ممن يرضاه، ولم يشأ الرشيد أن يصرح للكسائي بسبب تنحيته عن تأديب أولاده مراعاة لشعوره، ولهذا قال له: إنك قد كبرت، ونحن نحب أن نريحك، ولسنا نقطع عنك جاريتك»[١].

نستنتج مما سبق أن الآباء كانوا يبحثون عن صفات معينة يشترط وجودها فيمن يعلم أولادهم سواء في الكتاتيب، أو في المساجد، أو في بيوتهم، أو في قصور الخلفاء، ومن هذه الشروط المظهر الحسن، حُسن التصرف، واكتمال التحصيل العلمي بما يضمن حصول المتعلم على كم لابأس به من المعارف، تؤهله لأن يحصل على إجازة تعليم، وقد عرف هذا مصطلح الإجازة في البداية عند علماء الحديث، ومن ثم انتقل إلى المعلمين، وأصبح يدل على أن صاحب الإجازة يستحق أن يدرس في حلقة تدريسية[٢].

ثانيًا: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

يتميز الانسان عن غيره من الكائنات بقدرته على إطلاق الأصوات التي وضع لها دلالات حسية كالورق، ومعنوية كالكرم... إلخ، وتبلورت هذه الدلالات بعد تجارب مر بها الإنسان، وكثرة المشاهد وتكرارها، ودرجة انفعال من الشيء الذي يتكرر أمامه[٣] يتمتع الإنسان بقدرة عقلية تتيح له تأدية هذا النمط المعقد من الصوت ودلالاته اللغوية، وهذه القدرة هي صفةٌ يتصف بها الإنسان وتميزه عن الحيوانات الباقية، ولهذا لا نجد إلا الإنسان وحده الناطق بين المخلوقات جميعها. فالإنسان قبل كل شيءٍ هو حيوان لغوي[٤].

واللغة ظاهرةٌ معقدةٌ لا يمكن للإنسان أن يؤديها بهذه الكفاءة إلا لأنه مزود منذ ولادته بقدرة فطرية تميل به نحو معرفة اللغة، وأن هذه

(١) را، الرباصي، مفتاح يونس، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، م، س، ص: ١٤٨ .
(٢) م، ن، ١٤٩ .
(٣) را، فضل الله، إبراهيم، أضواء على أسرار البلاغة العربية، مجلة الحداثة، بيروت ـ لبنان، ص: ١٧٣
(٤) را، موسى، سلامة، البلاغة العصرية واللغة العربية،ط١، ٢٠١٢،مؤسسة الهنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ص: ١٧ .

الخاصية الفطرية موجودة في البشر عمومًا[1].

ويكتسب الإنسان التراكيب اللغوية من خلال التجارب التي يمر بها، والتي تقوي تصوره وتوسع دائرة خياله وتساعده على إدراك الأشياء من حوله[2].

تأسيسًا على ما تقدم نرى أن درس اللغة العربية لغير الناطقين بها، يجب أن يمر بالمراحل نفسها التي يمر بها الطفل في اكتساب لغته الأم، ولهذا يجب أن يبدأ بمرحلة السماع، ومن ثم بمرحلة النطق عن طريق محاكاة ما سمع، ومن ثم يتعرض الطالب للتراكيب اللغوية بشكلٍ مبسطٍ، ومن ثم تعرض عليه هذه التراكيب مع شرح قواعدها ليتمكنَ الطالب من فهم اللغة فهمًا صحيحًا، وعندها يصل إلى مرحلة يدرك فيه علاقة الجمل العربية ومدلولات الألفاظ، مما يساعده على التعبير بسلاسة وسليقة[3]. وهكذا نجد أن النطق يشتمل على مقومات الاتصال اللغوي جميعها بينما ترتكز الكتابة على بعض مقومات هذا الاتصال اللغوي، وعليه تكون عملية تعليم اللغة الثانية مستندةً في مرحلتها الأولى إلى النطق (السماع)، وتأتي بعد ذلك مرحلة التقليد والمحاكاة، ومن ثم مرحلة التراكيب البسيطة وصولًا إلى فهم المعنى (الحوار والمحادثة)، ومن ثم مرحلة الكتابة[4]. وبناءً على هذا الأساس اعتمدت مدارس تعليم اللغة الثانية المنهج الذي يمر فيه الطفل بتعليم لغته الأم.

أ- تعليم اللغة الثانية على أساس اكتساب اللغة الأولى:

يقوم التعليم الحديث بجانبٍ كبيرٍ منه على الاستفادة من مناهج اكتساب اللغة الأولى، ويقول براون في ذلك: «في أواخر الستينيات أخذ النظر إلى تعلم لغة ثانية يتجه الاتجاه ذاته في تعلم اللغة الأولى»[5]. ويعود السبب في ذلك إلى اكتساب الأطفال لغتهم بيسرٍ وإتقانٍ في مدةٍ زمنيةٍ مقبولةٍ؛ لأن الطفل يتعرض منذ ولادته إلى لغة الأم، ويؤدي ذلك إلى إطلاق عمل «أو آلية اكتساب اللغة»، ويبدو أن اكتساب اللغة هو شيء ما

(١) را، براون، ه. دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ط١، ١٩٩٤، تر، عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ـ لبنان، صص: ٤٦ـ ٤٧.

(٢) را، فضل الله، إبراهيم، علم النفس الأدبي مع نصوص تطبيقية، ٢٠١١، دار الفارابي، بيروت ـ لبنان، ص: ١٢٩.

(٣) را، مجموعة، تعليم العربية للناطقين بغيرها، م، ن، ج ٦، ص: ٨.

(٤) را،مجموعة، تعليم العربية للناطقين بغيرها، ط٣، ٢٠٠٨،جـ١، جامعة أم القرى ـ المملكة العربية السعودية، ص: ٦.

(٥) را، براون، ه. دوجلاس،م، ن، ص : ٢٠١.

يحدث للطفل، وليس الطفل هو الذي يقوم به؛ لأن المسار العام للتطور اللغوي، والسمات الأساسية للغة الإنسان إنما تحددها مسبقًا الحال البدئية، والحال البدئية هي ملكية بشرية مشتركة[١]. واستنادًا إلى هذه النظرية في تعلم لغة الأم عند الإنسان نجد أن مقررات تعليم اللغة الأجنبية تحتوي في الأغلب الأعم على مادةٍ تمهيديةٍ عن اكتساب اللغة الأولى[٢].

يعتقد نعوم تشومسكي (١٩٢٨ ـ...) أن الحال البدئية لملكة اللغة تضم بعض المبادئ العامة لبنية اللغة، بما في ذلك المبدأين الصوتي والدلالي، وأن الحالة الناضجة للكفاية هي إجراء توليدي يخصص الأوصاف البنيوية للتعابير، ويتفاعل مع العقل لإعطاء تفسيراتٍ دلاليةٍ وصوتيةٍ للألفاظ[٣]. وغالبًا ما تبدأ هذه الأولية عملها عند السنة الثانية من عمر الطفل، ففي هذا العمر يبدأ الطفل صياغة فرضيات حول بنية اللغة، ويقوم بالتحقق والتثبت من هذه الفرضيات، ومن الطبيعي أن هذه الفرضيات اللغوية تبدأ بسيطة، ومن ثم تتعقد شيئًا فشيئًا مع التقدم في العمر إلى أن تقترب من لغة الراشدين، وفي المقابل إذا لم تتعرض هذه الأولية إلى اللغة تتعطل عن العمل[٤].

يتعزز السلوك اللغوي عند المتلقي بفضل المحيط اللغوي الذي يعيش فيه، وينمو هذا السلوك من خلال الاستجابات اللفظية التي تشجع المتلقي على فهم اللغة المستهدفة في التعليم، ومن هذه الاستجابات ما نسميه «المستدعيات» التي تستدعي الكلام وتشجع عليه، وهناك بعض الاستجابات اللفظية التي نسميها المثيرات، وتتعزز هذه الاستجابات اللفظية بألوان الاستحسان والثناء والموافقة والتأكيد، فكلما نطق المتلقي بعباراتٍ سليمةٍ ووجد الاستحسان والثناء تقدم في عملية اكتساب اللغة الأم[٥]. وهكذا علينا أن نستفيد من الاستجابات اللفظية عند الطفل، والتي تستدعيها الأوامر والتهديدات؛ فالأمر يستدعي التنفيذ، والتهديد يستدعي الخضوع، ويجب أن لا ننسى أن هذه الاستجابات اللفظية تتعزز بمختلف أنواع الاستحسان، والثناء، والموافقة، والتأكيد، ويتلقى الطفل هذه التعزيزات الإيجابية في حال تأديته للاستجابة اللفظية الصحية، وإذا

(١) را، تشومسكي، نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، تر، عدنان حسن، ط١، ٢٠٠٩، دار الحوار ـ اللاذقية سورية، صص: ٣٩ـ ٤٠.
(٢) را، براون، ه. دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، م، س، ص: ٥٧.
(٣) را، تشومسكي، نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، م، ن، ص: ١٤٦.
(٤) را، بكداش، كمال، علم النفس ومسائل اللغة، م، س، ص: ١٢ ـ ١٣.
(٥) را، بكداش، م، س، ص: ١٦.

تلفظ بلفظٍ خاطئ لن يجد التعزيز وإنما سيجد عدم الموافقة، والرفض، والاستهجان، وبذلك لن يكرر اللفظ غير الصحيح، فيما هو سيتشجع على تكرار اللفظ السليم، وبذلك تتقدم عملية التعلم اللغوي، بالقدر الذي تتعزز فيه الاستجابات اللفظية وتتكرر، ويتوافق هذا التفسير لعملية اكتساب اللغة الأولى مع المبادئ الحديثة لتعليم اللغات التي تقوم على الاستفادة من قاعدة التكرار والتعزيز، فتتم دعوة المتعلم إلى تكرار بعض النماذج اللغوية التي تجر إليه الاستحسان والموافقة والتشجيع، ويسعى المتعلم إلى أن يبرهن لنا أنه يستحق هذا الثناء، فيكرر على مسامعنا أنواعًا جديدة من العبارات السليمة، وهكذا تتقدم عملية تعليم اللغة لديه من خلال السماع المرتكز على التكرار والتعزيز[1].

بـ - التناظر بين منهج التعليم العربي التراثي، ونظريات اكتساب اللغة عند الطفل

تتناظر عملية تعلم اللغة الثانية مع تعلم لغة الأم التي تبدأ بسماع الطفل لغة الأم، ولكن من المستحيل أن نتصور أن كل متكلم قد مرت به تجربة السماع لكل صيغة، ولكل استعمال، وإنما سمع بعضها واختزنها في ذاكرته مرتبًا في مجاميع منسجمة، ومنها مجموعة للأسماء المذكرة، ومثلها للأسماء المؤنثة، وغيرها للمفردات...إلخ. وعند الحاجة إلى صيغ جديدة يقيس الطفل ما لم يسمعه على ما في حافظته من أمور سمعها، ويستنبط تراكيب جديدة للغة[2].

يكتسب الطفل لغته الأم عن الطريق السماع والقياس، بمعنى آخر، تولد اللغة الأم وتنمو عند الإنسان عن طريقين هما السماع والقياس، وهذا ما نجده تمامًا في ولادة اللغة العربية التي جاءت على ركيزتين أساسيتين هما: السماع والقياس؛ فمن المعروف أن كثيرًا من المفردات العربية ننطقها من دون قاعدة سوى قاعدة -هكذا قالت العرب- وبعد مرحلة قول العرب جاءت المدارس النحوية التي قعدت اللغة، ومن حينها ولد القياس في اللغة، وهكذا تأسست اللغة العربية على السماع والقياس: «القياس لا يعول عليه إلا إذا أعوزه السماع؛ لأن السماع أصل أول، واللغة العربية رواية قبل أن تكون دراية»[3]. وهذا يتناظر تمامًا مع اكتساب الطفل للغته الأم القائمة على السماع أولًا، والقياس ثانيًا.

(١) را، بكداش، م، ن، ص: ١٥ ـ ١٧.
(٢) را، أنيس، إبراهيم، من أسرار اللغة، ط٣، ١٩٦٦، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة ـ مصر، ص: ٢٤.
(٣) را، تيمور، أحمد باشا، السماع والقياس، ط١، ٢٠٠١، دار الآفاق العربية، القاهرة ـ مصر، ص: ٩.

جـ التعزيز والتكرار يتناظر مع الثواب والعقاب

ارتكزت مناهج التعليم في العصور العربية الأولى على منهج التأديب القائم على العقوبة والمكافأة، ويدل هذا على ازدهار الفكر التربوي في تلك الفترة[1]؛ لأن هذا المنهج يتناظر مع النظرية الحديثة في اكتساب اللغة القائم على مبدأ الاستجابة اللفظية القائمة على الثناء والاسحسان، والرفض والاستهجان،.ونحن نجد أن «الثناء والاستحسان» في التعليم الحديث يقابله مصطلح «الثواب» في التعليم العربي القديم، ومصطلح «الاستهجان والرفض» يقابله مصطلح «العقاب»، وهكذا نجد أن مبدأ التكرار والتعزيز كان في صلب العملية التعليمية العربية.

وهذا يتناظر تمامًا مع المنهج التعليمي الذي كان سائدًا في الحياة العلمية العربية، فلم يغفل المنهج التعليمي العربي أهمية المدح والثناء على الصبي في العملية التعليمية، فكما كان هذا الصبي يتعرض للعقوبة إذا أخطأ فإنه كان يحصل على تكريم إذا أحسن، ومثلما تنوعت العقوبات بين اللوم والزجر إلى الضرب، ومن ثَم الحبس، فإن المكافآت قد تنوعت من كلمة مدح يوجهها المعلم للصبي وسط زملائه، وقد تكون جائزة نقدية، وقد تكون تكريمًا علنيًّا في موكب يمر بين الناس، وقد تكون المكافأة قيام المعلم بزيارة أحد تلامذته ويكون لهذه الزيارة الوقع الحسن في نفس التلميذ، وهكذا عرف المنهج التعليمي العربي أن بعض الصبيان يستجيب للمدح والثناء أكثر ما يستجيب للوم والزجر والضرب[2].

د- السماع في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

انتقلت تقنية السماع من الطفل الذي يستمع إلى كلام والديه في عملية اكتساب اللغة الأم إلى الطالب الذي يريد أن يتعلم لغة ثانية غير لغته الأم، والسماع هو أفضل وسيلة من أجل أن يتمكن متعلم اللغة الأجنبية من فهمها كما تُقال له من أصحابها الأصليين، وعندما يسمعها من أصحابها بشكلٍ سليم يستطيع التكلم بها بوضوح في المواقف اليومية المختلفة، ويصبح قادرًا على نطق مفرداتها وتراكيبها بشكلٍ يقبله صاحب اللغة الأصلية، ويفهمه بسهولةٍ، كما يتمكن منها بطلاقةٍ ويستطيع أن يقرأها بسهولةٍ وبدون ترجمةٍ[3].

(١) را، الرباصي، م، س، ص: ١٧٧.
(٢) را، الرباصي، م، ن، ص: ١٧٦.
(٣) را، شمس الدين، جلال، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، ج٢، القضايا، ط١، ٢٠٠٣، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية ـ مصر، ص: ١٨٥ .

يبدأ المتعلم بالسماع ثم بالكلام ومن ثم القراءة فالكتابة، وهكذا نجد أن تقنية السماع هي من أهم التقنيات في تعلم اللغة الثانية، وفي عصر الإنترنت أصبحت كتب تعلم اللغات متاحة مجانًا على الإنترنت، ومعظم كتب تعلم اللغات يضاف إليها ملفات صوتية (سي دي) حتى يتمكن المتعلم من الاستماع إلى الحوارات والنصوص الموجودة في الكتب في حال لم يستطع قراءتها بشكلٍ جيدٍ، وهكذا ارتكز منهج تعليم اللغات الأجنبية على السماع لكي يتمكّن المتعلم من النطق السليم لمفردات وتراكيب اللغة الأجنبية التي يتعلمها. فمن الواضح أن المتعلم يكتسب اللغة الثانية بطريقةٍ أفضل من خلال كثرة الاستماع إلى المذياع، أو إلى محادثات الآخرين، وكذلك عندما يتكلم الآخرون إليه[1].

لا يمكن أن يحصل النطق السليم للغة العربية من دون الاستماع إلى نطق هذه مفردات من أصحاب اللغة نفسها، ولهذا يبدأ منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بتوجيه المتعلم إلى سماع النص العربي، ومن الضروري أن يتابع الطالب النص المسجل من أسطوانات التسجيل لتعلم النطق الأصلي السليم، وفي العصر الحديث غالبًا ما تكون النصوص المستمع إليها مسجلة في برامج، أو في أسطوانات مدمجة، ونحن نقترح أن يبدأ المتعلم بالاستماع إلى نصوصٍ مختارةٍ من الآيات القرآنية، أو إلى بعض قصائد من الشعر الجاهلي، وهذه النصوص موجودة على أسطوانات مدمجة كما أنها متوفرة في برامج على الإنترنت، وعلى المتعلم أن يستمع إلى هذه النصوص، ويكرر لفظها وهو يحاول تقليدها تدريجيًّا حتى يتمكن من محاكاتها بشكلٍ متقنٍ، وفي هذه المرحلة يجب عليه أن لا يلتفت كثيرًا إلى فهم ما يسمع، لأنَّ مرحلة السماع مخصصة فقط لتعلم أصوات اللغة ومعرفة قواعد التهجية والنطق، ولهذا على الطالب أن يكرر ما يسمع بصوتٍ عالٍ من أجل امتلاك ملكة الأصوات اللغوية للغة العربية من دون حاجةٍ إلى فهم معاني هذه الأصوات التي يرددها، وعليه أن يكرر محاكاة المفردات والتعابير حتى يشعر بالرضا عن تحصيل التهجية والنطق[2]، وسوف يلاحظ المتعلم أنه كلما اتسع مجال استماعه إلى اللغة العربية تمكن من محاكاة ما يسمع بإتقان، وهكذا يتمكن المتعلم بعد سماع الآيات القرآنية من تقليدها، والنطق بعباراتها، وحفظها، وعندما يمتلك المتعلم معجمًا سمعيًّا وافرًا، يبدأ بالتدرج بالتعبير تعبيرا شفويًا باللغة العربية الفصيحة،

(١) را، براون، ه. دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، م، س، ص: ٥٣.
(٢) را، هاندلي، بيل، تعلم لغة جديدة بسرعة وسهولة، م، س، ص: ٤٠.

ويتعـزز التعبـير الشـفوي بالمحادثـة والحـوار[١].

هـ مرحلة الحوار والمحادثة:

يبـدأ متعلـم اللغـة العربيـة مرحلـة جديـدة بعـد تمكنـه مـن النطـق بالعربيـة الفصيحـة، وهـذه المرحلـة الجديـدة هـي مرحلـة التعـرف عـلى المعنـى (معنـى الآيـات القرآنيـة والقصائـد).

يحتـاج الطالـب في مرحلـة التعـرف عـلى المعنـى إلى وجـود المعلـم؛ لأن المعنـى يرسـخ في ذهـن الطالـب مـن خـلال الحـوار الـذي يقيمـه المعلـم مـع طلابـه، ويجـب أن لا ننسـى في مرحلـة التعليـم هـذه مبـدأ التعزيـز مـن خـلال إبـداء الشـعور بالرضـا حـين ينطـق الطالـب نطقًـا موازيًـا للنمـوذج، ولا يـأتي هـذا الثـواب والاستحسـان إلا بعـد حـدوث الاسـتجابة الصحيحـة، وبذلـك يـؤدي التعزيـز أهدافًـا عمليـةً في الحصـول عـلى الثـواب، وهـذا الثـواب سـوف يزيـد مـن احتـمال تكـرار الاسـتجابة السـليمة[٢].

يقـترب الـدرس اللغـوي مـن تحقيـق أهدافـه، كلـما تمكـن الطالـب مـن تكـرار الاسـتجابات الصحيحـة. فمهـارة المدرس لا تكـون في كثـرة تصحيحات الاسـتجابات الخاطئـة، والمعاقبـة عليهـا، وإنـما المـدرس المتمكـن مـن قدراتـه هـو ذلـك الـذي يخلـق المواقـف التـي يحـث فيهـا الطالـب عـلى أن يسـتجيب اسـتجابة صحيحـة، ولكـن الوصـول إلى الاسـتجابة الصحيحـة لابـد أن يمـر بكميـة مـن الاسـتجابات غـير السـليمة، فنحـن لـن نصـل إلى الاسـتجابات الصحيحـة إلابعـد مرورنـا بالاسـتجابات العشـوائية غـير السـليمة، وحتـى عنـد الثـواب عـلى الاسـتجابات الصـواب، فـإن ردودًا خاطئـةً سـوف تحـدث قبـل أن يتمكـن المتعلـم مـن التمـرس في الاسـتجابات الصحيحـة[٣].

إن طالـب اللغـة العربيـة مـن غـير الناطقـين بهـا مثلـه مثـل أي طالـب يحتـاج إلى الشـعور بالراحـة مـع أسـتاذه وصَفِّـه كـي يكـون قـادرًا عـلى إتقـان اللغـة العربيـة.

(١) را، بكداش، كمال، علم النفس ومسائل اللغة، ط١، ٢٠٠٢، دار الطليعة والنشر، بيروت ـ لبنان، ص: ٣٩.
(٢) را، شمس الدين، جلال، م، س، ص: ١٨٧.
(٣) راج، شمس الدين، م، ن، ص: ١٩٠.

ثالثًا: التناظر بين التراث التعليمي العربي والنظريات الحديثة في تعليم اللغة الثانية

يتناظر المنهج التعليمي الحديث مع منهج السماع الذي كان سائدًا عند العرب في العصور الأولى؛ حيث كان المعلم يتلو النص، والطالب يعيد ما يسمع من معلمه، ويكرر ذلك حتى يتقن نطق المفردات التي يكررها، وهذا المنهج لم يندثر كليًّا؛ لأنه مستمرٌّ في حلقات تدريس القرآن الكريم في المساجد، وحلقات التدريس التي تقوم على طريقة المشافهة والسماع، فيقوم الطلاب بسماع معلمهم وهو يتلو عليهم القرآن الكريم، ومن ثم يكررون ما سمعوا من تلاوة القرآن، وهذا المنهج نجده هو نفسه تقريبًا في التعليم الحديث للغة الثانية؛ فتعليم لغة ثانية يعتمد على استماع الطالب إلى مفردات اللغة وتراكيبها، ومن ثم يقوم بتكرار مفردات اللغة وتقليدها تدريجيًّا حتى يتكون عنده سليقة لغوية تمكنه من نطق مفردات وتراكيب اللغة بشكلٍ سليمٍ[1].

يستمع الطالب إلى النصوص العربية المسجلة، ويعمل على تقليد ما يسمع حتى يتمكن من نطق المفردات والتراكيب بشكلٍ سليم، وهكذا نرى أن المنهج السماعي نفسه يتكرر منذ زمنٍ بعيدٍ، ولكن مع تغير بسيط في وسائل نقل المعلومات، لأن تطور العصر أدى إلى ولادة تقنيات جديدة، فبدلًا من الاستماع إلى الأستاذ حل الاستماع إلى (المسجِل أيًّا كان)، وبدلًا من التلاوة أمام الأستاذ والاستماع إلى تصويباته، حل تقليد الطالب لما يسمع من (السي دي، أو اليوتيوب أو غيره) حتى يتمكن من إتقانه؛ فالإتقان هو الهدف الأساس للدرس اللغوي[2].

كان المعلم يقرأ الآية القرآنية بشكلٍ واضح وسليم، ومن ثم يعيدها الصبية بنطقٍ صحيح لترسخ في أذهانهم، وكانت هذه الطريقة في السماع تجري في الدروس التي تعقد في المساجد أو في بيوت العلماء أو قصور الخلفاء... إلخ، وكان المعلم في هذه الدروس يخصص يومًا محددًا في الأسبوع يعرض فيه الطلاب ما حفظوه على معلمهم الذي يقوم بتصويب ما يقع فيه هؤلاء الطلاب من أخطاء، وكان يجري السماع بشكلٍ فرديٍّ أو جماعي بحسب ما يسمح عدد الطلاب في الصف[3]. ويبقى الطَّالب في

(١) را، هاندلي، بيل، تعلم لغة جديدة بسرعة وسهولة، تر، فايقة جرجس حنا، ط١، ٢٠١٧، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة ـ مصر، ص:١١ ـ ١٢.

(٢) را، شمس الدين، ج١، م، س، ص: ١١.

(٣) را، الرباصي، مفتاح يونس، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، م، س، ص: ١٩٣ ٥١.

مرحلة السماع حتى يحفظ القرآن الكريم كله، وتسمى هذه المرحلة (بختم القرآن)، وعندها يكون قد حصل ملكةً لغويةً تمكنه من تحقيق الهدف من وراء الاستماع وتكرار المادة المستمعة، هو تعويد اللسان على اللفظ الصحيح، والعمل على تكوين السليقة اللغوية[1]، وينتقل بعدها إلى مرحلة أعلى هي معرفة النحو والصرف.

أ. السماع الحر في الدرس الحديث:

ترتكز المدارس الحديثة في تعليم اللغة الثانية على قاعدة رحيل طالب اللغة المستهدفة إلى موطنها الأصلي، والعيش هناك وأخذ اللغة مشافهة عن أهلها الأصليين. فمن يريد أن يتعلم اللغة الإنكليزية على سبيل المثال يذهب إلى بريطانيا ويسكن عند عائلة من عائلاتها، ويعيش معها مدة من الزمن حتى يتمكن من نطق اللغة كما ينطقها أهلها، ويهدف هذا المنهج التعليمي الحديث ليس فقط إلى اكتساب اللغة من موطنها الأصلي، وإنما يهدف إلى اكتساب ثقافة اللغة، وعادات أهلها، وتقاليدهم. وهذا يتناظر تمامًا مع التراث التعليمي العربي عندما كان العربي يرحل إلى البادية لمشافهة أهلها وأخذ اللغة عنهم، وتشرب العادات البدوية من شجاعةٍ، وكرمٍ، وفروسيةٍ، أي اكتساب الثقافة العربية البدوية.

محصلات البحث

إن اكتساب لغة ثانية ليس أمرًا هينًا، ولا حقيقة ذات بعدٍ واحدٍ، ولا هي مجرد مجموعة من خطوات سهلةٍ يسيرٍ أن يؤديها المتعلم بنفسه، ولا يستطيع أحدٌ أن يخبرك كيف تتعلم لغةً ثانيةً من دون أن تحاول أنت محاولة حقيقية، ولا يمكن لأحد أن يكتسب لغة ثانية بطلاقةٍ في قاعات الدرس فقط، وإنما لتعلم لغة ثانية تعلمًا ناجحًا عليك أن تعتمد على نفسك بنسبة عاليه، وما قاعات التدريس سوى مساعد لك في طريقك نحو اكتساب لغة ثانية، وهكذا نستنتج أن تعلم لغة ثانية هي عملية مركبة تتضمن عددًا لا حد له من المتغيرات التي تنتظم في نسيج واحد لتؤثر في نجاح شخص أو فشله في تعليم لغة ثانية[2].

(١) را، الطاهر، علي جواد، أصول تدريس اللغة العربية، ط٢، ١٩٨٤، دار االرائد العربي، بيروت ـ لبنان، ص: ٣٠ـ٣٣.

(٢) را، براون، ه. دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ط١، ١٩٩٤، تر، عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ـ لبنان، ص: ١٩.

يرتكز تعليم اللغة الثانية ومنها اللغة العربية لغير الناطقين بها على النظريات الحديثة في تعليم اللغة، ويتم ذلك عبر الخطوات الآتية:

١ـ يبدأ نمو الكلام عند الطفل الصغير بالاستماع أولًا، وبعدها بالكلام، لأن الفهم يسبق الكلام دائما، وهذا هو النظام الصحيح في تقديم المهارات في اللغة الثانية.

٢ ـ يعتمد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على تكرار المفردات مرات كثيرة، وهذا ما يفعله الطفل عندما يتعلم لغته الأم، فهو يقوم بتكرار المفردات التي يسمعها مرات ومرات، وهو يمارس اللغة كل الوقت في مرحلة التعليم. وهذا ما ينبغي أن نفعله حين نتعلم اللغة العربية.

٣ ـ ينبغي أن نكون في تعلم اللغة الأجنبية كالطفل الصغير الذي يقلد كل شيءٍ.

٤ـ نقلد أولًا الأصوات المفردة، والكلمات، فالجمل، وهذا الأسلوب الصحيح لتعلم لغة أجنبية.

٥ـ يستمع الطفل، ويتكلم، ولا يطمح أحد أن يجعله يقرأ ويكتب. لأن القراءة والكتابة مراحل متقدمة في النمو اللغوي، وهكذا فإن النظام في تعليم اللغة الأولى والثانية: هو الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.

٦ـ تعلمت لغتك الأم من دون حاجة إلى ترجمة، وكذلك ينبغي أن تتعلم اللغة الثانية.

٧ـ يستعمل الطفل اللغة من دون أن يتعلم شيئًا من النحو الشكلي إذ لايخبره أحد شيئًا عن الأسماء، والأفعال، وعلى ذلك يتعلم لغته في إتقان، وعلى هذا الأساس لا ضرورة لاستخدام النحو في تعليم اللغة الأجنبية[1].

(١) را، براون، ه. دوجلاس، م، س، ص: ٥٨.

المصادر والمراجع

١. ابن فارس، أحمد، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ط١، ١٩٩٧، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان.
٢. ابن منظور، لسان العرب، طبعة جديدة ومحققة، ومصححة، وملونة، اعتنى بتصحيحها: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، ط٢، ١٩٩٧، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
٣. ابن النديم، الفهرست، لاط، لات، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة مصر.
٤. أبو زهرة، الإمام محمد، الشافعي،حياته، عصره، آراؤه وفقهه،لاط، ١٩٧٨ دار الفكر العربي، القاهرة ـ مصر.
٥. أبو علي القالي، الأمالي، ط١، ١٩٧٦، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ـ مصر.
٦. أنيس، إبراهيم، من أسرار اللغة، ط٣، ١٩٦٦، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة ـ مصر.
٧. بشر، كمال، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ط١، ٢٠٠٥، دار غريب، القاهرة ـ مصر.
٨. براون، ه. دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ط١، ١٩٩٤، تر، عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ـ لبنان.
٩. بروكلمان، كارل، تاريخ الشعوب الإسلامية، ترجمة نبيه أمين فارس، ومنير بعلبكي، ط١، ١٩٨٤، دار العلم للملايين، بيروت ـ لبنان.
١٠. بكداش، كمال، علم النفس ومسائل اللغة، ط١، ٢٠٠٢، دار الطليعة، بيروت ـ لبنان.
١١. تشومسكي، نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، تر، عدنان حسن، ط١، ٢٠٠٩، دار الحوار ـ اللاذقية ـ سورية.
١٢. تيمور، أحمد باشا، السماع والقياس، ط١، ٢٠٠١، دار الآفاق العربية، القاهرة ـ مصر.
١٣. الحاج صالح، عبد الرحمن، السماع اللغوي العلمي عند العرب، ومفهوم الفصاحة، ط١، ٢٠١٢، موفم للنشر، الجزائر.
١٤. الرباصي، مفتاح يونس، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، ط١، ٢٠١٠، جامعة ٧ أكتوبر، مصراته، الجماهيرية العظمى.

١٥. الزجاجي، الايضاح في علل النحو، تح، مازن المبارك، ط٦، ١٩٩٦، دار النفائس ـ بيروت.
السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين:
١٦. تاريخ الخلفاء، ط ٢، ٢٠١٣ ، دار المنهاج، لبنان .
١٧. المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح، مجموعة، ط١، ١٩٨٦، المكتبة العصرية، صيدا ـ لبنان.
١٨. شمس الدين، جلال، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، –القضايا، ط١، ٢٠٠٣، مؤسسة الثقافة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية ـ مصر.
١٩. ضيف، شوقي، المدارس النحوية، ط٧، ١٩٩٢، دار المعارف، القاهرة مصر.
٢٠. الطاهر، علي جواد، أصول تدريس اللغة العربية، ط٢، ١٩٨٤، دار االرائد العربي، بيروت.
٢١. العازمي، موسى بن راشد، اللؤلؤ المكنون في سيرة النبي المأمون، دراسة محققة في للسيرة النبوية، ط١، ٢٠١٣، دار الصميعي للنشر والتوزيع، الرياض ـ المملكة العربية السعودية.
٢٢. علامة طلال،نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، ط١، ١٩٩٢، دار الفكر اللبناني، بيروت ـ لبنان.
فضل الله، إبراهيم:
٢٣. أضواء على أسرار البلاغة العربية، مجلة الحداثة، السنة الحادية والعشرون، ١٦١، ١٦٢، صيف٢٠١٤، بيروت ـ لبنان.
٢٤. الحركة والسكون منهج نقدي أدبي مستنبط من التراث النقدي العربي، مجلة المشرق، ج١، ٢٠١٩، بيروت ـ لبنان.
٢٥. علم النفس الأدبي مع نصوص تطبيقية، ط١، ٢٠١١، دار الفارابي، بيروت ـ لبنان.
٢٦. مجموعة، تعليم العربية للناطقين بغيرها، ط٣، ٢٠٠٨،جامعة أم القرى ـالمملكة السعودية.
٢٧. موسى، سلامة، البلاغة العصرية واللغة العربية، ط١، ٢٠١٢، مؤسسة الهنداوي للتعليم والثقافة القاهرة.
٢٨. هاندلي، بيل، تعلم لغة جديدة بسرعة وسهولة، تر، فايقة جرجس حنا، ٢٠١٧، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة ـ مصر.

البرامج التفاعلية الإلكترونية ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ. د. عائشة عبيزة[1]

جامعة عمار ثليجي بالأغواط_ الجزائر

* أستاذة التعليم العالي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر، ومديرة مخبر اللسانيات التداولية وتحليل الخطاب لها اهتمامات بتطبيق المناهج اللسانية الحديثة على المدونات العربية قديمًا وحديثًا، وعلى وجه الخصوص المنهجان: الوظيفي والتداولي، ومعاني القرآن الكريم وقضايا الترجمة، الإنجليزية والفرنسية، وتعليمية اللغة العربية في المدارس العربية، وتعليم العربية للناطقين بغيرها.

الملخص

مازالت اللغة العربية تحتاج إلى جهودٍ كثيرةٍ لتوسيع انتشارها في عصر العولمة، وذلك بتسخير الوسائل والإمكانات البشرية والمادية في حقل التعليمية على وجه الخصوص، ومن ضمن هذه الجهود التي تعتمد تكنولوجيا الاتصال مع النظريات التعليمية التي تتوفر على عناصر النجاح البرامج الإلكترونية لتعليم اللغة في أبعادها التواصلية والتفاعلية، وهو ما يسعى إليه هذا البحث الذي يقوم على دراسة «**برنامج العربية على الإنترنت**» وهو برنامج تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها.

(SEU Arabic for Non_native Speakers Program).

وقد تم إنشاؤه من قبل الجامعة السعودية الإلكترونية على أساسٍ تطبيقيٍّ للتعليم عن بُعدٍ، موجه للناطقين بغير العربية كأفراد أو مؤسسات ومعاهد متخصصة ما يستقي من تجربة (Englishtown) الرائدة في تعليم الإنجليزية وتطبيقه في تعليم العربية بخصوصياتها، ويقوم على استضافة البرنامج وتشغيله شركة (Rosetta Stone) الأمريكية الرائدة في مجال تعليم اللغات عن بُعدٍ.

تمهيد

التعليم بوساطة الإنترنت (internet-based teaching) مصطلح حديث العهد ظهر على سطح عالم التعليم الحديث مواكبًا لظهور شبكات الإنترنت وانتشارها المذهل في التطبيقات التعليمية منذ العقد الأخير من القرن الماضي. ثمة مصطلحات كثيرة متناقلة تحاول وصف هذه الظاهرة التكنولوجية التعليمية غير المسبوقة. منها التعليم الإلكتروني (e-teaching)، التعليم المُحَوْسب (online teaching)، التعليم الافتراضي (virtual teaching)، التعليم عبر الإنترنت (Internet- based teaching)، التعليم عبر الشبكة (Web-based teaching)، التعليم بوساطة الاتصال عبر الإنترنت (teaching via computer-mediated communication)، وما شابه ذلك من المصطلحات. هذه المصطلحات على تباين صياغتها توحي وتشير إلى جميع أنواع الأنشطة التعليمية التي يتم تصميمها وتنظيمها وإيصالها من خلال المواقع السيبرية مستعينا بما يطلق عليه «الشبكات العنكبوتية» أو «شبكات الإنترنت». تسمى كل ما يتعلق بهذه الأنشطة غالبًا بالتعليم الإلكتروني. وحتى المعلم الذي يقدم درسه التعليمي عبر شبكة الإنترنت يسمى«معلم إلكتروني»[1].

وقد توسع انتشار مواقع التعليم الإلكتروني الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية -ومنها اللغة العربية- وتنوعت تطبيقاتها، وهو ما يجعل هذا النمط من التعليم مرحلة تطورية من مراحل تبليغ وإيصال المعلومات وكيفيات تداول المعرفة. والهدف الأساس من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال المواقع الإلكترونية هو إيجاد بيئةٍ تعليميةٍ إلكترونيةٍ شاملةٍ ذات مواد ومقرراتٍ تعليميةٍ وتدريبيةٍ، تدار وفق أنظمةٍ تحاول المزج بين نتائج البحث اللساني التطبيقي وبين المعطيات المستجدة في مجال تقانة التعليم الإلكتروني التي أصبحت دائمة التنوع والتجدد.

(١) محمد إسماعيل نافع عاشور، فاعلية برنامج« moodle »في اكتساب مهارات ثلاثي الأبعاد لدى طلبة تكنولوحيا التعليم بالجامعة الإسلامية، بحث الماجستر، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، ٢٠٠٩، ص ١١.

١. تعريف البرامج التفاعلية الإلكترونية:

لكي نحدد مصطلح «البرامج التفاعلية الإلكترونية» ينبغي أن نحدد العناصر التي تتألف منها وهي التي تمثل مقوماتها المفهومية، وذلك على النحو التالي:

١.١ البرامج:

البرامج مفردها «برنامج»؛ وهو مجموعة الإجراءات الموضوعة لأداء أنشطةٍ معينةٍ وفقًا لسياسةٍ محددةٍ في فتراتٍ مقررةٍ، ويطلق هذا المصطلح على البرامج الموجهة إلى عددٍ محددٍ من المستهلكين في نشاطٍ معينٍ، والبرامج المتعلقة بنظام الحاسوب مباشرةً وتنقسم بدورها إلى برامج قاعديةٍ وبرامج تشغيليةٍ[١].

١.٢ التفاعلية:

تعرف التفاعلية بأنها: «تعني الحوار بين طرفي الموقف التعليمي(المتعلم والبرنامج)، ويتم التفاعل بين المستخدم والعرض، من خلال واجهة المستخدم التي يجب أن تكون سهلةً؛ حيث تجذب انتباه المستخدم فيسير في المحتوى ويتلقى تغذيةً راجعةً، ويبحر في العرض ليكتشف ويتواصل بنفسه إلى المعلومات التي يرغبها»[٢].

كما يعرف مصطلح تفاعلي على أنه: «التفاعل النشط في الدرس والتحكم في التتابع التعليمي للبرنامج الدراسي؛ وذلك من خلال الاستجابات الصادرة من المتعلم نحو المعلومات المعطاة، وحوارٍ تواصليٍّ وتأثيرٍ متبادلٍ بين متعلم وبرنامج إلكترونيٍّ تعليميٍّ، حيث يمكن التكيف مع حاجات المتعلمين والاستجابة لهم، وإعطائهم درجةً من الحرية المناسبة للتحكم في التعليم والمشاركة النشطة في التعليم وبناء المعلومات[٣].

١.٣ الإلكتروني:

ويطلق هذا المصطلح على كل ما يتعلق بالتدقيق والاستيفاء لجزئيات الأشياء كونه ينسب لمادة الإلكترون لإجراء أدق العمليات وبأسرع وقت

---

(١) معجم المعاني، موقع https://www.almaany.com/ar-ar/dict/ar/١/

(٢) نادر شمي وسامح إسماعيل، مقدمة في تقنيات التعليم. دار الفكر، المملكة الأردنية عمان.٢٠٠٨، ص٢٧٣.

(٣) عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليمي عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط١،٢٠٠٢، ص٥.

ممكن[١]، ومن أهم أشكاله ما يقوم على استعمال الحواسيب باعتبارها «أهم الوسائط التي تمزج الصوت والصورة والكتابة».

ومن هنا يمكننا تعريف البرامج التفاعلية الإلكترونية على أنها: «ذلك النوع من التعليم الذي يقوم على الحاسوب -أو الهاتف الذكي أو اللوح الإلكتروني- في تعليم الفرد من خلال برامج تدريسيةٍ مخصصةٍ لهذا الغرض؛ وذلك حتى يتعلم كل تلميذٍ حسب قدرته واستعداداته وسعة تعليمه، ليصل في النهاية إلى تحقيق الأهداف المحددة سلفًا»[٢]. ويقوم هذا النوع من البرامج التعليمية على التعاون بين مبرمجي الحاسوب الذين يتحكمون بسلوك الحاسوب، ومبرمجي التعليم (التربية) الذين يتحكمون بسلوك الذين يتعلمون من الحاسوب تعلمًا ذاتيًّا، وفق سرعاتهم الذاتية، وأحيانًا وفق حاجاتهم من الزمان والمكان ومستوى التحصيل السابق، إضافةً إلى فريق عمل في المادة الدراسية والإخراج[٣].

٢. البرنامج التفاعلي الإلكتروني لتعليم العربية للناطقين بغيرها:

يقوم هذا البرنامج على أربع مراحل أساسيةٍ، تبدأ مع مباشرة التعليم عن طريق تسجيل الدخول والتواصل مع محتوى البرنامج عن طريق الإنترنت، وذلك وفق الخطوات الآتية:

المخطط (١)

(١) معجم المعاني.
(٢) حسن زيتون، رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم. مكتبة الرشد، الرياض، ٢٠٠٤. ص١١٩.
(٣) فخر الدين القلا، تعليم اللغة العربية المبرمج بالحاسوب. ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق. ٢٠٠٠. ص ٣١٨.

١,٢ محتوى البرنامج:

يركز على مستويات اللغة العربية الفصحى المعاصرة، انطلاقًا من المستوى الصوتي بتحقيق الأصوات بوضوح مع اعتبار الحركات (قصيرة وطويلة)، وعلى المستوى الصرفي والمعجمي يعرض الكلمات من المعجم المستعمل (كلمات متداولة في البيئة العربية المعاصرة)، أما على المستوى التركيبي فيعتمد المنهج السياقي بأشكاله: اللغوي والمقامي والثقافي.

والبرنامج يقوم على تقنية الصوت والصورة ويضم ١٢٠٠ ملفٍّ صوتيٍّ و(٦٣٢٠) صورةٍ تعليميةٍ.

٢,٢ عمل البرنامج:

يقوم على تحقيق مبدأ التفاعل بين المتلقي والأشكال اللغوية؛ وذلك بالتركيز على **المهارات** (الاستماع _ الكلام _القراءة _ الكتابة)، **والعناصر** (الأصوات_ المفردات_ التراكيب)، مع استخدام المثيرات السمعية والبصرية، ويتم العرض بطريقة التدرج في تقديم المستويات اللغوية.

٣.٢ أسس البرنامج:

هذا البرنامج الإلكتروني يعتمد على تقنيات العرض(السمعي، البصري)، ويستند في تقسيم المستويات الدراسية إلى الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات. ومن خلال استخدام الصور والملفات الصوتية وبعض الفيديوهات التي تساعد المتعلم -الذي يعد فيها محور العملية التعليمية- على الاستماع إليها ونطقها وقراءتها وكتابتها لاكتساب المهارات اللغوية عن طريق التعلم التفاعلي، مع إضفاء عنصر التشويق ليتفاعل المتعلم بالتواصل مع اللغة العربية على نحوٍ إيجابيٍّ.

٤.٢ الاختبار والتقويم:

يعد التقويم أهم مرحلة في البرامج التعليمية؛ ذلك لأنه يرتبط بعملية تفسير المعلومات وإصدار أحكام عليها، وتصبح هذه المعلومات ذات معنى، وأنها تعكس شيئًا بقيمته وثمنه، وإصدار أحكام على إجابات المتعلمين وتعديل الجوانب السلبية[1] وهذا أهم ما في التقويم.

(١) مصطفى حسين باهي. البحث العلمي وأدوات التقويم. مكتبة الأنجلو- مصرية- القاهرة. ٢٠١٥. ص١١٧.

ويقول «بولسون»: «التقويم هو عملية فحص أحداث وموضوعات معينة في ضوء معايير قيميةٍ محددةٍ بغرض اتخاذ القرارات»[١].

كما يعرف أيضًا بأنه: «عمليةٌ منظمةٌ يتم من خلالها تحديد مدى تحقيق الأهداف»[٢]، والتقويم عملية استخدام المعلومات التي يوفرها القياس بغية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف[٣].

ويقوم برنامج تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها موضوع هذا البحث على ثلاث مراحل من تحديد الكفاءات اللغوية تحتاج إلى إعادة النظر باعتبارها تقوم على التصنيف المثالي (التصنيف والتحصيل والكفاية)، وتتمثل اختبارات البرنامج فيما يلي:

-اختبارٌ تصنيفيٌّ **لتحديد مستوى** الطالب.

-اختباراتٌ **تحصيليةٌ** في نهاية كل مرحلةٍ تعليميةٍ.

-اختبار **الكفاية** في المستويات المتقدمة.

وكل اختبار من هذه الثلاثة تندرج ضمنه عناصر مكملة لاعتبارات تتعلق بما يلي:

- **ثقافة** المتعلم (الناطق بغير العربية).

- **المستوى التعليمي** في اللغة الأم.

- **الفئة** التي تتناول البرنامج (فردي أو على مستوى المؤسسة).

- **البيئة** التي يتم فيها التفاعل مع البرنامج.

وفيما يلي مخطط اختبار تحديد المستوى وتعدد أشكاله بحسب المراحل التي تسير بشكلٍ تصاعديٍّ من مرحلة المبتدئ إلى مرحلة المتوسط المرتفع، هذه الاختبارات التي يتم تطبيقها في البرنامج الإلكتروني:

(١) نفسه. ص ١١٧.
(٢) نفسه. ص ١١٢.
(٣) عبد الحميد العباني. علم النفس التربوي. دار النشر للتوزيع.عمان. ط٤. ٢٠٠٨. ص ٢٤٥.

المخطط(٢)

٢.٥ مستويات البرنامج:

٢.٥.١ المستوى التمهيدي (المدخل الصوتي).

ويتضمن هذا المستوى عرضًا تفصيليًّا لأصوات العربية ونطقها مع الحركات الطويلة والقصيرة، والحروف العربية وأشكالها الكتابية منفصلة ومتصلة في أول الكلمة ووسطها وآخرها، مع التركيز على الظواهر الصوتية مثل الشدة والتنوين، مع تقديم هذه الأصوات والحروف والظواهر ضمن معجم من الألفاظ الدالة عليها، واستخدام الصور والملفات الصوتية وبعض الفيديوهات التي تساعد المتعلم على الاستماع إليها ونطقها وقراءتها وكتابتها.

٢.٥.٢ البرنامج الرئيسي:

يتضمن البرنامج ستة عشر مستوى تعليميًّا؛ موزعةً على ست مراحل تمثلت في مرحلة المبتدئ التي تتكون من المستويات: الأول والثاني والثالث، ومرحلة الأساسي التي تتكون من المستويات: الرابع والخامس والسادس، ومرحلة المتوسط التي تتكون من المستويات: السابع والثامن والتاسع، ومرحلة المتوسط المرتفع التي تتكون من المستويات: العاشر والحادي عشر والثاني عشر، ومرحلة المتقدم التي تتكون من المستويات الثالث عشر والربع عشر والخامس عشر، ومرحلة المتقدم المرتفع التي

تتكـون مـن المسـتوى السـادس عـشر، ويمنـح مـن يجتـاز البرنامـج بنجـاح شـهادة الكفايـة في اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا.

ويتضمـن كل مسـتوى في البرنامـج سـت وحـدات، وتشـتمل كل وحـدةٍ عـلى أربعـة دروس تعليميـةٍ، ويتكـون كل درسٍ مـن المكونـات الآتيـة: كـما هـو مبـين في المخطـط(٣٠):

١. **فيديـو الاسـتماع الرئيـسي**: يحتـوي عـلى(٧٩٦) فيديـو ويمثـل مواقـف حياتيـة متنوعـة ومدتـه مـن دقيقـة إلى ثـلاث دقائـق.

٢. **المفردات**: وتتضمـن الكلمـة ومعناهـا ومثـالًا عليهـا وصـورةً توضيحيـةً لهـا وتتبعهـا مجموعـة مـن التدريبـات المتنوعـة.

٣. **الأنـماط والتراكيب**: ويركـز البرنامـج عـلى تقديـم القواعـد الوظيفيـة مـن خـلال الأنـماط والتراكيـب والتدريبـات التفاعليـة المتنوعـة عليهـا المسـتمدة مـن المواقـف الحياتيـة.

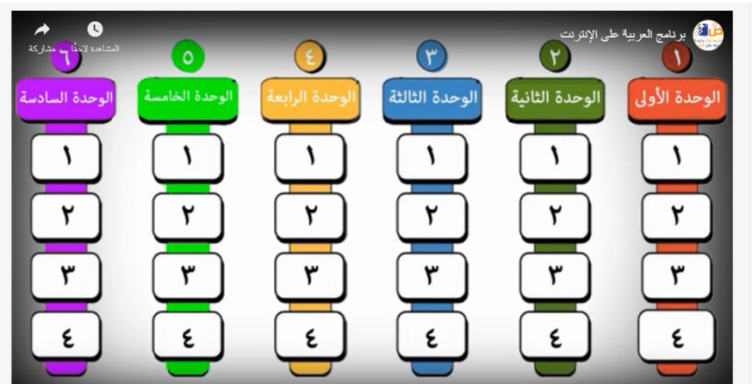
٤. **القراءة**: ويتضمـن البرنامـج مجموعـة مـن النصـوص القرائيـة الهادفـة والمفـردات التـي تسـاعد الطالـب في فهـم النصـوص والتعـرف عـلى الرموز ونطقهـا نطقًـا صحيحًـا، واسـتخراج الأفـكار العامـة والجزئيـة، وفهـم معنـى الكلمـة باسـتخدام السـياق. كـما تتضمـن نصًّـا قرائيًّـا مسـموعًا، وعـلى الطالـب إعـادة قراءتـه مـع إمكانيـة التسـجيل بصوتـه، ويتبعـه عـدد مـن التدريبـات المتنوعـة عليـه.

٥. **المحادثة**: وتتضمـن تدريبـات عـدة للمحادثـة حسـب مسـتوى الطالـب بـدءًا مـن التعريـف بالـذات وبعـض الأسـئلة والجمـل القصـيرة إلى مسـتويات أعـلى؛ حيـث يطلـب فيـه إلى المتعلـم التحـدث في موضـوع محـدد وفـق النتـاج، مـع إمكانيـة التسـجيل بصوتـه، وتتضمـن –كذلـك– شريطـا تعليميًّـا يجـري فيـه المتعلـم حـوارًا مـع شـخصٍ في موضـوعٍ محـددٍ.

٦. **الكتابة**: وتتضمـن تدريبـات كتابيـة مختلفـة حسـب مسـتوى الطالـب بـدءًا بالبنـاء البسـيط للجملـة إلى الفقـرة، ثـم إلى الكتابـة في موضـوعٍ محـددٍ وفـق النتـاج. ويسـمح البرنامـج للطالـب بالكتابـة حيـث يبـدأ برسـم الحـروف وكتابـة الكلـمات وترتيـب الرمـوز الخطيـة ووضعهـا في جمـل وفقـرات، وربـط بعضهـا ببعـضٍ، وترتيـب الأفـكار والمعلومـات والترقيـم.

٧. **التدريبـات**: تصـل إلى ١٠٠٧٦ تدريـبٍ، تدريبـات عامـة عـلى جميـع

المهارات والعناصر اللغوية، وتتضمن عددًا من التدريبات من مثل: اختيار من متعدد، صح أم خطأ، إعادة ترتيب، صحح الأخطاء، صل بين، ملء الفراغ... إلخ.



المخطط(٣)

٣. خصائص برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إن من عناصر نجاح التعليم التفاعلي الإلكتروني أنه يقوم على أسسٍ علميةٍ وتقنيةٍ تحقق من خلالها أغلب الأهداف التعليمية، وذلك لأنها «تمزج الصوت والصورة والكتابة، وهدفها تجاوز الطرق التعليمية التقليدية القائمة على التلقين والتحفيظ والتسميع، في نقل المعرفة واقتراح طرقٍ بديلةٍ من خلال استغلال قدرات الحاسوب، الشيء الذي أدى إلى إعداد برامج حاسوبيةٍ تعليميةٍ، تتماشى مع النظريات البيداغوجية والتعليمية الراهنة»[(١)].

ولذلك نجد هذا البرنامج الذي قدمته الجامعة السعودية يعتمد على عدة عناصر أساسيةٍ لإنجاح العملية التعليمية وهو يخضع للتغيير من حينٍ إلى آخر.

١. هو برنامجٌ تعليميٌّ ذاتيٌّ شاملٌ متكاملٌ يقدم سلسلةً تعليميةً متطورةً مع اختباراتها التصنيفية والقياسية.

٢. يقدم لغةً عربيةً فصيحةً معاصرةً.

٣. موجهٌ إلى الراشدين من غير الناطقين بالعربية.

(١) إبراهيم مهديوي، اللسانيات الحاسوبية: رقمنة اللغة العربية ورهان مجتمع المعرفة، موقع ألوكة.١٦/١١/٢٠١٦. ١٢:٠٠.

٤. يضع ضمن أهدافه التواصل الحضاري والثقافي الذي يحتاج إلى اللغة كوسيلة تواصلٍ أساسيةٍ.

٤. مميزات التعليم الإلكتروني التفاعلي:

ويمكن أن نذكر في هذا السياق بعضًا من الدوافع التي أدت إلى تحفيز التوجه اتجاه هذا المنحى التعليمي الإلكتروني [١]:

١. يوفر التعليم الإلكتروني المفتوح للمتعلم حريةً واسعةً للتعلم في الزمان والمكان والمحتوى.

٢. يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع المحتوى.

٣. يتيح له إمكانية إتمام التعلم بالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته.

٤. يوفر له المنهج ويتيح له استمرارية الوصول إليه.

٥. يتيح له ممارسة التعلم بطرقٍ تفاعليةٍ جذابةٍ ومرنةٍ تدفعه إلى التشارك وتطوير المهارات اللغوية والقدرات المعرفية.

٦. تكلفة التعليم الإلكتروني أقل من التعليم التقليدي الذي يتطلب رسوم السفر والمحاضرات وجهًا لوجهٍ وتعقيدات الإقامة والانتقال.

٧. فتح فرص عملٍ جديدةٍ للمعلمين؛ وذلك من خلال الفصول الافتراضية (نحو ١٠٠٠٠ منصبٍ للعمل) في السنوات القادمة.

٨. تقديم مواد تعلم اللغة العربية بشكلٍ مستمرٍّ ومتدرجٍ على مستوياتٍ محددةٍ.

٩. تقديم مواد تعليم اللغة العربية بطريقةٍ مشوقةٍ مستعينةٍ بالوسائط الإيضاحية المتنوعة.

١٠. استخدام الوسائط المتعددة التي تدمج النص أو المادة بالرسم والصورة والحركة والصوت والفيديو، وباستخدام تقنية النص التشعبي والوسائط التشعبية؛ مما يجعل التعليم الإلكتروني للغة العربية أكثر تشويقًا.

---

(١) ينظر: حسن حسين زيتون، رؤية جديدة في التعليم «التعلم الإلكتروني»: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم. الدار الصولتية للتربية، الرياض، ٢٠٠٥. ص ٢٤،٢٣.

١١. تقدم المواقع والبرامج الإلكترونية ما يقوم به المتعلم مستواه اللغوي. اختبار اللغة العربية المحوسب -مجانًا كان أم بالرسوم- على مختلف العناصر والمهارات اللغوية يمكن أن تلبي احتياجات المتعلم لتقويم مستواه؛ لأنه من الطبيعي أن يحرص متعلم اللغة على معرفة مستواه بعد أن مر بفترةٍ من التعلم. لهذا السبب أصبحت المواقع التي توفر اختبارات اللغة العربية مثل صفحة «اختبر نفسك» من موقع العربية للجميع[١] مشوقة ومشهورة.

والتعليم بوساطة الإنترنت على ما سبق ذكره لا يتم إلا من خلال التآزر التفاعلي بين المتعلم والتكنولوجيا والمواد التعليمية. لذا يستند العاملون في هذا المجال إلى المبدأ التعليمي والمبدأ التكنولوجي على حدٍّ سواء.

أما الاتجاه التكنولوجي فيتعلق بالاستفادة من شبكات الإنترنت والأجهزة التي يتم من خلالها توفير المواد التعليمية والاستفادة منها مثل الكمبيوتر والهواتف النقالة. وأما الاتجاه التعليمي فيتعلق بالمواد التعليمية واختيارها وتنظيمها وتقديمها، وكيف يتعلم منها المتعلم وينمي بها مهاراته. بهذا التآزر التعليمي التكنولوجي يتطور التعليم المحوسب وزادت جدواه بتطور الوسائط المتعددة التي تدمج النص بالرسم والصورة والحركة والصوت والفيديو، وباستخدام تقنية النص التشعبي والوسائط التشعبية، وهو ما يساعد على التعلم الفعال يسهل من خلاله الفهم والاستيعات والتذكر والاستنتاج[٢].

الخاتمة:

إن توسيع استعمال اللغة العربية عالميًّا يتطلب تضافر الجهود وتكثيف المشاريع التطبيقية، واستغلال الوسائل والوسائط الإلكترونية، وأيضًا استثمار تكنولوجيا الاتصال وما تقدمه من خدمات وما توفره من جهدٍ خاصةً على الصعيد التعليمي، مع الاهتمام أكثر بتعليمية اللغة العربية وفق خصائصها ومميزاتها باعتبارها لغة القرآن التي حافظت على بنيتها عبر قرون كما حافظت على خاصية التواصل إلى يومنا هذا، وستحافظ في المستقبل لكن تطويرها ومواكبتها لحاجيات العصر لا يكون دون جهود

(١) ينظر: http://www.arabicforall.net/self-exam/ar وصفحة «تمرين يومي» من موقع الجزيرة لتعلم العربية، http://learning.aljazeera.net/dailytraining

(٢) أحمد عمر المختار، تعليم اللغة العربية عبر الإنترنت موقع الجزيرة لتعلم العربية نموذجًا، سجل المؤتمر الدولي الثاني عن تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٤، ص ٣٣١.

أبنائهـا.

ولعـل مـن أهـم المشـاريع التـي سـيطرت مؤخـرًا في حقـل تعليميـة اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا تلـك التـي اعتمـدت في أكثـر مـن قطـرٍ إسـلاميٍّ تحت مسـمى مواقـع أو برامـج الإلكترونيـة تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وهـي مشـاريع جـادة اسـتثمرت جهـود المتخصصـين في اللغـة العربيـة والتعليميـة مـع الاسـتفادة مـن خـبرات تخصصـات البرمجـة والإلكترونيـات التـي قدمـت الوسـائل والوسـائط طلبًـا لاختصـار الوقـت والجهـد مـع تحقيـق الهـدف الأسـمى متمثـلًا في تعليـم جيـد وفعـال للغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا مـن العـرب المهاجريـن الـذي اكتسـبوا لغـة البـلاد التـي نشـأوا فيهـا، والأعاجـم الذيـن تربطهـم بالعربيـة حاجـات معينـة كالإسـلام، وهـذه الفئـة مهمـةٌ جـدًّا نظـرا للعربيـة التـي تسـتهدفها (لغـة القـرآن) أو التجـارة والسياسـة والتاريـخ.

ومهـما كان السـبب في طلـب تعلـم العربيـة ينبغـي تحديـد الطرائـق والوسـائل لتحقيـق النجـاح في نشرهـا وجعلهـا لغـة صالحـة لـكل زمـانٍ ومـكانٍ واسـتعادة مكانتهـا العلميـة والحضاريـة.

المصادر والمراجع:

١. إبراهيم مهديوي، اللسانيات الحاسوبية: رقمنة اللغة العربية ورهان مجتمع المعرفة، موقع ألوكة .
٢. أحمد عمر المختار، تعليم اللغة العربية عبر الإنترنت موقع الجزيرة لتعليم العربية نموذجًا، سجل المؤتمر الدولي الثاني عن تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٤.
٣. حسن حسين زيتون، رؤية جديدة في التعليم «التعلم الإلكتروني»: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم. الدار الصولتية للتربية، الرياض، ٢٠٠٥.
٤. فخر الدين القلا، تعليم اللغة العربية المبرمج بالحاسوب. ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق. ٢٠٠٠.
٥. عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليمي عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط١، ٢٠٠٢.
٦. عبد الحميد العباني. علم النفس التربوي. دار النشر للتوزيع. عمان. ط٤. ٢٠٠٨.
٧. محمد إسماعيل نافع عاشور، فاعلية برنامج «moodle» في اكتساب مهارات ثلاثي الأبعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية، بحث الماجستر، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، ٢٠٠٩.
٨. مصطفى حسين باهي. البحث العلمي وأدوات التقويم. مكتبة الأنجلو- مصرية- القاهرة. ٢٠١٥.
٩. معجم المعاني، موقع https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/البرامج/
١٠. نادر شمي وسامح إسماعيل، مقدمة في تقنيات التعليم. دار الفكر، المملكة الأردنية عمان. ٢٠٠٨.
١١. صفحة «تمرين يومي http://arabicforall.net/ar/self-exam » من موقع الجزيرة لتعلم العربية، http://learning.aljazeera.net/dailytraining

تعليم العربية للناطقين بغيرها
الغاية والعائق والحلول

أ. د. محمد بن عبد العزيز العميريني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – السعودية

مقدمة

إن اللغة العربية تمثل ثقافةً وحضارةً عربيةً وإسلاميةً عريقةً، وهي لغةٌ حيةٌ معاصرةٌ تمثل شريحةً واسعةً من المجتمعات الإنسانية التي تنتمي إلى منطقةٍ جغرافيةٍ حيويةٍ تعد محط أنظار العالم.

ونظرًا للإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها لدوافع متنوعةٍ؛ سياسيةٍ ودبلوماسيةٍ واقتصاديةٍ ودينيةٍ وثقافيةٍ وتعليميةٍ وسياحيةٍ وتواصليةٍ وغيرها، وافتقار المكتبة العربية إلى برامج نوعية تعنى بتعليم العربية، وانطلاقًا من رؤية توسّعية لخلق برامج متنوعةٍ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتحقيق أهداف المستفيدين بأسلوبٍ علميٍّ وتطبيقيٍّ ميسرٍ، كان الباعث على هذه الدراسة التي تلوّح بأهمية هذا الموضوع على أصعدته المختلفة.

كذلك تعد اللغة العربية إحدى اللغات العالمية ذات الحضور اللافت والمتميز على المشهد الدولي بكافة تجلياته الثقافية والفكرية والاقتصادية والسياسية والتواصلية، ويزداد حضور العربية وانتشارها وتوسع الإقبال على تعلمها عالميًّا عامًا بعد آخر نتيجة جملةٍ من العوامل المتعددة التي تدعو إلى ذلك، ويتداخل فيها الذاتي بالموضوعي؛ فمن العوامل الذاتية ما يتصل برغبة كثيرٍ من المهتمين والمثقفين غير العرب في تعلم العربية للإشباع العلمي والمعرفي والاطلاع على الثقافة العربية وفكرها وتراثها المتنوع والمتعدد، أما العوامل الموضوعية فتبدو واضحةً في العولمة الثقافية والسياسية والفكرية واللغوية، والتي أصبح تعلم اللغات إحدى السمات الرئيسة لجيل اليوم، وأحد الشروط المهمة للعيش المشترك وبناء صيغٍ متعددةٍ للتفاهم والحوار بين مختلف الشعوب والحضارات؛ سعيًا لفهمٍ أفضل لعالم اليوم الموسوم بصفة الغنى والتنوع والتقارب والتعددية الفكرية والثقافية؛ باعتبار اللغة الوسيلة الأرقى للاتصال والحوار.

وعطفًا على ما يشهده مجال تعلم وتعليم اللغات من تطورٍ هائلٍ على مستوى الشكل والمضمون، والمتمثل في توظيف التطورات التقنية في هذا المجال، وتناغمًا مع الرؤية الحديثة في تقديم نمطٍ مبتكرٍ وجديدٍ في التعلم والتعليم؛ فإن الحاجة تبدو ماسةً لتطوير تعلم وتعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء رؤيةٍ عصريةٍ متطورةٍ، وفقًا لأحدث المعايير المعتبرة عالميًّا وتقنيًّا ولسانيًّا وثقافيًّا؛ سواء في أساليب التقديم أو استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، بما يحقق جودة المنتج التعليمي، ومنافسته، وانتظامه، وفعاليته، وسهولة الوصول لأكبر عددٍ ممكنٍ من المتعلمين حول العالم،

أو ما يعرف بالتعميم؛ وحيثُ إن تعليم أي لغة لناطق بغيرها يمثل -بلا شك- إشكاليةً تستدعي العناية والتفكير والبحث وراء حلِّها، فإن هذه الدراسة تحاول أن تضع يدها على أسباب تلك المشكلة واتجاهاتها، ثم تلتمس الحلول النافعة لها، وأرجو أن تكون دراسةً وافيةً ومفيدةً، والحمد لله أولًا وآخرًا.

المبحث الأول: خصائص اللغة العربية والغايات العامة والخاصة لتعلمها

نظرًا لتعلق الدراسة بتعليم لغة والبحث في مشكلاتها ومحاولة إيجاد الحلول الملائمة لها؛ يجدر قبل الأخذ في تناول مباحث الدراسة أن نُمهِّد لتعريف اللغة والوقوف على وظائفها.

ما اللغة:

لقد اختلف العلماء في تعريف اللغة ومفهومها، وليس هناك اتفاقٌ شاملٌ على مفهوم محددٍ لها، ويرجع سبب كثرة التعريفات وتعددها إلى ارتباط اللغة بكثيرٍ من العلوم، فانتقاء تعريف لها ليس بالعملية اليسيرة، من هذه التعريفات:

عرفها ابن جني بقوله: «أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم».

١- وعرَّفها غيره بأنها: نظامٌ من الرموز الصوتية الاعتباطية يتم بواسطتها التعارف بين أفراد المجتمع، تخضع هذه الأصوات للوصف من حيث المخارج أو الحركات التي يقوم بها جهاز النطق، ومن حيث الصفات والظواهر الصوتية المصاحبة لهذه الظواهر النطقية.

٢- وقيل بأن اللغة ظاهرةٌ اجتماعيةٌ تستخدم لتحقيق التفاهم بين الناس، وصورةٌ من صور التخاطب سواء أكان لفظيًّا أم غير لفظيٍّ، وهي نظام الأصوات المنطوقة أو معنى موضوعٌ في صوتٍ أو نظامٍ من الرموز الصوتية .

٣- وعرفها (أوتو يسبرسن) بأنها: نشاطٌ إنسانيٌّ يتمثل من جانبٍ في مجهودٍ عضليٍّ يقوم به فردٌ من الأفراد، ومن جانبٍ آخر عمليةٌ إدراكيةٌ ينفعل بها فردٌ أو أفراد آخرون، وقال (إدوارد سابيير): اللغة وسيلةٌ إنسانيةٌ خالصةٌ وغير غريزيةٍ إطلاقًا، لتوصيل الأفكار والأفعال والرغبات عن

طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقةٍ إراديةٍ.

٤- **وظائف اللغة:**

يتفق أغلبية علماء اللغة المحدثين على أن وظيفة اللغة هي التعبير أو التواصل أو التفاهم، رغم أن بعضهم يرفضون تقييد وظيفة اللغة بالتعبير أو التواصل؛ فالتواصل إحدى وظائفها إلا أنه ليس الوظيفة الرئيسة.

وقد حاول «هاليداي» تقديم حصر بأهم وظائف اللغة فتمخضت محاولاته عن الوظائف الآتية:

١) الوظيفة النفعية.

٢) الوظيفة التنظيمية.

٣) الوظيفة التفاعلية.

٤) الوظيفة الشخصية.

٥) الوظيفة الاستكشافية.

٦) الوظيفة التخيلية.

٧) الوظيفة الإخبارية (الإعلامية).

٨) الوظيفة الرمزية.

واللغة كالكائن الحي، فهي تنمو وتترعرع وتشب وتشيخ، وقد تموت إذا لم تتوفر لها عوامل الديمومة والاستمرار، مرهونة في ذلك بتنوع الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية، فعندما يتطور المجتمع حضاريًّا وإنتاجيًّا تتطور اللغة والعكس، فهي في الطور البدوي تختلف عنها في المدنية والحضارة وهي في أهل الصحراء خلافها في الجبال والسهول.

المطلب الأول: خصائص اللغة العربية

تُعدُّ اللغة العربية أفضل اللغات على الإطلاق؛ إذ هي لغة خير كتاب أنزل ولغة خير دين شرعه الله -جل وعلا-،كما أنها لغة خير أمة ولغة خير حضارة عرفها التاريخ وهي الحضارة الإسلامية التي هي أعرق الحضارات وأنفعها للبشرية، وقد توفّر لها من الدقة والمنطقية والبيان ما

لا يعرف نظيرُه في غيرها من اللغات، وقد فطن إلى هذه الحقيقة روَّاد النقد العربي منذ القدم، وأقر بذلك الفضل المنصفون من المستشرقين ومفكِّري الغرب.

قال الجاحظ: «ولابد من ذكر الدليل على أن العرب أنطق وأن لغتها أوسع وأن لفظها أدل وأن أقسام تأليف كلامها أكثر والأمثال التي ضربت فيها أجود وأسير». ويقول في موضعٍ آخر: «والبديع مقصور على العرب ومن أجله فاقت لغتهم كل لغةٍ».

وقال ابن قتيبة: «وإنما يعرف فضل القرآن من كثر نظره واتسع علمه وفهم مذاهب العرب وافتتانها في الأساليب، وما خص الله به لغتها دون جميع اللغات. فإنه ليس في جميع الأمم أمة أوتيت من المعارضة والبيان واتساع المجال ما أوتيته العرب خصيصًا من الله لما أرهصه في الرسول ﷺ وأراده من إقامة الدليل على نبوته بالكتاب...» .

ويقول ابن جني: «واعلم فيما بعد أنني على تقادم الوقت دائم التنقير والبحث عن هذا الموضع -يعني قضية أن اللغة إلهامٌ أم اصطلاحٌ- فأجد الدواعي والخوالج قوية التجاذب لي مختلفة جهات التغول على فكري، وذلك أنني إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة والدقة والإرهاف والرقة ما يملك على جانب الفكر حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السحر».

وقد أفرد ابن جني كتابه (الخصائص) لتجلية خصائص العربية والتنقيب عن أسرارها وفضائلها، وما تميَّزت به عن غيرها من اللغات، وما حفلت به تراكيبها وصيغها من الدقة والمنطقية، فأتى من ذلك بما يشهد على علو منزلته في علم العربية وفقهها.

ولابن فارس كلامٌ مستفيضٌ في فضل العربية يتجه فيه إلى تفضيلها على غيرها لنزول القرآن بها، ويقرر أن العربيّة توقيفٌ من عند ربِّ العالمين، وأنها لغةٌ مصونةٌ مرعيَّةٌ برعاية الله، وهي أعلى لغةٍ لنزول أعلى كتابٍ بها وأعظم دين، كما عقد بابًا لبيان أن لغة العرب أفضل اللُّغات وأوسعها صدَّره بقوله تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (١٩٢) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (١٩٣) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (١٩٤) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾[الشعراء ١٩٢ - ١٩٥]، فوصفه -جلَّ ثناؤه- بأبلغ ما يوصَفُ به الكلام وهو البيان. ولم يكتف علماؤنا القدامى بالكلام عن فضل العربية، بل تطرقوا إلى الحديث عن عدد من الخصائص التي تجعلها من أفضل

اللغـات، وقـد أيدهـم فيهـا المعـاصرون، وأهمهـا:

١-**التخفيف**، قـال ابـن فـارس: «ومـما اختُصَّـت بِـهِ لغـةُ العـرب قلبهُـم الحـروف عـن جهاتهـا، ليكـون الثـاني أخـفَّ مـن الأول، نحـو قولهـم: (ميعـاد) وَلَمْ يقولـوا: (مِوْعـاد) وهمـا مـن الوعـد، إلاَّ أن اللفـظ الثـاني أخـفُّ ومـن ذَلِـكَ تركهـم الجمـعَ بَـيْنَ السَّـاكنَيِن، وَقَـدْ تجتمـع فِي لغـة العجـم ثـلاث سـواكن، ومنه قولهـم: «يَـا حـارِ» ميـلًا إِلَى التخفيـف.

ومـن مظاهـر التخفيـف البـارزة في العربيـة غلبـة الأصـول الثلاثيـة وقـد أشـار إليهـا ابـن جنـي إذ يقـول: «إن الأصـول ثلاثـة: ثلاثـي ورباعـي وخمـاسي، فأكثرهـا اسـتعمالًا وأعدلهـا تركيبًـا الثلاثـي؛ وذلـك لأنـه حـرفٌ يبتـدأ بهـ وحـرف يُحشـى بهـ وحـرف يوقـف عليـه». ثـم يقـول مبينًـا الحكمـة مـن غلبـة الثلاثـي: «فتمكـن الثلاثـي إنـما هـو لقلـة حروفـه». وأشـار بعـض المعاصريـن إلى أن غلبـة الألفـاظ الثلاثيـة مـن خصائـص العربيـة، ولا تـكاد لغـة أخـرى تشـاركها في هـذه السـمة الواضحـة، وكان الأصـل الثلاثـي عمـدة الاشـتقاق الـذي هـو مـن أبـرز خصائـص اللغـة العربيـة.

وتعـد الجـذور الثلاثيـة سـمة مـن سـمات اللغـات السـامية عمومًـا، ولكـن أكثرهـا اليـوم غـير مسـتعمل إلا نـادرًا، وهـذا القليـل النـادر غـير مطابـق في أكثـره لقواعـد الساميات القديمـة، فصـح أن تعـد هـذه سـمة مـن سـمات العربيـة.

٢-**سـعة المفـردات**، يعـبّر العـرب حينًـا عـن الـشيء الواحـد بأسـماء كثـيرة، يقـول ابـن فـارس: «ومـما لا يمكـن نقلـه ألبتـة أوصـاف السـيف والأسـد والرمـح وغـير ذلـك مـن الأسـماء المترادفـة، ومعـروف أن العجـم لا تعـرف للأسـد أسـماء غـير واحـدٍ، فأمـا نحـن فنخـرج لـه خمسـين ومائـة اسـم».

ويقـول -أيضًـا-: «وحدثنـي أحمـد بـن محمـد بـن بُنـدار قـال: سـمعت أبـا عبـد الله بـن خالويـه الهمـذاني يقـول: جمعـت للأسـد خمسـمائة اسـم وللحيـة مائتـين».

وقـد كتـب الفـيروز آبـادي مـن بعـد كتابًـا في أسـماء العسـل، ذكـر فيـه أكثـر مـن ثمانـين اسـمًا، وقـرر مـع ذلـك أنـه لم يسـتوعبها كلهـا، ويـرى الفـيروز آبـادي أنـه يوجـد للسـيف ألـف اسـم عـلى الأقـل.

وهـذا الـذي يـصرح بـه ابـن فـارس والفـيروز آبـادي يقـرره كثـيرٌ مـن علـماء اللغـة المعاصريـن، إذ يذكـر الدكتـور عـلي عبـد الواحـد وافي أن الأسـتاذ

(دوهـــــامر De Hammer) جمع المفردات العربية المتصلة بالجمل وشؤونه فوصلت إلى أكثر من خمسة آلاف وستمائة وأربع وأربعين،كما يقرر الدكتور وافي نفسه أن من أهم ما تمتاز به العربية أنها أوسع أخواتها السامية ثروة في أصول الكلمات والمفردات، فهي تشتمل على جميع الأصول التي تشتمل عليها أخواتها السامية أو على معظمها، وتزيد عليها بأصول كثيرة احتفظت بها من اللسان السامي الأول وأنه اجتمع فيها من المفردات والمترادفات في الأسماء والصفات والأفعال، ما لم يجتمع مثله للغة سامية أخرى بل ما يندر وجود مثله في لغة من لغات العالم.

ويشير المستشرق الألماني (نولدكه) إلى أنه لابد أن يزداد تعجب المرء من وفرة مفردات اللغة العربية عندما يعرف أن علاقات المعيشة لدى العرب كانت بسيطة للغاية، غير أنهم كانوا في داخل هذه الدائرة يرمزون للفرق الدقيق في المعنى بكلمةٍ خاصةٍ، كما أن العربية الكلاسيكية ليست غنية فقط بالمفردات ولكنها غنية -أيضًا- بالصيغ النحوية، ويرجع سبب وفرة المفردات في اللغة العربية إلى خاصية الاشتقاق.

٣- **الاشتقاق**، تلك الخاصة التي تتيح للغة العربية إنتاج عددٍ كبيرٍ من الكلمات من جذرٍ واحدٍ، ويسمي الدكتور نبيل علي هذه الظاهرة بالفائض اللغوي ويشبهها بالشجرة ذات الجذور القليلة والأوراق الكثيرة؛ لذا فهي توصف بأنها شجرة ثقيلة القاع، إذ رغم صغر نواة المعجم (أقل من عشرة آلاف جذر) تتعدد المفردات بصورة هائلة وذلك بفضل الإنتاجية الصرفية العالية، وتقدر قيمة هذه الإنتاجية بقسمة عدد كلمات المعجم المشتقة على عدد الصيغ الصرفية وهي لا تقل في المتوسط عن ٣٠٠ كلمةٍ لكل صيغةٍ، وهي نسبةٌ عاليةٌ حتمًا إذا ما قورنت بإنتاجية قواعد تكوين الكلمات في اللغات الأخرى.

والقيمة العلمية لهذه الخاصية أنها تعزز من قدرة العربية على الوفاء بالمتطلبات العلمية الحديثة، ولا سيما صياغة المصطلحات وتوليد الألفاظ الجديدة والبرمجة الآلية، ولعله من المفارقات العجيبة أن نجد العربي القديم يضع للجمل والسيف مئات الأسماء، ثم نتحير نحن اليوم في وضع بضعة أسماء لمخترعات حديثة مثل المذياع والتلفاز والحاسوب وغيرها.

٤-**الإعراب والتمييزبين المعاني بالحركات وغيرها**، ويرى ابن فارس أن من العلوم الجليلة التي اختصت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ،كما يقرر في موضعٍ آخر أن للعرب في ذلك

ما ليس لغيرهم؛ فهم يفرقون بالحركات وغيرها بين المعاني، فيقولون- مثلًا-: مِفتح للآلة التي يفتح بها. ومَفتح لموضع الفتح،ومِقص لآلة القص. ومَقص للموضع الذي يكون فيه القص.

ويقولون: امرأة طاهر من الحيض؛ لأن الرجل لا يشركها في الحيض وطاهرة من العيوب؛ لأن الرجل يشركها في هذه الطهارة، وكذلك قاعد من الحَبَل وقاعدة من القعود، وتقول: كم رجلًا رأيت؟ في الاستخبار، وكم رجل رأيت في الخبر يراد به التكثير.

وفي هذا الكلام من ابن فارس إشارة مهمة إلى دور الحركات عمومًا في التمييز بين المعاني المختلفة ليس فقط على مستوى الإعراب، ولكن -أيضًا- على مستوى البنية المفردة.

وقد أشار علماء اللغة المعاصرون إلى هذه الخاصية للغة العربية فيقول الدكتور علي عبد الواحد وافي اعتمادًا على أقوال المستشرق رينان: «تمتاز اللغة العربية في شئون التنظيم بتلك القواعد الدقيقة التي اشتهرت باسم قواعد الإعراب، والتي يتمثل معظمها في أصوات مدٍّ قصيرة تلحق أواخر الكلمات؛ لتدل على وظيفة الكلمة في العبارة وعلاقتها بما عداها من عناصر الجملة، وهذا النظام لا يوجد له نظير في أية أخت من أخواتها السامية، اللهم إلا بعض آثار ضئيلة بدائية في العبرية والآرامية والحبشية». ويقول المستشرق يوهان فك: «احتفظت العربية الفصحى في ظاهرة التصرف الإعرابي بسمة من أقدم السمات اللغوية التي فقدتها جميع اللغات السامية -باستثناء البابلية القديمة- قبل عصر نموها وازدهارها الأدبي، وقد احتدم الصراع حول غاية هذا التصرف الإعرابي في لغة التخاطب الحي فأشعار عرب البادية قبل الإسلام وفي عصوره الأولى ترينا علامات الإعراب مطردة كاملة السلطان».

والقيمة العلمية لهذه الخاصية أنها تتيح للعربية قدرةً هائلةً في التعبير عن المعاني، والتفنن في الأساليب، وتجعلها أكثر مرونة وتصرفًا في بناء التراكيب.

٥-وفرة مخارج الأصوات، أشار ابن فارس إلى اختصاص العربية ببعض الأصوات مثل: الهمزة والحاء والطاء والضاد، يقول عن الهمزة: «والعرب تنفرد بها في عرض الكلام مثل (قرأ) ولا يكون في شيء من اللغات إلا ابتداء».

وقال: «ومما اختصت به لغة العرب الحاء والطاء، وزعم قوم أن

الضـاد مقصـورة عـلى العـرب دون سـائر الأمـم».

وقـال الباقـلاني عـن هـذه الخاصيـة: «ولضيـق مـا سـوى كلام العـرب أو لخروجـه عـن الاعتـدال، يتكـرر في بعـض الألسـنة الحـرف الواحـد في الكلمـة الواحـدة والكلـمات المختلفـة كثـيرًا، كتكـرر الطـاء والسـين في لسـان يونـان، وكنحـو الحـروف الكثـيرة التـي هـي اسـمٌ لـشيءٍ واحـدٍ في لسـان الـترك».

وهـذا مـا يقـرره علـماء اللغـة المعـاصرون أيضًـا؛ إذ يذكـرون أن العربيـة أكثـر أخواتهـا احتفاظًـا بالأصـوات السـامية، فقـد اشـتملت عـلى جميـع الأصـوات التـي اشـتملت عليهـا أخواتهـا السـامية، وزادت عليهـا بأصـوات كثـيرة لا وجـود لهـا في واحـدة، منهـا: الثـاء والـذال والغـين والضـاد.

ويقـول المسـتشرق برجشـتراسر: «فالضـاد العتيقـة حـرفٌ غريـبٌ جـدًّا غـير موجـود عـلى حسـب مـا أعـرف في لغـة مـن اللغـات إلا العربيـة».

وقـد عنـي الأسـتاذ العقـاد بهـذا الجانـب مـن خـواص العربيـة في كتابـه (اللغـة الشـاعرة)، فبعـد أن أوضـح الفـرق بـين الأبجديـة العربيـة وغيرهـا مـن الأبجديـات في اللغـات الهنديـة الجرمانيـة أو اللغـات الطورانيـة أو اللغـات السـامية قـال: «وتظـل اللغـة العربيـة بعـد ذلـك أوفـر عـددًا في أصـوات المخـارج التـي لا تلتبـس ولا تتكـرر بمجـرد الضغـط عليهـا فليـس هنـاك مخـرج صـوتي واحـد ناقـص في الحـروف العربيـة». ثـم يقـول: «تمتـاز اللغـة العربيـة بحـروف لا توجـد في اللغـات الأخـرى كالضـاد والظـاء والعـين والقـاف والحـاء والطـاء، أو توجـد في غيرهـا أحيانًـا ولكنهـا ملتبسـة مـترددة لا تضبـط بعلامـة واحـدة».

وقـد ركـز المحدثـون على هـذا الجانـب مـن خصائـص العربية حيـث: «إن أول مـا يبـدو مـن صفـات الحـروف العربيـة توزعهـا في أوسـع مـدرج صـوتيٍّ عرفتـه اللغـات، ذلـك أن الحـروف العربيـة تنـدرج وتتـوزع في مخارجهـا مـا بـين الشـفتين مـن جهـةٍ، وأقـصى الحلـق مـن جهـةٍ أخـرى، فتجـد الفـاء والبـاء والـواو السـاكنة ومخارجهـا مـن الشـفتين مـن جانـب والحـاء والهـاء والعـين والهمـزة، ثـم الغـين والخـاء عـلى التـدرج، ومخارجهـا مـن الحلـق أقصـاه فأدنـاه مـن جانـب] آخـر، وتتـوزع باقـي الحـروف العربيـة بينهـا في هـذا المـدرج، وقـد تجـد في لغـات أخـرى غـير العربيـة حروفًـا أكثـر عـددًا ولكنهـا محصـورة مدارجهـا في نطـاق ضيـق وفي مـدرج أقـصر». وفي هـذا ضيـق في الأفـق الصـوتي واختـلال في الميـزان الـصرفي وفقـدان لحسـن الانسـجام بسـبب سـوء توزيـع الحـروف.

ويراعي العرب في اجتماع الحروف في الكلمة الواحدة وتوزعها وترتيبها فيها حدوث الانسجام الصوتي والتآلف الموسيقي- فمثلًا-: لا تجتمع الزاي مع الظاء والسين والضاد والذال، ولا تجتمع الجيم مع القاف والظاء والطاء والغين والصاد، ولا الحاء مع الهاء، ولا الهاء قبل العين، ولا الخاء قبل الهاء ولا النون قبل الراء ولا اللام قبل الشين.

وأصوات العربية ثابتةٌ على مدى العصور والأجيال منذ أربعة عشر قرنًا، ولم يُعرف مثل هذا الثبات في لغة من لغات العالم، وذلك يعود إلى أمرين: القرآن، ونزعة المحافظة عند العرب.

وللأصوات في اللغة العربية وظيفةٌ بيانيةٌ وقيمةٌ تعبيريةٌ، فالغين تفيد معنى الاستتار والغَيْبة والخفاء، كما نلاحظ في: غاب، وغار، وغاص ونحوها، والجيم تفيد معنى الجمع: جمع، وجمل، وجمد، وجمر، وهكذا.

ولا تكاد توجد هذه الوظيفة إلا في اللغة العربية، فاللغات اللاتينية مثلًا ليس بين أنواع حروفها مثل هذه الفروق، فلو أن كلمتين اشتركتا في جميع الحروف لما كان ذلك دليلًا على أي اشتراك في المعنى، فالكلمات التالية في الفرنسية مشتركة في أغلب حروفها وأصواتها ولكن ليس بينها أي اشتراك في المعنى مثل: Ivre سكران oeuvre أثر أو تأليف ouvre يفتح livre كتاب lèvre شفة.

والقيمة العلمية لهذه الخاصية أنها تعطي العربية قوة في البيان، ووضوحًا شديدًا في السمع وجمالًا في التعبير وانسجامًا في التركيب.

٦-**العروض**، قال ابن فارس: «ثم للعرب العروض الذي هو ميزان الشعر، وبه يعرف صحيحه من سقيمه» . وأشار غير واحد من المستشرقين إلى اختصاص العربية بعلم العروض، فيقول المستشرق الفرنسي لويس ماسينيون في بحث له بعنوان: (مقام الثقافة العربية بالنسبة إلى المدينة العالمية): «وأما في علوم اللغة فإن الفكر السامي لم يصل إلى علم العروض إلا عند العرب».

وقد أفاض الأستاذ العقاد في بحث الخاصية الموسيقية للغة العربية في كتابه (اللغة الشاعرة)، ويظهر من عنوان الكتاب، ومن شرح العقاد له أنه يعني باللغة الشاعرة «اللغة التي بنيت على نسق الشعر في أصوله الفنية والموسيقية؛ فهي في جملتها فنٌّ منظومٌ منسق الأوزان، والأصوات لا تنفصل عن الشعر في كلامٍ تألفت منه ولو لم يكن من كلام الشعراء.

وهـذه الخاصيـة في اللغـة العربيـة ظاهـرة مـن تركيـب حروفهـا عـلى حـدة، إلى تركيـب مفرداتهـا عـلى حـدة إلى تركيـب قواعدهـا وعباراتهـا إلى تركيـب أعاريضهـا وتفعيلاتهـا في بنيـة القصيـد».

المطلب الثاني: الغايات العامة والخاصة لتعلمها

لا شـك أن الإقبـال عـلى تعلـم العربيـة ازداد في الفـترة الأخـيرة مـن قِبَـل غـير الناطقـين بهـا، وذلـك لأغـراض عـدة أبرزهـا:

أ-الغايات الدينية:

يُقبِلُ كثـيرٌ مـن المسـلمين غـير الناطقـين بالعربيـة عـلى دراسـة العربيـة لغـرضٍ سـام ونبيـل؛ وهـو فهـم كتـاب الله عـز وجـل، وسـنةِ نبيـه الكريـم، وأكثـر هـؤلاء مـن المسـلمين الجُـدُد، أو مـن المسـلمين الذيـن لم يجـدوا فرصـةً لدراسـة اللغـة العربيـة في بلادهـم.

ونظـرةٌ فاحصـةٌ لطبيعـة الديـن الإسـلامي مقارنًـا ببقيـة الأديـان الأخـرى تكشـف لنـا فروقًـا عظيمـةً؛ فالديـن الإسـلامي منهـج حيـاةٍ متكامـلٌ يشـمل كل نواحـي الحيـاة؛ ومـن ثـمَّ فـإن مـن يريـد تعلـم اللغـة العربيـة لأهـداف عامـة يجـد نفسـه لا يبعـد كثـيرًا عـن ذلـك الشـخص الـذي تعلَّمهـا لأهـدافٍ دينيـةٍ؛ ولـذا نقـول إن تعلـم اللغـة لأغـراضٍ دينيـةٍ قـد لا ينطبـق تمامًـا بكامـل تعريفـه مـع هـذا المنهـج، ذلـك إن أمـور الديـن الإسـلامي لا تنحـصر في مجـالٍ محـددٍ مـن المفـردات أو التركيـب؛ ولهـذا فمتعلـم اللغـة العربيـة إذا كان هدفـه معرفـة الديـن الإسـلامي سـيجد نفسـه متعلِّـمًا لهـا لأغـراض عامـة.

ب- الغايات الدبلوماسية:

هنـاك مـن الطـلاب غـير الناطقـين بالعربيـة مَـن يُقبِـلُ عـلى دراسـة العربية لأغـراضٍ سياسـيةٍ دبلوماسـيةٍ؛ كالسـفراء، والـوزراء، وغيرهـم مـن العاملـين في مجـال السياسـة، والذيـن تضطرُّهـم الحاجـة للتواصـل مـع العـرب؛ كحضـور المؤتمـرات والنـدوات وغيرهـا.

وينصـبُّ اهتـمام هـذه الطائفـة عـلى مهـارتَي الاسـتماع والتحـدث، بينـما يقـلُّ الاهتـمام بمهـارتَي القـراءة والكتابـة.

ج- الغايات الإعلامية:

يقبـل الطـلاب غـير الناطقـين بالعربيـة، مـن العاملـين في مجـال الإعـلام

كالمذيعين والصحفيين، على دراسة اللغة العربية للأغراض الإعلامية، وتركز البرامج التعليمية المعدَّة لهم على لغة وسائل الإعلام بصفةٍ خاصةٍ، كلغة الجرائد والمجلات والنشرات الإخبارية وغيرها.

وقد تطرق الدكتور جابر قميحة في دراسة له بعنوان: (أثر وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية في اللغة العربية) للمؤامرات التي حيكت للقضاء على اللغة العربية ومحاولة هدمها، وذلك عبر الدعوة إلى:

- إحلال الحروف اللاتينية محل الحروف العربية.

- إحلال العامية محل العربية الفصحى.

- القضاء على النحو العربي، وإلغاء حركات الإعراب وتسكين أواخر الكلمات.

ثم قام بتفنيد كل هذه الدعاوى مؤكدًا أنها ماتت في مهدها ولم يكتب لها البقاء، وسبب ذلك:

- أنها دعاوى كان هدفها القضاء على العربية، وليس نشرها وتيسيرها للمتعلمين.

- أنها دعاوى غير مدروسةٍ، ولم تقم على أسسٍ سليمةٍ، بل اعتمدت على أكاذيب وأباطيل لا تتفق مع الواقع، ولا مع الحد الأدنى من العقل والعلم.

- أن طبيعة اللغة العربية معنويًّا وبنيويًّا وقاعديًّا لا تتفق مع طبيعة هذه الدعاوى، إذ ليس من اللازم أن يكون الصالح للغة العربية صالحًا لغيرها من اللغات.

وأشار الدكتور جابر بأن وجود هذه الأصوات المنكرة لا يلغي وجود أصواتٍ إصلاحيةٍ وراءها رصيدٌ عظيمٌ من العلم وحسن النوايا، مثل الذي عرضه الأستاذ محمود تيمور، وإبراهيم مصطفى، وشوقي ضيف من اجتهادات لتيسير عرض العربية وإنمائها ونشرها على أوسع نطاق.

د- الغايات الأكاديمية:

يدرس العربيةَ تحتَ هذا الغرضِ الطلابُ الذين جاؤوا من بلادهم للدراسة في الجامعات العربية؛ فيحتاجون إلى دراسة العربية بما يؤهِّلُهم

للالتحاق بتلك الجامعات، وأغلب هؤلاء الطلاب حصلوا على الشهادة الثانوية من بلادهم، وكانت اللغة العربية من المقررات التي درسوها.

ولبحث ذلك في إطار أنموذج لمعاهد دراسة اللغة اختارت الدراسة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض في المملكة العربية السعودية؛ حيث تضم معهدًا لتعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها، والذي يعد واجهةً حضاريةً عالميةً للجامعة، ويدرس في هذا المعهد طالبات من أكثر من أربعين دولة حول العالم تتمايز فيها الثقافات، وتترابط بتبادلٍ ثقافيٍّ فكريٍّ وحضاريٍّ، وتتوحد فيه اللغة تحت سقفٍ واحدٍ، وقد أنشئ هذا المعهد سنة (١٤٣٣هـ)، تحت إشراف وكالة الشؤون التعليمية، برؤيةٍ واضحةٍ تنص على الريادة العالمية في تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها، وتأصيلًا لرسالته التي يسعى لتحقيقها وهي تعلم وتعليم اللغة العربية من خلال تقديم برامج أكاديمية وتدريبية وبحثية رائدة لغير الناطقات بها، وإقامة شراكات محلية وعالمية، وتسعى الوكالة إلى تحقيق هذه الأهداف باعتماد عدة مشاريع ضمن عدة أُطرٍ، كإطار تطوير البرامج التعليمية وتوسيع آفاقها بما يلبي حاجة المجتمع الدولي والمحلي من النساء الراغبات في تعلم اللغة العربية، في ضوء معايير وأسس علمية مدروسة، وفي هذا الصدد تم تقييم برنامج اللغة العربية للناطقات بغيرها، وبناء على نتائج التقييم تم الرفع بمتطلبات تطوير برنامج دبلوم اللغة العربية للناطقات بغيرها، والمعهد في تطويرٍ مستمرٍّ لهذا البرنامج، حرصًا على مواءمة برامجه مع المعايير العالمية لتعليم اللغات، وقد تم ترقية برنامج الدبلوم بالشراكة مع كبرى الشركات التعليمية لتحقيق جودةٍ برامجيةٍ وتوسيع آفاق البرنامج؛ بحيث يصبح غايةً وهدفًا لكل من ترغب بتعلم العربية في بيئتها، وحرصًا من المعهد على تحسين مخرجاته التعليمية قام المعهد بعقد شراكة ذات صيغةٍ دائمةٍ مع المركز الوطني للقياس والتقويم لعقد اختبار الكفاية اللغوية لطالبات المعهد بهدف التأكد من قدرة الطالبة على الالتحاق بالدراسة الجامعية بعد التخرج من المعهد.

هـ- الغايات الاقتصادية:

يتجه الاقتصاد عالميًّا اتجاهًا مبنيًّا على المعرفة، ومن النظريات الاقتصادية الحديثة التي تصف هذا التوجه (نظرية النمو الجديدة)، حيث تبيّن هذه النظرية أهمية المعرفة العلمية والتِّقانية في النمو المستدام، ومن ثَم في توليد فرص العمل، وزيادة دخل الفرد، وفي التنويع الاقتصادي.

وتعد اللغة هي وعاء المعرفة العلمية والتقانية، لذلك فإن دور اللغة

العلميـة والتقانيـة في تحسـين مـردود القـوى العاملـة (أي بلغـة الأم) يتعاظـم بدرجـةٍ كبـيرةٍ مـع التوجـه نحـو الاقتصـاد المبنـي عـلى المعرفـة، وتُعـدُّ الترجمـةُ العلميـة مـن وسـائل النهـوض الاقتصـادي والاجتماعـي.

ومـن المعـروف أن النمـو الاقتصـادي هـو مفتـاح حـلِّ أهـم القضايـا الاقتصاديـة العربيـة المعـاصرة «وهـي: توليـد فـرص العمـل، وتنويع النشـاطات الاقتصاديـة، وزيـادة دخـل الفـرد؛ أي زيـادة الناتـج الإجمـالي المحـلي العـربي كل هـذا يبـين أهميـةَ الـدور الـذي تنهـض بـه اللغـة العلميـة والتقنيـة للقـوى العاملـة العربيـة، وأهميـةَ تعليـم العلـوم والتقنيـة باللغـة العربيـة، وكذلـك الترجمـة في المجـالات العلميـة، وربـما يعطـي مـؤشرًا لأحـد عوامـل الإخفـاق الاقتصـادي العـربي الحـالي؛ لأن القـوى العاملـةَ العربيـةَ ضعيفـةُ المعرفـة، ولا تتحـدث في العلـم والتقنيـة بلغـة الأم».مـن جهـةٍ أخـرى فـإن عمليـة التنميـة لا تجـري إلا بالتنميـة البشريـة المسـتدامة، وهـذه لا تتحقـق دون الاسـتثمار الصحيـح للإنسـان وخاصـة معرفتـه، وهـذا بـدوره يفـضي إلى لغتـه العلميـة والمعرفيـة.

وعليـه يعـد (رأس المـال البـشري) مثـل (رأس المـال المـادي) عامـلًا مـن عوامـل النمـو، وتُعـد عائـدات الاسـتثمار في كل منهـما أساسًـا للنمـو، وإن تعلـم وممارسـة اللغـة العلميـة والتقانيـة بالعربيـة هـو رأس مـال بـشري، وكذلـك فـإن دور اللغـة في الاقتصـاد يـوازي دور النقـد. ومـن فـإن اللغـة تعـد كالنقـد مـن الناحيـة الاقتصاديـة، فالنقـد يسـتعمل لتسـهيل تبـادل السـلع أو الأصـول الماديـة ورفـع كفـاءة هـذا التبـادل وإنتاجيتـه، واللغـة تسـتعمل لتسـهيل تبـادل السـلع أو الأصـول الفكريـة ومـن ثَـم المعرفـة ومنهـا العلـوم المختلفـة .

وظيفة اللغة في النمو الاقتصادي:

يُعـد اسـتعمال اللغـة بمـردودٍ جيـدٍ وكفـاءةٍ عاليـةٍ أساسـيًّا لتحقيـق النمـو، وضرورةً لعمليـة التنميـة الاقتصاديـة والاجتماعيـة، وذلـك لأسـبابٍ عـدةٍ، منهـا:

أولًا: تُوفِّـر اللغـةُ تبـادلَ ونقـلَ المعرفـة والخـبرة بـين أفـراد المجتمـع ومؤسسـاته، وهـي وسـيلة التواصـل بـين أجـزاء منظومـة العلـم،أو مركبـات النظـام الوطنـي للإبـداع.

ثانيًـا: يحقِّـقَ إتقـانُ القـوى العاملـة للغـة العلميـة والتقانيـة نقْـلَ التقنيـة للمجتمـع مـن منابعهـا العالميـة.

ثالثًا: أن العمل المشترك المنتِج والفعَّال في المكتب والمصنع والحقل يحتاج إلى لغةٍ علميةٍ وتقنية حيَّة، وإن العمل المشترك والتعاون ضمن الأمة يؤدي إلى زيادة دخل الجميع، وهذا لا يتحقق إلا باستعمال اللغة الأم.

رابعًا: أن تعلم العلم والتقنية والتدرب عليهما، وتحويل هذه المعرفة إلى خبرات وإلى أفعال ومنتجات وخدمات، يحتاج إلى لغة.

خامسًا: أن استخدام التقنية استخدامًا فعَّالًا من قبل القوى العاملة ومن قبل كامل المجتمع، وخاصة استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، يحتاج إلى انتشار هذه التقانات بلغة الأم، للوصول إلى ما يسمى بمجتمع المعلومات، الذي لا يمكن أن يكون بلغة أجنبية.

المبحث الثاني: المشكلات أسبابها وأنواعها

المطلب الأول: مشكلات ذاتية

أول ما يعيق العملية التعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها؛ ما يعود إلى اللغة العربية نفسها، فالمشتغلون باللسانيّات العربية خاصة اللغويات التطبيقية، طرقوا أبوابًا عديدة مِن الّعوبات التي وصفوها بالكؤود، فمنذ قرون طويلة وهم يحاولون التيسير والتسهيل، منذ محاولات ابن مضاء القرطبي . مرورًا باجتهادات الدكتور نهاد الموسى إلى محاولات الدكتور شوقي ضيف وغيرهم، ويعترف علماء اللسانيات العربية في شتى البلاد العربية بأن عملية تعليم العربية يواجه مشكلاتٍ كثيرةً وصعوبات جمةً؛ لذلك نجدهم عاكفين على محاولات تيسير عملية تعليم العربية، فإذا كانَ هذا حالهم مع أبناء العربية، فمن الطبيعي أن نواجه مشكلاتٍ أكبر أو أكثر تعقيدًا عند متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، وإن اختلفت في طبيعتها ودرجة صعوبتها.

إن اللغة العربية تعد من أغزر اللغات مادة وأطوعها في تأليف الجمل وصياغة العبارات، فهي لغةٌ مليئةٌ بالألفاظ والكلمات التي تناسب مدارك بنائها وتتفرع في المرحلة الأساسية إلى أنماط لغوية.

ولما كان لهذه اللغة تلك الأهمية البالغة على النطاق الديني والفكري والعلمي؛ أصبح لزامًا على روادها العمل على تيسير تعلمها وكسر جدر الصعوبة التي تمخضت في نفوس الناشئة، وهي في حقيقتها ليست صعبة كما يعتقده البعض لكن صعوبتها تكمن في الطرائق والأساليب المتبعة في تدريسها.

وهنا نلقي الضوء على بعض الجوانب التي لمسها المعنيون والقائمون على تذليل صعوباتها، ووضع التدابير الملائمة لحلها والتي تلمس اللغة العربية ذاتها ومن ذلك:

١-المشكلات الصوتية:

يهدف هذا الجانب إلى التعرف على المشكلات الصوتية التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلمه للعربية، والتعرف على التحديات التي تواجه المعلم القائم بتدريس هذه اللغة لهذا الصنف من الطلاب، وقد أدرك الباحثون خلال دراساتهم التطبيقية القائمة على تحليل عينات واقعية لمتعلمين للغة العربية من غير أبنائها واستخدام المنهج المسحي الكمي، أن المشكلات المتعلقة بالنظام الصوتي من أعمق وأكبر المشكلات في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وعليه ظهرت الحاجة إلى تحليل هذا المستوى اللغوي (المستوى الصوتي) لدى دارسي العربية من غير أبنائها؛ من أجل الوقوفِ على أهمِّ مشكلات النظام الصوتي، ثمّ اقتراح بعض الحلول والآليات المناسبة لها.

إن من أهم مشكلات تعلم اللغة العربية لغير الناطق بها؛ تأثره بلغته الأم «ونقل بعض الجوانب اللغوية إلى اللغة العربية فنجده -مثلًا- يحاول أن ينقل عادات النطق من لغته الأم إلى اللغة العربية، فنشأ على أثره مشكلات في النظام الصوتي التي قد تعوق مسيرة التعلم الصحيح لديه». من هنا يمكن أن نقرر أن أهم ما يشكل الصعوبات اللغوية هو التداخل (in-terference) بين اللغة العربية ولغاتهم الأصلية في الجوانب الصوتية والنحوية والدلالية والكتابية.

كما ترجع صعوبة نطق الأصوات العربية إلى أنها لا توجد في كثيرٍ من لغات العالم؛ لذلك يواجه معظم متعلمي اللغة العربية صعوبةً في نطق أصواتها، والملاحظ أن هذه الصعوبات التي تمثل عوائق لغويةً أمام متعلميها قد تتفاوت درجتها من شخصٍ إلى آخر؛ بناءً على العوامل اللغوية والشخصية والتعليمية، ويرى علماء اللغة التطبيقي أن وقوع المتعلم الأجنبي بهذه الأخطاء يعود إلى أربعة أسباب:

- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.
- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.
- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.

- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

وهذه الصعوبات قد تختلف من شخصٍ لآخر؛ تبعًا لطبيعة اللغة الأم التي يتحدث بها المتعلم، ولن يواجه المتعلم أية صعوبة في تعلم ونطق أحرف مشابهة لأحرف اللغة الأم؛ فمثلًا: لا ترى صعوبة في نطق المتحدث باللغة الإنجليزية أحرف: (الباء التاء الثاء الجيم الدال الذال الراء السين الشين الزاي الكاف الميم النون اللام)، لكن من الصعب تعلم بعض الأصوات المطبقة؛ مثل: (الصاد الضاد الطاء الظاء)؛ لأن هذه الأصوات غير موجودة في لغته الأم.

إن اللغة العربية متميزةٌ من الناحية الصوتية؛ حيث إن العربية أكثر أخواتها احتفاظًا بالأصوات السامية، فلقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها أخواتها السامية، (ما عدا الباء والفاء)، بل وزادت عليها بأصواتٍ كثيرةٍ لا وجود لها في واحدة منها مثل: (الثاء والذال والغين والضاد)، كما أن للحروف العربية مخارجها الدقيقة،التي قد يقع الخلط في نطقها نتيجة لتقارب المخارج، كما أن تميزها من الناحية الصوتية يتمثل -أيضًا- في ثبات أصوات الحروف فيها لدقة مخارجها، الأمر الذي جعل طريقة نطق الأصوات ثابتة عبر العصور والأزمان .

لكنه ينبغي التنبيه إلى أن المتعلم لا يجد صعوبةً في نطق حروف لغةٍ ما إذا كان تعلمه لها في وقت الصغر، وكانت ممارسته لها من خلال التواصل المباشر مع المجتمع، على عكس المتعلم كبير السن؛ لأنه لم يمارس اللغة تواصليًّا، فصعبٌ عليه نطق حروف لم توجد في لغته الأم، وقد تكون موجودة فيها لكنها تنطق نطقًا مختلفًا عما هو عليه في اللغة الثانية .

إن معالجة مشكلة الأصوات ليست من السهولة بمكان للناطقين بغير العربية في مرحلة متأخرة من العمر؛ لأن الجهاز الصوتي قد تشكل وأخذ قالبًا مناسبًا لأصوات اللغة الأم وأصوات الطفولة المكتسبة مثل اللهجات أو اللغة الثانية الشبيهة باللغة الأم .

٢-جوانب لغوية أخرى:

بجانب تلك المشكلة الصوتية؛ فإن ثمة مشكلاتٌ أخرى تعود إلى ما تتفرد به اللغة العربية من سمات وخصائص لا تكاد توجد في غيرها من اللغات، فيجد المتعلم صعوبة في تفهمها وإدراكها؛ مثل إشكالية الإعراب وتفهم الدلالة والمعنى عن طريقه، وافتقاد قيمته في تنسيق الجمل وترتيبها وفق نظامٍ خاصٍّ، وازدواجية اللغة في البلاد العربية التي يواجهها

الـدارس، وكثـرة المترادفـات في العربيـة التـي تـؤدي إلى الاضطـراب التعليمـي لـدى الدارسـين؛ حيـث تتمتـع بثـراء عز نظيره في معظـم لغـات العـالم، وظاهرة الترادف وما نتج عنها مـن ثـراءٍ فـي مفردات اللغـة والقـدرة علـى التوليـد، إذ هـي لغـة اشتقـاق ومـع وجود هذه الظاهرة فـي بعض اللغـات الأخرى إلاّ أنهـا في العربيـة أوسـع وأغنـى ، ومرونتهـا وطواعيـة ألفاظهـا للدلالـة عـلى المعـاني، وهـي أوسـع وأدق في قواعـد النحـو والـصرف من أخواتهـا الـسامية .

إضافـة إلى ذلـك فلـكل صـوتٍ في العربيـة صفـةٌ ومخـرجٌ، وإيحـاءٌ ودلالـةٌ ومعنـى وظـلٌ وإشـعاعٌ وصـدى وإيقـاعٌ، لا أنـه صـوتٌ فقـط، فلقـد أثبـت علماؤنـا القدامـى القيمـة التعبيريـة للصـوت البسـيط وصعوبـة فهـم القضايـا البلاغيـة والتشـابه بعضهـا البعـض، وبعـض الظواهـر اللغويـة الأخـرى؛ مثـل ظاهـرة (المثنيـات التـي لا تُفـرد) مثـل الثقـلان (الجـن والإنـس)، والجديـدان (الليـل والنهـار)، الأبـوان، القمـران، العمـران، المشرقـان... ، وكذلـك ظاهـرة ثلاثيـة الألفـاظ اللغويـة، فقـد أقـام العـرب معظـم ألفـاظهم عـلى حـروف ثلاثـة لخفتهـا وإيجازهـا وسـهولة النطـق بهـا .

كل ذلـك يضـع المتعلـم أمـام لغـة يصعـب إدراكهـا والإحاطـة بسـماتها وخصائصهـا، ولـذا وجـب عـلى المعنيـين بتعليمهـا للناطقـين بغيرهـا تذليلهـا؛ وذلـك عـن طريـق اختيـار المناهـج المناسـبة لدراسـتها، وكذلـك المواد المدروسـة والوسـائل المعينـة عـلى ذلـك كلـه.

المطلب الثاني: مشكلات منهجية

١-مشكلات طرق التدريس:

تعـد طـرق التعليـم الوسـيط بـين المعلـم والطالـب داخـل الصـف، ينقـل مـن خلالهـا المعلـم المعلومـات للطالـب بغـرض فهمهـا، ويقصـد بطرائـق تدريـس اللغـات بـما فيهـا اللغـة العربيـة تدريـس المهـارات، والتـي غالبًـا مـا تصنـف في أربـع مهـارات؛ هـي: الاسـتماع والحديـث والقـراءة والكتابـة؛ لأن التمكـن مـن هـذه المهـارات يـؤدي إلى تحقـق الكفايـة اللغويـة التـي هـي الهـدف الرئيـس مـن تعلـم اللغـة، وليـس المقصـود بطرائـق التدريـس أسـاليب تدريـس مقـررات المنهـج منفصـلًا بعضهـا عـن بعـض، كطريقـة تدريـس القواعـد أو الإمـلاء، أو الخـط أو التاريـخ، أو غـير ذلـك، فهـذه المقـررات إن وجـدت في المنهـج في هيئـة مقـررات، فإنـما تقـدم للمتعلمـين بوصفهـا محتويـات تخـدم مهـارة اللغـة، وتقـود إلى تحقيـق الهـدف الرئيـس.

ويمكننا بادئ الأمر تلخيص أبرز الأسباب في تلك المشكلة من واقع الدراسات العديدة التي قامت على عرضها ومحاولة إيجاد طرق حلها فيما يلي :

- الاعتماد على طريقة الترجمة.
- الاعتماد على التلقين وذاكرة الطالب.
- الاعتماد على دور المعلم وتجاهل المشاركة الفعالة.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- الحرية المطلقة لدى المعلم في الاعتماد على نفسه واختيار ما يشاء من المواد والطرائق لتأدية عمله، وهذا ربما يعني قلة الوعي بما ينطوي عليه تعليم اللغة من تعقيد، وأنه سيجد طريقه في متاهة من النظريات والتطبيقات والأفكار المتعلقة بالموضوع.

إن المتتبع لسير حَرَكة تطور طرائق تدريس اللغات الأجنبية، يلحظ هيمنة طريقة القواعد والترجمة، فيما يمكن أن يندرج تحت الطرق التقليدية أو الكلاسيكية، فتراتٍ طويلة مِن الزمن لِدرجة جعلت بعض المُشتغلين يعتقدون بصعوبة الانعتاق منها، تِلك الطريقة التي تقوم على تَرجمة النصوص ودراستها لغايات حفظ الكلمات، والقوالب اللغوية والنحوية، ومِن المنصف القول إن ظهورها في ذلك الوقت كانَ له مسوغاته، خاصة إذا عَلمنا ارتباط نشأتها بِدراسة اللغة اللاتينية، وفهم الكتب الموضوعة بها، تلك اللغة الحية بثقافتها وحضارتها ورموزها، الميتة في التواصل بها ولكن استخدام تلك الطريقة الذي ما زال شائعًا في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها يواجه مشاكل جمة صعبة على الحصر، فمن المفيد معرفة نتائج هذه الطريقة وذلك بالاستماع لرأي أحد الدارسين وفقها وهو المستشرق صمويل زويمر، إذ يقول: «إن طريقة تعليم العربية للأجانب قاصرة على تربية الذّاكرة في حفظ كلمات وجمل وصيغ وأنماط لغوية، دون الالتفات إلى درجة استعمالها في الغرض من التعليم. وتهمل قوى العقل، تتركها في خمولها التام، ولا يجد العقل مجالًا لفهم المعاني التي تمس الحياة، ويتطلبها المتعلّم، ولا تستغل المعاني، التي تختزنها ذاكرة الطّالب من ثقافته ولغته، فيعطى له مقابلها. تضيع السّنون، ويخرج المتعلم بثروة قيمة غير أنها لا تصلح إلا للعرض في واجِهة بائعي الجَواهر الكلاسيكيين».

وفي الحقيقة أن إيجاد الطريقة المناسبة ليس أمرًا سهلًا، ونظرة إلى

الطرق المتبعة في التدريس نجدها تقليدية تعتمد على التلقين كما يعتمد تدريسها في البلاد الأجنبية على الترجمة، فينال هذا الجانب الاهتمام أكثر من التطبيق لفهم اللغة واستعمالها «فالابتعاد عن الترجمة هو خير طريقة لتعليم اللغة العربية للأجانب؛ حيث إن الاقتصار على اللغة العربية يجبر الطالب على استعمالها ويعود حسن استعمالها والتعرف على ألفاظها وأصواتها».

ومن المعلمين كذلك من يعتمد على التلقين –المعتمد على ذاكرة الطالب– لتوصيل معلومات الدرس إليه، وبالرغم من نفع التلقين في العملية التعليمية، إلا أن هذا النفع يتسم بالآنية، أما على المدى الطويل فلا يبقي من تلك المعلومات إلا القليل الذي ربما لا يسمن ولا يغني لتحقيق الاتصالات الحياتية التي تخزن في ذاكرة الطالب، فتضعف تلقيه للعلوم داخل الصف لانشغال الذاكرة بأمورٍ يوميةٍ وحياتيةٍ تفرض نفسها عليها، وعلى هذا الأساس فإن اعتماد العملية التعليمية على التلقين تجعل قياس استيعاب الطالب للمواد المدروسة مبنيًا على قوة ذاكرته دون مهارته في ممارسة اللغة.

وتستتبع طريقة التلقين قيام العملية التعليمية داخل الصف على المعلم مما يستدعي انعدام مشاركة الطلاب للمعلم بالصورة المطلوبة في الصف، وهذا على أقل تقديرٍ يصيب الطلاب بالملل ولا يضمن بقاء أذهانهم مع المعلم طول مدة تلقي الدرس من ناحيةٍ، ومن ناحيةٍ أخرى فإن فرصة التطبيق وممارسة ما درسه الطلاب من القواعد قد انعدمت تمامًا داخل الصف فيكون حال الطالب؛ كحال من يقرأ عن كيفية قيادة السيارة فيجمع المعلومات الكافية دون أن يتدرب على القيادة، وإذا استمرت المعلومات النظرية لفترةٍ طويلةٍ في ذهنه دون التطبيق بممارسة القيادة فسوف تتلاشى تلك المعلومات شيئًا فشيئًا من ذهنه.

ولما اختلفت أهداف تعلم اللغات الأجنبية وغاياتها مع بدايات القرن الماضي، استتبع ذلك ميلاد طرائق لغويةٍ جديدةٍ تلبي الحاجات الإنسانية الحديثة، ولعل أهم مسوغات هذا التطور ما شهده العالم مِن تقدم تقنيٍّ وعلميٍّ؛ إذ شملت أرجاؤه شتّى مناحي الحَياة، وبصرف النظر عن اختلاف العلماء في منطلقاتهم الفكرية وتوجهاتهم المختلفة واتباعهم طرقًا لا يحيد بعضهم عنها؛ فإنهم يجتمعون على وجود فروقٍ فرديةٍ بين الناس من حيث قدراتهم وطبائعهم ودوافعهم وأمزجتهم واستعداداتهم وانفعالاتهم .

من هنا يمكن القول بلزوم تعدد المناهج والطرق الدراسية لمواءمة العقول المختلفة، ومواكبة الظروف المتغيرة؛ لما لذلك من دورٍ فاعلٍ في عملية تعلم العربية وتعليمها، وتحقيقًا للفائدة نعرض طرق تعليم اللغات الحية، التي قام على حصرها (مكاي)، في كتابه (تحليل تعليم اللغة)،حيث حصرها في خمس عشرة طريقة، هي: الطريقة المباشرة، والطريقة الطبيعيّة، والطريقة السيكولوجية، والطريقة الصوتية، وطريقة القراءة، وطريقة القواعد، وطريقة الترجمة، وطريقة القواعد والترجمة، والطريقة التوليفية، وطريقة الوحدة، وطريقة ضبط اللغة، وطريقة التقليد والحفظ، وطريقة المران، وطريقة المفردات المتشابهة، وطريقة اللغة المزدوجة.

ولذا فإن اقتصار بعض المدرسين على طرق ومسالك محددة لا يحيدون عنها في تعليم شتى المهارات، يعد من الإشكاليات التي ينبغي إيجاد بديل عنها، إذ إن واقع تعليم العربية الحي أثبت أن بعض الطرق أفضل من بعضها الآخر في تعليم مهارةٍ أو عنصرٍ لغويٍّ، لذلك أضحى التوجه إلى رؤية المهارة اللغوية أو العنصر لكي تتحدد أفضل وسيلةٍ أو طريقةٍ لتقديمه للدارسين، أي لا بدّ من الإفادة من شتى الطرائق اللغوية من ترجمةٍ وسمعيةٍ وتواصليةٍ وكلاميةٍ، خاصَّةً تلك الجوانب التي أثبتت جدواها، فضلًا عن مراعاة مبادئ علم النفس من تعلم واكتساب، عدا الجوانب الثقافية، التي لا بد أن تكون نصب الأعين في عملية تدريس العربية للناطقين بغيرها بذلك يمكن التغلب على كثير من المشكلات، من تركيبية، ودلالية وصوتية .

٢-مشكلات المناهج التعليمية:

إن عملية التدريس أيًّا كانَ نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها، فإنها تعتمد اعتمادًا كبيرًا على الكتاب المنهجي، وهو بهذا المفهوم يعد ركنًا من أركان عملية التعليم، وعنصرًا من عناصرها، وركيزةً من ركائزها، ولذلك تعد نوعية الكتاب وجودته أبرز الأمور التي تشغل بال المهتمين بحقل تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولعل الحاجة لمثل هذا الكتاب المنهج ضرورة في ظل إقرار معظم المراكز المشتغلة بتعليم العربية للناطقين بغيرها بعدم توفر المدرس الكفء المتخصص في تعليم العربية للناطقين بغيرها، الذي قد يغطي وجوده جوانب النقص التي تعجُّ في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وعلى هذا الأساس ينبغي مراعاة الأسس التالية في منهجية الكتاب:

وكذلك الاعتماد على أنواع الدلالات المختلفة من نحوية وصرفية وتركيبية ومجازية وسياقية وعرفية وشرعية وغيرها من الدلالات.

- اتخاذ معاجم لغوية يراعى فيها تدرج منهجها ليناسب الفروق في القدرات أو الكفاءات العلمية والعمرية.

- ومن اللازم ألا تنقطع صلة الطلاب بدروس العربية وعلومها وآدابها في الصفوف التالية للصف التحضيري، بل من الأفضل إفساح المجال لها في تلك الصفوف لتحقيق الكفاءة المطلوبة في إتقان اللغة.

- **٣ مشكلات أفراد:**

أولًا: ما يرجع إلى المعلم

إن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ لذا يقع عليه العبء الأكبر في تحقيق أهدافها عند تعليم العربية للناطقين بغيرها، وعلى المعلم -بدايةً- فهم تلك الأهداف والبحث عن طرق تحقيقها والهدف الأسمى لذلك وهو فهم الطلاب لغة القرآن الكريم وفهم كتب التراث من تفسير وفقه وسير وغيرها.

ولأهمية دور المعلم في تحقيق تلك الأهداف يتوجب عليه أن يتسلح بأدوات تفوق في فاعليتها تلك الأدوات التي يتسلح بها معلم العربية للناطقين بها، وأن يتميز بخصائص تقوده إلى تحقيق ذلك، ولذا يلزم أن «يتميز تكوين أستاذ اللغة العربية لغةً ثانيةً بخصائص تضاف إلى التكوين العام لأستاذ اللغة الأم، وذلك بالتركيز على كسب معرفةٍ لغويةٍ ومهاراتٍ عمليةٍ وقدراتٍ تقنيةٍ معينةٍ». وتتمثل طرق تحقيق تلك الأهداف فيما يخص المعلم في:

- إدراك الدور المنوط به من توسيع رقعة الناطقين بالعربية وقيمة تعليمها وتعلمها، وأثرها على الأصعدة المختلفة.

- الإجادة التامة للعربية وقواعدها وأساليبها التي تميزها عن غيرها من اللغات.

- العمل على ترقي مستواه وزيادة التثقيف والتأهيل بالخضوع للدورات الخاصة بتأهيل معلمي العربية لتعليم غير الناطقين بها، ومطالعة ما يستجد ويُصنف من الكتب الخاصة بذلك.

- محاولة الاستفادة من الخبرات التي حققت تقدمًا ملموسًا في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وذلك عن طريق عقد المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية أو المقابلات الفردية إن أمكن، وإذا تحقق للمعلم ذلك فسوف تكون لديه القدرة على توصيل الدلالات الصرفية والنحوية والمجازية والتركيبية والسياقية للطالب دون الحاجة إلى اللغة الوسيطة.

- الاستفادة من الخبرات التربوية وطرق التدريس الحديثة عمومًا مثل طرق التدريس التي تعتمد على الطالب وتلك التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب .

- الإلمام بعلوم اللغة الحديثة: كعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة التطبيقي، وتطبيقاتها في تعليم العربية للناطقين بغيرها يعد من أبجديات تعليم اللغات الحية وقد بين الأستاذ محمد صالح بن عمر أهمية ذلك في كتابه (كيف نعلم العربية لغة حية) بقوله: «إن إلمام مدرس اللغة الحية بأسس علم النفس اللغوي أبعد ما يكون عن الترف أو الثقافة التكميلية، إنما هو ضرورة ملحة اعتبارًا لما يقدمه من حلول عملية للكثير التي يواجهها المعلم».

ثانيًا: ما يرجع إلى المتعلم

إن الطالب هو أساس العملية التعليمية وهو المستهدف الذي وضعت من أجله كل الإمكانات المتاحة ليفهم اللغة العربية باعتبارها الأداة التي تعبر به الطريق إلى فهم كتاب الله وسنة رسوله الكريم، لينقلها إلى طلابه في المستقبل إذا أصبح معلمًا، أو إلى عامة المسلمين إذا أصبح إمامًا أو مفتيًا، وهذا جزءٌ من الرسالة التي يحملها على عاتقه لنشر دين الله تعالى في أرضه وتصحيح المفاهيم الخاطئة وقد رصد بعض الدارسين بعض المشكلات التي تتعلق بالطالب باعتباره هدفًا لهذه العملية التعليمية ذات الأبعاد الخاصة، وتتلخص فيما يلي:

- صعوبة التأقلم مع المجتمع العربي من حيث اللغة ومن حيث العادات والتقاليد، فلابد له أن يتعلم اللغة العربية بشكل سليم حتى يستطيع أن يندمج مع المجتمع ويتعايش معهم.

- مشكلة الدمج مع أبناء اللغة الثانية وخوفهم من ردة الفعل، فعندما يخطئ المتعلم في لفظةٍ معينةٍ، فإنه قد يتعرض لسخرية البعض مما يؤدي بالضرورة إلى إرباكه.

- محدودية إدراكه للغة عمقًا ودلالةً ووظيفةً وأهدافًا وتعليمًا.

- عدم توافر الدوافع المختلفة لتعلم اللغة العربية.

- اكتفاؤه بما يتعلمه في قاعات الدراسة والتقيد بالمناهج المطروحة وعدم الانطلاق إلى أبعادٍ رحبةٍ في ساحات اللغة العربية وفي ميادين غاياتها المختلفة.

- عدم اجتهاده في فهم القواعد وتحصيلها ومن ثم تطبيقها.

- استخدام بعض العبارات والمصطلحات في غير سياقها، لذلك عليه أن يتعلم المواقف الفعلية لتلك التعابير.

وتفاديًا لذلك وعملًا على الاستفادة من العملية التعليمية بشتى جوانبها؛ يجب على الطالب أن يتبع الآتي:

- تحديد أهدافه وإدراك أهمية دراسة العربية؛ من واقع الغايات المختلفة التي تتصل بأنماط حياته المختلفة، ويدرك أنها لغة الدين ولسان الدراسة في الأقاليم العربية ولغة التجارة على مختلف أصعدتها، ووسيلة التلاقي الدبلوماسي وغير ذلك مما تمثل اللغة العربية فيه المحرّكَ الأول لشتى مسارات الحياة، وعلى المعلم أن يستغل في الطالب رؤيته وتطلعه وارتباطه بالعربية في خلق دوافعه، والاجتهاد في إتقان ذلك فمن المسلم به عند علماء التربية أننا «نتعلم بشكلٍ أحسن إذا كان الدافع أقوى».

- المداومة والتعلق بالكتب الحرة والمؤلفات المدونة باللغة العربية في مختلف المجالات، ولا يحدد دائرة معارفه أو يقتصر على ما يتعلمه في قاعات الدراسة.

- العمل على التدرج في مستويات القراءة، وذلك بأن يبدأ بالكتب ذات الموضوعات البسيطة ثم ما سهُل عليه ثم ما صعُب، حتى تستوعب عقليته الترقي في مدارج اللغة فلا يصطدم بمعوقات القواعد والتراكيب والدلالات، كما أن عليه أن يتخذ من كتب المعاجم رفيقًا في هذا المنحى مما ييسر له العمل والدرس المنظم.

- معرفة الدلالات الكلية للقوالب التركيبية العربية مثل: الجملة الفعلية والجملة الاسمية وقوالب الشرط والوصف والإضافة والحال وغيرها، ثم استخدام تلك القوالب في التحدث بالرجوع إلى المعلم ليدربه على استخدام تلك القوالب، ومن ثم استخدامها في التحدث مع معلمه

وزملائه في الصف أو غيرهم إن أمكن.

الممارسة العملية أو المهنية للغة ومحاولة المداومة على التحدث بها داخل وخارج قاعات الدراسة؛ وتطبيق القواعد التي تعلمها يرسخ فهم الطالب لها فلا يكون في حاجةٍ إلى مراجعتها باستمرار كما يكسبه توسعًا وثروةً للتراكيب والكلمات الجديدة التي لم يقف عليها خلال تعلمه، وكذلك فهم بعض القواعد التي لم يعيها في دراسته النظرية كما أن الممارسة العملية تكسر تهيب الطالب من العربية والحاجز النفسي تجاه تعلمها ويتهيأ لفهم المزيد والتحصيل والاطلاع، يضاف إلى ذلك أن الحديث الشفهي مهم للغاية ولن يتم التعلم بدونه، والتشجيع عليه واجب والصبر إزاءه أشد وجوبًا؛ إذ على المدرس أن يقدر ظروف تعلم العربية للناطقين بغيرها، ويدرك أنها ليست الظروف الطبيعية المتسعة الميدان التي تلقى فيها اللغة الأم، كما لا يجوز للمدرس أن يطارد أخطاء الطلاب في الحديث الشفهي، وعليه هنا أن يكتفي بتصحيح الفاحش منها الذي قد يسيء عن غير قصد أو يقلب المعنى .

٤-مشكلات بيئية:

إن عاملي الزمان والمكان في غاية الأهمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أما عامل المكان فالغالب أن الراغبين في تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها يتوجهون لدراستها في إحدى المراكز الحكومية أو الخاصة في إحدى الدول الناطقة بالعربية، وعلى هذا فإن الدارس تتوفر له البيئة العربية في الجامعات والأسواق وغيرها، لممارسة اللغة التي يدرس قواعدها مع الناطقين بها وتلك الممارسة تمكنه من إتقان اللغة حتى دون دراستها في بعض الأحيان.

وإذا لم يتمكن القائمون على الأمر من توفير بيئةٍ مكانيةٍ متكاملةٍ للعملية التعليمية؛ فإنه يلزم وضع البدائل التي تتيح نجاحها.

أما الزمان المحدد لتعليم العربية للناطقين بغيرها في المراكز المضطلعة بذلك في الدول الناطقة بالعربية فلا يقل عن عشرين ساعة أسبوعيًّا أكثرها مخصصة للمحادثة، كما لا يقل عن أربعمائة ساعة باعتبار تلك المدة مرحلةً تمهيديةً متصلةً في طريق إتقان العربية في سنواتٍ قادمةٍ تحدد بين سنتين وثلاث سنوات، والفارق أن المدة المخصصة للدرس في تلك المراكز لا تتضمن الترجمة، وإنما تلقى الدروس باللغة العربية فقط ويتم فيها التركيز على المحادثة وتوظيف القواعد، وعلى هذا فيمكن وضع

البدائل قدر الإمكان كإدخال منهج للقراءة والمحادثة والقواعد العربية لجميع الصفوف حتى التخرج، وإقامة الأنشطة ودورات تعليم العربية في العطلات القصيرة والطويلة، حتى تكون مدة دراسة العربية متصلةً غير منقطعةٍ، ولا يضطر المعلمون إلى مراجعة الدروس للطلاب بعد كل عطلةٍ، والحد من الترجمة قدر الإمكان حتى تزيد ساعات التلقي بالعربية، كما أنه من المهم حث الطلاب على التحدث بالعربية داخل الصف مع المعلمين والزملاء قدر الإمكان.

المبحث الثالث: حلول تلك المشكلات

بعد تتبع المشكلات والمعوقات التي تؤثر على العملية التعليمية؛ يجدر الآن وضع الحلول الملائمة على مختلف الأصعدة المختلفة، من طرقٍ أو مناهج بتخطيطٍ مسبقٍ دقيقٍ ومهاراتٍ ذاتيةٍ تعين المتعلم على اجتياز الصعوبات وتحقيق الهدف ثم الوسائل المعينة على ذلك، ومن ثم يمكن تقسيم هذا المبحث إلى ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: طرق التعليم

يراد بطرق التدريس الخطة العامة المستمدة من نظريات وافتراضات معينة لتعليم اللغة وتعلمها، والتي يتبعها المعلم في تقديم المواد اللغوية ويطبقها في عملية تعليمية تعلمية في حجرة الدراسة من خلال إجراءات صفية تنطبق عليها.

وطرائق تعليم اللغات الأجنبية كثيرة ومتعددة يختلف بعضها عن بعض باختلاف المداخل التي تستند إليها والأساليب التي تنفَّذ بها في عملية التعليم، وليس ثمة من هذه الطرائق طريقة مثلى وكاملة، تناسب كل الظروف التعليمية وتخلو من العيب والقصور، إلا أن هناك طريقة سيئة قليلة النفع وأخرى فاعلة مؤثرة في العملية التعليمية، وإذا كانت طرائق تدريس اللغة الأجنبية كثيرةً متعددةً، وليس منها ما هي مثلى ومناسبة لكل المواقف التعليمية، فمعنى ذلك أنه ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا يتقيد بطريقةٍ معينةٍ دون غيرها؛ وإنما ينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه، وستحاول الدراسة في السطور التالية أن تضع يدها على أهم تلك الطرق التي يتبعها معلمو اللغة العربية وتتمثل في:

أولًا: طريقة القواعد والترجمة:

تعرف هذه الطريقة لدى المعنيين بـ (الطريقة التقليدية) أو(الطريقة القديمة)، وتعد من أقدم طرائق تعليم اللغات الثانية، وهي تعني لدى المهتمين بالأمر تدريس قواعد اللغة العربية ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها، وتعتمد عملية التعليم فيها على الترجمة بين اللغتين: الأم والأجنبية، وتهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة باللغة الأجنبية، وتهمل مهارة الكلام بالكلية، بالإضافة إلى أن المبالغة في العناية بدراسة القواعد يحرم الطالب من تلقي اللغة نفسها؛ فالتحليل النحوي للجمل والنصوص لا يجعل الدارس متمكنًا من عناصر اللغة بصورة كافية؛ لأن اهتمامه منصبٌّ على الأحكام النحوية العامة كوسيلةٍ للضبط والتصحيح اللغوي، ومن أهم ملامحها ما يأتي:

- تهتم بمهارات القراءة والكتابة والترجمة، ولا تعطي الاهتمام اللازم لمهارة الكلام، كما أنها لا تعطي النطق إلا اهتمامًا ضئيلًا.
- تستعمل اللغةَ الأمَّ للمتعلم كوسيلةٍ أولى لتعليم اللغة المنشودة.
- عنايتها بالأحكام النحوية، كوسيلةٍ لتعليم اللغة الثانية وضبط صحتها.
- كثيرًا ما يلجأ المعلم الذي يستخدم هذه الطريقة إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة، ويطلب من طلابه القيام بهذا التحليل، وتقدم التمارين النحوية الإطار الذي توضع فيه الكلمات ويركز التدريس دومًا على أشكال ومكونات الكلمات.
- تدرَّسُ الكثير من المفردات باستعمال قوائم من الكلمات المنعزلة.
- تعطي الكثير من الشروح المطولة لقواعد اللغة.
- مع التزام هذه الطريقة تكون قراءة النصوص الأدبية الصعبة تبدأ مبكرًا.
- لا تعطي أهمية كافية للمضمون، ويتم التعامل معه على شكل تمارين من التراكيب النحوية.
- كثير من التمارين المقدمة تتكون من ترجمات اللغة الهدف إلى اللغة الأصلية ليس بينها رابط.

وعلى النقيض من ذلك فإنها تواجه عدة انتقادات، من بينها ما يأتي:

- إهمالها مهارة الكلام التي هي مهارة رئيسة ينبغي العناية بها، واعتمادها على الترجمة بوصفها بديلًا للوسائل التعليمية.
- إكثارها من استعمال اللغة الأمّ إكثارًا يجعل اللغة المنشودة قليلة الاستعمال في دروس اللغة، فلا تتاح للمتعلمين فرصة كافية لتمرس اللغة المنشودة.
- اهتمامها بالتعليم على اللغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللغة ذاتها، فالتحليل النحوي والأحكام النحوية تدخل ضمن التحليل العلمي للغة، وليس ضمن إتقان اللغة كمهارة.
- مخالفتها الظاهرة لمبدأ أساسيٍّ في تعليم اللغة ينادي بتعليم اللغة وليس التعليم عنها؛ لأن الفرق بين هذين الأمرين كبير جدًّا، فالتحليل النحوي وما يتعلق به من قواعد نحوية يدخل ضمن الدراسة العلمية للغة وليس ضمن إجادة اللغة بوصفها مهارات يتعين تعليمها.

ثانيًا: الطريقة المباشرة

جاءت هذه الطريقة ثمرةً لحركة الرفض الواسعة لطريقة النحو والترجمة، التي ظهر فشلها في الاستجابة للأهداف التي استجدت في حقل تعليم اللغات، ويعود الفضل في تأسيس هذه الطريقة والتبشير بها إلى المربي الفرنسي يعقوب جوان في نهاية القرن التاسع عشر.

وسميت كذلك؛ لأنها تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تقال فيه والطريقة التي يتم بها تعلم اللغة الثانية «تتماثل مع الطريقة التي تعلم الفرد بها لغته الأولى كما تفتقر وتستند إلى نتائج دراسات علماء النفس»، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تولي قدرًا كبيرًا من عنايتها إلى مهارة الكلام، ويكاد يمتنع معها اللجوء إلى طريقة الترجمة،كما أنها تخالف الطريقة السابقة في الاحتفاء بتدريس قواعد اللغة كغاية عليا، وتعنى بالتدريب على قوالب اللغة وتراكيبها لخدمة مهارة التحدث، وتبدي حرصًا شديدًا على استخدام أسلوب المحاكاة وإنشاء ارتباط قوي بين الألفاظ ودلالاتها، وبالرغم من أن مهارة الكلام تحتل صدارة الأولويات فإن ذلك جاء على حساب المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة، وقد يؤدي اعتمادها طريقة تقليدية إلى تقليص دور الطالب في المشاركة الفاعلة، ولا شك في أن تهميشها الأحكام النحوية يؤثر على جودة العملية التعليمية، وتتكون فيها الدروس عادةً من قصةٍ أو حوارٍ بسيطٍ، ويقدم

الحوار أو المادة اللغوية مصحوبةً بالوسيلة التعليمية المناسبة «كما تفضل هذه الطريقة التدريبات اللغوية التي تأتي في صورة أسئلةٍ وأجوبةٍ تتعلق بالمادة اللغوية المقدمة للمتعلمين، وتتفادى الطريقة تعليم النحو بأسلوبٍ مباشرٍ، وتشجع المتعلم على استنباط القاعدة النحوية من المادة اللغويةً، وتقدم النصوص الأدبية لطلاب المستويات المتقدمة بقصد الفهم أو المتعة» ثم إنها تهتم بثقافة اللغة الهدف وتعمل على تدريسها بطريقة غير مباشرة.

ويمكن إيجاز ما تمتاز به هذه الطريقة فيما يأتي:

- تعطي الأولوية لمهارة الكلام بدلًا من مهارات القراءة والكتابة والترجمة على أساس أن اللغة هي الكلام بشكلٍ أساسيٍّ.
- تتجنب استعمال الترجمة في تعليم اللغة الثانية، وتعتبرها عديمة الجدوى بل شديدة الضرر على تعليم اللغة المنشودة وقلمها.
- باستعمال هذه الطريقة في التعليم فإن اللغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة الأجنبية.
- تعتمد هذه الطريقة على الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه، وتقوم على الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تستعمل فيه، ولهذا سميت بالطريقة المباشرة.
- لا تستعمل هذه الطريقة الأحكام النحوية، لأن المؤيدين لهذه الطريقة يرون أن هذه الأحكام لا تفيد في إكساب المهارة اللغوية المطلوبة.
- تستعمل هذه الطريقة أسلوب (التقليد والحفظ)، حيث يستظهر الطلاب جملًا باللغة الثانية وأغاني ومحاورات تساعدهم على إتقان اللغة المنشودة .

وقد استهدفت هذه الطريقة أن يصل المتعلم في أقصر وقتٍ إلى التفكير باللغة الثانية دون حاجةٍ إلى الترجمة، وذلك عن طريق تعليم اللغة في مواقف محسوسةٍ لها معنى، وبحيث يربط بين الرمز اللغوي ومحتواه مباشرة دون وساطةٍ من لغةٍ أخرى، وقد أكد دعاة هذه الطريقة على ضرورة تحدث المدرس بها منذ أول لحظةٍ في الدرس والتركيز على تدريب المتعلمين على نطقها واستعمالها .

ولهذه الطريقة بعض السلبيات، منها: مساواة النظرة بين خطأ من يتعلم لغة ثانية وبين من يتعلم لغته الأم، ومن الملاحظ في هذه الطريقة

أنه لا مجال هناك لشرح القواعد المدروسة ولو بأسلوبٍ موجزٍ، وهو أمرٌ لا يكاد يستغني عنه البالغ على وجه الخصوص حين يتعلم لغةً أجنبيةً، وحيث إن هذه الطريقة لا تسمح باستعمال اللغة الأصلية للطالب في أي ظروف؛ فإنها تحرم المدرس إما من استعمال كلمات قد تكون ضروريةً، ولكن لا يمكن شرحها بالإشارة أو التمثيل، أو أنها تحرم الطالب من فهم تلك الكلمات لعجز المدرس عن شرحها بلغة سهلة تتناسب مع مستوى الطالب.

ثالثًا: الطريقة السمعية الشفوية:

جاءت هذه الطريقة رد فعل للطريقة التقليدية وللطريقة المباشرة معًا كما تسمى بـ (الطريقة الشفوية) و(الطريقة اللغوية)، ويعود الفضل في ابتكار مصطلح (السمعية الشفهية) إلى نلسون بروكس سنة (١٩٦٤م)، الذي يعد أحد المنظرين لهذه الطريقة حيث بلغ به الحماس حدًّا جعله يعتقد أنها حولت عملية التعليم من فن إلى علم يمكِّن الطلاب من إتقان اللغة المتعلمة بكفايةٍ واقتدارٍ.

وقد سميت الطريقة بذلك الاسم؛ لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولًا ثم إعطاء الرد الشفوي بعد ذلك مع وجود عنصرٍ مرئيٍّ أو بدونه، وتعتمد هذه الطريقة في نظرتها إلى طبيعة اللغة على النظرية البنيوية في اللغويات التي استطاع اللغوي الأمريكي (وليام ملتون) صياغة شعاراتها اللغوية، على أن اللغة هي الكلام المنطوق وليس المكتوب، وأنها مجموعة عاداتٍ؛ ولذا فإنه ينبغي على المعلّم أن يعلم اللغة ذاتها، لا أن يقدم معلومات عن اللغة، وما ذاك إلا لأن اللغة هي تلك التي يستعملها أصحابها لا الأنماط اللغوية المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون، اللغات تختلف فيما بينها.

وتتسم الطريقة السمعية الشفهية بمزايا عدة، أبرزها:

- أنها تنطلق من تصور صحيح للغة ووظيفتها الأساسية في كونها تولي الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى في تعليم اللغات.
- أن الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع يتفق مع الطريقة التي يتعلم الإنسان بها لغته الأولى.
- تشبع هذه الطريقة كثيرًا من الحاجات النفسية عند المتعلمين من حيث تمكنهم من استعمال اللغة وتوظيفها.

- أن تعليم اللغة من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغاتٍ أخرى أمر يحمد لهذه الطريقة.
- يحرص أنصار هذه الطريقة على إعداد تدريباتٍ لغويةٍ متنوعة الأشكال متعددة الأهداف.
- أن استعمال الوسائل والأنشطة التربوية أمرٌ لازمٌ في هذه الطريقة؛ لأن الوسائل التعليمية تنقل إلى الطالب الخبرة في شكلٍ يعوضه عن عدم اتصاله المباشر بها.
- يتطلب النجاح في تعليم اللغة وفق هذه الطريقة أن يكون المعلم ذا كفايةٍ عاليةٍ وقدرةٍ على الابتكار.

تقويم هذه الطريقة:

وصلت الطريقة السمعية الشفهية قمة انتشارها في العقد السابع من القرن العشرين؛ حيث استعملت في تعليم اللغات الأجنبية، ومنها الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها بوصفها لغةً ثانيةً أو لغةً أجنبيةً.

وبعد ذلك تعرضت الطريقة للنقد من جهتين؛ حيث انتُقدت أسسها النظرية بوصفها أسسًا غير سليمةٍ، سواء في مجال نظرية اللغة أو في مجال نظرية التعلم، ومن ناحيةٍ أخرى أعلن المعلمون الذين مارسوا أو طبقوا هذه الطريقة أن النتائج العملية التي توصلوا إليها لا ترقى إلى مستوى توقعاتهم، إذ لاحظوا أن المتعلمين في أحيانٍ كثيرةٍ يعجزون عن تحويل المهارات التي اكتسبوها خلال هذه الطريقة إلى مواقف اتصاليةٍ تواصليةٍ خارج الصف، كما وجدوا أن خبرة الدراسة خلال إجراءات الطريقة تجربةً مملةً وغير مقنعةٍ بالنسبة للمتعلمين، علمًا بأن هذا الهجوم قد نشأ ونتج عن التغييرات التي طرأت على النظرية اللغوية الأمريكية في الستينات من القرن العشرين على يد (تشومسكي) الذي رفض مبادئ النظرية السلوكية في تعلم اللغة .

رابعًا: الطريقة التواصلية

من الأساليب التعليمية الحديثة المتبعة في تطوير المهارات اللغوية للطلاب هو الأسلوب التواصلي، وقد ظهر هذا الأسلوب في سبعينات القرن الماضي كرد فعل إزاء الطرائق الأخرى التي ظهرت قبله، حيث

أثبتت هذه الطريقة قلة الكفاءة في تدريس اللغات، لذلك ومن منطلق علمي أكد علماء اللغة التطبيقية الحاجة الماسة لتطبيق منهج جديد، يكون قائمًا على نهج تعليم اللغة عن طريق التفاعل وتطوير المهارات التواصلية بالإضافة إلى الكفاءة الوظيفية.

تجعل هذه الطريقة هدفها النهائي إكساب الدارس القدرة على استعمال اللغة الأجنبية وسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة، ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة بوصفها مجموعةً من التراكيب والقوالب المقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلةً للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة (كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف وغيرها)، ويتم عرض اللغة على الطالب طبقًا لذلك التصور الذي لا يقوم على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي من خلال أنشطةٍ متعددةٍ داخل الوحدة التعليمية، وتعتمد طريقة التدريس هنا على خلق مواقف واقعيةٍ حقيقيةٍ لاستعمال اللغة مثل: توجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتعتمد على المهارات لحل المشكلات عن طريق المناقشة والمشاركة، ويمكن القول بأن هذه الطريقة تتيح للطالب فرصة كبيرة للقيام بدورٍ مهمٍّ في سير الدرس، ولعل هذا الأمر يعد من المزايا التي ربما لا تتوفر بهذه الصورة في الطرائق الأخرى.

وتعتمد هذه الطريقة على تقديم المادة اللغوية الجديدة في شكل حواراتٍ قصيرةٍ «وتهيئ الطريقة الطلاب لتلقي تلك الحوارات عن طريق ربط مواقفها بخبراتهم الاتصالية، والقيام بالتدريب الشفوي على أجزاء الحوار عن طريق التكرار الجماعي، والتكرار الفئوي، والتكرار الفردي، والإكثار من استخدام تمرين الأسئلة والأجوبة عند التعرض لمضمون الحوار والموقف الذي يعبر عنه، والعمل على الكشف عن القواعد الكامنة وراء التعبير أو التركيب الوظيفي، وفيها تتدرج تدريبات الإنتاج الشفوي من التدريبات الموجهة إلى تلك الأكثر حرية والاكتفاء بتقويم الجانب الشفوي من التعليم الذي جرى في الصف».

ويلخص (براون) خصائص الطريقة التواصلية في الآتي:

- تركز أهداف التدريس على جميع أجزاء الكفاية الاتصالية ولا تقتصر على الكفاية النحوية أو اللغوية فقط
- ليس الشكل (البنية) هو الإطار الرئيس لتنظيم وتسلسل دروس اللغة.
- تعد الدقة اللغوية أمرًا ثانويًّا بالنسبة لإيصال الرسائل الاتصالية،

وتأخذ الطلاقة أهميةً أكبر من الدقة اللغوية، ويكمن المعيار النهائي للنجاح الاتصالي في الإرسال والاستقبال الحقيقيين للمعاني المطلوبة.

- يجب على الطلاب في الدروس الاتصالية استعمال اللغة إنتاجًا (لفظًا) واستقبالًا (فهمًا) في مواقف لم يسبق أن عرفوها أو تدربوا عليها. ومن الواضح بعد ذلك أن الطريقة التواصلية تهدف إلى تمكين الطالب من إتقان اللغات الأجنبية إتقانًا تامًّا كما لو كان واحدًا من الناطقين بها، وهذا الهدف فضلًا عن كونه مستحيلًا في معظم الأحوال غير مرغوب فيه في حدِّ ذاته، كما أن تحقيق ذلك يحتاج إلى توافر المدرس العالي الكفاءة بتلك اللغة.

خامسًا: الطريقة الانتقائية:

هي الطريقة التي لا تتحزب لنظرية خاصة في مجال اللغة، ولا تربط نفسها كذلك بمدرسة معينة في مجال التعلم؛ لأنها تنتقي من هذه النظريات أحسن ما فيها ولا تقيد نفسها بمساوئها. ويطلق عليها كذلك: «الطريقة التوليفية، أو الطريقة المختارة، أو طريقة المعلم».

ورغم تعدد المصطلحات التي تطلق على هذه الطريقة فإنها تعني شيئًا واحدًا، هو تحرر المعلم من قبضة الانتماء الضيق لطريقة تدريس معينةٍ، وأخذه بالأساليب الإيجابية في الطرق المختلفة من أجل توظيفها في التدريس حسب معطيات الموقف التعليمي في صفوف اللغة، كما يجتهد المعلم في الوقت نفسه في تجنب سلبيات تلك الطرق حتى لا تعوقه عن أداء واجبه على الوجه المطلوب، ويرى أصحاب هذه الطريقة أن للمعلم حريةً مطلقةً في ابتكار الأسلوب الذي يرغب في اتباعه وهو بصدد تعليم اللغة المنشودة ما دام يحقق عن طريقه الغايات المرجوة، فللمعلم أن يتخير من الطرق ما يظنه ملائمًا للموقف التعليمي؛ فهو قد يختار عنصرًا من طريقةٍ ما ليستفيد به في تدريس إحدى المهارات اللغوية، وقد يدمجه مع عنصر من طريقة أخرى ليزيد من جودة شرحه وتوصيله اللغة للطلاب «ولعل من عوامل تبني الطريقة الانتقائية أننا وجدنا لكل طريقةٍ جوانب تميزٍ وجوانب قصورٍ، والمعلم يحرص على إيجاد ما يمكن تسميته بالطريقة التكاملية، فيعمد إلى انتقاء محاسن كل طريقةٍ، وتجميعها في طريقة واحدة تناسب الأهداف التي يسعى إليها وتراعي حاجات المتعلم وظروفه، كما أنها لا تناصر فكرة التعصب لطريقة على حساب أخرى وترى في الأمر متسعًا، ولا ينبغي أن ننظر إلى طرائق التعليم على أنها متعارضةٌ؛ فمقصد كل طريقةٍ في نهاية المطاف هو تقديم اللغة الأجنبية على الوجه اللائق».

وهي تنطلق من مفهوم أن لكل طريقة محاسنها وأوجه إفادةٍ تعودُ على تدريس اللغة المنشودة، انطلاقًا من انعدام المثالية المطلقة لطريقةٍ ما، والتي تناسب جميع الأهداف وجميع الأطراف المعنية معلمًا ومتعلمًا، فلكل طريقةٍ مزايا ومآخذ، ومن ثم تكون النظرة إلى الطرق السالفة الذكر نظرةً تكاملية تعتمد إلى التنقل بينها دون تعارضٍ أو تناقضٍ، والمهم في نهاية الأمر هو اختيار الطريقة التي تناسب الوقت وتلبي الحاجات البيئية والعقلية والنفسية المتفاوتة.

وانطلاقًا من هذه الافتراضات التي تستند إليها تلك الطريقة «فإن أنصارها يطمحون إلى الوصول إلى طريقةٍ مثلى في تدريس اللغات، تكون مبرأة من نواقص الطرائق المختلفة ومحصنة في الوقت ذاته بالإيجابيات التي عرفت عنها، والطريقة المثلى في نظر (هكتر همرلي) تلك الطريقة التي تأخذ جميع الحقائق في الحسبان وتستعير أفضل الموجود، وما يمكن للطرق السابقة أن تقدمه، وتصنيف ما تحتاجه من ابتكارات، وتدمج كل ذلك في كل جديدٍ متجانسٍ منسجمٍ ملبي لخصائص المتعلمين ولأهداف البرنامج ولشروط التعلم».

ومن الواضح أن محاولة المزج بين النافع والمفيد من كل طريقة هو المسار الأمثل؛ حيث يتحرك المعلم بمرونة بين تلك الطرق هادفًا إلى استخلاص منهجٍ متكاملٍ يفيد منه الطلاب فإذا كان المعلم-مثلًا-يتبع الطريقة المباشرة في تعليم الطلاب، وهو يدرك أن هذه الطريقة تنص على عدم استعمال اللغة الأم على الإطلاق ثم واجه مسألة تحتاج إلى استعمال اللغة الأم، فإنه يمكنه الاعتماد على ما تقوله الطريقة السمعية الشفهية من أنه يسمح للمعلمين باستعمال لغة الطلاب الأم لشرح بعض القواعد والصيغ أو التراكيب إلى حدٍ ما، وإذا كان معتمدًا على الطريقة السمعية الشفهية ثم أحس بحاجة الطلاب لبعض قوائم المفردات، فإنه يمكنه حينها أن يزودهم بها حتى لو تعارض ذلك مع ما تنص عليه الطريقة واتفق مع طريقة الترجمة.

وهذا الأسلوب التعليمي يحتاج إلى مرونةٍ كافيةٍ تتيح للمعلم انتقاء ما يُميز كل طريقةٍ، يلائم النشاط اللغوي الذي يحقق استجابة المتعلمين واهتمامهم، ولو فُرض أن كل طريقة من طرق التدريس بمثابة مثلث تمثل قاعدته نقاط القوة في هذه الطريقة، وتمثل قمته نقاط الضعف فيها لكانت الطريقة الانتقائية هي قلب النجم

ولهذا فإنه من المرجح أن الطريقة الانتقائية هي التي تصلح لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، لما تمتاز به من مرونةٍ وحريةٍ في اختيار الأسلوب الأمثل في تعليم اللغة دون التقيد بطريقة تدريس معينة[1].

من خلال هذا العرض لأهم طرائق تعليم اللغات؛ يتبينُ أن لكل طريقة ما يُميزها ليُعد نقاط قوة، وما يؤخذ عليها فيُعد نقاط ضعف، وعلى مؤسسات التعليم المختلفة اختيار ما يبدو ملائمًا للعملية التعليمية، ويكون مناسبًا لقدرات المتعلمين المتفاوتة، ولما يلحظ بينهم من فروقات فردية ينبغي إدراكها، والتعامل معها بطريقة جيدة من قبل المعلمين.

المطلب الثاني: المهارات اللغوية:

نظرًا لتطور الحياة وكثرة تعقيداتها وابتعاد أغلب الأجيال عن أصالة اللغة تطورت نظرة الباحثين إلى تعليم اللغة وتعلمها، لذلك وجدناهم يعتدون بطبيعة اللغة ووظيفتها في الحياة وحاجة المتعلم إليها، وبما أن اللغة تعد وسيلة اتصال، والاتصال عملية تفاعلية بين طرفين بهدف المشاركة وتحقيق الاحتكاك برزت فكرة المهارات اللغوية لتحقيق آمال الإنسان التي ينشدها، والمهارة «تعني القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل»[2]. وهي السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل ما بعد تعلّمه مع اقتصاد في الجهد[3].

وتتشكل اللغة من أربع مهارات، هي: (الاستماع والكلام) عندما يكون الخطاب مباشرًا، و(القراءة والكتابة)، والحديث عن هذه المهارات ينطلق من نظرية الاتصال وأركانها الأساسية التي لا تخرج عن أن الإنسان إما متحدثًا أو مستمعًا، وإما كاتبًا أو قارئًا، وتلك عينها المهارات الأساسية الأربع: **(الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة)**[4].

---

(١) ينظر: تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، صلاح عبد المجيد العربي، طبع مكتبة لبنان، بيروت، ط١، (١٩٨١م)، ص ١١.

(٢) موسوعة علم النفس الحديث، محمد عبد الرحمن العيسوي، طبع دار الراتب الجامعية، لبنان، ط١، (٢٠٠٢م)، ص ٢٧٧.

(٣) ينظر: أدب الكتابة وفنونها، د. سعيد محمد خالد، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٦٧.

(٤) ينظر: مهارات اللغة العربية د. عبدالله علي مصطفى، دار آرام، عمان، ط١، ص ٦٥-٩٣، واللغة العربية: المهارات اللغوية د. محمد المحجري، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ط٤، ص ٢٧-٦٧.

ولا شك أن أهم أهداف تعليم اللغة وتعلمها التي يسعى أي متعلم للغة لتحقيقها تتمثل في:

- سيطرة المتعلم على المستويات الأساسية كالنظام الصوتي للغة، إنتاجًا واستماعًا، ومعرفة قواعد اللغة وتراكيبها، والإلمام بقدرٍ ملائمٍ من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

- قدرة المتعلم على استعمال اللغة بصورة تلقائية (الكفاية الاتصالية)، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقّى من اللغة في يسر وسهولة.

ولكي يكون الاتصال جيدًا ينبغي أن يكون الإرسال جيدًا بحسن نطق الأصوات ووضوح العبارات، وأن يكون الكلام لائقًا مناسبًا، مع التركيز على تعليم كل المهارات في آن واحد على اعتبار أن اللغة وحدة متكاملة قراءة وكتابة واستماعًا وكلامًا وفهمًا وتذوقًا[1].

أولًا: مهارة الاستماع:

السمع أول المهارات اللغوية إذ يمثل مفتاحًا للمهارات الأخرى، لأن اللغة سماع قبل كل شيء «والسمع أبو الملكات»[2]، وذلك باعتبار أن اللغة أصوات معبرة والأصوات ينبغي أن تدرك بالأذن.

الأثر والقيمة:

إن مهارة الاستماع أولى المهارات اللغوية التي ينبغي إعطاؤها اهتمامًا فائقًا، حيث تكمن أهميتها في أن الإنسان يكون في مختلف ظروف حياته مستمعًا أكثر مما يكون متكلمًا، وأن اللغة تبدأ بالسماع أولًا وقبل كل شيء، ولهذا فإن الذي يسمع الحديث جيدًا يستطيع التعبير عنه، ونقله بدقة أكثر ممن لا يجيد هذه المهارة[3].

من -هنا- فإن الطفل يسمع أولًا ويتكلم ثانيًا، ثم يقرأ ويكتب في آن واحد، والملاحظ أن الإنسان يسمع ويكتب أكثر مما يقرأ ويكتب، لذلك فإن

(١) ينظر: أدب الكتابة وفنونها، ص ٦٨-٧٠.

(٢) مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، طبع المكتبة العصرية، بيروت - لبنان، ١/ ٢٥٣.

(٣) ينظر: طرائق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل أبو الضبعات، دار الفكر، الأردن، ط١، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٧م)، ص ٩٣.

إهمال مهارة الاستماع يقود إلى عدم إتقان الكلام الجيد والقراءة الجيدة[١]، كما أن إهمال التدرب على الاستماع يقود بالضرورة إلى عدم الاستيعاب الجيد للغة وقضاياها، وكذا إلى عدم القدرة عليه في مستقبل حياة الإنسان مما يجعله غير متوازن[٢]، وأكدت الدراسات التربوية دور الاستماع الكبير في بناء العلاقات الاجتماعية، إذ أثبتت أن (٤٥٪) من ساعات الناس اليومية يقضونها في الاستماع، ويزيد المتعلمون على الكبار بنسبة (٥٪) من وقتهم المدرسي يقضونه في الاستماع إلى غيرهم، بينما (٣٠٪) من تلك الساعات يقضيها الناس متحدثين والبقية (٢٥٪) موزعة بين القراءة والكتابة[٣]، وللاستماع دور في تنمية الملكة اللسانية واللغوية لدى المتعلمين، لذا أشار ابن خلدون إلى أن السمع أبو الملكات وينمي لدى المستمع الإحساس اللغوي الذي يجعله يشعر بالنغم الموسيقي للغة والجرس الإيقاعي لها، كما أنه يعين المستمع على تذوق جماليات اللغة والدقة والسلامة في أدائها[٤]، كما يعد الاتصال البوابة الكبرى لعملية الاستماع فلا استماع من دون اتصال لغوي ولا اتصال لغوي من دون استماع[٥].

ووصف بعض الباحثين عملية الاستماع بأنها عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار[٦]، وفيها يكون القارئ واحدًا والآخرون مستمعين فقط، دون متابعة في دفتر أو كتاب، كي يتفرغ الذهن للفهم وغيره من المهارات، وهي تقوم على الاستماع والإنصات، حيث يتلقى المتعلم المقروء أو المقول عن طريق الأذن من خلال الاستماع[٧]، وهذا النشاط نفسه هو المطلوب في تعليم الاستماع للمبتدئين، إذ هي مهمةٌ تعتمد على تدريب المتعلم على الانتباه والإصغاء الواعي لموضوع يُقرأ أو قصة تلقى، فيعتمد على الاستماع لإدراك المضمون،

(١) ينظر: أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ناصر الغالي، دار الاعتصام، القاهرة، (١٩٩١م)، ص ٥٢.

(٢) ينظر: أدب الكتابة وفنونها، ص ٧١-٧٢.

(٣) ينظر: مشكلات التواصل اللغوي، د. ميساء أحمد أبو شنب، ود.فرات كاظم العتيبي، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن-عمان، ط١، (٢٠١٥م)، ص ١٢٣، والمهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، رافد صباح التميمي، وبلال إبراهيم يعقوب، بغداد، (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م)، ص ١٢.

(٤) ينظر: مهارات الاستماع النشط، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة، عمّان- الأردن، ط١، (٢٠١١م)، ص١١٠.

(٥) ينظر: مشكلات التواصل اللغوي، ص ١٢٤.

(٦) ينظر: تنمية مهارات الاستيعاب لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، بشير راشد الزعبي، دار البداية، دار المستقبل، عمان، ط١، (٢٠٠٩م)، ص ١٩.

(٧) ينظر: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، العين،(٢٠٠٥م)، ص ٢٤-٢٥.

ثم يتجاوب في النقاش مع المعلم فيما استمع إليه، وبذلك يتعلم سرعة الفهم ويسهل تقويم انتباهه وتركيزه[١].

ثانيًا: مهارة الكلام:

يُعد الكلام أو التعبير هو الإنجاز الفعلي للغة، والممارسة الفعلية المطلوبة للغة تحقيقًا لغرضها الأساس الذي هو التواصل، كما أنه وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره شفاهة[٢]، لذلك فاللغة هي الأصوات التي تصدر من جهاز النطق عند الإنسان ليعبر بها عن مختلف أغراضه وقضاياه في الحياة، أما الكتابة وغيرها من وسائل أخرى فهي محاولةٌ لتمثيل الكلام، لهذا عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل، ويتعلم الطفل الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة؛ لأنه يتعامل بالكلام مع محيطه قبل أن يعرف الكتابة، من -هنا- عُد الكلام من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب المتعلم إلى إتقانها في اللغات عمومًا[٣]، ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس، ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية أو غيرها من اللغات، الاهتمام بالجانب الشفهي؛ لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجَّة لمن يهمل الجانب الشفهي، ويهتم بالجانب الكتابي مدعيًا أن اللغة العربية الفصيحة لا وجود لها، ولا أحد يتكلمها[٤].

والتعبير كمصطلح تربوي هو عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة في المؤسسات التعليمية، وصولًا بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين[٥]، ويُعد التعبير من أهم الأنشطة التي ينبغي العناية بها والتركيز عليها؛ لأن اللغة أصوات قبل أي شيء آخر، وإن كان التعبير عند الإنسان يتنوع للإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر، إما باللفظ أو الإشارة أو بقسمات الوجه أو بالرسم أو الحركة إلا أن للفظ

(١) ينظر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، فخر الدين عامر، عالم الكتب، مصر-القاهرة، ط٢، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م)، ص٧٣-٧٤.

(٢) ينظر: التدريس العام وتدريس اللغة العربية،، سعد محمد مبارك الرشدي، وسمير يونس أحمد صالح، مكتبة الفلاح، الكويت، ط١،(١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م)، ص ١٣٨.

(٣) ينظر: أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، فؤاد حسن أبو الهيجاء، دار المناهج للنشر، الأردن، ط٢، (١٤٢٣ه/ ٢٠٠٢م)، ص١٠٥.

(٤) ينظر: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري)، جمعها د.عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وآخرون، (١٤٢٨ه).

(٥) ينظر: خصائص العربية وطرق تدريسها، نايف معروف، طبع دار النفائس، بيروت، ط٦، (٢٠٠٧م)، ص ١٩٧.

خصوصية ليست إلا له دون سواه[١].

والتعبير في مجمله شفويًّا كان أم تحريريًّا عاكسًا للشفوي هو الصورة النهائية والحقيقية التي تفصح عن القدرة اللغوية عند الإنسان المتعلم، وتكشف عن مستوى الأداء اللغوي في الاتصال بهذه اللغة دون عقبات[٢]، وقد استبدلت التربية الحديثة مصطلح التعبير بالإنشاء، لأن التعبير هو المظهر العفوي للغة، ولذلك عندما يحدد (رومان جاكبسون) الوظائف الست للغة، يجعل وظيفة التعبير مفصولة عن وظيفة التبليغ؛ لأن التبليغ يقتضي مستقبلًا (مرسلًا إليه)، بينما لا يقتضي التعبير ذلك، إشارة إلى أنه أعم وأشمل، ليس بالضرورة أن يكون في الجانب الآخر مرسلًا إليه، وليس بالضرورة أن يكون وفق منهجية محددة أو في موضوع واحد، على حين أن الإنشاء – المصطلح التربوي- هو المظهر الاصطناعي الذي يتحايل فيه المتعلم على تحقيق أهدافه ويتقيد فيه بمنهجية محددة لا يزيغ عنها، إضافة إلى أن التعبير أوسع من الإنشاء، فهو يشمل مجالات الحياة كلها؛ في البيت والشارع والمدرسة والطبيعة، فهو مرآة الحياة كلها، والإنشاء صنعة[٣].

أشكال التعبير:

الحديث عن التعبير حديث خاص عن مهارتي الحديث والكتابة في ظل حلقة تواصلية تتعدد أشكالها ومساعيها، الأمر الذي اجتهد المربون وفقه على تقسيم التعبير فكانت آراءهم لا تخرج في مجملها عن مسألة الشكل والمضمون، أو قضية التأدية والغرض من الاستعمال، ومن ثم طرحوا من جهة الأداء التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، ومن جهة الموضوع نجد التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي[٤].

- **التعبير الشفهي:** هو نوعٌ يجسد المسلمة التي أرساها البحث الحديث في ظل علم اللغة التركيبي بأن اللغة الإنسانية الحق هي الحديث لا غير؛ حيث إن الحديث والمحادثة لها الدور الذي لا ينبغي الاستهانة به وخاصة في مراحل التعليم المبكر، وهذا ما يؤكده (ستون) من خلال

(١) ينظر: طرق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط١، (٢٠٠٥م)، ص ١٧٩.

(٢) ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار البازوري العلمية، (٢٠٠٦م)، ص ٣١ وما بعدها.

(٣) ينظر: شؤون لغوية، محمود أحمد السيد، طبع دار الفكر المعاصر، بيروت- لبنان، ودار الفكر، دمشق- سوريا، ط١، (١٤٠٩ه/ ١٩٨٩م)، ص ١٢٦.

(٤) ينظر: أدب الكتابة وفنونها، ص ٧٤-٧٨، وأساليب وطرق تدريس اللغة العربية، أبو الهيجاء، ص ١٠٥.

حسابه لتواتر المناشط اللغوية؛ إذ وضع المحادثة في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، ثم القراءة ثانيًا، فالكتابة ثالثًا[١].

إن مهارة التعبير الشفوي تعتمد على غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها، وزيادة القدرة على استعمال الكلمات والأصوات المعبر، والنطق المتميز واستعمال الحركات الجسمية، والقدرة على تكييف الكلام وتوظيفه وفق الموقف المطلوب[٢].

- **التعبير الكتابي:** يعد هذا النوع الأصعب مقارنةً بالتعبير الشفوي؛ ذلك أنه يعتمد على عددٍ من المهارات التي تتكاتف فيما بينها لتشكل عملًا منسقًا متكاملًا، ومن ثم فهو تدريب عملي على التفكير من ناحيةٍ وعلى استعمال اللغة من ناحيةٍ أخرى[٣].

- **التعبير الوظيفي:** هو ذلك النوع الذي يؤدي وظيفةً للإنسان في مختلف مواقفه الحياتية، ومن ثم فقد يكون شفاهةً أوفي صورةٍ مكتوبةٍ، ولذلك تغلب على أسلوبه الموضوعية والبعد عن الذاتية، كما أن العناية فيه تكون بالمضمون على حساب الشكل.

- **التعبير الإبداعي:** وهو كل ما تجود به قريحة المتعلم وعاطفته من شعرٍ وقصصٍ وخواطر تجلي شخصيته، ويظهر ذلك بوضوح في عدد من الأشكال الأدبية، كتأليف المسرحية، وإنجاز اللوحات الإشهارية ونظم الشعر، وكتابة المقالات الذاتية، والقصص العاطفية، والرسائل الوجدانية.

وكل نوع من تلك الأنواع السابقة يندرج ضمن عملية الإرسال؛ على اعتبار أن للإرسال مهارتين هما: الكلام، والكتابة، كما أن للاستقبال مهارتين هما: الاستماع، والقراءة[٤].

وهناك روافد عدةٌ تعين على إجادة التعبير، وتغذية ملكة المتعلم،

(١) ينظر: أدب الكتابة وفنونها، ص ٨٤.
(٢) ينظر: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الديلمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طبع دار الشروق، رام الله، المنارة، ط١،(٢٠٠٥م)، ص ١٣٨.
(٣) ينظر: عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها- تعليمها وتقويمها-، تأليف: محمد رجب فضل الله، طبع عالم الكتب، القاهرة، ط١، (١٤٢٣ه/ ٢٠٠٢م)، ص١٩.
(٤) ينظر: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، أحمد السيد، طبع دار العودة، بيروت، ط١، (١٩٨٠م)، ص٨٧، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عمر صديق، ص ٦٠-٦٣.

أبرزهـا[١]:

- **القراءة:** تعين على معرفة الأفكار والمعاني التي تشتمل عليها المادة المقروءة، وفهمها جيدًا ثم نقدها، والتمييز بين النافع وغيره، من أجل أن يستفيد القارئ من الجيد في إلقاء الأضواء على مشكلات حياته، لذا أصبحت القراءة أسلوبًا من أساليب حل المشكلات التي تواجه المرء في حياته[٢].

- **المطالعة:** وتعد المخزون اللغوي والثقافي الذي يستمد منه المتعلم مختلف أفكاره؛ حيث تساعد في تدريب التلاميذ على ضبط لغتهم بقواعدها المختلفة (حديثًا وقراءة وكتابة)، بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي واللغوي في سلم التعلم التصاعدي، كما تعد المادة الأولية التي تدعم نجاح المعلم في تقديم حصة التعبير، فإنها المعين الذي لا ينضب لإثراء الثروة اللغوية والفكرية للمتعلمين، إضافةً إلى أنها تعد تمرينًا للألسنة والأقلام على استعمال القوالب اللغوية وأنماطها، مما يفيد المتعلم في القراءة والكتابة بشكل سليم، كما تجعله يفهم ويدرك ما يسمع في ظل معرفته بقواعد نحو اللغة.

- **الإملاء:** هو عملية تحويل الأصوات المسموعة والمفهومة إلى رموزٍ مكتوبةٍ، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد[٣]،وهو وسيلة مهمة في تنمية المهارة الكتابية والسمعية، ومن ثم التمييز بين الأصوات.

ثالثًا: مهارة القراءة:

إن الفرق الأساس بين أن تكون أميًّا أو غير أمي هو أن تكون قادرًا على القراءة والكتابة أو لا تكون على الأقل كمرحلة أولى في مفهوم الأمية، والأميون اليوم عندما يدخلون مراكز محو الأمية يكون همهم الوحيد القراءة والكتابة ليس غير؛ ذلك أن الكتابة والقراءة هي التي تصنفهم في مصاف طبقةٍ أخرى غير الطبقة التي يوصفون بها، ويكاد الأطفال الصغار أن يكونوا مثلهم حين يدخلون المدرسة لأول مرة، حيث يكون هدفهم

(١) ينظر في هذا: فن التدريس للتربية اللغوية، محمد صالح سمك، دار الفكر العربي، مصر-القاهرة، (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م)، ص ٣١٦، وإكساب وتنمية اللغة، خالد الزووادي، مؤسسة حورس الدولية، القاهرة، ط١، (٢٠٠٥م)، ص ١٠١.

(٢) يُنظر: شؤون لغوية، ص ١٤٨.

(٣) ينظر: شؤون لغوية، ص١٥٧.

الأساس قراءة كل ما يقع عليه أبصارهم، وكتابة ما يدور في أنفسهم، وهم لا يدركون أن بلوغ هذه الغاية فيه كثيرٌ من الجهد والصعوبة[١]، لأنّ القراءة والكتابة تتطلبان «كثيرًا من النضج والاستعداد اللذين لا يصل إليهما معظم الأطفال قبل سن السادسة كما أثبتت البحوث العلمية»[٢]، ولا شك أن الاستعداد يمثل إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية، وذلك عن طريق التدريب سواء أكان هذا التدريب مقصودًا أم غير مقصودٍ؛ ولهذا فإن أحسن اثنين استعدادًا هو من استطاع أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهودٍ أقل وفي وقتٍ أقصر[٣].

أما القراءة فهي: فنٌّ أساسيٌّ من فنون اللغة وركنٌّ مهمٌّ من أركان الاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره[٤]، وتتطلب معرفةً برموز الحروف الهجائية، واستيعابها استيعابًا جيدًا، مع الربط بين كل أجزاء المعلومات المقروءة بالأخرى، في ضوء معرفتنا القرائية السالفة، والقدرة على تخزين المقروء، واستدعائه عند الاتصال[٥].

وتعد القراءة المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية للمتعلم، وهي مهارةٌ تحتاج إلى تدريباتٍ خاصةٍ ومتنوعةٍ، وينبغي أن تقدم القراءة للتلميذ المبتدئ الذي لم يسبق له تعلم اللغة العربية من قبل عن طريق التدرج[٦]، الذي يتطلب قدرةً على تحقيق المطلوب، والقدرة هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة، من أعمال عقلية وحركية، سواء أكان ذلك نتيجة تدريب أم بدون تدريب، وللقدرة اللغوية دور أساسي في التنظيم العقلي للإنسان، حيث أكدت البحوث والدراسات أن القدرة اللغوية هي سبب الفروق الفردية في الأنشطة العقلية والمعرفية[٧].

ولتعلم مهارتي القراءة والكتابة يحتاج المتعلم إلى إدراك مهارة التمييز البصري وتتوفر لدى الطفل بالنضج العضوي والعصبي والحاسّي إضافة

(١) ينظر: أدب الكتابة وفنونها، ص ٨٨.
(٢) ينظر: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، هدى محمود الناشف، دار الفكر العربي، القاهرة،ط١، (٢٠٠٠م)، ص ٢٦.
(٣) ينظر: المهارات اللغوية، مستوياتها -تدريسها-صعوباتها، د.رشدي أحمد طعيمة، طبع دار الفكر العربي، القاهرة، (١٤٢٥/ ٢٠٠٤م)، ص٢٦.
(٤) ينظر: أدب الكتابة وفنونها، ص ٨٩.
(٥) ينظر: مهارات القراءة السريعة، إيفليني ودد، ترجمة: هند رشدي، نشر دار كنوز، القاهرة، (٢٠١٢م)، ص ٥٨.
(٦) ينظر: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها،ص٦٥.
(٧) ينظر: المهارات اللغوية،مستوياتها-تدريسها-صعوباتها، ص ٢٧.

إلى الاستعداد الشخصي[١]، إضافةً إلى الاستعداد العقلي والجسمي والانفعالي: كالبصر، والسمع والنطق وكل ما يتعلق بتأثير العوامل الاجتماعية والبيئية، والاستعداد في الخبرات والقدرات؛ وذلك بسعة القاموس اللغوي لديه، وفهمه للمعاني، ولغة الحديث وقدرته على التمييز بين الكلمات المتشابهة، والتذوق، والرغبة[٢].

وللقراءة مهارتان أساسيتان هما: التعرف، والفهم، وذلك من خلال:

١ – ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي.

٢ – التعرف إلى أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.

٣ – التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها.

٤ – ربط الصوت بالرمز المكتوب.

٥ – التعرف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات[٣].

ويربط حسني عبد الباري عصر بين القراءة والنظرية السلوكية؛ حيث يرى أن القراءة عملية استجابة أورد فعل لمثير وهو المكتوب فالكاتب مثير للقارئ «بكل ما يكتبه من كلماتٍ وجملٍ وتراكيب وعباراتٍ وفقراتٍ يشحنها بما يودُّه من معانٍ وأفكارٍ وتصوراتٍ»[٤]، وعبر عن شكل الاستجابة بحركة العين على السطور، في راحة أو تقطيب الحاجبين، ثم نطق الأصوات المعبرة عن الرموز بصوتٍ معينٍ تأثر بما يقرأ، والتكيف الجسمي والانفعالي مع المادة المقروءة والاستغراق فيها والتفاعل معها كرفع اليد أو الوقوف بعد أن كان جالسًا وحركة الجسم، ويجعل من القراءة استجابة متعلمة لا استجابة شرطية، بحيث تعد للقراءة برامج ومحتويات وطرائق تناسب طبيعة القراءة ودافعية المتعلمين وبرامج التعزيز؛ يتعلم الطفل نبر الصوت ودور علامات الترقيم ثم يوظفها باستجابته عند رؤيتها[٥].

---

(١) ينظر: مهارات القراءة، حسني عبد الباري عصر، طبع المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، مصر، ص١٤٦.

(٢) ينظر: السابق، ص ٣٢.

(٣) ينظر أدب الكتابة وفنونها، ص ٩١، ودروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص٧٣.

(٤) ينظر: مهارات القراءة، ص٦.

(٥) ينظر: أدب الكتابة وفنونها، ص ١٠٢.

والقراءة تنقسم من حيث هدف القارئ إلى: قراءة للدرس والتحصيل، وقراءة للمتعة، وقراءة للنقد[١].

وتنقسم من حيث طريقة التنفيذ إلى قراءة جهرية، وقراءة صامتة[٢].

رابعًا: مهارة الكتابة:

تأتي مهارة الكتابة خاتمة المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة؛ لأنها ترتبط بها، ومهارة الكتابة على ثلاثة أنواع هي: الرسم الهجائي أولًا، والخط ثانيًا، والتعبير الكتابي ثالثًا، وهذه تمثل المستويات التعليمية بالتدرج[٣].

وتُعد الكتابة عملية ذات شقين؛ أحدهما: آلي، والآخر: عقلي، والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية أي النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل رسم الحروف وأشكالها، والحروف التي يتصل بعضها ببعض، وتلك التي تتصل بحروفٍ سابقةٍ لها، ولا تتصل بحروفٍ لاحقةٍ، وعلامات الترقيم، ورسم الحركات فوق الحرف أو تحته، أو في نهايته، ورسم أو عدم رسم همزات القطع والوصل[٤]، وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللغة كثيرًا، إلا أنها مهمةٌ في إخراج الشكل العام لما يكتب، وقد يحدث إسقاطها -أحيانًا- لبسًا، أو غموضًا في المعنى، أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة وهي مرحلة لا شك متأخرة عن الأولى[٥]، وللكتابة مستويان:

١- مستوى ظاهري يهتم بالخط والتهجي وتنظيم الجمل والفقرات والتهميش والترقيم.

---

(١) ينظر: الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، فايزة السيد محمد، إيتراك للنشر، القاهرة، ط١، (٢٠٠٣م)، ص ٨.

(٢) ينظر: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر، الأردن-عمان، ط١، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٧م)، ص ٩٩، وأساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص ٢٦.

(٣) ينظر: البرامج التعليمية للغة العربية، أساليبها وطرق تدريسها، أحمد الحسن سمساعة، نشر الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية، ط١، (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م)، ص ٢٣٢-٢٣٦.

(٤) ينظر: طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، غافل مصطفى، دار أسامة للنشر، الأردن-عمان،(٢٠٠٥م)، ص ١٦٤.

(٥) ينظر: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص٧١.

٢ – ومستوى باطني يهتم بالمحتوى وبناء الأفكار[١].

والكتابة وسيلة ناجحة لتحقيق عدة وظائف للإنسان، ومهمة لإثبات الفكر البشري[٢].

وتُعد الكتابة إحدى مهارات الاتصال اللغوي، ووسيلةً لتدوين الأفكار والأحاسيس والأحداث والمشاعر، ووسيلةً مهمةً من وسائل حفظ التراث الحضاري والثقافي للأمم، كما أنها تحفظ خطوات التجارب العلمية وإجراءاتها والاستفادة منها عند الحاجة إليها[٣].

وأشارت الدراسات إلى عددٍ من مشكلات الكتابة التي تواجه الناطقين بغير العربية، منها: عدم تخصيص منهج أو مقررٍ دراسيٍّ لتعليم التعبير، وعدم إدراك المتعلم لأسس التعبير الجيد مما يجعله في حيرةٍ عند محاولة ممارسة هذه المهارة، وقلة القراءة الموسعة مما يضعف المحصول اللغوي لدى الدارسين، وعدم التمكن من مهارات الاستماع والمناقشة والاستفادة منها في التعبير، ولهذا ينبغي على المعلمين محاولة تحديد أهداف درس التعبير منذ البداية، والتخطيط المسبق له، وإشعار المتعلمين بأهمية التعبير، وأن الغاية من تعلم اللغة هو التمكن من التعبير[٤]، كما يجب توجيه الدارسين إلى القراءة الموسعة من أجل زيادة الثروة اللغوية لديهم، وتكسبهم كلمات ومفاهيم جديدة، مما يزيد قدرتهم على توظيف هذه الكلمات في لغتهم الخاصة، وفي استعمالها في مواقف مختلفة، وسياقات متعددة[٥]، كما أنه من خلال القراءة الموسعة يستطيع تنمية مهاراته المختلفة، ومهارات التواصل الاجتماعي الإنساني؛ إذ إنه يستطيع حينها التخاطب مع أفراد مجتمع اللغة المتعلمة مؤثرًا ومتأثرًا بأفكارهم،

(١) ينظر: تدريس العربية في التعليم العام، رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع، ص١٦٦، والكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنسر والتوزيع، ط١، (٢٠٠٦م)، ص٢١٣.

(٢) ينظر: الكتابة العربية أسس ومهارات، عصام الدين أو زلال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط١،(٢٠١١م)، ص٢٠.

(٣) ينظر: مهارات الرسم الكتابي، وقواعدها والضعف فيها، الأسباب والمعالجة، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر، الأردن–عمان، ط١، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م)، ص ٢٢.

(٤) ينظر: المرجع في تدريس اللغة العربية، إبراهيم محمد عطا، مركز الكتاب، مصر، ط١، (٢٠٠٥م)، ص ٢٢٢، ومهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، محسن علي عطية، دار المناهج، الأردن–عمان، ط١، (٢٠٠٨م)، ص ١٧٧–١٨٣.

(٥) ينظر: تعليم القراءة، محمد عبد الرحيم عدس، دار الفكر، الأردن–عمان، ط١، (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م)، ص ٤٤.

وعواطفهم، فهي تمده بمعينات الحوار والنقاش، وعرض الأفكار، وطرحها، فتبنيه سلوكيًّا، وأخلاقيًّا[1]، وهذا يجعل المتعلم من الناطقين بغير العربية يبحث عن قراءات إضافية لإثراء معلوماته، وزيادة رصيده من المفردات[2].

المطلب الثالث: الوسائل التعليمية:

يراد بالوسائل التعليمية المواد التي يقوم المعلم باستخدامها، وإعدادها الإعداد الحَسَن والجيد، لكي يستثمرها في توضيح وتبسيط المادة التي يقوم على شرحها لمتعلمي اللغة العربية، ويراد بها: «كل أداةٍ يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم، وتوضيح معاني الكلمات وشرح الأفكار وتدريب الدارسين على المهارات، وإكسابهم العادات وتنمية الاتجاهات وغرس القيم، دون الاعتماد الأساسي من جانب المعلم على استخدام الألفاظ والرموز والأرقام»[3].

وتتنوع الوسائل التعليمية باختلاف الأهداف التي يريد المعلم تحقيقها، وفي هذا السياق يجدر استعراض بعض الوسائل التي تفيد المعلم في شرحه لدرس اللغة العربية، أو غيره من الدروس لما له من أهمية في تشويق الطلاب من أجل الإقبال على التعليم، وتوضيح وتبسيط للمفاهيم والمصطلحات التي تبدو معقدة، وتنمية قدرة الملاحظة لدى المتعلمين كما تُساعد على تحديد الفروق الفرديّة بينهم وتزويدهم بالمعلومات.

وتنبع أهمية الوسيلة التعليمية وتتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلمها، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية، ومن ثم فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي يتم اختيارها للصفوف العليا أو المراحل التعليمية المتقدمة.

---

(١) ينظر: فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، محمد عبيد الظنجاني، دار عالم الكتب، القاهرة، ط١، (٢٠١١م)، ص ١٨.

(٢) ينظر: طرق تدريس اللغة العربية (النحو-البلاغة-النصوص-القراءة-التعبير)، مجدي إبراهيم محمد، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، ط١، (٢٠١١م)، ص ٤٨.

(٣) سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية، عبد المجيد سيد أحمد منصور، طبع دار المعارف، القاهرة، ط ١، ص ٦٥.

أنواع الوسائل التعليمية[١]:

١- الوسائل السمعية: ويقصد بها: تلك الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع عند الإنسان، وتتوجه بالرسالة اللغوية إليها وهذه الوسائل ليست وسائط تربوية في حدِّ ذاتها ولا تعد كذلك ولا تكتسب تلك الصفة إلا إذا استعملت معها التسجيلات الصوتية أو الصوت الحي.

١. وتحتاج هذه الوسائل إلى تجهيزات معينة وخبرات فنية لا بد من توافرها في المعلم إذا أراد الإفادة الجيدة منها في عملية تعليم اللغة.

٢- الوسائل البصرية: وهي الوسائل التي تعتمد على حاسّة البصر فقط، ومنها الأشياء والعينات والنماذج والشرائح والرسوم والملصقات، ومجلّات الحائط والرحلات والمعارض والخرائط والأفلام الثابتة والصامتة والمتحركة.

٣- الوسائل السمعية البصرية: وهي الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معًا، ومنها أفلام الصور المتحركة والناطقة، والبرامج التعليمية بالتلفاز والدروس المعدّة باستخدام الحاسوب.

اختيار الوسائل التعليمية:

لقد وضع أصحاب المناهج عددًا من المعايير لاختيار الوسائل التعليمية تتمثل في الملاءمة ودرجة الصعوبة والتكلفة والتوفر والقيمة التقنية لهذه الوسائل[٢]، وهذه المعايير لاختيار الوسائل التعليمية تحتاج إلى مجموعة من الشروط التي تتحقق انطلاقًا من لحظة الإدماج ونمط الاستعمال، من خلال الوظيفة التي ستؤديها الوسائل في سياق الأهداف المخصصة للحصة، ولهذا فإن الاختيار لا يتم وفق الإمكانات المتوفرة فقط، وإنما يراعى في الاختيار الأهداف المحددة من قبل، وطبيعة ونوعية المضمون ومستوى المتعلمين الإدراكي، من أجل تحقيق التواصل المنشود على هذا الأساس، ويمكن القول بأن اختيار الوسائل التعليمية بشكلٍ إجرائيٍّ يكمن في عناصر مختلفة منها: التشويق والإثارة والإخبار والتوضيح والملاحظة والتأكد والتجريب والاستدلال والاستنتاج والتقويم[٣].

(١) ينظر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق ـ الأساليب ـ الوسائل) د.عمر الصديق عبد الله، ص ١٥٣.

(٢) ينظر: الوسائل التعليمية، إبراهيم مطاع، طبع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (١٩٧٩م)، ص ٨٧.

(٣) ينظر: السابق، ص ٨٨.

قواعد استخدام الوسائل التعليمية:

هناك مجموعة من القواعد العامة يجدر بالمعلمين مراعاتها عند استعمال الوسائل التعليمية، منها:

- تحديد الهدف: بحيث يكون الهدف واضحًا في ذهن المعلم، وأن يعرف الدور الذي ستؤديه الوسيلة في العملية التعليمية؛ فقد تستعمل الوسيلة الوحيدة لأكثر من هدفٍ وفي أكثر من مادةٍ.
- تجربة الوسيلة واختيارها: لكي تكون فرص اختبار المدرس للوسائل التعليمية كبيرة لابد من أن يتعرف على ما يهمه من الوسائل المتوفرة، والتي يجب التفكير فيها من قبل، ولكي يحكم المدرس حكمًا دقيقًا على صلاحية الوسيلة وفعاليتها، لابد من قيامه بدراستها وتجربتها قبل استعمالها في الدرس.
- الاستعداد لاستعمال الوسيلة، وهذا لا يقل أهمية عن استعمالها الفعلي، بل أنه قد ييسر عملية الاستعمال، وهذا الاستعداد يختلف من وسيلةٍ إلى أخرى، ومن مرحلةٍ تعليميةٍ إلى أخرى.
- استعمال الوسيلة في الموعد المناسب، أي عندما يتهيأ المتعلمون بتقبلها، بحيث تتلاءم مع باقي خطوات الدرس.
- استعمال الوسيلة في المكان المناسب، حيث يرتبط استعمال الوسيلة في اللحظة السيكولوجية باستعمالها في المكان المناسب.
- لا ينتهي استعمال الوسيلة بانتهاء عرضها، إنما يلزم التأكد من استفادة المتعلمين منها وفهمهم محتوياتها بدقةٍ وربطهم، من خلالها، بما سبق عرضه في الدرس من خبرات وحسن الاستنتاج واستقامة التفكير.
- أن يتحاشى المعلم استعمال نوعٍ واحدٍ من الوسائل بكثرة واستمرار، حتى لا يدعو لسأم المتعلمين ونفورهم، وألا يحشو الدرس الواحد بعددٍ كبيرٍ من الوسائل، مما لا يتحمله وقت الدرس وأذهان المتعلمين[1].

الخاتمة

حاولت الدراسة أن تقدِّم تصورًا شاملًا ومركَّزًا لعملية تعليم اللغة

(١) يراجع في هذا: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، محمد حسين آل ياسين، دار القلم، مكتبة النهضة، بغداد، ط١، (١٩٧٤م)، ص ٣٣.

العربيـة للناطقـين بغيرهـا، منطلقـة مـن بيـان الخصائـص والسـمات التـي لا تلـمُّ بهـا لغـةٌ أخـرى، وقـد تمثّـل تلـك الخصائـص داعيًـا أقـوى لمحاولـة اكتنـاه أسرار ذلـك ثـم تحديـد الأهـداف والغايـات ثـم البحـث حـول المعوِّقـات التـي قـد تحـول دون تحقيـق تلـك الغايـات، وتنتهـي إلى كيفيـة تـلافي المشـكلات والوصـول إلى حلـولٍ وطـرقٍ مناسـبةٍ تتخذهـا العمليـة التعليميـة للنهـوض بالراغبـين في تعليـم لغـةٍ أخـرى، يفيـدون منـه في مجـالاتٍ حياتيـةٍ مختلفـةٍ مـا بـين دينيـةٍ ودبلوماسـيةٍ وتجاريـةٍ وأكاديميـةٍ وغيرهـا ممـا وضّحتـه الدراسـة هدفًـا للاهتـمام باللغـة العربيـة مـن قبـل الناطقـين بغيرهـا.

وبعبـارةٍ أخـرى عنيـت الدراسـة في منهجهـا بترتيـبٍ منطقـيٍّ في بنـاء هيكلهـا منطلقـة مـن تحديـد أهـداف التعلـم، والإبانـة عـن الفوائـد التـي تعـود عـلى متعلمهـا، منطلقـة مـن القيـم والخصائـص التـي تتمتـع بهـا اللغـة العربيـة ممـا لا يـكاد يوجـد في غيرهـا مـن اللغـات فحاولـت أن تميّـز بعـض الجوانـب المهمـة لتلـك الخصائـص وأن تـبرز فضيلـةَ تعلمهـا.

وعـلى أثـر ذلـك كان لزامًـا أن تتعقـب الدراسـة المشـكلات التـي تعيـق العمليـة التعليميـة فبحثـت في جوانـب أربـع عـلى المسـتوى الـذاتي والشـخصي والمنهجـي والبيئـي، وفي إطـاره حاولـت أن تقـدّم تصـورًا واضحًـا لتلافيهـا ومـن ثـم إنجـاح العمليـة التعليميـة، ثـم تـلا ذلـك مبحـثٌ ثالـثٌ اعتنـى بالطـرق والمهـارات والوسـائل.

هـذا التنـوع يرمـي إلى تكامـل جوانـب العمليـة التعليميـة مـن الطـرق التـي يسـلكها الـدراس ودرجـة تلاؤمهـا لمتعلـم دون سـواه، وفـق القـدرات الذهنيـة والبيئيـة المحيطـة بـكل دارسٍ والمهـارات التـي ينبغـي أن يتمتـع بهـا ثـم الوسـائل المعينـة عـلى ذلـك.

وخلاصـة الأمـر: أن العمليـة التعليميـة لا تخضـع للتأطـير أو التحديـد في دائـرة بعينهـا، نظـرًا للاختـلاف البيئـي زمانًـا ومكانًـا، وتفـاوت قـدرات المتعلـم ذهنًـا أو مهـارة ومـا إلى ذلـك ممـا يفـرض هـذا التنـوع المشـار إليـه وإنـما ينبغـي أن يتخـير المتعلـم مـن المناهـج مـا يلائمـه ومـن الطـرق مـا يَسْـهُل مسـلكُه ومـن الوسـائل مـا يعينـه.

المصادر والمراجع

١. الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، فايزة السيد محمد، إيتراك للنشر، القاهرة، ط١، (٢٠٠٣م).
٢. أدب الكتابة وفنونها، د. سعيد محمد خالد، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن-عمان.
٣. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، د. عبد العزيز العصيلي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة (١٤٢٢هـ).
٤. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار البازوري العلمية، (٢٠٠٦م).
٥. أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، العين، (٢٠٠٥م).
٦. أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، فؤاد حسن أبو الهيجاء، دار المناهج للنشر، الأردن، ط٢، (١٤٢٣ه/ ٢٠٠٢م).
٧. أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربيّة، د. ناصر عبد الله الغالي، طبع دار الغالي، الرياض، (١٩٩١م).
٨. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، نايف خرما، الكويت، (١٩٧٨م).
٩. إعجاز القرآن، لأبي بكر الباقلاني، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار المعارف، مصر، ط٥، (١٩٩٧م).
١٠. إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، هدى محمود الناشف، دار الفكر العربي، القاهرة،ط١، (٢٠٠٠م).
١١. إكساب وتنمية اللغة، خالد الزووادي، مؤسسة حورس الدولية، القاهرة، ط١، (٢٠٠٥م).
١٢. بحث تعليم العربيّة للناطقين بغيرها: مُشكلات وحلول، الجامعة الأردنية نموذجًا، د.خالد أبو عمشة، ود. عوني الفاعوري، منشور في مجلة دراسات الجامعة الأردنية، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد(٣٢)، العدد(٣)، سنة (٢٠٠٥م).
١٣. بحوث لغوية، لأحمد مطلوب، طبع دار الفكر، عمان (١٩٨٧م).
١٤. البرامج التعليمية للغة العربية، أساليبها وطرق تدريسها، أحمد الحسن سمساعة، نشر الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية، ط١، (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م).
١٥. البيان والتبيين، للجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، (١٩٨٥م).

١٦. تأثير اللغة في النمو الاقتصادي والاجتماعي في الدول العربية، د. محمد مراياتي، بحث منشور في صحيفة اللغة العربية، صاحبة الجلالة، دبي- الإمارات العربية المتحدة، أبريل (٢٠١٨م).
١٧. تأويل مشكل القرآن، لابن قتيبة، تحقيق: السيد أحمد صقر، طبع دار التراث، القاهرة ط ٢، (١٩٧٣م).
١٨. التدريس العام وتدريس اللغة العربية،، سعد محمد مبارك الرشدي، وسمير يونس أحمد صالح، مكتبة الفلاح، الكويت، ط١،(١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).
١٩. تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر، الأردن-عمان، ط١، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٧م).
٢٠. التطور النحوي للغة العربية، لبرجشتراسر،محاضرات ألقاها في الجامعة المصرية عام(١٩٢٩م)، تعليق وتحقيق: د. رمضان عبد التواب، طبع مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثانية، (١٤١٤ه / ١٩٩٤م).
٢١. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، صلاح عبد المجيد العربي، طبع مكتبة لبنان، بيروت، ط١، (١٩٨١م).
٢٢. تعليم القراءة، محمد عبد الرحيم عدس، دار الفكر، الأردن-عمان، ط١(١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).
٢٣. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، د. علي مدكور، طبع دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، (١٤٢٧ هـ/ ٢٠٠٦م).
٢٤. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق ـ الأساليب ـ الوسائل)، د.عمر الصديق عبد الله، طبع الدار العالمية للنشر والتوزيع، الجيزة، (٢٠٠٨م).
٢٥. تنمية مهارات الاستيعاب لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، بشير راشد الزعبي، دار البداية، دار المستقبل، عمان، ط١، (٢٠٠٩م).
٢٦. الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية،محمد علي الخولي، جامعة الملك سعود، الرياض، (١٩٩٤م).
٢٧. الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، طبع الهيئة المصرية العامة للكتاب، (١٩٨٦م).
٢٨. خصائص العربية وطرق تدريسها، نايف معروف، طبع دار النفائس، بيروت، ط٦، (٢٠٠٧م).
٢٩. خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، محمود كامل الناقة، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٣٠. دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، محمود إسماعيل صيني،

وقائع ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مكتب التربية لدول الخليج، الرياض (١٩٨٥م).
٣١. دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري)، جمعها د.عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وآخرون، (١٤٢٨ه).
٣٢. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، د.جمعة سيد يوسف، طبع سلسلة عالم المعرفة،(١٩٩٠م).
٣٣. سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية، عبد المجيد سيد أحمد منصور، طبع دار المعارف، القاهرة، ط ١.
٣٤. شؤون لغوية، محمود أحمد السيد، طبع دار الفكر المعاصر، بيروت- لبنان، ودار الفكر، دمشق- سوريا، ط١، (١٤٠٩ه/ ١٩٨٩م).
٣٥. الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، لأبي الحسين أحمد بن فارس، تحقيق: السيد أحمد صقر، عيسى البابي الحلبي، القاهرة، (١٩٧٧م).
٣٦. طرائق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل أبو الضبعات، دار الفكر، الأردن، ط١، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٧م).
٣٧. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، فخر الدين عامر، عالم الكتب، مصر-القاهرة، ط٢، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).
٣٨. طرق تدريس اللغة العربية (النحو-البلاغة-النصوص-القراءة-التعبير)، مجدي إبراهيم محمد، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، ط١، (٢٠١١م).
٣٩. طرق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط١، (٢٠٠٥م).
٤٠. طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، غافل مصطفى، دار أسامة للنشر، الأردن-عمان، (٢٠٠٥م).
٤١. العربية، ليوهان فك، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة: عبد الحليم النجار، القاهرة، (١٩٥١م).
٤٢. علم النفس في القرن العشرين، د.بدر الدين عامود، من منشورات اتحاد الكتاب العرب،دمشق، (٢٠٠١م).
٤٣. عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها- تعليمها وتقويمها-، تأليف: محمد رجب فضل الله، طبع عالم الكتب، القاهرة، ط١، (١٤٢٣ه/ ٢٠٠٢م).
٤٤. فقه اللغة، د. علي عبد الواحد وافي، طبع دار نهضة مصر، (١٩٩٧م).
٤٥. فقه اللغة وخصائص العربية، لمحمد المبارك، طبع دار الفكر،

بيروت، ط ٦، (١٩٩٥م).
٤٦. فن التدريس للتربية اللغوية، محمد صالح سمك، دار الفكر العربي، مصر-القاهرة، (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).
٤٧. فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، محمد عبيد الظنجاني، دار عالم الكتب، القاهرة، ط١، (٢٠١١م).
٤٨. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، (٢٠٠٦م).
٤٩. الكتابة العربية أسس ومهارات، عصام الدين أو زلال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط١، (٢٠١١م).
٥٠. كيف نعلم العربية لغة حيّة،محمد صالح بن عمر، سلسلة لسانيات عربية، معهد بورقيبة للغات الحية، تونس.
٥١. اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تأليف: وليد العناتي، طبع دار الجوهرة، عمان (٢٠٠٣م).
٥٢. اللغة الشاعرة، مزايا الفن والتعبير في اللغة العربية، لمحمود عباس العقاد، طبع مكتبة غريب القاهرة، (١٩٨٨م).
٥٣. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الديلمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طبع دار الشروق، رام الله، المنارة، ط١،(٢٠٠٥م).
٥٤. اللغة العربية والحاسوب، دارسة بحثية لنبيل علي، مجلة تعريب،المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، (١٩٨٨م).
٥٥. اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها، نحو منهج لإعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها، محمد ممدوح بدران، من منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس (١٩٩٢م).
٥٦. اللغة والاقتصاد، فلوريان كولماس، ترجمة: د. أحمد عوض، مراجعة: عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، العدد (٢٦٣).
٥٧. المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، محمد حسين آل ياسين، دار القلم، مكتبة النهضة، بغداد، ط١، (١٩٧٤م).
٥٨. مبادئ تعلم وتعليم اللغة، دوجلاس براون، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، طبع مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ط ١، (١٩٩٤م).
٥٩. المخصص، لابن سيده، تحقيق: علي عثمان، طبع دار الفكر، بيروت (١٩٧٨م).
٦٠. المرجع في تدريس اللغة العربية، إبراهيم محمد عطا، مركز الكتاب،

مصر، ط١، (٢٠٠٥م).
٦١. المرشد في تدريس اللغة العربية، د. محمد شحادة زقوت، طبع مكتبة الأمل للطباعة والنشر، غزة، ط ٢، (١٩٩٩م).
٦٢. مشكلات التواصل اللغوي، د. ميساء أحمد أبو شنب، ود.فرات كاظم العتيبي، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن-عمان، ط١، (٢٠١٥م).
٦٣. المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها،جامعة المدينة العالمية أنموذجًا، أ.د. دكوري ماسيري (عضو هيئة التدريس في كلية اللغات ـ ماليزيا).
٦٤. مشكلات اللغة العربية المعاصرة، مجد محمد الباكير، طبع مكتبة الرسالة الحديثة عمان ـ الأردن (١٩٨٩م).
٦٥. مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، علي الحديدي، دار الكتاب العربي، القاهرة (١٩٦٦م).
٦٦. مقال (الأسلوب التواصلي في تدريس اللغات)، د. محمود عطية فرحان، أستاذ اللغة والترجمة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، قسم اللغة الإنجليزية، منشور على الموقع الإلكتروني (دنيا الوطن)
٦٧. مقتضيات الكفاءة في تعليم العربية كلغة إضافية، د. السعيد محمد بدوي، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، (١٩٩٢م).
٦٨. مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، طبع المكتبة العصرية، بيروت – لبنان.
٦٩. مقدمة في علم اللغة التطبيقي، أنور نقشبندي، ومحمد خضر عريف، طبع دار خضر للطباعة والنشر والتوزيع، جدة ط١، (١٩٩٢م).
٧٠. ملف إنجاز متدربة اللغة العربية ـ مدرسة المأمونية الإعدادية للبنات، إعداد: نور المدهون، (الملف الإلكتروني)، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، بغزة، (٢٠١٥م).
٧١. المناهج وتعليم اللغة العربية، صلاح عبد العزيز النصار، طبع جامعة الملك سعود، (٢٠٠٩ م).
٧٢. مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، محسن علي عطية، دار المناهج، الأردن-عمان، ط١، (٢٠٠٨م).
٧٣. مهارات الاستماع النشط، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة، عمّان- الأردن، ط١، (٢٠١١م).
٧٤. مهارات الرسم الكتابي، وقواعدها والضعف فيها، الأسباب والمعالجة، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر، الأردن-عمان، ط١، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م).

٧٥. مهارات القراءة السريعة، إيفليني ودد، ترجمة: هند رشدي، نشر دار كنوز، القاهرة، (٢٠١٢م).
٧٦. مهارات القراءة، حسني عبد الباري عصر، طبع المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، مصر.
٧٧. مهارات اللغة العربية د. عبدالله علي مصطفى، دار آرام، عمان، ط١.
٧٨. المهارات اللغوية، مستوياتها -تدريسها-صعوباتها، د.رشدي أحمد طعيمة، طبع دار الفكر العربي، القاهرة، (١٤٢٥/ ٢٠٠٤م).
٧٩. المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، رافد صباح التميمي، وبلال إبراهيم يعقوب، بغداد، (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م).
٨٠. الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، أحمد السيد، طبع دار العودة، بيروت، ط١، (١٩٨٠م).
٨١. موسوعة علم النفس الحديث، محمد عبد الرحمن العيسوي، طبع دار الراتب الجامعية، لبنان، ط١، (٢٠٠٢م).
٨٢. الموقع الرسمي لشبكة الألوكة http://www.alukah.net/literature_lan-guage/.
٨٣. النحو العربي والدرس الحديث، د. عبده الراجحي، طبع دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط٦، (١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م).
٨٤. النظرية اللسانية عند ابن حزم الأندلسي قراءة نقدية في مرجعيات اللسان الخطابي وأبعاده المعرفية، د. نعمان بوقرة، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، (٢٠٠٤م).
٨٥. الوسائل التعليمية، إبراهيم مطاع، طبع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (١٩٧٩م).
٨٦. (Macky W. F. Language Teaching Analysis. London: Long man Group ٦th Edition .(١٩٧٦
٨٧. http//:www.alukah.net/literature_language#/٨٧١٤٩/٠/ixzz٥Gc٦w٤CpP
٨٨. www. princess Nourah bint Abdulrahman University.com

النظام الصوتي بين تعلم العربية وتعقيدات اللغة الأم

أ. د. ندى مرعشلي[1]

الجامعة اللبنانية - بيروت

* أستاذ دكتور بالجامعة اللبنانية لها الاهتمامات: بالعلوم الصوتية، والأسلوبية، والتداولية، والموضوعاتية، ونظريات تحليل الخطاب، وعلم تحقيق المخطوطات. كما لها اهتمامات بعلوم القرآن، والقراءات العشر، والمسابقات الخطابية والإملائية.
الإنجازات: لها مؤلفات في علوم التجويد، وتفسير المقدمة الجزرية، وشرح الصوتيات الحديثة، والنظريات الأسلوبية، والتداولية، والموضوعاتية، وقضايا النسخ والتحقيق. وإضافة إلى الأبحاث المنشورة، لها مشاركة فعالة في مؤتمرات عديدة.

المقدمة:

يحتاج إنسان اليوم إلى التحدث بأكثر من لغةٍ، طمعًا بالمعرفة وإيمانًا بتوحيد اللغات حول العالم؛ لكنه، وإن كان قد اعتاد سماع بعض الأصوات، لا يمكنه إدراك كُنه حقيقتها وقدراتها الكامنة. فالكثير منها متشابه، شكلًا لا مضمونًا، لخضوعها لنظام لغويٍّ خاصٍّ يعمل في كل لغةٍ على تثبيت معرفةٍ تُسهم في تميز أشكالها؛ هذا الأمر يزيد من المشكلات التي تعترض متعلمي العربية، وتدفعهم إلى إعادة النظر في تقديس بعض المفاهيم حول لغتهم والتجاوز عنها أو التواضع للعبور إلى اللغة الأخرى.

إن متعلم اللغة العربية الذي يطمح إلى إدراك أصواتها ومفاهيمها سيصطدم بنظام صوتيٍّ مختلفٍ عن نظام لغته المعتاد، وهنا تبدأ المشكلة الحقيقية في تلقي آثار تعلم لغته الجديدة، بما فيها من «محسنات» و«معوقات»، ففي اللغة العربية يحتاج المتكلم إلى معرفة مخارج الحروف وصفاتها التي يمكن أن تكون موجودةً في لغته الأم، ولكن عوامل الإعاقة للتقدم في هذه اللغة تبرز عندما يبدأ المتعلم بمقارنة نظام لغته الصوتي بنظام اللغة العربية؛ فالنظام الصوتي للغة العربية هو نظام (صوتي – دلالي) في معظمه، إضافةً إلى أنه نظامٌ إيحائيٌّ بامتياز؛ فاللغة العربية، بما تملك من أساليب (تعبيرية – صوتية) و(صوتية – تركيبية)، إضافة إلى كثرة الاشتقاقات التي تعتمد النظام الصرفي – الصوتي، تفرض شروطًا واقتراحاتٍ تجعلُ من علم الأصوات في مقدمة العلوم على مستوى السماع الصحيح والنطق الصحيح.

فالخطأ السمعي يُعَدُّ من أعظم الأخطاء التي يقع فيها دارس اللغة. فكيف يميز دارس اللغة العربية بين الحروف ذات المخرج الواحد؟ وكيف يمكنه الانتقال بمستوى نطقه وإدراكه وتثبيته لنظامه الصوتي في لغته الأم إلى مستوى آخر مختلفٍ و(غريب!). إن تصويب الأصوات المدركة، وتخطي مشكلة الاشتباه ببعض الأصوات في اللغة الأم للمتعلم، ومعرفة الفروق بين اللغتين (العربية والأم)؛ إضافةً إلى تعلم الأصوات الجديدة وكيفية نطقها بشكلٍ صحيح، مع مراعاة الفروق الصوتية التي لا تؤثر في المعنى، والفروق الفونيمية التي تؤثر في المعنى، واعتماد التقابلات في التطبيق الفعلي على الثنائيات الصغرى، هو ما سيشكل موضوع هذا البحث.

فهرس المحتويات:

مقدمة

المبحث الأول: الثنائية اللغوية Bilingual.

المبحث الثاني: أهمية الرموز الصوتية الدولية.

المبحث الثالث: السمع والإدراك (التشابه السمعي شكلًا).

المبحث الرابع: النظام الصوتي سبب التشابه الصوتي – التقابلات- التطبيق الفعلي.

المبحث الخامس: التشتت الصوتي وشرذمة المعاني.

المبحث السادس: تداخل الصفات وأثره في تغيير المعنى.

المبحث السابع: الفوقطعية- الفونيمات فوق-التركيبية (النبر – الطول – التنغيم – الانتقال).

المبحث الثامن: التباين بين الأنظمة الصوتية.

المبحث التاسع: حالات نمطية في اللغة الأم.

الخاتمة

فهرس المصادر والمراجع

المبحث الأول: الثنائية اللغوية Bilingual

ما هي الثنائية اللغوية؟

«الثنائية اللغوية ظاهرةٌ عامةٌ ينجم عنها مشكلاتٌ عديدةٌ في مختلف بلدان العالم، حيث تتعايش لغتان أو أكثر، تتكلمها مجموعات من السكان»[١]. نقول إن الفرد ثنائي اللغة حين يتقن اللغتين، يملك كفاية لغوية. فالملكة اللسانية[٢] تكون قد تحصلت عنده في اللغتين؛ إذ هي عند ابن خلدون صفةٌ راسخةٌ تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرةً بعد أخرى، حتى ترسخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة. هناك عوامل تؤدي دورًا مهمًّا في تكوين الملكة اللغوية، وهما: «التكرار» وهو خارجيٌّ مكتسب، و«الاستعداد» وهو نفسيٌّ ذاتي؛ فإن ابن خلدون يرى في التكرار عنصرًا موضوعيًّا، وعاملًا رئيسيًّا في تكوين صفة الرسوخ في النفس، يولد علاقة خاصة بين الإنسان والعمل، أو بين الصورة والتصور.

تُعدُّ اللغة القناة الاتصالية التي تنقل المرسلات الكلامية، فبمجرد اختيار المتكلم لكلمة معينة، يتحتم عليه الخضوع لقوانين من الاحتمالات حول اختيار الكلمة التي تليها؛ على سبيل المثال اللغة العربية، فما أن يقع الاختيار على (اَل – أداة التعريف) ينتفي احتمال ورود فعل بعدها، لأن (لام التعريف) في اللغة العربية لا يمكن أن يأتي بعدها فعل أبدًا.

مستويات اللغة:

تتألف اللغة من مستوياتٍ صرفيةٍ، ونحو: يةٍ – تركيبيةٍ، ودلاليةٍ – تداوليةٍ، ويُعدُ المستوى الصوتي من أهم هذه المستويات في الدراسات الحديثة، بالنظر إلى ارتباطه الوثيق بعمليتي (النطق) و(السمع). وتنقسم دراسة الأصوات إلى نمطين: فيزيولوجي وسمعي تحت عنوان علم الفونتيكا phonetic[٣]، وتتضمن:

أ. دراسة صوتية تتعلق بالنطق articulation:

وتتعلق بأعضاء النطق بشكلٍ مباشرٍ، كاللسان، والحلق، والشفتين،

(١) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط١، بيروت، ١٩٩٣، ص ٣٥.
(٢) الملكة اللسانية: «المقدرة على استعمال اللغة الاستعمال الصحيح في شتى ظروف التكلم». المرجع نفسه، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، بيروت، ١٩٨٦، ص ٢٥.
(٣) Phonetic: «علم الأصوات هو دراسة أصوات اللغة المنطوقة التي تدرس في حد ذاتها، وطريقة إنتاجها، حتى طريقة سماعها».
Jean Cantineau, Études de Linguistique Arabe, Librairie C. Klincksiek, Paris, ١٩٦٠, P.٩.

والخيشوم؛ وبالكيفية التي يتم معها نطق الأصوات، كعملية إغلاق المزمار[١] وفتحه التي تتحكم في علو ما يصدر عنه من أصواتٍ، والسرعة التي تتم بها هذه العملية؛ «إن آلية التذبذب في الوترين الصوتيين هي في ذاتها معقدة، وهي تطرح مشكلاتٍ يعسُرُ حلها بصورةٍ نهائيةٍ»[٢].

ب. دراسة صوتية تتعلق بالسمع acoustic:

وتدرس الخصائص الفيزيائية للموجات الصوتية للمنطوقات[٣].

لكل لغة فونيمات[٤] خاصةٌ بها، لذلك فإن علم الفونولوجيا[٥] phonology يبحث في تنظيمات هذه الفونيمات من ناحية المضمون وليس الشكل، أي تعمل الفونولوجيا على تصنيف التباين بين الوحدات الصوتية، بالاعتماد على معيار المفارقة بين الفونيمات؛ على سبيل المثال، الصوتين (b) و (p) لا يشكلان فرقًا بالمعنى في اللغة العربية، فإذا قلت / سبت/ ~ [sabt] أو [sapt] فلا يتغير معنى السبت، الذي هو في العربية يوم من أيام الأسبوع. أما في الفرنسية فيتغير معنى الكلمة كليًّا بين / p/ و /b/ في poule و boule؛ لذلك، فإن / p/ و/ b/ صوتان مميزان في اللغة الفرنسية.

إذًا، الأصوات اللغوية ذات نظام خاصٍّ، ويُطلق على الصوت الواحد منها مصطلح phoneme أي الوحدة الصوتية للغة؛ ولكن المشكلة أن الفونيمات تفوق حروف الهجاء عددًا، ففي الإنجليزية لا يملكون رمزًا واحدًا لـ (th)، فيمثلون له بحرفي هجاء من حروف اللغة، ويمكن لفظه في الإنجليزية (ث) في thin و(ذ) في then؛ (ث) و(ذ) صوتان موجودان في الإنجليزية، ولكنها لا رمز لها إلا من خلال تركيب هذا الرمز في حرفي

---

(١) المزمار: «الزفير، فيشتمل على ارتفاع الحجاب الحاجز، وهبوط الأضلاع، ونتيجة لهذا يندفع الهواء بكمية كبيرة من الرئتين، هذا الهواء المندفع بالزفير هو الذي يستخدم بالتصويت».

N.S. Trubetzkoy, Principles of phonology, translated by: Christiane A.M. Baltaye, Universi-.ty of California Press, California, 1969, P.50

(2)N.S. Trubetzkoy, , P.34.

(3)Ibid

(٤) الفونيم: هو وحدة صوتية دنيا، ليس له دلالة، إلا أنه له سمة مميزة distinctive، هذه الوظيفة للفونيم فارقة، تفرق بين معاني المونيمات، مثل: هل،بل،سل، فكلما استبدلنا صوت بآخر تغير معنى الفونيم.

جورج مونان، معجم اللسانيات، ترجمة: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠١٢، ص ٣٣١.

(٥) الفونولوجيا: «عندما نتكلم عن وظيفة الفونيم في اللغة، والعلاقة بين الفونيمات المختلفة، وعندما ندرس الجانب التجريدي لأصوات اللغة بكلمات، عندما ندرس كل ذلك، فنحن ندرس موضوعًا مرتبطًا، ولكن مختلفًا، نسميه الفونولوجيا».

Peter Roach, English Phonetics and Phonology, Cambridge University Press, Second Edition, Britain, 1991, P.43

هجاء، وهذه مشكلةٌ صوتيةٌ في اللغة الإنجليزية[1].

ويمكن أن يكون للفونيم الواحد أكثر من لفظٍ واحدٍ في الإنجليزية، نحو: oil و lio فالـ l) (تنطق مرة فخمة ومرة أخرى رقيقة، وأيضًا (u) في cut، فـ (u) في هذا التركيب، تعطي صوت / ^ /، وهو صوت يُشبه صوت / a/ خلفية مطبقة؛ فالصوائت vowels في اللغة الإنجليزية تقع في كلمات مختلفة، نحو: (a) و(i) و(e) و(o)، فإذا راقبنا الفونيم (a) في هذه الكلمات، نجد أننا أمام رمز وحيد، ويعطي أصواتًا متنوعة (male، cat، ball). لذلك، فإن حصر اللغة بأنها أداة للتعبير عن الفكر هو أمرٌ بعيدٌ عن الواقع.

تُعَدُ اللغة العربية من اللغات المتصرفة flexional[2] وهناك لغات فاصلة نحو: الصينية isolating ولغات لاصقة agglutinative، مثل اللغة التركية التي تحل في موقع الوسط بين تلك اللغات[3]. ومن أمثلة التصرف في اللغة العربية الضمير (أنا) الذي يتغير إلى (تُ) في أحببتُ، و(ني) في أقلقني. أما في الصينية فيقال (أنا أحب أنا كتاب أنا)، أي (أنا أحب كتابي). وتعدُ التركية من اللغات اللاصقة، فلا يتأثر جذر كلماتها، إذ يمكن أن يلتصق بها لواحق في أول الكلمة وآخرها، وفي كل مرةٍ تُضاف معانٍ جديدةٌ إلى الكلمة.

إن ما يميز اللغة العربية إذًا، هو التصرف، إذ يمكن أن يتغير فيها الجذر، وتتغير حركته، كما يمكن أن يلحق به الاستفهام في أوله، أو الإضافات والضمائر في آخره؛ وتجدر الإشارة إلى أن كل من هذه الإضافات تغير المعنى، نحو: (سأَلَ، سائلٌ، تساءل، سؤال، أسئلة...)؛ لذلك فإن اللغة العربية يصعب تعلمها من قبل أصحاب اللغات اللاصقة والفاصلة، كما تعترض متعلمي اللغة العربية بعض الصعوبات، وأهمها اللبس الحاصل في عملية نطق بعض الحروف التي تتغير فيها نقطة الارتكاز النطقي نتيجة لتقارب مخرج حرفين، فيُصيبها بعض التغيرات الصوتية، نحو: الإدغام، الإبدال، والإمالة، والحذف، وغيرها كثيرٌ... والمفارقة الكبرى أن هذه الأصوات لا تتبدل من ناحية الكتابة، بل يجري عليها حكم الحذف أو التجاوز اللفظي.

(١) لمزيدٍ من التفصيل، أُنظر: أنيس فريحة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٢، ١٩٨١، ص ٨، ٩، و١٠.
(٢) المرجع نفسه، ص ٢٩.
(٣) المرجع نفسه.

المبحث الثاني: أهمية الرموز الصوتية:

نتيجة للبس الحاصل في نطق بعض الأصوات، جاءت «الألفبائية الصوتية العالمية l'alphabet phonétique international» تغطية للقصور الحاصل في التعبير عن اللغة المنطوقة؛ فأنشئت (A.P.I) سنة ١٨٨٦ من قبل الجمعية الصوتية الدولية l'association phonétique international من قبل دانيال جونز D. Jones، وهنري سويت H. Sweet، وبول باسي Paul Passy[١]. هذه الألفبائية مستعارة من الألفبائية اليونانية واللاتينية[٢]. ومن أهم إنجازات هذه الجمعية أنه أصبح بالإمكان النطق بكل لغات العالم، من خلال الرموز الصوتية التي تُعطي منحًى نطقيًّا لكل رمزٍ لا يتغير صوته ولا يتبدل، حتى وإن كان الصوت متألفًا من فونيمات عدة، على سبيل المثال: «اِستعمال رمز كتابي واحد لمجموعة من التنوعات الصوتية المتتابعة، نحو: الصوت /o/ في الإنجليزية، في كلمات /boy/، /shot/، /one/؛ فلو تأملنا هذه الأصوات للفونيم /o/ لوجدنا نطقها يتنوع في كل كلمة، دون وجود ضابط للتفريق بين تلك التنوعات. إن الكتابة الصوتية يمكن أن تفي هذه الكلمات حقها في النطق والكتابة من خلال معادلة «رمزٍ واحدٍ لصوتٍ واحدٍ». ويمكن استنساخ هذه الأصوات على الشكل الآتي:

- /b/ ~ [b)y].
- /shot/ ~ [s)t].
- /one/ ~ [wan].

استعمال أكثر من رمزٍ كتابيٍّ، للدلالة على التنوع الحاصل، نحو: الفرنسية:

---

(١) هيام كريدية، معجم أعلام الألسنية، بحث مدعوم من الجامعة اللبنانية، ط١، بيروت ٢٠١١، ص ٣٥٠، و٤٣١، و٢٥٧.

- Paul Passy (١٨٢٢ – ١٩١٢): بول باسي، عالم أصوات فرنسي، من مؤسسي الجمعية الدولية للدراسات الصوتية ١٨٨٦م، ومجلة المعلم الصوتي Le maître phonétique. من آثاره (أصوات الفرنسية ١٨٨٧م).
- Henry Sweet (١٨٤٥ – ١٩١٢): هنري سويت، عالم أصوات إنجليزي، من مؤسسي علم الأصوات الحديث، واضع الخط الرومي، اِهتم باللغات الأنكلوسكسونية. من تصانيفه: كتاب (الفونتيكا ١٨٧٧م).
- Daniel Jones (١٨٨١ – ١٩٦٧): دانيال جونز، عالم أصوات إنجليزي، من أوائل الذين عنوْا بالصوائت المعيارية، أصبح رئيسًا للجمعية الدولية للدراسات الصوتية. من مؤلفاته: (قاموس النطق الإنجليزي)، و(الفونيم: طبيعته واستعماله).

(2)Jean Debois, Le Dictionnaire De Linguistique, Larousse, Paris, 2012, P.26.

- /rein/ ~ [r3~].
- /pain/ ~ [p3~].

تقديم صوتٍ وحيدٍ لعدة فونيمات، نحو:

/too/, /two/, /through/, /threw/, /clue/, /shoe/.

تقديم عدة أصواتٍ لفونيم وحيدٍ، نحو:

/dame/, /dad/, /father/, /call/, /village/, /many/.

تشابك فونيمات تقدم صوتًا واحدًا:

character, physics, nation, rough, Thomas.

بعض الكلمات ليس لها صوتٌ نهائيًا، نحو:

mnemonic, ghost, psychology, island.(١)

وقد رأى تروبتسكوي أن ما يميز الكتابة الصوتية الدولية أنها تسجيلٌ صوتيٌّ يمكن الطالب من تجاوز قواعد الإملاء، والاكتفاء بالواقع الصوتي؛ كما أنها توجد توافقًا كاملًا بين النص والأصوات(٢).

أ. السمع(٣) والإدراك (التشابه السمعي):

من أكثر المشكلات التي تصادف متعلمي اللغة (التشابه السمعي)؛ لذلك لا بد للمتعلم من أن يحصل مهارة الاستماع، كي يوفر القدرة اللازمة للأداء اللغوي؛ فالمتعلم للغة العربية على سبيل المثال، يسمع ويترقب الأصوات الصادرة عن متكلمي اللغة الأصليين، ويبدأ بعملية تحصينٍ لأدائه من خلال توجيه سلوكه إلى الكفاءات التي يحتاجها تعلم اللغة الجديدة، نحو: القراءة والكتابة والاستماع والإنصات والإصغاء. ويختلف السمع عن السماع والاستماع؛ فالأول يصل إلى المتلقي بشكلٍ عفويٍّ غير إراديٍّ كصوت الضجيج في الشارع، والثاني مقصودٌ مُدركٌ، يسعى المستمع إلى إدراكه وفهمه وتحليله.

(1) Victoria Fromkin, An Introduction to Language, Thomson, Seventh Edition, U.S.A., 2003, P.238.
(2)Trubetzkoy, P. 274.
(٣) السمع: «قوة مودعة في العصب المفروش في مقعر الصماخ، تُدرك به الأصوات بطريق وصول الهواء المتكيف بكيفية الصوت إلى الصماخ».
الجرجاني، التعريفات، تحقيق: مجموعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، ط١، بيروت، ١٩٨٣، ص ١٢١.

١. **الاستماع:** «الانتباه، والسمع استقبال الأذن للصوت الخارجي»[١]. السمع والإنصات من العوامل المهمة التي تُسهم بشكل مباشرٍ في اكتساب اللغة الثانية، ولا بد من التفريق بين السمع والإنصات.

٢. **الإنصات:** يختلف الاستماع عن الإنصات من الناحية التقنية لاكتساب اللغة التي تُشبه في إجراءاتها عملية اكتساب الطفل للغته الأم، فـ«كل حوارٍ يقوم به المعالج مع الطفل، يتطلب قيامه بالإنصات أولًا، ثم الإجابة بعد ذلك، حيث إن الإنصات يساعد على إكساب الطفل مهارة التواصل اللغوي مع غيره من الأطفال»[٢]. أما إدراك الأشياء المسموعة، فهي عملية يقوم بها الإنسان عن قصد بهدف الاكتشاف والمعرفة، وتحسين مهاراته التواصلية، وتتسم عادةً بالإيجابية. إن اللغة والكلام يحققان إنسانية الإنسان.

ج. التشابه السمعي:

الكلام واللغة يحققان إنسانية الإنسان، إلا أن المتعلم الذي ما زال في الطور الأول من تعلم اللغة الجديدة، نحو: العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية أو التركية معرضٌ، وبشكلٍ دائم، إلى مشكلة السماع والاشتباه ببعض الأصوات التي تتكرر في لغتِه الأصلية، ولكن بأشكالٍ تباين الشكل الجديد؛ لذلك لا بد من الاستماع الجيد للكلمات والتعابير الجديدة والفونيمات الجديدة والمعروفة لدى المتعلم، كما يجب معرفة الفروق التي تفصل بين لغة المتكلم الأم واللغة العربية والوقوف على تعقيداتها، لملاحقة الأصوات التي تحتاج إلى طول مِران وتدريب على النطق الصحيح، خصوصًا إذا لم تكن موجودة في لغته، أو موجودة في لغته ولكن تُستخدم بتقنية مختلفة تمامًا عن معرفته بها.

لمعرفة التشابه بين اللغة قيد الاكتساب (العربية) واللغة الأم (الفرنسية، التركية، الإنجليزية)، لا بد من مراقبة الأصوات ووصفها بشكلٍ علميٍّ، والوقوف على معانيها، وتتبع أثرها في السمع من ناحية وقع صفاتها في النفس، وتقع في أربعة محاور وصفية رئيسية[٣]، هي: الأصوات المجهورة

(١) سهير أمين محمود، اضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب، ط١، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٦٨.
(٢) المرجع نفسه، ص ٧٣.
(٣) مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر اللبناني، ط١، بيروت، ١٩٩٥، ص ١١٦، و٢٠١، و٢٦٨.

- Fricative: تطلق على الصوت الذي يتكون من احتكاك، تيار الهواء الخارج من الرئتين بجدران الممرات الصوتية، نتيجة هذا التيار جزئيّصا».
- Occlussif: «صفة للحرف الذي ينحبس معه تيار النفس، ثم ينطلق بشكل انفجار خفيف، كما يتم في نطق الباء».

Sonore، الأصوات المهموسة Sourde، الأصوات الاحتكاكية Fricative، الأصوات الانسدادية Oclussive.

كيف صُنِّفت هذه الأصوات، وما أهميتها في النظام الصوتي في اللغة العربية؟

تم تصنيف هذه الأصوات من خلال النقل المسموع Transmision sonore، فالنقل المسموع هو جهازٌ صالحٌ لنقل اللغة المتكلمة، «الكلام أو اللغة يتشكل في صورة أصوات، وهذه الأصوات السمعية يتم التعرف إليها عن طريق الخصائص المميزة، فقد يكون الصوت مجهورًا، أو مهموسًا، أو دوريًّا، أو انفجاريًّا، إلى غير ذلك من المميزات الصوتية»[١].

كيف تعمل الأذن[٢]؟

«وظيفة الأذن تحقيق التوازن في مسيرة الإنسان، ووظيفتها الثانية هي السمع واستيعاب الأصوات المختلفة وحملها إلى المخ حيث توجد أجهزة التفسير، وإصدار الأوامر والأحكام»، وتتم العملية بهذه الطريقة:

(سماع = تصويت = سماع = تصويت)

هكذا وصف مالمبرغ Melmberg تجمع الشحنات بالعصب السمعي الذي يصل بين الأذن الداخلية والجهاز العصبي المركزي في المخ؛ ففي المخ تتم عملية تفسير الذبذبات، وتجهيز الرد المناسب لها، طبقًا لدورة الكلام المعروفة (سماع = تصويت = سماع = تصويت)[٣].

المبحث الرابع: النظام الصوتي في اللغة العربية (سبب التشابه الصوتي التقابلات- التطبيق الفعلي)

ما يفرق بين كل لغات الشعوب، هو النظام الصوتي وليس الصوت؛ فكل لغةٍ تتميز بأصواتٍ خاصةٍ، وأصواتٍ مشتركةٍ؛ لذلك تُعَدُّ الأصوات مكونًا أساسيًّا من مكونات أية لغةٍ في العالم.

تتركب الأصوات من وحداتٍ صغيرةٍ تُضاف إلى الكلمة، ثم تُضاف الكلمات إلى بعضها بعضًا فتنتظمُ جملًا ونصوصًا. الصوت هو

- Sonore: صفة لصوت يهتز معه الوترين الصوتيين.
- Sourde : صفة للحرف الذي يُنطق دون ذبذبة الوترين الصوتيين.

(١) سهير أمين محمود، ص ٦٨.
(٢) برتيل مالمبرغ، علم الأصوات، ترجمة: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب. ص ٣٧.
(٣) المرجع نفسه.

المادة الصغيرة، التي بتفاعلها وتقابلها مع غيرها، تتألف منها معظم الملاحم والأشعار والنصوص الأدبية والعلمية الكبيرة حول العالم. لذلك لا بد من معاودة النظر في أصول تعلم اللغات، لغير الناطقين بها، عن طريق التعرف إلى مادة الصوت وجزئياتها، وأثرها في السمع والإنتاج والاستجابة. «ننظر إلى الأصوات على أنها نظامٌ، وليس ضجيجًا متنافرًا. لقد حقق علم الأصوات تقدمًا أكثر مما حققه النحو، كما أفاد من ناحية التقدم المنهجي في مجالات علم الدلالة sémantique (مضمون اللغة)»[1].

ما هو النظام الصوتي في اللغة العربية؟

النظام الصوتي في اللغة العربية، هو انسيابيٌّ، سهلٌ، سلسٌ إلى حدٍّ ما، ومعقدٌ، صعبٌ إلى حدٍّ كبيرٍ. لماذا النظامُ الصوتي؟ لأن اللغةَ العربية، بسلاستها وسهولتها تقوم على هذا النظام الذي بمجاراته للعلم والمنطق استطاع، على تعقيداته، اختراق أكبر النظم الصوتية العالمية. ويُعد تعلم الإلقاء من أهم فوائد الأنظمة الصوتية التي تواكب التقدم التكنولوجي، خاصةً أن اللغة المتكلمة اليوم قد حلت مكان اللغة المكتوبة، فينبغي على المتكلم أن يعرف الكلام والنبر والوصل ليصل إلى الجمهور. إلا أن الإلقاء ليس بالأمر السهل ولا هو مجرد ضجيج للكلام، بل هو فن النطق السليم، وتعلم تقنيات التنفس وتشغيل الحنجرة.

أبدأ من نظام التقليبات في اللغة العربية، هو عبارة عن أصوات وضعها الخليل بن أحمد[2]، وأسماها نظام التقليبات الصوتية، وهو قائمٌ على تقليب المادة الصوتية الأساسية (الفونيمات phonemes)، بهدف استخراج أكبر عدد من (المونيمات monemes)، وتقوم التقليبات بوضع الفونيمات التي لا علاقة لها ببعضها، ولا تحمل أي معنى بانعزالها عن غيرها، نحو:

ع

ل م

(1) Trubetzkoy, P.75.

(٢) الخليل بن أحمد الفراهيدي (٧١٨ – ٧٩٠م): من كبار علماء العربية واللغة، وواضع علم العروض، وصاحب فكرة أول معجم عربي شامل، من أهم تصانيفه: «معجم العين»، وهو معجم جمع فيه علم اللغة.
سليم إلياس، الموسوعة الكبرى لإعلام مشاهير العالم، شركة عالم المعرفة، ط١، بيروت، ٢٠١٤، ٢/ ١٣ – ١٥.

عند التقليب يمكن استخراج أكثر من مادة صوتية، نحو:

من اليمين إلى اليسار: (ع ل م) – (ل م ع) – (م ع ل).

من اليسار إلى اليمين: (ع م ل) – (م ل ع) – (ل ع م).

إن نظام التقليبات في اللغة العربية أسهم في إثراء المادة الصوتية وتنوعها، على الرغم من أن هناك مواد مهملة في الاستعمال، نحو: (معل) و(لعم)، إلا أن الدراسات الحديثة الأسلوبية والصوتية – الدلالية قد أفادت من بعض تلك المواد؛ فقد رأى ريفاتير[1] Riffaterre أن التعابير الجديدة[2] في الشعر تملك وظيفة «تكثيف خصائص النص المسيطرة»، وأنه يمكن استخراج التعابير الجديدة من الاشتقاق أو النحت[3].

وقد وضع الخليل بن أحمد هذه النماذج الصوتية في معجم العين، وضمنها فصولًا وأبوابًا، نحو: (باب العين والهاء والقاف)، ومعظم معجمه قائم على قاعدة الائتلاف الصوتي، فالأصوات إذا لم تأتلف فيما بينها، فلا معنى لها:

هـ

ع ق

(هـ ق ع) – (ع هـ ق) مستعملان:

الهقعة: دائرة حيث تصيب رجل الفارس جنب الفرس[4].العَوْهق: لون الرماد، وقيل: من النعام[5].

(١) ريفاتير Michael Riffaterre (١٩٢٤ - ٢٠٠٦م): ناقد أدبي فرنسي، اختص بالدراسات الأسلوبية-البنيوية، وأطلق نظريات حول علاقة النصوص الأدبية بنصوص أدبية أخرى، نظريته (ما بين النصية intertextualité. هيام كريدية، ص ٣٨٥.

(٢) التعابير الجديدة neologisms: هي عند ريفاتير حاجة أسلوبية تعتمد على الكلمات المشتقة في توليد المعاني الجديدة.
Michael Riffaterre, *Text Production*, Columbia University Press, New York, 1983, P.4.

(٣) أُنظر كتابنا: ندى مرعشلي، الأسلوبية – البنية/الوظيفة، دار النهضة العربية، ط٢، بيروت، ٢٠١٨، ص ٨٠، و١٦١.

(٤) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط٦، بيروت، ٢٠٠٨، ١٥/ ٧٤.

(٥) المرجع نفسه، ١٠/ ٣٢٠ و٣٢١.

(ع ق هـ) – (ق ع هـ) مهمـــلان.

إن نظـام التقليبـات الصوتيـة هـو الـذي أتـاح لهـذه المـادة اللغويـة أن تتفـرع وتتشـعب، وسـمح بنسـب هـذه اللغـات إلى أهلهـا، نحـو: لغـة مصريـة، أو لبنانيـة، أو كويتيـة... فـكل مـن هـذه اللغـات يتبـع أنظمـةً صوتيـةً محـددةً، فيهـا المسـتعمل وفيهـا المهمـل، وكثـيرٌ منهـا تتضمـن أصواتًـا متشـابهة فيـما بينهـا، ومـع غيرهـا، ولكـن تختلـف في نظمهـا.

عـلى سـبيل المثـال، من الأصـوات غـير الموجـودة في اللغـة التركيـة، صوت (عـين) و(الـواو)، فيقـول عـن كلمـة معنـى mana فينسـخون العـين بصـوت (a)، وكلمـة (وقـت) vakit فينسـخون الـواو بصـوت (v). كـما أن هنـاك أصواتًـا غـير موجـودة في اللغـة العربيـة، نحـو: صـوت (I) في اللغـة التركيـة؛ وهـو صـوت مشـدود إلى داخـل الحلـق، صلـب فخـم، نحـو: كلمتـي (kalın – ayrılır)، هـو صـوت مبلـوع؛ ولا يوجـد في العربيـة مثـل هـذا الصـوت.

ولنأخـذ عـلى سـبيل المثـال أيضًـا صـوت jeam في الإنجليزيـة، هـو غـير موجـود في العربيـة، إذ ليـس هنـاك تركيـبٌ في العربيـة يخلـط بـين الجيـم والـدال عـلى عكـس النظريـات الحديثـة؛ ومـا ذكـره إبراهيـم أنيـس في كتابـه، فـ (دج) هـو صـوت إنجليـزي مركـب ورمـزه الصـوتي عنـد استنسـاخه في الكتابـة الصوتيـة الدوليـة هـو /j/ ~ /dj/]، كـما يُرمـز إلى الصـوت /ch/ في الإنجليزيـة، في مثل الكلمة /church/ ~ [çerç].

وأيضًـا مـن أسـباب اللبـس في نطـق بعـض الفونيـمات التشـابه الصـوتي في اللغـة العربيـة والفرنسـية في ما يُسـمى (أشـباه الصوائـت) في علم اللغـة الحديث، والأصـوات الإنزلاقيـة spirante[1] بالنظر إلى اشـتباهها بالصائتين / و/ ، / ي/ – /w/، /j/، نحـو: الفرنسـية paille (تبـن)، و oiseaux (عصفـور) الصامتية–الصائتية، فهـي ليسـت متميـزة باهتزازات دوريـة للوتريـن الصوتيين، ولا تتضمـن من جهة أخـرى انسـدادًا فمويًـا. ويُطلـق عليهـا في العربيـة الأصـوات اللينـة، أو (الـواو والياء غير المديتين)[2]، نحو: (مَوْت – زَيْت).

(١) شبه صائت (إنزلاقي spirante): صوت انتقالي ذو طبيعة صامتية أو تصويتية، شبه صائت semi voyelle. يُطلق Contineau على أنصاف الصوائت مصطلح sonante كونها تنتسب إلى الصوائت المغلقة /u/ و/i/.

Jean Cantineau, Études de Linguistique Arabe, Librairie C. Klincksiek, Paris, 1960,Volume 2, P.85.

(٢) الأصـوات اللينـة: هـما صامتـان، واو ويـاء سـاكنتان مفتـوحٌ مـا قبلهـا، فلـو كُسـر مـا قبـل اليـاء، أو ضُـم مـا قبـل الـواو، لأصبحتـا صائتـين، وهـذا هـو وجـه التشـابه الـذي دعـا علـم اللغـة الحديـث بتسـميتها (أشـباه الصوائت).

أُنظـر كتابنـا: ندى مرعشـلي، الترتيل في آيـات التنزيل، دار البشـائر الإسـلامية، ط١، بيروت/ ٢٠١١، (جـدول يمثـل أوجه التشـابه والاختلاف بين المـد العارض للسـكون ومد اللـين)، ص ٤١.

المشكلة النطقية إذًا، تحتاج إلى مقارنة الأنظمة الصوتية، وليس الأصوات، إذ الأصوات تتشابه في معظمها؛ فعلى سبيل المثال لا يوجد في اللغة التركية صوائت طويلةٌ، بينما هي موجودةٌ بكثرةٍ في اللغة العربية:

نحو: كلمة زمان في اللغة العربية: ز م ـَـَن، فتحتان توازي ألف المد. التركي يلفظها zaman مع مد، لمَ؟ لأنها دخيلة، أما إذا ما لفظ التركي كلمة (bu) التي تعني (هذا) في العربية، فلا يمدها، بينما هي في العربية على هذا الشكل (هـ ـَـَذ ـَـَ)، نقول (هاذا) و(هاذه).

الإشكالية الكبرى في الأنظمة الصوتية للغات حول العالم، أن الأصوات لا تعبر عن نفسها، فأشباه الصوائت في العربية، نحو: (بَيْت و صَوْت)، هي غير موجودة في الفرنسية، ولكن هذا الصوت يوجد في الإنجليزية، فلو استنسخنا الصوت الصادر عن شبه الصائت (الواو الساكنة المفتوح ما قبلها في العربية) والمسموع في كلمة / مَوْت/ ~ [mæwt]، مع /mouse/ ~ [mæws] الإنجليزية، لوجدنا أن الرزم الصوتية نفسها موجودة في الكلمتين؛ فالفونيمان (ou) الموجودان في (mouse) هما صوت (أُو) في الفرنسية. أما شبه الصائت /y/ ~ [j] فيمكن أن نمثل له في /sight/ ~ [sajt] الإنجليزية، ويوجد هذا الصوت في الفرنسية في مثل /voyage/ ~ [vwajja:z].

هذه العمليات الصوتية الدقيقة لا بد لها من علم ينظمها، وليس ذلك إلا لعلم الأصوات phonetic، فعلم الأصوات يدرسُ الجانب الطبيعي أو الفيزيائي، ويصفُ الأصوات اللغوية ويصنفها فقط ؛ أما علم الأصوات الفونولوجي، فهو يدرس وظيفة تلك الأصوات بعد وصفها وتصنيفها، أي هو تالٍ لعملية الوصف والتصنيف، وموكلٌ بالبحث عن القواعد التي تضبط التركيبات الصوتية، فيقف على المعاني الناتجة عن تلك الوظائف. وبذلك فإن الفونولوجيا هي ما ينظم الأصوات في اللغة، لذلك تُعدُّ علمًا وظيفيًّا لأصوات اللغة، وأحد مستوياتها الأساسية؛ فمهمة علم الفونولوجيا البحث في النظام الصرفي والتركيبي، وما ينتج عنهما من أطرٍ دلاليةٍ خاصةٍ بكل تركيبٍ، سواء أكان صوتيًّا أو نحويًّا.

النظام الصوتي الفونولوجي يدرس مسائل نحو: (التغيرات التي تصيب بعض الفونيمات نسبةً لموقعها في الكلمة، نحو: تغيرات التاء)، و(التجاور وما ينتج عنه من ظواهر لغويةٍ، مثل: المماثلة، والإدغام، والإبدال، والتسهيل، والحذف)، و(الألف اللينة واللام المغلظة والراء المفخمة وإشكالية تنوع صفاتها)، و(تداخل الصفات وأثره في تغيير المعنى)، (وحركة همزة الوصل)، وغيرها من مسائل صوتيةٍ، لا يمكن فهمها إلا من خلال معرفة ما يحدث للأصوات في العمق وليس فقط

عـلى السـطح. ولنأخـذ عـلى سـبيل المثـال هـذه الأمثلـة:

التغيرات الصوتية في الهاء والتاء:

١. بعـض أنـواع الهـاء تُعامـل معاملـة هـاء الضمـير مـن ناحيـة الصلـة وعدمهـا، نحـو: الهـاء في (هـذه)، فهـي تُكتـب هكـذا، ولكنهـا تُلفـظ (هاذِهـي) هكـذا مـع مـد {هَـذِهِ نَاقَـةُ اللهِ}، فلـو وجهنـا السـمع لصـوت الهـاء، لوجدنـاهُ ممـدودًا.

٢. تُـزادُ الهـاء في أواخـر بعـض الأفعـال والأسـماء، وليسـت كالهـاء التـي هـي مـن أصـل الفعـل، نحـو: (فَقـهَ – يفقـهُ – فقهًـا)، فهـذه أصليـةٌ مـن أصـل بنـاء الفعـل. أمـا الهـاء المتكلـم عنهـا، فهـي سـاكنةٌ مفتـوحٌ مـا قبلهـا، وتُـدرس فونولوجيًّـا عـلى أنهـا صـوٌ زائـدٌ عـلى الهـاء، نحـو: (يتسـنى = يتسـنهْ/ حسـابي = حسـابيَهْ)[1].

٣. في العربيـة إذا جـاءت في آخـر الـكلام، فتُكتـب إمـا مفتوحـة أو مربوطـة؛ والتعقيـد في ذلـك يقـع حـين ينفصـل حكمهـا وقفًـا، أي عنـد الوقـف عليهـا؛ فـإذا كانـت مربوطـة، نحـو: (بدويـة) تثبـت عـلى شـكلها خطًـا، ولكنهـا تتحـول لفظًـا وصوتًـا إلى هـاء، فتُصبـح (بدويـه badawiyyeh)، ولا بـد هنـا مـن إظهـار الهـاء بقـوة دفـع الهـواء مـن أقـصى الحلـق، لأن الهـاء فيهـا صفـة الخفـاء، فـلا بـد مـن دفـع الرخـاوة فيهـا إلى أعـلى، كـي تخـرج واضحـة مسـموعة. وقـد تـأتي مفتوحـة، ويجـوز كتابتهـا عـلى الوجهـين، لأن القـرآن تضمـن اللفظـين، نحـو: (اِبنـتْ – شـجرتْ – نعمـتْ – فطـرتْ...). إن القـول بوجـود شـكلين أو طريقتـين للتـاء لهـو أبسـط مـن الواقـع الصـوتي الـذي يحكـم هـذا التبـدل والتغيـير. فهنـاك وجهـة نظـر صوتية–فونولوجيـة تحكـم الفونيـم (ت – ـة)؛ إذ تتبـدل دلالـة (نعمـة) و(نعمـتْ) مـع تبـدل لفظهـا؛ كـما أن الوقـوف عليهـا بالهـاء [ni?mah]، ليـس كالوقـوف عليهـا بالتـاء المفتوحـة [ni?math] مـع إظهـار الهمـس. إن عمليـة التبديـل هـذه تحمـل في طياتهـا أكثـر مـن مجـرد تحويـل الصامـت الحنجـري المهمـوس والرخـو والخفـي إلى صامـت لثوي–أسـناني شـديد ومهمـوس.

(١) مصطفـى الغلاييني، جامع الدروس العربيـة، دار الكتب العلمية، ط١١، بـيروت، ١٩٧١، ٢/ ٨٨ و٨٩.

حروف متجاورة حكمها الإدغام[1]:

- **التمـــاثل التام في المخرج والصفة**: (الجنة = الجَنْنَة).
- **التمـــاثل الجزئـــــي فـي المخـــرج**: (اِدعى = اِتْدَعى).
- **التماثل الجزئي في المخرج وبعض الصفات**: (نخلُقْكُم= نخلكُم).

حروف متجاورة حكمها التباعد:

التماثل الجزئي بين الياء الصائتة والياء الصامتة:

فِيْ يَـــوم: الأولى صائت طويل مكسور، والثانية صامت.

قالوْا وَهُم: الأولى صائت طويل مضموم، والثانية صامت.

القاعدة: لا يمكن إدغام الصائت مع الصامت في العربية حروف متجاورة حكمها الإظهار وأخرى حكمها الإدغام (لام التعريف – الفعل – الحرف)[2]:

اللام القمرية: هي التي تظهر عندها حروف (اِبغ حجك وخف عقيمه).

اللام الشمسية: هي التي تُدغم عندها باقي الحروف.

تُعَـد هـذه المسـألة، بالنسـبة لمتعلـم اللغـة العربيـة، مـن أعقـد المسـائل إذا مـا أراد فهمـــــها وتحليلهـا. فالمتعلـم يحتـاج أولًا إلى معرفـة تقنيـة (الإظهـار) و(الإدغـام). ولكـن المشـكلة أن المتعلـم، وبعـد أن يعـــرف تقنيـة الإدغـام، تصادفـه مشـكلةً أخـرى حـول التحـول الـذي أصـاب الحـروف الشمسـية فتحـــــولت إلى (س) في مثـــــل السـائل، أو (ش) في مـثل الشـامتون؛ ثـم إذا تفتـح ذهنـه، وفهـم المسـألة صـادف مشـكلةً أخـرى في استيعـاب أن تسـقط الـلام لفظًـا وتثبـت خطًّـا. ويمكـن تفصيـل هـذه العمليـة عـلى مراحـل:

---

(١) إدغام مماثلة Assimilation: يحدث إدغام المماثلة حين يمتص فونيماً معينًا خطًّا نطقيًّا أو أكثر لفونيم مجاور، ويكون الامتصاص جزئيًّا حين يحتفظ الفونيم المستوعب بخطٍّ مختلفٍ أو أكثر.
جورج مونان، معجم اللسانيات، ترجمة: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، بيروت، ٢٠١٢، ص ٥١.

(٢) لام التعريف: هـي لام سـاكنة تدخـل عـلى الاسـم يسـبقها همـزة وصـل مفتوحـة في البـدء، لهـا حكـمان: الإظهـار والإدغـام.
أُنظر كتابنا: ندى مرعشلي، تجويد المقال، دار النهضة العربية، ط١، بيروت، ٢٠١٣، ص ١٥٤.
لام الل: هي لام ساكنة من أصل بنية الفعل، لها حكمان، وتوجد في الماضي، والمضارع، والأمر، متوسطة ومتطرفة.
لام الحرف: هي لام ساكنة تلحق آخر الحرف، لها حكمان، (الإظهار والإدغام).
ندى مرعشلي، الترتيل في آيات التنزيل، ص ١٥٤ و١٥٥.

أ. المرحلة الأولى:

معرفة سبب الإدغام، وهو التقارب بين مخرج اللام وغيرها من الحروف الشمسية. وسبب الإظهار وهو التباعد بينها وبين الحروف القمرية.

ب. المرحلة الثانية:

معرفة تقنية الإدغام والإظهار، وذلك من خلال معرفة مخرج اللام وتحديده تحديدًا دقيقًا، فاللام (صامت مجهور، بيني، مستفل، منفتح، مذلق، وفيه صفة الانحراف[1])، وهو مخرجٌ دقيقٌ، بالنظر إلى صفة البينية التي هي شدةٌ جزئيةٌ، ورخاوةٌ جزئيةٌ، يُزاد إليها الانحراف الذي يضطر الهواء إلى الخروج من جانبي الفم مع اللام بشكلٍ خاصٍّ؛ فلا يمكن وهذا الحال في النطق الإتيان باللام التي تحتلُّ الفمَ أفقيًّا أثناء تكونها في المخرج، وتكوين حرفٍ مجاورٍ لها في الوقت عينه. لذلك، فإن اللام إذا ما قاربت الصاد الشمسي، أصابها القلب ثم الإدغام.

ج. المرحلة الثالثة:

معرفة لمَ تسقط اللام في اللفظ وتثبت في الخط؟ السبب في ثباتها خطًّا هو لب موضوع هذا البحث، وهو أن علم الأصوات يتقدم كل العلوم التي تلته، وأن الصوت هو المحرك الأول لكل العمليات الذهنية التي تأتي بعده. أما في الإظهار، فتُنطق اللام ظاهرة من دون أية شائبة أو قلب أو إدغام، بالنظر إلى حروف أقصى اللسان والحلق البعيدة عن مخرجها، نحو: القمر، الباب، الفاتح، الأب، الهاوية... إلخ.

لام الفعل ولام الحرف: هي لامٌ ساكنةٌ تأتي في آخر الفعل وفي آخر الحرف، نحو: (قُلْ) في فعل الأمر، و(بلْ) في حرف العطف والإضراب. فالمتعلم حين يسمع الفعل قُل وبعده نهيٌّ، فلا يمكنه التمييز حتى يعلم ماذا حدث صوتيًّا للتو؟! إذا ما اتصلت اللام بلام أخرى، في مثل (قلْ لا) = (قُلا)، أو إذا اتصلت بالراء مثلًا (قلْ ربي)، فلا يمكن الإتيان باللام الأولى في كل منهما، بالراء بعد اللام، لأن كليهما محكومٌ بصفة الانحراف، فلا يمكنُ النطق بصوتين منحرفين في آنٍ معًا. إن مشكلة تجاور الحروف هي مشكلةٌ (صوتيةٌ) معقدةٌ تحتاج إلى مِران وثبات؛ فلو علم المتعلم كل قواعد اللغة، وكل تفصيلاتها الدقيقة النحوية والصرفية، ولم يُتقن أحكامها الصوتية، فلا يمكنه النطق باللغة كما ينطقها أبناؤها.

(١) صفة الانحراف: انحراف اللام إلى جانبي طرف اللسان، لاعتراض الطرف طريق اللام.

الصفات[1] التي تنشأ عن صفاتٍ أخرى (الألف اللينة – اللام المغلظة – الراء المفخمة)[2]:

تتميز هذه الألف بأنها رقيقةٌ رخوةٌ، فمن صفاتها الاستفال الذي يباين الاستعلاء، ومقياس الاستفال والاستعلاء إنما يقرره موقع اللسان من الحرف الذي يسبق الألف، كونها دائمًا تابعةً لا متبوعةً؛ ولأنها تابعةٌ، فصوتها لا ينفك يتغير. فالألف يظهر صوتها في (خآئبين = مفخم[3])، وفي (عالمين = مرقق)؛ كما أن الراء[4] يُصيبها ما أصاب الألف، فيفخم صوتُها إذا كانت مفتوحة أو مضمومة، نحو: (رَبٌّ – رَبَ)، ويُرقق إذا كانت مكسورة، نحو: (رِمال). أما اللام فتُغلظ في حالةٍ واحدةٍ فقط في اللغة العربية مع لفظ الجلالة (الله)، وتُسمى لام التعظيم.

قاعدة: الألف هي من البدائل المتجاورة في الموقع، تفخم، وترقق وتُمال[5].

المبحث الخامس: التشتت الصوتي وشرذمة المعاني

يتعرض متعلمو اللغة الجديدة إلى تشتتٍ أثناء عملية التواصل؛ خاصة عند التأثر ببعض الأصوات نتيجة التوجيه النحوي لعملية التعلم؛ أو تأثر المتكلم بقواعد لغته، نتيجة توجيه مدرسي أو جامعي إلى التمسك بمعيارية اللغة. وقد تؤدي الثقافة هنا دورًا مهمًّا في قناعة المتعلم بما تحمله اللغة الجديدة من مفاجآت. فيمكن أن يصطدم المتعلم بقاعدة الجمع في اللغة الإنجليزية، إذا لم تُفسر صوتيًّا، وإذا كان لا يمتلك في مقرراته أُسس

(١) الصفة هي الهيئة التي تعتري الحرف عند تكونه في المخرج. ندى مرعشلي، الترتيل في آيات التنزيل، ص ١٠٥.

(٢) الألف اللينة: من الصوائت، ومكانها في الحروف الأبجدية العربية هو (لا)، كونها لا يمكن لفظها حتى توصل بحرف قبلها، فهي من موضعها هذا تابعة لا متبوعة، فتتغير صفاتها وفق الحرف الذي قبلها، فإذا كان ما قبلها مفخمًا تفخم، وإذا كان مرققًا ترقق.
مكي بن أبي طالب، الرعاية، دار عمار، ب.ط.، الأردن، ١٩٨٤، ص ٩٤ و٩٥.

(٣) صفة التفخيم في العربية هي صفة تنشأ عن الاستعلاء، ويمكن تأديتها بوساطة رفع أقصى اللسان إلى ما يوازيه من الحنك الأعلى؛ ويُلاحظ أن هذه ظاهرة التفخيم تُصيب الراء واللام في بعض الحالات.

(٤) الراء إذا كانت متحركة تتأثر بحركتها، نحو: مَرَض، يكفرُ؛ أما إذا كانت ساكنة فتتأثر بما قبلها من الحركات.

(٥) تُمال الألف (إمالة كبرى وصغرى). والإمالة هي أن تنحوَ الألف إلى مخرج الياء، إما جزئيًّا، أو كليًّا. وليس ههنا مكان شرح الإمالة أو الكلام عنها، لذلك يمكن الاطلاع إلى كتابنا «الترتيل في آيات التنزيل (٢٠١١)»، أو «الواضح في تصوير الحروف (٢٠١٥)، أو (المفصل في شرح المقدمة الجزرية (٢٠١٤) – دار النهضة العربية).

التحليل الصوتي، كون تلك القاعدة مؤسسة على التغيرات الصوتية وليس الكتابية.

مورفيم الجمع في الإنجليزية:

لقد صادف مالمبرغ، عالِم الأصوات المعروف، هذه المشكلة، لذلك نراه يبحث عن حل، فيقول: «الدراسات الحديثة بينت أن وجوه النطق ليست ثابتةً، أو مستقرةً كما كان يُظن، فالأعضاء في تحركٍ دائم من نقطةٍ إلى أخرى في الجهاز المصوت، وهذا يعني أننا يمكننا إنتاج التأثير الصوتي نفسه، ولكن بوجوهٍ مختلفةٍ، فما الحل؟»[1].

قبل البحث عن حل لا بد من عرض المشكلة التي يمكن أن تعترض متعلمي اللغة الإنجليزية؛ فنحن نعلم أن مورفيم[2] الجمع في اللغة الإنجليزية هو (s)، فإذا قلت للمتعلم إن هناك علامة جمع في هذه اللغة، فلن يستغرب ذلك، لأنه من الطبيعي أن يكون هناك ثمّة علامةٌ تدل على الجمع. أما أن تقول للمتعلم سوف أُريكَ علامة الجمع في الإنجليزية، ولكنني أريد منكَ أن تنطقَ غيرها!! ماذا يفعل المتعلم هنا، سيُبادر إلى السؤال (لماذا؟) فإذا عرف السبب، سيبحث عن الطريقة التي يحدث فيها هذا التغيير، فيسأل (كيف؟). وهنا لا بد أن تكون الإجابة دقيقة توازي نشاط المتعلم الذي يسمع بأذنهِ هذا التغيير، ويرى بعينه الثبات على الحرف (s). الحقيقة أن تغيير علامة الجمع في اللغة الإنجليزية تحدث في العمق، وتدرسها الفونولوجيا المعنية بدراسة القواعد الصوتية، خاصة تلك التي أدت إلى تغيرات صوتية واضحة. ويمكن ملاحظة مورفيم الجمع في الكلمات الآتية:

bigs – hams – cats – coughs – months – cards – fans – hogs – caps

kaeps ~bigz – haemz – kaets – coufs – m~s – kardz – faenz – h

كما رأينا، لقد اتخذت الكلمات، مثل (cats) و(caps) علامة الجمع (s)، إلا أن كلمات مثل (bigz) و(fanz) لم تقبل مورفيم الـ(s)! ولكن لماذا لم تقبله؟ إذا بحثنا عن الجواب نجد أن الـ(s) موجودة على السطح، ولكن يتعذر نطقها ومع هذه الحال، نسأل هل علامة الجمع في الإنجليزية هي (s) أم (z)؟ فالجواب سيكون حتمًا (s) في التعريفات الأساسية، و(z) في التطبيقات العملية.

---

(١) مالمبرغ، ص ١٢٨.

(٢) المورفيم: وحدة بنيوية صغرى، أو كُلَيمة، تشكل جزءًا من بنية الكلمة التي تدل على وظيفة وانتماء، نحو: «اللواحق المتعلقة» بالاسم أو بالفعل، والضمائر، ولام التعريف، وحروف الجر، وأدوات الربط. جرجس جرجس، علم الألسنية الحديث، ط١، بيروت، ٢٠٠١، ص ٤١.

يمكن الآن رسم شكل سطحيٍّ لـ (caps) المضمرة بـ (capz)، وهذه العملية تُسمى (فونولوجيا)، أي دراسة كيفية توالد الأصوات، وكيف أن الأشكال المضمرة مختلفةٌ عن السطحية، وتفسر القوانين التي تحكم الأصوات. فالواضح أن علامة الجمع الأصلية في اللغة الإنجليزية هي (z) احتكاكية-لثوية، فكيف أصبحت (s) في الظاهر؟ الجواب أن الصوت المهموس مثل (p) الشفهي bilabi-al، صيرها مهموسةً فأصبحت (s). فإذًا، الصوت الضمني لـ (s) هو في الحقيقة (z)، وأن (caps) لا يمكن أن تكون (capz) أبدًا، لأن (p) مهموسة، و(z) مجهورة. فالنظام الصوتي في كل لغةٍ هو ما يدفع إلى إنتاج أصواتٍ مقبولةٍ لا يمجها السمع، نحو: (/kaepz/)[1].

المبحث السادس: تداخل الصفات وأثره في تغيير المعنى: (الذال والظاء) و(السين والصاد)

تداخل الصفات أن يؤدي نطق صوت معين إلى تداخله مع صوت آخر، وأكثر ما يحدث هذا التداخل في الأصوات ذات المخرج المشترك، نحو: (الذال والظاء والثاء) اللثوية الاحتكاكية، و(السين والصاد والزاي) اللسانية الاحتكاكية الصافرة. وقد تحدث سيبويه عن هذه الظاهرة، ونبه عن الانشغال عنها بغيرها، فقال: «لولا الإطباق لصارت الصاد سينًا، والطاء دالًا، والظاء ذالًا، ولخرجت الضاد من الكلام، لأنه ليس في موضعها شيء غيرها»[2].

فالظاء نظيرة الذال (صامتٌ ما بين الأسنان احتكاكيٌّ مجهورٌ مطبقٌ)، والصاد نظيرة السين (صامتٌ لثويٌّ احتكاكيٌّ مهموسٌ صافرٌ مطبقٌ)، هما وحدتان مستقلتان عن الذال (صامتٌ ما بين أسناني احتكاكيٌّ مجهورٌ)، والسين (صامتٌ لثويٌّ احتكاكيٌّ مهموسٌ صافرٌ مطبقٌ)، ولننظر إلى الصفات الفارقة لكلٍ منها[3]:

صفات الذال: جهر – رخاوة – استفال – انفتاح – إصمات.

صفات الظاء: جهر – رخاوة – استعلاء – إطباق – إصمات.

صفات الصاد: همس – رخاوة – استعلاء – إطباق – إصمات صفير.

صفات السين: همس – رخاوة – استفال – إطباق – إصمات صفير.

هناك صفتان فارقتان تميزان الذال عن الظاء، والصاد عن السين

(١) ندى مرعشلي، الواضح في تصوير الحروف، ص ٤٣ – ٤٥.
(٢) سيبويه، الكتاب، تعليق: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، ط٢، بيروت، ٢٠٠٩، ٤/ ٥٧٥.
(٣) ندى مرعشلي، الواضح في تصوير الحروف، ص ٩١ – ٩٥.

(الاستعلاء والإطباق)، فإذا وُجدت صفةٌ فارقةٌ واحدةٌ حصل التمايز، وقد ميز العرب بين الصفات المطبقة وغيرها من الأصوات المنفتحة التي تشاركها في المخرج، وأعاروا هذا الأمر أهميةً كبيرةً من الناحية النطقية لصفة الإطباق لقوتها المسيطرة على غيرها من الصفات. فتقنية الإطباق النطقية أن يرتفع اللسان بمجمله إلى الحنك الأعلى، ويتقعر اللسان في الوسط، ويرتفع أقصى اللسان فيحصل الاستعلاء، فكل صوتٍ مطبقٍ لابد أن يكون مستعليًا، لأن تقنية الإطباق تتضمن الاستعلاء من مخرجها، وليس كل صوتٍ مستعلٍ هو مطبق بالضرورة. يحدث التداخل في الأصوات ذات المخرج الواحد، نحو: (الذال والظاء) و(السين والصاد) في:

(**محذورًا**) و(**محظورًا**): الحذر التنبه، والحظر الحصار.

(**عسى**) و(**عصا**): عسى اسم للتمني، وعصا أداة تستعمل لعدة حالات.

في علم اللغة الحديث، الذال والظاء، والسين والصاد فونيمات، لأن التقابل فيما بينها أدى إلى تغيير المعنى. ويمكن ملاحظة سماع صوت ذبذبة في الذال والظاء، نتيجة اهتزاز الوترين الصوتيين عند النطق بهما، إذ يتكرر الصوت المجهور في مخرجه، فتحدث الذبذبة. أما الصاد والسين فلا يحدث معهما ذبذبة في الوترين الصوتيين، إذ ينفرج الوتران عند النطق بهما، فيُخفى الصوت ثم يُسمع له صوتًا مهموسًا «لما كانت الأصوات منطوقة بمساعدة الذبذبات الحنجرية، فهي أصوات مجهورة، أو بدون مشاركة الوترين الصوتيين، فهي أصوات مهموسة»[1].

همزة الوصل في العربية[2]:

لا بد لمتعلم اللغة العربية أن يتعلم الوقوف الصحيح على المقطع الكلامي، والابتداء الصحيح به؛ فالعرب لا تبدأ بساكنٍ، ولا تقف على متحركٍ، وهذه قاعدةٌ عظيمةٌ من قواعد العرب أدت إلى إنشاء ظواهر صوتيةٍ كانت حلًا لمشكلاتٍ نطقيةٍ جمةٍ. إذ قد يُصيب التشتت الصوتي المتعلم، خاصةً عند الابتداء في فعل الأمر، فيجد صعوبةً في نطق الساكن، ويُعطي جوابًا يزيد من تشتته، إذ يعتمد بالكامل على الناحية الصوتية. فليس أثقل على اللسان من الابتداء بالسواكن، نحو: (غْفِر)، (جْلِس)،

(1)Trubetzkoy, P. 58.

(٢) همزة الوصل: وتُسمى أيضًا (سُلم اللسان). هي التي تثبت في الابتداء، وتسقط في الدرج، وبما أن الابتداء بالكلام لا يكون إلا بمتحرك، فإن أول الكلام يحتاج إلى همزة وصل، إن كان ساكنًا، كي نستطيع النطق به. للتوضيح أُنظر كتابنا: «الترتيل في آيات التنزيل»، ص ١٨٠.

(كْتُـب) في أفعـال الأمـر مـن الثلاثـي، أو (نْتقـال)، (نْتصـار)، (بْتـلاء) في المصـادر، أو في أفعـال المـاضي الخماسـية والسداسـية، نحـو: (سْـتغفرَ)، (سْـتأثرَ)، (خْضـوضرَ)... إذ يمكـن للمتعلـم أن يحـل بعـض المشـكلات النحويـة أو الصرفيـة بنفسـه، بالاعتـماد عـلى الكتـب المتوفـرة، إلا أن المشـكلة النطقيـة لا يمكـن أن تُحـل إلا شـفاهًا؛ فبعـد أن يعـرف متعلـم العربيـة قواعـد هـذه اللغـة، ينتقـل إلى مرحلـة التطبيـق العمـلي، وهنـا يجـب أن يتعـرف إلى همـزة الوصـل والطـرق المفضيـة إلى اسـتخداماتها.

مـن المسـائل المتعلقـة بهمـزة الوصـل، والتـي يمكـن أن تشـتت المتعلم:ماهيـة همـزة الوصـل، ولمـاذا سُـميت همـزة؟

هـي همـزة عارضـة (أي ليسـت أصليـة)، تدخـل عـلى لام التعريـف فتتحـرك بالفتحـة، كـما تدخـل إلى الأسـماء والأفعـال، فتتحـرك بالحـركات الثـلاث، ولهـا قواعـد وأحـكام كثـيرة؛ وسُـميت همـزة وصـل لقدرتهـا عـلى وصـل الـكلام، أي الابتـداء بالسـاكن.

لِم تسقطُ في الدرج، أي أثناء وصل الكلام؟

تسـقط أثنـاء درج الـكلام، لفظًـا فقـط، مـع لام التعريـف السـاكنة، منعًـا لالتقاء الساكنين، ولا تسـقط مـن الكتابـة.

ما هي القواعد التي تحكم حركتها؟ وكيف يمكن النطق بها؟

تعتمـد عـلى القاعـدة الصوتيـة والنطقيـة للحـركات الثـلاث، فـإذا وُضعت في أول فعـل الأمـر مـن الثلاثـي، يُنظـر إلى الصـوت الثالـث، إذا كان مفتوحًـا أو مكسورًا تُحرك بالكـسر، نحـو: ذَهَـبَ = اِذهـبْ، جَلَـسَ = اِجلِـس. وإذا كان مضمومًا تحرك بالضم، نحو: عَبَدَ=اُعبُد.

المبحث السابع: الفوقطعية[1]، الفونيمات الفوق- تركيبية: (النبر- والطول - والانتقال - التنغيم)[2]:

اللغـة نظـام كامـل مـن العـادات النطقيـة، وتتضمـن التنغيـم وأشـكال النـبر الزفـيري التـي تحـل بدائـل لظواهـر أخـرى جديـدة.

١. **النبـر**[3]: هـو الضغـط عـلى مقطـع مـن المقاطـع، بحيـث يتميـز عـن

(١) phone حـين تسـتخدم في علـم اللغـة تعنـي الصـوت المفـرد؛ أمـا phoneme فمتولـدة عنهـا، وتعنـي الوحـدة الصوتيـة عـلى مسـتوى التشـكيل أو التنظيـم الأدائـي. مالمـبرغ، ص ٢٢٩.

(٢) ندى مرعشلي، الواضح في تصوير الحروف، ص ٦٠ و٦١.

(٣) النـبر: «أن تـبرز بعـض أجـزاء سلسـلة الأصـوات عـلى حسـاب الأجـزاء الأخـرى،

غيره من مقاطع الكلمة، ويزداد وضوحه في السمع.

ليست القضية هنا تحديد المقطع المنبور، ولكن الحالة النطقية الملتبسة التي تدعو إلى استخدامه من قِبَل المتكلم. فعلى سبيل المثال جملة (اِرتشفا الْقهوة) بصيغة المثنى، فالمتعلم سيسمعها (اِرتشفَ الْقهوة = اِرتشفَلْقهوة)، بصيغة المفرد الغائب (هو)، بينما هي بصيغة المثنى (اِرتشفا القهوة) أي هما. ولكن ماذا حدث لصوت الألف؟ هل سقطت في اللفظ؟ هل أُبدلت؟ الحقيقة أن الألف سقطت لفظًا تبعًا للقاعدة التي تقول بوجوب سقوط حرف المد لفظًا إذا التقى بساكنٍ بعده، وهنا اِلتقى حرف المد بلام التعريف الساكنة بدون انفصال بينهما، إذ لا اعتبار لهمزة الوصل كونها تسقط في الدرج. وهنا لا بد من النبر للتعويض عن صوت المثنى الذي سقط لفظًا. هذا النبر يُسمى نبر التوتر، إذ تُنطق أصوات المقطع المنبور بمزيد من القوة.

٢. **الطول:** قد تُمد الحركات القصيرة لتؤلف نظائرها الطويلة، فالطول والقصر تنوعات صوتية تختلف وظيفتها من لغةٍ إلى أخرى. ففي العربية الطول والقصر يغيران من المعنى، من خلال تغيير المبنى عند تصريف كلمة ما، نحو:

(كـَـت ـَب ـَ/ كـَـَـت ـِب / كـِـت ـَـَب)

فوظيفة الفعل (كتب) زمنية تدل على الحدوث. و(كاتب) معنوية تدل على صاحب الحدث. و(كتاب) اِسم.

٣. **الانتقال:** بالسكتة الخفيفة بين كلماتٍ أو مقاطع في حدث كلامي، بقصد الدلالة على مكان انتهاء لفظ أو مقطع أو بداية آخر، نحو: الإنجليزي aim (an) هدف و(a name) اسم. العربية: (اَلْباب وألْباب)، والفرق بينهما أن الأولى معرفة من النكرة (باب: اَلْباب)، والثانية من الاسم (لب: **أَلْباب**) بمعنى عقل.

٤. **التنغيم:** فيرتبط بدرجة الصوت الذي يقوم بدور تمييزي على مستوى الجملة، فمقدار التنغيم يؤثر في مقدار التعبير ونوعيته عن المشاعر والحالات الذهنية المختلفة، كما يساعد على تغيير الجملة من الخبر إلى الاستفهام، أو إلى التعجب؛ فجملة: (جاء أحمد) هي إثباتية إذا نُطقت بتنغيم خاصٍّ، وتنقلب إلى جملةٍ استفهاميةٍ عند استخدام تنغيم من نوع آخر، نحو: (جاء أحمد؟)، أو تعجبية (جاء أحمد!)، أوخبرية (جاء أحمد).

ويساعد في إبراز هذه الوحدة التوتر المسموع وهو (القوة الزفيرية)». مالمبرغ، ص ٨٧.

المبحث الثامن: التباين بين الأنظمة الصوتية:

إن تعلم اللغة الأجنبية، سواء أكانت عربية أو غيرها، يتطلب، بالدرجة الأولى، السيطرة على العادات النطقية الجديدة؛ ولكن تحدث بعض الأخطاء الصوتية في الأداء النطقي للعربية من المتعلمين الأتراك، بسبب بعض التداخلات الصوتية بين لغتهم التركية واللغة الثانية العربية، ويرى مالمبرغ أنه من الحري بالمتعلم أن يتعلم استخدام الفروق الفيزيقية والفيزيولوجية التي ليست لها في لغته الخاصة قيمة وظيفية»[1]، ومنها:

١. **التسهيل**: يستبدل فيها الناطق باللغة التركية، والدارس للعربية صوت / ح/ بصوت /h/، وصوت / خ/ بصوت /h/؛ فينتقي أقرب الأصوات مخرجًا وصفاتًا في لغته إلى الصوت المستهدف بالتعلم، نحو: (اِخضر الحقل) التي سينطقها في البداية (اِهدر الهكلُ)، فينطقُ الهاء الحنجرية الاحتكاكية بدلًا من الحاء الحلقية الهموسة، والكاف الطبقية (التي تخرج من منطقة الطبق في أقصى اللسان) المهموسة والمستفلة، بدلًا من القاف الحنكية المجهورة والمستعلية.

٢. **الأنساق البديلة**: هي أصوات متشابهة لا تملك سماتٍ فارقة في اللغة الأم، ولكنها تُعَد فونيمات في اللغة الهدف؛ على سبيل المثال، الأخطاءالتي يقع فيها الدارس العربي لأصوات اللغة التركية بسبب فونيمات تُعَدُّ ألوفونات في لغته الأم، فلا يفرق المبتدئ في دراسة التركية بين نطق /i/ و/I/ هما فونيمان مختلفان بالتركية، فالحرف /I/ صوت مجهور صلب kalın، و/i/ مجهور رقيق ince، نحو: (sakın) يقولها العربي sakin)). إن لفظ /i/ مكان /I/ في العربية لا يغير المعنى، فلو قلت (في البيت fi) أو (في البيت fI) لا يتغير المعنى، ولكن تتغير نقطة الارتكاز النطقي؛ أما في التركية فيتغير المعنى، لأن اللغة التركية هي لغة تعتمد على الانسجام الصوتي في الصوائت، فإذا كان الصائت مفخمًا نحو: (a) فلا بد من استخدام الصائت الذي يناسبه (I) المجهور المبلوع، وإن كان مرققًا (e) فلا بد من أن يليَها الصائت (i) الأمامي كي يحصل الانسجام. فتجويف الفم يمكن أن يغيرَ من شكله وحجمه بهيئات لا تتناهى، بفضل حركات اللسان الذي يملؤه في جزء كبير منه، وكذلك الأمر بالنسبة إلى صوتي [[ü – u بالتركية اللذان يشكلان صوتًا واحدًا في العربية / أُوْ/ ؛ أما في التركية فهما فونيمان مختلفان يؤديان إلى تغيير المعنى، نحو: /u/ في bulmak – (find)، والـ /ü/ في müdür (manager). «الحركات أصوات اِنطلاقية، يندفع الهواء خلال النطق بها عبر مجراه في الفم، دون

(١) المرجع نفسه، ص ٢٢٩ – ٢٣١.

أي عائـق يعترضـه؛ بعكـس الصوامـت التـي تقـوم عـلى الاعـتراض»[1].

٣. تجزيء التركيب الصوتي للكلمة: أي نطـق الأصـوات بشـكلٍ متقطـع، خاصـةً الكلـمات ذات المقاطـع الطويلـة في التركيـة، وتجزيئهـا إلى مقاطـعٍ صوتيـةٍ غـير منسـجمةٍ، بسـبب مقارنـة المقاطـع الصوتيـة مـع لغـة المتكلـم الأم، التـي تكـون عـادةً مقتضبـة. فالنظـام الصـوتي في اللغـة التركيـة نظـام مقاطـع طويلـة، نحـو: الكلمـة التركيـة المؤلفـة مـن ٧٠ حرفًـا:

muvaffakiyetsizleştiricileştiriveremeyebileceklerimizden-mişsinizcesine

ومعناهـا: «لـو كنـت مـكان هـؤلاء الذيـن تنتقدهـم قـد تكـون غـير قـادرٍ عـلى فعـل مـا تتحـدث عنـه وتنصحهـم بـه بسـهولة ونجـاح». إلا أن النظـام الصـوتي في العربيـة مختلـف، لا يتحمـل هـذا الطـول وهـذا التكـرار للأصـوات ذاتهـا، فالعـرب تتجنـب المقاطـع الطويلـة المتكـررة، وتمجهـا، فيحذفـون ويُسـقطون ويسـهلون ويعوضـون؛ لذلـك، فـإن أطـول كلمتـين في العربيـة «أفنلزمكموهـا» و«فسـيكفيكهم»، عـلى عكـس النظـام الصـوتي في اللغـة التركيـة، القائـم عـلى المقاطـع الصوتيـة وانسـجامها وتكرارهـا، نحـو: كلمـة (ayrılıntırılmıştır) النظـام الصـوتي العـربي يكافـح التكـرار لرتابتـه وعجـزه عـن تحقيـق المـراد الأسـلوبي مـن الـكلام، لذلـك تلجـأ العـرب في ذلـك إلى قاعدتـين كبيرتـين لتوجيـه النطـق أسـلوبيًا، وهمـا «**الإدغـام**» و«**المخالفـة**». فقاعـدة المخالفـة تعـارض التكـرار الصـوتي في التركيـة في مثـل yararlanmalıdır أي (يجـب اسـتخدامه). هـذا التبايـن في الأنظمـة الصوتيـة يطـرح بقـوة ضرورة تغيـير المنهـج المتبـع في تعليـم اللغـات الأجنبية من قواعدي – نحوي، إلى صرفي – صوتي.

٤. التقديـم والتأخـير: التركـي الـذي يتعلـم العربيـة هـو متأثـرٌ بلغتـه الأم التـي تدعـوه إلى اسـتخدام الفعـل في آخـر هـذه الجملـة ((dün, hastaya gittim)) ويمكـن ترجمتهـا في العربيـة إلى: (البارحـة، إلى المستشـفى ذهبـت)، ففـي العربيـة الفعـل يقـع في أول الجملـة، وفي التركيـة الفعـل يقـع في آخـر الجملـة. فـإذا مـا سـأل سـائلٌ: (مـا علاقـة النظـام الصـوتي في هـذا التركيـب؟)، فالجـواب هـو في الوقـوف عـلى الضمـير المتصـل (تُ) بالسـكون بـدلًا مـن الضـم الـذي يؤلـف وحـدةً صوتيـةً تعـودُ إلى صاحـب الحـدث بشـكلٍ واضـحٍ.

في الإنجليزيـة: (my name is Fady) أي: اِسـمي يكـون فـادي؛ أمـا العـربي، فيقـول: «اِسـمي فـادي»، أو: (اِسـمي هـو فـادي)، يسـتخدم جملـة الإسـناد المؤلفـة مـن (مبتـدأ وخـبر)، فيحـذف الفعـل (كائـن) is. هـذه القضيـة أثرتُهـا في بحثـي عـن البراغماتيـة ونظريـات التـداول (نظريـة غرايـس في معرفـة

(1)Trubetzkoy, P.75.

قصد المتكلمين)[١]. «اللغة المعطاة تملك سلسلةً واحدةً من الأصوات التي تظهر فقط في وضع محدد والسلسلات الأخرى التي لا تستطيع الظهور في هذا الموضع»[٢].

المبحث التاسع: حالات نمطية في اللغة الأم[٣]

الحالات النمطية في اللغة الأم نحو: /s/ التي لا تظهر كثيرًا في الوضع الأخير من الكلمات التركية، و/k/ التي لا تشكل نهاية لكلمات كثيرة في اللغة الإنجليزية، وتوجد بكثرة في أواخر اللغة التركية، وهي من أهم لواحق الأفعال mek/mak، بينما نجد أن اللغة الإنجليزية تُنهي أواخر مقاطعها بالصوت السائل /l/، نحو: meal – seal – real، وتتكرر بشكل مزدوج في نهاية أكثر الكلمات، نحو: kill – brill – shall – mall. ويمكن ملاحظة استخدام هذا الصوت بكثرة في أوائل الكلمة وأواخرها في اللغة الإنجليزية كمركب لفونيم فرديٍّ، نحو: lateral جانبي، فلو تتبعنا صوت /l/ في أول الكلمة لوجدناه مرققًا (a) أمامية، أما الصوت الصادر عن /l/ في آخر هذه الكلمة، فهو مفخم (a) خلفية[٤]، ومثلها كثير في اللغة العربية، نحو: السراط/ الصراط، وصقر/ زقر/ سقر، التي تعني طائر الصقر، وهي كلها صورٌ سياقية للأصوات، أي لا تغير المعنى على الرغم من التغير الكلي الصوتي في الصفات الفارقة، إلا أنها تبقى في حدود وصفها بالألوفونات، بالنظر إلى طغيان المعنى.

ومن الحالات النمطية في الإنجليزية الصوت الأنفي – الطبقي: (ing)، وهو صوت غير موجود في العربية، نحو: jung (شاب)، ويمكن سماعه عند إحداث بعض المماثلة longue minute في الفرنسية[٥]. فالصوامت تفقد جهرها عندما تتصل بصوامت مهموسةٍ، نحو: (همس d) في الفرنسية قبل الصامت /s/ المهموس، وهذا يدل أن الأصوات لا يمكنها أن تعبر عن نفسها، وهو الأمر الذي يزيد من صعوبة إدراك المنطوقات في اللغة

---

(١) ندى مرعشلي، «الحمولة التداولية والخلفية التواصلية في الخطاب التداولي»، بحث أُلقي في «المؤتمر الدولي الخامس لكلية الآداب/ ٨-٩ أيار ٢٠١٨» تحت عنوان: «اللغة والآدب منصة التفاعل الحضاري» – جامعة مؤتة – الأردن. البحث منشور في المجلة المحكمة «أوراق ثقافية» – بيروت.

(٢) تروبتسكوي ص ٤٩.

(٣) تروبتزكوي Trubetzkoy: اشتهر في أوروبا بالوظيفية والبنائية، واسمه ملتصق بحلقة براغ، وبالصفات الفارقة. بحث بمفهوم الهيئات أو الصفات وفكرة المعارضة الفونيم، والعلاقة بين علم الأصوات وعلم الفونولوجيا، ومفهوم

N.S. Trubetzkoy, Principles of Phonology, Translated by: Christiane A.M. Baltaye, University .of California Press, California, 1969, P.7

(٤) لمزيدٍ من الإيضاح في هذه المسألة أُنظر: Trubetzkoy، ص ٧.

(5)Ibid, P.93.

الأجنبية، نحو: «صوامت الوشوشة chuintantes، وصوامت الصفير sifflantes، التي تقوم على **الأثر الصوتي** وعلى اختلاف التردد الذي يميزها»[1].

هناك حالاتٌ نمطيةٌ أخرى تحدد المقطع العربي الذي لا يُشبه شكل المقاطع في الإنجليزية، أو الفرنسية أو التركية. هذه المقاطع تعتمد بشكل كامل على التناغم في التركيب الصوتي؛ فعلى سبيل المثال، اللغة العربية لا تبدأ أبدًا بصائتٍ، وهذه هي علة وجود الكثير من القواعد الكبرى كـ (أحكام همزة الوصل وغيرها). وشروط المقطع العربي كالآتي:

١. يبدأ المقطع الصوتي بصامت، (cv)، بينما الفرنسية والإنجليزية تبدأ بصائتٍ(vc).

٢. لا يقبل صامتين في أوله، ليس لدينا في العربية شكل (ccv) أو (cccv)، كما في الإنجليزية:

brave / straight

cccv /ccv

الخاتمة:

رأينا كيف أن قضية توحيد اللغات حول العالم ما زالت تعترضها الكثير من التعقيدات، إن من خلال سيطرة اللغة الأم، أو من العادات السمعية في عناصر الأنظمة الصوتية المتباينة، خاصةً عنصري التشابه الشكلي والسمعي، المُثبتين على معرفة تمييز الأشكال السمعية والسطحية في كل اللغات؛ فالسمع عاملٌ أساسي في تحصيل الملكة اللغوية، خاصةً سماع ما يدور في المحيط، فالمتعلم يعتاد بيئته اللغوية دون جهدٍ ولا تفكيرٍ، ويترافق نمو اللغة في داخله بالعادات والحركات التي لها دورٌ فاعلٌ في تثبيت لغته ونقلها مع مرور الوقت من حالةٍ لغويةٍ عامةٍ إلى حالةٍ لغويةٍ خاصةٍ.

هذه الخصوصية سُرعان ما تُنتهك حين يريد المرء تعلم اللغة الغريبة عن بيئته ومحيطه، فإذا هي مجرد معلومات جافة لا تجاري أفكاره ولا عاداته، فبدلًا من الإفادة من هذه اللغة بسلالةٍ وسهولةٍ، يجد المتعلم نفسه في مواجهة مع ملكته اللغوية التي ترعرع عليها ونشأ على عاداتها.

بعد هذا العرض الموجز لبعض جوانب النظام الصوتي الذي يحكم اللغات، وخاصةً اللغة العربية، هناك اقتناع ليس كليًّا بأنه لا يمكن تعلم

(1)Ibid, P.101

اللغة من خلال تناطح الملكات التي ترسخت في نفس المتعلم وعاداته وتقاليده ومجتمعه، فطريق العبور إلى اللغات الأخرى لا يصلح أن يكون وعرًا وشاقًا، خاصة في بداية السماع، فالسماع هو العنصر الفعال في تلقف آثار التعلم، الناتجة عن التماس المباشر مع غرور وكبرياء اللغة الجديدة.

اللغة الجديدة تحتاج إلى تزلفٍ فعليٍّ، تحتاج إلى محبةٍ واهتمام، فهناك الكثير من المتعلمين يتخلون عن تعلم اللغة بسبب الإحساس، باستحالة العبور، إما لعدم القدرة على سبر غوار هذه اللغة، أو بسبب فشل النظام المتبع في تعليمهم، وهذا الأخير يشكل على الأرجح ٧٠٪ من أسباب تراجع العديد من المتعلمين عن مشروع اكتسابهم للغة الجديدة.

لذلك يمكن القول إن السيطرة على العادات النطقية الجديدة تتعلق بجهوزية ونشاط جهاز النطق، الذي لم يكن المتعلم ليعيرَ له بالًا في يوم من الأيام، ويستمرُّ في اتباع عاداته اللغوية الخاصة بلغته الأم. فلا يكفي أن يأخذ المتعلم القواعد الصحيحة، ولا أن يحفظ كلمات ومفردات كثيرة، ولا أن يركب جملة كاملة، أو يكتبَ فقرة موجزة، بالتأكيد هذه الخطوات ستكسبه مهارة معينة، ولكنها شكلية غير كافية، لذلك لا بد من أن يغوص المتعلم إلى العمق دون أن يعمد إلى ذلك، لا بد أن يتعرف إلى النظام الصوتي للغة الهدف، حينها يمكنه أن يحل اللغز.

فبدلًا من أن يشعر بأنه ذاك الطفل الذي كان بالأمس يخطئ والجميع يصحح له يصبحُ مستمعًا، يستمعُ اللغة استماعًا، كالأغنية تعبر البلاد وتأتينا فنغنيَها ونطربُ لها، على الرغم من عدم فهمنا لكثير مما تتضمنه من كلام، ليس لسبب إلا لأنها تُعالج من قِبَل مؤلفيها بالسماع أكثر من مرة كي تكون مقبولة، تُصنع لتُسمع! وليتكيف المستمع ونظامها الصوتي الخاص. إذا كان سبب قبول الأغنية هو نظامها الصوتي الخاص، إذًا فلتكن لغتنا أغنية!.

فهرس المصادر والمراجع:

١. ابن أبي طالب، مكي: الرعاية، دار عمار، ب.ط.، الأردن، ١٩٨٤.
٢. الجرجاني: التعريفات، تحقيق: مجموعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، ط١، بيروت، ١٩٨٣.
٣. جرجس، جرجس: علم الألسنية الحديث، ط١، بيروت، ٢٠٠١.
٤. زكريا، ميشال:
٥. قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط١، بيروت، ١٩٩٣.
٦. مدخل إلى علم اللغة الحديث، مؤسسة نعمة للطباعة، ط١، بيروت، ٢٠٠٢.
٧. الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، بيروت، ١٩٨٦.
٨. سيبويه، الكتاب، تعليق: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، ط٢، بيروت، ٢٠٠٩.
٩. الغلاييني، مصطفى: جامع الدروس العربية، دار الكتب العلمية، ط١١، بيروت، ١٩٧١.
١٠. فريحة، أنيس: نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٢، ١٩٨١. هيام كريدية، معجم أعلام الألسنية، بحث مدعوم من الجامعة اللبنانية، ط١، بيروت ٢٠١١.
١١. محمود، سهير أمين: اضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب، ط١، القاهرة، ٢٠٠٥.

- **المراجع المترجمة:**

١٢. مالمبرغ، برتيل: علم الأصوات، ترجمة: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، ب.ط.، ب.ب.، ب.ت.
١٣. مرعشلي، ندى:
١٤. الأسلوبية – البنية/ الوظيفة، دار النهضة العربية، ط٢، بيروت، ٢٠١٨.
١٥. الترتيل في آيات التنزيل، دار البشائر الإسلامية، ط١، بيروت/ ٢٠١١.
١٦. تجويد المقال، دار النهضة العربية، ط١، بيروت، ٢٠١٣.
١٧. المعاجم العربية: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط٦، بيروت، ٢٠٠٨
١٨. مبارك، مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر اللبناني، ط١، بيروت، ١٩٩٥.

المعاجم العربية المترجمة:

١. مونان، جورج: معجم اللسانيات، ترجمة: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠١٢.

الموسوعات:

١. إلياس، سليم: الموسوعة الكبرى لإعلام مشاهير العالم، شركة عالم المعرفة، ط١، بيروت، ٢٠١٤.

المراجع الأجنبية:

1. Cantineau, Jaen: Études de Linguistique Arabe, Librairie C. Klincke siek, Paris, 1960,Volume 2.
2. Debois, Jean: Le Dictionnaire De Linguistique, Larousse, Paris, 2012.
3. Fromkin, Victoria: An Introduction to Language, Thomson, Seventh Edition, U.S.A., 2003.
4. Riffaterre, Michael: Text Production, Columbia University Press, New York, 1983.
5. Roach, Peter: English Phonetics and Phonology, Cambridge University Press, Second Édition, Britain, 1991.
6. Trubetzkoy, N.S.: Principles of Phonology, Translated by: Christiane A.M. Baltaye, University of California Press, California, 1969.

المعاجم الأجنبية:

1. Debois, Jean: Le Dictionnaire De Linguistique, Larousse, Paris, 2012.

الأبحاث:

١. مرعشلي، ندى: «الحمولة التداولية والخلفية التواصلية في الخطاب التداولي»، بحث أُلقي في «المؤتمر الدولي الخامس لكلية الآداب/ ٨-٩ أيار ٢٠١٨» تحت عنوان: «اللغة والآدب منصة التفاعل الحضاري» – جامعة مؤتة – الأردن. البحث منشور في المجلة المحكمة «أوراق ثقافية» – بيروت.

توظيف معايير (السبك والحبك) في دروس التعبير الكتابي للطلاب غير الناطقين بالعربية

أ. م. عبد الإله محمد عبد الله الخضيري[1]

معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

* أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربة بالجامعة الإسلامية، له اهتماماتٌ بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -تدريس مهارة الكتابة باللغة العربية بوصفها لغة ثانية- تدريس مهارة القراءة باللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً- إعداد مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -تقييم مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- توظيف لسانيات النص وتحليل الخطاب في إعداد مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مستخلص

يهدف البحث إلى دراسة أهم معايير السبك والحبك في النص المكتوب، وتوظيفها في دروس التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية. كما يهدف البحث إلى نقد مقرر التعبير للمستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. وفي الفصل الإجرائي يقدم البحث تمرينات مقترحة لمهارة التعبير الكتابي (المستوى المتقدم) في ضوء معايير السبك والحبك.

Abstract

This paper aims to Study the most important criteria of cohesion and coherence in writing text, then adapt them in writing lessons for learners who are non-Arabic speakers. Moreover, this paper aims to critic writing lessons' book for level four in Institute of Teaching Arabic in Islamic University in Medina. In procedure chapter, this paper presents suggestion exercises for writing skill (Advance level) in the light of cohesion, coherence's criteria.

مقدمة

تعد مهارة التعبير الكتابي إحدى مهارات تعلم اللغة التي لا غنى لمتعلم اللغة عن اكتسابها وممارستها. وتبرز أهمية هذه المهارة اللغوية في كونها الهدف الذي تصب فيه مهارات اللغة الأخرى. كما تصب في مهارة التعبير الكتابي عناصر اللغة مثل المفردات والعبارات، والصيغ الصرفية، والتراكيب النحوية.

ونظرًا لهذه لأهمية لمهارة التعبير الكتابي، اختار الباحث دراسة معايير السبك والحبك في النص المكتوب؛ لتطوير اكتساب وممارسة هذه المهارة اللغوية عند الطلاب الناطقين بغير العربية. وذلك من خلال تقديم هذه المعايير النصية المهمة للطلاب وتدريبهم على ممارستها في أثناء كتابتهم موضوعات التعبير الكتابي.

حيث اهتمت أبحاث لسانيات النص بمعايير النص المكتوب منذ صدور كتاب هاليداي ورقية حسن (Cohesion in English) فظهرت العديد من الدراسات التي تناولت معايير اتساق النص، ومن ذلك الدراسات المكتوبة باللغة العربية.

وبعد دراسة الباحث المتأنية لدراسات تناولت معايير السبك والحبك في النص المكتوب، ظهر له إمكانية تطويع هذه المعايير في دروس التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية -المستوى المتقدم-؛ وذلك نظرًا إلى تجربة الباحث في تدريس مهارة التعبير الكتابي، التي كشفت له وجود حاجة إلى تطوير مقرر التعبير في ضوء معايير النصية.

وبناءً عليه، قام الباحث بدراسة نظرية لمعايير السبك والحبك في النص المكتوب، وتحديدًا (الإحالة، والربط، والتفصيل بعد الإجمال، وترتيب الأفكار). وذلك لأهمية هذه المعايير النصية وإمكانية تقديمها في دروس التعبير الكتابي من وجهة نظر الباحث.

وقدم الباحث في الفصل الإجرائي في هذا البحث، مبحثًا نظريًّا بيَّن فيه كيفية تطويع معايير السبك والحبك النصي في دروس التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية -المستوى المتقدم-.

ومما دعا الباحث إلى ذلك، أن مقرر التعبير لطلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، يخلو من الإشارة إلى المعايير النصية المهمة التي ينبغي على الطلاب مراعاتها عند كتابة موضوعات

التعبير الكتابي. كما أن تمرينات المقرر تخلو من أي تمرينٍ يدرب الطلاب على استعمال تلك المعايير رغم أهميتها في تدريس مهارة الكتابة للطلاب الناطقين بغير العربية.

وفي المبحث الثاني في الفصل الإجرائي لهذا البحث، قدم الباحث تمريناتٍ متنوعةً لتدريب الطلاب على استعمال معايير السبك والحبك في النص في أثناء كتابة موضوعات التعبير؛ حيث أعد الباحث لكل معيارٍ نصيٍّ تمرينًا خاصًّا به. ويرى الباحث أهمية أن تشتمل دروس التعبير الكتابي على مثل هذه التمرينات المقترحة في هذا البحث، وهي تمريناتٌ للإحالة في النص، وللربط بين أجزاء النص، ولكتابة أسباب ونتائج لموضوعٍ ما، وللتدريب على ترتيب أفكار النص.

ويرجو الباحث أن يسهم هذا البحث في تبسيط مفاهيم السبك والحبك في النص المكتوب للطلاب الناطقين بغير العربية، الذين يعانون كثيرًا –حسب تجربة الباحث في تدريسهم– عند كتابة موضوعات التعبير. وقد يكون سبب معاناة الطلاب؛ افتقار مقرر التعبير الكتابي إلى تمريناتٍ تدرب الطلاب على ملاحظة، واستعمال معايير سبك النص وحبكه، مما يمكنهم من كتابة نصوصٍ ذات سماتٍ جيدةٍ.

أسأل الله تعالى التوفيق، والإعانة، والتسديد، وبلوغ الهدف والغاية.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

مشكلة البحث:

من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة التي تناولت تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء باللغة العربية، ومن خلال خبرة الباحث في تعليم مهارة التعبير الكتابي (الإنشاء) للطلاب غير الناطقين بالعربية، لاحظ الباحث وجود حاجةٍ إلى تقديم أهم المعايير النصية في دروس التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية. ويقصد الباحث هنا معايير السبك والحبك في النص المكتوب.

أسئلة البحث:

١- هل يمكن توظيف معايير السبك والحبك في دروس التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية؟

٢- ما معايير السبك والحبك في النص، التي يمكن توظيفها في دروس

التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية؟

٣- ما نتائج توظيف معايير السبك والحبك في إعداد دروس التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية؟

أهداف البحث:

١- يهدف البحث إلى توظيف معايير السبك والحبك النصي في دروس التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية.

٢- يهدف البحث إلى تقديم نماذج لتمرينات التعبير الكتابي يتم اختيارها في ضوء معايير السبك والحبك.

٣- كما يهدف البحث إلى نقد مقرر التعبير الكتابي –للمستوى الرابع– في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة.

أهمية البحث:

١- يتناول البحث مهارة التعبير الكتابي، وهذه المهارة تعد إحدى مهارات تعلم اللغة العربية.

٢- يعرف البحث متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على معايير النصية في النص المكتوب، وتحديدًا معايير السبك، والحبك.

٣- يفيد البحث مؤلفي مقرر التعبير الكتابي للطلاب غير الناطقين بالعربية –المستوى المتقدم– في إعداد دورس المقرر والتمرينات والأنشطة المصاحبة.

منهج البحث:

يعتمد الباحث المنهج الوصفي في دراسة أهم معايير السبك والحبك، وتوظيف هذه المعايير في دروس التعبير الكتابي للطلاب غير الناطقين بالعربية –المستوى المتقدم–.

أدوات البحث:

١- اختيار قائمة معايير السبك والحبك في النص المكتوب التي يمكن توظيفها في دروس التعبير الكتابي.

٢- إعداد تمريناتٍ مصاحبةٍ لدروس التعبير الكتابي في ضوء معايير السبك

والحبك.

حدود البحث:

١- الحدود الموضوعية:

أ. يقتصر البحث على معايير السبك والحبك في لسانيات النص وتحليل الخطاب.

ب. يقتصر البحث على مهارة التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بالعربية بوصفها لغةً ثانيةً.

٢- الحدود البشرية:

أ. يختص البحث بالطلاب الناطقين بالعربية بوصفها لغةً ثانيةً.

ب. يختص البحث بطلاب المستوى المتقدم.

مصطلحات البحث:

١- **السبك** Cohesion: مفهومٌ نصيٌّ يهتم بالقواعد النحوية والمعجمية التي تربط بين كلمات وعبارات النص، مثال ذلك: العلاقة بين الاسم والضمير الذي يعود إليه، والعلاقة بين الاسم والفعل المناسب له... إلخ. ويهتم مفهوم السبك أيضًا بالعلاقات التي تربط الجمل في النص[١].

٢- **الحبك** Coherence: مفهوم نصي يدرس العلاقات المنطقية التي تربط بين معاني الجمل في النص؛ حيث يشير مفهوم الحبك إلى الوضوح والترابط بين الأفكار الفرعية والأفكار الرئيسة في النص. ويتسم النص بالحبك إذا كانت فقراته مبنيةً على سلسلةٍ من جملٍ مترابطةٍ منطقيًّا، وتدعم الأفكار الرئيسة في النص[٢].

٣- **التعبير الكتابي:** عرفه (وليد جابر) بقوله: «هو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته، بأسلوبٍ صحيحٍ في الشكل والمضمون[٣]». ومن أمثلته: كتابة المقالات، وكتابة السيرِ والتراجم،

(1) Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. Jack Richards, Richard Schmidt. Pearson Education Limited, (Edinburgh) (2010) p. 94.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٣.

(٣) أساليب تدريس اللغة العربية. وليد جابر. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، ١٩٩١م، ص ١٩٩.

وتأليف القصص[1].

٤- الطلاب غير الناطقين بالعربية: يعرفهم الباحث إجرائيًّا بأنهم: الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في معاهد تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية. وهؤلاء الطلاب ينتسبون إلى دول مختلفة، ويتحدثون لغات مختلفة.

الدراسات السابقة:

١ - (تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية. وليد العناتي[2]).

يهدف البحث إلى إيضاح أهمية تحليل الخطاب وعلم النص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. واهتم البحث بإلقاء الضوء على وجوه استثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغات الأجنبية؛ حيث استعرض الباحث الأسس النظرية العامة في تحليل الخطاب وإسهاماتها في تعليم اللغة الأجنبية. وانتهى الباحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما وجوه استثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغة الأجنبية؟
- ما الكفايات التي ينبغي أن يتضمنها برنامج إعداد معلمي اللغة الأجنبية وفقًا لنظرية تحليل الخطاب؟
- كيف يصل متعلم اللغة الثانية إلى الكفاية الخطابية التي تقارب كفاية الناطق الأصلي باللغة؟
- ما سمات المقررات التعليمية وفقًا لمنهج تحليل الخطاب؟
- ما استراتيجيات تدريس اللغة الأجنبية وفقًا لمنظور تحليل الخطاب؟

٢- تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء باللغة الأجنبية. وليد العناتي[3]

هدفت الدراسة إلى استثمار تحليل الخطاب ولسانيات النص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحديدًا تعليم مهارة الكتابة والإنشاء.

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية. فتحي يونس، ومحمود الناقة. دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٧م، ص ٢٧٧.

(٢) تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية. وليد العناتي. (بحث منشور في كتاب: لسانيات النص وتحليل الخطاب)، المجلد الأول، دار كنوز المعرفة، عمّان، ٢٠١٣م، ص ١٦٨.

(٣) تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية. وليد العناتي. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها. مكة المكرمة، (العدد التاسع)، محرم ١٤٣٤هـ، ص ١١٧.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي منهجًا لدراسته. وأهم نتائج الدراسة ما يأتي:

أ. أكثر أبحاث تعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية وفقًا لمنهج تحليل الخطاب تقوم على دراسة التماسك والاتساق النصي، أو دراسة الشكل الخارجي للخطاب، أو دراسة أنواع النصوص.

ب. يوجد عددٌ من المبادئ في تعليم الكتابة والإنشاء وفقًا لمنهج تحليل الخطاب، ومنها:

- أن الكتابة عملية تفاعلية بين الكاتب والنص من جهة، والقارئ من جهةٍ ثانيةٍ.
- توجد مبادئ ثقافيةٌ واجتماعيةٌ ومعرفيةٌ تحكم التفاعل بين النص والقارئ.
- الكتابة نشاط اجتماعي وليست نشاطًا فرديًّا يقتصر على الكاتب فقط.
- من المناسب استثمار أدوات تحليل الخطاب ولسانيات النص في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٣- اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية. وليد العناتي[1].

يهدف البحث إلى تقديم إطار نظري لتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية (اللغة الإنجليزية)، وفقًا للسانيات التطبيقية. واعتمد الباحث المنهج الوصفي منهجًا لدراسته. وتناول البحث عددًا من الموضوعات منها:

أ. منزلة الكتابة والإنشاء في تعليم اللغة الأجنبية.

ب. تعلق مهارة الكتابة بمهارة القراءة في تعلم اللغة الأجنبية.

ت. نظرة تاريخية لتعليم مهارة الكتابة والإنشاء في مدارس تعليم اللغة الإنجليزية.

ث. تأثير اللسانيات النظرية، والاجتماعية، والحاسوبية، والنقد الأدبي الحديث في تعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية.

(١) اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية. وليد العناتي. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، الأردن، المجلد (٨)، العدد (٣)، رجب ١٤٣٣هـ، ص ٤٩.

ج. المناهج الحديثة في تعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية.

ح. أساليب تقييم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية.

٤- الترابط والانسجام في التعبير الكتابي، دراسةٌ في اللسانيات النصية. بهية بلعربي[1].

يهدف البحث إلى تقديم نتائج ميدانيةٍ في الحكم على معايير الانسجام النصي في كتابات تلاميذ المرحلة المتوسطة في الجزائر. وتم اختيار تلاميذ السنة الرابعة في هذه المرحلة مجتمعًا للبحث، واختيار تلاميذ ثلاث مدارس جزائرية عينة للبحث.

واشتمل البحث على استبيان موجه لأساتذة التعبير الكتابي لمعرفة الواقع التعليمي لمعايير الانسجام النصي في مقرر التعبير الكتابي. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجًا للبحث.

ويطرح البحث الأسئلة الآتية:

١) ما مدى قدرة تلميذ المرحلة المتوسطة على استعمال معايير الانسجام النصي في التعبير الكتابي؟

٢) ما مدى انسجام منهج التعبير الكتابي مع مفاهيم ومعايير الانسجام النصي؟

٣) كيف يمكن لفت انتباه التلاميذ إلى جوانب الانسجام النصي في النصوص المكتوبة؟

وأهم نتائج البحث ما يأتي:

١) أكثر الأدوات النصية المستعملة في كتابات التلاميذ هي أدوات الإحالة بالضمائر، وبأسماء الإشارة.

٢) يلي الإحالة في كثرة الاستعمال، أدوات الربط. ولم يتم فيها استعمال روابط معجمية مثل: (كذلك، بالإضافة إلى...). وهذا يرجع إلى قلة الرصيد اللغوي عند التلاميذ.

٣) معظم كتابات التلاميذ تتضمن استمرارًا للأحداث (تفصيلًا للإجمال). وتوجد نصوص لم يتحقق فيها ذلك، مما أدى إلى تعدد

(١) الانسجام النصي في التعبير الكتابي دراسة في اللسانيات النصية. بهية بلعربي. دار التنوير، الجزائر، ٢٠١٢م، ص ٢٠١.

الموضوعات.

٤) غاب النموذج الوصفي عن كتابات التلاميذ؛ حيث إن تلاميذ المرحلة المتوسطة يميلون إلى السرد والقص أكثر من الوصف.

٥) يحتاج أساتذة التعبير الكتابي للمرحلة المتوسطة في الجزائر إلى دورات تدريبية لتطبيق مفاهيم الانسجام النصي في دروس التعبير.

٦) تقدم وثيقة منهج التعبير الكتابي للمرحلة المتوسطة جانبًا نظريًّا فقط لمفاهيم الانسجام النصي، دون تقديم جوانب تطبيقيةٍ.

خطة البحث:

- **المقدمة**

- **الفصل الأول:** الإطار العام للبحث: (مشكلة البحث- أسئلة البحث- أهداف البحث- أهمية البحث- أدوات البحث- منهج البحث- حدود البحث- مصطلحات البحث- الدراسات السابقة).

- **الفصل الثاني:** الإطار النظري للبحث: (المبحث الأول: مهارة التعبير الكتابي: المطلب الأول: مفهوم مهارة التعبير الكتابي وأهميتها، المطلب الثاني: أهداف التعبير الكتابي وأنواعه، المبحث الثاني: السبك والحبك في النص المكتوب: المطلب الأول: مفهوما السبك والحبك وأهميتهما، المطلب الثاني: معايير السبك والحبك في النص المكتوب: أ- الإحالة ب- الربط ج- السببية د- التفصيل بعد الإجمال هـ- ترتيب أفكار النص).

- **الفصل الثالث:** إجراءات البحث: (المبحث الأول: مشكلات مقرر التعبير الكتابي للمستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية: المطلب الأول: مشكلة موضوعات المقرر، المطلب الثاني: مشكلة تمرينات المقرر، المبحث الثاني: تطويع معايير السبك والحبك في مقرر التعبير الكتابي. المطلب الأول: تطويع معيار الإحالة في دروس التعبير الكتابي، المطلب الثاني: تطويع معيار الربط في دروس التعبير الكتابي، المطلب الثالث: تطويع معيار السببية في دروس التعبير الكتابي، المطلب الرابع: تطويع معيار التفصيل بعد الإجمال في دروس التعبير الكتابي، المطلب الخامس: تطويع معيار ترتيب أفكار النص في دروس التعبير الكتابي).

- **الفصل الرابع:** نتائج البحث: الإجابة عن أسئلة البحث، التوصيات.

الفصل الثاني: الإطار النظري للبحث

المبحث الأول: مهارة التعبير الكتابي

المطلب الأول: مفهوم مهارة التعبير الكتابي وأهميتها

يقصد بمهارة التعبير الكتابي كتابة الأفكار والآراء ونقل المعرفة والمعلومات والخبرات بلغةٍ سليمةٍ، وتنظيمٍ جيدٍ، وأسلوبٍ جميلٍ. وسبق إيراد تعريف (وليد جابر) التعبير الكتابي بأنه: «طريقةٌ يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بأسلوبٍ صحيحٍ في الشكل والمضمون[١]».

وتتضمن مهارة التعبير الكتابي لهذا التعريف: فهم الموضوع الذي ستتم الكتابة عنه، والتمكن من المفردات والعبارات، وترتيب الموضوع، وإيصال الأفكار بطريقةٍ واضحةٍ وجميلةٍ[٢]. ويصف بعض الباحثين مهارة الكتابة بأنها وسيلة من وسائل التواصل البشري، يتم من خلالها نقل الأفكار والمشاعر والمعاني والمفاهيم والخبرات[٣].

يعد التعبير الكتابي أو الشفوي الشكل الإنتاجي للغة، وتنبع أهميته في تعلم اللغة باعتباره الهدف الذي ينبغي أن يصل إليه متعلم اللغة، أي أن مهارات اللغة الأخرى توصل إلى اكتساب التعبير، وفروع اللغة تصب فيه، فالقراءة والأدب ينميان القدرة على التعبير والقواعد والتراكيب تؤدي إلى تمكن متعلم اللغة من إتقان التعبير[٤].

وتكمن أهمية مهارة التعبير الكتابي في كونها المهارة اللغوية التي تعكس تقدم الطالب في مهارات وفنون اللغة الأخرى، وباعتبارها الغاية النهائية التي ينبغي أن يصل إليها متعلم اللغة[٥].

ويهتم هذا البحث بالتعبير الكتابي الإبداعي، الذي يتم من خلاله كتابة الأفكار، والخبرات، والمشاعر، والآراء، والتعبير عن ذلك كله بأسلوبٍ جيدٍ. مثال ذلك: كتابة مقالات أكاديمية في موضوعاتٍ اجتماعيةٍ، أو اقتصاديةٍ، أو صحيةٍ... أو غيرها.

---

(١) أساليب تدريس اللغة العربية. وليد جابر. ص ١٩٩.
(٢) تدريس فنون اللغة. علي مدكور. دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٢٦٨.
(٣) أساسيات تعليم اللغة العربية. فتحي يونس، ومحمود الناقة. ص ٢٥٥.
(٤) تدريس فنون اللغة. علي مدكور. ص ٢٦٦.
(٥) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. حسن شحاتة. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٤١٤هـ، ص ٢٤١.

المطلب الثاني: أهداف التعبير الكتابي وأنواعه

توجد أهداف خاصة لتعليم مهارة التعبير الكتابي، ورغم أن هذا البحث يهتم بالطلاب الناطقين بغير العربية وتحديدًا المستوى المتقدم، فإن أهداف تعليم التعبير الكتابي لن تختلف في هذه الظروف كثيرًا عن أهداف تعليمه للطلاب الراشدين الناطقين بالعربية بوصفها لغة أم. وقد تناولت كتب تعليم اللغة العربية، الأهداف الخاصة بتعليم مهارة التعبير الكتابي، وأهم تلك الأهداف –من وجهة نظر الباحث– ما يأتي:

١) تنمية قدرة الطلاب على التخطيط لكتابة الموضوعات الإنشائية.

٢) تنمية قدرة الطلاب على استعمال مفردات وعبارات اللغة كتابيًّا بشكلٍ صحيحٍ.

٣) تعويد الطلاب على تنظيم الجمل والعبارات وربطها، على مستوى الفقرة.

٤) تمكين الطلاب من تنظيم أفكار الموضوع وربطها ببعض، على مستوى النص[١].

٥) تمكين الطلاب من وصف الأشياء، والتعبير عن المعارف والخبرات الموجودة لديهم.

٦) تمكين الطلاب من التعبير عن أفكارهم وآراءهم الشخصية بحريةٍ تامةٍ.

٧) تمكين الطلاب من الكتابة في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة[٢].

وللتعبير الكتابي نوعان، النوع الأول: التعبير الوظيفي، ومن أمثلته كتابة الرسائل الرسمية وغير الرسمية، وكتابة البرقيات، والخطابات، والتقارير، وكتابة نماذج معينة تمثل مختلف مواقف الحياة التي قد يتعرض لها الطلاب[٣].

النوع الثاني من التعبير الكتابي: هو التعبير الإبداعي الذي يعكس قدرة المتعلم على تقديم المعارف والخبرات ومناقشة الآراء، وتقديم الحلول للمشكلات، وإبداء الرأي، وكذلك البحث والاستقصاء والتلخيص لقضية من القضايا التي تهم الأفراد أو المجتمعات. والأهداف الخاصة لمهارة

(١) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. حسن شحاتة. ص ٢٤٢.
(٢) أساليب تدريس اللغة العربية. وليد جابر. ص ١٩٩.
(٣) تدريس فنون اللغة العربية. علي مدكور. ص ٢٦٨.

التعبير الكتابي التي سبق ذكرها إنما تتضح في التعبير الإبداعي بشكلٍ خاصٍّ. وهذا البحث يهتم بهذا النوع من التعبير الكتابي، لأنه التعبير المناسب لطلاب المستوى المتقدم في تعلم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً -من وجهة نظر الباحث-.

وقد اختار الباحث أهداف التعبير الكتابي التي سبق ذكرها، من بين جملة أهداف تعليم التعبير الكتابي المبثوثة في كتب تعليم العربية؛ لأن هذه الأهداف تمثل ما ينبغي أن يمارسه ويصل إليه طلاب المستوى المتقدم في تعلم اللغة العربية؛ حيث إن طلاب هذا المستوى ينبغي أن يتمكنوا من كتابة مخطط للموضوع قبل البدء بالكتابة، وأن يكونوا قادرين على استعمال مفردات اللغة العربية بشكلٍ صحيحٍ في أثناء الكتابة، وأن يستطيعوا التعبير عن مشاعرهم وحاجاتهم وخبراتهم، في نصٍّ يتم تنظيمه بشكلٍ جيدٍ.

ويتفق الباحث مع (حسن شحاتة) في المبادئ التي ينبغي الاهتمام بها عند تعليم مهارة التعبير الكتابي، وتتمثل هذه المبادئ في الآتي:

١) الاهتمام بالمعنى.
٢) اختيار موضوعات تحفز وتثير الحماس للكتابة.
٣) منح الطلاب الحرية لإبداء آراءهم.
٤) تقديم معايير ومستويات لتقييم كتابات الطلاب.
٥) تمييز أجزاء موضوعات التعبير، وفقًا لما تتضمنه من معلومات وأفكار، والأجزاء هي: مقدمة، وعرض، وخاتمة.
٦) اختيار الكلمات والعبارات المناسبة في الكتابة.
٧) الاستخدام الصحيح لأدوات الربط بين الجمل في فقرات الموضوع[١].

المبحث الثاني: السبك والحبك في النص المكتوب

المطلب الأول: مفهوما السبك والحبك

السبك في النص المكتوب Cohesion: هو استخدام أدواتٍ نصيةٍ (كلمات أو عبارات) باعتبارها موصلات بين الجمل والفقرات، مما يؤدي إلى اتساق النص واتصاله، شكلًا ودلالةً. وهذا يتحقق من خلال أدواتٍ كثيرةٍ متعددةٍ، مثل أدوات الإحالة كالضمائر أو أسماء الإشارة التي تحيل إلى سابقٍ أو لاحقٍ في النص، وأدوات الربط كحروف العطف وغيرها[٢].

(١) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. حسن شحاتة. ص ٢٤٤.
(2) Academic Writing A hand book for International Students. Stephen Bailey. Routledge, New York, 2006, p. 73.

ويقصد بالحبك في النص المكتوب Coherence: أن تتعلق قضايا النص ومفاهيمه وأفكاره تعلقًا معنويًّا باستخدام علاقاتٍ منطقيةٍ مثل: السببية، والتفصيل بعد الإجمال، وترتيب الأحداث[1]. وأحيانًا تستعمل كلمات ظاهرة في النص توضح هذا التعلق المعنوي.

ويمكن القول أن السبك يجب أن تظهر له أدواتٌ بارزةٌ على سطح النص (كلمات أو عبارات)، أما الحبك فقد تظهر له أدواتٌ نصيةٌ، وقد لا تظهر. وسيفصل الباحث في الفصل الإجرائي الحديث عن أدوات السبك، والحبك النصي، التي يمكن توظيفها في دروس التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية –المستوى المتقدم–.

يوجد اختلاف في تسمية المصطلحين (السبك، والحبك) في المراجع العربية. وهذا الاختلاف في التسمية نتيجة عدم الاتفاق في ترجمة المصطلحين من اللغة الإنجليزية ((Cohesion Coherence، فبعض الدراسات تستخدم مصطلح (الاتساق) مقابل (السبك)، وبعضها تستخدم (التماسك) مقابل (الحبك)، وأخرى تستعمل مصطلح (الروابط) وتقصد به (السبك)، والانسجام وتقصد به (الحبك)[2].

وممن اختاروا مصطلح الاتساق (محمد خطابي)، الذي يرى أن الاتساق يكون على المستوى الدلالي والشكلي (النحوي)[3]، ومن صوره: الإحالة والربط في النص المكتوب. أما الانسجام فيكون على المستوى الدلالي المعنوي، ومن صوره: السببية، والتفصيل بعد الإجمال، وترتيب الأفكار في النص.

يقول (هاليداي): «يظهر الاتساق حين يعتمد تأويل عنصرٍ ما في الخطاب على تأويل عنصرٍ آخر، إذ يرتبط كل منهما بالآخر، بحيث لا يمكن فهم الثاني إلا بالرجوع إلى الأول، حين يحدث هذا تتأسس علاقة اتساق[4]».

---

(١) النص والخطاب والاتصال. محمد العبد. الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ٢٠١٤م، ص٩٢.

(٢) انظر كتاب: نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا. الأزهر الزناد. المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٣م، ص ٧٢.

(٣) لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ٢٠١٢م، ص ١٥.

(٤) الإحالة دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب: Cohesion in English)) شريفة بلحوت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، ٢٠٠٦م، ص ٧٢.

توجد أدوات نصية متنوعة تؤدي إلى السبك والحبك النصي، واختار الباحث الأدوات التي يمكن تطويعها تعليميًّا – من وجهة نظر الباحث- في دروس التعبير الكتابي، للطلاب الناطقين بغير العربية – المستوى المتقدم-. وهذه الأدوات هي: (الإحالة- الربط- السببية- التفصيل بعد الإجمال- ترتيب الأفكار).

المطلب الثاني: معايير السبك والحبك في النص

أولًا: معايير السبك Cohesion

الإحالة في النص المكتوب:

تعد الإحالة معيارًا مهمًا في سبك النص، وتعني: استعمال كلمة أو عبارة تحيل إلى ما سبق غالبًا، وقد تحيل إلى ما سيأتي في النص. وقد يكون المحال إليه (مرجع الإحالة) كلمة، أو جملة، أو مقطع في النص.

والإحالة تتكون من عنصرين هما: (لفظ الإحالة) وهو لفظ لا يحمل معنى في ذاته بل يحيل إلى لفظ سابق غالبًا، أو مجموعة ألفاظ؛ و(المحال إليه) وهو لفظ أو مجموعة ألفاظ أو مقطع في النص. وعادةً يرد (المحال إليه) في النص قبل (لفظ الإحالة)، وقد يحدث العكس فيرد لفظ الإحالة قبل المحال إليه[1].

ميزت (عزة شبل) أثر الإحالة في اتساق النص بقولها: «الأدوات التي تحيل داخل النص، هي أدوات نعتمد في فهمنا لها لا على معناها الخاص، بل على إسنادها إلى شيء آخر. فهي تجبر القارئ على البحث في مكان آخر عن معناها[2]». كما تتميز ألفاظ الإحالة بأنها تختصر الفقرة، وتمنع من تكرار الألفاظ أو الجمل أو العبارات ذاتها[3].

تستخدم للإحالة الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وألفاظ المقارنة، و (ال) التعريف. ولابد من تطابق عنصر الإحالة ومرجعه دلاليًّا وليس نحويًّا. وقد تكون الإحالة قبلية، وقد تكون بعدية حسب ما تحيل إليه في النص[4].

تقع الإحالة داخل النص فتسهم في اتساقه وترابطه، وقد تقع

(١) لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب. محمد خطابي. ص ١٤.
(٢) علم لغة النص النظرية والتطبيق. عزة شبل. مكتبة الآداب، القاهرة، ١٤٣٠هـ، ص ١١٩.
(٣) المرجع السابق، ص ١٢٠.
(٤) لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب. محمد خطابي. ص ١٧.

الإحالة خارج النص باستعمال ضمائر الحضور (المتكلم والمخاطب)؛ وذلك في الكلام المستشهد به أو في بعض الكتابات كالكتابة القصصية وكتابة الحوارات، وهذه الإحالة الخارجية ليس لها أثرٌ في اتساق النص المكتوب، لأنها لا تحيل إلى ما سبق في النص.

ميز (خليل البطاشي) بين الإحالة الداخلية في النص المكتوب، والإحالة الخارجية بقوله: «تنقسم الإحالة إلى قسمين: إحالة نصية، وهي تحيل إلى عنصر سابق أو لاحق داخل النص. وإحالة مقامية، وهي تحيل إلى خارج النص. والفرق بينهما أن الإحالة المقامية تسهم في إنتاج النص لكونها تربطه بسياق المقام، في حين تقوم الإحالة النصية بدور فعال في اتساق النص[1]».

أكثر أدوات الإحالة استعمالًا في النصوص المكتوبة الضمائر، وهي تحيل إلى أسماء سابقةٍ أو لاحقةٍ في النص، والضمائر تساعد القارئ في تتبع الأسماء الواردة في النص، كما أنها تساعد كاتب النص في تجنب تكرار الأسماء. وقد يجد قارئ النص لاسيما القارئ غير العربي غموضًا في معرفة جنس بعض الأسماء الواردة في النص، فتحدد ذلك الضمائر التي تحيل إلى تلك الأسماء. والضمائر التي تسهم في سبك النص هي ضمائر الغائب سواء أكانت منفصلة أم متصلة، لأنها تحيل داخل النص[2].

وتعد أسماء الإشارة من أشهر أدوات الإحالة في النص، فهي تستعمل للإحالة القبلية والبعدية، أي للإحالة إلى عنصر سابق، أو عنصر لاحق في النص المكتوب. ويختص اسما الإشارة للمفرد (هذا، ذلك) باستعمالهما للإحالة إلى جملةٍ أو مقطعٍ سابقٍ في النص.

ومن الإحالة بالإشارة استعمال ظرف المكان للقريب (هنا) وللبعيد (هناك)، واستعمال الظرفين (ثَمَّ/ ثَمَّت) وهاتان الكلمتان قد تشيران إلى مكان، وقد تشيران إلى زمان، وقد تستعملان للانتقال داخل النص، وقد تُسبقان بحرف الجر (من)[3].

كما تعد ألفاظ المقارنة من ألفاظ الإحالة وهي الكلمات والعبارات

(١) الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب. خليل البطاشي. دار جرير للنشر والتوزيع، عمّان، ١٤٣٤هـ، ص١٦٥.
(٢) الإحالة دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب: (Cohesion in English) شريفة بلحوت. ١٢٥.
(٣) آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر. محمود نحلة. مكتبة الآداب، القاهرة، ١٤٣٢هـ، ص ٢٥.

التي تدل على التشابه أو الاختلاف أو التفضيل، فهذه الألفاظ تتعلق في معناها بألفاظ وردت قبلها في النص، لذلك فهي تسهم في اتساق النص. وألفاظ المقارنة مثل: (مشابه، مخالف، مطابق، أفضل، أكبر.. وغيرها)[1].

ومن أنواع الإحالة استعمال أداة التعريف (ال) للإحالة إلى اسم سبق ذكره في النص المكتوب، وهذه الأداة تسمى (ال) العهدية لأنها تُرجع بالقارئ إلى اسم عهده في النص المكتوب لوروده مسبقًا؛ وهذه الأداة تسهم في اتساق النص المكتوب لأنها إحالةٌ داخل النص[2].

وتعد الأسماء الموصولة أيضًا من أدوات الإحالة، لأنها تحيل إلى لفظٍ سابقٍ، وهي تساعد القارئ في تتبع الأسماء الواردة في النص لاسيما إن كان مرجعها بعيدًا عنها، كما أن الأسماء الموصولة تساعد القارئ غير العربي تحديدًا في معرفة جنس الأسماء الواردة في النص. وقد تجتمع في بعض أجزاء النص المكتوب أدواتٌ كثيرةٌ للإحالة الداخلية، ويستطيع القارئ تمييز مراجع تلك الأدوات بسهولةٍ.

الربط في النص المكتوب:

يقصد بالربط النصي في هذا البحث استعمال أدوات متنوعة للربط بين الجمل والفقرات في النص. فلكي يترابط النص يحتاج إلى أدواتٍ كثيرةٍ هي بمثابة الموصلات بين أجزائه، ويقصد الباحث هنا الأدوات الصريحة في الربط. وليس هذا المعيار النصي مقتصرًا على استعمال أدوات العطف النحوي فقط، بل توجد روابط أخرى كثيرةٌ يمكن استعمالها في النص المكتوب مثل أدوات الربط السببي وغيرها.

والربط وسيلةٌ مهمةٌ في سبك النص المكتوب، لأنها تمكن القارئ من فهم معاني النص بشكلٍ صحيح. وليس مهمًّا إحاطة الطلاب الناطقين بغير العربية بكافة أدوات الربط عند كتابة النص، بل يكفي تدريب الطلاب على أنواع مختلفة من أدوات الربط في النص.

الروابط النصية هي كلمات أو عبارات تستعمل للإضافة إلى ما سبق، مثل: (الواو، أيضًا، كذلك)، أو تستعمل عند التخيير مثل: (أو، أم، إما)، وبعضها يستخدم للانتقال من فكرة إلى أخرى مثل: (مقابل ذلك، عكس ذلك، على خلاف ذلك)، وبعضها يستخدم للاستدراك على ما سبق مثل:

(١) لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب. محمد خطابي. ص ١٩.
(٢) قضايا في اللغة واللسانيات وتحليل الخطاب. محمد علي. دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ٢٠١٣م، ص ٨١.

(لكـن، مـع ذلـك، رغم ذلـك[١]).

ومـن أشـهر أدوات الربـط حـروف العطـف، وهـي متنوعـةٌ، فبعضهـا يسـتعمل عنـد إضافـة معلومـاتٍ تشـارك المعلومـات السـابقة في النـص، مثـل: (الـواو، ثـم، الفـاء، أيضًـا، حتـى). وبعـض أدوات العطـف تسـتعمل في النـص المكتـوب لمعنـى التخيـير مثـل (أو)، وبعضهـا يسـتعمل للتعيـين وتختـص بورودهـا في النـص مـع السـؤال وهـي (أم). وقـد تسـتعمل (لا) كأداة ربـط. وبعـض أدوات الربـط يسـتعمل عنـد الاسـتدراك عـلى معلومـاتٍ سـابقةٍ، أي عنـد تقديـم معلومـاتٍ لا يتوقعهـا القـارئ وفقًـا لمـا قـرأه في النـص، مثـل: (لكن، بـل[٢]).

ورغـم أن (محمـد خطـابي) فـرق بـين الربـط والإحالـة باعتبـار أن الربـط لا يتضمـن إشـارةً إلى مرجـعٍ سـابقٍ أو لاحـقٍ كـما هـو الحـال في الإحالـة[٣]، فـإن الباحـث يشـير إلى وجـودٍ تشـابهٍ بـين بعـض العبـارات الدالـة عـلى الربـط والأدوات الدالـة عـلى الإحالـة في النـص المكتـوب لاسـيما الإحالـة القبليـة؛ أي الإحالـة إلى مـا سـبق ذكـره في النـص. إذ قـد تتضمـن أدوات الربـط عنـاصر إحالـة مثـل الأدوات: (كذلـك، مقابـل ذلـك، عكـس ذلـك، مـع ذلـك، رغـم ذلـك.. إلـخ). حيـث يمكـن اعتبـار اسـم الإشـارة (ذلـك) في عبـارات الربـط السـابقة (عنـصر إحالـة) لأنـه يحيـل القـارئ إلى مـا سـبق، ويوجـد في النـص مرجـع لهـذا اللفـظ، ولكـن عندمـا يتركـب هـذا اللفـظ الـدال عـلى الإحالـة مـع كلـمات معينـة، تتكـون هنـا أداة ربـطٍ نصيـةٍ.

أشـار (فـان دايـك) إلى أهميـة اسـتعمال أدوات الربـط في النـص المكتـوب، ودورهـا في الربـط بـين قضايـا النـص وأحداثـه، وعـدَّ (دايـك) حـروف العطـف، وأدوات السـببية مـن أدوات ربـط في النـص المكتـوب، فجمعهـا كلهـا تحـت مسـمى روابـط النـص. فمـن روابـط النـص مـا يسـتخدم للعطـف مثـل: (الـواو، أو)، ومنهـا مـا يسـتعمل للتعليـل مثـل: (لأن، مـن أجـل)، وقـد تتركـب أدوات التعليـلٍ مـع الظـروف أو الحـروف والأسـماء مثـل: (مـع أن، بالرغـم مـن أن، ونتيجـةً لذلـك[٤]). فكل هـذه الأدوات يمكـن اعتبارهـا روابط نصيـة عنـد (دايـك). لكـن الباحـث اختـار دراسـة الكلـمات التـي تسـتعمل

(١) علم لغة النص النظرية والتطبيق. مكتبة الآداب، القاهرة، ١٤٣٠هـ، ص ١١١.
(٢) التطبيـق النحـوي. عبـده الراجحـي. مكتبـة المعـارف للنـشر والتوزيـع، الريـاض، ١٤٢٠هـ، ص ٣٨٧/ ٣٨٨.
(٣) لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب. محمد خطابي. ص ٢٢.
(٤) النـص والسـياق اسـتقصاء البحـث في الخطـاب الـدلالي والتـداولي. فـان دايـك. ترجمـة: عبدالقـادر قنينـي. دار أفريقيـا الـشرق، الـدار البيضـاء، ٢٠١٣م، ص ١٠٤.

عند ذكر الأسباب أو النتائج تحت عنوان (السببية في النص المكتوب) وسيتناولها الباحث ضمن معايير الحبك في النص.

شددت (عزة شبل) على أهمية أدوات الربط في النص بقولها: «يلعب الربط اللفظي دورًا هامًّا في عملية بناء النص، وتنظيم بنية المعلومات داخله.. بالإضافة إلى كونه يحقق استمرارية الوقائع في النص، مما يساعد القارئ في متابعة خيوط الترابط المتحركة في النص[1]».

كما أشارت (شبل) إلى نوعين من الربط في النص المكتوب، النوع الأول: الربط اللفظي الذي يظهر على المستوى الشكلي الظاهر في النص. والنوع الثاني هو: الربط المعنوي الذي يربط بين معاني النص، فهذا يتعلق بالتتابع المنطقي للجمل والفقرات[2]. ويمكن اعتبار الربط اللفظي من السمات الدالة على سبك النص، أما الربط المعنوي فمن سمات الحبك فيه. لذلك، اختار الباحث دراسة الربط المعنوي تحت عنوان: (ترتيب أفكار النص)، وستتم دراسة هذا العنوان ضمن معايير الحبك في النص المكتوب.

ثانيًا: معايير الحبك Coherence

السببية في النص المكتوب:

من معايير الحبك في النص المكتوب، معيار السببية، وهذا المعيار النصي يعني أن تترابط أجزاء النص ترابطًا سببيًّا، فتكون بعض تلك الأجزاء أسبابًا، والبعض الآخر نتيجة أو نتائج لتلك الأسباب.

وتوجد أساليب مختلفة لكتابة موضوعات تحوي أسبابًا ونتائج. مثل أن يتم عرض النتائج أولًا، ثم يتم عرض الأسباب، أو يتم عرض الأسباب في البداية، ثم تعرض النتيجة أو النتائج المترتبة على تلك الأسباب. ومن المهم أن يكون ترتيب الأسباب والنتائج وفقًا لأهميتها أو حسب ترتيبها الزمني[3].

ويمكن أن تكتب الأسباب والنتائج في النص المكتوب بأسلوب: السبب (١) وتتبعه النتيجة (١)، ثم السبب (٢) وتتبعه النتيجة (٢)، وهكذا.. أو تكتب النتيجة (١) ويذكر بعدها مباشرة السبب، ثم النتيجة

(١) علم لغة النص النظرية والتطبيق. عزة شبل. ص ٩٩.
(٢) المرجع السابق، ص ١٠٠.
(٣) تعليم التعبير الكتابي مرشد المعلم. مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٧هـ، ص ١٧٢.

(٢) ويتلوها مباشرة سببها، وهكذا... وفي بعض الموضوعات قد يتناول الكاتب مشكلة ما، فيعرض أسبابها ونتائجها، ثم يختم الموضوع بتقديم حلول للمشكلة من وجهة نظر الكاتب. وتوجد كلمات وعبارات مختلفة تشير إلى النتائج والأسباب، وتربطها ببعض، مثل: (لام التعليل، لأن، حيث، سبب ذلك، لذلك، نتيجة ذلك، بناءً على ذلك[١]).

وسواء أتم البدء بالأسباب أم تم البدء بالنتائج، يمكن للكاتب بعد ذكر أي منهما أن يناقشها، إما الأسباب، وإما النتائج، حسب الموضوع الذي يكتب عنه. ويمكن الفصل بين الأسباب والنتائج في النص المكتوب بأن تكون إحداهما في فقرة والأخرى في فقرةٍ أخرى، مع استعمال أدواتٍ للربط بينهما. وقد يعمد الكاتب إلى كتابة فقرةٍ قصيرةٍ تربط بين الأسباب والنتائج المذكورة في الموضوع. ويتم ذلك، إذا تضمن الموضوع أسبابًا كثيرة تم ذكرها في النص، وتتبعها نتائج كثيرةٌ أيضًا[٢].

إن إبراز معيار السببية في كتابة موضوعات النصوص المكتوبة يؤدي إلى ترابط تلك النصوص. وذلك من خلال ربط الأسباب والنتائج المضمّنة في تلك الموضوعات بعضها ببعض[٣].

التفصيل بعد الإجمال في النص المكتوب:

التفصيل بعد الإجمال من سمات الحبك في النص المكتوب، ويعني ذلك، أن يتضمن النص شرحًا للأفكار والمعلومات والقضايا الواردة فيه، وتحديدًا ما يحتاج منها إلى مزيد إيضاح وشرحٍ أو تمثيل. فقد يجد قارئ النص مفاهيم جديدةٍ لا يعرفها، ويحتاج مزيدَ شرحٍ لها، مثل أن يقرأ تعريفًا أو توضيحًا أو تمثيلًا لها في النص.

وأحيانًا يتم التفصيل في النص المكتوب من خلال إعادة ذكر معلوماتٍ سابقةٍ، بجملٍ وعباراتٍ أخرى، ويتم ذلك في صلب الموضوع، أو في الخاتمة، وذلك بقصد تأكيد تلك المعلومات السابقة. سواء أكان ورودها في مقدمة الموضوع أم في صلبه[٤].

إن الجمل التفصيلية في النص المكتوب هي بمثابة الدعم للأفكار والمعلومات الواردة إجمالًا في النص. ومن المشكلات التي تواجه الطلاب

(1) Academic Writing. A hand book for International Students. Stephen Bailey. P. 70
(2) Writing Academic English. Slice Oshima, Ann Hogue. Pearson Education, New York, 2006, p. 95.
(٣) الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب. خليل البطاشي. ص ٧٥.
(4) Academic Writing. A hand book for International Students. Stephen Bailey. p. 103.

في التعبير الكتابي، عدم إعطاء المعلومات والأفكار التي تتم كتابتها، ما تحتاجه من التفصيل والدعم والإثبات. والتفصيل يتم من خلال ضرب الأمثلة، أو تقديم الإحصاءات والبيانات، أو نقل المعلومات عن مصادر تتم الإشارة إليها في النص[1].

ومن صور التفصيل بعد الإجمال في النص المكتوب، أن تتم مناقشة قضيةٍ مرتبطةٍ بموضوع النص، ويتم ذلك من خلال شرح ومناقشة جانبين مختلفين للقضية، ثم يختم الكاتب مناقشته بإبراز رأيه أو الدفاع عن الجانب الذي يميل إليه في موضوع النقاش. وبعض موضوعات التعبير الكتابي تطلب من الطلاب تقييم معلوماتٍ يتم جمعها في موضوعٍ ما، بعد مناقشتها كتابيًّا، والتقييم عادةً يكون في الفقرة الأخيرة في النص أي في الخاتمة[2].

ترتيب أفكار النص المكتوب:

من معايير الحبك في النص المكتوب، ترتيب الأفكار والمعلومات الواردة فيه ترتيبًا منطقيًّا. بحيث يستطيع القارئ تتبع الأفكار وملاحظة تسلسلها وفقًا لقضايا النص. فالنص الجيد تتعلق معلوماته وتبنى بناءً مرتبًا ترتيبًا جيدًا، حسب مواضع ورود تلك المعلومات في النص. ففي النصوص السردية يتم ترتيب الأحداث وفقًا لورودها الزمني، وفي الموضوعات الوصفية عندما تتم المقارنة بين شيئين فأكثر، يجمع الكاتب الأشياء المتشابهة أولًا، ثم ينتقل إلى الاختلافات[3].

وبما أن ترتيب المعلومات والأفكار من السمات المهمة في النص؛ فإن من الأهداف المهمة في تعليم التعبير الكتابي، أن يتعلم الطلاب كيفية ترتيب أفكارهم وتنظيمها بشكلٍ فعالٍ عندما يكتبون موضوعات التعبير. وهذا يعني أن تُكتب الأفكار في النص متسلسلةً ومتتابعةً بشكلٍ مناسبٍ ومنطقيٍّ. وهذا يشعر القارئ بانسجام النص وتمكُّن الكاتب من الموضوع[4].

أشار (محمد خطابي) إلى أهمية ترتيب معلومات وأفكار النص، وأن ذلك يتم من خلال اتباع مبادئ معينةٍ متفقٍ عليها عند الكاتب والقارئ

(1) Writing Academic English. Slice Oshima, Ann Hogue. p. 11.
(2) Academic Writing A hand book for International Students. Stephen Bailey. p. 79.
(3) Writing Academic English. Slice Oshima, Ann Hogue. P 34.
(٤) أساسيات تعليم اللغة العربية. فتحي يونس، ومحمود الناقة. ص ٢٨٥/ ٢٨٦.

وفقًا لمعرفتها بالعالم[١].

كما أشار (فان دايك) إلى أهمية ترتيب قضايا النص المكتوب وأحداثه لتحقيق الانسجام النصي بقوله: «إذا كانت الجمل (في النص) تدل على الأحداث، فإن انتظام سلاسل من الجمل ينبغي أن يدل على مجموع منظم من الأحداث[٢]».

وشدد (Stephen Bsiley) على أهمية ترتيب فقرات النص بقوله: «فقرات النص هي بمثابة الأعمدة للنص، وتنظيمها بشكل جيدٍ وفقًا لمحتواها لا يساعد القارئ فقط في فهم النص، بل يساعد الكاتب أيضًا في بناء أفكاره بشكلٍ فعالٍ»[٣]. وعندما يقع الخلط في ترتيب الأفكار الواردة في النص، فإن هذا يؤدي إلى عدم انسجامه[٤].

قد يتم ترتيب أفكار النص دون استخدام أدواتٍ ظاهرةٍ تدل على الترتيب؛ لأن الأفكار والقضايا في النص قد تخضع لعلاقاتٍ معنويةٍ تحكم ترتيبها وفقًا لدلالات النص. مثل علاقات العام والخاص، والكل والجزء، والأصل والفرع.. وغيرها من العلاقات المعنوية في النص[٥].

ويمكن أن يظهر ترتيب النص من خلال استعمال كلماتٍ وعباراتٍ معينةٍ. مثال ذلك: الترتيب الزمني لأحداث النص وقضاياه، حيث تستعمل الكلمات الدالة على الزمن (قبل ذلك، في أثناء ذلك، بعد ذلك...)، باعتبارها أدوات ترتيب نصية. ويمكن ترتيب أفكار النص باستعمال أسماء الأعداد، مثل: (أولًا، ثانيًا، ثالثًا...). وكما تستعمل أداة العطف (ثم) لترتيب الكلمات في الجملة، يمكن استعمالها لترتيب فقرات النص أيضًا. والمهم أن يتبع كاتب النص طريقةً معينةً في ترتيب أفكاره ومعلوماته، وفقًا للمعتاد عليه في ترتيب النصوص المكتوبة[٦].

يشيع في الترتيب العادي للنص المكتوب أن يسبق الشرط الجواب في الجمل الشرطية، كما تسبق الجمل السببية المبدوءة بأداة التعليل مثل: (اللام، لأن، كي...)، تسبق الجمل المتضمنة النتائج والمبدوءة عادة بأداة

(١) لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب. محمد خطابي. ص ٣٨.
(٢) النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي. فان دايك. ترجمة: عبدالقادر قنيني. ص ١٩٢.
(3) Academic Writing A hand book for International Students. Stephen Bailey. p. 43.
(٤) لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب. محمد خطابي. ص ١٣٨.
(٥) المرجع السابق، ص ٣٩.
(6) Writing Academic English. Slice Oshima, Ann Hogue. p. 34.

ربط مثل: (إذن، لذا، لذلك...). لكن ترتيب الجمل في النص المكتوب لا يجب أن يتبع نظامًا صارمًا؛ بحيث لا يجوز التغيير والتبديل فيه. مثال ذلك: الجمل الدالة على الأسباب قد تتأخر عن الجمل الدالة على النتيجة، كما أن الجمل الفرعية قد تتقدم في النص على جملٍ أخرى إذا أمن اللبس[1].

الفصل الثالث: إجراءات البحث

المبحث الأول: مشكلات مقرر التعبير للمستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

المطلب الأول: مشكلات موضوعات المقرر

يتكون مقرر التعبير للمستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، من عشرة دروس، ستة منها للتعبير الكتابي، وأربعة دروس للتعبير الشفوي، وهي: الدرس الخامس (الخطابة)، والدرس السادس (خطبة الوداع)، والدرس السابع (الدعوة إلى الله)، والدرس العاشر (قصة من بلدي). وموضوعات التعبير الكتابي يمكن تصنيف عناوينها كالآتي:

١) الكتابة الوصفية، ويمثلها درسان: الدرس الأول (الأقليات الإسلامية وواجب المسلمين نحوها)، والدرس الثاني (القدس وواجب المسلمين نحوها).

٢) الكتابة السردية: ويمثلها درسان: الدرس الثاني (الصدق والأمانة من أهم أسباب النجاح في الحياة)، والدرس الرابع (مصعب بن عمير).

٣) كتابة الحوار، ونثر الشعر، مثل: الدرس الثامن (أ- تحويل السرد إلى حوار، ب- نثر الشعر).

٤) كتابة الرسائل والبرقيات، مثل: الدرس التاسع (أ- الرسالة غير الرسمية، ب- الرسالة الرسمية، ج- البرقيات)[2].

وتوجد مشكلات في بعض موضوعات المقرر -من وجهة نظر

(١) النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي. فان دايك. ترجمة: عبدالقادر قنيني. ص١٩٥.

(٢) انظر: دروس في التعبير للمستوى الرابع. حسين آل علي، ومنصور القش. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٢٣هـ.

الباحث- وأهم تلك المشكلات كالآتي:

١) خلط موضوعات التعبير الكتابي بموضوعات التعبير الشفوي، مثل موضوعات: (خطبة الوداع، الخطابة، قصة من بلدي). فهذه الموضوعات يفترض أن تدرس في مقررٍ خاصٍّ بمهارة التعبير الشفوي (الكلام).

٢) اشتمال المقرر على موضوعاتٍ تختص بالتعبير الوظيفي، مثل: الرسائل غير الرسمية، والرسائل الرسمية. وهذان الموضوعان يناسبان طلاب المستوى المتوسط في تعلم اللغة –من وجهة نظر الباحث-.

٣) اشتمال المقرر على موضوعات لا تلبي حاجات الطلاب ودوافعهم في تعلم اللغة العربية، ولا تعكس الجانب التواصلي للغة العربية. مثل موضوع (البرقيات)، فهذا النوع من الكتابة لم يعد مستخدمًا حديثًا إلا في نطاقٍ ضيقٍ.

٤) وجود دروس في المقرر تناسب مهارة القراءة، ولا تناسب مهارة التعبير الكتابي مثل درس (مصعب بن عمير). حيث يبنى هذا الدرس على نص قصصي يستعرض حياة الصحابي (مصعب). وعندما يكتب الطلاب تعبيرًا في هذا الموضوع فإنهم لا بد أن يضطروا إلى تكرار جمل وعبارات بعينها وردت في الدرس.

٥) وجود دروس تقيد حرية الطلاب في الكتابة الحرة، مثل أ- تحويل السرد إلى حوار، ب- نثر الشعر. وهذان الموضوعان لا يساعدان الطلاب على كتابة التعبير الحر المستقل. لأن الطلاب مقيدون فيهما بمحتوى نص سردي، أو شعري. حيث يتم تحويل النص السردي (أ- حماية المستجير. ب- عبد الله بن حذافة السهمي وقيصر الروم). إلى حوار، ويتم نثر (شرح) أبيات لقصيدة شعرية. وهي قصيدة (الحطيئة) التي مطلعها:

وطاوي ثلاثٍ عاصب البطن مرمل ببيداء لم يعرف بها ساكنٌ رسما[1]

وهذه القصيدة صعبة في معانيها وألفاظها، فضلًا عن كونها مأخوذة من العصر الجاهلي، ومرتبطة بالبيئة الصحراوية.

وقد أشار (فتحي يونس، ومحمود الناقة) إلى أهمية أن تكون الموضوعات المختارة لمقرر التعبير الكتابي تلبي حاجات الطلاب، وتعكس واقع حياتهم، أو ترتبط بمشكلاتٍ تخصهم أو تخص عموم أفراد المجتمع.

(١) دروس في التعبير الكتابي. حسين آل علي، ومنصور القش. ص ٥٨.

مثل مشكلات الحياة والبيئة، أو مشكلات الاقتصاد والمعيشة، أو مشكلات الصحة والأمراض، أو المشكلات الاجتماعية.. أو غير ذلك. فالمهم أن يعكس الموضوع موقفًا طبيعيًّا يهم الطالب ليعبر عنه[١].

ويتفق مع (يونس، والناقة)، (وليد جابر)؛ حيث يرى أن حماس الطلاب يزداد إذا وجدوا أن الموضوعات التي يطلب منهم الكتابة فيها ترتبط بحاجاتهم، وتشبع ميولهم، ويتأثرون بها، ومن ثم يرغبون في الكتابة عنها[٢].

و شدد (جابر) على أن الكتابة عن أي موضوع، تتطلب أن يكون لدى الطلاب خبرةٌ سابقةٌ حول الموضوع، ويستطيعون تصوره في أذهانهم. وفي بعض الأحيان يستحسن أن تكون الكتابة حول قضية قد يمر الطلاب بتجربتها[٣].

ويتم تقديم موضوعات مقرر التعبير الكتابي للمستوى الرابع، بطريقةٍ غير مناسبةٍ -من وجهة نظر الباحث-. حيث تبدأ معظم الدروس بتمريناتٍ كتابيةٍ دون أن يقرأ الطالب أي معلوماتٍ تساعده في كتابة الموضوع. ودروس المقرر تتشابه في طريقة عرضها ما عدا الدرس الأخير (قصة من بلدي[٤]). فهذا الدرس هو فقرةٌ قصيرةٌ يُطلب فيها من الطالب أن يقص قصةً من بلده دون تقديم سماتٍ خاصةٍ بالقصة وعناصرها، وهذا الدرس يتعلق بالتعبير الشفوي، رغم أن الدرس لم ينص صراحةً على ذلك.

ويمكن بسهولة ملاحظة أن معظم دروس مقرر التعبير لا تقدم للطلاب نماذج لنصوصٍ متسقةٍ ومنسجمةٍ، بحيث يمكن للطلاب أن يهتدوا بها إلى طريقة كتابة موضوعات التعبير الكتابي، سواء من حيث ربط الجمل وتنظيمها، أو من حيث ترتيب أجزاء النص.. وغير ذلك.

ومما يفتقر إليه مقرر التعبير للمستوى الرابع، تقديم معايير تساعد الطلاب في تقييم كتاباتهم. إذ لا يتضمن المقرر أسسًا يمكن أن يتدرب عليها الطلاب لتجويد الموضوعات التي يكتبونها. وهذه الأسس مثل الآتي:

١) أن تكون الكتابة الإملائية دقيقةً.

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية. فتحي يونس، ومحمود الناقة. ص ٢٧٩.
(٢) أساليب تدريس اللغة العربية. وليد جابر. ص ٢٠٠.
(٣) المرجع السابق، ص ٢٠١.
(٤) دروس في التعبير للمستوى الرابع. حسين آل علي، ومنصور القش. ص ٨٩.

٢) أن يكون بناء التراكيب اللغوية صحيحًا.

٣) أن تكون العلامات النحوية في الكلمات صحيحةً.

٤) صحة معاني المفردات والعبارات.

٥) السلامة الأسلوبية.

٦) اكتمال الموضوع في أجزائه الثلاثة: (مقدمة، صلب الموضوع، خاتمة).

٧) ترتيب الأفكار والمعلومات الواردة في الموضوع، وترابطها[١].

المطلب الثاني: مشكلات تمرينات المقرر

يشمل كل درسٍ من دروس مقرر التعبير للمستوى الرابع، تمريناتٍ كتابيةً تتضمن الإجابة عن أسئلة عامة حول عنوان الدرس، وتمرينات ملأ الفراغات بكلمات أو عبارات، وتمرينات كتابة جمل معزولة مرتبطة بعنوان الدرس، وتمرينات ترتيب جمل قصيرة لتكوين فقرة، والتمرين الأخير يطلب من الطلاب أن يتحدثوا ثم يكتبوا موضوعًا متكاملًا عن عنوان الدرس مع تقديم عدد من الأفكار المساعدة يتراوح عددها من سبعة إلى تسعة أفكارٍ مساعدةٍ لكتابة الموضوع. وبعض دروس المقرر تقدم تمرينات تستند على نماذج لنصوصٍ مكتوبةٍ، حيث يبدأ الدرس وينتهي بالتمرينات.

ويمكن القول أن أغلب تمرينات المقرر تدرب الطلاب على كتابة كلماتٍ (قد تكون حروف جر)، أو كتابة جمل بسيطة، أو ترتيب جملٍ قصيرةٍ لتكوين فقرةٍ. وهذه التمرينات لا تناسب طلاب المستوى المتقدم، فهم يحتاجون إلى التدريب على كتابة موضوعاتٍ مكتملةٍ، وليس كتابة حروف جرٍ أو جملٍ قصيرةٍ.

والتمرين الأخير في معظم دروس المقرر، يحتوي على مشكلات أيضًا؛ حيث يطلب فيه من الطلاب التحدث، ثم كتابة موضوع الدرس بالاستعانة بالعناصر المقدمة في التمرين، دون إرشاد الطلاب إلى كيفية تناول الموضوع. سواء من حيث أجزائه، أو من حيث سمات النص المكتوب.

حيث يغيب عن دروس المقرر رغم أهميته في مقرر التعبير الكتابي،

(١) تدريس فنون اللغة العربية. علي مدكور. ص ٢٧٣.

تقديم نماذج لأجزاء الموضوع الرئيسة وبناء تمرينات عليها، وهي ثلاثة أجزاء: المقدمة، وصلب الموضوع، والخاتمة؛ فالمقدمة هي الفقرة الأولى في كل موضوع، والخاتمة هي الفقرة الأخيرة، وما بينهما من فقرات هي صلب الموضوع.

أما المقدمة فتقدم الموضوع إلى القارئ وتعطيه نبذةً مختصرةً جدًّا عما سيتم تناوله فيه، كما أنها توضح للقارئ الطريقة التي سيتبعها الكاتب في تنظيم الموضوع، وبدون مقدمةٍ واضحةٍ قد لا يقبل القارئ على قراءة النص[1].

وأما صلب الموضوع فيضمن فيه الكاتب كل المعلومات التي يريد تناولها في موضوعه مع شرحها وتفصيلها ودعمها وتقديم أمثلةٍ وأدلةٍ كافيةٍ لها[2].

وأما الخاتمة فهي إعادةٌ مختصرةٌ جدًّا لما سبق ذكره في صلب الموضوع دون إضافة معلوماتٍ جديدةٍ؛ أي أنها تلخص الأفكار الرئيسة في النص، وقد تتضمن رأي الكاتب. ومن المهم للقارئ أن يجد في النص فقرة تلخص له محتوى النص، وتعطيه أهم الأفكار الواردة فيه[3].

كما أن تمرينات المقرر لا تدرب الطلاب على استعمال كلماتٍ أو عباراتٍ في التعبير الكتابي، سواء في بداية الفقرة أو في داخلها، مثل أدوات الربط الإضافي بين الجمل من جهةٍ، وبين الفقرات من جهةٍ أخرى، وأدوات الاستدراك على معنى سابق مثل (لكن، رغم ذلك، مع ذلك...). أو أدوات السببية مثل (الفاء المتصلة بالسبب، لام التعليل، لأن، كي...). أو الكلمات والعبارات المستعملة عند الشرح والتمثيل، والكلمات والعبارات المستعملة عند ترتيب معلومات النص، وغيرها. وهذه الأدوات مهمة في دروس التعبير الكتابي، لأنها تدرب الطلاب على كيفية كتابة موضوعاتٍ تتسم بالاتساق والانسجام النصي.

المبحث الثاني: تطويع معايير سبك النص وحبكه في مقرر التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية:

تمهيد:

(1) Academic writing. A Handbook for International Students. Stephen Bailey. p. 52.
(2) Writing Academic English. Slice Oshima, Ann Hogue. p. 64.
(3) Academic writing. A Handbook for International Students. Stephen Bailey. p. 56.

يمكن تدريس الطلاب الناطقين بغير العربية، وتدريبهم على استعمال معايير السبك، والحبك في النص المكتوب. وذلك من خلال تقديم نماذج لنصوص متسقة، أو من خلال تدريبهم على كتابة الفقرات والموضوعات. كما يمكن تدريب الطلاب على تقييم نصوصٍ معينةٍ من حيث اشتمالها على سمات السبك والحبك النصي، أو عدم اشتمالها. ويمكن تقديم تمرينات للطلاب لتحديد أي الفقرات في نصوصٍ معينةٍ تشتمل على معايير السبك والحبك، وأيها تفتقر إلى ذلك. وهذا يتضح أكثر في التدريب على كتابة صلب الموضوع حيث تكون الجمل والفقرات أطول.

ولتدريب الطلاب على كتابة موضوعات تتسم بسمات السبك والحبك النصي، ينبغي تنبيه الطلاب إلى أن كل فقرةٍ في النص المكتوب وتحديدًا في صلب الموضوع، تتضمن على الأقل فكرةً رئيسةً واحدةً. وهذه الفكرة تمثل عنوان أو موضوع الفقرة، وهذه الجملة تحمل معنًى عامًّا، ولا تتضمن تفاصيل أو أمثلة. ويمكن توسيع الفقرة من خلال طرح الأمثلة، أو ذكر الأسباب والنتائج، أو شرح وتوضيح الفكرة الرئيسة. ومن الممكن أن تتضمن الفقرة جملة ختامية، تتضمن نتيجة لأسباب قبلها مذكورة في الفقرة[1].

وبدلًا من تقديم جملٍ للطلاب يطلب منهم ترتيبها لتكوين فقرةٍ، من المناسب تدريب طلابٍ المستوى المتقدم في اللغة العربية على ترتيب فقراتٍ لتكوين موضوعٍ. ويمكن ملاحظة أدوات الربط والإحالة التي تربط بين الفقرات في النصِّ، أو تحيل إلى فقرات سابقة. كما يمكن تدريب الطلاب على ترتيب فقرات في نصوصٍ تقدم لهم، من خلال تعيين مقدمة النص، وصلب الموضوع، وخاتمته، بين مجموعة من الفقرات يتراوح عددها بين ثلاث وخمس فقرات حسب رأي الباحث.

المطلب الأول: تطويع معيار الإحالة في مقرر التعبير الكتابي

يمكن تدريس الطلاب الناطقين بغير العربية، كيفية استعمال أدوات الإحالة في النص المكتوب، وأشهرها كالآتي:

١) الضمائر، وتحديدًا ضمائر الغائب للإحالة الداخلية، سواء أكانت متصلة بالكلمة أم منفصلة، فهذه الضمائر تسهم في سبك النص؛ لأنها تحيل القارئ إلى ما سبق ذكره. أما ضمائر المتكلم والمخاطب فاستعمالها قليل، وليس لها مرجعٌ في النص. ويمكن تقديمها للطلاب، وتدريبهم على

(1) Writing Academic English. Slice Oshima, Ann Hogue. p. 3.

استعمالها عند نقل المقولات، أو كتابة الحوارات في النصوص القصصية.

٢) أسماء الإشارة بأنواعها، مع ملاحظة أن اسم الإشارة للمفرد، (هذا، ذلك، هذه، تلك)، يمكن أن يشير إلى جملة أو فقرة أو مقطع سابق في النص. على سبيل المثال، في النص الآتي يشير اسم الإشارة (ذا) إلى جملة سابقة: «اهتدى الصيادلة المسلمون إلى طريقة غلفوا بها بعض الأدوية التي تؤخذ عن طريق الفم، وبذا كفوا المرضى معاناة مرارة طعمها ونكهتها غير المستساغة[١]».

٣) (ال) التعريف المتصلة بالأسماء الواردة في النص، وتحديدًا الأسماء الواردة مسبقًا بصيغة النكرة. مثل: (رجل، الرجل). ففي هذه الحالة يمكن اعتبار (ال) التعريف أداة إحالةٍ. فيدرب الطلاب على فقراتٍ ترد فيها أسماء مرة مُنكَّرة ومرة مُعرَّفة بـ (ال)؛ فيقوم الطلاب بالاختيار من متعدد حسب مواضع ورود الأسماء في النص.

٤) ألفاظ المقارنة، مثل: (مطابق، مشابه، مماثل، مخالف، أصغر، أكبر...).

٥) الأسماء الموصولة بأنواعها المختلفة، مثل: (من، ما، الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللاتي).

ويؤكد الباحث هنا أن تدريس هذه الأدوات ينبغي أن يكون وظيفيًّا، أي بقصد تمكين الطلاب الناطقين بغير العربية من استخدامها في موضوعاتٍ التعبير الكتابي، وليس بقصد تدريسها نحويًّا. فالموضوعات النحوية لا ينبغي التركيز عليها في دروس مهارة التعبير الكتابي –من وجهة نظر الباحث–.

ويستحسن عند تقديم أدوات الإحالة في دروس التعبير الكتابي إبراز أهمية هذه الأدوات في كونها تمنع من تكرار الأسماء الواردة في النص المكتوب. كما أنها أداةٌ لتحسين أسلوب الكاتب عند كتابة موضوعه. والخطأ في استعمال هذه الأدوات من حيث الجنس، أو من حيث العدد سوف يعقد فهم النص عند القارئ.

وعلى الطلاب الناطقين بغير العربية الاهتمام بالدقة في استعمال أدوات الإحالة عند كتابة موضوعاتهم في التعبير الكتابي. بحيث لا يتم استعمالها

(١) الموسوعة العربية العالمية. مجلد (١٦)، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الثانية، ١٤١٩هـ، ص ٤٤٥.

مكررةً بكثرةٍ، مما يضعف أسلوب الكتابة، ولا يكون استعمالها نادرًا فيؤدي ذلك إلى تكرار ذكر الاسم (مرجع الإحالة) وهذا يضعف أيضًا من الأسلوب.

المطلب الثاني: تطويع معيار الربط في مقرر التعبير الكتابي

يمكن تدريب الطلاب الناطقين بغير العربية في مقرر التعبير الكتابي على مجموعة من الجمل ويطلب منهم استخدام أدوات ربط مناسبة للربط بينها، وفقًا للمعاني الواردة في تلك الجمل. وذلك بعد تقديم شرح لأدوات الربط التي تستعمل قبل إضافة معلوماتٍ في النص مثل: (الواو، ثم، الفاء)، والأدوات التي يتم استعمالها عند الاستدراك على معلومات سابقة مثل: (لكن، بل، رغم ذلك، مع ذلك)، والأدوات التي تستعمل للتخيير مثل: (أو، أم، إما.. وإما). ومن خلال هذا التدريب يستطيع الطلاب تحديد أدوات الربط التي تستعمل قبل الجملة، أو سط الجملة.

كما يمكن تدريب الطلاب على استخدام أدوات الربط بين الجمل من خلال تقديم فقراتٍ تحتاج إلى ملأ فراغات فيها باستعمال أدوات الربط، ويتم ذلك من خلال الاختيار من متعددٍ. ويمكن إعداد قائمةٍ بأدوات الربط في النص المكتوب في درسٍ خاصٍّ بهذه الأدوات، يتم فيه شرحها وتقديم أمثلة على كيفية استخدامها في كتابة الموضوعات[1].

ومن المناسب تدريب الطلاب على استعمال أدوات الربط للربط بين فقرات النص، ويتم ذلك من خلال تقديم فقرات تحتاج إلى استعمال أدوات ربطٍ في الجملة الأولى، ويطلب من الطلاب كتابة أداة الربط المناسبة، ومن المناسب تقديم خيارات من أدوات الربط، يتم الاختيار من بينها وفقًا لما تتضمنه الجملة الأولى من معلومات وأفكار.

المطلب الثالث: تطويع معيار السببية في مقرر التعبير الكتابي

من المناسب تدريب الطلاب الناطقين بغير العربية -في دروس التعبير الكتابي- على تمييز الجمل التي تتضمن كلماتٍ أو عباراتٍ تشير إلى الأسباب، وتمييز الكلمات والعبارات المستخدمة لذلك. وتدريبهم على تمييز الجمل التي تتضمن النتائج، وتمييز الكلمات والعبارات المستعملة لذلك.

ويمكن تدريس الطلاب الألفاظ الدالة على السببية مثل: (لأن،

(١) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. حسن شحاتة. ص٢٥٢.

حيث، لام التعليل، كي، حتى...)، والألفاظ المستعملة قبل إيراد النتائج، مثل: (إذن، لذلك، بناءً عليه، وفقًا لذلك، نتيجةً ذلك...).

ويمكن تدريب الطلاب على تقديم أسباب لموضوع ما، ثم تقديم نتائج لذلك الموضوع، ويمكن تقديم النتائج أولًا، ثم الأسباب. ويناسب استعمال تمرينات المزاوجة بين الأسباب والنتائج في موضوعات مختلفة في التعبير الكتابي. ومن المناسب أيضًا تقديم نصوصٍ تقوم على أسباب ونتائج موضوعٍ ما، ووضع جدول للطلاب، بحيث يطلب منهم كتابة قائمة بالأسباب في عمود، وكتابة قائمة بالنتائج الواردة في النص في عمودٍ آخر.

ومن المناسب تقديم نمطين لتدريب الطلاب على كتابة الجمل السببية في النص، النمط الأول: كتابة الأسباب في فقرةٍ، والنتائج في فقرةٍ أخرى، لاسيما إذا كانت الأسباب والنتائج كثيرة. النمط الثاني: كتابة الأسباب والنتائج مجتمعةً في فقرةٍ واحدةٍ لاسيما إذا كانت قليلةً. ويستحسن أن يبدأ الطلاب بكتابة الأهم فالأهم من الأسباب وكذلك النتائج، ويُفضَّل – قبل كتابة الموضوع- كتابة مسودةٍ يجمع فيها الطالب الأسباب في قائمةٍ، والنتائج في قائمةٍ أخرى[1].

ويناسب عند تقديم معيار السببية في دروس التعبير، إعطاء الطلاب الناطقين بغير العربية موضوعات لكتابة هذا النمط من التعبير الكتابي مثل: (اكتب موضوعًا عن التدخين، مبينًا أسباب ونتائج هذه الظاهرة السيئة في المجتمع). أو (اكتب موضوعًا عن التأخر في الحضور الصباحي للدراسة، مبينًا أسباب ونتائج ذلك).

ورغم أن معيار السببية يظهر في نماذج من موضوعات التعبير الكتابي باعتباره نمطًا خاصًّا في الكتابة، فإن هذا المعيار النصي يمكن أن يظهر في أي نصٍّ مكتوبٍ، فيدل ظهوره على حبك النص، بسبب تعلق جمل النص ببعض، بعلاقة السبب والنتيجة. فلو افترضنا أن موضوع النص (المدينة المنورة)، فإن بعض الجمل التي يفترض أن ترد فيه، تبين أسباب أهمية هذه المدينة عند المسلمين. ولو كان الموضوع (فصل الربيع)، فيفترض أن تبين بعض الجمل أسباب تفضيل معظم الناس هذا الفصل دون غيره من فصول السنة.

المطلب الرابع: تطويع معيار التفصيل بعد الإجمال في مقرر

(١) تعليم التعبير الكتابي مرشد للمعلم. مختار حسين. ص ١٧٢.

التعبير الكتابي

يناسب عند تقديم دروس التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية، أن يتم تدريب الطلاب على تحديد الجملة الرئيسة من الجمل الفرعية في فقرات النص المكتوب. وأن يتم توضيح أن الجملة الرئيسة هي موضوع الفقرة، وتمتاز بالإجمال، وتأتي بعدها جمل تفصيلية تشرحها، أو تدعمها، أو تقدم أمثلة لها. وأحيانًا تتضمن الجملة الرئيسة نتيجة، وتتبعها جمل تفصيلية تتضمن أسبابًا لتلك النتيجة.

على سبيل المثال، في النص الآتي، تبدأ الفقرة بجملة عامة، ثم تتبعها جمل تفصيلية: «رافق الدين مسيرة البشرية منذ يومها الأول. فعندما بدأت رحلة الإنسان في الأرض، كان هناك وحي السماء الهادي للطريق، والمضيء لحياة الإنسان من حيث كونه مفضلًا على كثير من خلق الله[1]».

إن تدريب الطلاب على تمييز الجمل العامة من الجمل التفصيلية في النص سوف يمكنهم من إنشاء موضوعات تمتاز بالحبك النصي. وعلى الطلاب أن يتذكروا أن كل فقرة في النص المكتوب تبدأ بجملة رئيسة غالبًا، وتكتب بعدها جمل فرعية تضيف إليها معلومات، أو تشرحها، أو تقارنها بما سبق من معلومات في النص، أو تذكر أسبابها، إن كانت الجملة الأولى نتيجةً عامةً.

والتدريب على معيار التفصيل بعد الإجمال في النص إنما يكون في فقرات صلب الموضوع، لأن المقدمة والخاتمة كل منهما مختصرة ولا تتضمن أمثلةً، ولا شرحًا، ولا تفصيلًا.

ويتضمن تطويع معيار التفصيل بعد الإجمال في النص، تدريب الطلاب الناطقين بغير العربية على كتابة الجملة العامة التي تناسب بداية الفقرة، كما يتضمن تدريب الطلاب على المزاوجة بين الأمثلة، والجمل العامة التي تم إيراد الأمثلة لها.

المطلب الخامس: تطويع معيار ترتيب أفكار النص في مقرر التعبير الكتابي

يتفق الباحث مع (حسن شحاتة) في أهمية تدريب الطلاب في دروس التعبير الكتابي، على مراعاة ترتيب تسلسل الأحداث والمعلومات في

(١) عالمية الإسلام. أنور الجندي. سلسلة اقرأ، دار المعارف، القاهرة، العدد (٤٢٦)، السنة ١٩٧٧م، ص ٧.

الموضوع وتتابعها سببًا ونتيجةً وزمنًا. لأن هذه السمة في الكتابة تؤثر في القارئ وتقنعه بموضوع النص[١].

كما يتفق الباحث مع (علي مدكور) في وجوب مراعاة طريقة عرض الموضوع وتنظيمه، وجمال بنائه وتكامله، عند تقييم كتابات الطلاب[٢]. ويتحقق ذلك بصورةٍ أكبر -في رأي الباحث- عند تقييم مهارة التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية. وهذا لا يتم إلا بعد تدريب الطلاب على ترتيب قضايا ومعلومات النص عند تناولها. ويمكن تدريب الطلاب على تقييم نصوص مكتوبة، والحكم عليها وفقًا لمستوى تنظيم الأفكار والمعلومات الواردة فيها. ويكون الحكم بإعطاء أحد الأوصاف الآتية: (ترتيب جيد، ترتيب مقبول، ترتيب ضعيف).

ومن صور ترتيب أفكار النص في التعبير الكتابي، وتحديدًا عند كتابة أحداث سردية، الترتيب الزمني. فهذا الترتيب مهم في أثناء الكتابة، ويمكن تدريب الطلاب عليه، عندما يكتبون سير شخصيات مشهورة، مثل سيرة عالم، أو مخترع، أو رئيس دولة، أو غيرهم من الشخصيات، فيتم تناول أحداث الموضوع وفقًا لترتيبها الزمني، حيث يتم البدء في صلب الموضوع بكتابة الأحداث التي حدثت أولًا لتلك الشخصية، ثم يتم الانتقال إلى ما حدث تاليًا.. وهكذا. والألفاظ والعبارات التي تستعمل للترتيب الزمني، والترتيب العددي، مثل: (قبل ذلك، في أثناء ذلك، بعد ذلك، أولًا، ثانيًا، ثالثًا[٣]...).

المطلب السادس: تمرينات مقترحة لتطويع معايير السبك والحبك في مقرر التعبير الكتابي

أولًا: تمرينات لتطويع معايير السبك في النص

- **الإحالة في النص:**

- حدد أدوات الإحالة في النص الآتي، بوضع خطٍّ تحتها، ثم حدد مراجع أدوات الإحالة بوضع خطين تحتها: (الأدوات الواردة في النص هي: ضمائر، أسماء موصولة، اسم إشارة).

النص: « اهتدى الصيادلة المسلمون إلى طريقةٍ غلَّفوا بها بعض الأدوية

(١) المرجع السابق، ص ٢٨٥.
(٢) تدريس فنون اللغة العربية. علي مدكور. ص٢٧٣.
(3)Writing Academic English. Slice Oshima, Ann Hogue. p. 86/87.

التي تؤخذ عن طريق الفم، وبذا كَفَوا المرضى معاناة مرارة طعمها ونكهتها غير المستساغة. ثم توصل الصيادلة العرب إلى تحضير المبنَج الذي يزيل الآلام أو يخففها، كما حضروا التِّرياق المقاوم للسّموم. وبالجملة فقد قدّم الصيادلة العرب للعالم أساسًا متينًا وأصيلًا لعلم الصيدلة[1]».

- **الربط في النص:**

- املأ الفراغات في النص الآتي، بكلمات وعبارات ربط مناسبة: (الواو، ثم، ومن ثم). (يمكن استعمال أداة الربط أكثر من مرة).

النص: « كانت الصيدلة في بادئ الأمر غير مستقلةٍ عن الطب في كل أنحاء العالم المعروف آنذاك..... كان الدواء ينتقل من يدي الطبيب إلى فم المريض مباشرةً..... للطبيب أعوان يساعدونه على جمع الأعشاب..... يتولى بنفسه صنع الدواء وتركيبه..... انقسمت مهنة الطب إلى قسمين: تشخيصي وعلاجي..... انفصلت صناعة الطب عن صناعة العقاقير[2]».

ثانيًا: تمرينات لتطويع معايير الحبك في النص:

- **السببية في النص:**

- ضع خطًّا تحت الجمل التي تفيد السبب، وضع دائرةً حول الأداة المستعملة لتقديم السبب. ثم ضع خطين تحت الجملة التي تفيد النتيجة. وذلك في النص الآتي:

«الصيدلة علم يبحث في العقاقير وخصائصها وتركيب الأدوية وما يتعلق بها، ويتصل اتصالًا وثيقًا بعلمي النبات والحيوان؛ إذ إن معظم الأدوية ذات أصلٍ نباتيٍّ أو حيوانيٍّ، كما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بعلم الكيمياء؛ لأن الأدوية تحتاج إلى معالجة ودراية بالمعادلات والقوانين الكيميائية».

- **التفصيل بعد الإجمال في النص:**

- ميِّز بين الجملة التي تفيد الإجمال والجمل التي تفيد التفصيل، في النص الآتي:

(١) الموسوعة العربية العالمية، مجلد (١٦)، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الثانية، ١٤١٩هـ، ص ٤٤٥.
(٢) المرجع السابق، ص ٤٤٤.

«أقام الإسلام مقاصده على أصولٍ عامةٍ: توكيد وإحياء عقيدة إبراهيم عليه السلام، والاعتراف بجميع الرسل والأنبياء السابقين، وإرساء القواعد الأساسية لمجتمع إنساني سليم، وإقامة العلاقة بين الله والإنسان[1]».

الجمل التي تفيد الاجمال:.....

الجمل التي تفيد التفصيل:

.....

.....

- اقرأ النص الآتي، ثم حدد نوع الجمل أو العبارات التفصيلية، المختارة من النص.

النص: «كان الرازي أول من قال باستقلال الصيدلة عن الطب، كما رأى أن جهل الطبيب بمعرفة العقاقير غير الشائعة لا يحول دون ممارسته الطب. ويبدو ذلك في حديثه عن امتحان الطبيب. (أما امتحانه بمعرفة العقاقير فأرى أنها محنة اختبار ضعيفة، وذلك أن هذه الصناعة هي بالصيدلاني أولى منها بالطبيب المعالج). وبعد أن انفصلت الصيدلة عن الطب، ارتفع مستوى العقاقير وأنشئت حوانيت (عطارات) لبيعها وتصريفها[2]».

١- جملة: (ويبدو ذلك في حديثه عن امتحان الطبيب).

أ- تعريف. ب- ذكر نتائج. ج-توضيح. د- اقتباس.

٢- جملة: (أما امتحانه بمعرفة العقاقير فأرى أنها محنة اختبار ضعيفة).

أ- توضيح. ب- اقتباس. ج- ذكر أمثلة. د- ذكر نتائج.

٣- عبارة: (لبيعها وتصريفها) في جملة: أنشئت حوانيت (عطارات) لبيعها وتصريفها.

(١) عالمية الإسلام. أنور الجندي. سلسلة اقرأ، دار المعارف، القاهرة، العدد (٤٢٦)، السنة ١٩٧٧م. ص ٩.
(٢) الموسوعة العربية العالمية، ص ٤٤٤.

أ- ذكر أسباب. ب- تعريف. ج- اقتباس. د- توضيح.

- **ترتيب الأفكار في النص:**

- رتب الفقرات الآتية في النص، بوضع الرقم المناسب أمام كل فقرةٍ. ثم وضح باختصار لماذا اخترت هذا الترتيب؟

النص: « لذا أمر المأمون بعقد امتحان أمانة الصيادلة، ثم أمر المعتصم من بعده (٢٢١هـ، ٨٣٥م) أن يمنح الصيدلاني الذي تثبت أمانته وحِذقه شهادةً تجيز له العمل، وبذا دخلت الصيدلة تحت النظام الشامل للحِسبة، ومن العرب انتقل هذا النظام إلى أنحاء أوروبا.

فصل علماء المسلمين قديمًا بين مهنتي الطب والصيدلة ارتقت كلتا المهنتين، إذ تفرغ الطبيب إلى التشخيص والبحث، وتفرغ الصيدلاني إلى تجويد عمله والبحث. ووُضع للصيادلة دستور يسيرون عليه ويلتزمونه، وينصُّ هذا الدستور على التمييز بين علم الطب وعلم الصيدلة، فحُظر على الصيدلي التدخل في أمور الطب، كما يُحظر على الطبيب امتلاك صيدلية أو أن يفيد من بيع العقاقير.

ولعل أهم مآثر المسلمين في تلك الحقبة -في مجال الصيدلة- أنهم أدخلوا نظام الحسبة ومراقبة الأدوية. ونقلوا المهنة من تجارة حرة يعمل فيها من يشاء، إلى مهنةٍ خاضعةٍ لمراقبة الدولة. وكان ذلك في عهد المأمون، وقد دعاه إلى ذلك أن بعضًا من مزاولي مهنة الصيدلة كانوا غير أمينين ومدلسين[1].

الفصل الرابع: نتائج البحث

يمكن للباحث إثبات أهم النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، وهي كالآتي:

١) أثبت البحث أن لمهارة التعبير الكتابي أهميةً كبيرةً؛ حيث إن مهارات وفنون اللغة الأخرى تصب في هذه المهارة وتسهم في تنميتها.

٢) توجد معايير في سبك النص المكتوب يمكن تطويعها تعليميًّا في مقرر التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية.

(١) الموسوعة العربية العالمية، ص ٤٤٤ - ٤٤٥.

٣) توجد معايير في حبك النص المكتوب يمكن تطويعها في مقرر التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية.

٤) توجد مشكلات في موضوعات مقرر التعبير الكتابي للمستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية. وبناءً على ذلك ينبغي تطوير موضوعات المقرر، واختيار موضوعاتٍ مناسبةٍ للتعبير الكتابي.

٥) توجد مشكلات في تمرينات مقرر التعبير الكتابي للمستوى الرابع، وبناء على ذلك ينبغي تطوير تمرينات المقرر، وإعداد تمرينات مناسبة.

٦) يمكن إعداد دروس لمهارة التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية (المستوى المتقدم)، في ضوء معايير السبك والحبك النصي، من خلال تطويع تلك المعايير في مهام تعليمية.

٧) يمكن إعداد تدريبات لمهارة التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية (المستوى المتقدم)، في ضوء معايير السبك والحبك النصي، كالتمرينات المقدمة في هذا البحث.

التوصيات:

بعد الانتهاء من هذا البحث نظريًّا، وإجرائيًّا، يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١) إعادة بناء مقررات تعليم التعبير الكتابي (المستوى المتقدم)، في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في ضوء نتائج هذا البحث.

٢) إعادة بناء التمرينات المصاحبة لتلك المقررات، في ضوء معايير السبك والحبك في النص المكتوب.

٣) إجراء أبحاثٍ تجريبيةٍ يتم فيها تدريس معايير السبك والحبك في دروس التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير العربية.

٤) إجراء أبحاثٍ مشابهةٍ لهذا البحث، تتناول مقررات التعبير الكتابي في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (المستوى المتوسط).

٥) إجراء أبحاثٍ تتناول معايير السبك والحبك في النصوص الأدبية، وتوظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المراجع العربية:

١- الإحالة دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب (Cohesion in English م. هاليداي، ورقية حسن). شريفة بلحوت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، ٢٠٠٦م.

٢- أساسيات تعليم اللغة العربية. فتحي يونس، ومحمود الناقة. دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٧م.

٣- أساليب تدريس اللغة العربية. وليد جابر. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الثالثة، ١٩٩١م.

٤- آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر. محمود نحلة. مكتبة الآداب، القاهرة، ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م.

٥- الانسجام النصي في التعبير الكتابي. دراسة في اللسانيات النصية. بهية بلعربي. دار التنوير، الجزائر، ٢٠١٢م.

٦- تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية. وليد العناتي. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها. مكة المكرمة، (العدد التاسع)، محرم ١٤٣٤هـ/ نوفمبر ٢٠١٢م، (الصفحات: ١١٧-١٥٦).

٧- تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية. وليد العناتي. بحوث محكمة في لسانيات النص وتحليل الخطاب، المجلد الأول، (الصفحات: ١٣٥-١٧١)، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣م.

٨- تدريس فنون اللغة العربية. علي مدكور. دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩١م.

٩- الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب. خليل البطاشي. دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م.

١٠- التطبيق النحوي. عبده الراجحي. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م.

١١- تعليم التعبير الكتابي مرشد للمعلم. مختار حسين. مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

١٢- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. حسن شحاتة. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

١٣- دروس في التعبير للمستوى الرابع. حسين آل علي، ومنصور القش. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٢٣هـ.

١٤- عالمية الإسلام. أنور الجندي. سلسلة اقرأ، دار المعارف،

القاهـرة، العـدد (٤٢٦)، السـنة ١٩٧٧م.
٥١- علـم لغـة النـص النظريـة والتطبيـق. عـزة محمـد. مكتبـة الآداب، القاهـرة، الطبعـة الثانيـة، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.
٦١- قضايـا في اللغـة واللسـانيات وتحليـل الخطـاب. محمـد عـلي. دار الكتـاب الجديـد المتحـدة، بـيروت، ٢٠١٣م.
٧١- اللسـانيات التطبيقيـة وتعليـم الكتابـة والإنشـاء باللغـة الأجنبيـة. وليـد العنـاتي. المجلـة الأردنيـة في اللغـة العربيـة وآدابهـا، الأردن، المجلـد (٨)، العـدد (٣)، رجـب ١٤٣٣هـ/ تمـوز ٢٠١٢م، (الصفحـات ٤٩-٧٦).
٨١- لسـانيات النـص مدخـل إلى انسـجام الخطـاب. محمـد خطـابي. المركـز الثقـافي العـربي، الـدار البيضـاء، الطبعـة الثالثـة، ٢٠١٢م.
٩١- الموسـوعة العربيـة العالميـة، مجلـد (١٦)، مؤسسـة أعـمال الموسـوعة للنـشر والتوزيـع، الريـاض، الطبعـة الثانيـة، ١٤١٩هـ.
٢٠- نسـيج النـص بحـث في مـا يكـون بـه الملفـوظ نصًّـا. الأزهـر الزنـاد. المركـز الثقـافي العـربي، بـيروت، ١٩٩٣م.
١٢- النـص والخطـاب والاتصـال. محمـد العبـد. الأكاديميـة الحديثـة للكتـاب الجامعـي، القاهـرة، الطبعـة الثانيـة، ٢٠١٤م، ص٩١.
٢٢- النـص والسـياق. اسـتقصاء البحـث في الخطـاب الـدلالي والتـداولي. فـان دايـك. ترجمـة: عبـد القاهـر قنينـي. دار أفريقيـا الـشرق، الـدار البيضـاء، ٢٠١٣م.

المراجع الأجنبية:

١- Academic Writing A Handbook for International Students. Stephen Bailey. Routledge Second Edition, (New York) (٢٠٠٦).
٢- Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. Jack Richards, Richard Schmidt. Pearson Education Limited, fourth edition, (Edinburgh) (٢٠١٠).
٣- Writing Academic English. Slice Oshima, Ann Hogue. Pearson Education, fourth edition, (New York) (٢٠٠٦).

بين المقاطع العربية والتركية
دراسة تقابلية

د. محمود رجاء حسن نوافلة[1]

جامعة جدارا-الأردن

* أستاذ مشارك بجامعة جدارا كلية الأداب حاصل على دكتوراه نحو وصرف، جامعة اليرموك - الأردن ٢٠٠٩م تخصص اللغة العربية وآدابها والتخصص الدقيق: نحو وصرف،من خبراته العلمية أستاذ مساعد في جامعة البحرين ٢٠١٠م، أستاذ مساعد في جامعة أنقرة، من عام ٢٠١١ حتى عام ٢٠١٤، أستاذ مشارك في جامعة الملك خالد، من عام ٢٠١٤ ولغاية ٢٠١٩/٨/١٩. شارك في مجموعة مؤتمرات في تركيا والسعودية التي تهتم بتطوير تدريس اللغة العربية، ونشاطات خاصة بتعريب التعليم الجامعي في السعودية والأردن لديه مجموعة من الكتب ذات الصلة بموضوعات النحو والصرف ومجموعة من الأبحاث ذات الصلة بالموضوع ذاته.

ملخص

هدفت الدراسة إلى الوقوف على معرفة أوجه التشابه بين اللغة العربية والتركية في المقطع الطويل المفتوح «ص ح ح» CVV، والطويل المقفل بصامتٍ «ص ح ص» CVC والطويل المقفل بصامتين فمتحرك «ص ح ص ص ح» CVCCV، وذلك بإجراء تحليل لعدد من المقاطع الدولية، في المقاطع المشتركة بين اللغتين، وملاحظة هذا التشابه عمليًّا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال جمع البيانات ثم وضع تصور لها، ولتحقيق ذلك جعلت الدراسة في مقدمة، وستة عناوين رئيسة، والنتيجة التي توصل إليها البحث، وقائمة بالمصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية: أصوات العلة: vowels sounds، ومقاطع صوتية: syllabels، أصوات تركية: Turkish sounds، أصوات عربية: Arabic sounds، علم الأصوات: phonology، مقاطع دولية: international syllabels

Abstract

This study aims to agreeing of Arabic , Turkish in phonetics syllables , and show similarities and differences between the two languages by sections analysis. To investigate that , the study starts with Abstract, which displays the topics an introduction , which talks about the Turkish history in Altay group , and inside Arabic communities , five Chapters discusses the similarities and differences between Arabic and Turkey in syllables.

Conclusion , shows the results , and a list of sources and references follows

المقدمة

يتشكل المقطع الصوتي في أي لغةٍ من نسق من توالي صوامت ومتحركات، ويختلف هذا التوالي من لغةٍ إلى أخرى، وتختلف كذلك اللغات في قبول أو رفض هذا التوالي، وإن من بين المقاطع الصوتية في اللغات ما تنفرد به عائلةٌ لغويةٌ ما دون غيرها، وأحيانًا اللغة الواحدة تنفرد بمقطعٍ معينٍ أو مقاطع من بين القواسم المشتركة للمقاطع الصوتية العالمية، وكان أبرز ما وقعت عليه العين في المقاطع التركية هو التشابه مع المقاطع العربية في المقطع الطويل المفتوح، CVV، والطويل المقفل بصامتٍ CVC، والقصير CV، واستثقال المقطع الطويل المغلق بصامتين فمتحرك CVCCV فتقسمه قسمين كما في العربية، فقام البحث بإجراء تحليل لمقاطع عربية وتركية لملاحظة تشابه اللغتين في عدد من المقاطع ووضع تصورٍ لها.

١ - صلة اللغة التركية بالعربية

أ - العائلة اللغوية للغة التركية:

ترجع اللغة التركية المتداولة اليوم إلى نهايات القرن السابع وبدايات القرن الثامن الميلادي، وتنتشر في المنطقة الممتدة من أوروبا إلى وسط آسيا، وتنتمي إلى فرع لغات الألطاي من عائلة الأور الألطاي، ومن لغات هذا الفرع: المنغولية، والكورية، واليابانية، والفارسية، وهي تقع في مجموعة لغات الأتراك وتضم مجموعة لغات الأتراك مع المجموعات الأخرى في فرع الألطاي أكثر من ثلاثين لغة (Takin , 1993.7)[1]، وأما اللغة التركية المتداولة اليوم فهي التي تقع في تركيا الحديثة وأذربيجان، وتركمانستان، وقيرغيزيا، والمصطلح على تسميتها باللغة التركية الحديثة، لأن هناك في المقابل لغة تركية قديمة (عثمانية) تأثرت كثيرًا بالعربية وكانت أيضًا متداولة في تركيا، وأذربيجان، وتركمانستان، وقيرغيزيا ولا زلنا نسمع إلى اليوم خطبة الجمعة في تركيا تقوم على جزأين: الأول باللغة العربية، والثاني باللغة التركية وهو ترجمةٌ للأول، ثم في النهاية الدعاء بالعربية والتركية.

فكان لهذه الظروف التي عاشتها اللغة التركية في جسم اللغة العربية اللغوي أثره الكبير في التأثر والتأثير بين اللغتين، ذهب إلى ما هو أبعد من المقاطع الصوتية المشتركة بين اللغتين، ليستقر في تواجد مفرداتٍ عربيةٍ في اللسان التركي بنسبةٍ تربو على ٤٠ ٪ من مجموع مفردات اللغة التركية، وفي ما يلي أمثلة لمفردات ذات أصولٍ عربيةٍ مستخدمةٍ في اللغة التركية (عثمان، د. ت: ٣٩)[2].

التركية Turk-ish	العربية Aracic	التركية Turkish	العربية Aracic	التركية Turkish	العربية Aracic
FARE	فأرة	KITAP	كتاب	KALELM	قلم
SAHIL	ساحل	MAALASAF	مع الأسف	SAAT	ساعة
CUMLE	جملة	KELIME	كلمة	HARIC	خارج
MISAL	مثال	FIIL	فعل	VAKIT	وقت
FEN	فن	ILIM	علم	SABAH	صباح
SIRA	سرى	TARIH	تاريخ	EDEBIYYET	أدب
TAHDIT	تحديد	TIP	طب	HAK	حق
SIYESE	سياسة	ASK	عشق	IFADE	افادة
Ebeveyn	أبوين	Ebedi	أبدي	TAMAM	تمام
Ecdat	أجداد	Ebyat	أبيات	Ebleh	أبله
Ehil	أهل	Efkar	أفكار	Efdal	أفضل
Ekmel	أكمل	Ekber	أكبر	Ehli zevk	أهل ذوق
İntizar	إنتظار	Enfes	أنفَس	Elfaz	ألفاظ
Evham	أوهام	Eşkal	أشكال	Esas	أساس
Evsaf	أوصاف	Evrak	أوراق	Evvel	أول
Ezhan	أذهان	Ezeli	أزلي	Evset	أوسَط
Ayet	أية	Islah	إصلاح	Asil	أصيل
İhya	إحياء	Ahvâl	أحوال	Ezan	أذان
Elem	ألم	Akran	أقران	Akraba	أقرِباء

Amin	آمين	Emel	أمل	Alet	ألة
Asalet	أصَالة	Emir	أمر	Emin	أمين
İktifa	إكتِفاء	Arazi	أراضي	Ashap	أصحاب
İnfiâl	أنفِعَال	İktisap	إكتِساب	İktişaf	إكتِشاف
İttifak	إتّفاق	İntizam	إنتِظام	İnkâr	إنكار
İhtilaf	إختِلاف	Adab	آداب	Ecel	أجَل
İkrar	إقرار	Evham	أوهام	İmkan	إمكان
İflah	إفلاح	Evrak	أوراق	İhbar	إخبار
Ecel	أجَل	İttifak	إتّفاق	İftira	إفتراء
İmkan	إمكان	İhtilaf	إختِلاف	Adab	آداب
İstisnâ	إستثناء	İshal	إسهال	Evham	أوهام
Binan aleyh	بِناءً عليهِ	Batıl	باطِل	İstiğfar	إستِغفار
Basit	بَسيط	Bariz	بارِز	Bâliğ	بَالِغ
Bedâhet	بَدَاهَة	Batıniye	باطِنيّة	Batıl	باطِل
Bereket	بَركة	Burhan	بُرهَان	Belde	بَلدة
Buhar	بُخار	Beytülmal	بَيتُ المَال	Beyan	بَيان
Beraat	بَراءَة	Burç	بُرج	Bühtan	بُهتان
Bina	بِناء	Bidat	بِدعَة	Berzah	بَرزَخ
Tedbir	تَدبير	Tebessüm	تَبَسُّم	Baki	باقي
Tekbir	تَكبير	Tedavi	تَداوي	Tedarüs	تدارُس
Temlik	تَمليك	Telâfi	تَلافي	Teklif	تَكليف
Tereddüt	تَردُّد	Terbiye	تَربية	Tenzilat	تَنزيلات

تَسليم	Teslim	تَشكُّر	Teşekkür	تَشهير	Teşhir
تَولُّد	Tevellüt	تَقسيم	Taksim	تَقصير	Taksir
تَعليق	Talik	تَنظيم	Tanzim	تَرك	Terk
تَصوير	Tasvir	تَوسّل	Tevessül	توسُّط	Tavassut
تَعزية	Taziye	تَبريك	Tebrik	تَبرُّك	Teberrük
تَعصّب	Taassup	تَعيين	Tayin	تاج	Taç
تَعديل	Tadil	تحكُّم	Tahkim	تخيَّل	Tahayyül
تَقديم	Takdim	تَقدير	Takdir	تَقيَّة	Takıya
تَعقيب	Takip	تَقليد	Taklit	تعجَّب	Taaccüp
تعفُّف	Taaffüf	تعهّد	Taahhüt	تعَقُّل	Taakkul
تعمَّق	Taammuk	تعرَّض	Taarruz	تَحقيق	Tahkik
تَابع	Tabi	تَحليل	Tahlil	تَبليغ	Tebliğ
تَستُّر	Tesettür	تَقويم	Takvim	تَمايز	Temayüz
تَوافُق	Tevafuk	تِجارة	Ticaret	تِجاري	Ticari
تَكَامُل	Tekamül	تَحقّق	Tahkik	تَثبيت	Tespit
ثانية	Saniye	ثابِت	Sabit	ثَبات	Sebat
ثَروة	Servet	ثَناء	Senâ	ثَمَرة	Semere
جَهد	Ceht	جِلد	Cilt	جَلال	Celâl
جَسارة	Cesaret	جَسُور	Cesur	جُملة	Cümle
جَسَد	Ceset	جَواب	Cevap	جَزاء	Ceza
جِهاد	Cihat	جِهاز	Cihaz	جِسم	Cisim
جمهورية	Cumhuriyet	جُثة	Cüsse	جَاهِل	Cahil

Cazip	جَاذِب	Cami	جَامِع	Câiz	جائِز
Civar	جِوار	Cellat	جَلاَّد	Casus	جَاسُوس
Cuma	جُمعة	Cani	جَاني	Cemi	جمع
Hakaret	حَقارة	Haiz	حَائِز	Hafız	حَافِظ
Hakim	حَكيم	Hak	حَق	Hakikat	حَقيقة
Hâl	حَال	Hakir	حَقير	Hakim	حَاكم
Harp	حَرب	Havle	حَلوَة	Halavet	حَلاوة
Hasan	حَسَن	Haris	حَريص	Hareket	حَركة
Haşere	حَشَرة	His	حِس	Haset	حَسَد
Hacet	حَاجات	Huzur	حُضور	Hayvan	حَيوان

ولعل هذا ما يفسر تشابه البنية المقطعية بين اللغتين في بعض الجوانب.

ب - التشابه في أصوات العلة:

أهم ما تتميز به اللغة التركية الحديثة هو تناغم الأصوات (yÜksel 2013: 7)[٣]، حتى عُدَّ نظامًا لغويًّا، ففيها ارتفاعٌ في نسبة أصوات العلة، وتنقسم أصوات العلة التركية إلى مجموعتين:

١- المجموعة الأولى وهي الأصوات المفخمة: A- I- O- U

٢- المجموعة الثانية وهي الأصوات المرققة: E- İ- Ö- Ü

وهذا التقسيم يشبه إلى حدٍّ كبيرٍ المد والإطالة في أصوات العلة العربية، لما ينشأ عن المد والإطالة من تغيرات في البنى الصوتية، ومن اتساع المخارج، أو مضاعفة الحركة وتفخيمها في اللغتين، وعندما تحدث سيبويه عن اتساع مخارج حروف المد (سيبويه، ١٩٨٥: ٤/ ٢٤٢)[٤] وتحدث ابن جني عن الحركات العربية وقال هي أبعاض حروف المد(ابن جني، ١٩٦١: ١/ ٣٧)[٥]، فإن المعادل لكلام سيبويه في اللغة التركية هو

المجموعة الأولى عدا الصوت (I)، فهو خصوصيةٌ تركيةٌ، وإن المعادل لكلام ابن جني في اللغة التركية هو المجموعة الثانية عدا الصوت (Ö) فهو خصوصيةٌ تركيةٌ.

جـ - التأثر بين اللغتين على مر العصور:

وأما عن التاريخ الزمني لتأثر اللغتين العربية والتركية بعضهما ببعضٍ ففي ما خلا الحالات الفردية، فإن اللغة التركية قد سلكت طريقها إلى الأمصار العربية بشكلٍ حضوريٍّ في ثلاث مراحل زمنيةٍ هي:

– عهد الخليفة العباسي الواثق بالله الذي حكم من ٢٢٧ – ٢٣٢ هـ، فقد استوزر من الأتراك، وعين منهم ولاة (ابن خلكان، ١٩٩٤: ١/ ٤١٦[٦]، وتخاطب هؤلاء المستخدمون مع علية القوم بالعربية والتركية، فتعلموا العربية، وعلموا التركية، فكان اللسان التركي موجودًا في بعض أمصار الدولة العباسية في أقل تقدير، ثم أخذ هذا التواجد في تزايدٍ مع مرور الزمن.

– عهد الدولة السلجوقية ٤٢٩ - ٦٥٦ هـ: وهي واحدة من الدول الكبرى في تاريخ الإسلام، وكانت متزامنةً مع عصر الدولة العباسية، حكمت في إيران وأفغانستان ووسط آسيا، والعراق، والشام، والأناضول (الصلابي، ٢٠٦: ٢٠)[٧] وفي عهدها أخذت اللغة التركية بعدًا آخر غير البعد الأول في الشيوع والتخاطب.

– عهد الدولة العثمانية ١٤٥٣هـ – ١٩٢٢ م: وإذا كنا نتحدث عن الدولة العثمانية، فإنا نتحدث عن دولة لها دواوين، ومكاتبات، ومدارس، وحلقات درسية، كانت تعقد باللغة التركية إلى جانب اللغة العربية في جميع الأمصار العربية التي كانت تتبع الخلافة العباسية، لمدة أربعة قرونٍ ونصف.

٢ – قواعد صوتية في اللغة التركية ذات صلة بالقواعد الصوتية العربية

أ- الترقيق والتفخيم

ترقيق الصوت هو زيادةٌ في عدد ذبذباته عن متوسطه العام، وعكسه التفخيم الذي هو نقصانٌ في عدد ذبذباته عن متوسطه العام، وكلما زاد عدد ذبذبات الصوت زادت نعومته، وكلما قلت زادت خشونته، ومن ذلك

الصوت المسموع، هو ما كانت ذبذباته كافيةً لاستثارة طبلة الأذن، وغير المسموع عكسه، هو الذي تقل ذبذباته أو تزيد عن الحدود المسموعة، وتعتبر اللغة التركية من اللغات التي ميَّزت بين أصوات التنغيم، وأصوات التفخيم بالرمز الكتابي في أبجديتها، فقد أعطت الأحرف المفخمة الرموز الكتابية التالية:A-I-O-U، والأحرف المرققة الرموز الكتابية: E- İ- Ö- Ü كل بما يقابله على الترتيب لتكون بمجموعها ثمانية أحرف علة، وأما الترقيق والتفخيم في العربية فقد مثله الدارسون الصوتيون المحدثون من خلال مطابقة أصوات العلة العربية مع المعايير الدولية للحركات، وهو ما تعورف عليه بنظام الحركات المعيارية الدولية لدانيال جونز، وقد صمم هذا النظام بناءً على حركة اللسان والشفتين عند إنتاج الصوت، وهو مصممٌ على أساس اللغة الإنجليزية، ويمكن مطابقته مع أصوات العلة العربية على النحو الآتي (بشر، ٢٠٠٠: ٢٢٩)[٨]:

İ= وهي الحركة المعيارية الأولى، تشبه الكسرة العربية المرققة قصيرة أو طويلة فالقصيرة، كما في:» بِهِ، ورِجال، وقِتال « والطويلة ما في: « تهجرين وتكتبين» وخرجت بذلك ياء « قطرِيْن، وبِيْن « لأنها لينة، وياء «قاضِيَ» لتحركها بالفتح.

e= وهي الحركة المعيارية الثانية، تشبه الكسرة العربية المفخمة (قصيرة أو طويلة) وهي في العربية إمالةٌ كبرى.

ɛ= وهي الحركة المعيارية الثالثة، تشبه الفتحة العربية الممالة قليلًا، كما في: «مجريها، ومرسيها»، وهي تشبه ما اصطلح على تسميته في علم القراءات بـ (الإمالة الصغرى)، ويفتح فيها الفم أكثر كما في اللهجة اللبنانية.

a= الحركة المعيارية الرابعة، تشبه الفتحة العربية المرققة في نحو: «سَبر».

ɑ= الحركة المعيارية الخامسة، تشبه الفتحة العربية المفخمة التي في: «صَه».

ɔ= الحركة المعيارية السادسة، تشبه الضمة العربية المخمة التي في: «صُمْ».

O= الحركة المعيارية السابعة، تشبه الضمة العربية التي في: «صَوْم، مَوْت».

وهي المصطلح على تسميتها في علم الأصوات بـ «شبه الحركة»(الشايب، ٢٠٠٠: ٧٥)[٩]؛ لأنها ساكنة وقد استمدت تسمية حركة من النظير الطويل «الواو».

U= الحركة المعيارية الثامنة، وهي تشبه الضمة العربية المرققة، كما في: «تكتُبُنَّ».

ويؤخذ على هذا النظام أنه جعل اللغة الانجليزية مثالًا تطابق عليه أصوات العلة الأخرى في جميع اللغات، وفي ذلك تكلفٌ شديدٌ؛ لأن اللغة الإنجليزية لا تطابق بين الملفوظ والمكتوب في كثيرٍ من جوانبها ولا سيما أصوات العلة، مهما قيل: إن هذا النظام قائمٌ على أساس الصوت ولا علاقة له بالرمز الكتابي مادام أن الرجل يتحدث عن نظامٍ لغويٍّ عالميٍّ.

ب-المد والإطالة:

عندما أعطت الدراسات الصوتية العالمية الرمز «i» للكسرة العربية، أعطت له مصطلح المد «ii» أو «Ī» وهي الياء ورمزت للفتحة العربية بالرمز «a»، ومصطلح المد «aa» أو «ā» وهي الألف ورمزت للضمة العربية بالرمز «u»، ومصطلح المد «uu» أو «ū» وهي الواو (Brame , 1970: 140)[١٠].

وقد عبر عن ذلك علماء النحو العربي القدماء، عندما تحدثوا بجلاء عن أن الحركات من فتح وضم وكسر هي أبعاض حروف من المد التي تناظرها، وهي الألف والواو والياء على الترتيب (نزال، ٢٠٠٤: ١٣٢)[١١].

ولنا في المد والإطالة نظرٌ، فقد دأبت الدراسات الصوتية على إطلاق مصطلحي المد والإطالة بوصفهما مصطلحين مترادفين، وهذا فيه ما يقال: أما من حيث إن المد زيادة إشباعية في الحركة كي تصير الفتحة ألفًا وتصير الكسرة ياء، وتصير الضمة واوًا، فلا سبيل لدي إلى غير ذلك، وأما الإطالة فهي غير المد لأنها مد الممدود، ونجد الدراسات القرآنية في أحكام التجويد تتحدث عن المد بمقدار حركتين، أو أربع أو ست، في الألف والواو والياء، بالرغم من أنها أصوات مدية أصلًا(سيبويه، ١٩٨٥: ١/ ٢٣)[١٢]، وأما عن جانب اللغة التركية، ففيها أيضًا مد وإطالة في الصوت يشبه إلى حدٍّ كبيرٍ النظام الصوتي في اللغة العربية وفي ما يلي أمثلة لذلك:

المثال الأول:

ÜZÜm Üye*Ba*ğlnl*Sorme*

ولفظه التركي هو: أوزومو يَ باغني سور مَ، بمعنى كل العنب ولا تسأل عن المزرعة، فالمقطع *Bagl* فيه إطالة لأنه مد الممدود، وعلى ضوء ذلك يكون التركيب المقطعي للجملة هو:

ÜZÜ*m* Ü*ye*B*a*ğl*n*l*Sorme*

9 8 7 6 5 4 3 2 1
Ü – ZÜ – *m*Ü – *ye* – *Ba* - ğl – *n*l – *Sor* – *me*

Cv – cvv – cv – cv – cvv – cv – cv - cvvc – cv

حيث المقطع رقم ٦ يتبع المقطع المدي السابق، ولا يلفظ وحده، وهذا ما يعني مد الممدود الذي نتحدث عنه.

المثال الثاني: bugÜnkÜ بمعنى اليوم.

ولفظه التركي هو: بوكونكو

فقد مُدّ صوت « Ü » على النحو الآتي:

Bu - gÜn - kÜ

CV - CVVC - CV

بحسب الأصل، غير أن اللفظ الذي عليه الصوت التركي في المقطع CVVC هو CVVVC فقد مد الممدود.

جـ - اختصار الحركة

إن مصطلح اختصار الحركة في علم الأصوات، هو مقابل لمدِّها، فالرمز «V» هو رمز الحركة القصيرة، والرمز «VV» هو رمز الحركة الطويلة، وصوت العلة يأتي قصيرًا «حركة واحدة» ويأتي طويلًا «حركتين» (ابن الجزري، د. ت: ١/ ٣٠٥)[١٣]، ويأتي ممدودًا على النحو الذي تحدثنا عنه، ولكل من هذه الحركات موضعها في حجرة النطق (ابن جني، ١٩٦١: ٣/ ٢٣٧)[١٤].

ففي اللغة العربية مثلًا رأينا كيف عبر العلماء عن اتحاد حركتين متجانستين لتكوين الصوت الطويل المجانس لهما، وهو صوت المد «ا، و، ي» وفي الإنجليزية قد يأتي صوت المد من خلال تناوب أصوات العلة، ولا رمز كتابي مستقل له.

وأما في اللغة التركية فالأمر مختلف، فهي تعبر عن اختصار الحركة، أو مدها من خلال مجموعة حروف العلة كل بما يناسبه: Ü- Ö- I- E- U- O- A ومثال ذلك: Öğlum بمعنى ولدي ولفظها التركي أوغلم

و annem بمعنى أمي، بمعنى أن اللغة التركية يُمد أو يُختصر فيها صوت العلة برموز كتابية مختلفة.

د- الحذف والقلب

الحذف والقلب في اللغة العربية يقعان في عمليتين مختلفتين كحذف لام المضارع المعتل بها، وحذف نون الإعراب، وأما القلب فهو مطلق إحلال حرف علةٍ مكان آخر، وقد يقع الحذف والقلب والإبدال في اللغة العربية في عمليةٍ واحدةٍ وإن قل ذلك، كما في قلب الهمزة ياء وجوبًا في كلمة خطايا في ست عملياتٍ صرفيةٍ على النحو التالي:

١. مثال ما لامه همزة: خطايا جمع خطيئة، أصلها خطايئ، بياء مكسورة، هي ياء المفرد وهمزة بعدها هي لامه، ثم أبدلت الياء المكسورة همزة، كما في صحائف، فصار خطائئ بهمزتين، ثم أبدلت الهمزة الثانية ياء، لأن الهمزة المتطرفة إثر همزة تقلب ياء مطلقًا فصارت خطايئ.

ثم قلبت كسرة الهمزة الأولى فتحة للتخفيف، كما في المدارى والعذارى ثم قلب الياء ألفًا لتحركها وانفتاح ما قبلها، فصار خطاءا بألفين بينهما همزة، وفي ما يلي توضيح هذه العملية.

١- تجمع خطيئة على «خطايئ» بحسب الأصل.

٢- تقلب الياء همزة لتوسطها قياسًا على صحائف فتصير «خطائئ».

٣- تقلب الهمزة الثانية ياء لتطرفها، فتصير «خطائي».

٤- تقلب كسرة الهمزة فتحة لمخالفة الياء فتصير «خطائي».

٥- تقلب الياء ألفاً لتحركها وانفتاح ما قبلها فتصير «خطاءا».

٦- تقلب الهمزة ياء للتسهيل فتصير « خطايا».

وأما في اللغة التركية مثلًا فيتم الحذف والقلب في عمليةٍ واحدةٍ بفعل تأثير الصائت، ويراد منها التنغيم، والقاعدة اللغوية التركية تقول: إذا وقعت الصوامت التركية: ç- k- p- t بين صائتين من مجموعة İ- Ö- U- Ü فإنها تقلب إلى ğ -b-cd- من أجل الترقيق، وأمثلة ذلك:

1. Ç: ağaÇ + dal → ağaclndalI

أي أغصان الأشجار ولفظها أغا جندلي

2. K: gözlük + cam → gözlüğüncaml

أي نظاراتهم ولفظها قوزلوقن جامي

3. P: kltap + sayfa → kltablnsayfasl

أي صفحة كتابك، ولفظها كتابن صيفسي

4. T: yurt + kapl → yurdunkaplsl

أي مدخل دارك، ولفظها يوردن كاباسي

وهناك شكلٌ آخر من أشكال القلب والحذف في مثل: ofiste أي في المكتب والقياس أن تقول: ofisda وهو نظير evde أي في البيت أو araba da أي في السيارة، لكن الكلمات التي تنتهي ب f- s- t- k- ç– ş- h- p يدخل عليها المقطع te- ta- بدلا من de- da لأسباب صوتيةٍ، وهو المعادل للإعلال بالقلب في العربية تمامًا، وبالجملة إن الحذف والقلب في التركية يرادفهما الخفة والترقيق، لأن ذلك شأن اللغة التركية وشأن المجموعة التي تقع في منظومتها، وتحصل هذه العملية بتأثير صوت العلة.

٣- البنية المقطعية في اللغة التركية

المقطع اللغوي في أي لغة كانت هو نسق من توالي صوامت ومتحركات، وتتباين اللغات في مقدار هذا التوالي، وتتباين كذلك من حيث قبول هذا التوالي أو رفضه، فالعربية مثلًا، تكثر فيها المقاطع: «cv- cvv-cvc» (عبدالجليل، ١٩٩٨: ٢١٠)[١٥] وتستثقل: «cvvc- cvcc» (Brame, 1970: 111)[١٦] وترفض: «ccc- cc-vvv- vv» (Brame, 1970: 77)[١٧] ويذكر أن الفارابي أول من ذكر مصطلح «مقطع» في الدراسات الصوتية العربية عندما حدد ثلاثة من المقاطع التي تتشكل منها بنية الكلمة العربية، فذكر المقطع القصير والمفتوح، ووصف الثالث بالمقطع الطويل المغلق بصامت Brame, 1970: 111[١٨] وبالنظر إلى كمية الصامت والمتحرك، وتواليهما، فإنه تتشكل في اللغة التركية مقاطع لغوية متباينة من حيث:

١. البدء بالصامت «c»

٢. البدء بالمتحرك «v».

٣. مقدار توالي الصوامت، كأن يتوالى صامتان «cc» أو ثلاثة «ccc».

٤. مقدار توالي الصوائت، كأن يتوالى صائتان «vv» أو ثلاثة «vvv».

٥. مقدار الصوائت التي تفصل بين صامتين «cvc» أو «cvvc».

٦. مقدار الصوامت التي تفصل بين صائتين«vccv» أو «vcv».

وفي ما يلي نماذج من تحليل المقاطع في اللغة التركية لمعرفة ما تآلف منها وما اختلف مع المقاطع العربية

1. Türkvatandaşlari أي الجنسيات التركية=

ولفظها ترك وطن داش لري

Türk- va- tan- daş- la- ri

Cvcc- cv- cvc- cvvc- cv- cv

2. Randavu أي موعد=

ولفظها ران داوو

Ran- da- vu

Cvvc- cv- vvv

3. Sor أي اسأل=

Sorولفظها سُور

Cvvc

4. Onlar أي هم=

On- larولفظها أُن لار

Cvc- cvvc

5. Yüzüyor أي يسبح=

Yüz- üyorولفظها يوزيور

Cvvc- vvvc

6. Hikayaokudum أي قرأت الحكاية=

Hi- ka- ya- o- ku- dumولفظها هكايةأوكودوم

cv- cvv- cv- cv- cv- cvc

7. Unuttum أي نسيت=

U- nut- tumولفظها أونُت تُم

cv- cvc- cvc

8. Sonbahar أي خريف=

Son- ba- harولفظها سون بَهَر

Cvvc- cv- cvc

9. Çiftçi أي مزارع=

Çift- çiولفظها تشفت تشي

Cvcc- cv

10. Yemekistemek أي جوعان=

Ye- me- kis- te- mek ولفظها يمك استمك

cv- cv- cvc- cv- cvc

11. Ziyaretetti أي زار=

Zi- ya- ret- et- ti: ولفظها زيارة إتِّي

cv- cvv- cvc- cvc- cv

نتائج التحليل المقطعي

– تكثر المقاطع التالية في اللغة التركية: «cv- cvc- cvv» وتشترك مع العربية في ذلك، فمثال ذلك في العربية:

تستقلون السَّيَّارةَ

2 3 4 5 6 7 8 9
1

= تَسْ - تَ - قِلْ - لو - نَسْ - سَيْ -
يا - رَ - ةَ

= ص ح ص - ص ح - ص ح ص - ص ح ح - ص ح ص - ص ح
ص - ص ح ح - ص ح - ص ح

والترجمة الدولية للمقاطع العربية في هذا التركيب هي:

١- ص ح ص = cvc
cvc=

٢- ص ح = cv
cvv=

٣- ص ح ص = cvc
cv=

٤- ص ح ح = cvv

٥- ص ح ص = cvc

٦- ص ح ص

٧- ص ح ح

٨- ص ح

٩- ص ح =cv

- تستثقل اللغة التركية المقطع «cvccv» فتقسمه قسمين كما في Zi-yaretetti على النحو الآتي:

5 4 3 2 1

Zi- ya- ret- et- ti

cv- cvv- cvc- cvc- cv

وأصل المقطعين ٤ - ٥ مقطع واحد هو: cvccv

وتشترك مع اللغة العربية في قسمة مثل هذا المقطع كما في: تكتبونَنَّ عند الجزم لأنك إذا جزمت قلت: لتكتبونَّ بحذف نون الإعراب، وبهذا تصبح البنية المقطعية هي:

تَكْ - تُ - بُوْنْ - نَ الأصل

ص ح ص - ص ح - ص ح ح ص - ص ح

Cv – cvvc – cv - cvc

ثم: تَكْ – تُ – بُنْ – نَ

ص ح ص – ص ح = ص ح ص – ص ح

cv- cvc – cv – cvc

التقى ساكنان في المقطع – cvvc – مع الذي يليه وهو - cv – والمقطعان في الجملة هما: بُوْنْ + نَ، حيث «بُوْنْ» هو:cvvc و«نَ» هو: cv، فحذف الساكن الأول وهو الواو في «بُوْنْ»= cvvc فصار المقطع –cvc– والذي يليه هو «نَ»= cv فصارت بذلك صيغة الفعل النهائية= تكتُبنَّ، أو قل إن أردت: إن أصل المقطعين: بُنْ+ نَ في الصيغة النهائية cvc+ cv جاء من بُوْنْ(cvvc)+ نَ وهو (cv) فجرى التحام صوتي بينهما سقطت بموجبه الواو لالتقاء الساكنين فصار المقطع مع ما يليه مقطعين هما: cvc+ cv، وهو المعادل لقسمة المقطع في العربية (خشبة، ١٩٨١: ٩٦)[١٩].

١- ندرة مقاطع cvcc، واستثقالها، كما في Çiftçi.

٢- ندرة مقاطع vvv كما في Randavu، وكذلك مقاطع vv- cc.

٣- المشهور في اللغة التركية أن تبدأ بصامت «c».

٤- يأخذ صوت العلة التركي إذا كان في بداية المقطع حركتين cv غالبًا وcvv أحيانًا.

ويراعى أن لفظ «حركة» في المقاطع العالمية، لا يعني المتحرك، لأن المتحرك هو صوت العلة، وأما الحركة فهي الصوت الواحد في المقطع متحركًا كان أم ساكنًا فالمقطع cvc مثلًا يتكون من ثلاث حركات

وفي ختام التحليل فإن المقاطع التركية تقع في ثلاث فئات دولية هي:

١. فئة تشابه بها العربية من حيث الكثرة وهي: «cv- cvc- cvv».

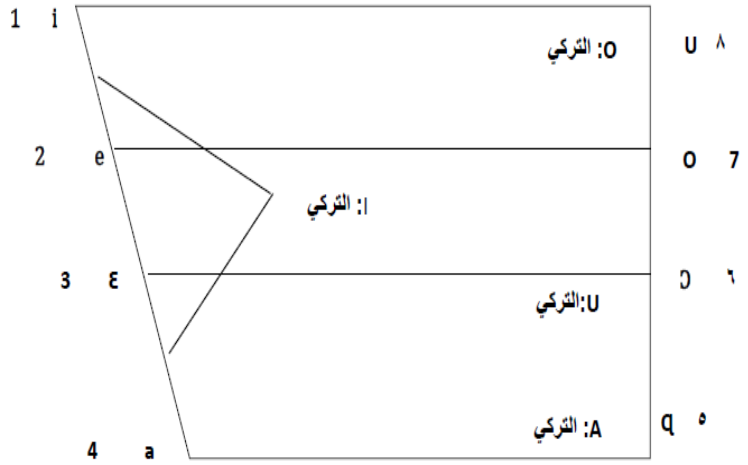
٢. فئة تشابه بها الإنجليزية كما في: «cvvc- cvccv».

٣. فئة نادرة مثل: «cc- vvv- vv» (Takin , 2013: 165 , 166)[٢٠]، لكن الأتراك تحدثوا عنها من باب كثرة أحرف العلة، لا من باب المقاطع الصوتية.

٤- المقاطع الغريبة في اللغة التركية:

تتولد المقاطع الغريبة في اللغة التركية نتيجة لزيادة في الترقيق أو التفخيم عن المعايير الدولية للحركات على النحو الآتي:

أ - التفخيم: في التفخيم ينظر الشكل المبين الذي يوضح موقع الحركات التركية المفخمة بالاسترشاد إلى النظائر الدولية في شكل دانيال جونز الدولي للحركات المعيارية.



أصوات العلة التركية المفخمة - بحسب المعايير الدولية -

أصوات العلة التركية المفخمة - بحسب المعايير الدولية -

تجد أن أصوات العلة التركية المفخمة هي: A - U - O تقع بين حركاتٍ دوليةٍ خلفيةٍ مدورةٍ في علو أو تسفل اللسان، وتجد أن الصوت التركي (I) يقع في ثلاث حركات دولية أمامية وتجد أن الصوت التركي (A)، وهو صوت غليظ غالبًا ولكنه قد يرقق بفعل تأثير الصامت المجاور وفي ما يلي توضيح لذلك:

١ – زيادة التفخيم في (U) كما في zur أي صعب ولفظها العربي

زور، ففي الوضع الاعتيادي يلفظها الأتراك بالتحليل المقطعي CVVC، وفي حالة الانفعال CVVVC فتشكل المقطع الغريب CVVVC، ويناظره في العربية مد الممدود كما في «ووجدك ضالًّا فهدى» فالتحليل المقطعي السائد في ضالًّا هو: ضا - ل - لن

CVC - CV - CVV

ولكن «ضا» CVV قد تمد في القراءات القرآنية لتصبح CVVV أو CVVVV، فالمد في العربية فوق حركتين ينشأ عنه المقطع الغريب، مثل ما يحدث التفخيم الزائد في التركية مقطعًا غريبًا CVVVVC.

٢ – زيادة التفخيم في (A) التركي كما في KOLAY أي سهل

KO - LAY

CV – CVVC

هذا الوضع الاعتيادي، ولكن في حالة الانفعال يكون المقطع Lay هو CVVVC وهو مقطع غريب في اللغة التركية.

٣ – زيادة التفخيم في (I) كما في pahalI أي نفيس

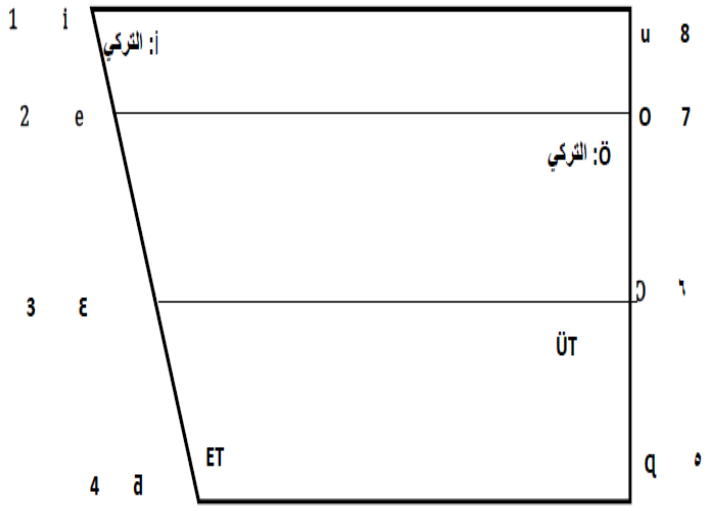
Pa - ha - l I

CV - CV - CVV

ثم يمد المقطع CVV بخشونة الصوت (I) إلى CVVV أو أكثر ويتشكل المقطع الغريب.

ب- الترقيق في اللغة التركية:

لو نظرنا إلى الحركات التركية المرققة بالاسترشاد إلى النظائر الدولية في شكل دانيال جونز للحركات المعيارية كما في الشكل التالي:


1 i
أ: التركي
u 8
2 e
o 7
ö: التركي
ɔ ٦
3 ɛ
üT
ET
4 ɑ
ɒ ɒ

أصوات العلة التركية المرققة - بحسب المعايير الدولية -

تجد أن أصوات العلة التركية المرققة هي: Ü -Ö -İ -E ويحدث في هذه الأصوات ما يشبه اختلاس الحركة في العربية (أنيس، ١٩٩٩: ١٣١ - ١٣٨)[٢١] ؛ لأنها مجتزأةٌ من نظائر طويلةٍ ففي Ü -Ö زيادة في تدوير الشفتين وفي: i - E زيادة في علو اللسان، وفي ما يلي تحليلات مقطعية تركية تبين أثر هذا الترقيق في تكوين مقاطع غريبة في اللغة التركية.

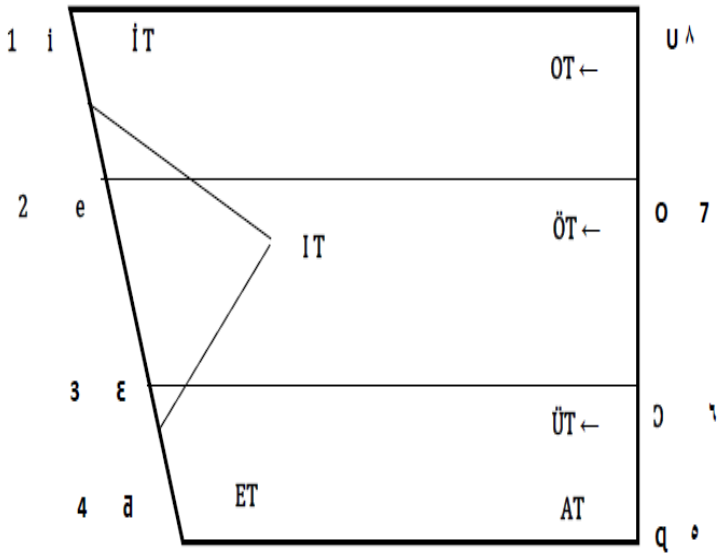
١ – زيادة الترقيق في الصوتين Ü Ö كما في gözlük أي نظارة lük – göz

CVC – CVC

والصوتان التركيان Ü -Ö فيهما ما يعرف باختلاس الحركة في اللغة العربية لأن الصوت Ü مجتزأ من U المفخم، والصوت Ö مجتزأ من O المفخم، ولكن بصورة أقل من حركة صوتية، أي بمعنى أن الصوت التركي U إذا كان حركتين فإن نظيرة المرقق Ü لا يشكل حركة تشبه الضمة العربية، والشيء نفسه في اجتزاء Ö من O حيث Ö أقل من الإمالة الصغرى في العربية؛ وذلك لوقوع الصوتين Ü Ö بين صوتين صامتين هما L – K في الأول و G- Z في الثاني، غير أن المقطع الغريب التي يتشكل من Ü -Ö التركيين يستحيل رصده في المكتوب، لما فيه من تدوير الشفتين بشكلٍ لطيفٍ غريبٍ، لم يكن أصلًا في منظومة دانيال جونز، فمن أراد أن يعرف مقطعهما الغريب ليس له إلا مشافهة التركي والاستماع منه.

وفي ما يلي أقرب تصور لأصوات العلة التركية مرققة ومفخمة في موقعها من حجرة النطق في الفم، بعد الاسترشاد بنظائرها الدولية «الحركات المعيارية الدولية» تجد ذلك في الشكل المبين، شكل «دانيال جونز»، وفيه تجد الحركات المعيارية الدولية كما هو معلوم هي:- i- e- ɛ- ɑ- a- ɔ- O- U

ونظائرها التركية بالرموز: AT- IT- OT- UT-ET- İT- ÖT- ÜT حيث T اختصار Turkey



أوصاف أصوات حركات العلة التركية وفق المعاير الدولية للحركات

İT= الحركة المعيارية التركية الأولى الأمامية غير المدورة، ويرتفع فيها اللسان من الأمام إلى أعلى درجة في حجرة الفم، وتكون مؤخرته عند الحركة التركية الخامسة (AT) وهذا الصوت له الخصائص الدولية نفسها التي للحركة المعيارية الأولى العالمية .

IT= الحركة المعيارية التركية الثانية الأمامية غير المدورة.

وهذه الحركة يصعب مطابقتها مع المعايير الدولية للحركات، لأنها تتراوح ما بين الحركة الثانية والثالثة علوًا، وتسفلًا، بحسب درجة إمالتها بمعنى أن اللسان يتحرك بمقدمه في حيز يمتد ما بين الحركة الثانية والثالثة الدوليتين، ويكون اللسان من الخَلف ما بين الحركة السادسة والسابعة التركيتين: ÖT, ÜT بحسب درجة الخشونة، وبحسب هذا الوصف لا توجد حركةٌ تركيةٌ معياريةٌ ثالثةٌ، لإشغال الحركة الثانية IT مقدار حركتين دوليتين .

ET= الحركة المعيارية التركية الرابعة الأمامية غير المدورة، وهي حركة خفيفة لها مواصفات الحركة الدولية الرابعة، ويكون فيها اللسان مستقرًا وسط الفم، ويبلغ مستدقه مكان هذه الحركة، ومؤخرته عند

الحركة التركية الخامسة AT.

AT= الحركة المعيارية التركية الخامسة الخلفية غير المدورة، ولها مواصفات الحركة الرابعة، بفارق أنها مفخمةٌ.

وتشترك المجموعة AT,ET,IT,İT في أنها غير مدورةٍ بالنسبة لشكل الشفتين، وهي أمامية عدا AT فهي خلفية.

ÜT= الحركة المعيارية التركية السادسة الخلفية المدورة وهي دون الحركة المعيارية الدولية السادسة، وهي مرققةٌ يرتفع فيها اللسان مقدار حركة واحدة من الأمام والخلف.

UT: وهي المعادل للحركة المعيارية الدولية السادسة وهي مفخمة.

ÖT= الحركة المعيارية التركية السابعة الخلفية المدورة وتمثل صوتًا تركيًّا ناعمًا، تبرز فيه الشفتان إلى الأمام مع تدوير لطيف جميل، وهي أقل تدويرًا من نظيرتها الدولية (O) وتقع دونها، ويرتفع فيها اللسان مقدار ثلاث حركات من الأمام وثلاث من الخلف.

OT= الحركة المعيارية التركية الثامنة الخلفية المدورة وهي أكثر تفخيمًا من نظيرتها الدولية (U) وتقع دونها في علو اللسان.

٦ – **النتيجة**: تتحد اللغة التركية مع العربية في قسمة المقطع CVVC إلى مقطعين لثقله، وتنشأ عن الترقيق والتفخيم فيهما مقاطع غريبة كما في CVVVC في التفخيم وتشكيل حركةٍ تركيةٍ خاصةٍ في:

Ü Ö كما في gözlük أي نظارة لا ترصد إلا بالسماع والمشافهة.

الهوامش

1. Japonca ve Altay Diller. TalatTekin. Dorak. 1993. 7, and , J.D.O connor, phonetics,universitycolledge. London (no publishing year), p.165 cortil , MustaFaMeral. 2012. ArapÇa DilBilgisi- Nahiv, Marmara universitesi – ilahiyatFukÜltesi VakFiyayinlari- Istanbul , 81

٢. عثمان، أحمد، العربية في اللغات العالمية، مطبوعات مركز الملك عبدالعزيز الثقافي العالمي، الرياض، د.ت، ص ٣٩.

3. yÜKsel, Ahmed , 2013 ArapÇaBagulucli CÜmleyapilari ondokuz Mayıs sayfa.11– is universitesi ilahiyatFakÜltesi. Samsun

٤. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قمبر، الكتاب، تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون، بيروت – لبنان، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع « سنة النشر غير معروفة»، ٤ / ٢٤٢.

٥. ابن جني، أبو الفتح، عثمان الخصائص تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ط ١، ١٣٧١ هـ – ١٩٦١ م ١/ ٣٧ .

٦. ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم، وفيات الأعيان، بيروت، دار صادر، ط ١ ١٩٩٤ م، ١/ ٤١٦.

٧. الصلابي، علي محمد، دولة السلاجقة، بيروت، دار المعرفة، ط ١، ٢٠٠٦ م، ص ٢٠ .

٨. بشر، كمال محمد، علم الأصوات، القاهرة، دار غريب ٢٠٠٠ م ص ٢٢٩.

٩. الشايب، فوزي حسن، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية، ٤١٣، وستيتية، سمير شريف، اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٠ م، ص ٧٥ بتصرف، وحسام الدين، كريم زكي، أصوات تراثية في اللسانيات الحديثة، القاهرة، ط ٣، ١٤٢١هـ – ٢٠٠١ م ص ١٢٩.

10. Michal- Brame – Arabic phonology , Massachusetts in statue of technology – 1970.p.140

١١. انظر: نزال، نبال نبيل، التفسيرات الصوتية للظواهر النحوية، رسالة دكتوراه– جامعة اليرموك– الأردن– ٢٠٠٤م– ١٣٢ ,١.

١٢. انظر سيبويه، الكتاب، ٤/ ٢٤٢، وابن جني، أبا الفتح، عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق حسن هنداوي، دمشق، دار القلم، ط ١ ١٩٨٥، ١/ ٢٣.

١٣. ابن الجزري، أبو الخير، محمد بن محمد الدمشقي، النشر في القراءات العشر، بيروت – لبنان، دار الكتب العلمية (سنة النشر غير معروفة)، ١/ ٣٠٥.

١٤. انظر: ابن جنى، أبا الفتح، عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ط١، 1371هـ، 1961م. ٣/ ٢٣٧ - peter , lade foged vowels and consonants , black - well , pub , usa , second edition , pub 2000 p 164 , Martin , j , Ball , Joan , the science of speech , 1st , edition - 1994 p 43

١٥. عبد الجليل عبد القاهر، علم الأصوات الوظيفي، عمان – شارع السلط، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١، ١٤١٨ه، ١٩٩٨ م، ٢١٠ .

.16 Brame,Miehael,Arabic phonology , 1970 , p:111

.17 Brame,Miehael,Arabic phonology, 1970 , p: 77

.18 Brame,Miehael,Arabic phonology, 1970 , p:91

١٩. الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن أوزلغ بن طرخان، الموسيقا الكبير، تحقيق غطاس عبدالملك خشبة، مراجعة محمود الحفني، القاهرة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ص ١٠٧٥ .

- شاهين عبد الصبور، المنهج الصوتي للبنية العربية، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٩٨١،٩٦

.20 Japonca, Ve Altay, diller, Talat,Tekin,165,166

٢١. أنيس، إبراهيم الأصوات اللغوية، مكتبة الإنجلو المصرية، ط ٤، ١٩٩٩ – ص ١٣١ – ١٣٨ .

٢٢. إن مقدار حركات اللسان، أو تدوير الشفتين في اللغة التركية مقيس على الحركات العالمية، مع حق التركية بالحفاظ على مطابقة الملفوظ للمكتوب كالعربية.

المراجع:

أولًا: العربية

٢. ابـن الجـزري، أبـو الخـير، محمـد بـن محمـد الدمشـقي، سـنة النـشر غـير معروفـة النـشر في القـراءات العـشر، دار الكتـب العلميـة، بـيروت – لبنـان.

٣. ابـن جنـي – أبـو الفتح،عثـمان، ١٩٦١. الخصائـص، تحقيـق محمـد عـلي النجـار، دار الكتـب المصريـة، المكتبـة العلميـة، القاهرة.

٤. ابـن جنـي، أبـو الفتـح، ١٩٨٥م سر صناعـة الإعـراب، تحقيـق حسـن هنـداوي ط١، دار القلـم، دمشـق.

٥. ابـن خلـكان، شـمس الديـن أحمـد بـن محمـد بـن إبراهيـم، ١٩٩٤، وفيـات الأعيـان ط١، دار صـادر بـيروت.

٦. أنيـس، إبراهيـم، ١٩٩٩، الأصـوات اللغويـة ط ٤ مكتبـة الإنجلـو المصريـة، القاهـرة.

٧. بشر، كمال محمد،٢٠٠٠ علم الأصوات – دار غريب – القاهرة.

٨. حسـام الديـن، كريـم زكـي،٢٠٠١ أصـول تراثيـة في اللسـانيات الحديثـة، ط ٣ مكتبـة الأنجلـو المصريـة –القاهـرة.

٩. سـتيتية، سـمير شريـف، ٢٠٠٠، اللسـانيات، المجـال والوظيفـة والمنهـج، ط١ عـالم الكتـب الحديـث، إربـد.

١٠. سـيبويه، أبـو بـشر، عمـرو بـن عثـمان بـن قنـبر، (غـير معروفـة سـنة النـشر) الكتـاب، تحقيـق وشرح عبدالسـلام محمـد هـارون، عـالم الكتـب للطباعـة والنـشر والتوزيـع بـيروت – لبنـان.

١١. شـاهين، عبـد الصبـور، ٢٠٠٨ البنيـة المقطعيـة للكلـمات العربيـة، ط١، مكتبـة الإنجلـو المصريـة، القاهـرة.

١٢. الشـايب، فـوزي حسـن، ٢٠٠٤ م أثـر القوانـين الصوتيـة في بنـاء الكلمـة العربيـة، ط١ عـالم الكتـب الحديـث، إربـد، الأردن.

١٣. الصـلابي، عـلي محمـد، ٢٠٠٦، دولـة السـلاجقة، ط١، دار المعرفـة، بـيروت.

١٤. عبـد الجليـل، عبـد القاهـر، ١٩٩٨، علـم الأصـوات الوظيفـي، ط ١، دار صفـاء للنـشر والتوزيـع عـمان – شـارع السـلط.

١٥. عثـمان، أحمـد، (طبعـة بـلا تاريـخ)، العربيـة في اللغـات العالميـة،مطبوعـات مركـز الملـك عبدالعزيـز الثقـافي العالمـي،الريـاض.

١٦. الفـارابي، أبـو نـصر محمـد بـن محمـد بـن أوزلـغ بـن طرخـان،

(غير معروفة سنة النشر) الموسيقا الكبير، تحقيق غطاس عبدالملك خشبة، مراجعة محمود الحفني، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

١٧. نزال، نبال نبيل، ٢٠٠٤ التفسيرات الصوتية للظواهر النحوية، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك – الأردن.

ثانيًا: الأجنبية

أ- الإنجليزية:

١. J.D.O connor , phonetics, university college ,London (no publishing year- Martin , J.ball ,Joan , 1999 , the science of speech first edition ,1999.

.2 - Michael , Brame , Arabic phonology , Massachusetts in statue of technology ,1970

.3 - Peter Joan, Lade Foged, vowels ,and consonants , black well , pub.USA 2nd edition ,pub.2000

ب - التركية:

1. Cortil , Mustafa Meral. 2012. ArapÇa , DilBilgisi- Nahiv, Marmara universitesi – ilahiyatFakÜltesiVakFiyayinlari- Istanbul.
2. TalatTekin ,1993 , Japonca-, Dorak , Ve Altay , Diller.
3. yÜKsel, Ahmed , 2013 ArapÇaBagulucli CÜmleyapilari ondokuz Mayis universitesi ilahiyatFakÜltesi. Samsun.

جـ - ترجمة المراجع العربية

1. Ibn – Al – Jazary – Abu Al-khair , mohammed Ibn Mohammed Al-Dimashgy the 10 reading. Beirut. scientific library , no edition number.
2. Ibn genny – Abu Al-fath. Othman. Alkhasaes. investigation by Mohammed Ali Al-Najjar – Egyptian publishing house – scientific library – no edition number. 1371 AH – 1961 AD.
3. Ibn Genny – Abu Al-Fath. Othman.sir Sina'at Al- e'rab investigation by Hassan Hendawy. Damascus – Al-khalam publishing house - first edition 1985.
4. Ibn khilican. Shams Eldean – Ahmed Ibn Mohammed Ibn Ibraheem. Wafyat El-a'yan. Beriut - Dar sader publishing house , first edition 1994.
5. Anees Ibraheem – Linguistics sounds Egyptian Englo library. 4th edition 1994.
6. Bishr , kamal Mohammed , phonetics – Dar Ghareeb publishing house 2000.
7. Husam Eldean , kareem Zaky , modern linguistics , Cairo 3d edition 1421Ah - 2001 Ad.

8. steiteyya – Sameer shareef F linguistics , curriculum – Job , and , Field , publishing house. Modern World of book - 2000.
9. Sebawayh, Abu Bishr , Amr Ibn Othman Ibn ganber , Al-kitab investigation and explanation by Abd Elssalam Mohammed Haroon Beirut – Lebanon – publishing house world of book for publishing and distribution – no pub , year.
10. Shaheen Abd El-sabour , Arabic word syllables , structure , Cairo ,
11. The Egyptian Englo publishing. 1st edition 2008.
12. Al – Shayeb Fawzi Hassan voice laws effect in Arabic structure. Irbid – Jordan world of Modern book publishing 1425Ah. 2004 Ad.
13. Al-salaby – Ali Mohammed – salajegah Government , Beirut Al-Ma'refah house publishing 1st edition – 2006.
14. –Abd Al-Jaleel , Abd El-gader , phonology , Amman , Al-sult street , Dar Al-ssafa , publishing , 1st edition 1418 Ah , 1998 Ad.
15. Othman , Ahmed Arabic international language , king Abdul-Aziz international cultural , Riyadh , edition with non-date
16. Al-Faraby – Abu Nasr , Mohammed Ibn Mohammed Ibn Turkan – the heavy music – investigation by Ghattas Abd El- malik khashabed revised by Mahmoud Hanafi – Cairo – Dar El-kotob publishing house – no edition year.
17. Nazzal – Nebal , Nabeel , interpretation of phenomena's voice in Arabic grammar PDH , letter , yarmouk university Jordan. 2004.
18. Othman , Ahmed , Arabic an international language , king Abdulaziz international culture , Riyadh no edition date.

التغريدات لمعالجة الأخطاء وتصويبها: تطبيق على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

أحمد المليباري[1]

جامعة نوتنجهام-المملكة المتحدة

* أستاذ الأدب المقارن واللغة والترجمة بين العربية والإنجليزية المساعد جامعة نوتنجهام، إنجلترا، المملكة المتحدة. مؤسس العربية والثقافة المقارنة والترجمة في الدراسات الشرق-أوسطية في جامعة نوتنجهام، وعضو هيئة تدريس بجامعة الملك ومترجم لدى سفارة السعودية بلندن. مؤلف كتاب عن المرويات ومشارك في مناهج بريطانيا لسلسلة تعليم العربية ضمن نشاطات النشر العلمي.

يتناول البحث الماثل بين يدي القارئ العزيز تجربةً قام بها الباحث للاستفادة من واحدةٍ من وسائل التقانة الحديثة في مجال التعليم للعربية للناطقين بغيرها. ويتركز الطرح هنا على جانب يتعلق برصد الأخطاء اللغوية المنتشرة في الفضاء الافتراضي، والتي تعودت العيون على المرور بها دونما اكتراثٍ؛ مما قد يؤدي إلى ضعفٍ في الحس التصويبي للقارئ وقد قيل «إن كثرة المساس تميت الإحساس». وهدف الباحث إلى رفع مستوى هذا الحس عند متعلمي اللغة العربية من خلال جمع مادةٍ متنوعةٍ تمثل عينةً كافيةً لتعكس الحال غير المفرح لما ضج به هذا الفضاء الافتراضي، ومن ثم محاولة رفع وعي المتعلم حيال تصحيح هذه الأخطاء المتنوعة، من خلال ما تعارف عليه التربويون، ومارسوه من أساليب متبعةٍ في مجال تصويب الأخطاء لمتعلمي اللغة، فنتج عن ذلك تحسنٌ ملموسٌ في مستوى أداء المتعلمين للعربية والمنخرطين في هذا البحث التجريبي، وخلصت التجربة إلى إضافةٍ نافعةٍ لتوسيع مجال النطاق الضيق محدود الأفق والمعهود عادة عند محاولة تفعيل وتحسين التحصيل اللغوي من خلال استخدام الوسائط الإلكترونية المتاحة.

وقد سبق وكتب الفيلسوف هايدجر في سلسلة من مقالات جمعت في كتاب «سؤال حول التقانة»، والذي طبع منتصف القرن السابق ليشير إلى أهمية التقانة، وذكر كذلك نك بيتشي في واحدةٍ من موضوعات مدونته، والتي كانت بذرةً مثمرةً لكتابه بعنوان التفكير التحليلي خلال وسائط التقانة الحديثة: إن استخدام الشبكة العنكبوتية في فصول التحصيل اللغوي خلال العقدين المنصرمين قد ركز على ما هو جاهزٌ للإفادة؛ مما يمكن التوصل إليه عبر الوسائط المتاحة، وكأن المعنيين يقتصرون على استرجاع المعلومات من مخزونها الافتراضي وحسب ولا يتجاوزون هذا الاستخدام المحدود للتقانة.

ولكن الموضوع أكبر وأعظم وأهم من ذلك بكثيرٍ، فالتعاطي مع هذه الكنوز المعرفية هو ما يجب أن نفعله ونفعله بالشدة على العين كباحثين، فعين المحفوظات المسترجعة يتيح فرصًا غير محدودةٍ لرفع وعي المتلقي حيال جوانب اكتساب اللغة المعنية بتغطية شتى مهارات تعلم اللغة، بما في ذلك تصويب النطق بمحاكاة التسجيل وتحسين القراءة، وكذلك تصحيح ما يدلون به من إجابات لأسئلةٍ محددةٍ من خلال التمارين القياسية التحصيلية، والقائمة تطول وتمتد لتشمل حتى ما يكتبه من ينطق بهذه اللغة المحفوظة والمجترأ عليها أحيانًا من قبل من يجانب الصواب في الكتابة بها بسبب جهلٍ أو تجاهلٍ.

وعليه فقد قام الباحث بإجراء متابعةٍ دقيقةٍ لفترةٍ محددةٍ، تابع فيها ما يطفو على ساحة الفضاء الافتراضي بالتعاون مع مجموعات متفاوتة من طلابه في المستوى الثالث عامة (بين ب ١ وب ٢ حسب المرجع الأوروبي)، لجمع المعطيات لهذا المشروع بالوقوف على نصوصٍ حقيقيةٍ ظهرت في وسائل متعددةٍ متنوعةٍ، كان قد نسخ الباحث مع طلابه منها ما يربو عن المئة من أمثلةٍ خرجت عن الطريق السليم، لما خلص الحال إليه من إهمالٍ في إتقان اللغة وضعفٍ عامٍّ في الدقة دونما اكتراثٍ أحيانًا، أو جهد لتفادي الأخطاء الفادحة التي تعكر صفو من يرى ويقرأ، فغدت هذه الأمثلة ترمي بالقذى في العينين وتترك أثرًا كالصبر في الفم وينفد معها صبر من لا يقوى على اللحن والتجرأ على لغتنا الحبيبة.

اختار الباحث استهلالًا لمشروع رصده المشار إليه في برنامج (تويتر) على نمط سلسلة تغريدات للأخطاء باستعارة هذه العبارة: (خطأ مشهور وصواب مهجور).

وقام بتوزيعها بالتعاون مع الطلبة في مجموعاتٍ من حزمٍ متناسقةٍ حسب نوع الخطأ المشترك، والذي يعتري هذه النصوص التي وجدت طريقها دونما تحريرٍ أو تدقيقٍ لتملأ الفضاء ضوضاء مؤلمة للبصر والبصيرة. وكان يقوم بعرض هذه الأمثلة أيضًا على طلبة المستويات المختلفة من متعلمي اللغة العربية في جامعة نوتنجهام في المدينة ذاتها، وكذلك جامعة الملك في العاصمة لندن لأغراضٍ تصويبيةٍ تعليميةٍ تثقيفيةٍ.

وأظهرت النتائج إيجابية الطرائق المتبعة في تسليط الضوء والتحليل لتعزيز الصواب، والتي تم تسجيلها من قبل اختباراتٍ قياسيةٍ قبل وبعد عمليات تعريض المتلقين لهذه الجرعات الدسمة من الأخطاء الشائعة وأساليب تصحيحها؛ مما حفز الطلبة الذين تشجعوا لمراقبة المزيد مما في الساحة المتاحة، وساهمت التجربة في الرفع من مستويات ثقتهم في أنفسهم، خاصة عند ذكر بعض الأسماء المعروفة لأصحاب النصوص المشوبة بأخطاء مشوهة لإنتاجهم الأدبي العلمي ومؤثرة سلبًا على المكانة التي يتمتع بها ثلة منهم، مما نتج عنه رفع لمعنويات الطلبة المتعلمين، الذين وجدوا في أنفسهم هذا الشعور الجميل من القدرة في إمكانية تفوقهم في توخي الدقة على بعض أهل اللغة في تصويب الخطأ الشائع من خلال اكتشافاتهم وتحديدهم للصواب الضائع!

أولًا:خلفية البحث

١. الدراسات السابقة والمرتبطة بمجال التجربة

استخدام التقانة في تعزيز مهارات تعلم اللغة، كجمع أمثلة للمفردات والتراكيب المستخدمة في الفضاء الإلكتروني من قبل أهل اللغة لأغراض تدريسيةٍ.

لا يخفى على فطينٍ مدى أهمية الاستفادة في الأغراض التعليمية من المكتوب افتراضيًّا باللغة العربية من خلال أمثلةٍ متوافرةٍ في الشبكة العنكبوتية الهائلة، وقد شرع العديد من الباحثين في جمع هذا الكم العظيم من الأمثلة المتنوعة لما يفيد تنقيحه لتسخيره في تعليم اللغة من مناحي متعددةٍ؛ كتدريس المفردات ضمن سياقات مختلفة في علم المعاني، وتدريس القواعد النحوية الصرفية من خلال الأمثلة الحقيقية التي تبثها الشبكة في كل جزءٍ من الثانية على مدار الساعة، وغيره من فوائد مجموعة في آنٍ واحدٍ عند تعريض المتعلم لجرعةٍ واقعيةٍ من اللغة المستخدمة من قبل متحدثيها حول العالم.

وقد كان للعديد من الباحثين في تعليم قواعد الإنجليزية قصب السبق في ذلك لهدف الإتيان بمعاجم لغويةٍ في الأصل، ولكنها تجاوزت ذلك كما أشارت البحوث التي قام بها (كيرك)، وآخرون في بداية السبعينيات ومنتصف الثمانينيات الميلادية، ومرورًا ببداية الألفية الثالثة بإسهام (مايز)، وكذلك مشاريع بحثية تطبيقية مثل المشروع المشترك بين جامعة كامبرج ونوتنجهام والمسمى (كانكود)، والذي استمر لعقدٍ من الزمن لاستخلاص قواعد الإنجليزية المحكية وصياغتها لتعليمها للناطقين بغير الإنجليزية تبعًا لمحاكاة مستخدميها ممن تنوعت لهجاتهم ومستويات تعليمهم في مواقف حياتية طبيعية.

٢. مهارة الكتابة تحديدًا

ضمن كتاب (تعليم اللغة العربية والتربية الدينية) ذكر المؤلفان محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان (ص ٢١٠، ٢٠٠٠) إشادة الدين الحنيف بفضل القراءة بصيغة الأمر للفعل قرأ، وأقسم بالقلم في موضع آخر. فباتت الكتابة وسيلة تواصل بين أجيال البشر ليعبروا عن أفكارهم ويقفوا على أفكار من سبق ولحق ممن سجل المفاهيم والمشاعر والحوادث والآراء. وعندما يعتري هذه المدونات خطأ ما، فإن الفكرة المعروضة قد

تفهم بصورةٍ غير مقصودةٍ، أو ينتابها غموض يؤثر عليها فتتشوه وتشوش فهم القارئ. ويضيف حسن شحاتة في (ص ٢١٥، ١٩٩٣) من كتابه (تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق) بأهمية الإتقان لمهارة الكتابة بصورةٍ صحيحةٍ؛ لكونها عنصر أساسٍ من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها. لذا قرر الباحث أن يعزز هذه المهارة من خلال خوض تجربة تقوم بالتركيز على الصواب من الإملاء بالذات، فهو وسيلةٌ خطيةٌ لصحة التعبير الخطابي الكتابي. وفن الكتابة قد مر بمراحل لا تخفى على متعلم حتى وصلنا إلى عالم الأقلام الضوئية والورقة الافتراضية حتى بات فن الخط ممكنًا لكل مستخدم في يسرٍ وسهولةٍ دونما عناء ليتتلمذ على يد خطاط إن عرف كيفية التعامل مع أدوات التقانة الحديثة.

٣. من الحاسوب إلى الأجهزة الذكية

يؤكد آرن زيترسن بأن تسارع التطور في مجال التقانة الحديثة يجعل من تفادي التعاطي معها أمرًا مستحيلًا، ومن يجرؤ على ذلك الانغلاق فقد فاته الاستمتاع بما تقدمه هذه الوسائط من نفعٍ للبشرية مهما كانت الاهتمامات والتخصصات. وعندما كان بعض التربويين يحذرون من استخدام الجوالات أثناء المحاضرات، فقد أصبحوا في الوقت الراهن يطالبون المتعلمين بالاستعانة بالشيخ جوجل وإخوته، فبات من المتوقع أن تشكل هذه الأجهزة الذكية أدوات البحث والتدوين خلال المحاضرات وبعدها. وصار المعلم الحصيف الحريص يتلقف الفرص لتشجيع الطلبة على سبر أغوار المعرفة عمومًا عبر ما توفره الشبكة من «وسم» يتعلق بموضوع الدرس ومدونة تطرح معلومات مفيدة أو موقع يعرض دراسات متعلقة.

٤. وسائل التواصل الاجتماعي

تتعدد هذه الوسائل ويستجد منها نوعٌ في كل لحظةٍ دون مبالغةٍ، حتى استحال الأمر لمن رغب في مواكبة الإيقاع السريع للحياة، وفي ذات الوقت صار من المستحيل تفادي اقتحامها حدود المساحات الشخصية، ونتج عن ذلك ما لها وما عليها في التأثير سلبًا وإيجابًا على شرائح المجتمعات كافة.

٥. تطبيق التغريد

تفيد الإحصاءات الصادرة قبل عام في شهر مايو ٢٠١٦ بأن معدل نشاط التغريدات في العالم العربي وصل إلى مليون تغريدة، وتشير إحصاءات أخرى بتزايد المعدل حتى مارس ٢٠١٧ بشكلٍ يستحق البحث والتنقيب عموما. فبنى الباحث فكرته على ما بدا كبرنامجٍ حيويٍّ لافتٍ، وإن كان قرار الباحث مقتصرًا على استخدام تطبيق «تويتر» لعدة أسبابٍ منها ما يتعلق بالأهداف التعليمية المنشودة، والتي يمكن تحقيقها من خلال الاستخدام المقنن بشروط التجربة، ومن ذلك أيضًا استهواء وترغيب المتعلمين للخوض في هكذا تمرين، فطبيعة التطبيق في محدودية التدوين (١٤٠ حرفٍ) شجعت الجميع وخاصة المترددين في المشاركة الفعلية والخجولين المحجمين عادة عن المشاركة، فخلقت التجربة لديهم شعورًا للتحمس في المشاركة التي لا تتطلب المواجهة اللحظية، ولسهولة الإسهام في التجربة التي أخذت طابعًا غير رسمي وجذبت الجميع خاصة من يهوى التعلم من خلال الترفيه.

ولكون هذا التطبيق يوفر مزايا إضافية؛ منها الترجمة الفورية والقيام بالعمليات الإحصائية والعرض والتعديل لاحقًا، فقد شهدت النشاطات تزايدًا ملحوظًا متدرجًا مع مرور الوقت في مراحل التجربة الاستهلالية وبعد ذلك. ولكن التركيز ظل ضمن العملية التعليمية لكي لا تفقد التجربة الهدف منها وتضيع معالم الطريق لها كما حذر بول كيم (٢٠٠٩) بأن التركيز يجب أن ينصب على الخبرة المرجوة دون الوقوع في فخ التقانة وضياع الإتقان.

ثانيًا: ما بعد الدراسات المرتبطة وخطوات البحث

يلي العرض الموجز للخطة فيما سبق مرحلة إنجاز المهام في حصر التغريدات المناسبة لأغراض التجربة بعد تحديد معالم المسار، للقيام بعملية تصويب الأخطاء من خلال تحفيز المشاركين في التنقيب، لانتقاء أنواع محددة من هذه الأخطاء المرصودة، فجرى العمل على توزيع المهام ضمن مجموعات لمحاور مرتبطةٍ بنوع كل خطأ، ومن ثم تحديد أعضاء كل مجموعةٍ لمتابعة نقطةٍ محددةٍ لكل عضوٍ، ليشير إلى تخصصه المحدد في تصويب ذلك الخطأ، كما استوعب من خلال الدروس الأسبوعية عامة، لتكون العملية جماعية/ فردية في ذات الوقت بالتحديد في حصر الأخطاء الإملائية مثلًا؛ فهناك مجموعةٌ يرصد كل عضوٍ فيها أمثلة الهمزة بنوعيها

وصلًا وقطعًا والهمزة المتوسطة والمتطرفة وطريقة كتابتها بصورةٍ صحيحةٍ في وسط الكلمة ونهايتها. وتخصصت مجموعة أخرى في التأنيث والتذكير وكتابة نقطتي التاء المربوطة من عدمها تبعًا لما هو الصواب في ذلك؛ حيث لوحظت مؤخرًا ظاهرة متفشية، وهي الخلط بين الهاء النهائية للكلمات والتاء المربوطة؛ لتتعدى فداحة الخطأ في كتابة لفظ الجلالة بتاء مربوطةٍ والله المستعان، واختارت مجموعةٌ ثالثةٌ موضوعًا يرتبط بتوافق الفعل مع الفاعل والصفة مع الموصوف، وهكذا دواليك.

أ. المستفاد من التغريدات بصورة عامة

قدمت هذه القاعدة التي بناها كل فريق للنصوص المرصودة منجمًا لأمثلةٍ حيويةٍ؛ ليقوم المتعلمون بحماس التنافس المستمر في البحث والتنقيب للتصويب بمتابعة المدرس عن بُعدٍ، ومراقبة غير مؤثرةٍ سلبًا على تعلمهم الذاتي وإدارة للمهام المطلوبة من كل مجموعةٍ بإتقانٍ وتفانٍ. وعكست التغريدات واقع اللغة المستخدمة، فمنحت فرصة للطلبة لتعلم تراكيب تضاف للمناهج بواقعيةٍ متنوعةٍ، وإن كانت على هامش التجربة ولكنها عنيت بارتباط وثيق للإفادة منها عامة.

ب. طرائق تصويب الأخطاء لمتعلمي اللغات

يشير كل من (ليتش، ١٩٩٧) و (باولاك، ٢٠١٤) إلى استخدام المتوفر من (الكوربرا) في العملية التعليمية وتصحيح أخطاء المتعلمين بشكلٍ يقوم به كل متعلمٍ بنفسه وتتلخص التساؤلات للمعلمين حول النقاط التالية:

١. هل نلجأ إلى تصحيح كل خطأ يرتكبه المتعلم؟
٢. متى يكون الوقت المناسب لذلك؟
٣. وهل يشمل التصحيح كل خطأ؟
٤. كيف يكون إنجاز عملية التصحيح؟
٥. ومن يقوم بعملية التصحيح؟

وعليه فإن الإجابات على هذه التساؤلات تبلور عملية التصويب وما يناسب كل موقفٍ على حدةٍ لتؤتي أكلها على أكمل وجه. وتكمن أهمية النقطة الأخيرة في قائمة التساؤلات عندما يؤكد (أولرايت وبايلي، ص ١٩٩١:٩٩) على ضياع جهد المعلم في سبيل تصويب الأخطاء ما لم

يقم المتعلم بنفسه بعملية التصويب في سبيل تحسين الأداء اللغوي. وربما خالف البعض هذا الطرح لاعتباراتٍ؛ منها طول الوقت الذي يستغرقه المتعلم للقيام بعملية التصويب بنفسه. يتحتم أن يكون مستوى المتعلم على قدرٍ من الإتقان بحدٍّ أدنى للنجاح في هذه المهمة. ورود احتمال التصحيح الخاطئ، والذي ينتهي بالمتعلم لخوض تجربةٍ يصعب معها إعادة التعلم الصائب لنقطة أو أكثر خلال القيام بالتصويب لنفسه وبنفسه دون متابعةٍ حثيثةٍ من المعلم.

ولكن البحوث التي قام بها كل من (تود ٢٠٠١) و(أوسوليفان وتشامبرز ٢٠٠٦) و(جيلمور ٢٠٠٩) و(كوتوس ٢٠١٤) تشجع هذا المنحى الواعد؛ لأن الفوائد التعليمية جمةٌ كما لا يخفى على أي باحثٍ أو معلمٍ تربويٍّ يرنو التطوير والإفادة من المتاح من أدواتٍ حديثةٍ، لربما كان لها عيوب، ولكن المحاسن تفوق العيوب التي يمكن تلافيها حينما تتبع الخطوات بدقةٍ.

و. تطبيق التجربة بناء على أنموذج (سريدار ١٩٨٠)

١. جمع المادة العلمية من خلال التغريدات المرصودة والمختارة من قبل المتعلمين.

٢. استخراج أنواع الأخطاء الواردة وتصنيفها من خلال جدولة لفئاتٍ لغويةٍ محددةٍ بتعاونٍ بين المعلم والطلبة.

٣. التعاون في توزيع الأخطاء على مجموعتين أولاهما تحدد نوع الخطأ (إملائي، نحوي، صرفي،...)، وأخرى تحصي تكرار نفس الخطأ في مواضع لمواضيع متشابهةٍ أو أقلامٍ متكررةٍ.

٤. التعاون في علاج كل خطأ من قبل الطلبة، ومراجعة ذلك مع بعضهم البعض، ومن ثم عرضها على المعلم للتدقيق واستخلاص الملحوظات والتوصيات.

هـ. الأهداف المتحققة خلال مختلف مراحل التجربة

١. تمكين المعلم من العمل وراء الكواليس ليحظى المتعلم بخوض التجربة بشجاعةٍ مكتسبةٍ.

٢. تفعيل مشاركة المتعلمين للتفكير التحليلي لمراجعة هذ الأخطاء وتلافي الوقوع فيها.

٣. تمكن كل متعلم من الرجوع وقتما شاء لأمثلةٍ جاهزةٍ يستطيع من خلالها المقارنة؛ ليصل للصواب من خلال نماذج التصحيح دون الحاجة للاستفسار مباشرةً، وجعل ذلك كخطوةٍ تاليةٍ.

٤. تعريض المتعلم لكمٍّ هائلٍ من أمثلةٍ حقيقيةٍ متنوعةٍ لنفس الخطأ مكررًا؛ مما يتيح مستويات متقدمة للفهم بصورةٍ أبلغ وأعمق من ذي قبل.

٥. سهولة استخدام الأدوات التقنية المطلوبة دون عناء أو جهدٍ يذكر لأجيال تصبح وتمسي على الأجهزة الذكية ولا تألو جهدًا في ذلك.

٦. توفير فرص لتضافر الجهود فيما بين المتعلمين لتبادل الخبرات والاستفادة من المهارات المتفاوتة بإشراف المعلم.

٧. تنوع المهام المناطة بالمتعلمين؛ فتارةً يكون الواحد منهم معلمًا، وتارةً أخرى محللًا، وثالثةً كفاحصٍ، ورابعةً كمتلقي.

٨. توفر حرية اختيار النصوص من مصادر أمثال (جريدة الجرائد ضمن موقع إيلاف) وغيره.

إتاحة التجربة لفرصة مواتية لتطبيق أنموذج (روبن بينتيدورا «سامر») الحديث لتفعيل فوائد استخدام التقانة في العملية التعليمية

ويقوم هذا الأنموذج على ما يلي من محاور تتوفر في استخدام تطبيق تويتر في تجربة التصويب هذه:

Substitution: أو الاستبدال؛ حيث يستخدم المعلم والمتعلم على حدٍّ سواء الأدوات الحديثة.

Augmentation: أو رفع كفاءة الأداء من خلال الاستفادة من مزايا الأدوات المستخدمة في التجربة؛ مثل إتاحة عملية الترجمة الفورية، والقيام بعملية إحصائية، أو إضافة تعليقٍ مرتبطٍ مباشرةً بالنص المختار.

Modification: تعديل سلوكيات استخدام أدوات التقانة للتعاون في سبيل الخروج من نطاق المعتاد من مضيعة الوقت في المشاركة في مجموعات التواصل الاجتماعي.

Redefinition: إعادة الصياغة أو التجديد في طرق استخدام هذه الأدوات، والتمكن من التعليق على نصوص من زوايا هذا الكون في فصلٍ افتراضيٍّ يجري فيه المتعلمون عملية التعلم بشكل غير نمطيٍّ ومتجددٍ، ونقطة ارتباط أنموذج (سامر) بهرم بلوم المعرفي ليصل المتعلم من الاسترجاع إلى الفهم ثم التطبيق فالتحليل، ومن ثم إلى التقييم والتقويم فيما يسبق الابتكار ويقرب بذلك إلى أعلى الهرم.

التغذية الراجعة من متعلمي اللغة العربية المشاركين

فيما يلي عينة من الكلمات التعبيرية التي وردت في نماذج التقييم، فمثلًا كلمات الإطراء؛ حيث وجد المشاركون هذه التجربة مسلية، مفيدة، لها تأثير إيجابي، لها جانب إبداعي، منحت فرصة التعاون الجماعي...إلخ. ومن النقاط المحددة كانت الإجابات تشيد بأن التجربة شكلت دافعًا للحضور والمشاركة، وكذلك بعثت شعورًا بتطويرٍ ملحوظٍ من خلال التمارين الأخرى المقامة في القاعة لمهارتي القراءة والكتابة ونمت مهارة المقارنة الناقدة.

ولم يخل التقييم من نقاط عبر فيها المشاركون عن التخوف من تأثر التركيز عندما يطول الوقت أحيانًا في البحث والتنقيب، وذكر مشارك بأنه لا يحب استخدام «تويتر» عمومًا، واشتكى آخر من صعوبة الكتابة باللغة العربية عبر لوحات المفاتيح المتاحة، وأضاف مشارك بأن محدودية الكتابة أو الاقتباس بـ١٤٠ حرفٍ شكلت تحديًا ليس بالسهل.

الخاتمة والتوصيات

حوت التجربة ١٥ مشاركًا خلال ١٠ أسابيع، بمعدل ١٥ دقيقة خلال وقت المحاضرات الأسبوعية بعرض تغريدات مختارة لأمثلة الأخطاء المرصودة وتصحيحها. وأتاحت التجربة فرصة توزيع المهام، فكان نصيب كل عضوٍ مهمة البحث عن مثالٍ محددٍ ليكتمل العقد ويتبادل الجميع خبرات التعلم جماعيًّا. وخلص الباحث إلى التوصيات التالية: ضرورة استفادة المعلمين من أنظمة التواصل الاجتماعي عمومًا؛ لكونها تتيح فرص لتوظيف طرائق التعلم بما يتناسب مع الأجيال الصاعدة.

اقتراح تصميم كل معلم لمدونة أو إنشاء حساب في برامج الفسبكة مثلًا؛ لكي يتواصل المتعلمون معه بأريحيةٍ. تفعيل برامج تبادل الخبرات

بين أهل العربية من الدارسين في نفس المؤسسة التعليمية ومتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. تجديد وتحديث طرائق التدريس بمحاكاة ما يناسب من المتوفر في تعليم اللغات الأخرى والإفادة من التقانة بصورة مشابهة أو تفوق.

الملاحق

بعض الصور المنتقاة من تغريدات التجربة: فيما يلي قوائم لمجموعةٍ مختارةٍ لتغريدات تمثل عينةً لما جمعه المشاركون مع الباحث خلال الفترة المشار إليها آنفًا.

- خطأ مشهور وصواب مهجور: سراط الذين أنعمت عليهم. والصواب: صراط. السعودية صخرت أبنائها لخدمة ضيوفها في ربوع المملكه. والصواب: سخرت. أبناءها. المملكة.

- خطأ مشهور: شاركنا رائيك من خلال خبرتك التدريسيه او من خلال دراستك في الجامعات. والصواب: رأيك. التدريسية. أو.

- خطأ مشهور: وشكرا علي التصحيح. والصواب: وشكرًا. على.

- خطأ مشهور: نسئل من الله العلي القدير ان يحفظ اليمن واليمنيين. والصواب: نسأل. أن.

- خطأ مشهور: قضاء حوائج الناس، ليست بالضرورة ان تكون بالمال. والصواب: ليس. أن.

- التهاني بمناسبة اليوم الوطني. سأئل الله الكريم عز وجل أن يديم عليكم فرحته. والصواب: سائلًا. فرحتكم.

- خطأ مشهور: تم سؤال عدة اشخاص «ذو علم» منهم من قال يجب. والصواب: ذوي.

- خطأ مشهور: عضو مجلس شوري سابق تشاهده، و فيه خيلا و استعلا لم اراه فى حياتى فى احد. والصواب: شورى. خيلاء. استعلاء. في حياتي. أره. في أحد.

- تتمة سواء رائيس احد النوادى. والصواب: سوى رئيس إحدى النوادي.

- خطأ مشهور: اشتقت لك يامتلف الروح بلحيل && يامنصفي عشقه ولو ما نصفني. والصواب: بالحيل.

- خطأ مشهور: ما اشبة اليوم بالبارحة. والصواب: أشبه.

- خطأ مشهور: بصراحة كانة امسية شعرية راائعة. استمتوعو

بهـا كـما اسـتمتع الحظـور. والصـواب: كانـت أمسـية (رائعـة). اسـتمتعوا الحضـور.

- خطـأ مشـهور: نعتـذر عـن أرسـال الرسـالة، وأرسـلت للمجموعـة بالخطـاء. والصـواب: إرسـال. بالخطـأ.

- خطـأ مشـهور: وقريبـا نحتفـل بانظـمام المغـرب لـدول مجلـس التعـاون الخليجـي. والصـواب: انضـمام.

- خطـأ مشـهور: ومـن بلـد ذا منهـج إقتصـادي وخطـى مدروسـة ... إلى بلـد أخـر تنهشـه المحسـوبيات والفسـاد الإداري. والصـواب: ذي. اقتصـادي. آخـر.

- خطـأ مشـهور: وألان إذا التمسـنا انطلاقـة حريـة الفكـر في هـذه المملكـة ألفينـاه منـارًا للطريـق. نسـأل الله أن يمـن عليـه بالشـفاء العاجـل. والصـواب: الآن.

- خطـأ مشـهور: لا اعلـم مـن ايـن ابـداء ولا مـن ايـن انتهـي.... ولكـن اقولهـا بصـوت مجلجـل. والصـواب: أعلـم. أيـن أبـدأ. أنتهـي. أقولهـا.

- خطـأ مشـهور: أنـين المظلومـين... وأنـات المضدهديـن... يـالله والصـواب: المضطهديـن.

- خطـأ مشـهور: تقـوي الله ليـس انـت مـن تحددهـا هنـا انـا مـن تقـول الرجـاء مراعـاة هـذه النقـاط وشـكرا. والصـواب: تقـوى. (لسـت). أنـت. يحددهـا. أنـا.

- خطـأ مشـهور: ونسـأل الله ان الا يحرمكـم ثـواب يـوم عرفـه... وعيـد مبـارك إنشـأ الله. والصـواب: أن لا (أو ألا). عرفـة. إن شـاء.

- خطـأ مشـهور: ابـارك لسـمو سـيدي سـلمان بـن عبـد العزيـز توليـة منصـب وزيـر الدفـاع فهـو الرجـل المناسـب في المكان المناسـب. والصـواب: أبـارك. توليـه.

- خطـأ مشـهور: أمانـة جـازان وخطـاء غـير مـبرر بالاعتـماد عـلى مواقـع الترجمـة. والصـواب: خطـأ.

- خطـأ مشـهور: كان يدعـوا فيقـول: اللهـم انـك سـلطت علينـا عـدوا عليـما بعيوبنـا - يرانـا هـو وقبيلـة مـن حيـث لانراهـم. والصـواب: يدعـو.

إنـك. قبيله.

- خطـأ مشـهور: «... وأتوقـع بالتحديـد إيقـاع العقوبـة عـلى لاعبـا المنتخـب حسـن معـاذ ونـواف العابـد لمشـاركتهما في الاحتـكاك...». والصـواب: لاعبـي.

- خطـأ مشـهور: مبـاراة الامـس اثبتـت اني لا اتشـائم ولكـن انظـر بتعقـل لا اكثـر. والصـواب: الأمـس أثبتـت أني. أتشـاءم. أنظـر. أكثـر.

- خطأ مشـهور: ظباب فضيع. والصواب: ضباب فظيع.

- خطـأ مشـهور: سـجن مسـؤول في إدارة التربيـة والتعليـم بعسـير ابتـز معلـمات وإداريـات، وتغريمـه..، إضافـة لجلـدة ثلاثـة آلاف جلـدة. والصـواب: إلى جلـدِهِ.

- خطـأ مشـهور: بـين تغريـدات التقـوى والـورع التـي كلـف احدهـم بالمواضبـة عـلى رفعهـا بشـكل يومـي. والصـواب: أحدهـم بالمواظبـة.

- خطـأ مشـهور: وأهنئـه عـلى هـذه الجملـة (الجميلـة) ولكـن كتبـت للشـخص (الغـير مناسـب) لهـا.. والصـواب: غـير المناسـب.

- خطـأ مشـهور: قصـة للعظـة والعبرة...والكاتب...صاغهـا عـلى شـكل قصة...فالنهايـة أتمنـى مـن الجميـع الدعاء...وأخـذ العضـة. والصـواب: في. أمـوات. العظـة.

- خطـأ مشـهور: انتـم مـن أكـد للغـرب ان العـرب يفتقـدون للـذكاء ويمتلكـون الكثـير مـن المـال. والصـواب: أنتـم. أن. يفتقـرون للـذكاء (أو) يفتقـدون الـذكاء.

- خطـأ مشـهور: نصيحتـي لـك في هـذا الصبـاح: أحبيـة كـما لم تحـب إمـرأة وإذا أضطـرك أن تنسـيه فانسـية كـما ينسـى الرجـال. والصـواب: أحبيـه. امـرأة. اضطـرك. فانسـيه.

- خطـأ مشـهور: كـن إيجابيًّـا وكـف عـن الشـكوي وبـادر بإيجـاد الحـل. والصـواب: الشـكوى.

- خطـأ مشـهور: القضايـا المقدمـة مـن الدكتـور عايـض وسـلوى العضيدان...و...القضايـا لازالـت منظـورة إمـام اللجنـة المتخصصـة بـوزارة الإعـلام... والصـواب: أمـام.

- خطأ مشهور: سجن مسؤول في إدارة التربية والتعليم بعسير ابتز معلمات وإداريات، وتغريمه مبلغ...، إضافة لجلدة ثلاثة آلاف جلدة. والصواب: إلى جلده.

- الخطأ: استمتوعو. والصواب: استمتعوا (فعل أمر).

- خطأ مشهور: تأملت وضع العزيزة «مصر» وكيف يتآمر عليها ابنائها كل صباح. والصواب: أبناؤها.

- خطأ مشهور: في عام،١٨٧٩ ارتأي الكاتب الأمريكي الساخر (مارك توين) أن يُرشّح نفسه لمنصب الرئاسة في بلاده. والصواب: ارتأى.

- خطأ مشهور: اريد ان انقل برامج للايفون ومن ظمن هذه ايظن كتب للقراءه. والصواب: أريد أن أنقل. للآيفون. ضمن. أيضًا. للقراءة.

- خطأ مشهور: وطن يئن ووزير يعبث وأعلام يقصي ويكذب... والصواب: إعلام.

- خطأ مشهور: اغبي النساء: هي من تصدق ان الحب، يمكن ان يتحول الى صداقة بريئة. والصواب: أغبى. أن. إلى.

- خطأ مشهور جعل الله جميع اوقاتكم عامرة بذكرة وشكرة وحسن عبادتة. والصواب: أوقاتكم. بذكره وشكره. عبادته.

- خطأ مشهور: ارحمو عزيز قوم زل مرحبًا بك في مترو تمريرالاخطاء والصواب: ارحموا. ذل. الأخطاء.

- خطأ مشهور: حتى اذا اصبح الخطاء صواب و الصواب خطاء أكثرنا ألوم. والصواب: إذا أصبح. صوابًا. الخطأ. اللوم.

- خطأ مشهور: والاخر يبكي في احظان الصحف الغربيه بعد ان نبذ من احضان الوطن. والصواب: الآخر. أحضان الغربية. أن.

- خطأ مشهور: والذي لا اله الاهو ماثارة الشعوب الا بسبب الفقر. والصواب: إله إلا. ثارت. إلا.

- خطأ مشهور: غرد بما جادة به قريحته في تويتر فهاج عليه ما يقارب ٤٠٠٠ شخص وطالبوا بقتلة ومحاكمتة. والصواب: جادت به.

بقتلـه. محاكمتـه.

- خطـأ مشـهور: لايسـعنا الا نقـول لـه: مـت بغيضـك ايهـا النكـره. والصـواب: إلا (أن). بغيظـك أيهـا النكـرة.

- خطـأ مشـهور: شـكر وتنـاء... أن كان ماتـم عملـه يرتقـى لتطلعاتكـم فهـو بتوفيـق الله. والصـواب: ثنـاء. إن. يرتقـي.

- خطـأ مشـهور: ولم يتعـرض مديـر الجامعـه لايـة مسـاءله وكأن الطالبـات عـلى خطـاء ومديـر الجامعـه عـلى حـق. والصـواب: لأيـة مسـاءلة. خطـأ. الجامعـة.

- خطـأ مشـهور: وانـا توبـت لله واعتـذر عـن حـرق الحجـاب. والصـواب: أنـا تبـت إلى.

- خطـأ مشـهور: مهاتـير محمـد حينـما مـرض وقالـوا سـوف تذهـب إلى العـلاج في امريـكا أو اوروبـا فرفـظ العـلاج خـارج ماليزيـا. والصـواب: أمريـكا. أوروبـا. رفـض.

- خطـأ مشـهور: امـر ملكـي بإعفـاء رئيـس مجلـس القضـاء الاعـلي وتعيينـه مستشـارا بالديـوان الملكـي بمرتبـة وزيـر. والصـواب: أمـر. الأعـلى.

- خطـأ مشـهور: فشـباب المملكـة يتعرضـون لعمليـة إذلال ممنهـج يقـف ورائـه أقوامًـا ولـو علينـا فلـم يراعـوا الله فينـا. والصـواب: وراءه أقـوامٌ ولـوا.

- خطـأ مشـهور: وتتهـم الإعـراض وتقـول مـا ينـدى لـه الجبـين طالمـا أنهـا كانـت مـن المنفـذات لهـذا الخـزي الـذي تذكـرة عـلى لسـانها دون دليـل. والصـواب: الأعـراض. تذكـره.

- خطـأ مشـهور: إعتدنـا وتعودنـا مـن تغريـدات وربـما نبـاح هـؤلاء! ثـم بعـد هـذآ كلـه، آلا تسـتحون مـن الله ثـم مـن خلقـة يـا هـؤلاء؟ والصـواب: اعتدنـا. هـذا. ألا. خلقـه.

- خطـأ مشـهور: اللهـم اشـفي كل مريـض يـارب العالمـين، ولآكـن... شي مخجـل عندمـا يسـئلك طفـل او طفلـه عـن هـذا المـرض. والصـواب: اشـف. لكـن شيء. يسـألك. أو طفلـة.

- خطـأ مشـهور: أكـدت الأميرة بسـمة..أن النظام..فاسـد ويفتقـد الى

الشفافية لانه نصف. والصواب: يفتقر إلى (أو: يفتقد، بدون إلى). لأن (بدون هاء الضمير).

- خطأ مشهور: المستشفى يعالج معضم ألأمراض المستعصيه... ينهار بتصرفات اراعن فهوالوحيد بالمملكه. والصواب: معظم الأمراض. المستعصية. رعناء. المملكة.

- خطأ مشهور: من بنود أعلان الاتفاقية الدولية لحقوق الانسان/ أقصد الانسان الغير عربي ما تفهموني غلط و تتهوروا. والصواب: إعلان. الإنسان غير العربي.

- خطأ مشهور: في ألختام نطلب لكم ألهدايه و...إنقذوا أنفسكم من هؤلاء...و(حاسيبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا). والصواب: الختام. الهداية. أنقذوا. حاسبوا.

- خطأ مشهور: الله يوفق الجميع لما يحب ويرضا واذا لهيئة الفساد رقم مجاني... والمكافأة مجزيه والله اعلى واعلم. والصواب: يرضى. إذا. مجزية. أعلى. أعلم.

- خطأ مشهور: كم مرة ذكرة كلمة حساب في القران؟ والصواب: ذكرت. القرآن.

- خطأ مشهور: باشر معالي مدير الجامعة...اليوم...مهام عملة بعد تمتعه بإجازته السنوية. والصواب: عمله. (ويا فرحتنا الخبر على موقع الجامعة الرسمي).

- خطأ مشهور: أكدت عائلة الحساوي: سياستها ستتركز على النهوض بنادي نوتنغهام فوريست الذي اشترته حديثًا، وأعادته إلى الدوري الممتاز. والصواب: إعادته.

- خطأ مشهور: صورة عبر موقع التواصل الإجتماعي للمذيع ماجد الشبل لعطف كثير من القراء حيث عملوا هاشتاق للدعاء عليه. والصواب: الاجتماعي. للدعاء. له.

- خطأ مشهور: من امن العقوبه أساء الأدب، الا يخجل من نفسه الموضف يبدع في رصد المخالفات للسرعات الزائده. والصواب: أمن العقوبة. ألا. الموظف. الزائدة.

- خطأ مشهور: تم بحمد الله وفضلة الانتهاء من تخصيص طلبة

السنة التحضيرية. والصواب: فضله.

- خطأ مشهور لافظ فوك وكثر الله من أمثالك وأيدك بالحق وأيد الحق بك. والصواب فض

- خطأ مشهور: تعيش المملكه نهضه... ويحضى قطاع البناء بالنصيب الأكبر وهذا يتطلب... توعية... بأساليب خفض الطاقه. والصواب: المملكة. نهضة. يحظى. الطاقة.

- خطأ مشهور: تشاهد كفائة الصور الملتقطة عن طريق الآي فون الجديد في إضائة متوسطة، الق نظرة على هذه الصور. والصواب: كفاءة. إضاءة.

- خطأ مشهور: هاذي ماهي انسانه... اعانك اللة يا زينه الشهري عضم اللة اجرك في تالا. والصواب: هذه. ليست. إنسانة. أعانك الله. زينة. عظم الله أجرك.

- خطأ مشهور: ادعو الله ان يكون الجميع بخير تم ارسال من بريدي رسالة غير موجة مني. والصواب: أدعو: أن. إرسال. موجهة.

- خطأ مشهور: لو جهازك يعمل بنظام ويندوز-وهى الغالبية العظمي- فهناك تطبيق وفرتة أبل للإستفادة من الآي كلاود فيه. والصواب: العظمى. وفرته. للاستفادة.

- خطأ مشهور: Lik للإعجاب بالخبر الذي تم نشرة في الفيس بوك... فلماذا...الإعجاب بالخبر المحزن أم الإعجاب بنقل الخبر نفسة؟ والصواب: نشره. نفسه.

- خطأ مشهور: واسال الله ان تكون عونا لك على كل خير وهذه ثمرات قطفتها بيمينك فالتهنئ بها. والصواب: أسأل. أن. تهنأ.

- خطأ مشهور كلامات الصحابة المؤثرة اقل من ١٤٠ حرف. والصواب: كلمات. أقل.

- خطأ مشهور: البقاء للة ربنا يجعل مسواة الجنة ان شاء اللة. والصواب: لله. مثواه. إن. الله.

- خطأ مشهور: ملتقى ألون السعودية والتي تنظمة الهيئة العامة للسياحة. والصواب: ألوان. الذي تنظمه.

- خطأ مشهور: أن لم نستطيع الدعوه لديننا الإسلامي فيجب على الأقل. والصواب: إن. نستطع الدعوة لديننا (أو للدين، أو لدين الإسلام).

- خطأ مشهور: نقطع الطريق بوضوحنا وصدقنا على كل الأفاقين والانتهازيين لكي يتخلى المواطن عن متابعتهم ويجعلهم (انفلو ANFOL-LOW). والصواب: unfollow.

- خطأ مشهور: نشر مقابلته مع لاعب في الدوري المحلي لم يكشف عن اسمه قد ألقت بضلالها على مسؤولي الأندية. والصواب ظلالها.

- خطأ مشهور: لأنني ادرس في بريطانيا في البلد الاكثر انظباطا في العالم، بلد «الطابور». والصواب: أدرس. الأكثر. انضباطًا.

- خطأ مشهور: وأردف بالقول: «في اللغة العربية والشريعة...غير سعوديين،...، ماذا تعمل الجماعات؟ ماذا تخرج؟ أي يذهب خريجوها؟» والصواب. الجامعات. أين.

- خطأ مشهور: يبدأ حديثة بكلمة «بموضوعية» وسرعان ما يُناقضها.. كمن بيدا حديثة للآخر بكلمة «مع أحترامي لك» ثم... والصواب: حديثه. يبدأ. احترامي.

- خطأ مشهور: كل شئ في الدنيايرحل ولايعود الا الدعاء... فأكثروامن الدعاءوانتم موقنون بالإجابةمن...رحمان رحيم. والصواب: شيء. إلا. أنتم موقنون. رحمن.

- خطأ خطأ خطأ دعاية لاين: ارسل رسائل وتمتع بالمحاثة مع من غير أي مشاكل. والصواب: بالمحادثة. معنا. أو معي.

المراجع

المراجع العربية

١. عبد الحافظ، حسني، التعليم عبر شبكات التواصل الاجتماعي مزايا ومآخذ (مجلة المعرفة، ٢٠١٢).
٢. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (القاهرة: الدار المصرية اللبانية، ١٩٩٣).
٣. محمود رشدى خاطر ومصطفي رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، (القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠).
٤. محمد علي الخوالي، أساليب تدريس اللغة العربية) الرياض: ا لمملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

1. Akbari, Et. Al. (2012), Students' Attitudes Towards The Use Of Social Networks For Learning The English Language, International Conference (ICT For Language Learning) 5Th Edition.
2. Aljumah, Fahad Hamad, (2012). Saudi Learner Perceptions And Attitudes Towards The Use Of Blogs In Teaching English Writing Course For EFL Majors At Qassim University, English Language Teaching, Vol.5, No. 1, January.
3. Boyd, Danah M, And Ellison Nicole B., Social Network Sites: Definition, History, And Chuang, H.Y. & Ku, H.Y. (2010). Users' Attitudes and Perceptions toward Online Social Networking Tools. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), Proceedings Of Society For Information Technology & Teacher Education International Conference.
4. Garrison, R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential In Higher Education, Internet And Higher Education, 105-95 ,7.
5. Geraldine Blattner and Melissa Fiori. (2009). Facebook in The Language Classroom: Promises And Possibilities. International Journal of Instructional Technology And Distance Learning, Vol 6, No 1.
6. Karthiga, R.K. Jaishree, Second Language Teaching and Learning through Facebook. Journal of Technology for ELT, Vol.2 No.4 (October – December 2012).
7. Messieh, Nancy. (2012). Arabic is the fastest growing language on Twitter, sees Ömer Eren , Students' Attitudes towards Using Social Networking in Foreign Language Classes: A Facebook Example, International Journal of Business and Social Science, Vol. 3 No. 20, Special Issue October 2012.p. 288
8. Osborn, Charlie, when do students and teachers cross the line through social media? Teachers warned over befriending pupils on Facebook.

9. Phillips, Linda Fogg et. Al. Facebook for Educators, Daily Mail, 2014.
10. Veletsianos, George and Navarrete, Cesar C. (2012). Online Social Networks as Formal Learning Environments: Learner Experiences and Activities.
11. Vera Leier, Using Facebook as a Platform in Foreign Language Teaching, www.abegs.org, (12.04.2013)

واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها
المشاكل والحلول: السودان نموذجا

د. الزلال علي محمد علي[1]

جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية – السعودية

* أستاذ مساعد بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية (متفرغ)، حاصلة على الماجستير والدكتوراه في النحو والصرف من جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية- السودان لها بحثان محكمان: المناهج وهُوية الأمة، وحقيقة الإعراب في لغة الضاد، مشرف على رسائل الماجستير بدائرة اللغة العربية.

ملخص

تهدف الدراسة إلى الوقوف على مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها لغير الناطقين بها، وفصل بعضها عن البعض الآخر، فكل مشكلةٍ يمكن أن تصنف في إطارها الذي يسهل إيجاد حلٍّ لها حسب مجالها، فالمشكلات التي تعود إلى اللغة العربية منها ما هو لغويٌّ في تدريس مستويات اللغة- صوتًا، وصرفًا، ونحوًا، ودلالةً- ومنها ما يختص بالمتعلم ومراعاة حال المتعلمين، ومنها ما يتعلق بتخطيط المناهج وفقًا لاحتياجهم في كل مرحلةٍ، ثم طرق وأساليب التدريس. وذلك بالوقوف على البرامج الحالية من حيث الأهداف، والمحتوى، وطرق التعليم، والقائمين على التعليم ومحاولة حصر المشكلات والصعوبات والنواقص التي تعاني منها البرامج الحالية.

Abstract

The study aims to identify the problems and learning Arabic language for non-native speakers, separated from each other some others, every problem which can be classified easily resolved by its field, problems that go back to the Arabic language including language in the teaching-language levels, And vegan, and incompetent, and indications-including the learner and be considerate of learners, including curriculum planning according to their need at every stage, and then teaching methods and techniques. By standing on current programs in terms of objectives, content, teaching methods, education and try to limit the problems and difficulties and shortcomings experienced by current programs.

المقدمة

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بالضاد وتكلم، يقول تعالى: ﴿لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾[النحل: ١٠٣]. واللغة العربية واحدةٌ من اللغات السامية المعروفة، وهي اللغة الرسمية لأبناء الوطن العربي، بل هي لغة المسلمين في كل أرجاء المعمورة، فهي لغة القرآن والتي تؤدى بها الشعائر من كل المسلمين، فقد ربط الاسلام بين اللغة وعلوم الشريعة ربطًا محكمًا، مما تطلب أن تقعد قواعدها الصوتية والصرفية والنحوية، وتضبط أنظمتها الكتابية فهذه اللغة العظيمة لم يعد الحديث عنها يخص الإنسان العربي فحسب، بل تعدى ذلك ليشمل كل الباحثين والمهتمين من مختلف اللغات والثقافات. بل أصبح العربي في المفهوم الإسلامي هو من يتكلم العربية؛ فإنما هي لسان فمن تكلم بالعربية فهو عربي[(١)].

وتعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها يعتمد على تدريسها بكل مستوياتها، الصوتية، والصرفية والنحوية، والدلالية، وهناك مشكلات تواجه متعلمو العربية ومعلموها، ذلك لاختلاف العربية عن لغتهم في كثير من الجوانب، أو لاختلاف المتعلمين، أو المناهج وطرائق التدريس. إضافة للمشكلات الثقافية، والتاريخية، وحتى البيئية والنفسية.

مشكلة الدراسة:

معرفة المشاكل والحلول المعاصرة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، من واقع قسم الإعداد اللغوي بكلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

أسئلة البحث:

١. ما هي المشاكل التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

٢. في دراسة المستوى الصوتي.

٣. في دراسة المستوى الصرفي.

---

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – عبد العزيز العصيلي – جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية ومعهد تعليم اللغة العربية بالرياض ١٤٣٢هـ – ص (١١٤).

٤. في دراسة المستوى النحوي.

٥. في دراسة المستوى الدلالي.

٦. ما هي الحلول الموضوعة لمعالجة هذه المشكلات؟

٧. ما هي الرؤية المعاصرة لتقديم اللغة العربية في ظل الانفتاح المعرفي؟

٨. من حيث تخطيط مناهج اللغة العربية وتصميمها وفق معايير عالمية.

٩. الربط بين مواد اللغة العربية بجميع فروعها وتطبيق ما تعلموه من مهارات مختلفة.

١٠. الأساليب وطرق التدريس المستخدمة ومدى فاعليتها في تأهيل المتعلمين مواكبة للتطور العلمي.

أهداف الدراسة:

الوقوف على المعوقات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال المنهج المقدم، والمعلم وتأهيله، والوسائل التقنية والعلمية، وطرق التدريس المتبعة ومدى قابليتها للقيام بذلك.

ومحاولة إيجاد حلولٍ تساهم في تعليم اللغة العربية وفق معايير عالمية تعمل على نشرها.

الصعوبات التي واجهتني:

كان للظرف السياسي الذي مرت به البلاد انعكاساته السلبية على البحث من انقطاع السبل، وإغلاق الطرق لمدةٍ طويلةٍ حالت دون الوصول لجامعة إفريقيا إلا بعد انقشاع الأزمة.

تعطل الحركة التعلمية في هذه الفترة وعدم توفر أعضاء الهيئة التدريسية لإكمال البحث والاستبانة المعدة. وكذلك انقطاع الإنترنت بالكامل لفترةٍ طويلةٍ.

الدراسات السابقة:

كتب اللغة قديمًا وحديثًا: والدراسات والبحوث التي تناولت

الموضـوع بصـورةٍ أو أخـرى مـن بحـوثٍ علميـةٍ.

ومـن الدراسـات المتنوعـة حـول تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا وقفـت الباحثـة عـلى مجموعـةٍ مـن البحـوث؛ منهـا مـا كان متفقًـا مـع رؤيـة الباحثـة في جوانـب بعينهـا، ومنهـا مـا جـاء بنظـرةٍ مغايـرةٍ للمشـكلات والحلول التـي تواجـه تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا فمـن ذلـك:

تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا: مشـكلات وحلـول، الجامعـة الأردنيـة نموذجًـا، د. خالـد أبـو عمشـة، د. عـوني الفاعـوري، فقـد هـدف بحثهـما إلى مدارسـة ظاهـرة تعليـم اللغـة العربيـة بوصفهـا لغـةً ثانيـةً وفـق نظريـات الألسـنية التطبيقيـة، القائمـة عـلى المزاوجـة بـين مـا هـو نظـري ومـا هـو عمـلي، ومـن أجـل تقديـم هـذه الظاهـرة بصورتهـا الواقعيـة الحقيقيـة فإنـه تـم تجزئـة البحـث إلى أربعـة محـاور رئيسـةٍ، تمحـورت حـول مسـتويات العربيـة: الصوتيـة، والصرفيـة، والنحويـة، والدلاليـة وتعليـم العربيـة بوصفهـا لغـةً ثانيـةً، وقـد كانـت دراسـة اللغـة مـن خـلال مسـتوياتها الأربعـة موافقًا للتقسـيم الـذي انتهجتـه الباحثـة: وهـو ممـا يوافـق النظـرة الحديثـة في اللسـانيات لدراسـة اللغـات بالوقـوف عـلى مسـتويات اللغـة الأربعـة: أصواتًـا، وصرفًـا، ونحـوًا، ودلالـةً.

وقـد خلـص بحثهـما إلى أهميـة توقـع الصعوبـات التعليميـة التـي يمكـن أن تواجـه متعلمـي العربيـة بوصفهـا لغـةً ثانيـةً، والإلمـام بالمميـزات الإنسـانية والحضاريـة والفكريـة واللغويـة للـدارس؛ لمـا لهـا مـن تأثـيرٍ واضـحٍ في العمليـة التعليميـة، وأيضًـا ضرورة إتقـان المعلـم للمهـارات التـي تتطلبهـا العمليـة التعليميـة: لغويـة، وثقافيـة، ومهنيـة.

وكـما وافقـت دراسـة د. عبـد العزيـز إبراهيـم العصيـلي: أساسـيات تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـري: والتـي تنـاول فيهـا مشـكلات اللغـة مـن خـلال المسـتويات الأربعـة: الصوتيـة، والصرفيـة، والنحويـة، والدلاليـة. والـذي تنـاول مشـاكل كل مسـتوى مـع طـرح حلـول لهـا.

كـما وقفـت عـلى دراسـاتٍ متعـددةٍ في مكتبـة معهـد الخرطـوم الـدولي للغـة العربيـة تناولـت الكثـير مـن جوانـب تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا منهـا:

١. طريقة تدريس الأصوات غير الموجودة في لغة الأم: بحثٌ تكميليٌّ لنيل درجة الماجستير للطالب كواند أبو بكر.

٢. وكذلك بحثٌ تكميليٌّ لنيل درجة الماجستير بعنوان: العوامل الثقافية وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: للطالبة رجاء عبد السلام.

٣. وبحثٌ تكميليٌّ لنيل درجة الماجستير بعنوان: العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية، للطالب: أحمد عبد الله أحمد.

مجتمع عينة البحث:

أعضاء هيئة التدريس بقسم الإعداد اللغوي بكلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

منهج البحث وأداته:

المنهج الوصفي التحليلي لما تم جمعه من متفرقاتٍ حول المشاكل ومقترحات الحلول والرؤية المستقبلية المواكبة لروح العصر. أما الأداة فهي الاستبيان الذي وقفنا من خلاله على آراء المختصين من أعضاء هيئة التدريس.

خطة البحث:

وتشمل: المقدمة، والملخص، ومشكلة البحث، وأسئلة البحث، أهداف الدراسة، الدراسات السابقة، ومنهج الدراسة.

ثم كان تقسيم البحث إلى أربعة فصول كما يلي:

الفصل الأول: تمهيد عن معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية بالسودان، وتدريس اللغة العربية: المفهوم، والأسس، والمراحل.

الفصل الثاني: ما هي المشاكل التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

في دراسة المستوى الصوتي.

في دراسة المستوى الصرفي.

في دراسة المستوى النحوي.

في دراسة المستوى الدلالي.

الفصل الثالث: المناهج التي تدرس، ومباحثه:

١. من حيث تخطيط مناهج اللغة العربية وتصميمها مرحليًّا، وفق معايير عالمية.

٢. الربط بين مواد اللغة العربية بجميع فروعها وتطبيق ما تعلموه من مهارات مختلفة.

٣. الأساليب وطرق التدريس المستخدمة ومدى فاعليتها في تأهيل المتعلمين، مواكبة للتطور العلمي.

٤. المعلم: التأهيل، والكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية.

الفصل الرابع: تحليل الاستبيان ومناقشة الحلول المتبعة والمقترحة.

ثم خاتمة البحث، والتوصيات، والملاحق، والمراجع.

الفصل الأول: تمهيد عن قسم الإعداد اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية بالسودان

هي جامعةٌ سودانيةٌ، وكانت بدايات الجامعة في العام ١٩٦٦ بإنشاء المعهد الإفريقي الإسلامي بجهدٍ شعبيٍّ: ما لبث أن توقف ثم عادت حكومة السودان لإحياء الفكرة في العام ١٩٧٦ بإمكاناتٍ أكبر، وفي الفترة من ١٩٧٦-١٩٨٦ اكتمل تأسيس المركز الإسلامي، وتم في العام ١٩٩١ تطويره إلى جامعة إفريقيا العالمية، امتدادًا لثورة التعليم العالي، وأُسست فيه كليات ومعاهد ومراكز جديدة، وتنوعت الدراسة لتشمل الكليات العلمية التطبيقية، وفُتحت برامج الدراسات العليا. وبها طلاب وافدون من خمس وسبعين دولة.

واعتمدت الجامعة اللغة العربية لغة التدريس في جميع الكليات، والمعاهد، والمراكز، وتحقيقًا لرسالة الجامعة أقر المجلس العلمي تدريس الدراسات الإسلامية ضمن متطلبات الجامعة.

وقد تم إنشاء معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية بالسودان في العام ١٩٩٢م، كما ضمت الجامعة قسم اللغة العربية منذ البدايات الأولى لها في العام ١٩٨٦ م، وأخيرًا أنشئت كلية اللغة العربية في العام ١٤٣٦ ه الموافق ٢٠١٦ م[١].

(١) دليل الجامعة: ٢٠١٨-١-٢

أهداف الكلية:

- تمكين الطلاب من اللغة العربية وآدابها.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لفهم الدين الإسلامي والتعامل في الحياة.
- تمكين الدارسين من ضروب النحو والصرف والآداب.
- تمكين الدارسين من مهارات اللغة العربية للأغراض العامة والخاصة، بالإضافة إلى تمكنهم من علم اللغة التطبيقي.
- وقوف الدارسين على الأسس الفنية والجمالية والبلاغية للغة العربية للاستفادة منها.

أقسام الكلية:

تضم الكلية الأقسام التالية:

١/ **قسم الإعداد اللغوي:** وهو قسمٌ يختص بالناطقين بغير العربية، ويمنح الدارسين:

أ-شهادة البرنامج العام للطالب المتخرج من المستوى الثالث.

ب-يُعد الناطقين بغير العربية للالتحاق بالجامعة.

ج-شهادة حضورٍ لكل من أكمل المستوى الأول، أو الأول والثاني من البرنامج العام.

٢/ قسم اللغة التطبيقي للغة العربية للناطقين بغيرها:

ويمنح الإجازة الجامعية (البكالوريوس) في اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، كما يمنح الماجستير والدكتوراه في تخصص علم اللغة التطبيقي.

٣/ قسم اللغة العربية وآدابها:

ويمنح الإجازة الجامعية في اللغة العربية وآدابها (البكالوريوس)، كما يمنح الدرجات العليا من ماجستير ودكتوراه في تخصصات اللغة العربية وآدابها.

وقد تم اختيار قسم الإعداد اللغوي لتطبيق الدراسة عليه؛ بوصف

المرحلة هي نقطة الانطلاق في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الخطة الدراسية بقسم الاعداد اللغوي:

تتكون الخطة الدراسية من ثلاثة مستويات:

١/ المستوى الأول: ومجموع ساعاته ٣٠ وفيه يدرس:

القرآن الكريم: يدرب المتعلم على القراءة الصحيحة للسور التي يدرسها، ويحفظ بعضها ليستعين بها على أداء الصلوات وتعويد سمعه على اللغة العربية في أعلى مستويات الفصاحة، وذلك على النحو التالي: التلاوة من سورة النبأ إلى سورة الناس، والحفظ من سورة الأعلى إلى سورة الناس.

مهارة الاستماع: وتهدف إلى جعل المتعلم قادرًا على التعرف على عناصر اللغة، والتمييز بينها استماعًا، إضافة إلى فهم ما يسمعه في حدود ذخيرته اللغوية.

مهارة الكلام: يقوم المقرر على حواراتٍ قصيرة، ترتبط بمواقف الحياة اليومية مما يحتاج المتعلم للتعبير عنه، فتقدم له نماذج لمحاكاتها.

مهارة القراءة: تنمية قدرة المتعلم على القراءة الصحيحة عن طريق نصوصٍ حواريةٍ أو سرديةٍ، متدرجةٍ من السهولة إلى الصعوبة، مصحوبة بتدريباتٍ تعالج النطق على مستوى الصوت، والكلمة، والجملة، كما يركز على مهارات القراءة الجهرية والصامتة.

مهارة الكتابة: بمعرفة أسس الكتابة العربية من اليمين إلى اليسار، عن طريق نماذج مكتوبة، يبدأ أولًا بمحاكاتها، ثم يتدرج في تقديم بعض قواعدها بطريقةٍ وظيفيةٍ -دون الإشارة إلى مصطلحاتها- ثم التدريب على أنواع الإملاء المختلفة.

٢/ المستوى الثاني: ومجموع ساعاته ٣٠، وفيه يدرس:

القرآن الكريم: تمكين المتعلم من قراءة القرآن قراءةً صحيحةً، وحفظ قدر من السور وفق رواية حفص (جزء تبارك) بأكمله، وحفظ السور من عم إلى البروج.

الفقه: وفيه يدرس: أقسام المياه وأحكامها، والنجاسة وأحكامها، والطهارة وأقسامها، والصلاة وأحكامها، بأسلوبٍ علميٍّ ميسرٍ؛ يعين

المتعلم على فهم وأداء هذه الشعائر دون التعرض لاختلافات العلماء.

مهارة الاستماع: تُقدم للمتعلم نصوصًا مستقاةً من الموضوعات القرآنية المكونة للكتاب الأساس للمستوى الثاني مع إجراء التدريبات المناسبة لمهارة الاستماع: كتدريبات التعرف، والتمييز والاختبار والتنبؤ في حدود محصوله اللغوي.

مهارة الكلام: تُقدم للمتعلم في هذه المادة موضوعاتٍ تتصل بحياته واهتماماته بنصوص قرائيةٍ سرديةٍ، أو حواريةٍ، مع إجراء التدريبات المختلفة عليها.

مهارة الكتابة: تُقدم للمتعلم نصوصًا تشتمل على: (كلمات بها حروف مد)، (كلمات بها حروف تنطق، ولا تكتب)، (وأخرى تكتب ولا تنطق)، كما تقدم له: (الحروف المتجانسة صوتًا) و(التاء المفتوحة، والتاء المربوطة)، (وصل الحروف وفصلها)، مع (بعض علامات الترقيم) حتى يصل إلى الإملاء الاختباري:

القواعد/ النصوص: يتعرف المتعلم على: (مكونات الجملة العربية وأنواعها)، و(أقسام الاسم من حيث: تنكيره وتعريفه، وتذكيره وتأنيثه، وإفراده وتثنيته، وجمعه). كما يتعرف على تقسيم الفعل من حيث الزمن.

أما النصوص الأدبية فهي: مجموعةٌ من نصوص الشعر والنثر يتم اختيارها في ضوء ما تحمله من قيم وأفكارٍ، وتنوع في التعبير عن مواقف مختلفةٍ، على أن تكون مناسبة لهذا المستوى.

٣/ المستوى الثالث: ومجموع ساعاته ٣٠، وفيه يدرس:

القرآن الكريم: يُقدم للمتعلم في هذا المستوى: الجزء الثامن والعشرون تلاوة، مع حفظ بعض السور من جزء تبارك، من سورة المزمل حتى سورة المرسلات، مع مراعاة أحكام التجويد المتمثلة في: (أحكام الاستعاذة والبسملة، وأحكام النون الساكنة والتنوين، وأحكام الميم الساكنة).

العلوم الشرعية (فقه، عقيدة، حديث، سيرة).

حديث: مجموعةٌ مختارةٌ من الأحاديث النبوية الشريفة المتعلقة بالآداب العامة، وبعض الأذكار، وفضائل الأعمال، ومحاسن الأخلاق مع شرحها شرحًا سهلًا مبسطًا.

الفقه: وفيه: قدر من المعلومات المتعلقة بالصوم، وزكاة الفطر،

والحج، وبعض السنن المؤكدة كصلاة التراويح، والعيدين.

مهارة الاستماع: تقديم مادةٍ استماعيةٍ متنوعةٍ تشتمل على: نصوص متوسطة الطول، وتتمثل في حوارات، وأحاديث، ونشرات أخبار في حدود خبرة المتعلم اللغوية، بالإضافة إلى تقديم تدريبات متنوعة، ومتدرجة، وشاملة تعين الدارس على بناء قدرته الاتصالية.

مهارة الكلام: تدريب المتعلمين شفويًّا على موضوعاتٍ متنوعة، مع مراعاة استعمال الجمل المركبة بعد أن تدربوا من قبل على الجمل البسيطة، وتدريبهم على تنظيم الفكر، وترتيبها في الكلام، وعلى إلقاء الكلمات، والأحاديث المتنوعة، والاشتراك في المناقشة، وإبداء الرأي حول الموضوعات المختلفة.

مهارة القراءة: يتم في هذا المقرر تقديم مادةٍ قرائيةٍ، تشمل نصوصًا سرديةً، تحمل مفاهيم مجردةً، تعالج موضوعاتٍ متنوعةً كالموضوعات العلمية، والتاريخية، والنقدية، والأدبية مع تدريبات متنوعة.

مهارة الكتابة: وتقدم فيه بعض قواعد الكتابة التي تعين المتعلم على الكتابة السليمة إملائيًّا متمثلةً في: معرفة الهمزات، وقواعد كتابتها، التدريب عليها، وتعويده على سرعة الكتابة، واستخدام علامات الترقيم.

النحو والصرف: تُقدم للمتعلم من موضوعات النحو الصرف ما يعينه على معرفة بناء الجملة العربية، وأسس ضبط الكلمة، وبنائها، مع تقديم عدد من التدريبات المعززة.

نصوص أدبية: دراسة نماذج لنصوص الشعر، والنثر من العصور المختلفة مع تنوع أغراضها، مع إعطائه فكرةً مختصرةً عن تاريخ الأدب العربي في عصوره المختلفة.

الطريقة المتبعة في التدريس في مرحلة الإعداد اللغوي: تقوم على تدريس اللغة من خلال عناصرها الثلاثة:

١) الأصوات.

٢) المفردات.

٣) التراكيب.

بتدريس المهارات الأربع: الاستماع، الكلام، والقراءة، والكتابة.

والاعتماد في ذلك على الطريقة التواصلية: وهي من بين الأساليب التعليمية الحديثة المتبعة في تطوير المهارات اللغوية للطلبة، والأسلوب التواصلي هو أسلوب (approach) أو منهج (method) يستخدم في تدريس اللغات الأجنبية، وقد ظهر هذا الأسلوب في سبعينيات القرن الماضي كرد فعل إزاء الطرائق الأخرى التي ظهرت قبله، كأسلوب الترجمة الحرفية والأسلوب المباشر، كذلك أسلوب السمع اللغوي؛ حيث أثبتت هذه الطريقة عدم كفاءة في تدريس اللغات، لذلك ومن منطلق علمي أكد علماء اللغة التطبيقية الحاجة الماسة لتطبيق منهجٍ جديدٍ، وهذا المنهج يجب أن يكون قائمًا على نهج تعليم اللغة عن طريق التفاعل وتطوير المهارات التواصلية، بالإضافة إلى الكفاءة الوظيفية.

ومن أهم ما يميز هذا المنهج هو اعتباره اللغة وسيلة للاتصال والتواصل. وبما أن التواصل يتضمن مجموعة من الوظائف التي تشمل البحث عن المعلومات Seeking information's والتعبير عن الاعتذار apolo-gizing والتعبير عن ما نحب ونكره (likes and dislikes expressions)؛ لذلك فهو يستخدم الأسلوب التواصلي داخل الصفوف الدراسية من أجل رفع قدرة الطلبة على استخدام اللغة بطريقةٍ ذات دلالةٍ ومغزى، وممكن الاستفادة منه في الحياة اليومية، إذن هو منهجٌ مخصصٌ وموجهٌ للطلبة والراغبين بالتعلم معبرًا عن حاجاتهم واهتماماتهم.

ويركز الأسلوب التواصلي على وظائف اللغة لسببٍ بسيطٍ، فهو يؤهل المتعلمين ويزودهم بالقدرة التواصلية مع أصحاب اللغة الأصلية عند سفرهم إلى هذه البلدان والمعايشة هناك، أو حتى من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.

ولأهمية المنهج التواصلي نرى اليوم أن المعنيين بالشأن التعليمي يعلقون عليه آمالًا في تطوير اللغة لدى الدارسين، ويوفرون السبل والوسائل لتنمية المهارات التواصلية لدى الطلبة؛ كتوفير المنهج الدراسي الحديث الذي يهدف بشكلٍ أساسٍ إلى تنمية هذه القدرات، وكذلك تدريب الكوادر التدريسية من أجل تحقيق الهدف المنشود، لذلك فالمنهج التواصلي يساعد الطلبة والمهتمين بالشأن التعليمي على استخدام اللغة كوسيلةٍ طبيعيةٍ لإدارة وتوجيه الصف، وهذا بدوره يعكس لنا اكتساب

اللغـة الطبيعـي [1].

تدريس اللغة العربية: المفهوم، والأسس، والمراحل

مفهـوم اللغـة عنـد اللغويين العـرب: اللغـة كـما وردت في المعاجـم اللغوية مـن لغـوة؛ أي لغـا إذا تكلـم بمعنـى أخطـأ، وهـي كلمـةٌ يونانيـة معناهـا كلام، وقـد دخلـت إلى العربيـة في وقـت مبكـر، أمـا اصطلاحًـا فاختلـف اللغويـون العـرب في تعريفهـا، إلا أن جميـع تعريفاتهـم تعـود لمعنـى واحـدٍ يتضمـن مـا قالـه عـالم اللغـة ابـن جنـي بـأن اللغـة هـي: «أصـواتٌ يعـبر بهـا كلُ قـوم عـن أغراضهـم»، وهـذا التعريـف يشـمل أربعـة جوانـب هـي: إن اللغـة أصـوات منطوقـة. إن وظيفتهـا التعبـير. إن اللغـة تعـبر عـن أغـراض. إن اللغـة متداولـة بـين قـوم يتفاهمـون بهـا.

أمـا ابـن الحاجـب فعرفهـا بأنهـا كل لفـظٍ وُضـع لمعنـى، وتوسـع اللغويـون في تعريفـات اللغـة إلا أن جميـع تعريفاتهـم تـدور حـول هذيـن التعريفـين، فخلاصـة مـا توصـل إليـه اللغويـون المحدثـون أن اللغـة وسـيلة تفاهـم بـين الأفـراد لا يقتـصر دورهـا عـلى الأصـوات فحسـب، بـل تدخـل فيهـا قسـمات الوجـه وتغيراتـه، وإشـارات اليديـن، أو حـركات الجسـم.

وظائـف اللغـة: تعـد وسـيلة للتواصـل والانسـجام بـين الأفـراد. تعتـبر مـن مصـادر قـوة المجتمعـات التـي يتغلـب بهـا شـعبR عـلى الآخـر. تشـمل وظيفـةً تعبيريـةً؛ حيـث يُعـبر بهـا الإنسـان عـن كل مـا يجـول في صـدره بالـكلام بـدلًا مـن الإشـارات. تعكـس اللغـة والكلـمات والمفـردات التـي يسـتخدمها الفـرد شـخصيته وثقافتـه، فمـن خـلال اللغـة نسـتطيع الكشـف عـن طبيعـة وشـخصية المتحـدث.

وظائف اللغة:

وظيفـة فرديـة: فهـي وسـيلة الفـرد في التعبـير عـن ذاتـه وحاجاتـه وكل المعـاني التـي تـدور في فكـره فيعـبر عنهـا بواسـطة اللغـة.

وظيفـة اجتماعيـة: فهـي وسـيلته للتواصـل مـع مجتمعـه فهـمًا وإفهامًـا فيتفاعـل معـه، ويتكيـف مـع بئتـه. كـما أنهـا وسـيلته في تنسـيق العلاقـات التـي تربطـه بالمجتمـع وعاداتـه وتقاليـده وعقائـده.

(١) محمـود عطيـة –اسـتاذ اللغـة والترجمـة جامعـة بغـداد – كليـة التربيـة ابـن رشـد للعلـوم الانسـانية / قسـم اللغـة الإنجليزيـة– جميـع الحقـوق محفوظـة لدنيـا الوطـن © ٢٠٠٣ – ٢٠١٧.

وظيفة ثقافية: هي الوسيلة في اكتساب المعارف والخبرات والثقافات ونقلها بين الأجيال.

وظيفة نفسية: فمن وظائفها النفسية استخدامها لإثارة الوجدان والفكر والتأثيرات الانفعالية في الآخرين سلبًا، أو إيجابًا.

وظيفة عقلية: يرتبط الفكر باللغة فهي أداته في الوصول إلى المدركات، والقيام بجميع عمليات التفكير. (طرق تعليم العربية للناطقين بغيرها ١-٤)[1].

خصائص اللغة: ظاهرة اجتماعية، أي أنها قابلة للتغيير بتغير المجتمعات التي تنطق بها. بنظام من الرموز والحروف والكلمات.

واللغة عادة مكتسبة، فلا يولد الطفل وهو يتكلم بل يتعلم ذلك تدريجيًّا. وهي تحمل معنى، ينتقل بين الأفراد.

اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة: لكل لغةٍ من لغات العالم شكلان: الشكل المنطوق والشكل المكتوب، وقد كان من السائد قديمًا أن اللغة المكتوبة هي انعكاسٌ للغة المنطوقة، لكن الدراسات اللسانية الاجتماعية اكتشفت أن لكل لغةٍ من اللغتين مكوناتها، وشخصيتها، ومميزاتها الخاصة، فإن اللغة المنطوقة أسبق في الوجود من اللغة المكتوبة؛ لأن الطفل يكتسب لغته من المجتمع الذي يعيش فيه قبل أن يتعلم الكتابة.(اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، تماضر صافي)[2].

فدراسة اللغة تشمل الظواهر اللغوية كافة، من الأصوات، والصرف والنحو والدلالة.

والتحليل اللساني يبدأ بالأصوات؛ لأنها العناصر الأولى التي تشكل الكلمات أو الوحدات الدالة، ثم ينظر في بناء الكلمة من حيث الشكل والوظيفة، ويتقدم بعد ذلك إلى تركيب الكلمات في جملٍ إسنادية فيبين قواعده ومعانيه النحوية. وينتهي عند درس المعنى المتحصل من معاني الكلمات معجميًّا وسياقيًّا من خلال تضافر القطاعات اللغوية والمعطيات الاجتماعية والثقافية.

---

(١) طرق تعليم العربية للناطقين بغيرها-بوني حسن ١٩٨٤ بحث تكميلي لنيل الدبلوم في تعليم العربية للناطقين بغيرها: ١-٤- معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

(٢) اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، تماضر صافي، -آخر تحديث: ١٢:١٠، ١٥ يناير ٢٠١٧/ موضوع. كوم

واللغة هي مجموعة من الرموز والإشارات المستخدمة كأداةٍ من أدوات المعرفة والتواصل الاجتماعي، وهي من أهم وسائل التفاهم بين أبناء المجتمع في شتى مجالات الحياة، ودونها يصعب تطوير النشاط الإنساني المعرفي؛ لأنها ترتبط ارتباطًا عميقًا بأسلوب التفكير، وبشكلٍ عامٍّ تتطور اللغات وتتنوع مع مرور السنوات، ويُمكن إعادة تاريخ تطوّرها وبنائها من خلال المقارنة بين لغات أجدادنا ولغات أبنائنا، ومن خلالها يتم التعرف على هُوية الجماعات السابقة، وتراثها، وحالاتها الاجتماعية، والثقافية، والإنسانية، فمفهوم اللغة عند القدماء لا يخرج عن ذلك، فقد عرف الإمام ابنِ جني اللغة بأنها مجموعة من الأصوات التي يُعبر بها كل قوم أو مجتمع عن أغراضهم واحتياجاتهم، بينما رآها دي سوسير بأنها نتاجٌ اجتماعيٌّ لملكة اللسان، ومجموعة من التقاليد المهمة التي يتبناها مجتمع معين، لمساعدة الأفراد على ممارسة هذه الملكة. (ساجدة أبو صوي)[1].

ودراسة اللغة وتشمل:

– دراسة الأصوات وقواعد تشكيلها، أي ما ينضوي تحت مصطلحي (Phonetic) و(Phonology).

– دراسة الصرف: أي ما يدخل ضمن مصطلح (Morphology).

– دراسة التركيب أو النحو: أي ما يتصل بتركيب الجملة (Syntax)، أو (Grammar).

– دراسة الدلالة: أي ما يتعلق بمعاني الكلمات معجميًّا، وما يلحق به من مجالاتٍ علميةٍ وتطبيقيةٍ كالمصطلح والمعجم مما يضمه مصطلح (Se-mantic).

– دراسة الأصوات التي تتألف منها اللغة، ويتناول ذلك:

* تشريح الجهاز الصوتي لدى الإنسان، ومعرفة إمكانات النطق المختلفة الكامنة فيه، ووصف أماكن النطق، ومخارج الأصوات في هذا الجهاز، وتقسيم الأصوات الإنسانية إلى مجموعات. ودراسة المقاطع الصوتية، والنبر والتنغيم في الكلام... إلخ.

– دراسة البنية، أو البحث في القواعد المتصلة بالصيغ، واشتقاق الكلمات وتصريفها، وتغيير أبنية الألفاظ للدلالة على المعاني المختلفة. وهو ما يسمى بعلم الصرف.

(١) ساجدة أبو صوي، آخر تحديث: ٠٩:٣٣، ٢٠ يوليو ٢٠١٧.

– دراسة نظام الجملة، من حيث ترتيب أجزائها، وأثر كل جزء منها بالآخر، وعلاقة هذه الأجزاء ببعضها البعض، وطريقة ربطها، وهو ما يعرف عند العرب بعلم النحو.

–يدراسة دلالة الألفاظ، أو معاني المفردات، والعلاقة بين هذه الدلالات والمعاني المختلفة، الحقيقي منها والمجازي.

ولابد من اتباع طريقة سليمة لتدريس اللغة بمستوياتها المختلفة فهي كلٌّ لا يتجزأ، والطريقة هي الخطة العامة المستمدة من نظريات وافتراضات معينة لتعليم اللغة وتعلمها والتي يتبعها المعلم في تقديم المواد اللغوية ويطبقها في عملية تعليمية تعلُمية في حجرة الدراسة من خلال إجراءاتٍ صفيةٍ تنطبق عليها.

وطرائق تعليم اللغات الأجنبية كثيرةٌ ومتعددةٌ يختلف بعضها عن بعضٍ باختلاف المداخل (Approaches) التي تستند إليها والأساليب (Tech-niques) التي تنفَذ بها في عملية التعليم. وليس ثمة طريقةٌ مثلى وكاملة، تناسب كل الظروف التعليمية، وتخلو من العيب والقصور. إلا أن هناك طريقةً سيئةً، قليلة النفع، وأخرى فاعلة مؤثرة في العملية التعليمية. ولكن مع ذلك فإن طرائق التدريس –قديمها وحديثها –وبغض النظر عن درجة فعاليتها–لا تموت ولا يلغي بعضها بعضًا. وقد أثبتت الدراسات أن بعض المدرسين في كثيرٍ من أنحاء العالم مازالوا يستخدمون طريقة القواعد والترجمة –وهي أقدم طرائق التدريس المعروفة التي مضت عليها قرون– جنبًا إلى جنبٍ مع الطرائق التي جاءت بعدها.

وإذا كانت طرائق تدريس اللغة الأجنبية كثيرة متعددة وليس منها ما هي مثلى ومناسبة لكل المواقف التعليمية، فمعنى ذلك أنه ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا يتقيد بطريقةٍ معينةٍ دون غيرها، وإنما ينتقي منها ما يناسب.

أسس اختيار الطريقة: الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه.

وهناك عدة أسس يمكن أن يلجأ إليها المعلم وهو يختار طريقة التدريس المناسبة، وهي:

أ–المجتمع الذي تدرس فيه العربية كلغةٍ ثانيةٍ.

ب–أهداف تدريس العربية كلغةٍ ثانيةٍ.

ت-مستوى الدارسين وخصائصهم.

ث-اللغة القومية للدارسين.

ج-إمكانيات تعليم اللغة.

ح-مستوى اللغة العربية المراد تعليمها، فصحى، عامية... إلخ.

معايير اختيار الطريقة:

إلى جانب أسس اختيار الطريقة ثمة معايير ينبغي أن يتم في ضوئها اختيار الطريقة، وهي:

أ. السياقية: أي أن تقدم الطريقة كافة الوحدات اللغوية الجديدة في سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذا قيمةٍ في حياة الدارس.

ب. الاجتماعية: أي أن تهيئ الفرصة لأقصى شكلٍ من أشكال الاتصال بين المتعلمين.

ج. البرمجة: أي أن توظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغويٍّ جديدٍ، وأن تقدم هذا المحتوى الجديد متصلًا بسابقه.

د. الفردية: أي أن تقدم المحتوى اللغوي الجديد بشكلٍ يسمح لكل طالب كفردٍ أن يستفيد منها. فإن الطريقة الجيدة هي التي لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعة.

هـ. النمذجة: أي أن توفر نماذج جيدةً يمكن محاكاتها في تعليم اللغة.

و. التنوع: أي أن تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.

ز. التفاعل: بحيث يتفاعل كل من المتعلم والمعلم، والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانيات المتوفرة في حجرة الدراسة.

ح. الممارسة: بأن يعطى لكل متعلمٍ الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشرافٍ وضبطٍ.

ط. التوجيه الذاتي: بأن تمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، تنمية قدرته على التوجيه الذاتي.(نصر الدين جوهر)[1].

(١) طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها-د. نصر الدين إدريس جوهر (جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية - إندونيسيا).

الفصل الثاني: المشاكل التي تواجه تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في دراسة المستوى الصوتي

الدراسات الصوتية: مما تتميز به اللغة العربية: التمايزُ الصوتي: حيث إنه إذا أخضِعَ اللسانُ العربي لمقياسِ علم اللغات، فإن اللغة العربية ستكون أوفى لغات العالم للشروط، حيث إن جهاز النطق الموجود في جسم الإنسان يضم جميعَ مخارج الأصوات، كما أن اللغة العربيةَ تحتوي العديدَ من الحروف غير الموجودةِ في اللغات السامية، مثل: حرف الثاء، والغين، والظاء، والضاد، والذال، والخاء. (عبد العزيز الدغيثر: نشأة اللغة العربية وتطورها وثباتها أمام التحديات)[1].

فدارس اللغة العربية من غير الناطقين بها يتوقع أن يجد صعوبة في نطق بعض أصوات الحلق، والأصوات المفخمة؛ لذا يحاول المنهج التقابلي اللغوي أن يركز في تدريسه للغة الأجنبية على ما اختلفت فيه اللغتان، في جميع المستويات اللغوية، الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والثقافية، وأن يتجاوز ما تتشابه فيه اللغتان.

ويُبنى التقابل اللغوي على افتراضين اثنين:

أولًا: التداخل اللغوي. ويقصد به أن تداخلًا لغويًّا يحدث بين لغته الأم واللغة المنشودة أثناء عملية التعلم، ويؤثر هذا التداخل سلبًا على عملية التعلم.

ثانيًا: نقل الخبرة. وهو أن ينقل متعلم اللغة الأجنبية خبرته في تعلم لغته الأم إلى تعلم اللغة المنشودة أو الهدف، ويرى الباحثون أن ذلك يؤثر سلبًا في تعلم اللغة.

دراسة الأصوات وتشمل:

١. علم الأصوات النطقي.

٢. وصف جهاز النطق.

٣. الأصوات الصامتة والصائتة.

٤. المخارج الصوتية.

---

(١) عبد العزيز الدغيثر (٨-٨-٢٠١٦)، «نشأة اللغة العربية وتطورها وثباتها أمام التحديات"، www.alukah.net، اطلع عليه بتاريخ ٢٥-١٢-٢٠١٧. بتصرف.

٥. درجات الانفتاح.

٦. صفات النطق.

٧. الصوائت: مقاييسها وصفاتها

وتتم الدراسة على مستوى الحروف، على مستوى الكلمات، على مستوى الجمل على مستوى المعنى والدلالة.

فـ(الخليل) هو من أسس الدرس الصوتي وعني كثيرًا بدراسة الأصوات، ثم جاء سيبويه تلميذه فخص الدراسة الصوتية في كتابه (الكتاب)، ثم جاء ابن جني في القرن الرابع ليؤلف كتابًا مستقلًا في علم الأصوات سماه (سر صناعة الإعراب)، ثم جاء بعده العلماء بمؤلفات كثيرة. (رجب عبد التواب / ٩)[١].

وقد عرف الدرس الصوتي الحديث عند الأوربيين مصطلحين رئيسيين هما (الفونيتيك) و(الفونولوجيا).

وأول ما يذكر في هذا الصدد هو مفهوم دوسوسير الذي استعمل (الفونيتيك) للدلالة على العلم التاريخي الذي يحلل الأحداث والتغيرات والتطورات عبر السنين، وهو لذلك جزءٌ من اللسانيات.

لكن مدرسة براغ اللغوية استعملت (الفونيتيك) عكس استعمال دوسوسير، إذ رأت أنه ليس علمًا لسانيًّا، بل هو مساعدٌ للسانيات؛ لأنه يدرس الأصوات دراسةً علميةً لا تخص لغة بعينها.

ثم شاع في الدراسات الإنجليزية والأمريكية استعمال (الفونيتيك) بمعنى العلم الذي يدرس الأصوات الكلامية ويصنفها ويحللها من غير إشارةٍ إلى تطورها التاريخي؛ لأن أحدهما يعتمد على الآخر، وهما يتناولان مادة واحدة هي الأصوات؛ لذلك جمعا معًا تحت أحد المصطلحين: (الفونيتيك) أو (الفونولوجيا). لكن دارسين آخرين لم يفرقوا بين (الفونيتيك) و(الفونولوجيا).

ومعظم اللسانيين جعلوا (الفونيتيك) علمًا يدرس أصوات الكلام دون النظر إلى وظائفها اللغوية أو تحديد اللغة التي تنتمي إليها.

(١) مدخل إلى أصوات العربية-رجب عبد التواب-ط١-٢٠١٦-دار الآفاق العربية-ص٩.

أما مصطلح (الفونولوجيا) فقد استعمله دوسوسير لدراسة آلية النطق.

واقترحت للفونولوجيا تسميات عربية نحو: (منهج التشكيل الصوتي)، و(علم الأصوات التشكيلي)، و(علم الأصوات التنظيمي)، و(علم وظائف الأصوات)، و(علم النطق).

ويعرف (الفونولوجيا) بأنه: العلم الذي يدرس الصوت اللغوي وهو داخل البنية اللغوية من حيث وظيفته وتوزيعه، وعلاقة ذلك بالمعنى، والقوانين العامة التي تحكم ذلك.

يقسم (الفونيتيك) أي علم الأصوات إلى أربعة أقسام هي:

١-علم الأصوات النطقي أو الفيزيولوجي.

ويدرس مخارج الأصوات الكلامية وطريقة نطقها، ويبين أعضاء النطق ويصف علمها، ويصنف صفاتها.

٢-علم الأصوات الفيزيائي أو السمعي.

ويدرس الموجات الصوتية الصادرة عن جهاز النطق، وانتقالها إلى الأذن، والعوامل المؤثرة في ذلك من النواحي الفيزيائية.

- علم الأصوات السمعي أو الإصغائي.

ويدرس جهاز السمع عند الإنسان، ويحلل العملية السمعية، ويوضح ماهية الإدراك السمعي وأثره في وصف الأصوات.

٤-علم الأصوات التجريبي أو المعملي.

ويدرس خصائص الأصوات الكلامية باستخدام الأجهزة وصور الأشعة، وغير ذلك من أدواتٍ مخبريةٍ متعددةٍ.

علم الأصوات النطقي (الفونيتيك):

يدرس أصوات اللغة وهي معزولة بعيدة عن البنية اللغوية؛ حيث يحدد علماء الأصوات طبيعة الصوت اللغوي ومصدره وكيف يحدث، ومواضع نطق الأصوات المختلفة والصفات النطقية والسمعية المصاحبة لها.

وعلم الأصوات النطقي يستمد كثيرًا من أدواته الدراسية من علوم التشريح والفيزياء والطب والتقنية الآلية.

وتحدد الدراسات الحديثة جهاز النطق بدءًا من الرئتين وانتهاء بالشفتين، وتميز بين أعضاء النطق الثابتة والأعضاء المتحركة.

ويحدث الكلام نتيجة نشاطٍ يقوم به عددٌ من الأعضاء في الجسم الإنساني. وهم بذلك قد وافقوا علماء العربية بل أشادوا بهم فيما سبقوا إليه من نظرية مخارج الحروف، وإن خالفوهم في عددها فقد وقفوا عند عشرة مخارج. (رجب عبد الجواد/ ٨٩).

المخارج الصوتية:

المخرج: هو مكان النطق الذي يحدث فيه التصويت.

وكان أول من بدأ بتصنيف الأصوات (الخليل)، ونسب إليه أنه جعل مخارج الأصوات سبعة عشر مخرجًا، كما يذكر ابن الجزري أن كثيرًا من النحاة والقراء ذهبوا إلى أن المخارج ستة عشر، وهو مذهب سيبويه.

لقد عرف الخليل وتلميذه سيبويه ومن تبعهم من اللغويين أصلًا أعضاء الجهاز النطقي ووصفوها وصفًا دقيقًا اعتمادًا على آلية النطق.

وصف جهاز النطق: الأعضاء الثابتة هي:

الأسنان العليا واللثة والغار والجدار الخلفي للحلق.

الأعضاء المتحركة هي: الشفتين واللسان والفك السفلي والطبق واللهاة والحنجرة والوترين الصوتين والرئتين.

ويجري ترتيب هذه الأعضاء جميعًا من الأدنى إلى الأعلى على هذا النحو:

١-الرئتان ٢-القصبة الهوائية ٣-الحنجرة ٤-الوتران الصوتيان ٥-لسان المزمار٦-البلعوم ٧-اللسان ٨-اللهاة . ٩-الطبق ١٠-الغار ١١-أصول الاسنان أو اللثة ١٢-الأسنان ١٣-الفك الأسفل ١٤-التجويف الأنفي ١٥-الشفتان. (أحمد قدور/ ٧٠-٧٩)[1].

ونجد أن حروف الهجاء: تسعة وعشرون حرفًا، الثمانية والعشرون

(١) مبادئ اللسانيات -أحمد محمد قدور -ط٣ -٢٠٠٨ -دار الفكر-دمشق.

المعروفة بالأبجدية، بالإضافة إلى حرف الألف.

وللعلماء في عدد مخارج الحروف ثلاثة مذاهب:

١- فذهب الخليل بن أحمد وأكثر النحويين، وأكثر القُراء، ومنهم، ابن الجزري إلى أنها سبعة عشر مخرجًا، وهذا هو المختار.

٢- ذهب سيبويه ومن تبعه، ومنهم الشاطبي إلى أنها ستة عشر مخرجًا.

٣- وذهب قطرب والجرمي والفراء إلى أنها أربعة عشر مخرجًا.

وهذه المخارج السبعة عشر تسمى المخارج الخاصة يجمعها خمسة مخارج تسمى المخارج العامة وهي: الجوف، والحلق، واللسان، والشفتان، والخيشوم.

فالمخرج العام قد يحتوي على مخرج خاصٍّ واحدٍ (كالجوف الذي هو مخرج لحروف المد الثلاثة)، أو مخرجيْن خاصين (كالشفتين)، أو ثلاثة مخارج خاصة (كالحلق)، أو أكثر من ذلك، وهو اللسان، وبه عشرة مخارج خاصة، والمخرج الخاص قد يخرج منه حرفٌ واحدٌ فقط (كمخرج القاف) أو حرفين (كمخرج أقصى الحلق ويخرج منه الهمزة والهاء) أو ثلاثة على الأكثر (كمخرج وسط اللسان ويخرج منه الجيم والشين والياء)، ولا بد أن تختلف هذه الحروف المتحدة في المخرج في صفاتها (صفة واحدة على الأقل)، حتى لا تختلط أصواتها.

وإذا أردت أن تعرف مخرج أي حرفٍ فسكنه، أو شدده وهو الأظهر متصفًا بصفاته، وأدخل عليه همزة الوصل، وأصغ إليه فحيث انقطع الصوت كان مخرجه المحقق.

وقد جاء ترتيب بعض المعاجم اللغوية متوافقًا مع هذا المنهج كـ(معجم العين) للخليل بن أحمد الفراهيدي، وتبعه في ذلك من جاء بعده من العلماء الذين ألفوا المعاجم اللغوية كابن فارس في (مقاييس اللغة)، أو عكس هذا الترتيب كما صنع الجوهري في (الصحاح).

أما التجارب الحديثة في علم الأصوات فقد دلت على أن العربية الفصحى استخدمت عشرة مخارج لإصدار أصواتها الصامتة، وهي-كما أوردها تمام حسان:

١-الشفة ويسمى الصوت الخارج منها شفويًّا (ب-م-و).

٢-الشفة مع الأسنان ويسمى الصوت الخارج منها شفويًّا أسنانيًّا (ف).

٣-الأسنان ويسمى الصوت الخارج منها أسنانيًّا (ظ-ذ-ث).

٤-الأسنان مع اللثة ويسمى الصوت الخارج منها أسنانيًّا لثويًّا (د-ض-ت-ط-ز-س-ص).

٥-اللثة ويسمى الصوت الخارج منه لثويًّا (ل-ر-ن).

٦-الغار ويسمى الصوت الخارج منه غاريًّا وهو (ش-ج-ي).

٧-الطبق ويسمى الصوت الخارج منه طبقيًّا (ك-غ-خ).

٨-اللهاة ويسمى الصوت الخارج منها لهويًّا (ق).

٩-الحلق ويسمى الصوت الخارج منه حلقيًّا (ع-ح).

١٠-الحنجرة ويسمى الصوت الخارج منها حنجريًّا وهو(ء-هـ).

صفات النطق:

عدد الصفات التي تتصف بها الحروف تقدر بـ(١٧) صفة. وتنقسم الصفات إلى قسمين:

الصفات المتضادة أي التي لها ضد:

١-الجهر وضده الهمس.

٢-الشدة وضدها الرخاوة.

٣-الاستعلاء وضده الاستفال.

٤-الإطباق وضده الانفتاح.

٥-الذلاقة وضدها الإصمات.

الصفات التي لا ضد لها:

ا-الصفير.

٢-القلقلة.

٣-اللين.

٤-الانحراف.

٥-التكرير.

٦-التفشي.

٧-الاستطالة.

الأصوات الصامتة والأصوات الصائتة:

إن معظم الدراسات القديمة للأصوات كان يعنى بالصوامت وصفاتها لكثرتها وسهولة ضبطها، واعتماد كثيرٍ من اللغات عليها أساسًا لبناء الكلمات.

وللصوت الصامت تسمياتٌ متعددةٌ كالصحيح والصامت والحبيس. وتحديده عن طريق المخارج والصفات النطقية.

الأصوات الصامتة: يخرج الهواء عبر الحنجرة باتجاه الفم محاولًا الخروج. فإذا اعترضه معترض أوقفه أو ضيق مجراه دعي الصوت المنبعث صامتًا.

فالصامت إذن هو الصوت الذي يحدث حين النطق به انسدادٌ جزئيٌّ أو كليٌّ.

والأصوات الصائتة: يخرج الهواء عبر الحنجرة فيهز الوترين الصوتيين ويتولد رنينٌ مسموعٌ. ثم تقوم بعض أعضاء الجهاز النطقي بحركاتٍ تشكيليةٍ ليس فيها حبسٌ أو تضييقٌ؛ مما يسمح للهواء بالخروج من الفم أو من الفم والأنف معًا. والصوت المنبعث بهذه الآلية هو الصوت الصائت. وللصوت الصائت تسمياتٌ متعددةٌ كالمصوت والحركة والعلة وصوت اللين. وبذلك فاللغة العربية تتكون من أربعة وثلاثين صوتًا،

الصوائت: مقاييسها وصفاتها:

عرف علماء الأصوات الصوت الصائت بأنه:

صوتٌ مجهورٌ لا يسمع عند إنتاجه احتكاك أو انفجار، وتصنف الصوائت طبقًا للجزء الذي يُرفع من اللسان؛ وذلك على النحو التالي:

١-صوائت أمامية.

٢-صوائت وسطى.

٣-صوائت خلفية.

كما تصنف حسب درجة رفع اللسان إلى:

١-صوائت ضيقة.

٢-صوائت نصف ضيقة.

٣-صوائت نصف مفتوحة.

كما يمكن تصنيف الصوائت العربية الأساسية وهي: الفتحة والكسرة والضمة: الألف اللينة أو الفتحة الطويلة، الياء أو الكسرة الطويلة، الواو أو الضمة الطويلة.

كان لابد من التقديم للمشكلات الصوتية في تعلم العربية من الحديث عن أصوات العربية؛ ومما تتميز وتختص به عن غيرها من اللغات، لأن متعلم العربية من الكبار كلغةٍ ثانيةٍ -بخلاف مرحلة الطفولة- غالبًا ما يجد صعوبةً في نطق أصوات معينة، وغالبًا ما تكون هذه الأصوات غير موجودة في لغته الأم، أو أن لها نطقًا مختلفًا في لغته، فيصعب عليه إجادة نطقها كالأصوات الحلقية في اللغة العربية وهي: الهمزة، والهاء، والعين، والخاء، الغين والخاء، والأصوات المطبقة: الصاد والضاد والطاء والظاء، فهذه الأصوات لا توجد في كثيرٍ من لغات العالم، أو تقع في اللغة العربية مواقع توزيعية لم يألفها في لغته الأم، مما يشكل صعوبةً لدى المتعلم في نطقها. وكذلك يجد البعض صعوبةً في الصوائت وهي: الألف، الواو، الياء، في سياقاتها المكتوبة.

فأهم المشكلات الصوتية لمتعلم لغةٍ أجنبيةٍ تعود لأسباب أهمها:

- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.
- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.
- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم.
- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

حلول المشكلات الصوتية: من منطلق أن الإنسان حين يسعى لتعلم لغةٍ ثانيةٍ؛ إنما يحاول أن يحرز قدر الإمكان كفايةً لغويةً تكون مقارنة للكفاية اللغوية عند متحدث اللغة الأصلي؛ ولأن هناك فرقًا أساسيًّا بين كفاية متحدث اللغة الأصلي، وكفاية الأجنبي الذي ينجح في إتقان هذه

اللغة؛ وذلك لأن لمتحدث اللغة الأصلي معرفةٌ ضمنيةٌ لا شعورية بقواعد لغته، أما متعلم اللغة الأجنبي فيلجأ إلى القدرات التفكيرية في تعلمه للغة الثانية، فعملية التعلم عمليةٌ واعيةٌ بخلاف الاكتساب للغة.(ميشال زكريا-٢٢)[1]. وعليه يكون السعي لتزويد المتعلم بما يحتاجه لتعلم اللغة العربية بصورةٍ متدرجةٍ.

المشاكل التي تواجه تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في دراسة المستوى الصرفي:

علم الصرف: تعريف الصرف لغة: من الفعل (صَرَفَ) وهي تعني التغيير والتحول والانتقال من شكلٍ إلى آخر ومن حالٍ إلى غيره. الصرف اصطلاحًا: هو علمٌ من علوم اللغة العربية، وهو العلم الذي يُعنى بتحويل الكلمة من أصلٍ واحدٍ إلى كلماتٍ أخرى من نفس الجذر لمعانٍ مقصودةٍ ذات مغزى، وهذا التغيير هو الذي يفيد في المعنى. وهو علمٌ يبحث في مفردات اللغة من حيث صورتها، وهيئتها، وما فيها من صحة، أو إبدال، أو إعلال، أو إدغام، وهو علم دراسة المشتقات في اللغة، وبمعنى آخر هو العلم الذي يدرس «بنية الكلمة» في اللغة العربية.

والهدف من علم الصرف غايةٌ معنويةٌ خالصةٌ: استخدم هذا العلم لتقديم معانٍ وألفاظٍ جديدةٍ مرتبطةٍ بزمنٍ ما، كأن أستخدم مثلًا الفعل كتب وتصبح مصدرًا (كتابة) لتدل على وقوع الحدث دون تحديد زمنٍ معينٍ، أو أن أستخدم الفعل (قرأ) لتصبح (قارئ) لتدل على اسم فاعلٍ مشتق من الفعل فتدل على فعلٍ دون ارتباط بزمنٍ معينٍ، وهكذا دواليك، وهي تفيد في اختصار الكلام وإيجازه.

غايةٌ صوتيةٌ صرفيةٌ: والهدف منه في هذه الحالة تكمن في تخفيف الأصوات الثقيلة في اللغة العربية، كأن أغير بعض الحركات أو بعض الأحرف، سواء أكان ذلك بالإعلال، أو الإبدال، أو الإدغام وغيره. وهو علم يهتم أكثر بالمفردات المعربة والمتصرفة، ولا يمكن الاستفادة منه في المفردات الجامدة.

ويستفاد منه في مساعدة الأجانب والأعاجم في تسهيل نطق الكلمات في اللغة العربية، وتسهيل كتابتها، وعصمة اللسان من الأخطاء اللغوية.

---

(١) مباحث في الالسنية وتعلم العربية - ميشال زكريا-المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع -ط١-١٩٨٤. -ص٢٢.

والمساعدة في معرفة الحروف الأصلية في الكلمة من الحروف الزائدة، لمعرفة دلالاتها.

المجالات التي يتناولها علم الصرف:

يقتصر علم الصرف على دراسة الأفعال المتصرفة، والأسماء المتمكنة.

الميزان الصرفي: هو العلم الأهم في مجال علم الصرف، وهو العلم الذي تحول به الكلمات الصرفية إلى جذورها الأصلية في اللغة العربية، والتي تتكون من ثلاثة أحرف أساسية (فَ عَ لَ = فعل)، ولكل كلمة أو فعل مقابل وزني يرجع لـ (فعل) في الأصل، ومنها يمكننا معرفة الأحرف الزائدة ودلالاتها، وهو يساعدنا في تحديد إن كانت الكلمة مجردة، أو مزيدة بأحرف، أو تامة، أو ناقصة، ويبين لنا الإبدال، والإعلال، والإدغام في هذه الأحرف.(هيل البكري، فبراير ٢٠١٥)[١].

فالصرف حلقةٌ وسطى بين دراسة الأصوات التي تكون الصيغ الصرفية للكلمة، ودراسة التراكيب التي تنتظم فيها هذه الصيغ. واللغة العربية تتميز بنظام صرفيٍّ فريدٍ لا يتوفر في معظم اللغات؛ من حيث إنها لغة اشتقاقية، والاشتقاق في الاصطلاح: أخذ كلمةٍ من أخرى مع تناسب بينهما في اللفظ والمعنى. ولو أخذت مادة (ح ر م)، وقلَبتها على الاشتقاق الأكبر، لظهر لك منها ستُ مواد: (حرم، حمر، مرح، محر، رحم، رمح) وكل هذه المواد مستخدم في لغة العرب، فلو رجعت إلى أي معجم من معاجم العرب الكبرى؛ كلسان العرب لابن منظور، لوجدت لكلِّ مادة من هذه المواد اشتقاقًا أصغر، فلو أخذت: (حرم) لوجدت من الاشتقاق الأصغر لهذه المادة الشيء الكثير: (حرَم، أحرم، يحرم، يحرِم، إحرام، حرام، حُرمة، حرمات).

فهي لغةٌ اشتقاقيةٌ؛ حيث يمكنُنا أن نشتقَ ألفاظًا تتماشى مع تطورات العصر واكتشافاته، فمثلًا كلمة راديو كلمةٌ أجنبيةٌ يقابلُها باللغة العربية مذياع، وكلمة ويكيبيديا كلمة أجنبية يقابلُها في اللغة العربيةِ موسوعة، بينما تلفون يقابلها هاتف، أي أن اللغة العربية تضعُ لكل جديدٍ وزن وكلمة مشتقة. المرونة: تمتازُ اللغة العربية بمرونتِها وهذا ما جعلَها من اللغات الثرية بالمصطلحات، كما أنها قادرة على اختيار ألفاظ عربية

(١) المباحث الصرفية في لغتنا العربية: هديل البكري -آخر تحديث: ١٣:٤٧، ١١ فبراير ٢٠١٥). موضوع.كوم: https://mawdoo3.com/%D9%85%D8%A7_%D9%87%D9%88_%D8%A7%D9%84%D8%B5%D8%B1%D9%81_

فصحى لمرادفها الأجنبي، فمثلًا الراديو تُقابلُها: مذياع.

وعلى الرغم من الاشتقاق ميزة في العربية فقد يشكل إحدى الصعوبات لدى متعلم العربية، إلى جانب صعوباتٍ أخرى منها:

كثرة أبواب الصرف وتعدد موضوعاته؛ فمثلًا عند دراسة الفعل فله مباحث متعددةٌ من حيث: التجرد والزيادة، والصحة والاعتلال، والتعدي واللزوم، وغيرها من التفريعات المتعلقة بهذه المباحث.

التداخل مع موضوعات النحو أحيانًا، فهما وجهان لعملة واحدة؛ فعند دراسة المشتقات في الصرف يقتصر على معرفة أبنيتها، وعند دراستها في النحو نتعرف على وظائفها.

صعوبات مردها إلى الجانب الصوتي من إعلالٍ وحذفٍ وقلبٍ وإدغامٍ في بعض الكلمات كحالاتٍ خاصةٍ باللغة العربية في ترتيب أصواتها داخل الأبنية.

الحلول للمشكلات الصرفية:

لأهمية هذا العلم في الدراسات اللغوية ينبغي التركيز عليه منذ البدايات الأولى تعريفًا بأقسام الكلمة: اسمًا، وفعلًا، وحرفًا، وخصائص كل منها مما يعين متعلم اللغة العربية لاحقًا على التمييز بين دراسة علم الصرف الاشتقاقي، ودراسة علم الصرف التصريفي وهو الخاص بالوظائف النحوية للأبنية الصرفية.

المشاكل التي تواجه تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في دراسة المستوى النحوي:

وقد نشأ النحو العربي كضرورةٍ لحفظ اللسان العربي من اللحن في كتاب الله، فبدأ أول ما بدأ بضبط أواخر الكلم من الآيات بالنقط الذي توصل إليه أبو الأسود الدؤلي منتصف القرن الأول الهجري، وهو القول الأقرب إلى الصحة حول بدايات هذا العلم.(أحمد مختار عمر، ٨٢-٨٦)[1].

فالنحو علم: بين ضوابط صياغة الجمل والعبارات، ودور الكلمات ووظائفها في الجمل ووسيلته في ذلك الإعراب. الذي عرفه ابن جني:

(١) انظر البحث اللغوي عند العرب-أحمد مختار عمر- ط٦ -١٩٨٨-عالم الكتب - القاهرة -ص٨٢-٨٦.

«هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت: أكرم سعيدٌ أباه، وشكر سعيدًا أبوه علمت من رفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول» (ابن جني، ٣٧،٣٨)[١][٢].

- و لعل معرفة الإعراب وأحكامه واحدٌ من الصعوبات التي تواجه المتعلم بالنظر لتغير المواقع الإعرابية حسب العبارة وتأليفها، وما يمكن أن يحدث من تقديمٍ وتأخيرٍ.

- بناء الجمل في اللغة العربية يقوم على تركيبين: اسمي، وفعلي: محمد قائم، وقام محمد.

- اختلاف ضمائر الخطاب حسب النوع تذكيرًا وتأنيثًا.

- وكذلك أسماء الإشارة وأسماء الموصول.

- اختلاف الجمل حسب نوعها اخبارية، أو استفهامية، أو حالية.

الحلول للمشكلات النحوية:

وعليه يقع على عاتق علماء المناهج وأهل التخصص تطوير استراتيجياتهم التي تناسب عصر المعرفة، والانفتاح على الأمم فيكون المنطلق لذلك الجانب الوظيفي لقواعد اللغة من خلال:

– الانطلاق من الخبرة المتصلة بغرض من أغراض المتعلمين حسب المرحلة التعليمية.

– عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة اللغوية والتدريب عليها.

– علاج المشكلات وتشخيص جوانب الضعف ومعالجتها من خلال الموقف التعليمي.

– عرض المفاهيم النحوية ثم الحقائق التي تندرج تحتها في تتابع لأبواب النحو.

– الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل الحديثة في التعليم بما يناسب المرحلة التعليمية، فيتم عرضها بأسلوبٍ شيقٍ، وبخرائط ذهنيةٍ واضحةٍ.

(١) الخصائص ج١ / ص٣٥. مرجع سابق.
(٢) الخصائص ج١ - ابو الفتح عثمان ابن جني–ط٤ -الهيئة العامة المصرية للكتاب / ص٣٧/ ٣٨.

– دراسة القواعد النحوية وفق المنهج اللغوي الحديث في التفكير واللغة، وتخليصها من المنطق والفلسفة.

– القدوة الحسنة في النطق السليم والتخاطب داخل القاعات الدراسية. (قاسم عاشور ومحمد فؤاد، ١٠٥،١٠٩)[١].

أما فيما يتعلق بصعوبة الإعراب والنحو، فيكون توضيح لمفهوم الإعراب ببيان أنواعه من خلال مواقف تعليمية أدعى لسرعة استيعابها.

المشاكل التي تواجه تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في دراسة المستوى الدلالي:

أداة الدلالة هي الكلمة وفي هذا المستوى يتم التعرف على معاني الكلمات مفردة وفي سياقاتها المختلفة من خلال الجمل والعبارات، والتطور الدلالي للكلمة فيما تتناوله من معانٍ قد تكون حقيقيةً أو مجازيةً.

فقد ميز علماء اللغة بين جانبين للمعنى:

– **الجانب الدلالي:** الذي توفره المعاجم. وقد كانت هذه المعاجم اللغوية المنبع الذي يرجع إليه في معرفة مفردات هذه اللغة أصلًا واشتقاقًا، مما كان له الأثر الكبير في إثراء المفردات اللغوية،

– **الجانب الوجداني:** فقد تحمل كلمتان نفس المعنى، بينما تحمل كل منها معنى وجدانيًّا مختلفًا، فالتعبيران: (أبناء السبيل)، (أبناء الشوارع)، يمتلكان نفس المعنى فالسبيل هو الشارع، لكن الانفعالات التي يثيرانها مختلفة. وبعض العبارات في الاستعمال اللغوي تعتمد على المعنى الوجداني. (موفق الحداني،١٧٥)[٢].

ومما تميزت به اللغة العربية: مواجهة التغيرات: فهي قادرةٌ على استيعاب كافة التغيرات الحاصلة في المجتمع؛ وذلك لأنها لغة اشتقاقية حيث يمكننا أن نشتقَ ألفاظ تتماشى مع تطورات العصر واكتشافاته، فمثلًا كلمة راديو كلمة أجنبية يقابلها باللغة العربية مذياع، وكلمة ويكبيديا كلمة أجنبية يقابلُها في اللغة العربيةِ موسوعة، بينما تلفون فيقابلها هاتف، أي أن اللغة العربية تضعُ لكل جديد وزن وكلمة مشتقة.

(١) أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق–د/ راتب قاسم عاشور، ود/ محمد فؤاد الحوامدة –دار المسيرة للنشر والطباعة–عمانص١٠٥–١٠٩.

(٢) اللغة وعلم النفس –موفق الحمداني–لاط،١٩٨٢–دارالكتاب للطباعة والنشر–بغداد جامعة الموصل.ص١٧٥.

عبد العزيز الدغيثر (٨-٨-٢٠١٦).

هذا إلى جانب ما تميزت به اللغة العربية من مميزات ضمنت لها استمراريتها ومسايرتها لكل عصرٍ كالترادف والنحت والتعريب.

فمن المشكلات التي تواجه المتعلمين في هذا المستوى:

- معرفة معاني الكلمات الأصلي والمجازي.
- كثرة كلمات اللغة وتعدد معانيها، وتوسع دلالاتها.
- ارتباط الكلمة بالتصريف ومتغيراته.

الحلول للمشكلات الدلالية:

في ظل ما أوردناه من اتساع استعمال كلمات اللغة العربية وتنوع دلالاتها، يصعب على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها معرفة المعاني جميعا وتوظيفها التوظيف السليم في الاستعمال؛ لذا تأتي مقترحات الحلول للمستوى الدلالي وفقًا للآتي:

- تدريب المتعلم على البحث في المعاجم اللغوية بنهاية المستوى الثالث من مرحلة الإعداد اللغوي.
- اختيار الكلمات اختيارًا علميًّا دقيقًا على أن تكون شائعة الاستعمال والمعنى. أي مراعاة الشيوع والتدرج.
- يكون اختيار الكلمات وترتيبها وتقديمها، واختيار الأنماط التي تقدم من خلالها مبنيًّا على نتائج الدراسات اللغوية النفسية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تزويد الكتب الدراسية بالصور التوضيحية.
- شرح معاني الكلمات من خلال النصوص في سياقاتها المختلفة حتى تنمو الذخيرة اللغوية لدى المتعلم.
- أن تصاحب المنهج معاجم أحادية اللغة (عربي -عربي) بلغة سهلة مع احتوائها على صور توضيحية ما أمكن.(العصيلي-٢٣٤)[1].

(١) العصيلي-٢٣٤وما بعدها-مرجع سابق.

الفصل الثالث: المناهج التي تدرس تخطيط مناهج اللغة العربية وتصميمها مرحليًّا، وفق معايير عالمية:

يتطلب تصميم المقررات أولًا تحديد الهدف من البرنامج الذي يُراد تصميمه، فالأهداف تختلف من فئةٍ إلى أخرى، كالمرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية. وهو ما يؤدي إلى تحديد المحتوى المنشود الخاص ببنية اللغة، وتحديد المهارات اللغوية المنشودة، ومن ثم تحديد الطريقة المناسبة.

مفهوم المناهج: أصل كلمة المنهج: جاء في اللسان[1]: «أنهج الطريق وضح واستبان، وصار نهجًا واضحًا بينًا»، والمنهج -بفتح الميم وكسره- هو من النهج والمنهاج أي الطريق الواضح المستقيم.

ويقال نهج فلان الأمر نهجًا؛ أي أبانه وأوضحه، ونهج الطريق: سلكه.

والنَّهج -بسكون الهاء- سلك الطريق الواضح. قال تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[المائدة: ٤٨]. فالمنهج والمنهاج في اللغة لفظان مشتقان من النهج، وهو الطريق الواضح، فهو وسيلةٌ محددةٌ، توصل إلى غاية، وعند المربين التقليديين لا يختلف في جوهره عن هذا المعنى فقد جاء مرادفًا للمعرفة فالمنهج عندهم يمثل: المقرر الدراسي الذي يدرسه المعلم في أحد الفصول الدراسية، فكانت تعريفاتهم له على أنه: مجموعة المقررات الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها[2].

وفي الاصطلاح: تعددت التعريفات الاصطلاحية وتنوعت عند الباحثين في المناهج وطرق التدريس، ويمكن تحديد اتجاهات خمسة عامة له تتمثل في التالي:

الاتجاه الأول: وفيه يتم التركيز على المحتوى (المادة الدراسية) منطلقًا؛ من أن المعرفة تؤدي إلى تغيير السلوك. وعليه يمكن تعريف المنهج بأنه:

مجموعة المواد الدراسية، التي يتولى المتخصصون إعدادها، والمعلمون تنفيذها وتدريسها، فهو المادة اللازمة للتأهيل في مجالٍ دراسيٍّ معينٍ، مثل منهج اللغات أو منهج الرياضيات أو منهج التربية الاجتماعية.

---

(١) ابن منظور، لسان العرب مادة نهج، ج ١٤، طبعة دار إحياء التراث العربي - ط ٣ - ١٩٩٩ ص ٣٠٠.

(٢) المنهج الدراسي المعاصر (أسسه، مفهومه، مكوناته، تطويره، تنظيماته تقويمه) -الأستاذ الدكتور: حسن جعفر الخليفة-ط١٧ ١٤٣٨/ ٢٠١٧-مكتبة الرشد -ص١٧.

فيصف المتخصص في اللغة مثلًا ما يدرس في المرحلة المحددة من موضوعات اللغة لكل سنةٍ دراسيةٍ.

الاتجاه الثاني: وفيه يتم التركيز على وصف الموقف التعليمي باعتبار المنهج خبرةً تربويةً متنوعة المجالات، فالمنهج هنا جميع الخبرات التي تقدم للمتعلمين تحت إشراف الجهة التعليمية.

الاتجاه الثالث: ويراد بالمنهج هنا مجموعةٌ من نواتج التعلم تسعى الجهة التعليمية إلى تحقيقها، والأهداف السلوكية فيه حجر الزاوية في قياس المخرجات النهائية.

الاتجاه الرابع: ويرى هذا الاتجاه المنهج عبارة عن أنماط التفكير الإنساني التأملي والاستقصائي المنظم، فهو يتعدى كونه مجموعة من ميادين المعرفة الأساسية.

الاتجاه الخامس: ويظهر هنا تعريف المنهج على أنه: جزءٌ من النظام التربوي فهو مركبٌ من مجموعةٍ من العناصر التي ترتبط ببعضها البعض بشكلٍ وظيفيٍّ متكاملٍ، وهذه العناصر هي: الأهداف، المحتوى، التدريس، التقويم.

وبناءً عليه فالمنهج: نسق أو خطة من الخبرات التربوية المتلاحقة التي تسير وفق خطوات متسلسلة بشكلٍ فرديٍّ أو جماعيٍّ، وتتسع لتشمل أهداف المنهج، ومحتواه، واستراتيجيات التدريس، وأساليبه ووسائل التعليم النشط وعملية التقويم[1].

والشكل التالي يوضح عناصر المنهج التعليمي التي اتفقت عليها معظم الدراسات والآراء التربوية حديثًا [2].

(١) انظر: المنهج مفهومه وأسسه العامة -مقال لخالد حسين أبو عمشة- شبكة الألوكة- ص٢-٣.

(٢) عبدالحي، د. إخلاص محمد، المناهج التعليمية: سمات يجب توفرها لمواكبة العصر الحالي موقع تعليم جديد، ٢٠١٦م.

ويكتسب المنهج أهميته من أهمية العملية التعليمية، فالمنهج أحد عناصرها المترابطة مع العنصرين الآخرين وهما المعلم والمتعلم.

وهي وسيلة التطور والبقاء للأمم، فهي محكومةٌ بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة وبالتراث الثقافي الذي خلفته الأجيال السابقة وبالنظم الاقتصادية التي تسودها.

وتعمل على تنمية الفرد في إطار قدراته واستعداداته وميوله وتقوية ما لديه من طاقاتٍ خلاقةٍ، وتوجيه هذا كله لصالح الجماعة في جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مستندة إلى فلسفة وأهداف مشتقة من فلسفة وأهداف المجتمع.

كما تعمل على غرس روح المواطنة الصالحة في نفوس الأفراد من وجهة النظر الخاصة بالمجتمع، في توسيع أفق تأهيلهم لتطويره والقيام بخدماته الاجتماعية ووظائفه الحيوية.

وقد تأثرت المناهج الدراسية بظهور المستحدثات التكنولوجية، فشمل هذا التأثير أهداف المناهج، ومحتواها، وأنشطتها، وطرق عرضها وتقديمها، وأساليب تقويمها. وعليه وضعت معايير لبناء المنهج على النسق الإلكتروني ومنها:

١. التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمادة التعليمية.

٢. وجود أهدافٍ عامةٍ، وأهدافٍ إجرائيةٍ لكل موضوعٍ.

٣. استخدام وسائط متعددةٍ كالسبورة الإلكترونية وشاشات العرض ولا يقتصر على الكتاب المطبوع.

٤. تنمية التعلم الذاتي.

٥. وجود ملخصٍ لكل وحدةٍ تعليميةٍ.

٦. التغذية الراجعة.

٧. مناسبة المادة العلمية مع الوقت المحدد لها شرحًا وتوضيحًا واختبارات[١].

وأخيرًا تعد المناهج التعليمية من أقوى الأدوات في تحقيق آمال الشعوب وتطلعاتها، وما من أمةٍ سعت إلى التقدم والتطور والنماء والسبق في أي مجالٍ من المجالات إلا وعكفت على مراجعة وتطوير مناهجها.

الأساليب وطرق التدريس المستخدمة ومدى فاعليتها في تأهيل المتعلمين، مواكبة للتطور العلمي:

وقد تأثرت المناهج الدراسية بظهور المستحدثات التكنولوجية، فشمل هذا التأثير أهداف المناهج، ومحتواها، وأنشطتها، وطرق عرضها وتقديمها، وأساليب تقويمها. وعليه وضعت معايير لبناء المنهج على النسق الإلكتروني ومنها:

١. التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمادة التعليمية.

٢. وجود أهدافٍ عامةٍ، وأهدافٍ إجرائيةٍ لكل موضوعٍ.

٣. استخدام وسائط متعددةٍ كالسبورة الإلكترونية وشاشات العرض ولا يقتصر على الكتاب المطبوع.

٤. التحول إلى الكتاب الإلكتروني والذي يتميز بـ:

- إمكانية نقله بسهولةٍ وتحميله على أجهزةٍ متنوعةٍ.

- سهولة الوصول إلى محتوياته باستخدام الحاسوب.

(١) تقنيات وتكنلوجيا التعليم، د/ شوقي حساني محمود، المجموعة العربية للتدريب والنشر-مصر ط١-٢٠١١ ص١٣٠/ ١٣١.

- سهولة فهرسته بالمكتبات ووضعه بحيزٍ صغيرٍ.

- إمكانية الاتصال عن بعد للحصول على المعلومات سواء بموقع الناشر أو المؤلف أو المكتبات الإلكترونية.

- سهولة القراءة بسبب سهولة تقليب الصفحات فيه وتغيير حجم الحروف وإيجاد المعلومات المطلوبة باستخدام الكلمات المفتاحية في النص.

- إمكانية تخزين هائلة.

إذا رغب القارئ في امتلاك الكتاب الإلكتروني المتوفر على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) فإنه لا يستغرق سوى ثوان في نقله وتخزينه متى شاء.

يحتوى على وسائل متعددة (Multimedia) مثل:

١. الرسوم المتحركة والصور ولقطات الفيديو وخلفيات صفحات جذابة.

٢. بساطة قراءته باستخدام الحاسوب وأجهزةٍ أخرى.

٣. ربطه بالمراجع العلمية التي تؤخذ منه الاقتباسات؛ حيث إنه بإمكان المتصفح من فتح المرجع الأصلي ومشاهدة الاقتباس.

٤. رخص ثمن الكتاب الإلكتروني.

٥. سرعة توزيع الكتاب الإلكتروني مقارنة بالكتاب المطبوع.

٦. إمكانية تصحيح الأخطاء لحظة اكتشافها بالكتاب الإلكتروني.

سرعة تحديث معلومات الكتاب الإلكتروني وإعلام القارئ بها فورًا. (د. لطيفة الكميشي ١٤٣١)[1]:

١. تنمية التعلم الذاتي.

٢. وجود ملخص لكل وحدة تعليمية.

٣. التغذية الراجعة.

(١) الكميشي، د/ لطيفة علي (١٤٣١هـ) الكتاب الإلكتروني، مجلة المعلوماتية السعودية، العدد (٣٢)، ص٥-١٠.

٤. مناسبة المادة العلمية مع الوقت المحدد لها شرحًا وتوضيحًا واختبارات (شوقي حساني١٣١، ١٣٠)[١].

المعلم: ولا يغفل دور المعلم من حيث التأهيل، والكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية، فهو القائد للعملية التعليمية.

وبالنظر للتحول الحادث في نظام التعليم من التقليدي إلى الإلكتروني فالأمر يتطلب تحولًا جذريًّا في أدوار المعلم فعليه بالتطوير والمواكبة للمستجدات، فلابد أن يكون:

١. باحثًا ومصممًا للخبرات التعليمية.

٢. تكنلوجيا مسايرًا لوسائل المعرفة الحديثة.

٣. مقدمًا للمحتوى ومرشدًا وميسرًا للعمليات.

٤. مقومًا.

٥. مديرًا وقائدًا للعملية التعليمية.

فيلزمه لذلك كفاياتٌ عامةٌ تتعلق بالمهارات في استخدام الأجهزة، وكفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة، وكفايات إعداد المقررات، تخطيطًا وتصميمًا، وتطويرًا، وتقويمًا، وإدارة للمقرر على الشبكة.

الفصل الرابع: تحليل الاستبيان، ومناقشة الطرق والوسائل المتبعة

قامت الباحثة بإجراء مقابلاتٍ شخصيةٍ مع أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية بغرض الحصول على نتائج واقعيةٍ ومنطقيةٍ، كما قامت الباحثة بتوزيع استبانة البحث عليهم وكان العدد (٢٠) أستاذًا وأستاذة في القسم الجدول أدناه بين عدد الاستبيانات الموزعة والمستلمة المكتملة وغير المكتملة والتي لم تستلم.

الاستبيانات الموزعة	٢٠	١٠٠٪
الاستبانات المستلمة المكتملة	١٢	٦٠٪
الاستبانات المستلمة غير المكتملة	٢	١٠٪

(١) تقنيات وتكنلوجيا التعليم، د/ شوقي حساني محمود، المجموعة العربية للتدريب والنشر-مصر ط١-٢٠١١ ص١٣٠/ ١٣١.

الاستبانات غير المكتملة❁	٦	٣٠٪

❁ نظرًا لضيق الوقت وقصر فترة مكوثي في السودان لم أتمكن من جمع كامل عدد الاستبيانات.

تم توزيع الاستبيان على أعضاء هيئة التدريس (٢٠) عضوًا من الجنسين، والذين أجابوا على الاستبيان (٨) منهم يحملون درجة الدكتورة، و(٤) أعضاء يحملون درجة الماجستير.

المستوى الصوتي		
أوافق	41	٥٧٪
أوافق إلى حدٍّ ما	27	٣٧٪
لا أوافق	4	٦٪
المجموع	72	

جدول (١/ ٤)

من الجدول (١/ ٤) والشكل (١/ ٤) الذي يتضمن أجوبة محور المستوى الصوتي يتضح أن ٤١٪ من عينة البحث الذين أجابوا عن الأسئلة كانت نسبة الموافقة على ما ورد في هذا المحور ونسبة ٢٧٪ كانت إجابتهم بالموافقة إلى حدٍّ ما، مقابل ٤٪ لم يوافقوا على ما ورد في الأسئلة الموجهة فيما يتعلق بمحور المستوى الصوتي.

وقد ناقش المستوى الصوتي وضع المتعلم بعد اكماله للمستوى الدراسي الأول الذي يتضمن دراسته لأصوات اللغة ومدى قدرته على معرفة جميع أصوات اللغة العربية، وصفاتها من خلال مخرج الصوت، وتمكنه من النطق السليم لها، إضافةً إلى التعرف على الوظائف الصوتية للواحق، ومعرفة النبر والتنغيم، فبلغت نتائج الاستبيان بـ(أوافق) نسبة ٤١٪ من أصل عينة الدراسة، مما يبين قدرة المتعلم على تعلم أصوات اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية من خلال استراتيجية التعليم المتبعة التي تقوم على دراسة اللغة العربية من خلال عناصرها: الأصوات، والمفردات والتراكيب، اعتمادًا على مهارات: الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتعبير. وجاءت الإجابة بـ (أوافق إلى حد ما) بنسبة ٢٧٪، والإجابة بـ (لا أوافق) بنسبة ٤٪. مما يشير كذلك إلى

وجـود مشـكلات في إتقـان بعـض أصـوات اللغـة مثـل الأصـوات الحلقيـة (الهمـزة، والهـاء، والعـين، والحـاء، والغـين والخـاء)، ولعـل ذلـك يرجـع إلى أن اللغـة العربيـة عنـد الناطقـين بغيرهـا تعـد لغـة ثانيـة فيصعـب عـلى جهـاز النطـق لديـه أداء بعـض أصـوات اللغـة العربيـة،

ومـن خـلال المقابلـة الشـخصية مـع بعـض أعضـاء هيئـة التدريـس في قسـم اللغـة العربيـة؛ تبـين أن بعـض المتعلمـين يتمكـن مـن تحقيـق مرحلـة الاتقـان، والبعـض الآخـر يكـون تأثـير اللغـة الأم عليـه أكـبر ممـا يشـكل صعوبـةً في إتقانـه لبعـض أصـوات العربيـة، نظـرًا لعـدم وجودهـا أصـلًا في لغتـه الأم خاصـة وأن المتعلمـين مـن جنسـيات مختلفـة: مـن إفريقيـا ومـن بعـض الـدول الأسـيوية مثـل تايلنـد، الفلبـين، وهنـاك مـن قـارة أوروبـا كالنرويـج، والبعـض منهـم مـن أمريـكا وكنـدا وغيرهـم.

كـما تمـت الإشـارة إلى أن معرفـة النـبر والتنغيـم هـي أيضًـا قـاصرة ولم يفرد لهـا جانـب في المنهـج، وتعـرض مـن خـلال العبـارات القصـيرة، وتقـوم عـلى معرفـة الاسـتفهام والتركيـز عـلى المقطـع. وذلـك لضعـف المدخـل الصـوتي السـمعي الشـفوي ممـا يتطلـب معالجـة للمنهـج المطـروح.

- وإن كنـت أرى تعميـق الدراسـة لأصـوات اللغـة العربيـة بصـورةٍ أعمـق تقـوم عـلى النظـر إلى المسـتوى الصـوتي عـلى أنـه أول مسـتويات المعرفـة للغـة أيًّـا كانـت فينبغـي التركيـز عليـه بدايـة؛ لأن المتعلـم الأجنبـي يجـد صعوبـةً في نطـق بعـض الأصـوات، فيتـم تدريـب التلميـذ عـلى كتابـة الحـروف بالترتيب الألفبائـي.

- وأيضًـا أن يتعلـم رسـم الحـرف بجميـع أشـكاله، مثـل الحـرف في بدايـة الكلمـة، وأوسـطها، وآخرهـا، والأحـرف التـي تقبـل الاتصـال، وتلـك التـي لا تقبـل الاتصال.

كـما أن الاهتـمام بمهـارتيْ الاسـتماع والـكلام في تعليـم اللغـة الثانيـة أمـرٌ يتفـق مـع ظـروف المجتمـع الإنسـاني المعـاصر، إلى جانـب الترتيـب الـذي يتـم بـه تدريـس المهـارات اللغويـة الأربـع: اسـتماع، فـكلام فقـراءة فكتابـة، وهـو ترتيـب يتفـق مـع الطريقـة التـي يتعلـم الإنسـان بهـا لغتـه الأولى وكل ذلـك في ضـوء اللسـانيات التعليميـة باعتبـار المسـتويات الأربعـة للغـة: أصواتًـا وصرفًـا ونحـوًا ودلالـةً.

المستوى الصرفي

أوافق	37	٪٢٤
أوافق إلى حدٍّ ما	44	٪٤٠
لا أوافق	27	٪٢٦
المجموع	108	

الجدول (٢/ ٤)

من الجدول (٢/ ٤) والشكل (٢/ ٤) الذي يتضمن أجوبة محور المستوى الصرفي يتضح أن ٣٧٪ من عينة البحث الذين أجابوا عن الأسئلة كانت نسبة الموافقة على ما ورد في هذا المحور، ونسبة٤٤٪ كانت إجابتهم بالموافقة إلى حد ما، مقابل ٢٧٪ لم يوافقوا على ما ورد في الأسئلة الموجهة فيما يتعلق بمحور المستوي الصرفي الذي ناقش ما يقدم للمتعلم للغة العربية من معرفة الميزان الصرفي والأوزان الصرفية مجردة ومزيدة، ومعرفته لحروف الزيادة، وبالتالي معرفة السوابق واللواحق في الكلمات ومعرفة المشتقات ووظائفها، وهل ما يتلقاه المتعلم عن الموضوعات الصرفية يفي بما ينبغي أن يقدم في المستوي الصرفي في دراسة اللغة العربية؟ حيث جاءت الإجابة عن ذلك بـ(أوافق) ٣٧ ٪من أصل عينة الدراسة، وجاءت الإجابة بـ(أوافق إلى حد ما)بنسبة:٤٤٪، والإجابة بـ(لا أوافق) بنسبة ٢٧٪. مما يشير إلى قصور الأداء في موضوعات علم الصرف الذي هو علم الأبنية والأساس في تكوين مفردات اللغة التي تمثل الذخيرة اللغوية للمتعلم، على الرغم من أن المنهج التعليمي المتبع هو المنهج التواصلي وهو يقوم على ما أسموه الكفاية الاتصالية Commu-nication Competence، وهذه الكفاية تشمل المعرفة بأصول الكلام وأساليبه، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، بالإضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها.

فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها النحوية والصرفية والصوتية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا مقبولة اجتماعيًّا»[1]، وعليه ينبغي تقديم المفردات ضمن السياق الطبيعية

(١) تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مبادئ نظرية واقتراحات عملية-د. عبد الله معروف-موقع الألوكة- تاريخ الإضافة: ٤/ ١٢/ ٢٠١٧ ميلادي - ١٥/ ٣/ ١٤٣٩.

فلا فائدة من الحصول على الكلمات مجردةً ومعزولة من السياقات، حتى يفهم معانيها، ويستطيع التعبير عن أمر ما بشكل صحيح، وأيضًا نستطيع شرح المفردات بطريقة الترجمة، أو الإشارة إلى الشيء، أو استعمال الرسومات والصور.

المستوى النحوي

أوافق	71	٪٧٤
أوافق إلى حدٍّ ما	23	٪٢٤
لا أوافق	2	٪٢
المجموع	96	

الجدول (٣/ ٤)

من الجدول (٣/ ٤) والشكل (٣/ ٤) الذي يتضمن أجوبة محور المستوى النحوي يتضح أن ٧١٪ من عينة البحث الذين أجابوا عن الأسئلة كانت نسبة الموافقة على ما ورد في هذا المحور ونسبة٢٣٪ كانت إجابتهم بالموافقة إلى حد ما، مقابل ٢ ٪ لم يوافقوا على ما ورد في الأسئلة الموجهة فيما يتعلق بمحور المستوي النحوي. وفي ذلك إشارةٌ إلى أن ما يقدم للمتعلم فيما يختص بالمستوى النحوي من دراسة اللغة العربية يجد العناية بنسبة كبيرة، حيث تتم حسب أسئلة الاستبيان معرفة: أجزاء الكلمة اسمًا وفعلًا وحرفًا، وكذلك المستوى البسيط للجملة العربية اسمية وفعلية، وأنواع الإعراب وعلاماته.

كما تتم معرفة المتعلم لضمائر التخاطب وأسماء الإشارة وأسماء الموصول، وهنالك العديد من التمارين على هذا المستوى منها: تدريب إكمال العبارات، وترتيب كلماتٍ لتكوين جملةٍ، والإجابة عن الأسئلة القصيرة، واستبدال تعابير وكلمات أخرى وغيرها من التدريبات التي وقفنا عليها من المقابلات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية.

المستوى الدلالي

أوافق	23	٤٨٪
أوافق إلى حدٍّ ما	20	٤٢٪
لا أوافق	5	١٠٪
المجموع	48	

الجدول (٤/ ٤)

من الجدول (٤/ ٤) والشكل (٤/ ٤) الذي يتضمن أجوبة محور المستوى الدلالي يتضح أن ٢٣٪ من عينة البحث الذين أجابوا عن الأسئلة كانت نسبة الموافقة على ما ورد في هذا المحور ونسبة ٢٠٪ كانت إجابتهم بالموافقة إلى حدٍّ ما، مقابل ٥٪ لم يوافقوا على ما ورد في الأسئلة الموجهة فيما يتعلق بمحور المستوي الدلالي. وناقش الاستبيان هذا المستوى الذي هو الغاية من دراس اللغة وهو الفهم والإفهام، هل يتم التركيز عليه بصورةٍ واضحة، تمكن المتعلم من إدراك المعاني الأساسية لمفردات الحياة اليومية وهل توضح للمتعلم بعض الدلالات المرتبطة بالثقافة الإسلامية، وهل يكون المتعلم بنهاية دراسته للمستوى الثالث قادرًا على البحث في المعاجم اللغوية عما لم يقف عليه أثناء دراسته؟

فجاءت الإجابات –إلى جانب المقابلات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية– إلى أن الدلالة تقدم من خلال تدريس المفردات التي تمثل بيئة الدارس اليومية مما يحتاجه، فهي لا تدرس إلا من خلال المنهج، والتوسع فيها لتشمل البحث في المعاجم اللغوية لعله من مقترحات قيام المستوى الرابع إن تم اعتماده.

ولعل حرص المتكلمين بغير اللغة العربية على دراسة هذه اللغة، والتعرف على مفرداتها ومعانيها وقواعدها وكل ما يتعلق بها مما يساعدهم على فهم أمور دينهم بدأ منذ ظهور الإسلام وانتشاره، والآن ونحن في عصر المعرفة التواصل المفتوح كان ظهور ما يسمى «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، فظهور هذا العلم قد ساعد على تفعيل دور اللغة العربية في مواجهة التحديات، وانتشارها بين المسلمين، من المتكلمين بغير اللغة العربية فهي منبع القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فدراسة المعاني ودلالاتها يحقق أهداف بعض المتعلمين من تعلم اللغة العربية لأغراض دينية، وكذلك من يرغبون في مواصلة دراساتهم في الجامعات والمراكز الأكاديمية والتي تتم الدارسة فيها باللغة العربية.

المنهج والوسائل التعليمية

أوافق	30	٪٣٦
أوافق إلى حدٍّ ما	45	٪٥٤
لا أوافق	9	٪١٠
المجموع	84	

الجدول (٥/ ٤)

من الجدول (٥/ ٤) والشكل (٥/ ٤) الذي يتضمن أجوبة محور المنهج والوسائل التعليمية يتضح أن ٣٠٪ من عينة البحث الذين أجابوا عن الأسئلة كانت نسبة الموافقة على ما ورد في هذا المحور، ونسبة٤٥٪ كانت إجابتهم بالموافقة إلى حدٍّ ما، مقابل ٩٪ لم يوافقوا على ما ورد في الأسئلة الموجهة فيما يتعلق بمحور المنهج والوسائل التعليمية. والتي دارت حول تحقيق مقررات الإعداد اللغوي للأهداف الموضوعة لها، ومناسبة الوسائل للمنهج، واشتمالها على الجانب التطبيقي بصورة كافية، مع استخدام الوسائل الحديثة كالسبورة الذكية، ومدى مناسبة المنهج لحاجات المتعلمين وتلبيته لرغباتهم، ومراعاته للفروق الفردية، مع توفر الكتب الدراسية لجميع المتعلمين فكانت الإجابات تمثل عدم الرضا عما يقدم، ولعل ذلك مرجعه إلى التطور السريع في عصرنا الحاضر في كافة مناحي الحياة؛ مما يتطلب الواكبة والسعي الدائم للتطوير واستثمار وسائل المعرفة التكنولوجية على أوسع نطاقٍ، بالنظر إلى أن الجامعة تستوعب متعلمين من كافة أنحاء البسيطة مما يستوجب تطوير المنهج، والوسائل، وبيئة العمل.

وأخيرًا فالغاية من تعلم اللغة هو التواصل والتعبير عن الأفكار واستيعاب الأفكار المستقبلة، فعملية التدريس يجب أن تولي اهتمامًا كبيرًا للعمليات التواصلية الحقيقية حتى توفر كافة الظروف للمتعلمين ليستعملوا اللغة العربية عبر التحدث، ويشعروا بالحاجة إلى التعبير بها في مواقف ترتبط بالحياة اليومية.

المعلم

أوافق	34	٪٣٥
أوافق إلى حدٍّ ما	42	٪٤٤
لا أوافق	20	٪٢١
المجموع	96	

الجدول (٦/ ٤)

من الجدول (٦/ ٤) والشكل (٦/ ٤) الذي يتضمن أجوبة محور المعلم يتضح أن ٣٤٪ من عينة البحث الذين أجابوا عن الأسئلة كانت نسبة الموافقة على ما ورد في هذا المحور، ونسبة ٤٢٪ كانت إجابتهم بالموافقة إلى حد ما، مقابل ٢٠٪ لم يوافقوا على ما ورد في الأسئلة الموجهة فيما يتعلق بمحور المعلم. باعتبار المعلم أحد ركائز العملية التعليمية دارت أسئلة هذا المحور حوله؛ هل يجد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها التدريب المواكب لعصر العولمة ومدى اهتمامه المعلم بالأنشطة المصاحبة التي تعين المتعلم على اكتساب اللغة: مرئية ومسموعة، وأندية المخاطبة والرحلات. ومدى تأثير الظروف الاقتصادية، وعدم تهيئة بيئة التعليم لبعض مرافق الجامعة على سلبًا على أداء المعلم وبالتالي على الأداء التعليمي ككل.

وعليه يأتي التوجيه بأن يعطى المعلم حقه من التقدير المادي والمعنوي فهو قائد العملية التعليمية ويلزمه التأهيل والتدريب المستمر فعليه بالتطوير والمواكبة للمستجدات؛ وذلك لا يكون إلا في بيئةٍ تعليميةٍ توفر له المقومات من ماديات تؤمن معاشه، وتدريب وتأهيل يواكب عصر المعرفة؛ فكل الوسائل التكنلوجية ما لم يفعلها المعلم تصبح عديمة الجدوى، وعلى النقيض من ذلك متى ما توفر الملم المؤهل والمواكب للمستجدات تيسرت العملية التعليمية وكانت ثمارها دانية.

وكما سبقت الإشارة إلى اتباع قسم اللغة العربية بجامعة إفريقيا للمذهب التواصلي أو الاتصالي في تعليم اللغة العربية كلغةٍ ثانيةٍ من خلال عناصرها الثلاثة: الأصوات، المفردات، والتراكيب اعتمادًا على مهارات: الاستماع والمحادثة والقراء ة والكتابة لكونه أفاد من الطرائق والمذاهب التي سبقته إلى الوجود، وحاول سد نقائصها على الرغم من الانتقادات التي وجهت له. فإنه هو المقترح والمعول عليه في تعليم اللغة العربية بمستوياتها المختلفة للناطقين بغيرها، مهما تعددت أغراضهم. لذا كان طرح الباحثة قائمًا على معرفة مدى وضوح الرؤية في دراسة اللغة من خلال مستوياتها الأربع مضمنة في استراتيجيات التدريس القائمة. وذلك من خلال تحديد حاجات المتعلمين اللغوية؛ لأن الموضوعات التعليمية التي تعد للمتعلم الذي يرغب في دراسة اللغة العربية الفصحى؛ وذلك عبر مراحل متدرجة من العبارات المتداولة يوميًّا إلى مستويات متقدمة، في كل مستوى من مستويات اللغة، حتى ترتبط دراسة اللغة بدراسة الثقافة والفكر العربي الإسلامي بخاصةٍ عند دارسي اللغة الفصيحة. وذلك من خلال جعل المتعلمين يُعبرون باللغة، خصوصًا الفصحى، مع الالتزام بالقواعد النحوية. وجعل المتعلمين يتعاملون مع مادةٍ لغويةٍ تراثيةٍ تربطهم

بيئة هذه اللغة الفصيحة وثقافتها وتعينهم على اكتساب اللغة العربية.

خاتمة:

خلص البحث إلى وجود مشكلاتٍ تواجه متعلم العربية على مستويات اللغة الأربعة نجملها فيما يلي:

على مستوى الأصوات: تشكل الأصوات الحلقية (الهمزة والهاء، العين والغين، والحاء والخاء) واحدةً من صعوبات تعلم العربية في طريقة نطقها.

على المستوى الصرفي: أنه لا يتم التركيز على الدراسات الصرفية للأبنية بصورةٍ واضحةٍ؛ مما يجعل المتعلم غير قادرٍ على توظيفها في الاستعمال اليومي بصورةٍ صحيحةٍ كمعرفة المشتقات، وأبنية الفعل وأزمنتها، وكذلك المزيد والمجرد منها.

- وعلى المستوى النحوي: معرفة الإعراب وأحكامه واحد من الصعوبات التي تواجه المتعلم بالنظر لتغير المواقع الإعرابية حسب العبارة وتأليفها، وما يمكن أن يحدث من تقديمٍ وتأخيرٍ.
- التفريق بين بناء الجمل في اللغة العربية اسمي، وفعلي: محمد قائم، وقام محمد.
- اختلاف ضمائر الخطاب حسب النوع تذكيرًا وتأنيثًا.
- وكذلك أسماء الإشارة وأسماء الموصول.
- اختلاف الجمل حسب نوعها اخبارية، أو استفهامية، أو حالية.

وعلى المستوى الدلالي: العجز عن استخدام المعجم لمعرفة المعاني الأصلية للمفردات.

صعوبة الكتابة: تتمثل في التحول إلى الكتابة من اليمين إلى اليسار، كتابة الهمزات، علامات الترقيم.

وفي الاختلاف بين الرسم القرآني في المصاحف والكتابة.

التوصيات:

١. العمل على نشر اللغة العربية باتباع الوسائل الحديثة المواكبة لعصر المعرفة.

٢. إعادة تخطيط مناهج اللغة العربية وتصميمها وفق معايير عالميةٍ تعمل على نشرها، واتباع أساليب ووسائل جديدةٍ في عرض قواعدها كالخرائط الذهنية وغيرها.

٣. أن تعمل المناهج على إكساب اللغة للمتعلمين وفق رؤيةٍ حديثةٍ تعتمد مهارات: الاستماع، القراءة، الكتابة، والمحادثة.

٤. إعادة تخطيط مناهج اللغة العربية وتصميمها وفق معايير عالميةٍ تساعد في نشرها.

٥. في مجال الأصوات تدريب المعلمين بواسطة خبراء في الأصوات من خلال الدورات التدريبية، وكذلك إنشاء المختبرات اللغوية لصقل المتدربين.

٦. توفير الوسائل السمعية والبصرية المعينة على اكتساب أصوات العربية بصورةٍ صحيحةٍ.

٧. فهم علم النحو والإعراب بوصفه أساس اللغة. وإبراز أهميته في بيان وظائف الكلمات وعملية الفهم والافهام.

٨. إزالة الجمود عن لغة النحو والتأليف فيه بإدخال الوسائل الحديثة كالخرائط الذهنية، والوسائل الحديثة المواكبة لعصر المعرفة.

٩. الربط بين مواد اللغة العربية بجميع فروعها وتطبيق ما تعلموه من مهارات مختلفة

١٠. تصميم الاختبارات اللغوية: وهي الاختبارات الخاصة بالمهارات اللغوية، لتقيس مهارة الكلام والاستماع القراءة والكتابة.

١١. العيش في مجتمع اللغة إذ الأصل في تعليم وتعلم اللغة العيش في مجتمعها، وبين أهلها، أو نقل مجتمع اللغة للمتعلم بإنشاء المراكز والفروع للجامعة في أقطار أخرى يرغب أهلها في تعلم العربية.

الملاحق:

الملحق رقم (١)

استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس بقسم الإعداد اللغوي بكلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية

سعادة الدكتور.....حفظكم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أرجو شاكرة الاطلاع على الاستبانة، وهي بغرض الاستفادة من نتائجها في بحث:

واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

(المشاكل والحلول)

قسم الإعداد اللغوي بكلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية

نموذجًا

مقدم للمؤتمر الدولي بتركيا: العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل

لإبداء الرأي بالإجابة على الأسئلة المطروحة بوضع علامة (√) أمام ما يوافق رأيك. وهذه المعلومات مطلوبة لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم.

أولًا: البيانات الشخصية:

١/ الاسم:(اختياري):.....

٢/ النوع: (ذكر) (أنثى)

٣/ المؤهل العلمي: بكالوريوس ( ) دبلوم عالي ( ) ماجستير( ) دكتوراه ( ).

٤/ التخصص في مجال: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ( )

تكنولوجيا التعليم ( ) مناهج وطرق التدريس ( ) . علم اللغة التطبيقي

( ) .

٥/ عدد سنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أقل من ١٠ ( ) من ١٠ إلى ٢٠ ( ) من ٢١إلى ٣٠ ( ) من ٣١ ( ) سنة فأكثر.

٦/ الدورات التدريبية في مجال التخصص: دورة واحدة ( ) دورتان ( )

ثلاث دورات ( ) أربع دورات فأكثر ( ).

المحور الأول: المستوى الصوتي:

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حدٍّ ما	لا أوافق
١	يتعرف المتعلم على جميع أصوات اللغة العربية (الصوامت والصوائت). (في المستوى الأول).			
٢	يتعرف المتعلم على صفات الأصوات من خلال النطق لمعرفة مخرج الصوت. (في المستوى الأول).			
٣	يستطيع بعض المتعلمين نطق جميع أصوات اللغة بصورة سليمة.			
٤	تعتبر الأصوات الحلقية: (الهمزة، والهاء، والعين، والحاء، الغين والخاء،) أكثر الأصوات صعوبة لدى المتعلم.			
٥	يتعرف المتعلم في دراسة المستوى الصوتي على الوظائف الصوتية للواحق.			
٦	يتعرف المتعلم على النبر والتنغيم من خلال العبارات القصيرة.			

المحور الثاني: المستوى الصرفي:

٧	يتعرف المتعلم على الميزان الصرفي.			
٨	يتعرف المتعلم على الأوزان الصرفية للأفعال المجردة.			
٩	يتعرف المتعلم على الأوزان الصرفية للأفعال المزيدة.			
١٠	يتعرف المتعلم على حروف الزيادة			
١١	يتعرف المتعلم في دراسة المستوى الصرفي على السوابق.			
١٢	يتعرف المتعلم في دراسة المستوى الصرفي على اللواحق.			
١٣	يتعرف المتعلم على المشتقات.			
١٤	يتعرف المتعلم على وظائف المشتقات.			
١٥	يتم التركيز على الدراسة الصرفية بشكلٍ كافٍ.			

المحور الثالث: المستوى النحوي:

١٦	تتم معرفة المستوى البسيط للجملة العربية الاسمية.			
١٧	تتم معرفة المستوى البسيط للجملة العربية الفعلية.			
١٨	يتعرف المتعلم على أجزاء الكلمة الثلاثة (اسمًا، وفعلًا، وحرفًا).			
١٩	يتعرف المتعلم على أنواع الإعراب.			
٢٠	يتعرف المتعلم على علامات الإعراب.			
٢١	يتعرف المتعلم على ضمائر التخاطب.			
٢٢	يتعرف المتعلم على أسماء الإشارة.			
٢٣	يتعرف المتعلم على أسماء الموصول.			

المحور الرابع: المستوى الدلالي:

٢٤	يتم التركيز على الدراسة الدلالية بصورةٍ واضحةٍ.			
٢٥	يدرك المتعلم المعاني الأساسية لمفردات الحياة اليومية في سياقات حوارية.			
٢٦	يوضح المعلم بعض الدلالات المرتبطة بالثقافة الإسلامية.			
٢٧	يتعرف المتعلم في المستوى الثالث على كيفية البحث في المعاجم اللغوية.			

المحور الخامس: المنهج والوسائل التعليمية:

٢٨	تحقق مقررات الإعداد اللغوي الأهداف التي وضعت لها.			
٢٩	تناسب الوسائل محتوى المنهج.			
٣٠	يتناسب المنهج مع حاجات المتعلمين في المرحلة ويلبي رغباتهم.			
٣١	يراعي المنهج الفروق الفردية بين المتعلمين وبيئاتهم المختلفة.			
٣٢	تتوفر الكتب الدراسية اللازمة للمقررات لجميع المتعلمين.			
٣٣	يتم استخدام السبورة الذكية بكفاءة.			
٣٤	تفتقر الوسائل التعليمية إلى الجانب التطبيقي بصورة كافية.			

المحور السادس: المعلم:

٣٥	يجد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها التدريب المواكب لعصر العولمة.			
٣٦	يستخدم بعض المعلمين اللغة الوسيطة (اللهجة الدارجة) في المواقف التعليمية.			
٣٧	تنعكس صعوبة الظروف الاقتصادية سلبًا على أداء المعلم.			

٣٨	يؤثر عدم تهيئة بيئة التعليم لبعض مرافق الجامعة على الأداء التعليمي.			
٣٩	يهتم المعلم بالأنشطة المصاحبة التي تعين المتعلم على ا كتساب اللغة (نادي اللغة).			
٤٠	يهتم المعلم بالأنشطة المصاحبة التي تعين المتعلم على اكتساب اللغة (الرحلات).			
٤١	يهتم المعلم بالأنشطة المصاحبة التي تعين المتعلم على اكتساب اللغة (وسائل مرئية).			
٤٢	يهتم المعلم بالأنشطة المصاحبة التي تعين المتعلم على اكتساب اللغة (وسائل مسموعة).			

مع خالص الشكر والتقدير

الملحق رقم (٢): قائمة المحكمين للاستبيان

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مجال العمل
١	أ.د. سعيد حواية الله	بروفيسور	خبير دولي في المنظمة الدولية لتعليم اللغة العربية	رئيس قسم علم اللغة التطبيقي بجامعة إفريقيا
٢	د. الطيب البادي	دكتوراه	لغة عربية	رئيس قسم الإعداد اللغوي في جامعة إفريقيا العالمية
٣	د. فاطمة بشير	دكتوراه	لغة عربية	منسقة قسم اللغة العربية كلية البنات جامعة إفريقيا
٤	د. جمال حسين جابر	دكتوراه	لغة عربية (معار في السعودية)	
٥	د. حياة التهامي	دكتوراه	عضو هيئة تدريس	
٦	د. محمد علي إبراهيم	دكتوراه	عضو هيئة تدريس	
٧	د. رقية قطبي علي	دكتوراه	عضو هيئة تدريس	
٨	د. ياسمين حسن عثمان	دكتوراه	عضو هيئة تدريس	
٩	د. إنصاف يوسف إدريس	ماجستير	عضو هيئة تدريس	
١٠	أ/ رفيدة حامد محمد	ماجستير	عضو هيئة تدريس	

توصيف آلية توزيع مهارة الاستماع في سلسلة face ؟ face ودمجها مع المهارات اللغوية الأخرى. والاستفادة منها في تصميم مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

د. بشار مصطفى الأفيوني[1]

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها- جامعة قطر

* باحث في مجال علم اللغة التطبيقي، عمل محاضرًا في عدد من الجامعات والمؤسسات التعليمية، وحاليًا يعمل أستاذًا في جامعة قطر. له أبحاث عدةٌ منشورة في مؤتمرات دولية ومجلات علمية محكمة، شارك في اللجان العلمية لبعض مؤتمرات اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما شارك في تأليف مناهج ومقررات اللغة العربية للناطقين بغيرها، فضلًا عن إلقائه مجموعة من المحاضرات والورشات التدريبية في هذا المجال.

ملخص

هدفت هذه الورقة إلى تسليط الضوء على مهارة الاستماع في سلسلة face٢face الإصدار الأول، وكذلك البحث في الآليات التي تقف وراء توزيع مهارة الاستماع ودمجها مع المهارات اللغوية الأخرى. وتأتي أهمية هذه الورقة من أهمية مهارة الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومما يترتب على نتائجها من فوائد تسهم في تقديم هذه المهارة في مناهج تعليم اللغة العربية على الوجه الأكمل.

وقد اعتمدت الورقة كتابي الطالب (Starter& Elementary) عينةً عن السلسلة، وأوضحت أن مهارة الاستماع كان لها دورًا كبيرًا وفاعلًا ضمن المهارات اللغوية الأربع ضمن السلسلة، وأن هذه المهارة لم تفرد في كتاب مستقل، ولا حتى في درس مستقلٍ عن المهارات اللغوية الأخرى، بل دمجت معها بطريقةٍ متناسقةٍ ومنسجمةٍ، دون أن يكون لها نسقٌ ثابتٌ ومحددٌ في كل درسٍ، حيث جاءت متناغمةً ومتداخلةً مع تدريبات المهارات الأخرى، بحيث تتكامل وتتفاعل معها لتلبي متطلبات الموقف اللغوي من مختلف الجوانب. كما أوضحت الورقة أن تدريبات مهارة الاستماع انقسمت إلى قسمين: القسم الأول يهتم بكيفية نطق الأصوات والظواهر الصوتية عمومًا في الكلمات والجمل من نبرٍ وتنغيم، وتدريبات هذا القسم لم تقف عند الدروس الأولى فقط من المستوى المبتدئ، بل امتدت حتى المستويات فوق المتوسطة والمتقدمة. والقسم الثاني يهتم بمهارات فهم المسموع.

مقدمة

لقد خلقنا الله وخلق لنا الحواس الخمسة التي بوساطتها نتواصل ونتفاعل مع العالم المحيط بنا، وحاسة السمع عادةً ما ترد في القرآن الكريم في غير موضع مُقدَمةً على الحواس الأخرى، ومثال ذلك في قوله تعالى: ﴿وَاللهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[النحل: ٧٨]. وفي قوله تعالى: ﴿مَا كَانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَمَا كَانُوا يُبْصِرُونَ﴾[هود: ٢٠].

وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على أهمية هذه الحاسة للإنسان. فالسمع ودرجاته (الاستماع والإنصات) له أهميةٌ كبيرةٌ في حياة الإنسان، حيث يتصل بهذه الحاسة في المراحل الأولى حياته بالآخرين، وعن طريقها يكتسب الإنسان اللغة وعناصرها، ويتلقى الأفكار والمفاهيم.

وإذا كان الاستماع له كل هذه الأهمية في حياة الإنسان عامة، فمن البدهي أن يكون له شأنٌ كبيرٌ عند متعلم اللغة الأجنبية كذلك، فهي مهارةٌ أساسيةٌ ومهمةٌ من المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) حيث أجمع معظم علماء اللغة التطبيقين على تعليم اللغة وتعلمها من خلال المهارات اللغوية، وقد انبثق هذا التوجه من النظرة إلى الوظيفة الأساسية للغة في الحياة، ألا وهي الاتصال.

تعريف مهارة الاستماع

عرف الدكتور (رشدي طعيمة) الاستماع فقال: «هي عملية يُعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه أذنه من أصوات»[(١)]. وفي موضع آخر يعرفه بقوله: «الاستماع هو عملية إنسانية مقصودة تهدف إلى الفهم والتحليل والتفسير ثم البناء الذهني»[(٢)].

وقد عرفه (محمد عبد القادر) فقال: «الاستماع عمليةٌ عقليةٌ تتطلب جهدًا يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره، واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عملية ربط بين الأفكار المتعددة[(٣)]».

---

(١) طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٥). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ج١، ق٢، جامعة أم القرى، الرياض، ص ٤١٩.

(٢) طعيمة، رشدي أحمد.(٢٠٠٠). تعليم العربية والدين بين العلم والفن، ط١، دار الفكر العربي، ص١٤٣.

(٣) أحمد، محمد عبد القادر.(١٩٨٢). طرق تعليم العربية، مكتبة النهضة العربية، مصر، القاهرة، ص ١٤٧.

وقد عرف الدكتور (علي مدكور) الاستماع بقوله: «هو مفهوم الكلام أو الانتباه إلى شيءٍ مسموع مثل الاستماع إلى المتحدث، أما السمع فهو حاسة الأذن، إن الاستماع شرطٌ أساسيٌّ للنمو اللغوي بصفةٍ عامةٍ، فالإنسان يولد صامتًا إلا من بكاء، ثم بعد مدة ضحك، ثم مناغاة فكلمات بسيطة، ويسمع الطفل قبل النطق كلامًا كثيرًا، فيحاول أن يتعلم فيصيب مرة ويتعثر أخرى إلى أن يتقن التلفظ»[1]. كما فرق بين السمع والاستماع والإنصات فقال: « إن هناك فروقًا جوهرية بين السماع والاستماع والإنصات، فالسماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدرٍ معينٍ دون إعارتها انتباهًا مقصودًا، أما الاستماع فهو عملية يعطي فيها المستمع انتباهًا مقصودًا لما تتلقاه الأذن من الأصوات، وبالنسبة للإنصات فهو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدفٍ معينٍ»[2].

مما سبق يتضح أن السمع عملية فيسيولوجية تستقبل بها الأذن كل الأصوات المحيطة، ولا تحتاج إلى التركيز في المعنى، أما الاستماع فهو يتعدى مجرد إدراك الأصوات، إلى التفكر في معانيها وفهمها وتفسيرها وهو أعلى درجةٍ من السماع. وما يهمنا في تعليم اللغات وتعلمها عامة هو مهارة الاستماع، فالسماع لا يحتاج إلى تعليم أو تعلم، أما فهم المسموع والتفاعل معه وتركيز الانتباه عليه فهذا هو ما يحتاجه المتعلم، كما يحتاج إلى التدريبات والأنشطة والاستراتيجيات التي تعينه على أداء هذه العملية بجودةٍ وفعاليةٍ، والتي تنمي لديه هذه المهارة[3].

أهداف مهارة الاستماع في تعليم اللغات:

إن الهدف الرئيس من الاستماع هو أن يكون متعلم اللغة قادرًا على فهم المتحدث الناطق الأصلي باللغة native speaker في مواقف غير تعليميةٍ، ومن هنا فإن تدريبات مهارة الاستماع التي تعتمد على نطق الكلمات والعبارات والجمل و الفقرات في بطء، والتركيز على مخارج الحروف، وإبراز التنغيم ونبر الكلمات وغير ذلك بعيدةٌ عن طبيعة اللغة، وتقدم للمتعلم خبراتٍ خاطئةً مختلفةً عن طبيعة اللغة المستخدمة في المواقف الاجتماعية المختلفة، فلا بد من ضبط سرعة النطق ضمن النمط الطبيعي لاستخدام اللغة من المراحل الأولى لتعليم اللغة؛ كي لا يتعثر

(١) مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، الأردن، عمان، ص ١٢٧
(٢) المرجع السابق، ص٥٩.
(٣)عبد الله، رحاب زناتي. (٢٠١٥). برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام، أعمال المؤتمر الدولي الأول تعليم العربية للناطقين بغيرها- الرؤى والتجارب، ص (١٨٩-١٩٠).

متعلم اللغة في فهم المسموع من المتحدثين في المواقف اللغوية الطبيعية[1]. ومن أهداف مهارة الاستماع ما يلي:

- تعرف الحركات الطويلة والقصيرة والتمييز بينها.
- التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق.
- تعرف التشديد والتنوين بحالاته والظواهر الصوتية المتعلقة باللغة العربية.
- إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة.
- تعرف معاني الكلمات والعبارات.
- فهم معاني الكلمات المسموعة من خلال السياق.
- فهم الأفكار الرئيسة في نصٍّ ما.
- التقاط بعض المعلومات أو الملاحظات أو الأفكار.
- الحكم على النص المسموع ونقده[2].

مهارات الاستماع

هناك كثيرٌ من المهارات الفرعية التي تندرج تحت مهارة الاستماع، منها ما يلي:

- **التمييز السمعي:** وتشمل (تمييز الأصوات، التذكر السمعي، الدمج بين الأصوات، إكمال الناقص من الكلمة، كتابة ما يسمع، ملاحظة الظواهر الصوتية...).

- **مهارة التصنيف:** وتشمل هذه المهارة: (التمييز بين والحقائق والآراء، تصنيف الصواب والخطأ من الأفكار أو المعلومات، تمييز الأفكار المرتبطة بنص الاستماع...).

- **مهارة التفكير الاستنتاجي:** وتشمل (التنبؤ بالنتائج، استخلاص الأفكار والآراء، استنتاج الفكرة العامة، استنتاج معاني الكلمات الجديدة من السياق...).

---

(١) للمزيد انظر: الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، ص ١٢٢-١٢٣.
(٢) طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٥). مرجع سابق ص٤٢٩-٤٣٠.

- **مهارة الحكم على صدق المحتوى:** وتشمل (تعرف الأفكار المتناقضة في النص، ذكر الآراء الواردة في النص المسموع...).

- **مهارة تقويم المحتوى:** وتشمل (ذكر جوانب القوة والضعف في النص، نقد الآراء وتأييدها، اقتراح حلول...)[١].

طبيعة عملية الاستماع وأنماطها:

إن متعلم اللغة في المراحل الأولى يستمع ليتعلم اللغة، وطبيعة هذا الاستماع تركز على الاستماع الواعي «بمعنى أنه لن يتعلم أي كلمةٍ في اللغة الهدف إلا بعد أن يستمع إليها أولًا، ولن يتعلمها بدقةٍ إلا إذا استمع إليها بوعي شديد، ويظل هكذا يستمع بوعي، وينطق ويكرر حتى يتعلم بعض مفردات اللغة التي تمكنه من شيءٍ من التواصل، ويكتسب معها العديد من المعلومات والمعارف (دون وعي) مثل التراكيب وبعض القواعد، بعدها يأتي دور الاستماع لفهم اللغة»[٢]. وينبغي الإشارة إلى أن المتعلم في الاستماع للفهم يهتم بمعرفة الأفكار الرئيسة للكلام أو الفكرة الأساسية له، أو التقاط بعض المعلومات أو الملاحظات أو غير ذلك، ولا يركز على كيفية نطق الكلمات أو الجمل (الكلام). وهناك نمطان أساسيان للاستماع هما:

١. من أسفل إلى أعلى وهذا النمط يستخدم المدخلات بوصفها وسيلةً لفهم الرسالة، بحيث يبدأ الفهم من استقبال البيانات، وتحليل هذه البيانات إلى كلماتٍ وعباراتٍ وتراكيب للوصول إلى المعنى. والمتعلم في هذا النمط يلجأ إلى التركيز على كل كلمة في النص، وكذلك على العبارات والتراكيب الواردة فيه، من أجل الوصول إلى فهم الفقرات، ومن ثم الفهم العام للنص.

٢. من أعلى إلى أسفل وهو عملية الاستماع في هذا النمط تتم من العام إلى الخاص -من الكل إلى الجزء- بحيث يلجأ المتعلم إلى استخدام خلفياته المعرفية في فهم معنى النص، وهذه الخبرات والخلفيات المعرفية التي يلجأ إليها المتعلم تساعده في فهم النص وأجزائه عن طريق توظيفها في كشف الإبهام عن بعض الكلمات والعبارات والسياقات اللغوية الجديدة[٣].

---

(١) الشيخ علي، هداية إبراهيم.(٢٠١٢). استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٢٤، ١٤٣٣، ص١٦-٩٥، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص ٣٦-٣٦.

(٢) عبد الله، زناتي رحاب.(٢٠١٥) مرجع سابق، ص ١٩٥.

(3)Richards, jack, c.(2008). Teaching listening and speaking from theory to practice, Cam-

ولكلٍّ من هذين النمطين من الاستماع تدريباته وأنشطته اللغوية التي تؤدي إلى تنميته لدى المتعلم؛ لأن المتعلم يحتاج إلى كلا النمطين في أثناء تعلمه لغةً جديدةً، ومن الجدير بالذكر أن تدريبات النمط الأول –من أسفل إلى أعلى– يجب أن تساعد المتعلم على القيام بما يلي:

- التعرف على أجزاء الكلمات والعبارات داخل الجمل.
- التعرف على الكلمات المفتاحية في النص.
- التعرف على التحولات الرئيسية في الخطاب.
- التعرف على العلاقات النحوية بين العناصر اللغوية.
- كيفية استعمال النبر والتنغيم... إلخ.

أما تدريبات النمط الثاني –من أعلى إلى أسفل– فيجب أن تساعد المتعلم على القيام بما يلي:

- الاستعانة بالكلمات المفتاحية في بناء مخطط للخطاب.
- استنتاج ضوابط النص.
- استنتاج الأسباب أو النتائج.
- استنتاج تفاصيل غير موضحة في النص أو الموقف.
- توقع الأسئلة المتعلقة بالموضوع أو الموقف[1].

مهارة الاستماع في سلسلة Face2Face الإنجليزية

لمحة سريعة عن السلسلة:

هي سلسلةٌ في تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها من إصدار جامعة كامبردج، وهي من أكثر الكتب مبيعًا لفئتي البالغين والشباب الذين يرغبون في تعلم اللغة الإنجليزية بسرعةٍ وفعاليةٍ في عالم اليوم، وقد صُممت على المدخل التواصلي في تعليم اللغات، وقد أَوْلت السلسلة مهارتي الاستماع والتحدث في المواقف الاجتماعية أهميةً كبيرةً، وكذلك اهتمت بالمفردات والقواعد اللغوية الوظيفية التي تساعد المتعلم على الأداء اللغوي السليم[2].

---

bridge university press, pp 5-7.
(1)Richards, jack, c.(2008).pp 5-10

(٢) للمزيد راجع الموقع التالي:

المنهجية المتبعة في العرض:

انتظمت مهارة الاستماع في السلسلة ضمن المدخل التواصلي، وهدفت إلى تعزيز الجانب التواصلي الحي للغة لدى متعلم اللغة، وقد عُرضت ووُزعت ضمن أجزاء الوحدة بشكلٍ ديناميكيٍّ، دون أن يكون لها طريقة عرضٍ ثابتة، إلا فقرة (Help with listening) فهي متواجدةٌ في كل جزءٍ من أجزاء الوحدة، دون أن يكون لها موضعٌ ثابتٌ في كل جزءٍ. إضافةً إلى فقرة (Help with sounds) المتواجدة مع الفقرة المذكورة في كتاب (Starter) إلا أن لها موضعًا ثابتًا لها في نهاية كل وحدةٍ قبل أنشطة المراجعة. وهذا التوزيع في تقدير الباحث من شأنه أن يضفي نوعًا من الحيوية على الوحدات، وكذلك يدفع الملل عن المتعلم فيما لو كانت هناك طريقة عرضٍ ثابتة لتدريبات وأنشطة مهارة الاستماع.

طبيعة النصوص وسرعتها:

المواد السمعية المتواجدة في الكتاب هي مواد غير أصيلة –لم تقتطع من حوارات حقيقية تدور بين الناطقين باللغة الإنجليزية– وقد أُلفت بمقتضى الخطة التي بنيت عليها السلسلة، والتي تستند إلى الإطار الأوروبي المشترك في تعليم اللغات، وجاءت تلك المواد السمعية مُحاكيةً للحوارات والنصوص التي عادة ما يحتاجها المتعلم في الحياة اليومية؛ لأن الهدف العام للسلسلة هو الإنجليزية لأغراضٍ عامةٍ. بحيث ابتدأت الحوارات بالتعريف بالنفس وبالآخرين، وأسماء البلدان والمعلومات الشخصية، والحياة اليومية، وحوارات عن العائلة، والدراسة، وأوقات الفراغ والأنشطة، والأماكن، والخطط المستقبلية...، وقد جاءت معظم النصوص على شكل حواراتٍ بين شخصين أو أكثر، وكانت بسرعةٍ طبيعية –أشبه بسرعة الحوارات الحقيقية بين أبناء اللغة الأصليين– وضمن مواقف تواصلية شبه طبيعية، كما أنها تراعي الذاكرة قصيرة المدى لدى المتعلم، فلم تكن الجمل طويلةً ضمن الحوارات، والفقرات اتسمت بالقصر، ولم تتضمن كلماتٍ وعباراتٍ أو تراكيب جديدة غير التي وردت في بداية كل جزءٍ من أجزاء الوحدة.

وهناك نوعٌ آخر من المواد السمعية أشبه بالاستماع الموسع ورد بنسبةٍ قليلةٍ في مستوى (Elementary) يتمثل في عددٍ من الأغاني المسموعة، وقد ألحقت بها بعض التدريبات.

---

https//:www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/adult-general-english/face2face2-nd-edition

دمجها في المهارات اللغوية الأخرى والقواعد:

لقد تناول معدو السلسلة المهارات اللغوية الأربع على أنها جسدٌ واحدٌ يشكل الوحدات اللغوية المؤلِفة للكتاب، بحيث لا تجد فصلًا واضحًا لكل مهارةٍ على حدة، وإنما دُمجت وتناسقت لتكمِل بعضها الآخر؛ فلا تكاد تجد مجموعة من التدريبات والأنشطة المتوالية إلا وتتناول مهارتين أو ثلاث، وإذا فصلنا الحديث في مهارة الاستماع فإننا نجد تدريباتها وأنشطتها مبثوثةً في معظم أرجاء الجزء (الدرس) الواحد من الوحدة، فتارةً تستخدم مع المفردات الجديدة، وتارةً أخرى مع القواعد عن طريق تدريب (Listening and grammar) وهناك بعض التدريبات التي تركز على كيفية نطق الأصوات والمفردات والعبارات.

طبيعة التدريبات والأنشطة (الأصوات وفهم المسموع):

جاءت تدريبات مهارة الاستماع في كلا الكتابين (Starter & Elementary) موزعةً على قسمين:

القسم الأول: يركز على التمييز السمعي، وطبيعة هذا القسم تركز على الاستماع الواعي من أجل تعلم اللغة والتدرب على النطق السليم، وقد اشتمل على التدريبات النطقية –ملاحظة كيفية نطق الأصوات والكلمات والعبارات– والظواهر الصوتية والنبر والتنغيم. ومن أمثلة هذه التدريبات ما يلي:

- Listen and practice.
- Listen to these words, notice how we say the (pink) and (blue) vowels.
- Look at the pictures. Listen to the sounds and words.
- Listen and practice the questions and answers
- Listen and check. Then listen again and practice.
- Notice the linking between consonant (b,c,d,f…) sounds and vowel (a,e,i,o,u) sounds.
- Listen and notice the stress and polite intonation.
- Listen to the song. Choose the correct words\phrases.

القسم الثاني: ويركز على فهم المسموع، وتنمية مهارات الاستماع لدى المتعلم، وقد شمِلَ (التقاط بعض المعلومات من الحوار أو النص، تحديد الصواب والخطأ، اختيار من متعدد، تمييز المتكلم، نسبة الكلام إلى

المتحدث، ملاحظة التحولات في النص أو الحوار، ربط الصور بالنص، استخراج الفكر الرئيسة، استنتاج الفكرة العامة، ترتيب الجمل أو الأفكار أو الصور، استنتاج الأسباب، استخراج التفاصيل...) ومن أمثلة هذه التدريبات والأنشطة ما يلي:

- Listen and fill in gaps
- Listen and Put in the correct order
- Listen and read. Who is talking?
- Listen and match
- Choose the correct answers
- Listen and write
- Listen and underline
- Listen and tick the true sentences
- Listen again. Are these sentences true (t) or false (f).
- Listen again and put these photos in the correct order.
- Listen and fine one reason why they want to go there.
- Listen to the song. Fill in the gaps…

والملاحظ في تدريبات مهارة الاستماع وأنشطتها اللغوية أنها متنوعة ومنسجمة مع تدريبات المهارات الأخرى، وهذا التصميم يمتد حتى المستويات المتوسطة وفوق المتوسطة، كما أن تدريبات كيفية النطق والتنغيم لم تقتصر على الدروس الأولى من المستوى المبتدئ فحسب، بل استمرت في باقي المستويات كذلك، ومن شأن هذه التدريبات أنها تهتم بالاستماع الواعي من أجل تعلم اللغة، فلا تكاد تجد صفحةً في المستوى المبتدئ تخلو من تدريب (Listen and practice) (استمع ومارس أو تدرب) أو تدريب (Listen and check). وينبغي لمعدي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها الاستفادة من هذا التصميم فيما لو أرادوا إعداد مقررات مبنية على المدخل التواصلي.

نسبة تضمين تدريبات وأنشطة مهارة الاستماع داخل الوحدة

لقد اختار الباحث وحدتين عشوائيتين من كتاب (Elementary) بوصفهما عينةً عشوائيةً عن الكتاب، وقام بتحديد نسبة تضمين تدريبات

مهارة الاستماع داخل الوحدة التعليمية مقارنةً بتدريبات المهارات الأخرى، وأوضحت النتائج في الوحدة الرابعة أن تدريبات مهارة المحادثة حصلت على النسبة الأعلى حيث بلغت ٥ , ٢٧٪، تلتها تدريبات مهارة الاستماع بنسبة بلغت ٥ , ٢٢٪، ومن ثم المفردات والقواعد، ومن ثم الكتابة فالقراءة. انظر الملحق رقم (١).

أما نتائج الوحدة الثامنة فأوضحت أن تدريبات مهارة الاستماع والمحادثة قد حازت النسبة الأعلى؛ حيث بلغت ٦ , ٢٢٪، تلتها تدريبات القواعد، ومن ثم القراءة، فالمفردات فالكتابة، والجدولان التاليان يوضحان النتائج:

جدول يوضح عدد التدريبات ونسبتها المئوية في كل مهارةٍ إضافة للمفردات والقواعد في الوحدة الرابعة

	المفردات	القواعد	الاستماع	القراءة	المحادثة	الكتابة	المجموع
الجزء الأول	٢	٣	٥	–	٧	٢	١٩
الجزء الثاني	٤	٤	٣	٥	٧	٢	٢٥
الجزء الثالث	٢	٣	٨	١	٥	٢	٢١
الجزء الرابع	٥	٣	٢	–	٣	٢	١٥
النسبة المئوية	٪١٦,٢٥	٪١٦,٢٥	٪٢٢,٥	٪٧,٥	٪٢٧,٥	٪١٠	

جدول يوضح عدد التدريبات ونسبتها المئوية في كل مهارةٍ إضافة للمفردات والقواعد في الوحدة الثامنة

	المفردات	القواعد	الاستماع	القراءة	المحادثة	الكتابة	المجموع
الجزء الأول	٤	٤	٧	١	٥	١	٢٢
الجزء الثاني	٣	٦	٤	٤	٢	٣	٢٢
الجزء الثالث	–	٤	٥	٣	٦	–	١٨
الجزء الرابع	٢	١	١	٢	4	3	١٣
النسبة المئوية	٪١٢	٪٢٠	٪٢٢,٦	٪١٣,٣	٪٢٢,٦	٪٩,٣	

تعليق على النتائج

من خلال نتائج توزيع المهارات داخل كل جزءٍ من أجزاء الوحدة، اتضح للباحث أن مهارتي المحادثة والاستماع كان لهما النصيب الأكبر من التدريبات والأنشطة اللغوية عمومًا، وإن دل هذا على شيءٍ، فإنما يدل على أن هذه النتيجة تؤكد على الهدف العام الذي من أجله صممت

السلسلة، ألا وهو التواصل والتفاعل الحياتي باللغة الإنجليزية، وهذا ما يدل عليه اسم السلسلة (Face٢Face)، فمهارتا المحادثة والاستماع هما أساس الاتصال والتواصل باللغة، وقد صُممت ووزعت التدريبات والأنشطة ضمن المهارات اللغوية لتحقيق هذا الهدف، وفي رأي الباحث نجح معدو السلسلة في الوصول إلى هذا الهدف، ويؤكد هذا الرأي الانتشار الواسع لهذه السلسلة في كثيرٍ من المؤسسات والمراكز التعليمية على مستوى العالم.

وفي ختام هذه الورقة، يرى الباحث أن مهارة الاستماع في سلسلة (Face-٢Face) مهارةٌ أساسيةٌ ومهمةٌ، وقد نالت اهتمامًا كبيرًا من معدي السلسلة عمومًا، فقد احتوى كتاب (Elementary) وحده على ثلاث أقراص مدمجة (CD)، وقد بلغ مجموع التسجيلات فيها (المقاطع الصوتية المسجلة) ١٨٠ Tracks، وهذا يدل على الجهود الكبيرة المبذولة من أجل تنمية هذه المهارة، وينبغي لمصممي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها الاستفادة من هذه الجهود من أجل تصميم جيدٍ لمهارة الاستماع ضمن المناهج والمقررات المراد تصميمها وفق المدخل التواصلي.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

١. أحمد، محمد عبد القادر. (١٩٨٢). طرق تعليم العربية، مكتبة النهضة العربية، مصر، القاهرة.
٢. الشيخ علي، هداية إبراهيم. (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٢٤، ١٤٣٣، ص١٦-٩٥، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص ٣٦-٣٦.
٣. طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٥). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج١، ق٢، جامعة أم القرى، الرياض.
٤. طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٠). تعليم العربية والدين بين العلم والفن، ط١، دار الفكر العربي.
٥. عبد الله، رحاب زناتي. (٢٠١٥). برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام، أعمال المؤتمر الدولي الأول تعليم العربية للناطقين بغيرها- الرؤى والتجارب، ص١٧٩-٢٤٠.
٦. مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، الأردن، عمان.
٧. الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى.
٨. https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/adult-general-english/face٢face٢-nd-edition
٩. Richards, jack, c. (٢٠٠٨). Teaching listening and speaking from theory to practice, Cambridge university press.

Help with Grammar Present Simple: positive and negative (*he/she/it*)

5 a) Look at these sentences. Then complete the rules.

*Paul **works** in Antarctica.*
*He **watches** a lot of sport on TV.*

*He **doesn't like** the job very much.*
*She **doesn't talk** to him very often.*

- In positive sentences with *he/she/it* we add _____ or _____ to the infinitive.
- In negative sentences with *he/she/it* we use _____ + infinitive.

TIP! • *have* is irregular: *he/she/it has …*

b) When do we use *doesn't* in negative sentences? When do we use *don't*?

c) Check in G4.1 p130.

6 a) Check the spelling rules in G4.2 p130. What are the *he/she/it* forms of these verbs?

play	watch	get	go	write	phone
finish	have	study	live	do	start

b) R4.3 P Listen and practise the *he/she/it* forms of the verbs in 6a). Which verbs have the sound /ɪz/ at the end?

7 Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets.

Alison, Paul and Erin [1] *live* (live) in Toronto, Canada. Alison [2] _____ (work) at the airport and she always [3] _____ (meet) Paul when he [4] _____ (get) home from Antarctica. Erin is always very happy when her father [5] _____ (come) home. He [6] _____ (buy) her a lot of presents and they [7] _____ (go) to the cinema or [8] _____ (play) tennis in the evenings. When her husband is away Alison [9] _____ (watch) TV all the time, but she [10] _____ (not watch) it when he's at home. Alison [11] _____ (not have) a lot of holiday, but they usually [12] _____ (go) to a hot country for two weeks before Paul [13] _____ (go) back to Antarctica.

8 R4.4 P Listen and practise the consonant-vowel linking.

live in → They live in Toronto.

Get ready … Get it right!

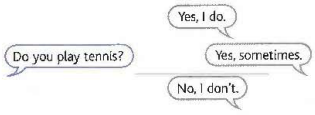
9 a) Choose a partner, but don't talk to him/her. Look at the sentences in the box. Guess what your partner does/doesn't do. Complete the sentences.

How active is your partner?

_____ tennis. (play)
He/She plays/doesn't play tennis.
_____ to work/school every day. (walk)
_____ a lot of sport. (do)
_____ a lot of sport on TV. (watch)
_____ running. (go)
_____ a lot of DVDs or videos. (watch)
_____ dancing at the weekend. (go)
_____ swimming. (go)
_____ early at the weekend. (get up)
_____ out with friends a lot. (go)

b) Make questions with *you* for each sentence in the box.
Do you play tennis?

10 a) Work with your partner. Take turns to ask and answer your questions. How many of your guesses are correct?



b) Is your partner very active, quite active or not very active?

c) Tell another student about your partner.

4B First Date!

Vocabulary things you like and don't like; verb+*ing*
Grammar Present Simple (4): questions and short answers (*he/she/it*)
Review free time activities

QUICK REVIEW ●●●
Write ten free time activities. Work in pairs. Tell your partner when you do the things on your list: *I play tennis on Fridays. I watch sport on TV at the weekend.*

Vocabulary
Things you like and don't like

1 Tick the words/phrases you know. Then do the exercise in V4.2 p128.

reading football travelling
cats shopping for clothes
computer games animals
dancing cooking dance music
rock music jazz Italian food
Chinese food fast food

2 Put these phrases in order 1–7. Check in V4.3 p128.

I love ... *1* I hate ... *7* I like ...
... is/are OK. I don't like ...
I really like ... I quite like ...

Help with Vocabulary Verb+*ing*

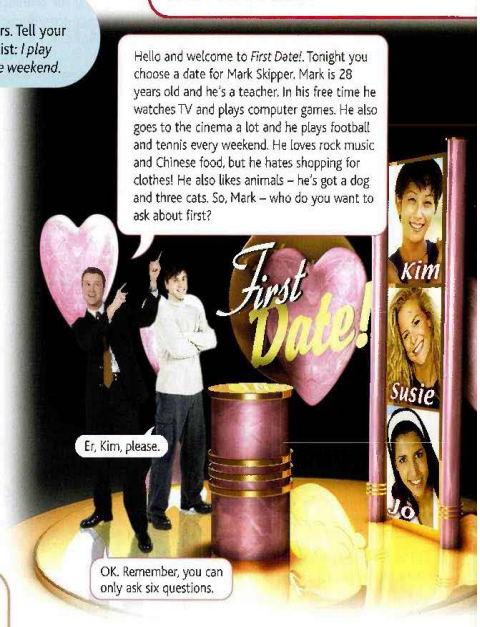
3 a) With the phrases in **2** we can use verb+*ing* or a noun. Look at these sentences.

I love reading. (verb+*ing*)
I like books. (noun)

b) Find all the verb+*ing* words in **1**.

4 Work in pairs. Talk about the things in **1** and your own ideas. Do you like the same things?

I really like computer games.
Me too./I don't. I hate them!
Do you like dance music?
Yes, I love it./It's OK./No, not really.



Reading and Grammar

5 R4.5 Read and listen to the TV game show, *First Date!*. Find four things Mark likes and one thing he doesn't like.

6 a) Match Mark's questions about Kim to the presenter's answers.

1 What does she do in her free time?	a) Yes, she does. She's got two dogs.
2 Does she watch TV a lot?	b) Yes, she goes to the cinema every Saturday evening.
3 Does she like films?	c) She loves dance music, but she doesn't like rock.
4 What music does she like?	d) She plays tennis and she eats out a lot. She loves Italian food.
5 Does she like animals?	e) No, she doesn't. She hates watching TV!
6 And what does she do?	f) She's a vet.

b) R4.6 Listen and check.

Help with Grammar Present Simple: questions and short answers (*he/she/it*)

7 a) Look at 6a). Then fill in the gaps with *does* or *doesn't*.

QUESTIONS	SHORT ANSWERS
1 ..... she like animals?	Yes, she ..... .
2 ..... she watch TV a lot?	No, she ..... .
3 What ..... she do in her free time?	

b) Look at the table. Notice the word order in questions. Then write questions 3 and 4 from 6a) in the table.

question word	auxiliary	subject	infinitive	
What	does	she	do	in her free time?
	Does	she	watch	TV a lot?

c) When do we use *does* in questions? When do we use *do*?

d) Check in G4.3 p130. Then read G4.4.

8 a) Write questions with *she*.

1 What / do? *What does she do?*
2 / like rock music?
3 What food / like?
4 / like sport?
5 / have any animals?
6 What / do on Saturday evenings?

b) R4.7 P Listen and check. Then listen again and practise.

What does she do?

c) Work in pairs. Take turns to ask and answer the questions in 8a) about Kim. Find her answers in 6a).

9 a) Work in pairs. Student A, read about Jo on p104. Student B, read about Susie on p112. Find the answers to the questions in 8a).

b) Work with your partner. Take turns to ask and answer the questions in 8a) about Jo or Susie.

c) Tell your partner three more things about Jo or Susie.

10 a) Work in groups. Which woman do you want to choose for Mark's first date – Kim, Jo or Susie? Why?

b) Tell the class which woman your group wants for Mark's first date and why. The class must agree on one person!

c) Read about Mark's date with the woman the class chose. (Kim → p109, Jo → p117, Susie → p120). Answer these questions.

1 Does Mark like her? Why?/Why not?
2 Does she like Mark? Why?/Why not?
3 Do they want to see each other again?

Get ready ... Get it right!

11 a) Work in pairs, but don't talk to your partner. Choose a friend to introduce to your partner. Tick the things in the box that your friend does or likes.

b) Choose eight things you do or like from the box. Make questions with *he/she*.

Does he/she watch TV a lot?
Does he/she like Italian food?

12 a) Work with your partner. Take turns to ask and answer questions about your friends. First, ask about the friend's name, age, job and where he/she lives. Then ask your questions from 11b).

b) Do you and your partner's friend do or like the same things? Tell another student.

We both eat out a lot.

He likes rock music, but I don't.

C Eating out

Real World requests and offers with *Can I/we have ...?, I'd/We'd like ... , Would you like ...?*
Vocabulary food and drink (1)
Help with Listening questions with *Would you like ...?*
Review *How much ...?*; prices; Present Simple

UICK REVIEW ●●●
ite the names of three people in your family.
rk in pairs. Ask questions about the people on your
tner's list: *What does Lucia do in her free time?*

t's go to the Jazz Café

Work in groups. Discuss these questions.

1 When do you usually eat out?
2 What's your favourite restaurant?
3 Is it cheap or expensive?
4 What do you usually eat there?

R4.8 Listen to the answerphone message. Choose the correct information.

FROM *Henry/(Jack)/John*
TIME *4/6/8 o'clock*
MESSAGE:
1 *I'm at/Meet me at the airport.*
2 See you in about *two/three* hours.
3 We can *eat at home/eat out.*

R4.9 Emma phones Jack. Listen. Are the sentences true (T) or false (F)?

1 Jack is at the airport.
2 Jack wants to go to the Chinese restaurant.
3 There's a new restaurant on Queen Street.
4 The Jazz Café is an expensive place to eat.
5 Emma doesn't want to go to the Jazz Café.

a) Match photos 1–10 to food and drink on the menu. Check in V4.5 p129.

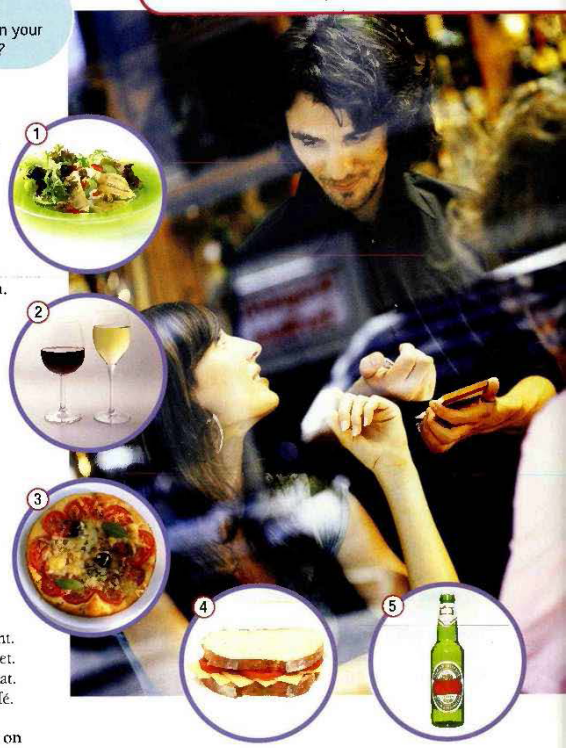
1 Chicken salad

b) Work in pairs. Take turns to point to a photo and test your partner.

What's that? — A cheese and tomato sandwich.

Work in pairs. Take turns to choose something to eat and drink from the menu. Ask your partner questions with *How much ...?*

How much is a tuna salad and a bottle of mineral water? — Nine pounds.



Help with Listening Questions with *Would you like ...?*

6 a) R4.10 Listen and fill in the gaps in questions 1–4 with these words.

anything drink order red

1 Would you like _____ or white?
2 Would you like _____ else?
3 Would you like to _____ now?
4 What would you like to _____ ?

b) Listen again. Notice how we say *would you* /wʊdʒə/.

7 **a)** Read Jack and Emma's conversation with the waiter. Then fill in the gaps with questions 1–4 from **6a)**.

WAITER [1] _____ ?
EMMA Yes. I'd like a tuna salad, please.
JACK And can I have a cheeseburger and chips, please?
WAITER [2] _____ ?
JACK Can we have a bottle of wine?
WAITER [3] _____ ?
JACK White, please.
EMMA And we'd like a bottle of sparkling mineral water, please.
WAITER Yes, of course.

JACK Excuse me.
WAITER Yes, sir. [4] _____ ?
JACK No, thank you, but can we have the bill, please?
WAITER Certainly.

b) R4.11 Listen and check. What do Emma and Jack order? _____

Real World
Requests and offers

8 **a)** Look at these sentences. Then complete the rules with the phrases in **bold**.

Would you like *to order now?*
I'd/We'd like *a bottle of water, please.*
Can I/we have *the bill, please?*

- We use _____ and _____ for requests (we want something).
- We use _____ for offers (we want to give something or help someone).

b) Check in RW4.1 p130.

c) Look at the conversation in **7a)** again. Find three more requests.

9 **a)** R4.12 Listen and notice the stress and polite intonation.

Would you like to order now?

b) R4.13 Listen to these requests and offers. Which is polite, a) or b)?

1 (a) b) 3 a) b) 5 a) b)
2 a) b) 4 a) b) 6 a) b)

c) R4.14 P Listen and practise the polite sentences in **9b)**. Copy the stress and intonation.

10 **a)** Work in groups of three. Practise the conversation in **7a)** until you remember it.

b) Close your book. Practise the conversation again.

11 **a)** Work in the same groups. Look at the menu. Write a conversation between a waiter and two customers.

b) Swap conversations with another group. Correct any mistakes.

c) Practise the new conversation. Then role-play it for the other group.

4D Breakfast time

Vocabulary food and drink (2); countable and uncountable nouns
Review Present Simple; likes and dislikes; frequency adverbs

QUICK REVIEW ●●●
Work in pairs. What is on the Jazz Café menu? Which pair has the most things? Check on p35.

1 Tick the food and drink you know. Then do the exercise in V4.6 p129.

biscuits milk an apple rice toast
bread sausages fish eggs coffee
soup cheese vegetables a banana
orange juice tea jam meat fruit
cereal

2 Which of the things in 1 do you usually have for breakfast? Is this typical for your country? Compare answers in groups.

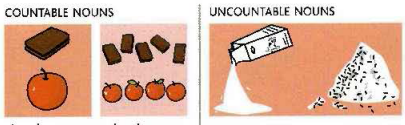
3 a) What is a typical breakfast in Japan, Brazil, Spain and England, do you think? Work in pairs and make four lists. Use words from 1.

b) R4.15 Listen to two cooks at an international language school. Tick the food and drink on your lists that they talk about.

c) Listen again. Complete your lists of the four breakfast menus.

4 a) Look at the pictures in the table. Then choose the correct words.

1 We *can/can't* count biscuits and apples.
2 We *can/can't* count milk and rice.



COUNTABLE NOUNS		UNCOUNTABLE NOUNS	
singular	plural		
a biscuit	*biscuits*	*milk*	*rice*
an apple	*apples*		

b) Write the words from 1 in the table. Write the singular and plural if possible.

Help with Vocabulary
Countable and uncountable nouns

5 a) Look at the table in 4a). Choose the correct words in these rules.

COUNTABLE NOUNS
- Countable nouns *can/can't* be plural.
- We *use/don't use* *a* or *an* with singular countable nouns.
- We *use/don't use* *a* or *an* with plural countable nouns.

UNCOUNTABLE NOUNS
- Uncountable nouns *are/aren't* usually plural.
- We *use/don't use* *a* or *an* with uncountable nouns.

b) Check in V4.7 p129.

a) Fill in the gaps with *a*, *an* or – .

1 I often have ___ rice with my main meal.
2 My friends and I often go out for ..... burger.
3 I always have ..... toast and ..... jam for breakfast.
4 My family hardly ever eats ..... soup.
5 We don't eat ..... vegetables every day.
6 I sometimes have ..... apple in my break.
7 I usually have ..... cheese sandwich for lunch.

b) Make the sentences in 6a) true for you. Change the underlined words if necessary.

I often have chips with my main meal.

c) Work in pairs. Compare your sentences.

Work in groups. Tell the other students which food and drink you like/don't like.

I really like eggs. / Oh, I hate them.
I hate cheese! / Me, too.
I love coffee. / Oh, I hate it.

a) Imagine your perfect breakfast. Where are you? What time is it? Who are you with? What do you have for breakfast?

b) Work in groups. Tell the other students about your perfect breakfast.

4 Review

Language Summary 4, p128

1 a) Match the verbs to the words/phrases. V4.1

play	running/dancing
listen to	tennis/football
watch	photos
take	books/magazines
go	music/the radio
read	DVDs/sport on TV

b) Work in pairs. Tell your partner which things in 1a) you: always, sometimes, never do at the weekend.

2 a) Add *-s*, *-es* or – to the verbs in these sentences. G4.2

1 My kids watch___ TV a lot.
2 Ed play___ golf on Sundays.
3 My sister live___ in the USA.
4 Jo and Liz work___ at home.
5 She go___ out a lot.
6 Tim's parents like___ jazz.
7 Our class start___ at 6.

b) Make the sentences negative. G3.3 G4.1

My kids don't watch TV a lot.

3 a) Write sentences for you with these phrases. V4.2 V4.3

1 I love …
I love cats/reading.
2 I really like …
3 I like …
4 I quite like …
5 … is OK.
6 I don't like …
7 I hate …

b) Work in groups. Compare sentences. Are any the same?

4 a) Make questions about Mark from the TV programme *First Date!*. G4.3

1 What / do / does / he ?
What does he do?
2 What / like / he / does / food ?
3 like / Does / shopping for clothes / he ?
4 What / he / at the weekend / does / do ?
5 like / does / What / he / music ?
6 he / like / Does / animals ?

b) Work in pairs. Take turns to ask and answer the questions. Don't look at p32.

c) Check your answers on p32.

5 a) Work in pairs. You have a restaurant. Choose a name for it and write the menu. V4.5

b) Work in groups. Compare menus. Which restaurant has got the best food, do you think?

6 a) Find fifteen words for food and drink. V4.6

A	B	R	E	A	D	O	V
S	A	C	H	E	E	S	E
A	N	A	P	P	L	E	G
U	A	S	W	C	A	M	E
S	N	O	T	O	A	S	T
A	A	U	E	F	M	R	A
G	K	P	A	F	I	M	B
E	G	G	S	E	L	E	L
S	R	I	C	E	K	A	E
B	I	S	C	U	I	T	S

b) Work in pairs. Which words are countable (C)? Which are uncountable (U)? V4.7

bread (U) *sausages (C)*

Progress Portfolio

a) Tick the things you can do in English.

- ☐ I can talk about other people's routines and free time activities.
- ☐ I can say what I like and don't like.
- ☐ I can ask and answer questions about people I don't know.
- ☐ I can say and understand words for food and drink.
- ☐ I can order something to eat and drink in a restaurant.
- ☐ I can offer things to people.

b) What do you need to study again? 4A–D

37

واقع برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الريان ـ اليمن ـ حضرموت
المشكلات والحلول

د. جمال رمضان حيمد حديجان[1]

جامعة حضرموت ـ اليمن

* أستاذ اللغة والنحو المشارك بجامعة حضرموت- اليمن، والمشرف على برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الريان -اليمن.

ملخص

يهدف هذا البحث إلى بيان المشكلات التي رافقت تجربة تعليم اللغة العربية في جامعة الريان ـ اليمن ـ حضرموت، مع اقتراح الحلول التي يغلب على الظن أنها كفيلةٌ بعلاج تلك المشكلات.

لقد صنف البحث هذه المشكلات من عناصر تجربة التعليم نفسها، وهي أربعة أصناف: مشكلاتٌ تتعلق بالعنصر الأول وهو المعلم، ومشكلاتٌ تتعلق بالعنصر الثاني وهو المتعلم، ومشكلاتٌ تتعلق بالعنصر الثالث وهو طرائق التعليم، ومشكلاتٌ تتعلق بالعنصر الرابع وهو المنهج الدراسي.

عمل البحث على معرفة هذه المشكلات من خلال التتبع والاستقصاء، من خلال تجربة جامعة الريان في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبالاستئناس بواقع هذا النمط من التعليم في جامعاتٍ ومراكز علمية عنيت به؛ إذ فربما تشابهت التجارب للخلوص إلى حلولٍ كفيلةٍ بدفع تلك المشكلات.

إن جامعة الريان ممثلةً بمركز خدمة المجتمع فيها حريصةٌ بأمر تطوير هذا النمط من التعليم اليوم؛ إذ غدا من مهمات الجامعات والمراكز العلمية والبحثية في العالم بأسره. والوقوف على مكامن القصور في التعليم جديرٌ بالارتقاء به وتطويره من خلال تجاوز مشكلاته ومكامن العطن فيه.

Abstract

This research aims at explaining the problems that accompanied the experience of teaching Arabic language at Al-Rayyan University in Yemen, Hadramout, and proposing solutions that are likely to solve these problems.

The research classifies these problems from the elements of the learning experience itself. These are four categories: problems related to the first element, the teacher, problems related to the second element, the learner, problems related to the third element, the teaching methods, and problems related to the fourth element, the curriculum

The research aimed at identifying these problems through tracking and surveying through the experience of Al-Rayyan University in teaching Arabic to non-Arabic speakers, and by adapting to this type of education in universities and scientific centers. The experiments were similar to finding solutions to solve these problems.

Al Rayyan University is represented by its community service center. It is keen to develop this type of education today, as it is now the tasks of universities and scientific and research centers in the world. And to identify the areas of inadequacy in education worthy of upgrading and develop it by overcoming the problems and reservoirs of the population.

المقدمة:

يجمع الباحثون على أن تعلم لغةٍ ثانيةٍ لا يخلو من مشكلاتٍ، وإذا كان الطلاب من أبناء العرب يصادفون صعوباتٍ جمةً تتضح عند استعمالهم للغة الفصحى، فلا شك أن الطالب الناطق بغير العربية سيواجه صعوباتٍ أكثر، ومشكلاتٍ أشد خطورةً مما يعرفه الطالب العربي؛ يكمن تشخيص هذه المشكلات في أن اللغة التي اكتسبها الطالب في مراحل عمره الأولى مغايرةٌ للغة العربية الفصحى؛ إذ تمثل للطالب العربي لهجةً عاميةً غير فصيحةٍ، وتمثل للطالب الناطق بغير العربية لغةً أجنبيةً لا تمت إلى لغته التي نشأ معها بصلةٍ[1].

إن تعلم لغةٍ أجنبيةٍ ليس بالأمر السهل، وتختلف صعوبة تعلم اللغة الأجنبية تبعًا لعمر المتعلم وطبيعة البيئة التي يعيش فيها أثناء تعلمه اللغة، كما تختلف هذه الصعوبة أيضًا حسب طبيعة اللغة الأجنبية نفسها من حيث مشابهتها أو اختلافها في الصوت أو الكتابة للغة المتعلم الأصلية، فمثلًا يسهل على المتعلم العربي تعلم اللغة الفارسية أو الأردية، ويشق عليه تعلم اللغات الأوربية أو الصينية[2].

إن تجربة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الريان وهي تجربةٌ أولى لم تخل من المشكلات، التي تجدر بمركز خدمة المجتمع أن يتأملها بعين الناقد البصير، ويفحصها؛ ليخرج بحلولٍ، تدفع بهذا النمط من التعليم إلى التطور وتجاوز المشكلات، لذا يقف الباحث بالقارئ على ما يمكن أن يحيط به معرفةً عن واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها في جامعة الريان في جميع عناصره التي يقوم عليها، وهي أربعة عناصر، هي: المعلم، والمتعلم، وطرائق تعليمه، والمنهج الذي يقوم عليه.

هذه العناصر الأربعة يمكن جعلها مباحث لهذا البحث يقدمه الباحث في هذا المؤتمر العلمي بجامعة غيرسون التركية، الذي يقيمه المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، والخاص بتعليم العربية للناطقين بغيرها (الحاضر والمستقبل).

لذا سأتناول هذه العناصر الأربعة، جاعلًا كل عنصرٍ منها مبحثًا، وفي كل مبحثٍ سأتناول مشكلات كل عنصرٍ وحلولها، من خلال تجربتنا في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الريان ـ حضرموت، اليمن،

(١) انظر: حسان تمام، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٥٩، ٦٠.
(٢) انظر: الفوزان عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٣٩.

مستعينًا أيضًا بخبرات من سبقنا في هذا المجال الحيوي من مجالات التعليم؛ باعتبار التطابق بين التجارب السابقة وبين تجربتنا؛ إذ قد تتشابه المشكلات وتنفع الحلول لها مع اختلاف زمان التجربتين ومكانهما.

المبحث الأول: المعلم، المشكلات والحلول

إن المعلم هو سيد الموقف التعليمي، وبمهارته وحصافته يستطيع تدارك المعضلات التي تفرض نفسها على الموقف التعليمي، هذه هي صفة المعلم الحقيقية [١].

إن المتأمل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أصقاع المعمورة يدرك أول ما يدرك أن غالبية مدرسيها يدرسونها وكأنها لغةٌ أولى لا ثانية، ويتبعون فيها الوسائل أو الطرق ذاتها المتبعة في تعليم الناطقين باللغة، بل ويقررون المناهج والكتب عينها التي تقدم لأبناء اللغة. وسبب هذه المشكلة أن كثيرًا من هؤلاء لا يدركون هذه الفروق بين تدريس اللغة لأبنائها وتدريسها لغير أبنائها [٢]، كما اهتم المعلم بقواعد العربية النظرية بعيدًا عن الجانب التطبيقي مما أفقد المعلم التوازن في شخصيته التعليمية[٣].

إن تعليم العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى معلم متخصص، وذلك من خلال الالتحاق ببرامج تهتم بهذا النمط من التعليم؛ ليكون ناجحًا، هذا النجاح يتميز بصفاتٍ شخصيةٍ، وعلميةٍ، ومهاريةٍ، وذلك لا يتأتاه المعلم الناجح إلا بحضور شخصيةٍ قويةٍ، متميز بالذكاء والموضوعية والعدل، متصف بالحيوية والتعاون [٤]، ولا نبالغ إذا عددنا المعلم مفتاح التعلم [٥].

أولًا: المشكلات

لقد شابت معلم برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الريان جملةٌ من المشكلات، يمكن إجمالها في ما يأتي، ونذكر بعدها حلولها:

١. عدم التخصص في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فالمدرسون -في العادة- مؤهلون لتدريس اللغة العربية للناطقين بها، وعندما ينتدبون -إذ

(١) الغريبي سعد، الأصوات وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين، ص ٨٦.
(٢) المرجع السابق: ص ١٥-١٦.
(٣) المرجع السابق: ص ٧٢.
(٤) الفوزان عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ١٢.
(٥) المرجع السابق، ص ١٣.

لم يوجد غيرهم- لتدريس الناطقين بغير العربية فإنهم يلاقون الكثير من المشكلات الموضوعية المرتبطة أساسًا بثقافة المتعلمين، وطريقة تفكيرهم المنبثقة عن لغتهم الأم، هذا فضلًا عن أن بعض المعاهد تنتدب أساتذةً متخصصين أساسًا في العلوم الشرعية، أو العلوم الاجتماعية، وحتى اللغات الأجنبية.

٢. عدم الإلمام باللغات الأجنبية، فالمعلم أحادي اللغة، لا يكون له الاطلاع الكافي على ثقافة المتعلمين، كما أنه لا يستطيع أن يطلع على ما يكتب من بحوثٍ باللغات الأجنبية في مجال التعليمية، وهو ما يجعله يقتصر على مطالعة البحوث المكتوبة بالعربية أو المترجمة إليها على قلتها.

٣. ضعف الإعداد المعرفي والمهاري، فلا يكفي إعداد المعلم في مجال اللغة العربية ليكون مؤهلًا للتدريس، فهناك حاجةٌ ضروريةٌ لتطوير الأداء المهاري ليكون قادرًا على التواصل الجيد والتوصيل السلس للمعلومة. فإذا كان خريجو كليات الآداب تخضعهم إدارة الخدمة المدنية (التوظيف) لأخذ سنةٍ دراسيةٍ في كليات التربية لأجل توظيفهم مدرسين، فبالأحرى يكون الأمر في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأن المتعلم مقبلٌ على تعلم لغةٍ أجنبيةٍ عنه، يحتاج ممن يوصلها إليه ليكتسبها لغةً ثانيةً إلى جانب معرفٍ متقن، مهارات عالية بنمطية هذا النوع من التعليم وإلا حال دون تعلم المتعلم.

٤. ضعف التدريب والتطوير خلال العمل، فبعض معلمي برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الريان يمارسون مهمتهم بناءً على معلوماتهم السابقة، وتكوينهم الذي تلقوه خلال مرحلة الدراسة.

٥. عدم مراعاة مستوى الطلاب، فالمعلم الذي يتعمد رفع مستوى لغةٍ التخاطب مع المتعلمين آملًا في الارتقاء بمستواهم قد يجني نتائج عكسية؛ لأنه يظلم قسمًا كبيرًا من الطلاب المتوسطين أو الضعفاء ممن لا يقدرون على مجاراته؛ لأن «سوء الاختيار اللغوي قد يؤثر سلبًا على العملية الاتصالية، وبالتالي لا تصل الرسالة في أحسن الأحوال»[1].

٦. عدم إتقان بعض المعلمين مادة مقرره.

٧. عدم قدرة بعضهم على إيصال المادة للتلاميذ بالطريقة المناسبة؛ إذ أظهر عجزًا في معرفة الطرائق المناسبة لتعليم هذا المقرر أو ذاك ووسائله.

(١) بو طيبة جلول، التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي، ص ٤٦.

٨. فإذا اكتشف الطلاب أن معلمهم لا يحضر جيدًا أو لا يهتدي إلى السبيل الناجعة في تعليمهم، أو لا يعرف مادته التي يعلمها لهم، هنا تبدأ مشكلات هذا المعلم معهم؛ لأنهم يفقدون الثقة فيه، وإذا لم يقدر المعلم على إيصال المادة لطلابه بالطريقة المناسبة تسربت إليهم الملالة والسآمة[١].

٩. عدم إشراك بعض المعلمين طلابهم في الدرس، فيقتصر على نفسه، مما يسبب ملالة الطلاب وسآمتهم.

١٠. محاسبة بعضهم الطلاب على كل تصرفٍ يصدر عن الطلاب ولو كان عفويًّا.

١١. اتباع أسلوبٍ واحدٍ فج في التدريس من غير تغييرٍ أو تجديدٍ، فيصبح المعلم مطبوعًا على ذلك.

١٢. تكليف بعض المعلمين طلابهم فوق طاقتهم في الواجبات المنزلية، أو التمارين الصفية، أو التطبيق العملي للمحادثة أو الكتابة.

١٣. عدم اتزان شخصية بعضهم في مختلف مواقف التعلم: عصبية المزاج، ردة الفعل العنيفة، التبرم والضيق إذا وجه إليه سؤالٌ لا يعرف جوابه. لا نبالغ إذا قلنا: إن شخصية مدرس العربية هي المفتاح إلى التعلم؛ إذ لا يكفي إلمامه باللغة وعلومها، وأساليب تدريسها، إن لم يكون ذا شخصيةٍ سهلةٍ ممتنعةٍ، تعلو وجهها ابتسامةٌ مشرقةٌ، وذا خطابٍ مهذبٍ يدخل إلى قلوب طلابه، فيحبنه ويحترمونه، وبهذا أيضًا يسهل عليه إدارة قاعة الدرس، ومن ثم تحقيق أحسن النتائج، أما إذا اتصفت شخصيته بالتجهم والصرامة، أو بالذوبان، فستكون نتائج ذلك سيئةً ومخيبةً للآمال[٢].

١٤. عدم تحضير بعضهم دروسهم تحضيرًا جيدًا مما يفوت عليهم الثقافة التي يمكن إضافتها للدرس، أو التقصير في أدائه، أو عدم إدراكه لنقاط الدرس فيقدم ما حقه التأخير، ويقدم ما حقه التأخير، أو ضياع الوقت المحدد بقصر المادة وعدم استيفاء الوقت الخاص بالدرس.

١٥. جلوس بعض المعلمين على الكرسي؛ إذ من الخطأ ذلك؛ لأن عمله يقتضي حركةً ونشاطًا، وعامل التشويق يقتضي أيضًا اختلاف مواقف المعلم في الدرس الواحد.

١٦. عدم سيطرة بعض المعلمين على قاعة الدرس.

(١) الفوزان عبدالرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٦.
(٢) المرجع السابق، ص ٢١.

٧١. غياب الطريقة الصحيحة في استعمال السبورة، فكلما ذكر شيئًا في درسه كتبه فيها من غير مراعاةٍ للترقي في طرح المعلومات، ومن غير مراعاةٍ لتوزيع وجه السبورة لمهمات الدرس.

١٨. استعمال بعض المعلمين لغةً غير الفصحى كأن تكون عامية المعلم، مما يحدث تصادمًا في فهم العربية، بل وفي أصواتها، ودلالات ألفاظها، وفي تراكيبها. يشير د. تمام حسان إلى هذه المشكلة موضحًا أسبابها فيقول: «فالمطلوب أن يلقي المعلم درس اللغة العربية الفصحى باللغة العربية الفصحى... ولكن جمهور المعلمين -مع الأسف والأسى- لا يلتزم ذلك، إما سبب العجز، أو الإهمال، أو الاقتصاد في الجهد؛ إذ قد يقتضيه استعمال الفصحى أن يبذل فضل انتباه إلى ما يقول؛ لئلا يقع في الخطأ أمام التلاميذ، لذلك نرى لغة الدرس عند تعلم اللغة العربية الفصحى هي اللهجة العامية... فلربما قال المعلم لتلاميذه في درس الأصوات: إن نطق الساء (يقصد الثاء) يكون بإخراج اللسان، أو إن مخرج الغاف (يقصد القاف) في اللهاة، أو إن الظاد (يقصد الضاد) مفخمة. ويزداد الأمر سوءًا وخطرًا في المعاهد التي يتعاون بها المعلمون من بلادٍ عربيةٍ مختلفةٍ لا يتفق أبناء أحدها مع أبناء الآخر على نطق صوتٍ بعينه. عندئذٍ لا يدري الطالب أي المعلمين أصوب نطقًا، فيصاب بالحيرة. ولا شك أن ذلك يعوق التعرف على المبني واستيعاب المعنى على مختلف المستويات»[1].

ثانيًا: الحلول

يمكن إجمال حلول ما ذكرنا من مشكلات معلم برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في جامعة الريان في النحو الآتي:

١. تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتدريبهم من خلال الدورات التدريبية وورش العمل، وتطويرهم بالوسائل والأساليب المتاحة، والتحسين المستمر لمستواه اللغوي والشفوي والكتابي، وتنمية معلوماته عن اللغة التي يدرسها وعن ثقافة أهلها.

٢. إعداد معلمي اللغة مهنيًّا من خلال الإعداد اللغوي، والعلمي، والتربوي، والتدريب الذاتي.

٣. إلمام المعلم بأهم مجالات تعامل علم النفس مع اللسانيات، وخاصة اللسانيات التربوية، وهذا من متطلبات التواصل اللغوي؛

(١) حسان تمام، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٦٧.

لأن المعلم مثلما يتعامل مع عقولٍ تستقبل المادة العلمية فإنه يتعامل مع درجات ذكاءٍ مختلفة، وأمزجةٍ متنوعة، تتطلب تعاملًا خاصًا من المعلم[1].

٤. قوة شخصية المعلم، وذكاؤه، وحيويته، وتعاونه.

٥. تسامحه في غير ضعفٍ، وحزمه في غير عنف.

٦. ثقافة المعلم العالية وسعة أفقه واهتمامه بالاطلاع على مستجدات طرق التدريس.

٧. سلامة لغته الفصحى في عملية التعليم خاليةً من الأخطاء.

٨. تمكنه من مادته الدراسية.

٩. إقامته علاقةً طيبةً بينه وبين طلابه.

١٠. العمل المنظم لديه، والدقة.

١١. الحكمة في إدارة الصف من خلال التفاهم والتعاطف والتوجيه والإرشاد والاهتمام بالقيم الروحية والاجتماعية والأخلاقية.

١٢. توزيع الأسئلة توزيعًا عادلًا، والاستماع لرأي الطالب في الإجابة واحترامه.

١٣. توخي التوسط في تكليف الطلاب بالواجبات المنزلية، والتمارين الصفية، والتطبيق في المحادثة والكتابة وتشجيعهم من خلال تقديم الحوافز المعنوية أو المادية، وتقديم التغذية الراجعة التي تربط بين ما سيقوم به الطالب وبين ما سينجم عنه من نتائج، وتقديم الخيارات لتسهيل التكاليف عليهم.

١٤. البناء على اللقاء الأول بالطلاب؛ إذ يشكل هذا اللقاء مستقبل العلاقة بين المعلم والمتعلم.

المبحث الثاني: المتعلم، المشكلات والحلول

لقد لاقى المتعلم في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الريان جملة من المشكلات هي دون القارى، وهي على النحو الآتي:

(١) بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص ٧٣.

أولًا: المشكلات

١. طبيعة اللغة: صعوبة نطق بعض الحروف، والفروق بين لغة الكلام ولغة الكتابة.

٢. مناهجه الدراسية: تركيزها على مهارتي القراءة والكتابة، وعدم مراعاتها الفروق اللغوية (الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية) الموجودة بين اللغة العربية ولغة الطالب الأم، واعتماد مناهج المتعلم على لغةٍ راقية في جملةٍ منها تشكل عبئًا ثقيلًا على الطالب، واعتماد الطالب على ما لديه من كتبٍ معتمدة على الترجمة.

٣. عدم التأقلم لدى بعض الطلاب مع البيئة المنتقل إليها ليتعلم فيها من حيث العادات والتقاليد.

٤. عدم تعرفه على حضارة المجتمع العربي.

٥. الطرائق والأساليب التي يخاطب بها أفراد مجتمع التعلم.

٦. مشكلة الدمج مع أبناء اللغة الثانية المتعلمة، وخوف الطالب من ردة فعلهم إزاء خطئه في لفظةٍ معينةٍ فقد يسخرون منه.

٧. استعمال بعض الكلمات أو العبارات أو المصطلحات في غير سياقها.

٨. دوافع المتعلمين مختلفة، منها النفعي المادي، ومنها الاندماجي التكاملي.

٩. عدم قدرة بعض الطلاب على التعلم؛ لضعفه الشديد مع وجود الإمكانات المتاحة لنقله من وضعٍ إلى آخر أحسن، وهذا يعود إلى أحد أسبابٍ أربعة وهي: عواملٍ عقلية معرفية كالذكاء والذاكرة والاستعداد اللغوي، وشخصية المتعلم، وسنه، واستراتيجيات التعلم التي يقوم بها المتعلم من أساليب وأنشطة عقلية وعملية، فانعدامها يشكل عقبةً إزاء مراجعة المقرر وحفظ القواعد واستذكارها وحل التمارين المنزلية والقيام بالتطبيقات كالمحادثة والكلام، والأنشطة الصفية كالكتابة في الكراسة أو على السبورة، ومحاكاة موضوعات المنهج وغيرها.

١٠. مشكلات ثقافية تعود إلى لغة المتعلم نفسه وعاداته وتقاليده وتركيبة مجتمعه وتطلعاته، فإذا لم يقرأ المعلم ذلك كله لدى الطالب

حـال دون تعلمـه فأصبـح مشـكلة مـن مشـكلاته.

ثانيًا: الحلول

لقـد ذكرنـا هـذه المشـكلات الخاصـة ببعـض المتعلمـين عنـد لحاقهـم ببرنامـج تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا بجامعـة الريـان، وهـا نحـن نحـاول إيجـاد الحلـول، وهـذه الحلـول منطلقهـا مـن المشـكلات نفسـها.

١. معالجـة صعوبـة نطـق بعـض الحـروف، التـي يجـد الطالـب أنهـا تنطـق هكـذا في بيئتـه الأم، فهـذا التداخـل بـين نطقـه في لغتـه الأم وفي لغتـه الثانيـة يمكـن معالجتـه مـن خـلال المعلـم أولًا، ثـم بمـران الطالـب عـلى هـذا الفـرق ليتجـاوز هـذه الصعوبـة. فمثـلًا طلابنـا يصعـب عليـه التفريـق بـين صـوت الحـاء وصـوت الهـاء، فيقولـون مثـلًا: غـار هـراء، يقـول المعلـم لهـم: غـار حـراء، فـلا يقـدرون عـلى تجـاوز ذلـك إلا بالتلقـين المتكـرر، ثـم هـم يعـودون إلى نطقهـم مـرةً أخـرى مـالم توضـع ضوابـط نطقيـة لهـم.

٢. وضـع ضوابـط محكمـةٍ للتفريـق بـين اللغـة المنطوقـة واللغـة المكتوبـة، لا سـيما عنـد كتابـة الكلـمات العربيـة التـي اشـتهرت بالحـذف عنـد الكتابـة، مثـل: لكـن، هـذا، هـذه، ذلـك، أولئـك، الرحمـن، السـموات، وغيرهـا.

٣. والعكـس كذلـك عنـد الانتقـال مـن الكتابـة إلى النطق، فـإن الطلاب مـا زالـوا يجـدون صعوبـة في نطـق (أل) الشمسـية؛ إذ يحققـون نطقهـا كـما في (أل) القمريـة. وكذلـك هـو الحـال في (همـزة الوصـل) فإنهـا عنـد وصـل الكلمـة المبـدوءة بهمـزة الوصـل يقطعونهـا ويحققـون نطقهـا (همـزة قطـع).

٤. يحـاول المعلـم بـكل مـا أوتي مـن طرائـق عنـد تدريـس أنـماط الجملـة الفعليـة والاسـمية أن يتمثـل الطـلاب هـذه الأنـماط ليفرقـوا بينهـا، ويتمثلوهـا، ومـع هـذا يجـد المعلـم صعوبـة الإتيـان بجملـةٍ مفيـدةٍ، كـما في الآتي مثـلًا: أراد الطالـب أن يعتـذر عـن عـدم حضـوره إلى الجامعـة في يـوم دراسي فقـال: السـلام عليكـم، عفـوًا منـي، مـا حـضرت إلى جامعـة في صبـاح لأن عنـدي في مشـقة.

٥. وآخـر أراد أن يعتـذر عـن عـدم حضـوره لأنـه لم يسـتأذن عنـد ذهابـه فقـال: أسـلام عليكـم، بأمـس سـافرن، عفـوًا منـي لا أخـبر معـك عنـه، وأيضًـا عفـوًا مـن ثـم أنـا لا نحـضر في الجامعـة الصبـاح.

٦. وعلـل آخـر عـدم حضـوره إلى الجامعـة فقـال: أسـلام عليكـم،

اليـوم مـا جـاء إلى الجامعـة، لأننـي ألمٌ في البطـن مـن ليـل.

٧. فمثـل هـذه الأشـكال مـن أنـماط الجمـل التـي لا جـذر لهـا، ولا أول ولا آخـر، يمكـن معالجتهـا بتكثيـف تطبيـق قواعـد الجملـة الفعليـة والاسـمية، في الصـف عـلى السـبورة وفي الكراسـة ومحاكاتهـا النطقيـة الكلاميـة، وفي التماريـن المنزليـة. ويبقـى المعلـم متابعًـا ضبـط كل متعلـم لأنـماط الجمـل لأنهـا سـبيلٌ مهمـةٌ في الـكلام والمحادثـة مـع الآخريـن.

٨. مراعـاة الفـروق اللغويـة في الصـوت والـصرف والنحـو والدلالـة بـين اللغـة الثانيـة التـي يتعلمهـا الطالـب وبـين اللغـة الأم التـي شـب الطالـب معهـا، تلـك المراعـاة مـن الحلـول المهمـة في تجـاوز هـذه المشـكلة لـدى متعلمـي العربيـة مـن الناطقـين بغيرهـا.

٩. مـن معالجـات مشـكلات متعلـم العربيـة مـن الناطقـين بغيرهـا عـدم الاعتـماد عـلى لغـةٍ عاليـةٍ مثاليـةٍ جـدًا متروكـة، واعتـماد لغـةٍ عربيـةٍ فصحـى سلسـة قريبـة التنـاول، كثـيرة التـداول في بيئـات التعلـم، ليدفـع العـبء الـذي يجـده الطالـب عنـد تعلمـه.

١٠. العمـل عـلى تأقلـم الطالـب، ومعرفتـه حضـارة البلـد الـذي وفـد إليـه حتـى ينسـجم مع طبيعـة اللغـة الـمتعلمة.

١١. العمل على دفع الخوف من الخطأ في الكلام في بيئة اللغة الثانية.

١٢. معرفـة دوافـع التعلـم لـدى الطـلاب ليتمكـن المعلـم مـن التعامـل البنـاء مـع كل طالـبٍ لـه دوافعـه الخاصـة؛ ليكتمـل بنـاء التعلـم.

المبحث الثالث: طرائق التدريس، المشكلات والحلول

«تظـل عمليـة التعليـم عمليـةً بالغـة التعقيـد، ومـن الأمـور الصعبـة اختيار طريقـةٍ وحيـدةٍ للتدريـس، ويرجـع ذلـك إلى اختـلاف المواقـف التعليميـة مـن موقـفٍ لآخـر، فـلا تـكاد تجـد موقفـين متماثلـين تمامًـا»[١].

وتعتـبر طريقـة تقديـم الـدرس مـن أخطـر القضايـا في حقـل تعليـم اللغـات باعتبارهـا مجموعـة الأسـاليب الكفيلـة بتنظيـم عمليـة التدريـس بـين المعلـم والمتعلـم، وكيفيـة تبليـغ الخطـاب التربـوي[٢].

(١) الغريبي سعد، الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين، ص ٨٤.
(٢) بو زادة حبيب، مشكلات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين تشخيص الواقع واقتراح الحلول، ص ٩٩، بحث ضمن أبحاث كتاب المؤتمر السنوي العاشر ـ باريس (معوقات تعلم العربية في

إن «المتأمل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أصقاع المعمورة يدرك أول ما يدرك أن غالبية مدرسيها يدرسونها وكأنها لغةٌ أولى لا ثانية، ويتبعون فيها الوسائل أو الطرق ذاتها المتبعة في تعليم الناطقين باللغة، بل ويقررون المناهج والكتب عينها التي تقدم لأبناء اللغة. وسبب هذه المشكلة أن كثيرًا من هؤلاء لا يدركون هذه الفروق بين تدريس اللغة لأبنائها وتدريسها لغير أبنائها»[1].

أولًا: المشكلات

فمن مشكلات طرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها في برنامج جامعة الريان ما يأتي:

١. أن الطريقة التي يتعلم بها أهل العربية هي الطريقة التي يتعلم بها الناطقون بغير العربية نفسها من حيث المنهج الدراسي، والتحضير، والعرض، والأداء، والشرح، والسؤال، والتكليف بالواجب المنزلي والتمارين والتطبيق.

٢. عدم معرفة بعض المعلمين طرائق تعليم اللغات الأجنبية.

٣. عدم تفريق معلمي العربية للناطقين بغيرها بين الطرائق والأساليب؛ فالطرائق هي خططٌ عامةٌ لاختيار المادة وتنظيمها وعرضها، وأما الأساليب فهي الخطوات والإجراءات التي تتم في الصف للدرس المعين[2].

٤. التركيز على المكتوب بدلًا من المنطوق، وهذا له سلبياته على طريقة التدريس؛ إذ انقلبت الأولويات في أذهان المعلمين فلم يعرفوا بم يبدأون، أو ما هي أولويات طرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٥. التركيز على المادة العلمية بدلًا من المتعلم، فقد ركز بعض المعلمين على المادة اللغوية بمعزلٍ عن المتعلم وعن حاجاته الحقيقية، وهذه مخالفة صريحة لشروط التواصل اللغوي بين الناس؛ تأتي مراعاة أحوال المخاطبين في أولويات هذا التواصل البشري.

٦. اعتماد بعض المعلمين التلقين طريقةً من طرائقه ويكثر منها في

الجامعات العالمية)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ٢٠١٦م.

(١) الغريبي سعد، الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين، ص ١٥-١٦.

(٢) انظر: الفوزان عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٧٧.

الوقت الذي يحتاج إلى غير هذه الطريقة في تدريس مقرره. إن طريقة التلقين هذه طريقةٌ تعتمد على ذاكرة الطالب لتوصيل معلومات الدرس إلى الطالب، وعلى الرغم من انتفاع الطالب من التلقين في عملية التعليم فإن هذا النفع يظل آنيًا لا على المدى الطويل، فلا يبقى من المعلومات إلا القليل، لذا فإن اعتماد تعليم العربية للناطقين بغيرها على التلقين يجعل قياس استيعاب الطالب للمواد المتعلمة قائمًا على قوة ذاكرته بعيدًا عن المهارة في ممارسة اللغة، كما يستتبع طريقة التلقين قيام العملية التعليمية داخل الصف من قبل المعلم، مما يستدعي انعدام المشاركة من قبل الطلاب الآخرين، وهذا ربما أصاب الطلاب الآخرين سآمةً وملالةً وشرودًا في الأذهان، فضلًا عن انعدام فرصة التطبيق والممارسة لما درسه الطلاب من القواعد ونحوها.

٧. تدريس العربية بعيدًا عن بيئتها، فإذا كان متعلمو العربية بعيدين عن اللغة العربية خطوةً بسبب طغيان العامية على أحاديثهم اليومية، فإن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بعيدون عنها بخطوتين وهو ما يمثل عائقًا إضافيًا؛ لأن الناطق بغير العربية سيفتقد البيئة الناطقة بالفصحى التي تمكنه من توظيف مخزونه اللغوي.

٨. عدم توظيف المنهج المقارن، فتدريس اللغة العربية بعيدًا عن اللغة الأم للمتعلمين يجعل عملية التعلم أبطأ.

ثانيًا: الحلول

يكمن حل هذه مشكلات طرائق تدريس العربية للناطقين بغيرها في الآتي:

- إدراك المعلم أهمية طرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتكمن هذه الأهمية في الآتي[1]:

١. تهيئ الظروف والوسائل.

٢. تجلب اهتمام المتعلمين.

٣. تحصر انتباه المتعلمين.

٤. تجعل المتعلمين يشعرون بأهمية ما يتعلمونه.

(١) بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص ٥٧.

- معرفة المعلم طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ومعرفة إيجابيات كل طريقة وسلبياتها ليوظف إيجابيات كل طريقة منها في تدريسه. وطرائق تعليم اللغات الأجنبية هي[1]:

١. طريقة القواعد والترجمة.

٢. الطريقة المباشرة.

٣. الطريقة السمعية الشفهية.

٤. الطريقة التواصلية.

٥. الطريقة الانتقائية.

٦. طريقة القراءة.

٧. الاتجاه المعرفي.

٨. طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة.

٩. الطريقة الصامتة.

١٠. الطريقة الإيحائية.

١١. طريقة التعلم الاستشاري.

١٢. الطريقة الطبيعية.

- التركيز على المنطوق أكثر من المكتوب؛ إذ الغاية الأولى من تعليم العربية للناطقين بغيرها هي إكساب المتعلم مهارة التحدث في المقام الأول، فـ«الكلام المنطوق هو الأصل، والمكتوب فرعٌ عليه، فالمنطوق هو الذي يمثل اللغة الحية، التي يتعامل بها المتكلم في الحياة اليومية، وينمي قدرته على التعبير الشفهي، ومن هذا المنطلق نعمل على إكساب المتعلمين اللغة المنطوقة لغة الحياة اليومية، والمتمثلة في الحوارات والمناقشات اليومية العديدة، من خلال التمارين المكثفة لهذا الغرض»[2].

---

(١) انظر: عريف محمد خضر ونقشبندي أنور، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، ص ٥٠ ـ ٦٦، والفوزان عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٧٧ ـ ٨٥.

(٢) بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص ٧٩.

- «ضرورة التركيز على المتعلم لا على المادة اللغوية على حدة، معزولة عنه، أي معرفة معرفة حاجاته الحقيقية، وإمداده بما يحتاج إليه من ألفاظٍ وعباراتٍ وتراكيب، وهذه الاحتياجات تختلف باختلاف السن والمهنة والمستوى العقلي وما يحيط بالمتعلم، لأن الأفعال الكلامية التي يحدثها المتعلم لا تحصل منعزلةً، بل تحدث في حال خطاب معين، وتوجه إلى مخاطبٍ معين مقصود، ولكل ذلك تأثيرٌ على موقف المتكلم وسلوكه الكلامي، وعلى تعلم اللغة»[1].

- إن عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تستدعي أكثر من طريقةٍ لا التلقين فحسب، بل تستدعي التلقين في مكانه الخاص به، والتفكير الحر، والمشاركة، وإبداء الرأي، والمحادثة، والكلام، والجواب عما يوجه للطلاب من أسئلة، ومن حلٍ للتمارين الصفية والواجبات المنزلية، ومراجعة الموضوعات المتعلمة، والمحاكاة، واستنطاق المسموع والمرئي، والقراءة، والكتابة وتطبيق قواعدها في الكراسة أو السبورة، وغيرها من طرائق التعليم التي تصوغ شخصية متعلم اللغة الأجنبية.

- تدريس العربية في بيئتها الصحيحة (الفصحى)، فـ«من أراد أن يتعلم لغةً من اللغات فلا بد أن يعيشها هي وحدها لمدةٍ معينة، فلا يسمع غيرها، ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها»[2]. ولذا كان ذهاب بعض أبناء العرب إلى بريطانيا لتعلم الإنجليزية أنفع لهم عندما اختاروا العيش والسكنى عند عائلاتٍ بريطانيةٍ في بيتوهم؛ لتلقي الإنجليزية من أفواههم، ويعيشوا معها حياةً يومية.

- توظيف المنهج المقارن عند تدريس العربية للناطقين بغيرها؛ لأن تدريسها انطلاقًا من مقاربةٍ مقارنة يجعل عملية التعلم سهلةً وسلسةً، فبالمقارنة «يتبين للطالب الذي يحاول تعلم لغةٍ ثانيةٍ أن بعض قضايا اللغة الثانية سهلٌ تعلمه وبعضها الآخر صعبٌ، فالقضايا السهلة تتوافق -في رأينا- مع البنى المتماثلة لبنى اللغة الأم، في حين أن القضايا الصعبة ترجع إلى البنى المتباينة في اللغة الثانية»[3].

المبحث الرابع: المنهج الدراسي، المشكلات والحلول

ونعني بالمنهج الدراسي ههنا المقررات (الكتب والمواد السمعية) في

(١) المرجع السابق، ص ٧٨.
(٢) المرجع السابق، ص ٧٩.
(٣) زكريا ميشال، بحوث ألسنية عربية، ص ١٣٥.

برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الريان؛ فإنها تأتي مكملةً لعناصر التعليم الأربعة: المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم، والمنهج الدراسي.

إن التسليم بأهمية المنهج الدراسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمرٌ لا يحتاج إلى تقرير؛ إذ إن عملية التدريس أيًّا كان نمطها تعتمد اعتمادًا كبيرًا على الكتاب الدراسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساسًا باقيًا لعملية تعلمه، وأساسًا باقيًا لتعزيز هذه العملية، ومرافقًا لا يغيب؛ إذ بغيابه يهتز التعليم ويضطرب[1].

أولًا: المشكلات

إن من مشكلات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المنهج الدراسي أنه لم يتمكن من العثور على كتبٍ ملائمةٍ لتدريس بعض المقررات، كمقرري: القراءة والكتابة والإملاء فلجأ إلى إعداد المواد وتجميعها من مصادر مختلفةٍ، وصنف المواد على شكل وحداتٍ تدريسيةٍ أسبوعيةٍ، وقدمها على شكل حقائب تعليميةٍ، وعلى الرغم من النجاح النسبي للتجربة فإن مشاكل معينة واجهت كلًا من المعلمين والمتعلمين، فأما المعلمون فقد واجهوا صعوبةً في تحديد مدى ملاءمة المادة المختارة أو المعدة لمستوى الطلبة، وبنيت اختياراتهم على الأغلب على تقديراتٍ مبنيةٍ على الخبرة الشخصية، وعزز ذلك عدم تمكنهم من الحصول على معايير وأسسٍ علميةٍ يبنون عليها قراراتهم، الأمر الذي نتج عنه اختلافٌ في طبيعة المواد المقدمة للمتعلمين باختلاف المعلمين أنفسهم، وهو أمرٌ إيجابيٌ من جهة أنه يوفر قدرًا من التنوع، وسلبيٌ من جهة أنه يظلم بعض الطلبة الذين تعثر معلموهم في اختيار المادة التعليمية، فجاء الفارق بينها وبين قدراتهم اللغوية كبيرًا إما أدنى أو أعلى.

إن جملةً من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها مما اعتمد عليها البرنامج في جامعة الريان:

١. أنها فاقدةٌ لضبط مفرداتها وتراكيبها ونصوصها.

٢. أن الكتاب الذي يحمله المعلم هو الكتاب نفسه الذي يحمله الطالب.

٣. أن بعض الكتب لا تراعي التدرج في معلوماتها.

(١) الفوزان عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٣٩.

٤. أنها مشحونةٌ بمادةٍ كبيرةٍ، تتجاوز حاجة الطالب لاستيعاب درسه الذي يدرسه، كما هو في مقرر المحادثة؛ فإن جملةً من صفحات الموضوع الواحد الذي يحتاجه الطالب إلى معرفته لا يحتاج إلى دراستها؛ لأنها شيءٌ زائدٌ على المقرر عليه.

٥. أن بعض الكتب اشتملت على أكثر من مهارةٍ أو موضوعٍ؛ لأنها أعدت لهذا الغرض، في الوقت الذي لم تخدم البرنامج في جامعةً الريان؛ لأن البرنامج فيها قائمٌ على تدريس كل مقررٍ منفصلٍ عن الآخر، وأن كل موضوعٍ مستقلٍ بمادته وأمثلته وتطبيقاته وتمارينه بعيدًا عن تداخل الموضوعاتً في بعضٍ.

٦. افتقاد الجدة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، مما أكسبها رتابةً؛ فكتب العربية للناطقين بغيرها تحتاج إلى تطويرٍ مستمرٍ مثلها في ذلك مثل كتب الحاسوب وتقنية المعلومات؛ فإن الجديد فيها واردٌ وكذلك كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٧. أن بعض هذه الكتب موجهٌ إلى فئةٍ دون أخرى مما أسهم بطريقةٍ أو بأخرى في استيحاش مادتها.

٨. اعتمادنا على كتبٍ وضعت لبيئةٍ خاصةٍ كالسعودية والأردن وغيرهما، لذا نجد نمطيةً المادة والصور والموضوعات خاصةً بتلك البيئات، مما يحدث انفصامًا بينها وبين بيئة التعلم في جامعة الريان.

٩. التركيز على الجانب الديني من غير مراعاة اللغة، أو إهمال الجانب الديني وخلو المناهج منه.

١٠. أن بعض كتب العربية للناطقين بغيرها أعد بغير أسسٍ علميةٍ ولا خطة مدروسة، فنجد الارتجال في جملةٍ منها.

١١. اختفاء النص القرآني من بعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولذلك أبدى د.عمايرة استغرابه من خلو بعض كتب هذا النمط من التعليم من القرآن الكريم فقال: «وليس من المنهجية العلمية كذلك أن يتقلص الحجم المخصص للقرآن الكريم إلى حد الاختفاء شبه الكامل من أحد المناهج، ولا يصعب أن تجد الخلفية التي يستند إليها أهل ذلك التوجه، فهي منطلقةٌ من أن القرآن الكريم يعود إلى عربيةٍ قديمةٍ، يشيرون إليها بعنوان classical Arabic، وهي تختلف عن العربية المعاصرة modern Arabic، وهذا التوجه يستند

إلى قياسٍ غير دقيقٍ على لغاتٍ أخرى كاللاتينية واليونانية. فالعربية القرآنية في قطاعٍ كبيرٍ منها معاصرةٌ؛ لأن الناس يتشربونها من خلال استماعهم وقراءتهم لها، ومن خلال موقعها في قرار وجدان الناطقين بها من المسلمين»[١].

١٢. إعداد كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام اللغة الوسيطة؛ لإقبال كثيرٍ من المتعلمين والمعلمين على هذا النوع من الكتب؛ لسهولته في نظرهم، ولتوفير الجهد في التعلم، ولكنهم لا يدركون خطورته وما يسببه من ضعفٍ للمتعلم، وقصور في تفكيره باللغة الهدف، وما يترتب على ذلك من آثارٍ على المتعلمين[٢].

١٣. إغفال الفارق في المحتوى بين الكتاب الموجه للناطقين باللغة العربية والكتاب الموجه للناطقين بغيرها من حيث العرض والوسيلة والبناء. لذا شكا بعض من سلك طريق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من العرب الذين يبعثون لهم كتب العربية التي يدرسونها في مدارسهم العربية لتحدث ردةً عنيفةً لدى متعلم العربية من الناطقين بغيرها، فقد ذكر الفوزان أن بعض المشرفين على بعض المؤسسات التي تعنى بتعليم العربية في عالمنا العربي «كانوا وما زالوا مع الأسف يبعثون بالكتب التي نستعملها في مدارسنا العربية إلى البلدان الشقيقة غير العربية، التي تطلب مساعدتنا في تعليم لغتنا في مدارسها»[٣].

١٤. المناهج في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الريان يرافقها برامج سمعية وبصرية، وعلى الرغم من ذلك فإنها لم تف بالمطلوب والمرجو ولم تحقق المقصود؛ حيث يلحظ ضعف المستوى اللغوي لخريجي البرنامج، ولما تتبعنا أسباب ذلك الضعف وجدنا أن الأمر متعلقٌ بالمناهج؛ إذ النظام السائد في أكثر الدروس قائمٌ على التلقين والطلاب مستمعون فقط، ومن ثم يعودون للحفظ والاستظهار من غير التعمق في أفكار المسموع، أو معرفة أسراره، أو حتى تطبيقها، وعليه ستضيق مساحة التعبير والكلام لديهم، وستضعف فرصة المحادثة. والسائد في وقت المنهج السمعي والبصري ضيقٌ. وإلى هذه المشكلة أشار عبده عبود فقال: «المناهج المطروحة -ظاهرًا- تكسب المتعلمين كفاءةً لغويةً على صعيد القواعد والقراءة والكتابة، ولكنها

(١) عمايرة محمد أحمد، الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بغيرها، ص ٣١. وانظر: الفوزان عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، ص ٤٤.
(٢) الفوزان عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، ص ٤٩.
(٣) المرجع السابق، ص ٥.

لا تنمي لديهم مهارات لغوية رئيسة كفهم المسموع والتعبير الشفهي، أما القدرة على المحادثة فهي عقبةٌ كأداء تعترض طريق تعليم العربية للأجانب، وهي معضلة لم يتوصل أحدٌ بعد إلى حلٍ مناسبٍ لها»[1].

١٥. المناهج الموجودة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ولا حتى ملكة الاستيعاب، فإن ملكة استيعاب اللغة وسهولة أو صعوبة حذقها شفويًا وكتابيًا على المستوى الصوتي والمعجمي والبنيوي تختلف باختلاف الجنسيات والسن ومدة التعلم.

ثانيًا: الحلول

بعد أن عرفنا مشكلات مناهج برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الريان يمكننا ذكر الحلول لها وهي على النحو الآتي:

١. الحاجة إلى إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى وقتٍ طويل، وإلى مسح شاملٍ لما هو موجودٌ فعلًا ولأنماط التدريبات وأنواعها، ولضبطٍ تامٍ للمفردات وللتراكيب، ولدرجةٍ من التدرج ملائمة؛ إذ إن التأليف في هذا النمط من التعليم يختلف عن غيره، وهذا ما يجعله صعبًا مقارنةً مع غيره[2].

٢. أن يعد مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها خبيرٌ في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وخبيرٌ في إعداد مواد تعليم اللغة.

٣. الحاجة إلى إعداد المزيد من مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها على الرغم من أن الساحة تعج بكثيرٍ من الكتب ولكن كثيرًا منها لا يحقق الأهداف؛ لأنها غير مناسبةٍ، وبعضها يحتاج إلى تطويرٍ وتعديل.

٤. أن تكون لغة كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغةً فصيحةً وصحيحةً، فينبغي على مؤلفيها الالتزام بقواعد النحو والصرف والإملاء والتركيب وسلامة الصياغة اللغوية. فالطريق الصحيح لتعليم العربية للناطقين بغيرها هو تعليم الفصحى فحسب، ومن يتعلمها فسوف يفهم العامية، ومن يتعلم العامية فنه لن يستفيد منها في تعلم الفصحى بالقدر المناسب. كما أن تعلمهم الفصحى أسهل من تعلم العامية.

(١) عبود عبده، تعليم العربية للأجانب ومكانتها الدولية، موقع (واتا) الإلكتروني، الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب، نشره خالد حسين بو عمشة، بتاريخ ٢١/ ٤/ ٢٠٧م.
(٢) الفوزان عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٤٠.

٥. العمل على دمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة دمجًا كاملًا في المادة التعليمية وفي جميع أوجه التعلم ووسائله خاصة الكتاب؛ لأن الثقافة تحتل مكانةً مهمةً في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، وتعد مكونًا أساسيًا ومكملًا لمحتوى المواد التعليمية. لقد أثبتت الدراسات أن معظم الدارسين يعلمون أن المعلومات والمعارف الثقافية هدفٌ أساسٌ من أهداف أي مادةٍ تعليمية لتعلم اللغة الأجنبية، كما يعلمون أيضًا أنها عاملٌ مهمٌ من عوامل النجاح في تعلم اللغة واستخدامها، ومن الصعب تعلم لغةٍ ما دون التعرض لثقافة أصحابها (قيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم وعقائدهم)، وإذا كانت اللغة من أقوى روابط المجتمع الواحد فهي من أكثر الوسائل قدرةً على نقل ثقافتهم إلى المجتمع العالمي كله[١]. وفي دراسة أعدها د.عمايرة في تقفي أسباب تعلم الناطقين بغير العربية العربية، فكانت النتيجة أن الدافع الأكبر لما بين ٨٦٪ و٩٨٪ هو تعلم الإسلام ومعرفة حضارته[٢].

٦. وضع برامج ومحتويات وظيفية تتماشى والخصائص البارزة لأصناف المتعلمين، فبات من الضروري إلغاء البرامج الشاملة والمحتويات اللسانية العامة الصالحة في كل مكانٍ وزمان[٣].

(١) الفوزان عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٥٥ ـ ٥٦.
(٢) انظر: عمايرة خليل أحمد، الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص ٨٠ ـ ٩٥، والفوزان عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٥٦.
(٣) مدكور علي أحمد، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، ص ٣٦.

المراجع:

١. بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط٨، ٢٠٠٣م.
٢. بو طيبة جلول، التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي، دار الحمراء للنشر، الجزائر، ٢٠٠٩م.
٣. حسان تمام، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، شركة مكة للطباعة والنشر، مكة المكرمة، ط١، ١٤٤٤هـ ـ ١٩٨٤م.
٤. زكريا ميشال، بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط١ ١٤١٢هـ ـ ١٩٩٢م.
٥. عبود عبده، تعليم العربية للأجانب ومكانتها الدولية، موقع واتا الإلكتروني، الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب، بحث نشره خالد حسين بو عمشة بتاريخ ٢١/ ٤/ ٢٠٠٧م.
٦. عريف محمد خضر ونقشبندي أنور، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، دار خضر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط١، ١٤١٢هـ ـ ١٩٩٣م.
٧. عمايرة خليل أحمد، الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الخرطوم.
٨. عمايرة محمد أحمد، الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، الدراسات الإسلامية، الشتاء، ١٤١١هـ.
٩. الغريبي سعد عبد الله، الأصوات العربية وتدريسها للناطقين بها من الراشدين، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٦م.
١٠. الفوزان عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات العربية للجميع، الرياض، ط١، ١٤٤٢هـ ٢٠١١م.
١١. الفوزان عبد الرحمن بن إبراهيم، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ١٤٢٨هـ.
١٢. مدكور علي أحمد، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، منمة الإيسيكو، الرباط، ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥م.

فعالية تدريس قواعد النحو وظيفيًّا للناطقين بغير العربية

د. جمال محمد سعيد حمد[1]

جامعة الباحة – السعودية

* شارك في العديد من المؤتمرات والندوات، له مؤلفات وأبحاث علمية محكمة: منها
- مقدمة في مهارات كتابة البحث والمقال
- كتاب مقرر على طلاب جامعة الباحة
- بحث: من الظواهر النحوية والصرفية للهجة هذيل دراسة تطبيقية على قراءة عبد الله بن مسعود رضي الله عنه
-بحث: ستخدام التقنيات المختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها».

ملخص:

يهدف البحث إلى بيان أثر تدريس قواعد النحو وظيفيًّا للناطقين بغير العربية؛ وذلك من خلال التعرف على مفهوم النحو الوظيفي، وتوضيح أهميته وفوائده وفعاليته، وأهمية البحث تنبع من واقع أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ نظرًا للإقبال المتزايد على تعلمها لدوافع مختلفة – هذا من جانب– ومن جانب آخر فالبحثُ يبرزُ أهمية الاتجاه الوظيفي ودوره في تكاملية اللغة ووحدتها، وتيسير فهم القواعد وتطبيقها بدلًا من حفظها واستظهارها، والمنهج المتبع في البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصل البحث إلى عددٍ من النتائج من أهمها: فعالية تدريس قواعد النحو وظيفيًّا (النحو الوظيفي) للناطقين بغير العربية، تتبين في أنَّه يُسهم في حلِّ مشكلة تعليم قواعد النحو العربي وتدريسها بشكلٍ كبيرٍ، ويبدد مخاوف الطلاب والدارسين في فهم النحو العربي ودراسة العربية؛ لأنَّه اتجاهٌ جاذبٌ للطلاب والدارسين، يركز على النواحي العملية في الدرس النحوي، وتنتظم فيه الدروس النحوية متدرجة بطريقةٍ تكامليةٍ، ويخفف من الكم الهائل من القواعد المحشوة في ثنايا الكتب المدرسية، وترتبط فيه الأهداف التعليمية بالمهارات اللغوية، ويعمل على خلق السلوك اللغوي السليم لدى الطلاب والدارسين، ويمكِّنهم من المهارات اللغوية الأساسية وأدائها بالصورة الصحيحة، وتوظيف اللغة في التواصل، والتعبير عن الحاجات بصورةٍ ميسرةٍ، من خلال التدريبات والتمرينات والتطبيقات العملية المتنوعة.

الكلمات المفتاحية: فعالية، تدريس، قواعد النحو، وظيفيًّا، الناطقين بغير العربية.

Abstract

The research is intended to explain the impact of teaching the rules of grammar functionally to non-Arabic speakers via defining the concept of functional grammar, clarifying its importance, benefits and effectiveness. On one hand, the research stems from the importance of teaching Arabic to non-Arabic speakers due to the increased interest to learn the language for different incentives. The research,on the other hand, sheds lighton the functionalaspect and its role in the integration of language and its unity, so as to facilitate understanding of the rules and their application rather than memorizing them.

Based on the descriptive analytical approach, the research finds out that the effectiveness of teaching the rules of grammar functionally (functional grammar) to the non-Arabic speakers significantly contributes to solving the problem of learning the rules of Arabicgrammar and its teaching and dispels the fears of learners in understanding of Arabic grammar andlearning of Arabic. This is because it is inviting for students, focusing on the practical aspects of the grammar lesson, in which the lessons are delivered in a graded integrative manner.

In addition, itreduces the large number of stuffedrules foundin the folds of textbooks, in whichthe learning objectives are connected with language skills, works to creating the correct language behavior of learners, enablingthemto perform the basic language skills correctly,employing of language tocommunicate,and expressingabout the needs easily through theexercisesand various practical applications.

Keywords:

Effectiveness, rules of grammar, functionally, non-Arabic speakers.

مقدمة

الحمد لله ربِّ العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد-صلى الله عليه وسلم- وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعدُ.

فلا شك أنَّ قضية تعليم النحو العربي لأبنائنا الطلاب والدارسين -خاصة الناطقين بغير العربية- من القضايا المهمة التي تشغل البال والفكر، وتؤرق كل المعنيين باللغة العربية، فالنحو العربي قد وُضع للناطقين بغير العربية، وليس للعرب -فيما نراه وعلى ما يذهب إليه جل اللغويين والنحويين- ولعلَّ الدليل على ذلك تعريف ابن جني نفسه للنحو، حيثُ يُعرِّفه بإنَّه: «انتحاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرُّفه من إعرابٍ وغيره كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليَلحق مَنْ ليس مِنْ أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فيَنطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها»[1].

ولكنَّه لما فشا اللحن وفسد اللسان وانتشر الخطأ أصبح النحو ضرورةً للعرب كغيرهم من غير العرب.

وتدريس النحو العربي يعدُّ من الموضوعات الشائكة التي غالبًا ما يقلُّ البحثُ فيها، خاصةً تدريس النحو للناطقين بغير العربية، فهؤلاء يعيشون في بيئاتٍ ومجتمعاتٍ غير عربية، ولهم عاداتٌ وتقاليدُ وأعرافٌ خاصة لم تهيئهم لتعلم العربية ونحوها كما الطلاب والدارسين العرب؛ ولذلك ينبغي أن تُراعى أوضاعُهم عند تعليمهم قواعد النحو، فلا بد أن تختلف موضوعات النحو التي يدرسونها، وتكون مغايرةً لموضوعات النحو التي يدرسها الطلاب والدارسون العرب، خاصة في طبيعة القواعد، وطريقة تدريسها، وعرضها، وشرحها، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من تعلمهم للنحو العربي؛ الذي لا تخفى أهميته ودوره في تحقيق الكفاءة الشفوية والسلامة الخطيَّة.

لكل ذلك كان الدافع كبيرًا للبحث في هذا الموضوع، فجاء عنوان البحث: «**فعالية تدريس قواعد النحو وظيفيًّا للناطقين بغير العربية**».

لعلَّه يسهم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي لم يعدْ ترفا ولا أمرًا ثانويًّا، وإنَّما هو أمرٌ حيوي ومُبرَرٌ، فرضته عواملُ ودوافعُ

(١) ابن جني، الخصائص، تحقيق/ محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت (د.ت)، ١/ ٣٣.

منطقيةٌ، جعلت الإقبال على تعلم العربية يزداد ساعةً بعد ساعةٍ، لدوافعَ متنوعةٍ، منها: الدينية، والتعليمية، والتواصلية، والثقافية، والاقتصادية، والسياحية وغيرها.

مشكلة البحث:

تتلخص في السؤال الرئيس: **ما أثر تدريس قواعد النحو وظيفيًّا للناطقين بغير العربية؟** ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث؟

٢- ما مفهوم النحو الوظيفي؟

٣- ما المبادئ والأسس التي يقوم عليها؟

٤- فيمَ تتمثل أهمية النحو الوظيفي؟

٥- ما الهدف من تدريس النحو الوظيفي؟ وما مميزاته؟

٦- ما الفائدة المرجوة من تدريس قواعد النحو وظيفيًّا؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من واقع أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ نظرًا للإقبال المتزايد على تعلمها لدوافع مختلفة، هذا من جانب، ومن جانب آخر فالدراسة تبرز أهمية الاتجاه الوظيفي ودوره في تكاملية اللغة ووحدتها، وتيسير فهم القواعد وتطبيقها بدلًا من حفظها واستظهارها.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- بيان أثر تدريس قواعد النحو وظيفيًّا للناطقين بغير العربية؛ وذلك من خلال التعرف على مفهوم النحو الوظيفي وتوضيح أهميته وفوائده وفعاليته.

٢- الوقوف على اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث.

٣- الإسهام في تذليل صعوبات تعلم النحو للناطقين بغير العربية.

٤- تنمية المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية، ورفع قدراتهم للقيام بواجباتهم على الوجه الأمثل.

٥- نشر اللغة العربية على أوسع نطاقٍ خاصةً لدى الناطقين بغيرها.

منهج البحث:

المنهج المتبع في البحث هو المنهج الوصفي التحليلي.

الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، والتي توفرت لدى الباحث، نذكر:

١- دراسة مرتضى فرح علي وداعة (٢٠١٥) بعنوان: «اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث وطرق التدريس التي تتناسب معها في تدريس الناطقين بغيرها» كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فطاني تايلاند.

٢- دراسة محمد سعيد مجحود الزهراني (١٤٢٩هـ) بعنوان:«مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظة الطائف من مهارات النحو الوظيفي» كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محاور البحث:

يقع البحث في ثلاثة محاور هي:

١- المحور الأول: اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث.

٢- المحور الثاني: مفهوم النحو الوظيفي وأهميته.

٣- المحور الثالث: فوائد تدريس قواعد النحو وظيفيًّا للناطقين بغير العربية.

تسبق هذه المحاور مقدمة وتقفوها خاتمة فيها أهم النتائج والتوصيات.

والله ولي التوفيق والسداد.

المحور الأول: اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث

يواجه الطلاب والدارسون –خاصة الناطقين بغير العربية– صعوباتٍ ومشكلاتٍ جمةً في تعليم مادة النحو العربي، وفي فهم واستيعاب قواعد النحو على الوجه الأمثل؛ هذه الصعوبات والمشكلات شغلت أهل الاختصاص والتربويين المهتمين بأمر تدريس النحو العربي، فشرعوا في التفكير والعمل على حلِّ هذه المشكلة، فظهرت محاولات تيسير النحو قديمًا وحديثًا، تلك المحاولات التي عملت على تسهيل تدريس القواعد، وكان هدفها هدفًا تعليميًّا؛ الأمر الذي جعلها عاملًا مهمًّا من عوامل ظهور اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث.

وهناك اتجاهان في تدريس النحو العربي، هما[1]:

الاتجاه الأول: الاتجاه التكاملي:

وهو اتجاه يدعو إلى دمج القواعد النحوية في الدرس اللغوي مع فروع اللغة العربية الأخرى، أي: أن تدرس قواعد اللغة العربية من خلال النصوص الكاملة، وأن يكون للقواعد دور في فروع اللغة الأخرى، كالقراءة، والتعبير، والمحفوظات، وغيرها، وأن يدرس النص دراسة لغوية من جوانبه المختلفة، من حيث الصوت والمبنى، والتركيب، والمعنى، والبلاغة، والدلالة[2]؛ وذلك استنادًا على مفهوم التكاملية الذي يقوم على تحقيق الكلية والكمال والوحدة، وهو عملية تحدث في المتعلم، تعني أن ما يتعلمه يصبح جزءًا من شخصيته، يمتزج بما لديه من فهم وقدرات واتجاهات؛ ليكون ما تعلمه مفيدًا وذا معنى عنده، يُترجمُ في سلوكه مباشرة، ويتفاعل مع خبرات أخرى سابقة لديه[3].

وأصحاب هذا الاتجاه يذهبون إلى إمكانية الاستغناء عن تدريس القواعد في حصص مستقلة وإلى إمكانية تدريب الطلاب والدارسين على الأساليب اللغوية السليمة، وأنَّ تنمية الملكات تكون بالمحاكاة والتقليد لا بالقواعد؛

---

(١) الهاشمي، عابد توفيق، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١ ٢٠٠٦م،١٤٢٧هـ، ص ٢٧٨.

(٢) الدليمي، طه علي حسن والوائلي، وسعاد عبد الكريم، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، الأردن،ط١، ٢٠٠٩م، ص ٢٢٣، ٢٢٩ وداعة، مرتضى فرح وداعة، اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث وطرق التدريس التي تتناسب معها في تدريس الناطقين بغيرها، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فطاني، تايلاند، ص٥.

(٣) مراد، سعيد محمد، التكاملية في تعليم اللغة العربية،دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن،٢٠٠٢م، ص ١٥.

لأنَّ اللغة وجدت قبل التقعيد النحوي، فالطفل يحاكي الأنماط اللغوية، ويحسن استعمالها دون شرح، فالعرب في العصور الأولى كانوا فصحاء بلغاء يتحدثون على السليقة، من غير دراسة القواعد أو التدرب عليها.

وفي رأيهم أنَّ القواعد صعبةٌ جافةٌ تنفر الطلاب والدارسين من تعلم العربية وحبِّها، كما أنَّها قليلة الجدوى في صيانة القلم واللسان من الخطأ، وأنَّ تعلم القواعد في حصص مستقلة يجعل الطلاب والدارسين يعدونها غاية في حد ذاتها[1].

الاتجاه الثاني: الاتجاه الفردي:

وهو اتجاهٌ يدعو إلى دراسة القواعد منفصلةً عن بقية فروع اللغة العربية الأخرى، وتدريسها بشكلٍ منفصلٍ؛ وهذا هو الاتجاه السائد والمتوارث.

وأصحاب هذا الاتجاه يرون أنَّ تدريس القواعد بشكلٍ منفصلٍ أمرٌ ضروريٌّ؛ لأنَّ فيه تعريفًا بالمفاهيم النحوية، ومعرفةً للقواعدً النحويةً وتطبيقها، وتدريس القواعد بهذا الشكل يمكِّن الطلاب والدارسين من اكتشاف الأخطاء وتجنبها في النطق والكتابة، وأنَّ المحاكاة في الوقت الحاضر غير ممكنة؛ لأنَّ العامية تسيطر حتى على حصص اللغة العربية، وتدريس القواعد النحوية على هذا النحو يربي في الطلاب والدارسين القدرة على القياس المنطقي والبحث العلمي، كما أنَّ الصعوبة المزعومة في قواعد النحو هي صعوبة تعود إلى طبيعة المنهج التعليمي، وأساليب التدريس والاختبارات، وليست من القواعد النحوية في حد ذاتها[2].

وفي التعليق على الاتجاهين نقول:

١. كلا الاتجاهين برز نتيجة للشكوى المتكررة من صعوبة النحو واستيعابه.

٢. كلا الاتجاهين تتفاوت فيه النقاط سلبًا وإيجابًا.

٣. لكل اتجاه طرق تدريس تخدم فلسفته، فمثلًا الاتجاه التكاملي تقف وراءه طريقة النص أو السياق المتصل، وطريقة تحليل الجملة، أي: تحليل

(١) يُنظر: طرق تدريس اللغة العربية، الوحدة الثامنة، اتجاهات تدريس قواعد النحو العربي https://www.google.com.

(٢) المصدر السابق.

الجملة لفهم المعنى، وهي تطوير لطريقة النص[١]، أمَّا الاتجاه الفردي فتقف من ورائه الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية.

٤. لكل اتجاه نواقص تحد من فعاليته، فمثلًا الاتجاه التكاملي يصعب معه توفر نصوص تتضمن أمثلة تغطي كل القواعد النحوية المقرر شرحها، وقد يؤدي ذلك إلى التكلف في صناعة النصوص بهدف تدريس القواعد[٢]؛ مما يؤثر سلبًا على متانة الشرح وقوته.

أمَّا الاتجاه الفردي فتبدو نواقصه في طرق التدريس المتبعة، فالطريقة الاستقرائية تعرض الأمثلة ثم تستنبط القاعدة، والطريقة القياسية عكسها تمامًا، تطرح القاعدة ثم توضحها بالأمثلة، واتِّباع الطريقتين في شرح كل القواعد، ولكل المستويات فيه صعوبة بالغة؛ وذلك لأنَّ الطريقة الاستقرائية تتطلب مهارات فائقة في الاستنباط، والطريقة القياسية تحد من التفكير الجيد للطلاب والدارسين، كما أنها لا تتماشى مع مبادئ التعليم التي تنادي بالتدرج في التعلم من الأسهل إلى الأصعب؛ علاوة على ذلك فالطريقة القياسية تساعد الطلاب على حفظ القاعدة؛ مما يسهم في عدم قدرتهم على التطبيق العملي للقواعد عند الكتابة والنطق، وقد ثبت بالتجربة أنَّ أكثر الطلاب حفظًا للقواعد واستظهارًا لمسائلها يخطئ في كتابته خطأ فاحشًا[٣].

ومما سبق يتضح أنَّ الاتجاهين (التكاملي والفردي) لا يخدمان تعليم النحو للناطقين بغير العربية بالصورة المثلى؛ وذلك لما فيهما من عيوب ونواقص؛ ولأنَّ الطلاب والدارسين من الناطقين بغير العربية يحتاجون إلى تعلم المهارات الأساسية للغة عن طريق التمرن والتدرب، لا عن طريق الحفظ والاستظهار؛ فضلًا عن أنَّ معظم مناطق الناطقين بغير العربية بها ازدواج لغوي لا يتيح التعلم عن طريق المحاكاة والتقليد فقط.

وعليه؛ فإنَّ هذا الوضع كان سببًا في بروز اتجاهٍ ثالثٍ، هو اتجاه تدريس قواعد النحو للناطقين بغير العربية وظيفيًّا (الاتجاه الوظيفي) الذي سنقف على كل تفاصيله وبيان أثره وفوائده وفعاليته في تدريس

(١) اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، الأردن،ط١، ٢٠٠٩م، ص ٢٣٠.

(٢) طرائق تدريس مهارات اللغة العربية، ص ٢٨٨.

(٣) وداعة، مرتضى فرح وداعة، اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث وطرق التدريس التي تتناسب معها في تدريس الناطقين بغيرها، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فطاني، تايلاند، ص٧.

قواعد النحو للناطقين بغير العربية في المحورين القادمين، المحور الثاني والثالث.

المحور الثاني: مفهوم النحو الوظيفي وأهميته

برز اتجاه تدريس قواعد النحو وظيفيًّا (النحو الوظيفي) للناطقين بغير العربية بعد قصور الاتجاهين (التكاملي والفردي) في تيسير تدريس قواعد النحو للناطقين بغير العربية.

وهنا يُطرحُ سؤالٌ: هل للنحو الوظيفي جذورٌ راسخةٌ في التراث العربي كما للاتجاهين التكاملي والفردي؟

للإجابة عن السؤال نقول: نعم، للنحو الوظيفي جذورٌ راسخةٌ في التراث العربي، وندلل على ذلك بالآتي:

١. قول الجاحظ: «وأمَّا النحو فلا تشغل قلب الصبي به إلَّا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن... وعويص النحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء»(١).

فالجاحظ يدعو إلى تعليم الناشئة النحو الوظيفي الذي يجري في المعاملات، فالغاية من تعليم النحو -في نظره- هي إصلاح اللسان والقلم في كتاب يُكتبُ أو شعر ينشد أو خطبة تلقى أو رسالة تؤلف(٢).

٢. قول ابن خلدون: «النحو من العلوم الآلية التي ينبغي ألا ينظر فيها إلّا من حيث هي وسيلة لغيرها، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل...يجب اهتمام المتعلمين بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها، فإذا قضوا العمر في تحصيل الوسائل فمتى يظفرون بالمقاصد»(٣).

وابن خلدون يذهب في نفس اتجاه الجاحظ ويدعو إلى تعليم النحو باعتباره وسيلة وليس غاية، فالقولان يركزان على تعليم النحو باعتباره وسيلة إلى إجادة اللغة العربية ليس غير؛ وهذا ما يركز عليه النحو الوظيفي.

---

(١) ابن النديم، الفهرست، تحقيق/ يوسف علي الطويل، دار الكتب العلمية، بيروت ط٢، ٢٠٠٢ ص ٧٦.

(٢) عبد الرحمن صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية http://takhatub.ahlamonta-da.com.

(٣) ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، بيروت، د.ت، ص ٥٩٣.

أ. مفهوم النحو الوظيفي:

عرَّفه عبد العليم إبراهيم بأنَّه: «مجموعة من القواعد تؤدي الوظائف الأساسية للنحو، من ضبط الكلمات،ونظام تأليف الجمل وغيرها؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة»(١).

وقد عرفه فاضل فتحي والي التعريف نفسه مضيفًا: «دون خوضٍ في خلافات النحويين، أو تفريعات الباحثين، أو مفاضلة آراء المتحاورين ومحاولة الترجيح بينها»(٢).

ومن خلال التعريفين يتضح أنَّ النحو الوظيفي عبارة عن قواعد من جملة قواعد النحو تسهم بشكل مباشر في ضبط اللسان والقلم من الخطأ كتابةً ونطقًا، مع مراعاة عدم الخوض في التفريعات وخلافات النحويين.

ب. نشأة النحو الوظيفي:

نشأت نظرية النحو الوظيفي مع مجموعة من الباحثين بجامعة (أمستردام) بهولندا بقيادة الباحث اللساني الهولندي (سيمون ديك)، حيث قدم الصياغة الأولية العامة للنحو الوظيفي سنة ١٩٧٨م، وأرسى أسس النحو الذي يقترحه، وقدم الخطط العامة لتنظيم مكوناته، ثم انتقلت هذه النظرية من مسقط رأسها بهولندا إلى أقطار أخرى كبلجيكا، وإسبانيا، وإنجلترا.

ودخلت العالم العربي عبر بوابة المملكة المغربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، على يد الباحث (أحمد المتوكل)؛ لتنتقل إلى غيرها من الجامعات المغربية؛ لترسم طريقًا لها إلى بقية البلاد العربية كالجزائر، وتونس، وسوريا، والعراق، وغيرها.

ج. المبادئ والأسس التي يقوم عليها النحو الوظيفي:

اتجاه النحو الوظيفي يرتكز على تعليم النحو باعتباره وسيلة لإجادة اللغة العربية، ويقوم على تعليم قواعد النحو التي يدرك الطلاب والدارسون معناها، ويشعرون بدورها المهم في حياتهم، وتطبيقها بطريقة

(١) إبراهيم، عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة،ط١١ ٢٠٠٨م، المقدمة (و).

(٢) والي، فاضل فتحي والي، النحو الوظيفي، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل ط٢ ١٤١٧هـ، ص٩١.

تثير أقصى ما يمكن من الفهم والاستبصار، وفيه يجب أن تكون المادة الدراسية بسيطةً ومتدرجةً في الكتب التعليمية، وأثناء تدريسها، بحيث تكون مرتبطةً ارتباطًا وثيقًا بخبرات الطلاب والدارسين في الحياة العملية، وبهذه الصفة فإنَّ الاتجاه الوظيفي يراعي خصائص نمو المتعلم من جهة، وإدراكه وفهمه للمعنى من جهةٍ أخرى، فيعطي قيمة لما يتعلمه؛ لأنَّ المعلومات والحقائق التي يتلقاها تكون مرتبطة باهتمامه وحاجاته، فيشعر بأهميتها في حياته ومستقبله[1].

د. أهمية النحو الوظيفي:

تبرز أهمية النحو الوظيفي في أنَّه يؤدي إلى تكاملية اللغة ووحدتها، وهذا يحقق أهداف دراسة اللغة بشكلٍ عامٍّ، والتي تتمثل في فهم اللغة المسموعة، وفهم اللغة المكتوبة، والتعبير السليم تحدثًا وكتابةً، كما أنَّه دائمًا ما يركز على فهم القاعدة وتطبيقها، وليس حفظها، وهنا يكون دور الأستاذ مهمًّا في تنمية القدرات بدلًا من تلقين القواعد؛ وعلاوة على ذلك تكثرُ فيه التطبيقات الشفهية والكتابية داخل الدرس، تحقيقًا لهدف النحو الوظيفي وهو عصمة اللسان من الزلل وعصمة القلم من الخطأ[2].

هـ. أهداف تدريس النحو الوظيفي:

تدريس النحو الوظيفي يحقق عددًا من الأهداف، نذكر منها[3]:

١. ترتيب وتنقية المعلومات المكتسبة عبر سنوات الدراسة المختلفة؛ ليسهل تذكرها والعمل على تثبيتها من خلال التدريبات المكثفة، والتمارين المنوعة.

٢. الإسهام في رفع القدرات العقلية لفهم القواعد النحوية والصرفية من خلال مراجعها الأصلية، بالتدرب على سبر أغوار بعض الكتب التراثية في هذا المجال المهم.

٣. اكتساب القدرة على التطبيق بدلًا من حفظ القواعد، والتمكن من استخدام اللغة العربية استخدامًا جيدًا في النطق السليم، والكتابة

(١) السليطي، ظبية سعيد، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ١٤٢٣هـ، ص ١١٧.

(٢) عوض، أحمد عبده، مداخل تعليم اللغة العربية، مركز البحوث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ١٤٢١هـ، ص٨١، واتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث وطرق التدريس التي تتناسب معها في تدريس الناطقين بغيرها، ص٩.

(٣) يُنظر: والي، النحو الوظيفي، ص٢٠، ومداخل تعليم اللغة العربية، ص ١٩.

الصحيحة والفهم الجيد.

٤. تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، عند القراءة والاستماع، والتحدث بطلاقة والتكلم بدقة.

٥. مساعدة الراغبين في الإلمام بقواعد النحو الضرورية التي تعينهم في التواصل مع الآخرين.

٦. اكساب المتعلمين الطلاقة اللغوية المتمثلة في القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات، أو الجمل أو الكلمات استجابة لموقف ما في أسرع وقتٍ ممكنٍ.

ز. مميزات الاتجاه الوظيفي:

يتميز الاتجاه الوظيفي في تدريس اللغة بعدد من المميزات نذكر منها[1]:

١. التركيز على استعمال اللغة مع كل المحيطين به، وكيفية توظيفها في الحياة الاجتماعية والأمور الحياتية والتربوية وغيرها.

٢. يتم تدريس اللغة وظيفيًّا عن طريق ربط دروس اللغة العربية جميعها بالحياة، وربطها بموضوعات متلائمة مع النمو العقلي والفكري لدى المتعلمين.

٣. الممارسة والتطبيق في الدرس الوظيفي، فلا فائدة من الاعتماد على حفظ القواعد؛ لأنَّها لا تفيد في إجادة اللغة؛ فالذي يفيد هو التطبيق والممارسة.

٤. أنَّه اتجاهٌ تربويٌ سيكولوجيٌّ اجتماعيٌّ؛ يهتم بسيكولوجية المتعلم من ناحية الاهتمامات والحاجات، وإشباع الميول والرغبات؛ وعملية التعلم فيه تبدأ بالمثير الذي يحفز الدارس نحو الدراسة، فيقبل عليها

(١) يُنظر: السيد، محمود أحمد، اللغة تدريسًا واكتسابًا، دار الفيصل الثقافية، الرياض،ط١ ١٤٠٩هـ، ص٤٦ ومداخل تعليم اللغة العربية، ص٨٧، وتدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص١١٧.

برغبةٍ وشوقٍ ويدرك أهميتها ودورها في حياته.

٥. أنَّه يوظف كل فروع اللغة لخدمة اللغة، ويقود للاتجاه التكاملي بنسبة كبيرة.

المحور الثالث: الفائدة المرجوة من تدريس النحوي الوظيفي

ينبغي أن تُحدد أهدافُ الطلاب والدارسين الناطقين بغير العربية من تعلمهم للعربية، وذلك بشكلٍ دقيقٍ، مع مراعاة خصائصهم وقدراتهم

وعند تعليمهم قواعد النحو العربي لابد من الوقوف على القواعد المختارة كمًّا ونوعًا؛ لتناسب خبراتهم وقدراتهم التعليمية، وبيئاتهم اللغوية والاجتماعية، وتتماشى مع سلوكهم واحتياجاتهم، وتكون على قدر دوافعهم واستعدادهم لتعلم النحو العربي[١].

واتجاه تدريس قواعد النحو وظيفيًّا (النحو الوظيفي) يراعي كل تلك الجوانب المهمة وغيرها، ولا شك في أنَّ له فوائد جمة وفعالية عالية، تظهر من خلال ما يأتي:

١. ترتبط الأهداف والأغراض التعليمية بالمهارات اللغوية في النحو الوظيفي، حيث يعمل على خلق السلوك اللغوي السليم لدى الطلاب والدارسين؛ هذا السلوك الذي عبَّر عنه رشدي أحمد طعيمة بقوله:

«إنَّ هدف تدريس النَّحو ليس تَحفيظ الطَّالب مجموعةً من القواعد المجرَّدة أو التَّراكيب المنفردة، وإنَّما مساعدته على فهْم التَّعبير الجيِّد وتذوُّقه وتدرُّبه على أن ينتجه صحيحًا بعد ذلك، وما فائدة النَّحو إذا لم يُساعد الطَّالب على قراءة النَّصّ فيفهمه، أو التَّعبير عن شيء فيجيد التَّعبير عنه؟!»[٢].

وهذا السلوك هو ما أكده أحمد مدكور بقوله: «الهدف من دراسة القواعد النحويَّة هو تقويم الأذُن واللِّسان والقلم؛ أي: إقدار الفرْد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقةٍ صحيحةٍ»[٣].

---

(١) عبد الحليم محمد وقصي عباسي، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، شبكة الألوكا ٢٠٠٩م،رابط الموضوع: http://www.alukah.net/Literature_Language

(٢) طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة تونس،الرباط ١٩٨٩م، ص ٢٠.

(٣) مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح١٩٨٤م، ص ٢٤٩.

٢. يقدم النحو الوظيفي للطلاب والدارسين الموضوعات النحوية التي تخدمهم في حياتهم وتلبي حاجاتهم، وهي ذات نفع اجتماعي خاصة في لغة الحديث والكتابة، فما استعمله بكثرة كان أساسيًّا، وما قلَّ استعماله كان ثانويًّا[١].

٣. يتم تنظيم الدُّروس النَّحويَّة في النحو الوظيفي بطريقةٍ متكامِلةٍ؛ أي: بربْطها بالفروع اللغويَّة الأُخرى كالإنشاء، والقراءة، والحوار، ولا يدرس النَّحو كمادَّة مستقلَّة عن فروعها اللغويَّة، يقول حسن شحاتة في ذلك: «إنَّ من الواجب أن ندرس قواعد النَّحو في ظل اللُّغة، ولكن على ألا يكون ذلك في حصص خاصَّة بها؛ أي: إنَّه من المستحسن أن نستمدَّ منه دروس القراءة والتَّعبير حافزًا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد، بأن ننتهز فرصة خطأ نحوٍ شائع بينهم في القراءة أو التَّعبير، فنعجِّل بشرح قاعدة ذلك، والتَّطبيق عليها في الحصَّة الخاصَّة بالنَّحو، ولا نتقيد بترتيب أبواب المنهج المدرسي»[٢].

وقد عدَّ عباس محجوب عدم التكاملية في تدريس النحو، وتدريس القواعد كمادة مستقلة منفصلة سببًا من أسباب ضعف الطلاب والدارسين في الدروس النحوية؛ وذلك بقوله: «إن هناك سببين لضعف الطَّلبة في الدروس النَّحويَّة، الأوَّل: هو تدْريس القواعد كمادَّة مستقلَّة منفصلة، والثاني: هو التَّركيز في تعليم النحو على القواعِد وإغفال الجانب المهمّ في تعلّم اللغة وتذوُّقها، وهو جانب التذوُّق اللغوي والإحساس باللغة، وطُرُق استِعْمالها»[٣].

٤. يخفف النحو الوظيفي الكم الهائل من القواعد النحوية المحشوة في ثنايا الكتب التعليمية، فتظهر فيه القواعد النحوية الوظيفية محدودة محكمة، ومتدرجة من الأسهل إلى الأصعب ليس فيها تشابك يربك الدارس، ولا تعقيد ينال من عزيمته، وهي قواعد لا ترهق الحافظة، وفيها رياضة ذهنية، كما أنَّ فيها إثارة للملاحظة وإيقاظًا للملكات المتصلة بالتعليل والموازنة والاستنباط، فالطلاب يدرسون القواعد المناسبة في صورة سهلة مبسطة ميسرة، ويبعدون عن الجدل والتعريفات والآراء الخلافية[٤]،

(١) اللغة تدريسًا واكتسابًا ص ٤٦.
(٢) شحاتة، حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة ١٩٩٢م، ص٢٠٤.
(٣) محجوب، عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات، الدوحة، قطر١٩٨٦م، ص٦٨.
(٤) إبراهيم، النحو الوظيفي، المقدمة، ص و.

يقول عابد توفيق عند اقتراحه لمنهج يناسب تدريس النحو للناطقين بغير العربية:»عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعدِّدة له والشَّواذ عن القاعدة، وحِفْظ الشَّواهد فيه، واختِلاف الآراء والمذاهب النَّحويَّة، وضرورة البُعد عن الاستِطْراد في الموضوعات النَّحويَّة التي لا تُفيد الطَّالب في مواقع الحياة؛ كدقائق الإعراب وما يتَّصل به من بناءٍ وإعراب تقديريٍّ ومحلِّيٍّ، ويحسن بالمدرِّس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويَّة وطَريقة استِعْمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيلٍ«[1].

ونحسب أنَّ ما قاله يتفق وفلسفة النحو الوظيفي وطبيعته، فالنحو الوظيفي يقدم القواعد النحوية التي يفيد منها الطلاب والدارسون الناطقون بغير العربية في رفع مستوى أدائهم اللغوي؛ وذلك ما أشار إليه الركابي في حديثه، حيث قال: «علينا أن نختار من القواعد ما له أهمية وظيفيَّة وفائدة في عمليَّة الكلام، جاعلين من درس القواعد وسيلة محبَّبة تعين على سلامة اللسان والقلم من الخطأ، دون الإيغال في سرْد التَّفاصيل النحويَّة والشَّواهد اللغويَّة وحِفْظ المصطلحات»[2].

٥. تلعب التدريبات العملية دورًا كبيرًا في النحو الوظيفي، فلها دورٌ محوريٌّ في فهم واستيعاب الطلاب والدارسين للقواعد، وفعالية تدريس قواعد النحو وظيفيًّا تتجلى بوضوح في اهتمامه وحرصه على التطبيق والممارسة لا حفظ القواعد[3]، فقواعد النحو لا يمكن إتقانها إلَّا مع الممارسة والمران، داخل قاعة الدرس أولًا، ثم يتعداه إلى الخارج بعد ذلك، إذ ينبغي أن تمرن الأقلام والألسنة على استخدام القواعد بالشكل الصحيح، حتى يصبح استخدامها سهلًا ميسورًا[4].

وتدريب الطلاب والدارسين على القواعد التي يدرسونها يعد وسيلة إلى تثبيت تلك القواعد، كما أنَّه يساعدهم على الاستعمال الصحيح للألفاظ والتراكيب، وينمي خبراتهم ويزيد من ملكتهم النحوية[5]، ولقد أثبتت التجارب أنَّ التدريب والتطبيق على القواعد النحوية يأخذ بأيدي الطلاب

(١) الهاشمي، عابد توفيق، الموجه العملي لتدريس للغة لعربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان ١٩٨٧م، ص ٢٠٤.
(٢) الركابي، جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض، دار الفكر١٩٨٦م، ص ١٣٥.
(٣) عبده، داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا، مؤسسة دار العلوم للطباعة والنشر، الكويت ١٩٧٩م، ص ٦٦.
(٤) السيد، محمود أحمد السيد، في قضايا اللغة التربوية، دار القلم، بيروت، ص ٤٦.
(٥) سمك، محمد صالح، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاته المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٨٦م، ص ٧٨٥.

والدارسين إلى فهم أصول الجملة العربية، وإدراك نظامها، ومن ثم إتقان النحو إتقانًا واضحًا[١].

والملاحظ أنَّ التدريبات والتمرينات والتطبيقات في النحو الوظيفي تتعدد وتتنوع شفاهةً وتحريرًا، فردًا وجماعةً؛ بهدف تثبيت القواعد في أذهان الطلاب والدارسين، ونقلها في الاستعمال الواقعي في أحاديثهم وكتاباتهم، استنادًا على أهميتها باعتبارها السبيل إلى تحقيق الوظيفية في تدريس النحو[٢]، وهي بذلك تلعب أدوارًا مهمةً في تعليم الطلاب والدارسين، يمكن تلخيصها في الآتي[٣]:

- أنَّها تستطيع أن تحدد وتوضح الأهداف المقررة من المنهج.
- أنَّها تستطيع أن تثير دوافع الطلاب والدارسين للتعلم.
- أنَّها تستطيع أن تقيِّم تحصل الطلاب والدارسين العلمي.

٦. تتنوع طرق التدريس في النحو الوظيفي حسب المرحلة الدراسية وأثناء المحاضرة، فهو يتيح لكل مرحلةٍ عمريةٍ دراسيةٍ استعمال الطريقة التدريسية المناسبة؛ وهذا بدوره يتناسب مع بداية تدريس القواعد، خاصة أنَّ أغلب معاهد تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ومراكزها لا تعتمد على سن المتعلم وحدها في تحديد متى تبدأ في تدريسه قواعد النحو، فهي تعتمد على إلمامه بقدر مناسب من المهارات والحصيلة اللغوية كمقياس لبداية تدريس النحو، فتدريس قواعد النحو وظيفيًّا يصلح متى ما كان الطلاب والمتعلمون قادرين على فهم التعابير وتركيبها نطقًا وكتابةً[٤].

والطريقة الاستقرائية قد تكون هي الأنسب في تدريس قواعد النحو وظيفيًّا للطلاب والمتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي أو الابتدائي؛ لأنَّها تتيح لهم استنباط القواعد من خلال الأمثلة التوضيحية، كما يمكن استخدام الطريقة النصية ولا سيما فيما يتعلق بالتدريبات والتطبيقات كأن يعرض المعلم النص ويطلب منهم تحديد، أو استخراج، أو توضيح ما هو

(١) الراجحي، عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط٢ ١٩٩٨م، ٩.
(٢) الزهراني، محمد سعيد محجود الزهراني، مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظة الطائف من مهارات النحو الوظيفي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية١٤٢٩هـ، ص ٥٢.
(٣) الناقة، محمود كامل، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج،الرياض ١٩٨٥م، ٢/ ٢٧٢.
(٤) اتجاهات تدريس النحو، ص ٩.

مطلـوب.

وفي المرحلـة المتوسـطة والثانويـة يمكـن التركيـز أيضًـا عـلى الطريقـة الاسـتقرائية في تدريـس القواعـد بجانـب الطريقـة التكامليـة وتحليـل الجملـة في التدريبـات والتطبيقـات.

أمَّـا في التعليـم الجامعـي فتتنـوع طـرق تدريـس القواعـد مـا بـين طريقـة المحـاضرة والإلقـاء، والطريقـة القياسـية، والطريقـة الاسـتقرائية، مـع تكثيـف التدريبـات مـن خـلال الطريقـة التكامليـة، وطريقـة النـص، وطريقـة تحليـل الجملـة، ومـع كل ذلـك ففـي الأمـر سـعة، ولعـلَّ المحـاضر الناجـح هـو الـذي يختـار الطريقـة المناسـبة التـي تحقـق أهدافـه[1].

وعطفًـا عـلى كل مـا تقـدم فـإنَّ تدريـس قواعـد النحـو وظيفيًّـا يعمـد مبـاشرة إلى القواعـد التـي يحتاجهـا الطـلاب والدارسـون الناطقـون بغـير العربيـة في مسـتقبل حياتهـم، تلـك القواعـد النحويـة التـي تركـز بشـكل كبـير عـلى السـلامة مـن الخطـأ في كتاباتهـم، وقراءاتهـم، وأحاديثهـم، وكل أنشـطتهم، ويمكـن في هـذا المقـام الاستشـهاد بأمثلـة عمليـة تبـين ذلـك:

نسـوق مثـالًا بـين معلمـين أحدهمـا يـدرِّس (لـن) لغايـة غـير وظيفيـة والآخـر يدرسـها لغايـة وظيفيـة[2]:

- الأول يهتـم بـــ(لـن) كأداة نصـب، والثـاني يهتـم بهـا كأداة نفـي في المسـتقبل، وإن كان لا يهمـل أنَّهـا تنصـب الفعـل المضـارع.

- الأول يهتـم بإعرابهـا وإعـراب الفعـل المضـارع بعدهـا، والثـاني يهتـم بتركيـب الجملـة في أسـلوب النفـي الـذي تسـتعمل فيـه (لـن).

فالمعلـم الأول يمكـن أن يتخـرج عـلى يديـه طـلاب يصلـون الجامعـة وهـم يخطئـون في تركيـب النفـي في المسـتقبل، فيقولـون: «سـوف لا أفعـل كـذا» أو«سـوف لـن أفعـل كـذا» بـدلًا مـن «لـن أفعـل كـذا».

نسـوق مثـالًا آخـر لتعزيـز الاتجـاه الوظيفـي في تدريـس قواعـد النحـو بـين معلمـين أحدهما يسـأل الطـلاب والدارسـين[3]:

(١) المرجع نفسه، ص ١٠.
(٢) نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًّا، ص ١١.
(٣) خليل، محمد لحاج، دعوة للتيسير في تدريس اللغة الفصيحة، مجلة التربية، العدد ٩٩، قطر ١٩٩١م، ص ١٧٤.

أعرب ما تحته خط في العبارتين: (وصل ~~المعلمان~~) (رأيتُ ~~المعلمين~~).

والثاني يسألهم بقوله: «لماذا وردت (المعلمان) بالألف في الجملة الأولى، وبالياء في الجملة الثانية؟».

فالطالب والدارس يحس بوظيفة النحو في أسلوب المعلم الثاني، بينما لا يظهر ذاك الإحساس في أسلوب المعلم الأول.

وختامًا نقول: إنَّ تدريس قواعد النحو وظيفيًّا للناطقين بغير العربية يعدُ تدريسًا فعالًا تأسيسًا على ما تقدم، حيث إنَّه يُسهم في حل مشكلة تعليم قواعد النحو العربي وتدريسها بشكلٍ كبيرٍ، ويبدد مخاوف الطلاب والدارسين في فهم النحو العربي ودراسة العربية؛ لأنَّه اتجاهٌ جاذبٌ للطلاب والدارسين، يركز على النواحي العملية في الدرس النحوي، وتنتظم فيه الدروس النحوية متدرجة بطريقة تكاملية، ويخفف من الكم الهائل من القواعد المحشوة في ثنايا الكتب المدرسية، وترتبط فيه الأهداف التعليمية بالمهارات اللغوية، ويعمل على خلق السلوك اللغوي السليم لدى الطلاب والدارسين، ويمكِّنهم من المهارات اللغوية الأساسية وأدائها بالصورة الصحيحة، وتوظيف اللغة في التواصل، والتعبير عن الحاجات بصورةٍ ميسرةٍ، من خلال التدريبات والتمرينات والتطبيقات العملية المتنوعة.

الخاتمة

تم البحث بفضل الله وتوفيقه، وقد توصل إلى النتائج الآتية:

١. الشكوى المتكررة من صعوبة النحو كانت عاملًا مهمًّا من عوامل محاولات تيسير النحو قديمًا وحديثًا، وسببًا من أسباب تعدد اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث.

٢. الاتجاهان (التكاملي والفردي) لا يخدمان تعليم النحو للناطقين بغير العربية بالصورة المثلى؛ وذلك لما فيهما من عيوب ونواقص؛ ولأنَّ الطلاب والدارسين من الناطقين بغير العربية يحتاجون إلى تعلم المهارات الأساسية للغة عن طريق التمرن والتدرب، لا عن طريق الحفظ والاستظهار؛ فضلًا عن أنَّ معظم مناطق الناطقين بغير العربية بها ازدواج لغوي لا يتيح التعلم عن طريق المحاكاة والتقليد فقط.

٣. برز اتجاه تدريس قواعد النحو للناطقين بغير العربية وظيفيًّا (النحو الوظيفي) نتيجةً لقصور الاتجاهين (التكاملي والفردي) في تيسير تدريس قواعد النحو للناطقين بغير العربية.

٤. للنحو الوظيفي جذورٌ راسخةٌ في التراث العربي دلت عليها دعوة علماء التراث إلى تعليم النحو باعتباره وسيلة إلى إجادة اللغة العربية وليس غاية.

٥. اتجاه تدريس قواعد النحو وظيفيًّا (النحو الوظيفي) تتنوع فيه طرق التدريس حسب المرحلة الدراسية ما بين الطريقة الاستقرائية والقياسية والتكاملية، وطريقة النص وتحليل الجملة، والمحاضرة والإلقاء؛ وهو بذلك يتيح لكل مرحلة دراسية عمرية استعمال الطريقة التدريسية المناسبة.

٦. المقياس لبداية تدريس قواعد النحو للطلاب والدارسين الناطقين بغير العربية في المعاهد والمراكز المتخصصة هو إلمامهم بقدرٍ مناسبٍ من المهارات والحصيلة اللغوية، وقدرتهم على فهم التعابير وتركيبها نطقًا وكتابةً.

٧. فعالية تدريس قواعد النحو وظيفيًّا النحو (الوظيفي) للناطقين بغير العربية تتبين في أنَّه يُسهم في حل مشكلة تعليم قواعد النحو العربي وتدريسها بشكلٍ كبيرٍ، ويبدد مخاوف الطلاب والدارسين في فهم النحو العربي ودراسة العربيةً؛ لأنَّه اتجاهٌ جاذب للطلاب والدارسين، يركز على النواحي العملية في الدرس النحوي، وتنتظم فيه الدروس النحوية متدرجة بطريقة تكاملية، ويخفف من الكم الهائل من القواعد المحشوة في ثنايا الكتب المدرسية، وترتبط فيه الأهداف التعليمية بالمهارات اللغوية، ويعمل على خلق السلوك اللغوي السليم لدى الطلاب والدارسين، ويمكِّنهم من المهارات اللغوية الأساسية وأدائها بالصورة الصحيحة، وتوظيف اللغة في التواصل، والتعبير عن الحاجات بصورة ميسرة، من خلال التدريبات والتمرينات والتطبيقات العملية المتنوعة.

التوصيات:

يوصي الباحث بما يلي:

١. العمل على أن يكون تدريس قواعد النحو للناطقين بغير العربية وظيفيًّا، مع الاهتمام بالمدخل التشخيصي في تدريس النحو؛ لأنَّه يهتم بالأخطاء الشائعة التي تدور على الألسنة وتنتشر في الصحف والمجلات والكتب، والوقوف على أسبابها ومعالجتها.

٢. إقامة دورات تدريبية للمتخصصين في تعليم اللغة العربية لناطقين

بغيرهـا عـن كيفيـة تدريـس قواعـد النحـو وظيفيًّـا.

٣. الـشروع في إعـداد كتـب تعليميـة تراعـي الوظيفيـة في تدريـس قواعـد النحـو، وتتناسـب مـع طبيعـة الطـلاب والدارسـين الناطقـين بغـير العربيـة.

المصادر والمراجع

الكتب العلمية:

١. إبراهيم، عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط١١ ٢٠٠٨م.

٢. ابن جني، الخصائص، تحقيق/ محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت (د.ت).

٣. ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، بيروت، د.ت.

٤. خليل، محمد لحاج، دعوة للتيسير في تدريس اللغة الفصيحة، مجلة التربية، العدد ٩٩، قطر ١٩٩١م.

٥. الدليمي، طه علي حسن والوائلي، وسعاد عبد الكريم، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط١، ٢٠٠٩م.

٦. الراجحي، عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط ٢ ١٩٩٨م.

٧. الركابي، جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض، دار الفكر١٩٨٦م.

٨. السليطي، ظبية سعيد، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ١٤٢٣هـ.

٩. سمك، محمد صالح، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاته المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٨٦م.

١٠. السيد، محمود أحمد السيد، اللغة تدريسًا واكتسابًا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، ط١ ١٤٠٩هـ.

١١. السيد، محمود أحمد السيد، في قضايا اللغة التربوية، دار القلم، بيروت، ووكالة المطبوعات ١٩٨٠م.

١٢. شحاتة، حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة ١٩٩٢م.

١٣. طعيمة، رشدي أحمد،تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة تونس، الرباط ١٩٨٩م.

١٤. عبده، داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًّا، مؤسسة دار العلوم للطباعة والنشر، الكويت ١٩٧٩م.

١٥. عوض، أحمد عبده، مداخل تعليم اللغة العربية، مركز البحوث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ١٤٢١ه.

١٦. المتوكل، أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر العربي الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط١ ٢٠٠٦م.
١٧. محجوب، عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية:حلول نظرية وتطبيقات، الدوحة، قطر١٩٨٦م.
١٨. مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح١٩٨٤م.
١٩. مراد، سعيد محمد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ٢٠٠٢م.
٢٠. الناقة، محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٩٨٥م.
٢١. ابن النديم، الفهرست، تحقيق/ يوسف علي الطويل، دار الكتب العلمية، بيروت ط٢، ٢٠٠٢م.
٢٢. الهاشمي، عابد توفيق، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١ ٢٠٠٦م – ١٤٢٧هـ.
٢٣. الموجه العملي لتدريس للغة لعربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان ١٩٨٧م.
٢٤. والي، فاضل فتحي والي، النحو الوظيفي، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل ط٢ ١٤١٧هـ.

الرسائل الجامعية والأبحاث المنشورة

١. بعيطيش، يحيى بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، رسالة دكتوراة، جامعة منتوري قسنطينة، ٢٠٠٦م.
٢. الزهراني، محمد سعيد محجود الزهراني،مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظة الطائف من مهارات النحو الوظيفي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية١٤٢٩هـ.
٣. وداعة، مرتضى فرح وداعة، اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث وطرق التدريس التي تتناسب معها في تدريس الناطقين بغيرها، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فطاني تايلاند٢٠١٥م.

المواقع والروابط الإلكترونية:

١. عبد الحليم محمد وقصي عباسي، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، شبكة الألوكا ٢٠٠٩م، رابط

الموضـــوع: http://www.alukah.net/Literature_Language
٢. عبـد الرحمـن صالـح بحـوث ودراسـات في اللسـانيات العربيـة http:// takhatub.ahlamontada.com
٣. طـرق تدريـس اللغـة العربيـة، الوحـدة الثامنـة، اتجاهـات تدريـس قواعـد النحـو العـربي https://www.google.com

كفايات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لدراسة العلوم الإسلامية:

دراسة وصفية تحليلية

د. خالد إبراهيم الدغيم

جامعة إسطنبول صباح الدين زعيم – تركيا

الملخص

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير من نطق بالضاد، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

بين يدي البحث كفايات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لدراسة العلوم الإسلامية؛ حيث تتعدد أهداف تعلم اللغة العربية، ومنها التعلم لأغراض خاصة؛ كالفقه وأصوله والتفسير والحديث... إلخ.

ولابد من كفايات محدودة عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ليكون الطالب مستعدًّا ومؤهلًا لدراسة العلوم الإسلامية .

فبدأت بتعريف ومفهوم الكفايات لغةً واصطلاحًا، والفرق بين الكفاية والكفاءة، ثم أنواع الكفايات اللغوية وما تحتويه من مهارات، والتي تضم الكفاية النحوية والكفاية الصوتية والكفاية الصرفية والكفاية الدلالية.

والكفاية الثانية: الكفاية التواصلية بما تحمله من مهارات خطابية وتداولية واتصالية، ثم الكفاية الثقافية ومهاراتها الاجتماعية والدينية والتربوية . وكيف يمكن تحقيق الحد الأدنى من هذه الكفايات لمتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لإعداده وتأهيله لدراسة العلوم الإسلامية؟ ثم نتائج البحث وتوصيات وخاتمة.

الكلمات المفتاحية: الكفايات، الناطقين بغيرها، العلوم الإسلامية.

Research Summary

In the name of Allah most Merciful, most Gracious. Praise to Allah, Lord of the worlds, and blessing and peace be upon the best of speaker our master Mohammad and his family and companions. And after that, therefore in this research is the adequacies of the Arabic Language Learners for non-Arabic speakers to study Islamic Sciences, where the objectives of the Arabic Language, including learning for purposes such as Jurisprudence, its origins, Interpretation and Hadith. It is necessary to have defined adequacies in teaching Arabic to non-Arabic speakers, so that the student is prepared and qualified to study Islamic Sciences.

I began with definition the concept of competences language terminology and the difference between the competence and adequacy and the types of language competences and its skills, which includes the grammatical competence, sound competence, morphology adequacy and the adequacy of semantic. The second adequacy is the communicative competence, in-

cluding the skills of speech, deliberation, communication and the cultural competence and social, religious, educational skills. And how to achieve the minimum of these competences for learner of the Arabic Language for non-speakers to prepare and qualify for the study of Islamic Sciences and .then the results of the research and recommendations and conclusion

Keywords: The levels, who do not speak it The Islamic sciences

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من جهات عديده منها:

أولًا: أهمية تعلم اللغة العربية لدراسة العلوم الإسلامية، ولا سيما أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ولغة الحديث الشريف.

ثانيًا: أهمية تطوير أساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، والذين يريدون دراسة العلوم الإسلامية، وخاصة في هذه الفترة الزمنية التي تشهد إقبالًا كبيرًا من الطلبة لتعلُّم اللغة العربية.

ثالثًا: ضرورة تحديد الحد الأدنى من الكفايات اللغوية للمتعلم لكي يستطيع دراسة العلوم الإسلامية من غير صعوبات وعقبات.

ورابعًا: ربما تفتح هذه الدراسة المجال لتصميم مناهج تعليمية خاصة بتعليم اللغة العربية لدراسة العلوم الإسلامية.

مشكلة البحث:

تتلخص في السؤال التالي: ماهي الكفايات اللغوية اللازمة للطلاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتؤهلهم لدراسة العلوم الإسلامية بفروعها المختلفة: (فقه، تفسير، علوم القرآن، علوم الحديث، السيرة...).

أهداف البحث:

تتلخص في مدى تحديد الحد الأدنى من الكفايات اللغوية بأنواعها المختلفة: النحوية والصوتية والصرفية، والكفايات التواصلية وما تتضمنه من كفايات خطابية وثقافية وتداولية، والتي يكون لها الدور في تكامل المهارات: (المحادثة، والكتابة، والقراءة، والاستماع)؛ ليكون الطالب مؤهلًا لدراسة العلوم الإسلامية بسهولة ويسر ودون صعوبات كثيرة متوقعة.

منهج البحث:

هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة جوانب الكفايات اللغوية وعلاقتها بالمهارات المطلوبة وتفسيرها.

تعريف الكفاية في اللغة:

جاء في لسان العرب: «كفى يكفي كفايةً إذا قام بالأمر. ويقال: كفاك هذا الأمر؛ أي حسبك وكفاك هذا الشيء. وفي الحديث: «مَنْ قَرَأَ الآيَتَيْنِ مِنْ آخِرِ سُورَةِ البَقَرَةِ فِي لَيْلَةٍ كَفَتَاهُ»؛ أي أغنتاه عن قيام الليل. ويقال: كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه»[(١)].

وذهب إلى تعريف الكفاية كثير من الباحثين مذاهب شتى حسب طريقة كل منهم في الصياغة والتوظيف، وبالمجمل فإن الإنسان يعد كافيًا إذا استطاع القيام بعدة مهام على أكمل وجه، فالكفاية تعد «أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد إذا حصل على أنسب تدريب»[(٢)]، فالكفاية هي قدرات واستعدادات توظف في مواقف معينة تستدعيها مهام معينة أيضًا.

وهناك ترابطٌ كبيرٌ بين الحاجات اللغوية والكفايات، وإن تحديد الحاجات اللغوية، والتي تحقق الحد الأدنى من الكفايات يعد أساسًا مهمًّا لنجاح وتطوير أي برنامج تعليمي؛ حيث يشعر مستخدمو اللغة ومتعلموها بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يتعلمونه عما يحتاجون إليه، وبالتالي تتوافر فرصٌ إيجابيةٌ لديهم للممارسة الفعالة لما تعلموه، كما أن عملية تحليل الحاجات تستخدم كأداة فحصٍ للسياقات والمواقف التي يحتاجون فيها إلى استخدام اللغة، مما يجعل عملية التعلم والتدريب ذات معنى وأكثر إيجابية بالنسبة لمستخدمي اللغة؛ لأن البرنامج التعليمي قد أُعدَّ في ضوء احتياجاتهم الفعلية، فلا يشعرون بوجود فجوة بين ما يدرسونه وما يحتاجون إليه فعليًّا.

فالحاجات اللغوية هي «البواعث والدوافع، أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسًا داخليًّا ورغبة في تعلم لغةٍ معينةٍ»[(٣)].

---

(١) ابن منظور جمال الدين (٦٣٠ – ٧١١ هـ) معجم لسان العرب، تحقيق: عامر حيدر، ج١٥ دار الكتب العلمية، بيروت ط١، ٢٠٠٣ م، مادة (الكاف).

(٢) شحاته حسن، والنجار زينب: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣م ٢٤٦ .

(٣) طعيمة رشدي: تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجياته ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي، اللغة العربية، السودان، ٢٠٠٣م، ص٦.

وهـذا بـدوره يـؤدي إلى إشـباع الكفايـات اللغويـة اللازمـة لتعلُّـم اللغـة العربيـة لأغـراضٍ خاصـةٍ، ولاسـيما دراسـة العلـوم الشرعيـة بعـد تعلـم اللغـة العربيـة، وهـذا يـؤدي إلى اكتسـاب المهـارات اللغويـة المختلفـة مـن: (المحادثـة والقـراءة والكتابـة والاسـتماع)؛ ممـا يضـع العاملـين في هـذا الميـدان في تصـور معـين حـول مناهـج التعليـم وتطبيقاتهـا .

إن تحليـل الحاجـات اللغويـة ومعرفتهـا تعطينـا معلومـات موثوقـة إلى حـدٍّ كبـيرٍ مـن خـلال مواقـف تواصليـةٍ حقيقيـةٍ داخـل مؤسسـة تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، كـما أن تحليـل الحاجـات يعطينـا الأسـس العلميـة التـي يسـتند إليهـا تصميـم الموقـف التعليمـي القائـم عـلى المدخـل التواصـلي المرتبـط ببعـض المواقـف الضروريـة لمتعلـم اللغـة العربيـة بـما يلبـي احتياجـات الدارسـين الفعليـة للتواصـل الفعـال في هـذه المواقـف.

أمـا تشومسـكي فإنـه يعتـبر الكفايـة «القـدرة عـلى إنتـاج عـددٍ هائـلٍ مـن الجمـل مـن عـددٍ محـدودٍ مـن الفونيـمات الصوتيـة، والقـدرة عـلى الحكـم بصحة الجمـل التـي يسـمعها مـن وجهـة نظـرٍ نحويـةٍ تركيبيـة، ثـم القـدرة عـلى الربـط بـين الأصـوات المنتجـة، وتجميعهـا في مورفيـمات تنتظـم في جمـل، والقـدرة عـلى ربطهـا بمعنـى لغـويٍّ محـددٍ» [1] .

والكفايـة اللغويـة في نظـر تشومسـكي هـي القـدرة عـلى إنتـاج الجديـد مـن الجمـل والعبـارات بالاعتـماد عـلى عـددٍ معـينٍ مـن الحـروف وبإنتـاج السـياقات الجديـدة والمختلفـة.

وهـي أيضًـا في نظـر تشومسـكي«ملكة ذاتيـة خاصـة بمتكلـم اللغـة الـذي ترعـرع بصـورةٍ طبيعيـةٍ في البيئـة التـي يمتلكهـا، وهـي القـدرة عـلى اسـتعمال اللغـة بصـورةٍ إبداعيـةٍ ومتجـددةٍ، وإنتـاج الجمـل وتفهمهـا وفقًـا لنظـام مـن القواعـد يتيـح للإنسـان تكلّـم وتفهـم اللغـة»[2]. فلذلـك الكفايـة اللغويـة لشـخصٍ مـا تمكنـه مـن اكتسـاب اللغـة وتحصيـل المهـارات بشـكلٍ جيـدٍ، وهـي تختلـف مـن ذلـك الشـخص إلى آخـر فهـي «قواعـد نحويـة كامنـة في الذهـن؛ لأنهـا فطريـة فهـي موجـودة في الإنسـان بفعـل وجـوده، فهـو مولـود وهـو مبرمـج عـلى اللغـة تولـد معـه وتنمـو بنمـوه، فإنهـا فطريـة لغويـة عميقـة عنـد

(١) القيسي عودة الله: العربية الفصحى مرونتها وعقلانيتها وأسباب خلودها، دار البداية عمان، ط١، ٢٠٠٨، ص٤٧.

(٢) زكريا ميشال: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٩٨٦م، ص٧.

جميع الناس تظهر على السطح عند التكلم»[١]. حيث تظهر الكفايات اللغوية «الحد الأدنى للأداء، وعندما يصل أي فرد إلى هذا الحد فإن هذا يعني أن الفرد وصل إلى حدٍّ يساعده على أداء هذه الكفاية»[٢]. ويعرف الباحث الكفايات اللغوية بأنها الحد الأدنى من المفردات والتراكيب والجمل والنصوص التي تمكِّن متعلمي اللغة العربية من دراسة العلوم الإسلامية، والتي تتحقق من خلال المهارات اللغوية وتكاملها أثناء العملية التعليمية.

أنواع الكفايات اللغوية:

١. **الكفاية الصوتية:** والتي تمكِّن المتعلم من بناء الكلمات وفق القواعد الصوتية للغة ليستطيع الوصول إلى ما يريد من استخدام اللغة وبواسطة الكفاية الصوتية «يعبر الفرد من خلالها عن محتواها المعرفي، ويستعملها كأداةٍ لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين، وهي أيضا أداة فعَّالة في التفاعل مع مثيرات البيئة المحيطة بشكلٍ عامٍّ»[٣].

فإذا تعوَّد الطالب المتعلم من البداية على الأصوات التي تحوي المفردات الإسلامية التي تتعلق بعلوم الشريعة من الفقه وعلوم القرآن والتفسير والحديث وعلومه وغيره، يبقى الطالب على إلمام ودرايةٍ من البداية والتواصل اللغوي الفعال الذي يؤهله لدراسة العلوم الإسلامية.

٢. **الكفاية النحوية:** لا تعتبر من أصعب الكفايات اللغوية، ولا يمكن للمتعلم أن يكتسب هذه الكفاية بسهولةٍ؛ لأن اكتساب هذه الكفاية يعتمد على قواعد كثيرةٍ، وحيث إن معرفة هذه القواعد تمكن المتعلم من «ضبط أواخر الكلمات، ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة»[٤].

وبالتالي يمتلك المتعلم القدرة على استعمال الكلمات في سياقات مختلفة

---

(١) نهر هادي: الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر، الأردن، ط١، ٢٠٠٣م، ص٩٩.

(٢) اللقاني أحمد حسين وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس القاهرة، عالم الكتب، ط١، ١٩٩٦م، ص ١٤٧.

(٣) مثقال جمال والقاسم مصطفى: أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ٢٠٠٠م، ص٩٥.

(٤) الصويركي محمد علي حسن: مدى فعالية مقرر (المهارات اللغوية) في اكساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية – المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد، العدد ١٢، جامعه الملك عبد العزيز بجدة، السعودية، ٢٠١٤م، ص٢٥٥.

مع تغيير آخرها؛ لأن المعنى يختلف تبعًا لضبط الكلمة بالشكل الصحيح مثلًا قوله تعالى: ﴿وَأَذَانٌ مِنَ اللهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الحَجِّ الأَكْبَرِ أَنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾[التوبة: ٣] . إلا أن القراءة بكسر اللام سيكون: الله بريءٌ من الرسول أيضًا، وحاش لله تعالى، فالمعنى المراد وبضم اللام: أن الله ورسوله كلاهما بريئان من المشركين .

٣. الكفاية الدلالية: وتتمثل في تمكن المتعلم من فهم الألفاظ ودلالاتها الظاهرة والعميقة، أي البعيدة؛ حيث تهتم الكفاية الدلالية بجوهر الكلمات «في حالاتها الإفرادية المعجمية وفي حالاتها التركيبية السياقية وآلياتها الداخلية التي هي أساس عملية التواصل والإبلاغ»[(١)].

فتمكن المتعلم من معرفة مراد الكلمة داخل التراكيب وفي السياق ثم تحول معنى ومراد هذه الكلمة في سياق آخر . مثلًا: كلمة مجتهد تدل على النشاط والهمة . أقول: أحمد مجتهد، أي نشيط وصاحب همةٍ عاليةٍ، وفي سياق آخر أقول: الإمام أبو حنيفة مجتهد، هنا مجتهد رتبة ينالها العلماء المحققين القادرين على استنباط الأحكام من النصوص، فلها دلالة أخرى حسب السياق الموجود.

الكفاية اللغوية الصرفية: وهي تمكن المتعلم من بنية الكلمة ليستطيع الإنتاج والتواصل والتطبيق اللغوي، والكفاية الصرفية تتمثل «في دراسة وتحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني»[(٢)].

حيث يستطيع المتعلم تصريف الأفعال وتقسيم الأسماء. فالكفاية الصرفية تعرِّف المتعلم على الأحكام والقواعد الصرفية، والقدرة على توظيفها، أو معرفة الحروف الزائدة، والتعرف على بنية الكلمة ومفرداتها دون الوقوع في الخطأ، مثلًا: صام أصلها صوم، حجَّ حجج... إلى آخره.

٤. الكفاية التواصلية: والتي تمكن المتعلم من استخدام اللغة في المجتمع، ومراعاة القواعد الاجتماعية والنفسية . والكفاية التواصلية تعرف بأنها: «ملكة التواصل التي تشمل القدرة اللغوية، ولكنها تتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع، وعن القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك

(١) منقور عبد الجليل: علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١م، ص٢٦.

(٢) نهر هادي: الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسات في اللغة والإعلام، دار الفكر، الأردن ط١، ٢٠٠٣م، ص١٠٩.

الاستخدام»[1].

ومفهوم الكفاية التواصلية يمكِّن المتعلم من استخدام اللغة، والقدرة على التواصل وتوصيل عباراته وأفكاره بوضوح، والتأثير في الآخر مع فهم الرسالة اللغوية في عملية التواصل ضمن بيئةٍ تعليميةٍ مهيأة لتعليم العربية استعدادًا للعلوم الإسلامية أمرٌ مهمٌّ؛ حيث يتبادل المتعلمون أفكارهم باستخدام المصطلحات الإسلامية الضرورية للاستخدام في المستقبل واستعدادًا لتلقي المعلومات الأكثر غزارة في ما بعد، حيث إن تحقيق الكفاية التواصلية في اللغة يتطلب تفاعل بين معرفة النسق اللغوي الذي تقوم عليه اللغة والسياق الاجتماعي، حيث يستطيع المتعلم التواصل بشكلٍ صحيحٍ، أي أنه يجب أن يعلم متى وكيف يستعمل تلك اللغة ويضعها في سياقاتها الصحيحة؛ لذلك الكفاية التواصلية هي: «المعرفة بالقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معين»[2].

أي أن استخدام اللغة عند المتعلم لا يقتصر فقط على معرفته للنظام الصوتي والصرفي والنحوي، بل يتعداه إلى المواقف والسياقات النفسية والاجتماعية والثقافية التي تستعمل فيه اللغة. وحقيقة الكفاية الاتصالية «تشير إلى القدرة على نقل رسالةٍ أوتوصيل معنى معينٍ، والجمع بكفاءةٍ بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد، واستخدام اللغة وتفسيرها بشكلٍ مناسبٍ في أثناء عملية التفاعل وفي ضوء السياق الاجتماعي»[3].

٥. **الكفاية الخطابية:** التي تؤهل المتعلم إلى تأليف جملًا ونصوص صحيحة ومنسجمة وتجعله يملك «القدرة على ربط الجمل؛ لتكوين خطاب، ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلةٍ متتابعةٍ، والخطاب يشتمل على أي شيء يتدرج من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة»[4].

---

(١) خرما نايف وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة الكويت، ١٩٨٨م، ص ٣٩.

(٢) نهر، هادي: الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسة في اللغة والإعلام، ص ٨٨، مرجع سابق.

(٣) طعيمة، رشدي: المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص١٧٢-١٧٣ بتصرف.

(٤) براون، دوجلاس: أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤م، ص٢٤٥.

التي تكون ذات دلالاتٍ ومنسجمة في المحتوى والأفكار وهذه الملكة تتم من خلال تدريب المتعلم على التحدث، والمشاركة في الحوارات المختلفة، والتواصل في سياقاتٍ متعددةٍ، ومن علامات النجاح في هذه الكفاية أن يتمكن المتعلم من إنشاء خطابات متسقةٍ من حيث اختيار المفردات والتراكيب المناسبة للسياق، والروابط المعجمية والتقديم والتأخير، وإن لاستخدام المصطلحات اللغوية المتعلقة بالعلوم الإسلامية وفروعها المختلفة؛ من فقه وتفسير وعلوم حديث ونحو وصرف وغيرها، واستخدامها في تفاعلات في ساعات التعليم، يجعل المتعلم يمتلك القدرة على اقناع المتلقي بمحتوى مادة الحديث اللغوية، وتوظيف هذه القدرة في المهارات اللغوية المختلفة.

٦. الكفاية الثقافية والاجتماعية: وهذه الكفاية من لوازم طبيعة المتعلم البشري، واحتكاكه ببني جنسه من البشر؛ فباللغة يتواصل الناس ويتفاهمون، حيث «تنتج اللغة من الاحتكاك الاجتماعي، ثم تصبح عاملًا من أقوى العوامل التي تربط أفراد المجتمع الإنساني، ويرى علماء الاجتماع أن الظواهر الاجتماعية لها قوة قاهرة آمرة تفرض بها على أفراد المجتمع ألوانًا من السلوك والتفكير والعواطف»[(١)].

فالمجتمع هو الوعاء الذي تكونت فيه اللغة لحاجة الناس إلى التواصل والتفاهم والتعبير عن أفكارهم؛ حيث إن الكفاية الثقافية تتمثل في مراعاة القيم الاجتماعية لدى الأفراد والمجتمعات ومعرفتها بشكلٍ جيدٍ، ومراعاة مختلف السلوكيات الاجتماعية التي تقوي العلاقات بين الأفراد، والكفاية الثقافية تهتم أيضًا بالإحاطة بالقواعد الثقافية والاجتماعية للغة، وفهم السياق الاجتماعي لكل استخدام؛ أي معرفة القوانين الاجتماعية والثقافية التي تضبط اللغة التي يستعملها الأفراد باختلاف مجتمعاتهم. ولكل مجتمع عادات وتقاليد خاصة به تميزه عن غيره. ففي البيئة الإسلامية للمتعلم: السلام عليكم ورحمة الله. وفي الجواب: وعليكم السلام ورحمة الله. وهنا نعرف أن البيئة إسلامية والمجتمع مسلم، أما بالنسبة لبعض العبارات التي تحوي الصليب أوما شاكل ذلك مثلًا، تشير أن المجتمع مسيحي. فلذلك يكون من الضرورة بمكان عند تعليم المتعلم اللغة العربية لدراسة العلوم الإسلامية أن يحتك ويختلط بالمجتمع والبيئة المسلمة التي

(١) عبد التواب، رمضان: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبه الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط٢، ١٩٩٧م، ص١٢٦ – ١٢٧.

تضفي على ثروته اللغوية المكتسبة نوعًا من الثقافة الإسلامية الضرورية التي تؤهله لتلقي العلوم الإسلامية في المستقبل.

٧. الكفاية التداولية: والقصد بالتداولية عادة الكلام الذي يعنيه المتكلم، وليس الكلمات بحد ذاتها، أي تفسير مقاصد المتكلم ضمن السياق الذي يرد فيه الكلام، ولا يهتم بالمعنى المعجمي والصرفي بحد ذاته، ويُهتم بالجو العام للسياق، وهذا بدوره ضروري لطالب العربية، والذي يعد نفسه لدراسة العلوم الإسلامية، فلا بد من استخدام مفردات وتراكيب ومصطلحات ذات دلالةٍ فقهيةٍ أوحديثيةٍ أوتتعلق بعلوم القرآن وتفسيره، وغير ذلك من فنون العلوم الشرعية مثلًا: الفرض، السنة، الواجب، المندوب، حديث صحيح، حديث ضعيف،... وثم يُؤتى بشواهد مناسبة ضمن سياقات متعددة استعدادًا إلى تلقي المعلومات المتعلقة مباشرة بمعانيها الشرعية في المستقبل.

تكامل المهارات اللغوية لتحقيق الكفايات اللغوية:

لا بد من أساليب وطرق معينة في مقدمة درس كل مهارة لغوية وفي أثناء الدرس أيضًا فمثلًا: في القراءة البدء بمقدمة تثير الانتباه وتربط المتعلم بفنٍّ من فنون الدراسات الإسلامية، مثلًا: في الحديث الشريف قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «بُنِيَ الإِسْلَامُ عَلَى خَمْسٍ:...» الخ. والاعتماد على مصادر متعددة للحصول على المفردات والتراكيب اللغوية البسيطة واختيارها من بيئة المتعلم . مثلًا: (الصوم، الحج، الصلاة، واجب، حديث صحيح، الأخلاق الحسنة...) الخ. والإكثار من الجمل الخبرية والابتعاد عن الجمل الإنشائية ما أمكن، وفي المحادثة يجب تحديد الهدف من الدرس التعليمي في هذا الإطار، وبيان هدف المفردات والتراكيب المستخدمة في كل درس تعليمي.

مثلًا: في درس الفقه يتم تداول: (واجب، مستحب، حرام، حلال، مكروه تحريمًا،...) الخ. ثم نستخدم جملة معبرة تحتوي على هذه المفردات والتراكيب المناسبة، واستخدام الحوار أو السؤال والجواب. مثلًا: كم عدد ركعات صلاة الفجر؟ الجواب: عدد ركعات صلاة الفجر ركعتان. وفي الحديث الشريف: «إنما الأعمال بالنيات...». السؤال: ما هي النية؟ الجواب من طالب آخر:... ما ضرورة النية في العمل؟ وهكذا. وفي هذا أيضًا إشباع الجانب الوجداني أو ما يسمى جانب العبودية في الإنسان . وفي المحادثة يتم تدوين النقاط الرئيسة التي سيتم التحدث بها وتدريب المتعلمين

على المصطلحات والمفردات والتراكيب المستخدمة في السياق الصحيح مع الوقت المتاح لكل درسٍ تعليميٍّ بعد استخدام الطبقة الصوتية التي تلائم السياق اللغوي وتمثل المعنى عند السؤال وعند التعجب والتأسف ...الخ.

فكفايات الاتصال اللغوي تعد دلالة عنوان الدرس التعليمي على محتوى الموضوع واتسامه بالجاذبية وصلته ببيئة المتعلم، وأن تكون المفردات والتراكيب اللغوية سهلة التداول بين المتعلمين، وبعيد عن التعقيد والغموض، ويجب أن تكون في البداية سهلة ومعروفة من ثقافة المجتمع الإسلامي.

الخاتمة والنتائج:

إنه من الأهمية بمكان أن يتعرف الطالب من الناطقين بغير العربية على الكفايات اللغوية والاتصالية لدراسة العلوم الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أولًا: عدم مراعاة الكفايات اللغوية والاتصالية اللازمة عند تصميم البرامج التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لدراسة العلوم الإسلامية.

ثانيًا: الضعف في بناء المناهج التعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها والتي تؤهل طلابها لدراسة العلوم الإسلامية .

ثالثًا: قلة خبرة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ميدان تعليم العربية لتأهيل الطلاب لدراسة العلوم الإسلامية.

التوصيات:

أولًا: تصميم برامج تعليمية خاصة تحتوي على مناهج من نوعٍ خاص لتعليم اللغة العربية وتأهيل المتعلم لدراسة العلوم الإسلامية.

ثانيًا: تدريب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات وطرائق تحقق الكفايات اللغوية لدى المتعلمين.

ثالثًا: بناء المواد اللغوية التي تقدم للمتعلمين في ضوء المواقف التواصلية وتحقيق الكفاية.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

١. ابن منظور، جمال الدين، (٦٣٠ - ٧١١ هـ) معجم لسان العرب، تحقيق:عامر حيدر، ج١٥، دار الكتب العلمية، بيروت،ط١،٢٠٠٣ م
٢. خرما،نايف وحجاج،علي: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها،عالم المعرفة الكويت،١٩٨٨م
٣. زكريا، ميشال: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،ط٢، ١٩٨٦م
٤. شحاته حسن، والنجار، زينب:معجم المصطلحات التربوية والنفسية،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،ط١،٢٠٠٣م الصويركي،محمد علي حسن:مدى فعالية مقرر (المهارات اللغوية) في اكساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية- المجلة الدولية التربوية المتخصصة،المجلد ٣،العدد ١٢،جامعه الملك عبد العزيز بجدة، السعودية،٢٠١٤م
٥. طعيمة،رشدي،المهارات اللغوية،دار الفكر العربي،القاهرة،٢٠٠٤م
٦. طعيمة،رشدي:تعليم العربية لأغراض خاصة،مفاهيمه،أسسه،منهجياته،ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصه،معهد الخرطوم اللغوي،اللغة العربية،السودان،٢٠٠٣م
٧. القيسي،عودة الله: العربية الفصحى مرونتها وعقلانيتها وأسباب خلودها،دار البداية عمان،ط١،٢٠٠٨
٨. اللقاني،أحمد حسين وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس،القاهرة،عالم الكتب،ط١،١٩٩٦م
٩. مثقال،جمال والقاسم،مصطفى: أساسيات صعوبات التعلم،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،٢٠٠٠م
١٠. منقور،عبدالجليل: علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي،منشورات اتحاد الكتاب العرب،دمشق،٢٠٠١م
١١. نهر،هادي: الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام،دار الفكر، الأردن ط١، ٢٠٠٣م
١٢. براون،دوجلاس: أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤م
١٣. عبد التواب،رمضان: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي،مكتبه الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرةط٢، ١٩٩

برنامج العربية لفهم القرآن

تجربة فريدة في تقديم اللغة العربية لغير الناطقين بها

د. داليا محمد حلمي الديب

المديرة التنفيذية لأكاديمية أهل القرآن
وبرنامج القرآن والعربية بأكاديمية بيان
بولاية فلوريدا الأمريكية

المقدمة

إذا سألنا أنفسنا: «مِن أين يَأتي المعنى في اللغة العربية؟» بدت لنا أهمية تدريس النحو والصرف لتعليم العربية. إذ كيف يُوقَف على غرض المتكلم من الكلام دون فهم دلالة حرف الإعراب على المسند والمسند إليه من الكلام، على ما تختص به اللغة العربية من السعة في التعبير والتقديم والتأخير فضلًا عن الحذف؟ كذلك لابد مع ثراء اللغة بالجذور والمشتقات من علم بتصريف الأفعال ومعان الأبنية المختلفة.

وتزداد أهمية النحو والصرف وكذلك البلاغة لدارسي العربية بقصد فهم القرآن، فيصبح من الضروري استهداف «اللغة العليا» وتنمية القدرة على استيعاب نظام اللغة واستعمالها كأداةٍ تفكيريةٍ.

لكن هل من الممكن تقديم علوم اللغة للناطقين بغيرها في صورٍ شيقةٍ تخاطب ذكاء الدارس وتستنفر قدراته ليفهم القرآن الكريم ويتذوقه؟ وهل يستوي في ذلك الطلاب من أصولٍ غير عربية مع أقرانهم من أصولٍ عربية؟ وما هي المعايير والمؤشرات التي يمكن استخدامها للتقويم؟ وأخيرًا، ما تأثير فهم القرآن على سلوك الدارسين؟

في هذه الأطروحة، كيف توظف القاعدة النورانية والوعي الصوتي لتعليم القراءة بإتقانٍ بأسرع وقتٍ، ويواكب ذلك نموٌّ مطردٌ في الوعي الصرفي والكفاية المعجمية للدارس والفهم لنسق اللغة. وباستخدام رمزية اللون ومجسمات أقسام الكلمة وغير ذلك من الطرق الإبداعية يكون الإنتاج في مراحل مبكرة، وينخرط طلاب الروضة إلى الصف الثالث في قراءة قصصٍ ذاخرةٍ بمفردات القرآن وتراكيبه ويقرأ طلاب الصف الرابع قصص النبيين للندوي ، ويقوم طلاب الصف الثامن بشرح آيات القرآن وإعرابها.

لغة القرآن العربية

اختار الله تبارك وتعالى اللغة العربية لتكون الوعاء الحاوي لرسالته الخاتمة إلى بني آدم، فقال عز من قائل: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[يوسف: ٢]، ولا شك أن العربية أفصح اللغات وأبينها، وأوسعها، وأكثرها قدرة على تأدية المعاني ومن باب وجوب مالا يقوم الواجب إلا به، نبَّه الإمام الشافعي رحمه الله على أهمية أن يحرص المسلم الناطق بغير العربية على تعلم العربية بوصفه مسلمًا فقال: «فعلى كل مسلم أن يتعلم لسان العرب ما بلغه جَهدُه حتى يشهد أن لا إله إلا الله وأن

محمدًا عبده ورسوله، ويتلو به كتاب الله، وينطق بالذكر فيما افترض عليه من التكبير وأمر به من التسبيح والتشهد وغير ذلك».

واقع النشأ من أبناء المغتربين

هذا يقال في حق الناطقين بغير العربية من المسلمين عامةً. وأما ما يقال في حق النشأ خاصة من أبناء المسلمين في الغرب وحاجتهم لتعلم العربية ليقتربوا من كتاب الله فهمًا وعملًا، ومن سنة النبي صلى الله عليه وسلم، فلا يحصيه مقالٌ، وقد تفرد له مؤلفات. ولكن دعوني أقول باختصارٍ شديدٍ أنني من واقع عملي في المجال التربوي بالولايات المتحدة الأمريكية لأكثر من عشرين عامًا قد رأيت مع تعاقب الدارسين مؤشرات تحوُّل عن الفطرة السليمة وأنماط من السلوك والفكر تنذر بالخطر الشديد؛ وذلك في كل المراحل العمريه، وإن كان التحول في المرحلتين المتوسطة والثانوية أبدى. وكيف لا وجنود الشيطان قد سلوا سيوفهم وخرجوا على أبنائنا، تارةً بالعقاقير التي تذهب باللب والأخلاق، وتارةً بالشبهات والجدل الذي لا يملكون آلة التصدي له لقلة علمهم والوهن الذى أصاب عقيدتهم حتى ليرتاد البعض منهم دروب الإلحاد. وليست الحرب على عقيدة الصغار بأقل ضراوةً، فمسلسلات الكارتون والأفلام تعطي الآن «قوى خارقة» من نوعٍ جديدٍ، فلم يعد الأمر يقتصر على بطلٍ يطير وآخر يعدو بسرعةٍ فائقة، ولكن جعلوا لهم بزعمهم إنزال المطر وإخراج النبات وإعطاء الفراشات ألوانها! حتى أن الطفلة ابنة لخمسة أعوام لتكلمها معلمتها عن الله القدير الذي يصرف الريح وينزل الثلج والمطر فتجيب: «مثل إلزا، هي تستطيع أن تفعل ذلك»، إشارة إلى إحدى أميرات الأفلام. ولا عاصم من الأمواج إلا من رحم ربي!

إنه القرآن، حبل الله المتين

فأين الملاذ ؟ وكيف نحفظ لأبنائنا في الغرب هويتهم وفطرتهم وعقيدتهم ؟ إنه القرآن، حبل الله المتين، جعله الله ملاذًا وخلاصًا بل وعزة لأول هذه الأمة، ولا صلاح لآخرها إلا به. والله عز وجل هو المربي الذي يربي عباده ويتعاهدهم ويمدهم بما يصلحهم ويشفي أدواءهم ويبصرهم بطريق الهدى.

﴿ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحۡسَنَ ٱلۡحَدِيثِ كِتَٰبٗا مُّتَشَٰبِهٗا مَّثَانِيَ تَقۡشَعِرُّ مِنۡهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخۡشَوۡنَ رَبَّهُمۡ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمۡ وَقُلُوبُهُمۡ إِلَىٰ ذِكۡرِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ هُدَى ٱللَّهِ يَهۡدِي بِهِۦ مَن يَشَآءُۚ وَمَن يُضۡلِلِ ٱللَّهُ فَمَا لَهُۥ مِنۡ هَادٍ﴾[الزمر: ٢٣]،

وقال الله تعالى عن كتابه المبين: ﴿يَهْدِي بِهِ ٱللَّهُ مَنِ ٱتَّبَعَ رِضْوَٰنَهُۥ سُبُلَ ٱلسَّلَٰمِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِهِۦ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾[المائدة: ١٦].

وقد ورد عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: «عليكم بالقرآن، فتعلموه وعلموه أبناءكم، فإنكم عنه تُسألون، وبه تُجزون، وكفى به واعظًا لمن عقل».

ونحن نريد لأبنائنا أن ينهلوا من القرآن علمًا بالله واليوم الآخر يحقق لهم الأمن في الدارين، ويولد إرادة فعل الخيرات، ويقضي على الشبهات. نريد لهم أن يستطيعوا الرجوع إلى القرآن في كل موقفٍ من مواقف حياتهم، فيزودهم بالإجابة الفورية والصحيحة، والتي أشار إليها الدكتور اللاحم حين ذكر نماذج منها في جواب النبي صلى الله عليه وسلم لأبي بكر رضي الله عنه إذ هما في الغار إذ يقول لصاحبه: ﴿لَا تَحْزَنْ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَنَا﴾[التوبة: ٤٠]، وفي جواب موسى عليه السلام لقومه حين خافوا الدرك: ﴿كَلَّآ ۖ إِنَّ مَعِيَ رَبِّي سَيَهْدِينِ﴾[الشعراء: ٦٢].

حاجة النشأ من أبناء المغتربين لتعلم اللغة الغربية

وقد يقول قائل بامكان النشأ الناطق بغير العربية حفظ شيء من القرآن أو قرآن كاملا مع الاستعانة بالترجمة والتفاسير باللغة المحلية من إنجليزية أو فرنسية أوغيرها. فنقول ما من مترجم يزعم أنه أدرك مراد الله تعالى من الآيات بترجمته، فالقرآن كلام الله المعجز أنزله بلسانٍ عربي مبين.

وأي لغةٍ تلك التي تستطيع أن تكون وعاءً لمعاني آيات القرآن، كالآيات أدناه في تدفق معانيها وتباينها مع تكاملها وتصاعدها إلى الذروة وأخذها باللب والقلب؟ أي لغةٍ تترجم لهم ما في الآيات من عقيدة وتنتقل بالوجدان بين دروبها فتأخذ بنواصيهم وبكل ذرة في كيانهم إلى الله مولاهم الحق؟ قال تعالى: ﴿قُل لِّمَن مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ قُل لِّلَّهِ ۚ كَتَبَ عَلَىٰ نَفْسِهِ ٱلرَّحْمَةَ ۚ لَيَجْمَعَنَّكُمْ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ لَا رَيْبَ فِيهِ ۚ ٱلَّذِينَ خَسِرُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ فَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ (١٢) وَلَهُۥ مَا سَكَنَ فِي ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ ۚ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ (١٣) قُلْ أَغَيْرَ ٱللَّهِ أَتَّخِذُ وَلِيًّا فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَهُوَ يُطْعِمُ وَلَا يُطْعَمُ ۗ قُلْ إِنِّيٓ أُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَسْلَمَ ۖ وَلَا تَكُونَنَّ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ (١٤) قُلْ إِنِّيٓ أَخَافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ (١٥) مَّن يُصْرَفْ عَنْهُ يَوْمَئِذٍ فَقَدْ رَحِمَهُ ۚ وَذَٰلِكَ ٱلْفَوْزُ ٱلْمُبِينُ﴾[الأنعام: ١٢ - ١٦].

كيف كانت البداية

منذ عام ١٩٩٨م يسر الله لي المساهمة في تعليم وتربية النشأ المسلم في مدينة تامبا بولاية فلوريدا الأمريكية، من خلال عملي بالمدارس الإسلامية في التدريس والتأليف وإعداد المناهج. بدأت بتعليم الدراسات الأسلامية باللغة الإنجليزية. ولم يكن بالساحة أي من الكتب المعدة بمنهجيةٍ مدروسةٍ والمنتشرة اليوم. وراعني الأخطاء في الكتاب المعتمد، وأحزنني أن النصوص الشرعية من حديثٍ وأدعيةٍ وأذكار، وحتى القرأن الكريم كتبت كلماتها بحروف إنجليزية فاستغنى الأطفال بها عن قراءة الآيات بالعربية. عزفت عن استخدام ذلك الكتاب، وقمت بالتأليف مع فريق من المعلمات الفضليات، أخص بالذكر الأستاذة المبدعة ذات الخبرة العريضة منى حميد، وبالتشجيع من رفيقة الدرب السيدة المربية الفاضلة ماجدة القاضي، فوضعنا سلسلة كتب في الدراسات الإسلامية للصفوف الابتدائية باللغة الإنجليزية مع كتابة الحديث والأدعية والمصطلحات الشرعية، والقرآن بالطبع، باللغة العربية.

ولما راعني الضعف الشديد في قدرة الطلاب على قراءة القرآن في مدينتنا تامبا، ولا أبالغ إذا قلت في أغلب المدن الأمريكية آنذاك، توجهت إلى تعليم القرآن فيسر الله لي تأسيس أكاديمية أهل القرآن إلى جانب عملي بالمدارس الأسلامية؛ وذلك لرفع مستوى الدارسين وتقديم دورات للمعلمين والمعلمات. وفي عام ٢٠٠٩م انتُدبت لإدارة برنامج القرآن بمدرسة أكاديمية الشباب لأمريكية وكان البحث عن أفضل الطرق وأقصرها لتعليم قراءة القرآن.

القاعدة النورانية:

كان التقدم بطيئًا والدراسة مضنيه لايستسيغها الطلاب ولايطيقها إلا من علت همته من الدارسين وزاد حرص والديه. حتى فتح الله لنا بابًا ميمونًا، ألا وهو«**القاعدة النورانية**»، فوجدناها وسيلةً تعليميةً ناجحةً ناجعةً وممتعةً للأطفال، فأحدثت نقلةً نوعيةً ما كنا لنحرزها لولا فضل الله ثم هذه الوسيلة الصوتية الرائعة. والقاعدة النورانية في الأصل قاعدةٌ من سبعة عشر درسًا للتدريب على القراءة وقراءة القرآن، معدةٌ بمنهجيةٍ علميةٍ متميزةٍ وإخلاصٍ من مؤلفها فضيلة الشيخ نور محمد حقاني رحمه الله يفسر انتشارها في أنحاء العالم لقرنٍ من الزمان بين الغير ناطقين

بالعربيـة. وقـد قـام سـبط المولـف، الشـيخ محمـد فـاروق محمـد الراعـي حفظـه الله، بتحقيقهـا وإعادتهـا للنـور عـام ١٩٩٨م / ١٤١٩ هـ، وقـال في مقدمـة الطبعـة الأولى: «وقـد جمـع المؤلـف رحمـه الله بغايـة الدقـة والعنايـة مـن أمثلـة القـرآن الكريـم مـا يحتـاج إليـه الطالـب المبتـدئ، حيـث بـدأ بالتـدرج فبـدأ بالحـروف المفـردة، ثـم الحـروف المركبـة، ثـم الحـروف المقطعـة ثـم الحـروف المتحركـة (بالفتـح والكـسر والضـم) ثـم التنويـن (فتحتين،كسرتـين، ضمتـين)، ثـم تدريبـات عـلى الحـركات والتنويـن، ثـم السـكون، ثـم الشـدة، ثـم المـدود وأحـكام النـون والميـم السـاكنتين وهكـذا...».

قـد قـام الشـيخ الراعـي بتسـجيل القاعـدة النورانيـة بصوتـه بـأداء منضبط وإخراجهـا في ثـوبٍ قشـيبٍ كبرنامـجٍ متكامـلٍ يتنـاول مهـارات السـمع والنطـق والقـراءة والكتابـةً، مـع وسـائل سـمعيةٍ وبصريـةٍ ومطبوعـاتٍ، وقـدم دورات لإعـداد المعلمـين والمعلـمات في أنحـاء العـالم، حتـى بلـغ عـدد الـدورات قرابـة الأربعـة ألاف دورة أقيمـت في أكثـر مـن ٤٠ دولـة مـن دول العـالم ومنهـا الولايـات المتحـدة الأمريكيـة.

وقـد وفـق الشـيخ الراعـي أيـما توفيـقٍ في اختيـار الأداء الصوتـى المناسـب للتدريـب عـلى مهـارات كل درسٍ، وأقـره عـلى أدائـه الشـيخان د. أيمـن رشـدي سـويد والشـيخ إبراهيـم الأخـضر، واسـتبشرا بالقاعـدة النورانيـة وسـيلةً علميةً ممنهجـةً، وفي ذات الوقـت ميـسرةً ومحببـةً لتعليـم القـراءة وتـلاوة القـرآن بإتقانٍ. وتعـدت فائدتهـا غـير الناطقـين بالعربيـة فكانـت كذلـك علاجًـا شـافيًا لِعِـوَجِ الألسـنة والوهـن الـذي تفشـى بـين الناطقـين بالعربيـة. وانطلقـت القاعـدة النورانيـة فعمـت الفائـدة كل مـن ابتغـى الإتقـان في القـراءة وتـلاوة القـرآن مـن عـربٍ وعجـمٍ، ومـن خـواص وعـوام، ومـن ريـاض الأطفـال وحتـى كبـار السـنٍ، وأقبـلٍ عليهـا المعلمـون والمعلـمات بغيـة التأهـل لتعليـم طلابهـم.

وبالنسـبة لنـا، كانـت القاعـدة النورانيـة هـي نقطـة الانطـلاق، وكانـت المطيـة الأسـطورية التـي قفـزت بأطفالنـا كل الحواجـز، والأسـاس المتـين الـذي سـمح لنـا برفـع البنـاء. فالطفـل ذو الخمسـة أعـوام في ريـاض الأطفـال حـين ينهـي دراسـة القاعـدة النورانيـة يسـتطيع القـراءة عـلى مسـتوى الطالـب في الصـف الثـاني الابتدائـي.

ومـن الجديـر بالذكـر أننـا وجدنـا مـع التقييـم القبـلي والبعـدي أن تعلـم القـراءة في وقـتٍ قصـيرٍ وفي سـنٍّ مبكـرةٍ، يواكبـه إتقـانٌ وصحـة لفـظٍ لا نميـز بعدهـا بـين الطالـب مـن أصـلٍ عـربي وغـير عـربي مـن حيـث سـلامة النطـق.

وقد أعددنا القصص التي تواكب كلماتها كلمات دروس القاعدة النورانية في مهارات القراءة، وتُمكن للدارسين من الاستمتاع بقراءتها بعد أسابيع فقط من البدء في تعلم الحروف.

كتب فضيلة الشيخ علي بادحدح في تقريظ للقاعدة النورانية: «وللغة العربية أساليبٌ بليغة، وبيانٌ ساحرٌ، ولها أصولٌ واشتقاقات وقواعد، وفيها من السعة ماليس في غيرها من اللغات، فحروفها مُميَّزة بالمخارج، وأصواتها متجانسة بالتناسق، ومعانيها متسعة بالكنايات والاستعارات، ومواقع الإعراب محددة بالحركات والعوامل، ورغم أن هذه وجوه إثراء وعطاء إلا أن بعض الجاهلين والمغرضين يجعلها دلالات تعقيد، ويزعم أنه من الصعب تعلمها وتعليمها، وخاصة للناشئين والبراعم. حتى اغترب عن اللغة أبناؤها، وانبتُّوا عن تراثها، وهذه مشكلة كبرى تصيب الأمة في تاريخها ووحدتها وثقافتها ودينها». حتى ذكر الطرق الإبداعية في التعليم فقال: «ومن أحسن ما كتب في ذلك «القاعدة النورانية» التي تعتمد على التعليم من خلال نطق الحروف، ثم الحروف ووصلها، ثم الحروف مع الحركات، ثم المدود بعدها، ثم التشديد فيها وهكذا في تدرج علمي وتعليم صوتي مع ضرب الأمثلة من القرآن وبيان الرسم القرآني» .

برنامج «العربية لفهم القرآن»

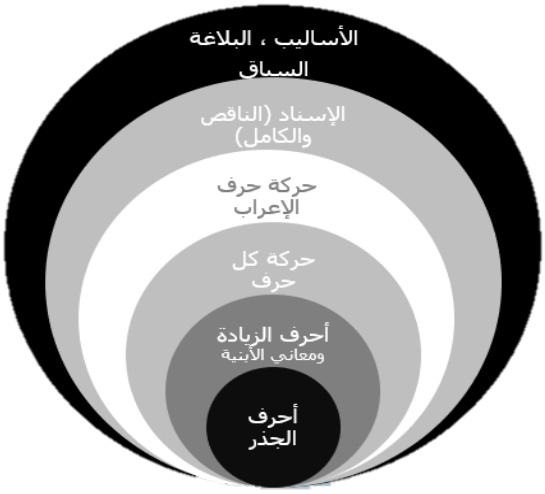
بدأْتُ حصة القرآن ذات يوم بتلاوة آية من سورة الجن: ﴿وَأَنَّهُ كَانَ يَقُولُ سَفِيهُنَا عَلَى اللهِ شَطَطًا﴾[الجن: ٤]. ثم شرعت أسأل طلاب الصف الخامس عن الكلماتَ التي يفهمونها من الآية. رفعت طفلة متفوقة ومن أصل عربي يدها لتستأذن في الإجابة وقالت: «أعرف كلمةً: سفيهُنا». ففرحت واستبشرت، ومضت الطفلة بحماسٍ فقالت بالإنجليزية:«سفيهُنا تعني مركب!». وللمرة الأولى أدركت أن الخطر لا يكمن فقط في جهل النشأ المسلم بمعاني آيات القرآن، بل قد يكمن في علمهم المبتور وتجوال عقولهم في الآيات بدون قيدٍ ولا ضابطٍ. أدركت أننا لا نملك أن نوقف التصورات التي ينتجها عقل الناشئ في الغرب من أصلٍ عربي عند قراءة القرآن؛ حيث تتداعى إلى ذهنه معانٍ واستنتاجات من فهمٍ مسبقٍ لشتات من المفردات حين يقرأ القرآن دون علم يرشده وضوابطٌ تصونه، ومن ثم يفهم فهمًا خاطئًا لا يدنو من مراد الله تعالى من الآيات. إذن فالخطب ليس حصرًا على العجم من النشأ المسلم، بل يتعدي إلى العرب منهم.

ومن هنا، شرعنا في إعداد وتطبيق برنامج لتدريس اللغة العربية لرياض الأطفال والمراحل الابتدائية والمتوسطة، يستهدف في المقام الأول

فهم القرآن الكريم، متتبعين فروع اللغة التي نجد فيها مفاتيح الفهم، لإكساب الطلاب المعارف والمهارات المطلوبة في الكفايات التالية: القراءة الصحيحة والفهم، التعرف على جذور اللغة ومعان المفردات الأكثر تكرارًا في القرآن، كفايات الصرف والنحو والبلاغة، ومهارات الكتابة المتعلقة برموزها والفرق بين الرسم العثماني والرسم الإملائي، بحيث يكون تعلم اللغة العربية معينًا على فهم القرآن الكريم والنصوص الشرعية، وأتت القدرة على التواصل كثمرةٍ إضافيةٍ للبرنامج. وكان من أبرز سمات البرنامج أن الدارس يكتسب قاعدةً عريضةً من المفردات القرآنية، ووعيًا بأنماط اللغة ودلالات جذور وأبنية الكلمات المفردة والكلمات عند تركيبها في جمل، وفهمًا للخلاصة النحوية بنظرةٍ شموليةٍ، ومن ثم إعجابًا باللغة زاد من اهتمام الدارسين بها والرغبة في استعمالها.

مِن أَينَ يَأتي المعنى في اللغة العربية ؟

في إعداد برنامج «العربية لفهم القرآن» تتبعنا مصادر المعنى في اللغة العربية في الكلمة المفردة وفي الكلام. إذ نجد أن الكلمة المفردة تحمل معنى تدل عليه أحرف الجذر، ومعانٍ تدل عليها البنية أو الصيغة الصرفية. فإن لكل صيغةٍ معنى يختلف عن الصيغ الأخرى، كاسم الفاعل والمفعول والصفة المشبهة وصيغ المبالغة وغير ذلك. ثم إن أبنية كل بابٍ تختلف فيما بينها في الدلالة، وكذلك أبنية المصادر وأبنية الجموع وغيرها. فمقتولٌ يختلف عن قتيل، والفيض يختلف عن الفيضان وسنبلات غير سنابل، وهكذا في عموم الأبنية، فإن لكل بناءٍ دلالته. ثم تحمل المفردة ذاتها معان إعرابية لعملها في غيرها أو عمل غيرها من الكلمات فيها، ومعان مكتسبه من تقديم أو تأخير أوسياق بلاغي، إلى آخر ذلك.



(الشكل ١)

أقسام الكلمة

الكلمة لفظ يدل على معنى مفرد، وهي ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف[١]. وقد أولينا مهارة التعرف على نوع الكلمة وتقسيم الكلمات تبعًا لذلك اهتمامًا كبيرًا، وباستخدام رمزية اللون في تقديم المفردات وتوظيف الأنشطة التعليمية ونصوص القراءة لاكساب المفاهيم والمهارات المعنية وتدريبات الاستماع لأصوات الكلمات: الاسم والفعل (الماضي الثلاثي الصحيح المجرد في البداية) والحرف، تأصل لدى الدارسين من المراحل الأولي في البرنامج تناول المفردات وفهم معناها في ظل نوع الكلمة ونمى الوعي الصوتى عند الدارسين الصغار من حيث التعرف على الفعل، ثم كان بعد ذلك اكساب المزيد من المعارف والمهارات في كل من أقسام الكلمة. على سبيل المثال لا الحصر: علامات الاسم والفعل، وتعريف الاسم وتنكيره، ودخول الضمير، واسم الإشارة، والاسم

(١) مصطفى الغلاييني. ٢٠١٥. تحقيق: علي سليمان شبارة جامع الدروس العربية مذيلاً ببحثي البلاغة والعروض. الطبعة الأولى. ص ٨. دمشق: مؤسسة الرسالة. بتصرف.

الموصول، وأسماء الاستفهام، تحت الاسم باستعمال لونه الذي يرمز إليه، وتأنيث الاسم وتذكيره، وإفراده وتثنيته، إلى أن تناول الدارسين الاسم الجامد والمشتق، والمصادر، والمبني والمعرب، والمنصرف والممنوع من الصرف، وحالات الإعراب، وشاركوا في تصميم الألعاب التعليمية التي تساعدهم في التدريب على علامات الإعراب الأصلية والفرعية.

تناول الدراسون الفعل من عدة نواحٍ؛ كزمنه، وعدد حروفه، والأصلي والزائد منها، ودلالة الزيادة، والفعلَّ والمعتل، وأبواب الفعل، ونفيه وتوكيده، والمبني والمعرب منه، والحروف التي تعمل فيه، كما تناولوا الحروف مصنفة إلى حروفٍ عاملةٍ وغير عاملة، وحروف تدخل على الاسم أو الحرف أو كليهما إلى آخر ذلك. ساهم في التدرب على أنماط اللغة[1] «قبعة الببغاء» (لتدريبات المحاكاه) و«قبعة الحكيم» (لتدريبات التصريف والإبدال وإعادة الصياغة).

الكلام وتأليف الجملة:

يتعلم الدارسون أن الجملة العربية تتألف من ركنين أساسيين هما المسند والمسند إليه، وهما عمدتا الكلام. ولا يمكن للجملة أن تتألف من غير مسندٍ ومسندٍ إليه، وهما المبتدأ والخبر وما أصله مبتدأ وخبر، والفعل والفاعل ونائبه، ويلحق بالفعل اسم الفعل.[2] ويبسط لهم الأمر بنماذج البناء. ومن خلال أنشطة استعمال مجسمات أنواع الكلمة لتكوين جملٍ يلمس الدارسون الصغار كيف أن الكلام لا يتأتى إلا من اسمين، أو من اسمٍ وفعلٍ، فلا يتأتي من فعلين، ولا من حرفين، ولا اسم وحرف، ولا كلمةً واحدةً لأن الفائدة من الكلام تحدث بالإسناد. وما عدا المسند والمسند إليه فهو «الفضلة» كالمفاعيل والحال والتمييز والتوابع. وعند النحاة أن المضاف إليه بين الفضلة والعمدة، فإنه قد يلتحق بالعمدة؛ وذلك إذا أضيف إلى العمدة في نحو (أقبل عبدُ الله) ويلتحق بالفضلة إذا أضيف إلى الفضلة نحو (أكرمتُ عبدَ الله).[3]

ويتعلم الدارسون أن ليس معنى الفضلة أنه يمكن الاستغناء عنها،

(١) يوسف إسماعيلي (٢٠١٩) خصائص الجانب التركيبي النحوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. في: هاني إسماعيل رمضان (٢٠١٩). معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها. الطبعة الأولى. إسطنبول. أكدم للطباعة.

(٢) فاضل صالح السامرائي. ٢٠١٧. الجملة العربية تأليفها وأقسامها. ص ١٢. الطبعة الأولى. بيروت: دار بن كثير.

(٣) بهاء الدين عبد الله بن عقيل. ١٩٨٠. تحقيق محمد كامل بركات. المساعد على تسهيل الفوائد. أربع مجلدات. دمشق: دار الفكر.

فإنها قد تكون واجبة الذكر، وإن المعنى قد يتوقف عليها كما في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قَامُوٓاْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ قَامُواْ كُسَالَىٰ﴾[النساء: ١٤٢]، فإنه لا يمكن الاستغناء عن كلمة «كُسَالَى» التي هي فضلة، حال، وقد تكون الفضلة واجبة الذكر والعمدة محذوفة كما في حذف عامل المفعول المطلق نحو: «صبرًا آل ياسِر»[1] أي: اصبروا صبرا.

الإسناد لا بد له من طرفين: مسند ومسند إليه. والإسناد أصليٌّ وهو ما تألف منه الكلام كإسناد الفعل إلى الفاعل، وإسناد الخبر إلى المبتدأ، وغير أصليٍّ وهو إسناد المصدر واسمي الفاعل والمفعول والصفة المشبهة والظرف، فهي مع ما أسندت إليه ليست بكلام ولا بجملةٍ. وجاء في كتاب الله المعجز: ﴿إِذْ دَخَلُواْ عَلَيْهِ فَقَالُواْ سَلَٰمًا ۖ قَالَ سَلَٰمٌ قَوْمٌ مُّنكَرُونَ﴾[الذاريات: ٢٥]، نجد سلامًا: مفعول لإسنادٍ تامٍّ حذف طرفاه، وتقديره: نسلم سلامًا. وسلامٌ إسناد تام حذف منه المسند، والتقدير: سلامٌ عليكم. و«قومٌ» إسناد تام حذف منه المسند إليه، والتقدير: أنتم قومٌ[2].

الخلاصة الإعرابية:

وجدنا أن من المفيد مع تدريس وظائف الاسم في الجملة واحدة تلو الأخرى حسب المرحلة العمرية، أن يقدم للدارسين تصورًا لكيف تكون الصورة مكتملة عن طريق خرائط ذهنيةٍ توضح المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، بحيث يقوم الدارسون بتلوين الأجزاء التي يتم تناولها. وأعطينا حالات الإعراب الثلاث ألوانًا ترمز لها لتسهيل التدريب. أفاد الطلاب من هذا التلخيص والإجمال وتعاملوا بيسرٍ مع إعراب الأسماء. فإما أن يكون الاسم مسندًا إليه أو مسندًا وحقهما الرفع لأهميتهما في الجملة (إلا مااستثني كخبر كان واسم إن)، أو فضلة لا ترقى إلى الرفع فتنصب، إلا أن يسبقها حرف جرٍّ أو تجر بالإضافة. كما تعلم الدارسين قسمًا رابعًا وهو الأدوات التي تربط بين الكلمات وتكون مبنية.

ذكر الشيخ مصطفى الغلاييني في كتابه القيم جامع الدروس العربية تحت عنوان «الخلاصة الإعرابية»: «الكلام أربعة أقسام: مسندٌ ومسندٌ إليه وفضلةٌ وأداةٌ. وأما عن إعراب المسند إليه فحكمه أن يكون مرفوعًا دائمًا حيث وقع.إلا إن وقع بعد إن أو إحدى أخواتها فحكمه حينئذٍ النصب. أما إعراب المسند فحكمه إن كان اسمًا أن يكون مرفوعًا. إلا إن وقع بعد كان أو إحدى أخواتها فحكمه النصب،

(١) فاضل صالح السامرائي. ٢٠١٧. الجملة العربية تأليفها وأقسامها. الطبعة الأولى. ص ١٣. بيروت: دار بن كثير.
(٢) فاضل صالح السامرائي. ٢٠١٧. الجملة العربية تأليفها وأقسامها. الطبعة الأولى. ص ٢٧. بيروت: دار بن كثير.

والفضلة حكمها النصب إلا أن يسبقها حرف جرٍّ فتجر، أو تجر بالإضافة التي هي إضافة اسم إلى اسم على نية حرف جر بينهما.

وإن كان المسند فعلًا، فإن كان ماضيًا فهو مبنيٌّ على الفتح إلا إذا لحقته واو الجماعة فيبنى على الضم، أو اتصل بضمير رفع متحرك فيبنى على السكون. وإن كان مضارعًا فهو مرفوعٌ، إلا إذا سبقه ناصبٌ أو جازمٌ فينصب أو يجزم، وإذا اتصلت به إحدى نوني التوكيد بُني على الفتح، أو نون النسوة فيبنى على السكون. والفعل الأمر مبنيٌّ على ما يجزم به مضارعه»[(١)].

معايير اللغة والمؤشرات التعليمية لبرنامج العربية لفهم القرآن الكريم:

استعنا في تخطيط البرنامج بمعايير هنادا طه [(٢)] ومعايير أكتفيل ACTFL [(٣)] لاعتماد معايير نجملها في:

١. معيار الوعي الصوتي: ومؤشراته التعليمية في الأداء الصحيح لدروس القاعدة النورانية وتمييز مقاطع.

الكلمات وأصوات بداية ونهاية الكلمات وتمييز الكلمات المتناغمة مع الكلمة الهدف.

٢. معيار الاستماع: ومؤشراته التعليمية في الاستماع وتوظيف مخزون الكلمات والتراكيب، لفهم المسموع والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالأفكار العامة وتفاصيل المسموع.

٣. معيار القراءة: ونعني بها المعطى البصرى من فك الرموز اللغوية المكتوبه ومؤشراتها بتطبيق استراتيجية التقطيع الصوتي وهجاء القاعدة النورانية للقراءة والطلاقة وصحة القراءة، والفهم أو المعطى الذهني واستخلاص معنى النصوص (وآيات القرآن والحديث وقصص النبيين) ومؤشراته القدرة على التلخيص، ومناقشة أفكار النص العامة وتفاصيله.

(١) مصطفى الغلاييني. ٢٠١٥. تحقيق: علي سليمان شبارة جامع الدروس العربية مذيلاً ببحثي البلاغة والعروض. الطبعة الأولى. ص ٣٩. دمشق: مؤسسة الرسالة. بتصرف.

(٢) هنادا طه معايير «هنادا طه» لفنون اللغة العربية طبعة منقحة. ص ٦ السنة ٢٠١٦. لبنان.

(3) American Council On The Teaching Of Foreign Languages ACTFL Proficiency Guideline 2012. Retrieved from: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

٤. معيار اكتساب المفردات: والأولوية فيها للمفردات القرآنية بالإضافة إلى مفردات التواصل، ومؤشراته التعليمية في تحصيل المفردات واسترجاعها والقدرة على توظيفها لفهم النصوص المقروءة والقصص (والقرآن والحديث) والنصوص المسموعة والتحدث.

٥. معيار التحدث: ومؤشراته تسمية الأشياء ووصفها والتحدث عنها وإجابة الأسئلة شفهيًّا والمحادثة.

٦. معيار النحو (والسلامة اللغوية): ومؤشراته تتفاوت من التقويم الشفهي والتقويم من خلال الأنشطة إلى التقويم الكتابي والإعراب واختبارات المستوى والسلامة اللغوية قراءةً وتحدثًا وكتابةً.

معيار الصرف (والسلامة اللغويه): ومؤشراته التقويم الشفوي (لقوائم الأفعال) والكتابي (لمباحث الأسماء المشتقة ودلالات الأبنية وتصريف الأفعال).

٨. معيار الكتابة: ومؤشراته كتابة رموز اللغة واختبارات الإملاء والكتابه التعبيرية والسلامة اللغوية.

هل يختلف النشأ المسلم من أصولٍ غير عربيةٍ عن أقرانهم من أصولٍ عربيةٍ في تعلم العربية؟

من خلال تجربة تعليم العربية لفهم القرآن في أكاديمية بيان لقرابة مائة وخمسين دارسٍ ودارسةٍ من رياض الأطفال إلى المرحلة المتوسطة، وجدنا الدارسين من أصولٍ عربيةٍ أقدر على اكتساب المفردات ويفوقون أقرانهم في كفاية الصرف والبلاغة، ولا نجد ذلك الفرق في كفايات النحو. ومن الجدير بالذكر أن وجود الفارق لا يعني عدم القدرة على اكتساب الكفايات، ومع التنويه بأن الفرق بين الفئتين في اكتساب المفردات يقل كثيرًا كلما صغر عمر الدارس عند التحاقه بالبرنامج.

تأثير فهم القرآن على سلوك الدارسين

في مقابلة مع السيدة ماجدة القاضي[1] مديرة أكاديمية بيان بعد تطبيق برنامج العربية لفهم القرآن (ضمن برنامج حفظ القرآن) للعام الرابع سألتها إذا كانت ترى ما لمسته من حسن خلقٍ وورعٍ واستواء الشخصية

(١) ماجدة القاضي، مديرة أكاديمية بيان، والمديرة السابقة لمدرستي أكاديمية الشباب الأمريكية أكاديمية فلوريدا العالمية. تامبا ولاية فلوريدا الأمريكية 2019 .

لـدى الدارسـين في المرحلـة المتوسـطة. أفـادت بـدون تـردٍ أن معـدل الشـكوى مـن سـلوك الدارسـين مـن قِبـل معلمـي الفصـول هـو صفـر في أغلـب أيـام السـنة مقابـل طالـب يوميًّـا لـكل معلـمٍ لـكل حصـةٍ دراسـيةٍ سـابقًا.

نتائج وتوصيات

في الختـام نخلـص إلى أن تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا مـن النشـأ المسـلم بغـرض فهـم القـرآن باسـتخدام برنامـج «العربيـة لفهـم القـرآن» تجربـة ناجحـة آتـت ثمارهـا في بضـع سـنواتٍ ولله الحمـد. لوحـظ مـن خـلال التجربـة أن اعتـماد القاعـدة النورانيـة لتأسـيس الدارسـين في القـراءة كان لـه أثـرٌ كبـيرٌ في تنميـة الوعـي الصـوتي واكسـاب مهـارات القـراءة بلفـظٍ صحيـحٍ في سـنٍّ مبكـرة.

كـما لوحـظ أن قـدرة الدارسـين في المراحـل المختلفـة عـلى اسـتيعاب عـددٍ كبـيرٍ مـن المفـردات القرآنيـة مرتبطـةٌ بتعريضهـم لجـذور الكلـمات في الصغـر (عـن طريـق تقديـم الفعـل الثلاثـي المجـرد مـن الأفعـال الأكثـر تكـرارًا في القـرآن)، ثـم تنميـة الوعـي الـصرفي الـذي يمكنهـم مـن التعـرف عـلى مشـتقاتها ودلالـة الأبنيـة المختلفـة لتلـك المشـتقات في المراحـل التاليـة. وإلى جانـب إعـداد بطاقـات المفـردات المصـورة والألعـاب التعليميـة التـي اسـتمتع بهـا الدارسـون، كان لإعـداد النصـوص المشـوقة المناسـبة لأعـمار الدارسـين واهتماماتهـم متضمنـة المفـردات والتراكيـب القرآنيـة أثـرٌ كبـيرٌ في تحصيـل المفـردات وتذكرهـا، لاسـيما مـن النصـوص التـي قدمـت مسـموعة إلى جانـب القـراءة. كـما لوحـظ أن تدريـس النحـو والـصرف والبلاغـة، لا سـيما باسـتعمال الوسـائل والأنشـطة الملائمـة لعمـر الـدارس ومسـتواه، إلى جانـب الاسـتماع والتحـدث والقـراءة والكتابـة لم يعطـل الدراسـين ولم يثقلهـم وكان عـلى النقيـض باعثًـا عـلى الاسـتمتاع والتـذوق؛ ممـا زاد مـن اهتـمام الدارسـين وحماسـهم. كذلـك كان للتمهيـد لدراسـة النحـو مـن السـن المبكـرة بالأنشـطة المتعلقـة بنـوع الكلمـة وببنـاء الجمـل ووظائـف الاسـم المختلفـة في الجمـل، أكـبر الأثـر في تمكـن الدارسـين في المرحلـة المتوسـطة مـن تنـاول الإعـراب عـلى مسـتويات فاقـت توقعاتنـا، وأسـهمت في الفهـم الصحيـح للقـرآن، وعصمـة اللسـان مـن كثـير مـن اللحـن المتعلـق بأخطـاء حركـة حـرف الإعـراب.

ويجـدر بي أن أذكـر أن حفـظ الدارسـين للكثـير مـن سـور القـرآن الكريـم كان عامـلًا مسـاندًا؛ حيـث كان مـن السـهل عليهـم اسـتدعاء المفـردات مـن حفظهـم والاستشـهاد بأمثلـة الإعـراب مـن آيـات القـرآن.

وأخيرًا، بعض التوصيات للمعلم أن يستنهض همم الدارسين ويحدوهم مذكرًا لهم بالهدف السامي من تعلم العربية لفهم القرآن، وينقلهم بين النصوص المعدة لهم وبين القرآن؛ ليجدوا حلاوة الفهم ولذة العلم، ويطيب لهم بذل الجهد والتعلم. وعلى المعلم أن يتحين الفرص التعليمية ويبين للدارسين ثراء اللغة العربية وقدرتها على التعبير عما يجول في خواطرهم من معان ويشجعهم على استعمالها، ويجعل ختام درسة دائمًا مخصصًا لأن يقوم الدارسين باستعمال ما درسوا في التحدث والتعبير الشفوي أو الكتابي أومحاولة فهم نص مقروء.

وقبل ذلك كله لابد لمعلم العربية من الدراسة والتأهيل والتدريب والتطوير المستمر حتي يرقى إلى مكان معلم العربية الناجح، فيكون لديه إلمام بالكفايات اللغوية ومعرفة بطرق التعليم، وبكيفية تعلم الدارسين وتهيئة بيئة داعمة للتعلم النشط، وتهيئة الفرص لتعزيز تعلم الدارسين بالصف واستمرار تعلمهم خارج الصف. كما يجب على المعلم تقويم طلابه وتزويدهم بالتغذية الراجعة البناءة.

المراجع

١. أبو الحسن علي الحسني الندوي (٢٠١٢) قصص النبيين للأطفال لتعليم اللغة العربية والأساليب القرآنية. ليستر.بريطانيا. الأكاديمية الإسلامية.

٢. الإمام الشافعي (١٩٣٨). تحقيق أحمد شاكر. الرسالة. ص٤٨. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

٣. خالد عبد الكريم اللاحم (٢٠٠٦). مفاتح تدبر القرآن والنجاح في الحياة. ص ٤٥. القاهرة: دار الصديق.

٤. فاضل صالح السامرائي. ٢٠١٥ م. معاني الأبنية في العربية. الطبعة الأولى بيروت: دار ابن كثير. بتصرف.

٥. فاضل صالح السامرائي. ٢٠١٧. الجملة العربية تأليفها وأقسامها. الطبعة الأولى. ص ١٣. بيروت: دار بن كثير

٦. فاضل صالح السامرائي. ٢٠١٧. الجملة العربية تأليفها وأقسامها. الطبعة الأولى. ص ٢٧. بيروت: دار بن كثير.

٧. الدكتور على عمر بادحدح، في: نور محمد حقاني. تحقيق محمد فاروق محمد الراعي (١٤١٩ هـ) القاعدة النورانية. تقريظ الطبعة الأولى. ص ٣٤. المملكة العربية السعودية: مجموعة الفرقان للتعليم.

٨. ماجدة القاضي مقابلة شخصية. ٢٠١٩. مديرة أكاديمية بيان والمديرة السابقة لمدرستي أكاديمية الشباب الأمريكية أكاديمية فلوريدا العالمية. تامبا ولاية فلوريدا الأمريكية .

٩. المتقي الهندي كنز العمال في سنن الأقوال والأعمال ص ٣٣، في: خالد عبد الكريم اللاحم (٢٠٠٦). مفاتح تدبر القرآن والنجاح في الحياة. ص ٤١. القاهرة: دار الصديق .

١٠. محمد أديب صالح (٢٠١٤).الكلمة القرآنية وعربية اللسان. الطبعة الأولى.ص١٣.المملكة العربية السعودية-الرياض:دار الألوكة.

١١. مصطفى الغلاييني. ٢٠١٥. تحقيق: علي سليمان شبارة جامع الدروس العربية مذيلًا ببحثي البلاغة والعروض. الطبعة الأولى. ص ٨. دمشق: مؤسسة الرسالة. بتصرف.

١٢. مصطفى الغلاييني. ٢٠١٥. تحقيق: علي سليمان شبارة جامع الدروس العربية مذيلًا ببحثي البلاغة والعروض. الطبعة الأولى. ص ٣٩. دمشق: مؤسسة الرسالة. بتصرف.

١٣. نور محمد حقاني. القاعدة النورانية.١٨٥٦-١٩٢٥ مدينة لدهيانه ولاية بنجاب الهندية.

١٤. نـور محمـد حقـاني. تحقيـق محمـد فـاروق محمـد الراعـي (١٤١٩ هــ) القاعـدة النورانيـة. الطبعـة الأولى. المملكـة العربيـة السـعودية: مجموعـة الفرقـان للتعليـم.
١٥. نـور محمـد حقـاني. تحقيـق محمـد فـاروق محمـد الراعـي (١٤١٩ هــ) القاعـدة النورانيـة. مقدمـة الطبعـة الأولى. المملكـة العربيـة السـعودية: مجموعـة الفرقـان للتعليـم .
١٦. هنـادا طـه معايـير «هنـادا طـه» لفنـون اللغـة العربيـة طبعـة منقحـة. ص ٦ السـنة ٢٠١٦. لبنـان.
١٧. يوسـف إسـماعيلي (٢٠١٩) خصائـص الجانـب التركيبـي النحـوي في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا. في: هـاني إسـماعيل رمضـان (٢٠١٩). معايـير عنـاصر اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا. الطبعـة الأولى. إسـطنبول. أكـدم للطباعـة.

المراجع الأجنبية

1. American Council On The Teaching Of Foreign Languages ACTFL Proficiency Guideline 2012. Retrieved from: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

2. Islamic Education, The Right Path: A Step-By-Step Approach (2003) Universal Academy of Florida

إدارة تعليم اللغة للناطقين بغيرها كوسيلةٍ للواقعية السياسية

د. سيوبا سوادغو[1]

جامعة كيبيك بمونتريال

* باحثٌ مشاركٌ في كرسي البحث عن الإسلام المعاصر والعروبة في إفريقيا الغربية بكلية العلوم الاجتماعية جامعة كيبيك بمونتريال (UQÀM)، ومدرس اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها، حامل دكتوراه في الدراسات العابرة للثقافات Transcultural studies (تخصص الوطن العربي والإسلامي) من فرنسا، والماجستير في الإدارة الدولية (تخصص الاستشارة والتحليل) من كندا، ومؤلف كتاب خطاب الهوية العربية- الإفريقية (منشور باللغة الفرنسية)، من اهتماماته: إدارة المنظمات والجمعيات الإسلامية، الاندماج المهني والوظيفي لخريجي الجامعات الإسلامية والعربية في إفريقيا. إدارة الاكتساب اللغوي لدي الكبار. الثقافات الإسلامية وحضارتها في إفريقيا، إدارة السلم في السياق النزاع ذي الصلة بالإسلام وضع المرأة المسلمة الإفريقية بين الدين والتقاليد، العروبة والإسلام في إفريقيا وفي العالم، السياسات الخارجية للدول الإسلامية، الإسلام السياسي، والعصور الأدبية العربية وتأثيرها على شخصية المعرب الإفريقي.

التوطئة

هـذا العـرض محايثـة واسـتجابة لمحـوري واقـع العربيـة للناطقـين بغيرهـا المشـكلات والحلـول، والطرائـق والاتجاهـات الحديثـة في تدريـس اللغـة: النظرية والتطبيـق بطريقـةٍ أخـرى. وهـو تلمـس لغاياتهـا كـما يسـتقى مـن تجربـة لغـات أخـرى في تعاملهـا مـع غـير الناطقـين بهـا. الغـرض هـو المسـاهمة في التخطيـط مـن أجـل استرسـام سياسـةٍ لغويـةٍ عربيـةٍ للناطقـين بغيرهـا مسـتقاة مـن جدليـة اللغـة والواقـع الاجتماعـي[1][2] (هنيـة) لاسـيما في بلـدان غـرب إفريقيـا.

نقصـد بـالإدارة في هـذا العمـل كل مـا يحيـط بعمليـة تعليـم العربيـة مـن تخطيطـاتٍ واستشـاراتٍ وتوجيهـاتٍ (Sayouba.٢٠١٢). والواقعيـة السياسـية واحـدة مـن مـدارس الفكـر في العلاقـات الدوليـة، وهـي تؤمـن بمخـزون القـوة (Morgenthau.١٩٩٣.pp. ٣١٦) لفـرض الـذات عـلى سـاحة العلاقـات الدوليـة. هـذه السـاحة تفتقـد إلى النظـام العقـلاني المضفـي عليـه القيـم والمثـل الدينيـة العليـا حيـث الفـوضى تعاقـب (Mersheimer.٢٠٠١.pp. ١٥٤).

في رأينـا، يمكـن للعربيـة والعروبـة (Savadogo.٢٠١٤) أن تفـرض نفسـها عـلى المحيـط الجغـرافي لمتعلميهـا غـير الناطقـين بهـا في الأصـل؛ وذلـك إذا تتبعـت سياسـةً لغويـةً طموحـةً. هـذه السياسـة قـد تكـون مـن قبيـل رصـد المتعلمـين للعربيـة مـن مناطـق غـير عربيـة ومسـاندة شـخصيات منهـم ليكونـوا عنـاصر فعالـة في مجريـات الأمـور في مواطنهـم، فيكونـوا ممـن يسـهمون في إجـراءات اتخـاذ القـرارات لبلدانهـم وللعـالم المتعـولم (David.٢٠١١.pp. ١١٥)-(١٤٦).

أظـن أن سياسـة مـن هـذا القبيـل قـد تكـون مربحـةً في ديـار إفريقيـا الغربيـة؛ حيـث يعـاني متعلمـو اللغـة العربيـة مـن عـدم الاعـتراف الرسـمي بهـم، ومـن عـدم مسـاهمتهم المبـاشرة في إجـراءات اتخـاذ القـرار الرسـمي لا للسياسـات الوطنيـة ولا للسياسـات الدوليـة لبلدانهـم (Onuf.١٩٨٩) (Battistella.٢٠٠٩.pp. ٣٥٩)-(٣٩٦) و(Realisations).

(١) انظر: الدكتور عمر أوذاينية والأستاذة حسنى هنية كلاهما من جامعة بسكرة بالجزائر:
«إن السياسـة اللغويـة هـي مجموعـة الخيـارات الواعيـة القائمـة بـين اللغـة والواقـع الاجتماعـي، تهـدف إلى إحـداث تغـيرٍ محـددٍ في الحيـاة اللغويـة بموجـب قـرارات سياسـية. تتطلـب عمليـةً تخطيطيـةً بطريقـةٍ علميـةٍ موضوعيـةٍ ووسـائل علميـةٍ مـن أجـل تغـير الواقـع اللغـوي في المجتمـع».
(٢) عبد الرحمن، ٢٠١٩.

الإطار النظري

يتعامل هذا البحث مع العربية للناطقين بغيرها على أن: **الناطقين بغيرها** (بغير العربية) هم أولئك الذين ينطقون لغات أخرى إلى جانب اللغة العربية؛ أي ثنائيو اللغة، أو متعددوها، أو حتى مزدوجوها في بعض الاعتبارات. قد يكون هؤلاء غير عربٍ، فيتعلمون العربية كلغةٍ أولى ولغة مرجعٍ ثقافيٍّ، كما هو الحال لدي كثير من الإفريقيين في جنوب الصحراء؛ حيث يلتحق المعرب بالمدرسة العربية منذ سنٍّ مبكرٍ، فيدرس كل شيءٍ عبر العربية من دينيات، وعلوم، وتاريخ وغيرها.

وحتى تكون اللغة الرسمية لدولته لغةً أجنبيةً بالنسبة له. انظر: (سوادغو، ذو القعدة ١٤٢٣هـ/ فبراير ٢٠٠٣). أو يكونون غير عربٍ تعلموا العربية بعد سن البلوغ، فتكون العربية بالنسبة لهم لغةً أجنبيةً أو ثانيةً أو ثالثةً أو حتى لغة عملٍ. قد يكون هؤلاء من الجاليات المسلمة في مختلف أنحاء العالم ومن الباحثين وحتى من الموظفين الدوليين. وقد يكون هؤلاء فروع عرب المهجر؛ حيث إن صلتهم بالعربية تتم بالتدارس في المراكز الاسلامية (كمدارس نهايات الأسبوع)، وفي مدارس اللغات في بعض الجامعات الغربية كمدرسة اللغات في جامعة كيبيك بمونتريال، وفي أقسام اللغات والحضارات الأجنبية في بعض الجامعات الأوروبية (كجامعة جان مولين في ليون). ولما لم يحو هذا المصطلح أولئك العرب الذين عندهم ازدواجية لغوية (العامية والفصحى) فلم تستقم ألسنتهم؛ حيث يتكلمون اللغات الدارجة دون إتقان للعربية الفصحى.

وهذا إذا كنا نقصد بالعربية العربية الفصحى؛ أي لغة القواعد. هذا الصنف الأخير إذا أراد تعلم العربية قد يعاني كثيرًا من الخلط بين ما هو عربيٌّ فصيحٌ وما هو عاميٌّ دارجٌ. فوضع كثير من الناشئة العرب في أقسام اللغة العربية في الجامعات خير شاهدٍ. وعين الباحث المتخصص تدرك معانات جل الأساتذة الكبار في استقامة اللسان على الفصيح حين إلقاء المحاضرات.

عملنا في هذا البحث، يركز على غير العرب الذين يتعلمون العربية سواء في سنٍّ مبكرٍ أو بعد البلوغ.

الهدف

يهدف هذا البحث -بمقاربة عبور الثقافات- إلى التوعية أنه يمكن استغلال الدارسين بالعربية من غير العرب في صنع قوة يمكن إشراكها (GROUPEHUMAPRISE.s.d.) في حل كثيرٍ من القضايا ذات الصلة بالوطن العربي أو بالعروبة بل بالعالم بأسره. لكن يتحتم أن تكون هنالك سياسة لغوية حكيمة لمساندة هؤلاء الدارسين؛ ليكونوا نشطين في إجراءات اتخاذ القرار الرسمي في الحياة الاجتماعية والسياسية لأوساطهم.

إذًا، هذا البحث يسائل الحاضر والمستقبل اللغوي- العربي. ويدعو إلى إسهام الآخر وأخذه في الاعتبار خارج الوطن العربي السياسي. ينتهي إلى اقتراح سبل تحقيق ذلك.

اللغة والواقعية السياسية

نقترح في هذا البحث أن يدار تعليم اللغة العربية بسياسةٍ لغويةٍ تمكن على المدى البعيد من تحقيق الواقعية السياسية لأسرة العروبة. نقصد بهذه العروبة تلك التي لا تقف عند حدود الوطن العربي الحالي. فالوقوف عند هذا الوطن تقليص لما من حظه أن يكون متسعًا. بل وإضعاف لما من نصيبه أن يكون قويًّا.

نعم، تحقيق هذه الواقعية بمفهوم العلاقات الدولية يتطلب قبول الآخر وتقييم مشاركاته بل وتشجيعه عليها. فالعقول الصافية تستقطب من أنى أتى. ولولا هذا الاستقطاب الذي فرض نفسه في قرون العروبة الأولى ما كان تذكر العربية كمرجعٍ علميٍّ عالميٍّ، لاسيما في عصور الترجمة بعد الحروب الصليبية. فأعمال مَاري دو فرانس في أقزامياتها خير دليل المساهمة في الترجمة الثقافية للحب العربي نحو الغرب. أعمال ابن عبدِ ربه في العقد الفريد بقرطبة إسبانيا يعتبر استحضارا لعلوم العروبة إلى إسبانيا الغربية خارج الوطن العربي. ولولا هذا ما حصل لكلام الصاحب بن عباد معنى إذ يقول: «هذه بضاعتنا ردت إلينا» (عبد ربه، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م). فمدينة قرطبة حيث ولد وأقام فيها ابن عبد ربه في القرن العاشر والحادي عشر الميلادي (٢٤٩-٣٢٨هـ) حظيت بملخص علوم الشرق في هذا الكتاب. وذاع صيت الكتاب في عصره انظر: (عبد ربه، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م).

على كون هؤلاء خارج الجزيرة العربية إلا أن القائمين بالأمور في الجزيرة كانوا على صلةٍ بهم وبمنتجاتهم. فكانت العروبة ببعديه اللغوي الثقافي، والديني في ازدهارٍ حين هذه الانتاجات.

لا شك أن عروبة عصرنا تعاني من داء نبذ الآخر والانطواء على

الـذات كحـلٍّ لحفـظ الـذات مـن شرور الآخـر. فكـم مـن مـرةٍ سـمعنا أنهـم ليسـوا عربًـا، هـؤلاء عـرب المغـرب، بـل ليـس عربيـاً إلا مـن كان في الجزيـرة العربيـة. وعليـه قـد يعـزى ثقـل ألسـنة مـن هـو خـارج الجزيـرة بالعربيـة إلى أنهـم مـن قبائـل وليسـوا عربًـا. نحـن عـلى وعـي بأنـه في هـذا السـياق يصعـب الالتفـات إلى مثـل اقتراحنـا القائـل بقبـول الآخـر خـارج الوطـن العـربي. لكـن الاقـتراح يسـتمد حيويتـه مـن منطـق الإدارة الدوليـة التـي تنظـر الواقعيـة السياسـية كحـلٍّ لاكتسـاب القـوة. وبحكـم أن العروبـة سـيمة جماعـة حرضـت عـلى التقويـة لحفـظ بقائهـا.

لمدارسـة اقتراحنـا، نعالـج هـذا البحـث عـبر العناويـن التاليـة: الإشـكاليات: إشـكالية لغويـة وأخـرى ذات صلـة بـالإدارة الدوليـة، أهميـة اللغـة العربيـة، تفكـير عـن وضـع الدارسـين للعربيـة مـن الناطقـين بغيرهـا (بتفكـيرٍ جماعـي)، التركيـز عـلى أهميتـين مـن أجـل الواقعيـة السياسـية، نصوص عـن وضـع الناطقـين بالعربيـة مـن غـير أهلهـا، مسـاءلة إمكانيـة مايدعـو إليـه هـذا البحـث.

الإشكاليات: إشكالية لغوية وأخرى ذات صلةٍ بالإدارة الدولية

لا شـك أن إدارة تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا بمقاربـة عبـور الثقافـات تعتـبر تحـولًا إداريًّـا في مخرجـات العمـل التربـوي العـربي للآخـر. هذا العمـل كان يتعاطـى مـع تعلـم الوافديـن عـلى العربيـة كعمليـةٍ ترفيهيـةٍ (رفـع الجهـل عـن الـذات)، ولم يكـن يتعامـل معهـا كاسـتثمارللمتعلم وللجهـة المعلمـة بالمعنـى الإنسـاني (حسـنة الدنيـا). أجـل، هـو اسـتثمارٌ لهـم بالمعنـى الدينـي فهـي عمليـةٌ لكسـب السـلعة الربانيـة الغاليـة. لكـن كان يتعامـل مـع الغـد الدنيـوي كأمـرٍ لا يحـق الاعتنـاء بـه.

يلاحـظ أن التعامـل مـع الناطقـين بالعربيـة مـن غـير العـرب يتـم عـن طريق مسـاءلة الإشـكاليات المدرسـية (نظـرة سكولاسـتيةVision scolastique) البحتـة دونـما تطـرقٍ إلى مرحلـةٍ مـا بعـد السكولاسـتية: كالاندمـاج المهنـي في سـوق العمـل، الاعـتراف الرسـمي للمؤهـلات. كفـاءة المخرجـات ومواءمـة مـا تعلمـوه للواقـع المهنـي لجهاتهـم.

فمـن التعامـل المـدرسي العـودة المفرطـة إلى أخطـاء غـير العـرب في اللغـة والتركيـز عـلى مخـارج الحـروف لديهـم. والمفارقـة التهكميـة في عمليـات الإسـقاط المبطـن للأخطـاء. فـما مسـألة المخـارج والأخطـاء إلا عربيـة بحتـة: حتـى حـين – حتـى عـين)، ومـا أنـت عليهـم بمصيطـر – ومـا أنـت عليهـم بمسـيطر).

حين التعامل مع غير العرب الناطقين بالعربية، كثيرًا ما يركز على مسائل اللغة غير الطبيعية التي تأتي من جانبهم. فبدل ما يحسبون عربية غير العرب كلسانٍ عربي مثرٍ للعروبة، يحسبونه تصنعًا لغويًّا. ومن المهم أن يلفت النظر بأن الأخطاء قاسم مشترك بين الناطقين باللغة على اختلاف مشاربهم. وما مدارس الكوفة والبصرة النحوية إلا انعكاسات لمحاولات إصلاح الخطأ وتصحيحه في الكلم. وهل محكمة أم جندب والرسالة الموضحة بل المدارس النقدية العربية إلا محاولات لإصلاح الأخطاء التركيبية. وهو ما كان الجرجاني يحسبه النحو المخلوق مع الكلام. وهذا الذي أحسبه نحويات الجرجاني[1](ت ٤٧١هـ) .

في القرن الخامس (٤٧١هـ) ركز الجرجاني على قضية النظم بغية معالجة مسألة الإعجاز (عباس، ١٩٨٣). عبد القاهر الجرجاني أوضح في دلائل الإعجاز أن سر جمال القرآن في نظمه والقرآن هو النموذج في الجمال اللغوي العربي – الجمال المثالي. فبه كان إعجازه. يقصد بالنظم النحو:

واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ (الجرجاني ص.٦٣). فلست بواجدٍ شيئًا يرجع صوابه –إن كان صوابًا – وخطؤه –إن كان خطأ– إلى النظم ويدخل تحت الاسم، إلا وهو معنى من **معاني النحو**. قد أصيب به موضعه ووضع في حقه. أو عومل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضع واستعمل في غير ما ينبغي له. (الجرجاني، ص.٦٤).(عباس، ١٩٨٣، صفحة ٤٢١) .

والنحو عند عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز هو النحو المخلوق مع الكلام أو التراكيب. وعرف هذا بعده بعلم المعاني (عباس، ١٩٨٣، صفحة ٤٢١) يحاول هذا البحث النظر إلى اللغة كمرتع للعموم، فلا توضع معايير تنميطية مسبقة التي من شأنها أن تنقص من جهود الآخر غير العربي أو تخمل رغبة المشارك المحتمل مستقبلًا. هذا ما يتعلق بالإشكالية اللغوية.

أما الإشكالية الإدارية:

فهي سياق الساحة الدولية التلون بالفوض، هذه الساحة قد تجعل القائد العربي صاحب القرار يتريث. ليته كان يتريث إلى حين التمكن (ضمان مخزون القوة). والقوة ليست فقط قوة عسكرية قد تكون قوة لغوية. (Mersheimer، ٢٠٠١) و(Morgenthau، ١٩٩٣).

(١) الجرجاني: نسبة إلى جرجان Georgan بإيرن. تبعد عن طهران بـ ٤٠٠كم.

الإشكالية اللغوية	إشكالية الإدارة الدولية
١. التصنع اللغوي	الواقعية السياسية واحدة من مدارس الفكر في العلاقات الدولية، وهي تؤمن بمخزون القوة (انظر: Morgenthau.1993.pp. 3-16) لفرض الذات على ساحة العلاقات الدولية.
٢. تفكيك المعايير وإعادة الصياغة مرة أخرى	الساحة تفتقد إلى النظام العقلاني المضفي عليه القيم والمثل الدينية العليا حيث الفوضى تعاقب (انظر: Mersheimer.2001.pp. 1-54).

أهمية اللغة العربية:

المسلمون يترقبون أهمية العربية في العربية القرآنية المعجزة. نعم يحصل خلط عند عوام المسلمين بين العربية كلغات والعربية القرآنية كاللسان المبين (**أهمية دينية**). ويترقب الباحثون أهميتها في إسعافها للعالم بعد الحروب الصليبية التي أفرغت اللغات اللاتينية من مكتباتها، فكانت الأندلس العربية (القرن الـ١٢ الميلادي) محج الوفود لترجمة العلوم من العربية إلى اللاتينية (**أهمية بيانية**). هذا وكثيرٌ من ساكنة الأرض ينطقون بالعربية. لو أخذنا بالأهمية العروبة خارج حدود الوطن العربي. فعلى سبيل المثال جل جامعات كندا فيه معهد للغة العربية، ويكاد لا تخلو دولةٌ في إفريقية شبه الصحراوية إلا وفيها بطن عربي. وذلك من لدن أن دخل عقبة بن نافع بلاد موريتانيا. ومنها دخلت العروبة مملكة مالي وغيرها من الممالك.

وخير دليلٍ أن معظم مراسلات نخب هذه البلدان مع المستعمر كانت باللغة العربية. وهذه المراسلات لا زالت بمثابة مخطوطات تحتاج إلى فك شفراتها (**أهمية استراتيجية**). كذلك للغة العربية مكانتها على صعيد الإدارة الدولية. هي من بين ست لغات اختيرت لمهمة إدارة شؤون دول العالم المتعولم -إحدى لغات الأمم المتحدة وإداراتها- (**أهمية دولية**). هذا إلى جانب أن اللغة العربية لغةٌ ذات تاريخ متجذرٍ في القدم دونما أن ينقطع التفاهم بين اللاحق والسابق. يقال بأن أول من تكلم به آدم عليه السلام. لغة تكتسب بالتلقي. كل من له باع يمكنه قراءة النصوص الأولى. أما الصحفي فقد يجد صعوبةً فيها. وهذا في رأيي يبعث بالثقة في هذه اللغة (**أهمية تاريخية**) انظر: (دعدع، ٢٠١٨).

تفكير عن وضع الدارسين للعربية من الناطقين بغيرها (تفكير جماعي)

يتطلب التفكير عن وضع الدارسين للعربية من الناطقين بغيرها عملًا جماعيًّا لإيجاد حل من أجل الاستقرار الدولي. وهذا التفكير يستحسن تركيزه على قيم شهاداتهم وعلى وضعية اندماجهم المهني:

الدارسون بالعربية من غير العرب –وعلى وجه التحديد من إفريقيا جنوب الصحراء– يعانون كثيرًا من عدم الاعتراف بمؤهلاتهم العلمية (قيمة الشهادات)، ومن الاندماج المهني.

قيمة الشهادات:

في جل البلدان الإفريقية جنوب الصحراوية، المدارس العربية تنتمي إلى مؤسساتٍ خاصةٍ، وبالتالي تمنح شهادات خاصة من أفراد، وليست من وزارة التربية والتعليم. كلها تقريبًا بنيت لتلبية حاجة الدين الإسلامي وهي أخوات كبرى للكتاتيب التي كانت منتشرة في هذه البلدان قبيل مجيء المستعمر. فهي بعبارةٍ أخرى تمثل الوجه المتطور للحلقات التي خرجت المناضلين في وجه الاستعمار في إفريقيا شبه الصحراوية كالشيخ حماه الله، والشيخ أحمد بمبا.

الشهادات قديمًا وحديثًا:

الشهادة الحديثة قد تكون هي الإجازات في القديم، في العلم الديني حيث يتجذر التعليم العربي في إفريقيا جنوب الصحراء، كانت الشهادة بمثابة إجازة الشيخ لتلميذه. والشيخ ما كان ليعترف به شيخًا إن لم يكن مجازًا من شيخ آخر. وهذه الإجازة ترتقي إلى حين استنان الإجازة كمعادلٍ موضوعيٍّ للشهادة. فننتقل –أظن– إلى اعتراف القرن كإجازة.

أما الشهادات الحديثة، فهي بحاجةٍ إلى الاعتراف بها في الدوائر الرسمية للدولة التي تستقبل الطالب الحامل للشهادة بعد تخرجه. في إفريقيا جنوب الصحراوي وفي سياق صراع للثقافات لم يسبق مثيل، وفي كون متعولم بعد الاستعمار الخاسر الأكبر هو المعرب الإفريقي خارج الوطن العربي. هذه الخسارة يمكن التعبير عنها على المستوى الرقمي. فالمنطقة الإفريقية جنوب الصحراء لا تستفيد في غالبيتها من شهادات مواطنيها الذين درسوا في الوطن العربي من الكم الهائل من خريجي جامعات الوطن العربي في المنطقة الجنوب الصحراوية. كنه الخسارة في كون جل بلدان هذه المنطقة من هذه القارة لا تستفيد منطقة بكفاءات

معينة رغم الحاجة إليها وكأنها في سياق حرب النخب بالتفويض. على هذا المنوال، يجد حملة الشهادات من العالم العربي أنفسهم، يعانون من الاعتراف لدى الوزارات، وهذا يقلل من قيمة مالديهم لدى أنفسهم ولدي غيرهم حيث قد تحدث لمسة في تقديرهم للذات(ALPABEM.2019) .

الدوائرالاعترافية تنقص قيمة الشهادات العربية في إفريقيا جنوب الصحراء. فدول المنطقة ما بين رافض جهريًّا لهذه الشهادات وبين أنصاف رافضين لها. سيلفي بريدلوب (٢٠١٤م) تؤكد أن المعربين في بوركينا يلتمسون بلا أمل الاعتراف بهم (انظر: Sylvie Bredloup2014). ويركز حامد ضياء (٢٠١٥م) على الصورة النمطية تجاه حملة الشهادات بالعربية في بلدان إفريقيا جنوب الصحراء. وذلك خلال تناوله إشكالية المعارف والنخب في البلدان الإفريقية (انظر: Hamidou Diao.2015). أما يوسف بناتي (٢٠١٦)، فإنه يركزبالتلويح على شرح ظاهرة عدم الاعتراف بالمؤهلات العربية في ساحل العاج. في تلويحه على أن ذلك يرجع إلى أنها نتاج جهودٍ فرديةٍ أي ليست لوزارة تربية البلاد يد فيها (انظر: Kaba.١٩٧٦ ; Brenner.٢٠٠٠ dans Binaté.Autrepart ٢٠١٦.p. ١٢٣) Triaud.١٩٧٩

من الملاحظ أن تلويحات بناتي هي ذاتها الملاحظ في بقية بلدان إفريقيا جنوب الصحراء، فغالبية المدارس المؤهلة باللغة العربية «نتاج جهودٍ فرديةٍ» إلى وقتٍ قريبٍ؛ حيث بدأت بعض الحكومات محاولة استبدال برامج هذه المدارس ببرامج لمشروع مدارس قد تمكن من الاعتراف بهم. الحقيقة أن البرامج المقترحة ستفرغ هذه المؤسسات من كونها مدارس عربية إلى أخرى هجينة ينتظر يوم عقيقتها لتسميتها.

الاندماج المهني:

كان المتعلم بالعربية من غير الناطقين بها في إفريقيا يدرب على الاندماج في الآن نفسه على الحياة العملية. وحينها كانت الغالبية العظمى تندمج على طريقة العامل المستقل - ريادة الأعمال. ساعات الدرس كانت مقلصة لفسح المال للعمل اليومي. الصباح الباكر والمساء أو الليل. فنجد الشيخ يستخدم طلابه في فلاحته وأعماله الشخصية كمقابلٍ أوليٍّ لتعليمهم. وهنا يدخل مفهوم البركة في الاعتبار في الثقافة الإفريقية. وهذا هو عنصر الإيمان والتقوى الذي تستجلب بها البركات، ﴿**وَلَوْ** أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ آمَنُوا **وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِمْ بَرَكَاتٍ** مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَٰكِنْ كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُمْ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾[الأعراف: ٩٦].

لما كان عصر الشيخ القادة الذين شهدوا مجيء المستعمر ناضل القدوة الشيوخ من أجل البلاد والعباد، أقصد ناضلوا من أجل بقاء

دولتهم، وكانوا يرون هذا لزامًا، فكانوا يرونه ظلمًا حل بهم فوجب عليهم النضال ونصر الله لهم في الموعد، ﴿أُذِنَ لِلَّذِينَ يُقَاتَلُونَ بِأَنَّهُمْ ظُلِمُوا وَإِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ﴾[الحج: ٣٩]. هنا نفكر في حماه الله وجماعته وجماعات المناضلين الذين شيطنتهم الجماعات الموكلة للنعرات داخل الصف الإسلامي كالوهابية الإفريقية.

وضع الناطقين بالعربية من غير العرب في العالم

السياسات التعليمية والمهنية المتعلقة بالمجال العربي لا تأخذ غالبًا في الاعتبار الناطقين بالعربية من غير العرب. المؤسف أن الباحثين و أصحاب القرارات لايستحضرون أو يتجاهلون وزن العروبة القاطنة خارج حدود الوطن العربي التقليدي، في الوطن العربي لا كفاءة لغوية بحتة لدى عموم الناطقين بالعربية معترفة، لكن هنالك كفاءة لغوية عربية للعرب بالمعنى العرقي. وهذا الأمر يلتحق بالعروبة حتى خارج سور ديار العروبة، إلى وقت قريب، كم من وظائف ذات صلةٍ بالكفاءة اللغوية العربية في العالم استحوذ عليها العرب بمجرد الادعاء أنه عربي وأن غير العربي لا يمكنه إتقان العربية. هذا الصنع يسيئ إلى اللغة أكثر مما يحسن إليها، وكأن العربية تأبى أن يتعلمها ويحسنها غير عربيٍّ. فإذا قالت جهةٌ وظيفيةٌ برغبتها في توظيف كفاءة عربية سعى خريجو الوطن العربي إلى تهميش غيرهم. الناطقون بالعربية من غير العرب يتطلعون إلى أن تكون اللغة العربية -كمثيلاتها- لغة كفاءات لا لغة عرق لدرجة على وعي أو بغير وعي.

الحالة المزرية للناطقين بالعربية من غير العرب في العالم تجعلنا نتساءل: هل هناك مؤسس- أومنظمة عربية لمتابعة أوضاع المتعلمين للعربية من غير العرب؟

١. **في أوطانهم؟**
٢. **في الوطن العربي؟**
٣. **في المنظمات العربية (الإقليمية والدولية)؟**

العربية لغةٌ قديمةٌ في إفريقيا من لدن القرن الأول الهجري (السابع الميلادي). جاءت هذه اللغة، إلى إفريقيا مع مجي الإسلام إليها. والاستعمار ولغاتها دخلت ديار إفريقيا جنوب الصحراء في القرن التاسع عشر. يرى بشير عبد الواحد بأن إفريقيا عمومًا تمثل أكبر مساحة لنشر التعليم العربي والإسلامي (عبد الواحد - بشير، ٢٠٠٦، صفحة ٩١). يبني بشير عبد الواحد رؤيته على نسبة المسلمين في إفريقيا، فهو يرى المنطقة قارة

الإسلام الأولى (عبد الواحد – بشير، ٢٠٠٦)، ولعل ذلك لأن العربية هي اللغة الرسمية للدولة الإسلامية. ومن الأدبيات التي تسرد ظاهرة اللغة العربية مقارنة إلى اللغات الأخرى في هذه المنطقة من القارة ما ارتآه علي يعقوب (١٤٣٩/ ٠٣/ ٢٩) بأنها كانت لغة أعمال قبل أن تكون لغة عبادات. وإن كنا نرى بأنها لغة عاشت تحولات من لغة عبادةٍ إلى لغة أعمالٍ، فإلى لغة أعمال عبادات وأعمال بل ولغة دولة. يعقوب يهتم بتنافس الفرانكوفونية كمنظمةٍ والعربية كلغةٍ يتيمةٍ في إفريقيا. وفيما يلي مقطع عن تنافس الفرانكوفونية والعربية. (يعقوب، ١٤٣٩)

إن إفريقيا جنوب الصحراء قد عرفت الإسلام في وقتٍ مبكر من تاريخه، وذلك مع ظهور الأفواج الأولى من معتنقي الإسلام في القرن الهجري الأوَل (السابع الميلادي)، وتحولت اللغة العربية في غرب إفريقيا من لغة التجارة إلى لغة العبادات والعلوم والثقافة، ولغة التعبير الرسمي في عهد إمبراطورية غانا الإسلامية، ثم في عهد إمبراطورية مالي الإسلامية (فيما بين القرنين الحادي عشر والثاني عشر الميلاديين)، وبلغت ذروة مجدها في عهد إمبراطورية سنغي الإسلامية التي حكمت جلَ أراضي غرب إفريقيا، وكانت تمتد من مدينة أغاديس شرقًا إلى ما وراء تنبكتو غربًا، ومن أزواد AZWAD شمالًا إلى الغابات جنوبًا، وكانت هي اللغة السائدة في الممالك المختلفة التي تعاقبت في الجزء الغربي من القارة، وهي السائدة في الإدارة والقضاء وفي المراسلات الرسمية، سواء كانت محلية أو خارجية. ولكن مع دخول الاستعمار الغربي، وبخاصة الفرنسي، إلى المنطقة، في نهايات القرن التاسع عشر الميلادي، أصبحت اللغة الفرنسية لغة التعليم والإدارة والتواصل الرسمي في جل دول غرب إفريقيا، وبذلك بدأت مرحلة عزل اللغة العربية وتنحيتها من كل المواقع الرسمية، لكنها مع ذلك وجدت الملاذ الآمن عند السكان المحليين، مما حفظ لها البقاء في دائرة ضيقة في بعض الدول (يعقوب، ١٤٣٩).

هذا ويذهب أدم بمبا (٢٠١٨) إلى أن العروبة عرفت طريقها إلى إفريقيا الغربية مع قدوم الإسلام. وذلك عنده في القرن الثاني الهجري – الثامن الميلادي. يرى هذا الباحث إلى أن نسبة انتشار العربية في إفريقيا جنوب الصحراء حوالي ١٧٪ مقابل انتشار كبريات اللغات الإفريقية بنسبة ١٠٪ و٥٪ (الهوسا ٥٪). أي أن العربية أكثر انتشارًا من انتشار أكبر اللغات الإفريقية في إفريقيا جنوب الصحراء.

أما عن انتشارها [أي عن انتشار العربية] بإفريقيا تحديدًا؛ فتفيد الإحصاءات أنَ من بين (١٠٣٠) مليون نسمة بإفريقيا، بحسب إحصاءات عام ٢٠١١م، تتحدَث بالعربيَة نسبة تقارب (١٧٪) من هذا العدد (٢٠)،

بينما لا يتحدَث بالسواحليَة إلاَ حوالي (١٠٪)، والهوسا (٥٪)، وهما اللُغتان الأكثر انتشارًا بالقارة، فالعربيَة –بلغة الأرقام– هي أكثر لغات القارة الإفريقية انتشارًا. (بمبا، ٢٠١٨).

السؤال الذي يطرح نفسه مالذي جعل الغلبة للغة الاستعمار بعد أن كانت اللغة العربية سيدة الموقف؟ يواصل علي يعقوب (١٤٣٩هـ) ارتآءه فيقول بأنه فور مغادرة المستعمر حلت النخبة التي كونتها موقفها فصارت إفريقيا جنوب الصحراء مسرحًا لصراع الثقافة الغربية والشرقية بالتناوب:

وبعد استقلال الدول الإفريقية حاول بعض حكامها أن يعيدوا للغة العربية مكانتها في المجتمع الإفريقي الإسلامي، ولكن وقف أمام المحاولة الفرنكفونيون (دارسو اللغة الفرنسية) الذين تبوؤوا المناصب العليا بعد ذهاب الاستعمار، وهم من أبناء القارَة، ولكن عقولهم وأفكارهم فرنسية، بل كان بعضهم أشد ضراوةً وعداوةً في محاربة اللغة العربية من الفرنسيين أنفسهم، لكن الشعوب لم تقف مكتوفة اليد أمام هذه الفئة، بل قاومتها بإنشاء المدارس العربية النظامية العصرية، وما زال الكر والفر بين الفئتين، كل فئةٍ تحاول أن تثبت لغتها وثقافتها على أرض الواقع. (يعقوب، ١٤٣٩).

الاندماج المهني ليس من نصيب الناطقين بالعربية في معظم بلدان إفريقيا إلا جنوب الصحراء. في الغالب مناصب الدولة بيد النخبة المفرنسة تتقلب فيها كيفما شاءت ولعل هذا ما أراد علي يعقوب (١٤٣٩) تعكيسه في المقطع التالي:

فإنَ النخبة «المفَرْنَسَة (francisé)» هي صاحبة الحظ في كل المجالات السِياسيَة والثَقافيَة، ولا يهمُ أن تعيش هذه النُخبة مغتربةً وسَط أهلها، بعيدة عن الواقع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي لمجتمعاتها، موالية بإطلاق للثقافة الفرنسيَة التي ينتمون إليها ولغتها الفرنسية، وهي مقتلعة من جذورها ومنقطعة عن هموم شعبها، متباهين بتقاليد فرنسا وعادات أهلها، بل رسخ في أذهانهم أن لا ثقافة ولا تاريخ خارج ثقافة فرنسا ولغتها.(يعقوب، ١٤٣٩).

تناول بشير عبد الواحد (٢٠٠٦م) مسألة إعداد النخب لدى غير العرب في إفريقيا، وإخسار العروبة مكانتها دونما مبالاة من العرب بهذا الموقف. فهو يرى بأن الدول الاستعمارية سيطرت على إفريقيا وبعد رحيلها منها. ظلت تسيطر على مقاليد الأمور في المستعمرات القديمة بفضل النخب التي أعدتها وعلمتها وأهلتها عن «طريق لغتها التي

فرضتها بديلًا للغات الوطنية». هذا الكاتب ينكر على العرب زهدهم عن الناطقين بالعربية خارج الوطن العربي. ويؤكد أن مساندة هؤلاء لا يكلف إلا النزر اليسير نظرًا إلى ثراء الوطن العربي. يرى بأن الأبواب أمام القضية العربية مشرعة في إفريقيا والفرصة مواتيةٌ والتأييد لدى هذه الشعوب الإفريقية جنوب الصحراء يهفو نحو العروبة. وذلك في سلسلة الشعوب المقهورة لالتماس البدائل في سياقٍ دوليٍّ لا يمكن لأية دولةٍ أن تعيش في عزلةٍ عن غيرها. من هنا كانت المواقف الطبيعية لإفريقيا داعمة للقضايا العربية (عبد الواحد - بشير، ٢٠٠٦).

فإذا كان من الناطقين من يسهمون في اتخاذ القرارات الرسمية سوف يؤثرون في القضايا العادلة وتلك قضايا إنسانية. «ولفترةٍ ليست بعيدة كانت اللغة العربية، اللغة الأكثر استخدامًا في كثيرٍ من الدول الإفريقية، كما أن الحرف العربي هو الحرف الذي اعتمدته معظم اللغات أو اللهجات غير المكتوبة». (القومية، ٢٠١١).

منظمة العربوفونية كمساهمة لحل الإشكالية:

ما يحصل للعروبة وما حايثها نحسبها إشكالية. ولحل هذا يتطلب الأمر بادئ ذي بدء العمل من أجل تأسيس منظمةٍ عربوفونية تحوي كل الناطقين بالعربية على اختلاف أعراقهم وأوطانهم. هذا سيمكننا من حضن العروبة خارج وداخل الوطن العربي السياسي المعتاد. نحن على وعي بأن مثل هذه العملية تتطلب الفهم في مبادي تكوين المنظمات الإقليمية (الجهوية) والعالمية، ويجبذ أن تكون هذه المنظمة غير حكومية.(ONG) الحاجة هي التي تدعو إلى مثل هذه المبادرة، وتكون من أجل إصلاح الإنسان والوطن. المنظمة غير الحكومية معترفٌ بها لدى الأمم المتحدة وتناولها ميثاق الأمم المتحدة لأول مرةٍ سنة ١٩٤٥م في الفصل العاشر المادة الواحدة والسبعين (فصل ١٠ المادة ٧١). وعرف ايكوسكو ECOSCO مصطلح - المنظمة غير الحكومية ONG سنة ١٩٩٥م اليوم ٢٥ من الشهر السابع:

«المنظمة غير الحكومية منظمةٌ مكونةٌ من كيانٍ غير حكوميٍّ، ولا باتفاقيةٍ بين حكوماتٍ، وإن كان يمكنها قبول أعضاء معينين من القوات العامة بشرط ألا يؤثروا [أي المعينون من قبل الحكومات] على حرية التعبير [داخلها]. يلزم أن يكون مصادر تمويلها الأساسية من قبل أعضائها، يلزم إعلان أية تمويل حكومي مباشر (للأمم المتحدة)».

(BIOFORCE.٢٠١٢)

وطأنا بهذا النص الأممي لنقول بمشروعية اقتراحنا، ونحن بذلك سوف نلم الشمل ونستصلح الحالة المزرية للناطقين بالعربية من غير العرب. أكاد أجزم بأن منظمة عربوفونية ستسهم كثيرًا في حل القضايا العدالية والاندماجية؛ حيث ستمكن الناطقين بالعربية خارج الوطن العربي من الإحساس بأنهم ينتمون إلى أسرةٍ لغويةٍ مؤثرة ومتأثرة في الكون المتعولم. وبحل القضايا أومحاولة حلها ستسهم كثيرًا في توطيد الأمن والسلم الدوليين.

العربوفونية منظمة دولية أو إقليمية؟

الحاجة إلى المنظمة: يرى دييز دو فيلاسكو(٢٠٠٢) فيما كتبه عن القاسم المشترك بين المنظمات دوليًّا في أن الحاجة إلى التعاون وعدم استغناء الذات عن الآخر هي التي تفرض اللجوء إلى تأسيس المنظمات (Diez-de -Velasco.٢٠٠٢.p. ٤). التساؤل العلمي الذي يدور في البال هو التأكد فيما إذا كانت العربوفونية المقترحة ستكون منظمة إقليمية أولية. محرك التساؤل هو طبيعة التعريف التقليدي للمنظمات.

المنظمة الدولية:

يذهب دييز دو فيلسكو (٢٠٠٢م) إلى أن:

«المنظمات الدولية جمعياتٌ طوعيةٌ مكونة من قبل الدول باتفاقيةٍ دوليةٍ. هذا المنظمات تمنح أجهزة دائمة ومستقلة تكلف بإدارة المصالح العامة. لها قدرة التعبيرعن رغبة مغايرة – قانونيًّا- عن رغبة أعضائها [الدول]». (Diez-de -Velasco.٢٠٠٢.p. ١١).

نجد التعريف ذاته عند كولاس Colas (١٩٩٣م)[1].

المنظمة الإقليمية:

المنظمة الإقليمية منظمة تعاونٍ لدولٍ ذات سيادةٍ، وهي تختص بالانحصار الجغرافي. يقول بوستيلي – فنيناي في نوتايساته:

«الإقليمية [الجهوية] في العلاقات الدولية شكل من أشكال التعددية أولًا. تفترض مسبقًا تنسيقًا طوعيًّا بين العديد من الدول ذات السيادة في

(1) Quant à Colas.(1993).il définit l'organisation internationale comme une association volontaire:
«Une organisation internationale (OI) est une association d'États.établie par accord entre ses membres et dotée d'un appareil permanent d'organes.chargés de poursuivre la réalisation d'objectifs d'intérêts communs par une coopération entre eux». Dit-il (Colas.1993.p.11).

مختلف المجالات: من التجارة والتمويل إلى الأمن والبيئة والصحة، ومع ذلك، فهي تعددية أطراف في شكلٍ من أشكالها؛ ذلك لأن مهنتها ليست عالمية، وتقتصر بالضرورة على جزءٍ من الكوكب. يبدو أن التقييد الجغرافي للتعاون الإقليمي واضح فيها. -إنه عمليًّا من الناحية الواقعية- لكنه ما يجعل منه معقدًا أسياسيًّا، ومنفردًا بخاصيته»[1](Postel-Vinay).

بطبيعة الحال تحتاج المنظمة العربوفونية التي ندعو إليها أن تكون منظمةً دوليةً. انظر: (Sabourin.٢٠١٩). فما أكثر الناطقون بالعربية خارج الوطن العربي السياسي. أقصد الوطن العربي حسب معطيات جامعة الدول العربية (انظر:في الملحق الدول الأعضاء لجامعة الدول العربية) (States.٢٠٠٩).

التركيز على أهميتين من أجل الواقعية السياسية

تكوين المنظمة العربوفونية كردة فعل لكسب المكانة الدولية وهيبتها، يمكن للقائمين استحضار أهميتي الاستراتيجية والدولية من بين الأهميات الأخرى للغة العربية.

١. **الأهمية الاستراتيجية:** للعربية مكانة استراتيجية لدى الناطقين بها عالميًّا. فلها عواملٌ أخرى يساعد على حضورها، تختلف تلك العوامل عن تلك العوامل المادية البحتة للغات الأخرى سواء كانت اللغات المركزية Langues centrales واللغات ذات المركزية المفرطة Langues hyper-centrales أو اللغات فوق المركزية Langues super-centrales هذه طريقة تعامل الأستاذ لوران غايو مع السياسة اللغوية (Laurent.juillet ٢٠٠٩). لكن العربية خارج حدود الوطن العربي مشحونةٌ بالنكهة الروحانية والبراءة (بمبا، ٢٠١٨)، فقد احتلت العربية كل هذه التصنيفات للغة في إفريقيا جنوب الصحراء. على هذا بعيد الاستعمار، كانت من بين اللغات المرشحة لتكون لغةً رسميةً في كثيرٍ من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء. أعمال إدوارد بليدن

(1) L'organisation régionale est une organisation de coopération des pays souverains qui se particularise par restriction géographique. Selon Postel-Vinay.dans sa Notice15:
Le régionalisme dans les relations internationales est avant tout une forme de multilatéralisme. il suppose en effet une coordination volontaire entre plusieurs pays souverains dans des domaines divers.allant du commerce et de la finance à la sécurité en passant par l'environnement et la santé. c'est cependant un multilatéralisme particulier. puisque sa vocation n'est jamais universelle se limitant nécessairement à une portion de la planète. la restriction géographique de la coopération régionale semble être une évidence- c'est pratiquement une lapalissade- mais c'est ce qui en fait toute la complexité politique.et in fine la singularité.(Postel-Vinay) (Postel-Vinay.Notice15.p.117).

القيمة تذكر بهذا الترشيح.(Bleyden.١٩٧٠)، يلاحظ أن وجهة نظر الأفارقة إلى العربية تتباين من راء لها مع أنها لغة «غير حاملةٍ للأوزار التي تنوء بها اللغات الاستعمارية» من [فرقة وقهر] للإنسان الإفريقي((بمبا، ٢٠١٨) ومن راء منها لغة منظرة للتصرفات الاستعمارية تجاه الإنسان الأسود الإفريقي جنوب الصحراوي. على سبيل المثال كتاب ابن بطلان في شراء العبيد وتقليب المماليك والجواري كان دليلًا في تقييد الإنسان لحرية الآخر. يحكي بعض المصادر بأن التجارة الثلاثية التي هلكت ضحيتها ما لا يقل عن عشرين مليون إنسان أسود – إفريقي استفادت من هذا الكتاب المنظر انظر: (FUTURA-SCIENCES.٢٠١٩). على الرغم من هذا، يرى العقل الجماعي الإفريقي أن شر العروبة دون خيره، فبحكم طغيان الخير على الشر وبحكم الانتشار تحسب هذه اللغة جزءًا من لغة القارة على عكس اللغات الاستعمارية من إنجليزية وفرنسية وهولاندية وبرتغالية.

في هذا السِياق؛ فإن من أبرز المفكرين في تلك الحقبة المؤرخ إدوارد بليدن (١٨٥٢م–١٩١٢م) Edward W. Bleyden,، وقد ذهب إلى ترشيح اللغة العربية بوصفها لغةً مشتركةً لحركة إفريقيا الكبرى (Panafricanism)، وحركة النيغرتود (Negritude)، ودعا إلى تعميمها بوصفها لغة غير غريبةٍ على القارة، وغير حاملةٍ للأوزار التي تنوء بها اللغات الاستعمارية. يقول: «إن لما يؤسى له في حال الإنجليزية، وغيرها من اللُغات الأوروبية في هذا الجزء من إفريقيا، أنها قد أتت إلى شعوب إفريقيا، وهي مقرونةٌ بالفُرقة والقهر، وخالية من أي محتوى روحي، بينما ينظر الأفارقة إلى العربية بوصفها لغة دين وإعمار، وأنها لغة روحيةٌ»، وتظهر أهمية هذا الموقف من لدُن بليدن لكونه مسيحيًّا، ليس له في موقفه المنصف من العربية والإسلام أدنى مصلحة شخصية، كذلك، فإن شيخ أنتا ديوبْ كان من أحلامه الكبيرة إيجاد لغة إفريقية مشتركة غير استعمارية، لكنه لم ينص على العربية تحديدًا بوصفها لغة مشتركة لإفريقيا. (بمبا، ٢٠١٨).

٢. **اللغة العربية أهمية دولية**: ففي سياق ترشيح لغة إفريقية، رجحت –كم أسلفنا أعلاه– فكرة اختيار العربية لدى سود الداخل والخارج، أي لدى المفكرين الأفارقة القاطنين في جنوب الصحراء أو لدى أفارقة الشتات في الكارايب وفي أمريكا وغيرها (بمبا، ٢٠١٨). كذلك لا تتجاهل مكانة اللغة العربية في الإدارة الدولية، فهي إحدى لغات الأمم المتحدة الست (Nations-Unies.2019). يقول في هذا (بمبا، ٢٠١٨): «إن مجموعةً من المفكرين الأفارقة، سواء داخل القارة أو خارجها من أفارقة الشتات في الكاريبي وأمريكا، حين ظهرت الحاجة إلى اعتماد لغةٍ إفريقية مشتركة

إبان استقلال الدول الإفريقية، قد رشحوا اللغة العربية لأن تكون اللُغة المشتركة الجامعة للدول الإفريقية الحديثة». (بمبا، ٢٠١٨).

هل يمكن تحقيق ما يدعو إليه هذا البحث؟

العربية فرضت ذاتها على المحيط الجغرافي لكثيرٍ من دارسيها كلغة أولى في بلدان إفريقيا جنوب الصحراء. هؤلاء لا يحسبون اللغة العربية لغةً أجنبيةً لهم أنفسهم بل يحسبون أنفسهم ناطقين لها إلى جانب لغات أخرى في المنطقة، فالثنائية اللغوية بل وتعدديتها سمةٌ من سمات كثيرٍ من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء. لكن ليعلم أن كثيرًا من معربي إفريقيا جنوب الصحراء يتقبلون وصف الناطق بغير العربية لمجرد الميزات المتعلقة بهذا الوصف. على سبيل المثال هناك مقاعدٌ مخصصةٌ في معاهد وجامعات الوطن العربية للناطقين بغير العربية، وليست هنالك مقاعد للناطقين بالعربية خارج الوطن العربي. أعدادٌ مخصصةٌ للمعربين من الناطقين بغيرها (Numerus-Closus.٢٠١٩) تتبع سياسة لغوية طموحة للناطقين بالعربية خارج الوطن العربي، سوف تمكن من رصد شخصيات للمساهمة في دفع عجلة سياسات العروبة دوليًّا مثلما تقوم بها اللوبيات الدولية (مرجع). هذا على الصعيد الدولي على المدى البعيد، أما على المدى القصير والمتوسط سوف تمكن تأسيس منظمة عربوفونية من رصد المعربين دوليًّا وصناعة نخب منهم من أجل المساهمة في اتخاذ القرارات في أوطانهم .(David.٢٠١١ pp. ١١٥ ١٤٦)-(Battistella.٢٠٠٩.pp. ٣٥٩ و٣٩٦)-(Realisations).

فالحاجة ماسةٌ إلى تخطيط سياسةٍ تعليميةٍ إندماجيةٍ للدارسين للعربية من غير العرب، من أجل واقعيةٍ سياسيةٍ يفيد الإنسانية، أقصد بالواقعية السياسية مكسب القوة. هذه السياسة يلزم أن تستغل من أجل استراتيجيةٍ لغويةٍ وسياسةٍ تربويةٍ ترتقي بالعروبة إلى الواقعية السياسية. وذلك بأن يعاد النظر في النفقات بأن تجعل الميزانية المتعلقة بتعليم العربية لغير العرب تتواءم مع فصول الاقتصاد التربوي (انظر: (Joanis.٢٠٠٢). في رأينا يمكننا تطبيق الاقتصاد التربوي على هذه الميزانية بأن يجعل هدفه الأول أنه استثمار تربوي (OCDE.٢٠١٢) من أجل الواقعية السياسية ٣ .(Morgenthau.١٩٩٣.pp. ١٦)-

قد يرى البعض صعوبة القيام بما ندعو إليه. نقول بناء على التجربة والدراسات بأن هذا يمكن، فالنظريات النقدية في الدراسات الدولية وإدارة العالم تثبت بأن النظام –العالم Systeme-monde كما تدارسه واليرستين Wallerstein(١٩٧٤) – رابط في المركز الاقتصادية ومنبعها. عليه نعلم بأن العالم العربي منبعٌ لا يستهان به في النظام الدولي، فيمكنه هذه الميزة للسعي نحو القوة الاستقلالية والمساهمة حقًّا من أجل مصلحة

العبـاد والبـلاد للمحفظـة عـلى هـذا الكوكـب الـذي نعيـش عليـه.

لهـذا الغـرض يمكـن العكوف في حقـل مصطلحات اقتصـاد المعرفـة – Économie de savoir والاقتصـاد التربـوي Économie éducative بـل والاسـتثمار التربـوي Investissement éducatif. ويتعامـل بالتحديـد مـع مفـردتي البضاعـة المعرفيـة Marchandise du savoir والعائـدات الخارجيـة – الإيجابيـة للتربيـة Externalités positives de l'éducation رابطـين كلهـا باقتصـاد المعرفـة في مجـال تعليـم العربيـة لغـير الناطقـين بهـا. ويكـون ذلـك في توجـه الميزانيـة المخصصـة لتعليـم هـذا الصنـف مـن المتعلمـين، وبخطـة نشـاط مكونـة مـن إداريـين متعـددي الأطراف يمكـن التنبـؤ بسـبل إمكانيـة اسـتفادة العروبـة مـن الناطقـين بالعربيـة مـن غـير العـرب كاسـتثمار!

الخلاصة

هـذا البحـث يسـعى إلى القـول إن العروبـة بحاجـةٍ إلى كل مقوماتهـا مـن الداخـل والخـارج، فالعروبـة خـارج الوطـن العـربي مطلـبٌ ثـريٌّ لفهـم أنتروبولوجيـا الشـعوب الناطقـة بالعربيـة خـارج الوطـن العـربي، ولتتبـع سـير اللغـة وهجرتهـا، فتتغـير سـماتها حالـة كونهـا لغـة أغلبيـة ورسـمية أو لغـة أقلية، بـل وحتـى عنـد حالـة كونهـا لغـة رسـمية أولى أو ثانيـة إلى حالـة كونهـا لغـة لا تعتـد بهـا. مـن هنـا أتـت دراسـتنا محرضـة عـلى وضـع أطـرٍ لـدى المؤسسـات والمنظـمات العربيـة مـن أجـل سياسـةٍ لغويـةٍ هدفهـا الوصـول إلى الواقعيـة السياسـية. وارتـآى لنـا أن مثـل هـذه الأطـر يمكـن تصـور أدراجـه الأولى مـن عنـد منظمـة عربوفونيـة تمكـن مـن إحصـاء اللسـان العـربي في العـالم لهـدفٍ موحـدٍ، وهـذا مـن أجـل تحقيـق قضيـة الإنسـان وتحقيـق الكرامـة للجميـع.

المراجع

بالعربية:

١. القوميةح. ا ٢٠١١) .يناير .(٠١واقع اللغة العربية في إفريقيا (جيبوتي وأريتريا في القرن الإفريقي نموذجا٠٨ Retrieved . http://www.baath-party.org/index.php?option=com_ from.٢٨,٢٠١٩ content&view=article&id=٢١٠:٢١٠&Itemid=١٢٠&lang=ar

٢. بمبا. أ٠٥,٢٠١٨) . .(٢٠اللغة العربية بإفريقيا.. تشخيص لواقعها واستشراف لمستقبلها٠٨ Retrieved . https://www. from.٢٩,٢٠١٩ qiraatafrican.com/home/new/اللغة-العربية-بإفريقيا-تشخيص-لواقعها-واستشراف-لمستقبلها.

٣. سوادغو. س) .ذو القعدة ١٤٢٣هـ/ فبراير .(٢٠٠٣شهدت ساحته انحسار العربية وذيوع الفرنسية.. الادب في بوركينا فاسو: بوصلة البحث عن الذات .الحج والعمرة٩٣-٩٠.

٤. عباس. إ٤ .(١٩٨٣) .ـ النقد وفكرة الإعجاز In .إ.،. عباس.تاريخ النقد الأدبي عند من القرن الثانيحتي القرن الثامن الهجري ٤١٩ .p)ـ.(بيروت لبنان: دار الثقافة.

٥. عبدالرحمان.ب٧,٢٠١٩) . Retrieved from https://www.m-a-arabia. .(٢٠ com/site/٢١٨٤٤.html

٦. عبدالواحد-بشير.ب .(٢٠٠٦) .التعليم العربي الاسلامي في إفريقيا الواقع والمستقبل) .د. تربوية (.Ed.الخرطوم: كلية التربية جامعة إفريقيا العالمية .

٧. عبدربه.أ. ا١٤٠٤) .هـ/ ١٩٨٤م .(العقد الفريد .بيروت: دار الكتب العلمبة.

٨. هنية.ع. أ .(n.d.) .السياسة اللغوية دراسة للمفهوم والأهداف من وجهة نظر سوسيولوجية .المنهل٠٧ Retrieved . https:// from.٢٠,٢٠١٩ platform.almanhal.com/Files/٢/٨٥٤٦٦

٩. يعقوب.ع٣, ١٤٣٩) . .(٢٩الفرنكفونيَة وتحدياتها للغة العربية في بلاد غرب إفريقيا .الخطباء٠٨ Retrieved . https:// from.٢٨, ٢٠١٩ khutabaa.com/media_observer/٢٩٠٩٢٨

بغير العربية:

١٠. ALPABEM. (٢٠١٩,٢٨ ٠٩). *L'estime de soi.qu'est-ce que c'est?* Retrieved from https://alpabem.qc.ca/lestime-de-soi-quest-ce-que-

cest/
11. Battistella.D. (2009). « La politique étrangère »,. In *Théories des relations internationales* (p. 694). France: Presses de Sciences politiques.
12. BIOFORCE. (2012.20 11). *Ritimo*. Retrieved janvier 20.2019.from www.ritimo.org: https://www.ritimo.org/Les-ONG-au-travers-de-l-histoire-du-mouvement-de-la-solidarite-leurs-principes
13. Bleyden.E. (1970). English in Africa: After the Cold War. In A. M. Mazrui. Clevedon: Multilingual Matters.
14. David.C. P. (2011). « Les processus décisionnels: l'influence des facteurs cognitifs et bureaucratique dans la formulation de la politique étrangère américaine ». In P. Karine.*La politique étrangère des grandes puissances* (pp. 146-115). Saint Foy: Les Presses de l'Université Laval.
15. Diez-de -Velasco.M. (2002). « Les organisations internationales: généralités ». In *Les organisations internationales.* Paris: Economica33-3.
16. FUTURA-SCIENCES. (2019.29 09). Retrieved from Futura-Sciences: https://www.futura-sciences.com/sciences/questions-reponses/histoire-commence-commerce-triangulaire-5608/
17. GROUPEHUMAPRISE. (n.d.). Retrieved 17 08.2019.from https://www.groupehumaprise.com/comment-instaurer-une-gestion-participative-dans-votre-pme/
18. Joanis.M. (2002). L'économie de l'éducation: méthodologies. constats et leçons. (CIRANO.Ed.) 18-1.
19. Laurent.G. (juillet 2009). POLITIQUES EDUCATIVES ET ENJEUX SOCIO-DIDACTIQUES:L'ENSEIGNEMENT BILINGUE FRANCOPHONE ET SES MODELES. 15-1. Retrieved 30 09.2019. from http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_13/gpl02_13gajo.pdf
20. Mersheimer.J. J. (2001). MERSHEIME«Introduction & Anarchy and the Struggle for Power ». In Tragedy of Great Power Politics.(p. 555). États Unis: Norton.
21. Morgenthau.H. J. (1993). «A Realist Theory of International Politics». In Collectif.Politics Among Nations: The struggle for Power and Peace.(p. 419). États-Unis: McGraw.
22. Nations-Unies. (2019.28 09). Langues officielles de l'ONU. Retrieved from https://www.un.org/fr/sections/about-un/official-languages/
23. Numerus-Closus. (2019.29 09). Numerus closus. Retrieved from http://clubmedecine.fr/quest-ce-numerus-clausus-comment-il-fixe/
24. OCDE. (2012). Retrieved from https://ei-ie.org/media_gallery/Policybrief_03_investineducation_fre.pdf
25. Onuf.N. (1989). «World of Our Making. Rules and Rule. In Social Theory and International Relations. .Colombua.Universty of SaouthCarillon Press.
26. Postel-Vinay.K. (n.d.). Notice15. In Le régionalisme dans les

relations internationales.(pp. pp. 121-117.).
27. Realisations. (n.d.). POLITIQUE ETRANGERE AMERICAINE: Histoire.origines.évolutions. Retrieved 20 07.2019.from http://www.thucydide.com/realisations/comprendre/usa/usa1.htm
28. Sabourin.L. (2019.27 9). Retrieved 28 09.2019.from http://www.dictionnaire.enap.ca/dictionnaire/docs/definitions/defintions_francais/organisation_internationale.pdf
29. Savadogo.S. (2014). Discours identitaire Arabo-Africain: Al-Faytūrī entre l'Arabité et l'Africanité. Allemagne: Presses Académiques Francophones.
30. Sayouba.S. (2012). Consultations et changements organisationnels. Montréal: École nationale d'administration publique.
31. States.L. o.-A. (2009.27 09). جامعة الدول العربية. Retrieved from Leag of Arab States: http://www.lasportal.org/ar/Pages/default.aspx

الأسس العلمية والإجرائية
في نظريات تعليم القراءة والكتابة

د. ظافر بن علي عبد الله الشهري[1]

جامعة الملك عبد العزيز – السعودية

* أستاذ مساعد بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز السعودية، مهتم باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بالإضافة إلى إقامة العديد من الدورات داخل المملكة وخارجها، ويهتم حاليًا بتوظيف التقنية الحديثة في إعداد برامج لتعلم اللغة العربية حول العالم.

ملخص:

يهدف البحث إلى معرفة النظريات التي تناولت مهارتي القراءة والكتابة وقضاياهما التعليمية في مختلف اللغات الحية، حتى زادت المعرفة حول تلك المهارتين وتنوعت واتفقت وتناقضت في بعض الحالات، ولكنها أضافت الكثير المفيد في فهم نظرياتها، وعمليات تعليمهما وإن اختلف نتائجها من لغةٍ إلى أخرى، وأصبحت هذه الممارسات والأسس النظرية تصب في ثلاث اتجاهات: فالأول يتبنى مدخل التركيز على المهارات والممارسات المنبثقة عنه. (Skill- Based Approach)، والثاني يتبنى النماذج والممارسات المنبثقة عن مدخل التركيز على المعنى (Meaning- Based Approach)، أما الثالث فيتبنى التوفيق بين المنهجين؛ حيث إن كل طرق وممارسات تعليم القراءة والكتابة مهمةٌ ويجب التوفيق بينها في الموقف التعليمي. ومحاولة فهم الأسس التي تقوم عليها الاتجاهات المعاصرة في نظريات تعليم القراءة والكتابة.

الكلمات المفتاحية:

الكفايات اللغوية – الخبرة اللغوية – التكامل الوظيفي – الموقف التعليمي.

Abstract

The research intends to know the theories that dealt with the skills of reading and writing and their educational issues in various living languages, so that the knowledge about these two skills increased, varied, a greed's and contradicted in some cases, but added much useful in understanding for the their theories and teaching processes, whatever the results differed from one language to another. These practices and theoretical foundations have become in three directions: adopts first the Focuses the Entrance on the skills and practices that emerge from it. (Skill-Based Approach), the second adopts the models and practices that come from the focus is on the meaning. (meaning-based approach) the third is to reconcile the two approaches as all methods and practices of literacy are important and must be reconciled in the educational situation. And trying to understand the foundations of contemporary trends in literacy theories.

المقدمة:

اخترع الإنسان القراءة والكتابة في وقتٍ واحدٍ. ولا بد أن هناك لغات عدة نشأت واندثرت دون أن يعلم الإنسان الحديث عنها شيئًا؛ لأنها لم تسجل كتابةً حتى يمكننا قراءتها وفهم محتواها. وتعد الهيروغليفية القديمة من اللغات التي تعتمد على رسومٍ بدأت عشوائية أول الأمر، ثم اصطلح الكتاب على تقنينها بحيث يستطيع القارئ أن يحل رموزها دون الرجوع إلى كاتبها واستيضاح ما ترمز إليه الرسوم التي كتبها. وجرى تبسيط اللغة الهيروغليفية بعد ذلك بحيث صار كل رسمٍ فيها يرمز إلى صوتٍ لغويٍّ واحدٍ، وارتبطت الحروف بالأصوات التي تعبر عنها مباشرةً، مما سهل عملية القراءة. ويرجع الفضل في اختراع الحروف الأبجدية الحديثة إلى الفينيقيين ثم الإغريق القدماء، فقد طور هؤلاء ارتباط الأصوات اللغوية بعددٍ محدودٍ من الحروف الأبجدية ساعدت الكاتب على التعبير عن أفكاره، وأعطت الفرصة لكل من يعرف هذه الحروف لقراءتها وفهم محتوى الرسالة التي يقصدها الكاتب مهما بعدت الشقة بينه وبين القارئ. وقد أصبحت القراءة ضروريةً لكل متعلمٍ مستنيرٍ بعد أن اخترع (جوتنبرج)[1] الألماني عملية الطباعة في القرن الخامس عشر وأمكن عن طريقها طبع مئات النسخ من المخطوط الواحد يتداولها القراء في كل دول العالم.

المدخل الأول: مفهوم القراءة

القراءة عمليةٌ ميكانيكيةٌ تستلزم عملياتٍ عقليةً متعددةً من الفرد، كما تستلزم حضور القارئ بكل جوارحه، فالقراءة ليست مجرد نطقٍ للأحرف والكلمات كما كان شائعًا في السابق؛ ولكنها عملية نطقٍ وتعرفٍ وفهمٍ ونقدٍ وتحليلٍ وتفسيرٍ واستنتاجٍ وحلٍّ للمشكلات التي يواجهها الفرد، وهو المفهوم الشمولي للقراءة[2].

إذن كان مفهوم القراءة محصورًا في دائرةٍ ضيقةٍ، دورها الإدراك البصري

(١) تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. صلاح العربي، بيروت، مكتبة لبنان. ١٩٨١م، ط ١، ص ٩٩ – ١٠٠.

(٢) صعوبات القراءة والكتابة. أحمد عواد وآخرون. الرياض، دار الناشر الدولي، ٢٠١١م، ط١ ص ١٨.

للرموز المكتوبة والتعرف إليها والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم في الأداء، وقد تغير هذا المفهوم نتيجة البحوث التربوية فصارت القراءة عمليةً فكريةً عقليةً ترمي إلى الفهم أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، ثم تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصرًا آخر هو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلًا يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب، أو يسر، أو نحو ذلك مما يكون نقد المقروء والتفاعل معه.

طرق تعليم القراءة:

تُقسم معظم طرق تدريس القراءة إن لم تكن كلها إلى مجموعتين كبيرتين على أساس العمليات السيكولوجية المتضمنة فيها وهي[1]: «الطرق التركيبية» و«الطرق التحليلية» وكثيرًا ما تضاف ثالثة وهي «الطرق التحليلية التركيبية» التي تجمع بين عناصر المجموعتين السابقتين.

وكثيرٌ من هذه الاختلافات هي اختلافات في المصطلحات، ترجع جزئيًّا إلى الاهتمام بجانبٍ محددٍ من جوانب القراءة. فكلتا الطريقتين «تركيبي» و«تحليلي» تشير إلى العمليات المتضمنة في بعض خطوات القراءة. كما أن مصطلحات «أبجدي» و«صوتي» و«كلمة» و«جملة» تشير إلى وحدة الكلام، ووحدة اللغة التي نجعل منها نقطة الانطلاق في تعليم الناس القراءة. أما مصطلحات «الكلية» و«السمعية البصرية» فهما يختصان الطريقة التي يستقبل بها العقل الأفكار ويتعلم بها إدراك الكلمات. وأخيرًا مصطلحات «سمعي» و«بصري» و«حسي حركي» تدل على إحدى قنوات الحواس التي تحظى بأكبر توكيدٍ عند تعليم إدراك المفردات[2].

الطرق المتخصصة لتعليم القراءة:

الطرق القديمة:

١. الطرق التي تهتم من البداية بعناصر الكلمات ومنطوقاتها:

(١) تعليم القراءة والكتابة. وليم س. جراي. ترجمة: محمود خاطر وآخرون. دار المعرفة ١٩٨١م، ص ١١٤ .
(٢) المرجع السابق ص ١١٨.

- الطريقة الأبجدية.
- الطريقة الصوتية.
- الطريقة المقطعية.

٢. الطرق التي تهتم بالمعنى منذ البداية:

- طريقة الكلمات.
- طريقة التراكيب.
- طريقة الجمل.
- طريقة القصص.

الطرق الحديثة:

١. الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس القراءة[١]:

- الاتجاه الانتقائي.
- الاتجاه التمركز حول المتعلم:

أ. مادة مقروءة يعدها المؤلف.
ب. مادة مقروءة يعدها المتعلم والمدرس.
ج. المادة التعليمية المتكاملة.

وسوف يركز الباحث في هذا المبحث على النظريات المفسرة للقراءة في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

٢. الاتجاهات المعاصرة في نظريات القراءة:

من أهم الأسس التي تقوم عليها الاتجاهات المعاصرة في نظريات القراءة:

أولًا: تبني نموذج أو أكثر من نماذج تفسير القراءة.

هناك عدة نماذج قدمت في تفسير القراءة، وقد انعكس كل واحدٍ منها على برامج تعليم القراءة، ابتداء من أهدافها وانتهاء بتقويمها، ويقصد بالنماذج التصورات التي وضعها العلماء، كتفسيرٍ عملية القراءة، وكيفية

(١) المرجع السابق ١٢٠- ١٥٠.

وصـول القـارئ لمعنـى النـص.

وأهم هذه النماذج ما يلي[1]:

أ- نموذج روث (Ruth) تصورات المعلمين حول القراءة:

يـرى أصحـاب هـذا النمـوذج، أن القـراءة وفهـم المقـروء، تتوقـف عـلى تصـورات وفهـم المعلـم للـمادة المقـروءة؛ فـإذا رأى المعلـم أن القـراءة لا تتعـدى فـك الرمـوز المقـروءة، فـإن الأطفـال سـوف يسـعون في قراءتهـم لتحقيـق هـذا الهـدف فقـط وإهمـال مـا سـواه، ولـو رأى المـدرس أن القـراءة فهـمٌ عميـقٌ فـإن الطالـب سـوف يسـعى لتحقيـق هـذا الهـدف؛ حيـث إن تصـورات المعلمـين هـي التـي تحـدد القـراءة وإجراءاتهـا وأهدافهـا لـدى المتعلمـين، وهـذا يجعـل برامـج القـراءة قائمـة أساسًـا بجميـع مكوناتهـا لنقـل هـذه التصـورات مـن المعلمـين للطـلاب.

ب- نموذج النص- المعنى:

يقـوم هـذا النمـوذج عـلى تفسـير عمليـة القـراءة وفـق خطـوات متتابعـة، بـدأ مـن النـص وتنتهـي عنـد المعنـى؛ وذلـك وفـق الخطـوات التاليـة: الإدراك البـصري للحـروف – معرفـة الحـروف – معرفـة الأصـوات المرتبطـة بالحـروف – معرفـة الكلـمات – معرفـة الجمـل – إدراك العلاقـات بـين الكلـمات والجمـل – إدراك المعنى التـام. ويتميـز هـذا النمـوذج بتوضيحـه للكثـير مـن المهـارات اللازمـة للقـراءة، ويعـاب عليـه أنـه أهمـل شـخصية القـارئ وخاصـة الكبـار والماهريـن الذيـن يمكـن أن يدركـوا معنـى المقـروء دون الالتفـات لهـذه الأمـور، وهـذا يجعـل برامـج القـراءة قائمـةً عـلى ترجمـة هـذه الخطـوات في جميـع مكوناتهـا، خاصـة المحتـوى وطريقـة التدريـس.

ج- نموذج المعنى - النص:

ويـرى هـذا النمـوذج أن المعنـى يبـدأ مـن القـارئ وليـس النـص، خـلال قيـام القـارئ بوضـع تصـورات عـن المعـاني والأفـكار التـي يقدمهـا النـص المقـروء،

(١) الاتجاهـات المعـاصرة في نظريـات القـراءة، الدكتـور وجيـه المـرسي، ٢٠١١م، بحـث منشـور عـلى الشـبكة. تاريـخ الاسـتطلاع: ١٠/ ٤/ ٢٠١٩. (20:30 (GMT+3 رابـط البحـث: http:// wessam.allgoo.us/t14851-topic

ثم يتثبت القارئ من صحة هذه التصورات من خلال قراءته وتفاعله مع النص، ويستعين القارئ في وضع هذه التصورات بخبراته السابقة. ومن هنا فالوصول إلى المعنى يتم وفق الخطوات التالية: الخبرات السابقة – وضع التصورات حول مضمون النص – قراءة الرموز والكلمات والجمل – الوصول لمعنى النص – التثبت من صحة التصورات ومدى اتفاقها مع مضمون النص. مما يجعل برامج القراءة معتمدة في تقديمها على المتعلمين والانتقال مما لديهم من خبرات إلى الخبرات الجديدة المقدمة في البرنامج، وهذا يجعل المتعلم نشطًا ومشاركًا في التعلم.

د- النموذج التفاعلي:

وتعتمد فيه القراءة وفهم المقروء على تفاعل القارئ مع النص وانغماسه فيه من خلال حوارات داخلية للقارئ مع نفسه، وهي تعكس تصوراته وإحساساته نحو المادة المطبوعة التي يقرأها، وهذا التفاعل عمليةٌ عقليةٌ فرديةٌ، وقد يكون التفاعل مع النص ومع الآخرين ممن يحيطون بالقارئ من زملاء الفصل وعناصر البيئة المحيطة، ويتوقف التفاعل على عوامل كثيرةٍ لدى القارئ، مثل قيمه وتقاليده وعاداته وخبراته السابقة وحالته المزاجية وهذا التصور ينعكس على جميع مكونات البرنامج من أهدافه إلى التقويم.

وفي الحقيقة يمكن القول: إن الأخذ بنموذج واحد من هذه النماذج وترك الباقي أمر يجانبه الكثير من الصواب، فنجاح أي نموذج منها يتوقف على أمورٍ كثيرةٍ منها: (عمر المتعلم – طبيعة النص – إمكانيات المعلم – عدد الطلاب).

ثانيًا: تبني مدخل من مداخل تعليم اللغة

يوجد العديد من مداخل تعليم اللغة، يعتمد كل واحدٍ منها على نظريةٍ لغويةٍ أو نفسيةٍ أو هما معًا، وينعكس ذلك في بناء البرامج التعليمية بجميع مكوناتها. وأهم هذه المداخل ما يلي:

١- مدخل القراءة والكتابة التكامل الوظيفي Literacy Approach:

أسس لهذا المدخل العديد من العلماء (فيجوتسكي، ولنجرن، وفريز)

إضافةً إلي جهود عملاء الأنثروبولوجيا الذين وضحوا أهمية اللغة في تحقيق الاستقرار والتواصل بين أفراد الجماعات والمجتمعات وجهود علماء علم اللغة النفسي، وما قدموه من نظريات بني عليها المدخل الوظيفي التكاملي وخاصة النظرية المعرفية لبياجيه، ولهذا المدخل تعريفات عدة، فقد عرفه فينسكى (Ve-nesky) بأنه: سلسلة من المهارات اللغوية المتصلة التي يتعلمها المتعلم بقصد استخدامها وتوظيفها داخل المدرسة وخارجها. ويعرفه ويلز (Wells) بأنه: قدرة الفرد على القراءة والكتابة والتي تتسم بفك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوقٍ واكتساب المعلومات وإدراك دلالتها لتوظيفها فعليًّا في الحياة. وتعرفه باتريشا (Patricia) بأنه: امتلاك الفرد لمهارات القراءة والكتابة والمعارف بالمستوى الذي يمكنه من التفاعل مع مجتمعه من خلالها.

وبصفةٍ عامةٍ، فإن هذا المدخل يقوم على جانبين، الأول: التكامل بين القراءة والكتابة. والثاني: ربطهما بمواقف الحياة. فلا معنى للغة إذا تحولت إلى مهارات منفصلة غير مستخدمة.

ويُعنى هذا المدخل بتعليم القراءة من خلال تكاملها مع الكتابة، فنحن نقرأ ما نكتب ونكتب ما نقرأ؛ فالارتباط بينهما أمرٌ ضروريٌّ مع الاعتماد في تعليمهما على موضوعات ومواقف وخبرات وظيفية وحياتية مرتبطة بالمتعلمين.

٢- مدخل القصة Story Approach:

وتعرف القصة بأنها: « عملٌ أدبيٌّ يصور حادثةً أو عدة حوادث مع الارتباط الزماني والمكاني ووجود تفاعل حادث بين أبطالها، مصورًا ما بها من صراعٍ ماديٍّ ونفسيٍّ متسلسلًا في عرض الأفكار بطريقةٍ مشوقةٍ للوصول إلى نهايةٍ وتحقيق غاية. ويقوم هذا المدخل على استخدام القصة بعناصرها المختلفة في تعليم القراءة معتمدًا على النظرية التصورية العقلية (Mentality The-ory) كأساس لهذا المدخل، وهي نظريةٌ معرفيةٌ تفسر تعلم اللغة على أنه مهارةٌ معرفيةٌ معقدةٌ تتضمن استخدام أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات مع اهتمامها بالعمليات الداخلية المنظمة والعمليات المعرفية، فهي توضح العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير.

وترى هذه النظرية أن المعرفة شبكاتٌ تلخص البنى والتركيبات العقلية لما يشاهده الفرد في بيئته، وترى أن الفرد يتعلم الجديد من خلال ما يلي:

أولًا: الربط، ويتم عندما يتعلم الفرد المعلومات الجديدة وفق الشبكة العقلية الموجودة لديه بالفعل.

ثانيًا: التوظيف، عندما تكون الشبكة المعرفية لديهم غير قادرةٍ على التعامل مع المعلومات الجديدة فيقومون بتعديلها وتوليفها مع المعلومات الجديدة.

ثالثًا: إعادة البناء؛ حيث يقومون بإعادة بناء شبكة المعارف الخاصة بهم عندما لا يكون هناك اتساق بين المعلومات القديمة والجديدة لديهم، وهذا يجعل القصة محورًا لبرنامج القراءة بكل مكوناته، ويتعلم الطلاب وفق هذا المدخل عن طريق سماعهم القصة من المعلم أو الأقران، أو من خلال مواد سمعية ثم يقوم الطلاب بقراءتها.

٣- المدخل اللغوي الكلي Language Approach Entrance:

ويقوم هذا المدخل على النظر إلى اللغة نظرةً كليةً شاملةً يتم تعلمها في مواقف اجتماعيةٍ مختلفةٍ، وبالتالي يتم تعليم القراءة من خلال ارتباطها بأمرين: الأول: مهارات اللغة وخاصة الكتابة. والثاني: مواقف ذات طابعٍ اجتماعي تستخدم فيها اللغة بواقعيةٍ. ولتحقيق هذين الأمرين، يتعاون فريقٌ من المتعلمين، لتحقيق التعلم بصورةٍ جماعيةٍ تعتمد على التواصل اللغوي.

كما يقوم هذا المدخل على الفكر (الجشتالطي)، الذي يرى أن التعلم يتم في صورةٍ كليةٍ ثم يتم إدراك جزئياته مع الاستعانة في تحقيق ذاك بقوانين التعلم المختلفة التي تناولتها النظرية كالتشابه والتكميل، وغير ذلك من جوانب تساعد على الربط بين العناصر المختلفة لموضوع التعلم، كما أن الدراسات التي أجريت في مجال الذاكرة والتذكر في مجال علم النفس المعرفي أثبتت أنه كلما أدرك المتعلم علاقات المادة المتعلمة ساعد ذلك على تذكرها بصورةٍ أفضل؛ لأن التعلم هو التخزين الجيد للمعلومات والأداء الماهر للمهام التي تتعلق بهذه المعلومات من ناحيةٍ أخرى.

ولذلك فالنظرية التفاعلية (Interaction Theory) هي النظرية التي يقوم عليها هذا المدخل؛ والتي ترى أن الجانب البيئي وخاصة الاجتماعي هو الأساس في تعلم اللغة مع التكامل بين مهارات اللغة والمهارات الكلية للقراءة في التعليم.

٤- مدخل الكفايات Competencies Approach:

وينطلق هذا المدخل في تعليم القراءة -بصفةٍ خاصةٍ- واللغة -بصفةٍ عامةٍ- من الكفايات اللغوية؛ حيث يتم تحديد كفايات القراءة اللازمة للمتعلمين، ثم توزع وفق أسسٍ نفسيةٍ ولغويةٍ على الصفوف الدراسية، ثم تبنى برامج القراءة لجميع المراحل الدراسية في ضوء هذه الكفايات كما يلي: (تحديد الكفايات الخاصة بالقراءة - تحديد احتياجات المتعلمين في ضوء الكفايات – بناء البرنامج وتقديمه للمتعلمين –التقويم).

٥ - مدخل الخبرة اللغوية Language Experience Approach:

يعتمد هذا المدخل على خبرات المتعلمين اللغوية السابقة في بناء برامج القراءة وتفسيرها بقصد تنمية لغتهم من ناحية وتفكيرهم من ناحيةٍ أخرى، فينطلق مما يعرفه المتعلمون، وهو مدخلٌ يمكن استخدامه في تعليم مهارات اللغة المختلفة، فتركز البرامج على المتعلمين والعمل على الإفادة من خبراتهم السابقة في تعليمهم مهارات وموضوعات القراءة المختلفة نظرًا للارتباط الوثيق بين الخبرة واللغة.

ويتسم هذا المدخل بالتنوع والثراء والابتكارية، ومراعاة ميول المتعلمين وتلبية حاجاتهم، كما تتسم البرامج التي تبنى في ضوء هذه المدخل بالمرونة والتنوع والثراء والتطور مع الاعتماد في ذلك على الخبرات المشتركة بين الطلاب بصورةٍ أكبر. فيتم تعليم القراءة من خلال المواد الدراسية المختلفة، وهذا يساعد على نمو التفكير وتحقيق قراءة هادفة وتحقيق التكامل.

المدخل الثاني: مفهوم الكتابة

يرى (الناقة وطعيمة) أن الكتابة ليست مهارة بسيطة تتركز في القدرة على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا فحسب، بل إن مفهوم الكتابة

أوسع من هذا وأشمل، فالكتابة تشير إلى مجموعة من الأنشطة تبدأ بتحويل الصوت المسموع في اللغة إلى شكلٍ مرئيٍّ متفقٍ عليه، وهذه العملية تتضمن أكثر من ربط الرموز الصوتية بالرموز المرئية أي كتابة الأصوات بالحروف الدالة عليها، يتلو ذلك كتابة وحدات لها معنى الكلمة، وكتابة الجمل يتم التركيز فيها على الرسم الكتابي لرموز اللغة وترتيب هذه الرموز في تتابع كتابي كتتابعها الصوتي، وهذه العملية كلها تسمى الهجاء والخط، ونستطيع أن نطلق على هذا الجانب من النشاط في الكتابة الجانب الحركي أو المهارة الحركية في الكتابة[1].

النظريات والاتجاهات المفسرة لتعليم الكتابة وصعوباتها:

يرى الأكثرية من علماء اللغة النفسي أن الكتابة أسهل من القراءة، وأنه من الممكن تطوير الكتابة بسهولةٍ أكبر من القراءة وفي مراحل عمريةٍ مبكرةٍ مقارنةً بالقراءة؛ حيث إن عملية الكتابة تتطلب انعكاسًا ذاتيًّا من الشخص نفسه بالمقارنة مع القراءة، وذلك لأن معنى الكلام الذي يكتبه الشخص يولد داخله، أي هو الذي يقوم بتأليفه، كما أنه يعبر عن مدى تقدم الشخص في الكتابة، وعلى العكس من ذلك فإن عملية القراءة تتطلب أن يكون الشخص قادرًا على تفسير أفكار شخصٍ آخر، وكذلك تتطلب القدرة على استعمال اللغة، وهذا ما يعتبر مهمةً صعبةً بالنسبة لشخصٍ مبتدئ بالقراءة مقارنةً بالكتابة.

وقد نادت النظريات الحديثة في تدريس الكتابة بالانتقال من التركيز على الإنتاج الكتابي إلى التركيز على عملية الكتابة نفسها. حيث تركز الطرق التقليدية في تدريس الكتابة على المادة المكتوبة والتي أَلِفَها الطالب، بينما تركز الطرق الحديثة على مجموع العمليات التي يستعملها الطالب في كتابة نص ما. إن عملية الكتابة عبارة عن مهاراتٍ مُتعلمةٍ يمكن تدريسها بالمدرسة من خلال أنشطة تعلم التفكير مع التركيز على عملية الكتابة، وتتطلب عملية الكتابة مثل أي عمليةٍ معرفيةٍ تفكيرًا في السابق واللاحق، وبالتالي فإن الكتاب

(١) الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. طعيمة، رشدي أحمد ومحمود الناقة، ط ١٩٨٣، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية. ص ٤٧.

الجيديـن يتقدمـون في عمليـة الكتابـة وفـق عـدة مراحـل وهـذه المراحـل هـي: (التحضـير للكتابـة- كتابـة المسـودة- المراجعـة- المشـاركة مـع المسـتمع).

ونلاحـظ أن مجـال صعوبـات التعلـم الكتـابي قـد اختلفـت فيـه التعريفـات، لذلـك كثـرت النظريـات المفـسرة لمشـكلة تعليـم الكتابـة. وسـنعرضها بشـكلٍ موجـزٍ[1]:

أ- **الاتجاه النمائي:** يقـوم الاتجـاه النمائـي عـلى أن كل فـترة مـن فـترات النمـو لهـا مطالبهـا، وهـذا النمـو محكـومٌ بقوانـين، وأن أي مهـارة يمكـن أن يتعلمهـا أو يقـوم بهـا الفـرد هـي محكومـةٌ بثوابـت السـلم النمائـي، وأن أي تخلـف في النمـو أو بـطء فيـه سـينعكس سـلبًا عـلى اكتسـاب المهـارات. والافتراضـات ويقـوم عليهـا هـذا الاتجـاه هـي:

- هناك أنماطٌ نمائيةٌ طبيعيةٌ محددةٌ للنمو العادي.

- النمو ليس عشوائيًّا أو عفويًّا إنما محكوم بقوانين التتابع والانتظام بالتالي فإن النمو الطبيعي يقود إلى إمكانات معينة عند الفرد.

- أن أي انحرافٍ أو تباعدٍ أو اضطرابٍ في النمو يقود الفرد إلى سلوكٍ غير عادي أو غير طبيعيٍّ.

- في حال وجود مشكلاتٍ سلوكيةٍ أو صعوبات، فإن فحص خط النمو يمكن أن يؤدي إلى تحديد موقع الانحراف.

ووفقًـا لهـذا الاتجـاه يتصـف الكثـير مـن ذوي صعوبـات التعلـم الكتـابي بأنهـم أصغـر مـن أعمارهـم الزمنيـة في تطورهـم الكتـابي، وتفـسر هـذه الظاهـرة بتخلـف بعـض مجـالات التطـور لديهـم بفعـل طبيعـة النظـام الـذي يتطـور بـه الجهـاز العصبـي في صيرورتـه نحـو النضـج. وبذلـك يكـون ذوو صعوبـات التعلـم

(١) النظريـات المفـسرة لتعليـم الكتابـة وصعوبتهـا. د.عواطـف الشـديفات،٢٠١٢م، بحـث منشـور عـلى الشـبكة، تاريـخ الاسـتطلاع: ٢٠١٩/٠٤/١٠ م السـاعة (20:30 (GMT+3، رابـط الموقـع: /https://uqu.edu.sa/page/ar

الكتابي بوجهٍ عامٍّ وفقًا لهذه النظرية دون المستوى المطلوب اللازم للعمل المدرسي، فيظهر عليهم سلوك شبيه بسلوك من يصغرونهم سنًّا، لذلك فإن إعطاء المهلة الزمنية والمساعدة المناسبة كفيلٌ بتحسن الكثير منهم في التحصيل الدراسي، وبالتالي فالتخلف في النضج الكتابي مسألة وقت وليست مسألة قدرات.

ب- الاتجاه السلوكي: ينظر هذا الاتجاه إلى صعوبات التعلم الكتابي من حيث هي أعراضٌ سلوكيةٌ محددةٌ قابلةٌ للقياس، بمعنى أن هناك سلوكًا معيارًا هو السلوك الطبيعي الاعتيادي في عملية التعلم الفعال، وأنه يجب النظر إلى الشكل السلوكي المضطرب دون النظر للأسباب؛ وذلك في ضوء السلوك الكتابي للمتعلم، لذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأسباب الشائعة لعدم القدرة على التعلم الكتابي الصحيح هي موجودة في عيوب الإدراك، وعدم التميز السمعي والبصري ومدى الذاكرة السمعية والبصرية وعدم القدرة على التعرف والإدراك.

ويقوم الاتجاه السلوكي على مجموعة من المبادئ:

– أن النظر والتوجه إلى السلوك الظاهر الذي تنطوي عليه الصعوبة أكثر أهميةً من البحث في الأسباب. هناك محكاتٌ سلوكيةٌ معياريةٌ طبيعيةٌ قابلةٌ للتحديد، فإذا ما فشل المتعلم أو واجه صعوبةً في مهارة الكتابة فإن المهمة الرئيسية هي العودة بالمتعلم للمحك الرئيسي.

– إن تحديد أسباب الصعوبات يساعد فقط في منع حدوث الصعوبات المستقبلية وليس في التخطيط أو العلاج.

– تنشأ صعوبات الكتابة نتيجة تكرار الفشل في اكتساب المهارات الكتابية الأساسية، مما يولد لدى المتعلم شعورًا بالإخفاق اعتقادًا بأنه يفتقر إلى القدرة على النجاح.

ج- الاتجاه النفسي العصبي: هذا الاتجاه هو أكثر الاتجاهات انتشارًا؛ لأن مجال صعوبات التعلم بوجهٍ عامٍّ استمد موضوعه من أولئك الأشخاص الذين يبدون على طبيعتهم من ناحية الذكاء، ولكنهم يعانون من صعوبةٍ

في تعلم مهارةٍ أو عمليةٍ نفسيةٍ ما كمهارة الكتابة، والمنطلق الأساسي عند أصحاب هذا الاتجاه هو أن حدوث الخلل في بعض مواقع الجهاز العصبي المركزي سوف يؤدي إلى الخلل في نمو الوظائف المعرفية والإدراكية أو اللغوية أو الأكاديمية أو المهارات الحركية.

وتصنف صعوبات الكتابة حسب هذا الاتجاه إلى:

١- صعوبات ناجمة عن شروط إعاقة أولية: يكون فيها الخلل المخي واضح. وتضم الصعوبات التالية أيضًا: (صعوبة القراءة – صعوبة الكتابة – صعوبة الرياضيات – صعوبة الانتباه).

٢- صعوبات ناجمة عن شروط إعاقة ثانوية: لا يكون الاضطراب العصبي فيها واضحًا مباشرة.

د- **الاتجاه المعرفي:** إن العمليات العقلية التي منها عملية الإحساس والإدراك والانتباه والذاكرة، يمكن النظر إليها على إنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة، وأنه من الصعب فصل هذه العمليات عن بعضها البعض لأنها متبادلة التأثير. ويشبه هذا الاتجاه المخ الإنساني بالحاسب الآلي الذي يقوم بمجموعة من العمليات، فهو يستقبل ويعالج ويحلل وينظم ثم ينتج المعلومات. وبناءً على ذلك فإن صعوبات التعلم الكتابي تنشأ من خللٍ أو اضطرابٍ في إحدى العمليات التي تظهر في الاستقبال أو التنظيم أو التحليل أو تصنيف المعلومات. ويركز هذا الاتجاه على النقاط التالية:

١- تختلف خصائص البناء المعرفي لذوي صعوبات التعلم الكتابي كمًّا وكيفًا عنها لدى أقرانهم العاديين الذين يماثلونهم في العمر الزمني، والتي يعاني منها متعلم الكتابة تتصل بالأساليب أو الاستراتيجيات التي يتم استخدامها لا بالقدرات أو الإمكانات العقلية لديهم.

٢- يمكن ملاحظة الفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة والعاديين في الأنشطة العقلية والمعرفية وأساليب التجهيز والمعالجة للبنى المعرفية الفارقة بينهم.

٣- تنشأ صعوبات التعلم الكتابي من الفشل في الاحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توظيفها أو استخدامها أثناء الشروع بالكتابة.

المدخل الثالث: تطبيق الأسس العلمية والإجرائية

إن العصر الحديث الذي نعيشه من خلال استخدام التقنية الحديثة من أجهزةٍ ذكيةٍ وغيرها له فوائد متنوعةٌ لعمليتي القراءة والكتابة، وهي جديرةٌ بالدراسة لمعرفة النتائج، وخصوصًا عمليتي القراءة والكتابة باللغة العربية، يقول (ماك ليفي)[١]: هناك طريقة أخرى أسهم بها الحاسب الآلي في تحسين الكتابة، وهي تشمل التواصل من مثل كتابة البريد الإلكتروني والدردشة ، فالتواصل عبر الحاسب الآلي يقدم للمتعلمين نماذج للدخل اللغوي (Input) لتطوير الكتابة، أما فيما يتعلق باستخدام البريد الإلكتروني فوجد (فوتوز،Fotos ٢٠٠٠) أن المتعلمين الذين يتبادلون الرسائل الإلكترونية مع معلميهم اكتسبوا مزيدًا من الكفاءة اللغوية التي قيست باستخدام أجزاء القراءة والمفردات في اختبار (التوفل TOEFL).

ورأينا كيف أن تلك التو جهات الحديثة في تعليم القراءة والكتابة كانت تستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة[٢] وأهميتها في ضرورة الاهتمام بأسس التقويم الأصيل في تعليم القراءة والكتابة؛ إذ يعتمد قياس الذكاءات المتعددة والقدرات المرتبطة بها، على اختبارات خاصةٍ لقياس القدرات في الذكاءات السبعة الأساسية: «اللغوية، والمنطقية، والحركية، والمكانية، والموسيقية، والاجتماعية، والشخصية»، بحيث يتم الحكم على درجة ومستوى امتلاك المتعلم للذكاء؛ من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها بعد إتمامه الاختبار المرتبط بالذكاء.

فمقياس الذكاءات المتعددة يعتمد على رغبات المتعلمين المرتبطة بتلك القدرات، ولا تحدد درجة امتلاك المتعلم للذكاء، فقد يفضل مثلًا أن يقرأ أو

(١) أبعاد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي. ماك ليفي وجيلين كويل. ترجمة: محمد الزهراني. الرياض، جامعة الملك سعود، النشر العلمي، ٢٠١٠م، ص ٣٠٩.

(2) Thomas Armstrong (2000): op. cit, Pp13-16. Joyce A. McClellan (2006): Development of An Indicator to Identify Multiple Intelligences Preferences of Adult Learners, Doctor of Education, University of Oklahoma

يكتب، ولكن مهاراته في القراءة أو الكتابة وقدراته اللغوية ليست بالمستوى الهدف؛ لذا نجد بعض البرامج التعليمية عند تعليم القراءة والكتابة لا تراعي مستوى التفضيل ومستوى القدرة وتضعهما في مستوى واحدٍ؛ ولذلك فإنها تفتقر إلى الموضوعية والصدق إذا حكمت على مستوى الذكاء عن طريق مقياس التفضيل، فهذه الرغبات يمكن أن تنبئ بوجود قدرات، أو أن تعد مؤشراتٍ على إمكانية امتلاك المتعلم لمثل هذه القدرات، ولكن ليس بالضرورة أن تكون متوفرة لديه.

وقد أتاحت تلك النظريات الحديثة المرونة في استعمال أساليب مختلفةٍ ومتنوعةٍ في تقويم أداءات المتعلمين، على اختلاف قدراتهم وثقافاتهم وأساليب تعلمهم، وعدم الاكتفاء بأساليب التقويم التقليدية والاختبارات المقننة، التي ترتبط بالقياس وبالجانب الكمي أكثر من الجانب الكيفي في أداء المتعلم. يقول الدكتور رشدي طعيمة[1]: والتقويم كعنصر من عناصر المنهج ينبغي أن يخضع لعمليات التطوير بشكل مستمر حتى يواكب مستحدثات التقويم في مختلف مجالاته، تقويمًا للمعلم أو للمحتوى، أو للطالب، أو غير ذلك من مجالات العملية التعليمية.

وعملية التقويم تمثل عملية مستمرة لإصدار حكمٍ ووصفٍ كميٍّ وكيفيٍّ، تهدف إلى تحديد مدى أثر البرنامج ومناهج وطرائق التدريس، ودور كل من المتعلمين والمعلم، والوسائل التعليمية المستخدمة في تحقيق الأهداف التربوية، وتحديد نقاط الضعف فيها ومعالجتها[2].

كما أن تلك النظريات الحديثة تهتم بالميول[3] نحو القراءة والكتابة في اكتساب مهاراتهما.

ومن هنا يجب مراعاة الميول في البرنامج التعليمي والسعي إلى تنميتها

(١) نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية. رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٠ م، ص ٢.

(٢) طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة. ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٥ م، ص١٩١.

(٣) فاعلية برنامج مقترح لتنمية الميل إلى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. عبد الله عقيل محمد عقيل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا ١٩٩٧ م. ص ٤٣.

لـدى المتعلمـين، باسـتخدام أنشـطةٍ متنوعـةٍ تراعـي اهتماماتهـم وتوافـق ميولهـم ورغباتهـم، وهـذا مـا يمكـن أن تحققـه التشـكيلة الواسـعة لاسـتراتيجيات التدريـس اسـتنادًا إلى الـذكاءات والقـدرات المتعـددة لديهـم. والوقـوف عـلى مسـتوى ميـول المتعلمـين نحـو القـراءة والكتابـة قبـل تطبيـق البرنامـج التعليمـي، ويتطلـب ذلـك بنـاء مقيـاس لهـذه الميـول ليكـون مناسـبًا للمرحلـة العمريـة المسـتهدفة في البرنامـج؛ ويتحـدد هـدف هـذا المقيـاس بتعـرف ميـول المتعلمـين نحـو القـراءة والكتابـة، كموضـوعٍ عـامٍّ؛ بغـض النظـر عـن ارتباطهـا بمحتـوى أو مـادة دراسـية، ودون التطـرق للتفضيـلات المرتبطـة بالقـراءة والكتابـة، أو مـا يسـمى «بالميـول القرائيـة والكتابيـة».

ومـن هنـا علينـا التنبـه عنـد تقديـم تلـك البرامـج التعليميـة الموجهـة نحـو تعليـم القـراءة والكتابـة أن تتناسـب مـع أهـداف النظريـات التعليميـة ورغبـات المتعلمـين والمهـارات المسـتهدفة، حتـى تكـون مخرجـات النظريـات صحيحـةً وقابلـةً للتطبيـق العمـلي مـن خـلال تطبيـق أسـلوب التقويـم الصحيـح عـلى النحـو التـالي[1]:

أولًا: التقويم القبلي

يجـب معرفـة مسـتويات المتعلمـين في القـراءة والكتابـة، قبـل البـدء بتدريـس البرنامـج، وتشـخيص نقـاط القـوة والضعـف في المهـارات التـي يمتلكهـا المتعلـم في القـراءة والكتابـة. بالإضافـة لتوظيـف اسـتراتيجيات الـذكاءات المتعـددة، ومراعـاة التـوازن والميـول عنـد المتعلمـين في عـرض التطبيقـات المرتبطـة بهـا، والوزن النسـبي لـكلٍّ منهـا. مـع تحديـد المهـارات القرائيـة والكتابيـة المسـتهدفة أولًا، ثـم تقويمهـا والوقـوف عـلى مسـتوى المتعلمـين فيهـا، وكذلـك تحديـد رغبـات المتعلمـين المرتبطـة بأنـواع الـذكاء، وتعـرف ميولهـم نحـو القـراءة والكتابـة.

ثانيًا: التقويم البنائي

ويصاحـب تدريـس موضوعـات البرنامـج التعليمـي، في مراحلـه المختلفـة،

(١) كفايـات الأداء التدريـسي. عـلي راشـد، دار الفكـر العـربي للنـشر والتوزيـع، القاهـرة، ٢٠٠٥ م، ص ١٨٥-٢٣٣. بتـصرف.

لتقويم تعلم المتعلمين في القراءة والكتابة ومدى تقدمهم في مهاراتهما، وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ، ويتم بصورةٍ شفويةٍ أو كتابيةٍ، كتسجيل أداء المتعلمين في القراءة الجهرية، على شرائط تسجيلٍ صوتيٍّ أو بصريٍّ لملاحظة جوانب الأداء، وكذلك استخدام بطاقات التقويم، في كل درسٍ من الدروس لقياس مدى اكتسابهم للمهارة الخاصة بالدرس، واستخدام (الحافظة) أو ملفات الإنجاز؛ لجمع الأعمال الكتابية، التي قام بها المتعلمون عبر دروس البرنامج، وتقويم تقدمهم في مهارات الكتابة بصورةٍ شاملةٍ، إضافة إلى استخدام الصور الفوتوغرافية، لتوثيق بعض المهام التي كانت تمارس داخل الصف وخارجه.

ثالثًا: التقويم النهائي

يرتبط التقويم النهائي بأي مهمةٍ يتم إنجازها في التعلم على المدى القريب والبعيد، فهذه المرحلة من التقويم تتم عقب الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي كتقويمٍ نهائيٍّ لفاعلية البرنامج ومدى نمو المهارات العامة والخاصة المستهدفة منه، وتتم كذلك عقب الانتهاء من تنفيذ مهمات القراءة والكتابة التي يكلف بها المتعلمين، كما أنها تتم عقب كل درس يتم تنفيذه صفيًّا، للوقوف على مدى تحقق الأهداف والمهارات الإجرائية التي يسعى الدرس إلى تحقيقها.

ومن أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في دروس البرنامج، كتقويمٍ نهائيٍّ لمهارات الدرس «بطاقات التقويم»، التي يقوم المتعلمين بالإجابة عنها فرديًّا أو جماعيًّا بعد الانتهاء من الدرس؛ بحيث تقيس مدى تحقق الأهداف التي تمت معالجتها في الدرس. إضافةً إلى أساليب أخرى ترتبط بالأنشطة، وتقويم تنفيذ المتعلم لها وللأداء المصاحب.

الخاتمة

نجد أن النظريات والاتجاهات الحديثة وجدت طريقها إلى التعليم والتعلم؛ من أجل النهوض بالمتعلمين وتنمية مستوياتهم الأدائية والمعرفية، وكذلك الوجدانية النفسية، كما حاولت هذه النظريات استنهاض قدرات المتعلمين على اختلافها، وبما بينهم من فروق فيها، فالمتعلمون ليسوا على مستوى واحدٍ من التفكير، ولا يمتلكون القدرات ذاتها، وعند هذا الجانب

التقت معظم تلك النظريات لتحديد هذه القدرات.

وسعت تلك النظريات إلى تطوير تعليم اللغة عمومًا على ضوء النظريات الحديثة في التعلم واقتراح برامج علمية لتنمية مهاراتها، بالإضافة إلى أن واقع تعليمها يظهر ضعفًا عامًّا لدى معظم المتعلمين في المهارات اللغوية وحتى في الميول والاتجاهات نحوها، كما يظهر بعدًا عن الاتجاهات المعاصرة في تعليم هذه المهارات وتقويمها، ومن هنا كان لزامًا الالتزام بمقاييس التقويم في كل برنامج تعليمي لبيان صحة النظرية ومدى إمكانية تطبيقها عمليًّا.

لذا ينبغي تقديم رؤيةٍ جديدةٍ لتطبيق مثل تلك النظريات في مناهج تعليم القراءة والكتابة استنادًا إلى أحدث نظريات الذكاء وأشهرها، وهي رؤيةٌ شاملةٌ تتناول تحديد مهارات القراءة والكتابة وطرائق تعليمها وتقويمها، كما تضع بين يدي معد المناهج والمعلم تشكيلةً واسعةً من الطرائق التي يمكن أن يوظفها في تعليم أبنائنا القراءة والكتابة بصورةٍ فاعلةٍ.

هذا وأسأل الله لي ولكم التوفيق، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبعاد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي. ماك ليفي وجيلين كويل. ترجمة: محمد الزهراني. الرياض، جامعة الملك سعود، النشر العلمي، ٢٠١٠م.
- الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. طعيمة، رشدي أحمد ومحمود الناقة، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية. ط ١٩٨٣م.
- تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى. Lesley Mandel Mor-row . ترجمة: سناء حرب، الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي ط٢، ٢٠١١م.
- تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. صلاح العربي،بيروت، مكتبة لبنان ط ١، ١٩٨١م.
- تعليم القراءة والكتابة. وليم س. جراي. ترجمة: محمود خاطر وآخرون. دار المعرفة ١٩٨١م.
- صعوبات القراءة والكتابة. أحمد عواد وآخرون. الرياض، دار الناشر الدولي، ط١،٢٠١١م.
- طرائق التدريس. ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف، منهج أسلوب،وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٥ م.
- كفايات الأداء التدريسي، علي راشد، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع،القاهرة، ٢٠٠٥ م.
- نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية. رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٠ م.

المراجع الأجنبية:

- Thomas Armstrong (٢٠٠٠): op. cit, Pp١٦-١٣. Joyce A. McClellan (٢٠٠٦): Development of An Indicator to Identify Multiple Intelligences Preferences of Adult Learners, Doctor of Education, University of Oklahoma

البحوث والمقالات العلمية

- الاتجاهات المعاصرة في نظريات القراءة. الدكتور وجيه المرسي،٢٠١١، بحث منشور على الشبكة.تاريخ الاستطلاع١٠/ ٠٤/ ٢٠١٩م. (GMT+٣) ٢٠:٣٠ رابط البحث: topic-http://wessam.allgoo.us/t١٤٨٥١

- النظريات المفسرة لصعوبة الكتابة. د. عواطف الشديفات، ٢٠١٢.بحث منشور على الشبكة تاريخ الاستطلاع ١٠/ ٠٤/ ٢٠١٩ م الساعة. (GMT+٣) ٢٠:٣٠، رابط الموقع: https://uqu.edu.sa/page/ar/

- فاعلية برنامج مقترح لتنمية الميل إلى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، عبد الله عقيل محمد عقيل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا ١٩٩٧ م.

التحديات المعرفية والبرمجية للهواتف وللألواح الذكية (M-learning) في تعليم العربية للناطقين بغيرها

د. عز الدين غازي

جامعة القاضي عياض، المغرب

ملخص:

تروم هذه الورقة تقديم نموذج لتعليم اللغة العربية الوظيفية لغير الناطقين بها وذلك في إطار ما يسمى بالتعليم بالهواتف والألواح الذكية (M-learning) التي تندرج ضمن التعليم الالكتروني (E-learning)، كما ستركز على حالة تدريس العربية للأجانب في الأوساط الجامعية باعتبارها حالة متقدمة ومؤسسة على تجارب وابتكارات منهجية وتقنية صوتية ومرئية،وبرمجية تفاعلية مفتوحة المصدر وموجهة لمستخدمين معينين في مراحل متدرجة. سنورد هنا تجربة جامعة الكويت التي توصلت إلى أن ٦٠ ٪ من الطلبة و١٤ ٪ من المدرسين يستخدمون تطبيقات الهواتف في التعليم وتعلم اللغات. مما يبعث الحاجة إلى تطوير مناهج ذكية متقدمة. وإذا كان التعليم بالهاتف الذكي فرصة للمستخدمين بمختلف مستوياتهم وأهدافهم، فإن تحديات هذا التعليم الذي يتجاوز الأمكنة والتوقيتات الرسمية، كبيرة،وخاصة منها طبيعة المعطيات اللغوية المتداولة في المرجعيات المشتركة للتعليم اللغوي وملائمتها مع أساليب قواعد المعارف و أساليب تعلم الآلة Machine Learning والتعلم العميق Deep Learning.

غرضنا في هذه الورقة تثمين التجارب السابقة وبناء تطبيقات جديدة،ناجعة من حيث المعطيات والمحتوى والمعيارية والقيم الثقافية بأبعادها المعرفية والهندسية المختلفة، وبتبني مقاربة وظيفية تهدف إلى وضع مناهج ميسرة لتعليم اللغة العربية بسرعة وفعالية ويسر، وذلك بالإجابة عن ما هي اللغة المراد تعلمها وكيف ولماذا ؟.

الكلمات المفتاحية: التعليم بالهواتف والألواح الذكية M-Learning، تحديات التعليم الإلكتروني المفتوح المصدر، اللغة العربية للأجانب، التعليم الجامعي، تطبيقات Arabic Globe.

تقديم:

كان للانتشار الواسع للتكنولوجيا في مجالاتٍ ومؤسساتٍ عديدةٍ الأثر الكبير في إعادة إدماج الإنسان المعاصر في حياةٍ جديدةٍ مفعمةٍ بالتفاعل والانغماس المبكر بمختلف التعلمات في عصر يسوده الاقتصاد المعرفي، وقد كان لإدماج التكنولوجيا والهواتف الذكية على وجه الخصوص بالمجال التعليمي الأثر الكبير لإعادة بناء المناهج البيداغوجية الجديدة؛ وذلك بغرض تمكين الهواتف والألواح الذكية من الإسهام في تطوير التعليم الذكي والمبرمج في المجالات الحياتية العامة، وتحفيز الباحثين والمهندسين لتطوير تطبيقاتٍ ذكيةٍ تستجيب للمستقبل بكل تحدياته، وقد كان لتطور التعليم بالألواح والهواتف الذكية الأثر الواضح على التدريس والتعليم، مما أدى إلى إعادة النظر في وضع تصور جديد يرمي إلى إعادة النظر في مناهج تدريس اللغة والتعمق في معرفة الانعكاسات التي قد تساعد على تكييف برامج التعليم مع المحيط، وخاصة المحيط المؤسساتي والبيداغوجي المتعلق بالطالب والمدرس معًا، ووضع المؤسسات البيداغوجية أمام أمر واقع انتشار هذه التكنولوجيا المرنة والموجودة في كل مكان، مما سيقود أيضًا إلى تصاميم هندسيةٍ جديدةٍ للهواتف الذكية تستجيب للفضاء وللخصوصية وللتفاعل وللتعاون وللحظة. بحيث يمكن أن تستغل من قبل الطلاب في كل الفضاءات والأمكنة، وفي كل الأوقات والأزمنة خلال أنشطتهم التعليمية أو الخاصة، في الفصل أو المنزل أو المقهى. تحولت إثرها الفضاءات التقليدية الممثلة في الحجرات والمدرجات والمختبرات إلى فضاءات جديدة بطعم ميديولوجي جديدٍ ومتنوعٍ، مما وسع العلاقة بين المدرس و الطالب عبر ألتفاعل والتعاون.

الأمر الذي يدفع إلى استغلال هذه العلاقات بإدماج التطبيقات في الفضاء الجامعي والمدرسي من جديدٍ؛ وذلك بتكوين فريقٍ تعاونيٍّ افتراضيٍّ وفيزيائيٍّ مباشر في الآن، وهذا ما يطرح كيفية استعمال الهواتف الذكية في العالم الميديولوجي، وفي ميدان التعليم على وجه الخصوص؟ وما هي التحديات المطروحة في توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج تستجيب لهذه التطورات؟

بعض التجارب في التعليم بالهواتف الذكية

لعل الطلب الكبير الذي جعل من التعلم باستخدام جهاز الهاتف الذكي ، هو الفعالية والسرعة واليسر، أو بتعبير آخر ، اللغة المراد تعلمها

ولماذا؟ وما هي الطرق الناجعة التي ستحسن من استيعابنا للغة وتعلم علاماتها المجردة ؟ وكيف يمكن تطويع مستوياتها اللسانية من أجل التعلم؟

ولعل الصوت والمعجم كوحدات والنحو كقواعد من المستويات التي تستجيب وظيفيًّا لهذا الغرض؛ لأنها الوحدات الوظيفية التي يتم بها التداول والتواصل، أي أن ما تهدف إليه المناهج هو تحسين تعلم وإدراك اللغة، انطلاقًا من مهارة الاستماع ومهارة توظيف المعجم ثم مهارة تركيب المفردات، هذا المستوى الوظيفي الذي يمكن اختزاله في الكفاية المعجمية وفي القدرة على تطبيق القواعد النحوية. وثمة تجارب سابقة في العالم العربي في سياق التعليم الإلكتروني باستغلال الموبايلات الذكية إذ ركزت على تحسين التواصل بين الطلاب، مما طرح من جديد كيفية تحدي العوائق البيداغوجية المؤسساتية والذاتية في إطار التعليم الإلكتروني E-Learning والتعليم بالهواتف والألواح الذكية M-Learning. وقد أدى ذلك إلى تطوير العلاقات بين الطلاب في فضاءات مختلفةٍ تطور من خلالها الجانب الاجتماعي والثقافي والنفسي. ذلك ما أعاد النظر في فهم طبيعة الإدراك لدى الطلبة ذكورًا وإناثًا، وفهم درجة قبولهم وتفاعلهم لهذا النوع من التعلم، وقد نتج عن ذلك أن نسبةً عاليةً جدًّا من الطلبة تفضل التعليم بالهواتف والألواح الذكية.

وهنا يطرح السؤال حول الأدوار المعرفية والثقافية والسوسيولوجية والحضارية للمناهج الجديدة المتمثلة في التعلم باستخدام الهواتف الذكية، أي ما هي الآثار التي تخلفها هذه التطبيقات على الأفراد ذكورًا وإناثًا وجماعات ومجتمعات مختلفة؟ ولعل النتائج الواضحة لهذه التجارب هو بناء مناهج موافقة للأنظمة الثقافية والنفسية والبيئية للأفراد، ما بات يعرف بمعيرة الأنظمة الثقافية والاجتماعية في التعليم اللغوي والتعليم الإلكتروني بشكلٍ عامٍّ.

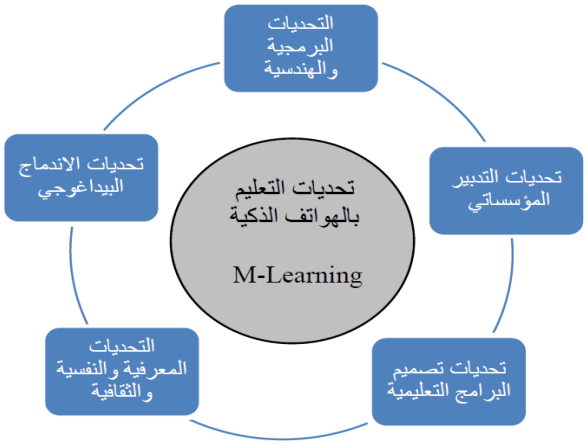
١. مفهوم التعليم الإلكتروني:

يشير مفهوم «التعليم الإلكتروني» إلى المشهد الإبداعي المعتمد على الوسائط التي تشارك في تحريك التراكم المعرفي، أي التعليم القائم على مجموعة من الحلول التي تمكن من التعلم باستخدام الأداة الإلكترونية، مثل تكنولوجيا المعلومات والتواصل البيداغوجي الافتراضي المتاح على الشبكة وفي المواقع الإلكترونية والتطبيقات المختلفة، شريطة ولوجها. والتعليم كما هو محدد هو تخطيط وتنظيم المناهج البيداغوجية

لتحقيق الأهداف والغايات من وراء كل عمليةٍ تعليميةٍ خاصةٍ، وأما تعليم اللغة فهو الوصف والضبط والتنظيم في إطار منهج تفاعلي وتكاملي بين المدرس والطالب من جهةٍ وبين الطلاب من جهةٍ أخرى في سياقات وفضاءات مختلفة حيث وجد المنهج التكنولوجي نفسه واقعًا وحالة يجب تثمينها في البرامج التعليمية. وفق أساليب الذكاء الاصطناعي المتقدمة التي تعتمد المعرفة لتحقيق أهدافٍ ومهامٍّ محددةٍ من خلال التكيف المرن المبني ...على قواعد المعارف القائمة على الخبرة البشرية الخاصة في مجال كالتعليم بالأنظمة الخبيرة وعلى قابلية الاستخدام الآلي ، لهذه الوقائع ووقائع وأشكال من التمثيلات والاستدلالات لاستنتاج واستنباط وقائع وقواعد جديدة.

٢. التحديات البرمجية والبيداغوجية والمعرفية:

أكدت الدراسات والأبحاث أن ثمة ربحٍ كبيرٍ لتشجيع الإبداع والتعاون والابتكار، وما خلقته الهواتف الذكية من بيئةٍ تواصلية جديدة، ولأن الهواتف الذكية خلقت بيئةً تواصليةً جديدة للتعليم، ومع عملية تجهيز وإدماج خدمات الهاتف بالوسائل الناجعة تشكلت تحدياتٌ جديدةٌ نظرًا للمحيط المعقد الذي تتداخل فيه العناصر البيداغوجية والسوسيو-ثقافية والمعرفية والفنية والهندسية والتقنية كما يمثل الشكل التالي:



شكل ١: يمثل تحديات التعليم بالهواتف والألواح الذكية

أ- التحديات المؤسساتية وتدبير التعليم بالهواتف والألواح الذكية:

أصبح التدبير البيداغوجي والمؤسساتي يتعمق شيئًا فشيئًا، وأصبح معه الطلب الكبير، وخاصة مع التنافسية التي أحدثتها الاستثمارات الدولية في تكنولوجيا التعليم؛ حيث برزت مشاريع بيداغوجية تتطلب سياسات جديدةً تتماشى مع التقنيات المتاحة والمناهج البيداغوجية، وفي هذا الإطار بدأ النقاش وما قد تطرحه المؤسسات بأبعادها السياسية من تحديات وعراقيل[1]، وقد لوحظ أن التدبير الجامعي يتخوف كثيرًا من الآثار التي قد يحدثها هذا النوع من التعليم الذكي ولاسيما سرعة وقعه التكنو-معرفي[2] technocognitive، لذلك تفكر الهيئات الحكومية وغير الحكومية في استثمار أوسع[3] يجمع بين الفاعلين الحكوميين والشركاء التنمويين والشركات المتخصصة في هذا المجال.

يتأثر التدبير بالتطور السريع للتكنولوجيا، وهذا ما يستدعي الحذر بالنسبة للمحافظين المانعين للاستثمار في هذا المجال، ويقدم هذا النهج الجديد في التعليم نصيحة للمؤسسات البيداغوجية لإدراك أهمية النتائج المتوقعة من الاستثمار في مثل هذه المشاريع، والتي يجب تدقيقها بالتحليل والتقصي[4]، وتتساءل المؤسسات البيداغوجية فعلًا عن لماذا تحتاج إلى التعليم بالهواتف الذكية؟ ومن هم المستفيدون وحاملو المشاريع؟ ومن المسؤول عن تدبير هذا المجال؟ وما هي الأرباح المتوقعة؟ وهل تلك الهواتف والألواح الذكية ملك لأصحابها أم موزعة؟ وكيف يمكن لهذه الوسائل أن تطور المحتوى والإنتاج؟ وهل هناك مستفيدٌ خارجيٌّ عن المؤسسات الرسمية؟ ومن هو المسؤول عن الدعم التقني والفني؟ وهل ستكون موارد هذا التعليم متاحة داخليًّا أم خارجيًّا؟ وكيف يمكن معالجة أمن المعلومات والخصوصية؟ ثم كيف يمكن تقييم مخرجات هذه المشاريع؟ وهذه جملة من الأسئلة تقتضي الوقوف عندها بحزم وروية قصد فهم التحديات الحقيقية للمؤسسات الرسمية، هو الإسهام والمشاركة في تدبير هذا التعليم، وتدبير التغيرات الطارئة على الأنشطة وعلى المكونات المؤسساتية بالنسبة للأشخاص العاديين والقيمين وأصحاب القرار

(1) Ismail, I., Azizan, S. N. & Azman, N., 2013

(٢) يشير هذا المصطلح الذي أصبح شائعًا في ميدان العلوم العصبية والمعرفية والسيكولوجية إلى فكرة الدقة في المعلومة المتداولة دون الوقوع في الخطأ.

(٣) ويلين دوجنتي ٢٠٠٨

(4) E-learning 2013

والمصممين والموظفين والأطر والطلبة[1]؛ حيث يفترض في مبدأ التدبير أن يكون منظمًا حسب الحالة لإنجاح العملية، بداية بالتدبير العام إلى تدبير التخطيط المتقدم، والهدف العام هو تغيير عادات التدريس في المؤسسات والمنظمات والجماعات والمدارس والعائلات ولدى المدرسين والطلبة؛ وذلك بإقناعهم بتبني استراتيجية جديدة تستخدم التدبير ودعم المشاريع المستقبلية بكل ثقةٍ.

ب- تحديات التعليم بالهواتف الذكية في الأنشطة البيداغوجية:

هل تستطيع هذه التحديات دمج التكنولوجيا مع الأنشطة البيداغوجية على نطاقٍ واسع؟ بحيث أن يولى التعليم الإلكتروني اعتبارات جادة، إذ على القائد المبتكر في هذا المجال أن يطور هذه التكنولوجيا ويسهم في دمجها في سائر الأنشطة؛ وذلك بتطوير تطبيقات ومناهج وأساليب جديدة يمكن اتباعها في التعليم يتلاءم مع النماذج البيداغوجية[2] الحديثة، علمًا بأن علماء التربية ينظرون إلى الطالب كمتلقي للمعلومة وليس معالجًا لها ، وقد اقترحت في هذا الإطار استراتيجيات وخطط ومناهج لإدماج الهواتف الذكية في التعليم وجعلها سندًا قويًّا لاستكمال التعليم اللغوي وغيره؛ ليضطلع بمهمته في البيئة الصحيحة والملائمة وحينها سيتم انتقاء استراتيجية مثلى للتعليم الإلكتروني.

هذا وإن اعتماد التكنولوجيا المتقدمة في تطوير الهواتف الذكية التي تتكيف مع خاصيات التنقل والتعاون والتفاعل، وهي المكونات الأساس في التعليم الإلكتروني[3]، وهذه التكنولوجيا قادرة على الاندماج في مجال التربية على نطاقٍ واسعٍ، مما يقتضي خلق موارد جديدة تأخذ بعين الاعتبار الذين يقبلون منَ المتعلمين، والذين لا يقبلون منهم الاندماج مع هذه التطبيقات الذكية، ويصبح التحدي أكبر حينما تغيب الخبرة في بناء التطبيقات التي يجب تطويرها بخلفياتٍ بيداغوجية ومهنية عمليةٍ وعلميةٍ مخالفة تمامًا لما هو تقليدي.

ج- التحديات الفنية والتقنية:

- التحديات الفنية:

إن الهاتف الذكي هو جهازٌ طور بناءً على وظائف ومكونات مثل

(1) Al-Sharhan, S., 2016
(2) Uden, L., 1993.
(3) Hwang, G. J. & Chang, H. F., 2011.

الكاميرا والتصوير والتسجيلات بالصوت والصورة والموقعة-localisation وقراءة الملفات والوثائق وجهاز التحسس والبحث عن المعلومات واسترجاعها، إضافةً إلى تطبيقات أخرى مثل الحاسبة والميديا والمذكرة.

ومصممو هذه الوظائف على درايةٍ عميقةٍ بقدرات الهاتف الهائلة في حل المشاكل التي قد يواجهها في مجالات معقدة كمجال التعليم الإلكتروني.

ويعد تصميم التشغيل المجال الأول بالإضافة إلى الواجهة interface ككيفيةٍ لتواصل مستعملي الجهاز الذي يتميز بتصميم الشاشة الخاص بالخطوط وشاشة العرض.

وقد اقترحت تطبيقات وظيفيةً تتماشى مع تصميم التشغيل بهدف دمج التعليم مع أدوات الجهاز المدمجة أو غير المدمجة؛ لاختيار ما يناسب منها كتطبيقات لإنجاز الدروس، وهذا اكتشافٌ للمنهج البيداغوجي الصالح[1] للتعليم الإلكتروني عامةً وللهواتف الذكية بصفةٍ خاصةٍ، مع الاختلاف في شاشة العرض والتوجيه والتثبيت والتخزين. إن تطوير تطبيقٍ يتوافق مع بيئة الهواتف الذكية هو بحد ذاته معيارًا للنجاح أو الإخفاق، ولذلك بات على المصممين بناء تطبيقات تكون في المتناول وفق أساليب الذكاء الاصطناعي المتاحة، وتتلخص هذه العملية أساسًا في إنشاء الحسابات والحفاظ على الرمز السري، وعلى استغلال المستخدم للمواقع الإلكترونية وللمصادر المفتوحة، بطريقةٍ تفاعليةٍ ممتعةٍ تأخذ بعين الاعتبار الجانب المعرفي في إدراك ومعطيات المادة والمحتوى عند المتعلم (مثلًا: دقة الصورة من حيث عدد البكسيلات والحجم والطول والعرض) بالتنسيق مع التخطيط والتوجيه.

- **التحديات التقنية والبرمجية:**

تتمثل الواجهة التقنية للهواتف في الجانب البرمجي المخصص للاندماج مع المتطلبات البيداغوجية[2]، أي كل ما يتعلق بالتطبيقات وصيانة الهاتف (الفيروسات)، وتدبير التطبيقات الممكنة عليه، وكل البرمجيات المرتبطة بالبنية التحتية للهاتف، والتي يجب أن يكون المستخدم على علم بها كما بالنسبة لحاملي مشاريع تطوير أجهزة الهواتف، وخاصةً ما يتعلق بأنظمة الاستغلال والتدرب عليها، وعلى انتقاء الأجود منها، مراعية معايير

(1) Goel, N., 2014.
(2) Qureshi, I., Ilyas, K., Yasmin, R. & Whitty, M., 2012.

الجـودة التـي تشـترطها تكنولوجيـا المعلومـات والتواصـل NTIC. مثـلا.

د- تقويم التحديات التكنولوجية:

تقتـضي عمليـة تقييـم تصاميـم التعليـم التفاعـلي في إطـار الاسـتراتيجية البيداغوجيـة القائمـة عـلى أسـلوب التعليـم وجهًـا لوجـهٍ face to face، وعـلى التعليـم في المختـبر والفصـل، وكل التعقيـدات المرافقـة للعمليـة خاصـة منهـا الثقافيـة والاجتماعيـة والمعرفيـة التـي قـد تعيـق العمليـة، وقـد اقترح كوكولسـكا هـولم وثراكسـلر ٢٠٠٥ ومسـانجر٢٠١٢ [1] اسـتراتيجية لتطويـر الهاتـف الذكي انطلاقًـا مـن التصميـم والتجهيـز والتقييـم؛ إذ حـدد التقييـم الجيـد عـلى الدقـة والصرامـة والقيـم الأخلاقيـة التـي يجـب أن تكـون متكافئـة مـع اسـتراتيجية التعلـم المصاحبـة للتعليـم الإلكـتروني، وهـي إجـراءات مرهقـة عنـد اسـتعمال الهاتـف الذكـي لأغـراض تعليميـة.

هـ- التحديات الثقافية والاجتماعية والنفسية:

لقـد أصبحـت حلبـة التعليـم والتربيـة حبـلى بالتكنولوجيـات المتقدمـة التـي أثـرت في المنظومـة الثقافيـة؛ حيـث تفاعلـت معهـا بطـرقٍ وأسـاليب ذكيـةٍ، أسـهمت في خلـق تعليـمٍ جديـدٍ يجعـل مـن تعليـم الطـلاب موضوعًـا خصبًـا لـه.

وتواجـد الهواتـف الذكيـة المجهـزة بتقنيـات عاليـة في السـوق سـهل مـن الإقبـال الكبـير عليهـا؛ ذلـك بـما تتيحـه هـذه الأجهـزة مـن تطبيقـاتٍ ذكيـةٍ تتـلاءم مـع البنيـات الثقافيـة والعـادات والمسـتويات المعرفيـة الإدراكيـة المختلفـة وخاصـة في المجتمعـات المحافظـة، ناهيـك عـن اسـتعمال المنصـات التـي تتيـح اختيـاراتٍ كثـيرةً تسـتجيب للطلـب الاجتماعـي المعـرفي وخاصـة التعليـم اللغـوي، والـذي ينخـرط فيـه المعلـم والمتعلـم عـلى حـدٍّ سـواء عـن طريـق المشـاركة والتعـاون في إطـار البيئـة التكنولوجيـة الجديـدة.

وتوظـف المسـتجدات الإلكترونيـة التـي توفرهـا الشـابكة في إغنـاء خـبرات المعلـم والطالـب عـلى حـدٍّ سـواء؛ ممـا يجعـل العمليـة التعليميـة قائمـةً عـلى التعـاون الافـتراضي، كـما يجعـل العمليـة ذاتيـة التعلـم مـن خـلال كيفيـة البحـث عـن المعلومـة والاسـتفادة منهـا واتخـاذ القـرار بشـأنها؛ وذلـك بالاسـتفادة المبـاشرة مـن الوسـائل المتنوعـة للمعـرف والمعلومـات (أشرطـة فيديـو وتسـجيلات صوتيـة وملفـات قابلـة للتحميـل)، وهـذا مـا مكـن وأتـاح

(1) Kukulska-Hulme, A. & Traxler, J., 2005Messinger, J., 2012.

للمعلم المعاصر أن يكون أكاديميًّا وتربويًّا ومهندسًا لعملية التعلم[1]، كما توفر هذه العملية التعليمية الإلكترونية إمكانية للتثقيف الشخصي بواسطة المصادر المعرفية المتنوعة والمتشعبة ذات النصوص الفائقة HyperText.

و- التعليم بالهواتف الذكية في الجامعات العربية (تجربة دولة الكويت):

أسوق هنا تجربة من التجارب الرائدة في العالم العربي، ألا وهي تجربة دولة الكويت؛ حيث أعلنت وزارة التعليم العالي بالكويت مشروعًا قائمًا على استراتيجية التعلم عن بعدٍ في سنة ٢٠٠٨ [2]؛ تم توزيع ٨٠٨٠٠ هاتفٍ ولوحٍ ذكيٍّ على مجموعة من الطلاب خلال السنة الجامعية ٢٠١٥-٢٠١٦، وقد أشرف على البرنامج الفريق الجامعي الكويتي MoE بتعاون مع شركة دولية، وقد لوحظ أن تزايد القبول على هذا البرنامج تطور في سنة ٢٠١٥ إلى أزيد من ٢٠٠ ٪؛ مما جعل الهواتف الذكية نفسها تتغير في شكلها وتصاميمها وتطبيقاتها، وقد أثر هذا على العادات والسلوكات والمستويات المعرفية لدى الطلاب والمعلمين في دولة الكويت، ومن هذا المنطلق بدأت مجموعة من الاستجابات تنسجم وتندمج مع المنهجية الجديدة في التعلم؛ مما يطرح مجموعة كبيرة من الأسئلة منها: ما هي المستويات الإدراكية الجديدة لدى الطلاب والمعلمين؟ وهل هناك ما يؤثر على هذا الإدراك في المجتمع الكويتي كنموذجٍ للمجتمعات العربية؟ ولماذا يقاوم المعلمون هذا النوع من التعليم؟

اتبعت منهجية البحث معرفة عادات وسلوك طلاب المرحلة الجامعية اتجاه استخدام الهاتف الذكي، بحيث أعدت استمارة البحث للطلاب وللمعلمين وزعت على ٦٢٠ طالب وطالبة (من الذين لا زالوا يتابعون دراستهم)، منهم ٤٩٩ أجابوا عن جميع الأسئلة المطروحة بطريقة موفقة. كما وزعت الاستمارة على ١٢٥ معلم، فأجابوا ١١٠عن المطلوب فيها. وعند تفريغ الاستمارة تبين أن المستجوبين على التوالي ٤٩٩ و١١٠ هم من جامعات مختلفة داخل الكويت. هدفت الاستمارة التكيف مع سياق الدراسة إذ قسمت إلى عنصرين: عنصر يتعلق بالجانب الديمغرافي للفئة المدروسة، وعنصر آخر حول الهاتف الذكي ونسبة استعمالات تطبيقاته، كما ركزت الاستمارة على طبيعة العادات والطرق والمناهج المطلوبة في

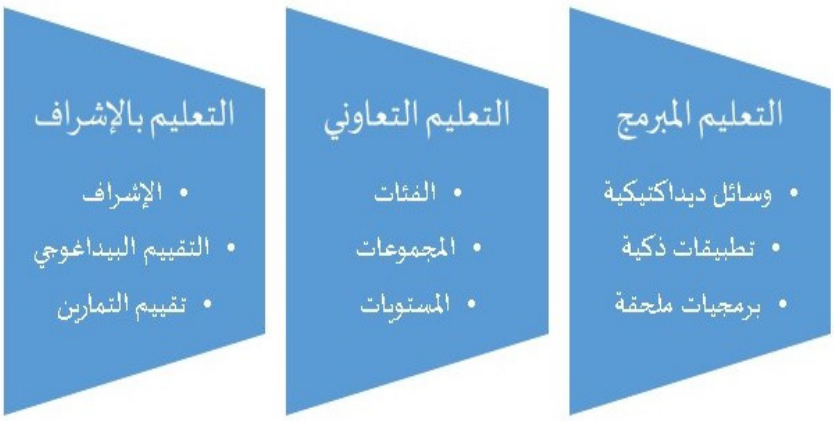
(١) النوري مليكة، دور الحاسوب في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة التواصل اللساني، ص.١٢٤.

(2) Alhajri Rana,Prospects and Challenges of Mobile Learning Implementations : A Case study. IJSE,pp.1-8..

وسائل التواصل الاجتماعي، وفي قسم آخر من الاستمارة قامت باستخراج الآراء حول جدوى التعليم بالهواتفً والألواح الذكية بالقبول وبالرفض وبالحياد[1]، وقد خلصت الدراسة إلى كيفية العلاقة بين المعلمين وطلبة الفصل وفق نتيجة وظيفة التحليل الوصفي.

٣. المنهجية المقترحة: المقاربة الوظيفية في تعليم العربية:

ما هي اللغة المراد تعلمها وكيف ولماذا؟، فرضية انطلقنا منها لبناء مشروع «اللغة العربية للعالم» «Arabic Globe » إذ تبنينا في هذه الدراسة منهجية تقوم على مقاربة مختلطة (hybrid conception) تجمع بين المنهج التفاعلي بين الطالب والمعلم[2] والمنهج البنيوي والتواصلي في التلقين، كما اعتمدنا على طريقةٍ تكامليةٍ بين التعليم المبرمج والرزم التعليمية التفاعلية المفتوحة المصدر كما يلي.



شكل ٢: تصميم التعليم بالهواتف والألواح الذكية

يروم هذا التعليم الذكي المبني على استيعاب المعلومات والمعارف والوصول إليها إلى توظيف الاستدال، وهذه الأساليب من صميم الذكاء الاصطناعي الذي يستفيد من آليات الاستدلال الطبيعي كما لدى البشر.

(١) كما هو مبين بالنسب المئوية في تقييم نتائج البحث المعني.(انظر المرجع السابق)
(٢) وليس كما في البعد الكلاسيكي الذي يعتبر المعلم أساس العملية التعليمية.

أ. حول اللغة العربية الوظيفية:

مراحل مشروع التعليم بالهواتف والألواح الذكية (Arabic Globe): يهدف هذا المشروع إلى بناء تطبيق لتعليم اللغة العربية الوظيفية، والذي يضم على الأكثر حوالي ١٦٠٠ كلمة، ويحتوي على المستوى الصوتي ومستوى التحويلات ومستوى التراكيب والمستوى المعجمي، وذلك بـ:

- إعداد المادة العلمية (مدونة المشروع) Autho- Educational Material ring.
- الشرح التعليمي Instructional Design .
- التصميم الجرافيكي Graphic Design: فن من الفنون البصرية (الفنون الجميلة) والإعلامية يشير إلى طريقة عرض المنتوجات برمجة وإخراج وطباعة، يهدف إلى استغلال أساليب متنوعةٍ لإنشاء وجمع الملامح المتوخاة من الرموز والصور والخطوط والكلمات، لخلق تمثيلٍ مرئيٍ للأفكار والرسائل، والتي من خلالها يتم ابتكار تواصل يحملٍ سمات هادفةً تتشكل في عناصر التصميم من ألوانٍ وأشكالٍ وزخارف، وقد تكون أعمالًا سابقةً للتصميم نفسه ثابتة، تضاف إلى السطح الجرافيكي الثنائي أو الثلاثي الأبعاد يكون بالتالي تصميمًا فنيًّا لفكرة عن كريق وسائل الاتصال الاجتماعي وغيره.
- التطوبر البرمجي Software Development.
- إنتاج المحاضرات المسجلة Lectures Production.
- تنسيق ومتابعة المشروع Cordination and Follow up of the project.

ب. المراحل الوظيفية لاكتساب المهارات:

تقوم المادة التعليمة للمتعلمين انطلاقًا من كونهم لا يملكون معرفة سابقة، ويضم البرنامج دروسًا في ثلاث مستوياتٍ كبرى، تضم المهارات الأربع (الاستماع والكتابة والقراءة والتحدث)، واحتواء هذه الدروس على مواقف وتجارب من حياة المتعلم الكونية، واستخدام الكلمة والصوت والصورة والرمز. أما إجمالي ساعات التعليم ٤٥٠ ساعة في الانغماس اللغوي والاستعانة بوسائل الهاتف المتاحة مثل تطبيقات التسجيل والصورة.

١- مرحلة التعامل مع الأشكال: الكتابة والأرقام

- **الكتابة العربية**: على الرغم من صعوبة قراءة الحروف المكتوبة وغير المشكولة باستثناء تلك المرفقة بالحركات الطويلة يمكن للمتعلم أن يحفظ كل الحروف الخطية وعددها ٢٨، إضافةً إلى الحركات القصيرة والطويلة في ساعات فقط بتوظيف البعد المعرفي- العصبي مثل التعرف على الأحرف المتماثلة شكلًا مثل (ش/ س، ح/ ج/ خ، د/ ذ، ق/ ف...).

- **الأرقام العربية**: (٠، ١،...٩) للإشارة فإن الأرقام العربية أكثر انتشارًا على مستوى لغات العالم، ومنذ القرن ١٢ م أصبحت معتمدة في الغرب الأوروبي.

- **أقسام الكلم**: الاسم والفعل والصفة والظرف والضمائر وحروف المعاني وحروف الربط.

- **الترجمة المرافقة**: للمعجم المستخدم في الأمثلة مع القواعد، علاوة على توظيف الألعاب اللغوية الذكية وترك الباب للاقتراحات والاستشارة التعلمية.

٢- توصيف الدروس:

- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إطار مكثف وسريع وفعال.

- تطوير كفاية المتعلم التواصلية من خلال مهارات الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة.

- تطوير التعلمات عن طريق التكرار والتمرن.

- إدماج المتعلم في الثقافة العربية؛ وذلك بالتعامل مباشرة مع المتكلمين الطبيعيين في الأقطار العربية.

٣- الأهداف العامة والخاصة:

- تطوير الكفاية التواصلية باستخدام اللغة الهدف وهي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تشجيع المتعلم على الاندماج الثقافي العربي.
- التعامل الايجابي حيال اللغات الأجنبية الأخرى بربط أواصر العلاقات الثقافية والحضارية فيما بينها.

- تطوير الوعي بطبيعة تعلم اللغة.

٤- استراتيجية التعلم المبتدئ:

- تبني منهجية تمزج بين التعلم المباشر face to face والتعلم الافتراضي بتوظيف أدوات تواصلية مثل التسجيلات والفيديوهات، واختبار تلك التجربة بإنجاز التمارين وتقييم ذاتي للدرس.

٥- استراتيجية التقويم:

ثمة طرقٍ لتقييم العملية التعليمية الافتراضية وتتمثل في:

أ- تقييم الدرس: ٤٠ ٪ بالنسبة للدروس مجتمعة و٥٪ بالنسبة للدرس الواحد، بحيث على المتعلم أن يجيب عن الأسئلة في آخر كل درسٍ بإنجازه لتطبيقات وفروض مطلوبة.

ب- فرض الطالب المحدد في ١٠٪، بحيث إن الصفحة المخصصة للمشاريع وللأرشيف (تسجيلات وفيديوهات)، الهدف منها التمكن من إدراك مفرداتٍ جديدةٍ عن طريق تمارين يطلب فيها ملء الفراغات أو اختيار الكلمات المناسبة لتركيب معين؛ وذلك كإجابة عن الكويزات المسجلة في الدرس.

ج- التمكن من فهم قيم للتعبير عن طريق الإجابة عن الأسئلة المخصصة لمهارة التحدث ومهارة الكتابة.

٦- **الاختبار النهائي:** يكون الاختبار النهائي تقويمًا عامًّا وشاملًا لجميع المراحل التي استوفاها الطالب في كل مستوى على حدةٍ.

ب- المصادر المفتوحة:

ما تهدف إليه أغلب برامج التعليم الإلكتروني هو اعتماد المصادر المفتوحة والمجانية عبر الشبكة، والتي تتيح تعديل وتوزيع ونشر المادة بشكلٍ شفافٍ ومتاح للجميع، بحيث يراقبك المستخدمون المفترضون للانضمام والتعاون وتقديم المقترحات.

ويعود هذا مصطلح المصادر المفتوحة open sources بصفةٍ أساسيةٍ إلى بيئة التطوير المعلوماتية أو المنصات التي تشتغل في إطار بناء مشاريع للمصادر المفتوحةأ والتي تقتضي التعاون بين المصمم والمهندس التقني والمستخدم معًا في تبادل المعلومات حول مشروعٍ ما، بيد أن بعض

الشركات تفضل الدخول إلى الموارد بواسطة رقم أو قن سري، وذلك لاغتنائها أو تعديلها. وتعتبر المصادر في حالة عدم وضعها التفاعلي مصادر مغلوقةclosed sources؛ حيث تشترط على المستفيد توقيع عقد بشأنها. وتهدف المصادر المفتوحة بشكل عامٍّ إلى بناء قواعد ضخمة big data في مجالات مختلفة باستخدام كشاف الويب web browser أو تطبيقات الهواتف والألواح الذكية المتاحة عبر وظائف، للمساهمة في البرمجة السحابة cloud computing وبناء تطبيقات مماثلة في المنصات والبوابات الإلكترونية. هذا ويفضل عدد من المستخدمين برمجيات المصادر المفتوحة لبناء مشاريعهم وفحصها وتتبعها وتوزيعها في أمان security وفي ثبات stability تامٍّ، وخاصة مع المشاريع البعيدة المدى، كما تفيد الطلاب في التدريب على البرمجة وعلى تطوير المهارات التعليمية، واكتشاف الأخطاء بواسطة الكشف السياقي والفهرسة الإلكترونية وتصحيحها بشكل ذاتيٍّ. وتعبر منصة نوج NooJ[1] على سبيل المثال لا الحصر بيئةً للتطوير وللمعالجة الآلية للغة ومصدرًا مفتوحًا ومجانيًّا متاحًا عبر الشابكة[2] في الآن نفسه.

ج – مناقشة النتائج:

– التقويم النهائي: تقييم العمليات المعرفية الطالب – المدرس – الهاتف:

ركز المشروع على آليات ضبط العلاقة بين المعلم والطالب واستخدام الهاتف الذكي في إطار التعليم الإلكتروني، وقد خلصت النتائج إلى الإجابة عن العادات والمستويات الإدراكية للطلبة عند استخدامهم للهواتف الذكية في تعلم اللغة كما يلي:

يرى الطلبة والمعلمون أن اجتذابهم لاستخدام الهواتف في العملية التعليمية يرجع إلى حرية التعلم في التوقيتات والأمكنة المختلفة، كما يعود الجدب إلى قيمة الحركة والحيوية في التعلم السريع والفعال والسهل. كما

(١) إتعتبر منصة نوج NooJ بيئة للتطوير ولمعالجة اللغات الطبيعية كما تعنى بالتطبيقات اللسانية البيداغوجية فهي مجهزة بوظائف هندسية ولسانية متطورة كالمعاجم الالكترونية والرسوم والمحولات المساعدة على تفاعل المستخدم والمتعلم (للمزيد انظر -WWW.NOOJ ASSOCİATİON.ORG). هذا إضافةً إلى أن الموارد اللسانية المعتمدة في المدونة نسبيًّا مركبة، وهي في طور الحلول لدى المختصين، لكنها مع ذلك واعدة بالنسبة للتطبيقات البيداغوجية وعند المدرسين.

(٢) للمزيد ينظر، غازي عزالدين، تعليم ومعالجة اللغة العربية آليا نماذج تطبيقية مقاربة بمنصة نوج كتاب أعمال المؤتمر الدولي العاشر حول مناهج تدريس اللغة العربية ٥–٧ فبراير ٢٠١٨ قسم اللغة العربية جامعة كيرلا– الهند.

يتيح الهاتف الإمكانية العالية والمتنوعة للتعلم، وكذلك الحصول على المعرفة وعلى النقط وعلى الشواهد في نفس الآن، والحصول أيضًا على موارد جديدةٍ للتعلم على الهواتف الذكية. يتيح التعلم بالهاتف ربط المتعلمين بعضهم بعضًا وكوسيلةٍ للتواصل الاجتماعي (اتفق الطلاب بنسبة ١٠٠ ٪ والمعلمون بنسبة ١٢٠ ٪، وإن حوالي ٧٢ ٪ من المعلمين و٦٧٪ من الطلبة يعتقدون في تثمين وإثارة التطبيقات الذكية للتعليم اللغوي. كما أشارت الدراسة إلى نسبة ٨٧ , ٣٣ ٪ رفضت هذا التوجه في التعليم نظرًا للطبيعة المحافظة للمجتمع الكويتي، وبالتالي هناك مقاومة من قبل المعلمين لإثقال كاهلهم المهني ١٧ , ٦٠ ٪ وافقوا بينما ٧٩ , ٣٢٪ لم يقبلوا. ويلاحظ أن نسبة كبيرة من الطلبة تملك الهواتف ٦٤ , ٩٩ ٪ في مقابل ١٦ , ٩٩ ٪ من المعلمين. ومع ذلك يبقى هذا النوع من التعليم الإلكتروني غير منتشر كما هي الهواتف واسعة الانتشار[1].

خلاصة وآفاق:

قمنا بعرض مشروع التعليم بالهواتف الذكية وعن الفرص التي يقترحها، وقد ناقشنا التحديات المطروحة والمقتضيات المشروطة من أجل إعادة تطوير هذه الأجهزة؛ بتحفيز الطلبة المعنيين والمدرسين لإدراكٍ أفضل بالتعامل مع هذا النمط من البرامج الذكية، وذلك بالنظر إلى الطالب والمدرس في الجامعات المغربية والعربية لتبني التعليم الإلكتروني القائم على الهواتف والألواح الذكية.

كما بينت الدراسة شغف الطالب والمدرس معًا في اعتماد هذا النوع من التعليم؛ اعتقادًا منهم أنه مطلوب الآن وخاصة أنه يستغل في فضاءات وأمكنةٍ مختلفةٍ وفي توقيتاتٍ متنوعةٍ بكل حريةٍ وتلقائيةٍ بالنسبة للجنسين معًا بالنسبة للمؤسسات (الخصوصية والعمومية) التي ينتمي إليها هؤلاء.

أصبحت قيمة التعليم بالهواتف الذكية أكثر تقديرًا وحيويةً من ذي قبل؛ لدورها المرن وقدرتها على ولوج البرمجيات المتاحة وعلى أساليبها التواصلية بين الطالب والمدرس، إضافةً إلى النفاذ إلى الحصول على الموارد الممكنة في تعليم اللغة العربية. وقد لاحظنا إنه على الرغم من قبول الطالب والمدرس هذا النوع من وسائل التواصل في التعليم، فإن المجتمع يتقاعس عن ذلك لأسباب ثقافية (تقاليد) واجتماعية ومنها عزوف البنات قليلًا عن الولوج لهذه الوسائل، بالنظر إلى الأنظمة التربوية السائدة

(1)Alhajri Rana, Prospects and Challenges of Mobile Learning Implementations: A Case study. IJSE,pp.1-8..

(منذ الطفولة)، والتي لا تثق في هذه البرامج كالخوف من المعلومات غير المراقبة، وهذا نوع من التحدي الكبير الملقى على عاتق المؤسسات الأكاديمية في إمكانية توفير بيئةٍ ملائمةٍ لهذا النوع من التعليم في الجامعة، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب الثقافي والديني والاجتماعي.

وكآفاق لهذا المشروع يمكن القول أنه بالنظر إلى التحديات المطروحة لابد من وضع خطة لتدبر مؤسساتي وبيداغوجي وفني في أفق تطوير تقني وتقييم أدوار هذه الوسيلة، وتكييفها مع التحديات الاجتماعية والثقافية.

وهذا الطلب المتزايد على التعليم ذي المصادر المفتوحة يجعل من السهل ولوج الطالب والمدرس إلى المشاركة في بناء وترويج المحتوى بالنسبة للأجانب وللعرب على حدٍّ سواء؛ وذلك بتبنيهم مناهج بيداغوجية مكيفة مع المحيط الدولي والسياق المحلي. حاولنا في هذه الدراسة أن ندقق في وهذه المقاربة أظهرت نجاعتها في وصف البنيات بالعمل على:

- ✓ تطوير تطبيقات ذكية تشتغل بالهواتف والألواح.
- ✓ تستهدف الدراسة في آفاقها إعداد وتطوير موارد بتغطيةٍ كبيرةٍ.

إن منصة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفي إطار التعليم بالهواتف الذكية تبدو واعدة لتدريس اللغات واللغة العربية على وجه الخصوص، ميزتها الرئيسية هي بساطتها؛ لأنها تسمح لكل من المعلم ببناء الموارد اللغوية، وباستخدام واجهات بسيطةٍ، فتصبح عبارة عن مشاريع تعليمية للمتعلمين لتطوير النشاط التعليمي، وليس من الضروري استخدام سلسلةٍ معقدةٍ من المعالجة. وهذا يضمن التنسيق بين المعالجة اللغوية وتطوير العديد من الميزات التطبيقية لهذا التطبيقٍ.

يمكن للمتعلم أن يلعب دور المساعد وذلك:

١. القيام بسلسلة من التحويلات لتصنيف المبنى الذي تم التعامل معه.

٢. بناءً على مرحلة التقييم يمكن اقتراح مشاريع أنشطة التي سيتم تدريسها فيما بعد، والتي بدورها تحدد التطورات اللاحقة للعملية التعليمية.

٣. يصبح التطبيق منصةً لترقية وظائف التعلمات المتعددة المستويات والأهداف بالتفاعل البيداغوجي المباشر، وبيئة لتطوير مهارات المتعلمين في التعامل مع البرامج المحوسبة، وبالنفاذ إلى برمجياتها الدقيقة والناجعة في المعالجة الآلية والتعليم.

المراجع باللغة العربية:

١. أروى محمد ربيع، العوامل المؤثرة في تدريس اللغة العربية، كتاب مؤتمر مناهج تدريس اللغة العربية العاشر قسم اللغة العربية جامعة كيرالا الهند - ٥ - ٧ فبراير ٨١٠٢ . .ص : ٩٧٢ – ٧٨٢

٢. النوري مليكة، دور الحاسوب في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة التواصل اللساني ، مجلد ٨١ ، العددان ١ و ٢ ص: ٩١١ – ٩٣١.

٣. تيكاييف حسين، تطوير منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة داغستان، كتاب قضايا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، أبحاث مختارة من مؤتمرات معهد ابن سينا ، الرياض ٧٣٤١ ه ، ص: ٩٩ – ٣٢١

٤. غازي عزالدين، هندسة اللغة العربية، تحديات جديدة للتنمية المعرفية واللغوية ، كتاب قضايا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، أبحاث مختارة من مؤتمرات معهد ابن سينا ،الرياض ٧٣٤١ ه.ص: ٣٢٥ – ٤٢٥.

٥. غازي عزالدين، تعليم ومعالجة اللغة العربية آليا: نماذج تطبيقية مقاربة بمنصة نوج JooN ، كتاب مؤتمر مناهج تدريس اللغة العربية العاشر قسم اللغة العربية جامعة كيرالا الهند. ٧ -٥ - فبراير ٨١٠٢ . ص: ٢٣١ - ٣٤١.

٦. عبد الباقي علي عماد، تقنيات الإعلام المعاصرة ودورها التكنولوجي في تطوير مناهج تدريس الكلمات العربية، كتاب مؤتمر مناهج تدريس اللغة العربية العاشر قسم اللغة العربية -جامعة كيرالا الهند - ٥ - ٧ فبراير ٨١٠٢ . ص: ٤٢٢ - ٢٣٢.

المراجع باللغة الإنجليزية والفرنسية:

7. Alhajri Rana,Prospects and Challenges of Mobile Learning Impimentations : A Case study.Information Journal &Software Engineering, V6 Issue .7866.1000189-2165/104172.pp.8-1.
8. Alhazmi, A. K., Rahman, A. A. & Zafar, H., 2014. Conceptual model for the academic use of Social Networking Sites from student engagement perspective. Melbourne, Australia 12-10 December 2014, s.n., pp. 6-1.
9. Al-Sharhan, S., 2016. Smart classrooms in the context of technology-enhanced learning (TEL) environment: A holistic Approach. In: Transforming Education in the Gulf Region – Emerging Learning technologies and Innovative Pedagogy for the 21st Century. London: Taylor & Francis

10. ELearning , G., 158 .2013 Tips on mLearning: From Planning to Implementation. [Online] Available at: http://www.elearningguild.com/publications/index.cfm?id=35&from=home
11. Pollara, P., 2011. Mobile learning in Higher Education: A glimpse and a comparison of student and faculty readiness, attitudes and perceptions. s.l.:Dissertation. The Department of Educational Theory, Policy & Practice Duquesne University.
12. -Ismail, I., Azizan, S. N. & Azman, N., 2013. Mobile phone as pedagogical tools: Are teachers ready. International Education Studies, 3)6), p. 47–36.
13. ELearning , G., 158 .2013 Tips on mLearning: From Planning to Implementation. [Online] Available at: http://www.elearningguild.com/publications/index.cfm?id=35&from=home.
14. Messinger, J., 2012. M-learning | An exploration of the attitudes and perceptions of high school students versus teachers regarding the current and future use of mobile devices for learning. [Online] Available at: http://gradworks.umi.com/3487951.pdf
15. Kukulska-Hulme, A. & Traxler, J., 2005. Mobile learning: A handbook for educators and trainers. London: Routledge
16. Qureshi, I., Ilyas, K., Yasmin, R. & Whitty, M., 2012. Challenges of implementing e-learning in a Pakistani university.Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 3)4), p. 323.
17. Uden, L., 1993. Improved Learning in Computer Teaching. Computers in Teaching Initiative CTI, Volume 4.

تاريخ تعليم العربية للناطقين بغيرها في القرون الأولى

د. علي يلماز[1]

* أستاذ مساعد بقسم فن وتاريخ الإسلام - كلية العلوم الإسلامية - جامعة غيرسون.

الملخص:

لم يكن الاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمرًا ثانويًّا في القرون الأولى للمسلمين، وذلك نظرًا لارتباط اللغة العربية بالدين الإسلام، فقد رفع الإسلام مكانة اللغة العربية بنزول القرآن الكريم بها، وأضفى عليها قدسية قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (١٩٢) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (١٩٣) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (١٩٤) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ [الشعراء: ١٩٢ – ١٩٥].

ومع دُخول الأمم في الإسلام أفواجًا، ومع انتشار الفُتوحات الإسلاميَّة، زادت الرَّغبة في فَهْم القرآن الكريم وتعاليم الإسلام الحنيف، مما كان له دَورٌ بارزٌ في إقبال النَّاس على تعلُّم اللغة العربية، حتَّى يقوموا بالشَّعائر والعبادات على الوجه الصحيح الذي تَقْضيه الشَّريعة، يَدْفعهم إلى هذا السَّعيُ إلى إقامة دين الله، ونوال مرضاته، وعليه فإن البحث يسعى لاستكشاف تاريخ تعليم العربية للأمم غير العربية، لا سيما في القرون الأولى، وإبراز جهود علماء العربية، ودورهم في تعليمها مستعينًا بالمنهج التاريخي.

تمهيد:

إن اللغة العربية تتميز بميزة فريدة من نوعها في انتشارها بين الشعوب الإسلامية الناطقة بلغاتٍ أخرى، حيث أصبحت اللغة الأولى لعديد من هذه الشعوب في زمنٍ قياسيٍّ، فاللغة العربية لغة مقدسة عند المسلمين، وهي بذلك تملك مزيّة تفتقدها كثير من اللغات الأخرى، حتى أن العلماء الأوائل اعتبروا من يتقن العربية عربيًّا وإن كان ذو أصل أعجمي، يقول ابن تيمية:

«ما ذكرناه من حكم اللسان العربي وأخلاق العرب يثبت لمن كان كذلك، وإن كان أصله فارسيًّا، وينتفي عمن لم يكن كذلك وإن كان أصله هاشميًّا»(١)

بذلك «قيض الله تعالى – بفضل الإسلام – فرسان للعربية لم يكونوا من جنس العرب نسبًا ودمًا، وإن كانوا من جنس العربية لسانًا وعملًا، حتى صار منهم علماء رواد وأعلام أفذاذ، أمثال: سيبويه الفارسي الأصل، وعثمان بن جني الرومي الأصل صاحب الخصائص من أعظم كتب فقه اللغة، والفيروزوبادي هندي الأصل صاحب القاموس المحيط من أفضل المعاجم اللغوية في العربية، وغيرهم كُثر لا يحصَون عددًا»(٢).

أضف إلى ذلك أن اللغة العربية كانت ومازلت إحدى اللغات الرئيسية في العالم قديمًا وحديثًا، وذلك لما تمثله الجزيرة العربية من أهمية تجارية واقتصادية للعالم القديم والحديث على حدٍّ سواء، وهو ما يضفي عليها أهمية دنيوية بجانب أهميتها الدينية، وهو ما يفسر انتشار اللغة العربية قديمًا وحديثًا في الشعوب الإسلامية.

دور المخالطة والاندماج في تعلم العربية:

إن كان الباحث المعاصر يستطيع أن يتلمس الوسائل والطرق التي انتشرت بها العربية حديثًا بين الشعوب غير الناطقة بالعربية، فإن ثمة صعوبة في التعرف على وسائل وطرق انتشار العربية قديما بين الشعوب غير الناطقة بالعربية لا سيما التي فتحها المسلمون الأوائل، فالمصادر المتاحة عن القرون الأولى لم تستوف هذه المسألة بالقدر الكافي، ولم تستفض

(١) اقتضاء الصراط المستقيم في مخالفة أصحاب الجحيم: تقي الدين ابن تيمية، تحقيق ناصر عبد الكريم عقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة، ١٤١٩هـ – ١٩٩٩م، ص٤٥٦.

(٢) دور تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ترسيخ الهوية العربية: رؤية استشرافية، هاني إسماعيل محمد، مجلة أفاق الثقافة والتراث، ع٩١، سبتمبر ٢٠١٥م، ص٤٦

في توضيح الطريقة التي اتبعها المسلمون الفاتحون في تعليم العربية في البلاد المفتوحة، أكان من خلال الانصهار في المجتمع والاختلاط الطبيعي بين العرب الفاتحين والمسلمين الجدد من أبناء الشعوب المفتوحة؟ أم كان من خلال طريقةٍ دراسيةٍ نظاميةٍ تعتمد على الحلقات التعليمية في المساجد كما كان الأمر مع العلوم الشرعية من حديثٍ وفقهٍ والعلوم اللغوية من نحوٍ وصرفٍ ولغةٍ؟

نجد إشارات في تاريخ ابن خلدون إلى أن الاختلاط والانصهار سببٌ رئيسيٌّ في اكتساب العربية في ذلك الوقت؛ يقول ابنُ خَلدون:

«فكان صاحب صناعة النَّحو سيبويه والفارسي من بعده، والزَّجَّاج من بعدهما، وكلُّهم عجم في أنسابهم، وإنَّما رُبُّوا في اللِّسان العربي فاكتَسَبوه بالمَرْبَى ومُخالطةِ العرب، وصيَّروه قوانين وفنًّا لمن بعدهم»[1].

يشير ابن خلدون هنا إلى أن بعض علماء العربية الذين قعدوا لها وانبروا إلى التنظير والتدريس كانوا ممن اكتسبوها وتعلموها وليس من أبنائها الأقحاح، وبذلك يؤكد على أن المخالطة والاندماج في المجتمع كانت وسيلة بارزة في اكتساب العربية وتعلمها.

ويذكر في موضوع آخر أنه من الضروري أن تكون المخالطة في سن صغيرة حتى يتمكن اللسان العربي من متعلمه، إذ يقول: «فإذا تقدَّمَت في اللِّسان ملَكةُ العجمة، صارَ مقصِّرًا في اللُّغة العربيَّة؛ لِما قدَّمناه من أنَّ المَلَكة إذا تقدَّمَت في صناعةٍ بمحل فقلَّ أن يُجيد صاحبُها ملَكة في صناعةٍ أخرى، وهو ظاهرٌ، وإذا كان مقصِّرًا في اللُّغة العربية ودلالاتها اللفظيَّة والخَطِّية اعتَاص عليه فَهْمُ المعاني منها كما مرَّ، إلاَّ أن تكون ملَكة العجمة السَّابقة لَم تستَحْكِم حين انتقلَ منها إلى العربيَّة، كأصاغِر أبناء العجم الَّذين يُربَّون مع العرب قبل أن تَستحكم عُجمتُهم، فتكون اللُّغة العربية كأنَّها السابقة لهم، ولا يكون عندهم تقصيرٌ في فَهْم المعاني من العربيَّة»[2].

الكتاتيب وتعليم العربية:

إن كان ابن خلدون يشير إلى أهمية المخالطة والاندماج في تعلم العربية لأبناء الشعوب الإسلامية في القرون الأولى، فإن ذلك لا يمنع أن يكون هناك وسائل وطرق أخرى قد ساعدت في تعليم العربية، وربما نجد في الخبر الذي ذكره الأصفهاني في الأغاني شاهدًا ودليلًا على ذلك، فقد ذكر

(١) تاريخ ابن خلدون»: تحقيق خليل شحادة، دار الفكر، الطبعة الثانية، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م، ص٧٤٨.
(٢) السابق: ص٧٥١.

أن الشاعر الجاهلي عديًّا بن زيد العبادي «لَمَّا تحرَّك عديُّ بن زيد، وأيفَع، طرَحَه أبوه في الكُتَّاب، حتَّى إذا حذَقَ، أرسلَه المَرْزُبان مع ابنه شاهان مَرْد إلى كُتَّاب الفارسية، فكان يختلف مع ابنه، ويتعلَّم الكتابة والكلام بالفارسيَّة، حتَّى خرج من أفهَم الناس بها وأفصحهم بالعربيَّة، وقال الشِّعرَ وتعلم الرَّمي بالنشاب[1]».

هذا الخبر يدل بشكل مباشر على أن في القرون الأولى كانت هناك مدارس أو كتاتيب لتعليم اللغات الأجنبية كالفارسية، ومن ثم لا يوجد ما يمنع من أن تكون هناك كتاتيب لتعليم العربية لأبناء الشعوب الإسلامية من غير العرب، لا سيما أن بعض المرويات التاريخية تشير إلى اهتمام الصحابة ودعوتهم لتعليم العربية، فقد ورد عن عمر بن الخطاب أنه أرسل كتبه إلى الأمصار المفتوحة يأمرهم بتعلم العربية فقد صرح أبو عثمان النهدي: «بأنَّ كِتاب عمر بن الخطَّاب -رضي الله عنه- أتاهم وهم بأذربيجان يأمُرهم بأشياء، وذكَر فيه: تعلَّموا العربيَّة»[2]. كما جاء عن عمر بن زيد: أنَّ عمر بن الخطَّاب -أيضًا- كتب إلى أبي مُوسى -رضي الله عنه-: «أمَّا بعد: فتفَقَّهوا في السُّنة، وتفَقَّهوا في اللُّغة، وأعرِبوا القُرآن؛ فإنَّه عربي». وفي حديثٍ آخَر عن عمر -رضي الله عنه- أنه قال: «تعلَّموا العربيَّة؛ فإنَّها من دينكم، وتعلَّموا الفرائض؛ فإنَّها من دينكم»[3].

دور العلماء في تعليم العربية:

تنوعت جهود العلماء القدامى في خدمة العربية جمعًا ودراسةً وتعليمًا، فانبروا في تأصيل قواعد اللغة العربية بعدما انتشر اللحن مع دخول المسلمين الجدد من أبناء الأمم الأخرى، وذلك رغبة في تيسير تعليمهم العربية، حيث كانت العربية في ذلك الوقت سليقة لدى أبنائها ممن كانت العربية لغتهم الأم، «وقد انبَرى علماءُ الأُمَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتيسيرها لغير النَّاطقين بها، ومِن هذه الجهود العظيمة التي أخَذوا بها على عاتقهم ما قام به أبو الأسود الدُّؤلي من وضع للنَّحو العربي؛ حتَّى يَستقيم به لسانُ الأعاجم الرَّاغبين في تعلم اللُّغة العربيَّة وإتقانِها»[4].

فإن المصادر التاريخية تربط بين نشأة النحو وبين رغبة أبي الأسود

(١) الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني: تحقيق، سمير جابر، دار الفكر الطبعة الثانية، ص٢/ ٩٣.
(٢) طبقات النحويين واللُّغويين: أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، الطبعة الثانية، ص ١٢.
(٣) اقتضاء الصراط المستقيم»، مصدر سابق، ١/ ٤٧٠.
(٤) تعليم العربية للناطقين بغيرها: رؤية استشرافية: هاني إسماعيل رمضان، دارة المبادرة، الأردن، ط الأولى، ص ٦٦

في تعليم العربية للمسلمين الجدد من أبناء الأمم الأخرى، «فعَن ابن أبي سَعْد، قال: حدَّثَنا عليُّ بن محمَّد الهاشمي قال: سمعتُ أبي يَذْكر، قال: كان بَدْء ما وضعَ أبو الأسود الدؤليُّ النَّحوَ أنه مرَّ به سعدٌ -وكان رجلاً فارسيًّا قَدِم البصرة مع أهله- وهو يقود فرَسَه، فقال: ما لكَ يا سعد؟ ألا تركب؟ فقال: فرسي ضالع، فضَحِك مَن حضرَه، قال أبو الأسود: هؤلاء المَوالي قد رَغِبوا في الإسلام ودخَلوا فيه، وصاروا لنا إخوةً، فلو علَّمْناهم الكلام! فوضع باب الفاعل والمفعول، لَمْ يَزِدْ عليه، قال أبي: فزاد في ذلك الكتاب رجلٌ من بني ليث أبوابًا، ثم نظر، فإذا في كلام العرب ما لا يَدْخل فيه، فأقصر عنه، فلما كان عيسى بن عمر، قال: أرى أن أضع الكتاب على الأكثر، وأسْمَى الأخرى لُغاتٍ، فهو أوَّل مَن بلَغَ غايتَه في كتاب النَّحو[1]».

وقد توالت المحاولات في تأسيس علمي النحو والصرف لتيسير تعليم العربية، وكذلك اهتم العلماء الأوائل بالمستوى الصوتي، فاهتموا بمخارج الحروف وطريقة نطقها نطقًا صحيحًا، لا سيما أن نطق بعض الحروف يمثل صعوبة تذكر لدى الناطقين بغير العربية، وتشير المصادر التاريخية أيضًا أن السبب في نشأة علم الصوتيات يرجع إلى الرغبة الصادقة في تعليم العربية للمسلمين الجدد من أبناء الشعوب الإسلامية، كما تشير إلى أسبقية أبي الأسود الدؤلي حيث قام بهذه المهمة بتوصية من زياد حين قال له: «إنَّ هذه الحَمْراء [يقصد العجَم] قد كثرت، وأفسدَتْ من ألسُنِ العرب، فلو وضَعْت شيئًا يُصلح به النَّاس كلامهم، ويعربون به كتابَ الله تعالى»[2].

فانبرى أبو الأسود الدؤلي لهذه المهمة واختار كاتبًا ماهرًا وطلب منه أن يتتبع نطقه للحروف، وأن يضع نقطةً واحدةً فوق الحرف إذا فتح شفتيه، ونقط بجانب الحرف إذا ضمهما، ونقطة أسفله إذا كسرهما، وأن يضع نقطتين إذا عن الحرف.

وبذلك تم أول محاولة لضبط المصحف صوتيًّا، ثم جاء تلميذه نصر بن عاصم ووضع النقط للتفريق بين متشابه الحروف وكان الدافع أيضًا هو تفشي اللحن والعجمة، كما هو موضح في المصادر التي وردت إلينا[3].

---

(١) طبقات النحويين واللغويين: مصدر سابق، ص ٢٢.

(٢) المُحْكم في نقط المصاحف: أبو عمرو الداني، تحقيق: د. عزة حسن، دار الفكر بدمشق، الطبعة الثانية ١٩٩٧، ص٣.

(٣) انظر: «وفَيَات الأعيان وأنباء أبناء الزمان»: لابن خَلِّكان، تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة، ص٢/ ٣٢.

وهكذا تضافرت جهود العلماء الأوائل في التصنيف والتدريس للغة العربية، من دافع حفظ اللغة وتيسيرها للمسلمين الجدد الذي تزايدت أعدادهم، وأقبلوا أفواجًا أفواجًا على تعلم لغة القرآن، رغبةً في أداء فرائض دينهم وتلاوة كتاب الله الحكيم.

النتائج والتوصيات:

إن اللغة العربية ترتبط بالقرآن الكريم ارتباطًا وثيقًا يكسبها مزية تتفرد بها عن باقي لغات الأمم الأخرى، وهذه المزية دفعت العلماء الأوائل إلى التأليف والتعليم فيها رغبة في تيسير تعليمها للشعوب الإسلامية التي دخلت في الإسلام بكثرة في عصر الفتوحات، وهو ما جعل العلماء ينبرون لحل مشكلات اكتساب العربية، من تقعيد لقواعدها على المستوى الكلمة أو الجملة أو حتى المستوى الصوتي.

وإن كانت المصادر التي بين أيدينا لم توفر لنا سبل تدريس العربية لأبناء المسلمين من غير العرب؛ فإن بعض الروايات تؤكد على أن المخالطة والاندماج في المجتمع هما الوسيلة الأولى لاكتساب العربية، وهو ما يسمى في الدراسات المتخصصة بتعليم اللغات لغة ثانية بالانغماس اللغوي.

كما أشارت المصادر إلى وجود مدارس وكتاتيب تهتم بتعليم اللغات الأجنبية في القرون الأولى ومنها الفارس، وليس ببعيدٍ أنه كانت ثمة كتاتيب لتعليم العربية لأبناء المسلمين من الناطقين بغير العربية.

وفي نهاية البحث يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث عن تعليم العربية للناطقين بغيرها في القرون الأولى، فإن هذا الباب غضٌّ طريٌّ لم يحظ بالقدر الكافي من البحث والتنقيب.

المصادر والمراجع:

١. اقتضاء الصراط المستقيم في مخالفة أصحاب الجحيم: تقي الدين ابن تيمية، تحقيق ناصر عبد الكريم عقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.

٢. دور تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ترسيخ الهوية العربية: رؤية استشرافية، هاني إسماعيل محمد، مجلة أفاق الثقافة والتراث، ع٩١، سبتمبر ٢٠١٥م.

٣. تاريخ ابن خلدون : تحقيق خليل شحادة، دار الفكر، الطبعة الثانية، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨م.

٤. الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني: تحقيق، سمير جابر، دار الفكر الطبعة الثانية.

٥. طبقات النحويين واللُّغويين : أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، الطبعة الثانية.

٦. تعليم العربية للناطقين بغيرها: رؤية استشرافية: هاني إسماعيل رمضان، دارة المبادرة، الأردن، ط الأولى.

٧. المُحْكم في نقط المصاحف: أبو عمرو الداني، تحقيق: د. عزة حسن، دار الفكر بدمشق، الطبعة الثانية ١٩٩٧م.

٨. وفَيَات الأعيان وأنباء أبناء الزمان: لابن خَلِّكان، تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة.

جهود دول الخليج في تعليم العربية للناطقين بغيرها

د. غالب عبد العزيز الزامل[1]

المجموعة السعودية للأبحاث

* باحث أكاديمي في الأدب العربي في الأندلس، ومهتم بالتاريخ والحضارة الإسلامية، ومتابع لجهود تمكين اللغة العربية ونشرها. عمل مستشارًا في وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وكان عضو تحرير بعض المجلات والنشرات الصادرة عنها. من دراساته وأبحاثه: ديوان بني مروان في الأندلس، وخصائص الأسلوب في شعر ابن حمديس الصقلي، واللغة العربية والتعليم العالي.

المقدمة

حظيت اللغة العربية في دول منطقة الخليج العربي خلال العقدين الأخيرين باهتمام كبيرٍ تنوعت مظاهره وأدواته، غير أن غايته ظلت ثابتةً نحو تمكين اللغة العربية بين أبنائها ونشرها لدى الناطقين بغيرها. وكان النشاط التعليمي واحدًا من أبرز مظاهر هذا الاهتمام، فتكاثرت المراكز المختصة بخدمة اللغة العربية والعناية بنشرها وتعليمها في داخل الأقطار الخليجية وخارجها، وبات نشاطها ملموسًا لا يخفى على الجمهور فضلًا عن أهل الاختصاص والمعرفة. وإذا تتنوع جهود الدول الخليجية وتتعدد، وربما تتكرر وتتماثل، فإنها مساعٍ عظيمةٌ يحسن الوقوف عليها، وإبراز محاسنها وتلمس نقاط ضعفها.

ويحاول بحث (جهود دول الخليج في تعليم العربية للناطقين بغيرها) أن يقف على مجملها فلا يدعي الإحاطة بها أو استقصاءها كاملة، وإنما غاياته أن يقدم صورةً واضحةً لهذا المجال الذي شهد طلبًا عاليًا في الدول غير العربية ولاسيما الإسلامية منها؛ حيث كان لدول الخليج ومؤسساتها دورٌ فاعلٌ ومؤثرٌ في بناء برامج ونشاطات ومراكز تسهم في نشر العربية وتعليمها، مع التركيز على بعض التجارب الناجحة واستقراء آليات هذا النجاح.

ومعلومٌ أن اهتمام دول الخليج المبكر بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد انطلق من المملكة العربية السعودية قبل أكثر من خمسين عامًا، وتكرست ريادتها بتوسع مراكز التعليم وتعددها في الجهات الرسمية ثم في مؤسسات القطاع الخيري، وتبعتها بقية الدول في تجارب معدودة، ما لبثت أن تكاثرت وعلى نحوٍ ظاهرٍ خلال العقدين الأخيرين، وغدت المبادرات والبرامج التعليمية الخليجيةً متميزةً في أنحاء العالم، حيث أسهمت في تخريج أفواج متعاقبة من متعلمي العربية من غير أهلها، وأرست أسسًا علميةً ومعرفيةً لحراك تعليمي ضم بقية الدول العربية المهتمة بنشر اللغة وتعليمها.

أولًا: مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها في دول الخليج

أبرز وجود الطلاب الأجانب الدراسين للعلوم الشرعية واللغة العربية في الجامعات الخليجية الحاجة إلى وجود مراكز ومعاهد متخصصة لتعليمهم العربية على نحوٍ منهجيٍّ وعلميٍّ، وكانت البدايات بمحاولات معدودة وعلى نحوٍ مبسطٍ، ما لبثت أن عرفت نماذج متكاملة سواء على

الصعيد الرسمي أو الأهلي، ومن هذه المؤسسات والمعاهد في دول الخليج العربي:

المراكز والمعاهد الرسمية:

تعود الانطلاقة الأولى لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دول الخليج العربي إلى تجربة الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة التي أسست (شعبة تعليم اللغة العربية لغير العرب) عام ١٩٦٦م، وذلك بالنظر إلى كون أكثر طلابها من الجنسيات غير العربية، ثم تحولت الشعبة إلى معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عام ٢٠٠٢م.

وبالوقوف على عدد المعاهد الرسمية والمراكز المتخصصة المهتمة بهذا المجال تبين وجود عشرين مؤسسة نصفها في المملكة العربية السعودية، وستة مراكز في دولة الإمارات العربية المتحدة، ومركزين اثنين في دولة قطر، ثم الكويت وعمان بمركزٍ واحدٍ لكل منهما، فضلًا عن المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج الذي يعد ذراع مكتب التربية العربي لدول الخليج، لخدمة اللغة العربية وتيسير تعليمها، وقد تأسس عام ٢٠٠٦ في مدينة الشارقة، ومن مخرجاته المهمة في هذا الباب وثيقة معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضافةً إلى السلسلة الشهيرة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها «أحبُّ العربية» الصادرة عن المكتب، وكذا الأجزاء الثلاثة لوقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وتعد التجربة السعودية رائدةً في المنطقة فقد عرفت المعاهد المتخصصة في منتصف السبعينيات الميلادية[1] بمعهد جامعة أم القرى الذي أخرج سلسلة تعليمية مميزة، ومعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود الذي قدم أعمالًا بحثيةً وفيرةً وواكب التقنية فأطلق تطبيق (العربية التفاعلية) للهواتف الذكية. وأما معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فتميز بالعمل البحثي والرسائل العلمية فضلًا عن منهجه الدراسي الذي يعد أكبر السلاسل التعليمية، وكذا إشرافه على العديد من المعاهد التعليمية في الدول الأجنبية. ومن المحطات المهمة

(١) انظر: الزهراني، صالح بن سعيد؛ جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية، السجل العلمي للملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٣م، ص ٢٦.

في جهود المملكة العربية السعودية كانت إسهامات قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة السعودية الإلكترونية؛ حيث أطلقت الجامعة برنامجي (العربية على الإنترنت) و(اختبار العربية المعياري)، فالأول منهما برنامجٌ إلكترونيٌّ تفاعليٌّ «يتيح تعلم اللغة العربية للراغبين في تعلمها من غير الناطقين بها في أي مكانٍ وزمانٍ، وبلا قيودٍ زمنيةٍ أو حدودٍ جغرافيةٍ، وذلك من خلال التعليم التزامني في الفصل الافتراضي الذي يستغرق ٢٥٪ من مجمل المنهج التعليمي، ويشرف عليه أساتذة متخصصون في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، و٧٥٪ من المنهج هو تعليم ذاتي يؤديه الطالب – الطالبة من خلال التدريبات الصوتية والمرئية والنصية على المنصة التعليمية»[١]. وأما اختبار العربية المعياري فيعدُّ «الأول من نوعه في العالم لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية، ويغطي المهارات التالية: (مهارة اللغة، الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) وهو اختبارٌ إلكترونيٌّ مدته ساعتان، موجه لمتعلمي اللغة العربية في مرحلة المستوى المتقدم المرتفع (C١-C٢) وفقًا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات»[٢].

ويمثل مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية علامةً بارزةً في هذا الباب، حيث جعل المركز فتح آفاق التواصل مع الدول غير الناطقة بالعربية لدعم اللغة العربية فيها «خيارًا استراتيجيًّا مهمًّا في سياق عمل المركز، والمقصود من ذلك البداية بمشروعات دعم عالميةٍ، تؤسس لحضور قوي للمركز، وتسعى إلى تقوية اللغة العربيةً وهويتها، والمهتمين بها في العالم»[٣]. وقد أجرى المركز لهذه الغاية العديد من الزيارات الخارجية، منها زيارة جمهورية الصين الشعبية، وجمهورية أوغندا، إضافة إلى الاطلاع على أعمال مركز الأمير سلطان بن عبد العزيز للغة العربية بجامعة موسكو الحكومية بعد تكليف مركز الملك عبد الله بالإشراف عليه، وإنشاء معمل للغة العربية في كلية الآداب بجامعة إسطنبول[٤]. ومن بين إنجازاته الدراسات والبحوث التي أخرجها في هذه الشأن، ومنها الأدلة للمعلم والمتعلم ودليل ثقافة اللغة العربية للناطقين

(١) العقيلي، عبد المحسن بن سالم، تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في تعليم العربية لغير الناطقين، اللغة العربية حاضرًا ومستقبلًا، التحديات والتطلعات، إشراف د. إبراهيم بن يوسف البلوي، مندوبية المملكة العربية السعودية لدى اليونسكو، ٢٠١٧م، ص٥١.

(٢) العقيلي، المصدر نفسه.

(٣) الوشمي، عبد الله بن صالح، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية؛ التأسيس والمهمات والبرامج، جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية، ضمن إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الرياض، ٢٠١٣م، ص٣٦٣.

(٤) الوشمي، مصدر سابق، ص٣٦٣-٣٦٧.

بغيرها، كما أخرج المركز ثلاث قواعد بيانات تحت اسم (بناء) كانت الثالثة منها (قاعدة بيانات مصادر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، وتهدف إلى جمع بيانات المصادر الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء على المستوى المحلي أو الدولي، وأيًّا كان نوع المصدر الذي يتم من خلاله تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإتاحتها للجميع للإفادة منها واستثمارها في كل ما يخدم اللغة العربية[١]. فيما كانت القاعدتين الأولى والثانية من قواعد البيانات متعلقة بمؤسسات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، والمؤسسات المعنية باللغة العربية في العالم[٢].

وأما تجربة الإمارات التي تعد جربةً حديثةً نسبيًّا، فبدأت ببرامج محدودةٍ لجهاتٍ مختلفةٍ، ثم اكتسبت زخمًا خلال العقد الأخير مع افتتاح معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة زايد، وتلاه إطلاق مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الشارقة، ومركز العين للكفاءة في اللغة العربية، إضافةً إلى جهود وزارة التربية والتعليم الإماراتية التي قدمت سهمها أيضًا، فأخرجت وثيقة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وأما دولة قطر فكانت اللاحقة بالتجربة السعودية زمنًا، حيث أنشأت مركز اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة قطر عام ١٩٨٦م، وكان تابعًا لقسم اللغة العربية بالجامعة، ثم استقل عنه بعد عشرين عامًا، ومن إنجازاته خدمة أكثر من ٦٠٠ طالب يمثلون أكثر من ٥٠ جنسية[٣].

وفي الكويت كان المركز الثقافي الإسلامي لتعليم غير الناطقين باللغة العربية التابع لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية والمنشأ في عام ٢٠٠٧م أبرز الجهود الرسمية في هذا الميدان.

وكانت كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضافةً مهمةً لهذه الجهود، بتخصيص كليةٍ تمثل أول جهدٍ رسميٍّ يحظى بدعم خاصٍّ من سلطان عمان قابوس بن سعيد، وقد باشرت الكلية أعمالها في ٢٠١٢م.

مراكز ومؤسسات رسمية في دول الخليج

(١) انظر: النشرة التعريفية عن الأدلة وقواعد البيانات التي أصدرها المركز.

(٢) انظر: الموقع الإلكتروني https://www.kaica.org.sa/index.php.benaa2/

(٣) الموقع الرسمي لكلية الآداب والعلوم بجامعة قطر http://www.qu.edu.qa/artssciences/departments/anns

م	المؤسسة	الجهة	التأسيس	الدولة	النشاط
١	معهد تعليم اللغة ا لعر بية لغير ا لنا طقين بها (شعبة تعليم اللغة ا لعر بية لغير ا لعر ب سابقًا)	ا لجا معة ا لإ سلا مية با لمد ينة المنورة	١٩٦٦م	السعودية	تعليمي
٢	معهد اللغة ا لعر بية لغير ا لنا طقين بها	جامعة أم القرى	١٩٧٥م	السعودية	تعليمي
٣	معهد ا للغو يا ت العربية	جا معة الملك سعود	١٩٧٥م	السعودية	تعليمي
٤	معهد تعليم اللغة العربية	جا معة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١٩٨١م	السعودية	تعليمي
٥	مركز اللغة ا لعر بية لغير ا لنا طقين بها	جامعة قطر	١٩٨٦م	قطر	تعليمي

٦	وحدة برامج اللغة العربية بمركز التعليم المستمر	جامعة الإمارات	١٩٩٨م	الإمارات	تعليمي
٧	جمعية حماية اللغة العربية بالشارقة	حكومي	١٩٩٩م	الإمارات	تعليمي
٨	دار زايد للثقافة الإسلامية	حكومي	٢٠٠٥م	الإمارات	تعليمي
٩	المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج	إقليمي	٢٠٠٦م	الشارقة	بحث ودراسات
١٠	المركز الثقافي الإسلامي لتعليم غير الناطقين باللغة العربية	وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية	٢٠٠٧م	الكويت	تعليمي
١١	معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها	جامعة الملك عبد العزيز	٢٠١١م	السعودية	تعليمي

١٢	مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية	وزارة التعليم	٢٠١١م	السعودية	بحث ودراسات
١٣	كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين	وزارة التعليم	٢٠١٢م	عُمان	تعليمي
١٤	مركز اللغات بمعهد دراسات الترجمة	جامعة حمد بن خليفة	٢٠١٢م	قطر	تعليمي
١٥	مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد دراسات اللغة العربية	جامعة زايد	٢٠١٢م	الإمارات	تعليمي

١٦	معهد اللغة العربية للناطقات بغيرها	جامعة الأميرة نورة	٢٠١٣م	السعودية	تعليمي
١٧	الجمعية العلمية السعودية لتعليم العربية	الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة	٢٠١٣م	السعودية	أكاديمي
١٨	قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها	الجامعة السعودية الإلكترونية	٢٠١٥م	السعودية	تعليمي
١٩	مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد اللغات	جامعة الشارقة	–	الإمارات	تعليمي
٢٠	مركز العين للكفاءة في اللغة العربية	جامعة الإمارات	–	الإمارات	تعليمي
٢١	وحدة اللغة العربية للناطقين بغيرها	جامعة بيشة	٢٠١٩م	السعودية	تعليمي

أ- المعاهد الخاصة والخيرية

انطلق النشاط الخيري والأهلي في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها في دول الخليج في مرحلةٍ متأخرةٍ نسبيًّا واكبت بدايات الألفية الثالثة، وقد كانت للمؤسسات الخيرية والأهلية في المملكة العربية السعودية الريادة، حيث أطلقت مشاريع مهمةً أسهمت بدعم العملية التعليمية ورفدها بمناهج مميزةٍ ومبتكرةٍ، ومنها مؤسسة مناهج العالمية المحدثة عام ٢٠٠٠م، وجعلت من أهدافها نشر اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، والتعاون مع المؤسسات التعليمية والتربوية لتحقيق هذا الغرض[١]. ويرى الخبير محمود إسماعيل صالح أنها «أعدت أشمل سلسلة لتعليم العربية، بدءًا من مرحلة الروضة وحتى المستوى الثاني عشر تحت عنوان: تعلم العربية، وصممت لتعليم العربية للمسلمين الناطقين بالإنجليزية»[٢]. وقد اعتمدت ٦٣ دولةً سلسلة تعلم العربية حتى العام ٢٠١٤م، إضافةً إلى ٥٣٠ مؤسسة واستفاد من خدماتها ما يزيد على ثلاثة ملايين طالب وطالبة[٣].

ويذكر أن المؤسسة حازت على جائزة خليفة التربوية للعام ٢٠١١م، في مجال التأليف التربوي للطفل.

وأما برنامج (العربية للجميع)[٤] الذي أطلقته مؤسسة الوقف الإسلامي، فمبادرةٌ تهدف إلى تأصيل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتسخير التقانة الحديثة لخدمة تعليم اللغة العربية ودعم ومساندة المؤسسات التي تعلم اللغة العربية في العالم، وتهتم بالكتاب المنهجي وبتدريب معلمي اللغة العربية وبإنتاج الوسائل التعليمية المتنوعة[٥]. ولذا قدمت سلسلة العربية بين يديك للبالغين والعربية للأطفال، والمعجم العربي، وبرامج مرئية (فواصل مرحبًا)، ومسموعة (العربية على الهواء).

---

(١) انظر: الموقع الإلكتروني للمؤسسة https://www.iconetwork.com/ico-about/?lang=ar

(٢) صالح، محمود إسماعيل؛ اتجاهات في تعليم العربية لغة ثانية والدور السعودي في تطويرها، اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ٢٠١٩ م، ص ٢٥.

(٣) انظر: الحسيني، خالد محمد عصام طنبوزه؛ تجربة مؤسسة مناهج العالمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال سلسلتها: تعلم العربية. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي للغة العربية الدولي الثالث: (دبي) ٢٠١٤.

(٤) انظر: آل الشيخ، محمد بن عبد الرحمن؛ تجربة مؤسسة الوقف، السجل العلمي للملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٣م، ج٢، ص ٦٥١.

(5)https://arabicforall.net/ar/about-us

وتشير إحصاءات البرنامج إلى صدور عشرين طبعة من سلسلة (العربية بين يديك) واعتمادها من قرابة ١٥٠٠ جامعة ومعهد ومدرسة، ويقدر عدد المستفيدين بثلاثة ملايين طالب وطالبة[١].

وأسهمت الندوة العالمية للشباب الإسلامي بأنشطةٍ متعددةٍ في دعم تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ حيث دعمت تطوير أقسام اللغة العربية في الجامعات الحكومية لدول أفريقيةٍ عديدةٍ، كما تقيم منذ العام ٢٠٠٤م، برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للدبلوماسيين.

ولعل هذه التجربة ألهمت عددًا من المراكز الخاصة والأهلية إلى دخول هذا المجال، فأنشئ مركز اللسان الأم لتعليم اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة عام ٢٠٠٥م، ومعهد كامز للتدريب الأهلي التابع لجمعية النجاة في الكويت عام ٢٠٠٧م. والمعهد العربي للغة العربية (عربي) الذي كان مبادرة نوعية لمؤسسة سليمان الراجحي الخيرية.

إضافةً إلى معهد الضاد لتعليم العربية للناطقين بغيرها المنشأ في جامعة نزوى عام ٢٠١٤م، الذي جاء تتويجًا لجهود الجامعة عبر مركز التعلم مدى الحياة في استقطاب طلاب من جامعاتٍ أجنبيةٍ وفق برنامج (سلام) الذي يقدم منح دراسية لدورات قصيرة مدتها شهرين لتعلم اللغة العربية في سلطنة عمان بدءًا من العام ٢٠١٠م[٢].

مراكز ومؤسسات خاصة في دول الخليج

م	المؤسسة	الجهة	التأسيس	الدولة	النشاط
١	مؤسسة مناهج العالمية	أهلي	٢٠٠١م	السعودية	مناهج
٢	العربية للجميع (الوقف الإسلامي سابقًا)	أهلي	٢٠٠١م	السعودية	مناهج

(١) المصدر السابق.

(٢) المحروقي، سالم بن حمد، جهود جامعة نزوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الأول للغة العربية، ٢٠١٢م.

٣	برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للدبلوماسيين	الندوة العالمية للشباب الإسلامي	٢٠٠٤م	السعودية	تعليمي
٤	مركز اللسان الأم لتعليم اللغة العربية	أهلي	٢٠٠٥م	الإمارات	تعليمي
٥	معهد كامز للتدريب الأهلي (جمعية النجاة)	أهلي	٢٠٠٧م	الكويت	تعليمي
٦	معهد (عربي)	أهلي	٢٠٠٩م	السعودية	تعليمي/ مناهج
٧	برنامج الوافي لتعليم اللغة العربية لطلاب المدارس العالمية	مكتب الدعوة والإرشاد وتوعية الجاليات	٢٠١١م	السعودية	تعليمي
٨	معهد الضاد لتعليم العربية للناطقين بغيرها	جامعة نزوى/ أهلية	٢٠١٤م	عُمان	تعليمي
٩	أكاديمية سفراء اللغة العربية	خاص	٢٠١٤	قطر	تعليمي
١٠	مركز التبادل الثقافي	خاص	-	السعودية	تعليمي

١١	مركز جبال فاران لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	خاص	–	السعودية	تعليمي
١٢	معهد زمزم لتعليم اللغة العربية	خاص	–	السعودية	تعليمي

ثانيًا: السلاسل والإصدارات التعليمية

نشطت حركة التأليف لكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها مواكبةً للجهد المؤسسي القائم، وظهرت أولى السلاسل التعليمية في منتصف سبعينيات القرن الماضي، ثم توالت الجهود الخليجية في إصدار السلاسل والكتب المختصة، ومن أهمها:

١- **العربية للحياة:** أول سلسلة خليجية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، أصدرها معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود في العام ١٩٧٦م، وتتكون من أربعة أجزاء بحسب مستويات الدراسة في المعهد[١].

٢- **سلسلة العربية للناشئين:** تعد الأولى في الفئة المستهدفة، «وهي موجهة للتلاميذ من سن ١٢ تقريبًا إلى ١٨. ونظرًا لأقدمية السلسلة، فهي معروفة في جميع أنحاء العالم الإسلامي، حيث بقيت مقررة في كثيرٍ من مؤسساته التعليمية لمدةٍ طويلةٍ. وقد طبعت وزارة المعارف (التعليم حاليًا) السعودية منذ أكثر من ثلاثين عامًا مئة ألف نسخة منها نفدت جميعها»[٢].

٣- **سلسلة أحبُّ العربية:** أصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج في عام ١٩٩٠م وما بعدها أول سلسلةٍ متكاملةٍ للصغار «صدرت في المملكة العربية السعودية، وربما في العالم العربي والأجنبي، وقد بدأت بأربعة مراحل (الابتدائية الأولى إلى الرابعة)، ثم تطورت لتشمل المراحل

(١) صالح، محمود إسماعيل؛ تعريف شامل بأهم سلسلات وكتب وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية، سجل المؤتمر الدولي الأول: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها «نظرة نحو المستقبل»، كلية الإلهيات بجامعة مرمرة، إسطنبول، ٢٠١٧م، ص ١٢-١٣.

(٢) صالح، المصدر السابق، ص ١٤.

الأخرى في أوقاتٍ لاحقةٍ»[١].

٤- سلسلة **تعلّم العربية**: أصدرتها مؤسسة مناهج العالمية في عام ٢٠٠٧م، ويبلغ مجموع كتب السلسلة ٥٢ كتابًا للطالب والمعلم، و«تشتمل السلسلة الكاملة لمراحل التعليم العام على كتبٍ لثلاثة عشر مرحلة (رياض الأطفال والمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية- المستوى الأول حتى الثاني عشر)»[٢].

٥- سلسلة **العربية بين يديك**: أصدرتها شركة العربية للجميع في عام ٢٠٠١م، وقسمت على إلى أربعة مستويات (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم، ومتميز) والسلسة في ١٢ كتابًا للطالب والمعلم، إضافةً إلى معجم كلمات السلسلة وكتيبٍ للحروف.

٦- سلسلة **بيان**: أصدر السلسلة المعهد العربي لتعليم اللغة العربية في ٢٠١٥م، وخرجت في ستة كتب.

٧- سلسلة **العربية للعالم**: أصدرتها جامعة الملك سعود في العام ٢٠١٢م، وهي في خمسة كتب، وتستهدف الراشدين الناطقين بغير العربية.

وإضافة إلى هذه السلاسل العامة خرجت العديد من الكتب المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة، كالعربية للدبلوماسيين، والعربية للعاملين في المجال الطبي[٣].

وكذلك ظهرت الكتب المتخصصة، والتطبيقات الإلكترونية كالعربية التفاعلية التي أخرجها معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود، وهي مختصة بتعليم المبتدئين. وكذا العربية على الإنترنت التي أخرجتها الجامعة السعودية الإلكترونية[٤].

(١) صالح، المصدر السابق، ص ١٦.
(٢) صالح، المصدر السابق، ص ١٨.
(٣) انظر الجدول المرفق.
(٤) سبق ذكرها.

سلاسل تعليمية وإصدارات

م	الإصدار	المؤلف	الجهة	السنة	ملاحظات
١	أحبُّ العربية	محمود إسماعيل صالح، مختار الطاهر حسين، ناصف مصطفى عبد العزيز	مكتب التربية العربي لدول الخليج	١٩٩٠م	٤ أجزاء
٢	العربية بين يديك	عبد الرحمن الفوزان، ومختار الطاهر حسين، ومحمد عبد الخالق فضل	العربية للجميع (الوقف الإسلامي سابقًا)	٢٠٠١م	٨أجزاء للطالب، و٤ كتب للمعلم، ومعجم
٣	الطريق إلى العربية	-	مركز قطر الثقافي الإسلامي (فنار)	-	سلسلة
٤	العربية للحياة	ناصف مصطفى عبد العزيز وآخرون بإشراف محمود إسماعيل الصيني	جامعة الملك سعود	١٩٧٧م	٤ أجزاء
٥	تعليم العربية للناطقين بغيرها	عبدالله الجربوع، عبدالله العبادي، تمام حسان عمر، علي الفقي، محمود الناقة، رشدي طعيمة	معهد تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى	٢٠٠٨ ط٣	٦ أجزاء وكتابين للخط والمعلم
٦	تكلم العربية	محمود إسماعيل صالح، ناصف مصطفى عبد العزيز، مختار الطاهر حسين	مكتبة التوبة	-	٣ أجزاء أصلها حلقات إذاعية
٧	سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	فريق من الباحثين والمعلمين بالمعهد	معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	-	٤٥ جزءًا
٨	القراءة العربية الميسرة	عادل شعبان، محمود إسماعيل الصيني	جامعة الملك سعود	١٩٧٦م	٣ أجزاء
٩	القراءة العربية للمسلمين	محمود إسماعيل صيني وآخرون	جامعة الملك سعود	١٩٩١م	٣ أجزاء
١٠	القواعد العربية الميسرة	محمود إسماعيل صالح، محمد الرفاعي الشيخ، إبراهيم السيد	جامعة الملك سعود	-	٣ أجزاء
١١	العربية للعالم	حسن الشمراني، علي الشريدة، محمد عبد الخالق فضل، عطا المنان عبد الله، عبد المنعم عثمان أحمد شيخ، ناصر الغالي	معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود	٢٠١٢	خمسة كتب

١٢	العربية للناشئين	محمود إسماعيل الصيني، ناصف مصطفى عبد العزيز، مختار الطاهر حسين	وزارة المعارف	١٩٨٣م	٦ أجزاء للطالب و٦ للمعلم
١٣	تعلّم العربية	محمود إسماعيل الصيني، ناصف مصطفى عبد العزيز، مختار الطاهر حسين، أحمد الخولي، صبري ميرزا، صالح السحيباني، محمد عبد الخالق فضل، صفوان عثمان عبد الرحيم	مؤسسة مناهج العالمية	٢٠٠٧م	٥٢ كتابًا
١٤	سلسة بيان	المعهد العربي للغة العربية (عربي)	المعهد العربي للغة العربية	٢٠١٥م	٦ كتب
١٥	سلسلة تواصل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	خالد الدامغ، جمعان القحطاني، صالح النصار	-	-	٧ كتب
١٦	العربية للعاملين في المجال الطبي من الناطقين بلغات أخرى	راشد الدويش وآخرون	جامعة الملك سعود	١٩٩٧م	كتاب واحد
١٧	العربية للعاملين في المجال الطبي	محمد عبد الخالق فضل	جامعة الملك عبدالعزيز	٢٠١٦م	كتاب واحد
١٨	العربية للدبلوماسيين	محمد عبد الخالق فضل، مختار الطاهر حسين	جامعة الملك عبدالعزيز	٢٠١٦م	كتاب واحد

١٩	-دليل ثقافة اللغة العربية للناطقين بغيرها. -دليل متعلمي العربية للناطقين بغيرها -دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها	محمود إسماعيل عمار محمود علي شرابي علي عبدالمحسن الحديبي	مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية	٢٠١٥	٣ كتب
٢٠	سلسة اللسان الأم	محمد عبس، عامر السباعي، محمد سعيد الأبرش، مؤمن العنان	مركز اللسان الأم	-	٨ أجزاء

ثالثًا: مؤسسات تعليم العربية خارج دول الخليج

انتشرت المراكز والمعاهد الخليجية لتعليم العربية للناطقين بغيرها في أقطار العالم، بعد مرحلة كان فيها دعم أقسام اللغة العربية هو المحرك الأول، وأدى إلى تقوية الأقسام القائمة وإنشاء أخرى جديدة[١]، ولعل تجربة جامعة الإمام تعد الأبرز ضمن القطاع الرسمي «حيث انتهجت هذه الجامعة خطة لفتح عدد من المعاهد والكليات المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عدد من الدول في مختلف قارات العالم؛... وقد تم تأسيس معاهد تمثل -في الحقيقة- جامعات، وهي بذلك تعد أكبر جامعة سعودية تحلق في فضاء نشر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خارجيًا»[٢]. وأما القطاع الخيري فمن اللافت تمويل المحسنين الإماراتيين لأكثر من عشرين معهدًا لتعليم العربية منتشر في أنحاء إندونيسيا، بهدف نشر العربية ليفهم الإندونيسيون دينهم فهمًا صحيحًا[٣].

وضمن هذين المنوالين توالت التجارب الخليجية في القارات الخمس،

(١) انظر: الزهراني، مصدر سابق، ص ٢٦.

(٢) السحيباني، صالح بن حمد، إسهامات المملكة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جهود المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٨ م، ص ٢٣.

(٣) بحر الدين، أوريل؛ تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (إندونيسيا نموذجًا)، السجل العلمي للملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٣م، ج٢، ص ٤٦١.

ويقدم الجدول الأتي جانبًا من توزع المراكز والمعاهد المعنية بهذا الغرض.

مراكز ومؤسسات خاصة خارج دول الخليج

م	المؤسسة	الجهة	التأسيس	المقر	النشاط
١	معهد العلوم العربية والإسلامية	جامعة الإمام محمد بن سعود	١٩٨١م	جاكرتا/ إندونيسيا	تعليمي
٢	المعهد العربي الإسلامي	جامعة الإمام محمد بن سعود	١٩٨٢م	طوكيو/ اليابان	تعليمي
٣	معهد العلوم العربية والإسلامية	جامعة الإمام محمد بن سعود	١٩٩٠م	[22]	تعليمي (متوقف)
٤	المعهد الإسلامي	جامعة الإمام محمد بن سعود	١٩٨١م	جيبوتي	تعليمي
٥	المدرسة السعودية	وزارة التعليم	١٩٩١م	موسكو	تعليمي
٦	مدرسة الملك عبد العزيز	وزارة التعليم	–	روما	تعليمي
٧	مركز تعليم اللغة العربية	مؤسسة الأمير سلطان الخيرية	–	جامعة موسكو للعلاقات الدولية	تعليمي
٨	المدرسة السعودية	وزارة التعليم	–	أنقرة	تعليمي
٩	المدرسة السعودية	وزارة التعليم	–	الرباط	تعليمي
١٠	أكاديمية الملك فهد	وزارة التعليم	١٩٨٦م	لندن	تعليمي
١١	أكاديمية الملك عبد الله	وزارة التعليم	١٩٨٤م	واشنطن	تعليمي
١٢	أكاديمية الملك فهد	وزارة التعليم	٢٠١١م	برلين	تعليمي
١٣	المدرسة السعودية	وزارة التعليم	١٩٩١م	كوالالمبور	تعليمي
١٤	المدرسة السعودية	وزارة التعليم	–	جاكرتا	تعليمي
١٥	المدرسة السعودية	وزارة التعليم	–	إسلام آباد	تعليمي
١٦	المدرسة السعودية	وزارة التعليم	١٩٩١م	باريس	تعليمي
١٧	المدرسة السعودية	وزارة التعليم	–	جيبوتي	تعليمي
١٨	المدرسة السعودية	وزارة التعليم	–	كراتشي	تعليمي
١٩	مركز الملك عبد العزيز	وزارة التعليم	–	تاجورة/ جيبوتي	تعليمي
٢٠	معهد الدراسات الإسلامية والعربية	جمعية الدعوة والتعليم بجاكرتا (نشاط خيري سعودي)	٢٠١١م	بوقورا/ جاوا الغربية	تعليمي

٢١	مركز دار الفتح	جمعية الدعوة والتعليم بجاكرتا (نشاط خيري سعودي)	٢٠٠١م	لامبونج / سومطرى	تعليمي
٢٢	مركز دار الفلاح	جمعية الدعوة والتعليم بجاكرتا (نشاط خيري سعودي)	٢٠٠٢م	يكمل / لومبون الشرقية	تعليمي
٢٣	معهد الدراسات الإسلامية والعربية	جمعية الدعوة والتعليم بجاكرتا (نشاط خيري سعودي)	٢٠٠٢م	يوكياكرتا / جاوا الوسطى	تعليمي
٢٤	مركز تعليم اللغة العربية	جمعية الدعوة والتعليم بجاكرتا (نشاط خيري سعودي)	-	جامعة سونان كالي	تعليمي
٢٥	مركز تعليم اللغة العربية	جمعية الدعوة والتعليم بجاكرتا (نشاط خيري سعودي)	-	الجامعة المحمدية	تعليمي
٢٦	المعاهد الإماراتية (٢٠ معهدًا) معهد عثمان بن عفان معهد عمر بن الخطاب معهد أبي بكر الصديق معهد علي بن أبي طالب...	نشاط خيري إماراتي	-	جاكرتا، سورابايا، كارتا، جوكجاكارتا، ومالانق، وباندونق، وماكاسار، وسولو.... إلخ	تعليمي
٢٧	معهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعربية	جامعة الإمام محمد بن سعود	-	سومطرى (بندا أتشيه)	تعليمي
٢٨	مركز تعليم اللغة العربية	جامعة الإمام محمد بن سعود	-	مالانج، شرق جاوه	تعليمي

٢٩	معهد اللغة العربية	جامعة الإمام محمد بن سعود	-	جزيرة سلاويسي، مكاسر	تعليمي
٣٠	مركز السلطان قابوس للثقافة	حكومي	-	واشنطن	تعليمي
٣١	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	جامعة الإمام محمد بن سعود	٢٠١٧	المالديف	تعليمي

الخاتمة:

أظهرت الورقة جهودًا كبيرةً لدول الخليج العربية لخدمة اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، حيث تبين تعددها بين تعليم ضمن حدودها الوطنية للطلاب والراغبين من المقيمين، وكذا في الدول الأخرى لأبنائها سواء أكانوا من المسلمين أو غيرهم، كما لم تقتصر هذه الجهود على التعليم وحده، بل شملت المواد التعليمية والمناهج التدريسية وتدريب المعلمين، والبرامج التقنية والإذاعية ومختلف الوسائط المتاحة.

وما قد يعيبه بعض المهتمين من تكرار التجارب أو تزاحمها في مكانٍ دون سواه، إلا أن ذلك لا يقدح في هذا التوجه، بل إن الاحتياج كبيرٌ برغم ما يقدم من أعمال ومبادرات كبيرة.

ومن المهم لدعم مسيرة تعليم العربية للناطقين بغيرها إنشاء امتحانٍ خاصٍّ بالعربية يحاكي امتحان التوفل والأيلتس، يكون اختبارًا دوليًّا يقيس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية، وقد ظهرت محاولاتٌ طيبةٌ تصب في هذا المنحى بإذن الله. إضافةً إلى ضرورة وضع معيار أو إطار عام لتعليم العربية كالإطار الأوروبي ومعايير المجلس الأمريكي للغات، ويصبح مرجعًا عامًّا للمعلمين والمتعلمين في هذا الميدان.

المراجع

١. بحر الدين، أوريل؛ تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (إندونيسيا نموذجًا)، السجل العلمي للملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٣م.
٢. الحسيني، خالد محمد عصام طنبوزه؛ تجربة مؤسسة مناهج العالمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال سلسلتها: تعلم العربية. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي للغة العربية الدولي الثالث: (دبي) ٢٠١٤.
٣. الزهراني، صالح بن سعيد؛ جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية، السجل العلمي للملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٣م.
٤. السحيباني، صالح بن حمد، إسهامات المملكة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جهود المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٨ م.
٥. آل الشيخ، محمد بن عبد الرحمن؛ تجربة مؤسسة الوقف، السجل العلمي للملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٣م.
٦. صالح، محمود إسماعيل؛ اتجاهات في تعليم العربية لغة ثانية والدور السعودي في تطويرها، اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ٢٠١٩م.
٧. تعريف شامل بأهم سلسلات وكتب وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية، سجل المؤتمر الدولي الأول: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها «نظرة نحو المستقبل»، كلية الإلهيات بجامعة مرمرة، إسطنبول، ٢٠١٧م.
٨. العقيلي، عبد المحسن بن سالم، تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في تعليم العربية لغير الناطقين، اللغة العربية حاضرًا ومستقبلًا،

التحديات والتطلعات، إشراف د. إبراهيم بن يوسف البلوي، مندوبية المملكة العربية السعودية لدى اليونسكو، ٢٠١٧م.
٩. المحروقي، سالم بن حمد، جهود جامعة نزوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الأول للغة العربية، ٢٠١٢م.
١٠. الوشمي، عبد الله بن صالح، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية؛ التأسيس والمهمات والبرامج، جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية، ضمن إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الرياض، ٢٠١٣م.

تجديد مناهج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها وتلبية احتياجات الجامعات المختصة والأقليات بأحدث المناهج

د. فريد محمود العمري[1]

* أستاذ مساعد متقاعد، مهتم بالبحث، في المجالات اللغوية والنحوية التطبيقية، أنجز عددًا من البحوث في هذه الجوانب، ونشر أكثر من كتاب، وحضر عددًا من المؤتمرات العلمية الدولية بأوراقٍ بحثية، وحكم بحوثًا في المجلات العلمية المحكمة.

المقدمة

يمثل تعليم اللغة لغير الناطقين بها أحد الجوانب الرئيسة للحفاظ على مستوى اللغة المتقدم أيًّا كان المجتمع، وأيًّا كانت مكانة لغته؛ لأن هذا يؤكد سعي هذا المجتمع أو ذاك للاهتمام بلغته، والحفاظ عليها، ورغبته في جعل مكانتها أفضل بين اللغات التي تتعايش إلى جوارها، أو حتى بعيدًا عنها؛ ذلك أن العالم صار كما يقال قرية صغيرة يمكن الحس بلحظتي الفرح، والترح أينما وقعتا.

تمنح المجتمعات الخلاقة لغتها التوسع، والاشتهار، بل والهيمنة على غيرها من اللغات، فتضع الخطط والبرامج المناسبة لتعليم لغتها لغير الناطقين بها؛ لتحقيق العالمية.

وصار لزامًا علينا نحن أبناء اللغة العربية العمل لتحقيق المكانة العالمية للغتنا؛ لأنها من أقوى اللغات، وأثبتها، وأدومها.

من خلال البحث النظري في المصادر والمراجع العالمية المتخصصة في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، رصدت الورقة مجموعة من السمات الأساسية المهمة في هذا الجانب، يمكن الاسترشاد بها في وضع مواصفات للمواد التعليمية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

فمناهج النحو لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين ينبغي أن تكون مختلفةً عن تلك التي تقدم للمتعلم العربي.

قضية صعوبة اللغة العربية، تعد موضع خلاف لدى الدارسين، العرب منهم، وغير العرب، فمن العرب من يقول بصعوبتها، وعدم مناسبتها للمتعلمين[1].

ويقول محمود كامل الناقة: «قبل أن نَقوم بتقْديم أيِّ جُزْء من القواعِد، علينا أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدِّمه مفيدٌ ونافع للدَّارسين؟ هل هو ضَروري لتحْقيق أهدافهم من تعلُّم اللغة»[2].

وذهب بعض غير العرب مذهب العرب، فهذا (فيشر) يقول: «لقد قام العرب بوضْع نظامٍ خاصٍّ بالقواعد بالنِّسبة للغتهم، وقد تمَّت صياغةٌ

(١) حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليليَّة ومواقف تطبيقية، القاهرة، دار المعارف ١٩٦٩، ص٩.

(٢) محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه – مداخله – طرق تدريسه، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م، ص: ٢٨٥.

لهذا النظام من أجل العرب الرَّاغبين في تعلُّم العربية الفصيحة، ولكنَّه لا يناسب غير العرب»[١].

شغل تعليم اللغة العربية كثيرًا من المهتمين باللغة العربية؛ فبرزت النزعة التعليمية عند كثير من المدرسين فسعوا إلى تأليف الكتب، فمنها ما كان أصيلًا، ومنها ما تأثَّر إلى حدٍّ كبيرٍ بكتب تعليم اللغات الأخرى في لغات الأمم الأخرى، ومن هنا برزت بعض المشاكل التي تتعلق بقدرة الآخرين على تعلم اللغة العربية، وبطرق التدريس، ونوعية المناهج، ومحتوياتها، وغيرها من القضايا[٢].

مفهوم المنهج لغةً واصطلاحًا:

لغةً: في القواميس العربية نجد أن مادة (نهج) ومشتقاتها تعني الطريق الواضحة، قال تعالى: {لِكُلٍّ جَعَلْنَا شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا}[المائدة: ٤٨]، وتعني بحسب التفاسير الطريق الواضحة التي لا لبس فيها، ولا غموض، وذكر أن ابن عباس قال: «لَمْ يَمُتْ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حَتَّى تَرَكَكُمْ عَلَى طَرِيقٍ نَاهِجَةٍ»؛ أي واضحةٍ[٣].

ويقابلها في الإنجليزية كلمة: (curriculum) التي تعني مضمار السباق، وهي مأخوذةٌ من الإغريقية التي تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدفٍ محددٍ[٤].

اصطلاحًا: تعدد مفهوم المنهج بحسب المدارس الفكرية التربوية التي عالجت الموضوع كل بحسب الجانب الذي يهتم به، ولكن يمكن تلمس بعض التعريفات التي تصب في الإطار الذي يعنينا نفسه، فهو في قول: مجموعة من المواد التدريسية، وموضوعاتها التي يتطلب تعليمها للمتعلمين، ويمكن تسميته (بالكتاب المدرسي)، وهو ما يتفق كثيرٌ من الناس على تعريفه.

ويعرف (جونسون) المنهج بأنه سلسلةٌ منظمةٌ ومتتابعةٌ من المهارات التي سيتعلمها المتعلم، وهو ما يتفق مع مفهوم (سكنر) الذي أكد تحليل المهمات، ويتفق مع ما ذكره (جيمس ميكدانلد) الذي يعد المنهج خطة

(١) فولد فيشر، معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية، «ندوة تأليف كتب تعليميَّة للّغة العربيَّة للناطقين باللغات الأخرى»، الرباط، ٤ – ٧ مارس ١٩٨٠م، ص ٢.
(٢) محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه – مداخله – طرق تدريسه، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م، ص: ٢٨٥.
(٣) إسحاق الفرحان، ص٧.
(٤) صالح الهندي، ص١٤.

مكتوبة جاهزة للتنفيذ (التدريس).

المنهج قديمًا: ويطلق عليه المنهج التقليدي الذي يركز على مجموعة الحقائق والمفاهيم والأفكار والمعلومات التي تدرس على صورة موادٍّ دراسيةٍ منفصلةٍ، ويقوم المدرس بتلقينها داخل المدرسة، ومن أهم مظاهره: التركيز على المواد الدراسية المنفصلة، واهتمامه بالجانب العقلي كالحفظ، وإغفاله الجوانب الأخرى: الجسمية، والانفعالية وغيرها، واعتماده على التلقين وإغفال النشاطات الأخرى، اعتماده على المؤلف العالم فقط، وإغفاله أركان العملية التعليمية الأخرى كالمدرس، والطالب، والبيئة التعليمية الاجتماعية.

من هنا فقد أهمل المنهج القديم كل نشاطٍ خارج الصف، وطرق التفكير العلمي، وتنمية الاتجاهات والميول الإيجابية واعتبر النجاح في الامتحانات هي المعيار في التعلم، مما جعل المتعلمين يميلون إلى اختزال المادة العلمية قدر الإمكان ليتمكنوا من الحفظ والنجاح بالامتحان. وكذلك اعتماد المعلم على طريقة التلقين، واعتبار نجاح المتعلم بالحفظ نجاحا للمعلم، حتى لو لم يستعمل الوسائل التعليمية، وطرق التدريس المختلفة «إن علمية تقديم هذه المناهج لم تكن مدروسةً من قبل متخصصين ولم يتم ترتيبها وتقديمها على أسسٍ علميةٍ سليمةٍ من حيث الشيوع والتدرج والأهمية، إنما كان يتحكم فيه ذوق الأديب واجتهاد المؤلف أو توفر النص، وهذا كله بسبب النقص في الدراسات والبحوث التطبيقية في اللغة العربية، إن المشكلة التي تعاني منها برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوقت الراهن هي بقاء هذه المناهج والمقررات والكتب من غير تعديل يواكب التغيرات التي نعيشها اليوم، لا في ميدان تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية وحسب، بل في معظم ميادين الحياة، وبخاصة ميادين الاتصال والمعلومات»[1].

المنهج حديثًا: بسبب الطفرة التكنولوجية، وكثرة الدراسات التي تناولت إيجابيات المنهج القديم، وسلبياته، وغيرها؛ فقد رأى المختصون في الجوانب التعليمية ضرورة تغيير النمط التعليمي القائم على الحفظ، والتلقين؛ ذلك أنه يدرك أن هذه البيئة التعليمية تحرص على بناء شخصيته العلمية والمعرفية.

(١) ياسر همام: اللغة والهوية في تعليم اللغة العربية كلغةٍ أجنبيةٍ، دار النشر ، مكتبة الرشيد، الرياض، المؤتمر العالمي للغة العربية لتعليم العربية للناطقين بغيرها ، جامعة الملك سعود، التاريخ:٢٢/ ١١/ ٢٠١٢م، ص ٢٠.

ولا ننسى أهمية المشاركة التفاعلية في الموضوعات الحياتية رمتها، وتحويلها إلى جزءٍ من مناهج ذات مستوى علميٍّ ومعرفيٍّ رفيعٍ لتحصيل الفائدة التعليمية المرجوة، فلا يقتصر المنهج على المؤلف العلامة الذي يتفرد بصناعة ما لا يعرف غيره مساعدته فيه، فالطالب، والمعلم، والمجتمع المحيط المحلي، والعالمي كلها عناصر ضروريةٌ في تقديم المادة الفضلى في التعلم، بحيث تتيح للمتعلم من غير العرب إدراك أكبر قدرٍ من الفائدة، وتحصيل المعرفة الحقيقية المنبثقة من المجتمع، وبالتالي تحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة العربية كلغةٍ ثانيةٍ بكل رضى، وأريحيةٍ.

ومن هنا ينبغي مراعاة بعض الجوانب المهمة عند التخطيط للمناهج الحديثة؛ فتنوع الوسائل بات مطلبًا ملحًّا لتقديم مادةٍ علميةٍ واضحةٍ، ومفهومةٍ، وقد صار المنهج مشتملًا على عددٍ من العناصر التعليمية، ولم يعد الكتاب التعليمي فقط مادة التعليم بل صار جزءًا من نظام تعليمي متكامل لا يقل فيه عنصر عن عنصر بالأهمية، ودور المعلم تحول إلى مرشد وموجهٍ بدل أن يكون ملقنًا صاحب رأي وحيد.

أهمية النحو في تدريس اللغة العربية

يظهر السؤال الوجيه هل نعلم اللغة أولًا، ثم نخضعها للقواعد، أم نبدأ بتعليم القواعد وضبط الكلمات والتراكيب التي يقدمها مستعمل اللغة؟

اختلفت المدارس التعليمية فيما بينها في أفضل الوسائل التي يقدم بها تعليم اللغة، وتنوعت الاتجاهات في ذلك، منها من ينادي أصحابه بتعليم اللغة أولًا؛ بحيث يصبح لدى المرء ثروة لغوية كافية بحيث يستطيع استعمالها بشكلٍ حرٍّ وتلقائيٍّ، ثم بعد ذلك يأتي دور النحو فيضبطها، ويقولبها في القوالب التي تنتج أكبر قدرٍ من الكلام المفهوم الصحيح، الخالي من العيوب النطقية، والتركيبية، والدلالية.

ومنها ما يلتفت أصحابها إلى النحو باعتباره الأساس في فهم الكلمات والتراكيب، إذ بدونه لا يستطاع التفريق بين موضوعات النحو المختلفة رفعًا، ونصبًا، وجرًّا، بمعنى عدم التفريق بين الفاعل والمفعول، والنعت والحال وغيرها من أبواب النحو المختلفة في حال سوء استعمال القواعد النحوية المتعارف عليها، على أن النحو بحد ذاته يمكن أن يقدم ثروة لغوية مناسبة للمتكلم من دون عناء الرجوع إلى المعاجم.

ويرى فريق ثالث أن من أهم القضايا المطروحة لجلب الفائدة هو تعليم النحو بالطريقة التي تخدم مستعمل اللغة، وهو ما صار يطلق عليه

مصطلح النحو الوظيفي[1]، وهو تعليم النحو والتدرب عليه وظيفيًّا على وفق القواعد النحوية التي توظف التعبير في الاستعمال اليومي، مما يعني الاستغناء قدر الامكان عن القواعد النحوية التي لا تستعمل، أو تلك قليلة التداول، أو التي فيها إشكالات نحوية لا يستحسن التطرق إليها في هذه المرحلة المبكرة من التعليم.

نلاحظ من هذا كله أن الاتجاهات كافةً تركز على البعد النحوي في التعليم، وأهميته، ودوره في تقديم مستوى تعليمي جيد للمتعلم المبتدئ في مراحل تعلمه الأولى على وجه الخصوص.

ونلحظ كذلك اختلافها في طريقة الإفادة من النحو في تعليم المبتدئين، سواء أكان بالطريقة المباشرة، أو غير المباشرة، بمعنى وضع القاعدة النحوية، ثم وضع الأمثلة التي تكون في أغلبها مصنوعة، وغير مستعملةٍ في البيئات اللغوية الطبيعية، أو وضع الأمثلة نفسها، واستنباط القاعدة منها، ثم بعد ذلك مناقشتها، وإبداء كثيرٍ من الملحوظات حولها، فيما يتعلق بالجائز، والواجب، وغير المتفق معها.

وقد اختلف المهتمون بتعليم اللغة لغير متكلميها الأصليين حول طبيعة المادة التي ينبغي تعليمها، ومستواها، فمنهم من قال بأنه ينبغي تبسيطها، ذلك «أن التبسيط يحقق وجود المادة التعليمية الجيدة، وينقل الدارس إلى أجواء اللغة واهتماماتها، ويقربه من أساليب التعبير التي يصطنعها الكاتبون في تلك اللغة»[2]. هذا غير ما يمكن للأثر النفسي الذي يلحظه المتعلم من قدرته على تلمس ظلال الكلمات والجمل التي يبرزها من قام بعملية التبسيط (التلخيص) ككاتبٍ ثانٍ.

ومنهم من عارض فكرة التبسيط من حيث كونها غير قادرةٍ على نقل روح المعاني التي يريد كاتب النص الأول نقلها إلى المتعلمين، فهو عاجز عن تقمص روح الكاتب، ونفسيته، ودلالاته التي تتضمنها مادة التعليم، قال هذا (جون هونيفيلد) في مقاله بمجلة تعليم الانجليزية[3] بعد أن جمع مختلف الآراء حول قضية التبسيط مؤكدًا عدم جدواها، وأن الموضوعات الأقل شيوعًا، والتي يسعى الكاتب الثاني إلى تبسيطها على ضوء فكرة الشيوع، تحمل من المعلومات ما لا تؤديه تلك المبسط بها،

(١) محمد حسن باكلا، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج١، المادة اللغوية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م، ص١٢٢/ ١٢٣.
(٢) نفسه، ص٢٩٢.

(3) TESOL, Vo1. 11 December, 1977

ويضرب لذلك عددًا من الأمثلة من موضوعات أصلية، وأشكال لها مبسطة»[١]. ويقول: «إن تبسيط التراكيب يضر بقوة الترابط في المادة، ويرى أن عملية التبسيط سواء أكانت في مجال المفردات ام التراكيب تهيئ الدارس لاستراتيجياتٍ قرائيةٍ غير سليمةٍ، ويركز (هونيفيلد) في تذليل صعوبات النص على تدريب الدارس على استنتاج معاني الموضوعات اللغوية المتضمنة، أوإغفال تلك الموضوعات إذا لم تكن ذات أهميةٍ خاصةٍ»[٢].

أما (ميري فينوكشاريو) فتذهب إلى غير ذلك، وترى أن هناك عددًا من الكتب المبسطة الجيدة التي يمكن أن تكون ذات فائدة كبيرة بالنسبة للطلاب، وتسهم في تقدمهم نحو قراءة الأصول[٣]. «وعملية التبسيط التي تمت ما يجعلنا نعتقد أن تبسيط النص بصورة جيدة ممكن إذا ما توافرت عوامل معينة»[٤].

وقد نذكر هنا مبلغ الاحتفاء الذي صادفته أعمال لكاتب ثان (مايكل وست) الذي يعتبر تبسيطه لبعض النصوص الأدبية، مثل: (The Black Tulip) و(The Mill on the Floss) و(Robin Hood) عملًا بالغ الجودة، ولقد ذكر هذا الأخير (Robin Hood) ماكي (Macky)، في كلمة تأبينية (وست) ووصفه بأنه عمل يبلغ درجة الإعجاز[٥].

ولعل (ويست) حقق هذا النجاح في تبسيطه للنص؛ لأنه استطاع أن يقيم أقصى درجة من التوازن بين موضوع النص، والأدوات التي استخدمها في التعبير عنه، ومراعاة أوضاع طلابه[٦].

وعادةً ما تتحدد الصعوبات في بضعة مواقف لغويةٍ قد تنسحب على المستويات التعليمية الأخرى إذا لم تؤخذ بالحسبان، وتتمثل هذه الصعوبات كما يقول (يسبرسن) (Jespersen) في كتابه (How to Teach a Foreign Language) في ما يأتي:

١. الموضوع، وهذا يجب أن لا يتجاوز مدى إدراك الطالب.

---

(١) محمد حسن باكلا،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص٢٩٢.
(٢) محمد حسن باكلا،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص٢٩٣.
(3)-english as a Second Language; Fro Theory to Practice Regents 1974.
(٤) محمد حسن باكلا،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص٢٩٣.
(5)- ELT – April, 1973 نقلا عن محمد حسن باكلا،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص293.
(٦) محمد حسن باكلا،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص٢٩٣.

٢. المفردات؛ حيث إنه يصعب على الطالب استعمال عددٍ كبيرٍ من المفردات، وفي هذا المجال فإن المبدأ الذي يعم في جميع المراحل هو أقل عددٍ من الكلمات الجديدة.

٣. والنحو الذي تكمن أوجه الصعوبة فيه في الكلمات المختلفة من حيث اشتقاقها، أو شذوذها عن القياس، وكذلك في التراكيب المعقدة[١].

ولعل من الممكن أن نفيد مما عمله (يسبرسن) بشأن جودة الموضوع، فما معيار الجودة الذي يلزمنا باختيار هذا الموضوع دون ذاك؟ وقد لا يجاب عن هذا السؤال بكلمةٍ واحدةٍ تصلح قاعدة، فللنص قرَّاء يفترض أنه يخاطبهم، تختلف أعمارهم وتجاربهم، وثقافاتهم، بل وتختلف أغراضهم من تعلم اللغة، فالنص المختار يلزم أن يتجاوب مع وضع المتعلم على أي حال، على أنه يمكن اقتراح بعض الشروط:

١. أن يكون النص مكتوبًا في أصله بنوع اللغة موضوع التعلم.

٢. أن يبرز النص الجوانب الحضارية والثقافية للغة المدروسة، وفي هذا المجال تثير (ويلغا ريفرز) نقطة مهمة إذ تقول: «هناك خلاف بين مؤلفي الكتب المدرسية حول موضوع النص التعليمي، أيكون دائرا حول أشياء مألوفة للدارس الأجنبي، أم يبنى على مواقف خاصة باللغة المدروسة؟»[٢].

ويرى (أوليباري) «أن تختلف موضوعات التعليم المطروقة في اللغة الأم خشية الملل ومضاعفة التكليف دون طائل»[٣]، ووقف بعض الكتاب موقفًا وسطًا بين تقديم موضوعات شائعة وأخرى خاصة تتعلق بثقافة اللغة المدروسة، من هؤلاء (إيمفوف) الذي يقول: «إن الأعمال تكتسب قيمتها بقدرتها على إظهار الموضوعات ذات الصبغة العامة، بيد أنه قد يلزم دراسة ثقافة معينة من أجل الوقوف على خصائصها المميزة».[٤]

وقد حدد (مايكل ويست) أغراض التبسيط فيما يأتي:

١. أنه ينمي القدرة على القراءة.

٢. أنه يراجع المفردات التي سبق تعلمها.

(1) How to Teach a Foreign Language, Jespersen,translated by Bertelson,George Allen&Unwin, London, 1967.
(2)Teaching Foreign Language W.Rivers, University of Chicago, Press 1972.
(3) ACTFL "Foreign Language Education, Vol. 1.

(٤) المصدر نفسه.

٣. ويوسع من معاني تلك المفردات.

٤. والغرض الرابع من التبسيط نفسي، فالمادة المقروءة تؤكد للدارس أن ما حصل عليه من تعلم يمكن أن يكون ذا فائدة ملموسة[١].

وبناء على ما حدده (ويست) فليس المقصود من إعداد النص القرائي المبسط تدريس المفردات، فللمفردات مجال آخر هو مجال النصوص الأساسية المعدة أصلا لذلك، إنما يقصد من النص استخدام المفردات وتثبيتها وتوسيع معانيها، وإشعار المتعلم بمتعة المطالعة في النص، وهذا لا يعني حظر تقديم المفردات الجديدة في النص المبسط، ولكن يلزم أن يراعي في تقديمها أنها لا تشكل عائقًا بالنسبة للمتعلم، ولا تضطره للرجوع إلى القاموس كل حين، ومن الكتاب من يحدد نسبة المفردات الجديدة في النص المبسط، يقول (ويست) أنها يجب أن لا تزيد عن ٢٪ من مجموع مفردات النص، ويشير إلى ذلك (يسبرسون) بقوله أقل عددٍ ممكنٍ من الكلمات، وتتحدث (ريفرز) عن العدد المحدود للكلمات المعجمية غير المألوفة[٢].

مفهوم تصميم المنهج:

نسمع كثيرًا عن عملية تصميم المناهج، وتأليفها، أو تصميم وحدةٍ دراسيةٍ في موضوعٍ ما، فعندما يتعلق الأمر بتصميم منهجٍ تعليميٍّ في اللغة العربية متخصصٍ لغير الناطقين باللغة العربية، فإن الأمر يتطلب إعادة النظر أكثر من مرة للتأكد من حقيقة مصطلح التصميم، أو التأليف المقصودة، ومن هنا فإن الإطار العام لتصميم منهجٍ متخصصٍ بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن يراعي معيارين عامين يحيطان بهذا المنهج، ولابد من أخذهما بعين الاهتمام، وهما:

أولًا: البعد الشمولي للمنهج؛ بحيث يستوعب كل ما من شأنه تقديم مادة مفيدة للمتعلمين، بحيث لا يستبعد أي جزئية معرفية، ولا يستثني أي متعلم .

ثانيًا: المحتوى التكاملي بين جزئيات المادة، أو المواد التعليمية في الموضوع الواحد، أو الموضوعات الثقافية الأخرى التي تغذي البعد

(١) محمد حسن باكلا،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص٢٩٦.
(٢) محمد حسن باكلا،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص٢٩٦.

الأساسي[1].

وعليه يصبح الاهتمام بالأسئلة البديهية المتعلقة بمادة التعليم، وكيف؟ ولمن؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف يُنظم؟ وكيف يقوم؟ وكيف يحسن تطوير عملية التعلم والتعليم؟

ومن الضروري بمكانٍ تكوين إجاباتٍ واضحةٍ عن جملةٍ من الأسئلة التي تطرح قصديًّا على من يريدون تصميم منهجٍ لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من مثل:

١- ما المادة التعليمية التي ستقدم للمتعلم، وكيف تختار؟ وكيف تنظم؟

٢- من هو المستهدف من التعليم؟ ما بيئته اللغوية، وعمره، وهدفه، وقدراته، وغيرها من الخصائص المتعلقة ببيئته الاجتماعية والشخصية.

٣- ما المحتوى الثقافي العام الذي يراد نقله إلى هذه الفئة من المتعلمين، وما هي الخصوصية التي تتمتع بها العربية كلغةٍ ثانيةٍ يتطلب المتعلم إدراكها ليتسنى ضمها للمادة التعليمية.

٤- ما أهداف هذا المنهج العامة التي يريد مصمم المنهج تحقيقها على المستوى الشخصي، والبعد المجتمعي.

٥- هل هناك مصاحبات تعلمية يمكن تقديمها؛ لتسهيل نقل البعد القيمي المعرفي، والثقافي للأهداف المطلوبة.

٦- كيف يمكن تقديم المعارف التعليمية، والمصاحبات الثقافية لتحيق الأهداف.

٧- كيف يمكن تقويم هذا المنهج، وتطويره لأداءات فضلى؟

إن وضع هذه الافتراضات الضرورية، والإجابة عنها بدقةٍ ووضوح تجعلنا قادرين على وضع تصور لتصميم منهجٍ مفيدٍ لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، خالٍ من الصعوبات الافتراضية في كثيرٍ من الأحيان، وقادرين على تجنبها في حال ظهورها نظرًا للبعد التقويمي والتطويري المفترض بناء التصميم على وفقه، وأخذه بعين الاعتبار.

(١) سليمان داود الوسطي ، إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مصر مطبعة الحلبي ٢٠٠٦/ ص ١١٣.

مادة منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

وعادة يتألف هذا المحتوى من المكونات الأساسية الآتية:

- الأهداف التعليمية والتربوية.
- الموضوعات المعرفية والثقافية.
- أساليب التعليم.
- المصاحبات، أو الوسائل التعليمية.
- أساليب التقويم.

وجملة هذه المكونات تؤخذ عند بدء عملية التعليم وحدة واحدة متكاملة، لا ينفك أحدها عن الآخر، بل يقتضي تفاعلها بعضها مع بعضٍ لتتيح للمتعلم تحقيق أكبر فائدةٍ متحققةٍ من جراء تفاعل هذه المكونات.

إن محتوى أي منهج يعد منظومةً من الحقائق، والمعايير، والقيم الثابتة، والمعارف، والمهارات، والخبرات المتغيرة بتغير الزمان والمكان، وحاجات الناس التي يحتك بها المتعلم، ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف التي صمم، أو وضع المنهاج من أجلها، ومن هذا التعريف يمكن استخلاص خصائص مادة منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو محتواه، والتي تتمثل فيما يأتي[1]:

١- يتضمن المحتوى حقائق ومعايير وقيمًا إلهيةً ثابتةً، مثل الآيات، والأحاديث النبوية، وما ينبثق عنها.
٢- يتضمن المحتوى خبرات ومهارات متغيرة، من مثل القواعد، والبنى اللغوية، والنصوص الشعرية، والنثرية.
٣- يتضمن المحتوى بعض ما يتناسب وحاجات المتعلمين من أبعاد ثقافية، وبيئية، اجتماعية وأخلاقية.
٤- وقد أشرنا سابقًا إلى البعد التكاملي بين مواد المنهج المعرفية الخاصة والثقافية العامة.
٥- ينبغي أن يأخذ المنهج الجانب التطبيقي المتمثل في توظيف ما يتعلمه نظريًّا في حياته اليومية، وفي تعاملاته الحقيقية مع معلميه، وأقرانه.
٦- يعتمد مجموعة من الوسائل والأنشطة المصاحبة للتعليم، ومن دونها يصبح التعليم تقليديًّا، وربما عقيمًا لا يصل إلى تحقيق الأهداف

(١) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، علي أحمد مدكور، وإيمان أحمد الهريدي، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص١٠٠.

المطلوبة.

٧- وهذا المحتوى يحقق أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المتفقة مع أهداف تعليم اللغة العربية عمومًا.

لو نظرنا إلى الحياة عمومًا، والحياة البشرية على وجه الخصوص لوجدنا الجانب اللغوي يطغى عليها، فبالنظر إلى الحياة يتضح أن الإنسان هو الكائن أو المخلوق الوحيد الذي يتكلم، ويعبر عن نفسه باللغة، وبالنظر إلى الإنسان نفسه نجد أن حياته قائمة في جوهرها على اللغة، فلا طعام، ولا مأوى، ولا مجتمع، أو عمل إلا بوساطة اللغة، على اللغة يعتمد في قضاء حاجاته الشخصية والمجتمعية، وبناء على ذلك فينبغي أن يراعى في تعليم اللغة هذه القضية، ليكون تعلمها بسهولةٍ ويسرٍ، وبأسرع مدةٍ زمنيةٍ.

ومتعلم اللغة الثانية يدخل مجال تعلمها ولديه الرغبة، والإرادة، والإمكانيات، ويوجب هذا إتاحة الفرصة أمامه ليتمكن من استثمار الإمكانيات البيئية المتاحة في بيئة التعلم، وعليه يجب اختيار المفردات اللغوية التي تلبي طموحه التعلمي، وحاجته اللغوية، وهو عند هذا الحد لديه من الإدراك ما يستطيع فهم بعض الدلالات السياقية دون تحديد الأفهام المحددة لكل الكلمات التي يسمعها، فضلًا عن قدرته على تعلم اللغة بصورةٍ غير مباشرة من المجتمع اللغوي الذي يعيش بين ظهرانيه أكثر من تعلمه في قاعة التدريس[١].

إن متعلم اللغة الثانية يستطيع أن يزيد من ثروته اللغوية عن طريق ربطها بمنظومة المفاهيم لديه، وهذا ما يعتمد عليه صغار المتعلمين، أو طريق معايشة الواقع والاندغام فيه لغويًّا بحيث يتحقق له أكبر قدر مستطاع من المفردات، خاصة أنه يمتلك جهازًا مترابطًا ما بين الجهاز النطقي لديه، ومنطقة المفاهيم والدلالات، إذ لا يمكنه بناء جهاز نطقي جديد في الوقت الذي يكتسب فيه اللغة الجديدة[٢].

يذكر بعض المهتمين أن العدد المناسب لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها اللازم تعلمه حتى يستطيع أن يكون ثروة لغوية مناسبة، يستطيع بها ممارسة حياةٍ لغويةٍ تسير بيسرٍ وفهم يتراوح ما بين ٢٠٠٠-٢٥٠٠ كلمة، لكن بما يتفق مع التراكيب والقواعد المتداولة، ومعرفة

(1)Susan Halli: Teaching English in the PrimaryClassroom. U.S.A. Longmam,Sixth published,1996, P.3.

(2) Steven H,Mc Donough: Psychology in Foreign Language Teaching,Printed in Great Britain,1981,P.106. نقلا عن تعليم اللغة العربية، محمد مدكور، وإيمان هريدي، ص103.

استخدام القواميس[1].

الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها:

قد تواجه المتعلمين من غير الناطقين باللغة العربية على اختلاف بيئاتهم اللغوية التي قدموا منها مشكلة تعلم مفردات اللغة العربية لغةً ثانيةً، ولكن الأنكى من هذا مشكلة التراكيب المفهومة التي يلزمهم تكوينها في أثناء الشروع باستعمال الثروة اللغوية التي تحصلوا عليها.

وهذه المشكلات متداخلة «فكل مشكلةٍ يمكن أن تصنف في أكثر من مجموعةٍ واحدةٍ من هذه المشكلات، فالمشكلات التي تعود إلى اللغة العربية –مثلًا– منها ما هو لغوي، كالمشكلات الصوتية، والمشكلات الكتابية، والمشكلات الصرفية، والمشكلات النحوية، والمشكلات الدلالية، ومنها ما هو غير لغوي، ...»[2].

ومن أهم تلك المشكلات التأثر باللغة الأم؛ إذ تنقل بعض الجوانب اللغوية إلى اللغة العربية فمثلًا قلب أصوات اللغة الأم، أو استخدام التراكيب المعروفة في اللغة الأم، ومن أكبر المشكلات هنا الأصوات الحلقية، والحنجرية، والطبقية، والمطبقة؛ فبعض هذه الأصوات لا توجد في كثيرٍ من اللغات، ولذلك فإن معظم متعلمي اللغة العربية يواجهون صعوبةً في تعلم هذه الحروف، وكذلك فإن مجموع الأصوات الصائتة وهي:

- الحركات القصيرة: الضمة، الفتحة، الكسرة.
- الحركات الطويلة: الواو، الألف، الياء. تشكل عبئًا ثقيلًا على متعلمي اللغة العربية، نظرًا لعدم قدرتهم على ضبط الصوت قصرًا، وطولًا، مما يسبب مشكلات كتابيةً ودلاليةً في الفهم والتعبير[3].

ومن أصعب ما يمكن أن يواجه المتعلمين في هذا الجانب عدم القدرة على التمييز في بعض المواضع بين هذه الحركات، مثل: ذهبَ الفعل، وذهبٌ اسم الجوهر، وقس على ذلك.

ومن المشكلات أيضًا عدم قدرتهم على ضبط استخدام أداة التعريف،

(١) رشدي طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، ص ١٩٦.
(٢) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، د. عبد العزيز العصيلي، جامعة وزارة التعليم العالي السعودية، جامعة أم القرى، مركز البحوث العلمي، مكة المكرمة، ١٤٢٢هـ، ص١٩٢/ ١٩٣.
(٣) محمد قاسم أنس:اللغة العربية قدرة ومرونة وثراء، مقدمة في سيكلوجية اللغة – مركز الإسكندرية للكتاب، الطبعة الأولى، التاريخ ٢٠٠٠، ص ٣٠٦. وانظر: أساسيات تعليم اللغة العربية، العصيلي، ص ١٩٣/ ١٩٨.

أو المبالغة في استخدامها، فيضعون أداة التعريف في الموضعين، يري أ.د.عزالدين مولود البوشيخي، أن المعالجة لمشكلة الأصوات، ليست من السهولة بمكان، للناطقين بغير العربية في مرحلةٍ متأخرةٍ من العمر؛ لأن الجهاز الصوتي تشكل، وأخذ قالبًا مناسبًا لأصوات اللغة الأم، أو أصوات الطفولة المكتسبة، مثل اللهجات، أو اللغة الثانية الشبيه باللغة الأم[1].

المشكلات النحوية:

تتمثل مشكلات التراكيب اللغوية (النحو) في عدة محاور لعل أبرزها، ما يأتي:

١- بنية الجملة العربية تختلف عن بنية الجملة في أغلب اللغات الأخرى، ذلك أن بعض اللغات تعتمد على الأبنية المقطعية، أو تعتمد على الأفعال المساعدة.

٢- والعربية فيها من المرونة ما يجعل المتعلم من غير الناطقين بها يجد صعوبةً في التعامل مع الرتبة الوظيفية الحرة التي يجوز تقديمها، وتأخيرها، أو حذفها وذكرها، ووصلها أو فصلها إلى غير ذلك.

٣- وحروف الكلمات العربية هي ما تظهر عليه علامات الإعراب المختلفة، فمنها ما تظهر عليه العلامة، ومنها ما لا تظهر عليه، وبالتالي يشكل عليه التفريق بين معاني الكلمات أولًا، وفي كتابتها ثانيًا، وفي نطقها ثالثًا.

٤- عدم وضوح الأهداف المحددة في موضوعات النحو لتعليم غير الناطقين بالعربية، والتباسها بالأهداف العامة لتدريس النحو وكأن المتعلمين هم من أبناء العربية، وقد تشمل كثيرًا من التفصيلات غير المهمة، والقواعد الخلافية التي لا تدرس حتى لأبناء العربية في مراحل دراستهم الأولى «إنَّ هدف تدريس النَّحو ليس تَحفيظ الطَّالب مجموعةً من القواعد المجرَّدة أو التَّراكيب المنفردة، وإنَّما مساعدته على فهْم التَّعبير الجيِّد وتذوُّقه وتدرُّبه على أن ينتجه صحيحًا بعد ذلك، وما فائدة النَّحو إذا لم يُساعد الطَّالب على قراءة النَّصِّ فيفهمه، أو التَّعبير عن شيء فيجيد التَّعبير عنه؟»[2].

(١) عزالدين مولود البوشيخي، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / د ار الرشيد النشرو التوزيع / التاريخ / ١٩٨٢/ رقم الصفحة ١٥.

(٢) رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، تونيس، رباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ١٩٨٩، ص٢٠.

٥- تقسيم المادة النحوية على موضوعات، وقد يأخذ هذا التقسيم أوجهًا مختلفةً، منها تقسم الموضوع النحوي الواحد، وفصل بعضها عن بعض بحيث يخرج موضوع الصرف مرةً، ومرة الصوت، ومرة أخرى (المعجم) المعنى، وعدم تواصلها مع (الكتابة) الإملاء، أو التعبير، أوالقراءة، وهذا كله يسبب مشكلات تعلمية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، «إن هناك سببين لضعف الطَّلبة في الدروس النَّحويَّة، الأوَّل: هو تدْريس القواعد كمادَّةٍ مستقلَّةٍ منفصلةٍ، والثاني: هو التَّركيز في تعليم النحو على القواعد وإغفال الجانب المهمِّ في تعلُّم اللغة وتذوُّقها، وهو جانب التذوُّق اللغوي والإحساس باللغة، وطُرُق استِعْمالها»[١]؛ ذلك أن المتعلم غير الناطق باللغة العربية ليس لديه فكرة ولو بسيطة عن منطوق الكلمة، والجملة، والجانب التركيبي والدلالي وغيرها مما يتعلق بالقاعدة النحوية التي يُطلب منه تعلمها «إنَّ من الواجب أن ندرس قواعد النَّحو في ظلِّ اللُّغة، ولكن على ألا يكون ذلك في حصص خاصَّة بها؛ أي: إنَّه من المستحسن أن نستمدَّ منه دروس القراءة والتَّعبير حافزًا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد، بأن ننتهز فرصة خطأ نحوٍ شائع بينهم في القراءة أو التَّعبير، فنعجِّل بشرح قاعدة ذلك، والتَّطبيق عليها في الحصَّة الخاصَّة بالنَّحو، ولا نتقيد بترتيب أبواب المنهج المدرسي»[٢].

٦- ويتفاجأ متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها بالأمثلة المصنوعة بما فيها من صعوبة الألفاظ، وبعدها عن موضوع القاعدة، وانغلاقها على التمثل[٣].

٧- من المعلوم أن التدريبات معيارٌ مهمٌّ، ولها دورٌ كبيرٌ في توضيح مدى تعلم اللغة العربية عمومًا، والتراكيب اللغوية على وجه الخصوص، لذا يجب التركيز على التدريبات التطبيقية من حيث الكفاية اللغوية، والإحاطة، وإثارة الدافعية عند المتعلمين، ومعلوم أن الغاية من هذه التدريبات فضلًا عن تعليم القواعد النحوية التي يسير على وفقها متكلمو اللغة، استعمال المخزون اللغوي الذي تحصل عليه المتعلمون

(١) عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات، دوحة، قطر، دون المطبع، ١٩٨٦، ص ٦٨.

(٢) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢، ص ٢٠٤.

(٣) عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧، ص ٢٠٤.

من البيئة اللغوية الجديدة التي وجدوا أنفسهم فيها، وتثبيته في أعرافهم الوجدانية، قال الركابي: «ألا يقتصر المدرّس في درس القواعد على مناقشة ما يعرض من الأمثلة، واستنباط القاعدة وتقريرها في أذهان التلاميذ؛ بل عليْه أن يكثر من التدريبات الشفهيَّة المتركِّزة من أسس منظَّمة من المحاكاة والتكرار؛ حتَّى تكون العادة اللغوية الصحيحة عند التلاميذ»[1].

٨- ومشكلة المشاكل تكون عندما نقدم مادةً نحويةً بعيدةً عن الاستعمال الوظيفي، أو العادي، وغالبًا ما تقدم الأمثلة مجردة، وجوفاء، لا تحمل إلا ما تتضمنه من معنى محدد، فالدراسة النَّحويَّة لا بدَّ أن ترتبط -فضلًا عن السياق اللغوي- بالمواقف الحياتية اليومية المعاشة ، يقول أتان لونج (Atan Long): «إنَّه من الأحسن أن يُوجِد المدرّس المواقف الحقيقيَّة في التعلم، ويجب أن يرشد الطلاب حتى يكونوا واعين أنَّ التعليم والنشاطات المدرسيَّة جزء من الحياة»[2]. فالغرض من تعليم النحو كما يقول حسني عبد الهادي: «أن يكون وسيلة تُعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ، وإنَّ الطريقة لتحقيق هذه الغاية هو أن تدرس القواعد في ظلّ اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبيَّة السهلة التي تسمو بأساليب التَّلاميذ، وتزيد ثقافاتِهم وتوسّع دائرة معارفهم»[3]. إنَّ تعليم النحو ينبغي أن يوظف مواقف الحياة اليومية، فضلًا عن النصوص اللغوية الوظيفية؛ فليس بمقدور المتعلم غير الناطق باللغة العربية أن يتعلم قواعدها، ويسير على نظامها من دون تعلم اللغة قبل أو مع تعلم القواعد؛ فالسياق اللغوي الاتصالي وسيلة لتعليم التَّركيب اللُّغوي أو القاعدة، وهذه الطريقة ترى أنَّه لا ينبغي الحديث حول اللغة قبل أن نعرِف كيف نتحدَّث بها، وهي تُنادي بأن يتعلَّم المبتدئ القواعد عن طريق السَّيْطرة على الجمل

(١) جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: دار الفكر ١٩٨٦، ص ١٣٥. وانظر: محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥، ج٢، ص ٢٧٢.

(2)Atan Long,, Pedagogi Kaedah Am Mengajar, Selangor: Fajar Bakti Sdn. Bhd, 1980, pg: 29 .

(٣) حسني عبدالهادي، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، دون التاريخ، ص٢٢٠.

الأساسيَّة واستِخْدامها وظيفيًّا[1]. وعلى حسب أصحاب نظريَّة السياق، فإنَّه من خلال ملاحظة اللغة وتقليدها في المواقف الحقيقية يستطيع الدارس أن يسيطر على القواعد عن طريق الاستنتاج، ودون الحاجة إلى معرفة واعية تفصيلية في شكل قواعد نحو[2]؛ وبناءً على هذه الآراء نستطيع القول بأنَّ الدروس النحويَّة يَجب تنسيقُها في سياقات لغوية لها علاقة مباشرة بِحياة الطلبة، لفتح مجال الممارسة والتَّطبيق بشكلٍ واسعٍ أمامهم.

٩- عدم قدرة المتعلمين على ضبط قواعد التصريف، وخاصة تلك التي لا توجد في لغاتهم الأم مثل: الاشتقاق، والميزان الصرفي، والإفراد والتثنية والجمع،... والصحيح والمعتل، والمتعدي واللازم وغيرها، فهذه الصعوبات لها أثر واضح في مقدرتهم على التعلم، بل يجعلهم يعانون كثيرا في أدائهم اللغوي «فكثيرًا ما يخطئ الدارسون في بناء الفعل، كبناء الفعل للمجهول بدل المعلوم، أو المعلوم بدل المجهول، واستعمال صيغة مهملة، وغير ذلك»[3].

١٠- خضوع المتعلمين لأمثلةٍ بعيدةٍ عن الحياة الواقعية مستمدة من المتون، وكذلك تعرضهم لشروح تلك المتون الطويلة وما فيها من صعوبة؛ لذا يجب أن تكون الأمثلة سهلة، وواضحة سواء في انتقائها، أو طريقة عرضها، أو مناقشتها، «فلنجعل شعارنا في تعليم القواعد البساطة والوضوح، فقليلٌ يفيد ويُستوْعَب ويُفهم ويُستخدم خيرٌ من كثيرٍ يُحفظ ويردَّد بدون فهم، ثمَّ يتلاشى كضبابٍ كثيفٍ خانقٍ»[4]، وكذلك من المفضل أن تعطي فرصةً كافيةً للمتعلِّم كي يبادر إلى الامتثال بها، وتقليدها في صياغة أمثلته الخاصة به، إذ تعطيه هذه المشاركة على بساطتها درجةً عاليةً من الثقة، وإحساسًا رائعًا بالكفاية اللغوية التي يستطيع بها مشاركة المتحدثين لغتهم، يقول عابد الهاشمي: «عدم الإيغال في دقائق الموضوع، والوجوه المتعددة له، والشواذّ عن القاعدة، وحفظ الشَّواهد فيه، واختلاف الآراء والمذاهب النحويَّة، وضرورة البعد عن الاستِطْراد في الموضوعات

(١) محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص٣٢٣ - ٣٢٤.
(٢) نفس المرجع، ص ٣٢٤.
(٣) العصيلي، الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية، ص١٢٨.
(٤) إلياس ديب، مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية: دراسة اللغوية، بيروت، دار الكتب اللبنانية، ١٩٨١، ص٢٧٨.

النَّحويَّة التي لا تُفيد الطَّالب في واقع الحياة، كدقائق الإعراب وما يتَّصل به من بناء وإعراب تقديري ومحلي، ويحسن للمدرس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويَّة وطريقة استِعْمالها في الكلام، وبيان أثرِها الإعرابي دون التفاصيل»[١].

١١- من المهم جدًّا أن يقدم للمتعلمين قواعد، وتراكيب لغوية، بل نصوص مما يتداوله المتكلمون فيما بينهم بنسبةٍ أكبر، وينبغي في هذه المرحلة تجنب تلك القواعد، والتراكيب، والأساليب التي لا يتحدث الناس بها، ويقول محمود كامل الناقة تمثيلًا لذلك الرأي: «إنَّ أكثر التَّوابع شيوعًا هو النَّعت، وأقلّ التَّوابع شيوعًا التَّأكيد، وقال: إنَّ الفاعل أكثر المرفوعات شيوعًا، وضمير الغائب أكثر شيوعًا من ضمير المتكلّم والمخاطب، والمفعول به لعاملٍ مذكورٍ هو أكثر المنصوبات شيوعًا»[٢].

١٢- وكثيرًا ما يواجه المتعلمون غير الناطقين بالعربية موضوعات نحويةٍ صعبةٍ في بداية تعلمهم، بينما يشعرون بموضوعات أكثر سهولةً في أوقاتٍ متأخرةٍ، وهذا مما ينبغي تجنبه في تعليم غير الناطقين بالعربية، ذلك أن تقديم الموضوعات الأساسية الأكثر سهولةً أفضل من تقديم الموضوعات الصعبة، والمهم قبل الأهم، والدارج قبل المحدود، والبسيط قبل المعقد، وهكذا والقاعدة ذات الألفاظ المأنوسة قبل غريبة الألفاظ... والتدرج في ذلك شرط في تكوين المهارات اللغوية المختلفة، وسهولة استعمالها في التحدث، وتطبيقها في قاعة التدريس، فالتدرج كما هو معروفٌ «إدخال نواة التَّراكيب قبل التَّركيب الموسَّع، ويقصد به عدم الإدخال في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صوره، فلا يصحُّ مثلًا إدخال تركيبٍ مثل: (هذا الطالب الباكستاني جديدٌ) قبل إدخال (هذا الطالب جديدٌ) وهذا بدوْرِه لا يدخل قبل: (الطالب جديدٌ)»[٣]. وقال داود عبده: إنَّ اكتساب اللغة عند الأجانب قائمٌ على اكتِساب القواعد اللغوية كما لاحظنا، يتمُّ بتعلم التراكيب الأقلّ تعقيدًا أوَّلًا، ثمَّ الأكثر تعقيدًا بتطبيق القواعد اللغوية»[٤]، وأضاف: «خُذْ مثلاً الصفة وأفعل التَّفضيل، الطفل العربي أو الطَّالب الأجنبي يتعلَّم قاعدة

(١) عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لتدريس اللغة العربية، ص٢٠٤.
(٢) محمود كامل، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٣ - ٢٤.
(٣) محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص٢٨.
(٤) داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة، ١٩٨٤، ص٨٣.

صياغة أفعل التفضيل من الصفة على وزن أفعل، يستطيع أن يصوغ أكبر من كبير، أو أشطر من شاطر، وأشْجَع من شجاع، أمَّا إذا كان الطفل أو الطَّالب الأجنبي قد تعلَّم أشجع قبل أن يتعلَّم شُجاع، فإنَّه لا يستطيع استنتاج الصفة من ذلك، فقد تكون الصّفة على وزن فعيل أو فاعل، أو فعال أو فعل»[1].

١٣- وبالنسبة لمتعلمي اللغة العربية الذين يتكلمون لغات فيها أصول، أو جذور من اللغة عربية فإنهم يواجهون مشكلة التماثل التي يظنونها قائمة بين اللغتين، سواء أكان ذلك في المفردات أو التراكيب، أو القواعد، حيث منهم من يظن أن العلاقة في ذلك كله واحدة في حين تكون في حقيقتها مختلفة؛ مما ينبني عليه كثير من المخالفات النطقية، أو التركيبية حيث تصبح الصعوبة هنا مضاعفة؛ ذلك أنه سيكون مطلوبًا من هؤلاء المتعلمين المراوحة، أو المزاوجة ما بين اللغتين في آنٍ معًا، وليس ذلك موجودًا عند غيرهم من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؛ لأن التخلص من آثار اللغة الأصلية عند هذه الفئة سيكون متعذرًا، ولذلك ينبغي في هذه الحالة -كما في غيرها- الإكثار من التدريبات الاتصالية الواقعية غير المصنوعة التي ترتفع بالتركيب واللغة إلى مستوى التطبيق الحقيقي، «وعدم المبالغة في تدريبات الأنماط التي يعتقد أنها تقضي على المشكلات الناتجة عن تدخل أنظمة اللغة الأم في اكتساب اللغة الهدف»[2].

النتائج والتوصيات:

لعل هذا التطواف في ثنايا المشكلات التي تواجه متعلمي العربية غير الناطقين بها أظهر أهم ما يمكن أن يحتويه منهج النحو المخصص لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأن أهم ما يجب مراعاته في محتوى التراكيب اللغوية (النحو) يتمثل في:

١- تحديد الموضوعات التي ينبغي تعليمها لغير الناطقين بالعربية؛ بحيث تحقق الأهداف المحددة.
٢- تعليم غير الناطقين بالعربية من خلال نصوصٍ تشتمل على القواعد والتراكيب الوظيفية.
٣- توزيع التراكيب والقواعد على النصوص الوظيفية.

(١) المرجع نفسه، ص٨٤.
(٢) العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص٢٣٣.

٤- التدرج في تقديم التراكيب من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب.

٥- الإكثار من التدريبات باستخدام التراكيب اللغوية المستعملة.

وحيث تبين من خلال هذا التجوال أن المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها كثيرةٌ، وأكثر من أن تحصى في وريقات بحثٍ محدود المساحة، وهي كذلك متداخلة مع غيرها من أبواب التعلم؛ فإن الباحث يوصي بتشكيل لجنةٍ متكاملةٍ (فريق عمل) لدراسة هذا الموضوع من كل جوانبه، وتحديد العناصر المطلوبة، وتلك التي يستحسن تجنبها للوصول إلى تحديد (تصميم) منهجٍ عربيٍّ متكاملٍ قابلٍ للتطوير والتعديل بحسب مقتضيات الحاجة، يسهل من خلاله تعليم هذه الفئة بيسرٍ، وتحقيق الفائدة المرجوة لديهم خدمة للغة العربية التي ضمت بين دفتيها خبر السماء الخالد.

المراجع

١. حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليليَّة ومواقف تطبيقية، القاهرة، دار المعارف ١٩٦٩.
٢. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى: أسسه - مداخله - طرق تدريسه، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م.
٣. فولد فيشر، معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية، «ندوة تأليف كتب تعليميَّة للّغة العربيَّة للناطقين باللغات الأخرى»، الرباط من ٤ - ٧ مارس ١٩٨٠م.
٤. محمد حسن باكلا، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج١، المادة اللغوية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.
٥. النحو العربي، مهدي المخزومي، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٦٤م.
٦. سليمان داود الوسطي، عنوان الكتاب، إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقيم بغيرها دار النشر، مصر مطبعة الحلبي، ٢٠٠٦م.
٧. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، علي أحمد مدكورن وإيمان أحمد الهريدي، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٧م.
٨. عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وزارة التعليم العالي السعودية، جامعة أم القرى، مركز البحوث العلمي، مكة المكرمة، ١٤٢٢هـ.
٩. محمد قاسم أنس: اللغة العربية قدرة ومرونة وثراء، مقدمة في سيكلوجية اللغة - مركز الإسكندرية للكتاب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠م.
١٠. عزالدين مولود البوشيخي، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الرشيد للنشر والتوزيع، التاريخ، ١٩٨٢م.
١١. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، تونيس، رباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩م.
١٢. عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات، دوحة، قطر، دون المطبع، ١٩٨٦م.
١٣. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢م.

١٤. عابد توفيق الهاشمي، الموجِّه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧م.
١٥. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: دار الفكر ١٩٨٦م.
١٦. محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م.
١٧. حسني عبدالهادي، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، د.ت.
١٨. العصيلي، الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية.
١٩. إلياس ديب، مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية: دراسة اللغوية، بيروت، دار الكتب اللبنانية، ١٩٨١م.
٢٠. محمود كامل، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٢١. داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة، ١٩٨٤م.
٢٢. العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
٢٣. ياسر همام: اللغة والهوية في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، دار النشر، مكتبة الرشيد، الرياض، المؤتمر العالمي للغة العربية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك سعود/ التاريخ/ ٢٢/ نوفمبر/ ٢٠١٢م.

المراجع الإنجليزية:

١. TESOL, Vo١. ١١ December, ١٩٧٧
٢. English as a Second Language; Fro Theory to Practice Regents ١٩٧٤.
٣. How to Teach a Foreign Language, Jespersen,translated byBertelson,George Allen&Unwin, London, ١٩٦٧.
٤. Teaching Foreign Language W.Rivers, University of Chicago, Press ١٩٧٢.
٥. ACTFL "Foreign Language Education, Vol. ١.
٦. Atan Long,, Pedagogi Kaedah Am Mengajar, Selangor: Fajar Bakti Sdn. Bhd, ١٩٨٠,pg: .٢٩
٧. Susan Halli: Teaching English in the PrimaryClassroom. U.S.A. Longmam,Sixth published,١٩٩٦, P.٣.
٨. Steven H,Mc Donough: Psychology in Foreign Language Teaching,Printed in Great Britain,١٩٨١,P.١٠٦.

تعليم التنوعات الصوتية
للفونيمات العربية للناطقين بغيرها

د. مبارك بلالي

كلية الآداب بجامعة أدرار-الجزائر

ملخص

تهدف هذه السطور إلى تتبع التنوعات الصوتية للفونيمات العربية كفونيمات: القاف، والجيم، واللام، والطاء وغيرها، وبيان الوصف الصوتي لها من ناحية التهجئة الكتابية لهذه الفونيمات في الكتابة العربية، في محاولةٍ لرصد تلك التنوعات الصوتية للفونيمات العربية، وبيان طرائق تمثيلها كتابيًّا، ومن ثم تدريب الناطقين بغير العربية على إتقان النطق بتلك الفونيمات والتنوعات، ما دام أن استعمال الفونيمات والألفونات الصحيحة في الكلام هو الذي يميز أهل اللغة الأصليين عن الأجانب عن تلك اللغة. وانطلاقًا مما سبق فإنه يتوجب على اللغويين تصنيف حقائق اللغة وتيسيرها وتزويد المتعلم الأجنبي بملامح الكلام الرئيسية والمميزة معًا.

تنبني خطة هذا الموضوع على تناول أقسام التنوعات الفونيمية للأصوات العربية وهي: التنوع السياقي أو الاضطراري، التنوع اللهجي أو الحر، والتنوع اللثغي؛ يتناول الأول منها: التحولات السياقية والتركيبية لفونيم ما في الكلام كفونيم اللام – مثلًا- بحسب ما يجاوره من أصوات قد تكون لها سماتٌ نطقيةٌ خاصةٌ، كأصوات الجهر أو الإطباق أو غيرها، فيتأثر ذلك الصوت أو الفونيم بهذه الصفات القوية (الجهر، الإطباق) فيصيبه التنوع أو التغيير.

وانتهى البحث إلى بيان طرائق وحلولٍ يمكن التغلب بها على المشكلات الكتابية في تعليم فونيمات العربية وتنوعاتها المختلفة لغير الناطقين بالعربية.

الكلمات المفتاحية: اللغة، الفونيمات، التنوعات، الكتابة، التعليم.

Summary:

This paper aims to track sound Variants of Arabic phonemes such as-(q)-(dj)-(l)-(t) and others and also seeks to demonstrate their phonemic and phonological descriptionfrom an articulatory and spelling standpoint and their writings nowadays. It is a review of phonological Variants of Arabic phonemes and their ways of pronunciation and their transcription with the aim of training non –native speakers to pronounce them correctly.Since the correct use of phonemes and allophones of a language is what distinguishes native speakers from non-native onesand given the aforementioned introduction, it is the duty of linguists to categorize and facilitate language facts and to supply the foreign learner with the essential and pertinent traits of the language together.

The outline of this paper aims to deal with the divisions of phonemic Variants of Arabic sounds: contextual or necessary variation, dialectical or free variation and stuttering Variants.The first Variants deals with contextual and syntactical transformation in speech of a phoneme like: **(l)** with neighbouring phonemes that may have special pronunciation traits like emphasis and voicing. The sound or phoneme is then affected by those strong sound features and undergoes Variants and change.

Key words: Language , Phonemes, Variants, Pronunciation, Written, Teaching

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد

فإن هذا بحثٌ يتناول الفونيمات العربية وتنوعاتها المختلفة، من حيث تأدياتها النطقية وتمثيلها الكتابي في اللغة العربية، وأثر ذلك في عملية تلقي الأصوات العربية لدى غير الناطقين بها.

ولئن كان تعلم الفونيمات الأساسية في العربية بما تملكه من خصائص ثابتةٍ من حيث المخارج والصفات وكذا الرموز الكتابية، يعد أمرًا يسيرًا نوعًا ما؛ لأن التدرب على نطقها وطريقة كتابتها يكون عادةً بتذوقها وهي خارج التركيب وكتابتها وهي مفردة.

ولكن الذي تكتنفه الصعوبة وتعترض طريقه بعض المشكلات هو التدرب على نطق وأداء التنوعات الصوتية لهذا الفونيمات، والتعرف كتابيًّا على طرائق التفريق بين رموزها، سواء أكان هذا التنوع عائدًا إلى المخارج أم عائدًا إلى الصفات... وغير ذلك.

خطة البحث:

تشتمل خطة البحث على **مبحثين**:

أما **المبحث الأول**: فقد تناول الأداء النطقي لتنوعات الفونيمات العربية وتدريب الناطقين بغير العربية عليها. وتضمن هذا المبحث عنصرين:

- أولًا: التنوع التركيبي الاضطراري.
- ثانيًا: التنوع اللهجي أو الحر.

وأما **المبحث الثاني** فقد تناول: التمثيل الكتابي للفونيمات العربية وتنوعاتها وأثره في تعليم الناطقين بغير العربية. وتضمن هذا المبحث عنصرين:

- أولًا: تمثيل الفونيمات كتابيًّا.
- ثانيًا: تمثيل التنوعات كتابيًّا.

وانتهى البحث **بخاتمةٍ** تضمنت أهم النتائج المحصلة.

المبحث الأول: الأداء النطقي لتنوعات الفونيمات العربية وتدريب غيرالناطقين بالعربية عليها.

تتألف الفونيمات العربية -في السياق الصوتي- من مجموعةٍ من الأصوات الجزئية أو التنوعات النطقية، التي تختلف إما بسبب ما يحدثه قانون التجاور بين الفونيمات في سياق التركيب، فيتأثر بعضها ببعض في المخارج والصفات... أو تختلف هذه التنوعات بحسب التأدية اللهجية الخاصة بلهجةٍ دون أخرى في المخارج والصفات. كما يهدف هذا المبحث إلى بيان كيفية تعليم أداء ونطق هذه التنوعات الصوتية للناطقين بغير العربية.

أولًا: التنوع السياقي أو التركيبي (الاضطراري).

إن الحديث عن تنوعات الفونيم العربي في السياق الصوتي حديثٌ يقودنا إلى معالجة الخصائص الصوتية التشكيلية الوثيقة الصلة باللغة العربية من وجهة نظر إحساس الناطق العربي؛ فهناك مجموعة من الفونيمات العربية تشتمل على طائفة من الألوفونات التركيبية السياقية، يتعين معرفة طريقة أدائها والفروق بينها، من أجل إتقان أداء الأصوات الكلامية العربية، سواء عند الناطقين الأصليين بالعربية أو عند أولئك المتعلمين غير الناطقين بها.

هذه التنوعات الصوتية للفونيم الواحد يتوقف استعمال كلٍّ منها أساسًا على الأصوات المجاورة له في التركيب أو السياق؛ فالنون في العربية -مثلًا- يعد فونيمًا أساسيًّا واحدًا ويمثل في الكتابة برمزٍ خطيٍّ معلومٍ؛ يكون متصلًا بغيره في موقعي البداية والوسط (نـ/ ـنـ) ويكون منفصلًا في موقع النهاية (ن)، كما أنه ينطق باتصال طرف اللسان بأصول الثنايا العليا، فهو على ذلك صوت لثوي يخرج من «طرف اللسان ما بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى وما فويق الثنايا»[1].

غير أن النون يَتحقق وجودها الموضوعي عن طريق مجموعة من الألوفونات الموضوعية أو المتغيرات السياقية؛ فالنون في الأمثلة التالية «إن ثاب»، «إن شاء»، «إن قال» مختلفة متباينة بتباين الأصوات التي تلحقها (ث)، (ش)، (ق)... وبذلك يمكن وصف النون الأولى في «إن ثاب» بأنها أسنانية تأثرًا بمخرج الصوت الذي بعدها، ويمكن وصف النون الثانية

(١) الكتاب، لسيبويه، (٤/ ٤٣٣)، والرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، لمكي بن أبي طالب القيسي، ص (١٩٣)، وينظر: الأصوات اللغوية، لإبراهيم أنيس، ص (٦٧ و ٦٨).

في «إن شاء» بأنها غارية تأثرًا بمخرج الشين وهو مخرج الغار، كما يمكن اعتبار النون الثالثة في «إن قال» لهوية، وذلك تأثرًا بمخرج القاف وهو اللهاة... وهكذا.

وهذه الظاهرة التي يُلحظ فيها ميل النون إلى مخرج الصوت المجاور لها هي ما سماه علماء التجويد بظاهرة إخفاء النون، وذكروا أنها تُخفى مع خمسة عشر صوتًا من أصوات الفم[1]؛ وعللوا لذلك بأن النون «قد صار لها مخرجان مخرجٌ لها، ومخرجٌ لغنتها، فاتسعت في المخرج فأحاطت عند اتساعها بحروف الفم فشاركتها بالإحاطة فخفيت عندها»[2].

إن هذه المشاركة التي تحدث عند علماء التجويد، والتي تكون للنون إذا جاورت أصوات الفم، ليست سوى تعبير عن مقتضيات الأداء النطقي للصوت في حال التركيب «لأنه ينشأ عن التركيب ما لم يكن حالة الإفراد؛ وذلك ظاهر فكم ممن يحسن الحروف مفردة ولا يحسنها مركبة بحسب ما يجاورها من مجانسٍ ومقاربٍ وقويٍّ وضعيفٍ ومفخمٍ ومرققٍ، فيجذب القوي الضعيف ويغلب المفخم المرقق، فيصعب على اللسان النطق بذلك على حقه إلا بالرياضة الشديدة حالة التركيب، فمن أحكم صحة اللفظ حالة التركيب حصل حقيقة التجويد بالإتقان والتدريب»[3].

والحق أن هذه الأحوال التركيبية التي تشغلها النون لابد من معرفة دقائق الفروق بينها، وتحقيق الأداء الصحيح لها عند متعلم العربية خاصة إذا تعامل مع التلاوة القرآنية.

وإذا أراد متعلم أصوات العربية غير الناطق بها أن يتقن نطق النون في أحوالها المختلفة، فلابد من التدرب على نطق النون في بيئاتٍ مختلفةٍ وفي أعمدةٍ من الكلمات ذات وزنٍ صرفيٍّ وموسيقيٍّ واحدٍ يجاور فيها صوت النون أصواتًا مختلفة مثل:

ينظر/ ينذر/ ينبع/ ينفر/ ينقص/ ينعس/ ينمو/ يندر/ ينتج.

ويمكن أن نغير وزن الكلمات إلى الآتي:

(١) الرعاية، لمكي بن أبي طالب القيسي، ص (٢٦٧)، والتمهيد في علم التجويد، لابن الجزري، ص (٢١٤).
(٢) الرعاية، لمكي بن أبي طالب القيسي، ص (٢٦٧)، والتمهيد في علم التجويد، لابن الجزري، ص (٢١٥).
(٣) النشر في القراءات العشر، لابن الجزري، (١/ ١٧٠).

ينكوي / ينضوي / ينطوي / ينقسم / ينمحي[١].

على أن تدريب المتعلم على إتقان التنوعات الصوتية لفونيم النون في الأمثلة السابقة أو في غيرها، يجب أن يصاحبه وصفٌ تعليميٌّ معرفيٌّ يستهدف بناء الفهم لديه، من خلال شرح ووصف حركة الأعضاء النطقية وغيرها من العناصر المشكلة لعملية الأداء؛ كحركة اللسان والحنك ومجرى النفس وغير ذلك.

ويكون ذلك بالانطلاق أولًا من تحديد مخرج الفونيم الأصلي أو النون الأصلية؛ كأن يحدد النون بأنه «صوتٌ مجهورٌ متوسطٌ... يندفع الهواء معه من الرئتين محركًا الوترين الصوتين، ثم يتخذ مجراه في الحلق أولًا، حتى إذا وصل إلى الحلق هبط أقص الحنك الأعلى، فيسد بهبوطه فتحة الفم ويتسرب الهواء من التجويف الأنفي محدثًا في مروره نوعًا من الحفيف لا يكاد يسمع.. نتيجة لالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا»[٢].

ثم ينتقل المتعلم إلى معرفة العمليات المختلفة لأعضاء النطق في تحقيق الصور النطقية الفرعية للنون؛ ففي حالة الإخفاء –مثلًا– يعد إخفاء النون «انتقالًا لمعتمد اللسان في الفم إلى مخرج الصوت الذي بعدها، مع بقاء جري النفس من الأنف في أثناء النطق بها. ويبدو أن الشكل الذي تتخذه آلة النطق عند إخفاء النون هو ذات الشكل الذي تكون عليه عند نطق الصوت الذي بعد النون المخفاة، فحين ننطق (مَنْ كان) فإن أقصى اللسان يستند إلى أقصى الحنك عند النطق بالنون، تمامًا كما يحدث عند نطق الكاف، وحين ننطق النون في (مَن ذا) فإننا نضع طرف اللسان في موضع نطق الذال، وكذا في نطق (مَنْ شاء) يتصعد وسط اللسان نحو وسط الحنك من غير أن يسد مجرى النفس، تمامًا كما يحدث عند نطق الشين، وكذلك يمكن القول في نطق (من دون)، وفي نطق (كنتم) أنك تضع لسانك للنون على نحو ما تفعل في نطق الدال والتاء، أي أنك تلصق طرف لسانك على اللثة أو أصول الثنايا»[٣].

ومع كل ما سبق لا يمكننا أن نغفل أهمية الإنصات والاستماع الجيدين من قبل المتعلم؛ لما ينطق به المدرب الصوتي من أنماط و نماذج صوتية لتلك التنوعات المختلفة لصوت النون، لأنه من وجهة نظر واحدةٍ

(١) ينظر: الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين، لسعد عبد الله الغريبي، ص (٩٩ و ١٠٠).
(٢) الأصوات اللغوية، لإبراهيم أنيس، ص (٦٧ و ٦٨).
(٣) أبحاث في علم التجويد، لغانم قدوري الحمد، ص (١٢٢ و ١٢٣).

من أهم طرق تدريس الأصوات في العصر الحديث -والتي انبثقت عن المدرسة البنيوية الأمريكية- أن الطريقة السمعية الشفهية هي أنجح الطرق في تدريس اللغات والأصوات على وجه الخصوص.

فقد وضع أصحاب هذه الطريقة معيارًا مبدئيًّا في تعلم الأصوات، وهو أنه لا يمكن لمتعلم لغةٍ غير لغته أن يقرأ من المواد اللغوية ما لم يسبق له النطق به، ولا ينطق جملًا أو كلماتٍ لم يسبق له سماعها، فالتسلسل الزمني للمهارات اللغوية -بحسب هذه الطريقة- هو: السماع فالنطق فالقراءة ثم الكتابة[1].

وحسب هذا المعيار فإن هذه الطريقة ترى أن إتقان الأداء الصوتي لأصوات اللغة الهدف، لابد أن ينطلق من الإصغاء والنطق، ثم تأتي بعد ذلك القراءة والكتابة، وهذا في الحقيقة ليس بالأمر البعيد عما نادى به علماء التجويد من ضرورة مراعاة ضابط المشافهة في تلقي أداء الأصوات اللغوية والقرآنية، فلا بد للمتعلم أن ينصت أولًا كي تحصل لديه القدرة على تمييز الأصوات؛ لأن التدريب على الإصغاء يسهل عملية النطق بالأصوات لاحقًا. وقد لاحظ بعض علماء التجويد أن هناك من يبالغ -مثلًا- في إطالة الغنة في النون أو المبالغة في إخفائها وعد ذلك إخلالًا بها قال المرعشي: «وليُحذر عن المبالغة في تطويل غنة الإخفاء»[2]، وليس ذلك -في نظرنا- إلا بسبب عدم الإنصات الجيد وهو سبيل التلقي الجيد ومن ثم الأداء الصحيح.

والحق أن ابن خلدون قد سبق إلى الحديث عن أهمية السماع في تلقي اللغة -وهنا الحديث عن العربية- وتحصيل ملكتها حينما أشار إلى أن هذه الملكة «تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك...»[3].

هذا عن تنوعات صوت النون وهي تنوعات بحسب مخرج الصوت الذي يلي النون الساكنة. وقد تكون للفونيم الواحد تنوعات سياقية بحسب الصفة كما في فونيم (الخاء) فله تنوعان: تنوع: هو الخاء المهموسة

(١) الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين، لسعد عبد الله الغريبي، ص (٨٩).
(٢) جُهد المقل، للمرعشي، ص (٢٨٧)
(٣) مقدمة ابن خلدون، للعلامة ابن خلدون، ص (٧٥٦)، وينظر: مقال مهم للدكتور رمضان عبد التواب بعنوان: «أهمية الوسائل السمعية في تحسين الأداء اللغوي»، ويتحدث فيه عن أهمية التلقي- عن طريق السماع- في تلقي أصوات اللغة في كتابه: «دراسات وتعليقات في اللغة»، ص (٢٢١ وما بعدها).

كما في «يخشى» بحيث تنطق الخاء من دون اهتزاز للأوتار الصوتية. والنوع الثاني: هو الخاء المجهورة كما في «أَصِخْ غير مأمور»، فقد اكتسبت الخاء صفة الجهر بسبب تجاورها مع صوت مجهور هو الغين[1].

كما قد يكون التنوع بحسب صفة التفخيم والترقيق؛ فاللام المفخمة واللام المرققة تنوعان صوتيان تركيبيان لفونيم اللام في العربية، كما في كلمتي «صلاة» و «سلام»، فلا شك أن اللام في «صلاة» تنطق مفخمة تأثرًا بصفة التفخيم في صوت الصاد، وأما اللام في «سلام» فهي لام مرققة بسبب مجاورتها للسين المرققة.

ثانيًا: التنوع اللهجي (الحر).

تتمايز اللهجات العربية اليوم في التأدية الصوتية لبعض الأصوات، وربما كانت الصفات العامة التي تتميز بها لهجةٌ معينةٌ عن لهجةٍ أخرى هي صفاتٌ صوتيةٌ بالأساس؛ من حيث طبيعة الأصوات وطريقة صدورها. وإن اختلاف لهجةٍ عن أخرى في كيفية صدور صوتٍ معينٍ، يجعل تلك الصور النطقية المختلفة لذلك الصوت تنوعات نطقية حرة أو لهجية؛ ففي العربية مثلًا هناك تنوعاتٌ لهجيةٌ لأصوات الجيم والقاف والكاف وغيرها، والتي تُؤدى تأديات مختلفة باختلاف اللهجات العربية اليوم.

وفيما يلي نتناول التنوعات اللهجية لفونيم الجيم والقاف، مع بيان كيفية التدرب عليها لدى متعلم العربية الناطق بغيرها.

١- التنوعات اللهجية لفونيم الجيم في العربية:

يختلف نطق الجيم بين أبناء الوطن العربي اختلافًا واضحًا، بين من ينطقها مركبةً من دال وشين مجهورة أو جيم معطشة رخوة، وبين من ينطقها شينًا مجهورة وهي ما يطلق عليها اسم «الجيم الشامية»، وبين من يخرجها من الطبق فيصير صوتها كصوت الكاف الفارسية وهو النطق المعروف في مصر العربية.

إن حديثنا عن هذه التنوعات المختلفة للجيم لابد أن يسبقه اتفاقٌ على شكل الجيم الأصلية أو الفونيم الأصلي، وأرجح أن تكون الجيم الأصلية بين هذه التنوعات هي الجيم التي ينطق بها القراء

(١) ينظر: مناهج البحث في اللغة، لتمام حسان، ص (١٢٧).

اليوم[1]، بالنظر إلى وجود وثيقةٍ شفهيةٍ موثوقةٍ يمكن الاعتماد عليها هي مدونة القراءة القرآنية، فربما تمثل لنا الصور الحقيقية لنطق الأصوات في العربية القديمة أو على الأقل تكون أقرب من غيرها إلى الواقع الفعلي لنطق تلك الأصوات في زمن الرسالة، خاصة إذا علمنا تلك الشروط الصارمة التي اتُبعت في رواية القراءة القرآنية، والتي اعتمدت منهج التلقي بالمشافهة والضبط الأدائي.

ثم إنه من الناحية التعليمية يمكن تدريب متعلم الأصوات العربية الناطق بغيرها على هذه الجيم الأصلية الفصيحة من خلال سماعه لطريقة أداء هذه الجيم من قبل القراء؛ سواء بالتلقي المباشر عن القارئ أو باستخدام أداة التسجيل، فإذا استقام له ذلك استطاع أن يتعرف على تلك التنوعات المختلفة لهذا الصوت في البيئات العربية.

على أن هذه الجيم المسماة بالفصيحة لا تزال تسمع إلى اليوم في بعض لهجات الوطن العربي، منها سمعته بنفسي في بعض لهجات شمال الجزائر، ومنها ما سجله بعض الباحثين في لهجات أخرى كلهجات صعيد مصر ولهجات بعض القبائل العربية السودانية[2].

وإذا أردنا أن نصف الجيم التي نسمعها اليوم من مجيدي القراءة القرآنية فهي: صوتٌ مجهورٌ، يتكون بأن يندفع الهواء إلى الحنجرة فيحرك الوترين الصوتين، ثم يتخذ مجراه في الحلق والفم حتى يصل إلى المخرج، وهو عند التقاء وسط اللسان بوسط الحنك الأعلى التقاء يكاد ينحبس معه مجرى الهواء. فإذا انفصل العضوان انفصالًا بطيئًا سُمع صوت يكاد يكون انفجاريًّا هو الجيم العربية الفصيحة. فانفصال العضوين هنا أبطأ قليلًا منه في حالة الأصوات الشديدة الأخرى ولهذا يمكن أن تسمى الجيم العربية الفصيحة صوتًا قليل الشدة[3].

وأما تدريب متعلم أصوات العربية على التنوعات اللهجية للجيم[4]

(١) ينظر: الأصوات اللغوية، لإبراهيم أنيس، ص (٧٨). وأما المستشرق الألماني برجشتراسر في كتابه «التطور النحوي للغة العربية» فيرى أن الجيم الأصلية كانت تنطق مثل الكاف التركية.. الشبيهة بالجيم المصرية إلا أنه لا تشجير فيها. ينظر: التطور النحوي للغة العربية، ص (١٧). وينظر: لهجة قبيلة تميم وأثرها في الجزيرة العربية، لغالب فاضل المطلبي، ص (٩٨).

(٢) ينظر: الأصوات اللغوية، لإبراهيم أنيس، ص (٧٩).

(٣) الأصوات اللغوية، لإبراهيم أنيس، ص (٧٨ و ٧٩).

(٤) يقول الدكتور كمال بشر: «إن نطق الجيم العربية بصورة متعددة كالجيم الفصيحة [dj] أو الجيم القاهرية [g] وكنطقها دالًا أو جيمًا شامية [j] هذا النطق بصوره المتعددة.. كل صورة منه تنتمي إلى مستوى لغوي معين أو لهجة معينة، ومن ثم ينبغي حسبانها أصواتًا لها مواقعها

العربيـة الفصيحـة -أو غيرهـا مـن الفونيـمات- وتثبيتهـا في ذهنـه فهدفـه معرفـة تلـك الألـوان مـن التغيرات الصوتيـة التـي ترتـد أساسًـا إلى التنوعـات الاجتماعيـة... وليـس بهـدف تبنيهـا وتمثلهـا نطقيًّـا عـلى أنهـا الأصـل. ونحـن هنـا ننضـم إلى العـالم اللسـاني «جـورج يـول» في رأيـه حـول أهميـة تعلـم التنوعـات اللهجيـة لـدى متعلـم لغـة ثانيـة، تمامًـا كـما يتعلـم ويـدرس أصـوات اللغـة الفصحـى يقـول جـورج يـول: «إننـا أهملنـا الحقيقـة القائلـة بـأن لـكل لغـةٍ أكثـر مـن تنـوع Variety وخاصـةً في طريقـة النطـق، ومـن ثـم فهـذا التنـوع في الـكلام جانـبٌ مهـمٌّ، ويلاحـظ في حياتنـا اليوميـة بوصفنـا مسـتعملين للغـة في مختلـف المناطـق والتوطنـات الاجتماعيـة»[1].

ويقـول أيضًـا: «عندمـا نـدرس أصـوات الإنجليزيـة وكلماتهـا وجملهـا، فنحـن نركـز في الواقـع عـلى ملامـح تنـوعٍ واحـدٍ لا غـير، يطلـق عليـه عـادة الإنجليزيـة الفصحـى (Standard English) هـذا التنـوع الـذي يقـوم عليـه أسـاس الإنجليزيـة المطبوعـة في الصحافـة والكتـب، والتـي تسـتعمل عـلى نطـاقٍ واسـع وتـدرس بالمـدارس، وهـو التنـوع الـذي نحـاول تدريسـه للراغبـين في تعلـم الإنجليزيـة لغـة ثانيـة، كـما أنـه التنـوع الـذي يعـده بعـض النـاس التنـوع الوحيـد الصحيـح مـن الإنجليزيـة... وهـذه صـورة مـن صـور المبالغـة في النظر إلى التنوعـات اللهجيـة للغـة الواحـدة»[2].

ويـرى جـورج يـول أيضًـا أنـه «مـن الناحيـة اللغويـة لا فضـل لتنـوعٍ عـلى تنـوعٍ، فهـي ببسـاطةٍ تنوعـاتٌ مختلفـةٌ، ومـن الناحيـة الاجتماعيـة تصبـح بعـض التنوعـات بالطبـع أكثـر وجاهـةً، وفي الواقـع فـإن التنـوع الـذي يتطـور فيصبـح لغـةً فصحـى، بـه عـادة لهجـة ذات وجاهـةٍ اجتماعيـةٍ، ترتبـط في الأصـل بمركـزٍ سـياسيٍّ أو ثقـافيٍّ»[3].

ويؤخـذ ممـا سـبق أن دعوتنـا إلى تعليـم التنوعـات اللهجيـة لمتعلـم العربيـة لغـةً ثانيـةً ترتكـز عـلى أسـاس تعلمـه لجميـع التلونـات النطقيـة اللهجيـة في السـياقات الاجتماعيـة المختلفـة؛ لأن اسـتعمال العربيـة سـوف لـن يكـون مقتـصرًا عـلى مـا يطلـع عليـه المتعلـم مـن مطبوعـاتٍ وكتـبٍ كُتبـت بالفصحـى، ولا عـلى مـا يتلقـاه مـن دروسٍ وتدريبـاتٍ في الصـف الـدراسي، وإنـما عليـه أيضًـا أن ينـزل إلى مختلـف المناطـق والتوطنـات الاجتماعيـة واسـتعمال اللغـة مـع

ودورهـا في هـذا المسـتوى أو تلـك اللهجـة.. وتـدرس في إطـار النظـام الصـوتي الخـاص بكل مسـتوى أو لهجـة». علـم الأصوات، لكـمال بـشر، ص (٤٨٤).

(١) معرفة اللغة، لجورج يول، ص (٢٢٩).

(٢) معرفة اللغة، لجورج يول، ص (٢٢٩ و ٢٣٠).

(٣) معرفة اللغة، لجورج يول، ص (٢٣١).

الناطقين بالعربية من أهلها، وحتما سيجد أن هناك تنوعاتٍ نطقيةً مختلفةً في هذه التوطنات الاجتماعية، وهي برأيي جزءٌ مهمٌّ وضروريٌّ في تعلم العربية. مع إعطاء الأولوية القصوى للغة الفصحى وخصائصها الصوتية لأنها الضامن الوحيد للوحدة الثقافية والسياسية بين أبناء اللغة الواحدة، والوسيلة الأساسية لنشر هذا المحتوى الثقافي والتعريف به لدى الناطقين بغير العربية.

وبالعودة إلى التنوعات اللهجية الحرة للجيم العربية فإن التدرب على نطقها يكون بوصف الأداء النطقي للصوت المتحوَّل إليه وبيان الكيفيات المختلفة التي تتخذها أعضاء النطق معه؛ ففي أداء أو نطق الجيم الشامية لا يعدو أن يكون نطق هذا التنوع كنطق الشين العربية الفصيحة مع إضافة الجهر إليها وذلك بذبذبة الأوتار الصوتية معها[١]. وأما الجيم المصرية الشديدة الخالصة الشدة فتنطق بغير تعطيشٍ من الطبق أي من أقصى الحنك[٢] وهي مجهور الكاف[٣]. ويترجح لي أنَّ يكون هذا التنوع اللهجي للجيم العربية المصرية من رواسب الخواص الصوتية للغة السامية الأم، لأن المقارنة بين اللغات السامية تشير إلى أن نطق هذا الصوت في العبرية والآرامية وفي الحبشية كان كالجيم القاهرية تمامًا أي من غير تعطيشٍ[٤].

وقد يكون حصول هذا التنوع في الجيم من قبيل ما سماه ماريوباي بعملية «تجنيس naturalzation»؛ أي عملية اقتراض لغة فونيمات لغة أخرى أو تجمعاتها الصوتية المسموح بها حين اقتراضها بعض كلماتٍ منها[٥]، وبذلك ربما يكون هذا الصوت قد اقتُرض من اللغة الفارسية وحل محل الجيم الفصيحة بوصفه تنوعًا لهجيًّا، خاصةً إذا علمنا أن الجيم الأصلية الفصيحة مخرجها من وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك وليس من الطبق أو أقصى الحنك، الذي هو مخرج الجيم المصرية أو القاهرية.

٢- التنوعات اللهجية لفونيم القاف في العربية:

القاف العربية كما ينطلق بها القراء اليوم صوتٌ شديدٌ مهموسٌ، يتم نطق هذا الصوت برفع أقصى اللسان حتى يلتقي بأدنى الحلق واللهاة مع عدم السماح للهواء بالمرور من الأنف، وبعد ضغط الهواء

(١) التطور النحوي للغة العربية، لبرجشتراسر، ص (١٧).
(٢) التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، لرمضان عبد التواب، ص (٢٥).
(٣) المدخل إلى علم أصوات العربية، للدكتور غانم قدوري الحمد، ص (٣٠١).
(٤) ينظر: التطور اللغوي، مظاهره وعلله وقوانينه، لرمضان عبد التواب، ص (٢٥).
(٥) ينظر: أسس علم اللغة، لماريوباي، ص (٩٨).

مدة من الزمن يطلق سراح مجرى الهواء بأن يخفض أقصى اللسان فجأةً فيندفع الهواء محدثًا صوتًا انفجاريًّا هو القاف[١].

غير أن القدماء من علماء العربية وصفوا القاف بأنها لهوية مجهورة يقول سيبويه: «ومن أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى مخرج القاف»[٢].

وحين يعدد سيبويه الأصوات المجهورة يذكر من بينها القاف[٣]، ووصف القدماء للقاف بالجهر ينطبق على بعض تنوعاتها اللهجية اليوم؛ مثل ما نسمعه الآن بين القبائل العربية في السودان وبعض القبائل في جنوب العراق، فهم ينطقون بها نطقًا يخالف نطقها في معظم اللهجات العربية الحديثة، إذ تُسمع منهم نوعًا من الغين[٤].

ويفترض إبراهيم أنيس أن القاف القديمة الأصلية ربما كانت شبه الجيم القاهرية،[٥] ولكنها أعمق منها في أقصى الفم وأكثر استعلاء، ويستأنس لهذا الرأي بنطق معظم البدو الآن للقاف على هذا النحو[٦]. وأهل صنعاء وما جاورها ينطقونها قافًا كالتي وصفها القدماء، ويتمسكون بهذه القاف في كلامهم الدارج والفصيح على السواء بما في ذلك تلاوة القرآن الكريم[٧].

وهناك تنوعاتٌ لهجيةٌ أخرى لفونيم القاف في البلاد العربية اليوم؛ فهو ينطق صوتًا مزجيًّا (Affricate) كالجيم الفصيحة في بعض بلدان الخليج العربي، كالبحرين... فأهلها يقولون: الجبلة بدلًا من: القبلة.

وينطق القاف في مدينة الرياض (بالمملكة العربية السعودية) وضواحيها في الجزيرة العربية، صوتًا مزجيًّا كذلك، غير أنه مكون من الدال والزاي (dz) مثل قولهم: «دْزِبْلَة» في: «قبلة»، و «دزليب» في: «قليب»[٨].

---

(١) الأصوات اللغوية، لإبراهيم أنيس، ص (٨٥). وعلم اللغة العام (الأصوات)، لكمال بشر، ص (١٠٩).

(٢) الكتاب، لسيبويه، (٤/ ٤٣٣).

(٣) الكتاب، لسيبويه، (٤/ ٤٣٤).

(٤) ينظر: الأصوات اللغوية، لإبراهيم أنيس، ص (٨٥).

(٥) يقصد بذلك أنها كانت تشبه صوتها وهو صوت الكاف الفارسية، وعندئذ يمكن أن ينطبق على القاف أيضًا –مع الجيم القاهرية– ما سماه ماريوباي بالتجنيس، الذي ذكرناه في آخر حديثنا عن التنوعات اللهجية للجيم في الصفحة السابقة.

(٦) الأصوات اللغوية، لإبراهيم أنيس، ص (٨٦).

(٧) ينظر: الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها، لسعد الغريبي، ص (٣٧).

(٨) بحوث ومقالات في اللغة، لرمضان عبد التواب، ص (١٠).

ومن تنوعات القاف نطقها كافًا في لهجة الفلسطينيين في المدن؛ فهم يقولون مثلًا: «كال»، في «قال»، و «برتكان» في: «برتقال»... وغير ذلك، وانقلبت القاف إلى همزة في لهجة القاهرة وبعض اللهجات الأخرى[١].

وعلى صعيد معرفة هذه التنوعات الحرة لفونيم القاف وتعلمها لدى متعلم العربية غير الناطق بها، فأعتقد أن المتعلم سوف لن يجد عناءً شديدًا في النطق بالقاف التي تشبه الغين[٢] فهذا الصوت موجودٌ في جملةٍ من لغات العالم. كما أن التنوع اللهجي الآخر للقاف وهو نطقه صوتًا شبيهًا بالكاف الفارسية –أي كالجيم القاهرية– هو أيضًا صوتٌ موجودٌ في كثير من الأنظمة الصوتية للغات العالم اليوم.

يضاف إلى ما سبق أن التنوعات اللهجية الأخرى لفونيم القاف والتي ينقلب فيها القاف إلى صوت مزدوج (جيم فصيحة أو إلى "dz")، هي في الواقع تنوعات يفسر التحول إليها وحدوثها قانون يسميه ماريوباي بقانون التغوير «palatalization"[٣] أو «قانون الأصوات الحنكية»، وهو قانون يشير إلى أن أصوات مؤخرة الحنك كالكاف والقاف تميل بمخرجها إلى نظائرها من الأصوات الأمامية حين تليها في النطق حركة أمامية كالكسرة؛ لأن هذه الحركة الأمامية (الكسرة) في مثل هذه الحالة تجتذب إلى الأمام قليلًا أصوات أقصى الحنك، فتتحول إلى وسط الحنك وتنطق مزدوجة في الغالب[٤].

هذا، ويرى بعض الدراسين المحدثين[٥] أن بعض الأصوات العربية قد خضعت لهذا القانون مثل: صوت الجيم في الفصحى لما تحول في نظره من مخرج الحنك أو الطبق (مخرج الجيم القاهرية) إلى الغار أو وسط الحنك، وهو المخرج الذي وصفه علماء العربية مخرجًا للجيم الفصيحة، كما رأينا.

وأما في اللهجات العربية القديمة فمثاله ما حدث لصوت الكاف في الظاهرتين المعروفتين «بالكشكشة» و «الكسكسة»؛ وذلك بقلب الكاف المؤنثة إلى (تْش) و (تْس) –وهي كاف مكسورة– لدى بعض القبائل كهوازن وربيعة وأسد. وامتد هذا القلب واطرد حديثًا بطريق القياس في

(١) بحوث ومقالات في اللغة، لرمضان عبد التواب، ص (١٠ و ١١).
(٢) نطق القاف غينا هنا يشبه نطق الراء اللهوية المسموعة في لغات أوروبية كالألمانية والفرنسية.
(٣) ينظر: أسس علم اللغة، لماريوباي، ص (١٤٤).
(٤) ينظر: بحوث ومقالات في اللغة، لرمضان عبد التواب، ص ١١.
(٥) ينظر: التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، لرمضان عبد التواب، ص (١٣٢ وما بعدها).

كل كاف، مكسورة كانت أو غير مكسورة في مثل: «تْشير» و«تْشَلب» في: «كبير» و«كلب»، وغير ذلك[١].

ولما كان قانون التغوير أو قانون الأصوات الحنكية قانونًا يمكن أن يفسر عديد التغيرات التي تحصل لأصوات مؤخرة الحنك في لغاتٍ عدة ومنها العربية، فإن الاهتداء إلى النطق بتلك التنوعات اللهجية المشتملة على صوت مزدوج في العربية، أمر لا يجد معه متعلم العربية عناءً يذكر.

وأما ما سيجد معه متعلم أصوات العربية مشكلًا حقيقيًّا هو هذا التنوع الأصلي أو هذا الفونيم الأصلي وهو القاف العربية كما نسمعها اليوم من مجيدي القراءة القرآنية، وتُسمع في بعض اللهجات الحديثة وهي القاف الشديدة المهموسة، وهي أيضًا من الأصوات التي تنفرد العربية بها[٢].

وتفسير هذا أنه إذا لم يكن الصوت المراد تعلمه من قبل المتعلم مما يشتمل عليه أساسه اللغوي[٣] فإنه يصعب تعلمه من قبل متعلم اللغة الثانية خاصةً إذا كان كبيرًا، ويرجع السبب في ذلك إلى رسوخ العادات اللغوية للغة الأم لدى المتعلم، وقد يتعود الإنسان على أصواتٍ معينةٍ ويتجاهل أخرى، فغير الناطق بالعربية مثلًا لا يلاحظ أن العين غير الهمزة، وأن الحاء غير الهاء في اللغة العربية؛ لأن كثيرًا من اللغات لا تستعمل عدة ألوفونات للتفريق بين الكلمات فيها على العكس من العربية التي تستخدم فونيمًا للحاء، وآخر للهاء، وتفرق بين أزواج الكلمات مثل: الحالة، الهالة/ استحل، استهل[٤].

فالقاف العربية الفصيحة المهموسة والموصوفة أيضًا بالإطباق تمثل مشكلًا صوتيًّا في تعلم العربية لدى الناطق بغيرها اليوم، تمامًا كما تمثل أصواتٌ أخرى ذات المشكل مثل أصوات: الحاء، الهمزة، الهاء، الخاء، الغين، واللام، ويمكن التغلب هذا المشكل العائد إلى الأساس اللغوي

(١) ينظر: التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، لرمضان عبد التواب، ص (١٣٢ وما بعدها).
(٢) ينظر: الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها، لسعد عبد الله الغريبي، ص (٣٨).
(٣) لاحظ الأوربيون مثلاً: «أن اللغات السامية -ومنها العربية- تضم أصواتًا لا توجد في اللغات الأوربية كوحدات صوتية مميزة والمقصود بها أصوات الحلق مثل: الغين والحاء والعين والخاء والهاء والهمزة، وأيضًا أصوات الإطباق وهي: القاف والصاد والضاد والطاء والظاء». ينظر: علم اللغة العربية، للدكتور محمود فهمي حجازي، ص (١٣٩ وما بعدها).
(٤) الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها، لسعد عبد الله الغريبي، ص (٦٨).

للمتعلم وعاداته اللغوية باستخدام مجموعة من التدريبات.[1]

ويبدو أن القاف العربية كانت تمثل مشكلًا نطقيًّا في تعلم العربية حتى في الزمن الماضي، فقد سجل الجاحظ في «البيان والتبيين» أن أبا مسلم الخراساني لم يكن يستطيع النطق بالقاف، فكان يقول بدلًا من: قلت: كلت، ومن قمر: كمر[2] والملاحظ هنا أن القاف من أصوات الإطباق التي لا تعرفها الفارسية، ولذلك كانت صعبة النطق على فارسي يتعلم العربية.

على أن نطق القاف كافًا يمثل –كما سبق القول– تنوعًا لهجيًّا حرًّا عُرف به أهلنا في فلسطين من سكان المدن.

المبحث االثاني: التمثيل الكتابي للفونيمات العربية وتنوعاتها وأثره في تعليم غير الناطقين بالعربية.

إن الصورة المكتوبة للغة كانت ولا تزال -إلى جانب الصور المنطوقة- وستظل ذات أهميةٍ ضخمةٍ للجنس البشري في نقل المعاني من مكانٍ إلى مكانٍ عبر السنين، على الرغم من تضاؤل قيمتها أمام وسائل القرن الواحد والعشرين المختلفة في تسجيل الكلام المنطوق وحفظه إلى آمادٍ بعيدةٍ في المستقبل.

وبقدر ما هي مفيدةٌ بسبب إمدادها لنا بمادة لغاتٍ كثيرةٍ اختفت من الوجود. هي غير مفيدةٌ أحيانًا أخرى، لأنها ليست دائمًا أمينة في تسجيل الصورة المنطوقة كما هي في الواقع، بل ربما كانت خادعةً ومضللةً[3].

إنه لا يمكن أن يتم تعليم لغة من اللغات لغير الناطقين بها من غير مرافقة الصورة الكتابية للجانب المنطوق من الأصوات والكلمات، لأن الكلمات تظهر لنا أمام أذهاننا في اللباس الذي يخلعه عليها الرسم، ومن ثم كانت عناية العلماء بوضع الألفباء الإملائية وهو ذلك النظام الذي يقصد به تصوير الكلام كتابةً، والذي يستعمل الآن في الحياة العامة؛ في تأليف الكتب والخطابات والمحاضرات لدى عموم الأمم.

(١) لاحظ مثلاً تدريبات: الثنائيات الصغرى وتدريبات الترديد وتدريبات التمييز، التي يستعملها معلمو اللغات حول العالم مما أورده الدكتور سعد الغريبي في كتابه «الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها»، ص (٩٤ وما بعدها).

(٢) البيان والتبيين، للجاحظ، (١/ ٧٣).

(٣) ينظر: أسس علم اللغة، لماريوباي، ص (٦٠).

إن نظام اللغة العربية الكتابي أخذ بالمبدأ الأساسي القائل بتخصيص رمزٍ واحدٍ للصوت الواحد، وهو نظام يحاول تمثيل النطق تمثيلًا صادقًا، فالباء رمزٌ وللتاء رمزٌ آخر وللثاء رمزٌ ثالثٌ وهكذا[1].

وإذا كان نظام العربية الكتابي نظامًا جيدًا، ولا يجد معه متعلم العربية من غير الناطقين بها مشكلًا، وذلك لأنه أخذ بالمبدأ الذي ذكرناه في الفقرة السابقة –وهو تخصيص رمز واحدٍ للصوت الواحد–، إذا كان هذا على مستوى الفونيمات الأساسية متاحًا، فإنه في مستوى التنوعات السياقية أو غيرها ليس متاحًا على نحوٍ كافٍ في واقع تعليم الأصوات العربية اليوم.

وسواء أتعلق الأمر بالألفباء الإملائية التقليدية أم بالألفباء الصوتية الدولية، فإن هذا المبحث يحاول أن يناقش موضوع التمثيل الكتابي للفونيمات العربية وتنوعاتها المختلفة، بما يجلي أهمية التمثيل الكتابي بنوعيه في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

أولًا: تمثيل الفونيمات العربية كتابيًّا.

إن علماء العربية القدامى قد رأوا أن الأصوات العربية أو الفونيمات العربية الرئيسية تسعة وعشرين صوتًا، ورمزوا لها بتسعة وعشرين رمزًا كتابيًّا، نبينها في الجدول الآتي:

الصوت	الرمز	الصوت	الرمز	الصوت	الرمز	الصوت	الرمز	الصوت	الرمز
الهمزة	ء	الكاف	ك	الراء	ر	السين	س	الواو	و
الألف	ا	القاف	ق	النون	ن	الظاء	ظ		
الهاء	هـ	الضاد	ض	الطاء	ط	الذال	ذ		
العين	ع	الجيم	ج	الدال	د	الثاء	ث		
الحاء	ح	الشين	ش	التاء	ت	الفاء	ف		
الغين	غ	الياء	ي	الصاد	ص	الباء	ب		
الخاء	خ	اللام	ل	الزاي	ز	الميم	م		

والناظر في واقع كتابة الفونيمات العربية في النظام الكتابي يلحظ وجود عددٍ من حروف الهجاء التقليدية تمثل تمثيلين مختلفين مثل الواو والياء، فقد تُستعملا كصامتين في الكتابة العربية في مثل: «ولد» و«يد»، أو تستعملا كصائتين في مثل «عمود» و«قدير». ومنها أيضًا كتابة الفتحة الطويلة برمز الياء، كما في (رمى)، فهذا تصوير مضلل من الناحية الصوتية

(١) علم الأصوات، لكمال بشر، ص (٦٣٣).

الخالصة إذ طبيعة الصوت توجب كتابته بالألف (أي رما مثل غزا)، وهناك أصوات ليس لها تمثيلٌ كتابيٌّ مثل ألف المد في كلمات مثل: «هذا» و «هذه» و«هؤلاء» حيث لم تصور الفتحة الطويلة (ألف المد) فيها مطلقًا. كما نجد في العربية أيضًا أصواتًا تكتب ولا تنطق كما في نحو: «رموا»، و«عمرو» حيث كتبت الألف في نهاية الكلمة الأولى والواو في نهاية الكلمة الثانية دون حاجة صوتية تدعو إلى ذلك، وإنما هي حيل كتابية قُصد بها التفريق بين نوعين أو بين أنواع من الصيغ المتشابهة في الصور الكتابية، ومع اختلافها في القيم الصرفية والنحوية وفي المعنى كذلك[1].

إن هذه المشكلات التي تعاني منها الألفبائية التقليدية العربية هي ما دفعت بعض الباحثين[2] المعاصرين إلى اقتراح كتابة صوتية تستخدم الألفبائية المعروفة فترمز لكل صوت بما يقابله من حروف الهجاء المعروفة في العربية، ما عدا الهمزة التي يرى أن تكتب «ء» بكل صورها وفي جميع أحوالها التركيبية، ويبقى «الواو» و«الياء» مختصًّا كل منهما بالصوت الصامت فقط، دون تمثيل حرف المد أو الواو والياء المديتين.

ويجدد ذات الباحث شروطًا لتلك الكتابة الصوتية يذكرها فيما يلي:

١- يكتب كل صوتٍ منفصلًا عن الآخر.

٢- تكتب الحركات القصيرة فوق الصوت الصامت أو تحته كما هي الحال في الكتابة العربية المألوفة.

٣- الصامت الذي لا تعقبه حركة يترك خاليًا.

٤- يرمز للحركات الطويلة برمز الحركات القصيرة نفسها وبعد كل منها توضع نقطتان على السطر إحداهما فوق الأخرى هكذا (:).

٥- يفصل بين كل كلمة والأخرى بعلامة (+) أو بخط مائل (/).

٦- لا يكتب من الأصوات إلا ما ينطق.

ويمثل هذا الباحث أيضًا للكتابة الصوتية المقترحة بهذه الأمثلة:[3]

الكتابة العربية المألوفة الكتابة الصوتية المقترحة.

(١) ينظر: علم اللغة العام (الأصوات العربية)، لكمال بشر، ص (١٨٢ و ١٨٣).
(٢) علم اللغة المبرمج، لكمال بدري، ص (٦٧ وما بعدها).
(٣) ينظر: علم اللغة المبرمج، لكمال بدري، ص (٦٧ وما بعدها).

كَتَبَ ⟸ كَ تَ بَ.

عَلِمَ ⟸ عَ لِ مَ.

قَامَ ⟸ قَ: مَ.

تَرَاجَعَ ⟸ ت رَ: جَ عَ.

بردًا شديدًا ⟸ ب ر دَ نْ + شَ دِ: دَ ن.

على القمر ⟸ ع َلَ + ل قَ مَ ر.

يؤوب المسافرون ⟸ ي ءُ: بُ + ل مُ سَ: فِ رُ: نَ.

يَرِدْ الشاي ⟸ بَ ر رِ دِ + ش شَ: ي.

والـذي أراه أن هـذه الكتابـة الصوتيـة المقترحـة لا يمكـن أن تكـون بديـلًا عـن الكتابـة العربيـة المألوفـة، بـل بـد مـن تلقيهـما معًـا لـدى متعلـم العربيـة؛ لأنـه في نهايـة المطـاف لابـد لـه أن يتعلـم الكتابـة العربيـة المألوفـة كـما يجدهـا في المطبوعـات والكتـب وغيرهـا، وسـيكون عليـه إذا مـا أراد الكتابـة بالعربيـة أن يكتبهـا وفقًـا لمـا هـو مألـوفٌ. وبذلـك لا يمكـن اعتبـار هـذه الكتابـة الصوتيـة المقترحـة سـوى طريقـةٍ وسـيطةٍ يتعـرف فيهـا المتعلـم عـلى الفونيـمات العربيـة مصحوبـةً ببعـض الرمـوز الصوتيـة للكتابـة الفونيميـة المتداولـة في الألفبـاء الصوتيـة.

وانطلاقًـا ممـا ذكرنـا سـابقًا مـن أن الألفبائيـات الإملائيـة –ومنهـا العربيـة– قـد لا تكـون قـادرة عـلى تمثيـل النطـق تمثيـلًا دقيقًـا يمكـن الاعتـماد عليـه في دراسـة اللغـات وفي تعليمهـا، مـن أجـل ذلـك رأى العلـماء ضرورة وضـع نظـام للكتابـة يكـون عالميًّـا، بحيـث يصبـح بمقـدور كل باحـثٍ في لغـةٍ معينـةٍ أو مشـتغلٍ بتعليمهـا أن يسـتخدم هـذا النظـام في عملـه.

وقـد أطلـق العلـماء عـلى هـذا النظـام مصطلـح «الكتابـة الصوتيـة الدوليـة»[1] بحيـث نُظـر فيـه إلى أن يكـون لـكل رمـزٍ قيمـةٌ صوتيـةٌ محـددةٌ لا يجـوز الخـروج عنهـا أو تجاوزهـا. وفي الجـدول الآتي بيـان بالفونيـمات الصوتيـة العربيـة الأساسـية مـع مـا يقابلهـا مـن رمـوز في الكتابـة الصوتيـة الدوليـة[2].

(١) ينظـر: حـول مفهـوم الكتابـة الصوتيـة وأنواعهـا وتحليلهـا ومميزاتهـا فصـل: «طـرق الكتابـة الصوتيـة» في كتـاب «دراسـة الصـوت اللغـوي» لأحمـد مختـار عمـر، ص (٧٣ ومـا بعدهـا).

(٢) الجدول المرفق «الألفباء الصوتية» الخاص بالفونيمات العربية وتنوعاتها في كتاب: علم الأصوات لكمال بشر، ص (٦٣٦ و ٦٣٧).

الرمز العربى	الرمز الصوتى	ملاحظات
الهمزة	ʔ	
ب	b	
ت	t	
ث	θ t s	فى الفصيحة فى العامية — تلاتة tala:tah فى العامية أيضا — سلاسة sala:sah
ج	dj g j	فى الفصيحة فى لهجة القاهرة ونحوها وله أصل قديم الجيم الشامية وقد تنطق ياء [y] أو دالا [d] فى بعض اللهجات الحديثة. ولهما أصول قديمة على ما يروى، كما تنطق زايا [z] فى بعض اللغات الإفريقية التى اقترضت كلمات عربية بها صوت الجيم، ويقال إن لها وجودا فى بعض لهجات تونس وفلسطين. وقد أشار إليها الجاحظ بأنها عادة النبط فى النطق.
ح	ħ	
خ	x	
د	d	
ذ	ðˀ d z	فى الفصيحة فى العامية — دهب dahab فى العامية — زهب zahab
ر	r	
ز	z	
س	s	
ش	ʃ	

الرمز العربى	الرمز الصوتى	ملاحظات
ص	s̟	الشرطة فى الرمز تشير إلى التفخيم
ض	d̟	فى الفصيحة. وقد تنطق زايا مفخمة (ẓ) فى بعض الكلمات العامية: ضابط = za:bit.
ط	t̟	
ظ	ðˀ̟ ẓ d̟	فى الفصيحة فى العامية تنطق زايا مفخمة = ظلم: ẓulm . وقد تنطق ضادا فى العامية أيضا = ضهر: duhr.
ع	ʕ	
غ	ɣ	
ف	f	
ق	q G ʔ	فى الفصيحة (جاف) فى لهجة الصعيد ونحوهم فى البلاد العربية فى العاميات، ولهذا النطق أصل فى القديم. تنطق همزة فى الحواضر المصرية
ك	k	
ل	l	
م	m	
ن	n	
هـ	h	
و	w	
ى	y	

ثانيًا: تمثيل تنوعات الفونيمات العربية كتابيًّا.

اعتنى علم اللغة الحديث بتقسيم الأصوات أو الفونيمات إلى أصولٍ وفروعٍ في إطارٍ عامٍّ –تحدثنا عنه في المبحث الأول– هو نظرية الفونيم، كما عني بوضع رموزٍ لكل فونيمات اللغة أصولًا كانت أم فروعًا في إطار ما عُرف لدى علماء اللغة اليوم «بالكتابة الصوتية الدولية».

ونحن معنيون –في هذا المطلب– بالحديث عن التمثيل الكتابي لفروع الفونيمات العربية أو تنوعاتها من خلال نماذج محددة، نعرف من خلالها إلى أي مدى نجحت جهود وضع الرموز الكتابية للأحداث النطقية في تذليل الصعوبات الدراسية البحثية، وكذا التعليمية لدى الراغبين في تعلم العربية لغة ثانية.

وخير نموذج يمكنه أن يصور لنا واقع التمثيل الكتابي للتنوعات الصوتية لبعض الفونيمات العربية هو نموذج النون العربية. فلما كانت النون من أبرز الفونيمات العربية التي تتلون مخرجيًّا في السلسلة الكلامية، فقد اجتهد بعض الباحثين العرب المحدثين في وضع رموزٍ صوتيةٍ لتنوعاتها التركيبية، نذكر من هؤلاء الدكتور تمام حسان في كتابه «مناهج البحث في اللغة» بحيث ذكر ستة رموز كتابية لتنوعات النون نبينها فيما يلي:

(ṉ) : ويدل هذا الرمز على صوت من أصوات النون يخرج اللسان فى نطقه ؛ حيث يقع قبل الظاء أو الذال أو الثاء مباشرة .

(ŋ) : ويدل هذا على صوت آخر من أصوات النون أسناني لثوى يقع مباشرة قبل الأصوات الأسنانية اللثوية .

(n) : وهذا رمز عل صوت آخر من أصوات النون لثوى ، يعتبر الرئيسى بين أصواتها ؛ يقع بين حرفى علة كما فى أنا ، كما يقع فى أول الكلام وفى المواقع التى لاينص عليها مع الرموز الأخرى للنون .

(ɲ) : وأما هذا الرمز فيدل على صوت النون قبل الجيم والشين والياء .

(ɳ) : كما يدل الرمز المقابل على صوتها قبل k ، g ، x ، — فى اللهجات العامية ، وقبل k فقط فى العربية الفصحى .

(N) : ويرمز هدا على صوت النون التى تتلوها القاف مباشرة .

الرموز الكتابية لتنوعات النون العربية[١]

فالرمز الأول: يدل على صوتٍ من أصوات النون يخرج اللسان في نطقه، حيث يقع قبل الظاء أو الذال أو الثاء مباشرة.

الرمز الثاني: ويدل على صوتٍ آخر من أصوات النون أسناني لثوي يقع قبل الأصوات الأسنانية اللثوية.[٢]

الرمز الثالث: وهذا رمز على صوتٍ آخر من أصوات النون لثوي يعد الرئيسي بين أصواتها، مثل النون كما في كلمة (أنا).

الرمز الرابع: يدل على صوتٍ النون قبل الجيم والشين والياء.

الرمز الخامس: يدل على صوتٍ النون قبل الكاف.

الرمز السادس: يدل على صوتٍ النون قبل القاف.

ومن المحاولات المهمة في هذا المضمار أيضًا ما قام به الدكتور عبد الصبور شاهين في كتابه «أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي» أثناء وصفه للأصوات العربية؛ بحيث أورد فونيم النون في العربية وتنوعاته المختلفة وفيما يلي بيان ذلك[٣]:

ن/ n: صوت النون العربية: أسناني لثوي-أنفي-مجهور- متوسط[٤] وهو العضو الأصلي في هذه الوحدة. الذي يتكون من أعضاء كثيرة، وذلك بحسب ما إذا التقت الوحدة الأصلية التقاء مباشرًا بصوت يؤثر فيها بنقل مخرجها، وذلك على الوجه الآتي:

ن/ n١: أحد تنوعات النون العربية: أسناني- أنفي- مجهور- ينتج عندما يلتقي صوت النون الأصلية بأحد الأصوات بين الأسنانية (الثاء/ الذال/ الظاء) فينتقل مخرج النون إلى مخرج الصوت التالي، أي بين الأسنان.

ن/ n٢: أحد تنوعات النون العربية: لثوي – أنفي- مجهور- ينتج عندما يلتقي صوت النون الأصلية بأحد الأصوات الأسنانية اللثوية (التاء/ الدال/ الطاء) حيث جرى اعتبار القراء لها مخفاة عند هذه

(١) ينظر: مناهج البحث في اللغة، لتمام حسان، ص (١١).
(٢) وهي: ت/ د/ ط/ ض/ س/ ص/ ز. انظر: مناهج البحث في اللغة، ص (١٢٤).
(٣) ينظر: أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي، ص (٢٢٦ و ٢٢٧).
(٤) ينظر: الكتاب، لسيبويه، (٤/ ٤٣٥)؛ وأيضًا: سر صناعة الإعراب، لابن جني، (١/ ٧٥).

الأصوات. كما أنه ينتج عند التقائها بأحد الأصوات اللثوية (السين/ الزاي/ الصاد) فيصبح مخرج النون من مخرج الصوت التالي لها، ويلاحظ أن اللام من مجموعة الأصوات الأسنانية اللثوية، وأن الراء من مجموعة الأصوات اللثوية، وهما يخرجان من هذه القاعدة، إذ إن النون معهما وجودها لتصبح لامًا أو راء، وهو ما يسميه القراء إدغامًا بغير غنة.

ب/ n٣: أحد تنوعات النون العربية – غاري- أنفي – مجهور – ينتج عندما يلتقي صوت النون الأصلية بأحد الأصوات الغارية وهي (الجيم/ الشين/ الياء)، فيتأخر مخرج النون إلى حيث مخرج الصوت التالي لها.

ن/ n٤: أحد تنوعان النون العربية – طبقي – أنفي- مجهور- ينتج عندما يلتق صوت النون الأصلية بصوت الكاف، فيتأخر مخرج النون إلى حيث مخرج الكاف.

ن/ n٥: أحد تنوعات النون العربية –لهوي-أنفي-مجهور- ينتج عندما يلتقي صوت النون الأصلية بصوت القاف، فيتأخر مخرج النون إلى حيث مخرج القاف، وليس للخاء والغين هذه الخاصة مع النون لشدة شبههما بأصوات الحلق.

نخلص من النماذج السابقة إلى أن هذه التنوعات المخرجية للنون هي تنوعات يمكن ضبطها وإتقانها انطلاقًا من إتقان وضبط مخارج الأصوات التي تتلوها وتتبعها. وفي نظري أنه إذا ما استطاع متعلم أصوات العربية إخراج الأصوات أو الفونيمات العربية على وجهها الصحيح أمكنه أن يأتي بتنوعات النون المختلفة.

ويمكننا أن نجمع لمتعلم العربية غير الناطق بها بين البيان الوصفي المخرجي الذي قدمه الدكتور عبد الصبور شاهين لكل تنوع من التنوعات كما مر بنا، وبين الرمز الكتابي المقابل لذلك التنوع وهو ما فعله الدكتور تمام حسان حين اقترح -كما رأينا في السابق- ستة رموز كتابية لتنوعات النون العربية، وهي رموزٌ رسمت بحروفٍ لاتينيةٍ مع زوائد وذيول يمكن توفيرها في لغة الحاسب الآلي وفي جداول الرموز الصوتية الدولية، بهدف الاستفادة منها في دراسة الأصوات الكلامية وتعليمها.

وأما على صعيد التنوعات النطقية المتعلقة بالصفات التعاملية في الفونيمات العربية مثل الإطباق والانفتاح والتفخيم والترقيق، وينتظمها ما عرفناه من قبل وهو التنوع التركيبي الاضطراري؛ فيمكن تدريب المتعلم عليها من خلال طريقة نقترحها في الكتابة الصوتية، بعضها مستوحى من

الطريقة التي اقترحها الدكتور كمال بدري في كتابه «علم اللغة المبرمج»[1] وبعضها الآخر من جدول الرموز الصوتية الدولية.

ولابد في البداية من تحديد شروط لهذه الكتابة وهي:

١- تكتب الكلمة التي بها النموذج الصوتي المراد تعليمه؛ بحيث تكون منفصلة الحروف ثم تتبع بالكلمة المتصلة الحروف، حتى يتعرف المتعلم على الخصائص الصوتية في مرحلة فصل الحروف ثم يُعطى الكلمة متصلة الحروف كما في الكتابة العربية المألوفة.

٢- تكتب الحركات القصيرة كما في الكتابة العربية المألوفة، وأما الحركات الطويلة فيرمز لها بنقطتين على السطر إحداهما فوق الأخرى هكذا (:).

٣- في الكلام المركب يُفصل بين كل كلمة وأخرى بعلامة (+).

٤- يوضع الرمز الخاص بالتفخيم-وهو في الواقع الرمز الكتابي للفونيم الأصلي- مع إضافة شرطة (-) في وسطه، ويكون بين قوسين مربعين [-] ويأتي بعد الحرف مباشرة.

٥- لا تكتب سوى الرموز الخاصة بالأحوال التركيبية الطارئة مثل التفخيم وأما في حال الترقيق فيكتب الحرف كما في الكتابة العربية المألوفة.

ويمكن أن نمثل تلك الكتابة بالأمثلة التالية[2]:

دَ خَ لَ ⟸ دَخَلَ

ظَ [[3]] لَ مَ ⟸ ظَلَمَ

ص [[4]] ل: ه ⟸ صلاه

سَ لِ مَ ⟸ سَلِمَ

(١) ينظر: صفحة (٦٧ وما بعدها).

(٢) ينظر: جدول الرموز الصوتية الخاصة بالفونيمات العربية وتنوعاتها في: علم الأصوات لكمال بشر، ص (٦٣٦ و ٦٣٧).وقد اجتهدت في أن أنقل صور الرموز في مواضعها من الكتابة الصوتية المقترحة، فلم أعثر على تلك الرموز فيما توفره الحواسيب، وإنما توجد في برامج خاصة لا نتوفر عليها الآن.. فاكتفيت بالإشارة إلى مواضعها من جدول الألفباء الصوتية.

(٣) ينظر: الرمز الصوتي للظاء المفخمة في الفصحى في جدول الألفباء الصوتية السابق، ص (٢٩) من هذا البحث.

(٤) ينظر: الرمز الصوتي للظاء المفخمة في الفصحى في جدول الألفباء الصوتية السابق، ص (٢٩) من هذا البحث.

تَ ر [(١)]: حَ مَ ⇐ تَراحَم

رِ: ح ⇐ ريح.

أَ ر [(٢)] ضُ ن + مَ غْ مُ: رَ [ ] ه

وأما رموز التنوعات اللهجية فإن الألفباء الصوتية الدولية قد حوت بعض تلك الرموز(٣)، كما أن معظم تلك التنوعات هي عبارة عن إبدالٍ صوتيٍّ داخل النظام اللغوي العربي.

خاتمة

بعد هذه الرحلة مع فونيمات العربية وتنوعاتها المختلفة، وبيان طرائق أدائها نطقًا وتمثيلها كتابةً، يمكننا أن نخلص إلى جملة نتائج محددة:

١- يحتاج تعليم فونيمات اللغة وتنوعاتها إلى الوصف الصوتي المبني على تحديد طبيعة الأنشطة المختلفة لأعضاء النطق، كما يحتاج إلى مهارة الاستماع لأن المتعلم يمكنه أن يكرر النمط المسموع مرات أكثر مما يستطيع كتابته.

٢- إن التدرب على نطق التنوعات المختلفة للفونيمات الأساسية لا يقل أهميةً عن التدرب على نطق الفونيمات الأساسية، بل إن للتدرب على نطق التنوعات أهميةً تفوق التدرب على نطق الفونيمات؛ لأن التنوعات الصوتية مرتبطة بالكلام الفعلي في السياقات الصوتية المختلفة، نظرًا إلى تحكم عناصر مثل: الموقع والمجاورة في حدوثها.

٣- إن رموز الكتابة الصوتية الدولية ربما ذللت بعض الصعوبات في طريق تمثيل الفونيمات الأساسية، ولكن ما تزال هناك حاجة إلى ابتكار رموزٍ أكثر لتمثيل التنوعات المختلفة للفونيمات، وبخاصةٍ التنوعات التركيبية أو السياقية.

٤- يمكن اعتماد طريقةٍ وسيطةٍ في تعليم الرموز الكتابية للتنوعات الصوتية في العربية –وبخاصةٍ التركيبية منها– على أن تصحبها الطريقة المألوفة في الكتابة العربية، وذلك في المراحل الأولى من تدريب الناطق بغير العربية على التفريق – كتابيًّا– بين التنوعات المختلفة للفونيم الواحد قبل أن يتقن التمييز نطقيًّا بين القيم والخصائص الصوتية المختلفة التي تكون للأصوات أثناء تفاعلها في التيار الكلامي.

(١) الرمز الصوتي للراء المفخمة هنا هو (r) مع إضافة شرطة في وسط الرمز كعلامة على التفخيم.
(٢) الرمز الصوتي للراء المفخمة هنا هو (r) مع إضافة شرطة في وسط الرمز كعلامة على التفخيم، وكذلك في الراء في كلمة (معمورة) في ذات النموذج.
(٣) ينظر: جدول الألفباء الصوتية في الصفحتين (٢٨و٢٩) من هذا البحث.

٥- إن التنوعات المخرجية المختلفة للنون الساكنة هي تنوعات يمكن ضبطها وإتقانها، انطلاقًا من إتقان وضبط مخارج الأصوات الأخرى التي تتلوها وتتبعها. وإذا ما استطاع متعلم أصوات العربية إخراج الأصوات أو الفونيمات العربية على وجهها الصحيح أمكنه أن يأتي بتنوعات النون المختلفة، لأنها من الناحية العملية انتقال بالنون الساكنة إلى مخارج تلك الأصوات.

٦- بخصوص التنوعات النطقية المتعلقة بالصفات التعاملية في الفونيمات العربية مثل: الإطباق، والانفتاح، والتفخيم، والترقيق، وينتظمها ما تناوله البحث سابقًا -في المبحث الأول منه- وهو التنوع التركيبي الاضطراري. فيمكن تدريب المتعلم عليها من خلال طريقة نقترحها في الكتابة الصوتية، بعضها مستوحى من جدول الرموز الصوتية الدولية، وبعضها الآخر مما اقترحه بعض الباحثين من مثل ما فعل الدكتور كمال بدري.

المصادر والمراجع

١. أبحاث في علم التجويد. الحمد، د. غانم قدوري، ط١، عمان: دار عمار، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م.
٢. أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي. شاهين، د. عبد الصبور، ط١، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م.
٣. أسس علم اللغة. باي، ماريو. ترجمة: دكتور أحمد مختار عمر، ط٨، القاهرة: علم الكتب، ١٤١٩هـ - ١٩٨٩م.
٤. الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين. الغريبي، د. سعد عبد الله، ط١، مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
٥. الأصوات اللغوية. أنيس، د. إبراهيم، ط٤، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧١م.
٦. بحوث ومقالات في اللغة. عبد التواب، د. رمضان، ط٣، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.
٧. البيان والتبيين. الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون. د. ط، بيروت: دار الجيل. د.ت.
٨. التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه. عبد التواب، د. رمضان، ط٢، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤١٠هـ- ١٩٩٠م.
٩. التطور النحوي للغة العربية. برجشراسر، د. جوتهلف، إخراج وتعليق: د. رمضان عبد التواب. د.ط، القاهرة: مكتبة الخانجي/ الرياض: دار الرفاعي، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.
١٠. التمهيد في علم التجويد. ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف. تحقيق: فرغلي سيد عرباوي، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٣٧هـ - ٢٠١٦م.
١١. التنوعات اللغوية. عبد الجليل، د. عبد القادر، ط١، عمان: دار صفاء، ١٤٣١هـ - ٢٠١٢م.
١٢. جُهد المقل. المرعشي، محمد بن أبي بكر الملقب بساجقلي زاده. دراسة وتحقيق: الدكتور سالم قدوري الحمد. ط٢، عمان: دار عمار، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.
١٣. دراسة الصوت اللغوي. عمر، د. أحمد مختار، ط٤، القاهرة: عالم الكتب، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م.
١٤. الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة. مكي بن أبي طالب، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي. تحقيق: د. أحمد حسن

فرحات، ط٥، عمان: دار عمار، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٨م.
١٥. سر صناعة الإعراب. ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي. تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل وأحمد رشدي شحاته عامر، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.
١٦. علم الأصوات. بشر، د. كمال محمد. د.ط، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.
١٧. علل اللسان وأمراض اللغة (رؤية لغوية إكلينيكية وانعكاساتها الاجتماعية). كشاش، د. محمد، ط١، بيروت: المكتبة العصرية، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م.
١٨. علم اللغة العربية (مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية). حجازي، د. محمود فهمي. د.ط، الكويت: وكالة المطبوعات. د.ت.
١٩. علم اللغة العام (الأصوات العربية). بشر، د. كمال محمد. د.ط، القاهرة: مكتبة الشباب. د.ت.
٢٠. علم اللغة المبرمج (الأصوات والنظام الصوتي مطبقًا على اللغة العربية). بدري، د. كمال إبراهيم، الرياض: عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
٢١. علم وظائف الأصوات اللغوية(الفونولوجيا). نور الدين، د. عصام، ط١، بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٦م.
٢٢. في اللهجات العربية. أنيس، د. إبراهيم. د.ط، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٣م.
٢٣. القضايا الأساسية في علم اللغة. هيشن، كلاوس. ترجمة وتعليق: الدكتور سعيد حسن بحيري، ط٢، القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م.
٢٤. الكتاب. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان. تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط١، بيروت: دار الجيل. د.ت.
٢٥. الكلمة (دراسة لغوية معجمية). خليل، د. حلمي. د.ط، الإسكندرية (مصر): دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، ٢٠١١م.
٢٦. اللغة. فندريس، جوزيف. تعريب: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص. د.ط، د.م، د.ن، د.ت.
٢٧. اللهجات العربية نشأة وتطورًا. هلال، د. عبد الغفار حامد. د.ط، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م.
٢٨. لهجة قبيلة تميم وأثرها في الجزيرة العربية. المطلبي، د.

غالب فاضل، ط١، بيروت: الدار العربية للموسوعات، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٧م.
٢٩. محاضرات في الألسنية العامة. دي سوسر، فردنان. ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر. د.ط، الجزائر: المؤسسة الجزائرية للطباعة، ١٩٨٦م.
٣٠. المدخل إلى علم أصوات العربية. الحمد، د. غانم قدوري. د.ط، بغداد: منشورات المجمع العلمي، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م.
٣١. مدخل إلى علم اللغة. ديتربونتنج، كارل. ترجمة وتعليق: د. سعيد حسن بحيري، ط١، القاهرة: مؤسسة المختار، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.
٣٢. المدخل إلى علم الأصوات المقارن. حسنين، د. صلاح. د.ط، د.م، د.ن، (توزيع: مكتبة الآداب)، ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م.
٣٣. معجم المصطلحات الألسنية. مبارك، د. مبارك، ط١، بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٥م.
٣٤. معرفة اللغة. يول، جورج. ترجمة: د. محمود فراج عبد الحافظ، ط١، الإسكندرية (مصر): دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ٢٠٠٠م.
٣٥. مقدمة ابن خلدون. ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمان بن محمد الحضرمي. تحقيق: يحي مراد، اعتناء ومراجعة: محمد علي قطب، ط١، القاهرة: مؤسسة المختار، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.
٣٦. مقدمة لدراسة علم اللغة. خليل، د. حلمي. د.ط، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠١١م.
٣٧. مناهج البحث في اللغة. حسان، د.تمام. د.ط، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠م.
٣٨. مناهج علم اللغة من هرمان بول حتى ناعوم تشومسكي. بارتشت، برجيته. ترجمة وتعليق: د. سعيد حسن بحيري، ط١، القاهرة: مؤسسة المختار، ١٤٢٥هـ -٢٠٠٤م.
٣٩. النشر في القراءات العشر. ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف. تقديم: علي محمد الضباع، تخريج الآيات: زكرياء عميرات، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

تحديات تدريس اللغة العربية في المدارس الأهلية بجنوب تايلاند

د. مرتضى فرح علي وداعة[1]

جامعة ظفار-سلطنة عمان

* أستاذ مساعد بجامعة ظفار - سلطنة عمان، يهتم بالبحث في مجال تعليم اللغة، واللغويات، والنحو والصرف، شارك في خمس مؤتمراتٍ، ونشر ثمانية أبحاثٍ وثلاثة كتبٍ، وأشرف على العديد من الرسائل، تولى مجموعة من المناصب الإدارية منها عمادة الدراسات العليا، ورئاسة قسم اللغة العربية بجامعة غرب كردفان، وعمل أيضًا مديرًا للشئون العلمية بالمركز القومي للدارسات الدبلوماسية بوزارة الخارجية السودانية، ودرس بعدد من الجامعات السودانية وجامعة فطاني تايلاند.

ملخص:

تهدف هذه الدارسة للوقوف على التحديات التي تواجه تدريس اللغة العربية في المدارس الأهلية بجنوب تايلاند (المعلم، الكتاب المدرسي، طرائق التدريس)، وتقديم الحلول المقترحة ما أمكن؛ دفعًا لعملية تدريس العربية في المنطقة المذكورة. وقد اعتمدت الدارسة على المنهج الوصفي التحليلي من جانبٍ، والإحصائي من جانبٍ آخر.

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج من أبرزها: التحديات التي تواجه تدريس اللغة العربية في جنوب تايلاند من ناحية المعلم هي تدني الكفاية اللغوية والمهنية، ومن ناحية الكتاب المدرسي كبيرة، وتكمن في عدم وجود الكتاب الذي يتناسب مع الدارسين من ناحيةٍ، ومع قدرات المدرسين من ناحيةٍ أخرى، أما من ناحية طرائق التدريس فتكمن في أن معظم المدرسين غير مختصين في طرائق التدريس للناطقين بغير العربية.

قدم الباحث بعض التوصيات للإسهام في حل المشكل من أهمها: تأسيس معاهد وكليات مختصة تقوم بتخريج المختصين في المجال على شاكلة معهد الخرطوم الدولي. والسعي للاستفادة من التجارب الرائدة في المناطق الشبيهة، والاستعانة بها في مواجهة هذه التحديات. وتوحيد الكتاب المدرسي، والاستعانة بالخبراء في إعداده حتى يكون متناسبًا مع التلاميذ والمدرسين معًا.

مقدمة:

يشكل المسلمون أغلبيةً في جنوب تايلاند؛ لذلك أنشأوا العديد من المدارس الأهلية بجهودٍ ذاتية أو بدعم من بعض البلدان، أو الجهات الخيرية، وهذه المدارس يدرس التلاميذ فيها اللغة العربية، لكن هناك العديد من التحديات التي تواجه عملية تدريس اللغة العربية فيها.

عليه، **فمشكلة الدارسة** تكمن في هذه التحديات، والتي يمكن إيجازها في: المدرس غير المؤهل، الكتاب غير الملائم؛ حيث تستجلب العديد من المدارس الكاتب المدرسي من المملكة العربية السعودية، أو الكويت، وغيرها، هذا فضلًا عن طرائق التدريس غير الملائمة؛ إذ إن المدرسين يركزون على طريقة القواعد و الترجمة إن كانوا من تايلاند، وعلى التلقين إن كانوا من جنسيات عربية.

عليه، يلخص الباحث المشكلة في السؤال التالي:

ما التحديات التي تواجه تدريس اللغة العربية في المدارس الأهلية بجنوب تايلاند، وما الحول التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة؟

وهذا السؤال يمكن تفريعه إلى العديد من الأسئلة، هي:

- ما التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية من ناحية المعلم وإعداده؟
- ما التحديات التي تتعلق بالكتاب المدرسي؟
- ما التحديات المتعلقة بطرائق التدريس؟

تهدف الدارسة للوقوف على هذه التحديات، وتقديم الحلول المقترحة ما أمكن دفعًا لعملية تدريس العربية في المنطقة المذكورة.

وبناءً على طبيعة الدارسة سيعتمد الباحث على **المنهج الوصفي التحليلي**؛ لوصف وتحليل ما يتم جمعه من معلومات، **والمنهج الإحصائي** للإعانة في تحليل البيانات بغية الوصول إلى نتائج يمكن أن توصف بأنها علميةٌ.

هذا، وتنبع **أهمية هذه الدارسة** من الوضعية الخاصة للأقلية المسلمة في تلك المناطق وحرصها على تعلم اللغة العربية من جانبٍ، وما يقف أمام هذا الحرص من تحديات تؤدي إلى مخرجاتٍ تعليميةٍ ضعيفةٍ.

وحدود هذه الدراسة الزمانية هي العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨م)، أما **حدودها المكانية** فهي إقليم جنوب تايلاند الذي يضم ولاية فطاني، ولاية ناراتيوات، وولاية جالا.

ويعتمد الباحث على **المقابلة الشخصية**، فضلا عن **الملاحظة** بوصفها أدوات مهمة لجمع المعلومات.

الدراسات السابقة: هناك عددٌ من الدراسات ذات الارتباط الوثيق بهذه الدراسة، ومنها دراسة على مهما ساموه (٢٠١٠م) بعنوان: الكتاتيب في جنوب تايلاند إيجابياتها وسلبياتها؛ حيث تناول من خلالها كيفية تعليم اللغة العربية في الكتاتيب، والكتب التي يتم الاعتماد عليها. ودراسة عبد القادر أحمد سعد وبشير علي مهدي (٢٠١٠م) بعنوان: اللغة العربية في فطاني حضور ثقافي ودواع مرحلية، وقد تم التركيز على دور العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية، ومن خلالها تم الوقوف على المؤسسات التي تقوم بتعليم اللغة العربية، كما قدم عدنان محمد سومي وكاسيا جايي، وإبراهيم تئ هي (٢٠١٢م) دراسة بعنوان: طرائق تدريس اللغة العربية في المدارس الدينية بالولايات الجنوبية الثلاث، واقفين على الطرائق المستخدمة، وما يجب أن تكون عليه، وقدم عدنان محمد سومي (٢٠١٣م) دراسته: تعليم اللغة العربية في جنوب تايلاند، واقفًا على المؤسسات التي تقوم بتعلمي العربية في جنوب تايلاند، عارضًا بعض الخطط الدراسية لها، كما قدم سليمان ته، ومحمد علي بون (٢٠١٣م) دراسة بعنوان: تدريس اللغة العربية في جنوب تايلاند- تحديات وطموحات، وقد كانت شبيهة بورقة عندنان سومي السالفة، مع مس المشكلات مسًّا بصيصًّا.

هذا، قد أفاد الباحث من هذه الدراسات في الوقوف على أنواع المؤسسات التي تقوم بتعليم العربية، والكتب المدرسية المستخدمة، هذا فضلا عن بعض المشكلات التي أثارتها.

محاور الدراسة: تقع هذه الدراسة في المحاور التالية:

- **المقدمة:** تحوي المشكلة، الأهداف، المنهج، الأهمية، الدارسات السابقة، المحاور.
- التعريف بالمدارس الأهلية في جنوب تايلاند، وتدريس اللغة العربية فيها
- أساسيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (المعلم، الكتاب

المـدرسي، طـرق التدريـس).

ـ التحديـات التـي تواجـه تدريـس اللغـة العربيـة في جنـوب تايلانـد: وسـيتم حصرهـا في: المعلـم غـير المؤهـل، الكتـاب المـدرسي غـير المناسـب، طـرق التدريـس غـير المناسـبة.

ـ **الخاتمة:** وتشتمل على ملخص أبرز النتائج، والتوصيات.

التعريف بالمدارس الأهلية في جنوب تايلاند:

عندما يُطلق جنوب تايلاند تظهر خصوصية الاسم في ناحيتين، هما:

- خصوصية إدارية: حيث تعني ولايات ثلاث: فطاني، وجالا، ونارتوات.
- خصوصية دينية: حيث يعني إقليم تمركز المسلمين.

والمدارس الأهلية في هذا الإقليم أربعة أنامط نمط منها يخص البوذيين، وثلاثة أنماط تخص المسلمين، وهي[1]:

١-المدارس التقليدية (الفندق): وهي تقوم بتدريس العلوم الشرعية باللغة الملايوية والتايلندية في بعض الأحيان، كما تقوم بتدريس اللغة العربية.

٢-المدارس المسجدية (تاديكا): هي عبارة عن رياض أطفال ملحقة بالمدارس تقوم بتدريس مبادئ الإسلام واللغة العربية من حيث مهارتي القراءة والكتابة، وتعمل في أيام العطلات (السبت، الأحد، العطلات الرسمية الأخرى)، وتاديكا اختصار لـ(تامن ديقن كانق لنق) بالملايوية، وتعني: روضة تربية الأطفال.

٣-المدارس الإسلامية العصرية: تتبنى هذه المدارس منهجًا مزدوجًا؛ حيث تدرس العلوم الشرعية واللغة العربية من أجل الحفاظ على الهوية الإسلامية، والعلوم العصرية من أجل المواكبة والالتحاق بالجامعات الوطنية، ثم الحصول على وظائف تكفل لأصحابها العيش الكريم.

وهذا، النوع قد تمت المصادقة عليه في العام ١٩٧٥م، وبدأ تنفيذه في العام ١٩٧٦م، فبجانب العلوم العصرية يدرس الطلاب: القرآن والتجويد، التوحيد، الفقه، التاريخ، الأخلاق الإسلامية، واللغة العربية[2].

---

(١) سليمان ته، ومحمد علي بون، تدريس اللغة العربية في جنوب تايلاند- تحديات وطموحات، ورقة قدمت بمؤتمر اللغة العربية الثاني الدولي بدبي، الإمارات العربية المتحدة. في ٧-١٠ مايو ٢٠١٣م الموافق ٢٧-٣٠ جمادى الآخر ١٤٣٤هـ. وعبد القادر أحمد سعد وبشير مهدي علي، اللغة العربية في فطاني حضور ثقافي ودواع مرحلية ورقة قدمت بمؤتمر: دور الدراسات الإسلامية في المجتمع العولمي، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الأمير سونكلا، فطاني، ١٥-١٧ محرم ٤٣٢هـ الموافق ٢١-٢٣ ديسمبر ٢٠١٠م.

(٢) أحمد صبيحي، وفاطمة الزهراء عواض، التعايش الإسلامي البوذي في تايلاند (أنموذج للحوار والبناء وانسجام الحوارات المختلفة)، ورقة قدمت في مؤتمر: الحوار مع الآخر في الفكر الإسلامية، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الشارقة، ٢٨—٣٠ ربيع أول ١٤٢٨هـ الموافق ١٦

الولاية	فندق	تاديكا	عصرية دينية	المجموع
فطاني	٢٤٨	٦٣٩	١٢٨	١٠١٥
جالا	١١١	٤٤٢	٩٢	٦٤٥
ناراتيوات	٦٧	٦٤١	٥١٠	١٢١٨
المجموع	٣٢٦	١٧٢٢	٧٣٠	٢٨٧٨

جدول رقم (١) يوضح عدد المدارس وأنواعها وتوزيعها الجغرافي[١].

تعليم اللغة العربية في هذه المدارس: تعليم العربية في هذه المدارس متباين تباينًا كبيرًا، وهو بإيجاز كما يلي:

في الفندق: يقوم التدريس على نظام الحلقات، ويقوم بالتدريس الشيخ، ويراجع للطلاب الجدد من لازم الشيخ فترة كافية تكفل له القيام بهذا الدور، حيث يدرس الطلاب: النحو والصرف، والبلاغة من بعض كتب التراث، مثل: الآجرومية، وقطر الندى، وغيرها، وليس هناك نظام محدد، بل يعتمد على إكمال الكتب التي يحددها الشيخ، وربما أعيدت أكثر من مرة. وفترة الدراسة من بعد صلاة الفجر حتى الساعة ١١ صباحا، ثم بعد صلاة العصر حتى الساعة ١١م في الغالب، مع مراعاة أوقات الصلوات والوجبات[٢].

يلاحظ على تدريس اللغة العربية في هذا النوع ما يلي:

- التدريس من كتب التراث التي هي تصعب على أبناء العربية دعك من الناطقين بغيرها.
- نظام الحلقات يقوم على التقلين والحفظ، ولا ينمي المهارات اللغوية، وهذا مما يجعل الطلاب يحفظون بعض المتون من غير فهم، أو امتلاك مهارة التعبير لفظًا أو خطًّا.
- طول زمن الدراسة الذي يمتد من بعد صلاة الفجر وحتى

أبريل ٢٠٠٧م.

(١) استنبط هذا الجدول من مواقع المدارس الأهلية: نارتيوت http:www.opecnara.go.th/ وفطاني، تايلاند:http://opep.go.th/website/publication/information/webnew/index.php/en وجالا:-http://ya laopec.go.th/yalaopec2011/index-ok.php هذه المعلومات حسب آخر إحصاء، وهو عام ٢٠١٨م.

(٢) علي مهاما ساموه، الكتاتيب في جنوب تايلاند إيجابياتها وسلبياتها، ورقة قدمت بمؤتمر: دور الدراسات الإسلامية في المجتمع العولمي، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الأمير سونكلا، فطاني، ١٥-١٧ محرم ١٤٣٢هـ الموافق ٢١-٢٣ ديسمبر ٢٠١٠م.

الساعة ١١ مساء مما يجعل الطلاب في ملل، وإرهاق.

في التاديكا: أي رياض الأطفال، والعربية فيها يقوم بتدريسها بعض من درس اللغة العربية سواء في الفندق، أو بعض البلدان العربية، وغالبًا ما يدرس كتاب (قراءتي) الذي يعتمد على الطريقة الكلية، فيدرس التلاميذ الكلمات من غير دراسة حروف الهجاء.

يلاحظ على تدريس العربية في هذه المرحلة ما يلي:

- عدم كفاية الكتاب المدرسي، فهو كتاب يركز فقط على بعض الكلمات التي قد تكون ذات ارتباط بالعبادة والقرآن مهملًا الكلمات التداولية.
- عدم كفاية الوقت؛ حيث تدرس اللغة العربية في العطلات فحسب.
- عدم كفاية المعلمين؛ فالتدريس في رياض الأطفال يحتاج إلى تأهيلٍ معينٍ تقوم به كليات ومعاهد مختصة في هذا المجال.

في المدارس العصرية الإسلامية: هناك كتاب مدرسي محدد يعده اتحاد المدارس الإسلامية بتايلاند، وهو متسلسلٌ من بداية المرحلة إلى نهايتها، وهو في الغالب يركز على المهارات، والثقافة العربية الإسلامية.

ويلجأ أصحاب هذه المدارس إلى اجتلاب بعض الكتب من بعض البلدان العربية، مثل: السعودية، مصر، الكويت، السودان، وغالبًا يكون الكتاب المدرسي، إما على أساس الدولة التي درس فيها صاحب المدرسة، أو الدولة التي قامت بدعم هذه المدرسة.

ويقوم بالتدريس عدد من المعلمين والمعلمات العرب الوافدين لتايلاند، أو من التايلنديين الذين درسوا العربية في جامعات عربية، أو بماليزيا، ومؤخرًا ممن تخرج في جامعات بتايلاند نفسها.

مما يلاحظ على تدريس اللغة العربية في هذا النوع من المدارس ما يلي:

- عدم وحدة الكتاب المدرسي المستورد، وعدم مناسبته للدارسين، فهو له أهداف غير أهداف تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المعلم في الغالب ليس له الكفاية المهنية، فقد يكون من بلدٍ عربيٍّ، لكنه تخرج في أصول الدين، الشريعة... إلخ.

- المعلم المحلي يفتقد الملكة الكلامية، ولذلك غالبًا ما يلجأ إلى طريقة الترجمة.

أساسيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (المعلم، الكتاب المدرسي، طرق التدريس):

لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها أساسيات تختلف عن أساسيات تدريس اللغة العربية للناطقين بها، وذلك في كل شيءٍ ولا سيما فيما يتعلق بإعداد المعلم، والكتاب المدرسي، وطرائق التدريس.

أولًا- المعلم وإعداده:

يعتقد الكثير إن كل من درس اللغة العربية، ثم أصبح من المختصين فيها يصلح أن يكون معلمًا للغة العربية للناطقين بغيرها، وبناءً على هذا الفهم انبرى عدد ممن تخرج في أقسام وكليات اللغة العربية لتدريس اللغة العربية لغير أبنائها في مناطق متعددة من العالم، وهذا خطأ كبير؛ وذلك لأن من يقوم بهذا الدور يحتاج لإعداد خاص يرتكز على ما يلي[1]:

أ- الاختصاص في اللغة العربية، والإلمام بتاريخها، وأساليبها، وقواعدها، أي ما يكفل له ما يسمى بـ(الكفاية اللغوية).

ب- الإعداد العلمي في علم اللغة التطبيقي؛ للوقوف على أساليب تعليم اللغة للناطقين بغيرها، بل ويكون ملمًّا بما يحدث من تطوراتٍ في هذا المجال.

ج- التطبيق العملي لما درس تحت إشراف الخبراء في هذا المجال.

د- تلقي الدورات التدريبية كل فترةٍ حتى يتابع ما حدث من تطورات وما جد من أساليب ووسائل ومقررات.

وعليه، يكون المعلم قادرًا على أداء دوره على الوجه الأكمل وفق الإعداد اللغوي والتربوي، وله مهارة تعليم اللغة للناطقين بغيرها

ومن باب أولى أن تُطور المؤسسات التي تقوم بإعداد هؤلا المعلمين، وفقًا للمستجدات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء كانت

(١) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د.ط، ١٩٩٥م، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ١٢٤-١٢٥. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، ط٢، ١٩٩٥م، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص١٤١.

كليات أو معاهد، وهذه المؤسسات لا بد أن تخضع للمعايير التالية؛ حتى تكون مواكبة للتطور، وهي[1]:

-الاعتماد: حيث يتم اعتماد البرامج التعليمية، والبنية التحتية، والتأسيس، والدرجات العلمية، وهو يرمي إلى أن تكون المؤسسة التعليمية بالمواصفات التي تؤهلها للقيام بدورها على الوجه المطلوب.

- الجودة: المراد بها جودة البرامج، المواد التعليمية، والأداء، وبالتالي جودة المخرجات التعليمة، وكل هذه الأنواع ما تسمى بـ(الجودة الشاملة).

- المعايير القياسية: حيث يتم موازنة برامج، وهيئة تدريس، وطلاب المؤسسة بالمؤسسات الأخرى من حيث الجودة، فلا بد للمؤسسة أن تكون لها وضعية من بين المؤسسات التعليمة الشبيهة.

- التميز: بناء على الأسس السالفة الذكر تكون المؤسسة في مصاف المؤسسات المتميزة من حيث البرامج، هيئة التدريس، البنية والبيئة، والمخرجات التي تقوم بدورها المنشود، وهو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فالمعلم الذي يخضع للدراسة في مؤسسات تتصف بما ذكر من صفات يتوقع منه[2]:

- أن يكون مبرمجًا ومشاركًا في صناعة الكتاب المدرسي؛ لما له من خبرةٍ ميدانيةٍ دقيقةٍ ومعرفةٍ وثقافةٍ لغويةٍ كافيتين.
- أن يكون حاذقًا في الأداء؛ لما له من كفايات تعينه على الفهم والتنفيذ.
- أن يعمل على إجراء التصويبات التي قد تكون بالكتاب المدرسي.

ثانيًا- الكتاب المدرسي:

عند السعي لتصميم مقرر من المقررات لا بد من تحديد الغايات بعيدة المدى، والأهداف من المقرر. وإذا كانت الغاية البعيدة المدى لتعليم

(١) رشدي أحمد طعيمة، معاهد تعليم اللغة العربية: (اتجاهات التطوير، معايير الاعتماد، مؤشرات الجودة)، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، العدد الثالث، السنة الثانية، يناير ٢٠٠٦، ص٩٩- ١٠٢.

(٢) محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم العربية، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، دار الأمان، الرباط، ص٥٤.

اللغة العربية للناطقين بغيرها هي الهدف الإسلامي، فينبغي تحديد أهداف كل مقررٍ، وأهداف المتعلمين من دراسته، والسعي لتلاقي هذه الأهداف التي هي أساس إنجاح العملية التعليمة[1].

هذا، وتختلف المقررات الدراسية التي يدرسها الناطقين بغيرها عن تلك التي يدرسها الناطقين باللغة ذاتها، ومن الأخطأ المرتكبة في هذا الأمر أن العديد من المؤسسات بالبلدان غير العربية تلجأ إلى المقررات المستوردة من البلدان العربية (السعودية، الكويت، السودان...)، أو إلى كتب التراث التي هي غاية في التعقيد على الناطقين بالعربية، دعك عن الناطقين بغيرها.

حتى في البلدان العربية فالجهود محدودة، مثل: مقررات المعاهد التي تقوم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في السعودية، وجامعة إفريقيا العالمية، وغيرهما.

لكن الأمر الذي يجب وضعه في الحسبان أن الذين يتعلمون اللغة العربية من غير أبنائها لهم ثقافة غير الثقافة العربية الإسلامية، ولغاتهم لها نظم غير نظام اللغة العربية، وبناء على ذلك عند اختيار محتوى المقررات الدراسية يجب مراعاة الأسس التالية[2]:

١. **الأساس المعجمي:** ونعني به المفردات الجديدة ومعانيها في الكتاب المقرر؛ ففي كل مرحلة لا بد أن يلم المتعلم بعدد معين من المفردات الجديدة التي تكون فيما بعد الحصيلة اللغوية له، والتي هي من أبرز المعينات على التواصل اللغوي، وفهم المسموع والمقروء.

٢. **الأساس الصوتي:** وهو عبارة عن الأداءات والتمثلات الأدائية للأصوات، من حيث المخارج والصفات من خلال أداء الكلام؛ ولأنه قد تكون هنالك أصوات مخالفة لأصوات لغته، وأخرى مشابهة، فعليه لا بد من مراعاة هذا الجانب.

٣. **الأساس المعرفي والثقافي:** أي المعارف اللغوية والثقافية المتعلقة بالثقافة العربية والإسلامية التي يحويها المقرر، أو يقدمها المدرس من خلال إجراءات التدريس.

(١) عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص١٢٠-١٢١.
(٢) سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة اللسانيات التطبيقة، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر، العدد الأول، جوان، ٢٠١٧، ص١٠٦.

ولتعليم اللغات لا بد من تعليم ثقافاتها، والعربية من ضمنها؛ إذ إنه من الضروري ربط دارس اللغة العربية من الناطقين بغيرها بالثقافة العربية والإسلامية من خلال الأمثلة والنصوص، وهي المدخل الأساسي لفهم أساليب اللغة العربية.

٤. **الأساس البنيوي والتركيبي:** أي ما يختص بقواعد الصرف الذي يهتم ببناء الكلمات، والنحو الذي يهتم ببناء الجمل.

وبناءً على هذه الأسس، يكون الكتاب المدرسي قادرًا على إكساب الطالب الناطق بغير العربية القدرة الكافية على التواصل بالعربية خطًّا ولفظًا[١].

هذا فضلًا عن الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية التي يجب مراعاتها في أي كتابٍ مدرسيٍّ، وفي أي مرحلةٍ من المراحل المدرسية.

زد على ذلك أنه لا بد من التدريبات الكافية سواء كانت كتابيةً، أو لفظيةً؛ لأنها من أبرز الوسائل لتنمية المهارات اللغوية.

وهذه المقررات ومحتواها لا بد أن تعد من جانب الخبراء والمختصين، وتكون موزعةً حسب سنوات الدراسة المتتالية، مع مراعاة التسلسل المنطقي والترابط بين الحلقات المتتالية.

ثالثًا- طرائق التدريس: لكل كتاب مدرسي طرائق تدريس تتناسب معه، ولا يُستغرب أن يدرب المعلم على تدريس مقررٍ ما، ولتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها طرائق محددةٌ، ولاسيما التي تتعلق بالمهارات اللغوية (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة).

هذا، والطريقة التدريسية عمومًا لا بد فيها من مراعاة طورين، هما[٢]:

الأول- طور التعليم: حيث يقوم المعلم من خلاله بتلقين جزئيات لغوية مبرمجة في درسٍ ما، ويحرض الملكات المنفعلة في ذهن الطالب لكي تقوم بوظيفتها فتستلم الشيء بما له من سمات تميزه عن غيره، ولحفظه في بنيةٍ تخصه.

الثاني- طور التعلُّم: وفيه مطالب المدرس وبجانب المقرر الدراسي استعمال معطيات محفوظة يقوم بصياغتها بطريقةٍ استدلاليةٍ تُحوِّل للملكات

(١) محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص٦٧.
(٢) المرجع نفسه، ص٣٨-٣٩.

الفعالة في ذهن الطالب حتى يستنبط منها معارف ومهارات لغوية جديدة.

وتختلف تصنيفات طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بوصفها لغةً أجنبيةً؛ وهي متعددة، ومن أبرزها[1]:

- الطرائق القديمة في مقابل الحديثة.
- الطرائق المبنية على مذاهب ونظريات في مقابل المستقلة.
- البنيوية السلوكية في مقابل المعرفية الفطرية.
- التقليدية في مقابل الإبداعية.
- الخاصة بمهارة ما في مقابل الشاملة للمهارات اللغوية.

هذا، وقد قسمها بعض اللغويين التطبيقين حسب أهدافها ومنطلقاتها، وهي: طرق الكفاية، السمعية الشفهية، الطرائق الخاصة في مقابل طرائق تدريس اللغات لغة ثانية، ومن حيث المداخل: المدخل المعرفي، المدخل الإنساني، المداخل المتعددة.

وقد صنفها عبد العزيز العصيلي إلى:

- الطرائق البنائية الشكلية.
- الطرق الوظيفية.
- طريقة المواقف.
- طرق المهارات.
- طرق المهمات.
- طرق المحتوى.

وتحت هذه التصنيفات تنضوي العديد من الطرق، وقد تكون الطريقة تحت أكثر من تصنيفٍ، فطريقة الترجمة مثلًا، تكون تحت: الطرق القديمة، والتقليدية، ومدخلها معرفيٌّ فقط، وشكلية كذلك.

وقد ظل ممن يهتم بطرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها يتحدث عن طرق بعينها مترجمين بعض المصادر التي تختص بتديس اللغات

(١) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د.ط، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م، جامعة الإمام محمد بن سعود، ص٢٥-٢٦.

الأجنبية، ويكاد حديثهم يكون مكرورًا؛ فمؤلفاتهم كلها إن لم تكن معظمها تتناول: طريقة النحو والترجمة، الطريقة المباشرة، السمعية الشفهية، الطبقية، الاستجابة الجسدية، والاتصالية، ومنهم رشدي أحمد طعيمة، و ومحمود كامل الناقة[1].

عليه، فلا مجال هنا لتعداد هذه الطرق وسرد ميزاتها وعيوبها، لكن المدرس الكفء هو الذي يستطيع أن يختار الطرائق التي تتناسب مع الدرس المعني ومع نوعية الدارسين، وقد يمزج بين أكثر من طريقةٍ في الدرس الواحد على حسب الحاجة، والأمر المهم الذي يجب التنبيه عليه أن الناطقين بغيرها يحتاجون للطرائق التي تكسبهم المهارات أكثر من المعارف، ولا سيما في المراحل الابتدائية لدراستهم اللغة العربية. ويجب على المعلم عند اختيار طريقة التدريس مراعاة ما يلي:

- اللجوء إلى طريقة يمكن تسميتها بالطريقة التكاملية، بحيث تأخذ من كل طريقة ميزاتها، مع مراعاة المرونة.
- تجنب طرائق التلقين والتحفيظ واللجوء إلى طرائق إكساب المهارات.
- الاعتماد على الطرائق التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية لا المعلم؛ حيث تكفل له الطريقة المختارة حق المشاركة والتطبيق الدائمين.
- استخدام طرق تمكن الطلاب من الاستفادة من التقنيات الحديثة وفقًا للتطور الذي لا يمكن تجاوزه بأية حال من الأحوال.

التحديات التي تواجه تدريس اللغة العربية في جنوب تايلاند: يعتمد الباحث هنا على ثلاث عينات، عينة تختص بالمعلم، وعينة تختص بالكتاب المدرسي، وعينة تختص بطرائق التدريس، وكل عينة قوامها ٤٥.

التحديات التي تواجه المعلم وإعداده: اعتمد الباحث على عينة قوامها ٤٥ معلمًا بواقع ١٥ من كل ولاية من الولايات الجنوبية بتايلاند (فطاني، ناراتيوات، جالا) لاستقراء وضعية المعلم والتحديات التي تواجهه في إدائه لتدريس اللغة العربية، والجدول التالي يوضح هذه الوضعية:

(١) رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه) د.ط، ١٩٨٩م، الأيسسكو، الرباط. ومحمود كامل الناقة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسسه، ومداخله، وطرق تدريسه)، د.ط، ١٩٨٥م، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الكفاية اللغوية		الكفاية المهنية		المجموع
العدد	النسبة	العدد	النسبة	
٢٥	٥٥,٥٦٪	٢٠	٤,٤٤٪	٤٥

جدول رقم (٢) يوضح الكفاية اللغوية والمهنية لمدرسي اللغة العربية.

من خلال الجدول أعلاه يُلاحظ ما يلي:

١- تدني نسبة الكفاية اللغوية لدى معلمي اللغة العربية (٥٦ , ٥٥٪)، وهذا يعني أن أقل من النصف بقليل ليس لديهم الكفاية اللغوية للقيام بدور مدرس اللغة العربية الكفء؛ وذلك التدني في النسبة يرجع لما يلي:

أ- بعض المدارس تعين بعض الوافدين من الدول العربية، ولم يدرسوا اللغة العربية، ولم يتلقوا أي تعليم في مجال العربية يضمن لهم تدريسها، فمنهم من تخرج في كليات الحقوق، ومنهم تخرج في كليات أصول الدين، وغيرها، فنجد الكثير منهم يفتقر إلى أساسيات اللغة العربية.

ب- في الغالب تلجأ بعض المدارس إلى تعيين المولدين (أي الذين ولدوا ونشأوا في البلدان العربية) لمجرد أنهم يتحدثون العربية، حتى وإن لم تكن لهم علاقةٌ بدارسة اللغة العربية.

ج- معظم الذين يقومون بتدريس اللغة العربية من المدرسين قد بدأوا دراسة اللغة العربية في المرحلة الجامعية؛ وذلك يعني أنهم لم يكتسبوا اللغة اكتسابًا، ولكنهم تعلموا بعضًا منها، وهذا يؤدي إلى ضعفٍ واضح في الكفاية اللغوية، ولا سيما فيما يتعلق بالصوت والنطق السليم، والتعبير عن الأفكار بصورةٍ صحيحةٍ.

٢- تدني نسبة الكفاية المهنية (٤ , ٤٤٪) يرجع لكثير من العوامل، ومن أبرزها ما يلي:

أ-نسبةٌ كبيرةٌ من معلمي اللغة العربية لم يدرسوا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن كل هذه المجموعة نجد (٥) فقط تلقوا هذا النوع من التعليم.

ب- قلة الدورات التدريبية المختصة، فقد تعقد دورات من قبل الأيسسكو، وهناك بعض الدورات تعقدها الجامعات بالمنطقة، ولكن للأسف بعض من يقوم بالتدريب فيها هو من خريجي أقسام اللغة العربية ببعض الجامعات العربية، وهو في الأصل لم يدرس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها!.

ج- لا توجد معاهد أو كليات للإعداد المهني بالمنطقة إلا كلية واحدة بدأت حديثًا في جامعة فطاني، وما دونها فهي أقسام للغة العربية فحسب، أو كليات تربية للمواد الأخرى.

د- حداثة ظهور هذا التخصص (اللغة العربية للناطقين بغيرها) عمومًا، وحداثة ممن يدرس هذا التخصص، ويعمل في هذا الإقليم من مدرسي اللغة العربية.

مما سبق يتضح أن معظم ممن يقوم بتدريس اللغة العربية غير مؤهل لغويًّا ولا مهنيًّا؛ وهذا تحد كبير يقف في طريق تعليم اللغة العربية في جنوب تايلاند يحتاج الحلول الناجعة للدفع بعملية تعليم اللغة العربية في هذا الأقليم ذي الخصوصية الدينية (الغالبية من المسلمين) والإثنية (الغالبية من الملايو).

التحديات التي تواجه الكتاب المدرسي: هناك نوعان من الكتب المدرسية بالمدارس الدينية العصرية، هما:

- الكتب المستوردة من بعض الدول العربية (مصر، السعودية، الكويت).
- الكتاب المدرسي من الموضوع من قبل اتحاد المدارس الإسلامية بتايلاند.

ومن خلال استقراء الواقع لاحظ الباحث أن بعض المدارس تستخدم الكتاب الذي صمم في تايلاند، وبعضها تستخدم الكتب المستوردة، وبعضها يمزج بين النوعين، والجدول التالي يوضح نسب استخدام هذه الكتب المدرسية لعينة قوامها ٤٥ مدرسة من الولايات الثلاث.

مدارس تستخدم الكتاب المحلي		مدارس تستخدم الكتاب المستورد		مدارس تمزج بين النوعين		المجموع
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
٨	٪١٧,٨	١٢	٪٢٦,٧	٢٥	٪٥٥,٥٦	٤٥

جدول رقم (٣) يوضح نسب استخدام الكتاب المدرسي.

من الجدول أعلاه يلاحظ ما يلي:

١. لا يوجد كتاب مدرسي موحد في المدارس المعنية، مما يسبب الخلط للتلميذ، ولا سيما حال انتقاله من مدرسة لأخرى لظروف ما.
٢. الكتاب المحلي الذي يقوم اتحاد معلمي المدارس الإسلامية بإعداده نسبة استخدامه منفردا (٨, ١٧٪)، وهي نسبةٌ متدنيةٌ، ولعل ذلك يرجع إلى أن الكتاب عبارة عن نقولاتٍ خاضعةٍ لبعض التغييرات من الكتب المستوردة، فالذين قاموا بإعداد هذه الكتب تنقصهم الخبرة في تأليف الكتب المدرسية للناطقين بغيرها، فالأهداف غير واضحةٍ، هذا فضلًا عن عدم التسلسل المنطقي للموضوعات، وربما عدم الترابط بينها.
٣. تشكل نسبة الكتاب المستورد (٧, ٢٦٪)، وهي نسبةٌ معتبرةٌ، ولعل السبب في استخدام هذا النوع من الكتب يعود لعدم القناعة الكافية بالكتاب المحلي من ناحية، وللدعم المادي السخي وتوفير هذا الكتاب من الجهة الداعمة. لكن في نظر الباحث أن هذه الكتب لا تصلح في هذا الإقليم؛ لأنها صممت لطلاب من فئة أصحاب اللغة الذين اكتسبوا مهاراتها من البيئة، ثم أقبلوا على دراستها، أما الطلاب في جنوب تايلاند فهم يفتقرون إلى هذا النوع من التأسيس، ثم إن الغايات والأهداف، والميول، ونوع المعلم الذي يمكن أن ينفذ هذا النوع من المقررات، كلها تختلف.
٤. نسبة الازدواج بين الكتابين المحلي والمستورد هي الأعلى (٥٦, ٥٥٪)، ولعل هذا يعود لسبب مادي وهو الدعم المادي وتوفير الكتاب من الجهات الداعمة، والتي تريد تدريس كتابها، وتوفير الكتاب المحلي بصورة شبه مجانيةٍ إن لم تكن مجانيةً، ولسبب معنوي وهو التعلق بالهوية العربية عن طريق الكتاب المستورد، والبحث عن إثبات الذات بالكتاب المحلي.

وهـذا الأمـر مـضرٌّ بتعلـم الطالـب أكثـر مـن فائدتـه، فالازدواجيـة تجعلـه يحـاول المقاربـة، ولكـن هيهيـات فـلا ملكـة لـه، فهـو قـد يفهـم المعلومـات مـن خـلال الـشرح، لكـن عندمـا يـأتي التطبيـق يكـون خـالي الوفـاض، فيصعـب عليـه التعبـير لفظًـا أو خطًّـا.

عليـه، فالكتـاب المـدرسي في المـدارس الإسـلامية العصريـة، وغيرهـا في جنـوب تايلانـد مـن التحديـات الكبـيرة التـي تقـف سـدًّا منيعًـا أمـام تدريـس وتعليـم اللغـة العربيـة بالصـورة المطلوبـة حتـى يفيـد منهـا الدارسـون، ويتمكنـون مـن اكتسـاب المهـارات الأساسـية، ثـم دراسـة اللغـة العربيـة مـن بعـد.

التحديـات التـي تواجـه طرائـق التدريـس: مـن خـلال اسـتقراء واقـع طـرق التدريـس لاحـظ الباحـث مـا يـلي:

– بعـض المدرسـين لا علاقـة لـه بطرائـق التدريـس إطلاقًـا، ولا يفهـم عنهـا أدنـى شيء.
– البعـض لـه علاقـة ممـن تخـرج في كليـات التربيـة عمومًـا، لكـن ليسـت طرائـق تدريـس اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا.
– الأقلية لهم علاقة بطرق تدريس اللغة العربية، وهم قسمان:
الأول: ممـن درس في مؤسسـة مختصـة في هـذا المجـال، مثـل معهـد الخرطوم الدولي.
الثاني: ممن تلقى دورات تدريبية في هذا المجال.
والجدول التالي يوضح لنا هذا الأمر.

غير ملمين		خريجو التربية		خريجو مؤسسات مختصة		تلقوا دورات	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
٢٠	٤٤,٤٪	١٠	٢٢,٢٪	٥	١١,١٪	١٠	٢٢,٢٪

جدول رقم (٤) يوضح نسب مدرسي اللغة العربية واستخدامهم لطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

بناءً على الجدول أعلاه، يلاحظ ما يلي:

١. نسبة المدرسين غير الملمين بطرائق تدريس اللغة العربية هي الأكبر (٤٤,٤٪)، وهذه النسبة تشمل ممن تخرج في أقسام اللغة العربية عموما، وأو ممن لم يختص في العربية ويقوم بتدريسها، وبعض الوافدين الذين لم يختصوا في مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها. وهذه الفئة تميل إلى طريقة القواعد والترجمة والتلقين من غير علم منها بها؛ ولا سيما التايلديين، فعندما يصعب عليه التعبير بالعربية ما عليه إلا أن يلجأ للترجمة التي هي لا تكسب مهارة وإنما توضح معلومة فقط.

٢. نسبة خريجي التربية نسبةٌ قد تكون قليلةً (٢٢,٢٪)، وهؤلاء لهم إلمامٌ بطرائق التدريس، ولكن طرائق تدريس العربية للناطقين بغيرها بخلاف طرائق تدريسها للناطقين بها، لكنهم أحسن حالًا من غير الملمين إطلاقًا، وإن خضعوا لدورات تدريبية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، فسيفيدون منها أكثر من غيرهم، كما أنهم يقومون بالتطبيق بصورةٍ جيدةٍ.

٣. نسبة خريجي المؤسسات المختصة أقل النسب (١١,١٪) وهم من خريجي معهد الخرطوم الدولي، ومن بعض الجامعات الماليزية، وقد درسوا طرائق تدريس العربية للناطقين بغيرها، وتلقوا تدريبًا على ممارستها؛ لذلك يقومون بالتدريس بمهنيةٍ عاليةٍ، لكن مما يعوق أداءهم الكتاب غير المتناسب مع الطرق التي يسلكونها للأسف.

مما سبق يظهر أن تحديات تدريس اللغة العربية في جنوب تايلاند كبيرة، وتحتاج جهودًا جبارة ومن جهات مشتركة؛ حتى تضع تعليم اللغة العربية في مساره الصحيح وتدفع به إلى الأمام.

خاتمة

في ختام هذ الدراسة يمكن إيجاز أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث في النقاط التالية:

- التحديات التي تواجه تدريس اللغة العربية في جنوب تايلاند من ناحية المعلم هي تدني الكفاية اللغوية والمهنية.
- التحديات من ناحية الكتاب المدرسي كبيرة، وهي تكمن في عدم وجود الكتاب الذي يتناسب مع الدارسين من ناحيةٍ، ومع قدرات المدرسين من ناحيةٍ أخرى.
- التحديات من ناحية طرائق التدريس تكمن في أن معظم المدرسين غير مختصين في طرائق التدريس للناطقين بغير العربية.

- كل هـذه التحديـات متشـابكةٌ ومتداخلـةٌ، وتوجـد بصـورةٍ واضحـةٍ في كل المـدارس بالإقليـم ميـدان الدراسـة.

توصيات

يقدم الباحث، بناءً على ما وقف عليه من تحديات لتعليم اللغة العربية في جنوب تايلاند بعض التوصيات باعتبارها حلولًا مقترحة تسهم في حل المشكل، وهي:

- لا بد من تأهيل المعلمين عن طريق الدورات المستمرة.
- تأسـيس معاهـد وكليـات مختصـة تقـوم بتخريـج المختصـين في المجـال عـلى شـاكلة معهـد الخرطـوم الـدولي.
- السـعي للاسـتفادة مـن التجـارب الرائـدة في المناطـق الشـبيهة والاسـتعانة بهـا في مواجهـة هـذه التحديـات.
- توحيـد الكتـاب المـدرسي، والاسـتعانة بالخـبراء في إعـداده حتـى يكـون متناسـبًا مـع التلاميـذ والمدرسـين معًا.

قائمة المصادر والمراجع

- **الكتب المنشورة:**

١. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات، ط٢، ١٩٩٥م، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
٢. رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه) د.ط، ١٩٨٩م، الأيسسكو، الرباط.
٣. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د.ط، ١٩٩٥م، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
٤. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د.ط، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م، جامعة الإمام محمد بن سعود.
٥. محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم العربية، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، دار الأمان، الرباط.
٦. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلفات أخرى (أسسه، ومداخله، وطرق تدريسه)، د.ط، ١٩٨٥م، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- **الأبحاث بالمجلات والدوريات المحكمة:**

١. رشدي أحمد طعيمة، معاهد تعليم اللغة العربية (اتجاهات التطوير، معايير الاعتماد، مؤشرات الجودة)، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، العدد الثالث، السنة الثانية، يناير ٢٠٠٦م.
٢. سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة اللسانيات التطبيقة، جامعة
٣. أبو القاسم سعد الله، الجزائر، العدد الأول، جوان، ٢٠١٧م.
٤. عدنان محمد سومي، وكاسيت جاي لي هيم، وإبراهيم تيء هي، طرائق تدريس اللغة العربية في المدارس الدينية في الولايات الجنوبية الثلاث، مجلة النور، جامعة جالا الإسلامية، مجلد٥ العدد ٨، ٢٠١٢م.

- **الأوراق العلمية المقدمة بالمؤتمرات:**

١. أحمد صبيحي، وفاطمة الزهراء عواض، التعايش الإسلامي البوذي في تايلاند (أنموذج للحوار والبناء وانسجام الحوارات المختلفة)، ورقة قدمت في مؤتمر: الحوار مع الآخر في الفكر الإسلامية، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الشارقة، ٢٨—٣٠ ربيع أول ١٤٢٨هـ الموافق ١٦ أبريل ٢٠٠٧م.

٢. سليمان ته، ومحمد علي بون، تدريس اللغة العربية في جنوب تايلاند- تحديات وطموحات، ورقة قدمت بمؤتمر اللغة العربية الثاني الدولي بدبي، الإمارات العربية المتحدة، في ٧-١٠ مايو ٢٠١٣م الموافق ٢٧-٣٠ جمادى الآخر ١٤٣٤هـ.
٣. عبد القادر أحمد سعد وبشير مهدي علي، اللغة العربية في فطاني حضور ثقافي ودواع مرحلية، ورقة قدمت بمؤتمر: دور الدراسات الإسلامية في المجتمع العولمي، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الأمير سونكلا، فطاني، ١٥-١٧ محرم ١٤٣٢هـ الموافق ٢١-٢٣ ديسمبر ٢٠١٠م.
٤. عدنان محمد سومي، تعليم اللغة العربية في جنوب تايلاند، ورقة قدمت بمؤتمر اللغة العربية الثاني الدولي بدبي، الإمارات العربية المتحدة، في ٧-١٠ مايو ٢٠١٣م الموافق ٢٧-٣٠ جمادى الآخر ١٤٣٤هـ.
٥. علي مهاما ساموه، الكتاتيب في جنوب تايلاند إيجابياتها وسلبياتها، ورقة قدمت بمؤتمر: دور الدراسات الإسلامية في المجتمع العولمي، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الأمير سونكلا، فطاني، ١٥-١٧ محرم ١٤٣٢هـ الموافق ٢١-٢٣ ديسمبر ٢٠١٠م.

- **المقابلات:**

١. مقابلة مع سليمان ته، مدرس اللغة العربية بمدرسة الترقية بناريتيوات، بتاريخ ١٠ يوليو ٢٠١٩م.
٢. مقابلة مع د. صاحب البحر بن عثمان مونج، محاضر بجامعة الأمير سونكلا، فطاني بتاريخ ١٠ يوليوم ٢٠١٩م.

- **المواقع الإلكترونية:**

١. http:www.opecnara.go.th/webnew/index.php/en.
٢. http://opep.go.th/website/publication/information.
٣. http://yalaopec.go.th/yalaopec٢٠١١/index.ok.php.

توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الجامعة القاسمية نموذجًا

د. منصور عبد الرحمن أحمد مضوي[1]

الجامعة القاسمية – مركز اللغات الشارقة

* محاضر بالجامعة القاسمية، شارك ببحث في مؤتمر جامعة ليل بفرنسا عام ٢٠١٧م، كما شارك في إعداد معجمٍ لغويٍ خاصٍ بالناطقين بغير اللغة العربية.

ملخص

تمثلت مشكلة البحث في اقتصار كثير من مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على استخدام الوسائل التعليمية التقليدية، وعزوفها عن توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وما ينتج عنه من تنظيم للوقت والجهد.

ولذلك فقد هدف هذا البحث إلى التعرف إلى أهمية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية؛ من خلال تسليط الضوء على التجربة الرائدة للجامعة القاسمية في هذا المجال، ومواكبتها للتطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده العصر الحالي ومدى الإفادة منه في تعليم اللغات.

وتنبع أهمية هذا البحث من خلال الوقوف على الجوانب الإيجابية لتوظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووضع الحلول والخطط والبرامج للتغلب على الصعوبات التي تواجه توظيفها في هذا المجال.

احتوى البحث على خمسة محاور قسمت على النحو الآتي:

أ- **المحور الأول:** مفهوم التكنولوجيا.

ب- **المحور الثاني:** توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة القاسمية.

ج- **المحور الثالث:** إجراءات الدراسة الميدانية.

د- **المحور الرابع:** عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج.

هـ- **المحور الخامس:** النتائج والتوصيات.

من أهم نتائج البحث أنه أبرز أهمية توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في كثيرٍ من جوانب العملية التعليمية، من خلال تجربةٍ واقعيةٍ.

كما أوصى البحث بتعميم تجربة الجامعة القاسمية في توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على المؤسسات التعليمية؛ لما أظهرته هذه التجربة من نتائج تعليميةٍ فاعلةٍ.

مقدمة:

إن ما نشهده اليوم من تطورٍ تكنولوجيٍّ وتقدم علمي في التكنولوجيا الرقمية بجميع أنواعها وأشكالها، يستوجب علينا الإفادةَ منه في العملية التعليمية عموما وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خصوصا، وذلك لأنه يقتصد الوقت والجهد في العملية التعليمية.

يقتصر توظيف التكنولوجيا في كثيرٍ من المؤسسات التعليمية المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الوسائل التقليدية في كثيرٍ من الأحيان، وتختلف الأسباب من مؤسسة إلى أخرى، فبعضها لا تعير التكنولوجيا الأهمية المطلوبة، وبعضها ترى أن توظيف التكنولوجيا عمليةٌ معقدةٌ ومربكةٌ للطالب والمعلم داخل القاعة الدراسية، فيما لا تتوافر هذه التكنولوجيا في مؤسسات أخرى، وهذا ما أكدته كثير من الدراسات مثل: دراسة (الشريدة، ٢٠١٧)[١]، ودراسة (حمزة، ٢٠٠٧)[٢] ودراسة (العتيبي، ٢٠٠٦)[٣].

لقد أكدت نتائج كثيرٍ من الدراسات السابقة أهمية توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن ذلك دراسة (بريك، ٢٠٠٦)[٤] التي خلصت إلى أن توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحقق مبدأ التفاعل بين الأستاذ والطالب بالإضافة إلى تجاوز مرحلة التلقين والطرح الجاف للمعلومة.

ودراسة (شعيب، وآخرين)[٥] التي أكدت أن توظيف التكنولوجيا في التعليم يحدث تحسنًا كبيرًا في اتجاهات التلاميذ نحو التعلم، كما أوصت بعقد دورات تدريبية لجميع المعلمين وإطلاعهم على ما استجد في مجال استخدام تكنولوجيا التعليم.

---

(١) الشريدة، ماجد بن علي (٢٠١٧)، معوقات استخدام تقنيات التعليم في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث الجزء ٣.

(٢) حمزة، كمليا بنت محمد علي (٢٠٠٧)، معوقات التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة الملك عبد العزيز.

(٣) العتيبي، نايف (٢٠٠٦)، معوقات التعليم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم من جهة نظر القادة التربويين، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة مؤتة.

(٤) بريك، عقيلة (٢٠٠٦)، أثر التطبيقات الإلكترونية على الخطاب التعليمي الموجه لغير الناطقين باللغة العربية، (URL : https://aleph-alger2.edinum.org/835))

(٥) شعيب، محمد رمضان، ومنصور، هاجر محمد، الأساليب الحديثة في توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس، مجلة كلية الآداب، جامعة مصراتة، العدد الحادي عشر، ص١٠٤.

وأوصت دراسة (شحاده، ٢٠١٠)[١] بالعناية بتوظيف التكنولوجيا في التعليم فهي تكوِن علاقةً إيجابيةً بين المعلم والطالب، وتسهم في عملية التخطيط والقياس والتقويم.

وبناء على ما سبق فقد رأى الباحث ضرورة الوقوف على تجربة الجامعة القاسمية في توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ أملًا في نقل هذه التجربة إلى آفاقٍ أوسع.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال خبرته في عدد من مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ندرة توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، لدى كثيرٍ من المؤسسات المهتمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما لاحظ اكتفاءها بالحاسوب وجهاز العرض الضوئي، بينما اختفت التكنولوجيا تمامًا في بعض المؤسسات الأخرى.

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على أهمية توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال تتبع تجربةٍ واقعيةٍ، وقد تمثلت أهم أهدافه فيما يلي:

أ- التعرف إلى دور التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ب- معرفة الصعوبات والتحديات التي تواجه توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ت- وضع الحلول والمقترحات التي تسهم في تذليل صعوبات توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أسئلة البحث:

أعد الباحث هذا البحث لوضع الحلول المناسبة لمشكلاته من خلال عرض تجربةٍ واقعيةٍ لتوظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين

(١) شحادة، أمل عايد (٢٠١٠)، التكنولوجيا التعليمية، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط٢.

بغيرها، تمكنه من الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ- ما دور التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها؟

ب- ما الصعوبات التي تحد من فعالية توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ث- ما الحلول والمقترحات التي تسهم في التغلب على صعوبات توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، لملاءمته لموضوع البحث وإجراءاته.

أداة جمع المعلومات:

استخدم الباحث أداتي الملاحظة والمقابلة لجمع المعلومات اللازمة لهذا البحث.

حدود البحث:

أ- **الحدود الموضوعية:** توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ب- **الحدود المكانية:** مركز اللغات بالجامعة القاسمية في الشارقة.

ت- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي الجامعي ٢٠١٨م - ٢٠١٩م.

مصطلحات البحث:

أ- **التكنولوجيا:** أسلوب الإنتاج أو حصيلة المعرفة الفنية أو العلمية المتعلقة بإنتاج السلع والخدمات، بما في ذلك إنتاج الأدوات وتوليد الطاقة واستخراج المواد الأولية ووسائل المواصلات، وتُسمى أحيانًا العلم التطبيقي.

وتعرف أيضًا بأنها: التطبيقات العلمية للعلم والمعرفة في جميع المجالات، وتشمل كل الطرق التي يستخدمها الناس لتلبية حاجاتهم وإشباع رغباتهم.

ويقصد بها في هذا البحث: العملية التعليمية المنظمة بين كل من

أعضاء الهيئة التدريسية والأقسام الإدارية وقسم تقنية المعلومات بالجامعة القاسمية لإدارة عملية التعلم؛ وذلك من خلال توظيف البرامج والتقنيات الحديثة بقصد تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ب- تكنولوجيا التعليم: تفاعلٌ منظمٌ بين كلٍّ من العنصر البشري المشارك في عملية التعليم والأجهزة والآلات والأدوات التعليمية والمواد التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية أو حل مشكلات التعليم[١].

المحور الأول: مفهوم التكنولوجيا (Technology)

١- مفهوم التكنولوجيا:

كلمة تكنولوجيا كلمة يونانية مركبة من كلمتين (تكنو) وتعني حرفة أو صنعة أو تطبيق، وكلمة (لوجي) وتعني فن أو علم.

وتعرف التكنولوجيا بأنها: «طريقةٌ نظاميةٌ تسير على وفق المعارف المنظمة وتستخدم جميع الإمكانيات المتاحة المادية وغير المادية بأسلوب فعال لإنجاز العمل المرغوب فيه بدرجةٍ عاليةٍ من الإتقان أو الكفاية»[٢].

وقد ارتبطت كثيرٌ من العلوم بهذه الكلمة فظهرت مصطلحات مثل: تكنولوجيا الاتصالات، وتكنولوجيا المعلومات، وتكنولوجيا التعليم.

٢- تكنولوجيا التعليم:

ظهر مصطلح تكنولوجيا التعليم نتيجة الثورة العلمية والتكنولوجية التي بدأت عام ١٩٢٠م، ويعني هذا المصطلح تخطيط وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقويم كامل للعملية التعليمية من مختلف جوانبها ومن خلال وسائل تقنيةٍ متنوعةٍ، تعمل معًا وبشكلٍ منسجمٍ مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف التعليم[٣].

وعرفت تكنولوجيا التعليم بأنها طريقةٌ في التفكير فضلًا على أنها منهجٌ في العمل وأسلوبٌ في حل المشكلات يعتمد على اتباع مخططٍ منهجيٍّ

---

(١) شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ط١، ص ١٥٠.

(٢) الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٤)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط٤، ص ٢١.

(٣) الخريسات، سمير عبد سالم، وآخرون، مقدمة تكنولوجيا التعليم والاتصال – ورقة عمل.

أو أسلوبٍ نظاميٍّ لتحقيق أهدافه[١]. وهي التطبيق المنظم للمعارف تحقيقًا لأهداف وأغراض علمية[٢].

تشمل تكنولوجيا التعليم عدة عناصر هي: الإنسان والآلات والتجهيزات المختلفة والأفكار والآراء وأساليب العمل وطرائق الإدارة في حل المشكلات، وتنفيذ وتقديم وإدارة الحلول للمشكلات التي تدخل في جميع جوانب التعليم الإنساني[٣]. فالعلاقة المثلثة للتكنولوجيا وهي الإنسان والمادة والأداة تنطبق على تكنولوجيا التعليم[٤].

٣- أهمية توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :

أدى التطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده هذا العصر إلى ظهور المداخل التعليمية الحديثة التي دعت إلى استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغات الأجنبية، كالمدخل التقني، الذي يدعو إلى «إدارة تعليم اللغة وتعلمها، في ضوء برمجياتٍ تعليميةٍ، ومقرراتٍ إلكترونيةٍ نشطةٍ من أجل إكساب المتعلمين مهارات اللغة؛ لتحقيق التواصل اللغوي البناء، والتعامل والعصر ومقوماته»[٥].

وقد أدت تجربة ولاية إنديانا الأمريكية التي استمرت تسع سنوات زودت خلالها (٨٠) مدرسة بأجهزة كمبيوتر وأجهزة مودم إلى تعلم الطلاب في منازلهم بما يعادل (٣٠) يومًا دراسيًّا في العام[٦] .

وتظهر أهمية توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغات من خلال الآتي:

---

(١) الطوبجي، حسين حمدي (٢٠٠٠)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم ط٢.

(٢) عبد الله، إدريس، والقصيري، موفق (٢٠٠٤)، تكنولوجيا التربية والقابلية الابتكارية، الجامعة الوطنية ماليزيا، كلية الدراسات الإسلامية.

(٣) التودري، عوض حسين (٢٠٠٩)، تكنولوجيا التعليم مستحدثاتها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الكتب، ص١٩.

(٤) الخاجة، مي (٢٠٠٦)، تقنيات التعليم وتأثيراتها في العملية التعليمية دراسة حالة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط١، ص ٦.

(٥) الزهراني، مرضي بن غرم الله حسن (٢٠٠٧)، المدخل التقني في تعليم اللغة العربية مفهومه وأسسه ومطالبه وتطبيقاته، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، ماليزيا، ص ٥.

(٦) خليل، سعادة عبد الرحيم خليل (٢٠١٣)، توجيهات معاصرة في التربية والتعليم، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ط١، ص ٣٠.

١. أنها تتيح الفرصة الجادة أمام الطلاب لتجريب اللغة بأساليب لها معنى وتعرض عليهم مواقف اجتماعية ليتفاعلوا معها، ويكتسبوا من خلالها المهارات الاجتماعية اللغوية[١].

٢. أنها تمنح المتعلم دورًا إيجابيًّا في العملية التعليمية.

٣. أنها تتيح للمعلم استخدام وسائل تعليميةٍ مشوقةٍ، وطرائق تدريسٍ مختلفةٍ، واستراتيجياتٍ تعليميةٍ متنوعةٍ.

٤. أنها توفر بيئةً تعليميةً تفاعليةً، تتيح ممارسة اللغة الأجنبية بصورةٍ طبيعيةٍ .

٥. أنها تراعي العوامل النفسية للمتعلمين، كالرهبة من استخدام اللغة الأجنبية في المواقف الطبيعية والخجل والخوف من ارتكاب الأخطاء عند ممارسة اللغة.

٦. أنها ترفع درجة الانتباه والتركيز لدى متعلمي اللغة.

٧. أنها تخلق جوًا من المتعة والألفة والتشويق عند ممارسة اللغة.

٨. أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وخصوصا في تعلم اللغات.

المحور الثاني:توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة القاسمية.

١- تعريف بالجامعة القاسمية:

تأسست الجامعة القاسمية بموجب مرسوم أميري أصدره صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي عضو المجلس الأعلى حاكم الشارقة برقم (٢) لسنة ٢٠١٣م، بشأن إنشاء جامعةٍ إسلاميةٍ عربيةٍ في إمارة الشارقة تسمى الجامعة القاسمة.

وتهدف الجامعة إلى إبراز الوجه الحقيقي للإسلام من حيث كونه طريقة حياةٍ ومنهج عمل، وإعداد طلبة الجامعة وتدريبهم وتأهيلهم تأهيلًا متوازنًا في علوم الدين والدنيا والإفادة من مصادر المعرفة

(١) إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠١)، تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة، عالم الكتب، ص٣١٣.

الإسلامية والمنهج العلمي، والعناية بالبحث العلمي والإسهام في تطوير القدرات المتخصصة لتكون في خدمة المجتمعات الإنسانية عموما ومجتمع العالم الإسلامي خصوصا، وإعداد المتخصصين والفنيين والخبراء في مراحل الدراسات الجامعية والدراسات العليا، وتوثيق الروابط والصلات الثقافية والعلمية مع الجامعات الأخرى والهيئات المحلية والعربية والأجنبية والدولية، وتوفير الإطار العلمي للتقريب ما بين أتباع المذاهب الإسلامية وتعزيز قيم الحوار بين الأديان والثقافات، وتنمية وتعزيز الشعور بالانتماء إلى الحضارة الإسلامية وقيمها والتعريف بتراثها وإنجازاته[1].

وتضم الجامعة عددًا من الكليات، إضافة إلى مركز اللغات الذي يلتحق به الطلبة الذين لا يجيدون اللغة العربية ليتعلموها، ثم يلتحقوا بعد ذلك بكليات الجامعة المختلفة.

٢- توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات:

تُولي إدارة الجامعة اهتمامًا بتوظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات، فهي تعتمد على نظام إلكترونيٍّ متكامل ومتعدد البرامج مرتبط بشبكة الإنترنت بصورةٍ مستمرةٍ عن طريق شبكة (Wi Fi) زودت بها جميع القاعات الدراسية، والمكتبة الإلكترونية، والمكاتب الإدارية، وسكن الطلبة.

وتظهر أشكال هذا النظام الإلكتروني فيما يلي:

أ- **المقررات التعليمية:** تعرض المقررات الدراسية المحوسبة على السبورة الذكية التي زودت بها جميع القاعات الدراسية.

ب- **مختبر اللغات:** يحتوي مركز اللغات على مختبر لغاتٍ متطورٍ يمارس فيه الطلبة مهارات الأداء الشفهي من خلال برامج متطورة في جوٍّ مليءٍ بالمتعة والمرح فضلًا عن التعلم.

ت- **البرامج الإلكترونية:** تتوافر في الجامعة برامج تواصلٍ إلكترونية تعليمية تتمثل في:

١. **برنامج بلاك بورد (Blackboard):** يمكن هذا البرنامج عضو هيئة التدريس من الدخول بصفة مستخدمٍ وإنشاء المحتوى التعليمي وإرساله

(1) www.alqasimia.ac.ae/ar/Pages/Home.aspx.

إلى الطلبة الموجودين في قائمته أو صفه الدراسي وبمجرد المشاركة؛ يشاهد الطالب الموجود في القائمة ما أنشأه المعلم ويتفاعل معه.

٢. **برنامج البانر(Banner)**: يستخدم في رصد الغياب والحضور إلكترونيًّا، وتوجيه التنبيهات والإنذارات للطلبة آليًّا، كما ترصد من خلاله درجات الطلبة في نهاية كل فصل دراسي ثم ترسل إلى الطلبة.

٣. **برنامج كانفاس (Canvas)**: عملًا بسياسة التطوير المستمر للبرامج الإلكترونية في الجامعة القاسمية، تم تفعيل برنامج كانفاس ليمكن الطلبة من تصفح الواجبات الدراسية، والإعلانات الخاصة بالمساق الدراسي، والتواصل مع معلم المادة، وحل الاختبارات القصيرة.

٤. **البريد الإلكتروني(Email)**: يستخدم للتواصل بين الإدارة وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، كما يتيح التواصل بين أعضاء هيئة التدريس ببعضهم البعض وقد صُمِّم خصيصًا للجامعة من قبل شركة رائدة في هذا المجال.

٥. **برنامج سكايب (Skype)**: تُجرى من خلاله مقابلات القبول الأولية مع الطلبة قبل وصولهم إلى الجامعة.

المحور الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

أدوات جمع المعلومات:

أ- الملاحظة:

استخدم الباحث أداة الملاحظة، للحصول على المعلومات الخاصة بتجربة توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة القاسمية، وقد أعدَّ ونفَّذ هذه الأداة بناءً على أهداف هذا البحث، وضمت بطاقة الملاحظة مهارات توظيف التكنولوجيا في مركز اللغات. وتكونت من ثلاثة محاور أساسية هي:

١- **المرحلة الإعدادية**: تهيئة مركز اللغات بأجهزة التكنولوجيا وبرامجها.

٢- **المرحلة التشغيلية**: تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.

٣- **المرحلة التنفيذية**: توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية في مركز اللغات.

إضافة إلى ملاحظة صعوبات توظيف التكنولوجيا في مركز اللغات، والملاحظات العامة التي تطرأ أثناء إجراء الملاحظة. وضمت بطاقة الملاحظة سلالم تقدير لقياس المهارات المستهدفة، تكونت من ست درجات ابتداءً من صفر وانتهاءً إلى خمسة، وقد مثلت الدرجة (٥) أعلى تقدير للمهارة المستهدفة، بينما مثلت الدرجة (صفر) عدم توافر المهارة.

أ- **المقابلة:** أجرى الباحث مقابلةً مع مدير قسم تقنية المعلومات في الجامعة القاسمية لجمع المعلومات الخاصة بالجوانب الإعدادية والتشغيلية المرتبطة بتوظيف التكنولوجيا في مركز اللغات بالجامعة القاسمية، تكونت استمارة المقابلة من خمسة أسئلةٍ رئيسيةٍ.

١. صدق أدوات جمع المعلومات:

يقصد بصدق الأداة، معرفة مدى قدرة الأداة على قياس الخاصية المستهدفة، دون غيرها من الخواص الأخرى، وينقسم صدق أدوات جمع المعلومات إلى قسمين هما:

أ- الصدق الظاهري:

عرض الباحث أداتي جمع المعلومات على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص، واستنادًا إلى توجيهات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، بزيادة بعض الفقرات وحذف بعض العبارات، ومن ثَم وُضعت الأداتان في صورتهما النهائية. (الملحقان ١، ٢).

ب- الصدق الداخلي للملاحظة:

قام الباحث بإطلاع ملاحظَين اثنين على أهداف الملاحظة وتدريبهما على كيفية تنفيذها وفقًا لما يلاحظه كلاهما من مهارات.

بعد الفراغ من تنفيذ الملاحظتين، تم حساب معامل الارتباط بين الملاحظتين، وقد بلغ (٠,٧٤)، وهو معامل ارتباطٍ موجبٍ، «يثبت أن الأداة يتوفر بها مقدار عالٍ من الصدق والثبات»[١].

٢. إجراءات تطبيق أداتي جمع المعلومات:

(١) خليل، شرف الدين (٢٠٠٥)، الإحصاء الوصفي، القاهرة، مكتبة شبكة الأبحاث والدراسات الاقتصادية، ص٨٢.

عقب إجراء التعديلات اللازمة على أداتي جمع المعلومات حدد الباحث الزمن المناسب لتطبيقهما، ثم أجريت المقابلة، ورصُدت الملاحظات وسُجلت الدرجات في بطاقة الملاحظة.

٣. مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة القاسمية، والبالغ عددهم (٦٦) عضوًا. ومن الطلبة الذين يدرسون في الجامعة القاسمية في العام الدراسي ٢٠١٨ – ٢٠١٩م، والبالغ عددهم (١١٤٠) طالبًا وطالبة.

أما عينة البحث فقد تكونت من أعضاء هيئة التدريس في مركز اللغات البالغ عددهم ثمانية أعضاء، ومن طلبة مركز اللغات البالغ عددهم (١٠٢).

المحور الرابع: عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج

بعد تطبيق أدوات جمع المعلومات فرغ الباحث البيانات وحللها، وفقًا لمراحل التصنيف التالية:

أولًا- المرحلة الإعدادية:

تهيئة مركز اللغات بأجهزة التكنولوجيا وبرامجها.

شملت بيانات هذه المرحلة الجوانب الموضحة في الجدول رقم (١).

البند	المهارة	درجة الملاحظة في سلالم التقدير
١	توافر أجهزة التكنولوجيا وبرمجياتها في القاعات الدراسية.	5
٢	صيانة أجهزة التكنولوجيا ومعداتها في مركز اللغات.	5

جدول رقم (١) مهارات المرحلة الإعدادية.

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح الآتي:

١. وفرت الجامعة القاسمية في مركز اللغات أجهزة التكنولوجيا ومعداتها في جميع القاعات الدراسية.

٢. لاحظ الباحث أن جميع الأجهزة تعمل بشكلٍ جيدٍ، وهذا ما

أكدته إجابة قسم تقنية المعلومات عن السؤال المقابلة رقم (١) الخاص بدور قسم تقنية المعلومات في تركيب الأجهزة والمعدات التكنولوجية في مركز اللغات، فقد كانت الإجابة بأن قسم التقنيات يشرف إشرافًا كاملًا على تركيب الأجهزة وتحديثها بشكلٍ دوريٍّ، وأوضحت الإجابة عن سؤال المقابلة رقم (٥) دور قسم تقنيات المعلومات في الاهتمام بالصيانة الدورية للأجهزة والمعدات.

ثانيًا- المرحلة التشغيلية:

تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.

شملت بيانات هذه المرحلة الجوانب الموضحة في الجدول رقم (٢).

البند	المهارة	درجة الملاحظة في سلالم التقدير
١	قدرة المعلم على تشغيل الأجهزة واستخدامها في العملية التعليمية.	٥
٢	قدرة الطلاب على استخدام الأجهزة الخاصة بهم.	٤
٣	تمكن المعلم من إدارة المحاضرة بواسطة أجهزة ومعدات التكنولوجيا.	٥
٤	قدرة المعلم على تسجيل قوائم الغياب والحضور إلكترونيًّا.	٥

جدول رقم (٢) مهارات المرحلة التشغيلية.

من الجدول أعلاه يتضح الآتي:

١. اهتمت الجامعة القاسمية بتدريب أعضاء هيئة التدريس في مركز اللغات على استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية في المركز، وتظهر درجات سلالم التقدير التي رصدها الباحث لمهارات هذا المحور ذلك، وهذا ما أكدته الإجابة عن سؤال المقابلة رقم (٢) الخاص بعقد دوراتٍ تدريبيةٍ مستمرةٍ لأعضاء الهيئة التدريسية في مركز اللغات على استخدام الأجهزة والمعدات، فقد جاءت إجابة قسم تقنية المعلومات مؤكدة عقد دوراتٍ تدريبيةٍ دوريةٍ لأعضاء هيئة التدريس في مركز اللغات كلِّ فصلٍ دراسيٍّ.

٢. أولى مركز اللغات تدريب الطلبة على استخدام الأجهزة الحديثة

أهميةً كبيرةً، وقد أشارت الإجابة عن سؤال المقابلة رقم (٣) الخاص بعقد دوراتٍ تدريبيةٍ للطلبة على استخدام الأجهزة والمعدات، إلى أن القسم يشرف على تدريب الطلبة الجدد بشكلٍ دوريٍّ على استخدام تقنيات الحاسوب وأنظمة التعليم الإلكتروني.

٣. لاحظ الباحث ارتباك بعض الطلبة عند استخدامهم لوحة مفاتيح أجهزة الحاسوب.

ثالثًا-المرحلة التنفيذية:

توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية في مركز اللغات.

شملت بيانات هذه المرحلة الجوانب الموضحة في الجدول رقم (٣).

البند	المهارة	درجة الملاحظة في سلالم التقدير
١	تنوع أجهزة التكنولوجيا ومعداتها المستخدمة في مركز اللغات.	٥
٢	ملاءمة أجهزة التكنولوجيا ومعداتها المستخدمة والعملية التعليمية.	٥
٣	توظيف التكنولوجيا قبل الدرس.	٥
٤	توظيف التكنولوجيا أثناء الدرس.	٤
٥	توظيف التكنولوجيا بعد الدرس.	٣
٦	توظيف التكنولوجيا في تعليم المهارات اللغوية.	٤
٧	توظيف التكنولوجيا في تعليم العناصر اللغوية.	٣
٨	توظيف التكنولوجيا في العملية التقويمية.	٤

جدول رقم (٣) مهارات المرحلة التنفيذية.

بالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتضح الآتي:

١. وفرت الجامعة القاسمية في مركز اللغات أجهزة تكنولوجية متنوعة كالسبورة الذكية في جميع القاعات الدراسية، ومختبر اللغات، وغرفة تحكم إلكترونية في مسرح الجامعة، وشاشات عرضٍ إلكترونيةٍ وضعت عند مداخل مركز اللغات مع اتصال جميع الأجهزة بشبكة الإنترنت.

٢. لاحظ الباحث أن استخدام المعلم للتكنولوجيا المتاحة داخل القاعة يتناسب وسير الدرس من حيث عرض المادة التعليمية، والاستعانة بالإنترنت في توضيح بعض معاني المفردات، وعرض بعض المواد التعليمية

من اليوتيوب، وهذا ما أكدته إجابة قسم تقنيات المعلومات عن سؤال المقابلة رقم (٤) الخاص بخططهم المستقبلية لمسايرة التطور في مجال تكنولوجيا المعلومات، فقد بينت الإجابة أن قسم تقنية المعلومات ينفذ أعماله بناءً على خطةٍ سنويةٍ، وأخرى استراتيجيةٍ مدتها خمس سنواتٍ تشمل تحديثًا دوريًّا لتكنولوجيا الحاسوب وأنظمته في الجامعة.

٣. لاحظ الباحث أن الأجهزة تعمل بشكلٍ ممتازٍ، وقد أكدت الإجابة عن سؤالي المقابلة (٥) (أ وب) بخصوص جودة الصيانة، وسرعة الاستجابة لبلاغات الأعطال ذلك.

٤. أدى ربط الأجهزة ببعضها البعض بشبكة اتصال إلى مساعدة المعلمين على إعداد المواد التعليمية والتدريبات المصاحبة لها قبل بداية الدرس أثناء جلوسهم في مكاتبهم، وخصوصا الدروس التي كانت في مختبر اللغات.

٥. خلقت التكنولوجيا جوًّا من المتعة أثناء الدرس، وظهر ذلك من خلال درجة انتباه الطلبة وتفاعلهم مع الدرس.

٦. استخدم المعلمون التكنولوجيا أثناء الدرس بنسبٍ متفاوتةٍ، ولاحظ الباحث أنها توظف بكثافةٍ في المستويات الدراسية المبتدئة، بينما يقل توظيفها في المستويات العليا.

٧. كلف المعلمون طلبة المستويات العليا بواجباتٍ منزليةٍ، ولكن غاب عنها الجانب التكنولوجي فقد كانت واجبات ورقية اعتيادية.

٨. كلف المعلمون طلبة المستويات المبتدئة بواجباتٍ منزليةٍ صوتيةٍ متعلقةٍ بمهارتي الاستماع والتحدث عن طريق إرسالها واستقبالها بتطبيق واتس أب (whatsApp).

٩. لم تُرفع المادة التعليمية على برنامج (بلاك بورد) بالرغم من توافره ضمن أنظمة الجامعة، ويعود السبب في ذلك لامتلاك الطلبة نسخاورقية من المقررات الدراسية.

١٠. لاحظ الباحث أن التكنولوجيا لم تُوظف في تعليم مهارة الكتابة، فيما وظفت في تعليم مهارة القراءة بصورةٍ محدودةٍ اقتصرت على عرض النصوص القرائية، بينما قرأ الطلاب من كتبهم الورقية، وأجابوا عن التدريبات في كتبهم أيضًا.

١١. وُظفت التكنولوجيا بكثرةٍ في مهارتي الاستماع والكلام، وخصوصا في تطبيقات وبرامج مختبر اللغة، وتطبيقات الهاتف المختلفة.

٢١. وُظفت التكنولوجيا في تعليم الطلبة وتدريبهم على استماع الأصوات العربية ونطقها، كما وُظفت أيضًا في شرح المفردات وتوضيح معانيها.

٣١. لم توظف التكنولوجيا في تعليم التراكيب اللغوية، فقد اعتمد المعلمون على السبورة التقليدية في ذلك.

٤١. وُظفت التكنولوجيا في العملية التقويمية في مختبر اللغات، فقد زودت المعلم بتغذيةٍ راجعةٍ فوريةٍ، خصوصا فيما يتعلق بالأصوات والحوارات والتدريبات.

النتائج والتوصيات

أولًا- النتائج:

من خلال ما جُمع من بيانات ومعلومات، حول توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

١. يقلل توظيف التكنولوجيا الوقت والجهد في العملية التعليمية وما يتعلق بها من إدارة ومتابعة وإشراف وتوجيه.

٢. يؤدي التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس على توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلى الإفادة القصوى من توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.

٣. لا يمكن الاستغناء عن دور المعلم من خلال توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، فهو الذي ينظم المادة التعليمية ويديرها ويقومها.

٤. يؤدي توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تنويع الاستراتيجيات التعليمية أثناء الدرس بحسب ما يراه المعلم.

٥. تزداد حاجة المتعلمين المبتدئين إلى توظيف التكنولوجيا، في تدريبهم على نطق الأصوات بشكلٍ صحيح، وتوضيح معاني المفردات غير المحسوسة التي يصعب عليهم فهم معانيها.

٦. يساعد توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين

بغيرها على تنمية مهارتي الاستماع والكلام.

٧. يساعد توظيف التكنولوجيا المعلمين على إدارة الحوارات الثنائية والجماعية بين الطلبة في مختبر اللغات، ويمكنهم من متابعة سيرها ومشاركتهم متى اقتضت الحاجة ذلك.

٨. يسهم توظيف التكنولوجيا بشكلٍ محدودٍ في تنمية مهارات الكتابة للناطقين بغير اللغة العربية.

٩. لا يتسم توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية بالجمود فللمعلم دورٌ فاعلٌ في ابتكار طرق ومهارات ووظائف وأساليب من خلال توظيف التكنولوجيا.

١٠. أدى عدم إجادة بعض الطلبة لاستخدام التكنولوجيا – وخصوصا الذين لم يتعرفوا عليها في دولهم – للحد من فعاليتها خصوصا فيما يتعلق باستخدام لوحة المفاتيح.

١١. ييسر توظيف التكنولوجيا عملية التقويم، ويزود المعلم بتغذية راجعة فورية.

١٢. يمكن توظيف التكنولوجيا المعلم من مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ويرفع من درجة انتباه الطلبة وتفاعلهم مع الدرس.

٣١. يساعد إنشاء قسم لتقنية المعلومات في المؤسسات التعليمية على الإفادة القصوى من توظيف التكنولوجيا.

٤١. لا يقتصر توظيف التكنولوجيا على الأجهزة والمعدات داخل القاعات الدراسية، وإنما توظف في جميع جوانب العملية التعليمية، كرصد درجات نهاية الفصل الدراسي، وتنظيم الفعاليات والاحتفالات، وعرض التعليمات والتوجيهات والإرشادات على أجهزة عرض إلكترونية.

٥١. نجحت الجامعة القاسمية في تفعيل عناصر التكنولوجيا التي ضمت أعضاء هيئة التدريس والطلبة والأجهزة والأفكار والآراء والإدارة، فقد عملت جميعها ضمن منظومةٍ واحدةٍ لتحقيق أهداف مركز اللغات.

ثانيًا- التوصيات:

أوصى الباحث من خلال ما توصل إليه من نتائج بما يلي:

١. الاهتمام بتوفير المعدات التكنولوجية بمختلف أنواعها وتوظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام الأجهزة والمعدات التكنولوجية بصورةٍ دوريةٍ مستمرةٍ.

٣. تكليف الجهات المختصة بالقيام بأعمال المتابعة والصيانة الدورية المنتظمة للأجهزة والمعدات التعليمية.

٤. تدريب الطلبة على استخدام التكنولوجيا، وخصوصا استخدام لوحة مفاتيح الحاسب الآلي.

٥. إنشاء قسم لتقنية المعلومات في المؤسسات التعليمية التي تعتمد على توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.

٦. إتاحة الفرصة للأساتذة والطلبة المتميزين في مجال التكنولوجيا لإبداء آرائهم والمشاركة في تطوير الأجهزة والبرامج[1].

٧. تفعيل خدمة الإنترنت المجاني في القاعات الدراسية والمختبرات اللغوية.

٨. متابعة ما ينتج من أجهزةٍ متطورةٍ وبرمجياتٍ حديثةٍ من خلال خططٍ لتطوير وتحديث المؤسسات التعليمية.

٩. اعتماد توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في المؤسسات التعليمية، لما أظهرته هذه التجربة من نتائج تعليميةٍ فعالةٍ.

(١) من خلال تجربة الباحث العملية قابل بعض الطلبة الذين لديهم خبرات حاسوبية تمكنهم من المشاركة في تطوير البرامج.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا- الكتب العلمية:

١. إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠١)، تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة، عالم الكتب.
٢. التودري، عوض حسين (٢٠٠٩)، تكنولوجيا التعليم مستحدثاتها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الكتب.
٣. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٤)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط٤.
٤. الخاجة، مي (٢٠٠٦)، تقنيات التعليم وتأثيراتها في العملية التعليمية دراسة حالة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط١.
٥. خليل، سعادة عبد الرحيم (٢٠١٣)، توجيهات معاصرة في التربية والتعليم، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط١.
٦. خليل، شرف الدين (٢٠٠٥)، الإحصاء الوصفي، القاهرة، مكتبة شبكة الأبحاث والدراسات الاقتصادية.
٧. شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ط١.
٨. شحادة، أمل عايد (٢٠١٠)، التكنولوجيا التعليمية، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط٢.
٩. الطوبجي، حسين حمدي (٢٠٠٠)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم ط٢.

ثانيًا- البحوث والأوراق العلمية:

١٠. حمزة، كمليا بنت محمد علي، معوقات التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة الملك عبد العزيز.
١١. الخريسات، سمير عبد سالم وآخرون، مقدمة تكنولوجيا التعليم والاتصال ورقة عمل.
١٢. الزهراني، مرضي بن غرم الله حسن (٢٠٠٧)، المدخل التقني في تعليم اللغة العربية مفهومه وأسسه ومطالبه وتطبيقاته، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، ماليزيا.

١٣. الشريدة، ماجد بن علي، معوقات استخدام تقنيات التعليم في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث الجزء٣.
١٤. شعيب، محمد رمضان، ومنصور، هاجر محمد، الأساليب الحديثة في توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس، مجلة كلية الآداب، جامعة مصراتة، العدد الحادي عشر.
١٥. عبد الله، إدريس، والقصيري، موفق (٢٠٠٤)، تكنولوجيا التربية والقابلية الابتكارية، الجامعة الوطنية ماليزيا، كلية الدراسات الإسلامية.
١٦. العتيبي، نايف، معوقات التعليم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم من جهة نظر القادة التربويين، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة مؤتة، الأردن.

ثالثًا: المواقع الإلكترونية:

١٧. بريك، عقيلة، **أثر التطبيقات الإلكترونية على الخطاب التعليمي الموجه لغير الناطقين باللغة العربية**، https://aleph- alger٢ edinum..URL: org/٨٣٥)).
١٨. www.alqasimia.ac.ae/ar/Pages/Home.aspx-.

الملاحق

البند	المهارة	٥	٤	٣	٢	١	٠
المحور الأول: تهيئة مركز اللغات بأجهزة التكنولوجيا وبرامجها							
١	توافر معدات التكنولوجيا في القاعات الدراسية.						
٢	صيانة أجهزة التكنولوجيا ومعداتها في مركز اللغات.						
المحور الثاني: تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية							
١	قدرة المعلم على تشغيل الأجهزة واستخدامها في العملية التعليمية.						
٢	قدرة الطلاب على استخدام الأجهزة الخاصة بهم.						
3	تمكن المعلم من إدارة المحاضرة بواسطة أجهزة ومعدات التكنولوجيا.						
4	قدرة المعلم على تسجيل قوائم الغياب والحضور إلكترونيًّا.						
المحور الثالث: توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية في مركز اللغات							
١	تنوع أجهزة التكنولوجيا ومعداتها المستخدمة في مركز اللغات.						
٢	ملاءمة أجهزة التكنولوجيا ومعداتها المستخدمة والعملية التعليمية.						
٣	توظيف التكنولوجيا قبل التدريس.						
٤	توظيف التكنولوجيا أثناء التدريس.						
٥	توظيف التكنولوجيا بعد التدريس.						
٦	توظيف التكنولوجيا في تعليم المهارات اللغوية.						
٧	توظيف التكنولوجيا في تعليم العناصر اللغوية.						
٨	توظيف التكنولوجيا في العملية التقويمية.						

ملحق رقم (١): بطاقة الملاحظات

المحور الثالث: صعوبات توظيف التكنولوجيا في مركز اللغات:

.....

.....

.....

.....

المحور الرابع: ملاحظات عامة:

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (٢): استمارة المقابلة

استمارة المقابلة الخاصة بموظفي قسم تقنية المعلومات في الجامعة القاسمية

السيد المحترم .....

تهدف هذه المقابلة إلى التعرف على دور قسم تقنية المعلومات بالجامعة القاسمية فيما يخص تكنولوجيا التعليم، وذلك بغرض إعداد بحث بعنوان: (توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) الجامعة القاسمية نموذجًا.

ثانيًا: المعلومات الشخصية:

١- المسمى الوظيفي: .....

٢- التخصص: .....

٣- الدرجة العلمية: .....

٤- سنوات الخبرة: .....

ثانيًا: أسئلة المقابلة:

١- ما دور قسم تقنية المعلومات في تركيب الأجهزة والمعدات التكنولوجية؟

.....

.....

.....

٢- ما دور قسم تقنية المعلومات في تدريب المعلمين على استخدام الأجهزة والمعدات، وهل يتعاون القسم مع خبراء من خارج الجامعة بغرض التدريب؟

.....

.....

.....

٣- ما دور قسم تقنية المعلومات في تدريب الطلبة على استخدام الأجهزة والمعدات؟

.....

.....

.....

٤- ما الخطط المستقبلية لقسم تقنية المعلومات لمسايرة التطور السريع في مجال تكنولوجيا التعليم؟

.....

.....

.....

٥- ما دور قسم تقنية المعلومات في صيانة الأجهزة والمعدات؟ وما تقييمكم لمستوى صيانة الأجهزة في مركز اللغات؟

.....

.....

.....

أ- جودة الصيانة: ممتاز ( ) جيد ( ) ضعيف ( )

أ- سرعة الصيانة: ممتاز ( ) جيد ( ) ضعيف ( )

تحليل العملية التقويمية لمتعلمي العربية
الطلبة الأتراك أنموذجًا

د. نسيمة سعيدي

مركز التعليم المكثف للغات - جامعة تلمسان بالجزائر

المداخلة:

لقد شهد حقل تعليمية العربية اهتمامًا بالغًا من قبل الباحثين والقائمين على عملية تعليم اللغة؛ لما يكتسيه هذا الحقل من أهميةٍ كبرى ودورٍ فعالٍ في جميع المجالات؛ لأن القدرة على استخدام اللغة هو أساس نجاح البشرية، ومن ثم فإن تعلمها لا بد أن يتم وفقًا لمبادئ واضحةٍ ومخططٍ محكم بغية خلق بيئةٍ ناضجةٍ ترتقي بإنتاج المواد وصناعتها إلى مصاف اللغات الأخرى.

وإن ظاهرة انتشار اللغة العربية من جديدٍ على المستوى العالمي في الوقت الحاضر ليس إلا استمرار لمسيرة اللغة العربية التاريخية، وقد عبر أحد المستشرقين الفرنسيين عن أهميتها كلغةٍ دوليةٍ إذا قال: «إن اللغة العربية أداة خالصة لنقل بدائع الفكر في الميدان الدولي، وإن استمرار حياة اللغة العربية دوليًّا لهو العنصر الجوهري للسلام بين الأمم المستقلة في المستقبل»[1].

فالعالمية التي تتمتع بها اللغة العربية اليوم، والتي مكنت من اكتشافها من قبل العديد من الأمم والمجتمعات الأجنبية؛ جعلت الإقبال على تعلمها يزداد يومًا بعد يوم، بحيث صارت «بلا مراءٍ لغة الجنس البشري الحضارية في الفترة الممتدَّة من منتصف القرن الثامن حتى نهاية القرن الحادي عشر ميلادي، لدرجة أنه كان يتحتم على الشخص الذي يريد الإلمام بثقافة عصره، وبأحدث ما يجري بها من علوم أن يتعلم اللغة العربية»[2].

والحقيقة التي لا تحجبها الأوهام أن الإنسانية لم تعرف طوال تاريخ حياتها لغةً خلدها كتاب إلا اللغة العربية، وتلك إحدى مصادر إعجاز القرآن «فقد أعطى اللغة إكسير الحياة وسر البقاء، واستمدت من كلماته روح الثبات وشجاعة المواجهة، فكان القرآن الروح التي جعلت العربية الفصحى لغة كل العصور، وكل ما جاءنا من تراثٍ هذه اللغة إنما مرده إلى القرآن الذي فجر علومها، وأطلق عبقرية أبنائها، فبقيت العربية كما كانت راسخة القدم مبنى ومعنى قادرة على مواكبة الحضارة، تأخذ من غيرها ما يلزمها وتعطي غيرها ما يلزمه»[3].

(١) مجلة الدراسات العربية - العدد ١٥، ص ٤٣.
(٢) مجلة عالم الفكر - المجلد الثامن - العدد الأول مايو ١٩٧٧، الكويت ص٠٣.
(٣) أحمد سمير: «الواقع اللغوي والهوية العربية»، دار الفكر العربي نط٠ القاهرة ١٩٨٢ ص١١٧.

والقمين بالتسجيل أيضًا أن انتشار بعض اللغات العالمية وتقدمها لا يعود لقوتها فقط، بل لقوة أهلها واعتزازهم بها وسعيهم إلى نشرها ورفعتها وتذليل الصعاب التي تحول دون ذلك، وقد نوه البشير الإبراهيمي بعظمة اللغة العربية لغة مدنية وعمران، ولو لم تكن متسعة الآفاق غنية بالمفردات والتراكيب لما استطاع أسلافكم أن ينقلوا إليها آداب اليونان، وآداب فارس والهند، ولألزمتكم الحاجة إلى تلك العلوم تعليم تلك اللغات، ولو فعلوا لأصبحوا عربًا بعقولٍ فارسيةٍ وأدمغةٍ يونانيةٍ، ولو وقع ذلك لتغير مجرى التاريخ الإسلامي برمته»[1].

وإذا كانت اللغة تتفاوت في انتشارها وثباتها تبعًا لاختلاف وسائل تعليمها، وما يعتريها من إخفاقٍ ونجاحٍ في العملية التعليمية -فإن العربية كغيرها من اللغات- تأثرت بالنجاح والإخفاق في تعليمها على مدى التاريخ، ولهذا تظل قضية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من القضايا الشائكة التي لا يمكننا أن نستوفي جميع جوانبها في بحثٍ واحدٍ، وبما أن التقويم يشكل حلقةً أساسيةً ضمن العملية التعليمية، ارتأينا أن نخوض في موضوع عملية تقويمية المواد التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية وأسس نجاحها.

وتأسيسا على ما سبق، ومن أجل الإجابة عن الإشكالية المطروحة اعتمدنا على المحاور التالية:

- مفهوم التقويم التربوي لغةً واصطلاحًا.
- آليات وفنيات تقويم المواد التعليمية (طرائق التقويم).
- أهداف العملية التقويمية وأسس نجاحها.
- عرض تجربتنا في مركز التعليم المكثف للغات لجامعة تلمسان (الدورة الصيفية للطلبة الأتراك ٢٠١٦م أنموذجًا).
- وخاتمة ذيلنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها.

(١) البشير الإبراهيمي: «العربية فضلها على العلم والمدنية وأثرها في الأمم غير العربية، آثار البشير الإبراهيمي»، دار الغرب الاسلامي، ط١، بيروت.

أ. تعريف التقويم التربوي:

مفهوم التقويم

– لغةً: من قومَ: أقمت الشيء وقومته، فقام بمعنى استقام.

والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه.(١)

قومَ السلعة (تقويمًا)، وأهل مكة يقولون (استقام) السلعة وهنا بمعنى واحد، والاستقامة بمعنى الاعتدال، يقال استقام له الأمر، وقوله تعالى: ﴿فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ﴾؛ أي في التوجه إليه دون الآلهة، و(قوم) الشيء (تقويمًا)، فهو قويم أي مستقيم، وقوله: ما أقومه شاء، وقوله تعالى: ﴿وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ﴾(٢).

والتقويم (Evaluation) **هو**: الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح نقول قومته بمعنى طورته وعدلته وجعلته قويمًا ومستقيمًا، وفي هذا يقول الخليفة العادل عمر بن الخطاب –رضي الله عنه–: «إِذَا رَأَيْتُمُ فِيَّ اعْوِجَاجًا فَقَوِّمُونِي»(٣).

يتضح من خلال هذه التعاريف أن كلمة تقويم يراد بها الاستقامة والتعديل.

– اصطلاحًا: إن التقويم هو العملية التي يتم بها اصدار حكم على مدى وصول العملية لأهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها(٤).

ويعرفه بلوم (Bloom) بأنه: «مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين ما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار أو درجة التغير على التلميذ»(٥). كما عرفه ويلبور هاريس (Wilbur Haris) إذ يقول: «التقويم سيرورة نسقية لإصدار حكمٍ بشأن قيمةٍ».(٦)ويرى عمر الشيخ

(١) ابن منظور: «لسان العرب»، دار صادر، بيروت ط٤، مج١٢-٢٠٠٥، ص٢٢٥.
(٢) محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي:، «مختار الصحاح»، دار مكتبة الهلال بيروت لبنان ١٩٨٨، باب القاف ص٥٥٧.
(٣) رفيق ميلود: «التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي»، منشورات أنوار المعرفة.د.ط ٢٠١٢. ص٢٠.
(٤) وهيب سمعان، رشدي لبيب: «دراسات في المناهج»، القاهرة، الأنجلو مصرية ١٩٧٧، ص١٢٤.
(٥) فلقت مبروكة، صنديد يمينة: «برنامج التكوين التحضيري لفائدة الأساتذة المرشحين لرتبة أستاذ رئيسي مديرية التربية لولاية غرداية».
(6)Wilbur Haris « the nature and function of educational evaluation » septembre 1968-p95

أن التقويم هو: «تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيءٍ في ضوء غرضٍ ذي صلة؛ أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرضٍ أو أغراضٍ تربويةٍ»[١].

يتبين لنا من خلال هذه المفاهيم أن التقويم ركنٌ أساسيٌّ من أركان العملية التعليمية، فهو يسبقها ويلازمها ويتابعها بغية دراسة واقعها والبحث عن معوقاتها، ورسم الخطوط اللازمة بهدف تطويرها وتحديثها ومعالجة جوانب ضعفها.

ب. أنواع التقويم وأهدافه:

- **أنواع التقويم**: نظرًا لتعدد القرارات التربوية، فقد تعددت أنواع التقويم بحسب نشاط المواد التعليمية، فعن طريق التقويم يتخذ المعلم العديد من القرارات المتعلقة بالمتعلمين وبالبرنامج التعليمي[٢].

ويمكن تصنيف أنواع التقويم إلى:

١. **التقويم التشخيصي**: ويسمى أيضًا التمهيدي أو القبلي، وهو نوعٌ من التقويم يحدث في بداية العام الدراسي، ويستعمل لتشخيص كمية المعارف والمعلومات لدى المتعلم قبل بدء دراسةٍ جديدةٍ، حتى يتأكد المدرس من الخلفية العلمية للمتعلم ويحددها، ومن ثم يستطيع التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية، ويترتب عن هذا التقويم النتائج الآتية:

- تحديد المستوى المعرفي والمهاري والوجداني للمتعلمين قبل البدء بتطبيق المنهج المسطر، وتحديد الكفايات المعرفية والوجدانية والمعيارية التي يمتلكها المتعلمون في الوضع الكائن.
- تحديد الإمكانات المتاحة والمناخ السائد ومستوى تأهيل المتعلمين في عملية تنفيذ المنهج[٣].

هذا النوع من التقويم يهدف إلى اكتشاف مدى امتلاك المتعلم للاستعدادت والقدرات والمعلومات الضرورية لمتابعة تعليمٍ معينٍ، كما

(١) الجميل محمد عبد السميع شعلة: «التقويم التربوي للمنظمة التعليمية، اتجاهات وتطلعات»، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر ١٤٢ ه -٢٠٠٠ م ص٢٣.
(٢) صلاح الدين محمود علام: «دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية»، دار الفكر العربي القاهرة، ١٤١٧، ١٩٩٧، ص١٤.
(٣) عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: «المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية»، دار الرضوان ٢٠١٣، ص١١١.

أشار كل من: Bloom، Hasting، Madans، إلى أن وظيفة التقويم التشخيصي تتعدى الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ، كما أنه يسمح بالتعرف على كل من نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المتعلم، بالإضافة إلى درجة استعدادهم قبل انطلاق أي حصة بيداغوجية أو برنامجٍ دراسيٍ[1].

- أهداف التقويم التشخيصي: يهدف التقويم التشخيصي:

في بداية الدرس:

- يمكن المعلم من معرفة مدى استعداد المتعلم لاستقبال معارف جديدةٍ وهذا يسمح له باختيار الأهداف .
- يمكن المعلم من تحديد الفروقات الفردية بين المتعلمين، مما يسهل عليه الانطلاق في درسٍ جديدٍ.
- يسمح للمتعلم من تدارك النقائص والمعارف السابقة حتى يتمكن من اكتسابها وتعديلها وتصحيحها.

في المرحلة الدراسية:

- يستطيع المعلم تشخيص قدرات ومهارات المتعلمين واكتشاف المواهب منهم قصد تنميتها من خلال أنشطة خاصة.
- الوقوف على الحصيلة النهائية لمعارف التلاميذ السابقة؛ أي مكتسباتهم القبلية بغية تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف[2].
- وتتمثل أهم الوسائل التي يستعملها المعلم لإجراء التقويم التشخيصي عن طريق:
- حوار بينه وبين المتعلمين باستخدام أسئلةٍ قصيرةٍ وهادفةٍ لتشخيص المكتسبات السابقة.
- نشاط يخدم المعرفة السابقة، يقدم للمتعلم ويطلب منه الإجابة عنه في ظرف قياسي.

(١) خطوط رمضان: «استخدام الرياضيات الاستراتجيات التقويم، والصعوبات التي تواجهم أثناء التطبيق»، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة:٢٠١٠ص٢٠/ ٢١.
(٢) خطوط رمضان: «استخدام الرياضيات الاستراجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق»، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة:٢٠١٠ص٢١.

- حل بعض التمارين المعطاة، ثم مناقشتها و تعديل ما يجب تعديله.

٢. **التقويم التكويني:** ويسمى أيضًا بالتقويم البنائي، وهو تقويمٌ مستمرٌّ، ملازمٌ لعملية التدريس، يهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء من أجل تحسين العملية التعليمية. ويعتمد هذا النوع من التقويم على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية والشهرية وبالتحديد، يعتبر تقويمًا مستمرًّا ملازمًا مصاحبًا للعملية التعليمية، من بدايتها إلى نهايتها[١] وبتعبير آخر، فإن التقويم التكويني هو إجراءٌ عمليٌّ، يهدف لتصحيح مسار الفعل التعليمي، يتم خلال التدريس ويقيس مستوى المتعلمين والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية، وهو يحدد سرعة تعلمهم ويحفزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.

- **فوائد التقويم التكويني:**

بالنسبة للمعلم:

- يكشف نقائص طرائقه وعوائق التعلم.
- يحفزه على تحسين أدائه.
- يمكن المعلم من مدى فهم المتعلمين للدرس، أو أجزائه واكتشاف مواطن القوة والضعف لديهم.
- يسمح للمعلم بتقويم ذاته.

بالنسبة للمتعلم:

- يدعوه إلى تحسين مستواه، وينتج عن هذا قدرة المتعلم على التحصيل والإدراك؛ لمسايرة البناء المعرفي وتجاوزه للصعوبات التي قد تحول دونه ودون الفهم وقدرة الاستعمال[٢].

٣. **التقويم التحصيلي:** ويعرف أيضًا بالتقويم النهائي أو الختامي، وهذا النوع من التقويم يكون غالبًا في ختام أو في نهاية برنامج تعليميٍّ معينٍ، وكذلك ينطبق مفهوم التقويم التحصيلي على مجموعةٍ من الدروس، ويكتسي طابع الحصيلة لمكتسبات المتعلم وقدراته وينصب في

(١) أنور عقل: «نحو تقويم أفضل»، دار النهضة العربية - بيروت ١٤٢١ -٢٠٠١م ص٦١.
(٢) عبد المؤمن يعقوبي: «أسس بناء الفعل الديداكتيكي»، مطبعة الجزائر ط٢، ص٣١٣.

المقاربة الجديدة على قياس الكفاءة القاعدية، أو المرحلية أو الختامية، وقد ينصب على مؤشرات كفاءةٍ ما. ويختلف هذا النمط من التقويم عن النوعين السابقين، بكونه يهتم ويركز على النقطة، بل هي هدفه، يتخذها كمقياسٍ للنجاح أو الرسوب، غير أن النوعين الأولين لا يركزان على النقطة، وهدفهما هو تحسين فعل التعلم وصيرورته، ونظرًا لتأثيرات هذا النوع من التقويم في مسار المتعلم ومصيره يُحتمُ أن يبنى على أسسٍ علميةٍ سليمةٍ حتى تكون الأحكام سليمة تتسم بالمصداقية والدقة.

وبما أن الاختبارات هي وسائل التقويم المعتمدة، وبما أن السؤال هو عاملٌ حاسمٌ في تقرير النتائج، فإنه يحتاج إلى إعدادٍ علميٍّ وصياغةٍ دقيقةٍ.

ومن الشروط الواجب توافرها في أسئلة الفحص ما يأتي:

- **الشمولية**: وذلك بأن يعطي أغلب الدروس المقررة.
- **الثبات**: أن يقدم النتائج نفسها حتى ولو كرر على المجموعة نفسها، وفي الظروف نفسها.
- **الصدق**: بأن يقيس فعلًا ما وضع لقياسه.
- **الموضوعية**: أن يتسم بالمصداقية والدقة وأن يبتعد عن الذاتية.
- **التمايز**: يبرز الفروق الفردية والمستويات المختلفة.

ويتعلق التقويم التحصيلي عادةً بالكفاءات المرحلية أو الختامية أو الاندماجية، ويهدف إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين تبرز مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر، وإعطائهم شهادات على ذلك تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر، كما يستخدم في الحكم على مدى فاعلية المدرس والمناهج المستخدمة وطرق التدريس والتقنيات التربوية[1].

- **وظائف التقويم التحصيلي:**

- يتيح التقويم التحصيلي إصدار حكم نهائيٍّ على التصورات أو التوجهات العامة لإنجاز المتعلمين خلال مرحلة تكوينية.
- يكشف عن مدى التحكم في الكفاءة.
- سيرورة عملية التعلم والتعليم، وتحديد الحصيلة النهائية للتدريس

(١) محمود مصطفى محمود الإمام وآخرون: «التقويم والقياس»، دار الأيام دس. دت ص٢٨.

(التحقق من النتائج النهائية للتعلم).

- ضمان سير النظام التعليمي نفسه باستجابته لحالة الأفراد، قصد التعرف على مكتسباتهم وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات التي تمكنت المدرسة من نقلها إلى المتعلم.

وخلاصة القول: فإن التقويم بأنواعه الثلاثة يسعى إلى تحسين العملية التعليمية والنهوض بها إلى الأفضل؛ لكونه نشاطًا تواصليًّا يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، بل هو دعامة أساسية ترتكز عليها العملية التعليمية، وكل تعليم يفرغ من الوظيفة التقويمية، فهو تعليمٌ مفرغٌ من أهدافه وغاياته المقصودة بالتحقيق باعتباره «تبادل للرسائل على مستوى الدلائل الخطابية بين اثنين أو أكثر»[1].

د. آليات وفنيات تقويم المواد التعليمية (طرائق التقويم):

لعلنا لا نجانب الصواب بقولنا إن درجة المرء تقاس بنتائج نشاطه المتعدد الذي ينوع حركية المجتمع، وتصبح هذه الحركة موضوع تقويم أو تقييم، وعليه تصدر الأحكام التقويمية إيجابًا أو سلبًا.

والجدير بالذكر أن صناعة المعرفة من أهم الصناعات؛ لذلك تقتضي تأهيلاً خاصًّا لكل منتسب إلى مهنة التعليم، ولا نتصور صعوبة بقدر صعوبة تكوين المعلمين؛ لأن أي إصلاح مرهون بقيمة هذا التكوين، ولا ينجح أي مشروع في أي منظومةٍ تعليميةٍ إذا غُيبَ فيه مشروع تكوين المعلم تكوينًا تستوعب محتوياته الواقع، وتشكل فكر المتعلم بقدراتٍ معرفيةٍ تستجيب لكل جديدٍ في مجال الابتكار التكنولوجي المتنوع الذي يتسم به العصر؛ لأن «عملية تعلم اللغة تتم كلها في مواقف حقيقية ولا تتم في فراغ أو في مواقف مصطنعةٍ، فكلما كانت المواقف التعليمية واقعية وحية، كان أثر التعليم أعمق وأثبت»[2].

وما نروم التنبيه إليه أنه عن طريق التقويم تعيش المجتمعات عصرها بامتيازٍ، ويصير التقويم عملة لا تتأثر بالبورصات النقدية؛ لأن السيولة النقدية تهزها الرياح المتقلبة في الأسواق، بينما السيولة الفكرية تتمتع بحصانة الثبات، تؤثر في كل شيءٍ لأنها تصنعه، ولا تتأثر بأي شيء

(١) عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل –اقترابات لسانية للتواصليين– الشهبي والكتابي –دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ٢٠٠٠ م ص٤٢.

(٢) «نظرية علم اللسانيات الحديثة وتطبيقاتها على الأصول العربية»: د كونغ الجو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع٣٥/ ١٩٩١. ص٢١.

لأنها تنتجه، وبدون هذا الإسهام تعيش المجتمعات خارج العصر وتقنع بالتبعية.

فالتقويم إذن هو عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة، بهدف التطوير أو التغير؛ وذلك بمكافحة ظرف من الظروف أو ممارسته والاستجابة له.

ومن منطلق تسلمينا بأن التقويم هو نشاطٌ تواصليٌّ يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، فإنه يتطلب وجود طرقٍ ومعايير دقيقةٍ للوصول إلى القدرة على توظيف ما يمتلكه المتعلم.

أن يحسن المعلم اختيار واستعمال أجود الوسائل التعليمية؛ لأن ذلك سيساعد على إثارة الرغبة لدى المتعلم الأجنبي في التعلم والاكتساب، وينتمي فيه عنصر التشويق لمتابعة الدروس وإدراك المعنى الحقيقي لما يكتسبه[1].

أو يستطيع عمله بأقل خطأ؛ لأنه كلما كان القياس أكثر دقةً كلما كان عمل المعلم أكثر تأثيرًا.

ومن الثابت واليقين أن حياة اللغة العربية وحيويتها رهن استعمالنا لها، وقدرتنا على توسيع مجالها وحملها لها وتحميلها لتجارب بشريةٍ جديدةٍ، وإبقاؤها لغة تواصلٍ رهين جمعنا لشتات معطياتها وتجسيمها في وسائل عمل متجددة وسعينا المتواصل على تطويرها وتعهدها.

وإن تشريح الظاهرة اللغوية في مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبة والدلالية يتطلب آليات وفنيات تكفل الوقوف على طبيعة اللغة، وما يلحقها من تغير وتبديل قصد التحكم في قوانينها ونواميسها.

المعايير المقترحة لتقويم المواد التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية كالآتي:

- الانتقاء الدقيق والممعن للمادة اللغوية والتخطيط المضبوط لعناصر هذه المادة.
- ترتيب عناصر المادة اللغوية ووضعها في موضعها وضعًا منسجمًا ومرتبطًا بدرسٍ سابقٍ وآخر لاحقٍ.

(١) «الوسائل التعليمية، سلسلة من قضايا التربية»، الملف ١٣، المركز الوطني للوثائق التربوية، ١٩٩٧م، ص١٣.

- اختيار كيفيةٍ ناجعةٍ لعرض عناصر المادة اللغوية على المتعلم.
- اختيار كيفيةٍ لا تكون أقل فعاليةٍ ونجاعةٍ عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم، والتدبر في خلق الآليات التي تساعد المتعلم في أحكام تداول واستعمال عناصر المادة اللغوية الملقنة له بصورةٍ عفويةٍ.
- أن يحسن المعلم اختيار واستعمال أجود الوسائل التعليمية؛ لأن ذلك سيساعده على إثارة الرغبة لدى المتعلم الأجنبي في التعلم والاكتساب، وينمي فيه عنصر التشويق لمتابعة الدروس وإدراك المعنى الحقيقي لما يكتسبه [1].
- أن يمثل (المعلم) للفروق الفردية ويراعي جوانب الاختلاف بين المتعلمين، وهذا يعني أن كل متعلم يختلف عن الآخر في قدراته العقلية ومهاراته وسماته النفسية؛ لذا فالمعلم ملزم أن يعامل كل واحدٍ منهم بما يناسبه، وبما يجعله أكثر فاعلية، فالمتعلم الذكي يحتاج إلى نشاطات تتحدى قدراته حتى يستمر في تفوقه بينما بطيء التعلم يتطلب تأنيًا ورفقًا في التعليم، كما يجب على المعلم أن ينتبه إلى الجوانب الإيجابية ونقاط القوة لدى المتعلمين حتى ينميها ويساعدهم على استثمارها والاستفادة منها.
- التقيد بالاستمرارية في تقويم اللغة العربية؛ ذلك أنه هناك مسارات لإنجاز هذا الفعل، أولها: المسار الدوري في إجراء التقويم، وثانيهما: المسار الظرفي المرتبط بالظروف والمناسبات، وثالثهما: المسار المفضل هو المواكبة للعملية التعليمية والتحكم في برنامج التقويم للحصول على أكبر قدرٍ من المعلومات وصواب تحليلها وتفسيرها.
- الالتزام بالصدق والموضوعية، وتجنب الذاتية في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ ذلك أن الصدق والاتزان عنصران ضروريان يعملان على تحديد الأهداف وتشخيص الموضوع المراد تقويمه، وهذا يتطلب مراعاة الاختلاف بين الأطوار والمراحل، وتجنب التسرع في تحديد المعلومات وإصدار الأحكام حتى يتحقق قياس «مدى صحة الإجراءات المتبعة لتحديد مستوى التقدم الذي

(١) «الوسائل التعليمية، سلسلة من قضايا التربية»، الملف ١٣، المركز الوطني للوثائق التربوية، ١٩٩٧م، ص١٣.

يحرزه المتعلم نحو تحقيق أهداف تعليمية معينة»[1]؛ لأن التقويم الموضوعي يمكن المعلم والمتعلم من الوقوف على النقائص بغية علاجها قبل أن يتفاقم أمرها.

- استخدام اللغة العربية كأداة تواصلٍ وليس كأداة تدريس قواعد اللغة.

- التدرج في تطوير الموضوعات خلال تعلم اللغة العربية وتوسيعها من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب ومن الملموس إلى المحسوس ومن القريب إلى البعيد، وقد تنبه ابن خلدون إلى ذلك حيث يقول: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدًا إذا كان على التدرج شيئًا فشيئًا، وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولًا المسائل من كل بابٍ من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئيةٌ وضعيفةٌ، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن، وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصًا ولا مبهمًا ولا منغلقًا إلا وضحه، وفتح له مقفله، فيخلص من الفن، وقد استولى على ملكته، هذا وجه التعليم المفيد»[2].

- ضرورة توخي الوضوح في تسطير الأهداف وإدراك كل عناصر النشاط التعليمي والعلاقات التي تحكمه ولا سيما العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم[3].

- تحديد ماهية الاختبارات المعيارية المعتمدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع ضرورة وضع مقاييس علميةٍ دقيقةٍ، بهدف توحيد الاختبارات المعيارية اللغوية في تعليم العربية، باعتبار أن الاختبارات تعتبر واحدةً من وسائل التقويم المتنوعة والمتعددة، بل هي وسيلةٌ أساسيةٌ لقياس مستوى تحصيل الطلاب وإدراك

(١) س م لندفل: «أساليب الاختبار والتقويم»، مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر، ١٩٧٣م، ص٠٣.
(٢) ابن خلدون: «المقدمة»، تحقيق أحمد جاد، دار الغد الجديد، ط١٤٢٨ه/ ٢٠٠٧م، ص٥٣٦.
(٣) «تقويم الاختبار الصفي»: منى بحري، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد، ١٩٧٣، ص٠٤.

مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المسطرة له، ومن ثم التمكن من تحديد مواطن القوة والضعف في ذلك، وإبراز مدى التقدم الذي أحرزته العملية التعليمية، وبذلك يتسنى تحسينها والارتقاء بها إلى مصاف اللغات الأخرى.

- الاعتماد على الرصيد اللغوي الأكثر استعمالًا، والأوسع شيوعًا؛ لأن المتعلم الأجنبي لا يحتاج إلى كل ما تكتنزه اللغة من ألفاظٍ ومعانٍ وقواعد وتراكيب وحقيقةٍ ومجازٍ، بمعنى أن اللغة لا تختزن في قاموسٍ دماغيٍّ بشريٍّ واحدٍ، بل هي مودعةٌ وموزعةٌ في أدمغةٍ جماعيةٍ على مستوى لغةٍ متداولةٍ جماعيًّا.
- التنسيق بين المراكز الموكل إليها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واستثمارها، بهدف الإفادة والاستفادة من خبرات الآخرين وتوفير الكثير من الجهد والوقت.

ونافلة القول: إن عملية تقويم المواد التعليمية للناطقين بغير العربية ضروريةٌ؛ إذ إنها تهدف أساسًا إلى قياس مهارات متعلمي اللغة العربية كمهارة القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، من أجل قياس الطلاقة اللغوية وملكات التحليل والتفكير.

هـ. دراسة تأصيلية في تعليم العربية للطلبة الأتراك.

١. الخلفية التاريخية:

مركز التعليم المكثف للغات: هيكلٌ يندرج ضمن الخدمات المشتركة لجامعة أبو بكر بلقايد تلمسان؛ لأنه يرتبط مباشرة مع رئاسة الجامعة. يقدم المركز عدة دوراتٍ لتعليم اللغات لكل من الطلبة الجزائريين والطلبة الأجانب ، لدعم التدريب المتعدد التخصصات والمساهمة في نجاحها، بالنسبة للمعلمين، فهم ذوو خبرة، يرافقون المتعلمين ويحاولون دائمًا تلبية احتياجاتهم في جميع مستويات اللغات التي يقدمها المركز وهي: الفرنسية – الإنجليزية – الألمانية – الصينية – التركية – الإسبانية – الروسية – الإيطالية – اللغة العربية الفصحى.

يستضيف المركز طلبةً من خارج الوطن، وتحديدًا من إفريقيا وأوربا وآسيا في إطار مشاريع التعاون الدولي وبين الجامعات. كما يستقبل المركز سنويًّا طلبةً من إفريقيا في دورةٍ مكثفةٍ.

٢. توصيف لبرنامج الدورة الصيفية:

لتحقيق العملية التعليمية هيأ مركز التعليم المكثف للغات خريطة عمل، وجند طاقم تدريس مكون من أساتذة محاضرين وأساتذة مساعدين وطلبة دكتوراه.

- **أعضاء هيئة التدريس بالمركز:** تتكون هيئة التدريس من أعضاء هم:

* أساتذة: - أساتذة محاضرون.

- أساتذة مساعدون.

* طلبة دكتوراه.

- **نظام الدراسة:** دورة صيفية.

- **مدة الدراسة ومستوياتها:** أربعة أسابيع.

- **البرنامج المسطر:** إملاء – إنشاء – الممارسة اللغوية - تقنية التحليل والمناقشة – قراءة ونصوص – تعبير شفهي – حوار وتواصل- مطالعة موجهة – ثقافة عامة - التقنية الكتابية والصياغة الكتابية.

٣. خطوات إجراء امتحان إثبات المستوى للطلبة الأتراك:

ارتأينا أن يتكئ منهجنا في هذا البحث على الملاحظة والتجريب المباشر مع الطلبة. ولعل الدافع الأساس الذي كان وراء كتابة هذا البحث هو تلك الجهود التي استثمرت في دورات التعليمية (عادية وصَيفية)، التي دأب مركز التعليم المكثف للغات على عقدها كل فصل دراسيٍّ حتى يعمم خبراته وإنجازاته. لهؤلاء المشاركين في هذا المؤتمر عصارة خبراتنا وتجاربنا في المركز القائمة على أسسٍ أكاديميةٍ عمليةٍ، عدا عن دراساتنا النظرية المعمقة في هذا الحقل، التي اكتسبناها عن طريق الاحتكاك بالخبراء في مثل هذه الأيام العلمية، وهذا ما دفعنا إلى الحرص على تقديم تجربتنا خلال الدورة الصيفية تبادر إلى أذهاننا تضمينها في هذا البحث.

نموذج من اختبار التقويم: اعتمد فيه على عناصر التقويم المختلفة داخل أي صفٍّ دراسيٍّ، وتم التركيز فيه على طرق تحفيز الطلاب نحو الدراسة بشكلٍ فعالٍ. وفي اختيار الأسئلة، وطرق توجيهها تمت مراعاة القدرات الفردية لكل متعلمٍ (كان لدينا خلفيةٌ عامةٌ عن مستوى كل

الطلاب). كما تم إخضاع الطلبة إلى امتحان القراءة والكتابة (إملاء).

- تم توزيع الامتحان التقويمي التالي على الطلبة:

السؤال الأول: ثقافة عامة.

السؤال الثاني: مرادفات.

السؤال الثالث: لغويات.

السؤال الرابع: نحو وصرف.

ثم إخضاع الطلبة إلى امتحان القراءة عن طريق نصوص مختارة، بعد ذلك امتحان الإملاء والهدف منه الوقوف على نوعية خط الطلبة.

- **فئة وحاجيات المتعلمين**: يضم برنامج تعليم الطلبة خلال الدورة الصيفية على مهارات اللغة، بالتالي فإنه من الواجب الحرص على حصر حاجيات الطالب الأجنبي بالمركز؛ ذلك لأن للمتعلم الكبير حاجات متعددة ينبغي أن يحيط بها المدرس ويعيها، مُفرقًا بين ما هو فردي منها وما هو مشترك حتى يراعيها حق رعايتها؛ إذ إنها صارت أهدافًا للتربية وتتلخص في:

- الحاجة إلى مواكبة التطور المعرفي.
- الحاجة إلى التحكم في المحيط المباشر للمتعلم.
- الحاجة إلى الحوار والتواصل.
- الحاجة إلى اكتساب المعرفة وامتلاكها واكتشاف المجهول.
- الحاجة إلى تطوير قدراته على كل المستويات خاصة منها الكتابية والشفوية.

إن وعي المدرس بحاجات الكبار هذه لا بد أن يصاحبه إدراك بمهارات تساعده في إنجاز الفعل التعليمي، ومن هذه المهارات:

- مهارة التهيئة الذهنية.
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية.
- مهارة إثارة الدافعية للتعلم.

- التحفيز في التعليم وذلك عن طريق:
- التنويع في استراتيجية التدريس.
- ربط الموضوعات بواقع المتعلمين.
- ربط أهداف الدرس بالحاجات الذهنية والنفسية و ا لا جتما عية للمتعلمين .

على أن السعي وراء تعليم ناجح يقتضي بالضرورة تضافر جهود المعلم والمتعلم معًا. وفي هذا السياق حق لنا أن نطرح التساؤل التالي: هل المعلم مجرد آلةٍ تنقل المعرفة دون محاولةٍ للتفكير أو محاولة إبداع؟ وهل التلميذ يغلب عليه طابع الآلية مما يقلل من تأثير العملية التربوية عليه؟

كثيرًا ما توصف العلاقة بين المعلم والمتعلم بالمتشنجة في الوقت الذي يفترض أن تكون عكس ذلك تمامًا. فالمعلم هو عصب العملية التعليمية ودعامة أساسية من دعامات النهضة والتطوير داخل المجتمعات، فهو من يبني الأجيال وينمي فكرهم وثقافتهم، مما يسهم بشكلٍ كبيرٍ في تقدم الأمم ورسم مستقبلها. والمتعلم هو عصب العملية التعليمية ومدارها.

لذا أصبح الاهتمام بجودة التعليم يعني الاهتمام بالمعلم؛ وذلك عن طريق توفير كل الوسائل التي من شأنها أن تخلق جوًّا يتيح له سيرًا حسنًا لعملية التعليم، بما يتوافق والمعايير التي تسهم في تفعيل دور المعلم بصورةٍ مُثلى وتصل به إلى الجودة. كما تعنى معايير الجودة بأن يهتم المعلم بتنمية الجانب المعرفي للمتعلم عن طريق توصيل المعلومة بشكلٍ جيدٍ مكتملٍ يسمح بتطوير مهاراته.

٤. إنشاء البرنامج النموذجي المكثف في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك خلال دورة الصيفية:

ما نود الإشارة إليه هنا بالضرورة هو تعديل خطط التعليم ومناهجه، والتجاوز عن كثير من التفصيلات والتكرارات التي لا فائدة منها. وبما أنه يوجد دائمًا طرفان فهناك طرف يعلم وطرف يتعلم، فبالتالي أصبح لزامًا تغيير الطريقة القديمة في تعليم اللغة العربية؛ أي التجديد المستمر لمواكبة التطور، ومن ثَمَّ يصبح الأستاذ في موقفٍ لا يختلف كثيرًا عن موقف الطالب، من حيث الحاجة إلى التعلم، وكل موقفٍ تعليميٍّ يساير روح العصر إنما يحمل جديدًا لكلٍّ من الأستاذ والطالب، وتصبح

المسألة في هذا الوقت: كيف نُعد أستاذًا قادرًا على تنظيم مثل هذه المواقف. ومهارة الفهم تتضمن ما يلي:

- القدرة على إعطاء المعنى.
- القدرة على فهم العبارات والجمل.
- القدرة على فهم الكلمات من سياقها في المعنى.
- القدرة على فهم محتوى المعاني للعبارات.
- القدرة على فهم المحتوى الرئيسي للنص.
- القدرة على فهم الغرض من النص المكتوب.

كما تم:

- اعتماد لجنة أعضاء هيئة التدريس لتقويم الخطة الدراسية بعد تنفيذها.
- إعداد مقرراتٍ تتوافق مع احتياجات الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية.
- تقويم الطلبة عبر مرحلتين:
- اختبار الطلبة الجدد عبر الموقع الإلكتروني قبل التحاقهم بالمركز.
- خضوع الطلبة لامتحانٍ شفهيٍّ فور التحاقهم بالمركز.

- ثم إجراء امتحانٍ نهائيٍّ.

- أهداف التقويم في القراءة والتعبير الكتابي: إن للمطالعة الموجهة دورٌ لا يقل أهميةً عن أنواع القراءات الأخرى، وتمثل الهدف البعيد لتعويد المتعلمين على ممارسة المطالعة الحرة والانتفاع بها، ومن ثَمَّ فهي رافدٌ قويٌّ لا يمكن الاستغناء عنه في إثراء نشاط التعبير الكتابي.

- أهداف تقويم المطالعة:

- زيادة القدرة على القراءة الصحيحة الواعية وتنمية المهارات.
- تنمية مهارة الاستيعاب للأفكار وصحة النطق وجودة الإلقاء والسلامة من الأخطاء.

- تدريب الطلاب على القراءة الطويلة للنص.
- زيادة ثروة الطلاب اللغوية بما تمدهم به قراءتهم من كلماتٍ وتعبيراتٍ وشواهد جديدةٍ.
- توسيع معارف المتعلمين وثقافتهم العامة .

- أهداف التقويم في التعبير: التعبير الكتابي هو الأسلوب أو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه و حاجاته وأرائه، وما يطلب منه صياغته بأسلوبٍ صحيحٍ فى الشكل والمضمون.

- السعي إلى تمكين المتعلمين من استخدام الكلمات المناسبة للمعنى والمناسبة للسياق والكلمات التي تعبر بالفعل عما يقصدونه.

١. أن يتمكنوا من بناء جملٍ صحيحةٍ فى تراكيبها.
٢. استخدام أنماطٍ متنوعةٍ للجمل.
٣. استخدام جملٍ تعبر عن المعاني.
٤. استثمار الرصيد المعجمي وسلامة التعبير.
٥. وسيلة يثبت من خلالها أنه تعلم.
٦. أن يحرر المتعلمون .
٧. ينطلق فى تعلم المواد الأخرى.
٨. أن يكتب المتعلم بخطٍّ واضحٍ ومقروءٍ.

- أهداف التقويم في مادة الممارسة اللغوية:

تسعى مادة الممارسة اللغوية المبرمجة في برنامج التعليم المكثف للغة العربية خلال الدورة الصيفية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الجمع بين المعرفة الحسية والمعرفة الذهنية.
- تكثيف برنامج النطق والإدراك.
- إثراء الثروة اللفظية ومعرفة الألفاظ والجمل.
- تدريب السمع على الإصغاء الجيد للنطق.

- إثراء المخزون اللغوي، من خلال تناول النصوص المختارة.
- الاهتمام بالكتابة الخطية، والتمكن من الكتابة الصحيحة بأسلوب سهل.
- تطوير مكتسبات التعبير الشفوي.
- تنمية القدرة على القراءة والتعبير والمحادثة.
- تنمية مهارة الإبداع اللغوي.
- ترجمة النصوص إلى اللغة العربية.

- نتائج الدورة الصيفية:

رغم أننا قيدنا بفترةٍ زمنيةٍ محددةٍ، إلا أننا حققنا نجاحًا؛ وذلك من خلال تضافر جهد جل الأساتذة، بحيث توزعت المحاضرات على مستويين، مستوى متقدم ومستوى متوسط، في حين اقترحنا موادًا تهم الطلبة وحسب احتياجاتهم. وقد حققت هذه الدورة أهدافًا متمثلة في:

- تحسين مستوى الطلاب في اللغة العربية.
- إتقان أساليب اللغة العربية المختلفة.
- إثراء معجم الطلبة اللغوي بعددٍ وافرٍ من الكلمات والتراكيب اللغوية، لدعم تعلمهم للغة العربية.
- تمكين الطلبة من نطق الأصوات العربية فصيحةً صحيحةً؛ وذلك عن طريق الإملاء المنقول والإملاء المنظور.
- تمييز الطلبة بين الأصوات المتشابهة نطقًا وسمعًا، بهدف عدم الخلط بينهما عند التحدث أو القراءة، كالتمييز بين الضاد والظاء، وهمزة الوصل، وهمزة القطع.
- توصل الطلبة إلى النطق السليم لحرف الجيم والعين والغين والنبر والتنغيم.
- توصل الطلبة إلى معرفة كتابة الكلمات التي يكثر فيها اللحن والخطأ لتقارب مخارجها الصوتية، مثل الكلمات المختومة بالتاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- إدراك الطلبة الحرف منطوقًا ورسمه صحيحًا غير منقوص، ومعرفة ما يكون من الحروف على السطر وما يكون منها فوقه أو تحته

ومعرفة رسم الحرف في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، مثل كتابة الكلمة التي تتوسطها ألف لينة، أو بينهما ألف مقصورة أو ممدودة في الأسماء والأفعال والحروف.

- تنظيم الكتابة والخط باستخدام علامات الوقف كالفاصلة، النقطة.
- تنمية قدرات الطلبة على التذوق والتحليل والاستنتاج لما يقرؤون.

- اكتساب مهارة القراءة الصحيحة الجهرية والصامتة.

- اعتمد في مادة الحوار على التركيز في تمثيل حوار يدور بين الأب والأم والأبناء داخل البيت، ثم حوار في السوق وكيفية المعاملة بين البائع والمشتري، وأيضًا ركز على الحوار داخل المطعم بين الزبون والخادم باللغة العربية.

- مادة القراءة والنصوص تم التركيز على الأدباء الجزائريين مثل مفدي زكرياء شاعر الثورة قصيدة «مطلع الفجر»؛ بحيث تم تعرفيهم بتاريخ الجزائر بصفةٍ عامةٍ. اعتمد الأستاذ على القراءة المكررة والمتناوبة بينهم في كل حصة مع تصحيح الأخطاء النطقية والشرح كلمةً كلمةً.

- مادة التقنية التعبيرية والصياغة الكتابية تم التركيز فيها على كيفية ربط فكرةٍ بفكرةٍ، والتركيب الصحيح للجمل؛ بحيث قام الأستاذ بإعطائهم نموذج من تعبيرٍ، ويطبقون نفس الطريقة بتعبيرهم الخاص، حتى أصبح باستطاعتهم التعبير وربط الجمل بمفردهم، وقراءة النصوص بشكلٍ صحيحٍ ونطقٍ سليمٍ.

- مقترحات لإنجاح دورة صيفية:

أ. مقترحات تتعلق بالأستاذ:

- ضرورة وعي الأستاذ بتوتر الطلاب في بعض الأحيان.
- توعية الطلاب بأن ارتكاب الأخطاء لا يعني الفشل.
- خلق جوٍّ عملٍ مريحٍ داخل الصف مساعد على خلق وضعيات تواصلية أقل توترًا.
- الانتباه إلى الاختلاف الثقافي بين الأستاذ والطلبة.

ب. مقترحات تتعلق بالطلبة:

- تقبل النقد البناء.
- التلهف إلى معرفة وتعلم اللغة العربية.

٥.تحليل العملية التقويمية للطلبة الأتراك:

إن تعلم أي لغةٍ يبنى أساسًا على التقليد والمحاكاة، ولا عجب أن أول ما يلقن ويعلم من اللغة أصواتها، ثم بقية التراكيب والمهارات حتى يتمكن المتعلم لاحقًا من فهم وإنتاج اللغة بشكلٍ صحيح بعيدًا عن اللحن، ومن ثم كان «التعلم البشري النشط والاستعمال الثقافي للغة وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى والثانية، وعدم تحليل القواعد النحوية والإقلال منه أفضل السبل لتعليم العربية للناطقين بغيرها»[(١)].

وباعتبار أن التقويم التربوي مكونٌ رئيسيٌّ لكل أنظمة التعليم، فهو أداةٌ فعالةٌ في تحسين الأداء التعليمي، فلا تعليم بدون تقويم، ولا تقويم ناجح إلا بآلياتٍ وفنياتٍ؛ إذ عن طريقه تقاس قدرة المتعلم المعرفية والاستيعابية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية، ومن ثم يمكن التمييز بين نقاط الضعف والقوة في أي برنامجٍ تعليميٍّ.

وفي سبيل تحقيق الطلاقة اللغوية ارتكزنا على المهارات اللغوية الأساسية: السماع، المحادثة، القراءة والكتابة، بيد أن حجم التركيز كان منصبا في معظمه على المهارات الثلاثة، الأولى كونها تضم مهارتين من أهم المهارات في تنمية الرصيد اللغوي، أما المحادثة فتشكل المجال التقييمي للكم التحصيلي، في حين حظيت مهارة الكتابة باهتمام أقل مقارنةً مع سابقاتها، باعتبارها تكتسب بطريقةٍ ضمنيةٍ، فمهارة القراءة مثلًا هي من أكثر المهارات دعمًا للأداء الكتابي.

وفي ضوء منهج تحليل الأخطاء، وبعد القيام بقراءة تصحيحه من خلال الاختبار القبلي (اختبار إثبات المستوى) والاختبار البعدي (الاختبار النهائي) توقفنا على مجموعة من الأخطاء اللغوية، هذا بالإضافة للمنهج الإحصائي عند حساب نسبة تكرار الأخطاء اللغوية لدى الطلبة الأتراك، فقد تحددت الأخطاء كما يلي:

- مخالفة القاعدة اللغوية.
- عدم تناسب المتعلمين مع ما تتطلبه القاعدة اللغوية في بعض المواقف.

(١) دوجلاس براون: «أسس تعلم اللغة وتعليمها»، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت (لبنان) - دط ١٩٩٤، ص ٨٠.

- تكرار الظاهرة؛ حيث ما يصدر مرة لا يعد خطأ، وإنما هو من قبيل الزلة أو الهفوة بناءً عليه، تم إحصاء الأخطاء اللغوية التي وقع فيها الطلبة إحصاءً كميًّا ونوعيًّا، كما يتراءى في الجدول الآتي:

صنف الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	٣٧١	٪٢١
الأخطاء الأسلوبية	٢٤٢	٪١٤
الأخطاء النحوية	١٥٣	٪٠٩
الأخطاء الصرفية	٨٧,٥٠	٪٠٥
المجموع	٨٥٣,٥٠	٪٤٩,٥٠

من خلال هذا الجدول نلاحظ ارتفاع نسبة الأخطاء الإملائية، تأتي بعدها مباشرة التراكيب الفاسدة أو الأخطاء الأسلوبية، تليها الأخطاء النحوية والصرفية بمعدل ٪ ٤٩,٥٠، وهو معدل يبرز الضعف اللغوي العام لدى الطلبة سواءً على مستوى المبنى أو المعنى.

إن نتائج الأخطاء اللغوية تؤكد أن الصعوبات التي تواجه الطلبة ترتبط بكل ما يخص البنية اللغوية للغة العربية وخصائصها، وكل ما يتعلق بها نطقًا وكتابةً، أي كل ما يتعلق بطبيعة اللغة من نظام صوتيٍّ صرفيٍّ، نحويٍّ، دلاليٍّ، كتابيٍّ؛ وذلك لاختلاف النظام اللغوي للغةً العربية عن باقي اللغات لعل أبرزها يرتبط بالجانب الصوتي من اللغة العربية؛ لأنه الركيزة الأولية لها ومادتها الخام، فالطالب التركي عادةً ما يجد صعوبةً في نطق حروفٍ عربيةٍ معينةٍ منها «الضاد» وتداخلها مع «الدال»، و«السين» وتداخلها مع «الصاد»، والهاء وتداخلها مع «الحاء»، و«الحاء» نفسها وتداخلها مع «الخاء»، وكذلك الطاء والتاء، والقاف والكاف، والزاي، والظاء والعين والغين، إضافة إلى عدم التفريق بين همزة القطع والوصل، ورسم الهمزة في أولها ووسطها وآخرها، وفي رسم التاء المفتوحة والمغلوقة في الأسماء والأفعال .

فالطالب لا يميز بين الأصوات العربية المتجاورة في النطق، فينطق كلمة «صحراء»، «سهراء»، وكلمة «قلم»، «كلم»، «معلم» «مألم»، وغيرها من الكلمات.

وهذا جدولٌ توضيحيٌّ يبرز بعض الأخطاء المرتكبة في الأصوات المتقاربة في المخرج:

الخطأ	الصواب
تتصاقط	تتساقط
مذاهرات	مظاهرات
الأعشاب الذارة	الأعشاب الضارة
بحدور	بحضور
النضافة	النظافة
صعوض	صعود
اشتهد	اجتهد

من الأخطاء في رسم الكلمات التي بها ألف لينة تلفظ ولا تكتب.

الخطأ	الصواب
لاكن	لكن
هاذا	هذا
بذالك	بذلك

من الأخطاء في رسم همزة الوصل وهمزة القطع:

الخطأ	الصواب
إلتقت	التقت
إسمه	اسمه
إحترام	احترام
هذه بنتي	هذه ابنتي

ومن الأخطاء في رسم التاء المفتوحة والتاء المربوطة في الأفعال والأسماء:

الخطأ	الصواب
منظمت	منظمة
التزمة	التزمت
توجهة	توجهت
الصمة	الصمت
ابنت	ابنة

يتضح من الأخطاء المرصودة أن معظم الأخطاء اللغوية تتأثر بمدى

العنايـة بمهـارتي السـمع والقـراءة.

باعتبارهمـا أهـم المهـارات في تشـكيل الحصيلـة اللغويـة، وأن أصـل الأخطـاء اللغويـة في مجملهـا ناجـم عـن التداخـل اللغـوي بـين العاميـة والفصحـى؛ وعليـه تبـدى لنـا أن العـلاج ينطلـق مـن ذات السـبب، أي بالتركيز عـلى مهـارتي السـماع والقـراءة الجيـدة المرفقـة بالشـكل والوضـوح والبعـد عـن الغمـوض والضبابيـة.

الخاتمة:

مـا سـبق ذكـره، يتبـين أن العمليـة التقويميـة أساسـيةٌ في سـير العمليـة التعليميـة، باعتبارهـا المرتكـز الـذي ينهـض عليـه الفعـل التعليمـي؛ إذ أصبـح التقويـم التربـوي في المناهـج الجديـدة ملازمًـا للفعـل التعليمـي مـن بدايتـه إلى نهايتـه، حيـث يكـون قبـل الانطـلاق في الـدرس وأثنـاء ممارسـته وبعـد نهايتـه، وغايتـه هـي تثمـين قـدرات المتعلمـين وتنميتهـا، وتعديـل الاسـتراتيجيات الملائمـة وحاجـات المتعلمـين واكتشـاف الصعوبـات قصـد علاجهـا.

والملاحـظ أيضًـا أن بيداغوجيـا الكفـاءات قـد أحدثـت تغـيرًا جوهريًّـا في مفهـوم التقويـم ووظيفتـه، فلـم يعـد يركـز عـلى قيـاس مكتسـبات المتعلمـين، ومـدى حفظهـم للـدروس، واسـتظهارها بقـدر اهتمامـه بمـدى تحقـق الكفـاءة المسـتهدفة، فالأجنبـي الراغـب في تعلـم اللغـة العربيـة لـن يكـون بحاجـةٍ إلى حفـظ أو اسـتيعاب العربيـة كلهـا؛ لأنـه سـيكون بحاجـةٍ ماسـةٍ إلى كميـةٍ يسـيرةٍ مـن الكلـمات الرئيسـية والقواعـد البسـيطة المناسـبة لنشـاطه.

وعـلى هـذا الأسـاس، فـإن الهـدف مـن تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا يتمثـل في الحصـول عـلى تواصـلٍ تحريـريٍّ وشـفهيٍّ يمثـل الوظيفـة الأساسـية للغـة، وانطلاقًـا مـن هـذه الرؤيـة، فإنـه بـات مـن الـضروري اسـتخدام اللغـة كأداة تواصـل وليـس كأداة تدريـس قواعـد اللغـة، وهـذا يعنـي أن التقويـم الناجـح للمـواد التعليميـة الموجهـة للناطقـين بغـير العربيـة يتطلـب اسـتخدام الطريقـة الحلزونيـة التـي تهـدف إلى تطويـر الموضوعـات خـلال تدريـس العربيـة وتوسـيعها مـن البسـيط إلى المعقـد، ومـن اليسـير إلى العسـير، ومـن القريـب إلى البعيـد، وبذلـك يتسـنى تحسـين وتطويـر تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا والنهـوض بهـا إلى الأفضـل.

ومـا نـروم إليـه هـو الوصـول إلى رؤيـة اسـتشرافية تمكـن مـن تطويـر تعليم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وجعلهـا تواكـب معايـير الجـودة العالميـة، هـذا بالإضافـة إلى تطويـر المهـارات اللغويـة التـي يكتسـبها الأجنبـي، مـع الاهتـمام الخـاص بالمفاهيـم والمهـارات والمفـردات التـي يحتاجهـا في حقـل تخصصـه مـن

خلال دراسة مواد مختارة.

ومهما يكن من أمر فإن اللغة العربية جديرةٌ بأن تنشر في الأرض، إنها من أرقى اللغات وأوسعها امتدادًا وأغناها مادةً فكريةً، وإن الحديث عنها رائعٌ وشيقٌ، وإن البحث في تطويرها ممتعٌ ومفيدٌ، وبتدرسيها تتحقق لها الاستمرارية فيكتب لها البقاء.

وإن صناعة المعرفة من أهم الصناعات، لذلك تقتضي تأهيلًا خاصًّا لكل منتسبٍ إلى مهنة التعليم، ولا ينجح أي مشروع في أي منظومةٍ تعليميةٍ إذا غيب فيه مشروع تقويم المواد التعليمية المطبوعة والرقمية؛ لأن أصل الأصول في الإصلاح اللغوي أن تصلح الطريقة التي تعلم بها اللغة. وإن الطريق الأمثل أن تعلم على أنها الوسيط الذي تتمثل فيه الأفكار والآراء، فنحن لا نفكر إلا بلفظٍ، ولا نلفظ إلا بفكرٍ، إن الوعي الذي هزم الفساد وقهر الاستبداد، جديرٌ بأن يكفل الإصلاح والتقويم للتعليم والحماية للفصحى، لتسير الأمة صحيحة الجسد والروح، قوية الذات والمعنى.

وما استخلصناه أن اللغة العربية بالنسبة للمتعلم التركي ليست صعبة، وإنما صعوبتها تتمثل في كيفية تلقينها، وإن هذه الصعوبة المجازية التي قد يشكو منها بعض الدارسين ليست ناتجة عن طبيعتها، بل هي ناجمة عن ضعف المناهج الأكاديمية المطبقة في التعليم.

وعلى العموم فقد أثبتت التجربة (تجربتنا في مركز التعليم المكثف للغات) على أن الطالب التركي يستطيع إجادة اللغة العربية، والوصول إلى مستوى متقدمٍ يتيح له الدخول في الجامعات العربية.

المصادر والمراجع:

١. ابن خلدون. (ط١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م). المقدمة . تحقيق أحمد جاد:دار الغد الجديد.
٢. ابن منظور. (٢٠٠٥). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
٣. أنور عقل. (١٤٢١ -٢٠٠١م). نحو تقويم أفضل. بيروت: دار النهضة العربية.
٤. الجميل محمد عبد السميع شعلة. (٢٠٠٠ م). التقويم التربوي للمنظمة التعليمية –اتجاهات وتطلعات.القاهرة: دار الفكر العربي – القاهرة .
٥. خطوط رمضان. (٢٠١٠). استخدام الرياضيات الاستراجيات التقويم والصعوبات التي تواجهم أثناء التطبيق، مذكرة لنيل شهادة ماجستير: جامعة منتوري قسنطينة.
٦. رفيق ميلود. (٢٠١٢). التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي: منشورات أنوار المعرفة.
٧. س م لندفل. (١٩٧٣م). أساليب الاختبار والتقويم: مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر.
٨. صلاح الدين محمود علام. (١٩٩٧). دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي.
٩. عبد الجليل مرتاض. (م ٢٠٠٠). اللغة والتواصل –اقترابات لسانية للتواصليين – الشهي والكتابي: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
١٠. عبد المؤمن يعقوبي. أسس بناء الفعل الديداكتيكي: مطبعة الجزائر.
١١. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني. (٢٠١٣). المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية: دار الرضوان.
١٢. فلقت مبروكة، صنديد يمينة. برنامج التكوين التحضيري لفائدة الأساتذة المرشحين لرتبة أستاذ رئيسي مديرية التربية. غرداية.
١٣. كونغ الجو. (١٩٩١). نظرية علم اللسانيات الحديثة وتطبيقاتها على الأصولا العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
١٤. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي. (١٩٨٨). مختار الصحاح. بيروت لبنان: دار مكتبة الهلال.
١٥. محمود مصطفى محمود الإمام وآخرون. التقويم والقياس: دار الأيام.
١٦. منى بحري. (١٩٧٣). تقويم الختبار الصفي. بغداد: مركز البحوث التربوية والنفسية.

١٧. وهيب سمعان، رشدي لبيب. (١٩٧٧). دراسات في المناهج القاهرة: الأنجلو مصرية.

المجلات:

١. الوسائل التعليمية، (١٩٩٧م). سلسلة من قضايا التربية . الملف ١٣ المركز الوطني للوثائق التربوية، ١٩٩٧م، ص١٣ .
٢. مجلة عالم الفكر. (العدد الأول مايو سنة ١٩٧٧)، مجلد الثامن، ص٠٣
٣. مجلة دراسات العربية. الكويت. العدد ١٥ . ص ٤٣ .
4. Wilbur Haris,.(septembre ,1968), the nature and function of educational evaluation. p95

أثر الدراسة التقابلية في تعلم العربية للناطقين بغيرها

د. نواف الحميدي الرشيدي[1]

* دكتوراه من الجامعة الأردنية بتاريخ: ١٩/ ٦ / ٢٠١٦، ويعمل بوزارة التعليم.

الملخص:

يقوم هذا البحث بتسليط الضوء على دور الدراسات التقابلية في تذليل العقبات أمام متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما يبين أهمية تلك الدراسات في تخطي أهم العقبات والمشكلات التي يواجهها هؤلاء المتعلمون.

ويهدف هذا البحث إلى بيان مفهوم الدراسة التقابلية، ومركزيتها بالنسبة لتعلم اللغات المختلفة ضمن ميدان علم اللغة التطبيقي، كما يهدف إلى تسليط الضوء على أبرز المشكلات التي يعاني منها دارسو العربية من الناطقين بغيرها، والكيفية التي يمكن للدرس التقابلي معالجتها بها، انطلاقًا من الدراسات البحثية المختلفة.

وقد توصل البحث لمجموعة من النتائج؛ من أهمها أن الدرس التقابلي واحد من أبرز الأسس التي يقوم عليها علم اللغة التطبيقي، ويمكن من خلاله تزويد المتعلم للغة بأدوات لغوية سليمة تجعله قادرًا على فهم اللغة الهدف بصورةٍ أكثر سلاسةٍ، كما توصل إلى أن الدرس التقابلي يتغلغل في كافة مستويات اللغة، ولكن أوصى بعدم خلط المستويات جميعها عند مناقشة جزئيةٍ لغويةٍ محددةٍ، بل إن من الأفضل تناول تلك الجزئية ضمن مستوى واحدٍ فحسب، كي يسهل على الناطق بغير العربية فهم تلك الجزئية بصورةٍ أفضل وأشمل دون أن تختلط عليه المستويات جميعها.

المقدمة:

يمثل علم اللغة التطبيقي أحد مكونات علم اللغة العام، إذ يتناول هذا الجزء من علم اللغة الحديث عن الجوانب التطبيقية، وآليات تطويرها لدى المتلقي، في حين يعد الدرس التقابلي أحد فروع علم اللغة التطبيقي، الذي يسعى إلى إيجاد الفروقات المتنوعة بين لغتين من فصيلتين مختلفتين، ويسعى غالبًا لإيجاد جوانب الالتقاء بين هاتين اللغتين في سبيل تبسيط إحداهما أمام الأخرى.

ولكون الدرس التقابلي يبين ما تمتاز به كل لغة دون سواها من اللغات فقد كان له دورٌ فاعلٌ في مساعدة المتعلمين الذين يودون تعلم لغة أخرى، فالدرس التقابلي يكفل لهم مقارنة لغتهم الأم باللغة الهدف التي يسعون لتعلمها.

وبالنسبة للغة العربية، فثمة مجموعةٌ كبيرةٌ من البحوث والدراسات التي تناولت الحديث عن مقابلة بعض أنظمة العربية وآلياتها اللغوية ضمن المستويات المختلفة ومقارنتها بسواها من اللغات التي يرغب أبناؤها بتعلم العربية، كالإنجليزية والماليزية والأندونيسية وغيرها من اللغات المختلفة، فكان للدرس التقابلي في ذلك دورٌ مهمٌّ في تذليل تلك العقبات، وتبسيط القضايا اللغوية المتنوعة أمام متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.

وتظهر مشكلة هذا البحث في أنه يتناول الآليات التي يمكن للدرس التقابلي أن يقدمها للمتعلمين في سبيل الوصول إلى غايتهم في تعلم العربية، كما تبرز في الكيفية التي يمكن بها معالجة القضايا اللغوية المتنوعة عبر مسار الدرس التقابلي.

وتكمن أهمية هذا البحث في أنه يسلط الضوء على ميدان مهم في عصرنا الحاضر، ألا وهو تعلم العربية للناطقين بغيرها، كما تبرز أهميته في أنه يؤكد الدور الكبير والفاعل الذي يضطلع به الدرس التقابلي في سبيل الوصول إلى تعليم لغوي – عربي أكثر فاعليةً وأوسع ميدانًا.

ويحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مفهوم الدرس التقابلي والمنهج التقابلي؟
- ما الفرق بين المقابلة والمقارنة؟

ـ كيف برزت أهمية الدرس التقابلي في دراسة الناطقين بغير العربية؟

ـ ما أهم المشكلات اللغوية التي يسهم الدرس التقابلي في معالجتها؟

ويهدف هذا البحث إلى بيان مفهوم الدرس التقابلي، والمنهج التقابلي على حدٍّ سواء، وإيضاح أهم الأسس التي يقوم عليها، كما يبين مظاهر المقابلة بين اللغات المختلفة، وأهمية ذلك بالنسبة للدارسين عمومًا، كما يهدف إلى بيان الفرق بين الدرس التقابلي والدرس المقارن، ويوضح ما يرتكز عليه كل منهج من هذين المنهجين، ويبين الآليات التي يعتمد عليها المنهج التقابلي في معالجة المشكلات التي تواجه متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.

ويعتمد هذا البحث على خطوات المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره هو المنهج الأفضل لإنجاز هذا البحث.

وينقسم البحث إلى ثلاثة مباحث هي:

– **الأول**: ويتناول الحديث عن مفهوم المنهج التقابلي والدراسة التقابلية.

– **الثاني**: ويتحدث عن أبرز المشكلات التي يواجهها دارسو العربية ويسهم المنهج التقابلي في الحد منها أو معالجتها.

– **الثالث**: ويتناول الحديث عن أبرز ما يقدمه الدرس التقابلي انطلاقًا من التعليق على مجموعة من الدراسات التقابلية المختلفة.

المبحث الأول: الدراسة التقابلية والمنهج التقابلي

يمكن القول قبل كل شيء أن المنهج التقابلي والدراسة التقابلية كانت واحدة من منجزات علم اللغة الحديث؛ وذلك انطلاقًا من كون علم اللغة الحديث قد خرج من دائرة البحث الفردي للغة، وانتقل إلى مرحلة اللغة العالمية، بمعنى أنه سعى للبحث في أواصر الاتصال بين لغات العالم أجمع، والبحث في طبيعة المظاهر المشتركة بين جميع اللغات، فنشأ المنهج التقابلي إلى جوار المناهج اللغوية الأخرى التي اعتمدت على طرائق مختلفة في البحث والدراسة والتنقيب[1].

ويسعى المنهج التقابلي في أساسه للوصول إلى نقاط الاختلاف التي

(١) انظر: ليونز، جون: اللغة وعلم اللغة، دار النهضة العربية، القاهرة - مصر، د.ت، ص: ٤٤.

تظهر بين اللغات المختلفة، في الوقت الذي يسعى فيه علم اللغة العام إلى البحث في مظاهر الاختلاف والاتفاق بين لغات العالم أجمع[1].

وثمة بعض ملامح الاتفاق بين المنهج التقابلي الذي نحن بصدد الحديث عنه من جهة، والمنهج المقارن من جهة أخرى، غير أن ذلك التشابه الشكلي الظاهري بين هذين المنهجين لا يصل إلى حد التطابق، بل هناك فروقًا جوهرية بين المنهجين، ففي الوقت الذي يسعى فيه المنهج المقارن للوصول إلى ملامح الاختلاف بين اللغات التي تنتمي إلى فصيلة لغوية واحدة، يسعى المنهج التقابلي للوصول إلى نقاط الاتفاق بين اللغات التي تنتمي كل منها إلى فصيلة لغوية مختلفة، وإن كان ثمة بعض التداخل بين هذين المنهجين، إلا أن هذا الفرق يعد جوهريًّا بينهما[2].

ومع أن هناك من الباحثين من حاول التفرقة الدقيقة بين المنهجين –التقابلي والمقارن– إلا أن بعضهم قد جعلهما منهجًا واحدًا، سماه المنهج المقارن؛ وذلك على نحو ما نراه عند الدكتور أحمد مختار عمر، حيث أشار إلى أن المنهج المقارن يأتي للمقارنة بين لغتين أو أكثر من فصيلة لغوية واحدة، أو من فصيلتين مختلفتين، أو من لغتين قديمتين بهدف الوصول إلى أصول مشتركة بينهما، أو لغتين حديثتين، ويهدف هذا المنهج للوصول إلى نقاط الالتقاء والاختلاف بين هاتين اللغتين في مستويات اللغة المختلفة[3].

فهذا الكلام الذي أتى به الدكتور أحمد مختار عمر يجعل من المنهجين: التقابلي والمقارن، منهجًا واحدًا يمكن أن نطلق عليه المنهج المقارن، وهو ما لا نقول به في هذا البحث، إذ إن المنهج التقابلي ذو سمتين فارقتين بينه وبين المنهج المقارن:

- الأولى: أنه يتناول لغتين ليستا من فصيلةٍ لغويةٍ واحدةٍ.

- الثانية: أنه يبحث في نقاط الالتقاء بين هاتين اللغتين ولا يبحث في نقاط الاختلاف.

وإن فكرة الاهتمام بالبحث التقابلي أو الدرس التقابلي لأجل الوصول إلى تعليم أسلم للغة ما لناطقين بغيرها ليست غريبة أو جديدة على

(١) المرجع السابق نفسه.

(٢) انظر: عبد التواب، رمضان: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر، الطبعة الثالثة، ١٤١٧ه/ ١٩٩٧م، ص: ٢٠١.

(٣) عمر، أحمد مختار: أسس علم اللغة، دار عالم الكتب، القاهرة - مصر، الطبعة الثامنة، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م، ص: ٣٦.

البحث اللغوي، أو على مناهج تعليم اللغة؛ إذ يعد الدارسون المنهج التقابلي واحدًا من أهم الأسس التي يجب الاعتماد عليها لأجل الوصول إلى تعليم أفضل للغة عند تقديمها للناطقين بغيرها[1].

يقول الدكتور محمود فهمي حجازي في بيان الأسس التي يعتمدها المنهج التقابلي في الوصول إلى تعليم اللغة للناطقين بغيرها: «أحدث مناهج علم اللغة: هو المقابلة بين لغتين اثنتين أو لهجتين اثنتين أو لغة ولهجة أي من مستويين لغويين متعاصرين. ويهدف علم اللغة التقابلي إلى إثبات الفروق بين المستويين؛ ولذا فهو يعتمد أساسًا على علم اللغة الوصفي. فإذا كان المستويان اللغويان قد وصفًا وصفًا دقيقًا بمنهج لغويٍّ واحدٍ أمكن بحثهما بعد ذلك بالمنهج التقابلي. وإثبات الفروق بين المستويين يوضح جوانب الصعوبة في تعليم اللغات، فإذا كان أحد أبناء اللغة الإنجليزية يود تعلم العربية، فالصعوبات التي تواجهه ترجع في المقام الأول إلى اختلاف لغته الأم، وهي الإنجليزية، عن اللغة التي يريد تعلمها، وهي العربية. فهناك فروق فردية تجعل بعض الأفراد قادرين على تعلم اللغات الأجنبية أسرع من غيرهم، ولكن علم اللغة التقابلي لا يهتم بهذه الفروق الفردية بل يهتم بالفروق الموضوعية.

ولذا فهو يقابل مستويين لغويين اثنين بهدف بحث أوجه الاختلاف بينهما والتعرف على الصعوبات الناجمة عن ذلك. فالصعوبات التي تواجه أبناء اللغة اليابانية في تعلمهم للعربية ليست هي الصعوبات التي تواجه أبناء اللغة الأسبانية في أثناء تعلمهم للعربية. وبالمثل فتعليم اللغات الأجنبية للعرب تختلف صعوباته باختلاف اللغة المنشودة، وهذا مجال علم اللغة التقابلي، أما تحويل هذا إلى برامج تطبيقية مع التوسل بكل الوسائل التعليمية الحديثة فهو موضوع علم اللغة التطبيقي»[2].

بمعنى أن علم اللغة التقابلي يقوم على أساس مقابلة مستويين أو أكثر من مستويات اللغة الأصل، واللغة التي يود المتعلم أن يتعلمها؛ وذلك كي يتسنى له الوصول إلى الفروق التي تميز كل لغة من اللغتين، فيتمكن بذلك من الوصول إلى تخطي تلك الفروق، والتخلص من تلك العقبات، ونركز هاهنا الحديث على جانب الفروق بين اللغتين لا جانب التشابه، إذ إن علم اللغة التقابلي يسعى للبحث في الوصول إلى الجوانب المشتركة بين

(١) حجازي، محمود فهمي: علم اللغة العربية، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر، د.ت، ص: ٤٠.

(٢) حجازي: علم اللغة العربية، ص: ٤١.

اللغات لا إلى الاختلافات بينها، على الرغم من كونه قد يتطرق للحديث عن بعض الجوانب المختلفة بين اللغات، إلا أن تركيزه الأكثر ينصب على جوانب الاتفاق.

وتبدأ المقارنة بين اللغتين عند الدراسة البحثية في هذا الجانب من المستوى الصوتي؛ إذ إن الوصول إلى فروقات واضحة بين اللغات، أو قواسم مشتركة لا بد من أن يبدأ من المستوى الصوتي، إذ يتمكن الباحث من خلال دراسته لهذا المستوى من الوصول إلى غايته في إبراز جوانب الاتفاق والاختلاف بين اللغات ضمن هذا المستوى، ثم يعبر من خلاله إلى مستويات اللغة الأخرى[١].

وعند دراسة لغةٍ جديدةٍ فإن المتعلم يقوم بالمقارنة بين اللغتين اللتين يدرسهما، وهما اللغة الأم واللغة الهدف، إذ لا شك أن هناك مجموعة من القواسم المشتركة بين اللغتين، كما أن هناك مجموعة من الاختلافات بينهما كذلك، وإن المنهج التقابلي أو الدراسة التقابلية تسعى لإبراز هذه النقاط المشتركة وتلك الاختلافات بين اللغتين، وصولًا في نهاية المطاف إلى تعلم أفضل للغة الهدف بالنسبة للمتعلم[٢].

فالدراسة التقابلية واحدة من الركائز الأساسية التي يجب أن يعتني بها المدرس أو الباحث في شؤون تدريس الناطقين بغير العربية؛ إذ يمنحهم المنهج التقابلي فكرة عامة عن نقاط الالتقاء والاختلاف بين لغتهم الأم، واللغة الهدف التي يسعون لتعلمها في ضوء هذا المنهج، إذ لا شك أن خطوات المنهج التقابلي تمنح المتلقي القدرة على استيعاب بعض عناصر اللغة التي يسعى لدراستها[٣].

ولا يركز المنهج التقابلي على دراسة مستوى معينٍ من مستويات اللغة دون غيره من المستويات الأخرى، بل تتسع دائرة البحث ضمن هذا المنهج لتشمل كافة مستويات اللغة: الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، ومن جهةٍ أخرى فالمنهج التقابلي قد يتناول بالمقارنة بين اللغة الفصيحة كالعربية مثلًا، وواحدة من اللهجات المحكية المعاصرة،

(١) السعران، محمود: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، الطبعة الثانية، ١٩٩٧م، ص: ١٠٦.
(٢) الديكي، محمود رمضان: مركب العدد في العربية دراسة تطبيقية على أخطاء الطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء المنهج التقابلي، مجلة المنارة، جامعة آل البيت، عدد ٢٠٠٥م، ص: ١٠٠.
(٣) انظر: الراجحي، عبده: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، ١٩٩٦م، ص٤٦-٤٧.

كاللهجة المصرية على سبيل المثال، وللمنهج التقابلي غايةٌ ساميةٌ تتمثل بتذليل العقبات أمام دارسين اللغات المختلفة؛ إذ تسمى اللغة الأم باللغة المصدر أو اللغة الأولى، في حين يطلق على اللغة الجديدة التي يود الدارس دراستها اسم اللغة المنشودة أو اللغة الثانية، وهذا يعني أن المنهج التقابلي، أو الدراسة التقابلية ذات هدف تطبيقي يتمثل بإيصال هذا المتعلم إلى ما ينشده من تعلم اللغة الجديدة[1].

ومن هنا يتضح أن الدرس التقابلي مهمٌّ جدًّا في دراسة اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إذ سعت المناهج الحديثة في علم اللغة للتركيز على هذا المنهج عند تعلم لغة أخرى غير اللغة الأم، لما يمنحه هذا المنهج للمتعلم من تصورٍ واضحٍ عن طبيعة اللغة التي يريد أن يتعلمها في ضوء لغته الأم التي يجيدها ويعرفها تمامًا، فيتمكن بهذه المعرفة من الوصول إلى غايته، وذلك عبر فهم الاختلافات والتشابهات بين لغته الأم واللغة الهدف، مع الإشارة هاهنا إلى أن المنهج التقابلي يسعى إلى إبراز جوانب الاتفاق بين اللغات أكثر من سعيه لإبراز جوانب الاختلاف بينها، إذ إن جوانب الاختلاف تكون هدفًا للبحث ضمن مظاهر الدرس المقارن.

المبحث الثاني:أهم المشكلات التي يواجهها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها

ثمة مجموعة من المشكلات والعقبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وذلك انطلاقًا من طبيعة اختلاف كل من اللغتين اللغة الأم، واللغة الهدف –اللغة العربية– إذ إن تلك العقبات من شأنها أن تحول دون تعلم سليم للناطقين بالعربية، أو تجعل من تعلم العربية أكبر صعوبةً، من هنا فإن من بين أهم ما تقدمه الدراسات التقابلية تذليل تلك العقبات، والنأي بالمتعلمين عن تلك المشكلات التي تحول بينهم وبين اللغة العربية.

تشكل اللغة العربية برمتها عقبة أمام الدارسين لها من غير الناطقين بها؛ وذلك انطلاقًا من طبيعتها المتشعبة في كافة جوانب المهارات اللغوية، لغةً، وصرفًا، وإعرابًا، وصوتًا، ودلالةً، بل وتتسع دائرة هذه المشكلة التي تحيط باللغة العربية ذاتها عندما ترتبط أيضًا ببعض الجوانب الاجتماعية والثقافية التي تحيط باللغة، فلا يمكن فصل العربية عن

(١) انظر: البع، محمد رمضان، والنبيه، حسن أحمد: أسماء الإشارة في اللغتين العربية والإنجليزية دراسة تقابلية، ص: ٢.

محيطها الاجتماعي، وهو ما يؤثر سلبًا في متعلم العربية من غير الناطقين بها، إذ يتوجب عليه قبل كل شيء الإلمام بكافة هذه العقبات التي ترتبط باللغة العربية[1].

وبمعنى أن المشكلات التي تحيط بطالب العربية من الناطقين بغيرها إما أن تنتمي إلى اللغة نفسها، أو أن تنتمي لأشياء خارج جسم هذه اللغة، وما يهمنا من بين هذه المشكلات والعقبات تلك التي تنتمي للغة نفسها، إذ يواجه الطالب مجموعة من العقبات التي تتعلق بالجانب الصوتي للغة العربية، فهو غير قادرٍ على نطق بعض الأصوات التي تمتاز بها العربية في مقابل لغته الأم التي لا تشتمل على مثل هذه الأصوات، وفي الوقت نفسه يعاني كذلك من مجموعة من المشكلات الصرفية والتركيبية والدلالية التي لا شك أن لها ارتباط وثيق باللغة العربية من جهة، وهي في الوقت نفسه لا تنتمي إلى طبيعة اللغات الأخرى التي ينطق بها هذا المتكلم بلغة غير العربية[2].

فمشكلة تعلم اللغة العربية لا تقف عند حدِّ المستوى الصوتي فحسب، بل على الناطق بغير العربية أن يفهم طبيعة اللغة الصرفية والتركيبية والدلالية وغيرها من أساليب اللغة المختلفة وصولًا إلى تعلم أفضل للغة العربية، ووصولًا إلى تذليل تلك العقبات التي تقف أمام تعلم العربية بصورةٍ سليمةٍ وإيجابيةٍ.

ويرى علماء اللغة التطبيقية، مثل الدكتور عبده الراجحي في كتابه التطبيق النحوي والصرفي، أن وقوع المتعلم الأجنبي بهذه الأخطاء يعود إلى اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات، والتجمعات الصوتية، ومواضع النبر، والتنظيم والإيقاع، والعادات النطقية، وبناء على ذلك فإنه تبعًا لطبيعة اللغة الأم التي يتحدث بها المتعلم، نلاحظ أن هذه الأخطاء غير مطردة في جميع الأشخاص، فهي تختلف من شخص إلى آخر، وعليه فإذا كانت هناك أحرف في لغة المتعلم الأم تشابه أحرفًا في اللغة الثانية، فإنه لا يجد صعوبة في أثناء نطقها، فمثلا المتحدث باللغة الإنجليزية لا يواجه الصعوبة في تعلم أصوات: (الباء، والتاء، والثاء، والجيم، والدال، والذال، والراء، والسين، والشين، والزاي، والكاف، والميم، والنون، واللام)، غير أنه

(١) انظر: محجوب، عباس: مشكلات اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، دار الثقافة، الدوحة، الطبعة الأولى، ص: ٨.

(٢) انظر: شاهين، توفيق محمد: عوامل تنمية اللغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الأولى، ص: ١٢.

يشق عليه أن يتعلم بعض الأصوات الحلقية، كالعين والحاء، والأصوات المطبقة، كالصاد، والضاد، والطاء، والظاء ؛ لأن هذه الأصوات لا تستعمل مخارجها في لغته الأم(١).

ويواجه متحدثو لغات آسيا بوجه عام بعض المعوقات عند نطقهم الحركات الطويلة: (الواو، والألف، والياء)، لا سيما إذا كانت هذه الحركات في كلمة مثل كلمة (مطار) فإنه سينطقها (مطر)، كما يقع في ذلك ناطقو اللغات الأخرى في أفريقيا وأوروبا؛ وذلك لمدى التشابه في الأصوات ؛ ففي اللغة الفارسية صوت (القاف)، وفي اللغة الألمانية صوت (الخاء)، وهكذا. وتصبح المشكلة أكثر تعقيدًا حينما يبدل المتعلم بعض الحروف، وذلك تبعًا لعادة النطقي واختلافها في اللغة الأصلية، وعلى سبيل المثال يجد متعلم العربية من الناطقين باللغة الإنجليزية يبدل حرف «الضاد دالًا عند نطق كلمة ضاهر فيقول: دامر»، كذلك متعلم العربية من الناطقين باللغة التركية يبدل حرف «الضاد بـ زايًا فيقول في رضي: رزي»، وهكذا. والمعروف أن معلمي اللغة الثانية ممن تجاوزا مراحل الطفولة والكبار، فإنهم في الغالب يجدون صعوبة في التعامل مع بعض الأصوات المعينة في اللغة المستهدفة، بسبب انعدام هذه الحروف في لغته الأم، ولربما تكون هذه الأحرف في لغته الأم لكنها تنطق بطريقةٍ مختلفةٍ غير الذي عليه في اللغة المستهدفة.

وكما أن هناك مجموعة من المعوقات الصوتية التي تواجه متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، فهناك أيضًا مجموعة من المشكلات الصرفية، التي تتأثر تأثرًا مباشرًا بما لدى هذا المتعلم من مخزونٍ صرفيٍّ ربما استعان به من لغته الأم، فالعربية تشتمل على نظام صرفيٍّ قد لا يكون موجودًا في غيرها من اللغات الأخرى، خاصةً بما يتعلّق بالإفراد والتثنية والجمع، فالإنجليزية مثلًا ليس فيها مثنى، في حين أن العربية تشتمل على التثنية، وكذلك الحال بالنسبة للتذكير والتأنيث، فكثير من اللغات لا تهتم بجانب التذكير والتأنيث، وتتعامل مع الشخصية بجنسٍ موحدٍ للمذكر والمؤنث، علاوة على النظام الصرفي الذي تتبناه العربية، فهو من بين أكثر الأنظمة الصرفية تشابكًا وتداخلًا، انطلاقًا من وجود المشتقات المختلفة، والمصادر، وغيرها من التفريعات الصرفية التي تتداخل في بعض الأحيان مع مستويات اللغة الأخرى(٢).

(١) الراجحي، عبده: التطبيق النحوي، دار المعارف، القاهرة - مصر، الطبعة الأولى، ١٩٩٩م، ص: ١٨.

(٢) انظر: العوفي، محمد، والخثران ، عبد الله: الأهداف العامة والخاصة التدريس اللغة العربية،

أما المعوقات النحوية: فإن علم النحو يعنى بالصلة والعلاقة والارتباط الكائن بين عناصر الجملة ؛ فهو ينظم العلاقة بين مكونات التركيب وأجزائه ومكوناته، ولا يستقل الصرف بنفسه عن النحو، ولا النحو عن الصرف، فهما شقيقان لا يستغني أحدهما عن الآخر، ولا نستطيع فهم أحدهما من دون الآخر، وعلى ما تقدم ذكره من هذه العلاقة بين علم النحو والصرفي؛ فإننا نقر بأن المشكلات النحوية لا تختلف كثيرا عن المشكلات الأخرى التي يعانيها متعلمو العربية الناطقين بغيرها[1].

وثمة مجموعةٌ من العقبات والمشكلات التي تواجه الناطق بغير العربية عند تعلم العربية تتصل بجانب المعجم والدلالة، وهي لا تقل أهمية وخطورة عن المشكلات النحوية والصرفية والصوتية التي يواجهها متعلم العربية؛ وذلك أن هناك مجموعة من التحولات الدلالية التي تلجأ لها اللغة تجعل المتعلم واقفًا في حيرة من أمره أمام هذه العقبات الدلالية، من بينها انتقال اللفظة من الحقيقة إلى المجاز، وقضايا الترادف المختلفة، والمشترك اللفظي، وانتقال الدلالة توسيعًا وتضييقًا، وغيرها من جوانب الدلالة المختلفة، كما يواجه متعلم اللغة العربية مشكلةً أخرى تتمثل بالمعجم العربي ذاته؛ إذ هو معجم صعب المعاملة في كثير من الأحيان، مع اختلاف المدرسة التصنيفية التي ينتمي إليها كل معجم من هذه المعاجم، وتنوع طريقة التأليف، كل ذلك يسهم في عرقلة فهم متعلم العربية للغة نفسها، فهو غير قادرٍ على التعامل البسيط والسهل مع هذه المعاجم المتنوعة والمتعددة، وهو غير قادرٍ على فهم المفردات الصعبة، وغير قادرٍ على التمييز بين المفردة وما تحولت إليه نتيجة لظرف دلالي ما، كل ذلك يجعل من الإلمام بالجانب الدلالي أمرًا غاية في الصعوبة بالنسبة للمتعلم من غير الناطقين بالعربية[2].

ومن هنا فثمة مجموعةٌ من العقبات التي لا يمكن إحصاؤها، وإنما أشرنا إلى أهمها بما يناسب هذا البحث، ويمكن أن تقدم الدراسة التقابلية حلولًا جذريةً لمثل هذه المشكلات، إذ إن الوقوف على المشكلة، ومحاولة ربطها باللغة الأم التي ترسخت في ذهن المتعلم من شأنه أن يجعل تذليل هذه العقبة، والتخلص من نتائجها السلبية أمرًا سهلًا، إذ لا تقف حدود

ورقة عمل أعدَّت لندوة (مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض - السعودية، ١٩٨٥م، ص: ١٠٦.

(١) انظر: محجوب: مشكلات اللغة العربية، ص: ١١.

(٢) انظر: إسماعيل، زكريا: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية - مصر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م، ص: ٩٢.

الدراسة التقابلية عند مستوى محددٍ أو مخصصٍ من مستويات اللغة، بل تتسع دائرتها لتشمل سائر مستويات اللغة، الأمر الذي يفتح الباب أمام المتعلم للتخلص من هذه المشكلات، والوصول إلى تعلم سليم للعربية، انطلاقًا من البداية معه من النقطة التي بدأ هو بها في لغته الأم، فيسهل عليه أن يستوعب تلك السمات اللغوية التي تتسم بها العربية انطلاقًا من طبيعة معرفته بلغته الأم، وهو ما سنشير إليه بصورةٍ تطبيقيةٍ في المبحث التالي.

المبحث الثالث: ما تقدمه الدراسة التقابلية في سبيل تعلم العربية

لا شك أن الدراسة التقابلية واحدة من الركائز الأساسية التي يُبنى عليها تعليم اللغة الأخرى غير اللغة الأم، فإنها –أي: الدراسة التقابلية– قادرة على رصد مجموعة الاختلافات والالتقاءات التي تجمع بين اللغتين: اللغة الأم، واللغة الهدف، فيتمكن المتعلم من فهم اللغة الهدف انطلاقًا من اللغة الأم التي يتكلم هو بها.

يعني ذلك أن الدراسة التقابلية قادرةٌ على أن تمنح المتعلم قدرًا كبيرًا من المعرفة حول اللغة التي يراد تعلمها انطلاقًا من لغته نفسها، وفيما يلي سنتعرض لمجموعة من الدراسات التي تناولت الحديث عن جزئية محددة من اللغة العربية ومقابلتها بلغةٍ أخرى، ونبيِّن من خلال الحديث عن هذه الدراسة الفائدة التي يقدمه الدرس التقابلي للمتعلم بصفةٍ عامةٍ.

تعمد بعض الدراسات للحديث عن جزئيةٍ كثيرة الاستعمال في الحياة اليومية بالنسبة للعربي، فتبيَّن بعض ملامح مقابلتها بغيرها من اللغات الأخرى، كالحديث مثلًا عن مركبات الأعداد المختلفة، فإن من المعروف أن العدد كثير الاستعمال في حياتنا اليومية، من بينها الأوقات، وأعداد النقود المختلفة عند الشراء والبيع، وحجوزات الطيران، ومواعيد المحاضرات أو اللقاءات المختلفة وغيرها من جوانب الحياة اليومية التي يدخل فيها العدد بصورةٍ مباشرةٍ، الأمر الذي يجعل فكرة التخلص من كافة العقبات التي ترتبط ببنية هذا العدد ومركباته أمرًا ملحًّا بالنسبة لمتعلم العربية، فجاءت دراسة محمود الديكي لتبين أهم تلك الأخطاء التي يقع فيها طلبة العربية من الناطقين بغيرها للتخلص من هذه المشكلة اللغوية[1].

(١) انظر: الديكي: مركب العدد في العربية، ص: ٩٧ وما بعدها.

تعالج هذه الدراسة التقابلية قضايا متشعبة ضمن مستويات اللغة برمتها، بدءًا من المستوى الصوتي وانتهاءً بالمستوى الدلالي، غير أنها ترتبط بالجانب الدلالي الاستعمالي ارتباطًا وثيقًا، انطلاقًا من الطبيعة الاستعمالية التي ركزت عليها هذه الدراسة، وسعت للتخلص من كافة الأخطاء والعقبات التي تواجه المتعلم في ذلك.

كما اهتمت بعض الدراسات التقابلية ببعض عناصر الملفوظ اللغوي ذي الاستعمال الشائع من جهة التراكيب اللغوية، كما تحمل معها قوة الربط بين عناصر الملفوظ، كأسماء الإشارة مثلًا، إذ تختلف هذه الأسماء بين اللغات المتعددة، فرأى الباحثون أن البحث في أسماء الإشارة بمنظور المستويات اللغوية بأكملها يفضي بالمتعلم إلى فهم أوسع لاسم الإشارة في العربية، انطلاقًا من كون هذه الأسماء تحمل دلالات تحتها، إما على الجنس، أو العدد، أو القرب والبعد كما هو الحال في العربية، فكان لدراسة اسم الإشارة دورٌ مهمٌّ في بيان طبيعة هذه العناصر الملفوظة في اللغة العربية قياسًا باللغات الأخرى كالإنجليزية مثلًا[1].

ومن الدراسات التقابلية أيضًا ما يهتم بجانب التفريق بين المذكر والمؤنث باعتبار أن هذه الفكرة قد لا توجد في لغات كثيرة حول العالم، في الوقت الذي توجد فيه في العربية؛ إذ تفرق العربية بين المذكر والمؤنث عند إسناد الأفعال المختلفة، وعند استعمال المشتقات الصرفية المتعددة، وعند الوصف، وغير ذلك من المواضع اللغوية المختلفة والاستعمالات المتنوعة، فكان من الضرورة بمكانٍ أن يميز المتعلم للغة العربية بين مواضع الكلام التي يكون فيها اللفظ للمؤنث، والمواضع يكون فيها اللفظ للمذكر، وهو ما رأيناه في دراسة تناولت موضوع الجنس اللغوي بمنهجية تقابلية بين العربية والأندونيسية[2].

وقد تناولت الباحثة في هذا البحث الحديث عن الجنس اللغوي في العربية وقابلته بنظام الجنس في اللغة الأندونيسية، وقد كان هدف هذا البحث متمثلًا بتنبيه الطلبة الأندونيسيين على أبرز الأخطاء التي يقعون فيها عند الكتابة أو الكلام بالعربية، الأمر الذي يجعلهم يخلطون بين الجنس المذكر والجنس المؤنث، فما كان منها إلا أن ميَّزت بين اللغتين في

(١) انظر: البع والنبيه: أسماء الإشارة في اللغتين العربية والإنجليزية، ص: ٤ وما بعدها.
(٢) رحمان، أمينة: الجنس اللغوي في العربية والأندونيسية دراسة تحليلية تقابلية، نادي الأدب، ص: ١٥.

استعمال الجنس اللغوي سعيًا لمساعدة الطلبة على تخطي هذه العقبة[1].

وتسعى الدراسات اللغوية التقابلية كذلك لحل بعض مشكلات المتعلمين من الناطقين بغير العربية التي ترتبط بجانب التراكيب اللغوية المختلفة، وعلاقة الألفاظ ببعضها، كما هو الحال بالنسبة للمركب الإضافي في العربية؛ إذ يختلف نظام المضاف والمضاف إليه في العربية عنه في الإنجليزية مثلًا؛ لذا يواجه المتعلم من اللغة الإنجليزية صعوبة في فهم هذا النظام اللغوي العربي، فجاءت دراسة تقابلية لتبين أهم نقاط الاتفاق والاختلاف بين النظام اللغوي العربي في المركب الإضافي، والنظام اللغوي الإنجليزي سعيًا للخلاص من هذه الإشكالية اللغوية التي تواجه متعلمي العربية من الناطقين بغيرها[2].

وإذا أردنا أن نعدد سائر الدراسات اللغوية التقابلية التي أرادت أن تذلل العقبات أمام متعلمي العربية ممن ينطقون بغيرها فهي كثيرة، غير أننا نكتفي بطرح هذه النماذج في إشارةٍ إلى دور الدراسة التقابلية في مساعدة الناطقين بغير العربية على تخطي بعض المشكلات اللغوية، التي تنبع من طريقة طرح المحتوى اللغوي بصورةٍ مغايرةٍ لما عليه التلقين التقليدي، فالدراسة التقابلية تجعل المتعلم يفهم اللغة الهدف عبر لغته الأم، وذلك بعد أن يستوعب سائر جوانب الالتقاء والاختلاف بين اللغتين في الموضوع المخصوص.

الخاتمة:

وبعد أن تحدثنا بإيجازٍ عن دور الدرس التقابلي في مساعدة متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، نتوصل إلى نتائج من بينها:

ـ يعد الدرس التقابلي واحدًا من أبرز الأسس التي يقوم عليها تعليم العربية للناطقين بغيرها، فإن الدرس التقابلي يسمح للمتعلم بالولوج إلى اللغة الهدف – اللغة العربية – عبر لغته الأم.

ـ تتنوع المشكلات اللغوية التي تقف حائلًا أمام متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، إذ تنتمي كلها لجسم اللغة بمستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ولكل منها مسبباته وآليات معالجته.

(١) المرجع السابق، ص: ١٧.

(٢) انظر: محمود، عائد عبد الرحمن: المركب الإضافي في العربية والإنجليزية دراسة تقابلية في ضوء علم اللغة التطبيقي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان - الأردن، ٢٠٠٧م، ص: ٤.

ـ لا يقف دور الدرس التقابلي في مواجهة هذه العقبات أمام متعلمي العربية من الناطقين بغيرها عند أحد هذه المستويات فحسب، بل تتسع دائرته ليشمل سائر المستويات اللغوية، فلا يختص بالمستوى الصوتي مثلاً، بل يتعداه إلى سائر المستويات اللغوية الأخرى.

ـ هناك مجموعة من الدراسات والبحوث التي تناولت الحديث عن مشكلات متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، وسلطت الضوء على الدور الذي يؤديه الدرس التقابلي في مواجهة تلك المشكلات، يضاف إلى ذلك انتهاج بعض الباحثين هذا المنهج لتمكين متعلمي العربية من الوصول إلى غايتهم عبر معرفتهم باللغة الأم التي ينطقونها.

التوصيات:

يوصي الباحث بما يلي:

ـ إعداد دراساتٍ تقابليةٍ غزيرةٍ تساعد متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، وضرورة تبني مجامع اللغة العربية هذه الفكرة.

ـ ضرورة مشاركة الباحثين من غير العرب في إعداد مثل هذه الدراسات التقابلية نظرًا لمعرفتهم بلغتهم الأم، وقدرتهم على التواصل بصورة أفضل مع أبناء لغتهم هم.

ـ التركيز في البحوث وأوراق العمل التي تتناول الحديث عن قضيةٍ لغويةٍ ما من وجهة نظرٍ تقابليةٍ على واحدٍ من المستويات اللغوية فحسب، وعدم الخلط بين المستويات لما في ذلك من أثرٍ سلبيٍّ يجده الدارسون من الناطقين بغير العربية.

المصادر والمراجع:

١. إسماعيل، زكريا: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م.
٢. البع، محمد رمضان، والنبيه، حسن أحمد: أسماء الإشارة في اللغتين العربية والإنجليزية دراسة تقابلية.
٣. حجازي، محمود فهمي: علم اللغة العربية، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر، د.ت.
٤. الديكي، محمود رمضان: مركب العدد في العربية دراسة تطبيقية على أخطاء الطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء المنهج التقابلي، مجلة المنارة، جامعة آل البيت، عدد ٢٠٠٥م.
٥. الراجحي، عبده: التطبيق النحوي، دار المعارف، القاهرة – مصر، الطبعة الأولى، ١٩٩٩م،
٦. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر، الطبعة الأولى، ١٩٩٦م.
٧. رحمان، أمينة: الجنس اللغوي في العربية والأندونيسية دراسة تحليلية تقابلية، نادي الأدب.
٨. السعران، محمود: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، الطبعة الثانية، ١٩٩٧م.
٩. شاهين، توفيق محمد: عوامل تنمية اللغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الأولى.
١٠. عبد التواب، رمضان: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة – مصر، الطبعة الثالثة، ١٤١٧ه/ ١٩٩٧م.
١١. عمر، أحمد مختار: أسس علم اللغة، دار عالم الكتب، القاهرة – مصر، الطبعة الثامنة، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.
١٢. العوفي، محمد، والخثران، عبد الله: الأهداف العامة والخاصة التدريس اللغة العربية، ورقة عمل أعدّت لندوة (مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ١٩٨٥م.
١٣. ليونز، جون: اللغة وعلم اللغة، دار النهضة العربية، القاهرة – مصر، د.ت.
١٤. محجوب، عباس: مشكلات اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، دار الثقافة، الدوحة، الطبعة الأولى.

١٥. محمود، عائد عبد الرحمن: المركب الإضافي في العربية والإنجليزية دراسة تقابلية في ضوء علم اللغة التطبيقي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن، ٢٠٠٧م.

تنمية مهارة الخط العربي للطلاب الأتراك

يوتيوب نموذجًا[1]

د. هاني إسماعيل رمضان[2]

جامعة غيرسون-تركيا

(١) هذه الدراسة مدعومة من مركز الأبحاث والمشاريع العلمية بجامعة غيرسون برقم -SOS BAP-A-150219-53

Bu çalışma Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Tarafından -Desteklenmiştir. Proje numarası: SOS-BAP-A-150219-53.

(٢) أستاذ مساعد في جامعة غيرسون بتركيا، حاصل على الدكتوراه في ٢٠١٣ م، شارك في العديد من المؤتمرات واللقاءات الدولية حول تعليم العربية للناطقين بغيرها، والدراسات النقدية والأدب المقارن، ونشر عشرات الأبحاث والدراسات في المجلات المحكمة، وهو عضو الهيئة التحريرية للعديد من المجلات الدولية، يتولى حاليًا منصب مدير المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي بجامعة غيرسون.

من أهم مؤلفاته: الأدب العربي المعاصر للناطقين بغير العربية، تعليم العربية لغير الناطقين بها رؤية استشرافية، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها (بالإشتراك) برنامج تعليم العربية عن بعد للطلاب الأتراك، إدجار آلان بو في الأدب العربي الحديث، نظرية الحداثة الشعرية بين صلاح عبد الصبور وت. س. إليوت.

الملخص

يعاني الطلاب الأتراك من مشكلة رسم الحروف العربية؛ وذلك نظرًا لاختلاف طريقة رسمها عن طريقة رسم الحروف التركية، فمن خصائص الحروف العربية أنها تُكتب من اليمين إلى اليسار، وأن بعضًا منها يرسم تحت السطر والآخر يرسم فوق السطر، وبالإضافة إلى أن شكلها يتغير على حسب موقعها في الكلمة، سواء أكانت في بداية الكلمة أم وسطها أم آخرها.

ومن ثم كان هذا البرنامج المقترح لتنمية مهارة الخط العربي للطلاب الأتراك من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة، التي تستحوذ على ميولهم ورغباتهم، وعليه فإن البرنامج يهدف إلى تقديم مجموعة من الفيديوهات المصممة خصيصًا لشريحة الشباب من الطلاب الأتراك، والتي تراعي احتياجاتهم ومشكلاتهم في اكتساب مهارة الخط العربي، والتي يتوقع منها أن تسهم بشكلٍ ملحوظٍ في تنمية مهارة الخط العربي ورسم الحروف العربية بشكلٍ صحيحٍ وواضحٍ وجميلٍ في آنٍ، وذلك من خلال المنهج الوصفي التجريبي.

ÖZET

Arapça Yazma Becerilerinin Desteklenmesi: Youtube ÖrneğiTürk öğrenciler Arapça harflerini yazmada zorluk yaşıyor. Bu zorluk Türk harflerinin yazımı ile Arapça harflerin yazımı arasındaki yöntem farklılığından dolayıdır. Arapça harfler sağdan sola doğru yazılır. Buna ek olarak bazıları satır altında bazıları ise satır üstünde yazılır. Başka bir yönden Arapça harflerin şekli kelimede bulunduğu yere göre değişir. Bir harf dört şekilde yazılır: tekil olarak, kelimenin başında, kelimenin ortasında ve kelimenin sonunda.

Bu projede web 2.0 teknolojilerde biri olarak Youtube ortamını kullanarak Türk öğrencilerin Arapça yazı becerisini desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bilişim teknoloji genç gruplar tarafından büyük rağbet görüyor. Bu genç grubun çoğunluğunu öğrenciler oluşturur. Bunun için bu projede Türk öğrencilerden oluşan gençleri hedef kitle olarak belirlenmiş, Arapça yazı becerisi kazanmada onların sorun ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bir takım video sunmayı hedefliyor. Bu videoların güzel, açık ve doğru bir şekilde Arapça harfleri yazma ve Arapça yazı becerisini desteklemede büyük bir rol oynaması bekleniyor. Genç grupların bilişim teknolojisine gösterdikleri ilgiden dolayı onlara bu hizmeti sağlayacağız.

أولًا: خلفية الدراسة

١. المقدمة:

بات من نافلة القول تأكيد دور التقنية الحديثة في تعلم اللغات وتعليمها، فقد أضحى توظيف التقنية الحديثة في تعليم اللغات واكتسابها مسلمة من المسلمات في العملية التعليمية، وهذا التوظيف ليس وليد اللحظة، فقد بدأت الاستعانة بالتكنولوجيا في الحقل التعليمي في النصف الثاني من القرن العشرين[١]؛ حيث كان مواكبًا للثورة التكنولوجية التي شملت كافة مناحي الحياة بما في ذلك المنظومة التعليمية، وأدى هذا إلى ظهور مفاهيم جديدة في عالم التعليم مثل: التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، والكتاب الإلكتروني، والجامعة الافتراضية، والمكتبة الإلكترونية.

وقد أثبت العديد من الدراسات العلمية والأكاديمية، إقبال شريحة الشباب والمراهقين على استخدام التقنية الحديثة لا سيما الإنترنت التي بات «الاحتياج إليها مهما كالاحتياج إلى الماء والهواء»[٢] وصارت جزءًا لا يتجزأ من حياة الفرد والمجتمع، لا سيما عند شريحة الشباب والمراهقين، وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن نسبة المراهقين الذين يتصفحون الإنترنت بدرجة منتظمة بلغت ٩١٪ [٣].

يحتل موقع يوتيوب الترتيب الثاني بين مواقع الإنترنت الأكثر زيارةً طبقًا لإحصائيات موقع ألكسا المتخصص في ترتيب وإحصائيات مواقع الإنترنت. وتشير دراسة مُنصَّر الهامي أن أكثر من ٦ مليار ساعة تشاهد شهريًّا على يوتيوب بواقع ساعة لكل شخصٍ على وجه الأرض، وأنه يُحمل ١٠٠ ساعة من الفيديوهات على الموقع كل دقيقةٍ وهو ما يفسر اهتمام الباحثين وتسليطهم الضوء على أهمية توظيف يوتيوب في الأنشطة الصفية واللاصفية[٤].

---

(١) محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط٤، ٢٠٠٤، ص٥٠

(2) Devkan Kaleci, YouTube Sitesindeki Videoların Eğitim Materyali Olarak Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri, International Journal of Active Learning, 3 (1),2018, 57-68, P 58

(٣) الصحافة الإلكترونية الالتزام والانفلات في الخطاب والطرح، د. خالد محمد غازي، وكالة الصحافة العربية، ص٢٠١٦، ص٣١٦.

(٤) من هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من:

١. دوي عفيفة لطفيا: تأثير وسيلة فيديو يوتيوب youtube على نتائج تعلم النحو لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة الإسلامية دار الحكمة، كلية التربية والعلوم التعليمية لقسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية الحكومية تولونج أجونج، مايو ٢٠١٨.

٢. فراس إسماعيل خميس: استخدامات الشباب الجامعي لمواقع التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت (موقع يوتيوب أنموذجًا)، مجلة آداب المستنصرية، ع ٧٥، لسنة .

فقد أصبح يوتيوب مصدرًا من مصادر المعرفة والتعلم لا سيما التعلم الذاتي، كما أصبح مصدرًا من المصادر الداعمة للعملية التعليمية من خلال دمجه في استراتيجيات التعليم، كما في استراتيجية الصف المقلوب التي تقوم على إنتاج المعلم لوسائط تعليميةٍ مرئيةٍ أو صوتيةٍ يدرسها الطلاب خارج الصف وقبل الدرس[1] مما يتيح استمرارية عملية التعلم في الأوقات المتاحة، ومما يضمن للمعلم والطالب الإفادة القصوى من وقت الدرس.

٢. مشكلة البحث:

تنتشر لدى الطلاب الأتراك جملة من الأخطاء الشائعة في كتابة الحروف العربية؛ من أهمها رسم بعض الحروف مثل الطاء والظاء بطريقةٍ خاطئةٍ، حيث تكتب ألف الطاء والظاء بعيدًا عن موضعها، مما يوحى بأنها لام وليست ألف الحرف، فضلًا عن عدم التزام الطلاب بالاتجاه الصحيح في طريقة كتابة الحروف، لا سيما الصاد والضاد والطاء والظاء، وكذلك عدم مراعاة حجم الحروف والتناسب بينها، وعدم مراعاة المسافات بين الحروف المنفصلة في الكلمة الواحدة، مما يوحي بأنها كلمتين وليست كلمة واحدة، وعدم رسم الحروف النازلة عن السطر لا سيما في نهاية الكلمة، وهذه الملاحظات تتطابق مع انتهت إليه دراسة برهان يوسف حبيبي حول الأخطاء الشائعة في كتابة الحروف العربية لدى الطلاب بجامعة سلاتيجا الأندونيسية[2].

ولعل السبب في ذلك يرجع إلى طبيعة اللغة العربية حيث تختلف مع اللغة الأم، فإن الخط العربي تتشابه حروفه ويتميز باختلاف صورة الحرف الواحد باختلاف موضعه في الكلمة، وباختلاف حالته في الوصل والفصل بما قبله أو بعده، أضف إلى ذلك أن التنقيط يمثل فارقًا جوهريًّا

3. Munassir Alhamami: Attitudes and Self-Efficacy of Language Students on YouTube 2016 , n the Proceedings of the National Symposium on Present and Future of English in Saudi Arabia: Research Concerns. Abha, Saudi Arabia, King Khalid University At: Abha, Saudi Arabia, King Khalid University

4. Devkan Kaleci, YouTube Sitesindeki Videoların Eğitim Materyali Olarak Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri, International Journal of Active Learning, 3 (1),2018

٥. أحلام فليح حسن العطيات: أثر استخدام اليوتيوب في تعليم مهارة النطق الصحيح للغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، أيار ٢٠١٨.

(1) Natalie B. Milman: The Flipped Calssroom Strategy, Distance Learning, Vol: 9 No: 3, P 85

(٢) برهان يوسف حبيبي: الأخطاء الشائعة في كتابة الحروف العربية لدى الطلاب في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية، مجلة التعريب، (٦) ١، ٢٠١٨م.

لنصف الحروف العربية تقريبًا، علاوة على أن الخط العربي يعتمد على الجانب المهاري الذي يحتاج إلى الممارسة والتدريب المستمرين، ولا يقتصر على الجانب المعرفي فحسب.

٣. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى المساهمة في علاج مشكلات تعلم مهارة الخط العربي لدى الطلاب الأتراك بصفةٍ خاصةٍ، ودارسي العربية من الناطقين بغيرها بصفةٍ عامةٍ؛ وذلك من خلال إنتاج مجموعة من التسجيلات المرئية لتعليم الخط العربي، وشرح طريقة الكتابة بخطي النسخ والرقعة، على أن يكون الشرح وكتابة النماذج بالقلم العادي المستخدم في الكتابات والممارسات اليومية، وألا تكون بقلم الخط العربي الخاص بفن الخط العربي الذي يتسم بصفات خاصة لهذا الفن، ومن ثم إتاحتها على يوتيوب، بهدف أن تكون مصدرًا من مصادر التعلم الذاتي للطلاب لتحسين خطوطهم وإضفاء الوضوح والجمال عليها، وأن تكون -أيضًا- مصدرًا داعمًا للمعلمين، مما يمكنهم من توظيفها أثناء العملية التعلمية باستخدام استراتيجيات التعليم المتنوعة مثل استراتيجية الصف المقلوب.

٤. أهمية الدارسة:

مما لا شك فيه أن الخط العربي يرتبط ارتباطًا وثيقًا باكتساب اللغة، إذ إن الخط «وإن كان في ظاهره قيد للكلام؛ إلا أنه في حقيقته ومبدأ ظهوره، وسيلة من وسائل البيان اعتمدها الإنسان للإفصاح عن مكنوناته النفسية، وكشف توهماته الذهنية»[(١)] ولذلك قالوا: «الخط لسان اليد»[(٢)].

وعليه فإن العلاقة بين اللغة والخط علاقةٌ وثيقةٌ، لا ينفك أحدهما عن الآخر، فإن كان الكلام هو الصورة اللفظية للغة، فإن الخط الصورة البصرية لها، وبالتالي فإن الأهمية بوضوح الخط وصحته اهتمام نابع من تعليم اللغة العربية في ذاتها، وتيسيرها للناطقين بغيرها، ولا يخفى أن مهارة الكتابة بما تشمله من كفايات: النسخ والإملاء والتعبير؛ إحدى المهارات اللغوية الأساسية، التي ينبغي أن تتوفر لدى متعلم اللغة.

(١) عبد القادر عاكول رحيمه، الخط العربي مفهومه التاريخي والجمالي، دار المناهج، الأدرن، ٢٠١٨م، ص36.

(٢) محمود عباس حمودة: دراسات في علم الكتابة العربية، مكتبة غريب، ص12.

٥. أسئلة الدراسة:

طرحت الدراسة ثلاثة أسئلة أساسية، لتكون منطلقًا رئيسيًّا للدراسة، وهذه الأسئلة شملت مراحل ثلاث، تضمنت كل مرحلة سؤالًا أساسيًّا على النحو التالي:

- سؤال مرحلة ما قبل إعداد التسجيلات المرئية: ما مشكلات الخط العربي لدى الطلاب الأتراك؟

- سؤال مرحلة إعداد التسجيلات المرئية: ما معايير المحتوى المقدم في التسجيلات المرئية لتعليم الخط العربي؟

- سؤال ما بعد إعداد التسجيلات المرئية: ما مدى فاعلية التسجيلات المرئية في تعليم الخط العربي؟

٦. الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على مجموعةٍ من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (حبيبي، ٢٠١٨)[١] التي بعنوان الأخطاء الشائعة في كتابة الحروف العربية لدى الطالب في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية، وهي إحدى الجامعات الأندونيسية، وقد أجرى الباحث دراسته على عشر عينيات هم مجموع طلاب المرحلة الأولى في قسم تعليم اللغة العربية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك أخطاء في عدم مراعاة حجم الحرف وطوله وقصره، وعدم مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، ولا يراعى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، ولا يتبع قواعد رسم الحروف، وأن الحروف ذوات الكاسات لا ترسم على حالها الطبيعي.

ودراسة (علي، هشام ٢٠١٨)[٢] فاعلية برنامج تحسين الخط العربي لدى الناطقين بغيرها تطبيقًا على خط النسخ، وقد أجرى الباحث دراسته على ثمانية عشر طالبًا صينيًّا ممن يدرسون في الجامعة الإفريقية العالمية،

(١) برهان يوسف حبيبي: الأخطاء الشائعة في كتابة الحروف العربية لدى الطلاب في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية، مجلة التعريب، (٦) ١، ٢٠١٨م، ص ٢٦ – ٤٠ .

(٢) هشام إبراهيم عز الدين محمد علي: فاعلية برنامج تحسين الخط العربي لدى الناطقين بغيرها تطبيقا على خط النسخ، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية – السودان، ع٢٢، يناير ٢٠١٨، ص ٣٠٢ – ٢٤٧ .

واقترحت الدراسة برنامج تدريبي لتحسين الخط العربي (خط النسخ)، وانتهت الدراسة إلى فاعلية هذا البرنامج، ودعت إلى استخدام الوسائل والمعينات الخاصة بتشريح الحروف وتجزأتها وتحديد اتجاهات حركة القلم في رسمها، وإعداد كراسات خاصة بتعليم الخط العربي يراعى في تصميمها الفروق الفردية بين خطوط الطلاب.

٧. مصطلحات الدراسة:

تنمية: تعرف التنمية لغة من النماء بمعنى الزيادة، جاء في لسان العرب: «نَمَى يَنْمِي نَمْيًا ونُمِيًّا ونَماءَ : زاد وكثر، وربما ، قالوا يَنْمُو نُمُوًّا»[١]. أما اصطلاحًا فالتنمية: «هي رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية / تعلمية مختلفة، وتتحدد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات، التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد»[٢].

التعريف الإجرائي: رفع مستوى أداء الطلاب في الكتابة العربية بخطي النسخ والرقعة.

مهارة: ورد في لسان العرب أن المهارة لغةً: الحِذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عملٍ[٣]. وعرَّفها معجم علم النفس والطب النفسي بأنها: «قدرة عالية مكتسبة على أداء أفعال حركية مركبة بسهولة ودقة لتحقيق هدف»[٤].

التعريف الإجرائي: القدرة على الكتابة العربية بخطي النسخ والرقعة بدقةٍ وسهولةٍ.

الخط العربي: جاء في المعجم الوسيط[٥] أن: «الخَطُّ الكتابةُ ونحوها مما يُخَطُّ باليد»، وفي لسان العرب: «خَطَّ الشيءَ يَخُطُّه خَطًّا: كتبه بقلم أَو غيره»[٦]. ويشير المعنى الاصطلاحي للخط على: «رسم الحروف التي تخضع للقواعد الفنية الدقيقة، التي تميز بين الخطوط وتعطيها شكلها

(١) ابن منظور: لسان العرب، مادة (ن م ي)، دار صادر، ١٥/ ٣٤٠.
(٢) حسن شحاته، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣، ص١٥٧.
(٣) ابن منظور: لسان العرب، مادة (ح ذ ق)، ٥/ ١٨٤.
(٤) جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية، ١٩٩٥م، ٧/ ٣٥٦٦.
(٥) إبراهيم مصطفى، وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (خ ط ط)، دار الشروق الدولية، الطبعة الرابعة، ص٢٤٥.
(٦) ابن منظور: لسان العرب، مادة (خ ط ط)، ص٢٨٧.

النهائي؛ مثل: خط الثلث، والنسخ، والتعليق، والديواني، والرقعة، وغيرها مما هو معروف لدى أهل هذا الفن»[1].

التعريف الإجرائي: ما يدونه الطالب بيده مستخدمًا القلم العادي.

ثانيًا: منهجية الدراسة

١. منهج الدراسة:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي مع الاستعانة بالمنهج التجريبي، حيث اقتضت طبيعة البحث الدمج بينهما؛ وذلك بغرض توصيف مشكلات الخط العربي لدى الطلاب الأتراك وتحليلها أولًا، وتقديم الحلول العملية والتطبيقية ثانيًا، ولإنجاز ذلك استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على هذه المشكلات وتحليل عينة الدراسة، ولاختبار مدى فاعلية التسجيلات المرئية وتلبيتها لحاجات الطلاب اعتمد البحث المنهج التجريبي منهجًا مساعدًا.

٢. أدوات الدراسة:

تنوعت الأدوات المستخدمة – حسبما اقتضت طبيعة البحث – بين الملاحظة والاستبانة، والمقابلات والاختبارات القبلية والبعدية بالإضافة إلى التجربة، وذلك رغبة في تحقيق نتائج دقيقةٍ قدر الإمكان.

٣. مجتمع الدراسة:

تكونت عينة الدارسة من طلاب الصف التحضيري في كلية العلوم الإسلامية بجامعة جيرسون للعام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ وبلغ عددهم ٢٨٩ طالبًا وطالبة، بلغ عدد الطلاب ١١٣ طالبًا وبلغ عدد الطالبات ١٧٦ طالبة، يدرسون ١٥٤ منهم في الفترة الصباحية، بينما يدرس ١٣٥ منهم في الفترة المسائية.

٤. حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية**: العام الدارسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م.
- **الحدود المكانية**: طلاب الصف التحضيري بكلية العلوم الإسلامية بجامعة جيرسون التركية.

(١) يوسف ذنون: تعليم الخط العربي والكتابة تاريخًا وتطبيقًا، دار النوادر، الطبعة الأولى، ٢٠١٢م، ص١٢.

٥. إجراءات الدراسة:

لتوصيف مشكلات الكتابة لدى الطلاب أجرى الباحث اختبارًا قبليًّا، شخص من خلاله هذه المشكلات، وحدد مواطن الضعف، وقد لاحظ الباحث حاجة الطلاب إلى التدريب المستمر المبني على التقليد والمحاكاة لتلاشي الأخطاء التي يقعون فيها، ومن ثم كانت الحاجة إلى مصادر تعلم تشرح وتقدم نماذج عملية للخط العربي، والمصدر التعليمي الملائم لهذا هو التسجيلات المرئية، فأجرى الباحث مسحًا على الإنترنت بصفةٍ عامةٍ، وموقع يوتيوب بصفةٍ خاصةٍ، سعيًا للحصول على تسجيلاتٍ مرئيةٍ، فوجد نوعين من التسجيلات المرئية:

النوع الأول: يعلم فن الخط العربي قواعده وأصوله، ويستهدف الراغبين في إجادة هذه الفن والتخصص فيه، وبالتالي فإن هذا النوع من التسجيلات لا يتوافق مع احتياجات الطلاب ولا يتلائم مع الأهداف التعليمية لدروس الخط العربي للطلاب الأتراك.

النوع الثاني: يعلم تحسين الخط العربي باستخدام القلم العادي، ولا يستهدف المتخصصين، بل يستهدف عموم الطلاب، وبالرغم من أن هذا النوع من الفيديوهات يتلاقى مع الأهداف التعليمية لدروس الخط العربي للطلاب بيد أنه مسجل بلغة عامية لا يستطيع الطلاب فهمها، وقد تؤثر سلبًا على اكتسابهم للغة العربية الفصحى، ومن ثم تولدت الحاجة إلى إعداد تسجيلاتٍ مرئيةٍ لتعليم الخط العربي للطلاب الأتراك تكون مصدرًا داعمًا ويمكن توظيفها داخل الصف وخارجه.

فريق العمل:

ولإعداد هذه التسجيلات تكوَّن فريق عمل من ثلاثة باحثين، هم:

١. د. هاني إسماعيل رمضان أستاذ اللغة العربية المساعد بكلية العلوم الإسلامية بجامعة جيرسون باحثًا رئيسيًّا.

٢. د. مصطفى سركان عبد السلام الأستاذ المساعد في قسم تعليم الحاسوب والتكنولوجيا في كلية التربية بجامعة جيرسون، باحثًا مشاركًا.

٣. الخطاط فاروق ناريملي الباحث في قسم تاريخ الفنون الجميلة بكلية العلوم الإسلامية بجامعة جيرسون.

اتفق الفريق على إعداد مجموعة من التسجيلات المرئية لتعليم خطي النسخ والرقعة باستخدام القلم العادي؛ حيث المستهدف الوصول بمستوى أداء الطلاب الأتراك في الخط العربي إلى مستوى أداء الطلاب

العرب، وليس الوصول بهم إلى مستوى المتخصصين في فن الخط العربي، إذ إن هذا الفن له أصوله وأدواته الخاصة.

لغة التسجيلات المرئية:

وحول لغة التسجيلات المرئية عرض الفريق وجهتي نظر مختلفتين:

الأولى: ترجح التسجيل باللغة التركية، بما إن المستهدفين طلاب أتراك، مما يمكنهم من فهم محتوى التسجيلات.

الثانية: ترجح التسجيل باللغة العربية الفصحى، وذلك نظرًا لأن الطلاب يتعلمون اللغة العربية، فإن تعرضهم إلى اللغة الهدف سيكون عاملًا مساعدًا على تحسين مستوى وانغماسهم في اللغة.

قرر الفريق أن يسجل تسجيلًا مرئيًّا لإحدى الدروس باللغة العربية وآخر باللغة التركية[1]، واستطلاع آراء الطلاب الأتراك حولهما، وقد رجح معظم الطلاب أن تكون التسجيلات باللغة العربية، حيث أبدوا رغبتهم في التعلم من متحدثٍ أصليٍّ من جهةٍ، ولفهم القدر الأكبر من الشرح لا سيما أن التسجيلات تعتمد على التدريب العملي، وليس الشرح النظري.

وأوصى بعض الطلاب أن يُضاف بأسفل التسجيلات المرئية ترجمة تركية حتى يتمكن من استيعاب ما لا يفهمون من الشرح، كما فضل الكثير من الطلاب أن يكون الشرح على السبورة بدلا من الأوراق.

وبناء على مصفوفة المعايير سُجِّلت بعض الشروح وعُرضت على الخبراء والطلاب، وطبقًا لتوصيات الخبراء وملاحظات الطلاب سجلت شروحات الحروف جميعها، وبثت عبر قناة على يوتيوب[2].

(١) رابط التسجيل باللغة التركية: https://youtu.be/E-uN_hV3WK6

رابط التسجيل باللغة العربية: https://youtu.be/qg1nE0wRdxc

(2) https://www.youtube.com/playlist?list=PLCne0YXNj-Rn2ApUK5Ur--khw_q0U3K4U

ثالثًا: العرض والمناقشة

طرحت الدراسة ثلاثة أسئلة أساسية -كما هو موضح آنفًا- وللإجابة عن السؤال الأول: ما مشكلات الخط العربي لدى الطلاب الأتراك؟ أجرى الباحث اختبارًا قبليًّا، وبفحص نتائج الاختبار لاحظ الباحث الظواهر التالية في خطوط الطلاب وكتاباتهم:

- زيادة نبرة بعد بعض الحروف أو قبلها، مثل زيادة نبرة بعد الطاء والظاء، وزيادتها قبل الياء في نهاية الكلمة.
- كتابة الغين مثل حرف الفاء مع طمسه.
- كتابة حرف الدال والذال مثل الراء والزاي أو العكس.
- كتابة حرف النون واللام على السطر وعدم النزول بكاساتهما.
- الالتزام بوضع الحركات في جميع الكلمات بلا استثناء.
- شطر الكلمة الواردة في نهاية السطر إلى نصفين، إذا كان السطر لا يكفي، والبدء بالشطر الأخير في سطر جديد.
- وضع ألف الطاء والظاء بجوارهما وليس فوق منهما.
- كما لاحظ الباحث من خلال المشاهدة المباشرة لطريقة كتابة الطلاب للخط العربي أنهم يبدأون بكتابة الحروف من اليسار إلى اليمين.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما معايير المحتوى المقدم في التسجيلات المرئية لتعليم الخط العربي؟ استعان الباحث بخبرته الشخصية وآراء الخبراء واستطلاع آراء الطلاب، وبناءً على ذلك قسمت الحروف العربية إلى ثماني عشرة مجموعة، هي: (أ) و(ب ت ث) و(ج ح خ) و(د ذ) و(رز) و(س ش) و(ص ض) و(ط ظ) و(ع غ) و(ف ق) و(ك) و(ل) و(م) و(ن) و(هـ) و(و) و(ي) و(لا)، واعتمد في التقسيم على تشابه طريقة كتابة الحروف إلى حدٍّ ما، ومن حيث المحتوى وضعت مصفوفة معايير للتسجيل على النحو التالي:

- توضيح طريقة كتابة الحرف في المواضع المختلفة: مفردا وفي بداية الكلمة ووسطها وفي نهايتها.
- تقديم أمثلة من كلمات تتضمن الحرف المستهدف شرحه، في المواضع المختلفة.

- عرض بعض الأخطاء الشائعة لدى الطلاب الأتراك في رسم الحرف.

- حث الطلاب على التدريب وتقليد النماذج وإرسالها بالبريد الإلكتروني.

وللإجابة عن السؤال الثالث ما مدى فاعلية التسجيلات المرئية في تعليم الخط العربي؟

أجرى الباحث اختبارًا بعديًّا، وبعد مقارنته بالاختبار القبلي وفحص النتائج اتضح بشكلٍ ملحوظٍ تحسن مستوى أداء الطلاب في رسم الحروف بخطي النسخ والرقعة، وانخفض تكرار الأخطاء الشائعة ولتأكد من مصداقية النتائج، أعد الباحث استبانة لاستطلاع آراء الطلاب حول إفادتهم من التسجيلات المرئية.

وقد ملأ الاستبانة ١٤٠ مفحوصًا، بلغ عدد الطالبات ٩٩ طالبة بنسبة ٧١٪ وبلغ عدد الطلاب٤١ طالبًا بنسبة ٢٩٪، نسبة خريجي ثانوية الأئمة والخطباء ٧٠٪ أي ٩٨ طالبًا وطالبة، ونسبة خريجي الثانويات الأخرى ٣٠٪ أي ٤٢ طالبًا وطالبة.

وبنيت الاستبانة من مقاس متدرج من خمس درجات، (١) يعبر عن أدنى مستوى و(٥) يعبر عن أعلى مستوى وطرحت الاستبانة الأسئلة التالية:

- الأول: ما مستواك في كتابة الحروف العربية قبل مشاهدة التسجيلات على يوتيوب؟

- الثاني: ما مستوى تطورك في كتابة الحروف العربية بعد مشاهدة التسجيلات على يوتيوب؟

- هل توصي أصدقاءك الذين يرغبون في تعلم العربية بمشاهدة هذه التسجيلات؟

وكانت النتيجة كالتالي:

المستوى	قبل المشاهدة		بعد المشاهدة	
	عدد الطلاب	النسبة المئوية	عدد الطلاب	النسبة المئوية
١	١٥	٪١٠,٧	٢	٪١,٤
٢	٢٧	٪١٩,٣	١٢	٪٨,٦
٣	٤٩	٪٣٥	٣٦	٪٢٥,٧
٤	٣٦	٪٢٥,٧	٤٥	٪٣٢,١
٥	١٣	٩,٣	٤٥	٪٣٢,١

من الملاحظ من الجدول أن مستوى الطلاب تحسن فانخفضت المستويات الدنيا بنسبة ٦٧٪ تقريبًا؛ حيث انخفض المستوى (١) انخفض من ١٠,٧٪ إلى ١,٤٪، وكذلك المستوى (٢) من ١٩,٣٪ إلى ٨,٦٪ .

وكذلك انخفض المستوى المتوسط بنسبة ٢٧٪ تقريبًا، حيث كان قبل المشاهدة ٣٥٪ وأصبح ٢٥,٧٪ .

في حين أن المستويات العليا تحسنت بنسبة ٥٤٪؛ حيث ارتفع المستوى (٤) من ٢٥,٧٪ إلى ٣٢,١٪، وارتفع المستوى (٥) من ٩,٣٪ إلى ٣٢,١٪.

تؤكد هذه الأرقام والنسب على مدى فاعلية البرنامج وفائدته من وجهة نظر الطلاب، كما يشير إلى مدى إقبالهم عليه وإحساسهم بأنه يلبي احتياجاتهم، فقد أبدى ٩٦,٤٪من الطلاب استعدادهم بتوصية زملائهم بمشاهدة التسجيلات، وذلك لقناعتهم بجدواه وفائدته.

رابعًا: خاتمة الدراسة

عرضت الدراسة لتجربة إعداد سلسة من التسجيلات المرئية لتعليم الخط العربي للطلاب الأتراك، وذلك بهدف تنمية مهارة الخط العربي لديهم، ورفع كفاءتهم فيها، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها:

- أهمية تعليم الخط العربي للناطقين بغير العربية، إذ هو المرآة التي تعكس مستواهم اللغوي، وإهماله قد ينعكس بالسلب على تحصيلهم الدراسي، واكتسابهم للغة.

- توظيف التقنية الحديثة في التعلم بصفةٍ عامةٍ وفي تنمية مهارة الخط العربي له فاعليةٌ وأثرٌ واضحٌ على الطلاب، سواء أكان الاستخدام خلال

استراتيجية الصف المقلوب، أو استراتيجيات التعلم الذاتي، فقد أكدت النتائج تحسن مستوى الطلاب بشكلٍ ملحوظٍ.

- رغبة الطلاب في التعلم باللغة الهدف (اللغة العربية) وتفضيلهم أن تكون الشروح باللغة العربية الفصيحة بدلًا من اللغة التركية، وهو ما يدعو إلى استخدام اللغة العربية في الصف وخارجه، للارتقاء بمستوى الطلاب وتحقيق الانغماس اللغوي لهم.

وبناء على هذه النتائج فإن الباحث يوصي الباحثين والمهتمين بإجراء المزيد من الدراسات التطبيقية والأبحاث العلمية، التي تعتمد على إنتاج مواد تعليمية حديثة، تقوم على توظيف التقنية، وتتوافق مع احتياجات الطلاب وميولهم.

كما يوصي الباحث بالاهتمام بالخط العربي وتعليمه للناطقين بغير العربية، مع التركيز على الأخطاء الشائعة، وعدم التساهل مع هذه الأخطاء لدى الطلاب حتى لا تترسخ لديهم، ويصعب تجاوزها فيما بعد.

المراجع

١. إبراهيم مصطفى، وآخرون: المعجم الوسيط، دار الشروق الدولية، الطبعة الرابعة.
٢. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، (د. ت).
٣. أحلام فليح حسن العطيات: أثر استخدام اليوتيوب في تعليم مهارة النطق الصحيح للغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، أيار ٢٠١٨م.
٤. برهان يوسف حبيبي: الأخطاء الشائعة في كتابة الحروف العربية لدى الطلاب في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية، مجلة التعريب، (٦) ١، ٢٠١٨م.
٥. جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية، ١٩٩٥م.
٦. حسن شحاته، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣م.
٧. دوي عفيفة لطفيا: تأثير وسيلة فيديو يوتيوب youtube عل نتائج تعلم النحو لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة الإسلامية دار الحكمة، كلية التربية والعلوم التعليمية لقسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية الحكومية تولونج أجونج، مايو ٢٠١٨م.
٨. الصحافة الإلكترونية الالتزام والانفلات في الخطاب والطرح، د. خالد محمد غازي، وكالة الصحافة العربية، ص٢٠١٦م.
٩. عبد القادر عاكول رحيمه، الخط العربي مفهومه التاريخي والجمالي، دار المناهج، الأدرن، ٢٠١٨م.
١٠. فراس إسماعيل خميس: استخدامات الشباب الجامعي لمواقع التواصل الاجمعي على شبكة الإنترنت (موقع يوتيوب أنموذجًا)، مجلة آداب المستنصرية، ع ٧٥، سنة ٢٠١٦م.
١١. محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط٤، ٢٠٠٤م.
١٢. محمود عباس حمودة: دراسات في علم الكتابة العربية، مكتبة غريب، (د. ت).
١٣. هشام إبراهيم عز الدين محمد علي: فاعلية برنامج تحسين الخط العربي لدى الناطقين بغيرها تطبيقا على خط النسخ، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية –

السـودان، ع٢٢، ينايـر ٢٠١٨م.
١٤. يوسـف ذنـون: تعليـم الخـط العـربي والكتابـة تاريخًـا وتطبيقًـا، دار النـوادر، الطبعـة الأولى، ٢٠١٢م .

15. Devkan Kaleci, YouTube Sitesindeki Videoların Eğitim Materyali Olarak Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri, International Journal of Active Learning, ,(1) 3 2018
16. Munassir Alhamami: Attitudes and Self-Efficacy of Language Students on YouTube, in the Proceedings of the National Symposium on Present and Future of English in Saudi Arabia: Research Concerns. Abha, Saudi Arabia, King Khalid University At: Abha, Saudi Arabia, King Khalid University, ,2016
17. Natalie B. Milman: The Flipped Calssroom Strategy, Distance Learning, Vol: 9 No: 3

تجربة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الريَّان - حضرموت- اليمن

د .جمال رمضان حيمد حديجان

المشرف على برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

جامعة الريَّان

الملخص

يهدف هذا البحث إلى إعطاء فكرةٍ عن تجربة جامعة الريَّان ـ اليمن ـ حضرموت في تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، من خلال برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذي يشرفُ عليه مركز خدمة المجتمع بالجامعة.

إنَّ تجربة جامعة الريَّان في إنشاء هذا النمط من التعليم تُعَدُّ متميِّزةً بين الجامعات اليمنية؛ إذْ خلا من الجامعات الحكوميَّة، وجاءَ في بعض الجامعات الأهليَّة، لكنَّه يؤدَّى فيها بطريقةٍ مرتجلةٍ عفويَّةٍ، غير مدروسةٍ، ولا ممنهجةٍ.

اشتمل البحثُ لبيان تجربة جامعة الريَّان في تعليم العربية للناطقين بغيرها على مقدمة وستة محاور: التعريف بالبرنامج، والإطار النظري للبرنامج، والبرامج المُقَدَّمة، والمقررات والخطة الدراسية، وأساليب التعليم، واتفاقيات البرنامج.

Abstract

The aim of this research is to give an idea of the experience of Al-Rayyan University in Yemen Hadramout in the teaching of Arabic language to non-Arabic speakers, through the program of teaching Arabic language to non-Arabic speakers, which is supervised by the community service center at the university.

The experience of Al-Rayyan University in establishing this type of education is distinguished among the Yemeni universities as it is free of public universities and came in some private universities, but it is performed in an improvised, spontaneous, unthought, and systematic manner.

The research included a presentation of the program, the theoretical framework of the program, the programs offered, the courses and the curriculum, the methods of education, and the program agreements.

المقدِّمة:

تـأتي أهميَّـة برنامـج تعليـم اللغـة العربيَّـة للناطقـين بغيرهـا في جامعـة الريّـان ـ اليمـن ـ حضرمـوت مـنْ تلـك العلاقـة الحميميَّـة بـين حضرمـوت وبـين دول جنـوب شرق آسـيا ودول أفريقيـا، بعـدَ الهجـرات التـي قـام بهـا الحضارمـة في فـترة مـا بعـد الحـرب العالميَّـة الثانيـة؛ فقـد هاجـرُوْا تُجَّـارًا ودعـاةً إلى الإسـلام بأخلاقهـم وأمانتهـم، ففتـح اللهُ لهـم قلـوب النَّـاس، ودخـل النَّـاسُ في الإسـلام راغبـين فيـه. بقـي أثَـرُ الهجـراتِ، وبقيـت العلاقـة بـينَ أهـل تلـك البـلاد وبـين أهـل حضرمـوت مبنيَّـةً عـلى التقديـر والإجـلال حتـى يومنـا هـذا، بـل وبقيـتْ آثـار العائـلات الحضرميَّـة هنـاك في تلـك الأصقـاع ماثلـةً، فرغـبَ كثـيرٌ مـنْ أهـل تلـك البـلاد في تعليـم أبنائهـم في محاضـنَ تعليميَّـة تحفـظُ لهـم معـالمَ دينهـم الإسـلاميّ، ومـنْ ذلـك تعلُّـم اللغـة العربيَّـة لغـةِ القـرآنِ الكريـم، في بيئـة الأجـداد حضرمـوت، فانبثقـتْ فكـرةُ إنشـاء هـذا البرنامـج في جامعـة الريَّـان بحضرمـوت.

لقـد أدركـتْ جامعـة الريَّـان أهميَّـة هـذا البرنامـج، فعملـتْ عـلى دراسـة هـذا النمـط مـن التعليـم مـن خـلال النظـر في تجـارب الجامعـات والمراكـز العلميَّـة والتعليميـة والبحثيـة، فضـلًا عـنْ مـا نـما إليهـا مـنْ جهـودٍ كبـيرةٍ تُبْـذَلُ، ومؤتمـرات تُعْقَـد، وورش عمـل تقـام مـن أجـل الاهتـمام بهـذا النمـط مـن التعليـم، الـذي يُعَـدُّ اليـومَ ذَا أهميَّـةٍ عالميَّـة؛ بوصـفِ العربيَّـة اليـومَ لغـةً عالميَّـة، اتسـعتْ رقعـةُ تعليمهـا في جهـاتِ الأرضِ المختلفـة، فلـم تترك القـارَّاتِ إلَّا ودخلـتْ مراكزهـا التعليميَّـة، ومعاهدهـا العلميَّـة، ومؤسسـاتها البحثيـة؛ لتزاحـمَ لغـاتِ العـالم، وتثْبـتَ وجودَهـا كلغـةٍ -لا تقـلُّ شـأنًا عـن غيرهـا مـن لغـات العـالم إنْ لم تكـنْ أهَمَّهـا- تُصَـاغُ بهـا شـخصيَّةُ الإنسـان.

إنَّ بعـثَ هـذا البرنامـج في حضرمـوتَ يُعَـدُّ بعثًـا نوعيًّـا؛ إذْ لمْ تُعْـنَ بـهِ جامعـة مـنْ قبـلُ ولمْ تـأْلُ جُهْـدًا لإنشـائه، فسـعتْ جامعـةُ الريَّـان لتكـونَ صاحبـةَ قصـبِ السَّـبْقِ في حضرمـوتَ، فبَنَـتْ تصـوُّرًا خاصًّـا بهـا للشروع في العمـل بهـذا النمـطِ مـنْ أنـماطِ التعليـم المهـمِّ اليـومَ ألَا وهـو تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، هـذا التصـوُّرُ قـدْ بُنِـيَ عـلى المحـاور الآتيـة:

١. **المحور الأول:** التعريـف بالبرنامـج، والرؤيـة، والرِّسَـالة، والأهـداف، والمميَّـزات، والمخرجـات.

٢. **المحور الثاني:** الإطـار النظـري الـذي يقـومُ عليـه البرنامـج، الـذي هـو بمثابـة فلسـفة التعليـم لهـذا البرنامـج.

٣. **المحور الثالث:** البرامج التي يقدِّمها البرنامج: وهما برنامجان ممثَّلانِ في: (تعليم اللغة العربية) (مُدَّته عامٌ دراسي)، والآخر في: (تأهيل معلِّمي اللغة العربية) (ومُدَّتُه عامانِ دراسيَّان).

٤. **المحور الرابع:** المقررات والخطَّة الدراسية: فلكلِّ برنامج خطَّة دراسيَّة بمقرَّراتها الدراسيَّة مُوَصَّفَةً. وفي كلِّ عام يدرسُ الطالبُ فصلَيْنِ، في كلِّ فصلٍ دراسيٍّ: أربعة عشر أسبوعًا، وخلالَه يُجْرَى اختبارانِ شهريَّان، وفي نهايته امتحانٌ فصليٌّ شاملٌ لمادَّة مقرَّراتِ الفصلِ المدروسة.

٥. **المحور الخامس:** أساليب التعليم في البرنامج متنوِّعة، ما بينَ النظريّ، وما بينَ العمليّ، وما بينَ التأمُّلي التحليلي، وما بينَ الذَّاتيّ الذي يقومُ الطالبُ من خلاله معرفة نفسه وبناء شخصيَّته التعليميَّة وثقافته، وما بينَ التنفيسيّ الذي يجدُ فيه الطالبُ مُتَنَفَّسًا بعيدًا عن مقاعدِ الدَّرس، وما بينَ ربطِ الطالب بالبيئة التعليميَّة وبينَ المجتمع الذي يعيشُ فيهِ لتحصل التوأمةُ بينهما وبناء جسور التواصل والشراكات المجتمعيَّة التي تعود على البرنامجِ بالإثراء.

٦. **المحور السادس:** اهتمَّ برنامج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها بجامعة الريَّان بجانبِ الاتِّفاقياتِ بينَه وبينَ الطُّلَّاب، من خلال تسهيل التسجيل بالبرنامج والقبول فيه ثُمَّ بعد ذلك الدراسة، عبر قنواتٍ مَرِنَةٍ. وراعت الجامعةُ أمرَ تيسير معاملاتِ الطلَّاب مع الجهاتِ ذات العلاقة لتسهيل استصدار التصريح بالإقامة في بيئة البرنامج لتسهيل ممارسة حقِّ التعليم، والتنقُّل بسهولةٍ ويُسْرٍ فيها (نماذج من ذلك).

المحور الأوَّل: التعريف بالبرنامج

أ. فكرة الإنشاء:

أتتْ فكرةُ إنشاءِ برنامج تعليم اللُّغَةِ العربيَّةِ بجامعة الريَّان منْ تلك العلاقةِ التي ضربَتْ بأطنَابها منذُ القِدَمِ بينَ دُوَلِ جنوب شرقِ آسيا وأفريقيا وبين حضرموت، إبَّان الهجرة التي قامَ بها الحضارمةُ إلى دُوَلِ جنوبِ شرقِ آسيا ودول قارَّة أفريقيا، وما أفرزتْهُ تلك الهجرةُ منْ تعريفِ تلكَ الأصقاعِ بحقيقةِ الإسلامِ وسماحته، مبنيًّا على أخلاقِ حَمَلَتِهِ وآدابهم.

جامعة الريَّان إحدى الجامعات الأهليَّة في اليمن ـ حضرموت التي ضمَّتْ بينَ جنباتها جملةً منْ الطُّلَّابِ الأندونيسيِّين والماليزيِّين، الذين تخرَّجَ منهم عددٌ غيرُ قليلٍ في كليَّة الشريعة. وكانَ بعضُ الطلَّاب الأندونيسيِّين

والماليزيِّين يطرحُ فكرةَ إنشاء برنامجٍ عمليٍّ لتعليم العربيةِ للناطقين بغيرها؛ ليكونَ هذا البرنامجُ واحدًا مِنْ معزِّزاتِ العلاقة الحميميَّة بينَ أبناء هذه الأصقاع وحضرموت، التي هاجرَ أبناؤها إلى تلك الأماكنِ لنشر الإسلام بالأخلاق والآداب، فأسَّسُوْا قاعدةً قويَّةً من الأخلاق والآداب، ولكنْ معَ مرور الزمنِ ضعفت لغةُ الأجيال اللاحقة، وأرادتْ عَوْدَ الاتصالِ والتواصُلِ بينَها وبينَ الأرضِ التي بعثَتْ بأجدادهم وآبائهم إليهم، فجاءَ طلبُ إنشاء هذا البرنامج المهم من برامج التواصل المجتمعي عنْ طريقِ اللغةِ، التي هي القاسم المشترك بينَهم وبينَ مَنْ أتَوْهُمْ منْ حضرموت.

كما انبثقتْ فكرة هذا المشروع منْ توافدِ الطلاَّب الناطقين بغير العربية للدراسة بكليَّة الشريعة بجامعة الريَّان ولدى بعضهم ضعفٌ ظاهرٌ في المحادثة والقراءة والكتابة والفهم للغة العربية التي هي لغةُ التعلُّم في الكليَّة؛ إذْ يجدُ بعضُهم صعوبةً في ذلك، فيحتاجُ إلى ما يفكُّ صعبَ الحديثِ والقراءة والكتابة والفهم من خلال دراسة سابقةٍ لمجمل قواعد العربية؛ لتكونَ له آلةً للكلام والفهم، وقنطرةَ عبورٍ ومِسْكَةً لإدراك ما يتعلَّمه في كليَّة الشريعة.

ب. الرؤية:

الريادة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في حضرموت.

ج. الرسالة:

توفير بيئة تعليمية محفِّزة لتعلُّم اللغة العربية من خلال برامج تعليمية مميَّزة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

د. الأهداف:

١. الإجادة في الدراسات اللغويَّة والتطبيقيَّة.

٢. جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتكون مرجعيَّة لغيرها في هذا النمط من التعليم.

٣. تطوير الخطط التدريسية، والمناهج التعليمية، والمقرَّرات الدراسية، والكادر التدريسي، والطالب.

٤. الارتقاء بمستوى المتعلِّم وتأهيله من خلال الخطَّة الدراسيَّة والبرامج التعليميَّة المصاحبة.

٥. التواصل مع المجتمع داخل الجامعة وخارجها.

٦. إيجاد شراكات فاعلة بين البرنامج وغيره من مؤسسات ومعاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لبناء جسورٍ من التواصل والتكامل في مشروع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ز. مميّزات البرنامج:

ح. مخرجات البرنامج:

١. تأهيل متعلِّمٍ قادرٍ على تعليم اللغة العربية في بلاده.

٢. إتقان المحادثة والكلام بسهولةٍ ويُسْرٍ وضبط القراءة والكتابة وفقَ قواعد الإعراب والإملاء.

المحور الثاني: الإطار النظري للبرنامج

أ. التحوُّل التربوي:

إنَّ المقصودَ منْ هذا التحوُّلِ التربوي هو التحرُّر من تبعاتِ التعليم التقليدي، القائم على محوريَّة المعلِّم وَحْدَهُ في التعليم من غيرِ إشراك المتعلِّم؛ بوصفهِ وعاءً -فقط- يُسْكَبُ فيهِ العلمُ. فتحوُّل برنامجنا التربويُّ يقومُ على محوريَّةِ المعلِّم والمتعلِّم (الطَّالب)؛ لأنَّ الطالبَ هو المَعْنِيُّ الأوَّلُ من هذا النمطِ من التعليم، فيجبُ انغماسُهُ فيهِ لاكتسابِ تعلُّم العربيةِ وإجادته. يُسْهِمُ في هذا التحوُّلِ التربويِّ كُلِّه: المنهجُ، والمعلِّمُ، والمتعلِّمُ، والبيئة، ووسائلُ التعليم، والتقويم.

ب. نمطيَّة التعليم:

- مراحل الدَّرْسِ: كتابة موضوع الدرس على السبورة، وأجزائه، وأهدافه ونتائجه.

- تلخيص فكرة الموضوع المراد تدريسه في البداية.

- شرحُ الدرسِ، وبيانه، وإشراكُ الطالبِ في المحادثة والحوار والقراءة والإجابة عن بعض الأسئلة.

- ممارسة المهارات المتلقَّاة في الدرس أثناء الدرسِ وبعدَه؛ لتكونَ عادةً من عادات التعلُّم لدى الطَّالب. كالتعبير الشفهي الخاصِّ بكلِّ

طالب، ومحاكاة الحوارات والمحادثات، وكتابة الجمل والتراكيب، وضرب الأمثلة وفقَ بُنَى الكلمات المختلفة: اسمًا كانتْ أو فعلًا.

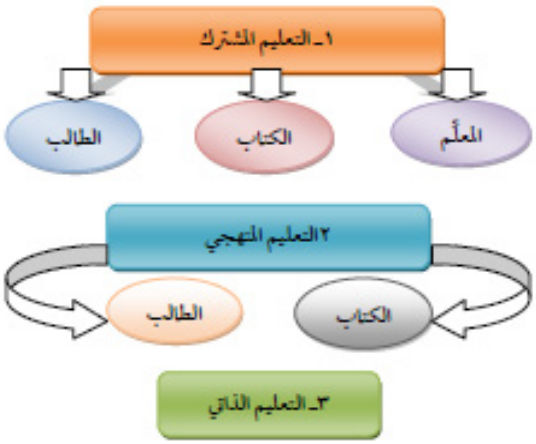
- إقامة عوالم مصغَّرة أثناء التعلم وبعدَه، هذهِ العوالمُ تظهرُ في التعليم القائم على الحوار والمحادثة، من ذلك مثلًا إنشاء سوقٍ مصغَّرٍ لبيع الملابس، وآخر لبيعِ الخضروات والفواكه، وآخر لبيع اللحوم والأسماك، وعيادة طبيب، ... إلخ.

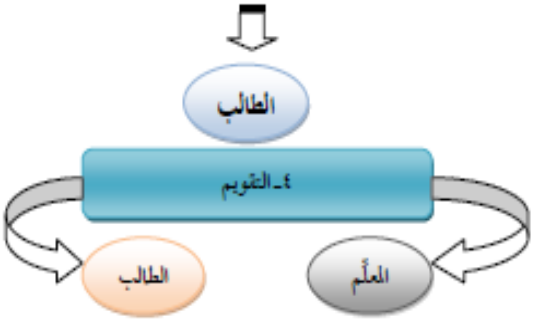
- القيام بحلِّ التمارين المنزليَّة وراء كلِّ درسٍ ومتابعتها وتصحيحها عند بداية كلِّ درسٍ لاحقٍ.

- الاستفادة من مقرَّر الاستماع بزيادة قابليَّة الاستماع؛ لفَهْمِ المسموع، ومعرفة الفكرة أو الموضوع الذي يدور حوله المقطع المسموع؛ للخروج بجملةٍ من الأفكار المتباينة على وفق نمطية تفكير كلِّ طالب.

ج. منهج برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وخطَّته الدراسيَّة:

يتبلور منهج برنامج تعليم اللغة العربية وخطَّته الدراسية بجامعة الريَّان في عناصر أربعة لا ينفكَّانِ عنها وهي: التعليم المشترك، التعليم المنهجي، والتعليم الذَّاتي، والتقويم.





-

العنصر الأول: التعليم المشترك

حيثُ تجتمعُ في هذا النمط من التعليم المعلِّم والكتاب الدراسي والطالب المتلقِّي، وأكثر ما يجتمعُ هؤلاء الثلاثةُ في المقرَّرات التالية: (القراءة والمطالعة، المحادثة، الإملاء والكتابة، وقواعد النحو العربي).

العنصر الثاني: التعليم المنهجي

حيثُ يقوم هذا العنصر على المنهج (الكتاب الدراسي)؛ إذ اختار البرنامجُ جملةً من الكتب، ففي مقرَّر المحادثة اختار برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في جامعة الريَّان كتاب (العربية بين يديك)، مستفيدًا من الحوارات وما يتعلَّق بها في مواقف التعليم والحياة كلِّها؛ ليصوغَ شخصيَّةً قادرةً على إنشاء حوارٍ خارجَ بيئة التعليم في المواقف المختلفة التي يقفها الطالب.

وفي مقرَّر القراءة والمطالعة استفاد البرنامج من جملةٍ غير قليلةٍ من النصوص التي عمل على جمعها في كتابٍ خاصٍّ، هذه النصوص تعمل على إثراء ثقافة الطالب المعرفية، والمعجمية.

وفي مقرَّر الإملاء والكتابة عمل البرنامج على التدرُّج مع الطالب في الرَّسم والكتابة وفقَ قواعد الكتابة والإملاء، ابتداءً برسم الحرفِ العربيِّ حرفًا حرفًا، وانتهاءً بضبط جملة من القواعد الإملائية عندَ الكتابة والرَّسم.

وفي مقرَّر قواعد النحو العربي جمعَ البرنامج كتابًا خاصًّا به، فيه جملةٌ من قواعد الإعراب الأوليَّة في صورتها الأوليَّة، بطريقةٍ تضبطُ قواعد النحو العربي ضبطًا يستطيعُ الطَّالبُ من خلالها التفريق الأوَّلي بين مسائل

الأبـواب النحويـة.

وفي مقـرَّر الاسـتماع عمـل البرنامـج عـلى اختيـار جملـةٍ مـن المقاطـع المسـموعة، التـي تنمـي مهـرة الاسـتماع لـدى الطالـب، وتعمـلُ عـلى إيجـاد نمـطٍ مـن التفكـير في موضوعـات المقاطـع المسـموعة، وتوظيفهـا في الجوانـب المعرفيـة والمواقـف الحيـاة الأخـرى.

كـما عمـل البرنامـج عـلى إثـراء الجانـب المعـرفي والثقـافي باعتـماد بعـض المقـرَّرات المسـاندة، وهـي: القـرآن الكريـم، والعقيـدة الإسـلاميَّة، والفقـه الإسـلامي؛ بوصـفِ هـذه الثلاثـة مـن عوامـل صياغـة الطالـب. ففـي القـرآن

حاجـةُ الطَّالـبِ إليـهِ ماسَّـةٌ، فبعـضُ الطُّـلَّابِ يحتـاجُ مـنْ برنامـج تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا إلى مـا يقـوِّي لديه القـدرة عـلى الكتابـة والقراءة والـكلام، وفهـم مـا يسـمعُه ومـا يقـرأُه، ليكـونَ دارسًـا في كليَّـةٍ شرعيَّـة يـدرسُ فيهـا علـوم الشريعـة الإسـلامية فاعتمـدَ البرنامـجُ لـه: (تعليـم اللغـة العربيَّـة)، ومُدَّتُـهُ عـامٌ جامعـيٌّ واحـدٌ، ولـه فصـلانِ دراسـيَّانِ، مُـدَّةُ كلِّ فصـلٍ دراسيٍّ أربعـة أشـهر، مشـتملةً عـلى سـتَّةَ عـشرَ أسـبوعًا، تُجْـرَى فيـه اختبـاران شـهريَّان، ويختتـمُ بامتحـانٍ فصـليٍّ نهائـيٍّ، تجمـعُ الاختبـارات والامتحـان النهائـي بـينَ النظـري والتطبيقـيّ.

وبعـضُ الطـلَّاب يحتـاجُ إلى تأهيـلٍ يمكِّنُـه مِـنْ أنْ يكـونَ معلِّـمًا قـادرًا عـلى تعليـم اللغـة العربيَّـة في بلـده فاعتمـدَ البرنامـجُ لذلـك: (إعـداد معلِّمـي اللغـة العربيـة) يقـوم عـلى تأهيـل معلِّـم اللغـة العربيَّـة، مـن خـلال اعتـمادِ البرنامـج نظـام الدبلـوم، ومدَّتُـهُ عامَـانِ جامعيَّـانِ، الأوَّلُ منهـما هـو العـام المختـصُّ بـ (تعليـم اللغـة العربيَّـة): مقرَّراتـه، وخطَّتـه الدراسـيَّة. ثُـمَّ يُضَـافُ إليـهِ عـامٌ جامعـيٌّ ثـانٍ، تُضَـافُ إليـهِ مقـرَّراتٌ جديـدة كـما تراهـا في خطَّتـه الدراسـية.

وبإمـكانِ مَـنْ درسَ في العـام التأهيـليّ (تعليـم اللغـة العربيَّـة) ورغـبَ في الالتحـاقِ ببرنامـج الدبلـوم، أنْ يَلتحـقَ ويـدرسَ فيـه عامًـا جامعيًّـا؛ ليحصـل عـلى شـهادة الدبلـوم.

المحور الرابع: المقرَّرات والخطَّة الدراسية

- **أوَّلًا: تعليم اللغة العربيَّة:**

م	المقرَّر الدراسي	كتاب المقرر	نوع المقرَّر
١	الاستماع	مقاطع مسموعة مختارة	أساس
٢	المحادثة	كتاب العربية بين يديك (١)	أساس
٣	القراءة	كتاب القراءة والمطالعة إعداد البرنامج	أساس
٤	الكتابة والرَّسم والإملاء	كتاب قواعد الرسم والكتابة والإملاء	أساس
٥	قواعد النحو العربي	كتاب قواعد النحو العربي الميسَّرة	أساس
٦	القرآن الكريم (تلقينًا، وقراءةً، وحفظًا)	جزء عمَّ وتبارك	أساس
٧	العقيدة الإسلامية	كتاب العقيدة الإسلامية للميداني	مساند
٨	الفقه الإسلامي	كتاب الفقه الميسَّر لنخبة من العلماء	مساند

أ ـ المقرَّرات الدراسية:

ب ـ الخطة الدراسية:

ثانيًا: إعداد معلِّمي اللغة العربيَّة:

أ ـ المقرَّرات الدراسية: (تضاف إلى مقررات تعليم اللغة العربية)

الفصل الدراسي الأول					الفصل الدراسي الثاني				
م	المقرر الدراسي	الساعات المعتمدة	الساعات الفعلية		المقرر الدراسي	الساعات المعتمدة	الساعات الفعلية	
			النظري	العملي			النظري	العملي
١	القرآن الكريم (٣)	٢	١	٢	القرآن الكريم (٤)	٢	١	٢
٢	المحادثة (٣)	٣	١	٢	فقه الحديث النبوي	٢	٢	
٣	القراءة (٣)	٣	١	٢	عصر الخلفاء	٢	٢	
٤	الكتابة (٣)	٢	١	١	عصور الأدب العربي	٢	١	١
٥	قواعد النحو العربي (٣)	٢	١	١	البلاغة العربية	٢	١	١

٦	الصرف العربي	٢	١	١	مناهج وطرائق تدريس	٢	٢
٧	المعجم العربي (١)	٢	١	١	المعجم العربي (٢)	٢	١	١
٨	السيرة النبوية	٢	١	١	التطبيق العملي	٢		٢

م	المقرَّر الدراسي	كتاب المقرر	نوع المقرَّر
١	الصرف العربي	دروس مختارة في تصريف الأفعال والأسماء	أساس
٢	البلاغة العربية	البلاغة الميسَّرة للحربي	أساس
٣	عصور الأدب العربي	الوجيز في الأدب العربي وتاريخه	أساس
٤	المعجم العربي	معجم العربية بين يديك	أساس
٥	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	مذكرة في وصف مناهج وطرائق تدريس العربية	أساس
٦	السيرة النبوية	روضة الأنوار في سيرة المختار للمباركفوري	مساند
٧	عصور الخلفاء الراشدين	الخلفاء الراشدون دراسات تاريخية	مساند
٨	فقه الحديث النبوي الشريف	شرح عمدة الأحكام للبسام	مساند
٩	التطبيق العملي	من قبل الطلاب	أساس

ب ـ الخطة الدراسية:

١ـ السنة الأولى: (هي سنة تعليم اللغة العربية نفسها)

٢ـ السنة الثانية:

ج ـ برنامج المحاضرات الأسبوعي:

١ـ السنة الأولى:

اليوم	المحاضرة الأولى ٨ــ ٨,٥٠	المحاضرة الثانية ٩ــ ٩,٥٠	الاستراحة	المحاضرة الثالثة ١٠,١٥ــ ١١,٥	المحاضرة الرابعة ١١,١٥ــ ١٢,٥
الأحد	الكتابة والإملاء	القراءة	تناول وجبة الإفطار	العقيدة الإسلامية	قواعد النحو العربي
الاثنين	الاستماع	المحادثة		الفقه الإسلامي	القرآن الكريم
الثلاثاء	المحادثة	القراءة		قواعد النحو العربي	الكتابة والإملاء
الأربعاء	القراءة	المحادثة		العقيدة الإسلامية	ساعة مكتبية
الخميس	القرآن الكريم	الفقه الإسلامي		الاستماع	نشاط مفتوح

٢ـ السنة الثانية:

اليوم	المحاضرة الأولى ٨ــ ٨,٥٠	المحاضرة الثانية ٩ــ ٩,٥٠	الاستراحة	المحاضرة الثالثة ١٠,١٥ــ ١١,٥	المحاضرة الرابعة ١١,١٥ــ ١٢,٥
الأحد	الكتابة والإملاء	القراءة	تناول وجبة الإفطار	العقيدة الإسلامية	قواعد النحو العربي
الاثنين	الاستماع	المحادثة		الفقه الإسلامي	القرآن الكريم
الثلاثاء	المحادثة	القراءة		قواعد النحو العربي	الكتابة والإملاء
الأربعاء	القراءة	المحادثة		العقيدة الإسلامية	ساعة مكتبية
الخميس	القرآن الكريم	الفقه الإسلامي		الاستماع	نشاط مفتوح

المحور الخامس: أساليب التعليم في البرنامج

اتخذتْ أساليب التعليم في برنامج تعليم اللغة العربية في جامعة الريَّان أساليب متنوِّعة وأشكالًا متباينة، ما بينَ النظري، وما بينَ العملي، وما بينَ التأمُّلي التحليلي، وما بينَ الذَّاتي الذي يقومُ الطالبُ من خلاله معرفة نفسه وبناء شخصيَّته التعليميَّة وثقافته، وما بينَ التنفيسي الذي يجدُ فيه الطالبُ مُتَنَفَّسًا بعيدًا عن مقاعدِ الدَّرس، وما بينَ ربطِ الطالب بالبيئة التعليميَّة وبينَ المجتمع الذي يعيشُ فيهِ لتحصل التوأمةُ بينهما وبناء جسور التواصل والشراكات المجتمعيَّة التي تعود على البرنامجِ بالإثراء.

المحور السادس: اتفاقيَّات البرنامج مع الطلَّاب

اهتمَّ برنامج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها بجامعة الريَّان بجانبِ الاتِّفَاقيَاتِ مع الطُّلَّاب عبر قنواتٍ اتَّسمت بالمرونةِ والتيسير؛ من أجلَ ضمان سلاسة التعليم وسهولته وتيسيره، بدءًا من لحظة التسجيل والقبول في البرنامج من خلال تعبئة استمارة القبول والتسجيل، مرورًا بتوجيه الطلاب إلى إدارة الجوازات من أجل ترتيب إقامة الطلاب على كفالة الجامعة من أجل تسهيل معاملاتهم في أي دائرةٍ، وليتجنّب الطلاب أيّ مساءلة قانونيَّة من جرَّاء مخالفات الإقامة. ما أنَّ إدارة الجامعة لم تألُ جهدًا في تسهيل معاملات الطلاب المقبولين في البرنامج من حيث حصولهم على البطاقة الجامعيَّة الخاصَّة بالبرنامج، وقامة قنوات تواصل مع الجهات ذات العلاقة من أجل ترتيب سكن وإعاشة الطلاب.

الملاحق

استمارة طلب الالتحاق للدراسة ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للعام الجامعي ٢٠١٨ـ٢٠١٩م

الاسم رباعيًّا: ..... الجنس: ..... الجنسيَّة: .....

عنوان السكن الدائم في بلدك: الدولة: ..... المحافظة/المقاطعة: ..... المدينة: .....

عنوان السكن الحالي (في اليمن): .....

الحالة الاجتماعيَّة: أعزب متزوّج عنوان البريد الإلكتروني: .....

رقم الهويَّة/الجواز: ..... تاريخ الإصدار: ..... تاريخ الانتهاء: .....

مكان الإصدار: ..... رقم الهاتف/الجوَّال: .....

أقرب شخصَيْن للرجوع إليهما عند الحاجة:

الاسم: ..... صلة القرابة: ..... رقم الهاتف/الجوَّال: .....

الاسم: ..... صلة القرابة: ..... رقم الهاتف/الجوَّال: .....

الوثائق المطلوبة:

- صورة من البطاقة الشخصية للطلاب اليمنيين.
- صورة من جواز السفر ساري الصلاحية للطلاب الدارسين من خارج اليمن.
- صورة من الإقامة سارية الصلاحية للطلاب الدارسين من خارج اليمن.
- عشرُ (١٠) صورٍ شمسيَّة مؤذة مقاس ٤×٣.
- صورة من شهادة الثانوية (إنْ وجدت).

الرسوم الدراسية:

- يلتزم الطالب في الفصل الدراسي الأول بدفع مبلغ مقداره (١٥٠$) مائة وخمسون دولارًا عند التسجيل، ويدفع مبلغ مقداره (١٥٠$) مائة وخمسون دولارًا قبل الامتحان النهائي للفصل الدراسي الأول بأسبوعين.
- يلتزم الطالب في الفصل الدراسي الثاني بدفع مبلغ ومقداره (١٠٠$) مائة دولارٍ عند بدء الدراسة، و(١٠٠$) مائة دولارٍ قبل الامتحان النهائي للفصل الدراسي الثاني بأسبوعين.

أقرّ أنا الطالب: ..... بأن المعلومات التي دوّنتُها صحيحة، وأن ألتزم بالتعليمات المدوّنة في الاستمارة وبكافة لوائح وأنظمة الجامعة، وأتعهّد بتحديث بياناتي الشخصية في حالة تغييرها، وأتحمّل المسؤوليّة الكاملة إزاءَ ذلك. توقيع الطالب: ..... التاريخ: .....

للاستخدام الرسمي:

تمّت المراجعة والتأكُّد من استكمال الوثائق المطلوبة للتسجيل وفقًا للوائح والأنظمة. اسم المختص: ..... التوقيع: .....

عميد شؤون الطلاب: .....

Republic of Yemen
Al-Rayan University
community service center

Certificate of Completing A Program

The community service center in Al-Rayan University Certifies that Mr.

Born in on / / Nationality

Has completed successfully the program of learning Arabic for Non-native Speakers. in the academic year.

مع تمنياتنا له بالتوفيق في خدمة اللغة العربية.
We wish him success in serving Arabic language.

Issued on

رئيس الجامعة
President of the University

عميد شؤون الطلاب
Dean of Students affairs

مشرف البرنامج
Program Supervisor

الجمهورية اليمنية
جامعة الريان
مركز خدمة المجتمع

شهادة إتمام برنامج

يشهد مركز خدمة المجتمع بالجامعة أنّ الأخ:

المولود في --- بتاريخ / / م وجنسيته ---

قد أكمل بنجاح برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

خلال العام الدراسي / م.

صدرت بتاريخ / / م

جامعة الريان
AL-RAYAN UNIVERSITY

العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل

نموذج شهادة إتمام برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

نظام السنة الواحدة - تعليم اللغة العربية

إمكانات لسانيات الخطاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مداخله ووجه استثماره

إدريس عمراني[1]

مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللغة والآداب والفنون – المغرب

* أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس، وعضو مؤسس لمركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللغة والآداب والفنون.

مدخل

إن الارتقاء بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتطلب من الفاعل التربوي «الاستفادة مما جدَّ في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وإقامة منهاج يأخذ بالنتائج النظرية والتجريبية المحرزة»[1]، وتسخير هذه النتائج والارتقاء بتعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصةً يحتاج إلى استثمار الكثير من مفاهيم اللسانيات التربوية لتجديد المناهج وطرق التدريس، والأهداف والمواقف التعليمية، بما يضمن تمكُّن المتعلم من القدرة التواصلية بكل مكوناتها الاجتماعية والثقافية.

واستقصاء هذه الجوانب يطرح أمامنا سبحة من الأسئلة: ما الذي تحقق للدارسين من تعلم اللغة؟ ما جوانب القصور في عملية تعلم اللغة؟ هل هناك تخطيط لغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وما جدوى تحويل الخطاب التربوي من مرحلة التعلم إلى مرحلة الاستثمار؟

١. قيمة اللسانيات التربوية:

تعد اللسانيات التربوية فرعًا من فروع اللسانيات التطبيقية، غايتها مَدُّ المدرس بالأدوات النظرية لفهم الكثير من الظواهر اللغوية، وتمكين المتعلم من تحقيق نموٍّ سويٍّ ومتوازنٍ على جميع الأصعدة الجسدية والنفسية والعقلية والمعرفية، وذلك ضمن قيودٍ عامةٍ تسير عليها وفق فلسفة التربية، وقد كان التفاعل بين اللسانيات وعلوم التربية مثمرًا ومجديًا، وكان ذلك في صالح اللسانيات التطبيقية، وفتح لها بابًا واسعًا في أهم ميادينها وهو تعليم اللغات. وتسخير هذا التوجه التربوي لخدمة تعليم اللغات لابد أن يستند إلى الأسس التالية:

أ. عدم الاعتماد على التجارب السابقة التي أجريت للغات أخرى؛ وذلك لأن لكل لغةٍ خصوصيتها الثقافية والتاريخية التي تختلف عن بعضها البعض.

ب. التكامل: أن يشتمل هذا التوجه على جميع المتغيرات المتعلقة بالمتعلم وطريقة التدريس للمادة اللغوية.

ج. ترابط البحث التربوي في المستويات المختلفة للتعليم، أي أن تكون

(١) انظر: البوشيخي (٢٠١١).

المستويات متدرجةً ومترابطةً من المبتدئ إلى المتقدم.

د. أولويات البحث التربوية واللسانية.

ه. اقتران البحث بالتطوير، فالغاية النهائية من البحث في تعليم العربية لغير أبنائها، تطوير الممارسات الحالية سواء أكان ذلك في الأهداف، أم في المناهج، أم في المواد التعليمية أم في طرق التعليم، أم في وسائل التقويم[1].

وعلى الرغم من قيمة هذا التصور، فإن الاتجاهات المعاصرة في ميدان تعليم اللغة الأجنبية أقرت جملة من الأسس في عملية التعلم تؤخذ بعين الاعتبار:

– الدور الذي سيقوم به المتعلم بعد تعلمه للغة، وذلك عند وضع المقررات وتحديد الموضوعات والمجالات التي سيتعامل معها المتعلم بعد ذلك.

– المعرفة بأهداف الدارسين وأغراضهم من تعلم اللغة الأجنبية[2].

إن تبني هذه الأسس يستند إلى ما يزودنا به علم النفس التربوي من مبادئ نفسية وتربوية لتعلم اللغات الأجنبية.

٢. مبادئ التعلم في عملية تعليم وتعلم اللغات

إن معالجة تعليم اللغات وفق رؤيةٍ موضوعيةٍ وشاملةٍ، تستدعي العودة إلى المصادر التي تتناول المبادئ النفسية والتربوية لتعلم اللغات الأجنبية، وللكفايات التي تخدم عملية اكتساب اللغة؛ لأنها الكفيلة بتقديم ملامحٍ عامةٍ عن مبادئ تعليم وتعلم اللغات يتوجب علينا مراعاتها، وهي:

أ. نوعية الخبرات اللغوية ومواقف تعلم اللغة هي التي تحدد نوعية التعلم المطلوب والعكس صحيحٌ.

ب. المواقف والخبرات اللغوية لا تكون ذات فعاليةٍ في مساعدة المتعلم على اكتساب اللغة، إلا إذا كانت في مجموعها ذات معنى ودلالةٍ ووظيفيةٍ بالنسبة للمتعلم ومرتبطة بأغراضه من تعلم اللغة.

ج. مواقف تعليم اللغة يجب أن تعتمد على استغلال نشاط الدارس

(١) انظر: أحمد المهدي عبد الحليم ١٩٨٥.
(٢) انظر: وجيه مرسي أبو لبن ٢٠١١.

ومشاركته في الممارسات اللغوية، وفعاليته في التجرؤ على استعمال اللغة دون خوفٍ من خطأ، أو خجلٍ من ضعفٍ، أو قصورٍ من الأداء اللغوي.

د- الموقف الجيد لتعليم اللغة وتعلمها يعتمد على شمول وتنوع الخبرات اللغوية؛ إذ يجب أن يتضمن الموقف استماعًا وكلامًا وقراءةً وكتابةً، كما يتضمن أنشطةً مرئيةً وصوتيةً، وحوارات ومناقشات ولعب أدوار وتدريبات... إلخ.

هـ تنظيم خبرات تعلم اللغة، يجب أن يكون في صورة قابلة للتعلم من وجهة نظر الدارسين، فقد نبدأ من البسيط إلى المعقد، أو من السهل إلى الصعب، أو من الجزء إلى الكل، أو من الكل إلى الجزء، أو قد نبدأ بالأصوات ثم أشكال الحروف، ثم الكلمات ثم الجمل. وقد نبدأ بالجمل ونتجه إلى الكلمات ثم الحروف. المهم أن يتفق تنظيم المادة وتتابعها مع طبيعة الدارسين بحيث تكون قابلة للتعلم لديهم.

و- تعلم اللغة يكون أكثر فاعلية وتحقيقًا لاكتساب اللغة وممارستها، حين يوجه المعلم الدارسين ويثير اهتمامهم وينمي ميولهم، ويوقظ حاجاتهم وأغراضهم، ويوجه تدريسه نحو ما يشعرهم أنهم يتعلمون ما يشبع حاجاتهم ويحقق أغراضهم من تعلم اللغة[1]. واستمداد المدرس أدواته النظرية من تعليم اللغة العربية -بمراعاة هذه المبادئ- أصبح أمرًا مفروضًا، مما يسوغ التفكير بجديةٍ في استراتيجيات أخرى تعتمد الحاسوبيات الرقمية، والوسائط السمعية البصرية تحبب اللغة العربية للمتعلم[2]، وأفترض أن تعليم اللغة العربية من منظور لساني وظيفي كفيل بتحقيق هذه التوجهات.

٤. المنحى الخطابي وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

على ضوء المقاربة الوظيفية الخطابية ومستجداتها في ميدان تعليم اللغات، نقوم بوضع تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كمثالٍ تطبيقيٍّ، مستندين في ذلك إلى دراساتٍ بحثيةٍ[3] مهمةٍ في المجال المبحوث فيه.

(١) انظر: محمود الناقة ورشدي طعيمة (٢٠٠٨).
(٢) انظر: صديقي (٢٠١٣: ١٢٣).
(٣) انظر: أبحاث محمود كامل الناقة ورشدي طعيمة (٢٠٠٨)، وأوصاف علي ديب (٢٠١٢)، محمد بخير الحاج عبد الله (٢٠٠٩).

أ. حدود التصور

أعتقد أن هذا التصور المقترح ينبني على المحددات التالية:

١. أن التصور المعتمد يقوم على تخطيطٍ لغويٍّ لعملية تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٢. يعمد هذا التصور إلى بحث دوافع المتعلمين ورغباتهم وأغراضهم لتعلم اللغة الأجنبية.

٣. صياغة إطارٍ عامٍّ لهذا التصور يعالج الموضوعات الآتية: المنهاج، المقررات، الأهداف، طرق التدريس، المهارات... إلخ.

وحتى تكتمل معرفة الفاعل التربوي بوضع تصورٍ لعملية تعليم اللغة والمنهج المناسب له، وكيفية بنائه، لابد أن يعرف أن العملية التربوية لا تنتهي بالتدريس بل تستوجب توضيحًا سريعًا لمتغيرات التعلم اللغوي على أساسه يمكن أن نخطط لتعلم اللغة العربية يراعي متغيرات الوضع اللغوي الذي يشمل:

١. المتعلم: لابد من الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به: هل المتعلم ابن اللغة أم أجنبي؟ كم عمره؟ ما خلفيته الثقافية والحضارية؟

٢. الكفاية اللغوية.

٣. اللغة الهدف من حيث كونها فصيحةً أم عاميةً.

٤. بيئة المتعلم المراد استعمال اللغة فيها.

٥. أغراض تعلم اللغة: هل اللغة العربية لغة التعلم الرسمي؟ هل يتعلمها الأجنبي لأغراضٍ تجاريةٍ أم سياسيةٍ أم سياحيةٍ؟

إن الإلمام بهذه العناصر والإجابة عنها يشكل قاعدةً أساسيةً لوضع تخطيطٍ لغويٍّ تعليميٍّ سليمٍ[1].

و. وضع تخطيط لغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يهتم علم التخطيط اللغوي بدراسة وتخطيط مكانة اللغة وتطويرها وتعليمها، ومن الجوانب التي يشملها هذا التخطيط، نجد:

(١) انظر: الصمادي وفواز (٢٠٠٩).

١. **متغيرات المدخل اللغوي:** حيث تؤثر القرارات الرسمية لاختيار لغة التعلم في المؤسسات التعليمية على طرق اكتسابها و تعليمها وتعلمها، وهذا يتطلب الاهتمام بالمنهاج وإعداد المعلم والمتعلم وطرق التدريس في ضوء معطيات نظريات التعلم.

٢. **متغيرات المتعلم:** وتشمل دافعية المتعلم وشخصيته، وعمره واتجاهاته، ومن أساليب إثارة الدافعية، تنمية شخصية المتعلم وتطوير مفهومه لذاته يعود بالنفع على إتقان المتعلم للغة، حيث إن الفرد الواثق بنفسه غير المنطوي والمنفتح اجتماعيًّا، أقْدر على إتقان اللغة من غيره.

٣. **متغيرات التعلم:** وتشمل استراتيجيات التعلم المختلفة، إذ لابد من بناء المناهج على أساسها؛ لأن التعلم الواعي يشجع استعمال المعلمين لهذه الاستراتيجيات، وتوظيفها داخل الفصل وخارجه.

٤. **متغيرات المخرج اللغوي:** حيث ثبت تأثير التخطيط اللغوي بعناصره المختلفة على نوعية ما يتعلم من اللغة وكميته[١].

إن دراستنا لطبيعة متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، يحتاج إلى أبحاثٍ لغويةٍ ونفسيةٍ وتربويةٍ تحدد الدوافع والحاجات والأغراض والميول والاهتمامات، باعتبار أن كل هذه الأمور تمثل دوافع للتعلم، وتحفز المتعلمين للإقبال والتفاعل مع مواقف تعلم اللغة.

هـ. تعلم اللغة العربية، الدوافع والأغراض

إن أهمية التعرف على دوافع[٢] وأغراض الدارسين لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يسهم في تحقيق أهداف تعليم وتعلم هذه اللغة، بمعنى أن معرفة أغراض الدارسين وحاجاتهم ودوافعهم يفيد في معرفة: من هم الدارسون؟ أي الميادين الدراسية أو الوظيفية التي يحتاجون فيها للغة العربية؟ وعند أي مستوى؟ وأي الأنشطة التواصلية يحتاجون فيها للغة العربية؟

أشارت ولجارفرز إلى أن «المتعلم يصبح أكثر انخراطًا واندماجًا في تعلم اللغة عندما تقدم له البرامج المبنية على اهتماماته وأغراضه وحاجاته، كما أن ذلك يجعل عملية تعليم اللغة لها معنى، كما تخلق لدى المتعلم

(١) انظر: الصمادي وفواز ٢٠٠٩.

(٢) هناك من ينظر إلى دوافع الدارسين لتعلم اللغة الأجنبية من منظورين: دوافع تكاملية ودوافع وسيلية، للتوسع انظر: محمود الناقة ورشدي طعيمة (٢٠٠٨: ٣٦).

الرغبة في السيطرة عليها»[١]. ويدعم هذا التوجه ما أشارت إليه دراسة حديثة «تزعم أن النجاح الذي يحققه هؤلاء الطلاب يومًا بعد آخر يعود بالدرجة الأولى إلى التحفيز أو الدافعية، فهي مفتاح التعلم، وبدونها يتعاظم خطر الفشل، فالرغبة في التعلم من أجل أغراضٍ نفعيةٍ (دينية، علمية، وظيفية...) تجعل المتعلمين يحققون نتائج باقية مهما كانت الطريقة. بل مهما بلغت صعوبة المادة»[٢]. لذا ينبغي تحليل الحاجات اللغوية للدارسين في مواقف التواصل اللغوي التي يتعرضون لها في: المطعم، السوق... والعناية بها، ثم بيان الفرق بين استجابات الدارسين من جهة، والمعلمين المتخصصين من جهة أخرى تجاه هذه الحاجات[٣].

وقد اشتملت الأدبيات التربوية على أطرٍ كثيرةٍ لتحليل حاجات الدارسين، ولعل الإطار الذي قدمه روبرت جوردن من أحدثها وأكثرها شمولًا[٤]، ويقول فرانك مدلي: «إن معرفة الحاجات والعوامل التي تدفع المتعلم لتعلم اللغة يمكن أن تحدد لنا أغراض تعليم اللغة، كما تحدد لنا وسائل تحقيقها،[٥] ويبرر هذا الطرح أنه عادة ما يعبر الدارس عن غرضه أو حاجاته من تعلم اللغة في تصوره الإجرائي لهذا الغرض أو الحاجة، وعندما نقدم له تعليم اللغة في تصوره الإجرائي لها، فإنه سيحاول الوصول إلى هذا المستوى الإجرائي من تعلم اللغة»[٦].

وعمومًا، فإن تبني نتائج هذه الدراسات وتفعيلها، يلبي حاجات المتعلمين، ويسهم في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

و. المنهاج والتطبيقات البيداغوجية

يشغل مفهوم «المنهج» أو «المنهاج الدراسي» حيزًا مهمًّا من حديث المختصين في الدراسات التربوية، ويعني «الخطة الشاملة المتكاملة التي يتم من خلالها تزويد المتعلمين بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهدافٍ عامةٍ عريضيةٍ مرتبطة بأهدافٍ خاصةٍ مفصلةٍ في مؤسسةٍ تعليميةٍ معينة»[٧] ويمثل في بعض التوجهات «وثيقة بيداغوجية رسمية إجبارية، تعرض مجموعةً مهيكلةً من المقاصد والمفاهيم التعليمية»

(١) انظر: محمود الناقة ورشدي طعيمة (٢٠٠٨).
(٢) انظر: محمد صاري (٢٠٠٩: ١٧).
(٣) انظر: هداية هداية إبراهيم (٢٠٠٩: ٥٦).
(٤) انظر: محمود الناقة ورشدي طعيمة (٢٠٠٣: ٤٣).
(٥) انظر: محمود الناقة ورشدي طعيمة (٢٠٠٨: ٢٩).
(٦) المرجع السابق، ص ٣١.
(٧) رشدي طعيمة (١٩٩٨: ٧/ ٢٨).

أو هو «بناء هندسي يشكل كُلًّا من العناصر الآتية: الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم»[١].

وتبعًا لهذا الرهان، يتضح تلازم المنهاج ببناء وجودة العملية التربوية، بحيث «يثوي خلف كل منهاج دراسي تصور ضمني أو صريح للعملية التعليمية، وحينما يستند المنهاج والتصور الذي يثوي خلفه إلى الخبرة الشخصية وحدها، وإلى الرغبات والتمنيات بعيدًا عن النتائج العلمية المحرزة في المجال وتطبيقاتها البيداغوجية، فإن الفشل سيكون هو وحده النتيجة الطبيعية والمتوقعة»[٢]، والمتأمل في صلب المنهاج ينبغي أن يراعي فيه «مواصفات المتعلم المراد إعداده، في متعلم إيجابي قادرٍ على اتخاذ القرار المناسب بحسب السياقات المحيطة به، وقادر على تدبير الزمن، ومكتسب لقدرات تواصلية وثقافية ومنهجية تمكنه من التواصل باللغة العربية شفاهيا وكتابيا»[٣].

لذلك لم يعد منهج تعليم اللغة العربية يقتصر على حفظ النصوص وترجمتها وتحصيل كَمٍّ كبيرٍ من المفردات لأنه منهجٌ قاصرٌ، بل اتجه العاملون في هذا الميدان إلى التفكير في مفهوم واسع وفعَال يرى أن تعلم اللغة لا يتم إلا من خلال مواقف لغويةٍ طبيعيةٍ حياتيةٍ تواصليةٍ يمارس المتعلم من خلالها اللغة ممارسةً طبيعيةً؛ لذا رأوا أن المنهج يعني مجموعة من المواقف والخبرات اللغوية والأنشطة التواصلية التي تهيأ وتعد وتختار وتخطط وتنظم لكي يعايشها متعلم اللغة ودارسها، ويتمرس بها ليصبح قادرا على استخدام اللغة استماعًا وكلامًا وقراءةً وكتابةً[٤].

ويقصد المنهاج بناء على التطبيقات البيداغوجية إلى تنمية وترسيخ القدرة التواصلية للمتعلم؛ أي «قدرة المتعلم على التواصل بلغة عربية سليمة من الأخطاء، قادر على إنتاج خطابات حسب الوضعيات المشكلات التي يصادفها المتعلم في السياق المحيط»[٥].

صفوة القول إن المنهاج يستحضر البعد الوظيفي والبعد المعرفي للمتعلم... علاوة على أنه يتأسس على أبعاد أخرى «فلسفية منبثقة من الفكر التربوي، ونفسية تراعي خصائص المتعلم، واجتماعية ترمي إلى إعداد

(١) انظر: محمد صاري (٢٠٠٩: ١٨).
(٢) انظر: البوشيخي (٢٠١١).
(٣) انظر: التوجيهات التربوية (٢٠٠٩: ٤).
(٤) انظر: محمود الناقة ورشدي طعيمة (٢٠٠٨: ٢).
(٥) انظر: صديقي (٢٠١٣: ١٢٢).

الكفاءات والقدرات، ومعرفية نابعة من طبيعة المادة المدرسة وخصائصها مقارنة بالمواد الأخرى»[١]. ونتيجةً لزيادة الاهتمام بالبحث العلمي التربوي في ميدان تعليم اللغات وتعلمها، ظهرت اتجاهاتٌ جديدةٌ في بناء المناهج والبرامج مثل البرمجة والنمذجة، والكفاءات، والأداء... إلخ[٢] وبهذا المعنى، أمكن القول أن الارتقاء باللغات عامةً، واللغة العربية خاصةً يحتاج إلى استثمار الكثير من المفاهيم اللسانية في تدريس اللغة العربية من منظورٍ خطابيٍّ جديدٍ يركز على الخطاب الموسط،[٣] وسبل تعلم اللغات، وقضايا الترجمة، ونموذج نحو الخطاب الوظيفي الموسع، وكيف يمكن للخطابات[٤] أن تحقق وظيفية التواصل.

٤. استثمار النموذج الخطابي في تدريس اللغة العربية للناطقين بها

نعتزم في هذا المبحث التطبيقي رصد واستجلاء إمكانات النحو الوظيفي الخطابي في تدريس اللغة العربية للناطقين بها، وهي مقاربة تروم تفسير «قدرة» مستعمل اللغة على إنتاج وتأويل الخطاب، قوام هذه المقاربة مبدآن:

١. أن ما يعرض على المتعلم ليس بنيات صرفية – تركيبية مجردة بل وظائف (كالمحور والتبئير والتقوية والإحالة...، وغيرها).

٢. أن تعليم اللغة العربية للناطقين بها يتم عبر الوظيفة مرورا باللغة الأولى التي اكتسبها (الدرجة المغربية، اللهجة الأمازيغية... إلخ)، وسنتخذ متْنًا أساسيًّا لهذه الدراسة وبحث إشكالات الخطاب، القيام بتحليل نصٍّ سرديٍّ يعد عينة تمثل لهذا النوع من الخطابات في اللغة العربية الحديثة.

أ. نموذج النحو الوظيفي في الخطاب السردي

- **تعريف الخطاب السردي:**

يُميز الخطاب السردي عن كل أنواع الخطابات الأخرى، بكونه

(١) انظر: محمد صاري (٢٠٠٩: ١٨/ ١٩).
(٢) انظر: محمود الناقة ورشدي طعيمة (٢٠٠٨: ٦).
(٣) انظر: المتوكل (٢٠١١).
(٤) في أنماط الخطابات، ينظر المتوكل (١٩٩٦) الذي اقترح إضافة قالب يتكفل بتفسير الخطاب الشعري، وإسهام الدكتور البوشيخي (١٩٩٨) المتمثل في إضافة «القالب التخيلي» الذي يتكفل بتفسير الخطاب السردي والفني عمومًا.

الخطاب الذي «يتضمن سلسلة من الوقائع (أعمال، أحداث، أوضاع...) تربط بينها علاقات توَالٍ (أو تزامن)»[١]، ومن مواصفات الخطاب السردي عموما أنه يتشكل من ذوات تكون محط الحديث أو محوره، ومن موضوع يشكل مجال الخطاب وأحداثٍ تجسد في تواليها الزمني سلسلةً حديثةً لها بدايةٌ واستمرارٌ ونهايةٌ، ويعرف ديك (ديك ١٩٨٩) محور الخطاب بقوله: «إن «محاور الخطاب» هي تلك الذوات التي يسند إليها خطاب ما معلومات ما»[٢] عمومًا، إن النص السردي «لا يكون مميزًا فقط بمادته، ولكن أيضًا بواسطة هذه الخاصية الأساسية المتمثلة في أن يكون له شكل ما، بمعنى أن يكون له بداية ووسط ونهاية»[٣].

مكونات الخطاب السردي المدروس:

قبل استعراض مكونات هذا الخطاب والعلاقات القائمة بين عناصره، من المهم جدًّا أن يعرض هذا النص[٤] كما هو وارد في درس النصوص من كتاب التلميذ في مادة اللغة العربية:

«تقلب في فراشه وخُيِل إليه أنه يسمع وجيب قلبه يضرب في جسده كله كالوتر المشدود، سوف يبدأ من البدء، منذ غادر يافا إلى عكا ليرى الفتاة التي كانت أمه تزمع أن تخطبها له، إنه يدرك تلك اللحظة بكل دقائقها، كيف وقفت أمه على السلم تدعو له بالخير والتوفيق، وخالته إلى جانبها تشير إليه مطمئنة، هو يعرف أنها ستلازمها طيلة فترة غيابه، وكان يشد على ذراع أخته دلال التي رغبت في مرافقته: فتاة غضة في العاشرة من عمرها تغادر الدار مع أخيها لأول مرة في حياتها.

بعد أن غادر يافا انقطع الطريق واستحالت العودة، لقد عانى كثيرًا من القلق في تلك الأيام السوداء بسبب دلال التي تعني لأمه كل شيء في البيت، هي التي تعطي للمرأة العجوز نكهة الحياة حين يكون الموت في الجوار، وهي التي تعني الحياة كلها حين تعني الأشياء كلها الموت.

كان اللقاء في ظل البوابة الكبيرة باكرًا صباح اليوم التالي، لم ير علي أمه حينما كان يتفرس في الوجوه، خالته فقط كانت هناك، لم يعرفها بادئ الأمر لكنها عرفته واستطاعت أن تدله على مكانها بين الجموع. وفي غمرة

(١) انظر: المتوكل (٢٠٠٣: ٢٢٥).
(٢) المتوكل (١٩٩٣: ١٣٤).
(٣) حميد لحميداني (١٩٩١: ٤٦).
(٤) غسان كنفاني «الأفق وراء البوابة».

اللقاء سألته السؤال الذي أتى خصيصًا ليجيب عنه: أين دلال؟.

وفي العينين الصغيرتين المترقبتين ذاب كل الإصرار الذي حمله معه، كأن قوة خفية تمسكت بحلقه وأخذت تهزه بلا هوادة: ولكنك لم تقولي لي أين أمي ؟

وتلاقت العيون مرة أخرى. حاول أن يقول شيئًا، ولكن حلقه كان مسدودًا بغُصةٍ عريضةٍ كأنها نصْلٌ معقوفٌ، مدت خالته يدها ووضعها فوق ذراعه، وأتاه صوتها مشحونًا بأسى لا يصدق: أين دلال؟ ومرة أخرى أحس بالضعف يأكل ركبتيه وبدا كأنه يدفع عن نفسه إحساسًا بالإغماء، رفع يده ومد السلة باتجاه خالته: خذي هذه السلة لأمي، فيها بعض اللوز الأخضر.

وفي فترة الصمت الواسعة التي انفتحت بينهما كالقبر أحس برغبةٍ هائلةٍ تدفعه إلى الفرار، وكانت خالته تدور أصابعها في الحقيبة الصغيرة التي وضعت فيها رداء دلال الأخضر. كان إحساس مباشر يصل بين صدريهما، وهي واقفة هناك تأتلق عيناها بدمع صامت وهو يحس النصل اللامع يجرح حلقه مد يده ورفع إليها وجهها ثم انتشل نفسه بسؤال خافت: كيف تركت يافا؟

حاولت خالته أن تقول شيئًا ولكنها لم تستطع، تزاحمت سيول من الكلمات في حنجرتها، سكتت وابتسمت ابتسامةً باهتةً، ثم مدت يدها الراجفة تمسح على كتفه بحنو كسيح، بينما أخذ هو ينظر بهدوء إلى الأفق الذي يقع خلف البوابة «مندلبوم».

إن مقارباتنا لهذا النص تعتمد على المزاوجة بين القراءة التحليلية المعتمدة في التعليم الثانوي، والقراءة الوظيفية في أحدث نماذجها، مدرجًا مفاهيم وظيفية وكيفية تأثيثها لفضاء النص السردي.

نقتصر في إطار القراءة التحليلية على استجلاء الحدث الرئيس في النص ورصد الشخصيات الحاملة للحدث وطريقة تفاعلها مع الأحداث، في حين نعمد في إطار القراءة الوظيفية لرصد بنية الخطاب الطبيعي، وهي في عمومه بنيةٌ ذات مستوياتٍ أربعةٍ هي المستوى العلاقي (أو التداولي) والمستوى التمثيلي (أو الدلالي) والمستوى الصرفي – التركيبي، والمستوى الفونولوجي، وأن وحدات كل من هذه المستويات تندرج في طبقتين تتعالق تعالقًا سُلَّمِيًّا فيما بينها، لكن سينصب تحليلنا بالذات على المستوى العلاقي الذي يتضمن طبقتين هما: «النقلة» و«الفعل الخطابي» اللذان لهما

علاقة وطيدة بطرفي الخطاب (المتكلم والمخاطب) وفحواه.

- **الحدث الرئيس في النص:**

يعد «الحدث» قِوام النص السردي والفعل الذي تدور حوله الحكاية، مثال ذلك: ما يسرده الكاتب غسان كنفاني على لسان السارد، وهو يستحضر تفاصيل مغادرته ليافا في اتجاه عكا مع أخته التي ودعت أمها وخالتها قبل أن تنقطع وتستحيل العودة، وهذا النص في جوهره يقدم تجربةً إنسانيةً تختزل معاناة الشعب الفلسطيني في قالبٍ سرديٍّ يعكس الأحاسيس الذاتية لشخصيات فرقت بينها ظروف الاحتلال والتشرد والتهجير. إلى جانب ذلك ينقسم الحدث المروي إلى أحداث فرعية تتجسد في وقائع لها بداية ووسط ونهاية نمثل لها كالآتي:

١. مغادرة السارد يافا في اتجاه عكا.
٢. معاناة السارد واستحضاره للمعاناة وهو في فراشه.
٣. نظرة الأم العجوز لدلال ومكانتها عندها.
٤. فراق دلال الحياة.
٥. الإحساس الذي خلفه موت دلال في نفس السارد.

أعقبت هذه الأحداث وقائع منها:

- تردد السارد في إخبار أمه بنبأ وفاة أخته.
- اللقاء بين علي وخالته في ظل البوابة الكبيرة.
- سؤال الخالة لعلي عن دلال.

وقد تخلل السرد قطع غير سردية كالقطع الوصفية القائمة على التصوير والتقاط المشاهد، وقطع يتدخل فيها الكاتب وذلك بالمزاوجة بين سرد الوقائع والتعبير عن أحاسيس الشخصيات ومواقفها بألفاظ وعبارات تجمع بين التقرير والإيحاء.

- **شخصيات النص المسرود:**

ينظر إلى «الشخصيات» في الخطاب السردي بمنظور «المحاور» في النحو الوظيفي والذي يحدده الدكتور المتوكل وفقًا لما أورده ديك (١٩٨٩) كما يلي: «محاور الخطاب تلك الذوات التي يسند إليها خطاب ما معلومات

مـا»[1]، بحيـث إن هـذه المحـاور ليسـت جميعهـا متسـاوية في الأهميـة بالنسـبة للحـدث المسـرود ككلٍّ، وتنقسـم إلى قسـمين:

١. **محـور رئيسـي:** يمثلـه «عـلي» وتقـاس أهميـة مـدى اسـتمراريته كمحـط حديـث مـن بدايـة الخطـاب إلى نهايتـه، وبالـدور الـذي يلعبـه في فحـوى الـسرد، ويعـد «عـلي» البطـل في الحـدث.

٢. **محـاور مؤقتـة:** وهـي ذات اسـتمراريةٍ محـدودةٍ وتمثلـه دلال والأم والخالـة.

في إطـار هـذا التصنيـف، عمـد الكاتـب إلى رصـد علاقـاتٍ وجدانيـةٍ تربـط بـين الشـخصيات الـواردة في النـص (دلال والأم)، (الأم والخالـة)، (عـلي والخالـة)، (عـلي ودلال) لاستكشـاف الحالـة النفسـية للشـخصيات، يبـدو وكأن السـارد في النـص مُطَّلـع عـلى العـوالم الداخليـة للشـخصيات المحكـي عنهـا.

- **المستوى العلاقي في الخطاب السردي:**

يتضمـن المسـتوى العلاقـي في نحـو الخطـاب الوظيفـي طبقتـين كبيرتـين: «نقلـة» و«فعـل خطـابي»، ويتكـون الفعـل الخطـابي مـن قـوة إنجازيـة (خـبر، اسـتفهام، أمـر...) ومـؤشري المتكلـم والمخاطـب وفحـوى خطـابي.

يعـرف هنخفلـد وماكنـزي النَقْلَـة بأنهـا: «الفعـل الخطـابي أو الأفعـال الخطابيـة التـي تشـكل مداخلـة أحـد المشـاركين في الحـوار»[2] وقـد تنحـصر النقلـة في فعـلٍ خطـابيٍّ واحـدٍ كـما في طـرفي الحـوار (١أ-ب):

(١) أ- أين دلال؟

ب- لكنك لم تخبرني أين أمي؟

كـما يمكـن أن تتضمـن النقلـة أكثـر مـن فعـلٍ خطـابيٍّ واحـدٍ كـما هـو الشـأن في طـرفي الحـوار (٢أ-ب-ج) و(٣أ-ب).

(٢) أ- أين دلال؟

ب- دلال؟

ج- خذي هذه السلة لأمي فيها بعض اللوز الأخضر.

(١) المتوكل (١٩٩٣: ١٣٤).
(٢) انظر: المتوكل (٢٠١٠: ٣٣).

(٣) أ- كانت دلال ترتعش وعندما شدها إلى صدره.

ب- حدقت إليها ثم رفعت حاجبيها لتقول شيئًا.

- **وظائف المستوى العلاقي:**

يشير الدكتور المتوكل إلى «أن وظائف المستوى العلاقي فئتان: وظائف بلاغية تسند إلى الأفعال الخطابية التي تتضمنها النقلة الواحدة، ووظائف تداولية تستند إلى الفحوى الخطابي برمته أو إلى أحد عناصره»[١].

بالنظر إلى فحوى الخطاب وعناصره المشكِلة له، عمد رائد نموذج النحو الوظيفي الخطابي إلى إعادة النظر في قائمة الظواهر اللغوية (القوى الإنجازية، التبئير، التقوية، التقليل...) وفي قيمها ومسطرة التمثيل لها داخل النموذج.

١. القوى الإنجازية

من المعلوم أن ديك (ديك ١٩٩٧) حصر القوى الإنجازية الأصول في أربعة: الخبر والاستفهام والأمر والتعجب، غير أن هنخفلد وماكنزي (٢٠٠٨) حذفا التعجب من قائمة القوى الإنجازية واقترحا رصده على أساس أنه مخصص من مخصصات الفعل الخطابي الممكنة[٢]. يعرف هنخفلد وماكنزي القوة الإنجازية كالتالي: «تؤشر القوة الإنجازية لفعل خطابي ما إلى الخصائص المعجمية والصورية لذلك الفعل الخطابي التي تحدد استعماله علاقيًّا لتحقيق قصدٍ تواصليٍّ ما»[٣]، ويقترحان أن ترصد القوة الإنجازية اعتبارًا لوسائل تحققها كقوةٍ إنجازيةٍ صريحةٍ أو قوةٍ إنجازيةٍ ضمنيةٍ. وما يلاحظ في الخطاب السردي الموجه تداوليًّا هو ضمور واضح فيما يخص هذه القوى الإنجازية إلا ناذرًا، إذ أن حضورها لا يضيف لعملية السرد في الخطاب أي شيء، فالقوة الإنجازية الصريحة والمستعملة استعمالا إنجازيًّا تم التعبير عنها بسؤالٍ صريحٍ كما في البنية:

(٤) سألته، أين دلال؟

ورصدت القوة الإنجازية الضمنية غير المعبر عنها بفعلٍ من أفعال القول كما هو الشأن في الجملة في النص:

(١) انظر: المتوكل (٢٠١٠: ٤٢).
(٢) انظر: استدلالات الدكتور المتوكل لطبيعة التعجب ونمطه في المتوكل (١٩٩٥) و(١٩٩٩) و(٢٠٠٤) والزهري (٢٠٠٩).
(٣) هنخفلد و ماكنزي (٢٠٠٨: ٧١) والمتوكل (٢٠١٠: ٥٦).

(٥) كيف تركت يافا؟

٢. التبئير

ينظر إلى البؤرة في نظرية النحو الوظيفي (ديك ١٩٧٨) باعتبارها وظيفة تداولية تسند إلى المكون «الأبرز» في الجملة[١]، في مقابل وظيفة المحور، لكن تبين أن الاقتصار على هذه الوظيفة الوحيدة «مخلٌّ وصْفًا وتفسيرًا؛ من حيث إنه لا يمكن من الرصد الكافي والملائم لخصائص العبارات اللغوية البؤرية في مختلف اللغات»[٢]، مما استدعى في النحو الوظيفي الخطابي أن يمثل للوظائف التداولية في البنية العلاقية المنفصلة عن البنية التمثيلية التي يتم فيها رصد الوظائف الدلالية، بحيث تنتظم الوظائف التداولية في نموذج نحو الخطاب الوظيفي في ثلاث ثنائيات هي: «المحور/ التعليق»، «والبؤرة/ الهامش»، و«المقابلة/ التساوي».

٣. المحور/التعليق

تسند الوظيفة المحور إلى فعل إحالي/ فعل حملي داخل طبقة الفحوى الخطابي من فعلٍ خطابيٍّ للتأشير إلى كيفية تعالق الفحوى الخطابي المتدرج بالمكون السياقي»[٣] بناءً على هذا التحديد، فإن الخطاب السردي يتضمن محاور متعددة، لكن يوجد محورٌ يقوم بدورٍ رئيسيٍّ ويحظى بديمومةٍ عبر النص السردي لا تحظى بها المحاور الأخرى، مثل (علي ودلال) في النص السردي المعروض.

٤. البؤرة/الهامش

«تؤشر الوظيفة البؤرة إلى استراتيجية انتقاء المعلومة الجديدة قصد: (أ) ملء فراغ مخزون المخاطب أو(ب) تصحيح معلومة من معلومات مخزون المخاطب[٤]».

ما يلاحظ في الخطاب السردي الموجه تداوليًّا هو ظهور هذه الثنائية في البنية العلاقية لشد انتباه القارئ، ففي البؤرة يتوسل المتعلم بالسؤال للبحث عن المعلومة التي تشكل محط استفهامه من المخاطب، وملء الفراغ في مخزون المخاطب كما يتبين في المحاورة الآتية:

(١) انظر: المتوكل (١٩٨٥: ٢٩) والمتوكل (٢٠١٠: ١٢٦).
(٢) انظر: المتوكل (٢٠١٠: ١٢٦).
(٣) المرجع السابق: ١٢٩.
(٤) انظر: المتوكل (٢٠١٠: ١٢٩).

(٨) «...وفي غمرة اللقاء سألته السؤال الذي أتى خصيصًا ليجيب عنه: أين دلال؟».

(٩) «ولكنك لم تقول لي أين أمي؟».

(١٠) «مد يديه ورفع إليه وجهها ثم انتشل نفسه بسؤالٍ خافتٍ: كيف تركت يافا؟».

قائمة المراجع

اللغة العربية:

١. أحمد المهدي، عبد الحليم، (١٩٨٥) البحث التربوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج (المدينة المنورة ، الكويت – الدوحة).

٢. أوصاف علي، ديب (٢٠١٢) واقع توظيف التعليم في ماجستير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تصور مقترح لمفردات مقرر تقنيات التعليم مجلة جامعة دمشق المجلد ٢٨، العدد الثاني، كلية التربية.

٣. البوشيخي، عز الدين (١٩٩٠) النحو الوظيفي وإشكال الكفاية، رسالة جامعية مرقونة، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس.

٥. (١٩٩٨) قدرة المتكلم التواصلية وإشكال بناء الأنحاء. أطروحة دكتوراه، مكناس، كلية الآداب.

٦. (٢٠٠٧) النحو الوظيفي وتعليم اللغات، كلية الآداب، مكناس، سلسلة الندوات١٥.

٧. (٢٠٠٩) أعمال ندوة «المنحى الوظيفي في اللسانيات العربية وآفاقه» منشورات جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية. مكناس. سلسلة الندوات ٢٠. ط١. (تنسيق).

٨. (٢٠١١) المعجم وتنمية الملكة اللغوية، ضمن أعمال يوم دراسي في موضوع «دور المعجم في تعليم اللغة العربية وتعلمها» كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، ٢٠٠٥.

٩. (٢٠١١ ب) لسانيات أعمال النص في ضوء نظرية النحو الوظيفي

الخطابي على الموقع الإلكتروني: ne.vioceofarabic.www

٠١. (٢٠١١ ج) تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تطويره، ضمن أعمال مؤتمر الدوحة، على الموقع الإلكتروني: www.vioceofarabic.net

١١. (٢٠١٢) التواصل اللغوي. مقاربة لسانية وظيفية.مكتبة لبنان. ناشرون.

الزهري، نعيمة.

٢١. (٢٠٠٦) النحو الوظيفي واللغة العربية.الدار البيضاء، كلية الآداب عين الشق.

٣١. (٢٠٠٩) التعجب في اللغة العربية: طبيعته ووظائفه وبنياته، دار الفرقان للنشر الحديث، الدار البيضاء .

٤١. (٢٠١١) التعجب في اللغة العربية: شواهد من القرآن االكريم، حوليات كلية اللغة العربية، مراكش، العدد الثامن والعشرون.

٥١. (٢٠١٤) التعجب في اللغة العربية: من الفكر اللغوي العربي القديم إلى النحو الوظيفي. ضفاف. بيروت.

٦١. (٢٠١٤) تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي. منشورات ضفاف. بيروت.

صاري، محمد .

٧١. (٢٠٠٩) الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها ص ١٣ – ٤٩ جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية.

٨١. – صديقي، عبد الوهاب .

٩١. (٢٠١٣) اللسانيات وتدريس اللغة العربية، نحو منظورٍ وظيفيٍّ جديدٍ.

في مجلة علوم التربية، العدد ٥٤ ، يناير عام ٢٠١٣ مطبعة النجاح الجديدة

- الصمادي، عقلة محمود وفواز، محمد العبد الحق.
٠٢. (٢٠٠٩)نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعليمها جامعة اليرموك، الأردن.

- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها تقويمها الطبعة الأولى، دار الفكر العربي- القاهرة.

- غسان، كنفاني (١٩٨٠) أرض البرتقال الحزين (قصص) .مؤسسة الأبحاث العربية، الطبعة ٢، س ١٩٨٠.

- لحميداني، حميد.
١٢. (١٩٩١) بنية النص السردي المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط ١، ١٩٩١.

٢٢. المتوكل أحمد (١٩٧٧) قراءة جديدة لنظرية النظم عند الجرجاني.مجلة كلية الآداب، الرباط، عدد ١.

٣٢. (١٩٨١) اقتراحات من الفكر اللغوي العربي القديم بوصف ظاهرة الاستلزام الحواري. كلية الآداب، الرباط، البحث اللساني والسيميائي.

٤٢. (١٩٨٥) الوظائف التداولية في اللغة العربية. الدار البيضاء: دار الثقافة.

٥٢. (١٩٨٦) دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي. الدار البيضاء: دار الثقافة.

٦٢. (١٩٨٧) من البنية الحملية إلى البنية المكونية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية. الدار البيضاء: دار الثقافة.

٧٢. (١٩٨٨) قضايا معجمية: المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية. الرباط: اتحاد الناشرين المغاربة.

٨٢. (١٩٨٨) الجملة المركبة في اللغة العربية. الرباط: منشورات

عكاظ.

٩٢. (١٩٨٩) اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري. الرباط: منشورات عكاظ.

٠٣. (١٩٩٢) مبدأ الوظيفية وصياغة الأنحاء. مجلة المناظرة مجلد ٥.

١٣. (١٩٩٣) آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي. الرباط: منشورات كلية الآداب.

٢٣. (١٩٩٥) قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: البنية التحتية أو التمثيل الدلالي-التداولي. الرباط: دار الأمان.

٣٣. (١٩٩٦) قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية المكونات أو التمثيل الصرفي-التركيبي. الرباط: دار الأمان.

٤٣. (٢٠٠١) قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية الخطاب من الجملة إلى النص، الرباط: دار الأمان.

٥٣. (٢٠٠٣) الوظيفية بين الكلية والنمطية. الرباط: دار الأمان.

٦٣. (٢٠٠٥) التركيبيات الوظيفية: قضايا ومقاربات. الرباط: دار الأمان.

٧٣. (٢٠٠٥) مفهوم الكفاية وتعليم اللغات. : كلية الآداب بمكناس، سلسلة الندوات ١٥.

٨٣. (٢٠٠٥) اللغة في المجتمع : الدور و الوظيفة. مجلة فكر مجلد ١.

٩٣. (٢٠٠٦) المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول والامتداد. الرباط: دار الأمان.

٠٤. (٢٠٠٩) مسائل النحو العربي في قضايا النحو الوظيفي. بيروت : دار الكتاب الجديد .

١٤. (٢٠١٠) الخطاب وخصائص اللغة العربية : دراسة في الوظيفة والبنية والنمط. بيروت : الدار العربية للعلوم ناشرون.

٢٤. (٢٠١١) المنحى اللساني الوظيفي في الثقافة العربية. آفاق اللسانيات: دراسات-مراجعات-شهادات تكريمًا للأستاذ نهاد الموسى، إبراهيم أبو هشهش ضمن آخرين، إشراف وتحرير هيثم سرحان، الطبعة الأولى، مركز دراسات الوحدة العربية.

٣٤. (٢٠١١) الخطاب الموسَّط. نحو مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات. بيروت: الدار العربية. للعلوم ناشرون.

٤٤. (٢٠١١) الاستلزام التخاطبي بين البلاغة العربية والتداوليات الحديثة. التداوليات : علم استعمال اللغة. تنسيق وتقديم د.حافظ إسماعيلي علوي إربد : عالم الكتب الجديد.

٥٤. (٢٠١٢) اللسانيات الوظيفية المقارنة دراسة في التنميط والتطور. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

٦٤. (٢٠١٣) السياق: موارده ومواده وأنماطه. توطئة لمكون سياقي مندمج. التداوليات وتحليل الخطاب، تنسيق وتقديم د. حافظ إسماعيلي علوي دار كنوز المعرفة .

٧٤. (٢٠١٣) قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية . بيروت: منشورات ضفاف.

٨٤. (٢٠١٣) الترجمة: توطئة لمقاربة وظيفية للتواصل غير المباشر. ممارسة الترجمة. تنسيق وتقديم د. محمد جدير.

٩٤. (٢٠١٣) اللسانيات الوظيفية وتحليل الخطاب، المؤتمر الأول للسانيات النص وتحليل الخطاب، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للتوزيع والنشر.

٠٥. (٢٠١٤) المكون السياقي في نحو الخطاب الوظيفي، مجلة بيان، ،السنة الأولى، العدد الأول، ليبيا، طرابلس.

١٥. (٢٠١٦) المنهج الوظيفي في البحث اللساني ، دار النشر: كلمة للنشر والتوزيع(دار الأمان، منشورات الاختلاف، منشورات ضفاف).

٢٥. (٢٠١٧) الوظيفية وهندسة الأنحاء، مجلة أنساق، العدد الأول، جامعة قطر.

٣٥. – محمد بخير، الحاج عبد الله.

٤٥. (٢٠٠٩) إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجلة الإسلام في آسيا، المجلد ٦، العدد ١، يوليوز لسنة ٢٠٠٩، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

٥٥. – محمود، كامل الناقة وطعيمة، رشدي أحمد.

٦٥. (٢٠٠٣أ) طرائق التدريس الخاصة للغة العربية لغير الناطقين بها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط.

٧٥. – محمود، كامل الناقة وطعيمة، رشدي أحمد.

٨٥. (٢٠٠٣ب) تعليم اللغة لأغراض خاصة: مفاهيمه ومنهجياته، المشكلة ومسوغات الحركة ندوة تعليم العربية لأغراض خاصة، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي.
٩٥. – محمود، كامل الناقة وطعيمة، رشدي أحمد.
٠٦. (٢٠٠٨) مفهوم المنهج وأهمية دراسته المركز المتعدد الوسائط، على الموقع الإلكتروني org.isesco.www//:http
١٦. – المملكة المغربية، مديرية المناهج والحياة المدرسية.
٢٦. (٢٠٠٩) البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي، غشت ٢٠٠٩.
٣٦. – هداية هداية، إبراهيم.
٤٦. (٢٠٠٩) تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها ص٥٠-١٧٦ .
٦٥. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية.
٦٦. – وجيه مرسي أبو لين.
٧٦. (٢٠١١) فلسفة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها على الموقع الإلكتروني:
http://kenanaonline.com/uset/wageheelmorssi/posts

اللغة الأجنبية:

.Dik, SimonC

.Functional Grummar Amsterdam: North-Holland Dordrccht; Furis .1978
the Síructure of the .the theory of Functional Grammar Part1 1989
.Clause. Dordrecht: Foris
the structure of the :1 The theory of Functional Grammar. Part,1997)
clause.Berlin: Mouton de Gruyter

(2008-1997) Functional Discourse Grammar: A typologically based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press.

واقع العربية للناطقين بغيرها
المشكلات والحلول

أمينة زمولي[1]

سهير بن مداني

جامعة الجزائر

* حاصلة على شهادة الماستر في الأدب العربي الحديث والمعاصر- جامعة معسكر، وشهادة الدراسات الجامعية التطبيقية تخصص قانون الأعمال- جامعة التكوين المتواصل UFC- جامعة معسكر، وشهادة في مبادئ الإعلام الآلي- التكوين المهني والتمهين- تيغنيف- معسكر.

الملخص:

من المعروف أن اللغة العربية هي لغة الإسلام والمسلمين منذ بزوغ فجر الإسلام، فيها نزل القرآن الكريم دستور المسلمين، وبها تحدث خاتم النبيين والمرسلين، ثم إنها أقدم لغة حية في العالم لم يعترها التغيير والتبديل، فكانت طوال أربعة عشر قرنًا من الزمان وعاء للحضارة الإسلامية العالمية في مشارق الأرض ومغاربها، فقد اكتسبت اللغة العربية مكانةً عالميةً بين اللغات المعروفة، فهي ليست لغة دينٍ وحضارةٍ فحسب، بل هي لغة اتصالٍ عالميٍّ، ومن الممكن تعليم العربيةً للناطقين بها من المحيط غربًا إلى الخليج شرقًا من خلال مناهج موحدة، لكن الأمر يختلف تمامًا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فهناك من يتعلم العربية من غير الناطقين بها لفهم القرآن الكريم، وهناك من يتعلمها لدراسة الثقافة الإسلامية (الاستشراق)، وهناك من يتعلمها لأغراضٍ أخرى، هذا وعلى الرغم من كل الصفات التي تميزت بها اللغة العربية، والإقبال المتزايد على دراستها في شتى أقطار الأرض من المسلمين وللناطقين بغيرها، فقد وُجِد أن الكتب والمواد التعليمية التي أعدت لتدريس العربية لغير أهلها لا تزال قليلة، وما زال الملايين من أبناء المسلمين وغيرهم من غير الناطقين بالعربية يجدون كثيرًا من المشقة والجهد في دراسة هذه اللغة.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، للناطقين بغيرها، التعليم والتعلم، المشكلات، الحلول.

مقدمة

اللغة هي روحُ الأمة، وعنوان هويتها، ووعاء ثقافتها، ورمز وجودها، ومصدر إشعاعها، إذا تعهدها أهلها بالحفاظ عليها وبصونها وبالنهوض بها، أوفوا بحقها عليهم، وقاموا بواجبهم نحوها، فظفروا بشرف الذود عنها ونالوا فضل حمايتها، واستحقوا أن يكونوا من البُناة لنهضتها والرافعين لأعلامها بين لغات الأمم والشعوب، فيعلو شأنها وتسمو منزلتها وينتشر إشعاعها، فتكون لغةً حيةً نابضةً بالحياة، ومزدهرةً بازدهار الحضارة التي تنتمي إليها، لما تمتلكه من مقومات النمو، وشروط التطور، وموجبات إثبات الحضور النافذ والمشع، وبما لها من القدرات الذاتية للإبداع في شتى حقول المعرفة الإنسانية، بحيث تساير العصر فتكون لغة الحاضر الذي يؤسس للمستقبل.

فالنهوض باللغة من نهضة الأمة الناطقة بها، وقابلية اللغة للتطور

ولمواكبة التقدم الذي تعرفه الإنسانية في جميع حقول العلوم والمعارف والفنون والآداب، من خصائصها التي تنطوي عليها، ومن مقوماتها التي تستند إليها، فليست كل لغةٍ بقادرةٍ على النمو المواكب للتقدم الإنساني، وإنما اللغات مقامات، لكل منها مقامٌ خاصٌّ بها، وطبيعةٌ تنفرد بها وتميزها عن غيرها من اللغات، إنْ صعودًا أو هبوطًا، قوةً أو ضعفًا، قدرةً أو عجزًا، وهذا التفاوت في الدرجات بين اللغات، هو المعيار الذي يحكم بالتفوق وبالتميز وبالسبق، أو بالنقيض من ذلك كله، ولقد شرف **الله تبارك وتعالى**، اللغة العربية تشريفًا لم تنله لغة أخرى، حين أنزل جل وعلا كتابه العزيز على قلب **رسوله ونبيه محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم**، فكان هذا التشريف الإلهي مصدر الحفظ والمناعة والمتانة والقوة للغة العربية الذي رفع قدرها وأكسبها من عناصر القدرة على النمو الذي لا يتوقف، ما جعلها متميزة؛ لأنها لغة الوحي الرباني والرسول الخاتم، بها تقام الصلاة ركن الدين المتين التي يؤديها المسلمون من شتى الأجناس في جميع أقطار الأرض على مدار الليل والنهار، فأصبحت لغةً إنسانيةً ولسانًا عالميًّا منذ ظهور الإسلام، أبدعت حضارة راقية أشعلت الأنوار التي بددت ظلمات العصور الوسطى في العالم حتى انبثق فجر النهضة وعصر التنوير في أوروبا الذي قام على أساس من التراث العربي الإسلامي المدون باللغة العربية، سواء بطريقة مباشرة نقلًا عن المؤلفات العربية، أو اعتمادًا على الترجمة العبرية، فإن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها علم ما ينبغي لأحد أن يماري في هذا ولا أن ينكره، ولقد شهد هذا المجال في السنوات الثلاثين الأخيرة اهتمامًا متزايدًا وإقبالًا عظيمًا على تعليم هذه اللغة الشريفة مما أدى إلى اتساع رقعة المناطق التي تقوم بتعليمها وتزايد عدد الدارسين بها وتنوعت أهدافهم وميولهم من تعلمها، فانفتحت آفاق في البحث لم يكن لنا بها عهد من قبل، وظهرت مناهج وأساليب وأدوات، وكل ذلك من أجل هدفٍ واحدٍ وهو تعليمٌ لغويٌّ ناجحٌ، وعلى الرغم من كل هذا مازال الملايين من أبناء المسلمين وغيرهم من غير الناطقين بالعربية يجدون كثيرا من المشقة والجهد في تعلم وتعليم هذه اللغة الشريفة، ومن هنا نطرح التساؤلات التالية:

- **ما هي أبرز المشكلات التي تواجه تعلم وتعليم العربية لغير الناطقين بها؟**
- **وما هي الحلول العلمية المناسبة لتلك المشكلات؟**

أهمية الدراسة:

والسبب في اختيار موضوع مداخلتنا الموسومة بـ «**واقع العربية للناطقين بغيرها: المشكلات والحلول**» هو تزويد المعلمين والمختصين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمجوعة من التوجيهات والأساليب التي تساعدهم على تدريس هذه اللغة المقدسة بطريقةٍ فعالةٍ، ووضع الحلول للمشكلات التي اعترضت طريقهم.

منهج الدراسة:

وطبيعة المداخلة اقتضت منا أن نتبع المنهج الوصفي المدعم بالوسائل التحليلية.

هدف الدراسة:

وصفوة القول أن هذه المداخلة اهتمت بصفةٍ رئيسيةٍ على صعوبات ومشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية، وسيرى القارئ أن المعلومات القيمة التي تتضمنها هذه المداخلة لا غنى عنها لمدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، منها ما هو لغوي يتصل بمفهوم اللغة، ومنها ما هو تربوي يتصل بتدريس المهارات اللغوية، وأملنا أن تحقق هذه المداخلة الغاية المرجوة في مجالها.

خطة الدراسة:

وقد جاء المداخلة في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، فالمبحث الأول تناولنا فيه **ماهية اللغة واللغة العربية**، أما المبحث الثاني تناولنا فيه **تعليم اللغة العربية (مفهومه، أهميته وأهدافه)**، والمبحث الثالث تناولنا فيه **تعليم العربية للناطقين بغيرها المشكلات والحلول**.

وفي نهاية المداخلة كانت الخاتمة تتويجًا لها واستخلاصًا للنتائج المهمة التي توصلنا إليها، مع اقتراح بعض التوصيات.

أهم المصادر والمراجع:

لقد تطلب إعداد هذه الدراسة الرجوع إلى العديد من المصادر العلمية المتنوعة، التي استفدنا منها قدر الإمكان، نذكر منها على سبيل المثال:

- المصدر الشرعي القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

- هاني إسماعيل رمضان ومجموعة مؤلفين، «كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها».

- عبده الراجحي«كتاب علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية».

- رشدى أحمد طعيمة «كتاب المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها صعوباتها».

الصعوبات والعوائق:

لا شك أن كل دراسةٍ علميةٍ جادةٍ تعتريها مجموعة من الصعوبات، وإن اختلفت درجتها ونسبتها من باحثٍ إلى آخر حسب إمكانياته المادية والتكوين العلمي والبيداغوجي، ويمكن حصر الصعوبات التي اعترضتنا في إعداد هذا المداخلة فيما يلي:

تفرق المادة العلمية؛ حيث لم تكن متوفرةً بالقدر الكافي في بعض عناصر الموضوع، وعلى العكس من ذلك وجدناها غزيرةً في عناصر أخرى.

صعوبة جمع المادة العلمية من كل هذه المصادر والمراجع التي وقعت بين يدينا، من جهة الشح في عامل الوقت، وصعوبة استخراج المادة العلمية المتعلقة بالموضوع.

ومهما يكن من شأن الصعوبات التي ذكرتها فهي في الحقيقة تندرج ضمن وسائل البحث وأدواته.

ومع شعورنا أن الموضوع لم ينل حقه من البحث ومن التحليل والدراسة الكافية، إلا أننا نتمنى أنه قد حقق على الأقل المعايير المنهجية والجدية العلمية لموضوعٍ جديرٍ بدراسات علمية.

وفي الختام لا يفوتنا أن نعرب عن جزيل الشكر لكل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجاز هذه المداخلة، ونخص بالذكر أستاذنا الفاضل «**بالطير تاج**»، وإلى رواد المكتبة المركزية بجامعة معسكر.

ونسأل الله أن يوفقنا إلى الخير والسداد و يهيئ لنا من أمرنا رشدًا.

المبحث الأول: ماهية اللغة واللغة العربية

أولًا: مفهوم علم اللغة:

هو العلم الذي يدرس اللغة من الجانب الصوتي والتركيبي والدلالي، دون أن يهتم بالسياقات الاجتماعية **contexte sociale** التي تعتبر مهد اكتساب و استخدام اللغة: بحيث يضم كل فروع البحث اللغوي التي تتعلق بالمفاهيم والنظريات والمناهج والمقارنة، واللهجات والتطبيق، كما أن موضوعه هو دراسة اللغة باعتبارها وسيلة اتصال جماعية، وكذا إجابته على السؤالين التاليين: لماذا ندرس اللغة؟ لماذا تدرس اللغة بهذه الطريقة؟ بحيث يعتمد على ما جاء به **دي سوسير** في اللسانيات البدائية والمدرسة التوليدية والتحويلية **لتشومسكي** في القدرة اللغوية[1].

ففي بداية الأمر ظهر «**علم اللغة**» باعتباره منهجًا جديدًا يدرس اللغة على أساس علمي، حيث أصبح هذا العلم نموذجا لكثير من العلوم التي تنتمي إلى ما كان يعرف من قبل الدراسات الإنسانية، ولقد شغل علم اللغة هذه المكانة لأنه نجح- حقًّا- في تطوير نظريات متماسكة، وفي استثمار مناهج العلم التجريبي في دراسة الظواهر اللغوية، ومن المهم أن نشير هنا إلى أن «**علم اللغة**» ينهض على دعامتين هما: **نظرية لغوية Linguistic theory ووصف لغوي Linguistic description** ، تقدم النظرية الإطار المعرفي العام عن اللغة وطبيعتها.[2]

ولقد اختلف العلماء في تعريف اللغة ومفهومها، وليس هناك اتفاقٌ شاملٌ على مفهوم محددٍ للغة، ويرجع سبب كثرة التعريفات وتعددها إلى ارتباط اللغة بكثيرٍ من العلوم.

فتعريف **ابن جني*** للغة يعتبر من التعريفات الدقيقة التي يعرفها قائلًا: «حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[3].

---

(١) ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط١، ٢٠٠٠م، ص ١٦.

(٢) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، مصر، ١٩٩٥م، ص ٠٧.

* ابن جني (٣٢٠-٣٩٢ه، ٩٣٢-١٠٠١م) أبو الفتح عثمان بن جني، عالم نحوي كبير، ولد بالموصل، ونشأ وتعلم النحو فيها على يد أحمد بن محمد الموصلي الأخفش، وقد أظهر اهتمامه بالدراسات النحوية منذ سني نشأته الأولى، له مصنفات كثيرة ورسائل وشروح اختلف فيها المؤرخون في عددها، ومن أشهر الخصائص في اللغة (١٩٥٢-١٩٥٦)م.

(٣) ابن جني، الخصائص في اللغة، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، ١٩١٣م، ص ٣٥.

واهتم **ابن خلدون** باللغة لأنها هي الوسيلة التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات، ولم تختلف نظرته عما سبقه، فقد عرفها في بداية فصل – علم النحو – قائلًا: «اعلم أن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ ناشئٌ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتها»[(١)].

ثانيًا: تعريف اللغة العربية

أ. تعريف العربية لغة:

مادة العربية مشتقة من عرب يعرب عَرَبا: أي فصح بعد لُكنة. وعرُب عُرُوبا، وعُرُوبة، وعرَابة، وعُرُوبية: أي فصُح. ويقال: عَرُب لسانه. وأعْرَبَ فلان: كان فصيحًا في العربية وإن لم يكن من العرب. والكلام: بَيَنَهُ. وأتى به وَفْق قواعد النحو وطبق عليه قواعد النحو، وبمراده: أفصح به ولم يوارب، وعن حاجته: أبان، والاسم الأعجمي: نطق به على منهاج العَرَب وعن صاحبه:تكلم عنه واحتج. ويقال: عرب عنه لسانه: أبان وأفصح، والكلام: أوضحه. وفلانًا: علّمه العربية. والاسم الأعجمي: أعربه. ومنطقَه: هذّبه من اللحن. تَعَرب: تشبه بالعرب، وأقام بالبادية وصار أعرابيًّا، وكان يقال: تعرب فلان بعد الهجرة، اسْتَعْرب: صار دخيلًا في العرب وجعل نفسه منهم[(٢)].

ب.تعريف اللغة العربية:

اللغة العربية: هي إحدى اللغات القديمه التي عرفت باسم مجموعة اللغات السامية؛ وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليه السلام، الذي استقر هو وذريته في غرب آسيا وجنوبها حيث شبه الجزيرة العربية. ومن هذه اللغات السامية: الكنعانية، النبطية، البابلية، الحبشية. واستطاعت اللغة العربية أن تبقى، في حين لم يبق من تلك اللغات إلا بعض الآثار المنحوتة على الصخور هنا وهناك[(٣)]، حيث تحوي العربية من الأصوات ما ليس في غيرها من اللغات، وفيها ظاهرة الإعراب ونظامه الكامل، وفيها

(١) عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق أحمد جاد، دار اللغة الجديد، القاهرة، مصر، ط١، ٢٠١٤م، ص ٥٤٨.
(٢) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، إستنبول، ١٩٧٢م، ج٢، ص ١٩٥.
(٣) ينظر: غنيم كارم السيد، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، القاهرة، ص ١٠.

صيغٌ كثيرةٌ لجموع التكسير، وغير ذلك من ظواهر لغويةٍ، حيث يؤكد لنا الدارسون أنها كانت سائدة في السامية الأولى التي انحدرت منها كل اللغات السامية المعروفة لنا الآن[1].

واللغة العربية أكبر لغات المجموعة السامية من حيث عدد المتحدثين، وإحدى أكثر اللغات انتشارًا في العالم، يتحدثها أكثر من أربعمائة واثنين وعشرين مليون نسمة، ويتوزع متحدثوها في المنطقة المعروفة باسم الوطن العربي، بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة كالأحواز وتركيا وتشاد ومالي ونيجريا وماليزيا وإندونسيا وغيرها من الدول الإسلام، هي اللغة السامية الوحيدة التي قدر لها أن تحافظ على وجودها وأن تصبح عالميةً، وما كان ليتحقق لها ذلك لولا نزول القرآن الكريم بها قال الله تعالى: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[يوسف: ٢]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[الزخرف: ٣]؛ إذ لا يمكن فهم كتاب الله تعالى الفهم الصحيح والدقيق وتذوق إعجازه اللغوي والبياني إلا بقراءته باللغة العربية، كما أن التراث الغني من العلوم الإسلامية وأمهات الكتب مكتوبة باللغة العربية، ومن هنا كان تعلم العربية هدفًا لكل المسلمين[2].

وتحتوي **اللغة العربية على ٢٨ حرفًا مكتوبًا**، وتُكْتَب من اليمين إلى اليسار -بعكس الكثير من لغات العالم- ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها، ويطلق العرب على اللغة العربية لقب (لغة الضاد)؛لأنها الوحيدة بين لغات العالم -تقريبًا- التي تحتوي على حرف الضاد[3].

فيقول المستشرق الأمريكي **كوتهيل** مشيدًا بقدرة اللغة العربية على التطور والارتقاء:«قلَّ منا -نحن الغربيين- من يقدر اللغة العربية حق قدرها، من حيث أهميتها وغناها، فهي بفضل تاريخ الأقوام التي نطقت بها، وبداعي انتشارها في أقاليم كثيرةٍ، واحتكاكها بمدنيات مختلفة؛ قد نمت إلى أن أصبحت لغةً مدنيَةً بأسرها بعد أن كانت لغة قبليَةً، لقد كان للعربية ماض مجيد، وفي تقديري سيكون لها مستقبلٌ باهرٌ»[4].

(١) ينظر: أنيس إبراهيم، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٣، ١٩٦٥م، ص ٣٣.

(٢) ينظر: عكاشة محمود، علم اللغة: مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط١، ٢٠٠٦م، ص ٦٥.

(٣) ينظر: محمود علي شرابي، دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، (١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م)، ص ١٢.

(٤) ينظر: محمود السيد، النهوض باللغة العربية بين التوصيات والممارسات، حقوق النشر للمؤلف،

ويوضح المستشرق الأمريكي **وليم ورل** قدرة اللغة العربية على مسايرة عصرها بقوله: «إن للغة العربية من اللِين والمرونة ما يمكِّنانها من التكيف وفق مقتضيات العصر، وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أي لغة أخرى من اللغات التي احتكت بها، وهي ستحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي»[(١)].

ويشيد المستشرق الفرنسي **لويس ماسينيون** باللغة العربية وسماتها التي تمنح متحدثيها حق الافتخار بها، فيقول: «باستطاعة العرب أن يفاخروا غيرهم من الأمم بما في أيديهم من جوامع الكلم التي تحمل من سمو الفكر وأمارات الفتوة والمروءة ما لا مثيل له»[(٢)].

ويثير تاريخ اللغة العربية العريق دهشة المؤرخ الفرنسي **آرنست رينان** وإعجابه بها، فيقول: «من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القومية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى عند أمة من الرُّحَّل. تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها، وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم، ومن يوم عُلِمَت ظهرت لنا في حلل الكمال لدرجة أنها لم تتغير أي تغير يذكر، حتى إنها لم يُعْرَف لها في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة، ولا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تُبَارى، ولا نعلم شبيهًا لهذه اللغة التي ظهرت للباحثين كاملةً من غير تدرُج، وبقيت محافظةً على كيانها من كل شائبة»[(٣)].

أما العالم **الألماني فرينباغ** فيعلي من شأن العلماء الذين خدموا العربية وألفوا فيها، وهو يرى أن هذه الجهود أمارة بارزة على عبقرية العربية، فيقول: «ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب، بل الذين نبغوا في التأليف بها لا يمكن حصرهم، وإن اختلافهم عنا في الزمان والسجايا والأخلاق أقام بيننا نحن الغرباء عن العربية وبين ما ألفوه حجابًا لا نتبيَّنُ ما وراءه إلا بصعوبة»[(٤)].

المبحث الثاني: تعليم اللغة العربية

دمشق، د.ط، (١٤٢٨هـ، ٢٠٠٨م)، ص ١٧٤.

(١) المرجع نفسه، ص ١٧٥.

(٢) ينظر: علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ط، ص ٢٤٥.

(٣) ينظر: محمود السيد، النهوض باللغة العربية بين التوصيات والممارسات، مرجع سابق، ص ١٧٥.

(٤) المرجع نفسه.

أولًا: مفهوم تعليم اللغة العربية

إن تعليم اللغة وتعلمها هو الجانب الأول والأهم من بين جوانب علم اللغة التطبيقي، بل قد يرى بعض الباحثين أن علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة وجهان لعملةٍ واحدةٍ.

ويعرف **محمد علي السمان** أن: «التعليم هو إيصال المعلم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ بطريقة قويمة وهي طريقة الاقتصادية التي توفر لكل من المعلم والمتعلم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة»(١).

فتعليم اللغة العربية: هي عملية تربوية تهدف إلى الدفع والإرشاد والتطوير في بناء قدرة اللغة العربية الصحيحة إيجابية كانت أو سلبية، الغرض من تعليمها هو تطوير المهارات الأربعة هي مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، وهذه المهارات أعمال مرتبة أو منظمة في عملية تعليم اللغة العربية(٢).

فاللغة العربية هي لغة عالمية وخصبة في مفرداتها، ولها قدرة عجيبة على التجدد لاتصافها بظاهرتي التوليد والاشتقاق لا تضاهيها فيهما أي لغةٍ أخرى، ورغم مكانتها الدولية وثقل وزنها بين اللغات العالمية الأخرى، إلا أنها تعاني من إجحاف أبنائها في حقها، بدعوة الانفتاح على الآخر والانبهار بكل ما هو آت من الغرب، حيث حادوا عنها واستخدموا لغات أخرى متناسين أن تلك اللغات أقل مرونة واستيعابا للمصطلحات الحضارية من لغتهم الأم(٣).

لذلك وجبت العناية بها كمادة تدريس من حيث تحديدها وبيان نوعها ومفراداتها لها وارتباط بنوعية الطالب الذي سيتعلمها، فهو طالب يقصد السياحة والإقامة مع العرب حينًا، أو التحصيل الدراسي حينًا آخر، لذلك يجب أن تخدم المادة هذا الطالب وتيسر له الاتصال بالعرب والتعايش معهم(٤).

(١) محمد علي السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٣م، ص 12.
(٢) محمد علي السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٣م، ص ١٧.
(٣) ينظر: علي سامي الحلاق، في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د.ط، ٢٠١٠م، ص ٤٨.
(٤) ينظر: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، د.ط، تونس، ١٩٩٢م، ص ٤٢.

ثانيًا: أهمية تعليم اللغة العربية:

هناك رابطةٌ قويةٌ تربط الإنسان باللغة، فكلما كان قويًّا على الحياة، عارفًا بنفسه وبظروف بيئته وعالمه، رأيناه قادرا على الإفصاح بلغته، وعلى أن يحوِل اللغة عنده إلى فطرةٍ بحيث إذا تكلم لا يخطئ، وإذا قصد إلى شيء عبر عنه بوضوح، بل إنه يتخطى مرحلة الوضوح إلى مرحلة أخرى عبَر عنها القرآن الكريم[1]، بقول تعالى: ﴿خَلَقَ الْإِنْسَٰنَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ [الرحمن:٣، ٤]، فاللغة أعظم القوى تجعل من الفرد كائنًا اجتماعيًّا، وتجعل نظرته للكون مضبوطةً باللغة التي يتكلمها، لأنها الرابطة الحقيقية بين عالم الأحياء والأذهان، ثم إن علماء العربية لم يغبْ عنهم هذا، **فابن تيمية** وهو يعلق على الحديث الشريف قوله **صلى الله عليه وسلم**: «مَنْ يُحْسِنُ أَنْ يَتَكَلَّمَ بِالْعَرَبِيَةِ فَلا يَتَكَلَمَنَ بِالْعَجَمِيَةِ؛ فَإِنَّهُ يُورِثُ النِفَاقَ»، والاعتياد على اللغة العربية يؤثر في العقل والخلق والدين، كما يؤثر في مشابهة صَدْر هذه الأمة من الصحابة والتابعين، ومشابهتهم تزيد العقل والخلق والدين، فتعلُم اللغة العربية من الدِين، ومعرفتها فرض واجبٌ، فإنَ فهم الكتاب والسُنة فرضٌ، ولا يُفْهم إلا بفهم اللغة العربية[2].

واستطاعت أن تبقى اللغة العربية على أصالتها، نقية ذات فصاحة وبيان بحفظ من الله، فيقول مصطفى صادق الرافعي: «إن اللغة مظهر من مظاهر التاريخ، والتاريخ صفة الأمة، كيفما قبلت أمر اللغة من حيث اتصالها بتاريخ الأمة واتصال الأمة بها، وجدتها الصفة الثانية الثابتة التي لا تزول إلا بزوال الجنسية وانسلاخ الأمة من تاريخها»[3].

بل إن حماية العربية والدفاع عنها؛ حماية للعالم كله، ودفاع عن إحدى أدوات تفكيره أو على حد قول عباس العقاد: «من واجب القارئ العربي إلى جانب غيرته على لغته، أن يذكر أنه لا يُطالِب بحماية لسانه فحسب، ولكنه يطالِب بحماية العالم من خسارة فادحة تصيبه، بما يصيب هذه الأداة العالمية من أدوات المنطق الإنساني، بعد أن بلغت مبلغها الرفيع من التطور والكمال. وإن بيت القصيد هنا أعظم من القصيد كله، لأنَ السهم في هذه الرمية يسدد إلى القلب ولا يقف عند الفم واللسان، وما ينطق به في كلام منظومٍ أو منثورٍ»[4].

(١) ينظر: عبده محمد بدوي،أهمية تعلم اللغة العربية، الكويت، ط١، ١٩٩٦م، ص ١٣.
(٢) ينظر: عبده محمد بدوي، أهمية تعلم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ١٤.
(٣) صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠٠٦م، ص ٢١.
(٤) محمد عبد الشافي القُوصي، عبقرية اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، (١٤٣٧هـ،٢٠١٦م)، ص ١٥.

ثالثًا: أهداف تعليم اللغة العربية

يمكن تلخيص أهداف اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عند **رشدي أحمد طعيمة** في ثلاثة أهدافٍ رئيسيةٍ هي[1]:

١. أن يمارس الطلاب اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها الناطقون لهذه اللغة، أو بصورة تعليم اللغة العربية من ذلك، وفي ضوء المهارات اللغوية الأربع يمكن القول بأن تعليم اللغة العربية كلغة الثانية تستهدف مايلي:

أولًا: تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمع إليها.

ثانيًا: تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح باللغة العربية والتكلم مع الناطقين بالعربية حديثًا معبرًا في المعنى سليمًا في الأداء.

ثالثًا: تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتب اللغة العربية دقةً وفهمًا.

رابعًا: تنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية دقةً وطلاقةً.

٢. أن يعرف الطلاب خصائص اللغة العربية، ويميزها عن غيرها من اللغات الأصوات والمفردات والتراكيب والمفاهيم.

٣. أن يتعرف الطلاب على الثقافة العربية، وأن يلم بخصائص الإنسان العربي والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه.

المبحث الثالث: تعليم العربية للناطقين بغيرها المشكلات والحلول

يشيع في ميدان تعليم العربية كلغة ثانية مجموعة من المصطلحات التي ينبغي أن نبين الفرق بينها[2]:

١. تعليم العربية لأجانب.

٢. تعليم العربية لغير العرب.

٣. تعليم العربية للأعاجم.

(١) رشدى أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مصر، ١٩٨٩م، ص ٤٩.
(٢) رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، ج١، ص ١٥.

٤. تعليم العربية لغير الناطقين بها.

٥. تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

٦. تعليم العربية للناطقين بغيرها.

لا ريب أن تعليم العربية للناطقين بغيرها يشهد إقبالًا منقطع النظير من مختلف الجنسيات والشعوب، لاسيما الإسلامية منها، هذا الإقبال دفع بالعربية إلى أن تحتل المرتبة الرابعة بين اللغات، فقد قيض الله تعالى لهذه اللغة من الأسباب ما جعلها تصمد أمام أشرس الصراعات اللغوية، وتتجاوز أقسى سياسات الإقصاء والتهميش، حتى صار عدوها نفسه يخدمها، ويسخر جهوده وقدراته لتيسير تعليمها، وقد رفع القرآن من منزلة اللغة العربية حتى صارت جزءًا لا يتجزأ من عقيدة كل مسلم، وفرضًا من فرائض دينه، الذي يسع المسلم التقصير فيه، وهو ما أدركه المسلمون عربًا وعجمًا على مر العصور، وتعاقب الأجيال، مما حدا بالمسلمين من غير العرب إلى الإقبال على تعلمها، كي يفهموا كلام الله تعالى، ويقفوا على حدوده وأوامره[١].

ولقد حاول المستشرقون وغيرهم في نشر تعليم العربية لغير أبنائها عن طريق تعلم العامية، واعتبار أن هذا هو الطريق الأمثل والواقعي لتعليم العربية، ومن ثَمَّ أدخلوا تدريس اللهجات العامية في مدارسهم وجامعاتهم، وأنشأوا مدارس خاصة لدراسة اللهجات العامية العربية، واهتموا بشكل كبير بالتأليف فيها وبها، ولقد ظَل بعضهم وإلى اليوم وخاصةً في إفريقية يركز اهتمامه على اللهجات العامية أكثر من اللغة الفصحى إلا أن محاولاتهم ستبوء بالفشل، وستظل العربية الأصلية لغة التعليم في بلادها ولغة تعلم أبنائها وخارج نطاق موطنها الأصلي[٢].

وللغات وتعلمها بعد ذلك فوائد جمةٌ أخرى، فمن تكلم لغة قوم وقف على خيرهم وشرهم وعرف أخلاقهم وسيرهم... وإن تعلم اللغةَ العربية تعلمًا دقيقًا لا يتأتى للإنسان الأجنبي الناطق بغيرها إلا بعد اجتيازه مرحلة من التحصيل تستوضح له فيها الحروف والكلمات والجمل والعلائق الناظمة بينهم، وبعد توله في كليات وجزيئات هذه اللغة،

(١) ينظر: هاني إسماعيل رمضان ومجموعة مؤلفين، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات المنتدى العربي التركي،جامعة غيرسون، تركيا، ط١، ٢٠١٨م، ص ٦٠.

(٢) ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه-مداخله- طرق تدريسه، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ط٩، (١٤٠٥هـ-١٩٨٥م)، ص ٧٣.

واستبانة حقائق المقدمات المفضلية حتمًا إلى النتائج الطيبة التي سيجنيها هذا الطالب، وبالتالي بعد هضمه لتلك الأمور وتوصله إلى إستعاب أسرار اللغة نفسها ليفصح في نهاية المطاف عن قضاياه بأيسر سبيل[1].

وللوصول إلى نجاح في اكتساب اللغة لغير الناطقين بالعربية لابد من أن يستوفي العمل التعليمي أركانه، وأن يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية واللغوية المختلفة التي اهتمت بها طوائف الدارسين، وأركان العمل التعليمي هي التلميذ والمعلم والكتاب، ولا سبيل الاستغناء عن واحدٍ من هذه الأركان، فإن لم يكن هناك تلميذٌ فلا تعليم، وهذا واضحٌ، وإن لم يكن كتاب فلن تفلح الساعات القليلة التي يلتقي فيها المعلم والمتعلم، والاعتماد على ذاكرة التلميذ دون صحبة الكتاب في بناء عملٍ تعليميٍّ ناجح، وإذا لم يكن هناك معلم انفتحت طرق الضلال في الفهم، والخطأ في الحكم أمام التلميذ، وقديما قالوا: «**من لاشيخ له فالشيطان شيخه**». ومع الاعتراف بأهمية تعليم اللغة العربية للمسلمين نرى أن تعليمها لغير المسلمين لايقل في الأهمية عن تعليمها للمسلمين[2].

أولًا: من مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

نود هنا أن نستعرض بعض العوامل التي تشكل حجر عثرةٍ أمام انتشار اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن ذلك:

١. المشكلات العامة:

- ازدحام الفصول بالطلاب.
- انتماء طلاب الفصل إلى خلفياتٍ لغويةٍ وثقافيةٍ متعددةٍ.
- اختلاف مستوى الطلاب اللغوي في الصف الواحد.
- كثرة الفروق الفردية بين الطلاب.
- ضعف تجاوب الطلاب مع المدرس.
- عدم مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية.

(١) ينظر: علي عمران، اللغة العربية لغير الناطقين بها،الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط١، (١٤٣٧هـ، ٢٠١٦م)، ص ٢١.

(٢) ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة وآخرون، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى،ط٣، (١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م)، ج١، ص ٥٠.

- عدم وجود كتب ومواد تعليمية مناسبة.
- ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية.
- ضعف المدرس في بعض مهارات اللغة وعناصرها.
- عدم توفر الوسائل التعليمية.
- قلة إلمام المدرس بالجوانب التربوية الحديثة[١].

٢.مشكلات خاصة:

١. **صعوبة القراءة:** إن أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم (اقرأ)؛ لقوله تعالى: ﴿اَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾[العلق: ١]، فهي عماد العلم والمعرفة ووسيلة اتصالٍ مباشرٍ، عن طريقها يتعرف الإنسان على تاريخ أمته المخرزون، وتعد من المهارات الأساسية التي يحتاج إليها المرء في معرفة الثراث الإنساني وفهم المعلومات المكتوبة(٢)، فالقراءة ليست عملية بسيطة كما يظهر للوهلة الأولى، بل هي عملية معقدة تدخل فيها قوى وحواس ومهارات مختلفة، فقراءة جملة بسيطة تستلزم من الطالب القيام بالعمليات التالية:

- رؤية الكلمات المكتوبة، وهنا تظهر أهمية البصر والدور الذي يقوم فيه مع الجهاز العصبي في عملية القراءة.
- النطق بهذه الرموز المكتوبة، وتشترك في هذه العملية أداة النطق وحاسة السمع أيضًا.
- إدراك الطالب لمعنى الكلمات المنطوقة.
- انفعال الطالب ومدى تأثره بما يقرأ»[٣].

فحينما يقرؤون اللغة العربية يعبرون عن أصواتها بأقرب الأصوات إليهم في اللغة الأم، لأن بعض الأصوات العربية لا توجد في الكثير من اللغات مثل: الحاء والخاء والذال والثاء والزاي، والشين، والصاد

(١) حامد أشرف همداني، صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التجربة الباكستانية، منشورات جامعة بنجاب، ص ٢٤.
(٢) ينظر: ابراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامى للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٨م، ص ٦٩.
(٣) راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط١، ٢٠٠٣م، ص ٦٤.

والضاد، والطاء والظاء، والعين والغين والقاف، فالحروف العربية التي يصعب أداؤها عند العديد ممن يتخصص في اللغة العربية هي الذال والظاء والصاد والضاد، والغين والقاف والثاء...[١]

٢. **صعوبة في فهم المسموع والمقروء:** فالاستماع من أهم فنون اللغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، فالناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة، وهو الوسيلة التي ينفذ من خلالها إلى مستويات اللغة كافة، فعن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، ويكتسب أيضا المهارات الأخرى للغة كلاما وقراءة وكتابة[٢].

ونظرًا لعدم سهولة عملية الاستماع وارتباطها بنواحٍ عضويةٍ وعقليةٍ ونفسيةٍ ومعرفيةٍ وبيئيةٍ تحتاج إلى تركيز الانتباه والفهم والتعامل مع المسموع بنفس سرعة الحديث، فإن عدة عقبات يمكن أن تعترض طريق الاستماع، وتصبح معوقًا له، سواء من ناحية المادة المسموعة أو التلميذ المستمع أو المعلم المتكلم أو طريقتي الاستماع والكلام ثم من ناحية الظروف المحيطة بالموقف[٣].

٣. **صعوبة في الكتابة:** تتحدد صعوبات الكتابة التي تواجه المتعلمين والمبتدئين في الحرف العربي من حيث شكله ومكانه، وضبطه ومصوتاته، فاللغة العربية تمتاز بحروف لا توجد في غيرها من اللغات الأخرى، فيقول **أبوحاتم الرازي**: «**وسائر اللغات نقصت وزادت مثل الفارسية، فإنها قصرت عن العين والغين والحاء والقاف والطاء والظاء والصاد والذال والثاء، حيث لا توجد في لغتهم الأصلية كلام به هذه الحروف**»، وللحروف العربية خواص منها أن كل حرفٍ لفظيٍّ بسيطٍ له حرفٌ كتابيٌّ ولا يوجد مثلًا حرف ch، وكل حرفٍ صوتيٍّ يصور بصورةٍ واحدةٍ مهما كانت حركته وتميزه بالشكل بخلاف ما نجده في اللغات الأجنبية، فالفاء قد تكون F أو ph، وحرف c ينطق تارة سينًا وتارة كافًا... ومشكلة ضبط نطق الكلمات كثيرة الحروف (حروف العلة)[٤].

---

(١) ينظر: حامد أشرف همداني، صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التجربة الباكستانية، مرجع سابق، ص ٢٦.

(٢) ينظر: هاني إسماعيل رمضان ومجموعة مؤلفين، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص ص ١٣-١٤.

(٣) ينظر: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط٢، (١٤٢٣هـ ٢٠٠٣م)، ص ٤٢.

(٤) ينظر: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق،

٤. مشكلة التحدث: ومن صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها انعدام مهارة التحدث، وذلك أن الطالب في المدارس الإسلامية في الدول الأجنبية لا يتقن النطق العربي، لذا يتكأكأ ويتلعثم، ويضيق صدره ولا ينطق لسانه أثناء التكلم، وحينما يكون مضطرًّا إلى التكلم فلا يخرج من فيه إلا التحية والحمد لله فقط، ولا يقدر على شيء من الكلام بعده، وذلك لعدم ممارسته على التكلم أو الخوف يغشى قلبه وهو الوقوع على خطإ، أو لقلة مفردات اللغة عنده، أو لعدم الرغبة في التكلم أو انعدام بيئة عربية ملائمة للتكلم، أو وجود مشاكل في المقرر الدراسي تحول دون تكلم اللغة العربية وما إلى ذلك من الأسباب الكثيرة[١].

٥. صعوبة في استخدام المعاجم اللغوية:

يحتاج دارسو العربية للناطقين بغيرها وحتى الناطقين بها إلى معجم يحتوي على معلومات ليست متوافرة في المعاجم العربية المعروفة، فالكلمات ترد في تلك المعاجم في صورها المنفصلة، ولا تحتوي على صورها المتصلة بالسوابق واللواحق، وكذلك لا تحتوي على كثيرٍ من المشتقات التي يمكن التوصل إليها بقواعد صرفيةٍ قياسيةٍ، كاشتقاق الفعل المبني للمجهول من الفعل المبني للمعلوم، واشتقاق فعل الأمر من الفعل المضارع المجزوم، واشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول والتصغير وأفعال التفضيل... هلُم جرا، فما يمكن التوصل إليه بقواعد قياسية لا يذكر في المعجم، وهذا هو الوضع الطبيعي للقلة التي تتقن قواعد الكلمة (الصرف) والقواعد الصوتية، فالمعجم العربي يحتوي مثلا على «**عصفور**» ولكنه لا يحتوي على «**عُصَيْفير**»، ويحتوى على «**عزيز**» ولكنَه لا يحتوي على «**أَعَز**»، ويحتوى على «**أقام**» ولكنَه لا يحتوي على «**أقمت**» أو «**أُقيم**»...هلم جرًّا[٢].

٦. مشكلات في المنهج الدراسي:

من المؤسف أن نقول أن واضعي البرامج يفتقرون إلى فلسفة تعليم قواعد العربية وإلى رؤية معرفية عامة في اللغة، أو بعبارةٍ أخرى هم غرباء عن اللغة العربية وواقعها، فتراهم يخبطون أحيانًا خبطًا عشوائيًّا باعتماد القوال اللغوية في جميع ميادين المعرفة بغية الوقوف على الموضوعات

ص١٢٦.

(١) ينظر: محمد يعقوب الهندي الأعظمي، صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسباب وطرق ووسائل العلاج، شبكة الألوكة، قسم الكتب، ص ١٥.

(٢) ينظر: داود عبده، في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، (١٤٣٥هـ، ٢٠١٥م)، ص ٨٣.

النحويـة الوظيفيـة، وأحيانًـا تخونهـم اجتهاداتهـم التـي لا تـأتي مـن الواقـع فتصبـح المناهـج غـير مبنيـةٍ عـلى مـا يلبـي حاجـات المتعلـم الأساسـية ولا المطالـب اللغويـة للمتعلـم، ولا تتشـابك فيـما بينهـا، وجديـرٌ بالتنبيـه أنـه تبنـى المناهـج وفـق الأهـداف المرسـومة لتعليـم القواعـد النحويـة التـي تعصـم اللسـان والعلـم مـن اللحـن، والتـي مـن خلالهـا يسـهل التعـرف عـلى الخطـأ معالجتهـا[1].

ثانيًا: الحلول المقترحة لتعليم العربية للناطقين بغيرها

- تدريـب الطـلاب عـلى نطـق أصـوات الحـروف العربيـة مـن مخارجهـا، وحفـظ مـا تيـسر مـن القـرآن مـع مراعـاة التجويـد، والتدريـب المسـتمر عـلى التمييـز بـين أشـكال الحـروف وأصواتهـا، والاسـتعانة بالرسـوم التخطيطيـة والأشرطـة المصـورة لخـروج الأصـوات، والاسـتفادة مـن البرامـج الإذاعيـة والتلفزيونيـة العربيـة، والاسـتماع إلى كتـبٍ ومقـالاتٍ وأخبـارٍ مسـموعةٍ عـلى الإنترنـت، التمريـن المسـتمر عـلى تراكيـب العربيـة، والتدريـب عـلى القواعـد النحويـة والصرفيـة باسـتخدامها في جمـلٍ مفيـدةٍ، مـع تطبيقهـا في المحادثـة اليوميـة، والإكثـار مـن قـراءة النصـوص العربيـة، ويراجـع المعاجـم والقواميـس الثنائيـة اللغـة لحـل مشـكلة فهـو المفـردات اللغويـة، مـع التركيـز عـلى التمييـز بـين الفـروق اللهجيـة للناطقـين بلغـة الضـاد، وتوفـير بيئـة عربيـة وذلـك مـن خـلال الاختـلاط بأهـل اللغـة، أو المحادثـة معهـم بالمكالمـات الصوتيـة باسـتخدام برامـج الدردشـة ومواقـع التواصـل عـبر الإنترنـت[2].

- قـراءة أي كلام مشـكولٍ قـراءةً صحيحـةً بسرعـةٍ عاديـةٍ، وأن يسـتوعب مـا يقـرأ في حـدود ثروتـه اللغويـة، وكتابـة الحـروف العربيـة متصلـةً ومنفصلـةً مـن اليمـين إلى اليسـار آليًّـا كتابـةً صحيحـةً في حـدود التركيـب التـي تـدرب عليهـا، وأن ينقـل نصًّـا بخـطٍّ يُقـرأ، بالإضافـة إلى الإكثـار مـن التعبـير كتابـة بجمـلٍ قصـيرةٍ في المحيـط الـدراسي والحيـاة اليوميـة، والتحـدث عـن حاجاتـه الضروريـة اليوميـة (التحيـة والتعـارف والبقالـة والسـوق والبريـد والمطـار ووسـائل المواصـلات، مـع الإجابـة عـن الأسـئلة الاتصاليـة في المحيـط الدراسي في مجـال الحـواس[3].

(١) ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠٠٦م، ص ٩٠.

(٢) ينظر: محمد يعقوب الهندي الأعظمي، صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسباب وطرق ووسائل العلاج، مرجع سابق، ص ١٧.

(٣) ينظر: عبد الله حامد، سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية، السعودية، ط.٣، (١٤٢٥هـ، ٢٠٠٣م)، ص ٠٧.

– تشويق الطالب إلى استخدام العربية في جواب ما وجه إليه المعلم من الأسئلة في العربية، وعلى المعلم أن لا يسخر من الطالب وأن كان مخطئًا في التعبير، وأن لا يحاول تصحيح الأخطاء بل يحرضه على إجراء المحادثة مهما أخطأ الطالب، ويجب إعادة تنظيم المواد الدراسية[1]، ولا بد من تطوير المناهج المتبعة حاليًا حتى تتماشى مع الاتجاهات المعاصرة لتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبيةً، وينبغي أن تنبني عملية تطوير المناهج على تحليلها وتقويمها لاكتشاف ما فيها من قصور، والعمل على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تدريس الفنون الأدبية كتدريس الأناشيد والمحفوظات والنصوص الأدبية شعرًا ونثرًا، وتدريس البلاغة، وتدريس تاريخ الأدب العربي والتراجم بالإضافة إلى التذوق الأدبي[2].

– ينبغي على المعلم كنموذج أن يتنوع أداؤه في الفصل بين الدارسين، وأن يركز على الأصوات الرئيسيّة Key sounds التي تعتبر أساسيةً لفهم الكلمة وتميزها عن غيرها، وقد يحتاج المعلم إلى تمثيل طريقة إخراج الصوت كأن يخرج لسانه قليلاً، وهو ينطق الثاء أو الذال، وكأن يبتسم ابتسامةً واسعةً، وهو يخرج صوت العين... وهكذا، كما ينبغي على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين ويوظف هذه الملاحظة في الخدمة العملية التعليمية، وهو يدرس الأصوات العربية، وأخيرًا ينبغي عند تدريس التنغيم intonation، أن يستعين المعلم بأساليب مختلفة للأداء الجيد مع استخدام الإشارات اليدوية (مثل رفع اليد وخفضها عند ارتفاع التنغيم وانخفاضه، والإشارات الخطية كأن يرسم خطًّا بين حركة الإيقاع ارتفاعًا وانخفاضًا)[3].

خاتمة:

إذا كان من الطبيعي أن تتكامل الشخصية وتزدهر كلما أضافت لغة إلى رصيدها، فإن شخصية المسلم تحتاج ليصح إسلامها، ويشرق تاريخها إلى تعلم اللغة العربية، وقد وجدنا من قبل اهتماما بهذة اللغة في آسيا، ووجدنا أفكارا تنمو فوق أشجارها، ويعلم الله أنها أفكارٌ ناصعةٌ ومشرقةٌ كأجمل ما تكون أزهار الفكر في حدائق الله، لكن المد الاستعماري عرف

(١) ينظر: محمد يعقوب الهندي الأعظمي، صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسباب وطرق ووسائل العلاج، مرجع سابق، ص٢٤.
(٢) ينظر: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص ١٩٧.
(٣) ينظر: رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ص ٢٦٤-٢٦٦.

كيف يصادر هذا المد العربي المعطر بكتاب الله، وقد بدأ بنزع اللغة من الألسنة وانتهى بنزع الحرية، ولقمة العيش من الناس، فالله جعل أداة التوصيل الأولى عربية القرآن، والرسول صلى الله عليه وسلم حين أراد مخاطبة العالم كتب رسائله بالعربية إلى هرقل إمبراطور الروم، وإلى كسرى ملك الفرس، وإلى المقوقس في مصر، والنجاشي بالحبشة... وحين امتنع هؤلاء الحكام عن توصيل الرسالة إلى شعوبهم راحوا يتآمرون على أداء الرسالة كان لابد من المواجهة، وتمت المواجهة وأشرقت شمس الله على العالم، وهكذا كان الناس يتركون لغاتهم الأصلية من أجل العربية مع أن هناك تسليمًا بأن اللغة التي نزل بها القرآن ليست لغة العصر الذي نزل فيه، بدليل الانبهار والدهشة والتحدي، وإنما هي لغة فيها مرونة واقتدار على التجول في كل العصور، فلتكن لكل شعب لغته الخاصة، ولكن ليبق معها هذا الرباط الذي اختاره الوحي الأعلى ترجمانًا له وعنوانًا وهو لسان العرب، وإنه من الضروري الأخذ بلغةٍ جديدةٍ من خلال الحرف العربي على أن تكون مشحونةً بالتصوير القرآني، والنسق البياني والتحليل البرهاني، لنقف جميعًا باللغة العربية في وجه من يعمل على التحدي والتشويه والتنحي، ولكي نبدو في المرآة وجهًا واحدًا، وتصورًا واحدًا ولا مناص من هذا، لأنه إما هذا... وإما الطوفان.

٤. أن يتحلى المعلم بالدمَاثَةِ وحسن الخُلُقِ وهي من أعظم الصفات التي امتدح الله بها نبيه -صلى الله عليه وسلم- وهي الخلق القويم **لقوله تعالى**: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾[القلم:٤]، فمعلم اللغة العربية هو الذي يتولى حمل التراث الإسلامي والإنساني بلغته العربية، وأن يكون الوعاء اللغوي يناسب مقام الإسلام وسمو قدره وعلُو منزلته.

٥. الإكثار من المطالعة على تاريخ الحضارة الإسلامية، وحفظ القرآن الكريم وتلاوته بكثرة، فالمطالعة تُعد مجالًا خصبًا للتدريب على التعبير والقراءة والإملاء والكتابة والتذوق البلاغي، وكذلك تعلم النحو والصرف تعد مجالًا للتدريب على المهارات اللغوية والاستعمال اللغوي الصحيح.

٦. على الباحثين والمتخصصين في هذا المجال تشكيل فريق عمل مهمته تأليف معاجم لغوية تكون بسيطة وسهلة الاستعمال في الحياة العمليّة.

٧. الاستفادة من تحليل الخطاب والتداولية، واللسانيات الحاسوبية وعلم اللغة التطبيقي، في الدراسات المتعلِقة بتعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها.

٨. الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال إثراء المحتوى المقدم لهم وتهيئة البيئة التعليمية التي تتوافق شروطها مع هدف تنمية مهارات الحوار لدى هؤلاء المتعلمين.

٩. بناء مناهج تعتمد على الأنشطة كترتيل القرآن الكريم وتلاوته، وحفظ الأدعية الدينية وتدريس المحفوظات وتدريس تاريخ الحضارة الإسلامية والأدب العربي والتراجم، والألعاب اللغوية، وتعليم الطبخ العربي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في المستويات كلها.

١٠. تنمية وتطوير كفاءات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال عقد ورشات ودورات إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تساعدهم على الاطلاع على الطرائق والوسائل الحديثة التي تغني عملهم.

١١. بناء برامج مقترحة لتنمية مهارات اللغوية الأربعة وتطوير اختبارات لقياسها في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

١٢. تطوير أساليب التقويم الذاتي تمكن المتعلمين من تقويم مدى تقدمهم في إتقان مهارات الاستماع والتحدث بأنفسهم.

قائمة المصادر والمراجع

١. إبراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامى للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٨م.

٢. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، إسطنبول، ج٢، ١٩٧٢م.

٣. ابن جني، الخصائص في اللغة، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، ١٩١٣م.

٤. أنيس إبراهيم، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٣، ١٩٦٥م.

٥. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، د.ط، تونس، ١٩٩٢م.

٦. حامد أشرف همداني، صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التجربة الباكستانية، منشورات جامعة بنجاب.

٧. داود عبده، في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، (١٤٣٥هـ، ٢٠١٥م).

٨. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط١، ٢٠٠٣م.

٩. رشدى أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة وآخرون، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى،ط٣، ج١، (١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م).

١٠. رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها- تدرسها- صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م.

١١. رشدى أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مصر، ١٩٨٩م.

١٢. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين

بلغات أخرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، ج١، جامعة أم القرى.

١٣. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط١، ٢٠٠٠م.

١٤. صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الجزائر، ط١، ٢٠٠٦م.

١٥. عبد الحميد عبد الله وناصر عبدالله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي، الرياض، ١٩٩١م

١٦. عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق أحمد جاد، دار اللغة الجديد، القاهرة، مصر، ط١، ٢٠١٤م.

١٧. عبد الله حامد، سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية، السعودية، ط.٣، (١٤٢٥هـ، ٢٠٠٣م).

١٨. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، مصر، ١٩٩٥م.

١٩. عبده محمد بدوي، أهمية تعلم اللغة العربية، الكويت، ط١، ١٩٩٦م.

٢٠. عكاشة محمود، علم اللغة: مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط١، ٢٠٠٦م.

٢١. علي سامي الحلاق، في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د.ط، ٢٠١٠م.

٢٢. علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ط.

٢٣. علي عمران، اللغة العربية لغير الناطقين بها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط١، (١٤٣٧هـ، ٢٠١٦م).

٢٤. غنيم كارم السيد، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، القاهرة.

٢٥. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط٢، (١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م).

٢٦. محمد عبد الشافي القُوصي، عبقرية اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، (١٤٣٧هـ،٢٠١٦م).

٢٧. محمد على السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٣م.

٢٨. محمد يعقوب الهندي الأعظمي، صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسباب وطرق ووسائل العلاج، شبكة الألوكة، قسم الكتب.

٢٩. محمود السيد، النهوض باللغة العربية بين التوصيات والممارسات، حقوق النشر للمؤلف،دمشق، د.ط، (١٤٢٨هـ، ٢٠٠٨م).

٣٠. محمود علي شرابي، دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، (١٤٣هـ، ٢٠١٥م).

٣١. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه-مداخله- طرق تدريسه، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ط٩، (١٤٠٥هـ- ١٩٨٥م).

٣٢. هاني إسماعيل رمضان ومجموعة مؤلفين، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات المنتدى العربي التركي، جامعة غيرسون، تركيا، ط١، ٢٠١٨م.

استراتيجيات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وتحدي المقوم الثقافي

جواد الباقيلي[1]

ميدلبري المغرب-جامعة محمد الخامس

* باحث مهتم بالمقاربات والنظريات الفعالة التي تعني بتدريس اللغة والثقافة العربية للناطقين بغيرها، وهو يشتغل على تقييم الكتب المستعملة في تدريس اللغة العربية بالجامعات الأمريكية وكذلك المادة الثقافية التي يتم تضمينها بهذه المناهج. الباقيلي عمل على تطوير مجموعة من البرامج الخاصة بالطلبة الأجانب وشارك في العديد من اللجان الخاصة بتطوير وإنتاج المناهج ودروس المحتوى. وجواد الباقيلي يعمل أيضا في الصحافة الاستقصائية ومخرج ميداني للأفلام الوثائقية.

المقدمة

تتناول هذه المقالة موضوع استراتيجيات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وسبل تضمين المكون الثقافي العربي بمختلف تنويعاته وفق سياق ومجال التدريس، مع التركيز على أهم التجارب الرائدة في هذا المجال، والتي فطنت إلى أهمية استدماج مقومات الثقافة المستقبلة في برامج التدريس بهدف تجويد العملية التعليمية التعلمية.

وقد جاء ذلك بعد ملاحظة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في استثمار المهارات اللغوية والتواصلية داخل الوضعيات التفاعلية في الحياة اليومية، وما تمثله المستويات الدلالية والاستعارية التي تزخر بها اللغة الفصحى والعامية، وفي بعض الأحيان دمجهما، من تحديات في تحقيق التواصل. لهذا، ارتأينا المقارنة بين برنامج تدريس اللغة العربية والعامية وثقافاتها خارج بيئتها الأصل بالجامعات والمعاهد الأمريكية من جهةٍ، ومن جهةٍ أخرى، برامج التدريس المعمول بها في جامعات ومعاهد الدول العربية، وكلاهما يوظفان البعد الثقافي في فعل تلقين اللغة العربية.

لكن يبقى الإشكال الأساسي هو صعوبة التوفيق بين اللغة المعيارية التي يتم اكتسابها مؤسساتيًّا من خلال قوالب ديداكتيكية جاهزة، وبين واقع الممارسة والتطبيق في الواقع الفعلي. ما يزيد من تعقيد الوضع، وعدم تحقيق مبتغى الطلبة من برامج تدريس اللغة، هو أن الدافع الأساسي وراء الإقبال على اللغة العربية هو التمكن من اكتسابها في وقتٍ وجيزٍ، وتوظيفها في التواصل مع الناطقين بها أو خلال تواجدهم في الدول العربية، كل حسب أهدافه الخاصة. ضمن هذا المعنى، سنحاول رصد وتقييم بعض هذه التجارب التلقينية للوقوف على الاستراتيجيات المستعملة، وذلك لتجاوز هذا التحدي في الدمج بين البعد اللغوي والثقافي، وكذا استحضار أهمية العاميات، مع التركيز بشدةٍ على محدد الزمن والنجاعة في الاكتساب والتواصل.

سنحاول في نهاية المقال أن نفتح مجالًا لتعميق التفكير في مناهج بديلة، وكفيلة بدمج مناسب لمكونات الأنساق الثقافية داخل برامج التدريس في الدول العربية أو خارجها، بما يحقق اكتساب اللغة وتحقيق التواصل وتسهيل السبيل للانغماس الثقافي.

علاقة الثقافة باللغة:

إن الحديث عن جدلية ارتباط اللغة بالثقافة أو حضورهما معًا هو الحديث عن أهم المقومات الأساسية التي تشكل الهوية الذاتية الثقافية للمجتمعات، ويرتكز عليها صنع الواقع المعاش، وبالتالي فإن «ثقافة المجتمعات كامنة في اللغة ومعجمها ودلالاتها اللفظية وعلومها المعرفية حتى غدت اللغة من أبرز سمات المجتمع الثقافية»[١]. ولغتنا العربية بما حملته من إرثٍ عربيٍّ إسلاميٍّ في الفكر والأدب والثقافة غدت تشكل مظهرًا بارزًا من مظاهر الحضارة الإنسانية عبر مسيرتها الطويلة في عصورها التاريخية. ويصف إبراهيم عمر في كتابه «سلطة الثقافة الغالبة» اللغة بالحافظ الأمين لأنها «حفظت لنا منظومة القيم والتقاليد والعادات الثقافية المختلفة التي تناقلتها الأجيال وتوارثتها بالمشافهة والرواية والكتابة، فكانت حلقة الوصل بين البيئة الاجتماعية والناحية الفكرية، والوعاء الذي حملت فيه الثقافة المختلفة، فكانت من أبرز الأساسيات الداعمة للتعبير عن الثقافة»[٢].

اللغة وسيلة الاتصال الحضاري الإنساني وأداة التعايش الاجتماعي. وتعتبر نظامًا تواصليًّا يشمل مجموعة من الرموز اللغوية التي توافق أهل اللغة على استخدامها فيما بينهم بحسب نظرتهم الخاصة لما فيه مصلحة ومنفعة لأهلها. واللغة عبر العصور تنمو وتتطور بحسب حاجة أهلها واستعمالهم لها. وفي الوقت نفسه تقوى وتضعف نتيجة لقوة أهلها أو ضعفهم.

و يؤثر ارتباط اللغة بالثقافة في الأنظمة السلوكية والإشارة المرتبطة بالإفادات المجتمعية الناتجة عن تقديرات مجتمعية سابقة تواضع المجتمع على الاعتراف بها وقبولها في ظل شروط وضعها[٣]. ومنه فاللغة تعد واقعًا للفكر الثقافي، وهما وجهان للفاعلية العقلية التي تصدر عن الشعوب والأمم. إضافة إلى كونها مظهرًا من مظاهر السلوك الإنساني المتمثل في استخدام الأصوات اللغوية المعبرة عن المشاعر والعواطف، الموصلة للأفكار بطريقة إنسانية تقليدية[٤]

(١) فاطمة العمري، محمد القضاة، «دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة»، ص ٨٩ الطبعة الأولى ٢٠١٥.

(٢) إبراهيم عمر السكران. «سلطة الثقافة الغاربة». مطبعة ردمك الطبعة الأولى ٢٠١٤.

(٣) فاطمة العمري، محمد القضاة، «دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة»، الطبعة الأولى ٢٠١٥م، ص ٩١

(٤) السابق ص ١٢٢.

تدريس اللغة: إشكالية السياق والمضمون

إن التفكير في الفعل التلقيني العملي الذي يُعنى بتدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها أصبح يفرض على الباحث والمهتم أن يبحث في مجموعة من التساؤلات الإشكالية المرتبطة بواقع تدريس اللغة العربية. ولعل من أهم تلك التساؤلات التي تُطرح نجد جدلية ارتباط اللغة بالثقافة وصعوبة الفصل بين سياق ومضمون التدريس. بالإضافة إلى تحديات تفعيل المهارات اللغوية خاصة الإنتاجية منها والمراد استعمالها في سياقات التفاعل بالمجال الثقافي المستقبل.

ولتحقيق التفاعل اللغوي يجب توفر الطلبة على ترسانةٍ لغويةٍ وميكانيزم استشعاريٍّ يساعده على التنبه للتناوب اللغوي بين الفصحى والعامية في التواصل اليومي، وهذا ما نلاحظ غيابه في برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. حيث إن الطالب الأجنبي رغم تمكنه من اللغة العربية الفصحى أو العامية لا يستطيع عكس معرفته اللغوية والثقافية خاصة في السياقات والمواقف اللغوية لدى المجتمع العربي، نتيجة لغياب فهم الدلالية المعرفية والثقافية واختلافها من مجال إلى مجال داخل المجتمعات العربية.

وفي مقابلتنا لبعض الطلاب وجدنا أن أغلبهم درس اللغة وأصبح متحدثًا باللغة العربية بطلاقةٍ ودقةٍ أيضًا إلا أنهم لم يتمكنوا من معرفة الأنماط اللغوية التي يستخدمها أفراد المجتمع ذوو الخلفيات التعليمية والاجتماعية المختلفة. وهذا نتيجة البرامج التي تقدم لغةً معياريةً في قوالب جاهزةٍ تختلف عن السياقات الاجتماعية والثقافية في الواقع المعاش. كما أن مضمون هذه اللغة يتم تنميطه وصقله واختزاله إلى حدٍّ يتماشى مع ثقافة ولغة الطالب الأجنبي حيث يصبح الطالب يتكلم لغةً ذات دلالةٍ لثقافته الأصل.

نجد أن عملية اختزال اللغة ومضمونها ينتج عنها أيضًا تغييب وظيفية اللغة واستعمالاتها. حيث إن التناوب اللغوي (الفصحى- العامية) بين المستويات له تأثير على الجمهور، فأحيانًا المتحدث يلجأ إلى هذه العملية اللسانية لترك الأثر الأسرع على الجمهور وبأقل جهدٍ ممكنٍ. والتناوب اللغوي ووجوديته لا يمكن إنكارها لأن المجتمعات العربية ثنائية اللغة.

وظيفية استعمال التناوب اللغوي تحيلنا إلى ضرورة التركيز على المضمون والمكون الثقافي في برامج تدريس اللغة. لأن اللغة العربية هي عملية إنتاج وتمثيل الواقع بطريقة تشمل مراحل أو مستويات عديدة ضمن الثقافة. فتشمل أولًا فردًا مشترِك الثقافة عن طريق أفعاله وأعماله أو «ممارساتِهِ» وهذه الأشياء يمكن أن تكون فعل كلام أو حركة أو كتابة ما. وكل من هذه الأفعال يمكن أن تعتبر مثالًا لممارسة أعمَّ أي: طريقة التصرف في موقف ما، أو كيفية الكلام في سياق ما أو كيفية الكتابة في موضوعٍ ما ... إلخ.

ويضيف[1] سعيد بدوى «أن عند كل ابن لغة القدرة على استخدام مستويين على الأقل كما يستطيع الانتقال بينهما في نفس المحادثة. وعلى الرغم من ذلك، يجد أبناء اللغة من الأميين أو الأقل تعليمًا صعوبةً في الانتقال بين هذه المستويات لأنهم لا يستطيعون التحكم بثقةٍ في مستوى واحدٍ أو مستويين فقط». أما بالنسبة للمواقف اللغوية، فقد عرف إيجلى وتشايكن Chaicken[2] and Eagly ١٩٨٨: ٢٦٩ الموقف على أنه «ميلٌ نفسيٌّ معبرٌ عنه بتقييم لشيءٍ ما بدرجةٍ من الاستحسان أو البغض». ويضيفان أننا لا نستطيع استنتاج هذه المواقف بطريقةٍ مباشرةٍ ونستطيع فقط استنتاجها عن طريق ملاحظة السلوك وردود الأفعال لها، حيث صنفها الباحثون إلى استجابات سلوكيةٍ ومعرفيةٍ إدراكيةٍ ومزاجيةٍ عاطفيةٍ. وأثبتت بعض الدراسات بالمغرب)[3] (Lawson,Chakrani) أن الدارجة المغربية تزيد نسبة اعتبارها كلهجةٍ ذات مكانةٍ، لكنَّ الباحثين قالوا: أن هذا قد لايعني بالضرورة ارتفاع مكانة الدارجة، وإنما قد يشير إلى انخفاض مكانة اللغة الفصحى.

وهذا ما يوضح أكثر صعوبة تمكن الطالب الأجنبي من الدلالات الثقافية للغة والعامية وصعوبة التناوب بينهما. فإذا كان ابن اللغة ونخص بالذكر الأقل تمكنًا من الفصحى غير قادر على الانتقال من العامية إلى هذه الأخيرة بشكلٍ سلس. ويعتبر إكراهًا بالنسبة لهم نظرًا لكون المجتمع المحلي أكثر استعمالًا للعامية، من هنا يتضح بشكل أكثر أن المجتمع أو الحقل الاجتماعي[4] الذي يتواجد به الفرد هو ما يمكِّنه أكثر من

(1) Badawi, El – Said. M. 1973. Mus̄tawayȼat al-ôarabiyya al-muoȼaâira f3 Miâr. Cairo: Dȼar al-Maôȼarif.
(2)Eagly Alice and Shelly,Chaicken, The psychology of Attitudes p 269, 1988
(3) Chakrani, B. (2011). Covert language attitudes: A new outlook on the sociolinguistic space of Morocco. In Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics, 11, 168-177.

(٤) بمفهوم «بير بورديو»

تفعيل المهارات اللغوية سواء كانت عامية أو فصحى ومضمونها الثقافي واستعمالاتها حسب المواقف. وهذا مايبرز بشكلٍ واضح أن تعلم اللغة يجب أن يكون بالممارسة داخل الحاضنة المجتمعية. الشيء الذي يتنافى مع التنميط الصفي وبرامج اللغة التي تعتمد في ديداكتيك تدريس اللغة من خلال مناهج جاهزة قابلة لكل زمانٍ ومكانٍ، إلا أنه بالرغم من إيجابياتها في تدريس الطلبة خارج المجتمع العربي، فهي تصبح إكراها لتدريس طلبة أجانب في مجتمع عربي تختلف عاميته عن العامية الموجودة في هذا المنهج وحتى المضمون. حيث يجد الطالب نفسه يدرس عربية وعامية موجودة في الكتاب منعدمة في واقعه المعيش أي في المجتمع الذي يدرس فيه. وهذا التناقض يمكن أن يشتت تركيز الطالب ويخلق تجاذبًا وصراعًا داخل العملية التعليمية التعلمية بين الصف والممارسة. وهذا ما يمكن أن نوضحه اعتبارًا أن لكل ثقافةٍ معينةٍ بتنويعاتها وتعبيراتها الشفهية توجد «ممارسات بوجهٍ عامٍّ» متعددة تتراوح من الممارسات غير الرسمية وغير المعترف بها إلى الممارسات الرسمية والمعترف بها داخل المؤسسات»[1]. وكل الممارسات بوجهٍ عامٍّ تعكس وجهة نظر وتعبيرًا ثقافيًّا معينًا.

ولكي يستوعب الطالب الأجنبي هذه التنويعات من خلال امتلاكه لميكانيزم الاستعداد اللغوي والتمييز بين مختلف التعبيرات الثقافية ذات الموارد المختلفة سواء كانت عربية أو أمازيغية أو عامية... و«فكرة الاستعدادية كـ «أيديولوجيا ثقافية» تستدعي وجود شيءٍ مسيطِرٍ وشيءٍ مسيطَر عليه»[2]. يعني أن هناك ثقافة غالبة وعامية أيضًا أو فصحى غالبة حسب التراتبية الاجتماعية؛ أي أنه داخل المجتمع نجد لغة معينة أو عامية أو تعبيرات معينة تجمع بينهما وتختلف حسب هذه الطبقة الاجتماعية ورقيها أو العكس داخل المجتمع. فإن إدراج ما ذكرناه سالفًا في المنهاج له أهمية للطالب الأجنبي. ومن المفروض أن يختلف المنهاج حسب خصوصية المجتمع الذي يدرس به الطالب وحسب أهدافه التعلمية، أي ما الغاية لدى الطالب من تعلم اللغة؟ وبصيغةٍ أخرى ما المجتمع المستهدف لدى الطالب لتعلم لغته.

نماذج تدريس اللغة بمقاربة النسق الثقافي:

باعتماد أحد آليات البحث الميداني الملاحظة بالمشاركة، والمقابلات الشفوية مع الطلاب، استطعنا جرد بعض الأنشطة الصفية والموازية التي

(1) Eisele 2001 representations of arabic in egypt summary in Arabic 10pp.pdf
(2) Eisele 2001 representations of arabic in egypt summary in Arabic 10pp.pdf

يتعرض لها الطالب أثناء فعل تعلم اللغة بعيدًا عن محيطها الثقافي.

وجدنا أن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء في الجامعات الأمريكية، أو الجامعات والمراكز بالدول العربية يلجؤون إلى استراتيجيات بديلة، تسهم في تعزيز المهارة الثقافية لدى الطالب. إضافة إلى المهارات اللغوية الأخرى التي يكتسبها بالصف. ويوفرون السياقات والمواقف الاجتماعية التي يمكن أن يستثمر فيها الطالب الأجنبي المفردات والعبارات التي اكتسبها في الصف. لكن السؤال الأساسي الذي يشكل تحديًا والمتمثل في تعلم واكتساب اللغة خارج بيئتها الأصلية في صيغة تحاكي الواقع العربي يجعل اكتساب اللغة حاضر بقوةٍ أكثر من اكتساب المكون الثقافي، لأنه دائمًا يكون من السهل الحصول على مواد تعليمية خاصة بالمفردات والبنيات التركيبية النحوية التي يتم تفعيلها في الصف واتقانها بطلاقة، في حين تدريس المكون الثقافي يكون في مناسباتٍ قليلةٍ عبر خلق مجموعة من الأنشطة الثقافية التي يحاول فيها الأستاذ توفير مواقف ثقافية تسمح للطالب التعرف على الخصوصيات الثقافية للمجتمع.

إلا أن فهم الثقافة والعناصر الثقافية يبقى نسبيًّا، خاصة، إذا كان الطالب يدرس خارج البلدان العربية، بخلاف الطالب الذي اختار أن يسافر ويدرس بالخارج ويأخذ فرصة الاحتكاك بالمجتمع العربي، وتحقيق فهم أعمق للثقافة نتيجة للمواقف الاجتماعية والثقافية التي سيخوض تجرُبتها أثناء تواجده بالثقافة المستقبلة. وبناء على هذا سوف نحاول تقديم جرد لبعض الأنشطة الثقافية لإحدى الجامعات الأمريكية والجامعات العربية.

١. الاستراتجيات البديلة لتدريس المكون الثقافي:

تعتمد البرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها على مجموعة من الاستراتجيات البديلة والأنشطة الثقافية التي غايتها تدريس اللغة والثقافة معًا.

- مركز قلم ولوح بمدينة الرباط.
- مركز أميديست بمدينة الرباط.
- مركز IES بمدينة الرباط.
- المركز الجامعي «عين» لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة محمد الخامس.
- برنامج ميدلبري المغرب بمدينة الرباط.

- مركز CIEE بمدينة الرباط.
- البرنامج العربي بجامعة إنديانا، أمريكا.
- البرنامج العربي بجامعة ويس كانسن، أمريكا.

٢. استراتيجية التوجيه اللغوي الثقافي:

وهي استراتيجية تعتمدها أغلب المؤسسات والمراكز في المغرب مثلًا البرنامج العربي الخاص بمركز IES في الرباط قبل أن يبدأ الطلاب صفوف اللغة يأخذهم المركز إلى مدينة مكناس، وهي مدينة عتيقة لها تاريخ وملامح ثقافية يمكن ملاحظتها في الحياة اليومية. وفي هذه الأيام الأولى يستفيد الطلبة الأجانب من دورات توجيهية وورشات تسلط الضوء على الخصوصية الثقافية بالمغرب، حيث يتم تقديم مجموعة من المواضيع تجيب عن أسئلة الطلاب الخاصة بالسكن والعيش في المغرب مع العائلات المستضيفة. ودائمًا يتم تقديم مفاتيح ثقافية تخدم الطالب أثناء تواجده في المغرب فيتم مثلًا التعرف على البيت المغربي، على العائلة المغربية، واللباس داخل البيت المغربي وخارجه، وطريقة السؤال، طلب شيءٍ معينٍ، وطريقة الأكل مع الجماعة، واحترام الخصوصية والدين ... وعلاقته بالآخر.

٣. استراتيجية تلقين وتدريس العبارات الثقافية والاجتماعية الخاصة بالحياة اليومية: (survival darija)

بعدما يتم تقديم العناصر الثقافية في ورشات توجيهية للطلبة في أيامهم الأولى يتم تقديم اللغة العامية بشكلٍ مختزلٍ من خلال كلمات مفتاحية وعبارات مساعدة للطالب في التواصلً اليومي ولو بشكلٍ بسيطٍ، وأيضًا التفاعل مع الآخر في المجتمع المستضيف له، وهذه الأيام تكون جد مهمة وتبقى راسخة في ذاكرة الطالب، لأنها تكون بمثابة المفاتيح اللغوية والثقافية لأول احتكاك لغوي ثقافي حضاري للطالب.

٤. استراتيجية السكن والعيش مع العائلات المستضيفة: (Host families)

يتم تقسيم الطلبة على مجموعة من العائلات المغربية التي تم اختيارها بعناية وشروط تخدم الغاية التي جاء من أجلها الطالب، وهذه الاستراتيجية يتم اعتمادها كثيرًا في برامج الدراسة بالخارج لأنها آلية ذات فعالية، فالعائلات المستضيفة لا تقتصر وظيفتها في توفير السكن والأكل للطالب، بل إنها تقدم له جوا مناسبا لتفعيل لغته والانغماس في مواقف اجتماعية نابعة من الواقع بخلاف التجارب الثقافية

الاجتماعية المعيارية التي يتم تنميطها واختزالها وتقديمها للطالب في الجامعات الأمريكية. فالسكن مع العائلة يوفر للطالب فرصة تفعيل اللغة ومضمونها المعرفي والثقافي مع أفراد العائلة باعتبارهم أبناء اللغة. وهذه العملية تساعد على تطوير الطلاقة والدقة اللغوية والثقافية وأيضًا اكتساب مفرادات وعبارات جديدة خارج المنهاج الدراسي وغرفة الصف. وتعد استراتيجية مهمة في اكتساب اللغة والثقافة، فالطالب يبدأ التعلم عندما يطرق باب هذه العائلة ويجلس معهم في غرفة الجلوس ويشاركهم الأكل، ويتعرف على لباسهم، والعادات اليومية طوال الأسبوع وعاداتهم الخاصة بمناسباتٍ رسميةٍ قد يتصادف معها الطالب أثناء تواجده مثل الاحتفال بالأعياد، واستقبال الضيوف أو صيام رمضان الخ...هذا بالإضافة إلى شعور الطالب بالقدرة على إنتاج اللغة والكلام خلال المحادثات في أي موضوعٍ ومناسبةٍ.

فالسكن مع العائلة في بعض البرامج أصبح شرطًا أساسيًّا وإجباريًّا. نظرًا لفعاليته من حيث توفير الأمن والدفء العائلي والجو المناسب لاكتساب اللغة وخوض تجارب حياتية ومواقف إجتماعية ثقافية، ونجد أيضًا أن في تقييمات الطلبة هناك ثناء ورضا، والكل يحب ويفضل السكن مع العائلة ويصفها بأحسن تجربة ليس فقط لأنها وفرت له فرصة تعلم وفهم ثقافة المجتمع وممارسة اللغة، بل لأنها تجربة إنسانية استطاع الطالب من خلالها أن يحقق الاندماج والتواصل والتعرف على الثقافة، وهذه الفرصة التي لا يستطيع المتعلم في بلده الأصلي أن يعيشها أو يحظى بها.

٥. استراتيجية اعتماد الشريك اللغوي الثقافي: (speaking partner)

وهذه الاستراتيجية تم اعتمادها مؤخرًا في جل المراكز المغربية، وهي عملية توظيف متكلمين من أبناء اللغة يرافقون الطلبة الأجانب أثناء تواجدهم بالبرنامج. وعادة ما يكون الشريك اللغوي قريب أو في نفس العمر، ويرافق الطالب خارج أوقات الدراسة المقررة حسب البرنامج الزمني المحدد، ويتم إعطاء تعليمات وتوجيهات للشريك اللغوي بخصوص المستوى اللغوي ليتحدث معه العربية، ويكون أيضًا مرشده في عدة مرافق ثقافية واجتماعية الشيء الذي يخول للطالب فرصة ممارسة اللغة في كثير من المواقف الاجتماعية خارج الصف، ويمنحه فرصة التعرف على بعض المظاهر الاجتماعية والمعلومات التي يريدها عن طريق شريكه اللغوي. وهو مرافق يسهل عملية الفهم والانغماس في المجتمع،

ودوره تكميلي يخدم غاية البرنامج وأهداف الأستاذ التي غالبًا ما يناقشها مع الشريك اللغوي في اجتماعات أسبوعية تتم داخل المركز.

٦. استراتيجية الرحلات والزيارات التعليمية الثقافية:

هي استراتيجية فعالة يفضلها كل من الطلبة والأساتذة لأنها فرصة لتغيير فضاء عملية التعلم، حيث يكتسب الطالب معلومات وأفكار ومفردات وعبارات في فضاءات جديدة يزورها الطالب مع مرافقيه وبعض أساتذة البرنامج. وهذا يساعده في التعرف على الجوانب الجغرافية والتاريخية والحضارية والسياحية التي تقدم لنا سياقات ومواقف لسانية ثقافية ذات حمولة دلالية تساعد تعزيز المهارات الإنتاجية للطالب، ونجد جلّ البرامج تقوم بإدراج سلسلة من الزيارات الثقافية والتعليمية نظرًا لأهميتها.

وآلية الملاحظة بالمشاركة ساعدت في استجلاء أهمية هذه الرحلات التي تنظمها معظم مراكز اللغة العربية، حيث إن كل رحلة يتم التخطيط لأهدافها والغاية منها، والأنشطة التي سيقوم بها الطالب. وبعد ذلك يكون هناك اجتماع مع الطلبة هدفه تقديم برنامج هذه الرحلة والأهداف المسطرة، والتعرف على الأنشطة المخطط لها والأساتذة المرافقين، مع منح كل طالب لائحة من المفردات والعبارات المراد تداولها خلال هذه العملية. كما يطلب من الطالب تحضير واجب الرحلة الذي يكون عبارة عن أسئلة موجهة، صور مع تعليق، كتابة تقارير، ملخص عن الرحلة وملاحظاتهم الخاصة وهذا الواجب يتم تصنيفه حسب مستويات الطلبة.

٧. استراتيجية البحث الميداني:

في نهاية الفصل الدراسي يطلب من الطلبة اختيار موضوع يتعلق بالجانب الثقافي أو الاجتماعي أو السياسي للمجتمع المستقبل، يبرزون فيه أهم المظاهر التي أثارت فضولهم. ويكون عبارة عن أوراق بحثية يعتمد فيها منهجية البحث الميداني، وهو عمل يكون بصيغةٍ فرديةٍ أو جماعيةٍ حسب اختيار الطالب. وهذه الاستراتيجية تمكن الطالب من قياس قدرته اللغوية والإنتاج اللغوي كتابةً ومحادثةً.

٨. استراتيجية الأندية الثقافية:

إن الأنشطة الثقافية والأندية الثقافية تشترك فيها كل المراكز حتى أصبحت تتشابه في الأنشطة التي يتم تقديمها.

أ. نادي الخط العربي:

ويعرف اقبال الكثير من الطلبة؛ لأنه يساعدهم على تحسين الخط والكتابة وله رمزية ثقافية مرتبطة بأصالة اللغة العربية الفصحى، ويساعدهم أيضًا على التعرف على أنواع الخط العربي، وفيه لمسة فنية تسجل بذاكرة الطلاب حيث يمكن اعتبار الخط العربي أيقونة الثقافة والهوية العربية.

ب. نادي القرآن الكريم:

مهمٌّ جدًّا بالنسبة لصفوف المبتدئين؛ لأنه يساعدهم على صقل وتجويد مخارج الأصوات، وفيه تحفظ بعض السور والأيات، ويتعرف الطالب على بعض معاني القرآن الكريم، ويلقى هذا النادي إقبال الكثير من الطلبة سواء الطلاب ذوو الأصول المسلمة وغير المسلمة.

ج. نادي الفن:

يقدم أنشطة ذات أهداف مسطرة تعرَّف بالدراما العربية والمسلسلات العربية والمسرح العربي، وتطور الفن في المجتمع العربي، ثم المواضيع التي يتم تقديمها في قوالب فنية مختلفة ومتنوعة، والإكراهات التي يعاني منها الفن في الوقت الحاضر. ويساعد الطلبة التعرف على بعض الشخصيات العربية البارزة في ميادين فنية مختلفة.

د. نادي الموسيقى العربية:

في هذا النادي يتم التركيز بشكلٍ أساسيٍّ على التنوع في الموسيقى العربية، حيث يتم تدريب الطلبة على أشكال مختلفة من أنواع الموسيقى العربية المرتبطة بالوطن العربي.

هـ. نادي الصحافة:

يسهم الإعلام بشكلٍ عامٍّ في التعريف بأهم القضايا والأحداث المرتبطة بالتغيرات الاجتماعيَّة والثقافية والديمقراطية للمجتمع العربي. فنادي الصحافة يمنح للطلبة فرصًا لتطوير مهارتهم اللغوية في المحادثة والكتابية من خلال إبداء آرائهم في المواضيع الراهنة التي تحدث في العالم والعالم العربي خاصة. ويكون أغلب طلابه متخصصون في العلوم السياسية أو الإعلام، حيث إنه يتم تقديم أخبار لقنوات إخبارية مشهورة

وصحف ومجلات عربية محلية ودولية.

و. نادي الطبخ:

وهو من بين الأندية المفضلة لدى الطلاب؛ لأنه يمنحهم فرصة المشاركة في إعداد أطباق محلية مشهورة، والتعرف على أنواع الأكل وأسماء المقادير،الخضر، الفواكه والتوابل باللغة العربية الفصحى، وطريقة إعداد الأطباق الشهيرة التي يفتخرون بالمشاركة في إعدادها ومعرفة أصلها.

٧. استراتيجية العمل التطوعي:

يتم فيه التنسيق مع منظمات المجتمع المدني لاستقبال مجموعة من الطلبة وإدماجهم في الأنشطة التطوعية، وتقديم خدمات للمجتمع في سياقات جديدة، ويعمل دائمًا على تحديد برنامج تدريبي ينظم مهام الطالب.

٨. استراتيجية تقديم المحاضرات: (حديث الأربعاء)

نجد مركز قلم ولوح لتدريس اللغة العربية يحرص بشدة على تقديم محاضرة ثقافية اجتماعية ترتبط بقضايا المجتمع العربي كل يوم أربعاء، وهذا ما يتقاسمه مع بعض البرامج الأمريكية التي تخصص يوم الأربعاء أيضًا لتقديم محاضرة من طرف أستاذٍ زائرٍ مهتم ومتخصص بالثقافة واللغة العربية.

٩. استراتيجية محاكاة العادات والتقاليد في المناسبات الثقافية: (حفل زفاف)

في نهاية كل فصل دراسيٍّ يقوم معهد IES باستئجار رياض وهو بيت قديم له خلفية ثقافيةٌ واجتماعية في المجتمع المغربي. يختاره المعهد ليكون مقرا للاحتفال بحفل الزفاف المغربي (Fake wedding) الذي يشارك فيه كل الطلبة بلباس تقليدي مغربي، ويتم تحضير هذا النشاط بشكلٍ منظمٍ يحترم كل مراحل حفل الزفاف الحقيقي من البداية إلى النهاية حيثُ يحضرُ مع الطلبة مجموعة من الشركاء اللغويين والعائلات المستضيفة الذين يتولون مهام المشاركة في بعض المواقف والتعبيرات الثقافية.

١٠. استراتيجية التعاهد اللغوي:

وفي بعض أهم البرامج المنتشرة في العالم الأكثر نجاحًا نجد برنامج

MDB الـذي تحـدث عنـه غـازي أبـو حكمـة في مـشروع أطروحتـه الدكتـوراه، حيـث أشـار للاسـتراتيجيات المعتمـدة في تدريـس اللغـة والثقافـة ووصـف البرنامـج بالجـزر الثقافيـة [1] . وفي هـذا البرنامـج يعتمـدون اسـتراتيجية التعاهـد اللغـوي التـي تنـص عـلى كل مـن الطالـب والأسـتاذ بعـدم اسـتعمال أي لغـة أخـرى إلا اللغـة العربيـة الفصحـى.

ووصـف البرنامـج بالجـزر الثقافيـة؛ لأن البرنامـج يسـتضيف أسـاتذة اللغـة العربيـة مـن جميـع الـدول العربيـة، الـشيء الـذي يوفـر للطالـب فرصـة التعـرف عـلى أكثـر مـن عاميـة وخلفيـة ثقافيـة، وكل أسـتاذ يعكـس عنـاصر ثقافتـه الخاصـة في مـواده التعليميـة والأنشـطة الثقافيـة «وفلسـفة البرنامـج تكمـن في إعـداد طـلاب يسـتطيعون التواصـل فعليًّـا وممارسـة اللغـة»[2].

(1) Ghazi Abuhakema, "the cultural Component of the Arabic Summer Program at middle bury college: fulfillment of students' Needs and Expectations, page 53, 2004
(2) Ghazi Abuhakema, page 150

المراجع والمصادر:

١. فاطمة العمري، محمد القضاة، «دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة»، ص ٨٩ الطبعة الأولى ٢٠١٥

٢. إبراهيم عمر السكران. «سلطة الثقافة الغاربة». مطبعة ردمك الطبعة الأولى ٢٠١٤.

١. Badawi, El – Said. M. ١٩٧٣. Mustaway¢at al-ôarabiyya al-muô¢aâira f٣ Miâr. Cairo: D¢ar al-Maô¢arif.

٢. Eagly Alice and Shelly,Chaicken, The psychology of Attitudes p ١٩٨٨ ,٢٦٩

٣. Chakrani, B. (٢٠١١). Covert language attitudes: A new outlook on the sociolinguistic space of Morocco. In Selected Proceedings of the ٤٠th Annual Conference on African Linguistics, ١٧٧-١٦٨ ,١١.

٤. Eisele ٢٠٠١ representations of arabic in egypt summary in Arabic ١٠pp.pdf

استراتيجيات ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
تجارب مغربية أنموذجا

حسناء لكبير[1]

* باحثة في سلك الدكتوراه بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب-كلية علوم التربية- بالرباط، حاصلة على شهادتي النظري والتطبيقي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمؤسسة قلم ولوح، وحاصلة على شواهد المشاركة في بعض الندوات الدولية، عضوة في الائتلاف الوطني للغة العربية بالرباط وحاصلة أيضًا على شواهد أكاديمية في مهن التدريس واللسانيات بالمغرب.

توطئة

تعتبر اللسانيات النظرية مجالا يهتم بصياغة نظرية للغة وتحديد وظائفها في المقابل، نجد اللسانيات التطبيقية التي تهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات النظرية ونتائجها على عددٍ من المهام العملية، كالتخطيط اللغوي (language planing)، وتعلم اللغة بالحاسوب (computer- assisted languge learning)، وعلاقة اللغة بالتربية و الترجمة ثم الترجمة الآلية (machine aid-ed transiation)، واللسانيات الحاسوبية (computiational linguistics)، والذكاء الاصطناعي(artificial intellegence)، وكثيرًا ما تنصرف أذهان الكثيرين عند إطلاق مصطلح اللسانيات التطبيقية إلى تعليم اللغات وتعلمها، وأبرز تجلٍّ لهذه المجالات التطبيقية هو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مختلف صورها.

لقد انتشر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بقاع العالم من مختلف المعاهد والجامعات والمؤسسات التربوية؛ لأننا نعيش في مجتمع العولمة والمعرفة، بالإضافة إلى أن اللغة العربية حاولت أن تفرض نفسها في الآونة الأخيرة؛ بحيث استلهمت العديد من الناطقين بغيرها من مختلف دول العالم من أجل فتح جسور التواصل وتحقيق أغراض أخرى.

فتعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها مجالٌ ضخمٌ، يطرح عدة إشكالاتٍ منهجيةٍ وغيرها؛ لأنه لا يقتصر في تمكين الفئة المستهدفة من إتقان مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، إنما الغاية الأسمى منه هو التعرف على خصائص هذه اللغة، وما يميزها عن غيرها من أصواتٍ وصرفٍ وصواتةٍ ومعجم ودلالةٍ وتداولٍ، فإذا استطعنا أن نلمح النظر في هذه الجوانب وإلقاء الضوء عليها، بالتالي سنستطيع أن نهيكل ونمهد لمناهج جيدةٍ رصينةٍ.

هذا هو أملنا وسعينا في المشاركة بهذه الورقة؛ لأنه ما دام أن هذه المعاهد والمؤسسات التربوية مصدرٌ ملهمٌ للأجانب لتعلمها، فلا يمكن أن تؤدي هذه الوظيفة دون اتباع منهجٍ علميٍّ موحدٍ تربويٍّ قائم الذات مع البحث عن إمكانيات متاحة لتطبيقه وتنزيله إلى ميدان الدراسة.

وهـذا لا يتأتـى إلا بعـد تخطيـطٍ مـن قبـل كبـار المختصـين في اللغـة العربيـة وعلـماء اللغـة، مـع البحـث عـن آليـاتٍ جديـدةٍ تسـاير العـصر وتجمـع بـين الحديـث والقديـم، ثـم الاسـتفادة مـن مخرجـات النـدوات العلميـة والملتقيـات الفكريـة التـي تخـدم هـذا المجـال.

إن التجربـة المغربيـة عـلى غيرهـا مـن تجـارب العمـل في مجـال تدريـس اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا سـاهمت بالكثـير، واسـتطاعت أن تحقـق نجاحًـا في هـذا المجـال، بالرغـم مـن الكثـير مـن التحديـات والمعيقـات، ولقـد بـدأت معالمهـا تتضـح في أعـدادٍ مـن المباحـث والنـدوات الدوليـة التـي تعقدهـا في هـذه السـنوات الأخـيرة، كذلـك فتـح أكثـر مـن مركـز في المغـرب في تدريـس اللغـة العربيـة للأجانـب مـع تزايـد أعـدادٍ كبـيرةٍ مـن الوافديـن ومـن بـين هـذه المراكـز التـي حققـت نجاحًـا.

نذكـر عـلى سـبيل الاختصـار؛ لأن المقـام لا يسـعنا لذكـر كل مراكـز تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا منهـا في الربـاط نجـد: كليـة علـوم التربيـة التابعـة لجامعـة محمـد الخامـس، و مركـز «اميديسـت»، و«هـلا مروكـو»، بالإضافـة إلى مركـز «قلـم ولـوح» ثـم «جامعـة الأخويـن» بإفـران ومركـز «عـالم بمكنـاس».. وغيرهـا وكلهـا لقيـت نجاحًـا مـع تزايـد أعـداد الوافديـن إليهـا سـنويًّا.

لذلـك يسـتوقفنا سـؤال المناهـج في هـذه الدراسـة؛ أي مـا هـي الضوابـط الأساسـية لتحديـد المنهـج؟ ثـم مـا هـي بعـض الاسـتراتيجيات الديداكتيكيـة التـي تسـاهم في إنجـاح العمليـة التعليميـة التعلميـة؟ وكيـف يتـم إعـداد معلـم هـذه اللغـة؟ ثـم مـا هـي معايـير التصنيـف والتقييـم؟ وللإجابـة عـن هـذه الإشـكالات ارتأينـا إلى اسـتقصاء بعـض أراء الخـبراء، وكذلـك الاعتـماد عـلى تجربـةٍ ميدانيـةٍ بمركـز تعليمـي للناطقـين بغيرهـا «قلـم ولـوح».

والفرضيـة التـي بنينـا عليهـا تصورنـا هـو أن سـؤال المناهـج سـؤال يطـرح نفسـه ومـن الصعوبـة الحسـم في منهـجٍ واحـدٍ، كـما اتبعنـا منهجًـا وصفيًّـا تحليليًّـا في هـذه الورقـة البحثيـة، أمـا تصميمهـا فهـو مـوزع كالتـالي:

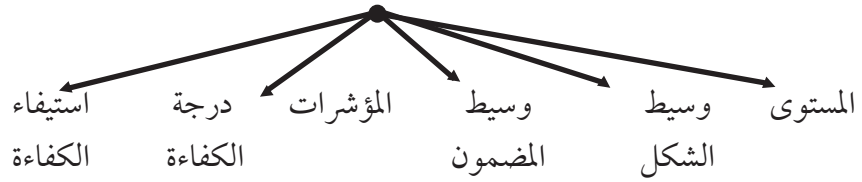
- التحديد المفاهيمي للموضوع.

- الضوابط الأساسية لبناء المنهج مقترحات و نماذج.
- الاستراتيجيات الديداكتيكية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- الدراسة الميدانية في «قلم ولوح» (كيفية إعداد معلم اللغة، المناهج والبرامج المتبعة،الأنشطة الانغماسية الموازية).
- مخرجات واقتراحات.

التحديد المفاهيمي للموضوع:

١-الكفاءة اللغوية: تتجلى الكفاءة اللغوية في الأكتفل ACT-FL في المهارات الأربع، الاستماع و المحادثة والقراءة والكتابة، وتتباين مستوى الكفاءة بحسب درجة التحكم في كل مهارةٍ، ودرجة المحتوى اللغوي المنجز، إذن نلخص مضمون الكفاءة في الترسيمة التالية[1].

(٢) الكفاءة اللغوية في الاستماع



متوسط متقدم إلخ	طول العبارات بساطة / تعقد / البنيات المفردات إلخ	نوعية المجالات المواضيع محسوسة مجردة إلخ	الفهم التحليل الاستنتاج	مستجيبة تماما للمعايير متوسطة ضعيفة إلخ	إجراءات التقويم والدعم

(١) ماجدولين النهيبي، دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ص٣٥-٣٧.

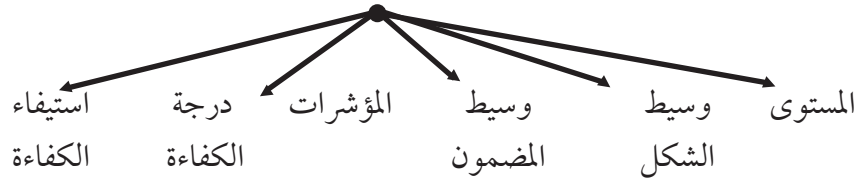
(٣) الكفاءة اللغوية في المحادثة

المستوى	وسيط الشكل	وسيط المضمون	المؤشرات	درجة الكفاءة	استيفاء الكفاءة
مبتدئ متوسط، متقدم إلخ	طول العبارات / تعقد بساطة / البنيات المفردات إلخ	نوعية المجالات المواضيع مألوفة محسوسة مجردة إلخ	الفهم التفاعل الدقة الطلاقة	مستجيبة تماما للمعايير متوسطة ضعيفة إلخ	إجراءات التقويم والدعم

(٤) الكفاءة اللغوية في القراءة

المستوى	وسيط الشكل	وسيط المضمون	المؤشرات	درجة الكفاءة	استيفاء الكفاءة
مبتدئ متوسط، متقدم إلخ	طول العبارات، البنيات، المفردات إلخ	نوعية المجالات المواضيع محسوسة مجردة إلخ	القدرة البصرية / التحليلية القدرة النطقية التتبع الفهم، الاستنتاج	مستجيب به تماما للمعايير متوسط ضعيفة إلخ	إجراءات التقويم والدعم

(٥) الكفاءة اللغوية في الكتابة



مبتدئ متوسط، متقدم ، إلخ	طول العبارات بساطة / تعقد / البنيات المفردات إلخ	نوعية المجالات المواضيع محسوسة مجردة إلخ	القدرة البصرية / الحسية الذاكرة الإبداع ، إلخ	مستجيبة تماما للمعايير متوسطة ضعيفة إلخ	إجراءات التقويم والدعم

٢-١المنهج:

قبل أن نشرع في الحديث عن مناهج تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها، لابد من تحديد هذا المفهوم لغةً واصطلاحًا بشكلٍ مقتضبٍ؛ قال الله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[المائدة: ٤٨].

ولغويًّا: فهو الطريق الواضح ومعناه البين الواضح[١]. أما المنهج اصطلاحًا: فهو «الخطة المؤدية إلى تحقيق غاية ما من غايات التربية والتعليم، فالمنهج (بالفرنسيةcurriculum) يعني الخطة الشاملة (ouverlt) التي تشتمل على مجموعةٍ من الخبرات المقدمة بأسلوب علمي لجمهور معين من الدارسين في سبيل تحقيق أهدافٍ محددةٍ سلفًا وتحت إشراف مؤسسة تعليمية معينة»[٢].

ويقصد بمنهج تعليم العربية كلغةٍ ثانيةٍ تنظيمٌ معينٌ، يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس

(١) ابن منظور لسان العرب، ج، 2، ص 383 مادة نهج.
(٢) تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد إشراف: عبد القادر الفاسي الفهري إعداد كنزة بنعمر فاطمة الخلوفي، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط الجزء الأول ماي ٢٠٠٢ مقتطف عن أبحاث الطعيمة ٩٩٦ ص ٦.

حركية تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه، وذلك تحت إشراف هذا المعهد، ويسعى إلى تزويد الطلاب بمجموعةٍ من المعارف والمعلومات والمهارات حول العربية، ويعتبر وظيفة اللغة وسيلةً للتواصل بين الناطقين بها وبين الناطقين بغيرها. بينما يعتبر المنهاج العام وسيلةً وليست غايةً، وأن المعهد مسؤول عن تنفيذه[1].

ومادام المنهج يرتبط بالخطة الشاملة لتحقيق هدفٍ ما، فلابد من رؤيةٍ محكمةٍ له، وضوابط تؤطر صياغةً محددةً مادام الأمر يتعلق بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لذلك سنوجز القول في بعض الضوابط والتي من بينها ما يلي:

١. الضوابط الأساسية لتحديد المنهج:

إن تحديد المنهج ليس بالأمر الهين، مادام الأمر يتعلق بالعملية التعليمية التعلُّمية، التي تشتمل على العديد من التخصصات والمجالات المعرفية؛ لذلك سنوجز القول في المعايير التالية التي تؤطر المنهج:

١ -تحديد الهدف بكلامٍ محددٍ دقيقٍ وواضحٍ.

٢-وضوح الرؤية في بلوغ ذلك الهدف.

٣ -إحكام خطة التنفيذ بوضع مراحلها، وتحديد استراتيجياتها زمنيًّا وبيئيًّا.

٤ -مراعاة قدرات الدارسين، وانسجام الخطة مع المستوى العمري والإدراكي لهم.

٥ -الابتعاد عن الأساليب الخيالية، والأحكام الوردية في وضع

(١) أبو بكر حسين أشراف د:ميلود أحبدو، منهاج التربية الإسلامية واللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في المدارس الإسلامية بالنيجر دراسة تحليلية، تقويمية ص ١٢٧ ونقلًا عن رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية للناطقين بغيرها مناهجه وأساليبه ١٤٩٨٩ ص ٦٠.

الخطـط والمناهـج.

٦ -النظـرة البعيـدة نحـو مسـتقبل الناشـئة، وربطـه وتحصيلهـم بغيـة إعدادهـم للحيـاة، لا تخريـج نسـخٍ بشريـةٍ مماثلـة الأصـل القائـم.

٧ -الأخـذ في الاعتبـار بسـنة التطـور والارتقـاء الدائبـة والنظـرة الواعيـة نحـو المسـتقبل، في ضـوء مـا لحظنـاه مـن تسـارعٍ معـرفيٍّ نتيجـة التفجـر العلمـي المتجـدد.

٨ -أن يهـدف المنهـج إلى إعـداد جيـلٍ واقعـيٍّ قـادرٍ عـلى التحليـل والاسـتنتاج، لا جيـل الحفـظ الببغائـي، والحفـظ الآلي جيـل يصـل إلى الحقيقـة بنفسـه لا أن يلقـن فيحفـظ دون مناقشـةٍ.

٩ -أن تكـون الخطـة هادفـة إلى بنـاء الشـخصية الباحثـة، المسـتقلة في التفكـير والحـرص عـلى توسـيع مـدى التفكـير لـدى المتعلـم.

١٠- وضوح الخطة في ذهن المعلم الذي يضطلع بتنفيذها.

١١- المرونـة في التطبيـق؛ بحيـث تسـع الخطـة لـكل جديـدٍ مفيـدٍ. قـادرٍ عـلى التخلـص مـن كل مـا كانـت نتائجـه ضعيفـة أو سـيئة.

١٢- أن تراعـي تلـك الخطـة حاجـات المتعلمـين، ونأخـذ بالاعتبـار حاجة المجتمـع، فتكـون مخرجـات التعليـم متجاوبـةً مـع حاجـات المجتمع.

١٣ -الاهتـمام بالمعلم-إعـدادًا ورعايـةً ومتابعـةً- فإنـه المنفـذ للخطـة المتحمـل تبعاتهـا، المؤتمـن عليهـا وعـلى الناشـئة.

١٤- مقـر الدراسـة، والمدرسـة ينبغـي أن تواكـب الحيـاة المعـاصرة، فتكون مليئـةً لأسـباب السـلامة لمسـتخدميها طلابًـا وأسـاتذةً وموظفـين، مريحـة مـزودة بـما يكفـل لهـم الراحـة، ويـسر تنفيـذ العمليـة التعليميـة والتربويـة في جـوٍّ نفـسيٍّ مريحٍ.

١٥ -الربـط المحكـم بـين عنـاصر الخطـة، بحيـث يكمـل كل عنـصر بقيـة العنـاصر؛ لأنهـا ترمـي مجتمعـةً إلى هـدفٍ واحـدٍ، هـو إعـداد المتعلـم إعـدادًا

صالحًا ليكون مواطن الغد ورجل المستقبل»[1].

بالإضافة إلى هذه المعايير نجد أن «اللسانيات الحديثة تعد الأداة الضرورية لتحديد هدف تعليم اللغة وتوضيحه؛ لأنها أداة وصفية تحليلية في متناول معلم اللغة، إذ تقوم بوصف اللغة وصفًا موضوعيًّا وبتحليلها تحليلًا علميًّا، وهي في الحقيقة تنظر إلى معرفتنا بطبيعة اللغة الإنسانية، وبعملية استعمال الإنسان للغته في ظروف تكلمه المختلفة، وبالعلاقات القائمة بين متكلميها، ووضع مناهج لتعليم هذه اللغة يحتاج إلى تضافر في الجهود، وفهمٌ لطبيعة اللغة وطبيعة المتعلم، واختيار ما يناسب، وابتعاد عما لا يناسب، في ضوء التجارب العلمية وفهمها لتكوين المهارات اللغوية، ومعرفة الهدف من كل مهارة،

كذلك برنامج تعليم اللغة، ينبغي أن يكون مرنًا قابلًا لتعديل في ضوء الظروف والإمكانات، وعند تحديد الأهداف والمستويات التي يود الوصول إليها يأخذ في الحسبان الأدوات والوسائل التي تحقق الأهداف والطرائق التي يستخدمها المعلم، والوسائل التعليمية لها دورٌ هامٌّ في جعل عملية تعليم اللغة أكثر قبولًا وأقرب إلى النفس»[2].

لذلك فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس بالأمر الهين، بل تعتريه صعوباتٌ منهجيةٌ كثيرةٌ، فهو تعليمٌ معقدٌ يحتاج لتخطيطٍ محكمٍ ومرنٍ في الآن نفسه؛ بسبب اشتمالها على العديد من المهارات، وبحكم المادة المتعلمة بالإضافة إلى نوع الفئة المستهدفة الحاملة لثقافةٍ أخرى، والتي تمتلك نسقها اللغوي الأم الخاص بها.

(١) مقترحات منهجية

يذهب الباحث المغربي «عبد القادر الفاسي الفهري» إلى القول بأن من بين مقترحات طرائق التدريس ومناهجه ما يلي:

(١) تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، إشراف «عبد القادر الفاسي الفهري ورقة عوض بن حمدة القوزي» ص ٥١.
(٢) المرجع نفسه مقال إبراهيم الخطابي ص ١٢٧.

- «طريقة تدريس العربية ينبغي تطويعها لتساير طرق ومناهج البحث في باقي اللغات.

- يلزم مسايرة الأمم الأخرى في وضع برامج لتعليم اللغات لغير الناطقين بها باعتبارها لغات ثانيةً وثالثةً.

- لابد من توحيد مناهج تدريس في العالم العربي، وهذا يقلص من الكلفة الاجتماعية والاقتصادية ويوحد الجهود كما يسهم في معرفة الأعمال المنشودة والجهود المبذولة.

- لابد من مراجعة وتصحيح عيوب برامج الدول والمعاهد والبعثات الغربية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- من الضروري الاهتمام بالجانب الثقافي وربطه بالجانب اللغوي في جميع مراحل التعلم»[1].

ومن المناهج والأساسيات التي تم اقتراحها أيضًا نذكر ما يلي: ينبغي لمدرس اللغة العربية أن يأخذ بعين الاعتبار أساسيات في تدريس العربية منها:

الأساس الأول: احترام خصوصيات المتعلم الدينية والثقافية والسياسية والاجتماعية، إن الأستاذ الذي لا يحترم خصوصيات متعلميه الثقافية والدينية والسياسية وغيرها لن ينجح أبدًا في تعليم العربية بالشكل المطلوب. لهذا، ينبغي أن نأخذ عدة أشياء بعين الاعتبار منها: الدين والثقافة والعادات والتوجهات الفكرية والسياسية والحضارية للمتعلمين، تفاديًا لسوء الفهم الحصة أو خارجها. كما عليه أن يراعي طبيعة الموضوعات المدرسة والأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

الأساس الثاني: تحصيل معرفة علمية وأكاديمية قوية في اللغة العربية وخصوصياتها الصوتية والنحوية والأسلوبية؛ إذ كيف يمكن للأستاذ أن يكون ناجحًا في تدريسه وهو لا يملك معرفةً علميةً ومعرفيةً جيدةً في

(١) أبحاث لسانية، العدد ٣١، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ص ٢٦٨.

نحو العربية وخصوصياتها التركيبية والأسلوبية والبلاغية المختلفة. «إن مدرس اللغة الأجنبية حسب «براون» يحتاج أن يعرف شيئًا ما عن هذا النظام من الاتصال الذي نسميه اللغة، لا يمكنه أن يعلم لغته وهو يجهل العلاقة بين اللغة والمعرفة وأنظمة الكتابة، والاتصال غير الكلامي، وعلم اللغة الاجتماعي، واكتساب اللغة الأولى، وغير ذلك من مسائل، لكن لابد من توافر أدواته حتى ينهض بتعليم اللغة فالذي لاشك فيه أن فهمه لمكونات اللغة يحدد إلى درجة كبيرة طريقة تعليمه إياها»[1]. هذا فضلًا عن ضرورة الأستاذ إلى اللسانيات التطبيقية، بغرض محاولة التفسير العلمي لبعض العوائق التي تعترض سبيل المتعلم الأجنبي للغة العربية وتذليلها، كما ينبغي أن تكون له معرفة باللغات الحية، وحسن استعمال التقنيات والأساليب الحديثة لترجمة الأهداف إلى واقع.

وينبغي التنبيه في هذا المقام إلى «أن تعليم اللغة من حيث هي أداة تواصل، يفترق كثيرًا عن تقديم معلومات عن اللغة؛ وبيان ذلك أن على المعلم أن يفرق بين تعليم اللغة وتعليم نظام اللغة وتاريخها؛ فغاية القصد أن يتمكن المتعلم من استثمار كفايته اللغوية ومعرفته بمهارتها وطرائق استعمالها لتحقيق أهدافه العملية النفعية، محققًا عناصر المناسبة بين المقام والمقال. أما التعليم عن «اللغة» وتقديم معلومات عن تاريخها وتطورها وبنيتها المعقدة وقضاياها الخاصة، فإنها لا تحقق نفعًا كثيرًا للمتعلم، لاسيما في الاستعمال».

الأساس الثالث: القدرة على التأقلم مع أهداف المتعلمين وتغيير أساليب التدريس واستراتيجياته وأهدافه.

إن العملية التعليمية ليست عملية ثابتة ولا جامدة، وإنما هي عملية تفاعلية بالأساس. وهذا يتطلب من المدرس أن يتمتع بمرونةٍ كبيرةٍ، تمكنه من التأقلم مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم وأهدافهم من التعلم. صحيحٌ إن الكتاب التعليمي يعتبر المرجع الأساس في التدريس، ولكن

(١) خالد أبو عمشة، خالد حسين. تعليم العربية لناطقين بغيرها في ضوء لسانية تطبيقية. ص ٤٢ نقلاً عن محمد إسماعيلي علوي.

هـذا لا يعنـي أن يبقـى المـدرس حبيسًـا لتوجهاتـه ومضمونـه، وإنـما عليـه أن يعـززه بمـوادٍّ تربويـةٍ إضافيـةٍ تغطـي نقصـه حينًـا، وتؤكـده حينًـا آخـر. لهـذا يتدخـل المـدرس فيعـدل مـا يحتـاج إلى التعديـل، وينـوع مـن أسـاليب التدريـس بشـكلٍ مسـتمرٍّ. كـما ينبغـي أن يجـدد طـرق التدريـس واسـتراتيجياته وتقنياتـه؛ فـلا توجـد طريقـةٌ واحـدةٌ مثـلى تصلـح لجميـع الطـلاب في جميـع المراحـل وتحـت نفـس الظـروف. وهـذا يفـرض «تعـدد المـواد التعليميـة المطروحـة حتـى يتناسـب كل منهـا مـع جمهـور معـين ذي خصائـص معينـة»[1].

بالإضافـة إلى هـذه المقترحـات نجـد أيضًـا نـماذج مناهـج تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا والتـي تتجـلى فيـما يـلي:

المنهـج القواعـدي: وهـو المنهـج الـذي يعنـى بالقواعـد اللغويـة الـذي اشـتهر في سـبعينيات القـرن المـاضي.

المنهـج الحلـزوني: وهـو منهـج يقـوم عـلى تدويـل مكونـات اللغـة لضـمان حصـول المتعلمـين عـلى فـرص متكـررة ليتعلموهـا.

المنهـج الوظيفـي: وهـو منهـج منظـم حـول الوظائـف الاتصاليـة مثـل: الطلـب والشـكوى والاقـتراح، والاتفـاق... ونحـو ذلـك.

المنهـج الموقفـي: وهـو المنهـج المنظـم حـول اللغـة المسـتخدمة في مواقـف مختلفـة مثـل المطـار أو الفنـدق، والمطعـم، والجامعـة... الـخ.

المنهـج الموضوعـي: وهـو المنهـج المنظـم حـول أفـكار رئيسـية أو موضوعـات أو وحـدات أخـرى مـن المحتـوى.

منهـج الكفايـات: وهـو المنهـج الـذي يعتمـد عـلى تحديـد الكفايـات (الكفايـات الحياتيـة) التـي يتوقـع مـن المتعلمـين إتقانهـا.

منهـج المهـارات: وهـو المنهـج المنظـم حـول القـدرات أو المهـارات المختلفة الأساسـية التـي يتضمنهـا اسـتخدام اللغـة لأغـراض مثـل، القـراءة، والكتابـة،

(١) المرجـع نفسـه، ص ١٥٨. نقـلاً عـن مقـال دكتـور محمـد إسـماعيلي العلـوي في موضـوع بعـض المبـادئ والمرتكـزات الأساسـية في تعليـم العربيـة لناطقـين بغيرهـا. ص ٢٥ .

والاستماع، والكلام.

منهج المهام: وهو المنهج المنظم حول المهمات التي سوف يؤديها الطلاب في اللغة الهدف، والمهمة هي نشاطٌ أو هدفٌ ينفذ باستخدام اللغة مثل إيجاد حلٍّ لمعضلةٍ ما.

منهج النص: وهو المنهج المبني على النصوص وعلى عينات من الخطاب المطول.

المنهج التكاملي أو المنهج التوليفي: وهو القائم على كل ما ذكر. وهذا المنهج التكاملي في أوجهٍ أخرى يحاول الربط بين النظريات والأفكار والآراء والمبادئ التربوية بالعملية التعليمية التعلمية، وهذا المنهج يتم مراعاة فيه العوامل والمؤثرات الثقافية والسياسية والأكاديمية، مستفيدة من النظريات التربوية السابقة، والربط أيضًا بين المهارات الدراسية بحاجات المتعلم بما فيه ما هو نفسيٌّ اجتماعيٌّ نمائيٌّ، وكذلك هذا المنهج التكاملي يوفق أيضًا بين الوسائل التقليدية والوسائل الحديثة في التدريس بما فيها التكنولوجيا[1].

لذلك فالمنهج التكاملي والتسلح به أمرٌ مهمٌّ في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأنه يشتمل حتى على العناصر الثقافية لهذه اللغة، ثم الاهتمام أيضًا بثقافات الغير انطلاقًا من معرفة النسق والنحو الكلي، وصولًا إلى تحليل بنية هذه اللغة في مختلف مستوياتها اللسانية.

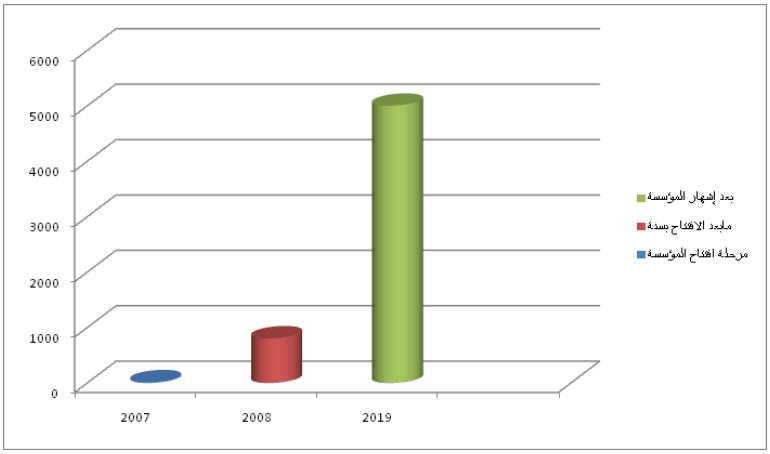
٢. الدراسة الميدانية في قلم ولوح

١- التعريف بالمؤسسة: تعد مؤسسة «قلم ولوح»، مركزًا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن بين التجارب الناجحة في هذا المجال، والتي تم تأسيسها سنة ٢٠٠٧ بالرباط، ولقد كان هذا المشروع في البداية بسيطًا، كما صرح بذلك مدير المركز، «عادل الخياري» بقوله: «أتذكر دائمًا أول سنةٍ دراسيةٍ بالمركز، كان يومها لا يتجاوز ستة طلاب، وأول طالب كان سوسيري الجنسية، لكن بعد سنة فقط من الافتتاح كل شيءٍ تغير

(١) عوض بن حمد القوزي، مناهج تعليم اللغة العربية ص 56.

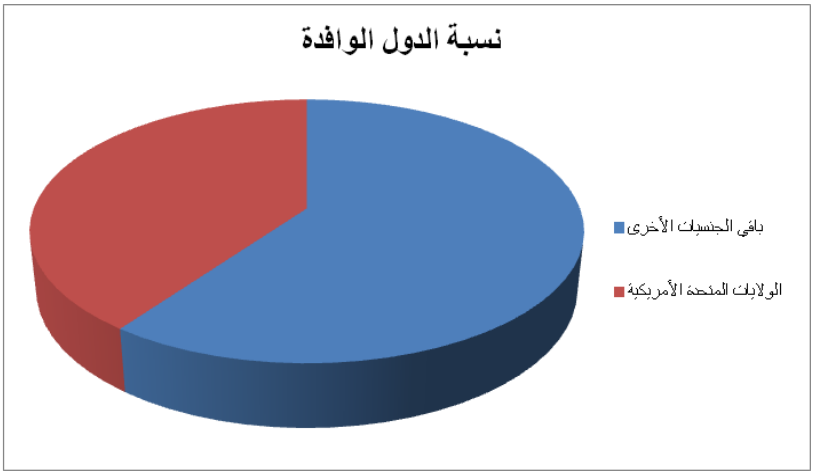
بفضل عملية الإشهار والتواصل مع مؤسسات أخرى تشتغل في نفس المجال»[1].

وهذا مبيان يوضح ما تم الإشارة إليه:



أما في سنة ٢٠١٩، كما هو مبينٌ في هذا المبيان، فقد وصل عدد إقبال الطلاب الأجانب إلى خمسة آلاف طالب.

أما نسبة الدول الوافدة في هذا المركز، فنمثل لها على الشكل التالي:



يوضح هذا المبيان أن الجنسيات الأكثر وفودًا هم من الولايات

(١) موقع جريدة اليوم الإلكتروني: https//m.alyaoum24.com.

المتحدة الأمريكية بنسبة ٤٠٪ وما تبقى بنسبة ٦٠٪ تمثلها باقي الجنسيات من مختلف دول العالم؛ كإطاليا، ألمانيا، بريطانيا، إسبانيا. بالإضافة إلى الدول الأسيوية، بما فيها كوريا الجنوبية واليابان، ثم إندونسيا وماليزيا، وهناك دول تقدم منحًا لهؤلاء الطلاب تتراوح مدتها من شهر إلى سنة. أما المركز فهو يوفر السكن داخل إقامة المركز أو السكن رفقة عائلة مستضيفة، وتقع في شارع عمر بن الخطاب بحي أكدال بالرباط، المغرب.

٢ -معلم العربية للناطقين بغيرها: يعد معلم العربية من الركائز الأساسية التي لا بد من إيلائها الكثير من الأهمية؛ لأنه القناة الرئيسية التي عبرها يتم نقل اللغة، إذ لابد من تأطيره وتكوينه وتعلمه إيواليات الاشتغال في هذا الميدان كما يجب «الاطلاع على معايير لمعلمي العربية ولمعلمي لغات الأجنبية في العديد من البرامج والمؤسسات من بينها:

١. معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE.

٢. معايير الاتحاد العالمي لتعليم الإنجليزية لغير الناطقين بها: TESOL.

٣. معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL.

٤. المعايير المهنية لتدريس اللغات والثقافات بحسب المعايير الأسترالية AFMLTA.

٥. معايير المدرس الجيد بحسب الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية CEFR.

٦. المعايير المهنية للمدرس الجيد في السعودية.

٧. المعايير المهنية للمدرس في جمهورية مصر العربية.

٨. المعايير المهنية للمعلم في المملكة الأردنية الهاشمية[١].

(١) خالد حسين أبو عمشة، ونزار راسم اللبدي: من يصلح أن يكون معلماً للعربية للناطقين بغيرها؟ ضمن مؤلفٍ جماعيٍّ: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرؤى والتجارب.ص: ٩٨-١٠٥. مأخوذة عن مقال «حسن بدوح» في موضوع تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها من منظورٍ تداوليٍّ ضمن دراسات

لذلك فمركز «قلم ولوح» يعتمد معايير الأكتفل في إعداد المعلم، بالإضافة إلى اجتهاداتٍ شخصيةٍ باستشارة المتخصصين في اللسانيات وفي علوم التربية بالمغرب، فهيئة التدريس الخاصة بهذه المركز من شروط انتقائها أولًا أن تكون متخصصة في المجال سواء داخل المغرب أو خارجه، ويتم انتقاؤها بعد التسجيل عبر الرابط الإلكتروني الخاص بالمؤسسة، بعدها يتم اجتياز مباراةٍ شفويةٍ في هذا المجال يتم اختبارهم في مهاراتهم المعرفية والتواصلية واللغوية ومدى خبراهم في المجال، بعدها يخضع الناجحون لتكوينٍ نظريٍّ وتطبيقيٍّ تصل مدته لمائة وعشرين ساعة، وهي مجانيةٌ، بعدها يتم الانتقال إلى مرحلةٍ أخرى، وهي اختبارٌ شفويٌّ ثانٍ بعد استفاء التكويني النظري والتطبيقي، قصد تكوينٍ آخر لمدة ثلاثة أشهر يتقاضون فيها ثمنًا رمزيًّا، وبعد التأهيل يتم توظيفهم بشكلٍ مستمرٍّ بحسب العقد المبرم بين الطرفين. وهذه جدولةٌ لمكونات التكوين النظري الذي يغطي ستين ساعة. الجدولة الزمنية للتكوين النظري:

المحور	وحدة التكوين
التمهين في التدريس	مهنة التدريس وكفاءة المدرس
	ورشة تعارف وتطلعات التكوين
طبيعة وخصوصية المتعلم	خصوصيات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها
	ورشة١-: تدبير الاختلافات العقائدية والثقافية (تفادي الصدمات)
	ورشة ٢: أليات تدبير آفاق توقعات المتعلمين

وأبحاث علمية.

الاستراتجيات والمناهج	استراتجيات ومناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها
	ورشة١: استراتجيات تدريس المستوى المبتدئ
	ورشة ٢: تفعيل بيداغوجيا الإدماج للمستويات المتوسطة
المهارات	تدريس مهارة الكتابة: الأسس والمبادئ مع ورشة في مناهج تدريس الحروف
	تدريس مهارة المحادثة وبناء الكفاية التواصلية
	ورشة٢: إعداد حوار للمحادثة (للمستوى المبتدئ (فصحى / دارجة)
المهارات	المهارات الأربع وأهميتها وتفاعلها – تدريس مهارتي الاستماع والقراءة
	ورشة: تدريس مهارة الاستماع (المستوى المبتدئ)
القواعد والمفردات	بناء الكفايات النحوية لدى متعلم اللغة العربية في المستويات الأولى
القواعد والمفردات	ورشة١: تدريس القواعد ضمنيًا بالموازاة مع المهارات الأخرى
	ورشة ٢: استراتيجيات تدريس المفردات وإنتاج شبكة مفرداتية وتمارين في المعجم
الأنشطة الثقافية	إدماج الأنشطة الثقافية وتحقيق الانغماس اللغوي
	ورشة ١: إعداد نشاط ثقافي (المستوى المبتدئ)
	ورشة٢: كيفية تفعيل الأنشطة الثقافية في البرنامج الصفي
بناء الدروس والبرامج	مبادئ وتقنيات إنتاج الدروس المستوى المبتدئ والمتوسط
	ورشة١: إنتاج درس لغوي متكامل في العربية المعاصرة
	ورشة ٢: إعداد برنامج لتدريس الدارجة المغربية (المستوى (المبتدئ
التقييم والتصنيف	أشغال تطبيقية: مبادئ التقييم ووسائله انطلاقًا من الإطار المرجعي ACTFL
	ورشة١: معايير تقييم الكفاءة اللغوية ACTFL وتوزيع المستويات
الإنتاج	حصة تركيبية ختامية
	توزيع الشهادات

أ- **المناهج والبرامج والاستراتيجيات المعتمدة في قلم ولوح:**

الاستراتيجية يعود أصول استخدامها إلى المجال العسكري، وهي مجموعة من الإجراءات العامة التي يتم استثمارها لبناء الدرس، انطلاقًا من تصوراتٍ ورؤى واضحةٍ التي تراعي مكونات المثلث الديداكتيكي من أجل بلوغ هدفٍ تعليميٍّ ناجحٍ.

إذن الاستراتيجية «خطةٌ في المقام الأول للوصول إلى الغرض المنشود، وبما أنها كذلك،فهي إذن ذات بعدين، أولهما: البعد التخطيطي، وهذا البعد يتحقق في المستوى الذهني، وثانيهما: البعد المادي الذي يجسد الاستراتيجية لتتبلور فيه فعلًا، ويرتكز العمل في كلا البعدين على الفاعل الرئيس، فهو الذي يحلل السياق، ويخطط لفعله، ليختار من الإمكانات ما يفي بما يريد فعله حقًّا، ويضمن له تحقيق أهدافه»[1].

فنحن هنا لا نتحدث عن استراتيجيةٍ واحدةٍ، بل استراتيجيات داخل العملية التعليمية التعلمية، وسنقتصر على ذكر بعضٍ منها، مثال:

١-استراتيجية الحوار والمناقشة: تعتبر من الاستراتيجيات البارزة داخل الفصول الدراسية؛ لما لها من أثر فعال في تعزيز التواصل باللغة العربية، وتفعيل المهارات الأربع، خاصةً المحادثة والاستماع، مما يجعل لها أثرًا في تعزيز الثقة بالنفس وتدريب اللسان على اللغة.

٢-استراتيجية العصف الذهني: هي استراتيجية تعني استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة Brain Storming [2]، وتستهدف إقدار الطالب على التعبير، كما تتميز هذه الاستراتيجية بالإبداعية والسرعة في التفكير، و بالسؤال المفتوح الذي يحتمل عدة إجابات، وغالبًا يتم تطبيقها في بداية الحصة.

كما تتلخص قواعد العصف الذهني في أربع هي:

(١) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى ٢٠٠٤.ص ٥٣.

(٢) عبد العظيم صبري استراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في المؤسسات التعليمية الحديثة، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر القاهرةص ٤٧.

- تجنب النقد للأفكار المتولدة.
- حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها.
- التأكد من زيادة كمية الأفكار المطروحة.
- تعميق أفكار الآخرين وتطويرها.

أما مراحل العصف الذهني فهي:

- تحديد المشكلة.
- إيجاد الأفكار، أو توليدها.
- إيجاد الحل[1].

٣-الاستراتيجية اللغوية و السميائية: في تدريس المفردات، فالأولى ترتبط بالسنن اللغوي، فيتم تدريس المفردات باعتماد التقابلات اللغوية كل من التعريف، الاشتقاق، الترادف، التقطيع الصوتي، والشرح بالأمثلة واستعمال السياق والدلالة. أما الاستراتيجية السميائية فهي مرتبطة باستعمال الصور، أو الإشارات، أو الرسم على السبورة وغيرها.

٤-استراتيجية التضمين في تدريس القواعد: نعلم جيدًا أن اللغة العربية غنيةٌ بقواعدها، متفرعةٌ في تصاريفها، ولا يمكن الإحاطة بعلومها وقواعدها في وقتٍ وجيزٍ، إنما يتطلب ذلك تدرجًا في تعليمها مع مراعاة الفئة المستهدفة والقواعد التي تناسب ذاك المستوى.

ومن تجليات هذه الاستراتيجية مثلًا في النص القرائي، يتم استخراج المفردات والعبارات الصعبة، فيكون دور الأستاذ تبسيطها وشرحها ومن خلال الشرح فيتم التعرف على الاستعمالات المتعددة للعبارة بتضمين قاعدةٍ مستهدفةٍ، فيقوم الطلاب بالنسج على منوال العبارة، حتى تترسخ القاعدة بشكلٍ ضمنيٍّ وممتعٍ.

٥-استراتيجية التثبيت والدعم من خلال الأنشطة الموازية:

(١) المرجع نفسه ص ٤٨

وتستهدف هذه الاستراتيجية دمج المهارات الأربع من خلال نشاط يقوم به الأستاذ خارج الصف، ويتم هيكلة النشاط باستثمار المكتسبات السابقة، فيأخذ تيمة من تيمات الوحدة بمفرداتها وقواعدها واستعمالاتها بشكلٍ ترفيهيٍّ انغماسيٍّ.

مثال: في «قلم ولوح» يتم التعرف على موضوع السوق ومكوناته، بعدها يتم إعداد خرجة إلى أحد الأسواق المغربية التقليدية بالتعرف على أنواع الخضر والألوان والمفردات، وأن يستعمل الطلاب العبارات التي تتضمن القاعدة من أجل التواصل مع البائع، وكذلك المحادثة مع المرافقين اللغويين.

وفي آخر الخرجة يتم كتابة تقريرٍ مبسطٍ لما تم استفادته في هذه الخرجة. وهذا نموذجٌ تطبيقيٌّ لهذه العملية[1]:

المفردة أو التعبير	تعريفها	أمثلة
سوق، أسواق	مكان التجارة والبيع والشراء	يذهب القرويين كل أسبوع
يقام السوق، أقام، يقيم	تبنى خيامه وتنظم سلعه	يقام السوق كل اثنين
تضرب الخيام، ضرب، يضرب	تبنى الخيام	ضرب التجار خيامهم استعدادا للسوق الأسبوعي
سلعة، سلع	بضائع، مواد للبيع	توجد في السوق الأسبوعي سلع متنوعة
لحوم طرية.	لحوم، جديدة	اشتريت لحمًا طريًّا من السوق
قطاني	حبوب جافة تطبخ، كالفاصوليا والعدس	أحب أكل القطاني

إذن، هذا الجدول المبين أعلاه يوضح أن هذه الاستراتيجية تكسب الطالب رصيدًا لغويًّا مهمًّا في الصرف والنحو والمعجم والتداول.

٦-استراتيجية لعب الأدوار: «إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة؛ التي تقوم على نظام المحاكاة لموقفٍ معينٍ، يفترض فيه من

(١) ماجدولين النهيبي، دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، تخطيط، إنتاج، تقييم مطبعة شمس برينت ٢٠١٨ جامعة محمد الخامس بالرباط، وخبيرة مشرفة على مجموعة من البرامج بمؤسسة «قلم ولوح»-ص ١٧٥.

الطلاب القيام بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات أو محاكاة أشياء رمزيةٍ، مما يؤدي إلى تكوين خبرة تعلمٍ ممتعةٍ ،يستمر أثرها في بناء ثقافة المتعلم وشخصيته»[1] وتتميز هذه الاستراتيجية بالتفاعل بين الطلاب وهو نشاطٌ جماعيٌّ يصقل مواهب الطلاب، كما يساعد على ممارسة اللغة بشكلٍ عفويٍّ تلقائيٍّ بنوعٍ من المرح والإبداع، وتمثيل الأدوار يقوم على تخطيطٍ منظمٍ موزعٍ على مراحل، ويكون دور معلم اللغة الشرح والتدبير والتخطيط.

كما تتجلى أهمية هذه الاستراتيجية في تفعيل المهارات التواصلية والاندماج داخل الفصل، وممارسة اللغة بشكلٍ تفاعليٍّ مع تحقيق أهدافٍ تعليميةٍ واضحةٍ.

٧- **استراتيجية التعلم بالشريك:** تؤدي هذه الاستراتيجية دورًا هامًّا في تعزيز العمل الجماعي بين الطلاب الأجانب، وتحقيق أكبر قدرٍ من بلوغ الهدف التعليمي بحسب العمل المتبادل بين الطلاب. كما يهدف التعلم بالشريك بزيادة الدافعية في التعليم، عن طريق التنافس الإيجابي مع خلق الانسجام بين مجموعة الفصل؛ كالعمل بالمجموعات كما يكون دور الأستاذ تصويب الأخطاء والتوجيه والتنظيم.

٨-**الألعاب التعليمية:** تعد استراتيجيةً تفاعليةً تجمع بين عدة ألعاب من بينها: الألعاب الثقافية، ثم ألعاب الذكاء والحركة. كما لا يجب أن تتسم هذه الألعاب بالعشوائية؛ إنما تتم بتنظيمٍ محكمٍ لمختلف مراحل اللعبة بتحديد الكفايات المستهدفة مع تقويم أداء الطلاب.

٩-**استراتيجية الشبكة المفاهيمية المرتبطة ببناء المفهوم:** يعتبر بناء المفهوم من الأمور المعقدة التي يصعب الوصول إلى تمثلها لدى الطالب نظرًا لتعقيده، لكن يتم تسهيل تعلمه واستيعابه عن طريق استعمال الشبكة المفاهيمية، كمثال «المنزل» الذي يوضع في دائرة تتفرع إلى خطوط تتضمن مفاهيم البيت مصحوبةً بصورٍ فيقوم الطالب بتعلم

(١) استراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في المؤسسة التعليمية الحديثة، إعداد عبد العظيم صبري عبد العظيم، ناشر: المجموعة العربية للتدريب والنشر ٢٠١٦م ص٦٩.

مجموعةٍ من المصطلحات والمفاهيم؛ عن طريق توزيع الأستاذ لهذه الشبكة على الطلاب من أجل اكتشاف المفردة، وهناك أيضًا بعض المصطلحات التي يتم التعرف إليها عن قرب عن طريق المعاينة المباشرة لها من خلال الخرجات الاستكشافية التي يقوم بها مركز «قلم ولوح».

١٠-استراتيجية التكوين الذاتي: القائمة على جعل المتعلم قادر على استخدام موارده السابقة من أجل حل وضعيات مشكلة.

١١-استراتيجية المشروع: يعد المشروع من الركائز الأساسية في بلورة الاستخدام الفعلي للغة، إنها عملية تقويم ودعم التعثرات ضمنيًّا للطالب، فمن خلال المشروع يتم تصويب الأخطاء والتعرف على المصطلحات الجديدة وتوسيع الرصيد المعرفي والثقافي والتشجيع على البحث والمثابرة.

١٢- استراتيجية الحكاية: تستهدف الحكاية الوضعيات التواصلية التالية: الملاحظة، الاكتشاف، التعبير، ثم الاستماع، والتشخيص، الإنتاج، التقويم، مثال: «حكاية عودة الحروف»[1] من خلال الخطوات التي ذكرنها سابقًا، بحيث يتم التعرف على عناصر الحكاية بتتبع الخطوات، وبالتالي إنتاج الحكاية بالاستعانة بالصور، وفي نهاية الخطوات يتمكن الطالب من إنشاء الجمل والحوارات القائمة بين شخصيات الحكاية المرفقة بالصور، وبالتالي في حصةٍ أخرى يتم محاكاة الشخصيات بلعب الأدوار.

١٣- استراتيجية التعليم الإلكتروني: وتتجلى أهمية هذه الاستراتيجية في الإيضاح وتقريب بعض المفاهيم للطلاب مع تقديم العروض بمعالجتها حاسوبيًّا، وتتجلى هذه الاستراتيجية في «قلم ولوح» من خلال تقديم العروض باستعمال الحاسوب.

١٤- استراتيجية طرح السؤال: طرح السؤال ليس بالأمر السهل، والإجابة عنه يتطلب الكثير من الحنكة، كي لا يربك المتعلم الأجنبي في هذه العملية التعليمية التعلمية لدى يجب مراعاة الفئة المستهدفة وثقافاتهم

(١) عودة الحروف، من بين الورشات التي قدمت في الدورة التكوينية لـ«قلم ولوح» لسنة ٢٠١٩ م.

ومعتقداتهم كي لا يحصل صدامٌ ثقافيٌّ بينهم.

١٥- استراتيجية بطاقة المفردات: التي تساهم في تنمية القدرة المعجمية لدى الطلاب بحيث يتم في هذا المركز استعمال بطاقاتٍ تتضمن مفرداتٍ تم التعرف إليها سابقًا في بطاقاتٍ من غير أن تظهر؛ بحيث يقوم الطلبة الأجانب باختيار المفردة ضمن المفردات الواردة، ثم يقوم الطالب بعد اختيار المفردة بالحديث عنها في موضوعٍ يتضمن معناها ويتمحور حولها.

تساهم هذه الاستراتيجية في تنمية المهارات اللغوية والتواصلية للطالب مع تفعيل المهارات الأربع خاصة مهارة المحادثة.

ب- مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها ب«قلم ولوح»:

يعتمد مركز «قلم ولوح» على الإطار المرجعي الأكتفل وعلى مناهج حديثةٍ، كما أنهم يحاولون أن تستجيب هذه المناهج لمتطلبات الطلاب الأجانب وتساير العصر، بالإضافة إلى عنصر الإبداع والتجديد الذي يميز هذا المركز، بالإضافة إلى استعانتهم في برمجة بعض الدروس على خبراء أكاديميين لسانيين؛ للإشراف على بعض الأنشطة التعليمية التعلمية وبعض المهام التدريبية. لذلك نجد أن برامجهم ومناهجهم طيلة السنة تتوزع في ما يلي:

السنة الأولى: يتم الاعتماد فيه على برنامج «مدخل إلى حروف العربية وأصواتها»، لكرستن بوستاد ومحمود البطل وعباس التسي، الطبعة الثالثة، ففي الأسبوع الأول، ويستهدف فيه مستوى مبتدئ أول، الذي يرمز له بـ العربية ١٠١، بحسب تقسيم هذه المؤسسة، وهو ما يسمى بالمبتدئ الأدنى حسب توزيع الأكتفل، ويغطي هذا البرنامج عشرين ساعة للتدريس، وتتضمن هذه العملية التعليمية التعلمية أنشطةً صفيةً وغير صفيةٍ، وكل أسبوع يشتمل على أربع ساعات يوميًّا.

أما الأسبوع الثاني: فيتم فيه اعتماد منهج الجزء الأول من «الكتاب في تعليم العربية» الذي أسس على معايير الأكتفل، الطبعة الثالثة ومؤلفيه

هم أيضًا، كرستن بروستاد ومحمود البطل وعباس التونسي بالنسبة للمستويات الابتدائية أول وثان، هذا الأخير يرمز له بالعربية ١٠٢، كما يحتوي على ثلاثة عشر وحدة، أما الجزء الثاني فهو يتضمن عشر وحدات ويوجه للمستوى المتوسط.

وفي السنة الثانية: نفس المنهج المعتمد الجزء الثاني يستهدف فيه المستوى، متوسط أول الذي يرمز له بالعربية ٢٠١، والمتوسط الثاني العربية ٢٠٢.

أما السنة الثالثة: يستهدف فيه مستوى متقدم أي العربية ٣٠١، والمتقدم الثاني ٣٠٢، ويتبع فيه منهج «الكتاب في تعلم العربية» الجزء الثاني.

والسنة الرابعة: يتم الحديث عن العربية في المجتمع بديل عن المتميز، وهذا المستوى يحتوي على مستوياتٍ متعددةٍ ومتدرجةٍ يلتحق إليه الذين اجتازوا المتقدم والمتفوقين أيضًا، وما يميز هذا المستوى عن باقي المستويات الأخرى هو أن الطالب الأجنبي يصبح أكثر اندماجًا داخل المجتمع؛ مما يحقق انغماسًا لغويًّا مكثفًا من خلال زيارات ولقاءات مع خبراء ومختصين، أما بالنسبة للموضوعات المتداولة في هذا المستوى فهو الحديث عن «الظواهر الاجتماعية عن طريق تأطيرها من طرف الأستاذ، والعمل على تدريب الطلاب غير الناطقين بالعربية على البحث والاستطلاع والاكتشاف، واعتماد آليات البحث الميداني من خلال استطلاع الرأي العام أو المجتمع المدني وغيرها من المؤسسات الاجتماعية». وبعدها يتم هيكلة موضوع البحث وترقيمه وعرضه أمام الطلاب الآخرين بتوظيف آليات التواصل والمحادثة باستثمار المهارات التواصلية الأربع، وتكون مهمة الأستاذ ومعلم العربية هنا هي التوجيه وتصويب الأخطاء اللغوية وخلق جو تفاعلي مع التحفيز والتشجيع.

أما الحديث عن كيفية الانتقال من مستوى لمستوى في العربية في المجتمع؛ فهو متعلقٌ بتغيير الظواهر الاجتماعية، فيتم هيكلة هذه الظواهر عن طريق توزيعها عبر أسابيع؛ فمن خلال الأسبوع الواحد يتم فيها

مناقشة أربع ظواهر، وفي نهاية الأسبوع يقوم أحد الطلاب بعرض ظاهرة أمام زملائه. كما يتم تدريس الظواهر الاجتماعية عن طريق أنشطةٍ صفيةٍ وغير صفيةٍ، فأما ما هو غير صفيٍّ فيشتمل على لقاءات وزيارات، ويتم مناقشة الظاهرة في المجتمع.

أما في منهج أهلًا وسهلًا لمهدي العش، فقد وضعه وفق معايير أكتفل، وعربية الناس لمنذر يونس، فيتم توجيه هذين المنهجين لطلاب أكاديمين بناء على المنهج الذي يعتمدونه في دراستهم الأكاديمية.

أما البرامج الأخرى التي يتم تدريسها في المركز أيضًا هي:

- برامج الدبلوماسيين.
- برامج العربية في الإعلام.
- برامج العربية في الأعمال (التجارة، الخدمات،...).
- برنامج العربية الكلاسيكية (القرآن، السنة،...).
- برنامج أدب الناطقين بغيرها.
- برنامج الأطفال.
- برامج الدروس المسائية (يتيح فيها فتح صفوفٍ مسائيةٍ مرتين في الأسبوع للطلاب الذين لم تسنح لهم الظروف للدراسة في الفترات الصباحية).

الأنشطة الثقافية الموازية الانغماسية:

أما النسبة للأنشطة الثقافية الموازية التي تلعب دورًا هامًّا في تحقيق الانغماس اللغوي بمركز «قلم ولوح» تصنف إلى صنفين كبيرين:

الأول: الأنشطة الصفية، وهي التي يقوم بها الأستاذ بمعية الطلاب الأجانب وهي التي تسمى بالألعاب اللغوية مثال:

لعبة المفردات: التي تتم عن طريق تقدم طالبٍ من الصف إلى

السبورة بالحديث عن المفردة دون ذكرها؛ إما باستعمال سياقات استعملها في جملٍ أو رسم لها صورةً على السبورة، أو القيام بتمثيل موضوعها باستعمال الإيماءات والإشارات، فيقوم الطلاب عن طريق التتبع والسمع وفهم السياق باكتشاف المفردة. والغرض من هذه اللعبة تدريب الطلاب على المحادثة والإبداع وتثبيت المفردة وكل هذا يحقق نشاط تفاعلي بين الطلاب.

لعبة المشنقة: تتم هذه اللعبة من خلال كتابة كلمتين من طرف الأستاذ؛ بحيث أن تتضمن الحروف التي تم اكتسابها من قبل، فيتم طرح أسئلةٍ، ويقوم طالبٌ ما إلى السبورة، فيقوم الطلاب بطرح أسئلةٍ عليه؛ ليحدد الحروف المتكررة في الكلمتين، وكلما أخطأ يتم رسم خطٍّ، يعني كل خطأ بخطٍّ، حتى يتم بناء مشنقة خطوطٍ، عندما ينتهي إغلاقها يكون الطالب قد أخفق في الجواب، ويرجع لمكانه، فيقوم طالبٌ آخر وهكذا، حتى يتم الحصول على الطالب الرابح للعبة فيتم تحفيزه والتصفيق له.

بالإضافة إلى العمل بالمجموعات، ولعب الأدوار أو مائدة مستديرة وغيرها، التي تم ذكرها من قبل في الاستراتيجيات.

الأنشطة غير الصفية (الموازية أو المكملة):

- الزيارات الاستكشافية (الأماكن الأثرية، الجامعات المغربية، المعاهد، مكتبات، مراكز علمية...) وهذه الزيارات تؤطرها شروطٌ وضوابطٌ من بينها؛ وضع الطلاب من قبل في سياق النشاط من طرف المدرس، ثم يشرف على هذه الزيارة منسق اللجنة الثقافية ومرافقين لغويين، يتجلى دورهم في التأطير العام وتيسير التواصل باللغة العربية.

- العمل في ورشاتٍ تطبيقيةٍ مثل الطبخ، الحناء المغربي، الفخار، الرسم، الخط العربي.

- محاضراتٌ أسبوعيةٌ بحضور الأجانب، والفئة المستهذفة التي تحضر هذا النشاط هي من المتوسط فما فوق، ويتم استعمال أوراقٍ لتدوين الأفكار وطرح تساؤلات، كما يشرف على هذه المحاضرة أستاذٌ جامعيٌّ

أكاديميٌّ خارج المركز، ومختصٌّ في مجالٍ معينٍ إما السياسة أو التجارة أو الطب أو ماهو اجتماعيٌّ.

- **أنشطة الأندية الثقافية**: أيضًا ينخرط فيها طلابٌ أجانب بحسب رغباتهم واختياراتهم، كما تتوزع هذه الأندية ضمن أنواعٍ شتى يحتضنها المركز ويشرف عليها أساتذة مؤطرين بحسب ميولاتهم واختياراتهم ومن بين هذه الأندية نجد:

- **نادي التطوع**: وهو خاصٌّ بكل ما هو تطوعيٌّ في مختلف المجالات إما البيئة أو التدريس أو المجتمع. ويتم فيه تقديم الخدمات الاجتماعية الإنسانية.

- **نادي الفني**: يشمل الفنون السبعة: المسرح والسينما ثم الرسم، الشعر، الموسيقى.

- **نادي الطبخ**: يضم الطبخ المغربي والأجنبي والغاية منه هو التواصل الثقافي والتعرف على ثقافة الآخر، بحيث يشرف المنسق على تسجيل الأطباق التي سيتم عرضها يوم الخميس في مقهى اللغة العربية مع اختيار الأعضاء التي ستنشط ذلك اليوم، والتي ستقوم باختيار الأطباق المقترحة من طرف الأجانب وتقديمها بالعربية يوم الخميس.

- **نادي الإعلام**: يقوم الأعضاء المنخرطون الأجانب بالتعامل مع أصناف وسائل الإعلام المتعددة؛ كالصحافة، والمجلات، ومواقع التواصل الاجتماعي. وإنجاز مقالةٍ صحفيةٍ أو تقاريرٍ ميدانيةٍ أو عرض أحسن صورةٍ من خلال مسابقةٍ وغيرها من المهام الإعلامية.

- **مقهى اللغة العربية**: يعتبر هذا النشاط من أبرز الأنشطة غير الصفية الأكثر تفاعلًا، بحيث يحضر فيها عددٌ كبيرٌ من الطلاب الأجانب، أو بالأحرى كلُّ طلاب المركز، ويتشرف المركز في هذا اليوم بحضور زوارٍ من مختلف الجامعات، من طلاب ناطقين باللغة العربية وغير الناطقين بها، ويتم مناقشة موضوعٍ، ثم الإعداد له مسبقًا من طرف معلم الصف وتهيئهم للنشاط؛ بحيث يتم تداول مجموعةٍ من القضايا المرتبطة بالموضوع

من طرف الطلاب الأجانب والناطقين بالعربية، بعدها يتم إنجاز ملخص الموضوع المقترح، ويكون العمل بالمجموعات، وكل مجموعةٍ يتقدم فيها طالبٌ أجنبيٌّ لتقديم ملخص الموضوع أمامهم، هذا لتحقيق انغماسٍ لغويٍّ فعالٍ؛ لأن كل مجموعةٍ يشرف عليها ناطقٌ بالعربية فيوجه ويصحح ويفعل النقاش.

وتكون مدة هذا النشاط ساعة ونصف مع تقديم وجبة نادي الطبخ والتحدث عن الطبق باللغة العربية.

تؤدي هذه الأنشطة دورًا هامًّا في تثبيت وتفعيل المهارات التواصلية، وهي نموذجٌ واضحٌ لعملية الانغماس اللغوي، إلا أن الانغماس هو في حد ذاته يطرح عدة تساؤلاتٍ حول استراتيجياته ومناهجه وأسسه وضوابطه، هي نفس الأسئلة التي طرحها إليزابيت برنهارد في كتابه في قوله:

«من هم أساتذة الانغماس الذين يساهمون في إنجاح الانغماس؟ وما هي قدرتهم وفهمهم للتدريس بالانغماس؟ كيف يتخذون القرارات؟ كلها أسئلةٌ تطرح نفسها، بالإضافة إلى دعوته إلى ضرورة تدريب أساتذة الانغماس على آلياته وضوابطه؛ لأن الشائع اليوم في مجال الانغماس هو غياب استراتيجيةٍ لغويةٍ بيداغوجيةٍ مناسبةٍ؛ لذلك يجب إدماج أساتذة الانغماس للتدريس اللغوي والأكاديمي مع الاستعانة بأخصائيين في اللغة الثانية»[1].

الاستنتاجات:

و من بين الاستنتاجات والمخرجات التي توصلنا إليها من خلال البحث النظري والتطبيقي ما يلي:

١. وجوب صياغة منهجٍ موحدٍ واضح الرؤية، ويستجيب لتطلعات العصر الحديث ويوافق الفئة المستهدفة، كما يراعي خصوصية اللغة المتعلمة.

(1) Life in Language Immersion Classroom,Bernhardt ,Elizabeth Buchter,1992,publischer,-Multilingual.Matters.

٢. تنويع الأنشطة الثقافية الموازية الانغماسية التي لها دورٌ فعالٌ في تنمية المهارات التواصلية اللغوية للأجانب.

٣. الدقة في التصنيف والتقييم واعتماد الموضوعية والحياد؛ مما سيدفع الطلاب نحو المثابرة والبحث في اللغة.

٤. تدريب وتكوين مستمر لمعلم اللغة العربية في هذا الميدان، مع ضرورة إتقانه للغة العربية في جميع مستوياتها اللسانية، أصواتًا وصرفًا وصواتةً وتركيبًا ومعجمًا ودلالةً وتداولًا.

٥. خلق فضاء مريح للطلاب، وألا يعتمد على ملصقاتٍ إديولوجيةٍ أو عنصريةٍ سياسيةٍ، بل فضاء يمزج بين ثقافة البلد وثقافة الغير وأن يتسم بالتسامح الفكري.

٦. تحقيق الانغماس اللغوي لتزويد الطلاب بكفايةٍ لغويةٍ عربيةٍ رصينةٍ.

٧. خلق مراكز بحثٍ تعاونيةٍ بين المختصين التربويين وخبراء الدراسات اللغوية اللسانية.

٨. إنشاء معاييرٍ عربيةٍ دوليةٍ موحدةٍ، وفتح جسور التواصل بين المؤسسات والمراكز مع تبادل الخبرات، وفتح قنوات التواصل والاتصال وتكثيف المؤتمرات الدولية في هذا المجال.

٩. مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها عليه أولًا، أن يكون مطلعًا على جديد الدراسات في اللسانيات التطبيقية و البيداغوجيات الحديثة، وطرق التقويم المختلفة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، كما يجب أن يكون المدرس ملمًّا بثقافة المتعلم الأجنبي إلى جانب تعلم اللغة الإنجليزية.

١٠. كما يجب أن تمر هذه العملية التعليمية التعلمية عبر مصافٍّ محدودةٍ وواضحةٍ، تجيز للمتعلم الانتقال من مرحلةٍ إلى أخرى، أضف على هذا يجب أن يكون المنهج واضحًا، وأن يراعي خصوصيات الفئة المستهدفة؛ لتحقيق الجودة وتكوين طلابٍ قادرين على الفهم والقراءة والكتابة واستثمار معارفهم، والتواصل بها عبر العالم الرقمي.

الخاتمة

لقد حظي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باهتمامٍ كبيرٍ من لدن الباحثين، وهي من بين الموضوعات الأكثر جدلًا ونقاشًا في وقتنا الحالي؛ نظرًا لأهمية هذا الموضوع ولخطورته المنهجية والمعرفية. إذ يجب على الباحثين والمهتمين والمختصين توحيد الرؤى والاستراتيجيات والمعايير الساعية نحو تحديد منهجٍ محددٍ وواضحٍ يتم استثماره واعتماده في مختلف المؤسسات والجمعيات الدولية، لا رصد دستورٍ يعتمد على بنود وعلى أساسيات الاشتغال به، وأن يكون خطةً أساسيةً يبني عليه كل المدرسين منهاج تعليم هذه اللغة؛ لأجل وضع صورةٍ واضحةٍ للأجانب، وتمكينهم من الاستفادة والاستثمار في جميع مناحي الحياة.

لكن لابد من تضافر الجهود وتبادل الخبرات بين المختصين والمشتغلين في هذا المجال، ولابد أيضًا من تعاون بين الخبراء التربويين واللسانيين من أجل توحيد الرؤية وإنشاء معايير دوليةٍ محكمةٍ من أجل تعلم العربية بشكلٍ توافقيٍّ ممنهجٍ ورصينٍ.

المصادر العربية

القرآن الكريم.
١١. ابن منظور: لسان العرب الجزء الثاني.
٢١. أحمد بريسول وعبد الرزاق تورابي، اللغة والتواصل، منشورات معهد الدراسات وأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس السويسي الرباط المغرب. يوليوز ٢٠١١ م.
٣١. بلقاسم اليوبي، مولاي سليماني، خالد أبو عمشة، محمد إسماعيلي علوي تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها، دراسات وأبحاث علمية محكمة: الطبعة الأولى ٢٠١٨ م، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
١٤. البهنساوي: عبد الحميد: نحو أساليب جديدة في تعليم اللغة العربية، المؤتمر الخامس لجمعية لسان العرب، ١٩٩٨.
١٥. بونجمة، محمد تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها مهارة الاستماع نموذجًا الطبعة الأولى، مطبعة أنفو برنت، فاس المغرب ٢٠١٣.
١٦. حجازي محمود فهمي، التخطيط اللغوي وآفاق المشتغل بحثٌ مقدمٌ إلى المؤتمر الخامس لجمعية لسان العرب بالقاهرة، ١٩٩٨.
١٧. جمعة، حاميد أدينوي. وأديتنجي، عز الدين. أساليب تعليم العربية، الجزء الأول مركز اللغات، الجامعة الأردنية من ٢٢ إلى ٢٤ أبريل ٢٠١٤.
١٨. دكتوريات التدريس في دفاتر البحث عدد ١، جامعة محمد الخامس بالرباط كلية علوم التربية المغرب. ٢٠١٧م.
١٩. رائد مصطفى عبد الرحيم، هداية هداية الشيخ علي، خالد أبو عمشة، محمد إسماعيلي علوي، الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية، التطبيق) مباحث لغوية عدد ٤٢- ٢٠١٩م.
٢٠. رشدي أحمد، طعيمة: ١٤٢٦ ه / ٢٠٠٥ م، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة وتطبيقات إسلامية ضمن أبحاث ندوة: اللغة العربية إلى أين؟ بالرباط المملكة المغربية

من ٢٧-٢٥ شعبان ١٤٢٨ ه ١-٣ نوفمبر ٢٠٠٠.
١٢. تعليم اللغة العربية للعمال الأجانب بالوطن العربي. المشكلة والمنهج، دراسةٌ مقدمةٌ إلى ندوة تعلم اللغة العربية للعمالة والمنهج، دراسةٌ مقدمةٌ إلى ندوة تعلم اللغة العربية للعمالة الأجنبية في الوطن العربي الدوحة١٩٩٦. مبارك ١٩٩٩، مقالات في اللغة العربية، دار البشائر، دمشق سوريا، الطبعة الأولى.
٢٢. رشدي أحمد طعيمة والناقة، محمود عامل تعليم اللغة إيطاليا بين المناهج والاستراتيجيات منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة (إيسيكو) ٢٠٠٦.
٢٣. زاير سعيد علي و عايزة، إيمان إسماعيلي مناهج اللغة العربية وطرائق تدريبها الطبعة الأولى، دار صفاء للطبع والنشر والتوزيع عمان الأردن، ٢٠١٤.
٢٤. زكي أسامة اليد علي، الاختيارات اللغوية، مقاربة منهجية تطبيقية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بمركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الرياض ط ١، ٢٠١٢.
٢٥. عبد التواب عبد الله التواب: ١٤١٦ ه / ١٩٩٦ م، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية: الواقع والمستقبل ٦-٨ جمادى الثاني - ١٤١٣ ه الرياض: الإدارة العامة للثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢٦. عبد الرزاق تورابي، تطوير الحرف العربي وتحديات العولمة منشورات معهد الدراسات وأبحاث للتعريب سلسلة كدراساتٍ وبحوثٍ لغويةٍ، رقم٢ الطبعة الأولى ٢٠١٥ جامعة محمد الخامس السويسي الرباط المغرب.
٧٢. عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية رؤية جديدة في الصرف العربي،مؤسسة الرسالة،١٩٨٠م
٢٨. عبد القادر الفاسي الفهري، كنزة بنعمر، فاطمة الخلوفي الجزء الثاني تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط المغرب ماي، ٢٠٠٢م.

٢٩. عبد الله بن صالح الوشمي، رئيس التحرير ابراهيم بن عبد العزيز أبو حميد ومدير التحرير فهد صالح العليان، مجلة علمية محكمة، إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى، فبراير ٢٠١٩م.
٣٠. غانم قدوري الحمد المدخل إلى علم أصوات العربية، تأليف الدكتور، منشورات المجمع العلمي ١٤٣٣ ه ٢٠٠٢ م .
٣١. لطوف العبد الله وآخرون، الإطار العربي الموحد لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ٢٠١٣.
٣٢. مجدولين النهيبي تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي، صوت، صرف معجم جامعة محمد الخامس الرباط كلية علوم التربية الرباط المغرب.
٣٣. دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، تخطيط، إنتاج، تقييم. جامعة محمد الخامس الرباط كلية علوم التربية الرباط المطبعة شمس برينت، المغرب. ٢٠١٨.
٣٤. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس ١٩٨٧ م.
٣٥. المنظمة العربية لتربية والثقافة والعلوم: الإطار العربي الموحد لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. المنظمة العربية لتربية والثقافة والعلوم السنة ٢٠١٣.
٣٦. الناقة، محمود كامل وقائع في ندوة اللغة العربية لغير الناطقين بها الجزء ٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المصادر الأجنبية

1. Alain Bouvrier et philipDuklall'ecole entreévalutionry contrôle , un Revie internationale d'éducation de sécres , n° 48, sept , 2008
2. Conseil de l'eorope, cadre Europpien commun de Référence pour les langues édition Didies paris 2001.
3. Franc, Marchand 1971 , le francais tel qu'on l'enseigne libraire Larousse paris.

تدريسية مهارة المحادثة وفق الطريقة الحوارية لدى الناطقين بغير العربية المستويات اللغوية الابتدائية

سكينة الغماري[1]

جامعة محمد الخامس – المغرب.

* باحثة دكتوراه في معهد الدراسات والأبحاث للتعليم بجامعة محمد الخامس – الرباط، المغرب، مختبر اللسانيات والتهيئة اللغوية والاصطلاح، الأستاذ المشرف: عز الدين زياتي، ومحمد الفران.

الملخص

تعد تدريسية اللغات، مجالًا لغويًّا تتفاعل فيه المعارف وفق طرائق وكيفيات تحدد من خلال أعمدة العملية التعليمية التعلمية بصفةٍ عامةٍ، والملاحظ في السنوات الأخيرة اتجاه الباحثين والدارسين في ميدان اللسانيات التطبيقية وتعلمية اللغات نحو الدراسات اللسانية، التي أحدثت قفزة نوعية في تدريسية اللغات بجميع أقطابها.

تنطلق هذه الورقة البحثية من إشكال مركزي يتمثل في: **ما مدى فعالية الطريقة الحوارية في تدريس مهارة المحادثة في اللغة العربية للناطقين بغيرها؟** كما نحاول من خلالها اقتراح نماذج عملية في تدريس هذه المهارة، باعتبار اللغة العربية ظاهرة سوسيو تربوية تلتقي في دراسة إشكالاتها جملة من الحقول المعرفية ،مما جعل من اللغة لغة تعلم، تلقى اهتمامًا كبيرًا في كل بلدان العالم؛ إذ أصبحنا نلاحظ عددًا كبيرًا من المدارس والمراكز التعليمية؛ تهتم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذا عدد من الجامعات والكليات التي تعتبر اللغة العربية مادةً أساسيةً فيها.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة، إلا أنها لم تحقق النتائج المرجوة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بسبب العديد من المشاكل بعضها يتعلق بقصور المناهج التعليمية في الاهتمام بتدريس بعض المهارات مثل: مهارة المحادثة وطرق تدريسها، وإدراجها في المنهاج على شكل تقويم نهائي للوحدة أو الدرس، والبعض يتعلق بصب اهتمام المدرسين على تدريس المهارات الأخرى (القراءة، الكتابة)، دون الاهتمام بمهارة المحادثة بالشكل الكافي كهدف أساس في تعليم اللغة العربية، والوصول إلى كفاية تواصلية وامتلاك المتعلم اللغة العربية في عموميتها.

الكلمات المفتاحية: التدريسية[1]، مهارة المحادثة، الطريقة الحوارية، المستويات اللغوية.

(١) يراد بالتدريسية: الديداكتيك أو علم التدريس، وهو الدراسة العلمية التطبيقية المعيارية المتعلقة بالأهداف التربوية، والعلاقة بين المتعلم والمدرس والمادة الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل البيداغوجية، وطرق التقويم والدعم. انظر كتاب سعيد حليم: علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، ص٢٠-٢١

مقدمة

يتفق الكثير من الباحثين في اللسانيات التطبيقية، بأن المقاربة التواصلية هي أنجع المقاربات في مجال تعليم اللغات وتعلمها، وأفضلها في خلق تفاعل داخل الصف الدراسي، والرفع من كفاية الطلبة خلال عملية التدريس؛ ففي ظل المدخل التواصلي يكون التركيز في تعليم اللغة على تمكين المتعلمين من التواصل الفعال؛ باعتباره أداة التدريس في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية، والتحكم فيها هو المحور الأساسي في اكتساب اللغة؛ التي تمكن المتعلمين من التواصل مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات التي تعترضهم.

وتعد الطريقة الحوارية من أهم وسائل تطوير القدرة على التواصل الشفوي، والتدريب عليها يكون عن طريق الممارسة اللغوية الفعلية، لذلك يعتمد عليها المدرس في العملية التعليمية التعلمية لإيصال المعلومات والخبرات للمتعلمين، من أجل ذلك كانت الرغبة في محاولة جعل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، هو الحوار الذي يستخدمه متعلم اللغة، لتحقيق الهدف التعليمي لدى المتعلم، لكن يبقى الإشكال المركزي يتجسد في:

ما مدى فاعلية الطريقة الحوارية في تدريس مهارة المحادثة، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويات اللغوية الابتدائية؟

كيف يمكن تنزيل مبادئ هذه الطريقة عمليا داخل الصفوف الدراسية؟ وكيف يمكن تطبيقها في تدريس المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة)؟

بناءً على ما تقدم، فإن البحث يركز على تقديم أهم طرق تدريس مهارة المحادثة لدى متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، خصوصًا في المستويات اللغوية الابتدائية، التي يمكن لأساتذة اللغة العربية تنزيلها فعليًّا داخل الصفوف.

أولًا: مهارة المحادثة والعلاقة بينها وبين المهارات الأخرى

إن من أساسيات تعليم مهارة المحادثة، الوقوف على مراحل تدريسها؛ لتمكين المتعلم من تنمية مجموعة من المهارات والقدرات التواصلية، التي تمكنه من القدرة على اكتساب اللغة وتوظيفها توظيفًا سليمًا تَحَدُّثًا وكتابة في كل المجالات.

تشكل مهارة المحادثة في اللسانيات التطبيقية مهارةً إنتاجيةً، ونجاحها وفاعليتها رهين بجودة المهارات الأخرى. لذلك، «ينصح أن تكون هذه المهارة آخر مهارةٍ خلال كل درس حتى يراكم المتعلم المفردات والعبارات والقواعد التي تساعده على الكلام[1]». إذن، ما هي مكانة المحادثة في الخطابات اللغوية من جهةٍ؟ وعلاقتها مع المهارات الأخرى: (الاستماع، القراءة، الكتابة) من جهةٍ ثانيةٍ؟

تحتل المحادثة مكانة هامة في تاريخ اللغات، فهي في الحقيقة مرآة اللغة والمكون الأساس لها، بحيث يجمع اللغويون على أن المحادثة هي المهارة الأهم في منظومة اللغات بشكلٍ عامٍّ، وإذا رجعنا إلى الوراء قليلًا نجد أن قبل عملية القراءة والكتابة؛ كانت اللغات بشكلٍ عامٍّ لغات تواصلية؛ أي تقوم على مهارة المحادثة، لتليها بعد ذلك المهارات الأخرى: الاستماع، القراءة، الكتابة،كما أن هذه المهارات السالفة تقودنا لمهارة المحادثة. ويرى علماء النفس المعرفي أن اللغة نظامٌ شفويٌّ أساسه المحادثة والاستماع، وهاتان المهارتان أول ما يتعلمه الطفل في سنٍّ مبكرٍ، كما أنهما الأكثر استخداما في مرحلة الطفولة، في حين يكون استخدام اللغة المكتوبة أقل في هذه المرحلة[2]، ويقصد باللغة المكتوبة هنا مهارة القراءة والكتابة.

ولتوضيح العلاقة بين مهارات اللغة الأربعة أو مهارات الاتصال اللغوي، يرى طعيمة[3] «بأن الاستماع والكلام يجمعهما الصوت؛ حيث تمثل هاتين المهارتين المهارات الصوتية التي يحتاجها الفرد عند اتصاله بالآخرين بشكلٍ مباشرٍ، أما مهارتا القراءة والكتابة فتجمعهما الصفحة المكتوبة، ويستعانّ بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند التواصل مع الآخرين». وبين مهارة الاستماع والقراءة علاقة، تأثير وتأثر باعتبارهما: مصدر للخبرات، لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو الاتصال بها، كونهما مهارتا استقبال، ويتمثل دور الفرد فيهما في فك الرموز؛ ولذا فإن بعض الباحثين يصفون الاستماع والقراءة بأنهما مهارتان سلبيتان.

أما إذا انتقلنا إلى مهارة المحادثة والكتابة؛ فإن الفرد يركب الرموز، ويبعث رسالة؛ لذا فإنهما تسميان مهارتا إنتاجٍ، كما أن الفرد في هاتين المهارتين مؤثر على غيره سواء أكان الغير مستمعًا أم قارئًا؛ لذا فإنهما

(١) محمد، إسماعيل علوي(٢٠١٨): بعض المبادئ والمرتكزات الأساسية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص ٣١.

(٢) عبد الهادي، نبيل ويسندي، خالد وأبو حشيش، عبد العزيز(٢٠٠٣): مهارات في اللغة والتفكير ، ص ٤٣. (بتصرف).

(٣) طعيمة، رشدى أحمد(١٩٨٩): تعليم العربية لغير الناطقين بها: أساليبه ومناهجه، ص ٢٥.

تسميان مهارتين إيجابيتين، إلا أن الرصيد اللغوي للفرد في مهارة المحادثة والكتابة أقل من رصيده في مهاراتي الاستماع والقراءة؛ لكونهما مهارتين إدخاريتين تكمن وظيفتهما في الحفاظ على المعلومات فقط.

يرى ديبويس وآخرون[1] Dupuis et al «بأن عملية التعلم تعد معالجة للغة؛ إذ تتم عملية التعلم باستخدام هذين الشكلين للغة، وهما: (الاستقبال) الاستماع والقراءة (والتعبير) المحادثة والكتابة. ويؤكد Dupuis هنا أن عملية التعلم في مختلف العلوم تعتمد على اللغة، وليس فقط في درس اللغة، فمدرسو المواد الأخرى يعتمدون في دروسهم على مهارة اللغة، مما يعني أن تحصيل المتعلم في المواضيع الدراسية كلها يتوقف على اللغة ومدى إتقان المتعلم لمهاراتها، كما أن اللغة تكون ذات فائدة عندما تحقق الاتصال والتواصل مع الآخرين، إذ قد يكون هذا الاتصال حديثًا لمستمع أو كتابة لقارئ»[2].

يتضح مما سبق: بأن اللغة نسق من الكلمات والجمل المتسقة والمنسجمة المفهومة، ويؤكد ذلك شنسكي Schinsky (١٩٨١م)؛ «إذ يرى بأن اللغة بمهاراتها المتعددة القرائية، والكتابية، والمحادثة مترابطة مما يؤدي في النهاية إلى التفاهم المشترك بين الناس»[3].

وعليه؛ فإن تعلم اللغة بشكلٍ عامٍّ قائمٌ على تعلم مهاراتها، كما أن عملية تقسيمها إلى مهارات أو فروعٍ أمر يقصد منه مرحلة عملية تعليم اللغة وتبسيط تعلمها لدى الطلبة، وليس التجزئة بحد ذاتها، فهي وسيلةٌ لا هدف، ولاسيما في تعليم اللغة للفئة المستهدفة؛ وبهذا فمهارة المحادثة ليست مهارة منفصلة عن باقي المهارات الأخرى، وإنما هناك علاقات وثيقة تربطهما على نحوٍ متكاملٍ.

ثانيًا: المحادثة ومقياس الكفاءة اللغوية

يعين معيار التصنيف الأمريكي (ACTFL) على تحديد الكفاءة اللغوية للمحادثة لدى المتعلمين في المستويات التالية: المتفوق، المتميز، المتقدم، المتوسط، والمبتدئ. وتمثل توصيفات كل مستوى رئيسي مجالًا محددًا من المقدرات. وتكون هذه التوصيفات مجتمعة في تسلسل هرمي يتضمن فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه. وتنقسم المستويات الرئيسية

(1) Badiali,B-J.and ASKov,E.N.Teaching Reaching anad &lee,J.W.Dupis,M.M.&.Writngin in the.content Areas.

(٢) طعيمة، رشدى أحمد، ص ٢٣.

(٣) عبد الهادي، نبيل ويسندي، خالد وأبو حشيش، عبد العزيز، ص٤٢.

للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات ثانوية هي الأعلى والأوسط والأدنى.

توصيف مهارة المحادثة في معايير المجلس الأمريكي الأكتفل «ACTFL»، المستوى المبتدئ نموذجًا

إن تدريس مهارة المحادثة يختلف في كل مستوى من مستويات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، حسب معايير الأكتفل؛ فإذا نظرنا إلى المتعلم في المستوى المبتدئ؛ نجده يستطيع نقل رسائل في مواضيع يومية متوقعة جدًّا تؤثر مباشرةً فيه. ويفعل ذلك أساسًا من خلال استخدام كلمات منفردة وعبارات تعرض لها وحفظها وتذكرها، وقد يكون من الصعب فهم المتعلم المبتدئ حتى من قبل أكثر المتحاورين معه تعاطفًا ومن المعتادين على كلام غير الناطقين باللغة.

وقد وصف الأكتفل[1] مهارة المحادثة في المستويات الابتدائية التالية:

١. **المبتدئ الأعلى:** بإمكان المتعلم أن يؤدي عددًا من المهام الخاصة بالمستوى المتوسط، إلا أنه لا يستطيع مواصلة هذا الأداء بثبات في هذا المستوى. ويمكنه أن يتعامل مع بعض المهام التواصلية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة، ويقتصر حديثه على بعض المواضيع المألوفة والضرورية للعيش في المجتمع، التي تتعلق بمعلومات شخصية وبمسميات الأشياء الأساسية وبعددٍ محدودٍ من الأنشطة والأمور المفضلة والحاجات الضرورية، ويجيب المبتدئ الأعلى عن أسئلةٍ بسيطةٍ مباشرةٍ أو طلبات للمعلومات، كما يستطيع أن يسأل بضعة أسئلة مصاغة كعبارات محفوظة.

يستطيع المبتدئ الأعلى التعبير عن معانٍ شخصيةٍ، بالاعتماد على العبارات المحفوظة أو المركبة من كلماتٍ مألوفةٍ، وعلى ما سمعه من تعابير لغويةٍ. ويتألف معظم كلامه من جملٍ قصيرةٍ في المضارع، وفي بعض الأحيان تكون غير كاملةٍ، فيها تردد غير دقيقٍ لغويًّا من جهةٍ. ومن جهةٍ أخرى قد يكون المتعلم طليقًا ودقيقًا على غير ما نتوقع؛ لأن الكلام يوسع المادة المحفوظة والعبارات الثابتة. وقد تؤثر لغته الأولى على نطقه ومفرداته وتراكيبه تأثيرًا كبيرًا، لكن مع التكرار وإعادة صياغة العبارات؛ يستطيع المحاور المتعاطف المعتاد على التعامل مع الناطقين بغير لغته فهم كلام المبتدئ الأعلى. وحين يطلب منه أن يتعامل مع عدد من المواضيع، وأن يؤدي وظائف المستوى المتوسط، فإنه يتمكن أحيانًا من الإجابة بجمل

(1) ACTF L,proficiency .Guidelnes-Arabic languages.2012.

مفهومة، إلا أنه لا يستطيع المثابرة على الأداء في مستوى الجملة.

٢. **المبتدئ الأوسط:** يتواصل المبتدئ الأوسط بأدنى حدود التواصل، مستخدمًا عددًا من الكلمات المتفرقة والعبارات المحفوظة مقتصرة على السياق الذي اكتسبت فيه، وحين يستجيب لأسئلة مباشرة؛ قد ينطق كلمتين أو ثلاث في آنٍ واحدٍ وأحيانًا بإجابةٍ محفوظةٍ، ويصمت مرارًا ليبحث عن المفردات البسيطة أو يعيد استخدام كلماته أو كلمات محاوره.

إن المبتدئ الأوسط قد لا يفهم إلا بصعوبةٍ فائقةٍ حتى لو كانت من متحاورٍ متعاطفٍ معتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة، وحين يطلب منه التعامل مع مواضيع من خلال أداء وظائف لغوية تخص المستوى المتوسط يلجأ مرارًا إلى التكرار أو استخدام كلمات من لغته أو الصمت التام.

٣. **المبتدئ الأدنى:** ليس للمتعلم في المستوى المبتدئ الأدنى القدرة على استعمال اللغة وتوظيفها في مختلف السياقات بسبب النطق الذي يحدثه أثناء المحادثة، لكن إذا ما أعطي وقتًا وتلميحًا، قد يستطيع تبادل التحية والتعريف بنفسه وتسمية عدد من الأشياء المألوفة في بيئته المباشرة. ولن يكون باستطاعته أداء وظائف لغوية أو معالجة مواضيع تخص المستوى المتوسط؛ لذلك لن يستطيع المشاركة في حوارٍ حقيقيٍّ.

ثالثًا: برنامج تعليم مهارة المحادثة لمستوى المبتدئ من المعيرة إلى التنفيذ

إن إعداد برنامج لتدريس مهارة المحادثة في الصفوف الابتدائية، يحتاج لمجموعة من المعايير والضوابط والشروط والمواصفات التي بدونها لن تستقر عملية التدريس بالشكل المطلوب. فالحديث عن إعداد برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكلٍ عامٍّ، مسألة معقدة؛ لأن الأمر يحتاج إلى ضبط كل المكونات اللغوية من المفردات والأصوات والصرف والتراكيب، إضافة، إلى ضبط مهارات تدريس اللغة الثانية بمختلف مستوياتها التعليمية ومعرفة طبيعة اللغة في كل مستوى من المستويات اللغوية، واعتبار أن الهدف من تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها هو جعل المتعلم يمتلك نسقًا لغويًّا عربيًّا، يتم التركيز في وظيفتيه على الكفاية التواصلية والثقافية، ونجاح هذا مرتبط بالاستراتيجيات المعتمدة في تدريس المادة اللغوية لمهارة المحادثة. لكن السؤال المطروح هو: كيف يتم بناء برنامج لتدريس مهارة المحادثة في الصفوف الابتدائية؟

إن تنمية المحادثة أو الحوار، يستلزم إعداد برنامج مناسبٍ ومخططٍ لتحقيق أهدافٍ محددةٍ مستمدةٍ من أسس الحوار الفعّال، ومن أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة تعليمية معينة، بحيث يشمل البرنامج صياغة أهداف، واختيار المحتوى وتنظيمه، وتحديد طرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم المناسبة[1]. ولتحديد برنامج تدريس مهارة المحادثة في المستوى المبتدئ، لابد من الإجابة عن سؤال مركزي مفاده ماذا ندرس[2]؟

١. **المستوى المبتدئ الأدنى:** يبنى فيه برنامج، يُقَوِّم مهارة المحادثة في المستوى المبتدئ الأدنى، يجعل المتعلم قادرًا على المحادثة الذاتية (الاسم الشخصي، النسب، الدولة، المدينة...)، ومن المواضيع التي تعلم في هذا المستوى، خاصة في الأسابيع الأولى؛ تركز على مدى تمكن المتعلم من أشكال الحروف الألفبائية (ب- ت-ث / ج-ح-خ/ أ- د-ذ-ر-ز/ ك-ل-لا/ م-ن-ه...). أما في الأسابيع الأخيرة فيجعل من المتعلم قادرًا على المحادثة في مختلف المواضيع السوسيو تربوية (الأسرة الكبيرة، الدراسة في الجامعة، الإجابة عن ماذا تفعل مع الأصدقاء...).

٢. **المستوى المبتدئ المتوسط:** ينتقل المتعلم ليتحدث بالعربية في مواقف مختلفةٍ، مع استعمال مختلف المفردات والعبارات والأساليب التي امتلكها داخل الصف وخارجه، وذلك بالقدرة على الحديث عن أفراد العائلة، عائلة والدي كبيرة، حوار عند الخضار، في أي فصل تحب السفر؟ في متجر الملابس. والتحدث عن البرنامج اليومي، هوايات، مواقف عند الطبيب، وبين شرطي وسائق (التاكسي)... أما في الأسابيع الأخيرة تتطور المحادثة عند المتعلم، مما يكسبه القدرة على الكلام عن موضوعات أخرى مثل: عبارات التعازي، فقدان شخص عزيز، مراسيم الجنازة... إلخ.

٣. **المستوى المبتدئ الأعلى:** يتدرج المتعلم في هذا المستوى ليتحدث قليلًا عن مواضيع أكثر تطورًا عن باقي المستويات الابتدائية الأخرى، ففي الأسابيع الأولى يتساءل معه المدرس عن السياسة وموقفه منها، وعن برنامجه اليومي. أما في الأسابيع الأخيرة، فيدخل معه في الحديث عن كيفية اتخاذ القرارات الصعبة؛ لماذا قررت البقاء في أمريكا مثلًا؟ ما

(١) أبو ياسر، مبورالي كامي(٢٠١٤): الصعوبات التي تواجه الناطقين بغيرها في مهارة الكلام من استعمال اللغة الوسيطة في التدريس، ص١٣.

(٢) نقصد بالسؤال ماذا ندرس؟ المواضيع التي تندرج في كتاب محمود البطل في المستوى المبتدئ، بالإضافة إلى المواد التي يعتمدها مركز قلم ولوح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. والأنشطة المعتمدة في كل برنامج التي تراعي الفئة المستهدفة.

أصعب قرار في حياتك؟ لماذا قررت الدراسة في المغرب؟

رابعًا: إنتاج مواد تدريس مهارة المحادثة في المستويات اللغوية الابتدائية

نقصد بإنتاج مواد تدريس مهارة المحادثة، وضع البرنامج التدريسي، وبلورة هندسة تدريس هذه المهارة داخل المهارات اللغوية الأخرى، ومحتوياتها من نصوص قصيرة وعبارات تعليمية، وتطبيقات على شكل حوارات وتمارين ودعامات وروابط استماعية ووسائل للتقييم. ومعلومٌ أن إنتاج مواد التدريس بشكلٍ عامٍّ يكتسي أهميةً كبرى باعتباره يشكل الوسيلة المباشرة التي يستقيً منها المدرس مادته الأساس في العملية التعليمية التعلمية.

وإذا كان إنتاج مواد التدريس يعنى بصياغة الدروس فإن تفعيله بما يتضمنه من نصوص وتطبيقات وتمارين وأنشطة وتقييمات، وَفق برنامج تدريسي دقيق، يراعي خصوصيات الفئة المستهدفة، وأهداف التدريس وسياقاته، وكذا المدة الزمنية المخصصة له، يغدو هذا المجال حاسمًا وحيويًّا بالنسبة لبناء المهارات وتطوير الكفاءات لدى الطلاب والمتعلمين[1]، لذلك ينصب محورنا هذا على معايير إنتاج المواد لتدريس مهارة المحادثة في الصفوف الابتدائية، وَفق البرنامج المعتمد في مركز قلم ولوح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منطلقين من مستويات الكفاءة اللغوية، كما تحددها الأطر المرجعية. ونركز هنا على الإطار الأمريكي ACTFL، رابطين بين هذه المستويات المهارية، وبين تنفيذ برامج تراعي المعايير المؤطرة، وتستجيب لأهداف التدريس وسياقاته وخصوصياته.

خامسًا: استراتيجيات تنمية مهارة المحادثة

توصلت هارون وآخرون [2] إلى عدد من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية مهارة المحادثة وتطويرها ومن هذه الاستراتيجيات:

١. **استكشاف مفردات وعبارات جديدة أثناء الكلام أو الاستماع للآخرين**، ويشمل تحديد الأخطاء النحوية وتصويب الأخطاء النطقية من طرف المدرس.

(١) ماجدولين، النهيبي(٢٠١٨): دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص٣١.

(2) haron,s.che.&namat.A.& Ahmad.Isheikh and Mohamed.I.h.A.Strategiesto Develop. speaking Skills.among malay leamers of Arabic(International journal of Humanities.and. social.scial.science September.2012)vol.2No.1.

٢. **جمع مفردات وتراكيب جديدة**، واستخدامها في جمل مفيدة، أثناء الحديث مع الآخرين مع الانتباه إلى صحة الجمل نحويًّا وَفقًا لقواعد اللغة العربية.

٣. **المشاركة التوضحية**: وتكون بتوضيح الأفكار المطروحة ومناقشتها وإبداء الرأي في القضايا المطروحة، وقد تكون المشاركة جماعية في مجموعات نقاش. ويجب إعلام الطالب بموضوع المناقشة مسبقًا؛ مع مراعاة مستوى الطالب. وامتلاك مهارة طرح الأسئلة وحسن توجيهها للطلبة بالنسبة للمدرس أمر في غاية الأهمية.

٤. **التمثيل**: يعتبر التمثيل من أهم استراتجيات تدريس مهارة المحادثة خصوصًا في الصفوف الابتدائية، لأنه يقرب الحديث من السياق الطبيعي للكلام؛ وذلك من خلال اختيار المدرس قصة معنية بهدف تدريب الطلاب على المحادثة، ثم يوزع الأدوار لشخصيات القصة، بعد ذلك يقوم الطلاب بأداء الأدوار بحيث يتقمص الطالب شخصية ما ويتفاعل مع الدور، وفي مرحلة التنفيذ يعمل المدرس على التوجيه والإرشاد.

٥. **طرح الأسئلة**: يطلب المدرس من الطالب الوقوف أمام الطلاب، ثم يطلب من الآخرين أن يسألوه أسئلة تتعلق بعنوان الدرس مع استخدام مفردات وعبارات الدرس. ولهذه الاستراتيجية أهداف عدة على سبيل المثال لا الحصر، أن الطالب يتعلم فن طرح السؤال وفي نفس الوقت يتعلم الإجابة.

٦. **استخدام القصص**: يمكن استخدام القصص كاستراتيجيةٍ لتطوير مهارة المحادثة؛ عبر قراءة قصة بطريقةٍ مشوقةٍ من طرف المدرس، مع طرح أسئلة حول الأفكار الأساسية التي تدور حولها القصة، وفي نهاية سرد الأفكار يطلب المدرس من المتعلم إعادة سرد القصة للطلاب.

سادسًا: طرائق تدريس مهارة المحادثة للمستوى المبتدئ، الطريقة الحوارية نموذجًا

يستوجب منا التركيز -أثناء التخطيط لتدريس مهارة المحادثة- على الجانب المنهجي، ويتجلى في كيفية اختيار الطرائق المناسبة لتدريس المحادثة، قصد تنميتيها وجعلها نقطة انطلاق لاكتساب المتعلم مجموعة

من المهارات والقدرات، التي تمكنه من استعمال اللغة استعمالًا سليمًا في مقامات تواصلية ووضعيات تعليمية مختلفة.

تعد الطريقة الحوارية من أهم الطرق التفاعلية الحديثة في تدريس وتعليم اللغة، إذ ترتكز على مشاركة المتعلمين الإيجابية في الدرس واكتشافهم الحقائق والمعارف بأنفسهم بتوجيه المدرس و إشرافه، فالمعلم في الطريقة الحوارية شريك في الحوار، حيث يهدف إلى تنشيط عملية التفكير والربط بين المعطيات، وتعمل الطريقة الحوارية على تبادل الأفكار والمعلومات ومقارنتها مع بعضها بعضًا للوصول إلى ترابطات جديدة، ويتصف التعلم الناجم عن الطريقة الحوارية والتفاعلية بأنه أكثر ثباتًا وديمومة، وله تأثيرٌ فعالٌ على تفكير الطلبة، مما يقوده إلى فهم وتحصيل أفضل المكونات المادة الدراسية: (المفرادات، العبارات، القواعد...)[1].

وتكمن أهمية استخدام هذه الطريقة في إشباع حاجة المتعلم للاندماج في الجماعة، والتواصل والتحدث مع الآخرين في وضعياتٍ لغويةٍ مختلفةٍ، كما أن الطريقة الحوارية تدرب الطالب على التفكير، فيتعلم كيفية السؤال والإجابة، موظفًا مكتسباته اللغوية التي تعلمها في سياقات ذات دلالة ومعنى، فضلًا عن تدريب الطالب على إعادة تنظيم أفكاره، واختيار الصيغ المناسبة للتعبير والتحدث عنها. وللحوار أهمية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة؛ لما تتطلبه من فهم وتحليل وتقويم واستنتاج، وتركيب للأفكار، كما تُعنى (الطريقة الحوارية) بتنمية قدرة الطلبة على الاستماع للآخرين، وفهم ما يقولون وتحليله، وتقويمه في ضوء ما يتوافر لديهم من خبرات أو معلومات، وإصدار أحكام، وصنع قرارات تتصل بالموضوع[2]. والطريقة الحوارية تساعد في تعميق الفكرة، وتأصيلها في نفوس المتحاورين، شريطة أن يراعي المعلم المبادئ والقواعد التي تكفل فعاليتها مثل: استخدام الأسئلة في التوقيت المناسب للتعليم، والحوار الجيد يكون قصيرًا، ويشترك فيه عددٌ من التلاميذ في وقتٍ واحدٍ، ويتوفر فيه جوٌّ من المرح والتآلف بين المعلم وتلاميذه، واستخدام الوسائل المعينة يساعد في إغناء الحوار وإنجاحه، ومادة اللغة العربية تقدر أسلوب الحوار، وترى فيه إثارة للنشاط وتحديًا للفكر يبعث على المحاولة وتكرارها، ومعلم اللغة العربية يستطيع أن يتخذ الحوار طريقة له في تدريس مادة اللغة العربية. ويمكن للمعلم عند استخدام الطريقة الحوارية أن يستخدم الأسئلة المتنوعة، بإعادة توجيه السؤال إلى التلاميذ مرة أخرى، ليحقق

(١) الحصري، علي (٢٠٠٣) تدريس اللغة، ص ٥٢.
(٢) الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١): تكنولوجيا التعليم بين القول والممارسة، ص٤٤ .

المزيد من المشاركة، وحفز الطلاب غير المشاركين على التحدث وتبادل الآراء، مما يقوي في المتعلم القدرة على التحدث في مواقف تواصلية مختلفة، وتنمية كفايتهم التواصلية التي يقصد بها إقدار الطلبة على امتلاك المهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من التواصل المستمر بغيرهم، إذ إن اللغة ظاهرة إنسانية توصل إليها البشر لتحقيق التواصل فيما بينهم، الأمر الذي دعا إلى توظيف اللغة في مواقف اتصالية حية، وليس بقصد تزويدهم بمعارف وحقائق لغوية دون توظيفها[1].

وفي مجال التربية والتعليم، فقد تناول الباحثون والدارسون الطريقة الحوارية بالتعريف والتوضيح للدلالة على ذلك الأسلوب التدريسي، الذي يتبع إجراءات منظمة ومحددة يتبعها المعلم ليضمن تفاعل الطالب مع الخبرات التربوية المقدمة، ومن تلك التعريفات ما أشار إليه اللقاني[2] بأنه ذلك الأسلوب الذي يقوم على الحوار والنقاش اللفظي بين المعلم وطلابه، باستخدام السؤال والجواب من جانب المعلم، أو من جانب الطلاب، وهو يرمي إلى إثارة التفكير أكثر من التذكر. وترى اللبودي[3] أن الطريقة الحوارية هي محادثة بين طرفين أو أكثر يتضمن تبادلًا للآراء والأفكار والمشاعر، ويستهدف تحقيق قدرٍ أكبر من الفهم والتفاهم بين الأطراف المشاركة؛ لتحقق أهدافًا معينةً يسعى المشاركون في الحوار إلى إنجازها. كما أشار الصيفي[4] إلى أن الحوار أسلوب تدريسي يعتمد على قيام المعلم بإدارة حوارٍ شفويٍّ خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول إلى بياناتٍ أو معلوماتٍ جديدةٍ.

في ضوء ما سبق من تعريفات للطريقة الحوارية في تعليم اللغة، يظهر أنها تمتاز بمجموعة من الخصائص، تميزه عن غيره من الطرق التدريسية الأخرى، ومن هذه الخصائص: أنها تعد من الطرق اللفظية، إذ يغلب عليها الحديث سواء من المعلم أو من الطالب، وتتيح جوًّا من النشاط أثناء الدرس، كما تتيح للطلبة مشاركة فعالة في عملية التعلم. وعليه فإن الطريقة الحوارية استراتيجية للنقاش من أجل الوصول إلى حقيقة من الحقائق، تعتمد على النجاح في صياغة الأسئلة المتسلسلة المترابطة على الطلاب، وإجراء المناقشة الهادفة المستندة إلى المشاركة الفاعلة

(١) اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٣): الحوار فنياته واستراتيجيته وأساليب تعليمه، ص ١١٣.
(٢) طعيمة رشدي (٢٠٠٠): تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب القاهرة، ص ٦٩.
(٣) اللقائي، أحمد (٢٠٠٧): أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ص ١٢٤.
(٤) اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٣): الحوار فنياته واستراتيجيته وأساليب تعليمه، ص ١٤٠.

للطلبة، بحيث نوسع أفاقهم ونجعلهم يكتشفون أخطائهم بأنفسهم ويمكن تعريفها بأنها: طريقة تعليمية تعتمد الحوار والمناقشة بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم قصد تحفيزهم على المشاركة أو تشخيص مكتسباتهم أو جلب معلومات، أو جعلهم يكتشفون حقائق ومعارف، وإثارة التفاعل بينهم[1].

وهي أيضًا، أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حوله الدرس؛ حيث يكون الأول فيها المعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات لطلبتة بطريقة الشرح والتلقين وطرح الأسئلة ومحاولة ربط المادة التعليمية قدر الإمكان الخروج بخلاصة وتعميم للمادة التعليمية وتطبيقها[2].

ومن خلال التعريفات السابقة يتبين أن الطريقة الحوارية وسيلة التبليغ والتواصل بين المعلم والمتعلم، وهي السبيل إلى حل المشكلات بطريقة المشاركة الجماعية، حيث تتفاعل خبرات كل فردٍّ بتبادل الآراء المختلفة بينهم، ثم يعقب المعلم على ذلك بما هو صائبٌ، من أجل الوصول إلى حل للمشكلة، وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لديهم. ومنه يتمثل دور المعلم -عند تحاوره مع متعلميه- في تصويب وتعقيب إيجابياتهم، ولو عن طريق ملامح الوجه، لأن المتعلم بحاجة إلى معرفة رد فعل حول ما قام به، وهل هو موفق فيما قام به أم لا ؟ وهذا ما يزيده ثقةً في نفسه.

وخلاصة القول: إن الطريقة الحوارية هي من أنجع طرائق التدريس؛ حيث اعتبرها المربُّون الطريقة المفضلة والمجدية، لما لها من أثرٍ كبيرٍ في فهم الموضوع والاقتناع به، ودور أساسي في التربية والتعليم من تطوير في النمو المعرفي ونضج لشخصية المتعلم؛ حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الإنسان يتذكر بعد شهر ١٣٪ من المعلومات التي تلقاها عن طريق السماع، و٧٥٪ من المعلومات التي تلقاها عن طريق السماع والرؤية، و٩٥٪ من المعلومات التي تلقاها عن طريق الحوار والنقاش، حيث يقول ابن خلدون في هذا المجال: ومن أهم ما يلزم المعلم فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة، أو العمل على تحصيل الملكة التي هي صناعة التعليم، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مراميها[3]. ويقصد من قوله تعويد اللسان على النطق الصحيح للكلمات والجمل، عن طريق المحادثة والتحدث في سياقاتٍ لغويةٍ مختلفةٍ، وهذا

(١) الصيفي، عاطف (٢٠٠٩): المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ص١١٥.
(٢) ينظر: طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص ١٨.
(٣) عبد اللطيف الفاربي وآخرون(١٩٩٤): معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك ، ص ٢٠٢.

ما يساعد المتعلمين على تلقي آداب الحوار ولو بطريقةٍ غير مباشرةٍ، يحفزهم على استخدام عقولهم بكل مهارةٍ، وذلك من خلال إثارة تفكيرهم وتفعيله عن طريق طرح أسئلة (محاورة) معينة، تؤدي إلى تحقيق الكفايات والمهارات المستهدفة، والتي من أبرزها التواصل باللغة والتحدث بها، باعتبار اللغة أداة للتواصل مع الذات والمجتمع.

سابعًا: نماذج حوارية لمهارة المحادثة في المستوى المبتدئ

نهجنا في هذه النصوص الحوارية للمستوى المبتدئ، منهجًا ينسجم مع المعايير والأهداف التي نتوخى تحقيقها في مهارة المحادثة؛ ففي نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم أن يفهم بسهولةٍ، ويستخدم عبارات من الحياة اليومية والجمل البسيطة، التي تستهدف قضاء حاجاته الأساسية، حيث يمكنه أن يقدم نفسه والآخرين، وكذلك حث الآخرين على تعريف أنفسهم بسؤالهم عن محل سكنهم والأشخاص الذين يعرفونهم والأشياء التي يملكونها، كما يمكنه الإجابة عن مثل هذه الأسئلة؛ بالإضافة إلى ذلك يستطيع التفاهم مع من يتحدث إليه ببطء مستخدمًا لغة واضحة ويرغب في مساعدة.

التَّعارُف

مليسيا: مَساء الْخَيْر.

سيبستيان: مساء الخير.

مليسيا: كَيْفَ حالُكَ؟

سيبستيان: بِخَيْر، وَأَنْتِ؟

مليسيا: أنا أَيْضًا بِخَيْر.

سيبستيان: مِنْ أَيْنَ أَنْتِ؟

مليسيا: أنا مِنْ إِنْجلَتِرا وَأَنْتَ؟

سيبستيان: أَنا مِنْ أَمْريكا.

مليسيا: مِنْ أَيِّ مَدينَة في أمريكا؟

سيبستيان: مِنْ مَدينَة أوبني. وَأَنْتِ مِنْ أَيِّ مَدينَة؟

مليسيا: مِنْ مَدينَة لُنْدُن.

سيستيان: كَمْ عُمْرُكِ؟

مليسيا: عُمْري ٢٤ سنة. وأنْتَ؟

سيستيان: ٢٩ سنة.

مليسيا: هَلْ تَسْكُنُ مَعَ أُسْرَتِكَ؟

سيستيان: أَسْكُنُ بمُفرَدي في شقة. وَأَنْتِ؟

مليسيا: أَنا أَيْضًا أَسْكُنُ بمُفرَدي.

سيستيان: ماذا تَعْمَلينَ؟

مليسيا: أَعْمَلُ أُسْتاذَة. وَأَنْتَ؟

سيستيان: أشتغل مُهَنْدِسًا معماريًّا.

مليسيا: تَشَرَّفْنا.

سيستيان: تَشَرَّفْنا.

حوار في القطار

جاك: السلام عليكم.

بيتر: وعليكم السلام.

جاك: هل يمكنني أن أجلس معك في هذه المقصورة؟

بيتر: نعم، تفضل ولكن المقعد بجانبي مشغولٌ، اجلس في ذلك المقعد.

جاك: هل نحن في الدرجة الأولى؟

بيتر: لا نحن في الثانية، الدرجة الأولى في مقدمة القطار.

جاك: آه ! أريد أن أذهب إلى الدرجة الأولى و لكن القطار مزدحمٌ جدًّا، لا يمكنني!

بيتر: مرحبًا بك في مقصورتنا، اسمي بيتر. و أنت؟

جاك: أنا اسمي جاك وأنا فرنسي، وأنت ما جنسيتك؟

بيتر: أنا من أمريكا، أنا أمريكي.

جاك: من أي مدينة؟

بيتر: من مدينة «منهاتن» في ولاية نيويورك، وأنت من أي مدينة؟

جاك: أنا من مدينة باريس شمال فرنسا. ماذا تفعل؟

بيتر: أنا أعمل مهندسًا في شركة، وأنت؟

جاك: أنا الآن طالبٌ للغة العربية في مركز قلمٍ ولوحٍ في الرباط، وماذا تفعل في المغرب؟

بيتر: أريد أن أزور مدينة مراكش لأنها جميلة جدًّا. وماذا ستفعل في مراكش؟

جاك: أنا أريد أن أزور صديقي المراكشي واسمه هشام.

بيتر: جيد! ولكن القطار في المغرب بطيءٌ جدًّا و مزدحمًا، أنا تعبان جدًّا وجوعان.

جاك: نعم أنا أيضًا.

في المطعم

الزبون: يا نادل، من فضلك.

النَّادِل: نعم، كيف أخدِمُك؟

الزبون: أريد قائِمة الطعام.

النادل: حسنًا، تفضَّل.

الزبون: مِن فضلِك أريد سَلَطَة خُضار ولَحم مَشْوِي.

النادل: حاضِر، و ماذا تُحِب أَن تشرب؟

الزبون: أريد عصير برتقال و قِنِّينَة ماء.

النادل: جَيِّد، سأُحضِر كلَّ شيء بعد قليلٍ.

الزبون: شكرًا.

خاتمة

مـازال تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، مجـالًا خصبًـا يحتـاج إلى جهـودٍ متنوعـةٍ ومتجـددةٍ باسـتمرار؛ مـن أجـل تقديـم مبـادئ وأفـكار أكثـر فاعليـة وقـوة في التدريس. كـما أن الباحثـين المتخصصـين والمهتمـين مدعـوون لتقديـم طـرقٍ فعالـةٍ قـادرةٍ عـلى تعليـم اللغـة العربيـة.

ويتضـح مـن خـلال هـذه الورقـة أن تدريسـية مهـارة المحادثـة وفـق الطريقـة الحواريـة، تحتـاج إلى برمجـةٍ دقيقـةٍ في معظـم تفاصيـل تدريسـيتها خصوصًـا في الصفـوف الابتدائيـة التـي تعتـبر أساسًـا في امتـلاك اللغـة سـماعًا وتحدثًـا.

مراجع البحث

١. المراجع العربية

١. عبد الرحمن، ابن خلدون:(٢٠٠٩) المقدمة، الطبعة الثانية، دار صادر، بيروت، لبنان.
٢. الحصري، علي (٢٠٠٣): تدريس اللغة، الطبعة الأولى، منشورات جامعة، دمشق.
٣. الحيلة. محمد محمود (٢٠٠١): تكنولوجيا التعليم بين القول والممارسة، الطبعة الأولى، عمان دار المسيرة.
٤. سعيد، حليم (٢٠١٢) علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية.
٥. الصيفي، عاطف (٢٠٠٩) المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث عمان، درار أسامة للنشر والتوزيع.
٦. طعيمة رشدى أحمد (١٩١٩): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: أساليبه ومناهجه، الرباط المغرب المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإسيسكو.
٧. طعيمة رشدي (٢٠٠٠): تدريس اللغة العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب القاهرة، دار الفكر العربي.
٨. طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتجيات التجديدية.
٩. عبد اللطيف الفاربي وآخرون (١٩٩٤): معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، ط١، دار الخطاب، المغرب.
١٠. عبد الهادي، نبيل وسيدي، خالد وأبو حشيش، عبد العزيز: (٢٠٠٣) مهارات في اللغة والتفكير. الطبعة الأولى، عمان الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١١. اللبودي، مين إبراهيم (٢٠٠٣): الحوار فنياته واستراتيجيته وأساليب تعليمية، ط١، القاهرة مكتبة وهبة للنشر والتوزيع.
١٢. اللقائي، أحمد (٢٠٠٧): أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .
٣١. مجدولين النهيبي (٢٠١٩): دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تخطيط- إنتاج- تقييم، مطبعة: شمس برنيت.
١٤. محمد إسماعيل (٢٠١٨): بعض المبادئ والمرتكزات الأساسية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، الطبعة الأولى،كنوز المعرفة.

٢. المراجع الأجنبية

1. ACTFL Proficiency.Guidelnes, Arabic languages 2012
2. Badiali,B-J.and ASKov,E.N.Teaching Reaching anad &lee,J.W.Dupis,M.M.&.Writngin in the.content Areas.
3. haron,s.che.&namat.A.& Ahmad.Isheikh and Mohamed.I.h.A.Strategiesto Develop.speaking Skills.among malay leamers of Arabic(International journal of Humanities.and.social.scial.science September.2012)vol.2No.1.

الطرائق والاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة النظرية والتطبيق

سماح سهام[1]

جامعة عبد الرحمان ميرة - الجزائر

* باحثة بجامعة عبد الرحمان ميرة، شاركت الباحثة في الملتقى الوطني المنعقد في الجزائر يوم: ١٣ - ١٤ نوفمبر ٢٠١٧ بعنوان: الكتابة اللسانية العربية وإشكالاتها، بمداخلة تحت عنوان: الترجمة اللسانية في الوطن العربي - الراهن والمأمول، كما شاركت في الملتقى الوطني حول واقع الصورة في كتب اللغة العربية للجيل الثاني من التعليم الابتدائي، بمداخلة تحت عنوان: أهمية الصورة وبعدها العلاماتي، المنعقد في الجزائر يوم: ٥ مارس ٢٠١٨.

ملخص:

لاشك في أن الاهتمام بتعليم وتعلم اللغة العربية لغير أبنائها أضحى أمرًا جليًا في السنوات الأخيرة، وهذا بدليل كثرة المؤتمرات والندوات السنوية التي تقام لأجل الارتقاء بطرائق تعليمها لهم، وهو اهتمامٌ استدعته أصعدةٌ مختلفةٌ: دينيةٌ، وثقافيةٌ، واقتصاديةٌ، وسياسيةٌ، ومع أن الجهود التي بذلت في سبيل تذليل الصعوبات التي يواجهها متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، إلا أن الشكوى من صعوبة تعليم وتعلم هذه اللغة لا تزال تتردد على ثغور معلميها، ومتعلميها من غير أبنائها، والدليل على هذا العسر كثرة الأخطاء التي يقع فيها متعلموها خلال محاولتهم الحديث والكتابة بها، وهو واقعٌ تشهد عليه الكثير من الدراسات التي هدفت اختبار الأداء اللغوي الكتابي والشفوي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها.

ورقتنا البحثية هذه تتناول تحليلًا مقارنًا لبعض الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها خلال محاولتهم التحدث والكتابة بها، كما تتناول تفسير هذه الأخطاء في ضوء إحدى المقاربات الهامة المطروحة في حقل تعليمية اللغات والمعروفة بـ «مقاربة التحليل الأخطاء»، وهدفنا من ذلك اختبار ما إذا كانت أسباب الأخطاء اختلافات بين نظامي لغتي المتعلم (اللغة الأم واللغة العربية)، أم أسباب داخل اللغة العربية نفسها، فجاء تحليلنا لبعض هذه الأخطاء كدراسةٍ تطبيقيةٍ مصغرةٍ دَعَمْنَا بها ما لخصناه من أهمية منهج تحليل الأخطاء في تدريس اللغة، ومساعدة المعلم في بناء النشاطات والتدريبات اللغوية التي تساعد في القضاء على سبب الخطأ، مُمَهِّدين لذلك كله بكلام عن نشأة هذا المنهج وبيان مفهومه، وصولًا إلى تعدَادِ فوائده للمعلم والمتعلم، والعملية التعليمية التعلمية برمتها.

مقدمة:

تعود الجذور التاريخية للسانيات التقابلية إلى الخمسينيات من القرن الماضي، ومن العوامل التي ساهمت في نشأتها وتطورها الحاجة الماسة إلى تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، «فبعد الحرب العالمية الثانية شعر الناس بضرورة تعليم وتعلم اللغات الأجنبية للناطقين بغيرها لإشاعة التفاهم بينهم، وهو ما دعا إلى البحث عن طرائق جديدة لتعليم اللغة، بربطها بالدراسات اللسانية الحديثة»[(١)].

وقد كانت للسانيات التقابلية علاقة وثيقة ببعض العلوم التي ساهمت في نشأتها وتطورها كعلم النفس السلوكي والنظرية اللسانية البنيوية، فقد ظهرت على أساس المدرسة السلوكية في علم النفس الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغة، وكان من مبادئها المقابلة بين اللغة الأم واللغة الهدف (الثانية) على أسسٍ علميةٍ تجريبيةٍ، وهذه المقابلة ساهمت في ظهور الدراسات اللغوية التقابليةً التي اعتمدتها المدرسة البنوية السلوكية في التحليل اللغوي، وفي معالجة صعوبات متعلمي اللغات الأخرى التي أُعزِيت إلى الاختلاف الموجودة بين لغتي المتعلم[(٢)].

ولما كانت نظرة السلوكيون إلى اللغة بوصفها عادةً، اعتبروا تعلم لغةٍ أخرى مجرد تطويرٍ لمجموعةٍ جديدةٍ من العادات، وهو ما جعلهم في الوقت نفسه يربطونَ نقص نجاح المتعلم في تمكنه من نظام لغةٍ ثانيةٍ بالتدخلات التي تنشأ من لغته الأصلية.

أما فيما يخص ارتباط علم اللغة التقابلي (التحليل التقابلي) بالنظرية اللسانية البنيوية، فذلك راجعٌ إلى كون هذه الأخيرة قد انطلقت من أحد أهم مبادئ وأسس البنيوية، وهو (مبدأ التباين)؛ فانطلاقًا من مبدأ التباينٍ أو الاختلاف، بدأت الدراسات التقابلية تركيزها على الوصف اللساني بحثًا عن نقاط الاختلاف بين اللغة الأصلية للمتعلم واللغة الهدف، وصولًا إلى حصر هذه الاختلافات ضمن أنماطٍ لغويةٍ محددةٍ يمكن الإفادة منها في وضع مناهج لتعليم اللغات الأجنبية.

في إطار النظريتين السابقتين أي (البنوية والسلوكية) نشأ منهج التحليل التقابلي الذي افترض أصحابه أن صعوبات تعلم لغةٍ أخرى، والأخطاء

(١) تمام حسان، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، بحث منشور في وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٥، ص ٧٥.

(٢) ينظر: كونغ إلجو الكوري، نظرية علم اللسانيات الحديث وتطبيقاتها على أصوات العربية، مجلة اللسان العربي، ٣٤ – ٣٥ ١٩٩٠-١٩٩١، ص ٢١.

المقترفة فيها من طرف المتعلمين، يعود سببها إلى تدخل أنظمة اللغة الأم في أنظمة اللغة الثانية، وبناءً على افتراضهم ذلك تبين لهم أن إجراء وصفٍ تحليليٍّ تقابليٍّ لنظامي اللغتين (الأم والثانية) ينتج عنه تصنيفٌ لتقابلات لغوية تساعد في التنبؤ بالمشكلات والصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية.

أولًا: مفهوم التحليل التقابلي

نود أن ننوه قبل تطرقنا إلى مفهوم التحليل التقابلي إلى أن الهدف منه اختلف في بدايته من مكانٍ لآخر: ففي العرف الأمريكي الشمالي كان التحليل التقابلي موجَّها بهدفٍ نهائي يقصد منه تحسين المواد التعليمية داخل الفصل الدراسي، وقد لاحظ (فيسياكFisiak/) أنه من الأفضل تسمية هذا النوع « بالتحليل التقابلي التطبيقي»[1]، أما في العرف التقليدي الأوروبي، فلم يكن الهدف من التحليل التقابلي تدريسًا، بل كان الهدف منه الوصول إلى فهمٍ أكبر للغة.

ورغم الاختلافات التي نشأت حول تاريخ ومكان نشأة منهج التحليل التقابلي، إلا أن الأمر الذي لا شك فيه هو أن هذا المنهج بلغ ذروته ونضجه، وصار يتبناه الباحثون في دراساتهم في ستينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية عندما أُسْتُخْدم بصورةٍ فعالةٍ في تفسير المشكلات الناجمة عن عملية تعلم وتعليم اللغات الأخرى، وفي مساعدة المتعلم تجنب الوقوع في الأخطاء المصاحبة لتلك العملية، والتي لاحظ أصحاب هذا المنهج أن مصدرها هو تأثير اللغة الأولى في اللغة الثانية، وهو ما أُطلق عليه فيما بعد «التداخل» (Interférence) وهذا الأخير كما يُعرِّفه (وليام ماكاي/william makey) هو: «استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغة ما أثناء حديثنا أو كتابتنا بلغة أخرى»[2].

وفي معرض اطلاعنا على مفهوم التحليل التقابلي ومبادئه، صادفنا في بعض المراجع اصطلاحًا آخر له هو «علم اللغة التقابلي»، ونظرًا لكونه يقوم على المقارنة بين اللغات شأنه في ذلك شأن علم اللغة المقارن، كان لابد من التمييز بينهما أولًا ثم التمييز بين أنواع المقارنة اللغوية ثانيًا.

يختلف علم اللغة التقابلي أو (التحليل التقابلي) وهو المصطلح الذي فضله علم اللغة التطبيقي عن علم اللغة المقارن من حيث الهدف

(١) سوزان جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة، ترجمة: ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض،٢٠٠٩، ج١، ص١١٨.

(2) William makey, Bilinguisme et contacts New york publications of the linguistics cyrcle,1953, p149

الـذي يسـعى كلٌّ منهـما لتحقيقـه: فهـدف علـم اللغـة المقـارن هـدفٌ تاريخـيٌّ؛ فهـو يقـارن لغتـين أو أكثـر مـن عائلـةٍ لغويـةٍ واحـدةٍ مـن أجـل الوصـول إلى الخصائـص الوراثيـة المشـتركة كالمقارنـة بـين العربيـة والحبشـية أو العبريـة مثـلًا، أمـا هـدف التحليـل التقابـلي فهـو هـدفٌ تعليمـيٌّ تطبيقـيٌّ في تعليميـة اللغـات؛ إذ لا يكتفـي بالمقارنـة بـين لغـاتٍ مـن عائلـةٍ لغويـةٍ واحـدةٍ فحسـب، بـل مـن عائـلاتٍ لغويـةٍ مختلفـةٍ[1]. فالاختـلاف بينهـما واضـحٌ إذن مـن حيـث الهـدف أولًا، ثـم اللغـات التـي تـسري عليهـا المقارنـة ثانيًـا، هـذا فيـما يتعلـق بالاختـلاف بـين المفهومـين.

أمـا مـا يتعلـق بأنـواع المقارنـة فيشـير الدكتـور «عبـده الراجحـي» إلى نوعـين مـن المقارنـة اللغويـة[2]:

– **المقارنـة الأولى:** هـي مقارنـةٌ تجـري داخـل اللغـة الواحـدة مـن أجـل اختيـار الأنـواع اللغويـة التـي تقـدَّم في التعليـم، وهـذه المقارنـة جوهريـةٌ في تعليـم اللغـة لأبنائهـا ولغـير أبنائهـا عـلى السـواء.

– **المقارنـة الثانيـة:** تسـمى أحيانًـا المقارنـة «الخارجيـة»، وهـي تجـري بـين لغتـين أو أكثـر، وهـي مطلوبـةٌ في تعليـم اللغـة لغـير أبنائهـا، والمصطلـح العلمي لهـذه المقارنـة هـو التحليـل التقابـلي(contrastive analyses).

والتحليـل التقابـلي عبـارة عـن: تحليـل لغـوي يجـرى عـلى نظامـين لغويين، يـراد بـه تحديـد أوجـه الاختـلاف والشـبه بينهـما لغـرض تعليمـي، «وقـد انبثقت فكرتـه مـن مقولـةٍ تُقِـرُّ أن أي متعلـم للغـةٍ ثانيـةٍ لا يبـدأ تعلمـه ذلـك من فـراغٍ، وإنـما يبـدأ تعلمـه لهـا وهـو يعـرف شـيئًا مـا عـن هـذه اللغـة، وهـذا الـشيءَ، هـو مـا يشـبه شـيئًا مـا في لغتـه»[3]. ولهـذا اتُّخِـذَ هـذا المنهـج كوسـيلةٍ مسـاعدةٍ في ميـدان تعليـم اللغـات؛ لتذليـل الصعوبـات التـي يواجههـا المتعلـم، وذلـك مـن خـلال تنبئـه المسـبق بالمشـكلات والأخطـاء التـي يمكـن أن يقـع فيهـا.

ويـرى محمـد أبـو الـرب أن التحليـل التقابـلي عبـارة عـن «مقابلـة منظمـة لقواعـد وعنـاصر لغتـين أو لهجتـين، أو لغـة فصيحـة ولهجـة دونهـا لوصـف أوجـه التشـابه أو الاختـلاف بينهـما في الشـكل والتوزيـع والوظيفـة والمعنـى».[4]

(١) محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، ط١، الأردن، ٢٠٠٥، ص١٦٤.

(٢) عبـده الراجحـي، علـم اللغـة التطبيقـي وتعليـم العربيـة، دار المعرفـة الجامعيـة، (د.ط)، الإسـكندرية، ١٩٩٠، ص٤٥.

(٣) المرجع نفسه، ص٤٦.

(٤) محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص ١٦٤.

كما يُعَرِّفه أحمد عايرة بقوله: «هو أحد ميادين علم اللغة التطبيقي الذي يُعدُّ الجانب العملي التطبيقي للدراسات التطبيقية؛ إذ إنها تمثل جانبه النظري، فيه يقوم الباحث بدراسة مقابلة لظاهرةٍ لغويةٍ معينةٍ في لغتين أو لهجتين؛ لإثبات أوجه الشبه والاختلاف بينهما، لوضع حل للصعوبات التي تعترض من يريد أن يتعلم لغة غير لغته»(١).

يتبين من خلال المفاهيم التي قدمت للتحليل التقابلي أنه لا يتعدى كونه طريقةً لمقارنة اللغات، يقصد منها تحديد الأخطاء المبدئية من أجل الوصول إلى الهدف النهائي، ألا وهو فصل ما نحتاج أن نعلمه عما لا نحتاج أن نعلمه في موقف تعلم اللغة الثانية. وكما فصَّل (R. Lado لادو à) «فإننا بحاجةٍ إلى عمل مقارنة تركيب بتركيب للنظام الصوتي وللنظام الصرفي وللنظام النحوي، وحتى للنظام الثقافي بين لغتين اثنتين، بقصد اكتشاف التشابه والاختلاف بينهما، والهدف النهائي لهذه العملية هو التنبؤ بمواطن السهولة والصعوبة في تعلم اللغة»(٢).

يرى أصحاب منهج التحليل التقابلي، وعلى رأسهم روبيرت لادو، أن سهولة أو صعوبة تعلم لغةٍ أخرى تتوقف على درجة التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الهدف المراد تعلمها؛ فكلما كان التشابه بينهما كبيرًا سهل تعلم هذه اللغة، وكلما قل التشابه وكثر الاختلاف صعب تعلمها. يقول لادو: «ويمكن تيسير تعلم اللغة الأجنبية أو تعسيره في مقارنة اللغة الأم باللغة الهدف، فالعناصر المتماثلة مع لغة الدارس ستكون يسيرة عليه أما المختلفة فسيعسر عليه تعلمها»(٣).

فالصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية، والأخطاء التي يقترفها تعزى حسب أصحاب التحليل التقابلي إلى مصدرٍ واحدٍ، وسبب رئيس هو التأثير السلبي للغة الأم، أو ما يسمى التداخل (Interférence)، «ولأن التلميذ اعتاد أن ينقل عادات تركيب لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية، سيكون لدينا هنا المصدر الأساس للصعوبة والسهولة في تعلم تركيب ما في لغةٍ أجنبيةٍ، وستكون تلك التراكيب المتشابهة سهلةً في التعلم؛ لأنها منقولةٌ من اللغة الأولى، أما التراكيب المختلفة فستكون صعبةً؛ لأنها لن تُوَظَّف بشكلٍ مُرْضٍ في اللغة الأجنبية عندما تُنْقَلُ إليها»(٤).

---

(١) خليل أحمد عايرة، دراسات وآراء في ضوء علم اللغة المعاصر في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق) دار عالم المعرفة، ط١، جدة، ١٩٨٤، ص٢٠.

(٢) سوزان جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة، ص١٤٧.

(٣) دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤، ص١٨٤.

(٤) سوزان جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة، ١٤٧.

إن متعلمي اللغة الثانية، خاصةً المبتدئين منهم، يميلون بالدرجة الأولى إلى اللغة الأم عندما تكون معرفتهم باللغة الثانية ناقصة بصورةٍ لا تمكنهم من الاعتماد عليها في الأداء، لكن كلما تقدموا في التعلم وارتقى نظام اللغة الثانية لديهم، ازداد ميلهم إلى الاعتماد أكثر على ما تعلموه من اللغة الثانية، وبذلك تتناقص أخطاء التداخل لديهم، ولكن قد يحدث في كثيرٍ من الأحيان أن يتحجر الخطأ وتتأصل جذوره في ذهن التلميذ منذ المراحل الأولى من تعلمه، ويظل مقترفًا لنفس الخطأ حتى مع بلوغه مستويات عليا من الدراسة.

ثانيًا: التحليل التقابلي بين النظرية البنوية والنظرية التوليدية التحويلية

لا ريب في أن لكل نظريةٍ مزايا تحسب لها، وعيوبٌ تؤاخذ عليها، وهذه النظريات بوصفها مصدرًا يستلهم منها علم اللغة التطبيقي ما يراه أكثر نفعًا في مجالات اهتمامه كتعليم اللغات مثلًا، فهو بذلك لا يرتبط بنظريةٍ لسانيةٍ بذاتها.

والتحليل التقابلي بوصفه أبرز دليل على علم اللغة التطبيقي -إذ لم يشكل له الربط بين النظرية والتطبيق أيةً مشكلةٍ- لابد أن يجري في حقيقة الأمر على نموذج واحدٍ من الوصف اللغوي، سواء كان هذا النموذج بنائيًا أو تحويليًا، «ولكن يبدو أن هناك اتجاهًا يفضل إجراء التحليل التقابلي بين اللغات في ضوء مبادئ ومنطلقات النظرية التوليدية التحويلية على وجه الخصوص؛ لأنها تعين على اختصار الاختلافات بإرجاعها إلى (بنية عميقة) متشابهة في كل اللغات»[1]، كما أنها تبرز قيمة الكليات اللغوية في تعليم اللغات التي طالما كانت موضوع اهتمام الخطاب التوليدي التحويلي.

لقد كان همُّ الخطاب التوليدي التحويلي البحث في النحو الكوني، أي العناصر التي تجمع بين اللغات جميعًا، بمعنى آخر البحث عن المتشابه بين اللغات، وهذا ما جعل التوليدية التحويلية تفارق البنيوية في وجهة النظر التقابلية؛ ففي الوقت الذي انطلقت فيه البنيوية من مبدأ التباين بحثًا عن الاختلافات انطلقت التوليدية التحويلية من مبدأ العالميات اللغوية بحثًا عن المتشابهات في محاولة لبناء منهجيةٍ جديدةٍ لتعليم اللغات ولاختيار المحتوى اللغوي والثقافي الذي تقدم في إطاره[2].

(١) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ٤٧.

(٢) ينظر: وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، ط١، عمان، ٢٠٠٣، ص ١٠٨.

إن اللساني البنيوي بعد أن ينهي عملية المقابلة بين لغتي المتعلم وبعد أن يتسنى له حصر أوجه التشابه والاختلاف، لا يلتفت إلى المتشابهات التزاما بمنهجه اللساني، بل يصرف كل اهتمامه إلى الاختلافات، ومن ثمة يبدأ المهمة الأساسية للتحليل التقابلي، وهي التنبؤ بالأخطاء التي يمكن أن يقع فيها متعلم اللغة الثانية، وبناءً على هذا التنبؤ يبني المنهاج ويختار مادته اللغوية.

أما اللساني التوليدي التحويلي، ففي محاولته لبناء منهجية جديدة لتعليم وتعليم اللغات، نجده ينطلق من العالميات اللغوية بحثًا عن المتشابهات، فهو يركز على ما يسمى (البنية العميقة) «التي تبدو في جميع اللغات واحدةً، أما الاختلاف فيظهر في البنية السطحية»[1]، ولهذا يرى التوليديون أن ما ينبغي دراسته في التحليل التقابلي هو البنية العميقة، بدلًا من البنية السطحية التي ينتجها المتكلم وفق قواعد تحويليةٍ تسمح له بالتعبير عن المعنى الكامن في نفسه بجملٍ عديدةٍ لم يسمعها من قبل، وذلك بفضل ملكة تولد معه، وتمكنه من تَعلم أيةِ لغةٍ في العالم.

يتبين مما سبق أن النظرية التوليدية التحويلية تهتم بأوجه التشابه لا الاختلاف أثناء إجراء المقابلة؛ كالخطوات اللاشعورية التي تمر بها عملية إنجاز أو فهم الجمل، ومن أبرز الاختلافات التي يمكن ملاحظتها بين النظريتين البنيوية والتوليدية في مجال دراية الخطأ اللغوي وفق التحليل التقابلي ما يلي:

- يدل الخطأ على التطور لدى أصحاب النظرية التحويلية، بينما يدل على الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الثانية لدى أصحاب المدرسة البنيوية، مع أنه لا يوجد تناقض بين الأمرين «إذ التطور لا ينفي الصعوبات الواقعة، كما أن الصعوبات لا تمنع حدوث التطور، فبإزالتها يحدث التطور»[2].

- تتم معالجة الأخطاء بطريقةٍ واضحةٍ عند أصحاب المدرسة البنيوية؛ وذلك بالإكثار من التدريبات في مواطن الصعوبة، بينما لم يهتم أصحاب المدرسة التوليدية التحويلية بالتدريبات، فلم يكن علاجهم للأخطاء واضحًا، بل اكتفوا بالاهتمام بالأداء اللغوي والمقارنة بين كيفية تعلم اللغة الأولى والثانية.

(١) المرجع السابق، ص ١٠٩.

(٢) نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، (د.ط)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، ١٩٨٨م، ص٩١ -٩٢.

ثالثًا: أهمية التحليل التقابلي وفوائده:

لقد أدرك المشتغلون في ميدان تعليم اللغات أهمية التحليل التقابلي وقيمته ابتداء من نشر **لادو** كتابه(linguistique Across cultures) وقبله الآراء التي طرحها (**فريزFries**) عن المواد التعليمية الفاعلة، فقد كتب **فريز** قائلًا: «إن أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف مواز له في اللغة الأصلية للدارس»[(١)]. وذكر **روبيرت لادو** أن من أهم فوائد التحليل التقابلي الانتفاع به في مجال إعداد المواد التعليمية، وقد أدت دعوته إلى ضرورة التحليل التقابلي لإعداد المواد التعليمية وتدريس اللغات الأجنبية إلى عدد لا يُسْتَهَان به من الدراسات التقابلية بين اللغات المختلفة.

وفي حقل تعليمية اللغات أشارت دراسات (**بلومفيلد، كراشن، وانرايخ**)[(٢)] إلى أن تعلم اللغة الثانية في المدرسة يتأثر كثيرًا بمكتسبات اللغة الأولى، ويجعل المتعلم دائم الوقوع في أخطاء قد تتراكم عليه فتتحول فيما بعد إلى صعوبات في تعلم اللغة الثانية؛ فالفرد -كما نعلم- يملك رصيدًا معرفيًّا ولغويًّا وعادات تعبيرية اكتسبها واستوعبها طيلة سنواته الأولى من محيطه الأسري والاجتماعي، وهذه المكتسبات القبلية من البديهي أن تشكل قاعدة انطلاقٍ لتعلم لغةٍ ثانيةٍ داخل المدرسة، وفي الوقت نفسه قد تسبب في الكثير من الأحيان أخطاء لغويةٍ تظهر في شكل تداخلات بفعل الاحتكاك، فالتداخل كما يرى (جيورج مونين/George Mounin) أصبح يعني «الخطأ أو الخلل اللغوي الناجم عن عدم تطابق وتوافق لغتين عند احتكاك الواحدة بالأخرى»[(٣)].

وفيما يلي سنعرض بعض أخطاء في المنتوج اللغوي الشفوي والكتابي لدى الطلبة الأتراك، ونحاول التأكد مما إذا كان مصدرها اختلافات كائنة بين اللغة الأم واللغة الهدف كما افترض ذلك أصحاب هذا المنهج، وسيكون هذا العرض كدراسةٍ تطبيقيةٍ مصغرةٍ تدعم ما نلخصه بخصوص أهمية التحليل التقابلي وفوائده في العملية التعليمية التعلمية.

١. **أخطاء المستوى الصوتي:** لقد تبين للباحثة من المحادثات

---

(١) محمد إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، ط١ جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٦ ص٠٦.

(2)Jeanine Treffers-Daller, "Marques des difficultés rencontrées par des migrants arabophones dans l'organisation discursive et moyens employés pour les contourner, Revue Plurilinguisme n° 10,1995/9 p.145-101

(3) Voir: George Mounin,les problémes théoriques de la traduction,Tel galimard, France :1963,p1-6.

الشفوية والكتابية التي أجرتها مع عينةٍ من متعلمي اللغة العربية من الأتراك، أنهم يخطؤون نطق وكتابة بعض أصوات اللغة العربية حين يهمون بتلفظ أو كتابة بعض الكلمات العربية التي تحوي أحد هذه الأصوات، وقد وجدت الباحثة أن الأخطاء الصوتية في الأداءات الكتابية والشفوية للمتعلمين الأتراك انحصرت في:

- الاستبدال الخاطئ بين الأصوات.
- خطأ إطالة الصوائت القصار أو ما يسمى الإشباع الخاطئ للحركة.
- خطأ تقصير الحركات (الصوائت).

وفي الجدول التالي بعض الأمثلة عن كل نوع من الأخطاء الصوتية التي وقع فيها المتعلمون:

الاستبدال بين الأصوات		إطالة الحركات		تقصير الحركات	
الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب
-لها ترقات واسعة - وتناولنا أتعمة لذيذة -ما معنى السراط؟ - صافرت اليها مرتين -ولما وصلنا إلى إسطنبول أدعنا الطريق - وانتزرنا في ذلك المكان طويلًا	-لها طرقات واسعة - وتناولنا أطعمة لذيذة -ما معنى الصراط؟ -سافرت إليها مرتين -ولما وصلنا إلى إسطنبول أضعنا الطريق -وانتزرنا في ذلك المكان طويلًا	إيطار إيسطنبول الطاريق الساماء تقعو دورهو لم يستطيع لم يعطي لاكن هاؤولائي هذا لذالك	إطار إسطنبول الطريق السماء تقع دوره لم يستطع لم يعط لكن هؤولاء هذا لذلك	يأت المقايس الأيد لبد قبلنا سفرت الاستقبل تقسمات ينته تحك	يأتي المقاييس الأيدي لابد قابلنا سافرت الاستقبال تقسيمات ينتهي تحكي

وصف وتفسير الأخطاء:

يظهر من الأمثلة المساقة عن الأخطاء الصوتية للمتعلمين أنها تتراوح بين أخطاء استبدال حرفٍ صامتٍ بحرفٍ صامتٍ آخر؛ كاستبدالهم صوت الطاء (ط) بالتاء (ت)، واستبدالهم الصاد (ص) بالسين (س)، والضاد (ض) بالدال (د)، والظاء (ظ) بالزين (ز)، وأخطاء إطالة

الحركات بزيادةٍ خاطئةٍ لحروف المد، وأخطاء تقصير الحركات بحذف حرف مد تقتضيه الكلمة، والسبب الذي يجعل المتعلمين يقعون في هذه الأخطاء هو الاختلافات الصوتية الموجودة بين لغتي المتعلم: اللغة الأم واللغة العربية التي يروم تعلمها، وهو السبب الأرجح لتفسير هذا النوع من الأخطاء؛ فعند إجراء تحليل تقابلي بين العربية الفصحى واللغة التركية على المستوى الصوتي، نلاحظ مجموعة من الاختلافات الصوتية بينهما خاصة في مستوى النطق ببعض الفونيمات التي تكاد تنعدم في التخاطب اليومي في لغة منشأ المتعلمين، وهذه الاختلافات كثيرًا ما توقع المتعلم في أخطاء فونولوجية، فإذا أجرينا تحليلًا تقابليًّا بين اللغة العربية واللغة التركية على المستوى الصوتي، وجدنا اختلافًا بينهما في العديد من المسائل الصوتية؛ ففي التركية يوجد ثمانية صوائت، بينما يوجد في العربية ستة صوائت تختلف عن صوائت اللغة التركية، فالصوائت العربية ثلاثة، ثلاثة صوائت قصيرة وتمثلها الحركات، وثلاثة طويلة تمثلها حروف المد، والتشابه يقع مع الصوائت القصيرة مما يختصر التشابه إلى ثلاثة فقط، فالفتحة القصيرة تقابل (a/e) وتقابل الضمة القصيرة (u)، وتقابل الكسرة القصيرة (i)[1]، ولهذا لا نجد في اللغة التركية صوائت طويلة، وبالمقابل لا نعثر على مقابل لبعض الحروف الصائتة في اللغة التركية كحرف (U) وحرف (O) وحرف (o)، ويضاف إلى ذلك أن الحروف الصائتة في التركية قريبة اللفظ من بعضها، فمثلًا الحرف (U) وحرف (O)، والحرف (u) يشبه الحرف (o)، والحرف (i) يشبه الحرف (ı)، وهذا الاختلاف في عدد الصوائت بين اللغتين وتشابهها في اللغة التركية أدى إلى تخبط في لفظ بعض الحروف فحرف الواو في اللغة العربية ينطقونه أحيانًا (U)، وأحيانًا أخرى (O)، وتارةً ينقونه (o)، وأحيانًا(u)، فعندما يلفظون كلمة (يعملون) نجد اللفظ بنحو إلى تفخيم الواو (o)، ومرةً بنحو إلى فرش الشفتين فيُلفظ (U) وإذا جاء حرفًا مستقلًّا يلفظونه (v)[2] فهذه الاختلافات الصوتية الكائنة بين اللغتين هي التي توقع المتعلمين في الخطأ.

ومن الأسباب التي تجعل المتعلمين يقصرون الحركات القصار ويحذفون حرفًا أصليًّا من الكلمة؛ فذلك عائدٌ إلى عدم إيفاء المتعلم حق الحركة من الطول خلال نطقه وكتابته لها. كما أننا لا نعلم سبب حذف الطالب حرف العلة من الفعل [ينته، تحك...]؛ إذ الأفعال في سياقاتها لم تسبق بأداة جزمٍ توجب حذف حرف العلة منها، لذلك قد يكون سبب

(١) أمر الله إيشكر، الأصوات اللغوية في التركية والعربية « دراسة تقابلية « ص٧٥، ومحمد هنكر تعلبم قواعد اللغة التركية لغير الناطقين بها، ترجمة محمد حقي صوتشين دار أنكين، ٢٠٠٣، ص٤٠.

(٢) أحمد دياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات ص٢٤.

تقصير المتعلمين للحركات وحذفهم حرفًا من الكلمة، هو «عدم تمثلهم الطول المناسب للحركات الطوال»[1]. وقد يكون للقراءة والكتابة السريعة علاقةٌ بإفقاد الحركات حقها من التصويت، ومن ثمة عدم تحقيق الإشباع الذي تقتضيه الحركة، فهذا ما يجعل الطالب يقع في خطأ حذف المد من الكلمة.

وحروف المد لما كانت تابعةً للحركات، أي تصنف ضمن مصوتات اللغة العربية، يعمد بعض الطلبة إلى إهمال كتابتها كما يهملون الحركات في الشكل، وخاصة أن نظام الكتابة العربية يعتمد على الصوامت، لذلك يكتفي الطالب بكتابة الصوامت، أما المد فيعتبره من الحركات التي تهمل غالبًا في الكتابة.

وقد يكون وراء الأخطاء نفسها أسبابٌ أخرى غير لغويةٍ، كالتسرع، والقلق، والحديث أثناء الكتابة أو اعتياد المتعلم كتابتها بالشكل الخطأ منذ المراحل الأولى من تعلمه دون أن يُنَبَّهَ إلى خطئه ودون أن تقدم له التغذية الراجعة والتصحيح الآني اللازم، فينمو الخطأ معه وتختزن ذاكرته الصورة الكتابية الخاطئة، ومع مرور الوقت وتكرر الخطأ دون تصحيحٍ، يتحجر الخطأ في ذهنه.

ويستطيع المتعلم أن يتفادى الوقوع في مثل هذا النوع من الخطأ إذا بينا له أن الحرف يستعمل بمعنى الوحدة الخطية، فقد يكون دالًّا على صوت مثل القاف، في (قل)، أو دالًّا على مد مثل الألف في (قال)، أو لا يكون دالًّا على أي صوتٍ مثل الألف والام في (الدار)[2].

أما سبب خطأ إطالة الحركات بزيادة مد لا حاجة للكلمة إليه؛ فذلك راجعٌ إلى إشباع المتعلمين للصوائت، إذ يشبعون حركة الكسرة بزيادة ياء مد، كما في كلمة: [إيطار، إيسطنبول]، ويشبعون حركة الضمة بزيادة واو مد كما فعل الطلبة في كلمة: [تقعو، لهو، دورهو، توفيد]، وكذلك يشبعون حركة الفتحة بزيادة ألف مد كما في كلمة: [الساماء، الطاريق، السناوات، دعاوات،]. فهذه الزيادات تعد أخطاء صوتيةً، ما كانت الكلمات بحاجةٍ إليها ولا وجود لمبرر يجيز إضافتها، وزيادة الطالب للمد ناتج عن إشباعٍ خاطئ للحركة، والكتابة الصحيحة للكلمات تكون بهذا الشكل:

والسبب الذي نفسر به زيادة الطالب للمد في مثل الكلمات السابقة،

(١) ينظر المرجع السابق، ص١٩.

(٢) حركات مصطفى، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، ط١، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، ١٩٨٨م ص ١٢.

هو عدم تمييزه بين الحروف والحركات، وبين الحركات الطويلة والحركات القصيرة، لهذا نجده يخلط بين حركةٍ طويلةٍ وأخرى قصيرةٍ من جنسها. وقد يعزى سبب الخطأ نفسه إلى نبرة الحرف في غير موضعه، حيث يخطئ الطالب فيزيد من طول الحركة حين النطق بها حتى تبدو له تلك الزيادة مدًّا لابد من تحقيقه كتابيًّا، كما قد يوعز الخطأ نفسه إلى اختلاف النبر والمقاطع بين اللغة العربية المتعلمة ولغة أم الطلبة. وكثيرٌ من أخطاء هذا النوع تعود إلى مراحل التعلم الأولى للطالب وتنمو معه دون أن ينبه إليه، ودون أن تقدم له التغذية الراجعة، فيشكل ذلك ما يسمى بالخطأ المتحجر.

والسبب الذي يجعل الطلبة يزيدون حرفًا في مثل الفعل: [لم يستطيع، لم يعطي] هو عدم انتباههم إلى الحالة الإعرابية لتلك الأفعال؛ فالأفعال في أمثلة الطلبة وردت في سياقاتها مجزومةً بحرف الجزم (لم)، وذلك يستدعي حذف(الياء) منها منعًا لالتقاء ساكنين. فتكتب على هذا النحو: [لم يستطع، لم يعط]. وهذا النوع من الأخطاء سببه عدم انتباه الطالب في معظم الأحيان إلى مثل سياقات تلك الأفعال من حيث حالاتها الإعرابية؛ ولذلك يعامل الفعل المعتل معاملة الصحيح. وقد يكون الطالب على درايةٍ بلزوم حذف حرف العلة في لفعل المضارع المجزوم، ومع ذلك يبقي عليه، لأنه اعتاد أن يطبق القاعدة على الفعل المعتل الآخر الذي يظهر في آخره حرف العلة فقط، فإن لم يظهر حرف العلة في نهاية الفعل كآخر حرف، لم يعتبر الفعل معتلًّا، ولم يطبق القاعد عليه، وذلك ما فعل الطالب مع الفعل (يستطيع، يريد)، ومع الفعل المعتل الذي يتصل به ضمير كحال الفعل (يعطيه يعتريها).

بينما يعود سبب خطأ زياد الطلبة المد في مثل كلمة: [هاذا، هاؤولائي، ذالك، لاكن]؛ فذلك راجعٌ إلى اعتمادهم الكلي على حاسة السمع أثناء كتابتها؛ فعند التلفظ بها يلتقط الأذن صوت مدٍّ واضح بعد حرف «الهاء» «وبعد « الذال» و«الام» في مثل كلمة: (هذا هؤلاء، لكن)، وهو ما يجعل المتعلم يحقق هذا المد كتابة في صورة ألف (ا). والحقيقة أن هذه الكلمات لا يعتمد في كتابتها على النطق والسماع، ولا على قاعدةٍ إملائيةٍ محددةٍ، وإنما يعتمد في كتابتها على التذكر البصري لصورتها المخزنة في ذهن الطالب بعد تكرر ملاحظتها وتدرب العين على صورتها الكتابية الصحيحة؛ لأن صورتها الخطية تختلف عن صورتها السمعية. وقد أشار دي سيسور إلى هذه الظاهرة، عندما تحدث عن تشويه المكتوب للمنطوق وقصور الكتابة عن تمثيل المنطوق تمثيلًا واضحًا.[1] ونحن نشبه ذلك

(١) ينظر: كتاب الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنوية (دراسة تحليلية ابستمولوجية، ط١، دار القصبة للنشر، الجزائر، ٢٠٠١ ص٢٥.

بالحالات الشاذة عن النظام الصوتي في الكتابة العربية، أين زيدت إلى بعض الكلمات العربية حروف تنطق ولا تكتب. وهي الحالات التي شذت فيها كتابة الكلمات السابقة عن النظام الصوتي للغة العربية الذي يجعل لكل صوتٍ مسموعٍ صورةً خطيةً. وهذا النوع من الكلمات التي تختلف كتابتها عن نطقها عُدَّتْ من مشكلات الكتابة العربية[1].

ومن الأسباب التي توقع المتعلمين في الأخطاء الصوتية، عدم التدريب الكافي للمتعلمين على تحقيق المخرج الصحيح للأصوات العربية، فذلك يشكل صعوبة تحكم المتعلمين الأتراك في بعض الأصوات العربية وهو ما يفسر ميلهم الدائم إلى استبدال صوت بآخر، أو إطالة حركة، أو تقصيرها.

٢ -أخطاء المستوى الصرفي:

وهي الأخطاء التي تمس بنية الكلمة العربية سواء بزيادةٍ أو نقصٍ، مما يؤثر في مبناها ومعناها. لقد اتبع بعض مدرسي الأتراك سابقًا طرقًا عجيبةً في حفظ بعض التصاريف، فكانت عملية الحفظ أشبه بحاسوبٍ آليٍّ، أو جهازٍ إلكترونيٍّ ناطقٍ، وخصوصًا عندما تتصرف الأفعال مع ضميرٍ النساء الغير موجود في اللغة التركية، وخاصة في حالتي المثنى والجمع، وتكبر المشكلة عندما يبدأ الطالب بالخلط بين تصريف الفعل في حالة الماضي وتصريفه وفي حالة المضارع، هذا من جهةٍ ومن جهةٍ أخرى تنوع الفعل المضارع في حالة الرفع والنصب والجزم، وما يلزم عليه من حذفٍ لأحرف العلة ونون الأفعال الخمسة، وتزداد مسألة تصاريف الأفعال صعوبةً في حال وجود حرف علة في الفعل، فمثلًا الفعل (قال) في الماضي يسقط حرف العلة فيصبح (قلت)، وفي المضارع تتحول الألف إلى واو فيصبح (يقول)، وليس هذا فحسب، بل إن الفعل المضارع لا يخضع لقواعد ثابتةٍ عند صياغته من الفعل الماضي، فكثرة شواذ الفعل المضارع تشتت عقل الطالب وتقف عثرة في وجه المعلم[1].

وقد عالجت الدراسة تحليل الأخطاء الصرفية بعد تصنيفها إلى أخطاء في بنية الكلمة، ومنها:

- **التذكيروالتأنيث:**

ظاهرة التذكير والتأنيث في اللغة العربية تحكم جل مفرداتها، فالتذكير والتأنيث موضوعٌ صرفيٌّ جليٌّ؛ فهناك الجانب اللفظي، والجانب المعنوي،

(١) ينظر: حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي (أسسه وتقويمه وتطويره)، ص١٦.

ويصعب إدراك الخط الفاصل بين المذكر والمؤنث في التسميات، وربما أُلحقت علامة التأنيث بالمذكر، وبهذا يكون الالتباس اللفظي، ومما يزيد الصعوبة في هذا المنحى أنه يتقاطع مع أبواب صرفية ونحوية أخرى[1].

وفي الحقيقة إن قواعد المذكر والمؤنث غير آمنةٍ للسير عليها، فالمعلم منذ البداية يوضح للطلاب أن الأسماء المنتهية بالتاء المربوطة وبالألف من الأسماء المؤنثة، لكن المسألة يصعب توضيحها في الأسماء التي تكون مؤنثة ولا يوجد فيها تاء ولا ألف، فهنا يبدأ الخبط والتداخل والذي يزيد المسألة تعقيدًا كثرة أقسام المؤنث[2]. فهناك المؤنث الحقيقي والمؤنث المعنوي والمؤنث المجازي والمؤنث اللفظي. والطلبة الأتراك ليسوا متعودين على المذكر والمؤنث في لغتهم فكل الأسماء تُعامل معاملةً واحدةً. وتبرز صعوبة هذه المسألة في نقاط:

- عدم مطابقة اسم الإشارة للاسم المشار إليه.
- عدم المطابقة في المبتدأ والخبر والصفة والموصوف، وتذكير الفعل مع الاسم المؤنث، وتأنيث الفعل مع الاسم المذكر.
- إرجاع الضمير المذكر إلى المؤنث، وإرجاع الضمير المؤنث إلى المذكر.
- مسألة العدد حيث نجد التخبط قد وصل إلى الذروة.
- في الأسماء المذكورة التي تجمع جمعًا مكسرًا، فالاسم في المفرد مذكر لكن حين يجمع يتحول إلى مؤنث.

إن الطالب التركي لا يستطيع أن يجمع في رأسه أشتات هذه المسألة، وفي نفس الوقت المعلم لا يوجد في يده شيءٌ، فالمسألة منذ القديم أُلف فيها مجموعة من الكتب؛ لأن أصحابها علموا صعوبتها وإشكالها. وهكذا فإن المسألة تقف عقبة في طريق العملية التدريسية[2].

(١) محمد حسن، تعليم التذكير والتأنيث للناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠١٣م.
(٢) ينظر: أحمد دياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات. ص ٣٦.

-تذكير الفعل وتأنيثه -تذكير الفعل حيث يقتضي السياق -تأنيثه أي إسقاط علامات التأنيث		جاء أمي معنا إلى إسطنبول	جاءت أمي معنا إلى إسطنبول
		شاهدت أصدقائي الأسواق الجميلة	شاهد أصدقائي الأسواق الجميلة
		نزل الطيارة في المدينة	نزلت الطيارة في المدينة
		كان المطاعم نظيفة	كانت المطاعم نظيفة
تذكير الاسم حيث يقتضي السياق تأنيثه، أي إسقاط علامات التأنيث		إسطنبول بعيد من أديامان	إسطنبول بعيدة من أديامان
		مساجد جميل جدًّا	مساجد جميلة جدًّا
		إسطنبول مدينة جميل	إسطنبول مدينة جميلة
		قمنا برحلة جميل	قمنا برحلة جميلة
تذكير العدد، حيث يقتضي السياق تأنيثه	الخطأ صرفي	بعد عشر أيام	بعد عشرة أيام
		ذهبنا خمس أصدقاء	ذهبنا خمسة أصدقاءٍ
تذكير اسم الإشارة حيث يقتضي السياق تأنيثه		هذا مدينة إسطنبول	هذه مدينة إسطنبول
		تجولنا في هذا الأسواق	تجولنا في هذه الأسواق
تأنيث اسم الإشارة حيث يقتضي السياق تذكيره		رأيت هذه النجاح	رأيت هذا النجاح
		هذه البحر كبيرة	هذا البحر كبير
تذكير الصفة التي يقتضي السياق تأنيثه		الازدحام مشكلة كبير	الازدحام مشكلة كبيرة
		في الأسواق الوطني لتركيا	في الأسواق الوطنية لتركيا
تأنيث الفعل المذكر وتأنيثه		يعمل الحكومة على التقدم	تعمل الحكومة على التقدم

وصف وتفسير الأخطاء:

التعريف والتنكير:

تعد هاتان الظاهرتان محور الاتساق في النص والجملة، لما لهما من أثرٍ في التراكيب اللغوية، واللفظ بشكلٍ أخص، فاللفظ يحدد المعنى والهدف المتبقي. «أل» في العربية حرف، وهيً من العلامات التي يختص بها الاسم دون الفعل، وتدخل على النكرة فتفيده التعريف.

نجد حذف أل التعريف من الصفة التي يقتضي السياق تعريفها أو الاسم الموصوف بأل، علاوة على ذلك إضافة أل التعريف إلى الصفة الواجب تنكيرها، فمما يشكل أساسًا في اللغة العربية أن المضاف يجب أن يكون نكرة والمضاف إليه معرفة، وقد يخرج المتعلم التركي القاعدة في تعريفه للمضاف الواجب تنكيره، وتنكير المضاف إليه الواجب تعريفه، وتعزى هذه الأخطاء إلى التداخل اللغوي بين اللغتين، فالتركية لا توجد فيها أل التعريف، لذلك قد يسقطها المتعلم التركي نطقًا وكتابة حيث يقتضيها السياق.

الجدول (٢) توصيف الخطأ الصرفي وتوصيفه

توصيف الخطأ	تصنيف الخطأ	الخطأ	الصواب
حذف أل من الصفة التي يقتضي السياق تعريفه	الخطأ صرفي	الجامع كبير	الجامع الكبير
		من أهم مدن كبرى	من أهم المدن الكبرى
حذف أل من الاسم الموصوف الذي يقتضي السياق تعريفه		يأكل سمك اللذيذ	نأكل السمك اللذيذ
		أصدقاء الأوفياء	الأصدقاء الأوفياء
		في إسطنبول موقع السياحية	في إسطنبول المواقع السياحية
تعريف المضاف الواجب تنكيره		الأغلب الطلاب يحبون إسطنبول	أغلب الطلاب يحبون إسطنبول
		الأجمل المدن إسطنبول	أجمل المدن إسطنبول
		الأسرتي السعيدة	أسرتي السعيدة
حذف أل من الاسم المعطوف الذي يقتضي السياق تعريفه		شربنا الشاي وعصير و مثلجة	شربنا الشاي والعصير والمثلجات

- **التبدلات الصوتية:**

تتكون اللغات في أساسها من مجموعةٍ من الأصوات، وكل صوتٍ من الأصوات صفاته، من حيث الهمس والجهر، وهناك بعض الظواهر في اللغة العربية التي تقع في باب التبدلات الصوتية، منها الإبدال وهو جعل حرفٍ مكان حرفٍ آخر، ويقع الإبدال في الحروف الصامتة والصائتة.

يقع الإبدال القياسي في صيغة (افتعل) ومشتقاتها: (يَفْتَعِلُ، مفتعلٌ، افتعال... إلخ). وللإبدال طرائق شتى، وما يهمنا في هذه الدراسة الحالات التي تتمثل من خلالها أخطاء دارسي اللغة العربية من غير أهلها في صيغة(افْتَعَلَ)[1].

الجدول (٣) التبدلات الصوتية

توصيف الخطأ	الخطأ	الصواب
عدم إبدال الواو في صيغة افتعل تاء حيث يقتضي ذلك	اوجتمعت مع صديقاتي	اجتمعت مع صديقاتي
	اوشتراك العمل	اشتراك العمل
عدم إبدال تاء افتعل دالًا حيث تقتضي البنية الصرفية ذلك.	ازتهرت تركيا جدًّا	ازدهرت تركيا جدًّا
عدم إبدال تاء افتعل طاء.	اتلأتُ على أثار عثماني	اطلعت على الأثار العثمانية

الإدغام: وهو إدخال حرفٍ في حرفٍ آخر من جنسه، بحيث يصيران حرفًا مشددًا سمَّاه سيبويه الإدغام حينًا والإخفاء حينًا آخر[2]، ومن أخطاء الطلاب في هذا الباب الصرفي عدم فك الإدغام عند اسناد الفعل الماضي الثلاثي المضعف إلى ضمائر الرفع المتحركة.

(١) النجران، وجاسم، تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية، الجامعة الإسلامية المدينة المنورة، ٢٠١٣م، وينظر: العجرمي، وبيدس، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات – الجامعة الأردنية.

(٢) النجران، وجاسم، تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية، الجامعة الإسلامية المدينة المنورة، ٢٠١٣م، وينظر: العجرمي، وبيدس، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات – الجامعة الأردنية.

الجدول (٤) الإدغام

توصيف الخطأ	الخطأ	الصواب
عدم إبدال الواو في صيغة افتعل تاء حيث يقتضي ذلك	مرَتُ على ولدي	مررتُ على والدي
	مدتُ له يدي المسعدة	مددتُ له يد المساعدة
	سدَتُ الحساب	سدَدتُ الحساب

٣ – أخطاء المستوى النحوي:

إن الكلام عن المشكلات النحوية سيكون متداخلًا بالمشكلات الصرفية إلى حدٍّ كبير؛ لأنَ الصرف هو جزء من علم النحو، وهو في كثيرٍ من القضايا متداخلٌ معه حتى إن بعض المسائل لا يمكن أن نضعها تحت أي من العلمين. كما أنه علم يختص بتنظيم الكلمات في التركيب الواحد ودراسة تركيب الجملة ويهتمُّ بالعلاقة بين عناصر الجملة، أي أنه ينظم العلاقة بين أجزاء التركيب ومكوناته. ومن المهم أن نقف وقفة للتفريق بين بناء الجملة التركية والعربية لوجدنا حينها أن للغة التركية نظامًا متفردًا ومختلفًا عن اللغة العربية، حيث يكون الفعل في النهاية والفاعل في البداية، أما الجملة في اللغة العربية فإنها في البداية تتبع لنظام، لكن هذا النظام لا يبقى على حاله؛ لأن الجملة العربية محكومة بقوانين البلاغة العربية، من تأخير وتقديم وحذف وإضافة وغير ذلك[١]، ففي كثير من الأحيان نرى الفعل في غير مكانه، وكذلك الفاعل وبقية عناصر الجملة، ففي حين يقول التركي: Muhammed okula gıtti يستطيع العربي أن يقول: ذهب محمد إلى المدرسة، إلى المدرسة ذهب محمد، إلى المدرسة محمد ذهب[٢].

(١) ينظر: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ١٠٩

(٢) ينظر: العجرمي، وبيدس، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات – الجامعة الأردنية، ص ٣٠.

الجدول رقم (٥) توصيف الخطأ وتصنيفه ـ المستوى النحوي

توصيف الخطأ	تصنيف الخطأ	الخطأ	الصواب
تقديم الصفة على الموصوف	الخطأ النحوي	كان التركية المرأة	كانت المرأة التركية
		من العربي جاء رجلٌ	جاء رجلٌ من العرب
		وهما جيدان طالبين	وهما طالبان جيدان
		جاأت العثماني خلفت	جاءت الخلافة العثمانية
إلزام الأسماء الخمسة الرفع جميعًا		سلمتُ على أخوه	سلمتُ على أخيه
		صاحب أبوه جاء معنا	جاء معنا صاحب أبيه
تقديم المعدود على العدد		في أيام عشر	في عشرة أيامٍ
إلزام العدد هيئة واحدة مهما تغير المعدود، وهذه الهيئة هي المذكر		بقينا ثلاث شهر	بقينا ثلاثة شهور
		أخذنه أربع غرفة	أخذنا أربع غرف
إلزام المثنى جمع المذكر السالم الياء في حالة الرفع		جاء الرجلين معنا	جاء الرجلان معنا
		حضر الأبوين في سفرنا	حضر الأبوان في سفرنا
استعمال لغة «أكلوني البراغيث» كثيرًا		شاركو الأصدقاءُ في الطعام	شاركَ الأصدقاءُ في الطعام

تُعدُّ تلك الأخطاء نتيجة تأثير التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة التركية، فالمتعلم يقابل نظام العربية وقواعدها على اللغة التركية، فيقع في أخطاء كما هو واضحٌ في الجدول.

كانت هذه إذن بعض الأمثلة عن أخطاء الطلبة الأتراك، وهي بمثابة دراسةٍ تطبيقةٍ مصغرةٍ، كشفت عن مصدر مهم من مصادر الخطأ اللغوي لدى الطلبة، وهو تداخل نظام لغة أم الطلبة في نظام اللغة العربية المتعلمة، ويضاف إلى هذا المصدر، أسباب أخرى تكون هي الأخرى سببًا للخطأ، فيتغير سبب خطأ الطالب من سبب التداخل اللغوي إلى أسباب داخل اللغة المتعلمة نفسها، ويحدث ذلك حين ينال الطالب قدرًا كافيًا من تعليم اللغة، وهذه الأسباب هي عدم التدريب الكافي على قواعد اللغة العربية، بشكلٍ يجعل الطالب عارفًا لمواضع تطبيق القواعد، وعارفًا لقيود القاعدة، واستثناءاتها.

واستنادًا إلى الدراسة التطبيقية السابقة تتجلى لنا أهمية التحليل التقابلي وفوائده فيما يلي:

➢ يوضح لنا التحليل التقابلي الطريقة التي يمكن بها للغة الأم أن تسهل أو تعيق تعلم عناصر معينة في اللغة الثانية، ويمكنه أن يفسر الكثير من الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلم اللغة الثانية أثناء محاولته أداء ما تعلمه أو الاتصال فوق كفايته اللغوية، ولعل هذا من أهم جوانب التحليل التقابلي الذي ظهرت فيه فائدته العملية في حقل تعليمية اللغات، يقول (بوليتزرpolitzer): «مما لا شك فيه أن من أهم مجالات تطبيق علم اللغة ما نجده في مساهمة التحليل التقابلي، حيث أنه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين، والتركيز عليها خصوصا عند تعلم اللغات التي لم تمر بتجارب كبيرة ومنتظمة في تدريسها»[1].

➢ يساعدنا التحليل التقابلي في تفسير الكثير من المشكلات التي تنشأ عند تعلم لغات أخرى، وهذا ما أكده روبيرت لادو/R.Lado أحد زعماء هذا الاتجاه في كتابه (اللسانيات عبر الثقافات) بقوله: «يقدم هذا الكتاب حقلًا جديدًا تمامًا من اللسانيات التطبيقية وتحليل الثقافات يسمى التقابل اللغوي والثقافي؛ ليكشف عن المشكلات التي يواجهها متعلم اللغة الأخرى، ووصف هذه المشكلات»[2]، وينطلق في ذلك من افتراضٍ علميٍّ مفاده أنَ مشكلات تعلم لغةٍ ثانيةٍ تتوافق مع حجم الاختلافات بين لغة منشأ المتعلم واللغة الثانية التي يريد تعلمها؛ فكلما كان الاختلاف كبيرًا، كانت المشكلات والأخطاء كثيرةً، وحين نفهم طبيعة هذا الاختلاف يتسنى لنا التنبؤ بالمشكلات التي ستنجم عند التطبيق العملي في عملية التعليم، وفي الوقت نفسه يمكننا أن نفهم طبيعة هذه المشكلات.

➢ يساعد التحليل التقابلي المعلم ومؤلف المواد والمقررات الدراسية في تقويم المحتوى اللغوي والثقافي للمقرر الدراسي وإعداد مواد تعليمية جديدة، فالمعلم يحتاج أحيانًا إلى إعداد موادٍّ تعليميةٍ جديدةٍ، أو تمارين إضافيةٍ تساهم في تيسير عملية التعلم، ومن أجل ذلك يتعين عليه إجراء تشخيصٍ دقيقٍ للصعوبات التي تواجه متعلميه[3]، فالمعلم يمكنه عن طريق إجراء تحليلٍ تقابليٍّ بين لغتي متعلميه أن يتعرف على الصعوبات التعليمية على نحوٍ أفضل، فلا يتفاجأ بها لأنه أصبح من الممكن حينها أن يتخذ من الوسائل ما هو كفيلٌ بعلاجها.

(١) محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص١٦٦.
(٢) وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ١٠٨-١٠٩.
(٣) محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص١٦٧.

ويمكن للمعلم أن ينظم خبرته التعليمية ويستخدمها بشكلٍ أفضل من خلال استثمار نتائج التحليل التقابلي، فيتخذها كتابًا مرجعيًّا له ولغيره من المعلمين الذين لا يعرفون اللغات الأم للمتعلمين، مما يساعدهم في توضيح أكثر الاختلافات البنيوية أهمية بين اللغتين للطلبة بطريقةٍ واضحةٍ ومنظمة[1].

وكما يبدو فإن الهدف الثاني للتحليل التقابلي -وهو الإسهام في تطوير موادٍّ تعليميةٍ جديدةٍ- هو في الحقيقة ثمر طبيعية للهدف الأول، «فإذا تمكننا من تحديد ما نتوقعه من مشكلات في ضوء المقابلة اللغوية بين لغتي المتعلم، أمكننا ذلك من تطوير موادٍّ دراسيةٍ تواجه هذه المشكلات ابتداء»[2].

قد لا يقتنع المعلمين أحيانًا بكتاب مقرر للدراسة، فيرى أنه بحاجة إلى إعداد موادٍّ تعليميةٍ إضافيةٍ ومتطورةٍ تفي وتلبي حاجيات طلابه، فإذا كان هذا المعلم قد أعَد مقارنة تحليلية تقابلية بين لغتي متعلميه، فإن ذلك يسمح له بالوقوف على العقبات التي يجب أن تذلل في عملية التعليم، وسيكون باستطاعته أن يضيف ويكثف التمرينات على الأنماط التي لم يتطرق إليه الكتاب، أو على تلك التي لم تعالج فيه معالجةً وافيةً، أو تلك التي تنبأ التحليل التقابلي بوقوع الطلبة في أخطاء فيها مسبقًا.

➢ أهمية التحليل التقابلي في ميدان الترجمة: يمكن لدارس علم الترجمة والمترجمين الإفادة من التحليل التقابلي إفادةً كبيرةً؛ فإلمامهم بأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المنقول منها واللغة المنقول إليها يجعلهم قادرين على تجنب الكثير من الأخطاء من قبيل الترجمة الحرفية للتراكيب والصيغ والدلالات، بالإضافة إلى ذلك فإن الإلمام بهذا النوع من التحليل يجعل المترجم قادرًا على الإحاطة بجوانب النص المراد ترجمته إحاطةً شاملةً ودقيقةً لا تستوعب المستوى النحوي والمفرداتي فحسب، بل تتعداها إلى مستوى الخطاب ونوعه وظروفه.

كما يمكن لناقد الترجمة الإفادة هو الآخر من التحليل التقابلي في عملية نقد وتحليل وتقييم النصوص المنقولة من لغات أخرى، ويساعدهم في اكتشاف مواطن الضعف والقوة في النصوص المترجمة، والحكم على ترجمتها بالجودة أو الرداءة وعلى مترجميها بالكفاءة أو عدمها.

(١) وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص١١٣-١١٤.
(٢) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ٤٩.

خاتمة:

يتبـن لنـا مـن خـلال مـا تَـمَّ عرضـه سـابقًا أنَ التحليـل التقابـلي لـه أهميـةً كبـيرةً في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، إذ يسـاعد كثـيرًا في معرفـة أسـباب الكثـير مـن أخطـاء متعلمـي اللغـة العربيـة الفصحـى، وهـذا بدليـل الدراسـة التطبيقيـة المصغـرة التـي بينـت لنـا أن بعـض الأخطـاء المقترفـة مـن طـرف المتعلمـين تعـزى إلى اختلافـات ظاهـرة بـين نظـام اللغـة العربيـة واللغـة التركيـة، وقـد يكـون الأسـتاذ ومؤلـف المـواد والمقـررات الدراسـية أكثـر مـن يسـتفيد مـن هـذا المنهـج، وذلـك عندمـا يسـتثمر نتائجـه في الكشـف عـن صعوبـات ومشـاكل تعلـم اللغـة والقضـاء عليهـا مـع بدايتهـا قبـل أن تتحجـر في ذهـن المتعلـم، ذلـك أن الكثـير مـن الظواهـر اللغويـة في العربيـة تكـون أكثـر وضوحًـا حـين تعـرض عـلى الـدرس التقابـلي ومـن ثمـة يصبـح إدراك طبيعـة الظاهـرة إدراكًا أكثـر علميـة مـن فهمنـا لبعـض الجوانـب المشـتركة في قـدرة التعليـم حـين تُتَلقـى هـذه الظاهـرة، ويثمـر ذلـك -بـلا شـك- رؤيـة أفضـل نحـو تطويـر المـواد الدراسـية لتعليـم اللغـة العربيـة.

المصادر والمراجع:

١. ابـن الجـوزي، تقويـم اللسـان، تـح: عبـد العزيـز مطـر، دار المعـارف، ط٢، دت.
٢. أحمـد ديـاب، المشـاكل التـي تواجـه الأتـراك في تعليـم اللغـة العربيـة والمقترحـات.
٣. الطيـب دبـة، مبـادئ اللسـانيات البنويـة (دراسـة تحليلية ابسـتمولوجية، ط١، دار القصبـة للنـشر، الجزائر، ٢٠٠١ .
٤. العجرمـي، وبيـدس، تحليـل الأخطـاء اللغويـة لـدارسي اللغـة العربيـة للمسـتوى الرابـع مـن الطلبـة الكوريـين في مركـز اللغـات – الجامعـة الأردنيـة.
٥. نالجـران، وجاسـم، تحليـل الأخطـاء الكتابيـة في بعـض الظواهـر النحويـة في كتابـات الطـلاب غـير الناطقـين بالعربيـة، الجامعـة الإسـلامية المدينـة المنـورة، ٢٠١٣م.
٦. أمـر الله إيشـكر، الأصـوات اللغويـة في التركيـة والعربيـة « دراسـة تقابليـة» ص٧٥،
٧. تمـام حسـان، جـدوى اسـتعمال التقابـل في تعليـم اللغـة العربيـة لغـير أبنائهـا، بحـث منشـور في وقائـع نـدوات تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، ج٢، مكتبـة التربيـة العربيـة لـدول الخليـج، ١٩٩٥ .
٨. حـركات مصطفـى، الكتابـة والقـراءة وقضايـا الخـط العـربي، ط١، المكتبـة العصريـة صيـدا، بـيروت، ١٩٨٨م ص ١٢ .
٩. حسـن شـحاتة، تعليـم الإمـلاء في الوطـن العـربي (أسسـه وتقويمـه وتطويـره)، ط٢، الـدار المصريـة اللبنانيـة مـصر، ١٩٩٢ .
١٠. خليـل أحمـد عمايـرة، في نحـو اللغـة وتراكيبهـا، دار عـالم المعرفـة، وجـدة، ط١، ١٩٨٤.
١١. دوجـلاس بـراون، أسـس تعلـم اللغـة وتعلميهـا، ترجمـة: عبـده الراجحـي وعـلي أحمـد شـعبان، دار النهضـة العربيـة، بـيروت ١٩٩٤.
١٢. سـوزان جـاس ولاري سـلينكر، اكتسـاب اللغـة الثانيـة: مقدمـة عامـة، ج١، ترجمـة: ماجـد الحمـد، النـشر العلمـي والمطابـع، جامعـة الملـك سـعود، الريـاض، ٢٠٠٩ .
١٣. عبـده الراجحـي، علـم اللغـة التطبيقـي وتعليـم العربيـة، دار المعرفـة الجامعيـة، الإسـكندرية، ١٩٩٠ .
١٤. كونـغ إلجـو الكـوري، نظريـة علـم اللسـانيات الحديـث وتطبيقاتهـا عـلى أصـوات العربيـة، مجلـة اللسـان العـربي، ٣٤ – ٣٥ ١٩٩٠-١٩٩١.

١٥. محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط١، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠٠٥.
١٦. محمد هنكر من، قواعد اللغة التركية لغير الناطقين بها، ترجمة محمد حقي صوتشين دار أنكين، ٢٠٠٣.
١٧. وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١، دار الجوهرة، عمان، ٢٠٠٣.
١٨. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، مطابع الرسالة، الكويت، ١٩٨٨.
١٩. محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط١، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٦.
٢٠. محمد حسن، تعليم التذكير والتأنيث للناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠١٣.

٢١. Jeanine Treffers-Daller, «Marques des difficultés rencontrées par des migrants arabophones dans l'organisation discursive et moyens employés pour les contourner, Revue Plurilinguisme n° ١٠,١٩٩٥/٩
٢٢. George Mounin,les problémes théoriques de la traduction,Tel galimard, France :١٩٦٣
٢٣. William makey, Bilinguisme et contacts New york publications of the linguistics cyrcle,١٩٥٣

الانغماس اللغوي السمعي ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

عبد الرحمان بوشقفى[1]

جامعة محمد الخامس – المغرب.

* باحث في سلك دكتوراه بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب، حاصل على شهادة في تدريس اللغة العربية وعلوم التربية، وحاصل على شهادة تدريس اللغة العربية لأبنائها لمدة سنة، حاصلة على شهادة التدريب في دورة تكوينية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمركز قلم ولوح الرباط، ولدي مشاركة بمقال في معهد التعريب بالرباط.

ملخص

تعالج هذه الورقة البحثية الانغماس اللغوي السمعي ودوره في ترسيخ الملكة اللغوية لدى الناطقين بغير العربية، بحيث يعد السماع من أهم أنواع الانغماس اللغوي وأقواها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويتأكد هذا الدور من خلال جودة الأصوات اللغوية المسموعة باستعمال التسجيلات الصوتية واستعمال الوسائل السمعية البصرية والمؤثرات الصوتية، وهذا يشجع المتعلم الناطق بغير العربية ويدفعه إلى كثرة التعرض للسماع، ومن ثمة ترسخ لديه المهارات اللغوية ويمتلك اللغة إلى درجةٍ تقترب من المتحدث الأصلي الكبير.

الإشكالية: تنطلق هذه الورقة البحثية من إشكالٍ مركزيٍّ يتجسد في: **ما دور المسموعات في تعليم اللغة العربية للناطق بغيرها؟ وكيف تسهم الوسائل التكنولوجية في تحقيق هذا الهدف؟**

الأهداف: يمكن إجمال هذه الأهداف فيما يلي:

- إبراز دور الوسائل السمعية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتحقيق الانغماس اللغوي السمعي.
- استثمار تنوع المادة المسموعة حوارات، أشعار،...، مع زيادة حجم المسموعات وتنويع الوسائل وتوفيرها، وكيفية استثمارها.
- التعرض لتسجيلاتٍ صوتيةٍ ذات جودةٍ عاليةٍ، تكون فيها اللغة العربية بسيطةً وسليمةً تحاكي الواقع الحقيقي للغة.
- تحفيز المعلم على استعمال الوسائل السمعية البصرية أثناء تدريسه للغة، وحسن اختياره لها وفق سياقات تعليمية.
- إكساب المتعلم المهارات السماعية مثل: الإدراك السمعي وتمييز الأصوات ومعرفة التباينات التي تقع بينها، ذلك باستعمال تسجيلاتٍ نموذجيةٍ لنصوصٍ خاصةٍ كالحوارات مثلًا؛ التي تظهر فيها مجموعة من الظواهر الصوتية كالنبر والتنغيم.

الكلمات المفاتيح: (الانغماس اللغوي، السماع والاستماع، الطريقة، الطريقة السمعية النطقية...).

توطئة

اهتم التدريس الحديث بشكلٍ كبيرٍ بطرائق التدريس في تعليم اللغات، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة، حيث واستعملت في مناهج تدريسهم طرائق تساير ما استجد في المجال التكنولوجي، مما ساهم في تجاوز الطرائق الكلاسيكية، ومن تم بروز طرائق تعليم اللغات جديدة، انطلاقًا من الاستفادة من الوسائل السمعية والبصرية. بهدف تحقيق انغماسٍ لغويٍّ؛ الذي يعد اليوم أسلوبًا تدريسيًّا متكاملًا قائمًا على المعايشة اللغوية لاكتساب المهارات اللغوية وعناصرها، وذلك من خلال توفير جو لغوي يتخذ اللغة الهدف لغة التواصل داخل الصف الدراسي وخارجه، فيتاح للمتعلمين اكتساب اللغة بالفطرة والممارسة عبر التواصل في بيئة لغوية متكاملة تقترب من البيئة الحقيقية؛ تؤهلهم لامتلاك مستوى عالٍ من الكفاية اللغوية والقدرة الوظيفية في اللغة، فيستمعون إليها ويتواصلون بها تحدثا وكتابة في بيئات جديدة ومختلفة[1].

وتعمل هذه الورقة البحثية على استظهار أنواع الانغماس اللغوي السمعي في طرائق التدريس مثل: السمعية، البصرية، ودورها في امتلاك الناطق بغير العربية اللغة العربية الفصيحة المعاصرة، ودور بعض التدريبات السماعية في بناء المهارات مثل: مهارة الإدراك السمعي، والتمييز الصوتي، والتصنيف السمعي، والحكم على ما صدقية المحتوى وتقويمه. كما تهدف إلى حفز وتثمين ثقافة استعمال هذه الوسائل لدى معلم اللغة العربية للناطق بغيرها، من خلال توظيف البرمجيات التعليمية، والتسجيلات الصوتية، والمؤثرات الصوتية، قصد تمكين المتعلمين من اللغة الهدف، وذلك بتشييد مؤسسات خاصة تتبنى الانغماس اللغوي سبيلا لها في تعليم وتعلم اللغة العربية.

الإطار المفاهيمي لمصطلحات البحث الرئيسية

١. مفهوم الانغماس اللغوي

يراد به معايشة المتعلم للغة التي يريد تعلمها وحدها لمدة زمنية معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمد كافية لتظهر فيه الملكة، وهذه الملك كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكراره على السمع والتفطن لخواص تراكيبية،

(١) رائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون، ٢٠١٩: ٨٢.

وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية كتلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علما باللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل محلها[1]. مما يحتم على المتعلم الناطق بغير العربية أخذ اللغة من أبنائها ومجتمعها الحقيقي؛ لأن أهلها هم أعلم الناس بها، وهذا يقتضي التعايش معهم والانغماس بهم.

وقد لوحظ أن الصوت اللغوي منطوقٌ ومسموعٌ، وهو ما يكون المادة العضوية لأية لغة، كما أنه أول ما يتعامل معه المتعلم، وتعتبر مهارة السماع من منطلقات تعلّم اللغة العربية لغةً ثانيةً أو أجنبيةً؛ لكونها مهارةً إدراكيةً تحليليةً تتعامل مع الأصوات اللغوية بطريقة الاستماع والتسجيل والتقليد، وتعتبر الخطابات اليومية جزءًا كبيرًا من استعمال الناس للغة؛ وذلك لتلبية حاجاتهم التعليمية وغيرها. وفي نفس الصدد نجد من الباحثين من يصل بين ما يسمعه وما يبصره مع إدراك العلاقة الموجودة بين اللفظ ومعناه، كما نجد بعض الباحثين في هذا المجال، يعتقدون أن أعظم ما أتبثه العلماء في تعلم اللغات، هو أن المهارات لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يُسمع فيها صوتٌ أو لغوٌ إلا بتلك اللغة التي يراد تعلمها. أما خارج هذا الجو الذي لا يسمع فيه غير هذه اللغة فصعبٌ جدًّا أن تنمو فيه الملكة اللغوية فمن أراد أن يتعلم لغةً من اللغات فلا بد أن يعيشها هي وحدها لمدةٍ زمنيةٍ معينةٍ، فلا يسمع ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية، تسمح له بامتلاك اللغة المتعلمة[2].

وبهذه الطريقة المباشرة، يتعرض المتعلم للغة المسموعة المتعلمة بشكلٍ مباشرٍ ولا يعتمد لغته الأولى، مع الابتعاد عن طريقة الترجمة إلى أن يمتلك المتعلم اللغة، وتكون الأولوية في المستويات الأولى للمشافهة والتحدث على الكتابة والقراءة، وهذه الطريقة تكسب المتعلم المفردات والجمل والعبارات في سياقاتٍ تواصليةٍ واقعيةٍ. وهي نفسها التي ابتكرها الباحثان الألماني berlitz والفرنسي Gouin، ومنطق هذه الطريقة أن التعليم الصحيح لا يتم إلا بالاتصال المباشر مع اللغة الهدف والتفاعل معها وهي ممثلةٌ في مواقف لغويةٍ ماديةٍ ملموسةٍ، ومن أسسها، أن يرفض عند تعلم اللغة الفصحى، على سبيل المثال، استعمال الدارجة أو أية لغةٍ وسيطةٍ أخرى، لذلك تكون الفصول خاصة للغة المراد تعلمها، مع توفير الوسائل اللازمة. أما بالنسبة لقواعد النحو فقد عملت هذه الطريقة

(١) عبد الرحمن ابن خلدون، ٢٠٠٩: ٤٥٥.
(٢) عبد الرحمن حاج صالح، ٢٠١٢: ٦٤٢.

على استبدال حفظها، بالاتصال مباشرةً باللغة شفاهةً أو بشكلٍ مضمرٍ في اللغة، والعمل على استعمالها بالنطق والممارسة وتنشيط عملية التّواصل[1]. وقد تم تزويد هذه الطريقة بوسائل سمعيةٍ بصريةٍ تتيح للمتعلم السماع والمحاكاة للحوارات والمحادثات، المتضمنة للغة الهدف.

٢. تعريف السماع والاستماع والفرق بينهما:

فالمتأمل في اللغة يجدها مبنيةً على أربع مهاراتٍ لغويةٍ وهي: (السماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، ويعتبر السماع الذي هو مدار هذه الورقة البحثية المهارة الأولى المكتسبة بشكلٍ فطريٍّ، والتي ينبغي التمرس عليها منذ البداية، ولكن اللافت للنظر أنّ برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا تهتم بهذا الفن بالشكل الكافي، على الرغم من أن علماء اللغة العربية القدماء تنبهوا إلى أهمية السماع ومن هؤلاء ابن خلدون الذي اعتبر السمع أبا للملكات اللسانية[2]، لكونه أول ما يكتسب به الصبي لغته النشوئية، لذلك نجده يقول: «ويسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقفها أولًا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقفها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظةٍ، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة[3] لديه»، وما قاله العلامة ابن خلدون حول أهمية السماع في اكتساب الصبي للغته، له أن ينطبق على متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، ويجعله يكتسب اللغة العربية عن طريق الانغماس اللغوي السمعي المخطط له.

أ. تعريف السماع

السماع: مهارةٌ يتم بموجبها اكتساب اللغة بشكلٍ لا إراديٍّ، ولا يحتاج فيه إلى انتباهٍ أو تركيزٍ أو تدبرٍ أو فهمٍ بالضرورة، كما قال تعالى: ﴿وَقَالُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ﴾[فصلت: ٢٥]. لذلك فالسماع هو إدراك للصوت بحاسة الأذن دون انتباهٍ أو تركيزٍ.

ب. تعريف الاستماع

الاستماع: عمليةٌ يتم فيها اكتساب اللغة بشكلٍ إراديٍّ، ويحتاج فيه إلى التركيز والانتباه إلى ما يقال، كما أن الاستماع هو نفسه السماع إلا إذا

(١) مصطفى بن عبد الله بشوك، ٢٠٠٠: ٤٧.
(٢) عبد الرحمن ابن خلدون، ١١٩٨٤: ١٢٩.
(٣) عبد الرحمن ابن خلدون، ١٩٨٤: ١٣٨٩.

اقترن بالإنصات فهو يحتاج إلى تعلم وتدريب؛ لذلك يجعل الإنصات من الاستماع آلية إدراكٍ وفهم وتدبرٍ للمسموع من الكلام، وفي ذات الكلام قال الله تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا﴾[الأعراف: ٢٠٣]، وبهذه الكيفية فقيمة الاستماع في اقترانه بالإنصات تتجلى في التركيز والانتباه والإدراك والفهم والتدبر، وكذا في اعتباره عملية متعلمة.

ج. الفرق بين السماع والاستماع

ويمكن التفريق بين السماع والاستماع من خلال الأساليب الممثلة في الجدول التالي:

أساليب السماع	أساليب الاستماع في اقترانه بالإنصات
السماع متصل	الاستماع غير متصل
مهارة مكتسبة	مهارة أو عملية متعلمة
إيجابي -سلبي	إيجابي
يتضمن الرسالة المستقبلة	يتضمن الرسالة المستقبلة

تحليل الجدول

د. أساليب السماع[1]:

- **السماع متصلٌ**: نشاطٌ متصلٌ ومستمرٌ بشكلٍ طبيعيٍّ، لا يستهلك فيه المتعلم أو المعترض له كثيرًا من الطاقة والجهد، ولا يحتاج فيه إلى تركيز وانتباه بالضرورة. وتؤكد صفة متصل أن المتعلم يسمع طوال اليوم لمجموعة من المثيرات اللغوية، وللأفكار التي تهمه والتي لا تهمه أيضا، وهذا ما جعل من مجال مهارة السماع واسعًا يتجسد في كل المواقف اللغوية أثناء تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- **السماع مهارةٌ مكتسبةٌ**: فهي طبيعيةٌ لا تحتاج إلى تمرينٍ ودربةٍ بشكلٍ مخططٍ له، لأنها تنشأ بنشوء الإنسان المكتسب للغة ما.

-**السماع إيجابيٌّ وسلبيٌّ**: السماع ببساطةٍ عبارة عن عملية استقبالٍ لمثيراتٍ صوتيةٍ شفهيةٍ من جهةٍ معينةٍ، إنسانًا كان مصدرها أم غيره، حيث

(١) انظر: سمير جعفر، ٢٠١٣: ٤٥ - ٤٦.

لا يتطلب من المتعلم السامع القيام بأدنى جهدٍ، إذ في أي حين يمكن للأذن أن تسمع، بل الأبعد من ذلك أنها تستقبل الأصوات والإنسان في حالة نومٍ عميقٍ، وهذا ما يجعل منها سلبيةً وإيجابيةً.

يتضمن السماع الرسالة المستقبلة، فالسماع لا يحتاج بالضرورة استعمال الرسالة اللغوية المستقبلة، لكون بعضها ليس في غاية الأهمية بالنسبة للسامع، حيث قد تكون أصواتًا لا معنى لها.

هـ. أساليب الاستماع إذا اقترن بالإنصات[1]:

- **الاستماع غير متصلٍ:** الاستماع ليس نشاطًا متصلًا أو مستمرًّا، بل هو نشاطٌ متقطعٌ؛ حيث يتم من وقتٍ لآخر عندما يختار متعلم اللغة التركيز والانتباه، قصد الإدراك والفهم والتجاوب مع المثيرات الصوتية من حوله، لذلك فهو مهارةٌ مكلفةٌ ومرهقةٌ تتطلب كثيرًا من التركيز والدقة وبذل الجهد، بهدف تخزين قدر ممكن من المعلومات والأفكار، وهذا كله يجعل من مجال اشتغال مهارة الاستماع خاصًّا وضيقًا، وتكون في المواقف اللغوية المراد تعلمها من داخل اللغة الهدف.

- **الاستماع مهارة أو عملية متعلمة:** ويكون بالدربة والتعلم، وتعد هذه الفكرة مهمةً جدًّا؛ لأنها ستدفعنا إلى إعادة النظر في طريقة تعاملنا معه أثناء القيام بتدريبٍ لغويٍّ ما، أو ممارسة الفعل اللغوي بشكلٍ مهنيٍّ، سواء داخل الصف أو خارجه.

- **الاستماع إيجابي:** لكونه مهارةً تتطلب من المتعلم التركيز والانتباه للمادة اللغوية المسموعة الملقاة عليه، وضرورة استيعابها ومعالجتها مع القيام برد فعلٍ بناءٍ عليها أو التفاعل معها، مع إمكانية تجويد فاعليته وقوته مع الممارسة العملية المستمرة في سياقات وفضاءات لغوية مختلفة.

- **الاستماع يتضمن الرسالة المستقبلة:** ومن شروط عملية الاستماع هذه العمل على استعمال الرسالة اللغوية المستقبلة، وذلك لزيادة تخزين معلومات جديدة أو تعلم أمورٍ جديدةٍ مثل: تحية شخص ما أو الاحتفاء به، أو مناقشة فكرةٍ أو موضوعٍ معينٍ في مجالٍ معينٍ أو للتسلية فحسب. ويفيد هذا الاستعمال وجود تفاعلٍ بين المتكلم والمخاطب أو المستمع؛ حيث يستمع هذا الأخير إلى الرسالة المسموعة بتدبرٍ وتركيزٍ لفك شفراتها وفهم معانيها السطحية والمتوارية، ثم العمل على صياغة جوابٍ أو رد

(١) انظر: سمير جعفر، ٢٠١٣: ٤٥ - ٤٦.

فعلٍ من خلالها يتناسب مع السياق التواصلي الذي هو فيه.

ومما وجب التنبيه إليه، في إطار هذه المقارنة بين السماع والاستماع، أن هذا الأخير لا يحقق الغاية المنشودة منه في بعض الأوقات؛ حيث قد يسيء المستمع فهم الرسالة المستقبلة، وذلك بضعف هذه المهارة لديه. وللتأكد من هذا يمكن القيام بتمرينٍ بسيط، يتجسد في إلقاء رسالةٍ لغويةٍ أو معلومةٍ أو فكرةٍ معينةٍ على المتعلم الناطق بغير العربية، وما عليه إلا أن يقدمها لمتعلم آخر، وهكذا دواليك، إلى أن تبلغ آخر متعلم مشاركٍ في هذه العملية، ثم لنسمع من هذا الأخير الفكرة ذاتها، سنجد أنها تغيرت بشكلٍ كبيرٍ إلى حدٍّ أنها، أحيانًا لا تطابق الفكرة الأولى[١].

وعليه، يمكن القول أن الاستماع رغم ما يحظى به من أهمية وقيمة في إنجاح التواصل وتحقيق الانغماس اللغوي بين المتعلمين باستعمالهم اللغة الهدف بتركيزٍ، إلا أنه يحتاج إلى دعمٍ وتقويةٍ عن طريق التعليم[٢] المخطط له، ولا ننسى أن استعمالنا للسماع دون الاستماع المقرون بالإنصات كان بشكلٍ واعٍ؛ لكونه يبتلعها لأنه مخططٌ أو مبرمجٌ له، وليس عشوائيًّا، لذلك الهدف منه هو تدريس لغة من اللغات داخل مركز خاصٍّ ومغلقٍ، كما أنه أساس المهارات الأخرى، لاسيما مهارة التحدث؛ فالذي يسمع جيدا يتكلم جيدا،[٣] إذا كان لا يعاني من عسر في الكلام.

٣. أهمية السماع

وتكمن أهميته في أنه شكلٌ من أشكال الاتصال والاستقبال اللغوي، وفهم المسموع وتحليل شفرات رموزه، واستدخال المفردات وتخزين المعلومات والأفكار، والقدرة على استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة، وهو من المهارات الوظيفية، يحتاج فيه إلى التركيز والانتباه وحضور الذهن، لكونه مخطط له بيداغوجيا. وبالتالي فهو يتضمن الكثير من المهارات اللغوية الضرورية للنمو اللغوي[٤] عند الناطق بغير العربية، كما تتبدى أهميته في تعليم اللغة، أيضًا، في ازدياد ما يذاع في الوسائل التكنولوجية الحديثة المتنوعة من مسموعاتٍ لغويةٍ هادفةٍ، تمكن المتعلمين من معرفة الأصوات والإيقاعات والنبر، وكذا فهم حديث المتكلمين الأصليين للغة المتعلمة، ومن ذلك فهم خطاب المدرس في الصف، وفهم عددٍ من

(١) انظر: سمير جعفر، ٢٠١٣ : ٤٧.
(٢) انظر: المرجع نفسه: ٤٧.
(٣) محمد إسماعيلي علوي، ٢٠٠٩: ٤١.
(٤) فيصل حسن علي، ١٩٨٩: ١٢٦.

التسجيلات الصوتية والأشرطة والأفلام، والبرامج التعليمية والترفيهية والإذاعية،... إلخ[1].

طرائق تعليم اللغة العربية للناطق بغيرها

لا شك أن اعتماد المسموعات في الصف يتحقق من خلال الوسائل السمعية البصرية، حيث تشترك حاسة السمع والبصر في بناء المعرفة اللغوية لدى المتعلم، لذلك فبقدر ما تكون هذه الوسائل مسهلة للعملية التعليمية التعلمية، فإنها تتحول إلى مشوشات أحيانًا تعرقل الأهداف المنشودة؛ لذلك يجتهد في اختيار مسموعات تقل فيها المؤثرات البصرية على المتعلمين، مع ضرورة تكيف موضوعات المسموعات المنتقاة مع حاجاتهم[2] التعليمية، وتفعل هذه المواد المسموعة المصاحبة للصورة في بعض الأحيان بطرائق تعليمية، تهدف إلى تحقيق انغماسٍ لغويٍّ سمعيٍّ لدى المتعلم وبلوغه درجة المتكلم الأصلي للغة الهدف.

وقبل الحديث عن هذه الطرائق نشير إلى تعريف للطريقة؛ التي تعني جملة من الخطوات والإجراءات المنظمة التي تعين معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تحقيق الأهداف المنشودة، وتجعل المتعلم قادرًا على الفهم السليم والاستيعاب السهل للغة المتعلمة وتطوير مختلف قدراته ومهاراته التعليمية، وأبرز هذه الطرائق في تعليم اللغة العربية للناطق بغيرها الطريقة السمعية الشفوية أو النطقية والطريقة السمعية البصرية؛ اللتان من شأنها أن تحققا الانغماس اللغوي السمعي لدى المتعلم، ومن ثمة امتلاكه ناصية اللغة سماعًا وتحدثًا.

١. الطريقة السمعية الشفوية أو النطقية

وقد اعتمدت هذه الطريقة لتنظيم دروس تتسم بالكثافة للمتعلمين الجنود، وذلك بغية بناءٍ لغويٍّ محكم وسريع في التحدث باللغات الأجنبية في الولايات المتحدة، التي اكتشفت أن جنودها لا يجدون التواصل بأية لغةٍ أجنبيةٍ، كما أصبح واضحًا أن طريقة القواعد والترجمة لم تؤهل أيًّا من المتعلمين الجنود على التحدث باللغات الأجنبية التي تعلموها، لذلك طلبت الحكومة الأمريكية من الجامعات تطوير برامج لتعليم اللغات الأجنبية تكون قادرةً على تأهيل المتعلمين وتمكنهم من الاتصال الفعال بتلك اللغات.

(١) ماجدولين النهيبي، ٢٠١٨: ٥٥.
(٢) تأليف مجموعة من الباحثين، ٢٠١٨: ٢٨٣.

وبناءً على ذلك، تم إنشاء معهد خاص بوزارة الدفاع لتعليم اللغات الأجنبية، أطلق عليه اسم **معهد وزارة الدفاع للغات**، وتم الاستعانة بالناطقين الأصليين من اللغات المستهدفة لتعليم أفراد القوات العسكرية الأمريكية. وبعد نجاح هذه التجربة تم تبنيها في المراكز الأكاديمية في أمريكا وأوروبا والشرق الأوسط[١]، في تعليم اللغات مثل: العربية، ومعظم أنشطة هذه الطريقة السمعية الشفهية أو النطقية، تعود المتعلم على السماع الجيد وسلامة النطق، وتشجعه على الانطلاق في ممارسة اللغة فعليًّا. وتعتمد هذه الطريقة على المبادئ التالية:

- اللغة هي التكلم أو التعود على النطق.
- السمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة، والقراءة قبل الكتابة.
- اللغة هو ما يتكلم به الناطق الأصلي.
- اللغة هي عادات يكتسبها المتعلم عن طريق الممارسة والتمرين المستمر.
- كل لغةٍ هي نظام يختلف عن غيره.

وبهذه الكيفية فإن الطريقة السمعية النطقية هي وليدة المدرسة السلوكية، التي ترى أن اللغة سلسلة من الاستجابات للحوافز[٢]، أي أن المتعلم يكتسب اللغة عن طريق مجموعةٍ من المثيرات التي تنتج عنها استجابات، وكذا الحوافز التي تزيد من هذه الاستجابات وتطفئ ما عدا ذلك من الاستجابات الخاطئة.

٢. طريقة التعليم بالوسائل السمعية البصرية

يكمن عمل هذه الطريقة في الاستفادة من مختلف الوسائل التكنولوجية الحديثة، التي لها أن تسهم في تعلم اللغة العربية وتحقيق الانغماس اللغوي السمعي لدى المتعلم الناطق بغير العربية، مثل: التسجيلات الصوتية، المخبرات اللغوية، التلفاز التعليمي، وآلة عرض الصور الثابتة وغيرها، وآلة تصحيح النطق، وآلة إنجاز التمارين وتصحيحها في نفس الوقت، والتدريب على التواصل بإشراف متخصص، والعمل على حل معظم المشكلات عن طريق التمييز السمعي ونطق مخارج الأصوات محملة

(١) ينظر: عبد العزيز العصيلي، ٢٠٠٢: ٩٠ وما بعدها.
(٢) مصطفى بن عبد الله بشوك، ٢٠٠٠: ٤٩.

بسماتها بشكل معيارٍ، بهدف تمرين المتعلم على التميز بين الأصوات اللغوية، المعطاة له في بنيات لغوية، والعمل على إخضاع هذه الأخيرة لشروط سياقية اعتمادا على الصوت والصورة[1]، لكون السياق المشار إليه هو الذي يعطي البنيات اللغوية المسموعة دلالاتها الحقيقية.

وعليه، فإحاطة المتعلم الناطق بغير العربية بالقواعد اللغوية المسموعة بكيفيةٍ يسيرةٍ، يتحقق بسماعها ورؤيتها مشخصة أمامه في شكل صورٍ وجداول، تتضح فيها العلاقات المنطقية بين البنيات اللغوية المتعلمة وتمثيلاتها، فالذي يثبت من المعلومات لدى المتعلم هي تلك المنظمة المترابطة والمحكومة بعلاقاتٍ منطقيةٍ ودلاليةٍ. لذلك فالأشرطة المرئية المسموعة هي أنسب وسيلة لتعليم اللغة للناطقين بغير العربية، لكون هذه الأشرطة تتضمن حواراتٍ وأشعارًا وآداءاتٍ لغويةً مختلفةً باللغة العربية الفصحى، لها أن تخرج اللغة العربية من داخل الكتب والمكتبات، بل والفصول الدراسية داخل مراكز تعلم اللغات إلى فضاء واسع هو الحياة اليومية الذي تحيى فيه اللغة بالاستعمال. ومن الواضح أن الوسائل السمعية البصرية التعليمية يمكن أن تؤدي دورًا هامًّا في برامج تعليم اللغة العربية للناطق بغيرها، لأنها تساعد بشكلٍ كبيرٍ على استثارة اهتمام المتعلمين وإشباع حاجاتهم للتعليم، كما تساعد على زيادة خبراتهم، مما يجعلهم أكثر استعدادا وأوفق مزاجا للتعلم[2].

المنهج البنيوي أو التركيبي الكلي والسمعية البصرية

وقد ظهر هذا المنهج نتيجة تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات التي لم تستطع الطريقة الكلاسيكية سدها، وهو منهج علمي عملي لتعليم اللغات باعتماد ما توصلت إليها اللسانيات النظرية والتطبيقية من نتائج وفرضيات، التي تؤكد أن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأةً، وإنما تدرك بصفةٍ كليةٍ، ويقوم هذا المنهج على تحديد الوحدات اللغوية الأكثر تداولًا وتكرارًا في اللغة المتعلمة في شكلها الوظيفي، لتمكين المتعلم من لغة التداول اليومي[3].

١. أهداف هذا المنهج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ويمكن إجمال أهداف هذا النوع من المنهج التعليمي فيما يلي:

(١) ينظر: المرجع نفسه ٢٠٠٠: ٤٩.
(٢) عبد الرحمن كدوك، ٢٠٠٠: ٦٧.
(٣) عبد الرحمن حاج صالح، ٢٠١٢: ١٩٧.

– السماع بتركيزٍ مع الاحتفاظ بأكبر قدرٍ من المعلومات والأفكار والمفاهيم.

– القدرة على إدراك الكلمات المسموعة، وعلى الاستجابة للإيقاعات اللغوية المسموعة.

– تنمية القدرة على تتمة الأصوات الناقصة في الكلمات المسموعة، والكلمات الناقصة في الجمل.

– القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم، وتتمة الكلام ما إن سكت.

– القدرة على تقويم المحتوى المسموع[1].

٢. مبادئ تدريب المتعلم على السماع للغة العربية

– تدريب الجهاز السمعي لدى المتعلم على إدراك الأصوات اللغوية العربية والتباينات الحاصلة فيما بينها.

– التركيز على الأداء التواصلي، وتشجيع النشاط التواصلي واللغة الوظيفية التي تشخص مواقفَ لغويةً حياتيةً، مع تدريب المتعلم على استعمال رصيده اللغوي استعمالًا سياقيًّا مناسبًا.

– فرز الشخصيات وإدراك أصواتها، والتكرار المصحوب بالصورة.

– قياس عملية التذكر والاسترجاع للنص اللغوي المرافق للصورة، دون السماع للتسجيل الصوتي.

– استثمار المسموع، وذلك بالتشخيص له في مواقف تواصليةٍ حواريةٍ واقعيةٍ، مع إنجاز تمارين وتدريباتٍ نطقيةٍ، وفق المادة اللغوية المسموعة المستثمر فيها.

– إعطاء الأولوية للتعبير الشفوي والتحدث، أما الكتابة فتنجز في التمارين الكتابية مع تصحيحها من قبل المعلم مع متعلميه[2].

– العمل على تقويم وتقوية فن السماع لدى المتعلم في مختلف مستوياته التعليمية بشكلٍ دائمٍ.

(١) علي أحمد مدكور، ٢٠٠٠: ٦٧.
(٢) ينظر: مصطفى بشوك، ٢٠٠٠: ٥٦، ٥٧.

دور الوسائل السمعية التكنولوجية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

عديدةٌ ومتنوعةٌ هي وأنواع الانغماس اللغوي السمعي، بتنوع الوسائل التكنولوجية والمجالات الانغماسية والإلقاءات الجيدة، وذلك بالتعرض للتسجيلات الصوتية للمتخصصين في اللغة والشعراء والخطباء والناطقين الأصليين بها، مما يفتح أمام المتعلم غير العربي فرص للتعلم عبر التعرض بكثرةٍ وتكرارٍ ممنهج لتلك المادة اللغوية المسموعة ومؤثراتها، مع العلم، أن هذه المادة تؤثر بشكلٍ مباشرٍ في الإنتاج المنطوق من خلال السماع إلى القوالب التي تأخذ بعين الاعتبار الحركات النحوية وغيرها من الظواهر اللغوية الأخرى، ومنها:

١. التسجيلات الصوتية

ويقصد بها تسجيلات المتخصصين في اللغة ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذاك بإخضاع المتعلمين للسماع لهؤلاء وآداءاتهم الصوتية المتميزة، وتدريباتهم على الإيقاعات والمقامات الصوتية، التي يمكن الاستفادة منها في الإدراك السمعي والتعرف على الأصوات والفرز بينها، من حيث السمات التي تخصص كل صوتٍ. لذلك فالسماع المتكرر لهذه الآداءات الصوتية من المتخصص في اللغة العربية من قبل المتعلم، يرسخ لديه الملكات وينمي الذوق ويعلمه اللغة العربية الفصيحة، وتكون هذه المادة الصوتية أكثر فاعليةٍ إن عززت بمؤثراتٍ صوتية، والوسائل التكنولوجية التي تعمل على تجويد الأصوات المسموعة.

بالإضافة إلى إمكانية استثمار المعاجم التعليمية الناطقة في تعليم اللغة العربية، واستعمال المنظومات العلمية لغاية تعليمية وفق حاجات المتعلمين، مثل: المنظومات المحملة في تسجيلاتٍ صوتيةٍ على الأقراص، والهواتف الذكية، والشبكات الحاسوبية، التي تتضمن المواد اللغوية مثل: الأشعار والمحادثات والحوارات، والقواعد اللغوية النحوية والصرفية والدلالية، مصحوبة بموسيقى تناسبها، التي لها أن تكسب المتعلم المهارات الغوية المتعددة وفق مستواه وحاجاته.

٢. إلقاءات شعرية

وهي ومضاتٌ لغويةٌ تقحم في برنامج الانغماس اللغوي السمعي، بحيث تعرض الأشعار العربية بلغةٍ عربيةٍ معاصرةٍ تتسم بنوع من

البساطة والوضوح، وذلك بتوظيف تقنياتٍ متقدمةٍ، مثل: الهواتف الذكية؛ التي توفر الوقت وتمنح للمتعلم الاستماع الجيد والمستمر للمقطوعات الشعرية التي تندرج ضمن مواد هذا البرنامج، وكذا استعمال المؤثرات الصوتية، وموسيقى مصاحبة؛ التي تجعل المتعلم يركز على المادة اللغوية المسموعة التي يسمعها بصوت ألها، بغية استيعابها وفهمها وبناء رد فعل من خلالها.

٣. البرامج التعليمية والأفلام الناطقة والمتحركة

تؤدي البرامج التعليمية والأفلام الناطقة والمتحركة دورًا هامًّا في توسيع معجم المتعلم الناطق بغير العربية، وذلك بتركيزها على استعمال اللغة العربية الفصيحة والمعاصرة، ومن هذه البرامج التعليمية نجد «برنامج مدينة القواعد والمناهل»؛ الذي كان يقدم للأطفال؛ والذي يمكن أن يستغل لتعليم الناطق بغير العربية، لكونه معدًّا وفق أسسٍ تربويةٍ واضحةٍ وتصاغ صياغةً متقنةً لغويًّا وتربويًّا، وتكمن أهمية مثل هذه البرامج في تقويم لسان المتعلم وتكسبه ملكةً لغويةً في مدةٍ زمنيةٍ معينةٍ، عن طريق محاكاة ما يسمعه.

٤. الحصص الترفيهية التعليمية

تعتبر البرامج التعليمية والترفيهية نوعًا من أنواع الانغماس اللغوي السمعي التعليمي، التي تعتمد في المستويات التعليمية، ومن بين هذه البرامج نجد «برنامج افتح يا سمسم»[1]؛ الذي يعتبر برنامجًا متكاملاً مهيأ للتعلم العربية، والذي يمكن استثماره في تعليم غير الناطقين بالعربية. وقد استعملت فيه الوسائل الجذابة، ويخاطب هذا البرنامج فئة المبتدئين في تعلم اللغة العربية الفصيحة، ويعمل على تطوير قدراتهم اللغوية، وذلك بإغرائهم بمحاكاة أبطاله بأصواتهم وأغانيهم وألعابهم وأفكارهم، وعمل على تحسين نطق الحروف والكلمات، والتعرف على مواطن التنغيم والنبر، والإحساس بالأوزان الصرفية وغيرها، وعمل على تشجيع ترجمة انفعالاتهم بالأشياء والمواقف لغويًّا، وتحسين طرق تعبيرهم، وزيادة ثروتهم اللغوية من المفردات والتعابير والنوادر والأمثال، والتعرف على الرموز اللغوية، كالحروف والأرقام والكلمات والأشكال الهندسية، كما عمل على تنظيم إدراك المتعلم لهذه الرموز اللغوية، والمفاهيم العلائقية فيها.

وقد شارك في تعداده جملةٌ من الاختصاصيين في اللغة العربية، مما

(١) انظر: وردية قلاز، ٢٠١٦، ٥٥، ٦٠.

جعل له قبولًا واسعًا على صعيد كافة الدول العربية، والنجاح في عرض المادة التعليمية باللغة العربية الفصيحة. ويأخذ هذا البرنامج الانغماس السمعي في جانبه الصوتي أسلوب التكرار والمحاكاة في نطق الصوامت والصوائت والكلمات بحوالي ست مراتٍ لكل كلمةٍ بغية ترسيخها، وفي كل مرةٍ تحال الكلمة بصورةٍ دالةٍ عليها، للتأثير في المستوى اللغوي للمتعلم، فتكون له ثروة لغوية جدٌّ هامة، تظهر في جوانب شخصيته ولغته. بالإضافة، إلى أن مثل هذه البرامج الانغماسية السمعية البصرية تساعد في تحقيق ما يلي:

- تجويد نطق المتعلم بالصوامت والصوائت من مخارجها.
- تدريبهم على جودة الأداء اللغوي والإلقاء وتمثيل المعنى في أذهانهم
- تمكين المتعلمين من كيفية استعمال أصواتهم منغمةً ومنبورةً.
- تدريبهم على الحفظ بشكلٍ أيسر.
- تساعد على تنمية حصيلتهم اللغوية وتكسبهم لغة عربية فصيحة سهلة الاستعمال.
- تعزز استعمال اللغة الفصيحة لديهم مما يؤثر في ترسيخ ملكة الفصاحة في اللغة المتعلمة.

٥. الإعلام المسموع

تكمن وظيفة الإعلام المسموع أو مسؤولية المذيعون الإعلاميون العاملون في هذا المجال، في تطوير اللغة العربية وقوة تأثيرهم في الاستعمال اللغوي للعربية الفصحى طبقًا لقوانين اللغة، لكي يستأنس بهم متعلم اللغة العربية ويختار مذيعًا يتقن اللغة العربية ويعكس ثقافتها ليتعلم منه ما يفيده، وليس العكس.

وبهذه الكيفية يكون لوسائل الأعلام الناطقة بالعربية الفصحى دورٌ في تنمية اللغة لدى الناطق بغيرها، وذلك بتوسيع دلالات الألفاظ وتحميلها معاني جديدة، عن طريق الترجمة من اللغات الأخرى، أو بالوضع الجاري الذي يكون اعتباطيًّا؛ الذي يواكب قواعد وأحكام اللغة العربية من اشتقاق وتعريب ونحت،... إلخ.

٦. الوقفة الإشهارية

تعد الوقفة الإشهارية المتكررة نوعًا من الانغماس السمعي، يتعلم من خلاله المتعلم المفردات والجمل والعبارات ومعانيها، لكثرة تكرارها في أوقات متقاربة، ومن تم ترسخ لديه الكفاية اللغوية بالظواهر السياقية للغة اللاإشهارية.

٧. الفنون الأدائية

تعتبر الفنون الأدائية بما فيها الدراما والمسرح من أنواع الانغماس اللغوي السمعي البصري، ومن الأساليب الحديثة التي يمكن اتباعها في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إذ إنها أسلوبٌ فعالٌ يوظف نشاط المتعلم، ويساعده في التعلم من خلال لعب الأدوار في المواقف الحياتية والخيالية المتنوعة، فيؤدي إلى تعميق الوعي عند المتعلم، ويعمل على تنمية قدراته في التعبير، وتعزيز ثقته في الاعتماد على النفس، فمن خلال تفاعله مع الدور يستعمل أحاسيسه، وطاقاته كلها، ليكتشف المعلومات بنفسه أو بمساعدة زملائه بعيدًا عن التلقين المباشر.

فالدراما تساعد على تنمية مهارات السماع والكلام لدى المتعلم؛ إذ إن جماليات التمثيل التي تعتمد عليه فنية الإلقاء، تجعل الكلام المسموع واضحًا في المبنى والمعنى، مما يساعد الناطق بغير العربية على التذوق اللغوي، ويكتسب عددًا من المفردات الجديدة، التي تثري قاموسه اللغوي. أما المسرح فهو عبارة عن مشاهدةٍ مصحوبةٍ بالكلام، يكتسب من خلاله المتعلم المستمع مهاراتٍ عدةً، حيث يتابع فيها حوارات، ويتعرف من خلالها عن طريقة السؤال والرد، والتفاعل مع المحتويات، ومنها كذلك يحقق اكتساب الملكات بواسطة الفرجة المثيرة والمشوقة؛ التي ترافقها آداءاتٌ لغويةٌ من خلال تتابع جملةٍ من الأصوات الكلامية المتصلة في نفس الآن، والتي تتخلل هذا الأداء المسرحي، وقد تكون هذه الأصوات كلمات أو جمل أو عبارات أو نصوص...، لها معنى، مع العلم، أن المسرحي يستعمل لغة متقطعة لتدل على المشهد الذي يؤديه فوق الخشبة، وذلك وفق ما هو في نص الإخراج.

ومما وجب التنبيه إليه، هو أن التركيز على هذا الجانب له أن ينجح الحديث أو الإلقاء، ويعلم السامع كيف يتكلم ويردد المقاطع الكلامية وكيف يجزئ الكلام من خلال انغماسه في هذا النوع من المسموعات المتوفرة في البرمجيات والشبكات، أو العروض المباشر على خشبة المسرح.

وبالتالي تبرز شخصية المتكلم، وتحدد ميوله، كما يكسب حديثه طلاوة بالصوت المنغم المعبر المنتقل بين المناطق الصوتية والإيقاعات الموسيقية العربية[1].

وعليه، يمكن توظيف فن دراما والمسرح وغيرها من الفنون الأخرى في تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما لها من أثرٍ بليغٍ في التغليب على ما في النحو من جمودٍ وصعوبةٍ، وذلك عن طريق الربط بين اللغة الفصيحة السهلة الأقرب إلى لغة الحياة اليومية في فضاء أوسع، فعند ممارسة الناطق بغير العربية اللغة الفصحى في موقفٍ حياتيٍّ معينٍ، يدرك أهمية قواعد اللغة العربية في صون لسانه من الوقوع في الأخطاء، مما يزيد دافعيته لفهم قواعد اللغة العربية وتعلمها، ويؤدي إلى رفع مستوى تحصيله اللغوي.

٨. التعابير الانفعالية في الفنون الدرامية

فالمسرحيون والفنانون بصفةٍ عامةٍ يعملون على التدريب على الظواهر التطريزية مثل: الإيقاع والتنغيم والنبر، وإنجاز تعابير انفعاليةٍ دالةٍ وهادفةٍ؛ لذلك فإن مجال تعليم اللغات واللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة، بحاجةٍ ماسةٍ إلى تكوين المعلمين وتدريب المتعلمين على القراءة المعبرة والإلقاء الانفعالي، وتفكيك الجمل في دروس اللغة المتعلمة أو في الأنشطة الترفيهية الخارج صفية التي تقام في المراكز الخاصة بها. فالمسرحي في أدائه يركز على القوانين اللغوية من نطقٍ سليم، وإلقاءٍ جيدٍ، ومعرفة أماكن الوقف، والوصل والفصل، والتفكيك الجيد للجمل، وعلى النبر والتنغيم، وعلى اللغة العربية الفصيحة البسيطة والواضحة التي تحاكي الواقع الحقيقي للغة.

وبالتالي إن التعلم عن طريق هذه الوسائل السمعية المرئية، ينمي لدى المتعلم الناطق بغير العربية مهارة التقويم وإصدار الأحكام باللغة المتعلمة؛ وذلك لأنه بالضرورة سيسمعها ويشاهدها في العالم الخارجي، وهكذا تبقى الحقيقة الأساسية هنا أنه قد تعلم، ومن الضرورة، أن يقارب بنفسه وأن يحكم بنفسه ولنفسه. لذا فالصورة والكلمة تتناوبان الأهمية والحضور الحسي بحسب طبيعة كل حاسةٍ وعلاقتها بنوع السامع ودرجته، لأن سيكولوجية السامع في الخطاب الدرامي والمسرحي والتعليمي يقوم على أساس المشاهدة والصوت المسموع، بمعنى أن السامع يعد بالدرجة

(١) رياض زكي قاسم، ٢٠٠٠: ١٢٠.

الأولى قواه البصرية للدخول إلى عالم الشريط، ومتابعة أفكاره واستيعاب رؤاه، لذلك يشكل تناوب الصورة والكلمة المسموعة حافزًا في استعمال اللغة في حال تعرض لها المتعلم باستمرار.

٩. الإملاء

يعتبر الإملاء من أنواع الانغماس اللغوي السمعي؛ إذ يسهم في سرعة تحصيل اللغة، وفي تحقيق مهارة الكتابة الصحيحة لدى المتعلم، كما يسهم في تدريب المتعلم على فهم وإدراك الروابط الصوتية وأنماط النبر والتنغيم، والفصل والوصل، وتثبيت أدوات الترقيم في اللغة الهدف. مما يعني أن السماع الجيد يكون بالإملاء الجيد، وكذا الكتابة الجيدة تتحقق بالإملاء أيضا، لذلك فبوسيلة الإملاء التي يقوم بها المعلم يكتسب المتعلم جملة من المهارات السماعية التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- السمع الجيد.
- فهم المسموع.
- الاحتفاظ بالمسموع.
- استرجاع المسموع .
- التفاعل الإيقاعي مع المسموع.
- التمييز بين الأصوات .
- تقويم المسموع.

وإلى جانب هذه المهارات السماعية هناك أشكالٌ أخرى من المهارات التي يمكن تحقيقها عبر الانغماس اللغوي السمعي الإملائي، مثل الكيفية المستعملة في حفظ المسموع من المادة اللغوية؛ حيث يقوم معلم العربية للناطق بغيرها بإلقاء المادة المسموعة في شكل سلسلةٍ من الجمل المتتالية يسمعها المتعلم ويدونها في دفتره، وبالتكرار المتسمر لهذه الجمل عبر الإملاء يتمكن المتعلم من حفظها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها في سياقاتٍ جديدةٍ ومختلفةٍ.

١٠. الأنشطة الثقافية والأندية الإجبارية والاختيارية:

تعتبر الأنشطة الثقافية والأندية الإجبارية والاختيارية نوعًا من

أنواع الانغماس اللغوي السمعي، الذي تعتمده برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي يتعرض فيه المتعلم للغة عبر الوسائل السمعية البصرية والمتكلمين الأصليين للغة الهدف، والعمل على توظيفها في سياقاتٍ تواصليةٍ حيةٍ، ومن هذه الأندية التي تضم جملة من الأنشطة الثقافية باللغة العربية، نجد نادي القرآن، نادي الموسيقى العربية، نادي الخطاب العربي، نادي الصحافة والإعلام، نادي المقهى اللغوي...، وتهدف هذه الأنشطة إلى تقوية مهارة السماع والتحدث لدى المتعلمين.

ومن خلال ما تقدم، يكون الانغماس السمعي بالسامع والتقليد عبر الوسائل السمعية وغيرها، مما يعني أنه مجموع البرامج اللغوية والأنشطة الثقافية والتواصلية التدريبية التي يقوم بها المعلم مع المتعلمين داخل الصف من أجل تهيئة المتعلمين لوقائع تواصليةٍ حقيقيةٍ خارجه. وعليه، يتم إعداد حواراتٍ وأنشطةٍ لغويةٍ مختلفةٍ بحسب المجالات أو المواقف التواصلية التي يمكن للمتعلمين أن يجدوا أنفسهم فيها، فيكونوا بحاجةٍ ماسةٍ إلى استعمال اللغة والتواصل بها للتعبير عن رغباتهم وأفكارهم، أو التجاوب مع من حولهم. وهكذا، يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على استعمال اللغة بما يناسب تلك المواقف والسياقات[1].

حفز معلم اللغة العربية للناطق بغيرها على استعمال الوسائل التكنولوجية والاستفادة منها في تدريس اللغة العربية

ويتم حفز ثقافة معلم اللغة العربية في هذا الجانب بحثه على كثرة السماع لجملة من البرامج والأداءات الصوتية المنتقاة والمخطط لها بشكلٍ مستمرٍّ، والتعرف على الوسائل المعتمدة في برامج تعليم اللغة العربية، مثل: التسجيلات الصوتية والبرمجيات اللغوية المتضمنة للنصوص النثرية والشعرية والحوارات لتعليم اللغة وأساليبها، التي تمكن المتعلم من الربط الصوتي ومن مهارة النبر والتنغيم، لكونهما من الظواهر التطريزية السياقية المتصلة بالكلام المنطوق والمسموع، التي تعتبر من موضوعات اللسانيات الحديثة، مع أن معظم مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لا تولي أهمية لهذا الجانب رغم أهميته في إكساب المتعلمين جملة من الأساليب والقواعد والقوانين اللغوية.

(١) رائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون، ٢٠٠٩: ١٢٧.

أ. المهارات السماعية التي يحققها الانغماس اللغوي السمعي

ونقدم هنا المهارات السماعية وبعض تدريباتها التي يحققها الانغماس اللغوي السمعي لدى المتعلم الناطق بغير العربية، وذلك باعتماد الوسائل السمعية البصرية، على الشكل التالي:

١. مهارة النبر

يعتبر النبر من المهارات السماعية التي يحققها الانغماس اللغوي السمعي، وهو ظاهرةٌ تطريزيةٌ سياقيةٌ متصلةٌ بالكلام المنطوق والمسموع، يساعد المتعلمين الناطقين بغير العربية في تعلم جملة من الكلمات والحروف من داخل هذه الكلمات، وذلك يحدد من خلال السياق اللغوي الذي تستعمل فيه الكلمة، بالإضافة إلى نوع الآداءات الانفعالية المستعملة فيها، وتشير الدراسات اللسانية الحديثة إلى أن النبر هو بروزٌ للصوت أو الحرف بقوةٍ أو ضغطٍ داخل الكلمة أو للكلمة داخل الجملة، مع العلم، أن درجة قوة وضعف الحروف تختلف من داخل الكلمات المنطوقة والمسموعة.

- **تمرين في النبر**

يقترح إسماع المتعلمين نصٍّ حواريٍّ قصيرٍ، يتضمن عددًا قليلًا من الكلمات المتسلسلة والمتوفرة على الحروف المنبورة المراد تعليمها مصاحبة بإثارة أقوى للأوتار الصوتية، تم تطرح أسئلة مباشرةً عليهم، تستهدف ما يلي:

- تذكر الكلمات.
- تحديد الكلمات التي تتضمن الحروف المنبورة.
- تحديد الحروف المنبورة في الكلمات.
- الإتيان بكلمات جديدة تتضمن الحروف المنبورة المتعلمة.

وعن طريق النبر يكتسب المتعلم الناطق بغير العربية الحروف أو الأصوات اللغوية العربية في نطقها الصحيحة، وكذا الكلمات والجمل في حوارات سماعية قصيرة وهادفة تثري حصيلته اللغوية.

٢. مهارة التنغيم

تعتبر مهارة التنغيم من بين المهارات السماعية التي تكتسب من خلال الانغماس اللغوي السمعي، والتنغيم هو ارتفاع للصوت أو انخفاضه أثناء الكلام المنطوقة والمسموعة، مع أن الأصوات في الكلمات تتباين من حيث قوتها وضعفها بحسب موقع ورودها، ويتخذ التنغيم شكلا وظيفيا في الكلام، حيث يساعد المتعلم على الأداء الجيد والإلقاء المعبر، ويعينه على معرفة أنواع الجمل في اللغة العربية انطلاقًا من نوع النغم الذي يسمعه: هل هو استفهامٌ أم تعجبٌ أم تقريرٌ أم توبيخٌ أم دهشةٌ أم احتقارٌ، أم تهديدٌ...؟

- **تمرين في التنغيم**

يقترح تقديم للمتعلمين جمل مسجلةٍ، تتضمن ألوانًا من أنغام الجمل في اللغة العربية، مثال: يستمع المتعلم إلى الجمل المسجلة ويطلب منه أن يحدد نوع نغمها بحسب قوة ارتفاعها أو انخفاضها:

الجملة المسموعة	نوع نغمها بحسب ارتفاع الصوت وانخفاضه
جاء محمد اليوم	نغم التقرير – انخفاض في الصوت
جاء محمد اليوم	نغم الاستفهام – ارتفاع في الصوت
جاء محمد اليوم	نغم الاندهاش – مع نبر قوي في كلمة اليوم
أما جاء محمد اليوم	نغم الاستفهام – ارتفاع في الصوت
جاء محمد اليوم الويل لك	نغم التهديد – من الانخفاض إلى ارتفاع

وهذه بعض الأمثلة على أنغام الجمل في اللغة العربية، على سبيل التمثيل لا الحصر، التي يمكن أن يتعلمها المتعلم، وبعد تحديده هذه الأنغام يطلب منه الإتيان بجملة أو جمل جديدة فينطقها على أنغام الجملة المحددة سلفًا، كما يساعد التنغيم أيضا المتعلم على معرفة حدود الوصل والفصل بين الكلمات ومواضع الوقف في الكلام العربي والتعابير الانفعالية في سياقاتٍ تواصليةٍ مختلفةٍ. بالإضافة، إلى أن كل لغةٍ لها أنغامها الخاصة، لذلك فالمتعلم الأجنبي المستهدف له وعيٌ بأنغام لغته تساعده على تحديد أنغام اللغة الهدف.

٣. مهارة الإدراك السمعي

إن أول ما يتحقق لدى متعلم اللغة الناطق بغيرها هو الإدراك الصوتي باللغة العربية، فإذا كانت اللغة أصواتًا يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، بتعبير ابن جني، فلا يمكن تصور تعلم اللغة العربية أو أية لغةٍ أخرى دون إدراك لأصواتها، لذلك تقترح تمارين سماعيةً، تدفع المتعلم إلى استعمال مهارات السماع التي تعلمها من خلال انغماسه في بحر هذه المسموعات عبر وسائل تكنولوجيةٍ متقدمةٍ، حيث يتم العمل على إسماعه مقاطع نصيةٍ بسيطةٍ وقصيرةٍ، تخدم مستواه وتحقق الأهداف المنشودة من تدريسها. ثم تطرح عليه أسئلة مباشرة، تستهدف ما يلي:

- التعرف على الأصوات المشتركة نطقًا بين أغلب اللغات، ثم التدرج في التعرف على الأصوات الأخرى الخاصة باللغة المتعلمة.
- الفرز بين الأصوات المتقاربة نطقًا وشكلًا.
- تحديد أوزان الكلمات المتقاربة، من خلال الكلمات المنطوقة المعطاة له، أو بالتعبير عن حاجاته باستعمال هذه الكلمات، بهدف إنتاج كلماتٍ أخرى جديدةٍ، وعن طريق السماع والمعاينة المستمرة يميز المتعلم بين الكلمات المسموعة مثل: آل – وقال، وألم – وعلم، وألم – وقلم... إلخ.

٤. مهارة التميز الصوتي

يحقق الانغماس السمعي، الذي يتعرض فيه المتعلم إلى سلسة من الأصوات المتكررة امتلاكه ملكات صوتية متعددة منها:

- السماع المتكرر للأصوات بشكلٍ منظمٍ ومتسلسلٍ ومتدرجٍ من السهل إلى البسيط إلى المعقد.
- الفرز بين الأصوات لمعرفة دلالات الكلمات والجمل المتضمنة لهذه الكلمات.
- القدرة على المزج بين الأصوات لتكوين المقاطع أو الكلمات.

ولا ننسى أن خصائص اللغة العربية تجعل من متعلميها أمام صعوباتٍ نطقيةٍ، خاصة الذين تختلف عاداتهم النطقية كثيرًا عن النطق

العربي[1]؛ لذلك يرجى اعتماد المشترك من الأصوات المسموعة بين اللغات في البداية، ثم التدرج في تعليمهم الأصوات الصعبة في اللغة الهدف.

- **تمرين في التميز الصوتي.**

اقتراح إسماع المتعلم مقاطع نصيةٍ بسيطةٍ، لا تتجاوز دقيقة ونصف، تخدم مستواه وتتضمن الأصوات اللغوية المراد تعلمها. ثم تطرح عليه أسئلة مباشرة، تستهدف ما يلي:

- تحديد الأصوات.
- تحديد مخارج الأصوات.
- تميز سمات الأصوات (مجهور، مهموس، شديد، رخو...).
- تحديد معنى الصوت من خلال نغمه.
- تتمة الأصوات الناقصة في الكلمات المسموعة، والكلمات الناقصة في الجمل وفق سياق ورودها.
- الإتيان بكلمات تبتدئ بالحرف أو الصوت المراد تعليمه.
- التميز بين الأصوات المتقاربة نطقيًّا.
- محاكاة الأصوات المسموعة.
- تحديد أوزان الكلمات المسموعة، والكلمات المتقاربة.
- استعمال هذه الأصوات في كلماتٍ وجملٍ، أثناء التعبير عن حاجاته وفق مستواه.
- التفاعل مع المادة المسموعة، وذلك بمناقشتها تحدثًا.

من الملحوظ أن المتعلم الذي يتفاعل مع الآخرين باستعماله المادة الصوتية التي يسمعها دون صعوبةٍ، ويبحث عن فرصٍ لممارسة مهارة التحدث بكثرةٍ هو أكثر المتعلمين نجاحًا واكتسابًا للمهارات اللغوية.

٥. **مهارة التصنيف**

تعتبر مهارة التصنيف من المهارات التي تكسب المتعلم التعرف على

(١) ماجدولين النهيبي، ٢٠١٨: ١٩.

العلاقات المعنوية أو المنطقية بين الكلمات والمفاهيم والأفكار، لما بينها من علاقاتٍ وسماتٍ مشتركةٍ، ومن بين ما تحققه هذه المهارة لدى المتعلم ما يلي :

- ربط الصوت بالصورة الدالة عليه.
- ذكر كلمات تدل على أصوات، مثل: (الضحك، الأنين...).
- اعتماد الإشارات السياقية لفهم دلالات الكلمات.
- الوصل بين الكلمات المنطوقة والصور التي تبتدئ بنفس الحروف.
- إقصاء الكلمة غير الملائمة داخل مجموعة من الكلمات المسموعة.

٦. **الحكم على ما صدقية المحتوى اللغوي المسموع**

يعتبر الحكم على ما صدقية المحتوى اللغوي المسموع من قبل المتعلم، شكلًا من أشكال التقويم؛ الذي يجعل من المتعلم يتجاوز استقبالها وفهما إلى العمل على نقدها، قصد الكشف عن مكامن القوة والضعف فيها، ليتسنى له الحكم عليها بشكلٍ موضوعيٍّ، ومن أهم هذه المهارات هي أن السماع يقوم ما يلي:

- يقوم الكلام المسموع عن طريق (الأسلوب، جودة الإلقاء،الدقة، الوضوح، البساطة، قوة التدليل،...).
- يكشف الأخطاء اللغوية والأخطال المعرفية والتناقضات في الموضوع إن وجدت في النص المسموع.

خاتمة واستنتاجات:

بناءً على ما تدول في هذه الورقة البحثية، يتبين أن الانغماس اللغوي السمعي له دور في جعل المتعلم الناطق بغير العربية يتعرض للغة العربية في بيئةٍ انغماسيةٍ مخطط لها تحاكي بيئتها الحقيقية، يتم فيه الاعتماد على المهارات السماعية، التي تجعله يمتلك اللغة عبر الاتصال الحقيقي بها.

وقد لوحظ أن دور الانغماس اللغوي السمعي يكمن في إكساب اللغة العربية ومهاراتها عبر السماع للأصوات اللغوية الطبيعية من فم الناطق الأصلي بها أو السماع للأصوات عبر الوسائل السمعية البصرية، لما لها من وقعٍ وتأثيرٍ سريعٍ وملحوظٍ في نمو المدارك اللغوية، لذلك فبرامج

تعليم اللغة للناطقين بغيرها تتبنى هذا النوع من الانغماس، الذي يسهم في الارتقاء بالمستوى التعليمي للمتعلمين. زد على ذلك أنه يمزج في هذه البرامج بين التعليم اللغوي والترفيه والفرجة ...، وكل ما له أن ييسر تعليم اللغة.

بالتالي، إن هذه البرامج بحاجةٍ ماسةٍ إلى تطويرٍ، من حيث موادها شكلًا ومضمونًا لتساير المستجدات الحضارية والثقافية. بالإضافة إلى الحاجة إلى إحداث وابتكار وسائل وبرامج جديدة غنية أكثر إثارة وترسيخًا للغة المتعلمة وثقافتها المتجددة.

استنتاجات:

ويمكن إجمال ما خلصت إليه هذه الورقة من نتائج فيما يلي:

- الحرص على اختيار البيئة أو المؤسسة المناسبة لتفعيل الانغماس اللغوي السمعي بشكلٍ جيدٍ.
- إعطاء الأهمية للانغماس اللغوي السمعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالشكل المناسب.
- الحرص على اختيار المواد اللغوية المسموعة التي تضمر القواعد والبنيات اللغوية العربية السليمة، وفق سياقاتها التعليمية.
- الحرص على أن تكون هذه المواد الصوتية المسموعة ذات معنى وهدفٍ.
- ضرورة مراعاة رغبات وقدرات المتعلمين عند اختيار هذه المواد المسموعة، مع قابليتها للتقويم.
- العمل على تجويد الوسائل السمعية البصرية واختراع طرائق لاستثمارها وتفعيلها.
- العمل على تنويع المسموعات والزيادة فيها وفق مستويات المتعلمين، وتنويع الوسائل والطرق.
- الحرص على اشتمال المسموعات لمكونات اللغة من صوت وصرف ومعجم... إلخ.
- تقويم المهارات السماعية واختبارها للكشف عما فيها من نقص بغية تقويتها.

- تجويد لغة الإعلام المسموع والمرئي وتشذيبه من الأخطاء اللغوية والأخطاء المعرفية.
- التكوين الذاتي والمستمر للمعلم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي مجال استثمار الوسائل التكنولوجية عند تدريس اللغة.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

١. تأليف مجموعة من الباحثين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة وأبحاث علمية محكمة، دار كنوز المعرفية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٨.
٢. رائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون، الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق) مباحث لغوية، ع ٤٢، ٢٠١٩.
٣. رياض زكي قاسم، تقنيات التعبير العربي..، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٠.
٤. عبد الرحمان كدوك، تكنولوجيا التعليم: الماهية والأسس والتطبيقات العملية: المفردات، الرياض ٢٠٠٠.
٥. عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار صادر، بيروت، لبنان، ط٢، ٢٠٠٩.
٦. عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر، ٢٠١٢.
٧. عبد العزيز العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخر، الرياض، ٢٠٠٢.
٨. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة. دار الفكر العربي القاهرة ٢٠٠٠.
٩. فيصل حسن علي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة للنشر، الأردن، ط١، ١٩٨٩.
١٠. مصطفى بن عبد الله بشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط٣، ٢٠٠٠..
١١. رودينة قلاز، ترسيخ الملكة اللغوية من خلال برنامج مختبر افتح يا سمسم، الممارسة اللغوية، جامعة تزي وزو، ٢٠١٦.
١٢. ماجدولين النهيبي، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: تخطيط، إنتاج، تقييم، طبعة شمس، بيروت،٢٠١٨.
١٣. امحمد اسماعيلي علوي، التواصل الإنساني: مفاهيم ومبادئ وأساسيات،مطبعة سجلماسة للطبع والتوزيع مكناس،ط١،٢٠٠٩.

جهود تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية: حقائق وتطلعات

عبير عبد الحكيم راتب[1]

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز – السعودية

* محاضر اللغويات بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، شاركت في المؤتمر الدولي الثاني بماليزيا ٢٠١٦، منسقة التطوير والجودة لكلية العلوم بحوطة بني تميم، أقامت ورشًا تدريبيةً داخل الكلية وخارجها، أشرفت على بحوثٍ مقدمةٍ للمؤتمرات الطلابية. مهتمة بالتعلم الإلكتروني، وجودة التعليم، وتطوير الذات، حاصلة على شهادة تدريب المدربين باعتماد البورد الأمريكي والمؤسسة السعودية للتدريب.

المقدمة:

تمثل اللغة بصورةٍ عامةٍ وسيلة الأفراد والجماعات للتواصل والتفاهم والتعبير؛ وهي عنوان الهوية والذاتية الثقافية، ورمز الكيان القومي، وتبقى الأمم وهويتها ببقاء لغتها قويةً حصينةً، ولغتنا العربية إضافةً إلى ذلك كله تتمتع بأنها لغة القرآن الكريم وشعائر الدين الإسلامي، وليس بوسعنا الحفاظ عليها بغض النظر عن حاجة غير الناطقين بها إلى تعلمها والتواصل بها؛ لذا فقد أنشئت المعاهد والمراكز للحفاظ عليها والنهوض بها ليس بمعنى الانكفاء على أبناء العربية والنهوض بتواصلهم اللغوي في شتى المجالات، بل بمعنى المحافظة عليها في صورتها المثالية الخالية من دخائل الألفاظ وركاكة الأساليب الأعجمية؛ لذا فمن الضروري مواكبة تطورات الواقع اللغوي المعاصر والتحولات الحضارية الكبيرة، التي استدعت تفاعلًا بين شعوب العالم ثقافيًّا وفكريًّا واجتماعيًّا وسياسيًّا واقتصاديًّا.

وقد شهد ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تطورًا ملحوظًا في العقود الأخيرة، وبمرور الزمن ومع التطورات الحضارية الكبيرة التي يشهدها العالم؛ فإن من الضروري تكافؤ الجهود المبذولة من قبل المؤسسات والهيئات مع ما يتطلبه هذا الميدان؛ وفي هذا البحث سيتم التركيز على بيان أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتسليط الضوء على الجهود المبذولة في هذا الميدان، ورصد القصور فيها، وتقديم مقترحات تصل بهذه الجهود إلى تحقيق الأهداف والنتائج المرجوة، من خلال الاطلاع على البحوث المهتمة بهذا الجانب وعرض لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها، وكذلك من خلال الملاحظة المباشرة لمجتمعٍ عربيٍ زاخرٍ بالناطقين بغير العربية وهو المملكة العربية.

الإطار النظري: أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين والناطقات بغيرها

ترتبط أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين والناطقات بغيرها بانتشار الإسلام، وضرورة تمكين المسلمين غير الناطقين بالعربية من فهم محتوى دينهم وفهم كتابه الكريم وسنته المطهرة، والاطلاع على الثقافة العربية والإسلامية، وتقوية الروابط والصلات بينهم وبين المسلمين في العالم العربي؛ فاللغة العربية من أسس وحدتهم، أكدَّت ذلك دراسات لعددٍ من الباحثين في مجال تعليم العربية من الناطقين بلغات أخرى غيرها، مثل:

دراسة (نوح شيخ جافو)؛ حيث يرى الباحث أن في أوساط المسلمين الناطقين بغير العربية لا يمكن تعليم القرآن الكريم للطلبة فيها إلا أن يكون لديهم قدر من الإلمام بالكتابة والقراءة باللغة العربية ولو بأدنى مستوى لها في مرحلة التهجي الأساسية[١].

كما توضح الدراسة أن تعليم العربية يرتقي إلى كونه ضرورة ملحة لفهم بعض المواد التي يدرسها الطلاب، مثل: العلوم الشرعية، كالقرآن الكريم، والتفسير، والحديث، والفقه، بجانب أهميتها في تدريس بعض مواد العلوم الاجتماعية كالتاريخ والمواد اللغوية وعلى رأسها فنون اللغة العربية.

دراسة (عبد الوهاب صلاح الدين)؛ حيث أوضح الباحث: أن مبدأ تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية في نيجيريا يرجع إلى وقت دخول الإسلام في ربوعها في القرن الحادي عشر الميلادي، فأينما دخل الإسلام دخلت معه اللغة العربية التي هي لغة كتابه العظيم القرآن الكريم، ولغة نبيه –صلى الله عليه وسلم–، ولغة عباداته، مثل: الصلاة والحج؛ فلا يتم تعليم الدراسات الإسلامية بدونها[٢].

ويقول (د. صهيب عالم): أن اللغة العربية في الهند لها تاريخ قديم يرجع إلى ما قبل الإسلام، وجاءت لغة الضاد إلى هذه الأراضي مع قدوم التجار العرب، وانتشرت مع انتشار الإسلام في أرجائها وبفضل القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف؛ لقيت هذه اللغة إقبالًا هائلًا في هذه البلاد[٣].

ومع الاعتراف بأهمية تعليم العربية للمسلمين الناطقين بغيرها أرى أن تعليمها لغير المسلمين لا يقل أهمية عن تعليمها للمسلمين، ويدخل ضمن تأليف النفوس وكسب الأصدقاء الذي أشار له (عبد الله الجربوع، وآخرون)[٤].

كما يؤكد (د. عز الدين البوشيخي) أنه إذا كانت التسمية الشائعة

---

(١) نوح شيخ عبدو جافو (٢٠١٥). البحوث النظرية والتجارب المجتمعية المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية، وآفاقها المستقبلية في المجتمع الإثيوبي، ص٢٣.

(٢) عبد الوهاب صلاح الدين الأوفى (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية في نيجيريا، مواقف وأسباب، ص٤.

(٣) صهيب عالم (٢٠١٥) تعليم اللغة العربية في الجامعات والمدارس الهندية: دراسة تحليلية ونقدية، ص١

(٤) عبد الله الجربوع، وآخرون. الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص٣.

(تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) تركز على «المتعلمين غير الناطقين بها»، باعتبارهم وافدين على الحضارة العربية الإسلامية، وتوحي بالاهتمام البالغ بالمضامين الدينية والثقافية التي تشكل اللغةُ المتعلَمة؛ فإن ذلك يجب ألا يحجب عنا الوجه الثاني المتمثل في التركيز على تعليم اللغة العربية باعتبارها «لغة ثانية أو أجنبية»، وبهذا الاعتبار يدخل (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) في مجال تعليم اللغات الأجنبية؛ ولذلك مقتضياته بوجوب اعتماد أكفى المناهج وأحدث النتائج العلمية المحرزة في مجال تعليم اللغات عمومًا، ويعني ذلك ضرورة التخلي عن النظر إلى اللغة العربية كأنها حالة خاصة، يُقبل على تعلمها (غير الناطقين بها) ليطلعوا على حضارتها وثقافتها فقط، وضرورة التخلي عن التعامل مع تعليمها كأنه تعليم فريد في نوعه لا يمت بصلة إلى غيره[1].

وأرى أن لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أهمية قصوى للغة العربية نفسها؛ حيث يحفظ لها كيانها اللغوي من الأساليب والتراكيب والمفردات الدخيلة عليها من اللغات الأخرى، وتعد «المملكة العربية السعودية» ميدانًا خصبًا لذلك بفعل التفاعل والتواصل اليومي بين أبناء العربية والناطقين بغيرها المقيمين على أرضها.

الإطار العملي: أسباب اختيار الموضوع

رغم جهود الدول العربية الموجهة داخل الوطن العربي وخارجه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إلا أن الوقائع الملموسة في هذا الميدان تشير إلى أن أصحاب اللغة العربية لم يبذلوا جهودهم المستطاعة، والتي يجب أن تكون مناسبةً ومتوافقةً مع ظروف وأوضاع الناطقين بغير العربية والمتواجدين بالفعل على أراضيها وبين أبنائها؛ فمن خلال تواجدي في المملكة العربية السعودية، ومن خلال التعامل اليومي مع فئاتٍ متنوعةٍ من الناطقين والناطقات بغير العربية داخل الجامعة وخارجها؛ لكوني عضوة هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؛ فقد تبيَّنت الحاجة إلى مضاعفة الجهود، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف وتطلعات تعليم اللغة العربية للناطقين والناطقات بغيرها؛ لذا فقد ظهرت الحاجة إلى إجراء دراسة تتناول أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإبراز الجهود التي تبذلها «المملكة العربية السعودية» في هذا الميدان ورصد القصور فيها، ومحاولة تقديم المقترحات لدعمها؛ ومن

(١) البوشيخي، عز الدين (٢٠١١م). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تطويره، مؤتمر: «اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل».

ثم تفعيلها واستثمار واقع المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها الاستثمار الأمثل.

تساؤلات البحث:

يطرح البحث تساؤلًا مهمًّا:

هل الجهود المبذولة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تكافئ الأهداف والغايات المرجوة منه؟

هل المتحقق على أرض الواقع الآن في مجال تعليم العربية هو المستوى المرجو منه، أو الهدف الذي سعت إلى تحقيقه المؤسسات العربية داخل الوطن العربي وخارجه؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما الأهداف والغايات المرجوة من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما التطلعات والنظرة المستقبلية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها داخليًّا في الدول العربية، وخارجيًّا في الدول الناطقة بغير العربية؟
- هل الجهود التي تقدمها المؤسسات المعنية والمتخصصة في تعليم اللغة العربية تكافيء ما نتطلع له في هذا الميدان؟
- هل شمل تعليم العربية «في المملكة العربية السعودية» جميع فئات الناطقين بغير العربية ؟
- هل تم استثمار واقع المملكة العربية السعودية وخصوصيتها في تعليم الناطقين بغير العربية المقيمين فيها؟

أهداف البحث:

- بيان أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إبراز أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تسليط الضوء على الجهود المبذولة في هذا الميدان.
- رصد قصور الجهود المبذولة في تعليم العربية للناطقين بغيرها «في المملكة العربية السعودية».
- تقديم مقترحات تصل بهذه الجهود إلى تحقيق الأهداف والنتائج المأمولة منها في هذا الميدان.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في عدة محاور، منها:

١- أهمية تعليم العربية للناطقين بغيرها للمتعلمين، وللغة العربية نفسها.
٢- ضرورة إعداد خطة عمل مناسبة لتحقيق أهداف تعليم العربية للناطقين بغيرها داخليًّا وخارجيًّا.
٣- ضرورة مكافأة الجهود المبذولة في تعليم العربية للناطقين بغيرها للأهداف المرجوة منه.
٤- ضرورة الإفادة من واقع المملكة العربية السعودية وخصوصيته في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
٥- اعتبار البحث نواةً لأبحاث وتطبيقات أخرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للأغراض التواصلية.
٦- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوثٍ مشابهةٍ؛ لرصد قصور الجهود الحالية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتقديم مقترحات لاستثمار اللغة العربية الاستثمار الأمثل.

حدود البحث:

حددت الباحثة موضوع هذا البحث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويخص «المملكة العربية السعودية» بالدراسة لكونها نموذجًا قويًّا؛ حيث يقيم فيها أعدادٌ كبيرةٌ من الناطقين بغير العربية إقامةً شبه دائمةٍ، وتظهر فيها جهود تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جليةً كما يتضح فيها قصور هذه الجهود عن التطلعات والأهداف.

منهج البحث:

المنهج المتبع في البحث هو المنهج الوصفي المسحي.

أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين والناطقات بغيرها:

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحقق عددًا من الغايات والأهداف، تجتمع في أربع غايات: دينية، ومهنية، وعلمية، وثقافية، وتتسع هذه الغايات تفصيلًا على النحو الآتي: فمنها ما هو خاصٌّ بالدول العربية، ومنها ماهو خاصٌّ بالدول الناطقة بغير العربية، ومنها ما هو مشتركٌ بينهما.

أولًا: أهداف خاصة بالدول العربية

١. هدف ثقافي:

يتمثل في نشر الثقافة العربية الإسلامية؛ ابتغاء تأليف النفوس وكسب الأصدقاء من غير الناطقين بهذه اللغة، وهي غايةٌ يسعى إليها كل مجتمع يخطط لتعليم لغته؛ وإذا كان الناس أعداء ما جهلوا –فلابد أن يكونوا (عند تساوي المتغيرات في الحالتين)– أصدقاء ما عرفوا[١]. وذلك لأن اللغة ليست مجموعة كلماتٍ أو جملٍ، بل فكر أمةٍ ونبض ثقافتها؛ فالمفردة ولدت وترعرت في سياقات ثقافيةٍ مختلفة تلبستها عبر مسيرتها التاريخية؛ ولذلك فإن تعليمها للناطقين بغيرها إسهام في نشر ثقافة العرب والمسلمين فالتراث العربي تراثٌ إنسانيٌّ عالميٌّ، ولغته العربية هي وعاء هذا التراث[٢].

٢. هدف ديني:

وأرى أنه يندرج في تأليف النفوس وتمكين الدين لدى المسلمين الجدد من المقيمين داخل الدول العربية، أو في بلادهم الناطقة بغير العربية، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة لعينة من الناطقات بغير العربية «من العاملات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية»؛ حيث أسلم عدد منهن ثم رَجعْنَ عن الإسلام إلى دياناتهن الأصلية، حيث لا رابط قوي يربطهن بالدين الجديد الذي اخترْنَه، ولا لغة تواصل يَفْهَمْن بها تعاليمه أو يتواصلن بها تواصلا فعَّالا مع أبنائه؛ فكثيرٌ منهم ليس لديه من اللغة سوى مفرداتٌ قليلةٌ تسعفه في التعامل اليومي، ولا شك في أن تعليمهم اللغة سوف يرافقه تعليمهم قيم الإسلام، وسوف يتمكنون تلقائيًّا من فهم تعاليم الإسلام بمجرد استيعابهم للغة[٣].

٣. هدف وقائي:

اللغة صفة مكتسبة ترد إلى الإنسان من محيطه الاجتماعي، حيث يولد مزودا بأجهزة النطق التي تجعله قادرا على اكتسابها، وتنمو بنمو الملكة العقلية لديه، وأول لغة يتعلمها الإنسان تسمى (اللغة الأم) أو (اللغة الوطنية)، وهي تمثل وطنًا روحيًّا له حيثما حل، وهي مناط الحرية والفكر

(١) عبد الله الجربوع، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص٣.
(٢) عبد الحميد الحسامي، الاستثمار في اللغة العربية من خلال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دول الخليج ص٣٨، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م.
(٣) المرجع نفسه، ص٣٩.

والإبداع، وهي كذلك رأس مال يعين الفرد على التعايش والتكيف[١]، وهي هويته وقوميته...، وقد أكد مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بأن المهمة السامية المنوطة به في النهوض باللغة العربية تتأسس على تمكين العربية والمحافظة عليها في صورتها الخالية من الهجنة والرطانة، مع مواكبة الواقع اللغوي في العصر الحديث، الذي شهد تحولات حضارية كبيرة، استدعت تقاربًا بين شعوب العالم ثقافيًّا؛ وفكريًّا واجتماعيًّا، وسياسيًّا واقتصاديًّا[٢]، فإذا نظرنا إلى الواقع اللغوي المعاصر في المملكة العربية السعودية وغيرها من دول الخليج العربي -ومن خلال إقامتي في المملكة العربية السعودية ثماني سنوات- وجدنا مسايرة من العرب للوافدين الأجانب في لغاتهم ولهجاتهم، وهذه ملاحظة عاصرني فيها وسبقني إلى تسجيلها د.عبد الحميد الحسامي[٣]، وهي أن الأجانب المقيمين في المملكة وغيرها من دول الخليج العربي تمكنوا من جر المجتمع المحلي إلي لغتهم الخاصة، لغة الأجانب المحطمة في تراكيبها، الفقيرة في مفرداتها؛ فتمكنوا من نشر مفردات تلك اللغة التي يستعملونها بكيفياتها التي تواطؤ عليها في تعاملاتهم، فهناك إسرافٌ ثقافيٌّ في مسايرة الأجانب المشتغلين بالوطن العربي والتبرع بمخاطبتهم بلغاتهم، ولو حصل الاعتزاز المطلوب بلغتنا العربية أمام كل أجنبي لتغير الوضع [٤]، وفرق هائل بين حال العرب قديماً، وحالهم حديثًا؛ فقد كانوا قديما يستوعبون الأمم الأجنبية (الأعجمية) ويمزجونهم في المجتمع ثقافيًّا ولغويًّا؛ فيتكلمون بالعربية، ويكتبون بها بل ويؤلفون في علومها الدينية واللغوية والأدبية كما فعل البخاري في الحديث، وسيبويه في النحو، والزمخشري في التفسير... أما مجتمعاتنا العربية اليوم فإنها تتنازل عن لغتها، ومن ثم يفرض علينا العمالة القادمة من دول غير ناطقة بالعربية لغتهم فيتكلمها الكبار والصغار.

وهذا يعني أن غير الناطقين بالعربية يفرضون لغتهم في المجتمعات العربية التي كانت يومًا مهدًا للنقاء اللغوي؛ مما يجعلنا أمام مسؤولية قومية تقتضي بذل جهودٍ كبيرةٍ وفق رؤية استراتيجيةٍ واضحةٍ تعي

(١) دليل ثقافة اللغة العربية للناطقين بغيرها ص٧-٨، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية ٢٠١٥م.

(٢) دليل معلم اللغة العربية، ودليل متعلمي اللغة العربية، ودليل ثقافة اللغة العربية للناطقين بغيرها ص ٥، مركز الملك عبد بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية ٢٠١٥م.

(٣) عبد الحميد الحسامي، الاستثمار في اللغة العربية ص٣٩

(٤) رشدي طعيمة ١٩٨٦. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول،ص٢٣، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨).

الأبعاد الحضارية والدينية واللغوية لهذه الظاهرة[١].

ومن الملاحظ أيضًا أن الوضع الحالي للغة العربية في بيئتها وأوطانها عكس قيمتها ومقوماتها؛ ذلك أن اللغة والمكان يفرضان شروطهما على الوافد، فيسعى جاهدًا إلى تعلم لغة البيئة التي يعيش فيها مستشعرًا عوامل حاجته لها التي لا تسمح له بفرض شروطه اللغوية، إلا أننا في بيئاتنا العربية نستسلم للغة الوافد وللهجته أحيانًا، وما هذا الاستسلام إلا دليل الانهزام الداخلي، والشعور بالضعف؛ فبتنا مجرد محاكين لأضعف اللغات فضلًا عن أهمها، ولذلك لا حاجة للوافدين أن يتعلموا لغة المهزوم نفسيا ووجدانيا. إن العربية بحاجة إلى قانون حماية يحفظ لها قيمتها وكرامتها، ولا يتركها وحيدة تتعرض كل يوم للقتل البطيء في بلدانها[٢].

ثانيًا: أهداف خاصة بالدول الناطقة بغير العربية

من أهم الدواعي التي تدفع بغير العرب لتعلم اللغة العربية، والتي يمكن رصدها في الجوانب الآتية:

- معرفة الدين الإسلامي.
- معرفة الشؤون السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، والثقافية للأمة العربية.
- الاطلاع عن كثب على التراث والثقافة العربية الإسلامية.
- دوافع اندماجيةٌ تكامليةٌ (تواصليةٌ)؛ يكون فيها الدافع إلى تعلم اللغة الثانية الهدف منه الاندماج مع أصحاب اللغة، وكذلك الحرص على الحياة معهم. وفي الغالب فإن هذه الدوافع تكون أكثر من متعلمي العربية الناطقين بغيرها المسلمين.
- دوافع نفعيةٌ ماديةٌ (اقتصاديةٌ)[٣].

ونستعرض فيما يلي أهداف تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الناطقين بغير العربية أنفسهم، وهي متنوعةٌ بتنوع دوافعهم وحاجاتهم:

حيث ذكر (د. إبراهيم إسحاق أولا يوولا) أن الغرض الأساسي

(١) عبد الحميد الحسامي، الاستثمار في اللغة العربية ص٣٩.
(٢) المرجع نفسه صـ٤٠.
(٣) قاسم قادة بن طيب. فعل التقويم بين إثبات خلل البناء عن طريق الترجمة ص٧٦. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر (القياس والتقييم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) ٢٠١٦، ١٤٣٧. و أحمد لقم. اكتساب العربية: التجارب، المعوقات، الآفاق، ص٤٤. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر (معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية) ٢٠١٦، ١٤٣٧.

مـن تعلـم وتعليـم اللغـة العربيـة في نيجيريـا هـو الغـرض الدينـي، وبـأدق العبـارة: إن الإلمـام بالعربيـة ضروري كـي يسـاعدهم عـلى تعمـق فهـم الديـن الإسـلامي[١].

ويوضـح (د.تشـانغ هونـج) أن الغـرض مـن التعليـم هـو خدمـة الوطـن والمجتمـع؛ فمـن أجـل ذلـك تحـاول الكليـة (مـن خـلال منهـج تعليـم اللغـة العربيـة في الجامعـات الصينيـة) تعليـم الطلبـة معلومـاتٍ لغويـةٍ وتخصصيـةٍ مفيـدةٍ وتدريبهـم عـلى اسـتخدامها، وتوسـيع دائـرة معارفهـم ليكونـوا أقويـاء في اللغـة العربيـة ومتسـلحين بالمعلومـات المتخصصـة[٢].

ويؤكـد (د. صهيـب عـالم) في بحثـه عـن تعليـم اللغـة العربيـة في الهنـد: أن اللغـة العربيـة مدروسـةٌ ومتعلمـةٌ ومسـتخدمةٌ في هـذه البـلاد؛ حيـث يتعلمهـا المسـلمون لفهـم القـرآن الكريـم وسـنة رسـوله –عليـه الصـلاة والتسـليم–، ولا يسـمحون لأطفالهـم ببدايـة دراسـتهم الابتدائيـة مـا لم يتمكنـوا في تـلاوة القـرآن الكريـم وحفـظ السـور والأدعيـة المأثـورة باللغـة العربيـة مـع معرفتهـم بمبادئـه الشرعيـة والأحـكام الإسـلامية[٣].

ويقـرر (نـوح جافـو) أن تعليـم اللغـة العربيـة في المعاهـد الإسـلامية يتـم بشـكلٍ مكثـفٍ، والهـدف الأسـاسي مـن تعليـم اللغـة العربيـة في المعاهـد الإسـلاميةً في إثيوبيـا هـدفٌ دينـيٌّ في المقـام الأول؛ حيـث يتـم تعليـم اللغـة العربيـة مـن أجـل تمكـين الطـلاب مـن تـلاوة القـرآن الكريـم وفهـم النصـوص الدينيـة الأخـرى المكتوبـة بالعربيـة[٤].

وأكَّـدت عـدد مـن الدراسـات حـول دوافـع الطـلاب لتعلـم لغـة أجنبيـة في ماليزيـا، أن الطـلاب المسـلمين الذيـن اختـاروا العربيـة يدرسـونها مـن أجـل

(١) إبراهيـم إسـحاق أولا يـوولا، واقـع وآفـاق التعليـم العـربي في نيجيريـا وسـبل النهـوض بـه، ص٦٠ المجلـد الأول مـن أبحـاث مؤتمـر جامعـة الدينـة العالميـة، ماليزيـا ٢٠١٦م.

(٢) تشـانغ هونـج، تعليـم اللغـة العربيـة في جامعة الدراسـات الأجنبية ببكـين، نظريـة وتطبيق، ص١، مؤتمـر اللغـة العربيـة والدراسـات البينيـة الآفـاق المعرفيـة والرهانـات المجتمعية، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م، مركـز دراسـات اللغـة العربيـة وآدابهـا، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود، الريـاض، المملكـة العربيـة السعودية.

(٣) صهيـب عـالم. تعليـم اللغـة العربيـة في الجامعـات والمـدارس الهنديـة: دراسـة تحليليـة ونقديـة ص١، مؤتمـر اللغـة العربيـة والدراسـات البينيـة الآفـاق المعرفيـة والرهانـات المجتمعيـة، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م

(٤) نـوح شـيخ عبـدو جافـو. البحـوث النظريـة والتجـارب المجتمعيـة المنجـزة لجعـل اللغـة العربيـة لغـة وظيفيـة، وآفاقهـا المسـتقبلية في المجتمـع الإثيـوبي صـ٢٤، مؤتمـر اللغـة العربيـة والدراسـات البينيـة الآفـاق المعرفيـة والرهانـات المجتمعيـة، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م.

فهم القرآن الكريم، والعمل في الشركات العربية[1].

وأوضح الباحثون الناطقون بغير العربية أن من أهداف تعلم اللغة العربية عندهم أيضًا: أن يصبحوا مؤهلين لمتطلبات اقتصاد السوق والمعاملات الدولية، ومتحلين بالقدرة على المنافسة في سوق الأكفاء والقدرة على التكيف مع الأعمال المستقبلية المختلفة، كما أنهم يتعلمون للحصول على المنافع والفرص الوظيفية وتحسين العلاقات التجارية، وفتح قنوات التواصل الثقافي والعلمي مع الأقطار العربية[2].

ويتضح لنا من استعراض الأهداف أن الدافع الديني من أقوى الدوافع لتعلم اللغة العربية، وهو من الأهداف المشتركة للدول العربية والدول الناطقة بغير العربية، يليه الهدف الاقتصادي: غير أن الملاحظ أن الدول العربية لم تولِ اهتمامًا للجانب الاقتصادي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولم يسعوا إلى تحقيق أهدافٍ ماديةٍ من ورائه واستحوذت النظرة الدينية والثقافية على اهتمامهم، وسيتضح ذلك لاحقًا من أهداف معاهد ومراكز تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ألا تستحق كل هذه الأهداف وتلك التطلعات أن ينهض لها أبناء العروبة بكل ما أوتوا من قوة وجُهْد وكل ما أتيح لهم من سبلٍ؟ فهي لغتهم المعطاءة التي كلما أقبلوا عليها، وبذلوا لها جهدهم فتحت لهم وجه التقرب إلى الله بحراسة لغة قرآنه وصيانتها خالية من شائبة أو دخيل، وأغدقت لهم من أوجه استثمارها الخير والعزة والمنعة.

جهود المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أولت المملكة العربية السعودية عناية خاصة باللغة العربية؛ فهي مبعث أفصح الناس -عليه الصلاة والسلام-، ومنزل القرآن الكريم، ومسرى نور الإسلام، وقد بدأت عنايتها داخليًّا في عنايتها بتدريس مقررات اللغة العربية في جميع مراحل التعليم، وإنشاء كليات ومعاهد تعنى بالعربية وعلومها في جميع مناطق المملكة، واستقطبت لها كفاءاتٍ متميزةً من ذوي

(١) عبد الله آدم خير، وزكريا عمر. لماذا يدرس الماليزيون الكبار اللغة العربية؟: دراسة تحليلية لاحتياجات الدارسين ص١٢٤. الجامعة الإسلامية العالمية. المجلد الأول من أبحاث مؤتمر جامعة الدينة العالمية، ماليزيا ٢٠١٦م.

(٢) تشانغ هونج ٢٠١٥م، تعليم اللغة العربية في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين ص١، وصهيب عالم ٢٠١٥، تعليم اللغة العربية في الجامعات والمدارس الهندية صـ١، ومحمد بخير الحاج ٢٠٠٩. إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، صـ٦٤، مجلة الإسلام في آسيا، الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا، العدد (١)، المجلد (٦).

الخبرة والعلم.

وتبذل المملكة العربية السعودية جهودًا كبيرةً في مجال تعليم اللغة العربية ونشرها على المستوى العالمي داخليًّا وخارجيًّا «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» في مختلف محاوره تمويلًا، وإعدادًا، وتدريسًا، وتقييمًا[1]، وفي هذا الإطار أشير إلى جهودها بغير إحصاءٍ لها؛ لوفرتها و زخرها؛ عرفانًا وتقديرًا لها، ورغبةً في استثمارها بالطرق المثلى، ومن هذه الجهود:

أولًا: معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية داخل المملكة العربية السعودية:

من تلك المعاهد المنتشرة في جامعات المملكة:

أ. معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ١٣٨٦هـ:

أنشئ معهد تعليم اللغة العربية في العام ١٣٨٦ / ١٣٨٧هـ، تحت مسمى (شعبة تعليم اللغة لغير العرب)، والدراسة فيها خاصةٌ للطلاب غير العرب الذين لا يجيدون اللغة العربية؛ وذلك للوصول بهم إلى المستوى الذي يمكنهم من متابعة الدراسة في كليات الجامعة أو المعاهد والدور التابعة لها حسب مؤهلاتهم العلمية. وفي عام ١٤٢٢هـ صدر قرار مجلس التعليم العالي بتعديل مسمى الشعبة ليصبح (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها).

الأهداف:

١. الريادة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لنشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في العالم، وتزويد الدارسين بالكفايات اللازمة التي تمكنهم في اللغة العربية.

٢. التميز في إعداد البحوث العلمية اللغوية وترجمتها و نشرها.

٣. تنفيذ البرامج العلمية وبرامج الدراسات العليا وتنظيم المؤتمرات العالمية والمحلية.

٤. تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وتطوير خبراتهم

(١) أيمن حامد موسى، اختبارات الكفاءة اللغوية. اختبارات الكفاءة اللغوية للغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، ص١٢٧، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر (القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها)، باريس٢٠١٦، ١٤٣٧.

العلميـة والعمليـة أثنـاء الخدمـة.

٥. الإعداد اللغوي لطلاب المعهد للالتحاق بالكليات في الجامعة.

٦. إعـداد وتطويـر مناهـج تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا وأسـاليب تعلمهـا وتعليمهـا وإجـراء وتشـجيع البحـوث والدراسـات المتخصصـة في هـذا المجـال[١].

ب. معهـد تعليـم اللغـة العربيـة بجامعـة الملـك سـعود (معهـد اللغويـات العربيـة) ١٣٩٤هـ:

جـاء إنشـاء معهـد اللغويـات العربيـة في عهـد الملـك فيصـل –رحمـه الله– بموجـب المرسـوم الملكـي الكريـم الصـادر بتاريـخ ٢٥/ ٦/ ١٣٩٤هـ؛ ليحقـق أهدافًـا نبيلـةً عـلى رأسـها نـشر اللغـة العربيـة وتعليمهـا لغـير العـرب.

أهداف المعهد:

- تعليـم اللغـة العربيـة لغـير العـرب مـن طـلاب الجامعـة وغيرهـم الذيـن يقدمـون إلى المملكـة مـن الأقطـار الإسـلامية وغيرهـا.
- إجـراء البحـوث في ميـدان دراسـة مفـردات اللغـة العربيـة وتراكيبهـا وغـير ذلـك ممـا يتطلبـه نـشر اللغـة.
- إعداد مدرسين متخصصين في تدريس اللغة العربية لغير العرب.[٢]

ج. معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ١٣٩٧هـ:

تأسـس المعهـد ٦٩/ ١٣٩٧هـ انطلاقًـا مـن رسـالة المملكـة السـامية في العنايـة بالعلـوم الإسـلامية والعربيـة ونشرهمـا، وتحقيقًـا لأهـداف الجامعـة المتعلقـة بتلبيـة حاجـات البـلاد الإسـلامية إلى تخصـص طائفـةٍ مـن أبنائهـا في تلـك العلـوم، وقـد بـدأ البرنامـج بفصلـين دراسـيين، ثـم توسـع المركـز ليسـتوعب جميـع الطـلاب الوافديـن عـلى الجامعـة مـن البـلاد الإسـلامية، وازداد عـدد الملتحقـين، فصـدر القرار رقـم ١٩ للعـام الجامعـي ١٤٠٠/ ١٤٠١ه بافتتـاح « معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير العـرب بالريـاض.

ومن أهدافه:

١. إعـداد الدارسـين إعـدادًا لغويًّـا يتيـح لهـم اكتسـاب قـدر مـن المهارات

---

(١) موقع معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة https://www.iu.edu.sa/Page_site/33812

(٢) دليل معهد اللغويات، جامعة الملك سعود.

الأساسية في اللغة العربية تمكنهم من التعامل بها.

٣. الالتحاق بكليتي الشريعة الإسلامية واللغة العربية، أو غيرها من كليات الجامعة.

٤. إعداد معلمي اللغة العربية و العلوم الدينية، وتأهيلهم لغويًّا وتربويًّا.

٥. تنظيم دورات تدريبية لمعلمي العلوم الدينية و اللغة العربية ونحوهم؛ للنهوض بمستواهم.

٦. التأهيل الذاتي لخريجي المدارس الإسلامية والعربية في الخارج: لرفع مستواهم العلمي والوظيفي.

٧. إجراء البحوث اللغوية و التربوية في هذا الميدان؛ للإفادة منها.

٨. الإسهام في تطوير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في المدارس العربية الإسلامية[١].

د. معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أم القرى ١٣٩٩هـ:

انطلق المعهد جهة تعليمية ذات استقلالية عام ١٣٩٩هـ، باسم معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب، ثم حُوِّل إلى «معهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها».

وكان المعهد قبلُ مركزًا تابعًا لكلية الشريعة والدراسات الإسلامية عام ١٣٩٥هـ، إلى حين صدور قرار نائب رئيس مجلس الوزراء آنذاك خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز –يرحمه الله– بتحويله إلى عمادة مستقلة.

الأهداف:

يسعى المعهد إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها:

- تعليم اللغة العربية وآدابها لغير الناطقين بها من المسلمين، وتزويدهم بقدرٍ كافٍ من الدراسات الإسلامية لخدمة الإسلام ونشره، وتأهيلهم للالتحاق بإحدى كليات الجامعة.
- إعداد معلمين متخصصين يقومون بتدريس العربية لغير الناطقين بها.

(١) صالح بن أحمد العليوي. جهود المملكة في خدمة اللغة العربية، وفي أقسام اللغة العربية في جامعة شقراء تحديدًا، صـ٩١. الندوة الدولية(اللغة العربية وآدابها: التراث والامتداد) ٢٣ / ١/ ١٤٣٦هـ الموافق ٢٦/ ١١/ ٢٠١٣م.

- إجراء البحوث والتجارب الميدانية؛ لتطوير مناهج وأساليب تعلُّم وتعليم العربية لغير الناطقين بها.
- التعاون مع المؤسسات والهيئات الإسلامية في مجال تعليم اللغة العربية ونشر الدعوة الإسلامية.
- إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلاد الإسلامية[1].

هـ. معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز ١٤٣١هـ:

في سبيل خدمة لغة القرآن والنهوض بتبعةٍ شرف الانتماء إلى اللسان الذي حفظه الله بحفظ كتابه ومهمة نشر اللغة العربية، وتيسير تعليمها، ودعم قضاياها، احتضنت هذه الرسالة العالمية معاهدُ اللغة العربية في الجامعات السعودية، وبين هذه المنارات العلمية السامقة، تأتي جامعة الملك عبد العزيز، بصدور الموافقة على إنشاء معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالجامعة في٢٨/ ٩/ ١٤٣١هـ.

ومن أهدافه:

١- توفير بيئةٍ تعليميةٍ ملائمةٍ.
٢- استقطاب وتدريب واستبقاء الكوادر البشرية المؤهلة.
٣- تصميم وتنفيذ برامج نوعيةٍ.
٤- إعداد وتنفيذ مقرراتٍ دراسيةٍ متطورةٍ.
٥- إقامة وتنفيذ مشاريع بحثيةٍ متخصصةٍ.
٦- بناء شراكات فاعلة مع الجهات ذات العلاقة.
٧- تحديد وتلبية احتياجات المستفيدين[2].

و. معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ١٤٣٣هـ:

بدأ معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها برنامجًا ملحقًا بقسم اللغة العربية بكلية التربية عام ١٣٩٩هـ - ١٤٠٠ هـ؛ يهدف إلى تعليم اللغة العربية للطالبات الحاصلات على منحٍ دراسيةٍ تقدمها المملكة

(١) موقع معهد اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها بجامعة أو القرى https://uqu.edu.sa/instarab/AboutUs

(٢) موقع معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز https://edu.kau.ali/AR-973-Default/sa.

العربية السعودية. وفي عام ١٩/ ١٢/ ١٤٣٣هـ تم إنشاء معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها -في رحاب أكبر جامعة نسائية في العالم- في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، فاستقبل منذ إنشائه طالبات من (٦٣) جنسية من أنحاء العالم وقاراته المختلفة.

ومن أهدافه:

١- إكساب الطالبات مستوى عاليًّا من مهارات اللغة.
٢- تزويد الطالبات بالثقافة العربية السعودية، والثقافة الإسلامية لمن يحتا جها .
٣- تقديم الدعم المادي والمعنوي للطالبات لإنجاز مشاريع تخدم اللغة العربية والمعهد.
٤- خدمة المجتمع العالمي بتقديم برامج تخصصية تلبي احتياجات أفراده من الناطقات بغير العربية في مجال تعليم اللغة العربية لأغراض عامةٍ وخاصةٍ.
٥- تشجيع الأبحاث والدراسات العلمية في مجال التخصص.

ز. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية:

جاء القرار رقم ٧٢٣١ بإنشاء مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في ٢٣/ ٧/ ١٤٢٩هـ في مدينة الرياض، وهومن المراكز المعنية باللغة العربية على المستوى العالمي بل لعله أهمها، و يهدف المركز إلى الآتي:

١ - المحافظة على سلامة اللغة العربية.

٢- إيجاد البيئة الملائمة لتطوير وترسيخ اللغة العربية ونشرها.

٣ - الإسهام في دعم اللغة العربية وتعلمها.

٤ - العناية بتحقيق ونشر الدراسات والأبحاث والمراجع اللغوية.

٥ - وضع المصطلحات العلمية واللغوية والأدبية والعمل على توحيدها ونشرها.

٦ - تكريم العلماء والباحثين والمختصين في اللغة العربية.

٧ - تقديم الخدمات ذات العلاقة باللغة العربية للأفراد والمؤسسات

والهيئات الحكومية[1].

ثانيًا: المعاهد والمؤسسات السعودية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خارج المملكة العربية السعودية:

تبذل المملكة العربية السعودية أيضا جهودًا كبيرةً في مجال تعليم اللغة العربية ونشرها على المستوى العالمي، ولا يقتصر الدعم على الحكومة بل يمتد إلى كثيرٍ من المؤسسات الخاصة.

وأولها:

أ. المعاهد التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المملكة العربية السعودية ومنها:

فهي أول معاهد علميةٍ، وظيفتها التعليم، والبحث العلمي تكرس جهودها كلها لهدفٍ واحدٍ ليس غير، وهو نشر اللغة العربية وتعليم الإسلام.

ويشمل الهيكل التنظيمي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عمادة خاصة هي «عمادة شؤون المعاهد في الخارج»، مهمتها التخطيط لهذه المعاهد والإشراف عليها ومتابعة العمل فيها.

أولًا: معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا:

يعد هذا المعهد نموذجًا بارزًا للجهود التي تبذلها المملكة في نشر اللغة العربية في العالم؛ فإندونيسيا بلدٌ كبيرٌ، بجزره الكثيرة، وموقعه المهم في شرق آسيا، ومكانة الإسلام في حياة أبنائه؛ الأمر الذي جعل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تولي هذا المعهد عنايةً خاصةً.

وقد أنشئ هذا المعهد عام ١٤٠١ هـ (١٩٨١ م)، وفي هذه الأعوام الثلاثين التي مرت عليه توافدت عليه أعدادٌ غفيرةٌ من الراغبين في دراسة العربية والعلوم الشرعية، وأسهم المعهد في معظم أوجه النشاط الدعوي والتعليمي في أرجاء هذه البلاد المترامية الأطراف.

ويضم المعهد أربعة أقسامٍ نظاميةٍ صباحيةٍ:

(١) موقع مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية https://www.kaica.org.sa/.

١ – قسم الإعداد اللغوي.

٢ – قسم الشريعة.

٣ – قسم تأهيل المعلمين.

٤ – قسم التعليم التكميلي.

وتتوجه إلى المعهد جهاتٌ كثيرةٌ: حكوميةٌ وأهليةٌ؛ لمعاونتها في التدريب أو في عقد الندوات أو الدورات التدريبية أو غيرها من أوجه النشاط، ويسعى المعهد إلى افتتاح فروع ومراكز في أنحاء إندونيسيا.

ثانيًا: المعهد العربي الإسلامي في طوكيو:

يأتي إنشاء المعهد العربي الإسلامي بطوكيو التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في قمة اهتمامات المملكة العربية السعودية بدعم العلاقات بين السعودية واليابان، وخدمة المسلمين والجاليات الإسلامية ودعم البحوث والدراسات الإسلامية والعربية باليابان.

وقد صدر القرار ذو الرقم (٥ / م / ١٧٥١) والتاريخ ١٣٩٨ / ٥ / ١٧ هـ بإنشاء المعهد ليكون بدايةً حقيقةً لوجود مؤسسةٍ علميةٍ ثقافيةٍ قويةٍ تقوم بتنفيذ أهدافٍ ساميةٍ، أهمها:

١- التعريف بالإسلام ومساعدة الراغبين في الاطلاع على الثقافة العربية الإسلامية.
٢- نشر اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها.
٣- مساعدة المسلمين اليابانيين وغيرهم للتعرف على أمور دينهم.
٤- ترجمة الأبحاث العربية والإسلامية المناسبة من اللغة اليابانية وإليها.
٥- العناية بأبناء العاملين في السلك الدبلوماسي العربية والإسلامي والجاليات الإسلامية، وذلك بتعليمهم اللغة العربية والدين الإسلامي وربطهم بهويتهم الثقافية.

وقد توسع المعهد في نشاطاته، ومن تلك النشاطات:

١- إعداد منهجٍ مستقلٍّ للمعهد يتناسب مع خلفية الشعب الياباني وبيئتهم وأغراضهم الخاصة؛ ولذلك تم إصدار سلسلة (طوكيو لتعليم العربية).

٢- إعداد اختبار قياس القدرات اللغوية.

٣- إقامة دوراتٍ لتعليم اللغة العربية.

٤- إقامة دروسٍ لتعليم اللغة العربية لأبناء المسلمين في اليابان.

٥- زيارة المدارس والجامعات اليابانية وإلقاء محاضرات عن الثقافة العربية والإسلامية .

٦- التوسع في إقامة الدورات خارج المعهد وبخاصة في الجامعات اليابانية.

٧- إنشاء موقع متطور للمعهد على شبكة الإنترنت من أهم محتوياته «برنامج تعليم القرآن الكريم وبرنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والرحلة إلى السعودية، ومدخل إلى الإسلام، ورمضان، والتعريف بالمملكة، والتعريف بالإسلام» .

ثالثًا: معهد العلوم الإسلامية والعربية في أمريكا:

يعد معهد العلوم الإسلامية والعربية في أمريكا، المعهد السادس الذي أنشأته المملكة العربية السعودية خارج حدودها، ممثلةً في جامعة الإمام محمد بن سعود.

وتم افتتاح هذا المعهد في عام ١٤١٠ هـ ١٩٩٠ م، وقد اختيرت مدينة واشنطن عاصمة الولايات المتحدة الأمريكية لتكون مقرًّا للمعهد، هذا المحيط يزخر بأعدادٍ هائلةٍ من المراكز العلمية والجامعات التي تتسابق وتتنافس تنافسًا محمومًا نحو التقدم من أجل اكتساب الآخرين.

ومع الأسف فقد توقف المعهد عن نشاطه وأغلقت أبوابه بعد العواصف الهوجاء بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، فخسرت اللغة العربية معهدًا من أهم المؤسسات التي تقدم اللغة العربية والثقافة الإسلامية في العالم الجديد.

وبعد تلك المعاهد الحكومية الرسمية هناك جهودٌ سعوديةٌ لمؤسساتٍ وجمعياتٍ كثيرةٍ غير حكوميةٍ تسهم في تعليم اللغة العربية خارج الوطن العربي، منها:

١ – جهود مؤسسة الأمير سلطان الخيرية في خدمة اللغة العربية:

أنشا صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبدالعزيز -رحمه الله-، مؤسسة خيرية كبرى تقدم الدعم والمساعدة في المجالات الصحية والإغاثية والتعليمية والخدمات الإنسانية والثقافية.

وكان للغة العربية ونشرها في الخارج نصيبٌ وافرٌ من اهتمام المؤسسة ودعمها، ومن ذلك:

١ – إنشاء مراكز للغة العربية في عدد من الجامعات العالمية مثل مركز تعليم اللغة العربية بجامعة موسكو للعلاقات الدولية، ومراكز في الدول الإسلامية مثل إندونيسيا وجيبوتي، ودعم المركز الإسلامي في اليابان والمؤسسة الثقافية في جنيف.

٢ – دعم المؤسسات والمراكز والمدارس والأقسام المعنية باللغة العربية في عدد من الجامعات العالمية مثل: المنتدى الأوروبي للنهوض بتدريس العربية بباريس، وبرنامج الدراسات العربية والإسلامية بجامعة كاليفورنيا وجامعة بيركلي، ومركز تعليم اللغة العربية بجامعة موسكو للعلاقات الدولية، وبرنامج الأمير سلطان بن عبدالعزيز للتعاون الأكاديمي والثقافي مع جامعة أكسفورد.

٣ – كما دعمت المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم والثقافة في جهودها في مجال تعليم العربية في البلاد الإسلامية وبصفةٍ خاصة في أفريقيا.

وتقدم المؤسسة نموذجًا يحتذى في إدخال الاهتمام باللغة العربية ضمن نشاطاتها الخيرية.

٢ – مؤسسة الوقف الإسلامي العربية للجميع:

تقوم المؤسسات الخيرية الإسلامية بنشاط ملحوظ في مجال اللغة العربية لغير العرب، وبخاصةٍ في الأقطار الإسلامية، ومن أنشط تلك المؤسسات (العربية للجميع) التي أنشئت في مدينة الرياض عام ١٤٢١ هـ، والتي تسعى إلى نشر اللغة العربية في العالم ولمشروع العربية للجميع أهداف، وهي:

١ – تأليف مناهج علميةٍ شاملةٍ تسد الحاجة القائمة اليوم.

٢ – عقد دوراتٍ تدريبيةٍ لمعلمي اللغة العربية.

٣ – إنتاج البرامج التلفازية والإذاعية.

٤ – إنتاج البرامج الحاسوبية على الشبكة الدولية.

٥ – اختبارات الكفاية اللغوية.

٦ – التقويم والمتابعة للمؤسسات التعليمية.

ومن أهم المشاريع والبرامج التي تنفذها العربية للجميع:

١ – تأليف منهجٍ علميٍّ متكاملٍ لتعليم اللغة العربية وفق نظريات علم اللغة التطبيقي.

٢ – تصميم موقعٍ على الشبكة الدولية (الإنترنت) لتعليم اللغة العربية.

٣ – إنتاج برامج بتقنية الأقراص المدمجة لتعليم العربية.

٤–عقد دوراتٍ متخصصةٍ لتأهيل معلمي اللغة العربية والرقي بمستوياتهم في بلدانهم.

وقد أنتجت العربية للجميع سلسلة متكاملة لتعليم العربية لغير الناطقين بها تحت عنوان «سلسلة العربية بين يديك»، وتتكون من:

١ – ثلاثة كتبٍ للطالب (المبتدئ، المتوسط، المتقدم).

٢ – ثلاثة كتبٍ للمعلم.

٣ – معجم (عربي عربي مصور) يحتوي على أكثر من (٧٠٠٠) سبعة آلاف مفردة.

٣ – جمعية الدعوة والتعليم:

تعد جمعية الدعوة والتعليم من الجمعيات الخيرية النشطة في إندونيسيا بخاصةٍ، وفي منطقة جنوب شرقي آسيا بعامةٍ، وتشرف الجمعية على معاهد ومراكز لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية، وقد تأسست رسميًّا في ٩/ ١٠/ ١٤٢١ هـ – ٦/ ١٢/ ٢٠٠٠ م، وتمثل الجمعية نموذجًا آخر للنشاط الخيري السعودي، فإذا كانت (العربية للجميع) تنطلق من الرياض ليشع نورها في جميع أنحاء العالم، فإن مؤسسة (الدعوة والتعليم) تنطلق من (جاكرتا) عاصمة إندونيسيا، ولكنها تمول وتدعم من أهل الخير في السعودية.

وتقوم الجمعية بمساعدة عددٍ من الجامعات والمدارس الإسلامية الأندونيسية بالمعلمين والكتب الدراسية والمعامل، كما تنظم ندواتٍ ودوراتٍ تدريبيةٍ ومؤتمراتٍ علميةٍ كثيرةٍ.

٤ – سلاسل تعليم اللغة العربية لغير العرب:

في المملكة العربية السعودية نشاطٌ قويٌّ في مجال تأليف سلاسل دراسيةٍ لتعليم العربية لغير العرب، وتقوم تلك السلاسل على أسسٍ

علميةٍ وتربويةٍ، وتستفيد من معطيات (علم اللغة التطبيقي)، كما أن أغلبها يستخدم التقنيات الحديثة والوسائل المعينة على تدريسها، ومن أهم تلك السلاسل:

١ – سلسلة تعليم اللغة العربية التي أصدرها (معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام)، وهي سلسلةٌ ضخمةٌ تشتمل على سبعة وثلاثين كتابًا، وتدرس السلسلة في المعهد وتستفيد منها جهات تعليمية في مختلف أنحاء العالم.

٢ – سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى (العربية للعالم) من إعداد معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود وتتكون من خمسة كتبٍ.

٣ – سلسلة (أحب العربية) للطلاب الصغار من إصدار مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤ – سلسلة العربية للناشئين من إصدار وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع جامعة الملك سعود.

٥ – سلسلة العربية بين يديك من إصدار مؤسسة الوقف الإسلامي، العربية للجميع.

٦ – سلسلة تعليم اللغة العربية من إصدار المعهد العربي الإسلامي[١].

أوجه القصور في الجهود المبذولة:

بعد الإشارة إلى جهود المملكة العربية السعودية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها –وهي جهودٌ عظيمةٌ مشكورةٌ– أبيِّن فيما يأتي وجه القصور في هذه الجهود:

يتمثل وجه قصور هذه الجهود الحثيثة في إغفال فئة تعتبر هي النسبة الأكبر من الناطقين بغير العربية المتواجدين داخل المملكة العربية السعودية؛ وهي العمالة الوافدة، فالعمالة الوافدة من غير العرب «في المملكة العربية السعودية» تمثل نسبةً كبيرةً وعددًا هائلًا؛ رصدتُ ذلك من خلال عدد من الإحصائيات، منها إحصائية (الهيئة السعودية العامة للإحصاء) للسكان في المملكة حسب الجنس وفئات العمر والجنسية، منتصف عام ٢٠١٨م، وهي تقديراتٌ أوليةٌ مبنيةٌ من واقع نتائج المسح الديموغرافي٢٠١٦م؛ للتدليل على وجود الأعداد الكبيرة من الناطقين بغير العربية في المملكة العربية السعودية.

حيث أظهرت الإحصائية أن عدد السكان في المملكة العربية السعودية ٣٣,٤١٣,٦٦٠، السعوديين منهم ٢٠,٧٦٨,٦٢٧ بنسبة ٦٢,٢٪، وغير

(١) الربيع، محمد بن عبد الرحمن. الجهود السعودية لتعليم اللغة العربية ونشرها خارج العالم

السعوديين ٠٣٣ , ٦٤٥ , ١٢ بنسبة ٨ , ٣٧٪ من إجمالي عدد السكان المقيمين في المملكة.

فقد كشفت هذه الإحصائية وغيرها من الإحصائيات أن المملكة العربية السعودية تعتبر أكثر وجهةٍ مفضلةٍ للعمالة في الشرق الأوسط، حسب استطلاع أجراه بنك إتش إس بي سي، وتعتبر السعودية الرابعة عالميًّا في استقدام العمالة، وقد أثبتت الإحصائيات السابقة أن نسبة الناطقين بغير العربية تصل إلى ٥٦٪ من جملة الوافدين إلى المملكة[١]، أي أن الناطقين بغير العربية يمثلون ٠٨١ , ٧ سبعة مليون تقريبًا بنسبة ٢ , ٢١٪ من إجمالي عدد السكان على أرض المملكة.

وأظهرت مقارنةٌ إحصائيةٌ عام ٢٠١٦ بالإحصائيات الرسمية لعام ٢٠١٠ أن العمالة الوافدة في السعودية زادت أعدادهم مليوني شخص تقريبًا في هذه الفترة مما يعني ارتفاع نسبتهم ٥ , ٢٪ تقريبًا من عدد السكان[٢].

فكم تستوعب مراكز ومعاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها في السعودية من إجمالي أعداد غير العرب المقيمين إقامةً شبه دائمةٍ على أراضيها؟ وهل نُظِرَ لهذه الأعداد بعين الاعتبار؛ ومن ثم تم الاستعداد لها بوضع المناهج، والخطط، وطرائق التدريس المناسبة؟ هل تم تدريب وإعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها بما يواكب متطلبات هذه الفئة من الناطقين والناطقات بغير العربية؟

وبعد عرض نتائج الإحصائيات والاطلاع على الإحصائيات المشابهة لها، أوضح أوجه القصور التي نتجت من إغفال هذه الفئة من الناطقين بغير العربية، والتي أفضل أن أطلق عليها (المتعلمين غير النظاميين):

- ضعف أو انعدام الاهتمام بالمتعلمين غير النظاميين من الناطقين والناطقات بغير العربية.

- لم يتم التخطيط للعمالة الوافدة (من الناطقين بغير العربية) قبل وصولها إلى المملكة، وأثناء التعاقد معها في بلدانها، ولم توضع لهم البرامج لتعليم المتقدمين منهم قبل وصولهم إلى العالم العربي.

- المؤسسات والمراكز التي تهتم بتدريب معلمي العربية للناطقين

العربي.

(١) عبير عبد الحكيم راتب. تعليم العربية للناطقين بغيرها وما يواجهه من تحديات والحلول المقترحة « المملكة العربية السعودية أنموذجًا» ص٤٢٥، مجلة اللسان الدولية يوليو٢٠١٧م

(٢) المرجع نفسه.

Population in Kingdom by Gender, Age Group,and Nationality (Saudi/Non-Saudi) - Mid 2018 A.D

السكان في المملكة حسب الجنس وفئات العمر والجنسية (سعودي/ غير سعودي) في منتصف ٢٠١٨ م

Table 1-1

جدول ١-١

Total الجملة			Non - Saudi غير سعودي			Saudi سعودي			فئات العمر Age Groups
جملة Total	اناث Female	ذكور Male	جملة Total	اناث Female	ذكور Male	جملة Total	اناث Female	ذكور Male	
2,788,931	1,367,544	1,421,387	581,141	283,015	298,126	2,207,790	1,084,529	1,123,261	0-4
2,895,637	1,420,685	1,474,952	737,163	360,021	377,142	2,158,474	1,060,664	1,097,810	5 - 9
2,536,312	1,246,253	1,290,059	604,101	293,553	310,548	1,932,211	952,700	979,511	10 - 14
2,312,755	1,132,037	1,180,718	491,753	237,191	254,562	1,821,002	894,846	926,156	15 - 19
2,576,498	1,203,773	1,372,725	524,184	223,588	300,596	2,052,314	980,185	1,072,129	20 - 24
3,189,330	1,428,320	1,761,010	1,218,061	453,068	764,993	1,971,269	975,252	996,017	25 - 29
3,230,441	1,332,414	1,898,027	1,451,690	450,453	1,001,237	1,778,751	881,961	896,790	30 - 34
3,605,004	1,347,654	2,257,350	2,049,608	579,037	1,470,571	1,555,396	768,617	786,779	35 - 39
3,223,846	1,169,310	2,054,536	1,916,761	528,066	1,388,695	1,307,085	641,244	665,841	40 - 44
2,393,995	813,067	1,580,928	1,304,906	283,517	1,021,389	1,089,089	529,550	559,539	45 - 49
1,670,297	528,518	1,141,779	802,098	106,590	695,508	868,199	421,928	446,271	50 - 54
1,153,898	389,390	764,508	486,102	69,675	416,427	667,796	319,715	348,081	55 - 59
760,864	285,780	475,084	272,775	49,848	222,927	488,089	235,932	252,157	60 - 64
1,075,852	507,959	567,893	204,690	62,350	142,340	871,162	445,609	425,553	65 فأكثر
33,413,660	14,172,704	19,240,956	12,645,033	3,979,972	8,665,061	20,768,627	10,192,732	10,575,895	الجملة Total

Source : The General Authority for Statistics (GAStat)

المصدر : الهيئة العامة للإحصاء

*Preliminary estimates the middle of the year based on demographic survey 2016.

*تقديرات أولية في منتصف العام مبنية من واقع نتائج المسح الديموغرافي ٢٠١٦م

بغيرها قليلةٌ جدًّا، وما هو موجودٌ فعلًا داخل المملكة لم يخطط لاستهداف فئة الدارسين غير النظاميين؛ لذا لم تصمم البرامج والمناهج المناسبة لهم.

- مؤسسات ومراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين والناطقات بغيرها في المملكة العربية السعودية لا تستوعب إلا أعدادًا قليلة جدًّا، مقارنةً بمتعلمي اللغات الأخرى، بل مقارنةً بأعداد الناطقين والناطقات بغير العربية المقيمين على أرضها.

- قلة المراجع المتخصصة في وضع مناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وندرة المتخصصة منها للأغراض التواصلية وغير الأكاديمية.

- ندرة الأبحاث التطبيقية التي تهتم بتعليم العربية للأغراض التواصلية.

- عدم وجود الدعم الإيجابي من قِبَل البيئة المحيطة بمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها -من الدارسين غير النظاميين- أو المؤسسة التي ينتمي إليها. (الفوزان ٢٠١١، صـ٢٩٥)، و(بخير الحاج٢٠٠٩، صـ٧٠)[١].

- ندرة الكتب الملائمة للمستوى اللغوي، والثقافي، والاجتماعي لهذه الفئة.

وبعد فالعربية وسيلةٌ بيد أصحابها تطلعهم على المراد بقدر عقدهم العزم، وبذلهم للجهد في سبيل تنميتها لتستجيب لمتطلبات العصر الراهن، ولابد من المحافظة عليها وحسن استثمارها؛ فإن فترت عزيمتهم وقل سعيهم لها؛ لا يمكن لعربيتهم والحال كذلك أن تتقدم وتزدهر[٢]؛ فالتخلف مرتبطٌ بتقصيرٍ في ذاتنا، وفي تخلفنا عن الدور الريادي المنوط بنا؛ استجابة لضرورات العصر، ووفاء لحضارتنا و مكانة لغتنا.

المقترحات والتوصيات:

وبناءً على ما تم رصده من أوجه القصور التي تواجه تعليم العربية للناطقين بغيرها، والتي تعيق الجهود الكبيرة المبذولة فيه في «المملكة

(١) د.عبد الرحمن الفوزان ١٤٣١هـ - ٢٠١١م. إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، صـ٢٩٥، الطبعة الأولى.، و(بخير الحاج٢٠٠٩، صـ٧٠).
(٢) حكيم دهيمي صـ٧٣.

العربية السعودية»؛ توصلت إلى مجموعةٍ من المقترحات والتوصيات التي أطمح أن تأخذ نصيبها من الاهتمام، وحيزها من التنفيذ والتطبيق على أرض الواقع؛ لنصل من خلالها إلى مستوى التطلعات المرجوة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي على النحو الآتي:

١. النظر إلى اللغة باعتبارها لغة حضارة وثقافة وقوة اقتصادية وليس باعتبارها لغةً دينيةً فقط، والتخطيط الجيد لها وفق سياساتٍ لغويةٍ واضحةٍ تستثمر إمكاناتها ومقوماتها: بأن تشترط المملكة وغيرها من الدول العربية إتقان قدرٍ مناسبٍ من اللغة العربية على الوافدين القادمين إليها؛ وهذا استثمارٌ لمقوماتها فالمملكة العربية السعودية وغيرها من دول الخليج وجهات مفضلة للعمالة الوافدة، وشريكٌ قويٌّ في الاستثمار العالمي، وهي بذلك تنتهج نهج أمريكا وكندا ودول أوربا، بل والهند واليابان، فهذه الدول لها سياسةٌ لغويةٌ واضحةٌ وقويةٌ؛ فهناك مئات الآلاف الذين يطرقون أبوابها، لكنها لا تفتح إلا لمن يقدم وثيقة تؤكد إجادة لغتها.

٢. يتم التخطيط للعمالة الوافدة (من الناطقين بغير العربية) قبل وصولها إلى المملكة، وأثناء التعاقد معها في بلدانها، وذلك بوضع برامج تنهض بها مؤسساتٌ في الدول التي يتم استقدام العمالة منها، مثل: إندونيسيا، بنجلاديش، ماليزيا، الحبشة،... وغيرها، عبر عدة وسائل منها المعاهد والمراكز المتخصصة تقدم عددًا من البرامج لتعليم المتقدمين منهم قبل وصولهم إلى العالم العربي.

٣. تطوير مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتأهيل الموجودين ممن وصلوا إلى المملكة ولغتهم العربية ضعيفة أو منعدمة، لتلائم فئاتهم ومستوياتهم وأغراضهم وتخصصاتهم المختلفة.

٤. تفعيل سبل استثمار اللغة العربية، وإدراجها كمحورٍ مهمٍّ من محاور التخطيط اللغوي؛ وتعليم اللغة العربية فضلًا عن كونه حفظا ووقاية للغة هو مجال خصب للاستثمار؛ فما دامت اللغة شرطا لقبول التعاقد والعمل فإن تعلمها يكون بتمويل المتنفعين منها.

٥. افتتاح مراكز ثقافية في السفارات العربية تقدم دورات تعليمية باللغة العربية للخبراء والمتخصصين القادمين أو الراغبين في العمل في الوطن العربي مدفوعة الأجر.

٦. هذه المشروعات اللغوية تحتاج إلى جيشٍ من العاملين والمدربين

لتشغيل مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مدفوعة الأجر داخل الوطن العربي وخارجه؛ وفي هذا تشجيعٌ من الحكومات على تعلم اللغة العربية والتحاق الطلاب بأقسامها في الجامعات؛ بسرعة استيعابهم كخبراء للغة ومدرسيها في سوق العمل[1] بعد تأهيلهم وتدريبهم التدريب اللازم؛ وفي هذا زيادة فرص العمل والقضاء على البطالة.

نتائج الدراسة:

فيما يأتي عرض لما توصلت له الدراسة:

- أبرزت الدراسة دوافع وأهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى الدول الناطقة بغير العربية، والعربية العربية، والدوافع والأهداف المشتركة بينهما.
- سلطت الضوء وركزت على الجهود التي قامت بها المملكة العربية السعودية لنشر وتعليم اللغة العربية داخليًّا وخارجيًّا.
- رصدت واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بها داخل المملكة العربية السعودية.
- بيَّنت الدراسة من خلال الإحصاءات أن الناطقين بغير العربية المقيمين في «المملكة العربية السعودية» يبلغ عددهم سبعة مليون تقريبا بنسبة ٢١,٢٪ من إجمالي عدد السكان فيها.
- كشفت القصور الواقع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في «المملكة العربية السعودية» رغم الجهود المبذولة فيه.
- كشفت ضعف أو انعدام الاهتمام بالمتعلمين غير النظاميين من الناطقين والناطقات بغير العربية، رغم أنهم يمثلون الشريحة الأكبر من الناطقين بغير العربية المقيمين في المملكة.
- بيَّنت أن مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين والناطقات بغيرها في «المملكة العربية السعودية» لا تستوعب إلا أعدادًا قليلةً

(١) عبد الحميد الحسامي ٢٠١٥م، الاستثمار في اللغة العربية من خلال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دول الخليج، صـ٤١.
حسين بن علي الزارعي ٢٠١٥م.الاستثمار في اللغة العربية من خلال اقتصاديات اللغة، مباحث لغوية(٣) صـ٢٢، إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

جـدًّا مقارنـةً بأعـداد الناطقـين والناطقـات بغـير العربيـة المقيمـين عـلى أراضيهـا.

- بيَّنـت أن المؤسسـات والمراكـز التـي تهتـم بتدريـب معلمـي العربيـة للناطقـين بغيرهـا قليلـةٌ جـدًّا، ومـا هـو موجـود فعـلًا لم يخطـط لاسـتهداف فئـة الدارسـين غـير النظاميـين؛ لـذا لم تصمـم البرامـج والمناهـج المناسـبة لهـم.
- أظهـرت الدراسـة إمكانيـة تعليـم اللغـة العربيـة للطـلاب غـير النظاميـين؛ إذا مـا توافـر لهـم قـدر مناسـب مـن اهتـمام مؤسسـات الدولـة، ووضعـت لهـم المناهـج والمحتويـات والقياسـات المناسـبة لهـم.
- التهـاون بأمـر اللغـة العربيـة وإهمالهـا متجـاوزٌ لمشـكلة تخـص العمالـة الوافـدة؛ ويصـل إلى مسـتوى الإضرار باللغـة العربيـة، والإضرار بأدائنا اللغـوي وبـأداء أبنائنـا وأسرنـا العربيـة.
- أهميـة تفعيـل دور المؤسسـات الدينيـة؛ فكثـيرًا مـا يلاحـظ تعبـد إخواننا الناطقـين بغـير العربيـة في المسـاجد يتعبـدون بلغاتهـم لا يحسـنون نطـق جملـةٍ عربيـةٍ، منصرفـين عـن خطبـة الجمعـة لعـدم فهمهـم مـا يقولـه الخطيـب.
- ضرورة إحيـاء مسـؤولية شركات الاسـتقدام؛ للمشـاركة في تأهيـل المسـتقدمين في بلدانهـم قبـل وصولهـم.
- أهميـة تفعيـل سـبل اسـتثمار اللغـة العربيـة، وواقـع الـدول العربيـة بعـد التحـولات الاقتصاديـة المعاصرة.

الخاتمة:

وختامًـا أحمـد الله حمـد الشـاكرين الذاكريـن، حمـدًا يـدوم بدوامـه، ويسـمو بعظمتـه، ويُقبـل بكرمـه، وأصـلي وأسـلم عـلى أفصـح العـرب لسـانًا وأبلغهـم بيانًـا، وبعـد.

فـإن تعلـم اللغـات مـن الأهميـة بمـكانٍ، وتعلـم العربيـة في غايـة الأهمية؛،فهـي وإن كانـت للمسـلم مـن الناطقـين بهـا فرضًـا واجبًـا، فهـي للمسـلم مـن الناطقـين بغيرهـا أكثـر أهميـةً؛ إذ لا تتـم أركان الإسـلام إلا بالصـلاة؛ ولا تجـوز الصـلاة إلا بقـراءة القـرآن، والقـرآن بالعربيـة، كـما أن

إتقان العربية هو طريق فهم العبادات، وإدراك معاني الدين، وهي للناطق بغير العربية من غير المسلمين لغة تواصلٍ وثقافةٍ، وقيمة اقتصادية تفتح له آفاق العمل.

وقد بذلت المملكة العربية السعودية جهودًا ثريةً مخلصة في خدمة اللغة العربية ومجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، والهدف الأساس من هذه الدراسة تتمة هذه الجهود المباركة، وسد الثغرات التي قد تؤدي إلى إهدارها أو التقليل من منجزاتها، والوقاية مما يمكن أن يمتد إلى لغتنا بإضعافها أو إنزالها منزلة غير منزلتها.

المراجع:

١. إبراهيم إسحاق أولا يوولا، واقع وآفاق التعليم العربي في نيجيريا وسبل النهوض به. المجلد الأول من أبحاث مؤتمر جامعة الدينة العالمية، ماليزيا ٢٠١٦م.

٢. بخير الحاج، محمد ٢٠٠٩م. إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الإسلام في آسيا، الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا، العدد (١)، المجلد (٦).

٣. البوشيخي، عز الدين (٢٠١١م). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تطويره، مؤتمر: «اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل» كلية الدراسات الإسلامية – مركز اللغات ـ الدوحة / قطر – فبراير ٢٠١١.

٤. تشانغ هونج (عمار) (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، نظرية وتطبيق، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥. الحديبي، علي عبد المحسن٢٠١٥م، دليل معلمي اللغة العربية للناطقين بغير العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

٦. الحسامي، عبد الحميد ٢٠١٥م، الاستثمار في اللغة العربية من خلال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دول الخليج، مباحث لغوية (٣) مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ١٤٣٦هـ

٧. الدليل التعريفي لمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

٨. دليل معهد اللغويات، جامعة الملك سعود.

٩. دهيمي، حكيم ٢٠١٦م. معيقات تعليم العربية لناشئة الجامعات في المجتمعات الأوروبية، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر (معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية)، معهد بن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، باريس٢٠١٦، ١٤٣٧.

١٠. راتب، عبير عبد الحكيم. تعليم العربية للناطقين بغيرها...، وما يواجهه من تحديات والحلول المقترحة «المملكة العربية السعودية أنموذجًا»، مجلة اللسان الدولية يوليو٢٠١٧م- ١٤٣٨هـ.

١١. الربيع، محمد بن عبد الرحمن. الجهود السعودية لتعليم اللغة العربية

ونشرها خارج العالم العربي.
١٢. الزارعي، حسين بن علي ٢٠١٥م.الاستثمار في اللغة العربية من خلال اقتصاديات اللغة، مباحث لغوية(٣)، إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
١٣. شرابي، محمود علي٢٠١٥م، دليل متعلمي اللغة العربية للناطقين بغير العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
١٤. صالح بن أحمد العليوي (٢٠١٣). جهود المملكة في خدمة اللغة العربية، وفي أقسام اللغة العربية في جامعة شقراء تحديدًا، الندوة الدولية (اللغة العربية وآدابها: التراث والامتداد) ٢٣ / ١/ ١٤٣٦هـ الموافق ٢٦/ ١١/ ٢٠١٣م، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهزار، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس.
١٥. صهيب عالم (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية في الجامعات والمدارس الهندية: دراسة تحليلية ونقدية، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
١٦. طعيمة، رشدي أحمد ١٩٨٦. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨).
١٧. طيب، قاسم قادة. فعل التقويم بين إثبات خلل البناء عن طريق الترجمة وكيفية تعديله: دراسة تحليلية. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر (القياس والتقييم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)٢٠١٦، ١٤٣٧.
١٨. عبد الله آدم خير، وزكريا عمر. لماذا يدرس الماليزيون الكبار اللغة العربية؟: دراسة تحليلية لاحتياجات الدارسين. الجامعة الإسلامية العالمية. المجلد الأول من أبحاث مؤتمر جامعة المدينة العالمية، ماليزيا ٢٠١٦م.
١٩. عبد الله الجربوع، وآخرين. الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
٢٠. عبد الوهاب صلاح الدين الأوفى (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية في نيجيريا، مواقف وأسباب، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢١. عمار، محمود إسماعيل٢٠١٥م. دليل ثقافة اللغة العربية للناطقين بغير العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

٢٢. عوني الفاعوري، وخالد أبو عمشة ٢٠٠٥م. تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية نموذجًا، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٣٢)، العدد(٣)، ٢٠٠٥م.
٢٣. الفوزان، عبد الرحمن ١٤٣١هـ - ٢٠١١م. إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، المملكة العربية السعودية: الرياض، مطابع الحميضي، الطبعة الأولى.
٢٤. مفتاح الهدى فتح الرحمن، وديوي حميدة، وزكية عارفه(٢٠١٥). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدول غير العربية، « دراسة مقارنة بين معهد الدراسات الشرقية جامعة لايبزغ ألمانيا، ومعهد اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق إندونيسيا»، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٥. موسى، أيمن حامد أحمد ٢٠١٦. اختبارات الكفاءة اللغوية للغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر(القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها)، معهد بن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، باريس٢٠١٦، ١٤٣٧.
٢٦. نوح شيخ عبدو جافو(٢٠١٥). البحوث النظرية والتجارب المجتمعية المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية، وآفاقها المستقبلية في المجتمع الإثيوبي، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٧. موقع مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية https://www.kaica.org/sa/
٢٨. موقع معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز https://sa.edu.kau.ali/Default-٩٧٣-AR
٢٩. موقع معهد اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها بجامعة أو القرى https://sa.edu.uqu/instarab/AboutUs
٣٠. موقع معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة https://www.iu.edu.sa/Page_site/٣٣٨١٢

دراسة نوعية لمحتويات المقررات الدراسية لمادة اللغة العربية المعتمدة بالمدارس الفرنسية بالمغرب في بعديها الثقافي الديداكتيكي.

عماد قابل[1]

جامعة ابن طفيل – المغرب

* حاصل على الإجازة في الأدب الفرنسي بشعبة اللسانيات سنة ٢٠٠٦ ثم الماستر في مهن الثقافة سنة ٢٠١٦ ويعمل حاليًا باحثًا بالسنة الثانية دكتوراه، ويدرس اللغة العربية بالموازاة، بالسلك الابتدائي بالبعثة الفرنسية في المغرب، كما يدرس اللغة الفرنسية بالمعهد الفرنسي بمراكش وحاصل على عدة شهادات ودبلومات من المركز العالمي للدراسات البيداغوجية بفرنسا.

إن عملي أستاذًا للغة العربية ملحق للعمل بالمدرسة الفرنسية رونوار بمراكش، وكذلك كوني مدرسًا للغة الفرنسية بالمركز الفرنسي بمراكش، مكنني من تتبع ومعايشة باهتمام كبيرٍ للمشاكل التي يعاني منها تعليم اللغة العربية كلغةٍ أجنبيةٍ كما مكّنني من مقارنة ما تقدمت به كل من السيدة المفتشة: Anne Simone والسيدة المنسقة الوطنية: Claire Radouane والسيدة المديرة: Amélie Libre مع أرض الواقع .

وكبدايةٍ إليكم محتوى المقابلات التي أجريتها مع المسؤولات الثلاثة، ثم سيليها قراءة تحليلية ترمي إلى مقارنة هذا المحتوى مع ما هو معيش في واقع الحياة المدرسية اليومية بالمؤسسة الفرنسية رونوار من زاويتنا أستاذ ممارس.

السيدة ANNE SIMON مفتشة وزارة التربية الوطنية الفرنسية :

موضوعة رهن اشارة السفارة الفرنسية بالمغرب، وتحت تصرف وكالة التدريس الفرنسية بالمغرب، وتعمل بشراكةٍ مع مكتب التعاون والنشاط الثقافي بالسفارة الفرنسية وتشرف على ٣٨ مدرسة فرنسية بالمغرب.

المعطيات:

١- المغرب يضم أكثر من نصف التلاميذ الذين يدرسون بالمدارس التابعة لوكالة التدريس الفرنسية بالخارج. والمقدر عددهم بعشرين ألف تلميذٍ.

٢- سياسة وكالة التدريس الفرنسية بالخارج تتمثل في أبعاد تعاونية ودبلوماسية؛ حيث تستقطب تلاميذ الجنسية الفرنسية والمغربية وجنسيات أخرى.

٣- إجبارية تعليم لغة البلد الذي تتواجد به الوكالة (تعليم اللغة العربية بالمغرب).

٤- المؤسسات الداخلية بمعية وكالة التدريس الفرنسية بالخارج في المغرب:

- مكتب التعاون والنشاط الثقافي. (SCAC) الذي له سلطة مطلقة للحرص على أن يحترم التعليم الفرنسي بالمغرب نفس المعايير المعمول بها

في فرنسا من جهة وضمان شروط البلد المستقبل فيما يخص تدريس لغته. كما جاء ذلك في الاتفاقية المبرمة بين فرنسا والمغرب في سنة ٢٠٠٣؛ حيث تم تخصيص غلاف زمني ٣ ساعات أو ٥ ساعات أسبوعيًّا لتدريس اللغة العربية .

– وزارة التربية الوطنية المغربية من خلال وضع أساتذة اللغة العربية رهن إشارة وكالة التدريس الفرنسية.

٥- الحرص على التعدد اللغوي والثقافي من خلال تدريس اللغة العربية لتلاميذ مدارس البعثة الفرنسية بالمغرب إضافة إلى الفرنسية والإنجليزية.

تعمل كل من المفتشية ومكتب الدراسات العربية CEA على الرفع من جودة تدريس اللغة العربية من خلال إقرار التعليم المشترك Co-en-seignement داخل الأقسام وذلك منذ سنة ٢٠١٦.

الإكراهات المرتبطة بتدريس اللغة العربية بمدارس البعثة الفرنسية بالمغرب:

١- يكاد يكون التواصل منعدمًا لدى التلاميذ باللغة بالعربية خارج أسوار المدرسة.

٢- التلاميذ تائهون بين تعلم لغة أم متعلقة بجنسية آبائهم من جهة ولغة عربية ينتظر اكتسابها في المدرسة.

٣- غياب التواصل بالدارجة المغربية في الوسط الأسري للمتعلمين يشكل عائقًا لتسهيل تعلم اللغة العربية في مدارس البعثة الفرنسية في المغرب.

٤- كيفية توزيع الغلاف الزمني الخاص باللغة العربية حاليًا يشكل عبئًا على التلاميذ (انظر استعمال الزمن أسفله) فالمغرب يعد استثناء بالمقارنة مع دول عربية أخرى كمصر أو تونس أو لبنان؛ حيث يشترط ٣ ساعات أو ٥ ساعات أسبوعيًّا عوض ساعة ونصف.

الاقتراحات والحلول:

برنامج إميل EMILE: أي تدريس مادة بواسطة لغة أجنبية: مثلًا تدريس مادة التاريخ أو الجغرافية أو التربية على المواطنة أو الرياضيات أو التربية البدنية باللغة العربية.

السيدة كليررضوان Claire Redouane:

- أستاذة مبرزة في اللغة العربية.

- المنسقة الوطنية والمستشارة البيداغوجية بمركز الدراسات العربية بالرباط.

- المسؤولة عن صياغة ونشر مقررات تدريس اللغة العربية بمدارس البعثة الفرنسية بالمغرب.

المعطيات:

١- مركز الدراسات العربية التابع إداريًّا لمكتب التعاون والنشاط الثقافي بالسفارة الفرنسية بالرباط، وماليًّا لوكالة التدريس الفرنسية بالخارج.

٢- مركز الدراسات العربية هو الشريك المباشر لوزارة التربية الوطنية المغربية من خلال:

انتقاء المفتشين وأساتذة اللغة العربية الذين يوضعون رهن إشارة كل من وكالة التدريس الفرنسية بالغرب والمكتب الدراسي الجامعي الدولي (OSOUI). هذا الأخير لديه الحق في توظيف أساتذة اللغة العربية غير موظفين في أسلاك وزارة التربية الوطنية المغربية.

٣- مركز الدراسات العربية ومن خلال موقعه يعمل على تطبيق الأهداف والسياسات المسطرة من طرف كل من وزارة التربية الوطنية المغربية ووكالة التدريس الفرنسية بالخارج.

٤- ٧٠٪ إلى ٪ ٨٠ من تلاميذ مدارس البعثة الفرنسية يحملون جنسية مغربية من زواج مختلط. (أحد الأبوين مغربي الجنسية).

٥- يعد المغرب استثناء بفرضه غلافًا زمنيًّا من ٣ إلى ٥ ساعات أسبوعيًّا، خلافًا لباقي الدول العربية الأخرى التي تتواجد بها وكالة التدريس الفرنسية.

٦- يراعي مكتب الدراسات العربية الخصوصية الثقافية والديداكتيكية خلال صياغة مضامين المقررات؛ وذلك بإشراك مفتشي وزارة التربية الوطنية الموضوعين رهن إشارة وكالة التدريس الفرنسية وعددهم اثنان: مفتش للتعليم الابتدائي وآخر للتعليم الثانوي.

الإكراهات المرتبطة بتدريس اللغة العربية بمدارس البعثة الفرنسية بالمغرب:

أ- بالنسبة للإكراهات فقد ارتأت السيدة كلير رضوان أن تصوغ بعضًا منها على شاكلة تساؤلات في جزء منها:

- أين يتموقع متعلمونا بين الدارجة المغربية واللغة العربية؟
- أية مقاربة ومنهجية يجب وضعها بين يدي الأساتذة لتدريس اللغة العربية؟
- أية مواضيع أو مضامين يجب اعتمادها في المقررات المخصصة لتدريس اللغة العربية؟
- هل يمكن اعتماد الدارجة المغربية في المقررات الموجهة لمدارس البعثة الفرنسية؟

ب- الغلاف الزمني غير كافٍ حسب ما استقته من أساتذة اللغة العربية.

ج- ما تصور وقيمة اللغة العربية لدى أسر المتعلمين خاصة والمجتمع المغربي بصفة عامة؟ كيف يعقل أن أسر المتعلمين تطالب بتحسين تدريس اللغة العربية ولاتقوم بأي مجهودٍ تجاه أبنائها خارج أسوار المدرسة؟

السيدة أميلي ليبر: AMELIE LIBRE

- مديرة مدرسة أوكوست رونوار بالمنطقة المدرسية فيكتور هوكو بمدينة مراكش منذ: ٢٠١٧.
- أستاذة سابقة بمجموعة من المدارس الابتدائية بفرنسا.

المعطيات:

البنية المدرسية وحصص تدريس اللغة العربية:

عدد التلاميذ الإجمالي		المستويات			
٨٠٧ تلميذ لموسم ٢٠١٨ / ٢٠١٩		القسم: ٥ أقسام لكل مستوى	المقرر	عدد الساعات الأسبوعية	عدد التلاميذ
	التلاميذ المعربون	التحضيري	مفتاح القراءة ١	٣ ساعات	١١٩
		الابتدائي الأول	مفتاح القراءة ٢: ابتداء من ٢٠١٨/٢٠١٩	٥ ساعات	١١١
		الابتدائي الثاني	مفتاح القراءة ٣: ابتداء من موسم ٢٠١٩/ ٢٠٢٠/ شبيك لبيك	٥ ساعات	
		المتوسط الأول	رياض اللغة ١	٥ ساعات	
		المتوسط الثاني	رياض اللغة ٢	٥ ساعات	
	غير المعربين	التحضيري	مفتاح القراءة ١	٣ ساعات	
		الابتدائي الأول	مفتاح القراءة ٢ ابتداء من الموسم ٢٠١٩/ ٢٠٢٠	٣ ساعات	
		الابتدائي الثاني	رحلة سليمان واثري (من الوحدة ١ إلى الوحدة ٤)	٣ ساعات	
		المتوسط الأول	رحلة سليمان واثري (من الوحدة ٥ إلى الوحدة ٨)	٣ ساعات	
		المتوسط الثاني	رحلة سليمان واثري(من الوحدة ٩ إلى الوحدة ١٢)	٣ ساعات	

ملاحظة: المستويات التالية: الحضانة الصغرى، الحضانة الكبرى والتحضيري غير معنيين بالتصنيف: المعرب وغير المعرب.

- العدد الإجمالي لتلاميذ المنطقة المدرسية فكتور هوكو: الابتدائي حوالي ٨٠٠ تلميذ أما بالنسبة للإعدادي والثانوي حوالي ١٢٠٠ تلميذ.

التلاميذ مصنفون إلى:

- معربين: منحدرين من أبوين من جنسية مغربية أو أحدهما.
- غير معربين: كلا الأبوين من جنسية غير مغربية.

- مدرسة اوكوست رونوار تابعة لوكالة التدريس الفرنسية بالخارج أي أنها تعتبر تابعة للقطاع الحكومي، وبالتالي جميع أساتذة اللغة العربية هم موضوعون رهن إشارة الوكالة من لدن وزارة التربية الوطنية المغربية.

الإكراهات المرتبطة بتدريس اللغة العربية بمدارس البعثة الفرنسية بالمغرب:

- يغلب على مضمون المقررات المخصصة لتدريس اللغة العربية طابع الكم وليس الكيف.

- إكراهات ذات طابع بيداغوجي متمثلة من جهة في عدم استجابة مضمون المقررات لتوجهات الإطار الأوروبي الموحد المشترك لتعليم اللغات CECRL.

- ومن جهة أخرى صعوبة تأقلم أساتذة اللغة العربية الجدد مع مقتضيات تدريس اللغة العربية كلغةٍ أجنبيةٍ.

- إشكالية تجانس الأقسام بالرغم من التصنيف المسبق لتلاميذها إلى معربين وغير معربين.

الاقتراحات والحلول:

- اقتراح التعليم المشترك le Co enseignement من طرف مكتب الدراسات العربية ومفتشية وزارة التربية الوطنية الفرنسية بالمغرب.

- إدراج بعض الحكايات باللغة العربية والدارجة المغربية بالتعليم الأولي (الحضانة الكبرى والصغرى).

- العمل على إشعاع اللغة العربية داخل المؤسسة من خلال تمديد مدة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية من يومٍ واحدٍ إلى أسبوع مع ما يصاحب ذلك من ورشات.

- تخصيص أجندةٍ مسبقةٍ تحدد مجموعة من اللقاءات بين آباء التلاميذ وأساتذة اللغة العربية

قراءة تحليلية للمقابلات:

لقد أوجد تعليم اللغة العربية لنفسه مكانة داخل النظام التعليمي الفرنسي بالمغرب، وقد تم دعم هذه المكانة من خلال اتفاق التعاون الذي وقع بين السلطات الفرنسية والمغربية سنة ٢٠٠٣، ويطبق هذا الاتفاق في مؤسسات وكالة التعليم الفرنسي بالخارج (AEFE) أي القطاع العام، وفي مؤسسات التابعة للمكتب الدراسي الجامعي والعالمي (OSUI) أي القطاع الخاص؛ حيث صار تعليم مادة اللغة العربية إلزاميًّا لجميع التلاميذ بمؤسسات البعثة الفرنسية بالمغرب.

وبذلك أصبحت لغة معترف بها، ضمن النظام التعليمي الفرنسي بصفتها لغة أجنبية .

إن تحليل ودراسة محتويات المقررات الدراسية العربية المعتمدة بالمدارس الفرنسية بالمغرب، لم يكن اختيارًا عشوائيًّا، ولكنه نابع من مجموعة من الملاحظات التي سجلتها من خلال مدة اشتغالي لثلاث سنوات بمدرسة «رونوار» بمراكش، حيث لاحظنا أن إحدى الإشكاليات التي تغذي هذا النقاش الديداكتيكي داخل المدرسة الفرنسية هي كالآتي:

«رغم أن تدريس اللغة العربية بمدارس البعثة الفرنسية بالمغرب يعتمد إمكانات بشرية ومادية ضخمة (شراكة بين مكتب التعاون والنشاط الثقافي التابع للسفارة الفرنسية بالمغرب ووزارة التربية الوطنية) فإن النتائج تبقى دون المستوى».

ونفترض أن هذه الإشكالية مرتبطة بعدد من المعطيات منها:

- أولًا: نجد أنفسنا كأساتذة اللغة العربية لا نملك أية منهجية بيداغوجية تمكننا من التدخل بشكلٍ مناسب أثناء تعليم هذه اللغة لهذه الشريحة من التلاميذ. زد على ذلك غياب أيّ تكوين أو تمكين من الإطار الأوروبي، يستفيد منه مدرسي اللغة العربية، مما يعمق المشكل أكثر فأكثر.

- المعطى الثاني: لاحظنا أن محتوى المقررات الذي من المفروض أن يحمل ثقافة عربية مغربية عبر تعليم اللغة العربية بعيدٌ عن تحقيق هذا الهدف؛ لأن المواضيع المعالجة في هذه الدعامات، منذ التعليم الأولي وحتى الخامس ابتدائي، تعكس ثقافة لبنانية ومصرية ونادرًا ما نجد الثقافة المغربية.

فحسب «Rémy Porquier و Bernard PY **توجد علاقات وروابط بين تعليم اللغة الأجنبية أو الثانوية والأوساط الاجتماعية أو المؤسساتية أو الخطابية التي يتم فيها هذا التعلم**»[1].

- وكثالث معطى: سجلنا عدم تناسق أو تفاوت بين تعليمات مركز الدراسات العربية (CEA) باعتباره مقررًا لمصير اللغة العربية بالمدارس الفرنسية، والذي يحاول تطبيق مبادئ الإطار الأوروبي الموحد المشترك لتدريس اللغات (CECRL) الخاص بتعليم اللغة العربية، وغياب تام لأية إشارة للمستويات الستة للإطار الأوروبي، (C2-C1-B2-B1-A2-A1) ضمن مقررات اللغة العربية بمدارس البعثة الفرنسية بالمغرب.

و من خلال هذه المعطيات الأولية، سنحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **السؤال الأول:**

ما النقائص والصعوبات التي يعاني منها تعليم اللغة العربية الأساسية بمدارس البعثة الفرنسية بالمغرب؟

- **السؤال الثاني:**

أين تكمن أهمية البحث عن منهاج خاصٍّ يأخذ بعين الاعتبار معايير أخرى ليس بالضرورة فرنسية ولا مَغربية؟

- **السؤال الثالث:**

كيف تستطيع مقاربة اللغة التقنية تحسين تعليم اللغة العربية بمدارس البعثة الفرنسية؟

وانطلاقًا من هذه التساؤلات، سنحاول التحقق من هذه الفرضيات

(1)Rémy Porquier et Bernard Py «Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours Plurilinguisme et Apprentissages ». Ecole Normale Supérieure Lettres et sciences Humaines Didier Collection Essais C.R.E.D.I.F. Juin 2013.p

الثـلاث:

- **الفرضية الأولى:**

النقائـص والصعوبـات التـي يعـاني منهـا تعليـم اللغـة العربيـة الأساسـية بمـدارس البعثـة الفرنسـية قـد تكـون ناتجـةً عـن تفاعـل عـددٍ مـن العوامـل التـي يبقـى مـن أهمهـا تكويـن الأسـاتذة الموضوعـين رهـن الإشـارة (EMAD)، محتـوى المقـررات، والمقاربـات البيداغوجيـة التعليميـة المعتمـدة لتعليـم اللغـة العربيـة كلغـةٍ أجنبيـةٍ بمؤسسـات البعثـة الفرنسـية بالمغـرب؟

- **الفرضية الثانية:**

منهـاجٌ جديـدٌ لتعليـم اللغـة العربيـة ذو مقاربـةٍ تتجـاوز في مضمونهـا الماهيـة الفرنسـية فقـط أو المغربيـة فقـط أو همـا معًـا.

- **الفرضية الثالثة:**

قـد تكـون مقاربـة اللغـة التقنيـة الأمثـل لتحقيـق تعليـمٍ جيـدٍ للغـة العربية بمـدارس البعثـة الفرنسـية بالمغرب .

هذه الفرضيات سيتم التحقق منها ميدانيًّا بمدرسة رونوار.

إن قراءتنـا التحليليـة للمقابـلات تحيلنـا بشـكلٍ مبـاشرٍ لمـا ورد عـن **الديداكتيكـي** Pierre MARTINEZ: «**يدخـل كل مـن الفَـرد والمجتمـع واللغـة بشـكل عـام، واللغـة الأجنبيـة بشـكلٍ خـاصٍّ في علاقـة**»[1]. وهـذا مـا نتوخـاه مـن دراسـتنا التـي نطمـح في أولهـا إلى إبـراز وتحليـل المحتويـين الديداكتيكـي والثقـافي للمقـررات الموجهـة لتعليـم اللغـة العربيـة كلغـةٍ أجنبيـةٍ، ثـم التحقـق مـن مـدى درجـة مسـايرة وتطابـق مضامـين المقـررات لتوجهـات وتوجيهـات الإطـار الأوروبي الموحـد المشـترك لتدريـس اللغـات، وأخـيرًا إبـراز أهميـة تمكـين أسـاتذة اللغـة العربيـة بالمدرسـة الفرنسـية مـن وسـائل وأدوات كفيلـة بتحقيـق الأهـداف المنتظـرة مـن خـلال تدريـس اللغـة العربيـة بشـكلٍ ناجـعٍ لتلاميـذ مـدارس البعثـة الفرنسـية بالمغـرب.

نـدرك أن اختيـار هـذا البحـث لا يبـدو موضوعًـا سـهل المنـال، حيـث نعـي تمامًـا أن هـذه الدراسـة النوعيـة لمحتويـات المقـررات المدرسـية للغـة

(1) Pierre Martinez, La didactiques des langues étrangères, Presses universitaires de France ,1996 P :92

العربيـة المعتمـدة في المـدارس الفرنسـية بالمغـرب تتطلـب توقفًـا عنـد مجموعـة مـن المجـالات، فمقاربتنـا متعـددة المجـالات كديداكتيـك اللغـات الأجنبيـة لمارتينـز (Martinez 1996)، البيداغوجيـا ،التعـدد اللغـوي، منهجيـات التدريـس والسوسـولوجيا وتكنولوجيـا المعلوميـات والتواصـل. كـما أننـا سنسـتعين بنمـوذج علاقـة الإطـار الأوروبي الموحـد المشـترك لتدريـس اللغـات بمنهجيـة تدريـس اللغـة الفرنسـية كلغـةٍ أجنبيـةٍ.

المراجع:

1. Bronckart, J.-P. & al. (éds.) (2005). Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
2. Bourguignon, C. et al. (2007). Evaluer dans une perspective actionnelle : L'exemple du diplôme de compétence en Langue. Le Havre : Editions Delbopur.
3. Figari, G. (1994). Evaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck
4. Figari, G. & L.M. Lopez (éds.) (2006). Recherche sur l'évaluation en éducation – Problématiques, méthodologies et épistémologie. Paris : L'Harmattan.
5. Huver, E. & Springer, C.(2011) L'évaluation en langues, Paris : Didier
6. Lussier, D. (1992). Evaluer les apprentissages. Paris : Hachette.
7. Lussier, D. & C.E. Turner (1995). Le point sur l'évaluation en didactique des langues. Québec : Centre Educatif et Culturel.
8. Noël-Jthy, F. & B. Sampsonis (2006). Certification et outils d'évaluation en FLE. Paris : Hachette.
9. Veltcheff, C. & S. Hilton (2003). L'évaluation en FLE. Paris : Hachette.
10. Beacco, J.-C. (2007), L'approche par compétence dans l'enseignement des langues, Paris : Didier.
11. Blanchet, Ph. (1998), Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère, Série pédagogique de l'Institut de linguistique de Louvain, Leuven, Peeters.
12. Challe, O. (2002). Enseigner Le Français De Spécialité. Economica.
13. Courtillon, J. (2003). Elaborer Un Cours De FLE. Paris : Hachette.
14. Gaonac'h, D., & al. (1990). Acquisition Et Utilisation D'une Langue Étrangère. Paris : Hachette, 1990.
15. Ganoac'h, D. (2004). Théories D'apprentissage Et Acquisition D'une Langue Étrangère. Paris : Didier.
16. Lehmann, D. 1993. Objectifs Spécifiques en langues étrangères, Paris, Hachette, 223 pages.
17. Mangiante, J-M & Parpette, C. 2004. Le français sur objectif spécifique, Paris, Hachette, 160 pages.
18. Puren. C. (1996). Histoire Des Méthodologies De L'enseignement Des Langues. Paris : Nathan Clé International.
19. Quc (J.-P.) &Gruca (I.) (2002), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
20. Beacco, J.-C. & al. (2004). Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) : Un référentiel. Paris : Didier.
21. CECR, Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier.
22. Rosen, E. (2007). Le point sur le Cadre européen commun de réfé-

rence pour les langues. Paris : CLE International.
23. Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris : CLE international.
24. HUMBERT (S.), Nouvelles technologies et enseignement des langues, CIEP, Sèvres, avril 1996.
25. JANITZA (J.), Enseignement assisté par ordinateur des langues étrangères, Paris, Hatier, 1985.
26. Lamailloux, Pierre, Marie-Hélène Arnaud, and Robert Jeannard. Fabriquer Des Exercices De Français. Hachette, 2004.
27. LANCIEN (T.), Le Multimédia, Paris, CLÉ International, 2001.
28. LEBRUN (M.), Des technologies pour enseigner et apprendre, 2e édition, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.
29. LEBRUN (M.), Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.
30. LEBRUN (N.) et BERTHELOT (S.), Pour une approche multimédiatique de l'enseignement, Montréal, Éditions Nouvelles, 1996.
31. PERRIAULT (J.), Education et nouvelles technologies, Théories et pratiques, Paris, Nathan Université, 2002 (coll. « 128 »).
32. « Évaluation et certifications en langue étrangère », n° spécial, Le français dans le monde, Paris, Edicef, août-sept. 1993.
33. « Histoire international de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problème, bilan et perspectives », n° spécial 52, Le français dans le monde, Paris, Juillet 2012. Clé internationale.
34. « Evaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures. », n° spécial 53, Le français dans le monde, Paris, Janvier 2013, Clé international.

واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول

لامية حمزة

جامعة أبو القاسم سعد الله ـ الجزائر

ملخص

لا يخفى علينا أن عملية تعليم اللغة العربية في بلداننا العربية تواجه مشكلات كثيرة وصعوبات جمة، والتي تزداد أكثر صعوبة وتعقيدا عند متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، وإن اختلفت طبيعتُها ودرجة صعوبتِها.

و لا يتيسر تعليم العربية لغير الناطقين بها إلا بمنهجية خاصة وجملة من التدابير البيداغوجية ـــ التي من شأنها النهوض بمستوى الاكتساب والأداء عند المتعلم وتنمية كفاءاته لا سيما ما تعلق بكفاءة التعبير الكتابي والشفهي ـــ وإن عدم مراعاتها ينتج عنه صعوبات عديدة بالنسبة للمتعلم والمعلم معا.

و إن هدفنا من هذه المداخلة تسليط الضوء على أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أهم صعوبات تعليمها لغير الناطقين بها باعتبارها لغة ثانية بالنسبة لهم، مع اقتراح بعض الحلول لتيسير تعليمها لهؤلاء.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية – التعليم – الناطقين بغير العربية – الصعوبات – الحلول.

Summary

We are aware that the process of teaching the Arabic language in our Arab countries faces many problems and difficulties, which are becoming more difficult and complicated for the learners of the Arabic speakers of the other, although their nature and the degree of difficulty.

It is not possible to teach Arabic to non-native speakers except with a special methodology and a number of pedagogical measures that will improve the level of acquisition and performance of the learner and the development of his competencies, especially with regard to the efficiency of written and oral expression, and that failure to observe it results in many difficulties for the Educated and the teacher together.

Our aim in this intervention is to highlight the importance of teaching the Arabic language to non-native speakers, the most important difficulties of educating non-native speakers as a second language for them, and proposing some solutions to facilitate their education.

Keywords: Arabic – Education – non-Arabic speakers – Difficulties – solutions

تمهيد:

تعد اللغة وسيلة تواصل بين الإنسان، وقد ساعدته في التعبير عن أفكاره وعواطفه وانشغالاته، وفي التواصل مع الآخرين..

لقد تمكنت اللغة العربية بفضل الدين الإسلامي من توسيع رقعتها الجغرافية، والتأثير في الحضارات الأخرى، فهي أكثر اللغات انتشارًا في العالم، كما أنها لغةٌ خالدةٌ بخلاف اللغات السنسكريتية واللاتينية، وما يميزها أنها لغة الدين الحنيف والسنة النبوية الشريفة، ولفهم شعائر الدين كأداء الصلاة وقراءة القرآن والدعاء... إلخ، لا بد من معرفة اللغة، فقد قال ابن تيمية: «اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرضٌ واجبٌ، وما لا يتم الواجب إلا به، فهو واجبٌ».

إن تعليم العربية للشعوب غير الناطقة بها يحتاج إلى منهجيةٍ واضحةٍ تتحدد بتحدد الهدف من تعلمها، لا سيما وأن الكثير من متعلمي هذه اللغة من الناطقين بغيرها يواجهون صعوباتٍ لا تعد ولا تحصى، بسبب تأثير اللغة الأم في التعلم، كما نرى أن المتعلم الأجنبي يصعب عليه إيجاد ذلك الحمام اللغوي الذي يُكسبه ممارسة يومية للعربية الفصحى، ومن المعلوم أن اللغة تُتَعلم **بالممارسة**، وعليه لا بد من إعداد مدرسي اللغة العربية إعدادًا علميًّا حتى يتمكنوا من تقديم هذه اللغة الجليلة، ونشر ثقافتها الإسلامية في كل الأقطار وفقًا لأحدث تقنيات تعليم اللغات

١. أهداف تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

من المعلوم أن الغاية من تدريس أية لغةٍ هي تحقيق التواصل، فالهدف الرئيس أن نصل بالمتعلم إلى التمكن من اللغة باعتبارها وسيلةً للتعليم والتواصل والتبليغ، غير أن هناك أهدافًا أخرى لتعلم العربية للناطقين بغيرها تكون نابعةً من إرادة الطلاب أنفسهم

٢. إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

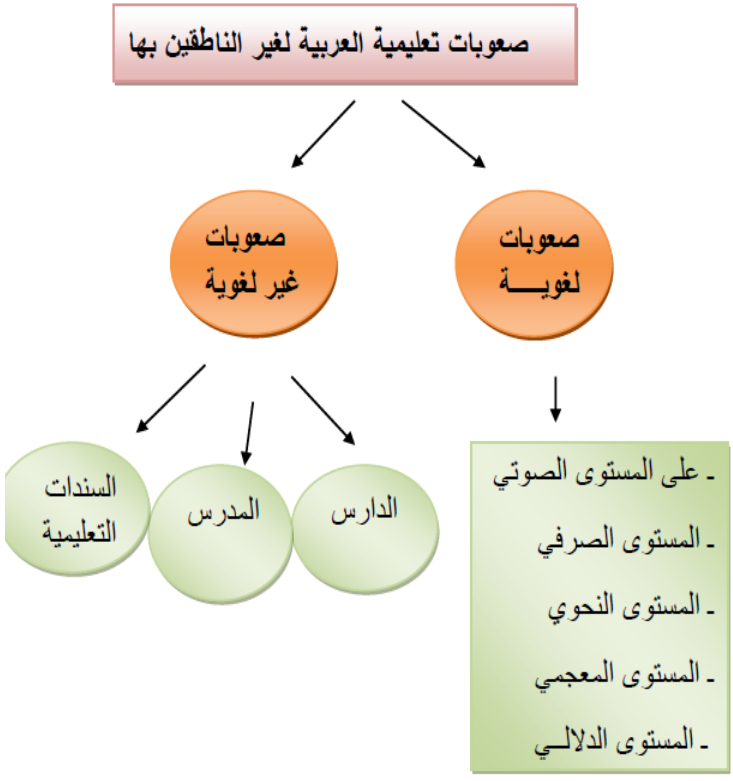
يكاد يجمع أهل الاختصاص على وجود أزمةٍ حقيقيةٍ تمس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبخاصة ببلدان الغرب الأوروبي[1]، وبالرغم من أن هناك تطورًا كبيرًا في واقع تعلم اللغة العربية لا سيما في

(١) ينظر: البشير مناعي ودلال وشن، تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها...الواقع والمأمول، مجلة البحوث والدراسات، العدد٢٤، صيف٢٠١٧، ص٤٣٢ وما بعدها.

الغرب، كما نشهد لهفة الجالية العربية في الغرب وسعيهم لتعلم لغتهم عن طريق مزاولة المعاهد الخاصة والجمعيات والمساجد... إلخ، والتي عرفت نشاطًا وتغطيةً واسعةً لتدريس اللغة العربية لأبنائها المهاجرين وأبناء البلدان الغربية أيضًا، إلا أن هاته القضية لا زالت تطرح عوائق تُعسِر تَعلُّمَها على النحو الصحيح.

٣. معنى صعوبات تعليمية العربية لغير الناطقين بها

تعني صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجموع الأسباب التي تحول دون إتقان هاته اللغة بشكلٍ جيدٍ، والتي قد تكون راجعةً إلى اللغة في حدِّ ذاتها، بما تتوافر عليه من قوة أصواتها، ورصانة كلماتها وأصالتها، ووفرة معانيها، كما أنه قد تتعدد الأسباب بتعدد الأطراف المشاركين في العملية التعليمية التعلمية، بدءًا بالسندات التعليمية (المنهاج والكتاب)، ومن ثمة أداء المدرس والمتمدرس ومختلف الظروف الاجتماعية والنفسية والثقافية... إلخ، المحيطة بهذا الأخير، وسوف نتحدث فيما يأتي عن أهم هاته الصعوبات، والتي أجملناها بهذا المخطط:



الصعوبات اللغويــة

و هـي صعوبـاتٌ عـادةً مـا تكـون ناجمـةً عـن التداخـل interférence بـين اللغـة العربيـة ولغـة المتعلـم الأصليـة في الجوانـب الصوتيـة والنحويـة والكتابيـة والدلالية...إلـخ، وسـنجملها في الآتي:

أولًا: الصعوبات الصوتية

إن أبرز ما يعيق متعلمي اللغات الأجنبية عادةً هـو الجانـب الصـوتي للغة، بسبب عسرٍ حـادٍّ في نطـق بعـض الأصـوات والكلمات، مـا قـد يدفعـه إلى التخـلي عـن فكرة تعلم هاتـه اللغـة نهائيًـا.

يختلـف الجهـاز الصـوتي مـن لغـةٍ إلى أخـرى، وهـذا الاختـلاف يؤثـر على طريقة نطـق المفـردات والتراكيـب المختلفـة في اللغة الأجنبية، ولعلنـا نلاحـظ هـذا أكثـر في لكنـة المتعلـم الناطـق بهاتـه الأصـوات والمفـردات غـير المألوفـة عنـده.

و يصبـح الأداء الصـوتي أكثـر صعوبـةً لغـير الناطقـين بالعربية في حـالات كثـيرة منهـا[1]:

-وجـود تشـابهٍ بـين بعـض الحـروف مثل: الـراء والغـين، الصـاد والسـين، بالرغـم من أنهـما صوتـان مسـتقلان، فصوت (ص) صوتٌ مفخمٌ (لثوي مطبق) أما (س) فهو لثويٌ فحسـب.

-صعوبـةٌ في إخـراج بعـض الحـروف الحلقيـة مثـل: الحـاء والخـاء... إلـخ، فينطـق مثـلًا: كلمـة صحـراء سـهراء، وكلمـة حـوت أوت... إلـخ.

-عـدم التمييـز بـين الحـركات الطويلـة والحـركات القصـيرة، ومعلـوم أنَّ هـذا الفـرق جـوهري، وأنه يمثل ملمحًا مميـزًا؛ إذ إنـه يمثـل مشـكلةً كبـيرةً للطلبـة الناطقـين بالإنجليزيـة تحديـدًا، لأن الطـول في هاتـه اللغـة غـير مميـزٍ، فيجعلـون الكـسرة يـاء، مثـال: طالـب - تاليـب[2].

- تعسر نطق الحروف المشددة.

---

(١) دكوري ماسيري وسمية دفع الله أحمد أمين، المشكلات الصوتية في تعّلم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا، دولة ماليزيا، مجلة المجمع، ٢٠١٢، ص٢٣ و٢٤.

(٢) وليد العناتي، كتاب « نون والقلم» لتعليم العربية للناطقين بغيرها- دراسة لسانية تربوية-، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثاني، يوليو٢٠٠٩، ص١١٨.

– وجود أصوات تنطق ولا تكتب، وحروف تكتب ولا تنطق، مثل أل الشمسية (التلميذ، الرجل، الذهب... إلخ)، وأل القمرية (الإبريق، البيت، العصير... إلخ) .

– صعوبة التمييز بين الألف المقصورة والألف الممدودة.

– صعوبة التفريق بين الهاء والتاء المربوطة.

– الخلط بين همزة القطع وهمزة الوصل.

للجانب الدلالي والنحوي دورٌ كبيرٌ في تشكل الكلمة صوتيًّا، وبالتالي في نطقها، وهذا ما قد يسبب شيئًا من الصعوبة عند الناطق بالعربية، وإن هذه الإمكانية غير متاحةٍ إلا في الكتابة العربية؛ فمن الصعب قراءة كلمة بالعربية إذا لم نعرف معناها مسبقًا.

ثانيًا: الصعوبات النحوية والصرفية

وتتضمن الأخطاء الصرفية، وهي تتعلق بما يعتري بنية الكلمة العربية من تغيير، سواء في مبناها ومعناها، كتحديد الزمن الماضي أو الأمر أو المضارع، الإفراد والتثنية والجمع، ظاهرة الاشتقاق في اللغة العربية، وكذلك ظاهرة الإعراب، والإعراب مشكلةٌ عند جل الدارسين، ولا تقتصر على الناطقين بغير العربية وصعوبة التمييز بين المصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، وصيغة المبالغة، واسم التفضيل... إلخ، وهي كلها موضوعات يتجاذبها كل من علم النحو وعلم الصرف.

هناك صعوباتٌ نحويةٌ وصرفيةٌ تتكرر بشكلٍ ملاحظٍ، والتي رصدها كثيرٌ من الدارسين، فرأينا أن نجمعها ونلخصها في التالي:

١. ظاهرة التذكير والتأنيث

لا تفرق أكثر اللغات بين المذكر والمؤنث في (الأسماء، والأفعال، والصفات، والموصولات... إلخ)، أما اللغة العربية فإنها تولي اهتمامًا بالغًا بهاته الظاهرة، فهناك أسماء تؤنث تأنيثًا مجازيًّا مثل: الشمس، وهناك أسماء يجوز فيها التذكير والتأنيث، فنقول: هذه الطريق وهذا الطريق، هذا السوق وهاته السوق... إلخ، وهناك أسماء تؤنث تأنيثًا معنويًّا مثل: سعاد، مريم... إلخ، تذكير الفعل حيث يقتضي السياق تأنيثه، أي إسقاط علامات التأنيث مثال: تحب الفتاة أن يبحث، تذكير اسم الإشارة حيث يقتضي السياق تأنيثه مثال: هذا الغابات، وتذكيره حيث يقتضي السياق تأنيثه مثال:

إن هـذه واجـبٌ، تذكـير الصفـة حيـث يقتضي السيـاق تأنيثهـا، مثـال: البطالـة مشـكلةٌ كبـير[1].

ودور المـدرس هنـا هـو تمييـز نـوع هـذه الأسـماء مـن حيـث التذكـير والتأنيـث مـن خـلال الحـوار وقـراءة نصـوص المطالعـة والاسـتماع والكتابـة والتدريبات...إلـخ.

٢. ظاهرة التعريف والتنكير

يلجـأ كثـيرٌ مـن المتعلمـين غيرالناطقـين باللغـة العربيـة إلى زيـادة (أل) التعريـف في موضـع التنكـير، مثـلًا مـع المضـاف يقـول: الكتـاب محمـد، عـوض قولـه: كتـاب محمـد، فيزيـد(أل) حيـث لا يقتضيهـا السـياق، وقـد ينتزعهـا مـن مواضعهـا كأن يقـول: وصـل أحمـد إلى بيـت، عـوض أن يقـول إلى البيـت وهـو يقصـد بيتـه... إلـخ[2]. ولعـل مـرد ذلـك أن أكثـر الكلـمات التـي يحفظهـا المتعلـم تكـون منعزلـةً عـن الجمـل أو التراكيـب المختلفـة وعـلى المـدرس أن يكثـر في هاتـه الحالـة مـن المحادثـات الشـفوية، وكذلـك التمرينـات الكتابيـة والواجبـات، وتصويـب المتعلـم بشـكل مسـتمر كلـما سـمع منـه خطـأ في مثـل هـذا النـوع.

٣. ظاهرة الإفراد والجمع

نجـد أيضًـا أن أكثـر الطـلاب يعزفـون عـن اسـتعمال الجمـع ويميلـون إلى الإفـراد، وذلـك لثقـل الجمـع بلواحقـه (جمـع قلـة، جمـع كثـرة، جمـع التكسـير، جمـع المؤنـث السـالم... إلـخ)، فاتسـاع دائـرة الجمـوع في العربيـة يعـد مـن المشـاكل العويصـة التـي تواجـه الناطـق بالعربيـة، فـما بالـك بالناطـق بغيرهـا.

و لعـل حـل هـذه المشـكلة يكـون بتكثيـف الجمـل والتراكيـب التـي تحتوي عـلى جمـوع مختلفـةٍ، وعـلى المتعلـم أن يوظفهـا بشـكلٍ سـليمٍ في محادثاته الشـفهية، ويحـرص المعلـم عـلى تصويـب أخطائه.

٤. حروف الجر

ويكثـر وقـوع الطالـب في هـذا النـوع مـن الأخطـاء المتعلقـة بحـروف الجـر، ولاسـيما تلـك المصاحبـة للأفعـال، وتنحـصر الأخطـاء في المظاهـر الآتيـة: فمثـلًا قـد يسـتعمل المتعلـم حـرف الجـر (في) بـدل اسـتعماله الحـرف (عـلى) فيقـول: وضعـت الكتـاب في المكتـب، عـوض قولـه: وضعـت الكتـاب عـلى

(١) ينظـر: مصطفـى شـعبان، «تدريـس قواعـد النحـو للناطقـين بغـير العربية...المشـكلات والصعوبـات والـرؤى»، دليـل العربيـة، الـدورة الدوليـة لـتأهيل معلمي العربيـة للناطقـين بغيرهـا، الـدورة الأولى٢٠١٧، ص٦.

(٢) ينظر: المرجع نفسه، ص٧.

المكتب، أو يسقطه كليًّا ويظن أنه تركيبٌ صحيحٌ.

وقد تنتهي هذه المشكلة مع كثرة استعمال هاته الحروف في الدروس المقررة عليه في المهارات اللغوية الأربع، تحت تصويب من المدرس بشكلٍ مستمرٍّ .

٥. تمييز زمن الفعل

ينقسم الزمن إلى الماضي والحاضر والمستقبل، ويعتمد زمن الفعل في العربية على المعنى، وهنا يحدث خلطٌ كبيرٌ في استخدام الزمن المناسب للحدث، كاستعمال الفعل المضارع بينما يقتضي السياق الفعل الماضي، مثال: سنة ١٩٥٤ تندلع الثورة التحريرية، وكذا استخدام الفعل الماضي بينما يقتضي السياق الفعل المضارع، مثال: ذهبوا رحلة غدًا.

٦. صوغ الأفعال والأسماء الخمسة

كثير من الطلاب يثبتون نون إعراب الأفعال الخمسة إذا سبقها حرف نصبٍ أو جزم، مثال: لم يلعبون، ولن يحفظون، فهذا الخطأ الصرفي في عدم حذف النونً أين يستلزم الأمر ينجم عنه خطأ نحويٌّ؛ لأن حذف النون وإثباتها علامة إعرابية، كما يترتب عنه خطأ صوتيٌّ في لفظ النون، وخطأ إملائي في إثبات النون أو حذفها.

ثالثًا: الصعوبات المعجمية والدلالية

إن معظم الإشكالات المعجمية تكون ذات صلةٍ بالجانب الدلالي، لاسيما وأن المزية لا تكون في اللفظة في حدِّ ذاتها، وإنما في ترتيبها في السياق، تحتوي اللغة العربية على كمٍّ هائلٍ من المفردات تراكمت فيها منذ أقدم العصور، ومعاني هذه الكلمات تعددت وتغيرت مع مرور الزمن، وإن هذا ليعد من الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها.

من أهم المشكلات المعجمية والدلالية ما يلي[١]:

- كثرة كلمات اللغة العربية؛ مما يجعل من العسير على متعلميها السيطرة على كلماتها.

- كثرة المترادفات يؤدي إلى الاضطراب لديهم.

- انتقال الكلمة في اللغة العربية من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي.

(١) مصطفى شعبان، المرجع السابق، ص٨ وما بعدها.

– صعوبة البحث في المعاجم؛ لأن ذلك يستلزم أن يحدد مادة الكلمة وجذرها، وهذا الأمر ليس باليسير خاصة في المراحل الأولى من التعلم.

– خضوع الكثير من الكلمات للقواعد الصرفية من حيث الشكل أو البنية والوزن الصرفي، وهذا يشكل صعوبةً على المتعلم.

– يواجه متعلمو اللغة العربية مشكلات في فهم بعض الكلمات ويخطئون في استعمالها، بسبب طريقة التدريس التي تُقدِم له الكلمات مجتثةً من سياقاتها.

– اعتقاد الدارس أن كل كلمة في اللغة الهدف لها ما يقابلها في لغته الأم، وهذا غير صحيح في كثيرٍ من الحالات، مثال: (عم وخال) كلمتان تقابلهما في الإنجليزية كلمة واحدة هي (Uncle).

الصعوبات غير اللغوية

و ليست لهاته الصعوبات علاقة بطبيعة اللغة، إلا أنها تؤثر في تعليم اللغة بشكلٍ مباشرٍ، وهي صعوباتٌ عامةٌ، منها ما يتعلق بالمدرس، ومنها ما يرجع إلى الدارسين في حدِّ ذاتهم، أو إلى السندات التعليمية، وسنلخصها في النقاط الآتية:

أولًا: صعوبات متعلقة بالدارس

هناك صعوبات ترجع إلى الدارسين أنفسهم، وذلك للأسباب التالية[1]:

– عدم رغبة الدارسين في تعلم اللغة العربية، ويظهر هذا من عدم جديتهم .

– عجز بعض الطلاب عن استيعاب ما يقدم لهم.

– كثرة مشاغل الدارسين وعدم تفرغهم للدراسة.

–عدم حرص كثيرٍ من الدارسين على حفظ القرآن الكريم.

–عدم قدرة بعض الدارسين على نطق بعض الأصوات لوجود مشكلات عندهم.

– صعوبة نطق بعض الأفعال وبعض الأسماء، لا سيما التي تبتدأ

(1) Karim Farouk el-KHOLİ- Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi- Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 32, 2011,P187.

بالحروف الحلقية.

– ازدواجية اللغة التي يواجهها الدارس.

– ضعف دراية الطلاب بالموروث الثقافي العربي، فاللغة ليست مجرد ألفاظ يتداولها الناس، وإنما اللغة ثقافةٌ، إنها منظومةٌ من العادات والتقاليد والأعراف الثقافية، وفهم اللغة وتذوقها يعني فهم الموروث الثقافي لها، فالثقافة هي الوجه الآخر للغة؛ فإن أهمل الجانب الثقافي ضعف الجانب اللغوي، ونذكر على سبيل المثال: جملة «فلانٌ كثير الرماد»، فهذا من الموروث الثقافي لدى العرب، فمن كان رماده كثيرًا دل على كرمه وجوده، وهذه الكناية لا يمكن أن يفهمها الناطق بغير العربية دون فهم موروثها الثقافي، والأمثلة في ذلك كثيرة.

– مشكلة التأقلم مع المجتمع العربي من حيث العادات والتقاليد.

–استخدام بعض العبارات والمصطلحات في غير سياقها، لذلك عليه أن يتعلم المواقف الفعلية لتلك التعابير.

ثانيًا: صعوبات متعلقة بالمُدرس

بعض الصعوبات التي ترجع إلى تعلم اللغة العربية وتتعلق بالمدرسين، ومن أسبابها ما يلي[1]:

– استخدام بعض المدرسين العرب للغة العامية.

– ندرة المتخصصين في الدول العربية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

–تحكم الأهواء الشخصية وعدم الموضوعية لدى بعض المعلمين.

– وجود مشكلاتٍ نطقيةٍ عند بعض المدرسين.

– عدم معرفة الكثير من المعلمين لكيفية تنغيم الكلام ليدُلوا على أساليب متباينة، والاستعانة بعلامات الترقيم للدلالة على المعنى المراد، وكذلك عدم مراعاتهم لظاهرة التسكين عند الوقف، وتحويل التاء المربوطة

(١) لقد أسهب د.طعيمة الحديث عن المهارات التي ينبغي أن تتوفر في مدرس العربية للناطقين بغيرها. ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم العربية لغير الناطقين بها الكتاب الأساس، الجزء الأول: مرشد المعلم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، دط، ١٩٨٤، ص ٧٥ وما بعدها.

إلى هاء عند الوقف عليها، كما هو الحال في كلمة: مدرسة، فإنه يوقف عليها بالهاء الساكنة: مدرسهْ، مع بيان ذلك في النطق والكتابة.

-عدم كفاءة بعض المدرسين واستخدامهم طرقًا تقليدية في تعليم العربية كلغة ثانية.

-عدم الكفاءة في استخدام اللغة الوسيطة، فأحيانًا تستخدم بكثرةٍ لا يحتاج إليها ولا تستخدم حين يحتاج إليها.

- غياب التدرج في عرض المعلومة اللغوية.

- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير، ودروس اللغة الأخرى وكأن هذه الأنشطة منفصلةٌ عن بعضها البعض.

ثالثًا: صعوبات تعود إلى طبيعة المنهاج والكتاب

ثمة صعوباتٌ تتشكل من الكتاب والمنهاج المقرر على الطلبة، حيث يعمد واضعوا المناهج على تبني أسس وطرائق ووسائل تناسب الطلبة الناطقين بالعربية وليس غيرهم، وتبعًا لذلك نجد مصممي الكتب يؤلفون كتبًا ضخمة، ويقحمون فيها الموضوعات البعيدة عن اهتمامات هؤلاء الطلاب، ويعبئونها بالأمثلة الكلاسيكية التي أكل عليها الدهر وشرب، وهي في النهاية كتبٌ ليست مبنيةً على أسس علمية في تعليم الناطقين بغير العربية العربية، ومن هنا تتولد الصعوبات التي تنعكس بدورها على الطالب، كما تأتي هذه الصعوبات من خلال[1]:

- عرض موضوعات محتوى الكتب بطريقةٍ جافةٍ، مع صعوبة الأمثلة والنصوص المختارة، وكذا اتباع أساليب قديمة في التدريس.

- إقحام الكثير من الكلمات الصعبة في الكتب الخاصة بتعليم العربية لغير الناطقين بها.

-عدم الاتفاق العلمي على منهجٍ لغويٍّ تربويٍّ سليمٍ، يراعي الأسس المنهجية لوضع هذه الكتب.

- توحيد طريقة التدريس بين تعلم أهل اللغة والوافدين إليها.

- عدم وجود مؤسساتٍ تعليميةٍ بصورةٍ كافيةٍ لهؤلاء الدارسين.

(١) ينظر: وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها، دار الجوهرة، عمان، ط١، ٢٠٠٣.

-إهمال مستوى وسن وميول الدارسين عند إعداد المناهج.

-عدم اشتمال المناهج اللغوية على نظام ممارسة اللغة في مواقف حيةٍ والمتابعة والتقويم.

وفي هذا الصدد ينبه د. طعيمة على أن عملية تقديم المناهج والكتب ينبغي أن تكون مدروسة من قبل مختصين، حيث يتم ترتيبها وتقديمها من حيث الشيوع والتدرج والأهمية، وإن المشكلة التي تعاني منها برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوقت الراهن هي بقاء هذه المناهج والمقررات والكتب من غير تعديل ولا تطوير يواكب التغيرات التي نعيشها اليوم، لا في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وحسب، بل في معظم ميادين الحياة، وبخاصة ميادين الاتصال[1].

خاتمة

و ختامًا يمكن القول أن التعرض لإشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يعني مواجهة هذه الصعوبات على اختلاف أنواعها، وعلى المتعلم أن يحقق نجاحًا بأن يمتلك كفاءة التعبير الشفهي والكتابي في مختلف المواقف التواصلية، وهذا لا يتحقق إلا بكفاءة المدرس وتَمَكُنه من بنية اللغة من جميع مستوياتها، والذي ينبغي أن يخلق البيئة الملائمة للتعلم، وأن يراعي أن هذه الفئة المستهدفة هي غير ناطقة بالعربية.

كما أن اللغة العربية لغةٌ اشتقاقيةٌ، وينبغي الاستفادة من هاته الخاصية في تعليمها، فمن شأن ذلك أن يُسهل على المتعلم عملية التلقي وأن يقدم له ما يشجعه على التحدث بها، كما أن في العربية خصائص كثيرةٌ تساعد على التعلم إذا أحسن استثمارها، فكثير من المفردات والجمل تقترب من لغة الحديث اليومي.

هذا، وقد أدرجنا سبلًا عدةً للتغلب على صعوبات تعليم العربية لغير أبنائها، ونشير بدايةً إلى الإفادة مما اتفق عليه كل من اللغويين والتربويين، ومن أهمها ما يلي:

- إعداد مسحٍ ميدانيٍّ يستهدف التعرف على الحاجات والميول اللغوية للدارسين.

- محاولة تقديم كل ما يساهم في بناء شخصية المتعلم في المجال النفسي والمعرفي والوجداني والحركي... إلخ.

(١) ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، المرجع السابق، ص٣٤ و٣٥.

– مراعاة التكامل اللغوي بين المهارات الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) أداءً وتقويمًا.

– الاعتماد على العربية الفصحى في التعليم والتعلم.

– اختيار المفردات الشائعة والجمل البسيطة الخالية من التعقيد.

– مراعاة التدرج في عرض المادة اللغوية، فينبغي أن يراعى البدء بالأصوات السهلة، ثم بالتدريج تقدم له الأصوات الصعبة نوعًا ما مثل: ص، ظ، ح، خ،... إلخ، وكذلك التدرج في تقديم عدد المفردات، مثلًا ثلاث مفردات في الدرس الأول، ثم أربع في الدرس الموالي وهكذا، والأمر سيان بالنسبة للقواعد النحوية والصرفية، فنبدأ بالمذكر قبل المؤنث والجمع، وبالماضي قبل المضارع، وبالإثبات قبل النفي، وبالمعلوم قبل المجهول، وبالأصل قبل الفرع، وهكذا.

– ينبغي أن يراعى في تقديم المفردات الالتزام بالعدد المقرر لكل كتاب (يتفق كل من علماء اللغة وعلماء التربية على عدد لا يتجاوز ١٥٠ –٢٠٠ كلمةٍ).

–يراعى في الجمل والتراكيب المختلفة أن تكون بسيطةً وواضحةً، وأن يكون قد سُبق التعرف على مفرداتها، حتى لا تكون هاته العبارات غريبةً مستهجنةً، وكان د. داوود عبده قد وضع تسع مبادئ ينبغي اتباعها في انتقاء التراكيب المقدمة في كتاب العربية لغير الناطقين بها، وأهم هذه المبادئ:

– اختيار التراكيب الشائعة.

– عدد محدود من التراكيب.

– استعمال التراكيب الجديدة من مفردات غير جديدة.

– تشجيع الطلاب على فهم الكلمة في **سياقها** الذي وردت فيه، كتوظيف الفروق اللغوية بين الكلمات في سياقات مختلفة.

–الاعتماد على معجم عربي – عربي، لزيادة الحصيلة اللغوية للطلاب.

– أن يكون المدرس مؤهَّلا ويملك من الطرائق والمهارات ما يكفي لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

– أن يتَنبه المدرس أن تعليم العربية لغير الناطقين بها يختلف عن تدريسها لأبنائها.

-أن ينطق المعلم نطقًا واضحًا ويعطي كل حرفٍ حقه.

- تقديم التدريبات السمعية والنطقية الكافية لإكساب الدارسين الصحة والسرعة في النطق[١].

- أن يقتصر في معالجة الظواهر النحوية على ما يحقق الهدف المنشود وهو عصمة اللسان.

- تجنب طريقة الترجمة، والعمل على زيادة الساعات المخصصة للمحادثة العربية[٢].

- الإحاطة الشاملة بجميع الوسائط التعليمية «من كتب وبرامج إذاعية، وتلفازية، وحاسوبية، وعن طريق الشبكة الدولية «الإنترنت» حتى يتحقق تعليم العربية بأفضل الأساليب وأحدثها، وليجد كل دارسٍ ما يحقق رغبته، ويلبي حاجته»[٣].

- الخضوع للدورات الخاصة بتأهيل معلمي العربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- الاستفادة من الخِبرات التي حققت تقدمًا ملموسًا في تعليم العربية لغير الناطقين بها، و ذلك عن طريق عقد المؤتمرات والندوات، أو المقابلات الفردية، حتى تكون للمدرس القدرة على توصيل اللغة على الوجه اللائق[٤].

- إقامة العروض الأدبية والمسرحية باللغة العربية على مدار السنة، والحرص على إدخال المحطات التلفزيونية الناطقة بالعربية الفصحى إلى حجرة

(١) لقد تم تصميم كتابٍ أساسيٍّ للمبتدئين في تعليم العربية لغير أبنائها، وتم انتقاء مادته العلمية من قبل عدة مؤلفين من عدة تخصصات ضمنوه أنواعًا مختلفة من التدريبات متبوعة بالتقويم، وقد مثل هذا الكتاب مادة دسمة يستعين بها الطلاب في تنمية المهارات اللغوية المختلفة من كلام وفهم وقراءة وكتابة. ينظر: مجموعة مؤلفين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- الكتاب الأساسي-، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ج١، ط٣،٢٠٠٨.

(٢) يعد مشروع العربية للجميع من أنجح المشاريع التي عنيت بخدمة اللغة العربية، ونشر ثقافتها من خلال توفير الأنشطة التعليمية الوجيهة والمناهج المتطورة والمواكبة لمستجدات العصر، وقد ركز المشروع على طريقة الحوار التي تجسد الحياة اليومية بكل ملابساتها. للاطلاع ينظر: مجموعة مؤلفين، العربية بين يديك، المكتب الرئيس: العربية للجميع، سلسلة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مج١، ٢،٣، ط٣، ٢٠٠٧.

(٣) المرجع نفسه، مقدمة المجلد الأول.

(٤) يعد د.أحمد رشدي طعيمة من خبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد قدم عدة مؤتمرات وندوات لترقية تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقد أبدع بأفكاره الواسعة مركزًا في ذلك على الثقافة الإسلامية وثقافة اللغة العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

استراحة الطلاب أو المكتبة، لتتعود آذانهم على استعمال العربية و تنمية الشعور بالألفة اتجاهها.

– تصميم بعض الألعاب اللغوية language games في تعليم اللغة العربية، إذ «عن طريق هذه الألعاب يتدرب الدارسون على استخدام اللغة التي يتعلمونها في مواقف طبيعية أو شبه»[1]، فهي تجعل المتعلمين أكثر فاعليةً ومشاركةً في الموقف التعليمي، وتضعهم في مواقف تشبه مواقف الحياة اليومية، من هذه الألعاب مثلًا: تنظيم عدد من الكلمات في حقولٍ دلاليةٍ، أفراد العائلة: الأب، الأم، الأخت، الأخ... إلخ، الفواكه والخضراوات، وسائل النقل...إلخ، أيضًا تقديم كلمات ومحاولة إيجاد مرادفاتها أو أضدادها... إلخ.

– إعداد مناهج خاصة بتعليم العربية لغير الناطقين بها، تكون مبنيةً على دراساتٍ جادةٍ وتجارب الآخرين، وعلى أسسٍ علميةٍ، وأن تكون مناسبة لمستوى الطلبة وحاجياتهم وميولهم.

–تزويد الكتاب بالصور التوضيحية اللازمة، شرط أن تكون واضحةً وضروريةً، وأن توضع في مكانها المناسب.

– الاعتناء بالطباعة، لكي يتحقق في الكتب عامل الجذب والإثارة.

– الاستفادة قدر الإمكان من الوسائل التوضيحية، ومن وسائل التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

ونختم بالقول بضرورة مراعاة إشكاليات تعلم اللغة لغير الناطقين بها لتحقيق النجاعة للعملية التعليمية لهاته الفئة من المتمدرسين، وينبغي أن تُضَاعَف الجهود المبذولة في سبيل تحقيق ذلك من المدرسين والطلاب والقائمين على وضع المناهج والكتب الخاصة بهؤلاء، والعمل على رفع التحدي لبيان أهمية اللغة العربية وتعلمها، حتى تأخذ اللغة العربية مكانَتَها حالُها حال باقي اللغات الأخرى.

باعتبار أن أهم جانب في تعليم اللغة هو تبيان ثقافتها وثقافة الناطقين بها، للمزيد ينظر: عز الدين وظيف علي بشير، من رواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الدكتور أحمد رشدي طعيمة، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، السودان العدد٨، يونيو٢٠٠٩.

(١) يؤكد د. ناصف مصطفى عبد العزيز على أهمية التعلم باللعب للناطقين بغير العربية، إذ لا يعده وسيلة لإضفاء جو من المرح والتسلية على الدروس فقط، وإنما هو أداةٌ مهمةٌ أيضًا لتحقيق النمو المعرفي لدى المتعلم.

ينظر: ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، دار المريخ، الرياض،ط١،١٩٨٣، ص٥،٦.

قائمة المصادر والمراجع

١. شعبان مصطفى، تدريس قواعد النحو للناطقين بغير العربية: المشكلات والصعوبات والرؤى، دليل العربية، الدورة الدولية لتأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها، الدورة الأولى٢٠١٧.

٢. طعيمة رشدي أحمد والناقة محمود كامل، تعليم العربية لغير الناطقين بها الكتاب الأساس، الجزء الأول: مرشد المعلم، جامعة أم القرى، السعودية، دط، ١٩٨٤.

٣. العناتي وليد، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها، دار الجوهرة، عمان، ط١، ٢٠٠٣.

٤. العناتي وليد، كتاب «نون والقلم» لتعليم العربية للناطقين بغيرها- دراسة لسانية تربوية-، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثاني، يوليو٢٠٠٩.

٥. عبد العزيز ناصف مصطفى، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، دار المريخ، الرياض، ط١٩٨٣،١.

٦. مناعي البشير ووشن دلال، تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: الواقع والمأمول، مجلة البحوث والدراسات، العدد٢٤، صيف٢٠١٧.

٧. ماسيري دكوري ودفع الله أحمد أمين سمية، المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا، دولة ماليزيا، مجلة المجمع، ٢٠١٢.

٨. مجموعة مؤلفين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- الكتاب الأساسي-، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ج١، ط٣،٢٠٠٨.

٩. مجموعة مؤلفين، العربية بين يديك، المكتب الرئيس: العربية للجميع، سلسلة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض، ج١،٢،٣، ط٣، ٢٠٠٧.

١٠. وظيف علي بشير عز الدين، من رواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الدكتور أحمد رشدي طعيمة، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، السودان العدد٨، يونيو٢٠٠٩.

11. Karim Farouk el-KHOLİ- Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi- Selçuk Üniversitesi İlahiyat FakültesiDergisi, 32, 2011.

الإطار الأوروبي الموحد المشترك لتدريس اللغات مقاربات إدماجية تحليلية نحو تحديث مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

محمد حمادي[1]

الجامعة اللبنانية

* طالب دكتوراه، ومدرب في مكتب تنسيق اللغات الجامعة اللبنانية- اللغة العربية.

ملخص:

يعد (الإطار الأوروبي الموحد لتدريس اللغات) منهجًا من مناهج تدريس اللغات للناطقين بغيرها على أساس تقنياتٍ أو مقارباتٍ تربويةٍ حديثةٍ، وقد عمل هذا الإطار على مفاهيم وكفايات قياسيةٍ تربويةٍ تارةً، وتقنيات أو مقاربات في فهم اللغة وتحليلها تارةً أخرى. وقد نسق العمل اللغوي على أساس مستويات يحصلها المتعلم من البداية (مبتدئ) وصولًا إلى الإجادة (يعرف- يطرح الأفكار- يناقشها ويحاجج ويجادل)، ويتضح في هذه المقاربة أن (الإطار الأوروبي) ينظم الفرد ليصبح متمكنًا من لغته، فيتمرس بها بشكلٍ حدسيٍّ، من دون أن يشعر بالحرج أو أن يعرقل عجزه اللغوي مسيرته التواصلية، فالعالم اليوم ينحو نحو العلمية ولغة المصالح والمقاربات؛ لذلك ترى الإطار قد دعم آراءه بمصطلحات متعددة تصب في خدمة المسار التواصلي اللغوي، ومن ضمن هذه المصطلحات الأساسية نذكر: (التداولية- الاتصالية- الحوارية- السياقية- الأدائية- الإبداعية).

وفي ورقتنا هذه مسعى إلى التعريف والتمهيد لأبرز المصطلحات المستخدمة لدى هذا الإطار، بغية مقاربتها مع لغتنا العربية وطموحنا في إيجاد مقاربةٍ تجعل اللغة العربية تستفيد من معطيات هذا الإطار، على أمل أن تكون هذه الورقة دليلًا يؤدي إلى مقاربة تقنيات (الإطار الأوروبي) مع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في ظل الحاجة إلى تحديث المناهج وتبسيطها من خلال إفادات علم اللغة الحديث الموسوم بالألسنية.

وفي خضم البحث انبثقت الإشكالية الآتية، والإشكالية هي الهاجس البحثي والمُحَرك الذي بهداته تجري عملية البحث عن المعرفة، والإطار الأوروبي الموحد يتميز بكثرة الكيفيات والمقاربات والتحليلات التي تبتغي تكوين رؤية منهجية وتربوية بالنسبة إلى تعلمية اللغات، وبالتالي فإنه لا مجال لذكر الكيفيات برمتها، لذلك تسعى الإشكالية إلى أن تتمحور أساسًا حول كفاية التواصل أو التعليم الاتصالي الذي يطمح الإطار تأمينه عند تعليم اللغات. والإشكالية موسومة بالآتي:

- كيف يرى المتعلم السياق الخارجي والتواصل مع الآخرين؟
- هل يمكن له إعادة التفكر بتجربةٍ خاصةٍ معه مؤثرة وصوغها لغويًا؟
- هل ثمة قيود تضعها العملية الاتصالية بحسب السياق الخارجي؟ وهل من طريقةٍ انتقائيةٍ لتفادي هذا الأمر؟

ومن أجل إيفاء هذه الإشكالية حقها في التحليل عمدنا إلى أقسام تنظم سبل المعالجة بالتوازي والاتفاق ما بين تعلمية اللغة العربية والمقدرة على الإفادة من معطيات الإطار الأوروبي المشترك؛ هذه الأقسام تدرجت بشكل سُلَّميٍّ بين المستويات؛ بحيث يؤدي كل قسم مستحصل أو مستوى مستجدًى إلى الآخر، وفي هذا جانبٌ تكوينيٌّ لدى المتعلم الذي نروم أن نكونه، هذه المرة، بهداة هذا الإطار الحديث في تعلمية اللغات.

وفي الأقسام الآتية ملامح ومقاربات تطبيقية لطبيعة المبحث:

١ – السلوك.

٢ – الكفاءة اللغوية-

٣– قياس الأداء ونماذج التقويم.

٤ – المقدرة الاتصالية-

يولي الإطار المرجعي أهميةً كبيرةً لهذه المقدرة، بحسبان أن الهدف عنده من تدريس اللغات يكمن في تحقيق هذه المقدرة، والمقدرة الاتصالية تقوم على تجهيز الفرد ليصبح فاعلًا من خلال اللغة داخل المجتمع؛ أي أن يُفَعل اللغة عندما تستدعي الحاجة إليها في مجتمعه، هنا يدعو الإطار إلى تأمين إخراج اللغة من الذات (الذاتية في اللغة) قبل أن ننقل الطالب إلى البعد الاجتماعي، ويدعو إلى بعض الأفكار أو الطروحات التي يمكن أن تقارب الوضع مع متعلم اللغة العربية وهو ناطقٌ بغيرها.

وعلى جميع الأحوال، فإن الأكثر أهمية لدى الإطار المرجعي، أن نأتي بخطابات اجتماعية تداولية تواصلية يحتاج إليها المتعلم في اتصالاته اليومية المحتاجة إلى اللغة. ومن الممكن المباشرة بتعريفٍ مُيَسرٍ للإطار الأوروبي المشترك في تعليم اللغات.

أولًا: الإطار الأوروبي الموحد المشترك لتدريس اللغات

– المواد والممارسات التعليمية:

الإطار الأوروبي المشترك يعدو كونه رؤيةً أو فلسفةً تربويةً، فهو منهاج له حيثيته ووجوده المباشر في العملية التربوية؛ حيث يحل ويعتمد كاستراتيجية تبتغي النجاح في إيصال اللغات الثانية إلى من يطلبها، وهكذا يحاول هذا الإطار المرجعي تيسير العمل التربوي وتبسيطه؛ ويتوخى من

أجل هذه الغاية الطرائق والمواد التعليمية والأساليب التقييمية علاوة على الممارسات التطبيقية الميدانية، أي كل ما يحيط بالطالب ويحتاج إليه بغية الوصول إلى المعارف وإتقان الكفايات وتأمين الأهداف، فيسد الإطار حاجاته اللغوية التي تتيح له التصرف والتداول اللغوي بما يناسب شأنه الشخصي الخاص ويتلاءم مع أمره المجتمعي العام المحيط به.

فالإطار ذو رؤية نهضوية إنسانية تعطي الزخم التواصلي والانفتاحي بين الشعوب والحضارات حقه، على أساس أن اللغة هي الرابط الشعبوي المُيسر لهذا المبدأ. « ولا يتم تخزين هذه اللغات والثقافات في مجالات عقليةٍ منفصلةٍ بدقةٍ وحزم عن بعضها البعض، ولكنها تكون في مجموعها كفاءةً اتصاليةً تسهم فيها كافة المعارف والتجارب اللغوية، وتكون اللغات فيها متداخلة ومتشابكة.»[1] القصد من خلال عملية تعلم اللغات إذن، ومن وجهة نظر هذا الإطار، أن تتسم اللغة بروح المثاقفة والتلاقح الحضاري، في مسعى لإدماج المعارف البشرية والتراثية لتنصهر في بوتقةٍ تتحاور وتتآلف فيما بينها على أساس لغة المصالح الإنسانية العليا المشتركة، وقد يكون في هذا الانصهار اللغوي إرقاء للسلام العالمي المنشود.

هذا من الناحية الثقافية أو الرؤية السياسية التي ينتهجها الإطار في حيزه الثقافي، أما عن الخطوات التربوية التي يرتئيها من أجل إيصال الكفايات وإكسابها الطلاب، فمن الممكن استنباط الخيوط العريضة أو الأساسية التي ارتآها من أجل هذا السبيل البيداغوجي[2]، والتي تتجلى بالآتي:

أ- المنحى المرتكز على السلوك[3]:

يؤمن الإطار الأوروبي بأن اللغة نشاطٌ إنسانيٌّ يفترض أن يتكون كتصرف أو عمل محايث في المجتمعات، وانطلاقًا من هذه الرؤية آمن الإطار بأن العمل اللغوي ميداني واقعي، على أساس أن تُستمد معارفه من الأرضية الاجتماعية للناس، وأن يذهب المتعلم بنفسه للبحث عن معارف اللغة بعد أن تتيح له مفاهيم الإطار البوصلة التي يهتدي بهداتها إلى سبيل المعارف والكفايات اللغوية؛ «وبوجه عام فإن المبدأ المختار هنا عملي أو موجه بحسب الفعل، حيث إنه يعتبر مستخدمي اللغة ودارسيها في المقام

(١) مجلس التعاون الثقافي الأوروبي، الإطار المرجعي العام للغات، تر: علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس، القاهرة، ط١، ٢٠٠٨، ص:١٧.

(٢) Pedagogie، نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع.

(٣) جعل العمل التربوي ينتمي إلى بيئة محددة في التصرفات والتعامل.

الأول أشخاص فاعلة في المجتمع، أي أنهم أعضاء في المجتمع ويجب عليهم طبقًا لظروف محددة وفي نواحي وجالات عملية خاصة القيام بمهام اتصالية وليس فقط وظائف لغوية»[1].

ب- الكفاءة اللغوية الاتصالية:

يولي الإطار الأوروبي الأهمية القصوى للكفاءة الاتصالية معدًّا إياها كالهدف الذي أُخْرج أو أُبرم الإطار من أجله؛ ومن أجل ذلك يتوخى في معاييره كافة هذا المبدأ، وينطلق منها في أعماله التدريسية، فالمبدأ الاتصالي حاضر من ضمن المنهجية الأساس للإطار؛ هذه الكفاءة تقوم على أساس وظيفيٍّ، أي إجادة ما يتلقفه المتعلم ويكتسبه من مخرجات معرفية في الإطار التداولي- المجتمعي العام، فالكلمات وُجِدت لتُطَبَق ويُعمل بها في حيز اجتماعيٍّ مباشر محكوم بالعلاقات التي تتآلف تحت عنوان اللغة الجديدة؛ «ويمكن كذلك أن نفترض أن التنظيم الإدراكي لحصيلة الكلمات وحفظ الأقوال المأثورة وخلافه يتعلق بالسمات والخصائص الثقافية للمجتمع أو للمجتمعات اللغوية التي نشأ بها المرء وتكيَف عليها وتعلم بها»[2].

ج- الأنشطة اللغوية الاتصالية (language activities):

من أجل تكامل الكفاءة اللغوية الاتصالية وابتغاء تجليها تطبيقيًّا في مواضع ملموسة من لدن المتعلمين؛ نجد أن الأنشطة اللغوية قد احتلت حيزًا مهمًّا لدى الإطار، الذي ارتأى نظرة تجديدية خاصة من أجل هذا الموضوع تحديدًا؛ وللأنشطة مهام لا تقف عند تثبيت المعارف المكتسبة والكفايات فحسب، بل تؤهل متلقيها ليصل إلى الحيز التطبيقي الميداني، فهي تطبيقات تدخل في صلب الاهتمامات والحاجات وتنقل المسرح التواصلي -حيث سيجري استخدام اللغة- إلى متناول الطالب بغية الاعتياد على نمطيته والعمل بروحيته. وحري بالذكر أن هذه النشاطات تؤسس لشبكة تواصلية بين المتلقين؛ «(،) ويتمتع هذا التفاعل بأهمية كُبرى سواء في الاستخدام العام للغة أو دراستها؛ وذلك لأنه يؤدي دورًا رئيسًا في الاتصال بين الأفراد»[3]. من الملاحظ أن الكفاءة الاتصالية- الوظيفية بالنسبة إلى اللغة مبدأ منتهج ومسار عام يمضي الإطار في تأمينه للمتعلمين، فهو حاجة أساسية مرومة لذلك لا يتأخر الإطار في تأمين هذه المسائل وإنْ كانت عبر الطرق التقنية أو الإلكترونية؛ «إن الضرورة ملحة

(١) الإطار الأوروبي، م.س، ص: ٢١.
(٢) م.ن، ص: ٢٥.
(٣) م.ن، ص: ٢٦.

لتوظيف تقنيات التعليم والمستحدثات التقنية، وبناء شبكات معلوماتية متخصصة في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها»[1].

د- المهام الاتصالية، الاستراتيجيات والنصوص:

يعد الإطار الأوروبي لتدريس اللغات كلًّا مشتركًا، بحيث تكون جميع موضوعاته وحلقاته متصلة ومتناسقة فيما بينها؛ فهو يعتمد في توزيع أهدافه على التدرج السليم، ويوحي كل هدفٍ إكسابي للغة بالآخر، لذا نلاحظ أنه يربط المسألة الاتصالية باستحصال الكفاءة اللغوية، ويقول بأن العلاقة توافقية بين الأمريْن، فكلما زادت الكفاءة أصبح التواصل أكثر نجعةً وإثمارًا، وفائدته تتجلى في مزيد من التطبيق الميداني.

من هنا كانت الاستراتيجيات التربوية التي تخطط لعملية الإكساب اللغوي بشكلٍ تطبيقيٍّ واستنباطيٍّ اكتناهيٍّ من لدن المتعلم؛ هذه الاستراتيجيات تتوخى بعدًا في النظر يقوم على ترقية المتعلم بالتدرج السليم وبشكلٍ يراعي كل جزئيةٍ من جزئيات المعرفة اللغوية، تمهيدًا لتحصيلها، وهكذا تنطلق الأمور من الأدنى إلى الأعلى على هداةٍ سليمةٍ وسبيلٍ واضح. والأهم في كل هذه المسألة التخططية هي النصوص، معايير انتقائها وكيفية تقديمها وطرائق تفكيكها لفهمها، والإطار ينتهج نهج التخصص في اختيار نصوصه لتؤمن الحاجة التداولية بالنسبة إلى من يحتاج إليها، والملاحظ أن النهج الاتصالي للكفاءة اللغوية هو الأهم؛ «وهو ما ينسحب بدوره على النصوص الأصلية والنصوص التعليمية لأغراض التدريس، وكذلك النصوص الموجودة في الكتب التعليمية، أو النصوص التي يكونها الدارسون بأنفسهم، حيث أنها هي الأخرى مجرد نصوص من بين نصوص أخرى»[2]. ومن المفيد أن يكون المتلقي ملماً بنصه ومقتنعًا بجدواه، على أساس أن يكون التواصل بينه وبين النص أولًا لينطلق لاحقًا من خلاله إلى فضاءات تواصلية أخرى». وكانت مهمة القارئ الاقتراب قدر الإمكان من المغزى، على وفق ثقافته وذوقه وما يتمتع به من قدرة على الفهم والتأويل، اعتمادًا على سياق الخطاب اللغوي من جهة ودرجة الوضوح أو الغموض التي يتسم بها الخطاب في إطار سياقه اللغوي ومرجعياته»[3].

(١) المصطفى بو عزاوي، دور التقنيات الحديثة في تطوير تعلم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، أعمال مؤتمر: (التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيره، مركز عبدالله بن عبد العزيز، باريس، مكتبة الملك عبدالله، ط١، ٢٠١٦، ص: ٤٧.

(٢) الإطار الأوروبي، م.س، ص: ٢٧.

(٣) مسلم حسب حسين، جماليات النص الأدبي، دار السياب، لندن، ط١، ٢٠٠٧، ص: ١٧٢.

هـذا تمهيـد ميَـسر وتعريـف بأبـرز مبـادئ الإطـار الأوروبي المشـترك لتدريـس اللغـات، وفي القسـم الآتي مبـادئ تطبيقيـة ننفـذ مـن خلالهـا إلى صميم البحـث ولا سـيما الإجابـة عـن إشـكاليتنا الموسـومة بمـدى إمكانيـة إيجـاد البعـد المرجعـي لتدريـس اللغـة العربيـة -لغـةً ثانيـةً- بهـداة الإطـار الأوروبي.

بعـد أن قدمنـا محـورًا تعريفيًّـا حـول الإطـار الأوروبي وأبـرز الأجـزاء التـي سـتتناولها ورقتنـا هـذه، وهـي مـن صلـب فلسـفة الإطـار في النظـر إلى الشـأن اللغـوي، نقـارب الآن وبشـكلٍ منهجـيٍّ كيفيـة انضـواء لغتنـا العربيـة إلى هـذه العنـاصر التربويـة- اللغويـة، ونُلاحـظ مـن خـلال التطبيـق المبـاشر عـلى دروس وكفايـات لغويـة إمكانيـة تحديـث ومنهجـة أسـاليب تقديـم اللغـة العربيـة بالنسـبة إلى الناطقـين بغيرهـا، مـع العلـم أننـا نتوخـى في هـذه المقاربـة متعلـمًا مـن المسـتوى المتقـدم، المسـتوى الرابـع تحديـدًا، ليجـري العمـل بروحيـة المنهـج الوصفـي. وسـينصب العمـل هـا هنـا عـلى النقـاط التـي نبـاشر بأولاهـا:

١- السلوك:

كنـا قـد أثبتنـا أن السـلوك هـو التـصرف اللغـوي، أي كيـف تصبـح اللغـة سـلوكًا وطريقـة حيـاة ينتهجهـا المتعلـم بشـكلٍ حـيٍّ وحيثيٍّ مبـاشر، عـلى قاعدة أن اللغـة بنـت الحاجـة، والسـلوك ليـس غريبًـا عـن المباحـث اللغويـة، وقـد تناولتـه النظريـات بحـزم وجديـة تـشي بأهميتـه انطلاقًـا مـن تشومسـكي وغيره، حتـى أفـرد مـن أجـل هـذه الحالـة اللغويـة مدرسـة تدمـج بـين التربيـة واللغـة وهـي المدرسـة السـلوكية. ونظـرًا إلى ضيـق المقـام في هـذه الورقـة عـلاوة عـن التعريـف الـذي ذكرنـاه آنفًـا، مـن الممكـن البـدء بالعمـل التحليـلي – التطبيقـي عـلى كفايـة مـن كفايـات اللغـة العربيـة يقـوم المتعلـم لهـذه اللغـة كلغـةٍ ثانيـةٍ بالتعامـل معهـا والاحتيـاج إليهـا على الـدوام، فالكفاية تترسـخ سـلوكًا بحسـب مـدى احتيـاج متعلـم اللغـة إليهـا وعـلى أسـاس سـعة اكتسـابها؛ «وذلـك حـين نضـع المتغـيرات في أوضـاع مسـموح بهـا ونبـين خصائـص التغيـيرات اللغويـة التـي تنبـع مـن وضـع هـذه المتغيرات»[1]. والتغيـيرات هنـا تسـتجدى في سـلوك المتعلـم، الـذي يبـدأ بإضافـة عـادة جديـدةٍ عـلى عاداتـه التـي سُـلِق عـلى أساسـها لغويًّـا، فيدخـل هـذه اللغـة فيَ خضـم التصرفـات لتكسـبه نهجًـا فكريًّـا ثقافيًّـا متجـددًا بموجبـه يتسـنى لـه التعامـل اللغـوي السـليم مـع المواقـف كافة. وأمامنـا الآن درس مـن دروس اللغـة العربيـة، عـلى أن تجـري المقاربـة بروحيـة العمـل السـلوكي وغـرس التـصرف اللغـوي في كيـان المتعلـم. والـدرس هـو

(١) نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، المغرب، ط١، ١٩٩٠، ص:١٠١.

التلخيص والتفصيل (الإيجاز والإطناب وعلاقته بالخبر التواصلي). كيف ينجز متعلم اللغة العربية لغة ثانية مواقفه التواصلية ضمن سلوكٍ عامٍّ مترسخ فيه؟ وما السبيل للموازنة التلفظية بحسب حاجة المتعلم أو ما يعرف في التراث اللغوي الأصولي بـ(مقتضى الحال)؟ وإلى أي مدى تكون اللغة العربية مطواعة في مجالات تلبية رغبات المتعلم واحتياجاته كافة؛ سواء أكانت مادية أم شعورية بين فلسفتَي الإيجاز والإطناب في اللغة؟

نحن أمام مسألةٍ واسعةٍ وتنتمي إلى تنظير تاريخي تصدت له غير مدونة عربية أصولية، ولعل أبرز هذه المدونات الأصولية وجدناها عند (عبد القاهر الجرجاني)، ولاسيما في كتابه (دلائل الإعجاز)، عند تناوله القضية -أي الإيجاز والإطناب- من باب تيسير الحدث التواصلي وإيفاء الكلام غرضه من التلفظ. وما يعنينا من كلام الجرجاني بضعة ملامح ركزت على هذه القضية من حيث تلبية أغراض المتكلمين فحسب؛ وذلك من أجل ربطها بالقضية التلفظية[1] لاحقًا؛ وصولاً إلى إفادة متعلم العربية لغة ثانية منها. أما الإيجاز بحسب الجرجاني: «هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون بيانًا إذا لم تبن»[2]. من الأهمية في مكان بالنسبة إلى ناطق العربية أن يستثمر هذه الخاصية الدينامية، نقول بأنها دينامية بالعودة إلى حسن التصرف وحل مشكلة التواصل التي قد تنشأ في مواقف معينة لا تحتاج إلى كثير من الكلام، فيكون الاختصار عندها سيد الكلام. ولمزيدٍ من الدعم الأصولي نلجأ إلى كلام ابن الأثير حول قضية الاختصار أو الإيجاز؛ « هو ما يحذف منه المفرد والجملة لدلالة فحوى الكلام على المحذوف، ولا يكون إلا فيما زاد معناه على لفظه»[3]. للحذف والاختصار بعد معنوي إذًا في بال المتكلم يبتغي الإفصاح عنه، لكن بأداة التواصل السيميائي، بحيث تكتنف المحذوفات شيفرات تواصلية يتواضع عليها بالتداول بين مجموعة متلقين.

لا يستغرب متعلم اللغة العربية لغة ثانية هذا الأمر، بل سرعان ما ينتهجه، وقد يشعر بالفرق الممتع عن لغته الأم، فهو الآن، وبكمٍّ قليلٍ من

(١) Enonciation وهو المصطلح الفرنسي الذي أشار إليه الألسني السويسري شارل بالي (١٨٦٥-١٩٤٧).

(٢) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: محمد شاكر، مطبعة المدني، مصر، ط٣، ١٩٩٢، ص: ١٠٦.

(٣) ضياء الدين بن الأثير، المثل السائر، تح: أحمد الحوفي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط١، ص: ٢١١.

الكلام، يعبر عن كثيرٍ من المعاني، هذا الأمر سيريح المتعلم ويتعرف على سماحة اللغة ومكانتها الانسراحية ولاسيما عند سياسة الملفوظات وتفاعل الحالات التلفظية بين ثنايا الكلام للإتيان بغرضٍ معنويٍّ مروم بحسب الحاجة. وهنا يأتي لعلم التلفظ الدور الأكبر لإدخال هذه التقنيّة في فهم المتعلم وتوضيحها.

قامت التلفظية مع ازدهار علم اللغة الحديث (الألسنية)، وأول ما اهتمت به قضية تآلف الحالات التلفظية من أجل سد غرضٍ تواصليٍّ؛ وما أوجه الكلام المعتمدة والمتناسبة مع كل مقام من المقامات القولية، وتبني منوالها على أسس ثلاثة موضحة في الرسم الآتي:

الغرض التواصلي (المقام)	حاجة استهلاكية- حاجة طبابية- حاجة استدلالية.
	اسم منتج- اسم دواء- اسم شارع.
الحاجة التلفظية (الكم اللغوي المروم)	أريد- أشعر- أين- هل.
	موسوم تلفظي متعارف عليه- تداول لفظي- تبديل صوتي.
التناسب (مقام القول التداولي)	الفهم- الإجابة- التلبية- التحقق.
	الفرض- الهدف- المنفعة القولية (وسم الحاجة الوظيفية الملموسة بالكلام).

ويقوم التلفظ على مراعاة الحالات المرجعية بالنسبة إلى عملية التواصل اللغوي، أي رد كلام المرسِل إلى معان يتوخاها وقد يومئ بها إيماءً، وهنا يحتاج إلى أن يكون مباشرًا وواضحًا في غرضه المراد، توفيرًا للجهد التلفظي وتيسيرًا للمعنى، لكنما التيسير في هذه الحالة من الكلام يقتضي الفن الإيجازي؛ وفي هذا تطابق مع مبدأ من مبادئ اللغة العربية المشار إليه آنفًا. إذن، متعلم العربية لغةً ثانية أمام مفعولَيْن مندمجَيْن بين الأصالة والحداثة؛ هذان المفعولان يشكلان فلسفة استعمالية للغته الجديدة، العربية، ولاسيما بعد أن يقيسها ويوازنها بحد العبارات مع لغته الأم، فيلاحظ على الإثر الفارق التيسيري في التواصل، وهو ما تقدمه العربية دونًا عن بقية اللغات التي يرفد منها المتعلم. إلى جانب هذا التيسير تتساوق العناصر التلفظية التحاورية، علاوة على وجود المحددات الزمكانية؛ والحالة النفسية التي تعتري طَرَفي التلفظ، فمن أوجز في كلامه ود إرسال إشارة إلى المتلقي، لكن هذه الإشارة وردت مقوننة في سياق واضح غرضه الموضوعي؛ «لاحظوا أنني حينما أحدد شروط حقيقة الجملة بهذه العبارات فإنني بذلك أسمي المستعملين (متحدثين ومخاطبين) الذين تصبح الجملة ملفوظًا بوساطتهم، وألمح إلى الزمان والمكان اللذيْن أنتج الملفوظ فيهما، بالإضافة

إلى أنني أقول شيئًا عما قد يفعله المتحدث حين يلفظ الجملة»[1].

إن لفوائد الإيجاز والنظرية التلفظية بالنسبة إلى مبدأ السلوك الذي أرساه الإطار الأوروبي، ثروةً لغوية من صلب علوم لغتنا العربية، ومبدأ تقوم عليه في تعلميتها، وهكذا يزرع المتعلم التيسير اللغوي في سلوكه وتصرفه عندما يتعاطى بهذه اللغة، فيسهل عليه الاستحصال على أغراضه وما يبتغيه دون تكلفة الحرج، أو الارتباك أو الإحساس بالقصور اللغوي، فيبدأ بنشاط لغوي أولي، ويكون هذا الأمر أشبه بالولادة اللغوية لديه، وهو في طور من التراكم المعرفي، الذي سيدعم كفاءته لاحقًا، فيبقى على ديدن التلفظ التيسيري لكن بمزيد من الأريحية في استخدام العبارات والملفوظات، وعليه فإن اللغة بكيانها التلفظي الحواري- المقامي، وفهم الموضوع أو الحاجة اللغوية، تصدر مقامات تواصلية تفي بغرض متعلمها بيسر، ما يساعده على غرس السلوك بعد تسهيل أمر التعاطي، ولاحقًا يأتي دور التراكم، وهكذا نلتمس منهجية الإطار الأوروبي في تعلمية اللغات من الوحدة الصغرى التواصلية إلى الكبرى؛ وهذا المبدأ موجود في لغتنا العربية وهي التي تعتمد فلسفة (خير الكلام ما قل ودل).

٢- الكفاءة اللغوية:

نرد الآن إلى مبدأ جديد من مبادئ الإطار الأوروبي في تعلمية اللغات، وهو مبدأ الكفاءة اللغوية. فمن بعد غرس السلوك اللغوي في حدس المتعلم اللغوي، على أن يقوم هذا السلوك على التصرف اللغوي الحدسي الميسر من ناحية التلفظ وصولًا إلى الأغراض، لا بد لهذا السلوك أن يتراكم مع المتعلم وأن يزيد الزخم اللغوي لديه بشكل مطردٍ ومتسارع بعد أن يصبح مستعملًا أو متداولًا؛ وهنا ينبغي التنويهُ بأن التنظير المكتسب يتساوق مع التطبيق الميداني، فيحصل أمام متعلم العربية أن تشهد مهاراته اللغوية زخمًا وغرسًا قوامه الاعتياد والتطبيق المباشريْن؛ فالكفاءة عند الإطار الأوروبي بنت المجتمع والتطبيق ولا بد لها من سلوك يرفد هذه العلوم ويخرجها من ملكة المتعلم.

مسألة الكفاءة اللغوية ليست غريبة عن علوم اللغة العربية، بل إنها من الأكثر أهمية في الجوانب البيداغوجية والتربوية التي تتوخاها هذه اللغة في إكسابها الفرد العلوم العربية من أصول وبلاغة وصرف ونحو، بما معناه أن الأصوليين لم يغفلوا هذا الجانب بل خاضوا فيه الكثير من التجارب

(١) جان سيرفوني، الملفوظية، تح: قاسم المقداد، اتحاد الكتاب العرب، سوريا، ط١، ١٩٩٨، ص: ١٧.

والمباحث، وهذا ما تلقفه لاحقًا باحثو التربية اللغوية الحديثين من مثل بياجيه وتشومسكي وبنفينيست، هؤلاء عادوا إلى حقول التغذية اللغوية ونهلوا منها تجاربهم، ليثبتوا أن العبرة ليست في حشو المعلومات فحسب؛ بل في تشكيلها قوة لغوية تخدم الغرض التواصلي لدى المتلقي، وها هو الإطار الأوروبي يقر بأن اللغة بمعارفها وُجِدت للتطبيق والاستعمال والتواصل، والكفاءة عندئذٍ تواصلية، لذلك على من يتعلم اللغات الثانوية عن لغته الأم، أن يدرك هذا المبدأ ويستجديه، وعلى المناهج التي تقدم له خدمة هذا المبدأ من الكفاءة ومراعاته بالمطلق، فكيف يقوم متعلم اللغة العربية لغةً ثانية بتطبيق كفاءاته اللغوية المعرفية؟ وإلى أي مدى يبدو هذا المبدأ التطبيقي بالنسبة إلى الكفايات والمعارف المجردة قائمًا وموجودًا في فلسفة اللغة العربية البيداغوجية بما يتوافق مع رؤى الإطار الأوروبي لتعليم اللغات؟

من أجل الإجابة عن هذه التساؤلات نرجع إلى روافد أصولية، ومن بعد ذلك إلى الحداثيين، ومن ثَم يجري نوعًا من التطبيق الميسر على كفاية لغوية، أما على صعيد الرافد الأصولي فمن الممكن الركن إلى ما قاله (ابن جني) في معرض الوصف لتصرف العربي فيما يحوزه في جعبته اللغوية أو حصيلته من مواد معدة للاستخدام بحكم الاستعمال: «وهذا يدلُك على أنهم قد يستعملون من الكلام ما غيره آثر في نفوسهم منه؛ سعةً في التَفسح وإرخاءً للتنفس، وشُحًّا على ما جشموه فتواضعوه أن يتكارهوه، فيلغوه ويطرحوه، فاعرف ذلك مذهبًا لهم ولا تطعن عليهم، متى ورد عنهم شيء منه باب في جمع الأشباه من حيث يغمض الاشتباه، هذا غورٌ من اللغة بطينٌ؛ يحتاج مُجتابه إلى فقاهة في النفس ونصاعة من الفكر، ومساءلة خاصية ليست بمبتذلة ولا ذات هجنة»[1].

يدور كلام ابن جني حول متعلم يجيد التأمل والتفكر اللغوي، وبات يتقن كمًّا معينًا له من أصول اللغة ومعارفها ليصار به الوضع التواصلي –عند الحاجة– إلى حسن التصرف ورياضة النفس على إلباس الحاجة زيها اللغوي المتناسب؛ إذ إن ابن جني كان يتوجه في خطابه نحو المتأمل العاكف على العلوم اللغوية. والمتأمل في مقامنا هذا هو (أعجمي) بالنظر إلى ثقافة الأصوليين، أي فرد لا يملك خلفية لغوية وقد ورد لتعلم العربية، ومن وحي فلسفة الإطار الأوروبي نستنتج أن هذا الوضع طبيعي بالنسبة إلى المتعلم، أن يعمل العقل وتشغله حاجة التواصل ورياضة النفس

(١) أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط٣، ج:٣، ص: ٣١٩.

وتدريبها على تلبية الحاجة والأشياء بوساطة لغوية تداولية يأنفها فيجود بها.

وليس ببعيدٍ عن هذه الأجواء الأصولية انطلق الحداثيون مستغلين سماحة اللغة العربية ومكاناتها الواسعة في هذا الإطار. ولو شئنا التفصيل الحداثي لكان لنا من أنموذج اللساني (تسومسكي)[1] دليل على هذا الكلام. وحري أنه قد استفاد من الرافد العربي الأصولي في إرساء فلسفته اللسانية؛ وهو قد كان متقاربًا ومتقاطعًا في العديد من أعماله ووصفياته بالنسبة إلى اللغة مع (ابن خلدون)[2] صاحب كتاب (المقدمة)؛ وقد عمل على هذه المقاربة بين الطرفيْن غير باحث عربي حديث، لعل أهمهم هو (ميشال زكريا)[3].

وبمزيدٍ من التعمق في هذه الدراسة، من الممكن استطلاع كلام تشومسكي حول مسألة الكفاءة اللغوية، إذ يقول: «إن كل من يمتلك لغة معينة قد اكتسب في ذاته وبصورةٍ ما، تنظيم قواعد تحدد الشكل الصوتي للجملة ومحتواها الدلالي الخاص. فهذا الإنسان قد طور في ذاته ما نسميه بالكفاية اللغوية.»[4] ثمة أصول إذًا لا بد للمتعلم أن يحوزها بموجب الاكتساب المبدئي للقواعد الأصولية، ولا تتفعل هذه القواعد أو تتطور إلا بموجب العمل الميداني، حيث تحتكم إلى الصوابية ويجري تقويمها من خلال الاستخدام العمومي. وهذا الكلام يبدو متقاربًا مع رؤية (ابن خلدون) اللغوية، وهو الواصف الميداني المراقب للغة من خلال تجواله المجتمعي- الميداني؛ «والسبب في ذلك أن الملكاتِ صفاتٌ للنفس وألوانٌ؛ فلا تزدحم دفعة. ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادًا لحصولها. فإذا تلونت النفس بالملكة الأخرى وخرجت عن الفطرة ضعُف فيها الاستعداد باللون الحاصل من هذه الملكة، فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف. وهذا بيِن يشهد له الوجود»[5]. يقيس ابن خلدون الكفاءة اللغوية بأولوية، ما يعني بأن الذي يود تعلم اللغة

(١) Avram Noam Chomsky، عالم لساني أميركي وهو رائد النظرية التوليدية والتحويلية.

(٢) عبد الرحمن بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي ((1332 – 1406، عالم تاريخ ولغة واجتماع وتربية، وهو صاحب كتاب (المقدمة) المشهور.

(٣) عالم وأكاديمي لساني لبناني، اشتُهِر بدراسته لنظرية تشومسكي التوليدية والتحويلية، والكتاب المقصود بهذا المبحث هو (الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون) الصادر عن دار مجد في لبنان، عام ١٩٨٦ في طبعته الأولى.

(٤) نوام تشومسكي، البنى النحوية، تر: يوسف يوئيل، دار مجد، لبنان، ط١، ١٩٦٧، ص: ١٢٦.

(٥) ابن خلدون، المقدمة، تح: علي عبد الرحمن وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط٧، ٢٠١٤، ج٣، ص: ٣٢٢.

العربية لغة ثانية بالتأكيد سيصادف فجوة سليقية في ملكته اللغوية، تعرقل أو تؤخر انبثاق اللغة الجديدة، لذلك ينبغي البدء من القواسم المشتركة بين اللغات ومراعاتها قبل المباشرة بعمليات التغذية؛ وعليه يؤمن الإطار الأوروبي بالفلسفة التقريبية الاجتماعية والثقافية بين لغات العالم، فما زُرِع سليقيًّا في كفاءة المتكلم اللغوية قد يستحضر بالتماثل أو المقارنة أو التماهي وهكذا دواليك، «إن مسألة كيفية اكتساب الكفاية اللغوية مسألة مهمة جدًّا في إطار النظرية التوليدية والتحويلية التي تسعى إلى وضع نظرية اكتساب اللغة بحيث تحدد، ضمن الكفاية اللغوية الخاصة بمتكلم اللغة، القضايا الفطرية والقضايا المكتسبة، وتدرس كيفية اكتساب اللغة وعلاقة الاكتساب بالقواعد الكلية»[1].

وعلى سبيل المقاربة التطبيقية الممكنة، نضع هذه العينة من الكفايات الأصولية في قواعد اللغة العربية، والتي يستوجب أخذ العلم بها من لدن المتعلم. والعينة تحت عنوان:

الإسناد والاستبدال اللغوي (استثمارات التوليد والتحويل في درس الكلام وتأليفه).

	الأهداف والكفايات:	النشاطات والمطالب:
الكفاءة الأولى: ركن الإسناد وركن التكملة.	- فلسفة الركن الإسنادي وماهية ركن التكملة. - ركن واحد= الفعل والفاعل والمفعول به والجار والمجرور العائدَيْن إلى الفعل. - العلاقات القائمة بين: الفعل والفاعل- الفعل والمجرورات من بعده أو قبله. - ركن التكملة (المجرورات أو الظرفيات وعدم جواز تعديها على ركن الإسناد الفعل فهي منبثقة عنه).	- جمل تفي بالغرض التمثيلي وملاحظة تموضعات الضمة والإتيان برسومات تعين الطالب. - نص تعليمي منتَخَب من الحافظة الأدبية العريضة، على أن يجري العمل على مطالب الحصة ضمن أسئلة متدرجة من تصحيح الخطأ إلى التشكيل، الملاحظة فالتطبيق ومن ثَم الجانب التعبيري. - اللجوء إلى فلسفة المُشَجر واعتمادها ضمن هندسية تيسيرية في متناول المتعلم.

(١) ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، دار مجد، بيروت، ط١، ١٩٨٦، ص: ٧٢- ٧٣.

الكفاءة الثانية: تحويل الركن الاسمي إلى ضمير.	**الأهداف والكفايات:** – الضمائر وعلاقتها بالنسق النصي أو الترابط السياقي. – وظيفية الضمائر المنفصلة بين متكلم ومخاطب وغائب. – وضعية الضمير المتصل واكتناه المُركب الاسمي في خلاله.	**النشاطات والتطبيقات:** – التعامل بشكل وظيفي من خلال نص يحتوي على الإضمارات، الأهم أن يركن المتعلم إلى السياق فيفهم المسائل التي أودت إلى استخدام الضمير سواء على الأفعال أو الأسماء، تمهيدًا لفهم العامل المعنوي المؤدي إلى عامل إعرابي، ومن بعد ذلك لا بأس في التعبير: جملًا ونصوصًا.
الكفاءة الثالثة: تحويل الركن الاسمي إلى ضمير (نفس وأخواتها).	**الأهداف والكفايات:** – شكل (نفس) والعودة إلى ضمير واحد أو التشعب إلى ضمائر متعددة بحسب الجنس والنوع والكم: (نفسه- نفسها- نفسهم). – الركن الاسمي وتأمين وضعية (نفس)، من مثل: أريد الرجل نفسه: الرجل= نفس في هذه الحالة.	**النشاطات والتطبيقات:** الاتكال على نصوص يزاد عليها نشاطًا في إدخال العوامل الاسمية التي تستقطب نفس وأخواتها بحسب طبيعة المُركَب.
الكفاءة الرابعة: الجملة الاسمية بين الابتداء- الإخبار- النعت والتوصيف.	**الأهداف والكفايات:** – بين المماهاة والمحاكاة والطائفة المعجمية، التمييز الوظيفي بين النعت والخبر. – فلسفة (موجود) وجعل الصفة متمحورة في الركن الحرفي، الكلام الوظيفي بين تموضع ووضعية نفس- حركة؛ مثال: الرجل في الدار (موجود). القلب في حيرة (موجود في حالة؟).	**النشاطات والتطبيقات:** نشاطات تحويلية عامة حول وظيفية النحو، تحويل من مرفوع إلى مجرور ومراعاة الوجود والحاليات (الحال).

الكفاءة الخامسة: أصولية الجملة ولحنها بقياس سلمها الترتيبي وموقعية عناصرها، التحويل والتوليد نحو تيسير التأليف العربي.	**الأهداف والكفايات:** - الاشتقاق العربي بين الاستقامة والاعوجاج مرايا في تحديد السليقة وإنمائها بحسب المعطى الدلالي، نحو جعل الكلام أكثر دلالة.	**النشاطات والتطبيقات:** اللجوء إلى نصوص معدة للتجذير والاشتقاق والحصر الجدولي، مع مراعاة حالات اللحن والتأصيل تحليلًا وتعبيرًا ضمن أعمال فرق (النزول إلى العمل الميداني).

يؤمن الإطار الأوروبي بالتدرج المعرفي للمكتسب اللغوي، فيبني الكفاءة بتنسيقٍ دقيقٍ وخطواتٍ شديدة التلاحم والتقارب فيما بينها، ويبدأ من أصغر الجزيئات إلى أكبرها، على أن يتيح المشاركة الاجتماعية للغة، أي النزول بها إلى الميدان؛ لكن هذه الحيثية الميدانية تكون مدعومةً بمنظومةٍ معرفيةٍ تساعدها، واللغة العربية -وعلى ضوء مقاربة تشومسكي وابن خلدون- تحظى بهذه الدينامية، وتحقق عنصر الاكتساب الميداني لطالب اللغة العربية لغةً ثانية كما يرى منهاج الإطار الأوروبي في تعلمية اللغات.

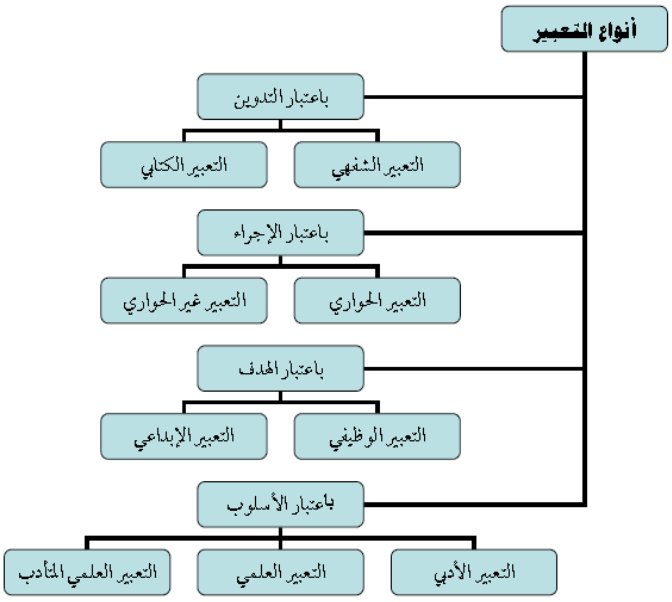
٣- قياس الأداء ونماذج التقويم:

يتابع الإطار الأوروبي سياسته في تعلمية اللغات، وصولًا إلى قياس الأداء ومستويات التقويم، فمن البديهي أن يعرف المتعلم مستواه ويقيس كيفية تبلور آدائه، ويتحرى عن وضعه اللغوي إلى أي مدى يشهد تقدمًا ملموسًا يقيسه في تجربته وتلبية حاجاته. وعلى الرغم من أن هذه اللغة لغة ثانوية لدى الطالب إلا أن هذا لا يمنع حاجته أن يعرف ويعي كيفية تشكل هذه التجربة الجديدة وتبينها، وإلى أي مدى غيرت في سلوكه وحسنت كفاءاته وجعلته ذا مقدرة اتصالية مع غيره من الأقران المتكلمين، فاللغة أداة تواصلٍ تقاس بمدى تلبيتها لحاجة الفرد.

والتقويم المنشود لدى الإطار الأوروبي ينطلق من دواعي الاستعمال اللغوي، أو النشاط الذي بموجبه وعلى أساسه تستخدم اللغة؛ وفي حصر للنشاطات اللغوية، نجد أن استعمال اللغة -بناءً على الحاجة إليها- لدى متعلم العربية لغةً ثانية متمحورة في خانة الاستماع- المحادثة- المحاورة- الكتابة ولا سيما الكتابة التقريرية أو التراسلية. هذه المستويات تنظم شبكة

تقويمية قياسية مترابطة بين عناصرها؛ فالتقويم على أساس الاستماع لديه أساليبه، ثم تكون المحادثة بتقنياتها، ومن بعد ذلك يأتي قياس المحاورة، وهكذا دواليْك وصولًا إلى محور النشاط الكتابي، وهنا تدخل المناحي الصرفية والإملائية ويصبح التقويم بناء على الرموز وذلك لأن الكتابة نظام رمزي سيميائي للتعبير عن الأغراض بغير وسيلة النطق.

وهذا جدول[1] موضح للأساليب التقويمية التي يعتمد عليها في اللغة العربية والتي تبدو متوافقة إلى حدٍّ بعيدٍ مع فلسفة الإطار الأوروبي:



قد لا يحتاج قياس الأداء إلى هذه المستويات أو الاعتبارات جميعًا، على أساس أن متعلم العربية لغةً ثانية لا يطلب منه، على الأقل في أولى مراحل تلقيه اللغوي، أن يدرك هذه المستويات مجتمعة ولا سيما التعبير الإبداعي والأدبي وما خلاهما، لكنه حكمًا ينبغي أن يتعرف على أسسٍ تعبيريةٍ، سواء أكانت شفوية أم كتابية، ليتسنى له المضي قدمًا في عملية التحصيل وإجادة الاستخدام وبالتالي مراقبة هذه الكفايات بدافعٍ ذاتيٍّ وبوصفٍ وجدانيٍّ يقوم به، حول مقياس التطور أو التحول اللغوي لديه؛ أين مكامن القوة ليزيد عليها؟ وأين مواضع الضعف ليدعم نفسه أو يعوض أو يغير طرائق

(١) خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، تاريخ الزيارة: ٢٨/ ٦/ ٢٠١٩، ٧:٢٣، ص:١٢.

الإكساب؟ وهكذا دواليك.

ومن ضمن المقاييس المعيارية التي يحتاج إليها المتعلم والتي تبدو على نحو من الأهمية ليتعلمها ويتقن مهارتها، وهي مهارة المحادثة، هذه المهارة تبدو إلى حدٍّ بعيدٍ متوافقة مع حاجات الفرد، فكثير ممن يقدمون على تعلم اللغة العربية لغة ثانية، يتعلمونها لأغراض وظيفية في حياتهم، ولعل وظيفة التلاقي بالآخرين والحوار معهم، ولا سيما لأغراض نفعية، هو الأطغى، من مثل العلاقات الدبلوماسية أو التجارية أو الثقافية أو ما شابه، وقد حددت المناهج الحديثة مقاييس ومعايير يقيس المتعلم بموجبها مدى إجادته لمهارة التحادث ويحدد بموجبها ميادين هذا الأمر ومفاعيله في حياته الوظيفية العامة. «فالتقويم يتطلب الاستناد إلى مستويات تربوية متميزة، حيث يساعد على تحديد مستويات الأشخاص في سمات معينة وتصنيفهم، وفقًا للتصنيف المناسب لكلٍّ منهم ما يساعد على التعرف على المستوى العلمي للطلاب في المهارات والقدرات الأساسية وما يعتريها من تغير أو تحول مما يؤدي إلى تصنيف الدراسين وفقًا لقدراتهم»[1].

والقدرات لا تأتي من دون نشاطاتٍ ومحدداتٍ؛ ومن باب الاقتراح للنشاطات من الممكن أن تجري عملية مراقبة لاهتمامات الطالب أو الحقل التخصصي، ثم رفد المفردات اللازمة من أجل إغناء مخزونه اللغوي، لاسيما تلك المشتركة مع إحدى اللغات الأجنبية، من بعد ذلك يأتي دور التغذية الراجعة والمعاملة بالمثيل الحيوي، وهذا يقوم على ملفاتٍ سماعيةٍ أو مرئيةٍ مسموعة، كيف يصنع المتعلم الصوت من خلال ما يرى، وبالتالي يكتشف شبكة معجمية تلفظية هائلة تخوله حيازة الحافظة اللغوية أو الحصيلة المساعدة، من بعد هذه المراحل مجتمعة ثمة حلقات حوارية وأساليب تناظرية ومواضع حجاجية، ينبغي على المتعلم أن يتلقفها ويعتاد عليها؛ مع ما يحيط بها من لغة جسد وحسن تمهيد واختتام للكلام، هذا كله منوط باستراتيجية المحادثة وتأمينها؛ وهكذا يحوز المتعلم ملف عملٍ حول وضعه في المحادثة ويعرف إلى أين يمضي في تقويمه العام.

وتستكمل المسارات التقويمية وصولًا إلى التقويم بوجهه الكتابي؛ والوجه الكتابي هذا أساس وحاجة بارزة من صلب حاجات المتعلم في شؤونه التواصلية كافة، وله مناهجه وأساليبه من إملاء وتظام صرفي ودرس صوتي عميق، قد يؤخذ بالمحاكاة أو الترجمة، علاوة على ما

(١) محمد عبد الرؤوف الشيخ، معايير تقويم مهارة المحادثة، ندوة: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، م.س، ص: ٨٤.

للسيمياء من أثر في هذا النظام التخطيطي إذا جازت العبارة؛ لكن ومع تطور وسائل العصر والتقانة، باتت الأمور أكثر تيسيرًا في غرس الكفاية الكتابية، من مثل الطباعة أو التنضيد والألواح الإلكترونية التفاعلية، والتي تثبت جدواها مع تقدم العصر. زد على ذلك أن للمبدأ الشفاهي بحيثيته التعليمية مكانة وثقلًا في إرساء المبادئ الكتابية، لذلك تمر عملية التقويم الكتابي بمحطات تنطلق من الجزء إلى الكل، وتمضي بنظم مقطعي من الوحدة الصغرى إلى الوحدات الوسطى وصولًا إلى الوحدة الكُبرى، وقد يجوز لنا وسمها بالرقعة، هذه مباحث وكيفيات تقويمية بالنسبة إلى الوضع الكتابي يضيق بها هذا المبحث؛ ووجدنا أنه من المستحسن المرور عليها عسى توسيعها في أعمالٍ قادمة؛ ومهما يكن من أمر فإن التقويم الكتابي مسألة لا مفر منها أمام المتعلم ليتمكن من استكمال أهليته اللغوية ويقضي حاجاته الوظيفية كافة؛ وعلى أي حال فقد قام إسماعيل رمضان بتفنيد موضح لأساليب التقويم الكتابية بناءً على نهج الإطار الأوروبي المشترك؛ وهو تقسيم مفصل ومساعد إلى حدٍّ بعيدٍ[1].

وهكذا يشكل البعد الكتابي استكمالًا للحلقة التقويمية بناءً على النسق المنتهج من لدن الإطار الأوروبي؛ مع الحفاظ على خصوصية اللغة العربية ولاسيما بنظامها المكتوب في هذا المجال. «وبعد هذا الاستدراك يمكن القول –باطمئنان– بأن الواصفات الشارحة للإطار الأوروبي مع الإضافة المدرجة عليه تشكل معايير ضابطة لمهارة الكتابة للناطقين بغير العربية، وذلك لأنها جمعت بين المعايير العالمية وخصوصية اللغة العربية»[2].

٤- المقدرة الاتصالية:

تستكمل حلقات الإطار الأوروبي ومبادئه بالنسبة إلى تعلمية اللغات مع هذا المقياس، ولعل هذا المقياس لب الإطار وأساس فلسفته التربوية ومنطلقها. فالتواصل والاتصال مبدأ يتوخاه الإطار المرجعي لدى متعلميه كي يتمكنوا من الارتقاء بالحوار الإنساني وانفتاح الحضارات نحو درجات تصون السلم العالمي. والاتصال نموذج حديث من الأكثر أهمية في النظام التربوي- التعليمي الحديث؛ ولاسيما في تعلمية اللغات، التي تقوم على قنوات مقطعية: صوتية- تركيبية في إيصال أفكارها ومكتسباتها وكفاياتها؛

(١) لمزيد من الاطلاع: بحث إسماعيل رمضان، المنشور في ندوة معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٨.

(٢) إسماعيل رمضان، م.س، ص: ٢٤٢.

وعندئذ من الممكن الحديث عن استثمار التكنولوجيا وعلوم العصر الحديثة في هذا المجال، فعصرنا اليوم هو عصر التكنولوجيا والوسائل التقنية أو (التقانة) واستثمارها في التعليم، ومن ميزات اللغة العربية أنها تقبل المناظرة والحجاج والمحاورة ما ينم عن مقدرة اتصالية كبرى من رحم أجناسها وأنواعها الأدبية تجعل المتلقين يتواصلون بعمادها حول شتى أغراضهم وموضوعاتهم.

وهناك غير شكل من أشكال الاتصال منها اللفظي وغير اللفظي (الحركي) وكذلك قد ينضم إليها الكتابي ويُحبذ الباحثون أن يكون هذا الشكل أي الكتابي خليطًا بين اللفظي والحركي[1]؛ أما عن الاتصال فإنه يحاول اختراق المنظومة التواصلية ببعض الشؤون التداولية التي تلبي المعنى بغير كيفية أو تقنية تعين متعلم اللغة العربية لغةً ثانية، وهذه من مبادئ الإطار الأوروبي، والذي، كما أسلفنا الذكر، يولي أهمية كبرى إلى المعيار الاتصالي، بغض النظر عن تحقق التلفظ فيه من عدمه. «بيد أننا نلاحظ أن وظيفة الاتصال، ليست دائمًا نقل المعلومة أو صناعة الخبر ونحوهما؛ فربما اقتصرت وظيفة الاتصال على عمل جو من المؤالفة الاجتماعية التي تعد مؤثرًا عاطفيًا، يبدو معادلًا للتسليم الحار أو الاحتضان»[2].

يُلاحظ في هذا المجال أن الاتصال ضرورة لخلق الجو أو المناسبة المؤهلة للتواصل؛ وهذه الوظيفة مدخلًا جيدًا ومستساغًا بالنسبة إلى متعلمي العربية لغة ثانية، ناهيك عن خلق الأدوات الحديثة أو القنوات التي تجعل من عملية بداية التداول اللغوي ممكنة إلى حد بعيد؛ «وأي لغة لم تدخل مجال التقنيات الإلكترونية، ولم تستوعب التطور الحاصل في مجال الإعلاميات، فإن مصير أهلها سيعرف تدهورًا وانحطاطًا. إن ما يميز عصرنا هو تطور المعلومات، وضرورة الإحاطة بها لمعالجتها وتحليلها وتنظيمها وفهرستها، الأمر الذي لم يعد بإمكان الطاقات البشرية القيام به»[3].

وحري بالذكر أن أشكال الاتصال غير اللفظي قد تكون حلًّا في ظل الازدواجية اللغوية، أي التداول بمستويي العامي والفصيح في مجتمعاتنا

(١) للمزيد من الاطلاع والمراجعة؛ كتاب العبارة والإشارة (دراسة في نظرية الاتصال)، لمحمد العبد، الصادر عن مكتبة الآداب في القاهرة.

(٢) محمد العبد، العبارة والإشارة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط١، ٢٠٠٧، ص: ١٠.

(٣) المصطفى بو عزاوي، دور التقنيات الحديثة في تطوير تعلم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، أعمال مؤتمر: (التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيره، مركز عبدالله بن عبد العزيز، باريس، مكتبة الملك عبدالله، ط١، ٢٠١٦، ص: ٤٢.

العربيـة، والتقانـة الإلكترونيـة هنـا قـد تؤمـن حـلًّا أو مخرجًـا مقنعًـا أمـام متعلـم اللغـة للحفـاظ عـلى تآلـف الحلقتـيْن بـين مـا اكتسـبه مـن مسـتوى اللسـان الفصيـح، ومـا قـد يضطـر إلى التعامـل معـه مـن مسـتوى اللسـان العامـي؛ عندئـذٍ يبـدأ التفكـير بحـل تقريبـي وتكـون الاتصـالات التقانيـة غـير اللفظيـة جـزءًا لا يتجـزأ مـن الحـل؛ «وذلـك في إطـار أن اللغـة حـدث اتصـالي شـديد الصلـة بالحيـاة العلميـة، ولذلـك ينبغـي أن يظهـر المتصـل غـير الناطـق في حـدث طبيعـي يتـواءم مـع ظروفـه وحاجاتـه إلى التواصـل باللغـة الفصيحـة، بعيـدًا عـن الفروقـات اللفظيـة في اللهجـات العربيـة»[1]. يـدل هـذا الـكلام عـلى أن التطويـر أمـر واقـع لابُـد منـه مـن أجـل تيسـير تعلميـة اللغـة للناطقـين بغيرهـا وتحديثهـا ومواكبتهـا لمعطيـات العـصر ومتطلباتـه. ومـن الممكـن إرفـاق أنمـوذج حـول تكويـن المقـدرة الاتصاليـة باعتـماد لغـة الجسـد.

لغـة الجسـد وتبلوراتهـا في اللغـة العربيـة وكيفيـة توظيفهـا لتحليـل الغـير والتأثـير بـه.

النقطـة الاتصاليـة الأولى: تحديـدات منهجيـة عامـة: مفهـوم اللغـة وحدهـا- الجسـد واسـتخداماته الإيمائيـة- التواصـل الإنسـاني والمبـادئ التـي يقـوم عليهـا.	**الأهداف والكفايات:** - اللغـة تعريفـات وظيفيـة تفـي بالغـرض التقييمـي مـع ورشـة عمـل حـول تآلـف اللغـات. - الجسـد بـين الوسـيلة والمطلـب ومظهـر الفـرد في انطبـاع أولي مُيَسَر. - التواصـل مفهومـه ومرجعياتـه ومعايـيره التقنيـة وأثـر الإعـلام أو قيامـه عليـه.	**النشاطات والمطالب:** - اللجـوء إلى فيديوهـات (رابورتـاج) يحتـوي عـلى الكفايـات والمطالـب وتعويـد المتعلـم عـلى اللغـة التوثيقيـة عندمـا يريـد أن يسـتهل كلامـه التقريـري.

(١) مريم إبراهيم غبان، تقويم الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ندوة: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات المنتدى العربي التركي، ٢٠١٨، ص: ٥٧.

النقطة الاتصالية الثانية: التواصل الإنساني: عناصره، أهدافه وأشكاله.	**الأهداف والكفايات:** - عناصر العملية التواصلية. (دارة التواصل- لمحة على فلسفة «جاكبسون» في هذا الموضوع). - أهداف التواصل وعوامل نجاحه وفشله: عطب التواصل بين السبب اللوجستي أو السبب السياقي- المقامي (هوة الموضوع بين الطرفيْن). - أنواع وأشكال التواصل: بين لغوية- سيميائية- جسدية.	**النشاطات والتطبيقات:** - ورش عمل وأعمال فريقية تفاعلية بين المتعلمين بغية الوصول إلى الغرض الموضوعي. - الاتكال على نصوص يجري استلال الأغراض الموضوعية من خلالها، بالإضافة إلى فيديو يحتوي على حلقات حوارية شهدَت سجالات حادة أدتَ إلى فشلها.
النقطة الاتصالية الثالثة: لغة الجسد، تاريخ ظهورها، أهميتها ودورها في التواصل الإنساني.	**الأهداف والكفايات:** - لغة الجسد وتاريخ نشأتها: لمحة توثيقية- المناظرات السياسية خصوصًا. - أهمية دراسة لغة الجسد في التواصل الإنساني. - الاختلاف الثقافي والإشارات العالمية.	**النشاطات والتطبيقات:** شهادات تجميعية عامة، مناظرة بين التاريخ والحاضر، كيف يتعاطى العالم اليوم مع مسألة اللغة الجسدية والرموز؟
النقطة الاتصالية الرابعة: لغة الجسد: أساسياته وقضاياه.	**الأهداف والكفايات:** - دراسة الحيِز والمسافة. - لغة الجسد وهندسة التلفُظ المناسب للسياق الأنسب. - لغة الابتسامة والضحك والموقف الكلامي عند استدعائها لاسيما في تقديم المقابلة أو اللقاء.	**النشاطات والتطبيقات:** نشاطات وورش عمل فريقية تعين على ابتكار الأفكار من لدن المتعلمين وتبنيها وتنفيذها تحت إشراف الأستاذ والانتقال بها إلى الميدان التطبيقي.

النقطة الاتصالية الخامسة: إشارات الجسد (دراسة تطبيقية) .	**الأهداف والكفايات:** - إيماءات الوجه ولغة العيون. - إشارات اليديْن والمصاحفة. - حركة القَدَميْن والوقوف.	**النشاطات والتطبيقات:** تحضير عمل توثيقي مُصَوَر أو مطبوع من جانب المتعلمين وفِرقهم على أساس تلبية نشاط بحثي وإجراء مقابلات ولقاءات تفي بالغرض التحليلي للغة الجسد.

بهذه الفلسفة التجديدية لتعلمية اللغات ينطلق الإطار الأوروبي في تحديد أهدافه، وبهذا المبدأ التواصلي وتلبية المقدرة الاتصالية يشهد قطاع تعلمية اللغات تحديثه المروم، واللافت في الموضوع أن اللغة العربية تحوز مختلف هذه المهارات وهي كامنة في طبيعتها وروحيتها الفيزيائية والنفس حركية، إذا جاز التعبير، ما يشي بالمقدرة والقبول والتطوير.

الخاتمة:

يوسع الإطار الأوروبي لتعليم اللغات من الرؤى التربوية – اللغوية، ويتيح لنا التأطير لنظم وأسس ومناهج لغوية حيثية جديدة، وعلى العموم فمن الممكن استنتاج التوصيات والاقتراحات الآتية:

١- جعل الإطار الأوروبي منضويًا إلى مناهج التعليم العالي، وخلق مسارات من وحيه في تعلمية العربية لغةً ثانية.

٢- استثمار التجارب المطبقة على أساس الإطار الأوروبي بغية الاستفادة منها وتعميمها على مختلف القواعد التي ترعى شأن تعليم العربية لغةً ثانية.

٣- التركيز على المهارات الاتصالية ووسمها بمزيد من التقْنيات والأمور المُيَسرة كاستغلال الثورة التكنولوجية وأدوات التواصل بجوانبها كافة.

٤- ابتكار نظام إلكتروني يعين في التقويم وانتقائية النصوص. على أن يتخلله ملفات مرئيَة مسموعة وابتكارات تتيح للمتعلم أن يقيس مدى محايثة ما يكتسبه لغويًا على أرض الواقع.

هذه بعض الأسس المقترحة التي نستنتجها في ختام هذه الورقة البحثية، على أمل أن تستمر الجهود والمؤتمرات في سبيل إرقاء اللغة العربية ونشرها وتعليمها كلغة ثانية، مع استغلال تطويرات العصر الرؤيوية تنظيرًا وتطبيقًا لدعم مناهجنا التدريسية وتأطيرها.

قائمة بالمصادر والمراجع المعتمدة:

المصادر والمراجع العربية والمعربة:

١. ابن خلدون، المقدمة، تح: علي عبد الرحمن وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط٧، ٢٠١٤.
٢. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط٣.
٣. ضياء الدين بن الأثير، المثل السائر، تح: أحمد الحوفي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط١.
٤. جان سيرفوني، الملفوظية، تح: قاسم المقداد، اتحاد الكتاب العرب، سوريا، ط١، ١٩٩٨.
٥. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: محمد شاكر، مطبعة المدني، مصر، ط٣، ١٩٩٢.
٦. مجلس التعاون الثقافي الأوروبي، الإطار المرجعي العام للغات، تر: علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس، القاهرة، ط١، ٢٠٠٨.
٧. مسلم حسب حسين، جماليات النص الأدبي، دار السياب، لندن، ط١، ٢٠٠٧.
٨. محمد العبد، كتاب العبارة والإشارة (دراسة في نظرية الاتصال)، الصادر عن مكتبة الآداب، القاهرة، ط١، ٢٠٠٧.
٩. ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، دار مجد، بيروت، ط١، ١٩٨٦.
١٠. نوام تشومسكي، البنى النحوية، تر: يوسف يوئيل، دار مجد، لبنان، ط١، ١٩٦٧.
١١. نوام تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، المغرب، ط١، ١٩٩٠.

المؤتمرات والندوات:

١. إسماعيل رمضان، المنشور في ندوة معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٨.
٢. محمد عبد الرؤوف الشيخ، معايير تقويم مهارة المحادثة، ندوة: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٣. مريم إبراهيم غبان، تقويم الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ندوة: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات

المنتدى العربي التركي، ٢٠١٨.
٤. المصطفى بو عزاوي، دور التقنيات الحديثة في تطوير تعلم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، أعمال مؤتمر: (التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيره)، مركز عبدالله بن عبد العزيز، باريس، مكتبة الملك عبدالله، ط١، ٢٠١٦.

المواقع الإلكترونية:

١. خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، تاريخ الزيارة: ٢٨/ ٦/ ٢٠١٩.

اكتساب الوظائف النحوية باستخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية لدى الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتقدم

دراسة تطبيقية إجرائية

محمد رمضان

ملخص

تقوم هذه الدراسة في الأساس بالبحث عن أهم الطرق والوسائل التي تساعد الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؛ لتحقيق اكتسابٍ أفضل وتعلم أرقى للوظائف النحوية في اللغة العربية، وتسعى إلى دعمهم ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تطرأ أثناء تعلمهم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانية.

كما تقوم الدراسة على تقديم الدعم لمعلمي اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً؛ من خلال عرض الاستراتيجيات والتطبيقات الحاسوبية التعليمية –مجال البحث في الدراسة– لمحاولة إعادة النظر في كيفية تناول المعلمين دروس الوظائف النحوية داخل صفوف اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ من أجل النهوض بتلك الصفوف ودعمها الكامل لتحقق أعلى فائدةٍ مرجوَّة منها مع الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، والنأي بهم عن الملل والضَّجر اللذين يخيمان على كثيرٍ منهم، في الكثير من الأحيان.

ولم تتناسى الدراسة أن تلمِّح في طياتها لكيفية تعديل نظرة واضعي المناهج التعليمية التي تقدم للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية لكيفية تناول الوظائف النحوية ودروس النحو عند تدريس اللغة العربية لغة ثانية لتحقق المنشود منها، وهو تعليم النحو للناطقين بغير اللغة العربية، وليس التعليم عن النحو كما هو الحال في بعض مناهج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وهي خطوةٌ عمليةٌ من الدراسة في طريق تطوير تدريس الوظائف النحوية في صفوف ومناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات الدالة ومصطلحات الدراسة:

المقدمة والدراسات السابقة:

على الرغم من الجهود البحثية الهائلة التي جرت في العقود الأخيرة في علم تدريس اللغات إلا أنه لم يستقر بعد، والخبراء ما زالوا في مرحلة بناء النظرية، يبحثون عن إجاباتٍ حاسمةٍ للأسئلة التي تطرح حول أسس تعلم اللغة الثانية وتعليمها. ولعل أبرزها – أي الأسئلة – تعقيدًا وتذبذبًا مسألة القواعد النحوية؛ إذ تشكل جزءًا رئيسًا من مناهج تعلم اللغات بشكلٍ عامٍّ، ويعد هذا الجزء من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها.

وقد تنامت في السنوات الأخيرة ظاهرة تعليم اللغة العربية للناطقين

بغيرها؛ بدوافع سياسيةٍ وثقافيةٍ ودينيةٍ واسعةٍ، وكان لابد من استحداث وسائل وطرائق تعليمية جديدة، ترمي إلى الوصول لتحقيق مخرجات تعليمية كثيرة في زمنٍ أقل، حيث يشاع أن تعلم اللغة العربية ليس أمرًا سهلًا بالنسبة إلى الناطقين بغيرها؛ وذلك لأن «اللغة العربية لها ميزات خاصة تختلف عن اللغات الأخرى في العالم، وهذا ما يثبته الواقع العملي والتجريبي في تدريس اللغة العربية لغة ثانية. (محمد السهول، ٢٠١٦م، ١٠).

لا خلاف بين المشتغلين في حقل اللسانيات التطبيقية على أن طريقة اكتساب اللغة الثانية تختلف اختلافًا كبيرًا عن الطريقة التي تكتسب بها اللغة الأولى؛ فاكتساب اللغة الأولى حسب اللسانيات التوليدية عملية فطرية تقوم بها أداة خاصة في عقل الإنسان، وتبدأ هذه الأداة في ممارسة عملها ربما –كما جاء في بعض دراسات علم اللغة النفسي– قبل الولادة، فالبشر الطبيعيون يكتسبون لغتهم الأصلية خلال سنيٍّ حياتهم الأولى، ويكتسبون لغتهم والمعلومات المرتبطة بها بشكلٍ لا واعٍ، ويصل الأطفال في معرفة لغتهم الأصلية في الظروف الطبيعية إلى حدٍّ كبيرٍ، «وليس هناك لغة هي أسهل في التعلم من أخرى، فكل اللغات قابلة للتعلم بالتساوي عند كل الأطفال، حتى أنَّ الطفل يمكنه اكتساب وتعلم أكثر من لغة واحدة في مرحلة الطفولة بنفس القدرة والإجادة. (صالح الشويرخ، ٢٠٠٩م، ٢٠).

إن من المداخل الحديثة التي برزت وانتشر استخدامها في تدريس اللغات بصفةٍ عامةٍ، وتدريس اللغات الأجنبية –اللغة الثانية– بصفةٍ خاصةٍ؛ مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية؛ وذلك لكونه يوفر للمتعلمين في المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية فرصًا متعددة لممارسة اللغة بشكلٍ طبيعي، كما أنه يساعد على التواصل الفعّال باللغة في مواقف حقيقية تواصلية من خلال تكليفه بتنفيذ مهامٍّ لغويةٍ معينةٍ باستخدام تطبيقات الحاسوبية التعليمية، لكن هذا المدخل يحتاج إلى معلمٍ واعٍ، يدرك الأسس العلمية لاستخدامه في التعليم والتعلم، وفي إثراء المدخل اللغوي لدى المتعلمين، وتحويله إلى مخرج لغوي يصل إلى مستوى الطلاقة والتطوير الدائم للأداء.

تتوقع الدراسة أن تصل إلى نتيجةٍ مهمةٍ وهي أن تعليم اللغة القائم على استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية يعطي فرصةً مهمةً لاكتساب اللغة وتعلمها؛ ما يجعل قيمة كبرى لتعلم اللغة عند المتعلمين من الناطقين بغير اللغة العربية، كما أن المهارات اللغوية والوظائف النحوية

المكتسبة بها تكون أكثر ثباتًا وفائدة لديهم؛ ومن ثم يستطيعون توظيف ما تعلموه في مواقف الحياة اليومية المختلفة، والمتعلمون بهذا الأسلوب يكونون أكثر إيجابية ومشاركة في بناء الدخل اللغوي لديهم؛ إذ إنهم يمثلون ركنًا أساسيًّا في عملية التعليم والتعلم، فهم يوظفون ما يكتسبونه من دخل لغوي من خلال التواصل باللغة في بناء تراكيب لغويةٍ جديدة غير تقليديةٍ، وصادرة بشكلٍ عفويٍّ دونما تكلفٍ منهم، كما أنهم يحاولون استخدام مهارات اللغة وعناصرها في إحداث تواصلٍ لغويٍّ حقيقيٍّ، يناسب السياق الاجتماعي واللغوي والثقافي أثناءَ تنفيذ المهمة اللغوية المطلوب منهم أداؤها والمشاركة في تنفيذها بفعالية؛ ولا شك في أنَّ ذلك هو الهدف الأسمى الذي تسعى كل نظريات تعلم اللغات الأجنبية –لغة ثانية– إلى بلوغه والظفر به.

إن من أهم سمات تصميم التطبيقات الحاسوبية التعليمية وتنفيذها التنوع في التواصل بمهارات اللغوية وعناصرها، وهذا بدوره يسهم في بقاء المتعلم مندمجًا في أداء المهمة المطلوبة منه، بحيث تكون شائقةً وجاذبةً، وبعيدةً عن الرتابة والملل كما يجب أن تُبنى المهمة التعليمية في أشكال متنوعة، تساعد على زيادة دافعية متعلمي اللغة نحو التعلم والبعد به عن الشعور بالملل في مرحلة التنفيذ والأداء.

تعد التراكيب النحوية من أهم العناصر اللغوية التي تساعد على تحقيق الصحة النحوية، ودقة المعنى ووضوحه، وانطلاق المتعلم في التحدث أو الكتابة، وذلك بشرط إتقان المتعلم القوانين والقواعد الضابطة لهذه التراكيب، فأي لغة لا بد لها من نظام يحكمها ويحدد طريقة التواصل بها، «وإلا أصبحت بلا هدف أو معنى، ويشترط أيضًا أن يكون متعلم اللغة مستعدًّا ولديه دافعية مرتفعة لاكتساب هذه التراكيب وتعلمها». (لايتبون، ٢٠٠٠م، ٤١٣).

إن ثمة ملاحظة بسيطة لحال الكثير من متعلمي العربية لغة ثانية: تجدهم يحفظون القواعد والتراكيب النحوية ويفهمونها، لكنهم عند تطبيق هذه القواعد وتوظيفها في التواصل اللغوي، فإنهم يعانون من خلطٍ واضطرابٍ في الاستخدام التواصلي لها، فأحيانًا يستخدمون تراكيب لا تناسب السياق اللغوي أو الموقف التواصلي، أو يستخدمون التراكيب بصورةٍ غير صحيحةٍ لا تتماشى مع قوانين الصحة اللغوية، وربما يرجع ذلك إلى الطريقة التقليدية التي تركز على تقديم النحو كقواعد وليس كوظائف نحويةٍ مؤثرةٍ في نجاح العملية التواصلية، الأمر الذي يؤدي إلى

عـزوف الكثـير مـن الناطقـين بغـير اللغـة العربيـة عـن اكتسـاب هـذه الوظائـف النحويـة وتعلمهـا، «أو أنهـم يكتفـون فقـط بحفظهـا وترددهـا دونـما توظيـف لهـا في التواصـل اللغـوي في السـياقات الاجتماعيـة المختلفة».(صالـح الشـويرخ، ٢٠٠٩م، ٣١).

إن التعلـم القائـم عـلى اسـتخدام تطبيقـات الحاسـوب التعليميـة يتميـز بطريقـة تقديمـه التراكيـب النحويـة بربطهـا بالمعنـى والموقـف التواصـلي، فالطـلاب يكتسـبون مهـارات اللغـة وعناصرهـا مـن خـلال مواقـف حقيقيـة تواصليـة، يمارسـونها ويتفاعلـون معهـا، كـما أن التراكيـب والوظائـف النحويـة التـي يكتسـبونها مـن خـلال الممارسـة والتفاعـل يصبـح لهـا معنـى وقيمـة؛ حيـث تسـاعدهم عـلى التواصـل الجيـد والملائـم للسـياق اللغـوي الاجتماعـي لأهـل اللغـة الأم المتعلمـة، مـع ارتفـاع في الدافعيـة والإقبـال نحـو تعلـم اللغـة؛ لأن متعلمـي اللغـة يصبحـون أكثـر إيجابيـة ومشـاركة في الموقـف التعليمـي التعلمـي، كـما أنهـم يشـكلون جـزءًا أساسـيًّا في الموقـف التعليمـي التعلمـي الـذي يسـاعدهم في بنـاء الرصيـد اللغـوي لديهـم وتطويـره باسـتمرار.

وبالرغـم مـن هـذا فـإن مدخـل اسـتخدام تطبيقـات الحاسـوب التعليميـة واكتسـاب الوظائـف النحويـة في ضوئـه، لم يلـق حظـه مـن الاهتـمام حتـى اليـوم في فصـول تعليـم اللغـة العربيـة –لغـة ثانيـة–: ولهـذا فـإن الدراسـة الحاليـة تهتـم بهـذا الموضـوع، وتسـعى إلى تقديـم نمـوذج جديـدٍ لتعليـم النحـو عـلى أنـه وظائـف لهـا قيمتهـا وأهميتهـا في الموقـف اللغـوي التواصـلي، حيث يكتسـب الطـلاب هـذه الوظائـف النحويـة مـن خـلال انغماسـهم واشـتراكهم في تنفيـذ مجموعـة مـن المهـام اللغويـة؛ بـما يسـاعدهم عـلى اكتسـاب الوظائـف النحويـة المناسـبة لهـذه المهـام، وكيفيـة تنفيذهـا داخـل الصـف التعليمـي بطريقـة إجرائيـة تطبيقيـة، تمكـن المعلـم مـن تنفيذهـا داخـل فصـول اللغـة العربيـة –لغـة ثانيـة– للناطقـين بغـير اللغـة العربيـة.

وتعمـل الدراسـة عـلى تحقيـق ذلـك مـن خـلال عـدد مـن التطبيقـات الحاسـوبية التعليميـة المسـتخدمة في الدراسـة، والتـي تتوقـع الدراسـة أنهـا سـتعمل عـلى زيـادة الدخـل اللغـوي لـدى الطـلاب الناطقـين بغـير اللغـة العربيـة في المسـتوى المتقـدم، وكذلـك معاونتهـم عـلى اكتسـاب الوظائـف النحويـة المختلفـة، ومـن تلـك التطبيقـات الحاسـوبية التـي سـتتواجد في التطبيق الإجرائـي عـلى عينـة البحـث مـن الطـلاب الناطقـين بغـير اللغـة العربيـة في المسـتوى المتقـدم التطبيقـات الآتيـة:

جدول (١) التطبيقات الحاسوبية التعليمية المستخدمة في الدراسة

تطبيقات زيادة الدخل اللغوي والمفردات	تطبيقات اكتساب وتعلم الوظائف النحوية	تطبيقات تقييم اكتساب وتعلم الوظائف النحوية
Mindshow ميندشو	Edpuzzle إد بزل	screen recording سكرين ريكوردينج
screen recording سكرين ريكوردينج	Word wall ورد وول	Word wall ورد وول
Word screen ورد سكرين	Book creator بوك كريتر	Book creator بوك كريتر
Imovie أي موفي	Pic collage بيج كولاج	Quizezz كويزيز
Quizezz كويزيز	Sway إسواي	Quizlet كويزلت
Quizlet كويزلت	Explain everything إكسبلين إفريثينج	Kahoot كاهوت
Kahoot كاهوت	Word mover ورد موفر	Edpuzzle إد بزل

ولم تعثر الدراسة على دراسات ذات صلةٍ مباشرةٍ ووطيدةٍ بالموضوع المدروس؛ وذلك لحداثة موضوع البحث من جهةٍ، وقلة الدراسات المباشرة التي تتناول موضوع البحث بالدراسة والبحث من جهةٍ أخرى، ولكن هذا لا يعني عدم إفادة الدراسة من الدراسات السابقة التي تناولت عناصر الدراسة، والتي اقتربت من الموضوع المراد دراسته، والتي ستسهم بشكلٍ كبيرٍ في إثراء الدراسة. والتي نعرضها كما يأتي:

١. دراسة جونج باسون وآخرون الموسومة بـ (نموذج لتقويم مواقع الشبكة العالمية لتعليم اللغة الإنجليزية).

وهو عبارة عن مشروعٍ بحثي في جامعة جنوب كيونزلاند بأستراليا، وقد وضع البحث ثمانية عشر معيارًا لتقييم مواقع تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، ويهدف لتقديم خدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية؛ لمعرفة أبرز مواقع تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وإعلان نتائج التقييم في موقعٍ خاصٍ على الشبكة ليتمكن المتعلم من التمييز بين هذه المواقع، وذلك من خلال شرح مبسطٍ عن كل موقع وإيجابياته، واستخدام الرموز التوضيحية للتعريف بالمهارات التي يقدمها، لكي يتعرف المعلم بسهولة عما تقدمه

تلك المواقع من مهارات وجوانب لغوية تهم المتعلم. وقد وصل البحث لتقييم ثمانية مواقع، وهو قابل للتحديث. ومع اختصاص الموقع باللغة الإنجليزية إلا أن البحث الحالي يستفيد من هذه الدراسة من خلال معايير التقييم والمفاضلة بين مواقع وتطبيقات تعليم اللغة.

٢. دراسة ممدوح نورالدين الموسومة بـ (برامج الحاسوب في تعليم العربية).

هدفت الدراسة إلى تقديم بعض البرامج الحاسوبية لتعليم اللغة العربية، وأبرزها أربعة برامج حاسوبية وهي: حجر رشيد، والعربية الميسرة، وعلمني المزيد، وتحدث العربية خطوة خطوة. ومن خلال آراء الباحثين وضع الباحث عددًا من المعايير لتقييم البرامج الحاسوبية من حيث محتوى البرنامج العلمي والمواصفات التعليمية والفنية التي يجب اتباعها، ثم قام بشرح كل برنامج من عينة الدراسة مع تقييم خاص له في ضوء عددٍ من المعايير، ثم عقد مقارنة بين هذه البرامج في ضوء المعايير. وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بتقنيات التعليم والبرمجيات الحاسوبية في مجال تعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها، وبإجراء بحوثٍ علميةٍ في مجال تقويم البرمجيات الحاسوبية. وهذه الدراسة تعد من أقرب الدراسات السابقة للبحث الحالي؛ حيث هدفت لتقييم برامج اللغة واهتمت بمجال تعليم اللغة العربية، ولكن في مجال التقنيات الحاسوبية، وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة من خلال معايير التقييم، وإجراءات البحث.

٣. دراسة أيمن عيد بكري محمد عيد الموسومة بـ (تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتصور مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية).

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لبرمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واتبع عددًا من الإجراءات وهي: إعداد معايير الجودة التكنولوجية لإعداد برمجيات اللغة العربية للناطقين بغيرها، والبحث في واقع هذه البرمجيات في ضوء معايير الجودة التكنولوجية من خلال تقييم إحدى البرمجيات المختارة، ثم وضع تصور مقترح لهذه البرمجيات من خلال معايير الجودة التكنولوجية. وقد تميزت هذه الدراسة التقويمية من خلال إجراءاتها التي استفاد منها البحث الحالي في كيفية إعداد معايير التقييم واختبارها، ووصف واقع هذه البرامج التعليمية وتقييمها.

٤. دراسة هداية هداية إبراهيم وصالح السحيباني الموسومة بـ (مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية).

وهي دراسة مسحية وصفية هدفت إلى مسح هذه المواقع، ووضع معايير لتقييمها، والقيام بتقييم عينة من هذه المواقع، ووضع تصورٍ مقترح لها. وقد بلغ عدد المواقع في العينة خمسة وثلاثين موقعًا، وتم تحليل ثمانية مواقع وفقًا لمعايير التقييم التي توصلت لها الدراسة، حيث بلغت أربعة وخمسين معيارًا مقسمة على تسعة محاور. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج، أهمها: أن مواقع تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الشبكة العالمية لم ترق للمستوى المطلوب، وبلغت نتائج تقييمها لمستوى غير عالٍ، وقد بينت الدراسة بعضًا من أسباب ذلك، ووضعت تصورًا مقترحًا لنموذج من هذه المواقع. ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة السابقة في إجراءاتها البحثية في طرائق تحليل المواقع بالإضافة للجانب المسحي والوصفي لما في هذه المواقع، والاستفادة أيضًا من نتائجها التي توصلت لها.

وقد أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية تطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية ومنها اللغة العربية، وضرورة الاستفادة من ذلك في تصميم البرامج التعليمية على مستوى: المواد التعليمية، والمداخل والطرائق التدريسية المستخدمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، وتطبيقات الحاسوب التعليمية، بما يراعي السياق الاجتماعي والتواصلي للغة الهدف. وكان عملهم البحثي ذلك هو الملهم بالشروع في هذه الدراسة لإكمال ما بدأه الباحثون السابقون من عملٍ بحثيٍّ كبيرٍ في هذا الشأن.

- **هدف الدراسة:**

تتوقع الدراسة أن تسهم مستقبلًا في خدمة المجالات التالية:

١. **المجال الخاص بمتعلمي العربية لغة ثانية:** بتوفير فرص الممارسة والتطبيق العملي للغة وجعل المتعلمين مشاركين فاعلين في بناء الدخل اللغوي لديهم؛ وذلك يزيد رغبتهم في تعلمها، والتدرب على إتقان مهاراتها وعناصرها.

٢. **المجال الخاص بمعلمي العربية لغة ثانية:** إن تقديم نماذج تطبيقية لاستخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية في البحث الحالي يساعد

المعلمين على الاهتداء بها وإنتاج مهام ووظائف لغوية أخرى على غرارها في المستقبل.

٣. **مجال تصميم مناهج تعليم اللغة العربية والحقائب التدريبية:** **تقدم** الدراسة الحالية مدخلًا حديثًا في إعداد المناهج، والمواد التعليمية، والحقائب التدريبية؛ وهو مدخل تطبيق استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية؛ إذ يساعد مصممي المناهج، والحقائب التدريبية على توظيف هذا المدخل في ميدان عملهم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

- **مشكلة وتساؤلات الدراسة:**

إن مشكلة الدراسة تكمن في ميل متعلمي اللغة العربية لغة ثانية إلى حفظ القواعد والتراكيب النحوية دون الاهتمام بتوظيف ما اكتسبوه أو تعلموه من هذه التراكيب في التواصل اللغوي الجيد مع الناطقين باللغة العربية؛ وذلك يعود إلى تدريس النحو لهم بطريقةٍ تقليديةٍ نمطيةٍ تركز على حفظ القواعد وفهمها من خلال نماذج لغوية غير تواصلية، دون تدريبهم على اكتسابها وتعلمها وتوظيفها في التواصل المجتمعي الجيد من خلال أساليب ومداخل حديثة تساعد على ذلك.

ويمكن التعبير عن إشكالية البحث من خلال تساؤلات مهمة تبرز جوهرها وغايتها، نعرضها فيما يلي:

١ – ما التطبيقات الحاسوبية التعليمية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؟

٢ – ما خطوات واجراءات تصميم التطبيقات الحاسوبية التعليمية وتنفيذها بما يساعد على اكتساب اللغة الثانية؟

٣ – ما أثر استخدام مدخل تطبيق استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية في اكتساب متعلمي اللغة العربية –لغة ثانية– الوظائف النحوية في مستويي التحصيل النحوي والتوظيف النحوي؟

- **أهمية الدراسة:**

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١- خدمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال هذه الوسيلة التعليمية المهمة –التطبيقات الحاسوبية التعليمية– وتطوير عملية

الاستفادة منها كمدخلٍ من المداخل الحديثة في تعلم واكتساب اللغات الأجنبية ومنها اللغة العربية؛ لما تميزت به من ميزات عدة، مثل: التغلب على عنصري: الزمان والمكان، واستثارة الدارسين ودافعيتهم، وتوافر وسائل الإيضاح التفاعلية فيها (السمعية والبصرية).

٢- إرشاد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها الذين يستعينون بهذه التطبيقات الحاسوبية التعليمية في عمليتهم التعليمية إلى أفضل هذه التطبيقات تحقيقًا للكفاية في المهارات اللغوية، وهذا يؤدي لتيسير عملهم وتجويده.

٣- إفادة مصممي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمعايير التي يمكن من خلالها التوصل إلى أفضل صورةٍ لاستخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية التي تسهم في تحقيق الكفاية اللغوية في مناهجهم.

٤- فتح المجال أمام الباحثين في مجال استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٥- تحديد الوظائف النحوية واختيارها في ضوء معايير علمية محددة؛ يجعل للنحو معنى لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، ويجعله وسيلة للتواصل اللغوي الصحيح بينهم وبين أهل اللغة، وليس غاية في حد ذاته.

- فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التحصيل النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التحصيل النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية لصالح المجموعة التجريبية.

٣. توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين

متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: الفوري، والمرجأ في مستوى التحصيل النحوي بتطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية لصالح القياس الفوري.

٤. توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التوظيف النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية لصالح المجموعة التجريبية.

٥. توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التوظيف النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية لصالح المجموعة التجريبية.

٦. توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: الفوري، والمرجأ في مستوى التوظيف النحوي بتطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية لصالح القياس الفوري.

- منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تصميم وبناء التطبيقات الحاسوبية التعليمية، والمنهج التجريبي في أثناء تطبيق استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية، أثناء تطبيق اختبارات الوظائف النحوية من خلال التطبيقات الحاسوبية التعليمية المستخدمة بالبحث.

- الجانب والإطار العملي للدراسة:

١. تحديد التطبيقات الحاسوبية التعليمية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانية في المستوى المتقدم، وذلك بالإجراءات التالية:

أ- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام تطبيقات الحاسوب في تعليم اللغات الثانية.

ب- استطلاع آراء الخبراء والمختصين في هذا الميدان.

المصادر التي اعتمدها البحث في إعداد المواد التعليمية بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية:

١ – البحوث والدراسات التي اهتمت باستخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية في مجال تعليم اللغات الثانية.

٢ – الخبرة العملية للباحث في مجال تصميم وإعداد التطبيقات الحاسوبية التعليمية.

٣ – الخبرة الشخصية للباحث، وذلك باعتباره أحد العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية.

قامت الدراسة بدراسةٍ استطلاعيةٍ تضمنت ما يلي:

١. استطلاع آراء الخبراء والمختصِّين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. إجراء مقابلات شخصية –غير مقننة– مع الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتقدم.

٣. تحليل السيناريوهات المتوقعة للوظائف النحوية التي تم تحديدها بالدراسة (قاعدة التذكير والتأنيث – قاعدة أركان الجملة الاسمية وتوابعها – قاعدة أركان الجملة الفعلية وتوابعها).

٤. تحليل بعض النصوص المتضمنة للوظائف النحوية الداخلة في نطاق البحث.

٥. وضع المعايير الخاصة بالحكم على اكتساب وتعلم الوظائف النحوية الداخلة في نطاق البحث.

(٢) تحديد الوظائف النحوية الأكثر بروزًا وأهمية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، والأكثر مناسبة للتطبيقات الحاسوبية التعليمية، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

أ- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالتراكيب النحوية وتعليمها وظيفيًّا أو تواصليًّا في اللغات الثانية.

ب- استطلاع آراء الخبراء والمختصِّين في هذا الميدان.

يجب الإشارة هنا إلى أنه قد خولف الترتيب المعروف لأبواب النحو في تناول الوظائف النحوية في الدراسة الحالية، حيث تناولت الدراسة قاعدة التذكير والتأنيث، وبعدها أركان الجملة الإسمية وتوابعها، ثم قضية أركان الجملة الفعلية وتوابعها؛ وذلك لمناسبة كثرة الاستخدام والشائع بين فئة الناطقين بغير اللغة العربية، وما يكثر بينهم من تواتر الأخطاء اللغوية الشائعة في حديثهم باللغة العربية، ومن هنا جاء اختيار تلك الوظائف النحوية لتكون الهدف في الدراسة الحالية.

- **اختبارات الوظائف والتراكيب النحوية :**

استهدفت الاختبارات قياس مدى تمكن متعلمي اللغة العربية لغةً ثانية في المستوى المتقدم من اكتساب الوظائف النحوية، وذلك من خلال تحديد الوظائف النحوية محل البحث في الدراسة الحالية (قاعدة التذكير والتأنيث – قاعدة أركان الجملة الاسمية وتوابعها – قاعدة أركان الجملة الفعلية وتوابعها)، ومن ثم الاعتماد بتضمين هذه الوظائف في الاختبارات بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية وسؤال الطلاب عنها في مستويي: (التحصيل النحوي – التوظيف النحوي)؛ وقد اعتُمدت أسئلة (الاختيار من متعدد – كتابة مهمة) في تدريب الطلاب على تعلم الوظائف النحوية وتوظيفها بشكلٍ صحيح، بحيث يدفع كل نوع من تلك الأسئلة الطالب لاختبار اكتسابه وظيفة نحوية من الوظائف المستهدفة في هذا البحث.

(٣) تحديد خطوات وإجراءات تصميم وبناء التطبيقات الحاسوبية التعليمية وتنفيذها بما يساعد على اكتساب الوظائف النحوية لدى المتعلمين، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

أ- الاطلاع على النماذج والأُطُر السابقة في إعداد التطبيقات الحاسوبية التعليمية في تعليم اللغات الثانية والاستفادة منها.

ب- إعداد إطار خاص بالبحث الحالي يوضح خطوات وإجراءات تصميم التطبيقات الحاسوبية التعليمية وتنفيذها مع الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، وقد شمل: إجراءات ما قبل التصميم – إجراءات مرحلة التصميم – إجراءات مرحلة التنفيذ مع تفصيل الخطوات الفرعية لكل مرحلة من هذه المراحل.

(٤) تحديد أثر تطبيق استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية في اكتساب الوظائف النحوية، وذلك بالإجراءات التالية:

أ- بناء اختبارات في الوظائف النحوية (قاعدة التذكير والتأنيث – قاعدة أركان الجملة الاسمية وتوابعها – قاعدة أركان الجملة الفعلية وتوابعها) في مستويي: التحصيل النحوي، والتوظيف النحوي.

ب- تطبيق الاختبارات قبليًّا على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

ت- تطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية على الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتقدم.

ث- تطبيق الاختبارات بعديًّا بصورةٍ (فورية ومرجأة) على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

ج- مقارنة درجات الطلاب في الاختبارات قبل التطبيق، وبعده (فورية ومرجأة)؛ لمعرفة أثر تطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية في اكتساب الوظائف النحوية، وذلك من خلال تحديد التغير الذي حدث في درجات الطلاب في التطبيقين: القبلي، والبعدي.

- **صياغة تعليمات الإجابة:**

وُضعت مجموعة من التعليمات توضح للطلاب إجراءات الإجابة عن الاختبارات، روعي فيها الوضوح، والتنظيم.

(٥) المعالجة الإحصائية، والتوصل إلى النتائج، وتحليلها، وتفسيرها.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة:**

قامت الدراسة بحساب معامل الصعوبة والسهولة لكل اختبار من الاختبارات باستخدام المعادلة التالية:

«معامل الصعوبة = عدد الأفراد الذين أجابوا الاختبار إجابة صحيحة ÷ العدد الكلي للاختبارات» (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠م، ٢٦٩).

العلاقة بين معاملي السهولة والصعوبة علاقة عكسية مباشرة، فإذا كان معامل السهولة مساويًا لـ (٤ , ٠)- مثلًا-، فإن معامل الصعوبة يساوي

(٠,٦)؛ ولذلك يميل كثير من الباحثين إلى حساب معاملات سهولة الاختبارات عن طريق حساب معامل صعوبتها، وهذا ما استخدمه البحث الحالي، حيث قام بتحديد معامل السهولة والصعوبة لكل سؤالٍ من أسئلة الاختبارات، والجدول التالي يوضح معامل السهولة والصعوبة بالتفصيل:

جدول (٢) معامل السهولة والصعوبة لاختبارات الوظائف والتراكيب النحوية

الاختبارات	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	0.64	0.36
٢	0.44	0.65
٣	0.64	0.36
٤	0.52	0.48
٥	0.56	0.44
٦	0.60	0.40
٧	0.56	0.44
٨	0.48	0.52
٩	0.41	0.59
١٠	0.40	0.60
١١	0.34	0.66
١٢	0.37	0.63
١٣	0.36	0.64
١٤	0.38	0.62
١٥	0.41	0.59
١٦	0.39	0.61
المعامل الكلي	0.4125	0.5875

ويتضح من الجدول السابق أن معامل السهولة (٠,٤١٢٥)؛ وذلك يعني توسط مستوى السهولة للاختبارات، وكذلك بلغ معامل الصعوبة (٠,٥٨٧٥)؛ وذلك يعني أيضًا توسط مستوى الصعوبة لمفردات للاختبارات، «وعندما يدور مستوى معامل السهولة والصعوبة حول (٠,٥٠) فإن ذلك يعد المستوى الأمثل للسهولة والصعوبة». (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠م، ٢٨٧). وعلى هذا تم التثبت من مستوى السهولة والصعوبة للاختبارات.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبارات:**

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبارات، قامت الدراسة بتطبيق هذه الاختبارات على عينة استطلاعية قوامها ثمانية دارسين من الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتقدم، وكان ذلك بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذه الاختبارات، وقد أسفرت هذه التجربة الاستطلاعية عما يلي:

١. استبدال بعض المفردات الصعبة ببعض المفردات المناسبة؛ لئلا يؤثر ذلك في فهم الدارس لمضمون السؤال.

٢. التأكد من فهم الدارسين لهدف الاختبارات، واستيعابهم لإجراءات تطبيقها، ومناسبتها لهم.

٣. تعديل بعض التعليمات والبدائل لعدم وضوحها للدارسين.

- **الإطار الزمني لتطبيق الاختبارات:**

الإطار الزمني لتطبيق الاختبارات على الطلاب عينة البحث من الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتقدم كان بواقع (٦٠) ساعة دراسية.

- **مواد المعالجة التجريبية:**

لإتمام الإجراءات التجريبية أعد البحث المواد التعليمية لاكتساب الوظائف النحوية محل الدراسة بالبحث (قاعدة التذكير والتأنيث – قاعدة أركان الجملة الاسمية وتوابعها – قاعدة أركان الجملة الفعلية وتوابعها) من خلال التطبيقات الحاسوبية التعليمية، التي تعد مواد أساسية للمعالجة التدريبية، وقد أُعدَّت وفقًا للاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات المرتبطة بذلك، وقد أفادت منها الدراسة في تحديد بعض الخطوات والإجراءات التدريسية اللازمة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية.

التصميم التجريبي للبحث:

- استخدم البحث أسلوب المجموعتين المتكافئتين: (ضابطة – تجريبية) ذات القياسين: القبلي، والبعدي، حيث تضمن هذا التصميم اختيارًا عشوائيًّا لمجموعتين من الطلاب: إحداهما تجريبية تتعرض للمعالجة التجريبية (تدرس التراكيب النحوية بوصفها وظائف من خلال

تطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية)، والأخرى ضابطة لا تتعرض للمعالجة التجريبية، وقد درست هذه المجموعة الوظائف النحوية بالطريقة التقليدية المتبعة في الكثير من معاهد وأماكن تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبالأسلوب المتبع هناك، الذي يمكن توصيفه في الخطوات التالية:

(أ) عرض أمثلةٍ منفصلةٍ، أو نصٍّ صَفِّيٍّ، يتضمن التركيب النحوي المستهدف، وغالبًا لا تكون هذه النصوص والأمثلة نصوصًا أصيلة، ولكن يغلب عليها الصناعة والتكلف؛ لإيراد هذه التراكيب فيها بأشكالها المختلفة.

(ب) لا يركز المعلم كثيرًا على المعنى، وإنما يركز على شرح هذه الأمثلة بما تتضمن من تراكيب وقواعد.

(ج) إعطاء بعض تدريبات الأنماط للطلاب؛ ليتدربوا على هذه القاعدة أو هذا التركيب النحوي، دون مراعاة للمستوى التواصلي أو السياق الاجتماعي الذي ورد فيه هذا التركيب (النحو غاية لا وسيلة).

(ت) عدم تركيز المعلم على الوظيفة التي أدَّاها هذا التركيب في المعنى، فهو يركز على الشكل أو الصحة النحوية أكثر من تركيزه على المعنى والطلاقة.

(ث) إعطاء المعلم طلابه بعض الاختبارات القصيرة والواجبات التي تقيس مدى فهمهم القاعدة أو التركيب النحوي، أو مدى قدرتهم على تطبيق هذه القاعدة من خلال أمثلةٍ مبتورةٍ ومنزوعة السياق أو نص قصير متكلف، دون الاهتمام بتدريب الطلاب على توظيف هذه التراكيب النحوية في التواصل اللغوي الجيد بشكليه: الشفهي، والكتابي.

وقد أُجري على المجموعتين الاختبار القبلي والبعدي، ثم قورن بين المجموعتين في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لمعرفة تأثير المتغير المستقل (التطبيقات الحاسوبية التعليمية) على المتغير التابع (اكتساب وتعلم الوظائف النحوية)، وقد اختارت الدراسة هذا التصميم التجريبي لدقته في عزل أثر المتغيرات الدخيلة، وبيان أثر المتغير المستقل على المتغير التابع من خلال المقارنة بين نتائج المجموعتين.

قام الباحث بتدريس الطلاب المهام اللغوية مع تعريفهم بالتطبيقات التعليمية الحاسوبية المستخدمة في البحث، وقد استغرق التطبيق التجريبي

للبحث الحالي (٣١) لقاءًا تدريسيًّا، موزعة على ستة أسابيع، بواقع خمس ساعات أسبوعية، وقد كانت مدة اللقاء الواحد (ساعتين تدريسيتين)، وكان المجموع الكلي لعدد الساعات التدريسية (٦٠ ساعة تدريسية)، وقد استغرق تنفيذ كل مهمة مع الطلاب (١٠) ساعات شاملة لكل المراحل التي يمر بها تدريس الوظيفة النحوية من: (عصف ذهني واستنطاق – تثبيت وإثراء – محاكاة– تعزيز وتطوير الأداء– توسع واستثمار).

- **نتائج الدراسة:**

عند الإجابة عن التساؤل الرئيس في البحث، وهو: ما أثر تطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية – الفوري والمرجأ – في اكتساب متعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتقدم للوظائف النحوية في مستويي: (التحصيل النحوي، والتوظيف النحوي)؟ تتبدى لنا الإجراءات التي قام البحث بها، وهي:

(أ) التطبيق القبلي لاختبار الوظائف النحوية على المجموعتين: التجريبية، والضابطة؛ ومن ثم قام بحساب معامل التكافؤ بين المجموعتين في جزئي الاختبار: (التحصيل النحوي – التوظيف النحوي)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣) حساب معامل الاتفاق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة

مجال القياس	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التحصيل النحوي	ضابطة قبلي	6.5200	1.29486	0.687	48	غير دالة
	تجريبية قبلي	6.2800	1.17331			
التوظيف النحوي	ضابطة قبلي	1.9600	1.20682	0.927	48	غير دالة
	تجريبية قبلي	2.0000	1.15470			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، سواء أكان ذلك في مستوى التحصيل النحوي أم في مستوى التوظيف النحوي، وبالتالي فإن

الفروق غير دالةٍ إحصائيًّا؛ وذلك يدل على تكافؤ المجموعتين.

(ب) إعداد وتصميم تطبيقات الحاسوب التعليمية، دُرست الوظائف النحوية المستهدفة (قاعدة التذكير والتأنيث – قاعدة أركان الجملة الاسمية وتوابعها – قاعدة أركان الجملة الفعلية وتوابعها) من خلالها للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست هذه الوظائف النحوية بالطريقة التقليدية المعتادة في معظم مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والذي سبق عرضه وتوصيفه في أثناء الحديث عن تطبيق البحث وتصميمه التجريبي.

(ج) التطبيق البعدي الفوري لاختبارات الوظائف النحوية على المجموعتين: التجريبية، والضابطة.

(د) التطبيق البعدي المرجأ لاختبارات الوظائف النحوية على المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وذلك بعد مرور شهر من التطبيق الفوري؛ لمعرفة بقاء أثر التعلم وتحديد مدى الهدر أو الثبات لما اكتسبه وتعلمه الطلاب من وظائف نحوية، وقد أسفر هذان التطبيقان: (الفوري، والمرجأ) عن النتائج الآتية:

أولًا: النتائج الخاصة بمستوى التحصيل النحوي

(أ) قام البحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التحصيل النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) الفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التحصيل النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
ضابطة بعدي	11.880	0.78102	17.88	48	دالة عند مستوى 0.01
تجريبية بعدي	15.280	0.54160			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس الفوري في مستوى التحصيل النحوي دالة إحصائيًّا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١١,٨٨٠)، بينما بلغ متوسط درجات

المجموعة التجريبية (١٥,٢٨٠)، وقد بلغت قيمة ت (١٧,٨٨)؛ وذلك يعني وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

يفسر البحث هذه النتيجة بما قدم لطلاب المجموعة التجريبية من مواد وأنشطة متنوعة في أثناء المعالجة التجريبية لم تتوافر للمجموعة الضابطة، فطلاب المجموعة التجريبية يتعرضون إلى الوظيفة النحوية في سياقات متنوعة: التطبيقات الحاسوبية التعليمية - فيديوهات - مقالات أصيلة - مواد سمعية، كما أنهم يستخدمون هذه الوظيفة النحوية في مواقف تواصلية طبعية بالإضافة إلى ما قدمه البحث لهم من تدريبات تساعدهم على اكتساب هذه الوظيفة النحوية بصورة جيدة، فإذا كانت الوظيفة النحوية المستهدفة مثلًا التذكير والتأنيث، فإن الطالب يتعرض لها عن طريق نصوص مسموعة أو مشاهدة أو مقروءة تتضمن هذه الوظيفة وتبرز فيها، ثم يعطيهم البحث فرصة لاستنطاق هذه الوظيفة وتثبيتها من خلال تدريبات متنوعة؛ ليصبحوا على وعي بها، ويستطيعوا محاكاتها واستخدامها في سياقات ومواقف متنوعة؛ وصولًا إلى تطويرها واستثمارها بعد ذلك في مواقف أكثر اتساعًا ورحابةً وتنوعًا.

(ب) قام البحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التحصيل النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) الفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التحصيل النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
ضابطة مرجأ	9.36	1.25433	19.85	48	دالة عند مستوى 0.01
تجريبية مرجأ	14.88	0.6			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي المرجأ في مستوى التحصيل النحوي دالة إحصائيًّا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٩,٣٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٤,٨٨)، وقد بلغت قيمة ت (١٩,٨٥)؛ وذلك يعني وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين

لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن المجموعة التجريبية كانت أكثر قدرة على بقاء أثر التعلم لديها، وأن ما اكتسبه الطلاب من وظائف نحوية من خلال تطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية كان أكثر ثباتًا وديمومة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويعزو البحث هذه النتيجة إلى أن تدريس النحو بوصفه وظائف نحوية من خلال تطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية ومهمات ومواقف تواصلية وليس قواعد مستقلة منزوعة السياق؛ يجعل للنحو قيمة ومعنى لدى الطلاب؛ لأنه بهذه الطريقة يحقق لهم وظيفة تواصلية مهمة، تساعدهم على التعامل مع المواقف اللغوية المختلفة بصورة جيدة تتسم بالطلاقة من جانب، والصحة اللغوية من جانب آخر؛ وذلك يزيد دافعيتهم لاكتساب النحو وتعلمه، واستخدامه وتوظيفه في المواقف التي يتعرض لها الطلاب ضمن سياقات متعددة ومتنوعة، ويصبح جزءًا من نسيجهم المعرفي؛ وهذا بدوره يجعله أكثر ثباتًا وديمومةً لديهم.

لذلك فإن الدعوة التي يتبناها البحث الحالي هي التأكيد على ضرورة تعليم النحو بوصفه وظائف نحوية وليس قواعد، وهذا يعني أن النحو لا يُدّرس لغايته، وإنما يرتبط بمدى وظيفيته في التعبير داخل الموقف التواصلي، كما أن الموقف التواصلي هو الذي يفرض الوظائف النحوية التي ينبغي تقديمها، فالقواعد لا تعد مسبقًا ثم يؤلف أو يختار لها مواقف تتضمنها -كما هو الحال في المناهج التقليدية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية- ولكن الموقف التواصلي الذي يراد تدريب متعلمي العربية لغة ثانية عليه هو الذي يحدد الوظائف النحوية التي تأتي لزامًا في هذا الموقف وتكون أكثر بروزًا فيه. وبالتالي ومما سبق يمكن التأكيد بأنه توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التحصيل النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية لصالح المجموعة التجريبية.

(ج) قام البحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات القياسين: الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) الفروق بين متوسطي درجات القياسين: الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
تجريبية فوري	15.28	0.54	2.747	24	دالة عند مستوى 0.05
تجريبية مرجأ	14.88	0.6			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين القياسين: الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل النحوي غير دالةٍ إحصائيًّا، حيث بلغ متوسط درجات القياس الفوري (١٥,٢٨)، بينما بلغ متوسط درجات القياس المرجأ (١٤,٨٨)، وقد بلغت قيمة ت (٢,٧٤٧)؛ وذلك يعني عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين: الفوري، والمرجأ، وهذا يعني أن اكتساب الوظائف والتراكيب النحوية من خلال تطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية يساعد على تثبيتها وعدم نسيان المتعلمين لها بسهولة، فقد احتفظ الطلاب بما اكتسبوه من تراكيب ووظائف نحوية في التطبيق المرجأ، ولم يحدث ما يسمى بالهدر التعليمي إلا بمقدارٍ ضئيلٍ غير دالٍّ إحصائيًّا.

يفسر البحث ذلك بأن المتعلم –وفق تطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية– يكتسب الوظائف والتراكيب النحوية من خلال سياقاتها الطبعية دون نزعها من سياقها، أو تدريسها كقوالب جامدة، وكأنها تدرَّس بوصفها غايةً لا وسيلة تخدم الاتصال اللغوي؛ ولذا فإن اكتسابها من خلال سياقاتها المتنوعة يجعلها مدخلًا قابلًا للفهم، كما أن المتعلم يكون لديه أريحية ودافعية أعلى عند التعلم؛ لأنه شريكٌ أساسي أثناء تنفيذ المهمة؛ وذلك يزيد ثقته في نفسه، ويصبح لديه قابلية واستعداد نفسي، يسمح بمرور هذا الدخل اللغوي، وثباته لدى المتعلم، ويصبح المتعلم على وعي بهذا الدخل اللغوي الذي يصعب نسيانه وفقده.

وبالتالي وعلى هذا الأساس توصل البحث إلى رفض الفرضية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: الفوري، والمرجأ في مستوى التحصيل النحوي لصالح القياس الفوري؛ لأن الفروق غير دالةٍ.

ثانيًا – النتائج الخاصة بمستوى التوظيف النحوي

(أ) قام البحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التوظيف النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) الفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التوظيف النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
ضابطة بعدي	6	0.860	37.29	48	دالة عند مستوى 0.01
تجريبية بعدي	13.68	0.55			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس الفوري في مستوى التوظيف النحوي دالة إحصائيًا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦٨, ١٣)، وقد بلغت قيمة ت (٢٩, ٣٧)؛ وذلك يعني وجود فروق دالة عند مستوى (٠١, ٠) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على ارتفاع مستوى المجموعة التجريبية في القدرة على توظيف الوظائف النحوية في تنفيذ المهام اللغوية بتطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلاب في المجموعة التجريبية أتيحت لهم فرص متعددة ومتنوعة للممارسة الحقيقية للغة، وتوظيف ما اكتسبوه وتعلموه من تراكيب ووظائف نحوية في إبداع منتوجات لغوية في سياقات مختلفة، وخصوصًا في أثناء تنفيذ المهام اللغوية في مرحلة المحاكاة، فهم بعد تعرضهم للمنظم التمهيدي الذي يتضمن الوظيفة النحوية بصورةٍ بارزةٍ وفي سياقٍ طبعي؛ يقومون بعمليات العصف الذهني لاكتساب الوظيفة النحوية، ثم محاكاتها وابداع نصوص مشابهة للنص المنظم الذي تعرضوا له، كما أن تدريس الوظائف النحوية للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية يتضمن في كل مراحله أنشطة وتدريبات تواصلية، تمكن الطلاب من توظيف ما اكتسبوه وتعلموه بصورةٍ حقيقيةٍ إنتاجيةٍ للغة، وكل هذا بدوره يكسر الحاجز ويقرب الفجوة بين الوعي بالوظيفة النحوية واستخدامها وتوظيفها في مواقف تواصلية طبعية؛ وقد كان ذلك سببًا في ارتفاع قدرة

طلاب المجموعة التجريبية على توظيف ما اكتسبوه من وظائف نحوية في تنفيذ مهماتٍ كتابيةٍ بصورةٍ جيدةٍ مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لا يتوفر لها معظم هذه الفرص الحقيقية لممارسة اللغة والوظائف النحوية التي تقدم بشكل تواصلي ووظيفي. ويتفق ذلك مع ما تؤكده دراسة دوجتي (دوجتي، ٢٠٠١م، ٢٠٦) ودراسة برابهو(برايهو، ١٩٨٧م، ١٥) بأن متعلم اللغة بحاجةٍ إلى فرص الانهماك في استعمال لغوي قائم على المعنى؛ حتى يكتسب الصيغ والتراكيب اللغوية والنحوية الجديدة تواصليًّا، لذلك لا بد من تدريس هذه الصيغ والوظائف النحوية ضمن الأنشطة والسياقات التواصلية التي ينصب فيها الاهتمام على المعنى بالدرجة الأولى لا على القاعدة اللغوية وحدها. كما أكدت دراسة (صالح الشويرخ) "وجوب تقديم التراكيب النحوية ضمن الدخل اللغوي المستقبِل، أي ضمن سياقاتها الطبعية، وبذلك يبرز التركيب النحوي في سياقه الطبَعي الذي يمكن أن يواجه المتعلم»؛(صالح الشويرخ، ٢٠٠٩م، ٢٢٢) ما يقلص الفجوة بين: الدرس اللغوي، والاستعمال الطبعي للغة، وبذلك تختلف هذه الطريقة عن الطريقة التقليدية التي تدرس القواعد اللغوية بمعزلٍ عن سياقاتها الطبعية، والتي تستخدم أحيانًا جملًا مصطنعةً غير طبعية لعرض القاعدة اللغوية وتبسيطها وتقريبها إلى أذهان الطلاب، وهي بهذه الإجراءات تبعد التركيب النحوي عن استعماله الحقيقي التواصلي.

بالتالي يمكن قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التوظيف النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية لصالح المجموعة التجريبية.

(ب) قام البحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التوظيف النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) الفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التوظيف النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة

ضابطة مرجأ	4.49	0.5	53.003	48	دالة عند مستوى 0.01
تجريبية مرجأ	13.20	0.64			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي المرجأ في مستوى التوظيف النحوي دالة إحصائيًّا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤٩ , ٤)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٠ , ١٣)، وقد بلغت قيمة ت (٠٠٣ , ٥٣)؛ وذلك يعني وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠١ , ٠) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن المجموعة التجريبية كانت أكثر احتفاظًا بمهارات التوظيف النحوي التي اكتسبتها من خلال تطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

يمكن تفسير ذلك بأن الممارسات والأنشطة والتدريبات التي قُدمت للمجموعة التجريبية تمحورت حول المتعلم، وكانت في ضوء حاجاته اللغوية، كما أن المتعلم كان مشاركًا فعالًا فيها ومنتجًا لها أيضًا، فالدخل اللغوي الذي قُدم للمتعلمين قد خُطط له بعناية قبل تنفيذ المهام اللغوية، وقد اُختير في ضوء تحليل احتياجات المتعلمين، كما وعى اختيار الوظائف النحوية الأكثر بروزًا عند الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتقدم، التي تلبي احتياجات المتعلمين في تحقيق اتصال جيد عند تنفيذ هذه الوظائف النحوية، بالتالي فقد شعر المتعلمون أن هذه المهام اللغوية والاختبارات بما تتضمنها من وظائف نحوية لها معنى وقيمة ووظيفة لديهم؛ فازدادت دافعيتهم نحو اكتسابها وتعلمها، وجعلها جزءًا متناغمًا من نسيج خبراتهم اللغوية التي يمكن الاحتفاظ بها لفترات طويلة، فقد صار هذا الدخل اللغوي عادة لغوية تظهر في أي موقفٍ تواصلي يحتاجون فيه إليه حتى بعد مرور فترةٍ من الزمن كما حدث في الاختبار المرجأ.

وبالتالي يمكن قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠٥ , ٠) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التوظيف النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية لصالح المجموعة التجريبية.

(ج) قام البحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات القياسين: الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل النحوي لاختبارات الوظائف النحوية بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية

التعليمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) الفروق بين متوسطي درجات القياسين: الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التوظيف النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
تجريبية فوري	13.68	0.54	2.815	24	دالة عند مستوى 0.05
تجريبية مرجأ	13.20	0.64			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين القياسين: الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل النحوي غير دالة إحصائيًّا، حيث بلغ متوسط درجات القياس الفوري (١٣,٦٨)، بينما بلغ متوسط درجات القياس المرجأ (١٣,٢٠)، وقد بلغت قيمة ت (٢,٨١٥)؛ ويعني ذلك عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين: الفوري، والمرجأ، وهذا يعني أن اكتساب الوظائف والتراكيب النحوية من خلال تطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية يساعد على تثبيتها وعدم نسيانها والقدرة على توظيفها بصورةٍ فعالةٍ، فقد احتفظ الطلاب بما اكتسبوه من تراكيب ووظائف في التطبيق المرجأ، ولم يحدث ما يسمى بالهدر التعليمي إلا بمقدارٍ ضئيلٍ غير دالٍّ إحصائيًّا.

ويعزو البحث هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

(أ) التطبيق السياقي: قام البحث بإعداد التطبيقات الحاسوبية التعليمية التي قُدمت للمجموعة التجريبية لاكتساب وتعلم الوظائف النحوية، حيث أكثر من التدريبات والتطبيقات السياقية المتنوعة، فتارةً تقدم الوظيفة النحوية مرة في منظم تمهيدي: «نص مسموع- نص مشاهد - نص مقروء»، وتارةً تقدم بصورةٍ مباشرةٍ في تدريبات لتثبيتها لدى الطلاب، وتارةً يُطلب من المتعلمين توظيفها واستثارها في سياقات لغوية تواصلية جديدة مشابهة لما سبق اكتسابه وتعلمه، وتارةً يُطلب منهم توظيفها واستثمارها في سياقاتٍ لغويةٍ جديدةٍ أكثر رحابةً واتساعًا، وهذا بدوره يؤدي إلى ثبات وديمومة ما اكتسبه الطلاب وتعلموه.

كما أكدت الدراسة على ضرورة أن تعنى القواعد التعليمية باللغة التي هي المادة الأولية للتعلم، كما تعنى كذلك بالمتعلم؛ ولهذا تنتقي

المواقف والوظائف التعليمية في ضوء حاجاته –المتعلم من الناطقين بغير اللغة العربية– الاتصالية واللغوية، وينبني هذا التوجه على الاعتقاد بأن التراكيب ذات العلاقة بحاجات المتعلمين تساعد أكثر من غيرها على تيسير التعلم وتقويته، فالذي يتعلم لغة ثانية يطمح إلى الانخراط في عدد من النشاطات التي يمكن ترتيبها وفق درجة الاحتياج إليها؛ فالتعارف وتقديم المعلومات الشخصية والبيع والشراء وما إلى ذلك من النشاطات تعد (مثلًا) من أولويات الحاجات الاتصالية لمتعلمي اللغات الثانية ومنها اللغة العربية بلا شك.

وبالتالي يمكن رفض الفرض من جانب الدراسة والذي ينص على وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: الفوري، والمرجأ في مستوى التوظيف النحوي بتطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية لصالح القياس الفوري؛ لأن الفروق غير دالةٍ إحصائيًّا.

توصيات

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١) الاستفادة من تطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية في تصميم النشاطات والمواد التعليمية التي تقدم لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٢) الاستفادة من تطبيق مدخل استخدام التطبيقات الحاسوبية التعليمية كاستراتيجية تدريسية، يتم من خلالها اكتساب اللغة وتعلمها، وزيادة الدخل اللغوي للطلاب من خلال الممارسة والتفاعل في أثناء تنفيذ المهام اللغوية.

٣) عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على تصميم المقررات والمواد التعليمية واستراتيجيات وطرائق التدريس المرتبطة بها في ضوء تطبيق مدخل استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية.

٤) تدريس القواعد والتراكيب كوظائف نحوية تبرز في السياق والموقف التواصلي، وليس قواعد منفصلة تُدرَس لذاتها.

المراجع

١. برايهو، ن، (١٩٨٧)، استراتيجيات اللغة الثانية، المملكة المتحدة، لندن، جامعة إكسفورد.

٢. دوجتي، س، (٢٠٠١)، الإثراء في تعلم اللغة الثانية، المملكة المتحدة، لندن، جامعة كامبردج.

٣. السهول، محمد، (٢٠١٦)، دور اللسانيات في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية، السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود.

٤. الشويرخ، صالح، (٢٠٠٩)، المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية، مصر، القاهرة، مجلة علوم اللغة، مج ١٢، ع ٢.

٥. علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي.

٦. لايتبون، ب، (٢٠٠٠)، البحث في أساسيات تعليم اللغة الثانية، إنجلترا، لندن، لونجمان.

توصيات المؤتمر

بفضل الله وتوفيقه اختتمت فعاليات المؤتمر الدولى الأول «العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل»، الذي نظمه المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي بجامعة جيرسون التركية في ١-٢ أغسطس ٢٠١٩م، وبحضور أكثر من ٨٠ أكاديميًّا وباحثًا من ١٢ دولة عربية وأجنبية، عقد على مدار يومين تسع جلسات عرضت فيها ما يزيد عن أربعين ورقة؛ بحثية شملت محاور المؤتمر، كما عقد على هامش المؤتمر دورة تدريبية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وبعد جلسات الحوار والنقاش حول ما تم طرحه من بحوث، خرج المؤتمر بمجموعة من المقترحات والتوصيات أهمها:

- النظر إلى اللغة باعتبارها لغة حضارة وثقافة وقوة اقتصادية، وليس باعتبارها لغة دينية فقط، والتخطيط الجيد لها وفق سياسات لغوية واضحة تستثمر إمكاناتها ومقوماتها.

- تنمية وتطوير كفاءات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال عقد ورشات ودورات إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بصفةٍ عامةٍ وللعاملين بتركيا بصفةٍ خاصةٍ، تساعدهم على الاطلاع على الطرائق والوسائل الحديثة التي تغني عملهم.

- دعوة المجامع اللغوية لإعداد معاجم لغوية متخصصة، أحادية اللغة وثنائية للناطقين بغير العربية، تعتمد على مدونات الكلمات الشائعة، والأكثر تداولًا، وإتاحتها ورقيًّا وإلكترونيًّا.

- تصميم مناهج عربية خاصة للطلاب الأتراك، تكون متكاملة وقابلة للتطوير والتعديل بحسب مقتضيات الحاجة، تراعي الفروق الفردية، والمشترك الثقافي والحضاري بين تركيا والبلاد العربية.

- دعوة المؤسسات العامة والخاصة للاستثمار في اللغة العربية في تركيا على كل المستويات، سواء أكان الاستثمار في إنتاج المناهج التعليمية أم البرامج والتطبيقات التكنولوجية، أم في تأسيس مراكز اللغات.

- التكامل بين اللغة والتكنولوجيا الحديثة، واستغلال إمكانات التقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية مثل: مختبرات اللغة، البرامج الإذاعية

والتلفزيونية، والبرامج الحاسوبية ومواقع التواصل المتعارف عليها، وضرورة توفرها في المؤسسات التعليمية، لما أظهرته هذه التجربة من نتائج تعليمية فعالة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- ضرورة الاستفادة من أنظمة التواصل الاجتماعي عموما لكونها تتيح فرص لتوظيف طرائق التعلم بما يتناسب مع الأجيال الصاعدة.

- تأسيس الجمعيات والروابط لتبادل الخبرات بين أهل العربية، وتشجيع الإبداع الفكري والجمالي، بالإضافة إلى الارتقاء بمستواهم العلمي والعملي، وبحث التحديات والمنعطفات التي قد تواجههم، وذلك بهدف التفرغ لرسالتهم السامية.

- العمل على اعتماد امتحان لتحديد مستوى الدارسين في اللغة العربية، مبنيًّا على الأسس والمعايير الدولية، ومعترفًا به عربيًّا ودوليًّا، ومن ثم حث الدول العربية على اشتراط إتقان اللغة العربية على الوافدين للعمل والدراسة، قبل منحهم تأشيرات الدخول أو تصاريح العمل.

- الاستفادة من تحليل الخطاب والتداولية، واللسانيات الحاسوبية وعلم اللغة التطبيقي في الدراسات المتعلِّقة بتعليم اللغة العربية وتعلُّمها للناطقين بغيرها.

- تدريس قواعد النحو للناطقين بغير العربية وظيفيًّا، مع الاهتمام بالمدخل التشخيصي في تدريس النحو؛ لأنَّه يهتم بالأخطاء الشائعة التي تدور على الألسنة وتنتشر في الصحف والمجلات والكتب، والوقوف على أسبابها ومعالجتها.

- تطوير اختبارات معيارية لتقييم وقياس مستوى الدارسين للعربية من الناطقين بغيرها، مع التركيز على تطوير أساليب التقويم الذاتي، التي تمكنهم من تقويم مدى تقدمهم في اكتساب اللغة ومهاراتها.

- تشجيع برامج تبادل الخبرات والطلاب بين الجامعات التركية والعربية

للممارسة والتدريب؛ سواء على مستوى الطلاب مما يحقق الانغماس اللغوي المباشر بالدراسة في الدول العربية، أو على مستوى المعلمين لتأهيلهم وتدريبهم.

- أثنى المشاركون على اقتصار محاور المؤتمر على العربية للناطقين بغيرها، وأوصوا بعقده دوريًّا ليكون تظاهرة علمية يمكن من خلالها مواكبة المستجدات في المجال وتبادل الخبرات بين المختصين والمهتمين.

تم بحمد الله