أبحاث المؤتمر الدولي الثاني

العربية للناطقين بغيرها
الحاضر والمستقبل (٢)

تحرير
د. هاني سماعيل رمضان

المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي
٢٠٢٠

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
Arapça Türkçe Dil Paylaşım Forumu
المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي

أبحاث المؤتمر الدولي الثاني

العربية للناطقين بغيرها
الحاضر والمستقبل (٢)

١٢-١٣ أغسطس ٢٠٢٠ م

Bildiri Özetleri
II. Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin
Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu
12-13 Ağustos 2020

تحرير
د. هاني إسماعيل رمضان

المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي
٢٠٢٠

أبحاث
المؤتمر الدولي الثاني:
العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (٢)
١٢ – ١٣ أغسطس ٢٠٢٠م
تحرير
د. هاني إسماعيل رمضان
الطبعة الأولى ٢٠٢٠
ردمك: ٦-٢٠-٢٤٨١-٩٧٥-٩٧٨

Bildiri Kitabı
II.Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin
Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu :
12-13 Ağustos 2020
Editör
Dr. Hany Ismail Ramadan
1. Baskı 2020
ISBN: 978-975-2481-20-6

الناشر

جامعة جيرسون
المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي
٢٠٢٠

Giresun Üniversitesi
Arapça Türkçe Dil Paylasım Forumu
İlsami İlimler Fakültesi
B Bolk, 5. kat No: 508
Tel: +90 454 310 1780 dahili 5585
Email: atf@giresun.edu.tr
atf.giresun.edu.tr
www.aslforum.com

جميع الحقوق محفوظة

أبحاث المؤتمر الدولي الثاني
العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (٢)

Bildirler Kitabı
II. Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin
Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu
12-13 Ağustos 2020

رئيس المؤتمر
أ.د. حسين بكر
نائب رئيس جامعة جيرسون

Sempozyum Başkanı
Prof. Dr. Hüseyin PEKER

رئيس اللجنة التنظيمية
د. هاني إسماعيل رمضان

Düzenleme Kurulu Başkanı
Dr. Hany İsmail RAMADAN

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Yakup CİVELEK- Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gezi Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Abdel Kader MEZARİ - Higher School Mostaganem (Cezayir)
Prof. Dr. Mohamed Abdulrahman AHMED - El-Azher Üniversitesi (Mısır)
Prof. Dr. Nada Mohamad MERASHLY - Lebanese University (Lübnan)
Doç. Dr. Ali YILMAZ - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Üyesi Mustafa ÇAKMAK- Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Hany İsmaiel M. RAMADAN- Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇOLAK- Giresun Üniversitesi (Türkiye)

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abdel Kader MEZARİ - Higher School Mostaganem (Cezayir)
Prof. Dr. Abdulrahman AL-AGHBARİ - Adıyaman Ünıversıtesi (Türkiye)
Prof. Dr. Ahmad M. AL-MOMANİ - Amman Arab University (Ürdün) Prof. Dr.
Prof. Dr. Ahmet T. ARSLAN - Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Daud A. Quadir ELEGA - Al-Madinah International University (Malezya)
Prof. Dr. Fadlallah IBRAHİM - Lebanese University (Lübnan)
Prof. Dr. Hamdi Bakhit OMRAN - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. İlyas KARSLI - Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Kadir KINAR - Erciyes Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Khaled FAHMİ - Menoufia University (Mısır)
Prof. Dr. Mohamed FACCAL - Kral Suud Üniversitesi (Suudi Arabistan)
Prof. Dr. Mohammed AL-OMRANİ - Imam İbn Saud University (Suudi Arapstan)
Prof. Dr. Ömer MEHDOUİ - Moulay Ismail Üniversitesi (Fas)
PROF. DR. Souad BESNACİ - Université Oran 1 Ahmed Ben Bella (Cezayir)
Prof. Dr. Yakup CİVELEK - Yıldırım beyazıt üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Ali NACCAR - Jazan Üniversitesi (Arapstan)
Doç. Dr. Mustafa İsmail DONMEZ - Selcuk Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Yasser Hussein Mujbas AL-AZZAWİ - University of Fallujah (Irak)
Dr. Öğr. Üyesi Abduljawad HARDAN - K. Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Ahmed MELİEBARY - The University Of Nottingham (İngiltere)
Dr. Öğr. Üyesi Hany İsmaiel M. RAMADAN - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Huseyin ÇOLAK - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Khansa AL-JAJE - Peshawar Üniversitesi (Pakistan)
Dr. Lokman ARSLAN - Diyanet İşleri Başkanlığı (Türkiye)
Dr. Mohammed BESNACİ - The Université Lumière Lyon 2 (France)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ALTUNKAYA - İnönü Üniversitesi – Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TÜNÇER - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Naima Salem ALZLETNİ - Zawia Üniversitesi (Libya)
Dr. Öğr. Üyesi Tarek BOUATTOUR - Carthage Üniversitesi (Tunus)

اللجنة التنظيمية

أ.د يعقوب جيولك – جامعة يلدرم بيازيد أنقرة (تركيا)
أ. د. موسى يلدز – جامعة غازي (تركيا)
أ. د. عبد القادر مزاري – المدرسة العليا للأساتذة مستغانم (الجزائر)
أ. د. محمد عبد الرحمن أحمد – جامعة الأزهر (مصر)
أ. د. ندى محمد مرعشلي – الجامعة اللبنانية (لبنان)
د. علي يلماز – جامعة جيرسون (تركيا)
د. هاني إسماعيل رمضان – جامعة جيرسون (تركيا)
د. حسين جولاق – جامعة جيرسون (تركيا)

الهيئة العلمية

الأستاذ الدكتور: عبد القادر مزاري المدرسة العليا للأساتذة مستغانم (الجزائر)
الأستاذ الدكتور: عبد الرحمن الأغبري – جامعة أديامان (تركيا)
الأستاذ الدكتور: أحمد محمد المومني – جامعة عمان العربية (الأردن)
الأستاذ الدكتور: أحمد طوران أرسلان – جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية (تركيا)
الأستاذ الدكتور: داود عبد القادر إيليغا – جامعة المدينة العالمية (ماليزيا)
الأستاذ الدكتور: إبراهيم فضل الله – الجامعة اللبنانية (لبنان)
الأستاذ الدكتور: حمدي بخيت عمران – جامعة جيرسون (تركيا)
الأستاذ الدكتور: إلياس قارصلي – جامعة رجب طيب أوردغان (تركيا)
الأستاذ الدكتور: قدير كينار – جامعة إرجياس (تركيا)
الأستاذ الدكتور: خالد فهمي – جامعة المنوفية (مصر)
الأستاذ الدكتور: محمد فجال – جامعة الملك سعود (السعودية)
الأستاذ الدكتور: محمد بن عبد العزيز العمريني – جامعة الإمام محمد بن سعود (السعودية)
الأستاذ الدكتور: عمر مهديوي – جامعة جامعة مولاي إسماعيل (المغرب)
الأستاذة الدكتورة: سعاد بسناسي – جامعة وهران ١ أحمد بن بلة (الجزائر)
الأستاذ الدكتور: يعقوب جيولك – جامعة أنقرة يلدرم بايزيد (تركيا)
الأستاذ المشارك الدكتور: علي النجار – جامعة جيزان (السعودية)
الأستاذ المشارك الدكتور: مصطفى إسماعيل دونماز – جامعة سلجوق(تركيا)
الأستاذ المشارك الدكتور: ياسر حسين مجباس العزاوي – جامعة الفلوجة (العراق)
الدكتور: عبد الجواد حردان – جامعة كهرمان مراش الإمام سوتجي (تركيا)
الدكتور: أحمد مليلباري – جامعة نوتنجهام (إنجلترا)
الدكتور: هاني إسماعيل رمضان – جامعة جيرسون (تركيا)
الدكتور: حسين جولاق – جامعة جيرسون (تركيا)
الدكتورة: خنساء الجاجي – جامعة بيشاور (باكستان)
الدكتور: لقمان أرسلان – وزارة الشئون الدينية (تركيا)
الدكتور: محمد بسناسي – جامعة ليون ٢ (فرنسا)
الدكتور: مصطفى ألتون كايا – جامعة إينونو (تركيا)
الدكتور: مصطفى تونجر – جامعة جيرسون (تركيا)
الدكتورة: نعيمة سالم الزليطني – جامعة الزاوية (ليبيا)
الدكتور: طارق بو عتور – جامعة قرطاج (تونس)

عُرض في المؤتمر ٣٣ بحثا من ١٨ جنسية مختلفة: الأردن، الإمارات، أمريكا، إندونيسيا، تايوان، تركيا، تشاد، الجزائر، السعودية، السودان، سوريا، عمان، فرنسا، قطر، كندا، لبنان، ماليزيا، مصر.
ما ورد في الأبحاث من معلومات وأفكار، أو أخطاء لغوية؛ مسئولية الباحث

Sempozyuma 18 faklı ülkeden 33 konşmacı katılım sağlanmıştı, Bu ülkeler Amerika, BAE, Çad, Cezayir, Endonezya, Fransa, Kanada, Katar, Lübnan, Malezya, Mısır, Sudan, Suriye, Suudi Arabistan, Tayvan, Türkiye, Umman, Ürdün'dır.
Not: Bu eserde yer alan metenlerin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

الـمحتـــويات

كلمة رئيس المؤتمر ١١

توصيات المؤتمر ١٢

المشكلات الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
على مستوى المعجم: الحدود والآثار
أ. د. خالد فهمي ٢٠

التثاقف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
د. هنية ماندي ٤٨

اكتساب اللغة بين التّكوين المعرفيّ للفهم
والتّمثّل الدّلاليّ للإنتاج: نظريّة التّطوّر المعرفيّ
أ. د. ندى مراعشلي ٦٩

عن تطوير مادة الأدب العربي «في العربية كلغة ثانية»
د. عمرو ماضي ١٠٠

تدريس الثقافة عن بعد: الحصيلة والتحديات
د. إدريس الشرقاوي ١٢٦

الرّوابط النَّصّية في الخطاب المنطوق عند الناطقين بالعربية
من غير أبنائها مشكلات ومقترحات: دراسة في عيّنة تطبيقيّة
أ. د. محمد أحمد القضاة - ريجان عبده عبيدات ١٤٤

تعليمية قواعد العربية للناطقين بغيرها
واكتساب المهارات اللغوية في ضوء المقاربة التداولية
أ. د. عائشة عبيزة ١٧١

مقروئية اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو بناء مقياس علمي
د. هاني إسماعيل رمضان ١٨٨

رؤية في توظيف المتلازمات اللفظية
في برامج الانغماس اللغوي الثقافيّ
محمد حمدان الرقب ٢٠٨

التقويم الرقمي في تعليم القراءة للناطقين بغير العربية
د. محمد زين العابدين علي حنفي عميرة ٢٣٦

اللغة العربية في الوسط الإداري
تجربه المركز التربوي الإقليمي للإيسيسكو في تشاد أنموذجًا
د. علي محمد قمر ٢٧٨

واقع كفايات الهيئة التدريسية للغة العربية
بجامعات جنوب تايلاند: دراسة وتقويم
د. مرتضى فرح علي وداعة ٢٩٨

منطلقات تأسيسية لإعداد المحتوى اللغوي
في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها
د. نوره ناهر ضيف الله الحربي ٣١٦

تعليم العربية للناطقين بغيرها: المناهج والوسائل في ظلّ العولمة
د. الزّلال علي محمّد علي ٣٣٦

طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
جامعة أفريقيا العالمية نموذجا
د. نوال طه يعقوب ٣٨٢

المفعول فيه بين العربية والتركية: دراسة تقابلية
سلسلة اللسان أنموذجًا
د. محمد هلال ناشد ٤١٤

فعالية أسلوب الأسئلة الصفية ومعايير صياغتها
وفق المستويات اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها
البراء إبراهيم المقداد ٤٤٤

Anadili Arapça Olmayan Ebussuûd Efendi'nin
Tefsirinin Arapça Tefsirler Arasındaki Yeri
Dr. Mustafa TUNÇER ٤٦٦

Osmanlı Döneminde Arap Dili Çalışmaları:
İmam Birgivi Örneği
Dr. Hüseyin ÇOLAK ٤٨١

(Bir Dil Öğretim Metodu Olarak Ezber (Hıfz
ve Tekrarın Arapça Öğrenimine Etkisi
Dr. Fatih Yediyıldız ٤٩٦

بسم الله الرحمن الرحيم

Sempozyum Açış Konuşması

Değerli bilim insanları;

Esselamu aleykum ve rahmetullahu ve berakatuhu

2. Uluslararası Anadili Arapça Olmayanlar İçin Günümüzde ve Gelecekte Arapça konulu sempozyumumuza hoş geldiniz. Katılımınızdan dolayı hepinize teşekkür ediyorum. Bu sempozyumun birincisi 2019 yılı ağustos ayında yapılmıştı. Bu sempozyum onun devamı niteliğinde bir sempozyum. Sempozyumumuza 18 (on sekiz) ülkeden, 33 (otuz üç) bilim insanı katılıyor. Ve sempozyumumuz iki gün sürecektir. Birinci sempozyumdaki tebliğler elektronik ortamda PDF olarak yayımlandı. Bu sempozyumdaki tebliğleri de inşallah kısa zamanda yayımlayacağız.

Değerli bilim insanları;

Arapça öğretimi İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde maalesef arzu edilen düzeyde gerçekleştirilemiyor. Uzun yıllardan beri bu konuda çalışmalar yapılıyor. Görüşler ileri sürülüyor. Bu sempozyumda sunulacak tebliğlerin Arapça öğretimi konusunda önemli katkılarının olacağını düşünüyorum. Bu sempozyumu farklı konularda her yıl düzenlemek istiyoruz.

Değerli bilim insanları;

Giresun üniversitesi 2006 yılında kurulmuş olan bir üniversite. İslami İlimler Fakültesi de 2012 yılında kuruldu. Fakültemizde; 35 öğretim elemanımız bulunmaktadır. Bu sayıyı arttırma çabası içerisindeyiz. Öğrenci sayımız ise; 900 civarında. Fakültemiz bilimsel yayın ve faaliyetler açısından İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri arasında önde gelen fakültelerden birisi konumundadır. Bu sempozyum 2020 yılı içerisinde yaptığımız ikinci sempozyum oluyor. Sempozyumun düzenlenmesinde önemli katkısı olan fakültemiz doktor öğretim üyesi; Hany İsmail Ramadan' a özellikle teşekkür etmek istiyorum. Ayrıca emeği geçen tüm öğretim elemanlarımıza ve katılımlarınızdan dolayı sizlere hepinize çok teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum. Sempozyumun başarılı geçmesini temenni ediyorum.

Sempozyum Başkanı
Prof. Dr. Hüseyin Peker

توصيات المؤتمر

نظم المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي وكلية العلوم الإسلامية بجامعة جيرسون التركية المؤتمر الدولي «**العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل ٢**» برئاسة الأستاذ الدكتور حسين بكر نائب رئيس جامعة جيرسون وعميد كلية العلوم الإسلامية، وذلك يومي ١٢ - ١٣ أغسطس ٢٠٢٠م، وقد عُرض في المؤتمر ٣٣ بحثا من ١٨ جنسية مختلفة، وقد خرج المؤتمرون بجملة من التوصيات على النحو التالي:

- ضرورة الاستفادة من معطيات اللسانيات النصية وما تطرحه في مجال دراسة النص في تعليم اللغة العربية للناطقين بها من غير أبنائها.

- اعتماد طريقة التحليل النصي في بناء مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها، لاسيما لطلاب المستويات المتقدمة، ودعمها بالتدريبات القائمة على مهارتي الاستماع والتحدث، من خلال عرض نصوص منطوقة مثالية لمتحدثين من أبناء اللغة الأم، ثم تحليل عناصر الربط النصي فيها، ويمكن عرض نماذج منطوقة بالعربية للناطقين بها من غير أبنائها، لتحليل مشكلات الربط النصي فيها، وتقديم التدريبات المعززة لحل هذه المشكلات.

- التركيز في مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها على عرض نماذج نصية متنوعة تظهر تنوع وسائل الربط في العربية وتظهر قيمتها في تحقيق الكفاءة التواصلية المثالية للخطاب، وتقديم تدريبات متنوعة على كل وسيلة من تلك

الوسائل، مع التركيز على وسائل الربط الأهم والأكثر تداولاً في الاستعمال.

- التركيز على التدريبات المنطوقة لتنمية مهارة التحدث للتدريب على وسائل الربط النصي، ويمكن اعتماد تثنية الحوار حول فكرة واحدة أو موضوع واحد لتحقيق فائدة عملية على صعيد الربط النصي. وهنا يمكن وضع موضوع الحوارات استنادًا على اهتمامات المتعلمين من خلال تحديد أغراض تعلم العربية لديهم (تعليم اللغة العربية لأغراض تخصصية).

- تنمية مهارة الاستماع إلى اللغة المنطوقة في وسائل الإعلام التي تتحدث باللغة العربية الفصيحة، وتعزيزها بالتدريبات القائمة على مهارة تقديم التقرير والتلخيص المنطوقين

- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول انسب الطرائق التدريسية الفاعلة

- .عقد منتديات و ورش عمل لتبادل الخبرات التعليمية بين ا لمعلمين

- استخدام الوسائل التقنية الحديثة فى تحقيق الأهداف ا لتعليمية

- إخضاع هيئة التدريس لدورات تدريبية مكثفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وما يتعلق به.

- تفعيل نظام التقويم السنوي، والتركيز على العملية التدريسية؛ لمعالجة مواطن الخلل.

- مطالبة هيئة التدريس بالاطلاع لتنمية الكفاية الثقافة

الاجتماعية، والسعي لتبادل الخبرات مع زملائهم المختصين في هذا المجال:

- تبعا لهذه االتوصيات يقترح الباحث ما يلي:
- إنشاء مركز موحد لهذه الجامعات للتطوير المهني في المجال المعني.
- توحيد مناهج الكليات المتشابهة في هذه الجامعات، وتدريب هيئة التدريس عليها.
- ينبغي على المؤسسات التعليمية والتربوية المعنية بتعليم الناطقين بغير العربية داخل المجتمع وخارجه الاهتمام بإتاحة الفرص والأجواء أمام الفرد المتعلم – أيًّا كان مستواه – لزيادة دافعيته نحو عملية التعليم والتعلم وذلك في إطار مواقف تعليمية طبيعية حية.
- ينبغي أن يأخذ في الاعتبار القائمون بالعملية التعليمية وتخطيطها برنامج (كاهوت) كنموذج لأداة التقويم الرقمي التي تم تصميمها في الدراسة الراهنة ، وأن يعملوا جاهدين على تفعيل ذلك للمتعلم.
- ينبغي أن يأخذ في الاعتبار القائمون على العملية التعليمية استراتيجية الحوار الاكتشافي الاستنباطي وتوظيف تقنيات التعلم الفعالة في عملية التعليم لما أثبت ذلك من فعالية تطبيق برنامج (كاهوت) على المتعلمين ، حيثُ أصبحوا متفاعلين مع معلمهم.
- ينبغي أن يراعي القائمون على العملية التعليمية التنوع في مصادر المعلومات والأساليب التقويمية الرقمية للمتعلمين

باستخدام تقنيات التكنولوجيا الحديثة.

- القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا يعتمد على إتقان مهارات اللغة بل يعتمد على فهم ثقافة أهل اللغة وعاداتها وآمالها.

- يقتضي تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تمكين لا بد من التركيز على اكساب المتعلم القدرة المعجمية لما تحمله من سمات ثقافية.

- إن فهم التشابه والتقارب بين الثقافات أصبح أمرا ضروريا لإحداث التقارب والتعاون بين الشعوب لأجل هذا لا بد من دعم المحتوى التعليمي بملامح مجتمعية ثقافية وبأوجه التشابه والاختلاف الأساسية بين الثقافتين.

- تعبر المثاقفة عن أوجه التبادل الثقافي بين الحضارات البشرية المختلفة، فمن الضروري تنشيط الدافعية التثقيفية والابداعية بتوجيه المتعلمين إلى قراءة المؤلفات الأدبية والثقافية والعمل على تلخيصها، واستثمار التواصل الاجتماعي في ما يخدم التثقيف .

- اعتماد طرائق مشوقة وتجديدية التي توفر مواقف ملائمة للتعلم اعتمادا على الحوافز والنشاط.

- ينبغي ألا يقف التثقيف بالقيام بالواجبات الصفية بل يجب تجاوز الإطار الصفي المحدود ليوجه المتعلم إلى انجاز مشاريع.

- إكساب المتعلم مهارات تتصل بالممارسة الثقافية وصقلها بأنشطة تفاعلية كالمسرح والدراما

- لا بد من تنويع الأنشطة ذات الطابع الاجتماعي التي تتيح

للمتعلم التفاعل والمشـاركة .

- توفير بيئة الانغماس سواء الطبيعية أو الاصطناعية.
- تنويـع أوجـه الثقافـة لتنـوع الأغـراض(الديـني ،السـياسي، التجـاري، الوظيـفي).
- أن يهتـم القائمـون على تصميـم الكنـب بالجانـب التواصـلي عنـد إعداد التدريبات واختيار النصـوص وإدراج موضوعات تتنـاول القضايـا المعاصرة كالاقتصـاد والاجتماع والسياسـة
- والاهتمـام بتيسـير الدرس النحـوي، لتصبـح اللغـة ممارسـة واسـتعمال، ولا تنحـصر بـين قوالـب القاعـدة والمثـال.
- الإفـادة مـن الأبحاث والدراسـات الحديثة الـتي تناولت قضية تيسـير النحـو عند إعداد المحتـوى النحوي.
- أن يهتـم القائمون على تصميم الكتـب بالجانب التواصلي عند إعـداد التدريبـات واختيـار النصـوص، وإدراج موضـوعات تتنـاول القضايـا المعاصرة في الاقتصـاد والاجتماع بالسياسـة.
- إقامـة التـداولات والمؤتمـرات المختصـة بآليـات ومعايـير إعـداد المحتـوى اللغـوي الملائـم لتعليـم العربيـة للناطقـين بغيرها .
- الاطّـلاع على تجـارب إعداد المناهج المختصّـة بتعليم اللغات الأخـرى للناطقين بغيرهـا، والإفادة منها.
- إعادة النظـر في السـماح لـكلّ معلّـم أن يصدر كتابًـا دون أن يخضع لقـرارٍ لجنـةٍ منتقـاة ومختارة
- إقامـة النـدوات والمؤتمـرات وورش العمـل المختصّـة بآليّات إعـداد المناهـج إعـدادًا علميًّـا ولغويًّـا واجتماعيًّـا ونفسـيًّا وتربويًّا.

- ربط المناهج بالتكنولوجيا بصفتها عاملًا مهمّا في التعلّم
- الإشراف النفسيّ على المناهج قبل بنائها وفي أثنائها وبعدها، بالصورة التي تحاكي حاجات الدّارسين ومتطلّباتهم.
- إشراك أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغات الثانية والأجنبية في الجامعات والكليات؛ وذلك بإلقاء المحاضرات وتنظيم الورش التدريبية لمعلمي اللغة العربية للوقوف على الاتجاهات الحديثة في تعليم هذه اللغات وتطبيقها في تعليم اللغة العربية.
- ضرورة فتح باب التّعاون بين المؤسّسات المعنية بنشر اللّغة العربية في إيجاد برامج تعليمية مشتركة تفاعليّة على شبكات التواصل تخدم نشر اللغة بصورة واسعة.
- الاستعانة بالتعلّم من الإنترنت: فهناك عدد من المواقع المتخصصة التي تقوم بتوفير خدمات تعلم اللغة بالاستعانة بمعلمين متخصصين بتعليم اللغة العربية من خلال التعليم عن بعد.
- الاهتمام باستخدام الوسائل التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها وتوفير كل أنواع الوسائل التكنولوجية التعليميّة في مراكز تعليم اللغة العربية، وتدريب المعلّمين على استخدام هذه الوسائل في عملية التعليم.
- اعتماد مؤتمر المنتدى مؤتمرا دوريا لطرح قضايا واهتمامات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعالجتها وفق المعطيات الراهنة.
- تكثيف جهود المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بطرح القضايا والإشكالات من منطلق الخبرات الخاصة
- ربط الصلة بين البحث العلمي والتعليمي على نحو تطبيقي

يقوم على التأثير والتأثر

- الاستفادة من مستجدات البحث اللساني المعاصر من جهة، والمعطيات التكنولوجية والوسائل التقنية من جهة أخرى
- التأسيس لمناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها بمشاريع تجمع بين الرصيد التراثي لعلماء اللغة والمفاهيم اللسانية المعاصرة
- التركيز على نشر اللغة العربية والثقافة العربية والإسلامية والتأثير في المجتمعات والخروج من منطلق الدفاع فقط
- توظيف التقنيات والتطبيقات التقنية الحديثة لتعليم اللغة العربية وتعلمها باستخدام تطبيقات التعليم الالكتروني
- عمل شبكة تواصل معدة للمهتمين والباحثين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها
- التواصل مع الباحثين وذلك بإعداد محاضرات عن بعد لعرض تجاربهم لتعليم العربية للناطقين بغيرها
- عمل معجم لغوي في باب المتلازمات اللفظية
- الاهتمام ببرامج الانغماس الثقافي اللغوي وتعميم التجارب الناجحة في باب برامج الانغماس الثقافي اللغوي والإفادة منها
- أن يتمّ توجيه الدّراسات القادمة نحو منطق اللغة.
- أن يكون منطلق الاكتساب من تقنيّات ثلاث: الاستيعاب، والتّواؤم، والتّكيّف.
- أن يعتمد المنهج التّداوليّ، منهجًا تأويليًّا دالًا إلى مقاصد اللغة المستهدفة.

- إعـداد معايير ضابطة لها وتشـكيل ورشـة في المنتدى لتحقيق ذلك.
- بنـاء مصفوفـة القواعـد لكل مسـتوى وفقا للأغـراض العامة او الخاصـة، واعـداد معايـير ضابطـة لهـا وتشـكيل ورشـة في المنتـدى لتحقيـق هـذا الهدف.
- إصـدار المعاجـم المتخصصـة ودعـوة المجامـع اللغويـة والمختصـين لإصـدار معاجـم لغويـة متخصصـة للناطقـين بغـير العربيـة
- تأسـيس هيئـة رسـمية لـلإشراف على المجـال لهـا سـلطة قانونيـة لإصـدار التراخيـص الخاصـة بممارسـة العمـل في المجـال للمدرسـين والراغبين في فتح مراكـز أو معاهد لتعليم العربيـة للناطقـين بغيرهـا.
- إنشـاء جهـاز يوجـد جهود تعليـم اللغـة العربيـة ومناهجها، وإعـداد الكوادر الـتي تقوم بتدريسـها على أن تتبنـاه الجهات الرسـمية والحكوميـة والمؤسسـات الأهلية وغـير الحكومية.

المشكلات الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى المعجم: الحدود والآثار

أ.د. خالد فهمي

كلية الآداب- جامعة المنوفية

ملخص:

تتناول هذه الدراسة تحليلًا وفحصًا للمشكلات الثقافية وأثرها – إيجابيًا عند الوعي بها، وسلبًا عند غياب الوعي بها-في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويتأسس التحليل لهذه المشكلات الثقافية على الإيمان بحقيقة العلاقة بين الثقافة واللغة بوصفهما وجهين لعملة واحدة، وهي العلاقة التي نهضت بفحصها فرضيات لسانية كاملة في العصر الحديث.

والثقافة مصطلح يشير مفهومه إلى كل شيء في الحياة من المعرفة والمعتقد إلى المنتج والسلوك.

والحقيقة أن تعليم العربية للناطقين بغيرها من دون اتكاء على الوعي بالمشكلات الثقافية يوشك أن يؤدي إلى نتائج سلبية بالغة الخطر للمتعلمين، ولاسيما عند التعامل –فيما بعد مع نصوص هذه اللغة التي تتحرك بحمولات ثقافية ودينية واجتماعية مائزة بالأساس عن الثقافات الدينية والاجتماعية للمجتمعات الأجنبية.

وفي هذه الدراسة سنتوجه إلى فحص المشكلات الثقافية على مستوى «المعجم» تعيينًا وأثرها في تعليم اللغة العربية

للأجانب.

وسعيا وراء تحقيق هذا الغرض من البحث ستتلبث الدراسة أمام المطالب التالية:

١. الثقافة واللغة والمعجم: مدخل مفهومي.

٢. أثر المشكلات الثقافية إعادة النظر في تصنيف اللغات إلى:

اللغات الإسلامية واللغات غير الإسلامية.

٣. تحليل المشكلات الثقافية المتنوعة وأثره في تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها على مستوى المعجم.

١/٣ تحليل المشكلات الدينية.

٢/٣ تحليل المشكلات الاجتماعية.

٣/٣ تحليل المشكلات العلمية/ المعرفية.

ويتضح من تحليل هذه الدراسة للمشكلات الثقافية وعلاقتها بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى المعجم ظهور الخطر الحقيقي عند غياب الوعي بطبيعة النموذج المعرفي المستقر في بنية المعجم العربي؛ بسبب ارتباطه الوثيق بالإسلام وثقافته، وهو ما يفرض ضرورة التنبه لها عند التعليم اللغوي لغير العرب.

الكلمات المفتاحية:

المشكلات الثقافية، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، اكتساب اللغة، النموذج المعرفي الإسلامي، الإسلام وتعليم اللغة، الثقافة واللغة، رؤية العالم.

مدخل: الثقافة واللغة والمعجم: المفهومات والعلاقات:

وهـذه ثلاثـة مصطلحـات مفتاحيـة في هـذا البحـث، وهي ركـيزة أساسـية لازمـة لفحـص مشـكله، ومعالجـة فروضـه.

٠/٠: الثقافة

في معالجـة ريمونـد وليامز[١] لمفهـوم مصطلـح الثقافـة culture يكشـف عـن أن «جميـع اسـتعمالاتها الأولى كانـت culture اسـم عمليـة: العنايـة بـشيء مـا، وبشـكل أسـاسي محصـولات وحيوانات» ويقـرر أنهـا مشـتقة مـن الكلمـة اللاتينيـة culture بمعـنى شـفرة المحـراث وحـده، ثـم تطـور المعـنى ليتحـول إلى: رعايـة العقـول وإخصابهـا.

وقـد اسـتمر هـذا التحـول حـتى اسـتقر بصـورة شـبه واضحـة في الأعمـال والممارسـات المتعلقـة بالنشـاط الفكـري والفـني، يقـول[٢]:

«يجـب علينـا أيضًـا إدراك الاسـم المسـتقل المجـرد الذي يصف أعمـال النشـاط الفكـري والفـني وممارسـاته، وبخاصـة الأخـير (د) يبـدو أن هـذا في الغالـب هـو الاسـتعمال الأكـثر انتشـارا؛ فالثقافة هي: الموسـيقا، والأدب، والرسـم، والنحـت، والمـسرح، والسـينما... وتشـمل أحيانًـا الفلسـفة والمعرفـة والتاريـخ».

ثـم يقـرر أنهـا «اسـتعملت بطريقـة فعالـة، ونقلـت فكـرة عمليـة للتطـور الثقـافي والـروحي والجمـالي إلى أعمـال وممارسـات تمثلهـا وتدعمهـا».

ويلتقـط طـوني بنييـت[٣] الخيـط مـن ريمـون وليامـز ليقـرر أن

(١) الكلمات المفتاحية: معجم ثقافي ومجتمعي، ترجمة محمد بربري، تقديم طلال أسد، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة (٩٨٠) القاهرة، ٢٠٠٥م، ص١١٦-١٢٣

(٢) المصدر نفسه، ص١٢١

(٣) مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، طوني بنييت، ترجمة سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ٢٠١٠م، ص ٢٢٥-٢٣٥

الثقافة يمكن أن تكون: «**طريقة في الحياة**»[١]

وهذا المفهوم على وجه التعيين يمنح هذه الدراسة التي نحن بصددها وجهًا من وجوه الشرعية؛ لأنه يدخل بنا إلى تأسيس علاقة واضحة بصورة ما بين الثقافة والنموذج المعرفي المائز الذي يميز أمة عن غيرها من جانب، وبين اللغة وتعليمها لغير الذين ينتمون لهذا النموذج المعرفي من أبناء اللغات الأمهات من غير العربية.

وعلى الرغم من أن كريس باركر خصص حيزًا أقل من سابقيه-فإنه كان واضحًا عندما قرر أن الثقافة تهتم غالبًا[٢]:

«بمسائل المعاني الاجتماعية المشتركة؛ إنها طرق مختلفة للنظر إلى العالم»

وأهمية طرح كريس باركر ماثل فيما يلي:

أولًا: وضوح الربط بين الثقافة ومفهوم رؤية العالم الذي هو تطبيق عملي للتمسك بالنموذج المعرفي.

ثانيًا: وضوح العلاقة العضوية بين الثقافة بهذا المفهوم، وبين اللغة بوصفها مؤسسة خالقة للفعل الاجتماعي؛ تقول:

« ومن هنا أصبح البحث في الثقافة متشابكًا بشكل وثيق مع مسألة الدلالة»

وأكدت الدراسات الثقافية أن اللغة ليست وسيلة محايدة في تشكيل المعاني والمعرفة المتصلين بالواقع؛ بل بالأحرى تعد مؤسسة لهما؛ فاللغة تعطي معنى للأشياء المادية والممارسات الاجتماعية التي انكشفت وأصبحت واضحة لنا بفعل

(١) المصدر نفسه

(٢) معجم الدراسات الثقافية، كريس باركر، ترجمة جمال بلقاسم، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠١٨م، ص١٤٣-١٤٦

حـدود اللغـة.

وعمليـات إنتـاج المعـنى هـذه تعد ممارسـات دالة وفهـم الثقافة يتمثـل في الكشـف عـن كيفيـة إنتـاج المعـنى رمزيـا كشـكل مـن أشـكال التمثيـل؛ نتيجـة لذلـك أصبحـت الدراسـات الثقافيـة تركـز على مسـائل التمثيـل مـع العنايـة بوجـه خـاص بالفـرق الـتي يتـم مـن خلالهـا بنـاء العالـم اجتماعيًـا وتمثيلـه مـن قبلنـا»

وعلى الرغـم مـن السـهمة الضئيلـة للثقافـة العربيـة المعاصرة في خدمـة مفهـوم الثقافـة بصـورة مختصـة فـإن الدكتـور سـمير الخليل يشـير إلى مسـألة مهمـة ترتبـط بمـا نحـن بصـدده، وهي مسـألة: وظيفـة الثقافـة؛ حيـث يقـول[1]:

«أمـا وظيفـة الثقافـة... فـهي: ضبـط الحيـاة حـتى يمكـن للكائنـات الإنسـانية أن تتحمـل الصعـاب الـتي تواجههـا في الحيـاة».

ويقـرر أن قـدرة الإنسـان على تكويـن التقاليـد هي المدخـل لهـذا الضبـط، فيقـول «وتظهـر وظيفـة الثقافـة في الكيفيـة الـتي تربـط الإنسـان بالبيئـة المحيطـة بـه، كمـا أنهـا تربـط الأفـراد بعضهـم ببعـض، ويدخـل كل منهـم في علاقة مـع الآخريـن، ويرتبط الإنسـان بالمواطـن بفعـل الأدوات، والاتجاهـات والمعتقـدات» وهذه هي جمـاع عنـاصر التقاليـد الـتي بالثقافـة أو على حـد تعبـيره حـين يقـول: «وتعـرف هـذه التقاليـد بالثقافـة».

٢/٠ اللغة

يعـد مصطلـح اللغـة مصطلحًـا ذا حضـور مركـزي في تاريـخ المعرفـة الإنسـانية على امتـداد التاريخ بوجـه عام، وهو أكـثر حضورًا ومركزيـة في التشـغيل المعـرفي في تطبيقـات المعرفـة الإنسـانية في العـصر الحديـث.

(١) دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي، د. سمير الخليل، مراجعة د. سمير الشيخ، دار الكتب العلمية، بيروت وبغداد ٢٠١٤م، ص٧٨-٨٣

وهـذا التمـدد في الحضـور المعـاصر يحمـل على فحـص التنـوع المفهـومي لهـذا المصطلـح المركـزي، وهـو مـا نمنحـه قـدرا مـن العنايـة في هـذا المطلـب:

- **أولًا**: يـدور مفهـوم اللغـة في اللسـانيات المعـاصرة بوصفهـا العلـم المسـئول عـن دراسـتها دراسـة علميـة موضوعيـة حـول التعريـف التـالي: (١)

«اللغـة language: نظـام الرمـوز المخصـوص الذي تسـتخدمه جماعـة معينـة ؛ مثـلًا: اللغـة العربيـة، أو التركيـة».

والحقيقـة أن هـذا التعريـف المنتـقى مهـم في هـذا السـياق؛ نظـرًا لإشـارته إلى فكـرة اسـتخدام النظـام الرمـزي المخصـوص في إطـار الجماعـة اللغويـة المعينـة، وهـو مـا يربـط مفهـوم اللغـة بوصفهـا نظامـاً رمزيًـا بتكويـن «الأمـة»، وتمييزهـا مـن غيرهـا، وهـو المفهـوم الذي يخـدم علاقـة اللغـة بالثقافـة، كمـا سـبق بيانـه في تحريـر مفهـوم الثقافـة في المطلـب السـابق مـن هـذا التمهيـد.

- **ثانيًـا**: ويتخـذ مفهـوم اللغـة في حقـل دراسـات اكتسـاب اللغـة أو تعلـم اللغـة الثانيـة، أو التربيـة الثنائيـة اللغـة- أهميـة خاصـة في تشـكل عوالـم كاملـة، وفي التأثـير على العـادات، وتقدمـت - بصـورة مذهلـة - إلى ميادين خدمـة الهويـات الإثنيـة؛ طلبًـا للتعايـش المشـترك، ودعمًـا للحقوق المدنيـة، ودعمـا لاسـتقلال عـدد كبـير مـن الشـعوب الـتي يتشـكل نسـيجها السـكاني مـن متحدثـين للغـات متعـددة، يقـول فلوريـان كولمـاس(٢) «إن تشـكل العالـم الجديـد ونشـأة الولايـات المتحـدة ونحوهـا خـلال القرنـين الثامـن عـشر والتاسـع عـشر- أثـرًا على عادتنـا التربويـة الأحاديـة اللغـة؛ لقـد قـدرت المجمـوعات الإثنولسـانية... في حـالات

(١) معجم المصطلحات اللغوية، د. رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٠م، ص٢٧٢:
(٢) دليل السوسيو لسانيات، فلوريان كولماس، ترجمة، د.خالد الأشهب، ود. ماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، بيروت، ٢٠٠٩، ص ٨٦٨

كثيرة لغتها غير الإنجليزية الخاصة بها- كرمز للثقافة إلى جانب الإنجليزية المتحدث بها في العالم الجديد».

ويقول (ص٨٦٩): «وخلال الستينيات أصبحت الهوية الإثنية محط اهتمام معظم المجموعات في كل أنحاء العالم. وقد تدعم هذا الاهتمام الكبير بالإثنية في جزء منه استقلال معظم الشعوب الإفريقية... وتزايد الحقوق المدنية... وبصراحة ... استعمال اللغة إلى جانب لغة الأغلبية بديلًا بعديًا مقصودًا كثيرًا...

لقد بدأت المجتمعات المتعددة اللغة التي لم تعترف بكيفية عمومية بتعددها اللغوي تصرح بتنوعها».

وهذا التحول يمثل أحد أهم العوامل التي تدعم بحوث العلامة بين تعلم اللغة الثانية والتغيير الثقافي بوجه خاص.

وهو ما يؤكده المعجمية المختصة بمصطلحية الثقافة والدراسات الثقافية، كما يتضح من المدخل الموسوعي الذي حرر فيه كريس باركر مفهوم مصطلح اللغة في معجمه؛ حيث يقرر قائلًا[1]:

«تعد قضايا اللغة مسألة محورية للثقافة، وكذلك الدراسات الثقافية، فاللغة مهمة لفهم الثقافة لسببين رئيسيين:

- أولهما: أنها وسيط مميز من خلاله تكون المعاني الثقافية مشكلة وتواصلية.
- ثانيهما: أن اللغة وسيلة رئيسية نكون بواسطتها معرفة حول أنفسنا والعالم الاجتماعي، وتكون شبكة من خلال تصنيف العالم ونجعل له معنى ثقافيًا».

والحقيقة أن هذا السبب الثاني أو الأخير في نص كريس

(١) معجم الدراسات الثقافية، ص٢٨٨-٢٩١

باركر هو النقطة الفاعلة في اقتراح هذه الدراسة الذي يرمي إعادة تصنيف اللغات تصنيفًا ينبع من استصحاب معايير ثقافية، وحضارية تتعلق برؤية العالم المحكومة بالنموذج المعرفي الذي يميز أمة من غيرها من الأمم.

وفي هذا السياق تخطو الدراسات الثقافية بمفهوم اللغة خطوات واسعة عندما تقرر ما يلي:

أ- أن اللغة تشتغل رمزيا، كالثقافة في تشكيل المعنى من خلال أنظمة دالة.

ب- أن العلامات والكلمات لها معان مستمدة من مرجعياتها، وهو ما يعيد التذكير بفكرة النصوص المرجعية المهيمنة التي تشكل ما يمكن تسميته بالسياقات الكبرى، أو الثقافة المعينة، فالقرآن الكريم-مثلًا-يعد نصًا مرجعيًا مهيمنا يشكل جزءًا كبيرًا من السياق الأكبر للثقافة العربية.

ج- ج-أن اللغة ليست وسيطًا مما بدا لتشكيل القيم والمعاني وأشكال المعرفة ونقلها، وإنما هي مؤسسة لهذه القيم والمعاني والمعارف، على حد تعبير كريس باركر[١].

- **ثالثًا**: وإذا تقدمنا خطوة أوسع لفحص مفهوم اللغة في العلوم المعرفية التي «تهدف إلى دراسة آليات الفكر البشري و... وفهمه، وتوظف لذلك عددًا من الاختصاصات لعلم النفس والألسنية والذكاء الاصطناعي»[٢]

أ- الانطلاق من النظر إلى اللغة بوصفها وظيفة طبيعة

(١) المصدر نفسه، ص ٢٨٩

(٢) قاموس العلوم المعرفية، غي تيبرغيان، وآخرون، ترجمة جمال شجيد، مراجعة مصطفى حجازي، المنظمة العربية للترجمة ٢٠١٣م، ص٢٤٧

خاصة بالبشر، تمكن التواصل، وتشكل سندًا للفكر.

ب. إثبات العلاقات الدينية القائمة بين اللغة والفكر.[١]

٣/٠ المعجم

يتجاوز حضور مفهوم «المعجم» في هذه الدراسة الإطار التقليدي الشائع عنه بوصفه «نمطًا من الأعمال المرجعية تقوم مفردات لغة ما مرتبة ألفبائيًا مع شروح للمعنى غالبًا» كما يعرفه هارتمان وجريجوري جيمس في[٢]:

وتسعي هذه الدراسة إلى الاشتباك مع « مفهوم المعجم: Lexion»

بوصفه رصيدًا كليًا لمفردات لغة ما من اللغات» [٣]، صحيح أن هذه الدراسة لا تطرح المفهوم التقليدي إطراحا تامًا أو كليًا؛ بسبب يسير يتعلق بأهمية المعجمات الثنائية في العمليات الإجرائية لاكتساب اللغة الثانية أو تعلم اللغة للناطقين بغير لغتهم الأم.

ولكن هذه الدراسة تركز –بالأساس-على مفهوم المعجم بوصفه رصيدًا لمفردات اللغة، توصلًا لفحص المشكلات الثقافية المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في هذا المستوى المتعين.

وليس ببعيد أن نتصور ضرورة استصحاب مفهوم المعجم الذهني MentalLexion بوصفه: «منظومة ذاكرية يمكن من تخزين تصورات الكلمات واستعادتها» على حد تعبيره[٤]، ولاسيما فيما يتعلق بطبيعة التصورات المعجمية وتحديد طريقة تنظيمها، وهو ما يستدعي فحص نتائج البحوث النفسلغوية

(١) انظر: قاموس العلوم المعرفية، ص٢٤٧-٢٤٨

(2) Dictionary of lexicography, Hartman and Gregory James, London and New York, 2001. p4

(٣) انظر: هارتمان ص ٨٦

(٤) قاموس العلوم المعرفية، غي تيبرغيان وآخرون، ص ٢٥٥

على ما يقرره قاموس العلوم المعرفية(ص٢٥٥-٢٥٦) وانظر: مفاهيم خاطئة حول تعلم المفردات وتعليمها[١] ...

١ / أثر المشكلات الثقافية في تعليم العربية للناطقين بغيرها

في إعادة النظر في تصنيف اللغات وموضع العربية على خريطة هذا التصنيف

تتنوع المعايير التي تحتكم إليها اللسانيات في تصنيف اللغات، وتبويبها، وتوزيعها على الفصائل أو العائلات اللغوية؛ فثمة تصنيف إقليمي، وثان تكويني، وآخر نوعي؛ فالتصنيف الإقليمي - Areal classification يقوم على تبويب اللغات باعتبار مواقعها الجغرافية، وتوزيعها على مجموعات إقليمية متميزة[٢]، ووفق هذا المعيار فإن العربية تعد لغة إقليم ممتد بصورة متصلة بامتياز.

والتصنيف التكويني genealogical classification هو تصنيف سلالي أو نسبي أو وراثي ينهض على تبويب اللغات وتوزيعها عائلات لغوية باعتبار أصولها التاريخية التي تفرعت عنها، والتي إليها يرجع تشابهها في التكوين وفق هذا فإن اللغة العربية لغة من اللغات السامية.[٣]

أما التصنيف النوعي typological classification فهو تصنيف شكلي يوزع اللغات على أنواع باعتبار التشابه بينها في الأصوات والصرف والنحو، إلخ.

ولا ينظر إلى أصول هذه اللغات[٤]، والحقيقة أن المشكلات الثقافية التي تفرزها اختلافات النماذج المعرفية وما ينتج

(١) تطبيق أبحاث اللغة الثانية في التدريس، كيث فولس، ترجمة د. إبراهيم بن رافع القرني، دار جامعة الملك سعود للنشر، ١٤٤٠هـ=٢٠١٩م، ص ١٠٧ وما بعدها
(٢) انظر: معجم المصطلحات اللغوية للدكتور رمزي منير بعلبكي، ص ٥٦
(٣) انظر: معجم المصطلحات اللغوية، ص ٢٠٨
(٤) التاريخية [انظر: معجم المصطلحات اللغوية، ص ٥١٤

عنها من اختلافات في رؤية العالم لدى الأمم المختلفة تقرر أنه لا يصلح اتخاذ أي من هذه الأشكال التصنيفية للغات أساسًا للانطلاق منه في معالجة المعجم أو المعنى في العمليات الإجرائية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى المعجم تعيينًا، وما يدور في فلكه من عمليات تصور المعنى، وتمثله ذهنيًا وإدراكيًا.

وهذا الاختلاف هو الباعث على التوجه نحو اقتراح جديد لتصنيف اللغات وفق معيار ثقافي يستند إلى مبدأ النماذج المعرفية المائزة، وما ينتج عنها من أشكال متنوعة من أشكال رؤية العالم.

وعلى الرغم من الانطلاق: نيقولاس أوستلر من المنظور الإقليمي في التأريخ للغات فإنه لم يهمل الإشارة إلى التصنيف التكويني في رصد تاريخ كل لغة، كما أنه أشار كثيرًا إلى ما يمكن تسميته الآن بالتصنيف الثقافيCultural classification يشير إلى دور المكون الثقافي في تشكيل السمات اللغوية للغة ما من اللغات، يقول[1]:

«ولكن أهمية اللغة في الإسلام تذهب إلى ما هو أبعد بكثير من إنتاج شعار شديد الأثر...(لقد) كان لها الدور الأول في كسب المؤمنين بالإسلام... ولقد استعملت اللغة بطريقة فذة في نشر هذا الدين».

ويشير نيقولاس أوستلر إلى نوع من تغلغل هذه اللغة بوصفها لغة رسمية في مناطق كثيرة ممتدة خارج النطاق الجغرافي العربي.

وقد أدى هذا الأمر إلى انتشار «المعجم العربي» على وجه التعيين في معجمات عدد كبير جدًا من اللغات التي فتحها

(١) في إمبراطورية الكلمات... تاريخ اللغات في العلم، نيقولاس أوستلر، ترجمة د. محمد توفيق البيجرمي، دار الكتاب العربي، بيروت، ٢٠١١م، ص ١٤٧

الإسلام، كالشعوب التي تتكلم بالفارسية، والتركية وغيرهما[١] ويدعم هذا المنظور الثقافي الذي نتخذه أساسًا لاقتراح تصنيف جديد للغات

- دراسات حدود اللغات من جانب والعلاقة بين الحدود اللغوية والقومية؛ إذ من المستقر الواضح أن ثمة علاقات بين اللغات والقوميات [٢] ويتضح مما سبق وجود قدر من الوجاهة وراء اقتراح جديد لتصنيف اللغات على أساس ثقافي.

إن ثمة مرشحات لهذا الاقتراح تتمثل فيما يلي:

أولًا: وجود أمة ممتدة بالمعنى الجغرافي تعرف بالأمة العربية، يهيمن على غالبية شعوب دولها الإيمان بالإسلام.

ثانيًا: وجود أمة ممتدة بالمعنى الثقافي، هي الأمة المسلمة، تنطلق في حركة الحياة من تصور مائز، أو رؤية محددة للعالم، يحكمها نموذج معرفي مغاير ومتمايز من غيره من النماذج المعرفية، فيتمتع بتأسيسه على أركان بالغة الوضوح هي:

أ-التوحيد ب- التزكية الأخلاقية ج- العمران

ثالثًا: وجود مرجعية عليا صلبة حاكمة ومهيمنة على تصور الحياة ورؤية خاصة للعالم.

رابعًا: وجود تجربة تاريخية وحضارية عريقة تضرب بأصولها في المنجز الإبداعي والفكر، والمنجز الحضاري المادي في المؤسسات والعمارة أو المنجز الإداري والاجتماعي في العلاقات والمعاملات.

وهذه المرشحات تنهض داعمًا لاقتراح تصنيف اللغات في

(١) انظر: إمبراطورية الكلمة، ص١٥٣-١٧١

(٢) انظر: الموسوعة اللغوية، د. كولنج، ترجمة د. محي الدين حميدي، د. عبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود، النشر العلمي، ١٤٢١هـ=٢٠٠٠م، ٩١٩/٣

مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى نوعين هما:

أ-لغات الأمم الإسلامية، بوصفها أمما تجمعها أصول ثقافية وفكرية وحضارية مشتركة واحدة؛ تتأسس على نموذج معرفي خاص، تنبثق منه رؤية خاصة للعالم.

ب-لغات الأمم غير الإسلامية، بوصفها أمما تخالف في أصولها الثقافية والفكرية والحضارية الأمم الإسلامية بصورة جذرية أو بصورة كبيرة، يمثل غير المشترك بينهما مساحة أكبر بكثير من مساحة المشترك بينهما، وهو الاختلاف الناشئ عن اختلاف النماذج المعرفية الحاكمة لتصورات شعوبها عن الحياة، ورؤيتهم للعالم.

والحقيقة أن هذا الاقتراح ينهض على استصحاب العلامات التالية:

أولًا: انتشار تطبيقات قريب مما نقترحه في عدد كبير من الأكاديميات العربية، ولاسيما المصرية؛ فقد شاع منذ فترة تأسيس للغات الشرقية ويضم في داخله شعبتين هما:

أ-شعبة لغات الأمم الإسلامية وآدابها، ويدرس الدراسون فيه عادة اللغات: الفارسية، والتركية والأوردية.

ب-شعبة اللغات السامية وآدابها، ويدرس الدارسون فيها اللغات العبرية، والسريانية، والحبشية.

ويظهر من هذا أن الشعبة رقم (ب) هنا ينبثق تصنيفها من منظور التصنيف التكويني، كما سبق وأوضحنا.

أما الشعبة (أ) فيتداخل فيها النظر إلى تطبيقات التصنيف الإقليمي من جانب، والتصنيف الثقافي الحضاري بوصفها لغات شعوب غالبيتها من المسلمين من جانب آخر.

كما أن تصنيف اللغات الشرقية نفسه يتأسس على تطبيقات معيارين ظاهرين هما:

أ-المعيار الإقليمي، بوصف هذه اللغات جميعا تتكلمها شعوب تسكن «منطقة الشرق» بامتداده المعروف.

ب-المعيار الثقافي الحضاري بوصف هذه اللغات لغات لشعوب تشترك فيما بينها في قدر معتبر من المشترك الثقافي في المتحد أو المتقارب؛ ذلك أنها شعوب تدين بأحد الأديان السماوية التي تشترك في الإيمان بالله، والاعتراف بالنبوات، والوحي، وتدين بالدنيوية أو الآخرة.

ثانيًا: ظهور تطور لاحق على ما سبق يتمثل في تأسيس «قسم للغات الأمم الإسلامية» بكلية الآداب، بجامعة عين شمس، يضم في داخله ثلاث شعب للغات، التركية وآدابها، والفارسية وآدابها، والأردية وآدابها، وكان ذلك في الحقبة الممتدة من العام الجامعي ١٩٨٣م إلى العام الجامعي ٢٠٠٠م.

وبناء عليه فإن ثمة إجراء ينبغي التنبه إليه لتحسين العمليات التعليمية والتربوية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتمثل في ضرورة تقسيم الدارسين للعربية من الناطقين بغيرها وفق لغاتهم الأم؛ بحيث تتكون فصول دراسية خاصة لمن لغاتهم الأم من لغات الأمم الإسلامية؛ لتيسير تحصيل المعاني الخاصة بمعجم اللغة العربية، أو على الأقل تنبيه المعلمين وتدريبهم في العمليات الإجرائية الخاصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها على الوعي بشرح المعنى أخذين في الاعتبار الخصوصية الثقافية للمعجم العربي المسكون بعناصر ثقافية إسلامية بالأساس، وهي العناصر التي أنتجها التصور الإسلامي للحياة والوجود، وتحرك بها المعجم العربي على امتداد تاريخه العريق بصورة عضوية، لا تنفك عنه.

والحقيقة أن هذا التصنيف على اعتبار ثقافي حضاري يستصحب أيضًا قدرًا من الوجاهة، في ابتعاده عن تحكيم النموذج المعرفي البيولوجي، أو النموذج المعرفي التطوري، وهما النموذجان المعرفيان اللذان أنتجا على سبيل المثال-تصنيف اللغات تصنيفًا تكوينيًا، وتصنيفًا نوعيًا.

ويبقى تحكيم المعيار الثقافي الحضاري، أو يبقى تحكيم الفلسفة الحاكمة المنبثقة من مفهوم رؤية العالم، والنموذج المعرفي الذي يميز الأمة المسلمة من غيرها-مهما جدًا في سياق تعليم معجم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومساعدًا على حل مشكلات هي بالأساس ثقافية في عمليات تمثل المعنى للمفردات العربية لمن يتعلمها من الدارسين الناطقين بغيرها من لغات تختلف في رؤيتها للعالم عن رؤية العالم في الثقافة العربية الإسلامية.

٢/ تحليل المشكلات الثقافية المتنوعة وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى المعجم: نماذج تطبيقية

(١/٢) أهمية الطرح وشرعيته:

يبدو من المهم جدا افتتاح هذا المطلب بما يدعم ما جاء في المطلب الذي سبقه مباشرة من الإقرار بأن «اختلاف اللغات يؤدي إلى اختلاف استخدام الكلمات في إطلاقاتها، وتمثل معانيها[١].

وهذا الاختلاف ناتج عن تصور اختلاف الثقافة بكل تأكيد، وهو ما يجعل فحص قضية المناطق الثقافية والمناطق اللغوية بالغ الأهمية والخطر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى المعجم؛ تعيينًا بصورة لا تقبل الشك.

(١) جغرافية اللغات، د. محمد مدحت جابر ود. فاتن محمد البنا، مكتبة الإسكندرية، ٢٠١١م، ص٦٦

والحقيقة أن فحص مشكل المشكلات الثقافية التي يثيرها تمثل المعاني والدلالات، ولاسيما في العمليات الإجرائية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستمد شرعيته من عدة أمور بالغة الاستعلان، والظهور، وهي الأمور التي يمكن إيجاز بيانها فيما يلي:

أولًا: استقرار ما يعرف بالنقد المعجمي بما هو فرع أصيل من فروع البحث المعجمي، ومن الواضح جدًا ارتباط بحث مسائل المشكلات الثقافية بدراسات النقد المعجمي التي تتغير ضمن ما تتغيره دراسة النصوص المعجمية أو القاموسية التي من مجموعها يتكون هذا المعجم أو ذاك.

صحيح أن الشائع في بحوث هذا الفرع من فروع البحث المعجمي ما يزال أسير الدوران في فلك نقد المعجم بوصفه منتجًا استعماليًا؛ بمعنى: التركيز على الوصف والتقديم للمعجمات والأعمال المرجعية الأخرى [١]، وهو التركيز الذي أحاط بما يلي:

أ-الخلفيات التاريخية الحاكمة لظهور المعجم أو العمل المرجعي.

ب-التركيز على فحص المكونات، وأنظمة الترتيب.

ج-بيان قيمة المعجم أو العمل المرجعي من منظور المستعملين[٢].

ثانيًا: ظهور تيار معاصر يهدف إلى دراسة المشكلات الثقافية؛ تطبيقًا على عدد من المعجمات المعاصرة.

والحقيقة أن هذه المسألة تعيينًا من أكثر المسائل؛ دعمًا لقضية التباحث حول أثر المشكلات الثقافية في تمثل معاني كلمات اللغة العربية عند تلقيها أو اكتسابها وتعلمها من

(١) انظر: هارتمان، ص٣٢

(٢) انظر: نحو وعي بالمعجم – دراسات تطبيقية في النقد المعجمي، د. خالد فهمي، دار النشر للجامعات ١٤٣٨هـ=٢٠١٧م، ص١٥

جانب مستعمليها من الناطقين بغير العربية.

وفي هذا السياق أحب التوقف قليلاً أمام مثالين من[1] أمثلة الدراسات في هذا التيار المعاصر، وهما:

أ-دراسة الدكتور عبد المنعم السيد الجدامي:

والحقيقة أن هذه الدراسة رائدة وملهمة؛ لأنها قدمت إطارًا نظريًا محكمًا توسلت به إلى فحص العلاقة بين الثقافة واللغة، وانعكاس تلك العلاقة على تعريف دلالات المفردات في المعجم، ولاسيما أن المعجم الذي توجهت إلى فحص المشكلات الثقافية وانعكاساتها فيه معجم ثنائي باللغة.

وقد كانت هذه الدراسة – وهذا حق الأمانة العلمية- ملهمة لفحص أثر المشكلات الثقافية في تعليم العربية للناطقين بغيرها على مستوى المعجم؛ من حيث وجهت نظري مع غيرها إلى التوقف المتلبث أمام مخاطر عدم التنبه لفروق ما بين الثقافات المختلفة عند تعرض قطاعات من أبنائها لتعلم اللغة العربية.

والحقيقة -أيضًا-أن هاتين الدراستين المشار إليهما هنا يدعمان أهمية التنبه إلى الاختلافات الواقعية في رؤية أبناء كل لغة وثقافة للعالم، وهي الرؤية التي يحكمها بكل تأكيد اختلاف النماذج المعرفية على ما يظهر من تحليل دراسة الدكتور عبد المنعم السيد الجدامي التي فحصت أثر المشكلات في تمثيل معاني الكلمات العربية عند نقلها وترجمتها إلى اللغة الفرنسية.

وهذه المشكلات الثقافية مرجعها إلى ما يلي:

(١) المشكلات الثقافية في معجم إلياس بقطر، د. عبد المنعم السيد جدامي، ضمن: المعجمية العربية قضايا وآفاق، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ١٤٣٧هـ= ٢٠١٦م، (٣)، ٣١١-٣٧٨

أ-اختلاف الأقاليم الجغرافية، فالعربية والفرنسية تنتميان إلى أقاليم جغرافية بالغة التباين، من منظور التصنيف الإقليمي للغات.

ب-اختلاف النماذج المعرفية فالعربية مدينة للنموذج المعرفي الإسلامي، يهيمن عليها، ويوجهها الدين الإسلامي، والفرنسية على خلاف ذلك تماما؛ إذ هي مدينة لنموذج معرفي مغاير مهيمن عليها ويوجهها، جمع من العناصر الثقافية المسيحية واليهودية والميثولوجية الأوروبية القديمة، فهما تنتميان إلى عالمين ثقافيين بالغا التباين من منظور التصنيف الثقافي الحضاري المقترح للغات.

ج-اختلاف طبيعة اللغتين، فالعربية لغة من اللغات السامية التي تتمتع بحزمة من الخصائص التصريفية والتركيبية المائزة، والفرنسية إحدى اللغات الرومانثية Romance المنحدرة الأصول اللاتينية[1] فهما إذن لغتان متمايزتان متغايرتان من منظور التنصيف التكويني.

وقد كان لاجتماع هذه الاختلافات أثره السلبي الذي انعكس على عدد من تطبيقات الصناعة المعجمية، ولاسيما المعجمية الثنائية التي لم ينتبه صانعوها إلى هذه الفروق الثقافية الماثلة في اختلاف كل شعب أو كل لغة في رؤيته للعالم، وهو الاختلاف الذي يسهم في تشكيله – بكل تأكيد-معجم كل لغة.

٢/٢ . الأبعاد الثقافية والنظريات اللسانية: موجز خطاب الوعي

تتنزل الأبعاد الثقافية في اللسانيات المعاصرة منزلا مرموقا منذ افتتح فرديناند دوسوسير مسيرة تأسيس اللسانيات الحديثة؛ انطلاقًا من «الحقيقة الاجتماعية الظاهرة» بكل

(١) انظر: جغرافية اللغات، ص١٢٧.

عناصرها بما فيها-بكل تأكيد – العناصر الثقافية.

ثم تزايدت صور تقدير الأبعاد الثقافية في عدد من النظريات اللسانية المعاصرة مع:

أ- اللسانيات السياقية، لدى فيرث ونقاد...

ب- اللسانيات النصية، لدى فروعها المتنوعة من لدن فإن دايك، ودي بوجراند وغيرهما.

ج- اللسانيات التداولية أو الذرائعية.

الأشكال عن رعاية الأبعاد الثقافية متفاوتة – بطبيعة الحال-تفاوتًا موزعًا على جهات مختلفة من التأثير والاستثمار.

لكن الذي يعنينا هنا هو ذلك المنزل الرفيع المؤثر للملامح الثقافية في تعيين معاني المفردات في لغة ما بين اللغات من المنظور السياقي، ذلك أن سياقية فيرث التطورات التي لحق بها على أيدي نقادها من جاءوا بعد فيرث يرون الثقافة ركنًا أصيلًا من أركان السياق الخارجي، أو سياق الموقف والمقام، وهو ركن بالغ التأثير في تمثل المعنى واستقباله بصورة مركزية.

وفي هذا الصدد يحسن بنا أن نلتقط صوتين دالين على ما نقرره في هذه المسألة، يقول الدكتور عبد الفتاح البركاوي[1] :

«لقد حاول فيرث وهو يصوغ نظريته أن يطابق أفكار مالينوفسكي (الثقافة بطبيعة الحال) وقد ذهب مثله إلى أن التفوهات اللغوية (كلمات...) إنما تؤدي وظيفتها في إطار موقف خارجي».

ويقول (ص ٤٩)[2]:

(١) دلالة السياق بين التراث وعلم اللغة الحديث، د. عبد الفتاح البركاوي، دار المنار، القاهرة، ١٤١١هـ=١٩٩١م، ص ٤٨

(٢) المصدر السابق نفسه

«لقد أكثر فيرث على أهمية مراعاة السياق الخارجي أو المقام في عملية تحليل المعنى»، وهو ما يعني – كذلك- أهمية هذا السياق الخارجي في عملية تلقي المعنى وتمثله وإدراكه ويقول جون إي جوزيف وزميلاه [١]»ويدخل الأشخاص، والأثاث الموجود، والزجاجات، والكئوس المجموعة، والسلوك الخاص لدى الأصحاب والكلمات كلها مصطلحات مكونة لما نسميه سياق الموقف، وينظر إلى المعنى بهذه الطريقة بدقة؛ كونه مجمعًا للعلاقات من مختلف الأنواع بين المصطلحات المكونة وسياق الموقف».

والحقيقة أن هذه الرؤية التي تعلي من سهمة الموقف بما يتضمنه – بكل تأكيد – من عناصر ثقافية بالمعنى الواسع السابق بيانه تنبثق من رؤية أوسع لدى فيرث تقرر (ص١٠٤):» أن اللغة شكل من أشكال الحياة الإنسانية، وليست مجرد مجموعة من الإشارات والرموز الاعتباطية».

والحقيقة –كذلك- تقرر أن الوعي بسهمة الأبعاد الثقافية في تمثل المعنى وإدراكه وتلقيه لم يكن أمرًا حديثًا فيما أشرنا إليه من الحقول اللسانية الحديثة والمعاصرة، ولكنه أمر مستقر في الأدبيات اللسانية الحديثة المعاصرة القديمة نسبيًا – وهو ما نراه مثلا لدى ماريو باي الذي يقول[٢]: «إن الثقافة أي ثقافة أو ترتبط ارتباطًا وثيقًا بنمط لغتها، ومادامت الأخيرة تعكس عادة نشاطات هذه الطائفة...

ومهما يكن من شيء فلا شك أن اللغة تشكل جزءًا من الوعي الثقافي للجماعة، وهي تعد واحدة من أقدم مظاهر هذا الوعي، وإن التمييز بين جماعة وأخرى ليؤسس غالبا... على

(١) أعلام الفكر اللغوي... التقليد الغربي في القرن العشرين جون إي جوزيف، ونايجل لف، وتوليت جي تيلر، ترجمة د. أحمد شاتكر الكلابي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، دار أوبا للنشر، طرابلس ليبيا، سنة ٢٠٠٦م، ١٠١/٢-١٠٢

(٢) أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط٣ سنة ١٤٠٨هـ=١٩٨٧م، ص٢٠٦

اللغـة».

التوجـه يدعـم الاقـتراح السـابق بـضرورة الاحتـكام في إحـدى منظـورات عمليـة تصنيـف اللغـات على المعيـار الثقـافي في مجـال تعليـم اللغـات للناطقـين بغيرهـا.

وفي الإمـكان التوسـع في رصـد العلاقـات الدالـة على حضـور الـوعي بخطـر الأبعـاد الثقافيـة في النظريـات اللسـانية المعـاصرة الـتي تـروم فهـم الـكلام، وتحليلـه.

وهـذا الحضـور يأخـذ أشـكالًا متفاوتـة مـن نظريـة لسـانية إلى أخـرى؛ تبعًـا للفلسـفة التأسسـية الـتي تتبناهـا كل نظريـة في عمليـات تحليـل الـكلام.

ولكـن ثمـة نظريـات لسـانية معـاصرة حـضر فيهـا المشـكل الثقـافي حضـورًا مركزيًـا مؤسسًـا وطاغيًـا، ولعـل فحـص نظريـة النسـبية اللغويـة لدى سـابير، وورف يكشـف عـن هـذا الذي نقـرره؛ إذ يقـرر ماريـو بـاي –مثـلًا- أن هـذه النظريـة لتذهـب إلى أبعـد مـن هـذا» على حـد تعبـيره في ضبـط علاقـة ارتبـاط الوثيقـة بـين ثقافـة أو أمـة أو جماعـة بنمـط لغتهـا.

وقـد وصـل الأمـر إلى خلـق اتجـاه أو حقـل كامل هو اللسـانيات الأنثروبولوجيـة مشـغلته الأساسـية هي «مشـكلة العلاقـة بـين اللغـة والثقافـة» على حـد تعبـير ميلـكا إفيتـش[1]، ومثـل الاهتمـام بالأدلـة مشـغلًا مركزيًـا قائمًـا على الـوعي بالعلاقـات المتبادلـة بـين اللغـة والثقافـة في بحـوث هـذا الاتجـاه.[2]

٣/ المشـكلات الثقافيـة، وتعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا على مسـتوى المعجـم: أنواعهـا وتجلياتهـا العمليـة.

(١) اتجاهات البحث اللساني، ميلكا إفيتش، ترجمة سعد مصلوح، ووفاء كامل، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة(٦٤) القاهرة،٢٠٠٠م، ص ٢٩٨.
(٢) انظر: اتجاهات البحث اللساني، ص ٢٩٨.

١/٣. أنواع المشكلات الثقافية

تتعدد المقاربات المعاصرة للمشكلات الثقافية وانعكاساتها النقدية التطبيقية ولاسيما على مستوى النقد المعجمي، ويمكن مراجعة دراستي د. إبراهيم عوض، د. عبد المنعم الجدامي، اللتين سبق الإشارة إليهما هنا، للوقوف على أمثلة لهذه المقاربات.

وقد رأيت الاكتفاء بنوعين من الحقول الفرعية لفحص أثر عدم التنبه للمشكلات الثقافية على تمثل دلالات الكلمات وإدراكها في العمليات الإجرائية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى المعجم، هذين النوعين من أنواع المشكلات الثقافية هي:

أولًا: المشكلات الثقافية/ الدينية

ثانيًا: المشكلات الثقافية/ الاجتماعية

وتعيين هذين النوعين من أنواع ما يمكن أن تثيره الثقافة من مشكلات عند النهوض بالعمليات الإجرائية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -مهم ومقصود في هذا السياق؛ نظرًا للارتباط الوثيق لهذين المجالين بالثقافة العربية تأسيسًا وانعكاسًا.

٢/٣. تجليات المشكلات الثقافية التطبيقية في تعليم العربية للناطقين بغيرها من أبناء الثقافة الإنجليزية والفرنسية: نماذج عملية

١،٢/٣. نماذج من المشكلات الثقافية / الدينية

من المستقر في ميدان اللسانيات الترجمية أن ترجمة معجم لغة ما إلى لغة أخرى تمثل مشكلة عند تغاير الدين والمعتقدات على ما هو مشهور عن «نيدا».

(أ) ومن الأمثلة البالغة الوضوح على ما نقرره على مستوى المعجم هنا: لفظة «الله» اسم الجلالة، وأية محاولة ترجمية تنقله في اللغتين الإنجليزية والفرنسية؛ ليكون في صورة المكافئين الترجميين: The God في الإنجليزية، وLe Diew في الفرنسية محكوم عليها بالإخفاق إذا كان من يتعلم العربية من الناطقين بهاتين اللغتين؛ ذلك أن هذين المكافئين في هاتين اللغتين يتمثلان بوجه واحد يتجه نحو: «يسوع» المسيح، بوصفه تجليًا للرب في التصور المعرفي الغربي، ويتجه تمثل المعنى من بوابة الثقافة، ذلك أن صناعة الترجمة هي في الحقيقة صناعة للثقافة.

والصواب الوحيد هو نقل المفردة العربية إلى المتعلم الناطق بغيرها بطريق الترجمة الصوتية فيكون Alla» في الإنجليزية L'alla في الفرنسية .

(ب) ويعد مثال الكلمة الأخرى: الوحي مثالًا جيدًا لما نحن بصدد بيان آثاره الثقافية؛ إذ يلزم نفي تمثل معنى هذه الكلمة لدى أبناء اللغة الإنجليزية والفرنسية من طريق المكافئ الترجمي oracle؛ ذلك أن هذا المكافئ يعني: الهاتف الغيبي، والحقيقة أن تمثل المعنى المطيف به يتوجه نحو: الكاهن والكاهنة، وهو ما معنى مرفوض منبوذ محارب في الثقافة العربية الإسلامية، وهي تنفي هذا المعنى المترسب من الثقافة الجاهلية.

والطريق الصحيح للإعانة على التمثل والإدراك الصحيحين لهذا اللفظ هو ترجمته بالمكافئ inspiration و revelation بالإنجليزية و revelation في الفرنسية.

وتقترح الورقة هنا اللجوء إلى أحد طريقين أو إحدى استراتيجيتين للإعانة على تمثل معاني هذا النوع من كلمات المعجم العربي وهما:

أولًا: طريق تعليم دلالات المفردات العربية للناطقين بغيرها

من طريق استراتيجية التعريفات المفهومية، أو التعريفات الشارحة.

ثانيًا: طريق تعليم الدلالات للمفردات العربية للناطقين بغيرها من طريق استراتيجية التعجيم الصوتي أو نقل اللفظ العربية صوتيا إلى اللغات الأجنبية، بما هي لغات أم لمتعلمي العربية غير الناطقين بها.

٣/٢,٢. نماذج من المشكلات الثقافية / الاجتماعية من المستقر في الدراسات الثقافية أن الدين يمثل أحد أهم سبل تشكيل السلوك الإنساني في الأمم بوجه عام.

وهذا التأثير له انعكاسات كبرى على حقول ألفاظ العلاقات الإنسانية، سواء علاقات القرابة، أو علاقات الاجتماع الإنساني.

ومن الأمثلة التي تكشف عن عمق المشكلات الثقافية عند تعليم معجم العربية للناطقين بغيرها من أبناء اللغتين الإنجليزية والفرنسية، ما يلي:

(أ) كلمة الحب، ذلك أنها تتجلى في التمثيل الإدراكي والذهني لها فعلًا ماديًا لصاحبه استعمال الفعل: make باشتقاقاته التصريفية والزمنية المتنوعة.

وهو معنى غير مقبول في الثقافة العربية، ولا تدعمه تحليلات جرثومة المعنى أو أصوله المحورية في الجذر اللغوي لهذه الكلمة المتمثل في (ح ب ب).

ويجب إيقاف المتعلم للعربية من الناطقين بغيرها على المعنى العربي الذي يسكن بنية هذه الكلمة في المعجم العربي بوصفها حالة قلبية عنيفة لا تتجاوز إلى اللقاء الحميمي بأي حال.

(ب) كلمة الزنا، تترجم هذه الكلمة في العادة بالمكافئ الترجمي بالنمط الشكلي التركيبي الإضافي وهو Uriahcrime.

وهو مكافئ ترجمي مأخوذ من قصة دواد عليه السلام في الكتاب المقدس الذي توصل إلى زوجه أحد قيادات جيشه وهي أوريا بنت أليعام وهو ما يجعل الدلالة المتمثلة لهذه الكلمة من جانب المتعلم الإنجليزي أو الفردي للكلمة العربية (الزنا) يدور في فلك لقاء الرجل بالمرأة بشرط الرضا أو التراضي فقط.

وحتى كذلك اللقاء في اللغة العربية، فالزنا هو كل لقاء أو معاشرة بين الرجل والمرأة خارج مؤسسة الزواج الشرعي المعلن.

والحقيقة أن هذه المشكلات تفرض التوجه إلى ضرورة صناعة معجمات خاصة بمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها تتأسس على رعاية الأبعاد الثقافية في عمليات تعريف المعاني وفي عمليات إيجاد المكافئات الترجمية في هذه اللغات الأجنبية.

الخاتمة:

تناول هذا البحث: المشكلات الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى المعجم، هادفا إلى تحليل آثارها، وكيفية التوقي منها.

وسعيا إلى هذه الغاية عالج المطالب التالية:

١/ اللغة والثقافة: موجز خطاب العلاقات.

٢/ نحو تصنيف جديد للغات على معيار ثقافي.

٣/ حضور الأبعاد الثقافية في اللسانيات المعاصرة.

٤/نماذج تطبيقية للمشكلات الثقافية في تعليم العربية

للناطقين بغيرها على مستوى المعجم.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج البارزة هي:

أولًا: قيام الدليل على وجود علاقات بالغة الوثاقة بين اللغة والثقافة.

ثانيًا: قيام الدليل على حضور الثقافة في عدد من النظريات والاتجاهات اللسانية المعاصرة بصورة بالغة الوضوح في اللسانيات الأنثروبولوجية، واللسانيات (الذرائعية) التداولية، ولسانيات فيرث وغيرها.

ثالثًا: وضوح الحاجة إلى أهمية تصنيف اللغات على أساس المعيار الثقافي، وهو ما رجح تصنيف اللغات في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى المعجم إلى:

أ-لغات الأمم الإسلامية.

ب-لغات الأمم غير الإسلامية.

بما يترتب على هذا التصنيف من عمليات إجرائية عند تقسيم فصول الدراسة في عمليات تعليم العربية للناطقين بغيرها .

رابعًا: ظهور أثر عملي/ سلبي في حقلي الثقافتين الدينية والاجتماعية عند عدم التنبه إلى تمايز التصور الثقافي الإسلامي الذي يسكن بنية كلمات المعجم العربي في هذين الحقلين، من خلال نماذج تطبيقية عملية.

المراجع:

- اتجاهات البحث اللساني، ميلكا إفيتش، ترجمة سعد مصلوح، ووفاء كامل، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة (٦٤) القاهرة،٢٠٠٠م.
- أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط٣ سنة ١٤٠٨هـ=١٩٨٧م.
- أعلام الفكر اللغوي – التقليد الغربي في القرن العشرين جون إي جوزيف، ونايجل لف، وتوليت جي تيلر، ترجمة د. أحمد شاتكر الكلابي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، دار أوبا للنشر، طرابلس ليبيا، سنة ٢٠٠٦م.
- إمبراطورية الكلمات – تاريخ اللغات في العلم، نيقولاس أوستلر، ترجمة د. محمد توفيق البيجرمي، دار الكتاب العربي، بيروت، ٢٠١١م.
- جغرافية اللغات، د. محمد مدحت جابر ود. فاتن محمد البنا، مكتبة الإسكندرية، ٢٠١١م.
- دلالة السياق بين التراث وعلم اللغة الحديث، د. عبد الفتاح البركاوي، دار المنار، القاهرة، ١٤١١هـ=١٩٩١م.
- دليل السوسيو لسانيات، فلوريان كولماس، ترجمة، د.خالد الأشهب، ود. ماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، بيروت، ٢٠٠٩م.
- دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي، د. سمير الخليل، مراجعة د. سمير الشيخ، دار الكتب العلمية، بيروت وبغداد ٢٠١٤م.
- قاموس العلوم المعرفية، غي تيبرغيان، وآخرون، ترجمة جمال شجيد، مراجعة مصطفى حجازي، المنظمة العربية للترجمة ٢٠١٣م قاموس العلوم المعرفية، غي تيبرغيان، وآخرون، ترجمة جمال شجيد، مراجعة مصطفى حجازي، المنظمة العربية للترجمة ٢٠١٣م.
- الكلمات المفتاحية: معجم ثقافي ومجتمعي، ترجمة محمد بربري، تقديم طلال أسد، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي

للترجمة(٩٨٠) القاهرة، ٢٠٠٥م.

- المشكلات الثقافية في معجم إلياس بقطر، د. عبد المنعم السيد جدامي، ضمن: المعجمية العربية قضايا وآفاق، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ١٤٣٧هـ= ٢٠١٦م.

- معجم المصطلحات اللغوية، د. رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٠م.

- معجم الدراسات الثقافية، كريس باركر، ترجمة جمال بلقاسم، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠١٨م.

- مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، طوني بنييت، ترجمة سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ٢٠١٠م.

- مفاهيم خاطئة حول تعلم المفردات وتعليمها ... تطبيق أبحاث اللغة الثانية في التدريس، كيث فولس، ترجمة د. إبراهيم بن رافع القرني، دار جامعة الملك سعود للنشر، ١٤٤٠هـ=٢٠١٩م مفاهيم خاطئة حول تعلم المفردات وتعليمها – تطبيق أبحاث اللغة الثانية في التدريس، كيث فولس، ترجمة د. إبراهيم بن رافع القرني، دار جامعة الملك سعود للنشر، ١٤٤٠هـ=٢٠١٩م.

- الموسوعة اللغوية، د. كولنج، ترجمة د. محيي الدين حميدي، د. عبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود، النشر العلمي، ١٤٢١هـ=٢٠٠٠م الموسوعة اللغوية، د. كولنج، ترجمة د. محيي الدين حميدي، د. عبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود، النشر العلمي، ١٤٢١هـ=٢٠٠٠م.

- نحو وعي بالمعجم – دراسات تطبيقية في النقد المعجمي، د. خالد فهمي، دار النشر للجامعات ١٤٣٨هـ=٢٠١٧م.

التثاقف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. هنية مايدي[1]

أستاذة محاضرة-جامعة الأغواط - الجزائر

الملخص

إن دراسة اللغة أي لغة كانت، لا يتوقف على معرفة أنظمتها المعجمية والصرفية والنحوية، بل يتعدى ذلك إلى معرفة أهم خصائص ثقافة اللغة، وإن تعليم اللغة الأجنبية والعربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص ينبغي أن يحتوي -فضلا عن إكساب المتعلم كفاية نحوية ولسانية-إكسابه أيضا كفاية ثقافية يُحسن من خلالها استعمال مكتسباته القبلية اللغوية والتركيبية والمعجمية.

من هذا المنطلق اتجهت المداخل الحديثة في تعليم اللغة نحو العناية بالجوانب الوظيفية والاستعمالية، فتبنت مناهج وظيفية تهدف إلى تعزيز القدرات اللغوية والتواصلية والوقوف على حاجات المتعلمين اللغوية والثقافية مما يجعل التعلم أكثر فاعلية وواقعية، وأضحى التركيز على البعد الثقافي أكثر إلحاحا بقصد تعميق وعي المتعلمين بخصائص الثقافة الأجنبية.

وضمن هذا الاهتمام يندرج موضوع بحثنا الذي يهتم بالمحتوى الثقافي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ماهي مكونات الكفاية الثقافية المستهدفة في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

(١) أستاذة محاضرة بجامعة الأغواط الجزائر، حاصلة على دكتوراه في اللغويات التطبيقية من جامعة الجزائر، عضو مخبر التداولية وتحليل الخطاب قسم اللغة العربية جامعة الأغواط، الإشراف على رسائل ماستر ودكتوراه في تخصص تعليمية اللغة، مداخلات ومقالات في مجلات وطنية ودولية.

- كيـــف يُحقق متعلـــم اللغـــة العربيـــة فعـــل التثاقف رغم الخصوصيـــات والاختلافات؟
- وكيـف يمكـن لفعـل التثاقـف أن يعطـي صـورة مشرقـة عـن الحضـارة العربيـة والإسـلامية وثقافتهـا؟

Summary:

Acculturation in Curricula for Teaching Arabic to Non-Native Speakers

The study of a language, any language, does not depend on knowledge of its lexical, morphological and grammatical systems, but goes beyond that to the knowledge of the most important characteristics of language culture, and that teaching foreign and Arabic languages to speakers of other languages, in particular, should contain in addition to providing the learner a grammatical and linguistic competence as well as providing him a cultural competence, during which he makes good use of his linguistic, structural and lexical previous-gains.

From this standpoint, modern approaches of language education have tended towards caring for the functional and use aspects, building functional curricula aimed at enhancing linguistic and communication capabilities and standing on the linguistic and cultural needs of learners, making learning more effective and realistic, and the focus on the cultural dimension has become more urgent with the aim of deepening the awareness of learners for the characteristics of the foreign culture.

Within this interest falls the topic of our research, which deals with the cultural content in the Arabic language curricula for non-Arabic speakers by answering the following questions:

- What are the cultural dimensions used by natural speakers in Arab society?

- How does the Arabic language learner achieve the act of acculturation despite the particularities and differences?

- How can the act of acculturation give a bright picture of the Arab and Islamic civilization and its culture?

- What are the criteria taken into account to include cultural content within the linguistic content?

- What are the methods by which we include the cultural component?

١. اللغة والثقافة:

تعتبر اللغة سلوكا اجتماعيا إضافة إلى كونها تعبيرًا عن الفكر تقوم به جماعة أو جماعات بغرض التفاهم والتبادل وإرساء علاقات؛ فهي في جوهرها أحد أشكال السلوك الاجتماعي الذي يعكس النشاط الاجتماعي لمجتمع ما، وتتعدد مستوياتها بتنوع ثقافة متكلميها وطبقاتهم الاجتماعية مكونة مخزونا ثقافيا هاما يزخر به المجتمع، وهي بذلك «ليست نسقا عضويا أو شكلا رمزيا فحسب بل نظاما متكاملا من الدلالات والمفاهيم المستخدمة من قبل مجموعة أو مجموعات بشرية تشترك في ثقافة مجتمعية معينة، والأشكال الرمزية يُعبر عنها بواسطة اللغة عادة ما تكون حاملة لفكر إنساني وأبعاد ثقافية وتاريخية وحضارية»[1] ، وفي هذا الصدد يرى الأوراغي «أن اللغة نسق رمزي وديوان ثقافي لا ينفصل أحدهما عن الآخر، ومن أجل الديوان الثقافي يُدرس النسق الرمزي، ولا أحد يكتسب قواعد اللغة من أجل ذاتها أو إرضاء للقوم الناطقين بها، إنما تكون دراستها من أجل شفط ما تحمل من المعارف والخبرات»[2] وتظهر العلاقة بين اللغة والثقافة جلية في عملتي الاكتساب والتعليم، فالطفل يكتسب ملامح ثقافة بيئته من خلال اللغة، وفي الوقت نفسه توفر الثقافة البيئة التي ينشأ فيها ما يساعده على اكتساب لغتها وفي ضوء ذلك تفاعل الأجنبي وتواصله مع أبناء اللغة لا يعتمد فقط على إجادة اللغة بل يعتمد وبصورة لا تقل أهمية على معرفة الثقافات والعادات والأعراف.

وتعد الثقافة ضمن هذا قيما ونظما يعيشها المجتمع ويجسدها الفرد من خلال تواصله مع الآخر، فالفرد يتحدث بلغته في ضوء ما أحاطت به ثقافته من قيم وعادات وتقاليد

(١) بلقاسم عبد السلام اليوبي وصالح عيد الحجوري، الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة الأثر، العدد ٣٠جوان ٢٠١٨، ص٦٢

(٢) محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠١٠، ص٣٣.

ومعتقـدات.

فثمـة مـبررات عديـدة تسـوغ ذلـك الترابـط والتعالـق بـين اللغـة والثقافـة.

٢. تعلم اللغة في ضوء المقاربتين البنيوية والوظيفية:

ظـل تعليـم اللغـة مرتبطـا بالمقاربـة البنيويـة الـتي ركـزت على الاهتمـام بالمهـارات الشـفهية وحفـظ التراكيـب بمعـزل عـن سـياقاتها الـتي تـرد فيهـا ثـم اتجهـت الأنظـار إلى المقاربـة الوظيفية، الـتي مهـدت لظهـور الاتجـاه التواصـلي والثقـافي في تعليـم اللغـة آخـذة بعـين الاعتبـار الصـلات بـين ثنائيـة (اللغـة والمجتمـع)، ولم يكـن هـذا التغيـير اعتباطيـا إنمـا تأسـس نتيجـة للاهتمامـات المسـتجدة بالجوانـب الاسـتعمالية، والاجتماعيـة للغـة ووظائفهـا التداوليـة، ومنـذ ذلـك الحـين أصبـح مـن الـضروري إعادة النظـر في مناهـج تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بهـا والناطقـين بغيرهـا وتطويرهـا نحـو مناهـج تتمـاشى مـع مـا تحملـه اللغـة مـن حمـولات ثقافيـة واجتماعيـة، وهكـذا أصبـح تعليـم اللغـة وتعلمهـا لا يخلـو مـن أبعـاد ثقافيـة، «ولـم يعـد يقتـصر على تعليـم مجموعـة مـن القوانـين والأنظمـة الصوتيـة والصرفيـة والنحويـة والمعجميـة بـل هي نظـام أوسـع مـن ذلـك بكثـير، يمتـد ليؤثـر في الأنظمـة السـلوكية والإشـارية المرتبطـة بالإفـادات المجتمعيـة[....] فصـارت اللغـة محاطـة بـشروط ثقافيـة تحكمهـا أعـراف كل مجتمـع وتواضعاتهـا تجاههـا»[١].

وبنـاء على مـا سـبق ينظـر المدخـل الثقـافي إلى عمليـة تعليـم اللغـة بوصفهـا عمـل فكـري وممارسـة ثقافيـة «تتدخـل فيـه المرجعيـات الفكريـة الذاتيـة مـع المؤثـرات الاجتماعيـة والثقافيـة، ويتـم التركـيز على الفعـل التواصـلي وعلى الممارسـة الفعليـة للغـة في

(١) فاطمة العمري، ثقافة اللغة طريق أم هدف، دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد ٣٩، العدد ٢٠١٢،٢، ص٣٩

محيطها الاجتماعي»[1].

٣. المدخل الثقافي في تعليم اللغة الثانية:

اعتبرت الثقافة مكونا أساسيا في مناهج تعليم اللغة للأجانب خاصة لأنّ المتعلم الناطق بغير العربية يحتاج إلى معرفة بالأعراف والقواعد الاجتماعية وهي معارف تختلف عما اكتسبه في لغته الأولى.

سادت قناعة راسخة لدى المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية بأنّ اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة لا يمكن الفصل بينهما، إذ شهد مجال تعليم اللغة اهتماما بالغا بالبعد الثقافي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وهناك مجموعة من الأسس التي تجعل من الثقافة جزءًا أساسيا من تعلم اللغة الأجنبية من أهمها:

- أن القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا يعتمد فقط على إتقان مهارات اللغة، بل تعتمد أيضا على فهم ثقافة أهل اللغة وعاداتها وآمالها وتطلعاتها.

- أن فهم ثقافة اللغة الأجنبية والتفاعل معهم أمرٌ مهمٌ في حد ذاته، كما أن فهم التشابه والاختلاف بين الثقافات أصبح أمرا ضروريا لإحداث التقارب والتعاون بين الشعوب.

- أن العادات الثقافية تشبه إلى حد كبير المهارات اللغوية فالمتحدث باللغة يتصرف بشكل معين وبطريقة تلقائية كما أنه يتحدث اللغة بنفس الطريقة ومن ثم ينبغي أن تُعامل عادات الثقافة كما تُعامل مهارات اللغة في المواد التعليمية.

- أن هناك تأثيرا وتأثرا متبادلين بين الوعاء اللغوي والمحتوى الثقافي وكل منهم يُشكل مستوى الآخر، ومن ثم

(١) الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٦٢.

ينبغي أن يضبط المحتوى الثقافي بالإطار والمستوى اللغوي الأساسي، بحيث لا يؤدي الارتفاع بالمستوى الثقافي إلى الارتفاع بالمستوى اللغوي المطلوب.[١]

بحثت كلير كرامش Kramsh.c عن مكانة الثقافة في تعليم اللغة، ورأت أن الثقافة ليست مجرد معلومات تنقلها اللغة، وليست فقط سمة للغة نفسها، وإنما هي متداخلة معها، وهي ممارسة اجتماعية تشكل هدفا مشتركا في تعلمها وتعليمها حيث تصبح الثقافة محورا لتدريس اللغة [٢].

والمعرفة الثقافية التي يجب تضمينها في درس اللغة يجب أن تشتمل على:

- المعرفة بالعناصر المعجمية ودلالاتها الاجتماعية والثقافية.
- المعرفة بالسمات اللغوية طبقا للأنواع الاجتماعية والمجموعات الاجتماعية.
- المعرفة بالميزات الثقافية للناطقين بثقافة اللغة الهدف وعاداتهم وأصول التعامل.[٣]

٤. من الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية:

توسع مفهوم الكفاية اللغوية ليتجاوز الدائرة الضيقة التي قصرها تشومسكي على الجوانب اللغوية، وأخذ مفهوم الكفاية التواصلية ينتشر لدى اللسانيين التداوليين والمشتغلين في حقل تعليمية اللغة وأضحى غاية ما يصبو إليه تعليم اللغات.

ويندرج ضمن هذا المفهوم الكفاية الثقافية التي تشمل

(١) رشدي أحمد طعيمة، وآخرون، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، مصر، ط١، ٢٠١٠، ص٣٧٧.
(٢) ينظر الثقافة المجتمعية، ص٦٥.
(٣) أحمد الرهبان مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث مؤتمر اسطنبول الدولي الثاني، ط١، ٢٠١٦، ص٢٦٣

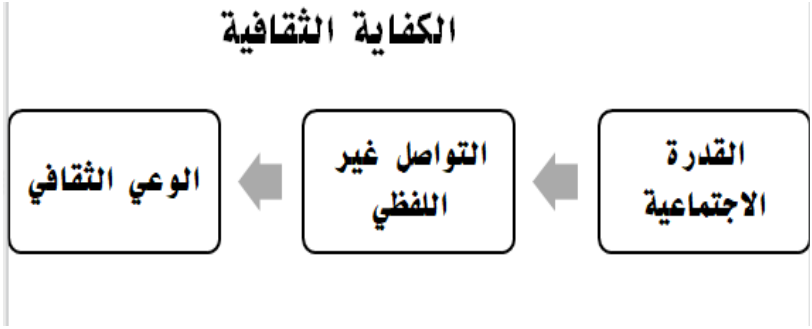
معرفة بأهم السمات الثقافية للغة الهدف، وقدرة على الاستخدام المناسب في مواقف مختلفة من التواصل، فإذا كان الهدف من تدريس اللغة هو تطوير كفاية المتعلمين التواصلية فإن المقدرة الثقافية جزءٌ من هذه الكفاية، تفهم بربط كل المظاهر الثقافية التي تمكن المتعلم من إنجاز تواصل فعال ومناسب، كما ورد عند هامرلي «إن الكفاية الثقافية تشتمل على معرفة عن الثقافة الثانية ومعرفة بكيفية السلوك فيه، أي تشتمل كلا من المعرفة الثقافية العقلية والمعرفة الثقافية الأدائية، وهذا يتضمن لغويا في المقام الأول الدلالات الثقافية الضمنية للمفردات والعبارات، وكذلك السلوك غير اللغوي الذي يصاحب اللغة في ظروف اجتماعية مختلفة»[1].

ومما لاشك فيه أن القدرة على التصرف المناسب بحسب ما تمليه الأوضاع الثقافية المختلفة، أهم من مجرد المعرفة الإدراكية الأمر الذي يجعل التعليم الثقافي في غاية الأهمية خاصة إذا تعلق الأمر بالناطقين بغير العربية؛ لأنهم يتعرضون دائما لسوء الفهم نتيجة للاختلافات الثقافية، فعدم معرفة المتعلم بمعايير ثقافة اللغة الأجنبية يترتب عنه من عقبات وعراقيل يمكن أن تحول دون بلوغ التواصل الغاية التي يجري إليها، وفي ذلك دليل على أن المشاكل التي تطرأ من الحين والحين أثناء التفاعل لا تقتصر على الجانب اللغوي من التواصل ولا تقف عند الأخطاء النحوية، فالمكونات التي تقع خارج اللغة تسهم بقسط وافر في التواصل .

يرى (ادسكو وبريلAdasko Brille) عند مناقشتهم للمحتوى الثقافي في مقررات اللغة الإنجليزية «بأن الثقافة تتضمن أربعة معاني: الإحساس الجمالي، والإحساس الاجتماعي، والإحساس الدلالي، ثم الإحساس التداولي والسوسيو ثقافي»[2]،

(١) ينظر هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية.١٩٩٤، ص ٩٣.
(٢) يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التواصل، عالم الكتب الحديث، ط١، ٢٠١٥، ص٨٠

وضمن هذه العناصر يمكننا تصور الكفاية الثقافية باحتوائها على العناصر التالية:



وتشمل **القدرة الاجتماعية التداولية** معرفة بالاستعمالات الاجتماعية الشائعة المتداولة في لغة الهدف، وينظر في ذلك للمعنى الاجتماعي للكلمات والتراكيب، تراعي السياقات، والأوضاع الاجتماعية المختلفة ومراعاة أحوال المتكلمين والمعايير الاجتماعية المعينة على التفاعل.

أما **التواصل غير اللفظي**: فهو يشتمل مجموعة الحركات والإيماءات والإشارات التي تخص مجتمع اللغة وتختلف من مجتمع لآخر.

أما **الوعي الثقافي**: فقد حددها غالوي في كيفية تصرف الناس في الظروف اليومية، والعادية، والاستثنائية في وقت الأزمات، وتحايا الناس في الشوارع، وأساليب الأسف والاعتذار، وإعطاء التعليمات والتعبير عن الاحترام والتقدير والشكر والأدب والملابس ومسمياتها والاستعلام والاستفسار.[١]

إن الكفاية الثقافية قدرة إذا امتلكها الفرد استطاع متكلما كان أو سامعا أن يفهم ويُفسر ويستثمر على نحو إيجابي المعطيات بين الثقافية في إطار سياق تواصلي محدد، وهي ليست مجرد

(١) خالد أبو عمشة. استراتيجيات تعلم الثقافة العربية وتعليمها في برامج الدراسات الخارجية، نور نشر، ٢٠١٧، ص١١

معرفة بأحداث وحقائق ذات طابع حضاري بل هي تُمكن من السياق التخاطبي في إطاره العام وبما فيه من تعقيد في مختلف أبعاده اللسانية، والنفسية والثقافية.

أهداف إكساب المتعلم الكفاية الثقافية:

مما يهدف إليه تعليم الثقافة للناطقين بغيرها:

- تقديم إضاءات حول اللغة الجديدة وثقافتها.
- التأثير في اتجاهات الطلبة إيجابيا نحو اللغة الجديدة وثقافتها.
- تأهيل المتعلم ثقافيا ولغويا في اللغة الجديدة.
- تطوير قدرتهم على الاندماج والتكيف مع هويات جديدة لضمان التفاهم بين الأشخاص من هويات مختلفة
- تصحيح الصور النمطية المرتبطة بثقافة اللغة الهدف.[1]

٥. معايير اختيار المحتوى الثقافي:

لكتب اللغة العربية دور مهم في تكوين المتعلم و تأسيسه لغويا وثقافيا وأخلاقيا وسلوكيا؛ ذلك أن اكتساب المهارات اللغوية لا يتم بمعزل عما تشتمل عليه نصوص اللغة العربية من مضامين ثقافية ومواقف تربوية تستند إلى معايير يمكن توضيحها فيما يلي:

- مراعاة دوافع متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها عند بناء المحتوى الثقافي.
- مراعاة المحتوى الثقافي لمستوى الطالب.

(١) أحمد الرهبان، مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث مؤتمر اسطنبول الدولي الثاني، مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٦، ط١، ص٢٦٤.

- تعزيز المحتوى بالقيم الوجدانية الايجابية لدى الطالب.

- لابد أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة في إطار الثقافة العربية الاسلامية.

- ألا تغفل المادة الجوانب العامة والمشتركة بين الثقافات.

- أن يعطي المحتوى صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية.

- أن يقدم المحتوى الثقافي تصويبا وتصحيحا لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية.

- أن تتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.[١]

٥. أساليب تدريس المحتوى الثقافي:

إن المثاقفة المتحققة عبر قناة التعليم غير متصلة ومتناوبة؛ لأنها تجري إلا أثناء ساعات التعليم، ثم يجد التلميذ نفسه غارقا في ثقافته الأصلية ما دام مقيما في وطنه، لهذا يبدو التعليم عاجزا عن تحقيق شرط يعتبره جل الأنثروبولوجيين أساسا لحدوث مثاقفة حقيقية بمعنى استمرار الاتصال، ومع ذلك يقوم التعليم يتوظف آليات أخرى كما سنرى في السياق التالي.

يجري تدريس الثقافة في ثلاثة سياقات مختلفة:

١- أن يكون وضع الطلاب بعيدين ومعزولين عن الثقافة الثانية، وهذا هو الغالب في تدريس الثقافة إذ يتعذر في كثير من الدول أن توفر الفرصة لتعلم اللغة الأجنبية بالاتصال المباشر بأبنائها.

٢- الوضع الثاني يكون لغاية تهيئة الطلاب لزيارة

(١) ينظر رشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي، دار الفكر، ١٩٨٣، ص ٤٤

المحيط الجديد أومن أجل العمل فيه، يكون المتعلم هنا أكثر استعدادا وتحفزا لتعلم اللغة الأجنبية.

٣- الوضع الثالث الذي يخص المهاجرين والطلبة الذين يتابعون دراساتهم وسط الجماعة اللغوية الهدف.

ترتبط كل وضعية مما سبق بجملة من الأهداف المراد تحقيقها ومجموعة من الأساليب تخص كل هدف على حده، ويمكن توضيح ذلك من خلال الرسم البياني التالي:

المتعلم1	المتعلم2	المتعلم3
غير مندمج (معزول عن الثقافة الثانية)	يتهيء للاندماج	مندمج في الجماعة اللغوية الهدف

وفيما يلي أسلوب كل وضع مما سبق ذكره:

١. **بالنسبة للمتعلم الأول**: تعليم العربية يجري إلى غاية إكسابه مهارات لغوية ومعارف ثقافية من خلال أنشطة المهارات اللغوية (نشاط القراءة والتعبير والتدريبات اللغوية والقواعد النحوية يستند فيها المعلم على مجموعة من الأساليب، ويتعين على المعلم الاستعانة بالنصوص الأصيلة المندرجة ضمن المجلات والكتب والأفلام، والغرض من ذلك تأسيس واقع لغوي داخل الصف المدرسي تتولد عنه بيئة تتحدث اللغة الثانية وبيئة اجتماعية تظهر فيها السمات الثقافية.

ويمكن الاستعانة في هذا الوضع بأسلوب المقارنة، فيسأل المتعلم في التشابه والاختلاف الذي يقع في بعض المسائل

الثقافية ومن شأن هذه المقارنة أن تثري رصيد المتعلم المعرفي وتحفزه للتعرف أكثر على بعض المسائل والمعلومات.

وفي هذا السياق يستعان أيضا بالوسيط المعجمي الثقافي لإدماج الثقافة في تعليم اللغة كما يؤكد قاليسون على أهمية تطبيقات المعجم الثقافي في تعليم اللغات،[١] ويذهب الأوراغي إلى نفس الفكرة فيقول «وقد بيّنا في أكثر من موضع أن ثقافة اللغة مدونة في معجمها، ويلزم عنه أن يكون إدراج المفردات المعجمية في المنهاج اللغوي خاضعا لانتمائها إلى الميدان الثقافي الذي تتداول فيه».[٢] وفي ذلك تأكيد على ضرورة تعليم الناطق بغيرها المفردات التي تحمل خصوصيات ثقافية تخص مجتمع اللغة الهدف.

٢. **أما المتعلم الثاني والثالث**: فتعليم العربية يجري إلى غاية إكساب المتعلم مهارات تتصل بالممارسة الثقافية، ويتم صقلها وتنميتها بجملة من الأنشطة ذات الطابع الممارستي العملي كالحوار والمسرح والدراما، ينخرط فيها المتعلم ليضطلع بأدوار مختلفة تمكنه من ممارسة اللغة في سياقات حية وقريبة من الواقع.

يتعين في هذه الوضعية الاتصال المباشر بمستخدمي اللغات في بيئاتهم الاجتماعية والثقافية فيما يسمى بالانغماس في البيئة الطبيعة التي يحتك فيها المتعلمون مباشرة بأبناء مجتمع اللغة الهدف فيتعلمون منهم اللغة والثقافة في مناحٍ مختلفة.

ويمكن للمعلم أن يستعين بمجموعة من الأساليب التعليمية من قبيل:

١. أسلوب الزيارة الميدانية: زيارة الأسواق والأحياء الشعبية

(١) ينظر الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص٦٥
(٢) محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠١٠، ص١٧٥.

وزيارة الأسر العربية في بيوتهم هذا ما يكسب المتعلم معارف وثقافة متنوعة.

٢. **أسلوب لعب الأدوار**: بأن ينخرط المتعلم في مهام ثقافية ويعايشها كما يعايشها العربي (كتقديم العزاء في بيت العزاء)

٣. **أسلوب الاستقصاء**: وذلك بالتقصي والبحث عن ظاهرة معينة أو عادة أو كيفية إحياء مناسبة العيد أو العادات الرمضانية[١]

٤. **أسلوب العصف الذهني**: مجموعة من الإجراءات لتعميق الثقافة تقوم على إعداد الموضوعات الدراسية بتقسيمها إلى مشكلات قصيرة تتحدى تفكير المتعلمين وتتطلب الوصول إلى أفكار متعددة خلال فترة وجيزة، ويكون من خلال خطوات تحديد الموضوع أولا وإيجاد الأفكار وعرض المشكلات واختيار أفضل الحلول.

تركز الأساليب السابقة على الممارسة الفعلية في اللغة في محيطها الاجتماعي والثقافي، وسيتم ذلك من خلال ممارسة الثقافة المجتمعية من خلال تطبيقات التعلم التعاوني والتشاركي.

٦. **التثاقف في تعليم اللغة العربية**:

واستنادا إلى ما سبق يمكننا القول إن تعلم لغة ثانية لا ينفك عن تعلم ثقافة ثانية وتعليم اللغة العربية هو تعليم لثقافتها التي لا ينبغي أن تقتصر على حصص يخصصها المدرس ليقدم معلومات حول عادات العرب وأعيادهم وأعراسهم وصحاريهم وأطعمتهم، بل «تتجاوزها إلى فتح أعين المتعلمين على مستوى في التواصل دقيق يفهم من خلالها الطالب ما

(١) ينظر إسلام يسري، تدريس الثقافة، النظرية والتطبيق، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، دار وجوه، ط١، ٢٠١٧، ص ٤٠١.

يوجد في المعاني الاجتماعية من مضامين ومتغيرات السن، والجنس، والطبقة الاجتماعية، وأثر ذلك في طرق التحدث والتواصل»[١] ، تكسب هذه المهارة المتعلم قدرة على أن يُكيف اللغة التي يتعلمها والسياقات التي تستعمل فيها وأن يفهم قيم ثقافة اللغة.

إن الهدف المنشود وراء ذلك هو نفي الشعور بالغربة الاجتماعية التي يعكسها الأداء وذلك عن طريق إكسابه اللغة من وجهة نظر اجتماعية، هذا ما يمكنه من الدخول إلى المجتمع بثقة وثبات [٢].

وبناء على ما سبق يتشكل لدى الناطق بغير العربية منظومة لغوية وثقافية جديدة تختلف تماما عن منظومته الأم، هذا الأمر يجعل المتعلم يرى العالم بطريقة مختلفة، فينشأ لديه تصور جديد عن بعض مكونات الحياة يختلف اختلافا جذريا عن تصوره المرتبط بثقافته ولغته الأم، وهذا الاختلاف ينبغي أن ينظر إليه نظرة إيجابية تجعله ينفعل بها ويتفاعل معها.

على ضوء هذا التشابه والاختلاف، نشأ فضاء جديد تسميه كرامش بفضاء التثاقف أو التواصل الثقافي، الذي سعى من خلاله المعلمون إلى تعميق وعي الطلاب بخصائص ثقافة اللغة حتى تصبح لديهم قدر من الموضوعية الفكرية في تحليل الظواهر بين ثقافية[٣].

يطرح فضاء التثاقف العديد من الأسئلة عندما يكون الكلام عن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يمكننا صياغتها فيما يلي:

(١) البعد الثقافي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية ص١٢٤.
(٢) ينظر ثقافة اللغة طريق أم هدف، ص ، ٣٩٥
(٣) ينظر: البعد الثقافي في تعليم العربية لغة ثانية، ص١٢٤.

١. كيف يتحقق فعل التثاقف رغم الخصوصيات والاختلافات؟

٢. هل يمكن لفعل التثاقف أن يعطي صورة مشرقة عن الحضارة العربية والاسلامية؟

وقبل الخوض في الإجابة عن هذه الأسئلة نعرج على تحديد مفهوم التثاقف الذي يقصد به «مجموع الظواهر الناتجة عن دخول مجموعة من أفراد من ثقافات مختلفة في الاحتكاك المستمر والمباشر مع المتغيرات التي توافق النماذج الثقافية الأصيلة لمجموعة واحدة ولمجموعتين.»[١]

ويقصد به أيضا تأثر الثقافات بعضها ببعض بين الشعوب والمجتمعات، ويفترض وجود احتكاك بين ثقافتين مختلفتين ثم تأثير إحدى الثقافتين في الأخرى، ويعني كذلك التأثير الثقافي المتبادل بينهما، فالتثاقف على هذا الأساس يعد سيرورة طبيعية تحدث للطلبة الأجانب أثناء تعلم اللغة وثقافتها نتيجة التفاعل والتبادل بين ثقافتين أو أكثر، ويؤدي ذلك إلى التأثير والتأثر في سمات الثقافات المتماسة لتفرز ثقافة جديدة تحمل خصائص مشتركة عن الثقافة.

يعرف شومان التثاقف «بكونه الاندماج الاجتماعي والنفسي للمتعلم داخل مجموعة اللغة الهدف، ويُعد هذا الأنموذج من بين أهم البرامج التعليمية التي من الممكن أن تمكن متعلمي اللغة العربية الأجانب من اكتسابها بنجاح، فمن خلال التثاقف يستطيع المتعلم تعلم استراتيجيات تساعده على الرفع من مستوى قدراته اللغوية والثقافية»[٢]، غير أن هذا الاندماج قد يضعف أو يتعثر لأن

(١) عبد الكريم غريب. المنهل التربوي، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط١، ٢٠٠٦، ص١٥

(2) John Schumann, "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition," Journal of Multilingual and Multicultural Development 7 (1986): 379

عملية الاكتساب لا تتم من خلال التفاعل مع المتحدثين باللغة في وضعيات حقيقية لافتقارها للحيز المكاني الذي فيه عملية تعليم اللغة، ومنه إن الرهان اليوم في أقسام تعليم اللغات على اعتماد أنموذج التثاقف كآلية لتطوير مستوى طلاب العربية الأجانب عن طريق منحهم فرصة للتفاعل مع بيئة حقيقية لا مصطنعة.

والحال هذه فإن الثقافة المتحققة عبر التعليم غالبا ما تكون غير متصلة ومتناوبة لأنها لا تجري إلا أثناء ساعات التعليم كما سبق أن ذكرنا سابقا لأجل هذا يتم الاستعانة بطرائق وأساليب تحاول خلق بيئة للتثاقف، وأمام هذه الحالة لا يمكن أن تكون الثقافة الملقنة من خلال التعليم موضوع إدراك واقعي فهي ليست إلا موضوع تصور فقط، إن هذه الثقافة لا تتجلى أمام متلقنيها، إذ لا توجد بالنسبة إلى التلاميذ إلا من خلال النصوص والمواقف التعليمية التي يقدمها المعلم بوصفها مماثلة للثقافة المتحققة والواقعية في مكان آخر.

هنا نحدد الدور الحقيقي الذي يقوم به تعليم الثقافة العربية على أنه يُحسس بسمات ثقافية وأنماط حياة وتصرف وتفكير، وهكذا يكتشف المتعلم ثقافة أخرى ويعمل على تنميتها وتوسيعها.

٣. المثاقفة وتعزيز الاتجاه نحو الثقافة العربية:

تقتضي المثاقفة باعتبارها ظاهرة إنسانية أن ينفتح المتعلم على الآخرين ويتثاقف معهم عبر جسور الاتصال لتحقيق التأثير والتأثر والأخذ والعطاء.

تسعى كل أمة من خلال المثاقفة إلى معرفة الآخر وتنمية كيانها الثقافي بشكل خلاق وغير متعارض بمقومات هويتها وثوابتها ولا بمقومات الآخر،» ومن هنا أصبح تقديم الثقافة

العربيـة لمتعلـمي العربيـة الناطقـين بغيرهـا في أصولهـا وأصالتهـا وعمقهـا ونقائهـا أمـرا لا مفـر منـه؛ لتصحيـح المفاهيـم الخاطئـة نحـو ثقافتنـا ولتعديـل الاتجاهـات السـلبية نحوهـا»[1] (كالأحـكام المسـبقة الرائجـة عـن حضارتنـا بأنهـا حضـارة تخلـف وإرهـاب ..)، فهنـاك الكثـير مـن المتعلمـين الناطقـين بغـير العربيـة يتطلعـون للـتزود برؤيـة اجتماعيـة وثقافيـة واضحـة تمكنـه مـن تحصيـل المعلومـات والمعـارف الثقافيـة الـتي تسـاعده على التعامـل مـع اللغـة العربيـة، لأجـل هـذا لابـد أن يُنتـقى المحتـوى الثقـافي بمـا يعـبر عـن تطلعـات المتعلمـين ويعكـس صـورة مشرقـة للحضارة الإسـلامية العربيـة، ويقتـضي ذلـك مـن المعلمـين تصحيـح الأفكار المسـيئة لهـا وإقنـاع المتعلمـين أن اللغـة العربيـة لغـة تواصـل وثقافـة ودين وأدب وعلـم وفلسـفة، لغـة لا تقـل شـأنا وقيمـة عـن أكـثر اللغـات شـيوعا وتـداولا كالإنجليزيـة والفرنسـية، بـل اللغـة العربيـة تتوفـر على خاصيـة المرونـة والشـمولية والقـدرة على التكيـف مـع متطلبـات العـصر الحـاضر بأبوابهـا الواسـعة والمفتوحـة على المصطلـح العلـمي مـن خـلال آلياتهـا المتنوعـة (الاشـتقاق، التوليـد، المصـدر الصنـاعي، المـيزان الـصرفي، الزيـادة، الإلصـاق)

إضافـة إلى مـا سـبق يمكننـا القـول إن الترغيـب في الدرس اللغـوي واكتسـاب الثقافـة العربيـة والإسـلامية لا يقتـصران على الإقنـاع فحسـب بـل يجـب المزاوجـة بـين هذيـن العنصريـن الأساسـين وبـين التوجهـات التربويـة للمـدرس بإحالـة المتعلـم إلى مصـادر الثقافـة الإسـلامية والتسـجيلات والوسـائط المتعـددة لضمـان المشـاركة الفعالـة دون أن نغفل اسـتثمار البرامـج التثقيفية ووسـائل التواصـل الاجتمـاعي الـتي تسـتهلك جـل وقـت المتعلـم في الوقـت الحـالي.

(١) رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ١٩٨٦، ط١، ج ١، ص٣٧٦.

٧. المثاقفة حضور الأنا أم تبعية الآخر:

بناء على ما سبق نجد أن المثاقفة تعبر عن أوجه التبادل الثقافي بين الحضارات البشرية، كما أنها تعد رافدا مهما تسعى كل أمة من خلاله إلى معرفة الآخر، واستثمار ما لديه من قيم ومعطيات إنسانية وحضارية، وفي نفس الوقت تعد اتجاها يسعى أن يكون وسطا بين الانفتاح المطلق المؤدي إلى الانصهار في ثقافة الآخر والذوبان فيها وبين الانغلاق المطلق المؤدي إلى الانعزال عن الآخر[١].

يظهر المشكل التعليمي في أن السياسة اللغوية تفرض هيمنة لغات الأمم ذات الريادة الحضارية في بعدها التقني والعلمي والأكاديمي والتواصلي، وفي هذا السياق يرى حفني عيسى أنه باسم المثاقفة «يتم انحسار الهويات الثقافية الخاصة في الثقافة المركزية النمطية الممثلة بالثقافة العالمية، ضمن ما يسمى بظاهرة العولمة[٢] التي تتآزر في ضوئها اللغة والثقافة في خلق عالم جديد تختفي فيه الخصوصيات الثقافية.

والعولمة باعتبارها محاولة لتعميم نمط من الأنماط الفكرية والسياسية، والاقتصادية على نطاق العالم كله[٣]، وفي نفس السياق يرى رشاد حمزاوي أن العولمة الثقافية التي تتعرض لها اللغة أثناء تعليمها تهدف إلى سيادة الثقافة الأمريكية على جميع الثقافات تحت شعار المثاقفة مع الآخر، بل تسعى إلى دمج العالم في مجتمع عالمي واحد بعد إلغاء الخصوصيات الثقافية لكل مجتمع، فالمثاقفة هنا تعني عولمة اللغة الإنجليزية وضياع الأخرى[٤]، وباسم المثاقفة فرض انحسار على اللغة العربية من

(١) محمد روابحي، مفهوم المثاقفة بين الخصوصية والكونية، مجلة لوغوس مخبر الفينومينولوجيا، جامعة تلمسان الجزائر، ع ٥، موقع الأنترنت

(٢) حفني غيسى، الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية، المؤتمر العلمي الرابع لكلية الآداب والفنون جامعة فيلادلفيا، منشورات فيلادلفيا ،١٩٩٩، ط١ ص ٣٧،٣٨

(٣) رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، الكتاب الأساسي، ١٩٨٣، ص٤٠/٤٤

(٤) ينظر. علاء إ سماعيل الحمزاوي لغتنا الجميلة. ماض مشرق وحاضر مغرب. المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، ص ١٩٨،٢٠٢

خلال تشجيع اللهجات المحلية واستعمالها في الكتابة فقط، كما تواجه تحدي إغراقها بكثير من الألفاظ الأجنبية وهو ما انعكس سلبا على المتعلمين الناطقين بغيرها لما يحتكون بالناطقين بها، وهذا التثاقف الخارجي والداخلي فرض على لغتنا العربية بسبب الروح الانهزامية، وتقاعس أبنائها في جعلها لغة حديث وتدريس وثقافة.

ونخلص مما سبق أن المثاقفة التي ننشدها هي تلك التي تسهم في إثراء الثقافة العربية دون انكفاء على الذات أو تبعية للآخر.

الخاتمة:

اتساقا مع المنطلقات النظرية لهذا الدراسة نخلص إلى النتائج التالية:

- القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا يعتمد على إتقان مهارات اللغة بل يعتمد على فهم ثقافة أهل اللغة وعاداتها وآمالها.

- يقتضي تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تمكين المتعلمين من الكفاية اللغوية التي تندرج ضمنها المهارات والعناصر اللغوية، والكفاية التواصلية التي تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على التواصل بأهل اللغة مما يمكن المتعلم من التفاعل مع أصحاب اللغة مشافهة وكتابة، والكفاية الثقافية التي بها يتزود المتعلم بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة العربية الإسلامية وأنماط من الثقافة العالمية.

- لابد من التركيز على إكساب المتعلم القدرة المعجمية لما تحمله من سمات ثقافية.

- إن فهم التشابه والتقارب بين الثقافات أصبح أمرا ضروريا لإحداث التقارب والتعاون بين الشعوب لأجل هذا

لابد من دعم المحتوى التعليمي بملامح مجتمعية ثقافية، وبأوجه التشابه والاختلاف الأساسية بين الثقافتين.

- يؤدي التثاقف إلى إكساب المتعلم منظومة لغوية وثقافية جديدة توسع آفاقه وتسهم في تحسين التواصل مع الآخرين.

- تعبر المثاقفة عن أوجه التبادل الثقافي بين الحضارات البشرية المختلفة، فمن الضروري تنشيط الدافعية التثقيفية والإبداعية بتوجيه المتعلمين إلى قراءة المؤلفات الأدبية والثقافية، والعمل على تلخيصها، واستثمار التواصل الاجتماعي فيما يخدم التثقيف.

- اعتماد طرائق مشوقة وفعالة التي توفر مواقف ملائمة للتعلم اعتمادا على الحوافز والنشاط.

قائمة المراجع المعتمدة:

- أحمد الرهبان، مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث مؤتمر اسطنبول الدولي الثاني، مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها، ط١،٢٠١٦.

- إسلام يسري علي الحدقي، تدريس الثقافة بين النظرية والتطبيق، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه، ط١، ٢٠١٧،

- قاسم عبد السلام اليوبي ووصالح عياد الحجوري، الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة الأثر،٢٠١٨، ع ٣٠.

- حاتم عبيد، البعد الثقافي في تعليم العربية لغة ثانية من وجهة نظر لسانية تداولية، نظرية التأدب نموذجا،مجلة اللسانيات العربية ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز ، سبتمبر ٢٠١٥، ع ٢.

- حسن حفني، الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية، المؤتمر العلمي الرابع لكلية الآداب والفنون جامعة فيلادلفيا، العولمة والهوية، منشورات فيلادلفيا ،١٩٩٩.

- خالد أبو عمشة نزار اللبدي، استراتيجيات تعليم الثقافة العربية وتعليمها في برامج الدراسات الخارجية، نور نشر ، ٢٠١٧.

- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ط١، ١٩٨٦، ج١.

- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مطبعة النجاح، الدار البيضاء المغرب، ط١،٢٠٠٦

- فاطمة العمري، ثقافة اللغة طريق أم هدف، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد٣٩ ، ال عدد٢، ٢٠١٤.

- محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط ١، ٢٠١٠.

اكتساب اللغة بين التّكوين المعرفيّ للفهم والتّمثّل الدّلاليّ للإنتاج: نظريّة التّطوّر المعرفيّ

د. ندى مرعشلي[١]
لبنان

«الكلام هو سمة مألوفة للحياة اليوميّة، ونادرًا ما نتوقف مؤقتًا لتحديدها. وقد يبدو طبيعيًّا بالنّسبة للإنسان، مثل المشي، وأقلّ من التنفس. ومع ذلك، فهو لا يحتاج إلّا إلى لحظة من التأمّل لإقناعنا أنّ طبيعة الكلام هذه ليست سوى شعور وهميّ».

(Edward Sapir, An introduction to the study of speech, 1921)

١ -مقدّمة:

يُعدُّ الفهم *comprehension* عمليّة عقليّة تتضمّن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء. فالفهم يُمكّن المتعلّم من تصوّر المعنى في اللفظ، وينقل النّفس المتكلّمة من أمر خارجيّ إلى غيره، ولكي يتحقّق لا بدّ من تصوّر المعنى وتحصيل الاستعداد في الذهن لاستنباطه؛ وحينها يمكن للمتعلّم استخدام المعلومات الصّريحة والضّمنيّة في النّصّ لاستيعاب الرّسالة المقصودة؛ والفهم لغةً: «حسن تصوّر المعنى، وجودة استعداد الذّهن للاستنباط»، واصطلاحًا: «القدرة على إعادة إنتاج ما يتضمّنه النّصّ المقروء دون تطابق مع النّص ذاته.» (شحاتة، ٢٠٠٣، ص ٢٣٢).

لا يمكن أن يحصل الإنتاج ما لم يتمّ الفهم، ولا يمكن أن يتحصّلَ الفهم حتّى يُدرك المتعلّم المعاني؛ فالفهم (الاستيعاب)، والإنتاج (الأداء) عمليّتان تابعتان للقدرة؛ وقد

(١) أستاذة الأسلوبيّات وتحليل الخطاب، والصّوتيّات -الجامعة اللبنانيّة. مهتمّة بعلوم التّركيّات، والتّداوليّة، والموضوعاتيّة؛ لها أبحاث منشورة، أهمّها للعام ٢٠٢٠: «الشّعريّة المزدوجة». مهتمّة بعلوم القرآن، والقراءات العشر، والمسابقات الخطابيّة. ناشطة في المؤتمرات.

يُظهر المتعلّم تفاوتًا بين تحقيق الأداء والفهم عند تعلّم اللغة الثّانية تعود أسبابه إلى عناصر لا تتعلّق بقدرة الفرد، وإنّما ببيئته اللغويّة ومزاجه الشّخصيّ والحافز الّذي يدفعه إلى تعلّم اللغة.

فمثل هذه الاحتمالات تدلّ إلى فائدة منطقيّة تميّز بين قدرتين يملكهما المتكلّم: «قدرة الفهم» و«قدرة الأداء»؛ هذا الأمر يتطلّب نظريّة لغويّة تستطيع وضع أصول علميّة لهذين النّوعين من القدرة. ويرى براون (١٩٩٤، ص٤٦) أنّ القدرة اللغويّة تحوي أنماطًا منفصلة من الأداء، هي: «الكلام»، و«الاستماع»، و«القراءة»، و«الكتابة».

الكلام عن الفهم والأداء يستدعي العودة إلى التّكوين *construct*، فهو مفهوم علميّ يُقصد به صفة مسندة إلى شيئين أو أكثر، تُستمدّ من الملاحظة العلميّة والمقارنة (شحاتة، ص ١٥٢)؛ ولكي يحصّل المتعلّم معرفة لا بدّ من فهم الكلام ووعيه بتشكيل منظور استقباليّ لعمليّتي المتابعة والتّفسير لتصوير الكلام وإنتاجه دلاليًّا، ومن ثمّ ابتكار تمثيليّ للجملة للإشارة إلى الأشياء المنتجة لغويًّا ومرجعيّاتها ومواقعها وعلائقها، نحو: علاقة (الملك والعرش)، أي «تمثيل للصّورة الّتي تحتوي على رموز مميّزة للكائنات، وتمثيل مفاهيميّ يُشبه إلى حدٍّ كبير نموذج الموقف (...) يربط التّمثيل الافتراضيّ برموز الإدراك، بما في ذلك ربط أسماء الكائنات برموزها والمصطلح الاجتماعي (Gonzalez, 2007, P 348).

وضع جاكندوف كتابه «الدّلالة والمعرفة» (Jackendoff, 1983,P.3) محاولًا اكتشاف طبيعة المعنى في اللغة البشريّة فلسفيًّا لما ندرك وما نفعل؛ ونفسيًّا بالكشف عن طبيعة الدّلالة وعلاقتها بالإدراك النّفسيّ والعقليّ، إذ الكشف عن دلالات اللغة الطبيعيّة يحتاج إلى علم النّفس المعرفيّ وللبِنية النّحويّة لتلك اللغة؛ فمعًا يوفّران أدلّة مهمّة لنظريّة الإدراك

والتّصـوّر *Apprehension*؛ «التّصـوّر: إدراك الأمـور إدراكًا مجمـلًا، والإمسـاك بناصيـة الأمـور بصـورة عامّـة.» (شـحاتة، ص ١٠٦).

إنّ موضـوع اكتسـاب اللغـة يتعلّـق بتكويـن المعـارف وفهمهـا، وبالتّصـوّرات النّفسـيّة للمتعلّـم. فالإنسـان، بمـا يملكـه مـن اسـتعدادات فطريّـة، يمكنـه أن يُـدرك الحقائـق اليقينيّـة عـن طريـق اللغـة، وأن يطمـئنّ إلى صحّـة معلوماتـه المُدركـة مـن خـلال قدرتـه على معرفـة الأشـياء؛ فنظريّـة المعرفـة العلميّـة *Epis-temology of science* تعـني «البحـث في إمـكان المعرفـة ومصادرهـا وطبيعتهـا، ويتضمّـن البحـث إمـكان المعرفـة والنّظـر في إمـكان الوجـود *Ontology* أو العجـز عـن معرفتـه.» (شـحاتة، ص ١٥)؛ هـذا الأمـر دفـع إلى التّسـاؤل حـول الأسـس الّـتي يقـوم عليهـا الفهـم، أهي معطيـات معرفيّـة منطقيّـة، أم لغويّـة؟ أثمّـة ترابـط بينهمـا؟ فـإذا كان للغـة وظيفـة رمزيّـة تتوسّـل المنطـق لحـلّ مشـكلة إدراك المفاهيـم، فمعـنى ذلـك أنّ التّمثيـل الرّمـزيّ للصّـور الذّهنيّـة هـو مـا يكـوّن تلـك المشـكلات؛ فمـن خـلال النّمـوّ المعـرفيّ والنّضج الـكافي لبِنيـات الفـرد العقليّـة واللغويّـة يمكـن إيجـاد الحلـول الّـتي تمكّـن الفـرد مـن الوصـول إلى تـوازن داخـليّ وخـارجيّ مـن خـلال التّفاعـل المسـتمرّ بينهمـا؛ «إنّ عمليّـة اكتسـاب الـكلام، في الحقيقـة الواقعيّـة، هي نـوع مختلـف تمامًـا مـن عمليّـة تعلّـم المـشي» (Sapir, 1921, P.1)

ويمكـن تقسـيم الدّراسـات حـول موضـوع اكتسـاب اللغـة إلى قسـمين: الأوّل تعلّـم اللغـة الأولى (L1)، والثّـاني تعلّـم اللغـة الثّانيـة (L2). الأولى خاصّـة بالأطفـال؛ والثّانيـة خاصّـة بالبالغـين. وتتقاطـع النّظريّـات المتعلّقـة بـين اكتسـاب اللغـة الأولى والثّانيـة؛ "في حـال اكتسـاب لغـة ثانيـة يسـتخلص المتعلّـم معـاني جديـدة مـن أخـرى قديمـة، ويقتـضي ذلـك اكتسـاب الإنسـان نظامًـا جديـدًا للتّصـوّر، يسـاعده في تمثّـل المفاهيـم الجديـدة مـن لغـة شـبيهة.» (بـراون، ص ٧٧).

ومن أهم النّظريّات الّتي تبحث في اكتساب اللغة والتّكوين المعرفيّ نظريّة بياجيه في طبيعة الذّكاء البشريّ وتطوّراته عبر المراحل العمريّة (Piaget, 1959, P.50). تقوم أسس هذه النظريّة على طبيعة المعرفة وتدرّج البشر في اكتسابها واستخدامها على أساس البناء المكتسب. فالتطوّر المعرفيّ عند بياجيه هو تنظيم تصاعديّ للعمليات العقليّة المتأتّية عن النضج وخبرات الفرد مع بيئته؛ فالأطفال قادرون على تأسيس مفاهيم تساعدهم في إدراك العالم المحيط بهم، كما أنّهم يسعون إلى إنشاء خبراتٍ بين معرفتهم المسبقة للأشياء ومكتشفاتهم الجديدة؛ وبين هذه وتلك يقومون بتعديل أفكارهم بشكلٍ دائم (Piaget, 1988, P.35).

يتمثّل الهدف الأوّل من إحياء موضوع اكتساب اللغة بتحديد الفهم اللغويّ وارتباطه بكلّ من الفلسفة وعلم النّفس؛ فللغة فلسفةٌ ومنطق (فيتجنشتاين، ١٩٥٣)، فاكتساب اللغة يُسهم في ازدياد خزينة الفرد الفكريّة ويُعينه على تعلّم أنماط جديدة للاستجابة، ويعمل على تعديل أنماط استجاباته القديمة كلّما تصاعد نضجه؛ فالمكتسب هو صفة لاستجابة غير فطريّة يتعلّمها الإنسان بالتّجربة والخبرة؛ فلكي يتمّ الفهم لا بدّ من تصوير المعنى بشكل جيّد وأن يتّحصل الاستعداد في الذهن لاستنباطه.

إنّ موضوع الاكتساب اللغويّ يتقاطع وقضيّة العلاقة بين الفكر واللغة وماهيّة كلٍّ منهما؛ فهل الفكر هو اللغة ذاتها؟ وهل يمكن التّفكير بدون لغة؟ (فريحة، ١٩٨١، ص ١١٠).

يقترح فريحة أنّ اللغة هي أساس التّفكير والسّبيل الوحيد له، ويعزو ضعف التّفكير إلى اللغة «وإذا لم يكن هناك توافق تامّ بين الصّورة الذّهنيّة الّتي تنطوي عليها الكلمة، وبين أسلوب التّعبير عنها، فإنّ الفكر يُصاب بشيء من الصّدمة

أو التّعثّر، فالوهن» (فريحة، ص ١١٠).

تتّصف هذه الدّراسة بالعلميّة والجِدّة، إذ تتوجّه إلى المنطق التّطوّريّ للاكتساب، وإمكان طرح التّمثيل الدّلاليّ أداةً معرفيّة عند متعلّمي اللغة الثّانية في الاستخدام الفلسفيّ والنّفسيّ؛ فتعلّم القواعد لا يمكن أن يفيد المتعلّم إذا ما كانت تخالف منطق اللغة؛ فللغة منطق وفلسفة يعملان على ربطها بالواقع! وما سبب النّفور من تعلم اللغة الثّانية إلّا ابتعاد المتعلّم عن المنطق الّذي يحكمها والسّياق الفعليّ للكلام؛ لذلك تطرح الدّراسة العمل اللغويّ التّداوليّ منهجًا فعّالًا للمقابلة بين مقاصد الجمل في لغتين؛ وتطرح قضيّتين: التمثّلات الدّلاليّة وعلاقتها بتطوّر عمليّة الاكتساب اللغويّ بمراعاة فلسفة كلّ لغة، وقضيّة تصوّر المعنى في اللفظ وتكامل فهم المعلومات الصّريحة والضّمنيّة القائمة بين النّفس المتكلّمة وعلاقتها بالخارج. وتضمّن الإشكاليّة الأسئلة الآتية:

- أللغة علاقة بالفكر؟

- هل اكتساب اللغة الثّانية يقتضي اكتساب نظامٍ جديدٍ للتّصوّر يساعد في تمثّل المفاهيم الجديدة من لغة شبيهة؟

- هل التّمثّل أداة معرفيّة للاكتساب تابعة للتّأويل الشّخصيّ؟

- أيكتسب متكلّم اللغة الثّانية منطقًا بينيًّا خاصًّا يجمع بين لغتين؟

الدّراسة تقترح أنّ اللغة هي أساس التّفكير، وأنّ التّوافق التّامّ بين الصّورة الذّهنيّة للكلمة وأسلوب التّعبير عنها هو السّبيل الوحيد لتبلور المعنى، وأنّ الفكر قد يُصاب بشيء من التّعثّر عند فقدان التّوافق بينه وبين اللغة؛ كما تفترض أنّ التمثّل الدّلاليّ ينبني على حقيقتين لغويّتين متباينتين «دلاليّة» و«تداوليّة» (براون، ص ٧٧)؛ وأنّ الاستيعاب والتّكيّف والتّركيبات

النّفسيّة متشابكة تحتاج إلى التّوازن بينها لتتكيّف وتستوعب الأحداث الجديدة في البِنى الموجودة مسبقًا لتلبية متطلبات الوضع الجديد.

إنّ تمثّل الأشياء يمكن أن يكون مسؤولًا عن بعض التّأويلات الشّخصيّة الّتي تعمل على تغيير منطق متعلّم اللغة مع الزّمن، فيكتسب نظامًا أشبه بالنّظام البين-لغويّ، أي نظامًا يجمع بين تمثّلاته في لغته الأم، والتّمثّلات الأجنبيّة في اللغة الهدف.

في العنوان أثر لتطوّر المعرفة بين اكتساب الدّلالة واكتساب اللغة المتداولة؛ لذلك يحتاج البحث إلى منهج قادر على التّفصيل والشّرح في قضيّتين لاستنباط وجه الشّبه والاختلاف، والخروج بتحديد لموضوع التطوّر المعرفيّ؛ ولعلّ مقارنةً لسانيّة-منهجيّة قد تفي بالغرض؛ فالمنهج المقارن *Com-parative Method* «يُشير إلى إجراءات تهدف إلى توضيح وتصنيف عوامل السّببيّة في ظهور ظواهر معيّنة وتطوّرها؛ وكذلك أنماط العلاقة المتبادلة في داخل هذه الظّواهر بينها وبين بعضها البعض، وذلك بوساطة توضيح التّشابهات والاختلافات الّتي بيّنتها الظّواهر الّتي تُعد من نواحٍ مختلفة قابلة للمقارنة» (علي، ٢٠٠٦، ص١٣٢). شكّلت طرائق المقارنة محورًا أساسيًّا في أعمال رائد علم الاجتماع «ابن خلدون»[١].

٢ -نظريّة التّطوّر المعرفيّ:

في طور دراسته عن الاكتساب المعرفيّ للأطفال لم يهتمّ بياجيه بمحتويات الفكر الموروثة بسبب الحدود الّتي تضعها

(١) **ابن خلدون (١٣٣٢ - ١٤٠٦م)**: من أسرة عربيّة يمنيّة الأصل، دخل التّاريخ عبر مقدّمته المشهورة في التّاريخ وعلم العمران، والّتي يقول فيها: إنّه «أنشأ من التّاريخ كتابًا، فصّل فيه الأخبار بابًا بابًا، وسلك في ترتيبه وتبويبه مسلكًا جديدًا». وتتألّف مقدّمته من «المقدّمة» و«الكتاب الأوّل» المسمّى بكتاب «العبر وديوان المبتدأ والخبر، في أيّام العرب والعجم والبربر، ومن عاصره من ذوي السّلطان الأكبر» (إلياس، ٢٠١٤، فلاسفة وعلماء نفس، ١١/١١).

على الأداء الفكريّ، وخلصَ إلى وجود صلة وطيدة بين علم الأحياء والنّظريّة المعرفيّة، يُعزى لعلم النّفس وحده توضيح الصّلة القائمة بينهما (Piaget,P.35)؛ وقد ارتكز في استنتاجاته إلى تعريف الذّكاء المتضمّن للتّكيّف البيولوجيّ والتوازن بين الفرد وبيئته.

أمّا التّكيّف فيتضمّن الاستيعاب والتلاؤم *Accommoda-tion*، ويعني ميل الكائن الحيّ إلى تعديل معلوماته باستمرار؛ فالاستيعاب يعني تنظيم البِنى الجديدة لاستيعاب الأحداث البيئيّة، والتّلاؤم يُخضع البِنية المستوعِبة لمتطلّباتها؛ ويُعدّ التّوازن في البِنى عنصرًا أساسيًّا لتطوير الاكتساب؛ فالمتعلّم يحتاج إلى بذل القليل من الجهد لتكييفها مع الواقع، واستيعاب الأحداث فيها.

٢-١ الاستيعاب الفهم ***comprehension*** : «القدرة على إدراك المعاني؛ ويظهر ذلك بترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى وتفسيرها وشرحها بإسهاب (...) والتّنبّؤ من خلالها بنتائج وآثار معيّنة. (لالاند، مج١، ص ٤٧).

٢-٢ تكيّف (تناسق، تناغم) ***Adaptation***:

أ - حالة كلّ ما هو متناغم مع محيطه.

ب - تعديل وظيفة أو عضو، ينجم عنه جعلهما متوافقين مع كلّ بيئتهما (...) الدّاخليّة أو الخارجيّة (لالاند، ٣٠/١).

التّكيّف تعديل المهارة المكتسبة لتوافق موقفًا أدائيًّا جديدًا؛ أمّا التّلاؤم، فمرحلة يحدث فيها التّطور المعرفيّ للغة، ليحقّق النّضج *Maturity* بعد ذلك التّدريب الّذي يُكسب المفاهيم.

٢-٣ استعداد ***Aptitude*** :

أ - «ميزة جسديّة أو نفسيّة تجعل الّذي يتميّز بها قادرًا

على القيام بوظيفة خير قيام.»

ب - «سمة طبيعيّة أو نفسيّة ينظر إليها من زاوية الممارسة والمردود.» (لالاند، ٨٩/١). مثال: الإحساس بالألوان من خواصّ شبكة العين.

مدوّنة هذه الدّراسة كتاب بياجيه *Theory of Intellectual Development* (Piaget,1988,p.35)؛ وتبحث في تطوّر البِنى النّفسيّة الكامنة وراء ذكاء الطفل، والطّرائق المؤثّرة في عمليتي استيعاب الطّفل وتكيّفه مع العالم؛ أمّا المدوّنة الثّانويّة فتبحث في أسس تعلّم اللغة الثّانية وتكوين الأساس النّظريّ لاكتسابها لدى الكبار (براون، ص ٦٠).

٣- تعريف الاكتساب:

الاكتساب يحقّق التّطوّر المعرفيّ عند بياجيه:

١-٣ كسبيّ، مُكتسب (صفة) ***Acquired***:

أ - «السّمة المكتسبة الّتي لم يكن يملكها فرد أو نوع في الأصل؛ (...) بل تنجم عن تربية ودُرْبة أو استدلال فطريّ.»(لالاند، مج١، ص١٨).

٢-٣ اكتساب ***Acquisition***: «جملة من العلوم التي يكتسبها فرد.» (جاسم، ٢٠١٧، ص ١٧٥).

٤. تعريف اللغة:

اللغة عمليّة تبدأ بالصّور المرئيّة، نحو (عنقود العنب) الّذي تشكّل رؤيته عاملًا سلوكيًّا مؤثّرًا، فتستحيل في الذّهن إلى صورة كلاميّة تعبيريّة. الفتاة ترى عنقود عنب، فتقول: «أمّي أريد عنبًا»، تحوّلت الصّورة الذّهنيّة إلى صوتيّة! أهناك علاقة بين (العنب) والنّطق؟ أتكون ردّة فعل الأم بالإيجاب؟ أفهمت الأمّ المعنى؟ كيف توصّلت هذه الكلمات إلى حكم في العقل،

ثـمّ اسـتحالت أصواتًـا تعبيريّـة؟

يقـول علـم النّفـس (Psychology) إنّ درسَ اللغـة ليـس مـن اختصـاص علمـاء اللغـة، بـل فـرع مـن فروعـه (Psychology)؛ فاللغـة ظاهـرة نفسـيّة اجتماعيّـة ثقافيّـة مكتسـبة، لا صفـة بيولوجيّـة ملازمـة للفـرد؛ تتألّـف مـن مجموعـة رمـوز صوتيّـة اُكتسـبت عـن طريـق اختبـار معـاني مقـرّرة في الذّهـن، وبهـذا النّظـام الرّمـزيّ الصّـوتيّ تسـتطيع جماعـة مـا أن تتفاهـم وتتفاعـل (فريحـة، ص١١). فاللغـة:

أ- «نظـام رمـزيّ اخـتزاليّ، ودلاليّ - معنـويّ للقيـام بعمليّـتيّ الإدخـال والتّفسـير لمـا يجـري حولنـا.» (الجبـالي، ٢٠٠٣، ص ٧٤).

ب- «مفهـوم مثـاليّ يُشـير إلى الذّخـيرة المخزونـة في عقـول النّاطقـين والّـتي تمكّنهـم مـن إنتـاج الـكلام وفهمـه (De Saussure, 2005، ص٢).

ج- «نتـاج اجتمـاعيّ لملكـة اللسـان، ومجموعـة مـن التّقاليـد الضّروريّـة الّـتي تبنّاهـا مجتمع ما ليسـاعد أفـراده على ممارسـة هـذه الملكـة.» (دي سوسـير، ١٩٨٥، ص ٢٧).

د- «اللغة أكبر من الكلام.» (شحاتة، ص ٢٤٧).

ه- «النّظـام الصّـوتيّ الأسـاسيّ الّذي يتكـوّن مـن رمـوز اعتباطيّـة، يسـتعمله أفـراد جماعـة مـا لتبـادل الحديـث والـكلام.» (مبـارك، ١٩٩٥، ص ١٦٢).

٤-١ اللغة أداة تواصل:

يُعتـبر التّواصـل مـن أهـم مظاهـر اللغـة الاسـتعماليّة. يتكـوّن مـن تبـادلٍ كلاميّ وإشـارات صوتيّـة تنقـل الدّلالات.

ويـرى ميشـال زكريّـا (٢٠٠٢، ص ٢٠) أنّـه «يُفـترض وجـود

كفايـة لغويّـة عنـد الأفـراد، كي تتـمّ الكفايـة التّواصليّة بـين المتكلّم الّذي يُطلـق دلالات ومعـاني تكـون كامنـة في ذهنـه إلى شـخص مسـتمع، يحـاول أن يعيَهـا عـبر جهـازه السّـمعيّ إلى أن تصـلَ إلى ذهنـه، وهنـا لا بـدّ مـن توافـق الدّلالات الّـتي يُرسـلها المتكلّـم مـع الدّلالات الّـتي تصـل إلى ذهـن المسـتمع، في سـبيل إنجـاح عمليّـة التّواصـل، فتفيـد هـذه الدّلالات للمسـتمع معرفـة جديـدة، يضمّهـا إلى مخزونـه الذّهـنيّ. إنّ تجـاوب المتلـقّي لهـذه الدّلالات يعـني أنّ لديـه كفايـة لغويّـة.»

لذلـك، يحتـاج اكتسـاب اللغـة الثّانيـة إلى تحقيـق الكفايـة اللغويّـة، ثـمّ التّواصليّـة الّـتي تشـترط:

أ - **الكفايـة المرجعيّـة**: المعرفـة بأشـياء العالـم. المتعلّـم يعرف الكوكـب، الزّئبـق، المجاعة...

ب - الكفايـة الاسـتراتيجيّة: مهـارة اسـتعمال الاسـتراتيجيّات الكلاميّـة، وغـير الكلاميّـة لتحقيـق الفعـل التّواصـليّ.

ولكـن، لمـاذا تتراجـع القـدرة الفطريّـة (الاسـتعداد) لدى البعـض عنـد تعلّـم اللغـة الثّانيـة؟

«إنّ تعلّـم اللغـة الجيّـد يعتمـد على متغـيّرات ثلاثـة على الأقلّ: «الكفـاءة»، و«التحفـيز»، و«الفرصـة.» (Jean,1975, P.42)؛ فممارسـة بعـض اللغـات «تدفـع مـن يتكلّمهـا إلى تغيـير مواقفـه وسـلوكيّاته إزاء محاوريـه. ونسـتحضر هنـا كمثـال، الألمانيّـة واليابانيّـة اللتين لا يسـمح وجـود الفعـل عنـد نهايـة الجملـة فيهمـا، بمقاطعـة المتكلّـم بسـهولة، لأنّـه لا يمكـن معرفـة مـا يريـد قـوله حـتّى يتلفّـظ بالكلمـة الأخـيرة.» (غابيـلي. دومونـبرول.لا.ت، ص١٣٧).

٤-٢ اللغة وعلم الدّلالة:

يعـوّل اكتسـاب اللغـة على علـم الدّلالـة، فيميـلُ إلى دراسـة المعـاني الّـتي لا ترتبـط بالـضّرورة بسـلامة الجملـة نحويًّـا -*Grammat*

icality:

الجميلة الطّفلة هي أختي *The kid beatiful is my sister*

الجملة أعلاه غير قواعديّة ومفهومة؛ والجملة أدناه قواعديّة وغير مفهومة:

الرّجل ذو الشّعر الشّائب هو الشيخ الكبير *The man with gray hair is the old man*

تحقيق الدّلالة هدف أساسيّ لمتعلّمي اللغة الثّانية، شريطة تحصيل الكفاية اللغويّة؛ فوظيفة اللغة الأساسيّة عند ابن خلدون التّعبير عن المقاصد بوساطة الألفاظ المستخدمة في عمليّة الإفصاح والتّواصل؛ «ولا بدّ من اقتناص تلك المعاني من ألفاظها لمعرفة دلالاتها اللغويّة عليها، وجودة الملكة لناظرٍ فيها، وإلّا فيعتاصُ عليها اقتناصُها زيادةً على ما يكون في مباحثها الذّهنيّة من الاعتياص، وإذا كانت ملكته في تلك الدّلالات راسخة، بحيث تتبادر المعاني إلى ذهنه من تلك الألفاظ عند استعمالها، شأن البديهيّ والجِبِليّ، زال ذاك الحجاب بالجملة بين المعاني والفهم.» (ابن خلدون، ص ٦٢٢).

وتُعدّ النّظريّة التّداوليّة من أهمّ النّظريّات محاكاةً للاكتساب اللغويّ، لاعتماد المتلقّي على فهم قصد المتكلّم، ومكوّنات ألفاظه الضّمنيّة.

٤-٣ اللغة والتّداوليّة:

أهمّ ما يتعلّمه المتكلّم الأصليّ في لغته هو وظيفة ترتيب الكلمات وفق المقاصد في مجتمعه وبيئته.

التّداوليّة: «دراسة المعنى الّذي يقصده المتكلّم» (يول، ٢٠١٠، ص ١١).

«يحتاج متعلّمو اللغة الثّانية إلى التّداوليّة، إذ تتعلّق

بطريقة استخدامنا للغة داخل السّياق» (جاس، ٢٠٠٩، ص١٧).

يقول أحدهم لفتاة: «أوالدكِ هنا؟» فيُفهم أنّه يسأل عن الوالد لزيارته، ولا يُتوقّع إجابة الفتاة بنعم، شكرًا لكَ! فالدّراسة التّداوليّة للعبارة «هل فلان هنا؟» تعني أريد التّحدّث إليه، وليس لمعرفة معلومة عنه.

٥ -تحقيق الاكتساب في اللغة الثّانية:

اكتساب لغة ثانية يعني دراسة كيفيّة تعلّمها؛ «دراسة كيف يُبدع المتعلّمون نظامًا لغويًّا جديدًا عندما يتعرّضون للغة ثانية لفترة محدودة» (جاس، ص١). وتشمل دراسة الأسباب الّتي تحول دون تحقيق معظم متعلّميها الدّرجة نفسها من الكفاءة *Proficiency* الّتي يكتسبونها في لغاتهم الأصليّة *Na-tive languages* ؛ ومن أسبابها:

٥-١ التّساوي في النّمط الشّائع:

أي تشبيه دراسة ميادينها بميادين اللغة الأصليّة أثناء عمليّة الاكتساب، «مثل: اللسانيّات، وعلم النّفس، (...) وتحليل الخطاب، وتحليل الحوار، والتربية» (جاس، ٢٠٠٩، ص٢).

٥-٢ التّساوي في المعنى الإجماليّ:

تساوي المعنى في مقابل تغيّر اللغات، فيكون المؤدّى الدّلاليّ واحدًا؛ ومنه:

أ - أن يفهم المتعلّم الجملة حين تتضمّن معنىً إجماليًّا متساويًا:

الجملة التّركيّة: Başarılıydı, **ama** ve kararlıydı aynı zamanda

الجملة لإنكليزيّة: Successful, but at the same time faithful and determined

الجملة العربيّة: ناجح، **ولكنّه** في الوقت عينه أمين وحازم.

تبدو الجملة الأولى غريبة بالنّسبة لمتكلّم العربيّة، والثّانية غريبة بالنّسبة لمتكلّم التّركيّة؛ كما أنّ الثّالثة غريبّة بالنّسبة لمتكلّم الإنكليزيّة؛ أمّا بالنّسبة لمتعلّمي اللغة الثّانية، سواء تركيّة كانت، أو إنكليزيّة، أو عربيّة، فهي مفهومة دلاليًا.

ب - أن يَعلمَ متكلّم اللغة الأصليّ المعنى المتساوي للجملة:

- أسفر التّفجير عن عدد من القتلى.
- قُتِل عدد من النّاس بالتّفجير.
- التّفجير قتل العديد من النّاس.

فالسّؤال: ماذا فعل التّفجير؟ (قتل عددًا من النّاس). فمتكلّم اللغة الأصليّ لا يحتاجُ كثير وقتٍ كي يُنشئَ جملًا متساوية في المعنى، ولا يفكّر بالقواعد أثناء كلامه.

٥-٣ الارتداد إلى اللغة الأمّ ***Code Switching***:

عند التّحادث باللغة الثّانية يستخدم المتعلّم مصطلحات معيّنة بلغته الأم دون أن يترجمها إلى اللغة المستهدفة، فتخرج لغته مزدوجة مطعّمة بالأصليّة؛ وهنا تنشأ لغة خاصّة بين لغته واللغة المكتسبة. هذا ما يُسمّى بالارتداد إلى اللغة الأمّ *Code switching* (شحاتة نجّار، ص ٣٥). مثال:

قد يستخدم متعلّم الإنكليزيّة العربيّ مصطلحًا بلغته الأمّ دون ترجمته، فيقول: «أعطني بعض السّكّر» *give me some suk-kar*، فيستخدم السّامع التّخمين الفطن، ليكتشف أنّه يقصد *sugar*؛ فالكلمتان متوافقتان تاريخيًّا؛ فهي في الفرنسيّة *sucre*، وفي التّركيّة şeker . أمّا التّعثّر بالإجابة فلانصراف الذّهن عن المعنى إلى الشّكل الّذي يعبّر به (فريحة، ١١١). لذلك، لا بدّ من

توليد المعاني الدّاعمة للاكتساب، وأهمّها «الفهم» و«الإنتاج».

٦ -الفهم والإنتاج:

موضوع اكتساب اللغة يتعلّق بتكوين المعارف وفهمها، ويمرّ عبر التّصوّرات النّفسيّة الّتي تنطبع في ذهن المتعلّم فهمًا وإدراكًا، لتتمثّل بعد ذلك دلاليًّا في أشياء العالم؛ فهل معطيات الفهم معرفيّة منطقيّة، أم لغويّة؟

الفهم لغةً: «معرفتكَ الشّيء بالقلب. وفَهِمْتُ الشّيء: عَقَلتَهُ وعرَفْتهُ.» (ابن منظور، ٢٠٠٨، ٢٣٥/١١).

إذا كان الفهم يشكّل العقل والمعرفة، فهل يكون على نفس القدر مع الإنتاج؟ وكيف تُفسّر الفجوة اللغويّة الحاصلة عند متعلّمي اللغة الثّانية والنّاتجة عن التّفاوت بين فهم الكلام واستعمالهم له؟

يظنّ بعض النّاس أنّ الفهم هو القدرة وأنّ الإنتاج هو الأداء. ويرى براون أنّ هذا الأمر غير صحيح، «فالفهم والإنتاج وجهان لكلّ من القدرة والأداء على حدٍّ سواء» (ص ٤٥). فإذا سُئِلَ طفل: ما اسمُكَ؟ يقول: (إبراهيم). (براهيم؟)، (لا، إبراهيم)؛ فهذا يعني أنّ الطّفل قد اكتسب النّظام الصّوتيّ الفونولوجيّ للغته، فاستطاع التّفريق بين وجود الهمزة وعدمها لفظًا وسمعًا، فيفهم ثمّ يُنتج. إذًا الفهم يسبق الأداء؛ ويرجّح براون (ص ٤٦) احتواء القدرة اللغويّة على أنماط منفصلة من الأداء، هي: «الكلام»، و«الاستماع»، و«القراءة»، و«الكتابة».

وجوابًا على الإشكاليّة، فاللغة تملك وظيفة التّمثيل الرّمزيّ للصّور الذّهنيّة المدركة عن المفاهيم؛ وهكذا يمكن للفرد أن يصل إلى التّوازن بين ما هو خارجيّ أو داخليّ.

٧ - وظائف اللغة:

«الوظيفة خاصّيّة جوهريّة للغة»(هاليداي،٢٠٠٢، ص١٠٧)؛

تهدف إلى التّأثير والتّغيير، وتحضّ المتعلّم على معرفة المفاهيم الأساسيّة والعمليّات المنطقيّة، الّتي لا تملك صفة الهبات، ولكن مكتسبات تتطوّر مرحليًّا وسط عمليّة تفاعل وتكوين للمعارف مع المحيط.

٨ -التّكوين المعرفيّ Cognitive Genetique:

تكوين الشّيء هو الفعل الّذي أُحدث به ذلك الشّيء حتّى وصل إلى حالته الحاضرة.

٨-١التكوين: ***construct*** مفهوم علميّ يقصد به صفة مسندة إلى شيئين أو أكثر، تُستمد من الملاحظة العلميّة والمقارنة (شحاتة. نجّار، ص ١٥٢).

٨-٢ تكوينيّ: «هو ما يرسم النموّ التّدريجيّ لكائن معيّن، أو فكرة معيّنة، أو شعور معيّن، أو مؤسّسة معيّنة. تسلّم النّظريّات التّكوينيّة في علم النّفس بأنّ طباع الشّخصيّة تتكوّن تدريجيًّا مع الوقت، وهي تناهض النّظريّات (الفطريّة)» (جوليا، ديديه،١٩٩٢، ص١٤٦).

٨-٣ نظريّة التّكوين: *la génétique* هو العلم الّذي يبحث في حدوث الكائنات الحيّة، وتبدّل أشكالها باعتبارها أنواعًا (صليبا، ٣٣٤). في قضايا التّكوين المعرفيّ *Genetic Epistemology* تدرس العلاقة بين المتعلّم ومحيطه.

٨-٤ عند ابن خلدون: العقل «خلوٌ من العلم بالجملة، معدودٌ من الحيوانات، لاحقٌ بمبدئه في التّكوين، من النّطفة والعلقة والمضغة (...){اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ} [العلق١-٥]، أي أكسبه من العلم ما لم يكن حاصلًا له بعد أن كان علقة ومضغة، فقد كشفت لنا طبيعته وذاته ما هو عليه من الجهل الذّاتيّ والعلم الكسبيّ» (ابن خلدون، لا.ت.، ص ٥٠٩).

أمّا النّفس النّاطقة للإنسان، فهي موجودة بالقوّة، وتبدأ بالظّهور مستعينة بالمعارف؛ فمن التّحسّس والتّعرّف إلى المسمّيات، ثمّ الانتقال إلى العمل النّظريّ الّذي يُكسب المتعلّم إدراكًا وعقلًا. فالنّفس النّاطقة للإنسان «إنّما توجد فيه بالقوّة، وأنّ خروجها من القوّة إلى الفعل، إنّما هو بتجدّد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أوّلًا، ثمّ ما يُكتسب بعدها بالقوّة النّظريّة، إلى أن يصير إدراكًا بالفعل وعقلًا محضًا.» (ابن خلدون، ص ٤٦٦). **فقوله** يعني أنّ هناك مبادئ فطريّة تكوينيّة، تعمل وفق الكفاية اللغويّة الخاصّة بمتكلّم اللغة، ويتمّ حفظ التّمثيل اللغويّ داخل الدّماغ كمادّة خام، تأخذ شكلها النّهائيّ على المستوى الملموس، عندما يقوم ناطق اللغة بإصدارها، بعد تطبيق القواعد اللازمة لتحويلها إلى كلام. ولكن، كيف يطوّر المتعلّم تمثّلاته اللغويّة لتأخذ شكلها النّهائيّ في نظامه اللغويّ الخاصّ؟

٩ -ملامح التّطوّر الذّهنيّ للمتعلّم: (الاتّجاه الوظيفيّ)

كي يستخدم المتعلّم اللغة، يجب أن يتعرّف أوّلًا إلى وظائفها. فالألفاظ المُدركة لديه أكثر بكثير من تلك الّتي يحادث بها الآخرين؛ وللمتعلّم معجم للمسموعات يتّسم بالسّعة والشّموليّة، مقارنة بمعجم المنطوقات الّذي يفتقر إلى مثل تلك السّعة. يستخدم المتعلّم فكره لفهم بعض النّماذج اللغويّة محاولًا تفسير صورها ومطابقتها مع معرفته السّابقة؛ وتُعدُّ هذه العمليّة من أهم ملامح التطوّر الذّهنيّ للمتعلّم، إذ يقوم بعمليّة الإدخال الذّاتيّ للأحداث الكلاميّة الّتي يشاهدها، وفي الوقت عينه تنشأ عنده العمليّة التفسيريّة لهذه الأحداث، وتعمل خبراته السّابقة على تشكيل منظور استقباليّ لعمليّة المتابعة والتّفسير، هذا الاستقبال يتبعه «تكيّف لغويّ» (ديديه، جوليا، ص٣٣٥).

يُتيح التّكيّف معرفة الوظائف الاجتماعيّة للغة وفهم

قدر كبير منها، ويُعين على زيادة قدرة الفرد الكلاميّة، ويمكّن المتعلّم من الفصل بين القدرة اللغويّة في اللغة الثّانية والأولى، ويفصل كلّيًّا بين عمليّتي «الفهم» و«الإنتاج»؛ فتكلّم اللغة العربيّة بالنّسبة لغير النّاطقين بها يعني (تكلّم + فهم).

٩-١ أهميّة التّكيّف عند بياجيه[١]:

يؤدّي (التّماثل، والتّلاؤم، والتّوازن) إلى تحقيق (التّكيّف).

٩-٢ **التّكيّف** ***Adaptation***: «مجموعة من التّعديلات المورفولوجيّة والنّفسيّة الثّابتة وراثيًّا المتوافقة مع بقاء (نوع ما) في موطن معيّن» (Robert, 2015, p.30).

يحصل التّكيّف عند بياجيه نتيجة تماثل الأشياء وملاءمة العقل لها لتحقيق توازن بين ما هو متشابه وما هو متلائم؛ فمثال التّشابه (السّفينة والمركب)، ومثال التّلاؤم (السّفينة والشّراع). التّكيّف هو قدرة تعمل خارج الفرد، مبنيّة على توازن خارجيّ يمكّنه من البقاء والعيش والانسجام.

أمّا التّلاؤم، فهو حركة أعلى من التّشابه، ويُشترط التّوازن في كليهما كي يحقّقا الاستيعاب والفهم والإدراك. ويحدث التّكيّف من خلال التّلاؤم الّذي يعتمد على التّمثّل، فلا يوجد تلاؤم بلا تمثّل، ولا يوجد تمثّل بلا تلاؤم، إذ إنّ المتعلّم بحاجة إلى أن يلائم بين بيئته الذّهنيّة والبِنى المضافة. فكلّ خبرة جديدة تحتاج إلى ملاءمة الأنشطة الخارجيّة مع الأنشطة العقليّة الدّاخليّة؛ مثال: المتعلّم العربيّ الأصل حين يسمع صوت (تش *ch*) سيستهجن هذا الصّوت لافتقاده في العربيّة؛ فإذا كان يعرف الإنكليزيّة، سيعدّل من صوت (ش) العربيّة إلى *(Ch)* نحو *(Church)*؛ أمّا إذا كان يعرف التّركيّة فلن

(١) جان بياجيه (١٨٩٦ - ١٩٨٠): عالم نفس وفيلسوف سويسريّ، طوّر نظريّة التّطوّر المعرفيّ عند الأطفال. أثّرت نظريّته في «علم نفس النّموّ» و«الذّكاء الاصطناعيّ» وغيرذلك من العلوم. من مؤلّفاته: «اللغة والفكر عند الطّفل» (١٩٢٣).

يحتاج إلى تعديل هذا الصّوت كونه موجودًا في هذه اللغة (ç).

٩-٣ النّضج ***Maturation***: له تأثير في التّطوّر المعرفيّ وفهم الدّلالات اللفظيّة والقواعديّة لإدراك التمثّلات الدّلاليّة (زيدان، محمّد مصطفى، ص ١١٨)؛ كما له دور أساسيّ في تهيئة الفرد لمتابعة عمليّات النّموّ المنتظم والمتوازن.

١٠ - دور التمثّلات الدّلاليّة للأفعال في تنمية اللغة وتطوّرها:

يُسهم موضوع التمثّلات بتطوير العلوم عمومًا، وبتعلّم اللغة الثّانية خصوصًا.

مثّل الشيء بالشّيء: سوّاه، وشبّهه به، ومثّل الشّيء لفلان: صوّره له بالكتابة أو غيرها. فالتّمثيل إذن هو التّصوير والتّشبيه. والفرق بينهما أنّ كلّ تمثيل تشبيه، وليس كلّ تشبيه تمثيلًا (صليبا، ٣٤١).

١٠-١ التّمثيل ***Representation***: «في علم النّفس، فعل ذهنيّ به تحصّل المعرفة، كالإدراك الحسّيّ، والتّخيّل» (صليبا، ٣٤١).

يرى أحرشاو (ج٢، ص ٣٤٢) أنّ «التّمثّلات الدّلاليّة للأفعال لها طابع سلوكيّ متفرّد، ومظهر إنسانيّ متميّز وكيفيّ».

وتملك التمثّلات الدّلاليّة للأفعال دورًا مهمًّا في تنمية اللغة وتطوّرها؛ فالمعاني القائمة في صدور النّاس، والمتصوّرة في أذهانهم مستورة خفيّة، وإنّما تُستفزّ بذكرهم لها، وإخبارهم عنها، واستعمالهم إيّاها، «إنّ الدّلالة كامنة مستترة لا ظهور لها دون العلامة التي تجسّدها وتحقّقها في الواقع اللغويّ.» (عنبر، ٢٠٠٦، ص٢).

١٠-٢ الإدراكات الدّلاليّة: أن تكون حقيقة الشّيء متمثّلة عند المدرك. فالإدراك تصوّر شيء حقيقيّ وواقعيّ. فالتّمثّل الذّهنيّ أقرب إلى الواقع من التّصوّر.

«يتعارض الإدراك مع الصّورة الّتي تصوّر شيئًا غير حقيقيّ، أي غير واقعيّ. وإذا ما تناولنا بالتّحليل طبيعة إدراكاتنا تبيّن لنا أنّها تتضمّن عنصرًا عاطفيًّا (أي إحساسًا معيّنًا) وشعورًا بكون ما ندركه خارجًا عنّا، كما يتضمّن أخيرًا عنصرًا معرفيًّا يُتيح لنا أن نسمّيَ الشيء ونحدّده» (جوليا، ص ٢٢). ولكن كيف تتكوّن الإدراكات؟

١٠-٣ تكوّن الإدراكات: تقسم الإدراكات إلى قسمين: (مكتسب) و(طبيعيّ)؛ فالإدراكات المكتسبة (كأن نتبيّن ما إذا كان جسم ما مدوّر أو مربّع) والإدراكات الطّبيعيّة (كاختلاف الألوان وسماع الضّجيج).

١٠-٤ كيف تتكوّن الإدراكات في نظريّة الجشتالت **Gestalt**؟

يقول غيّوم (١٩٦٣، ص٢٧) بأنّ إدراكاتنا الأوّليّة ليست الأوراق ثمّ الشّجرة، أو النّوتات الموسيقيّة ثمّ اللحن؛ إنّما يكون إدراكنا للأشياء جملةً واحدة؛ فنحن ندرك في البدء مجمل الشّجرة، أو مجمل اللحن. فالإدراك يكون مباشرًا للبنى القائمة في الواقع.

١٠-٥ هل الإدراك الدّلاليّ هو منطلق المعرفة بأشياء العالم، وهل يؤثّر في عمليّة الاكتساب؟

في قانون الفلسفة، يرتبط الإدراك بالعمل؛ يقول جانيه: «أن ندرك مقعدًا يعني أن نستعدّ للجلوس فيه.» (جوليا، ص ٢٣).

فالعبارة تحتاج إلى ما يطابقها أي ما يماثلها من الأشياء، وهذا الأمر يحدّده المتعلّم بفهم العلاقة الرّمزيّة بين الدّال والمدلول والصّوت والدّلالة، وباستيعاب معاني المعطيات اللغويّة، ومن ثمّ تحوّلها إلى إشارات يؤدّيها المتعلّم كلاميًّا.

١٠-٦ تقنيّات الفهم الدّلاليّ عند المتعلّم:

فهم العلاقة الرّمزيّة القائمة بين الدّال والمدلول في اللغة الثّانية، يحقّق الإدراك الدّلاليّ في عمليّة الاكتساب؛ «وتعتمد اللغة على البناء في أنماط التّواصل اللغويّ الاجتماعيّ المختلفة، ولا يعني البناء توالي الكلمات أو ترتيبها في البنية السّطحيّة الفونولوجيّة، ولكنّه يعني صحّة العلاقة في عمليّة الإدراك الدّلاليّ» (الجبالي، ٢٠٠٣، ص ٧٧). وتعترض عمليّة الإدراك الدّلاليّ صعوبتان:

١-١-١ الصّعوبة الأولى أنّ المتعلّم:

- هو من يبحث عن العلائق بين الأشياء ودلالاتها.

- لا يتمتّع بالقدرة على إدراك المعاني وتفسيرها، والخروج بمعرفة علميّة لها.

- لا يمكنه الإبقاء طويلًا على معاني بعض المعارف في ذاكرته.

- كثيرًا ما تستحكم الملكة اللغويّة الأولى لديه لدرجة تشبّثه بأفكار، وإن كانت خاطئة في اللغة الثّانية. مثال: إصراره على وضع الفعل أوّلًا عند استخدامه للجملة التّركيّة، نحو:

dersimi okudum : قرأتُ درسي؛ في العربيّة يأتي الفعل أوّلًا، فيقول المتعلّم: *okudum dersimi* وهذا خطأ في اللغة التّركيّة.

إذًا، يحتاج تعلّم اللغة الثّانية إلى إدراك العلاقة بين الشّكل والمضمون والمغزى الدّلاليّ للكلمات؛ لذلك يُعدُّ علم الدّلالة فرعًا أساسيًّا من علم اللغة، لاحتوائه على الكلام، والإيماء، والرّموز، والإشارات.

ولكي يحدّد المتعلّم معنى الحدث الكلاميّ، لا بدّ أن يُعيد دراسة تشكيل الجوانب الآتية:

- ملاحظة الجانب الصّوتيّ الّذي قد يؤثّر على المعنى،

كوضع صوت مكان آخر (قضى - مضى). وفي التّركيّة: (*kalmak* - *katmak*). وكالتّنغيم والنّبر (أنتَ نشرتَ الخبر.)، (أنتَ نشرتَ الخبر؟)، (أنتَ نشرتَ الخبر!).

- دراسة التّركيب الصّرفيّ للكلمة وبيان المعنى الّذي تؤدّيه صيغتها، نحو تصريف الصّيغة الآتية:

- لأمَ/ اللُّؤم: ضدّ العتق والكَرَم.
- اللّئيم: الدّنيء الأصل.
- واللَّأمُ: الاتّفاقُ.
- وقد تلاءمَ القومُ : اتّفقوا.
- والْتَأَمَ الجرحُ التِئامًا: برأ والتحمَ.

- مراعاة الوظيفة النّحويّة والأسلوبيّة لكلّ كلمة داخل الجملة:

. **في الإضافة**: لفظتيّ: كرسيّ والعلم؛ تصبحان مع الإضافة اسمًا واحدًا (كرسيّ العلم).

. **في الاستفتاح**: «ألا يلينُ قلبك؟» قال سعيد. فالوظيفة: تفيد طلب الشّيء بلين ورفق في جملة مقول القول.

. **في أحرف الزّيادة**: «لمّا أنْ اجتزنا الامتحان ارتحنا». فالوظيفة: زمنيّة مقترنة بالحدث.

. **الجمل الأسلوبيّة الّتي لا تترجم حرفيًّا بانتقالها إلى أخرى**؛ نحو العربيّة: «موطن الأسرار» أي القلب. والتّركيّة: «*zıvır*» أي أشياء صغيرة وغير ضروريّة (كراكيب).

١-١-٢ الصّعوبة الثّانية لاكتساب اللغة:

- كلّ مفردة تحتاج إلى سياق لفهمها.

- السّياق يتطلّب ملاحقة المعنى التّعييني والتّضمينيّ للجمل.

- التّقابل بين الوحدات اللغويّة في التّمثّل يستند إلى استحضار الصّور الذّهنيّة لموضوع غائب، وإلى تشبيه الشّيء وتقليده بآخر.

١١ -التمثّلات الدّلاليّة ودورها في عمليّة الاكتساب:

الحديث عن التمثّلات الدّلاليّة يفترض أنّ عقل المتعلم ليس صفحةً فارغة، وإنّما تملؤه ظواهر عدّة متعلّقة بأفكاره وآرائه، وأنّ المعلومات الجديدة تشكّل تغييرات في البِنيات الذهنيّة الموجودة لديه.

ولكن، هل يمكن اعتبار التّمثّل أداةً لتحصيل المعارف؟

يرى غاستون باشلار (١٨٨٤-١٩٦٢)، أهمّ الفلاسفة الفرنسيّين العصريّين، أنّ التّمثّل هو عائق بيداغوجيّ يُعيق المتعلّم عن امتلاك العلوم الموضوعيّة؛ وبذلك يعارض بياجيه الّذي يُعدّ التمثّل من أهمّ العمليّات الفكريّة إسهامًا في التّطوّر المعرفيّ.

«لا يمكن للعقل العلميّ أن يتكوّن إلّا وهو يحطّم العقل غير العلميّ»(Bachelard, Gaston. 1968, P.17)، ويرى أنّ المعتقدات والخرافات داخل أيّ مجتمع تشكّل عوائق لا تساعد في التعلّم الجيّد، وهذا يعني أنّ التّمثّل ليس مطابقًا للواقع، بل يخضع للتّأويل الفرديّ والشّخصيّ. ويمكن تقسيم التّمثّلات إلى قسمين:

١ - تمثّلات إيجابيّة: داعمة للتعلّم ومهيِّئة لامتلاك المعرفة.

٢ - تمثّلات سلبيّة: أو خاطئة (جاس، ج١، ص ٢٩١) معيقة للتعلّم وامتلاك المعرفة.

تتميّز التمثّلات بخبرة الفرد المكتسبة لتاريخه الثّقافيّ، والاجتماعي، والنّفسيّ، والمعرفيّ، باعتبار التّمثّل:

أ - بِنية ضمنيّة: تتشكّل من المعطيات اللغويّة، فيتمّ تنظيمها، ومن ثمّ التّكيّف معها.

ب- نموذج تفسيريّ: لبناء ذهنيّ وتمثيل مبسّط لجزء من الواقع.

ج- تمثّل اجتماعيّ: مرجعيّة يوظّفها العقل في خطابه للواقع، كالعادات والتّقاليد.

١٢ -التّمثّلات عند فتجنشتاين Wetgenstein(١٨٨٩ - ١٩٥١):

هي الرُّسوم والصّور والنّحوت وسائر أشكال التّعبير عن الواقع؛ ويمكن أن تكون صادقة أو كاذبة؛ مثل:

تمثال الحرّيّة في أميركا يُعدُّ تمثالًا، أمّا نحته فيُعدُّ شكلًا من أشكال التّعبير؛ فالنّحت هو طريقة التّمثيل (أ)، والممثّل فيه هي المرأة الّتي تحمل الشّعلة كواقعة ذرّيّة (ب). فإذا كانت (أ) تمثّل (ب)، فإنّ (أ) لا يمكن أن تكون مطابقة لـ (ب). لذلك، فإنّ الأمر يتعلّق بـ (ب)، وليس بما يمثّلها.

ما الّذي يجمع بين (أ) و (ب)؟ ما يجمع بينهما هو صورة التمثّلات *Forme des la représentations*، وهذا يعني أن (أ) تختلف عن (ب) وهو ما يعبّر عن نمط التّمثّلات *Type des le représentations*؛ فهو فضاء مشترك بين المنظر الطّبيعيّ والواقع الخارجيّ.

١٢-١ المظاهر التّكوينيّة (المهمّات)

ماهيّة الاكتساب تطويريّة قوامها المعرفة. أمّا وظيفة الاكتساب، فاجتماعيّة مهمّتها تطوير المعارف المكتسبة من المؤثّرات الخارجيّة باستمرار؛ وذاتيّة مهمّتها تعديل السّلوك

وأداة الفكر.

يفرّق أحرشاو(ص٢٣٤) بين وظيفة الاكتساب وماهيّة الاكتساب؛ فالإنسان يحتاج إلى تطوير طريقة اكتسابه لمعارفه، بينما ماهيّة الاكتساب تبقى واحدة؛ نحو اكتساب حروف المعاني والرّوابط الّتي تُعدُّ «طريقة لوصف كيفيّة اتّصال شيئين ببعضهما البعض بشكل وثيق» (ديري، ٢٠٠٤، ص ١٣).

ففي المرحلة التّفسيريّة للاكتساب، تساعد حروف المعاني على المطابقة بين الصّورة والمعنى في الذّهن؛ فمتعلّم اللغة الرّاشد لا يحتاج التّعرّف إلى (الشّجرة - الخطّ العامودي - حبّة القمح)، ولكن إلى عنصر لغويّ يربط في ذهنه بين هذه الأشياء واللغة الهدف؛ نحو:

(عند)، تقول: «كنتُ عند زيد، أي بحضرته»، وتعيّن المكان؛ و«كان هذا عند انتصاف النّهار»، وتعني الزّمان (الأنصاريّ، ١٩٩٢، ج٢، ص٤٠٨). فلا يمكن للمتعلّم أن يُدرك المعنى الحقيقيّ لـ(عند) حتّى يقارنها بسياق لغويّ مشابه لسّياق اللغة المستهدفة.

و(هل): للاستفهام، تقول: «هل خرج زيد؟»؛ وتكون بمعنى (قد)، نحو: {**هل أتى على الإنسان حينٌ من الدّهر**}، معناه: قد أتى (الأنصاريّ، ١٩٩٢، ج٢، ص٤٠٨).

١٢-٢ الترابط أو الارتباط ***Connection***:

«والارتباطيّة هي نظريّة في علم النّفس مؤدّاها أنّ الارتباط بين المثير والاستجابة أساس كلّ سلوك، وأنّ التّعلّم يتكوّن من اكتساب هذا الارتباط بتقويته (شحاتة،٣٣).

التّرابط «طريقة لوصف كيفيّة اتّصال شيئين ببعضهما البعض بشكل وثيق، يُعبّر عنه برقم يطلق عليه اسم درجة التّرابط» (ديري، ٢٠٠٤، ص ١٣). وللتّرابط أهميّة لدى المتعلّم في

المرحلة التّفسيريّة، خاصّة عند مطابقته بين الصّورة والمعنى في الذّهن؛ مثل:

افتراض أنّه أحصى استعمالات (إنّ) في اللغة العربيّة، وأراد معرفة إن كانت تترافق مع اللام المزحلقة باستمرار؛ فيكون بالإمكان قياس درجة التّرابط وفقًا للصيغة الّتي ستطلع المتعلّم على قوّة التّرابط بين هذين العنصرين؛ هذا العمل هو اكتساب للمعرفة والفهم المتحقّقان عبر الإدراك المعرفيّ.

١٣ -التّمثّلات الدّلاليّة ودورها في اكتساب اللغة الثّانية:

يبرز دور التّمثّلات من خلال دراسة الطّريقة الّتي يصبح فيها الفرد قادرًا على تعلّم لغةٍ أو أكثر غير لغته الأولى؛ ومن خلال التّحصيل اللغويّ الّذي يبدأ من الطّفولة، وبعد سنّ البلوغ؛ فالفرد الّذي يستطيع أن يتحدّث لغتين بتلقائيّةٍ ثنائيّ اللغة *Bilingual*. ويمكن تقييم درجات إتقانه بتحقيقه مهارات أربع، ومنها: «التّحدّث، والقراءة، والفهم، والكتابة في كلّ لغة.» (Liddicoat, P.3).

ولكن، ما هي الثّنائيّة اللغويّة؟ «الثّنائيّة اللغويّة مثل استخدام لغتين أو التّحكّم بلغتين.» (Bee, 2007, P.3)

البحث في اكتساب اللغة الثّانية يفترض أنّ المتعلّمين يُبدعون نظامًا يُعرف باللغة البينيّة *Interlanguage*. وهذا النّظام مركّب من عناصر متعدّدة مقتبسة من اللغة الأصليّة واللغة الهدف؛ هو نظام لغويّ بينيّ ذاتيّ يمكن اكتشافه عند تكلّم اللغة الثّانية على نحو ذاتيّ مركّب، نحو:

هل تعلمين مدام رولا أين؟

Biliyor musun nerede Rola hanım?

فبِمَ أخطأَ المتكلّم؟ ولِمَ أخطأَ؟ وما الفرق بين اكتساب الطفل للغة والراشد لها؟

المتكلّم قد أخطأ في عمليّة القياس؛ فقد استخدم التّشابه الشّكليّ ليتمثّل تركيب تلك الجملة في لغته الأم، بإهمال عامل التّلاؤم.

ويمكن التّمثيل أيضًا بهذه الجملة:

- أريد تلك اللعبة الّتي يلعب ذلك الولد بها.

هل يمكن لمتعلّم للغة الثّانية الرّاشد أن ينطق بمثل هذه الجملة؟ وهل يحتاج إلى أن يتعلّم نَحْوِ العبارات الموصولة بوعيه، قبل أن يكون قادرًا على استعمالها عفويًّا في اللغة البينيّة؟ ترى جاس أنّ أهم نقطة يبتدئ منها الرّاشد المتعلّم للغة الثّانية هي التّشابه النّحويّ، والصّرفيّ، والصّوتيّ (جاس، ٢٠-٢١).

يمكن افتراض أنّ متعلّم اللغة التّركيّة هو عربيّ الأصل، ويقول الجمل الآتية:

- İki çeşit meyve istiyorum أريد نوعين من الفاكهة
- Üç *kalem* ثلاثة أقلام
- *Onun araba* سيّارته

يمكن اكتشاف أن لا شبه في الجملة الأولى، إذ التّركيّة تؤخّر الفعل. والأمر ذاته في الثّانية، إذ العربيّة تضيف علامة الجمع للمعدود. أمّا الثّالثة، فإنّ العربيّة تُلحق الضّمير بالاسم ولا تقدّمه.

١٤ -الخاتمة:

يتبيّن أنّ الاكتساب يتطوّر حين تصبح المكتسبات عادة ثابتة، لا يحتاج القصد إلى ممارستها، وأنّه يكون في الجديد

من الكلام؛ أمّا ما يكون قبل الاكتساب فهو المعرفة فقط؛ وقد تبيّن للبحث أنّ النّضج اللغويّ يوازي مفهوم السّلوك الملائم، وأنّ المعاني هي الدّافع الأوّل لاكتساب اللغة، وأنّ البشر يتقدّمون تدريجيًّا في اكتساب طبيعة المعرفة، فيبدؤون ببنائها واستخدامها؛ لذلك، فإنّ المتعلّمين يطبّقون إستراتيجيّات متشابهة في عمليّة الاكتساب. أمّا في حال اكتساب لغة ثانية، يستخلص المتعلم معاني جديدة من أخرى قديمة، ويقتضي ذلك اكتساب الإنسان نظامًا جديدًا للتّصوّر، يساعده في تصوّر المفاهيم الجديدة من لغة شبيهة.

وقد أشار البحث إلى أنّ الاكتساب اللغويّ يستند بشكل أساسيّ إلى عمليّة تنظيميّة عقليّة، تسير بشكل تصاعديّ لتحقيق التّوازن بين خبرات الفرد وبيئته، وأنّ الفهم مُكتسب من التّصاعد المعرفيّ، وأنّ التّصاعد المعرفيّ هو إدراكيّ للرّاشد، يُكتسب من التّمثّلات الذّهنيّة الخارجيّة المنافية لمعرفة المتعلّم السّابقة، وأنّ هذه التّقنيّة هي ما يحدّد موقعيّة الاكتساب اللغويّ، ويوسّط بين بيئتين خارجيّة وداخليّة.

وقد توصّل البحث إلى نتائج، منها أنّ الصّور الذّهنيّة لا يمكن أن تُكتسب حتّى يستوعب المتعلّم الرّاشد التّعديلات الحاصلة بين نموذج معرفته السّابقة عنها ونموذج المعرفة المتأتّية إليها، خاصّة إذا كان ثمّة تغيّر على المستوى الفونولوجيّ السّطحيّ، أو كان ثمّة فونيمات غير موجودة في لغة المتعلّم الأمّ؛ فكلمة (شجرة) في العربيّة و(ağaç) في التّركيّة، كلّ منهما تعني الوحدات المعنويّة الصّغرى (جذع خشبيّ طويل، يتفرّع منه فروع خشبيّة مختلفة الحجم والسّماكة والطّول، وتلفّها الأوراق الخضراء أو الصّفراء أو الحمراء..) إلّا أنّ تمثّل الصّورة السّمعيّة مختلف، يحتاج إلى استيعاب التغيّرات الجديدة، وتعديل الصّورة الذّهنيّة للتمثّل الجديد لهذا المفهوم، مفهوم الفونيمين: (ç) (ğ)، وإلى استيعاب الصّورة النّطقيّة للحزم الصوتيّة المفخّمة في هذه الكلمة،

وإلى استيعاب التّركيب الصّوتيّ المزدوج، الجديد على العربيّة، والنّاتج عن صورة صوتيّة مفردة لفونيم مزدوج (tʃ) (ch) (تش).

والظّاهر أنّ التّوافق الحاصل بين الصّور الذّهنية للكلام وأسلوب التّعبير اللفظيّ والتّركيبيّ للصّور هو العامل الأكبر في بروز المعنى ووضوحه، وأنّ الدّلالة لا تعمل بشكل فرديّ أثناء عمليّة الاكتساب، ولكن يلحقها عمليّات وتقنيّات لغويّة ونفسيّة واجتماعيّة-مقاميّة تُعين على بروز القصد من الكلام بشكل إجماليّ.

وبعد معالجة البحث فرضيّة أنّ التّمثّلات تابعة للتّأويلات الشّخصيّة، يمكن القول إنّها أداة معرفيّة تعمل بمساعدة عوامل ذهنيّة، كالتّلاؤم والتّكيّف اللّذين يعملان على تغيير منطق متعلّم اللغة كي يبتدع لغة وسطيّة خاصّة يُسمّيها العلماء «بينيّة».

١٥ -المصادر والمراجع:

أوّلًا: الكتب العربيّة

-ابن خلدون (لا.ت.). **مقدّمة ابن خلدون** (لا.ط.). بيروت: دار الأرقم بن أبي الأرقم.

-أحرشاو، الغالي (١٩٩٣). **الطّفل واللغة** (لا.ط.). بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ، (ج١).

-الأنصاري، ابن هشام (١٩٩٢). **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب** (لا.ط). تر: عبد الحميد، محي، محمّد، بيروت: المكتبة العصريّة.

-براون، ه، دوغلاس (١٩٩٤). **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**(لا.ط). تر: عبد الرّحمن الرّاجحي، علي أحمد شعبان. بيروت: دار النّهضة العربيّة.

-جاس، م، سوزان. سلينكر، لاري (٢٠٠٩). **اكتساب اللغة الثّانية**. تر: ماجد الحمد، المملكة العربيّة السّعوديّة: جامعة الملك سعود، (ج١).

-جاسم علي جاسم (٢٠١٧)، **أبحاث في علم اللغة النّصّيّ وتحليل الخطاب** (ط١). المدينة المنوّرة.

-الجبالي، علاء (٢٠٠٣). **لغة الطّفل العربي** (ط١). القاهرة: مكتبة الخانجي.

-ديري، ج. إيان (٢٠٠٤). **الذّكاء** (ط١). تعر: هاشم، سيم، الرّياض: مكتبة العبيكان.

-دي سوسير، **علم اللغة** العام(لا.ط). تر: عزيز، يوسف، يوئيل، مرا: المطلبي، يوسف، مالك. بغداد: دار آفاق عربيّة.

-زكريّا، ميشال(٢٠٠٢). **المدخل إلى علم اللغة الحديث**(ط١). بيروت: مؤسّسة نعمة للطباعة.

-زيدان، محمّد مصطفى (١٩٧٩). **معجم المصطلحات النّفسيّة والتّربويّة** (ط١). المملكة العربيّة السّعوديّة: دار الشّروق.

-شحاتة، حسن. النّجّار زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربويّة والنّفسيّة** (ط١). مرا: عمّار، حامد. الدّار المصريّة اللبنانيّة:

القاهـرة.

-عنـبر، نايـف، عبـد الله (٢٠٠٦). «النّظريّـة الدّلاليّـة: مقاربـة بنائيّـة لإنتـاج الدّلالـة بـين مرايـا المبـنى وتجلّيـات المعـنى» (لا.ط). دراسـات، العلـوم الإنسـانيّة والاجتماعيّـة، الجامعـة الأردنيّـة: الأردن. المجـلّد٣٣، ملحـق.

-غيّـوم، بـول (١٩٦٣). **علـم نفـس الجشـطالت** (لا.ط.). تـر: مخيمـر، صـلاح. ميخائيـل، عبـده، رزق. مـرا: مـراد، يوسـف. القاهـرة: مؤسّسـة سـجلّ العـرب.

-فريحـة، أنيـس (١٩٨١). **نظريّـات في اللغـة**(ط٢). المكتبـة الجامعيّـة (٤). الألسـنيّة (٣). دار الكتـاب اللنـانيّ: بـيروت.

-فيتجنشـتاين، لودفيـغ (١٩٥٣). **تحقيقـات فلسـفيّة** (ط١). تـر: عبـد الـرزّاق بنّـور، بـيروت: مركـز دراسـات الوحـدة العربيّـة.

-فيليـب غابيلـي. إيـف دومونـبرول (لا.ت). «إسـتراتيجيّات التّكويـن الذّاتيّ»، الفكّـر والتّربيـة رؤى، العـددان الثّامـن والثّلاثـون والتّاسـع والثّلاثـون.

-يـول، جـورج (٢٠١٠). **التّداوليّـة**(ط١). تـر: قُـصَيّ العتـابي. بـيروت: الدّار العربيّـة للعلـوم.

ثانيًا: المعاجم

-جوليـا، ديديـه(١٩٩٢). **قامـوس الفلسـفة** (ط١). تـر: أيّوب، فرانسـوا. نجـم، إيـلي. أبي فاضـل، ميشـال. بـيروت: مكتبـة أنطوان.

-مبـارك، مبـارك (١٩٩٥). **معجـم المصطلحـات الألسـنيّة** (ط١). بـيروت: دار الفكـر اللبنـاني.

-لالانـد، أندريـه (٢٠٠١). **موسـوعة لالانـد الفلسـفيّة**(ط٢)، تعـر: خليـل، أحمـد، خليـل. بـيروت: منشـورات عويـدات.

-صليبـا، جميـل(١٩٨٢). **المعجـم الفلسـفيّ** (لا.ط). بـيروت: دار الكتـاب اللبنـانيّ. (ج١).

-عبـد النّـور، جبّـور(١٩٨٣). **معجـم عبـد النّـور الحديـث** (١)، بـيروت: دار العلـم للملايـين.

ثالثًا: المراجع الأجنبيّة

- Bachelard, Gaston(1968). *La nouvel esprit scientifique*, Les Presses Universitaires de France, 10 , Paris.

- Chin, Bee, Ng. Wiglesworth, Gillian(2007). *Bilingualism*, first ad, London: Routledge.

- Debois, Jean. (2012). *Le Dictionnaire De Linguistique Et De Sciences Du Langage,* Deuxième Edition, Larousse, Paris.

- De Saussure, Ferdinand(2005). *Cours de linguistique générale,* Arbre D'or, Genève.

- Jackendoff, Ray (1983). *Semantics and Cognition.* MIT Press, Massachusets Institute of Technology, London. PP.3.

- Liddicoat, Antony(1991). *Bilingualism: An Introduction*, Erik: Australia.

- Monica Gonzalez-Marquez, Irene Mittelberg (2007). *Methods in Cognitive Linguistics,* Jean Benjamins publishing company, Philadelphia, PP.438.

- Piaget, John (1959). *The language and thought of the child,* Third Edition, London: Routledge.

- 1988). *Piaget's Theory of Intellectual Development*, Third Edition, Herbert P. Ginsburg and Sylvia Opper.U.S.A.

- Sapir, Edward (1921). *An introduction to the study of speech, Ottawa.*

- Rubin, Joan(1975). *What the "Good Lanuage Learner" Can Teach Us.* TESOL Auarterly. Vol.9, No.1.

رابعًا: المجلّات

-هاليداي، م.أ.ك (٢٠٠٢). «وظائف اللغة» تر: محمد أحمد نحلة. **اللسان العربيّ**. العدد الرّابع والخمسون (العدد ٥٤)، كانون أوّل. الرباط: جامعة الدّول العربيّة.

عن تطوير مادة الأدب العربي «في العربية كلغة ثانية»

د. عمرو عبد الهادي السيد ماضي [1]

مؤسسة LTI- الولايات المتحدة الأمريكية

amraemadi@gmail.com

على سبيل التقديم:

كلما حاولنا البحث في «اللغة» فإننا لن نبحث في أمور لغوية فحسب، لأن اللغة كيان تؤثر فيه عوامل كثيرة غير لغوية؛ اقتصادية واجتماعية وسياسية وغيرها، وتتداخل هذه العوامل معا بشكل معقد جدا، ويصب هذا في نهايات المطاف بالتأثير في اللغة. واللغات تستقبل هذا كله وتستوعبه كجسد لكائن حي رُوحُه هي مستخدمو هذه اللغات.

وتستوعب اللغات أيضا أشكال النصوص الجديدة التي تظهر، وتُضفي عليها خصائصها وسماتها من أصوات وأوزان، مرورا بالتراكيب والأساليب، وصولًا إلى بنية النص وحركته، وانتهاءً إلى الدلالات.

ويختلف مستوى/شريحة لغة الحديث اليومي بشكل أو بآخر عن شريحة لغة كتابة المقالات الصحفية، وهذا وذاك يختلفان عن شريحة لغة البحوث العلمية، وكل ما سبق يختلف بشكل أو بآخر عن شريحة لغة الأدب. إذن فهناك شريحة من المفردات والتراكيب والإشارات الثقافية شائعة وعامة، وهناك شريحة أخرى من المفردات والتراكيب والإشارات الثقافية أقل شيوعا وأكثر تخصصا وهي التي تنتمي إليها لغة الأدب؛ فهي لغة متخصصة.

---

(1) *Amr A. E. Madi, PhD: OPI Tester and Rater at LTI: The Exclusive Licensee of ACTFL. USA. amraemadi@gmail.com*

وإذا كان **الطلاب الأجانب**[١] يبدؤون باكتساب الشريحة العامة والأكثر شيوعا من اللغة، فمع التقدم في دراسة اللغة لا بد أن تزداد وتتشعب شريحةُ اللغة المتخصصة لديهم، فلكي يكتمل امتلاك الطلاب الأجانب للغة الثانية، عليهم تعلّم أكبر قدر ممكن من اللغة المتخصصة وامتلاكها، وعليه فإن ضرورة تدريس النصوص التي تعكس هذه الشريحة من اللغة برأينا أمرٌ ضروري لا مفر منه.

وإذا كنا نقدم اللغة إلى الأجانب كلغة ثانية في ثوبها الواقعي، لا في ثوب متخَيل، فالواقع يفرض علينا أن نحلل شرائح اللغة وفقا للشيوع والتخصص، وأن نبحث بمنهج علمي قائم على التطبيق والتجريب والتقويم، ماذا ينبغي أن ندرّس للطلاب الأجانب من هذه الشرائح؟، وكيف ندرّسها لهم؟

وكما أسلفنا، فالحديث عن اللغة يعني أمورا متشعبة، فاللغة ليست فقط أداة قائمة على التواصل البرجماتي، بل هي كذلك وسيلةُ التعبير عن الأفكار ومناقشتها، والسبيلُ إلى فهم الثقافات والتفاعل معها. وهنا يأتي دور التدرج والانتقال في عملية تعلم اللغة الثانية من **صفوف اللغة** التي تركز أكثر على امتلاك الطلاب للأساسيات من **عناصر اللغة** وبعض الإستراتيجيات للتعامل مع **مهارات اللغة**، إلى **صفوف المحتوى** التي تعمل على بناء الجانب الفكري لدى الطلاب، وتمكينهم من تفعيل ما سيمتلكون من عناصر لغوية أكثر تخصصا في أنساق فكرية جديدة أرحب؛ أي توسيع الرقعة اللغوية لديهم وتعميقها، بجانب العمل على تطوير شخصية الطلاب فكريا

(١) نقصد بالطلاب الأجانب في البحث هؤلاء الطلابَ الذين يدرسون اللغة من أجل تعلّم اللغة كلغة، والتواصل بها مع منتجيها ومنتجاتها، ولا نشمل في بحثنا خصوصية متعلّمي اللغة لأغراض خاصة (دينية، مهنية معينة، استخباراتية، شخصية أخرى)، ولا نشمل كذلك الطلاب المتخصصين في دراسة الأدب العربي كطلاب الماجستير والدكتوراه في الجامعات الأجنبية الذين يُعدون بحوثهم في الأدب العربي إذ إن مستواهم اللغوي والفكري لا بد أنه يمكنهم من التعامل مع النصوص الأدبية بشكل جيد على الأقل.

وتنمية مهاراتهم في التحليل النقدي والمجرد للنصوص، وتجاوز النص من معلوماته المباشرة إلى الماورائيات[(١)*].

وللأدب العربي خصوصيات لغوية وتاريخية وجغرافيّة وتنوع هائل يجعل منه ضرورة ملحة لتكامل معرفة الطلاب الأجانب بالعربية ثقافةً ولغةً، ولكن ربما أحالت هذه الخصوصيات إلى بعض من التساؤلات التي تحتاج إلى البحث بشكل علمي منهجي، ومحايد موضوعي، للإسهام في تقديم بعض الإجابات عنها.

لعلنا حين نُقْدِم على تصميم مادة محتوى لتدرَّس للطلاب الأجانب، فإننا بصدد مجموعة من **التحديات العامة** الكامنة في هذه الأسئلة:

- ما **المصادر** والمراجع الأكاديمية (إلى جانب التجارب التطبيقية الخاصة) التي سنستعين بها كإضاءات في عملية التصميم؟
- إلى أي **مستوى** سندرّس هذه المادة؟
- كيف ستكون النسب **بين اللغة، والمحتوى** في عملية التعلّم؟
- كيف سنختار **نصوص** هذه المادة؟ وما التصميم الأمثل والأكثر فائدة في وضع **الأسئلة**، والأنشطة؟
- كيف سنهيئ **الطلاب** إلى ذلك الصف، وهل سيتغير/سيتطوّر دور الطلاب في صفوف المحتوى عن دورهم في صفوف اللغة؟

(١) نقصد بعناصر/مكوِّنات اللغة: المفردات، والقواعد، والثقافة، والتي منها تتألف المهارات الأربع: الكلام، والكتابة، والقراءة، والاستماع. وهناك مَن يعتبِرون الثقافة مهارةً (*Brustad 2007, p. xiii*)، ولكننا نزعم أن وجودها في قائمة عناصر/مكوِّنات اللغة أوقع من كونها مهارة.

لكن إذا كان الأمر يخص تصميم مادة محتوى «للأدب العربي»، فإننا أمام قائمة أخرى من **التحديات الخاصة** الكامنة في هذه التساؤلات الجديدة:

- أيّ **عصر** من عصور الأدب العربي سندرّس؟ أم هل سندرّس كل العصور؟
- أي **نوع** أدبي سندرّس؟
- كيف سنتعامل مع لغة الأدب **المجازية (غير الحقيقة)**؟
- كيف سنتعامل مع مهارة **الاستماع**؟
- أي **تيمة** ستكون المختارة؟ وهل سنقدم الأشهر من الأدباء العرب؟ أم الأكثر اتصالا بتيمة المادة؟

ويرى الباحث أن كل هذه التساؤلات والتحديات، هي جزء من عملية تعلّم اللغة الثانية ككل، والإجابات دائما ما تكمن في (**الأهداف**)، أي أهداف الكورس أو البرنامج، وهذه الأهداف إنما تتحدّد بسؤال: **ماذا ندرّس** لكي نحقق هذه الأهداف؟، أما ضمان تحقيق الأهداف فيتحدد بسؤال: **كيف ندرّس** لكي نضمن تحقيق هذه الأهداف؟ ونزعم كذلك أن كل ما سبق أو سيأتي من أسئلة في مجال تعليم العربية كلغة ثانية، إنما هي تفريعات من شمولية هذين السؤالين الكبيرين في عملية تعلم اللغات الثانية؛ ألا وهما (ماذا) و(كيف).

إذن فما نراه، هو ضرورة تناول صفوف الأدب العربي من منظور ضمنيّ لعملية تعلم العربية كلغة ثانية ككل، ثم نبحث فيما لهذه الصفوف من خصوصية سواء في التدريس أم في تطوير/تصميم المادة. فالانطلاق من البحث في العموميات إلى البحث في الخصوص في عملية تعلم اللغة الثانية بكل جوانبها إنما هو الأساس المنهجي العلمي برأينا. وبناء عليه فإن الإجابة العلمية عن (ماذا ندرّس؟) إنما تتم في البحث في **معايير اللغة**، والإجابة عن (كيف ندرّس؟) إنما تكمن

في البحث عن **مناهج تعلّم اللغة**. إذن فعموميات الإجابة عن هذين السؤالين هما (المعايير) و (المنهج)، ومنها تتفرع الإجابات عن باقي الأسئلة والتفاصيل؛ وهذا ما ستفصح عنه باختصار السطور القادمة.

أ: مع معايير أكتفل للكفاءة اللغوية ٢٠١٢:

يُطل علينا السؤال الأول وهو (ماذا ندرّس؟)، ويجبرنا على البحث في المعايير؛ أي الميزان الذي يجعلنا نحدد مستوى الطلاب، والصفات اللغوية التي عندما تتوفر فيهم يمكننا الحكم عليهم بأنهم في مستوى لغوي بعينه دون آخر.

إذن، سنُخضع إنتاج الطلاب من مهاراتي الكتابة والتحدُّث، إلى تلك المعاييرِ لمعرفةُ مستواهم، ومن ثمّ معرفة احتياجهم اللغوي الذي إن قدمناه إليهم وامتلكوه، وصلوا إلى المستوى الأعلى. والأمر نفسه مع مهارتي الاستقبال والفهم من قراءة واستماع، سنتعرف من خلال فهم الطلاب لنصوص قراءة واستماع بمواصفات معينة، على تحديد مستواهم، وعليه سنستطيع التعرف على احتياجاتهم اللغوية للوصل إلى مستوى أعلى. وبناء على ما سبق كله سنصل إلى الإجابة عن سؤال ماذا ندرّس للطلاب؟ وكذلك متى، أي ما الوقت المناسب لتدريس نص دون آخر للطلاب وفقا لأسس علمية بيّنة.

والمعايير التي سنعتمدها في هذا البحث هي معايير «المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية» أكتفل ٢٠١٢ للكفاءة اللغوية (*ACTFL1&2*)، والتي تقوم على قياس ما يسمى بالكفاءة اللغوية لدى الطلاب، والتي نعرّفها بأنها قدرة الطلاب على القيام بوظيفة لغوية معينة في مهارتي الكلام والكتابة، بطلاقة ودقة تناسبان هذه الوظيفة، ولا يشوّشان التواصل، مع معرفة جيدة بالثقافة تناسب هذه الوظيفة. وكذلك هي القدرة على الفهم والاستيعاب في مهارتي القراءة والاستماع. وأهم ما في هذا كله أن هذه القدرة تُقاس خارج الصف، في الواقع غير

الصفي مع المواقف الحقيقية، والنصوص الأصلية. فالكفاءة ليست ما يستطيع الطلاب فعله في الصف إذ إن هذا ما يسمى بالأداء (*ACTFL5, p.4*).

وتنقسم معايير أكتفل للكفاءة اللغوية ٢٠١٢، نظريًا، إلى خمسة مستويات رئيسة هي المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتفوق والمتميز. وتنقسم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة فرعية في كل مستوى رئيس أي هناك: المبتدئ الأدنى والأوسط والعالي، والمتوسط الأدنى والأوسط والأعلى، والمتقدم الأدنى والأوسط والعالي. ولكن على المستوى العملي التطبيقي فإن المستوى المتميز هو مستوى لا قياس له على أرض الواقع في اختبارات أكتفل، ولا يمكن أن يحصل عليه أحد من الطلاب في أي مهارة حتى الآن، مما يجعل مستويات اكتفل بشكل عملي تطبيقي تنحصر في ٤ مستويات أساسية فقط (*ACTFL6*).

إن معايير القراءة والاستماع هي: (الوظيفة اللغوية، والموضوع، والسياق، ونوع النص، والمفردات، والقواعد، والثقافة) كما في هذا الجدول: (*ACTFL8, p.5& ACTFL9, p.5*)

في القراءة والكتابة يكون الطلاب قادرين على فهم:

المستوى	الوظيفة	الموضوع	السياق	نوع النص	المفردات	القواعد	الثقافة
المبتدئ	كمّ محدود من المعلومات.	الأكثر ارتباطا بما هو يومي.	السياقات الشخصية، وغير الرسمية.	يعرفه الطلاب جيدا، ويحتوي على جمل منفردة وبسيطة، وسهلة التوقع، وبه دعم غير لغوي.	المفردات والعبارات الأكثر شيوعا، والكلمات العالمية المشتركة بين اللغات، والمفردات التي دُرست جذورها.	المفردات والعبارات المحفوظة، والقوائم.	فقط فائق الشيوع من الأنماط الثقافية.

المتوسط	المعلومات الأساسية، فهم عام.	المألوف والمرتبط بما هو يومي.	المجتمع القريب والمألوف واليومي.	جمل بسيطة منفردة، وسهلة التوقع، وفي أدنى حدود الترابط.	مفردات عالية الشيوع.	سلسلة من الجمل ذات نمط بسيط التكوين.	الأكثر شيوعا من الأنماط الثقافية.
المتقدم	الأفكار الأساسية، ومعظم تفاصيل نصوص الوصف، والسرد، والعرض، والتفسير.	الملموسات، والأحداث ذات الاهتمامات العامة المباشرة والواقعية.	المجتمع، والتعليم، والعمل، والأخبار المتداولة.	فقرات بها روابط، واضح البنية، يسهل فيه التوقع.	مفردات شائعة، واسعة لكنها عامة.	الإشارات الأساسية للأزمنة المختلفة.	الشائع من الأنماط الثقافية.
Supe-rior المتفوّق	النقاش، ودعم الرأي، والافتراض.	المألوفة وغير المألوفة، والمجردة.	المحترف، والأكاديمي، والأدبي.	نص معقد وطويل.	مفردات قليلة الشيوع، ومتخصصة.	قواعد معقدة، وتراكيب بلاغية.	الإشارات والتلميحات الثقافية.

ومعايير الكتابة والكلام هي: (الوظيفة اللغوية، والسياق، والدقة، ونوع النص في الكلام/ طول النص وتنظيمه في الكتابة) كما في هذا الجدول: *(ACTFL10, p.6& ACTFL11, p.6)*

في الكلام والكتابة يكون الطلاب قادرين على القيام بـ:

المستوى	الوظيفة	السياق/الموضوع	الدقة	نوع النص في الكلام/ طول النص وتنظيمه في الكتابة
المبتدئ	لا توجد وظيفة تقريبا، فقط أدنى حدود التواصل كإلقاء التحية، وإنتاج قوائم كلمات أو بعض العبارات المحفوظة. وقد يستطيعون ملء بعض الاستمارات.	أضيق حدود النفس.	لا يفهمهم حتى المتخصصون باكتساب اللغة الثانية.	كلمات، وعبرات محفوظة.

المتوسط	الخلق باللغة، طرح الأسئلة بسيطة والإجابة عنها. كتابة ملاحظات بسيطة.	الأسرة والمجتمع الصغير، المدينة.	يفهمهم المتعاطفون معهم، والمتخصصون باكتساب اللغة الثانية	جمل غير متصلة.
المتقدم	الوصف، والسرد في كل الأزمنة، والتعامل اللغوي مع مواقف مألوفة لغويا، والتلخيص.	المجتمع الأكبر، الدولة، موضوعات ذات اهتمامات شخصية وعامة.	يفهمهم غير المتخصصين بالمجال.	فِقر غير متصلة.
Superior المتفوّق	النقاش المجرد، ودعم الرأي، والافتراض، والتغلب على مواقف غير مألوفة لغويا.	قضايا العالم وبعض المجالات الخاصة.	مفهوم من الجميع، ولا توجد أخطاء نمطية متكررة، مع احتمالية لوجود لكنة أجنبية، واحتمالية وجود بعض أخطاء متفرقة.	نص متماسك، وخطاب مستفيض.

إذن، فبِناء على ما سبق من معايير علمية واضحة، يمكننا معرفة مستوى الطلاب، وتحديد احتياجاتهم اللغوية، ويمكن أن نحدد ماذا ينبغي أن ندرّس لهم لسد هذه الاحتياجات، ونعي كذلك متى ندرّس لهم نصًا دون آخر. كذلك يمكننا أن نحدد أهداف الكورس التي نصبو إلى تحقيقها في نهاية الفصل الدراسي[(١)*]، فقول مثلا (في نهاية الفصل الدراسي سيكون الطلاب في الكلام والكتابة قادرين على القيام بـ كذا وكذا، وفي القراءة والاستماع قادرين على فهم كذا وكذا).

ولكن على الجانب الآخر، حين نصمم منهجا فعلينا أن نتوخى المنهج الذي سيساعدنا على تحقيق هذه الأهداف. ولعلنا

(١) هناك معايير أخرى للغة، منها الأوربية (المجلس الأوربي، ترجمة صبير-ACT٢٠١٦ FL7 &)، والأسترالية (ISLPR)، والكندية (ACTFL7)، ومعايير الحكومة الأمريكية (IL-R&ACTFL4)، ونزعم أن جوهر هذه المعايير يكاد يكون واحدا، والاختلافات تكاد تنحصر فقط في تسمية المستويات، وبناء عليه فإن تبنّي معايير معينة دون الأخرى برأينا لن يؤدي إلى اختلاف جوهري كبير في تحديد مستوى الطلاب، وليركنْ كلٌ من الأساتذة إلى المعايير التي يتم اعتمادها في جامعتهم أو في البرامج والمؤسسات التي يعملون فيها.

لاحظنا أنّ من أبرز المعايير السابقة، معيار «الوظيفة اللغوية» الذي إن تحقق، فإننا ننظر إلى باقي المعايير لنرى كيف أدى الطلاب هذه الوظيفة؟ بأي دقة وبأي نوع من النصوص وفي أي سياق. وعليه فإن البحث الآن في (كيف ندرّس؟) سينكفئ أكثر على المناهج التي تُعلي من قيمة الوظيفة اللغوية، وتهيئ الطلاب إلى الواقع اللغوي والنصوص الأصلية، وتتوافق ما سبق من معايير، وترفع من الكفاءة اللغوية للطلاب، فيُكمل المنهج مع المعايير عملية التعلّم بشكل منهجي وشامل. وهذا ما سنتطرق إليه في النقطة القادمة.

ب: مبادئ في عملية التعلّم:

لعل الصواب لا يُخالفنا حين نقول إن الأساتذة بمجرد خوضهم غمار عملية تدريس العربية كلغة ثانية، ودخولهم هذا المجال، يصبحون متورطين بشكل أو بآخر في العملية التنظيرية إلى جانب المحاولات التطبيقية العلمية القائمة على الشك والتجريب وصولا إلى أفضل النتائج بشكل موضوعي. فالأساتذة هم الباحثون الأوائل والمطبّقون الواقعيون، وعلينا أن نتابع ونرصد بشكل دوري التحديات التي تواجههم، ونتدارس كيفية قيامهم على حلها، ما دام كل هذا خاضعًا للعلمية والموضوعية. إن الجدار العلمي غير مكتمل، ولن يكتمل، وعلينا إضافة اللبنات إليه بشكل دائم، والقصد هنا أننا لن نبدأ من الصفر، ولكن سنخطو على ما أنتجه السابقون من أسس ومبادئ تصلُح بالتجربة العملية لمعطيات عصرنا، ونضيف ما لم يتح للسابقين تجربته وتطبيقه.

وبناء على ما سبق من زعم وإيمان راسخ لدينا، فإنه بعد غير اطلاع على مقاربات اكتساب اللغة الثانية ومناهجها (*Richards 2014& Troike 2017& Mitchell 2013& Brown 2007*)، تكوّن اقتناع لدينا بأنها تنقسم إلى: مبادئ لا تُسهم في رفع كفاءة الطلاب، ومبادئ تُسهم بقوة في رفع كفاءة الطلاب. ولأننا في حِل من التنظير للمناهج في بحثنا هذا فإننا سنوجز هنا

مبادئ المنهج الذي نؤمن بأنها تُسهم في رفع كفاءة الطلاب، والتي نراها خليطا من عدة مقاربات، لكنها شديدة القرب والصلة بمقاربات تدريس اللغة التواصلية «**المنهج التواصلي CLT**»، والتي تم، وما زال، تطبيقها في غير برنامج وغير جامعة ومؤسسة، بعالمنا، تدريسًا وتطويرًا للمواد، ونجمل هذه المبادئ في:

- **الصف المقلوب**: أي ضرورة تحضير الطلاب قبل المجيء إلى الصف، وألا تقدم إليهم المفردات أو القواعد أو النصوص الطويلة جدا من القراءة والاستماع أول مرة في الصف، بل ينبغي الاشتباك معها في البيت/قبل الصف. فيمكن للطلاب عمل بعض **التمارين الميكانيكية** (*Brandl 2008, p.184*) استعدادا للأنشطة التواصلية. ومن هنا تنشأ ما يسمى **بالفجوات المعرفية** للطلاب (*Richards 2006, p.18*)، والتي تُملأ في الصف. فكل ما يستطيع الطلاب فعله وحدهم ينبغي أن يفعلوه وحدهم لأن الصف ثمين جدا وينبغي إحسان استثماره؛ فلا يبدأ الصفُ وقتَ بدء الصف، بل إنه قد بدأ بالفعل قبل ذلك.

- **الطلاب هم مركز الصف، والأساتذة هم قادة الصف** (*Brown 2001, p.166*): أي أن الأساتذة في الصفوف ليسوا محاضرين أو شارحين بل هم فقط قادةٌ موجِهون للأنشطة ومسهّلون لعملية التعلّم (*Brandl 2008, p.181*)، ومعظم وقت الصف يقضيه الطلاب في أنشطة تواصلية (*Richards 2006, pp.16-19*)، فيكون الطلاب عارفين اللغة وممتلكين إياها بالممارسة، وليسوا عارفين عن اللغة.

- **التصحيح الذاتي، والعمل في مجموعات** (*Brandl 2008, pp.18-19*): العمل في مجموعات مبدأ أساسي لتحقيق الاستثمار الأكبر لوقت الصف؛ إذ يعزز مساحة الإنتاج لدى الطلاب فيتكلمون لفترة أكبر، ويُفعّلون عناصر اللغة أكثر خلال فترة حديثهم. ثم يأتي دور الأساتذة في قيادة عملية التفعيل،

والتصحيح؛ وعدم إعطاء الإجابة بشكل مباشر للطلاب، بل هناك إستراتيجيات لعملية التصحيح، سواء الشفهي الكلامي، أم الكتابي.

- **أصلية النصوص** *(Brandl 2008, p.13)*: وهو ركن غاية في الأهمية، أن تتمتع نصوص القراءة والاستماع بالأصلية الواقعية للغة، والنص الأصلي هو المكتوب من أبناء اللغة لأبناء اللغة. *(Garza 2010& Shrum 2010, p.85)*

- **الوظيفية** *(Brandl 2008, p.7)*: المفردات أولًا، فالقواعد تأتي لضبط النص المنتَج، وعليه لن يكون هناك دور للقواعد بدون وجود نص منتَج يتعمد على ما يمتلكه الطلاب من مفردات.

- وظيفية المفردات والثقافة: أي تقديم المفردات والثقافة التي تمكّن الطلاب من أداء الوظيفة اللغوية للمستوى الذي يريد الأساتذة الوصول إليه في نهاية الفصل الدراسي.

- وظيفية القواعد: القواعد تأتي لضبط الكلام والكتابة، ولدعم إستراتيجيات فهم القراءة والاستماع. ويتم تدريسها من خلال النص والسياق، أيْ من النص الأصلي الوظيفي يتم استنباط القاعدة الوظيفية وفقا لمستوى الطلاب، فالوظيفية هي التي تفرض تقديم قاعدة معينة، وتدريس القواعد ليس هدفا في ذاته *(Nassaji 2011)*.
- وظيفية الأسئلة: أي صياغة الأسئلة بالشكل الذي يضمن أن تكون إجابات الطلاب هي محاولات لأداء الوظيفة اللغوية الهدف.
- **التسلسل والحلزونية** *(Brandl 2008, p.199)*: ونعني بالتسلسل ألا تقدم إلى الطلاب مفردات- في التعليمات أو الأسئلة- لم يدرسوها من قبل، فلا بد من التسلسل في صياغة الجمل والأسئلة والتعليمات وفقا لثروة الطلاب اللغوية، وألا نقدم إليهم أنشطة تفرض عليهم استخدام

عناصر لغوية لم يدرسوها. أما الحلزونية فهي تقديم الجزء المناسب للوظيفة الهدف فقط، ويتجلى هذا بشدة في تدريس القواعد، إذ إن الحلزونية تعني الاكتفاء تماما بجزء من القاعدة وليس من الضروري تدريس القاعدة كلها للطلاب ((١)*)، ما دام هذا الجزء هو المطلوب لأداء الوظيفة اللغوية في هذا المستوى، وربما تكون هناك عودة إلى القاعدة نفسها فيما بعد في مستوى أعلى لتدريسها بشكل أكبر. وكذلك التسامح مع أخطاء القواعد التي لم يدرسها الطلاب وعدم الوقف عندها إلا بعد دراستها وتعلمها (*Abrams, 2010*).

- **تداخل المهارات والعناصر اللغوية** (*Richards 2006, p.13& Brown 2001, p.233*): تتكامل مهارات اللغة مع بعضها بعضا فالكلام قائم على مدخل القراءة والاستماع، أي نوظف في كلامنا ما قمنا باكتسابه من القراءة، ومن الاستماع خصوصا، وكذلك الأمر نفسه في مهارة الكتابة واستثمار مهارة القراءة في تطوير كتابات الطلاب والأمر نفسه في استثمار خلفية الطلاب القاعدية في تخمين معاني بعض المفردات كتخمينهم المعنى من خلال الجذور القديمة، وضبط النطق من خلال معرفة الطلاب بالأوزان، إلخ.

- **الساعات المكتبية**: وهي وقت خاص لتشجيع الطلاب والشرح والتفسير وإعطاء التعليقات لكل طالب/ـة على حدة

(١) **القواعد** عنصر ومكوّن غاية في الأهمية من عناصر اللغة، ولكنها ليست مهارة خامسة، كما أنها ليست العنصر الذي تتمحور حوله اللغة. وإن كنا نرى أنّ المغالاةَ في تهميش القواعد وإهمالها إنما هو خلل بيّن سيؤدي إلى تأخّر الطلاب في رفع كفاءتهم- ولم نر منهجها علميا يدعو إلى إهمال القواعد، فكذلك تقديسَ القواعد وإيلاءها الأولوية المطلقة وحجر الزاوية التي تنطلق منه اللغة إنما هو كذلك خلل بيّن سيؤدي إلى تأخّر الطلاب في رفع كفاءتهم. إن مبدأ وظيفية القواعد ربما يجعل منها عنصرا متأخرا عن المفردات في الأولوية خصوصا مع مستويات اللغة الأقل، لكنه يجعل منها عنصرا حيويا واقعيا ويؤكد دورها كضابط رئيس لمعيار الدقة الذي بدونه يتم تشويش التواصل وتفقد اللغة قيمتها وهي «تحقيق التواصل». ولن يحقق الطلاب المستوى المتفوق أبدا ما دامت الأخطاء القاعدية متناثرة في إنتاجهم اللغوي بشكل ملاحَظ.
وأعتقد أيضا أننا كأساتذة علينا إعادة التكفير في مفهومنا عن «الخطأ»، والتأكد من أن الخطأ لن ينتهي تماما من الطلاب؛ فما داموا طلابا فالأمر بدهي أن يخطئوا، لكنّ الخطأ نسبيّ، ونسبية الخطأ مقياسها هو مستوى الطلاب وليس مطلق اللغة.

حسب أسئلتهم واحتياجاتهم (*Al-Batal: tadriis*).

- **إستراتيجيات صفية ولوجستية أخرى**: كإدارة الصف، وإستراتيجية تعزيز استخدام اللغة الهدف في الصف قدر الإمكان، وإستراتيجيات تدريس المفردات، والقواعد، والثقافة، والكتابة، وأنشطة القراءة والاستماع للفهم. وتصميم الامتحانات، **والسليباس**[(١)*]، والخطط التدريسية. ودور **الأساتذة المساعدين**، وغيرها كتشجيع للطلاب ومنحهم الثقة وإفساح مساحات لإبداعاتهم، وتوفير المناخات التعليمية الواقعية، والتوظيف التواصلي للتكنولوجيا إلخ. *(Brustad 2006& Brandl 2008& Brown 2001 & Al-Batal 2006& Grahn 2017& Ryding 2013& Richards 2001)*

إذن، إن الإجابة عن السؤال الثاني المهم في عملة تعلم العربية كلغة ثانية، وهو (كيف ندرّس؟) قد تمت الإجابة عنه في المبادئ العامة السابقة التي سيتجلى دورها في الجانب الإجرائي والمقترحات، والتي يمكن تطبيقها على عملية التعلّم لأي مستوى لغوي مع مراعاة خصوصيات كل مستوى.

والآن في ضوء كل من معايير أكتفل ٢٠١٢، والمبادئ التدريسية السابقة، نعود إلى تحديات صفوف الأدب العربي، محاولين الإجابة عن التساؤلات التي قدمنا لها، وعرض بعض المقترحات للحلول في الصفحات القادمة.

- **تطوير مادة الأدب العربي: مقترحات وإجراءات**[(٢)*]:

(١) بشكل عام تترجم هذه الكلمة إلى «المنهج»، ولكن نقصد بها هنا في هذ السياق العقدَ المتفق عليه بين الأساتذة والطلاب لكل مادة، ويتم فيه توضيح كل ما يخص المادة بتحديد أهداف هذا الفصل الدراسي ومتطلباته من مهمات مطلوبة وكتابات، وتوزيع نسبة الدرجات، إلخ، للاطلاع:
http://:edu.georgetown.press/files/default/sites/SubNav_PDFs/course_601c_ara_utexas/pdf.10_fall_objectives

(٢) إيمانا منا بأن لكل الأساتذة رؤيتهم، وطريقتهم التدريسية المميزة، كما أنهم الأكثر دراية بطلابهم وجامعاتهم وبرامجهم، فضلا عن أن هذه المقترحات تمثل فقط رؤيتنا الخاصة، فحتى إن طُبقت فإنها لا تزال قراءة وحيدة للكفاءة والتواصلية، وعليه فإننا سنوجز سريعا مقترحات الحلول في عبارات تلغرافية قدر الإمكان، تاركين مساحة من الإبداع والخصوصية لكل الأساتذة، ولكل أستاذ/ة التساؤل والبحث العلمي والتطبيق

في ضوء ما سبق من المعايير والمنهج، يمكننا بشكل أقرب إلى العلمية أن نجيب عن التساؤلات التي تكوّنت لدنيا حين نقبل على تصميم مادة للأدب العربي للطلاب الأجانب، ونبدأ بالتحديات الخاصة بصفوف الأدب العربي فقط، مع بعض المقترحات للتعامل مع هذه التحديات:

- **المستوى**: نظرا لأن شريحة لغة الأدب تتميز بالخصوصية، أي تعد لغة خاصة، فإن الطلاب قبل المستوى المتفوق غير مطالَبين باكتسابها، لذا فالأمر بالنسبة لنا واضح جدا أنّ أفْضل استثمار للغة الأدب هو تدريسها في المستوى المتقدم من أجل الوصول إلى المتفوق، ونعتقد أن الأمثل هو تدرس الأدب في المستوى المتقدم العالي أو المتقدم الأوسط.

- **مجازية اللغة**: الأدب فنّ، أداته الأُولى والأهم هي اللغة، وأهم ما يميز هذه اللغة بشكل عام-فضلا عن كونها لغة متخصصة-أنها لغة مجازية، أي لا تتعامل كثيرا مع المعاني بمعناها المعجمي الحقيقي، بل تميل إلى المجاز ليس فقط على مستوى اللفظ، بل على مستويات أكثر تعقيدا من ترميز واستدعاءات وإسقاطات ومفارقات. وعليه فهذا يؤكد لنا أن طلاب ما قبل المستوى المتقدم غير قادرين من مواجهة مثل هذه التحديات التي خلقتها مجازية اللغة الأدبية، فمعركة الطلاب في المستويات الأُولى مع المفردات أولى، ومع القواعد الأساسية.

لذا فإن حل هذه المعضلة يعود قبل كل شيء إلى المستوى الذي سيُدرّس فيه الأدب.

- **العصر والنوع الأدبي**: تاريخ الأدب العربي كالجسد

الموضوعي لرؤيتهم وقراءتهم.
كذلك كنا نود ترك بعض ملاحق لما قمنا به من تطوير لمادة الأدب العربي لغير برنامج أمريكي، للاطلاع، وربما حالت ظروف النشر دون توفير ذلك، لكن هناك قنوات لا تزال مفتوحة للنقاش والتواصل فأهلا به وسهلا في أي وقت.

البشري، رأسه هو نهايته، وهو برأينا-الرأس-الأدب العربي المعاصر، ولكن حين نقدم الرأس فقط فبحال قد قدمنا جزءًا مشوهًا من الجسد، وتركنا بقيته يتحلل. وفي الوقت ذاته يتأتى التساؤل عن كم الفائدة التواصلية من دراسة الأدب الجاهلي أو المملوكي، إذ إن الأدب العربي يمتد من القرن الرابع أو الخامس حتى الآن، وخلال هذه الفترة توارث المخزون العربي كمًا هائلًا، من النصوص الأدبية، متنوعًا في البيئة والثقافة والموضوع والشكل واللغة و...، وشكّل هذا شرائح لغوية مختلفة من لهجات قديمة، وفصحى تراثية، وعربية معاصرة. وعليه، فإن الطلاب غير متخصصين في الأدب العربي، بل هم دارسو لغة من خلال محتوى الأدب، وعليه فإن القوام الأساسي للمادة برأينا لا بد أن يكون الأدب العربي المعاصر، مع **التعرّض** التواصلي إلى تاريخ الأدب في الصفوف الأولى.

ولكنّ للأدب المعاصر أشكالًا عدة كالرواية والقصة القصيرة، والنوفيلا [(١)*]، والأقصوصة، والشعر العمودي، وشعر التفعيلة، وقصيدة النثر، والمسرحية، ومن الشعر ما هو فصيح وعامي، وهناك أدب الطفل، والأدب الساخر المكتوب في بعض الأحيان بالعامية، و.....، وسوف نتجاوز أيضًا كل هذا لنقف على الرواية والقصة القصيرة والمسرحية والشعر، على أساس أنها الأنواع التي لا يمكن إغفالها بحال.

والمسرحية عالم ذو شجون، ويكاد يكون المسرح فنًا خاصًا، وتدريسه سيفتح مجالات أخرى غير لغوية ربما لا تتفق والهدف المحدد سابقًا، أما الرواية فإن طولها كافٍ أن نعنونها «بمعضلة الوقت». وبالنسبة للشعر فإن مجازية اللغة سوف تتضاعف معه لأن لغة الشعر أكثر مجازية من القصة والرواية والمسرحية النثرية في المطلق. وفي النقطة القادمة

(١) النوفيلا هي نوع أدبي خاص بالسرد، ومن ناحية الشكل فهي أطول من القصة القصيرة، وأقصر من الرواية، أما من الناحية الفنية فهناك آراء مختلفة من النقاد حولها، ويمكن الاطلاع على نوفيلا الأديب المصري سيد الوكيل، ٢٠١١، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، والتي صدرت بعنوان: شارع بسادة.

سيتضح المقترح لهذا التحدي.

- **بين اللغة والمحتوى**: المدارس مختلفة في منهجية تدريس الأدب، فهناك من يقدمونه كمادة يغلب فيها المحتوى على اللغة، وآخرون يغلّبون اللغة على المحتوى، وهناك من يوازن بينهما؛ بين المحتوى المعرفي والثقافي، والعمل على اللغة مفردات وقواعد. وفي كل هذه الحالات تُقدم اللغة وعنصر الثقافة كوجهين لعملة واحدة، وتؤسَس المادة على منهج يسهم في رفع الكفاءة اللغوية للطلاب.

وإن كنا من مدرسة تغلب اللغة على المحتوى في التدريس، وإن كنا نقدر جدًا من يبذل مجهودًا كبيرًا في عمل موازنة بين اللغة والمحتوى، وإن كنا نستمتع كثيرًا بالعمل في صفوف وبرامج تسعى إلى تغليب المحتوى على أساس أن اللغة قادمة قادمة لا محالة، فإننا في التطوير ينبغي أن نضع في عين اعتبارنا أهداف المادة حسب رؤية البرنامج وأهدافه أيضًا بما لا يخل بالتواصلية ومعايير الكفاءة، ولا شك كما ذكرنا أن الأهداف شديدة الارتباط بالمستوى.

أما إذا كنت مالكًا لرفاهية الاختيار، غير مقيد بشروط برنامج معين، فإني سأقدم مادة الأدب في ثوب أغلبه من القصة القصيرة مع كثير من القصائد الشعرية المعاصرة، أقدمه إلى المستوى المتقدم العالي بهدف تحقيق المستوى المتفوق، موازنا بين اللغة والمحتوى. وبجانب القصص الكثيرة وبعض الأشعار المعاصرة أقدم مجموعة من الروايات التي يختار الطلاب منها رواية أو اثنتين على الأكثر يقرؤونها خلال الفصل الدراسي، وتتم متابعة الرواية وتحليلها في الساعات المكتبية أو مناقشتها في الصف حسب ما يتفق عليه في السليباس.

- **الاستماع**: تظل مهارة الاستماع في أي مستوى غاية في الأهمية، ولا بد أن نستمر في السعي إلى تطويرها لدى طلابنا،

ولكن الأدب فن مقروء، وعليه لا يمكننا تقديم أدبا أصليا مسموعا. وإذا قدمنا فيلمًا فذاك بالطبع نوع فني آخر، وكذلك لو قدمنا نصوصا مسموعة لبعض القضايا الأدبية فإننا سنتجه ناحية تاريخ الأدب أو إلى النقد.

ولكن لا سبيل برأينا إلا محاولات تقديم نصوص الاستماع من برامج لها صلة بنقاط النص الأدبي الذي تم تدريسه، ومرجعات للكتب الأدبية وأفلام مأخوذة من الأدب أو ذات علاقة بموضوعات النصوص الأدبية ونقوم بتوظيف الفيديو بما يدعم الوظائف اللغوية المرجوة. وفي الحقيقية إن أي نص استماع في المستوى المتقدم هو نص سيدعم تطوير مهارة الاستماع، ولكن التحدي جاء من خصوصية الأدب.

- **التيمة**: وتتعلق هذه النقطة أكثر بعنصر الثقافة إذ إن تقديم أي محتوى لا يهدف فقط إلى تقديم مجموعة من النصوص التي تدور في فلك هذا المحتوى وإنما ترمي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من تعريف الطلاب بأهم كتاب هذا الحقل، وتحقيق أكبر كم ممكن من غمر الطلاب في ثقافة هذا الحقل. وهنا يكمن أن نقول إن هناك تحديا قد يُرى مصطنعا، ولكني ما زلت أراه تحديا حقيقا، فإذا أردنا تقديم أسماء الرواد المؤثرين في الأدب العربي، فإن قائمة الأدباء ستكون أكثر ميلا إلى جندر الرجال من النساء، كما أن هناك عددا كبيرا من الأدباء المؤثرين الذين حين نذكر الأدب العربي المعاصر فلا بد أن نذكرهم، هم من مصر. فيظهر الأمر أمامنا بهذه الصورة (كثير من الأدباء الرجال، وكثير من المصريين).

وعليه يمكن أن نتوخى الحذر في تقديم تيمة الوحدات للطلاب حتى يكون هناك التنوع الجندري والقُطري الذي يحقق الثراء الحقيقي للمادة، وأن نوسع عملية بحثنا قدر الإمكان، ونجعل التيمة أكثر شمولية لاتساع هذا التنوع المطلوب برأينا.

- **الطلاب**: هناك مسؤولية ملقاة-لطبيعة المستوى الذي يُدرّس فيه الأدب، ولخصوصية الأدب-على عاتق الطلاب، وهي مسؤولية وعيهم بأنهم يتحولون من مجرد متعلمين، إلى مشاركين أساسيين في الصف، وأن عليهم التحضير الجيد، والاستعداد الدائم للصفوف، وإعداد قوائم المفردات الخاصة بالنصوص، ومراجعة قواعدها، والبحث في إشاراتها الثقافية إلى آخره من إجراءات أخرى تشير إليها أنشطة المادة التي بين يديهم. ونشجع أن يكون هذا وتيرة الطلاب في كل صفوف المحتوى.

إنّ التحديات السالفة وجدنا أنها تخص صفوف الأدب العربي أكثر من غيره، ولكن السطور القادمة وإن كنا تناولناها أيضا في ضوء صفوف الأدب، فإننا نراها إجراءات أكثر عمومية لكل صفوف المحتوى، بل أحيانا لتصميم المواد بشكل عام:

عملية اختيار النص وإجراءاتها:

إن النصوص الأصلية كثيرة جدا، وإذا كنا سنبني على ما أسلفنا من مقترحات لصميم مادة محتوى للأدب العربي تقديم للطلاب الأجانب، فإننا سنحصر البحث الأكبر في القصص القصيرة. وحسب التيمة التي سنختارها وفقا لأهداف الكورس سينحصر البحث أكثر وأكثر في الموضوع الخاص بهذه التيمة. ولكن في نهاية المطاف سيلقى المطورون أنفسهم أمام كم ليس بالقليل من الاختيارات.

إن عملية اختيار النص، فضلا عن أنها تحتاج إلى أساتذة ذي باع في التدريس، وأساتذة قراؤون مثقفون، فإنها تحتاج إلى وعي بعنصر مهم جدا في عملية الاختيار وترجيح نص على آخر، وهو (**غنى النص**)، أي ثراء النص بمكونات اللغة من مفردات، وقواعد، وثقافة (*Brandl 2008, p.12& Nation 2010, p.71*). فجدير وضع المطورين أيديهم على الأدلة اللغوية والثقافية

الملحة والمناسبة لمستوى الطلاب التي تجعل من هذا النص إضافة إلى مدخلات الطلاب فضلا عن كونه نصا واضحا مفهوما؛ وهنا يتدخل بقوة ما يسمى بـ «**قابلية الفهم** +١»، أو مستوى الطلاب الحالي +١ *(Krashen 2009, p.20)* أي قدرة الطلاب على التعامل مع هذا النص وفهمه، ولكنه في الوقت نفسه يخلق لهم بعض التحديات الجديدة في عناصر اللغة التي تطوّر هذه العناصر لديهم عندما يتغلبون عليها بالدراسة والممارسة ثم الاكتساب.

بين تصميم الدرس والعملية التدريسية:

إن التدريس القائم على المحتوى يتحول فيه الطلاب من متعلمين إلى مشاركين، وعليه، فإن الطلاب يجب أن يستشعروا المسؤولية الملقاة على عاتقهم، وينبغي أن يكون هذا واضحا في السليباس، وأن يناقشه الأساتذة بدقة مع الطلاب من اليوم الأول. ذلك لأنه لن يكون على الطلاب فقط قراءة النص قبل المجيء إلى الصف، بل إنشاء قوائم المفردات الخاصة بكل نص، وكذلك البحث في قواعده إن تطلّب الأمر ذلك.

إن عملية الوصل بالطلاب من المستوى المتقدم الأوسط أو الأعلى إلى المتفوق لا تعتمد فقط على المواد والأساتذة، بل تعتمد على شخصية الطلاب، فقليلون جدا من يصل من دارسي العربية كلغة ثانية إلى هذا المستوى، ذلك لأن هناك تحولا يحدث في مصادر الطلاب في امتلاك عناصر اللغة وخصوصا (المفردات) وأحيانا (القواعد). ذلك لأن الطلاب في هذا المستوى غالبا ما يكونون قد غطوا كل القواعد الأساسية في اللغة، لكن دائما هناك مفردات أكثر تخصصا، وقواعد أكثر تعقيدا، وعلى الطلاب البدء في الاعتماد على أنفسهم وتصميم قواميسهم اللغوية الخاصة بهم واسترجاع القواعد مرة أخرى والتوسع فيها مع الأساتذة في الساعات المكتبية إن تطلب الأمر ذلك.

هـذا لا يعـني أن الصـف سـيكون خاليـا مـن تفعيـل المفـردات والقواعـد والثقافـة، إطلاقـا، بـل سـتكون الصـف تفعيلا لهـذا كله بأنشـطة تواصليـة، ولكـن سـيكون مصـدر البحـث في مكونـات اللغـة هـم الطـلاب *(Al-Batal 2006, p.335)*. وفي الصـف سـيحاول الأسـاتذة اسـتثمار ذلـك.

وبنـاء عليـه فينبـغي أن تسـاعد المـادة الأسـاتذة على اسـتثمار ذلـك وتحقيقـه في هيكلتهـا، وأن تـراعي إسـتراتيجيات القـراءة مـراعاة دقيقـة في بنيتهـا *(Brown 2001, p.313)*.

فعـلى سـبيل المثـال: تبـدأ الوحـدة بحـثّ الطـلاب على قـراءة النـص القـراءة الأولى للفهـم العـام (رؤيـة الغابـة ككل)، واختيار ١٠ مفـردات جديـدة مثلّـت إعجابـا أو تحديـا لهـم، مـع تحديد سـياقها في القصـة، وكتابتهـا في سـياق جديـد، والاسـتعداد لمناقشـة ذلـك في الصـف، ثـم يقـوم كل طالب/ـة بإرسـال المفـردات الـتي اختاروهـا لتصحيحهـا بالشـكل التواصـلي، وبعـد التصحيـح يضعهـا الطـلاب على **كانفـاس** [(١)*] في قسـم المناقشـات، أو على أي موقـع مشـترك بـين كل الطـلاب والأسـاتذة حـتى يتـاح للآخريـن مـن زملائهـم دراسـتها والإفـادة منهـا. وكذلـك تكـون القـراءة الأولى للتعـرف على الشـخصيات، والـراوي، والزمـان، والمـكان، والأحـداث بشـكل عام، وتدويـن كل هـذه الملاحـظ لمناقشـتها في الصـف أيضًـا.

ثـم يـراعي بتصميـم الوحـدة أنّ القـراءة الأولى للفهـم العـام الـتي تمـت في البيـت، يتـم مناقشـة نتاجهـا في الصـف الذي يركـز على مـا فهمـه الطـلاب وتوسـيعه، وإكمـال الفجـوات الفهميـة والثغـرات المعرفيـة للطـلاب عـن طريـق زملائهـم في الصـف مـن خـلال العمـل في مجمـوعات لمناقشـة المفـردات الـتي اختاروهـا،

(١) هـو موقـع خـاص بالجامعـات والمـدارس، تقـوم بعـض الجامعـات بالتواصـل مـع طلابهـا مـن خـلال هـذا الموقـع الذي يوفـر لهـم مزايـا كثـيرة جـدا، كتوفـير مـكان خـاص لاطـلاع الطـلاب فقـط على درجاتهـم بشـكل يـومي، وتوفـير صفحـات إلكترونيـة للنـشر والتعليـق مـن طـلاب الصـف الواحـد وهـذه الصفحـات خاصـة فقـط بالجامعـة ولا يمكـن أن يتصفحهـا إلا الطـلاب والأسـاتذة المسـموح لهـم بذلـك. للاطـلاع: edu.utexas.canvas//:https

ثم لمناقشة الشخصيات، والراوي والزمان والمكان والأحداث بشكل عام. وأثناء كل هذا يدور الأساتذة بين المجموعات لتوسيع النقاشات، وإعطاء الفيدباك بعد كل نقاش.

بعد الانتهاء من مناقشة القراءة الأولى في الصف، يكون الصف بقيادة الأساتذة قد خلق مجموعة جديدة من الأسئلة عن التفاصيل، وتحديات أعمق قد ظهرت لدى الطلاب تستفزهم للخوض في القراءة الثانية بالبيت، مع أسئلة القراءة الثانية التي تتعمق في التفاصيل بصياغة وظيفية، وعلى الطلاب الاستعداد للصف بتحضير إجابات لهذه الأسئلة. ثم يكون الصف عن القراءة الثانية (رؤية أشجار الغابة) قائما على النقاشات التواصلية في مجموعات عن التفاصيل والإجابات عن الأسئلة الوظيفية التي تم إعدادها.

وبعد ذلك يأتي دور غاية في الأهمية وهو استثمار فهم الطلاب للنص بشكل عام، وفهمهم لكثير من تفاصليه، أي الخوض فيما هو أعمق، وسبر أغوار (الكيفيات)؛ أي الانتقال من السطور إلى ما ورائها، والانتقال من (ماذا قال النص؟) إلى (كيف قال النص هذا؟)، وهذا الفضاء الرائع هو الذي يسهم بشكل كبير في تكوّن شخصية الطلاب الفكرية عن طريق تحليلهم لبني النص، وعناصره، والكشف عن إشارته الثقافية، وكيفية توظيف النص لها، ومدى نجاحه من عدمه في هذا التوظيف، والبحث في قاعدة لغوية أو تركيب معين وكيف استخدمه النص، وما مدى نجاحه في هذا، وكذلك اختيار النص لمفردة دون أخرى، ولكلمات ربط دون أخرى، ولأسلوب دون آخر، وهذا ما يسمى بالقراءة الدقيقة أو الثالثة.

وهنا نكون قد وصلنا إلى أنشطة ما بعد القراءة، وهي الأنشطة التي نعمل فيها على استثمار قراءة هذا النص بمكوناته اللغوية التي مثلت إضافة للطلاب لغويا وثقافيا، فيكون هناك نشاط مناظرة مثلا حول موضوع النص، أو تقديمات شفهية، أو مشاهدة فيلم أو نص استماع يمس

الموضوع نفسه وعقد مقارنات بينه وبين النص الأدبي، أو إلى آخره من كل هذا. لكن يظل نشاط الكتابة وربطه بنص القراءة محط استثمار هائل لأنشطة ما بعد القراءة.

وبهذا يتحقق مبدأ تداخل المهارات والعناصر اللغوية بشكل واضح.

عملية وضع الأسئلة:

إن عملية وضع الأسئلة من تمارين وأنشطة يجب فيها مراعاة عوامل عديدة *(Graves 2000, p.152)*، ولكن أهم ما نود الإشارة إلى هو:

- **وضوح السؤال**: أي خلوه من أي خطأ منطقي، أو أي غموض معلوماتي بالنسبة للطلاب.

- **تسلسله لغويا**: أي أن يفهمه الطلاب لغويا، وألا يحتوي على أي تعقيد في المفردات أو القواعد أو الثقافة، لأن الهدف الآن هو طرح سؤال وظيفي وليس تقديم مكوّنات لغوية جديدة للطلاب.

- **وظيفية السؤال، ووضوح الوظيفة**: أي أن يكون السؤال بعيدا عن (هل)، وأن تكون الوظيفة مناسبة للمستوى الهدف، وواضحة بفعل أمر، بدون لف أو تمويه، أي أن يجد الطلاب مثل هذه الأفعال والأسماء واضحة (قارنوا، ناقشوا، ما رأيكم في..، بافتراض أنّ ....، ....) ويفضل التقديم بجملة أو أكثر قبل السؤال مع أسئلة المستوى المتفوق، والبعد في الافتراض عن ماذا تفعلون لو كنتم مكان ....، دعونا نبتعد عن أن يضع الطلاب أنفسهم محل آخرين في الأسئلة الافتراضية. وبالفعل هذا أشبه إلى حد كبير بعملية صياغة الأسئلة الشفيهة في مقابلات OPI *(Swender 2012, p.33)*.

- **جعل الطلاب مركز الصف**: أي أن تشجع الأسئلة الطلاب على التفاعل والإنتاج الكلام وتكون بعيدة عن

جرّ الأساتذة إلى الشرح والخطابية *(Clementi 2013, p.41)*.

خاتمــة:

يظـل السـؤال عـن شـح المصـادر والمراجـع العلميـة، وخصوصـا العربيـة، في تصميـم مناهـج العربيـة كلغـة ثانيـة ولا سـيما مناهـج صفـوف المحتـوى وبخاصـة الأدب العـربي، يظـل سـؤلا مُطِـلا على كل الباحثـين في اللغويـات التطبيقيـة، وبالطبـع هنـاك عـدة محـاولات في هـذه السـبيل (طعيمـة، ١٩٨٢) لكنهـا لا تـزال قليلـة كمّيـا، خصوصـا بعـد تبلـور بعـض المناهـج والمعايـير الـتي كانـت قديمـا مجـرد ملاحـظ وتلميحـات، وظهـورِ مسـارات تكنولوجيـة وأكاديميـة جديـدة، فمـا زال المجـال متعطشـا لمزيـد مـن البحـوث، ولعـل مـا قدمنـا مـن جهـد متواضـع مختصَر يكـون لبنـة في صرح البحـوث السـابقة والقادمـة.

المصادر والمراجع:

جميع المصادر الإلكترونية هي مصادر أوليّة من المؤسسات المعتمدة رسميًا؛ فهي إما مواقع رسمية وإما كتب رسمية بهذه المواقع بصيغة PDF

- Abrams, Z. (2010). https://www.coerll.utexas.edu/methods/modules/teacher/03/sequencing.php
- ACTFL 1. https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf
- ACTFL 2. https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic
- ACTFL 3. https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf
- ACTFL 4. https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/OralProficiencyWorkplacePoster.pdf
- ACTFL 5. https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/ACTFLPerformance_Descriptors.pdf. p.4
- ACTFL 6. https://www.languagetesting.com/actfl-proficiency-scale
- ACTFL7. https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/research/white_papers/Alignment_of_the_ACTFL_Proficiency_Ratings_to_the_CLB_D7.pdf
- ACTFL 8. https//:www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/manuals/ACTFL_FamManual_Reading.2019_pdf
- ACTFL 9. https//:www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/manuals/ACTFL_FamManual_Listening.2019_pdf
- ACTFL 10. https://www.languagetesting.com/wp/wp-content/uploads/2013/05/ACTFL-OPI-Familiarization-Manual1.pdf
- ACTFL 11. https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/manuals/ACTFL-Writing-Proficiency-Test-WPT-Familiarization-Manual.pdf
- Al-Batal, M. (2006). Playing with Words: Teaching Vocabulary in the Arabic Curriculum. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. p.331.
- Al-Batal, M. tadriis Website. https://tadriis.org/-دور-المعلم-ومسؤلياته-خارج-الصف/
- Brandl, K. (2006). Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work. Pearson Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Longman, Fifth Edition.
- Brown, H. D. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Longman, Second Edition.

- Brustad, K (2006). Reading Fluently in Arabic. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. p.341.
- Brustad, K& AlBatal, M& Al-Tonsi, A. (2007). Alkitaab fii Taaluum al-Arabiyya. Georgetown University Press, Part Tow, Second Edition.
- Clementi, D. & Terrill, L. (2013). The Keys to Planning for Learning: Effective Curriculum, Unit, and Lesson Design. ACTFL.
- Garza, T. (2010). https://www.coerll.utexas.edu/methods/modules/teacher/03/
- Grahn, L.& McAlpine, D. (2017). The Keys to Strategies for Language Instruction: Engagement, Relevance, Critical Thinking, Collaboration. ACTFL.
- Graves, K. (2000). Designing Language Courses: A Guide for Teachers. National Geographic Learning.
- ILR. https://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm
- ISLPR. https//:www.islpr.org/why-use-islpr/summary-of-islpr/
- Krashen, S. (2009). Principles and Practice in Second Language Acquisition. First Internet Edition.
- Mitchell, R.& Myles, F.& Marsden, E. (2019). Second Language Learning Theories. Routledge, Fourth Edition.
- Nassaji, H.& Fotos, S. (2011). Teaching Grammar in Second Languages Classrooms: Integrate Form-Focused Instruction in Communicative Context. Routledge.
- Nation, I.S.P. & Macalister, J. (2010). Language Curriculum Design. Routledge.
- Richardes, J. C. (2001) Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge University Press.
- Richardes, J. C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press.
- Richardes, J. C.& Rodgers, T.S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, Third Edition.
- Ryding, K. C. (2013). Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language: A Guide for Teachers. Georgetown University Press.
- S- Troike, M.& Barto, K. (2017). Introducing Second Language Acquisition. Cambridge University Press, Third Edition.
- Shrum, J.L.& Glisan, E.W. (2010). Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction. Heinle.
- Swender, E.& Vicars, R. (2012). Oral Proficiency interview: Tester Training Manual. ACTFL.

- **طعيمة**، رشدي أحمد (١٩٨٢): قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى،

السعودية، العدد١، ص٢٤٧.

- **المجلس الأوربي**، مجموعة من الخبراء (٢٠١٦): الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، مطبعة جامعة أم القرى، مكة، الأولى. وللاطلاع على الموقع الرسمي لـ CEFER، وعلى النص الأصلي للمعايير ٢٠٠١:

https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions

https//:rm.coe.int1680459/f97 (**PDF**)

تدريس الثقافة عن بعد: الحصيلة والتحديات

إدريس الشرقاوي[1]

The College of William and Mary Williamsburg, USA

drisscherkaoui1@gmail.com

تمهيد:

بادئ ذي بدء، كلنا يدرك أهمية فهم الثقافة ودورها في تحقيق التواصل بين المجتمعات، ومن هنا ندرك أهمية التركيز عليها في التدريس باعتبارها مفتاحا لفهم مجتمعات اللغة الهدف؛ لأن اللغة بدون ثقافة هي مجرد هياكل لسانية «عبارات ومفردات وتراكيب»، والثقافة هي ما يمنح المعنى لكل هذه الهياكل اللسانية، وهي الوعاء الحامل للمفاهيم، لذلك أكد عليها المجلس العالمي لتعلم اللغات الأجنبية (اكتفل)[2] حين سطر أهداف تعلم اللغات الأجنبية في خمس نقاط هي: **التواصل**(شخصي - تفسيري - تقديمي)، و**الثقافة** (منتجات - ممارسات - معتقدات)، و**الربط** أي تحقيق الصلة بين معرفة الطالب واللغة التي يتعلمها، و**المقارنة** أي ما يقوم به الطالب من مقارنات بين لغته واللغة الهدف، وبين ثقافته الشخصية والثقافة المتعلمة، ثم **المجتمع**؛ لأن الطالب بحاجة إلى التفاعل داخل مجتمعات اللغة الهدف، وبدون ذلك التفاعل لن يستطيع تطوير كفاءته اللغوية والثقافية.

(1) Dr. Driss Cherkaoui was awarded a PhD from the Sorbonne in Paris in Classical Arabic Literature in 1997. He taught in American universities beginning in 1993 and joined the College of William and Mary in 1996.

(2) ACTFL, for details see: https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages/standards-summary

وهدفنا هنا ليس الخوض بتفصيل في المفاهيم والمصطلحات حول اللغة والثقافة، حسبنا الإشارة إلى هذا التعريف الجامع الذي يعرف الثقافة بأنها: «أنماط متكاملة من السلوك البشري التي تتضمن الأفكار والاتصالات، واللغات والممارسات، والمعتقدات والقيم والعادات والتقاليد، والمجاملات، والطقوس، والأدوار التفاعلية والعلاقات، والسلوكيات المتوقعة من المجموعات العرقية أو الدينية أو الاجتماعية، والقدرة على نقل ما سبق للأجيال القادمة.»[١]

وقد كانت كل هذه المعرفة – دائما – المنطلق الأساس لتدريس الثقافة في «مركز عالم»[٢]، وذلك لتمكين الطلاب من فهم السياق الثقافي أولا، من خلال تعريضهم للمنتجات الثقافية، وإشراكهم في التفاعلات الثقافية حولها، وفهم الممارسات المصاحبة لها والخلفية أو الاعتقادات وراء كل ذلك، ومن ثم تعلم كيفية التصرف في المواقف الثقافية المختلفة باستخدام العبارات اللغوية الملائمة لكل موقف، على سبيل المثال في المناسبات والأعياد، كيف نهنأ شخصا أو نعزيه؟ أو في مواقف يومية كتبادل التحيات وطرق تبادلها حسب السياق، وعادات الأكل أيضا في كل سياقاتها، وكذا التعامل مع الناس بمختلف أعمارهم.

هنا يأتي دور الأستاذ وأهميته في أخذ وتعريف الطالب بالثقافة، لا أن يكتفي بمجرد تدريس العبارات والمفردات، لأن إتقان كليهما سيؤدي بصورة كبيرة إلى إنجاح عملية التعلم، ومن ثم التواصل والتفاعل مع متحدثي اللغة.

وفي ظل الظروف العالمية الحالية حيث أصبح التدريس عن

(١) استراتيجيات تعلم الثقافة العربية وتعليمها في برامج الدراسات الخارجية، خالد أبو عمشة، دار نون للنشر، ألمانيا2017 .

(٢)مركز عالم هو مركز لدراسة اللغة والثقافة العربية لغير الناطقين بلغة الضاد، يتواجد بمدينة مكناس المغربwww.aalimorocco.com

بعد مفروضا، صار من اللازم توفير طرائق للتدريس عن بعد، وتسخير التكنولوجيا المتاحة لتدريس الثقافة، وهو ما اضطلع به مركز عالم خلال الأشهر الماضية، وهنا سنتناول تجربة المركز في هذا السياق، وكيف استطاع أن يقدم عن بعد حصصا ثقافية حية للطلاب؟ وما هي الأنشطة التي توصل بها لإنجاح هذه التجربة؟ وكيف ساعدت هذه التجربة الطلاب في التعلم وتطوير كفاءاتهم اللغوية والثقافية معا؟ كما سنقف عند بعض التحديات التي تواجه الأساتذة – ولا شك – في هذا الباب.

المنطلقات والأهداف:

انسجاما مع فلسفة التدريس التواصلي كان المنطلق هو تحقيق أهداف تخدم تطوير مستويات الكفاءة اللغوية لدى الطلاب، ومحاولة تكييف الأرضية التي يقف عليها الطلاب لغويا؛ لتقديم محتوى ثقافي ينسجم ويتماشى مع هذه المستويات، وهو ما طرح إشكالات وأسئلة من قبيل:

كيف سيتم تقسيم الطلاب؟ وعلى أي أساس يمكن أن يوزعوا في مجموعات منسجمة قادرة على التفاعل فيما بينها؟

استقر توزيع الطلاب في النهاية على اثنتي عشرة مجموعة، وفي كل مجموعة أربعة إلى خمسة طلاب، وتم تخصيص أستاذين ومرشد متخصص في اللغة الإنجليزية والعربية لكل مجموعة، مع مراعاة مستويات الكفاءة اللغوية، حيث روعي مثلا في المستويات المبتدئة الاعتماد على أستاذ متخصص في اللغة الإنجليزية، ومرشد سياحي أحيانا للحاجة إليه في تقديم بعض المعلومات أثناء الزيارة للأماكن التاريخية، أما المستويات المتوسطة والمتقدمة فأسديت المهمة للأساتذة المتخصصين في اللغة والثقافة العربية.

لابد من الإشارة بداية إلى أن توزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة قد ساعدهم أكثر على التواصل؛ لأنه فسح المجال لطرح الأسئلة والتفاعل مع المادة والأنشطة الثقافية، وكذا الأنشطة التي طلب منهم القيام بها، ولتدليل بعض العقبات أمامهم، عمد الطاقم المكلف قبل كل نشاط على تحضير قائمة المفردات الأساسية لكل نشاط ثقافي، وتم تقديمها مترجمة حتى يسهل الاستفادة منها أثناء المتابعة والمشاركة في النشاط، كما تم الاعتماد على الشريك اللغوي الذي لعب دورا مهما في مساعدة الطلاب وتحقيق التفاعل والتواصل أكثر، هذا وقد تم الاستفادة في هذه العملية من التجارب السابقة فيما يتعلق بالأنشطة الثقافية التي كانت تقدم لطلاب المركز، وذلك بالتنسيق مع الأساتذة الذين كانوا يديرون هذه الأنشطة، حيث أعطيت الأولوية للأنشطة الثقافية التي كانت تحظى باهتمام الطلاب أكثر كل سنة، وذلك بالاعتماد على التقييمات والتصنيفات التي كان يعطيها الطلاب للأنشطة الثقافية حسب أهميتها بالنسبة لهم، وبناءً عليه تم اختيار مجموعة من الأنشطة الثقافية وتم إعداد كل وسائل النجاح لها.

وسنخوض فيما يلي في أهم الأنشطة التي قدمت وحظيت باهتمام وتفاعل كبيرين من طرف الطلاب.

١. الطبخ المغربي: لقد سعى الطلاب دائما إلى معرفة تفاعل المطبخ المغربي مع العالم الخارجي منذ قرون، حتى غدا على ما نعرفه عليه اليوم، مطبخًا ذائعَ الصيت يمزج بين عناصر الطبخ الأمازيغي والعربي والأندلسي الموريسكي، كما استلهم من ثقافة البحر الأبيض المتوسط بعض مكوناته، بالإضافة إلى الروافد الإفريقية التي أثرت فيه كذلك، كما لا يخفى طبعا الامتداد الشرقي المنسي في الوصفات المغربية التي مازالت تحتفظ بسماتها المميزة، كالطبخ بالفواكه مع اللحوم مثلا «السفرجل مع اللحم»

«المشمش مع الدجاج»، وقد كتب العديد من الطهاة وخبراء المطابخ العالمية عن المطبخ المغربي كما عددوا مناقبه ومميزاته الفريدة، وكل هذا شكل مادة غنية للنقاشات مع الطلاب في الأنشطة الثقافية حول الأكل والطبخ وروافدهما في الحضارة المغربية.

هكذا فسح النشاط حول الطبخ المغربي مجالا للتعلم والتفاعل أمام الطلاب، حيث لم يقف عند مجرد التعرض لوصفات الطبخ المغربي وتحضيرها بل تعداها إلى المناقشة حول تاريخها وأهميتها.

٢. اللباس المغربي : تكمن أهمية هذا النشاط في كون اللباس المغربي التقليدي جزء لا يتجزأ من الحياة اليومية المغربية، فقد حافظ المغاربة ومازالوا يحافظون على هذا اللباس الذي يشكل جزءا أساسيا من تاريخهم وحياتهم الآنية، إذ لا تخلو مناسبة دينية أو احتفال كيفما كان نوعه، أو حتى بعض أيام الأسبوع، مثل: يوم الجمعة من الألبسة التقليدية المتنوعة (الأمازيغية، أو الصحراوية، أو الأندلسية)، فقد استلهم الزي المغربي تنوعه هذا من الثقافات التي عاشت ومازالت تعيش في المغرب في حقب وعصور مختلفة، لذلك نجد الطابع الثقافي الأمازيغي إلى جانب الطابع العربي الإسلامي، والصحراوي الإفريقي، وحتى الأندلسي اليهودي وغيرها. وهنا تأتي الحاجة إلى تعريف الطلاب بهذا الموروث الثقافي، ودفعهم إلى فهم أهمية هذا اللباس في المجتمع المغربي، ومن أهم الألبسة التي لا يمكن الاستغناء عنها في نشاط اللباس المغربي:

- التكشيطة:

وهو لباس نسائي تتزيّن به المرأة المغربية في الأعراس

والاحتفالات، ويخاط هذا اللباس بحرفية وفنية عالية، باستخدام أثواب فاخرة ذات ألوان متناسقة وتطريزات دقيقة تعطي للتكشيطة رونقا وجمالية.

- القفطان المغربي:

يعتبر من أقدم الألبسة التقليدية في المغرب حيث يعود ظهوره إلى العصر المريني حسب بعض الباحثين، وقد كان له انتشار في الأندلس أيضا، ونجده حاليا في كل المدن المغربية، وهو عبارة عن جلباب بدون غطاء للرأس، يتميز بجودة عالية في الأثواب المستعملة لصنعه، وبكثرة ورونق التطريزات الحريرية التي يزين بها، ما يجعله يحضر غالبا في الأعراس والحفلات الفخمة، وقد اشتهر الصناع التقليديون المغاربة بإبداعاتهم في خياطته وتطريزه، وليس هذا فقط فالقفطان يحضر رمزيا في الموسيقى أيضا، نجده مثلا عند الفنان (سامي المغربي[1])، كما هو في الحكايات والمسرح مثل (قفطان الحب المرصع بالهوى).

والحديث عن القفطان في النشاط الثقافي يفسح المجال أمام الطلاب لفهم هذا العمق الثقافي الآني والتاريخي للمغاربة.

- الجلابة (الجلباب):

وهي عبارة عن لباس طويل مع غطاء للرأس وبألوان مختلفة، ولون الجلابة قد يختلف حسب الفصول، فالجلابة الصيفية غالبا ما يكون لونها فاتحا أو مزيجا بين خطوط بيضاء وصفراء أو غيرها، أما الجلابة الشتوية فيعتمد في حياكتها على أثواب صوفية مقاومة للبرد، وألوانها غالبا ما تكون غامقة.

ويلبس الرجال الجلابة في مناسبات مختلفة، أحيانا مع

(١) سامي المغربي فنان ومغني فن الملحون وفن المالوف المغربي، مطرب من أصل يهودي ولد عام ١٩٢٢ بمدينة آسفي بالمغرب، وتوفي يوم ٩ مارس عام ٢٠٠٨ بمونتريال بكندا، ومن أشهر أغانيه في بدايات القرن العشرين بعنوان «قفطانك محلول».

الطربوش المغربي الأحمر أو مع العمامة، وكذلك مع الخف الجلدي الأصفر المسمى «البلغة»، وعلاوة على كون الجلباب زيا خاصا بالعرس بامتياز، إذ يرتديه العريس المغربي خاصة ليلة الزفاف، إلا أن عامة الرجال يرتدونه عند خروجهم لأعمالهم، أو للسوق، أو للصلاة، أو يوم الجمعة من كل أسبوع.

وكما لدى الرجال جلباب فلدى النساء كذلك جلابة، والتي تختلف في ألوانها وتصميماتها عن جلباب الرجال، وهي جزء أساس من لباس المرأة، والأم المغربية، إلى جانب «الحايك» وهو غطاء للرأس وجزء من الوجه في الوسط الشعبي المغربي، حيث يرمز إلى الحشمة والقيم الثقافية المعروفة في المجتمع المغربي.

- الگندورة:

هي لباس قصير نوعا ما وفضفاض كذلك، وذو أكمام قصيرة، ترتدى الگندورة غالبا في الأيام المشمسة بألوان زاهية لدى النساء ولون واحد غالبا لدى الرجال، ولهذا اللباس مسميات مختلفة حسب المنطقة.

- البلغة:

البلغة هي النعل التقليدي الجلدي الذي يرافق في غالب الأحيان باقي الملابس التقليدية، ويسمى بالأمازيغية "أدوكو" يكون غالبا أحادي اللون (أبيض أو أصفر أو أسود)، تصميمه متنوع الأشكال وتزيينه بسيط جدا، وهو جزء أساسي من زي الرقص في كثير من الرقصات الأمازيغية المعروفة في كل مناطق المغرب، مثل: رقصة أحواش وأحيدوس وتاسكوين.

- الشربيل:

هو النعل التقليدي النسائي المقابل للبلغة الرجالية، إلا أنه يختلف عنها في الألوان والتطريزات، حيث يتميز بزخرفة

ورونق ليلائم باقي الألبسة النسائية.

٣. الموسيقى المغربية: يهدف النشاط إلى التعرف على أهم مراحل وتاريخ تطور الموسيقى العربية في المغرب، وبعض الأشكال الغنائية المغربية الأخرى، والتعرف على أهم الموسيقيين العرب والمغاربة، الشعراء منهم والملحنين، والتعرف على المقامات الموسيقية الشائعة في الغناء المغربي، وكيف أثرت وتأثرت بالموسيقى الغربية؟ وما هي التغييرات التي لحقتها في زمن العولمة؟

- أولا، إن المغرب يزخر بالعديد من الأنماط الموسيقية التراثية التي تعتبر كنزا فنيا وثقافيا ليس له مثيل، وتتنوع هذه الأنماط الموسيقية التراثية بالمغرب بتنوع تضاريسه الجغرافية، فنجد مثلا الموسيقى الأندلسية (طرب الآلة) وهي عبارة عن ألحان وأشعار يتغنى بها في المناسبات الدينية المختلفة وغيرها، كما هو الحال مع الطرب الغرناطي، وطرب الملحون، وفن المديح والسماع، وموسيقى عيساوة، و نجد كذلك الفن الأمازيغي كتماوايت وفن الروايس، وأحيدوس، وأحواش، وتاسكوين، ونجد أيضا الدقة المراكشية، وفن العيطة، وموسيقى كناوة، والموسيقى الشعبية الحسانية وفن الركادة والطقطوقة الجبيلية وغيرها.. كلها أنماط تشكل فسيفساء إبداعية ونتاجا متأصلا لشجرة الإبداع المغربي.

كما تشكل الموسيقى اليهودية أيضا رمزا من رموز الفن المغربي، وهي موسيقى حاضرة غائبة في المجتمع المغربي اليوم، على عكس ما كان من قبل حيث اشتهر فنانون وفنانات يهود، مثل: (زهرة الفاسية من مدينة صفرو وحاييم بوطبول من مدينة فاس، وسامي المغربي من مدينة أسفي وغيرهم.).

وفيما مضى اشترك المسلمون واليهود في الغناء الغرناطي مثلا، حيث نجح المطربون اليهود في ترك بصمة في الغناء المغربي، و كثير منهم كانوا نجوما في سنوات الأربعينات والخمسينات والستينات من القرن الماضي قبل الهجرة خارج المغرب إلى إسرائيل وغيرها من البلدان في العالم، وفي هذا السياق يقول الباحث المغربي في الموسيقى اليهودية «محمد الحداوي»: الغناء اليهودي هو الغناء الذي غناه مطربون يهود، لكن اليهود لم يركزوا على لون موسيقي واحد، وإنما غنوا كل أنواع الغناء المغربي، كالموسيقى الأندلسية والغناء الشعبي والغناء العصري، وخاصة الموسيقى الغرناطية التي تعتمد خليطا من الموسيقى العربية والموسيقى الأندلسية، وكما يدل اسمها فهي موسيقى تنحدر من مدينة غرناطة الإسبانية، آخر مدينة كانت تحت الحكم الإسلامي في الأندلس، وظل الغناء اليهودي مرتبطا بهذا النوع الموسيقي؛ لأن الكثير من اليهود والمسلمين تم ترحيلهم من الأندلس باتجاه شمال إفريقيا، وطبع هذا الحدث خصائص ومميزات الموسيقى الغرناطية التي تتميز أغانيها بنغم حزين وبكائي على فراق الأرض والأحباب[1].

٤. **العرس المغربي**: نسعى من خلال هذا النشاط إلى تقديم ومناقشة طقوس العرس المغربي الغني بكل مراحله المختلفة، من الخطبة إلى الفساتين المتعددة والمميزة، إلى الحمام المغربي والحناء، والأطباق المقدمة والموسيقى المغربية والرقصُ كذلك.

فالعرس إحدى العادات القديمة والمتنوعة حسب

(١) الأحباب:الموسيقى اليهودية في الساحة الفنية المغربية انظر https://ar.qantara.de/content/lmwsyq-lyhwdy-fy-lsh-lfny-lmgrby-lmwsyq-lyhwdy-fy-lmgrblhn-ltysh-wgny-lqdr-lhzyn

المنطقة، ويبتدأ بيوم الحمام حيث تذهب فيه العروس رفقة صديقاتها وعائلتها إلى الحمّام التقليدي، يليه يوم الحناء الذي تختلف طقوسه بين العروس والعريس حسب المنطقة كذلك، فالعروس تحتفل به في منزل أهلها، وتقوم بتزيين قدميها ويديها بالحناء في انتظار قدوم العريس مع أهله.

أمّا العريس فيقوم في هذا اليوم بحفل صغير من أجل الحلاقة، ويرسل موكبا ترافقه عائلته والجيران نحو بيت العروس لتقديم الهدايا، ويسمى هذا الموكب «الهْدية» التي تكون على متن عربة تجوب شوارع المدينة نحو بيت العروس، وترافقها دائما موسيقى خاصة.

وفي «الليلة الكبيرة» أي ليلة الزفاف التي يستمر التحضير لها بضعة أيام، تتخللها مأدبة كبيرة يقدمها أهل العريس، وتكون مصحوبة بالموسيقى والرقص والترحيب بالحضور في جو بهيج، خلال هذه الليلة يحمل العروسان في «العمارية»، والعمارية هذه عبارة عن شبه صندوق خشبي مزين تجلس فيه العروس أو العريس بالتناوب، ثم يحملان على الأكتاف للرقص بهما على إيقاعات شعبية خاصة، ولـ «النكّافة»[١] دور مهم، هي ومساعداتها المسؤولات عن كل الترتيبات المتعلقة بتزيين العروس، وتحضير ملابسها كذلك.

وهناك يوم أخير يقال له يوم «الصبوحي» وهو اليوم الذي يلي حفل الزفاف والدخلة، تأتي عائلة العروس في هذا اليوم إلى منزل العريس محمّلة بالهدايا إلى العروس، من أجل الاحتفال باليوم الأول للعروسين في منزل العريس.

(١) تلعب النكافة دور المزينة والمشرفة على العرس من حيث لباس العروس وتزيينها بالذهب والمجوهرات

وفي خضم هذا النشاط عن العرس المغربي الذي يجسد وجوها عدة من الثقافة المغربية، نأخذ الطلاب في تجليات ثقافة اللباس وما تبدعه أيادي الصناع التقليديين، وفي الموسيقى بكل آلاتها التقليدية والعصرية، وفي ثقافة الأكل المتنوع إلى غير ذلك من الطقوس والممارسات اللغوية المصاحبة لها التي لاتزال حاضرة بقوة في الثقافة المغربية.

٥. **الخط العربي**: «إذا أردتَ أن تدرس الفنَّ الإسلامي؛ فعليك أن تتَّجِهَ مباشرة إلى فنِّ الخطِّ العربي»[1]، وتأكيدا على أهمية هذا الخط باعتباره جزءا من الهوية الثقافية التراثية والدينية، يتم الإعداد في مركز عالم لهذا النشاط دائما باستدعاء فنانين وخبراء في فن الخط العربي، لتقديم هذا الفن للطلاب وتلقينهم بعض المبادئ الأولية للكتابة بالخط العربي، وكذا الحديث معهم عن تاريخ هذا الفن ومميزاته وأهميته.

٦. التداوي بالأعشاب: كثير من العائلات المغربية مازالت تعتمد التداوي بالأعشاب في معالجة بعض الأمراض البسيطة، فهم يستعملون الليمون مثلا للحمى، والكمون لآلام البطن، والزعتر للاسترخاء، والحناء للأمراض الجلدية، هذا وتُعرف المناطق الجنوبية للمغرب بغناها بأنواع كثيرة من هذه الأعشاب الطبيعية التي يقبل الناس على شرائها والتداوي بها، وهي تشكل جزءًا هاما في الثقافة الطبية للمغاربة، ولذلك يسعى المركز إلى تسليط الضوء على هذه الثقافة وتقديمها للطلاب، عن طريق أنشطة وخرجات لزيارة التعاونيات والأسواق والدكاكين التي تبيع هذه المنتجات، لاسيما وأن هذا الموضوع ينفتح في جانب آخر على الاقتصاد والبيئة كذلك، إذ

(١) ملحق «الأنباء» الكويتية، عدد ٥١٧ سنة ١٩٨٦

سعى المغرب إلى خلق تعاونيات فلاحية في مناطق مختلفة للحفاظ على التنوع البيولوجي، وتنمية الجانب الاقتصادي والاجتماعي لهذه المناطق، وذلك بإشراك جميع الفاعلين في القطاع، مثل: المديريات الجهوية للفلاحة، والمديريات الإقليمية للفلاحة، والجماعات المحلية، والمعهد الوطني للبحث الزراعي، وهذه الجوانب المتعددة لموضوع التداوي بالأعشاب يعطي غنى للنشاط الثقافي، كما يوسع مجال المناقشة، والاستفادة منه أمام الطلاب.

وأخيرا هناك أنشطة أخرى مرتبطة بزيارة المتاحف والأماكن الأثرية، مثل: باب منصور والأسوار الإسماعيلية، والمدرسة البوعنانية، والسوق التقليدي، وبائع الأواني الخزفية التقليدية، وكلها أنشطة أثارت تفاعلا جيدا من خلال الأسئلة الكثيرة التي طرحها الطلاب، وتفاعلوا بها مع الأستاذ، والمشارك اللغوي، ومع أصحاب الدكاكين والأماكن التي زاروها، وندرجها هنا مصنفة حسب نوع النشاط الثقافي:

أسئلة زيارة ساحة الهديم وباب منصور العلج:

- هل الناس في مدينة مكناس يتكلمون بلهجة مختلفة عن المدن الأخرى؟
- هل الساحة هي أكبر ساحة في المغرب؟
- هل يمكن أن نرى ساحة الهديم كاملة؟
- ماذا يوجد في الجهة الأخرى لساحة الهديم؟
- كم من الوقت استغرق بناء باب منصور؟
- ماذا يعني اسم باب منصور؟ هل هذا اسم شخص؟
- قبل كورونا، كم كان عدد الناس الذين يزورون

الساحة؟

- هل السور محيط فقط بالمدينة القديمة؟

- هل مكناس عاصمة المغرب؟

- هل باب منصور كان جزءًا من المعركة مع الفرنسيين؟

- هل تغيير العواصم من طرف الملوك شيء عادي في الدول العربية؟

أسئلة زيارة محلات بيع الأواني الخزفية التقليدية:

- هل الأواني الفخارية مقسمة إلى أواني للطبخ وأواني للتقديم؟ أم أنها أواني تستخدم لكل شيء؟

- هل هناك نوع معين من الخشب لصنع المائدة؟

- كم من الوقت تحتاج الزربية لتكون جاهزة؟ وكم ثمن الزربية؟

- هل البيوت في المغرب فيها طاجين؟

- هل هناك طاجين بالألوان؟

- هل الطاجين الملون يكون في المناسبات؟

- هل الطاجين صناعة يدوية؟

- كم من الوقت يتطلب صنع الطاجين؟

- هل هناك ألوان تقليدية؟

- هل الألوان طبيعية؟

- هل توجد أواني بالفخار للشاي في المحل؟

- هل تتناولون الإفطار في الطاجين في رمضان؟
- هل يمكننا أن نرى سقف المتجر؟
- هل يمكن أن نرى «البراد» مرة أخرى؟
- هل الأثمنة رخيصة بسبب كورونا؟ كم ثمنها؟
- هل هذا الديكور مثل الباب الذي رأينا؟
- هل الأثمنة ثابتة؟
- هل يمكن أن تتحدث عن التصميم؟
- أين تعلم الرسم على الكؤوس؟
- هل تعرف من ماذا يتكون هذا الرسم؟
- هل تعرف كم كأسا يجهز في اليوم؟
- كيف كانت الأوضاع عندما كان كل شيء مغلق بسبب كورونا؟
- هل يتوقع أن يعود السياح قريبا؟

هل القطران يزول بسهولة من الأيدي؟

- ماذا قلت باللهجة المغربية؟

أسئلة نشاط المعشبة:

- ما هي الأعشاب التي تستعمل كثيرا في المنازل؟
- لماذا التوابل تعرض بشكل مثلث؟ هل هناك سبب معين ؟
- هل تحضرون كيسًا معكم لأخذ التوابل؟

- ما هو المقدار الذي يشتريه الناس من التوابل في العادة؟
- هل الأعشاب تستخدم للطبخ؟
- ما العشب الذي يباع بكثرة عندك في المحل؟
- كم ثمن الزعفران؟
- كم ثمن العطر؟
- هل تستعملون الزعفران في الأرز؟
- ما هو أشهر طبق في المغرب؟
- هل تأكلون الخنزير؟
- منذ متى والمحل موجود؟
- ما هي المشروبات التي يمكن أن نستعمل فيها الزعفران؟
- هل تدفعون للمحل للقيام بالنشاط؟
- كيف تحفظ أسماء الأعشاب؟
- بالنسبة لك هل الناس في المغرب أكثر صحة من الناس في أمريكا لتناولهم الأعشاب؟
- لماذا يذهب الناس إلى العشاب؟
- كم من الوقت يحتاج الشخص ليتلقى الأعشاب؟
- هل هناك أعشاب لألم العضلات بعد ممارسة الرياضة؟

بعض التحديات:

أولى هذه التحديات نابعة من طبيعة الصفوف ذاتها

التي تعتمد على التقنية والتغطية التي قد تكون عائقا في بعض الحالات، خاصة وأن بعض الأنشطة تقدم بشكل تفاعلي في أماكن الزيارات بعيدا عن المركز، مثل: زيارة الأسواق وبعض محلات الصناعة التقليدية، والساحات إلى غير ذلك من الأنشطة التي قدمت بشكل حي ومباشر، وهو ما احتاج إلى تراخيص إدارية، وخلق بيئة آمنة تتوفر فيها شروط السلامة الصحية، وقد عمل مركز عالم جاهدا على بذل مجهوداته لإنجاح العملية بالرغم من التحديات التي كانت.

أما من ناحية الطلاب فواجهتنا بعض التحديات مثلا: بعض الطلاب لا يغلقون ميكروفوناتهم مع تواجد أصوات في الخلفية تشوش على الأستاذ والطلاب الآخرين، وبعضهم قد يغلق الكاميرا ولا يتفاعل مع النشاط، وأحيانا عدم الانضباط من طرف بعض الطلبة، مثلا هناك من يقوم بأعمال أخرى خلال النشاط.

وأخيرا تحديات في بعض الأنشطة الثقافية التي كان من الصعب على الطالب استيعابها بالمشاهدة فقط، على عكس بعض الأنشطة الثقافية الأخرى التي شارك فيها الطلاب مباشرة بتتبع المراحل، مثل: طهي الأطعمة مثل السلطات، وإعداد المشروبات مثل نشاط الشاي المغربي وعصير الأفوكا.

الخلاصة والنتائج:

عموما، تجربة الصفوف الثقافية الحية لقيت إقبالا وتفاعلا مثمرا من لدن الطلاب، سواء مع الأستاذ أو المشارك اللغوي، أو مع أصحاب المحلات وأماكن الزيارة الثقافية، وهذا التجاوب الفعلي للطلبة مع الأنشطة حقق الأهداف المسطرة لها منذ البداية، ومكن من الاستفادة من التجربة لتحسينها مستقبلا عن طريق سد الثغرات، والتحديات التي واجهتنا في كل نشاط ثقافي.

ومن أهم المؤشرات الإيجابية التي لامسناها ونحن نقوم بالبث المباشر، حماسة الطلاب في الأنشطة عن تاريخ مكناس، وساحة الهديم، ومتحف الجامعي، والصناعة التقليدية، والموسيقى المغربية، كما لاحظنا تفاعلا منقطع النظير مع نشاط العشاب الذي اهتم به الطلاب كثيرا، وربما كان السبب هو الظرفية الحالية التي نعيشها في العالم بسبب وباء كورونا، والتوجه نحو التفكير في طب بديل أمام تعثر الطب العصري في طريقه نحو إيجاد لقاح للفيروس، ونفس الملاحظة فيما يتعلق بنشاط الأكل المغربي الذي تحمس الطلاب في المشاركة فيها لتجربة تحضير أطباق تحاكي الأطباق المغربية اللذيذة.

المصادر والمراجع:

- Paula, Wolfert. The Food of Morocco. Bloomsbury, London. November 5, 2009.

- Tylor, Edward. The Origins of Culture. New York: Harber. 1958.

- ابن عبد ربه. العقد الفريد، تحقيق د. مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١ سنة ١٩٨٣.

- محمد الحداوي. مقال «اليهود والثقافة اليهودية»، موقع الحوار المتمدن العدد ١٧٤١. ٢١ نونبر ٢٠٠٦.

- الهاشمي شبيل. مفهوم الثقافة، مجلة الإتحاف، العدد الثاني، تونس، ١ نوفمبر ١٩٨٥.

- خالد أبو عمشة. إستراتيجيات تعلم الثقافة العربية وتعليمها في برامج الدراسات الخارجية، دار نون للنشر، ألمانيا، ٢٠١٧.

الرّوابط النَّصّية في الخطاب المنطوق عند الناطقين بالعربية من غير أبنائها مشكلات ومقترحات دراسة في عيّنة تطبيقيّة

أ.د. محمد أحمد القضاة

كلية الآداب-الجامعة الأردنية-عمان

د. ريجان عبده عبيدات[1]

مركز اللغات - جامعة اليرموك

jo.edu.yu@o.rijan

الملخص:

ينطلقُ هذا البحث من فكرةٍ أساسيّةٍ مفادُها أنَّ التّواصلَ بين المُتلقّين هو تواصلٌ نَصّيّ، من هنا يحاولُ رصدَ المشكلاتِ التي تُعيقُ تحقيقَ النّص لتواصليّته عند الناطقين بالعربية من غير أبنائها، بهدف رَصدِ جوانب الضّعف فيه، ومحاولة تقديم مقترحات تُسهم في تركيز مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بالعربية على الجانب النَّصي، وإفراد أبواب خاصة له في هذه المناهج، تركّز على جوانب الاتساق والانسجام النَّصيين، يعتمد البحث على منهج وصفي من خلال التوقف عند عيّنة تطبيقيّة يُستخلص من خلالها أبرز الروابط النصية، ويحلل طرق توظيفها في الخطاب المنطوق؛ ليتوصّل إلى أهميتها في

(١) دكتوراه الفلسفة في اللغة العربية وآدابها بتقدير ممتاز-الجامعة الأردنية، ماجستير في اللغة العربية-تخصص (لغة ونحو) -جامعة اليرموك ٢٠٠٨م بتقدير جيد جدًّا، مدرّسة في برنامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات/ جامعة اليرموك وذلك من ٢٠١٠ وحتى الآن، قمت بتدريس طلاب من جنسيّات ومستويات مختلفة، وتدريس البرامج الخاصة ضمن اتفاقيات جامعة اليرموك.

تحقيق الكفاءة النَّصّية التّواصلية.

أولاً: المقدمة:

تنتمي دراسة الروابط النصية إلى اتجاه لساني حديث هو نحو النص أو لسانيات النص، وهو اتجاه لساني وصفي، يعنى بوصف البنية الكلية للنص، وتحليلها وبيان علاقاتها، من دون الاقتصار على دراسة الجملة فقط، كما هو مألوف في النحو العادي، مع تركيز الاهتمام على توضيح أوجه الاطراد والتتابع اللغوية النصية التي تحقق تماسك النص وتناسقه[١].

ثانيًا: أهمية البحث:

يتضح دور الروابط النصية في عملية تعليم اللغة العربية حين نحاول تحديد أثرها في تحقيق كفاءة عالية في التواصل عند الناطقين بالعربية من غير أبنائها، ففي رأينا أن تعلم اللغة هو عملية تطوير إدراك متعمق عند الطالب لاستعمال اللغة في المجتمع، ومن دون اللجوء إلى النظريات اللسانية لا يتوفر لأستاذ اللغة الوصف الدقيق للغة ولظروف استعمالها.[٢]

فبعد أن أمضى الدرس اللساني سنين عديدة في محاورة نحو الجملة تنظيرًا وتطبيقًا، تولّدت الحاجة إلى تطوير آفاق البحث وتوسيع نطاق التحليل إلى ما فوق الجملة، فقد أفضت حركية التطور اللساني في السنوات الأخيرة إلى «الانعتاق من سلطة الافتراض إلى أفق الواقع اللغوي والسمو بالدراسة من محدودية الجملة نحو فضاء النص، حيث تُدرس اللغة وهي تمارس، فصارت الحاجة إلى مساءلة النص ضرورة منهجية استوجبتها العولمة المعرفية المعاصرة، وحاجة العلوم الأخرى إلى الدور

(١) علم لغة النص المفاهيم والإجراءات، سعيد حسن بحيري، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة، ط١، ١٩٩٧: ٥٢

(٢) مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٨٥: ١٦

الفعلي المنوط باللسانيات، من حيث إنها أجدر المعارف محاورة لوظائف اللغات»[١].

وإذا كان دَور معلمي اللغة العربية في التعليم التقليدي مقتصرًا «على إيصال القاعدة للمتعلمين دون مراعاة لمضمون الرسالة الحاملة لتلك القاعدة أو مدى تأثيرها في نفسيتهم، فإن ذلك سيؤثر في مقبولية اللغة، بحيث يصطدم المتعلم في ممارسته للغة بعجز عن تنظيم كلامه، فتقلّ كفاءته على إنتاج خطابات متكاملة ويضعف المردود التعليمي المتوخّى من التخطيطات والسياسات التعليمية المعتمدة من الدولة»[٢].

«لذا ينبغي ألّا نتوقف عند حدود الجملة الواحدة، أو عند حدود الشكل الظاهري لها، بل لا بدّ من التعامل مع وظائف اللغة المختلفة، بالانطلاق إلى الكلام المتصل، الذي لا يخضع للقواعد الصوتية والصرفية والنحوية فحسب، بل تحكمه قواعد أخرى تمكّننا من تحليل الأخطاء والتنبؤ بها»[٣].

إن نحو النص يدرس كل ما يجعل الملفوظ نصًّا[٤]، فهو يتناول كل أشكال الأبنية وأنواع السياقات ومستويات اللغة، ودرجات الربط النحوي، والتماسك الدلالي والنماذج الهيكلية

(١) مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، بشار إبراهيم، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد السابع، ٢٠١٠(مقال إلكتروني).

(٢) مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، بشار إبراهيم، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد السابع، ٢٠١٠ (مقال إلكتروني).

(٣) اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، نايف خرما وعلي حجاج، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: ١٢٦، يونيو ١٩٨٨: ١٠٩-١١٠

(٤) جاءت العبارة في عنوان كتاب الأزهر الزناد: نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصًّا، الأزهر الزنّاد، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٣

المتنوعة النظرية والتطبيقية[١].

ونظرًا لقصور نحو الجملة عن تفسير بعض الظواهر لجأ علماء اللسانيات إلى الإشارة إلى وحدة أكبر من الجملة يمكن أن تكوّن وحدة النص، مع الأخذ بعين الاعتبار ما للتراث النحوي السابق من أهمية كونه الاتجاه الأساس الذي بنيت عليه الاتجاهات النصية بكل ما تتسم به من تشعب في أفكارها وتصوراتها، غير أن نحو النص يُراعي في وصفه وتحليلاته عناصر أخرى لم تُوضع في الاعتبار من قبل، ويلجأ في تفسيراته إلى قواعد دلالية ومنطقية إلى جانب القواعد التركيبية، ويحاول أن يقدّم صياغات كلية دقيقة للأبنية النصية وقواعد ترابطها[٢].

فنحو النص يرمي إلى الوصول إلى هدف أساسي هو الوصف والتحليل للأبنية النصية، وتحليل المظاهر المختلفة لأنماط التواصل النص[٣]، وذلك أن النص ليس بناء لغويًّا فحسب، وإنما يدخل ذلك البناء في سياق تفاعلي بين مرسل ومتلق، تفاعل لا يتمّ بجمل يتراكم بعضها فوق بعض من غير تماسك أو ترابط، ولا تدرك النصوص بوصفها أفعالاً تواصلية فردية، بل بوصفها نتائج متجاوزة للأفراد[٤].

ولمّا كان التواصل البشري لا يتحقق إلا عبر النصوص، قصُرت أم طالت، فإن دراسة خصائص هذه النصوص، هي التي تمكّننا من تحديد سماتها وخصائصها، وتأتي دراسة

(١) علم لغة النص، د. سعيد بحيري: ١٤٣

(٢) من نحو الجملة إلى نحو النص، سعد مصلوح، ضمن كتاب: الأستاذ عبد السلام هارون معلمًا ومؤلفًا ومحققًا، إعداد: وديعة طه نجم، وعبده بدوي، جامعة الكويت، ط١، ١٩٩٠: ٤٠٨

(٣) نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠١: ٣١

(٤) مدخل إلى علم اللغة النصي، فولفجانج هانيه من، وديتر فيهفيجر، ترجمة: د. فالح بن شبيب العجمي، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٩: 22

نصوص عند الناطقين بالعربية من غير أبنائها لتحقق غايتين أساسيتين:

- الأولى: أن التواصل هو تواصل نَصي، من هنا لا بد من دراسة خصائص هذه النصوص لمعرفة سماتها النصية، وملامح القوة والضعف في إنشائها.

- الثانية: ضرورة الاستفادة مما تطرحه اللسانيات النصية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، لاسيما على صعيد تشكيل النصوص، وآليات بنائها، وكيفية تحقيق الاتساق والانسجام في النص الموجّه إلى المتلقين، إذ إننا لاحظنا أن ضعف بناء النص، يسهم كثيرًا في إضعاف تواصليته، ومن هنا يمكن القول: إن تعليم إنشاء النصوص وفق عنصري الاتساق والانسجام ضروريان لتحقيق تواصلية تلك النصوص.

ثالثًا: مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

إلى أي مدى يمكن أن يُعدّ اعتماد نحو النّص في تعليم العربية مسألة منهجية يمكن أن تسهم في تحسين التكوين المعرفي والثقافي والأدائي لمتعلم اللغة العربية من غير أبنائها؟

ينطلق هذا البحث من فرضية أساسية مفادها أن نحو النص يساعد على حل عدد من المشكلات التعليمية، فهذا العلم يؤسّس لرؤية تأصيلية تأسيسية في تعليمية العربية، تهدف إلى ترقيَتها، وفق أسس منهجية عالمية مضبوطة، ومن خلال العمل على تنويع المرجعيات النصية التي تمثّل رصيد

العربيــة وتســاعد على تعلّمهــا، اِلتزامًــا بخصائــص هــذه اللغــة مــن جهــة وتفتّحًــا على العــصر مــن جهــة أخــرى.

«إن علمــاء نحــو النــص بعــد بحثهــم في ســمات النصــوص وأنواعهــا وتحليلهــا يتجهــون إلى وضــع نحــو خــاص لهــا؛ وتفســير ذلــك أن هــذا النحــو ناشــئ عــن اتجــاه لغــوي غــربي حديــث، ينظــر إلى النــص نظــرة كليــة فيعــنى بوصــف بنيتــه ويحللهــا، ويبين العلاقــات بــين أجزائهــا»[١].

رابعًا: الصعوبات التي تواجه تدريس نحو النص:

يمكن صياغة هذه الصعوبات بالأسئلة الآتية:

مــا المشــكلات النصيــة الــتي تعيــق إنتــاج نــص تواصــلي ناجــح عنــد الناطقــين بالعربيــة مــن غــير أبنائهــا؟ ومــا جوانــب الضعــف لديهــم على صعيــد الروابــط النصيــة الــتي تســهم في تقديــم نــص متماســك تواصليًّــا ودلاليًّــا؟

كيــف يمكــن بنــاء نحــو تعليــمي على صــورة تبــيّن تماســك النّظــام النّحــوي مــن جهــة، وتُطــوّر الكفــاءة التّواصليّــة، إنتاجًــا وكتابــة، لدى المتعلّــم مــن جهــة أخــرى؟

مــا المفاهيــم العلميّــة الضروريّــة المســاعدة على بنــاء نحــو تعليــمي؟

مــا الأســس التّعليميّــة الــتي يمكــن أن يُبــنى عليهــا منهــج اللغــة العربيــة الــتي تهــدف إلى تمكــين الطالــب مــن تحقيــق الكفــاءات المطلوبــة؟

خامسًا: مصطلحات البحث:

(١) مباحث حول نحو النص، د. عبد العظيم فتحي خليل، جامعة الأزهر، بحث إلكتروني منشور في شبكة الألوكة: ٣

الروابط النصية:

يقوم تحقق النص لغويًّا وتواصليًّا، على جملة من الروابط هي التي تمنحه سمة النصية، لعل أبرزها معياران أساسيان مرتبطان بالبنية النصية، هما الاتساق والانسجام، ويعد الاتساق ذا طبيعة أفقية خطيّة يتحقق من خلال أدوات الربط المعجمية والنحوية، وهو الذي يمكّننا من إدراك العلاقات الشكلية الرابطة بين جمل النص، أي البنيات الصغرى التي يتشكّل منها، فهو يحقق البنية المادية للنص التي ينطلق منها متلقيه ليستقبله ويفسّره ويؤوله، معتمدًا على آليات الانسجام[1].

أما الانسجام فهو الآلية التي يستقبل المتلقي من خلالها النص، «وتمثّل جملة من المتصورات التي تنظم العالم النَّصي بوصفه متتالية تتقدّم نحو نهاية، ويشمل الانسجام التتابع والاندماج التدريجي للمعاني حول موضوع الكلام»[2]. وقولنا: تمتاز كتابة بالانسجام أي لا تناقض بين أفكارها، وتأتلف وظائفها المختلفة، فلا تتعارض، بل تتفق وتتّجه إلى غاية واحدة.

يعد مصطلح الانسجام جانبًا من الجوانب المهمة في دراسة النص أو تحليله:» باعتباره الوحدة الكبرى؛ فهو ذو طبيعة دلالية متعلقة ومشروطة بمدى التماسك الكلي للنص، لذلك فإن الذي يحدد إطارها هو المتلقي»[3].

والانسجام ليس معطى في النص، بل نتيجة المتلقي

(١) خصائص كلام الحمقى والمغفلين في التراث، من خلال معيار الانسجام النصي، هايل محمد الطالب، مجلة جامعة البعث، المجلد (٤٠)، العدد: ٢، عام ٢٠١٨م: ٨٩

(٢) القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، آزوالد ديكرو، جان ماري سشايغر، ترجمة: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠١٥: ٥٤١

(٣) بلاغة الخطاب، وعلم النص، صلاح فضل، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ١٦٤، ١٩٩٢: ٣٣٨

من خلال «صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولّده بتجاوز رصد المتحقق أي الاتساق إلى الكامن (أي الانسجام)»[١].

فيتحقق المعنى الكلي بتحقُّق التواصل بين المنتج والمتلقي، وبذلك فالانسجام خاصية دلالية تعتمد فهم كل جملة مكونة للنص في علاقاتها بما يُفهم من الجمل الأخرى، فهو ليس خاصية تجريدية للأقوال، ولكنه ظاهرة تأويلية ديناميكية من الفهم المعرفي، تتداخل فيها أنواع عديدة من المعارف الذاتية[٢].

الناطقين بالعربية من غير أبنائها:

المراد بهذا المصطلح في بحثنا هم الناطقون المتعلمون للغة العربية، من غير أهلها، أي من الجنسيات الأخرى، وهم في البحث الناطقون الروس من خلال عينة واحدة، هي المحلل السياسي أندريا أونتيكوف، وهذا ما يَسِم هذه اللغة المنطوقة بسمات خاصة، تسهم دراستها في تحديد المشكلات التي تعيق تحقيق النص للكفاءة العالية في عملية التواصل.

الخطاب المنطوق:

إنّ اللغة المنطوقة هي الوجه الثاني للغات البشرية التي تتشكل في العادة من وجه مكتوب ووجه منطوق، واللغة المنطوقة هي الأكثر دورانًا واستعمالاً بين البشر لتحقيق التواصل، وهي تختلف في استراتيجيات بنائها عن اللغة المكتوبة، فالخطاب المنطوق هو خطاب عفوي وتلقائي، ومباشر بين مرسل ومتلق.

(١) لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد الخطابي المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩١م: ٦

(٢) بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل: ٣٤٠

سادسًا: الدراسة التطبيقية:

العينة التطبيقية للبحث:

سيأخذ البحث خمس عينات لمتحدث واحد، هو المحلل السياسي الروسي أندريا أونتيكوف، والمتحدث يمكن تصنيفه في المستوى المتقدم من ناطقي اللغة العربية من غير أبنائها، وهم الفئة المستهدفة في هذا البحث. واختيارنا لمحلل سياسي هو ضمان لوحدة المضمون الذي هو أساس للوحدة النصية فاللغة، هنا، ستنتمي إلى حقل دلالي واحد (الحقل السياسي)، وهو ما يسهل استنتاج سمات مطّردة لهذا النص، يمكن تعميمها على نصوص أخرى عند متحدثين آخرين، والعينات الصوتية الخمس، وهي عينات حوارية قصيرة، تناولت الموضوعات الآتية:

العينة الأولى: ناقشت فوز الرئيس بوتين بالرئاسة الروسية[١]، وسنرمز إليها في أثناء اقتباس شواهد منها بالرمز: (ع١).

العينة الثانية: تناولت قضية استعمال الأسلحة الكيماوية في سورية[٢]، وسنرمز إليها في أثناء اقتباس شواهد منها بالرمز: (ع٢).

العينة الثالثة: تناولت قضية إلغاء الولايات المتحدة الأمريكية الاتفاق النووي مع إيران[٣]، وسنرمز إليها في أثناء اقتباس شواهد منها بالرمز: (ع٣).

العينة الرابعة: تناولت اجتماع قمة سوتشي الثلاثية[٤]، وسنرمز إليها في أثناء اقتباس شواهد منها بالرمز: (ع٤).

---

(١) تنظر على الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=Hl8EUDLwbKs

(٢) تنظر على الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=0gCUrCikjm4

(٣) تنظر على الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=qkLCpUk095w

(٤) تنظر على الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=GXDJ9AO7_qI

العينة الخامسة: تناولت ما يدور في الغوطة الشرقية في سوريا من استهداف للمدنيين[١]، وسنرمز إليها في أثناء اقتباس شواهد منها بالرمز: (ع٥).

وسيدرس البحث الروابط النصية النحوية والتركيبية والمعنوية البارزة في العينة المدروسة من خلال توصيف هذه الروابط وتحليل المشكلات البارزة فيها.

الروابط النصية في العينة المدروسة:

يتألف النص من عدد من العناصر، ويرتكز في انسجامه ووحدته عليها، وعلى شبكة العلاقات بينها، وتشكّل الروابط المختلفة جزءًا أساسيًّا من هذه العلاقات، إذ إنها وسائل لغوية تعمل على تنظيم عناصر النص وتماسك البنية التي تجمعها[٢].

ولعل أهم ما يمكن ملاحظته هنا الضعف العام في العينة المدروسة، وهذا ما يمكن أن ينسحب على غيرها، في استعمال الروابط النصية، فقد غاب غيابًا شبه تام الربط بالأسماء الموصولة، نتيجة عدم إدراك الناطق لأهميتها في سبك النص وتحقيق انسجامه، كما برزت مشكلات عديدة على صعيد الروابط الأخرى كأسماء الإشارة والعطف، على ما سنلحظ، ومن أبرز عناصر الربط في العينة المدروسة:

١- الربط الإشاري: وهنا نلحظ بروز الربط بواسطة أداتين رئيسيتين هما (هذا، هذه)، كما نلحظ في قوله:

أريد أن أشير أن هذه النتائج كانت متوقعة (ع١).

كل المرشحين الآخرين ليست لديهم هذه الشعبية (ع١).

(١) تنظر على الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=ZRcav0uhHVs

(٢) دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، سعيد بحيري، ط١، القاهرة، مكتبة الآداب، ٢٠٠٥م: ٩٦

ومن الروابط الإشارية البارزة عند العينة استخدام الاسم الإشاري الظرفي (هناك)، لكن اللافت في هذا الاستخدام أن يأتي دالاً على التعداد، كما نلحظ في قول الناطق عند حديثه عن التطور الذي أحدثه الرئيس بوتين في روسيا:

«النتائج معروفة روسيًّا **هناك** تطورات على المستوى الداخلي، **وهناك** تطورات اقتصادية واجتماعية، وكذلك **هناك** رجوع روسي إلى الساحة العالمية.» (١٦)

فقد ورد الربط بالظرف (هناك) على سبيل تعدد إنجازات الرئيس بوتين التي سوّغت نجاحه في الانتخابات الروسية، لكن الملاحظ أن هذا الربط كان ضعيفًا، إذ كان بالإمكان استعمال حرف العطف الواو لتحقيق سبك نصي أفضل، ولتصبح العبارة السابقة على النحو الآتي:

(حقق الرئيس بوتين إنجازات كثيرة على الصعيد الداخلي والخارجي، تتمثل بالإنجازات الاقتصادية والاجتماعية، وعودة روسية إلى الساحة الدولية.)

٢- **الربط من خلال العطف**:

لاحظنا ميل العينة المدروسة إلى استعمال الربط بالواو العاطفة بالدرجة الأولى، وبدرجة أقل استعملت العينة الرابط (أو) والرابط (الفاء)، وهنا لاحظنا الاستخدام الصحيح للربط العطفي بالواو بين المفردات كقول العينة:

«هناك تطورات اجتماعية واقتصادية وسياسية» (١٦)

لكن على صعيد الربط العطفي بالواو و (أو) بين الجمل

لاحظنا الخلل الواضح في تحقيق هذا الربط لوظائفه الدلالية، وهذا ما يظهر في قول العينة:

«هذا لا يعني أن روسيا تريد أن تشكل منافسة ضد الولايات المتحدة الأمريكية **أو يعني** هي فقط تريد شيئًا بسيطًا هو أن هو الاحترام المصالح كل الدول في العالم حتى الولايات المتحدة الأمريكية نفسها يعني روسيا تريد على بناء العالم على مستوى **واحترام** المصالح **وكذلك** أيضًا كما تفضلتي هو على عديد الأقطاب» (١٤).

فمواضع الربط النصي التي تم تحديدها في المثال السابق ببنط عريض وخط في أسفلها، لم تحقق الربط النصي، بل أسهمت مع ضعف صياغة الجمل في النص، في تفكك جمل النص وتبعثر الفكر الرئيسة للعبارة، فاستخدام (أو) لم يأت للدلالة على التخيير التي تحقق وظيفتها الدلالية في سبك النص، بل يمكن الاستغناء عن هذا الرابط مع الكلمة التي تليه، قوله: (أو يعني) ليصبح سبك الجملة المقترح على النحو الآتي:

(هذا لا يعني أن روسيا تريد أن تشكل منافسة مع الولايات المتحدة الأمريكية، هي فقط تريد احترام مصالح كل الدول في العالم.)

الأمر نفسه نلحظه في استعمال الواو العاطفة في قوله:

(روسيا تريد على بناء العالم على مستوى **واحترام** المصالح **وكذلك** أيضًا كما تفضلتي هو على عديد الأقطاب).

فنلحظ الاستعمال الخاطئ للعطف بالواو في المرة الأولى، وزيادتها عن الحاجة في المرة الثانية، والنموذج المقترح لصياغة العبارة يمكن أن يكون على النحو الآتي:

(روسيا تريد بناء العالم على مبدأ احترام المصالح وتعدد الأقطاب فيه.)

والأمر المهم تسجيله هو غياب الحروف العاطفة الأخرى في خطاب العينة مثل (ثم)، لعدم إدراك الناطق بوظيفة هذه الروابط في العربية.

٣- **الربط بالضمائر**:

تحقق الضمائر الربط النصي من خلال منعها لتكرار مفردة سبقت في الخطاب، لتنوب عنها، من خلال الإشارة إليها، فتؤدي وظيفة الاختصار والإحالة إليها، والاستعمال الصحيح للضمائر يحقق الربط والانسجام في بنية النص، وما نلحظه على استعمال الضمائر عند العينة هو تركيزها على ضمائر الغائب للمفرد المذكر والمؤنث (هو، هي)، في السؤال الثاني من الحوار الأول تكررَ ذكرها سبع مرات، كان استعمال الضمير في أغلبها زائدًا عن الحاجة، كقول الناطق:

«تريد هو الاحترام» (ع١)

والصواب: روسيا تريد الاحترام

وقول الناطق:

«هذا القرار للرئيس ترامب هو طبعًا تهديد مع إيران» (ع٣).

والصواب:

هذا القرار للرئيس ترامب تهديد لإيران.

وقوله:

«إنّ الولايات المتحدة هي غير راضية بهذه الصفقة» (ع٣)

والصواب هنا حذف الضمير (هي) لتصبح العبارة:

إنّ الولايات المتحدة غير راضية بهذه الصفقة.

ومن مظاهر الخلل في استعمال الضمائر، الخلل في إسناد الضمائر، كما نلحظ في قول العينة:

«مصادر في هيئة الأمم المتحدة **قال** في الاجتماع مع الدول الست». (ع٣)

فالخطأ في إسناد ضمير الغائب المذكر في الفعل (قال)، والصواب إسناد ضمير الغائب المؤنث ليصبح الفعل (قالت)، لأن هذا الضمير عائد إلى اسم مذكور هو الجمع (مصادر).

٤- **الخلل في بناء الجمل:**

لا شك أن ترتيب الجمل، والعناية بعناصرها، لاسيما على صعيد التقديم والتأخير، حسن السبك، يؤدي إلى تحقيق الانسجام النصي، وافتقاد هذا النوع من الربط يسبب خللاً في ترتيب أفكار النص وسبكها، ما يلاحظ لدى العينة، وربما لدى كثير من الناطقين بالعربية من غير أبنائها هو ميلهم إلى إيصال الفكرة العامة للعبارة على حساب السبك، فيضعف السبك التركيبي للكلام، ويمكن أن نورد أمثلة على ذلك، قول الناطق:

«الحجر الزاوية هو الميثاق الأمم المتحدة، وتمسك بميثاق الأمم المتحدة، هذا ما تريده روسيا» (ع١).

فالخلل في الربط النصي يظهر في كلام المتحدث من

ناحيتين أساسيتين، هما: الخلل في التعريف والتنكير نتيجة عدم امتلاك المتحدث لمهارة بنيتهما الوظيفية والنحوية، والخلل في التقديم والتأخير، مع ميل لتكرار العبارة ذاتها (ميثاق الأمم المتحدة) مرتين في سياق واحد، والنموذج المقترح لصياغة العبارة السابقة يمكن أن يكون على النحو الآتي:

حجر الزاوية هو تمسك روسيا بميثاق الأمم المتحدة.

ومن جوانب الخلل لدى العينة المدروسة كثرة الاسترسال في الفكرة الواحدة عبر تقديمها بجمل مترادفة متعددة، وهو ما يظهر على سبيل المثال في قول الناطق:

«يعني إسرائيل غير راضية من إيران، هي تقول: إن إيران هي تهديد للاستقرار في المنطقة، ولأن أمريكا برئاسة ترامب تهدد بالانسحاب من هذه الصفقة. دون شك نشاهد أن كل الخطوات الأمريكية يعني سببها الحفاظ على الأمن الاسرائيلي، وهي تناسب السياسة الإسرائيلية في المنطقة». (ع٣)

يمكن اختصار هذه العبارة الطويلة بجملة واحدة تصب في خانة انحياز السياسة الأمريكية لسياسة إسرائيل في المنطقة ومصالحها.

ومثله قول الناطق:

«الحل لهذا التصعيد السياسي هو الوحيد» (ع٢)

فالمراد هنا: حل هذا التصعيد هو حل سياسي

وما يلاحظ ميل العينة المدروسة إلى الجمل الاسمية، في تشكيل جمل النص، وقد سيطر هذا النمط على العينات المدروسة، ومَردّ ذلك إلى تأثر الناطق بلغته

الأم، إذ إن اللغة الروسية حالها كحال اللغات الأوروبية تميل إلى البدء بالفاعل في تشكيل الجمل، ومن نماذج ذلك الأمثلة الآتية:

«الموقف الروسي واضح» (ع٣)

«روسيا بذلت جهودًا» (ع٣)

«إسرائيل غير راضية» (ع٣)

وهنا نلاحظ أنّ أغلب تلك الجمل كانت من الجمل القصيرة والبسيطة وغير المعقدة.

٥- **الربط بواسطة التكرار:**

لا شك أن التكرار هو عنصر من عناصر الربط النصي عندما يكون موظفًا في تحقيق الانسجام بين مكونات النص، لكن ما يلاحظ أن كثيرًا من متعلمي اللغة العربية من غير أبنائها لا يدركون الوظيفة الدلالية لهذا الرابط في تحقيق الانسجام، مما يؤدي إلى الخلل في تحقيق تلك الدلالات، وما لاحظناه في العينة المدروسة أن التكرار كان عنصرًا من عناصر تفكك الدلالة نتيجة عدم التوظيف الصحيح لها في البناء النصي، وقد برز هذا التفكك من خلال ثلاثة أنواع بارزة، هي:

- تكرار الضمائر غير الموظف بتأثير اللغة الأم، فليس شرطًا في تكرار الضمائر أن تكون بارزة في السياق النصي، إذ يمكن الاستعانة بضمائر الغائب المستترة لتحقيق الربط، لكن ما لاحظناه في استعمال العينة هو تكرار نطق هذه الضمائر بطريقة غير صحيحة وأحيانًا زائدة عن الحاجة، مع التركيز على ضميري

الغائب (هو/ هي)، فقد استعملا سبع مرات، على سبيل المثال، في العينة الصوتية الأولى عند الإجابة عن السؤال الأول، من دون حاجة سياقية وتركيبية إلى هذه الاستفاضة فيهما.

- تكرار الكلمة، وهو من الملامح العامة المطردة في كلام العينة، إذ لا يستعمل الناطق الإحالة بالضمائر بدلاً من تكرار الاسم، ففي العينة الأولى، في السؤال الأول تكررت كلمة (روسيا) سبع مرات، وكلمة (بوتين) أربع مرات، وكلمة (الرئيس) أربع مرات، وكذلك تكررت ألفاظ : (فوضى، هنا، تطورات...) غير مرة في الإجابة نفسها، وهذه التكرارات غير الموظفة أسهمت في إضعاف السبك النصي، وهنا نشير إلى اعتماد الناطق بعض المفردات التي شكّلت لأزمة تتكرر دومًا في جميع العينات، فقوله (في الحقيقة) تتكرر دومًا في بداية كل سؤال، وكلمة (يعني) تواتر تكرارها في جميع العينات الصوتية للناطق، وجاءت في سياق التفسير.

- تكرار الجمل، وهو أيضًا من ملامح التكرار البارزة عند العينة المدروسة، ومن أمثلته تكرار الجمل الآتية:

«أريد أن أشير» (ع١)

«روسيا بذلت كثير من الجهود» (ع٣)

وكان سياق تكرار الجمل هو سياق إعادة للفكرة نفسها من دون أن يحقق ذلك أية إضافة دلالية للنص.

٦- **الروابط المنطقية في تحقيق الانسجام النصي:**

لا تكفي الروابط النحوية العاطفة والإشارية وغيرهما في تحقيق الانسجام بين مكونات النص، من هنا يتحدث اللسانيون عن روابط معنوية تحقق الانسجام المعنوي بين عناصر النص، وهي روابط متعددة ومتنوعة، ولو تأملنا العينة المدروسة فسنلحظ فقرَ خطابها بالروابط المعنوية، ويمكن ملاحظة أن الرابط الأقوى في تحقيق الانسجام النصي في كل خطاب من العينات المدروسة هو رابط الموضوع، فكل عينة من العينات الخمس المدروسة كانت تقوم على موضوع واحد وهذا ما منح كل خطاب انسجامًا عامًّا على صعيد الفكرة، فخطاب يعالج الانتخابات الروسية وفوز بوتين بها، وخطاب يعالج فكرة الاتفاق النووي مع إيران، وآخر يعالج موضوع استخدام الأسلحة الكيميائية في سوريا، وهذا ما وفّر لمتلقي الخطاب أساسًا عامًّا للتواصل مع هذا الخطاب يقوم على معرفة الموقف الروسي معرفة عامة من خلال الفكرة، من دون التركيز على أسلوب صياغتها، أو افتقادها لعنصر الربط النصي، أما من حيث الروابط النصية التي أسهمت في تشكيل الخطابات، فقد لاحظنا فقر تلك العينات بوسائل الربط النصي التي تحقق الانسجام الكلي في الخطاب، فبرز نمطين من الربط في الخطاب المدروس هما:

- الربط السببي: وهو أن تحمل جملة أو فقرة نتيجةً ما وتحمل جملة أخرى أسبابها، وهنا يعتمد الناطق على روابط تعليلية محددة مثل لفظة (لذلك)، نحو:

«تتوجه القوة البحرية الأمريكية باتجاه الشرق الأوسط... كذلك التهديدات بتوجيه الضربات ضد سورية، **فلذلك نشاهد المحاولات الروسية لمنع مثل**

تلـك التطـورات» (ع٢).

فالجملـة الـواردة بعـد لفظـة (لذلـك) تمثـل تعليـلاً للموقف الـروسي مـن الأحـداث السياسـية في سـوريا، فتوجـه القوات الأمريكيـة نحـو سـوريا، والتهديـد بالضربـة العسـكري، هـو دافـع السياسـة الروسـية للجنـوح نحـو سياسـة التهدئـة لمنـع تلـك التطـورات.

ويقـترن الربـط (لذلـك) مـع الرابـط التعليـلي (لأن) كمـا يظهـر في قـول الناطـق:

«الإدارة الحاليـة (لترامـب) هي لا تتمسـك باتفاقيـات سـابقة وقعـت مـن قبـل إدارة أوبامـا، **فلذلـك** هنـاك خطـورة كبـيرة جـدًّا؛ **لأنّ** الولايـات المتحـدة ستنسـحب مـن هـذه الصفقـة في المسـتقبل القريـب» (ع٣)

فالربـط السـببي الأول يقـوم على قضيتـين، الأولى عـدم تمسـك الإدارة الأمريكيـة الجديـدة بالاتفاقـات السـابقة، وهـذا سـيؤدي إلى القضيـة الثانيـة الـتي هي نتيجـة لـلأولى والمتمثلـة في خطـورة هـذا الأمـر على السـلم العالـمي. اعتمـد الناطـق في ربـط هاتـين القضيتـين على الرابـط (لذلـك).

أمـا الرابـط السـببي الثـاني فيتمثـل في قضيـة أولى هـو خطـورة هـذا التخـلي عـن الاتفـاق، الذي يـؤدي إلى قضيـة ثانيـة سـببية تتمثـل في ردهـا إلى الانسـحاب الأمريكـي مـن الاتفـاق.

ولـو تأملنـا في الرابطـين بـين الجمـل فسـنلحظ أن تـرادف القضايـا المطروحـة في الحـوار هي مـا أضعـفَ عنـصر الربط على الرغـم مـن الاسـتعمال الصحيـح له في تحقيـق الانسـجام بـين القضايـا المطروحـة.

وهنا نشير إلى عدم تنويع الناطق في استعمال الروابط المنطقية الأخرى مثل أسلوب الشرط في تحقيق الربط النصي، إذ كان بإمكان ذلك اختصار القضايا السابقة بصياغة أخرى مقترحة على نحو:

(إنْ انسحبت الإدارة الأمريكية من الاتفاق النووي مع إيران فإن ذلك سيؤدي إلى تطورات كثيرة تهدد السلم العالمي.)

وذلك يسهم في حل الضعف المتأتي من ترادف الدلالات المطروحة في المثال السابق.

ويشكل أسلوب الربط بالرابط؛ (لأن) سمة مطردة في الخطاب المنطوق عند العينة المدروسة، كما نلحظ في الأمثلة الآتية:

«في الحقيقة فإن اللقاء بين ثلاثة رؤساء هي هامة جدًّا، **لأنه** نحن نشاهد بأن سوريا اقتربت من تحقيق انتصار كامل على داعش» (ع٤)

«الآن نحتاج إلى العملية السياسية فعالة، **لأنه** نشاهد مأزق أو تباطؤ في مفاوضات جنيف» (ع٤).

هذا لمصلحة الإرهابيين المتواجدين في الغوطة، **لأن** هؤلاء يستغلون الأبرياء كدرع بشري (ع٥).

- **الربط بالسؤال**:

وهو الربط بواسطة الاستفهام عن طريق طرح السؤال، والربط بواسطة السؤال والجواب هو من الطرق المهمة في تحقيق الربط النصي، وقد ورد استعمال السؤال بطريقتين، طريقة طرح السؤال ثم الإجابة عنه، وطريقة طرح السؤال من دون إجابة بهدف الخروج به

إلى غرض تواصلي بلاغي وهو النفي، ومن أمثلة النمط الأول قول الناطق في سياق الحديث عن استعمال الأسلحة الكيميائية في دوما:

«المنتظر من بعثة التحقيق لمنظمة حظر الأسلحة الكيماوية تقديم جواب على سؤال وحيد وهو: هل حصل الهجوم الكيماوي في دوما أم لا؟ روسيا تصر أنه لم يكن هناك أي هجوم وكل ما حدث بعض الأخبار التي نشرتها منظمة القبعات البيضاء...» (٢٤).

فالناطق هنا، يطرح السؤال، ثم يحاول تقديم جواب عنه يمثل وجهة النظر الروسية في قضية استعمال الأسلحة الكيماوية، وهذا السؤال والجواب يحقق انسجامًا نصيًّا في الخطاب المُقدّم.

أما النمط الثاني لاستعمال الاستفهام، فيتمثل في خروج الاستفهام عن غرضه الأساسي وهو السؤال الذي يُنتظر منه إجابة، إلى السؤال الذي يؤدي دلالة تواصلية بلاغية، تأتي في مقدمتها دلالة النفي والاستنكار، وهو ما نلحظه في سياق إظهار استغراب الناطق من اتهام النظام السوري باستخدام هذه الأسلحة، مع أن الظروف المحيطة تشير إلى أن ذلك ضرب من الانتحار، يقول:

«لماذا السلطات السورية تستخدم الأسلحة الكيماوية في هذه الظروف خاصة أن الولايات المتحدة والدول الغربية قد أخبرت السلطات السورية بأن استخدام الأسلحة الكيماوية غير مقبول بالنسبة لها؟!» (٢٤)

فالغاية هنا من طرح السؤال من قِبل الناطق لم يكن البحث عن إجابة، وإنما هو استغراب الاتهامات

الموجهة للنظام السوري باستعمال الأسلحة بعد تهديد الدول الكبرى له.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن ضعف الناطقين بالعربية من غير أبنائها في توظيف الإمكانيات البلاغية سواء على صعيد الاستفادة من الاستفهام عند خروجه عن معناه الحقيقي إلى أغراض بلاغية، أم على صعيد الاستفادة من البلاغة العربية في تلوين أساليب الكلام، إذ نلحظ أن الصياغات البلاغية في العينة المدروسة كانت غائبة تمامًا، وهذا يشير إلى ضرورة الالتفات إلى الجانب البلاغي في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوضيح أثرها في تشكيل بلاغة الخطاب.

سابعًا: الخاتمة:

وفي ختام هذا البحث يمكن إيجاز أهم المشكلات التي يعاني منها السبك النصي عند الناطقين بالعربية من غير أبنائها كما برزت في العينة التطبيقية، بالنقاط الآتية:

١- لعل سمة التفكك وعدم الانسجام النصي هي أهم ما ميّزَ الخطاب المنطوق في العينة المدروسة، وما يبرر ذلك تركيز الناطق على الجانب المعنوي، أي إيصال المعنى بالاعتماد على ثروته المعجمية، وهذا ما يحقق تواصلاً عامًّا قد يحصل المتلقي/ السامع منه على فكرة عامة أحيانًا، ولكن المعنى ليس مفردات وجملاً غير مسبوكة، وهذا ما يُضعف التواصل، ومردُّ هذا الخلل النصي إلى عدم امتلاك الناطق الخبرة اللغوية بوسائل الربط النحوي بين الجمل، وبوظائفها الدلالية، وبقدرتها على تحقيق الانسجام النصي ورفع الكفاءة التواصلية للخطاب.

٢- اعتماد العينة المدروسة على روابط نحوية محددة أهمها حرف العطف الواو، وغياب الروابط الأخرى، كالربط بالأسماء الموصولة وأسماء الإشارة وغيرهما، وهذا ناجم عن عدم إدراك الناطق لوظائف هذه الروابط على صعيد المفردات وعلى صعيد الجمل، وهذا ما لاحظناه في الخلل في الاستفادة من دلالة التخيير عند استعمال حرف العطف (أو).

٣- الضعف في الربط الإحالي في النص من خلال الضمائر، من هنا ركّز الناطق على التكرار غير الموظّف، إذ برز اعتماد الناطق على ضمير الغائب المنفصلة (هو/ هي)، وضعف خطابه في استعمال الضمائر المستترة التي تخفف من تكرار استعمال الضمير المنفصل عند الإحالة، كذلك كان الناطق يعيد الكلمات المهمة التي تكوّن محور الخطاب، ولم يستعمل ضمائر دالة عليها، كما لاحظنا في سياق حديثه عن (روسيا)، فكان يضع هذه اللفظة في مقدمات بناء الجمل لديه من دون الاعتماد على الضمائر المحيلة إليها، وهذا ما جعل الجمل الاسمية مسيطرة في بناء الخطاب.

٤- من أبرز مظاهر التشتت في تشكيل نص منسجم دلاليًّا، التركيز على المعلومة التي يهدف الخطاب إلى تقديمها، من هنا برز رابط التكرار غير الموظف، الناجم عن ضعف الخبرة اللغوية في الربط المنطقي بين الأفكار المشكّلة للنص.

٥- افتقار العينات النصية للروابط المنطقية والحجاجية في سبك النص، إذ لاحظنا بروز العلاقة السببية التي تعتمد على الرابط التعليلي (لأن)، وغياب الروابط الأخرى وكذلك غياب علاقات سببية مهمة أخرى كالشرط وغيره من العلاقات التي تمنح النص

قدرات حجاجية تحقق الانسجام بين الجمل، وترفع من كفاءة الخطاب التواصلية.

ثامنًا: التوصيات:

في نهاية هذا البحث يمكن تقديم بعض المقترحات التي نرى أن الأخذ بها في مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها سيعزز من مهارة تقديم خطاب متماسك يمتلك الكفاءة التواصلية العالية مع المتلقين:

- ضرورة الاستفادة من معطيات اللسانيات النصية وما تطرحه في مجال دراسة النص في تعليم اللغة العربية للناطقين بها من غير أبنائها.

- اعتماد طريقة التحليل النصي في بناء مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها، لاسيما لطلاب المستويات المتقدمة، ودعمها بالتدريبات القائمة على مهارتي الاستماع والتحدث، من خلال عرض نصوص منطوقة مثالية لمتحدثين من أبناء اللغة الأم، ثم تحليل عناصر الربط النصي فيها، ويمكن عرض نماذج منطوقة بالعربية للناطقين بها من غير أبنائها، لتحليل مشكلات الربط النصي فيها، وتقديم التدريبات المعززة لحل هذه المشكلات.

- التركيز في مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها على عرض نماذج نصية متنوعة تظهر تنوع وسائل الربط في العربية وتظهر قيمتها في تحقيق الكفاءة التواصلية المثالية للخطاب، وتقديم تدريبات متنوعة على كل وسيلة من تلك الوسائل، مع التركيز على وسائل الربط الأهم

والأكثر تداولاً في الاستعمال.

- التركيز على التدريبات المنطوقة لتنمية مهارة التحدث للتدريب على وسائل الربط النصي، ويمكن اعتماد تثنية الحوار حول فكرة واحدة أو موضوع واحد لتحقيق فائدة عملية على صعيد الربط النصي. وهنا يمكن وضع موضوع الحوارات استناداً على اهتمامات المتعلمين من خلال تحديد أغراض تعلم العربية لديهم (تعليم اللغة العربية لأغراض تخصصية).

- تنمية مهارة الاستماع إلى اللغة المنطوقة في وسائل الإعلام التي تتحدث باللغة العربية الفصيحة، وتعزيزها بالتدريبات القائمة على مهارة تقديم التقرير والتلخيص المنطوقين.

المصادر والمراجع

- بلاغة الخطاب، وعلم النص، صلاح فضل، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ١٦٤، ١٩٩٢م

- خصائص كلام الحمقى والمغفلين في التراث، من خلال معيار الانسجام النصي، هايل محمد الطالب، مجلة جامعة البعث، المجلد (٤٠)، العدد: ٢، عام ٢٠١٨م

- دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، سعيد بحيري، ط١، القاهرة، مكتبة الآداب، ٢٠٠٥م:

- علم لغة النص المفاهيم والإجراءات، سعيد حسن بحيري، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة، ط١، ١٩٩٧م

- لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد الخطابي المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩١ م

- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، نايف خرما وعلي حجاج، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: ١٢٦، يونيو ١٩٨٨م

- مباحث حول نحو النص، د. عبد العظيم فتحي خليل، جامعة الأزهر، بحث إلكتروني منشور في الشبكة العنكبوتية، شبكة الألوكة.

- مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٨٥م

- مدخل إلى علم اللغة النصي، فولفجانج هانيه من، وديتر فيهفيجر، ترجمة: د. فالح بن شبيب العجمي، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٩م

- مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، بشار إبراهيم،

مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد السابع، ٢٠١٠م

- من نحو الجملة إلى نحو النص، سعد مصلوح، ضمن كتاب: الأستاذ عبد السلام هارون معلمًا ومؤلفًا ومحققًا، إعداد: وديعة طه نجم، وعبده بدوي، جامعة الكويت، ط١، ١٩٩٠م

- نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠١م

- نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصًّا، الأزهر الزنّاد، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٣

تعليمية قواعد العربية للناطقين بغيرها
واكتساب المهارات اللغوية في ضوء المقاربة التداولية

أ.د. عائشة عبيزة[١]

أستاذة التعليم العالي (الدراسات اللغوية) ومديرة مخبر اللسانيات التداولية وتحليل الخطاب الأدبي
جامعة عمار ثليجي بالأغواط-الجزائر.

الملخص:

تكتسي تعليمية اللغات أهمية كبرى باعتبارها المدخل لتعلم المعارف الإنسانية وكل ما يتعلق بها لذلك توجهت اهتمامات الباحثين إلى تكثيف الجهود لتتبع هذه المشكلات للبحث عن حلول لها، ومن الطبيعي أن يكون البحث اللساني أكثر الميادين الملائمة لكل ما يتعلق بدراسة اللغة، فقد قدمت اللسانيات مناهج لغوية متنوعة لتعليم اللغات والبحث في طرق اكتسابها وما يتعلق بها من صعوبات والبحث عن حلول لها، لذلك ارتأيت البحث في ما قدمته اللسانيات التداولية وما يمكن أن تقدمه لتعليمية اللغة أو اللغات باعتبارها منهجا فرض نفسه وأثبت نجاحه في قراءة النصوص الأدبية وتحليل الخطابات التواصلية ،كما أنها قد أحدثت الأثر الأكبر في التعليمية سواء تعلق الأمر بتعليمية

(١) أستاذة التعليم العالي (الدراسات اللغوية) ومديرة مخبر اللسانيات التداولية وتحليل الخطاب الأدبي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط/ الجزائر.

اللغة الأم أو اللغات الأجنبية، وذلك لأن **التداولية** منهج يقوم على ثنائية مهمة جدا في تعليم اللغة وهي **ثنائية الاستعمال والتواصل**، وإنجاح العملية التعليمية باكتساب المعارف اللغوية وغير اللغوية يعتمد أساسا على هذين العنصرين، باعتبار أن عناصره الأساسية (المعلم والمتعلم ومادة التعلم)تحتاج في تأدية وظائفها على التواصل بين أطرافها، فالمعلم (ملقي) والمتعلم (متلقي) والمادة اللغوية مضمون التعلم ، وقد تتغير العلاقة فيصبح الملقي متلقيا والمتلقي ملقيا إذا كان المتعلم في حالة إجابة عن سؤال أو تحرير تعبير شفوي أو كتابي .

البحث:

يمكننا رصد العلاقة بين المعل والمتعلم ومحتوى قواعد اللغة من خلال اكتساب المهارات اللغوية في ضوء المقاربة التداولية التي تبحث في تحليل الخطاب وفق ثنائية الملقي والمتلقي ضمن نظرة تكاملية تأسست انطلاقا من استراتيجية اللسانيات التداولية التي تعنى بخصائص اللغة في الاستعمال، وهو ما نحتاجه في تفعيل العلاقة بين عناصر العملية التعليمية ، خصوصا على مستوى القواعد التي تمثل نظام اللغة التركيبي الذي يحفظ لها الوضع والتفاهم وأيضا في تحقيق اكتساب المهارات الأربع : (الاستماع - الكلام - القراءة - الكتابة)التي تعد الغاية الأساسية من تعلم أي لغة من اللغات، سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية.

١ قواعد اللغة العربية (القواعد النحوية) وأهميتها:

تعددت التعاريف الخاصة بقواعد اللغة كما تعددت المفاهيم وتصوراتها بحسب المنطلقات والأسس التي اعتمدت في تلك المصطلحات أو تلك المفاهيم، فعرفت بأنها «وصف لسلوك معين في تركيب اللغة»[١] وأنها « قانون لغوي، وهذا القانون اللغوي دستور عربي عام، وهو نتاج جماعي مشترك بين القادرين على الاستقراء والاستنتاج، ثم التقنين والتقعيد، فالأصل في كل علم أن يكون جمعًا لجهود متقاربة مجتمعة على أصل واحد وهدف واحد بعينه [٢].

١-١ قواعد اللغة العربية (المصطلح والوظيفة):

سأحدد في هذا البحث ما أقصده من مصطلح قواعد اللغة العربية الذي يتضمن مفهوم القواعد المستنبطة من الاستعمال في صورتها التكاملية، والتي تحدد نظام اللغة واستعمالها بصورة تتوفر فيها سلامة بناء اللغة وبيان مقاصدها في الوقت نفسه، فتشمل بذلك كل ما يمكن أن يؤدي دورا في تأليف الكلام بصورة تحقق الصحة من الجانب القواعدي مع التعبير عن الحاجيات والأغراض المراد تبليغها في أوجز صورة دون الإخلال أو الإطالة، وبهذا يتجلى التحديد الدقيق والوظيفة الحقيقية المرجوة من قواعد اللغة العربية بكل مستوياتها، وهي في الوقت ذاته تحقق الكفاية التواصلية .

ومن هنا نعلم أن قواعد اللغة العربية أوسع مفهوما وأكثر قربا من المعنى المقصود بعيدا عن الترسبات المفهومية التي علقت بمصطلح (النحو) أو (قواعد النحو) بشموليته و جمعه لجانبيه العلمي والتعليمي .إذ كلما ذكر النحو تواردت مسائله المتفرعة وقواعده المتشعبة ، واختلافات النحاة وتعدد

---

(١) محمود شرف الدين، **التقعيد النحوي بين السماع والقياس**. رسالة دكتوراه بدار العلوم القاهرة، ١٩٦٨ . ص١٩.

(٢) ينظر: فوزي مسعود ، **سيبويه جامع النحو**، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٦. ط١ . ص٢٥ .

الآراء مما لا يترك فرصة لجعله وسيلة اكتساب للغة العربية الفصحى كغاية، وإنما تحصيله في حد ذاته أصبح غاية صعبة المنال عند أهل الاختصاص فضلا عن التلاميذ والطلاب ، كما أن هذه الصعوبة والغموض اللذان كانا ومازالا يحيطان به أوحى إلى طلبة اللغة العربية إمكانية اكتساب اللغة دون الإلمام بقواعدها وهو أمر لا يمكن تصوره؛ فاللغة في جوهرها نظام يقوم على تلك القواعد وطبيعتها في حد ذاتها تتجلى من خلال قواعدها.

١-٢ أهمية تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أغلب الدراسات الحديثة تجعل قواعد النحو بعيدة عن اكتساب اللغة العربية في أبعادها التواصلية وأنها قواعد تحكمية معيارية تُشغل المتعلم عن الهدف الأساسي وهو التواصل باللغة، ومرد ذلك إلى طريقة تدريس القواعد النحوية وتحريف وظيفتها ونقلها من كونها وسيلة لاكتساب اللغة إلى كونها هدفا في حد ذاته يحتاج إلى جهد ووقت في تحصيل قواعده والإلمام بمسائله، ومن ثم ابتعد طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها عن الاهتمام بالقواعد النحوية مادام بإمكانه اكتساب لغة وظيفية تسمح له بالتواصل ، وإن ترخصت في تلك القواعد بإهمال ضوابط ترتيب الجملة أو تشكيل الكلمات بحركات الإعراب أو نظام توظيف الأدوات النحوية، وهو حكم بعيد عن واقع استعمال اللغة ممارسة وتعلما .

ولذلك ينبغي تصحيح مسار تدريس القواعد النحوية وتحقيق وظيفتها، وذلك من خلال «عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعدِّدة له والشواذ عن القاعدة، وحفظ الشواهد فيه، واختلاف الآراء والمذاهب النحوية، وضرورة البعد عن الاستطراد في الموضوعات النحوية التي لا تفيد الطّالب في مواقع الحياة؛ كدقائق الإعراب وما يتصل به من بناء وإعراب تقديري ومحلّي، ويحسن بالمدرس العناية ببيان

معاني الأدوات اللغوية وطريقة استعمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل»[١].

أما عن الهدف من تعليم وتعلم قواعد اللغة العربية للناطقين بها بغيرها كبقية اللغات فهو تقويم الأذن واللسان والقلم؛ أي: إقدار الفرد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة» [٢]، و ليس تحفيظ التلاميذ أو الطلبة مجموعة من القواعد المجردة أو التَراكيب المنفردة، وإنما مساعدتهم على فهم التعبير الجيد وتذوقهم وتدربهم على أن ينتجوه صحيحا بعد ذلك، وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة النص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه؟![٣].

ولو تتبعنا الكفاءات المستهدفة في تعليم العربية للناطقين بغيرها في أهم البرامج أو المقررات المعتمدة في أغلب المدارس والمعاهد نجد فيها التركيز على العناصر التي تضمن التوفيق بين مستويين يتمثلان في **الفهم والاستعمال** ، وذلك بإدماج الطلاب في العملية التعليمية لتحقيق تلك الكفاءات، وإن كانت تخضع لمجموعة من العوامل غير اللغوية كالمستويات المتفاوتة بين هؤلاء الطلاب ، وقدرة المعلمين على تحقيق تلك الأهداف المسطرة بصورة عامة، ويمكن رصد الآفاق التعليمية على مستوى المنطوق باكتساب المستوى التركيبي للغة، واستعمالها في مواقف مناسبة لكل أداء لغوي تتوفر فيه الشروط الأساسية للاستعمال اللغوي : **الصحة** و**استيفاء** التعبير عن الحاجيات في مواقف متجددة ومتنوعة، وتتلخص

---

(١) عابد توفيق الهاشمي، **الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية**، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧، ص ٢٠٤.

(٢) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٤، ص ٢٤٩ .

(٣) رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.الرباط .١٩٨٩، ص٢٠.

تلـك الأهـداف فيمـا يـلي :

- ينمي قدراته التعبيرية مشافهةً.

- يعبّر مشافهةً بلغة سليمة منسجمة.

- يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها.

- يحترم آداب تناول الكلمة.

- يفهـم خطابـات مسـموعة في مواضيـع عامـة، مع إنتاجهـا في وضعيات تواصليـة دالّة.

٢ اكتساب المهارات اللغوية ومبدأ التواصل:

ارتبـط الاكتسـاب بالتعليـم والتعلـم كثـيرا للعلاقـة المتبادلة بينهمـا في حقـل التعليميـة، إذ كثـيرا مـا ترصـد التعليميـة مـدى الاكتسـاب في مـادة معينـة أو مسـتوى معـين، ذلك أن» الاكتسـاب يفيـد انتهـاء التخزيـن في الذاكـرة لمـا تـم تعلمـه، أي انتهـاء فـترة تعلـم لمسـألة مـا، والمكتسـب هـو المعـارف والمعلومـات والمهـارات الـتي اكتسـبها المتعلـم في تعلـم سـابق ، والـتي تشـكل سـجل تجاربه وخبراتـه، ويكـون لهـا دور فاعـل في تعلـم معطيـات جديـدة» [١]، ويرتبـط اكتسـاب المعـارف بمختلـف الأنشـطة الذهنيـة للفهـم وتأويـل الأحـداث، في ارتبـاط بإثـارة معطيـات مخزنـة سـابقا في الذاكـرة مـع أنشـطة التنظيـم وتخزيـن معـارف جديـدة في الذاكـرة، كمـا أن أنشـطة التنظيـم ترتبـط بالقـدرات المميزة للفـرد[٢].

ويمكننـا تقسـيم مسـتويات اكتسـاب اللغـة ممثلـة بقواعدها باعتبار شـكلها الأدائي إلى قسـمين رئيسـين:

١٢ المهارات الاستقبالية : Réception

إن أول مهـارة يتوقـف عليهـا تعليـم اللغـة عامـة هي

(١) عبـد الكريـم غريـب، **المنهـل التربـوي**، منشـورات عالـم التربيـة. الربـاط، المغـرب. ط١. ٢٠٠٦ .ج١. ص ١٧١٦.

(٢) نفس المرجع . ج١ . ص ١٧ .

الاستماع فيكون لدى المتعلم القدرة على سماع اللغة و التعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، ويتمثل اكتساب هذا المستوى في التعامل مع الخطاب المسموع بتحليله وفهم محتوياته، وكذلك بفهم النصوص التي يقرأها المعلم قراءة نموذجية وبفهمها وتحليلها للتعبير عنها مشافهة (التحدث) ، ومن خلالها تتحدد قدرة الفرد على الفحص المدقق لمادة علمية ما وتجزئتها إلى عناصرها، وتحديد ما بينها من علاقات ، وفهم البناء التنظيمي لها، وقد تكون المادة التعليمية نصا أدبيا أو علميا أو تاريخيا ...[1]، كما أن السماع له دور كبير في اكتساب مهارة إنتاج المنطوق لذلك يعد التواصل داخل الأقسام من خلال لغة المعلم التي ينبغي أن تتوفر فيها شروط التبليغ والإفهام لكي يتجاوب معها التلاميذ ومن ثم تشكل لهم المنوال (للغة المنطوقة) الذي ينسجون كلامهم عليه .

هذا، ويعتبر تحليل النص المقروء التعامل المباشر مع النصوص وفهمها والاستفادة منها في العملية التعليمية ، ولعل أول ممارسة فعلية لهذا التعامل تعتمد على القراءة ، التي تعد في هذا السياق أهم نشاط للتعامل مع النصوص واستثمارها، وهي بذلك عملية فعلية مباشرة تقرب التلاميذ من التواصل مع النصوص بتحقيقها على مستوى المنطوق أولا ، ثم على مستوى الفهم والإدراك لمستوييها(اللغوي والمعرفي)، إذ تؤسس القراءة من هذا المنطلق لتطوير الإدراك والاستيعاب للمفاهيم والمصطلحات ، ويقوم على فهم النص وشرح المفردات بالعودة إلى القاموس كوسيلة خارجية عن الكتاب(عن النص) الاستنتاج من المعارف الداخلية الموجودة في النص بمعالجتها بواسطة القدرات الذاتية للتلاميذ رغم تفاوتهم في ذلك، مرحلة التذوق للنص بتعويد التلاميذ وتهيئتهم لاكتساب القدرة على التذوق والنقد .

(١) حسن شحاتة وزينب النجار . **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** . مراجعة : حامد عمار .الدار المصرية اللبنانية .ط١ .٢٠٠٣ . ص٩٠ .

٢٢ المهارات الإنتاجية: (production)

المهارة الإنتاجية التي تقابل الاستماع هي **مهارة التحدث (الكلام)** كمرحلة أولى لإنتاج اللغة المكتسبة لاحقة له وغايتها تمكن المتعلم من الحديث بهذه اللغة بطريقة سليمة تحقق له القدرة على **التعبير عن مقاصده**. وتكون من خلال التعبير بكونه امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو الصدر إلى السامع ... وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا وفق مقتضيات الحال [١]، نجده في تعريف آخر بأنه: « الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة. وعن طريق التعبير ويمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقد ارته وميولاته[٢].

و يعني كذلك بأنه: «تدفق الكلام على لسان المتكلم، أو الكاتب فيصور ما يحس به، أو ما يفكر أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، و التعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها و المعارف المختلفة»[٣] وهو ممارسة لغوية تستخدم في الحياة اليومية بصورة تلقائية في عملية التخاطب والمحادثة[٤] ، ويعرف التعبير الشفوي إجرائيا بأنه: «التعبير الظاهر عن الأفكار والمعاني بأصوات منطوقة ، تراعي الاستخدام الصحيح والاستعمال المناسب لأنظمة اللغة، وتراعي الحال والمقام، مع استخدام تعبيرات الوجه وحركات اليدين، ويتضمن استقبال المستمع للرسائل والتفاعل معها

---

(١) فهد خليل ازيد، **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ١ ،٢٠٠٦ ،ص١٤١.

(٢) راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، دار المسيرة . عمان، الأردن، ط١ ،٢٠٠٥ ،ص٢١٥.

(٣) سميح أبو مغلي: **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**، دار البداية، عمان، الأردن ، ط١. ٢٠١٠،ص ٧٩ .

(٤) طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية (بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية)،عالم الكتب الحديث .الأردن . ٢٠٠٩ . ص٢١٢.

ومـع المرسـل وموقـف التواصـل[١].

هـذا، وتعتـبر مهـارة التحـدث مـن أهـم وسـائل التخاطـب والاتصـال ومـن خـلاله يظهـر المسـتوى اللغـوي والمعـرفي في نفـس الوقـت، لأن التعبـير الشـفوي مرتبـط بالمواجهـة والانفعـال مـع الفكـرة، والقـدرة على نقـل مـا يفكـر فيـه المتعلـم بصـورة صوتيـة يظهـر مـن خلالهـا تمكّنـه مـن أدواتـه اللغويـة وسرعتـه في تأليف الـكلام، ولذلـك يعـد التعبـير أهـم غايـة في اكتسـاب اللغـات .

يرتكـز التعبـير الشـفوي على عـدة شروط أساسـية يمكننا أن نجملهـا فيمـا يلي:

المعـاني والأفـكار أو التصـورات المعـبر عنهـا والـتي تنقـل من المرسـل إلى المرسـل إليه.

-الألفـاظ والعبـارات الـتي تصـاغ فيهـا الأفـكار أي الأدوات اللغويـة الـتي تناسـب تلـك الأفـكار والمعـاني.

- ترتيـب تلـك الأفـكار والمعـاني وحسـن توظيفهـا وفـق مبـدأ الملاءمـة بـين المحتـوى والشـكل اللغوي.

الانسـجام مـع الفكـرة المـراد التعبـير عنهـا والابتعـاد عـن العوامـل الخارجيـة الـتي تؤثـر في الأداء الصحيـح (كالتوتـر، الخوف، الخجـل ....) .

التفاعـل الايجـابي مـع التعابـير والتراكيـب اللغوية واسـتثمار الإشـارات والإيمـاءات المسـاعدة على إيصـال الفكـرة، دون المبالغة في ذلك.

القـدرة على جلـب انتبـاه السـامعين وتوصيـل الأفـكار والمعـاني بأسـلوب واضـح يظهـر مـن خـلاله تمكـن صاحبـه مـن الأدوات اللغويـة.

(١) علي مدكـور وأحمـد حمـدي مبـارك وصابـر محمـد، تنميـة مهـارات الأداء اللغـوي الشـفوي لتلاميـذ الصـف السـادس مـن التعليـم الأسـاسي في ضـوء مدخـلي التحليـل اللغـوي والتواصـل اللغـوي . مجلـة العلـوم التربويـة. العـدد٣. ج٣ .يوليـو ٢٠٠٦ . ص ١٢٧ .

التحكم في الأسلوب وتغيير التعبير بما ينسجم مع حال السامعين.

الابتعاد عن التعابير الجاهزة التي يظهر من خلالها حفظ قوالب لغوية جامدة بعيدة عن الأسلوب الفردي.

ومن ثم يمكننا استخلاص دور التعبير الشفهي (إنتاج المنطوق) في اكتساب قواعد اللغة العربية بالممارسة والتدريب ومحاكاة النصوص المسموعة والمقروءة، لتحقيق كفاءة لغوية تواصلية تمكن التلاميذ من امتلاك الأدوات اللغوية المناسبة للتعبير عن أغراضهم وأفكارهم في مناسبات مختلفة ومواضيع متنوعة، وهذه الكفاءة خاضعة للتطوير والتغيير مع كل مرحلة دراسية.

٣ الأسس التداولية في تعليم قواعد اللغة العربية:

٣-١ في النصوص:

تتألف المقررات أو البرامج التعليمية من سلسلة دروس تتآلف لتشكيل إطار متكامل لإكساب المتعلمين قدرا معينا من مهارات اللغة العربية تتناسب مع الفئة التي توجه لها من الطلبة الناطقين بغيرها لذلك يفترض أن يتحقق من خلالها ذلك الاعتبار التداولي الاستعمالي للغة التي تدرس، وكذلك وضع المعايير التي تفرز المحتويات اللغوية من ضمنها القواعد النحوية التي تقبل الاكتساب و تمكن من الاستعمال، فتخرج بذلك عدة مقومات نحوية هي من صميم الدرس العلمي النحوي لكنها في نفس الوقت ليست قواعد صالحة للتعليم خاصة لدى الناطقين بغير العربية، كالمتممات الإعرابية التي تتمثل في تقدير الحركات والإعراب المحلي الذي لا يقوم على شرح المعنى إنما يحافظ على صناعة الإعراب.

٣-٢ في كلام المعلم:

يعد معلم اللغة العربية المتكلم النموذجي الذي يقتدي

بـه الطـلاب لاكتسـاب اللغـة العربيـة نطقـا بالدرجـة الأولى، وقـد يكـون المصـدر الوحيـد الذي يمثـل اللغـة المنطوقـة لذلـك يعـد كلامــه الموجــه الرئيــسي لهــم في الاحتــكاك باللغــة مــن خــلال مهــارة الاســتماع والقــراءة.

وفي سـياق العمليـة التعليميـة ذات البعـد الثنـائي التفـاعلي (معلـم / متعلـم) فإنـه مـن مقومـات التفاعـل مـع اللغـة هـو ذلك الحـوار الذي يوجهـه المعلـم ليسـهل على الطلبـة الدخـول في نظـام اللغـة العربيـة بشـكل تلقـائي باسـتحداث مواضيـع إنسـانية عامـة يشـكل مـن خلالهـا تعابـير لغويـة تتحقـق القواعـد الاسـتعمالية مـن خلالهـا، ويمكننـا تلخيـص هـذه العلاقـة في المخطـط التـالي:

٣-٣ اكتساب مهارات اللغة العربية بقواعدها:

كثـيرا مـا يتحـدث العلمـاء والباحثـون عـن مشـكلات تعليـم القواعـد النحويـة خاصـة بسـبب تعقيدهـا وكـون مسـائلها أقـرب للمحاججـة الفلسـفية منهـا للتحليـل اللغـوي المرتبـط بالاسـتعمال، وهـذا يرجـع إلى المسـار التعليـمي لهـا إذ وجـدت القواعـد النحويـة لتكـون وسـيلة لتعلـم اللغـة العربيـة أو لفهمهـا وضبـط معانيهـا ومبانيهـا، ولكـن مـع تطـور الدرس النحـوي أصبحـت تلـك القواعـد هدفـا في حـد ذاتـه وهنـا كانـت نقطـة التحـول في مفهـومي الوسـيلة والغايـة.

ويهـدف برنامـج تعليـم القواعـد ببعـده التـداولي إلى تحقيـق مجموعـة مـن الأهـداف التعليميـة للغـة العربيـة للناطقـين بغيرها، وذلـك بـأن يكـون المتعلـم قـادر على:

التواصـل مشـافهة وبصـورة واعيـة بلغـة منسـجمة بلسـان عـربي والتفاعـل مـن خلالهـا.

قـراءة نصـوص عربيـة متنوعـة قـراءة مسترسـلة منغمـة تحليليـة واعيـة ونقديـة.

فهـم مضمـون الخطـاب المنطـوق وتحليلـه مـن أنمـاط

متنوعــةّ معــه.

انتــاج خطابــات شــفهية مسترسلــة محترمــا أســاليب تنــاول الكلمــة في وضعيــات تواصليــة مختلفــة ومتنوعــة.

إنتــاج نصــوص كتابيــة منســجمة موظفــا رصيــده اللغــوي مــع توظيــف القواعــد النحويــة الاســتعمالية في وضعيــات تواصلية دالــة.

٤ المقاربة التداولية وتعليمية قواعد اللغة العربية:

لقــد تجــاوز تعليــم العربيــة في كل مســتوياتها وأغراضها هدف التلقــين إلى التطلــع لاحتياجــات المتعلــم اللغويــة، وبذلــك صار من الواجــب على التعليــم الحديــث أن يتغيــا البعــد الاســتعمالي للغــة الذي يلــغي الاهتمــام المطلــق بالقواعــد اللغــوي كهــدف في حــد ذاتــه، ومــن ثــم يتطلــب الاعتمــاد على اللغــة المنجــزة في ســياقاتها الاجتماعيــة والمتحققــة في واقــع الاســتعمال.

إن خلاصــة مــا حققتــه مناهــج تعليــم اللغــات الحديثــة، هــو تلبيــة احتياجــات المتعلــم اللغويــة، أي إكســابه القــدرة على اســتعمال اللغــة في مختلــف الســياقات.

و إن التركــيز على اســتعمال اللغــة و ســياقات ورودهــا هــو مــن صميــم البحــث التــداولي لأنــه ينشــد مقاربــة اللغــة وتجليهــا الحقيــقي، أي في الاســتعمال التواصــلي بــين النــاس، ولــم يقــف دور التداوليــة عنــد هــذا الحــد، في تعليــم اللغــات، بــل نجدهــا «ســاهمت في مراجعــة مناهــج التعليــم و نمــاذج الاختبــارات و التماريــن، وعــدت البعــد التــداولي للغــة (ممارســتها واقعــا) أحــد أهــداف العمليــة التعليميــة، و إلى جانــب ذلــك فقــد انتقــدت طــرق تدريــس اللغــات الأجنبيــة، الــتي تتعامــل مــع لغــات مثاليــة و أنــاس مثاليــين في مواقــف مثاليــة بعــدا عــن أي ســياق اجتمــاعي».[١]

(١) خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، دار الحكمة ، سطيف(الجزائر) ط١ ,٢٠٠٩ ص ١٣٣ .

كما دعت إلى تجاوز التدريس بأنماط التدريس إلى أنماط الترميز (القواعد اللغوية) التي تدرس أنماط التأطير، ما يتعارف عليه المجتمع في الحديث طقوس التحاور العبارات الاصطلاحية[١] ، وعليه فالتداولية كونها مذهبا وعلما يهدف إلى الاستعمال اللغوي كغاية كبرى «ودراسة علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه و طرق و كيفيات استخدام العلامات اللغوية بنجاح ، والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجر ضمنها الخطاب»[٢] شديد الصلة بتعليمية اللغات وهو ما أثبتته التجارب التعلمية لسنوات طويلة، إذ بابتعادها عن الاستعمال والركون إلى تعليم اللغة بواسطة قوالب جامدة تحفظ الشكل ولا تتجاوزه، وإنما تبقى قواعد محفوظة بعيدة عن التعبير والممارسة مما أسهم بشكل كبير في صعوبة تعليم القواعد النحوية على وجه الخصوص .

والمقاربة التداولية تدرس اللغة في علاقتها بالسياق التواصلي، مع التركيز على أفعال الكلام، واستكشاف مظاهر الحجاج، والاهتمام بالسياق التواصلي والتلفظي. كما تركز المقاربة التداولية على عنصر المقصدية والوظيفة في النصوص والخطابات. وبهذا، تكون التداوليات قد تجاوزت سؤال البنية، وسؤال الدلالة، لتهتم بسؤال الوظيفة والدور والرسالة والسياق الوظيفي. كما تعنى المقاربة التداولية بفهم العلاقات الموجودة بين المتكلم والمتلقي ضمن سياق معين؛ لأن البعد التداولي ينبني على سلطة المعرفة والاعتقاد.

وهكذا يمكننا أن نبحث في العلاقة بين الطلبة ومادة قواعد اللغة العربية وفق مبدأ الفهم والاستعمال على نحو تواصلي مع هذه المادة التي ابتعدت عن وظيفتها الأساسية بسبب إهمال تلك العلاقة، ومن ثمّ تظهر الحاجة الملحة لوعي أساتذة اللغة العربية لفهم تلك الأبعاد التواصلية التي

(١) ينظر :نفس المرجع ,ص١٣٤

(٢) مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب ، دار الطليعة، بيروت، ٢٠٠٥.ص 6

تضمنتها مناهج الجيل الثاني.

الخاتمة:

من خلال هذه الدراسة نجد أن من أهم ما يؤدي دورا أساسيا في اكتساب قواعد اللغة استثمار طرق الاستعمال الواقعي الصحيح متمثلا في الأداء الفعلي، ومن أهم أشكاله في الميدان التعليمي التعامل مع الكلام المنطوق والنصوص المكتوبة وتحليلها على عدة مستويات موضوعية ولغوية، لتصبح بمثابة المنوال أوالممارسة الفعلية لانطلاق أكثر الأنشطة التي ينتجها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها، إن لم نقل كل الأنشطة المتعلقة بمادة اللغة العربية في في جميع المستويات.

إن استثمار النصوص بقراءتها وتحليلها بأدوات لغوية تمكّن من فهمها واستخراج مكوناتها تمكّن التلاميذ من معايشة هذه النصوص بخصائصها الأدائية وتحقيقها للقواعد النحوية، ومن ثم يتمكن التلاميذ من اكتسابها والنسج على منوالها، وهذا يتطلب شروطا مدروسة لطبيعة النصوص وتسلسلها في رصد القواعد النحوية الضرورية في كل مرحلة دراسية، وأن تكون في مستوى فهمهم واستيعابهم لها على المستويين: اللفظي والمعنوي. وذلك وفق مقاربة نصية تنطلق من الواقع لتحقق الأهداف باستراتيجية عملية.

كما أن ممارسة التعبير بنوعيه (الشفوي والكتابي) يعد شكلا من أشكال التطبيق الفعلي لاكتساب أدوات اللغة ومن بينها القواعد النحوية، فهو يشكل أيضا مجالا للاختبار وتقويم المكتسبات، التي يحصلها الطلاب في مرحلة معينة ومن خلال نصوص محددة وفق شروط مدروسة، من أجل جعلها وسيلة ناجعة لتكثيف المكتسبات اللغوية والمعرفية التي تسعى المقاربة النصية لتوفيرها في نصوص كتاب اللغة العربية . والتعبير الشفوي في هذا الإطار التعليمي يعد أساس الاكتساب ومقياس الاستعمال اللغوي الصحيح لذلك ينبغي

التركيز عليه لتوفير متكلمين باللغة العربية الفصحى ليس بمستوى الأدباء والكتاب ، وإنما بلغة تواصل بسيطة بقواعد صحيحة ومنسجمة مع أغراضها التبليغية تمتد استعمالا لدى متعلمي اللغة العربية في جميع المراحل ، وفي لكل الأغراض والحاجات، وتكون وسيلة لمطالعاتهم وتوسيع ثقافاتهم في جميع الميادين، ولكي يتحقق استعمال اللغة العربية الفصحى في المدارس والمعاهد المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها كونها لغة تحقق الإجماع كما أنها تستوفي شروط التقعيد في جميع المستويات (الصوتية ، الصرفية، النحوية، المعجمية).

المصادر والمراجع:

حسن شحاتة وزينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مراجعة: حامد عمار. الدار المصرية اللبنانية. ط١ .٢٠٠٣ .

ابن خلدون؛ المقدمة، ت: عبد الله محمد الدرويش . دار يعرب .ط١. ٢٠٠٤ .

- خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، دار الحكمة ، سطيف(الجزائر) ط١ ،٢٠٠٩ .

راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة . عمان، الأردن، ط١ ،٢٠٠٥ .

رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.الرباط .١٩٨٩.

سميح أبو مغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن،٢٠١٠ .

طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية (بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية)،عالم الكتب الحديث .الأردن . ٢٠٠٩ .

عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧.

عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية . الرباط، المغرب .ط١. ٢٠٠٦ .

علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٤.

علي مدكور وأحمد حمدي مبارك وصابر محمد ، تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي لتلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي . مجلة العلوم التربوية . العدد٣ .ج٣ .يوليو ٢٠٠٦ .

فهد خليل ازيد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة

والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن،٢٠٠٦ .

فوزي مسعود ، سيبويه جامع النحو .الهيئة المصرية العامة للكتاب.١٩٨٦ . ط١ .

محمود شرف الدين،التقعيد النحوي بين السماع والقياس. رسالةدكتوراه بدار العلوم القاهرة،١٩٦٨ .

مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب ، دار الطليعة، بيروت، ٢٠٠٥.

المفتشية العامة للبيداغوجيا، تكييف كتاب اللغة العربية . وزارة التربية الوطنية . الجزائر .٢٠١٨.

هادي نهر ، الكفايات التواصلية والاتصالية .دراسات في اللغة والاعلام . دار الفكر ، عمان . ط١ . ٢٠٠٣.

مقروئية اللغة العربية للناطقين بغيرها
نحو بناء مقياس علمي

د. هاني إسماعيل رمضان[1]

كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرسون – تركيا
hany.ramadan@giresun.edu.tr

ملخص:

إن المدخل القرائي يعد من أهم المداخل في تعلم اللغة الهدف واكتسابها، ويكتسب هذا المدخل خصوصية في اللغة العربية، إذ يمثل هدفا في ذاته عند متعلمي العربية لأغراض دينية، حيث إن الفهم القرائي للتراث ولا سيما نصوصه الدينية يعد من الأهداف الرئيسية في تعلم العربية واكتساب مهارتها.

مما يكسب مهارة القراءة مزية أخرى أنها إحدى مهارتي الاستقبال اللغوي، فهي مع مهارة الاستماع تمثلان حجرا الأساسي في تنمية الحصيلة اللغوية من مفردات وتراكيب، مما ينعكس إيجاب على مهارتي الإنتاج: المحادثة والكتابة.

مما لا شك فيه لتحقيق الغاية المنشودة من مهارة القراءة ينبغي اختيار النصوص التي تتناسب مع مستوى المتعلمين وقدراتهم؛ ولا تمثل عائقا لهم، لذلك يواجه المعلمون تحديا حقيقيا في اختيار النصوص التي يمكن تقديمها للمتعلمين، لا سيما في غياب مقياس علمي على غرار اللغات الأجنبية الأخرى، يسترشد المعلم به في اتخاذ قراره باختيار النص المناسب.

من ثم جاءت هذه الدراسة تهدف إلى بناء مقياس علمي لقياس مدى مقروئية النصوص العربية المقدمة للناطقين بغير العربية، في ضوء الإفادة من التجارب الناجحة في اللغات الأجنبية، والإفادة من التقنيات الحديثة، ونظريات علم اللغة الحاسوبي، وقد اقتضت طبيعة

(١) أستاذ مساعد بكلية العلوم الإسلامية جامعة جيرسون التركية، شارك في العديد من المؤتمرات والندوات الدولية، ونشر العديد من الأبحاث والدراسات في المجلات المحكمة، وهو عضو الهيئة التحريرية للعديد من المجلات الدولية، وله مجموعة مؤلفات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى النقد والأدب المقارن، يتولى حاليا منصب مديرالمنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي بجامعة جيرسون.

الدراسة الاستعانة بالمنهج الوصفي، وقد قسمت الدراسة إلى مقدمة وأربعة مباحث بالإضافة إلى الخاتمة على النحو التالي:

- المقدمة:
- المقروئية: مفاهيم وتطبيقات
- مقروئية اللغة العربية: إشكاليات وتحديات
- مقروئية العربية للناطقين بغيرها: التمايز والتوافق
- المقياس المقترح: معايير وضوابط
- خاتمة بأهم النتائج والتوصيات

الكلمات المفتاحية:

الانقرائية، المقروئية، العربية للناطقين بغيرها، قياس الانقرائية، معادلات المقروئية، مهارة القراءة

أولا: المقدمة

إن المدخل القرائي يعد من أهم المداخل في تعلم اللغة الهدف واكتسابها، إذ يمثل مع المدخل السماعي مهارتي استقبال اللغة في مقابل مهارتي الإنتاج – المحادثة والكتابة – ولا شك أن تمكن المتعلم من مهارة القراءة ينعكس إيجابا على مستواه اللغوي والتحصيلي في آن، وعلى النقيض من ذلك فإن الضعف في مهارة القراءة يؤدي إلى ضعف الدخل اللغوي للمتعلم؛ سواء على مستوى المفردات أو مستوى الجمل والتراكيب؛ مما يؤثر سلبا على قدرته التحصيلية والتعليمية، لذلك «يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية»[١]

(١) المرجع في صعوبات التعلم: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٠، ص٢٩٣

وإن كان الضعف القرائي سببا رئيسيا للفشل المدرسي بصفة عامة، فإنه للناطقين بغير العربية يقف عائقا مانعا في اكتسابها فضلا عن مواصلة الدراسة بها، وخارج الحقل التعليمي قلما نجد شخصا يتقن اللغة العربية، وهو لا يتقن مهارة القراءة.

ولا تخفى العلاقة الوثيقة بين مهارتي القراءة والكتابة، فالعجز عن القراءة يقود – بلا ريب – إلى العجز عن الكتابة، فالقراءة في أبسط تعريفاتها «إدراك نص مكتوب لفهم محتوياته»[1] ومن ثم لا يمكن تصور متعلم لديه القدرة على الكتابة في حين لا يملك القدرة على القراءة.

ويكتسب المدخل القرائي خصوصية في اللغة العربية، فهو يمثل هدفا في ذاته عند متعلمي العربية لأغراض دينية، حيث إن الفهم القرائي للتراث العربي ولا سيما نصوصه الدينية يعد من الأهداف الرئيسية – إن لم يكن الهدف الرئيسي – لتعلم العربية واكتساب مهارتها، وتحديد الإطار الذي تفهم من خلاله معنى الكلمة من الأهمية بمكان؛ لأن «السياق الثقافي له دور كبير في تحديد الدلالة المقصودة من الكلمة أو المفردة التي تستخدم استخدامًا عامًا. ويظهر السياق الثقافي واضحًا في استعمال الكلمات المتنوعة بمعاني عدة»[2].

وهو ما يتماهى مع المدخل القرائي الذي يقوم على تعليم اللغة الهدف على اعتماد تدريس القراءة هدفا رئيسيا لاكتسابها، من خلال تقديم نصوص ومتون قصيرة، غالبا ما تكون مفرداتها وتراكيبها بسيطة، ويتوسل بالترجمة والتحليل النحوي لفهم هذه النصوص، وفي المدخل القرائي – غالبا –

(1) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: Jack C. Richards & Richard Schmidt, Pearson Education Limited, 3ed, 2002, P440

(٢) التناص في ثلاثية نجيب محفوظ- دراسة في ضوء علم لغة النص: عماد عبد الباقي علي، نور للنشر، ألمانيا، ٢٠١٦، ص ٢٨

يقتصر على اللغة المكتوبة وإذا درست اللغة المنطوقة فإن الهدف منها يكون تعزيز النص المقروء عن طريق قراءته جهريا[١].

و انتشار طريقة النحو والترجمة أضفى على المدخل القرائي أهمية بالغة، فهو الركيزة الأساسية في لهذه الطريقة، التي «لم تزل سائدة ومنتشرة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإن نازعتها في العقود القريبة الماضية الطريقة التواصلية فانتقل تعلم اللغة بها من مجرد فهمٍ للنص القرائي – من خلال معرفة القواعد النحوية مع ترجمة المفردات والتراكيب – إلى أن أصبح ملكة عند متعلم اللغة تتكامل فيها المهارات الأربعة كلها: المهارات الاستقبالية (القراءة والاستماع) والمهارات الإنتاجية (المحادثة والكتابة) لتحقق الهدف المنشود من تعلم اللغة وهو التواصل»[٢].

وبغض النظر عن الطريقة المتبعة في تعليم العربية وتعلمها للناطقين بغيرها فإنه ثمة إجماع على أهمية القراءة باعتبارها أحد المهارات اللغوية الأربعة التي يسعى المتعلم إلى اكتسابها، وامتلاك ناصيتها.

ولتحقيق الغاية المنشودة من مهارة القراءة ينبغي اختيار النصوص التي تتناسب مع مستوى المتعلمين وقدراتهم؛ ولا تمثل عائقا لهم، وقد وضع براون (Douglas Brown) معادلة عن نسبة صعوبة النص المقدم للمتعلم الناطق بغير لغته الأم، على النحو التالي: لا بد أن تكون صعوبة النص = مستوى المتعلم+(١) وليس +(٢) ولا +(٠) بمعنى ألا يكون النص سهلا

(1) Look: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: Jack C. Richards & Richard Schmidt, Pearson Education Limited, 3ed, 2002, P443

(٢) تدريس مهارة القراءة النظرية والتطبيق، أحمد عبد الجبار صنوبر، ضمن كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، تحرير خالد أبو عمشة، ط١، ٢٠١٧، ص٢٤٤

فـلا يمثـل تحـدٍّ لهُ، وفي ذات الوقـت لا تتجـاوز الصعوبـة قدراتـه وإمكانياتـه فتصبـح عقبـة كئـود أمامـه[١].

وقـد أشـار Gunning إلى أن المتعلمـين الذيـن يدرسـون مـوادًا سـهلة، ولا تمثـل لهـم تحدِّيًـا يُذكـر، تـؤدي إلى تحجـر مسـتواهم، في حـين أن الذيـن يدرسـون مـوادًا صعبـة لا تتناسـب مـع قدراتهـم يفشـلون في تقـدم مسـتواهم[٢].

لذلـك يواجـه المعلمـون تحديـا حقيقيـا في اختيـار النصـوص الـتي يمكـن تقديمهـا للمتعلمـين، لا سـيما في غيـاب مقيـاس علـمي على غـرار اللغـات الأجنبيـة الأخـرى، يسترشـد بـه المعلمون ومعـدو المناهـج التعليميـة في اتخـاذ قـراره باختيـار النـص المناسـب، وتعـد المقروئيـة Readability أحـد الخيـارات الملائمـة لتفـادي هـذه الإشـكالية، والتغلـب على مـا تمثلـه مـن عقبـة كئـود للمتعلمـين والمعلمـين على حـد سـواء، ومـن ثـم فـإن السـعي لوضـع مقيـاس علـمي لقيـاس مقروئيـة النصـوص العربيـة للمتعلمـين مـن الناطقـين بغيرهـا يعـد ضرورة ملحـة، وحاجـة أساسـية.

الدراسات السابقة:

المتأمـل في المكتبـة العربيـة يلمـس نـدرة – إن لـم يكـن غيـاب – الدراسـات الـتي تطرقـت لقيـاس المقروئيـة بصفـة عامـة، وللناطقـين بغـير العربيـة بصفـة خاصـة، ومـن أهـم هـذه الدراسـات:

- مسـتوى مقروئيـة كتـاب المتوسـط الأدنى في برنامـج تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في جامعـة دمشـق، للباحـث

(١) أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها: دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة، بيروت، ١٩٩٤، ص ٢٣٢

(2) Look: Thomas Gunning: The Role of Readability in Today's Classrooms, Topics in Language Disorders: 2003, 23 (3), P 175 – 189

بشار مصطفى الأفيوني[١].

- مستوى مقروئية كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة آل البيت، للباحث فراس محمود مصطفى السليتي[٢].

- مستوى مقروئية كتاب «الناطق العربي» لتعليم اللغة العربية. للناطقين بغيرها في مدرسة شافانا الإعدادية الإسلامية، للباحثة إيمان متين[٣].

- مقروئية كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد تعليم اللغة العربية، للباحث خالد بن خاطر بن سعيد العبيدي[٤].

وقد هدفت هذه الدراسات إلى قياس مستوى مقروئية كتب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتعرف إلى ترتيب نصوص الكتب حسب درجة مقروئيتها، وقد اعتمدت الدراستان الأوليان على اختبار التتمة cloze في حين اعتمدت الدراسة الأخيرة اختبار التتمة، واختبار الفهم، واختبار سرعة القراءة.

ومن الملاحظ أن الدراسات الآنفة الذكر اعتمدت على أدوات معدة سلفا لقياس المقروئية ولم تتطرق إلى اقتراح بناء أدوات خاصة باللغة العربية للناطقين بغيرها، ولم يعثر الباحث – في حدود اطلاعه وإمكانياته – على أي دراسة عربية تتناول إعداد أو اقتراح مقياس علمي لقياس المقروئية

(١) مجلة العربية للناطقين بغيرها، ع ١٦، يونيو ٢٠١٣، ٢٠١ ٢٣٧.
(٢) جامعة آل البيت https://aabu.edu.jo/AR/Centers/Language/Pages/Re-searchesDetails.aspx?ItemId=3222
(٣) رسالة ماجستير، إشراف، د. أحمد دروديري، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا، إندونيسيا، ٢٠١٨
(٤) مستقبل التربية العربية. مج. ١٩، ع ٧٦ خاص، مارس ٢٠١٢.

للناطقين بغير العربية، بيد أنه توصل إلى دراسة أجنبية في هذا الخصوص ألا وهي:

- Text Readability for Arabic as a Foreign Language (2015) Hind Saddiki, Karim Bouzoubaa and Violetta Cavalli-Sforza[1].

في حين أن هناك جملة من الدراسات التي تناولت بناء مقاييس لمقروئية النص العربي بصفة عامة دون حصره للناطقين بغير العربية، سواء على أكانت دراسات أجنبية أم عربية، منها على سبيل المثال:

- قياس انقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج كمبيوتر وأحكام معلميها (٢٠١٢) سعاد جابر محمود[٢].

- علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية (١٩٧٧) عبد الكريم داوود[٣].

- Arabic Readability Research: Current State and Future Directions (2018) Naoual Nassiri, Abdelhak Lakhouaja, and Violetta Cavalli-Sforza[4]

- Modern Standard Arabic Readability Prediction (2018) Naoual Nassiri, Abdelhak Lakhouaja, and Violetta Cavalli-Sforza[5]

- Text Readability for Arabic as a Foreign Language

(1) 2015 IEEE/ACS 12th International Conference of Computer Systems and Applications (AICCSA), Marrakech, 2015, pp. 1-8.

(٢) المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع٣١، ٢٠١٢.

(٣) رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٧٧.

(4) The 4th International Conference on Arabic Computational Linguistics (ACLing 2018), November 17-19 2018

(5) Springer International Publishing AG 2018, A. Lachkar et al. pp. 120–133, January 2018.

(2015) Hind Saddiki, Karim Bouzoubaa and Violetta Cavalli-Sforza[1].

- AARI: Automatic Arabic Readability Index (2014) Abdel-Karim Al-Tamimi, Manar Jaradat, Nuha Aljarrah, and Sahar Ghanim[2]

- Automatic Readability Detection for Modern Standard Arabic (2014) Jonathan Neil Forsyth[3]

وقد قدمت هذه الدراسات مقترحات ومحاولات جديرة بالإشادة، وقد أفاد الباحث منها إيما إفادة، لا سيما أنها وظفت التكنولوجيا الحديثة وعلم اللغة الحاسوبي في بناء مقاييس خاصة لقياس مقروئية اللغة العربية، ولا يفوتنا هنا الإشارة إلى هناك بعض الدراسات التي سعت لبناء أداة لقياس مقروئية النص العربي بصفة عامة

ثانيا: المقروئية: مفاهيم وتطبيقات

ينبثق مصطلح المقروئية من مادة (قرأ) التي تعني في المعاجم العربية[٤]:

١. الجمع والضم، نحو قوله تعالى: «إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ» [القيامة: ١٧]

٢. التتبع وإمعان النظر؛ تقول قرأ الكتاب أي تتبَّع كلماته نظرًا، نطق بها أوْ لا.

وقد وردت مادة (قرأ) أول ما نزل من القرآن الكريم،

(1) 2015 IEEE/ACS 12th International Conference of Computer Systems and Applications (AICCSA), Marrakech, 2015, pp. 1-8.
(2) The International Arab Journal of Information Technology, Vol. 11, No. 4, July 2014
(3) Brigham Young University, March 2014
(٤) انظر: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الشروق الدولية، ٢٠٠٤، ص٧٢٢

قال تعالى: «اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ» [العلق: ١-٥].

والمقروئية مصدر صناعي من اسم المفعول مقروء، ويختلف تعريفها – اصطلاحا – من باحث إلى آخر، وفقا للغرض أو الأداة، فقد عرفها معجم علم اللغة التطبيقي بأنها «مدى سهولة المواد المكتوبة للقراءة والفهم»[١] وتكاد تجمع التعاريف على هذا التعريف، تزيد أو تنقص عليه قليلا، فهذا مسرد موجز لبعض التعاريف:

- المقروئية مقياس يربط نصا مكتوبا بالقارئ أو بمستواه الدراسي[٢].

- القدرة على الفهم والاستيعاب لنص محدد[٣].

- مجموع كل العناصر الموجودة بالمادة المقروءة التي تؤثر في فهم القارئ، وسرعة قراءته، ومستوى اهتمامه بالمادة[٤].

- مستوى صعوبة نص معين مقدم للقراء[٥].

- قدرة القارئ على قراءة نص وفهمه بقدر مقبول من الوقت والجهد[٦].

(1) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: Jack C. Richards & Richard Schmidt, Pearson Education Limited, 3ed, 2002, P442

(2) Modern Standard Arabic Readability Prediction: Naoual Nassiri Springer International Publishing AG 2018, A. Lachkar et al. P122

(3) AARI: Automatic Arabic Readability Index: Abdel-Karim Al-Tamimi, Manar Jaradat, Nuha Aljarrah, and Sahar Ghanim, P370

(4) Text Readability for Arabic as a Foreign Language: Hind Saddiki, Karim Bouzoubaa and Violetta Cavalli-Sforza, P1

(5) Automatic Readability Detection for Modern Standard Arabic (2014) Jonathan Neil Forsyth
Brigham Young University, March 2014, P1

(6) Arabic Readability Research: Current State and Future Directions (2018) Naoual Nassiri, Abdelhak Lakhouaja, and Violetta Cavalli-Sforza: The 4th International Conference on Arabic Computational Linguistics (ACLing 2018), November 17-19 2018, P38

من الملاحظ أن العامل المشترك في هذه التعاريف هو قياس مستوى صعوبة النص المقروء مع الفئة المستهدفة، وبالرجوع إلى اشتاق المصطلح باللغة الإنجليزية readability نجده يتكون من read بمعنى القراءة، بالإضافة إلى لاحقة ability القابلية أو الاستطاعة فالمعنى الحرفي للمصطلح في اللغة الإنجليزية هو القابلية للقراءة، أو إمكانية القراءة، وهو ما يتماهى مع التعريفات الاصطلاحية السابقة.

ويتوقف قياس المقروئية على جملة من العوامل المرتبطة بالمحتوى شكلا ومضمونا، فهي ترتبط بمشكلة الاتصال بين المادة المقروئية من حيث الوضوح والغموض والسهولة والصعوبة، وبين القارئ من حيث ميوله ودافعه ومستواه العمري والفكري[١] وبالتالي يجدر الوضع في الاعتبار هذه العوامل عند قياس المقروئية بصفة عامة وعند الناطقين بغير العربية بصفة خاصة، ويمكننا أن نشير إلى مصفوفة من العوامل الخاصة بقياس المقروئية للناطقين بغير العربية على النحو التالي.

أولا: من حيث القارئ:

١. العمر العقلي للقارئ
٢. المستوى اللغوي للقارئ

ثانيا: من حيث محتوى المادة المقروءة

٣. الصياغة من حيث الوضوح والتعقيد، والطول والقصر
٤. المفردات من حيث الشيوع والتكرار

(١) انظر: مستوى مقروئية كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأولى والإعدادية القديمة في إيران: يوسف نظري، وعلي خطيبي، ص٨٩.

٥. حجم المفردات الجديدة

ثالثا: من حيث شكل المادة المقروءة

٦. وضوح الخط وحجمه

7. الإخراج الفني

إن كانت هذه المصفوفة من العوامل مشتركة بين قياس المقروئية للناطقين بالعربية وللناطقين بغيرها بيد أنها للناطقين بغير العربية تمثل أهمية قصوى، فالمستوى اللغوي للناطق بغير العربية عنصر حاكم، ويختلف مع المستوى اللغوي لأبناء اللغة شكلا ومضمونا، كما أن العمر العقلي يختلف اختلافا جذريا مع المستوى اللغوي لدى أبناء اللغة، ففي الغالب أنه العلاقة بين العمر العقلي والمستوى اللغوي علاقة مطردة فكلما زاد العمر العقلي زاد المستوى اللغوي، فحين أن الناطقين بغير العربية العلاقة بينهما اعتباطية فالمتعلم الراشد عمره عقلي متقدم في حين مستواه اللغوي قد يكون في المبتدئ، لذا وضع هذا العامل له بعد مهم في اختيار النص المناسب من حيث المستوى اللغوي والعمر العقلي، وهو تحد حقيقي لأن النصوص الطبيعية غالبا ما توجه إلى أبناء اللغة فتأتي الصياغة المبسطة والسهلة للفئات العمرية في المراحل الأولى، وتزداد تعقيدا مع تقدم المراحل العمرية.

بالإضافة إلى عامل الصياغة الذي يجدر فيه الترتيب المنطقي لمكونات الجملة، والبعد عن التقديم والتأخير، والحذف، والضمائر المتصلة والمضمرة، والمجاز، وكل ما يسهم في غموض النص المقروء أو تعقيده، وينبغي مراعاة شيوع الكلمات ويفضل تكرارها حتى يتمكن المتعلم من حفظها وإتقانها، على خلاف ابن اللغة الذي يراعى أن تقدم له النصوص بشكل أدبي ومجازي للارتقاء بذوقه وفصاحته.

مقروئية اللغة العربية: إشكاليات وتحديات

اقترن ظهور المقروئية باللغات الغربية دون العربية فأولى المحاولات كانت محاولات معلمي الكتاب المقدس (التوراة والإنجيل) وذلك بغرض تسهيل تعليمها[١]، وانصب اهتمامهم على دراسة المفردات والتعرف على الشائع منها والمألوف، ثم اهتم بعد ذلك رجالات التعليم بالمقروئية وتشير المصادر إلى أن (زوباكين الروسي) أعد في ١٨٤٠ قائمة من ١٥٠٠ للكلمات المألوفة، وجاء الألمان وأجروا عدة دراسات حول صعوبة المفردات وعلاقتها بالمواد المقروءة.

أما المحاولات العربية فقد ظهرت تقريبا بعد قرن حين ظهرت قائمة (موسى بريل) في اللغة العربية، وظهرت أول قائمة عربية شاملة للعوامل الشائعة في المقروئية عام ١٩٨٣ وهي من إعداد (خاطر وشحاته).

تلك النبذة التاريخية عن ظهور المقروئية وتطورها يلفت النظر إلى غيابها عن اللغة العربية حتى منتصف القرن العشرين، وتؤخر الاهتمام بها إلى نهايات القرن، وهذا الغياب وما تلاه من تأخر بالاهتمام بها يوضح مدى إشكاليات المقروئية في اللغة العربية، فنجد مثلا المقروئية في اللغات الغربية لاسيما الإنجليزية منها تحتل نصيبا وافرا من الدراسات النظرية والتطبيقية، سواء للناطقين بها أم للناطقين بغيرها، وما ترتب على ذلك من ظهور أدوات تقليدية ومعادلات برمجية لقياس مقروئية أي نص، على النقيض نجد المقروئية في اللغة العربية ما زالت تعتمد الأدوات التقليدية، وما ظهر منها من معادلات برمجية إما عالة على المعادلات المعدة خصيصا للغة الإنجليزية، وإما معادلات في طور التجريب والإعداد.

(١) انظر: المقروئية مستوياتها، العوامل المؤثر فيها، صعوبات تطبيقها: رحيم علي صالح اللامي، وابتسام صاحب الزويني، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، ع١٧، ٢٠١٤، ص١٧٢ وما بعدها.

والسبق التاريخي ليس الإشكالية الوحيدة للمقروئية في اللغة العربية، فمعالجة اللغة العربية آليا وحاسوبيا يمثل إشكالية بارزة لأنها من اللغات الغنية صرفيا، والمورفيم الصوتي يكون أحيانا خاصية ثرية في المقروئية[1].

وبمقارنة سريعة بين معادلات المقروئية في اللغة الإنجليزية واللغة العربية من حيث العدد والكفاءة يتبين مدى الفرق الشاسع بينهما، وما يكتنف المقروئية في اللغة العربية من صعوبات وإشكاليات، فعلى سبيل المثال معادلات مقروئية اللغة الإنجليزية تزيد عن ٢٠٠ معادلة[2] الأكثر شهرة وانتشارًا[3] هي:

1. Flesch Reading Ease Score 1948
2. Flesch-Kincaid Grade Level 1951
3. Gunning Fog 1952
4. Automated Readability Index 1967
5. SMOG 1969
6. Goleman-Liau Index 1975

في حين أن معادلات المقروئية المشهورة في اللغة العربية هي[٤].

- معادلة الهيتي ١٩٨٤
- معادلة البسيوني ٢٠٠١
- معادلات راشد ٢٠٠٩

(1) Automatic Readability Detection for Modern Standard Arabic: Jonathan Neil Forsyth Brigham Young University, March 2014, P14

(2) Text Readability for Arabic as a Foreign Language (2015) Hind Saddiki, Karim Bouzoubaa and Violetta Cavalli-Sforza, P2

(3) Measuring Readability ESL Texts, P18

(٤) قياس انقرائية كتب العربية باستخدام الكمبيوتر: سعاد جابر محمود، ص ١٠١ – ١٠٢

وينبغي التأكيد على أن المقصد من المقارنة هو إظهار الإشكاليات والتحديات التي تقابل اللغة العربية، وليس الإحصاء، أو المقارنة بينهما، فذلك ليس من أغراض الدراسة، كما تجدر الإشارة إلى مجموعة من معادلات المقروئية الواعدة في اللغة العربية التي لم تلق الشهرة والانتشار بعد.

مقروئية العربية للناطقين بغيرها: التمايز والتوافق:

ينبع تمايز مقروئية العربية للناطقين بغيرها عن مقروئية العربية لأبنائها من خصوصية الفئة المستهدفة من أخرى، وخصوصية اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية من جهة أخرى، وقد أكدت الدراسات أن المناهج التعليمية المعدة للناطقين بغير العربية تتمايز عن تلك المعدة لأبناء اللغة الأم، شكلا ومضمونا، فلكل فئة احتياجاتها وخصوصياتها، فضلا عن تأثير اللغة الأم للمتعلم الأجنبي في اللغة الهدف (اللغة العربية).

هذا من جانب ومن جانب آخر فإن اتخاذ المعايير والأطر المرجعية لتعلم اللغات لتحديد مستوى المتعلم يعد ضرورة أساسية في تحديد مستوى المادة المقروئية ومدى ملاءمتها للمتعلمين، وقد أشرنا – آنفا – إلى مصفوفة خاصة بمقروئية اللغة العربية للناطقين بغيرها، اعتمد فيها حجم المفردات الجديدة المقدمة للمتعلم، ومدى تكرار المفردات عبر المستويات.

وفي خلاف ذلك فإن خصائص المقروئية تتوافق بغض النظر عن الشريحة المستهدفة، وأهم ما يذكر في هذا النحو هو مستويات المقروئية، حيث تقسم إلى ثلاثة مستويات رئيسية:

- المستوى المستقل: وفيه يستطيع المعلم فهم النص بنفسه، دون

مساعدة المعلم.

- المستوى التعليمي: وفيه يستطيع المتعلم فهم النص بمساعدة المعلم.

- المستقل الإحباطي: وفيه لا يستطيع المتعلم فهم النص ولو بمساعدة المعلم.

ولتحديد مستويات المقروئية توجد أدوات تقليدية وأخرى برمجيات حديثة، من أهمها:

١. أحكام الخبراء والمختصين.

٢. اختبارات الاستيعاب والفهم

٣. أسلوب التتمة

٤. اختبار التكملة

٥. صيغ المعادلات

ولكل أداة من هذه الأدوات مميزاتها وعيوبها، لا يتسع المقام لاستعراضها بالتفصيل، وبشكل عام فإن جميع هذه الأدوات صالح للتوظيف في قياس مقروئية اللغة العربية للناطقين بغيرها، إن أعد إعدادا علميا وروعي فيه خصوصية المتعلم الناطق بغير العربية، وفي المبحث التالي نستعرض بعض المعايير والضوابط بشكل من التفصيل.

المقياس المقترح: معايير وضوابط

إن وضع معايير حاكمة وضوابط واضحة يعتمد في الدرجة الأولى على نوعية المقياس المتبع، وباستعراض سريع للأدوات السابقة وتطبيقاتها يتضح أن أقرب هذه الأدوات إلى المقياس العلمي المنضبط، اختبار التتمة cloze وصيغ المعادلات لما

يتسما به من معايير صادقة، وضوابط ثابتة، على خلاف باقي الأدوات.

اختبار التتمة:

يقترح الباحث أن يضاف الاختيار من متعدد إلى الاختبار، بحيث يوضع لكل كلمة محذوفة خمسة خيارات إحداهن صحيحة، بدلا من أن يقوم المتعلم بالعصف الذهني وملأ الفراغ بناء على قدراته في استرجاع المفردات، ومبررات هذا المقترح:

(١) أن المتعلمين الناطقين بغير العربية مهما بلغ مستواهم وقدراتهم اللغوية يظلون غير قادرين على امتلاك ناصية اللغة، وهذا ليس محصورا أو مقصورا على العربية فحسب بل على جميع اللغات الثانية، حتى أن المعايير والأطر المرجعية تجعل المستوى الأعلى هو الاقتراب من المتحدث الأصلي، وليس مساويا له.

(٢) أنه لا يشترط تمكن المتعلم من مهارة الكتابة لاستكمال الكلمة المحذوفة، فإن المستويات الأولى غالبا – إن لم يكن دائما – يكون لديه ضعف في مهارة الكتابة والإملاء، كما أن تمكن متعلم من مهارة لا يعني تمكنه من مهارات اللغة الأخرى بنفس القدر من الكفاءة والقدرة.

(٣) مساعدة المتعلمين على سرعة الاستذكار للمفردات المحذوفة، وتقليل التوتر الناتج عن العصف الذهني.

وفي تقدير الباحث أن هذا التعديل سيؤدي إلى نتائج أفضل، وربما في دراسات قادمة يمكن اختبار هذا المقترح من خلال إجراء دراسات تجريبية لقياس مقروئية دروس وفقا لهذا المقترح مقارنة بالأداة ذاتها دون تعديل، وكذلك

مقارنة بأدوات أخرى.

صيغ المعادلات:

بات إعداد صيغ المعادلات في قياس المقروئية أمر متعارف عليه في علم اللغة الحاسوبي، وأمسى توظيفه مسلمة من مسلمات تعليم اللغات، وبخاصة في إعداد المحتوى والمناهج، وهو ما يستوجب من المتخصصين مزيد من العناية والاهتمام لإعداد معادلات خاصة لقياس مقروئية العربية للناطقين بغيرها، خاصة أن معادلات قياس مقروئية اللغة العربية نادرة، وللناطقين بغيرها أندر.

وبالإضافة إلى المعايير المتفق عليها في إعداد المعادلات لإعداد هذه المعادلات يجدر وضع مجموعة من المعايير والضوابط في عين الاعتبار، أهمها:

١. أن تكون المدونة اللغوية من النصوص المعدة للناطقين بغير العربية.

٢. أن تحدد المستويات وفقا للمعايير والأطر المرجعية لتعلم اللغات.

٣. أن ينظر إلى عدد المفردات الجديدة المقدمة في النص، ونسبة تكرارها.

٤. مدى ملائمة النص للعمر العقلي، فالنص المقدم للأطفال الناطقين بغير العربية لا يناسب النص المقدم للبالغين، وإن كان كلاهما في مستوى لغوي واحد.

خاتمة بأهم النتائج والتوصيات

ناقشت الدراسة أهمية قياس مقروئية المواد المقدمة للناطقين بغير العربية، وذلك لما له من دور في اكتساب اللغة

وتنمية مهارات اللغوية الأخرى لا سيما أن المدخل القرائي مبني على تقديم النصوص والمتون.

طوفت الدراسة حول مفاهيم المقروئية وتطبيقاتها، والإشكاليات التي تواجه، واستعرض أدوات قياس المقروئية التقليدية والحديثة، وقدمت الدراسة مجموعة من الضوابط والمعايير التي ينبغي الأخذ بعين الاعتبار عند إعداد مقياس للقرائية.

أكدت الدراسة على الفوارق بين متعلمي العربية من الناطقين بها والناطقين بغيرها، وعلى ضرورة مراعاة العمر العقلي عند اختيار المواد المقروئية، واتخاذ حجم المفردات الجديدة، وتكرارها معيارا رئيسيا في قياس مستوى المقروئية، بالإضافة إلى أن تتخذ الأطر والمعايير الدولية لتعلم اللغات مرجعا لتحديد المستوى اللغوي للمتعلمين.

وتوصي الدراسة جموع الباحثين بإجراء بحوث ودراسات حول مقاييس المقروئية للناطقين بغير العربية، والإفادة من علم اللغة الحاسوبي والذكاء الاصطناعي في إعداد مقاييس لمقروئية اللغة العربية للناطقين بغيرها حصرا.

المصادر

- أحمد عبد الجبار صنوبر: تدريس مهارة القراءة النظرية والتطبيق، ضمن كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها – النظرية والتطبيق، تحرير خالد أبو عمشة، ط١، ٢٠١٧.
- إيمان متين: مستوى مقروئية كتاب «الناطق العربي» لتعليم اللغة العربية. للناطقين بغيرها في مدرسة شافانا الإعدادية الإسلامية، رسالة ماجستير، إشراف، د. أحمد دردير، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية – جاكرتا، إندونيسيا، ٢٠١٨
- بشار مصطفى الأفيوني، مستوى مقروئية كتاب المتوسط الأدنى في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة دمشق، مجلة العربية للناطقين بغيرها، ع ١٦، يونيو ٢٠١٣.
- خالد بن خاطر بن سعيد العبيدي: مقروئية كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد تعليم اللغة العربية، مستقبل التربية العربية. مج. ١٩، ع ٧٦ خاص، مارس ٢٠١٢.
- دوجلاس براون أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة، بيروت، ١٩٩٤
- رحيم علي صالح اللامي، وابتسام صاحب الزويني: المقروئية مستوياتها، العوامل المؤثر فيها، صعوبات تطبيقها، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، ع١٧، ٢٠١٤
- سعاد جابر محمود: قياس انقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج الكمبيوتر وأحكام معلميها، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع٣١، ٢٠١٢م.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع في صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٠.
- عبد الكريم داوود: علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٧٧.
- عماد عبد الباقي علي: التناص في ثلاثية نجيب محفوظ- دراسة في ضوء علم لغة النص، نور للنشر، ألمانيا، ٢٠١٦، ص ٢٨

- المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع٣١، ٢٠١٢.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، دار الشروق الدولية، ٢٠٠٤.
- يوسف نظري، وعلي خطيبي، مستوى مقروئية كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأولى والإعدادية القديمة في إيران، جامعة آل البيت ://aabu.edu.jo/AR/Centers/Language/Pages/Researches-Details.aspx?ItemId=3222

– A. Lachkar et al: Modern Standard Arabic Readability Prediction, Springer International Publishing AG pp. 120–133, January 2018.

– Abdel-Karim Al-Tamimi et al: AARI: Automatic Arabic Readability Index, The International Arab Journal of Information Technology, Vol. 11, No. 4, July 2014

– Hind Saddiki et al: Text Readability for Arabic as a Foreign Language, 2015 IEEE/ACS 12th International Conference of Computer Systems and Applications (AICCSA), Marrakech, 2015

– Jack C. Richards & Richard Schmidt: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Pearson Education Limited, 3ed, 2002.

– Jonathan Neil Forsyth: Automatic Readability Detection for Modern Standard Arabic, Brigham Young University, March 2014

– Maria Dolores Albaladejo Pay: Measuring Readability in ESL Texts, Educa, 2017

– Naoual Nassiri et al: Arabic Readability Research: Current State and Future Directions, The 4th International Conference on Arabic Computational Linguistics (ACLing 2018), November 17-19.

– Thomas Gunning: The Role of Readability in Today's Classrooms, Topics in Language Disorders: 2003, 23 (3).

رؤية في توظيف المتلازمات اللفظية
في برامج الانغماس اللغوي الثقافيّ

محمد حمدان الرقب[1]

الجامعة الأردنية- عمان

mohammadreqab@gmail.com

ملخّص:

يتوسّل هذا البحث بالمنهج الوصفي التحليليّ في تبيان حاجة الطالب الناطق بغير العربية إلى تنمية الحصيلة اللغوية والمعجمية والأسلوبية في باب التلازم اللفظيّ، وترفده بأشهر المتلازمات اللفظية في كثيرٍ من المجالات، إذ تعينه على التعامل مع المحيط الاجتماعي الذي يجد نفسه طارئًا عليه وغريبا عنه، فلا يشعر بالإحباط أو القلق أو التردّد أو خيبة أمل، ذلك أن حياة المجتمعات ملأى بالمناسبات الاجتماعية الرسمية منها والشخصية، مثل حفلات الزفاف والميلاد والتعزية بوفاة عزيز أو الذهاب إلى الفندق لقضاء ليلة، أو زيارة مصرفٍ ما، وطلب خدمة معيّنة، فكثيرٌ من الأوامر والطلبات والعبارات التي يتداولها المتجمع لها صيغٌ لفظية ثابتة، لا تحتاج إلى مجهود كبير في تحصيلها وتعلمها، اللّهُمَّ إلا إلى انغماس الطالب الناطق بغير العربية كلّيا بالمجتمع؛ لتعزيز كفاياته اللغوية والثقافية والاجتماعية، أو مساهمة في اكتساب حصيلة لغوية لفظية مناسبة ومتنوّعة.

مقدمة:

ما من شكّ في أنّ اللغة نتاج المجتمع، فهي مرآته

(١) باحث غير متفرّغ: الجامعة الأردنية.

الصادقة، تعكس ما يموج في قلب الجماعة الإنسانية من مشاعر وأحاسيس وأفكار، ولا ريب في أن لهذه اللغة وظائفَ متعددة، لها أهمية كبيرة، ولعلّ أهمّ وظائفها: الوظيفة الاجتماعية؛ أي حاجة الفرد إلى الاتصال بغيره من الأفراد لغرضٍ من الأغراض الإنسانية، فهي «ظاهرة طبيعية واجتماعيّة في آنٍ معًا، فهي تتولد وتحيا فتنمو، والإنسان -فردًا وجماعة- يتدخل في مجريات أوضاعها، فيزكيها، ويفسح لها المجال كي تزدهر وتبقى[1]».

واللغة متعلَّمة أو مكتسَبة إنما يُكتب لها الدوام والاستمرار والتقدّم ما دامت تحقّق شرط الاستعمال، وهذا يعني أنّ الأساليب المهجورة أو المنبوذة أو المصطلحات الغريبة أو الميّتة أو المنسيّة تشكّل عبئًا كبيرًا على عاتق أي لغة، وهذا يعني أنّ الواجبَ هو الاهتمام باللغة في واقعها الاستعماليّ.

والحقّ أن هذا العصر يتّسم بالانفجار التقني والسرعة وتفشّي المعرفة، وتسارع المعلومة وتكدّسها، وحداثتها، بصورةٍ يصعبُ معها الوقوف أو التراجع، وهذا يؤثّر في اللغات، فأيّ لغةٍ لا تواكب الحديث ولا تستوعبه فإنها عرضة التراجع والانحسار.

وهذا يعني أنّ دراسة اللغة أو تدريسها يجب أن تتجاوز ما اهتمّت به المدارس البنيوية القديمة التي أقصت الجانب الدلالي والمعرفي من اللغة واهتمّت بتشريح النصّ إلى جزئياته الصغيرة بغية الوقوف على خصائص المستويات المتعددة للنظام اللغوي، وهذا يعني أيضًا أنْ يوظّفها توظيفًا يعكس واقعها المعيش، فتغدو حينئذٍ متّسقة مع الجماعة اللغوية الناطقة بها.

(١) المسدي، عبد السلام (٢٠١٥)، التخطيط اللغوي والأمن اللغويّ، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربية، (ط١)، المملكة العربية السعودية، ص١٣.

مفهوم الانغماس اللغويّ:

لغةً:

ورد في مقاييس اللغة لابن فارس: «الغين والميم أصل واحد صحيح يدلّ على تغطية وإطباق[١]».

وفي لسان العرب: «الغمس: إرساب الشيء في الشيء السيّال أو الندى أو الماء أو صبغ حتى اللقمة في الحلّ[٢]». ويقول أيضًا: «والاغتماس أن يطيل اللبث فيه[٣]».

وهو يقترب من المعنى الاصطلاحي للانغماس، ونلحظ أن التعريف اللغوي السابق يهتمّ العامل الزمني في الانغماس، كما سنرى لاحقًا.

اصطلاحًا:

عرّف عدد من الباحثين الانغماس اللغويّ، فهو «وسيلة فعّالة تساعد المتعلّمين على إتقان لغةٍ ثانية ضمن مجموعة متنوعة من السياقات[٤]». وهذا التعريف تنقصه الدقة والوضوح، فلم يحدّد ماهيّة الوسيلة الفعّالة ولا كيفية تطبيقها.

وعرّفه غيرهم: «مبدأ في تعليم اللغات بذاتها في فترة زمنية محددة لا يتمّ خلالها استعمال لغة غير اللغة الهدف[٥]». وهذا التعريف يتّسم بالاهتمام بعاملين: الوقت واللغة الهدف.

---

(١) ابن فارس، أحمد (ت٣٩٥هـ) مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، مادة: (غمس).

(٢) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت٧١١هـ) لسان العرب، تحقيق: عبد الله الكبير وآخرين، القاهرة: دار المعارف، مادة (غمس).

(٣) ابن منظور، مصدر سابق، مادة (غمس)

(4) Roy Lyster, grandes questions et options en pedagogie de I'immersion, Journal de I'immersion, L'Assocation Canadienne des professeurs d'immersion Ottawa (ontario) vol: 31, N: 3, 2009, P: 8.

(٥) مناع، آمنة (٢٠١٧)، الانغماس اللغوي ودوره في تحصيل الملكة اللسانية: دراسة في أصوله العربية القديمة وتطبيقاته الحديثة، (رسالة دكتوراه)، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة: الجزائر، ص٧٠.

ووفقًا لـ (Gensesee,1987 P:1) نقلا عن عادل أبو الروس: «يمكن تعريف الانغماس اللغوي بأنه استخدام اللغة الثانية بنسبة ٥٠٪ على الأقلّ في أثناء التعليم في خلال العام الدراسيّ بالإضافة إلى تدريس الفنون اللغوية من خلال استخدام اللغة الثانية[١]». غير أنّ هذا التعريف غير دقيق؛ لأنه يحدّد نسبة مئوية معينة لاستعمال اللغة الهدف، فأدنى نسبة مئوية يحقق شرطَ الانغماس اللغويّ هو ٥٠٪، وهذا يتنافى مع التعريف اللغوي لمادة غمس، وغمر، ومع مقاصد الانغماس اللغوي وأهدافه عند الباحثين والمؤسسات التي تعتني به، فالظنّ أن النسبة اللازمة لتحقيق مقصود الانغماس اللغوي في استعمال اللغة الهدف ١٠٠٪، ما عدا ذلك فإنّه يعدّ قصورًا إما في طريقة التدريس وإما في المؤسسة الراعية وإما في المدرّس وإما في الطالب وأحواله حاجاته.

ولذلك نجد الباحث عادل أبو الروس يقدّم تعريفًا آخرَ للانغماس اللغوي ينسجم مع رؤية البحث؛ إذ هو «أسلوب تدريسيّ لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين؛ حيث يستخدم المعلمون ودارسو اللغة العربية كلغة ثانية/ أجنبية اللغة المستهدفة وهي اللغة العربية في أثناء الدراسة دون استخدام أية لغة وسيطة؛ بهدف الاعتماد على استخدام اللغة العربيّة دون أية لغة أخرى في أثناء التدريس أو خارج القاعات الدراسيّة أو في الرحلات الخارجيّة أو في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرّض لها الدارسون[٢]».

«ويعود مصطلح الانغماس Immersio إلى المنهج الدراسيّ في ثنائية اللغة الذي طبّقَ لأول مرة سنة ١٩٦٥م في مدرسة سانت لامبارات بكندا، وقد اعتمدت المدرسة اللغة الفرنسية لغة للتدريس، وكانت اللغة الأمّ للطلبة هي الإنجليزية، وأما

(١) أبو الروس، عادل (٢٠١٤)، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المؤتمر الدولي في الدراسات العربية والحضارة الإسلامية: ماليزيا، ص٢٧٠.
(٢) أبو الروس، عادل، نفسه، ص٢٧٠-٢٧١

المعلمون فكانوا يتقون اللغتين»[1]. وقد نجحت هذه التجربة، وجدير بالذكر أن أسباب نجاحها يرجع إلى ثلاثة عوامل، هي[2]:

1- الطبيعة غير المعتادة لهذه التجربة.

2- الخلفية الثقافية للآباء

3- المكانة الاجتماعية للغتين.

أنواع الانغماس اللغوي:

يمكن لنا أن نستضيء بالتعريف الأخير للانغماس اللغوي في تقسيمه قسمين:

1- انغماس داخل الغرف الصفّية

2- انغماس خارج الغرف الصفيّة

ويلحظ أن النوعين مطلوبان، غير أنّ التمكن من اللغة والسيطرة عليها واستعمالها في سياقاتها الطبيعية متعذّر ما لم ينغمس المتعلم داخل الحقل اللغوي للجماعة اللغوية انغماسا كليّا، وهذا ما يؤكّده كراشن نقلًا عن العصيلي؛ إذ يؤكّد كراشن أن اكتساب اللغة الثانية لا يكون ما لم يتلقّ المتعلّم اللغة الهدف في بيئتها الحقيقية عبر التواصل الطبيعيّ، أمّا متعلّمها تعليمًا منهجيًّا في فصول دراسية، فلن يكتسبها ما لم يتحوّل الفصل الدراسيّ إلى بيئة شبيهة بالبيئة الحقيقيّة الطبيعيّة اللغة الهدف[3].

خصائص الانغماس اللغوي:

(١) ابن خويا، إدريس (٢٠١٣م)، أهمية التواصل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مؤتمر: اللغة العربية في خطر، المجلس الدولي للغة العربية.

(٢) ينظر: إسماعيل، محمد زيد، وإسماعيل، داود (٢٠١٤م)، برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية٢، ص٢٧٠

(٣) ينظر: العصيلي، عبد العزيز (٢٠٠٦)، علم اللغة النفسّي، جامعة الإمام محمد بن سعود العالمية (ط١)، المملكة العربية السعودية، ص٢٩٠

للانغماس اللغوي خصائص وميزات لا تخفى، منها:

1- المعايشة والتعرض الشفاف للغة

2- المحاكاة والممارسة الفعلية للغة: وذلك بانتقال الفرد من مرحلة الاستقبال إلى مرحلة الإنتاج[١]؛ وهذا ما أكّده كثيرٌ من التجارب والدراسات، فقد أثبتت أن الغالبية العظمى ممن اكتسبوا اللغات الثانية والأجنبية قد بدؤوها متعلّمين، ثمّ تحوّلوا إلى مكتسبين يملكون كفايات لغوية عالية[٢]، وثمة فكرة تتسق مع فكرة البحث تتعلق بنبذ الترجمة وعدم استخدامها بأي صورة من الصور، فإنّ «الغاية التعليمية من برامج الانغماس اللغوي هي تطوير الكفاءة والمهارة التواصلية باللغة الهدف، لذلك كان لزاما نبذ الترجمة والنحو[٣] في مخططاته المنهجية، ذلك أن القواعد النحوية يتم اكتسابها بطريقة عفويّة غير مقصودة، وهو ما يحدث في تعليم اللغات الأجنبية[٤]»، فالترجمة في نظر البحث عاملٌ يسهّل العملية التعليمية ولكنْ يجعل المتعلم متكلا على المعلم في كلّ شيء، ناهيك عن أنها تضادّ فكرة إبداعية اللغة، فالمتعلم المبدع يستعمل اللغة كما هي، ولذلك كان من اللزام أن ينصبّ التركيز في الغالب على «إتقان المهارات الشفهية. وفي داخل قاعة الدرس أُبْعِد استخدام اللغة الأمّ إبعادًا شبه تامّ، وأصبح تعلّم الأشياء والأفعال الجديدة يتمّ عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية، كما أصبح الاستماع يتم عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدّث بها أهلها، ولم تعد دراسة القواعد اللغوية تتم عن طريق التحليل والتركيز المباشر عليها، بل عن طريق اكتساب المعرفة بهذه القواعد، وتعلمها بطريقة

(١) انظر: مناع، آمنة، مصدر سابق، ص٩٧-١٠٠

(٢) ينظر: العصيلي، عبد العزيز، مصدر سابق، ص٢٩٠

(٣) القصد الابتعاد عن طريقة في تعليم اللغة تسمى طريقة النحو والترجمة، فهي تهتم بمهارة القراءة وتهمل المهارات اللغوية الأخرى خاصة مهارة المحادثة.

(٤) مناع، آمنة، مصد سابق، ص٧٩

استنتاجية من خلال التدرب على الجمل والعبارات المفيدة[1]»

معوّقات الانغماس اللغوي[2]:

تعترض الانغماس اللغوي وإمكانية تطبيقه كثيرٌ من العقبات التي قد تحول دون تطبيقه وتوظيفه توظيفًا جيّدًا، منها:

1- عدم ملاءمة أسلوب الانغماس اللغوي لكل الدارسين.

2- صعوبة توفير الموادّ التعليمية التي يمكن استخدامها في الانغماس اللغويّ.

3- عدم تقبّل معلم اللغة العربية هذا الأسلوب والاقتناع بعدم جدواه.

تعريف التلازم اللفظي:

لغة: لا يمكننا أن نعالجَ أيّ موضوع من غير أن نقف قليلًا عند عنوانه أو مصطلحه الذي يُطلق عليه ويُعرف به، ثمّ إنه لا بدّ من أن يكون أصلٌ لغويّ لكلّ مصطلحٍ إجرائيّ[3]، وبالنظر في مصطلح التلازم ندرك أنه يثوب إلى الجذر اللغويّ الثلاثيّ (ل ز م)، وحينما نعتمد على المعجمات والكشّافات في استخراج هذه المعاني المتّصلة بهذا الجذر ندرك أن لهذه المادّة اللغويّة معانيَ متقاربة تدلّ على مفهوم قد يتشعّب باختلاف الصيغ والاشتقاقات الصّرفية ولكنه يحافظ على أصل معناه، ففي لسان العرب نقرأ هذه المعاني[4]:

(١) الخرما، نايف (١٩٨٨م)، اللغات الأجنبية، تعلمها وتعليمها، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ص١٥٩.

(٢) ينظر: أبو الروس، عادل منير، مصدر سابق، ص٢٧٢.

(٣) ينظر: الرقب، محمد حمدان(٢٠١٩) التلازم اللغوي مقاربات تعليمية، دار عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع: إربد، ص١٧ وما بعدها.

(٤) يُنظر: ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت٧١١هـ) لسان العرب، تحقيق: عبد الله الكبير وآخرين، القاهرة: دار المعارف، ص٤٠٢٧-٤٠٢٨

- رَجُلٌ لُزَمة: يلزم الشيْءَ فلا يفارقه.

- ﴿**فقد كذّبتم فسوف يكون لزامًا**﴾[١]: أي عذابًا لازمًا لكم.

- وقيل في تفسير هذه الآية: « يعني يوم بدرٍ، وما نزل بالمشركين فيه، فإنه لوزِمَ بين القتلى لزاما: أي فُصِلَ.

- وفي حديث أشراط الساعة[٢] ذِكْرُ اللّزام، وفُسّرَ بأنه يومُ بدْرٍ، وهو في اللغة الملازمة للشيْء والدوام عليه، وهو أيضًا الفصل في القضيّة، قال: فكأنه من الأضداد.

ونجد عند الجرجاني في كتابه التعريفات[٣]:

- اللازم: ما يمتنع انفكاكه عن الشيْءِ.

- الملازمة: لغة: امتناع انفكاك الشيْء عن الشيء، واللزوم والتلازم بمعناه.

- الملازمة المطلقة: هي كون الشيء مقتضيًا للآخر.

وفي المعجم الوسيط ترد هذه المعاني[٤]:

- لزم الشيءُ لزومًا: ثبت ودام.

- لزم العملَ: داومَ عليه.

- لزم المريضُ السريرَ: لم يفارقْه..

---

(١) سورة الفرقان، الآية: ٧٧

(٢) كأنه الحديث الذي أخرجه الشيخان، من حديث ابن مسعود: «خمس قد مضين: اللزام والروم والبطشة والقمر والدخان» ينظر البخاري: كتاب التفسير، ٤١/٦ ومسلم: كتاب صفات المنافقين، ٢١٥٧/٧

(٣) الجرجاني، علي بن محمد بن علي أبو الحسن الحنفي (ت٨١٦هـ) (١٩٩٨م) **كتاب التعريفات**. (ط١) بيروت: دار الفكر العربي، ص١٥٨

(٤) مصطفى، إبراهيم، وآخرون (٢٠٠٤م) المعجم الوسيط، (ط٤)، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ص٨٢٣

- ألزم الشيْءَ: أثبته وأدامه.
- لازمه ملازمة ولزامًا: داوم عليه.

نلحظُ، بعد استعراضِ عددٍ من هذه المعاني لمادة (لزم) أن ابن منظور يجعلها من الأضداد، وذلك لمّا فسّر بعضَ الآيات الكريمات بالمعنيين اللذين ذكرهما: الاتّصال والانفصال، وفي ظنّ الباحث يعدّ هذا التضادّ من الاقتران والحضور وليس من جهة المعنى، وعليه فإن هذه المعاني ترجع إلى أصلين لغويّين، ثمّ طغى معنى الاتّصال والدوام على معنى الانفصال والمفارقة وغلب عليه.

اصطلاحًا: يعرّف حسن غزالة: أي تجمّع لفظي ثابت لا يتغيّر بما في ذلك التعابير الثابتة بالدرجة الأولى والأقوال المأثورة والتعابير الاصطلاحية الثابتة بالدرجة الثانية[(١)].

ويرى إبراهيم بن مراد أنّ التلازم اللفظيّ تجميعات تركيبية جاهزة قد تواتر استعمالها منذ أجيال حتى تجمّدت أو تكلّست أو تلازمت عناصرها فصارت بتلازمها وحدة معجميّة ذات وظيفة إحالية، وليس هي وظيفة تعيينية [(٢)].

ويرى محمد معتصم التلازم المعجمي نوعًا من التوارد شبه المتجمّد يقع موقعًا متوسّطا بين التجمّد المُطلق والتعابير الحرّة أو الإبداعيّة.

أي أنّ التلازم منزلة بين منزلتين، منزلة التجمّد أو التكلّس ومنزلة الفضاء الواسع للمفردة. وهو بذا يُخْرِج العبارات السياقية، والأمثال من من أنماط التلازم.

وعدّ أحمد مختار عمر التلازم الارتباط الاعتياديّ لكلمةٍ

(١) غزالة، حسن (١٩٩٣م) ترجمة المتلازمات اللفظية: عربي – إنكليزي، مجلة الترجمان – مدرسة الملك فهد العليا للترجمة، طنجة– المغرب، المجلد ٢، العدد ١، ص٧

(٢) ابن مراد، إبراهيم (٢٠٠٦م) الوحدة المعجمية بين الإفراد والتضام والتلازم، مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، المغرب، العدد ٥، ص٢٩-٣٠

ما في لغة ما بكلمات أخرى معيّنة دون غيرها[(١)].

لعلّ هذا الوصف دقيقٌ إلى حدّ كبير ولكنْ لا يُدخل أنواعًا أخرى من أنواع علاقة المفردة بالمفردة من حيث قوّة التلازم ودرجته.

وعدّ روبنز Robbins التلازم كلمة من قسم ما قد تسمح أو تتطلب وجود كلمة من قسم آخر لكي تكون جملة أو جزءًا خاصّا من جملة[(٢)].

كما عدّ كريستال Crystal التلازم كلمتين أو أكثر تشيع بينهما علاقة تؤدي إلى ثبات ظهورهما معًا في الاستعمال اللغوي[(٣)].

لعلّ هذا التعريف، في تصوّر البحث، أقرب إلى مقاربة ظاهرة التلازم اللفظي، فالشيوع من معايير ثبوت الكلمات المتلازمة واشتهارها على ألسنة الناس، ولكنْ لا يوضّح هذا التعريف أقسام التلازم الأخرى، بل يكفي أن يكون بين اللفظتين علاقة ثابتة الظهور تسمح بالاستعمال اليومي الثابت.

ولعلّ الاتّفاق على تعريفٍ مناسبٍ تنضوي تحته التعريفات الأخرى أمرٌ فيه بعض الصعوبة، فهذه الظاهرة فضاؤها واسع ومجالها مفتوح، ويقترح الباحث أنْ يكون عنوان هذه الظاهرة العامّ (التلازمَ) على أن يُفصّل كلّ نوعٍ من أنواعها بصورة مستقلّة.

فالتلازم بهذا التصوّر، في رأي البحث هو: **ورود كلمتين أو أكثر بينها علاقة ما ورودًا يجعل اتّصالهما معًا اعتياديّا.**

---

(١) عمر، أحمد مختار (١٩٩٨م) علم الدلالة، القاهرة: عالم الكتب، (ط٥)، ٧٤

(2)Robins, General linguistics, Pp 215-216

(٣)ينظر: العمايرة، محمد أحمد (٢٠٠٢م) التلازم اللفظي وتعليم العربية لغير الناطقين بها، بحوث في اللغة والتربية، عمّان: دار وائل للنشر، (ط١)، ص٤٣١

أهمية التلازم اللفظي[1]:

وتبرز أهمية التلازم اللفظيّ فيما يأتي:

- يسهم التلازم اللفظي في إبراز خصائص اللغات لا سيما اللغة العربيّة، ومن هذه الخصائص الارتباط الكبير ما بين اللغة والثقافة، بطريقة تجعل الفصل بينهما أمرًا متعذّرًا، فَتَأَصُّلُ الثقافة بما تحملها من عادات وتقاليد وحكم وأمثال سائرة وتعبيرات ومسكوكات يدلّ على سعة اللغة العربيّة وغناها الكبير من الألفاظ بما يتيح الفرصة للمتكلّم أن يعبّر عمّا في نفسه من معانٍ تعبيرات شتّى.

- يعدّ استخدام المتعلّم المتلازماتِ اللفظيةَ استخدامًا صحيحًا صورة من صور الاقتصاد اللغويّ، ولا يؤدي إلى اجتراح الأخطاء اللغوية[(2)].

- إن المعرفة الكافية بالمتلازمات اللفظية يحسّن أداء الطالب ويغني معجمه اللغويّ ويغني كتابته ويقوّم لسانه.

- يسمح التلازم اللفظيّ بتصنيف الألفاظ إلى حقول دلاليّة تعكس معانيَ متعدّدة تتسم بالتواتر والتكرار، ويعدّ التلازم اللفظيّ أداة من أدوات التعبير، ولبنة من لبنات التفكير يعكس بصورة أو بأخرى فِكْرَ منتجي اللغة[(3)].

استثمار الانغماس اللغوي في باب التلازم اللفظيّ:

ينطلق هذا المبحث من رؤية لسانيّة مفادها أنّ اللغةَ نظام بنيويّ يدرسُ المستويات الصوتية والصرفية والنحوية

---

(١) ينظر: الرقب، محمد، مصدر سابق، ص٢٤

(٢) يُنظر: أبو الرب، محمد (٢٠١٧م) المتلازمات اللفظية، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، شؤون البحث العلميّ والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين، مجلد (٢٥)، عدد (١)، ص٧٩.

(٣) يُنظر: الودرني، علي (٢٠٠٦م) منزلة المتلازمات في «المعجم الوسيط»، مجلة الدراسات المعجميّة، الجمعية العربية للدراسات المعجمية، المغرب، العدد (٥)، ص٢٠٠

والدلالية والمعجميّة ويحلّلها، وأنّ اللغة منشط اجتماعيّ خالصٌ يؤثّر في الجماعة المنتمية إليها وتتأثّر هي بها، ولذا فاللغة «تمثل ذاكرة الأمة تختزن فيها تراثها ومفاهيمها وقيمها، فهي أداة التواصل بين الماضي والحاضر، وتمثّل الذاكرة الحضاريّة وقوام الشخصية ومناط الأصالة، واللغة من جهة ثالثة أداة أساسية في حركة المجتمع ونموّه، وذات وظيفة اجتماعيّة وثيقة الصلة بهذه الأمة وبتطوّرها المستقبليّ[١]»، وأنّ اللغة نشاطٌ تداوليّ استعماليّ يوظّف اللغة كما يستعملها المجتمع في عصره الراهن، وأن اللغة ظاهرة نفسيّة تبحث في طرق اكتساب اللغة وكيفيّة إنتاجها وفهمها وتأديتها، وأنّ اللغة ظاهرة طبيعيّة تواصليّة مقصدها الأسمى في رأي البحث التواصل الفعّال؛ فانبثق عن هذا التوصيف مناهج في اللغة ترتكز على أساسٍ راسخ.

وينبغي لهذا الواقع اللغويّ كما وصفنا قبل قليل أن يكون، مركوزًا في أذهان القائمين على أمر المناهج الدراسيّة، وما من ريبٍ في أنّ البُعْدَ التداوليّ من أخصّ خصائص اللغة، لما ينطوي عليه من بنية ثقافية واجتماعية عميقة، تجعل إظهارها وإبرازها أمرًا ملحًّا، لا أن يقتصر جهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على النماذج اللغوية والأسلوبية المحايدة أو الميتة أو المهجورة، فتصبح اللغة إذ ذاك جوفاء لا روح فيها، ولا طعم ولا لون، تعكس الثقافة المنوطة بها والمتّصلة بها اتصالا يستحيل معه فكّ ارتباط أحدهما عن الآخر.

وما يعنينا هنا أن نستثمر اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية تداوليّة، ذلك أنّ اللغة تنمو وتتحرّك وفقا لقوانين التطوّر والتفاعل، مثلها مثل الإنسان، يبدأ حياته صغيرًا ثمّ يسْتدّ[٢] عوده ويقوى، متى وجد في أثناء مراحل حياته رعاية واهتمامًا، وإن لم يكن تُكتب له الرعاية والمراقبة والمراجعة البنائية

(١) ينظر: المسدي، عبد السلام، مصدر سابق، ص٣٧.
(٢) استشهادا بالبيت الشعري: أعلمه الرماية كلّ يوم فلما اسْتدّ ساعده رماني (بالسين).

والدوريّة لسلوكيّاته وأخطائه فإنه سيكون عبئًا على المحيطين به، واللغة هكذا -مع الفارق- فمتى اهتمّ بها أبناؤها وسعوا إلى نشرها واستعمالها على وفق المطلوب أمكنَ لها الفشوّ والانتشار والاستمرار كالنهر الجاري ترفده من يمينه وشماله روافدُ لا تنقطع، ومن مظاهر الاهتمام باللغة استعمالُها كما هي، وهذا متحقّقٌ وحاصلٌ، والأهمّ تقديمها إلى الناطقين بها وبغيرها كما هي، وهذا فيه نظر ومزيد بيان وتمحيص، فنظرةٌ شاملةٌ في المناهج والكتب التدريسية الموجّهة إلى الناطقين بغير العربيّة تنبئ بما لا شكّ فيه عن فجوةٍ عميقةٍ وأخدودٍ قائمٍ بين اللغة المكتسَبَة واللغة المتعلَّمَة، فهي تعجّ بأمثلةٍ مصنوعةٍ مقطوعةِ السيّاق، مَقْصدها توظيف اللغة كيفما اتّفق فحسب، ولا يعنيها اجتماعيّة اللغة ولا حقلها التداوليّ القارّ في قلبها، فإن كانت الأمثلة قديمًا تستنطق وضعًا اجتماعيا سياقيا مرتبطًا بالعصور الزمانية المستعملة فيه، فإنّه من المفترض، في ظنّ البحث، أن توظّف الأمثلة السياقية المتّسقة مع سنة التطوّر في اللغات، في نحوها وصرفها ودلالتها، فأمثلة من نوع: «ضربَ موسى عيسى» تدليلًا على صدارة الفاعل، يمكن أن تستبدل بها أمثلة حديثة منسجمة مع روح العصر.

هذا أمرٌ عامّ، والأمر الثاني الذي يعنينها في هذا البحث هو غيابٌ كبيرٌ، وتجاهلٌ عظيم، لظاهرة لسانيّة قارّة في قلب العربيّة، ولا نبالغ إن حسبنا أنها من الظواهر المفصليّة في اللغة العربيّة، وهي ظاهرة التلازم اللغويّ، بمستوياته وأشكاله المتنوّعة، فكما أنّه لا يمكن تصوّر مجيء فعلٍ بلا فاعل، أو مجيء مبتدأ بلا خبر، فإن الوعي الحصيفَ بهذه الظاهرة يستنهض همم واضعي المناهج والكتب الموجّهة إلى الناطقين بغير العربيّة بغيةَ توظيفها تطبيقيّا.

والأمرُ نفسه ينطبق على ظاهرة التلازم اللفظيّ، وخاصّة في ظلّ انتشار المعرفة وولادةِ أساليبَ لغوية جديدة

تستعملها استعمالا كثيفًا وسائلُ الإعلامِ المرئيةِ والمسموعة ونشرات الأخبار والبرامج السياسية والاجتماعية والاقتصادية والرياضية...إلخ، كما يستعملها الناطقون بها في كلامهم العاديّ.

ويمكن للمراكز التعليمية والهيئات والمعلمين الذين يضطلعون بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ممّن يطبّقون برامجَ الانغماس اللغويّ، كما بيّنّا آنفًا، أن تخطّط تخطيطًا منظّمًا ومنهجيّا في دمج المتعلّمين، في المجتمعات الناطقة باللغة الهدف، أجلَ أن يقفوا على أساليبهم التي يسمعونها، ونحسب أنّ تطبيق هذه الرؤية يحقق الفوائد الآتية:

1- تقليل الفجوة بين ما يتعلّمه الطلاب الناطقون بغير العربيّة في الحجرة الصفية والمجتمع الخارجيّ الذي يحتكّون به ويستمعون للغته.

2- تجديد وسائل التدريس والأنشطة اللامنهجيّة بما يخدم الناطقين بغير العربيّة ويحقق لهم الكفاية اللغوية والأداء المتقن.

3- نفي السأم والملل المتسرّب إلى نفوس الطلاب داخل الحجرة الصفيّة.

4- امتلاك الطلاب الناطقين بغير العربية حصيلة لغوية وذخيرة معجمية تتصل بحقل المتلازمات اللفظية وتوظيفها توظيفًا صحيحًا بإشراف المعلّم وتوجيهاته وإدارته.

5- الشعور بالتحسّن النفسيّ والإقبال الجادّ على تعلم اللغة، نتيجة لاستعمال المتعلّم أساليبَ لغويةً تداولية بشكلٍ يوميّ.

6- تسريع عملية التعلم بما يخدم أهداف العملية التعليمية ويحققها على وفق المراد.

7- تقليل الأخطاء الشفهية والكتابيّة سياقيا ودلاليّا ومعجميّا.

8- استثمار المتلازمات اللفظية في تقليل الجهد واختصار الوقت في الشرح، فبدلا من أن يشرح الطالب لموظف المصرف أن يفتح له حسابًا يدّخر أمواله فيه مع جني الأرباح أيضًا، تكفي تلازمًا لفظيّا واحدًا: أريد فتح (حساب توفير).

9- يترتّب على النقطة الآنفة الذكر (النقطة الثامنة) صنعُ متلازمات لفظية في كلّ حقلٍ من حقول المعرفة التي يحتاج إليها الطلاب الناطقون بغير العربيّة، موظّفة توظيفا طبيعيا في سياقات تداولية اجتماعيّة يستعملها الناطقون بالعربية وأبناء الحقل اللغويّ، وهذا يقع على عاتق المؤسسة المسؤولة عن برامج الانغماس اللغوّي والمعلّم، فهما عمادا هذا النظام وهذا البرنامج.

10- قدرة الطالب على قراءة الصحف اليومية والمجلات والكتب المتخصصة والمقالات والبحوث، والاستماع للبرامج التلفزيونية المختلفة؛ فهذه الوسائل المرئية والصوتية تحتوي على متلازمات لفظية هائلة جدّا.

11- الاهتمام بالجانب التداوليّ، فمن المعروف أن فارقا يقع ما بين الكلام المكتوب والكلام المنطوق، وأنّ التداولية اهتمت، إلى جانب اللغة بوصفها كلامًا متحققًا، بالإيماءات والإشارات والظروف المحيطة بالمتكلم والسامع والرسالة الرمزية ومنزلة المتكلم والسامع، والعلاقة بينهما، كما تُبِيْنُ التداوليّة فرقًا بين الأساليب الخبرية والأساليب البلاغية الإنشائية، فذكر ابن عساكر (ت٥٧١هـ) في كتابه **تاريخ مدينة دمشق** عن أبي عاصم النبيل أنه قال: «رأيت أبا حنيفة في المسجد الحرام يفتي وقد اجتمع الناس عليه وآذوه، فقال: ما ها هنا أحدٌ يأتينا بشرطيّ؟! فدنوت منه، فقلت: يا أبا

حنيفة، تريد شرطيّا؟ قال: نعم، فقلت: اقرأ عليّ هذه الأحاديث التي معك، فقرأها، فقمت عنه ووقفت بحذائه، فقال لي: أين الشرطيّ؟ فقلت له: إنما قلتُ تريد، لم أقل لك: آتي به. فقال: انظروا، أنا أحتال على[١] الناس منذ كذا وكذا، وقد احتال عليّ هذا![٢]». فالإمام أبو حنيفة فهم سؤال الغلام لا على حقيقته بل على ما وراء هذا السؤالِ، فلو حلّلنا الاستفهام (تريد شرطيّا؟) بنيويّا لم نصل إلى أي معنى، فالسؤال عن الشيء في حقيقته لا يترتّب عليه فعلٌ، وذلك «لعجز العنصر اللغوي وحده كي يكون الفيصل في فهم المراد[٣]»

وقد تبنّت بعض المراكز التعليمية برامج الانغماس اللغويّ ولاقت نجاحا لافتا، ومن هذه المراكز[٤]:

1- برنامج معهد قاصد، عمّان: الأردنّ.

2- برنامج مؤسسة أمديت، الرباط: المغرب.

3- برنامج مؤسسة غرناطة للنشر والخدمات التربويّة، باريس: فرنسا.

4- برنامج اللغة العربية ودراسات شمال أفريقيا -ARA NAS.

وقد استعملت هذه المراكز تقنيات فعّالة وأساليب

(١) في رواية ابن الجوزيّ: أحتال للناس، وأظن روايته الأصوب، انظر: ابن الجوزي (ت٥٩٧هـ) (٢٠٠٣)، أخبار الأذكياء، اعتناء: بسام عبد الوهاب الجابي، بيروت: دار ابن الحزم، ص٢٦٠.

(٢) ابن عساكر (ت٥٧١هـ)، تاريخ مدينة دمشق، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، 14/75

(٣) بوزوادة، حبيب (٢٠١٣)، ظاهرة الأفعال الكلامية في الخطاب النبويّ- مقاربة تداولية لخطبة حجة الوداع، مجلة جذور: النادي الأدبي الثقافي بجدة، العدد ٣٥، ص٢١٤

(٤) ينظر: عبد الرحيم، رائد، وآخرون (٢٠١٩م)، الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، المملكة العربية السعودية، ص١٢٠.

عصريّة[1]، ويمكن أن يفيد البحث منها في باب التلازم اللفظيّ، كما يأتي:

1- الشريك اللغويّ والثقافيّ: ما يهمّنا هنا ضرورةٌ ملحّة يتطلّبها وجود الشريك اللغويّ، فحينما يلازمُ الطالبَ الناطقَ بالعربيّةِ شريكٌ لغويّ ثقافيٌّ، أمكنَ أن نرسم ملامحَ لتطبيق برنامج الانغماس اللغويّ في زيادة الحصيلة اللغوية لديه، وبالأخصّ في باب التلازم اللفظيّ، فيمكن له أن يصحبه إلى كثيرٍ من الأماكن التي يحتاج إليها، ويحتاج معها إلى مفردات تعينه على قضاء مآربه فيها، فقد يصحبه إلى أحد الفنادق، ويستعمل في هذا الحقل متلازمات لفظيّة كثيرة، منها: (حجز غرفة، مبيت ليلة، خدمة تنظيف، خدمة كوي الملابس، صندوق الأمانات، تسجيل الدخول، تسجيل الخروج، سعر صرف العملة، طلب غرفة، سرير مزدوج، خدمة إضافية، صندوق الشكاوي، دفع الحساب، بطاقة بنكية، تحويل عملات، وجبة فطور، وجبة غداء، وجبة عشاء، عدم الإزعاج، ماكينة صنع القهوة، قسم الاستقبال...)، مع ضرورة توظيف هذه المتلازمات توظيفًا طبيعيا في سياقات طبيعية، بحيث يتعرّض الطالب الناطق بغير العربية لموقف لغوي اتصالي حقيقيّ غير مصطنع، يوظّف فيه هذه المتلازمات في سياقٍ تداوليّ طبيعيّ، ومن مقاصد هذه التقنية أنه «يجد المتعلم نفسه ملزمًا بالتكلم مع شريكه بالعربيّة، والتعرّف عن قرب إلى قضايا مجتمعية وثقافية مختلفة[2]» وبالتأكيد توظيف التلازم اللفظيّ توظيفًا مثاليّا.

2- السّكن مع العائلة: وهذه طريقة مبرمجة وغير مبرمجة، فهي منظّمة إذا كانت تحت رعاية المؤسسة التعليمية، وتلقائية طبيعية إن لم تكن كذلك، وما يعنينا هنا أن

(١) ينظر: عبد الرحيم، رائد، المصدر نفسه، ص١٢١ وما بعدها.
(٢) عبد الرحيم، رائد، نفسه، ص١٢١.

توظيف المتلازمات اللفظيّة عن وعي وإدراك من صاحب البيت أو أحد ساكنيه، بحيث يقدّم للناطق بغير العربية خدمة جليلة وحصيلة لغوية ثريّة بالمتلازمات، فيختار الحقول والمجالات المناسبة، مثل: متلازمات الحياة البيتية، مثل: (موعد الاستيقاظ، موعد النوم، مكان النوم، جهاز التحكّم، موعد الفطور، موعد الغداء، موعد العشاء، ارتداء الملابس، تنظيف الغرفة، تهوية الغرفة، فتح النافذة، وقت الدراسة، وقت اللعب، نشرة الأخبار، البرنامج المفضّل، غسيل الملابس، كي الملابس، جرة الغاز (أسطوانة الغاز)، تنظيف المطبخ، غرفة النوم، غرفة المعيشة، غرفة الضيوف، قضاء الحاجة،...إلخ)، ولا ريب في أن هذه الإستراتيجية مفيدة للناطق بغير العربية ويلاحَظ «أنّ أغلب طلاب العربيّة يفضّلون السكن مع عائلة محلية، لإيمانهم بأنّ هذه الاستراتيجية تفيدهم كثيرًا في فهم ثقافة المجتمع أكثر، والتقرّب إلى الناس، والتواصل معهم بكفاءة عالية، خاصّة أنّ اللغة هي ممارسة يومية حقيقية مع متكلّميها[1]»، ومن تمام هذا التواصل الفعّال توظيف المتلازمات اللفظية توظيفًا صحيحًا.

3- أنشطة الأندية الإجبارية أو الاختيارية: تطبّق هذه الإستراتيجية في عدد من المراكز التعليمية، وفيها يلتحق الطالب الناطق بغير العربية بأحد الأندية التي ترفد العملية التعليمية داخل الحجرة الصفية وتدعمها، مثل:

- نادي القرآن الكريم: ويمكن أن نستثمر هذا النادي في حفظ المتعلم سورًا من القرآن الكريم، مع تجويده وتلاوته وتفسيره تفسيرًا يتناسب مع مستواه اللغويّ وميوله، ولعلّ معجم المتلازمات اللفظية في هذا الباب كبير، منه: (تفسير القرآن، حفظ السورة، تسميع السورة، ذكر الآية، الآية القرآنية، فضل القرآن الكريم، عروس القرآن، آية الكرسيّ،

(١) عبد الرحيم، رائد، نفسه، ص١٢٣.

السورة المكية، السورة المدنية، القرآن الكريم، أحكام التجويد، أحكام الإظهار، أحكام الإدغام، أحكام الإقلاب، أحكام المدّ، أحكام الوقف، أحكام الوصل، السبعة الطوال، أسباب النزول، الناسخ والمنسوخ...إلخ) ويلاحَظ أنّ الالتحاق بهذا النادي لا يتأتّى لأيّ متعلّم، ما لم يكن لديه استعداد وميول دينية أو عقدية، ويلاحَظ أنّ هذا النوع من الأندية يناسب المتعلّمين القادمين من مناطق آسيوية، مثل: ماليزيا وأندونيسيا وبعض مناطق أفريقيا مثل الصومال.

- نادي الخطّ العربيّ: ويمكن توظيف هذا النادي في الاستعانة بعدد كبير من المتلازمات اللفظية، مثل: (الخطّ العربيّ، نشأة الخطّ، أنواع الخط، خط الرقعة، خطّ النسخ، الخطّ الكوفي، الخطّ الديوانيّ، جمالية الخطّ، المسافة بين الأسطر، أدوات الكتابة، حروف التاج، شكل الخطّ، الصفر المستدير، الصفر المستطيل، الكاف المبسوطة، الميم المبسوطة،...إلخ).

- نادي الطبخ: والطبخ وثيق الصلة بالحياة، يحتاج إليه الإنسان دائمًا، فلا تحصل له حياة إلا به، ويمكن أن يقتنص البرنامج الانغماسّي هذه العلاقة الوثيقة بين الإنسان والمطبخ في تنمية معجمه بالمتلازمات اللفظية المنتمية إليه، مثل: (ورق قصدير، رب البندورة، صلصة الطماطم، بيض مقلي، بيض مسلوق، بطاطا مقلية، بطاطا مسلوقة، الفلفل الأسود، الفلفل الأخضر، مربى المشمش، مربى الخوخ، مربى البرتقال، مربى التوت، عصير البرتقال، عصير الموز، عصير الجوافة، عصير طبيعيّ، رشّة ملح، ملعقة سكّر، فواكه طازجة، فول مدمس، عدس حبّ، عدس مجروش، زيتون أخضر، زيتون أسود، زيت الزيتون، زيت القلي، كعك العيد، معمول العيد، تمر هنديّ، حبة قطايف، تحريك الملعقة، ملعقة خشب، ملعقة كبيرة، ملعقة صغيرة،...إلخ) ولعلّ هذا النوع من النوادي يلاقي رواجا منقطع النظير، وقد وقف صاحب البحث على بعض

التجارب لمعهد قاصد الأردنيّ، إذ يقيم بين الحين والآخر نشاطًا للطبخ والأكلات الشعبيّة، ويقوم بصنع الطعام خطوة بخطوة أمام الطلاب، ولا شكّ في أنّ المواقف الاتصالية الحقيقية أبلغ وقعًا وأشدّ أثرًا وتمثّل الفائدة الحقيقية المرجوّة من التعليم.

- نادي الصحافة: وهو من أهم النوادي، حسب رأي البحث، وأكثرها فائدة، إذ تمدّ الطالب الناطق بغير العربية بمعجم ضخم وموّار بالمتلازمات اللفظيّة، ولعلّ الله تعالى ييسر لصاحب البحث تقديم رؤية لسانية في بناء معجم متلازمات لفظية في باب الصحافة والصحف اليومية، فهي المرآة الصادقة للاستعمال اللغويّ كما هو، حتى غدت هذه اللغة لغة المثقفين والأدباء في كثيرٍ من الأوساط، ويمكن للمهتمّ بأمر الطلاب أن يقف على عدد من المتلازمات اللفظية في كلّ مجال من المجالات المتنوعة، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والرياضية ومجال العلاقات الدولية والمجال السياحي والتقني والحقوقي والأدبي وما إلى ذلك، ويمكن أن نثبت عددا من المتلازمات اللفظية في عدد من المجالات، كما يأتي:

المجال الاقتصادّي: (تنمية مستدامة، ارتفاع السعر، انهيار السوق، تعويم العملات، التهرب الضريبي، انتعاش اقتصادي، أزمة اقتصادية، غسيل الأموال، استثمارات أجنبية، استثمارات محلية، استقرار اقتصاديّ، إصلاح اقتصاديّ، عملة صعبة، اقتصاد السوق، اقتصاد راكد، انكماش اقتصاديّ، أوراق مالية، بنك مركزيّ، بيع بالجملة، بيع بالتجزئة، تكلفة المعيشة، غلاء المعيشة، الرخاء الاقتصاديّ، سعر التكلفة، سعر السوق، شركة مساهمة، شركة قابضة، شريك تجاريّ،...إلخ)

المجال السياسيّ والعلاقات الدولية: (الأمم المتحدة، المحكمة الدولية، الأمن العام، الحرب العالمية الأولى، الحرب العالمية الثانية، حرب باردة، حرب شاملة، حرب استنزاف، عصبة الأمم، وعد بلفور، وعد سايكس بيكو، معاهدة

فرساي، استعمار بريطاني، استعمار فرنسي، انتداب بريطانيّ، الثورة العربية الكبرى، نكبة فلسطين، حق العودة، وطن بديل، الربيع العربي، جبهة قتال، جدول أعمال، جلسة طارئة، حق النقض (الفيتو)، حرب بالوكالة، مجلس النواب، مجلس الأعيان، مجلس الشيوخ، مجلس الوزراء، رئيس الوزراء، البيت الأبيض، ناطق رسمي، متحدث رسميّ، الكيان الصهيوني، المحرقة النازية، حراك اجتماعيّ، حكم ذاتي، منظمات دولية، شركات متعددة الجنسيات، دول المحور، دول الحلفاء، دور عدم الانحياز، طلب اللجوء، لجوء سياسي...إلخ).

المجال الاجتماعيّ: (خدمة اجتماعيّة، إخلاء سبيل، استفتاء الشعب، اضطراب اجتماعي، مرض نفسي، مرض عقلي، تكيف اجتماعيّ، انهيار عصبيّ، شدّ عصبيّ، رفاه اجتماعيّ، مصلحة عامة، سن الطفولة، سن المراهقة، سن الشباب، تنمية المجتمع، اتجاه فكري، وجهة نظر، تعايش سلمي، تقبل الآخر، طبقة اجتماعية، طبقة برجوازية، طبقة أرستقراطية، طبقة كادحة، طبقة عاملة، قيمة جمالية، نقاش بيزنطيّ، تراث ثقافيّ، تكافل مجتمعيّ، لجنة زكاة، دار المسنين، دار العجزة،...إلخ).

المجال الرياضي: (كرة قدم، كرة سلة، كرة طائرة، كرة يد، كرة تنس، تنس أرضي، تنس طاولة، حكم المباراة، حارس المرمى، خط الدفاع، خط الوسط، خط الهجوم، تنظيم دفاعيّ، سباق السيارات (رالي السيارات)، تزلق على الجليد، وثب ثلاثي، وثب عالي، بطاقة صفراء، بطاقة حمراء، بطولة دوري، بطولة كأس، كأس اتحاد، بطل الدوري، تبادل الكرات، تمرير الكرة، صانع ألعاب، ألعاب أولمبية، ثمن النهائي، ربع النهائي، نصف النهائيّ، المباراة النهائية، المباراة الختامية، روح رياضية، منشطات رياضية، لياقة بدنية، كأس العالم، دوري أبطال أوروبا، دوري أبطال آسيا، كأس أفريقيا، منطقة الجمهور،

مدير فني، مدير الفريق، منطقة الجزاء، ركلة جزاء، ... إلخ).

ونرجع مرة أخرى إلى مقولة كراشن إذ يؤكّد أنّ اكتساب اللغة الثانية لا يكون ما لم يتلقّ المتعلّم اللغة الهدف في بيئتها الحقيقية عبر التواصل الطبيعيّ، أمّا متعلّمها تعليمًا منهجيًّا في فصول دراسية، فلن يكتسبها ما لم يتحوّل الفصل الدراسيّ إلى بيئة شبيهة بالبيئة الحقيقيّة الطبيعيّة اللغة الهدف[١]، والظنّ أن تحويل الفصل الدراسّي إلى بيئة شبيهة بالبيئة الحقيقية أمر صعبُ المنال، وأنّ الطريقة المثلى هي برامج الانغماس اللغويّ الثقافيّ.

4- يمكن أن نفيد أيضًا من فكرة البرامج التلفزيونية والمسابقات الثقافية المتنوّعة في زيادة حصيلة المتلازمات اللفظية لدى الناطقين بغير العربية، وذلك بأن يستعدّ الطلاب جيّدا لعقد حوارٍ في موضوع يعرفانه، مع إبراز المتلازمات اللفظيّة اللازمة لذلك، على أن يقوم المعلم بدور الوسيط بين الطلاب[٢]، ويمكن أن يكون هذا التقديم اختبارًا يقيس كفاية الطلاب في مهارة التحدّث كذلك.

5- تقنيات متفرقة: يتميز هذا النوعُ من التقنيات بأنه طارئ ومؤقت ولكنّ له دورانا كبيرًا، فمناسبات مثل الزواج والطلاق والوفاة وإنجاب الأطفال والمواساة والنجاح في تجارة أو في اختبار أو التخرج في الجامعة تعدّ بيئة خصبة يستثمرها الناطق بغير العربية في تنمية حصيلته اللغوية من المتلازمات اللفظية، مثل:

التهنئة بالزواج: بارك الله لك وبارك عليك وجمع بينكما على خير/ بالرفاء والبنين.

---

(١) ينظر: العصيلي، عبد العزيز (٢٠٠٦)، علم اللغة النفسّي، جامعة الإمام محمد بن سعود العالمية (ط١)، المملكة العربية السعودية، ص٢٩٠

(٢) يمكن أن نستهدي بفكرة برنامج الحوار المعاكس في تنمية الحصيلة اللفظية لدى الناطقين بغير العربية، مع احتراس التحضير الجيد.

التعزيــة: عظــم الله أجركــم، وغفــر لميتكــم/ إنــا لله وإنــا إليــه راجعــون/ البقــاء لله/ أحســن الله عزاءَكــم.

التهنئــة بقــدوم طفــل: الحمــد لله على الســلامة / بــورك له في الموهــوب وشــكرت الواهــب/ جعلــه الله مــن الصالحــين الأبــرار/ رزقــك الله بــره/ حفظــه الله لــك.

حفــلات الميــلاد: ســنة حلــوة يــا جميــل / كلّ عام وأنــت بخــير / عقبــال مئــة عام/ بــارك الله في عمــرك/ أطــال الله بقــاءك.

التهنئــة بنجــاح في الدراســة: مبــارك نجاحُــك / منهــا لــلأعلى / العقــبى لــك / عقبــال الدراســات العليــا.

التهنئــة برمضــان: رمضــان كريــم/ كل عام وأنتــم بخــير/ تقبل الله الصيــام والقيام.

التهنئــة بالعيــد: عيــد ســعيد / عيــد مبــارك / كل عام وأنتــم بخــير / عســاكم مــن عــواده.

إن هــذه التقنيــات مهمــة وغنيــة بالمتلازمــات اللفظيــة، يحــسّ بهــا الناطــق بغــير العربيــة ويشــعر بأنــه قريــب مــن روح اللغــة العربيــة وثقافتهــا وأســاليبها فــتزداد همتــه ويــزداد إقبــاله على التعلّــم ونقــل الخــبرات إلى غــيره ممــن يحتاجــون إليهــا.

الخاتمة:

لابــدّ، لــكي ينجــح البرنامــج الانغمــاسيّ ويــؤتي أكلــه، مــن التكــرار والتمريــن والتدريــب والمتابعــة المســتمرة، وحــثّ الطالــب على اســتعمال اللغــة الهــدف اســتعمالا كامــلًا، فــلا يســتعمل غيرها، ذلــك أنّ «الملــكات لا تحصــل إلا بتكــرار الأفعــالِ، لأن الفعــل يقــع أوّلا وتعــود منــه لــلذات صفــة، ثــم تكــرر فتكــون حــالًا، ومعــنى الحــال أنهــا صفــة غــير راســخة، ثــم يزيــد التكــرار فتكــون مَلَكَــة

أي صفةً راسخةً[١]».

«فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلامَ أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبيّ استعمال مفردات في معانيها، فَيُلَقَّنها أوّلا، يسمع التراكيبَ بعدها فيلقَّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظةٍ ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا تصيّرت الألسن واللغاتُ من جيلٍ إلى جيلٍ وتعلّمها العجم والأطفالُ[٢]». ويحسن هنا أيضًا أن نستشهد بكلام أحد الباحثين في هذا السياق إذ يشير إلى أنّ المَلَكة اللغوية «لا تنمو ولا تتطوّر إلّا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يُسْمَع فيها صوتٌ ولا لَغْوٌ إلا بتلك اللغة التي يُراد اكتسابها. أمّا خارج هذا الجوّ الذي يسمع فيه غير هذه اللغة فصعبٌ جدّا أن تنمو فيه المَلَكة اللّغوية، فمن أراد أن يتعلّم لغةً من اللغاتِ فلا بدّ أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معيّنة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه المَلَكة[٣]».

النتائج:

1- اللغة منشط اجتماعيّ تداوليّ موّار بالتفاعلات والمتغيّرات.

2- المقصد من تعليم اللغة استعمالها كما يستعملها

(١) ابن خلدون (ت٨٠٨هـ) (١٩٨٤م)، مقدمة ابن خلدون الموسومة بـ «ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر»، الجزائر: الدار التونسيّة للنشر، ص٧٢٣.

(٢) ابن خلدون، نفسه، ص٧٢٣

(٣) الحاج صالح، عبد الرحمن (٢٠١٢م)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر: موفم للنشر، ١٩٣/١

الناطقــون بهــا.

3- برامـج الانغمـاس اللغـوي تحقـق الوظيفـة الاتصاليـة للغة عـن طريـق دمـج الطـلاب بالحقـل اللغـويّ والاحتـكاك المبـاشر بأهلهـا.

4- تمكـن الإفـادة مـن تقنيـات الانغمـاس اللغـوي بإشراف مبـاشر مـن المؤسسـة التعليميـة والمعلّم.

المصادر والمراجع:

1- إسماعيل، محمد زيد، وإسماعيل، داود (٢٠١٤م)، برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية٢.

2- الجرجاني، علي بن محمد بن علي أبو الحسن الحنفي (ت٨١٦هـ) (١٩٩٨م) كتاب التعريفات. (ط١) بيروت: دار الفكر العربي.

3- ابن الجوزي (ت٥٩٧هـ) (٢٠٠٣)، أخبار الأذكياء، اعتناء: بسام عبد الوهاب الجابي، بيروت: دار ابن الحزم.

4- الحاج صالح، عبد الرحمن (٢٠١٢م)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر: موفم للنشر.

5- الخرما، نايف (١٩٨٨م)، اللغات الأجنبية، تعلمها وتعليمها، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

6- ابن خلدون (ت٨٠٨هـ) (١٩٨٤م)، مقدمة ابن خلدون الموسومة بـ «ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر»، الجزائر: الدار التونسيّة للنشر.

7- ابن خويا، إدريس (٢٠١٣م)، أهمية التواصل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مؤتمر: اللغة العربية في خطر، المجلس الدولي للغة العربية.

8- أبو الرب، محمد (٢٠١٧م) المتلازمات اللفظية، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، شؤون البحث العلميّ والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين، مجلد (٢٥)، عدد (١).

9- الرقب، محمد حمدان (٢٠١٩) التلازم اللغوي مقاربات تعليمية، دار عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع: إربد.

10- أبو الروس، عادل (٢٠١٤)، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المؤتمر الدولي في الدراسات العربية والحضارة الإسلامية: ماليزيا.

11- عبد الرحيم، رائد، وآخرون (٢٠١٩م)، الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، المملكة العربية

السعودية.

12- ابن عساكر (ت٥٧١هـ)، تاريخ مدينة دمشق، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية.

13- العسقلاني، ابن حجر (ت٨٥٢هـ) (٢٠١٣م)، فتح الباري بشرح صحيح البخاريّ، تحقيق: عادل مرشد وآخرين، سوريا: دار الرسالة العالمية.

14- العصيلي، عبد العزيز (٢٠٠٦)، علم اللغة النفسيّ، جامعة الإمام محمد بن سعود العالمية (ط١)، المملكة العربية السعودية.

15- العمايرة، محمد أحمد (٢٠٠٢م) التلازم اللفظي وتعليم العربية لغير الناطقين بها، بحوث في اللغة والتربية، عمّان: دار وائل للنشر، (ط١).

16- عمر، أحمد مختار (١٩٩٨م) علم الدلالة، القاهرة: عالم الكتب، (ط٥).

17- غزالة، حسن (١٩٩٣م) ترجمة المتلازمات اللفظية: عربي – إنكليزي، مجلة الترجمان – مدرسة الملك فهد العليا للترجمة، طنجة– المغرب، المجلد ٢، العدد ١.

18- ابن فارس، أحمد (ت٣٩٥هـ) مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر.

19- ابن مراد، إبراهيم (٢٠٠٦م) الوحدة المعجمية بين الإفراد والتضام والتلازم، مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، المغرب، العدد ٥.

20- المسدي، عبد السلام (٢٠١٥)، التخطيط اللغوي والأمن اللغويّ، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربية، (ط١)، المملكة العربية السعودية.

21- مصطفى، إبراهيم، وآخرون (٢٠٠٤م) المعجم الوسيط، (ط٤)، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

22- مناع، آمنة (٢٠١٧)، الانغماس اللغوي ودوره في تحصيل الملكة اللسانية: دراسة في أصوله العربية القديمة وتطبيقاته الحديثة، (رسالة

دكتوراه)، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة: الجزائر.

23- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت٧١١هـ) لسان العرب، تحقيق: عبد الله الكبير وآخرين، القاهرة: دار المعارف.الودرني، علي (٢٠٠٦م) منزلة المتلازمات في «المعجم الوسيط»، مجلة الدراسات المعجميّة، الجمعية العربية للدراسات المعجمية، المغرب، العدد (٥).

24- Robins, General linguistics. London: Routledge.

25- Roy Lyster, grandes questions et options en pedagogie de I'immersion, Journal de I'immersion, L'Assocation Canadienne des professeurs d'immersion Ottawa (ontario) vol: 31, N: 3, 2009.

التقويم الرقمي في تعليم القراءة للناطقين بغير العربية

د. محمد زين العابدين علي حنفي عميرة[1]

الأستاذ المساعد بجامعة الطائف-جامعة الفيوم - ٢٠٢٠
drzaien@yahoo.com

مقدمة:

يشهد عالم تدريس اللُغات وتعليمها تطورات دائمة مستمرة تستمد زَخَمَهَا من الرغبة الجادة الصادقة في إيجاد أفضل السبل وأكثرها فاعلية في مساعدة المتعلمين على اكتساب اللغة التي يدرسونها كي تمكنهم من حصد الفائدة القصوى من إتقان هذه المَلكة، وتتبدى هذه الرغبة لدى كلٍ من المعلمين والمتعلمين على حدٍ سواء. (العاني، ٢٠٢٠)

والتعليم الإلكتروني ليس مفهومًا جديدًا أو غريبًا ولا وليد هذا الوقت، بل تمتد جذوره إلى عقود قليلة؛ فهناك عشرات، بل ربما مئات الكتب والأبحاث والمقالات بلُغات متعددة تناولت ذلك بشكلٍ يصعب حصره، ولكن تكفي الإشارة إلى أن التعليم الإلكتروني نمطٌ جيدٌ يعمل على تحقيق أهداف العملية التعليمية مُستندًا إلى نتائج البحوث في الميادين الإنسانية والتطبيقية المتنوعة كي يتم تحقيقها بأعلى درجة من الكفاءة. (هندي، ٢٠٢٠)

وقد واجهت منظومة التعليم في الآونة الأخيرة ضغوطًا

(١) حصلتُ على درجة دكتوراة في التربية (تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية) من جامعة القاهرة عام ٢٠٠٣م. عملتُ أستاذًا مساعدًا بكليات التربية: جامعة القاهرة/ فرع الفيوم وبني سويف بمصر، وجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية من عام ٢٠٠٤ - ٢٠١٣م. وعضو الاتحاد الدولي للغة العربية، ٢٠٢٠/٧/١: ٢٠٢٢/٦/٣٠، رقم العضوية: ع ر ب / ٢٠/ ١١٨٠

وتحديات تتمثل في الزيادة المستمرة للقوى الداخلية والخارجية المؤثرة على استقرارها، وذلك بما يشهده العالم من تغيرات جذرية، فهذا التقدم العلمي والتكنولوجي قد قلص المسافات ليس بين الدول فحسب بل بين الكواكب أيضًا، ووجوه التغيير تهدد الإنسان بمقدار ما تبدو واعدة، لذلك لا يُخلص الإنسان من القلق إلا إحساسه بتقويم عمله، وتقويم الأمور في المجتمعات تحكمها رؤى عديدة المقاصد، وهي في المقام الأول (رؤى أخلاقية)، ولكن الفارق كبير بين التقويم والأخلاق ، فالتقويم يسعى لتحقيق مردود أوفر حتى عندما يلتفت إلى العلاقات الإنسانية، بينما الأخلاق تُركز على العلاقات الإنسانية حتى لو كانت أخلاق المنفعة. (قاسم، ٢٠١٢)

وقد أصبحت طرق التعليم التقليدية غير ذي جدوى كبيرة خاصة مع اتساع مدارك المتعلمين وقدراتهم على تحصيل العديد من المعارف من خلال ما يمتلكونه من تطبيقات التكنولوجيا المعلوماتية في أيديهم، ولم يعد تحصيل المعرفة يمثل هدفًا أساسيًا للمتعلمين ولا نهاية لجهود المعلمين التي تُبذل في إيصال المعارف للمتعلم، فظهرت أهداف جديدة أبرزها قياس أثر التعلم الذي يحصل عليه المتعلم في عملية التعليم.

ولم يَعدْ التقويم التقليدي هو الأداة الوحيدة التي يمكن من خلالها تحديد أثر التعلم لدى المتعلمين خاصة وأنهم يتلقون المحتوى التعليمي من خلال وسائط إلكترونية تحت مسمى التعليم الإلكتروني فمن الطبيعي أن يحل التقويم الرقمي محل التقويم التقليدي. (Scottish Qualifications Author-ity , 2008)

وبما أنَّ إثارة دافعية المتعلمين قد أصبحت واحدة من أكبر التحديات التي يواجهها المعلمون في قاعات التدريس، كان التعليم الإلكتروني وتقويم أثر تعلمهم من خلال تطبيقات

الانترنت التي تشتمل على وسائل تسهم في جذب انتباههم وتحفيزهم من خلال ألعاب ومسابقات تقيس أثر ما تعلموه في الدروس، وهي تطبيقات تسهم في تحقيق مفهوم التعلم باللعب الذي يؤدي إلى تحميسهم وتشجيعهم ونقلهم من الجو التقليدي إلى جو يملأه الحماس والمتعة والتنافس بينهم وأقرانهم على شكل فردي أو مجموعات. ومن هذه التطبيقات التي أصبحت واسعة الانتشار في كثير من مراحل التعليم المختلفة: برنامج كاهوت Kahoot، وسوكريتيف scorative، بينتيريست Pinterest، وكويزيليز Quizalize، وجوكلاس Go Class، وجيم بازر Game K buzzer وايديوكانونeducanon، بيكسل Pixel ...إلخ) ياسين، ٢٠١٤)

وبرنامج كاهوت Kahoot أحد أهم برامج التقويم الرقمي التي يتم تطبيقها من خلال المعلمين في مختلف مراحل التعليم من أجل تقويم أداء المتعلمين والتعرف علىفعالية التعلم الذي يتم في الصفوف الدراسية، وهو يُبنى على اللعب والمتعة، ويمكن من خلاله تقديم مجموعة من الأسئلة الموضوعية التي يتم تصميمها عبر نظام يغطي أي موضوع أو مادة، باستخدام أية لغة ولمستويات مختلفة. (Kamps 2017) ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج (كاهوت) في تعليم مهارة القراءة للناطقين بغير العربية للوقوف على فعاليته في زيادة دافعيتهم نحو عملية التعليم والتعلم.

الدراسات السابقة:

لم توجد دراسات تناولت التقويم الرقمي (برنامج كاهوت) في تعليم مهارة القراءة للناطقين بغير العربية في أي مستوى تعليمي في حدود علم الباحث معتمدًا في ذلك على مراكز مصادر البحث العلمية، وعلى شبكة المعلومات الدولية، ولكن توجد دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة الراهنة، يمكن عرضها فيما يلي للإفادة منها في تأصيل الإطار النظري لهذه الدراسة ودعم مشكلاتها والإجابة عن بعض

تساؤلاتها:

- **أولًا**: دراسات تناولت العلاقة بين التعليم الإلكتروني ودافعية المتعلمين منها:

1. دراسة (الجابري، ٢٠١٣) موضوعها: مستوى استخدام التطبيقات والبرامج الحاسوبية لدى طلبة الجامعة وارتباطه بدافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني».

2. دراسة (Abou El-Seoud, Taj-Eddin, Seddiek, El-Khouly, & Nosseir , 2014) موضوعها: تأثير التعليم الإلكتروني على دافعية المتعلمين.

٣. دراسة (Zarzycka-Piskorz 2017)، وموضوعها: « هل يمكن للتعلم بالألعاب أن تزيد دافعية المتعلمين عند تعلم القواعد اللُغوية من خلال كاهوت؟».

٤. دراسة (يوسف، ٢٠١٧)، موضوعها: أهمية الدوافع في تعلم اللُغة العربية وآليات استثارتها لدى الطلاب الأتراك.

٥. دراسة (المنيع، ٢٠١٨)، موضوعها: الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

٦. دراسة (سدران، ٢٠٢٠)، موضوعها: دافعية التعلم ورقمنة التدريس في الوسط التعليمي.

- **ثانيًا**: دراسات اهتمت ببيان تقويم العلاقة بين برامج التقويم الإلكترونية ودافعية المتعلمين، منها:

١. دراسة (Laitsch , 2003) وموضوعها: «التقويم الصفي وتأثيره على دافعية الطالبات.

٢. دراسة (Davies, 2010)، موضوعها: «التقويم الفعال في العصر الرقمي.

٣ . دراسة (العباسي، وإسماعيل، ٢٠١١)، موضوعها: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وانتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية.

٤ . دراسة (Borrell, 2017، Cosmas، Grymes، Radunzel) ، موضوعها: كفاءة برنامج كاهوت كبرنامج للتقويم القبلي.

٥ . دراسة (خليل، ٢٠١٧)، وموضوعها: التقويم الالكتروني.

٦ . دراسة (محمود، ٢٠١٨)، موضوعها: مقارنة الخصائص السيكومترية بين الاختبارات التحصيلية الإلكترونية والورقية.

٧ . دراسة (الزيد، ٢٠١٩)، موضوعها: أثر برامج التقويم الإلكتروني (برنامج كاهوت Kahoot كنموذج) على زيادة دافعية طالبات جامعة الأميرة نورة نحو التعلم.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد تأكيدها على أهمية التعليم الإلكتروني في عملية التعليم والتعلملما له من إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم، لاسيما أدواته التطبيقية التقويمية التي يُفَعِلُها المعلم داخل غرفة الدرس معهم لجذب انتباههم وتشويقهم لعملية التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف المرجوة، وهو ما يُدعم الدراسة الراهنة في تطبيق برنامج كاهوت كأداة تقويمية رقمية في تعليم مهارة القراءة لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها.

مشكلة الدراسة:

مما لا شك فيه أن الدافعية Motivation - كاستجابة وسلوك تربوي ينبع من المتعلم ويُهيئه له المعلم أثناء العملية التعليمية - تُعد حجر الزاوية في نجاح عملية التعليم والتعلم أو في إخفاقها ، ولا يمكن تحقيق إنتاجية عالية وأداء متميز في ظل غياب الدافعية للعمل والرغبة في الإنجاز ، فهي تُعمق ارتباط المتعلم بالمادة التعليمية وتُعزز استفادته منها على المستويات

العقليـة Cognitive، العاطفيـة Emotional والسـلوكية Behavioral وقـد واجـه التربويـون تحديًـا كبـيرًا في اسـتثارة الدافعيـة للتعلـم بشـكلٍ مسـتمر في العمليـة التعليميـة.

ولقـد أدى التطـور العلـمي والتكنولـوجي وظهـور كثـير مـن مسـتحدثات تكنولوجيـا التعليـم الإلكـتروني وأدوات التقويـم الرقـمي إلى وجـود اهتمامـات مختلفـة ومتعـددة في كافـة المؤسسـات التعليميـة بشـتى أنواعهـا مـن أجـل النهـوض بالعمليـة التعليميـة، والـتي أصبـح يتـم فيهـا توظيـف التعليـم الإلكـتروني كأداة أساسـية فعالـة، ومـن ثـمَّ ظهـر التقويـم الرقـمي كأداة فعالـة في تطويـر العمليـة التعليميـة وتقويـم أثـر التعلـم لدى المتعلـم، فهـو يوفـر تغذيـة راجعـة سريعـة ويبـين بشـكل تحليـلي نقـاط القـوة والضعـف فيهـا، ومـن ثَـمَّ تتحـدد مشـكلة الدراسـة الراهنـة - في ضـوء ما كشـفت عنـه نتائـج الدراسـات السـابقة - في وجـود قصور في تنميـة دافعيـة المتعلـم في العمليـة التعليميـة نتيجـة الأسـاليب التقليديـة المتبعـة في عمليـة التقويـم. وينبثـق عـن هـذه المشـكلة التسـاؤل البحـثي الآتي:

مـا فعاليـة اسـتخدام التقويـم الرقـمي (برنامـج كاهـوت) في زيـادة الدافعيـة نحـو تعليـم مهـارة القـراءة لدى المتعلمـين الناطقين بغـير العربيـة؟ ومـن هـذا التسـاؤل تتفـرع الأسـئلة التاليـة:

١. مـا طبيعـة التقويـم الرقـمي في تعليـم مهـارة القـراءة لدى المتعلمـين الناطقـين بغـير العربيـة؟

٢. مـا طبيعـة برنامـج (كاهـوت) كأداة تقويميـة رقميـة في زيادة الدافعيـة نحـو تعليـم مهـارة القـراءة لدى المتعلمـين الناطقـين بغـير العربية؟

٣. مـا طبيعـة الوحـدة الدراسـية المسـتخدمة لتعليـم مهـارة القـراءة لدى المتعلمـين الناطقـين بغـير العربيـة؟

٤. ما مدى فعالية برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية في زيادة الدافعية نحو تعليم مهارة القراءة لدى هؤلاء المتعلمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الراهنة إلى ما يلي:

١. تحديد طبيعة التقويم الرقمي في عملية التعليم للمتعلمين الناطقين بغير العربية.

٢. بيان خصائص ومميزات تطبيق التقويم الرقمي للمتعلمين .

٣. تحديد طبيعة برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية في زيادة الدافعية نحو تعليم مهارة القراءة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية.

٤. تحديد طبيعة الوحدة الدراسية المستخدمة لتعليم مهارة القراءة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية.

٥. الوقوف على مدى توافر التقويم الرقمي لدى المتعلمين الذين يدرسون بالأساليب التقليدية.

٦. بيان مدى فعالية برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية في زيادة الدافعية نحو تعليم مهارة القراءة لدى هؤلاء المتعلمين.

فرض الدراسة:

سيختبر الباحث صحة الفرض الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات كل من مُتعلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار تعليم مهارة القراءة لصالح متعلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

حدود الدراسة:

- تقتصر الدراسة في تدريسها على الوحدة الأولى (العناية بالصحة/ المستوى المتوسط) من كتاب الطالب الثاني من سلسلة كُتب العربية بين يديك المقررة على المتعلمين الناطقين بغير العربية.

- تستخدم الدراسة في تدريس الوحدة الدراسية نظام Power Point في العرض، وشبكة المعلومات الدولية (المدونات والمواقع والروابط والقنوات التعليمية)، وأسلوب الحوار الاكتشافي المتبادل.

- تقتصر الدراسة في تطبيق الوحدة الدراسية على المتعلمين الناطقين بغير العربية لمدة شهر ونصف دراسي.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج التجريبي أثناء تطبيق برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية على عينة الدراسة التجريبية للوقوف على فعاليته وتحقيق أهدافه.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١. تُعدُّ الدراسة بمثابة استجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى تفعيل التقويم الرقمي فيمجال التعليم للناطقين بغير العربية.

٢. المساهمة في إعداد أداة تقويمية رقمية مُقننة تقيس مدى فعالية العملية التعليمية.

٣. تُعدُّ الدراسة من المبادرات الأولى في تطبيق برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية في تعليم مهارة القراءة للناطقين بغير العربية من أجل زيادة دافعيتهم نحو عملية التعليم

والتعلـم.

٤. المساهمة في تَعَرُّف جدوى تطبيق التقويم الرقمي في تعليم اللُغات للناطقين بغير العربية.

٥. دعم القائمين على العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية النظامية وغير النظامية في شتى التخصصات لما تثبته من فعالية التقويم الرقمي في زيادة الدافعية لدى المتعلمين نحو التعليم والتعلم.

٦. يُمكن أن تُسهم نتائج الدراسة الراهنة وتوصياتها في تنمية الدافعية لدى المعلمين والمتعلمين على السواء في المراحل التعليمية المختلفة.

٧. تُعدُّ نتائج الدراسة أساسًا تُبنى عليه الدراسات المستقبلية التي تتناول موضوع تطبيقات التقويم الرقمي كمجال بحثي جديد توجد به فجوة في الأدبيات.

مصطلحات الدراسة:

التقويم Evaluation:

لُغةً: من الفعل الثلاثي (قَوَمَ)، ومنها يُقَوِمُ، تَقْوِيم، وقَوَّمَ الشيء أي عدل مساره إلى الجهة المرغوب فيها وأصلح اعوجاجه والقصور الموجود به، ويُقال: قَوَّمَ المعوج أي عدَّله وأزال اعوجاجه، وقَوَّمَ الشيءَ بمعنى قَدَّرَهُ ووَزَنَهُ، وحَكَمَ على قيمته، واستقامَ اعتدلَ واستوى، وقد وردت عدة مشتقات للفعل قَوَّمَ في القرآن منها: لفظة أَقْوَمُ؛ قال تعالى»إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ» (الإسراء: ٩) (خضر، ٢٠١٣)، وأيضًا في قوله تعالى:»لقد خلقنا الإنسانَ في أحسنِ تَقْوِيمٍ» (التين: ٤).

واصطلاحًا: ويعني إصدار حُكْمٍ تجاه شيء ما أو موضوع ما، أو بمعنى آخر هو العملية التي يلجأ إليها المعلم؛ لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه، مستخدمًا أنواعًا

مختلفة من الأدوات، التي يتم تحديدها في ضوء الهدف المراد قياسه كالاختبارات التحصيلية، ومقاييس الاتجاهات، والميول ومقاييس القيم، والملاحظات، والمقابلات الشخصية، وتحليل المضمون، أو غير ذلك من المقاييس التقويمية الأخرى. (اللقاني والجمل، ١٩٩٩ ص ١٠٢)

وعرفه (الدريج، ٢٠٠٣) على أنَّه: «الجمعُ المنظمُ للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث بعض التغييرات المقصودة والمتضمنة في الأهداف لدى المتعلم، ومراقبة مستواها لدى كل تلميذ وإصدار الحكم المُلائم واتخاذ القرارات المُناسبة.

التقويم الرقمي Digital Evaluation:

يُعْرَفُ بأنَّه: «عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقويم لتجميع وتحليل استجابات المتعلمين بما يساعد المعلم على بيان تأثيرات البرامج والأنشطة في العملية التعليمية للوصول إلى حكم مُقَنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي (إسماعيل، ٢٠٠٩).

ويمكن تعريف التقويم الرقمي على أنه: «توظيف تقنيات الحاسب الآلي وشبكاته للقيام بكافة أنشطة التقويم التي تحتوي على تجهيز الأسئلة وعرضها على المتعلمين، وتلقي الاستجابات والعمل على تصحيحها، وتقديم تغذية راجعة لهم وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها وتوظيفها عند الحاجة إليها، مع توفير إجراءات الأمان لهذه النتائج» (زيتون، ٢٠٠٥).

القراءة Reading:

هي عملية تَتِمُّ من خلالها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة أو مسموعة، تعتمد على رؤية العين لتلك الرموز والنشاط الذهني لإدراكها، وهي أحيانًا تكون قراءة

صامتة إلى جانب كونها جهرية. (اللقاني والجمل، ١٩٩٩ ص ١٨٢)

وهي أيضًا: (تَعَرُّفٌ وفَهمٌ ونقدٌ وتفاعلٌ، إنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها) (طُعيمة، ١٩٨٦ ص ٥١٨)

التلعيب Gamification:

يُعْرَفُ بأنه: استخدام الألعاب أو عناصر الألعاب وتصميمها في تحقيق أهداف لا علاقة بها بالألعاب من خلال إطار تعليمي. (Werbach & Hunter, 2014)

الدافعية للتحصيل (الإنجاز) Achievement Motivation:

تُعرَّف الدافعية بأنها: «القوة التي تُحرك وتستثير الفرد لكي يؤدي العمل، وتنعكس هذه القوة في كثافة الجهد الذي يبذله الفرد، وفي درجة مثابرته واستمراره في الأداء، وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في العمل» (عاشور، ١٩٨٣).

وهي: مستوى اقتناع الفرد بأهمية البرنامج الذي يدرسه، وهي التي تُؤثر في مستوى أدائه أثناء الدراسة، ويحتاج إليها في التقدم نحو الأهداف المحددة للبرنامج. (اللقاني والجمل، ١٩٩٩ ص ١٣٣)

وهي أيضًا: حالة من الاستثارة الداخلية التي تُحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقته للوصول نحو الغاية أو الهدف المنشود في الموقف التعليمي (الزغول، ٢٠٠٣).

والدافعية تُعَرَّفُ أيضًا بأنها: الرغبة التي تدفع الشخص للنجاح وتحقيق مستوى تربوي معين أو كسب التقبل الاجتماعي من الأهل والمدرسين مما يحفز المتعلم ويدفعه لتحقيق أكبر قدر ممكن من الأداء. (الأعسر، ١٩٩٨)، ومما

سبق نستنتج أن الدافعية تُعدُّ من العوامل المهمة المثيرة لعملية التعليم والتعلم والتحصيل الدراسي المنشود.

الفعالية Effectiveness:

يُقصدُ بالفعالية لُغةً: مَقدرةُ الشيء على التأثير، واصطلاحًا: تحقيق العوائد المتوقعة من مؤسسة تعليمية، أو هي النتائج العملية التي توصلت إليها المؤسسة التعليمية من عملياتها فأحدثت أثرًا. (اللقاني، والجمل ١٩٩٦، ص ٥٣)

كما يقصد بها الدلالة الإحصائية بين فروق المتوسطات في الاختبارات لدى أية مجموعتين من خلال التطبيق المؤجل لهذه الاختبارات (البغدادي، ١٩٨٩)

ويُقْصَدُ بها إجرائيًا في هذه الدراسة: الأثر الناتج عن تطبيق برنامج (كاهوت) على المتعلمين الناطقين بغير العربية من خلال تَعَرُّف الدلالة الإحصائية بين فروق المتوسطات في الاختبار.

الإطار النظري:

إن عملية التقويم التربوي يجب ألا تفضي بالضرورة إلى الأرقام الكمية أو النسب المئوية، وأيضًا الاختبارات التحصيلية ليست كافية للحكم على مستوى المتعلم، حيثُ إنها تقيس مستواه في حالة زمنية محددة وليست تراكمية لطول فترة التعلم؛ فهناك العديد من المتغيرات التي يتوقع منها أن تكون دخيلة من شأنها التأثير على عملية التقويم، كالحالة المزاجية والصحية ومستوى القلق وغيرها، بالإضافة إلى أن الاختبارات التحصيلية تَتَوقف عادةً على قياس الأهداف المعرفية دون المهارية والنفس حركية، ومن جانب آخر فإن عملية التقويم التكوينية طيلة فترة التعلم يعززها تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين عن مدى تقدمهم نحو الأهداف

المرسومة، فالعبرة ليست بالقياس فقط، بل التقويم لإحداث التعلم الحقيقي للمتعلم، لذا يجب إدراك الفرق بين عمليتي التقييم والتقويم: فالتقييم يتوقف عند القياس، ويتجاوز ذلك التقويم بالتشخيص والعلاج لمحاولة إصلاح نقاط الضعف وتعزيز جوانب القوة للمتعلم.

ومن أحدث أساليب القياس والتقويم تلك التي تضطلع على الحاسب الآلي، وهذا ما ستحاول هذه الدراسة تسليط الضوء عليه. ومن ذلك مؤتمر التقويم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية (الواقع - الفرص والتحديات) الذي تمَّ في القاهرة عام ٢٠١٥ وأوصى بأهمية استخدام الحاسب الآلي في عملية التقويم، بالإضافة الى ما قدمه المؤتمر الدولي لتقويم التعليم ٢٠١٨ الذي تمَّ في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من توصيات حول أهمية التحول الرقمي لتنمية مهارات المستقبل والعناية بتصميم مقاييس وأدوات تقويمية رقمية ومؤشرات خاصة بالمهارات التعليمية المختلفة.

طبيعة التقويم الرقمي:

تتنوع أشكال التقويم الرقمي كما حددها (الجنزوري، ٢٠١٧)

(1) التقويم الأولي أو القبلي pre-assessment: هو نوع من التقويم الذي يهدف إلى تحديد المستوى المعرفي القبلي للمتعلمين بغرض تحديد نقطة البداية التي يتم من خلالها البدء في دراسة المقرر أو المحتوى التعليمي.

(2) التقويم البنائي أو الذاتي Summative assessment: هو ذلك النوع من التقويم الذي يمكن من خلاله تَعَرُّف مستوى تَحقُّق الأهداف للمتعلم خلال قيامه بدراسة محتوى ما.

(3) التقويم التشخيصي Diagnostic assessment: وهو نوع

من التقويم الذي يمكن من خلاله تَعَرُّف أبرز نقاط القوة والضعف لدى المتعلم.

(4) التقويم النهائي أو البَعدي Post Assessment: هو الذي يمكن من خلاله قياس مدى ما حققه المتعلم من مُخرجات التعلم لمقرر دراسي ما.

كما قسم (عبد الحميد، ٢٠٠٩) أنواع التقويم الرقمي على النحو التالي:

(1) تقويم قائم بذاته: يتم تصميمه من خلال مجموعة من البرامج ويتم حفظ الاستجابات في البرنامج ويتم إنزالها بشكل يدوي.

(2) تقويم من خلال شبكات الكمبيوتر المغلقة: وفيه يتم تقديم الاختبارات للمتعلمين عبر شبكة مغلقة، وتُخزن الإجابات على الخادم، وهذا النوع يُسهم في خلق بيئة للتقويم أكثر أمنًا.

(3) تقويم من خلال الانترنت: يتم هذا النوع من خلال منصات الانترنت، حيث يتم حفظ الأسئلة والإجابات على خادم مركزي، وهو يتميز بكونه نوع مرن من التقويم، يمكن للمتعلمين الوصول له في أي وقت من الأوقات.

(4) والمتأمل في هذه الأنواع من التقويم الرقمي يمكن القول: إنّ أنواع التقويم الرقمي لا تختلف بشكل جذري عن التقويم التقليدي، بل تكاد تتشابه جميعها، يعتبر الفرق الوحيد بين كلا النوعين هو بيئة التعلم، مما يؤدي إلى تنوع خصائص كل منهما.

أنواع أدوات التقويم الرقمي:

تناول (العباسي وإسماعيل، ٢٠١١) نماذج لأدوات التقويم الرقمي، منها:

(1) الضغطات: من خلال ضغطة واحدة يحصل المعلم على تغذية راجعة حول مستوى أداء واستيعاب المتعلمين، ومن ثَّم يُعد هذا النظام نظامًا ذاتيًا للاستجابة.

(2) اختبارات عبر الشبكة: يقوم المعلم بتصميم اختبار على شبكة الانترنت من خلال برامج إدارة المحتوى التعليمي مثل Kahoot & Socrative.

(3) السجلات الرقمية: تسهم هذه السجلات في تطوير مهارات القراءة لدى المتعلمين حيث تسجل عدد الكلمات التي يمكن أن يقرأها المتعلم في الدقيقة الواحدة.

(4) جداول البيانات: تساعد المعلم على تقويم الإجابات ومعرفة مدى قدرة المتعلمين على استخدام مهارات التفكير العليا.

(5) الواجب الرقمي: من خلال تطبيقات خاصة بالمؤسسة التعليمية أو تطبيقات يتم شرائها من الإنترنت، يقوم المعلم بإرسال الواجبات للمتعلمين، ويرد المتعلمون الواجبات مكتملة بعد الإجابة عنها، ويتم تقديم تغذية راجعة لهم. ومن هذه التطبيقات: edunet& class dojo.

(6) الاختبارات الرقمية: وهي وسيلة يمكن تطبيقها على المتعلمين وتتضمن المحتوى الذي تم تعلمه، وهي تسهم في التغلب على صعوبات الاختبارات التقليدية مثل الغش.

الاختبارات الرقمية:

يمكن تعريفها على أنها: عملية تقويم مستمرة ومُقننة هدفها قياس أداء المتعلم إلكترونيًا باستخدام البرمجيات تزامنًا بالاتصال المباشر بالأنترنت أو غير تزامني في قاعة الدرس الإلكتروني. (الغريب ، ٢٠٠٩).

خصائص الاختبارات الرقمية:

تتميز الاختبارات الرقمية بمجموعة من الخصائص، منها: (الجنزوري، ٢٠١٧، ص ١٣٢ و١٣٣)

(1) التفاعلية: تتمثل في أن يتم تقديم مجموعة من المهام للمتعلمين مع توفير إمكانية الرد السريع لهم، كما أن هذه الاختبارات عبارة عن فعل ورد فعل بين المتعلم، وما يعرضه عليه الحاسب أو البرنامج المتوفر على الانترنت، من ثم تسهم الاختبارات الرقمية في تمكين المتعلم من التحكم فيما يتم عرضه عليه، وضبطها من حيث التسلسل والتتابع والخيارات المتاحة.

(2) القدرة على خلق تفاعل متزامن مع متعلمين متنوعين: فمن خلال الاختبارات الرقمية يمكن للمتعلمين أن يدخلوا في تفاعلات مختلفة مع متعلمين متنوعين في الوقت نفسه.

(3) تعدد الوسائل: يتم توظيف وسائط متنوعة لعرض التقويم وهو الأمر الذي يسهم في أن تكون المهام الممنوحة للمتعلمين أكثر واقعية.

(4) توظيف الشبكات: أي أنه يمكن الربط بين مختلف الجهات المعنية بموضوع التقويم وهو بمثابة توظيف الشبكات.

(5) التنميط: بمعنى أنه توجد مجموعة قواعد يسير عليها المشاركون بالشكل يسمح للجميع باستخدام المعلومات المتاحة والدخول في بيئات محوسبة تسهم في معالجة المعلومات المتاحة وعرضها للجميع. (عبد الحميد، ٢٠٠٥)

أهداف تطبيق الاختبارات الرقمية:

يمكن عرضها على النحو التالي: (المهنا، ٢٠١٢)

(1) استخدام أفضل التقنيات التكنولوجية في تحقيق جودة التعليم وزيادة فاعليته.

(2) تقديم تدريب للمعلمين يُمكنهم من تصميم أساليب تقويم حديثة تقودهم إلى قياس جميع مخرجات العملية التعليمية.

(3) نشر ثقافة توظيف التقنية التكنولوجية الحديثة في أنشطة التعليم ثم في تقويم أثر التعلم حتى يمكن خلق مجتمع رقمي لديه القدرة على مسايرة مستجدات العصر الحديث.

(4) خفض التكلفة المادية والاستغناء عن عمليات التقويم التقليدي الورقية.

(5) تسهيل عمليات التصحيح على المعلمين ورصد الدرجات حتى يتمكن المعلمون من زيادة انتاجيتهم.

مميزات التقويم الرقمي:

(1) توفير الوقت للمتعلم والمعلم وإيجاد مرونة في اختيار وقت الإجابة لدى المتعلم.

(2) توفير تغذية راجعة وقتية لإجابات المتعلمين بما يسهم في التعرف على نقاط القوة والضعف عند كل متعلم بشكل سريع للتدخل الفوري والتعامل مع نقاط ضعفه والتركيز على نقاط القوة.

(3) تخفيض الموارد المادية والبشرية في عمليات التصحيح والتحليل وتقديم التغذية الراجعة.

(4) الاحتفاظ بالسجلات الخاصة بالمتعلمين بشكل اليكتروني، وتكون عملية التخزين مركزية بشكل يُمكِن جميع المعنيين من معلمين ومتعلمين وأولياء أمور وإدارة المؤسسة التعليمية الرجوع إليها من وقت لآخر.

(5) سهولة استخدام البيانات في أي وقت.

برنامج كاهوت كأداة تقويمية رقمية:

يُعَرَف (كاهوت) بأنه برنامج تعليمي يعتمد على نظام اللعب والاستجابة في الفصول الدراسية من شأنه أن يُنشط ويُحمس المتعلمين ويشجعهم على الانتقال من الجو التقليدي إلى جوٍ يملأه الحماس والمتعة والتنافس (Pede, 2017)

ويرى المتخصصون في تطبيقات الاختبارات الرقمية أن برنامج (كاهوت) Kahoot هو بمثابة أحد أهم التطبيقات التي تستخدم مفهوم التلعيب Gamification في مجال التعليم والتعلم، ويُعد التلعيب Gamification بمثابة «منحى تعليمي جديد لتحفيز المتعلمين على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم، بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب اهتمامهم لمواصلة التعلم» (Singer, 2016).

ويساعد التلعيب Gamification -عندما يتم توظيفه في السياق التعليمي -في التأثير على سلوكيات المتعلمين حيث يؤدي إلى التحفيز في تنفيذ ما يوكل لهم من مهام تعليمية برغبة وفاعلية مرتفعة في الإطار الصفي وفي خارجه أيضًا، إضافة إلى التركيز على المهام التعليمية ذات الفائدة في إطار المنافسة باللعب. (Wang, 2015)

ويتميز الكاهوت Kahoot بأنه: يُمَكِّنْ المعلمين من مزج التقنية والواقع الحقيقي حيث يتم استخدامه في البيئة الصفية، وهو ما يعني أنه يتواجد المتعلمين والمعلم في المكان نفسه وفي الوقت نفسه الذي يتم فيه تطبيق الاختبار (التقويم الرقمي)، إلا أن تطبيق الكاهوت لا يسمح بعرض الأسئلة على شاشات أجهزة المتعلمين، ويتم عرضه فقط على الشاشة الذكية في الصف، ويتمكن المتعلمون من الإجابة على الأسئلة من خلال التصويت فقط، ويسمح لهم من التواصل مع المعلم ومع بعضهم بعضًا.

تطبيقات الكاهوت في مجال التقويم:

(1) زيادة قدرة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في اكتساب مفردات جديدة: أكدت دراسة (Pede،2017) أن الكاهوت يُمكن المتعلمين من تحسين قدرتهم على استيعاب المفردات الخاصة بأية مادة خاصة مع المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم، حيث يسهم الكاهوت في زيادة حصيلتهم من هذه المفردات.

(2) يؤثر التلعيب على قدرة المتعلمين على اتقان القواعد الإنجليزية: حيث برهنت دراسة (Zarzycka-Piskorz،2017) على أن مستوى دافعية المتعلمين يتزايد نحو تعلم قواعد اللغة الإنجليزية مع توظيف برنامج التعلم باللعب كاهوت في اختبار قدراتهم على تعلم القواعد، وقد أكدت في دراستها على أن أبرز مخرجات التعلم باللعب هو تحفيزهم وزيادة دافعيتهم.

(3) أداة فعالة لقياس معرفة المتعلمين عن موضوع الدرس قبل بدايته: أوضحت نتائج دراسة (Borrell، Cosmas، Grymes، & Radunzel, 2015) أنه استخدام الكاهوت كأداة تقويم قبلي يمكن أن يبني المعلم معرفة عن مستوى إدراك المتعلمين أو خلفيتهم لموضوع الدرس، وهو ما يمنحهم هم أيضًا خلفية من خلال الاختبارات القبلية عن الموضوع.

(4) زيادة دافعية ومشاركة المتعلمين في الأنشطة: قدمت دراسة (Wang A،2015) دليلًا على أن تطبيق الكاهوت والألعاب القائمة على استجابات المتعلمين قد أسهمت بشكل كبير في رفع مستويات المشاركة الصفية إذا كان لها دور في زيادة رغبتهم في التفاعل الصفي.

ومن أهم مميزات تطبيق برنامج كاهوت كبرنامج للتقويم الرقمي ما يلي:

(1) أكثر سرعة وموثوقية وموضوعية من ناحية التصحيح والنتائج.

(2) متنوع الأسئلة المُقدَّمة.

(3) يوفر تغذية راجعة فورية حول مدى اتقان موضوع الدرس.

(4) يُقدم فكرة واضحة عن الهدف من التقويم الذي يتم تطبيقه.

(5) تعطي نتائجه التقويمية الرقمية أولياءَ الأمور فكرة عن مدى تَقدُم أبنائهم الدراسي.

(6) يُبرز نقاط الضعف والقوة لدى المتعلمين.

(7) مرونته من حيث مراعاة الوقت والمكان المخصصين للإجابة.

(8) يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

المسابقات الرقمية:

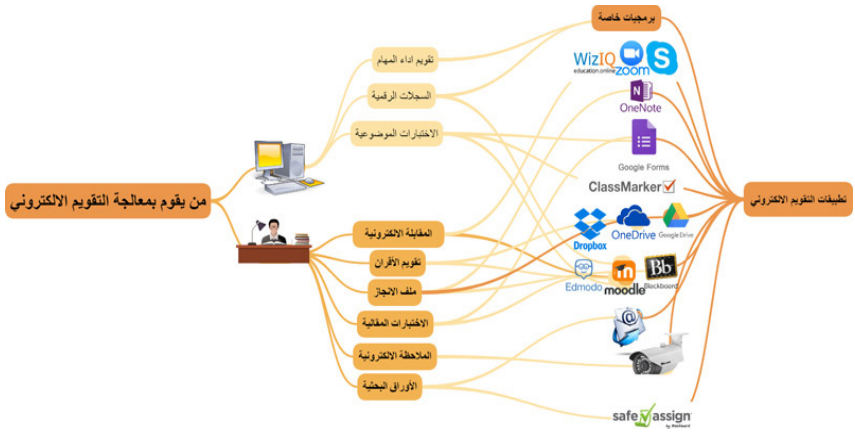
من أفضل المواقع لإنشاء مسابقة أو اختبار رقمي في الصف تطبيق Kahoot فمن مميزات هذا البرنامج سهولة الاستخدام، وضوح التعليمات، وروعة التجربة التنافسية التي يخلقها داخل الفصل، الأمر الذي من شأنه تحقيق أهداف الدرس بطريقة مشوقة وإثرائه إضافة إلى رفع مستوى الدافعية الصفية.

ومن ثمَّ استخدام المعلم لهذا التطبيق يضمن مشاركة جميع متعلمي الصف لاسيما الخاملين منهم؛ وذلك لأن كاهوت يدمج بين التعليم والتسلية وهذا هو المنحى الذي يسمى تربويًا بالتلعيب Gamification أي خلق بيئة تعليمية في إطار مُسلٍّ، تشويقي، تنافسي، ومن ثمَّ يتطلب استخدام

كاهوت في أنشطة غلق الدرس وفي حصص المراجعة التي تسبق الاختبارات الفصلية.

وجديرٌ بالذكر هنا أن مسمى Kahoot تحوَّلَ إلى فعلٍ أساسي في اللُغة الإنجليزية، في أوساط المعلمين على وجه الخصوص، حيث يتمُ تداول هذه الجملة بكثرة Now.let's Kahoot. (سدران، ٢٠٢٠)

هناك العديد من أدوات التقويم التي يمكن أن تحقق التعلم بأفضل الممارسات التي تؤيدها التجارب والأبحاث والدراسات العلمية، ولمحاولة إحداث تقويم يتسم بالشمولية والاستمرارية، سنحاول أن ننقل بعض التجارب التي تخص أدوات التقويم الرقمية التي تمَّ تجريبها، ثُمَّ نقوم بإيعاز كل أداة للأسلوب الأمثل لها، لمحاولة الربط بين الأسس النظرية لعمليات القياس والتقويم التربوي والأدوات والتطبيقات العملية لها، مع التأكيد أنه لا توجد أداة أو تطبيق أفضل من غيره بقدر تحقيقه لما يُراد قياسه وتقويمه بنسبة ثبات وصدق عالية، بالإضافة إلى مراعاة خصائص التقويم التربوي من الخصوصية والتغذية الراجعة وغيرها.



تطبيقات التقويم الإلكترونية:

عندما نتناول الدراسات التي حاولت استخدام بعض

التطبيقات الإلكترونية التي لم تصمم لعمليات القياس والتقويم التربوي، نجد على سبيل المثال أنها تخترق خصوصية المتعلم للوصول إليها للجميع على الإنترنت، مثل أدوات المدونات الإلكترونية (WordPress وBlogger) لملفات الإنجاز الإلكترونية، أو أن الأداة لا تقدم التغذية الراجعة الفورية بأنواعها المختلفة للمتعلم كاستخدام(تويتر، انستقرام، وغيرها..)، فما يميز التغذية الراجعة الإلكترونية هو سرعتها وتنوع أشكالها للمتعلم، وذلك لا يعني عدم مناسبة تلك الأدوات للتعبير المطلق. ونقترح هنا الأدوات التي قد تكون أنسب لما يسمى بملفات الإنجاز (E-portfolio) مثل أداة (OneNote)، كذلك أدوات التخزين السحابي كـ (Google Drive, OneDrive, Dropbox) وذلك لسهولة إتاحتها عبر الأجهزة الذكية ومجانيتها وواجهاتها السهلة غير المعقدة، بالإضافة إلى سهولة مشاركة الملفات بكافة أنواعها ومميزات أخرى عديدة. (العثمان، ٢٠٢٠)

فعند استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية بالأسلوب الأمثل من خلال أدوات مخصصة، تتولد العديد من المميزات كالموضوعية وتقلل نسبة الخطأ، بالإضافة الى اطلاع المعلم أو الباحث على تقارير ورسوم بيانية تبين الفجوات مع كشف رسم المنحنى الاعتدالي لتلك الدرجات دون جهد أو عناء.

إلا أن دور المعلم لا يتوقف عند استخدامها فحسب، فبعض الدراسات تشير إلى ضرورة وجود المعلم خلف تلك الأدوات لتجاوز عقباتها كالغش ونحوه، فتشير دراسة (المنيع،٢٠١٨) التي توصلت إلى أن مستوى الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني مرتفع، وأن أبرزها اقتباس الواجبات الدراسية من الإنترنت دون تحديد المصدر، يليها نسخ العبارات من الإنترنت ووضعها جنبًا إلى جنب دون إضافات من المتعلم. كما توصلت الدراسة أن أهم أساليب مقاومة الغش الأكاديمي تتمثل في: الأساليب التنظيمية، والأساليب التربوية، والأساليب

التقنيـة، وأخـيرًا الأسـاليب التدريسـية). وقـد توصلـت الدراسـة إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين الكليـات الإنسـانية والصحيـة لصالـح الكليـات الإنسـانية في حـالات الغـش الأكاديمي، وتؤكـد على أهميـة دور المعلـم في توظيـف تلـك الأدوات لتجـاوز العقبـات، فهنـاك على سـبيل المثـال الأداة (Safe Assign) وغيرهـا مـن الأدوات الموثوقـة الـتي تقيـس نسـبة التشـابه والاقتباسـات في الواجبـات والأبحـاث المقدمـة مـن المتعلمـين مـن خـلال قياسـها في قاعـدة بيانـات ضخمـة داخـل المؤسسـة التعليميـة وخارجهـا. وتتوفـر هـذه الأداة غالبًـا بشـكلٍ تكامـلي مـع نظـم إدارة التعلـم.

وقـد يتسـاءل القـارئ عـن مصداقيـة الاختبـارات الإلكترونيـة والورقيـة، لذا نعـرض له مـا قـد يجيـب عـن تسـاؤله بدراسـة (سـمية محمـود، ٢٠١٨) الـتي هدفـت مقارنـة الإحصـاءات الخاصـة بمعامـلات صعوبـة المفـردات ومعامـلات تمييزهـا وقيـم الثبـات والصـدق التـلازمي للاختبـار التحصيـلي عنـد تقديمـه بثـلاث طـرق مختلفـة: الطريقـة الإلكترونيـة أثنـاء المحـاضرة، والطريقـة الإلكترونيـة عـن بُعـد، والطريقـة الورقيـة، وقـد اسـتخدمت الدراسـة اختبـارًا تحصيليًـا تكوينيًـا مـن عشريـن مفـردة مـن نـوع الاختيـار مـن متعـدد ذات أربـع بدائـل في مقـرر مهـارات التفكـير. أخـذت المجموعـة الأولى الاختبـار إلكترونيًـا أثنـاء المحـاضرة مـن خـلال نظـام البـلاك بـورد، مـع ضبـط خيـارات النظـام، بحيـث يتيـح للممتحـن محاولـة واحـدة، وتـم الاختبـار بتحديـد (٢٥) دقيقـة للإجابـة، وقدمـت الأسـئلة للممتحنـين بشـكل عشـوائي، كمـا وزعـت بدائـل الإجابـة بشـكل عشـوائي، وتـم تقديـم جميـع الأسـئلة في صفحـة واحـدة؛ ممـا يتيـح للممتحـن التنقـل بـين الأسـئلة ومراجعـة الإجابـات.

وأخـذت المجموعـة الثانيـة الاختبـار إلكترونيًـا عـن بُعـد مـن خـلال نظـام البـلاك بـورد، وتـمَّ عـن طريـق ضبـط خيـارات تقديـم الاختبـار بحيـث يكمـل الممتحـن الاختبـار في جلسـة

واحدة مع حظر، مما يمنع الممتحن من الرجوع ومن التنقل بين الأسئلة، وتمَّ توقيت الاختبار بتحديد (٢٥) دقيقة للإجابة، وقدمت الأسئلة للمتحنين بشكل عشوائي، كما وزعت بدائل الإجابة بشكل عشوائي أيضًا.

وأخذت المجموعة الثالثة الاختبار في صورة ورقية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات صعوبة المفردات عند تقديمه إلكترونيًا عن بُعد، وعند تقديمه إلكترونيًا أثناء المحاضرة أو ورقيًا، وكانت الفروق لصالح الصورة الأولى الإلكترونية عن بعد، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات تمييز مفردات الاختبار التحصيلي بصوره الثلاثة إلكترونيًا عن بُعد وإلكترونيًا أثناء المحاضرة وورقيًا، وتمَّ الحصول على أفضل معامل ثبات للاختبار وأفضل معامل للصدق التلازمي عند تقديمه إلكترونيًا أثناء المحاضرة، وكان أقل معامل للثبات وأقل معامل للصدق التلازمي عند تقديم الاختبار إلكترونيًا عن بُعد. وأوصت الدراسة بتقديم الاختبار إلكترونيًا بتواجد المعلم، وعدم تقديمه إلكترونيًا عن بُعد، كما أوصت بتطوير إجراءات ضبط تقديم الاختبار عن بُعد؛ ليتيح للمعلم مراقبة أداء المتحنين أثناء تقديم الاختبار، وهو ما يُدعم الدراسة الحالية من تطبيق برنامج (كاهوت) في عملية التقويم الرقمي للمتعلمين داخل الفصل بوجود المعلم.

وفيما يلي يمكن تناول بعض الأدوات الإلكترونية التي قد تساعد المعلم في عمليات القياس والتقويم الرقمي:

فبالرجوع إلى بعض أساليب القياس والتقويم الإلكترونية الشائعة، والتي لا تتطلب أي خلفية برمجية أو حتى مهارات متقدمة بالحاسب الآلي؛ لتُمَكن معظم المعلمين من استخدامها وتداولها ، يُمكن عرض مقارنة بسيطة بين أشهر الأدوات في ثلاثة أصناف: الصنف الأول وهي الأدوات

المستندة إلى الإنترنت والتي لا تتطلب تنزيل برامج على سطح المكتب ونحوه، إلا أنها أدوات مستقلة لإنشاء الاختبارات الإلكترونية مثل: (Google forms, ClassMarker) ويُقصد بمستقلة أنها ليست متكاملة مع أنظمة إدارة التعلم المتكاملة في ذاتها (فصول افتراضية، منتديات مناقشات، بنك أسئلة، اختبارات إلكترونية، قوائم طلاب، أدوات إضافية) ومتكاملة مع الأنظمة الأخرى بالمؤسسة التعليمية كقواعد بيانات المتعلمين والمعلمين والجداول وغيرها.

الصنف الثاني من الاختبارات الإلكترونية هي أدوات جزئية من برمجيات صناعة المحتوى الرقمي الاحترافية، مثل: (Storyline Articulate، CourseLab)، وتتميز بأنه يمكن من خلالها صناعة اختبارات على هيئة أنشطة السحب والإفلات أو الألعاب التعليمية ونحوه، وإمكانية تصديرها وفق معايير سكورم التي تقبلها كافة أوعية النظم التعليمية، ويقصد بهذه المعايير في صورة مبسطة الصيغة الإلكترونية المخصصة للمقررات الرقمية التي من خلالها يتم تحزيم وتجميع أجزاء المقرر الرقمي (اختبارات، فيديو، صور، صوت، أنشطة) بصيغة يمكن تصديرها لكافة أنظمة إدارة التعلم فلا يتوقف ذلك بفتح هذه الملفات من داخل نظم إدارة التعلم، بل واستخراج نتائج الطلاب لهذه الأنشطة وتغذية النظام لسجلات المتعلمين مباشرة، وفقًا لإجاباتهم.

أما الصنف الثالث والأخير من الاختبارات الإلكترونية هي التي تكون داخل أنظمة إدارة التعلم، وهي ما نؤيد استخدامها لأغراض تعليمية جادة، كضبط خيارات الاختبار لما قد يرفع من صدق الاختبار وثباته وتقليل فرص الغش ونحوه، كإعطاء الممتحن محاولة واحدة، وتحديد زمن للإجابة، وتقديم الأسئلة والبدائل للممتحنين بشكل عشوائي؛ إعطاء الممتحن صلاحية دخول واحدة للاختبار مع حظر، مما يمنع

الممتحن الرجوع؛ والأهم من ذلك كله هو تحديد هوية المتعلم من خلال بياناته الأكاديمية.

ومن ثمَّ يُمكن القول: لا توجد أداة أفضل من الأخرى فالموقف التعليمي هو الفيصل، فالأداة التي تحقق الهدف المرغوب بجهود أقل ووقت أسرع ودقة أعلى، وصدق وثبات عال هي الأنسب، كما أن التقويم الرقمي جزء حيوي من عملية التعليم والتعلم فيجب أن يُخطَط لها جيدًا وأن يُعطى لها الوقت الكافي في إعداد أدواتها وتوظيفها بالشكل الفعال، فالمعيار الحقيقي لأية مداخل أو أساليب أو برامج جديدة يجب أن يجعل المتعلمين يعملون على أداء مُهِمَات ذات معنى وقيمة لهم تدفعهم إلى مزيد من التعلم، وأن يشاركوا في تقويم أنفسهم لمعرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التعليمية المنشودة.

توظيف تقنيات الواقع المعزز:

استخدامك أيها المعلم لتطبيقات الواقع المعزز Augmented Reality دليلًا على إلمامك بآخر المستجدات التكنولوجية ودليلًا حاسمًا أيضًا على حماسك نحو إبهار متعلميك واهتمامك بإضفاء المتعة والتشويق على المحتوى العلمي الذي تقدمه. مثال: تطبيق Holo. هذا التطبيق الخلاق من تطبيقات الواقع الافتراضي المتعددة، يُحوِل الفصل الدراسي إلى ما يشبه تلسكوب عملاق ينقل كافة أفراد الصف إلى بقع مختلفة من العالم. يمكن للمعلم، أيًّا كانت مادته التدريسية، أن يستفيد من تطبيق Holo Go حيث إن واجهته الرئيسة عبارة عن مكتبة شاملة Library في هذه المكتبة فروع لمختلف المواد الدراسية. فعلى سبيل المثال: يستطيع معلم الجغرافيا أن يأخذ الطلاب في رحلة إلى أيَّة عاصمة عالمية يختارها ويتجول بفصله بين مختلف المعالم الأثرية أو المباني الحديثة، بالإضافة إلى ذلك، معلم العلوم يستطيع أن يختار مادة الأحياء فيلج مع الطلاب إلى داخل جسم الإنسان ويتفحص القلب أو النخاع

الشوكي بنماذج ثلاثية الأبعاد تنبض بالحياة. وأيضًا مُعلم اللُغة العربية يستطيع أن يتجول بطلابه إلى الوطن العربي ومراكزه ومعاملة في تعليم العربية ليتعرفوا على حضارته وثقافته وطبيعة السليقة اللُغوية السليمة عند أبنائها.

المميز في هذا التطبيق هو عدم الحاجة للاستعانة بأدوات إضافية مثل البطاقات أو المجسمات، فالتطبيق متكامل من ناحية أنَّه يمزج البيئة الصفية بالنماذج المطلوبة ويجسدها افتراضيًا.

إجراءاتُ الدراسةِ

للإجابة عن تساؤلات الدراسة، واختبار صحة فرضها اتَّبعَت الدراسة الراهنة الإجراءات الآتية:

أولًا - للإجابة عن السؤال الأول والثاني، وهما:

ما طبيعة التقويم الرقمي في تعليم مهارة القراءة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية؟

ما طبيعة برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية في زيادة الدافعية نحو تعليم مهارة القراءة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية؟

تمَّ تناول ذلك في الإطار النظري للدراسة.

ثانيًا - وللإجابة عن السؤال الثالث، وهو:

ما طبيعة الوحدة الدراسية المستخدمة لتعليم مهارة القراءة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية؟

تمَّ اختيار الوحدة الأولى (العناية بالصحة) من كتاب الطالب الثاني/ المستوى المتوسط من سلسلة كُتب العربية بين يديك، تتضمن (١٣) درسًا بنظام Power Point مع مراعاة

كفاءتها الداخلية والفترة الزمنية اللازمين لتطبيقها، وقد بلغت (٣٩) شريحة، وموضوعات الدروس على النحو التالي:

١ - في العسلِ شفاءٌ.

٢ - الألفُ والهمزةُ.

٣ - حروفُ الجرِ.

٤ - استمعْ إلى الحوار.

٥ - زَيْنبُ ومريمُ صديقتان.

٦ - لا النافيةُ للجنسِ.

٧ - عندَ الطبيبِ.

٨ - زمنُ الفعلِ: (الماضي، الحاضر، المستقبل).

٩ - فهمُ المسموعِ.

١٠ - الصحةُ بين الماضي والحاضرِ.

١١ - أقسامُ الكلمةِ: (اسمٌ وفعلٌ وحرفٌ).

١٢ - تعبيرٌ موجهٌ/ علاماتُ الترقيمِ.

١٣ - الخطُ والإملاءُ.

ثالثًا - وللإجابة عن السؤال الرابع والأخير لهذه الدراسة، وهو:

ما مدى فعالية برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية في زيادة الدافعية نحو تعليم مهارة القراءة لدى هؤلاء المتعلمين؟

قام الباحث بتطبيق برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية لقياس تعليم مهارة القراءة على عينة الدراسة كاختبار قبلي، ثم تطبيق الوحدة الدراسية على المجموعة التجريبية، وبعد ذلك تمَّ تطبيق الأداة التقويمية الرقمية مرة ثانية على العينة كاختبار بَعدي للوقوف على مدى الفرق بين الاختبارين من خلال حساب قيمة [ت]، وبعد ذلك تم معالجة البيانات إحصائيًا وتفسيرها للوقوف على مدى فعالية برنامج (كاهوت) كاختبار تقويمي رقمي في زيادة دافعية المتعلمين نحو تعليم مهارة القراءة، منتهيًا بتقديم التصورات المستقبلية من توصيات ومقترحات بحثية.

أدوات الدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة إعداد أوراق الدراسة الميدانية، وكيفية ضبطها، وتنفيذ ذلك على هذا النحو:

١ - أداة التقويم الرقمي:

تم تصميم أداة التقويم الرقمي في ضوء الوحدة الدراسية التي تم اختيارها، لتكون أداة اختبار لعينة الدراس، وقد تَكَّون الاختبار من (١٠٠) مائة سؤالٍ شملت جميع دروس الوحدة الدراسية التي تُعنى بمهارة القراءة، وجاءت أسئلة الاختبار متنوعة ومتفاوتة من الأسئلة الموضوعية، وتم تحديد درجة لكل سؤال فأصبح مجموع درجات أسئلة الاختبار (١٠٠) مائة درجة، وكان الزمن الكلي للاختبار (٣٥) خمسًا وثلاثين دقيقة بواقع (٢٠) عشرين ثانية لكل سؤال، ما عدا السؤالين رقم (٩١ و٩٦) فلكل منهما دقيقة، وأخيرًا تم إعداد مفتاح إجابة أداة التقويم الرقمي، وبعد بناء أداة التقويم الرقمي ومفتاح الإجابة في صورتهما المبدئية، وعرضهما على مجموعة من المُحكمين الأكاديميين والتربويين المتخصصين للوقوف على صلاحيتهما ومناسبتهما، تم وضعهما في صورتهما النهائية.

[انظر: ملحق رقم (١) ورقم (٢)]

وللتأكد من ثبات الاختبار أُجريت التجربة الاستطلاعية مرتين -على عينة قوامها (١٦) ستة عشر متعلمًا من الناطقين بغير العربية، الأولى: في الأسبوع الأول من شهر أغسطس عام ٢٠١٩، والثانية: في الأسبوع الأخير من شهر سبتمبر عام ٢٠١٩ على العينة نفسها، وهذه المدة بين المرتين يصعب على المفحوص أن يتذكر أداءه السابق الذي تم في المرة الأولى.

وللتحقق من ثبات الاختبار في المرتين الأولى والثانية استخدمت الدراسة **تحليل معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach** فجاء معامل الارتباط للاختبار ٠,٩٠ وهو دال إحصائيًا، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق النهائي.

٢- الوحدة الدراسية:

قام الباحث باختيار وحدة دراسية للمستوى المتوسط الهدف منها: تطبيقها لمعرفة فعالية برنامج (كاهوت) كأداة تقويم رقمية في زيادة دافعية المتعلمين نحو تعليم مهارة القراءة للنهوض بالعملية التعليمية، وبعد عرضها على مجموعة من المُحكمين الأكاديميين والتربويين المتخصصين للوقوف على الكفاية الداخلية لها، تم وضعها في صورتها النهائية. [انظر: ملحق رقم (٣)]

٣ - عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلاب مركز الشيخ زايد لتعليم اللُغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الأزهر/ القاهرة بمصر، وقد بلغت العينة (١٦) ستةَ عشر متعلمًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: (ضابطة وتجريبية) قوام كل منهما (٨) متعلم.

وقد طبق الباحث التجربة على المجموعة التجريبية لمدة

(٦) ستة أسابيع من بداية شهر أكتوبر عام ٢٠١٩ حتى نهاية الأسبوع الثاني من شهر نوفمبر عام ٢٠١٩، مستخدمًا نظام Pow-er Point والإنترنت في تدريس الوحدة الدراسية وتطبيق برنامج (كاهوت) لتقويم مستوى تحصيلهم وفقًا للتوجهات العلمية.

المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات إحصائياً في الدراسة الراهنة باستخدام معادلة اختبار T.Test المتضمنة في برنامج التحليل الإحصائي Spss. Version, 21:

وقد قام الباحث ببيان متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية بين بعضهم بعضًا في كل سؤال على حدة من أسئلة الاختبار التحصيلي الرقمي الذي تم تصميمه، ثُمَّ تم حساب الانحراف المعياري وقيمة(ت) المحسوبة، وبيان قيمة (ت) الجدولية والدلالة الإحصائية الناتجة من هذا بين المجموعتين، وفي جميع الأسئلة بشكل اجمالي قبليًا وبعديًا لبيان التكافؤ بين المجموعتين من ناحية، ومدى فعالية برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية لزيادة الدافعية نحو تعليم مهارة القراءة لدى الناطقين بغير العربية من ناحية أخرى.

وفيما يلي يمكن الآنَ التأكد من صحة فرض الدراسة، والإجابة عن السؤال الرابع والأخير، وهو: ما مدى فعالية برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية في زيادة الدافعية نحو تعليم مهارة القراءة لدى هؤلاء المتعلمين الناطقين بغير العربية؟

مدى التكافؤ بين المجموعتين قبليًّا:

تمَّ تطبيق برنامج (كاهوت) أداةُ التقويم الرقمي للقراءة على عينة الدراسة للتعرف على مدى التكافؤ بين المجموعتين في تعليم مهارة القراءة، وقد لُوحِظَ: التدني الشديد لدى المتعلمين

(عينة الدراسة) في القدرة على فهم وحدة القراءة من خلال عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بشكل إجمالي بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأداء القبلي كما هو موضح في الجدول رقم (١) الآتي:

جدول رقم(١)

يوضح مدى القدرة على فهم وحدة القراءة بشكل إجمالي لدى عينة الدراسة قبليًّا

عدد الأسئلة	المتوسط		الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T الجدولية	الدلالة الإحصائية
	الضابطة قبلي	التجريبية قبلي					
(١٠٠) مائة سؤالًا	٣٧,٥	٣٧,١٢٥	٠,٤٧٦٦	٠,١١	٧	٢,٣١	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (عينة الدراسة) عند مستوى ٠,٠٥، أي ضعف القدرة على فهم الوحدة الدراسية الخاصة بمهارة القراءة لدى طلاب العينة، ومنها يتضح مدى التكافؤ بين المجموعتين قبليًّا.

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين

الضابطة والتجريبية في الأداء القبلي في القدرة على فهم الوحدة الدراسية الخاصة بتعليم مهارة القراءة، حيثُ بلغت قيمة(ت) المحسوبة ٠,١١ في حين أن قيمة(ت) الجدولية ٢,٣١ وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، مما يؤكد التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في عدم القدرة على فهم وحدة القراءة لدى طلاب العينة في الاختبار القبلي بشكل إجمالي.

وللإجابة عن السؤال الرابع تمَّ صياغة فرض الدراسة، وهو:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات كل من مُتعلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار تعليم مهارة القراءة لصالح متعلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق الوحدة الدراسية على المجموعة التجريبية بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين في عدم القدرة، وتطبيق برنامج (كاهوت) الأداة التقويمية الرقمية على طلاب المجموعة الدراسية، وحساب النتائج والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) كما تَّم توضيح ذلك آنفاً.

وفيما يلي يمكن تناول مدى الفرق بين المجموعتين في جميع أسئلة الاختبار بشكل إجمالي بعديًّا، كما هو موضح في الجدول رقم(٢) الآتي:

جدول رقم(٢)

يوضح مدى الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في جميع أسئلة الاختبار بشكل إجمالي بعديًّا.

عدد الأسئلة	المتوسط		الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T الجدولية	الدلالة الإحصائية
	الضابطة بعدى	التجريبية بعدى					
(١٠٠) مائة سؤال	٥٧,٧٥	٨٦,٨٧٥	٢٠,٥٩٤	١٥,٥٩	٧	٢,٣١	توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ لصالح المجموعة التجريبية

يتضح من جدول رقم (٢) مدى الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في جميع الأسئلة بشكل إجمالي في الاختبار البعدي، فقد جاء متوسط درجات المجموعة الضابطة في (جميع الأسئلة) بنسبة (٥٧,٧٥) تقريبًا في حين جاء متوسط درجات المجموعة التجريبية بنسبة (٨٦,٨٧٥) تقريبًا، كما جاءت قيمة (ت) المحسوبة (١٥,٥٩) أعلى من قيمة (ت) الجدولية (٢,٣١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال ما سبق تتضح صحة فرض الدراسة الذي يُجيب عن السؤال الرابع ويؤكد على فعالية برنامج (كاهوت) كأداة تقويمية رقمية في زيادة دافعية المتعلمين نحو فهم الوحدة الدراسية الخاصة بتعليم مهارة القراءة، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاءت به الدراسات السابقة، وذلك من ناحية إمكانية زيادة دافعية المتعلمين الناطقين بغير العربية نحو عملية التعليم والتعلم. وهو ما أثبتته كل من دراسة: **(المهنا ٢٠١٢، وياسين ٢٠١٤، و** Singer 2016، **والجنزوري ٢٠١٧، و**Pede

2017، وZarzycka-Piskorz 2017، و Zarzy**cka-Pis-korz 2017، ويوسف ٢٠١٧، والزيد ٢٠١٩ ، وسدران ٢٠٢٠).**

استخلاص النتائج:

ومن خلال ما سبق يمكن استخلاص النتائج الآتية:

١ . جاء متوسطا درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لزيادة دافعية المتعلمين نحو فهم الوحدة الدراسية الخاصة بتعليم مهارة القراءة بشكل إجمالي - متكافئين عند مستوى أقل من ٠,٠٥، وهي غير دالة إحصائيًا وبهذا تكون المجموعتان قد بدأتا التجربة من درجة الصفر.

٢ . جاء الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي في جميع الأسئلة بشكل إجمالي - لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) الجدولية، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، مما يدل على فعالية برنامج (كاهوت) أداة التقويم الرقمية في زيادة دافعية المتعلمين نحو تعليم مهارة القراءة وفي النهوض بالعملية التعليمية.

٣ . كل ما سبق يثبت صحة فرض الدراسة ويؤكد مدى فعالية برنامج (كاهوت) أداة التقويم الرقمية في تحقيق أهداف الدراسة الراهنة.

التصورات المستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الراهنة يمكن تقديم التصورات المستقبلية من توصيات ومقترحات بحثية على النحو الآتي:

- **أولًا: توصيات الدراسة:**

يتضح من نتائج الدراسة الراهنة - بما أثبته الاختبار القبلي - عدم قدرة المتعلمين الناطقين بغير العربية على تعليم

مهـارة القـراءة، ويرجـع ذلـك إلى طبيعـة البرامـج والأسـاليب التقويميـة المسـتخدمة في العمليـة التعليميـة الـتي لا تـراعي في مكوناتهـا الاهتمـام بزيـادة الدافعيـة لديهـم نحـو عمليـة التعليـم والتعلـم، ومـن ثـم تـوصي الدراسـة بـالآتي:

١. ينبـغي على المؤسسـات التعليميـة والتربويـة المعنيـة بتعليـم الناطقـين بغـير العربيـة داخـل المجتمـع وخارجـه الاهتمـام بإتاحـة الفـرص والأجـواء أمـام الفـرد المتعلـم - أيًّـا كان مسـتواه - لزيـادة دافعيتـه نحـو عمليـة التعليـم والتعلـم وذلـك في إطـار مواقـف تعليميـة طبيعيـة حيـة.

٢. ينبـغي أن يأخـذ في الاعتبـار القائمـون بالعمليـة التعليمية وتخطيطهـا برنامـج (كاهـوت) كنمـوذج لأداة التقويـم الرقـمي الـتي تـم تصميمهـا في الدراسـة الراهنـة، وأن يعملـوا جاهديـن على تفعيل ذلـك للمتعلم.

٣. ينبـغي أن يأخـذ في الاعتبـار القائمـون على العمليـة التعليميـة اسـتراتيجية الحـوار الاكتشـافي الاسـتنباطي وتوظيـف تقنيـات التعلـم الفعالـة في عمليـة التعليـم لمـا أثبـت ذلـك مـن فعاليـة تطبيـق برنامـج (كاهـوت) على المتعلمـين، حيـثُ أصبحـوا متفاعلـين مـع معلمهـم.

٤. ينبـغي أن يـراعي القائمـون على العمليـة التعليميـة التنوع في مصـادر المعلومـات والأسـاليب التقويميـة الرقميـة للمتعلمـين باسـتخدام تقنيـات التكنولوجيـا الحديثـة.

- **ثانياً: مقترحات الدراسة:**

تقـترح الدراسـة الراهنـة إجـراء الدراسـات والبحـوث الآتيـة:

١. بيـان فعاليـة برنامـج (كاهـوت) كأداة تقويميـة في تقويـم بـاقي مهـارات اللغـة العربيـة وفي المـواد التعليميـة

الأخـرى لدى المتعلمـين الناطقـين بغـير العربيـة وغيرهـم في المراحـل التعليميـة المختلفـة لزيـادة دافعيتهـم.

٢. بنـاء اختبـارات موضوعيـة ووحـدات دراسـية مُقننـة لقيـاس المـواد التعليميـة المختلفـة، ومـدى انعـكاس ذلـك على زيـادة الدافعيـة نحـو تعليـم اللغـة لدى المتعلمـين.

٣. بيـان أثـر الطرائـق والاسـتراتيجيات والأسـاليب التدريسـية والتقويميـة الفعالـة لدى المتعلمـين على تحصيلهـم للمـواد الأخـرى.

المراجع

- **أولًا: المراجع العربية:**

- الأعسر، صفاء. (١٩٩٨)، تعليم من أجل التفكير، القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

- البغدادي، محمد رضا. (١٩٨٩)، تاريخ العلوم وفلسفة التربية العملية، أسيوط: مكتبة الأنوار، ص ٢٣٠.

- الجابري، نهيل.) ٢٠١٣(مستوى استخدام التطبيقات والبرامج الحاسوبية لدى طلبة الجامعة وارتباطه بدافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني، جامعة البترا.

- الجنزوري، عباس) ٢٠١٧(اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الالكتروني باستخدام نظام بلاك بورد في العملية التعليمية بجامعة الجوف، المملكة العربية السعودية: جامعة الجوف.

- خضر، أحمد.)٢٠١٣(. الفرق بين مصطلحي « التقويم » و« التقييم ». موقع الألوكة. تاريخ الاسترداد ٣ فبراير. ٢٠١٨، من http://www. /alukah.net/web/khedr/0/50989

- خليل، حنان.)٢٠١٧(، التقويم الإلكتروني، مصر: دار المسيرة للطبع والنشر.

- الدريج، محمد.)٢٠٠٣(، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المدمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

- الزغول، عماد. (٢٠٠٣)، نظريات التعلم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- زيتون، حسن. (٢٠٠٥). التعلم الإلكتروني: المفهوم والقضايا والتطبيق والتقييم. الدار الصولتية.

- الزيد، حنان أحمد. (٢٠١٩)، أثر برامج التقويم الإلكتروني (برنامج كاهوت Kahoot كنموذج) على زيادة دافعية طالبات جامعة الأميرة نورة نحو التعلم. https://www.iasj.net/iasj?func=-fulltext&aId=162554

- سدران، وجدان هادي. (٢٠٢٠)، دافعية التعلم ورقمنة التدريس في الوسط التعليمي، تعليم جديد. https://www.new-educ.com/

- طُعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٦)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس/ القسم الثاني، مطابع أم القرى، ص ٥١٨.

- عاشور، أحمد.)١٩٨٣(. إدارة القوى العاملة. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

- العاني، سراب. (٢٠٢٠)، القراءة والكتابة والاستماع والكلام: مهارات لم نعد نُدرّسها، تعليم جديد. https://www.new-educ.com/

- العباسي، محمد. وإسماعيل، حسن.)٢٠١١)، فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وانتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة-مصر، ٧٥(١،)٤٤٩.

- عبد الحميد، محمد.)٢٠٠٥(، منظومة التعلم عبر الشبكات، القاهرة: عالم الكتب.

- عبد الحميد، محمد.)٢٠٠٩(، منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة: عالم الكتب.

- العثمان، عبد الرحمن علي حمد. (٢٠٢٠)، أدوات القياس والتقويم الإلكترونية، مقال، تعليم جديد. https://www.new-educ.com/

- الغريب، إسماعيل.)٢٠٠٩)، المقررات الإلكترونية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- قاسم، أمجد. (٢٠١٢)، مفهوم التقويم التربوي وأهميته وطرقه وأنماطه ومراحله، بحث موجز مقدم من: زيد أبو زيد، آفاق علمية وتربوية.https://pagead/net.doubleclick.g.googleads/?ads-ca=client

- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (١٩٩٩)، معجم المصطلحات التربوية المُعَرَّفَة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

- اللقاني، أحمد حسين. والجمل، علي أحمد. (١٩٩٦)، معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.

- محمود، سومية شكري. (٢٠١٨). مقارنة الخصائص السيكومترية بين الاختبارات التحصيلية الإلكترونية والورقية. جامعة أسيوط - كلية التربية.

- المنيع، ع. م. (٢٠١٨). الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع١٦.

- المهنا، عادل.)٢٠١٢(، الاختبارات الإلكترونية، موقع مجلة المعرفة، تاريخ الاسترداد ١١ مارس. ٢٠١٨، من net.almarefh

- هندي، أسامة. (٢٠٢٠)، التعليم الإلكتروني في مواجهة فيروس كورونا، تعليم جديد.https://www.new-educ.com/

- ياسين، خالد.)٢٠١٤(، حفز طالباتك باستخدام التكنولوجيا، تاريخ الاسترداد ٢٥ يناير. ٢٠١٨، من http://www.ketcorner.com/wp-content/

- يوسف، حسان سيد. (٢٠١٧)، أهمية الدوافع في تعلم اللُغة العربية وآليات استثارتها لدى الطلاب الأتراك، تعليم جديد.https://www.new-educ.com/

ثانيًا -المراجع الأجنبية:

- Taj-Eddin, Islam. Seddiek, Naglaa. . Abou El-Seoud, Samir Ann Nosseir .(2014.)E-Learning and Stu- .El-Khouly, Mahmoud dents'Motivation: A Research Study on the Effect of E-Learning .on Higher Education.ICL conference in Kazan, Russia

- Joel Ra- .Nicholas Cosmas.James Grymes. Borrell, Joshua dunzel. (2015.)The Effectiveness of Kahoot! as a Pre-lesson As-

sessment Tool. تاريــخ الاســترداد 6 March, 2018، مـن https://www.usma.edu/cfe/Literature/Borrell-Cosmas-Grymes-Radunzel_17.pdf

- Joel و ،Nicholas Cosmas.James Grymes. Borrell, Joshua Radunzel (.2017.)The Effectiveness of Kahoot! as a Pre-lesson , .Assessment Tool. United States: Center for Faculty Excellence

- Davies, Sara .(2010.)Effective Assessment in a digital age. JISC.

- DEan Takahashi(2017.)Kahoot launches mobile app to make homework fun. تاريــخ الاســترداد 15 February, 2018، مـن https://venturebeat.com/2017/09/14/kahoot-launches-mobile-app-to-make-homework-fun/

- Kamps,Haje Jan .(2017.)Gaming/learning platform Kahoot! hits 1B players | TechCrunch. تاريــخ الاســترداد 3 MArch, 2018، مـن https://techcrunch.com/2017/03/06/kahoot-is-a-player-unicorn/

- Laitsch , Dan. .(2003.)Classroom Assessment and Student Motivation.Research Brief).17)1،

- Pede, Joseph .(2017.)The effect of the online game Kahoot on science vocabulary acquisition: Theses and disseretation. Rowan University.

- Scottish Qualifications Authority (2008.)Innovating Assessment in Scotland:SOLAR white Paper. Glassgow: Scottish Qualifications Authority.

- Singer .(2016.)Kahoot App Brings Urgency of a Quiz Show to the Classroom. New York Times

- Wang ,A. (2015.)The wear out effect of a game-based student response system.Computers &Education.82،217-227،

- Wang,Alf .Inge .(2015.)The Wear Out Effect of a Game-based Student Response System. Norwegian University Of Science And Technology.

- Zarzycka, Ewa -Piskorz .(2017.)KAHOOT IT OR

NOT?CAN GAMES BE MOTIVATING IN LEARNING GRAMMAR. ? Teaching English with Technology .17-36،

- Werbach, K D Hunter. (2014.)For the Win:How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia: Wharton Digital Press.

اللغة العربية في الوسط الإداري
تجربه المركز التربوي الإقليمي للإيسيسكو في تشاد أنموذجًا

د. علي محمد قمر[1]

عضو هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية بجامعة أنجمينا
ومدير المركز التربوي الإقليمي للإيسيسكو في تشاد

المقدمة

عرفت اللغة العربية إفريقيا قبل دخول الإسلام المنطقة، وقد تمكنت العربية من التعايش مع العديد من اللغات الإفريقية منذ ذلك الوقت المبكر، لكن انتشارها لم يتعزز بصورة كبيرة إلا بعد دخول الإسلام المنطقة؛ حيث أصبحت العربية هي لغة الكتابة والتعليم والتأليف لدى شعوب المنطقة، بل إنَّ وضعها في بحيرة تشاد تعزز أكثر حتى غدت لغة التواصل والتخاطب بين أبناء تلك الشعوب.

وتعتبر اللغة العربية لغة إفريقية أصيلة، بعكس اللغات الأوربية الأخرى الدخيلة في إفريقيا، فهي اللغة الرسمية ولغة التواصل بين جميع الدول العربية التي تنتمي إلى القارة الإفريقية، وهي أيضا لغة مجموعة كبيرة من القبائل العربية والمستعربة في إفريقيا جنوبي الصحراء، وإذا أعددنا اللغات الكبرى في إفريقيا من حيث عدد المتكلمين بها وعوامل انتشارها؛ نجد أن العربية تنال المرتبة الأولي من مجموع اللغات الكبرى في إفريقيا.

وإذا حاولنا التعرف على مسيرتها التعليمية فالواقع يؤكد

(١) باحث مهتم في اللغة العربية، وله العديد من الأعمال والمشاركات في مؤسسات تربوية عديدة، عضو هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية بجامعة أنجمينا، ومدير المركز التربوي الإقليمي للإيسيسكو في تشاد.

بأن لها مكانة عظيمة في نفوس الأفارقة من المسلمين، حيث ينشدون تعلمها من أجل معرفة الدين الإسلامي وفقه العقيدة كهدف أساسي قديم متجدد، وظهرت بجانب هذا الهدف أهداف أخرى، ينشدونها من تعليمهم للغة العربية، وهو ما يسمى حديثا بتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

ويظهر هذا الاهتمام كله من تعليم اللغة العربية في إطارها التعليمي المنهجي للطلاب في المراحل الدراسية التي يمرون بها من المرحلة الابتدائية، وحتى المرحلة الجامعية.

لكن أن يكون لها برنامج تعليمي لمن هم في الإدارة والقيادة حتى يتمكنوا من تعلمها وإتقانها؛ ليستخدموها كلغة ثانية في الإدارة، فمثل هذا البرنامج قليل من كثير، وإن كانت هناك تجربة تستجيب لهذا المطلب فهي تجربة المركز التربوية الإقليمي للإيسيسكو في تشاد التي أعدت ما يزيد عن ٢٠٠٠ أطرا في الإدارة التشادية تعلموا العربية وأتقنوها قراءة وكتابة وحديثا، بعضهم تمكن من تولي المناصب الإدارية العليا في تشاد بفضل تعلمه للعربية، والبعض الآخر تمكن من مواصلة دراساته الجامعية وفوق الجامعية باللغة العربية في جامعة الملك فيصل في تشاد، و في جامعة إفريقيا العالمية بالسودان وغيرهما.

ومن أجل التعريف بهذه التجربة والعمل على تعميمها في بقية الدول غير الناطقة بالعربية اختار الباحث هذا الموضوع والكتابة فيه.

مشكلة البحث

يؤكد لنا الواقع أن تطبيق الثنائية اللغوية التي نادت به الحكومة التشادية في نظامها التربوي؛ انحصر في الجانب التعليمي الرسمي في المدارس والجامعات للتلاميذ والطلبة والطالبات، في حين أن الإداريين في حاجة أيضا إلى تعليم

الثنائية، سواء كانت اللغة العربية أو الفرنسية، من أجل التمكن من استخدامهما في المراسلات الإدارات، والمكاتبات الرسمية، وكتابة التقارير، والمعاملات، وغيرها، من هنا تجيء مساهمتنا من أجل التسليط الضوء على هذه التجربة، وهي تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية، وقياس مدى مساهمتها في خدمة الثنائية اللغوية بالبلاد .

وتنحصر مشكلة البحث في هذا السؤال الرئيسي التالي:

هل يوجد هناك برنامج مخصص لتعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية؟
2. ما البرنامج الدراسي المخصص لتعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية؟

١. ما هي طرائق التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج؟

٢. ما هي الوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج؟

٣. ما هي أساليب التقويم المستخدمة في تنفيذ البرنامج؟

أهداف البحث

1. تسليط الضوء على واقع تجربة تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية في تشاد.
2. التعرف على المشكلات التي تواجه برنامج تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية في تشاد.
3. تقديم الحلول المناسبة من خلال ما تسفر عنه نتائج الدراسة .

هيكل البحث

- الفصل الأول: أساسيات البحث.
- الفصل الثاني: الإطار النظري.
- المبحث الأول: نشأة وتطور المركز التربوي الإقليمي للإيسيسكو في تشاد.
- المبحث الثاني: برنامج تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية.
- الفصل الثالث: الدراسة الميدانية وتحليل النتائج.
- الفصل الرابع: الخاتمة.
- نتائج البحث.
- التوصيات.
- مقترحات البحث لدراسات مستقبلية.
- ثبت المصادر والمراجع.

المبحث الأول: نشأة وتطور المركز التربوي الإقليمي للإيسيسكو في تشاد.

إيمانا بالدور الذي يقوم به التعليم العربي والإسلامي في التنمية والتطور في إفريقيا فقد قامت منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) بإنشاء مركز تربوي لها في تشاد عام ١٩٩٦ م.

ويعد مركز إيسيسكو التربوي بتشاد هو الأول من نوعه في إطار مشروع مراكز إيسيسكو التربوية، ويأتي إنشائه تتويجا للتعاون القائم بين المنظمة وجمهورية تشاد، وتحقيقا للأهداف المشتركة الساعية إلى دعم اللغة العربية، وتنفيذا لسياسة

الدولة التشادية الرامية إلى تطبيق الثنائية اللغوية.

وقد تم تأسيسه بتاريخ ١٦/١١/ ١٩٩٦م إثر اتفاقية تعاون أبرمت بين الحكومة التشادية والإيسيسكو، وللمركز نظام أساسي وضع بالتشاور بين المنظمة ووزارة التربية الوطنية في تشاد، كما أن له مجلس إدارة ومجلس علمي تقني.

وتنحصر أهداف المركز في:

1- المساهمة في تطبيق الثنائية اللغوية التي نادت بها الحكومة التشادية في نظامها التربوي وذلك من خلال دعم اللغة العربية.

2- تأهيل معلمي المدارس العربية والثنائية والارتقاء بكفاءاتهم الفنية والمهنية.

3- المساعدة في إعداد مناهج التعليم والبحوث والدراسات ذات الصلة بالتدريب وتصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها.

4- النهوض بالمدارس القرآنية والعربية والإسلامية.

5- تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

6- تشجيع الأنشطة التربوية والعلمية والثقافية والإعلامية ورعايتها.

ولبلوغ هذه الأهداف فقد باشر المركز أنشطته عام ١٩٩٨ وحدد خطة عمله وفق ثلاثة محاور رئيسة هي:

1- برنامج تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية.

2- برنامج تدريب المعلمين.

3- برنامج رفع مستوى المعلمين من حملة الشهادة الإعدادية.

4- برنامج عقد الدورات التدريبية لفائدة المعلمين وقيادات التعليم العربي.

وسينحصر حديثنا حول برنامج تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية.

برنامج تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية

من المهام الأساسية التي يوليها المركز العناية والاهتمام، هو برنامج تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية في الدولة، وذلك تمشيا مع سياسة الثنائية اللغوية التي نص عليها الدستور التشادي، ويأتي هذا البرنامج كمساهمة من المركز في تطبيق الثنائية اللغوية في إطارها الإداري، ويعتبر هذا البرنامج من ضمن البرامج التي انفرد بها المركز دون بقية المؤسسات الأخرى العاملة في مجال تعليم اللغة العربية في تشاد، حيث إن كل المؤسسات العاملة اهتمت في تطبيقها للثنائية من خلال التعليم النظامي، أما تجربة المركز فعالجت تطبيق الثنائية في الإدارة.

ويهدف هذا البرنامج إلى تمكين القيادات الإدارية من تعليم وإجادة اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثا، ومساعدتهم على التعامل بها إداريا، والقدرة على كتابة الرسائل والتقارير الإدارية باللغة العربية، كما يهدف البرنامج أيضا إلى تمكين الدارسين من التعرف على الكلمات، والمصطلحات الخاصة بمهنة كل منهم، ما يطلق علية حاليا بمصطلح تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وينتمي المتقدمون إلى البرنامج من مختلف مؤسسات الدولة من رئاسة الجمهورية إلى رئاسة الوزراء، والوزارات المختلفة من الصحة العامة، والتربية الوطنية والخارجية والداخلية والدفاع وغيرها.

وكانت بداية المشروع أن استعان المركز بمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد اللغة التابع لجامعة

أفريقيا العالمية بالخرطوم، لأنه لا يوجد حينها في تشاد برنامج لتعليم اللغة العربية للراشدين، ويتكون البرنامج من كتابين وبه ثلاثة مستويات ويتيح هذا البرنامج للدارس بعد إكمال المقرر فرصة الحصول على دبلوم تعلم اللغة العربية من جامعة أفريقيا العالمية.

وعلى ضوء المؤشرات والملاحظات التي أسفرت عنها التجربة، سعى المركز إلى تأليف **مقرر** خاص به في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وسمى بكتاب اللغة العربية للقيادات الإدارية من إعداد لجنة من الخبراء التربويين بالمركز وهم:

1- الأستاذ جبريل علي محمد عكاشة أستاذ اللغة العربية ببرنامج تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية.

2- الأستاذ محمد آدم مقدم أستاذ اللغة العربية بالبرنامج والخبير التربوي المحلي بالمركز، ويقوم بعملية الإشراف الفني على العمل والمراجعة اللغوية له الخبير الخارجي بالمركز الأستاذ يوسف محمد فتح الرحمن، الخبير الخارجي الموفد من المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في إفريقيا لفائدة المركز، وكان الهدف من وراء هذا العمل هو إيجاد منهج تعليمي بديل، يتلاءم مع الواقع الاجتماعي والثقافي لجمهورية تشاد بدلا عن المقرر المتبع، وهو كتاب القراءة لجامعة أفريقيا العالمية، وأول ما قامت به اللجنة هو حصر مفردات اللغة العربية الشائعة الاستخدام في الوسط التشادي لتكون لبنة الانطلاق إلى تحديد الموضوعات، ومن ثم تحديد النصوص الخاصة بكل موضوع من موضوعات الكتاب.

ويحتوي الكتاب على ١٦٠ ساعة، تنفذ في ٤٠ أسبوعا بمعدل ٤ ساعات في الأسبوع، كما شمل الكتاب على ست وحدات

دراسية، وفي كل وحدة بها مالا يقل عن ١٥ درسا، روعي فيهم التدرج والترتيب والتنظيم، وفي نهاية كل درس يتخلله عدد من التدريبات النمطية، كأسئلة قياس الفهم والتذكر والتركيب والتحليل والتقييم... إلخ.

وركز الكتاب على استخدام لغة التعامل اليومي التي يحتاجها الإنسان من أجل التواصل مع الأخر، وبما يتوافق والبيئة التشادية، مثل موضوعات التعارف، وفي المطعم، وفي السوق، وفي المطار، وفي الجامعة، وغيرها من موضوعات، كما أن عرض الدروس يتم وفق أسلوب الحوار، خصوصا في الوحدات الأول من البرنامج، أما في الوحدات المتقدمة فقد تم فيها تقديم النصوص المتكاملة، وحرص الكتاب كثيرا على استخدام الأسماء التشادية للأشخاص أو المدن، مراعين في ذلك البعد الجغرافي والعرقي والديني للشعب التشادي.

وأما الناحية الثقافة فقد حرص المركز على أن يكون الكتاب لجميع التشاديين بمختلف دياناتهم؛ لذلك تم الابتعاد عن الدروس والمصطلحات الدينية، وتبني فلسفة تعليم اللغة العربية مجردة عن الدين، ولعل هذه الخطوة ساعدت في جلب ثقة الكثير من غير المسلمين لبرنامج تعليم اللغة العربية في المركز، بل دفع ذلك ببعض المؤسسات المسيحية التقرب إلى المركز، وإبرام اتفاق تعاون معه تم بموجبه إرسال الدارسين من المؤسسات الكنسية؛ لمواصلة الدراسة في المركز، وإيفاد بعض المعلمين في المركز لتدريس اللغة العربية في بعض المدارس الكاثوليكية في مدينة أنجمينا، وكذلك إبرام اتفاقية تعاون مع مؤسسة (سيل) الجمعية العالمية للغات التي تتخذ من ياوندي عاصمة الكاميرون مقرا لها.

وحرص الكتاب على تقديم ١٥ كلمة جديدة في كل درس من الدروس، والكلمة الجديدة قد ترد في ثنايا النص، كما أنها قد ترد في ثنايا التدريبات ويتم إعادة استخدامها من أجل

ترسيخها في ذهن الدارس في مواقع مختلفة من الكتاب المقرر.

ونشير إلى أن الكتاب استخدم الطريقة الكلية في تعليم العربية للقيادات الإدارية، في حين أن المعهود به في إفريقيا أن أغلب الكتب المؤلفة في تعليم العربية تستخدم الطريقة الجزئية، أو الهجائية، أو الصوتية، ونادرا ما يتم البدء بتعليم الكلية، والطريقة الكلية تحتاج إلى معلم مؤهل تربويا، ليتمكن من استخدامها الاستخدام الصحيح والأمثل.

وبعد فراغ اللجنة المكلفة من إعداد الكتاب ومراجعته لغويا، شرعت الإيسيسكو في طباعته تزامنا مع احتفالية أنجمينا عاصمة للثقافة الإسلامية لعام ٢٠٠٨ بعدد ٢٠٠ نسخة، وبالرغم من أن الكتاب كان خاليا من الصور والرسومات والإخراج الفني الجيد إلا أن الإقبال عليه كان كبيرا، ويتناسب مع مستويات الدارسين، وتطلعاتهم وهذه النسخ أكدت أهمية الكتاب ومناسبته في تعليم العربية للقيادات الإدارية في تشاد.

وفي عام ٢٠١٢ قامت الإيسيسكو للمرة الثانية بمراجعة الكتاب لغويا وفنيا، وأدخلت له الصور والرسومات المتعلقة بكل درس على حدة، من البيئة المحلية التشادية، وعليه أصبح الكتاب في جزأين بدلا من جزء واحد كما هو الحال في الطبعة الأولى، وتمكن المركز من طباعة الكتاب بأعداد كبيرة، على الرغم من أنه لم يتمكن من إعداد دليل للكتاب، ويتم التقديم إلى البرنامج بطريقة فردية وطوعية ومجانية، عبر ملء استمارة القبول أعدت لهذا الغرض، ثم تفحص من طرف لجنة القبول، وعلى ضوء الفحص والتمحيص يتم استيعاب الدارس مع تحديد مستواه الدراسي (مبتدئ متوسط أو متقدم)، ويتم اختيار المدرسين بالبرنامج من ذوي الخبرة الطويلة، والكفاءة العالية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن خريجي معهد الخرطوم الدولي للغة العربية بالسودان.

التحق ببرنامج تعليم اللغة العربية منذ عام ٢٠٠٠ حتى عام ٢٠١٩م ٣٥٥٥ من القيادات الإدارية الناطقة باللغة الفرنسية بوزارات الدولة المختلفة، تمكن منهم ٢٤١٠ من إكمال البرنامج، والحصول على دبلوم تعلم اللغة العربية كما هو موضح في الجدول التالي:

الرقم	الوزارة	العدد
٠١	رئاسة الجمهورية	56
٠٢	رئاسة الوزراء	89
٠٣	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	711
٠٤	وزارة التربية الوطنية	1118
٠٥	وزارة الدفاع الوطني	60
٠٦	وزارة الداخلية	85
٠٧	وزارة الشؤون الخارجية	40
٠٨	وزارة الإعلام	77
٠٩	وزارة الثروة الحيوانية	75
١٠	وزارة التجارة والصناعة	66
١١	وزارة التخطيط والاقتصاد	89
	المجموع	**2410**

ويعد برنامج تعليم اللغة العربية الأول من نوعه في جمهورية تشاد، من حيث توفر المنهج المدروس، والمقررات الدراسية المجربة، والخبراء المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبذلك اكتسب المركز سمعة طيبة كما تمت الإشارة إلى ذلك.

ولعل أهم مخرجات هذا البرنامج مساهمته في تطوير الثنائية اللغوية من خلال تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية، وتولى بعضهم المناصب الإدارية العليا في البلاد؛ بسبب تمكنهم من اللغتين الرسميتين بالبلاد الفرنسية والعربية، ومكَّنت بعضهم على مواصلة الدراسية باللغة العربية في الجامعات التشادية والأجنبية، ولثقة بعض الممولين بالبرنامج فقد رأينا أن المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في إفريقيا تكفل عام ٢٠٠٠م بشراء أحدث مختبر لتعليم اللغة العربية لصالح المركز، يحتوي على ٢٥ جهاز حاسوب إضافة إلى كفالة راتب الخبير التربوي الأجنبي لمدة عامين بمبلغ قدره ١٩٠ ألف دولار أمريكي.

وفي عام ٢٠١١ مول المصرف العربي برنامجا لتعليم اللغة العربية في المركز بمبلغ مالي قدره، تم من خلاله شراء معمل ثانٍ حديث لتعليم اللغة العربية وتعليم عدد ١٢٨٠ أطرا فرانكفونيا اللغة العربية في عدد من المدن التشادية، هي: أنجمينا سار مندو بنقور في دفعتين، في الأولى يتم تعليم ٦٤٠ أطرا وكذلك نفس العدد بالنسبة للدفعة الثانية.

كما مول المصرف العربي ست دورات تدريبية لفائدة ١٨٠ معلمٍ من معلمي اللغة العربية في مناطق تدخل المشروع، وهي مندو سار وبنقور عام ٢٠١٧ م، وتكفلت جامعة إفريقيا العالمية مشكورة عام ٢٠٠٢ م بعقد دورة تدريبية متقدمة في اللغة العربية لمدة ثلاثة أشهر لفائدة عشرة من القيادات الإدارية من كبار الموظفين في الدولة.

ويستطيع الباحث أن يسطر عددا من نقاط المقارنة بين كتاب تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية، والكتب الأخرى المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الاتي:

- **أولا**: أن كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الصادرة

من المؤسسات، مثل: الإيسيسكو كتاب أتعلم العربية أو الإلكسو الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكتب الجامعات، مثل: جامعة إفريقيا العالمية والجامعات السعودية وغيرها وجدناها تخاطب جميع فئات المجتمع الراغبة في تعليم اللغة العربية من غير الناطقين بها، أما كتاب المركز فهو يستهدف فئة القيادات الإدارية الفرانكفونية في تشاد فقط.

- **ثانيا**: هناك محاولات جادة لتأليف كتب لتعليم اللغة العربية في إفريقيا جنوبي الصحراء في المدارس العربية والإسلامية في كل من السنغال وبوركينا فاسو والكاميرون ونيجيريا وغيرها، لكنها استهدفت من هذا التأليف تطوير تعليم اللغة العربية بتلكم المدارس الأهلية، ولم يكن هدفها مخاطبة شريحة القيادات الإدارية كما هو شأن كتاب المركز.

- **ثالثا**: يختلف كتاب اللغة العربية للقيادات الإدارية عن كتاب العربية بين يديك – من تأليف مؤسسة العربية للجميع بالمملكة العربية السعودية – المستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البعد الثقافي للكتاب، حيث إن هذا الأخير يستخدم الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ويسوق نصوص دينية في تعليم اللغة العربية، في حين أن كتاب اللغة العربية للقيادات العربية يعلم العربية مجردة من الدين.

- **رابعا**: أن أسماء الأشخاص المدن والمصطلحات في كتاب اللغة العربية للقيادات الإدارية نابعة من البيئة التشادية بعكس بعض كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها، تجد فيها أسماء الأشخاص والأشياء قد لا تقتصر بدولة واحدة أو قارة واحدة.

الدراسة الميدانية:

وضع الاستبانة: الاستبانة هي عبارة عن أسئلة مكتوبة يراد بها إجابة مكتوبة حول موضوع من الموضوعات البحثية، وذلك من أجل جمع المعلومات المتعلقة بأوضاع تدريس مادة التربية الإسلامية في المدارس العربية في جمهورية تشاد.

والاستبانة التي أعدها الباحث وجهها فقط إلى معلمي التربية الإسلامية باعتبارهم أهم عنصر في تدريس هذه المادة، وقد تضمنت عشرة أسئلة شملت العديد من المحاور المطلوبة من أجل تدريس هذه المادة (الأهداف، المحتوى، الطريقة، الأنشطة الممارسة، أساليب التقويم).

المجتمع الأصلي للدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من مجموع المدارس العربية والإسلامية في مدينة أنجمينا العاصمة البالغ عددها ب ٢٠ مدرسة عربية إسلامية وبها ٧٥ مدرسا لمادة التربية الإسلامية.

العينية وكيفية اختيارها:

اختار الباحث ٢٠ معلما من مجموع ٧٥ معلما للتربية الإسلامية، تمثل المجتمع الأصلي للدراسة وراعى الباحث في الاختيار عملية التنوع، حتى ينطبق على العينة شروط الانتقاء المطلوبة.

ومن جانب آخر نشير إلى أن علميه اختيار العينة كانت بالطريقة العشوائية البسيطة.

عرض نتائج الدراسة

الرقم	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	المجموع

٠١	ساعدني البرنامج في معرفة أصوات اللغة العربية ونطقها نطقا صحيحا	95%	05%	00	100%
٠٢	يعالج الكتاب جميع الأصوات الصعب تعلمها في اللغة العربية	75%	10%	25%	100%
٠٣	تعلمت أصوات اللغة العربية في الكتاب بصورة متدرجة	85%	15%	00	100%
٠٤	تعرفت في الكتاب على المد والحركة والتفريق بينهما	91%	00	09%	100%
٠٥	يعالج الكتاب الأصوات العربية التي أجد صعوبة بالغة في نطقها	03%	05%	93%	100%
٠٦	يتم التدريب على المفردات الجديدة وتنبين معناها بصورة جيدة	87%	13%	00	100%
٠٧	لا تتم الإشارة إلى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية في دروس كتاب اللغة العربية للقيادات الإدارية في تشاد	77%	03%	20%	100%

٠٨	يتم تعزيز المفردات السابقة بدرجة كافية	27%	03%	70%	100%
٠٩	ساعدتني النصوص الحوارية في الكتاب المقرر على إتقان التعبير في وقت قصير	80%	10%	10%	100%
١٠	النصوص المستخدمة في الكتاب متنوعة وسهلة ومشوقة	91%	5%	٪4	100%
11	يستخدم الكتاب تعليم العربية من خلال الكلمات والجمل وليس من خلال الحروف	95%	5%	00	100%
12	البدء بتعليم الكلمات والجمل صعب ومعقد	٪74	٪26	00	100%
13	يستخدم المعلمون في شرح الدرس العامية التشادية وترجمة الكلمات العربية إلى الكلمات الفرنسية	٪5	٪75	00	100%
14	يشارك الدارسون أثناء الدرس بصورة كبيرة	٪90	٪10	00	100%

15	يستخدم المعلم أحيانا التمثيل والرسم في شرح الدرس	٪70	٪30	00	100%
16	يجعل العمل الجماعي المعلومة راسخة في عقل الدارس ولا ينساها بسرعة	٪88	٪12	00	100%
17	يساعدنا معمل اللغة في نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا	٪72	٪28	00	100%
١٨	نجد نهاية كل درس في الكتاب المقرر تمارين تقويمية	٪89	٪11	00	100%
١٩	أسئلة الكتاب كثيرة ومتنوعة	٪79	٪21	00	100%
٢٠	يطلب المعلم من الدارسين إجابة بعض الأسئلة في المنازل	٪ 90	٪10	00	100%
٢١	يجد الدارسون صعوبة في فهم المقرر	٪42	٪58	00	100%
٢٢	يجد الدارسون صعوبة في الكتابة العربية	٪52	٪48	00	100%

٢٣	يجد الدارسون صعوبة في القراءة وفك الرموز	٪53	٪47	00	100%
٢٤	يجد التلاميذ صعوبة في التعبير الشفوي	٪42	٪58	00	100%
٢٥	يجد الدارسون صعوبة في تركيب الجمل العربية	٪53	٪47	00	100%
٢٦	يجد الدارسون صعوبة في فهم وتطبيق القاعدة النحوية	٪56	٪44	00	100%

مناقشة نتائج الدراسة:

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح أن السواد الأعظم من المعلمين يقرون بأن برنامج تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية ساعد الدارسين في معرفة الأصوات العربية، ونطقها نطقا صحيحا، وعالج تلك الأصوات العربية غير الموجودة في لغاتهم المحلية، مثل: الصاد والضاد والطاء والقاف، وغيرها، وهذا هدف سامٍ ينبغي أن نصل إليه في الناطقين بغيرها.

ويظهر أن المفردات المستخدمة في البرنامج يتم انتقاؤها بأسلوب تربوي سليم، كما نهج الكتاب على استخدام النصوص الحوارية في الحياة اليومية للدارس، وتنوعت تلك النصوص بين الثقافية والعلمية والاجتماعية، أما من حيث الإعداد الثقافي فإن الكتاب ابتعد عن استخدام النصوص والمصطلحات الدينية، وهذه النتيجة تتوافق أن الاتجاهات التربوية الحديثة تقر مبدأ تعليم اللغة العربية مجردة من الدين.

تظهر النتائج أيضا بأن الكتاب المقرر يستخدم الطريقة

الكلية في تعليم العربية، وبالرغم من أن هناك مزايا كثيرة بشأن استخدام هذه الطريقة إلا أن استخدامها في تعليم اللغة العربية يتطلب مقومات، مثل: توفير الكتاب المدرسي والمعلم المؤهل، لا شك أن استخدام الفصحى بدرجة كبيرة في تعليم العربية يساعدهم على المران، بعكس لو يستخدم المعلم العامية بدلا عن الفصحى، فإن ذلك لا يساعدهم على الاكتساب اللغوية وامتلاك ناصية الحديث والكتابة.

أكد المفحوصون من المعلمين وبدرجة عالية مشاركة الدارسين في الدرس، والعمل الجماعي في التوصل إلى الاحكام العامة، والاستعانة بوسائل الإيضاح الحديثة، وتنوع أسئلة الكتاب المقرر، وهذا إن دل على فإنما يدل على مدى الكفاءة التربوية التي يتمتع بها المعلمون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتظهر النتائج أيضا بأن تعليم القراءة والكتابة والقواعد النحوية من الموضوعات التي يجد الدارسون صعوبات متفاوتة في تعليمها، لا شك أن الحديث حول الموضوعات سالفة الذكر من الموضوعات التي تجد اهتماما كبيرا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن أغلب الدارسين سواء كانوا عربا أم من غير العرب يجدون صعوبات جمة في تعلم هذه المهارات، تعتبر هذه المشكلات من المشكلات الجوهرية التي توجه تعليم اللغة العربية.

نتائج البحث

يمكن تلخيص نتائج الدراسة في النقاط التالية:

1- تمكن البرنامج من تخريج عدد كبير من القيادات الإدارية تمكنوا من إجادة اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثا.

2- أن برنامج تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية من البرامج التي تراعي الاستخدام الأمثل في تعليم عناصر

اللغـة العربيـة.

3- اعتمـد الكتـاب الطريقـة الكليـة في تعليـم اللغـة العربيـة للقيـادات الإدارية.

4- يسـتخدم المعلمـون وسـائل الإيضـاح الحديثـة في تعليـم اللغـة العربيـة للقيـادات.

5- هنـاك صعوبـات تواجـه الدارسـين في تعلمهـم القـراءة والكتابـة في برنامـج تعليـم اللغـة العربيـة للقيـادات الإداريـة.

التوصيات:

1- تشـكيل لجنـة مـن خـبراء تعليـم اللغـة العربيـة للنظـر في الصعوبـات الـتي يواجهـا الدارسـين في تعلمهـم للقـراءة والكتابـة.

2- العمـل على تعميـم تجربـة برنامـج تعليـم اللغـة العربيـة للقيـادات الإداريـة في الدول الإفريقيـة الأخـرى وخاصـة دول إفريقيـا جنـوبي الصحـراء.

3- قيـام المركـز باسـتكمال البرنامـج وذلـك مـن خـلال إعداد برنامـج تعليـم اللغـة العربيـة لأغـراض خاصة.

4- العمـل على الاعـتراف بالشـهادة الـتي يمنحهـا البرنامـج للطالـب المتخـرج في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا على غـرار الشـهادة الـتي تمنـح للغـة الإنجليزيـة والفرنسـية.

المصادر والمراجع:

-كتاب تعليم اللغة العربية للقيادات الإدارية في تشاد.

- العربية بين يديك.

- الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- دروس في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين.

واقع كفايات الهيئة التدريسية للغة العربية بجامعات جنوب تايلاند: دراسة وتقويم

د. مرتضى فرح علي وداعة[1]

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها جامعة ظفار، سلطنة عمان.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع كفايات الهيئة التدريسية للغة العربية بالجامعات بجنوب تايلاند، وتحديد العوائق التي تحيل دون التأهيل، وتقديم الحلول الممكنة في شكل توصيات، وقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، والإحصائي، وقد توصلت إلى عدد من النتائج من أبرزها: الكفاية اللغوية الأكاديمية هي الأحسن من بين الكفايات الأخرى، والكفاية المهارية التواصلية فيها خلل واضح، وتحتاج لعلاج الوضع، أما الكفاية المهنية من ناحية الاختصاص فغير مرضية، غير أن جانب الخبرة يمكن وصفه بأنه معقول وجيد جدا، وفيما يتعلق بالكفاية الثقافية والاجتماعية فوضعها مرض نوعا ما، ويحتاج للتطوير. ومن أبرز العوائق التي تحول دون التأهيل عدم وجود مراكز أو معاهد مختصة في إعداد وتأهيل المعلمين لتعليم اللغة العربية في الإقليم المعني.

مقدمة:

إقليم جنوب تايلاند إقليم ذو خصوصية إدارية بحكم أنه مركز ثقل وجود المسلمين؛ ولذلك كان الاهتمام من

(١) سوداني من مواليد١٩٧١م، دكتوراه في النحو والصرف (٢٠٠٤)، وعمل بجامعة غرب كردفان رئيسا لقسم اللغة العربية، وعميدا للدراسات العليا، وبالمركز القومي أمينا للشؤون العلمية، ورئيسا لقسم البحوث والترجمة للدراسات الدبلوماسية بالسودان، وجامعة فطاني بتايلاند، والآن بجامعة ظفار بسلطنة عمان.

المؤسسات التعليمية باللغة العربية لارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي، ولا سيما مؤسسات التعليم العالي.

توجد في هذا الإقليم أربع جامعات تهتم بتدريس اللغة العربية ثلاث منها حكومية، وواحدة أهلية، وهي كما يلي:

- **جامعة فطاني**، وهي الجامعة الأهلية الوحيدة، وهي الأكثر اهتماما بتدريس اللغة العربية؛ حيث تُدرس في مركز اللغة العربية (للإعداد اللغوي)، وكلية الآداب والعلوم الاجتماعية في قسم اللغة العربية وآدابها، وكلية التربية في قسم اللغة العربية.

- **جامعة الأمير سونكولا**، وتُدرس اللغة العربية من خلال شعبة اللغة العربية في كلية العلوم الإنسانية، وقسم اللغة العربية في كلية الدراسات الإسلامية.

- **جامعة الأميرة ناراتيوات**، وتدرس اللغة العربية من خلال أكاديمية الدراسات الإسلامية والعربية

- **جامعة راجبات**، وهي جامعة مختصة في إعداد وتأهيل المعلمين فقط، وبها قسم اللغة العربية، وهو حديث جدا.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الوقوف على واقع كفايات الهيئة التدريسية للغة العربية بالجامعات مكان الدراسة.

- تحديد العوائق التي تحيل دون التأهيل.

- تقديم الحلول الممكنة في شكل توصيات.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أن الهيئة التدريسية التي تقوم بتدريس اللغة العربية بالجامعات المذكورة (فطاني، الأمير سونكالا، الأميرة ناراتيوات، راجبات) تتنوع كفايتها اللغوية، والمهنية التي تؤهلها لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وتتنوع هذه الهيئة حسب الكفايات كما يلي:

- من الذين لهم كفاية لغوية ومهنية من الوافدين.
- من الذين لهم كفاية لغوية ومهنية من التايلنديين.
- من الوافدين الذين تخرجوا في كليات اللغة العربية أو أقسام اللغة العربية؛ وليس لهم تأهيل تربوي لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- من المولدين (أي الذين وُلدوا ونشأوا في بلدان عربية) تخرجوا في كليات اللغة العربية أو أقسام اللغة العربية، وليس لهم تأهيل تربوي لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- من التايلنديين الذين ليست لديهم كفاية لغوية ولا تربوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

عليه، يطرح الباحث السؤال التالي:

ما واقع كفايات مدرسي اللغة العربية بجامعات جنوب تايلاند؟

وتشكل الإجابة عن هذا السؤال حلا للمشكلة، وتوصل إلى نتائج يمكن أن توصف بأنها علمية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج **الوصفي التحليلي**؛ لوصف وتحليل

ما يتعلق بالحديث عن الكفاية في إطارها النظري، وما يتعلق بالهيئة التدريسية بهذه الجامعات من حيث الكفايات، وما يتعلق بها، كما يتوقع الباحث اتباع المنهج **الإحصائي** لتحليل البيانات الرقمية المتعلقة بالهيئة التدريسية.

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة ثلاثة حدود، هي:

- **الحدود المكانية**: وهي الولايات الجنوبية الثلاث: ولاية فطاني، ولاية جالا، ولاية نارتيوات.

- **حدود زمانية**: العام الدراسي ١٩-٢٠٢٠م.

- **حدود موضوعية**: كفايات الهيئة التدريسية للغة العربية.

محاور الدراسة:

سوف تكون هذه الدراسة وفقا للمحاور التالية:

- **المقدمة**: وتشمل مقدمة، أهداف الدراسة، مشكلة الدراسة، منهج الدراسة، وحدود الدراسة، ومحاورها.

- **كفايات مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها**: ويتم الحديث عن مفهوم الكفاية، والكفاية التدريسية، أنواع الكفايات المتعلقة بهيئة التدريس للعربية للناطقين بغيرها.

- **التعريف بالهيئة التدريسية للغة العربية بالجامعات مكان الدراسة من حيث**: عددهم، مؤهلاتهم، التخصص في اللغة العربية للناطقين بغيرها، النشأة في مجتمعات عربية، أو غيرها، سنوات الخبرة.

- **تحليل بيانات الكفايات المتعلقة بالهيئة التدريسية**:

وذلك باستخدام نظام النسبة المئوية، ثم استنباط النتائج.

- **الخاتمة**: وتشمل أبرز النتائج، والتوصيات، والمقترحات.

كفايات مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١- **مفهوم الكفاية لغة**: مصدر من الفعل (كفى) فكفاك الشيء يكفيك، وقد كفى كفاية إذا قام بالأمر. (ابن فارس د.ت:٥: ١٨٨)

أما **اصطلاحا** فتتعدد مفاهيمها حسب منهج العلم المعني، لكن عموما يمكن القول إنها: (أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد إذا حصل على أنسب تدريب) (شحاته، والنجار: ٢٠٠٣: ٢٤٦) وهي عبارة عن (قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة) (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ٢٩)

من التعريفين أعلاه يمكن ملاحظة ما يلي:

- الكفاية مكتسبة وليست فطرية.
- تقوم الكفاية على المعارف، والمهارات.
- تؤدي الكفاية إلى إنجاز المراد بمستوى مرضٍ.

هذا بالنسبة للكفاية عموما، ولما كانت هذه الدراسة مخصصة لكفايات الهيئة التدريسية الذين يقومون بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها فهي كفاية تتعلق بمهنة التدريس، وعليه يمكن تعريف **الكفاية التدريسية** بأنها: (امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أداءاته

وتوجه سلوكه في المواقف المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض) (الأزرق: ٢٠٠٠: ١٩) وهي: (عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم، ولها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ، أو هي قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة، أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد) (حمدان: ١٩٨٥: ١٦٠)

وعليه، **فالكفاية التدريسية** هي قدرة المعلم أو المدرس على القيام بدوره على الوجه المرضي؛ بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من الأهداف السلوكية المبتغاة من الدرس أو المقرر الدراسي المعين.

إذن فيما يتعلق بهيئة التدريس التي تقوم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها فكفايتهم هي مقدرتهم على التدريس وما يتعلق به من عمليات مترابطة (الإعداد، التدريس، التقويم) بحيث يستطيع الدارسون اكتساب أكبر قدر من المهارات اللغوية (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) هذا فضلا عن الحصيلة اللغوية، والأساليب، والمعرفة، والثقافة العربية والإسلامية.

أنواع الكفايات المتعلقة بهيئة التدريس للعربية للناطقين بغيرها:

تنقسم الكفايات عموما إلى كفايات عامة وخاصة:

فالكفايات العامة تتعلق بأخلاق المهنة، وما يتعلق بها من تنمية الاتجاهات الإيجابية، والمسؤولية الإشرافية والإدارية، وتنمية كفايات المتعلمين، والالتزام بأخلاق المجتمع، وهذه يشترك فيها المدرسون عموما في كل المستويات، وفي كل التخصصات.

أمـا **الكفايـات الخاصـة** فـهي تتعلـق بتخطيـط الدروس وأهدافهـا، وتنفيذهـا، وعمليـات التقويـم، والعلاقـات الإنسـانية مـع الدارسـين، وهي تختلـف مـن مسـتوى لآخـر، ومـن تخصـص لآخـر في الغالـب.

وهنـا سـيتم التركـيز **على الكفايـات الخاصـة بهيئـة التدريـس للناطقـين بغيرهـا**، ويمكـن تقسـيمها إلى:

- كفايات لغوية.
- كفايات مهنية.

الكفايـات اللغويـة: وتعـني عنـد تشومسـكي: (القـدرة على إنتـاج عـدد هائـل مـن الجمـل مـن عـدد مـن الفونيمـات الصوتيـة، والقـدرة على الحكـم بصحـة الجمـل الـتي يسـمعها مـن وجهـة نظـر نحويـة تركيبيـة، ثـم القـدرة على الربـط بـين الأصـوات المنتجـة، وتجميعهـا في مورفيمـات تنظـم في جمـل، والقـدرة على ربطهـا بمعـنى لغـوي محـدد) (القيـسي: ٢٠٠٨: ٤٧)

ولكـن يمكـن القـول إن الكفايـة اللغويـة عبـارة عـن مركـب مهـاري، لغـوي، ثقـافي، اجتمـاعي؛ أي: هي القـدرة على إجـادة مهـارات اللغـة، وممارسـتها عـبر مسـتوياتها المتباينـة في سـياقاتها الثقافيـة والاجتماعيـة.

أنـواع الكفايـات اللغويـة: بنـاء على مـا سـبق مـن الحديـث عـن مفهـوم الكفايـة اللغويـة يمكـن تصنيفهـا إلى مـا يـلي:

- **كفايـات مهاريـة تواصليـة**: وهي الـتي تتعلـق بمهـارات اللغـة (الاسـتماع، الـكلام، القـراءة، الكتابـة)، وممارسـتها في سـياقات تواصليـة وفقـا للمواقـف المتباينـة.

- **كفايـات لغويـة**: وتتعلـق بإجـادة اللغـة وفقـا لمسـتوياتها (الصـوتي، الـصرفي، النحـوي، والدلالي المعجـمي).

- **كفايات ثقافية اجتماعية**: وتتعلق بالعمق الثقافي للغة العربية وبعدها الديني، والتعبير بها وفقا لتعابير المجتمع العربي؛ وهي من الكفايات التي تتطلب اطلاعا واسعا حتى يصل فيها المدرس إلى قدر كاف يجعله يفهم الأساليب، ويفرق بينها، ويفرق بين السياقات للمعنى الواحد حسب الثقافة العربية والمجتمع الذي أنتجها، وهذا ما يعرف بالهوية حيث إن (هوية الجماعة ليست حقيقة راسخة من حقائق الطبيعة، ولكنها فهما ثقافيا...لأن فهم الهوية الاجتماعية لشخص ما إنما تحدده الثقافة إلى حد كبير) (كرامش: ٢٠١٠: ١١٤)

وعليه، يمكن القول إن هذا النوع من الكفايات، وبإيجاز شديد هو القدرة على فهم الهوية العربية بأبعادها المتعددة.

مما سبق فعلى من يريد أن يكون مدرسا للغة العربية للناطقين بغيرها أن يصل إلى حد معقول من الكفايات المذكورة؛ لأن منها ما يأتي بالاكتساب، ثم التعلم، كالكفايات المهارية، ومنها ما يأت بالتعلم كالكفايات اللغوية، وكلاهما لا بد فيهما من التدريب والممارسة.

الكفايات المهنية: تختلف كفايات مدرس اللغة للناطقين بغيرها عن كفايات مدرس اللغة للناطقين بها، وهي وفقا لمعايير المجلس الوطني الأمريكي (ACTFL) كما يلي: (أبو عشمة، واللبدي: ٢٠١٥: ١٠١)

١- **اللغة واللغويات (اللسانيات) والتقابل اللغوي**: المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة، واللغات الأخرى.

٢- **المعرفة الثقافية والأدبية**: بهدف دمج العلوم الأخرى، وخاصة العلوم الأدبية عبر العصور الثقافية لمفهومها الواسع

في العمليـة التدريسـية.

٣- **نظريـات اكتسـاب اللغـة وتعلمهـا وتطبيقاتهـا التربويـة**: وذلـك على مسـتويين، مسـتوى الفهـم مـن أجـل إنشـاء البيئـة التعليميـة الداعمـة، ومسـتوى التطبيـق عـبر تطويـر الممارسـات التعليميـة.

٤- **دمـج المعايـير في الأهـداف والمنهـج والتدريـس**: ويضـم هـذا المعيـار ثلاثـة مسـتويات: مسـتوى التخطيـط وفـق المعايـير، وتطبيقهـا في التدريـس، وتعميـم المـواد التدريسـية في ضوئهـا.

٥- **التقويـم اللغـوي والثقـافي والتعليـمي**: وذلـك عـبر معرفـة أنـواع التقييـم، وتطبيـق التقييـم التأمـلي بأنواعـه الثلاثـة: التأمـل القبـلي، والتأمـل أثنـاء العمليـة التدريسـية، والتأمـل البعـدي، وأخـيراً رفـع التقاريـر عـن أداءات الدارسـين.

٦- **التنميـة المهنيـة**: وذلـك عـبر الإيمـان بقيمـة التطـور الذاتي والمهـني المسـتمر، وإدراك قيمـة تعليـم اللغـات الأجنبيـة.

وهـذه المعايـير لا بـد مـن توفرهـا كذلـك في مـدرس اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا في كل مسـتويات التعليـم، ويلاحـظ تداخـل الكفايـات اللغويـة والمهنيـة في الجانـب الثقـافي، ويعلـل ذلـك التداخـل بـأن الثقافـة مركـب متكامـل.

ويمكـن التعبـير عـن هـذه المعايـير بمـا يتوافـق مـع اللغـة العربيـة بمـا يـلي: (الراجـحي: ١٩٩٥: ١٢٤-١٢٥، حسـاني: ١٩٩٥: ١٤١)

١- الاختصـاص في اللغـة العربيـة، والإلمـام بتاريخيهـا، وأسـاليبها، وقواعدهـا، أي مـا يكفـل له بمـا يطلـق عليـه (الكفايـة اللغويـة).

٢- الإعـداد العلـمي في علـم اللغـة التطبيـقي؛ وذلـك للوقـوف

على أساليب اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويكون ملما بما يستجد من تطورات في المجال المعني.

٣- التطبيق العملي لما درس تحت إشراف وتوجيه خبراء.

٤- تلقي دورات تدريبية كل فترة؛ لمتابعة ما يحدث من تطورات في أساليب، ووسائل، ومقررات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مما سبق يمكن القول إن الكفايات اللغوية بأنواعها المتعددة تشكل جزءا أصيلا من الكفايات المهنية؛ حيث لا يمكن لغير صاحب الكفاية اللغوية أن يتعلم الكفايات المهنية فقط ويصبح مؤهلا لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

التعريف بالهيئة التدريسية للغة العربية بالجامعات مكان الدراسة:

وذلك من حيث عددهم، وكفاياتهم وفقا لم تم تناوله عن الكفايات، وهم يشكلون مجتمع الدراسة والعينة في آن واحد؛ لقلة العدد الذي يصل إلى (٥٧) فقط في كل الجامعات المذكورة.

ويبدو أن هذا العدد يحتاج مراجعة من الجهات المعينة؛ وذلك لأن تدريس العربية للناطقين بغيرها يحتاج جهدا أكبر من تدريسها للناطقين بها، وبالتالي لا بد من زيادة عدد الهيئة التدريسية؛ حتى تقوم بدورها التدريسي، فضلا عن الدور الإشرافي، فكل عضو هيئة تدريس لا بد أن يشرف على عدد من الدارسين، ويتابع مسيرتهم الدراسية، وما يعترضه من مشكلات وعوائق تتعلق بالعملية الدراسية.

ومكونات هذا **المجتمع والعينة** من حيث العدد

والمؤهلات العلمية تتضح من خلال الجدول التالي: (سليمان ٢٠٢٠، الأميني: ٢٠٢٠: ٤٢)

الجامعة	الكلية أو المركز	دكتوراه	ماجستير	بكالوريوس	المجموع
فطاني	التربية	٤	٣	٠	٧
	الآداب العلوم الاجتماعية	٨	٤	٠	١٢
	مركز تعليم اللغة العربية	٣	٧	٢	١٢
الأمير سونكالا	الآداب والعلوم الاجتماعية	٥	٢	٠	٧
	العلوم الإسلامية	٦	١	٠	٧
الأميرة نارتيوات	العلوم الإسلامية والعربية	٥	٢	٠	٧
راجيات	التربية	٢	٣	٠	٥
المجموع		٣٣	٢٢	٢	٥٧

جدول رقم (١) يوضح مجتمع وعينة الدراسة من حيث المؤهلات العلمية والعدد.

أما من ناحية التخصص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيتضح من خلال الجدول التالي: (سليمان:٢٠٢٠، بري: ٢٠٢٠)

الجامعة	الكلية أو المركز	المختصون في تعليم العربية للناطقين بغيرها	غير المختصين	المجموع
فطاني	التربية	١	٦	٧
	الآداب العلوم الاجتماعية	٣	٩	١٢
	مركز تعليم اللغة العربية	٤	٨	١٢
الأمير سونكالا	الآداب والعلوم الاجتماعية	٢	٥	٧
	العلوم الإسلامية	٢	٥	٧
الأميرة نارتيوات	العلوم الإسلامية والعربية	٢	٥	٧
راجيات	التربية	١	٤	٥
المجموع		١٥	٤٢	٥٧

أمـا بالنسـبة لهيئـة التدريـس الذيـن نشـأوا في بيئـة عربيـة، وعليهـا اكتسـبوا مهـارة الاسـتماع والـكلام منـذ الطفولـة فتتضح مـن خـلال الجـدول التـالي: (سـليمان: ٢٠٢٠، بـن بـري: ٢٠٢٠)

الجامعة	الكلية أو المركز	من العرب والمولدين	تايلنديون	المجموع
فطاني	التربية	٢	٥	٧
	الآداب العلوم الاجتماعية	٤	٨	١٢
	مركز تعليم اللغة العربية	٥	٧	١٢
الأمير سونكلا	الآداب والعلوم الاجتماعية	٢	٥	٧
	العلوم الإسلامية	٢	٥	٧
الأميرة نارتيوات	العلوم الإسلامية والعربية	٢	٥	٧
راجبات	التربية	١	٤	٥
المجموع		١٨	٣٩	٥٧

جدول(٣) يوضح جنسيات هيئة التدريس

وناحيـة رابعـة مهمـة جـدًا، وهي ناحيـة ممارسـة تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وقـد صُنـف الجـدول التـالي على أسـاس سـنوات الممارسـة (بـري: ٢٠٢٠، سـليمان: ٢٠٢٠)

الجامعة	الكلية أو المركز	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات	المجموع
فطاني	التربية	١	٦	٧
	الآداب العلوم الاجتماعية	٠	١٢	١٢
	مركز تعليم اللغة العربية	٠	١٢	١٢
الأمير سونكالا	الآداب والعلوم الاجتماعية	٢	٥	٧
	العلوم الإسلامية	٢	٥	٧
الأميرة نارتيوات	العلوم الإسلامية والعربية	١	٦	٧
راجبات	التربية	٢	٣	٥
المجموع		٨	٤٩	٥٧

جدول (٤) يوضح سنوات الخبرة لهيئة التدريس

تحليل بيانات الكفايات المتعلقة بالهيئة التدريسية:

بناء على البيانات التي تتعلق بمجتمع وعينة الدراسة يلاحظ ما يلي:

١- **الكفاية اللغوية** المتعلقة بالجانب الدراسي يمكن وصفها بأنها ممتازة؛ حيث يشكل حملة الدكتوراه ٣٣ بنسبة ٥٧٪، أي أكثر من النصف، والماجستير ٢٢ بنسبة ٣٨٪، والبكالوريوس ٢ بنسبة ٠,٠٥٪؛ وهي نسبة ضئيلة جدًا مقارنة بالدكتوراه والماجستير (انظر جدول (١))

وفي هذه النسب مؤشر لاهتمام هذه المؤسسات بتأهيل هيئة التدريس في اللغة العربية، ولعل هذا توجه عام في جنوب تايلاند؛ حتى نجد بعض المدرسين في المدارس والمعاهد من حملة الماجستير والدكتوراه.

٢- **الكفاية المهارية التواصلية**: الذين نشأوا في بيئة تتحدث العربية وتدرس باللغة العربية منذ مرحلة

الروضة يكتسبون المهارات التواصلية (الاستماع، الكلام) بجانب تعلم القراءة الكتابة في السنوات الأولى من دراستهم، وهذا بخلاف من يبدأ دراسة وتعلم اللغة العربية في المرحلة الجامعية، أو حتى قل في الثانوية؛ لذلك كان تصنيف هيئة التدريس في هذه الجامعات على حسب البيئة التي نشأوا ودرسوا فيها؛ فكان عدد الوافدين والمولدين ١٨ بنسبة ٣٢٪ في مقابل٣٩ بنسبة ٦٨٪ من التايلنديين الذين تعلموا مهارات اللغة العربية وهم كبارا (انظر جدول (٣))

وهذا وضع غير مرض؛ لأن دراسة اللغة العربية، بل كل اللغات ترتكز على مهاراتها الأربع (الاستماع، الكلام، الكتابة، القراءة) لذلك نجد فئة من هيئة التدريس من التايلنديين يعجزون عن التعبير فيتحول التدريس باللغة التايلندية أو الملاويوية فيعطي المعلومة للدارسين بعيدا عن الممارسة والتطبيق للغة العربية.

٣- **بالنسبة للكفاية المهنية**: من حيث المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ١٥ بنسبة ٢٦٪ في مقابل الذين يختصون في اللغة العربية سواء من كليات الآداب أو التربية، أو اللغة العربية وعددهم ٤٢ بنسبة ٧٤٪، وهذا الوضع غير مرض ويحتاج إلى معالجة. (انظر جدول (٢))

ومن ناحية أخرى فإن سنوات الخبرة في التعامل مع تدريس الناطقين بغيرها له أثر فاعل؛ حيث تكون هناك خبرات مكتسبة ومتراكمة، فعدد الذين خبراتهم أكثر من خمس سنوات ٤٩ بنسبة ٨٦٪ في مقابل ٨ فقط بنسبة ١٤٪ وهذا مؤشر لاستقرار هيئة التدريس في هذه المؤسسات، ولعل هذا يعالج جزءا من الخلل الواضح في جانب الاختصاص في تعليم اللغة العربية للناطقين

بغيرهـا (انظـر جـدول (٤))

٤- **الكفايــة الثقافيــة**: وهي مــن خــلال المؤهــلات والوافديـن والذيـن عاشـوا في بـلدان عربيـة قـد تكـون مـن الناحيـة الدراسـية أي دراسـة بعـض جوانـب الثقافـة العربية والإسـلامية مـن خـلال تاريـخ الأدب مثـلا نسـبة ممتـازة، وكذلـك عنـد الوافديـن أو المولديـن الذيـن نشـأوا في بـلدان عربيـة، ولكـن يمكـن القـول يمكـن أن يعالـج النقـص فيهـا بكـثرة الاطـلاع، والبحـث في الـتراث العـربي، وثقافـة المجتمعـات العربيـة قديمـا وحديثـا مـن خـلال المصـادر المتباينـة، وهي تتعلـق بنسـب الكفايـات اللغويـة الأكاديميـة مـن ناحيـة، والمهاريـة الاتصاليـة مـن ناحيـة أخـرى، وقـد تـم عـرض النسـب في الفقرتـين (١، ٢) مـن التحليـل.

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة يتم سرد أبرز النتائج، وهي:

١- الكفايـة اللغويـة الأكاديميـة هي الأحسـن مـن بـين الكفايـات الأخـرى.

٢- الكفايـة المهاريـة التواصليـة فيهـا خلـل واضـح، وتحتـاج لعـلاج الوضـع.

٣- الكفايـة المهنيـة مـن ناحيـة الاختصـاص غـير مرضيـة، غـير أن جانـب الخـبرة يمكـن وصفـه بأنـه معقـول وجيـد جـدا.

٤- الكفايـة الثقافيـة والاجتماعيـة لارتباطهـا بالكفايـة والأكاديميـة يمكـن القـول بـأن وضعهـا مـرض نـوعا، لكـن يحتـاج للتطويـر.

٥- مـن العوائـق الـتي تحـول دون التأهيـل عـدم وجـود

مراكز أو معاهد مختصة في تعليم اللغة العربية في الإقليم المعني.

التوصيات:

يوصي الباحث بما يلي:

١- إخضاع هيئة التدريس لدورات تدريبية مكثفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وما يتعلق به.

٢- تفعيل نظام التقويم السنوي، والتركيز على العملية التدريسية؛ لمعالجة مواطن الخلل.

٣- مطالبة هيئة التدريس بالاطلاع لتنمية الكفاية الثقافة الاجتماعية، والسعي لتبادل الخبرات مع زملائهم المختصين في هذا المجال.

المقترحات:

تبعا لهذه الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

١- إنشاء مركز موحد لهذه الجامعات للتطوير المهني في المجال المعني.

٢- توحيد مناهج الكليات المتشابهة في هذه الجامعات، وتدريب هيئة التدريس عليها.

قائمة المصادر والمراجع

- الأزرق، عبد الرحمن صالح، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا، ط١، ٢٠٠٠.

- حساني، أحمد، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط٢، ١٩٩٥.

- حمدان، محمد زياد، **قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٥.

- الراجحي، عبده، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، ١٩٩٥.

- شحاتة، حسن، والنجار، زينب، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية واللبنانية، القاهرة، ط، ٢٠٠٣.

- أبو عمشة، خالد، واللبدي، نزار، **من يصلح أن يكون معلماً للعربية للناطقين بغيرها**، من أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيره، الرؤى والتجارب، إسطنبول، ط١، ٢٠١٥.

- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن ذكريا (ت ٣٩٥هـ)، **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، د.ط، د.ت.

- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، **كفايات التدريس (المفهوم، التدريس، الأداء)**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٣.

- القيسي، عودة الله، **العربية الفصحى مرونتها وعقلانيتها وأسباب خلودها**، دار البداية، عمان، ط١، ٢٠٠٨.

- كرامش، كلير، اللغة والثقافة، وزارة الثقافة، قطر، ط١، ٢٠١٠.

الرسائل العلمية:

- الأميني، محمد، **واقع تعليم اللغة العربية في جامعات جنوب تايلاند في ضوء معايير الجودة الشاملة** (دكتوراه)، جامعة السلطان زين العابدين، ماليزيا، ٢٠٢٠.

مقابلات:

- سليمان، أبو القاسم محمد (محاضر بمركز تعليم اللغة العربية،

وكليـة التربيـة، جامعـة فطـاني) بتاريـخ: ٢٠٢٠\٨\٧.

- بـري، عبـد القـادر، محـاضر بكليـة الآداب والعلـوم الاجتماعيـة، جامعـة الأمـير سـونكلا) بتاريـخ: ٢٠٢٠\٨\٧.

منطلقات تأسيسية لإعداد المحتوى اللغوي
في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

د. نوره ناهر ضيف الله الحربي

دكتوراه لغة عربية (لغويات) -السعودية

no.on.123@hotmail.com

الملخص:

من المعروف لإتقان لغة ما أن تتعلم معجمها ونحوها وثقافتها، وتتناول هذه الورقة المحتوى اللغوي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، أي النحو والصرف والمفردات والتراكيب، وعندما نتحدث عن هذا المحتوى؛ فإننا نواجه إشكاليات في البناء والأداء، وتتمثل في تحديد الأسس والمعايير التي تحكم اختيار ذلك المحتوى، فمتعلمو العربية بحاجة لنواة اللغة التي لا تنفصل عن القاعدة وتتوافق مع الموقف الاستعمالي، وهذا الاتجاه يستند إلى اختيار محتوى لغوي يتناسب مع دوافع وأغراض المتعلمين، وبناء على ذلك ستجيب الورقة عن السؤال الرئيس: ما أسس اختيار المحتوى اللغوي في كتب متعلمي العربية غير الناطقين بها؟ وتهدف إلى الكشف بإيجاز عما يتضمنه المحتوى اللغوي وأهم معايير اختياره، وتسليط الضوء على الدرس النحوي ومحاولات تيسيره، واقتراح بعض الوسائل للتغلب على صعوبته.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه الطيبين، وبعد؛

ما من شك في أنه يستحيل تعليم اللغة كلها، إنما نحن مضطرون أن نعلم أجزاء منها؛ واختيار المحتوى اللغوي أهم عنصر ينهض به تعليم اللغة، ويؤثر في كل العناصر اللاحقة، ويشكل الثمرة النهائية[١].

ولا شك أيضا في أن متعلمي أي لغة أجنبية يواجهون صعوبات أثناء تعلمهم اللغة الهدف، سواء كانت الصعوبات تكمن في المستوى الصوتي، أو الصرفي، أو النحوي، أو الدلالي، ولكل مستوى من هذه المستويات صعوبة تختلف عن المستوى الآخر، وستتناول هذه الورقة مسألة اختيار المحتوى اللغوي إجمالا من خلال: ثلاثة محاور تسبقهم مقدمة، وتليهم خاتمة تضمنت أهم النتائج والتوصيات.

المحور الأول: المحتوى اللغوي وأثره في تعليم العربية:

وهنا مسألة جوهرية في العملية التعليمية؛ فإذا كان اختيار المحتوى اللغوي المناسب وتيسيره للدارسين أمر مهم، فإن اختيار المستوى اللغوي الملائم الذي يقوم عليه المحتوى يعد في غاية الأهمية.

مفهوم المحتوى:

يقصد بالمحتوى «مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات، التي يرجى تزويد الطلاب بها. وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم

(١) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ٣٧-٦١.

في ضوء الأهداف المقررة في المنهج»[1].

والذي يمكننا فهمه في ضوء التعريف السابق، أن المحتوى في تعليم العربية للناطقين بغيرها، يمثل مجموعة الخبرات المستنبطة من خصائص ومهارات اللغة العربية، ونظامها المتكامل، ويرتبط المحتوى ارتباطا شديدا بالمستوى اللغوي الذي تقوم عليه موضوعات المحتوى، والتي ينبغي تزويد متعلم العربية الأجنبي بها، ليصل إلى الإشباع اللغوي في إطاره المقرر.

ومن المعروف أن تدريس المحتوى اللغوي يتضمن النحو والصرف والمفردات والتراكيب، من خلال توظيف المهارات الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وكل من النحو والصرف قد اتضحت صعوبتهما في المؤسسات التعليمية للناطقين بالعربية، وهي أبرز المسائل تعقيدًا واضطرابًا، وعلى الرغم من أنها تشكل العنصر الأساس في مناهج تعليم اللغات بشكل عام، وتعليم العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها، إلا أننا لم نستطع إلى الآن التغلب على تلك المعضلة تماما؟

وعلى وجه الدقة، تدريس المهارات ليس هدفا في حد ذاته، بل وسيلة للنطق الصحيح والتعبير السليم، والتمكن من القراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء اللغوية. كذلك كان لزاما على القائمين بالعملية التعليمية النظر إلى أن اللغة هي الوسيلة المستخدمة في التعليم، واكتسابها يقتضي الممارسة العملية والتطبيق، ولا تحصل بالدرس النظري فقط، وتتطلب الاستعمال ومداومة الاستماع، حتى تتحول إلى ملكة وعادة، يقوم بممارستها الفرد لتصبح متأصلة في تعبيره وقراءاته وكتابته، ليس المهم ممارستها فقط؛ بل الأهم مارستها بطريقة صحيحة[2].

(١) رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ص٣١.
(٢) ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،

معايير اختيار المحتوى اللغوي:

بات من الضروري اختيار المحتوى اللغوي الملائم لتعليم العربية لغير الناطقين بها؛ لأن طبيعة اللغة الأم قد تختلف عن اللغة الهدف كليا، وقد أصبح من المعلوم لدى المتخصصين في تعليم اللغات أن حاجات متعلم لغة ثانية أو أجنبية مغايرة تمام المغايرة لحاجات المتعلم من أبناء اللغة، وذلك الاختلاف يظهر في سنهما وفي ملكة الاستيعاب بينهما، بالإضافة إلى الخصائص اللسانية الصوتية والمعجمية والدلالية التي قد لا يكون للمتعلم الأجنبي سابق معرفة بها[١]

ويمثل المحتوى مرتكز العملية التعليمية؛ لذا نجد اهتمام الخبراء والباحثين بتحديده ووضع معاييره، ومنها معايير نيكولاس لاختيار محتوى برامج تعليم اللغة الثانية[٢]، وهناك من الباحثين من وضع تصنيفات ومعايير أخرى، يخضع لها اختيار المحتوى، هذه المعايير تتلخص في نوعين:

- **الأول: المعايير الخارجية**: هي معايير لا تتصل باللغة، ولا بخصائص المتعلمين، وهي لا تقوم منفصلة عن بعضها بل لابد من تناسقها جميعا عند عملية الاختيار. وأهمها ما الآتي:

١. **الأهداف**: هي أهم العوامل المؤثرة في الاختيار على الإطلاق. وانطلاقا من العلاقة المباشرة بين الأهداف والعملية التعليمية؛ ينبغي أن تكون الأهداف محددة وواضحة عند اختيار النمط اللغوي؛ لأنها ذات أثر مباشر فعّال على اختيار المحتوى.

القاهرة: الدار المصرية، ٢٠٠٢م، ص١١٩-١٢٠.

(١) ينظر: رضا السويسي، التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، تعليم العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢م، ص ٧-٨.

(٢) ينظر: رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ج١، ص ٢٠٣-٢٠٤.

٢. **مستوى المقرر**: جرت العادة في تعليم اللغات الأجنبية على تقسيم المستويات إلى: مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم، وهذه المراحل في تعلم اللغة يختلف المحتوى الذي يقدم فيها باختلاف المستوى أو المرحلة، والذي عليه الرأي أن المستوى المبتدئ يتطلب اختيار محتواه من النواة العامة التي تمثل أساس اللغة، وكلما تقدم المستوى تعددت فرص الاختيار وتوسعت[١].

٣. **الوقت**: لا بد لأي مقرر أن ينفذ على جدول زمني، قد يكون على مدى شهرين مع زيادة عدد الساعات، وقد ينفذ على مدى سنتين إذ تم توزيعه على ساعات قليلة أسبوعيا[٢].

- **الثاني**: **المعايير الداخلية**: وهي المتعلقة بمحتوى المقرر، ويحدده نوعان من الاختيار[٣]:

١- **اختيار النمط اللغوي**: ونعني به اختيار شكل من أشكال التنوع اللغوي في المجتمع، والأنماط التي يتم الاختيار منها لإعداد المحتوى هي: اللهجة، أو اللغة الخاصة.

٢- **اختيار المفردات**: يخضع اختيار المفردات إلى نوع النمط اللغوي، والاختيار ليس واحدا في عناصر النمط، إذ يحكمها معيار درجة الشيوع والاستعمال.

كما أشار بعض الباحثين في تعليم اللغات إلى أن أهم المعايير التي ينبغي أن يتم في ضوئها اختيار محتوى مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها إجرائيا، ما يأتي[٤] :

- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطلاب على تخطي

(١) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ٦٣.
(٢) ينظر: المرجع السابق، ص ٦٣.
(٣) رشدي طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، ط١، القاهرة: دار الفكر، ٢٠٠٠م، ص ٦٦-٦٧.
(٤) رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ج١، ص ٢-٥.

حواجز الاتصال باللغة العربية الفصيحة، مترفقا به في عملية التصحيح اللغوي، متدرجا معه حتى يألف اللغة.

- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على أن يبدع في اللغة، لا أن يكون منتجًا لها فقط.

- أن يكون في المحتوى ما يعرّف الطالب بخصائص العربية، ولمس مواطن الجمال اللغوي فيها.

ونستطيع إضافة معيار رابع إلى المعايير السابقة، بل يسبقها؛ وهو قبل التفكير في أن يكون المحتوى مساعدا للطلاب على تخطي حواجز الاتصال، ينبغي تحديد وتوظيف المستوى اللغوي الملائم الذي يصاغ به ذلك المحتوى.

المحور الثاني: المحتوى النحوي:

لعل دراسة النحو أو القواعد النحوية، من المسائل التي كثر حولها الجدل في تعليمها لأبناء العربية، ولغير أبنائها، ونجم عن ذلك مؤلفات متضخمة ومقررات تضم مسائل متشعبة وقواعد مضطربة، مما تسبب في عدم استجابة الطلاب لهذه المقررات، وتطلعهم إلى التخلص من دروس العربية ما استطاعوا. فالقضية تقتضي تغييرًا جوهريًا في التفكير، يفضي إلى أنماط جديدة من المعالجة[1]، ولعل أهم مسألة يمكن أن تتناولها دراسة المحتوى النحوي، هي مسألة تيسيره لدارسي العربية من غير الناطقين بها على وجه الخصوص.

وسائل وحلول لمواجهة صعوبة تدريس النحو وجهود تيسيره:

التيسير في النحو -كما نعلم- من القضايا الخطيرة؛

(١) ينظر: عبده الراجحي، النحو في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية، ٢٥-٢٨/ ١٩٩٠/٨م، ص ٦.

التي إذا جاءت على غير هدى، ستكون جهودًا مهدرة، وأوقاتًا ضائعة؛ ولتجنب هذا الفشل ينبغي تحديد المفهوم الإجرائي لتيسر النحو، وما ينبغي أخذه بالاعتبار أن عملية تيسر النحو، لا يقصد بها تجاوز قواعده أو اختصار أبوابه ومسائله؛ لكنها تكييف النحو والصرف مع ما توصلت إليه التربية الحديثة من مقاييس، وذلك عن طريق تبسيط صورة القواعد النحوية التي تُعطِي للمتعلمين، فالتيسير يتجه إلى كيفية تعليم القواعد، لا حدوث التغيير في النحو ذاته[1].لذا يجب الانتقاء الجيد لما يقدم؛ حتى لا تنشأ لدى المتعلم فروق كبيرة بين الصيغ والنظريات المكتوبة في شكل قواعد من جانب، والتطبيق اللغوي في الدرس أو خارج نطاق المدرسة، وما يحويه المجتمع من تعدد لهجي، ومن هنا يكون لزاما على القائمين بالإعداد والتعليم الاختيار الدقيق للتركيب اللغوي[2].

إن الغرض من تعليم النحو ليس حفظ القواعد المجردة، بل تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، وعليه ينبغي أن يقتصر الدرس النحوي في تعليم غير الناطقين بالعربية على النحو الأساس دون الشروع في التفاصيل والتفريعات، فصحة الكلام وموافقته للواقع الفعلي، وضبط الكتابة، هو ما تنشده برامج تعليم العربية؛ بحيث تسهل على الدارسين عملية التواصل تحدثا وكتابة؛ كذلك ينبغي أن ننأى عن تقديم القاعدة النحوية في جمل أو أمثلة معزولة عن سياقاتها، وهذا يقتضي تقديم الظواهر النحوية المهمة من خلال النصوص الأصلية المرتبطة بتخصص الدارس، وأن تعزز الظاهرة النحوية في عدد من التدريبات النمطية، دون الإشارة إلى المصطلح النحوي إلى أن يصل المتعلم للغة في مرحلة التلقائية في استقبال وإنتاج

(١) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع٤، الجزائر: مركز البحث العلمي والتقني تطوير اللغة العربية، ١٩٧٤/١٩٧٣م، ص٢٢-٢٣.

(٢) ينظر: محمد العناني، اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمّان: دار جرير، ٢٠٠٩م، ص ٧.

تركيب ما من التراكيب اللغوية[١].

لو أردنا تعيين المشكلة باختصار لقلنا إن النحو قد أصبح في صورته التي يدرسه بها المتخصصون حفظا واستظهارا وتقليدا ومتابعة، ابتعد عن واقع الحياة العقلية، فالصورة المبسطة-غالبا-أصبحت هياكل لا روح فيها، وقوالب صيغت مما لا علاقة له بالدارسين وما يدرسون، فجاءت نتف مشوهة من آثار القدماء، وهي غالبا غير قابلة للارتباط بواقع التفكير عند المؤلفين والدارسين في وقت معا[٢].

ولعل أهم ما يتميز به الدرس النحوي العربي هو تركيزه على القاعدة دون الاستعمال، وهذا المنهج هو الشكل الذي شاع واستقر في الممارسة التأليفية والتعليمية للنحو العربي، ويشير علي مذكور هذه الحالة بقوله: إن الصعوبة تكمن في كوننا نتعلم العربية صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة، فالنحو العربي من حيث المحتوى وطرق تدريسه، ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، لكنه انحصر في تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية، مما تسبب في نفور وضعف المتعلمين فيه وفي اللغة عموما[٣].

وعليه فالتحول إلى النحو الوظيفي الذي يمضي إلى التطبيق لا التنظير حل بين أيدينا نحاول به سد الثغرات ومعالجة المشكلة، والمقرر الذي يعتمد على حفظ قواعد النحو وتسميعها وترجمة النصوص من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأم، سيفشل

(١) ينظر: صالح محجوب التنقاري، اللغة العربية لأغراض خاصة: اتجاهات جديدة وتحديات، ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات: اللغة العربية أداء وإبداعا، كوالالمبور: الجامعة الإسلامية الماليزية، ٢٠٠٧م، ص ٩.

(٢) ينظر: أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير: دراسة ونقد وتوجيه، ص ١٠.

(٣) ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص ٣١١.

في أغلب حالاته من تمكين الدارس من تعلم الكلام وفهم الاستخدام الشفوي للغة، وأحيانا القدرة على القراءة الجيدة. لذا عند الشروع في تقديم أي جزء من القواعد علينا أن نسأل أنفسنا: هل ما يُقدم مفيد ونافع للدارسين؟ هل هو ضروري لتحقيق أهدافهم من تعلم اللغة؟ هل هذا الوقت المناسب لتقديمه؟ لماذا ندرس النحو بهذا المحتوى وبتلك الطريقة فقط دون غيرها؟[1].

وليس التيسير تبسيطا أو اختصارا فحسب، إذ اتجهت جهود غير قليلة لتيسير النحو وذلك بالحذف أو التبديل أو التحوير، رغبة في التسهيل على الدارسين، وهذا لا يكفي؛ هو جزء من التيسير وجانب من جوانبه، فلتحقيق الغاية وبلوغ الهدف المقصود، يكون لزاما أن تقترن تلك الجهود بجهود أخرى تتجه إلى إعداد الذين يقومون بتدريسه، إعدادا واعيا بالنحو وسائر علوم العربية[2].

وقد وضع باحثون أسسا يمكن الاعتماد عليها في تعليم القواعد النحوية، أهمها ما يلي[3]:

١- الاتجاه في تعليم القواعد نحو الوظيفة، ويعني ذلك اختيار القواعد التي لها صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه المتعلم في الحياة العامة.

٢- استغلال الدافعية لدى المتعلم، إذ تسهم بشكل فعال في نجاح عملية التعلم.

٣- الاهتمام بالموقف التعليمي، وما يتضمنه من

(١) ينظر: محمود الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه -مداخله- طرق تدريسه، ص ٢٨٤-٢٨٥.
(٢) ينظر: أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير: دراسة ونقد وتوجيه، ص ١٥.
(٣) فتحي يونس، محمود الناقة، علي مدكور، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ص ٣٠٧-٣٠٨.

عناصر العملية التعليمية.

٤- الابتعاد عن الترتيب التقليدي في مسائل النحو، وتخليصه من الشوائب التي لا تفيد المتعلمين.

٥- الاهتمام بالممارسة، وكثرة التدريب على الأساليب المتنوعة.

وحول هذا يقول محمود الناقة أن القواعد لا ينبغي أن تدرّس على أنها فرعا منفصلا من فروع اللغة؛ بل لا بد من تدريسها على أنها أصلا تنتمي إلية جميع الفروع والمهارات ولا تنفصل عنه(١).

اختيار محتوى النحو في كتب تدريس العربية للناطقين بغيرها:

إن اختيار المحتوى لمناهج تدريس العربية لغير الناطقين بها، مسألة بالغة الأهمية؛ وتبرز أهمية انتقاء المحتوى النحوي من بين مكونات وعناصر العربية، استنادا إلى الهدف الذي يقوم علية البرنامج التعليمي، فاللغات تكنز ثروة لفظية تحتكم إلى عدد غير قليل من القواعد، لا يستطع المتعلم أن يأتيها كلها. لذا فمن الضروري النظر فما يقدم وفيما يؤخر منها، كذلك ليست كل الموضوعات النحوية متساوية الأهمية والفائدة للمتعلم؛ فهناك بنى مركزية لا يستغني عنها المتعلم، وأخرى ثانوية يقل استخدامها أو يندر.

فاختيار المحتوى النحوي إجراء تربوي موضوعي، يهدف إلى الحصر الكمي والنوعي للتراكيب والبنى النحوية الأساسية التي يحتاجها المتعلم(٢)، إلا أن واقع كتب تعليم اللغة العربية

(١) محمود كامل الناقة، المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللغة العربية، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، ٢٠٠٩م، ص ٢٧٨-٢٨٣.

(٢) ينظر: محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير

للناطقين بغيرها يحكي خللا في اختيار موضوعات النحو، فالأمر التي هي عليه هو أنها تقدم موضوعات النحو نفسها التي تقدمها للناطقين بها، لذلك وضحت إحدى الدراسات الحديثة بأن تحديد الموضوعات النحوية التي يحتاجها متعلم اللغة، والتي ينبغي إدراجها في المناهج والمقررات التعليمية، لم يعد يخضع للخبرة الذاتية والتقدير الشخصي، بل أصبح يؤسس على أبحاث علمية ميدانية، تهتم بأهداف المتعلمين وحاجاتهم اللغوية، إضافة إلى خبرة المدرسين وملاحظاتهم[1]، فما هي تلك الأسس التي تتحكم في عملية اختيار محتوى النحو[2]؟

وإجابة هذا السؤال تتضمن معيارين، أحدهما: معيار خارجي، والآخر: معيار داخلي، وما نعني به معيار خارجي ويتمثل في كل ما خرج عن محتوى الدرس النحوي، كالأهداف والمرحلة التعليمية، والمكان والزمان اللذان يجري فيهما التدريس، والوقت المتاح لتدريس المادة، وهذا يقتضي أن تعليم العربية لأغراض خاصة، يختلف عن تعليمها لغرض عام، وتعليم العربية بهدف التواصل، يختلف عن تعليمها بهدف البحث، وتعليمها للصغار يختلف عن تعليمها للصغار، إلى غير ذلك من العوامل المؤثرة في خطة تأسيس وإعداد تصور شامل للمحتوى النحوي. أما المعيار الداخلي فيتعلق بعوامل داخل اللغة نفسها، ونجملها في عاملين هما:

١- الشيوع هو وسيلة إحصائية يتم اختيار الموضوعات النحوية في ضوئها، فأبواب النحو وفروعه لا تتساوى في نسبة ترددها وتواترها في الاستعمال، فهناك صيغ وتراكيب تستعمل أكثر من غيرها، وأخرى ذات استعمال متوسط، وثالثة استعمالها

الناطقين بالعربية، ص ٣١-٣٢.

(١) ينظر: محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، ص١٧.

(٢) المرجع السابق ص ٢٦-٣٧.

قليل، ومنها ما هو نادر جدا، فتختلف تلك الموضوعات من مستوى إلى مستوى آخر، ومن ميدان إلى لآخر، ومن زمن إلى زمن آخر. وعليه ينبغي اختيار الشائع المتردد على الألسنة، والتقليل من الموضوعات التي يرتبط استعمالها بظروف أقل أو محدودة.

٢- التوزيع ويقصد به مدى استعمال العناصر اللغوية في المجالات المختلفة، فهناك عناصر لغوية لها انتشار واسع في معظم مجالات الاستعمال اللغوي العامة والخاصة مثل: حروف العطف، وحروف الجر، وأدوات النصب والجزم ...إلخ، وهذه العناصر وأمثالها أنفع في تدريس النحو وتعليم اللغة، فهي في متناول التوظيف والاستعمال الفعلي للغة، غير أن هناك موضوعات لا تظهر كثيرا في الاستعمالات، إنما تنحصر في مجالات ضيقة، مثل: أسلوب الندبة والاستغاثة، فلا نكاد نجدها إلا في بعض الكتابات الأدبية.

المحور الثالث: اختيار النصوص والمفردات:

١) النصوص:

بعد تناول مسألة النحو ومحتواه ثمة مسألة كثر الجدل حولها أيضا، هي النصوص المستعملة في تعليم اللغة الهدف، هل تكون النصوص تعليمية أصلية أم مصنوعة؟، فمن المعروف في تدرس النحو واللغة أن ترد على هيئة نصوص تستنبط منها المفاهيم اللغوية والمعرفية والثقافية، وتنازع هذه القضية اتجاهان، أحدهما بفضل استخدام النصوص الأصلية، والرأي الآخر يرى استخدام النصوص المصطنعة، ويقول جاك ريتشارد في هذا الشأن: يرى بعضهم أن المواد الأصيلة أفضل من المواد المصنوعة؛ لأنها تحتوي على لغة أصيلة وتعكس الاستخدامات الحقيقية للغة، مقارنة مع المحتوى المخترع لكثير من المواد

التعليمية المصنوعة[1]، كما تظهر إيجابيات النصوص الأصيلة فيما يلي:

لها تأثير إيجابي على دافعية المتعلم، لأنها أكثر تشويقا وتحفيزا.

تقدم معلومات ثقافية أصيلة عن ثقافة اللغة الهدف.

تجعل الطلاب يتعرضون للغة الحقيقية لا إلى النصوص الاصطناعية الموجودة في المواد التعليمية المصنوعة والمكتوبة خصيصا لإبراز قواعد نحوية أو أنواع خطابية معينة.

ترتبط أكثر بحاجات المتعلمين؛ إذ تربط بين الفصل وحاجات الطلاب في العالم الحقيقي.

أما الاتجاه الثاني فينتقد النصوص الأصيلة من عدة جوانب وأهمها الآتي:

١. النصوص الأصيلة تحتوي لغة صعبة غالبا ومفرداتها غير ضرورية، وقد تسبب إرباكا في عملية التعليم، إذ تحتوي على لغة تفوق قدرات المتعلمين.

٢. النصوص المصنوعة تفْضُل الأصيلة؛ لأنها مبنية على أساس متدرج لتعلم اللغة.

والذي يبدو أن لكل اتجاه منهما محاسنه وعيوبه، مما جعل بعض القائمين على العملية التعليمية إلى المزج بين الاتجاهين، إلا أن فكرة تقديم النص الأصلي كما ذهب إليه بعض الباحثين هو الخيار الأمثل؛ لأن فائدته مباشرة وتلامس والواقع الحقيقي للغة، ومعطياته تلبي حاجات المتعلمين[2].

(١) جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص٢٨٢.
(٢) جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص٢٨٣-٢٨٤.

وما تراه الباحثة، أن نوع النصوص له علاقة مباشرة بدوافع وأغراض تعلم اللغة الهدف، فمتعلم العربية يبحث عن مستوى لغوي بعينه، لذا فالنص الذي ينبغي تقديمه في هذه الحالة، نص ينتمي إلى ذلك المستوى، بصرف النظر عن كونه أصيلا أو لا. وهكذا نجد من يريد تعلم الفصحى نقدم له نصوصا دينية وتراثية، أما من يريد الفصيحة أو العامية، فلا يصح أن تقدم له تلك النصوص؛ فهي لا تلبي رغبته ولا تشبع حاجته، فالغاية التي صيغت من أجلها النصوص؛ هي وصول المتعلم إلى هدفه من تعلم اللغة، وتحقيق رغباته، والاستحسان والرضا عن محتوى الكتاب المقرر، وحصول الفائدة المرجوة.

٢) المفردات:

إذا انتقلنا إلى تعليم المفردات نجد أن اللسانيات النفسية تسهم بشكل فاعل في معالجة تعليم المفردات؛ وتتمثل هذه المساهمة في إبراز علاقة المعجم الذهني في اللغة الأولى بالمعجم الذهني في اللغة الثانية، وكيفية تمثيل كل واحد منهما في الدماغ، والذاكرة، وتمثيل المعنى، وصعوبة الكلمة، واللغة البينية[١].

فالكلمة أصغر وحدة لغوية تدل في حد ذاتها على معنى، وقادرة على القيام بدور نطق تام. وهي الوحدة اللغوية الأساسية التي تشارك مشاركة فعالة في تكوين معارف الإنسان وتجاربه وأفكاره وصوره الذهنية، كما أنها نقطة الإبداع الكلامي[٢]، وزيادة حصيلة متعلم اللغة من المفردات التي تسد حاجته، يسهم في فهم وتوجيه علاقات الفرد مع الآخرين، كما يكون

(١) وليد أحمد العناتي، مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠٠٩م، ص ٤٩٦.

(٢) أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها، ع٢١٢، الكويت: عالم المعرفة، ١٩٩٦م، ص ٤٤-٤٥.

عاملا رئيسا في الحصول على النتائج الإيجابية التي ينشدها متعلم اللغة، التي يمكن إجمالها في التالي[1]:

-زيادة الخبرات والتجارب والمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد.

-الانفتاح على المجتمع اللغوي -اللغة الهدف-المحيط به، ونمو روح الألفة والثقة بالنفس.

-المساهمة في فهم ثقافة أبناء اللغة الهدف، واستيعاب النتاج الفكري الإبداعي.

ولا يخفى أن المفردات عنصر أساس من عناصر اللغة، ومع أهمية موقعها في كل من مهارات اللغة الأربع (استماع -كلام -قراءة-كتابة) إلا أن هذا الموقع يتفاوت من مهارة إلى أخرى. فللمفردات أهمية خاصة تفرض لها موقعا خاصا في برامج تعليم اللغات، ودفع هذا الإحساس بعض مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى حشد كتبهم بمجموعات كبيرة من المفردات ظنا منهم بأن تعلمها يعني تعلم اللغة[2].

ويشير رشدي طعيمة إلى عدد من المعايير التي يقوم عليها تدريس المفردات، مؤكدا أن تحديد المفردات التي ينبغي أن يتعلمها الدارس مسألة تتطلب إجراءات تخضع لمواقف مختلفة تتنوع فيها أهداف الدارسين وتتباين ظروفهم حتى يظهر لنا ما هو مناسب لكل جمهور وفي كل ظرف. ومن أجل هذا فلابد من اختيار المفردات في ضوء حاجات وأغراض الدارسين، يمكننا إجمال تلك المعايير التي تحكم تقديم

(١) المرجع السابق، ص ٥٩-٦١.

(٢) رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص ١٨١.علي مدكور، رشدي طعيمة، إيمان هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناقين بلغات أخرى، ص ٦١٤.

المفـردات الجديـدة وهي[١]:

١- مـن حيـث العـدد: يـرى أن عـدد المفـردات الحديـدة الـتي ينبـغي أن تتضمنهـا الدروس أقـرب إلى الثبـات الكـمي؛ فـلا يكـثر عددهـا جـدا في بعـض الدروس، وتنخفـض في درس أخـرى بحيـث يكـون الفـارق كبـيرا، فلابـد مـن التـوازن بـين الدروس.

٢- مـن حيـث النـوع: يسـتلزم تقديـم المفـردات اللجـوء إلى الانتقـاء النـوعي، فـلا يكـفي الاهتمـام بعددهـا وإنمـا يمتـد النظـر إلى نوعهـا، إذ لابـد مـن تحكيـم مجموعـة مـن المعايـير لتفضيـل مفـردات على أخـرى. ويمكننـا التميـيز بـين ثلاثـة تصنيفـات يضـم كل واحـد منهـا نوعـين مـن المفـردات همـا:

- مفردات حسية، ومجردة.
- مفردات نشيطة، وخاملة.
- مفردات محتوى، ومفردات وظيفية.

ويحـدد عبـد الرحمـن الفـوزان الهـدف مـن تعلـم المفـردات بأنـه ليـس فقـط التعلـم على نطق حروفهـا، أو فهـم معناهـا أو طرق الاشـتقاق منهـا؛ بـل هـو اسـتعمالها في إطـار القبـول الاجتمـاعي. كذلـك ينبـه على أن المفـردة تقـل أهميتهـا التعليميـة عندمـا تـدرس منفـردة، لذا ينبـغي أن يُحـرص دائمـا على تعليمهـا في جمـل ومـن خـلال سـياقات ذات معـنى ومفهومـة للدارسـين. وأن يتضمن الدرس أو الوحـدة مفـردات مختـارة بعنايـة وتركـيز، تجمـع بـين التـوازن الكـمي والنـوعي، بحيـث لا تكـون كثـيرة وغـير ضروريـة ممـا يزيـد عوائـق التعلـم، ومـن المهـم أيضـا أن تتكامـل المفـردات بـين الدروس لتكـون في آخـر الأمـر ذخـيرة مفـردات مسـتهدفة في

(١) رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص ١٨٢-١٨٣-١٨٤.علي مدكور، رشدي طعيمة، إيمان هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناقين بلغات أخرى، ص٦١٥-٦١٦.

الخطة أو المنهج التعليمي [١]، كما أشار إلى الإطار الذي تعرض فيه تلك المفردات فقال: «والأصل أن تقدم هذه المفردات في سياقات لغوية يسهل محاكاتها؛ كالحوارات والنصوص السهلة، فهي وسيلة لعرض المفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية اللاحقة لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال. وهكذا ينبغي تعليم المفردات في الحوار والنصوص القرائية من خلال السياق»[٢]، ويرى باحث آخر أنه من المهم أن يتعلم الفرد المشترك من اللغة، أي الذي يكثر دورانه على ألسنة الناس أولا، والذي يكثر مجيئه في اللغة المحررة ثانيا، ويترك النادر والقليل الذي له نفس المدلول لوقت آخر، أو يترك للمختصين. وهذا ما أثبتته الدراسات التي أجراها بعض العلماء على المادة التي تقدم للتدريس[٣].

الخاتمة:

يتأسس تعليم العربية للناطقين بغيرها على مجموعة من المبادئ التي تنطلق منها معايير متعددة؛ أهمها ما يتناول المحتوى اللغوي الذي ترتكز عليه الروابط والعلاقات اللغوية التواصلية والتكاملية وهي ما ينبغي استثماره في بناء المقررات التعليمية لمتعلمي العربية، من خلال رؤية شمولية تقارب إعداد ذلك المحتوى.

أهم النتائج:

١-اختيار المحتوى اللغوي لتعليم العربية مراعاة الهدف

(١) عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات العربية للجميع، ١٤٣١هـ، ص١٨٢-١٨٤.

(٢) المرجع السابق، ص ١٨١.

(٣) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل -الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع٣، الجزائر، ٢٠٠٠م، ص ١١٧.

مـن تعلمهـا واسـتعمالاتها عامـل رئيـس في نجـاح تعلمهـا.

٢-إغفـال مبـدأ الشـيوع والاسـتعمال وغيـاب النظـرة النوعيـة عنـد اختيـار المحتـوى اللغـوي عوامـل تشـكل حجـر عـثرة في طريـق تدريسـه.

٣-المحتـوى اللغـوي في كتـب تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا في وضعهـا الحـالي -غالبـا-لا يختلـف عـن كتـب تعليمهـا لأبنائهـا.

أهم التوصيات:

- الإفـادة مـن الأبحـاث والدراسـات الحديثـة الـتي تناولـت تيسـير النحـو عنـد إعـداد المحتـوى النحـوي.

- أن يهتـم القائمـون على تصميـم الكتـب بالجانـب التواصـلي عنـد إعـداد التدريبـات واختيـار النصـوص، وإدراج موضـوعات تتنـاول القضايـا المعـاصرة في الاقتصـاد والاجتمـاع والسياسـة.

-إقامـة النـدوات والمؤتمـرات المختصـة بآليـات ومعايـير إعـداد المحتـوى اللغـوي الملائـم لتعليـم العربيـة للناطقـين بغيرها.

المراجع:

- أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير: دراسة ونقد وتوجيه، ط ٢، بغداد: مطبعة المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٤م.

- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها، ع٢١٢الكويت: عالم المعرفة، ١٩٩٦م

- أحمد محمد الضبيب، اللغة العربية في عصر العولمة، الرياض: مكتبة العبيكان، ٢٠٠١م.

- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر غالي، صالح الشويرخ، www.pdffactory.com

- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية.

- رشدي طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، القاهرة: دار الفكر، ٢٠٠م

- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(إيسيسكو).

- رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد تعليم العربية.

- رضا السويسي، التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، (تعليم العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب) تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

- صالح محجوب التنقاري، اللغة العربية لأغراض خاصة: اتجاهات جديدة وتحديات ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات: اللغة العربية أداء وإبداعا، كوالالمبور الجامعة الإسلامية الماليزية، ٢٠٠٧م.

- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة القاهرة: الدار المصرية، ٢٠٠٢م.

- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع٤، الجزائر: مركز البحث العلمي والتقني تطوير اللغة العربية، ١٩٧٣/١٩٧٤م.

- عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل-الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع٣، الجزائر، ٢٠٠٠م.

- عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات العربية للجميع، ١٤٣١ه.

- عبده الراجحي، النحو في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية، ٢٥-٢٨/ ١٩٩٠/٨م.

- عبده الراجحي علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م.

- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي. ٢٠٠٦م.

- علي أحمد مدكور، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم-تعلّم-تقويم، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٦م

- علي مدكور، رشدي طعيمة، إيمان هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٠م.

- فتحي يونس، محمود الناقة، علي مدكور، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة للنشر ١٩٨٨م.

- محمد العناني، اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمّان: دار جرير، ٢٠٠٩م.

- محمود كامل الناقة، المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللغة العربية، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، ٢٠٠٩م.

- محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، ٢٠٠٩.

- وليد أحمد العناتي، مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠٠٩م.

تعليم العربية للناطقين بغيرها
المناهج والوسائل في ظلّ العولمة

د. الزّلال علي محمّد علي[1]

جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلاميّة-السودان

ملخص الدّراسة:

وُجدت تحدّيات عديدة تواجه تدريس بعض علوم اللغة العربية أصواتاً وصرفًا ونحوًا ودلالة في عصرنا الحاضر؛ فولّد ذلك لدى المتعلّم صعوبة فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها.

وقد تأثرت المناهج الدّراسية بظهور المستحدثات التكنولوجية، فشمل هذا التأثير أهداف المناهج، ومحتواها، وأنشطتها، وطرق عرضها وتقديمها، وأساليب تقويمها؛ لذا لابدّ من إعادة النظر في تقديم مناهج اللغة العربية بصورة تواكب روح العصر ومستجداته للناطقين بها وللناطقين بغيرها.

وفي هذه الورقة البحثيّة نحاول الوقوف على واقع المناهج التي تقدّم للناطقين بغيرها والوسائل المتاحة في ظلّ العولمة؛ فالعصر الآن ليس هو عصر الكتاب التقليدي فقط، ولكنه أيضا عصر استخدام الكتاب الإلكتروني تصويرًا، وقراءةً، ومراجعةً، وحفظًا.

(١) دكتوراه لغة عربية-تخصص: النّحو والصّرف، وباحث متفرّغ بعد انتهاء تعاقدي بالسعودية، مساعد تدريس بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية ١٩٩٤-١٩٩٨م، أستاذ محاضر بنفس الجامعة ١٩٩ -٢٠٠٤ م، أستاذ محاضر بالمملكة العربية السعودية كلية التربية بالدوادمي ٢٠٠١-٢٠٠٥م، أستاذ مساعد بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية ٢٠٠٥-٢٠٠٨م، أستاذ مساعد بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي ومشرف على رسائل الماجستير بدائرة اللغة العربية.

وعليه لابدّ من السعي لنشر علوم العربية بوصفها أحد مكوّنات الهُويّة الأساسيّة، ولارتباط اللغة بالإرث الحضاري وذلك بإدخال الرّقمنة للمحتوى العربي مما يكسبه الانتشار في أوساط الناطقين بغيرها مع المواكبة لروح العصر.

مشكلة الدّراسة:

الوقوف على الجهود المبذولة في ظلّ الانفتاح المعرفي في تطوير المناهج والوسائل التعليميّة، في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كافّة المستويات التعليميّة كلّ حسب احتياجه، وحسب الأهداف والدوافع لتعلّم اللغة العربية من فئات الدّارسين.

أسئلة الدّراسة:

- ماهي الجهود المبذولة في مجال أهداف تخطيط المناهج الدّراسية؟
- ماهي الجهود المبذولة في تطوير طرق تدريس المهارات الأربع للغة العربية (محادثة، واستماع، وقراءة، وكتابة)، وفقاً لكلّ مرحلة؟
- ماهي الجهود المبذولة في تطوير الوسائل وفقا للتطوّر التكنولوجي؟
- وما هي التحديات التي تواجه تطوير المناهج والوسائل، والحلول المقترحة؟

أهداف الدّراسة:

- بيان الجهود التي تمت في مجال تطوير المناهج والوسائل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعرفة تأثير التعليم الإلكتروني على ذلك.
- الوقوف على التحدّيات والمعوّقات التي تواجه

تطوير المناهج والوسائل للمحتوى العربي في ظلّ الانفتاح المعرفي.

الدّراسات السابقة: **كتاب**: أساسيات تعليم اللغة العربية، **لعبد العزيز** العصيلي

- إعداد مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، محمد حمدان الرقب.

-المنهج الدّراسي المعاصر (أسسه، مفهومه، مكوناته، تطويره، تنظيماته تقويمه)، أ. د. حسن جعفر الخليفة

ومقالات متنوّعة حول مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها للناطقين بغيرها، ثمّ مفهوم الوسائل التعليميّة لمحمد مروان وغيرها.

منهج الدّراسة:

تعتمد الدّراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

خطة البحث:

المقدمة: وبها تمهيد عن أهميّة تخطيط المناهج وفق المعايير العالميّة المعتمدة، وتطوير الوسائل وأهمية ذلك في نشر اللغة العربية في عصر العولمة.

تقسيم البحث:

- الفصل الأول: المستوى الابتدائي.
- الفصل الثاني: المستوى المتوسط.
- الفصل الثالث: المستوى المتقدّم.
- الفصل الرابع: المستوى المتفوّق والمستوى المتميّز.
- الفصل الخامس: ما هي التحدّيات التي تواجه تطوير

المناهـج والوسـائل في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا.

ثمّ خاتمة البحث والتوصيات، وقائمة المصادر والمراجع.

مقدمة:

أصبـح للغـة العربيـة أهميتهـا في عصرنا الحـاضر؛ مع انتشـار وسـائل الاتصـال الحديثـة المتجـددة الـتي جعلـت مـن تفاعـل الشـعوب أمـرًا حتميًـا رغـم اختـلاف الحضـارات واللغـات، فـكان لا بـدّ مـن سـعي كل مكـوّن حضـاري إلى معرفـة الآخـر، والتعـاطي مـع مكوّناتـه الحضاريـة، والثقافيـة، والسياسـية، والاقتصاديـة، والاجتماعيـة، ومـا وسـيلة ذلـك إلا اللغـات الـتي يتعاملـون بهـا لخلـق جسـور التواصـل، فسـعى العـربي اللسـان إلى تعلّـم لغـة الآخـر الأجنبيـة، كمـا سـعى الأجنـبي لتعلّـم اللغـة العربيـة – وهي عنـده لغـة أجنبيـة بالمثـل – فـكان لزامًـا على واضـعي مناهـج اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا أخـذ هـذا الأمـر بعـين الاعتبـار حـتى يتمكّنـوا مـن وضـع برامـج مخصّصـة لهـم؛ فالهـدف النهـائي لتعليـم اللغـة الأجنبيـة أيـاً كانـت هـو تمكـين الدّارس بعـد فـترة زمنيـة – محـددة بمنهـج دراسي – مـن ضبـط المهـارات اللغويّـة الأربـع في اسـتخدام اللغـة فهمـاً وإفهامـاً، مـن حيـث الاسـتماع والقـراءة، والمحادثـة، والكتابـة، فتتجـلّى مهارتـه في القـراءة الاسـتيعابية، وفي الكتابـة بجانبيهـا الآلي بوصفهـا مهـارة في رسـم الحـروف والكلمـات والجمـل، والجانـب التعبـيري في القـدرة على صياغـة الأفـكار صياغـة سـليمة.

تعريف المنهج:

المبحث الأول: مفهوم المناهج.

جـاء في اللسـان[1]: «أنهـج الطريـق وضـح واسـتبان، وصـار

(١) ابـن منظـور، لسـان العـرب مـادة نهـج، ج ١٤، طبعـة دار إحيـاء الـتراث العـربي – ط ٣ – ١

نهجاً واضحًا بيّنًا»، والمنهج -بفتح الميم وكسره-هو من أنهج، والمنهاج أي الطريق الواضح المستقيم.

ويقال نهج فلان الأمر نهجاً؛ أي أبانه وأوضحه.

والنّهج – بسكون الهاء – سلك الطريق الواضح، قال تعالى: «لكلٍ جعلنا منكم شرعة ومنهاجًا» [المائدة ٤٨]، وعند المربيين التقليديين جاء مرادفًا للمعرفة فالمنهج عندهم يمثّل: المقرّر الدّراسي الذي يدرّسه المعلّم في أحد الفصول الدراسية، فكانت تعريفاتهم له على أنّه:

مجموعة المقررات الدّراسيّة التي يتولّى المتخصّصون إعدادها.(١)

وفي الاصطلاح: تعددت وتنوّعت التعريفات تتمثل في خمسة اتجاهات عامة وهي:

الاتجاه الأول: يتمّ التركيز على المحتوى منطلقاً من أنّ المعرفة تؤدي إلى تغيير السلوك، وعليه يمكن تعريف المنهج بأنّه: مجموعة المواد الدراسية، التي يتولّى المتخصصون إعدادها، والمعلّمون تنفيذها وتدريسها لكل سنة دراسية.

الاتجاه الثاني: يتمّ التركيز على وصف الموقف التعليمي، فالمنهج هنا جميع الخبرات التي تقدّم للمتعلمين تحت إشراف الجهة التعليميّة.

الاتجاه الثالث: ويراد به هنا مجموعة من نواتج التعلم تسعى الجهة التعليميّة إلى تحقيقها، والأهداف السلوكية فيه حجر الزاوية في قياس المخرجات النهائية.

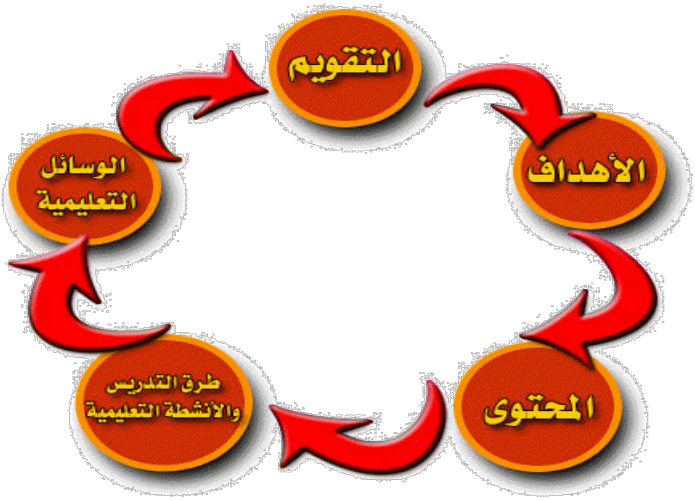
الاتجاه الرابع: ويرى هذا الاتجاه المنهج عبارة عن أنماط التفكير الإنساني التأملي والاستقصائي المنظّم.

(١) المنهج الدراسي المعاصر (أسسه، مفهومه، مكوناته، تطويره، تنظيماته تقويمه) -الأستاذ الدكتور: حسن جعفر الخليفة-ط١٧ ١٤٣٨/٢٠١٧-مكتبة الرشد –ص١٧

الاتجاه الخامس: يعرف المنهج على أنّه جزء من النظام التربوي مُرَكَّبٌ من مجموعة من العناصر: الأهداف، المحتوى، التدريس، التقويم.

وبناءً عليه فالمنهج: نسق أو خطة من الخبرات التربوية المتلاحقة التي تسير وفق خطوات متسلسلة بشكل فردي أو جماعي، وتتسع لتشمل أهداف المنهج، ومحتواه، واستراتيجيات التدريس، وأساليبه ووسائل التعليم النشط وعملية التقويم.(١)

والشكل التالي يوضح عناصر المنهج التعليمي التي اتفقت عليها معظم الدراسات والآراء التربوية حديثاً(٢).



ويكتسب المنهج أهميته من أهميّة العملية التعليميّة، مع العنصرين الآخرين وهما: المعلّم والمتعلّم، وهي وسيلة التطوّر والبقاء للأمم.

كما يُعرّف المنهج في اصطلاح علماء التربية وعلم

(١) انظر: المنهج مفهومه وأسسه العامة –مقال لخالد حسين أبو عمشة-شبكة الألوكة-ص٢-٣

(٢) عبد الحي، د. إخلاص محمد، المناهج التعليمية: سمات يجب توفرها لمواكبة العصر الحالي موقع تعليم جديد، ٢٠١٦م

النفـس بأنّـه:

مجمـوع الخبرات التربويّـة – الثقافيّـة والاجتماعيّـة والرياضيّة والفنيّـة – الـتي تهيّئهـا المدرسـة لتلاميذهـا داخـل المدرسـة أو خارجهـا؛ بقصـد مسـاعدتهم على النمـوّ الشـامل، وتعديل سـلوكهم طبقًـا لأهدافهـا التربويّـة.

ومـع تطـوّر الحيـاة بـرز مفهـوم إجـرائيّ للمنهـج يتمثّـل في أنّـه: «مجمـوع الخـبرات والأنشـطة الـتي تقدّمهـا المدرسـة للتلاميـذ، بقصـد احتكاكهـم بهـذه الخـبرات، وتفاعلهـم معهـا، ممـا يحـدث منـه تعلّـم أو تعديـل في سـلوكهم، فهـذا المفهـوم جعـل مـن الطالـب عنـصرًا مهمًّـا وفاعـلًا في التعلّـم.[١]

وأخـيرا تعـدّ المناهـج التعليميّـة مـن أقـوى الأدوات في تحقيـق آمـال الشـعوب وتطلعاتها.

الفـرق بـين مناهـج تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بهـا وللناطقـين بغيرهـا:

هنـا يـبرز السـؤال المنطـقيّ: هـل يمكـن لمناهـج تعليـم اللغة العربيـة للناطقـين بهـا أن تسـتخدم في تعليـم الناطقـين بغيرها؟

يوجـد فـرقٌ جوهـريّ بـين الكتابـين ،والفـرق يتمثّـل في أنّ الأول يسـتعمله تلاميـذ ينتمـون إلى الثقافـة ذاتِـها ويتكلّمـون اللغـة الـتي يتعلمونـها، أمّا الثـاني فيسـتعمله طـلّاب لا ينتمون إلى الثقافـة نفسـها ولا يعرفـون اللغـة الـتي يتعلمونهـا، والكتـاب المعدّ للناطقـين بغـير باللغـة قـد يحتـاج إلى التحليـل التقابـليّ للّغـة العربيـة ولغـة التلاميـذ؛ بحيـث تحـدد مـا تتّفـق فيـه اللغتـان،

(١) انظـر: محمـد حمـدان الرقـب- إعـداد مناهـج تعليـم اللغـة العربيّـة للناطقـين بغيرهـا وإخراجهـا- قـراءة وصفيّـة نقديّـة لثلاثـةٍ مـن كتـب تعليـم اللغـة العربيّـة للناطقـين بغيرهـا- رابـط الموضـوع: https://www.alukah.net/library/0/79801/#ix-zz6Ez0gK5u0

وما تختلفان فيه للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي تواجه التلميذ في تعلّم تراكيب العربية ونظامها الصوتيّ، كما يجب أن يتخذ هذا الكتاب بيئة الطالب ومجمل حضارته منطلقًا له في تقديم الحضارة العربية الإسلامية، وهذا يعني أنّ الكتاب الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها قد لا يصلح لتدريسها للناطقين بغيرها.

اللغة والثقافة والدّين في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إنّ كثيرًا من مناهج تعليم اللغة العربيّة تنظر إلى اللّغة نظرة دونيّة مع أنّ «الإحصاءات المتعدّدة أظهرت أنّ ٨٦٪ من الأسباب الرئيسة الكامنة وراء إقبال غير الناطقين بالعربية رهين بالرغبة في تعلّم لغة القرآن، وتحصيل معرفة كافية بعلوم الشريعة الإسلاميّة، وهذا يقتضي الاستفادة من القرآن الكريم، وجهود علمائه في تعليم العربية للناطقين بغيرها، والتزوّد بالثقافة اللازمة لذلك، وهي مسألة لا تقلّ أهمّيّة عن تعليم المهارة، إن لم تَفُقْها»، ويمكننا القول إنّه من الصعب على أيّ دارس أجنبيّ أن يفهم اللغة العربيّة فهمًا دقيقًا بمعزل عن المفاهيم الثقافيّة المختصّة بها؛ فلا ضير في تضمينها من الثقافات والعادات التي لا تنافي الدين أو تنقض أصوله أو تشوّه صورته، باعتبار الانتماء للغة هو انتماء حضاري لوجود معيّن، فهي مساهمة في بناء الفرد والمجتمع كما بيّن الجاحظ.[١]

وكما أنّه لا انفصام بين اللغة العربيّة من جهة والدّين الإسلاميّ من جهة أخرى، فكذلك الأمر ينطبق على الثقافة الإسلاميّة؛ فليس من اليسير تعلّم لغةً ما دون التعرّض لثقافة أصحابها، وقيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم وعقائدهم،

(١) انظر: دور اللغة في بناء المجتمع العربي وتطوره -د. سالم المعوش-مؤسسة الرحاب الحديثة-بيروت-لبنان لاطا-لاتا-ص١١-١٥،

والثقافة العربية بعد نزول القرآن الكريم بلغة العرب صارت إسلاميّة، وأصبحت اللغة العربية لغة تعبّدية يفرضها الدّين الإسلامي أينما حلّ، ويحملها معه حيثما انتشر.[١]

وقد راعت المعايير العالميّة كلّ ذلك في تعلّم اللغة الأجنبيّة فوضعت لذلك معايير لا بدّ من مراعاتها، وهناك أربعة معايير عالميّة وضعت ضوابط وخصائص لمعلمي اللغات الأجنبية وهي:

- معايير ACTFI.
- ومعايير الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية CEFR.
- ومعايير الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TESOL.
- والمعايير الأسترالية AFMLTA.
- **أولاً: معايير ACTFL لإعداد معلم اللغة الأجنبية:**

وهي توصيفات لما يستطيع الفرد أن يفعله باللغة في مجالات الكلام، الكتابة، والاستماع، والقراءة، في سياق عفوي وبلا تحضير.

وتحدد هذه الإرشادات لكل مهارة خمسة مستويات رئيسة من الكفاءة، وهي: المتفوق، والمتميّز، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ، وتنقسم المستويات الرئيسة للمتقدّم والمتوسط والمبتدئ إلى ثلاثة مستويات فرعية ثانوية لكلّ منها هي: الأعلى، الأوسط، الأدنى.[٢]

---

(١) انظر: محمد حمدان الرقب-**إعداد** مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وإخراجها- مرجع سابق.

(٢) إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية للعام ٢٠١٢-عرض محمود العشيري موقع https://www.academia.edu/

وتمّ وضع ستة معايير لها يمكن الرجوع إليها.

ثانيا: معايير الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية CEFR

وهو معيار دقيق يصف مدى إتقان الطالب للغة الأجنبية بصفة عامّة، ويضع حدوداً للمعلم يستطيع أن يتعرّف من خلالها على مستوى الطالب، وتمّ وضعه من خبراء في تسعينيات القرن الماضي لجمع شتات الدول الأوربية، بعد تفرّقها، ففكروا في وضع كتاب أو إطار يسهل للمعلّمين تدريس اللغات، ويسهل للطالب طريقة تعلمها.[١] وتم وضع ثمانية معايير في هذا الإطار يمكن الوقوف عليها والأخذ بما هو مناسب للغتنا العربية.

ثالثا: معايير الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TESOL

وهي معايير يجب أن تتوفر في معلمي اللغة الثانية وعددها خمسة معايير شملت اللغة كنظام، واكتساب اللغة وتطوّرها، وكذلك فهم المعرفة بقيمة الثقافات والمعتقدات في تعليم وتعلّم اللغة، ثمّ التخطيط في ضوء معايير محدّدة للتدريس تراعي التقويم وتتضمّن موضوعات لعلاج مشكلات الطلاب. إلى جانب استخدام المصادر والتكنولوجيا بفاعلية في التدريس، واختيار وتعديل المواد التعليميّة اللغويّة المناسبة للعصر، ولنمو الطلاب، إضافة إلى إشراك المعلّم في المنظّمات الكبرى المهتمّة بتعليم اللغة كلغة أجنبية، والاشتراك في الدورات التدريبية، والتواصل مع الزملاء وأولياء الأمور.

رابعًا: المعايير المهنية لتدريس اللغات والثقافات بحسب المعايير الأسترالية AFMLTA

(١) شادي السيّد –معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها-مادة علمية على يوتيوب.

وهي هيئة مهنية وطنية تمثّل المعلّمين من جميع اللغات في أستراليا وقد وضعت ثمانية معايير راعت فنيّات تدريس اللغة، والنظرية التربويّة والممارسة، الدافعيّة والتعزيز الذّاتي والتطوّر المهني، والخصائص الشخصية.(١)

فهذه الجهود يمكن إنزالها بالطبع على معلمي العربية لغير الناطقين بها، مع مراعاة الخصوصيّة للغة العربية في كافّة الجوانب التي تميّزها عن غيرها، ولعلنا هنا ننادي بصياغة الإطار العربي لتدريس اللغة العربية بوضع معايير تراعي خصوصية اللغة العربية بحيث يكون هناك رؤية واضحة لكل معلمي اللغة العربية في كلّ بقاع العالم وفق أسس متفق عليها مع مراعاة ما يفرضه الواقع التعليمي في كلّ زمان ومكان.

واستناداً لكلّ ما سبق نرى أنّه عند وضع المناهج وتأليف الكتب التي تدرّس لابدّ من وضع أسس لإعداد الكتاب:

فقبل إعداد أيّ كتاب، لابدّ أن نجيب عن أسئلة متعلّقة به، مثل:

- لمن يؤلّف الكتاب؟
- ما المستوى اللغوي الذي يؤلّف له الكتاب؟
- ما الرصيد اللغوي الذي سينطلق منه الكتاب ويستند إليه؟
- ما المهارات اللغويّة التي يقصد الكتاب إلى تنميتها؟
- ما الأهداف التعليميّة اللغويّة التي يقصد الكتاب إلى

(١)من موقع: تعليم جديد: سويفي فتحي -المعايير العالمية لمعلمي اللغات الأجنبية في القرن الواحد والعشرين-٢٠١٦/١٠/٠٦ **٤,٧٤٦ زيارة** https://www.new-educ.com

تحقيقهـا في كلّ مهـارة؟

• مـا طبيعــة المحتـوى في الكتـاب وكيـف سيعــالج المحتوى اللغـوي، المحــتوى الثقافي؟

• ما شكل التناول التربوي لمحتوى الكتاب؟

• ما نوع التدريبات في الكتاب وما طبيعتها؟

• ما الوسـائل التعليميّة المصاحبة وكيف يتمّ إعدادها؟

• ما شكل الكتاب، وما حجمه، وما قواعـد إخراجه؟

من هذه الأسس:

- الاهتمـام بمحتـوى الكتـاب الثقـافي والفكـريّ وتقديمـه بصـورة واضحـة بعيـدة كلّ البعـد عـن المظاهـر الخلافيّـة.

- انتقـاء الألفـاظ والتراكيـب السـهلة الشـائعة، والابتعـاد عـن الألفـاظ الغريبـة أو النـادرة، خصوصًـا في المسـتويات المبتدئة.

- التنـوّع في التمرينـات والتدريبـات مـع تجنّـب الإيغـال فيهـا.

- الاسـتعانة بالصّـور المناسـبة لمحتـوى المـادّة أو النـصّ المعطـى للطالـب الأجنـبيّ؛ مـع الانسـجام الملاءمـة بـين الصـورة وطبيعــة الدرس.

- التـدرّج المنطـقيّ مـن الحـسّي إلى المعنـويّ ومـن السـهل إلى الصعـب.

- سـلامة المـوادّ المعروضـة مـن الأخطـاء اللغويّـة والعلميّـة والتاريخيّـة.

- الاهتمـام بالحـوارات القصـيرة الـتي يكـثر ترديدهـا في الوسـط المحيـط بالحيـاة اليوميّـة، وهـو مـا يحتاجـه المتعلّـم حقيقة.

بناء الكتاب وإخراجه:

بناء الكتاب المختصّ بالناطقين بغير العربيّة يتطلّب جدولًا وخطّة يسير على وفقهما، ولا بدّ من الاهتمام بالمهارات اللغويّة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وطرق تقديمها، وإعطاء كلّ مهارة حقّها من التدريب المستمرّ، مع المخالطة بين هذه المهارات، فلا تنفصل مهارة عن مهارة أخرى، مع تدريب الطالب على الحوار واستخدامه في مواقف مماثلة.

أمّا إخراج الكتاب فهو عمليّة تابعة لعمليّة بنائه وإعداده، وهو عنصر مهمّ من العناصر التي يتوقّف عليها نجاح المؤلَّف في جذب انتباه الطالب الأجنبيّ أو صرفه عنه، ويتعلّق به الشكّل الذي صدر به، من حيث حجمُه، ونوع الورق، فالطلاب يقبلون على النصوص التي تتمتّع بالإخراج الفنّي الراقي.[١]

وقد وقفت على بعض كتب سلسلة مشروع العربية للجميع لتعليم العربية لغير الناطقين بها[٢]، وهي تتميّز بالشمول والتكامل والاستعانة بالوسائط التعليميّة؛ من كتب، وبرامج إذاعيّة وتلفازيّة وحاسوبيّة وعن طريق الشبكة الدوليّة (الإنترنت). والسلسلة مكوّنة من أربعة كتب وكلّ كتاب مكوّن من جزئين للطالب والمعلّم، وتهدف إلى تمكّن الكفايات اللغويّة، والاتصاليّة، والثقافيّة، وتشمل الكفاية اللغويّة المهارات الأربع: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة.

الجانب التطبيقي في العمليّة التعليميّة:

(١)انظر: محمد حمدان الرقب-إعداد مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وإخراجها- مرجع سابق

(٢) سلسلة في تعليم العربية لغير الناطقين بها: كتاب المعلّم الأول: العربية بين يديك-تأليف: عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، مختار الطاهر حسين-محمد عبد الخالق محمد فضل-الإصدار الثاني١٤٣٥-٢٠١٤-حقوق الطبع محفوظة –السعودية.

لا توجد طريقة موحّدةٌ يسير بها الجميع تؤدي النتيجة نفسها، ويحسُن بك أن تحضرَ دورةً في البداية تتعرّف من خلالها على المجال والكتب التي تُدرَّس، أو تذهب إلى مركز من مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين وتتعرّف إلى الكتب وأنظمة التعليم ومستويات الطلاب (المبتدئ- المتوسط-المتقدِّم).

مفهوم طريقة التدريس:

يمكن الوقوف على مفهوم الطريقة[١] من خلال الإشارة إلى بعض المصطلحات التي ترتبط بها ارتباطًا وثيقًا، وهي تأتي بالتسلسل الهرمي التالي:

- **المدخل أو المذهب** (Approach): مجموعة من الافتراضات المتعلّق بعضها ببعض، وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلّمها.

- **الطريقة** (Method): الخطة العامة لعرض المادة اللغويّة بصورة منتظمة، لا تتناقض أجزائها، وتنبني على مدخل معيّن.

- **الأسلوب** (Technique): وهو تطبيقي، وهو ما يأخذ مكانه فعلا في حجرة الدراسة، ويتمثّل في خدعة معيّنة، أو اختراع معيّن تستخدم لتحقيق غاية مباشرة. ويجب أن يتناغم الأسلوب مع الطريقة والمدخل على السّواء.

اختيار الطريقة:

ينبغي على معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا يتقيّد بطريقة معيّنة دون غيرها، وإنما ينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه، مستنداً في ذلك إلى عدة أسس يمكن أن يلجأ إليها وهو يختار طريقة التدريس المناسبة، وهي:

(١) طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها -د. نصرالدين إدريس جوهر-جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية – إندونيسيا)

- المجتمع الذي تدرس فيه العربية كلغة ثانية.
- أهداف تدريس العربية كلغة ثانية.
- مستوى الدّارسين وخصائصهم.
- اللغة القومية للدارسين.
- إمكانيات تعليم اللغة.
- مستوى اللغة العربية المراد تعليمها... إلخ..

الطرائق الشائعة لتعليم اللغة العربية:

أ. طريقة النحو والترجمة (Grammar-Translation Method): -

تعد أقدم طرائق تدريس اللغات الأجنبية حيث يرجع تاريخها إلى القرون الماضية. و التي لا تزال سائدة الاستخدام حتى الآن في مناطق مختلفة من العالم رغم قدمها وفشل أساليبها.

ب. الطريقة المباشرة (Direct Method): -

ظهرت هذه الطريقة ردا على طريقة القواعد والترجمة، وتسمى أحيانًا بالطريقة الطبيعية إذ إنّ جذورها التاريخية ترجع إلى المبادئ الطبيعية لتعليم اللغة، والتي تقول إنّ اللغة الأجنبية يمكن تعلّمها بأسلوب طبيعي يتعلّم به الطفل لغته الأم، ومن ثم فتعليم اللغة الأجنبية لا يتمّ بالضرورة من خلال الترجمة، ويمكن أن يتم من خلال التمثيل والحركة والصور واستخدامها بصورة عفويّة في حجرة الدراسة.

ج. الطريقة السمعيّة الشفويّة (Audio-lingual method): -

ظهرت ردا على طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة معا في جانب، واستجابة لاهتمام متزايد بتعلم اللغات الأجنبية. وأجريت العديد من الدّراسات اللغويّة التي انتهت إلى ظهور نظرات جديدة نحو اللغة منها: أن اللغة كلام وليست كتابة، وأنها مجموعة من العادات، وأنها ما يمارسها أهلها وليست ما يظنّ أنّه ينبغي أن يمارس. فظهرت طريقة جديدة في مجال تعليم اللغات الأجنبية وهي ما يسمى بالطريقة السمعيّة الشفويّة.

د. الطريقة الانتقائية:

ظهرت هذه الطريقة ردا على سابقاتها ومحاولة للاستفادة من هذه الطرائق الثلاث في نفس الوقت، ويرى أنصار هذه الطريقة أنَّ نجاح عملية تدريس اللغة الأجنبية وفعاليتها لن يتحقق بطريقة تدريس واحدة وإنما بعدة طرائق ينتقى منها ما يناسب المتعلّم ومواقف تعليميّة يجد نفسه فيها.

لا توجد طريقة مثالية تمامًا، أو خاطئة تمامًا، كما لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف. إذ من الممكن أن يختار المعلّم من كلّ طريقة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه، وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه.[١]

أمّا عن الأسس لبناء المناهج فلابدّ أن تشمل:

الأسس النفسيّة.

- الدافعيّة.

(١) موقع لسان عربي: تعليم اللغة العربية في ضوء مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها: منهجا وسياسة-إعداد: د. نصر الدين إدريس جوهر- (كلية الآداب جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية، إندونيسيا).

- الاتجاهات.

الأسس اللغويّة: بما في ذلك:

الجانب الاتصالي: كون اللغة وسيلة للاتصال، فاللغة يستخدمها الإنسان للتعبير عن أفكاره وأغراضه تحقيقا للاتصال. والمنهج الذي يفصل تعلم اللغة وتعليمها من طبيعتها الاجتماعيّة (طبيعة اتصاليّة) لن يحقّق نتائج مرضية.

الجانب الثقافي:

تقوم بين اللغة والثقافة علاقة وطيدة ترجع إلى أنّ اللغة تربط بين الثقافة وأبنائها؛ فالطفل يكتسب ملامح ثقافة بيئته من خلال اللغة. كما أنّ اللغة تنقل الثقافة إلى خارج حدودها، من شعب إلى شعب ومن جيل إلى آخر، وهذا يعني أنّ تعليم أيّة لغة وتَعَلُّمها لا بدّ أن يتمّ في إطار ثقافتها، وإلا فلن ينجح.

الجانب التكنولوجي: إنّ التطوّرات التكنولوجية تأتي دائما لتلبية احتياجات الإنسان، فاللغة بوصفها حاجة من حاجات الإنسان الأساسية لا بدّ أن تواكب كلّ تطوّر تكنولوجي، كما ينعكس ذلك في أداء المعلّمين في إجادة استخدام الوسائل التكنولوجية التعليميّة، فالعولمة اللغويّة في هذا العصر تتماشى مع العولمة التكنولوجية، واللغة التي لا تواكب التطوّرات التكنولوجية ستكون معزولة عن مجتمعاتها أيضاً.

السياسة اللغويّة والسياسة في مجال تأهيل المعلّمين:

إنّ تعليم اللغات الأجنبية في العصر الحاضر لا يعتمد على المنهج فقط وإنما أيضا على سياسة لغويّة قويّة؛ لأنّ المنهج مهما كان فعّالا لن يضمن نجاح تعليم أي لغة أجنبية في نطاق

واسع ما لم تكن هناك سياسة لغويّة تدعمه سواء أكانت تلك السياسة سياسة دوليّة وضعتها الدول الناطقة بتلك اللغة أم سياسة وطنيّة وضعتها كل بلاد تهتم بتدريس تلك اللغة، والسياسة اللغويّة تغطي جوانب كثيرة أهمها ما يلي:

يمكن أن تتمثّل السياسة اللغويّة العربية بهذا المجال في تنسيق الدورات التدريبية لمعلمي اللغة، وذلك بهدف تزويد المعلّمين على أيدي الخبراء بأحدث التقنيات التعليميّة التي يمكن لهم تطبيقها لرفع مستوى تعليم اللغة العربية أينما كانوا.

ويمكن تنسيق الدورات التدريبية في مرحلتين تتخذ المرحلة الأولى شكل «تدريب المعلّمين المدرِّبين» (training for trainers) ليصبحوا مدربين لزملائهم الآخرين.

أما المرحلة الثانية فتتم على شكل «تدريب أثناء الخدمة In service training» وهو تدريب معلمي اللغة العربية مما يعني أن المشاركين يتخصصون في تعليم اللغة العربية ويعملون عليه.

السياسة في بناء المؤسسات اللغويّة أو مراكز النشاط اللغوي

اللغة العربية رغم كونها من أكبر اللغات الأجنبية لم تحظ من مثل هذه السياسة ما يكفي من الدعم، فعلى المعنيين بتعليم اللغة العربية التعاون في بناء مؤسّسات لغويّة في الدول الأجنبية بهدف توفير جميع الوسائل والتسهيلات المساعدة في تعلم اللغة العربية [١]

(١) موقع لسان عربي: تعليم اللغة العربية في ضوء مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها: منهجا وسياسة-إعداد: د. نصر الدين إدريس جوهر- (كلية الآداب جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية، إندونيسيا).

وبعد أن أعلنت منظمة الصّحة العالميّة عن اعتبار فايروس كورونا جائحة عالميّة، تغيرت الكثير من المفاهيم خاصّة في مجال التعليم، فقد واجه الناس تحديات كبيرة أثّرت في جميع حياتنا، وهو تحدٍّ لقدرتنا على التكيف والمرونة والتجاوز، ففي ظلّ حالة الطوارئ هذه، ينبغي إعادة النظر في تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتأهيلهم للتفاعل والاندماج مع سوق العمل الجديد الذي يتطلّب مهارات جديدة وقدرات مختلفة تهم التعليم الإلكتروني، الأمر الذي فرض تحوّلا جذرياً، وانقلاباً إيجابياً نحو التعلّم عن بعد، وهذا يتطلّب التفكير بعناية في كيفية تجهيز المتعلّمين والمُدرِّسين لهذا التحوّل، وتدريبهم وتأهيلهم، وبناء البرامج اللغويّة لهم، وإعادة تقييم وسائل التدريس فيما إذا كانت فعّالة عند نقلها من الفصل الدراسي إلى الصفوف السحابيّة، وكيفية التعامل مع المتعلّمين الذين يفتقرون إلى وسائل الاتصالات والأجهزة للتعلّم عن بعد، وقد درجت العادة أن يقسّم الباحثون إعداد المعلّم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى ثلاثة أقسام على النحو الآتي:

إعداد المعلّم: في الجانب اللغوي، الجانب التربوي، الجانب الثقافي.

إنّ التحوّل الكبير نحو التعليم الإلكتروني يوجب أن تتكوّن خصائص إعداد المعلّم من: الجانب الثقافي، الجانب التربوي، في الجانب اللغوي، الجانب التقني. وقد جاء هذا التحوّل عابراً سريعاً غير مستوفٍ للحدّ الأدنى المطلوب في إعداد المعلّمين في العادة، خاصّة أنّ هناك فئة من المعلّمين لم يسبق لها أن اختبرت هذه التجربة، ولم تمر بتدريس أي صفوف هجينة أو سحابية من قبل، ومن هؤلاء القليل فقط من المعلّمين ممن طوّروا مهارات رقميّة ومهارات مقبولة أو قويّة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعليه

كرّست اليونسكو ندوتها الثانية على الشبكة حول الاستجابة التعليميّة في ضوء كورونا، لأولئك الموجودين على الخطوط الأمامية لضمان استمراريّة التعلّم.

فما هي خصائص معلم العربية للناطقين بغيرها الجديدة ذات الجانب التقني بعد كورونا؟ وما هي الكفاءة الرّقميّة التي يتطلّبها الواقع المعاصر؟

يمكن تعريف هذه الكفاءة بالمقدرة على الاستخدام الواثق لمجموعة من التقنيات الرقميّة الأساسية في فصول تعليم اللغة بشكل إبداعي وتفاعلي وفعّال. بوصفها الحدّ الأدنى الذي يجب أن يتملكه معلم العربية للناطقين بغيرها في هذه الكفاءة. وتتمثل هذه المعايير في:

- **المعيار الأول**: يخطّط المعلّم ويصمّم ويدمج استراتيجيات لتشجيع التعلّم النشط والتفاعل والمشاركة والتعاون في بيئة التدريس عن بعد.

- **المعيار الثاني**: يوفر المعلّم القيادة عبر الإنترنت بطريقة تعزّز نجاح الطلاب من خلال التغذية الراجعة المنتظمة والاستجابة السريعة والتوقّعات الواضحة.

- **المعيار الثالث**: يقوم المعلم بوضع نماذج وتوجيه وتشجيع السلوك القانوني والأخلاقي والآمن والصحي المتعلّق باستخدام التكنولوجيا.

- **المعيار الرابع**: يفهم المعلّم ويستجيب للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في الفصل الدّراسي عبر الإنترنت.

- **المعيار الخامس**: يمتلك المعلّم الكفاءات في إنشاء وتنفيذ التقييمات في بيئات التعلّم عبر الإنترنت بطرق تضمن صحة وموثوقيّة الأدوات والإجراءات إلى جانب تطوير وتقديم التقييمات والمشاريع والمهام التي تلبي أهداف التعلّم والنتائج، وتقييم تقدّم التعلّم من

خلال قياس إنجاز الطلاب.

- **المعيار السادس**: يمتلك المعلّم الكفاءات في استخدام البيانات والنتائج من التقييمات، ومصادر البيانات الأخرى لتعديل الأساليب التعليميّة والمحتوى وتوجيه تعلّم الطلاب.

- **المعيار السابع**: يوضح المعلّم استراتيجيات متكرّرة وفعّالة تمكّن كلّ من المعلّم والطلاب من إكمال التقييمات الذاتية والتقييم المسبق.

- **المعيار الثامن**: يتعاون المعلّم مع الزملاء.

• **المعيار التاسع**: يقوم المعلّم بترتيب الوسائط والمحتوى لمساعدة الطلاب والمعلّمين على نقل المعرفة بشكل أكثر فعالية في البيئة عبر الإنترنت. معرفة جيّدة بأدوات التواصل الحي مع الدّارسين كبرنامج Zoom وغيرها من الأدوات.

إلى جانب معرفة جيّدة بمنصّة واحدة على الأقل واطلاع جيّد على المنصّات التعليميّة الأخرى، Canvas وMoodle وBlack-board وغيرها.

ومعرفة جيّدة بمهارات تصميم المواد التعليميّة على المنصّات الإلكترونية وعرضها بشكل لائق وجميل وجذاب عبر أدوات مثل: Draw Google وGlogster وThinglink وغيرها.

ومعرفة جيّدة باستراتيجيات التدريس التي تهدف إلى زيادة التفاعل الصّفي في خلق بيئة آمنة ونشطة، معرفة جيّدة في ترتيب وعقد لقاءات تفاعليّة حيّة عبر أدوات مثل Zoom وWebinars وغيرها. وكذلك معرفة جيّدة في التعامل مع بعض أخطاء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإصلاحها بنفسه.

وامتلاك رغبة وشغف في اكتساب مزيد من المهارات

التقنيــة بشــكل دوري ومســتمر[١].

وقــد طـوّر موقـع (Online Certification) مجموعـة مـن المعايير للمــدرس عــن بعد.

وأيضــاً طــوّر الإطــار الاوربي للكفــاءات الرقميّــة مــن قبــل مركــز البحــوث المشــتركة التابــع للمفوضيــة الأوروبيــة ضمــن مــشروع DIGCOMP، المكوّنــات الرئيســة للكفــاءة الرقميّــة على المســتوى الأوروبي بمعايــير محــددة تفصيليــاً يمكــن الرجــوع إليها.

ناهيــك عــن عقــد مجموعــة مــن الدورات المختلفــة ذات المبــادرات الشــخصية مــن العاملــين في مجــال تعليــم العربيــة للناطقــين بغيرهــا، [٢]

البرامج التعليميّة عبر الإنترنت:

لا بُــدّ أن يكــون هنــاك معايــير تُقــاس بهــا جــودة البرامــج التعليميّــة عــبر الإنترنــت، ، وقــد ذكــر تقريــر لمعهــد التعليــم العــالي (Institute of Higher Education, 2000) في الولايــات المتحــدة الأمريكيــة أنّ معايــير النجــاح في التعليــم عــن بعــد يُلخّــص التغيــرات الهائلــة الــتي تحــدث بسرعــة في جميــع أنحــاء العالــم في ممارســة التدريــس والتعلّــم، وقــد توصلّــت هــذه الدّراســة الــتي أجرتهــا ســتّ مؤسســات للتعليــم العــالي في الولايــات المتحــدة إلى معايــير تعتــبر أساســيّة لضمــان جــودة التعليــم عــن بعــد عــبر الإنترنــت وهي:

- التخطيط الواضح.
- بنية تحتية قوية وموثوقة.

(١) نحو مرجعية تقنية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها د. خالد حسين أحمد أبو عمشة ١٩/٠٦/٢٠٢٠ إرشادات من موقع: تعليم جديد

(٢) وما زال البرنامج مفتوحاً إلى اللحظة، وهذا رابطه: https://:futureskills.ae.ac.hbmsu/

- أنظمة دعم جيدة للموظفين والطلبة، بما في ذلك التدريب والمعلومات المكتوبة.
- قنوات اتصال جيّدة بين الموظفين والطلبة.
- التغذية الراجعة المنتظمة للطلبة على تعلمهم.
- معايير واضحة لتطوير المناهج التعليميّة.
- عمليات التقييم المستمرة مع مدخلات قويّة من الطلبة.

وغيرها من المعايير تهدف لتحقيق أفضل النتائج التي يرنو إليها الملتحقون بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها من برامج وأفراد.[١]

الفصل الأول: المستوى الابتدائي

تعليم اللغة العربية للمبتدئين:

هناك صعوبة حقيقية في تعلّم اللغة العربية للمبتدئين، وهذه الصعوبة لها أسبابها، ولها مظاهرها أيضاً، وهناك طريقة واضحة الخطوات تقود إلى سهولة وسرعة تعلّم المبتدئين للغة العربيّة، ترتكز على عناصر أساسيّة متسلسلة في الخطوات ومتدرجة مع الفهم العقلي والاستيعاب، ومتخذة من عناصرها التشويق القائم على تحبيب المتعلّم في اللغة العربيّة من خلال المفردات الجميلة، والوسائل التعليميّة المناسبة والمشوّقة، بالإضافة إلى التسلسل في عمليّة التعلّم فلابدّ من التركيز على المتعلّم وحاجاته وأغراضه من تعلّم اللغة، وهذا ما دفع المهتمين بمناهج تدريس اللغات الثانية إلى طرح أسئلة من قبيل:

(١) انظر: خالد حسين أبو عمشة -معايير الجودة في تعليميّة العربيّة للناطقين بغيرها سَحابيًا -أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك والمدير الأكاديمي لمعهد قاصد/اتحاد معلمي العربية للناطقين بغيرها-يونيو ١١, ٢٠٢٠.

- من هو المتعلّم الذي يرغب تعلم اللغة؟
- لماذا يود المتعلّم تعلمها؟
- وما هو المستوى اللغوي الذي يرغب تعلمه؟
- ما المنهج الممكن استخدامه؟
- كيف يمكن أن يتعلمها؟
- ما مواصفات المعلّم المطلوب؟
- ما طُرق التقويم المستخدمة؟

أهم خطوات تعلّم اللغة العربية:

تبدأ بتعليم الحروف والتراكيب الأساسية ليستدلّ بها على الكلمات فقصير الجمل والعبارات، وينطقها بشكل صحيح بالحركات ثمّ بعد ذلك نتابع المسير، وفق خطوات تراعي:

- التدّرج في التعلّم، بحيث يكون أول ما يتمّ تناوله في التعليم التمييز بين مقاطع الحروف الصغيرة والطويلة.
- كتابة كل حرف من حروف اللغة العربيّة مع حروف المد الثلاثة بالتسلسل، هكذا: ق: (قا، قو، قي)، س: (سا، سو، سي) وهكذا
- كتابة كل حركة مع كل حرف من حروف اللّغة بالتسلسل، هكذا: ق: (قَ، قُ، قِ)، س: (سّ، سُ، سِ)، وهكذا حتى يتم كتابة جميع الحروف مع الحركات، ثمّ اختبار المتعلّم في ذلك، وسبب ذلك يعود إلى خلط الطلاب بين حروف المد والحركات، فذلك أهم أساس في عملية التعلّم.

- التمييز بين النون الساكنة والتنوين.
- الانتقال للأفعال وأقسامها، مع الأمثلة على كل فعل.
- التدّرج في ذكر المصطلحات الخاصة بالنحو، بما يتناسب ومستوى المتعلّم، مع ذكر أمثلة متنوعة، ومتعدّدة دائماً.
- اعتماد أكثر من طريقة لعرض الأفكار.
- تكليف المتعلّم بكتابة بعض الأمثلة.
- توفير قصص سهلة اللغة للمتعلّم، وفيها عناصر مثل السهولة، والتشويق، والتسلسل.
- التعلّم من خلال المجموعات، بحيث يُقسّم الطلاب إلى مجموعات، وتكلّف كل مجموعة بأنشطة تعليمية محددة.
- تشجيع أسلوب التعبير البسيط، بحيث يعبر الطلاب من خلال كتابة أمثلة على ما تعلموه من مفردات.
- بما أنّ القرآن الكريم هو الحافظ للغة العربيّة، فيمكن أن يكون أحد مجالات التعلّم هو ارتباط المتعلّم بالقرآن الكريم، بحيث يتدرّب على القراءة من خلاله، فذلك عبادة وتعلّم في الوقت ذاته.

ونذكر الاستراتيجيات المتبعة في تعليم اللغة العربية للأطفال الغير ناطقين بها في النقاط التالية: الألعاب اللغويّة، القصص، الصور، استخدام الوسائل التكنولوجية، الأغاني والأناشيد، لعب الأدوار، الرحلات، والحوار.

اعتماد المذهب الاتصالي في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

نادى كثير منهم بما أسموه الكفاية الاتصالية Com-

munication 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 اجتماعياً.

وينطلق هذا المذهب من مفهوم «أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال والتواصل، وأن الهدف من تعلم اللغة هو تطوير الكفاية الاتصالية بدلاً من التركيز على الكفاية اللغويّة.

ومن أهم أهداف الكفاية الاتصالية ووظائفها: الوظيفة الأدائية، والتنظيمية، والتفاعلية، والشخصية، والاستكشافية، والتخيّلية، والتمثيليّة، فالوظيفتان الأولى والثانية يستخدم الفرد فيهما اللغة بهدف الحصول على الأشياء والتحكّم في سلوك الآخرين، والثالثة والرابعة للتفاعل مع الآخرين، وللتعبير عن الأحاسيس والمعاني الشخصية، والخامسة والسادسة يستخدمهما الفرد للتعلّم والاستكشاف ولخلق عالم في الخيال، أما الوظيفة الأخيرة فيستعمل فيها الفرد اللغة لإيصال المعلومات.

ومن مميزات هذا المذهب أنّه جمع كثيراً من مزايا الطرق السابقة، وزاد عليها في ضوء ما وجده فيها من عيوب، ولعلّ مما سهّل مهمة أصحاب هذا المذهب هو استفادتهم من شتى النظريات والمذاهب التي ظهرت خلال القرن الماضي، كما أن مرونته تجعل المعلّم حُرّاً في الاستفادة من مذاهب وطرائق لغويّة أخرى في التدريس متى رأى ذلك مناسباً للقيام بأنشطة متنوعة تصلح لجميع المستويات في برامج تعليم اللغة (التمهيدي - المبتدئ - المتوسط - المتقدم).

ووفقاً لما تقدّم ذكره في هذا الصدد يبقى هذا المذهب هو الأنفع لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأنّ ما اعتبر نقائص فيه يمكن تجاوزه في بناء المناهج والبرامج وفق المعطيات المتجددة والمعاصرة حسب متطلّبات كلّ مستوى، لكونه أفاد من الطرائق والمذاهب التي سبقته إلى الوجود، وحاول سد نقائصها على الرغم من الانتقادات التي وجهت له. وذلك عبر الإجراءات الآتية:

١. الرفع من مكانة استعمال اللغة العربية.

٢. التركيز على التواصل في عمليات التدريس.

٣. جعل الموضوعات التعليميّة تتناسب والمتعلّم.

٤. عدم إهمال القواعد اللغويّة النحويّة.

٥. تنويع الوضعيات التعليميّة والتعلّميّة لزيادة الكفاءة الاتصالية.

يمكن للمدرسين تنويع الأنشطة الفصليّة وتوفير وضعيات تواصليّة وفقا للظروف التعليميّة الواقعيّة ومستويات المتعلّمين، مثلا:

• إجراء عروض فنيّة، ومسابقات في القراءة والإلقاء واستثمار القدرات التواصليّة باللغة العربية.

• الحرص على تفعيل دور وسائل الإعلام في التعلم وذلك من خلال عرض أفلام ومناقشتها، أو الاستماع إلى مقاطع صوتية وكتابتها ومناقشتها.

• تحفيز المتعلّمين لكتابة مذكراتهم اليوميّة باللغة العربية.

• القيام بخرجات لدفع المتعلّمين لاستعمال رصيدهم اللغوي في وضعيات تواصلية حيّة داخل المجتمعات العربية.[١]

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سيكون باللغة العربية الفصحى وليس اللهجات العامية؛ لأنّ هذه العاميات تعجز عن تلبية حاجيات الأجانب في التعلّم في مناحي الحياة المختلفة، وينمّ تدريس اللعربية للناطقين بغيرها على عدّة مستويات كالتالي:

تدريس الأصوات:

يبدأ معلّم اللغة العربية هنا بهذا المستوى، حتّى يتعرّف الأجنبي على مخارج الحروف، وقد بيّنها علماء العربية قديماً حفاظاً على ألسنتهم من اللحن في القرآن الكريم - ولا يخفى دور علماء اللغة العربية من أمثال الخليل وتلميذه سيبويه في ذلك-فبيّنوا مخارج الحروف وحقّها ومستحقّها من الصفات الأصيلة والعارضة، فالدّرس الصوتي عندهم من أصل الجوانب التي درسوا فيها مستويات اللغة، وكانت أقربها إلى النهج العلمي.[٢]

ويبيّن أحمد مختار عمر الكثير عن المخارج ذاكراً حروف العلة وأحكامها في النطق عارضاً للتنغيم والنّبر كذلك في اللغة العربية.[٣]

تدريس الكلام

(١) تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مبادئ نظرية واقتراحات عملية-معروف-تاريخ الإضافة: ٢٠١٧/١٢/٤-رابط الموضوع: https://www.alukah.net/literature_language/ixzz6S2pk3dCU#/123340/0/

(٢)انظر: د. سليمان أحمد –في اللغة والأصوات-طالأولى-٢٠٠٥-مكتبة المتنبي-ص٢١٤-٢١٩

(٣) انظر أحمد مختار عمر-دراسة الصوت اللغوي-ط الرابعة-٢٠٠٦-عالم الكتب ص٣١٣وما بعدها

هنا ينتقل المدّرس إلى مستوى آخر ومختلف، فيبدأ بتدريب الطلاب على بعض التعبيرات البسيطة، مثل جملة «هذا كتاب»، ومن ثمّ يتم تحويل العبارة إلى سؤال «هل هذا كتاب؟» ويجيب التلميذ بنعم أو لا، ومن ثمّ يبدأ المعلّم بتغيير الأسلوب كأن يسأل على سبيل المثال «هل هذا كتاب أم ...؟» ويترك المجال للتلميذ بالإجابة.

أو نكوّن جملة مكوّنة من اسم إشارة، فنقول: هذا + الشيء المراد تعلّمه، مثل: «هذا كتاب»، ويطلب المعلّم من الطلّاب بأن يردّدوا الجملة خلفه.

تدريس قواعد اللغة

- **تدريب الاستبدال: وهو أبسط صورة للتدريب على التراكيب النحويّة، فيبدأ الطالب هنا بترديد الجملة عدة مرات، ثمَّ يستبدل بإحدى الكلمات كلمة أخرى، لها نفس الوظيفة داخل الجملة.**

- **تدريب التحويل: يتدرّب التلميذ هنا على تحويل الجملة المثبتة إلى جملة منفيّة، أو تحويل العبارات التقريريّة إلى استفهام، والمفرد إلى مثنى وهكذا.**

- **تدريب توسيع الجملة: وهنا يقوم المدّرس بإضافة صفات أو ظروف أو أيّ كلمات أخرى، ويقوم بتدريب التلاميذ على وصل الجمل، فيقدّم المدّرس جملة مثل «هذه حقيبة» وجملة أخرى «الحقيبة جديدة» ويطلب من التلميذ وصل هاتين الجملتين لتصبح» هذه الحقيبة جديدة».**

تدريس المفردات:

يهتم المدّرس هنا بمجموعة من المعايير المهمة، وأكثر المعايير أهمية هي معيار الشيوع، ويعني كثرة دوران المفردة

الواحدة في الاستعمال، والحاجة للمفردة في المواقف المعيّنة، واتساع الكلمة، مثل كلمة: مقعد أوسع من كرسي أو أريكة، ويتمّ تقديم المفردات ضمن السياق الطبيعية حتى نُفهم معانيها، و التّعبير عن أمر ما بشكل صحيح، وأيضاً نستطيع شرح المفردات بطريقة الترجمة، أو الإشارة إلى الشيء، أو استعمال الرّسومات والصور.

تدريس الاستماع:

يبدأ المعلّم هنا بعرض مجموعة من الكلمات والجمل على الطالب عن طريق سماعها، ويمكن أن نقدّم هذه الجمل في شكل تعليمات؛ يقوم الدارس بتنفيذها مدلّلاً على فهم التلميذ للنص، مثل أن يقول له: خذ القلم من الطاولة، وأيضاً هنالك طريقة أخرى في مرحلة لاحقةٍ من تدريس الاستماع، وهي استماع التلاميذ لقصص بسيطة.

تدريس القراءة:

هنا يعلّم المدّرس طلابه الحروف حسب ترتيبها الألفبائي، لكن يُفضّل أغلب المعلّمون إلى تقديمها دون اعتبار لترتيبها، بل اعتبار قدرتها على إنتاج الكلمات تلك التي يحتاجها التلميذ لتكوين كلمات وعبارات، ويمكن أيضاً للمعلّم باستخدام الصور المعروضة على بطاقات، يقوم برسم الشيء وأسفله اسمه، وينطق المعلّم باسم الشيء، ويطلب من التلاميذ الترديد خلفه بصورةٍ جماعيّة، وبعدها على شكل مجموعات، ومن ثمّ بشكل فردي، ويجري التّدريب بعد ربط الحروف بأصواتها كلاّ على حدة، ثم يخفي المعلّم الصور أو يمسحها من السبورة، ويعرضها بالتناوب على الطلاب، ويقوم التلاميذ بقراءتها معزولة عن الصور.

تدريس الكتابة:

يهدف هذا المستوى إلى تمكين التلميذ من رسم الحروف العربية رسماً صحيحاً، أو تدوين ما يفهمه من قراءة النصوص، والتعبير عن أفكاره، وهناك ثلاثة اتجاهات لتقديم الكتابة، وكلّ معلم يتبع الطريقة التي تناسبه، وهي:

- أن يتدّرب التلميذ على كتابة الحروف بالترتيب الألفبائي.
- أن يتدّرب التلميذ على الطريقة السابقة، وأيضاً أن يتعلّم رسم الحرف بجميع أشكاله، مثل الحرف في بداية الكلمة، وأوسطها، وآخرها، والأحرف التي تقبل الاتصال، وتلك التي لا تقبل الاتصال.
- أن يقدّم المعلّم الحرف دون ترتيب معيّن، بل حسب ورودها بالكلمة.[١]

مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

سنذكر المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها من خلال حصرها في النقاط التالية:

الاستماع: يعدّ أحد الأنشطة الفكرية التامة التي تمكن الطفل وتساعده على استيعاب المضمون اللغوي للغة العربية وذلك من خلال الإنصات الجيّد لتشجيع المهارات الفكريّة علمًا بأن درجة تأثير الاستماع تختلف من طفل لأخر.

المحادثة: من الأساسيات التي يجب أن يحظى بها الطفل حتى تحثّه على التعامل باللغة العربية فبعض الأطفال تواجههم مشاكل بالمحادثة سواء نتيجة الخجل، أو قلّة المحصول اللغوي لديهم، أو حاجة الطفل للاهتمام من ذويه، فيجب أن يحظى

(١) موقع موضوع: كيف تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها كتابة شهد محمد -آخر تحديث: ١٤:٣٦، ١٤ أكتوبر ٢٠١٥

الطفل باستجابة لكلامه ممن حوله.

فمن الطّرائق التعليميّة الأنسب لمهارة المحادثة هي الطّريقة المباشرة، وطريقة حلّ المشكلات، والطّريقة التّواصلية، وطريقة الحوار والمناظرة، والطّريقة السّمعيّة الشّفويّة، والطّريقة التّوليفيّة وطريقة المدخل الوظيفي؛ وذلك لما فيها من أساليب وإجراءات وأنشطة متنوّعة أمّا العوامل التي تجعل الطّلاب يقعون في الأخطاء اللغويّة عند المحادثة؛ فهي عدم الثّقة بالنّفس للتّحدث بالعربية، والشّعور بالخجل، والخوف من الوقوع في خطأ لغوي أثناء الكلام، وعدم وجود بيئة مناسبة لممارسة الكلام بالعربية. (١)

القراءة: تعدّ من عمليات التعلّم المتدرجة فلكلّ مرحلة متطلّبات تتوافق معها حيث ينمو المستوى الفكري واللغوي لدى الأطفال ويمكن أن يتحاشاها الطفل نظرًا لإيجاده صعوبة في التعبير عن فهم المضمون أو خوفه من القراءة بشكل جهري.

الكتابة: تعدّ من المشاكل التي تواجه تعلّم الأطفال ويتحاشاها الطفل للعديد من الأسباب التي تشمل ما يخصّ اللغة العربية من المرادفات العديدة التي يمكن أن تشتّت الطفل وتجعله يتجنّب الخطأ مثل التنوين والهمزات وأسماء الإشارة وغيرها. (٢)

ففي هذا المستوى يكون الاهتمام بتنمية المهارات

(١) المحادثة في اللّغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطّلبة الأجانب، Article Sidebar Published Nov 25, 2015 Main Article Content
داود عبد القادر إيليغا الأستاذ المشارك بقسم اللغة العربية جامعة المدينة العالمية، حسين علي البسومي، الأستاذ المساعد بقسم اللغة العربية جامعة المدينة

(٢) كتابة Randa Abdulhameed اقرأ المزيد على معلومة ثقافية: https://www.thaqfya.com/teaching-arabic-children/#pdf

الأساسية للغة العربية لدى الدّارسين، وتمكينهم من أن يألفوا أصواتها وتراكيبها. ويشمل الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، مع تكوين عدد من المفردات اللغويّة.

وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات، حسب خبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا ينتقل الدّارس للمستوى المتوسط إلّا إذا اجتاز امتحانًا نهائيًا للمستوى المبتدئ الثاني.(١)

الفصل الثاني: المستوى المتوسط

يكون التركيز على أهميّة مراعاة حاجيات الفئة المستهدفة في إنتاج مقرّرات تدريس اللغة العربية بمستوياتها الثلاثة للناطقين بغيرها، بالتحديد الدقيق لخصائص المتعلّمين، وصياغة رؤية خاصّة للتعلّم، وتوضيح دور كل من المتعلّم والمعلّم من خلال ميثاق تربوي. والعمل على تحليل مواقف التعلّم أي تحليل المهام التي يقوم بها المتعلّم للكشف عن مدى تعلّمه، خصوصا في التقويمات المرحليّة، وتحليل الموقف المستهدف؛ ويقصد بذلك تحديد مواقف الاتصال التي يحتاج إليها المتعلّم (كتابة تقرير، بحث، تعاون مع الزملاء)، وتحديد رغبات المتعلّمين واتجاهاتهم نحو التعلّم، وتوقعاتهم، وإمكاناتهم العلميّة، وخلفياتهم السابقة، وخبراتهم اللغويّة، وتحديد المهارات اللغويّة المطلوبة، ثمّ وضع خطة دراسيّة (أهداف المقرّر، المحتوى اللغوي/الثقافي/العلمي/، عدد الساعات... التقويم).

خطوات تعلّم اللغة العربية للكبار:

الحروف والكلمات:

(١) مؤشرات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، دكتور محمود علي محمد شرابي ٢٠١٨/٠٤/٢٩ دراسات

- تعلّم جميع حروف اللغة العربيّة قراءة وكتابة.
- تعلّم حروف المدّ الثلاثة قراءة وكتابة.
- تعلّم حركات اللغة العربية الثلاث قراءة وكتابة.
- تعلّم كتابة كل حرف من حروف اللغة العربيّة، مع حروف المدّ الثلاثة قراءة وكتابة.
- تعلّم كتابة كل حرف من حروف اللغة العربيّة، مع الحركات الثلاث قراءة وكتابة.

الأفعال والأسماء:

- يميّز المتعلّم في هذه المرحلة بين صيغ الأفعال المختلفة، الماضي والمضارع والأمر، ويقرأ بعض الأفعال ويكتبها، وفق قاعدة ما أراه بعيني أقرأه بلساني، وما أسمعه بأذني أكتبه بقلمي.
- يميّز المتعلّم بين الأفعال والأسماء، ويتدرب على كتابة وقراءة بعضها.
- صياغة وكتابة جمل بسيطة جداً، ومناسبة لمستوى المتعلّم، فيها محاكاة لواقعه القريب في المنزل والمحيط المجاور، فيتدرّب على قراءتها وكتابتها.
- تشجيع المتعلّم على متابعة بعض البرامج التأسيسيّة في اللغة العربية على اليوتيوب.
- تشجيع المتعلّم على محاولة قراءة آيات من القرآن الكريم من خلال المصحف الصوتي التعليمي، أو بعض الفضائيات المختصّة بالقرآن الكريم، حيث يستمع ويشاهد، ثمّ يقرأ، حيث يشترك العقل والبصر والسمع واللسان معاً في عملية التعلّم، والفائدة في ذلك عظيمة النفع.

• تشجيع المتعلّم على صياغة بعض الجمل بمفرده وبلغته، ثمّ مناقشتها معه.

تعيين عدد من النصوص ليتدرّب عليها المتعلّم قراءة، ثمّ كتابة، كنشاط إملائيّ.[١]

الفصل الثالث: المستوى المتقدّم

بعد تعلّم الحروف والأساسيات، والتدريب على قراءة ونطق قصير الجمل والعبارات؛ يأتي دور تحسين قدرات المتعلّم، فنطوّر مهارات الفهم لديه ليتمكّن من تحديد أهم الأفكار لما يقرأ أو يسمع، كما ننمي لديه مهارات التحدّث والتعبير بلغة تتناسب مع مستواه، موظّفين قواعد النحو والإملاء وعلامات الترقيم لتمكينه من الصياغة بالشكل الصحيح، إضافة إلى تطوير قدراته القرائية ومفرداته اللغويّة من خلال قراءة القصص التربوية، وتعريفه على رسم المصحف الشريف، مدعِّمين ذلك بحفظ بعض السور القرآنية والأحاديث النبويّة والنصوص الشعرية والنثرية المناسبة، و العمل على تطوير إمكاناته وتوسيع مداركه، لنقله من الإطار التعليمي لاستعمالات اللغة إلى فضاء الممارسة الحياتيّة لها، فيتمكّن من استخدام اللغة في تواصله مع الآخرين والتعبير عن نفسه وحاجاته بشكل واضح ومفهوم.

وعن تدريس الاستماع في المستوى المتقدّم، يكون التعامل مع النصّ المسموع بكل أنواعه (الحوار – القصّة – المقال – الطُرْفة – خبر من صحيفة... إلخ) مختلفًا عن المستويات السابقة؛ ذلك لأننا انتقلنا من مرحلة الصوت والكلمة والجملة إلى مرحلة النصّ، وبالتالي التعامل مع مهارات

(١) موضوع: تعليم اللغة العربية للكبار، كتابة إبراهيم العبيدي - آخر تحديث: ٠٦:٣٤، ١٨ أبريل ٢٠١٦

عُليا مختلفة عن المراحل السابقة. وهناك عدة مراحل تمرّ بها عملية تدريس الاستماع في المستوى المتقدم كما يلي:

أولا: مرحلة اختيار النصّ المسموع:

وتكون بمراعاة المستوى اللُّغَوي، وذلك بأن يكون النصّ من حيث المفردات والتراكيب مناسبا للمستوى المتقدّم.

ومراعاة أهداف الدّرس المحددة سَلفًا، مثل: يُحَدِّد الشخصيات الرئيسة في قصة مسموعة، فلا بدّ أن يكون النصُّ المسموع على شكل قصّة فيها عدد من الشخصيات الرئيسة والفرعيّة، ولا يصحُّ أن يكون النصّ مثلا خبرا من صحيفة يصعُب تنمية المهارة من خلاله.

أمّا النصّ فيجب ألا يتضمّن عددًا كبيرا من المفردات والتراكيب الجديدة، وتكون المفردات محدودة.

وألا يتضمّن معلومات أو مُسَلَّمات معروفة لدى الطلاب؛ لأنّه في هذه الحالة سيجيب عن الأسئلة قبل الاستماع إلى النصّ، ولا تزيد مدته عن خمس دقائق.

أهدافُ تدريسِ المُحادثةِ العربيَّة:

تنمية القدرة على المبادأة في التحدّث عند الدّارسين، وتنمية ثروتهم اللغويّة، وتمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة من مفردات وتراكيب، وتعريض الدّارس للمواقف المختلفة التي يُحتَمَل مروره بها؛ والتي يحتاج فيها إلى ممارسة اللغة، مع تشجيع الطالب على أن يتحدّث بلغة غير لغته أمام زملائه.

نصائح عامة في تدريس المحادثة:

- إعطاء الطالب مساحة وافرة للحديث باللغة العربية ولا تقاطعه.
- لا ترده مباشرة إذا أخطأ.

- حاول أن يتحدّث الطالب أكثر منك في الصف.

- اربط موضوع المحادثة بواقع الطالب الذي يعيشه.

- استخدم استراتيجية التعلّم المعكوس كثيرا في تدريس مهارة المحادثة، بأن تجعل الطالب يُحضِّر عن الموضوع الذي سيتم عرضه أمام زملائه.

- استخدام التكنولوجيا يُضْفِي جَوًّا من المُتْعَةِ، ويساعد في اكتساب اللغة عموما، فحاول دائما توظيف التكنولوجيا في تدريس المحادثة، مثل (العروض، التسجيل، عمل أفلام تسجيلية عن موضوع ما، ....إلخ).[1].

طالب المستوى المتقدم وكيفيّة تطوير لغته

أولا: الخاصّة بالمعلّم:

- يشجّع الطالب على الحوار، ويشعره بالثّقة والاطمئنان.

- أن يكون المعلّم قليل الكلام داخل الصف.

- يدوّن أخطاء الطالب أثناء الحوار في ورقة، ويناقشه فيها بعد ذلك.

- يختار موضوعات مناسبة لمستوى طالب المستوى المتقدم.

- ينوّع المعلّم في موضوعات الحوار، ومن الأفضل أن يُعلم الطالب بها مسبقا، مثل: (العنصريّة آفة عصريّة، سماحة الإسلام، نهضة الأمّة، برّ الوالدين.)

- يكلّف الطالب بقراءة قصة، أو آية قرآنية، أو حديث نبوي، وفي اليوم التالي يقوم الطالب، ويحكي القصة التي

(١) تَدْرِيسِ المُحَادَثَةِ للنَّاطِقِيَن بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ -الدسوقي السيد عبد الحسيب -محاضر بمدرسة البحث العلمي بدبي-سبتمبر ٢٠١٩,٢

قرأهـا، ويفـسر الآيـة، ويـشرح الحديـث، وهكـذا.

ثانيًا: الخاصة بالطالب (فكّر باللغة العربية دائمًا).

- يجـب أن تهتـم بدراسـتك، وتعـرف الهـدف الذي دفعـك لدراسـة اللغـة العربيـة.

- ألا تخجـل مـن الحـوار لأنّ هـذا يـؤدي إلى ضعـف اللغـة لديـك.

- معرفـة المفـردات، والتراكيـب، والتعبـيرات الجديـدة أولا بـأول.

- الاهتمام بعلوم اللغة من نحو، وصرف، وبلاغة.

- اقتبـس مـن القـرآن الكريـم، والسّـنّة النبويّـة، والأمثـال، والحكـم، والشـعر أثنـاء الحـوار قـدر المسـتطاع، وهـذه مـن أفضـل الطـرق لتطويـر لغتـك.

- قـم بتفعيـل مـا حصّلتـه مـن كلمـات، وتعبـيرات، وتراكيـب[١]

مهارة الكتابة:

بالإمكان تقسيم مهارة الكتابة إلى قسمين، هما:

١. قسم يختصّ بمعناها البسيط (النقش والخط)، وهذا القسم يرتبط بمهارات عليا (الإملاء والخط)، وهذه المهارات تعدّ «مهارات آلية».

٢. قسم يختصّ بمعناها، مثل:(فنّ وصناعة)، وهذا القسم يرتبط بمهارات علم (التعبير الكتابي)، وتعدّ مهاراته مهارات فنية.

(١)موقع اتحاد معلمي العربية للناطقين بغيرها: مقال: هشام يوسف محمد المستوى المتقدّم وضعف الحوار -مركز الشيخ زايد جامعة الأزهر-رابط: https://www.uatfnns.com/

وكلا النوعين السابقين من المهارات بفروع علومهم الثلاثة ينبغي أن يتعلّمها الناطق بغير العربية حتى يجيد مهارة الكتابة.

الفصل الرابع: المستوى المتفوّق والمستوى المتميّز

إلى جانب الغرض الدّيني والسياسي فإنّ هناك أغراضاً أخرى لتعلّم العربية وتعليمها في هذه المراحل المتقدّمة مثل الأغراض الاقتصاديّة، والثقافية، والسياحية، فكلّ دول الشرق والغرب اهتمّت بدراسة اللغة العربية في معاهد اللغات أو الاستشراق أو أقسام اللغات الشرقية والعربية في الجامعات[١] فهذه الفئة تعدّ متقدمة ، ينبغي أن تعدّ لها برامج ومناهج متطوّرة تسهم في تزويدهم بالمعارف المتكاملة عن مهارات اللغة العربية حتى يكون منهم من يقود مسيرة تعليمها بين بني جلدته؛ خاصّة وأنهم أبناء هذه المجتمعات وهم أقدر على التواصل فيما بينهم مع تميّزهم بالتواصل مع غيرهم من المجتمعات الناطقة بالعربية مما يسهم في تكاتف الجهود لأجل نشر العربية، ولعلي هنا أُحيل إلى المرجع السالف الذكر[٢] فقد حوى جهود كثير من العلماء الأجلاء الذين فصّلوا القول في ذلك فقد جاء تقسيم الكتاب متضمّنا لجميع المستويات، وبيان المهارات اللغويّة الخاصّة بكل مستوى ومعايير تدريسها، ومعايير تقويم المناهج والطلاب.

والمتعلّم في هذا المستوى يوصف بكونه مثقفاً وبليغاً- حسب مواصفات أكتفل – فهو يستخدم الخطاب المقنع بما يسمح له بالدفاع عن وجهة نظره. وخطابه يكون راقياً منظماً مع ظهور لكنة أعجميّة عنده في الكلام، مع تمكّن محدود من الإشارات الثقافيّة[٣].

(١) انظر: كتاب: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها أبحاث محكّمة-تحرير د. هاني إسماعيل رمضان ومجموعة من المشاركين-منشورات المنتدى العربي التركي ٢٠١٨-ص٦

(٢) المرجع نفسه-ص٦ وما بعدها.

(٣) إرشادات أكتفل للكفاءة اللغويّة-محمود العشيري-ص٣-مرجع سابق

أمّا المتميّز فتتحلى لغته بالدقّة والتواصل مع الآخرين، والطلاقة في الحديث، وهو قادر على مناقشة اهتماماته وتخصّصه بالتفصيل. وله القدرة على شرح أمور معقّدة بإسهاب مطوّل متماسك، ويتسم بدقّة لغويّة، مع قدرته على التفريق بين الأفكار الرئيسة والدّاعمة، ولا تظهر لديه الأخطاء النحويّة الأساسيّة.(١)

الفصل الخامس

ما هي التحدّيات التي تواجه تطوير المناهج والوسائل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أبرز التحديات التي تواجهها اللغة العربية:

النوع الأول: تحديات داخليّة: وتتمثّل في الأزمة الحضارية التي تعيشها الأمّة العربية، حيث وجدنا من يدعو إلى هجر هذه اللغة الفصحى واستبدال العاميات المحكية بها، أو مزجها بالعاميات بدعوى التسهيل والتيسير، أو الاعتماد على اللغات الأجنبية بديلاً عنها، وكأنّ التطوّر لا يكون إلاّ بالانسلاخ من اللغة العربية، علماً أنّ هنالك أمماً كثيرة قد تطوّرت مع حفاظها على لغتها القوميّة كاليابان والصين وروسيا وسائر الدول الأوروبية.

والنوع الثاني: تحديات خارجيّة: وتتمثّل في مزاحمة اللغات الأخرى لها، والغزو الفكري الوافد من الأمم الأخرى، والمتمثّل في العولمة التي تريد ابتلاع ثقافات الأمم والشعوب، وهذه التحدّيات الخارجية يمكن التغلّب عليها إذا تمسّكنا بثوابتنا الثقافيّة، وقيمنا الدينيّة ، وشخصيتنا القوميّة، وخصائصنا النفسيّة والاجتماعيّة مع حرصنا على تعلّم لغات الآخرين والاطلاع على ثقافاتهم، لارتباط اللغة

(١) نفسه، ص٤

بالديـن الحنيـف؛ فـهي وعاء للفكـر الإسـلامي والوسـيلة لأداء العبـادات، مـن أداء الصلـوات الخمـس، وتـلاوة القـرآن الكريـم، ومعرفـة الأحـكام والتشريعـات الخاصّـة بالعبـادات.

وتبـقى اللغـة العربيـة ثـروة ثقافيـة للإنسـانية قاطبـة، وقـد اسـتفادت منهـا اللغـات الأخـرى كالعبريـة والفرنسـية والإنكَليزيـة.(١)

مفهوم الوسائل التعليميّة:

وتُعـرّف الوسـائل التعليميّـة بأنّهـا كافّـة الوسـائل الـتي تُسـتعمل مـن أجـل إيصـال المعلومـات إلى الطـلاب، حيـث تسـاعدهم على تسـهيل عمليّـة اكتسـاب المعلومـات وفهمهـا بـل والتفاعـل معهـا مـن خـلال تطبيقهـا عمليّـاً في بعـض الأحيـان، ومشـاهدة النتائـج كمـا يحـدث في المـواد العلميّـة.

أهمّيّة الوسائل التعليميّة:

- تضفي الجمال والمتعة على حدّ سواء مع الفائدة للعمليّة التعليميّة.
- تعمل على تبسيط المعلومات للطلاب.
- تساعد الطلاب على الاستمرار في عمليّة التعلّم بسبب ما يجدونه من متعة كبيرة أثناء قيامهم بهذه المهمّة.
- تنمّي قدرات الطلاب العقليّة من حيث تصوّر معاني الكلمات التي يتلقّونها نظريّاً بشكل أكثر وضوحاً مما يعمل على إثراء محصولهم اللّفظي.
- تحسين مخرجات التعليم، من خلال توفير الوقت والجهد.
- تساهم في زيادة تعلّق الطلاب بمدارسهم، إن كانت هذه الوسائل

(١) انظر: دور اللغة في بناء المجتمع العربي وتطوّره-د. سالم المعوش-لاط. لا تا-مؤسسة الرّحاب الحديثة –بيروت لبنان-ص١١-١٥وص٧٠.

تعمل على تقديم المعلومات للطلاب من خلال أنشطة يحبّونها.

• القدرة على استدامة المعلومات في عقول الطلبة وأدمغتهم؛ فما يتفاعل معه الإنسان من معلومات لا يمكن أن يقارن بما يلقّنه، حيث إنّ التلقين لا يبقى في العقل إلا لفترة قصيرة جدّاً.

• تحثّ الطلاب على الاعتماد على أنفسهم بشكل أكبر خلال العمليّة التعليميّة.[١]

أنواع الوسائل التعليميّة:

نجد أنّ هناك العديد من أنواع الوسائل التعليميّة المختلفة التي يعتمد عليها من لهم علاقة بالسلك التعليميّ ويعتمدون على هذه الوسائل من أجل إيصال معلوماتهم بشكل جيّد، ومن أبرز وأهم أنواع الوسائل التعليميّة: وسائل بصريّة، وسائل سمعيّة، وسائل بصريّة سمعيّة، الرحلات الميدانيّة التعليميّة، المعارض التعليميّة.[٢]

خاتمة البحث:

حرص المتكلّمون بغير اللغة العربية على دراسة هذه اللغة، فكان بذلك ظهور ما يسمى: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولتحقيق هذه الأهداف كانت هناك مبادرات جادة سعت إلى وضع مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، فكان لها الفضل في نشر اللغة وتلبية حاجة غير الناطقين بها، وفق مناهج تمّ وضعها في تلك الفترات، ولكنّنا اليوم نرى الحاجة ماسّة إلى إعادة النظر فيها وتطويرها بما يخدم اللغة وتقديمها في عصر العولمة بما يمكّنها من مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها في آن واحد.

مع الإشارة إلى أنّ مجال تعليم اللغة العربية يجابه

(١) كتابة محمد مروان -آخر تحديث: ١٢:٠٥، ٧ يونيو ٢٠١٨

(٢) موقع موضوع: وسائل التعليم-كتابة هايل الجازي -آخر تحديث: ١٣:٥١، ٢٧ يونيو ٢٠١٨

تحديات كبيرة في ظلّ العولمة، وعند مواجهة هذه التحديات لا يتوافر لمن يعني بشأن هذه اللغة إلا خيار وحيد وهو تغيير اتجاهات تعليم هذه اللغة نحو ما يحافظ على طبيعتها كلغة للدين الإسلامي والثقافة الإسلامية، ويضمن وجودها في ظلّ العولمة اللغويّة في العصر الحاضر، ويجب أن يكون هذا التغيير متعدّد الأبعاد حيث إنّه لا يغطي بعدا لغويا فقط وإنما أيضا أبعادا أخرى على رأسها البعد النفسي والثقافي والاتصالي بما يضمن لها المكانة في عالم التواصل الدولي في عصر العولمة.

كما أنّه يجب أن يتمّ في إطار محاولات لجعل اللغة العربية ذات سيادة وهيمنة في بلدانها أولاً ثمّ خارجها ثانياً؛ بالإشارة إلى انتشار التعليم الأجنبي وسيادة المكاتبات بغير العربية في المرافق الحكومية والجامعات والشركات الخاصّة في كثير من الدول العربية.

كما لابدّ أن يدرك معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنّ دوره لا ينتهي بتعليم الدارسين اللغة: نطقا، وكلاما، واستماعا، وقراءة، وكتابة، بل هو ناقل لثقافة عظيمة عبر هذه اللغة وحامل لتاريخها العريق؛ ومن ثمّ فهو مطالب بأن يساعد في المحافظة على جوهر هذه الثقافة من خلال الأداء اللغوي المتكامل.

التوصيات:

- الاطّلاع على تجارب إعداد المناهج المختصّة بتعليم اللغات الأخرى للناطقين بغيرها، والإفادة منها.
- إعادة النظر في السماح لكلّ معلّم أن يصدر كتابًا دون أن يخضع لقرارٍ لجنةٍ منتقاة ومختارة
- إقامة الندوات والمؤتمرات وورش العمل المختصّة

بآليّات إعداد المناهج إعدادًا علميًّا ولغويًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا وتربويًّا.

- ربط المناهج بالتكنولوجيا بصفتها عاملًا مهمًّا في التعلّم

- الإشراف النفسيّ على المناهج قبل بنائها وفي أثنائها وبعدها، بالصورة التي تحاكي حاجات الدّارسين ومتطلّباتهم.

- إشراك أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغات الثانية والأجنبية في الجامعات والكليات؛ وذلك بإلقاء المحاضرات وتنظيم الورش التدريبية لمعلمي اللغة العربية للوقوف على الاتجاهات الحديثة في تعليم هذه اللغات وتطبيقها في تعليم اللغة العربية.

- ضرورة فتح باب التّعاون بين المؤسّسات المعنية بنشر اللّغة العربية في إيجاد برامج تعليمية مشتركة تفاعليّة على شبكات التواصل تخدم نشر اللغة بصورة واسعة.

- الاستعانة بالتعلّم من الإنترنت: فهناك عدد من المواقع المتخصصة التي تقوم بتوفير خدمات تعلم اللغة بالاستعانة بمعلمين متخصصين بتعليم اللغة العربية من خلال التعليم عن بعد.

- الاهتمام باستخدام الوسائل التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها وتوفير كل أنواع الوسائل التكنولوجية التعليميّة في مراكز تعليم اللغة العربية، وتدريب المعلّمين على استخدام هذه الوسائل في عملية التعليم.

قائمة المصادر والمراجع:

- ابـن منظـور، لسـان العـرب مـادة نهـج، ج ١٤، طبعـة دار إحيـاء الـتراث العـربي – ط ٣ – ١

- إبراهيم العبيدي، تعليم اللغة العربية للكبار.

- أحمـد مختـار عمر-دراسـة الصـوت اللغـوي-ط الرابعة-٢٠٠٦-عالـم الكتـب.

- د. إخـلاص محمـد عبـد الـحي، المناهـج التعليميّـة: سـمات يجـب توفرهـا لمواكبـة العـصر الحـالي موقـع تعليـم جديـد، ٢٠١٦م

- الدسـوقي السـيد عبـد الحسـيب، تَدْرِيـسِ المُحَادَثَـةِ للنَّاطِقِـينَ بِغَـيْرِ العَرَبِيَّـةِ سـبتمبر ٢, ٢٠١٩

- جوربـول، دارسـة اللغـة، ترجمـة: حمـزة قبـلان المزيـني – ط أولى-٢٠١٧.

- أ. د.حسـن جعفـر الخليفـة -المنهـج الدراسي المعـاصر (أسسـه، مفهومـه، مكوناتـه، تطويـره، تنظيماتـه تقويمـه) -اط١٧ ١٤٣٨/٢٠١٧-مكتبـة الرشـد.

- د. خـالد حسـين أحمـد أبـو عمشـة، نحـو مرجعيـة تقنيـة لمعلـمي العربيـة للناطقـين بغيرهـا ١٩/٠٦/٢٠٢٠.

- د. خـالد حسـين أبـو عمشـة -معايـير الجـودة في تعليميّـة العربيّـة للناطقـين بغيرهـا سَـحابيًا، يونيـو ١١, ٢٠٢٠.

- د. خـالد حسـين أبـو عمشـة، المنهـج مفهومـه وأسسـه العامـة شـبكة الألوكـة.

- داود عبـد القـادر إيليغـا وحسـين علي البسـومي، المحادثـة في اللّغـة العربيـة طـرق تعليمهـا وأسـاليب معالجـة مشـكلاتها لدى الطّلبـة الأجانـب

- د. سـالم المعـوش، دور اللغـة في بنـاء المجتمـع العـربي وتطوّره-لاطـا. لا تا-مؤسسـة الرّحـاب الحديثـة –بـيروت لبنـان.

- د. سـليمان أحمـد –في اللغـة والأصـوات-ط الأولى-٢٠٠٥-مكتبـة المتنـبي.

- سويفي فتحي، المعايير العالمية لمعلمي اللغات الأجنبية في القرن الواحد والعشرين-٢٠١٦/١٠/٠٦

- شادي السيّد –معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مادة علمية على يوتيوب.

- عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، وآخرون، سلسلة في تعليم العربية لغير الناطقين بها: كتاب المعلّم الأول: العربية بين يديك-الإصدار ال ثاني١٤٣٥-٢٠١٤-السعودية.

- د. عبد الله معروف، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مبادئ نظرية واقتراحات عملية.

- محمد حمدان الرقب- إعداد مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وإخراجها- قراءة وصفيّة نقديّة لثلاثةٍ من كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها

- محمود العشيري، إرشادات أكتفل للكفاءة اللغويّة للعام ٢٠١٢.

- د. محمود علي محمد شرابي، مؤشرات الكفاءة اللغويّة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٨/٠٤/٢٩ دراسات

- د. نصر الدين إدريس جوهر، تعليم اللغة العربية في ضوء مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها: منهجا وسياسة.

- د. هاني إسماعيل رمضان وآخرون، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها أبحاث محكّمة، تحرير، منشورات المنتدى العربي التركي ٢٠١٨.

طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

جامعة أفريقيا العالمية نموذجا

د. نوال طه يعقوب

جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية

الملخص:

يهدف البحث إلى معرفة طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أفريقيا العالمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يسهم في تزويد المعلومات اللازمة لتقرير وضع الظاهرة المدروسة تقريراً موضوعياً، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها من أجل الوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف البحث، وأسفرت نتائج البحث إلى أن من أبرز أهداف معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية تعليم اللغة العربية لطلاب غير الناطقين بها من أبناء المسلمين، ونشر الثقافة الإسلامية عن طريق تدريس اللغة العربية، وتمكين الطلاب من مهارات اللغة العربية للأهداف العامة والخاصة، وإعداد برامج ومواد تعليم اللغة العربية التي تساعد في أهداف معهد اللغة العربية بالجامعة.

وأن الطريقة المستخدمة لتعليم اللغة العربية في معهد اللغة العربية هي الطريقة المباشرة، يقوم المعلم في هذه الطريقة بعرض المادة العلمية لطلابه والابتكار في شرحها من حيث المفردات والتركيب دون الحاجة إلى لغة وسيطة، وتم شرح طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، من حيث إجراءات

التدريس في مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة الكلام، ومهارة الكتابة بشكل مفصل.

وانطلاقًا من نتائج البحث تم وضع عدة توصيات من ابرزها يجب توحيد الجهود وتنسيقها بين المؤسسات العلمية في مجال نشر اللغة العربية والتعليم، كما يجب التركيز على البحث العلمي في مجال اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإعداد المزيد من الندوات والمؤتمرات من أجل مناقشة ما يدور حول هذا المجال، وما يستجد فيه، والمشكلات والتحديات التي تعترض مسيرته، والعمل على تبادل المعارف والخبرات بين الجامعات والمؤسسات في هذا المجال، إلى جانب التركيز على تخصيص ميزانيات لهذا العمل كما هو متوفر في الدول الغربية: فرنسا، وبريطانيا ينفقان المال الكثير على نشر اللغة الخاصة بهم.

مقدمة:

إن تدريس اللغة العربية من الأمور التي شغلت الباحثين في التدريس والتربية، ويعكس رغبتهم في تطوير تعليم اللغة العربية في عصر التكنولوجيا والثورة المعرفية والتعليم المبرمج والتقنيات المستحدثة، مما يظهر ما أكده كل من النظرية اللغوية واللسانية التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام العلماء التربويين واللغويين نظراً لأهمية اللغة ومكانتها في حياة الأمم والشعوب وحضارتها وثقافتها وتراثها.

وقد أشار العديد من علماء اللغة إلى أن اللغة ما هي إلا انعكاس لمجموعة من المهارات التي يمكن ملاحظتها عندما تمارس القراءة والكتابة، ويستخدمها الفرد في تفاعله مع الأخرين محادثة واستماعًا، ولكي يكتسبها يتطلب منه ممارستها وتعلمها، نظراً لأن المعارف والخبرات النظرية لا تجدي، وتظل ناقصة إن لم تكن ثمرتها التطبيق والتعبير

الصحيح والكلام الصحيح.

لذلك يبرز هنا دون المعلم وطريقة تدريسه في عملية التعلم والتعليم واكتساب طلابه القدرة على تعديل سلوكهم، والتكيف مع مجتمعهم وبيئتهم، لذا اهتم العديد من التربويين والقائمين على تطوير العملية التعليمية بدور التدريس وأساليبه، وأهميتها في العملية التعليمية، وإنجاحها وتطويرها، وقد دعوا إلى خلق طرق واستراتيجيات جديدة تمكن الطلاب من تعليم المهارات اللغوية التي تحقق أهدافهم، وتلبي احتياجاتهم اللغوية.

وقد أكد التربويون واللغويون أهمية ظهور صوت الطلاب في عملية التعلم والتعليم عن طريق المحاورات الفردية والجماعية والمناقشات، إلا أن الطلاب لم يلقون استجابة من القائمين بالتدريس، والذي بدوره أدى إلى قيام المعلم بدور المتعلم. (Jolanda، Jill&، 2004، 34-33)

وتصبح الوظيفة من طرق وأساليب التدريس التي يظهر فيها المعلم والطلاب في موقف إيجابي، من خلال طرح مشكلة ثم تبادل الآراء للوصول إلى تعلم أمثل وأفضل ضمن بيئة الملائمة تشكل الدافعية لدى الطلاب للتعلم والحصول على الحقائق والمعرفة، وذلك من خلال المشاركة الفعالة دون انتظار الحصول عليها جاهزة من قبل القائمين على التدريس. (أسعد، ٢٠١٥، ٤)

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الكشف عن الطرق التي تستخدم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك لتعدد الطرق والأساليب التدريسية، إلا أن بعضها لا يدعم في تقديم وعرض المحتوى كما هو، مما يضعف من أهمية

المنهج، لذلك يعرض البحث الحالي طرق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، مما يساعد المعاهد والمراكز والجامعات الأخرى الاستفادة منه في تقديم المحتوى بالصورة المتوقع أن يقدم بها.

لذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية في معرفة طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها «معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أفريقيا العالمية.

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث في النقاط التالية:

- معرفة نشأة معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية.
- رصد أهداف معهد اللغة العربية بالجامعة.
- التعرف على برامج معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية.
- معرفة طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، من حيث:
  - إجراءات التدريس في مهارة الاستماع.
  - إجراءات التدريس في مهارة الكلام.
  - إجراءات التدريس في مهارة القراءة.
  - إجراءات التدريس في مهارة الكتابة.

تساؤلات البحث:

- متى نشأ معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية؟
- ما أهداف معهد اللغة العربية بالجامعة؟

- ما برامج معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية؟

- ما طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، من حيث:

  - إجراءات التدريس في مهارة الاستماع؟
  - إجراءات التدريس في مهارة الكلام؟
  - إجراءات التدريس في مهارة القراءة؟
  - إجراءات التدريس في مهارة الكتابة؟

المنهج المستخدم:

المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يسهم في تزويد المعلومات اللازمة لتقرير وضع الظاهرة المدروسة تقريراً موضوعيًا، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها من أجلالوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف البحث، كما يعتمد هذا المنهج على دراسة ظاهرة موضوع الدراسة كما توجد في الواقع، ويركز على وصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها كميا وكيفيا، فالتعبير الكيفي متمثل في وصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أما عن التعبير الكمي فيعطي الوصف الرقمي للظاهرة أو حجمها، ومن خلال هذا تم جمع أساليب وطرق التدريس للقائمين على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: السنة الدراسية: ٢٠٢٠م

الحدود الموضوعية: طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، وذلك يحتوي على تدريس مهارة الاستماع، وتدريس مهارة

الـكلام، وتدريـس مهـارة القـراءة، وتدريـس مهـارة الكتابـة.

الحـدود المكانيـة: معهـد اللغـة العربيـة بجامعـة أفريقيـا العالميـة.

نشأة معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية:

في عام ١٩٦٨م أنشـأ مجموعـة مـن العلمـاء المعهـد الإسـلامي الأفريـقي مـن خـلال الجهـود الشـعبية، ثـم بـدأ المعهـد يسـتقبل طلبـة مـن أفريقيـا في مسـتوى المرحلـة المتوسـطة والثانويـة، إلا أن هـذا المعهـد توقـف لمـدة عامـين، إلا أن عادت الحكومـة السـودانية عام ١٩٧٧م بـإعادة الفكـرة، بـل قـررت أن توسـع هـذه الفكـرة بإمكانيـات أحـدث وأكـبر، ممـا جعلهـا توجـه الدعـوة لكثـير مـن الدول العربيـة مـن أجلنجـاح هـذا المـشروع، وبالفعـل اسـتجابت كل مـن السـعودية، ومـصر وليبيـا، والكويـت، والإمـارات، وقطـر والمغـرب لتلـك الدعـوة، إلى جانـب انتدابهـا لدول ممثليهـا في مجلـس أمنـاء المركـز الإسـلامي الأفريـقي الذي قـام بوضـع نظـام أسـاسي صدقـت عليـه الحكومـة السـودانية ، ثـم وافقـت عليـه الدول المؤسسـة.

ولإتمـام وتوسـيع المـشروع منحـت الحكومـة السـودانية المركـز الإسـلامي الأفريـقي الحصانـات والأرض اللازمـة والإعفـاءات الـتي تمنـح للمنظمـات الدبلوماسـية، وبالفعـل أصبـح يتمتـع بـكل تلـك المنـح المقدمـة مـن الحكومـة السـودانية، وبـين الفـترة مـن ١٩٧٧- ١٩٨٦م أكمـل تأسـيس المركـز الإسـلامي، واسـتقرت إدارة المركـز وأنظمتـه وبـدأ بتخريـج المئـات مـن طلابـه ومـن أكـثر مـن أربعـين دولـة عربيـة، ممـا دفعهـا إلى إنشـاء كليتـين جامعيتـين: الشريعـة والتربيـة، وبـرزت الأنشـطة الاجتماعيـة والثقافيـة في السـودان، وأقطـار أفريقيـا مـن خـلال الدورات التدريبيـة للمعلمـين وروابـط خريجيـة وقوافـل الشـباب الثقافيـة، ممـا أصبـح المركـز يتميـز بالسـمعة الطيبـة وموضـع أمـل

الذي بدوره أدى إلى تزايد الإقبال عليه بشكل كبير (صالح، ٢٠٠٠)

ونتيجة لها الإقبال على المركز وضيق الفرص المتوفرة للطلاب في أفريقيا قررت الحكومة السودانية عام ١٩٩١م توسيع وتطوير المركز الإسلامي إلى جامعة أفريقيا العالمية، وبالفعل تم ذلك مع إنشاء معاهد ومراكز جديدة، وتنوعت الدراسة بداخلها، حيث تضمنت الكليات التطبيقية والعلمية، وفتحت برامج لطلاب الدراسات العليا، مما زاد من أعداد الطلاب أضعاف وتوسعت علاقتها الخارجية وصلاتها الأكاديمية.

نجد أن جامعة أفريقيا تضم اثنتي عشرة كلية متمثلة في:

الدراسات والشريعة الإسلامية - الاقتصاد والعلوم الإدارية والسياسية - دراسات الحاسوب - طب الفم والأسنان - علوم التمريض – المختبرات – الآداب – الصيدلة - العلوم الصحية - العلوم البحثية والتطبيقية والتربية، إلى جانب معهد اللغة العربية ومعهد دراسات الكوارث واللاجئين، وستة مراكز متمثلة في المركز الإسلامي الأفريقي- المركز الأفريقي للتعليم عن بعد - مركز البحوث والدراسات الأفريقية- مركز الدراسات النسوية- مركز يوسف الخليفة لكتابة اللغات بالحروف العربية - مركز تقنية المعلومات، كما تضم الجامعة العديد من العمادات والإدارات متمثلة في عمادة المكتبات- عمادة الدراسات العليا- إدارة التسجيل والقبول- عمادة الطلاب (دليل معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، ٢٠١١)

وتطور المعهد كان مرتبط بتطور جامعة أفريقيا العالمية، حيث أن المركز الإسلامي الأفريقي من أبرز أهدافه هو نشر اللغة العربية بين المسلمين في أفريقيا جنوب الصحراء، مما أخذت اللغة العربية مكانة كبيرة متقدمة في برامج المركز التعليمية، وتم تخصيص جزء منفصل عنها متصل بإدارة التعليم، وأنشئت داخل قسم اللغة العربية وحدة اللغة

العربيـة لغـير الناطقـين بهـا للطـلاب الذيـن يأتـون للدراسـة مـن غـير العـرب، ممـا اسـتقطب هـذا المركـز لتلـك الوحـدة العديـد مـن الأسـاتذة حاصلـين على درجـة الماجسـتير مـن معهـد الخرطـوم الدولي للغـة العربيـة؛ مـن أجـل تدريـس اللغـة العربيـة بالمركـز خاصـة للطـلاب غـير الناطقـين باللغـة العربيـة.

وتركـز وحـدة اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا على إعـداد الدراسـين لغويًـا مـن أجـل تمكينهـم مـن مواصلـة دراسـتهم الثانويـة، ويظلـوا حـتى يعقـدوا امتحانـات الشـهادة الثانويـة السـودانية بأقسـامها المختلفـة، ثـم يلتحقـوا بالجامعـات السـودانية وغيرهـا مـن الجامعـات، إلى جانـب إتاحـة مشـاركتهم في دورات تدريـب المعلمـين لمعلـمي المـدارس الإسـلامية بأفريقيـا، ومعلـمي مرحلـة الأسـاس بمناطـق التدخـل اللغـوي بالسـودان.

لذلـك يمكـن القـول مـن خـلال مـا سـبق سرده: إن تلـك الوحـدة هي النـواة الـتي أنبتـت معهـد اللغـة العربيـة بالجامعـة، بعـد أن تـم توسـيع وتطويـر المركـز الإسـلامي إلى جامعـة أفريقيـا العالميـة عام ١٩٩١م، ثـم تـم هـذا التطويـر والتوسـيع مـن وحـدة إلى معهـد في عام ١٩٩٢م. (دليـل جامعـة أفريقيـا، ٢٠١١، ١٢١-١٢٢)

أهداف معهد اللغة العربية بالجامعة:

أصبحـت أهـداف اللغـة العربيـة تمثـل قمـة الأهـداف في جامعـة أفريقيـا العالميـة، ممـا جعلهـا تحتـل المركـز الأول والثـاني في نظامهـا، ومـن بـين سـبعة أهـداف يمكـن توضيـح نقطتـان وهما:

- توفـير فـرص التعليـم العـالي لأبنـاء أفريقيـا لتؤهلهـم مـن أجـل المسـاهمة الفاعلـة في بنـاء أوطانهـم والنهـوض بهـا في مـدارج التقـدم والـرقي.

- نـشر المعـارف وبالأخـص اللغـة العربيـة والعلوم الإنسـانية. (دليل الجامعـة، ٢٠١١، ٣)

أما عن أهداف معهد اللغة العربية بالجامعة تمثلت في النقاط التالية:

- تعليم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بها من أبناء أفريقيا المسلمين.

- نشر الثقافة الإسلامية عن طريق تدريس اللغة العربية.

- تمكين الطلاب من مهارات اللغة العربية للأهداف العامة والخاصة.

- إعداد برامج ومواد تعليم اللغة العربية التي تساعد في أهداف معهد اللغة العربية بالجامعة. (دليل معهد اللغة العربية، ٢٠١١، ٧)

- تطوير وإعداد وسائل تعليم اللغة العربية.

- إعداد البحوث التربوية واللغوية التي تخدم أهداف معهد اللغة العربية.

- التضامن والتعاون مع المؤسسات الشبيهة من أجل تطوير مناهج طرق تريس اللغة العربية.

- تدريب معلمي اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بها.

- تأهيل الدارسين لغويًا من أجل الالتحاق بكليات الجامعة المتباينة.

- المساعدة في تعليم ونشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في داخل وخارج دولة السودان.

- إعداد التجارب والبحوث الميدانية من أجل تطوير

أساليب وطرق ومناهج تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ولغير منتسبي الجامعة.

- عقد الدورات والندوات اللغوية، وتحفيز وتشجيع البحوث، والتأليف في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (دليل الجامعة، ٢٠١١، ٤٧٣)

برامج معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية:

في ظل تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها والسعي إلى نشرها، نجد أن معهد اللغة العربية يقوم بجهود تتمثل في عدة برامج علمية يقدمها، وتضم البرنامج العام، وبرنامج الأطفال، وبرنامج اللغة العربية للأهداف الخاصة، والنشاط اللاّصفي، وبرنامج خدمة المجتمع، وبرنامج البكالوريوس، وبرنامج دورات تدريب المعلمين، وبرنامج لطلاب الدراسات العليا» الماجستير والدكتوراه» في اللغويات التطبيقية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وبرنامج تعليم اللغة لغير منسوبي الجامعة.

أ- **البرنامج العام:**

نجد معهد اللغة العربية بالجامعة يقدم البرنامج العام من أجل تأهيل الطلاب المقبولين بجامعة أفريقيا، بهدف تمكينهم من التحصيل الدراسي ومتابعة دراستهم الجامعية باللغة العربية من مختلف الكليات، كما أنه يعد برنامج إعداد لغوي يتلقاه الطلاب غير الناطقين باللغة العربية الذين يفدون إلى جامعة أفريقيا أو جامعة أخرى.

ومدة البرنامج عام دراسي منقسم إلى ثلاثة مستويات» الأول-الثاني-الثالث»، ومدة الدراسة في كل مستوى ١٤ أسبوع، وعدد الساعات ٣٠ ساعة في الأسبوع، موزعة على المقررات الدراسية.

وجـــاءت الخطـــة الدراســـية للبرنامـــج العـــام موزعـــة على الثـــلاث مســـتويات كمـــا يـــلي:

- **المستوى الأول:**

وتمثل كما يلي:

المادة	عدد الساعات المعتمدة
القران الكريم	٥
مهارة الكلام	٦
مهارة الاستماع	٦
مهارة القراءة	٨
مهارة الكتابة	٥
إجمالي عدد الساعات	٣٠

المستوى الثاني: وتمثل كما يلي:

المادة	عدد الساعات المعتمدة
القران الكريم	٣
مهارة الكلام	٥
مهارة الاستماع	٥
مهارة القراءة	٥
مهارة الكتابة	٣
النحو	٣

النصوص الأدبية	٢
السيرةوالحديث	٢
الفقه والعقيدة	٢
المجموع	٣٠

- المستوى الثالث: وتمثل كما يلي:

المادة	عدد الساعات المعتمدة
القران الكريم	٣
الحديث والسيرة	٢
الفقه والعقيدة	٢
مهارة الاستماع	٥
مهارة الكلام	٥
مهارة القراءة	٥
مهارة الكتابة	٣
النحو والصرف	٣
نصوص أدبية	٢
المجموع	٣٠

فمن الملاحظ من الجداول السابقة أن عدد الساعات التي يدرسها الطالب غير الناطقين باللغة العربية في الثلاث مستويات ١٢٦٠ ساعة، حيث يبلغ عدد ساعات العلوم الإسلامية ٢٦٦ في المستويات الثلاثة، أي ٢١٪، وهي تمثل للطالب مواد تساعده في فهم اللغة العربية، أما عن باقي الساعات والتي تبلغ ٩٩٤ ساعة أي ٧٩٪ مواد جميعها لتدريس مهارات

اللغة وعناصرها، بمعنى يعني من خلال هذه الأرقام والنسب أن الطالب المقبول في معهد اللغة العربية لابد أن يجلس إلى اختبار تحديد المستوى الذي من خلاله يتم تحديد مستوى الطالب وتوزيعه على قاعات الدروس، كما يجب على الطالب الذي تم قبوله بالمعهد أن يجلس للاختبارات النهائية، لانتقاله من فصل دراسي إلى فصل دراسي أعلى في المستوى، حتى يصل إلى نهاية المستوى الثالث واجتياز الاختبارات المخصصة من أجل تمكنه من الحصول على شهادة دراسة البرنامج العام.

أما عن شروط قبول الطلاب في البرنامج تمثلت في النقاط التالية:

- حصول الطالب على الشهادة الثانوية أو ما يعادلها، ما عدا الطلاب الحافظين للقرآن الكريم من حاملي الشهادات الدنيا.

- لا يقل عمر الطالب عن ١٥ عام، ولا يزيد عن ٣٥ عام، ومن حق المعهد أن يتجاوز عن شرط السن.

- أن يقوم الطالب بتأدية امتحان القبول الذي يجريه المعهد، بهدف تحديد مستواه.

- أن يجتاز الطالب المقابلة الشخصية.

أما عن طريقة نظام الامتحانات في معهد اللغة العربية نجد أن الطالب يجب أن يمتحن الدور الأول في نهاية فصل دراسي، ويعقد امتحان الدور الثاني في أول الأسبوع الأول من كل فصل دراسي، ويبدأ تجميع درجات كل مادة المكونة من ١٠٠ درجة ، وتنقسم إلى ٤٠٪ منها إلى أعمال الفصل الدراسي من حضور ونشاط، ويمكن أن يحرم الطالب من أداء الامتحان إذا زادت نسبة الغياب عن ٢٥٪، والدرجة الصغرى لنجاحه في المادة حصوله على ٥٠٪، والطالب الذي لم يجتاز المادة في الدور

الأول عليه إعادتها وبالتالي إعادة الفصل الدراسي، أما عن الطالب الذي تغيب عن الامتحان بدون تقديم عذر يعد راسب في المادة وعليه إعادة الفصل الدراسي. (دليل معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، ٢٠١١)

ب- برنامج اللغة العربية للأهداف الخاصة:

نجد أن معهد اللغة العربية يقدم برنامج اللغة العربية للأهداف الخاصة للطلاب الذين بالفعل اجتازوا المستوى الثالث من البرنامج العام، ويريدون الالتحاق بكليات الجامعة المختلفة، كما أن هذا البرنامج يهدف إلى تأهيل وإعداد الطلاب الذين اجتازوا المستوى الثالث، ويريدون الالتحاق بالكليات إعدادًا متكاملًا بحيث يمكنهم من القيام بالآتي:

- إدراك وفهم ما يقدم لهم في الكليات المراد الالتحاق بها والتي تتصل بتخصصها.
- التعبير بكل طلاقة عن الموضوعات ذاتها.
- القراءة بوعي وفهم في المقررات والمراجع ذات صلة.
- الكتابة السليمة مع الإتقان والسرعة.

إلا أن الطلاب المستهدفون لهذا البرنامج هم طلاب المعهد الذين يلتحقون بكليات جامعة أفريقيا العالمية، أو مجموعات من الطلاب من خارج الجامعة تريد تعلم اللغة العربية لأهداف خاصة كالموظفين والدبلوماسيين.

ومدة الدراسة في هذا البرنامج هو فصل دراسي واحد، ويتم التحاق الطالب بالبرنامج بعد اجتيازه اختبار الكفاية اللغوية، ويتم التركيز في هذا البرنامج على العناصر والمهارات التي يتم تحديدها من قبل طبقًا لاجتياحات الطلاب

ورغباتهم، كما يمكن تقديم نموذجا لخطة الدراسة من كتاب العلوم التربوية ضمن مجموعة تعليم اللغة العربية لأهداف خاصة معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، ويقوم هذا الكتاب على نظام الوحدات وهي عبارة عن ١٨ وحدة ، وتقسم إلى عشرة ساعات لكل وحدة أي ١٨٠ ساعة معتمدة، وعشرة ساعات للاختبارات الثلاثة، واثنى عشر ساعة للمراجعات الستة. (سحسين، ٢٠١٢)

١. برنامج الأطفال:

الغرض من هذا البرنامج هو تعليم اللغة العربية لصغار السن في عمر الخامسة عشرة، وهي تمثل تجربة فريدة من نوعها، وبالفعل تم تخريج دفعة من ماليزيا ١٩٩٨م، وغيرها من الدفعات، وهذا البرنامج كلف العديد من الأساتذة بوضع تصور خاص للبرنامج، وتم تحديد عدد الساعات التدريسية بحيث أن يكون خمس ساعات تدريس يوميًّا، إلا معهد اللغة العربية لم يكن لديه منهج خاص، مما جعلهم الاستعانة ببرامج المؤسسات الأخرى كمؤسسة العربية للناشئين.

ويتضمن هذا البرنامج ثلاثة مستويات، مع إضافة أنشطة مصاحبة كمشاهدة الفيديو، والسينما، والألعاب اللغوية والرحلات، والمسرح، وبالفعل تم التنفيذ الفعلي لهذا البرنامج إلا أنه غير دائم، ويتم تنفيذه فقط في حالة وجود طلاب من خلفية لغوية واحدة. (دليل جامعة أفريقيا العالمية، ٢٠١١)

٢. النشاط اللاصفي:

يهدف هذا البرنامج إلى تعزيز ما تمت دراسته في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من أجل إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة اللغة العربية خارج الصف في

المواقف الحياتية المتباينة وذلك من أجل تقوية ارتباطهم بمجتمعات اللغة ذاتها، ورغبتهم الملحة في تعلمها من أهل اللغة، ويعتبر هذا النشاط ميدانيًا مكملًا من أجل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال الأنشطة المتنوعة والمتعددة التي تقدم للطلاب الغير الناطقين بها.

كما يهدف هذا البرنامج إلى تهيئة المواقف الجديدة للمساهمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتنمية مهاراتهم اللغوية عن طريق الممارسة الميدانية للغة في المواقف المتنوعة، ومعرفة الأساليب والطرق الجديدة التي تخدم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتنمية ذوق الطلاب واتصالهم بعلاقات اجتماعية مع بعضهم البعض ومع الجامعة وأساتذتهم والمجتمع.

كما أن هذا البرنامج يتميز بالاختلاف والتنوع، بحيث يتضمن أنشطة ثقافية كعروض الفيديو، والجمعيات الأدبية، والألعاب اللغوية، والأنشطة الجماعية المتمثلة في الرحلات، والزيارات والأنشطة الرياضية من فرق وتمارين ومنافسات، ويتم تنفيذ هذا البرنامج من خارج الصف.

٣. برنامج خدمة المجتمع في معهد اللغة العربية:

المستهدف من هذا البرنامج هم شرائح الموظفين والدبلوماسيين المتواجدين في السودان ويريدون التواصل مع المجتمع السوداني عن قرب، ويختص هذا البرنامج بتعليم اللغة العربية لغير منتسبي الجامعة.

ويتضمن هذا البرنامج عدة دورات أقيمت لثماني عشرة، وهم:

أساتذة من جامعة بحر الغزال من أجل التدريس باللغة العربية في جامعتهم- ضباط الشرطة في الصومال- منسوبي

شركات البترول- دبلوماسيين من السفارات الأجنبية- منسوبي المؤسسات والمنظمات الحكومية ذات الطابع الخاص- دورات لإعداد المعلمين المبعوثين من وزارة التربية السودانية إلى الجهات الخارجية في إطار تعاونهما- إعداد ندوات ودورات من أجل إعداد معلمين لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها- المساعدة في وضع مناهج من أجل تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها - يقوم عدد من أساتذة المعهد بالزيارة في مراكز ومعاهد أخرى في الجامعات الأفريقية، وفي هذا الصدد يجب التذكر بأن العميد السابق للمعهد « عمر الصديق عبد الله» شارك في دورات إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وموريش، وجزر القمر، والندوة العالمية للشباب الإسلامي دورتين في موريتانيا وأثيوبيا، وأيضا مع منظمة الوقف الإسلامي في دولة موزمبيق، كما قام بتقويم برامج الكلية العربية في سيرلانكا، وشارك مع معهد الخرطوم الدولي للغة العربية على إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأيضا في التربية العلمية لطلاب الماجستير في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.(ايليغا، ٢٠٠٨)

٤. برنامج الدراسات العليا:

بدأ هذا البرنامج عام ٢٠١١م، وهدف إلى منح درجة الماجستير والدكتوراه في الدراسات اللغوية التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بهدف إعداد وتأهيل الطلاب ثقافيا، ومهنيًا، وعلميًا من أجل النهوض بهذا النوع من التعليم في العالم الإسلامي والعربي، من خلال الاستفادة من تجارب تعليم اللغة العربية وغيرها من اللغات من الجامعات العالمية التي شكلت خبرات في هذا المجال العالمي المتقدم.

- **الماجستير:**

ونجد أن الماجستير متمثل في أربعة فصول دراسية،

موزعــة كمــا يــلي:

الفصل الدراسي الأول:

يتمثل في المقررات التالية:

المادة	عدد الساعات المعتمدة
علم اللغة التطبيقي	٢
المدخل إلى علم اللغة	٢
علم اللغة النفسي	٢
مناهج اللغة العربية	٢
تنمية مهارات اللغة	٢
دراسات تطبيقية في اللغة العربية	٢

الفصل الدراسي الثاني: يتمثل في المقررات التالية:

المادة	عدد الساعات المعتمدة
اختبارات اللغة	٢
طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها	٢
علم اللغة الاجتماعي	٢
أساليب تدريس مهارات اللغة العربية	٢
تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة	٢

الثقافة الإسلامية وطرق تدريسها لغير الناطقين بها	٢

الفصل الدراسي الثالث:

يتمثل في المقررات التالية:

المادة	عدد الساعات المعتمدة
مناهج بحث	٢
التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء	٢
تربية علمية	٦
إعداد المواد التعليمية	٢
تقنيات تربوية	٢

الفصل الدراسي الرابع: يتم من خلال هذا الفصل الدراسي تقديم بحث تكميلي في ست ساعات

- **الدكتوراه:**

بدأ العمل في منح درجة الدكتوراه في معهد اللغة العربية وخاصة في علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عام ٢٠١١م هو نفس عام الماجستير، وبالفعل تم قبول الطلال الذين اجتازوا مرحلة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وسجل لهذا البرنامج ما يقارب ٣٠ طالب. (دليل معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، ٢٠١١)

ج- دورات تدريب المعلمين في عهد اللغة العربية بالجامعة:

تم إعداد تلك الدورات عام ١٩٨٠م في دولة كينيا، ومن

هــذه الدورات الاتي:

الدولة	عــدد الدورات الــتي تمــت	عــدد الذيــن التحقــوا بــالدورة
كينيا	٢	٩٠
جيبوتي	١	٤٠
زنجبار	١	٨٠
ملاوي	٢	٢١٦
تشاد	٢	١٣٧
بوغندا	١	٢٢٦
ليبيريا	١	١٠٠
مالي	٢	٢١٥
أثيوبيا	٢	٢٥٥
الصومال	٢	١٨٤
زمبابوي	١	٨٠
جزر القمر	١	١٠٠
ارتريا	١	٧٠
السودان	٣	٣٠٠
الإرتيريون	٢	١٠٠

إلى جانــب مــا ســبق عقــدت دورات في دولــة الســودان في مجــال التداخــل اللغــوي، واللاجئــون الإرتيريــون تــم عقــد دوراتهــم في معســكرات اللاجئــين في الســودان الــشرقي.

- **إصدارات معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا:**

تمثلت تلك الإصدارات في الآتي:

- **المجلة العربية لغير الناطقين باللغة العربية:**

تعد مجلة علمية متخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومحكمة يتم إصدارها من معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا، وكانت بداية صدورها عام ٢٠٠٤م، ويتم نشر المقالات والأبحاث بعد عرضها للتحكيم، بالإضافة إلى ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه، وخاصة المرتبطة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال الاستفادة من الدراسات اللغوية والنفسية والتربوية، وهي مجلة تركز على تطوير المناهج وإعدادها والبحث عن طرق وأساليب التقويم وتدريب المعلمين وتكنولوجيا التعليم. (موقع جامعة أفريقيا العالمية)

والجدير بالذكر أنها مجلة تصدر نصف سنوية، وفي مجال الكتب التعليمية تم إصدار المعهد أربعة مناهج تمثلت في المناهج التالية:

- **منهج المركز الإسلامي الأفريقي من أجل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:**

- العربية للمبتدئين: الكتاب الأول، المركز الإسلامي الأفريقي عام ١٩٨٣م.
- العربية للمبتدئين: الكتاب الثاني، المركز الإسلامي الأفريقي عام ١٩٨٤م.
- القراءة المستوى الثاني: المركز الإسلامي الأفريقي عام ١٩٨٢م.
- القراءة المستوى الثالث: المركز الإسلامي الأفريقي ١٩٨٢م.
- النصوص الأدبية للمستوى الأول: المركز الإسلامي الأفريقي

عام ١٩٨٤م.

- الأدب والنصوص: المركز الإسلامي الأفريقي عام ١٩٨٤م.
- قواعد اللغة العربية، المستوى الأول والثاني عام ١٩٨٤م.

والجدير بالذكر هنا أن تلك المناهج ظلت تدرس في المركز الإسلامي حتى تم إصدار سلسلة جامعة أفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (موقع جامعة أفريقيا العالمية)

- **سلسلة جامعة أفريقيا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**:

تمثلت تلك المجموعة مستويات ثلاثة الأول والثاني والثالث، وتقدم لطلاب البرنامج العام، وهذه المجموعة تنقسم إلى ثلاثة كتب للطلاب، وثلاثة كتب للمدرس، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

- كتاب الطالب للمستوى الأول.
- كتاب الطالب للمستوى الثاني.
- كتاب الطالب المستوى الثالث.
- كتاب المعلم للمستوى الأول.
- كتاب المعلم للمستوى الثاني.
- كتاب المعلم للمستوى الثالث (دليل معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، ٢٠١١)

- **سلسلة جامعة أفريقيا العالمية للثقافة الإسلامية**:

تمثل تلك السلسلة مقررات لطلاب البرنامج العام في معهد اللغة العربية في المستويات الثلاثة، وتتضمن خمسة كتب في الثقافة الإسلامية وهي: «كتاب القران الكريم للمستوى الأول والثاني والثالث، كتاب الحديث للمستوى الثاني والثالث، كتاب السيرة النبوية للمستوى الثاني والثالث، كتاب العقيدة الإسلامية للمستوى الثاني والثالث، علمًا بأن هذه الكتب تم إصدارها عام ٢٠١٠م.

- **سلسلة العربية للأغراض الخاصة:**

وهي سلسلة تقدم للطلاب الملتحقين بكلية التربية واجتازوا مرحلة البرنامج العام، وتم إعداد كتاب العلوم التربوية على نظام الوحدة متمثلة في الآتي:

مهارة القراءة-مهارة الاستماع-مهارة التعبير الشفهي-مهارة التعبير الكتابي.

وضم هذا الكتاب ثمانية عشر وحدة، وست مراجعات، وثلاثة اختبارات، ويتم تدريسه في ٢٠٠ ساعة، وتمت المراجعات من قبل فريق برئاسة الدكتور: مختار الطاهر حسين الخبير في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها. (الماحي، ٢٠١١)

- **دليل معهد اللغة العربية:**

تم إصدار هذا الدليل عام ٢٠١١م، حيث يعد هذا الدليل تعريفي للطلاب بمعهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، من خلال توضيح رسالة المعهد وأهدافه والهيكل الإداري بمعهد والهيئة التدريسية وأقسام وبرامج المعهد، والشروط الواجبة للقبول، وكيفية الالتحاق بالمعهد، والشهادات ونظام الامتحانات، وإصدارات المعهد. (دليل جامعة أفريقيا العالمية، ٢٠١١)

طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد

اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية:

كما سبق وتم ذكر في جداول المقررات ضمن المنهج التدريسي لمعهد اللغة العربية أن المقررات الدراسية للغة العربية تتكون من الآتي:

الإملاء، الصرف، النحو، النصوص الأدبية، الإنشاء، القرآن الكريم، الفقه والعقيدة، السيرة والحديث.

والطريقة المستخدمة لتعليم اللغة العربية في معهد اللغة العربية هي الطريقة المباشرة، يقوم المعلم في هذه الطريقة بعرض المادة العلمية لطلابه والابتكار في شرحها من حيث المفردات والتركيب دون الحاجة إلى لغة وسيطة، علمًا بأنه سميت هذه الطريقة بالمباشرة؛ نظرًا لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء، أو بين العبارة والفكرة من غير حاجة إلى تدخل اللغة الأم، كما أنها تعتمد على مبدأ التلقائية الذي يعني تلقي العبارات، ثم التعبير باللغة العربية.

والجدير بالذكر أن هذه الطريقة تمثل أول رد فعل حقيقي على طريقة القواعد والترجمة، وقد حصل تغيير في كل من محتوى تعليم اللغة الأجنبية، وأساليب تدريسها، واتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يستحدثها الناس في حياتهم اليومية، والتركيز على إتقان المهارات الشفوية، والربط بين الأشياء ودلالتها وألفاظها.

ولكي تتضح هذه الطريقة ونظرية التعلم التي يبنى عليها تعليم اللغة العربية في معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، سوف أستعرض إجراءات التعليم لكل مهارة من المهارات اللغوية الأربع، وهي:

إجراءات التدريس في مهارة الاستماع:

والهدف من هذه المهارة هي التعرف على الأصوات العربية وعلى الحركات القصيرة والطويلة والتمييز بينهما، إلى جانب قدرة الطلاب على التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق ومعرفة التنوين أو التشديد، وإدراك العلاقات بين الرموز المكتوبة والصوتية. (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣، ١٠٢)

وانطلاقًا من ذلك سوف أعرض إجراءات تدريس مادة الإملاء نموذجًا لعملية تعليم مهارة الاستماع في معهد اللغة العربية؛ وذلك لأن لمادة الإملاء فائدتين وهما: فائدة تهذيبية من جهة، وفائدة عملية من جهة أخرى، فالفائدة التهذيبية لمادة الإملاء تتمثل في تربية ملكة التذكر والحفظ، وتقوية الملاحظة الدقيقة، وتدريبهم على الدقة والانتباه، أما عن الفائدة العملية تتمثل في رسم الكلمة بطريقة سليمة، وتدريب العين واليد على رؤية وسماع وكتابة الرسم السليم.

أما عن الإجراءات في تدريس الإملاء في معهد اللغة العربية فهي تسير كالآتي:

- يسأل المعلم طلابه مادة الدرس.

- يطلب المعلم منهم التوجه خلف السبورة، ويبدأ في سؤال أحدهم استعدادًا لكتابة ما يسمعه.

- يبدأ المعلم في قراءة الكلمة الأولى حتى الانتهاء من الدرس والطلاب يستمعون له بانتباه.

- يملي المعلم كلمة كلمة والطلاب يستمعون له ويكتبون ما يقوله.

- يملي المعلم كل كلمة مرتين.

- يطلب المعلم من بعض طلابه بإعادة تلفيظ ما قرأه تأكيدا بأنهم يستمعون جيدًا ويستعدون لكتابته.

- يطلب المعلم من طلابه أن يتوجهوا إلى السبورة لملاحظة كتابة أحد أصحابهم.

- يسأل المعلم طلابه صحة كتابة كل كلمة تمت كتابتها في السبورة.

- يطلب المعلم من طلابه جمع الكراسات في المكتب للتصحيح.

إجراءات التدريس في مهارة الكلام:

تهدف هذه المهارة إلى نطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة، وإدراك الطلاب الفرق في النطق بين لحركات القصيرة والطويلة، والتعبير عن أفكارهم مستخدمين الصيغ النحوية الصحيحة لتركيب الجمل في لغة الكلام. (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٢، ١٣٠)

وانطلاقا من ذلك سوف أعرض إجراءات مناهج اللغة العربية لعملية تعليم مهارة الكلام في معهد اللغة العربية، علمًا بأن الدرس لا ينحصر هدفه التعليمي على تدريب مهارة الكلام، بل يتضمن تدريب مهارة الكتابة في ذات الوقت.

أما عن الخطوات التعليمية التي يقوم بها قائم التدريس أثناء تدريس مادة مناهج اللغة العربية ما يلي:

- يطلب المعلم الطلاب مادة الدرس.

- يسأل المعلم الطلاب عن موضوع الدرس السابق شرحه.

- يبدأ المعلم تعليم موضوع جديد من خلال عرض المفردات الجديدة، ويسأل طلابه عن معناهم.

- وفي حالة عدم معرفتهم لمعاني الكلمات يقوم بشرحها.

- يطلب المعلم من طلابه وضع الكلمة في جملة مفيدة.

- عندما يظهر على الطلاب عدم فهمهم لكلمة «الكف» فقام المعلم بوضع الكلمة في جمل مفيدة:

مثال: أمسح بالكف وجهي، آخذ الرمل بالكف.

- يطلب المعلم من طلابه محاكاه كل الكلمات الملقاة عليهم.

- يشرح المعلم مضمون الموضوع الجديد ويستمع الطلاب له.

- يطلب المعلم من طلابه جعل الجملة مفيد مستخدمًا المفردات المكتوبة في السبورة.

- يمسح المعلم الرسم المكتوب على السبورة ويطلب من طلابه التكلم حول موضوع الدرس.

- يختتم المعلم تدريس مادة القراءة بإلقاء السلام.

إجراءات التدريس في مهارة القراءة:

الهدف من هذه المهارة هو أن يكون الطالب قادرًا على أن يقرأ اللغة العربية من اليمين إلى اليسار بشكل مريح وبسيط، مما يعني أن الطالب يكون قادرًا على القراءة في صمت ويسر، وسرعة متلفظًا المعنى مباشرة من الصفحة دون أن يتوقف عند تراكيب أو كلمات، ودون الرجوع إلى المعاجم.

وعلى الرغم من أن القراءة تنقسم إلى العديد من الأهداف إلا أن الهدف المرجو هنا هو عرض إحدى المواد الدراسية لتعليم مهارة القراءة، لذلك سوف أستعرض خطوات تعليم مادة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة نموذجاً من تعليم مهارة القراءة، وأن الغرض في تدريس تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة هو تعويد الطلاب فهم ما يقرؤون من

الكتب وفهمها فهماً جيداً وسريعا من غير مشقة، إلى جانب أن مادة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يستهدف جودة النطق وحسن الإلقاء مما يسهل على السامع فهم المعاني المراد توصيلها.

أما عن الخطوات التعليمية التي يقوم بها قائم التدريس أثناء تدريس مادة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة ما يلي:

- يسأل المعلم طلابه مادة الدرس.
- يطلب المعلم من طلابه فتح الكتاب التعليمي وقراءته استعدادًا للتكلم حول موضوع الدرس.
- يجعل طلابه يقرؤون الدرس لمدة عشر دقائق والمعلم يلاحظ أنشطتهم.
- يطلب المعلم من أحد طلابه أن يقول موضوع الدرس، واحداً فواحدا.
- يطلب المعلم من طلابه بقراءة ما نقله من السبورة.
- ينتهي المعلم تدريسه بإلقاء السلام على طلابه.

إجراءات التدريس في مهارة الكتابة:

تعد الكتابة من أعظم ما اخترع الإنسان، حيث بدأ حياته عندما اخترع الكتابة، فلا شك أن الكتابة تعد من اهم مهارة من مهارات اللغة، ولا تقل أهمية من مهارة الكلام، فإذا كان الكلام وسيلة من وسائل اتصال الفرد بغيره من أبناء الشعوب الأخرى، ومن خلالها ينقل أفكاره وآرائه وانفعالاته، فإن الكتابة تعد من عظمة العقل الإنساني.

(عليـــان، ١٩٩٢، ١٥٦)

لذلـــك يصبـــح الهـــدف مـــن مهـــارة الكتابـــة هـــو ســـيطرة الطالـــب على اســـتخدام نظـــام بنـــاء الجملـــة العربيـــة في كتابـــة موضـــوع يســـتطيع الإنســـان العـــربي فهمـــه.

وانطلاقـاً مـن ذلـك سـوف أسـتعرض مـادة الإنشـاء لتعليـم مهـارة الكتابـة؛ وذلـك بهـدف تعويـد الطـلاب على حسـن التعبـير عمـا يجـول في نفوسـهم ومـا يقع تحـت حواسـهم بعبـارات صحيحة بليغـة.

أمـا عـن الخطـوات التعليميـة التي يقـوم بهـا قائـم التدريس أثنـاء تدريـس مـادة الإنشـاء مـا يلي:

- يوجه المعلم الأسئلة التي توصل أذهان طلابه إلى الموضوع.
- يكتـب المعلـم العنـاصر الأساسـية على السـبورة مـن خلال الأسـئلة المطروحـة والإجابـة مـن الطلاب.
- ثـم يطلـب المعلمـة مـن طلابـه الابتـداء بكتابـة مـا تـم اسـتخلاصه مـن الأسـئلة والأجوبـة.
- يبدأ المعلم يلاحظ أنشطة طلابه.
- يطلـب المعلـم من طلابه قـراءة ما كتبـه وأصدقائه في الصف يستمعون له.
- يطلب المعلم من طلابه جمع الكراسات على المكتب.
- ينتهي المعلم من تدريسه بإلقاء التحية على طلابه.

الخاتمة:

يتضـح مـن خـلال مـا سـبق سرده في هـذا البحـث الحـالي أن مسـيرة برامـج تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا امتـدت

إلى أكثر من ثلاثة عقود في جامعة أفريقيا العالمية، حيث بدأت بالبرنامج العام المتكون من ثلاثة مستويات اعتمدت فيه على منهج وزارة التربية والتعليم للحكومة السودانية من أجل تأهيل طلبة المدارس الثانوية في المركز الإسلامي لتأدية امتحان الشهادة الثانوية والالتحاق بالجامعات العربية والسودانية، ومنها تطورت التجربة وخرجت إلى الدول الأفريقية من خلال تأهيل المعلمين بمواد اللغة العربية، وتم تدريبهم على استخدام طرق تدريس اللغة العربية، وأصبح المعهد وحدة ومركز للجامعة، مما دفعها إلى إصدار العديد من الكتب التعليمية وبرامج الدراسات العليا من الماجستير والدكتوراه.

وتم التطرق إلى طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، من حيث إجراءات التدريس في مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة الكلام، ومهارة الكتابة.

إلا أنني من خلال ما سبق يمكن أن أوضح بعض التوصيات متمثلة في النقاط التالية:

- يجب توحيد الجهود وتنسيقها بين المؤسسات العلمية في مجال نشر اللغة العربية والتعليم.

- يجب التركيز على البحث العلمي في مجال اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإعداد المزيد من الندوات والمؤتمرات من أجل مناقشة ما يدور حول هذا المجال، وما يستجد فيه، والمشكلات والتحديات التي تعترض مسيرته.

- العمل على تبادل المعارف والخبرات بين الجامعات والمؤسسات في هذا المجال.

- يجب تخصيص ميزانيات لهذا العمل كما هو متوفر في الدول الغربية: فرنسا، وبريطانيا ينفقان المال الكثير على نشر

اللغة الخاصة بهم.

- تدعيم وتشجيع الإعلام العربي والإسلامي على استخدام اللغة العربية في صحفه وبرامجه من أجل تمكين معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها من الاستفادة منه والارتباط بالأمة العربية.

- يجب الاستفادة من التكنولوجيا وبالأخص الإنترنت في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- تكثيف الجهود من أجل إنشاء قناة فضائية بهدف نشر برامج في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- إعداد دراسة مسحية علمية لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- تقييم وتقويم البرامج الراهنة من حيث الغرض والمحتوى وأساليب وطرق التعليم والقائمين عليه.

- حصر التحديات والمعوقات التي تعاني منها البرامج الراهنة في معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية.

- استقصاء دوافع وأهداف معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في عصر العولمة.

- يتم إعداد اختبار معياري مثالي شمولي واحد؛ من أجل اختبار الكفاية لغويًا لغير الناطقين بها.

المراجع:

- دليل جامعة أفريقيا العالمية، (٢٠١١)، دار الجامعة، أفريقيا العالمية للطباعة والنشر.

- صالح، تاج السر بشير، (٢٠٠٠)، تجربة معهد اللغة العربية جامعة أفريقيا العالمية، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للخرطوم، السودان.

- عليان، احمد فؤاد محمود، (١٩٩٢)، المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض.

- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي احمد، (٢٠٠٣)، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض.

- دليل معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، (٢٠١١)، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة.

- حسين، مختار الطاهر، (٢٠١٢)، العلوم التربوية سلسلة العربية لأغراض خاصة، منشورات معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية.

- ايليغا، داود عبد القادر، (٢٠٠٨)، إسهامات جامعة أفريقيا العالمية في نشر اللغة العربية وتعليمها، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد(١٦)، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم.

- الماحي، عبد النور محمد، (٢٠١١)، سلسلة جامعة أفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-دراسة تحليلية تقويمية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد (١٢)، المجلد(٨)، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.

- أسعد، داليا مفيد، (٢٠١٥)، تدريس اللغة العربية وظيفياً لغير الناطقين بها: دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

-Jolanda، W.، & Jill، W.،(2004) ، Breaking Silence: Dialogical Learning in the Middle Grades، Educational Foundations33-49 ،(1)18 ،.

المفعول فيه بين العربية والتركية
دراسة تقابلية: سلسلة اللسان أنموذجًا[1]

د. هلال محمد ناشد

مشكلة البحث:

التشابه بين المنصوبات في الحركة الإعرابية يسبب التشتت لدى الدارس، مما يؤدي به إلى الخلط بين المفعول فيه والمنصوبات الأخرى.

أهداف البحث:

-تسهيل فهم موضوع المفعول فيه للدارسين من خلال مقارنته بما يقابله في التركية.

أهمية البحث:

-تمكين الدراسين الأتراك من فهم المفعول فيه وتوظيفه السليم وتمييزه عن المنصوبات الأخرى.

منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي التقابلي بين العربية والتركية في المفعول فيه، من خلال:

-عرض القواعد اللغوية للمفعول فيه في اللغة العربية، ثم في اللغة التركية.

-استخلاص أوجه التشابه والاختلاف في المفعول فيه بين اللغتين.

-تحليل الأخطاء التي تصدر عن الطلاب الأتراك في إنتاج المفعول

(١) هذه الورقة البحثية مستخلصة من بحث موسوم بـ: المفاعيل بين العربية والتركية دراسة تقابلية سلسلة اللسان أنموذجًا نال به الباحث درجة الماجستير من الجامعة الإسلامية بمنيسوتا، أكاديمية تعليم اللغات، قسم الدراسة عن بعد.

فيه.

أدوات البحث:

-تسجيل الملاحظات أثناء عرض قواعد المفعول فيه في القاعة الصفية، وأثناء إجراء التطبيقات والنشاطات عليها.

-التحليل التطبيقي للمفعول فيه على سلسلة اللسان.

المبحث الأول: المفعول فيه في اللغة العربية:

المطلب الأول: تعريف المفعول فيه وماهيته:

أولًا: تعريف المفعول فيه:

سماه ابن هشام «ظرفًا» وعرفه بأنه: «ما ضُمِّنَ معنى (في) باطِّرادٍ من اسمِ وقتٍ أو اسمِ مكانٍ أو اسمٍ عَرَضَت دلالَتُهُ على أحدهِما أو جارٍ مَجراهُ».[١]

أمّا الباحث فقد عرفه تعريفًا إجرائيًّا بأنه: اسمٌ فضلةٌ منصوبٌ يدل على الزمان الذي وقع فيه الفعل، أو المكان الذي وقع فيه الفعل أو ما ينوب عنهما اطِّرادًا.

ثانيًا: ماهية المفعول فيه:

-المفعول فيه (ظرف الزمان): اسم يدل على وقوع الفعل في هذا الزمان، نحو:

جَاءَ الطَّالِبُ صَبَاحًا. أي: حدوث المجيء كان في وقت الصباح.

والمفعول فيه (ظرف المكان): اسم يدل على وقوع الفعل في هذا المكان، نحو:

---

(١) الأنصاري، عبد الله بن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، لبنان بيروت، المكتبة العصرية، الجزء الثاني، ص ٢٣١.

وَقَفَ الرَّجُلُ أَمَامَ السَّيَّارَةِ. أي: حدوث الوقوف كان في ذلك المكان.

المطلب الثاني: أنواع المفعول فيه:

أولًا: المفعول فيه حسب دلالته:[١]

-ظرف الزمان: وهو الاسم الدال على زمان وقوع الفعل.
-ظرف المكان: وهو الاسم الدال على مكان وقوع الفعل.

ثانيًا: المفعول فيه حسب حدود دلالته:[٢]

-الظرف المبهم: هو الاسم الدال على زمان أو مكان غير معين، نحو: (صَامَ الزَّاهِدُ دَهْرًا).
-الظرف المحدود: هو الاسم الدال على زمان أو مكان معين، نحو: (صَامَ الزَّاهِدُ يَومًا).

ثالثًا: المفعول فيه حسب حالته الإعرابية:[٣]

-الظرف المعرب: هو ما يقبل تغير حركة آخره بتغير حالته الإعرابية، نحو: بينَ، من بينِ.
-الظرف المبني: هو ما يلازم آخرُهُ حركةً إعرابية ثابتة رغم تغيّرِ حالته الإعرابية، نحو: أمسِ.

رابعًا: المفعول فيه حسب ملازمته الظرفية:[٤]

-الظرف المتصرف: هو ما يستعمل ظرفًا، وغيرَ ظرف فيعرب حسب موقعه في الكلام.

---

(١) رضا، عّلي، المرجع في اللغة العربية نحوها وصرفها، الطبعة الثانية، دار الفكر، الجزء الثاني، ص 34.
(٢) رضا، عّلي، المرجع نفسه، الجزء الثاني، ص 34.
(٣) رضا، عّلي، المرجع نفسه، الجزء الثاني، ص 37.
(٤) رضا، علي، المرجع في اللغة العربية نحوها وصرفها، المرجع نفسه، الجزء الثاني، ص٣٤ – ٣٥.

- ضَرَبْتُ بَينَ عَينَيهِ. بينَ: مفعول به منصوب.
- ضَرَبْتُهُ بَينَ عَينَيهِ. بينَ: ظرف مكان منصوب.

-الظرف غير المتصرف: هو ما لا يستعمل إلا ظرفًا، وهو نوعان:

- غير متصرف ملازم النصب على الظرفية، نحو: الآنَ.
- غير متصرف ملازم النصب على الظرفية أو الجر بِـ: مِنْ، إِلَى، حَتَّى، مُذْ، مُنْذُ.

المطلب الثالث: سرد مفردات المفعول فيه:

١-الأسماء الدالة على أقسام اليوم والليلة:

ثَانِيَة، لَحْظَة، دَقِيقَة، سَاعَة، فَجْر، صَبَاح، ضُحى، ظُهْر، عَصْر، مَغرِب، عِشَاء، سَحَر، نَهَار، لَيْل، عَتَمَة، غُدْوَة، عَشِيَّة، بُكْرَة، أَصِيل، مَسَاء، أَمْسِ، وما شابهها.

التوصيف: ظرف، زمان، محدود، معرب، متصرف.

- الجَوُّ مُعْتَدِلٌ صَبَاحًا. ظرف زمان.
- بَدَأَ صَبَاحٌ جَدِيدٌ. متصرف حسب موقعه من الجملة، فاعل.

٢-الأسماء الدالة على أقسام الزمان:

يَوْم، أُسْبُوع، شَهْر، فَصْل، سَنَة، قَرْن، عَام، أسماء الأيام، أسماء الشهور، أسماء الفصول.[١]

التوصيف: ظرف، زمان، محدود، معرب، متصرف.

-دَرَسْتُ يَومًا. ظرف زمان.

-يَومُ الاسْتِقْلالِ عِيدٌ. متصرف حسب موقعه من الجملة، مبتدأ.

٣-الأسماء الدالة على أوقات غير محددة:

(١) رضا، عّلي، المرجع نفسه، الجزء الثاني، ص 34.

بُرْهَة، دَهْر، زَمَن، عَصْر، وَقْت، حِيْن، حَوْل، حَوَالَي، مُدَّة، فَتْرَة، مُبَكِّر، مُتَأَخِّر.

التوصيف: ظرف، زمان، مبهم، معرب، متصرف.

-قَرَأْتُ فِي التَّفْسِيرِ مُدَّةً. ظرف زمان.
-مَرَّتْ مُدَّةٌ وَلَم نَلْتَقِ. متصرف حسب موقعه من الجملة، فاعل.

٤-الأسماء المشتقّة الواردة على وزن (مَفْعَل – مَفْعِل):

مَطْلِع، مَغْرِب، مَشْرِق، مَقْعَد، مَجْلِس.

التوصيف: ظرف، زمان، محدود، معرب، متصرف، بشرط استعماله مع عامله المشتق منه.

مَجْلِس:

-جَلَسْتُ مَجْلِسَ خَالِدٍ.[١] أي: زمن جلوس خالد. ظرف زمان.

مَطْلِع:

-مَطْلِعُ الشَّمْسِ مُتَغَيِّرٌ. أي: زمن طلوع الشمس. متصرف: (مبتدأ).

٥-الأسماء الدالة على الجهات الستة والنواحي والجوانب:

أَمَام، قُدَّام، وَرَاء، خَلْف، يَسَار، يَمِين، فَوْق، أَعْلَى، تَحْت، أَسْفَل، مَكَان، نَاحِيَة، دَاخِل، خَارِج، جِهَة، وَجْه، شَطْر، بَدَل، دُون، بَين، قَبْل، بَعْد، قُرْب، بُعْد.

التوصيف: ظرف، مكان، مبهم،[٢] معرب، متصرف.

-جَلَسَ الرَّجُلُ أَمَامَ الْمَشْفَى. ظرف مكان.

(١) رضا، عليّ، المرجع في اللغة العربية نحوها وصرفها، المرجع السابق، الجزء الثاني، ص46.
(٢) رضا، علي، المرجع نفسه، الجزء الثاني، ص٣٥.

-نَظَّفْتُ أَمَامَ السَّيَّارَةِ. متصرف حسب موقعه من الجملة، مفعول به.

٦-الأسماء الدالة على المسافات:

مِتْر، مِيْل، فِرْسِخ، بَرِيد، قَصَبَة، وما شابهها.

التوصيف:[١] ظرف، مكان، مبهم، معرب، متصرف.

-مَشَيْتُ مِتْرًا. ظرف مكان.

-الْمِتْرُ وَحْدَةُ قِياسٍ عَالَمِيَّةٌ. متصرف حسب موقعه من الجملة، مبتدأ.

٧-المشتق على وزن (مَفْعَل، مَفْعِل):

مَرْمَى، مَنْزِل، مَجْلِس، مَقْعَد، مَسْجِد.

التوصيف: ظرف، مكان، محدود، معرب، متصرف، بشرط استعماله مع عامله المشتق منه.

-كقوله تعالى:﴿ وَأَنَّا كُنَّا نَقْعُدُ مِنْهَا مَقَاعِدَ لِلسَّمْعِ ﴾.[٢] أي: مكان القعود. ظرف مكان.

-مَقَاعِدُ الجِنِّ غَيرُ مُحَدَّدَةِ الْمَوقِعِ. متصرف حسب موقعه من الجملة، مبتدأ.

٨-الأسماء والحروف المبنية الدالة على الظرفية الزمانية أو المكانية:[٣]

أولًا: المبني على الفتح في محل نصب:

١-ظروف الزمان أو المكان المركبة تركيبًا مزجيًّا، وتكون مبنيةً على فتح الجزأين في محل نصب على الظرفية. مثل: صَبَاحَ صباحَ، بَيْنَ بَيْنَ،

(١) السامرائي، محمد فاضل، النحو العربي أحكام ومعانٍ، الطبعة الأولى، لبنان بيروت، دار ابن كثير، ٢٠١٤، ص ٤٨٣.

(٢) من سورة الجن، الآية ٩.

(٣) حسن، عباس، النحو الوافي، الطبعة الثالثة، مصر، دار المعارف بمصر، الجزء الثاني، ص ٢٧٠ -٣٠٣. رضا، عليّ، المرجع في اللغة العربية نحوها وصرفها، الجزء الثاني، ص ٣٧-٤٩.

صَبَاحَ مَسَاءَ.
-يَأْتِي الرَّاعِي بِالأَغْنَامِ صَبَاحَ صَبَاحَ. أي: في كل صباحٍ.
٢-الآنَ: اسم مبني على الفتح.
-في محل نصب على الظرفية الزمانية الدالة على الزمن الحاليّ.
نحو: تَحَرَّكَ القِطَارُ الآنَ.
-في محل جر بحرف الجر: من، إلى. نحو: سَأَبْدَأُ عَمَلِي مِنَ الآنَ.
٣-ثَمَّ: اسم إشارة للبعيد مبني على السكون.
-في محل نصب على الظرفية المكانية. نحو: ثَمَّ أَسَدٌ في الغَابَةِ. أي: موجودٌ هُناكَ.
-في محل جر بحرف الجر. نحو: ذَهَبْتُ إِلى السُّوقِ، ومِنْ ثَمَّ إِلى الجَامِعِ.
٤-أَيَّانَ: اسم مبني على الفتح في محل نصب على الظرفية الزمانية المستقبلة.
-كقوله تعالى:﴿ يَسْأَلُ أَيَّانَ يَوْمُ الْقِيَامَةِ ﴾.(١) أي: في أيِّ وقتٍ سَيَحِلُّ يوم القيامة.
٥-أَينَ: اسم مبني على الفتح.
-في محل نصب على الظرفية المكانية، نحو: أَينَ تَذهَبُ؟
-في محل جر بحرف الجر، نحو: إِلى أَينَ سَتَلْجَأُ؟ في محل جر.
-إفادة الشرط: أَينَ تَذهَبْ أَذهَبْ. أي: أَذهَبُ إِلى الْمَكانِ الَّذِي تَذهَبُ إِلَيْهِ.
٦-مَعَ: ظرف مكان أو زمان ملازم للإضافة معرب، نحو:
-رَجَعَ الْمُسَافِرُ مَعَ غُرُوبِ الشَّمْسِ. ظرف زمان.
-جَلَسْتُ مَعَكُمْ. ظرف مكان.

ثانيًا: المبني على السكون في محل نصب:

١-بَيْنَمَا: اسم مبني على السكون في محل نصب على الظرفية الزمانية.

نحو: بَينَمَا كُنْتُ أُصَلِّي دَخَلَ الصَّبِيُّ. أي: في زَمَنِ صَلاتي دَخَلَ الصَّبِيُّ.
٢-عِنْدَمَا: اسم مبني على السكون في محل نصب على الظرفية الزمانية.

(١) من سورة القيامة، الآية ٦.

نحو: عِنْدَمَا دَخَلْتُ الْمَطَارَ هَبَطَتِ الطَّائِرَةُ. أي: زَمَنَ هُبُوطِ الطَّائِرَةِ دَخَلْتُ.

٣-إِذْ: ظرف زمان يدل على الماضي، يضاف إلى جملة اسمية أو فعلية، كقوله تعالى:

﴿وَاذْكُروا إِذ كُنتُم قَليلًا فَكَثَّرَكُم ﴾.[١] أي: في وَقتِ قِلَّةِ عَدَدِكُم.

٤-إِذَا: ظرف زمان يدل على المستقبل، ويحمل معنى الشرط، كقوله تعالى:

إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّـهِ وَالْفَتْحُ﴿١﴾وَرَأَيْتَ النَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ اللَّـهِ أَفْوَاجًا﴿٢﴾فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَاسْتَغْفِرْهُ إِنَّهُ كَانَ تَوَّابًا ﴿٣﴾.[٢] أي: سَبِّحْ رَبَّكَ في وَقتِ مَجيءِ النَّصرِ.

٥-لَدُنْ: اسم مبني على السكون لابتداء الغاية.

-في محل نصب على الظرفية الزمانية الماضية، أو الظرفية المكانية، نحو:

تَذَكَّرْ فَضْلَ وَالِدَيكَ مِنْ لَدُنْ أَنتَ صَغيرٌ.

-في محل جر بحرف الجر: مِنْ، نحو: انتَظَرْتُ هُنا مِنْ لَدُنِ الظُّهْرِ.

٦-لَمَّا: اسم مبني على السكون في محل نصب على الظرفية الزمانية، نحو: لَمَّا كَبُرَ تَزَوَّجَ.

٧-مُذْ: اسم مبني على السكون في محل نصب على الظرفية الزمانية، نحو:

جَاءَ الطُّلَّابُ مُذْ حَضَرَ الْمُعَلِّمُ.

٨-أَنَّى: اسم مبني على السكون.

-في محل نصب على الظرفية المكانية:﴿ قَالَ يَا مَرْيَمُ أَنَّىٰ لَكِ هَـٰذَا ﴾.[٣] أي: مِنْ أَينَ؟

-إفادة الشرط: أَنَّى تَذهَبْ أَذهَبْ. أي: في وَقتِ ذَهابِكَ أَذهَبْ.

٩-هُنَا: اسم إشارة للقريب مبني على السكون.

-في محل نصب على الظرفية المكانية. نحو: جَلَسَ الدَّارِسُ هُنَا.

---

(١) من سورة الأعراف، الآية ٨٦.

(٢) سورة النصر.

(٣) من سورة آل عمران، الآية ٣٧.

-في محل جر بحرف الجر: مِنْ، إِلَى. نحو: خَرَجَ اللِّصُّ مِنْ هُنَا.

١٠-مَتَى: اسم زمان مبني على السكون.

-في محل نصب على الظرفية الزمانية. نحو: مَتَى سَتُكْمِلُ رِوَايَتَكَ؟ أي: في أيِّ وَقتٍ؟
-في محل جر بحرف الجر: مِنْ، إِلَى. نحو: إِلَى مَتَى تَتَقَاعَسُ عَنْ عَمَلِكَ؟
-إفادة الشرط: مَتَى تَستَيقِظْ نَأكُلِ. أي: فِي وَقتِ اسْتِيقَاظِكَ سَنَأكُلُ.

١١-كُلَّمَا: اسم مبني يفيد تكرُّرًا، في محل نصب على الظرفية الزمانية. نحو: كُلَّمَا دَخَلَ العَالِمُ الْمَسْجِدَ قَامَ النَّاسُ. أي: في كُلِّ وَقتٍ يَدخُلُ العَالِمُ يَقومُ النَّاسُ.

١٢-لَدَى: اسم مبني على السكون.

-في محل نصب على الظرفية الزمانية. نحو: صَلَّيْتُ لَدَى طُلُوعِ الشَّمْسِ.
-في محل نصب على الظرفية المكانية. نحو: الكُتُبُ القَيِّمَةُ لَدَى الْمُدِيرِ.
-الجرّ بحرف الجرّ: مِنْ. نحو: جَاءَ مِنْ لَدَيكَ مَعْلُومَاتٌ.

ثالثًا: المبني على الضم في محل نصب:

١-حَيْثُ: اسم مبني على الضم:
-في محل نصب على الظرفية المكانية.
نحو: اجْلِسْ حَيثُ تَرتَاحُ. (مضاف إلى جملة).
-في محل جر بحرف الجر: من، إلى.
نحو: اذْهَبْ إِلَى حَيثُ تُرِيدُ. (في محل جر).
-متصرف حسب موقعه من الجملة، كقوله تعالى:

﴿ اللَّـهُ أَعلَمُ حَيثُ يَجعَلُ رِسالَتَهُ ﴾.(١)

(١) من سورة الأنعام، الآية ١٢٤.

حَيثُ: مفعول به مبني لاسم التفضيل: أَعْلَمُ.

٢-مُنْذُ: اسم مبني على الضم في محل نصب على الظرفية الزمانية، نحو: جَاءَ الطُّلَّابُ مُنْذُ حَضَرَ الْمُعَلِّمُ.
٣-قَطُّ: اسم مبني على الضم في محل نصب على الظرفية الزمانية. نحو: مَا أَكَلْتُ قَطُّ.

رابعًا: المبني على الكسر في محل نصب:

أَمْسِ:[١] اسم مبني على الكسر.

-في محل نصب على الظرفية الزمانية، عند عدم الاقتران بأل.
نحو: زُرْتُ أَقَارِبِي أَمْسِ.
-متصرف حسب موقعه من الجملة، عند الاقتران بأل.
نحو: بَدَأَ اللَّعِبَ مُنْذُ الأَمْسِ.

المطلب الرابع: العامل في المفعول فيه، وحذفه:

أولًا: العامل المذكور:[٢]

١-الفعل، نحو: غَسَلَ الْمُوَظَّفُ السَّيَّارَةَ صَبَاحًا. العامل الفعل: غَسَلَ.
٢-المصدر، نحو: الجُلُوسُ مُمْتِعٌ أَمَامَ التِّلْفَازِ. العامل المصدر: الجُلُوسُ.
٣-الوصف، نحو: هُوَ سَاجِدٌ خَلفَ الْمِحْرَابِ. العامل اسم الفاعل: سَاجِدٌ.

ثانيًا: العامل المحذوف: نحو: -مَتَى رَجَعْتَ؟ - مَسَاءً.

---

(١) حسن، عباس، النحو الوافي، المرجع السابق، الجزء الثاني، ص 282، فيه تفصيل.
(٢)حسن، عباس، النحو الوافي، المرجع نفسه، الجزء الثاني، ص ٢٤٤ - ٢٤٥.
ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، الطبعة العشرون، مصر القاهرة، دار التراث، ١٩٨٠، الجزء الثاني، ص ١٩٢.

العامل في ظرف الزمان: مساءً، هو فعل محذوف دل عليه الفعل الوارد في صيغة السؤال.

المبحث الثاني: الظرف (المفعول فيه) في اللغة التركية:

المطلب الأول: تعريف الظرف (المفعول فيه)، وماهيته، وموقعه:

أولًا: تعريف الظرف (tümleç):

Zaman tarz sebep miktar yön vasıta ve şart bildirerek yüklemi» "tamamlayan cümle ögesi zarftır[١]

الظرف: عنصر في الجملة مرتبط بالفعل مبينٌ له من جهة الزمن أو الشكل أو السبب أو المقدار أو الجهة أو الواسطة أو الشرط.

yüklemin bildirdiği eylemi zaman yön nitelik nicelik vb. Yönler-» "den belirten sözcüğün görevidir[٢]

الظرف: عنصر في الجملة يبين الفعل من حيث الزمن أو الجهة أو الكيفية أو الكمية.

ثانيًا: ماهية الظرف: يُعرَف الظرف من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:[٣]

-Neden/ niçin?لِمَاذَا؟	- Ne zaman? مَتَى؟
- Ne gibi?مِثْلَ مَاذَا؟	- Ne ile? بِمَ؟ -Nasıl? كَيْفَ؟
-Ne kadar?مَا الْمِقْدَار؟	- Kim ile/kiminle? مَعَ مَنْ؟

ثالثًا: موقع الظرف في الجملة:

-في بداية الجملة الاسمية، نحو:

(١) Karahan, Leyla, Türkçede söz dizimi, Türkiye Ankara, Akçağ basım, 25.Baskı, 2018, sayfa: 32.
(٢) Hepçilingirler, Feyza, Türkçe Dilbilgisi, Türkiye İstanbul, Everest Yayınları, 9. Basım, 2016. sayfa: 85.
(٣) Hepçilingirler, aynı kaynak, sayfa: 86.

- Akşam randevum var.عِنْدِي مَوعِدٌ مَسَاءً.

-في الجملة الفعلية:

١-قبل الفعل مباشرة: هو الأصل في الظرف، نحو:

- صَعَدَ الطُّلَّابُ إِلَى الأَعْلَى.

٢-في بداية الجملة، نحو:

- Dün ankara'ya gittim. ذَهَبْتُ إِلَى أَنْقَرَةَ أَمْسِ.

٣-بعد الفاعل، نحو:

- Müdür sola yöneldi. تَوَجَّهَ الْمُدِيرُ إِلَى جِهَةِ اليَسَارِ.

المطلب الثاني: سرد مفردات الظرف (tümleç):

أولًا: المفردات الدالّة على ظرف الزمان:

1. Zaman Kelimeleri: an, saniye, dakika, saat, gün, hafta, ay, sene, yıl, asır, süre, esnasında, sırasında, ara sıra, Hemen, şuan, şimdi, dün, bugün, yarın, eskiden, gelecek, geç, erken.
2. Gün kelimeleri: sabah, sabahleyin, şafak, öğle, ikindi, akşam, akşamleyin, yatsı, gece, geceleyin, gündüz, VB.
3. Mevsimler: , , , .
4. Günler: Pazatesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma, Cumartesi, Pazar.
5. Yılın Ayları: ocak, şubat, mart, nisan, mayıs, haziran, temmuz, ağustos, eylül, ekim, kasım, aralık.

- Akşam hava soğuk. الجَوُّ بَارِدٌ مَسَاءً.

ثانيًا: المفردات الدالّة على ظرف المكان:

١-المفردات الدالّة على المكان:

-Yer, alan, bölge, istasyon, saha, havalimaı, kıta, iklim.

-Tam yerinde arabayı park ettim. رَكَنْتُ السَّيَّارَةَ فِي مَكانِها تمامًا.

٢-المفردات الدالّة على الجهة:

-Küzey, güney, doğu, batı, yüz yüze, yön, ortada, alt, üzere, üst, yukarı, içinda, dahilinde, dışında, yan, yan yana, önü, arka, sağ, sol, civar, çevre, merkez, etraf, yaka, kıyı, doğru, karşı, ileri, kenar, taraf, yakın, uzak.

-Kitap masanın üstünde. الكِتَابُ فَوقَ الطَّاوِلَةِ.

٣-أسماء الإشارة الدالة على المكان:

-Burada, buraya, buradan, orada, oraya, oradan, şurada, şuraya, şuradan.

-Buradan şuraya yürüdüm. مَشَيْتُ مِنْ هُنَا إِلَى هِناكَ.

٤-المفردات الدالّة على المسافات:

-Metre, kilometre, santimetre, milimetre, VB.

-Yüz metre koştum. رَكَضْتُ مِائَةَ مِتْرٍ.

ثالثًا: المفردات المشتركة بين ظرفي الزمان والمكان:

1-Her yerde, her zaman, yol boyunca, gün boyunca, yol başında, saat başında, evvelinde, sabahtan önce, parktan önce, akşamdan sonra, parktan sonra, gece yarısı, yolun yarısı, ayın ortasında, meydanın ortasında, arası.

-Her yerde otopark bulabilirsin. يُمْكِنُ أَنْ تَجِدَ مَوقِفًا لِلسَّيَّاراتِ فِي كُلِّ مَكَانٍ.

-Her hafta kardeşimi ziyaret ederim. أَزُورُ أَخِي كُلَّ أُسْبُوعٍ.

2-Zaman soru edatları: ne zaman, ne vakit, hangi zaman, hangi vakit, hangi gün,VB.

3-Mekan soru edatları: nere, nereye, nerede, nereden, VB.

-Ne zaman gideceksin?مَتَى سَتَذْهَبُ؟

-Nereden geldin?مَنْ أَينَ أَتَيْتَ؟

4-Çok, pek, az, bütün.

-Bugün hava çok sıcak.الجَوُّ حَارٌّ كَثِيرًا اليَومَ.

المطلب الثالث: اللواحق الدالة على الظرف:

1) **-ken, -iken.**[1]

عِنْدَمَا: وهي لاحقة شرطية تتضمن معنى الظرف تتبع الاسم والفعل.

-Üniversitedeyken bir çok insanlarla tanıştım.

تَعَرَّفْتُ بِأُنَاسٍ كُثُرٍ عِنْدَمَا كُنْتُ فِي الجَامِعَةِ.

2) **-dığı zaman, -dığında.**

حِينَما: لاحقة تتبع الفعل تدل على ظرف الزمان.

-İstediğin zaman beni arayabilirsin.

يُمْكِنُكَ أَنْ تَتَّصِلَ بِي حِينَما تُرِيدُ.

3) **-dıktan sonra.**

بَعدَ هَذا الوَقْتِ: لاحقة تتبع الفعل تدل على ظرف الزمان.

-Yemek yedikten sonra evde dinlenirim.

أَسْتَرِيحُ فِي البَيتِ بَعدَ تَنَاوُلِ الطَّعَامِ.

4) **-madan önce.**

قَبلَ هَذا الوَقتِ: لاحقة تتبع الفعل تدل على ظرف الزمان.

-Uyumadan önce Kuran okuyorum. أَقْرَأُ القُرْآنَ قَبلَ النَّومِ.

5) **-dan beri.** **مُنذُ**: لاحقة تتبع الاسم تدل على ظرف الزمان.

-Geçen hafta'dan beri parayı bekliyorum.

أَنْتَظِرُ وُصُولَ النُّقُودِ مُنذُ الأُسْبُوعِ الْمَاضِي.

6) **-dıktan beri.** **مُنذُ**: لاحقة تتبع الفعل تدل على ظرف الزمان

-Sigarayı bıraktığımdan beri iyileştim. تَحَسَّنْتُ مُنْذُ تَرَكْتُ التَّدْخِينَ.

7) **-ana kadar, -dığı kadar.**

حَتَّى: لاحقة تتبع الفعل وتدل على ظرف الزمان

-Kardeşım gelene kadar film izledim.شُاهَدْتُ فِيلْمًا حَتَّى مَجِيءِ أَخِي.

8) **-a kadar.** **حَتَّى**: لاحقة تتبع الاسم وتدل على ظرف

(1) Hepçilingirler, Feyza, Türkçe Dilbilgisi, sayfa: 326.

الزمان.
-Sabaha kadar ağladım.بَكَيْتُ حَتَّى الصَبَاحِ.

المطلب الرابع: عامل الظرف، وحذفه:

أولًا: عامل الظرف:[1]

1-Eylemi belirten belirteçler: الظرف المتعلق بالفعل الموضّح له

ويكون موقعه قبل الفعل، ولا يحتاج إلى لاحقة تدل على ظرفيته، ولا يستعمل مضافًا، نحو:

-Sabahta çay içtim. شُرِبْتُ الشَّايَ صَباحًا.
2-Sıfatı belirten belirteçler:الظرف المتعلق بالصفة الموضّح لها.

وذلك في الجملة الاسمية إذ يكون الظرف متعلقًا بالصفة لا بالموصوف، نحو:

-En iyi komşu. أَفْضَلُ جَارٍ.
(komşu) وليس بالموصوف (iyi) متعلقة بالصفة(en) كلمة
-Çok güzel ev. مَنْزِلٌ جَمِيلٌ جِدًّا.
(ev)وليس بالموصوف (güzel) متعلقة بالصفة () كلمة
3-Belirteci belirten belirteçler:الظرف المتعلق بآخر متعلق بفعل.

وذلك بأن يأتي قبل الفعل ظرف متعلقٌ به يسبقه ظرف متعلق بهذا الظرف وليس بالفعل، ويكون هذا عند الدلالة على المقدار مفردات القلّة والكثرة، نحو: az , ..

-Çok iyi söyledi. قَالَ كَلامًا جَيِّدًا جِدًّا.
-كلمة () متعلقة بالظرف (iyi) المتعلق بالفعل (söyledi).

ثانيًا: حذف عامل الظرف:

(1) Hepçilingirler, Feyza, Türkçe Dilbilgisi, sayfa: 115 – 119.

Sınav ne zaman olacak? – yarın-. مَتَى سَيَكُونُ الاخْتِبَارُ؟ – غَدًا.
حُذِفَ عامل الظرف (yarın) وهو (olacak) في الجواب لدلالة صيغةالسؤال عليه.

المبحث الثالث: أوجه التشابه والاختلاف في المفعول فيه بين العربية والتركية:

المطلب الأول: أوجه التشابه بين العربية والتركية في المفعول فيه:

اتّضح من خلال إجراء هذه الدراسة التقابلية بين اللغتين أنّهما تتشابهان فيما يلي:

١-دلالة الظرف على الزمان أو المكان.
٢-إمكان ورود الظرف في الجملة الإسمية والفعلية، نحو:
Masanın altında kedi var-. القِطَّةُ تَحتَ الطَّاوِلَةِ.
Öğrenciler yukarıya çıktılar-. صَعَدَ الطُّلَّابُ إِلَى الأَعْلَى.
٣-كون الظروف أسماء ومفردات مستقلة دالّة على الزمان أو المكان.
٤-تقسيم الظرف حسب حدود دلالته إلى مبهم ومحدود، نحو:
Müslümanlar Endülüsü Asırlarca hükmetti-.
(مبهم)حَكَمَ الْمُسْلِمُونَ الأَنْدَلُسَ عُصُورًا.
Bir saat bahçede gezdim-. (محدود) تَجَوَّلْتُ فِي الحَدِيقَةِ سَاعَةً.
٥-اعتبار أسماء الأيام والفصول وشهور السنة من ظرف الزمان، نحو:
Türist yazın Paris'te kaldı-.بَقِيَ السَّائِحُ فِي بَارِيسَ صَيفًا.
٦-اعتبار أدوات الاستفهام – الدالّة على الزمان أو المكان – ظروفًا، نحو:
Nereden geldin-?مِنْ أَينَ أَتَيْتَ؟
٧-إمكان استعمال بعض حروف الجر مقترنة بظرف الزمان أو المكان على تفصيلٍ، نحو:
Sabahta namaz kıldım-.صَلَّيْتُ فِي الصَّبَاحِ.
حرف الجر (ta) اقترن بالظرف (sabah)، كما اقترن حرف الجر (في) بالظرف (الصباح).

٨-حالة تعلق الظرف بالفعل، إذ يكون الفعل عاملًا في الظرف، نحو:
-Sabahta çay içtim.شَرِبْتُ الشَّايَ صَبَاحًا.
٩-حذف العامل في الظرف إن دل عليه السياق، نحو:
-Nerede dinlendin? – ağacın altında. أَينَ اسْتَرَحْتَ؟ - تَحتَ الشَّجَرَةِ.

فالأصل في الجملة (ağacın altında dinlendim)، ولكن حذف الفعل (dinlendim) العامل في الظرف (altında) لوروده في السؤال سابقًا.

المطلب الثاني: أوجه الاختلاف بين العربية والتركية في المفعول فيه:

اتّضح من خلال إجراء هذه الدراسة التقابلية وجود أوجه اختلافٍ بين اللغتين، كما يلي:

١-مصطلح المفعول فيه في العربية لا وجود له في التركية.
٢-دلالة الظرف في التركية أوسع منها في العربية، إذ يدل في العربية على زمان حصول الفعل أو مكانه، بينما في التركية يتجاوز الظرف هذا المدلول إلى: السبب والمقدار والحال والشرط.
٣-لا وجود لنظام اللواحق في العربية.
٤-في العربية يكون الظرف معربًا أو مبنيًّا، ولا وجود لنظام الإعراب في التركية.
٥-عند اقتران حرف الجر بالظرف يكون حرف الجر متقدمًا عن الظرف في العربية بخلاف التركية يكون حرف الجر متأخرًا عن الظرف لاحقًا به، نحو:
-Sabahta namaz kıldım.صَلَّيْتُ فِي الصَّبَاحِ.
في العربية سبق حرف الجر (في) الظرف، بخلاف التركية تأخر حرف الجر (ta) عن الظرف.
٦-عند اقتران حرف الجر بالظرف يعتبر الظرف اسمًا مجرورًا في العربية بخلاف التركية يبقى الظرف محافظًا على توصيفه في الجملة

دون تغير. نحو:
-Arkada köpek var.هُنَاكَ كَلْبٌ فِي الخَلفِ.
في العربية يكون توصيف الظرف اسمًا مجرورًا بحرف الجر (في)، بخلاف التركية يحافظ الظرف (arka) على توصيفه الأصلي في الجملة (zarf, tümleç) بعد الأداة (da).
٧-يقابل الظرفَ في التركية صيغٌ أخرى مختلفة في العربية في بعض الحالات، نحو:
-الظرف في التركية يقابله نائب المفعول المطلق في العربية، نحو:
-Aslandan çok korktum.خِفْتُ مِنَ الأَسَدِ كَثِيرًا.

في التركية () ظرف، بخلاف العربية (كثيرًا) نائب مفعول مطلق.

-الظرف في التركية يقابله الجار والمجرور في العربية، نحو:
-Ağacın gölgesinde uturdum.جَلَسْتُ فِي ظِلِّ الشَّجَرَةِ.

في التركية (gölgesinde) ظرف، بخلاف العربية (في ظِلِّ) جار ومجرور.

٨-لاحقة (Ana kadar – dığı kadar) ظرفٌ في التركية، حرفُ جرٍّ لانتهاء الغاية في العربية.
-Kardeşim gelene kadar film izledim.شَاهَدْتُ فِيلْمًا حَتَّى مَجِيءِ أَخِي.
٩-في التركية يكون موقع الظرف في بداية الجملة الاسمية غالبًا، بخلاف العربية، نحو:
-Gece hava soğuk.الجَوُّ بَارِدٌ لِيلًا.
١٠-في العربية يكون موقع الظرف نهاية الجملة الفعلية غالبًا، بخلاف التركية على التفصيل:
-Dün ankara’ya gittim.(بداية الجملة) ذَهَبْتُ إِلَى أَنْقَرَةَ أَمْسِ.
-Hasta köşede düştü (قبل الفعل مباشرة) سَقَطَ الْمَرِيضُ عِندَ الزَّاوِيَةِ.
-Müdür sola yönledi. (بعد الفاعل) توَجَّهَ الْمُدِيرُ جِهَةَ اليَسَارِ.

١١-في التركية يكون الظرف عاملًا في ظرف آخر يسبقه، بخلاف العربية لا يمكن ذلك.
-Çok iyi söyledi. قَالَ كَلامًا جَيِّدًا جِدًا.

الفعل (söyledi) عاملٌ في الظرف (iyi)، والظرف (iyi) عاملٌ بدوره في الظرف الثاني ()، بينما في العربية الفعل (قال) عاملٌ في كلٍّ من الكلمتين (جَيِّدًا) و (جِدًّا).

المبحث الرابع: المفعول فيه في سلسلة اللسان:

المطلب الأول: عرض القاعدة:

عالجت السلسلة المفعول فيه في أربع قواعد في الكتاب التمهيدي الأول، والمتوسط الأول.

1) القاعدة الأولى:
- وردت القاعدة في الكتاب التمهيدي الأول، الوحدة الرابعة، المواصلات (الصفحة ٣٨).
- عالجت القاعدة موضوع ظرف المكان فقط كتركيب، من خلال نشاط تطبيقي سمعي بصري تحت عنوان: استمع وردد. يستمع فيه الدارس إلى أربع عشرة جملة مرتبطة بأربع عشرة صورة تُكتب كل جملة أسفل الصورة المناسبة لها، نحو: اَلقَلَمُ فَوقَ الطَّاوِلَةِ.
- أَدرجَت القاعدةُ مع ظرف المكان أربعَ حروف جر تتعلق بالمكان.
- عُرضت القاعدة في إطار تحت عنوان لاحظ:

شَمَال، جَنُوب، شَرْق، غَرْب، فَوْق، تَحْت، يَمِين، يَسَار، أَمَام، خَلْف، دَاخِل، خَارِج، زَاوِيَة.	نستعمل هذه الكلمات لتحديد مكان الأشياء.
عَلَى، فِي، مِنْ، إِلى.	حروف جر.

جدول ١

التدريبات:

وردت التدريبات في كتاب التدريبات المرفق مع كتابَي المستوى التمهيدي.

-التدريب الأول: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف ظرف المكان بملء الفراغ في جملة مسبوقة بصورة تدل على المكان، في ست جمل، نحو:

الكِتَابُ ..... الطَّاوِلَةِ. (فَوقَ).

-التدريب الثاني: يقيس مهارتي الفهم والتحليل عند الدارس؛ إذ هو نشاط سمعي بصري يستمع فيه الدارس إلى حوار بين ثلاثة أشخاص يعرِّف كلٌّ منهم موقع منزله باستعمال ظرف المكان الدالّ على الجهة في مخطط مطبوع في كتاب التدريبات يطابق الحوار بحيث يملأ الدارس في المكان الفارغ موقعَ منزل كل متحدث في الحوار.

2) القاعدة الثانية:

- وردت القاعدة في الكتاب المتوسط الأول، الوحدة الثامنة، ذكريات (الصفحة ١١٠).
- عالجت القاعدة المفعول فيه - ظرف الزمان - بالطريقة الاستقرائية من خلال:

-عرض أربعة أمثلة عن ظرف الزمان.
-عرض القاعدة في إطار ملون تحت عنوان لاحظ:
«ظرف الزمان: اسم يدل على الزمان الذي حدث فيه الفعل.
يكون ظرف الزمان منصوبًا بالفتحة.»
-عرض نموذج إعرابي عن ظرف الزمان:
«يُحِبُّ النَّاسُ الذَّهَابَ إِلى البَحْرِ صَيْفًا. صيفًا: ظرف زمان منصوب بالفتحة.»

التدريبات:

-التدريب الأول: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف ظرف الزمان في الجملة بملء الفراغ بظرف زمان مناسب من مجموعة ظروف للزمان معروضة جانبًا في ثماني جمل، نحو: يَشْتَدُّ البَرْدُ ..... (شِتَاءً).
-التدريب الثاني: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف ظرف الزمان المناسب في حالته الإعرابية الصحيحة بملء الفراغ في الجملة بطريقة الاختيار من متعدد في ست جمل، نحو: انْتَظِرْنِي ..... (دَقِيقَتَينِ، فَصْلًا، دَقِيقَتَانِ). (دَقِيقَتَينِ).
-التدريب الثالث: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف ظرف الزمان المناسب بالإجابة عن ستة أسئلة تستفهم عن الزمان أو المدة، نحو:
كَمْ سَتُقِيمُ فِي تِلكَ القَرِيَةِ؟ ..... (سَأُقِيمُ فِيهَا شَهْرًا).
-التدريب الرابع: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف ظرف الزمان بإنتاج أربع جمل تحتوي على ظرف زمان.
-التدريب الخامس: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته تمييز ظرف الزمان باستخراجه من النص السابق للقاعدة، وقد احتوى النص على ثمانية ظروف للزمان.
-التدريب السادس: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على التعرف على الحالات الإعرابية للكلمات بضبط أواخرها في

عشر جمل أربعٌ منها تحتوي على ظرف زمان.
-التدريب السابع: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس؛ إذ هو تدريب إعرابي من ثلاث جمل إحداها تتضمن ظرفًا للزمان.

3) القاعدة الثالثة:

- وردت القاعدة في الكتاب المتوسط الأول، الوحدة التاسعة، الأندلس (الصفحة ١٢٤).
- عالجت القاعدة المفعول فيه – ظرف المكان – بالطريقة الاستقرائية من خلال:

-عرض ستة أمثلة عن ظرف المكان.
-عرض القاعدة في إطار ملون تحت عنوان لاحظ:
«ظرف المكان: اسم يدل على المكان الذي حدث فيه الفعل.
يكون ظرف المكان منصوبًا بالفتحة.»
-عرض نموذج إعرابي عن ظرف المكان:
«الْمُتْحَفُ الوَطَنِيُّ شَمَالَ الْمَدِينَةِ.شَمَالَ: ظرف مكان منصوب بالفتحة.»

التدريبات:

-التدريب الأول: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف ظرف المكان المناسب في حالته الإعرابية الصحيحة بملء الفراغ في الجملة بطريقة الاختيار من متعدد في سبع جمل، نحو:
تَوَقَّفَتْ سَيَّارَتُهُ ..... مَحَطَّةِ الوَقُودِ. (قَبْلِ، قَبْلُ، قَبْلَ). (قَبْلَ).
-التدريب الثاني: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف ظرف المكان المناسب بالإجابة عن ستة أسئلة تستفهم عن المكان، نحو:
أَينَ يَجتَمِعُ العُمَّالُ؟ ..... (يَجتَمِعُونَ أَمَامَ مَدخَلِ الْمَصنَعِ).

4) القاعدة الرابعة:

- وردت القاعدة في الكتاب المتوسط الأول، الوحدة التاسعة،

الأندلس (الصفحة ١٢٤).

- عالجت القاعدة موضوع اسم المكان بالطريقة الاستقرائية من خلال:

-عَرضِ خمسة أمثلة مختلفة عن اسم المكان في مواقع متعددة من الجملة.

-عرض القاعدة في إطار ملون تحت عنوان لاحظ:

«اسم المكان: اسم يدل على المكان، ويكون على وزن (مَفْعَل، مَفْعِل). تكون حركة اسم المكان حسب موقعه من الجملة.»

-عرض نموذج إعرابي عن اسم المكان:

«زَارَ زِيَادٌ مَعْرِضَ الكِتَابِ. مَعْرِضَ: مفعول به منصوب بالفتحة.»

التدريبات:

-التدريب الأول: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف اسم المكان المناسب في الجملة بملء الفراغ بأحد أسماء المكان المعروضة في التدريب مع التعرف على حالتها الإعرابية بضبط آخرها في ست جمل، نحو:

تَقِفُ السَّيَّارَةُ فِي ..... خَاصٍّ بِهَا. (مَوقِفٍ).

-التدريب الثاني: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف اسم المكان المناسب في الجملة بملء الفراغ بأحد أسماء المكان بعد اشتقاقها من أفعالٍ معروضةٍ في التدريب في ست جمل، نحو: (هَبَطَ، وَقَعَ، عَرَضَ .....)

القُرَّاءُ يُحِبُّونَ زِيَارَةَ ..... الكِتَابِ. (عَرَضَ، مَعْرِضَ).

-التدريب الثالث: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف اسم المكان المناسب في الجملة بملء الفراغ باسم مكان مناسب ينتجه الدارس بنفسه في ثماني جمل، نحو: بَنَى البَتَّانِيُّ ..... فَلَكِيًّا لِرَصْدِ حَرَكَةِ النُّجُومِ. (رَصَدَ، مَرْصَد).

-التدريب الرابع: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على توظيف اسم المكان المناسب في جملة باستخدام سبعة تراكيب موجودة في التدريب، نحو:

مَوْقِفُ القِطَارِ: ..... (يَنْتَظِرُ الْمُسَافِرُونَ فِي مَوقِفِ القِطَارِ).

التدريبات العامة للكتاب المتوسط الأول:

-التدريب الأول: يقيس مهارة تذكر تعريف الظرف بذكر المصطلح المقابل للتعريف:
-الاسم المنصوب الذي يدل على الزمان الذي حدث فيه الفعل يسمى: .....
-الاسم الذي يدل على المكان، ويكون على وزن (مَفْعِل، مَفْعَل) يسمى: .....
-التدريب الثاني: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس من خلال قدرته على ضبط الحالة الإعرابية للظرف بضبط آخر الكلمات في أربع جمل.
-التدريب الثالث: يقيس مهارة التطبيق عند الدارس؛ إذ هو تدريب إعرابي فيه ظَرفَا زمانٍ.

المطلب الثاني: الإيجابيات:

تبين من خلال تحليل السلسلة أنَّ هناك مجموعة من الإيجابيات؛ وهي كما يأتي:

١-عَرضُ القاعدة الأولى لظرف المكان كتركيب لغوي يتناسب مع مستوى الدارسين.
٢-تمَّ توظيف أسلوب الاستفهام باستخدام (مَتَى) لإنتاج ظرف الزمان في سياق حقيقي، نحو:
مَتَى تَكْثُرُ الأَمْطَارُ؟ ..... (تَكْثُرُ الأَمْطَارُ شِتَاءً).
٣-تمَّ توظيف أسلوب الاستفهام باستخدام (أَينَ) لإنتاج ظرف المكان في سياق حقيقي، نحو:
أَيْنَ وَضَعْتَ الطَّعَامَ؟ ..... (وَضَعْتُ الطَّعَامَ فَوقَ الْمَائِدَةِ).
٤-الفصل بين ظرفي الزمان والمكان مناسب لتدريب الدارسين على كلٍّ من الظرفين.

المطلب الثالث: السلبيات:

تبين من خلال تحليل السلسلة أنَّ هناك بعض السلبيات؛ وهي كما يأتي:

١-أهملت السلسلة مفرداتٍ متعددة دالةً على الزمان أو المكان، نحو:

- الظروف المتعلقة باليوم والليلة: غُدْوَة، عَشِيَّة، بُكْرَة، أَصِيل، سَحَر، ضُحى.
- قَرْن، عَصْر، دَهْر، بُرْهَة، حَوالَي، مُدَّة.
- للمكان: شَطْر، نَاحِيَة، وَرَاء، قُدَّام.
- الأسماء الدالة على المسافات: مِتر، كِيلُو مِتر، مِيل.

٢-لم تُشِرْ قواعد الظرف إلى كون أدوات الاستفهام والشرط الدالة على الزمان أو المكان هي ظروف في اللغة العربية، نحو:

-الاستفهام: مَتَى يَحِينُ وَقتُ الصَّلَاةِ؟ مَتَى: اسم استفهام مبني في محل نصب ظرف زمان.

-الشرط: أَينَ تَجْلِسْ أَجْلِسْ بِجَانِبِكَ. أَينَ: أداة شرط جازمة في محل نصب ظرف مكان.

٣-لم تُشِرْ القاعدة إلى اعتبار أسماء الإشارة ظرف مكانٍ، نحو:

جَلَسَ الْمَرِيضُ هُنَا. هُنا: اسم إشارة مبني في محل نصب ظرف مكان.

٤-لم توَظَّف أيام الأسبوع أو أسماء الشهور للدلالة على ظرف الزمان في نماذج أو تدريبات، نحو:

أَخَذَ رَاتِبَهُ الخَمِيسَ. الخَمِيسَ: ظرف زمان منصوب بالفتحة.

٥-التدريبات غير كافية للتدرب على استعمال ظرف الزمان والمكان،

فالقاعدة الأولى لها تدريبان، والثانية لها سبعة تدريبات، والثالثة لها تدريبان.

٦-لم تتعرض القاعدة الثانية إلى حالات ظرف الزمان المثنى والجمع وكيفية إعرابها، نحو:

- عِشْتُ أُسْبُوعَينِ فِي بَغدَادَ.
- دَرَسْتُ مِئَاتِ السَّاعَاتِ قَبلَ الامتِحَانِ.

٧-وردت بعض الأمثلة في التدريبات تحتوي على ظرف مثنى أو جمع دون معالجتها في القاعدة سابقًا أو وجود نماذج تدريبيَّة عليها، نحو:

- انْتَظِرْنِي ..... (دَقِيقَتَينِ، فَصْلًا، دَقِيقَتانِ).

٨-لم تتعرض القاعدة الثانية والثالثة إلى وجود بعض الظروف المبنية، نحو:

- المبني على الفتح: ثَمَّ، الآنَ، صَباحَ صَباحَ.
- المبني على السكون: بَينَما، عِندَما، إِذْ، لَمَّا، هُنا، لَدَى.
- المبني على الضم: مُنذُ، حَيثُ.
- المبني على الكسر: أَمسِ.

٩-لم تُشِرِ القاعدة إلى حالة الإضافة إلى الظرف، وهذا كثير شائع في الاستعمال، نحو:

-ظرف الزمان: سَأَزُورُكَ بَعدَ العَصرِ، الدُّعَاءُ مُستَجابٌ عِندَ السَحَرِ.
-ظرف المكان: البَقَّالِيَّةُ بَعدَ شَارِعَينِ، الوَلَدُ بَينَ الجِدارَينِ.

١٠-لم تشِرِ القاعدة الثانية إلى حالة إضافة العدد إلى ظرف الزمان، نحو:

- اسْتَمَرَّتْ الْمُحَادَثَةُ ثَلاثَ سَاعَاتٍ.

١١-في القاعدة الثالثة لم تشِرِ القاعدة إلى لزوم إلحاق ما يقبل التعدُّد

بالظرف (بَينَ) للزمان أو للمكان، نحو: الجَامِعُ بَينَ الْمَكْتَبَةِ وَالحَدِيقَةِ.

١٢-لم يَرِدْ أيُّ تدريب لإعراب ظرف المكان رغم عرض القاعدة لنموذجٍ إعرابيٍّ.

١٣-لم تذكر السلسلة في قواعد الظرف وجودَ ظروف مشتركة بين الزمان والمكان، يتم التعرف عليها بما تضاف إليه، نحو:

- (قَبلَ) للزمان: أَسْتَيقِظُ قَبلَ الفَجْرِ.
- (قَبلَ) للمكان: النَّادِي قَبلَ الشَّارِعِ الرَّئِيسِيِّ.

١٤-لم تتعرض السلسلة في عرضها للظرف إلى إمكان ورود الظرف معربًا حسب موقعه من الجملة، نحو:

- مَرَّتْ سَنَةٌ عَلَى ذَهَابِي إلى الحَجِّ. سَنَةٌ: فاعل مرفوع.

المطلب الرابع: أخطاء الدارسين في المفعول فيه:

١-عند توظيف ظرف المكان أو الزمان يقيسه الدارس التركي على لغته فيضيف قبله حرف الجر (في) قياسًا على لغته الأم، لوجود هذه الإضافة في التركية إذ يتبع الظرفَ حرفُ الجرّ (da - de)، نحو:

- القَلَمَ تَحتَ الكُرْسِيِّ. ينتجها الدارس: القَلَمُ فِي تَحتَ الكُرْسِيِّ.

قياسًا على القاعدة في لغته: (kalem masanın altında) بإضافة: (da) على الظرف (altı).

٢-يلتبس على الدارس استخدام الظرف (بَينَ) فينتجها الدارس دون إدراك لتعلق هذا الظرف بمتعددٍ بعدَه، نحو:

-جَلَسَ الفَلَّاحُ بَينَ الأَشْجَارِ.
ينتجها الدارس: جَلَسَ الفَلَّاحُ بَينَ الشَّجَرَةِ.

٣-يلتبس على الدارس ضبط حركة الظرف عند الإضافة، نحو:

سَأَحْصُلُ عَلَى إِجَازَتِي بَعدَ أُسْبُوعٍ.

ينتجها الدارس: سَأَحْصُلُ عَلَى إِجَازَتِي بَعدَ أُسبُوعًا.

٤-يلتبس على الدارس إعراب الظرف في حال وروده حسب موقعه في الجملة، نحو:

- مَرَّتْ سَنَةٌ عَلَى ذَهَابِي إِلَى الحَجِّ.

يعرب الدارس: سَنَةٌ: ظرف زمان مرفوع بالضمة.

المطلب الخامس: المقترحات:

يرى الباحث للتغلب على الصعوبات والأخطاء التي يتعرض لها الدارسون فائدة اتباع ما يلي:

١-تخصيص تدريبات لتوظيف أسماء الإشارة الدالة على الظرف تبعًا لنماذج يضعها المدرس.

استعمل ظرف المكان (هُنا، هُناكَ، ذَلِكَ، ثَمَّ) في جملة، كما في النموذج:

ضَعِ الكُتُبَ هنا .....

٢-تخصيص تدريبات لتوظيف الظروف المبنية وفق نماذج يضعها المدرس.

- أجب عن الأسئلة مستعملًا الظروف الآتية: حَيثُ، مُنْذُ، لَدَى.

أَينَ أَجْلِسُ؟ .....

أَينَ أَجِدُ كِتَابَ الفِقْهِ؟ .....

مَتَى تَعَلَّمْتَ الإِنجِلِيزِيَّةَ؟ .....

٣-تخصيصُ تدريبٍ للظرف: بين. استعمل الظرف (بَينَ) في جمل مفيدة كما في النموذج:

- ظرف المكان: ضَعِ الكُرْسِيَّ بَينَ البَابِ وَالخِزَانَةِ.

.....

- ظرف الزمان: تَنَاوَلْتُ الطَّعَامَ بَينَ السَّادِسَةِ وَالسَّابِعَةِ.

.....

٤-تخصيصُ تدريباتٍ لتوظيف الظرف في حالتي المثنى والجمع.

- ثنِّ ماتحته خطّ: استَغْرَقَتِ الْمُحَاضَرَةُ سَاعَةً.

.....

- اجمع ماتحته خطّ: انتَظَرْتُ بِضَاعَتِي يَومًا.

.....

٥-تخصيصُ تدريباتٍ إعرابية للظرف في حالاته المختلفة.

٦-تخصيص تدريبات تُعَرِّفُ الدارس بمعاني بعض الظروف المستعملة عند العرب أو الموجودة في التراث الإسلامي، نحو:

-بعض ظروف الزمان:

- بُكْرَةً: أول النهار. مثال: يَذْهَبُ الفَلَّاحُ بُكْرَةً.
- عَشِيَّةً: آخر النهار. مثال: يَعُودُ العَامِلُ عَشِيَّةً مُتعَبًا.
- ضُحىً: بين شروق الشمس والظهر. مثال: القَهْوَةُ مُنْعِشةٌ ضُحىً.
- سَحَرًا: آخر الليل. مثال: الدُّعَاءُ مُسْتَجَابٌ سَحَرًا.

-بعض ظروف المكان:

- وَرَاءَ: مرادف خلفَ. مثال: الكُرَةُ وَرَاءَ السَّيَّارَةِ.

- استخدم ظروف الزمان والمكان السابقة في جمل مفيدة:

-املأ الفراغ بالظرف المناسب:

- ذَهَبَ التَاجِرُ ..... السُّوقِ. (قَبْلَ، نَاحِيَةَ، صَبَاحًا).

المصادر العربية:

القرآن الكريم.

١. الأنصاري، عبد الله بن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، لبنان بيروت، المكتبة العصرية.
٢. ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، الطبعة العشرون، مصر القاهرة، دار التراث، ١٩٨٠.
٣. حسن، عباس، النحو الوافي، الطبعة الثالثة، مصر، دار المعارف بمصر.
٤. رضا، عليّ، المرجع في اللغة العربية نحوها وصرفها، الطبعة الثانية، دار الفكر.
٥. السامرائي، محمد فاضل، النحو العربي أحكام ومعانٍ، الطبعة الأولى، لبنان بيروت، دار ابن كثير، ٢٠١٤.

المصادر الأجنبية:

1. Hepçilingirler, Feyza, Türkçe Dilbilgisi, Türkiye İstanbul, Everest Yayınları, 9. Basım, 2016.
2. Karahan, Leyla, Türkçede söz dizimi, Türkiye Ankara, Akçağ basım, 25.Baskı, 2018.

فعالية أسلوب الأسئلة الصفية ومعايير صياغتها وفق المستويات اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها

البراء إبراهيم المقداد

ماليزيا
baaraae@gmail.com

الإحساس بالمشكلة:

بسبب تواتر المعلمين على استخدام طريقة التلقين خلال تاريخ تعليم الطلبة، وما لذلك من أثر سلبي وجمود في الموقف الصفي؛ فقد بدأ البحث من قبل التربويين عن أساليب إبداعية في التعليم تكون أكثر حيوية وأفضل فاعلية بين المدرس والطلاب ومن هذه الأساليب التي تضمن إشراك الطلبة في كل مناسبة صفية وتزيد من تفاعلهم (عبد الحميد، ١٩٨٩)؛ جاء أسلوب طرح الأسئلة كأسلوب من تلك الأساليب الفاعلة.

إن عماد أسلوب الأسئلة الصفية هو المدرّس، وكما قيل: (المدرس الذي لا يُحسن السؤال لا يُحسن التدريس) (الحبار، ٢٠١٠)، لذلك فإن طريقة أسلوب الأسئلة تُعد عاملا مهما من عوامل نجاح المعلم في إعطاء المادة لطلابه وفي توجيههم وإثارة تفكيرهم وحملهم على تعلّم ما يريد أن يتعلموه، وكلما كانت هذه الأسئلة مُصاغة بطريقة علمية وبمعايير معينة؛ كلما اقتربنا من تحقيق التعلم المنشود للطلاب، ولا شك أن الأسئلة من أهم وسائل الكشف عن الحقائق واكتساب المهارات والمعلومات وتوضيح الغامض، لهذا تعد عنصراً مهما في كل الدروس التي يلجأ إليها المعلمون والطلاب. وهكذا فإن نجاح الدرس وحيويته تعتمد على مقدار ما فيه من أسئلة

وأجوبة، وعلى التوفيق في كيفية استخدامها (بركات، ٢٠٠٨)

لقد لمس الباحث جدوى استخدام أسلوب الأسئلة من خلال تطبيق المدخل الحواري في تدريسه وخبرته في تعليم العربية للناطقين بغيرها وخصوصا سلسلة كتاب (العربية بين يديك) التي تعتمد المدخل الحواري، مما حدا به للبحث المعمّق عن أسلوب الأسئلة وتناوله بالدراسة لتوجيه استخدامه التوجيه الصحيح وفق المعايير والأسس الحديثة.

يسعى هذا البحث للتوصل إلى نتائج تُعرّفنا على كافة جوانب موضوع أسلوب الأسئلة الصفية، وعناصره المتعلقة بالمعايير اللغوية العالمية المخصصة للمستويات اللغوية المختلفة، وتبرز هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال المهم التالي: **ما مدى فعالية أسلوب الأسئلة الصفية وماهي معايير صياغتها وفق المستويات اللغوية؟**

أهداف البحث:

الهدف الرئيس للبحث هو: وضع مجموعة من الأسس التربوية والفنية التي يمكن الاسترشاد بها في صياغة الأسئلة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وكيفية توظيفها على سلّم المستويات اللغوية، كما يسعى إلى توفير مجموعة أسس ومعايير لكيفية صياغة الأسئلة بجودة عالية تتسم بالموضوعية، ويؤمل أن يتمكن المعلمون من معرفة أنواع الأسئلة الصفية وخصائصها، وتدرجها على سلم المستويات اللغوية وتطبيق خطوات إعداد السؤال الصفي، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو استخدام السؤال في المناقشات الصفية.

أهمية البحث:

إن الأسلوب التقليدي في التعليم جعل الطالب متلقيا سلبيا لاعتماده على الإلقاء والمحاضرة والأمر والنهي، فكان

من الضروري للتربية الحديثة إيجاد البدائل، التي تراها أكثر فاعلية، لتحقيق النجاح في التعليم والتعلم، ولبناء الشخصية العلمية السوية، وكان من أهم البدائل أسلوب الأسئلة الصفية والحوار والمناقشة لإيجاد تفاعل إيجابي، وأصبح استخدام الأسئلة جزءًا أساسيا في العملية التعليمية، وغدت الأسئلة أداةً وفنًا لها قيمتها في يد المعلم المبدع، إذ إن الأسئلة الجيدة تشحذ العقل، وتشجع الطالب على أن يسأل ويستفسر، ويسأل الطلاب بعضهم بعضا، ويسألوا المدرس، وأصبحت الأسئلة مقياسا لاختبار صحة الأفكار وقبولها، وأخيرا لتحقيق أهداف المعلم بطريقة مختصرة، ويرتكز هذا البحث على فلسفة المستويات اللغوية، واعتماده على المدخل الحواري في تعزيز هذا الأسلوب.

لقد ظهرت في عصرنا الحاضر بعض الاتجاهات في مجال إعداد المعلم تُجاري التطورات العلمية والتربوية، وتتابع تطوير المناهج، وتضع نسب لمتطلبات إعداد المعلم، مثل الإعداد التخصصي والعام والتربية العملية والتدريب أثناء الخدمة (أبو عمشة، ٢٠١٥)

وتتلخص أهمية البحث الحالي في: تقديم مجموعة من الأسس والمعايير التربوية والفنية وفق المستويات اللغوية المتعارف عليها عالميا، التي تسهم في رفع كفاءة المعلمين، كما إنه محاولة نحو تقديم أسلوب أفضل لعرض المادة العلمية والمحتوى الدراسي، بطريقة تساعد على زيادة تفاعل الطلاب مع هذا المحتوى، وهو إبرازا لأهمية الأسئلة بكونها فاعلة في تحقيق أهداف مناهج التعليم، ومساعدة القائمين على تأليف وتطوير مناهج التربية في صياغة محتوى المناهج بما يتلاءم مع استراتيجيات صياغة الأسئلة.

حدود البحث:

تم تطبيق نموذج للتعارف (مستوى مبتدئ) يرتكز على أسلوب الأسئلة على مجموعة من طلاب مدرسة سبكتروم الدولية في شهري أبريل ومايو من عام ٢٠١٨، على مجموعة طلاب مستوى مبتدئ في تعلّم اللغة العربية لغة ثانية بلغ عددهم (١٠) طلاب.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي، وذلك من خلال الرجوع لعدد من المصادر والمراجع والدارسات العربية والأجنبية بهدف التعرف على المبادرات والمعايير العالمية في مجال الأسئلة التعليمية وكيفية تقديمها وتطبيقها لتحقيق الجودة، ولتحقيق أكبر قدر من الكفاءة اللغوية -الطلاقة والدقة -في برامج تعلم اللغة ولتوحيد الجهود، وتحقيق أفضل النتائج التي يرغب فيها القائمون على البرامج أو الدارسون على حد سواء.

اتبع الباحث هذا المنهج الآنف الذكر من خلال الملاحظة المباشرة؛ بهدف التعرف على مدى فعالية أسلوب الأسئلة الصفية، ومدى فعالية هذا الأسلوب وفقا لمستويات الطلبة، وعلاقة ذلك ببعض المعايير العالمية لتعليم اللغات وكيفية الاستفادة من هذه المعايير.

تصميم البحث:

صمم الباحث نموذج مقترح تطبيقي من الأسئلة التي يمكن طرحها عبر المستويات اللغوية في استخدام أسلوب الأسئلة، وقام بتطبيق نموذج للتعارف (مستوى مبتدئ)، ضمن جو دراسي حقيقي أي في فصل دراسي عادي من الفصول الموجودة في المدرسة لاكتساب الصدق الظاهري نتيجة حدوث المتغيرات بطريقة طبيعية. قسّم الباحث الفصل إلى مجموعات ثنائية، وفق استراتيجية تمثيل الأدوار.

أدوات البحث:

«نموذج تطبيقي للتعارف بين متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية/المستوى المبتدئ»

١. وصف الأداة «النموذج»:

عمد الباحث إلى اختيار درس التعارف وصاغه بطريقة حوارية حتى يسهل تطبيقه وفقا لأسلوب الأسئلة الصفية، وكانت الطريقة في التدريس تعتمد أسلوب الأسئلة، وقد أجرى الباحث الدروس في مدرسة سبكتروم في كوالالمبور ماليزيا، وقام هذا الأسلوب على اختيار طالبين يؤديان الدرس بطريقة حوارية عن طريق السؤال والجواب، وكانت الخطوة الأولى بالنظر إلى عارض البوربوينت من خلال مشاهدة الشرائح شريحة فشريحة مترافقة مع صوت مطابق للصور التي في الشرائح تحتوي نموذج للتعارف بين شخصين، الذي تم إعداده لهذا الغرض.

- **أولاً: الإطار النظري:**

١) الأسئلة، أنواعها، خصائصها، شروطها.

يشير الأدب التربوي إلى أهمية أسلوب الأسئلة في أثناء العمليّة التعليميّة التعلّميّة؛ لما يؤديه من دور فعال في تطوير التعلم. وتعدّ الأسئلة أول خطوة يخطوها المدرس للابتعاد عن مركزية المدرس، والاقتراب من مركزية الدارس، مما يقوي التفاعل اللفظي بين المدرس من جهة والطلاب من جهة أخرى، فضلا عن تفاعل الطلاب بعضهم مع بعض، مما يضفي على جو الفصل حيوية ونشاطاً، فأسلوب الأسئلة يتيح للطلاب الفرصة للسؤال، والتطلع لمزيد من المعلومات والمعارف، ومن خلالها يحصل المدرس على تغذية راجعة تساعده في تحسين أدائه التدريسي (التنقاري،٢٠١٦).

وتُعد فنون طرح الأسئلة من المستلزمات الضرورية لتنمية عملية التفكير، وهذا يتطلب طرحها بصورة تدريجية من البيانات المحسوسة إلى التأملات المجردة، حيث تشير النظرية المعرفية إلى أن التعلم هو تهيئة مواقف يتفاعل فيها الطالب بهدف تطوير خبرات تسهم في تطوير وإعادة بناء البنى المعرفية عنده، يقول بياجيه إن الإنسان يلجأ للتنظيم الذاتي ولعملية الموازنة أو عند التفاعل مع بيئته، فقد يصادف مثيرا غريبا عليه، أو مشكلة تتحدى فكره، فيحاول أن يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله لكي يفسر أو يفهم هذا المثير، فإذا لم تتوافر التراكيب المعرفية المناسبة للموقف فإنه يكون في حالة عدم اتزان قد تؤدي به إلى الانسحاب بعيدا عن المثير أو حل المشكلة وتؤدي هذه الأنشطة إلى تراكيب معرفية جديدة (المقوسي، ٢٠١٠)

اهتم بياجيه بالأسئلة السابرة التي تعتمد الطريقة العيادية - التشخيصية -في توظيف هذه الأسئلة؛ كونها تتماشى مع النظرية المعرفية التي تعتمد على الطالب والتمثيلات المعرفية، فتركزت اهتماماته على تدفق إجابات الطالب للأسئلة التي تطرح عليه، ثم يطرح أسئلة أخرى أكثر عمقا تتقصى مدى وضوح إجابته واستيعابه لما يتحدث عنه، ومدى اتساقها مع الإجابات التي طرحها سابقا، وقد سميت هذه الطريقة بالمقابلة السابرة؛ لأنها تهدف لسبر إجابات الطالب والوصول إلى إجابة متعمقة.

وتكمن أهمية الأسئلة بإحداثها التفاعل الصفي؛ فهي تساعد على تحفيز تفكير الطالب، وعلى كشف الثغرات في معارفه وخصوصا اللغوية التي تحتاج إلى تعليم وتنمية.

إن عملية صياغة السؤال وأسلوب طرحه؛ تشير للمستوى المعرفي والمهني للمدرس، ولمدى فهمه للمستويات اللغوية للمتعلمين، وتشير أيضا لقدرة المعلم على صياغة الأسئلة

للمستويات المطلوبة فلا يكون فوق المستوى المطلوب ولا تحت المستوى المطلوب فيحطمهم ويصيب الطلاب بالملل والكآبة (أبو عمشة،٢٠١٧).

إذن من المفترض للأسئلة أن تعتمد على فلسفة ورؤية معينة قبل صياغتها؛ فتعتمد مثلا على مستويات بلوم أو معايير المجلس الأمريكي وارتباطها بالمستويات اللغوية ووظائفها أو تعتمد على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في نظرته للغة وللمستويات والتوصيفات.

لذلك كان لابد من هذه الدراسة التي تهتم باقتراح توصيف يرجع إليه المدرسون وواضعوا المناهج في مجال تعليم العربية الناطقين بغيرها، خصوصاً أن مهارات صياغة الأسئلة في تدريس العربية لأهلها، تختلف اختلافاً جوهرياً عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

١. أنواع الأسئلة:

هناك عدة تصنيفات للأسئلة الصفية بحسب المجال الذي ننظر من خلاله إلى تلك الأسئلة:

١- حسب تصنيف بلوم للأهداف، وهي خمسة:

« أسئلة التذكر، أسئلة الفهم، أسئلة التطبيق، أسئلة التحليل، أسئلة التركيب، أسئلة التقويم».

٢- بحسب اتجاه ومستوى التفكير المتطلب للتوصل إلى الإجابة هي ثلاثة: «الأسئلة التقاربية، والأسئلة التباعدية، وأسئلة العمليات العقلية».

٣- حسب نوعية السبر الذي تهدف إليه الأسئلة؛ وهي خمسة:

« السابرة التشجيعية، الأسئلة السابرة التركيزية، الأسئلة

السابرة التوضيحية، الأسئلة السابرة التبريرية، الأسئلة السابرة المحولة».

٢. إعادة الصياغة:

يحدث كثيرا أن يطرح المدرس سؤالا، ولا يجد من الطلاب من هو قادر على الإجابة فعلى المدرس أن يعيد صياغة سؤاله بألفاظ سهلة، وأن يتخير له تركيباً مستقيماً، (قطامي والشديفات،٢٠٠٩)

٣. طريقة توزيع الأسئلة داخل الفصل:

٤. وقت الانتظار بين الأسئلة (الوقفة) Wait Time:

ج-خصائص الأسئلة الجيدة:

قبل أن نستخدم أسلوب الأسئلة هناك عدد من الصفات يتصف بها السؤال الجيد ويجب مراعاتها. ولعل أبرزها ما يأتي: الوضوح والدقة والملائمة لمستوى الطلبة والابتعاد عن أسئلة التخمين والحدس والامتداد وتوليد أسئلة متنوعة.

شكل (١) خصائص الأسئلة الجيدة

٢) صياغة الأسئلة في ضوء معايير تعليم اللغات الأجنبية:

إن التوجهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية تتطلب معايير واضحة، ومؤشرات يمكن الاستدلال عليها وملاحظتها وقياسها، وتعرف المخرجات المرجوة منها. ونظراً لأهمية ذلك فقد ظهرت عدة محاولات لوضع معايير لتعليم اللغات الأجنبية وكان منها: محاولة المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية 5Cs) الذي قدّم معايير لتعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. ومحاولة فيرجينيا (لتحديد معايير لتعليم اللغات الأجنبية). ثم تتابعت المحاولات لوضع معايير لتعليم اللغات الأجنبية اعتقادا بأهمية مثل هذه المعايير لتعليم اللغة، وأثرها في جودة عملية التعليم،

تقوم هذه المحاولات على منظومة متكاملة، وتعتمد كثيرا في تقسيماتها على المهارات الأربع، فمثلاً الإطار الأوربي CEFR وُضع لكي يكون مرجعا لسياقات مختلفة ومن تلكم السياقات التقييم والاختبارات والأسئلة، **ولا يوفر الإطار تعليمات محددة بقدر ما يمدّنا باقتراحات وتوصيفات ينبغي التعامل معها بذكاء وحكمة**؛ لأنه هناك سياقات كثيرة ومتعددة منها يناسب الأفراد أو الجماعات أو الصغار أو الكبار، ومن تلكم السياقات التي تحدد طبيعة الأسئلة في السياق التعليمي، إذ يعد السياق والهدف من أهم أركان أي عملية تقييم أو وضع الامتحان والأسئلة (أبوعمشة،٢٠١٥).

١. معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL

تعتمد معايير المجلس الأمريكي، على المستويات الخمسة المعروفة بمعايير ILR.

وتمتاز معايير ACTFL بتوفيرها الوصف الدقيق لوظائف التواصل، وعدد المفردات المطلوبة، ودرجة المرونة والإتقان التي تمكّن متعلم اللغة من السيطرة عليها في كل المستويات

اللغويــة المختلفــة وفي المهــارات اللغويــة الأربــع.

يتضمــن سـلّم آكتفـل ACTFL خمسـة مسـتويات هي: المبتـدئ والمتوسـط والمتقـدم والمتميـز، المتفـوق

وعلى سـبيل المثـال في مهـارة المحادثـة فـإن آكتفـل قـد وضـع توصيفـات المسـتويات كالآتي: المبتـدئ: وفيـه أدنى حـدود التواصـل وبعبـارات محفوظـة وقوائـم جاهـزة،

أمّــا الوظائــف في هــذا المســتوى فــهي: تأديــة العبــارات المحفوظـة وتذكـر المـواد، وذكـر بعـض قوائـم المفـردات في مجـالات دلاليــة محــددة، في أدنى مراحــل التواصــل، في المواقــف العاديــة والحيــاة اليوميــة، كالتعبــير عــن الشــكر والرفــض والقبــول، والاعتـذار، والطّلـب، والتعـارف وتقديـم النفـس للآخريـن، ومـن هنـا تـم اعتمـاد أنمـوذج التعـارف تيمنـا بهـذا المسـتوى المذكـور في هــذا المعيــار الأمريكــي

٢. الإطــار المرجــعي الأوروبي المشــترك في تعليــم اللغــات الأجنبيــة (CEFR)):

يوضـح هـذا التصنيـف: شـكل (٢): الإطـار الأوربي المرجـعي المشـترك

إن أهــم مرجعيتــين في تقســيم المســتويات اللغويــة ولهمــا رؤيتهمــا المنهجيــة، همــا:

أولاً: الإطـار الأوروبي المرجـعي المشـترك CEFR، الذي يقسـم المســتويات إلى ثلاثــة رئيســية: مبتــدئ ومتوســط ومتقــدم على النحــو الآتي: (C2 ,C1) (B2,B1) (A2,A1).

ثانيــاً أمّــا معايــير المجلــس الأمريكــي ACTF فيقســم المسـتويات إلى خمسـة، وهي: (مبتـدئ، متوسـط، متقـدم، متفـوق، متمــيز)، وضمــن كل مســتوى ثلاثــة مســتويات: (أدنى، أوســط،

أعلى).

٣. مستويات اللغة العربيّة المقترحة للإطار المرجعي العربي

الناظر في واقعنا الحالي يلاحظ وجود عدة مقترحات لإطار عربي؛ تختلف مستوياتها ورؤيتها، فمنهم من يختصر المستويات إلى ثلاثة فقط ومنهم من يوصله إلى اثني عشر مستوى، ولا يوجد اتفاق على عدد ساعات تدريسية معينة حتى وإن تشابهت المستويات.

أحد أهم الرؤى المتميزة والتي تناسب فكرة المستويات اللغوية، وتتماشى وتستفيد من الرؤى العالمية في هذا المجال؛ هي رؤية الدكتور خالد أبو عمشة حيث اقترح إطار عربي من منظور تربوي لساني مستفيدا من الخبرة والتجربة العملية. تقوم رؤيته على دمج معايير الإطار الأوروبي مع معايير المجلس الأمريكي، حيث أخذ بفكرة الستة مستويات من الإطار الأوروبي؛ لأنها تتناسب مع العربية وأخذ بفكرة التقسيمات الداخلية الفرعية في كل مستوى من المعيار الأمريكي وذلك لأهميتها في التدريس واختبارات الكفاءة اللغوية، وتلكم الرؤية بحسب الجدول الآتي:

مستويات الإطار العربي		مستويات الإطار الأوربي	مستويات المجلس الأمريكي	
الأدنى			الأدنى	
الأوسط			الأوسط	
الأوسط	التأسيس A1	A1	الأوسط	المبتدئ

الأدنى			الأدنى	المتوسط
الأوسط			الأوسط	
الأوسط	المبتدئ A2	A2	الأوسط	
الأدنى			الأدنى	
الأوسط			الأوسط	
الأوسط	المتوسط B1	B1	الأوسط	المتقدم
الأدنى				
الأوسط				
الأوسط	المتقدم B2	B2		
الأدنى				
الأوسط				
الأوسط	المتفوق C1	C1		المتفوق
	المتميز C٢	C2		المتميز

جدول رقم (١): يوضح مستويات الإطار العربي المقترح

- **ثانياً: الدراسات السابقة:**

أولاً: الدراسات التي اهتمت بالأسئلة اللغوية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

دراسة التنقاري، صالح محجوب محمد (٢٠١٦) بعنوان «**الأسئلة وفعاليتها داخل الفصل في تعليم العربية للناطقين بغيرها**». سعى الباحث من إلى الوقوف على مدى فاعلية الأسئلة التي يطرحها المدرسون داخل الفصل من حيث نوعيتها، وأهدافها، واستراتيجياتها، وجاء البحث على قسمين قسم نظري تناول أدبيات البحث وقسم تطبيقي ركز على تحليل الاستبانة

الـتي وزعـت على أفـراد العينـة المكونـة مـن ٦١ مفحوصـا، وأوصى بـأن تعمـل الجهـات المسـؤولة على عقـد دورات مكثفـة تتنـاول اسـتراتيجيات التعلـم الفعالـة وخصوصـا أسـلوب الأسـئلة الصفية. (التنقـاري،٢٠١٦)

ثانيًـا: الدراسـات الـتي اهتمـت بالأسـئلة الصفيـة الخاصـة بتعليـم اللغـة العربيـة لأهلهـا.

أجـرى الحباشـنة (١٩٩٣) دراسـة هدفـت إلى تحليـل واقـع الأسـئلة الصفيـة الشـفوية لدى معلـمي المرحلـة الأساسـية (الصـف الأول الثـاني الثالـث)، وتكونـت الدراسـة مـن (٤٠) معلمـا ومعلمـة وتـم تسـجيل حصـة دراسـة لـكل فـرد مـن أفـراد العينـة، وأظهـرت النتائـج أن مسـتوى أداء المعلمـين والمعلمـات في مهـارة صياغـة السـؤال كان (٣٠,٠٧٤) مـن أصـل (٣٣) وبنسـبة مقدارهـا (٩١,١٣) وأوصى الباحـث بإجـراء دراسـات في مجـال صياغة الأسـئلة الصفيـة وتوجيههـا في كل المباحـث الدراسـية.

كمـا أجـرت حـادر (١٩٩١)، دراسـة هدفـت إلى التعـرف على مسـتويات الأسـئلة الصفيـة التي يسـتخدمها معلمـو اللغـة العربية في المرحلـة الأساسـية، وعلاقتهـا بالمؤهـل والجنـس والخـبرة، وكانـت عينـة الدراسـة مـن (٦٠) معلمـاً ، واسـتخدمت الباحثـة تصنيـف بلـووم الـتي يسـتخدمها المعلمـون في الحصـص الصفية، وقـد قامت بملاحظـة حصـة صفيـة لـكل معلـم وملمـة وسـجلت لهـم الحصـة، وبعـد تحليـل النتائـج أظهـرت النتائـج أن معظـم الأسـئلة كانـت في مسـتوى التذكـر ثـم الفهـم وانخفضـت الأسـئلة في مسـتويات التحليـل والتطبيـق والتركيـب، وأوصى البحـث بـضرورة طـرح أسـئلة شـفوية في المسـتويات العليـا مـن التفكـير.

أجـرى عليّ (٢٠٠٤)، دراسـة «فعاليـة معلـم اللغـة العربيـة لمهـارة شرح الدرس وطـرح الأسـئلة وتقييمـه مـن وجهـة نظـر طلبتـه. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (٢٠٤) طالـب وطالبـة، حيـث

أجريت الدراسة على (١٠٧) ذكر، و(٩٧) أنثى. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في فعالية المعلم لمهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة من المعلمين من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغيرات: الجنس، ونوع المدرسة لمصلحة المعلمات الإناث ومعلمين المرحلة الثانوية. (علي،٢٠٠٤).

مما سبق نجد أن نقطة الالتقاء بين تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها تكون في كثير من أجزاء هذه الأسئلة مع أخذ بعض المحاذير الأخرى بعين الاعتبار، ولعل منها تدرّج المستويات التعليمية وتخيّر المفردات في صياغة السؤال التي قد تكون عاملاً معيقاً في الإجابة على الرغم من معرفة الدارس بالجواب.

- ثالثًا: الدراسات التي اهتمت بالأسئلة وأهميتها في التعليم بعامة.

أجرت يوسف (٢٠٠٤) دراسة حول أثر التساؤل التبادلي على فهم المقروء باللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت التساؤل التبادلي، وقد أوصت الباحثة باستخدام استراتيجيات الأسئلة التبادلية في تدريس اللغة العربية وغيرها من المباحث وإجراء دراسات حول استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية.

أجرى إيكاسنج (Ekasingh1990) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط الأسئلة التي يطرحها المعلمون في صفوف تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتحديد الاستراتيجيات التفاعلية التي يستخدمها المعلمون مع طلبتهم، وتكونت عينة الدراسة من صفين من السنة الأولى في الجامعات التايلندية. كانت النتائج أن أسئلة المعلمين تقسم إلى أربعة أقسام، الأسئلة

التي تستدعي الإجابة بنعم أو لا، والأسئلة التي تستخدم لماذا، والأسئلة التي تبدأ بأداة استفهام على شكل جمل خبرية، كما دلت النتائج أن أهداف الأسئلة التي يطرحها المعلمون هي التأكيد، التوضيح، الأمر، الاقتراح، استدعاء الأفكار.

بركات، زياد (٢٠١٠). اهتمت دراسته بـ «فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها». بلغت العينة (١٩٠معلمًا) ووجدت فروق إحصائية دالة في فعالية المعلمين في ممارسة طرح الأسئلة واستقبالها تُعزى لمتغيري الجنس، ونوع المدرسة، لمصلحة المعلمات، وهذا شاهد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

عندما تناول مجموعة من الباحثين ـ في الدراسات المشار إليها أعلاه ـ دور الأسئلة في إحداث التفاعل والمشاركة داخل الفصل فقد ذكروا نقاطاً نوجز بعضها:

- تصنيف الأسئلة إلى مستويات، ومن أشهرها تصنيف بلوم.

- يميل معظم المدرسين إلى استخدام المستويات الدنيا من الأسئلة.

- معظم المدرسين لا يلتزمون بالوقفة بين الأسئلة ومن يقف منهم لا تتجاوز وقفته ثانية واحدة، بل أقل من ذلك(التنقاري،٢٠١٦).

وقد أبان جروم Jerome أهمية الوقفة بين الأسئلة ومن ذلك دفع الطلاب للمشاركة والتفاعل مع المدرس من جهة وزملائهم من جهة أخرى ونادى بتحسين الوقفة برفعها إلى ٣-٥ ثوان(التنقاري،٢٠١٦). ويرى البعض أن الأسئلة الشفهية داخل الفصل أكثر فعالية في تحسين التعلم من الأسئلة التحريرية. وأن الأسئلة التي تثير انتباه الطلاب إلى بعض

النقاط البارزة في الدرس تترك أثراً جيداً فيما يختص بالفهم، أكثر من تلك التي لا تهتم بذلك (التنقاري،٢٠١٦).

تعقيب على الدراسات السابقة:

*مما سبق نجد أن الدراسات حول موضوع الأسئلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها نادرة إن لم تكن معدومة سوى دراسة التنقاري، صالح محجوب محمد (٢٠١٦) بعنوان «**الأسئلة وفعاليتها داخل الفصل في تعليم العربية للناطقين بغيرها**»، لذلك كان لزاماً على الباحثين طرق هذا الباب لما فيه كثير الفائدة وخدمة اللغة العربية الشريفة وتسهيل تعلمها عند غير العرب.

*معظم الدراسات التي تناولت الأسئلة بعامة وأثرها تربويا على التحصيل في مختلف العلوم؛ اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، وفي الدراسات التي اهتمت بتعليم اللغة العربية جاءت دراسة الحباشنة (١٩٩٣)، وحادر (١٩٩١)، ويوسف (٢٠٠٤)، وعليّ (٢٠٠٤).

*هناك بعض الدراسات تناولت الأسئلة الصفية في قدرتها على تنمية مهارات التفكير من حيث مستوياتها العليا (تحليل، تركيب، تقويم) أو الدنيا دون مراعاة لتسلسل المستويات وتدرجها مثل: إيكاسنج (Ekasingh1990)، بركات، زياد (٢٠١٠).

الإجابة عن أسئلة البحث:

ولغرض الإجابة عن تساؤل الدراسة قام الباحث بتطبيق النموذج المقترح، وأجرى الباحث الدروس في مدرسة سبكتروم في كوالالمبور ماليزيا، وقام هذا الأسلوب على اختيار طالبين يؤديان الدرس بطريقة حوارية عن طريق السؤال والجواب، وكانت الخطوة الأولى بالنظر إلى عارض البوربوينت من خلال

مشاهدة الشرائح شريحة فشريحة مترافقة مع صوت مطابق للصور التي في الشرائح تحتوي نموذج للتعارف بين شخصين، الذي تم إعداده لهذا الغرض، حيث إن التسجيلات الصوتية تجمع بين سلامة الأداء والجاذبية وتساعد على صحة النطق ودقته، وتسمح بالتنوع والتغيير في عرض المادة التعليمية، وإعادتها عدد المرات اللازمة في الوقت المناسب.

ومن المسلّم به أن تعلم اللغة الأم (أصواتا، ومفردات وتراكيب، ونحوا، وصرفا)، لا يتم في فراغ وإنما من خلال مواقف واقعية مررنا بها وارتبطت فيها معرفتنا بعادات اللغة الأم، وهكذا يجب أن يتم أيضا تعلم عادات اللغة الثانية من خلال مواقف طبيعية حقيقية، وإذا تعذر توفير المواقف الطبيعية فنلجأ إلى التقليد أو التمثيل كما فعل الباحث في هذا النموذج المقترح لاعتقاده أن ما ينطقه الطالب من عبارات ينبغي أن يكون مرتبطا بالموقف الذي يتم فيه تبادل هذه العبارات؛ فالموقف يدعم الحفظ من ناحية والتذكر بعد ذلك من ناحية أخرى، وإن استخدام الباحث لأسلوب الأسئلة ضمن تمثيل الأدوار أثبتت أن هذه الطريقة تُبقي المعلومات والأحداث مدة أطول في أذهان الطلبة وتشد الانتباه وتعمل على تعزيز عنصر الإثارة وهو مطلب تربوي تعليمي.

كما كان الباحث أثناء قيامه بدور المعلم يحرص على التعبير بواسطة ارتفاع نغمة الصوت وانخفاضه في الكلام لتشخيص المعاني وإبراز شحنتها الدلالية، فمن المهم للدارس أن يمزج نغمة الحديث بالشعور وتنويع الصوت وفقا للمواقف المختلفة والدور الذي يتولد عنها، كما أن ما نقوله لن يتلون فقط بشعورنا الشخصي ولكن أيضا بأمزجة الآخرين وميولهم، ونتيجة لذلك فإن أسلوب الأسئلة يجعل المرء مدركا حاجته إلى إمكانية التعبير المناسب عن هذا الشعور بتشخيص الصيغ ومعاني الجمل المنطوقة تشخيصا حيا ومناسبا لمواقع الكلام

ومقاماتـه.

وقـد لاحـظ الباحـث أن الدراسـين وصلـوا إلى مرحلـة أدركوا فيهـا إدراكا جيـدا كيـف يصيغـون نغمـة السـؤال وقـد أدركـوا الفـروق الدقيقـة بـين نغمـة السـؤال ونغمـة الإجابـة ونغمـة التعجـب وغيرهـا، وأمـا فيمـا يتصـل بتوزيـع الأدوار فـكان لا يقتـصر على واحـد دون آخـر مـن الدارسـين؛ لأن الغـرض الرئيـسي مـن ذلـك هـو أن يشـمل النشـاط التربـوي المتعلمـين جميعـا، ومـن خـلال ذلـك رأى الباحـث أن الطـلاب الذيـن كانـوا يشـعرون بالخجـل أو الخـوف زال عنهـم بعـد أن منحـوا الفرصـة في تمثيـل الدور.

الخاتمة والتوصيات:

هدفـت هـذه الدراسـة إلى التعـرف على كافـة جوانـب موضوع أسـلوب الأسـئلة وعنـاصره المتعلقـة بالمعايـير اللغويـة العالميـة المخصصـة للمسـتويات اللغويـة المختلفـة، وسـعت للإجابـة عـن السـؤال التـالي: مـا مـدى فعالية أسـلوب الأسـئلة الـصفية وماهي معايـير صياغتهـا وفـق المسـتويات اللغويـة؟ وقـد تمـت مناقشـة المعايـير بشـكل تفصيـلي في الفصـل الثـاني وأمـا فعاليـة الأسـئلة الصفيـة فقـد كان أسـلوب الأسـئلة ذا فائـدة كبـيرة وأثبـت أن هـذا الأسـلوب يُبـقي المعلومـات والأحـداث مـدة أطـول في أذهـان الطلبـة وتشـد الانتبـاه وتعمـل على تعزيـز عنـصر الإثـارة وهـو مطلـب تربـوي تعليـمي مهـم.

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١. ضرورة اهتمـام أسـاتذة طرائـق تدريـس اللغـة العربيـة بالجوانـب النظريـة والعمليـة المتصلـة بفـن صياغـة السـؤال وتلـقي الإجابـة.

٢. ضرورة اسـتخدام أسـلوب الأسـئلة الصفيـة في

طريقة التدريس وفقا للمستويات اللغوية لما لها من دور في استثارة دافعية التلاميذ وزيادة درجة تركيزهم نحو التعلم والقدرة على التذكر.

واستكمالاً لهذه الدراسة **يقترح** الباحث الدراسات التالية:

١. إعداد برنامج تدريبي للمدرسين في كيفية تعليم مادة اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهارات السؤال وقياس أثره في مستوى أدائهم.

٢. إجراء دراسة تجريبية لأثر أسلوب الأسئلة الصفية في التحصيل الدراسي لطلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وصلّ الله وسلم على سيدنا وحبيبنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ،

والحمد لله رب العالمين.

المراجع

- أبو لبن، وجيه المرسي (٢٠١١)، مهارة صياغة الأسئلة الصفية ومستوياتها. http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268075

- أبو عمشة، خالد (وآخرون) ((٢٠١٥، تجارب تعليم اللغة العربية في أوربا، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

- أبو عمشة، خالد (٢٠١٧)، فن صياغة الأسئلة، موقع الجزيرة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، تم استرجاعه

- http://learning.aljazeera.net/blogs/.2017 /27/2 pages/f45d4d4c-4920-40ca- a791-d5d7ec560ff1

- أبو عمشة، خالد (٢٠١٧، مستويات اللغة العربيّة المقترحة للإطار المرجعي العربي. شبكة دليل العربية: https://wp.me/p6VW8U-5M3 تم استرجاعه 20 /4/2018

- الحادر، نجاح أحمد. (١٩٩١) مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، إربد.

- التنقاري، صالح محجوب محمد (٢٠١٦)، الأسئلة وفعاليتها داخل الفصل في تعليم العربية للناطقين بغيرها. مجلة اللسانيات العربية، العدد الرابع -صفر١٤٣٨هـ-نوفمبر٢٠١٦.

- التنقاري، صالح محجوب محمد (٢٠١١)، أساليب إعداد أسئلة فهم المقروء، المجلة العربية للدراسات اللُّغوية، الخرطوم، العددان ٢٩-٣٠ديسمبر ٢٠١١م،١٤١-١٦١

- التنقاري، صالح محجوب (١٩٩٧)، السُّلوك اللُّغويّ لمُعَلِّم اللُّغة الثَّانية داخل الفصل.

- الحباشنة، يوسف عبد الله سليمان. (١٩٩٣). تحليل واقع الأسئلة الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي المرحلة التأسيسية (المرحلة الابتدائية الثلاثة الأولى). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة

الأردنيـة، عمـان.

- العمـاري، جيهـان أحمـد (٢٠٠٩) أثـر اسـتخدام طريقـة لعـب الأدوار في تدريـس القـراءة على تنميـة التفكـير التأمـلي لدى طلبـة الصـف الثالـث أسـاسي: رسـالة ماجسـتير، الجامعـة الإسـلامية-غزة.

- السلمي، حبيبة عبد الرحمن (٢٠١٤). استراتيجيات التدريس.

- /https://r5020.wordpress.com/2014/04/29/1234

- الفنيـش، أحمـد علي (١٩٩١)، اسـتراتيجيات التدريـس، الدار العربيـة للكتـاب، تونـس.

- المقـوسي، ياسـين (٢٠١٦) فاعليـة الأسـئلة السـابرة التركيزيـة والتبريريـة في تدريـس مـادة الثقافـة الإسـلامية على التحصيـل وتنميـة مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصـف الأول الثانـوي في الأردن. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن. (٢٠١٦/٠٥/١٠م)

- الكبيـسي، عبـد الواحـد حميـد (٢٠١١)، أثـر اسـتخدام التدريـس التبـادلي على التحصيـل والتفكـير الريـاضي لطلبـة الصـف الثـاني المتوسـط في مـادة الرياضيـات، قطـامي يوسـف، والشـديفات ريـاض (٢٠٠٩). أسـئلة التفكـير الإبـداعي، عمـان، الأردن، دار المسـيرة.

- كريـم، وفـاء. (٢٠٠٨). أثـر الاسـئلة الفعالـة في تنميـة التفكـير السـابر لدى أطفالالروضـة. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة. كليـة التربيـة، الجامعـة المسـتنصرية، بغـداد.

- مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد ١٩،العدد٢،٢٠١١،ص٦٨٧-٧٣١.

- بـركات، زيـاد وصبـاح، عبـد الهـادي (٢٠٠٧). مـدى تحقيـق أسـئلة الامتحانـات النهائيـة في جامعـة القـدس المفتوحـة للأهـداف التعليميـة تبعًـا لهـرم بلـوم. جامعـة القـدس المفتوحـة.

- جابـر عبـد الحميـد، جابـر (٢٠٠٠)، مـدرس القـرن الحـادي والعشريـن الفعـال: المهـارات والتنميـة المهنيـة. دار الفكـر العـربي القاهـرة الطبعـة الأولى

- جابـر عبـد الحميـد جابـر وزاهـر فـوزي والشـيخ سـليمان الخـضر (١٩٩٧)، مهـارات التدريـس، بـيروت، النهضـة العربيـة: ط٣: القاهـرة، مـصر.

- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٠). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. دار عالم الكتب، القاهرة.

- سليمان، سناء محمد (٢٠٠٥)، التعلم التعاوني: أسسه - استراتيجياته - تطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة.

- ضليمي، أحمد بن عبد الفتاح (٢٠٠١). القرآن الكريم وأثره في التربية والتعليم. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- طعيمة، رشدي، إعداد الأسئلة في الورقة الامتحانية، مذكرة غير منشورة، جامعة الإمارات العربية المتحدة،١٩٩٥م، ص٢.

- عبيدات، سليمان أحمد (١٩٨٧)، القياس والتقويم التربوي عمان، الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع

- علي، صالح (٢٠٠٤). التربية الحديثة. ط.٣، مصر: دار المعارف

- الحبار، ندى لقمان (٢٠١٠)، أثر استخدام طريقة الاستجواب في تنمية المفاهيم الإسلامية لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي. كلية التربية للبنات، جامعة الموصل.

- يوسف، عفاف حامد حسن (٢٠٠٣). أثر التساؤل التبادلي وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

المراجع الأجنبية

- Ekasingh, Suphatcharee (1990). Teach talk; the language of native teachers in the classrooms. Phd, university of lllinois Vol.52, (p.384).

Anadili Arapça Olmayan Ebussuûd Efendi'nin Tefsirinin Arapça Tefsirler Arasındaki Yeri

Mustafa TUNÇER[1]*

Özet

İnsanın anadilinin dışında başka bir dilde eser yazması oldukça kabiliyet isteyen bir iştir. Üstelik bu eser kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim'in tefsiri ise bu iş çok daha zor olacaktır. Anadili Arapça olmamasına rağmen Ebussuûd'un yazdığı "İrşadü'l-akli's-selîm ilâ mezâya'l-Kur'an'i'l-Kerim" adlı Arapça tefsiri kısa zamanda tefsir külliyatı arasında yer edinmiş ve kendisinden sonra pek çok Arapça tefsire kaynaklık teşkil edecek düzeye ulaşmıştır. Şüphesiz bunda Ebussuûd'un dil kabiliyetinin yanında ilmî müktesebatının ve güçlü kaleminin etkisi büyüktür. Rivayet ve dirayet özelliklerinin birlikte işlendiği bu eserin en başarılı olduğu alanlardan biri lügat ve nahiv konusudur. Müellif bu eserde sadece kelimelerin anlamlarını vermekle yetinmemiş, onların cümledeki kullanımlarına, vezinlerine, cümlelerde yer alan istifham, izmâr, âtıf, ziyade harfler ve ayetlerin birbirleri arasındaki irab kurgusuna da yer vermiştir. Tefsir ve Fıkıh alanındaki liyakati nedeniyle şeyhülislamlık makamına kadar yükselebilen Ebussuûd, tefsirinde Arapça şiirleri de ustaca kullanmıştır. Bütün bu özellikleriyle müellif, Anadolu'da tefsir ilminin gücünü sergilemiş, bu bölgenin tefsir ilmindeki gidişatına yön tayin etmiştir.

Bu çalışmada anadili Arapça olmayan müfessir Ebussuûd'un kaleme aldığı eserde sergilediği Arapça dil yeteneklerinden ve bu eserin diğer tefsir eserleri arasındaki konumundan söz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Arapça, Ebussuûd, İrşâdü'l-akli's-selîm.

(١) * Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tefsir ABD.
E. posta: mustafatuncer061@hotmail.com

مكانة تفسير أبو السعود الأعجمي بين التفاسير العربية

ملخص

كتابة مصنف بغير لغة الأم للشخص هو عمل يتطلّب مقدرة كبيرة، فوق ذلك لما يكون الأمر متعلّقا بكتابنا المقدّس، و نعني به تفسير القرآن الكريم يكون هذا الأمر أكثر صعوبة، بالرغم من أنّ لغته الأم لم تكن اللغة العربية، فإن تفسير «إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم» الذي ألّفه الإمام أبو السعود باللغة العربية وفي فترة وجيزة أخذ مكانته بين تفاسير القرآن الكريم العربية، بل بلغ درجة أنّه أصبح أحد أهمّ المصادر لتفاسير عربية لاحقة، و المؤكّد أنّ هذا الأمر عائد إلى مقدرة الإمام أبو السعود اللغوية إضافة إلى قوة قلمه و تأثيره و قوة تكوينه العلمي، ومع خصائصه المتعلّقة بالرواية و الدراية التي نجدها في هذا التفسير، فإن من أهم مظاهر الإبداع في هذا التفسير تعامله و تحكمه في قضايا اللغة و النحو، حيث لم يكتف المفسّر بإيراد معاني الكلمات فقط، بل بحث أوزان الكلمات و استعمالاتها في الجمل، إضافة إلى قضايا مثل: الاستفهام، الإضمار، العطف، زيادة الحروف و التناسب الإعرابي بين الآيات، الإمام أبو السعود الذي بلغ مرتبة شيخ الاسلام بفضل اقتداره في الفقه و التفسير استخدم في تفسيره الأشعار العربية بمهارة عالية، كل هذه المميزات جعلت المؤلف مظهرا لقوة علم التفسير في بلاد الأناضول، و محدِّدا لمساره في هذه المنطقة.

في هذه الورقة سنحاول إظهار المهارات اللغوية التي احتوى عليها تفسير أبو السعود الذي تعدّ اللغة العربية ليست لغته الأم، ساعين إلى تبيين مكانته بين التفاسير .

الكلمات المفتاحية: التفسير، العربية ، أبو السعود، إرشاد العقل السليم.

Giriş

Ebussuûd Efendi, Osmanlı Devleti'nin yükselme döneminde uluslararası alanda itibarının zirveye ulaştığı bir dönemde yaşamış, dönemin ilim ve siyaset çevrelerine liyakati ile kendini kabul ettirmiş, dini ve idari konularda saygın roller üstlenmiş büyük bir devlet ve ilim adamıdır.

Yavuz Sultan Selim döneminde müderrislikle başlayıp ll. Selim dönemine kadar uzanan 60 yıllık uzun soluklu çalışma hayatı süresince kadılık, kazaskerlik ve şeyhülislâmlık gibi farklı vazife alanlarında görev üstlenmiş, geniş kitleleri ilgilendirecek idarî konularda aktif eylemlere imza atmıştır. Bir taraftan dinî kimliği kapsamında savaş fetvaları vermek suretiyle ülkenin coğrafî durumunun değişmesinde ve ele geçirilen toprakların hukukî statüsünün belirlenmesinde etkin rol almış; bir taraftan da çıkardığı kanunnameler ve verdiği fetvalar ile ülkenin hukuk sistemine önemli katkılar sağlamıştır.

Ebussuûd Efendi'yi asıl üne kavuşturan ise kuşkusuz yazıldığı günden itibaren büyük beğeni toplayan, Osmanlının tüm coğrafî bölgelerine kısa zamanda yayılan ve günümüzde de ilmî değerinden hiçbir şey kaybetmeyen «إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم» "İrşâdü'l-akli's-selîm ilâ mezâyâ'l-Kur'an'i'l-Kerîm" adlı tefsiridir. Ana dili Arapça olmamasına,

Arapça konuşulan bir yerde uzun süre kalmamasına rağmen Arap dilinde 5 ciltlik bir eser yazacak, hatta kendisinden sonra Arapça yazılacak tefsirlere de kaynaklık edecek kadar dil yeteneğine sahip olması ilmî kariyerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Ebussuûd'un tefsiri üzerinde onlarca şerh, haşiye, talik, yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmış olması, eserin takdir düzeyini göstermesi bakımından yeterli sayılır. Bu çalışmada Ebussuûd'un hayatı, ilmî kişiliği ve vücuda getirdiği tefsiri üzerinde yapılan ilmî çalışmalardan da istifade edilerek bilgi verilecek ve söz konusu eserin Arap dili ve belâgati açısından değeri irdelenecektir.

1. Ebussuûd Efendi'nin Hayatı

Asıl adı Mehmed b. Muhyiddin el-İmadî el-İskilîbî olan Ebussuûd, Osmanlı döneminde yetişmiş kariyer sahibi âlimlerden biridir. 896/1490 tarihinde doğdu, ancak nerede doğduğu konusunda tam bir fikir birliği yoktur. Ya Çorum'un İskilip ilçesinde ya da İstanbul'da doğmuştur.(1) Hatta bugün Irak topraklarında kalan İmad'da doğduğu ve bu yüzden kendisine "İmâdî" lakabı takıldığı da söylenmiştir. Bazı kaynaklar Irak'taki bu yerden dolayı onu "Kürdi'l-asl" (Kürt asıllı) diye tanıtmışlarsa da(2) çoğu kaynaklar bu tespitin doğru olmadığını bildirmiştir.(3) Hatta Süleyman Ateş'in ifadesine göre bazıları İmad'ı Amid ile karıştırarak onun, Diyarbakırlı olduğunu zannetmiştir. Fakat onun, eski adı İmad olan İskilip'e bağlı Direklibel köyünde doğmuş olduğu ihtimali doğruya daha yakın durmaktadır. Zira hayratını İskilip'e bağışlaması,(4) babasının 920/1514'te İskilip'te vefat etmiş olması(5) onun, bu kasabaya bağlılığını gösterir.

Ebussuûd ilk tahsilini babasından yapmış, daha sonra Müeyyedzâde Abdurrahman Efendi (ö. 922/1516), Mevlana Seydi-î Karamanî (ö. 923/1517) ve İbn Kemal'den (ö. 940/1534) ders almıştır.(6) İlk olarak Yavuz Sultan Selim döneminde (922/1516) İnegöl İshak Paşa Medresesinde görev yapan Ebussuûd, 22 sene boyunca değişik medreselerde hocalık yaptıktan

(1) Muhammed Hüseyin ez-Zehebî, *et-Tefsîr ve'l-müfessirûn*, (Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Hadîse, 1381/1961), 1/345. Bursalı Mehmet Tahir Efendi, *Osmanlı Müellifleri 1299-1915*, haz. A. Fikri Yavuz-İsmail Özen, (İstanbul: Meral Yayınları, ts.), 1/306.

(2) İbrahim Peçevi, *Tarih-i Peçevî*, haz. Bekir Sıtkı Baykal, (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 3. Baskı, 1999), 1/59.

(3) Cavid Baysun, "Ebussuûd", *İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1993), 4/92; Abdullah , *Ebussuûd Efendi ve Tefsirdeki Metodu,* (: , .), 3-4; , "", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (: , 1994), 10/365.

(4) Süleyman Ateş, "Ebussuûd Efendi", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1/1, (1999), 39.

(5) Muhammed Abdülhayy el-Leknevî, *el-Fevâidü'l-behiyye fî terâcîmi'l-Hanefiyye*, (Mısır: Matba'atü's-Sa'ade, 1324), 82.

(6) Nevîzâde Abdullah Atâî, *Hadâiku'l-hakâik fî tekmileti'ş-şekâyık*, (İstanbul: Matbaa-i Amire, h.1268), 1/184; Cevdet Bey, *Tefsir Tarihi*, (İstanbul: Ahmed Kâmil Matbaası, 1927), 140.

sonra Rumeli kazaskerliği görevine getirilmiştir. Bu görevden sonra Osmanlıda en önemli görevlerden biri olan şeyhülislâmlığa atanmıştır.(1) Kanuni Süleyman ve II. Selim zamanında 30 yıl boyunca şeyhülislamlık vazifesinde kalmayı başaran Ebussuûd, Kıbrıs seferinin yapılması için verdiği fetvayla fethe destek olmuştur. Başarılı çalışmalarla ömrünü geçiren Ebussuûd 1574 tarihinde 87 yaşında iken vefat etti. Öylesine ün yapmıştı ki, kendisi için Mekke ve Medine'de gıyabında cenaze namazı kılınmış ve birçok mersiye yazılmıştır.(2)

Üstün kişiliği ile herkesin saygısını kazanan Ebussuûd Efendi, padişaha karşı da dirayetli davranarak adalet üzere fetva vermekten kaçınmamıştır. Örneğin Kanuni döneminde Ayasofya vakıfları kiracılarının, kira bedellerinin ecr-i misille yükseltilmesine ihtiyaç bulunmadığını Padişaha arz edip bu konuda padişahtan istekleri doğrultusunda ferman çıkartmaları üzerine Ebussuûd; "Olmaz! Emr-i sultani ile nâ meşru olan nesne meşru olmaz; haram olan nesne helal olmak yoktur" fetvasını verme cesaretini göstermiştir.(3)

Arapça ve Farsçayı yazıp konuşacak derecede dilini geliştirmiş ve pek çok eserin vücuda gelmesine imza atmış olan Ebussuûd, daha çok hukukla ilgili eserler kaleme almış olmasına rağmen tefsiriyle şöhret bulmuştur. 20 yılda yazdığı tefsirini Kanuni Sultan Süleyman'a sunduğunda(4) büyük beğeni almıştır. Gerek fetva makamında ve gerekse devletin çeşitli kademelerinde aldığı her görevin hakkını vermiştir. Bu yüzden tabâkat yazarları kendisinden hep takdirle söz etmiştir.(5) Akademik kariyeri, yetkin kişiliğiyle kendisine "İkinci Ebu Hanife", "Sultanu'l-müfessirîn", "Hatîbu'l-müfessirîn", "Müftiyü's-sekaleyn" (insan ve cinlerin müftüsü), "Diyar-ı Rum'un Zemahşerisi" gibi unvanlar layık görülmüştür.(6)

Ebussuûd Arapça, Farsça ve Türkçe şiirler yazmış olup bunlar arasında Arapça kaleme aldığı şiirleri çok beğeni kazanmış ve cahiliye dönemi şairi İmru'l-Kays ile kıyaslanmıştır.(7)

---

(1) Atâî, *Hadâiku'l-hakâik fî tekmileti'ş-şekâyık*, 1/185.
(2)Ateş, "Ebussuûd Efendi", 42-43.
(3) Zehebî, *et-Tefsîr ve'l-müfessirûn*, 1/347; Ateş, "Ebussuûd Efendi", 45.
(4) Ebussuûd, tefsirini yazarken Kanuni Sultan Süleyman onun bu çalışmasına büyük bir alaka göstermiş ve eser bitmediği halde kendisine tezkire takdim etmiştir. Eseri çok beğenen padişah, Şeyhülislamın 200 akçe olan meşihat yevmiyesini, önce 500 akçeye, tefsirin yazımı bitince de 600 akçeye çıkarmış ve kendisine büyük ikramlarda bulunarak taltif etmiştir. (Bk. Hacı Halife Kâtip Çelebi, *Keşfu'z-zünûn 'an esâmi'l-kütübi ve'l-fünûn*, (İstanbul: nşr. M. Şerafeddin- Rıfat Bilge, 1360/1941), 1/65; Leknevî, el-Fevâidü'l-behiyye, 81.)
(5) Zehebî, *et-Tefsîr ve'l-müfessirûn*, 1/346; Cevdet Bey, *Tefsir Tarihi*, 155; Aydemir, *Ebussuûd Efendi ve Tefsirdeki Metodu,* 35.
(6) Ateş, "Ebussuûd Efendi", 45.
(7) Mustafa b. Carullah el-Beyânî, *Tezkiretu'ş-Şuarâ*, haz. İbrahim Kutluk, (Ankara: TTK Yayınları, 1997), 89.

Ebussuûd, Arap Dili ve Edebiyatı açısından üstün kariyere ulaşmış ender Türk âlimlerinden biridir. Müftü Kutbuddin Efendi (ö. 990/1082) 943 senesinde kendisi ile beraber yolculuğa çıktığında hiçbir Arap ülkesinde bulunmamasına rağmen kendisine yöneltilen sorulara mükemmel bir şekilde cevap vermesi dolayısıyla onun bu alandaki maharetine hayran kalmıştır.(1)

Ebussuûd'un en meşhur Arapça şiirinin adı "Kaside-i Mîmiyye"dir. Bu eser Arap şairleri tarafından da oldukça beğeni almıştır. Tamamen Anadolu medreselerinde yetişen bir Türk'ün, edebî yönü güçlü felsefî bir kasideyi Arapça yazmış olması, şüphesiz onun kariyerinin ne kadar seviyeli olduğunu gösterir.(2) Nüktedan birinin hazine anlamındaki "hızâne" ve çanak anlamındaki "kas'a" kelimesinin fethalı yoksa kesralı mı okunacağının sorusunu kendisine yönelttiğinde لا تفتح الخزانة ولا تكسر القصعة(lâ teftehu'l-hızânete velâ tüksiru'l-kas'ate) şeklinde karşılık vermiştir. Burada "hızâneyi fethalı okuma, kas'ayı da kesralı okuma!" derken, fetha kelimesini "açma" karşılığında; kesra kelimesini de kırma anlamında kullanmıştır. O burada "Hazineyi açma, çanağı da kırma" manasında tevriye sanatına yer vererek ustaca edebî bir anlatım sergilemiştir.(3)

Ebussuûd, kendisine yöneltilen sorunun sorulduğu dile göre aynı dili kullanıp karşılığını verirdi. Arapça sorulara Arapça, Farsça sorulara Farsça, Türkçe sorulara Türkçe, nesir şeklinde sorulan sorulara nesir olarak, nazım tarzında yöneltilen sorulara da manzum olarak cevap verirdi.(4)

Ebussuûd'un Arapça şiirleri son derece beğenilmesine rağmen Türkçe şiirleri aynı ölçüde takdire mazhar olmamıştır. Türkçe kaleme aldığı şiirlerinin lirizmden mahrum olduğu için beğenilmediği ifade edilmektedir.(5)

2. "İrşâdü'l-akli's-selîm ilâ mezâyâ'l-Kur'an'i'l-Kerîm" Adlı Eseri

İlmî çalışmalara ve medrese eğitimine büyük önem verilen Osmanlı döneminde yazılan eserler genellikle daha önce yazılmış eserler üzerine kaleme alınmış şerh, haşiye, ta'lik şeklinde veya bazı surelerin tefsiri mahiyetinde çalışmalardır. Kur'an'ın tamamına ilişkin birkaç eser dışında pek tefsir yazılmadığı rahatlıkla söylenebilir. Bu itibarla Ebussuûd'un tefsiri

(1) Leknevî, el-Fevâidü'l-behiyye, 82; Âdem Yerinde, "Ebussuûd Efendi›nin İrşâdü›l-Akli›s-Selim ilâ Mezâya›l-Kitabi›l-Kerim›i", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9/18, (2011), 353.
(2) Ateş, "Ebussuûd Efendi", 46.
(3) Ateş, "Ebussuûd Efendi", 70; Muhittin Eliaçık, "Ebussuûd Efendi ile Şemsi Paşa'nın Manzum Yazışmaları", *Uluslararası Osmanlı'dan Cumhuriyete Çorum Sempozyumu,* (23-25 Kasım 2007) haz. Mehmet Mahfuz v.diğ. (Çorum: Çorum Belediyesi Yayınları, 2008), 2/950.
(4) Zehebî, *et-Tefsîr ve'l-müfessirûn*, 1/345-346.
(5) Cevdet Bey, *Tefsir Tarihi*, 142.

ayrı bir öneme sahiptir.(1)

Ebussuûd, sonraki dönemlerde kendinden çokça söz ettirecek olan bu tefsirde başta Zemahşerî'nin (ö. 538/ 1144) "Keşşâf"ı, Beyzâvî'nin (ö. 685/1286) "Envâru't-tenzîl"i olmak üzere birçok tefsir eserini kaynak olarak kullanmıştır. O tefsirinde Keşşâf ve Envâru't-tenzîl'in eksikliklerini giderdiğini, eserinde yüce kitaba yaraşır biçimde açıklamalarda bulunduğunu, kolay anlaşılabilir bir üslup kullandığını bizzat kendisi ifade etmektedir.(2) Her iki tefsiri beğenip onlardan çokça atıfta bulunmasına rağmen kimi yerlerde de onları eleştirmekten geri durmamaktadır. Hatta dirayet metodunu bazen onlardan daha ileri seviyede ve ustalıkla kullanmaktadır. İfadelerde akıcı bir üslup kullanması ve bolca nüktelere yer vermesi okunmasına ayrı lezzet katmakta, ayetler arasındaki bağlantılara sıkça değinmesi de münâsebât ilmindeki maharetini yansıtmaktadır.(3) Onun ustalıkla işlediği konulardan birisi de dil ve gramer tahlilleridir. Bu husus tebliğimizin ana temasını oluşturması nedeniyle aşağıda bu örnekler üzerinde durulacaktır.

Arapça cümlelerin sağlam kurgusu, üstün ve akıcı üslubuyla ilim camiasının beğenisini kazanan İrşâdü›l-akli's-selim, Osmanlı medreselerinde Keşşâf ve Envâru't-tenzîl'den sonra en çok itibar edilen tefsir hüviyetini kazanmıştır.(4) Ebussuûd, dil ve belâgat yönüyle Arap edebiyatının doruk noktasında bulunan tefsirinden dolayı, "Zamanın görmediği, kulakların duymadığı sözler söylemiştir" şeklinde övgüyle anılmıştır.(5) Yazıldığı dönemden kısa bir süre sonra isim yapan bu tefsir, son yıllarda da şöhretinden hiçbir şey kaybetmemiştir. Öyle ki, geçen asırda Mısır el-Ezher Üniversitesi ile Libya İslâm Üniversitesi'nde ders kitabı ve yardımcı ders kaynağı olarak okutulup tavsiye edilmiştir.(6) Hatta Süleyman Ateş, bu tefsirin Suudi Arabistan'da İmam Muhammed Üniversitesi'nin Arap Dili ve Edebiyatı Fakültesinde edebî tefsirlere örnek olarak okutulduğunu ve kendisinin de aynı fakültede bir yıl boyunca bu tefsiri okuttuğunu ifade etmektedir.(7)

Ebussuûd, tefsirinde ayetleri cümlelere bölüp her cümlenin anlamını vermek şeklinde bir metot takip eder. Daha sonra ayetin maksadından, varsa sebeb-i nüzulünden söz eder. Gerekli farklılıklardan dolayı orta-

(1) Aydemir, *Ebussuûd Efendi ve Tefsirdeki Metodu,* 23.
(2) Mehmed b. Muhyiddin Ebussuûd el-İmâdî, *İrşâdü›l-akli's-selim ilâ mezâya'l-Kitabi'l-Kerim*, (Mısır: Muhammed Ali Matbaası, 1372/1952), 1/5.
(3)Cevdet Bey, *Tefsir Tarihi*, 155; İsmail Çalışkan, *Tefsir Tarihi*, (Ankara: Bilay Yayınları, 2019), 240.
(4) Kâtip Çelebi, Keşfu'z-zünûn, 1/65; Yerinde, "Ebussuûd Efendi›nin İrşâdü›l-Akli›s-Selim ilâ Mezâya›l-Kitabi›l-Kerim›i", 341.
(5)Süleyman Ateş, "İrşâdü'l-akli's-selîm", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: TDV Yayınları, 2000), 22/457.
(6) Aydemir, *Ebussuûd Efendi ve Tefsirdeki Metodu,* 256.
(7) Ateş, "Ebussuûd Efendi", 70.

ya çıkacak alternatif anlamlardan bahseder. Surelerin faziletine dair bazı zayıf hadisler nakleder ki, onun tefsirinde en fazla eleştirildiği noktalardan biridir. Zira bu alandaki hadislerin çoğu zayıf veya mevzû (uydurma) kabul edilmiştir. Bu konunun dışında da yer yer aynı şekilde zayıf ve israiliyyat türü rivayetleri kullandığı için tenkit edilmekten kurtulamamıştır. Bütün bu zayıf yönlerine rağmen Ebussuûd, Arap dilinin inceliklerini ustaca kullandığı için takdir edilmeyi hak etmiş ve bölgenin tefsir ilmindeki gidişatına yön vermiştir.(1)

Ebussuûd'un, Arap dili ve belâgatine vukufiyeti dolayısıyla onun ayetlerin ince mana ve nüktelerini açığa çıkaran ilk müfessir olduğu da ifade edilir.(2) Edebî incelik ve nükteleriyle "Keşşaf"a, kelâmî ve felsefî yönleriyle "Mefâtihu'l-gayb"a benzemesi nedeniyle Ebussuûd'un tefsiri edebî-felsefî bir tefsir örneği olarak görülebilir. Diğer taraftan dil ve irab konularına yoğun bir şekilde girmesi, Kur'an'ın icaz ve ifade özelliklerinden bahsetmesi, edebî incelik ve şiirle istişhaddaki başarısından dolayı da bu tefsir edebî ya da nahvî-edebî tefsirler arasında sayılmıştır.(3)

Üzerine 13 adet hâşiye ve ta'lik yazılacak kadar ünlenen Ebussuûd tefsirinin; Mısır, Lübnan ve Türkiye gibi ülkelerde 11 kere baskısı yapılmıştır. Bunların dışında yine son yıllarda eser üzerinde başta Mısır olmak üzere Lübnan, Türkiye, Suudi Arabistan, Irak ve Sudan'da 14 ayrı doktora ve yüksek lisans çalışmasına imza atılmıştır.(4)

Ebussuûd'un fıkhî yönünün çok güçlü olması nedeniyle tefsirinde ahkâm ayetlerine de geniş yer ayırmıştır. Fıkıhta Hanefî mezhebine tabi olmakla birlikte bazen herhangi bir mezhebin, bazen birden çok mezhebin görüşüne, bazen de hiçbir mezhebe tabi olmadan kendi özgün fıkhî yorumlarına yer verir.(5) Zaten onun fıkha dair fetvaları ve fıkıh usulü ilmindeki liyakatinden dolayı kendisine İkinci Ebu Hanife (Numân-i Sânî) lakabı takılmıştır.(6) Onun bu şekilde mezhep farkı gözetmeksizin müfessirlerden istifade etmesi, ne kadar hoşgörü kültürüne sahip ve esnek yapıda olduğunu gösterir.

Kelâma dair konularda da geniş izahlar yapan Ebussuûd, kimi yerde herhangi bir kelamî mezhebi referans göstermeden, kimi yerde sadece İmam Maturîdî'ye (ö. 333/944) veya Cübbaî'ye (ö. 303/916) atıfta bulunarak, kimi yerde de Rafizî ve Mutezilîlerin görüşlerini eleştirerek tefsir yapar. Örneğin *"Öyle bir günden korkun ki, o gün kimse başkası için bir*

(1) Ayrıntılı bilgi için bk. Aydemir, *Ebussuûd Efendi ve Tefsirdeki Metodu,* 110-253.
(2) Muhammed Hüseyn ez-Zehebî, *et-Tefsîr ve'l-müfessirûn*, (Kahire: 1381/1961), 1/247.
(3) Yerinde, "Ebussuûd Efendi›nin İrşâdü›l-Akli›s-Selim ilâ Mezâya›l-Kitabi›l-Kerim›i", 346-347.
(4) Bütün bu çalışmaların ayrıntısı için bk. Âdem Yerinde "Ebussuûd Efendi'nin İrşadü'l-akli's-selîm ilâ mezâyâ'l-Kur'ani'l-Kerim".
(5) Ebussuûd'un bu konulara ilişkin örnek açıklamaları için bk. *İrşâdü›l-akli›s-selîm*, 2/164; 2/65; 2/239; 2/59; 2/265; 4/26; 5/127.
(6) Aydemir, *Ebussuûd Efendi ve Tefsirdeki Metodu,* 148.

şey ödeyemez; hiç kimseden şefaat kabul olunmaz, fidye alınmaz, onlara asla yardım da yapılmaz." (Bakara 2/48) ayetinde Mutezilenin büyük günah işleyen kimseler için şefaatin olmadığını ileri sürmesine karşın Ehlisünnetin konuyla ilgili beyanlarını öne çıkararak bu ayetin kâfirlere mahsus olduğunu, diğer bazı ayet ve hadislerde şefaatin varlığının ortaya konulduğunu, dolayısıyla Mutezile'nin bu görüşünün doğru olmadığını(1) belirtir.

Ebussuûd'un tefsirinde en dikkat çekici konulardan biri de müellifin bir ayetin tamamı veya bir kısmının, kendisinden önceki ayet veya ayet grubu ile irab ilişkisini belirtmesidir. Hatta tefsirinde en çok istifade ettiği ve atıfta bulunduğu Zemahşerî'yi bu konuda geçtiği, Beyzâvî'yi ise çok gerilerde bıraktığı rahatlıkla ifade edilebilir.(2)

Ebussuûd'un eleştirel yönü de güçlüdür. Tefsirinde Zemahşerî ve Beyzâvî'den çokça atıfta bulunan Ebussuûd, adlarını vermese de yine en çok bu iki müfessiri tenkit eder. Ebussuûd yorumlarını beğenmediği noktaların bazılarında isim vermeden eleştirisini yapar. İsimsiz yorumların çoğunun Zemahşerî ve Beyzâvî'ye aidiyetlerini birebir karşılaştırma yaparak tespit eden Abdullah Aydemir,(3) bu konuya dair örneklerden birinin Mü'minûn suresinde geçtiğini bildirir. Ebussuûd'a göre, *"De ki: "Rabbim! Eğer onların tehdit edildiği hali bana göstereceksen; bu durumda zalimler topluluğunun içinde bulundurma!"* (Mü'minûn 23/93-94) ayetlerinde dile getirilen azap konusu, zalimlerin karşılaşacağı dünyevi azaptır. Bu azabın ahirette gerçekleşeceğini savunmak doğru değildir.(4) Söz konusu azabın ahiret azabı olduğunu söyleyenler Zemahşerî(5) ve Beyzâvî'dir.(6)

3. Arap Dili Açısından Tefsirin Değeri

Ebussuûd'un ana dilinin Arapça olmamasına rağmen dile yatkınlığını tefsirinde açık bir şekilde görmek mümkündür. Aslında tefsirlerde en zor olan bölümlerden biri de Arap dili ve grameri tahlillerine girilmesidir. Ebussuûd bu konuda hiç çekimser davranmamış, her türlü Arapça kural ve kaide bağlamında açıklamalarını yapmaya çalışmıştır. O sadece bir ayetin irabı ile ilgili farklı görüşleri nakletmez, bazı yerlerde onlardan birini diğerlerine tercih eder ve beraberinde tercih sebebini de bildirir.

Kur'an-ı Kerim'i tefsir edecek olan müfessirlerde aranması gereken konuların başında Arap dilinde yer alan kelimelerin farklı ayetlerde kazan-

(1) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm*, 1/79.
(2) Aydemir, *Ebussuûd Efendi ve Tefsirdeki Metodu*, 170.
(3) Bk. Aydemir, *Ebussuûd Efendi ve Tefsirdeki Metodu,* 243-245.
(4) Hayrettin Karaman v.diğr. *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, (Ankara: DİB Yayınları, 2014), 4/42.
(5)Cârullah Mahmûd b. Ömer ez-Zemahşerî, *el-Keşşâf 'an hakâiki't'-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvîl fî vücûhi't-te'vîl*, (Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.), 3/41.
(6) Kadı Nasîruddin Abdullah b. Ömer el-Beyzâvî, *Envâru't-tenzîl ve esrâru't-te'vîl*, (Mısır: Mektebetü't-Ticâriyye, ts.), 3/223.

dığı çeşitli manalara aşina olması, iraba göre lafızların değişen durumlarını ve gramere ait tüm incelikleri bilmesi gelir. Tefsirinde gramer ve nahiv ilmini çokça önemseyen Ebussuûd da kelimelerin manalarını, vezinlerini, cümle içindeki konumlarını izah eder; takdim-tehir durumlarını, âtıf, izmâr, zâid harfleri belirtir ve ayetler arasındaki irab ilişkisini irdeler.

3.1. Lafzın İştikâkı ve Nahiv Yapısından Söz Etmesi

a. Sarf örneği: فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ ayetindeki[1] "الطَّاغُوتُ" (et-tâğût) lafzının "الطُّغْيَانُ" (et-tuğyân)dan geldiğini, "مَلَكُوتُ" (melekût), "جَبَرُوتُ" (ceberût) gibi mübalağalı bir isim olduğunu belirtir. Yine Müberrek'e göre kelimenin cemi', Sibeveyh'e göre müfred-müzekker bir cins ismi olduğunu, bu ayette "ilahlar" anlamı kastedildiği için cemi-müennes olarak geldiğini[2] bildirir.

b. Nahiv örneği: فَمَا اَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ ayetindeki[3] "مـا-mâ"nın Sibeveyh'e (ö. 180/796) göre taaccub anlamı ifade eden bir "nekre-i tâmme" ve "mübtedâ"; Ferra'ya (ö. 207/822) göre "istifhâmiyye", bazı dilcilere göre "ismu'l-mevsûl" olduğunu söyler. Daha sonradan ayete verilebilecek muhtemel diğer anlamlardan da bahseder.

Nahiv için bir başka örnek Bakara suresinin وَاِذْ يَرْفَعُ اِبْرٰهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَاِسْمٰعِيلُ *"İbrahim İsmail'le birlikte beytin temellerini yükseltiyordu."* (Bakara 2/127) ayetinde anlatılan Kâbe'nin duvarlarının yükseltilmesi ile alakalı kullanılan muzari fiil formudur. Bu sanat Arap edebiyatında kullanılan güzel sanatlardan biri olup, geçmişte yaşanan bir olayın şu anda cereyan ediyormuş gibi takdim edilmesidir. Ebussuûd, burada muzari kalıbının kullanılmasının, o olayın apaçık bir mucizeyi bildiren sıra dışı bir olay olduğunun sergilenmesi için bu şekilde anlatıldığını ifade eder.[4]

3.2. Ayetlerde İstifham, Takdim-Tehir Gibi Gramer Konularına Değinmesi

a. İstifham: هَلْ يَنْظُرُونَ اِلَّا اَنْ يَأْتِيَهُمُ اللّٰهُ فِي ظُلَلٍ مِنَ الْغَمَامِ ayetindeki[5] istifhâmın, istifhâm-ı inkârî ve nefy manasında (beklemezler) olduğunu belirtir.

b. Takdim: وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً ayetindeki[6] "عَلَيْكُمْ" zarfı, "كَانَ" (kâne)'nin haberi olan "شَهِيداً" kelimesinin önüne geçmiş olmasının Hz. Peygamber'in kıyamet günündeki şahitliğinin yalnız ümmetine mahsus olduğunu ifade etmek için kullanıldığını dile getirir.[7]

(1) el-Bakara 2/256.
(2) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 1/189-190.
(3) el-Bakara 2/175.
(4) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 1/124.
(5) el-Bakara 2/210.
(6) el-Bakara 2/143.
(7) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 1/134.

c. Tehir: وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً اَحَدٌ ayetindeki[1] "لَهُ" ifadesinin "كُفُواً" kelimesinin sılası olduğunu, sonra gelmesi gerekirken Allah'a eş ve ortak izafe etmenin imkansızlığının önemine vurgu yapmak üzere "كُفُواً" den önce geldiğini söyler.

3.3. Aslı Arapça Olmayan Kelimeleri Beyan Etmesi

Kur'an'da geçen bazı kelimelerin Arapça olup olmaması meselesi müfessirler arasında hep tartışma konusu olmuştur. Kimisi Kur'an'da yabancı kelime bulunmadığını, tümünün asılları itibarı ile Arap dilinde mevcut olduğunu ifade ederken, kimisi de bazı kelimelerin öz itibariyle yabancı olduğunu, daha sonradan Arapçaya geçtiklerini ve dolayısıyla Kur'an'da bu vesileyle yer aldıklarını belirtmektedirler.[2] Ebussuûd da Kur'an'da yabancı kelime bulunup bulunmaması meselesine pek girmemekte, sadece وَزِنُوا بِالْقِسْطَاسِ الْمُسْتَقِيمِ ayetinde[3] geçen "الْقِسْطَاسِ" "kıstâs" kelimesinin Arapçaya Rumcadan geçtiğini, Arapçaya geçen buna benzer "Âdem", "İsâ", "Meryem", "Firdevs", "Tâhâ" gibi (muarreb/Arapçalaşmış) kelimelerin artık Arapçadan sayılması gerektiğini ve Kur'an'ın Arapça oluşuna bir zarar vermeyeceğini belirtilmektedir.[4] Bir başka ifadeyle genel olarak yabancı kabul edilen bu tür kelimelerin "Arapçalaştırılmış" (muarreb) olduklarına dair bir tanımlama yapmış olsa da kökenlerinin Arapça olmadığını açıkça bildirmemiştir.

Yabancı kavramlardan biri de Nisâ suresi 51. ayette geçen "جِبْتٌ" "cibt" kelimesidir. Çokça atıfta bulunduğu ancak zaman zaman muhalefet gösterdiği kaynaklardan Zemahşeri ve Beyzâvî'den farklı açıklamalarda bulunduğu hususlardan biri de bu kavramdır. Allah'tan başka insanların tapındıkları put veya ilahlar olarak açıklanan bu kavramın, Habeşçede sihirbaz manasına geldiğini belirten Ebussuûd, daha sonra bu kelimenin aslının "جِبْتٌ" "cibs" olduğunu ve kendisinde hayır bulunmayan bir şey anlamına geldiğini ifade eder.[5]

3.4. Ayetin İrabını Açıklaması

Ebussuûd tefsirinde bazı ayetleri tefsir sadedinde gramerle ilgili ayrıntı sayılabilecek açıklamalarda bulunmuştur. Ayrıca meânî, beyân ve bedî' ilimleri bağlamında belâgatle ilgili sanatlara yer vermiş ve bu hususu ayetlerin anlamlarına yansıtmıştır. Bu alandaki açıklamalarına bakıldığında onun Arap diline olan hâkimiyet konusunda büyük bir nasibi olduğu anlaşılmaktadır.

Bakara suresinin 25. ayetinde geçen "جَنَّاتٍ" kelimesini baştaki gizli

(1) el-İhlâs 112/4.
(2) Bedruddin Ebû Abdullah ez-Zerkeşî, *el-Burhân fî ulûmi'l-Kur'an*, thk. Muhammed Abdülfadl İbrahim, (Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 2. Baskı, ts.), 1/293.
(3) el-İsrâ 17/35.
(4) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 3/215.
(5) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm, 1/348.*

harfi cer'den dolayı mecrûr, Bakara 127. ayetteki رَبَّنَـا تَقَبَّـلْ مِنَّـآ, öncesindeki "اِسْـمـاعِيل" (İsmâîl) kelimesinin hal'i ve mahallen mensûb olduğunu bildirmektedircümlesinin.[1]

3.5. Arapça Şiirle İstişhadda Bulunması

Ebussuûd, muhtelif ayetlerin tefsirini desteklemek üzere pek çok beytten yararlanmıştır. Bu beytlerin sayısı 400 civarındadır. Bunlardan iki örnek şöyledir:

a. ثُـمَّ عَفَوْنَـا عَنْكُـمْ[2] cümlesindeki "عفـو" "afv"ın, bir suçun ortadan kaldırılması anlamında olduğunu şu şiirle delillendirmektedir:

عَرَفْتُ الْمَنْزَلَ الْخالَى عَفاَ مِنْ بَعْدِ اَحْوالَ عَفاَهُ كُلُّ هَتَّانٍ كَثِيرُ الْوَبْلِ هَطَّالِ

"Senelerden sonra yağmurların tüm izlerini sildiği, silinip yok olan boşyurdutanıyabildim."[3]

b. وَكَذَّبُـوا بِاٰيَاتِنَـا[4] cümlesindeki "آيَـةٌ" kelimesinin, aslında çok alamet anlamına geldiğini, Nâbiga'nın (ö. 604?) şu şiiriyle açıklamaktadır:

تَوَهَّمْتُ آياتٍ لَهاَ فَعَرَفْتُهاَ لِسِتَّةِ اَعْوامٍ وذاَ الْعامُ سابِعٌ

"Bu yedinci yıl, altı yıl boyunca ona ait delilleri tevehhüm edip tanıyabildim."[5]

3.6. Belâgat Konusundaki Açıklamaları

a. اِيَّـاكَ نَعْبُـدُ وَاِيَّـاكَ نَسْـتَعِينُ ayetinde[6] "Ya rabbi! Yalnız sana ibadet ederiz, yalnız senden yardım dileriz" yerine; "Yalnız sana ibadet ederim, yalnız senden yardım dilerim" denmemesinin nedeni dua eden kişinin nefsinin kusurundan dolayı Allah'ın huzurunda tek başına ibadetini Ona arz etmeye, müstakil olarak Allah'tan hidayet ve yardım istemeye layık olmadığını bildirmek için cemi' formunda olmasındandır.[7]

b. وَلَا تَقْرَبَـا هٰـذِهِ الشَّـجَرَةَ ayetinde[8] "Şu ağaca yaklaşmayın" ifadesinde meyve yerine ağaca yaklaşmanın yasaklanması, meyvesinden yemenin haramlığında mübalağa için kullanıldığını açıklamaktadır.[9]

c. وَالْعَـادِيَاتِ ضَبْـحاً ayetinde[10] "*Yemin olsun nefes nefese koşanlara*" ifadesi ile ilgili Ebussuûd şöyle der: "Yüce Allah, gazilerin, düşmana doğru hücum ederken nefes sesleri çıkaran atlarına yemin etti. "Dabh" "ضَبْـح"

(1) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 1/125.
(2) el-Bakara 2/52.
(3) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 1/61.
(4) el-Bakara 2/39.
(5) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 1/75.
(6) el-Fâtiha 1/5.
(7) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 1/13.
(8) el-Bakara 2/35.
(9) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 1/73.
(10) el-Âdiyât 100/1.

atların koşarken çıkardıkları nefesin sesidir.”[1]

3.7. Müteşâbih Ayetlerle İlgili Görüşleri

Kur’an’da yer alan müteşabih ayetlerin bilinip bilinememesi meselesi tefsirde önemli olan konuların başında yer alır. Ebussuûd bu tür ayetlerin bazılarının anlamlarının bilinebileceğini söylemektedir.[2] Örneğin اَلرَّحْمٰـنُ عَلَـى الْعَـرْشِ اسْـتَوٰى *“Rahmân olan Allah arşa istiva etmiştir.”* (Tâhâ 20/5) ayetindeki “istivâ” kelimesinin burada mecazî olduğunu, mülk, saltanat, hakimiyet anlamında anlaşılması gerektiğini belirtmektedir.[3] Bazen müteşabih ayetlerin anlamlarının verilmesi konusunda oldukça ileri gittiği de söylenebilir. Zira “طٰهٰ” kelimesinin Hz. Peygamber tarafından bildirilen “Ey Âdem” anlamında olduğunu ifade etmektedir.[4]

4. Eserin Tesirleri

Osmanlı medreselerinde yetişip ilmiye sınıfının zirvesinde 30 yıl kalan Ebussuûd Efendi, tefsirinin ilmî çevrelerde yayılması ile büyük yankı uyandırmıştır. Kendisinden sonra yetişen müfessirlerden birçoğu onun tefsiri ile meşgul olmuş, ondan istifade etmiştir. Hatta bu müfessirlerden Alûsî’nin (ö. 1317/1899) “Rûhu’l-meânî” adlı eserinde, İrşâdü’l-akli’s-selîm’de yer alan ifadeleri yeni bir üslupla sunmak suretiyle bu eseri model aldığı anlaşılmaktadır.[5] Bunun dışında İrşâdü’l-akli’s-selîm’i kaynak olarak kullanan eserler arasında Arapça olanlardan birkaçı şunlardır:

1- Cemalüddin el-Kasimî (ö. 1914), Mehâsinü’t-te’vil.

2- Reşid Rıza (ö. 1354), Tefsîru’l-menâr.

3- Mehmet Vehbi Efendi ö. (1364), Hülâsâtü’l-beyân fî tefsîri’l-Kur’ân.

4- Muhammed el-Emin el-Hererî, Hadâiku’r-ravhi ve’r-reyhân.

5- Muhammed Ali Sâbûnî, Safvetü’t-tefâsîr.

Sonuç

Osmanlının Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman gibi güçlü ve muktedir padişahların döneminde on yedi sene müderrislik, altı sene kadılık, sekiz sene kazaskerlik, otuz sene de şeyhülislamlık olmak üzere altmış yılı aşkın bir zaman diliminde görev yapmış olan Ebussuûd, bu dönemin başta ilim olmak üzere kültür ve hukuk hayatında faal rol almış büyük bir ilim ve devlet adamıdır.

Ebussuûd Efendi on yıl süreyle üzerinde çalıştığı ve eserleri arasın-

(1) *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 5/280.
(2) , *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 1/215
(3) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 3/298.
(4) Ebussuûd, *İrşâdü›l-akli›s-selîm,* 3/295.
(5) Ateş, “*İrşâdü›l-akli›s-selîm*”, 22/457.

da en önemli olanlarından biri olan "İrşâdü'l-akli's-selîm ilâ mezâye'l-Kur'ani'l-Kerim" adlı tefsirinde israiliyyat haberlerini barındırması, surelerin faziletlerine dair zayıf ve mevzu rivayetlere yer vermesi gibi eleştirilebilecek noktaların yanı sıra; ayetler arasındaki bağlamı mükemmel bir şekilde açıklaması, bazı tefsirlerden nakilleri çokça olsa da pek çok ayette özgün fikirler beyan etmesi nedeniyle söz konusu eserin ilim camiasında iyi bir yer edinmesini sağlamıştır. Ayrıca ana dili olmamasına rağmen eserinde Arapçayı düzgün, akıcı ve anlaşılır bir şekilde kullanması ona ayrı değer katmaktadır. Bu tefsirin, Ebussuûd'un otuz yıllık şeyhülislamlık şöhretini gölgede bırakan ve onun ismini ebedileştiren bir eser olduğu söylenebilir. Zaten üzerinde yapılan onlarca yüksek lisans ve doktora çalışması da eserin ne derece kıymetli olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazıldığı günden beri ilmî çevrelerde büyük ilgi ve alakaya mazhar olan "İrşâdü'l-akli's-selîm ilâ mezâya'l-Kur'an'i'l-Kerîm", tefsirler arasında ön sıralarda yer edinmesi ve ulaştığı paye, hak edilmiş bir kazanım olduğunun göstergesidir. Eserin müellifi Ebussuûd kendisini oldukça iyi yetiştirmiş ve Arapçadaki yeteneğini bu eserde mükemmel bir şekilde sergilemiştir. Yazıldığı dönemden günümüze tefsir ve İslamî ilimlerle meşgul olanların elinde, onun bu üstün eseri bir kaynak olarak kullanılmakta ve İslam ülkelerinde eserin adından sitayişle bahsedilmektedir.

Kaynakça

Akgündüz, Ahmet. "Ebussuûd", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 10/365-367, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1994.

Atâî, Nevizâde Abdullah. *Hadâiku'l-hakâik fî tekmileti'ş-şekâyık.* İstanbul: Matbaa-i Amire, h.1268.

Ateş, Süleyman. "Ebussuûd Efendi", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.* 1/1, İstanbul: 1999, 39-77.

..... "İrşâdü'l-akli's-selîm", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 22/457-459, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993.

Aydemir, Abdullah. *Ebussuûd Efendi ve Tefsirdeki Metodu.* Ankara: DİB. Yayınları, ts.

Baysun, Cavid. "Ebussuûd", *İslam Ansiklopedisi*. 4/92-99. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1993.

Beyânî, Mustafa b. Carullah. *Tezkiretu'ş-Şu'arâ*, haz. İbrahim Kutluk. Ankara: TTK Yayınları, 1997.

Beyzâvî, Kadı Nasîruddin Abdullah b. Ömer. *Envâru't-tenzîl ve esrâru't-te'vîl.* (Mısır: Mektebetü't-Ticâriyye, ts.

Cevdet Bey. *Tefsir Tarihi.* İstanbul: Ahmed Kâmil Matbaası, 1927.

Çalışkan, İsmail. *Tefsir Tarihi*. Ankara: Bilay Yayınları, 2019.

Ebussuûd, Mehmed b. Muhyiddin el-İmâdî. *İrşâdü›l-akli's-selîm ilâ mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm.* Mısır: Muhammed Ali Matbaası, 1372/1952.

Eliaçık, Muhittin. "Ebussuûd Efendi ile Şemsi Paşa'nın Manzum Yazışmaları", *Uluslararası Osmanlı'dan Cumhuriyete Çorum Sempozyumu* (23-25 Kasım 2007). Haz. Mehmet Mahfuz v.diğ. Çorum Belediyesi Yayınları, Çorum, 2008. 2/945-960.

Karaman, Hayrettin v.diğr. *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*. Ankara: DİB Yayınları, 2014.

Kâtip Çelebi, Hacı Halife. *Keşfu'z-zünûn 'an esâmi'l-kütübi ve'l-fünûn.* İstanbul: nşr. M. Şerafeddin- Rıfat Bilge, 1360/1941.

Leknevî, Muhammed Abdülhayy. *el-Fevâidü'l-behiyye fî terâcîmi'l-Hanefiyye.* Mısır: Matba'atü's-Sa'âde, 1324.

Peçevî, İbrahim. *Târih-i Peçevî*. Haz. Bekir Sıtkı Baykal, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 3. Baskı, 1999.

Tahir Efendi, Bursalı Mehmet. *Osmanlı Müellifleri 1299-1915*. Haz. A. Fikri Yavuz-İsmail Özen, İstanbul: Meral Yayınları, ts.

Yerinde, Âdem. "Ebussuûd Efendi'nin İrşâdü›l-Akli's-Selim ilâ Mezâya'l-Kitâbi'l-Kerim'i" *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9/18, 2011, 337-363.

Zehebî, Muhammed Hüseyn. *et-Tefsîr ve'l-müfessirûn.* Kahire: Dâru'l-Kütubi'l-Hadîse, 1381/1961.

Zemahşerî, Cârullah Mahmûd b. Ömer. *el-Keşşâf 'an hakâiki't'-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvîl fî vücûhi't-te'vîl*. Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.

Zerkeşî, Ebû Abdullah Bedruddin. *el-Burhân fî 'ulûmi'l-Kur'an.* Thk. Muhammed Ebü'l-Fadl İbrahim, Beyrut: Dâru'l-Marife, 2. Baskı, ts.

Osmanlı Döneminde Arap Dili Çalışmaları:

İmam Birgivi Örneği

Dr. Hüseyin ÇOLAK[1]

Özet

XVI. yüzyıl Osmanlı medreselerinde okutulan diller arasında Arapça ilk sırayı almıştır. Bu durum kısa zamanda Arapçanın gerek akademisyen gerekse halk arasında yaygın dil olarak kullanılmasına sebebiyet vermiştir. Başta dilbilimciler olmak üzere ilim dünyasının farklı alanlarında Arapça eserler çalışılmış, yayınlanmıştır. Dönemin ilmi simalarından biri de Birgili Mehmed Efendi'dir. 1523-1573 yıllar arasında yaşayan Birgivi eserlerinde Arapçanın daha kolay öğretilebilmesi için yeni metot ve usuller geliştirmiştir. O, Kifâyetü'l-Mübtedî, el-Avâmil gibi telif eserlerinde Arapçanın öğrenilmesinin farz-ı kifaye olduğunu telakki etmiş ve dilin öğreniminde kendine has kolaylaştırıcı metotlar geliştirmiştir. Metodunda konularla ilgili örnek cümleler vermiştir. Bu cümleler dil kurallarını öğretirken aynı zamanda öğrenciye değerler eğitimini kazandırmıştır. Özellikle sarf ve nahiv konulu eserlere yeni bir bakış açısı, öğretim metodu sağlamıştır. Böylece Birgivi dönemindeki şerh, hâşiye ve ta'lîk tarzı eserler yazma geleneğinden farklılaşmıştır. Tebliğimizde Birgivi'nin Arapça öğretimindeki kendine has metot ve usuller irdelenecektir. Telif eserlerinden örnekler getirilerek dönemin şerh- haşiye türü eserler arasındaki farklılığına dikkat çekilecektir.

Anahtar Kelimeler: Arapça Eserler, İmam Birgivi, Kifâyetü'l-Mübtedî, el-Avâmil,

(1) Dr.Öğr.Üyesi. ,Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Arap Dili ve Belagati Bölümü e-posta: huseyincholak@hotmail.com

Giriş

Şüphesiz Arap dili grameri Sarf (Morfoloji) ve Nahiv(Sentaks) olmak üzere iki ana unsurdan oluşmaktadır. Sarf dilin temel maddesini yani kelimenin şekil ve yapısını ele alırken, nahiv ise bu maddeler arasındaki ilişkiyi ve bu maddelerin oluşturduğu bütünü yani cümleyi inceler. Bu sebeple sarf ve nahiv Arap dili gramerinin birer parçası olarak birbirini tamamlayıcı iki unsurudur.

İslam'ın doğuşu ile Arapça farklı bir boyut kazanmış bir milletin dili olma vasfından çıkıp bir dinin ve medeniyetin ortak dili olma vasfına yükselmiştir. Böylece Arap dili de kendi gramer ilmini oluşturmak zorunda kalmıştır. Artık, Kuran ve hadisin lahn denilen gramer hatalarından korunması için tedbir alınması ve dil kanunlarının tespit edilmesi ihtiyacı belirmiştir. İşte bu ihtiyaca ilk cevap veren, Ebu'l-Esved ed-Düelî (ö.٦٨٨/٦٩) olmuştur. Değişik rivayetler bulunmakla beraber Ebu'l-Esved'e dil meselesi ile uğraşmak konusunda ilk teşvikin Hz. Ali tarafından yapıldığı rivayet edilmektedir. Yine rivayet edildiğine göre Hz. Ali, Ebu'l-Esved'e nahvin temel prensiplerini açıklamış ve ona kelâmın harf, isim, fiil olmak üzere üç kısma ayrıldığını öğretmiştir.(1) Nahiv ilminin hicrî I. Asrın ikinci yarısında kurulduğu ve bu ilmin kurucusunun ise Ebu'l-Esved ed-Düelî olduğu kabul edilmektedir.(2)

Bu sebeple Kur'ân-ı Kerim'in indiği şekilde tespiti, korunması ve anlaşılması için gereken faaliyetler daha Hz. Peygamber zamanında başlamış ve bu faaliyetler Kur'ân'ı okumaya yönelik olmakla beraber filolojik çalışmaların hızla gelişmesine vesile olmuştur. Pek çok insanın Kur'an'ı yanlış bir telaffuzla okuduğu fark edilir edilmez, halka bir tür rehber kitap temininin zorunluluğu ortaya çıkmıştır.(3) Bu gaye ile başlayan Arap diline yönelik çalışmalar zaman içerisinde birçok disipline ayrılmıştır. Dil ilimlerinin kuruluş aşamasında yürütülen derleme faaliyetleriyle birlikte lügat, sarf, nahiv, aruz, belâgat ve edebiyat alanlarında erken dönemlerde eserler verilmeye başlanmış ve zamanla her bir disiplinle ilgili oldukça geniş bir literatür ortaya çıkmıştır.

Fetihler sonucu farklı milletlerin İslam'a girişi ile bu çalışmalar

(1) es-Sirafî, Ebu Saîd el-Hasan b. Abdullah, Ahbâru'n-Nahviyyin el- Basriyyin, thk. Muhammed İbrahim el-Benna, Mısır, 1985, s. 35; Hulvânî, Muhammed, Hayr, el-Mufassal fi Tarihi Nahvi'l-Arabî, Beyrut,1979, s. 39-40.
(2) es-Suyûtî, es-Suyûtî, el-Muzhir fi Ulumi'l-Lugati ve Envâihâ, Kahire- trs. , c.II, s.,246; ez-Zubeydî, Tabakatu'n-nahviyyin ve'l-lugaviyyin, nşr. M.Ebu'l-Fadl, Kahire, 1973, s. İbnu'n-Nedim, Ebu'l-Ferec Muhammed b. İshak, el-Fihrist, Beyrut, 1978, s. 59; Abdurrahman Fehmi, Medresetü'l- Arab, İstanbul, 1304/1888, s.30.
(3) Goldziher, Ignace, Klasik Arap Literatürü, İmaj Yay. , Ankara, 1993, s.72.

farklı bir aşamaya girmiştir. Böylece yeni Müslüman olan milletlerden Arap dili alanında eserler veren dilbilimcileri yetişmiştir.

Hicrî II. asırda Sîbeveyh'in el-Kitâb'la en önemli ürününü veren nahiv çalışmaları, Basra ve Kûfe'de neş'et eden dil ekollerinin temsilcileri tarafından sürdürülmüş ve sahayla ilgili muhtasar ve mufassal pek çok eser kaleme alınmıştır. Sarf ve nahiv sahasında ders kitabı olarak okutulan ve medrese müfredatına giren eserler, tarih boyunca ilgi odağı olmuş, özellikle müteahhir dönemde daha çok bu tür eserler üzerine şerh ve hâşiyeler kaleme alınmıştır.

Türklerin VIII. asırda İslam'a girişiyle beraber Arapçanın öğrenilmesi ve öğretilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu yeni dinin dili olan Arapçayı öğrenmeye büyük önem vermişler. Böylece Arapça medreselerde okutulan zorunlu dillerin başında yerini almıştır. Osmanlı döneminde ve coğrafyasında da söz konusu sahada kesintisiz bir şekilde farklı hacimlerde ve işlevlerde çok sayıda eser verildiği görülmektedir. Bu eserler ilim dünyasının ilgisini çekiyor olsa da günümüzde pek çoğu el yazma hâlinde bulunmakta; tahkik ve tahlil çalışmalarını beklemektedir.

Osmanlı döneminde Arapçanın medreselerde okutulan zorunlu diller arasında ilk sırayı almasından dolayı bu sahada çalışmalar daha da hız kazanmış ve ünlü dilbilimciler ve simalar yetişmiştir.

İşte bu simalardan biri de hiç şüphesiz Osmanlı Devletinin yetiştirdiği ilmî şöhreti ile XVI. yüzyıla damgasını vuran İmam Birgivî(ö.981/1573)'dir. O, Arapçanın daha kolay öğretilebilmesi için Arap dili gramerinin iki ana unsuru olan sarf ve nahiv alanında çalışmalar yapmış ve bu sahada birçok telif eserler vücuda getirmiştir.

Özellikle sarf ve nahiv konusunda daha sistematik eserler vermiş, yeni bir bakış açısı ve öğretim metodu kazandırmıştır.

İmam Birgivî'nin Hayatı ve Eserleri

1.1. Adı ve Nisbesi

Asıl adı Mehmed olan İmam Birgivî Balıkesir'de doğmuştur. Doğum tarihi ise bizzat kendi ifadesi ile "dokuz yüz yigirmi dokuz cumada'l-ulasının onuncu günidur". Bu tarih miladi tarihle 27 Mart 1523 Cuma gününe tarihine tekâbül eder.(1) Tam künyesi Mehmed b. Pir Ali b. İskender olup dedesi İskender Efendi Balıkesir'in Kepsut ilçesine bağlı Bektaşlar

(1) Arslan, A. Turan, İmam Birgivi, Hayatı, Eserleri ve Arapça Tedrisatındaki Yeri, Seha Neşriyat, İstanbul 1992. s.24; Yüksel, Emrullah, DİA ,"Birgivi", VI, 192.

köyündendir.[1]

Asıl adı Takıyyüddin Mehmed olup Birgivî Mehmed Efendi diye şöhret bulmuştur. Zâviye mensubu âlim ve faziletli bir kişi olan babası Pîr Ali Balıkesir'de müderristi. Balıkesir'in Çay mahallesindeki kabri bugün de ziyaret edilmektedir. Dedesi Balıkesir Kepsut'a bağlı Bektaşlar köyünden İskender Efendi'dir. Annesi hakkındaki bilgimiz ismini Meryem olduğunu bilmekten öteye gitmemektedir.[2]

Birgivî Mehmed Efendi, müderrislik, vaizlik ve te'lif hizmetlerini sürdürürken, 981 yılı Cemâziye'l-evvel ayında (21 Eylül 1573) bir İstanbul seyahati sırasında vebaya yakalanarak hicrî yıla göre elli iki yaşında vefat etti ve Birgi'ye getirilerek burada defnedildi.[3]

1.2. Tahsil Hayatı ve Hocaları

Birgivî ilk tahsilini babasının yanında yaptı. Ondan Arapça, mantık ve diğer bazı ilimleri okudu, bu arada Kur'an'ı da ezberledi. Daha sonra İstanbul'a giderek Mahmutpaşa mahallesinde Küçük Şemseddin Efendi'den ders aldı. Ardından Haseki Medresesi'ne girdi; dönemin tanınmış âlimlerinden Ahîzâde Mehmed Efendi'nin ve daha sonra Rumeli kazaskeri olan, Kızıl Molla lakabıyla tanınmış Abdurrahman Efendi'nin öğrencisi oldu. İcâzet alarak müderrislik pâyesini elde etti. Ardından Abdurrahman Efendi'nin yanına mülâzım olup ihtisasını tamamladı. Bu bakımdan Birgivî'nin yetişmesinde bu zatın tesirinin büyük olduğunu söyleyebiliriz.[4]

Kendilerinden yukarıda kısaca bahsedilen üç hocasının da Osmanlı ilim tarihinde yer etmiş ve klasik ilim geleneğinin temsilcileri niteliğindeki kimseler olması, Birgivî'nin tam bir Osmanlı âlimi olarak yetiştiğini göstermektedir.

XVI. yüzyılda Osmanlı eğitim sistemini, temel kaynakları ilim ve fazilet sahibi hocalardan okuyarak icazet almaya dayanıyordu. Birgivî' nin de bu sistem içerisinde ''İslam'ın ana kaynakları başta olmak üzere, bu kaynakların Ehl-i Sünnet yorumlarını ihtiva eden literatürden tefsir, hadis kelam ve fıkıh gibi İslami ilimleri okumuş ve bunların Osmanlı ilim anlayışı içerisindeki yorumlarını görmüş olduğu söylenebilir.[5]

---

(1) Atsız, Nihal, İstanbul Kütüphanelerine Göre Birgili Mehmed Efendi Bibliyografyası, Süleymaniye Ktp. Yay. MEB Basımevi, İstanbul 1996,s.1; Yüksel, Emrullah, a.g.m. ,''Birgivi'', VI, 192.

(2) Arslan, A. Turan, a.g.e. , s.25; Yüksel, Emrullah, a.g.m. ,''Birgivi'', VI, 192.

(3) Arslan, A. Turan, a.g.e. , s.38-39; Yüksel, Emrullah, a.g.m. ,VI,193.

(4) Arslan, A.Turan, a.g.e. , s.29; Lekesiz, M. Hulusi, ''Osmanlı İlmî Zihniyeti: Teşekkülü, Gelişmesi ve Çözülmesi Üzerine Bir Tahlil Denemesi'', *Türk Yurdu*, 11(49),1991, ss.20-31.

(5) Lekesiz, M. Hulusi, *XVI. Yüzyıl Osmanlı Düzenindeki Değişim Tasfiyeci (Püritanist) Bir Eleştirisi: Birgivî Mehmed Efendi ve Fikirleri,* (Basılmamış Doktora Tezi), Hacettepe

Birgivî hocası Kızıl Abdurrahman Efendi'ye mülazim olduktan sonra İstanbul'da bazı medreselerde müderrislik görevini üstlendi. Osmanlı eğitim sisteminde mülâzımlığını tamamlayan müderris adayı, ilk önce en düşük seviyedeki Hâşiye-i Tecrid Medreseleri'nden birisine yevmi yirmi akçe ile tayin olunmaktaydı.(1) O halde Birgivî'nin ilk görev yeri Yirmili bir medrese olmalıdır. İslâm dininin iki ana kaynağını oluşturan Kur'an ve Sünnet'in dili olan ve ayrıca İslâm medeniyetinin müşterek lisanı haline gelen Arapça'nın Arap olmayan müslüman milletler tarafından öğrenilebilmesi için büyük gayretlerin sarf edildiği bilinmektedir.(2) İlmî Arapça'nın öğrenilmesinde onun gramerinin bilinmesinin büyük payı bulunduğu da şüphesizdir. O dönemde bu birinci basamak medreselerde özellikle İslamî ilimlerin tahsiline hazırlık bâbından sarf ve nahiv içerikli Arapça derslerine ağırlık verildiğine göre(3) Birgivî'nin de bu dersleri okuttuğunu düşünebiliriz. Nitekim onun Osmanlı dönemi Arapça tedrisatındaki tartışılmaz otoritesi ve Arapça'ya dair kaleme aldığı ilk eseri İm'ânu'l-enzâr'ı (652/1545) tarihinde yazmış olması, müderrisliğinin ilk dönemlerini Arapça'ya ayırmış olduğu yönündeki kanâati doğrular niteliktedir.

Birgivi, Kanûnî döneminde, hocası Abdurrahman Efendi'nin aracılığıyla Edirne'de kassâm-ı askerîsi(4) olarak görev almıştır. Dört yıl boyunca kassâm olan Birgivî, bu süre zarfında ders okutup vaazlar vererek eğitim ve irşad faaliyetlerinde devam etmiştir. Özellikle toplum içinde yaygın olan hurafelerle mücadele etmiştir. Edirne'deki görevinden ayrılıp İstanbul'a dönünce her şeyden elini eteğini çekip tasavvufa yönelmiştir. Bu sebeple Şeyh Abdullah Karamanî'ye (ö.١٥٦٤/٩٧٢) intisap ederek müridi olmuştur. Şeyhinin yönlendirmesi ile tekrar ilim hayatına atılmıştır.

Birgivî, Sultan II. Selim'in hocası Atâullah Efendi (ö.979/1571) ile sıkı bir dostluk kurmuştur. Kendisi de Birgili olan Atâullah Efendi Birgi'de bir medrese yaptırmış ve başına da Birgivî'nin geçmesini istemiştir. Birgivî de Atâullah Efendi'nin ricasını kıramayarak yevmî 60 akçe ile medreseye tayin olmuştur.(5) Böylece, Birgi'de Atâullah Efendi Dâru'l-Hadis'inde müderrisliğe başlayan Mehmed Efendi, ömrünün sonuna kadar

Üniv. , Sosyal Bilimler Ens. , Ankara 1997, s.42.

(1) Uzunçarşılı, İ.Hakkı, Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı, TTK Yay., Ankara 1984. s.55.

(2) Yüksel, Emrullah, a.g.m. VI,193.

(3) Baltacı, Cahid, XV. ve XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri, M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yay. , İstanbul 2005, s.37.

(4) Kassam-ı askeri, Yeniçeri Ocağı mensuplarından birisinin vefat etmesiyle, ardında bıraktığı malların resmi işlemler sayesinde İslam Hukukuna uygun biçimde varisler arasında paylaştırılması ile meşgul olan heyetteki şer'i memura verilen isimdir. Kazasker tarafından görevlendirilen bu memurun yaptığı işleme kısmet-i askeriyye denilmektedir. (bkz. Uzunçarşılı, a.g.e. s.121-125; Pakalın, M.Zeki, *Osmanlı Tarih Deyimleri Sözlüğü, I-III*, MEB Yay. , İstanbul 1983. II/210; Sertoğlu, Mithat, *Osmanlı Tarih Lugatı*, Enderun Kitabevi, İstanbul 1986.,s.186.

(5) Baltacı, Cahid, a.g.e. s.584.

bu vazifede kalmış olmasından dolayı, Birgili veya Birgivî diye meşhur olmuştur.(1)

1.3.İlmî Şahsiyeti

Birgivî son derece dürüst ve tavizsiz bir ilim adamıdır. Nitekim döneminde çok yaygın olan anlayışa rağmen hiçbir eserini herhangi bir devlet büyüğüne ithaf etmemiş, aksine devlet ileri gelenleri de dâhil olmak üzere her seviyedeki yöneticilerde ve görevlilerde gördüğü kusurları cesaretle tenkit etmiştir. Özellikle memuriyetlerin rüşvet karşılığı satılması, kadılar, muhtesibler ve diğer görevlilerin rüşvet almaları, ehli olmayanlara ilmî ve idarî rütbeler verilmesi, bu yüzden cehaletin yaygınlaşması ile her türlü bid'at ve hurafe Birgivî'nin şiddetle karşı çıktığı hususlardır. (meselâ bk.et-*Tarîkatü'l-Muhammediyye*, s. 72, 92, 182, 215-216, 219; *Şerhu'l-ehâdîsi'l-erbaîn*, s. 1-4). Birgivî'nin, bazı haksız menfaatlar elde ettiği, görevliler nezdinde nüfuz sağlayarak devlet işlerine karıştığı gerekçesiyle, II. Selim'in hocası olduğu için "Hâce-i Sultânî" diye şöhret bulan tanınmış âlim Atâullah Efendi'yi bile ikaz etmesi (bkz. Ahmet Turan Arslan, s. 81), onun dürüstlük ve cesaretinin ilginç bir örneğidir.(2)

Özellikle memuriyetlerin rüşvet karşılığı satılması, kadılar, muhtesibler ve diğer görevlilerin rüşvet almaları, ehli olmayanlara ilmî ve idarî rütbeler verilmesi, bu yüzden cehaletin yaygınlaşması ile her türlü bid'at ve hurafe Birgivî'nin şiddetle karşı çıktığı hususlardır. (meselâ bk.et-Tarîkatü'l-Muhammediyye, s. 72, 92, 182, 215-216, 219; Şerhu'l-ehâdîsi'l-erbaîn, s. 1-4). Birgivî'nin, bazı haksız menfaatlar elde ettiği, görevliler nezdinde nüfuz sağlayarak devlet işlerine karıştığı gerekçesiyle, II. Selim'in hocası olduğu için "Hâce-i Sultânî" diye şöhret bulan tanınmış âlim Atâullah Efendi'yi bile ikaz etmesi (bk. Ahmet Turan Arslan, s. 81), onun dürüstlük ve cesaretinin ilginç bir örneğidir.

Birgivî'nin en önemli özelliklerinden biri de, ortak niteliklere sahip tek bir kesimi muhatap olarak alma mecburiyeti hissetmemesidir. O bir yandan havassa ve başta şeyhülislam olmak üzere memleketin ileri gelen ilim çevrelerine hitap ederek, onlarla ciddi fıkhî ve fikrî tartışmalara girmiştir. Aynı zamanda da halkın diliyle konuşarak onların iman, ibadet ve ahlâk noktasındaki eksikliklerini gidermeye yönelik kitaplar yazmıştır. Birgivî kalemini hitap ettiği kesimin ilmi seviyesine göre kullanmıştır.

Halkı irşad etmek için onların idrâkine yönelik güzel Türkçe ile birçok eser kaleme almıştır. Mesela, bunlardan biri olan *Vasiyetnâme* isimli eserinde Allah'ın sıfatlarını anlatırken kolay anlaşılması için açık ifadeler ve teşbihler kullanarak şöyle demektedir:

(1) Arslan, A. Turan, a.g.e. s.33.
(2)Yüksel, Emrullah, a.g.m. VI,192.

‘’Allah âlimdir; her nesneyi bilür. Göklerde ve yerde olanları, gizli ve aşikâreleri bilür. Cümle bilür. Ağaçların yaprakları ve cemi buğday, arpa ve sâirlerin dâne ve kumların sayısını bilür…’’[1]

Diğer yandan belirli bir ilmî seviye gerektiren ve ancak erbabınca okunup anlaşılabilecek Arapça eserler de telif etmiştir. Arapça’ya bu kadar önem verip, eserlerini ağırlıklı olarak bu dilde kaleme almasının, hatta Arapça tedrisatında asırlarca kullanılan kitaplar hazırlamasının temelinde ise, dinin aslî kaynaklarından öğrenilmesine verdiği önem yatmaktadır.[2] Çünkü Arapça İslam medeniyetinin müşterek dilidir. Arap dili hakkındaki bilgisi, eserlerinde müşahede edilen Birgivî, bu dilin öğretilmesine önem verir ve onu farz-ı kifâye sayar. Bunun için o bu hususa şöyle temas eder: ‘’ Bil ki, Arap dilinin diğer diller üzerine üstünlüğü vardır. Onu öğrenen ve başkasına öğreten sevap kazanır. Çünkü Allah Teâlâ Kur’an-ı Arap dili ile indirmiştir. Binaenaleyh, onu öğrenen onunla Kur’an’ın ve hadislerin manalarını anlar.’’ [3] Bu sebeple Birgivî, sahip olduğu derin sarf ve nahiv bilgisini ilim talebelerine bizzat tedris etmek ve vefatından sonra da gelecek nesillere yol göstermesi için çok kıymetli eserler telif etmiştir. Arapça öğrenimini kolaylaştırmanın yanı sıra öğrencilerin rahatça anlayabileceği sade ve külfetsiz bir Arapça ile dinî eserler yazmak, Birgili için temel prensip görünmektedir. Nitekim *ed-Dürrü’l-Yetîm* ve *Risâle fî Usûli’l-Hadîs* gibi çalışmaları, ayrıntılı açıklamaları mütalâalara bırakılmış özet birer ders kitabı niteliğindedir.[4] Başta *el-Avâmil* ve *İzhâr* olmak üzere Arap grameri konusunda kaleme aldığı eserlerle de İslâm ilimleri alanında büyük bir hizmet ifa etmiş ve haklı olarak yaygın bir şöhrete kavuşmuştur.[5]

XVI. yüzyıl Osmanlı ilim hayatında çoğunlukla şerh, hâşiye ve ta’lîk edebiyatına dair ürünler veren Osmanlı uleması arasında, telif tarzı eserler yazma âdeti yaygın değildi.[6] Birgivî ise muasırlarının aksine birkaç eseri hariç genellikle telif eser kaleme almıştır. Yazmaya genç yaşta başlamıştır. Meselâ, henüz 23 yaşındayken, muhtemelen ilk müderrisliği sırasında, medreselerde ders kitabı olarak okutulan *Maksûd*’un anlaşılmasını kolaylaştırmak için *İm’ânü’l-enzâr* adındaki eserini yazmıştır. Birgivî’nin yazdığı eserlerin çoğu, farz-ı kifâye olan ilimlerden saydığı tefsir ve tefsir usulü, hadis ve hadis usulü, fıkıh, kıraât, hesâb, ferâiz ve yetecek kadar öğrenilmesine işaret ettiği kelâm ve münâzara ile ilgilidir.[7] Birgivî İslamî ilimlerin hemen hemen her dalında kendine özgü yeni telif eserler vermiştir. Derlemeci ve pasif bir niteliğe sahip olmadığını ispatlayan

(1) Meyan, Faruk, *a.g.e. , s.32.*
(2) Martı, Huriye, a.g.e. ,s.59.
(3) Birgivî, Mehmed Efendi, *et-Tarikatü’l-Muhammediyye ve’s- Sıratu’l-Ahmediyye*, El-hâc Hüseyin Efendi Matbaası İstanbul 1309, s. 19.
(4) Martı, Huriye, a.g.e. , s.59.
(5) Yüksel, Emrullah, a.g.m. ,VI,193.
(6) Lekesiz, M.Hulusi, a.g.e. , s.49.
(7) Arslan, A. Turan, a.g.e. , s.49.

en belirgin eserlerinden birisi de hiç şüphesiz eksik kalan *Tefsir*'idir. Temel tefsir kaynaklarından nakillerde bulunan, rivayete dayalı bir çalışma yapmamış, okumuş, değerlendirmiş ve kendi mütalâalarını kaleme alarak memdûh ve caiz olan rey tefsirinin bütün şartlarına riâyet etmek suretiyle dirayet müfessirleri arasında yerini almıştır.(1)

1.4 Arap Diline Dair Eserleri

1.4.1. Şerh-u Lügat-i Feriştehoğlu

Lügat-i Feriştehoğlu(2)**,** Feriştehoğlu lâkabıyla tanınan İbn Melek (ö.821/1418) tarafından kaleme alınmış en eski Arapça-Türkçe sözlüklerden birisidir.(3) Eser manzum olarak yazılan yirmi iki kıtadan meydana gelmektir. Büyük bir kısmında Kur'ân-ı Kerîm'de geçen 1528 Arapça kelimenin Türkçe karşılığı verilmektedir.(4) Esere Birgivî tarafından bir şerh yazılmıştır. Bu şerhin tek nüshası bulunmakta ve Süleymaniye Kütüphanesi'nde Dârulmesnevî kısmı no 569'da yer almaktadır.(5)

1.4.2. İm'ânü'l-Enzâr

Ebû Hanife'ye izafe edilen meşhur sarf kitabı olan *el-Maksûd*'a Birgivî tarafından yazılmış olan bir şerhtir. Birgivî, bu şerhi 952/1545 yılında yirmi üç yaşında iken telif ettiğini bizzat kendisi eserinde belirtmektedir.(6) Bu çalışmasında kimsenin etkisi altında kalmadan kendi ilmî bilgi ve kudretine dayanarak eserini meydana getirdiğini ifade etmektedir.(7)

1.4.3. Risâletün fi's-Sarf

Binâ ve Maksûd isimli meşhur sarf kitaplarının özeti mahiyetinde olup, sarf konu- ları özetlenmekte ve bu iki kitapta olmayan değişik misaller verilmektedir. *Adeta Kifâ yetü'l-Mübtedî* isimli eserine hazırlık çalışması gibidir. Risâlenin(8) tespit edilebilen tek nüshası Süleymaniye Kütüphanesi'nde yer almaktadır.

1.4.4. Kifâyetü'l-Mübtedî

Birgivî'nin sarf konusunda telif ettiği en meşhur eseridir. Yirmi

(1) Düzenli, Yaşar, *İmam Birgivî ve Tefsirdeki Metodu*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), M.Ü. Sosyal Bilimler Ens. , İstanbul 1987,s.185.
(2) Muhtelif baskıları ve birçok el yazma nüshası bulunan Lugat-*i Feriştehoğlu*'nun bir el yazma nüshası da Süleymaniye Ktp. , Erzincan Böl. , no:142'de kayıtlıdır.
(3) Martı, Huriye, a.g.e. ,s.112.
(4) Bkz.Baktır, Mustafa,''İbn Melek '', *DİA,* XX/175-176.
(5) Arslan, A. Turan, a.g.e. ,s.84.
(6) Birgivî, İm'ânü'l-*Enzâr,* Şirket-i Sahâfiyye-i Osmâniyye, İstanbul 1311, s.30.
(7) Ayrıntılı bilgi için bkz. Arslan, a.g.e. ,s.140-142.
(8) Süleymaniye Ktp. , Hafîd Efendi Böl. , no:410, vr.41b-45b.

kadar yazma nüshası tespit edilen eser değişik tarihlerde de tab'edilmiş. Birçok âlim tarafından da şerhler yazılmıştır. Eserin gerek kendisi, gerek şerhleri, Anadolu ve Balkanlardaki medreselerde uzun yıllar ders kitabı olarak okutulmuştur.

İmam Birgivî, bu eserinde sarf ilmi ile alakalı konuları derleyip toplayarak özet halinde ilim talebesine sunmuştur. Eserine *Kifâyetü'l-Mübtedî* ismini vermekle âdeta eserinin başlangıç aşamasında olan bir talebeye lazım gelen sarf bilgilerini ihtiva ettiğine işaret etmektedir.

Eserine bir Osmanlı geleneği olarak önce besmele ve hamdele ile başlar. Daha sonra ''Mücerred''ve ''Mezîd fih'' kavramlarını açıklar. Bunları şöyle tasnif eder:

1-Mücerred: Sülâsî mücerred, rubâî mücerred.

2-Mezîd Fîh: Sülâsî mezîd fîh, rubâî mezîd fîh.

Birgivî, daha sonra Aksâm-ı Semâniye'yi açıklar ve şöyle tasnif eder:

1- Sülâsî Mücerred Sâlim

2- Sülâsî Mücerred Gayri Sâlim

3- Sülâsî Mezîd Fîh Sâlim

4- Sülâsî Mezîd Fîh Gayri Sâlim

5- Rubâî Mücerred Sâlim

6- Rubâî Mücerred Gayri Sâlim

7- Rubâî Mezîd Fîh Sâlim

8- Rubâî Mezîd Fîh Gayri Sâlim

Birgivî bu taksimâtı yaptıktan sonra kelimelerin iştikakına değinerek şöyle demektedir: "Şüphesiz ki, iştikak açısından kelime dört çeşittir: Fiil, sıfat, masdar ve isim."

Fiil beştir: Mâzî, muzârî, emir, nehiy ve fiil-i taaccub.

Sıfat dörttür: İsm-i fâil, ism-i mef'ûl, sıfat-ı müşebbehe ve ef'alü't- tafdîl.

Masdar beştir: Mimsiz te'kîd edici masdar, mimli masdar, binâ-i merrâ, binâ-i nev' ve masdarın mübalağası.

İsim dörttür: İsm-i mekân, ism-i zaman, ism-i âlet ve ism-i fiil.

Bunların tamamı on sekizdir ve emsile-i muhtelife denir.(…)[1]Birgivî, yaptığı bu tasnifin gerekçesini şöyle açıklamaktadır :''İşte bunlar (aksâm-ı semâniye, aksâm-ı seb'a, emsile-i muhtelife) iç içe girmiş üç taksimdir ki, sarf öğrenmek isteyen kimseler için, onları bilmek mutlaka lâzımdır. Tâ ki, bir kelime ile karşılaştığı zaman, onun sekiz kısımdan hangisinden, yedi kısımdan hangisinden ve on sekiz kısımdan hangisinden olduğunu bilsin. Bu yüzden bu kitabı yedi bâba ayırdım; inşallah her birinde, sekiz kısımdan ve on sekiz kısımdan gelenleri zikredeceğim.''[2]Bu yedi bâb ise şunlardır:

1.Bâb Sahih Hakkında

2. Bâb Mehmuz Hakkında

3. Bâb Mudâ'af Hakkında

4. Bâb Misâl Hakkında

5. Bâb Ecvef Hakkında

6. Bâb Nâkıs Hakkında

7. Bâb Lefîf Hakkında[3]

Birgivî, daha sonra tasrifin bâblarının 41 olduğunu zikrediyor *el-Kifâye*'de bu tasnifi şöyle yapıyor:

1-Sülâsî Mücerred: 6 bâb

2-Rubâî Mücerred: 1 bâb

3-Rubâî Mezîd Fîh: 3 bâb

4- Sülâsî Mezîd Fîh: 31 bâb

Bu bâbları misalleri ile beraber açıkladıktan sonra, eserinin hâtimesinde te'kîd nûnunun rükünlerini işlemiştir.[4] Müellif eserini te'kîd nûnu izah ederek bitirmektedir.

1.4.5. el-Avâmil

Birgivî'nin telif ettiği nahiv kitapları arasında en meşhurlarından biridir. *Avâmil-i Cedîd* ya da *Avâmil-i Birgivî* adıyla bilinmesine rağmen kısaca *Avâmil* diye tanınmaktadır. Üzerine birçok âlim tarafından şerhler

(1) Birgivî, *Kifâyetü'l-Mübtedî*, Matbaa-i âmire, İstanbul 1289, s.3-4.
(2) Birgivî, a.g.e. , s.4.
(3) Birgivî, a.g.e. , s.4.
(4) Birgivî, a.g.e. , s.32.

yazılmıştır.[1]Eser Osmanlı medreselerinde temel ders kitapları arasında okutulmuştur.[2]Günümüzde de klasik Arapça eğitiminde vazgeçilmez eserlerin başında gelmektedir.

Birgivî, kendine has bir metot geliştirmiş ve Arap nahvinin 100 bahsini üç bâba ayırmıştır. Birinci bâbda 60 âmil, ikinci bâbda 30 ma'mûl, üçüncü bâbda 10 madde olarak i'râb işlenmektedir.[3] Her bahsi, herkesçe bilinen ve akılda tutulması kolay olan bir takım formüllerle izah etmiştir. Öğrencileri bıktırmamak için konuları işlerken kısa yolu (tarîku'l- îcâz) tercih etmiştir. Zikrettiği kâideler için misallerini seçerken, İslâm ahlâk ve itikadının özlerini yansıtan cümleler seçmeye özen göstermiştir. Meselâ, bâ harf-i cerrine açıklarken, *âmentu billah*[4] cümlesini örnek olarak vermiştir.[5] Böylece dil öğretiminin yanı sıra aynı zamanda ahlâkî öğretimi de hedeflemiştir. Küçük yaşta öğrencilere misâl olarak ezberletilen bu cümleler, öğrenilen kaidelerin pekişmesi yönünde kolaylık sağlarken diğer yandan da dimağlarına ahlâkî öğretileri nakşetmektedir.

1.4.6. İzhâru'Esrâr

Birgivî'nin medreselerde ders kitabı olarak okutulan diğer meşhur eseri de hiç şüphesiz *el-İzhâr*'dır.[6] Bu eser de Arap nahvi hakkındadır. *Avâmil*'in bir nevi mufassal şerhi gibidir. Gerek Osmanlı döneminde gerekse günümüzde klasik Arapça öğrenmek isteyen herkesin bildiği ve okuduğu bir eserdir. Önemini günümüzde de muhafaza etmektedir.

Eserde nahiv konuları yine bir mukaddime ile üç bâbda mütalâa edilmiştir. Birgivî bu eserini Arapça'nın uzmanları için değil de, mübtedîleri için kaleme almıştır. Bu sebeple fazla teferruâta girmez. Nahivciler ve dil mektepleri arasındaki, ihtilaf konusu hususlardan söz etmez. Gayesi, mübtedîlere dilin detaylarını değil de, esaslarını öğretmek konusunda yol göstermektir. Zaten bu gayesini eserinde şöyle dile getirmektedir: ''Her mu'ribin (nahiv kaidelerine uygun olarak güzel konuşan ve bu kaideleri tatbik eden kimse) en muhtaç olduğu hususlar hakkında bir risâledir.''[7] Basit bir dili olan eserde, verdiği örnekleri anlaşılması için ayrıca yorumlayan ve seçeneklerle zenginleştiren Mehmed Efendi, sağlam verilere dayanan tartışmasız bir dil öğretimini amaçlarken, nahvi matematiksel bir

(1) Eserin şerhleri için bkz. Arslan, A.Turan, a.g.e. ,s.153-156.
(2) Baltacı, Cahit, a.g.e. , s.122; Atay, Hüseyin, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi – Medrese Programları, İcâzet- nâmeler, Islahat Hareketleri*, Dergâh Yay. , İstanbul 1983,s.112,177.
(3) Arslan, A. Turan, a.g.e. , s.157.
(4) Birgivî, *el-Avâmil*, Ahmed Sâkî Matbaası, Yerebatan/İstanbul 1325, s.188.
(5) Arslan, A. Turan, a.g.e. , s.157.
(6) Baltacı, Cahit, a.g.e. , c.I,s.122.
(7) Arslan, A. Turan, a.g.e. ,s.149.

yapıya kavuşturmak istiyor gibidir.(1)

1.4.7. el-Emsiletü'l-Fazliyye

Birgivî, el-*Emsile* isimli meşhur sarf kitabının ellerde bozulduğunu gördüğü için, bu eserin sistematiğinde birtakım düzenlemeler yapmak, muhtevasını genişletmek suretiyle oğlu Fazlullah Efendi'ye nisbetle, *el-Emsiletü'l-Fazliyye* adlı eserini yazmıştır.

el-Emsile'de, emsile-i muhtelifenin sayısı yirmi dört iken, Birgivî, bu sayıyı on yediye indirmiştir. Konulara bir takım eksiltme ve ilaveler yapmıştır.(2)Sıygaların altında Türkçe karşılıklarını verirken bazı düzeltme ve yeniliklerde bulunmuştur. Muhatap Türk öğrenciler olduğu için bu durumu kendisi şöyle açıklıyor: ''Bil ki, tesniye ve cemi Türkçe'de müşterektir. İşte bunun için tercümesinde iki ve cemi lafızlarını zikrettik. (…) Sonra, müennes ve müzekker de müşterek olduğu için, er ve avret lafızlarını zikrettik.''(3) Birgivî bu eserinde sarfın daha iyi kavranması için kolaylaştırıcı bir metot geliştirmiştir.

Sonuç

Türkler, M.S. VIII. asırda İslamiyet'i kabul etmelerine paralel olarak yeni dinlerinin dili olan Arapçaya da önem vermeye başlamışlardır. Böylece tamamen dinî gerekçelerle Arapçayı öğrenme ve öğretme ihtiyacı hâsıl olmuştur. Osmanlı döneminde ise Arapça medreselerde okutulan zorunlu diller arasında ilk sırayı almıştır. Hatta kişinin devletine ve milletine karşı bir borcu olarak addedilmiştir. İşte bundan dolayı öğrencilerin Arapçayı kolayca öğrenebilmeleri için bu sahada çalışmalar hız kazanmış birçok eserler verilmiş, ünlü dilbilimciler ve simalar yetişmiştir.

İşte bu simalardan biri de hiç şüphesiz Osmanlı Devletinin yetiştirdiği ilmî şöhreti ile XVI. yüzyıla damgasını vuran İmam Birgivî(ö.981/1573)'dir. O, Arapçanın daha kolay öğretilebilmesi için Arap dili gramerinin iki ana unsuru olan sarf ve nahiv alanında çalışmalar yapmış ve bu sahada birçok telif eserler vücuda getirmiştir. Birgivî, Arap dili gramerinde ihtisaslaşmış bir kişiliğe sahiptir. Genç yaşından itibaren, Arapçanın tedrisiyle meşgul olmuştur. Tamamen dinî hassasiyet ve sâiklerle bu dilin öğrenilmesini ve öğretilmesinin sevap olduğuna inanmıştır. Bu düşünce onu bu hususta yeni metotlar arayışına sevk etmiştir. Muasırları daha önceki eserlere şerhler ve hâşiyeler yazarken onun farklı arayışlar içine girdiğini görüyoruz. İmam Birgivî, bu dilin nasıl daha kolay öğretilebileceği hususunda yeni usül ve yollar aramıştır. Daha önce yazılmış eserleri

(1) Çakır, Mehmet, "Birgivî'nin el-İzhâr'ında İzlediği Öğretim Yöntemi", İmam Birgivî, haz. Mehmet Şeker, TDV. , Yay. , Ankara 1994, s.43-46
(2) Bkz. Arslan, A. Turan, a.g.e. ,s.147-150.
(3) Arslan, A. Turan, a.g.e. ,s.149.

eleştirel bir nazarla tetkik etmiş ve kendine özgü bir tarz geliştirmiştir.

Arap dilinin iki ana unsuru olan sarf ve nahvinin temel konularını pratik ve pedagojik olarak yeniden düzenlemiş ve tertip etmiştir. Bunda da büyük ölçüde başarılı olmuştur. Çünkü Arap dili gramerine dair yazmış olduğu eserler yaklaşık dört aşırı aşkın Osmanlı medreselerinde okutulmuştur. Hatta günümüzde de klasik Arapça eğitiminde de okutulan temel eserler arasındadır. Onun eserleri her milletten Arap dili ile meşgul olan dilbilimcilerin de dikkatini çekmektedir.

İmam Birgivî, Arap dili üzerine verdiği kıymetli eserlerin yanı sıra yaşadığı dönemde halkı aydınlatmak için Türkçe eserler de vermiştir. O özellikle bidat ve hurafe ile mücadele eden samimi bir dindar bu konuda zamanının şeyhülislamı ile tartışacak kadar cesur bir âlim, Arap dili öğretiminde ilmî gelenekten istifade ederek taklitçilik yerine yeni metotlar geliştiren örnek bir dilbilimcidir.

Kaynakça

1. Abdurrahman Fehmi, Medresetü'l- Arab, İstanbul, 1304/1888.

2. Arslan, A. Turan, İmam Birgivi, Hayatı, Eserleri ve Arapça Tedrisatındaki Yeri, Seha Neşriyat, İstanbul 1992.

3.

4. Atay, Hüseyin, Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi –Medrese Programları, İcâzetnâmeler, Islahat Hareketleri, Dergâh Yay. , İstanbul 1983.

5. Atsız, Nihal, İstanbul Kütüphanelerine Göre Birgili Mehmed Efendi Bibliyografyası, Süleymaniye Ktp. Yay. MEB Basımevi, İstanbul 1996.

6. Baltacı, Cahid, XV. ve XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri, M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yay. , İstanbul 2005.

7. Birgivî, Mehmed Efendi, el-'Avāmil, Ahmed Sâkî Matbaası, Yerebatan /İstanbul 1325.

------- İm'ānü'l-Enžār, Şirket-i Sahâfiyye-i Osmâniyye, İstanbul 1311.

-------Kifāyetü'l-Mübtedî,Matbaa-i âmire,İstanbul 1289.

-------Şerhu'l-Ehâdîsi'l-erba'ín, İstanbul 1304.

-------et-Tarîḳātü'l-Muġammediyye, İstanbul 1307.

8. Çakır, Mehmet, "Birgivî'nin el-İzhâr'ında İzlediği Öğretim Yöntemi", İmam Birgivî, haz. Mehmet Şeker, TDV. , Yay. , Ankara 1994.

9. Düzenli, Yaşar, İmam Birgivî ve Tefsirdeki Metodu, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), M.Ü. Sosyal Bilimler Ens. , İstanbul 1987.

10. es-Sirafî, Ebu Saîd el-Hasan b. Abdullah, Ahbâru'n-Nahviyyin el- Basriyyin, thk. Muhammed İbrahim el-Benna, Mısır, 1985.

11. es-Suyûtî, es-Suyûtî, el-Muzhir fi Ulumi'l-Lugati ve Envâihâ, Kahire- trs.

12. ez-Zubeydî, Tabakatu'n-nahviyyin ve'l-lugaviyyin, nşr. M.Ebu'l-Fadl, Kahire, 1973

13. Goldziher, Ignace, Klasik Arap Literatürü, İmaj Yay. , Ankara, 1993.

14. Hulvânî, Muhammed, Hayr, el-Mufassal fi Tarihi Nahvi'l-Arabî, Beyrut,1979.

15. İbnu'n-Nedim, Ebu'l-Ferec Muhammed b. İshak, el-Fihrist, Beyrut, 1978.

16. Lekesiz, M. Hulusi, ''Osmanlı İlmî Zihniyeti: Teşekkülü, Gelişmesi ve Çözülmesi Üzerine Bir Tahlil Denemesi'', Türk Yurdu, 11(49),1991.

------ XVI. Yüzyıl Osmanlı Düzenindeki Değişim Tasfiyeci (Püritanist) Bir Eleştirisi: Birgivî Mehmed Efendi ve Fikirleri, (Basılmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniv. , Sosyal Bilimler Ens. , Ankara 1997.

17. Martı, Huriye, Birgivî Mehmed Efendi, TDV.yay.,Ankara 2011.

18. Meyan, Faruk, Birgivî Vasiyetnamesi, Kadızade Şerhi, Bedir yay. , İstanbul 1988.

19. Pakalın, M.Zeki, Osmanlı Tarih Deyimleri Sözlüğü, I-III, MEB Yay. , İstanbul 1983.

20. Sertoğlu, Mithat, Osmanlı Tarih Lugatı, Enderun Kitabevi, İstanbul 1986.

21. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, I-XXXXIV. , TDV. , İstanbul 1988.

22. Uzunçarşılı, İ.Hakkı, Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı, TTK Yay., Ankara 1984.

Bir Dil Öğretim Metodu Olarak Ezber (Hıfz) ve Tekrarın Arapça Öğrenimine Etkisi[1]*

Fatih Yediyıldız[2]*

Özet

Günümüzde Arapça öğreniminde birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Geçmişte Arapça öğreniminde ezber ve tekrar çokça başvurulan bir yöntemdi. Günümüzde ezberin önemi azalsa da dil öğreniminde hâlâ etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Zira dil, meleke haline getirilirse öğrenilmesi mümkün olur. Dili meleke haline getirmenin en kısa yolu ise ezber ve tekrar yapmaktır. Arapçanın daha kalıcı öğrenilebilmesi için edebi değeri yüksek olan metinler, şiirler, atasözleri ve deyimlerin ezberlenmesi gerekir. Bu açıdan ezber meselesinin Arapça öğreniminde gerekli bir olgu olduğunu düşünüyoruz.

Bu çalışmamızda ezber kavramının etimolojisi, klasik ve modern dönemde ezbere bakış, edebi değeri yüksek metinler, atasözleri ve deyimlerin ezberlenmesi gibi konulara değineceğiz. Ezber ve tekrar metodunu analitik bir bakış açısıyla ele alarak bu metodun Arapça öğrenimindeki yerini değerlendirmeye çalışacağız. Bu çalışmamız geçmişte etkili bir yöntem olarak kullanılan ezber ve tekrar metodundan günümüz Arapça öğreniminde yararlanılması gerektiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Arap dili, Arapça öğrenimi, Yöntem, Ezber, Tekrar.*

ملخص

اليوم، يستخدم العديد من الأساليب المختلفة في تعلم اللغة العربية. في الماضي ، كان يستخدم طريقة الحفظ والتكرار كثيرًا في تعلم اللغة العربية. على الرغم من انخفاض أهمية الحفظ اليوم ، إلا أنه لا يزال يُنظر إليه على أنه طريقة فعالة في تعلم اللغة. لأنه إذا تحولت اللغة إلى ملاك ، فيمكن تعلمها. أقصر طريقة لتحويل اللغة إلى ملاك هي الحفظ والتكرار. من أجل تعلم اللغة العربية بشكل دائم ، يجب حفظ النصوص والقصائد والأمثال والتعابير ذات القيمة الأدبية العالية. وفي هذا الصدد نرى أن موضوع الحفظ ظاهرة ضرورية في تعلم اللغة العربية.

(1) Bu makalede, Arapça Öğretiminde Nazım Geleneği ve İbn Mu'tî'nin Elfiyye'si adıyla hazırladığımız doktora tezinden istifade edilmiştir.

(2) Öğr. Gör. Dr. Fatih Yediyıldız, Giresun Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagatı, fatih-cuha@hotmail.com.

في هـذه الدراسـة ، سـنتناول موضـوعات مثـل أصـل مفهـوم الحفـظ، ونظـرة إلى الحفـظ في الفـترات الكلاسـيكية والحديثـة ، والنصـوص ذات القيمـة الأدبيـة العاليـة ، والأمثـال والتعابـير. سـنحاول تقييـم مـكان هـذه الطريقـة في تعلـم اللغـة العربيـة مـن خـلال النظـر في طريقـة الحفـظ والتكـرار مـن منظـور تحليـلي. تهـدف هـذه الدراسـة إلى الكشـف عـن ضرورة اسـتخدام أسـلوب الحفـظ والتكـرار الذي كان يسـتخدم في المـاضي كأسـلوب فعـال في تعليـم اللغـة العربيـة اليـوم.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، تعلم اللغة العربية، طريقة، حفظ، التكرار

Giriş

Geçmişten günümüze dil öğretiminde pek çok metod kullanılmış ve geliştirilmiştir. Bunların içinde en kadîm olanı ezber ve tekrar metodudur. Günlük hayatımızda ezberin kullanılmadığı yer yok gibidir. Kimlik ve iletişim bilgileri, tiyatro oyunları, müzisyenlerin sahne şovları, dualar gibi birçok alanda ezber hayatımızın bir parçasıdır. İnsanlık tarihinin henüz yazıyla tanışmadığı dönemlerde kültür ve değerlerin aktarımı ezber yolu ile sağlanmıştır. İnsanlar, ezberleyerek sonraki nesillere destanlarını, savaş ve kahramanlık hikâyelerini aktarmışlardır. İnsanın hafızasında olmayan bir şeyi kullanması mümkün olmadığı gibi ezberi hayatından çıkarması da mümkün gözükmemektedir. Ezber ile kalıcı belleğe kaydettiği bilgiler düşünmesini, fikir üretmesini ve insani ilişkilerini sürdürmesini sağlamaktadır.

Ünlü âlim İbn Cerîr et-Taberî (ö. 310/923), özellikle dinî ilimlerin bizzat elde edilmesi ve kavranması (tefekkuh) gerektiğini ısrarla vurgulamıştır. ez-Zemahşerî (ö. ١١٤٤/٥٣٨) ise, "ilim bir şehirdir, bir kapısı kavramak (dirâyet), diğer kapısı ise, ezberden aktarmaktır (rivâyet)" [1] diyerek ezber ve kavramanın birbirinden

(1) Makdisi, *Ortaçağda Yüksek Öğretim-İslâm Dünyası ve Hristiyan Batı*, s. 168.

ayrılamayacağını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla doğru kavranamaş yan bir bilgi ezberden aktarılamaz.

Ezber, pozitif bilimlerin birçok alanında da uygulanması kaçınılmaz olan bir yöntemdir. Matematik, fizik, kimya, biyoloji derslerinde formülleri ezberletmeden o problemlerin nasıl çözülebileceğini, tarih dersinde kişiler, tarihler ve olaylar ezberletilmeden, o olaylar arasında neden-sonuç ilişkisinin nasıl kurulacağını, psikoloji, sosyoloji, coğrafya derslerinde kavramlar ve tanımlar ezberletilmeden kişinin kendini, sosyal ve doğal çevresini nasıl tanıyabileceğini, din kültürü dersinde sureler, ayetler, dini tanım ve şartlar ezberletilmeden o insanın dinini nasıl öğrenip uygulayabileceğini söyleyebiliriz?

Modern eğitim yaklaşımlarını savunanların bazıları, ezberin sorgulamayan, üretmeyen fertler yetiştirdiği tezini ileri sürerek ezbere karşı çıkmışlardır.(1) Ezber hakkındaki bu olumsuz yaklaşımın temelinde mâhiyetinin tam olarak anlaşılamaması ve klasik olan her şeye karşı ön yargı ve yüzeysel bakışın etkili olduğunu düşünüyoruz. Hâlbuki ezber sadece eğitim ve öğretim dünyasını değil tüm toplumu alâkadar eden bir özelliğe sahip olup dil öğretimi gibi bazı alanlarda vazgeçilmezdir. Bu yüzden öncelikle konumuza ezber, ezberci ve ezbercilik kavramlarını açıklayarak başlayalım.

1. Ezber (Hıfz)

1. 1. Sözlük ve terim anlamı

Dilimizde ezber kelimesinden türetilmiş pekçok kelime ve deyim bulunmaktadır: Ezber etmek, ezbere konuşmak, ezber bozmak, ezbercilik, ezberlemek gibi.(2) Farsça "ez" (-den, -dan" ve "ber" (göğüs) kelimelerinin birleşiminden meydana gelmiştir. Kelime itibariyle "göğüsten, kalpten, gönülden" manasına gelir. Bir şeyi gönülden

(1) Bkz. Hüseyin Başar, "Önyargısız ve Ezbersiz Eğitim", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, S. 34, Bahar 2003, ss.226-235.
(2) TDK, "Ezber", *Güncel Türkçe Sözlük*, https://sozluk.gov.tr/

okumak demektir.[1] Türkçe'de bu kelime "belleme, bellekte tutma" manasında kullanılmaktadır. "Bellemek" kelimesi pek çok manalara gelmekle beraber en bilinen manası "ezberlemek"tir. İnsanın belli bir şeyleri belleğinde tutmaksızın öğrenmesi oldukça zordur. Onun için bazı şeylerin muhakkak ezber edilmesi gerekmektedir. "Ezber" kelimesinin Arapça karşılığı"hıfz" kelimesi olup sözlükte "korumak, saklamak, muhafaza etmek, himaye etmek" anlamlarına gelir.[2] TDK sözlüğünde, ezber terim olarak, "bir metni veya bir sözü eksiksiz tekrarlayabilecek biçimde akılda tutma yeteneği"[3] olarak tanımlanır.

Burada açıklanması gereken diğer kavramlar ise ezberci ve ezberciliktir. Ezberci, ders çalışmayı anlamaya değil sadece ezberlemeye dayandıran, dersini anlayarak değil çok çalışıp ezberleyerek kelime kelime tekrarlayan kişidir. Anlamadan ezbere konuşan tiptir. Ezbercilik ise ezberci olma hali, anlayarak, kavrayarak değil ezberleyerek, kısa süreli, aynen tekrarlama durumudur.[4]

Bu tanımlara göre ezber ile ezberci ve ezbercilik kavramları birbirinden ayrılmaktadır. Ezberci ve ezbercilik, geçici olan, kısa süreli, bir merhaleyi bir sınavı geçmeye odaklanmış kişinin imtihanı geçecek kadar bilgi edinmesi, yani bilgiyi geçici olarak kullanma, üzerinden bir defa geçecek kadar sağlam olan uygulamadır. Bilginin sağlamlığı kullanıldığı ana kadar sürmektedir. Buradaki asıl amaç öğrenmek değil, sınavı veya mülâkatı geçmektir. Bu anlayış buğulu cama yazı yazmaya, resim çizmeye benzer. Sıcaklığın etkisi düştüğünde yazı da resim de kaybolur. Üzerinde düşünülmeyen, sorgulamadan ezberci anlayışla elde edilen bilginin de akıbeti aynıdır.

(1) TRT 1, "Ezber", *Kelime Ağacı*, https://www.youtube.com/watch?v=5fdsdls1QWA.
(2) İbrahim Mustafa ve diğerleri, "Hıfz", el-Mu'cemu'l-vasît, Daru'd-da'vet, ts. , c. I, s. 230.
(3) TDK, "Ezber*", Güncel Türkçe Sözlük*, https://sozluk.gov.tr/. Bkz. Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, İz Yay., 11. bs., İstanbul 1996, s. 359.
(4) İlhan Ayverdi, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük (Kubbealtı Lügatı)*, Kubbealtı Neşriyat, İstanbul 2006, s. 906.

Ezber (hıfz) ise üzerinde çokça çalışılarak içselleştirilen ve kalıcı uzun belleğe anlayarak aktarılan ve kalıcı öğrenmeler sağlayan bir öğe olma yönüyle ezberci ve ezbercilik kavramlarından ayrılmaktadır.

1.2. Modern Çağ Öncesi Dönemlerde Ezber

Modern çağ öncesi dönemlerdeki tüm toplumlarda bilgi edinmek için ezber ve tekrarın gerekliliğine inanılmaktaydı. Şifâhi kültürün yaygın olduğu Cahiliye dönemi Araplarında panayır yarışmalarında ezberden okunan şiirler ön plandaydı.(1) Panayırlarda fesâhat ve belâgatıyla tanınmış, fasih, şâir ve beliğ unvanlarına sahip kimselerin, edebi değere sahip şiirler ile veciz kelamları ifade edebilme ve meleke haline getirmeleri ezber ve tekrar metodunun bir sonucuydu.

İslam`ın gelmesiyle beraber Rasûlullah (sav), müminleri birçok hadiste geçtiği üzere ezbere teşvik etmiştir: *"Ümmetimin en şereflileri Kur'anı ezberleyenlerdir."*(2) *"Şüphesiz, ezberinde Kur'an'dan bir şey bulunmayan kimse virane olmuş ev gibidir."*(3) *"Kur'an'ı ezbere okuyan hâfız kişi es-seferetü'l-kiram (vahiy getiren) olan meleklerle birliktedir."*(4) *"Kur'ân'ı okuyup ezberleyen ve onu muhafaza edeni, Allah cennetine koyar ve ailesinden on kişiye de şefaat eder."*(5) Peygamberimiz (sav), inen bütün Kur'an ayetlerini Übey b. Ka'b'a dinletirdi. Her sene Ramazan ayında da Cibril ile mukabele ederdi. (6) Vahyin nüzulüyle başlayan Kur'an'ın tüm ayetleri ashap tarafından ezberlenmişti. Aynı metodla hadis-i şerifler de ezberlenerek gelecek nesillereaktarılmıştır.(7)

(1) İbn Haldûn, Mukaddime, (trc. Süleyman Uludağ), Dergâh Yay. , İstanbul 1991, c. II, s. 1385.
(2) Taberânî, Ebu'l-Kâsım Müsnidü'd-Dünyâ Süleymân, *el-Mu'cem'ul-Kebir*, (thk. Hamdî Abdülmecîd es-Selefî), Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrût, tsz., c. 11, s. 12.
(3) Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, Daru'l-hadis, Kahire 2012, c. I, s. 223.
(4) Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, 6/10.
(5) Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, 1/149.
(6) Ömer Nasuhi Bilmen, *Büyük Tefsir Tarihi*, Ravza Yayınları, İstanbul 1973, s. 119.
(7) Bağdâdî, *Takyidu'l-İlim*, y.y., Haleb 1988, s. 9.

Büyük İslam âlimi Gazâlî, "müderris sınıf ortamında münazara, soru-cevap, düşündürme, ezber ve tekrar gibi metot ve teknikleri uygular, fakat bunların en etkilisi münazara ve düşündürmedir."(1) diyerek ezbere ve tekrara da yer vermekle birlikte münazara metodunun daha faydalı olduğunu dile getirmiştir.

İmam Şâfiî'nin *"İlim ezber edilen bir şey olmayıp ezberden hâsıl olan faydadır."*(2) sözü, herhangi bir ilmin altyapısı için ezber yapılmasına dair söylenmiş güzel bir ifadedir. Ebü'l-Ferec İbnü'l-Cevzî (ö. 597/1201) ise, ilme rağbetin azalması ve ilim tahsil metodunun değişmesinden hareketle "*el-Has 'alâ hıfzi'l-ilm ve zikru kibâri'l-huffâz*" adlı bir eser kaleme almıştır. Ezber metodunun ihmal edildiği, ilmin kitap satırlarına değil, sadırlara yazılması gerektiği, ezberleme ve ezberlemeyi kolaylaştırmanın yolları gibi meselelerin ele alındığı bu eserde güçlü hâfızalarıyla tanınan yetmiş dokuz hadis hâfızının biyografisine de yer verilmiştir.(3)

ez-Zernûcî, (ö. 600/1203?) anlamadan ezberlemenin öğrenciye bir yük olduğunu; ancak kadim âlimlerin dersi ezberden aktardıklarını, öğrencilerin de dersi dinleyerek ezberlediklerini dile getirerek bu şekilde anlayarak ezberlemenin kuru ezberden çok farklı olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre, *"ezberlenmeyen şey ilim değildir."*(4)

Tarihin tüm süreçlerinde şiir, mani, atasözü, deyim ve manzum ve mensur edebi metinlerin ezberlenmesinden faydalanılmıştır. İbn Haldûn (ö. ١٤٠٦/٨٠٨), ezber metodunun şiirle ilişkisi konusunda*: "Kimin şiir sahasında ezberi yoksa onun nazmı kusurlu ve fenadır. Ezberin çok oluşundan ziyade şiire revnaklık ve halâvet veren bir şey yoktur. Ezberi az olanın veya hiç olmayanın şiiri olmaz.*

(1) Veysel Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2005, s. 143.
(2) Bkz. eş-Şâfiî, *Dîvânü'l-İmâmi'ş-Şafi'î*, (thk. Emil Bedi' Yakub), Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut 1996, s. 110.
(3) Bkz. İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec, *el-Has alâ hıfzi'l-ilm ve zikru kibâri'l-huffâz*, (mhk. Fuâd Abdülmün'im), Müessesetü Şebabi'l-Cami'a, İskenderiye 1993, s. 31-32.
(4) ez-Zernûcî, *Ta`limü`l-Müteallim*, (çev. Y.V. Yavuz), y.y., İstanbul 1995, s. 101.

Öyle birinin söyledikleri düşük seviyedeki bir nazımdan başka bir şey değildir."[1] ifadelerine yer vermiştir.

İbn Haldûn tarafından benimsenen ve uygulanması istenilen ezber ve tekrar metodu, ezberlenmesi istenilenin meleke haline getirilmesidir. Günümüzdeki anlamıyla sıradan ezber ve tekrarı İbn Haldûn da şiddetle reddetmektedir. İbn Haldûn, dili meleke haline getirmekle alakalı olarak şunları dile getirmiştir: *Arap dili melekesi de diğer melekeler gibidir ve daha önce de geçtiği üzere diller de birer meleke olunca öğrenilmeleri de mümkün olur. Öğrenmenin yolu ise, Arap dili melekesini edinmek ve onu öğrenmek isteyen kişinin, Kur'an, sünnet, selefin sözleri ve Arap bilginlerin seci ve şiirlerindeki hitabetleri gibi, Arapların üsluplarına göre gelen eski kelamını ezberlemesidir.*[2]

İbn Haldûn, üzerinde düşünülmeyen, hayata tatbik edilmeyen, ezbere okunan, yeni bir bilginin üretimine fayda sağlamayan bilgiyi ezbercilik olarak kabul etmektedir. İbn Haldûn'un bu yaklaşımıyla ezbere değil ezberciliğe karşı olduğu anlaşılmaktadır.

İbn Haldûn, ezberin dil öğrenmede çok önemli olduğunu ve bir yöntem olarak uygulanabileceğini, *Mukaddime*'nin dil bahsinde işlemektedir:

"Öğrencinin ilimde en üst seviyeye gelmesi, ilmin konularının baştan sona defalarca tekrar edilmesiyle mümkün olmaktadır. Bazıları yaratılışlarındaki özellik ve yetenek sayesinde, daha az tekrarla da bu seviyeye ulaşabilmektedir. Özellikle dil öğreniminde ezber şarttır."[3]

Ona göre dil melekesinin mükemmelliği ezberlenen metinlerle doğru orantılı olduğundan bu melekenin elde edilmesi çok ezber yapmaya bağlıdır. İbn Haldûn, bilginin meleke haline gelme süreciy-

(1) İbn Haldûn, *Mukaddime*, c. II, s. 1365.
(2) İbn Haldûn, *Mukaddime*, c. I, s. 90.
(3) İbn Haldûn, *Mukaddime*, c. I, s. 175.

le ile ilgili şunları zikreder:

"Melekeler belli fiillerin tekrar edilmesi ile hâsıl olur. Çünkü bir fiil evvela vaki olur ve bu suretle o fiilden zata ait bir sıfat hâsıl olur. Sonra fiil tekrar edilince bu sıfat hale dönüşür. Burada halden maksat köklü olmayan sıfattır. Daha sonra tekrar ziyadeleşince o hal meleke, yani köklü bir sıfat haline gelir."(1)

İbn Haldûn'un bu sözlerinden anlıyoruz ki, bilgi ezberlenerek meleke haline getirilinceye kadar tekrar edilerek içselleştirilmesi gereken bir olgudur. Yukarıdaki satırlarda geçtiği üzere İbn Haldûn'un düşüncelerinde ezber kadar ezberlenecek metinlere de özel vurgu yapılmaktadır. Ezberlenecek metinler sıradan metin ve şiirler olmamalıdır. Çünkü ezberlenecek metinlerin ifade güzelliği, edebi değeri ve içeriğinin zenginliği ne kadar iyiyse öğrencinin dili yerinde ve mükemmel kullanması da o kadar iyi olacaktır. Dil yeteneğini geliştirmek isteyen seviyeli metinler okumalı, atasözleri ve deyimler ezberlemeli, çokça yazmalı, öğrendiklerini içselleştirmelidir. Çünkü kişi bilgiyi kendine mal ettiği oranda ifadenin akıcılığı ve güzelliği artar.(2)

Ezber ve tekrarın önemini Osmanlı âlimlerinden İshâk Efendi (ö. 1836) de, şöyle mısralaştırmıştır:

"Eyü fehm eyle dersin, eyle ezber. Mükerrer et, mükerrer et,mükerrer."(3)

Dolayısıyla bu düşüncelerden önem derecesi farklı olmakla beraber birçok eski âlime göre ezber ve tekrarın, ilim öğrenmede özellikle de dil öğretiminde önemli bir metod olduğunu anlıyoruz.

(1) İbn Haldûn, *Mukaddime*, c. II, s. 1333.
(2) Arife Süngü, *İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana bilim Dalı, Isparta 2009, s. 80.
(3) A.Hadi Adanalı, "Osmanlı Medreselerinde Tartışma Metotolojisi", *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri*, 12-15 Nisan 1999, IRCICA, İstanbul 2001, s. 35.

1.2. 1. Medreselerde Ezberin Yeri

Müslüman toplumlarda köklü bir geleneğe sahip eğitim kurumları olan medreselerde ilk dönemlerden itibaren takrir, ezber, imlâ, soru-cevap ve münazara gibi birçok ders işleme yöntemine yer verilmiştir.(1) Bunlardan en önemlisi ise, ezber ve tekrar metoduydu. Bu metot, sıradan bilgi yükleme ve akabinde hemen kaybolabilen, dolayısıyla boş uğraş anlamına gelen modern çağın eleştiri hedefi haline getirdiği ezber ve tekrardan ziyade anlama ve kavramaya dayalı bilginin meleke haline getirildiği ezber ve tekrar metoduydu.(2)

Medreselerde eğitim bireysel olup talebe daha önce ezberlemiş olduğu dersi müderrise dinletmekteydi. Bu sırada hocasına ders dinleten öğrencinin dersini dinlemek isteyen talebeler, dinleme halkası oluşturup bu dersi izleyebilmekteydiler. Bizzat müderristen ders almak esas olmakla birlikte daha üst kitapları okuyan talebelerden de müderrisin talimatıyla ders alınabilmekteydi. Talebelerin, dersten sonra okudukları dersleri birbirleri ile paylaşma, anlama ve pekiştirme anlamına gelen "müzâkere" faaliyetlerinin de bu derslerin ezberlenmesine katkısı büyüktü.(3)

Medrese öğretim sisteminde her bir konunun ayrı ayrı ezberletildiği görülmektedir. Medreselerde okutulan ders kitaplarının Arapça oluşu ve ders müfredatının büyük bir bölümünün Arapça ile ilgili derslerden oluşması, dil öğretiminde ezber yönteminin kullanılmasını kaçınılmaz kılmıştır.(4) Medreselerde verilen öğretimin bir özelliği de edebi değeri yüksek metinlerin ezberlenmesiydi. Edebi değeri yüksek bu metinler ezberlenerek, o ilme dair zihinde bir şab-

(١) Cevat İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim*, İz Yayıncılık, İstanbul ١٩٩٧, c. I, s. 258.

(2) İbrahim Ethem Başaran, *Eğitim Yönetimi*, Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1983, s. 97.

(3) İ. Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, TTK Basımı, Ankara 1988, s. 39.

(4) Hasan Akgündüz, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi*, Ulusal Bellek Yayınları, İstanbul 1997, s. 413.

lon oluşturuluyordu. Bu yüzden medreselerde ezberlenen kitaplar, ezberi kolaylaştırmak için kısaltılmış, bu amaçla çoğu manzum olarak hazırlanmış elfiyye türü eserler ortaya çıkmıştır.(1)

Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi için okutulmak üzere seçilen eserler, ezber metodunu kolaylaştıracak bir plana sahiptiler. Üç kademeye taksim edilen her bir bilim dalının ilk aşamasındaki kitaplar kolay bilgiler ihtiva etmekte olup tekrar edilmesi ve ezberlenmesi zor olmayan eserlerdi.(2) Bilgi yoğunluğunun tedricen arttığı ikinci derece kitaplarda lafızlar, silsile halinde zamirlerin çokça kullanıldığı cümlelerden müteşekkil olup az sözle çok şey anlatma gayesini taşımakta idi. Üçüncü derece kitaplar ise kelime ve cümle tahlillerinin ayrıntılı şekilde yapıldığı daha zor eserlerdi.(3) Ancak, gerek Arap dili gerekse diğer ilimlere dair eserler, bilgilerin öğrenciler tarafından daha kolay ezberlenmesi ve unutulmaması amacıyla beyit ve mısralar halinde yazıldığı görülmektedir.

Medreselerde eğitimde ezber metoduyla amaçlanan, öğrenciye istendik davranışların kazandırılarak meleke haline getirilmesiydi. Bundan dolayı tedricilik ve basitten karmaşığa ilkelerine göre konunular seviyeye uygun verilirdi. Kavratılan konular ile ilgili kurallar özellikle ezberlenmekte ve tekrarlanmaktaydı. Meleke haline getirilen kurallar ile daha ileri düzeydeki parçalar tercüme ettirilir ve anlamlandırılırdı. Bu kuralların uygulanışı hoca tarafından yapıldıktan sonra talebe ezberlemekte ve soru-cevap, münazara ve müzakere yöntemleriyle pekiştirilmekteydi.(4)

Ezber yöntemiyle bilgilerin hafızada tutularak anlama yüzeysel bir biçimde ulaşıldığı yönünde bir takım eleştiriler vardır.(5) Oy-

(1) İbn Haldûn, *Mukaddime*, c. I, s. 91.
(2) M. Halil Çiçek, *Şark Medreselerinin Serencâmı*, Beyan Yay. , İstanbul 2009, s. 50.
(3) Dursun Hazer, "Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Okutulan Ders Kitapları", *Çorum İlahiyat Fak. Dergisi*, C. I, 2002, s. 282-283.
(4) İbn Haldûn, *Mukaddime*, c. 1, s. 91.
(5) Hazer, "Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi", s. 278.

saki medreselerde ezber, yalnızca Arapça ibarelerin ezberlenmesinden ibaret değil Türkçe karşılığını bulma, kavrama, müzakere etme ve uygulama yapma süreçlerinden geçerek içselleştirilen bir olgu olduğunu görüyoruz. Buna göre ezber yönteminin, medreselerde tamamen salt yüzeysel öğrenme sağlayan bir yöntem olarak değerlendirilmesi şu halde doğru gözükmemektedir.

1.3. Günümüzde Ezbere Bakış

Modern çağ öncesi dönemlerde bilgi genellikle "kazanılacak" bir şey olarak algılandığından öğrenci üretici ve etkin unsur olmak yerine edilgen ve alıcı olarak konuları ezberleyen kimse idi. Ancak günümüz modern dönemde, bilgi "keşfedilen ve yorumlanarak yeniden üretilen" bir değer kabul edildiğinden "ezber ve tekrar metodu" yerine daha çok öğrenci merkezli "aktif öğretim yöntemleri" kullanılmaktadır.(1)

Günümüzde ezbere dayalı eğitimin öğrencileri pasifleştirdiği; onları sorgulamaktan, eleştirmekten, yaratıcılıktan uzak bireyler haline getirdiği eleştirileri yaygındır. Ezberleme ve tekrar etme yerine araştırma, muhakeme etme ve tenkit yapmak öğrenciyi geliştirir yaklaşımı hâkimdir. Bu yüzden bu yöntem çok eleştirilmiş ve ders kitaplarındaki bilgilerin öğrencilere tümüyle ezberletilmesinin yanlış olduğu dile getirilmiştir. Nitekim günümüz eğitimci ve araştırmacıları, "aktarma ve tekrar etme" yerine araştırma, muhakeme etme ve tenkit yapmaya yönelten soruların sorulmasının öğrenci üzerinde daha faydalı olacağı görüşündedirler. Ancak burada şunu belirtmek gerekir ki hâfıza, zekânın en büyük sermayesidir. Hâfızada bulunmayan ve ezber edilmeyen bir bilginin tenkid ve muhakemesini de yapmak zordur. Ezber bize bilgi altyapısı sağlar.

Günümüzde birçok alanda ezbere karşı çıkılsa da dil öğretimi

(1) Mehmet Zeki Aydın, "Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi", *C.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, S. V, Sivas 2001, ss. 55–80.

gibi bazı sahalarda ezberin gerekli olduğuna inanan araştırmacılar vardır. Bunlardan Cambridge ünv. hocalarından Penny Urr, *dil öğretiminde 100 temel strateji* adlı eserinde "Öğrencilerin ezberleyerek öğrenmesini sağlayın"(1) düşüncesine yer verir. Psikolog Skinner'in "dil bir alışkanlık kazanmadır" biçimindeki davranışçı görüşü ve bunu benimseyen dilbilimci Bloomfield, dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verilerek dialoglar ve yoğun sözlü alıştırmalarla hazır kalıp yapıların ezberletilmesinden söz eder. Her düzeyde sözlü tekrarları öngörür; örneğin, dialoglar, taklit ve ezberleme biçiminde işlenir. Ona göre, her cümle ya da kalıp önce sınıf, sonra kümeler ve en sonunda da bireysel olarak tekrarlanır.(2)

Geçmişte ders kitaplarının baştan sona ezberlemesi eleştirilmiştir. Üzerinde müzakere edilmediği, düşünülmediği, anlama ve kavrama süreçlerine dâhil edilmediği, yeni fikirlerin üretilmesine zemin oluşturmadığı sürece bir fayda sağlamayacaktır. Yapılan ezberin tekrar, tartışma, müzakere ve uygulama gibi yöntemlerle desteklenmesi gerekir.

Öte yandan ezberlemenin zihinsel gelişim açısından da önemi büyüktür. Hafıza geliştirici teknikler, bir çeşit kolay ve kalıcı ezberleme tekniklerdir. Ezberin kalıcılığını artırmak için beynin farklı bellek noktalarını harekete geçirmek, farklı hafıza tekniklerinin kullanmak ezberi kuvvetlendirmektedir. Ezberin zihinsel işlemler aracılığı ile yapılması, ezber yapılmadan önce eseri tanımak ve tanımlamak gibi alt bilgilere sahip olmayı gerektirir. Ayrıca ezber yapılacak eser parçalara ayrıldığında daha çabuk ezber yapılabilmektedir. Bu bilgiler bize, ezberlemenin basit bir süreç değil, tüm zihinsel faaliyetlerin aktif hale getirildiği, yoğun bir çabanın sarf

(1) Penny Urr, *Dil öğretiminde 100 temel strateji*, (çev: Murat Demirekin), Eğitim yayınevi, 2018, s. 47.

(2) Cengiz Tosun, "Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış", *Journal of Arts and Sciences*, Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Sayı: 5, Mayıs 2006 s. 81.

edildiği ciddi bir öğrenme olduğunu ortaya koymaktadır. (1)

1.4. Arapça Öğretiminde Ezber ve Tekrarın Yeri

Ezber, modern dönem bilim adamları tarafından bazı olumsuz eleştirilere maruz kalsa da, geçmişte dinî ve lugavi ilimlerin öğretiminde önemli bir yer işgal etmiştir. Öyle ki Kur'ân ve hadislerin bozulmadan korunabilmesinin en sağlıklı yöntemi, önce onu ezberlemek ve sonrasında yazıya geçirmekti. Öncelikli olarak Kur'ân ve hadislerin ezberlenmesinde kullanılan bu yöntem, zamanla Arapça öğretiminde de vazgeçilmez bir metod olmuştur.(2)

Muhammed Öz, *Amerika'da Alternatif bir Eğitim Modeli olarak Kişi Merkezli Eğitim* adlı yüksek lisans çalışmasında hayatını çocuk eğitimine adayan İngiliz bilim adamı Charlotte Mason'un (ö. 1923) şu görüşüne yer vermiştir:(3)

> Gramer aşamasında çocuklar, akustik, telaffuz, gramer, şiir, tarihi hikâyeler, edebiyat, çarpım tablosu, coğrafya, tarihler, olaylar, bitki ve hayvan sınıflandırmaları vs. ezber çalışmaları da yaparlar. Böylece, ileride derinlemesine öğrenecekleri şeylerin birçoğunun temelini ezberlemiş olurlar. Bu safha, genelde Latince veya Yunanca olmak üzere bir dil öğrenimini de içerir. Çocuklar öğrendikleri dilin kelimelerini ezberlerler.

Bu görüşünde Charlotte Mason, ezberin temel amacının bir sonraki çalışmalar, öğrenmeler ve uygulamalar için zemin hazırlamak olduğunu ileri sürmektedir.

Fiil çekimleri, dil yapıları, kurallar ve sözcüklerin ana dildeki karşılıkları, ifade üslupları, kalıp ifadeler gibi konular Arap dilinde ezberi gerektiren işlerdendir. Bunun üzerine öğretmenin verdiği

---

(1) Eroğlu, *Müzik Eğitiminde Anabilim Dalı Öğrencilerinden Piyano Eserlerinde Ezbere Çalma Başarılarında Analitik Ezberleme Yaklaşımının Etkililiği*, s. 12.

(2) Mahmud Dündar, "Şark Medreselerinde Ezber Metodu", *İslâmi İlimler Sempozyumu*, c. II, Bingöl Ünv. Yayınları, 2013, s. 414.

(3) Muhammet Öz, *"Amerika'da Alternatif Bir Eğitim Modeli Olarak Kişi Merkezli Eğitim"*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Ana bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul, s. 20.

alıştırmaları dikkatlice yapmak ve sık tekrar da bulunmak öğrendikk lerimizi pekiştirecektir. Ayrıca dil öğreniminde ezberin zihinsel araşı tırmalara imkân sağladığı da belirtilmektedir.(1)

Arapça öğretiminde önemli bir yeri olan tekniklerden biri de tekrardır. Öğrenilecek bilginin kalıcılığını artırmanın en önemli yolunun tekrar olduğunu son dönem batılı araştırmacıları da dile getirmektedir. Ünlü bir eğitim bilimcisi olan Thorndike tekrar kaı nunuyla ilgili olarak *"uyarıcı ve tepki arasındaki bağ kullanıldıkça güçlenirken, tekrar devam etmediğinde uyarıcı ve tepki arasındaki bağ zayıflar"* (2) görüşünü dile getirmiştir. Tekrar yasasına göre, insan yaparak öğrenir, yapmayarak unutur. Dolayısıyla Arapçadaki kavramların, çekimlerin, bâbların ve yaygın kullanılan ifadelerin öğrenilebilmesi sık tekrara bağlıdır.

Tekrar, dersin iyice anlaşılabilmesi için çok sık başvurulan bir yöntemdir. Osmanlı medreselerinde hemen her dersin sonunda öğrenilenlerin muîd tarafından tekrar ettirilmesi, bunun en somut göstergesidir. Her medresede en az bir tane muîdin(3) bulunması, eğitim sisteminde tekrarın olmazsa olmaz bir yeri olduğunun göstergesidir. Dersler, kitapların takibi ve izâhı ile işlendikten sonra muîdi bulunan medreselerde muîd tarafından, muîdi olmayan medreselerde de en çalışkan öğrenci tarafından tekrar edilmekteydi. Böylelikle öğrenciler, müderrisin verdiği dersi, aynı günün akşamı muîdle birlikte tekrar edebilme ve anlayamadıkları ya da müderrise soramadıklarını sorabilme fırsatı bulabilmekteydiler.(4)

(1) Yetiş Özkan, *Sözcük Öğretiminde Öykülendirme Yönteminin İngilizce Dersi İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ve Öğretim Ana Bilim Dalı, İstanbul 2005, s. 8.
(2) Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara 2004, s. 134.
(3) Muîd: Medreselerde müderris yardımcısına verilen bir isimdir. Bkz. Sâmî es-Sakkâr, "Muîd", *DİA,* c. XXXI, TDV Yayınları, İstanbul 2006, ss. 86-87.
(4) Mefail Hızlı, *Mahkeme sicillerine göre Osmanlı Klasik Dönemi Bursa Medreselerinde Eğitim Öğretim*, Doğan Ofset, Bursa 1997, s. 157.

Günümüz tarihçilerinden Cahit Baltacı da bu konuda, Osmanlı medreselerinde "derslerin sık sık tekrarlarla ve karşılıklı münakaşalarla takrîr edildiğini" yazmaktadır.(1) Bu yöntemle konuların iyice öğrenilmesi hedeflenmekteydi.(2) Tekrarla alakalı "*et-Tekrâru ahsen velev kâne yüzseksen*" sözü halk arasında meşhurdur. Pek çok âlim, kendi öğrencilik yıllarında her bir dersi defalarca tekrar ettiklerini ifade ederler.(3) Görüldüğü gibi tekrardan amaç, bir metni iyice kavrayıncaya kadar ezberlemeye çalışmaktır. Arapça'da kelimeler ve kalıp ifadeler ne kadar çok kullanılırsa meleke haline gelmesi de o kadar hızlanır.

Tüm eğitim ve öğretim süreçlerinde özellikle de ezber ve tekrar, bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında her zaman ihtiyaç duyulan ilk ve son öğe olarak karşımıza çıkar. Bir müzik enstrümanını daha güzel çalabilmek veya müzikal performansın daha iyi icra edilebilmesi için ezber ne kadar önemliyse Arapça öğreniminde de konuşma, dinleme, okuma ve yazma kabiliyetlerinin gelişmeleri yapılan ezberle doğru orantılıdır.(4) Dolayısıyla edebi değeri olan metinlerin, şiirlerin, atasözü ve deyimlerin, yaygın kullanımdaki kalıp ifadelerin çokça ezberlenmesi kelime dağarcığının gelişmesine, daha açık ve akıcı konuşmaya, daha zengin okumaların yapılmasını sağlar.

Sonuç

Bir metodun geçerliliği ve verimliliği, olumlu sonuçları ile değerlendirilmelidir. Buna göre en iyi yöntem, sonuca en kısa ve

(1) Cahit Baltacı, *XV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri*, Marmara İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 2005, c. I, s. 129.
(2) Fahri Unan, *Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 2003, s. 354.
(3) George Makdisi, *Ortaçağda Yüksek Öğretim-İslâm Dünyası ve Hristiyan Batı*, (çev: Ali Hakan Çavuşoğlu ve Hasan Tuncay Başoğlu), Gelenek Yayıncılık, İstanbul 2004, s. 167.
(4) Özgür Eroğlu, *Müzik Eğitiminde Anabilim Dalı Öğrencilerinden Piyano Eserlerinde Ezbere Çalma Başarılarında Analitik Ezberleme Yaklaşımının Etkililiği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara 2010, s. 11-12.

kolay ulaştıran yöntemdir. Bireyden ziyade toplumun genelinde uygulanabilen ve istenilen sonuçlar veren metotlar, en iyi metotlardır. Geçmişte çokça kullanılan ezber ve tekrar, günümüzde de bazı alanlarda geçerliliğini koruyan bir yöntemdir. Dolayısıyla önyargıları bir tarafa bırakarak ezber ve tekrar ile ilgili şu sonuçlara varmamız mümkündür:

1. Ezber ve tekrar yönteminin, Arapça öğreniminde önemli bir yerinin olduğu, eğitimcilerin çoğunluğu tarafından kabul edilmektedir.

2. Sosyal bilimler gibi bazı alanlarda ezberden kaçınmamız mümkün olmadığı gibi ezberin kullanıldığı ders, konu ve uygulamaya göre öğrencilerin başarısına olumlu etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarla ispatlanmıştır.

3. Ezberin, diğer yöntem ve tekniklerle eşgüdümlü olarak kullanılmasının gerektiği bugün kabul gören bir yaklaşımdır. Özellikle, analitik düşünme, görsel materyaller kullanma, çağrışım, kıyaslama, oyunla harmanlama, soru-cevap, gruplandırma yöntemleriyle destekleyici olarak kullanmanın mümkün olduğu görülmüştür.

4. Kavramlar, kronolojik bilgiler, çarpım tablosu, tiyatro, müzik, şiir, formüller, dilbilgisi terimleri ve kuralları, kalıp ifadeler, tıbbi formüller, yer adları, dua ve süre ezberleme, bitki ve hayvanların sınıflandırılması gibi konuların ezber ve tekrarsız olamayacağı görülmektedir.

5. Ezber ve ezberciliğin birbirinden farklı kavramlar olduğu, eğitim ve öğretim işlerinde ezberciliğin olmaması gerektiği, ezberciliğin olduğu yerde kalıcı öğrenmelerin mümkün olmadığı, uzun vadede öğrenci başarısına negatif etkisinin olduğu müşahede edilmiştir.

6. Ezberin, diğer dil öğretim yöntem ve teknikleriyle eşgüdümlü olarak kullanılmasının gerektiği bugün kabul gören bir yak-

laşımdır. Özellikle, analitik düşünme, görsel materyaller kullanma, çağrışım, kıyaslama, oyunla harmanlama, soru-cevap, gruplandırma, şifreleme, kodlama, sistemli ve düzenli tekrar, yorumlama ve muhakeme yoluna gitme gibi yöntemlerle destekleyici olarak kullanması durumunda dil öğrenimine olumlu etkisinin olacağını düşünüyoruz.

7. Arapça'da emsile-i muhtelife ve muttaride çekimleri, vezinler, amiller, ma'muller, kelime ve kalıp ifadelerin cümle içinde ezberlenip tekrar edilmeleri daha ileri öğrenmelerin temel taşlarıdır.

8. Daha kalıcı Arapça öğrenimi için edebi değeri yüksek şiir, nesir, ayet, hadis, atasözü, deyim, kelam-ı kibarlardan çokça ezberlenmesi gerekir.

9. Ezber yönteminin not tutturma, öğrenci üzerinde etkili olma, dersleri anlatmada öğretmene özgüven verici ve motive edici bir etkisinin bulunduğu, insanlar arası münasebetlerde ve hitabette ezberin önemli işlevinin olduğu anlaşılmıştır.

Kaynakça

Adanalı, A. Hadi, "Osmanlı Medreselerinde Tartışma Metotolojisi", *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri*, 12-15 Nisan 1999, IRCICA, İstanbul 2001.

Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, Daru'l-hadis, 16 cilt, Kahire 2012.

Akgündüz, Hasan, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi*, Ulusal Bellek Yay., İstanbul 1997.

Aydın, Mehmet Zeki, "Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi", *C.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, S. V, Sivas 2001, ss. 55–80.

Ayverdi, İlhan, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük (Kubbealtı Lügatı)*, Kubbealtı Neşriyat, İstanbul 2006.

el-Bağdâdî, Hatîp, *Takyidu'l-İlim*, y.y., Halep 1988.

Baltacı, Cahit, *XV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri*, 2 Cilt, Marmara İlahiyat Fakültesi Yay., İstanbul 2005.

Başar, Hüseyin, "Önyargısız ve Ezbersiz Eğitim", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, S. 34, Bahar 2003, ss.226-235.

Başaran, İbrahim Ethem, *Eğitim Yönetimi*, Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1983.

Bilmen, Ömer Nasuhi, *Büyük Tefsir Tarihi*, Ravza Yay., İstanbul 1973.

Çiçek, M. Halil, *Şark Medreselerinin Serencâmı*, Beyan Yay. , İstanbul 2009.

Doğan, Mehmet, *Büyük Türkçe Sözlük*, İz Yay., 11. bs., İstanbul 1996.

Dündar, Mahmud, "Şark Medreselerinde Ezber Metodu", *İslâmî İlimler Sempozyumu*, 2 Cilt, Bingöl Ünv. Yayınları, 2013, ss. 409-424.

Eroğlu, Özgür, *Müzik Eğitiminde Anabilim Dalı Öğrencilerinden Piyano Eserlerinde Ezbere Çalma Başarılarında Analitik Ezberleme Yaklaşımının Etkililiği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara 2010.

Hazer, Dursun, "Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Okutulan Ders Kitapları", *Çorum İlahiyat Fak. Dergisi*, c. I, 2002, ss. 274-293.

Hızlı, Mefail, *Mahkeme sicillerine göre Osmanlı Klasik Dönemi Bursa Medreselerinde Eğitim Öğretim*, Doğan Ofset, Bursa 1997.

İbn Haldûn, Abdurrahman, *Mukaddime*, (trc. Süleyman Uludağ), Dergâh Yay. ,

İstanbul 1991.

İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec, *el-Hassu alâ hıfzi'l-ilm ve zikru kibâri'l-huffâz*, (mhk. Fuâd Abdülmün'im), Müessesetü Şebabi'l-Cami'a, İskenderiye 1993.

İbrahim Mustafa ve diğerleri (Hâmid Abdülkâdir, Ahmed Hasan ez-Ziyâd, Muhammed Ali en-Neccâr, "Hıfz", el-Mu'cemu'l-vasît, ٢ Cilt, Daru'd-da'vet, ts..

İzgi, Cevat, *Osmanlı Medreselerinde İlim*, 2 cilt, İz Yayıncılık, İstanbul 1997.

Makdisi, George, *Ortaçağda Yüksek Öğretim-İslâm Dünyası ve Hristiyan Batı*, (çev: Ali Hakan Çavuşoğlu ve Hasan Tuncay Başoğlu), Gelenek Yayıncılık, İstanbul 2004.

Öz, Muhammet, *"Amerika'da Alternatif Bir Eğitim Modeli Olarak Kişi Merkezli Eğitim",* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Ana bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Özkan, Yetiş, *Sözcük Öğretiminde Öykülendirme Yönteminin İngilizce Dersi İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ve Öğretim ABD, İstanbul 2005.

Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara 2004.

Sönmez, Veysel, *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2005.

Süngü, Arife, *İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. , Felsefe ve Din Bilimleri ABD, Isparta 2009.

eş-Şâfiî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İdrîs b. Abbâs, *Dîvânü'l-İmâmi'ş-Şafi'î*, (thk. Emil Bedi' Yakub), Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut 1996.

Taberânî, Ebu'l-Kâsım Müsnidü'd-Dünyâ Süleymân, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, (thk. Hamdî Abdülmecîd es-Selefî), Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrût, tsz.

Tosun, Cengiz, "Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış", *Journal of Arts and Sciences*, Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sayı: 5, Mayıs 2006, ss. 79-88.

TDK, "Ezber", *Güncel Türkçe Sözlük*, https://sozluk.gov.tr/

TRT 1, "Ezber", *Kelime Ağacı*, https://www.youtube.com/watch?v=5fdsdl-s1QWA.

Unan, Fahri, *Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 2003.

Urr, Penny, *Dil öğretiminde 100 temel strateji*, (çev: Murat Demirekin), Eğitim yayınevi, y.y., 2018.

ez-Zernûcî, *Ta`limü`l-Müteallim*, (çev. Y.V. Yavuz), y.y., İstanbul 1995.