كتاب المؤتمر-١

المؤتمر الدولي الثاني عشر
حول تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب ورؤى مستقبلية
١٦/١٢/٢٠١٩م - ١٨/١٢/٢٠١٩م

الرقم الدولي: 978-93-5391-445-5

المحرر
د. تاج الدين المناني

مدير التحرير
أ.م. نوشاد الهدوي

قسم اللغة العربية، جامعة كيرالا
ترفاندرم، كيرالا، الهند

(Arabic)

Conference Proceedings - 1

Selected papers to present in the 12th international conference on
"Teaching of Arabic Language to non native speakers: experiences and futuristic vision"
on 16.12.2019 to 18.12.2019

CHIEF EDITOR
Thajudeen A S
Head & Conference Convenor
Dept. of Arabic, University of Kerala
Mob: +91 9446827141

MANAGING EDITOR
Mr. Noushad V
Conference coordinator
Dept. of Arabic, University of Kerala
Mob: +91 9747318105

TYPESETTING & PRINTING
Kerala University Press, Palayam

COVER & BOOK DESIGN
Nujumudeen Vengode

First Edition: 2019
ISBN No: 978-93-5391-445-5

PUBLISHED BY:
Department of Arabic
University of Kerala
Mob: 9868 722 313

© All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior permission of the authors. The authors are responsible for the views expressed in their articles.

Book design: Nujumudeen
Printed at Kerala University Press, Trivandrum
Published by Dr. Thajudeen AS

ISBN: 978-93-5391-445-5
₹ 300.00

Contact for copies: 04712 308846 / campusarabic@gmail.com

قسم اللغة العربية بجامعة كيرالا في سطور

تأسيس: عام ٢٠٠١م

رئيس القسم

د. تاج الدين المناني

هيئة التدريس

١.	د. تاج الدين المناني	الأستاذ المساعد
٢.	السيد نوشاد	الأستاذ المساعد
٣.	د. سهيل	المحاضر
٤.	د. محمد شافعي	المحاضر
٥.	السيدة نذيرة	المحاضر

الدورات

الدكتوراه في اللغة العربية (Ph.D in Arabic)

الماجستير في الفلسفة في اللغة العربية (M.Phil in Arabic)

الماجستير في اللغة العربية وآدابها (M.A in Arabic Language & Literature)

الشهادة في التواصلية العربية (Certificate Course in Communicative Arabic)

الدبلوم في التواصلية العربية (Diploma in Communicative Arabic)

محتويات

افتتاحية ٧

التحول من التقليدية إلى البنائية في تعليم النحو للطلاب غير الناطقين باللغة العربية ٩
د. سلمان علي الجابري

أثر تعليم المعجم على ضبط النبر الصرفي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ٢٢
د. عبد الرحيم ناجح

كفاءَة المعلّم الثقافيّة ٣٣
د. مجدي موسى

ماذا ستضيفه العلوم المعرفية لمستقبل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ ٤٢
د. عمر بلخير | د. سليماني مليكة

اللغة العربية تجمع المسلمين ٥٨
ناش رضوان

التخطيط اللغوي وتحسين جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها من وجهة نظر التراث ٧٧
أ.د. جاسم علي جاسم

منهج مقترح في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية ... ٩١
أ.د. أبوالدهب البدري علي

مدى توظيف التعابير الاصطلاحية والمتلازمات اللفظية في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها ١١٩
د. علي بن حمد الفارسي

الرقمية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: التفاعلية ومنصات التقييم الذاتي أنموذجا ١٣٧
د. أنوار بنيعيش

إشكالية العلاقة بين اللغة العربية والإعلام ١٥٧
د. نبيلة عبد الفتاح قشطى

القراءة: كفاية مناهجها وتنوع استراتيجيات إكسابها للناطقين بغيرها ١٦٥
الأستاذ أهداب عبد الوهاب عبد القادر عمر

التحديات التي تواجه الطلبة الدارسين بكلية التربية - جامعة السلطان قابوس ... ١٧٦
د. ميمونة بنت درويش الزدجالية | أ. د. وجيهة بنت ثابت العاني

إستراتيجية التعلم المعكوس (flipped learning) ودورها في تعليم اللغة العربية ١٩٥
د. مناع آمنة | د. إيمان شاشه | د. حسام الدين تاوريريت

اللسانيات بين الأصالة والحداثة ٢٠٦
د. موسى يوسف تمبي

دور اللغة العربية في تطوير ثقافات الشعوب الإفريقية ومدى علاقتها بتطور آليات التعليم ٢١٧
د. علي زين العابدين

دور الأنشطة في تنمية المهارات اللّغويّة في برنامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ٢٢٦
د. آمال موسى عباس الإمام

الوحدات في كتبِ اللّغاتِ الأجنبية - قراءة تحليليّة: سلسلة العربيّة بين يديك ٢٣٦
د. منى يوسف محمّد وقيع الله

تدريس النص الأدبي القديم لغير الناطقين بالعربية ٢٤٨
د. شيرين سعيد السيد محمد

تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية ٢٦٣
أ. د. عبد الله بن خليفة السويكت

استراتيجيات تعلم اللغات وعلاقتها بالتحصيل اللغوي ٢٧٨
تهاني بنت عبد الرحمن الشاوي

الأسس العلمية لتحليل أنماط الخطاب الصفي والتفاعل اللغوي في صفوف تعليم العربية ... ٢٨٨
أ. غالية محمد الشهري

افتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم – الحمد لله رب العالمين، الصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وآله وصحبه أجمعين وبعد...

ففي أيديكم كتاب المؤتمر الذي يشتمل على الورقات التي تقدم في المؤتمر الدولي الثاني عشر حول تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب ورؤى مستقبلية الذي عقده قسم اللغة العربية، جامعة كيرالا – الهند في ١٦/١٢/٢٠١٩م-١٨/١٢/٢٠١٩م

إنّ اللغة والأدب ليسا مجرّد جزء للتعبير الإنساني فحسب بل هما أيضا جزء أساسي للحياة والثقافة والتاريخ. فلا عجب في أن طرق التدريس المقترحة من قبل العلماء الأكاديميين هي فقط محفزات يمكنها أن تكمّل عملية التعلّم والتعليم التي هي مستقلة للمعلّم وهي تخضع للتغيير على أساس المكان والزمان.

وقد اكتسب تعلم اللغات الأجنبية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة. وتشير الدراسات إلى أن اللغة العربية أصبحت الآن أحد مجالات الاهتمام للمتعلمين في جميع أنحاء العالم. هذه الزيادة في الشعبية هي نتيجة للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي حدثت في العالم بعد العولمة. ومع زيادة الاهتمام بالمناهج التي تركز على المتعلم واستقلالية المتعلم، كان هناك اهتمام متزايد بمساعدة المتعلمين على "تولي مسؤولية تعلمهم" وعلى "رسم مساراتهم الخاصة للنجاح" التي تركز على العملية أفضل من التركيز على المنتج.

إن تعلّم اللغة العربية يحتاج إلى عناية خاصة بوصفها لغة سامية تمتلك تاريخا ثريا لأكثر من ١٥ قرنا. لا تزال اللغة العربية تدرس في ولاية كيرالا من المستوى الابتدائي إلى مستوى الدكتوراه. إنّ المؤتمر المقترح محاولة لجذب الباحثين والعلماء من مختلف أنحاء العالم لتبادل خبراتهم الناجحة في تدريس اللغة العربية والتي يمكن أن يستفيد منها المعلّمون والمعاهد في بلاد الهند.

المحاور الرئيسية

- تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: المبادئ الأساسية وتصميم المناهج
- إمكانيات تدريس اللغة العربية عبر تكنولوجيا
- منصات تعلّم اللغة العربية عبر الإنترنت
- التحضيرات وتقييم المعلّم
- تدريس اللغة العربية لطلاب المستوى الجامعي
- اختبارات اللغة والتقييم
- الكفاءات اللغوية والمهنية والثقافية للمعلّمين
- تطوير تعليم المهارات اللغوية وفقا لآخر التطوّرات في اللغويات التطبيقية
- التجارب الناجحة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها على المستوى الجامعي
- الرؤى المستقبلية لتحسين جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الدكتور تاج الدين المنّاني
رئيس قسم اللغة العربية
الأمين العام للمؤتمر الدولي
جامعة كيرالا - الهند

نوفمبر ٢٠١٩

التحول من التقليدية إلى البنائية في تعليم النحو للطلاب غير الناطقين باللغة العربية

د. سلمان علي الجابري
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على المعوقات التي تحول دون استخدم استراتيجيات التدريس الحديثة المبنية على النظرية البنائية، وفي ذات الوقت معرفة الجوانب الإيجابية على المستوى التحصيلي لطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس ومدرسي اللغة ومدرسي المعهد قوامها (٤٠) عضو، واستخدم الباحث الاستبانة الإلكترونية كأداة للدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من أجل الوصول إلى أهم النتائج التي منها أن هناك معوقات تحول دون استخدام الاستراتيجيات المبنية على النظرية البنائية لبعض الاعتقادات الخاطئة من جانب المدرسين منها الاعتقاد بعدم صلاحية استخدام دورة التعلم الخماسية في تدريس كتاب التدريبات لأنها لا تصلح إلا لتدريس المواد العلمية، وأنها مضيعة لوقت المدرسين، بالإضافة إلى أنه هناك جوانب إيجابية لاستخدام دورة التعلم، وأوصى الباحث بضرورة تطوير مناهج معهد تعليم اللغة العربية وفق الاستراتيجيات الحديثة، والاهتمام بحضور الدورات التدريبية من جانب المدرسين.

الكلمات المفتاحية: التحول – التقليدية – البنائية – تعليم - النحو

المقدمة

التعليم ليسب الأمر السهل، واليسير كما يعتقد العامة من الناس أنما هو علم له أصوله ونظرياته واستراتيجياته العلمية، فهو علم، يرتبط بعلوم مختلفة مثل علم النفس، والتربية، وطرق التدريس وغيرها، ومن أجل ذلك توصي بعض الدراسات

بضرورة إدراج استراتيجيات التدريس وفق منظور البنائية كاستراتيجيات تدريس رئيسة لما لها من أثر فاعل في تنمية قدرات الطلبة على الاستيعاب والتفكير ومنها دراسة الدروشة (٢٠٠٧م)، ودراسة السالم (٢٠١٢م).

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في إعداد تصور نظري مبني على الاستراتيجيات الحديثة في تحول من التقليدية إلى البنائية في تعليم النحو للطلاب غير الناطقين باللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أسـئلة الدراسـة: تتمثل أسئلة الدراسة في سؤالين هما:

١) هل هناك جوانب سلبية تعوق استخدام طرق التدريس المبينة على النظرية البنائية (دورة التعلم الخماسية) في تعليم الطلاب غير الناطقين باللغة العربية لمادة التدريبات أسوة باستخدامها في تدريس كتب الرياضيات والعلوم وغيرها؟

٢) ما هو الجانب الإيجابي في تبني طرق التدريس المبنية على النظرية البنائية (دورة التعلم الخماسية) في تدريس مادة التدريبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية؟

أهمية الدراسة

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية التطور المتنامي والمستمر في تطوير طرق التدريس إذ تبحث عن فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية التي تستند إلى النظرية البنائية والتي أصبحت محور اهتمام الأدب التربوي المنشور في المجالات العلمية والأدبية لما لها من أثر إيجابي في التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم في البيئة التعليمية.
- تسليط الضوء على مدى فعالية دورة التعليم الخماسية في تدريس كتاب التدريبات، وتفتح المجال لتحسين العملية التربوية في المعهد.
- قد تساهم الدراسة الحالية في لفت انتباه مطوري المناهج لتطوير المناهج الدراسية بالمعهد ونقلها من الاعتماد فقط على النظرية السلوكية التي تهتم بالإلقاء والاستماع والحفظ والتلقين.

أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة إلى بحث إمكانية تدريس كتاب التدريبات لطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالطريقة البنائية أسوة بالعلوم العلمية بدلاً من تدريسها بالطرق التقليدية القديمة.
- مساعدة معلمي المعهد في التخلي عن الطرق التقليدية وتطبيق طرق تدريس أكثر فاعلية.
- فتح المجال للنظر في تطوير مناهج معهد تعليم اللغة العربية أسوة بتطوير مناهج وزارة التعليم للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- إثراء المكتبة الجامعية بالأبحاث عن مدى إمكانية استخدام طرق التدريس الحديثة

المبنية على النظرية البنائية مثل (دورة التعلم الخماسية).

أداة الدراسة

أداة الدراسة استبيان من تصميم الباحث يتكون من محورين، المحور الأول عبارة عن البيانات العامة ويتكون من خمس أسئلة (الاسم، التخصص العلمي، الدرجة العلمية، جهة العمل، الوظيفة، وعدد سنوات الخبرة)، والمحور الثاني عبارة عن مفردات الاستبيان، وتتكون من ١٦مفردة وقد تم نشر الاستبيان إلكترونياً على الرابط التالي:
https://goo.gl/forms/SEvOnt1XG5SqUfeA2

عينة الدراسة

تتكون العينة من (٤٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، ومدرسي لغة، والمدرسين.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه هو المنهج المناسب للبحث في مثل هذه الدراسات.

مصطلحات الدراسة

دورة التعلم: "تعد هذه الاستراتيجية ترجمة لبعض الأفكار النظرية لبنائية المعرفة عند "جان بياجيه" في مجال التدريس بصفة عامة".[١]

البنائية: هي "نظرية في العلم تؤكد أهمية النموذج أو البناء في كل معرفة علمية، وتجعل للعلاقات الداخلية والنسق الباطن قيمة كبرى في اكتساب أي علم"[٢]

الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة[٣] الدروشة، طليب (٢٠٠٧م) دراسة بعنوان: (أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيًّا في الأردن اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي: في عرض الإطار النظري الذي تناول النظرية المعرفية البنائية و أراء علمائها وتوجهاتهم في تعلم القراءة والكتابة، والدراسات العربية والأجنبية التي كان مجال اهتمامها التأخر في القراءة أو الكتابة، وفي وصف بناء البرنامج التعليمي القائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائياً، والمنهج شبه التجريبي: وتمثل في اختيار التصميم التجريبي المناسب وتنفيذه لضبط متغيرات البحث، وتم تطبيق اختبار قبلي لمهاراتي القراءة والكتابة على مجموعتي الدراسة، ثم تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية مقابل البرنامج الاعتيادي في تدريس مهارات القراءة والكتابة على المجموعة الضابطة، وبعد الانتهاء من تنفيذ محتوى البرنامج التعليمي لمجموعات الدراسة الذي دام شهرين ونصف من ٢٠٠٧/٢/١١-٢٠٠٧/٤/٣٠م، طبق الباحث اختبارًا بعديًّا لمهارات القراءة والكتابة على مجموعتي الدراسة.

نتائج الدراسة

١- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في التطبيق البعدي الاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية، ولم تُظهر النتائج فروقًا تعزى إلى أثر التفاعل بين نوع البرنامج والجنس، وهذا يعني أنه لا يوجد تفاعل بين متغيري (نوع البرنامج والجنس).

٢- وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين؛ في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

٣- كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار الكتابة البعدي تُعزى إلى أثر التفاعل بين نوع البرنامج والجنس. ولصالح الإناث.

الدراسة الثانية: دراسة[٤] السالم، سلوى (٢٠١٢م) دراسة بعنوان (برنامج مقترح قائم على البنائية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدي طالبات الصف الأول الثانوي)

هدفه الدراسة إلى تقديم برنامج مقترح قائم على البنائية واستقصاء فاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وقد تألفت مجموعة الدراسة من عينة من طالبات الصف الأول ثانوي في مدينة الرياض، أُخْتِي وَ أحد الفصلين ليمثّل المجموعة التجريبية، والآخر يمثل المجموعة الضابطة.

نتائج الدراسة

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، بينا لمتوسط البعدي (المعدل)لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام البرنامج المقترح لتدريس القراءة القائم على البنائية) وذات المتوسط للمجموعة الضابطة (التي تدرس وفق الطريقة المعتادة) في اختبار مهارات القراءة الإبداعية الكلّي في القراءة لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة مربعإيتا (٧٩,٥٪) وهي نسبة مرتفعة جدًّا للتأثير، تُبيّن حجم الأثر الكبير للبرنامج المقترح القائم على البنائية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية

٢- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، بين المتوسط البعدي (المعدل)لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام البرنامج المقترح لتدريس القراءة القائم على البنائية) وذات المتوسط للمجموعة الضابطة(التيتدرس وفق الطريقة المعتادة) في مقياس الاتجاه، كما بلغت قيمة مربعيتا (٢٢,٥٪) وهي نسبة مرتفعة التأثير، تبين حجم الأثر للبرنامج المقترح القائم على البنائية في تنمية الاتجاه نحو القراءة.

استعراض الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الدراوشة (٢٠٠٧م)، ودراسة السالم(٢٠١٢م)، في الاهتمام باستراتيجية المدخل البنائي وتدريسه، ومن ثمَّ

فإنَّ الدراسة الحالية تعدُّ تكملة لهذه الدراسات في الاهتمام بإستراتيجية المدخل البنائي.

ولم تتفق مع الدراسة من حيث المنهج سوى دراسة الدراوشة (٢٠٠٧م).

تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بحث كيفية تدريس النحو أو التراكيب وفق البنائية (دورة التعلم الخماسية)، والنحو والتراكيب عنصر من عناصر اللغة بينما الدراسات السابقة بحثت مدي تطبيق البنائية على مهارات اللغة (القراءة والكتابة) مثل دراسة الدراوشة (٢٠٠٧م) وكذلك دراسة السالم (٢٠٠٢م)

الجانب النظري

بدأت النظرية البنائية كنظرية فلسفية في بناء المعرفة، ثم امتدت مبادئها إلى مجال التعليم والتعلم، وأصبحت لها شعبية كبيرة لدى التربويين إلى أن جاء جان بياجيه (Jean Piaget) وحاول تركيب تلك الأفكار والمبادئ في نظرية متكاملة، فقدم للبنائية أهم أفكارها حول كيفية اكتساب المعرفة، لذا يعد مؤسس النظرية البنائية وواضع لبناتها الأولى.[٥]

وترجع النظرية البنائية بكل استراتيجياتها إلى الفكر البنائي وفلسفته والتي تتمحور حول منهج فكري يعالج تكوين المعلومات ويدمج بين التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المتطورة، ولقد تأثر الميدان التربوي بالفلسفة البنائية فهي تنظر للمتعلم بأنه عنصر نشط يبني معرفته من خلال تفاعله مع المعلومات والمشاركة مع الآخرين، وتعتمد النظرية البنائية على ثلاثة محاور وهي: المعنى الذي يبنى ذاتياً من قبل السلوك المعرفي للمتعلم نفسه، وتشكيل المعاني الذي ينتج عن جهد المتعلم عقلياً، ثم البنى المعرفية عند المتعلم التي تقاوم التغيير بشكل كبير.

وتعد النظرية البنائية في الوقت الحاضر من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى انتشاراً واسعاً واهتماماً متزايداً في الفكر التربوي المعاصر.

ولقد حددت الطناوي[٦] الافتراضات الرئيسية للنظرية البنائية والتي تساعد المتعلم في اكتساب المعرفة فيما يلي:

الافتراض الأول: تبنى معرفة المتعلم بناءا على معرفته الخاصة ويرجع هذا إلى بناء المتعلم معرفته معتمداً على استخدام عقله، كما أن معرفة المتعلم لها علاقة وثيقة الصلة بخبراته وممارسة نشاطه من البيئة المحيطة به، أما من المفاهيم والمبادئ والأفكار التي لا يكتسبها المتعلم من الآخرين بنفس معناها بل يبني لنفسه معنى خاص به.

الافتراض الأخر: مرتبط بالعملية المعرفية التي عبارة عن التكيف مع البيئة المحيطة بالمتعلم من خلال الإحساس والإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والاستدلال وغيرها وهي ما تسمى بالعملية العقلية.

ويشير خطابية[٧] فرضين أخرين:

الأول: هو أن التعلم عملية نشطة وأي بناء معرفي للمتعلم هو نتيجة ابتكاره وتكيفه مع عالمه الخارجي وبناء معرفته بنفسه محققا أهدافاً قد تساعده في حل المشاكل التي تصادفه أو ترد على أسئلة محيرة تدور في ذهنه.

أما الافتراض الثاني: هو الغاية من التعلم هي تكييف المتعلم مع الضغوط المعرفية وهي كل

ما يحدث اضطراب معرفي للمتعلم بسبب مروره بالخبرات الجديدة التي تصادفه.

وأشار زيتون[٨] إلى مدى اهتمام فلسفة التعلم البنائي للتعليم المعرفي بجميع أوجه التعليم المختلفة، وهي:

١- الأهداف التعليمية: التي تصاغ وفقاً للفلسفة البنائية على شكل أهداف عامة تحدد من خلال عملية مفاوضة اجتماعية بين المعلم والمتعلم، بحيث تحتوي هدفاً عاماً لمهمة التعلم، بالإضافة إلى أهداف شخصية تخص كل متعلم، أو مجموعة من المتعلمين كل على حدة.

٢- محتوى التعلم: يكون في صورة مهام، أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة المتعلم وواقعه، وعندما تكون المشكلة محسوسة بالنسبة للمتعلم كان المحتوى أكثر فاعلية، ويفتح المجال أمام المتعلم للبحث عن حلول للمشكلة التي تواجهه لبناء المعرفة بنفسه.

٣- دور المتعلم: المتعلم هو الذي يكتشف ما يتعلمه من خلال تفكيره العلمي، وهو باحث عن المعنى بخبراته السابقة، ويقوم بدور العالم من خلال البحث والتنقيب.

دورة التعلم الخماسية: يعرفها جاسم[٩] بأنها طريقة في تخطيط الدروس وفي التعلم والتعليم، تقوم على العملية الاستقصائية من أجل تنظيم اكتساب المعارف، وأن الفهم الصحيح يمكن بناؤه عن طريق دورة التعلم.

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها نموذج يعده المعلم ويحتوي على خمس مراحل للتعليم وهي: التهيئة - والاستكشاف - الشرح - التوسع - التقويم.

وتعتبر استراتيجية دورة التعلم الخماسية تطبيقاً جيدا لما جاء في نظرية بياجيه في النمو المعرفي من أفكار تربوية يقوم المتعلم بعدة عمليات باحثاً عن المعلومة من خلال التجريب والبحث والتنقيب عن المعلومة، والمقارنة بين ما وصل إليه والنتائج التي وصل إليها زملاؤه، فدورة التعلم تكسب المتعلم مهارات علمية من خلال التدريب والممارسة المستمرة وقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية دورة التعلم في تشجيع المتعلم على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وفهمه للمفاهيم العلمية، وتكوين الاتجاهات الإيجابية[١٠].

وقام المختصون بتطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق سلاسل ماجروهل التعليمية (MCGRAW Hill Education) التي تبنت دورة التعلم الخماسية في كتب العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

كما تم استخدام دورة التعلم في تحسين تدريس مادة العلوم في المدارس الابتدائية الأمريكية[١١]. وذلك وفق توصية سبعة من خبراء التربية في أمريكا.

في البداية تكونت دورة تعلم كطريقة تدريس من ثلاثة مراحلهي: الاستكشاف، والتوصل إلى المفهوم، والتطبيق. ومع تطور أهداف تدريس في الوقت الحاضر، أصبحت دورة تعلم تتكون من أربع مراحل، هي: الاستكشاف، والتفسير، والتوسيع، والتقويم. وتطورت في السنوات الأخيرة وأصبحت تتكون من خمس مراحل هي: الانشغال (التهيئة)، والاستكشاف، والتفسير، والتوسيع، والتقويم.

مرحلة التهيئة: تهدف هذه المرحلة إلى تحفيز المتعلم وإثارة فضوله واهتمامه وانخراطه في موضوع الدرس ويكون دور المعلم خلق الإثارة وتوليد الفضول وتشجيع التنبؤ وطرح أسئلة مثيرة. للتفكير.

مرحلة الاستكشاف: فيها يكون التعلم متمركزا ًحول المتعلم، ويكون المتعلم نشيطا ويتطلب منه أن يستكشف المعرفة من خلال قيامه بسلسلة من الأنشطة.

مرحلة الشرح/التفسير: فيها يوجه المعلم تفكير المتعلم بحيث يبني المتعلم المفهوم أو المعرفة بطريقة تعاونية.[١٢]

مرحلة التوسيع: فيها يكون التوسيع متمركزا حول المتعلم، ويهدف إلى مساعدته على التنظيم العقلي لخبراته المعرفية التي حصل عليها عن طريق ربطها بخبراته السابقة المشابهة للمعرفة الجديدة.[١٣]

مرحلة التقويم: فيها يقيم المعلم المعرفة التي حصلها المتعلم، لذلك يجب أن يكون التقويم مستمراً، ويجب أن تتخذ إجراءات متعددة لإجراء تقويم مستمر ومتكامل لتشجيع البناء المعرفي للمتعلم.[١٤]

أسس دورة التعلم:

١- المعرفة القبلية للمتعلم حيث تتاح له فرصة مناقشة مفاهيمه من خلال طرح المشكلة عليه ويطلب منه المشاركة في إيجاد الحل المناسب لها، وتستمر عملية طرح المشكلات وإيجاد الحلول مما يجعل التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة.

٢- أفكار المتعلم تساعد المعلم في إعداد وتصميم المواقف الصفية.

٣- يعد الدرس بطريقة تتحدى أفكار المتعلمين وتتفق مع اهتماماتهم وميولهم.

٤- تقويم المتعلم يكون على أساس الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس بصورة مستمرة ومتصلة.[١٥]

لماذا تستخدم دورة التعلم الخماسية؟

١- تكون اتجاهات إيجابية لدي المتعلم.

٢- توسع مدارك المتعلم.

٣- يبني المتعلم المفاهيم العلمية بنفسه.

٤- تساعد المتعلم على استخدام عمليات التعلم الأساسية وتجعله أكثر تفاعلا ً وإيجابية.

٥- تراعي القدرات العقلية والفردية للمتعلمين[١٦]

لماذا يستبعد بعض مصممي المناهج دورة التعلم الخماسية؟

١- يصعب تطبيقها لشرح المفاهيم المجردة

٢- تتطلب وقت وجهد من المعلم عند تخطيط وتنفيذ الدرس.[١٧]

ويري البحث إن البنائية تجعل المتعلم يبني معرفته بنفسه ولا يقبل كل ما يقدم له من معرفه بل يبلوره ويفنده في ذهنه ثم يبني معرفته بعقله.

إجراءات الدراسة

من خلال تطبيق أداة الدراسة الاستبانة الإلكترونية ومن خلال النظر في البيانات العامة لأفراد العينة يتضح الآتي:

الجدول رقم (١) بيان بتوزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الدرجة العلمية

العبارة	العدد	النسبة
دكتوراه	٨	٢٠٪
ماجستير	١٢	٣٠٪
بكالوريوس	٢١	٥٠٪

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة المشاركة الأكثر في الاستبيان كانت لدرجة البكالوريوس ويعزو الباحث هذا إلى اهتمام المعلمين ورغبتهم في تبني طرق تدريس حديثة، وتليها نسبة الحاصلين على درجة ماجستير، وجاءت في الأخير نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه.

الجدول رقم (٢) بيان بتوزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الوظيفة

العبارة	العدد	النسبة
عضو هيئة التدريس ومن في حكمهم	١٦	٤٠٪
مدرس لغة	٨	٢٠٪
مدرس	١٧	٤٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نسبة كل من عضو هيئة التدريس ومنفي حكمهم تساوت مع نسبة المدرسين حيث بلغت النسبة ٤٠٪، وجاءت نسبة مدرس لغة في المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبتهم ٢٠٪ ويعزو الباحث هذا إلى الخلل في نسبة توزيع مدرسي اللغة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، مقارنة بالتخصصات الأخرى (الشرعية).

الجدول رقم (٣) بيان بتوزيع أعضاء هيئة التدريس حسب عدد سنوات الخبرة

العبارة	العدد	النسبة
أقل من ٥سنوات	٩	٢٣٪
أقل من ١٠سنوات	١٨	٤٥٪
أقل من ١٥سنة	١١	٢٨٪
غير ذلك	٣	٨٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أعلى نسبة مشاركة كانت خبراتهم أقل من ١٠ سنوات حيث بلغت ٤٥٪ وتأتي بعدها خبرة ١٥سنة حيث بلعت ٢٣٪، ثم خبرة ٥سنوات حيث بلغت ٢٣٪

تحليل النتائج وتفسيرها: الإجابة على السؤال الأول:

- هل هناك جوانب سلبية تعوق استخدام طرق التدريس المبينة على النظرية البنائية (دورة التعلم الخماسية)في تعليم الطلاب غير الناطقين باللغة العربية لمادة التدريبات أسوة باستخدامها في تدريس كتب الرياضيات والعلوم وغيرها؟

الجدول رقم (٤)

م	العبارة	النسبة المئوية		
		غالبا	أحيانا	نادرا
١	أجد صعوبة في تعليم مادة التدريبات للطلاب غير الناطقين باللغة العربية.	١٥	٣٧,٥	٤٧,٥
٢	ألاحظ عدم تفاعل الطلاب مع المدرس أثناء الدرس.	٣٠	٥٠	٢٠
٣	قليل من الطلاب يركزون معي أثناء الدرس.	٢٧,٥	٤٠	٣٢,٥
٤	ألاحظ حفظ الطلاب للقواعد النحوية دون فهم.	٥٢,٥	٤٠	٧,٥
٥	تسيطر الطرق التقليدية في شرح مادة التدريبات.	٦٦,٦	٥٠	٠,٠٤
٦	أرى أن الطريقة التقليدية هي الأفضل لتوصيل المعلومة للطالب.	٣٧,٥	٣٠	٣٧,٥
٧	أعتقد أن استراتيجية دورة التعلم مخصصة لشرح المواد العلمية فقط.	٥١	٣٢	١٧
٨	أعتقد أن استراتيجية دورة التعلم مضيعة لوقت الدرس.	٣٠	٣٩	٣٠
٩	استخدام دورة التعلم تمثل عبء على المعلم في تحضير الدرس.	٣٤	٤٤	٢٢

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك معوقات من وجهة نظر أفراد العينة جاءت كما يلي: سيطرة الطرق التقليدية على تدريس كتاب التدريبات في معهد تعليم اللغة العربية حيث بلغت النسبة تقريبا٦٧٪، وجاءت بعدها حفظ الطلاب لقواعد النحوية بلغتنسبة ٥٢,٥٪، وجاءت بعدها أعتقد أن استراتيجية دورة التعلم مخصصة لشرح المواد العلمية فقط بنسبة ٥١٪ وجاءت بعدها أن التدريس بالطرق التقليدية أفضل لتدريس مواد اللغة العربية بنسبة ٣٧٪، وجاءت بعدها أن استخدام دورة التعلم تمثل عبء على المعلم في تحضير الدرس بنسبة ٣٤٪، وهذا يختلف مع دراسة الجابري (٢٠١٨) التي كان من نتائجها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة التي درست بالطرق التقليدية والمجموعة التي تم تدريبها باستراتيجية خرائط المفاهيم، وتساوت وجهة نظر أفراد العينة حول العبارة - عدم تفاعل الطلاب مع المدرس أثناء الدرس-مع عبارة- أعتقد أن استراتيجية دورة التعلم مضيعة لوقت الدرس- وهذا لا يتفق مع دراسة كلا من الدراوشة (٢٠٠٧م) ودراسة السالم(٢٠١٢م)، ويعزو الباحث هذا إلى عدم اهتمام المعلمين بالدورات التدريبة أثناء الخدمة.

الإجابة على السؤال الثاني

-ما هو الجانب الإيجابي في تبني طرق التدريس المبنية على النظرية البنائية (دورة التعلم الخماسية) في تدريس مادة التدريبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية؟

الجدول رقم (٥)

م	العبارة	النسبة المئوية		
		غالبا	أحيانا	نادرا
١	يسأل الطلاب عن القواعد النحوية.	٦٥	٢٥	١٠
٢	درجات الطلاب في مادة التدريبات تعكس مستواهم الحقيقي أثناء التدريس.	٣٢,٥	٥٢,٥	١٥
٣	يوظف الطلاب القواعد النحوية في أسلوب التعامل في الفصل.	٢٥	٤٧,٥	٢٧,٥
٤	أحاول استخدام استراتيجيات حديثة في تعليم مادة التدريبات.	٣٤	٢٧,٥	١٥
٥	أحتاج إلى تدريبات كثيرة على استخدام الاستراتيجيات في تعليم مادة التدريبات.	٤٤	٣٧,٥	١٩,٥
٦	أرى أنه من الضروري استخدام دورة التعلم بأي نوع من أنواعها في الشرح.	٣٠	٤٦,٥	٢٥
٧	أعتقد أن استراتيجية دورة التعلم غير مجدية في تعليم القواعد النحوية.	٣٠	٣٧,٥	٢٥

يتضح من الجدول رقم (٥) أن نسبة ٦٥٪ من الطلاب يسألونعن القواعد النحوية أثناء التدريس، وجاءت بعدها أحساس أفراد العينة بحاجتهم للتدريب على الاستراتيجياتحيث بلغت نسبة ٤٤٪، وتأتي بعدها محاولة أفراد العينة استخدام استراتيجيات حديثة في تعليم التدريبات حيث بلعت النسبة ٣٤٪. ثم يرى نسبة ٣٠٪ من العينة أنه من الضروري استخدام دورة التعلم بأي نوع من أنواعها في الشرح.

ثم أشار نسبة ٢٥٪ من أفراد العينة بأن الطلاب يوظفون القواعد النحوية في أسلوب التعامل في الفصل. وجاءت أعتقد أن استراتيجية دورة التعلم غير مجدية في تعليم القواعد النحوية. بنسبة ٣٠٪، مقارنة بنسبة٢٥٪ ترفض هذا الرأي.

ملخص الدراسة

توصل الباحث في هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- عدم تفاعل الطلاب أثناء التدريس بالتعليم التقليدي.
- أحساس أفراد العينة بحاجتهم للتدريب على الاستراتيجيات الحديثة.
- محاولة أفراد العينة استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس مادة التدريبات.
- من الضروري استخدام دورة التعلم بأي نوع من أنواعها في الشرح.
- يوظف الطلاب القواعد النحوية في أسلوب التعامل في الفصل.
- استراتيجية دورة التعلم مجدية في تعليم القواعد النحوية.

أما معوقاتاستخدم استراتيجيات التدريس المبنية على النظرية البنائية.

- هو سيطرة الطرق التقليدية على تدريس كتاب التدريبات في معهد تعليم اللغة العربية.
- اعتقاد كثير من أفراد العينة أن دورة التعلم الخماسي تصلح للتدريس المواد العلمية دون مواد اللغة العربية.
- الاعتقاد بأن التدريس بالطرق التقليدية أفضل لتدريس مواد اللغة العربية.
- الاعتقاد بأن استخدام دورة التعلم تمثل عبء على المعلم في تحضير الدرس.
- عدم تفاعل الطلاب مع المدرس أثناء الدرس
- اعتقاد أن استراتيجية دورة التعلم مضيعة لوقت الدرس.

ويعزو الباحث تلك الاعتقاداتإلى عدم معرفة عينة الدراسةبأن استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية هي استراتيجية تؤكد على الدور النشط للطلاب أثناء التعلم.

توصيات الدراسة

- ضرورة الاهتمام بتغير مناهج اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لمواكبة التطور التكنولوجي والمعرفي الحديث.
- عقد دورات تدريبيةللمعلمين من أجل ربط أفكارهم بالتطور والتحديث في طرق وأساليب التدريس الحديثة.

المصادر والمراجع

١) بايبي، دروجير وآخرون، (٢٠٠٤)، تدريس العموم في المدارس الثانوية استراتيجيات تطوير الثقافة العملية، ترجمة جمال الدين عبد الحميد وآخرون، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

٢) الجابري، سلمان علي، (٢٠١٨) برنامج إلكتروني قائم على المدخل البنائي وخرائط المفاهيم لتنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة إلى الجامعة الإسلامية، السعودية، معهد تعليم اللغة العربية.

٣) جاسم عبد الله، (٢٠٠١)، فاعلية استخدام دائرة التعلم في تخسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت، مجلة رسالة الخليج العربي.

٤) الجلاد ماجد زكي، والشملني، عمر عبد القادر، (٢٠٠٧)، أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية

والاجتماعية. مج. ٤، ع:١.
٥) خطابية، عبد الله محمد، (٢٠٠٥)، تعليم العلوم للجميع، عمان: دار المسيرة للنشر.
٦) الدراوشة، طليب عبد الغني محمد، (٢٠٠٧)، أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة كليةالدراسات التربوية العليا، الأردن: جامعة عمان العربية، ص:٨٣.
٧) زكريا، فؤاد، (١٩٨٠)، الجذور الفلسفية للبنائية، الكويت: حوليات كلية الآداب.
٨) زيتون حسن حسين، وزيتون كمال عبد الحميد، (٢٠٠٦)، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط١، القاهرة، عالم الكتب.
٩) السالم، سلوى عبد الرحمن، (٢٠١٢)، برنامج مقترح قائم على البنائية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدي طالبات الصف الأول الثانوي، سلوى عبد الرحمن السالم، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص: ٩٨.
١٠) سعد، أماني سيد احمد، (٢٠٠٩)، فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين بعض بالمفاهيم العلمية وتنمية التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعليم لدى تلميذات الصف الثامن بالتعليم الأساسي، مجلة التربية العملية، المجلد: ٤٦، العدد:١،.
١١) الطناوي، عفت مصطفى، (٢٠٠٢)، أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
١٢) الهويدي، زيد، (٢٠٠٥) الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي.
13. Bybee, R. W., Taylor, J, Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J., Westbrook, A. & Landes, N. (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins, effectiveness, and applications. Colorado Springs, CO. Biological Sciences Curriculum Study (BSCS).

الهوامش

١ زيتون حسن حسين، وزيتون كمال عبد الحميد، (٢٠٠٦)، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط١، القاهرة، عالم الكتب، ص: ٢٠١
٢ زكريا، فؤاد، (١٩٨٠)، الجذور الفلسفية للبنائية، الكويت: حوليات كلية الآداب، ص:٩.
٣ الدراوشة، طليب عبد الغني محمد، (٢٠٠٧)، أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة كليةالدراسات التربوية العليا، الأردن: جامعة عمان العربية، ص:٨٣.
٤ السالم، سلوى عبد الرحمن، (٢٠١٢)، برنامج مقترح قائم على البنائية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدي طالبات الصف الأول الثانوي، سلوى عبد الرحمن السالم، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص: ٩٨.
٥ زيتون حسن حسين، وزيتون كمال عبد الحميد، (٢٠٠٦)، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط١، القاهرة، عالم الكتب، ص:٢٨.
٦ الطناوي، عفت مصطفى، (٢٠٠٢)، أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص:١١-١٢.
٧ خطابية، عبد الله محمد،(٢٠٠٥)، تعليم العلوم للجميع، عمان: دار المسيرة للنشر، ص: ٣٣٩-٣٤٠.
٨ زيتون حسن حسين، وزيتون كمال عبد الحميد، (٢٠٠٦)، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط١، القاهرة، عالم الكتب، ص:٩٦.

٩ جاسم عبد الله، (٢٠٠١)، فاعلية استخدام دائرة التعلم في تخسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت، مجلة رسالة الخليج العربي، ص٨٠.

١٠ الجابري، سلمان علي، (٢٠١٨) برنامج إلكتروني قائم على المدخل البنائي وخرائط المفاهيم لتنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة إلى الجامعة الإسلامية، السعودية، معهد تعليم اللغة العربية.

11 Bybee, R. W., Taylor, J, Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J., Westbrook, A. & Landes, N. (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins, effectiveness, and applications. Colorado Springs, CO. Biological Sciences Curriculum Study (BSCS).

١٢ الهويدي، زيد، (٢٠٠٥) الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، ص: ١٢٥

١٣ بايبي، دروجير وآخرون، (٢٠٠٤)، تدريس العموم في المدارس الثانوية استراتيجيات تطوير الثقافة العملية، ترجمة جمال الدين عبد الحميد وآخرون، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

١٤ خطابية، (٢٠٠٥)، عبد الله محمد تعليم العلوم للجميع، مرجع سابق، ص:٣٥٢

١٥ الجلاد ماجد زكي، والشملني، عمر عبد القادر،(٢٠٠٧)، أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. مج. ٤، ع:١، ص:٣.

١٦ سعد، أماني سيد احمد، (٢٠٠٩)، فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين بعض بالمفاهيم العلمية وتنمية التفكير الاستدلالي وبقاء اثر التعليم لدى تلميذات الصف الثامن بالتعليم الأساسي، مجلة التربية العملية، المجلد: ٤٦، العدد:١، ص: ١٨٣-٢١٤.

١٧ خطابية، (٢٠٠٥)، عبد الله محمد تعليم العلوم للجميع، مرجع سابق، ص:٣٥٢.

أثر تعليم المعجم على ضبط النبر الصرفي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها

د. عبد الرحيم ناجح
جامعة شعيب الدكالي، الجديدة - المغرب

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى رصد أثر التطور المعجمي على التطور الصواتي من خلال استقصاء أثر تعليم المعجم على ضبط النبر الصرفي للكلمات لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. وتكمن أهمية هذه الدراسة في الوقوف على تفاعل المستويات اللسانية خلال مرحلة الاكتساب اللغوي. يتكون المشاركون من مجموعة من المتعلمين ناطقين باللغة العربية المغربية يبلغ عددهم (٢٠) مشاركا. تتراوح أعمارهم بين ثلاث[٣] سنوات وأربع سنوات وخمسة شهور(٤,٥). يتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تتلقى المجموعة التجريبية حصصا لتعليم معجم اللغة العربية، بينما لا تتلقى المجموعة الثانية حصصا لتعليم المعجم. ثم يطلب من المشاركين أن ينطقوا لائحة من الكلمات التي تتضمن مختلف المواقع النبرية في اللغة العربية. وقد خلصت الدراسة إلى الأثر الإيجابي لتعليم المعجم على ضبط النبر، حيث توفقت المجموعة التجريبية في نطق الكلمات الهدف مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاح: المعجم- النبر الصرفي-الشدة- اللغة العربية - العربية المغربية

المقدمة

توجد علاقة اطرادية بين التطور الصواتي وتطور اكتساب المعجم، حيث كلما حصل تطور في اكتساب الصواتة وازاه بالضرورة تطور في حجم المعجم ونوعه، وكلما تطور المعجم انعكس على التطور الصواتي لدى الطفل. لهذا السبب، شكلت هذه العلاقة التي تربط المعجم بالصواتة محط العديد من الدراسات، حيث أكد جوسكي وآخرون (Jusczyk & al.,1999)، وزامونر (zamuner, 2005) أن الأطفال البالغين من

العمر تسعة أو عشرة أشهر يبدون حساسية إزاء التشابهات بين صدور المقاطع مقارنة بقوافيها. ورصد بليز وآخرون (Bleses&al.,2008)(b)، وبليز وآخرون (Bleses & al., 2011) تأخر تطور معجم الطفل الدنماركي مقارنة بأطفال ناطقين بلغات أخرى. ويرجع هذا التأخر، حسب الدراسة، إلى البنية الصواتية للكلمة في اللغة الدنماركية الموسومة بالتعقيد. ويبدأ الأطفال الأمريكيون في إنتاج الكلمات الأولى خلال السن (١,٣). ويبلغ إنتاجهم في السنة الثانية (٢,٠) ما يناهز ٣٠٠ كلمة. ويعد المتأخرون في التكلّم (late-talkers) أفرادا يتوفرون على قدرات سمعية ومعرفية عادية، غير أن حجم معجمهم لا يتجاوز عشر كلمات في سنة وستة أشهر (١,٦)، وأقل من خمسين كلمة خلال السنة الثانية (٢,٠). ويعزى التأخر في تطور حجم المعجم إلى تأخر استعمال المقطع المفتوح غير الموسوم المكون من صامت (س) وصائت (ح)، وإلى ضعف الذخيرة الصامتية. وقد أكدت الدراسة التي قام بها شيلر وآخرون (Schiller & al. ,2000) أن تطور بنية المقطع لدى الأطفال الناطقين بالهولندية مرتبط بتردد المقطع في الكلمات الموجهة إليهم.

١. دور الصواتة في تطور المعجم

يؤثر تطور الاكتساب الصواتي في تطور المعجم لدى الطفل. وتَعتبر فرضية الانتقاء المعجمي (lexical-selection hypothesis) أن الوحدات المعجمية التي يمكن أن ينتجها الطفل في بداية إنتاج الكلمات لها علاقة وطيدة بذخيرة الأصوات التي بإمكانه إنتاجها؛ أي أن الكلمات الأولى مكونة فقط من ذخيرته الأصواتية. وقد لاحظ ستويل-غامون (١٩٨٥) تردد الصوائت التي اكتسبها الطفل في المراحل الأولى في كلماته الأولى. وأكد شوارتز وليونار (Schwartz, & Leonard, 1982) على استناد الأطفال إلى إستراتيجيتي التفادي والانتقاء لاختيار الكلمات الأولى وإنتاجها. وفي تجربة تعليم أطفال تتراوح أعمارهم بين (١,٢) و (١,١٠)، طلب منهم نُطق كلمات غير حقيقية اختلقت لأغراض تجريبية، فتبين أنهم توفقوا في نطق الكلمات المتضمنة للصوامت التي تم اكتسابها سابقا، مما يبيّن أن الطفل يكتسب الكلمات المتضمنة لذخيرته الصواتية قبل الكلمات التي تتضمن أصواتا ومقاطعا غير موجودة في ذخيرته الصواتية. وأكد ستويل-غامون وكوبر (Stoel-Gammon & Cooper, 1984)، في سياق التدليل على لجوء الطفل إلى فرضية الانتقاء المعجمي لإنتاج الكلمات الأولى، أن الطفل الأول (دانيال) موضوع التجربة أنتج نسبة كبيرة من الكلمات التي تنتهي بالانفجاريات اللهوية، مثل (quack) 'دجال'، و (sock) 'جورب'، و (frog) 'ضفدع'، و (milk) 'حليب'، و (walk) 'مشى'. وتبين أن ٢٢٪ من خمسين كلمة الأولى التي أنتجها دانيال تنتهي بصوت لهوي، مقارنة ب ٨٪ و٤٪ بالنسبة للطفلين الآخريْن اللذين شملتهم الدراسة، مما يؤكد أن دانيال أبدى ميلا واضحا إلى مقاطع من نمط (س ح س)، وإلى الانفجاريات اللهوية.

ورصد فرغيسون وفارويل (Ferguson & Farwell, 1975) الخصائص الصوتية للكلمات الأولى التي ينتجها الطفل في دراسة تتبعت

إنتاج ثلاثة أطفال بغاية الوقوف على تأثير الصواتة في اكتساب المعجم. وتبين من خلال تحليل المعجم الأول المتمثل في (shoe) 'حذاء'، و (cheese-)'جبن'، و (ice-) 'ثليجة'، و (eyes) 'عيون' أهمية هذه الكلمات لسببين: أولا، لا تمثل هذه الكلمات معجما مشتركا بالنسبة للأطفال في هذه المرحلة العمرية. ثانيا، تضمنها للصفيريات الاحتكاكيات والمعطشات التي لا تمثل صوامتا مشتركة في البأبأة. وتم تفسير إنتاج هذا النوع من الكلمات استنادا إلى فرضية الانتقاء المعجمي، حيث ينتقي الأطفال من الكلمات ما يوافق تطور الذخيرة الصواتية.

يمكن تفسير تأثير الصواتة في تطور المعجم استنادا إلى فرضية هياكل الكلمة-الكل (Whole-word templates) التي تفترض أن الطفل ينتج كلمات لها علاقة بالهياكل الذي تم اكتسابها، مثل (س ح س ح). ويرجع السبب إلى أن الهيكل يمثل وسيطا بين النموذج الصواتي الذي تقدمة الكلمة الهدف، وذخيرة الطفل من الأصوات والمقاطع؛ حيث يفترض أن تسمح الهياكل التي اكتسبها الطفل بانتقاء الكلمات التي تناسبها، وبتكييف الكلمات لتناسب الهياكل.

ويعتبر ظهور قدرات الطفل المتصلة بالتمييز بين التقابلات الفونيمية (phonemic-contrasts) مسؤولة عن بداية تعلم الكلمة؛ حيث يسعف التمييز الذي يقيمه الطفل بين [د] و[ن] في التمييز بين الكلمتين [دار] و [نار] بوصفهما وحدتين معجميتين مختلفتين. في هذا الصدد، أجرى فركر وآخرون (Werker & al, 1998) تجربة، حيث قدموا شيئين مختلفين لمجموعتين من الأطفال. يبلغ سن أطفال المجموعة الأولى أربعة شهرا (١,٤). وتتراوح أعمار أطفال المجموعة الثانية بين (١,٦) و(٢,٠). ويقترن تقديم الشيء الأول بتلفظ كلمة «بيه» إلى أن يتم الاستئناس بها. وكذلك عند تقديم الشيء الثاني، يتلفظ ب «ديه»، حتى يُستأنس بها. بعد ذلك، تم إطلاق الاسم الأول على الشيء الثاني، والاسم الثاني على الشيء الأول. وخلصت الدراسة إلى ما يلي: لم ينتبه أطفال المجموعة الأولى إلى التغيير الذي حصل، مقارنة بأطفال المجموعة الثانية. ويرجع هذا الأمر إلى تمييزهم بين الصوتين [ب] و[د]، ولذلك تم عد الكلمتين «بيه» و»ديه» بوصفهما وحدتين معجميتين مختلفتين.

تعد القرائن الصوتية (Phonotactic-cues) من الآليات التي يعتمدها الطفل لتحديد الوحدات المعجمية في الخطاب الشفهي؛ حيث يفترض أن يستند الناطق الفطري إلى القرائن الصوتية المتمثلة في عدم تتابع صامتين انفجارين في الإنجليزية [p] و [d] عادة ليميز وحدتين معجميتين، مثلما في (top-dog) بدل تلقيها بوصفها وحدة واحدة. إن من شأن اعتماد القرائن الصوتية أن يطور مقدرة المتعلم على تمييز الوحدات المعجمية في الخطاب الشفهي، وبالتالي تطوير معجمه.

ويؤكد شوارتز وليونارد (١٩٨٢) أن الطفل يتفادى تعلم الكلمات الجديدة التي تتضمن صوتيات غير موجودة في ذخيرته الصواتية؛ لأن الطفل ينتج الكلمات الأولى بناء على خصائص صوتية، ويتفادى كلمات أخرى لنفس السبب. لذا، يفترض أن الأطفال الذين يميلون في البداية

إلى إنتاج المقاطع المفتوحة من نمط (س ح/ س ح س ح)، يتفادون الكلمات المكونة من المقاطع المغلقة.

وتُيسّر الصواتة الولوج المعجمي وتعمل على تطوير المعجم؛ حيث يفترض أن الكلمات التي تتوفر على تجاور صواتي مهم يسهل ولوجها معجميا أكثر من الكلمات التي تتوفر على تجاور صواتي ضعيف. إن الكلمات التي تمتلك تجاورا صواتيا قويا تنتظم في المعجم الذهني بطريقة فعالة ومختلفة عن الطريقة التي تنتظم بها الكلمات ذات التجاور الصواتي الضعيف.

ويمكن نظريا حساب التجاور الصواتي للكلمة من خلال استبدال صوتية واحدة وتثبيت الصوتيات الأخرى، حيث يتم الحصول في كل مرة على توليفة مختلفة، مثل (جار ([دار، غار، نار،...]، [جاب، جاد، جان...]، [جور، جمر،...]). ورغم أننا نفتقر إلى دراسات ترصد التجاور الصواتي للكلمات في اللغة العربية، وتسلط الضوء على طبيعته، والأسباب التي تفسر اختلافه من كلمة إلى كلمة، فإننا نفترض أن التجاور الصواتي يختلف من كلمة إلى أخرى، وأن الكلمة التي تمتلك تجاورا صواتيا قويا أسهل في التعلم أكثر من الكلمات التي تتوفر على تجاور صواتي ضعيف. لذا، يبدي الطفل حساسية إزاء تعلم الكلمات التي تمتلك تجاورا صواتيا قويا.

٢. دور المعجم في تطور الصواتة

يؤثر تطور المعجم على تطور الصواتة من خلال تطوير وعي الطفل بالبنية الصواتية للكلمات. ويسهم المعجم الذي يتلقى الطفل في تطوير الصواتة لدى الطفل. يمكن النظر إلى تأثير المعجم في التطور الصواتي لدى الطفل من خلال رصد تطور الوحدات الصواتية في علاقتها بترددها في اللغة الهدف. في هذا الصدد، طلب بيارهمبورت وبيكمان (Pierrehumbert, & Beck-man, 1988) من مجموعة من المختبَرين أن يقرروا بشأن وجود لاكلمات تتكون من مقطعين، تتوسطها رتلا حاجزيا أنفيا. وخلصت الدراسة إلى أن المختبرين قرروا بإمكانية وجود كلمات تتضمن رتلا أكثر ترددا في الإنجليزية مثل،[mp] أو [nt] مقارنة بالرتل الأقل ترددا مثل، [np]، أو بالرتل غير موجود مثل [mk]. ولاحظ إنغرام (Ingram,1988) أن الأطفال السويديين والبلغاريين والاستوانيين يكتسبون الصامت [v] مبكرا نظرا لتردده العالي في معجم هذه اللغات.

ويمكن أيضا بحث تأثير المعجم في التطور الصواتي بالوقوف على الدقة في إنتاج المقاطع الصواتية. في هذا الصدد، طلب من مجموعة من المختبرين أن ينطقوا كلمة اختلقت لغرض تجريبي /moftin/، تتضمن الرتل [ft] بوصفه رتلا ذا تردد عال في الإنجليزية (safety, after, fifteen). وبالمقابل، طلب منهم نطق كلمة أخرى اختلقت بدورها لغرض تجريبي /mofkin/، بحيث تتضمن رتلا [fk] لا يوجد في اللغة الإنجليزية. وتبين أن الأطفال وجدوا صعوبة في نطق الكلمة الثانية.

عندما يتوفر الطفل على معجم أقل، تكون التمثيلات الكلية لأصوات الكلمات كافية لتمييز كلمة عن الأخرى. وعندما يأخذ حجم المعجم في التطور، فإن الخصائص الصوتية للكلمات تأخذ في التداخل. لذا، يحتاج الطفل إلى كتلة حرجة

(mass critical) من الصيغ المعجمية لإدراك البدائل الصرف-صوتية؛ ففي اللغة الإنجليزية توجد كلمات قليلة تأخذ /iz/ و /id/ لتكوين صيغ الجمع أو الماضي. لذلك، يتأخر اكتساب هذه البدائل الصرف-صوتية مقارنة مع البدائل الصرفية المطردة سواء لدى الأطفال الأسوياء، أو لدى الأطفال الذين يشكون عجزا لغويا خاصا (specific language impairment).

إن اكتساب النسق الصواتي متصل بتطور حجم المعجم؛ لأن امتلاك حجم معجم أكبر من شأنه أن يدفع الطفل إلى ممارسة التحليل الصواتي. إن تطور حجم المعجم يستدعي إدراك التمايزات الصواتية الدقيقة بين الوحدات المعجمية. لذا، يفترض أن يستبعد المشترك الصوتي من معجم الطفل المبكر، وأن يكون التمثيل المعجمي في اكتساب المعجم المبكر كليا (holistic). ويبدو أن الطفل الذي يتوفر على حجم معجم أكبر إمكانه أن ينتج أصواتا مختلفة مقارنة بأقرانه؛ لأنه يفترض أن يمتلك القدرة على التوليف بين الأصوات أكثر من الطفل الذي يمتلك حجم معجم أقل. إلى جانب هذا، يتصل حجم المعجم بالقدرة على إنتاج الأصوات؛ حيث ترتبط القدرة على نطق الكلمة بحجم المعجم، طالما أنه بإمكان الطفل أن يلجأ إلى سيرورة القياس من أجل نطق الكلمة، سيما في اللغات التي تتوفر على لائحة المغايرة (set-for variability) كبيرة.

إشكالية الدراسة وأسئلتها

يزداد الاهتمام اليوم بتعليم اللغة العربية وتعلمها بوصفها لغة ثانية، ويزداد الاهتمام بفتح أوراش البحث في قضاياها على مختلف المستويات التركيبية والصرفية والمعجمية والتداولية والدلالية. ومع ذلك، يفتقر تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية إلى دراسات ترصد تفاعل المستويات اللسانية خلال مرحلة التعلم اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية في المراحل الأولى من تلقي اللغة. وحيث لا توجد دراسات تستقصي العلاقة بين التطور الصواتي والتطور المعجمي، تنبري هذه الدراسة لتسليط الضوء عليها من خلال معرفة أثر التطور المعجمي على التطور الصواتي. وبما أن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية يجدون صعوبة في نطق الكلمات العربية نطقا سليما، وبما أن التطور الصواتي لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لم يحظ بالمكانة التي ينبغي أن يتبوأها في مدارس ومعاهد تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، فإن الحاجة ماسة إلى رصد أثر التطور المعجمي على التطور الصواتي، وإلى المساهمة في إثارة قضايا تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. ومن ثم، نطرح التساؤلات التالية:

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع الطويل من نمط (س ح س س)؟ (استقال)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع المتوسط ما قبل المقطع الآخر القصير؟ (جدار)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع المتوسط ما قبل المقطع الآخر المتوسط؟ (استوثقْ)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر

المقطع القصير ما قبل المقطع الآخر وابتدأت به الكلمة؟ (كَسب)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع القصير ما قبل المقطع الآخر مسبوقا بمقطع أقصر؟ (ابتغ)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع الطويل التقى فيه الساكنان ما قبل المقطع الآخر غير الطويل؟ (أتحاجوني)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع الثالث القصير من الأخير المتلو بمقطعين قصيرين؟ (أكْرمكَ)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع الثالث المتوسط من الأخير المتلو بمقطعين قصير ومتوسط؟ (ابتسامة)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع الرابع القصير من الأخير المتوسط وبينهما مقطعان قصيران؟ (بقرة)

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف هذه الدراسة إلى رصد العلاقة بين التطور الصواتي والتطور المعجمي من خلال الوقوف على أثر تعليم المعجم على التطور الصواتي لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وتكمن أهميتها في المساهمة في النقاش النظري حول قضايا تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وفي تعزيز البحوث ذات الصبغة التطبيقية التي من شأنها أن تعزز سبل تطوير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. إن ضبط النبر من قبل متعلمي اللغة العربية من شأنه أن يجعل النطق موافقا للعربية. من هنا تأتي أهمية الدراسة لتسهم في لفت الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بالخصائص الصوتية للكلمات العربية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومن ثم، ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- رصد أثر تطور المعجم على التطور الصواتي لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؛
- الوقوف على أهمية تعليم المعجم في تعلم نبر الكلمات في اللغة العربية؛

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المتعلمين الذين يدرسون بالتعليم الأولي الناطقين بالعربية المغربية خلال الموسم الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩. ولذا، فإن نتائج الدراسة مقيدة بالإطارين الزمني والمكاني اللذين أجريت فيهما الدراسة، كما تعتبر نتائج الدراسة مقيدة بالحصص التعليمية التي تلقتها المجموعة التجريبية، ومقيدة أيضا بالجهاز المستعمل في قياس النبر، وكذا بالشروط التي أجريت فيها الدراسة.

مصطلحات الدراسة

اللغة الثانية: يقصد باللغة الثانية اللغة التي يتم اكتسابها بعد اكتساب اللغة الأم. وتوظف أحيانا اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد. ويتم التمييز بينهما على أساس الانغماس الذي يتعرض له المتعلم؛ لأن اللغة الثانية يتم تعلمها في بيئتها، بينما يتم تعلم اللغة الأجنبية استنادا إلى برامج ومقررات دراسية. وهناك من يعتبر أن أية لغة يتم تعلمها في المدرسة اعتمادا على مقررات وبرامج دراسية هي لغة أجنبية بصرف

النظر عن الوضع الرسمي للغة في المجموعة التي ينتمي إليها الطفل (الباهي، ٢٠١٢).

المعجم: يختلف مفهوم المعجم (lexicon) تبعا لاختلاف المدارس اللسانية. ويراد به من منظور اللسانيات التوليدية «الخزان المفرداتي الذي يمثل جزءا من قدرة المتكلم/ المستمع اللغوية» (الفاسي الفهري، ٢٠٠٠:١٣). ويتضمن الخزان المفرداتي المفردات المعجمية ومعلومات عن خصائصها الصوتية وبنيتها الصرفية ومقولتها التركيبية والدلالية والبلاغية. ويختلف المعجم عن القاموس(Dictionary)؛ لأن القاموس عبارة عن لائحة من المفردات ومعانيها مرتبة وفق ترتيب معين يضمها كتاب.

العربية المغربية: تمثل العربية المغربية اللغة الدارجة في المملكة المغربية. وهي اللغة المتداولة بين السكان، حيث تضطلع بمجموعة من الوظائف. وقد أصبحت اليوم لغة تهيمن على لغة الإعلام والساسة والتعليم، وغيرها من المجالات.

النبر الصرفي: النبر يعني نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجلى نسبيا من بقية المقاطع التي تجاوره (...). ويتطلب النبر عادة بذل طاقة في النطق أكبر نسبيا، كما يتطلب من أعضاء النطق مجهودا أشد (بشر كمال، ٢٠٠٣:٢٥٥). يراد بالنبر الصرفي في هذه الدراسة النبر المرتبط بالكلمة. ويقصد به الضغط الذي يسم مقطعا من مقاطع الكلمة بغرض إبرازه نطقا وسمعا.

الشدة: يورد الفاسي الفهري (١٩٩٧:١٥٢) الشدة مقابلا ل(intensity)، أو نبر توكيد. ويُقصد بشدة الصوت «نبض الطاقة الصوتية خلال وحدة المساحة العمودية على هذا الاتجاه. وتعرف المساحة عادة بأنها المساحة الموازية لصدر الموجة» (العفوري، ٢٠٠٦).

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الأطفال الناطقين بالعربية المغربية المتراوحة أعمارهم بين (٣-٤,٥) سنة. وتتقيد نتائج الدراسة بالأداة المستعملة لقياس الشدة بوصفها إحدى أهم الخاصيات التي تحدد النبر. إضافة إلى رصد الشدة فقط دون الاهتمام بالطول، أو بطبقة الصوت. كما تتقيد الدراسة بعدد الحصص التعليمية التي استفادة المجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة وأدواتها

مجتمع البحث وعينته

نختار بشكل عشوائي عينة البحث البالغة عددها (٢٠) متعلما ومتعلمة يبلغون من العمر ما بين (٣) و (٤,٥). وتمثل العينة نسبة(٤,٠٨٪) من مجموع أفراد مجتمع البحث. وهي نسبة يمكن أن تحقق الأهداف المرجوة من البحث.

أداة البحث

نعتمد في هذا البحث على المحاكاة التي تقوم على ما يلي: يستمع المختبر إلى الكلمة، ويقوم بإعادة نطقها. ولأجل قياس الشدة، نقوم باستدخال التسجيلات إلى جهاز (Praat)، حيث نحدد قياس الشدة الخاصة بكل مقطع من المقاطع. ويقدم هذا البرنامج المتاح على الشبكة العنكبوتية إمكانية

إجراء العديد من القياسات التي تخص الوقوف على مختلف الخصائص الصوتية.

صدق الأداة وثباتها

الصدق: تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على بعض الأساتذة المكلفين بتدريس المتعلمين المشاركين في الدراسة. وقد أبدى بعضهم ملاحظات، على أساسها أجريت بعض التعديلات.

الثبات: تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة تجريبية غير مشاركة، تكونت من (١٠) متعلمين في فترتين زمنيتين مختلفتين بفاصل أسبوعين. وتم حساب معدل ارتباط بيرسون (Pearson)، حيث بلغ (r.089). واعتبر هذا المعدل مناسبا لإجراء الدراسة.

إجراءات التنفيذ

اتبعنا مجموعة من الإجراءات تمثلت في ما يلي:

- إعداد لائحة الكلمات التي تتضمن مختلف المواقع النبرية في اللغة العربية؛
- تسجيل الكلمات التي تتضمن مختلف المواقع النبرية في اللغة العربية؛
- تحديد مجتمع الدراسة، ثم اختيار عينتها بالطريقة العشوائية؛
- توزيع عينة البحث إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛
- تحديد برنامج حصص تعليم المعجم؛
- إجراء قياس الشدة لدى كل فرد. ثم الحصول على النتائج. ومن ثم تحليلها ومناقشتها.

النتائج والمناقشة

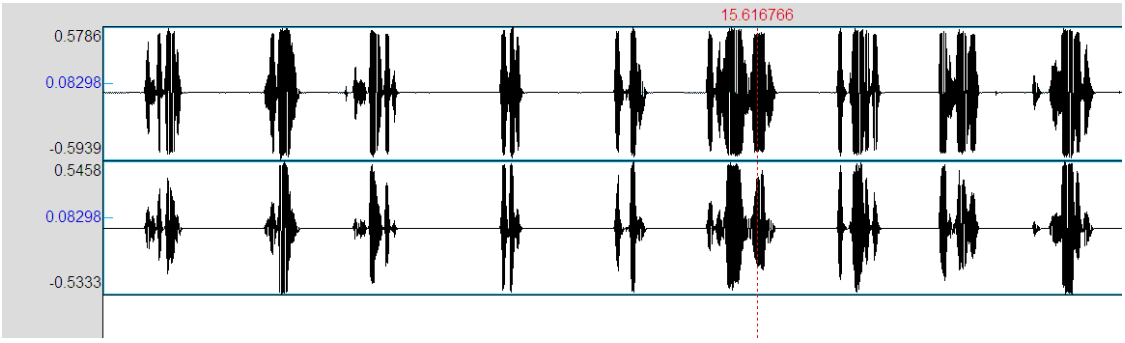
الجدول (١): معدل شدة المقاطع بالديسبال (db) بالنسبة للمجموعة التجريبية

الكلمة	مقطع ١	مقطع ٢	مقطع ٣	مقطع ٤	مقطع ٥
استقل = اس/ت/قا/ل	٥٦,١٢	٦٠,١٢	٦٢,٣٣	٥٨,٣٣	
جدار = ج/دا/ر	٦٥,٠٧	٥٨,١٤	٦٢,٢٤		
استوثق = اس/تو/ثق	٦٠,٢٣	٦٤,١٢	٦١,٢٣		
كسب = ك/س/ب	٥٨,٥٧	٥٦,٣٢	٥٥,١٤		
ابتغ = اب/ت/غ	٥٦,٢٣	٦٠,١٤	٥٨,١١		
اتحاجوني = ا/ت/ حا/جو/ني	٥٨,٣٣	٦٠,٢٢	٦٠,١٥	٦٣,٤٧	٥٩,٢٣
أكرمك = أك/ر/م/ك	٦٢,٤٣	٦٢,٩٤	٥٨,٣٣	٥٦,٣٣	
ابتسامة = اب/ت/سا/م/تن	٥٩,٦٩	٥٦,٢٣	٦٨,٢٢	٥٦,٢٣	٥٧,١٢
بقرة = ب/ق/ر/تن	٦٦,٢٣	٦٥,٣٣	٥٨,٧٤	٥٦,٢٣	

الجدول (٢): معدل شدة المقطع بالديسبال (db) بالنسبة إلى المجموعة الضابطة

الكلمة	مقطع ١	مقطع ٢	مقطع ٣	مقطع ٤	مقطع ٥
استقل= اس/ت/قا/ل	٥٧,٠١	٤٧,٩٦	٥٥,١٤	٥٥,٦٩	
جدار= ج/دا/ر	٦٠,٢٣	٥٨,١٤	٥٨,٥٦		
استوثق= اس/تو/ثق	٥٥,٩٨	٥٠,٧٣	٥٦,١٤		
كسب= ك/س/ب	٥٤,٥٦	٥٦,٣٢	٥٥,١٤		
ابتغ= اب/ت/غ	٥٠,١٣	٥١,٦١٤	٥٧,٢٧		
اتحاجوني= ا/ت/ حا/جو/ني	٥٥,٢١	٥٤,٣٢	٦٠,١٣	٦١,٢٣	٥٩,١٣
أكرمك= أك/ر/م/ك	٦٠,٢٣	٦٠,١٢	٦٥,٦٢	٥٥,٢٦	
ابتسامة=اب/ت/سا/م/تن	٥٦,١٣	٥٥,٣٢	٥٦,٣١	٥٥,٦٢	
بقرة= ب/ق/ر/تن	٥٧,٢٤	٦١,٣٢	٥٨,١٥	٥٦,٦٣	

الشكل (١): رسم طيفي لمختلف الكلمات موضوع القياس المسجلة التي يطلب من المختبرين إعادة نطقها



يبدو من خلال الجدولين (١) و(٢) أن المجموعة التجريبية التي استفادت من الحصص التعليمية لتطوير المعجم استطاعت أن تتوفق في ضبط النبر، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تستفد من تطوير المعجم. ويرجع السبب إلى كون المعجم الذي طوره أفراد المجموعة التجريبية جعلهم يطورون حساسيتهم تجاه الخصائص الصوتية للمفردات في العربية سواء تعلق الأمر بالشدة أو بالطول، أو بطبقة الصوت (Pitch)، أو غيرها من الخصائص الصوتية. ويرجع عدم ضبط نبر الكلمات لدى المجموعة الضابطة إلى هيمنة الخصائص الصواتية والصوتية للغة الأم (العربية المغربية). فالعربية المغربية، مثلا، تتضمن المقطع من نمط (س س ح)، كما في «كْسَب»[kseb]، وهو مقطع غير موجود إطلاقا في اللغة العربية؛ لأن الكلمة تنطق [kasaba]

ينضاف إلى هذا الاختلاف الذي يسم نطق بعض الكلمات التي تنتمي إلى اللغتين معا: العربية المغربية واللغة العربية، ف»بقرة» في اللغة العربية تنطق (بَكرة [bagra])، وتنطق [baqara] للمقطع في (بَ/قَ/رَ/تن)، مما ينعكس سلبا على ضبط نبر المقطع في اللغة موضوع التعلم. ناهيك أن معظم الكلمات موضوع التجريب غير منطوقة في اللغة العربية، مثل (استوثق، أكرمك، جدار، أتحاجوني).

إلى جانب هذه العوامل التي ذكرنا، يبقى الاختلاف الذي يسم النبر في العربية المغربية واللغة العربية أحد أهم الأسباب التي جعلت المجموعة الضابطة التي لم تستفد من الحصص التدريبية لتعليم المعجم لم تتوفق في ضبط النبر؛ لأن النبر في العربية المغربية لا يقع إطلاقا في المقطع الأخير في الكلمات التي تتكون من عدة مقاطع. ويقع النبر على المقطع ما قبل الأخير في الكلمات المكونة ثلاثية المقطع. ويقع النبر الرئيسي على المقطع ما قبل الأخير في الكلمات رباعية المقطع (بن حلام) (Benhallam, 1900).

خاتمة وتوصيات

هدفنا في هذه الدراسة إلى رصد دور المعجم في النبر الصرفي للكلمات في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وقد خلصنا إلى الدور الإيجابي لتعليم المعجم في ضبط النبر الصرفي لدى متعلمي اللغة العربية، حيث تبيّن، من خلال قياس الشدة، أن المجموعة التجريبية استطاعت أن يكون معدل الشدة الذي حصلت عليه في الشدة موافق تماما للنبر الذي يسم الكلمات موضوع التجريب في اللغة العربية. أما بالنسبة إلى المجموعة الضابطة، فإن معدل الشدة الذي حصلت عليه، لم يكن موافقا للنبر الصرفي للكلمات في اللغة العربية وعليه، توصي الدراسة بما يلي:

- رصد دور تعليم المعجم على ضبط النبر الصرفي بحساب المتغيرات الثلاثة التي تسم النبر: الشدة والطول وطبقة الصوت؛
- تخصيص حصص لتعليم المعجم لدى متعلمي اللغة العربية من أجل ضبط النبر الصرفي؛
- إجراء دراسات تهم رصد أثر تعليم المعجم على تطوير النبر الجملي؛
- إجراء دراسات تعنى برصد دور تعليم المعجم في تطور النبر الصرفي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛

المصادر المراجع

- الباهي، أحمد. (٢٠١٢). التعلم المبكر للغات، ندوة حول اكتساب اللغة وتعلمها، ينشر ضمن وقائع ندوة اكتساب اللغة وتعلمها (٢٠-٢١ دجنبر) منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب.
- العفري، حسام. (٢٠٠٦). النبر في اللغة العربية دراسة نطقية فزيائية، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.
- الفاسي، الفهري (١٩٩٧). معجم المصطلحات اللسانية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط١، بيروت، لبنان.

- كمال، بشر.(٢٠٠٣). فن الكلام، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، دط، القاهرة، مصر.

Benhallam, A. (1990). Native Speakers Intuitions about Moroccan Arabic Stress. In *La Linguistique au Maghreb*, Pleines, J. (ed.) (1990): 127-144.

- Bleses, D., & al. (2008b). Early vocabulary development in Danish and other languages: A CDI-based comparison. *Journal of Child Language*, 35, 619-650.
- Bleses, D., Basbøll, H., Lum, J., & Vach, W. (2011). Phonology and lexicon in a cross-linguistic perspective: The importance of phonetics—A commentary on Stoel-Gammon's ''Relationships between lexical and phonological development in young children''. *Journal of Child Language*, 38, 61–68.
- Ferguson, C. A. & Farwell, C. B. (1975). Words and sounds in early language acquisition. *Language*, 51, 419–439.
- Ingram,D.(1985). On children's homonyms. *Journal of Child Language*, 12, 671-80.
- Jusczyk, P. &al. (1999). Infants' sensitivity to allophonic cues for word segmentation. *Perception and Psychophysics*, 62, 1465–1476.
- Leonard, L.B., &al. (1981). Factors affecting early lexical acquisition: Lexical orientation and phonological composition. Child Development,52, 882–887.
- Pierrehumbert, J., & Beckman, M. E. (1988). *Japanese Tone Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schiller, N.&al.(2000) The Acquisition of Syllable Types. *Language acquisition*, 8(3), 237–264.
- Schwartz, R. G. & Leonard, L. B. (1982). Do children pick and choose? An examination of phonological selection and avoidance in early lexical acquisition. *Journal of Child Language*, 9, 411–418.
- Stoel-Gammon, C. (1985). Phonetic inventories, 15–24 months: a longitudinal study.
- Stoel-Gammon, C. & Cooper, J. A. (1984). Patterns of early lexical and phonological development. *Journal of Child Language*, 11, 247–271.
- Werker, J. F. & al. (1998). Acquisition of word–object associations by 14-month-old infants. *Developmental Psychology*, 34, 1289–1309.
- Zamuner, T., & al. (2005). The acquisition of phonology based on input: A closer look at the relation of cross-linguistic and child language data. *Lingua*, 10, 1403–1426.

الهوامش

١ . يقصد بالصدر الصامت الأول من المقطع.

كفاءَة المعلّم الثقافيّة

د. مجدي موسى
الأستاذ المشارك في كليَّة المجتمع بقطر

الملخص

يتناول البحث التعريف بالكفاءَة عموما والكفاءة الثقافيّة خصوصًا، وكيف يزيد معلّم العربيّة من مهارته الثقافيّة سواء أكان هو معلّما للطلاب الناطقين بها أم لغير الناطقين بها، كما يتناول البحث أيضا ما يجب عليه أن تكون عليه ثقافة معلّم العربيّة داخل الصف التَّعليميّ أو خارجه في نطاق المعهد التَّعليميّ أيًّا كان مستواه، ويخص البحث الكفاءَة الثقافيّة بالدراسة ؛لما لها من أهميّة على مستوى المعلّم الشخصيّ والمهنيّ والعلميّ وغيرها، فهذه الكفاءَة يراها الباحث عماد المعلّم في مهمته وهي التَّي يجب أن يتحلّى بها ليقوم بمهامّه خير قيام.

المقدمة

كان ولا يزال المعلّم حجر الزاوية في العمليّة التعليميّة، وكلّما كان المعلّم واعيًا لمهمّته الملقاة عليه من تأسيس النّشْء أمل المستقبل الواعد كان أدعى لتطوير نفسه بنفسه بكل وسيلة ممكنة له تكنولوجية كانت أم غيرها، ولِمَ لا وهو أحدُ أضلاع المثلث الذي لا غنًى عنه وهي: المنهج والمعلّم والطالب.

أعني بذلك المعلّم الكفء الذي يأخذ بأسباب رقيّه وتطوّره معتمدًا على الله تعالى ثم على إمكانياته الشخصيّة، متّخذًا من الثقافة العامة سبيلا لذلك، وهي التي تعتمد فيما تعتمد على الأخذ من كل فنٍ بنصيب.

لذا جاء البحث على النحو الآتي:

١) الملخَّص، والمقدمة، وصُلْب البُحَيْثِ، وتوصيَّاته ونتائجه، ثم فهرستِ المراجع والمصادر والمواقع الإلكترونيّة.

٢) انتظم البحث في ثلاثة مطالب: المطلب الأول :معنى الكفاءَة.

المطلب الثّاني: الكفاءَة الثقافيّة. المطلب الثّالث: سمات المعلّم الثقافيّة وطرائق اكتسابها.

المطلب الأول: معنى الكفاءَة

الكفاءَةُ لغةً

الكُفْءُ :النظير والمُساوِي، ومنه الكفاءَة في النِّكاح: وهو أنْ يكون الزوج مُساوِيًّا للمرأة في حَسَبِها ودِينِها ونَسَبِها وبَيْتِها وغير ذلك، وتَكافَأَ الشَّيْئان: تَماثَلا، وَكافَأَه مُكافَأَةً وكِفَاءً: ماثَلَه[١].

وقيل: الكفاءَة: المماثَلَةُ في القوة والشرف، والكفاءَة للعمل: القدرةُ عليه وحسنُ تصريفه[٢].

الكفاية : كَفَى يَكْفِي كفاية: إذا قام بالأمر... وكفاه ما أهمه كفايَة وكفاه مؤونة كفايَة وكفاك الشيءُ يكفيك واكتفيت به.... ويقال : كَفاه الأَمرَ إِذا قام فيه مَقامه[٣]. والكفاية: من كفى: كفاه الشيءُ يكفِي كفاية: استغنى به عن غيره، فهو كافٍ، وكَفِيَ...وفي التَّنزيل العزيز: ﴿وَكَفَىٰ بِاللَّهِ حَسِيبًا﴾ (النساء: ٦)، ويقال: كفاه مؤونته، واكتفى بالشيء: استغنى به وقنع[٤].

الكفاءَة اصطلاحًا

هي القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النَّتائج المرغوب فيها بأقل التَّكاليف من جهد ومال أو هي المعارف المهارات المهنيّة التَّي يجب أنْ يملكها المعلّم ويستطيع ممارستها من أجل أن يؤدي واجباته التَّعليميَّة أداء متقنا[٥]. وهذا ما يعنيه البحث فيما هو آتٍ ويقصده ويركّز فيهِ وعليهِ، أي : القدرة على العمل وحسن التَّصرف في كل ما يتقاطع مع هذه المهنة الشريفة.

تعريف الكفاءَة

هي مجموع المعارف والمهارات التَّي يمتلكها الفرد والتَّي تمكّنه من أداء عمله بشكل أحسن[٦].

وقيل: الكفاءَة هي القدرة على تجنيد مجموعة من المكتسبات القبليَّة و المهارات والمعارف لحل مشكلة ما تتعلق بالجانب التَّربويّ. إذًا الكفاءَة في المنظومة التَّعليم هي قدرة المعلّم على إيجاد وخلق الطرائق والسبل التَّربويَّة لتنميَّة الكفاءات عند المتعلّم مراعيًّا الفروقات بين المتعلّمين (النفسيَّة، السيكولوجيَّة، الاجتماعيّة...)، ومن الكفاءَة قدرةُ المعلّم على تقويم مدى نموِّ الكفاءات عند المتعلّمين ومعالجتها وفي أوانها دون التَّأخر وتغيير الأساليب حسب الفروقات بين المتعلّمين، ومنها: أنْ يُجيد المعلّم التَّواصل والاتِّصال مع المتعلّمين وأنْ يكون ملمًّا بالوسائل التَّعليميَّة العلميّة الحديثة المختلفة والاستفادة منها[٧]، وقيل: هي واحدة موحّدة وكاملة متكاملة تصف الإمكانات والمعارف والمهارات والمواقف المقيّمة التَّي ترتبط ببعض المهن المعنيَّة [٨].

ومما سبق نخلص إلى أنَّ الكفاءَة: مفهوم يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف في وضعيَّات جديرة ضمن حقل مهنيّ فهي تشمل التَّنظيم والتَّخطيط والتَّجديد والقدرة على التَّكيف مع نشاطات جديدة، وبهذه المفاهيم فإن اكتساب الكفاءات يشكّل تحدّيًّا أكبر من اكتساب المهارات والمعارف فقط[٩].

إذن فواضح وضوحًا جليًّا أنَّ الكفاءّة- باختصار - تعني للمعلّم: التَّركيز على تحقيق أفضل النتائج بأقلّ التَّكاليف والجهود[١٠].

المطلب الثاني: الكفاءَة الثقافيّة

مفهوم الثَّقافة

الثَّقافة لغةً: ثَقِفَ الشّيْءَ ثَقْفًا وثِقَافًا وثُقُوفَةً: حَذَقَهُ، ورَجُلٌ ثَقْفٌ: حاذِقٌ فَهِمٌ، قالَ ابنُ السِّكِّيت: رَجُلٌ ثَقْفٌ لَقِفٌ إذَا كَانَ ضَابِطًا لمَا يَحْوِيه قَائِمًا بِه، ويُقَالُ: ثَقِفَ الشَّيْءَ وَهُوَ سُرْعَةُ التَّعلّم. وعِنْدَ ابنِ دُرَيْد: ثَقِفْتُ الشَّيْءَ حَذَقْتُهُ وثَقِفْتُهُ إذَا ظَفَرْتُ بِه، وثَقِفَ أَيْضًا ثَقَفًا مِثْلُ تَعِبَ تَعَبًا أَيْ: صَارَ حَاذِقًا فَطِنًا[١١].

الثَّقافة اصطلاحًا: هي مجموع العقائد والقيم والقواعد التَّي يقبلها ويمتثل لها أفراد المجتمع، وهي مجموع العادات والتَّقاليد والقيم والسلوك، كما أنَّها تعدُّ إحدى أركان الحضارة وتشكل الرُّكنَ المعنويّ فيها، وتشمل كافة الجوانب غير الماديَّة والمتمثّلة بالعقيدة والقيم والأفكار والعادات والتَّقاليد والأعراف والأذواق واللغة والمشاعر التَّي تختصُّ بها أمّة معينة عن غيرها من الأمم.[١٢]

الثَّقافة في مجال التَّعليم تُضفي معانيَ خاصة على كل كلمة وكل تركيب لغوي يستخدمه أهل اللغة إضافة للمعنى القاموسي. فمعرفة معاني الكلمات وتراكيب الجمل دونما معرفة المعنى والاستخدام الثَّقافيّ السيَّاقي لكل كلمة وتركيب، هي معرفة ناقصة، وإنْ أجاد متعلّم اللغة التَّحدث بها بطلاقة ؛ فمتعلِّم اللغة بحاجة إلى معرفة الجانب الثَّقافيّ والحضاري لامتلاك مهاراتها وفهمها وتداولها [١٣].

وإذا كان الهدف المنشود من تعليم العربيّة لأبنائها، وللنّاطقين بغيرها هو الوصول بالمتعلّم إلى القدرة التَّواصليَّة عن طريق التَّفكير والتَّعبير والاتّصال باللغة استعمالا واقعيًّا وممارسةً، فلابد أنْ يُعَدَّ هذا المعلّم أحسن إعداد بتعميق المفهوم الثَّقافيّ لديه وتحقيقه في واقعه التَّعليمي، فتتمثل مرجعيّته الثقافيّة في التَّراث العربي إلمامًا بنصوصه :الدينيَّة: قرآنًا وحديثًا والتَّاريخيَّة: التَّاريخ العربيّ والإسلاميّ الأدبيَّة : نثرًا وشعرًا ورسائلَ وخطبًا، ومعرفة طبيعة المجتمعات العربيّة؛ وما تتضمنه من قيم وعادات وتقاليد وغيرها [١٤].

ولا بدّ للمعلّم أيضًا أنْ يُلمّ إلمامًا متقنًا لمواد التَّخصص بمختلف فنونها ومهارتها ومعرفته بطبيعة المتعلّمين، وخصائصهم النفسيَّة والعلميّة والتَّقنيَّة، كما تؤكد الدراسات على ضرورة أنْ نعلّم العربيّة لغير الناطقين بها من خلال الثَّقافة والحضارة التَّي تُعبّر عنها هذه اللغة، وعلى هذا الأساس طُرِحت الحلول لتصميم المناهج والبرامج من خلال وجهة ثقافيّة باعتماد خطابات ونصوص من الثَّقافة العربيّة الإسلاميَّة، ومن خلال الواقع الاجتماعيّ الّذي يُدَعّم الفهم اللغوي واكتساب المهارات اللغويَّة، إذن لابد أنْ تتوفر في معلّم اللغة العربيّة عمومًا ومعلّم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها خصوصًا شروط هذه المعرفة من الثَّقافة العامة التَّي تُعينه على فهم البعد الثَّقافيّ في عمليَّة التَّعليم.

إنّ مراجعة مفهوم تعلّم ثقافة اللغة الهدف) العربيّة(من وجهة نظر المتعلّم ومعرفة مبادئها، يتطلب امتلاك المستوى الثَّقافيّ والأسلوبي، والقدرة على التَّوظيف والتَّحليل، والتَّعليل والتَّمثل والتَّوضيح، المناقشة والحوار. فالمعلّم عنصر مهمّ في العمليَّة التَّعليميَّة، يشترط فيه

استعدادًا يجمع بين العلمي والمهنيّ والنفسي والثَّقافيّ[١٥].

المطلب الثالث: سمات المعلّم الثقافيّة وطرائق اكتسابها

إنّ الوضع الثقافيّ للمعلّم يتطلب منه بذل المزيد من الوقت والجهد والمال في سبيل الارتقاء بمستواه العلميّ والثقافيّ والاجتماعيّ بل وناحيته النفسية؛ لما لها من تأثير إيجابيّ على تجويد عمله الوظيفيّ.

وليس من نافلة القول إن معلّم العربيّة لا يقل شأنًا عن أي معلّم للغات، إن لم يكن هو الأرقى والأفضل بفضل لغة القرآن الكريم، ويكفيه شرفًا أن يكون معلّما للنشْء اللغة الخالدة بخلود القرآن ذاته.

لذلك وجب على معلّم العربيّة أن يكون سبّاقًا لتطوير نفسه بنفسه أو على يد غيره؛لأن آفة العلم الخجل وعدم السؤال عما لا يعرف، فالمستوى الثقافيّ لمعلّم العربيّة يرفع من قدره أمام نفسه أولا ثمّ أمام طلابه ثانيًا ثمّ أمام مجتمعه والمحيطين به أيًّا كان مستواهم العلميّ أو الفكريّ أو الثقافيّ.

من هنا وجب على معلّم العربيّة أن يثقَ في نفسه ويعيَ دوره وأمانته ومدى المسؤوليّة التي هو عليها، وفي سبيل تحقيق يرى الباحث أنه على معلّم العربيّة أنْ: يطّور نفسه ولا يسوّف، ووجب على الكليّات التي تُعنى بتعليم المعلّم أن تزوّده بالقدر الكافي من الثقافة العامة كما سيأتي ذكره، وعلى المجتمع أن يقدّره ويضعه في مصافّ كبار الموظفين في أي بلد كان؛ لما له من أهمية قصوى في تربية أبنائنا على القيم والأخلاق والفضيلة.

الإعداد الثَّقافيّ

إن إعداد المعلّم الثقافيّ إعدادًا يليق به وبمكانته العلميّة والمهنيّة والاجتماعيّة تتطلب منه ومن كليّات إعداد المعلّمين برنامجًا محددًا ويكون ضمن ما يدرسه الطالب في الكليّة مادة ثقافيّة تلم بجمع ما يقابله المعلّم في صفه، فهل يعقل أن يكون تلاميذنا يتعاملون بكفاءة مع الحواسيب والجوالات بكل تقنياتها ونحن المعلّمين صفر اليدين؟ هل من الصعوبة أن يساعد المعلّم نفسه بنفسه فيما يتعلق بالتقنيات الحديثة؟ وإلى متى يظلّ بعيدًا عن استخدام التكنولوجيا بكل مجالاتها ونحن في القرن الحادي والعشرين؟ كم من معلّم لا يوجد لديه بريد إلكترونيّ! كم من معلّم ليس ملمًّا بما يدور حوله من أحداث اجتماعيّة وثقافيّة وفنيّة ورياضيّة وسياسيّة وهلمّ جرا!

وهذا ما يتفق فيه البحث مع قول أحد الباحثين: "الجامعة لها دور في تأصيل الثَّقافة القوميَّة والعربيّة في نفوس الأجيَّال الحاضرة والمستقبليَّة"[١٦].

إن تأخر المعلّم عن استخدام أدوات التكنولوجيا في التدريس يجعله يشعر بالخجل أمام طلابه، فضلا عن تأخره بالفعل عن أقرانه في البلاد الأخرى التي لها السبق في استخدامها كوسيلة هامة من وسائل التعليم.

ومما يجب على معلّم اللغة العربيّة عموما ومعلّم العربيّة لغير الناطقين بها أن يلمّ بأسماء طلابه ومستوياتهم الثقافيّة والعلميّة؛ليعلم من

أين يبدأ درسه، ومع من يتعامل؟وما المادة التي يريد تعليمها أهي عالية المستوى تتناسب مع الطلاب أم منخفضة المستوى بحيث لا يكون هو في واد وطلابه في واد آخر، فلا يعقل أن يبدأ بمستوى مرتفع وطلابه من دون المستوى، والعكس، إنّ ثقافة المعلّم وعلمه بطلابه تجعله يضع يده على من أين يبدأ؟ومَنْ يعلّم؟

لذا قيل: إذا أُعدّ المعلّم الإعداد الثَّقافيّ بالشكل المطلوب فإنَّه يكون ذا تفكير وأفقٍ واسعٍ وقادرٍ على استخدام الأدوات المهنيّة بكفاءةٍ عاليَةٍ، وكذلك يكون قادرًا على اكتشاف الفروق الفرديَّة لدى الطلاب ليكون مصدر ثقة واحترام بالنسبة إلى الطلاب لينجذبوا نحوه ويؤثر كل ذلك في زيَّادة تحصيلهم والقدرة على تفعيلهم [١٧].

كفاءة المعلّم الثقافيّة

هذه أهمّ النقاط التَّي تنبئ عن كفاءة المعلّم الثقافيّة:

١- اعتماده على التَّحاور كبنيَّة تفاعليَّة: وهي الممارسة التَّفاعليَّة التَّخاطبيَّة التي تقوم بين)المتكلم/المعلّم والمستمع/المتعلّم (والعكس صحيح عند عمليّات التَّدريب والتَّمرين والتَّقييم للمتعلّمين للغة العربيّة من الناطقين بغيرها.

٢- الاهتمام بالمتعلّم واحتيّاجاته في حال التَّخاطب وتوظيف الكلام الشفهي، ووضع المتعلّم في المختبر اللغوي لاكتساب الملكة اللغويَّة، أي الانغماس اللغويّ، ويكون ذلك: بتوفير المواقف الملائمة للنصوص المدروسة وتمثُّل المرجعيَّات الاجتماعيّة والثقافيّة عن طريق وسائل توضيحيَّة مثل:"الصور، والأفلام التَّعليميَّة والشرائط الوثائقيَّة والرحلات، والمعارض وزيَّارة المتاحف.

٣- يجب أن تكون اللغة مُمَارسَةً تخاطبيَّة تفاعليَّة بحيث يغدو كل خطاب أو نص شكلا من التَّخاطب الحيّ الذي يدرّس بمختلف العناصر المكوّنة له من قبيل المظهر اللغوي القواعد، والمقام والسيّاق الثَّقافيّ وعلاقة المتخاطبين ببعضهم، ومراعاة أهداف المتعلّمين ومستويّاتهم الثقافيّة بحيث يكون قادرًا على التَّعبير عن رؤى نظريَّة واجتماعيّة متقدمة، وتصوير الواقع الافتراضي لمستقبل مجتمعه، وأنْ يتمتع بقدر من النضج الاجتماعي والخلقي وتعزيز القيم والمبادئ الحضاريَّة العربيّة والتَّصور الإسلامي[١٨].

لذلك: لابد من توافر ثلاث قدرات - القدرة اللغويَّة والخطابيَّة واللسانيَّة- في معلّم العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ ليتمكن المتعلّم من امتلاك اللغة العربيّة لسانيًّا في المستويّات الصوتيَّة والنحويَّة والمعجميَّة والدلاليَّة، وامتلاك القدرة الخطابيَّة لتصير العمليَّة عكسيَّة بين المعلّم والمتعلّم حيث تُمكّن المتعلّم من إنجاز خطابه وتنظيمه تبعًا لمتطلبات المقام والسيَّاق الثَّقافيّ والاجتماعي؛ كتابةً وتحدّثًا وقراءةً واستماعًا، والعلاقة بين المتكلم والمستمع هي علاقة تؤطّرها محددات اجتماعيّة وتفاعليَّة انطلاقًا من التَّعابير الخطابيَّة مهما كانت الأوضاع المقاميَّة التَّي تُنجز فيها [١٩].

لذلك تتطلب عمليَّة إعداد المعلّم الكفء مجهودا مميّزًا لبناء برامج ملائمة لخصوصيَّة

المرحلة التَّعليميَّة من جهة، والبحث في استراتيجيَّات التَّعلّم من جهة أخرى، فللمعلّم دور في بناء المادة وتدريس المحتوى، وبناء المعرفة اللغويَّة والثقافيّة عند المتعلّم[٢٠].

إنَّ نجاح المعلّم يتمثل في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات غنيَّة ومؤثرة للمتعلّمين، ويعتمد التَّدريس الفعّال على أسس منها: جعل المتعلّم محورا للعمليَّة التَّعليميَّة، والتَّنويع في طرائق التَّدريس، والاعتماد على تنميَّة المهارات المختلفة للمتعلمين، وعلى الكفايّات المتميزة للمعلّمين وهي الكفايّات: التَّواصليَّة والخطابيَّة واللغويَّة بكل مستويّاتها؛ نحوًا وصرفًا وصوتًا وبلاغةً، كفاءة المنهجيَّة، وكفاءة فنيَّة[٢١]، ويضيف الباحث: و كفاءة تكنولوجيةً، وكلها تصب في صالح المعلّم والمتعلّم، فلا يغني أحدها عن الآخر.

تقاس الكفاءَة العمليَّة التَّعليميَّة بمدى تحقيق الأهداف المحدّدة في موقف التَّدريس وبمدى العلاقة بين المعلّم والمتعلّم عن طريق هذه العمليَّة التَّي تراعي المستويّات العلميّة والمعرفيَّة والمهنيّة والثقافيّة للمعلّم، وبدون معلّم كفء لن تستقيم البرامج المُعَدّة لتعليم اللغة العربيّة لأبنائها وللنّاطقين بغيرها. ولا يرتقي أي مستوى تعليمي إلا بالمعلّم [٢٢].

خصائص وسمات المعلّم الثقافيّة

١) موجه بيئيّ: المعلّم النّاجح يعرّف التَّلاميذ على معنى البيئة ومفهومها ومكوناتها وعوامل إفسادها وتوضيح المشكلات البيئيَّة ودور الإنسان في المحافظة عليها.

٢) معلّم ثقافيّ: المعلّم النّاجح مطالب بتنميَّة الاتجاهات الإيجابيَّة لدى تلاميذه نحو ثقافة المجتمع والمحافظة عليها والاعتزاز بها وأيضا تطويرها والإضافة إليها[٢٣].

طرائق اكتساب معلّم العربيّة الكفاءَة الثقافيّة:

اكتساب الكفاءَة الثقافيّة لمعلّم اللغة العربيّة للنّاطقين بها أو لغير الناطقين بها ليس بهضم القواعد النحويَّة التَّقليديَّة فحسب، بل لا بد من المعايشة الثقافيّة للمجتمع الذي يعيش فيه المعلّم والمتعلّم، وفهم البيئة التعليمية التي يتعامل فيها مع طلابها، وحتّى يكون كذلك فيجب مراعاة ما يأتي:

١) اطّلاع المعلّم غير العربيّ على الثقافة العربيّة بعلومها العامة والتمكّن من نشاطاتها ومجالاتها.

٢) الإلمام بالمهارات اللغوية الواجبة بما يساعده على فهم ما يقرأ وذلك للمعلّمين غير العرب.

٣) الحصولِ على الثقافة العامة؛لأنَّ معلّم العربيّة هو في حقيقة الأمر معلّم ثقافةٍ وفكرٍ وخصوصًا الثَّقافة المعاصرة سواء أكانَ عربيًا أم غير عربيّ.

٤) التَّزوّدِ بمعطيّات علم التَّربيَّة وعلم النفس والنثربولوجيّا والاجتماع؛لأنَّ علم اللغة لم يعد مستقلًا منعزلًا، وإنَّما أصبح يستعين بعلوم كثيرة؛لبَرْوَلَةِ كثير من المسائلِ اللغويَّة وتحليلِهَا [٢٤].

لهذا كله نجد من الباحثين من وضّح وركّز على - مهمّة المعلّم النّاجح والذي هو جزء أصيل في العملية التعليميّة ولا ينفصل بحال عنها، بل هو

أساسها والقائمة عليه- النقاط الآتية:

أ) المعلّم جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التَّعليم في المجتمع وهو العامل الأساس والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلميّة والخلقيَّة إلى أبناء المجتمع فله مكانة كبيرة في الفكر التَّربوي العالمي والعربيّ.

ب) للمعلّم دور بالغ الأهميَّة في عمليَّة التَّعليم فهو يقوم بنقل المعرفة للتلاميذ والسعي إلى التَّطور والتَّجديد للنمو المهنيّ، وتربيَّة شخصيَّة المتعلّم والقيَّام بدور القائد في المجتمع ؛لأنه مؤهل ثقافيًّا وتربويًّا للمشاركة في التَّنشئة الاجتماعيّة.

ج) يخضع المعلّم لعمليَّة إعداد وتكوين؛ من أجل ممارسة أدواره بشكل فعّال، ومن أهم جوانب الإعداد التَّي يخضع لها هي: الإعداد الثَّقافيّ والإعداد المهنيّ التَّخصصي والتَّدريبي.

د - للمعلّم شخصيَّة يُعتمد عليها في نجاح العمليَّة التَّعليميَّة، فهي تتمثل في الإخلاص والتَّقوى، قوة الشخصيَّة، الذكاء، الصبر، حسن المظهر والحماس.

هـ - المعلّم النّاجح هو ذلكم الذي يتميّز بخصائص وصفات تجعله معلّما ماهرًا بارعًا وقدوةً صالحةً ومثالا يُحتذى وأنموذجا للتلاميذ ومن بين هذه الصفات: الصفات المهنيّة والخلقيَّة والبدنيَّة والاجتماعيّة والثقافيّة والشخصيَّة والعقليَّة والوظيفيَّة.

و) المعلّم النّاجح هو لبّ العمليَّة التَّعليميَّة وأحد أهم عناصرها فهو يؤثر فيها بشكل فعّال ويساهم في الارتقاء بها، وهذا بفضل ثقافته وأخلاقه وصفاته[٢٥].

الخاتمة

ثم كان من حصاد هذه الدراسة النتائجُ والتَّوصيَّاتُ الآتيَّة:

١) المعلّم هو أساس العملية التَّعليمية؛ لأنها: معلّم وطالب ومنهج.

٢) الكفاءَة الثقافيّة معيار مهم يتمايز به المعلّمون فيما بينهم في أداء رسالتَّهم.

٣) حتَّى نطلب من المعلّم الكفاءَة والإخلاص في العمل فلا بد أنْ نكون قد هيَّأناه أولا علميًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا في الجامعة؛ليتبوّأ مكانته بين طلابه، ثمّ نطلب منه أنْ يكون قدوةناجحةفيعملهوصفهوبينومعطلابه.

٤) يوصي الباحث المعلّم بتحديث وتثقيف نفسه أولا فأولا بكثرة الاطّلاع في المجالات المختلفة وبخاصة مجال تخصصه وفي المجالين التَّربويّ والتكنولوجيّ.

٥) يوصي الباحث المعلّم بالزيَّارات البينية للمعلّمين الأكْفَاءِ سواء أكانت في المدرسة نفسها أم في غيرها (تبادل الزيَّارات الميدانية)؛ للاطلاع على التَّجارب النّاجحة وتمثلها في مدرسته ومع طلابه فهذه تثري ثقافته المهنيّة بصورة عمليّة.

٦) يوصي الباحث كل أجهزة الدول باحترام وتقدير المعلّم بكل طريقة ممكنة، والكف عن السخرية منه أو التقليل من شأنه؛ فلن يكون قدوة لأبنائنا الطلاب وهو مهان من قبل أجهزة الإعلام أوالداخلية.

المصادر والمراجع

١- بلخير مليكة. خصائص المعلّم النّاجح. رسالة ماستر. جامعة عبد الحميد بن باديس- ستغانم- الجزائر. ٢٠١٥- ٢٠١٦م.

٢- رقيَّة دهام. تنميَّة الكفاءات وأثرها على الميزة التَّنافسيَّة في المؤسسات الجزائريَّة. وزارة التَّعليم العالي والبحث العلميّ. رسالة ماستر. جامعة العربي التَّبسي- تبسة: الجزائر. ٢٠١٦م.

٣- زين العارفين. تطبيق الكفاءَة التَّعليميَّة والكفاءَة المهنيّة لدى مدرسي اللغة العربيّة بالمدارس المتوسطة الإسلاميَّة بمنطقة رمبانج جاوى الوسطى. رسالة ماجستير. جمهوريَّة إندونيسيًّا. جامعة مولانا إبراهيم الإسلاميَّة الحكوميَّة بمالانج. ٢٠١١م-١٤٣٢ه.

٤- سميحة علي مخلوف(دكتورة).الكفاءَة الداخليَّة النوعيَّة لكليَّة التَّربيَّة بجامعة الفيوم في تنميَّة رأس المال البشري. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التَّربويَّة والنفسيَّة، العدد السادس(الجزء الثاني) ٢٠١٦م.

٥- عرقوب وفاء. الثَّقافة التَّنظيميَّة وعلاقتها بتطوير الكفاءات. رسالة ماستر في علم الاجتماع. جامعة المسيلة. الجزائر. ٢٠١٢- ٢٠١٣م.

٦- علي أحمد مدكور وإيمان هريدي. تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، دار الفكر، ط(١) ٢٠٠٦م.

٧- د. فاطيمة داود. كفاءة معلّم اللغة العربيّة بين التَّواصل والسيَّاق الثَّقافيّ. مجلة المخبر- جامعة بسكرة- الجزائر. العدد الثاني عشر- ٢٠١٦م.

٨- ابن منظور الإفريقيّ. جمال الدين محمد بك مكرم بن منظور الأنصاريّ الخزرجيّ المصريّ. لسان العرب. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة الإسلامية، المملكة العربيّة السعودية، ودار النوادر الكويتية، الكويت، ١٤٣١ه- ٢٠١٠م

٩- المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربيّة، جمهورية مصر العربيّة، مكتبة الشروق الدولية، ط(٤)، ١٤٢٥ه ٢٠٠٤م.

مواقع الإنترنت

١- إبراهيم علي يونس. الكفاءَة اللغويَّة والتَّعليم العربي في نيجيريًّا مشكلات وحلول. شبكة الألوكة. ww.alukah.net w

٢- ما-هي-الكفاءَة-في-منظومة-التَّعليم https://specialties.bayt.com/ar/specialties.

٣- مفهوم الكفاءَة موضوع. كوم. https://mawdoo3.com.

الهوامش

١ لسان العرب. كفأ.

٢ المعجم الوسيط. كفأ.

٣ لسان العرب. كفى.

٤ المعجم الوسيط. كفاه.

٥ إبراهيم يونس. الكفاءَة اللغويَّة.ص٧- ٨.، دليل المفاهيم الإشرافيَّة. ص ١٠١.

٦ عرقوب وفاء. الثَّقافة التَّنظيميَّة وعلاقتها بتطوير الكفاءات. ص ٥٢.

٧ ما هي الكفاءَة- في منظومة- التَّعليم. https://specialties.bayt.com/ar/specialties.

٨ زين العارفين. تطبيق الكفاءَة التَّعليميَّة والكفاءَة المهنيّة ص ٢٢.

٩ رقيَّة دهام. تنميَّة الكفاءات. ص ١١.

١٠ مفهوم الكفاءَة موضوع. كوم https://mawdoo3.com.

١١ لسان العرب: ثقف.

١٢ د. فاطيمة داود. كفاءة معلّم اللغة العربيّة. ص ٢٣٦.
١٣ المصدر نفسه.
١٤ د. فاطيمة داود. كفاءة معلّم اللغة العربيّة. ص ٢٣٩.
١٥ المصدر نفسه. ص ٢٣٩- ٢٤٠.
١٦ د. سميحة مخلوف. الكفاءَة الداخليَّة النوعيَّة. ص ٣٠.
١٧ بلخير مليكة. خصائص المعلّم النّاجح.ص٤١.
١٨ علي أحمد مدكور وإيمان هريدي. تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ص٢٠٥.
١٩ د. فاطيمة داود. كفاءة معلّم اللغة العربيّة. ص ٢٤١-٢٤٢.
٢٠ د. فاطيمة داود. كفاءة معلّم اللغة العربيّة. ص ٢٤٢.
٢١ المصدر نفسه. ص ٢٤٣.
٢٢ المصدر نفسه.
٢٣ بلخير مليكة. خصائص المعلّم النّاجح.ص٦٠.
٢٤ إبراهيم يونس. الكفاءَة اللغويَّة. ص٧- ٨.
٢٥ بلخير مليكة. خصائص المعلّم النّاجح. ص ٦٥- ٦٦.

ماذا ستضيفه العلوم المعرفية لمستقبل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

د. عمر بلخير
أستاذ التعليم العالي، جامعة تيزي وزو
&
د. سليماني مليكة
أستاذة محاضرة "أ"، جامعة تيزي وزو

المقدمة

يقصد باللسانيات المعرفية ذلك التيار اللساني الذي تطور رسميا في الثمانينات من القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو يهتم بمختلف المعارف التي تؤطر الذهن البشري، والتي يمكن إدراكها عن طريق الجهاز اللغوي، ويسمى البعض هذا الاتجاه الجديد "بالنحو المعرفي» كمقابل للنحو التوليدي التحويلي الذي وضعه تشومسكي.

حضي هذا التيار اللساني المعرفي بانتشار دولي واسع واكبته حركة لسانية معرفية ضخمة، خاصة مع ظهور كتابات لمؤسسيه الأربعة وهم: لانغاكر و طالمي ولايكوف وفوكونيي. وقد اكتسبت اللسانيات المعرفية شرعيتها مع إنشاء "الرابطة الدولية للسانيات المعرفية»

في هذا العمل الذي نقترحه على القارئ الكريم سنقوم باقتراح بعض الخطوات والأفكار المثبتة التي يمكن أن يستغلها الباحث اللغوي والقائم على تعليم اللغة العربية للناطقين لها والناطقين بغيرها في وضع منهجيات أكثر فعالية وواقعية في تعليم اللغة العربية، على اعتبار أن هذا التوجه الجديد والشمولي في البحث في مختلف علوم اللسان والمجتمع والإنسان سيفتح لنا آفاقا جديدا وسيوسع حدود البحث في اللغة بخاصة والفكر العربي بصفة عامة.

لن يكون بحثنا هذا بحثا تطبيقيا، بل سنعرج على بعض القضايا المهمة في صياغة المقاربات والمنهجيات اللغوية والتطبيقية والطرق التعليمية

للغة العربية، وتعتبر الأفكار التي سنقترحها على القارئ العربي بمثابة بعض المنارات التي يستنير بها الباحث ليتمكن من أنجاز أفضل لمختلف مقارباته في عملية صياغة تطبيقات على اللغة العربية. ففي هذا البحث سنقوم بتعريف مختصر لمفهوم العلوم المعرفية ثم سنعرج على الحديث عن مفهوم آخر لا يقل أهمية عما ذكرناه سابقا، وهو مفهوم اللسانيات المعرفية (وهنا سنركز على التوجه التداولي الذي نعتبره أكثر شمولية من المجالات الأخرى في تفسير اللغة) الذي سنشرح فيه كيف تتعامل فيه الأنظمة الذهنية المعقدة مع اللغة. وفي الأخير سنقوم بالحديث عن الازدواجية اللغوية من وجهة نظر العلوم المعرفية عموما، لأن هذا المفهوم سيكون ذات أهمية قصوى في وضع طرق فعالة لتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.

العلوم المعرفية وارتباطاتها باللغة

ارتبط التفكير عند أصحاب الاتجاه المعرفي للتداولية بالتساؤل القديم الذي كان مصدر نقاش ساد لقرون عند الإغريق والعرب والأوروبيين، وهو الذي بحث في أصل اللغة الإنسانية. فقد كان من بين الآراء السائدة الرأي القائل بقدرة الإنسان الذهنية على وضع تلك العناصر التي صار يطلق عليها لاحقا اللغة.

وارتبط هذا التفكير أيضًا بالتطور التكنولوجي الذي أوحى إلى بعض العلماء بوضع آلة تشبه العقل الإنساني إلى حد بعيد، وتقوم بالوظائف المعرفية والذهنية نفسها التي قام ولا يزال يقوم بها الإنسان في حياته اليومية كالتفكير والتحليل والاستنتاج والاستدلال... ويعتقد "جاك موشلر" أن الفشل الذي وصل إليه الإنسان في وضع هذه الآلة يعود إلى تصوره الخاطئ لماهية اللغة التي اعتبرها البنويون لعقود عديدة وضعا (أو سننا) على غرار الرموز التي نجدها على مستوى قانون المرور مثلا.[1]

والحقيقة أن اللغة تتمظهر في شكل تأويلات مصدرها الاستنتاجات التي تحدث في ذهن الإنسان كلما حدثت هناك عملية تبليغية، فلا يمكن لنا أن نفسر رفض الشخص دعوة صديقه بالخروج للقيام بنزهة، بالعودة إلى عنصر الوضع أو السنن. فلا بدّ من البحث في السياق الذي جرت فيه المحادثة مع الأخذ بعين الاعتبار كل العمليات الذهنية التي جعلت المتكلم يرفض الدعوة والمستمع يفهم هذا الرفض، في مقام لم يصرح فيه المتكلم بذلك.

اللسانيات والتداولية المعرفية: مصادرها ومعالمها

لقد أشرت في أحد أعمالي[2] أن تحديد البنويين لماهية اللغة هو الذي أظلهم لإدراك البعد الحقيقي للغة، وهو الذي مهد الطريق واسعا لانتشار التداولية، باعتبارها اللغة مزيجا مترابطا من السياق الخارجي ومجموع العمليات الذهنية لدى المتخاطبين، ولا أبالغ إذا قلت إن التداولية المعرفية نشأت مع المنظرين الأوائل للتداولية من أمثال أوستين وسيرل وجرايس. فإذا حللت على سبيل المثال أعمال أوستين لوصلت إلى نتيجة مفادها أن تأدية العمليات الإنجازية هي نتيجة لما يحدث في ذهن المتكلم من عمليات.

فحينما نقوم بفعل الأمر، فإنّنا نبني في أذهاننا صيغة لغوية هي في الحقيقة نتيجة لمعرفتنا بظروف المأمور وبقدرتنا على إصدار الأمر وعلى معرفتنا بشروط إنجاز هذا الأمر وتنبئنا بنتائج استصدار هذا الأمر، فإن تأويل هذا الكلام على أنه أمر، وأنه يتعين عليه الإذعان له، وأن معرفته بمرتبته كمأمور، جعل المستمع يغير من سلوكه ومن معتقداته، فالأمر هو فعل ذهني قبل أن يكون فعلا اجتماعيا، لأن الاستنتاجات التي جعلت المتكلم يُصدر فعل الأمر، هي نفسها التي جعلت المأمور يذعن له.

ولو نظرنا في أعمال سيرل فسنجد أن كل المفاهيم التي ميّزت نظريته الكلامية طغت عليها الصبغة الذهنية للكلام. فلو يتأمل المرء في الآليات التي وضعها ليفسر كيفية انتقال الدلالة من بُعدها الصريح إلى بُعدها التلميحي، لألفينا أنفسنا نفسر ذهنيا، وبصفة كلية، هذه العمليات الذهنية التي تتسبب في انتقال الكلام من المباشرة (أو التصريح) إلى اللامباشرة أو التلميح(سيرل، ١٩٧٢، ص٧١، ٧٢).

والملاحظ أيضًا أن المقاصد التي يعتبرها أوستين وسيرل لتفسير العنصر الإنجازي للغة، وهي ظاهرة ذهنية لا شك، يصعب الوصول إلى الكشف عنها بالوقوف، أساسًا، على البنية اللغوية.

والفضل في ظهور الاتجاه الذي شكّل ما نسميه حاليا بالتداولية الذهنية أو المعرفية، يعود إلى الفيلسوف الإنجليزي جرايس الذي أولى الظواهر الاستنباطية والحالات الذهنية للمتكلم وقدرته على إسناد هذه الحالات للآخر الأهمية الكبرى، مما يسمح له بتأويل أقواله بصفة كاملة ومقبولة.

فالخطوة الأولى التي خطاها جرايس ليحدد بصفة لا واعية، في اعتقادنا، معالم التداولية المعرفية، هو تمييزه بين الدلالة الطبيعية والدلالة غير الطبيعية، إذ يتجلى الفرق بين المفهومين في الأمثلة التالية:

١) صفارة الحافلة تشير إلى إمكانية توقفها.
٢) البثور الموجودة على وجه زيد دليل على إصابته بالجدري.
٣) إن غرفة زيد شبيهة بزريبة الخنازير.

فالمثل ١ و ٢ يرتبط تأويلهما بمفهوم الدلالة الطبيعية لأنها تعكس العلاقة السببية بين معاني الملفوظين.

أما تأويل الجملة الثالثة فيتوقف على المضامين التي يسعى المتكلم إلى تبليغها باختياره الملفوظ المناسب لذلك. ويرتبط تحديد مفهوم الدلالة غير الطبيعية عند "جرايس" باعتراف المخاطب بمقصد المتكلم وتأثره بقوله.

جرايس ومنطق المحادثة

في مقال نُشر له عام ١٩٧٥ بعنوان "المنطق والمحادثة" Logic and conversation، تعرض فيه إلى مفهومين مصيريين في تطور الدراسات التداولية المعرفية، هما الاستلزام التخاطبي ومبدأ التعاون. فبمقتضى هذا المبدأ الأخير يعترف كلّ طرف في الخطاب لنفسه وللآخر بالحق في الكلام وفي التناوب عليه، وانعدام التفاهم بين المتخاطبين مرجعه غياب ذلك الاعتراف المتبادل منذ البداية، فهذا يسمح لهما بتأويل صحيح

وعقلاني للملفوظات.

ويقرّ جرايس أن هناك طريقتين للتواصل، الأولى تتمثل في الدلالة الوضعية المحتواة على مستوى الكلمات المشكّلة للجملة والدلالة غير الطبيعية التي يتم التوصل إليها عن طريق الاستلزام التخاطبي.

ولكي يشرح هذا المفهوم، يضرب جرايس مثالا بشخص إنجليزي أراد أن يخبر الآخرين أن الإنجليز شعب شجاع:

- الإنجليز كلهم شجعان
- جون إنجليزي فهو إذن شجاع
- جون إنجليزي إنه شجاع

في الجملة الأولى تمّ الحصول على محتوى الجملة انطلاقا من الدلالة الوضعية للجملة، فلا يوجد هنا استلزام. وفي الجملة الثانية هناك استلزام لكن سببه هو الرابط "إذن" Donc. أما في الجملة الثالثة فالاستلزام سببه قوانين الخطاب التي اهتدى إليها، إذ لا وجود لعنصر وضعي كان سببا في الوصول إلى الاستنتاج بأن الإنجليز أناس شجعان.

المصدر المعرفي والذهني للتداولية

مما لا شك فيه، أن الدراسات التي يتضمنها مفهوم التداولية المعرفية، مصدرها الأوّل أعمال الفيلسوف الإنجليزي جرايس الذي أشار بحدة إلى دور الاستنباطات في تأويل الملفوظات، وذلك أثناء وضعه لنظرية أحكام المحادثة. فهذه الاستنباطات التي تشكّل العمليات الذهنية الكامنة على مستوى دماغ الإنسان تستند إلى السنن اللغوي الذي اكتسبه الإنسان. فالاستنباطات والعمليات الذهنية الأخرى تتوقف على الدلالات المعجمية لكلمات اللغة المتواجدة في دماغ الشخص. والمعروف أن ويلسون وسبربر هما اللذان وضعا الأسس المنهجية والمعرفية لهذه النظرية، رغم كونهما لا ينتميان إلى مدرسة جرايس ولا كانا من التابعين لجرايس. فقد قامت نظريتهما على النقد البناء لأفكار جرايس وعلى تبني الأفكار الذهنية لبعض علماء النفس الذهنيين، ومن أشهرهم جيري فودور.

وقد اتفق العالمان في مرحلة أولى مع جرايس على اعتبار أن العناصر اللغوية تشكّل سندا للعمليات الاستنباطية، إلا أنهما ابتعدا عنه، فيما بعد، باعتبار أن التأويل التداولي للملفوظات مصدره ظواهر عامة وغير مختصة وذات صبغة عالمية[٣]* (بالمعنى التشومسكي) وغير محددة من الناحية الثقافية ويشترك فيها جميع البشر وحتّى بعض الحيوانات المتطورة ذهنية والقريبة من الإنسان.

فودور ونظام الوحدات

يعد فودور المصدر الثاني للتداولية الذهنية عند ويلسون وسبربر، وقد تأثر فودور بنظام الملكات الذي وضعه Gall في القرن التاسع عشر، فيما يسمى بعلم النفس الملكات، طوّر فودور هذه النظرية فيما أسماه نظرية الوحدات، ومقتضاها أن العقل الإنساني يتحكم فيه نظام تراتبي أثناء تحليله للمعلومة مهما كانت طبيعتها (سمعية، بصرية، لسانية، ذوقية...). فهذا التحليل يمر بمراحل تشكّل العقل الإنساني: المحول والنظام الجانبي والنظام المركزي.

فالمحول هو الذي يسمح للحدث مهما كانت طبيعته، أن تتم ترجمته لكي يتحول إلى النظام الذي سيقوم بتأويله. أما النظام الجانبي، فهو وحدة متخصصة في تحليل المعطيات التي تمّ إدراكها، فالمعطيات الحسية تختص وحدة ما بتأويلها، والمعطيات اللغوية كذلك، والمعطيات البصرية أيضا... فالوحدة اللغوية لا يتعدى تأويلها للمعطيات اللغوية البعد المعجمي الذي سيقوم النظام المركزي بتأويله.

أما النظام المركزي فيحتوي على ذاكرة دائمة تسمح للدماغ، استنادا إلى عمليات ذهنية خاصة، أهمها الاستنباط، من التأويل اليومي والمستمر للمعطيات والوسائل التي تصل إليه باستمرار، وتسمى هذه الذاكرة بالمعرفة الموسوعية للفرد.

حتّى وإن كان هذا التفسير للتأويل القاعدة التي انطلق منها ويلسون وسبربر، إلا أنهما أبديا في مرحلة متقدمة من نظريتهما عدم اتفاقهما على هذا النظام المؤسس على نظام الوحدات المغلق، وهو ما أدّى بهما إلى اقتراح تفسير آخر يقترب أكثر من مفهوم تشومسكي للبنية العميق والبنية السطحية يدعى بنظام الوحدات المعمم. فنجد جيري فودور يميز بين وحدات مُدخلاتها حسية ومُخرجاتها مفهومية، أما ويلسون وسبربر فيعتبران أن النظام المركزي غير موجود البتة، إنما يوجد هناك نظام وحدات فقط، تنقسم هذه الوحدات إلى وحدات إدراكية ووحدات مفهومية. فالوحدات اللغوية توفر معطيات للوحدات المفهومية التي تتكفل بالتأويل التداولي للمعلومة. وبين مرور المعلومة من الوحدة الإدراكية إلى الوحدة المفهومية تتدخل هناك وحدة أخرى تدعى نظرية العقل التي تقوم بتجلية عملية التأويل التداولي. فتفسيرهما لانتقال المعلومة من نظام لآخر (على غرار نظام البنية السطحية والبنية العميقة) يمكن تفسيره كالآتي: تقوم الوحدة اللسانية بإعطاء تأويل أولي للملفوظ (الدلالة اللسانية) يكون في صورة شكل منطقي، أي تتابع من المفاهيم تتطابق مع المكونات اللسانية للجملة. وهي التي تشكّل مقدمات للعمليات الاستنباطية لتأويل الملفوظ، مستندة في ذلك إلى المعرفة الموسوعية للفرد عن العالم.

هذا النظام يسمح للإنسان من بناء تصور للعالم قابل للتغير، عن طريق توسيع معارفهم ومداركهم باستمرار.

مفهوم السياق

إنّ تأويل الملفوظات يتم بطريق عمليات استنباطية، مقدماتها الشكل المنطقي للملفوظات بإضافة معلومات أخرى تشكّل ما يمكن تسميته السياق. فهو يتشكّل أساسا من المعارف الموسوعية التي يتم الدخول إليها عن طريق الأشكال المنطقية والمعطيات المستقاة مباشرة من المحيط الفيزيائي ومن المعطيات التي تمخضت عن تأويل الملفوظات السابقة. هذه المعطيات كلها يسميها العالمان المحيط الذهني والمعرفي. فالسياق، في هذا الإطار، هو جزء صغير من المحيط الذهني أو المعرفي للفرد في فترة معينة.

فالسياق غير موجود مرّة واحدة، إنما يتم بناؤه عن طريق الملفوظات المتتابعة، فمفهوم الشكل المنطقي يلعب دورا مهما في تحديد مفهوم

السياق، فمظهر الشكل المنطقي يشكّل عناوين لمفاهيم يتم البحث عنها في الذاكرة الدائمة. وتسمح هذه العناوين بالتوصل إلى المعلومة المحتواة بدورها في المفهوم، وهذه العناوين تقوم بالتوصل إلى المعلومة المحتواة بدورها في المفهوم، وتنتظم المعلومة في مداخل مختلفة باختلاف المعلومات:

- المدخل المنطقي: يقوم بجمع المعلومات حول العلاقات المنطقية التي تربط مفهوما بمفاهيم أخرى (الاستلزام، التناقض...).
- المدخل الموسوعي: يقوم بجمع المعلومات المحتواة في المواضيع المناسبة للمفاهيم.
- الوحدة المعجمية: تقوم بجمع مقابلات المفاهيم في لغة أو أكثر من اللغات.

إن عنوان المفهوم يسمح لنا بالولوج إلى المعلومات التي يحتويها الشكل المنطقي، أما المعلومات التي من شأنها أن تشكّل السياق فهي مستقاة من المدخل الموسوعي. وفي حال تشكّل السياق عن طريق المعلومات الخاصة بالمحيط المدرك ونتائج تأويل الملفوظات السابقة، يضاف إليه الشكل المنطقي للملفوظ ليشكّل مقدمة لتأويلات لاحقة. فتجرى عمليات الاستنباط الضرورية للخروج بخلاصة أو مجموعة من الخلاصات التي تساهم في إثراء تأويل الملفوظ. وفي إطار إرجاع قضايا من النظرية التداولية المعرفية الذهنية لدى ويلسون وسبربر إلى الجهاز المفهومي لنظرية جرايس، يرى موشلر أن المؤلفين يلتقيان مع جرايس في مفهوم المقصد، حيث يقسمان المقاصد إلى نوعين:

- القصد الإخباري، الذي مفاده قصد المتكلم حمل مخاطبه على معرفة خبر معين.
- القصد التواصلي: وهو قصد المتكلم جعل المخاطَب يفهم مقصده الإخباري.

وهذا النوع الثاني يتناسب مع تعريف جرايس للدلالة غير الطبيعية، ويجعل النقاد واللسانيين يعتبرون نظرية ويلسون وسبربر هي مواصلة لإرث وجهود جرايس، بل يقترحان مفهوم التواصل الظاهر الاستنباطي الذي يرتبط مباشرة بالمقصد الإخباري والمقصد التواصلي. فالتواصل الظاهر الاستنباطي لا يرتبط فقط بالتواصل اللساني، بل يتجاوزه إلى الظاهرة التبليغية عموما. والتواصل التبليغي يتحقق حينما يجعل المتكلم مخاطبه يدرك بفعل ما مقصده المتمثل في إخباره بخبر معين. وأهم مثال على هذا المفهوم، ذلك الذي ضربه موشلر بقوله لنتصور أن امرأة تتنزه في مكان مشمس وفي بلد تكثر فيه العواصف الخطيرة، وأثناء نزهتها هذه يتقدم إليها شخص عارف بأحوال الطقس في تلك البلاد ويجذبها من كم قميصها مشيرا إليها بإلحاح إلى السُحُب، وهو يقصد بذلك إخبارها بخطورة عواصف تلك البلاد.

فيكون بذلك قد حقق قصدا ظاهرا استنباطيا دون أن يتلفظ بكلمة، وهو قدوم خطر طبيعي. والجانب الاستنباطي يكمن في فهم المرأة أن السُحُب قد تتبعها عواصف، والعواصف ظواهر طبيعية تشكّل خطرا على الإنسان، وفي هذه الحالة يتعين عليها أن تبقى في مكان آمن. وكنتيجة لذلك أراد الشخص لتلك المرأة بأن تمكث في مكان آمن لأن العاصفة قريبة.

إنّ النشاط المعرفي الذهني يهدف إلى بناء

أو تغيير تمثل للعالم يبنيه الفرد، فهذه العملية يلعب فيها التواصل دورا يسمح له بإضافة معلومات جديدة لما هو موجود لديه. فهذا التمثل للعالم يشترط فيه أن يكون حقيقيا عن طريق النشاط الذهني الذي لا يساهم فقط في تطوير هذا التمثّل.

والجديد في هذه النظرية هو دمج سبربر وويلسون أحكام جرايس في حكم واحد هو حكم المناسبة (الإفادة) وجعل الأحكام الثلاثة التالية: الكمية والكيفية والبيان تتبع حكم الإفادة، الذي سميت به نظريتهما.

ويرتبط مفهوم الإفادة عند هذين العالمين بالآلية التي تربط الإفادة بالمفاهيم المشار إليها سابقا، وهي القصد الإخباري والقصد التواصلي، وبصفة أدق بالقصد الظاهر الاستنباطي. حيث يعتبران أنه لا وجود للتواصل الظاهر بدون أن يحتوي على فائدة جلية.

ولوضوح أكثر، نقول إن أي تبليغ لكي يشد انتباه الآخر ويشكّل محور تأويلاته، عليه أن يحتوي على عنصر يضمن إفادته. وهي القاعدة التي بنيت عليها التداولية الذهنية لسبربر وويلسون والتي مقتضاها أن لا وجود لنشاط تبليغي دون أن يكون هناك ضمان إفادته.

فلو عدنا إلى المثال السابق الذكر، نقول إنّ مبدأ التبليغ الظاهر الاستبطاني هو الذي تسبب في جعل المرأة تفهم قصد الرجل العريف. فالسُحُب بمفردها غير دالة على الإفادة، إنّ حركة الرجل هي التي أضفت إفادة على العملية التبليغية وأحدثت سلسلة من الاستنباطات والتأويلات.

وينبني مبدأ الإفادة أيضًا على مفهومي الأثر والمجهود. فإذا عدنا إلى المثال السابق سنقول إنّ المرأة قامت ببذل مجهود ذهني في البحث في المعطيات التي وفرتها لها معطياتها الموسوعية بتوظيف استنباطات معينة للوصول إلى نتيجة أن السُحُب تشير إلى اقتراب عاصفة ستشكّل خطرا علي، وهو ما أشار إليه إلحاح الرجل.

أما أثر ذلك فهو تلك النتائج التي تمخضت عن المجهود الذي بذلته تلك المرأة.

لذلك تعرف الإفادة عن طريق العنصرين السالفي الذكر:

- كلما تطلب الفعل التواصلي الظاهر الاستنباطي جهدا لتأويله كلما كان الفعل مفيدا.
- كلما ازداد أثر الفعل التبليغي الظاهر الاستبطاني، كلما كان هذا الفعل مفيدا.

إنّ المجهود الذهني تحدده طبيعة المحفزات محل التحليل: مثل طول الملفوظات والبنية النحوية والشروط التي تحدد المداخل المعجمية. أما الأثر السياقي فهو نتيجة لتحليل الملفوظ، تمّ تأويله نسبيا بالنظر إلى سياق خاص، وهناك ثلاثة أصناف من الآثار السياقية:

- إضافة معلومات: ويسمى الاستلزام السياقي ويستعمل لوصف استلزام مصدره الملفوظ والسياق على حد سواء.
- حذف المعلومات: حينما يكون الاستلزام السياقي متناقضا مع قضية تحتويها الذاكرة، يحذف الأضعف منهما.
- دعم قوة القضية المدعومة.

وخلاصة كلّ ذلك أن مفهوم الإفادة يرتبط مباشرة بمفهوم المردود، لأن النشاط الذهني للمتكلم يدعو هذا الأخير إلى ردود فعل مناسبة ومدعمة لمقاصده. فالنظام المركزي يشتغل على البحث من أجل توسيع عنصر الإفادة.

ولا تكون الإفادة إلا إذا تمّ اختيار المعلومات المناسبة من السياق، أي تلك التي من شأنها أن تحدث أثرا سياقيا. والشيء الذي يمنع النشاط التأويلي من الذهاب إلى ما لا نهاية هو ذلك التوازن الذي يحدث في حد معين من التفكير بين الآثار السياقية والمجهودات التأويلية.

الازدواجية اللغوية والعلوم المعرفية العصبية

باتت ظاهرة الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي، يشكلان محور نقاش عميق في كل المجتمعات الإنسانية وفي دول العالم بأسره، إذ أن العولمة والمعطيات السياسية والثقافية والجيو استراتيجية الحديثة، استطاعت أن تفرض على الدول والمجتمعات واقعا لم تشارك هذه الدول في صنعه؛ وقد انجر عن ذلك أساليب معينة في التعامل مع هذه الظاهرة، فمنها من تعاملت معه بالتسامح والتعامل العقلاني ومنها من تعاملت معه بالردع والزجر والمنازعة. و نعتقد في هذا الإطار أن نقص المعطيات العلمية الدقيقة في هذا المجال هو الذي جعل الدول والمجتمعات تقف محتارة في كيفية التكفل بهذه الظاهرة.

وضمن هذه النظرة، سنقوم بالاستناد إلى ما توصلت إليه التكنولوجيا والتصوير العصبي، باستقصاء ما توصلت إليه البحوث العلمية الدقيقة في معالجتها لهذه الظاهرة، باعتبارها ظاهرة عصبية ترضخ لمجموعة من الميكانيزمات العصبية الدقيقة والمعقدة، ومن خلال شرحنا للميكانيزمات التي يتعامل فيها الدماغ مع اللغتين، سنتحدث عما يمكن أن يستفيد منه ميدان التربية والتعليم، لأن الأمر في هذا المجال يتعلق بالأسلوب الذي نتوخاه انطلاقا من معرفتنا للدماغ و أسراره لكي نعيد النظر في فلسفتنا المختلفة لحتمياتنا البيولوجية.

وتجدر الإشارة في هذا الإطار، إلى أن الاكتشافات الحديثة في مجال التكنولوجيا والمعلوماتية والتصوير العصبي، دعا بالكثير من الدول الأكثر تقدما في العالم إلى إعادة النظر في منظوماتها التربوية والتعليمية للصغار والراشدين، و نذكر على سبيل ذلك اليابان والولايات المتحدة و كندا وبعض الدول الأوروبية. فقد أدركت هذه الدول أنه يستحيل وضع سياسة تربوية ناجعة وفعالة بدون فهم الآليات التي يشتغل بها الدماغ. فقد أنشأت وحدات ومخابر للتصوير العصبي في العديد من المراكز والجامعات من أجل تكثيف البحث في الدماغ بهدف تحرير العقليات من الأفكار التي ظلت تسيء إلى نظرتنا إلى اللغات باعتبارها في نظرنا آية من آيات الله في الكون.

اللغة والدماغ

أثبتت الدراسات منذ القرن الثامن عشر، وهذا في إطار الأبحاث التي قام بها علماء الأعصاب، أن اللغة تتحكم فيها منطقتين على مستوى النصف الأيسر من الدماغ، وهما منطقتا بروكا وفيرنيكي. وقد أثبتت بحوثا حديثة (Karmiloff

et Smith, 2011) أن اكتساب اللغة لا تبدأ بعد الولادة مباشرة وهو ما يناقض فكرة ولادة الطفل باعتباره لوحة بيضاء. فهو يسمع إلى أصوات اللغة التي ترتسم في دماغه قبل ولادته لأنه في الشهور الأخيرة من الحمل يكون الصبي قد تكونت لديه الملايير العشرة من الخلايا العصبية المكونة للدماغ، ولمختلف أجزائه وفصوصه ومناطقه؛ فبفعل المرونة العصبية، يتمكن الطفل من اكتساب اللغة بسهولة فائقة لأن الأرضية موجودة لديه منذ تواجده في بطن أمه. وقد أكد الباحث المغربي بنعيسى زغبوش (٢٠١٢) بالاستناد إلى مجموعة من الأبحاث أجريت في هذا المجال، أن لدى الطفل قدرات وكفاءات مبكرة ومبرمجة وراثيا، وأن تعرضه للمثيرات الخارجية تعتبر عاملا حاسما في تشكيل هذه القدرات بشكل معين. ويشير أيضا، وذلك نقلا عن lagererantz، إلى أن الدماغ يتكون من ١٠٠ مليار خلية عصبية، كل خلية تنكون من ما يقارب ١٠ آلاف فرع أو امتداد يسمح لها بالاتصال بالخلايا الأخرى. فالخلايا التي تعرضت للتنبيه من المحيط الخارجي تتطور وتنمو، وتندثر التي لم يسعفها الحظ في التنبيه. والحالة الأولى تسمح للطفل من اكتساب اللغات بسهولة فائقة، لأن المرونة العصبية تبلغ ذروتها عن الطفولة وتتناقص مع سن الرشد، إلا أنها لن تتوقف بل تستمر مدى الحياة. أما المرونة العصبية فيعرفها بنعيسى زغبوش بالوقوف على (Théodule, 2007, 80) على أنها» قدرة الدماغ على إعادة التشكل بحسب نشاطات الفرد بفعل تأثير المحيط».

و نقلا عن (Sherwood, 2008 Aimard et Vighetto.1997) يشير كل من بوكرمة وبلخير في تفسيرهما لهذه الظاهرة (٢٠١٣) إلى أنه يتفق المختصون في مجال البيولوجيا والعلوم العصبية و المعرفية على أن الوحدة البنائية للدماغ هي العصبون وهو المسؤول الأساسي على تفعيل العمليات العقلية على مستوى الدماغ أثناء التعلم. وكل بنية نشاطية لهذه الوحدة العصبية تمثل حالة نفسية، وكشف التصوير الدماغي أنه عند تعلم كفاءات اللغة، يؤدي كل مثير خارجي مهما كانت طبيعته (لفظية، القراءة، الكتابة) إلى إحداث تفاعلات بيوكيماوية على مستوى الدماغ حيث تنتقل السيالة العصبية من جسم الخلية إلى المحور الأسطواني للخلية العصبية في صورة إشارات (شوارد موجبة و سالبة) كهربائية (.....) تؤدي إلى تفريغ الإشارات الكيماوية (النواقل العصبية) على مستوى المشابك (الوصلات) العصبية. فأثناء عملية انتقال المعلومة (الرسالة العصبية) من عصبون لآخر على مستوى المشبك تتشكل المرونة المشبكية لتعديل المعلومة السابقة فكلما زاد عدد المشابك النشطة نتيجة تنشيط مجموعة أخرى من الخلايا العصبية بواسطة الاستثارة الخارجية، حدث ذلك نتيجة المرونة العصبية مما جعل الدماغ ينتقل من حالة لأخرى...

وعلى هذا الأساس يمكن تعريف المرونة العصبية على أنها قدرة الخلايا العصبية على إحداث تشابك مع خلايا عصبية أخرى بواسطة النهايات والتفرعات العصبية نتيجة الاستثارة الخارجية.

المناطق اللغوية للدماغ ووظائفها

يتفق المختصون في اللسانيات على أن "اللغة هي القدرة الخاصة بالنوع البشري على التواصل، ذلك عن طريق منظومة من الأدلة الصوتية، تأخذ بعين الاعتبار تقنية جسدية معقدة. وتقتضي هذه، وجود وظيفة رمزية ومراكز دماغية متخصصة وراثيا (Dubois, 2002). فكلما نتكلم عن اللغة، يبدر لأذهاننا أحد الأنظمة المتعددة للمعرفة التي يستطيع الطفل اكتسابها عن طريق التعلم. ما يجعل من اللغة أداة أساسية لبنية تعبيرات لغوية تتميز بخصائص محددة ومحكومة بطبيعة العقل الذي أصبح معروف بأن سنده المادي هو الدماغ. يمثل الدماغ الإنساني، نظام تشريحي معقد يدخل في تركيبه أجزاء متفاعلة متعددة، أحدها يمثل ما يسمى «بالملكة اللغوية» التي تكون مقصورة على النوع الإنساني وعامة في أعضائه.

أما فيما يخص المناطق اللغوية للدماغ، فتبين الدراسة التشريحية للدماغ، أن الجزء الأكبر يتكون من المخ المتضمن لأغلب المناطق اللغوية. يتكون المخ من نصفي كرتين مخيتين (الأيمن والأيسر) مكسوتين بقشرة مخية ذات لون رمادي متكونة من أجسام الخلايا العصبية والتفرعات العصبية يكون دورها استقبال المعلومات الآتية من الخارج. أما الطبقة الداخلية للمخ، فتتكون من ألياف عصبية (مادة بيضاء) تتضمن المحاور الأسطوانية للخلاية العصبية ودورها الأساسي نقل الرسائل العصبية إلى المشابك. تتضمن هذه القشرة المخية عدة مناطق مسؤولة عن اللغة وتعلمها، بحيث تتمثل هذه في : الفصوص الجبهية، الفصوص الصدغية، الفصوص الجدارية، الفصوص البصرية (القحفية)، منطقة فرنكيه، ومنطقة بروكا والحزمة المقوسة. وكل منطقة من مناطق القشرة المخية للدماغ متخصصة في صنف معين من المعالجة المعرفية الخاصة باللغة. (Sherwood, 2008)

الفصوص الجبهية

توجد الفصوص الجبهية في مقدمة الدماغ (الشكل ١)، ولها دورا فعال في تنظيم حالات النشاط الدماغي (العمليات العقلية) وتنظيم الأفعال التذكرية المعرفية، كما تشترك هذه المناطق في تنظيم وتوجيه النشاط الحركي. من الناحية الوظيفية، تقوم الفصوص الجبهية ببرمجة وتنظيم وتنقية النشاط المرغوب، حسب طبيعة النشاط. وأي تلف في هذه الفصوص خاصة في نصف الكرة الأيسر، يكون مصحوبا بخلل في العمليات المعرفية. ولقد بينت الدراسات التي اهتمت بدراسة تخصص الفصين الجبهيين أن وظائف الطلاقة اللفظية والتعلم اللفظي عادة ما يكونان من تخصص الفص الجبهي الأيسر، بينما تكون وظائف تصميم المكعبات والتوجه الزماني من تخصص الفص الجبهي الأيمن.

الفصوص الجدارية

تقع هذه الفصوص بين المناطق الخلفية للدماغ من جهة والمناطق الصدغية والمركزية من جهة أخرى(الشكل ٢). تقوم الفصوص الجدارية بدور رئيسي وهام جدا في تنظيم التركيبات المكانية المعقدة وتعمل علي التكامل بين التأثيرات البصرية واللمسية. ويكون الفص الجداري مفترق

الطرق لنقل وتركيب المثير من منطقة إلي أخرى.

كما تشترك هذه المناطق مع المناطق الخلفية من جهة والمناطق الصدغية من جهة أخرى في تنظيم التناسق في الإدراك المكاني والبصري، أين تظهر القدرة علي التصور الحركي المكاني للأشكال. هي أيضا المنطقة المسؤولة عن الحركات العضوية للفم وأجهزة النطق المستخدمة في إنتاج الكلام. إنها الجزء من المخ الحركي الذي يسيطر على عضلات الوجه والفم.

الفصوص الصدغية

تتضمن هذه الفصوص مساحات أولية إسقاطيه مسؤولة عن عملية انعكاس المثيرات الخارجية (السمعية) ومساحات ثانوية مسئولة عن التعرف الدقيق على الأصوات المسموعة. ويبين التصوير الدماغي، بأن بهذه المساحات من القشرة الدماغية

مسؤولة عن التمييز بين الأصوات المختلفة من جهة والوظائف اللغوية من جهة أخرى، حيث تعد الكلمة المسموعة أساس تكوين المفاهيم المختلفة لمكونات العالم الخارجي. كما ترتبط هذه المراكز بنشاط الكلام عند الإنسان، ذلك لكون اللغة وحدات نطق صوتية. تكون أصوات الكلام، نظام يتم من خلاله عملية التمييز بين معاني الكلمات المختلفة. وهو ما جعل لكل لغة أصوات تركيبية خاصة ومخارج صوتية للحروف، تتم طبقا لدقة التركيب الوظيفي لهذه المناطق من القشرة الدماغية. فالتمييز بين الحروف (أ، ب، ت...) يعتمد بالدرجة الأولى علي نشاط هذه المراكز العليا.

الفصوص القحفية

تنقسم الفصوص القحفية (القذالية) إلي مساحات أولية وأخري ثانوية. أما المساحات الأولية فهي تنتهي عندها الألياف العصبية التي تأتي من شبكية العين. فالوظيفة الأساسية الأولية لتلك المناطق، هي تحليل المثيرات البصرية لتترجم إلى الصورة المرئية. فلا يمكن للرؤية أن تحدث إلا إذا تمت ترجمة المعلومات المنقولة إلي القشرة الدماغية. وتبين الدراسات الطبية أن إصابة المناطق الإسقاطية الأولية تؤثر علي طبيعة العمليات العقلية العليا. أما وظائف المساحات الثانوية للمنطقة القحفية فهي تقوم بعملية ترميز المعلومات البصرية، حيث يتم تنظيم عملية الإدراك البصري وأي خلل في هذه المناطق، يؤدي إلي اضطراب في تكامل الإدراك البصري للأشياء الخارجية المعقدة نسبيا، وهو ما يصعب التعرف السليم علي تلك الأشياء تعرفا كاملا.

المناطق الأخرى

منطقة بروكا

هي جزء من المنطقة اللغوية، تقع في المنطقة الجبهية للفص الأيسر من الدماغ وتعمل على تحويل التصور العصبي للكلمات إلى تسلسلات النطق (تنفيذ عملية الكلام حركياً). وصفها بروكا بأنها "مركز نطق اللغة". ومن وظائفها أيضا تشكيل وبناء الكلمات والجمل واستخدام علامات الجمع وشكل الأفعال، واختيار الكلمات الوظيفية كحروف الجر والعطف، و تعيين المعاني للمفردات التي نستخدمها. وتفسر وظيفة منطقة

بروكا بقربها من المنطقة المسؤولة عن التحكم بحركة الجسم وكذلك عن التحكم بعضلات الوجه والفك واللسان والحنجرة، ألا وهي المنطقة الحس – حركية (الفص الجداري).

منطقة فيرنيك

تقع منطقة فرنيك من الناحية التشريحية بالقرب من منطقة السمع الرئيسية في الجزء الخلفي للفص الصدغي وترتبط بالذاكرة قصيرة المدى. ومن وظائفها: استقبال المدخلات السمعية وفهم وتفسير الكلام وتعيين معنى للكلام، وتفسير المفردات واختيارها بهدف إنتاج الجمل. وغالبا ما تعرف منطقة فرنيك بمنطقة استيعاب اللغة، أو منطقة التعامل مع اللغة الواردة إلى الدماغ سواء كانت مكتوبة، مقروءة أو محكية. وهذا التمييز بين الكلام واللغة هو المفتاح لفهم دور منطقة فرنيك في اللغة. فمنطقة فرنيك تتعامل مع الكلام الوارد، أما بروكا فتتعامل مع الكلام الصادر. وتسيطر منطقة فرنيك على الكلام المحكي المكتوب وعلى إنتاج لغة الإشارة أيضا. فمنطقة فرنيك تتصل بمنطقة بروكا بواسطة "الحزمة المقوسة "Faisceau arqué"، التي تمثل المنطقة الثالثة من العناصر الأساسية لتعلم اللغة.

التلفيفة الزاوية

تقع هذه المنطقة في أسفل الفص الجداري خلف منطقة فيرنكي وأمام مناطق الاستقبال البصري وهي المنطقة المسؤولة عن تحويل المثير البصري إلى رسالة سمعية. فهي تسهل وظيفة القراءة البصرية وكل ما يحتاج إلى الربط بين المثيرات البصرية ومناطق الكلام. وتلعب أيضا، هذه المنطقة دوراً هاماً في التوصيل بين الشكل المحكي من اللغة وصورتها المدركة وتسمية الأشياء واستيعاب الشكل المكتوب للغة.

الفصوص

وبناء على ما سبق ذكره، يمكننا القول أن القشرة الدماغية هي العضو الرئيسي بالمخ المسؤول عن أي نشاط نفسي معرفي، ذلك لانتشار المراكز العصبية بها. أما تعلم اللغة، فهو يستدعي تدخل عدة مناطق من القشرة المخية (المناطق الجبهية والصدغية، المناطق الجدارية والبصرية وكذا مناطق بروكا وفرنيكي اللذان يتصلان فيما بينهما بواسطة الحزمة المقوسة إضافة إلى ألتلفيفه الزاوية) من نصف المخ الأيسر. فالمخ الأيسر يقوم بتدبير اللغة، في حين يقوم نصف المخ الأيمن بتدبير الوظائف المكانية. أما قطب الإدراك، فيتمركز في الفص الصدغي. أما قطب الحركة، فينتمي إلى الفص الجبهي. هذان القطبان ينشطان في نصف المخ الأيسر، كما يتم في هذين القطبين التمييز بين مناطق معالجة الأصوات والمعاني، وبين التخطيط والإنجاز، وبين الإنجاز الفهمي للكلام)زغبوش بنعيسى، ٢٠٠٨).

الدماغ و الازدواجية اللغوية

أثبتنا فيما سبق أن للطفل بصفة خاصة، والراشد بصفة عامة، القدرة على اكتساب أكثر من لغة واحدة والتحكم فيها، وذلك بفضل ظاهرة المرونة العصبية، وكذلك لوجود مناطق في الدماغ مسؤولة على تسيير اللغة. تساءل العديد من

علماء الأعصاب المعرفيون ما إذا كان الدماغ يفرد لكل لغة تعلمها الشخص حيزا لها في إحدى المناطق المتخصصة في ذلك أم أن منطقة واحدة هي التي تتكفل بهذه العملية؟

قبل الإجابة على هذا التساؤل تجدر الملاحظة إلى أنه ومنذ زمن بعيد، المعلومات العلمية الوحيدة والدقيقة في هذا الموضوع تتعلق بالأشخاص الازدواجي اللغة والمصابين باضطرابات على مستوى الدماغ. حيث يشير (Palier et Argenti 2002) أن الأشخاص المصابين على مستوى الدماغ قد يفقدون لغة بدل لغة أخرى، وقد تكون اللغة المفقودة هي اللغة الأم أو اللغة الثانية المكتسبة. ويستعيد المصاب وبصفة تدريجية لغته المفقودة كما هو الحال بالنسبة للمصابين الأحادي اللغة، و هو ما يدل على أن اللغة المفقودة لا تنمحي تماما من الذاكرة بل هناك ميكانيزمات و آليات تمنع اللغة من البروز واستعمال الشخص لها. فهناك من يستعمل لغة أياما معدودات ويفقدها ويستعمل بدلها لغة ثانية لأيام أخرى.

ولكن النتائج العلمية المستخلصة مما سبق لا تشرح بدقة كيف يتعامل الدماغ من اللغتين لأنها نتائج لم تستند إلى أسس و آليات علمية دقيقة.

و بعد ظهور التصوير العصبي، ظهرت هناك بوادر الأمل في الوصول إلى الفهم الدقيق لما يجري في الدماغ من وقائع أثناء استعمال اللغتين وكذا الميكانيزمات التي يوفرها الدماغ لذلك.

يشير (Palier et Argenti 2002) إلى وجود اثني عشرة دراسة تناولت كيفية تعامل الدماغ مع اللغتين، شملت هذه الدراسات أشخاص تعلموا اللغة الثانية بصفة مبكرة، وآخرون على عكس ذلك، تعلموا اللغة الثانية في سن متأخرة. من هؤلاء من يتقن اللغتين اتقانا تاما ومنهم من لم يكتمل إتقانه للغة الثانية. فهي تجربة أجريت على مزدوجي اللغة، منهم من تعلموا اللغة في سن مبكرة ومنهم من لم يتعلموا اللغة في سن مبكرة (Kim et al. 1997) طلب منهم تذكر ما تم فعله في اليوم السبق ليوم التجربة، فبواسطة جهاز الرنين المغناطيسي الوظيفي، تم إثبات، بوصف التنشيط العصبي، أن منطقة بروكا هي المنطقة التي تم تنشيطها في كلتا الحالتين، وقد تم تنشيط منطقة واحدة لكل لغة. غير أن المنطقتين المنشطتين في دماغ الأشخاص الذين يتقنون اللغتين ظهرتا غير متمايزتين، أي أن التصوير العصبي أظهر منطقة واحدة منشطة في دماغ هؤلاء. أما بالنسبة للفئة الثانية فقد أظهر التصوير العصبي تنشيط منطقتين متمايزتين على مستوى منطقة بروكا. مما يعني أن الإنسان الذي يتعلم لغة ثانية تتكفل بها منطقة مخالفة للمنطقة الأولى وبمرور الزمن، وبالتحكم في اللغة الثانية، تقترب المنطقتين و يظهر أن المنطقة الواحدة هي التي تتحكم في تسيير اللغتين. ففي محاضرة ألقاها الباحث (Palier 2012) أثبت فيها أن الأشخاص الذين يتعلمون اللغات بسهولة فائقة يمتلكون استعدادات بيولوجية تسمح لهم تعلم أكثر من لغة بسهولة. ففي تجربة أجراها على ٧٠ شخصا بمعية زميلة له إيرانية، تم فيها تعليم ٧٠ شخصا فرنسيا مقاطع من اللغة الهندية. فبعد تصوير أدمغة هؤلاء بعد العملية، تم ملاحظة أن العشر المتفوقين في تعلم تلك المقاطع لديهم القشرة السمعية في الجانب الأيسر من الباحة

السمعية أكثر تطورا من نفس هذه الظاهرة لدى العشر المتأخرين. و قد تساءل إن كانت هذه الزيادة في حجم القشرة السمعية هي نتيجة لتعلم الشخص للغة الثانية، وهو الموضوع الذي يبحث فيه حاليا. أثبت Palier في تجربة أخرى أن منطقة insulae القريبة من منطقة بروكا لدى الذين لا يجدون صعوبة في تقليد أصوات اللغات وتعليم لغات جديدة تكون فيها المادة البيضاء التي تشكل امتدادات الخلايا العصبية أكثر كثافة وتطورا. و هو ما يؤكد الرأي القائل بوجود استعداد بيولوجي لتعلم اللغات. لكنه لا يقطع بهذا الرأي لأنه يدرك أن المناطق العصبية يمكن استثارتها باستمرار وتطويرها والزيادة من حجمها باستخدام وسائل تعليمية ناجعة.

وفي دراسة أجريت على أشخاص من إيطاليا هاجروا إلى الولايات المتحدة، أثبتت أن الأشخاص كلما تقدموا في السن، كلما استعصى عليهم تعلم لغة ثانية أو جديدة، و يعود السبب في ذلك إلى نقصان المرونة العصبية كلما ازداد الشخص في السن.

وقد أثبت Palier أن المرونة العصبية بإمكانها أن تمحي لغة أولى على حساب اللغة الثانية. فقد أخضع أدمغة أطفال كوريين فصلوا من محيطهم الكوري في السنة الثالثة بعد عملية تبنيهم من قبل أزواج فرنسيين. وبعد إسماعهم لكلمات كورية أثناء التصوير العصبي لم تنشط أي منطقة من مناطق الدماغ المتحكمة في اللغة، وهو ما يدل على أن المرونة العصبية قامت بمحو كل ما من شأنه أن يحيل إلى شيء في الدماغ، له علاقة باللغة الكورية.

انعكاسات الدراسات العصبية الازدواجية على ميدان التربية و التعليم

دراسات وأبحاث كثيرة، بحثت فيما يجنيه الشخص من فوائد أثناء تعلمه لأكثر من لغة في حياته، وبخاصة إذا تعلمها في سن مبكرة. ولا بد من التأكيد على الجانب البيولوجي لعملية تعلم لغة ثانية، ذلك أن باحثين كنديين وسويديين وفرنسيين أثبتوا أن الازدواجية اللغوية تكمن في مكونات الخلايا العصبية (Mathieu, Robert, sauvé, 2011). ففي مقال نشر في مجلة Nature review neuroscienceأثبت باحثا كنديا أن الخاصية الازدواجية اللغوية للخلايا العصبية تكمن في "أن الخلايا العصبية تتبادل فيما بينها معلومات بواسطة النواقل العصبية..... و تقوم بإفراز جزئية تدعى Glutamate تسهل عملية التواصل بين الخلايا العصبية".

إذن، فإذا عرفنا أن تعلم اللغة الثانية تدخل ضمن النشاط الطبيعي لخلايا الدماغ، فان الفوائد التي يجنيها الإنسان من هذه الظاهرة كثيرة جدا و يصعب حصرها في هذا المقام.

ففي دراسة نشرت في مجلة The Journal of Neuroscienceجاء فيها أن الراشدين الذين تعلموا أكثر من لغة في حياتهم يملكون مرونة معرفية كبيرة مقارنة بالأشخاص الأحادي اللغة، فقد تم قياس القدرات المعرفية لأشخاص تتراوح أعمارهم ما بين٦٠ و٦٨ سنة، منهم الازدواجي أو المتعددي اللغات، ومنهم الأحادي اللغة؛ وكانت نتيجة ذلك أن ازدواجي اللغات لم يجدوا صعوبات في إيجاد حلول لتمارين تقيس القدرات المعرفية، عكس الأشخاص الأحادي اللغة. و

أثبتت أيضا هذه التجربة أن تعلم أكثر من لغة يقي من أمراض عصبية كمرض الزهايمر (Emilie, Cailleau 2013)

أثبتت دراسات عديدة أن الأطفال و الراشدين المزدوجي اللغة أنهم يتميزون بصحة ذهنية جيدة، وبقدرات معرفية ولغوية تجاوزت في عديد الأحيان الأشخاص الأحادي اللغة. فالشخص المزدوج اللغة تتطور لديه الذاكرة العملية وتزداد قدرته على التفكير المجرد، وتتحسن لديه المرونة المعرفية (Westley,2011). فالأطفال الذين يتعلمون لغتين مختلفتين في سن مبكرة (قبل عشر سنوات) تتطور لديهم وبسهولة خاصة القدرة على الإبداع والابتكار والفهم والاستيعاب السريعين للمفاهيم المجردة، وتتحسن لديهم الذاكرة العملية.

ففي دراسة أجريت عام ٢٠٠٩ من قبل الباحث النفساني كوفاكس بالجامعة المجرية والباحث اللساني النفسي جاك ميهلر، أثبتت أن الصبيان الذين احتكوا مبكرا بلغتين أظهروا قدرة بارعة على الانتباه و التوقع، أكثر لدى الذين لم يحتكوا سوى بلغة واحدة. وأجريت تجارب كثيرة ببلدان عديدة كتلك التي أجريت بجامعة بار ايلان باسرائيل عام ٢٠١٠ وتلك التي أجريت بمخبر بالولايات المتحدة عام ٢٠٠٨ و تلك التي أجريت بجامعة يورك بتورونتو بكندا، أثبتت كلها أن الأطفال المزدوجي اللغة يطورون حسهم الإبداعي أكثر من الأطفال الأحادي اللغة، وأن قدراتهم على القراءة تكون أحسن من الآخرين، وكذلك بالنسبة للذاكرة القصيرة المدى. وحينما أجري تصوير عصبي على الفئتين من الأطفال لمعرفة الذي يميزهما من حيث تطور المناطق المخية، لوحظ أن المناطق المتحكمة في اللغة تتطور بنفس الأسلوب، إلا أن القشرة الجبهية السفلى تبدو أكثر نشاطا لدى الأطفال المزدوجي اللغة منه عند الأطفال الأحادي اللغة، و بخاصة أثناء عملية القراءة.

أما لدى الكبار و الراشدين، فقد أثبتت تجارب عديدة أن تعلم أكثر من لغة واحدة يساهم في الحفاظ على صحة المعرفية و الذهنية لمدة أطول، مقارنة بالذين لا يعرفون سوى لغة واحدة. ففي تجربة أجريت على مجموعة من الراشدين أصيبوا بمرض الزهايمر (Westley, 2010) بجامعة يورك بطورونطو، تم الوصول الى أن الأشخاص المزدوجي اللغة تأخروا لسنوات عدة قبل أن يصابوا بالمرض، مقارنة بالذين يتكلمون لغة واحدة فقط. وهذا يدل على أن الازدواجية تلعب دورا لا يستهان به في تأخر أو تجنب الجنون والأمراض المماثلة.

خاتمة

مما سبق، يمكن اعتبار العلوم المعرفية من خلال الأفكار الجديدة والجادة التي تقترحها علينا، أن نعيد النظر في نظرتنا إلى العلوم اللسانية بصفة عامة وإلى علوم العربية بصفة خاصة. هذه النظرة الجديدة هي التي ستمكننا من صياغة طرق ومقاربات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على اعتبار أنها تأخذ بعين الاعتبار من جهة، الصفة المعقدة للعمليات الذهنية والإدراكية والمعرفية، وومن جهة ثانية، تساعد الناطق بغير اللغة العربية أن يتعلم اللغة العربية ويتقنها أفضل بكثير من الناطق العربي لها.

المصادر والمراجع

- بوكرمة، ف.ز و بلخير. ع. (٢٠١٣). المرونة العصبية وتعلم اللغة عند الطفل. مداخلة قدمت بالمؤتمر الدولي الثاني حول الاستراتيجيات الحديثة لتربية وتعليم الطفل لقسم التربية والدراسات الإنسانية بكلية العلوم والآداب بجامعة نزوى بسلطنة عمان. ٢٨ يناير٢٠١٣
- Cailleau, E. (2013). Etre bilingue entretient le cerveau. Dans Magazine top santé.com. repéré à http://www.topsante.com/sante-au-quotidien/Actus/Etre-bilingue-entretient-le-cerveau
- CEASaclay (2010). *Dans le labyrinthe du cerveau.]vidéo en ligne[. repéré à* http://www.youtube.com/watch?v=CD9yEaW4AEk
- Dalgalian, G. (2010, 29 mai). Qu'apporte l'apprentissage précoce d'une langue? Assemblée Générale d'ELTERN Alsace. Repéré à; www.eltern-bilinguisme.org/pdf/Conference_G.%20Dalgalian_29_05%2010.pdf
- Karmiloff, A. & Smith, K. (2011) comment s'acquiert le langage, dans J.F Dortier (dir), le cerveau et la pensée (p300.308).Auxerre : Éditions sciences humaines.
- Pallier C, Argenti, A. M. (2003). Imagerie cérébrale du bilinguisme. Paris. Hermès Science.
- Pallier C, & Argenti. A.M. (2003) imagerie cérébrale du cerveau bilingue, cerveau et langage. 183.189
- Petitto, L. A. & Dunbar, K.N. (2013). Educational Neuroscience: New Discoveries from Bilingual Brains, Scientific Brains, and the Educated Mind. consulté le 08 février 2013 à http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3338206/
- **Sauvé, M.R. (2011).** Nos neurones sont bilingues! Dans UdeMNouvelles. Repéré à http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-de-la-sante/20110418-nos-neurones-sont-bilingues.html
- Searle J. (1972), Sens et expression, Paris : Le Seuil
- Westly, E.(2009). Enfants bilingues, un avantage indéniable. Dans cerveau et psyché (Revue de neuropsychologie. N°48 (Volume 1). 82 pages. Editeur: John Libbey Eurotext. DOI 10.3917/rne.014.0277

الهوامش

1 Moeschler J. Reboul A (1998), La Pragmatique aujourd'hui, Points – Essais, P.17.

٢ بلخير عمر (٢٠٠٣)، تحليل الخطاب المسرحيفي منظور النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ٢٠٠٣، ص ٣٥ – ٣٧.

٣ تجدر الإشارة إلى أن ويلسون وسبربر كانا قد تأثرا بنظرية "تشومسكي" وبخاصة في مفهومي البنية السطحية والعميقة ومفهوم التحويل.

اللغة العربية تجمع المسلمين

ناش رضوان

دكتوراه في الشريعة والقانون، جامعة بن يوسف بن خدة الجزائر، كلية العلوم الإسلامية الخروبة

redouaneradwane@yahoo.com

الملخص

لعبت اللغة العربية دورا مهما في التقريب بين الشعوب الإسلامية رغم الحواجز التي وضعتها الحكومات ورجال الدين المتعصبون أمام المسلمين في طريق اجتماعهم على كلمة الحق التي آمنوا بها جميعا، ورغم كل الخلافات التي ترسبت عبر التاريخ الإسلامي بالآلام والدموع إلا أن الأمل لا زال قائما في نفوس المؤمنين بضرورة الاتحاد والعودة إلى حبل الله الذي جعله وسيلة لنجاة البشر من الغرق في شهوات الدنيا.

إن اللغة العربية هي وعاء الخطاب القرآني وهي وعاء التواصل الإسلامي الذي يجب أن تنصهر فيه كل النقاشات داخل البيت الإيماني حتى يخرج إلى العالم بالوجه الذي يليق بالإسلام والمسلمين.

الكلمات المفتاحية: اللغة، العربية، الإسلام، التطور، الشعوب.

مقدمة

لا نعرف لغة في تاريخ البشر تعرضت للحرب والتشويه مثل اللغة العربية، حيث تناولتها الحروب من الخارج والمؤامرات من الداخل وكل طائفة من أعداء الدين لا بد أن تعادي اللغة العربية سواء بطريقة صريحة أو بطرق الكيد والدسائس، ذلك أن اللغة العربية سايرت التاريخ الإسلامي منذ ظهور الإسلام على وجه الأرض واعتماده تلك اللغة البسيطة المتداولة بين أفراد ليس لهم قدم راسخ في العلم ولا في الكتابة ولا في التدوين، ثم تطورت وترعرعت في أحضان الإسلام وصار لها حرف خاص بها وقواعد وصرف ونحو بلاغة وكل ذلك في ظل حروب لا متناهية و مكائد متتالية وهي تنفي عن نفسها وعن الإسلام

كل ما يشين جمالها أو يعبث بتعاليم الإسلام الحنيف.

الإشكالية

اللغة العربية كانت مجرد لهجة متداولة بين قبائل بلاد نجد والحجاز حيث لا يعرفون لها رسما ولا قاعدة، ومع ظهور الإسلام صارت أعظم لغة على وجه الأرض واستطاعت المحافظة على وجودها رغم كل المصاعب التي تتالت عليها خلال التاريخ الإسلامي، فقد كان للعناية الربانية بها دورا كبيرا في حفظها وازدهارها ومع اقترانها بالدين الإسلامي الخالد اكتسبت خلودها وببركة النبي محمد (ص) نالت بركة الأبدية على وجه الأرض حيث أنها لغته التي اختارها لنشر رسالته ولم تكن أبدا لغة قومية يختص بها العرب دون غيرهم من أجناس البشر.

منهج البحث

يبدو أن المنهج التحليلي هو الملائم في قضية انتساب اللغة العربية للنبي(ص) وليس للعرب كقومية ويمكن الاستعانة بالمنهج الوصفي لإظهار الاختلاف اللغوي بين القبائل العربية من حيث الزمان والمكان.

الغرض من البحث

يتلخص غرض البحث في المساهمة في إبراز أهمية اللغة العربية في فهم الدين المحمدي الأصيل بعيدا عن الطائفية والمذهبية والتيارات الإسلامية التي تحاول توظيف كل العوامل الدينية لنشر أفكارها.

أهداف البحث

- إظهار مكانة اللغة العربية.
- إظهار دور اللغة العربية.
- تخليص اللغة العربية من سجن القومية.
- اللغة العربية مكسب وحصن كل المسلمين الذين يجب عليهم الاستفادة منها والذب عنها.

المطلب الأول: اللغة العربية قبل الإسلام

منشأ المغالطات حول وجود اللغة يرجع إلى السؤال الخطأ الذي انطلق منه كل من كتب حول لغة العرب: أتوقيف، أم اصطلاح[1]؟، والحقيقة أن اللغة العربية التي جاء بها الإسلام بعيدة كل البعد عن اللغة التي كانت تتكلم بها القبائل العربية، وما جمع تلك القبائل هو اللغة التي كانت مستعملة زمن موسم الحج حيث تعارفوا على التخاطب بلغة واحدة في تلك المواقف دون أن يتنازل أحد لأحد عن لغة قومه، فإذا تفرقوا عادوا إلى ما كانوا عليه من الاختلاف، وقد كانت تلك اللغة من وضع نبي الله إسماعيل[2] في مكة للحجيج الذين كانوا يجتمعون هناك، فتلك اللغة هي نواة العربية التي صارت فيما بعد لغة قريش.

الفرع الأول: اللغة العربية في مكة.

اختصت مكة باللغة بسبب اجتماع الحجيج في الجاهلية وكانت لغات العرب غير مكتوبة، بل مجرد تعبيرات لفظية، ولم تظهر الكتابة إلا قبيل الإسلام حين احتاجوا إلى تدوين المعاهدات وتقليد الشعوب المتحضرة في كتابة الرسائل وتوثيق الاتفاقيات، وكل الشواهد توحي بأن الكتابة دخلت إلى مكة قبيل الإسلام بزمن يسير[3]، ولا يهم

مصدر تلك الرموز التي تدل على الأصوات لأنها كانت متشابهة في أشكالها ومتنوعة في خطوطها[٤] حتى احتاج المسلمون إلى تنقيط تلك الحروف فيما بعد لتمييز الحروف عن بعضها البعض.

أولا: اتساع اللسان العربي

حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[٥]؛ والخط صناعة ملكتها في اليد[٦]، وهذا ما يظهره اختلاف اللغات عند القبائل العربية حين كانت في البادية، ثم توسع الخطوط وتنوعها بعدما دخلت العربية الدواوين والحواضر وقبلها تم تدوين القرآن الكريم توقيفا[٧] على أمر النبي (ص) وجاء بعده الرسم العثماني[٨].

١ - القرآن يسع اللغة العربية: عن عُمَرَ بْنَ الخَطَّاب، قال: سَمِعْتُ هِشَامَ بْنَ حَكِيمِ بْنِ حِزَامٍ، يَقْرَأُ سُورَةَ الفُرْقَانِ فِي حَيَاةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَاسْتَمَعْتُ لِقِرَاءَتِهِ، فَإِذَا هُوَ يَقْرَأُ عَلَى حُرُوفٍ كَثِيرَةٍ، لَمْ يُقْرِئْنِيهَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَكِدْتُ أُسَاوِرُهُ فِي الصَّلَاةِ، فَتَصَبَّرْتُ حَتَّى سَلَّمَ، فَلَبَّبْتُهُ بِرِدَائِهِ، فَقُلْتُ: مَنْ أَقْرَأَكَ هَذِهِ السُّورَةَ الَّتِي سَمِعْتُكَ تَقْرَأُ؟ قَالَ: أَقْرَأَنِيهَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقُلْتُ: كَذَبْتَ، فَإِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَدْ أَقْرَأَنِيهَا عَلَى غَيْرِ مَا قَرَأْتَ، فَانْطَلَقْتُ بِهِ أَقُودُهُ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقُلْتُ: إِنِّي سَمِعْتُ هَذَا يَقْرَأُ بِسُورَةِ الفُرْقَانِ عَلَى حُرُوفٍ لَمْ تُقْرِئْنِيهَا، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «أَرْسِلْهُ، اقْرَأْ يَا هِشَامُ» فَقَرَأَ عَلَيْهِ القِرَاءَةَ الَّتِي سَمِعْتُهُ يَقْرَأُ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «كَذَلِكَ أُنْزِلَتْ»، ثُمَّ قَالَ: «اقْرَأْ يَا عُمَرُ» فَقَرَأْتُ القِرَاءَةَ الَّتِي أَقْرَأَنِي، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «كَذَلِكَ أُنْزِلَتْ إِنَّ هَذَا القُرْآنَ أُنْزِلَ عَلَى سَبْعَةِ أَحْرُفٍ، فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنْهُ[٩]»، وقد أخطأ من ظن بأن الحروف التي نزل بها القرآن الكريم موافقة للهجات القبائل العربية[١٠] بل هي تأصيل لفظي وخطي للغة التي ستبقى إلى أبد الدهر ببقاء القرآن الكريم.

٢ - اللغة العربية تسع جميع المعاني: لقد كان لاجتماع العرب في موسم الحج دور كبير في صقل لغة قريش حيث استطاعوا التوافق على لغة واحدة هناك دون أن يتنازل بعضهم لبعض عن لغته التي يتعامل بها في قبيلته نظرا للتعالي الذي كان يميز الجاهليين والافتخار بالآباء والأجداد، فتكونت عندهم لغة استوعبت كل حاجياتهم عرفت بعدها بلغة قريش[١١]، وقال عنها الشافعي: ولسان العرب أوسع الألسنة مذهبا وأكثرها ألفاظا[١٢].

ثانيا: اختلاط القبائل العربية بغيرهم من الشعوب

يرى الجمهور أن سبب فساد اللغة العربية هو من مخالطة العرب للأعاجم[١٣] عبر التاريخ، وهذه العبارة تداولها المؤرخون وعلماء اللغة ورجال الدين والمفسرون حتى صارت من المسلمات، والحقيقة إن اللغة العربية فسدت بسبب الطائفية والمذهبية والصراعات الدينية التي جعلت كل جماعة تنتصر لفكرها بكل وسيلة ومنها ليُّ أعناق النصوص الدينية حتى تتوافق مع مسار الفكر الطائفي، حتى أجمع الكثير العلماء على أفضلية العرب على سائر الأمم، كما قال[١٤] ابن تيمية.

١ - مخالطة العرب للعجم في العصر القديم: تعرضت الجزيرة العربية للغزو الأجنبي منذ القديم كما هو حال كل بلدان العالم، وأكثر الأقوام الذين استعمروا البلاد العربية هم الحبش والفرس وما تزال مظاهر تواجدهم في اليمن بسبب طول مكثهم هناك واختلاطهم بالسكان الأصليين[١٥]، وقد جاء الإسلام وأرض العرب خاضعة للحكم الفارسي[١٦].

٢ - علاقة القبائل الحجازية باليمن: لم تعرف مكة وما حولها من القبائل انفصالا عن اليمن في جميع مراحلها التاريخية ويعود ذلك لأسباب كثيرة منها أنها موطنهم الأول ثم إنها مكان تجارتهم وميرتهم ولا بد لذلك الاحتكاك من تأثير مباشر على لغة القبائل بشكل أو بآخر[١٧]، ويظهر من كل كتب المؤرخين أن في تلك الفترة كانت اليمن مركز العرب.

الفرع الثاني: اللغة العربية في الحجاز ونجد

يجمع اللغويون على أن القبائل الحجازية والنجدية هي أفصح العرب لأنها بعيدة عن تأثير العجم في الشمال حيث سيطرة الروم أو في الجنوب والشرق حيث سيطرة الحبش والفرس، ويقولون أن تلك المنطقة من الصحراء بقيت محافظة على لغتها الأصلية دون تأثير خارجي.

أولا: العربية في الحجاز: تعتبر قريش أعظم قبيلة حجازية دون منازع، وقد استمدت هذا الشرف من النبي (ص) وروت الأخبار الممجدة لها ولمكانته على لسانه منها:»فضل الله قريشاً بسبع خصال: أني منهم، وأن الله أنزل فيهم سورة في كتابه العزيز لم يذكر فيها أحداً غيرهم، وأنهم عبدوا الله عشر سنين ما عبده أحد قبلهم، وأن الله نصرهم يوم الفيل، وأن الخلافة والسدانة والسقاية فيهم[١٨]»، ولكن علماء السيرة مجمعون على رضاع النبي(ص) في هوازن حتى ينشأ في البادية على الفصاحة والشجاعة، وهذا مناقض لقولهم الأول بأن قريشا أفصح العرب وأشجعها، فإن قال قائل أن جو البادية أفضل من جو المدينة أجبناه أنه لم يكن في مكة يومئذ مصانع ومداخن تلوث جوها، بل كانت مثلها مثل بلاد تهامة على طبيعتها الأولى، وإن قال كانوا أشجع الناس أجبناه بما يرويه أصحاب السيرة من مقاتلة القبائل جيش أبرهة في طريقه إلى مكة وموادعة آخرين له واستسلامهم دون قتال[١٩].

ثانيا: العربية في نجد: كان انتقال رسول الله ﷺ إلى البادية في صباه بسبب نظرة العين والحسد التي تلاحق أبناء الأشراف، فكانوا يبعدونهم عن أعين الحاسدين بدفعهم إلى الأعراب مقابل أجر معلوم، ويتفقون معهم على استحضارهم في أوقات معلومة بغرض الزيارة والاطمئنان، أما ما يرويه أصحاب السير من كون السبب متعلقا بالفصاحة والشجاعة[٢٠] فمردود بشهادتهم على أن قريشا أشجع العرب و أفصحها، ثم إن الشعوب المتحضرة تتعلم الشجاعة في الكليات الحربية والفصاحة في المدارس، فكيف صارت هاتان الخصلتان في البدو عند العرب من دون سائر أمم الأرض.

المطلب الثاني: الإسلام يبني اللغة العربية

لما ظهر الإسلام وجد العرب مختلفين في كل شيء، ومنها لغاتهم التي كانت مختلفة عن

بعضها البعض، ولولا اجتماعهم في موسم الحج واضطرارهم للتخاطب فيما بينهم ما كانت لهم لغة يتخاطبون بها بينهم، وهذه اللغة المكية هي التي اعتمدها النبي (ص) كنواة لبناء اللغة القرآنية الخالدة التي مازالت قائمة إلى اليوم، وتم بعده التقعيد لها وتأصيل النحو والصرف على وفق ما هو موجود في القرآن الكريم، إلا الرسم فإنهم خالفوه بحجة أنه لا يتناسب مع اللفظ وهذا الموضوع محل دراسة حيث أن الكتابة اليوم لا توافق في كل حالاتها اللفظ.

الفرع الأول: اللغة القرآنية طارئة على المجتمع العربي القديم

لم يكن العرب في جزيرتهم يعرفون أبسط القواعد اللغوية التي ضبطت قراءة القرآن الكريم ومنعت عنه التحريف المعنوي، بل كانوا على تشتت كبير من أمرهم في باب اللغة، والأدلة على ذلك كثيرة.

أولا: اللغات الجاهلية غير منضبطة من حيث الشكل والمعنى

تختلف اللغات المنتشرة في الجزيرة العربية من حيث مدلولها ومبناها ولا تكاد تتفق في الكثير من السياقات أو المعاني بسبب ابتعاد القبائل عن بعضها إلا في النادر وعدم وجود تواصل اقتصادي أو ثقافي تتحدد من خلاله معاني المصطلحات، وعندما ظهرت النصوص الدينية حاولت كل قبيلة فهمها على حسب لغتها، وكان لقريش السبق في ذلك بدعوى أن النبي(ص) واحد منهم، ويتكلم بلسانهم، والحقيقة أنهم مازالوا في حاجة إليه لتبيين معاني الوحي وطريقة قراءته قال تعالى: **وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ**[٢١]، فالحاجة إلى النبي ثابتة والاستغناء عنه محال.

١ - العرب لم تكن تهتم بضبط القواعد بل العبرة بالمعنى: لم يكن اللفظ عند العرب مضبوطا بالقواعد المتعارف عليها اليوم كرفع الفاعل ونصب المفعول وغيرها من القواعد الأصلية التي بنيت عليها قواعد اللغة العربية، بل كان عندهم نصب للفاعل ورفع للمفعول به حسب المعنى، فكانوا لا يفرقون بين قولهم:-كسرَ الحجرُ الزجاجَ-و-كسرَ الحجرَ الزجاجُ[٢٢]- وكانوا لا يفرقون بين قولهم:-أكلَ الذئبُ الخروفَ- و –أكلَ الذئبَ الخروفُ- لأن المعنى عندهم واضح من استحالة كسر الزجاج للحجر أو اعتداء الخروف على الذئب، ورغم حجتهم المعيشية ونسبية صحتها إلا أن اللغة يجب أن تكون منضبطة بقواعد خاصة بها، وليست متروكة لتخمين الناس، فقد يوجد في زمان ما زجاج أصلب من الحجر وقد يوجد في الناس من لا يفرق بين الذئب والخروف.

٢ - اتساع المعاني والتضاد من خصائص اللغات العربية الجاهلية: يظهر من خلال كلام الجاهليين أنه لا يمكن ضبط المعاني لو تتبعنا منهجهم في اللغة، وذلك لاحتمال المعاني الكثيرة للفظ الواحد واستحالة معرفة المغزى دون استكمال الجملة، وفي ذلك شواهد بالجملة، ولعل تأثير تلك النظرة للنصوص الدينية هو ما أذكى الخلاف حول معانيها.

أ – كلام العرب يصحِّح بعضُه بعضاً، ويَرتبط أَوَّلُه بآخره، ولا يُعْرَفُ معنى الخطابِ منه إلاَّ باستيفائه، واستكمال جميع حروفه، فجاز وقوعُ

اللَّفظَةِ على المعنيينْ المتضادَّيْن[٢٣].

ب – الحاجة هي نوع من الشوك؛الأعلم هو مشقوق الشفة العليا؛الجارية هي السفينة، رأيته بمعنى ضربترئته؛ كلمته أي جرحته؛الشعيرةهي رأس المسمار من الفضة أو الحديد في قائم السيف؛ وهكذا كثير من الألفاظ التي تحتمل المعاني الكثيرة والمتضادة ولا يمكن ضبط المعاني على لغة قبيلة معينة[٢٤].

ج – يقال: هو ذو ذَرْوَة من المال؛ أي ذو ثَرْوَةٍ"، و» حَذَوْتُ التُّرَابَ في وجوههم، وحَثَوْتُهُ بمعنى واحد[٢٥]، ويلاحظ من هذا المثال وغيره عدم تأثير الحرف إذا تم استبداله بحرف آخر.

د – قرأ ابن مسعود "عتى حين". فأرسل إليه عمر بن الخطاب يقول له إن القرآن لم ينزل بلغة هذيل فأقرئ الناس بلغة قريش، حيث كانوا ينطقون الحاء عينا وغيرها من الحروف وجعل العين الساكنة نونًا إذا وقعت قبل الطاء وذلك كأنطى في أعطى ونسبها السيوطي في المزهر إلى سعد بن بكر وهذيل والأزد وقيس والأنصار، [٢٦]أما حرف القافوق فمازال الإشكال قائما إلى اليوم.

ج – أَخْبَرَنَا الْحَسَنُ أَخْبَرَنِي أَبِي أنبأ عسل بن ذكْوَان أنبأ نصر ابْن عَلِيٍّ عَنْ بَعْضِ أَصْحَابِه قَالَ صَلَّى أَبُو عَمْرو بْنُالْعَلاءِ خَلْفَ رَجُلٍ فَقَرَأَ {إِذَا زُلْزِلَتِ الأَرْضُ زِلْزَالَهَا} قَالَ فَأَخَذَ أَبُو عَمْرٍو نَعْلَيْهِ وَخَرَجَ[٢٧].

ثانيا: أقوال أئمة اللغة بخصوص اللغات الطارئة على القرآن الكريم

لقد اجتهد علماء اللغة منذ القديم إلى إرشاد المسلمين إلى لغة القرآن الكريم واعتباره مصدر اللغة وقراءته هي الأصل في وضع القواعد اللغوية ورسمه هو الطريق الأمثل في الكتابة، لكن التعصب القبلي والعرقي حال دون هذه الطريق حيث فتح الباب أمام التفاخر بالقراءات ونسبتها إلى القبائل العربية لاعتبارات تاريخية وسياسية، ولكن الوقت لم يفت لأجل تدارك هذه الطريق والعودة إلى المعين الذي ينضب.

١ - الإعراب: الإعراب به تميَّزُ المعاني ويُوقَفُ على أغراض المتكلمين، وذلك أن قائلاً لو قال: "ما أَحْسَنْ زَيْدْ" غير معرب، أو "ضَرَبَ عَمْرْ زَيْدْ" غير معرب، لم يقف على مراده، فإذا قال: ما أَحْسَنَ زَيْدًا" أو "مَا أَحْسَنُ زَيْدٍ" أو "مَا أَحْسَنَ زَيْدٌ" أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده[٢٨].

٢ - الاهتمام باللغة العربية: "أكثر اللغة كتبت في العصر العباسي الأول لا قبله". وحتى ما وجد في القرن الأول من تأملات نحوية أو محاولات لدراسة بعض المشاكل اللغوية كان الحافز إليه إسلاميًّا[٢٩].

٣ - التعريب: نظيرُ تعريب نوذه، إذ صارَ آخِرُهُ جيماً، تعريبُ (ساذه) حتى قِيلَ: ساذَج، على مثال قالَب. وليسَ ساذَج كلمةً عربيةً لما ذَكَرَهُ الجواليقيّ من أَنّكَ إذا مَرَّتْ بكَ كلمةٌ اجتمعَ فيها السينُ مع الذالِ فحُكْمُها أَنّها كلمةٌ مُعَرَّبَةٌ عن كلمةٍ أُخرى عَجْمِيّةٍ[٣٠].

الفرع الثاني: ثبوت استقلالية الإسلام بلغته العربية الخاصة

إن الأدلة التي ساقها جمهور العلماء حول اتخاذ النبي (ص) لغة قريش أداة لنشر الإسلام لا تصمد أمام الحقائق المادية التي بين أيدي الباحثين

من حيث تلاقح اللغات فيما بينها عبر الأزمان المتباعدة، ولغة قريش هي إحدى اللهجات العربية التي اشتقت من اللغات السامية القديمة كالسريانية والكنعانية والتي انقرضت مع الوقت وبقيت لغة القرآن خالدة بخلود كتاب الله عز وجل، وحيث إن قاعدة القرآن هي لغة القبائل المضرية فهذا لا يستوجب كونها هي الأصل، بل تم الاستعانة بها على إخراج لغة جديدة صالحة للانتشار في أرجاء المعمورة وقادرة على نقل الإسلام لكل البلدان.

أولا: الأدلة من القرآن الكريم

إن محاولة فهم معاني القرآن على منهج اللغات العربية لم يفلح في توحيد الأمة بل جعلها تتعسف كثيرا في طريقها لتلك المضامين السامية، فمرة استعان المفسر بالشعر وأخرى بكلام الأعراب ومرة بما فهمه هو نفسه، وكثر التأليف في معاني القرآن في أمصار المسلمين بسبب شوق المسلمين إلى معرفة كلام الله عز وجل، فكانت بسبب ذلك الكثير من المعاني المختلفة.

١ – نموذج من اختلاف المفسرين حول المنهج والمعنى: هذه الاختلافات منذ عهد الصحابة إلى اليوم بسبب اختلاف المناهج في فهم المعاني.

أ - قامت الخصومة بين بعض الفقهاء واللغويين ومن فسّر بهذه الطريقة فاتهموهم أنهم بذلك يجعلون الشعر الجاهلي المذموم حديثا وقرآنا أصلا للقرآن

قال الأزرق: يا ابن عباس: أخبرني عن قول الله عز وجل: أَفَلَمْ يَيْأَسِ الَّذِينَ آمَنُوا قال: أفلم يعلم الذين آمنوا، بلغة بني مالك[٣١].

ب – وقوله: النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجارَةُ...

الناس وقودها والحجارة وقودها. وزعموا أنه كبريت يُحمى، وأنه أشدّ الحجارة حرّا إذا أحميت[٣٢].

ج – «رَبُّ الْمَشْرِقَيْنِ وَرَبُّ الْمَغْرِبَيْنِ» أي مشرق الشتاء ومشرق الصيف، فإذا قال المشارق والمغارب فمشرق كل يوم ومغرب كل يوم[٣٣].

د – حَدَّثَنَا أَبُو عُبَيْد قال: حَدَّثَنَا حَجَّاجٌ، عَن ابْن جُرَيْج فِي قَوْله: {وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ} قَالَ: سُئِلَ عَطَاءٌ: أَيُشْهِدُ الرَّجُلُ إِذَا بَايَعَ بِنِصْف دِرْهَم، فَقَالَ: «نَعَمْ[٣٤] هُوَ تَأْوِيلُ قَوْلِهِ: {وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ}

ه – الْحُرُوف الزوائدة، من ذَلك {غير المغضوب عَلَيْهِم وَلَا الضَّالّين} فَلَا زَائِدَة وَقَوله {خَلقكُم وَالَّذين من قبلكُمْ}من زَائِدَة وَقَوله {إِن الله لَا يستحيي أَن يضْرب مثلا مَا بعوضة} مَا زَائِدَة وَهِي توكيد وَإِنَّمَا مَعْنَاهُ أَن يضْرب مثلا بعوضة فَزَاد قَوْله مَا توكيدا[٣٥].

و-قول الله تعالى: إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِؤُنَ اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ، أي يجازيهم جزاء الاستهزاء؛وكذلك: سَخِرَ اللَّهُ مِنْهُمْ، وَمَكَرُوا وَمَكَرَ اللَّهُ، وَجَزاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُها، هي من المبتدئ سيئة، ومن الله، جل وعز، جزاء[٣٦].

٢ - نموذج عن اختلاف المفسرين حول الحساب والمعنى: وكمثال عن ذلك اختلافهم حول معنى كلمة قرن، وهل هي من الزمان وما مقدار القرن بعدد السنين.

أ - و (القَرْنُ) يقال: هو ثمانون سنة. قال أبو

عبيدة يروون أن أقل ما بين القرنين ثلاثون سنة[٣٧].

ب – عن سعيد بن جبير في قوله عز وجل وءاخرين منهم لما يلحقوا بهم قال هم العجم، وعن عكرمة هم التابعون، وقيل من امن وعمل صالحا إلى يوم القيامة من عربي وعجمي[٣٨].

ج–عَنْ شُعْبَةَ، عَنْ مُغِيرَةَ، عَنْ إِبْرَاهِيمَ، "{فَكَاتِبُوهُمْ إِنْ عَلِمْتُمْ فِيهِمْ خَيْرًا}، قَالَ: صِدْقًا وَوَفَاءً، وعَنْ شُعْبَةَ، عَنْ يُونُسَ، عَنِ الْحَسَنِ، قَالَ: دِينًا، وقال دِينًا وَأَمَانَةً، وقال مجاهد إِنْ عَلِمْتُمْ لَهُمْ مَالا[٣٩]

د–قوله (والأرض بعد ذلك دحاها) فمعناه بسطها وقوله جل وعز (ثم الذين كفروا بربهم يعدلون) قال مجاهد أي يشركون[٤٠].

ه–{وليتبروا} أي: وليدمروا، أي: وليهلكوا. {تتبيرا} أَي: إهلاكا وتدميرا. وَالْعرب تَقول: تبرته ودمرته وأهلكته بِمَعْنى وَاحِد. {حَصِيرا}: أَي: حَبِيسًا[٤١].

و–(وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يُنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ)، الهاء راجعة إما على الكنوز، وإما على عدد الدنانير والدراهم، أو قطاع التبر من الذهب والفضة لا على لفظهما[٤٢].

٣-نموذج عن اختلاف المفسرين بسبب اختلاف الحروف والمخارج: كان لاختلاف الحروف والمدود أثر في اختلاف معاني القرآن عند المفسرين، والأمثلة كثيرة منها:

أ–وَإِنَّا لَجَمِيعٌ حَاذِرُونَ وإنا جميع حذرون، فالحاذر: المستعد. والحذِر: المتيقظ[٤٣].

ب–اختلفوا في الضاد والصاد من قوله جلّ وعزّ: يقضي الحق، فقرأ ابن كثير ونافع وعاصم: يقص الحق بالصاد، وقرأ أبو عمرو وحمزة وابن عامر والكسائيّ: يقضي الحق بالضّاد، حجّة من قرأ يقضيأنّهم زعموا أنّ في حرف ابن مسعود يقضي بالحق، بالضاد، وذكر عن أبي عمرو أنّه استدلّ على يقضي بقوله: وهو خير الفاصلين قال: والفصل في القضاء ليس في القصص، ومن حجّتهم قوله تعالى: والله يقضي بالحق وهو يهدي السبيل، وحجّة من قال يقص الحق قوله: نحن نقص عليك أحسن القصص، وإن هذا لهو القصص الحق[٤٤].

ج–قوله: (وَلَتَعلُنَّ عُلُوًّا كبيراً)، يعني لتقهرنّ قهراً كبيراً بلغة لخم.

(فجاسوا خِلال الدِيار)، يعني فتخللوا الأزقة بلغة هُذيل.

(وَكُلُّ إِنسانٍ أَلزَمناهُ طائِرَهُ في عُنقُه)، يعني عمله بلغة أنمار.

(إِنَّ المُبَذِرينَ)، يعني المسرفين بلغة هذيل.

(فَتَقعُدَ مَلوماً مَحسوراً)، المحسور المنقطع بلغة جرهم.

(فَسَيُنغِضونَ إِليكَ رُؤسَهُم)، يعني يحركون بلغة حمير.

(لأَحتَنِكَنَّ)، يعني لأَستأصِلَنَّ بلغة قريش[٤٥].

د–قرأَ أبو السمال: "بِلِسْنِ قَوْمِهِ" يريد كلام قومه ولغتهم[٤٦].

٤ - نموذج عن اتساع معاني المصطلح في القرآن الكريم: هناك كلمات في القرآن الكريم لم يتحدد معناها للمفسرين بسبب كثرة استعمالها واحتمالها للمعاني الكثير حتى في نفس السياق.

أ–الظلمات في القرآن على ثلاثة أوجه:

الأول: الكفر؛ قال الله: (لِيُخْرِجَكُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ

إِلَى النُّورِ)

الثاني: الأهوال؛ قال الله: (قُلْ مَنْ يُنَجِّيكُمْ مِنْ ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ)

الثالث: الظلمة بعينها[٤٧]. بما إن الظلم وضع الشيء في غير موضعه فقد تكون الظلمة موجبة لوضع الأشياء في غير موضعها بسبب عدم الرؤية.

ب-السبب الذي من أجله جمع عثمان القرآن في مصحف على لغة واحدة وحرف واحد، وجمع الناس على ذلك، وخرق ما عداه من المصاحف[٤٨].

ج-سَحْنُون بن سعيد قَالَ نَا عبد الله بن وهب قَالَ حَدثنِي نَافع بن أبي نعيم قَالَ سَأَلت ربيعَة بن أبي عبد الرَّحْمَن عَن شكل الْقُرْآن فِي الْمُصحف فَقَالَ لَا بَأْس بِهِ قَالَ ابْن وهب وحَدثني اللَّيْث قَالَ لَا أرى بَأْسا أَن ينقط الْمُصحف بِالْعَرَبِيَّة قَالَ ابْن وهب وَقَالَ لي مَالك أما هَذه الْمَصَاحِف الصغار فَلَا أرى بَأْسا وَأما الْأُمَّهَات فَلَا[٤٩].

د-قَالَ الشَّافِعِيُّ: الرَّجُلُ يُسَمَّى أُمًّا وَقَدْ تَقُولُ الْعَرَبُ لِلنَّاقَةِ، وَالْبَقَرَةِ، وَالشَّاةِ، وَالْأَرْضِ-: هَذِهِ أُمُّ عِيَالِنَا[٥٠].

ثانيا: الأدلة من السنة والأثر.

جاءت السنة النبوية تحث على تعلم العربية، وكذا السلف لا نعلم لهم خلافا في ذلك، وانتشرت اللغة العربية بين المسلمين حبا في تعلم القرآن والدين الإسلامي، وبقي الخلاف في إيعاز هذه اللغة العظيمة إلى النبي ﷺ الذي أخرجها للناس أم إلى القبائل العربية في الحجاز ونجد مما كان له تأثير سلبي على تطور اللغة وانتشارها، ثم جاء المتأخرون الذي أوحوا للناس أن العربية لغة الدين وللعلوم الدنيوية لغاتها.

١-الحث على تعلم العربية في الحديث النبوي: يعتبر الحث على تعلم العربية من ضروريات العلوم الدينية والتفقه في الدين وعلى رأسها قراءة القرآن الكريم التي هي من ضروريات المسلمين جميعا.

أ-قَالَ رَسُولُ اللَّه ﷺ: "تَعَلَّمُوا الْقُرْآنَ فَإِنَّهُ شَافِعٌ لِأَصْحَابِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ، وَتَعَلَّمُوا الْبَقَرَةَ وَآلَ عِمْرَانَ، تَعَلَّمُوا الزَّهْرَاوَيْنِ فَإِنَّهُمَا يَأْتِيَانِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَأَنَّهُمَا غَمَامَتَانِ - أَوْ غَيَايَتَانِ - أَوْ كَأَنَّهُمَا فِرْقَانِ مِنْ طَيْرٍ صَوَافَّ تُحَاجَّانِ عَنْ صَاحِبِهِمَا، وَتَعَلَّمُوا الْبَقَرَةَ فَإِنَّ تَعَلُّمَهَا بَرَكَةٌ، وَتَرْكُهَا حَسْرَةٌ: وَلَا يُطِيقُهَا الْبَطَلَةُ - يَعْنِي الْبَطَلَةَ السَّحَرَةَ"[٥١]

ب-قَالَ رَسُولُ اللَّه صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَنْ قَرَأَ الْقُرْآنَ فَحَفِظَهُ وَاسْتَظْهَرَهُ؛ أَدْخَلَهُ اللَّهُ الْجَنَّةَ، وَشَفَّعَهُ فِي عَشَرَةٍ مِنْ أَهْلِ بَيْتِهِ، كُلُّ قَدْ وَجَبَتْ لَهُ النَّار[٥٢]»

ج-قَالَ رَسُولُ اللَّه ﷺ: «أُعْطِيتُ جَوَامِعَ الْكَلِمِ، وَاخْتُصِرَ لِي الْحَدِيثُ اخْتِصَارًا[٥٣]»

د-قَالَ رَسُول اللَّه ﷺ، : «مَنْ قَرَأَ الْقُرْآنَ فَقَدِ اسْتَدْرَجَ النُّبُوَّةَ بَيْنَ جَنْبَيْهِ غَيْرَ أَنَّهُ لَا يُوحَى إِلَيْهِ، لَا يَنْبَغِي لِصَاحِبِ الْقُرْآنِ أَنْ يَحِدَّ مَعَ مَنْ حَدَّ، وَلَا يَجْهَلَ مَعَ مَنْ جَهِلَ وَفِي جَوْفِهِ كَلَامُ اللَّهِ تَعَالَى[٥٤]».

ه-عَنْ أَبِي قَبِيلٍ، قَالَ: سَمِعْتُ عُقْبَةَ بْنَ عَامِرٍ الْجُهَنِيَّ، يَقُولُ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّه ﷺ يَقُولُ: «هَلَاكُ أُمَّتِي فِي الْكِتَابِ وَاللَّبَنِ» فَقِيلَ: يَا رَسُولَ اللَّه، مَا الْكِتَابُ وَاللَّبَنُ؟ قَالَ: «يَتَعَلَّمُونَ الْقُرْآنَ وَيَتَأَوَّلُونَهُ عَلَى غَيْرِ مَا أَنْزَلَهُ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ، وَيُحِبُّونَ اللَّبَنَ فَيَدَعُونَ الْجَمَاعَاتِ وَالْجُمَعَ وَيُبْدُونَ[٥٥]»

و-قالالنَّبيُّ ﷺ: "نَضَّرَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ مِنَّا حَدِيثًا فَبَلَّغَهُ كَمَا سَمِعَهُ فَرُبَّ مُبَلَّغٍ أَوْعَى من سامع" وعَنْ عَائِشَةَ: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ تَلَا قَوْلَ اللَّهِ {هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ} إِلَى آخِرِهَا فَقَالَ: "إِذَا رَأَيْتُمُ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ فَاعْلَمُوا أَنَّهُمُ الَّذِينَ عَنَى الله فاحذروهم[٥٦]".

٢-الحث على تعلم العربية في الأثر: أدرك المسلمون منذ الزمن الأول أهمية العربية في حياتهم لكنهم لم يتفقوا حول اللغة التي يجب عليهم المحافظة عليها، هل هي لغة القبائل العربية أم لغة القرآن الكريم، لكن عموما كانوا على حرص شديد في طلب علومها مع اختلاف مصدريتها.

أ-مَرَّ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ بِرَجُلَيْنِ يَرْمِيَانِ فَقَالَ: أَحَدُهُمَا لِلْآخَرِ أَسَبْتَ فَقَالَ: عُمَرُ سوء اللحن أشد من سوء الرمي[٥٧].

ب-عن أبي سلمةَ، عن أبي هريرةَ وأبي ذرٍّ قالا: بابٌ مِن العلمِ نتعلَّمُه أحبُّ إلينا من كَذا وكَذا ركعةٍ، وبابٌ مِن العلمِ نُعلمُهُ أحبُّ إلينا مِن كَذا وكَذا ركعة[٥٨].

ج-كنَّا إذا قلنا لعمرَ: حدِّثنا عن رسولِ الله ﷺ، قال: أخافُ أن أزيدَ حرفًا أو أُنقصَ، إنَّ رسولَ الله صلى الله عليه وسلم قال: «مَن كَذَب عليَّ فهو في النَّار[٥٩]».

د-عَن ابْن عَبَّاس، قَالَ: قَدْ "حَفِظْتُ السُّنَّةَ كُلَّهَا غَيْرَ أَنِّي لَا أَدْرِي أَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، يَقْرَأُ فِي الظُّهْرِ وَالْعَصْرِ، أَمْ لَا وَلا أَدْرِي، كَيْفَ كَانَ يَقْرَأُ هَذَا الْحَرْفَ: (وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ الكِبَرِ عُتِيًّا) أَوْ عُسِيًّا؟[٦٠] «

ه-كَتَبَ عُمَرُ إِلَى أَبِي مُوسَى: «أَمَّا بَعْدُ، فَتَفَقَّهُوا فِي السُّنَّةِ، وَتَفَقَّهُوا فِي الْعَرَبِيَّةِ[٦١]».

خاتمة

نشأت اللغة العربية في بيئة تحتقر العلم ولا تكاد تعرف الخط أو الكتابة، ولا يعرف لها التدوين أثرا واضحا إلا بعض النصوص القصيرة التي يحفظها الناس عن ظهر قلب ويستعينون برموز مكتوبة للتعبير عنها، ولما جاء الإسلام ظهرت العربية على أبهى صورها رغم ما تحمله من معارضة واضحة لمناهج الحكم الجائر الذي جرى على رقاب المسلمين وهم له كارهون، فتارة تم بث الشبهات في معاني مفرداتها وأخرى تم إلهاء المسلمين بكلام الشعراء حتى يغفلوا عن النصوص الدينية وجاء دور المتأخرين حين استبدلوا العربية بلغات أخرى حتى يبتعدوا بشعوبهم عن مورد الإسلام الأول ونبعه الصافي ويعزلوهم عن مصدر إيمانهم ومعتقدهم. لكن المسلمين في كل زمان ومكان متمسكين بدينهم ومؤمنين بصواب منهجه وسلامة طريقه، وأن العربية هي السفينة التي تشق بهم بحار الفتن والشبهات وأنظمة الحكم العلمانية التي جعلتهم تجارب لمناهج حكم مختلفة بينما يرشدهم دينهم إلى الطريق الأوضح في باب الحكم والسياسة.

يحق لكل شعب الاعتزاز بلغته ويحق لكل دولة أن تصرف الأموال في سبيل النهوض بلغتها الوطنية ونشر آدابها وأشعارها، لكن السر في اللغة العربية ليس في الشعر والنثر بل في الدين الإسلامي الذي هو سبيل البشرية إلى السعادة الحقيقية.

تبقى اللغة العربية لغة الإعراب والإفصاح والبيان وليست لغة جيل من الناس يسمون

العرب حيث أنهم اتخذوا لهجات مختلفة في الأماكن التي يعيشون فيها حسب تنوعهم الجغرافي.

توصيات

- تخصيص البحوث حول منشأ اللغة العربية.
- إظهار الخلافات بين لهجات القبائل العربية ودور الإسلام في توحيد اللهجات.
- اللغة العربية صناعة إسلامية وليست صناعة قبلية.
- اللغة العربية تراث إنساني وليس لغة عرقية.
- منشأ التسمية من الإعراب وليس العرب.
- اللغة العربية التي يجب الاعتناء بها هي لغة القرآن وليست لغة أخرى.

المصادر والمراجع

١ القرآن الكريم

٢ أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: ٣٩٥هـ)، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، دار محمد علي بيضون، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

٣ أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفي بدر الدين العيني (المتوفى: ٨٥٥هـ)، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي – بيروت، بدون سنة الطبع ولا عدد الطبعة.

٤ محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي (المتوفى: ١٢٠٥هـ)، حكمة الإشراق إلى كتاب الآفاق، تحقيق محمد طلحة بلال، مطبعة المدني – القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ -١٩٩٠م.

٥ محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بدون سنة الطبع.

٦ أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: ٣٩٢هـ)، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الرابعة.

٧ عبد الرحمن بن محمد ولي الدين المعروف بابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر، الطبعة الأولى، ١٩٨٤م.

٨ عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (المتوفى: ٤٤٤هـ)، المقنع في رسم مصاحف الأمصار، المحقق محمد الصادق قمحاوي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، بدون عدد الطبعة ولا سنة الطبع.

٩ عبد الفتاح إسماعيل شلبي، رسم المصحف العثماني وأوهام المستشرقين في قراءات القرآن الكريم، مكتبة وهبة، مصر، بدون عدد الطبعات ولا سنة الطبع.

١٠ محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، المحقق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.

١١ انظر أحمد بن محمد بن أبى بكر بن عبد الملك القسطلاني القتيبي المصري، أبو العباس، شهاب الدين (المتوفى: ٩٢٣هـ)، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، الطبعة السابعة، ١٣٢٣ ه.

١٢ علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري (المتوفى: ١٠١٤هـ)، الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة المعروف بالموضوعات الكبرى، المحقق محمد الصباغ، دار الأمانة / مؤسسة الرسالة – بيروت، بدون طبعة ولا سنة الطبع.

١٣ الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (المتوفى: ٢٠٤هـ)، الرسالة، المحقق أحمد شاكر، مكتبة الحلبي، مصر، الطبعة الأولى، ١٣٥٨هـ /١٩٤٠م.

١٤ مصطفى صادق بن عبد الرزاق بن سعيد بن أحمد بن عبد القادر الرافعي (المتوفى: ١٣٥٦هـ)، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بدون طبعة وبدون سنة الطبع.

١٥ تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (المتوفى: ٧٢٨هـ)، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، المحقق ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة، ١٤١٩هـ -١٩٩٩م.

١٦ مرعي بن يوسف بن أبى بكر بن أحمد الكرمي المقدسي الحنبلي (المتوفى: ١٠٣٣هـ)، مسبوك الذهب في فضل العرب وشرف العلم على شرف النسب، تحقيق نجم عبد الرحمن خلف، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية -الرياض-طريق الحجاز، الطبعة الأولى، ١٤١١ هـ -١٩٩٠ م.

١٧ جواد علي (المتوفى: ١٤٠٨هـ)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقي، بيروت، الطبعة الرابعة ١٤٢٢ هـ/ ٢٠٠١م.

١٨ توفيقبرو، تاريخ العرب القديم، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.

١٩ نشوان بن سعيد الحميري اليمني (المتوفى: ٥٧٣هـ)، خلاصة السير الجامعة لعجائب أخبار الملوك التبابعة (شرح لقصيدة نشوان الحميري: ملوك حمير وأفيال اليمن)، تحقيق علي بن إسماعيل المؤيد، إسماعيل بن أحمد الجرافي، دار العودة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٧٨ م.

٢٠ ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، المحقق نصرت عبد الرحمن، مكتبة الأقصى، عمان – الأردن، بدون طبعة.

٢١ محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: ٣٥٤هـ)، السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، تحقيق عزيز بك وجماعة من العلماء، الكتب الثقافية – بيروت، الطبعة: الثالثة -١٤١٧ ه.

٢٢ محمد بن إسحاق بن يسار المطلبي بالولاء، المدني (المتوفى: ١٥١هـ)، سيرة ابن إسحاق (كتاب السير والمغازي)، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر – بيروت، الطبعة الأولى ١٣٩٨هـ /١٩٧٨م، ج ١. ص ٤٩.

٢٣- محنض بن بابه بن عبيد الديماني، ميسر الجليل في شرح مختصر الشيخ خليل، دار الرضوان للنشر، نواكشط، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣م.

٢٤ أبو بكر، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار بن الحسن بن بيان بن سماعة بن فَروة بن قَطَن بن دعامة الأنباري (المتوفى: ٣٢٨هـ)، الأضداد، المحقق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت – لبنان، ١٤٠٧ هـ -١٩٨٧ م.

٢٥ أبو بكر محمد بن الحسن ابن دريد الأزدي، الملاحن، المحقق عبد الحفيظ فرغلي علي قرني، دار الجيل، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٧ هـ -١٩٩٦ م.

٢٦ عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، أبو تراب اللغوي وكتابه الاعتقاب، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، غير مطبوع.

٢٧ إبراهيم محمد أبو سكين، دراسات لغوية في أمهات كتب اللغة، غير مطبوع.

٢٨ أبو أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد بن إسماعيل العسكري (المتوفى: ٣٨٢هـ)، أخبار المصحفين، المحقق صبحي البدري السامرائي، عالم الكتب – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٦ه.

٢٩ صبحي إبراهيم الصالح (المتوفى: ١٤٠٧هـ)، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى ١٣٧٩هـ -١٩٦٠م.

٣٠ أحمد مختار عبد الحميد عمر، البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثامنة ٢٠٠٣م.

٣١ محمد بن إبراهيم بن يوسف الحلبي القادري التاذفي، الحنفي رضي الدين المعروف بـ ابن الحنبلي (المتوفى: ٩٧١هـ)، سهم الألحاظ في وهم الألفاظ، المحقق الدكتور حاتم صالح الضامن، عالم الكتب – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

٣٢ عبد الله بن عباس بن عبد المطلب القرشي الهاشمي، أبو العباس (المتوفى: ٦٨هـ)، غريب القرآن في شعر العرب مسائل نافع بن الأزرق لعبد الله بن عباس.

٣٣ أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (المتوفى: ٢٠٧هـ)، معاني القرآن، المحقق أحمد يوسف النجاتي، دار المصرية للتأليف والترجمة – مصر، الطبعة الأولى.

٣٤ أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمي البصري (المتوفى: ٢٠٩هـ)، مجاز القرآن، المحقق محمد فواد سزگين، مكتبة الخانجى – القاهرة، الطبعة الأولى، ١٣٨١ هـ.

٣٥ أبو عُبيد القاسم بن سلاّم بن عبد الله الهروي البغدادي (المتوفى: ٢٢٤هـ)، الناسخ والمنسوخ في القرآن العزيز وما فيه من الفرائض والسنن، تحقيق: محمد بن صالح المديفر، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الثانية، ١٤١٨ هـ -١٩٩٧ م.

٣٦ الحارث بن أسد المحاسبي، أبو عبد الله (المتوفى: ٢٤٣هـ)، فهم القرآن ومعانيه، المحقق حسين القوتلي، دار الكندي، دار الفكر – بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٨ه.

٣٧ أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفى: ٢٧٦هـ)، تأويل مشكل القرآن، المحقق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.

٣٨ أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفى: ٢٧٦هـ)، غريب القرآن، المحقق أحمد صقر، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٣٩٨ هـ -١٩٧٨ م.

٣٩ القاضي أبو إسحاق إسماعيل بن إسحاق بن إسماعيل بن حماد بن زيد الأزدي البصري ثم البغدادي المالكي الجهضمي (المتوفى: ٢٨٢هـ)، أحكام القرآن، المحقق عامر حسن صبري، دار ابن حزم – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م.

٤٠ أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة بن عبد الملك بن سلمة الأزدي الحجري المصري المعروف بالطحاوي (المتوفى: ٣٢١هـ)، أحكام القرآن الكريم، تحقيق سعد الدين أونال، مركز البحوث الإسلامية التابع لوقف الديانة التركي، إستانبول، الطبعة الأولى.

٤١ أبو جعفر النحاس أحمد بن محمد (المتوفى: ٣٣٨هـ)، معاني القرآن، المحقق محمد علي الصابوني، جامعة أم القرى -مكة المكرمة، الطبعة الأولى، ١٤٠٩ه.

٤٢ محمد بن عبد الواحد بن أبي هاشم، أبو عمر الزاهد المطرز الباوَرْدي، المعروف بغلام ثعلب (المتوفى: ٣٤٥هـ)، ياقوتة الصراط في تفسير غريب القرآن، المحقق محمد بن يعقوب التركستاني، مكتبة العلوم والحكم – السعودية، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م.

٤٣ أحمد محمد بن علي بن محمد الكَرَجي القصَّاب (المتوفى: نحو ٣٦٠هـ)، النكت الدالة على البيان في أنواع العلوم والأحكام، تحقيق علي بن غازي التويجري.

٤٤ محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (المتوفى: ٣٧٠هـ)، معاني القراءات للأزهري، مركز البحوث في كلية الآداب -جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، ١٤١٢ هـ -١٩٩١ م.

٤٥ الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسيّ الأصل، أبو علي (المتوفى: ٣٧٧هـ)، الحجة للقراء السبعة، المحقق بدر الدين قهوجي -بشير جويجابي، تحقيق عبد العزيز رباح -أحمد يوسف الدقاق، دار المأمون للتراث -دمشق – بيروت، الطبعة الثانية، ١٤١٣ هـ -١٩٩٣م.

٤٦ عبد الله بن الحسين بن حسنون، أبو أحمد السامري (المتوفى: ٣٨٦هـ)، اللغات في القرآن، بإسناده إلى ابن عباس، تحقيق صلاح الدين المنجد، مطبعة

الرسالة، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٣٦٥ هـ-١٩٤٦ م.

٤٧ أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: ٣٩٢هـ)، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، الكويت، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.

٤٨ أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري (المتوفى: نحو ٣٩٥هـ)، الوجوه والنظائر لأبي هلال العسكري (معتزلي)، تحقيق محمد عثمان، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٨ هـ -٢٠٠٧ م.

٤٩ أبو محمد مكي بن أبي طالب حَمّوش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي (المتوفى: ٤٣٧هـ)، الإبانة عن معاني القراءات، المحقق عبد الفتاح إسماعيل شلبي، دار نهضة مصر للطبع والنشر.

٥٠ عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (المتوفى: ٤٤٤هـ)، المحكم في نقط المصاحف، المحقق عزة حسن، دار الفكر – دمشق، الطبعة الثانية، ١٤٠٧ه.

٥١ أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: ٤٥٨هـ)، أحكام القرآن للشافعي -جمع البيهقي، تحقيق محمد زاهد الكوثري، مكتبة الخانجي – القاهرة، الطبعة الثانية، ١٤١٤ هـ -١٩٩٤ م، ج١، ص ١٦٩.

٥٢ أبو بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني (المتوفى: ٢١١هـ)، المصنف، المحقق حبيب الرحمن الأعظمي، المجلس العلمي-الهند، يطلب من المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣ه.

٥٣ أبو حفص عمر بن أحمد بن عثمان بن أحمد بن محمد بن أيوب بن أزداذ البغدادي المعروف بـ ابن شاهين (المتوفى: ٣٨٥هـ)، الترغيب في فضائل الأعمال وثواب ذلك، تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٤ هـ -٢٠٠٤ م.

٥٤ أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي الدارقطني (المتوفى: ٣٨٥هـ)، سنن الدارقطني، حققه شعيب الأرناؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٤ هـ -٢٠٠٤ م.

٥٥ أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نُعيم بن الحكم الضبيالطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع (المتوفى: ٤٠٥هـ)، المستدرك على الصحيحين، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١١ – ١٩٩٠م.

٥٦ أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: ٤٦٣هـ)، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، ١٤١٤ هـ -١٩٩٤ م، ج ٢، ص ١١٩٩م.

٥٧ محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: ٣٥٤هـ)، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، ترتيب الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي (المتوفى: ٧٣٩ هـ)، حققه شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٨ هـ -١٩٨٨ م.

٥٨ محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (المتوفى: ٢٥٦هـ)، الأدب المفرد بالتعليقات، حققه سمير بن أمين الزهيري، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤١٩ هـ -١٩٩٨ م.

٥٩ محمد بن عبد الرحمن بن العباس بن عبد الرحمن بن زكريا البغدادي المخَلِّص (المتوفى: ٣٩٣هـ)، المخلصيات وأجزاء أخرى لأبي طاهر المخلص، المحقق نبيل سعد الدين جرار، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية لدولة قطر، الطبعة الأولى، ١٤٢٩ هـ -٢٠٠٨ م.

٦٠ أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤ هـ)، مسند الفاروق أمير المؤمنين أبي حفص عمر بن الخطاب رضي الله عنه وأقواله على أبواب العلم، المحقق إمام بن علي بن إمام، دار الفلاح، الفيوم – مصر، الطبعة الأولى، ١٤٣٠ هـ-٢٠٠٩ م.

٦١ صهيب عبد الجبار، المسند الموضوعي الجامع للكتب العشرة، مكتبة الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٣م.

٦٢ أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي (المتوفى: ٢٣٥هـ)، الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، المحقق كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد – الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٠٩ه.

الهوامش

١ أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: ٣٩٥هـ)، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، دار محمد علي بيضون، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ-١٩٩٧م، ص ١٣.

٢ أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابالحنفى بدر الدين العينى (المتوفى: ٨٥٥هـ)، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي – بيروت، بدون سنة الطبع ولا عدد الطبعة، ج ١٥، ص ٢٥٨.

٣ انظر كلام الزبيدي المنقول عن الأولين في كيفية دخول الكتابة إلى مكة خصوصا وإلى الجزيرة العربية عموما، فمن المؤرخين من يرى أنها دخلت من الأنبار وغير هم يرى أنهم تعلموها من أهل الحيرة ونقلوها إلى مكة، قال ابن خلكان: والصحيح عند أهل العلم أن أول من خط هو مرامر بن مرة من أهل الأنبار، وقيل إنه من بني مرة. ومن الأنبار انتشرت الكتابة في الناس. قال الأصمعي: ذكروا أن قريشاً سئلوا: من أين لكم الكتابة؟ فقالوا: من الأنبار، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي (المتوفى: ١٢٠٥هـ)، حكمة الإشراق إلى كتاب الآفاق، تحقيق محمد طلحة بلال، مطبعة المدني – القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ-١٩٩٠م، ص ٢٨.

٤ انظر محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بدون سنة الطبع، ص ١٢.

٥ أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: ٣٩٢هـ)، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الرابعة، ص ٣٤.

٦ عبد الرحمن بن محمد ولي الدين المعروف بابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر، الطبعة الأولى، ١٩٨٤م، ص ٧٤١.

٧ عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (المتوفى: ٤٤٤هـ)، المقنع في رسم مصاحف الأمصار،

المحقق محمد الصادق قمحاوي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، بدون عدد الطبعة ولا سنة الطبع، ص ١٢.

٨ عبد الفتاح إسماعيل شلبي، رسم المصحف العثماني وأوهام المستشرقين في قراءات القرآن الكريم، مكتبة وهبة، مصر، بدون عدد الطبعات ولا سنة الطبع، ص ٥.

٩ محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، المحقق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ، ج ٦، ص ١٨٤، رقم الحديث:٤٩٩٢.

١٠ انظر أحمد بن محمد بن أبى بكر بن عبد الملك

القسطلانيالقتيبي المصري، أبو العباس، شهاب الدين (المتوفى: ٩٢٣هـ)، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، الطبعة السابعة، ١٣٢٣ هـ، ج ٧، ص ٤٥٢.

١١ انظر حديث "أَنَا أَفْصَحُ الْعَرَبِ، بيدَ أَنِّي مِنْ قُرَيْشٍ «الذي أجمع المحدثون على أَن لا سند له، علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري (المتوفى: ١٠١٤هـ)، الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة المعروف بالموضوعات الكبرى، المحقق محمد الصباغ، دار الأمانة / مؤسسة الرسالة – بيروت، بدون طبعة ولا سنة الطبع، ص ٣٧.

١٢ الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (المتوفى: ٢٠٤هـ)، الرسالة، المحقق أحمد شاكر، مكتبة الحلبي، مصر، الطبعة الأولى، ١٣٥٨هـ/١٩٤٠م، ج١، ص ٢٢.

١٣ انظر مصطفى صادق بن عبد الرزاق بن سعيد بن أحمد بن عبد القادر الرافعي (المتوفى: ١٣٥٦هـ)، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بدون طبعة وبدون سنة الطبع، ج١، ص ٢٨٦.

١٤ انظر تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (المتوفى: ٧٢٨هـ)، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، المحقق ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م، ج ١، ص ٣٧٤، وحكى الإجماع على عدم تعلم رطانة الأعاجم و وجنس العرب مقدَّم على جنس العجم بإجماع المسلمين حتى استقل الموضوع بمؤلفات خاصة منها: مرعي بن يوسف بن أبى بكر بن أحمد الكرمي المقدسي الحنبلي (المتوفى: ١٠٣٣هـ)، مسبوك الذهب في فضل العرب وشرف العلم على شرف النسب، تحقيق نجم عبد الرحمن خلف، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية - الرياض - طريق الحجاز، الطبعة الأولى، ١٤١١ هـ - ١٩٩٠ م

١٥ جواد علي (المتوفى: ١٤٠٨هـ)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقي، بيروت، الطبعة الرابعة ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ج٧، ص ٤٠

١٦ توفيق برو، تاريخ العرب القديم، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ص ٨٧.

١٧ نشوان بن سعيد الحميري اليمني (المتوفى: ٥٧٣هـ)، خلاصة السير الجامعة لعجائب أخبار الملوك التبابعة (شرح لقصيدة نشوان الحميري: ملوك حمير وأقيال اليمن)، تحقيق علي بن إسماعيل المؤيد، إسماعيل بن أحمد الجرافي، دار العودة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٧٨ م، ص ١٥٢.

١٨ ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، المحقق نصرت عبد الرحمن، مكتبة الأقصى، عمان – الأردن، بدون طبعة، ص ٣٢٢.

١٩ انظر محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: ٣٥٤هـ)، السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، تحقيق عزيز بك وجماعة من العلماء، الكتب الثقافية -بيروت

الطبعة: الثالثة -١٤١٧هـ، ج١، ص ٣٥-٣٧ حيث إن قبائل العرب التي مر بها جيش أبرهة قاتلته إلا قريش فإنها أخلت بينه وبين البيت وتفرقت في الشعاب وقول عبد المطلب بن هاشم مشهور في ذلك حين قال:للبيت رب يحميه.

٢٠ انظر محمد بن إسحاق بن يسار المطلبي بالولاء، المدني (المتوفى: ١٥١هـ)، سيرة ابن إسحاق (كتاب السير والمغازي)، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر – بيروت، الطبعة الأولى ١٣٩٨هـ /١٩٧٨م، ج ١. ص ٤٩.

٢١ سورة النحل، الآية٤٤.

٢٢ انظر الأمثلة التي ضربها محنض بن بابه بن عبيد الديماني، ميسر الجليل في شرح مختصر الشيخ خليل، دار الرضوان للنشر، نواكشط، الطبعة الأولى،

٢٠٠٣م، ج١، ص ١٩، وهناك من المعاصرين من يدعو إلى العودة إلى تلك اللغات المندثرة بدعوى أنها الأصل.

٢٣ أبو بكر، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار بن الحسن بن بيان بن سماعة بن فَروة بن قَطَن بن دعامة الأنباري (المتوفى: ٣٢٨هـ)، الأضداد، المحقق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت – لبنان، ١٤٠٧ هـ -١٩٨٧ م، ص ٢.

٢٤ أبو بكر محمد بن الحسن ابن دريد الأزدي، الملاحن، المحقق عبد الحفيظ فرغلي علي قرني، دار الجيل، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٧ هـ -١٩٩٦ م، حيث أورد الأزدي الكثير من العبارات التي تحتمل معاني مختلفة ومخالفة لما يعتقد السامع أو القارئ.

٢٥ عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، أبو تراب اللغوي وكتابه الاعتقاب، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، غير مطبوع، ص ٤٤٠.

٢٦ إبراهيم محمد أبو سكين، دراسات لغوية في أمهات كتب اللغة، غير مطبوع، ص ٩٤.

٢٧ أبو أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد بن إسماعيل العسكري (المتوفى: ٣٨٢هـ)، أخبار المصحفين، المحقق صبحي البدري السامرائي، عالم الكتب – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٦، ص ٣٥.

٢٨ صبحي إبراهيم الصالح (المتوفى: ١٤٠٧هـ)، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى ١٣٧٩هـ -١٩٦٠م، ص ١١٧.

٢٩ أحمد مختار عبد الحميد عمر، البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثامنة ٢٠٠٣، ص ٧٩.

٣٠ محمد بن إبراهيم بن يوسف الحلبي القادري التاذفي، الحنفي رضي الدين المعروف بـ ابن الحنبلي (المتوفى: ٩٧١هـ)، سهم الألحاظ في وهم الألفاظ، المحقق الدكتور حاتم صالح الضامن، عالم الكتب – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م، ص ٢٥.

٣١ عبد الله بن عباس بن عبد المطلب القرشي الهاشمي، أبو العباس (المتوفى: ٦٨هـ)، غريب القرآن في شعر العربمسائل نافع بن الأزرق لعبد الله بن عباس، غير مطبوع، ص ١٩.

٣٢ أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (المتوفى: ٢٠٧هـ)، معاني القرآن، المحقق أحمد يوسف النجاتي، دار المصرية للتأليف والترجمة – مصر، الطبعة الأولى، ج١، ص ٢٠.

٣٣ أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمي البصري (المتوفى: ٢٠٩هـ)، مجاز القرآن، المحقق محمد فواد سزگين، مكتبة الخانجى – القاهرة، الطبعة الأولى، ١٣٨١ هـ، ج٢، ص ٢٣٤.

٣٤ أبو عُبيد القاسم بن سلاّم بن عبد الله الهروي البغدادي (المتوفى: ٢٢٤هـ)، الناسخ والمنسوخ في القرآن العزيز وما فيه من الفرائض والسنن، تحقيق: محمد بن صالح المديفر، مكتبةالرشد، الرياض، الطبعة الثانية، ١٤١٨ هـ -١٩٩٧ م، ص ١٤٤.

٣٥ الحارث بن أسد المحاسبي، أبو عبد الله (المتوفى: ٢٤٣هـ)، فهم القرآن ومعانيه، المحقق حسين القوتلي، دار الكندي، دار الفكر – بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٨، ص ٢٦٠.

٣٦ أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفى: ٢٧٦هـ)، تأويل مشكل القرآن، المحقق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ص ١٧١.

٣٧ أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفى: ٢٧٦هـ)، غريب القرآن، المحقق أحمد صقر، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٣٩٨ هـ -١٩٧٨ م، ص ١٥٠.

٣٨ القاضي أبو إسحاق إسماعيل بن إسحاق بن إسماعيل بن حماد بن زيد الأزدي البصري ثم البغدادي المالكي الجهضمي (المتوفى: ٢٨٢هـ)، أحكام القرآن، المحقق عامر حسن صبري، دار ابن حزم – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م، ص ١٩٢.

٣٩ أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة بن عبد الملك بن سلمة الأزدي الحجري المصري المعروف بالطحاوي (المتوفى: ٣٢١هـ)، أحكام القرآن الكريم، تحقيق

سعد الدين أونال، مركز البحوث الإسلامية التابع لوقف الديانة التركي، إستانبول، الطبعة الأولى، ج٢، ص ٤٦٠.

٤٠ أبو جعفر النحاس أحمد بن محمد (المتوفى: ٣٣٨هـ)، معاني القرآن، المحقق محمد علي الصابوني، جامعة أم القرى -مكة المرمة، الطبعة الأولى، ١٤٠٩، ج ٢، ص ٣٩٨.

٤١ محمد بن عبد الواحد بن أبي هاشم، أبو عمر الزاهد المطرز الباوَرْدي، المعروف بغلام ثعلب (المتوفى: ٣٤٥هـ)، ياقوتة الصراط في تفسير غريب القرآن، المحققمحمد بن يعقوب التركستاني، مكتبة العلوم والحكم – السعودية، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م، ص ٣٠٥.

٤٢ أحمد محمد بن علي بن محمد الكَرَجي القصَّاب (المتوفى: نحو ٣٦٠هـ)، النكت الدالة على البيان في أنواع العلوم والأحكام، تحقيقعلي بن غازي التويجري، ج١، ص ٥٢٥.

٤٣ محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (المتوفى: ٣٧٠هـ)، معاني القراءات للأزهري، مركز البحوث في كلية الآداب -جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، ١٤١٢ هـ -١٩٩١ م، ج ٢، ص ٢٢٥.

٤٤ الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسيّ الأصل، أبو علي (المتوفى: ٣٧٧هـ)، الحجة للقراء السبعة، المحقق بدر الدين قهوجي -بشيرجويجابي، تحقيق عبد العزيز رباح -أحمد يوسف الدقاق، دار المأمون للتراث -دمشق – بيروت، الطبعة الثانية، ١٤١٣ هـ -١٩٩٣م، ج٣، ص٣١٨.

٤٥ عبد الله بن الحسين بن حسنون، أبو أحمد السامري (المتوفى: ٣٨٦هـ)، اللغات في القرآن، بإسناده إلى ابن عباس، تحقيق صلاح الدين المنجد، مطبعة الرسالة، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٣٦٥ هـ-١٩٤٦م، ص٣٤.

٤٦ أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: ٣٩٢هـ)، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، الكويت، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م، ج١، ص ٣٥٩.

٤٧ أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري (المتوفى: نحو ٣٩٥هـ)، الوجوه والنظائر لأبي هلال العسكري (معتزلي)، تحقيق محمد عثمان، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٨ هـ -٢٠٠٧م، ج١، ص ٣٢١-٣٢٢.

٤٨ أبو محمد مكي بن أبي طالب حَمّوش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي (المتوفى: ٤٣٧هـ)، الإبانة عن معاني القراءات، المحققعبد الفتاح إسماعيل شلبي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ص ٦٢.

٤٩ عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (المتوفى: ٤٤٤هـ)، المحكم في نقط المصاحف، المحقق عزة حسن، دار الفكر – دمشق، الطبعة الثانية، ١٤٠٧، ص ١٣.

٥٠ أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: ٤٥٨هـ)، أحكام القرآن للشافعي -جمع البيهقي، تحقيق محمد زاهد الكوثري، مكتبة الخانجي – القاهرة، الطبعة الثانية، ١٤١٤ هـ -١٩٩٤ م، ج١، ص ١٦٩.

٥١ أبو بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني (المتوفى: ٢١١هـ)، المصنف، المحقق حبيب الرحمن الأعظمي، المجلس العلمي-الهند، يطلب من المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣، ج٣، ص ٣٦٥، رقم الحديث:٥٩٩١.

٥٢ أبو حفص عمر بن أحمد بن عثمان بن أحمد بن محمد بن أيوب بن أزداذ البغدادي المعروف بـ ابن شاهين (المتوفى: ٣٨٥هـ)، الترغيب في فضائل الأعمال وثواب ذلك، تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٤ هـ -٢٠٠٤ م، ص ٦٦، رقم الحديث:١٨٩.

٥٣ أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي الدارقطني (المتوفى: ٣٨٥هـ)، سنن الدارقطني، حققه شعيبالأرناؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٤ هـ -٢٠٠٤ م، ج٥، ص ٢٥٤، رقم الحديث:٤٢٧٥.

٥٤ أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نُعيم بن الحكم الضبيالطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع (المتوفى: ٤٠٥هـ)، المستدرك على الصحيحين، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١١ – ١٩٩٠، ج ١، ص ٧٣٨، رقم الحديث:٢٠٢٨.

٥٥ أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: ٤٦٣هـ)، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، ١٤١٤ هـ -١٩٩٤ م، ج ٢، ص ١١٩٩، رقم الحديث:٢٣٥٩.

٥٦ محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: ٣٥٤هـ)، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، ترتيب الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي (المتوفى: ٧٣٩ هـ)

حققه شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٨ هـ -١٩٨٨ م، ج ١، ص ٢٧٢، رقم الحديث:٦٩.

٥٧ محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (المتوفى: ٢٥٦هـ)، الأدب المفرد بالتعليقات،

حققه سمير بن أمين الزهيري، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤١٩ هـ -١٩٩٨ م، ص ٤٧٥، رقم الحديث:٨٨١.

٥٨ محمد بن عبد الرحمن بن العباس بن عبد الرحمن بن زكريا البغدادي المخَلِّص (المتوفى: ٣٩٣هـ)، المخلصيات وأجزاء أخرى لأبي طاهر المخلص، المحقق نبيل سعد الدين جرار، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية لدولة قطر، الطبعة الأولى، ١٤٢٩ هـ -٢٠٠٨ م، ج ٣، ص ٣٨٤، رقم الحديث:٢٧٥٥.

٥٩ أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤ هـ)، مسند الفاروق أمير المؤمنين أبي حفص عمر بن الخطاب رضي الله عنه وأقواله على أبواب العلم، المحقق إمام بن علي بن إمام، دار الفلاح، الفيوم – مصر، الطبعة الأولى، ١٤٣٠ هـ-٢٠٠٩ م، ج ٣، ص ٥، رقم الحديث: ٨٩٤.

٦٠ صهيب عبد الجبار، المسند الموضوعي الجامع للكتب العشرة، مكتبة الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٣م، ج ٦، ص ١٦١.

٦١ أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي (المتوفى: ٢٣٥هـ)، الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، المحقق كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد – الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٠٩، ج٥، ص٢٤٠، الحديث رقم: ٢٥٦٥١.

التخطيط اللغوي وتحسين جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها من وجهة نظر التراث

أ.د. جاسم علي جاسم
عميد كلية علم اللغة التطبيقي، الجامعة الإسلامية بمنيسوتا فرع تركيا

الملخص

يعد التخطيط اللغوي من موضوعات علم اللغة التطبيقي عامة، وعلم اللغة الاجتماعي خاصة، وله اهتمام كبير من قبل علماء اللغة، فهو يحافظ على اللغة من الضياع والاندثار، ويحل مشكلاتها، والعقبات التي تعترض متعلميها[١]، وسوف نعالج الموضوع من خلال من المباحث التالية: نقل الديوان من الفارسية إلى العربية، والنقط والشكل والإعجام، وقضية الاحتجاج والتقعيد للنحو واللغة، لمعرفة كيف حافظ علماء العربية على لغتهم واجتهدوا في خدمتها وجعلها أولوية لديهم حافظة للدين الحنيف والتراث العريق الذي لن يزول إلا بزوال الدنيا.

أولاً: نقل الديوان الفارسي إلى العربية

يعد الحجاج بن يوسف الثقفي عالماً لغوياً بارعاً، ومخططاً لغوياً مُفَلَّقاً، فقد أمر بتحزيب القرآن الكريم[٢]، ووضع النقاط على الحروف العربية المتشابهة[٣]. وأجل هذه أهم الأعمال التي يُحْمَد عليها الحجاج، أنه عمل على تعريب دواوين الدولة الأموية من الفارسية إلى العربية، في زمن أمير المؤمنين: عبدالملك بن مروان، وبين أيدينا نصاً أصيلاً يروي لنا كيف تم تعريب الدواوين في عهد الخلافة الأموية[٤]: "وحدثني المدائني علي بن محمد بن أبي سيف، عن أشياخه قالوا: لم يزل ديوان خراج السواد وسائر العراق بالفارسية، فلمَّا ولِّي الحجَّاج العراق استكتب زادان فَرُّوخ بن بيري، وكان معه صالح بن عبدالرحمن مولى بني

تميم، يخطُّ بين يديه بالعربية والفارسية، وكان أبو صالح من سبي سجستان، فوصل زادان فرُّوخ صالحاً بالحجاج، وخف على قلبه فقال له ذات يوم: إنّك شُيِّئ إلى الأمير، وأراه قد استخفَّني ولا آمن أن يُقَدِمني عليك، وأن تُسْقَط، فقال: لا تظنّ ذلك، هو أحوج إليّ منه إليك، لأنه لا يجد من يكفيه حسابه غيري. فقال: والله لو شئت أن أحول الحساب إلى العربية لحوّلته. قال: فحوِّل منه شطراً حتى أرى، ففعل، فقال له: تمارض، فتمارض، فبعث إليه الحجاج طبيبه فلم ير به علّة، وبلغ زادان فرُّوخ ذلك، فأمره أن يظهر، ثم إن زادان فرّوخ قُتِل أيام عبدالرحمن بن محمد الأشعث الكندي، وهو خارج من منزل كان فيه إلى منزله، أو منزل غيره، فاستكتب الحجاج صالحاً مكانه، فاعلمه الذي كان جرى بينه، وبين زادان فرّوخ في نقل الديوان، فعزم الحجاج على أن يجعل الديوان بالعربية، وقلّد ذلك صالحاً، فقال له: مردانشاه بن زادان فرّوخ، كيف تصنع بدَهوية وشَشوية، قال: أكتب عُشر ونصف عشر، قال: فكيف تصنع بويد، قال: أكتبه أيضاً، والويد: النيف والزيادة تزاد. فقال: قطع الله أصلك من الدنيا كما قطعت أصل الفارسية، وبُذلت له مائة ألف درهم على أن يظهر العجز عن نقل الديوان ويمسك عن ذلك، فأبى، ونقله، فكان عبدالحميد بن يحيى كاتب مروان بن محمد، يقول: لله در صالح، ما أعظم منَّته على الكُتَّاب. وحدثني عمر بن شبَّة قال: حدثني أبو عاصم النبيل، قال: حدثنا سهل بن أبي الصلت: قال: أَجَّلَ الحجاج صالح بن عبدالرحمن أجلاً حتى قلب الديوان".

إن هذا النص يشير بوضوح إلى كيفية نقل الدواوين وتعريبها، وما أعظم الحجاج حين التفت إلى هذا الأمر العظيم! الذي جعل دولة الخلافة بأكملها تدوِّن بالعربية لغة القرآن الكريم إلى يومنا هذا، وما أعظمه من مخطط لهذه اللغة الشريفة! وجعل الناس على كتاب واحد في مشارق الأرض ومغاربها، بعد أن كان العرب يكتبون في العراق بالفارسية، وفي الشام بالرومية، وفي مصر بالقبطية[٥].

ولا ننسى أن نشير في هذا الموضع إلى ابتكار علامات الوقف في المصحف الشريف، ويعد العلامة السِّجاوندي المتوفى سنة ٥٦٠ هجرية، أول من وضع هذه العلامات، وجاء بعده العالم الهبطي المتوفى سنة ٩٣٠ هجرية، وهو من علماء المغرب العربي[٦].

ثانياً: النقط والشكل والإعجام

وهذه المسائل من موضوعات التخطيط اللغوي عند العرب؛ وذلك لحفظ اللغة، وصونها من الانحراف والتزييف. ونطرح هنا السؤال التالي:

- هل كان العرب في الجاهلية يعرفون النقط والشكل والإعجام أم لا؟

إن ظاهرة النقط والشكل والإعجام ظاهرة لها خطرها الكبير في تاريخ الكتابة العربية في الجاهلية. ويرجح أن الكتابة النبطية التي اشتُق منها الخط العربي لا تعرف النقط والإعجام حتى زمن عبدالملك بن مروان[٧]. ولكن يورد القاضي أبو بكر بن العربي قولاً مفيداً، يقول فيه[٨]: "وكان نقل المصحف إلى نسخه على النحو الذي كانوا يكتبونه لرسول الله صلى الله عليه وسلم وكتابة

عثمان وزيد وأُبيّ وسواهم من غير نقط ولا ضبط. واعتمدوا هذا النقل ليبقى بعد جمع الناس على ما في المصحف نوع من الرفق في القراءة باختلاف الضبط".

وضّح الأسد هذا الغامض من خلال كلام ابن الجزري، حيث يقول[٩]: "... ثم إن الصحابة رضي الله عنهم، لما كتبوا تلك المصاحف، جردوها من النقط والشكل؛ ليحتمله ما لم يكن في العرضة الأخيرة، مما صح عن النبي صلى الله عليه وسلم. وأخلوا المصاحف من النقط والشكل؛ لتكون دلالة الخط الواحد على كلا اللفظين المنقولين المسموعين المتلُوَّين، شبيهةً بدلالة اللفظ الواحد على كلا المعنيين المعقولين المفهومين. فإن الصحابة رضوان الله عليهم تلقوا عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ما أمر الله تعالى بتبليغه إليهم من القرآن: لفظه ومعناه جميعًا، ولم يكونوا ليسقطوا شيئًا من القرآن الثابت عنه - صلى الله عليه وسلم - ولا يمنعوا من القراءة به".

وقول ثالث رُوِي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال[١٠]: "جَرِّدُوا القرآن، وأَقِلُّوا الرواية عن محمد صلى الله عليه وسلم". وكذلك قول ابن مسعود رضي الله عنه[١١]: "جردوا القرآن ليربو فيه صغيركم ولا ينأى عنه كبيركم..." وقد ذكر الزمخشري شارحًا قول ابن مسعود إنه "أراد تجريده من النُّقَط والفواتح والعشور لئلا ينشأ نشء، فيرى أنها من القرآن".

يُفهَم من هذه الأقوال الثلاثة، أن النقط كان معروفًا قبل كتابة مصحف عثمان رضي الله عنه، ثم عُدِل عنه، وجُرِّد منه القرآن الكريم؛ لكي لا يختلط به أية كتابة أخرى، تشتبه على القارئ؛ فيتوهم أن جميع المكتوب هو من القرآن الكريم. وأما كلام الزمخشري وابن العربي وابن الجزري فهو واضح وضوحًا لا لبس فيه، وهو ينص على أن "تجريد القرآن" يتضمن تجريده من النقط أيضًا.

وقد يكون المقصود من النقط هنا "النقط بالنحو/ أو ما يُعرف حالياً بالحركات الإعرابية"؛ أي النقط الذي ابتكره أبو الأسود الدؤلي، وهو بيان حركات أواخر الكلام، بوضع نقطة فوق الحرف للدلالة على الفتحة، ونقطة تحت الحرف للدلالة على الكسرة، ونقطة بين يدي الحرف للدلالة على الضمة، بحبر يخالف لونه لون حبر الكتابة نفسها[١٢].

ويمكن أن نفهم في قول ابن الجزري: "وإنما أخلوا المصاحف من النقط والشكل؛ لتكون دلالة الخط الواحد على كلا اللفظين المنقولين المسموعين المتلُوَّين، شبيهة بدلالة اللفظ الواحد على كلا المعنيين المعقولين المفهومين" تفريقًا بين النقط والشكل، وذكرًا لكل منهما وحده؛ ونرى كذلك أن تجريد الكلمات من النقط لاحتمال الكلمة القراءات المختلفة يقتضي أن يكون من معاني النقط المعنى الذي نفهمه منه اليوم أي نَقْط الحروف. ومن الأمثلة على احتمال القراءات للكلمة الواحدة ما ورد في سورة النساء[١٣]:

قَالَ تَعَالَىٰ: يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا ضَرَبۡتُمۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ فَتَبَيَّنُواْ وَلَا تَقُولُواْ لِمَنۡ أَلۡقَىٰٓ إِلَيۡكُمُ ٱلسَّلَٰمَ لَسۡتَ مُؤۡمِنٗا ﴿٩٤﴾[١٤].

وفي قراءة: "فتثبتوا" ورسم هذه الكلمة "فسوا" محتمل للقراءتين.

تؤكد لنا هذه الأقوال الثلاثة: قول الزمخشري وابن العربي وابن الجزري، أمر النقط، وأنه كان معروفاً لدى العرب قديماً، وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك:

١- ما رواه الفراء قال: "حدثني سفيان بن عيينة، رفعه إلى زيد ابن ثابت، قال: كُتِب في حَجَر: ننسرها ولم يتسن، وانظر إلى زيد بن ثابت فنقَط على الشين والزاي أربعًا، وكتب "يتسنه" بالهاء"[١٥].

٢- ورُوِي عن ابن عباس قال: "أول من كتب بالعربية ثلاثة رجال من بولان، وهي قبيلة سكنوا الأنبار، وأنهم اجتمعوا فوضعوا حروفًا مقطعة وموصولة، وهم: مرامر بن مرة، وأسلم بن سدرة، وعامر بن جدرة - ويقال مروة وجدلة - فأما مرامر فوضع الصور، وأما أسلم ففصل ووصل، وأما عامر فوضع الإعجام[١٦]".

ويعقب الأسد على هذا بقوله: إن هذا القول لابن عباس - إن كان قاله - دليلاً واضحًا على أن ابن عباس كان يعرف الإعجام، وأن من قبله كانوا يعرفونه؛ وأما إن لم يكن قاله فما زال يحمل من الدلالة ما لا يصح معها أن نغفله، وذلك أن واضع هذا القول وناسبه إلى ابن عباس كان لا بد يعرف أن ابن عباس كان يعرف الإعجام، وإلا لما قبل الناس قوله[١٧].

٣- وقد ذكر السجستاني أن "الحجاج بن يوسف غيَّر في مصحف عثمان أحد عشر حرفًا[١٨]، قال:... وكانت في يونس "آية ٢٢" ﴿هو الذي ينشركم﴾ فغيره ﴿يسيرِّكم﴾.

ويفترض الأسد جدلاً، أن الحجاج هو الذي نَقَطَ هذه الكلمة، وكانت من قبل غير منقوطة كما يزعمون، ولكن أن يكون غَيَّر نقطها فذلك هو ما يُوقَف عنده، ويفهم منه أنها كانت منقوطة قبله، ثم غيَّر هذا النقط، وإلا فالكلمة من غير نقط تحتمل الوجهين ولا سبيل إلى ذكر أن الحجاج قد غيَّر نقطها[١٩].

٤- إن الكتابة الحميرية والصفوية والثمودية واللحيانية، وكذلك الكتابة النبطية التي يرجح أن الكتابة العربية مشتقة منها كانت كلها غير منقوطة[٢٠]، ويجد المتفحِّص في هذه الكتابات أن الكثرة الغالبة من حروفها يختلف بعضها عن بعض اختلافًا يمنع اللبس والاختلاط، ومن هنا لم تكن في حاجة إلى نقط. لكن الخط العربي تتشابه كثير من حروفه في الكتابة تشابهًا كاملاً، مختلفة في الصوت اختلافًا تامًّا؛ ولا سبيل إلى التفرقة بينها إلا بالنقط، بل إن هذا التشابه العجيب بين الحروف ليكاد يجعلنا نظن أن الحرف منذ أن وجد وجد معه نقطه، وأن النقط ضرورة من ضرورات هذه الحروف منذ نشأتها كما يرى القلقشندي، وأن الإعجام موضوع مع وضع الحروف، إذ يبعد أن الحروف قبل ذلك مع تشابه صورها كانت عرية عن النقط إلى حين نقط المصحف[٢١]، إلا إذا كان يفرق بينها بوسيلة أخرى من وسائل الخط، توضحها وتمنع اختلاطها مع غيرها. وإلا لكانت الكتابة، وخاصة الطويلة منها، عسيرة القراءة لا سبيل إلى فهمها. ولا عبرة في تجريد القرآن الكريم، فإن الأصل فيه أن يكون محفوظًا في الصدر، وأن يرجع الحافظ إلى الكتاب للتذكر، أو أن يتلقاه المتعلم من معلم يحفظه إياه، ثم يعود إلى الكتاب للاستذكار[٢٢].

٥- ومن أوضح الأحاديث وأصرحها عن النقط

ما أورده البطليوسي وهو يتحدث عن الكتاب، قال[٢٣]: "...فإذا نقطته قلت: وشمته وشمًا، ونقطته نقطًا، وأعجمته إعجامًا، ورقمته ترقيمًا". وقد استشهد البطليوسي بأشعار جاهلية فيها كلمات دالة على النقط لأبي ذؤيب والمرقش وطرفة. يقول أبو ذؤيب:

بِرَقْـــمٍ وَوَشْـــمٍ كَمَـــا نَمْنَمَـــتْ
بِمِيشَـــمِها المُزْدَهـــاةُ الهَـــدِيُّ

وقال المرقش:

الـــدَّارُ قَفـــرٌ والرسُـــومُ كما
رَقَّـــشَ في ظَهْـــرِ الأَدِيمِ قَـــلَمْ

وقال طرفة:

كَسُـــطُورِ الـــرَّقِّ رَقَّشَـــهُ
بالضُّـــحَى مُرَقِّـــشٌ يَشِـــمُهْ

ويعلق الأسد على هذه الفكرة قائلاً[٢٤]: وقد كدنا ننسب قول البطليوسي إلى التعجل والتسرع، وإغفال الدقة في تحديد أزمان الألفاظ - فقد كان يبدو لنا أن الوشم والرقم والترقيش، في هذه الأبيات، لا تعني أكثر من تجويد الخط وتحسينه - لولا أن الأعلم الشَّنْتَمَرِيّ يذكر ما ذكره البطليوسي. قال الأعلم في شرح بيت طرفة المتقدم[٢٥]: "وقوله: كسطور الرق: شبه رسوم الربع بسطور الكتاب، ومعنى رَقَّشَهُ: زيَّنه وحسَّنه بالنقط" ولولا أن أبا علي القالي قد ذهب إلى ذلك أيضًا، قال[٢٦]: "رقشت الكتاب رقشًا ورقشته: إذا كتبته ونقطته". ثم استشهد ببيت طرفة.

٦- إن جميع ما عثر عليه من الكتابة الجاهلية كان نقوشًا على الحجر والصخر وخالية من النقط، وهي سطور قلائل بل كلمات معدودات؛ ولم يعثروا على كتابة جاهلية على الرق أو البردي مثلاً كثيرة السطور والكلمات. لذلك كان عدم النقط ناجمًا عن اطمئنان الكاتب إلى أن كلماته هذه المنقوشة في نجاة من التصحيف والخلط في القراءة؛ لأنها أسماء أعلام، وسنوات، وكلمات بينهما من اليسير معرفتها؛ وقد يكون إهمال النقط فوق ذلك صعوبة فنية ومشقة عملية في النقش[٢٧].

٧- ومما يؤكد هذه النقطة السابقة هو: تلك الوثيقة البردية التي يرجع تاريخها إلى سنة ٢٢ هجرية، على عهد عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - وهي مكتوبة باللغتين العربية واليونانية[٢٨]. والذي يفيدنا من هذه البردية أن بعض حروفها منقوط معجم وهي حروف: الحاء والذال والزاي والشين والنون. وكذلك الشأن في نقش وجد بقرب الطائف ومؤرخ في سنة ٥٨ هجرية، على عهد معاوية بن أبي سفيان، فإن أكثر حروفه التي تحتاج إلى نقط منقوطة معجمة[٢٩]. ويرى الأسد[٣٠] أن تاريخ الوثيقة البردية، وهو سنة ٢٢ هجرية، سابق بسنوات كثيرة على ما ذكره الكُتَّاب العرب في نشأة النقط والإعجام، وكذلك هذا النقش المؤرخ في سنة ٥٨ هجرية. وينبه الأسد على أمر آخر جدير بالذكر، وهو أن أكثر الوثائق البردية - التي عُثر عليها مؤرخةً في القرن الأول الهجري - غير منقوطة ولا معجمة، وذلك يعني أن إهمال النقط فيما عثرنا عليه من نقوش جاهلية ضرورة أن النقط لم يكن معروفًا مستعملاً؛ لأن إهمال النقط في النقوش، وأوراق البردي الإسلامية، لم يمنع وجود وثائق ونقوش منقوطة. أضف إلى هذا، أن

إهمال النقط أمر كان شائعًا في العهود الإسلامية قرونًا متوالية، بل لقد عد بعضهم الإعجام والنقط مما لا يليق في الكتب والرسائل؛ لأنه يدل على أن الكاتب يتوهم فيمن يكتب إليه الجهل وسوء الفهم، ويعلق الصولي على ذلك بقوله: "كره الكُتَّاب الشكل والإعجام إلا في المواضع الملتبسة من كتب العظماء إلى من دونهم. فإذا كانت الكتب ممن دونهم إليهم ترك ذلك في الملتبس وغيره؛ إجلالًا لهم عن أن يتوهم عنهم الشك وسوء الفهم، وتنزيهًا لعلومهم، وعلو معرفتهم عن تقييد الحروف"[٣١]. وفي هذا السياق، يقول أبو نواس في ذم النقط، في كاتب نَقَطَ كتاباً أرسله إليه وشَكَله[٣٢]:

يَا كَاتِبـــاً كَتَـبَ الغـداةَ يَسُـبُّنِي
مَـن ذَا يُطِـيْقُ بَـراعةَ الكُـتَّابِ

لـم تَرْضَ بالإعجـام حـين كَتَـبْتَه
حـتى شَـكَلْتَ عليـه بـالإعراب

أحسستَ سوءَ الفـهم حين فعلتَه
أم لـم تثـــقْ بي في قِراةِ كتاب

لـو كنـت قَطَّعـتَ الحـروفَ فهمتُها
مـن غـير وصـلِكَهُنَّ بالأنســاب

فـأردت إفهـامي... فقد أفهمتـني
وصدقـت فيـما قلـت غـير محـابي

وبإيجاز، هناك نوعان من النقط: نقط الدؤلي، أو ما يُعْرَف بنقط الحركات، أي: العلامات الإعرابية، كالفتحة والضمة والكسرة والسكون والتنوين التي عبر عنها الخليل بن أحمد الفراهيدي لاحقاً بالرموز التالية: (ـَ ـُ ـِ ـْ) إلخ. ونقط الحروف، كالنقطة على الباء والنون والجيم والشين وغيرها، والذي قام به نصر بن عاصم الليثي ويحيى بن يعمر بأمر من الحجاج بن يوسف الثقفي[٣٣]. وهذا يعني، أن النقط والإعجام كان معروفاً قديماً، وإن كان في نطاق ضيق. مما دعا العلماء فيما بعد إلى اعتماده؛ لتمييز الحروف من بعضها بعضاً، حينما فشا اللحن، ودخل الموالي في دين الله أفواجاً، وأخذوا يتعلمون اللغة العربية، ولا سبيل إلى إقامة الكلام من دون ابتكار، أو إحداث النقط والإعجام لهذه الحروف؛ لتتبيّن للمتعلمين نطقها وقراءتها قراءة سليمة، من دون خطأ أو لحن.

وأما بخصوص الشكل[٣٤]، فقال هشام بن عبد الملك: أُشْكُلوا قرائن الآداب، لئلا تَندَّ عن الصواب. وقال علي بن منصور: حَلُّوا غرائِب الكَلِم بالتقييد، وحَصِّنوها عن شُبَه التصحيف والتحريف. ويقال: إعجام الكُتُب يمنع من استعجامها، وشَكْلُها يصونُها عن إشكالها. وممن مدح كثرة الشَّكل أحمد بن إسماعيل نَطَّاحَة الكاتب، فقال[٣٥]:

مُـــسْتَوْدِعٌ قرطاسَـــه حِكمـــا
كالـــــرّوْضِ مَيَّزَ بينَـه زَهَرُهُ

وكأنَّ أَحْـــرُفَ خَطَّـــه شَجَـــرٌ
والشَّـــكلُ في أضعافـــها ثَمَـــرُه

ومما يستحسن في هذا المعنى بيت ندر لابن المعتز

بِشَـــكْلٍ يُؤْمَـــنُ الإشـــكالُ فيـــه
كـــأنَّ سُطـــورَه أغـــصانُ شَـــوْكِ

ويسوق لنا الأصفهاني[٣٦] خبراً حول أهمية الشكل في الشعر؛ يقول فيه: "استهدى من أحمد بن إسماعيل دفتراً فيه (حدود الفراء) فأهداه إليه، وكتب على ظهره:

خُـذْهُ فقد سُوِّغت منـه مُشَـبَّهاً
بالـرَّوض أو بالبُـرْدِ في تَفْوِيفِـه

نُظِمَـتْ كما نُظِـمَ السـحابُ
سُطُورُهُ وتأنَّقَ الفَرَّاءُ في تأليفه

وشكلتُهُ ونَقطْتُه فَأَمِنْتُ مِـنْ
تصحـيفه ونـجوتُ مـن تحريفـه

بستـانُ خـطٍّ غـيرَ أنَّ ثِمَـارَهُ
لا يُجْتَـنى إلاّ بِشـكلِ حُرُوفِـه

ثالثاً: قضية الاحتجاج والتقعيد للنحو واللغة

إن قضية الاحتجاج للنحو واللغة هي من القضايا المركزية في الدراسات اللغوية العربية قديمًا وحديثاً[٣٧]. فقد قَعَّد العلماء العرب للغتهم خوفًا عليها من الفساد الذي أصابها، بسبب دخول غير العرب الإسلام. ونتج عن خطأ هؤلاء في استعمالها ما يشبه الانهيار الكامل للنظام اللغوي العربي. وعمد العلماء العرب القدماء - كما يقال - إلى استخراج قواعد اللغة في الأصوات والصرف والنحو والمعجم والدلالة من مادة لغوية حرصوا على أخذها من مصادر لم يصبها هذا الفساد. وقد أوقفوا الاستشهاد بالكلام العربي الذي جاء بعد فترة، اعتقاداً منهم أنه حد فاصل بين الفصاحة العربية والفساد الذي جاء به المولَّدون. ويبدو أن كثيرًا من المعالجات لهذه القضية في القديم والحديث أخذت هذه الأفكار كأنها مسلمات.

ومن أشهر هذه المحاولات ما قام به أبو نصر الفارابي في تنظيره لعمل العلماء العرب القدماء. وفيما يلي نثبت نصه الذي أورده في كتابه: "الحروف"، واصفًا فيه منهج العلماء العرب الأوائل في تقعيد اللغة. وقبل إيراد النص ينبغي أن ننظر إلى السياق العام الذي ورد فيه. حيث مهّد الفارابي لهذا النص بوضع نظرية يفسر فيها حدوث الخطأ في اللغة، فيقول[٣٨]:

"وقد يجب لذلك أن يعلم من الذين ينبغي أن يؤخذ عنهم لسان تلك الأمة. فنقول إنه ينبغي أن يؤخذ عن الذين تمكنت عاداتهم لهم على طول الزمان في ألسنتهم وأنفسهم تمكنًا يحصنون به عن تخيل حروف سوى حروفهم والنطق بها، وعن تحصيل ألفاظ سوى المركبة عن حروفهم، وعن النطق بها ممن لم يسمع غير لسانهم ولغتهم، أو ممن سمعها وجفا ذهنه عن تخيلها ولسانه عن النطق بها. وأما من كان لسانه مطاوعًا على النطق بأي حرف شاء مما هو خارج عن حروفهم، وبأي لفظ شاء من الألفاظ المركبة عن حروف غير حروفهم، وبأي قول شاء من الأقاويل المركبة من ألفاظ سوى ألفاظهم، فإنه لا يؤمن أن يجري على لسانه ما هو خارج عن عاداتهم الممكنة الأولى، فيعود ما قد جرى على لسانه فتصير عبارته خارجة عن عبارة الأمة، ويكون خطأ ولحنًا وغير فصيح. فإن كان مع ذلك قد خالط غيرهم من الأمم، وسمع ألسنتهم أو نطق بها، كان الخطأ منه أقرب وأحرى، ولم يؤمن بما يوجد في عادته

أنه لغير تلك الأمة التي هو منهم. وكذلك الذين كانوا يحصنون عن النطق وعن تحصيل حروف سائر الأمم وألفاظهم. إذ كانوا يحصنون عما لم يكن عودوه أولاً من مخالفة أشكال ألفاظهم وإعرابها . إذا كثرت مخالطتهم لسائر الأمم وسماعهم بحروفهم وألفاظهم، لم يؤمن عليه أن تتغير عادته الأولى، ويتمكن فيه ما يسمعه منهم، فيصير بحيث لا يوثق بما يسمع منه.

ويستمر الفارابي في تحديد هذا الإطار النظري قائلاً[٣٩]: "ولما كان سكان البرية في بيوت الشعر أو الصوف أو الخيام والأحسية [الأخبية]، من كل أمة أجفى وأبعد من أن يتركوا ما قد تمكن بالعادة فيهم، وأحرى أن يحصنوا نفوسهم عن تخيل حروف سائر الأمم وألفاظهم وألسنتهم عن النطق بها، وأحرى ألا يخالطهم غيرهم من الأمم للتوحش والجفاء الذي فيهم، وكان سكان المدن والقرى وبيوت المدر منهم أطبع، وكانت نفوسهم أشد انقياداً لتفهم ما لم يتعودوه، ولتصوره وتخيله وألسنتهم للنطق بما لم يتعودوه، كان الأفضل أن تؤخذ لغات الأمة عن سكان البراري منهم، متى كانت الأمم فيهم هاتان الطائفتان. ويتحرى منهم من كان في أوسط بلادهم، فإن من كان في الأطراف منهم أحرى أن يخالطوا مجاوريهم من الأمم، فتختلط لغاتهم بلغات أولئك، وأن يتخيلوا عجمة من يجاورهم. فإنهم إذا عاملوهم، احتاج أولئك أن يتكلموا بلغة غريبة عن ألسنتهم، فلا يطاوعهم على كثير من حروف هؤلاء، فيلتجؤوا إلى أن يعبروا بما يتأتى لهم، ويتركوا ما يعسر عليهم. فتكون ألفاظهم عسيرة قبيحة، وتوجد فيها لكنة وعجمة مأخوذة من لغات أولئك. فإذا كثر سماع هؤلاء ممن جاورهم من هذه الأمم للخطأ، وتعودوا أن يفهموه على أنه من الصواب، لم يؤمن تغير عادتهم، فلذلك ليس ينبغي أن تؤخذ عنهم اللغة، ومن لم يكن فيهم سكان البراري أخذت عن أوسطهم سكنا".

ومن خلال هذين النصين، يتبين أن الفارابي يرى أن المصدر الوحيد للخطأ في اللغة هو التأثير الخارجي. وبعد أن ينتهي الفارابي من هذا التأطير النظري الذي يحدد من يمكن أن تؤخذ عنه اللغة، يبرهن عليه بما يرى أن العلماء العرب الأوائل قاموا به عند تدوينهم اللغة العربية وتقعيدها، فيقول[٤٠]:

"وأنت تتبين ذلك متى تأملت أمر العرب في هذه الأشياء. فإن فيهم سكان البراري وفيهم سكان الأمصار. وأكثر ما تشاغلوا بذلك من سنة تسعين إلى مائتين. وكان الذي تولى ذلك منهم من بين الأمصار أهل الكوفة والبصرة من أرض العراق. فتعلموا لغتهم والفصيح منها من سكان البراري منهم دون الحضر، ثم من سكان البراري من كان في أواسط بلادهم، ومن أشدهم توحشًا وجفاء وأبعدهم إذعانًا وانقياداً، وهم قيس وتميم وأسد وطيء ثم هذيل، فإن هؤلاء هم معظم من نقل عنه لسان العرب. والباقون فلم يؤخذ عنهم شيء؛ لأنهم كانوا في أطراف بلادهم مخالطين لغيرهم من الأمم، مطبوعين على سرعة انقياد ألسنتهم لألفاظ سائر الأمم المطيفة بهم، من الحبشة والهند والفرس والسريانيين وأهل الشام وأهل مصر".

ويعلق المزيني على نص الفارابي هذا، من خلال رؤيته لمدى المطابقة بين نص الفارابي، وما عمله الخليل وسيبويه بقوله[٤١]:

"لتقويم نص الفارابي هذا من حيث صحة تصويره لما قام به العلماء العرب، يجب فحص مصدرين مهمين من مصادر الدراسة النحوية واللغوية العربية القديمة، وأول هذين المصدرين: كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، وهو أول معجم عربي في اللغة العربية.

فقد استشهد الخليل في العين بالقرآن الكريم وقراءاته المتعددة، واستشهد بما يزيد على ثلاثمائة حديث نبوي، وبعدد كبير من أقوال الصحابة والتابعين والفقهاء والعلماء المعاصرين له، كما استشهد بالشعر جاهليِّه وإسلاميه، وبشعر المعاصرين له[٤٢]. واستشهد بشعره هو[٤٣]، كما أورد مفردات كثيرة وصفها بأنها لغات لبعض القبائل والمدن أو الأقطار. وقد ضمّن معجمه كثيرًا من الكلمات المعرّبة، مما يوحي بأنه يعدها داخلة في العربية التي يعدها صحيحة، كما أنه في بعض الأحيان يؤرخ لهذا التعريب، ويستشهد عليه بأبيات لبعض الشعراء[٤٤]. وتجدر الإشارة إلى أن الخليل ينص في بعض الأحيان على الفصاحة والفصحاء، ويصف بعض صيغ الألفاظ بأنها رديئة أو قبيحة، إلا أنه في الغالب الأعم، ينظر إلى التنوعات اللغوية الكثيرة على أنها تنتسب إلى شيء واحد هو اللغة العربية. وهذا ما يبينه قوله في مقدمة معجمه: "بدأنا في مؤلفنا هذا بالعين وهو أقصى الحروف، ونضم إليه ما بعده حتى نستوعب كلام العرب الواضح والغريب[٤٥]".

أما سيبويه، فإن كتابه شاهد على عدم دقة وصف الفارابي. فقد استشهد سيبويه بشعراء نَصَّ الفارابي على عدم استشهاد العلماء العرب بقبائلهم. ومن ذلك قول الفارابي بعدم أخذهم عن قضاعة مع أن سيبويه استشهد بتسعة شعراء منها، ونص الفارابي على عدم أخذهم عن ثقيف، واستشهد سيبويه بأربعة شعراء منها، ونص الفارابي على عدم أخذهم من بكر وتغلب، وقد استشهد بعدد كبير منهم، إذ استشهد سيبويه بالأخطل التغلبي وحده في مواضع كثيرة. كما استشهد بشعراء من إياد وغسان وغيرهم مما نص الفارابي على عدم الأخذ منهم. وعلى نقيض ما يقوله الفارابي من عدم أخذهم "عن حضري قط"، استشهد سيبويه بعدد كبير من شعراء مكة والطائف والمدينة والحيرة والبصرة والكوفة[٤٦].

فلم يكن نص الفارابي إذاً دقيقًا في تصويره لما قام به هذان العالمان الرائدان المؤسسان للدراسة اللغوية والنحوية العربية. وبهذا تسقط دلالة هذا النص. وينبغي عدم الاستدلال به من أجل الكشف عن منهج العلماء العرب القدماء في تدوينهم للغة وتقعيدهم لها. وكان نص الفارابي تلخيصًا للمواقف التي كانت سائدة في الثقافة العربية. وهي المواقف التي تصوِّرها المصادر العربية المعاصرة لفترة التدوين والتقعيد. وهذه المواقف هي انطباعات فقط، ولم تكن صادرة عن دراسات مستقصية للوضع اللغوي في تلك الفترة. يضاف إلى ذلك أن وراء كثير من هذه المواقف تقف بعض المؤثرات الذوقية والقومية والجدالية بل والعنصرية في بعض الأحيان[٤٧].

ومما يبرهن على تميز الأعراب عن غيرهم ما قاله أبو الخطاب (شيخ سيبويه)[٤٨]: "إن عامة أهل البدو لا تفهم ما يريد الشاعر ولا يحسنون التفسير". وكذلك قول الجاحظ[٤٩]: "وليس الأعرابي بقدوة إلا في الجر والنصب والرفع وفي

الأسماء، وأما غير ذلك فقد يخطئ ويصيب".

ومن الدوافع المحتملة للمقولات المتناقضة التي ترد في المصادر العربية: اختلاف الأذواق والاهتمامات. ومن ذلك ما يرويه الجاحظ عن النحويين إذ يقول[٥٠]: "ولم أر غاية النحويين إلا كل شعر فيه إعراب... ولقد رأيت أبا عمرو الشيباني يكتب أشعارًا من أفواه جلسائه، ليُدخلها في باب التحفُّظ والتذكُّر. وربما خيِّل إليّ أن أبناء أولئك الشعراء لا يستطيعون أبدًا أن يقولوا شعرًا جيدًا لمكانة أعراقهم من أولئك. ولولا أن أكون عيابًا ثَمَّ للعلماء خاصة، لصورت لك في هذا الكتاب بعض ما سمعت من أبي عبيدة ومن هو أبعد في وهمك من أبي عبيدة". فترجع اختلاف العلماء في اختياراتهم إلى اهتماماتهم العلمية واختلاف أذواقهم. وما يعده بعضهم جديرًا بالعناية، يراه آخرون مثالاً لما يجب أن يُترك. لذلك تؤثِّر هذه الأذواق والاهتمامات في الأحكام التي يصدرها كل فريق[٥١].

ونزيد على ذلك، ما يروى من حفظ الرواة للآلاف من الأبيات، وحفظ القرآن الكريم، وقراءاته الكثيرة، والأخبار والأمثال. فقد كان العلماء العرب الأوائل يتعاملون إذن مع كَمٍّ هائل من المادة اللغوية التي بدؤوا في وضع قواعد اللغة العربية اعتمادًا عليها. كما شَعَر العلماء العرب بضخم هذه المادة اللغوية، وعبروا عن هذا الشعور. فمن ذلك ما يقوله الإمام الشافعي: "ولسان العرب أوسع الألسنة مذهباً، وأكثرها ألفاظاً، ولا نَعْلمه يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي"[٥٢]. وذلك عملاً بالآية الكريمة في قوله تعالى: وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَ ﴿٢٥٥﴾[٥٣].

فتبين هذه النصوص، أن العلماء العرب الأوائل لم يحيطوا بكل ما قالته العرب أوَّلا، ولم يستطيعوا أن يدخلوا كل ما رووه عن العرب تحت القواعد التي استخلصوها. ثانيا: أرادوا في فترة التأسيس إنجاز مهمة ملحَّة وهي تقعيد اللغة. ومن هنا لم ينتظروا حتى يجمعوا كل ما قالته العرب، ولم يحاولوا كذلك التعقيد لكل ما رووه. وهذا الموقف تمليه طبيعة اللغة أية لغة، إذ إنه لا يستطاع الإحاطة بما يقوله الناس فعلاً. كما أن وقف الاستشهاد بعد سنة ١٥٠ للهجرة في الحضر، ونهاية القرن الثاني أو الرابع الهجريين في البدو، حَكَم على اللغة العربية بالتوقف عن النماء والتطور؛ وربما كان السبب في وجود كثير من المشكلات التي أدت إلى جعل اللغة العربية بعيدة عن متناول العرب، بل جعلها لغة ثانية لهم[٥٤].

ويمكن أن نضيف إلى ذلك، أن العلماء العرب؛ لما جمعوا المادة اللغوية من الأعراب، كانوا يذهبون إلى شيخ القبيلة، أو وجيه القوم، أو زعيمه، وينزلون في ضيافته، ويأخذون عنه اللغة، ولا يلتفتون إلى غيره، وربما يكون أفصح منه لساناً وبياناً، وبذلك فقدنا ثروة لغوية هائلة عن العربية التي لا يحيط بها إلا نبي كما قال الشافعي رحمه الله. ونلاحظ أيضاً، أن عناوين بعض المعاجم اللغوية العربية توحي بهذا الاستقصاء لمفردات العربية، فنجد مثلاً، الصحاح، فقد أثبت ما صحّ في العربية، وأهمل ما عداه. وكذلك الجمهرة، فقد ذكر جمهور الكلمات العربية، وترك ما سواها. ومثله لسان العرب، فقد دوَّن ما شاع من المفردات على ألسنة العرب، وأقصى غيرها. وبالله التوفيق وله الثناء والحمد.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- أبو عبدالله الهبطي واضع وقف القرآن بالمغرب -١-. مجلة دعوة الحق، العدد ١٠٦. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط، المملكة المغربية. الموقع الإلكتروني: http://habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/٢٤٨٤.
- الأسد، ناصر الدين. ٢٠١٠م. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. الطبعة التاسعة، عَمَّان/ الأردن: دار الفتح للدراسات والنشر.
- الأصفهاني، حمزة بن الحسن. ١٩٩٢م. التنبيه على حدوث التصحيف. حققه: محمد أسعد طلس. راجعه: أسماء الحمصي وعبد المعين الملوحي. الطبعة الثانية، بيروت: دار صادر.
- البطليوسي، أبو محمد عبد الله بن محمد بن السيد. ١٩٩٩م. الاقتضاب في شرح أدب الكتاب. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- البلاذري، أبو الحسن أحمد بن يحيى بن جابر بن داود. ١٩٨٣م. فتوح البلدان. عني بمراجعته والتعليق عليه: رضوان محمد رضوان. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم. ١٩٩٥م. مجموع الفتاوى. تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- ثعلب، أبو العباس أحمد بن يحيى. ب.ت. مجالس ثعلب. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف بمصر.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. الطبعة السابعة، القاهرة: مكتبة الخانجي بالقاهرة.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. ٢٠٠٣م. الحيوان. وضع حواشيه: محمد باسل عيون السود. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية.
- جاسم، جاسم علي. ٢٠١٧م. التخطيط اللغوي في التراث العربي. المراجعة اللغوية: زيد علي جاسم. الطبعة الأولى، المدينة المنورة: مكتبة دار الميمنة.
- جاسم، جاسم علي. ٢٠١٥م. التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء النظرية والتطبيق. المراجعة اللغوية: زيد علي جاسم. الطبعة الأولى، الدمام: مكتبة المتنبي.
- جاسم، جاسم علي. ٢٠١٥م. المهارات اللغوية ومعايير جودتها. المراجعة اللغوية: زيد علي جاسم. الطبعة الأولى، جدة: مكتبة أمجاد حنين.
- ابن جرير الطبري، محمد. ١٩٦٧م. تاريخ الطبري تاريخ الأمم والملوك. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. الطبعة الثانية، بيروت: دار سويدان.
- ابن الجزري، محمد بن محمد. ٢٠٠٢م. النشر في القراءات العشر. قدم له: علي محمد الضباع. خرج آياته: زكريا عميرات. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية.
- جمعة، خالد عبد الكريم. ١٩٨٩م. شواهد الشعر في كتاب سيبويه. الطبعة الثانية، القاهرة: الدار الشرقية.
- حجازي. محمود فهمي. ب.ت. علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد. ١٩٩٦م. الفائق في غريب الحديث. وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- السجاوندي، أبو عبدالله محمد بن طيفور السجاوندي الغزنوي. ٢٠٠١م. كتاب الوقف والإبتداء. دراسة وتحقيق: محسن هاشم درويش. الطبعة الأولى، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- السجستاني، أبو بكر عبدالله بن أبي داود سليمان بن الأشعث. ١٩٨٥م. كتاب المصاحف. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.

- السيرافي، أبو سيعد الحسن بن عبد الله. ١٩٥٥م. أخبار النحويين البصريين. تحقيق: طه محمد الزيني ومحمد عبدالمنعم خفاجي. الطبعة الأولى، القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.
- الشافعي، محمد بن إدريس. ١٩٣٨م الرسالة. تحقيق: أحمد محمد شاكر. الطبعة الأولى، القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.
- طاش كبرى زاده، أحمد بن مصطفى. ٢٠٠٢م. مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم. الطبعة الثالثة، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الطيار، مساعد بن سليمان بن ناصر. ١٤٣١م. وقوف القرآن وأثرها في التفسير دراسة نظرية مع تطبيق على الوقف اللازم والمتعانق والممنوع. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- ابن العبد، طرفة. ٢٠٠٢م. ديوان طرفة بن العبد. شرحه: مهدي محمد ناصر الدين. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية.
- عبد الجبار، عبد الله، وخفاجي، محمد عبد المنعم. ١٩٨٠م. قصة الأدب في الحجاز في العصر الجاهلي. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.
- ابن العربي، القاضي أبو بكر محمد بن عبد الله. ١٩٩٧م. العواصم من القواصم. تحقيق: عمار طالبي. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة دار التراث.
- العسكري، أبو أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد. ١٩٦٣م. شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف. تحقيق: عبد العزيز أحمد، الطبعة الأولى، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.
- الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان. ٢٠٠٦م. كتاب الحروف. قدم له ووضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد. ١٩٥٥م. معاني القرآن. تحقيق: أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار. بيروت: دار السرور.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد. ١٩٨٨م. كتاب العين. تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي. الطبعة الأولى، بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.
- القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم. ١٩٨٤م. الأمالي. الطبعة الثانية، بيروت: دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع.
- القلقشندي، أحمد بن عباس. ب.ت. صبح الأعشى في صناعة الإنشا. مصر.
- ابن المثنى، أبو عبيدة معمر. ١٩٩٨م. نقائض جرير والفرزدق. وضع حواشيه: خليل عمران المنصور. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- المزيني، حمزة بن قبلان. ١٩٩٨م. قضية الاحتجاج للنحو واللغة. مجلة جامعة الملك سعود، مجلد: ١٠، الآداب (١). ص: ٣ – ٣٣.
- نامي، خليل يحيى. ١٩٣٥م. أصل الخط العربي وتاريخ تطوره إلى ما قبل الإسلام. مجلة كلية الآداب: جامعة القاهرة، شهر مايو.
- ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن يعقوب. ب. ت. الفهرست. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى.
- ولفنسون، إسرائيل ولفنسون "أبو ذؤيب". ١٩٢٩م. تاريخ اللغات السامية. الطبعة الأولى، القاهرة: مطبعة الاعتماد بشارع حسن الأكبر بمصر.
- Grohmann, Adolf. 1952. From The World Of Arabic Papyri, Cairo.
- Miles, G.C. 1948. Early Islamic Inscriptions Near Ta,if in The Hijaz, JNES, Vol. 7.

الهوامش

١ جاسم. التخطيط اللغوي في التراث العربي. ص ٤٠ وما بعدها.

٢ ابن تيمية. مجموع الفتاوى. ج ١٣، ص ٤٠٥- ٤٠٩.

٣ العسكري. شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف.

ص. /-الأصفهاني. التنبيه على حدوث التصحيف. ص ٢٧-٢٨.

٤ البلاذري. فتوح البلدان. ص ٢٩٨./ - وللمزيد انظر، جاسم. التخطيط اللغوي في التراث العربي.

٥ جاسم. التخطيط اللغوي في التراث العربي. ص ١٦.

٦ الطيار. وقوف القرآن وأثرها في التفسير. ص ٢٤٩-٢٥٦./ - السجاوندي. كتاب الوقف والإبتداء. ص ١٢٣-١٢٤./ - أبو عبدالله الهبطي واضع وقف القرآن بالمغرب -١-. مجلة دعوة الحق، العدد ١٠٦. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط، المملكة المغربية. الموقع الإلكتروني:
http://habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/2484
.تاريخ الزيارة: 7/10/1439 هـ - 21/6/2018م

٧ الأصفهاني. التنبيه على حدوث التصحيف. ص ٢٧-٢٨. حيث يذكر أن الحجاج أمر كُتَّابّه أن يضعوا للحروف المشتبهة، مثل: الباء، والتاء، والثاء، والنون، علامات تميزها./ - نامي. أصل الخط العربي وتاريخ تطوره إلى ما قبل الإسلام. ص٨٧.

٨ ابن العربي. العواصم من القواصم. ص ٣٥٨.

٩ الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص ٤٨-٤٩./ - ابن الجزري. النشر في القراءات العشر. ج١، ص٣٣.

١٠ ابن جرير الطبري. تاريخ الطبري تاريخ الرسل والملوك. ج٤، ص ٢٠٤.

١١ الزمخشري. الفائق في غريب الحديث. ج١، ص ١٧٩./ - ابن الجزري. النشر في القراءات العشر. ج١، ص٣٢.

١٢ انظر لبيان المقصود بنقط المصحف، - السجستاني. كتاب المصاحف. ص ١٥٨.

وانظر لبيان نقط أبي الأسود، - ابن النديم، الفهرست. ص٦٠./ - السيرافي. أخبار النحويين البصريين. ص١٢./ - جاسم. التخطيط اللغوي في التراث العربي. ص ١١٨-١١٩.

١٣ الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص ٥٠.

١٤ النساء: ٩٤.

١٥ الفراء. معاني القرآن. ج١، ١٧٢-١٧٣.

١٦ ابن النديم. الفهرست. ص ٦.

١٧ الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص ٥١.

١٨ السجستاني. مصاحف السجستاني. ٤٩، ١١٧.

١٩ الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص ٥١.

٢٠ ولفنسون. تاريخ اللغات السامية. انظر، جرائد حروف هذه اللغات. ص١٧٩، ٢٠٠./ - حجازي. علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية. ص ٢١٧- ٢٢١.

٢١ القلقشندي. صبح الأعشى. ج٣، ص ١٥٥. / - طاش كبري زادة، المولى أحمد بن مصطفى. مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم. ج١، ص ٨٩-٩٠.

٢٢ الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص ٥١-٥٢.

٢٣ البطليوسي. الاقتضاب في شرح أدب الكتاب. ص ١٣٢.

٢٤ الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص ٥٣./ - عبد الجبار، عبد الله، و خفاجي، محمد عبد المنعم. قصة الأدب في الحجاز في العصر الجاهلي. ص ٥٥٤.

٢٥ ابن العبد. الديوان. ص٧١. الرق: صحيفة الجلد. رقَّشه: دبَّجه وزينه. يشِمه: يكتبه ويزينه.

٢٦ القالي. الأمالي. ج٢، ص ٢٤٦.

٢٧ الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص ٥٣-٥٤.

٢٨ صورة هذه البردية في كتاب الدكتور جروهمان: From the world of Islamic papyri, p1. ١١ ووصفها ونصها مع ترجمتها في ص١١٣-١١٤؛ ثم انظر ص٨٢ من الكتاب نفسه.

٢٩ ج. س. ما يلز: النقوش الإسلامية

المبكرة بقرب الطائف في الحجاز G.G. Miles. Early islamic inscriptions Near Taif in the Hijaz JNES. ٧ (١٩٤٨) وصورة النقش هناك رقم ١٨.

٣٠ الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص ٥٤.

٣١ الصولي. أدب الكُتَّاب. ص٥٠.

٣٢ أبو نواس. الديوان. ص ٧٠٩. / - الصولي. أدب الكُتَّاب. ص٥٤.

٣٣ القلقشندي. صبح الأعشى في صناعة الإنشا. ج ٣، ص ١٤٩-١٥٠، ص ١٥٤-١٥٥. / - العسكري. شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف. ص ١٣-١٦./- الأصفهاني. التنبيه على حدوث التصحيف. ص ٢٧ - ٢٨./ - جاسم. التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء النظرية والتطبيق. ص ٢٠٨.

٣٤ القلقشندي. صبح الأعشى في صناعة الإنشا. ج٣، ص١٥٦./ - جاسم. المهارات اللغوية ومعايير جودتها. ص ٩٨-٩٩./ - جاسم. التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء النظرية والتطبيق. ص ٢٠٨.

٣٥ العسكري. شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف. ص١٦.

٣٦ الأصفهاني. التنبيه على حدوث التصحيف ص٥١.

٣٧ المزيني. قضية الاحتجاج للنحو واللغة. ص ٣ – ٣٣.

٣٨ الفارابي. كتاب الحروف. ص ٨٣- ٨٤.

٣٩ الفارابي. كتاب الحروف. ص ٨٤.

٤٠ الفارابي. كتاب الحروف. ص ٨٤- ٨٥.

٤١ المزيني. قضية الاحتجاج للنحو واللغة. ص ٣ – ٣٣.

٤٢ الفراهيدي. كتاب العين. ج٣، ص ١٨٥، ج٥، ص ٩٠.

٤٣ الفراهيدي. كتاب العين. ج٣، ص ١٨٥، ج٥، ص ٩٠.

٤٤ الفراهيدي. كتاب العين. ج٤، ص ٢٨٨.

٤٥ الفراهيدي. العين. ج١، ص ٦٠.

٤٦ جمعة. شواهد الشعر في كتاب سيبويه. ص ٢٦٨ – ٣٠٣.

٤٧ المزيني. قضية الاحتجاج للنحو واللغة. ص ٣ – ٣٣.

٤٨ ابن المثنى. نقائض جرير والفرزدق. ج٢، ص ٣٣٢.

٤٩ الجاحظ. الحيوان. ج٢، ص ٣٣١.

٥٠ الجاحظ. البيان والتبيين. ج ٤، ص ٢٤.

٥١ المزيني. قضية الاحتجاج للنحو واللغة. ص ٣-٣٣./ - راجع موضوع: التعريب أدناه لمزيد من التوضيح.

٥٢ الشافعي. الرسالة. ص ٤٢.

٥٣ سورة البقرة: ٢٥٥.

٥٤ المزيني. قضية الاحتجاج للنحو واللغة. ص ٣-٣٣.

منهج مقترح في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. أبوالدهب البدري علي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

١ - المقدمة والإحساس بمشكلة البحث

الاستماع هو أول الفنون اللغوية التي يتعامل معها الإنسان حيث يبدأ بها علاقاته الخارجية بمن حوله؛ باعتبار أن حاسة السمع هي أولى الحواس التي تعمل لديه؛ ومن ثم تصبح أهم القنوات اللغوية التي يستخدمها في مناشط الحياة اليومية، فالفرد يسمع يوميا أكثر مما يتكلم، أو يقرأ، أو يكتب.

وللاستماع دور رئيس في عمليات التعليم والاتصال والاشتراك المنتج في الحياة. وهناك من يجزم بأن "الإجماع يكاد يتم بين علماء اللغة والمشتغلين بها منذ فجر التاريخ على أن الاستماع إلى النماذج اللغوية الصحيحة أكثر مصادر اكتساب الإنسان للغة اتساعا، وأكثرها قوة وتأثيرا" (عبده الراجحي، ١٩٩٣ : ٧٢)[١].

وفى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعد مهارة الاستماع القاعدة التي يرتكز عليها نمو وتطور المهارات الأخرى؛ فمن خلال الاستماع يكتسب الدارس عددا من المفردات اللغوية، والأنماط والتراكيب، والأفكار، والمفاهيم، وتنمية المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث والقراءة والكتابة؛ وعلى ذلك فإن مهارة الاستماع تؤدي دوراً رئيساً في عملية تعليم اللغة العربية داخل قاعات الدرس، والتواصل بها في مواقف الاتصال اليومي خارج قاعات الدرس.

من هنا تبرز أهمية تطوير مهارات الاستماع لدى طلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية؛ لإكسابهم القدرة على التواصل الجيد من جهة، ومساعدتهم على التعلم واكتساب المعارف والخبرات في اللغة العربية في كليات

الجامعة الإسلامية التي سيدرسون مستقبلا بها.

في الوقت نفسه تتضح ضرورة تبني معايير لجودة عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتحديد معايير لجودة البرامج الدراسية لتعليم مهارتها الفرعية من استماع وحديث وقراءة وكتابة في كافة المؤسسات والهيئات المسئولة عن برامج تعليمها لغة أجنبية في المجتمعات العربية أو لغة ثانيةفي المجتمعات غير العربية.

وجودة المناهج الدراسية تعني توفر مجموعة من الخصائص في هذه المناهج بحيث تنعكس على مستوى الخريجين، وهو ما يشير الى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة (شوقي محمود، ٢٠٠٩ : ٤٠٠).

لكن، وعلى الرغم من أهمية الاستماع في عمليتي التواصل الشفهي، والتعلم الفعال، فإنه لم يأخذ حقه الأوفى، ولم ينل ما يستحق من عناية في مناهج تعليم اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة كغيره من الفنون اللغوية؛ فمن خلال تدريس الباحث ببرنامج الإعداد اللغوي لاحظ أن الاستماع مهمل ومنسي تماما في توصيف مقررات هذا البرنامج، من حيث عدم وجود مقرر محدد لتعليمه، ولا حصص دراسية تخصص لتنمية مهاراته، كما أنه لا يتم تقويم مهاراته لدى الطلاب.

ويتفق هذا مع ما أكدته دراسة محمد غفور(٢٠١٢) من عدم وجود منهج لتعليم مهارة الاستماع ببرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم، كما أن الأنشطة والوسائل التعليمية التي تقدم لمهارة الاستماع ضعيفة، والاستفادة من معامل اللغة والأنشطة غير الصفية في تنمية مهارة الاستماع ضعيفة تماما.

علاوة على ذلك فإن برنامج الإعداد اللغوي في المستويات الأربعة للدراسة في هذا المعهد يخلو من أي تخطيط منهجي وفق معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع من حيث التحديد الدقيق لنواتج التعلم، والمحتوى اللغوي، وكذلك تحديد كافة أساليب التدريس، والوسائل والأدوات التي تسهم في تعليم وتعلم هذه المهارات، وتحديد أساليب التقويم الموضوعية للحكم على مدى ما اكتسبه هؤلاء المتعلمون من تلك المهارات.

كما أن خلو مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية من دراسة استهدفت بناء منهج في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع لدى الدارسين؛ دعا الباحث إلى إجراء هذه الدراسة.

٢ - تحديد مشكلة البحث

تحددت مشكلة البحث في افتقار برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إلى وجود برامج مخططة ومقصودة لتعليم مهارة الاستماع في ضوء معايير الجودة بحيث يكون لها أهدافها المحددة، وطرائق وأساليب تدريسها وتقويمها، وحاول البحث الحالي التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة

عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن بناء منهج في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟ وتتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١) ما معايير الجودة الواجب توافرها في بناء منهج تعليم الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
٢) ما الأسس اللازمة لبناء منهج في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
٣) ما صورة المنهج المقترح لتعليم الاستماع في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٣ - أهداف البحث: هدف البحث إلى

١) تحديد معايير الجودة لبناء منهج لتعليم الاستماع لتنمية مهاراته لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخربوالتي يمكن في ضوئها تضمين مهارات الاستماع، والكشف عنها في كل من الأهداف التعليمية، والمحتوى الدراسي، والأنشطة التعليمية، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم.
٢) تحديد الأسس التي يجب أن يستند إليها بناء منهج لتعليم الاستماع في ضوء معايير الجودة لتنمية مهاراته لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٣) بناء منهج لتعليم الاستماع لتنمية مهاراته لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء كل من: معايير الجودة، والأسس التي تم التوصل إليها.

٤ - أهمية البحث

يمكن لهذا البحث أن يقدم بعض الإسهامات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تفيد:

١) مخططي مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بتقديم منهج في تعليم الاستماع، ينتظر أن يسهم في تنمية مهاراته لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث يمكن الاستعانة بهذا المنهج في تطوير مقررات تعليم الاستماع في جامعات أخرى.
٢) معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بتقديم دليل مرجعي يوضح لهم كيفية استخدام المنهج المقترح في هذا البحث في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٣) طلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية في تنمية مهاراتهم في فهم ونقد وتذوق ما يستمعون إليه من خلال منهج علمي وضع لهذا الهدف.
٤) الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك بفتح آفاق جديدة أمامهم لدراسات مستقبلية تعنى بتطوير مناهج تعليمية في ضوء معايير الجودة لتنمية بقية المهارات الأساسية للاتصال اللغوي: الكلام والقراءة والكتابة.

٥ - مصطلحات البحث

١) منهج تعليم الاستماع: هو مجموعة من الخبرات والمواقف اللغوية التعليمية التي تخطط وتقدم لطلاب الجامعة الإسلامية

غير الناطقين باللغة العربية لتمكينهم من تعلم اللغة استعمالاً وممارسة بهدف تنمية مهارات الاستماع لديهم.

٢) معايير الجودة: مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة، ينظر إليها بوصفها مقياسا لما هو مطلوب تحقيقه ويجب توافرها في بناء منهج لتعليم الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وتنمية مهاراته لديهم.

٦ - الخلفية النظرية للبحث

أولا - تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية:

الاستماع هو استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه، وهو مهارة معقدة يعطي فيها المستمع كل اهتماماته للمتحدث، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته وإيماءاته، ولهذا يختلف عن السماع الذى يعتمد أساسا على فسيولوجية الأذن، وسلامتها العضوية، وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتية من مصدرها دون اهتمام وانتباه.

ويُّعرف الاستماع بأنه عملية إنسانية مقصودة بنائية وتفاعلية غاية في التعقيد تتم بتوجه ونية من الشخص للاستماع للمتحدث بهدف اكتساب المعرفة، وتحلل في هذه العملية الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجرى فيه الحديث، وسياقه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تكوَّن أبنية المعرفة فى الذهن حيث يفسر المستمع ما استمع إليه، أو يعلق عليه أو يبدي رأيه فيه.(Scarella & Oxford,1992,p.142؛ رشدي طعيمة ومحمد مناع، ٢٠٠٠ : ٨٠؛ فتحي يونس، ٢٠٠١ : ١٩٥)

والاستماع عملية عقلية تتطلب من المستمع استقبال المعلومات بالأذن، وإعمال الذهن والفكر؛ لفهم ما يستمع إليه، ثم محاولة إظهار مواطن القوة أو الضعف فيه. أي أن الاستماع يمد الفرد بالمدخلات التي تعد المادة الخام الضرورية لحدوث العمليات العقلية المختلفة.

وتتكون عملية الاستماع من أربعة أركان أساسية هي: فهم المعنى الإجمالي، وتفسير الكلام والتفاعل معه، ثم تقويمه ونقده، وأخيرا، ربط مضمون الكلام بالخبرات الشخصية للمستمع. (نبيل عبد الهادي وآخران، Vogelyb, 1999,:236؛ 2003: 159)

والاستماع الجيد يتضمن مجموعة من القدرات التي يجب توافرها لدى الطلاب أهمها: الانتباه والمثابرة على مواصلة الاستماع، وتتبع الأفكار الرئيسة، ومتابعة نمو النقاط الفرعية، ومعرفة الأدلة التي يسوقها المتحدث بهدف الشرح أو التدعيم، وتحليل معانى الكلمات التي يستخدمها المتحدث وتحليل مضمونها أيضا، وتكييف أو تعديل الاستماع بحيث يتلاءم مع صوت المتحدث ونطقه والظروف الأخرى المحيطة بموقف الاستماع، وتذوق الأنماط الأدبية المختلفة (فتحي يونس: ١٩٩٩).

وباء على ما سبق فإن لعملية الاستماع مجموعة متعددة من المهارات تتعلق بمهارات تعرف المسموع، ومهارات فهم المسموع، ومهارات نقد المسموع ومهارات تذوق المسموع، أي تعرف الطالب وفهمه لما يستمع إليه من نصوص،

ونقده وتحليله ما تتضمنه الرسالة المسموعة من حقائق وآراء، وتذوقه كافة ما تحتويه من جماليات.

وتتحدد مهارة فهم المسموع بقدرة الطالب على فهم المعنى الإجمالي للمسموع، ويقصد به. كما يشير محمد رضوان الداية ومحمد جهاد الجمل(٢٠٠٤ : ٤٣). إلى الفهم الدقيق لوحدات الأفكار، ومتابعة الأفكار المتلاحقة، وإدراك العلاقات بين الأفكار لتحديد الرئيسة منها، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.

ويندرج تحت مهارة فهم النص المسموع عدد من المهارات الفرعية التي تتمثل في قدرة المتعلم على أن: يحدد معنى الكلمة، وأن يحدد مضاد الكلمة، وأن يحدد الأفكار الرئيسة، ويستنتجال أفكار الثانوية في المسموع، ويستنتج العلاقة التيتربطبين الأفكار الرئيسة والثانوية، وأن يحدد التفاصيل المهمة، ويحدد غرض المتحدث، ويضع عنواناً للموضوع المسموع، ويميز الكلمات والعبارات التي تحمل مشاعر مختلفة (مثل: الحزن والسعادة والتهنئة)، ويحدد عناصر القصة المسموعة (الشخصيات والحدث والزمان والمكان)، ويستمع لغرض محدد مسبقاً (مثل: الاستدلال على الشخصية الرئيسة)، وأن يضععنوان النص سمعه، وأن يوضحد لالة بعضا لأساليب الواردة في المسموع، ويكتشف الأخطاء فيما يستمع إليه، ويدرك تأثير التنغيم على المعنى. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣:٧٣-٧٤ ؛ الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠٠٩؛ California State Board of Education,1999, Indiana State Board of Education,2000), Montana Standers for Speaking and (Listening, 2001

ويمثل نقد المسموع ثالث المهارات الأساسية للاستماع، وأهم مهاراته هي قدرة المتعلم على أن: يصدر حكما عليما سمعه، وأن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وأن يحدد أوجه التناقض الواردة في النصال مسموع، وأن يكشف عناصر الجدة في المسموع، وأن يحدد العناصر المهمة وغير المهمة في النصال مسموع، ويكشف عن الادعاءات الواردة في النص، يميز بين الحقيقة والرأي، وأنيحكم على شخصيات القصة، ويقارن بين العبارات التي تؤدى معاني متقاربة، ويقارن بين العبارات التي تحمل معاني متعارضة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣ :٧٣-٧٤؛ الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، 2009 California State Board of Education, 1999, Indiana State Board of Education, 2000, Montana Standers for Speaking and Listening,2001).

وتذوق المسموع قدرة لها مظاهر مختلفة، مثل: معرفة حكاية القصة أو الرواية، ومعرفة الجو الانفعالي السائد لدى شخصيات القصة، ومعرفة الأحداث الرئيسة التي لعبت دورا مهما في مجريات الأمور، علاوة على ذلك، التمتع بما في الأدب من جمال فني، سواء على مستوى الألفاظ، أم العبارات، أم التركيب الكلي للعمل الفني، أم على مستوى التعبير المبدع عن الواقع (فتحي يونس، ١٩٩٩ : ١٤٧).

ومن مهارات تذوق المسموع أن يظهر المتعلم إعجابه أو استياءه لبعض الشخصيات في قصة استمع إليها، وأن يتنبأ بنهاية قصة ناقصة أو حدث، يدرك نوع الانفعال فيما يستمع إليه،

يبدي رغبة في الاستماع للآخرين، ويحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه، ويحدد الحالة النفسية للمتحدث، ويضع عنوانًا معبر اللنص المسموع، وأن يحدد القيم السائدة في النص، ويحدد قيمة التعبيرات المجازية في النص المسموع، ويحدد نوع الصور البلاغية الواردة في النص المسموع، وأن يلخص المسموع بأسلوبها لخاص (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣ :٧٣ – ٧٤ ؛ الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠٠٩؛ California State Board of Education, 1999, Indiana State Board of Education,2000), Montana Standers for Speaking and Listening, 2001).

يتضح مما سبق الأمر أن مهارات الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية تتبلور بشكل أساسي في مساعدة الطلاب على تعرف الكلمات والجمل المسموعة، وتنمية أدائهم في فهم ما يستمعون إليه، وشحذ قدراتهم على نقد وتحليل ما تتضمنه الرسالة المسموعة من حقائق وآراء، وتذوق كافة ما تحتويه من جماليات؛ فتنمو بذلك كفاءتهم الاتصالية في مواقف الحياة المختلفة، كما تنمو قدرتهم على التعلم والتحصيل.

وعلى هذا الأساس يجب ألا يقف تعليم الاستماع عند مجرد تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع، ولكن يجب الالتفات إلى الشق الثاني من هذا النشاط، وهو إدراك العلاقة بين أشكال الحديث، والتعمق في فهم المقصود منها، وإدارك الفرق بين الرأي والحقيقة، وإدراك تأثير التنغيم، والعاطفة المسيطرة في الحديث، والتأكد من أن هدف توصيل الرسالة قد تحقق؛ ومن هنا تتضح أهمية تدريس المهارات المطلوبة للاستماع الفعال والناقد (Hunsaker: 1991؛ رشدي طعيمة ومحمود الناقة، ٢٠٠٦: ٧٧).

وبناء على ما تم عرضه من إطار نظري حول مهارات ومعايير الاستماع في برامج تعليم اللغة العربية وغيرها من اللغات، تم التوصل إلى قائمة بمهارات الاستماع لدى طلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية. وتتمثل أهم مهارات الاستماع التي يسعى المنهج المقترح في هذا البحث إلى تنميها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة فيما يأتي:

أولا - مهارات فهم المسموع وتشمل: أن يحدد الدارس معنى كلمة فيما يستمع إليه، ويحدد مضاد كلمة فيما يستمع إليه، ويحدد الأفكار الرئيسة في النص المسموع، ويحدد التفاصيل المهمة في النص المسموع، ويحدد غرض المتحدث فيما يستمع إليه، ويضع عنواناً للموضوع المسموع، ويميز الكلمات والعبارات التي تحمل مشاعر مختلفة(مثل: الحزن والسعادة والتهنئة) فيما يستمع إليه، ويحدد عناصر القصة المسموعة (الشخصيات، الحدث، الزمان، المكان)، ويستمع لغرض محدد مسبقاً (مثل: الاستدلال على الشخصية الرئيسة)، ويكتشف الأخطاء فيما يستمع إليه، ويدرك تأثير التنغيم على المعنى فيما يستمع إليه.

ثانيا - مهارات نقد المسموع وهي: أن يميز الدارسبين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه، ويميز بين ما يتصل بالموضوع المسموع وما لا يتصل به، ويدرك المتناقضات فيما يستمع

إليه، ويحكم على شخصيات القصة المسموعة، ويقارن بين العبارات التي تؤدى معاني متقاربة فيما يستمع إليه، ويقارن بين العبارات التي تؤدى معاني متعارضة فيما يستمع إليه.

ثالثا. مهارات تذوق المسموع وهي: أن يُعلق الدارسعلى ما يستمع إليه تعليقاً مناسباً، ويدرك تأثير التنغيم على المعنى فيما يستمع إليه، ويظهر إعجابه أو استياءه لبعض الشخصيات في قصة استمع إليها، ويدرك نوع الانفعال فيما يستمع إليه، ويحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه من شعر أو نثر، ويضع عنوانًا معبرا للنص المسموع، و يحدد نوع الصور البلاغية الواردة في النص المسموع، ويلخص المسموع بأسلوبه الخاص.

ثانيا - معايير جودة منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية:

حظي موضوع الجودة في مختلف الجوانب بالعناية في العديد من دول العالم نتيجة للتطورات، والتغيرات، والتقدم السريع في مختلف المجالات. وفي الجانب التعليمي لم يعد التحدي الرئيسي لأي نظام تعليمي يسعى للتميز بين النظم التعليمية الأخرى مقتصرا على تقديم التعليم لكل المتعلمين فقط، وإنما التأكيد على أن يقدم هذا التعليم بجودة عالية.

وحتى يواكب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التطور الحديث في تعليم اللغات الأجنبية يجب أن يوفر للمتعلم الأجنبي الذي جاء إلى هذه الثقافة والأرض واللغة والبيئة الجديدة تعليماً حديثاً يحترم عقل هذا المتعلم وعمره وثقافته وخبراته السابقة، ويصهر كل ذلك في مخرجاته(محمود الصيني وعبد الرحمن العبدان، وعمر الصديق، ١٩٩٠ : ٤).

ولهذا فإن تبني معايير لجودة عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتحديد معايير لجودة البرامج الدراسية لتعليم مهارتها الفرعية من استماع وحديث وقراءة وكتابة. أصبح مطلب حياة على مستوى المجتمعات العربية والإسلامية، وغاية مستهدفة يجب أن تسعى لتحقيقها كافة المؤسسات المسؤولة عن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية: المدخلات أو العمليات أو المخرجات، والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم. وتتحقق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية (فتحي عشيبة، ١٩٩٩ : ١٢).

ويقصد بجودة المنهج الدراس يجودة محتوياته، وتحديثها لمستمر بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية بحيث يساعد المنهج الدراسي المتعلم على توجي هذا تهفي دراست هو أبحاثه في جميع أنواع التعلم) رضا المليجي، ومبارك البرازي، ٢٠١٠ :١١٣).

ومن هذا المنطلق فإن جودة مناهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية تعني توفر خصائص معينة في هذه المناهج بحيث تنعكس على عمليتي التعليم والتعلم، وعلى مستوى الدارسين في هذه المهارات. كما تتمثل أيضا في الاهتمام بمحتويات هذه المناهج ووضوح غايتها وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات

الطلاب والمجتمع على حد سواء. بالإضافة إلى الاهتمام المماثل بجودة إستراتيجيات التدريس، ووسائل وأساليب التقويم لتحقيق التحسن المستمر والتنمية الشاملة والمستدامة لقدرات ومهارات الطلاب.

ويمكن التمييز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة هي: جودة التصميم، ومعناها تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل. وجودة الأداء، وتعني القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة. وجودة المخرج، وتعنى الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة (سمير عبد العزيز، ٢٠٠٠).

وعليه؛ فإن جودة تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية تتحدد من خلال تقييم العناصر المكونة لها في النظام التعليمي والتي تشمل المدخلات التالية (محتوى المنهج المتمثل في كتاب الطالب، ودليل المعلم، ودليل التقويم، وكراسة الأنشطة اللغوية، والتسهيلات والإمكانات الدراسية) والعمليات (أداء المعلم وتفاعله مع المتعلمين في قاعات الدراسة)، أما المخرجات فهي (إنجازات الطلاب بناء على الاختبارات القياسية) في ضوء معايير الجودة.

وتتمثل جودة منهج تعليم الاستماع في الاهتمام بمحتوياته، ووضوح غايته، وإمكانية تحقيقه، وواقعيته في تلبية رغبات الطلاب والمجتمع على حد سواء. بالإضافة إلى الاهتمام المماثل بجودة إستراتيجيات التعليم، ووسائل وأساليب التقويم؛ لتحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعلم، والتنمية الشاملة والمستدامة لقدرات ومهارات الطلاب.

ولجودة المنهج مجموعة من الخصائص أهمها: الشمولية: أي تناول جميع الجوانب في بنائه وتصميمه وتطويره وتنفيذه وتقويمه، والموضوعية: أي لابد أن تتوافر عند الحكم على مدى ما توافر من أهداف. والمرونة: لمراعاة كافة المستويات وكافة البيئات، والمجتمعية: أي أنها ترتقي مع احتياجات المجتمع وظروفه وقضاياه، والاستمرارية والتطوير: أي إمكانية تطبيقها وتعديلها، وتحقيق مبدأ المشاركة في التصميم واتخاذ القرارات. (كمال زيتون، ٢٠٠٤)

ويتكون المنهج من عدة عناصر رئيسة هي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التعليم (التدريس) والتعلم، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا، والتقويم. وعلى ذلك يجبالنهوضبجودةالمناهجالدراسية منحيثالمحتوىووضعالأهدافوإمكانيةتحقيقهاوالتأ كدمنواقعيتهافيتلبيةرغباتالطلابوالمجتمع، وكما يجب الاهتمام بتطوير طرق التدريس ووسائل التقويم، مما يؤدي إلى التطوير المتواصل لقدرات ومهارات الطلاب، وتحقيق ذلك يجنب الهدر في الطاقات والموارد (رائدة سالم، ٢٠٠٩).

وبناء على ما سبق فإنه مهما تعددت تعريفات جودة المنهج، فإن هناك اتفاقا على أن جودة المنهج هي مجموعة من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر في المنهج لتلبية حاجات الطلاب والمجتمع على السواء، وإعداد مخرجات تتصف بالكفاءة لتلبية متطلبات حاجات المجتمع، ومن ثم فإن جودة منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية تعني تميز هذا المنهج بتوافر المعايير الخاصة بالجودة في

كافة هذه الجوانب من أهداف، ومحتوى، وطرق التعليم (التدريس) والتعلم، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا، وأساليب التقويم.

ثالثا. أسس بناء منهج مقترح في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع:

تقوم عملية بناء منهج لتعلم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية على مجموعة من الأسس والمبادئ المستمدة من المجالات التي ينبغي أن تعالج في المواد التعليمية. وهذه الأسس هي كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ. وتعد هذه المؤثرات والعوامل المصادر الرئيسة للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهج,وتتمثل أسس بناء منهج مقترح في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع للناطقين بلغات أخرى في الأسس اللغوية، والأسس الثقافية، والأسس النفسية، والأسس التربوية.

ويقصد بالأسس اللغوية كافة المبادئ التي تنطلق منها عملية إعداد المواد التعليمية لتعليم اللغة العربية كمعرفة من مصمم المنهج بكل من النظام الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي للغة العربية، وتمكنه من خصائص العربية والصعوبات التي يمكن أن تواجه متعلميها من غير الناطقين بها وما تكشف عنه الدراسات التقابلية(رشدي طعيمة ومحمود الناقة، ٢٠٠٦ : ١٠٤).

وعلى ذلك فيجب عند إعداد الأنشطة اللغوية الإثرائية مراعاة أن تُقدَّم في سياقات لغوية كاملة ذات دلالة ومعنى، والالتفات إلى بعض الخصائص المميزة للغة العربية مثل الاشتقاق والترادف، والالتفات كذلك إلى الكلمات الوظيفية ومعياري الشيوع والبساطة عند اختيار التراكيب اللغوية، والالتفات أيضا إلى قضية التنغيم التي تتطلب تقديم علامات الترقيم وكيفية استخدامها من أجل التنغيم، ومراعاة علاقة المادة اللغوية بالمستوى اللغوي للدارس (محمود الناقة، ٢٠٠٥ : ٢٢: ٢٤).

وغني عن البيان، أن إلمام مصمم برامج الأنشطة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية بطبيعة اللغة العربية وخصائصها يمكنه من توصيف المحتوى اللغوي واختياره بما جعله قابلا للتدريس والتعلم، ويجعل الصياغة اللغوية متناسقة مع خصائص اللغة ومعالجة للصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلم.

وفيما يتعلق بالأسس الثقافية فللثقافة العربية الإسلامية مكانة مهمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهي أساس مهم لمحتوى المواد التعليمية؛ فاللغة تصحب ثقافتها بالضرورة ولا يمكن أن يتم تعليم اللغة العربية من خلال محتوى مفرغ من الثقافة العربية الإسلامية (رشدي طعيمة ومحمود الناقة، ٢٠٠٦: ٨٩).

وللثقافة أبعاد سياسية وتجارية واجتماعية وحرفية وفنية وعلمية وتراثية وأدبية؛ ومن ثم فإن الأمر يتطلب عند بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير للناطقين بلغات أخرى أن تتعدد أوجه الثقافة وأبعادها في المادة التعليمية بتعدد هذه الامتدادات.

وفيما يتعلق بالأسس النفسية فيؤكد محمود الناقة (٢٠٠٥ : ٢) على أنه لا يمكن تناول موضوع مواد تعليم اللغة العربية دون الحديث عن

الجانب النفسي؛ حيث لابد أن توجه الحقائق المتصلة بنمو المتعلم موضوعات المادة التعليمية بناء وتركيبا وشكلا ومضمونا. كما تقوم المبادئ المتصلة بنظريات التعلم وبدور الميول والدافعية بدور كبير في إعداد واختيار وتنظيم مواد التعلم.

معنى ذلك أنه يجب عند تخطيط برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التأكد من مدى مسايرة مواد التعلم لمستويات النمو ومدى مناسبتها للميول ومراعاتها لأحدث الحقائق والمبادئ في ميدان التعلم بشكل عام. ومراعاة حاجات المتعلم واهتماماته وقدراته وميوله للوصول به إلى حالة من التوازن النفسي، وإتاحة الفرصة أمامه لإشباع ميوله وحاجاته؛ بحيث يقبل على ممارسة أنشطة الأنشطة اللغوية بجهد كبير وحماس مستمر.

أما عن الأسس التربوية، فيتطلب إعداد برامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير أن تكون على درجة عالية من الجودة بحيث يكون لها أهدافها المحددة، وطرق وأساليب تدريسها وتقويمها، وتستلزم هذه البرامج وجود معلم واع في الإعداد الثقافي والأكاديمي، وأن يكون مدربا على المهارات اللغوية ومهارات التفكير، وقادرا على تعليمها والتدريب عليها.

وتتلخص الأسس والمبادئ التربوية في عدة مجالات هي: مبادئ تنظيم المادة التعليمية وهي التابع والاستمرار والتكامل، والضوابط التربوية عند معالجة الجوانب المختلفة للمادة التعليمية، ومبادئ تتصل بوضوح المادة التعليمية، ومبادئ تتصل بمحتوى المادة التعليمية، ومبادئ تتصل بمناسبة المادة وإمكانية تدريسها (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤: ١٠).

ومن ثم يلزم دراسة الأسس والمعايير التي على أساسها تختار عناصر منهج تعليم الاستماع وتخطط وتنظم وتسلسل في مستويات متتابعة، والأسس التي على أساسها تصاغ وتترجم الأهداف التعلمية إلى سلوك لغوي يمكن تنميته وملاحظته وضبطه وقياسه، ومعرفة أسس اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة للمحتوى اللغوي وللأهداف التعلمية، كما يجب تعرف أسس عملية التقويم نواتج التعلم اللغوي.

وفي النهاية بقي التأكيد على أن الخبرة اللغوية اللازمة لبناء منهج مقترح في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع لغير الناطقين بالعربية لا يمكن أن تتحدد وتختار دون الاستناد إلى الثقافة العربية الإسلامية؛ لأن اللغة تحمل ثقافة ناطقيها. كما أن هذه الخبرة اللغوية بمحتواها الثقافي لا يمكن أن تختار وتعد بشكل سليم إلا في ضوء طبيعة وخصائص متعلميها. ,ولابد أيضا أن تكون الخبرة اللغوية والثقافية المقدمة في المنهج قابلة لأن تعلم وأن تتعلم في الوقت نفسه، ويحكم كل هذا طبيعة اللغة العربية وخصائصها.

٧ - منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في تتبع البحوث والدراسات السابقة في مجال الاستماع: واقعه، ومهاراته، وطرائق تدريسه؛ بهدف تعرف معايير الجودة لبناء منهج لتعليم الاستماع، و الأسس التي يجب أن يستند إليها بناء هذا المنهج لتنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي

اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٨ - إجراءات البحث

أولا. إعداد قائمة معايير الجودة في بناء منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية:

قام الباحث بإعداد هذه القائمة وفقاً للخطوات التالية:

١ - تحديد الهدف من إعداد القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد معايير الجودة الواجب توافرها في عناصر منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية ؛ ليتم في ضوئها بناء المنهج المقترح.

٢ - تحديد مصادر إعداد القائمة:

قام الباحث بحصر معايير الجودة في بناء منهج تعليم الاستماع المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال مراجعة العديد من القوائم والوثائق القومية والمؤسسية، والدراسات والبحوث العلمية في مجال معايير جودة المناهج الدراسية بصفة عامة، ومناهج تعليم اللغة العربية وعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص.

٣ - صياغة مفردات القائمة وتصنيفها:

صيغت مفردات قائمة المعايير في شكل عبارات إجرائية يمكن في ضوئها بناء عناصر منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية، بحيث تقيس كل مفردة أحد الجوانب الواجب توافرها في هذا المنهج، هذا وقد صنفت مفردات القائمة تحت ستة محاور رئيسة تمثل أهم المكونات التي تراعى عند إعداد المنهج.

٤ - ضبط القائمة:

تم إعداد استبانة بالصورة الأولية للقائمة تشتمل على المحاور الأساسية والمؤشرات الفرعية التي تندرج تحتها، تشتمل على المعايير ومقياس الأهمية خماسي التدرج (مهم جداً، مهم، متوسط الأهمية، غير مهم، غير مهم جداً) على أن تكون درجاته هي (٥-١).

عرضت الاستبانة على عينة من على مجموعة من المحكمين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، وفي مجال علم اللغة التطبيقي. وذلك من خلال استطلاع للرأي شمل مقدمة تعرف السادة المحكمين بهدف البحث، ومصادر اشتقاق القائمة، وبعض المصطلحات الأساسية الواردة في الاستبانة؛ وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية القائمة للهدف المعدة من أجله.

٥ - الضبط الإحصائي للقائمة:

تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لكل معيار من المعايير الفرعية من التي تضمنتها الاستبانة حيث الأهمية وقد تراوحت قيم الوزن النسبي للمعايير ما بين (٩٥ ٪– ٩٨٪)وقد تمّ تحديد نسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر لقبول المعيار، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أو استبعاد أي معيار من قائمة المعايير التي تشتمل على (٤٧) معياراً.

حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من العبارات ومجموع درجات المحور، ومعاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات المحاور التي وضعت تحتها وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠٫٧٦ -٠٫٨٧) وهي معاملات قوية ودالة إحصائيا عند مستوى ٠٫٠٥ وهذا دليل

على عدم تداخل بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها.

٦ - الصورة النهائية لقائمة معايير الجودة في بناء منهج تعليم الاستماع:

بعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات، تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية حيث اشتملت على (٤٧) معياراً، تم تصنيفها تحت ستة محاور هي: الأهداف التعليمية (٦) ستة معايير، والمحتوى المسموع (٨) ثمانية معايير، وطرق التدريس (٦) ستة معايير، والأنشطة التعليمية في محتوى المنهج (١٠)عشرة معايير، والتقويم (الأسئلة والتدريبات) (٧) سبعة معايير، ودليل المعلم وكتاب الطالب (١٠) عشرة معايير.

ثانيا - إعداد قائمة أسس بناء منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية:

١ - تحديد الهدف من إعداد القائمة:

تمثل الهدف من إعداد هذه القائمة في تحديد الأسس التي يجب مراعاتها عند تصميم منهج تعليم الاستماع؛ لكي تقوم عليها عملية بناء المنهج المقترح لتعليم الاستماع لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢ - تحديد مصادر اشتقاق القائمة:

اعتمد الباحث في إعداد القائمة الأولية لأسس بناء هذا البرنامج على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالأسس اللغوية والثقافية والنفسية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية، وبتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣ - صياغة مفردات القائمة وتصنيفها:

تمت صياغة مفردات قائمة الأسس في شكل عبارات إجرائية يمكن في ضوئها بناء عناصر منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية، بحيث تقيس كل مفردة أحد الجوانب التي ينبغي توافرها في هذا المنهج، هذا وقد صنفت مفردات القائمة تحت أربعة محاور رئيسة هي: الأسس اللغوية، والأسس الثقافية، والأسس النفسية، والأسس التربوية والتي تمثل أهم الأسس الواجب مراعاتها عند إعداد وتصميم تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية.

٤ - ضبط القائمة:

١) إعداد استبانة بالصورة الأولية لقائمة أسس بناء منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تشتمل على الأسس الأساسية والأسس الفرعية التي تندرج تحتها، ومقياس مدى اتساق الأسس الفرعية للأسس الرئيسة التي تندرج تحتها، ومدى مناسبة هذه الأسس لطلاب المستوى الأول، ومدى أهمية الأسس الفرعية لهؤلاء الطلاب، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لها.

٢) عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، وفي مجال علم اللغة التطبيقي. وقد أسفرت عملية التحكم عن إجراء بعض التعديلات، حيث تم إعادة صياغة بعض الأسس الفرعية.

٥ - الضبط الإحصائي للقائمة:

١) إعداد استبانة بالصورة الأولية لقائمة المعايير تشتمل على المعايير ومقياس الأهمية خماسي التدرج (مهم جداً، مهم، متوسط الأهمية، غير مهم، غير مهم جداً) على أن تكون درجاته هي (٥-١).

٢) عرض الاستبانة على عينة من المتخصصين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، وفي مجال علم اللغة التطبيقي. وذلك من خلال استطلاع للرأي شمل مقدمة تعرف السادة المحكمين بالباحث وهدف البحث، ومصادر اشتقاق القائمة، وبعض المصطلحات الأساسية الواردة في الاستبانة ؛ وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية مفردات القائمة.

٣) حساب التكرارات والنسب المئوية لكل أساس من الأسس الفرعية من التي تضمنتها الاستبانة حيث الأهمية وقد تراوحت قيم الوزن النسبي للأسس ما بين (٩٤ ٪- ١٠٠٪).وقد تمّ تحديد نسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر لقبول الأساس، ومن ثم لم يتم حذف أو استبعاد أي أساس من قائمة الأسس التي تشتمل على (٤٣) أساسا.

٤) حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأسس الفرعية ومجموع درجات المحور، ومعاملات الارتباط بين درجات عبارات الأسس الفرعية ودرجات المحاور التي وضعت تحتها وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٨-٠.٩٠) وهي معاملات قوية ودالة إحصائيا عند مستوى ٠٫٠٥ وهذا دليل على عدم تداخل بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها.

٦ - الصورة النهائية لقائمة الأسس:

اشتملت القائمة في صورتها النهائية على اشتملت على(٤٣) أساساً من الأسس التي ينبغي توافرها في منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية تضمنت عشرة أسس لغوية، وثمانية أسس نفسية، وثمانية أسس ثقافية، وسبعة عشر أساسا تربويا.

ثالثا - بناء المنهج المقترح لتعليم الاستماع في ضوء معايير الجودة:

تم بناء منهج تعليمي يتألف من جزءين هما: كتاب للطالب، ودليل لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تنمية هذه المهارات، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

١ - مرحلة الإعداد لبناء البرنامج

وتمثلت هذه المرحلة في الاطلاع على الكتب والبحوث والدراسات العلمية في مجال تقويم وتطوير معايير الجودة لمناهج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أم أو لغة أجنبية أو ثانية بصفة عامة، ومناهج تعليم الاستماع في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصفة خاصة؛ للوقوف على خصائص البرامج الموجهة لتنمية مهارات الاستماع، والتعرف على خطوات بنائها.

كما تمت مراجعة البحوث والدراسات في مجال معايير الجودة والأسس المختلفة في بناء

المناهج الدراسية، وكيفية تطبيقها في بناء منهج لتعليم الاستماع في ضوء هذه المعايير والأسس اللازمة لتنمية مهاراته لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢ - مرحلة بناء البرنامج

١ - تحديد أهداف البرنامج:

يسعى هذا البرنامج إلى تنمية المهارات اللغوية تنمية مهارات فهم المسموع، وتنمية مهارات نقد المسموع، وتنمية مهارات تذوق المسموع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

٢ - اختيار المحتوى وتنظيمه:

روعي في اختيار المادة المسموعة أن تكون متسقة مع الواقع الاجتماعي والثقافي المحيط بالمتعلمين، فتتناول المشكلات الحيوية التي تشغلهم، وتعكس القيم والاتجاهات السائدة فيه، وتقدم تقويما للأحداث الجارية، والمجالات التي يحبون الاستماع إليها.

واشتملت المادة المختارة لتعليم الاستماع على مجموعة متنوعة من النصوص اللغوية المختارة ذات الطابع الديني والاجتماعي والفكاهي والعلمي. وتم اختيار تلك الموضوعات من مصادر أصلية متنوعة مثل: القرآن الكريم، وكتب الحديث الشريف، وشبكة المعلومات الدولية (الانترنت)، وصحف ومجلات عربية. وتم تنظيم هذا المحتوى في عشر لقاءات زمن كل لقاء حصتان دراسيتان، على أن يتم تدريسه بمعدل لقاءين أسبوعياً.

إستراتيجيات تعليم الاستماع الموظَّفة في تنفيذ البرنامج:

يقوم تدريس هذا البرنامج على مجموعة من إستراتيجيات التدريس التي ترتكز حول الطالب، وتركز على إيجابية طرفي عمليتي التعليم والتعلم (المعلم والمتعلم)، وتحقق المشاركة الفعالة بينهما وذلك من خلال العمل في مجموعات صغيرة في تنفيذ الأنشطة اللغوية في كل لقاء مثل: المناقشة، والتعلم التعاوني (التعلم معا)، وإستراتيجية (فكر، زاوج، شارك)، وإستراتيجية العصف الذهني.

٣ - تحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج:

تضمَّن البرنامج الحالي عددًا متنوعًا من الأنشطة التعليمية في صورة أوراق عمل يمارسها الطلاب فرادى أو في مجموعات التي تنمّي مهارات الاستماع لدى المتعلمين، ومن أمثلة هذه الأنشطة:

أنشطة فهم المسموع: وتعتمد على قيام الطالب بتحديد معنى أو مضاد كلمة معينة وردت في النص المسموع، وكذلك تحديد الطالب للأفكار الرئيسة والتفاصيل المهمة وغرض المتحدث فيما يستمع إليه، أو تحديد عناصر القصة المسموعة (الشخصيات، الحدث، الزمان، المكان). أو أن يطلب من الدارس وضع عنوان للموضوع المسموع، وتمييز الكلمات والعبارات التي تحمل مشاعر مختلفة(مثل: الحزن والسعادة والتهنئة).

أنشطة نقد المسموع: وتعتمد على قيام الطالب بإظهار إعجابه أو استياءه لبعض الشخصيات في قصة استمع إليها، أو التنبؤ بنهاية قصة ناقصة أو حدث، أو إدراك نوع الانفعال فيما يستمع إليه، أو يطلب منه أن يدرك المتناقضات في المسموع، أو أن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، أو أن يميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه.

أنشطة تذوق المسموع: وتعتمد على قيام الطالب بالاستماع لأحد النصوص اللغوية ثم يحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه من شعر أو نثر، أو أن يحكم على شخصيات قصة استمع إليها، أو أن يقارن بين العبارات التي تؤدى معاني متقاربة، وكذلك المقارنة بين العبارات التي تحمل معاني متعارضة.

٤ - تحديد أساليب تقويم البرنامج:

اشتمل التقويم في هذا البرنامج على ما يلي:

(أ) التقويم القبلي: لتحديد مستويات الدارسين في مهارات فهم، ونقد، وتذوق المسموع، بتطبيق الاختبار المُعدُّ لذلك.

(ب) التقويم التكويني: ويتم عن طريق متابعة أداء الطلاب في أوراق العمل التي يُكلَّفون بها في أثناء تعليم دروس الاستماع، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة التي تُمكّنهم من تصحيح مسارهم، وبلوغهم أهدافهم. كما يتم التقويم التكويني. أيضا. من خلال أسئلة التقويم المُقدَّمة بعد نهاية كل درس.

(ج) التقويم البعدي (الختامي): بتطبيق اختبار مهارات فهم، ونقد، وتذوق المسموع المُعدُّ في هذا البحث؛ وذلك لتحديد فاعلية المنهج المعد في تنمية مهارات الاستماع المستهدفة لدى الدارسين.

٣ - ضبط البرنامج

عُرض على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي؛ بهدف التأكد من مدى استيفاء المنهج المقترح لمعايير جودة المناهج التعليمية، وأسس بنائها في الأهداف تعليمية، والمحتوى لغوي، وإستراتيجيات التدريس، والأنشطة تعليمية، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم، ومدى مناسبة البرنامج في تنمية المهارات العليا للاستماع للدارسين. وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحا للتطبيق.

٩ - نتائج البحث وتفسيرها

١ - نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

تم تحديد معايير الجودة الواجب توافرها في بناء منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية من خلال فبعد حساب نسبة موافقة المحكمين على فقرات قائمة معايير الجودة الواجب توافرها في بناء منهج لتعليم الاستماع لطلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الموافقة} = \frac{(\text{ن ١} + \text{ن ٢})}{\text{ن}} \times ١٠٠٪$$

حيث: ن١= عدد الموافقين، ن ٢ = عدد غير الموافقين. وبحساب التكرارات وتطبيق المعادلة السابقة، وحذف الفقرات التي نسبة

الموافقة عليها أقل من (٩٠٪) توصل الباحث إلى قائمة بالمعايير الواجب توافرها في منهج تعليم الاستماع لطلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية. واشتملت هذه القائمة على (٤٧) معياراً فرعيا تحت ستة محاور رئيسة هي: الأهداف التعليمية يضم (٦) ستة معايير، والمحتوى المسموع يضم (٨) ثمانية معايير، والمحور الثالث: "طرق التدريس" يضم (٦) ستة معايير، والأنشطة التعليمية في محتوى المنهج يضم (١٠)عشرة معايير، والتقويم (الأسئلة والتدريبات) يضم (٧) سبعة معايير، ودليل المعلم وكتاب الطالب يضم (١٠) عشرة معايير.

الأهداف التعليمية:	
تصاغ أهداف منهج تعليم الاستماع للناطقين بلغات أخرى بصورة سلوكية سليمة.	– تتوازن أهداف المنهج بين الجوانب: المعرفية، والمهارية، والوجدانية.
تراعى الأهداف الفروق الفردية بين المتعلمين.	– تتصف أهداف المنهج بالواقعية، والقابلية للتحقيق.
تشمل الأهداف جوانب نمو المتعلم المعرفية، والمهارية، والوجدانية.	– تؤكد الأهداف على تنمية مهارات التفكير لدى الدارسين.
المحتوى اللغوي:	
يترجم المحتوى أهداف المنهج.	– يلائم المحتوى المرحلة العمرية للدارسين.
يجمع دروس المحتوى بين الأصالة والمعاصرة.	– يسهم المحتوى في زيادة الثروة اللغوية لدى الدارسين.
يلبى المحتوى اهتمامات وحاجات المتعلمين.	– ينمي المحتوى مهارات (معرفية- نفس حركية- انفعالية) لدى الدارسين.
يتميز المحتوى بالدقة العلمية واللغوية.	– ينمي المحتوى القيم والاتجاهات الايجابية لدى الدارسين.
طرق التدريس:	
تسهم طرق التدريس في تحقيق أهداف المنهج.	– توظف طرق التدريس والتعلُّم التكنولوجيا المتقدمة.
توفر طرق التدريس مناخا صفيًّا آمنا لجميع ا لمتعلمين .	– تسهم طرق التدريس والتعلُّم في اكتساب مهارات التفكير العليا.
تحفز طرق التدريس المتعلم على التفاعل والاندماج في عملية التعليم والتعلُّم.	– تتنوّع طرق التدريس لتشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلم.
الأنشطة التعليمية في محتوى المنهج	
ترتبط الأنشطة التعليمية بأهداف المنهج.	– تسهم الأنشطة التعليمية في تعزيز القيم، وتنمية مهارات الاستماع.
ترتبط الأنشطة التعليمية بمحتوى المنهج.	– تتنوع الأنشطة التعليمية بين الصفية وغير الصفية، والجماعية والفردية.

تمتاز الأنشطة التعليمية بالدقة والوضوح في صياغتها.	– تمنح الأنشطة التعليمية الدارسين الفرصة كي يعملوا معا بشكل تعاوني.
تتمركز الأنشطة التعليمية حول المتعلم.	– تراعي الأنشطة الفروق الفردية بين الدارسين.
تسهم الأنشطة التعليمية في ممارسة الدارسين للغة العربية في مواقف اتصالية.	– تسهم الأنشطة التعليمية في استخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو).
التقويم (الأسئلة والتدريبات)	
ترتبط الأسئلة والتدريبات بالأهداف التعليمية للمنهج.	– تراعى الأسئلة والتدريبات الفروق الفردية بين المتعلمين.
تتعدّد أنواع التقويم بين التقويم: القبلي، والبنائي والنهائي.	– تتنوع الأسئلة بين (الموضوعية والمقالية).
تمتاز الأسئلة والتدريبات بالدقة والوضوح في صيا غتها .	– تسهم التدريبات في إثارة الدافعية نحو التعلم المرغوب فيه.
تقيس الأسئلة جوانب التعلم الثلاث (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)	
دليل المعلم وكتاب الطالب	
يحتوي دليل المعلم على مقدمة موجزة توضح هدفه ومحتواه.	– يعرض دليل المعلم نماذج من تدريس بعض موضوعات الاستماع.
يقدم دليل المعلم عرضاً للأهداف التعليمية لمنهج تعليم الاستماع وموضوعاته المختلفة.	– يشتمل كتاب الطالب مقدمة تعرف الدارسين بهدف الكتاب وموضوعاته.
يعرض دليل المعلم مجموعة من طرق التدريس المناسبة لدروس تعليم الاستماع.	– تتسم لغة كتاب الطالب بالسهولة والفصاحة وتتناسب مع مستوى الدارسين.
يقدم الدليل أنشطة ووسائل تعليمية تساعد على ممارسة الدارسين لمهارات الاستماع.	– يخلو الكتاب من الأخطاء الإملائية والمطبعية والنحوية اللغوية.
يعرض دليل المعلم نماذج من أساليب تقويم الطلاب في مهارات الاستماع.	– يساعد أسلوب عرض المحتوى في كتاب الطالب على إثارة تفكير الدارسين.

وتتفق نتائج البحث مع نتائج قوائم معايير جودة المناهج الدراسية وعناصرها المختلفة التي وضعتها كثير المنظمات والهيئات في الوطن العربي مثل: قائمة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٥) للكتاب المدرسي، وقائمة معايير الجودة في الكتاب المدرسي للمنظمة العربية للثقافة والعلوم (١٩٩٩)، وقائمة وزارة التربية والتعليم في مصر (٢٠٠٣) الخاصة بمعايير جودة عناصر المنهج الدراسي، وقائمة الإدارة العامة للمناهج السعودية لمعايير الجودة في منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، وقائمة معايير جودة المناهج

الدراسية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (٢٠٠٩)، الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة (٢٠١٠).

كما اتفقت نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه الكثير من الدراسات السابقة من نتائج مثل: قائمة معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها الفرعية اللازمة لتطوير مناهج اللغة العربية في التعليم الأساسي في سوريا في دراسة غسان العدوي (٢٠٠٦)، وقائمة معايير جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في دراسة علي خليفة ووائل شبلاق (٢٠٠٧)، وقائمة معايير تقويم جودة كتاب لغتنا العربية للصفوف الأولية من المرحلة الأساسية الدنيا التي أسفرت عنها نتائج دراسة داود حلس (٢٠٠٧) ومفردات قائمة معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية التي صممتها دراسة علي الحديبي (٢٠٠٨). وقائمة معايير الجودة في تقويم كتاب الترجمة الإسلامية للصف الثاني عشر بفلسطين التي في دراسة فارس يوسف حجو (٢٠١٠)، وقائمة معايير الجودة في منهج التدريبات النحوية التي أسفرت عنها دراسة أحمد الصبيحي (٢٠١٢).

٢ - نتائج إجابة السؤال الثاني:

تم التوصل إلى أسس بناء منهج تعليم الاستماع في ضوء معايير الجودة بعد حساب الوزن النسبي لكل أساس فرعي من الأسس الرئيسة لبناء منهج تعليم الاستماع من حيث الأهمية من وجهة نظر المحكمين، وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات ـ توصل الباحث إلى الصورة النهائية لقائمة أسس منهج تعليم الاستماع لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. واشتملت هذه القائمة على (٤٣) أساساً فرعيا من الأسس التي ينبغي توافرها في منهج تعليم الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية، تم تصنيفها تحت أربعة من الأسس اللغوية تضم (١٠) عشرة أسس، والأسس الثقافية تضم (٨) ثمانية أسس، والأسس النفسية تضم (٨) ثمانية أسس، والأسس التربوية تضم (١٧) سبعة عشرة أساسا. وتفصيل ذلك على النحو التالي:

الأسس اللغوية	١. أن يعتمد كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى اللغة العربية الفصحى المعاصرة لغة له. ٢. أن تقدم اللغة العربية في كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى صحيحة في بنائها وتراكيبها. ٣. أن يقدم كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى لغة مألوفة طبيعية ليست مصطنعة. ٤. أن يعتمد كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى على المفردات الوظيفية الشائعة. ٥. أن يعتمد كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى على التراكيب الشائعة الاستعمال. ٦. أن يخلو كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى من الأخطاء اللغوية والإملائية والمطبعية. ٧. أن يظهر كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى العناية بالنبر والتنغيم. ٨. أن يُعنَى كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى بعلامات الترقيم. ٩. أن يهتم كتاب الاستماع للناطقين بلغات بتنمية جميع مهارات الاستماع. ١٠. أن يهتم كتاب الاستماع للناطقين بلغات بتنمية المهارات العليا للتفكير.

الأسس الثقافية	١١. أن يعبر كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية والعالمية. ١٢. أن يغطي كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى مجالات متعددة من الثقافة العربية الإسلامية والثقافة العالمية. ١٣. أن يرسخ محتوى كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى العادات، والتقاليد، والقيم الإيجابية في الثقافة العربية والإسلامية. ١٤. أن يقدم كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى تقويماً وتصحيحاً للأفكار الخاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية. ١٥. أن يعكس كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين. ١٦. أن يثير المحتوى الثقافي لكتاب الاستماع دوافع الدارسين، ويدفعهم إلى التعلم المستمر للغة العربية. ١٧. أن يقدم كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى المحتوى الثقافي بما يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي. ١٨. أن يتجنب كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية، أو للثقافات الأخرى.
الأسس النفسية	١٩. أن يناسب كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى الخصائص النفسية والثقافية للدارسين. ٢٠. أن يتناسب كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى مع النمو الانفعالي للدارسين. ٢١. أن يتناسب كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى مع المستوى العقلي للدارسين. ٢٢. أن يتناسب كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى مع المستوى اللغوي للمتعلمين. ٢٣. أن يتتابع تقديم مهارات الاستماع وفق خطة واضحة تتناسب مع نضج الدارسين. ٢٤. أن يوازن كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى بين ميول واهتمامات وأغراض الدارسين. ٢٥. أن يتنوع كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى ليراعي الفروق الفردية بين الدارسين. ٢٦. أن يحقق كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى للدارس نوعاً من المتعة والإثارة للدارسين.
الأسس التربوية	٢٧. أن ينطلق كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى من أهداف تعليمية محددة لكل مهارة. ٢٨. أن تصاغ الأهداف التعليمية كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى صياغة سلوكية. ٢٩. أن يزود كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى المتعلم بحصيلة لغوية مناسبة. ٣٠. أن يتفق كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى ومبادئ التدريس الجيد. ٣١. أن يتضمن كتاب الاستماع مجموعة متنوعة من التدريبات تشمل جميع المهارات وتعمل على تنميتها. ٣٢. أن يقدم كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى مستويات متعددة من الأنشطة اللغوية. ٣٣. أن يمكن كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى الدارسين من التعامل مع اللغة شفوياً وتحريرياً. ٣٤. أن يصاحب كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى مجموعة من التسجيلات الصوتية المتنوعة والهادفة.

	٣٥. أن يتيح كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى للمعلم الفرصة لاستخدام مصادر التعلم والتكنولوجيا الحديثة. ٣٦. أن يكون تقويم كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى شاملا لكافة جوانب التعلم. ٣٧. أن يتضمن كتاب الاستماع مجموعة من الاختبارات التي تقيس تحصيل الدارس وتكشف مدى تقدمه في التعلم. ٣٨. أن ينظم كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى بالشكل الذي تتكامل فيه المهارات اللغوية والمعلومات الثقافية. ٣٩. أن يكون حجم كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى مناسباً بحيث يسهل حمله وإرساله وتناوله بسهولة. ٤٠. أن يكون غلاف كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى جذاباً عليه عنوان واضح وصورة تدل على غرضه. ٤١. أن تكون صفحات كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى متسعة متزنة مريحة غير مزدحمة. ٤٢. أن يكتب كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى بخط النسخ. ٤٣. أن يصاحب كتاب الاستماع للناطقين بلغات أخرى مرشد للمعلم.

ويتفق البحث في هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج العديد من أدبيات البحث العلمي والتربوي والدراسات والبحوث العلمية السابقة في مجال الأسس اللغوية، والنفسية، والتربوية، والمعرفية، والثقافية اللازمة لإعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ونتائج قوائم معايير جودة المناهج الدراسية وعناصرها المختلفة ومعايير وأسس تأليف كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها مثل دراسة كل من: رشدي طعيمة (١٩٨٢)، وعبد العال السيد (١٩٨٢) ومحمود إسماعيل صيني (١٩٨٢)، ورشدي طعيمة (١٩٨٥)، ومحمود الناقة (٢٠٠٥)، وعمر الصديق (٢٠٠٧)، وإيمان هريدي (١٩٩٨) ورشدي طعيمة (٢٠٠٦)، وعلي الحديبي (٢٠٠٨) وأحمد الصبيحي (٢٠١٢).

٣ - نتائج إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن هذا السؤال تم إتباع الإجراءات التي ذكرها الباحث عند بناء برنامج وتتكون الصورة النهائية للمنهج من كتاب للطالب ودليل للمعلم في تعليم الاستماع في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الاستماع لطلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية. وفيما يلي توضيح ذلك:

١ - كتاب الطالب: وهو كتاب معد بهدف تنمية مهارات الاستماع (فهم ونقد وتذوق المسموع) في المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يستخدمه الدارسين تحت إشراف المعلم وتوجيهه بصورة جماعية عند ممارسة أوراق العمل، أو بصورة فردية عند الإجابة عن أسئلة التقويم المتضمنة.

ويتكون كل لقاء من هذه اللقاءات من: الأهداف التعليمية التي يرجى أن يكون الطالب قادراً على أدائها في نهاية اللقاء، وأنشطة الاستماع وهي عبارة عن مجموعة من أوراق العمل المختلفة حول المحتوى المسموع، والتقويم الذي يتضمن مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدد للوقوف على مدى تحقق الأهداف المرجوة من كل لقاء.

٢ - **دليـل المعلـم:** تم إعداد دليل المعلم لتدريس محتوى الاستماع المتضمن بكتاب الطالب بهدف تنمية مهارات فهم ونقد وتذوق المسموع، وتضمن الدليل مقدمة توضح للمعلم فكرة الدراسة وأهمية دوره في التطبيق، الأهداف العامة والإجرائية لبرنامج الدراسة، خلفية نظرية أهم الطرق المقترحة لتدريس البرنامج، وتوضيح مبسط لمهارات الاستماع كمهارات فهم المسموع ونقده وتذوقه. وخطوات السير في كتاب الطالب: ويتضمن هذا الجزء رقم اللقاء، وأهدافه السلوكية، والنص المسموع، ثم طريقة السير في أنشطة اللقاء بدءا من التهيئة والتمهيد، مرورا بأوراق العمل، ثم التقويم الختامي لموضوع اللقاء، وأنشطة ملف الإنجاز، وأخيرا، غلق موضوع اللقاء.

١٠ - توصيات البحث

تنمية مهارات الاستماع لدى الدارسين في جميع المستويات ببرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية من خلال برامج واضحة ومحددة لتعليم الاستماع تتمركز حول المتعلم، وتركز على الطابع التواصلي للغة العربية واستعمالها الوظيفي في مواقف الحياة اليومية.

إعداد مقررات تعليم اللغة العربية لطلاب في جميع المستويات برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وفقا لمعايير الجودة الواجب توافرها في بناء المناهج التعليمية ؛ حتى يتحقق لهذه المناهج مبدأ التنافسية والاعتماد الأكاديمي.

الاستفادة من دليل المعلم المستخدم في هذه الدراسة في توظيف إستراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب في تدريس الاستماع، والاسترشاد به في تدريس فروع اللغة العربية خاصة في جميع مستويات برنامج الإعداد اللغوي.

أن تتضمن برامج إعداد وتدريب المعلمين في برنامج الماجستير بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعض المقررات المتعلقة بمعايير الجودة والأسس المختلفة الواجب توافرها في بناء المناهج التعليمية وكيفية الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في جميع المستويات ببرنامج الإعداد اللغوي.

إعداد دورة تدريبية لمعلمي برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وذلك لتدريبهم على بناء وتعليم تلك المقررات وفقا لمعايير الجودة والأسس الواجب توافرها في بناء المناهج التعليمية.

١١ - مقترحات البحث

بحث أثر المنهج المقترح في هذا البحث في تنمية مهارات الاستماع لطلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية.

إعداد منهج مقترح في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات القراءة لدى طلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية.

إعداد منهج مقترح في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكلام والكتابة لدى طلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية.

إعداد منهج مقترح في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- أحمد صالح الصبيحي (٢٠١٢م):تقويم سلسلة كتاب دروس في اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه، كلية الدعوة وأصول الدين قسم التربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- إيمان أحمد هريدي (١٩٩٨): منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أطفال الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الخامسة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٥):ثقافة المعايير والتعليم الجامعي، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس)مناهج التعليم والمستويات المعيارية)، المجلد الأول، القاهرة، دار الضيافة- جامعة عين شمس، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥، ص ص ٥١-٧٦. ص ٦٠
- داود درويش حلس(٢٠٠٧): معايير جودة كتاب لغتنا العربية للصفوف الأولية من المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصف في محافظة غزة.
- رائدة سالم (٢٠٠٩):تطوير المنابج التربوية، الرياض، دار أجنادين للنشر والتوزيع.
- رشدي أحمد طعيمةومحمود كامل الناقة(٢٠٠٦): تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
- رشدي طعيمة (١٩٨٢): الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مطبوعات جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع(٢٠٠٠): تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رشدي طعيمة (٢٠٠٦): معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، اتجاهات التطوير، معايير الاعتماد، مؤشرات الجودة، مجلة العربية للناطقين بغيرها، السودان، جامعة أفريقيا العالمية، العدد (٣) يناير.
- رشدي طعيمة (١٩٨٥): دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- رضا المليجي، ومبارك البرازي) ٢٠١٠):الجودةالشام لةوالاعتمادوالمؤسسي، القاهرة، عالمالكتب.
- سمير محمد عبد العزيز(١٩٩٩): جودة المنتج بين أدارة الجودة الشاملة والايزو٩٠٠٠ رؤية اقتصادية / فنية/إدارية الإسكندرية : مكتبة أشعاع الفنية.
- شوقي محمود(٢٠٠٩):تطويرالمناهج رؤية معاصرة، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد العال السيد (١٩٨٢): معايير وأسس تأليف كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، دراسة مقدمة إلى ندوة الرياض.
- علي خليفة ووائل شبلاق (٢٠٠٧): جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساس من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة.
- علي عبدالمحسن الحديبي (٢٠٠٨):فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- عمر الصديق عبدالله (٢٠٠٧):الأسس النفسية واللغوية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات، مجلة العربية للناطقين بغيرها، السودان، جامعة أفريقيا العالمية،

العدد ٥) يونيو، ٢٠٠٧.

- غسان العدوي (٢٠٠٦): تطوير المناهج التعليمية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها، دراسة تحليلية لمناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في سوريا، رسالة دكتوراه، غير منشورة، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة دمشق.
- فارس يوسف محمد حجو (٢٠١٠): تقويم كتاب الترجمة الإسلامية للصف الثاني عشر بفلسطين في ضوء معايير الجودة وآراء المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية بغزة،.
- فتحي درويش عشيبة، (١٩٩٩): "الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري – دراسة تحليلية" في: تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة حلوان، ٢٦-٢٧ مايو ١٩٩٩م.
- فتحي علي يونس(١٩٩٩): اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية (تعيينات تدريبية)، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فتحي علي يونس، وآخرون (٢٠٠١): المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٤): "تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر"، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر ٢٢ يوليو ٢٠٠٤ م، الجمعية المصرية للمناهج - (تكوين المعلم) المنعقد في ٢١ وطرق التدريس، المجلد الأول، دار الضيافة – جامعة عين شمس.
- محمد رضوان الداية ومحمد جهاد جمل(٢٠٠٤): اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، العين، دار الكتاب الجامعي.
- محمد قاسم محمد غفور (٢٠١٢): مشكلات تعليم الاستماع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة دراسة تحليلية تقويمية رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- محمود إسماعيل صيني (١٩٨٢): إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية، بعض الأسس العامة، مجلة كلية التربية: "دراسات "جامعة الملك سعود بالرياض، م٤، دراسة مقدمة إلى ندوة الرياض.
- محمود كامل الناقة (٢٠٠٥) أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها،
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe/p1.php
- مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي (٢٠٠٣): معايير ضبط الجودة (الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج). مكتب الرياض.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩):وثيقة معايير المتعلم لجميع مواد التعليم قبل الجامعي، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.
- الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي(٢٠١٠)، إصدار إدارة المناهج (في وزارة التربية والتعليم، الإمارات العربية المتحدة).
https://www.moe.gov.ae/Arabic/Docs/Curriculum.pdf
- وثيقة منهج اللغة العربية اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، إصدار الإدارة العامة للمناهج (في وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية)، ١٤٢٧-١٤٢٨هـ.
http://www.loghati.net/vb/t2137.html
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.

المراجع الأجنبية

- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1989) Science for all Americans A Project 2061 report on Literacy goals in Science Mathematics and Technology. Washington D.C: Author.
- Armstrong, William H.,(1998): Learning to Listen, American Education, Vol.21.No.4.Win. 1997-1998.Eric ed 559058.
- California State Board of Education (1999): English Language Arts Content Standers for California Bublic Schools. Avaialable in: www. csmp.ucop.edu.cwp/downloads/ela.pdf
- Clark,Kimberly (1999): Improving Listening Skills in Classroom, Eric: Ed 437704.
- Douglas B. Reeves (2001): 101 Questions &answer About Standards, assessment, and accountability. Colorado: Advanced Learning press.
- Gibbs, G (1992) Improving The Quality of Student Learning, Technical & Education Services L.T.D, U.K.
- Glomoskis, J.F & William, A. J (1999) Quality Concepts in Education, USA, th TQM Magazine, Vol 11, Issue 6, USA.
- Hunsaker, Richard, A.(1991):Critical Listening--A Neglected Skill, ERIC #:ED347578. p.16
- Indiana State Board of Education (2000): Indiana's Academic Standers: English Language Arts and Mathematics, available in http://cms.lcsc.k12.in.us/ pdf/ias_e_m_08.pdfEnglish standers.pdf, 4-5.
- Louisiana Department of Education (1997): Louisiana English Language arts Content standards (state standards for curriculum Development). Available in. www. Ed Accountability.org. pp : 1-49.
- Montana Standers for Speaking and Listening(2001): Prepared by the Montana Office of Public Instruction. Avaliable at http://opi.mt.gov/pdf/standards/ContStds-Speaking.pdf
- Reigeluth, Charles M. (1997): Educational Standards :To Standardize or To Customize Learning?, Phi Delta kappan, V. 78, Issue 3,1997,p 202-206. http://www.indiana.edu/~iweb/reigeluth/kappan.rtf.
- Revenhall,Mark,(2001): Listening to learner, London: Learning and Skills Development Agency.
- Vogelyb, A.,(1999): Adderessing listening Comperhension Anixiety, New York: A G Graw- Hill.
- Zangeri, Lora, (1999): Work in Progress. Action Research Monograph, Eric: Ed 440238.

الهوامش

١ يشير الرقم الأول بين القوسين إلى سنة النشر، ويشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة أو الصفحات.

مدى توظيف التعابير الاصطلاحية والمتلازمات اللفظية في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها

نماذج مختارة

د. علي بن حمد الفارسي
قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الشرقية، سلطنة عمان

الملخص

يراعى -عادة- في صناعة المناهج اللغوية الحديثة الموجّهة لتدريس الناطقين بغير اللغات الأصلية، توظيف أكبر قدر ممكن من مفردات اللغة الرسمية المستعملة بشكل يومي وأساليبها وما يتعلق بها من صيغ صرفية حديثة وتعابير اصطلاحية ومتلازمات لفظية شائعة؛ وذلك بغرض إيجاد أنجع الطرق لتوصيل اللغة إلى الطلاب الجدد، بالإضافة إلى تكوين طلاب قادرين على توظيف اللغة في حياتهم اليومية وتذليل الفرص المعاشية لهم.

وتعد التعابير الاصطلاحية والمتلازمات اللفظية من العناصر اللغوية التي لها دور كبير في تعزيز "تعليمية اللغة" في ذهن الطلاب، وقد أثبتت كثير من الدراسات قيمتها في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطلاب.

مدونة الدراسة

ونسعى في دراستنا هذه، إلى معرفة مدى توظيف التعابير الاصطلاحية والمتلازمات اللفظية في إعداد المناهج الموجهة لغير الناطقين بالعربية، وقد اختارنا عدة مناهج كدراسة تطبيقية لكيفية توظيف تلك العناصر اللغوية، هذه المناهج، هي: "الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها: الجزء الأول والثاني، كتاب العربية للناطقين بغيرها بجامعة صحار: الكتاب الثاني والثالث، وكتاب العربية لغير أبنائها، تأليف نزار أباظة: الجزء الأول والثاني، كمدونة أو نموذج لهذه الدراسة؛ بحيث

نقيس مدى حضور التعابير الاصطلاحية والمتلازمات اللفظية في المناهج السابقة وكيفية توظيفها في السياقات المختلفة.

منهج الدراسة

وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لرصد مدى التوظيف هذه العناصر اللغوية، والسياقات المرتبطة بها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة كيفية الاستفادة من فلسفة "تعليمية اللغة" في إعداد المناهج، كما تهدف إلى تعزيز العناصر اللغوية المُثلى في تدريس اللغة العربية وتطويره.

الكلمات المفاتيح: تعليمية اللغة، التعابير الاصطلاحية، المتلازمات اللفظية، مناهج تدريس اللغة للناطقين بغيرها، الكتاب التمهيدي.

المقدمة

توجد في اللغة العربية –حالها كحال غيرها من اللغات الطبيعية- مجموعة من القوالب الجاهزة –إذا صح التعبير- تتكرر باستمرار في تأليف النصوص، تسمى هذه القوالب الجاهزة عند بعض الباحثين بالمتلازمات اللفظية، ويقصد بالتلازم اللفظي: "ثبات لفظتين أو أكثر ودوامهما وصحبتهما وتعلقهما ببعضهما حين وردهما في الاستعمال اللغوي"[١]، ويندرج ضمن تلك المتلازمات، التعابير الاصطلاحية وتعرف بأنها: "نمط ثابت من التعبيرات يختص بلغة بعينها، ويتكون من كلمة أو أكثر، ولا يتضح معناه الكلي من تجميع معاني الكلمات المكونة له"[٢]. بمعنى أن الدلالة لمثل هذه التراكيب تكون دلالة متعارفًا عليها، فـ"تكوين التعبير الاصطلاحي مستند على مجموعة من الكلمات تربطها عوامل دلالية وتركيبية تنشأ منها وحدة دلالية جديدة، فتعبير (أعطاه الضوء الأخضر)، و(على قلب رجل واحد)، كل مفردة منها لها دلالتها الخاصة ولكن بالتضام ينشأ معنى جديد وهو البداية في الجملة الأول والاتحاد في الجملة الثانية"[٣].

وقيمة هذه القوالب الجاهزة في تعليم اللغة العربية بشكل عام، تكمن في جملة من الفوائد التالية:

- حفظ مجموعة من المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية يشبه حفظ كلمات معجمية كثيرة، تستعمل حين الحاجة إليها، بمعنى أنها زيادة في الرصيد اللغوي لمتعلم اللغة الثانية، أي تزويد الطالب بتعبيرات جاهزة يسهل استعمالها في المواقف اللغوية المتشابهة.
- استعمال التعابير الاصطلاحية يفيد في المواقف المتشابه وتوظيفها يقتصد في عملية التعبير؛ فيغني المتحدث عن التعمق في وصف الموقف اللغوي أو تركيب عبارات عديدة لوصف حالة لغوية معينة.
- كما أنها "تغني أسلوب الكاتب باستخدام كلمات تعطي المراد منها دون الحاجة إلى إسهاب، بل ربما

تعطي للجملة وقعا أكبر من وقعها عندما تستخدم بدلاتها المعجمية"[٤].

- تساعد التعابير الاصطلاحية في عملية اكتساب اللغة الثانية، لاسيما عند توظيفها بطريقة منظمة في المناهج الدراسية، "فالذين يتعلمون العربية من غير العرب سيقفون كثيرا عند التعبير الاصطلاحي الآتي: "وضعت الحرب أوزارها"؛ وسيشكل عليهم فهم دلالتها خاصة عندما ترد ضمن سياق لا علاقة لها بالدلالة الحرفية لهذا التركيب"[٥].هذا الإشكال سيحثهم على البحث عن معناها الدلالي بالرجوع إلى المعاجم العربية والتعمق فيها.
- كما أن هذا النوع من التعابير سيحثهم للبحث عن تعبير مماثل في لغتهم الأصلية.

في ضوء هذه الأهمية الملحة للمتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية في تعليم اللغة للناطقين بغيرها التي أشرنا إليها أعلاه؛ حاولنا في هذه الدراسة وصف مدى توظيف هذه التعبيرات في المدونة، وجمعنا أغلب التعبيرات التي وجدناها في المدونة، ووضعناها في جدول واحد يجمع المتلازمات اللفظية التي تجتمع فيها لفظتان أو أكثر عادة، مع التعابير الاصطلاحية، وأشرنا إلى الأخيرة بلون غامق؛ لتمييزها على النحو التالي في الجدول:

أولا: الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، الجزء الأول، مركز اللسان الأم، أبوظبي، ٢٠١٣.

المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية	الحقول الدلالية التي تنتمي إليها	التقسيمات النحوية	طبيعة القالب
كيف حالك؟	التحيات والتعارف والعلاقات	تركيب عباري	متلازمات لفظية
الحمد لله		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
سعيد بلقائك		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
إلى اللقاء		تركيب عباري	متلازمات لفظية
مع السلامة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
السلام عليكم		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
وعليكم السلام		تركيب عباري	متلازمات لفظية
أهلا وسهلا		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أهلا بك/بكم		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
من فضلك		تركيب عباري	متلازمات لفظية
لو سمحت		تركيب عباري	متلازمات لفظية
بكل سرور		تركيب عباري	متلازمات لفظية
إن شاء الله		تركيب عباري	متلازمات لفظية
بارك الله فيك		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
مشتاق إليك		تركيب اسمي	متلازمات لفظية

أراك غدا		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
إن شاء الله		تركيب عباري	متلازمات لفظية
مساء الخير		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
جواز السفر	السفر والاتصال	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
محطة القطار		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
رحلة سعيدة		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
طوابع بريد		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
قبل قليل	الأزمنة والأمكنة	تركيب عباري	متلازمات لفظية
غروب الشمس		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
كل يوم		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
غالي الثمن	التعاملات والتسوق	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
قائمة الوجبات	الأطعمة والألبسة	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
أتناول الغذاء		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
إبريق الشاي		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
مشغولة جدا	الانفعالات والأوصاف	تركيب وصفي	متلازمات لفظية

ثانيا: الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مركز اللسان الأم، أبوظبي، ٢٠١٣.

المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية	الحقول الدلالية التي تنتمي إليها	التقسيمات النحوية	النوع/التعليق
صباح الخير	التحيات والتعارف والعلاقات	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
تفضل		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
لو سمحت		تركيب عباري	متلازمات لفظية
صباح الخير		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
حسنا.. تفضل		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
ما رأيك في...؟		تركيب عباري	متلازمات لفظية
هل يمكنني...؟		تركيب عباري	متلازمات لفظية
بالتأكيد		تركيب عباري	متلازمات لفظية
أهلا وسهلا بك		تركيب اسمي	متلازمات لفظية

من فضلك		تركيب عباري	متلازمات لفظية
بكل سرور		تركيب عباري	متلازمات لفظية
هل تستطيع..؟		تركيب عباري	متلازمات لفظية
إن شاء الله		تركيب عباري	متلازمات لفظية
السلام عليكم		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
وعليكم السلام		تركيب عباري	متلازمات لفظية
كل يوم		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
أتمنى لك التوفيق		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
تبحث عن		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
الحمد لله		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
آمل أن...		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
ليس بعد		تركيب عباري	متلازمات لفظية
لا. ليس بعد		تركيب عباري	متلازمات لفظية
أظن ذلك		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
مساء الخير		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
أرجو أن		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
شكرا لك		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
سلمت يداك		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
كل عام وأنتم بخير		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
عيد سعيد		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
عيد مبارك		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أتمنى لك النجاح		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
إشارات المرور	السفر والاتصال	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
انتظر قليلا	الأزمنة والأمكنة	تركيب فعلي	متلازمات لفظية
كل مكان		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
حان الآن		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
تاريخ ميلاده		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
كم الثمن	التعاملات والتسوق	تركيب عباري	متلازمات لفظية
فنجان قهوة	الأطعمة والألبسة	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
رغيف خبز		تركيب إضافي	متلازمات لفظية

يشعر بألم	الانفعالات والأوصاف	تركيب فعلي	متلازمات لفظية
النشرة الجوية	الطبيعة	تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أمواج عالية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أشعة الشمس		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
تغريد العصافير		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
شاطئ البحر		تركيب إضافي	متلازمات لفظية

ثالثا: العربية للناطقين بغيرها، جامعة صحار: الكتاب الثاني، صحار، ٢٠١٣.

التعابير الاصطلاحية	الحقول الدلالية التي تنتمي إليها	التقسيمات النحوية	النوع/التعليق
صباح الخير	التحيات والتعارف والعلاقات	مركب إضافي	متلازمات لفظية
صباح النور		مركب إضافي	متلازمات لفظية
أهلا وسهلا		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أهلا بك/بكم		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
من فضلك		تركيب عباري	متلازمات لفظية
مع السلامة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
السلام عليكم		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
وعليكم السلام		تركيب عباري	متلازمات لفظية
مرحبا بكم		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
هل تعلم..؟		تركيب عباري	متلازمات لفظية
جواز السفر	السفر والاتصال	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
عبر التاريخ	الأزمنة والأمكنة	تركيب عباري	متلازمات لفظية
موعد الزيارة		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
الموعد المحدد		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
قبل النوم		تركيب عباري	متلازمات لفظية

التراث الشعبي	التعاملات والتسوق والمؤسسات	مركب اسمي	متلازمات لفظية
الأمم المتحدة		مركب اسمي	متلازمات لفظية
الأحوال المدنية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
عقد الإيجار		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
وصفة طبية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
حوالة مالية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
الصراف الآلي		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
استعارة الكتب		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
تناول الغداء	الأطعمة والألبسة	مركب إضافي	متلازمات لفظية
قائمة الطعام		مركب إضافي	متلازمات لفظية
وجبة الغداء		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
قبل الأكل		تركيب عباري	متلازمات لفظية
بعد الأكل		تركيب عباري	متلازمات لفظية
زيت زيتون		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
قهوة تركية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
قشر البيض		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
البهارات الهندية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
الحلوى العمانية		مركب اسمي	متلازمات لفظية
تناول الغداء		مركب إضافي	متلازمات لفظية
رائحة دخان		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
ألم شديد	الانفعالات والأوصاف	تركيب اسمي	متلازمات لفظية
شعرت بألمٍ		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
صور تذكارية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
كبار السن		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
بحر العرب	الطبيعة	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
بحر عمان		تركيب إضافي	متلازمات لفظية

رابعا: العربية للناطقين بغيرها، جامعة صحار: الكتاب الثالث، صحار، ٢٠١٣.

التعابير الاصطلاحية	الحقول الدلالية التي تنتمي إليها	طريقة التوظيف/ السياق	التعليق
مرحبا بكم	التحيات والتعارف والعلاقات	مركب اسمي	متلازمات لفظية
أصدقائي الأعزاء		مركب إضافي	متلازمات لفظية
بالتأكيد		تركيب عباري	متلازمات لفظية
اطلب العلم ولو بالصين		تركيب فعلي	تعبير اصطلاحي
إن شاء الله		تركيب عباري	تعبير اصطلاحي
	السفر والاتصال		متلازمات لفظية
			متلازمات لفظية
			متلازمات لفظية
			متلازمات لفظية
			متلازمات لفظية
			متلازمات لفظية
منذ القدم	الأزمنة والأمكنة	تركيب عباري	متلازمات لفظية
في الآونة الأخيرة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
على مدار السنة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
شيئا فشيئا		تركيب اسمي	تعبير اصطلاحي
رويدا رويدا		تركيب اسمي	تعبير اصطلاحي
روح العصر		مركب إضافي	تعبير اصطلاحي
العطلة الصيفية		مركب اسمي	متلازمات لفظية
حان وقت		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
الشريط الساحلي		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
من أقصاه إلى أقصاه		تركيب عباري	تعبير اصطلاحي
ينبثق فجر		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
بحر عمان		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
بحر العرب		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
شبه الجزيرة العربية ما		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
قبل الإسلام		تركيب عباري	متلازمات لفظية

الفنون الشعبية	التعاملات والتسوق والمؤسسات والفنون	مركب اسمي	متلازمات لفظية
المناسبات الوطنية قصة		مركب اسمي	متلازمات لفظية
قصيرة		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
فك الطلاسم		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
ألقوا القبض		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
سدة الحكم		تركيب إضافي	تعبير اصطلاحي
التقاليد الشعبية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
تناول الطعام	الأطعمة والألبسة	تركيب اسمي	متلازمات لفظية
حقوق الإنسان	الانفعالات والأوصاف والمحددات	مركب إضافي	متلازمات لفظية
التفرقة العنصرية		مركب اسمي	متلازمات لفظية
اضطرابات سياسية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أثار انتباه		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
وافته المنية		تركيب فعلي	تعبير اصطلاحي
مثار إعجاب		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
كل شيء		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
على أقل تقدير		تركيب عباري	متلازمات لفظية
على أكثر تقدير		تركيب عباري	متلازمات لفظية
دون أن ينطق بكلمة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
بشكل خاص		مركب عباري	متلازمات لفظية
ترجل شعرها		مركب فعلي	متلازمات لفظية
التمييز العنصري انتشار		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
وباء الطاعون استرعت		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
انتباهه		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
تكللت جهوده بالنجاح		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
أبناء جلدته		تركيب إضافي	تعبير اصطلاحي
اللاعنف		تركيب عباري	متلازمات لفظية
دوى صوت			
دور هام			
يسرع الخطى			

أطلق عليه		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
شديد الحرص		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
يطمئن قلبه		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
اكتسب شهرة		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
مواجهة العدو		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
يستحق الذكر		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
وجهات النظر		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
أودى بحياتها		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
انخرطت في		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
		تركيب فعلي	متلازمات لفظية

خامسا: العربية لغير أبنائها: الجزء الأول، نزار أباظة، دار الفكر، دمشق، ٢٠١٠.

التعابير الاصطلاحية	الحقول الدلالية التي تنتمي إليها	التقسيمات النحوية	النوع/التعليق
السلام عليكم	التحيات والتعارف والعلاقات	تركيب اسمي	متلازمات لفظية
مرحبا		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
هل أنت بخير؟		تركيب عباري	متلازمات لفظية
الحمد لله		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
كيف الصحة؟		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
كيف حالك؟		مركب عباري	متلازمات لفظية
شكرا لك		مركب اسمي	متلازمات لفظية
أهلا بك/بكم		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أنا سعيد بلقائك		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
من فضلك		تركيب عباري	متلازمات لفظية
حسنا		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
شكرا.. جزاك الله خيرا		تركيب اسمي+ فعلي	متلازمات لفظية
لا، وشكرا		تركيب عباري	متلازمات لفظية

بكل سرور		تركيب عباري	متلازمات لفظية
نقضي أوقات		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
لطيف جدا		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
لو سمحت		تركيب عباري	متلازمات لفظية
أشكرك		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
تحية، وبعد		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أمنياتي الطيبة لك		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
نعم، بكل تأكيد		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
إلى اللقاء		تركيب عباري	متلازمات لفظية
سأتأخر قليلا		تركيب عباري	متلازمات لفظية
إن شاء الله		تركيب عباري	تعبير اصطلاحي
تستيقظ مبكرا		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
أوقاتا ممتعة		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
شكرا لك		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
تحية طيبة		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
السلام عليكم ورحمة الله		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
وبركاته		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
نلتقي قريبا إن شاء الله		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
عفوا		تركيب عباري	متلازمات لفظية
مع محبتي		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
جزاك الله خيرا		تركيب عباري	متلازمات لفظية
بالتأكيد		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أهلا وسهلا		اسم	متلازمات لفظية
لطفا		تركيب عباري	متلازمات لفظية
لا، وشكرا		تركيب عباري	متلازمات لفظية
لا بأس		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
صباح الخير		تركيب عباري	متلازمات لفظية
مع السلامة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
غير ممكن، آسف			

ألو..مرحبا		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
كل عام وأنتم بخير		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
العيد السعيد		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
وداعا، إلى اللقاء		تركيب عباري	متلازمات لفظية
جواز السفر	السفر والاتصال	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
تعليمات السلامة		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
تذكرة طائرة		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
صندوق البريد		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
ممنوع الوقوف		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
إشارات المرور		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
نظارة شمسية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أول أمس	الأزمنة والأمكنة	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
بعد الظهر		تركيب عباري	متلازمات لفظية
طوال اليوم		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
أيام الأسبوع		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
بعض الأحيان		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
ربة منزل	التعاملات والتسوق والمؤسسات والفنون	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
رجل أعمال		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
تصديق الأوراق		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
صورة شخصية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
آلة تصوير		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
أمين المكتبة		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
مضاد للالتهاب	الأطعمة والألبسة	تركيب اسمي	متلازمات لفظية
تتناول فطورها		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
أمشي برجلي	الانفعالات والأوصاف والمحددات	تركيب فعلي	متلازمات لفظية
أمسك بيدي		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
ألمس بأصابعي		تركيب فعلي	متلازمات لفظية

أرى بعيني		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
أسمع بإذني		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
أتذوق بلساني		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
أشم بأنفي		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
الحواس الخمس		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
شروق الشمس	الطبيعة	تركيب إضافي	متلازمات لفظية
درجة الحرارة		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
النشرة الجوية		تركيب اسمي	متلازمات لفظية

سادسا: العربية لغير أبنائها: الجزء الثاني، نزار أباظة، دار الفكر، دمشق، ٢٠١١

التعابير الاصطلاحية	الحقول الدلالية التي تنتمي إليها	طريقة التوظيف/ السياق	التعليق
أهلا يا	التحيات والتعارف والعلاقات	تركيب اسمي	متلازمات لفظية
إلى اللقاء...		تركيب عباري	متلازمات لفظية
سنلتقي..إن شاء الله		تركيب عباري	متلازمات لفظية
أراك بخير...		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
مع السلامة		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
الصباح الباكر		مركب إضافي	متلازمات لفظية
الحمد لله		مركب اسمي	متلازمات لفظية
بإذن الله		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
السلام عليكم		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
مرحبا		تركيب عباري	متلازمات لفظية
وداعا		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
أهلا وسهلا		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
تفضل		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
أرجو لك حظا سعيدا		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
من فضلك		تركيب عباري	متلازمات لفظية
إن شاء الله		تركيب عباري	متلازمات لفظية

ينهض الوطن بأبنائه	السفر والاتصال	تركيب عباري	متلازمات لفظية
آفة العلم النسيان		تركيب عباري	متلازمات لفظية
المدن العريقة	الأزمنة والأمكنة	تركيب عباري	متلازمات لفظية
يوما بعد يوم		تركيب عباري	تعبير اصطلاحي
شيئا فشيئا		تركيب عباري	تعبير اصطلاحي
على هامش التاريخ		تركيب اسمي	تعبير اصطلاحي
ذات يوم		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
ذات مساء		مركب إضافي	متلازمات لفظية
ذات صباح		مركب اسمي	متلازمات لفظية
في ذات يوم		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
هنا وهناك		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
بعيد المدى		تركيب عباري	تعبير اصطلاحي
مدار السرطان		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
مدار الجدي		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
في المرحلة الأخيرة		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
في اليوم التالي		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
سرعان ما		تركيب عباري	متلازمات لفظية
في أواخر حياته		تركيب عباري	متلازمات لفظية
وقت عصيب		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
رئاسة مجلس الوزراء	التعاملات والتسوق والمؤسسات والفنون	تركيب فعلي	متلازمات لفظية
حقوق الملكية الفكرية		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
منظمة الصحة العالمية		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
	الأطعمة والألبسة		
لا تنه عن خلق وتأتي مثله	الانفعالات والأوصاف والمحددات	تركيب فعلي	متلازمات لفظية
فضلا عن		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
على الأرجح		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
لفت الانتباه		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
الحديث الشريف		تركيب عباري	متلازمات لفظية

الأشباه والنظائر		تركيب عباري	متلازمات لفظية
لم يلبث أن		تركيب عباري	متلازمات لفظية
هام على وجهه		تركيب اسمي	تعبير اصطلاحي
تلك أيام خلت		تركيب اسمي	تعبير اصطلاحي
ما بين وبين		مركب إضافي	متلازمات لفظية
لا ترموا بأنفسكم إلى التهلكة		مركب اسمي	متلازمات لفظية
كل ذي عاهة جبار		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
بادئ ذي بدء		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
أخذ قسطا من الراحة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
إلى جانب		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
بالإضافة إلى		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
زيادة على		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
قلة قليلة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
كثرة كاثرة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
نشر الغسيل		تركيب عباري	متلازمات لفظية
آية في الإبداع		تركيب اسمي	تعبير اصطلاحي
تفصد جسمه عرقا		تركيب اسمي	تعبير اصطلاحي
كشر عن أنيابه		مركب إضافي	تعبير اصطلاحي
ضحك ملء فمه		مركب اسمي	تعبير اصطلاحي
طبق الآفاق		تركيب فعلي	تعبير اصطلاحي
إذا صلحت صلح المجتمع كله		تركيب اسمي	تعبير اصطلاحي
أوشكت الأمة على الانهيار		تركيب عباري	تعبير اصطلاحي
صلى الله عليه وسلم		تركيب إضافي	تعبير اصطلاحي
على الأخص البحث عن لقمة العيش		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
من تلقاء نفسه		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
فوق ذلك		تركيب عباري	متلازمات لفظية
سد ثغرة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
أفسح له مجالا		تركيب عباري	متلازمات لفظية
دون سابق إنذار		تركيب اسمي	تعبير اصطلاحي

الكم والكيف		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
بالغ الأهمية		مركب إضافي	تعبير اصطلاحي
صيحة التحذير		مركب اسمي	تعبير اصطلاحي
لا ضرر ولا ضرار		تركيب فعلي	تعبير اصطلاحي
إماطة الأذى عن الطريق صدقة		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
لكل داء دواء		تركيب عباري	متلازمات لفظية
بناء على ذلك		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
لا شك		تركيب إضافي	تعبير اصطلاحي
قيد أنملة		تركيب إضافي	تعبير اصطلاحي
بأمسِّ الحاجة		تركيب عباري	متلازمات لفظية
وجهة نظر		تركيب عباري	متلازمات لفظية
ليس فوق ذلك مزيد		تركيب عباري	متلازمات لفظية
تجهم وجهه		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
تبوأ مكانة بارزة		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
إكرام الضيف		مركب إضافي	تعبير اصطلاحي
الوفاء بالعهد		مركب اسمي	متلازمات لفظية
الاعتزاز بالنفس		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
الأخذ بالثأر		تركيب اسمي	تعبير اصطلاحي
إغاثة الملهوف		تركيب عباري	تعبير اصطلاحي
حماية الضعيف		تركيب فعلي	تعبير اصطلاحي
بيد أن		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
خصوصا		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
بالإضافة إلى		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
وباء الكوليرا		تركيب عباري	متلازمات لفظية
زيادة على		تركيب عباري	متلازمات لفظية
على كل حال		تركيب عباري	متلازمات لفظية
عظيم جدا		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
وفيت بوعدي		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
خير جليس في الزمان كتاب		مركب إضافي	متلازمات لفظية

الحرب العالمية الأولى		مركب اسمي	متلازمات لفظية
غير مرة		تركيب فعلي	متلازمات لفظية
أكثر من مرة		تركيب اسمي	متلازمات لفظية
عظيم جدا		تركيب عباري	متلازمات لفظية
ليل نهار		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
تبعا لذلك		تركيب إضافي	متلازمات لفظية
على نحو ملفت للنظر		تركيب إضافي	متلازمات لفظية

تسجيل الملاحظات

وبعد جمع المتلازمات اللفظية والتعابير المستعملة في المدونة، وترتيبها في جدول من ناحية دلالية ونحوية ومعجمية، تبين لنا من خلال القراءة الأفقية والعمودية للجداول، جملة من الملحوظات المهمة، منها:

- تم توظيف المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية بشكل جيد وكثيف في مدونة المناهج، وهو ما يشجع التعليم من خلال نصوص متكاملة، فتعليم العربية من خلال جمل مقطوعة لا يكسب الطالب معرفة لغوية مثلما تكسبه هذه العبارات التي تشكل جزءًا كبيرًا من لغتنا اليومية.
- تكثر المتلازمات اللفظية من الناحية الكمية على عدد التعابير الاصطلاحية المستعملة في المدونة.
- تتوزع المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية من ناحية الدلالة بين مجموعة الحقول الدلالية، أغلبها حقل: التحيات والتعارف واللقاء.
- تتوزع المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية من الناحية النحوية، بين التراكيب التالية: (تركيب اسمي، تركيب فعلي، تركيب عباري، تركيب إضافي)، وهو يؤكد أنها أي المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية لا تأتي إلا في شكل تركيب وليس كلمة مفردة، كما أن هذا التنوع في التراكيب يدل على وعي عام في توظيف هذه المتلازمات في المناهج، وإن كان لم يتم الإشارة إليه بصريح العبارة.
- يكثر ورود المتلازمات اللفظية في النصوص القصيرة والعبارات والجمل، لأنها عبارات وظيفية متكررة، في حين يكثر ورود التعابير الاصطلاحية في النصوص الطويلة؛ لأنها تحتاج إلى عملية تأويلية ضمن التأويل العام للنص.
- اعتنت بعض مناهج المدونة بتوظيف هذه التعبيرات والكشف عن معناها الاصطلاحي لدى الطالب والتركيز عليها من خلال أسئلة المناقشة والتحليل.
- نلاحظ كذلك أنه لا يتم عادة ذكر مدى توظيف التعابير الاصطلاحية في المقدمة، ولا الإشارة إليها قط، بمعنى فلسفة تأليف الكتاب لم تتطرق إلى كيفية توظيف هذه العبارات في الكتاب وحجمها أو نوعها.

لذلك نوصي بمجموعة من الإجراءات التي ينبغي مراعاتها حين تأليف كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- الحرص على توظيف المتلازمات اللفظية والتعبيرات الاصطلاحية من مصدرين: اللغة الفصحى واللهجة العامية، (اللهجة العمانية على سبيل المثال: الأمور طيبة، شي علوم؟ ما شي..، شي أخبار؟ ما شي..).
- الإشارة في المقدمة إلى عملية توظيف المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية ونوعها وحجمها حتى يتسنى للطالب توظيفها في عدد من المواقف اللغوية.
- وضع هذه المتلازمات اللفظية والتعبيرات الاصطلاحية في ملحق خاص في نهاية الكتاب التعليمي حتى يتمكن الطالب من حفظها واستذكارها.

المصادر والمراجع

- الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، الجزء الأول، مركز اللسان الأم، أبوظبي، ٢٠١٣.
- الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مركز اللسان الأم، أبوظبي، ٢٠١٣.
- العربية للناطقين بغيرها، جامعة صحار: الكتاب الثاني، صحار، ٢٠١٣.
- العربية للناطقين بغيرها، جامعة صحار: الكتاب الثالث، صحار، ٢٠١٣.
- العربية لغير أبنائها: الجزء الأول، نزار أباظة، دار الفكر، دمشق، ٢٠١٠.
- العربية لغير أبنائها: الجزء الثاني، نزار أباظة، دار الفكر، دمشق، ٢٠١١.

المراجع

- أبو الرب، محمد عبدالله صالح: المتلازمات اللفظية، IUG Journal of Humanities Research (Islamic University of Gaza)/ CC BY 4.0
- فايد، وفاء كامل: بعض صور التعبيرات الاصطلاحية والسياقية في العربية المعاصرة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد ٧٨، العدد ٤، ٢٠٠٣.
- فتحي، سويفي: أثر التعابير الاصطلاحية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٥، من موقع: (www.new-educ.com.
- الفجر، محمد خالد: معاجم التعابير الاصطلاحية: دراسة في النظرية والتطبيق، ٢٠١٢، موقع: www.alukah.net

الهوامش

١ أبو الرب، محمد عبد الله صالح: المتلازمات اللفظية، IUG Journal of Humanities Research (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

٢ فايد، وفاء كامل: بعض صور التعبيرات الاصطلاحية والسياقية في العربية المعاصرة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد ٧٨، العدد ٤، ٢٠٠٣.

٣ فتحي، سويفي: أثر التعابير الاصطلاحية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٥، من موقع: www.new-educ.com).

٤ الفجر، محمد خالد: معاجم التعابير الاصطلاحية: دراسة في النظرية والتطبيق، ٢٠١٢، موقع: www.alukah.net

٥ المرجع السابق.

الرقمية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: التفاعلية ومنصات التقييم الذاتي أنموذجا

د. أنوار بنيعيش
أكاديمية طنجة تطوان الحسيمة للتربية والتكوين، المغرب

الملخص

تطرح تدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها إشكالات كبرى تبدأ من التمثل إلى التنظير فالتنزيل؛ مما يجعلها عرضة لنقاشات كبرى تسعى الى تجويدها ومحاولة محاصرة الصعوبات التي تطرحها من جهة، والاستجابة لواقع متسارع وحاجيات متجددة باستمرار من جهة أخرى. ومن هنا يأتي هذا البحث لفتح النقاش حول إمكانات الاستفادة من التكنولوجيا التفاعلية في بناء تعلمات لغوية تستجيب لروح العصر وتمنح هامشا من الحرية والمرونة في اكتساب اللغة حسب حاجيات وإيقاعات المتعلمين مُسهمة في خلق حافزية للتعلم وتجاوب مع اللغة بوصفها حمولة ثقافية وضرورة عملية في سياقات معينة كالعمل في بلدان الخليج والدراسة والترجمة...فتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يكون موضع استثمار لإمكانات التطويع عبر الاستعانة بالوسائط التكنولوجية والأجهزة الذكية بدءا من الهاتف ووصولا إلى الحواسيب واللوحات الإلكترونية.. لهذا سنركز في هذا البحث على شق خاص من هذا التوجه يتمثل في التفاعلية ومساقات التقييم الذاتي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث أصبح هذا النوع من المساقات متداولا بكثرة في تعلمات ذات طبيعة مهارية مثل: تعلم اللغات الأجنبية لما فيها من مرونة كبرى وفرص التطوير الذاتي عبر الاستعانة بمواد غنية وأنشطة إضافية هائلة توفرها الوسائط التكنولوجية كالإنترنت مثلا، إذ تشكل مثل هذه المساقات منطلقات ضرورية ونوافذ تفتح آفاق الراغب في تعلم اللغة على مسارات أكثر تركيبا وتعقيدا، وتخول له امتلاك الحد الأدنى من المعرفة باللغة لبناء اختياراته وتوجهاته التعلمية مستقبلا. فكيف تؤسس هذه المساقات لتعلمات حقيقية للغة العربية للناطقين بغيرها؟ وما هي الإمكانات التي تتيحها في ضوء تعدد الصيغ التعليمية عن بعد؟ وما أهم الرهانات التي يمكن أن نأمل إلى تحقيقها باعتمادها في هذا المجال؟

المقدمة

تمثل هذه الدراسة مجالا لطرح إشكالات هامة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور الوسائطية والتكنولوجيات الحديثة، حيث إن هذا الحقل قد راكم تجارب وخبرات هامة من خلال عديد الدراسات والإحصاءات المعبرة عن الواقع الفعلي للممارسة في بلدان وبيئات مختلفة بأهداف وتوجيهات متباينة ومتمايزة. لكن ذلك لا يعد ضامنا أكيدا لممارسة فضلى ومتطورة في الحاضر والمستقبل؛ فدخول عوامل جديدة على خط التعليم وتَسَيُّد أخرى في مجال تعلم اللغات جعلا الحاجة ماسّة لمراجعة عاجلة وفورية لآليات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدءا من التصور إلى الإنتاج فالمتابعة والتصحيح... وذلك قصد تحقيق درجات قصوى من النجاعة، ومساحة كبيرة من المرونة والقدرة على تغيير المسارات وتعديلها بما يناسب المستجدات وما تفرضه الضرورات البيداغوجية والمتطلبات اللسانية الحديثة.

إن ما يبرر وجود مثل هذه الدراسة التي سنسعى إلى الاشتغال عليها هوما نتطلع عبرها من ملامسة بعض جوانب قضية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ثلاثيتها القطبية: اللغة والتعليم والتكنولوجيا؛ خاصة منها ما يمس مساقات التقييم الذاتي. وبذلك ستكون الدراسة محاولة لتحريك النقاش الإيجابي الناقد حول موضوع حيوي وراهن له امتداداته المستقبلية في مجال تعلم اللغة العربية خارج دائرة الناطقين بها. ومن هنا نستطيع أن نقول: إن الدراسة التي نحن بصددها ليست عملا تقنيا يهتم بالمستوى الجزئي التفصيلي المصغر (وهو مستوى له أهميته في أبحاث أخرى طبعا)، وإنما هي دراسة في مستوى "الماكرو" تهدف إلى البحث في الاستراتيجيات والبنى ومساءلة الإمكانات والاحتياجات في أبعادها العامة التأطيرية انطلاقا من قناعة مفادها سهولة تملك الجانب التقني في الظرف الحالي الذي يَعدُ بكفاءات عربية وازنة في المجال، في مقابل توجه الانزلاقات أساسا إلى المستويات العليا حيث التخطيط والمتابعة والتنفيذ؛ إذ يكشف الواقع حاجة ماسةومتزايدة إلى رؤى استراتيجية أكثر واقعية وتناسبا مع ثنائية الإمكانات والحاجيات الشهيرة.

وعلى هذا الأساس، فإن الحدود التي نتوقع أن يصل إليها البحث تسير في اتجاه ملامسة المستوى الاستراتيجي وما يحوم حوله من أبعاد فوقية شمولية ليكون مساهمة في نقاش يبرز أهمية دور التفاعليات والمساقات الحرة في تعليم اللغة العربية، وضرورة التركيز عليها حاضرا ومستقبلا، والإطار العام الذي يمكن أن ينسجم مع التوجهات العالمية نحو الرقمنة وتوسيع آفاق التعلمات عن بعد، ليترك المعطى التقني والجزئيات التنزيلية لدراسات أخرى وميادين بحث موازية تستفيد من إمكانات الإدماج وتعول على التوظيف الأمثل لما تسمح به التكنولوجيات من توسعات وفتوحات تعليمية هائلة.

ومن الناحية المنهجية، تسير الدراسة في إطار المنهج الوصفي التحليلي الذي يكشف مجالات التطبيق ومكامن الخلل ويرصد ما يعتري تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مؤاخذات في

جانب الاستغلال الأمثل للرقمية بمختلف تجلياتها موارد كانت أم برانم وبرمجيات... وفي هذا الإطار لن نكتفي بوجه واحد من العملة بل سنسعى إلى تقليب النظر في الوجه الثاني في إطار المقارنة، ونرى ما مدى تمكن القائمين على مساقات تعليم اللغات الأخرى من فتح آفاق واسعة و للتعلم عبر المساقات ذاتية التقييم.

ومن ثم، تضحي الاستفادة من هذه المقارنة أمرا رئيسا في أفق البحث عن صيغ مناسبة وموافقة لخصوصية اللغة العربية ومرجعيات تعلماتها المختلفة.

وفي هذا السياق سنشتغل على عدة مفاهيمية متنوعة من قبيل: التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني والتقييم الذاتي والمساقات.. وغيرها من الأرضيات المصطلحية والمفهومية التي تفرض حضورها على الدراسات التربوية المهتمة بتكنولوجيا المعلوميات والاتصال وكيفيات الاستفادة منها في بناء مسار تعلمي يواكب العصر ويواجه التحديات المستقبلية.

أولا - مساقات التقييم الذاتي وتعلم اللغات الأجنبية (معالم نظرية)

١ - تعريف مساقات التقييم الذاتي:

مكنت التكنولوجيا من فتح باب التعليم على مصراعيه، جاعلة من الطاقات التواصلية السريعة فرصا متاحة لعدد كبير من الفئات للدخول إلى عوالم المعرفة، وولوج مسالكها من اتجاهات وآفاق مختلفة. ولعل ربط التعلم بالتكنولوجيا الآن أصبح من باب تحصيل الحاصل نظرا للعدد الهائل من التصورات والصياغات التعليمية المتاحة في هذا المجال[١]، والتي يصعب حصرها في عدد محدود أووضع علامات فارقة وفاصلة بينها ؛ فتوظيف الحواسيب واللوحات الإلكترونية وتطبيقات الهواتف الذكية... كل ذلك جعل التعلم عملا مفتوحا ومستمرا لا ينتهي ولا يحده زمان أومكان، و"أدى إلى توجه البحوث التربوية إلى استكتشاف مجالات ومناطق جديدة ودراسة ظواهر تعليمية كونية."[٢]

ولذلك تأتي أشكال متعددة من التعلم المواكب والموازي للتعلم التقليدي أوالذي يستثمر الطاقات وبنيات العتاد التكنولوجي في استقلالية عن المرجعية التقليدية بوصفه تعليما قائم الذات وله أهدافه التي قد تختلف حجما ونوعا عن تلك التي يحققها التعليم التقليدي[٣]؛ ونحن هنا سنقتصر على شكل من الأشكال له فرادته وهوالتعلم بالمساقات الالكترونية، ونخص بالذكر نوعا من من هذه المساقات التي تصل باستقلالية المتعلم وتحكمه في استراتيجات بناء تعلماته إلى الدرجة القصوى وهي مساقات التقييم الذاتي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقبل الحديث عن الخصائص والأهمية والدواعي المرتبطة بهذا النوع من المساقات، لا بأس من وقفة تعريفية نحدد من خلالها المفاهيم الأساس في هذا الموضوع، مثل : التعلم عن بعد، والتعليم الإلكتروني والتقييم الذاتي، تحديدت مقتضبة بما يضعنا والمتلقي على أرضية مشتركة تسهل التواصل وتحول دون ضبابية الفهم:

التعلم عن بعد: تعلم يفترض غياب التواصل المكاني المباشربين الأطراف المساهمة في عملية

التعلم من متعلمين ومدرسين بما يتجاوز مفهوم الفصل الدراسي التقليدي؛ فهونموذج يعمل على توفير فرص التعلم ونقل المعرفة للمتعلمين وتطوير مهاراتهم في التخصصات المختلفة عن طريق أساليب ووسائل حديثة، حيث "تتباعد فيه مجموعات التعلم وتستخدم فيه نظم الاتصالات التفاعلية لربط المتعلمين والمصادر التعليمية والمعلمين سويا"[٤] ويتحقق عبر مستويات عدة قد لا تكون الوسائط الحديثة من ضمنها، فقد يقصد به التعلم بالمراسة عن طريق المطبوعات مثلا. لهذا هناك من الدارسين من قسم التعلم عن بعد إلى ثلاثة أجيال شكل التعلم عبر الإنترنت الجيل الثالث منها[٥].

التعليم الإلكتروني: شكل من أشكال التعلم عن بعد يقوم على تلقي المعلومة والتفاعل معها واكتساب كفايات و مهارات عن طريق استخدام تقنيات الوسائط المتعددة و" الحوار بين المستخدم والآلة" [٦] بمعزل عن ظرفي الزمان والمكان. وذلك بوسائل وقنوات عديدة من أبرزها: الإنترنت الحواسيب واللوحات والهواتف الذكية بشكل يمكن من ضبط التعلمات وتقييم أدء المتعلمين.

المساقات: تشكل حزمة من الأنشطة والمحتويات المتكاملة التي تقدم من خلالها مادة ما للتعلم عبر الإنترنت، وهي مختلفة ومتنوعة من حيث موضيعها وطبيعتها (عادية- مساقات التقييم الذاتي – ما سترات مصغرة) ودرجة مصداقيتها ونجاعتها والفئة المستهدفة بها (مختصون، جامعيون، مهنيون، أشخاص عاديون...).

التقييم الذاتي: يمثل التقييم - في بعده الكلاسيكي العام بوصفه سلطة تصنيفية تصدر أحكاما على درجة تحقق الكفايات والمهارات المعنية في سياقات خاصة- قدرا من التنافي والتضاد مع التقييم الذاتي الذي يعتبر عملا ينطلق من الذات المتعلمة ويوفر لها جانبا من الحرية[٧] عبر ما يتسم به من مرونة في الاشتغال وحرية في قيادة عمليات التعلم من حيث الإيقاع الزمني والاحتياجات الآنية والمستقبلية.

ورغم مسايرة هذا النوع من التقييم للنظريات الحديثة في التربية والتي تصب اهتمامها على المتعلم على اعتباره عنصرا فعالا ممتلكا لخلفيات مرجعية ومؤهلات فكرية قادرة على البناء الذاتي للمعرفة وامتلاك المهارة والكفاية شريطة توفير بيئات تحفز على التعلم[٨] وتساعد على تنميته بالتوجيه، فإنه ظل، في كثير من الحالات، تقييما جزئيا لا يمتلك درجة من الوثوقية تجعله كافيا في ذاته ومستغنيا عن إجراءات اختبارية وتقييمية بديلة، حيث اعتبر عنصرا تكميليا يُضاف إلى الأنشطة التقييمية الرئيسة في مجالات التعلم المتنوعة ومن بينها اللغات، إذ أشار الإطار المرجعي الاروبي المشترك للغات إلى أن التقييم الذاتي "يمكن أن يكون تكملة فعالة للاختبارات وللتقييم بواسطة المدرسين شريطة ألا يتعلق الأمر بعملية رفيعة المستوى على سبيل المثال القبول في دورة دراسية من عدمه".[٩] فاعتماد مثل هذه التقييمات يبقى محاصرا بأنشطة محدودة لا تتجاوز في الغالب الغاية التعلمية الصرف دون إمكان أن تفضي إلى اعتراف أوإقرار بنتائجه بشكل رسمي. ويمكن

أن نعزوالتردد في الإقرار بنتائج هذا التقييم إلى جوانب خارجة عن دائرة التعلم والاكتساب تهم مستويات المصداقية والثقة في الطرف الآخر والاطمئنان على حسن التعامل مع هذه الآليات دون تحايل أوغش...

ويؤدي هذا التصور إلى الإيمان بوجود اختلافات كبرى في التصور والنتائج بين التقييم الذاتي والتقييم بواسطة المدرسين؛ ومن ثم، يتميز النوع الأول في تعليم اللغات بمجموعة من الخصائص أهمها :

أفضلية التقييم الذاتي في الخبرة المباشرة، لأن التقييم الذاتي يكون قابلا لضبط المعايير الظاهرة التي تقاس بشكل مباشر كما هو الحال في مهارات : (الحديث الاستماع الكتابة)وبذلك "تزداد قيمة التقييم الذاتي عندما ينسحب التقييم على وصف دقيق للمعايير القياسية الخاصة بالكفاءة اللغوية، عندما ينسحب التقييم على خبرة مباشرة. قد تكون هذه الخبرة مهمة اختبارية. كما يمكن أيضا زيادة دقة التقييم الذاتي بتدريب الدارسين عليه."[١٠] بينما تضعف كفاءة التقييم الذاتي عند قياس الخبرات اللغوية غير المباشرة كمهارة الفهم التي تقاس عبر مؤشرات معقدة قد تتطلب تدخل الطرف الخارجي لإصدار حكم دقيق على مدى تحقق المهارة لدى المتعلم.

لكن هذا لا يعني أن التقييم الذاتي يكتفي بالمستويات الدنيا من تعلم اللغات، وبالمهارات المباشرة فقط؛ ففي أحايين كثيرة، خاصة مع التقدم الكبير في البرانم والبرمجيات اللغوية وتطور كفاءات الذكاء الصناعي، أضحت الفوارق غير ذات بال بين النوعين.وهذا ما تمت الإشارة إليه في الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات، إذ ورد فيه أنه:"يمكن للعلاقة المتبادلة بين مثل هذا التقييم الذاتي المنظم قاعديا وبين أوجه التقييم بواسطة المدرسين والاختبارات أن تكون على نفس الدرجة العالية التي بين العلاقات المتبادلة الخاصة بأوجه التقييم (درجة الصدق التلازمي) التي تتم بواسطة مدرسين مختلفين، والتي بين اختبارات مختلفة وكذلك أوجه التقييم بواسطة المدرسين والاختبارات."[١١]

وهذا ما يجعل التقييم الذاتي قادرا على خلق نظام منفتح يتسم بمرونة كبيرة في تعلم اللغات الأجنبية [١٢] مما يضعه في صلب التعلمات عن بعد ويكشف أهميته التي "تتمثل في كونها وسيلة للحافزية وللتعلم الواعي: وعليه فإنه يساعد الدارسين في تعلم تقدير نقاط القوة لديهم بشكل صحيح، وفي معرفة نقاط الضعف لديهم وفي تشكيل التعلم بشكل أكثر فعالية."[١٣]

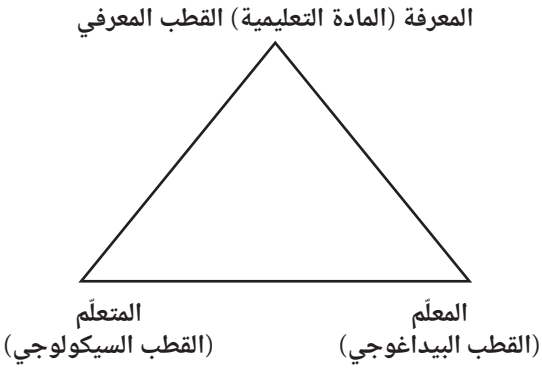
٢ - خصائص مساقات التقييم الذاتي في تعلم اللغات وأهميتها

وإذ تم التعرف على الحدود الإجرائية والعملية لمساقات التقييم الذاتي، فإنه يحق لنا أن نطرح سؤال الجدوى والخصائص والمميزات في تحقيق تدريسية أفضل للغة العربية لدى الناطقين بغيرها، والآفاق التي من شأنها أن تفتح أعين الدارسين عليها. لكن ذلك لا يعني أن الإيجابيات الملاحظة تجعل هذه المساقات حلولا نهائية ومحطات مستقلة لتعلم اللغات الأجنبية الحية خاصة اللغة العربية؛ فهناك دائما أكثر من وجه للعملة الواحدة. بيد أن المقارنة تفرض النظر إلى

الجانب الأكثر هي منة والأقرب إلى الهدف.

لهذا يمكن إجمال أبرز الخصائص المميزة لمثل هذه المساقات في التعلم عامة وفي اكتساب اللغة في مستوى من المستويات وفق سياق تعلمي خاص، تجعل هذا المساق يصبح نقطة ارتكاز في تعلم اللغات تتأرجح بين الضرورة القصوى في سياقات تفتقر إلى البدائل أوتخضع لإكراهات البدائل ضعيفة المردودية[١٤]، وبين الأفضلية، كوسيلة لها إيجابياتها الجمة في مقابل أشكال مساقية أخرى؛ وبين التكافؤ في السياقات التي لا تسمح بتفاضل كبير بين المساقات الذاتية ومساقات ذات التقييم المراقب والمؤطر بواسطة المدرسين والمشرفين على المساق. غير أنه قبل تحديد الحالات الثلاث، نحاول أن نسعى للتركيز على الحالة الأولى. ويلزم أن نسبر أغوار مساقات التقييم الذاتي بمحاولة تلمس أهم الخصائص التي تميزها عن باقي أشكال التعلم المساقي عن بعد.

وفي هذا الإطار، لابد من تصنيف لهذه الخصائص حسب بنية تجد لها مرجعيتها النظرية في الديداكتيك العام من خلال مفهوم محوري هو المثلث الديداكتيكي الذي يضم ثلاثية المتعلم والمدرس والمادة.[١٥]



على مستوى المتعلم:

تعتبر النظريات التربوية الحديثة المتعلم قطب الرحى في أي فعل تربوي، إذ تمت زعزعة المنظورات الكلاسيكية القائمة على سلبية المتعلم وعلى اقتصار دوره على التلقي والاستجابة للمثيرات. ومن هذا المنطلق "يهتم البحث الديداكتيكي اللغوي بالمتعلم من حيث حوافزه، وإيقاعه وأسلوبه في التعلم، وموقفه من المادة، ومن حيث علاقاته بالمحيط واستعماله للغة."[١٦] لهذا فإن المساقات ذات التقييم الذاتي تمثل الآليات الأقرب لهذه النظريات الجديدة وذلك بتفعيل الأدوار الحيوية للمتعلمين في بناء تعلماتهم وتطوير ووضع استراتيجياتهم الخاصة في التفاعل مع باقي الأطراف. وبذلك فإن هذه المساقات تضحي الفضاءات المفضلة لتكوين متعلم واع بأدواره وبقيمة إسهامه في توفير بيئات تعلم حيوية جاذبة ومحفزة ومساعدة على الاستمرار مما يحيل إلى عديد الخصائص والمميزات التي تنفرد بها هذه المساقات في مستوى قطب المتعلم أبرزها:

الحرية: يوفر مساق التقييم الذاتي حرية أكبر في الدراسة والاختيار على المستويين الزمني والمكاني، فلا ترتبط هذه المساقات بزمن محدد لإنجاز عناصر التقييم، ومن ثم يمكن للمتعلم أن يبطئ في تعلماته أويسرعها وفق ما يراه مناسبا وما يساير ظروفه وحماسه.

الاستقلالية: يمتلك المتعلم عبر هذا النوع من المساقات استقلالية كبرى عن الأطراف الخارجية الموجِهة. الشيء الذي ينسجم

والمقاربات الحديثة خاصة منها المقاربة السوسيو معرفية التي تركز على مبدإ الانغماسية، حيث يؤسس المتعلم تعلماته على "الأعمال والمهام الاستكشافية أكثر من اعتماده على الأنشطة الموجهة من طرف المدرس."[١٧] فالمتعلم يوزع الجهد والزمان حسب عناصر المساق ويسعى إلى اتخاذ قراراته التعلمية بنفسه بما يسهم في جعله قادرا على بناء معناه الخاص، وإدارة تعلماته وفق ما يراه مناسبا.

المسؤولية: تمكن الحرية المتاحة والاستقلالية في تنمية حس المسؤولية لدى المتعلم وجعله متحملا لتبعات قراراته التنظيمية لمسار تعلماته وإيقاعاتها المختلفة.

التجريب وروح المبادرة: يسعى هذا الشكل من المساقات إلى تفعيل طاقات التجريب والمبادرة لدى المتعلم عبر وضعه في سياقات تعلمية تحتاج منه إلى تجريب آليات مختلفة للتمهر على توظيف اللغة ومواكبة احتياجاته ومتطلباته التعلمية بالبحث وأخذ المبادرة في اكتشاف صيغ أخرى مصاحبة للمساق من أجل تطوير التعلم وتنمية إيقاعاته. وهنا، يلعب المتعلم دورا مزدوجا يكون فيه متعلما من جهة ومدرسا ومخططا للتعلمات من جهة ثانية. مما يساعد على تقليص الحاجة الماسة إلى أطراف أخرى بوصفهم مدرسين في تعلمات أخرى. وهذا ما يتماشى مع مطلب التعلم المستمر عبر "استمرار التعلم واكتساب المهارات من مختلف المراحل في حياة الفرد، حيث لا يقتصر التعلم على نظام التعليم الرسمي في مراحل الحياة المبكرة."[١٨] وذلك من أجل الاستجابة لروح العصر والمرونة في التعامل مع متطلبات السوق.

السيطرة الذاتية: حيث إن "منح الثقة للمتعلمين في السيطرة على تعلماتهم يسهم بشكل واضح في تطوير وتحسين مسارهم التعلمي".[١٩]

على مستوى المحتوى التعليمي

تثير مساقات التقييم الذاتي قضية المحتوى بحدة أعلى بكثير من كل الأشكال الأخرى، نظرا لخصوصيتها التي تلغي تدخل أي عنصر خارجي غير المتعلم بعد إنشاء المساق وانطلاق التعلم عبره. ومن ثم، فإن هذا المحتوى بأنشطته يفرض جهدا أكبر في تصميمه وصياغة مختلف سيناريوهاته الممكنة التي يجب أن تراعي إمكانات التعلم الذاتي والفروق الفردية والمساعدات والتوجيهات الضرورية لبقاء المساق في مستوى تطلعات المقبلين عليه مستجيبا لاحتياجاتهم المعرفية والاستراتيجية. وهذا ما يجعل المحتوى التعلمي في مثل هذه المساقات يتسم بمجموعة من المميزات من أهمها:

الثبات والشمولية: في مقابل ثبات محتوى ما بأنشطته المختلفة وتوقف العمل به بمجرد وضعه على شبكة الإنترنت، يفترض امتلاك امتدادات واسعة قادرة على تعويض غياب التعديل والتقييم الخارجييْن بكم كبير من السيناريوهات الممكنة والاختيارات الدقيقة للأنشطة والمواد بحيث تكون مكتفية بذاتها كمادة تعلمية متكاملة شاملة.

المرونة والقابلية للتفاعل: يمتلك مساق التقييم الذاتي مرونة في التنفيذ وإمكان إخضاعه لإيقاعات تعلمية متفاوتة من حيث المدة الزمنية والتناسب مع الاستراتيجيات والقدرات التعلمية

المتباينة، لكنه مع ذلك يتميز بحفاظه على مبدأ التفاعلية في شقيه: التفاعل مع المحتوى والتفاعل متعلم متعلم[٢٠]، فجميع المساقات ذات التقييم الذاتي تراهن على احتكاك أكبر للمتعلم مع المحتوى بمختلف الأنشطة، احتكاكا يجعله قادرا على الاستغناء بها، في هذا السياق، عن اللجوء إلى الرقابة والتوجيه الخارجيين بالدرجة الأولى كما أنها تسهم في خلق قنوات تواصلية بديلة تعوض العنصر التوجيهي السلطوي بعنصر مكافئ ومنفتح على حاجات تعلمية وتفاعلية متقاربة تعزز بناء التعلمات في أجواء أقل صرامة وأقل ضغطا، وهي الأجواء التي تناسب بشكل أفضل الأسس النظرية والبيداغوجية لتعلم اللغات عامة والأجنبية خاصة بوصفها مُيسرات للتعبير عن الذات والتواصل مع الآخرين.

التنبؤ والمعالجة: يحضر البعد التنبئي بصورة قوية في صياغة محتويات هذه المساقات وذلك لانعدام التغذية الراجعة المباشرة وما يعقبها من تقييم ومعالجة وتوجيه وتصحيح المسار، حيث تصبح لغة البرمجيات الوسيلة الفضلى لإحداث مجالات للتنبؤ بمسارات المتعلمين وأشكال المعالجة والتدعيم. ويراعى هذا الأمر أيضا في اختيار المادة الداعمة على شكل نصوص أومقاطع سمعية أوفيديوهات بما يساعد على تحسين الأداء وتنمية المهارات المراد تطويرها لدى المتعلمين.

على مستوى المدرس

يتوارى الحضور المباشر للمدرس في مساقات التقييم الذاتي. لكنه لا يعني الإقصاء التام لدور هذا العنصر؛ فلا يمكن أن يتحقق تعلم بدون المدرس كطرف رئيس في المعادلة[٢١]. بيد أنه يكتسي في هذا السياق حلة خاصة قائمة على خصائص محددة تسهم هي أيضا في تحديد فرادة مساقات التعلم الذاتي، ومنها:

هيمنة البعد التصميمي: يتماهى الدور الذي يضطلع به المدرس هنا بما يقوم به المصمم في وضع المساق والحرص على خدمته للأهداف التربوية بمراعاة المحتوى والطرائق البيداغوجية والديداكتيكية المناسبة للمادة المدرسة كاللغة العربية من جهة، ولمتطلبات التعلم عن بعد وأسسه المرجعية من جهة ثانية، ولمساق التقييم الذاتي كفضاء يوفر تعلما مستقلا عن الطرف المراقِب والمتابعِ من جهة ثالثة.

محدودية التدخل: يعمل المدرس في التعليم التقليدي وفي التعليم عن بعد في المساقات العادية على التدخل المباشر بالمراقبة والتتبع والتوجيه والتصنيف والحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية، إلا أن مساقات التقييم الذاتي تقلص حجم هذا التدخل، وتحصره في مراحل محدودة من السيرورة التعلمية؛ فهو تدخل قبلي زمانا يهم صياغة عناصر المساق، ومقتصر على الإعداد والتنظيم والوضع بناء على المعطيات الديداكتيكية والتنبؤات بتفاعلات المتعلمين المفترضة مع المحتوى. وفي غياب التواصل المباشر مع إنتاجات المتعلمين الفعلية المزامنة لبناء التعلمات وما ينجم عنها من تغذية راجعة تبقى الأحكام والتصنيفات قبلية سابقة لبناء التعلمات ذات طابع تنبؤي استقصائي يحاول الإحاطة سلفا بما يمكن أن يعترض بناء التعلمات.

يخفت التفاعل الصفي المباشر والتفاعل عن بعد مع المدرس في مساق التقييم الذاتي. لكن في المقابل يرتفع مستوى هذا التفاعل مع المحتوى والمتعلم، كما يسمح التصور الجديد لهذه المساقات بتفاعلات رديفة لها دورها الكبير في تنمية التواصل باللغة المدروسة من خلال توفير مواقع للتواصل مع مستعملي اللغة الأصليين؛ ففي مساقات التقييم الذاتي في منصة EDX نجد توجيهات للمتعلم من أجل التفاعل المباشر مع المتحدثين باللغة من خلال مواقع وبرانم مختلفة.

ومن شأن هذه البدائل التفاعلية أن تغطي النقص الحاصل في التفاعل المباشر مع المدرس من جهة، وتعزز اكتساب الكفايات والمهارات التواصلية في مواقف حية مع أطراف حقيقيين لهم حمولاتهم الثقافية ومرجعياتهم الفكرية المنتمية إلى اللغة المدروسة من جهة أخرى.

٣ - أهمية مساقات التقييم الذاتي ورهاناتها

تتميز مساقات التقييم الذاتي عن باقي المساقات الأخرى بمجموعة من الإيجابيات يمكن الإشارة إلى أهمها كالآتي:

- التصفح السريع للمادة التي سبق التحكم فيها، وتركيز الجهد والوقت على المناطق التي تتضمن معلومات ومهارات جديدة.
- دراسة المواد materials، بالسرعة الشخصية وبالوتيرة الملائمة للفرد دون الاضطرار إلى انتظار الإيقاع البطيء للمتوسطين في الفصل.
- المرونة في الانضمام إلى المحادثات في المنطقة المخصصة للنقاش في أي وقت، ومراجعة تعليقات زملاء الصف الافتراضي منذ آخر زيارة.[٢٢]
- تعد حلقة هامة في سلسلة التطورات التي يعرفها التعلم عامة والتعلم عن بعد على الخصوص.
- التمهيد للاشتغال على منظومات جديدة كتطبيقات الهواتف الذكية وتحقيق أمثل لمبدإ الاستقلالية في التعلم.
- جعل المتعلم مبادرا ومساهما في التأسيس لمعارفه وكفاياته وبنائها، والتمهيد على تشكيل استراتيجيات تعلم مرنة تتناسب والمتغيرات الطارئة في مختلف المجالات والحقول.[٢٣]
- الأفضلية من حيث القدرة على الاستيعاب، بحيث يمكنها أن تحتضن أعدادا هائلة من المقبلين على تعلم اللغة العربية بما لا تقوى المساقات العادية على احتماله.
- الاستمالة والاستقطاب بما توفره هذه المساقات من مغريات تعلمية تستوعب الضغوطات والظروف الخارجية وإكراهات الزمان والمكان.
- الإسهام في توفير فضاء تعلمي أقرب إلى الواقع في تعلم اللغة؛ فالفضاء الصفي هو فضاء مفتعل يحاكي الممارسة اللغوية في بعدها التواصلي اليومي والعلاقة المباشرة مع المدرس في الصف أوعن بعد تكرس هذه المحاكاة. لهذا يعتبر مساق التقييم الذاتي، بإلغائه دور الوسيط وتوفيره فرص التفاعل المباشر مع مستعملي اللغة الحقيقيين، الأقرب إلى المقاربة التواصلية في تعلم

واكتساب المهارات اللغوية كما يتضح من الخطاطتين التاليتين:

خطاطة تعلم اللغة في المساقات العادية

خطاطة تعلم اللغة في المساقات التقييم الذاتي

كما أن المساقات ذات التقييم الذاتي تمثل اختيارا مُربحا على المستويين: الاقتصادي والبشري باعتماد نظام تعلمي ثابت وأقل كلفة ماديا وبشريا؛ فمن الناحية البشرية تعد الكلفة ضئيلة إذا ما نظرنا إلى نسبة التأطير والمتابعة التي على المساقات الأخرى العادية الوصول إليها، فمساق التقييم الذاتي يمكن أن يتم عبره تعلم اللغة العربية حتى في حالات انعدام المتابعة والمواكبة المباشرتين من طرف المختصين. وهويقدم عوض عن ذلك بدائل أخرى كتوفير فضاءات للتعارف والتواصل مع المتحدثين باللغة العربية.

أما من الناحية المادية فإن الكلفة في مساقات التقييم الذاتي تكون في حدودها الدنيا نظرا لأن طبيعتها تسهم في تقليص كلفة الدروس لاعتبارات شتى منها: أنه يمكن الاحتفاظ بها مدة طويلة وتبقى متاحة فترات ممتدة، ولا تحتاج إلا إلى تعديلات وتحيينات طفيفة عكس المساقات الأخرى التي لا تستغني عن رقابة طاقم بشري وتقف صلاحيتها عند حيز زمني محدود، مما يستدعي إعادة الاشتغال عليها وتحيين مادتها الموجهة إلى عدد محدود من المتعلمين.

مساق التقييم الذاتي	المساق العادي
الحرية والاستقلالية	الخضوع للمراقبة والمتابعة
الولوج الحر والتقييم التكويني الممتد حسب الحاجة والإيقاع الشخصي	الولوج المحدود والتقييم الخارجي الجزائي المُجدوَل بفترة معينة
انفتاح المساق على أعداد غير محدودة من الطلبة والمتابعين	محدودية الطلبة المسموح لهم بمتابعة المساق
ذاتية التحفيز والدافعية في إطار المشروع الشخصي للتعلم	الدافعية والتحفيز الخارجيين
تعلم بنائي حر	تعلم خطي موجه ومقنن
كفايات لغوية مدعمة بكفايات استراتيجية مستعرضة في بناء التعلمات الذاتية وهندستها	استهداف كفايات مرتبطة باللغة والتمكن من مهاراتها الأربع
المسؤولية والمراقبة الذاتية	الارتباط بالطرف الخارجي في علاقة تبعية

جدول توضيحي للمقارنة بين خصائص المساق العادي ومساق التقييم الذاتي

إن الرهان، إذن، على مساق التقييم الذاتي في تدريس اللغة العربية للناطقين بها هو:

رهـان اقتصـادي: حيث يرتبط نشر اللغة بإمكانات التسويق للمنتوجات الاقتصادية وعلى رأسها المنتوج السياحي؛ فدراسة اللغة قد تكون ممهدة للتعرف أكثر على الناطقين بها في بيئاتهم الأصلية عبر السياحة.[٢٤]

رهـان ثقافي: يتجلى في نشر الثقافة العربية على أوسع نطاق ممكن، حيث يمثل هذا النوع من المساقات ما يشبه الرسالة في القارورة قديما يمكن أن تحملها أمواج البحر إلى أطراف لم نكن نتوقع أن تصل إليهم، وكذلك المساقات ذاتية التقييم فهي تقبع في المواقع في انتظار الطرف الذي يتحفز للتعلم لتكون نقطة الاتصال بالثقافة العربية.

رهـان بيداغوجـي: تحيين الاستراتيجيات والنظريات البيداغوجية في إطار التأثيث لفضاءات تعلمية تستجيب للتكنولوجيات المعاصرة ومواكبة إيقاعاتها السريعة.

رهـان تكنولوجـي: الإسهام في تطوير التكنولوجيات العربية بما يلائم تجددها المستمر في الدول المتقدمة باعتبار التعليم أهم المجالات التي تستهدفها التكنولوجيا في مجتمع المعرفة.

ثانيا-توظيف مساقات التقييم الذاتي في تعلم اللغات الأجنبية:

إن تعلم اللغة الطبيعية له ضوابطه التي يستمدها من خصائص المادة المدروسة ومن مختلف مرجعياتها اللسانية والتاريخية والمعرفية... فاللغة ليست معرفة يتم التوصل إلى ضبطها عبر النقل والذاكرة، وإنما تحتاج بوصفها حاملة فكر وثقافة وطريقة حياة، إلى سبل خاصة في التعليم وإلى التركيز في بناء سيناريوهات تعلمها على هذه التعددية المرجعية والتنوع البعدي والهيمنة التواصلية.

وتعلم اللغة الأجنبية يخلق بدوره محاذير مضاعفة في التعلم نظرا للحمولات الثقافية المتباينة والبنيات اللسانية والصوتية المتغايرة وأحيانا الأحكام القبلية المسبقة على بعض اللغات انطلاقا من تصورات جاهزة من شأنها أن تخلق رد فعل سلبي يحول دوالتمثل والتشبع بمكوناتها المختلفة.

١-مساقات التقييم الذاتي وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الواقع والإكراهات)

يعتبر توظيف المساقات التعلمية ذاتية التقييم في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها خطوة متقدمة في تصور مسار تعلمي بديل يحقق العديد من المكاسب ويتجاوز الكثير من العراقيل التي كان يطرحها التعليم التقليدي، فالحديث عن المساقات التعليمية عبر الإنترنت يجسد في حد ذاته مرحلة متقدمة من مسيرة التعليم عن بعد، يمثلها الجيل الثالث من هذا النمط التعليمي بعد انطلاق الجيلين: الأول والثاني[٢٥] في فترات سابقة. الشيء الذي يجعل هذه المساقات حديثة نسبيا في العالم العربي لكونها لم تستكمل بعدُ صيغها وأطرها النظرية، ولم تحظ بالوقت الكافي من التجريب والتطوير على عكس التجارب الأخرى الرائدة في هذا المجال.

٢-واقع تعلم اللغة العربية وندرة مساقات التقييم الذاتي:

يعكس الواقع اللغوي العربي تذبذبا واضحا في اعتماد خطط تعليمية فعالة قادرة على بلورة

الطموح نحو التغطية والانتشار وخلق فرص عادلة لمثاقفة حقيقية تنبع من تكافؤ النظرة وندية الفهم بين العالم العربي والآخرين؛ فالتقارير لا تني تكشف بعض التعثرات في تدريس اللغة العربية بأوطانها الأصلية فبالأحرى نشرها خارج الحدود كلغة لها وزنها العالمي. ذلك أن "خطابنا اللغوي التربوي قد أصابه الترهل، إذ لا يني يجتر مقولاته القديمة عاجزا عن الخروج من فلك الدوائر الخبيثة، في إطار فكري تربوي عام يشكو من تبعية مترسخة، وقد غابت عنه رؤية المناهل الجديدة التي تتيحه التكنولوجيا المعلومات من أجل تحديث منطلقاته وتجديد أساليبه."[٢٦]

يشير البحث في الإنترنت إلى ضعف حضور مساقات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها[٢٧]، مقارنة مع اللغات الأخرى التي تجد أرضية صلبة على صفحات ومواقع الإنترنت، في حين تعاني اللغة العربية من تمثيلية هزيلة في مساقات التعلم عن بعد لا تتماشى وحجم حضورها الفعلي ولا وزن تواجدها على الساحة الاقتصادية.

ثالثا-إكراهات انتشار هذه المساقات في تعلم اللغة العربية:

تشكل هذه المساقات جانبا هاما من آليات التعلم عن بعد في اكتساب اللغات الأجنبية، لكن استحضارها في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يطرح عدة إكراهات كبرى تحول دون تحقيق الاستفادة القصوى منها وتوطينها بشكل فعال في خدمة اللغة العربية والإسهام في انتشارها وتوسيع دائرة المقبلين عليها. ويمكن تصنيف هذه الإكراهات كالآتي:

١-الإكراه الاستراتيجي وضعف التخطيط:

هو إكراه نابع من عراقيل شمولية تمس الاستراتيجيات الكبرى في بناء تصور مخطط له سلفا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ففي حين تستفيد اللغات الحية الأخرى من استراتيجيات عريقة لها تراكم كبير وخبرة واسعة في نشرها وتعليمها للناطقين بغيرها بدءا بالمراكز الثقافية والتسهيلات أوالامتيازات الممنوحة للمقبلي عليها في مختلف البلدان، ظلت اللغة العربية حبيسة رؤى متذبذبة وجهود مشتتة بين الدول الناطقة بها وإيمان ضعيف بأهمية نشرها وتوسيع قاعدة المتكلمين بها. لهذا يمكن القول: إن الإكراه الاستراتيجي شكل العقبة الأولى في مسار نشر اللغة العربية وتكثيف الجهود لتعميمها على أوسع نطاق، وهوإكراه تجلى في مظاهر عدة أهمها:

- غياب التخطيط المسبق والمرتكز إلى الواقع الحقيقي لتعلم اللغة العربية.
- ضعف البعد التجريبي في التأكد من فاعلية المساقات (حيث من المفروض أن يتم تجريب المادة على عينات من خلالها نصل إلى نتائج ترجح توظيف المساق وتعميمه من عدمه).
- غياب التنسيق وعدم الإجماع على المستويات والمساحات اللغوية المطلوب تعليمها للناطقين بغيرها مما يحدث بلبلة في استيعاب الكفايات اللغوية المستهدفة، حيث نجد صيغا لغوية عربية متباينة نسبيا بين المشارقة ودول الخليج وهذه البلدان وشمال افريقيا مثلا.

٢-الإكراه المنهجي في التعليم بالمساقات العادية والمقاربات الديداكتيكية :

منهجيا، يعاني تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر المساقات العادية الكثير من الإكراهات والعراقيل التي تنتشر في عدد واسع من النماذج الموجودة على صفحات الويب. و من أهمها:

- عدم توفر إطار مرجعي موحد خاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد يقره المجمع اللغوي العربي وتسهم في وضعه مختلف الأطراف والفاعلين القائمين على الشأن اللغوي بالبلدان العربية.
- الحاجة إلى ضبط التغدية الراجعة في جانبيها الديداكتيكي والبيداغوجي.
- عدم خضوع المحتوى وآليات التعليم في المساقات للرقابة الأكاديمية والبحثية المكثفة؛ فبعضها تجاري محض يمرر محتوى بسيطا لا يراعي المرجعيات النظرية والركائز الديداكتيكية لتعلم اللغات الأجنبية.
- عدم قيام المساقات على أسس ديداكتيكية مرتبطة بنظريات التعلم عن بعد، إذ أن المحتويات لا تختلف كثيرا عن تلك المتوفرة في التعليم التقليدي المباشر.

رابعا. آفاق التطوير والتجديد:التجارب الرائدة في تعلم اللغات الأجنبية باعتماد مساقات التقييم الذاتي:(منصة EDX):

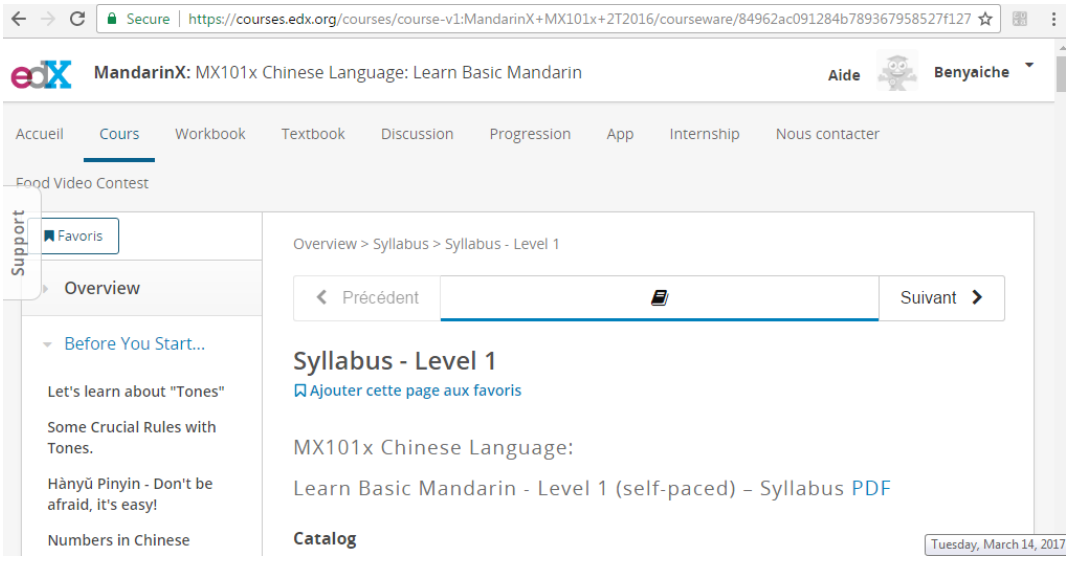
تمثل المساقات الذاتية جزءا هاما من المادة المطروحة في المواقع التعليمية التفاعيلة مثل منصة EDX الشهيرة التي أنشأتها جامعة "هارفارد" و"معهد ماساشوسيط للتكنولوجيا برأسمال قدره ٦٠ مليون دولار في ماي ٢٠١٢ [٢٨]، حيث تتضمن عددا كبيرا من هذه المساقات التي يتم تحييها بين الفينة والأخرى، وتبقى على العموم مستقلة عن التدخل المباشر للمدرسين والمصممين؛ إذ يُعزى التعلم بمختلف مراحله وعناصره بما فيها التقييم إلى المتعلم نفسه الذي يصبح قادرا على تحقيق هامش كبير من الاستقلالية يساعده على تيسير تعلماته والتسيق بين حاجياته وإيقاعاته الاكتسابية وتملكه للمهارات الضرورية بحُرية ومرونة تناسب الأهداف الكبرى للتعلم عن بعد.

وهكذا، نجد على سبيل المثال مجموعة من المساقات التي تقدم خدمات تعليمية في مجالات متعددة منها: اللغات كاللغة الإسبانية والإيطالية والانجليزية والصينية بمستويات مختلفة. والجدير بالذكر أن أكثر من نصف المساقات اللغوية التي تقدمها منصة EDX هي مساقات ذاتية التقييم؛ إذ إن العدد الإجمالي للمساقات اللغوية يصل إلى حدود كتابة هذه الأسطر إلى ٢١ مساقا، منها ١١ مساقا من التقييم الذاتي تتوزع على اللغات كالآتي:[٢٩]

المساق اللغوي	المساقات المراقبة	عددها	مساقات التقييم الذاتي	عددها
اللغات	الأنجليزية	٥	الصينية	٥
	الإسبانية	٢	الإيطالية	٣
	الفرنسية	١	الأنجليزية	٢
	اليابانية	١	الإسبانية	١
	الصينية	١		
المجموع		١٠		١١

يظهر الجدول المكانة المتميزة التي يحتلها التعلم عبر مساقات التقييم الذاتي في منصة EDX، حيث يحتل ما يعادل٪ ٥٢,٣٨ بالمائة من مجموع المساقات المخصصة للغات، وينطبق الأمر على اللغات الأروبية كما ينعكس على اللغة الصينية التي تختلف عنها من حيث البناء والصواتة والمرجعيات الثقافية، فقد خصصت لها خمسة مساقات ذاتية التقييم في مستويات مختلفة رغم الطبيعة المركبة لهذه اللغة وصعوبة تعلمها من طرف المتعلمين الغربيين لتمايز المفاهيم والأسس اللغوية. لكن التصفح المتأني لهذه المساقات يكشف الكثير من الجهد والتنظيم والدقة العالية في الصياغة لمحتوياتها بما يساعد المتعلم على تجاوز العراقيل والصعوبات بناء على مجهوداته الخاصة.

لهذا ارتأينا أن نشير بعجالة إلى نموذج من هذه المساقات ومحتوياته وهيكلته العامة. وذلك ما يتضح من الصورة أدناه التي تمثل مساق تعلم اللغة الصينية في مستواه الأساسي:



أنموذج لمساق من مساقات التقييم الذاتي[٣٠]

المواصفات

تتوفر هذه المنصة على مساقات متعددة من حيث اللغات المستهدفة، ومن حيث المستويات اللغوية، حيث تبدأ من المستوى الأول الخاص بالمبتدئين، وترتقي إلى أن تصل أحيانا إلى المستوى الثالث الأكثر تعقيدا، إذ إن تعقد وصعوبة بعض المستويات لم يحولا دون تبني هذه المساقات التي يبدؤونها تحقق نسبة عالية من التميز والإضافة النوعية. الشيء الذي يبرر كثرة اعتمادها في هذه المنصة. والنموذج المشار إليه في الشكل أعلاه هو أحد هذه المساقات التي خصصت للغة الصينية، إذ يشكل المستوى الأول من تعلم هذه اللغة. وهو يبدأ بالجانب الصوتي نظرا للاختلاف الكبير في هذا الجانب بين اللغة الصينية واللغة الإنجليزية من أجل كسر الحاجز النفسي للانطلاق نحو دراسة هذه اللغة في معطياتها الأولية تمهيدا للتعمق فيها في مساقات لاحقة.

المميزات

مساق دينامي تفاعلي مع المادة التي تتسم بالتنوع ما بين التوجيهات القبلية (توجيهات بداية المساق في الاستقبال)، والدروس، ووثائق الأنشطة والتمارين وملخصات المادة المدرسة، وفضاء المناقشة، ومجال الكشف عن تطور التعلمات، والتطبيقات الموازية، ومعلومات الاتصال بمصممي المساق وواضعيه... الشيء الذي يجعل المساق متكاملا من حيث توفير أجواء التعلم عن بعد في غياب الرقابة الخارجية للمدرسين. وهذا ما ينسجم مع البعد الاستراتيجي في وضع مثل هذه المساقات بنوع من التنبؤ المسبق باحتياجات المتعلمين وإمكانات التطوير الذاتي باستخدام المادة المتوفرة وفق إيقاعاتهم وما يتم حفزه في أعماقهم من دوافع تؤدي إلى مواظبتهم على المساق وإنجازه استنادا إلى آليات الضبط الذاتي التي تحركها الحوافز والطموحات.

الامتدادات

لا يقف المساق عند حدود الأنشطة التكوينية والاختبارات التقويمية الاعتيادية، بل إنه، وسعيا لتمثل المتعلم اللغة الأجنبية المدروسة والتحكم في مهاراتها الأربع، يقترح امتدادات موقعية وبرمجيات توجه المتعلم إلى التمرس والمران اللغويين في مواقف حية عبر التحدث مع الناطقين باللغة الصينية.

خامسا-مرتكزات التجديد في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر مساقات التقييم الذاتي:

١-التخطيط والتوحيد

إن اعتماد مساقات التقييم الذاتي، رغم أهميتها وفعاليتها في الكثير من التجارب الأجنبية، تبقى محدودة النتائج عند تنزيلها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذا لم يتم احترام مجموعة من الإجراءات الدقيقة من قبيل:

- ضرورة التخطيط للمساق ومروره بفترة تجريبية تقوم على الاستفادة من التغذية الراجعة عبر أدوات متنوعة كالاستبيانات

والإحصاءات (نسبة إتمام المساق، جاذبية المساق، نسبة التردد عليه...)

- الاستفادة القصوى من الأطراف المتدخلة في المساق بحيث يكون هناك انسجام وتكامل بينها (المحتوى-المتعلم-المصمم).
- توحيد الجهود بوضع مساقات مشتركة تخضع لرقابة متخصصين.
- وضع إطار مرجعي مشترك لتعلم اللغة العربية عبر مساقات التقييم الذاتي.
- مكافأة التجارب الناجحة بتعميمها والدعاية لها.

٢-التعميم والتمهير

من العوائق الخطيرة التي تواجه تعلم اللغة العربية عبر مساقات التقييم الذاتي هو هذا الشتات الهائل في العروض التعليمية، والاختلافات الكبرى في المنتوجات المقدمة والفئات المستهدفة، مما يضعف فرص الاستقطاب ويؤدي إلى إنتاج مواد هزيلة لا ترقى إلى تطلعات الراغبين في تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها. لهذا نطرح مسألتي التعميم والتمهير بوصفهما بدائل قد تسهم – بالإضافة إلى عناصر أخرى - في تجاوز هذه العراقيل، وترفع من إمكانات التطوير من منظور مساقات التقييم الذاتي؛ فالتعميم يجعل بعض المساقات الأكثر استجابة للمعايير البيداغوجية والتسويقية الأبرز والأقرب إلى الباحث عن تعلم اللغة العربية، حيث يتم تعميمها وتوسيع دائرة المستفيدين منها. وذلك عن طريق تكثيف الجهود من أجل تقليص العرض كما تجنبا للشتات والتيه الذي قد يتلبس بمن يرغب في الاستفادة من مثل هذه المساقات، وتجويده كيفا بخلق هيئات أكاديمية وبحثية متخصصة لها سلطة التعديل والقبول والتعميم، لتوجه إليها المتعلم في اطمئنان إلى جودة ما تقدمه هذه المساقات وفاعليته علميا وعمليا.

ومن جانب آخر، فإن التجويد بالتنقيح والمصادقة والتعميم يفترض التركيز على عنصر التمهير؛ وذلك من خلال السهر على تكوين المدرسين والمصممين وتأطيرهم في مجال تكنولوجيا التعليم، ونظريات اكتساب المهارات اللغوية بما في ذلك الانفتاح على التجارب الرائدة في المجال وتكييف ما يمكن تبيئته في تعلم اللغة العربية، مع تمكينهم من الكفايات الرئيسة لمدرسي التعليم عن بعد من قبيل:

- التخطيط للمساق وتنظيمه.
- التمكن من مهارات التقديم اللفظية وغير اللفظية.
- كفايات العمل ضمن فريق تعاوني.
- التخطيط والإدارة للتفاصيل التنظيمية
- استراتيجية التحفيز وتشجيع تماسك الجماعة.[٣١]

٣-البنينة والتأطير(إطار مرجعي منهجي)

البنينة:

ونقصد بها توفير البنيات التحتية اللازمة لتطوير مساقات ذاتية التقييم لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي مرتبطة أساسا بالاستفادة من الدراسات التي يمكن أن ترصد الحاجيات اللغوية المطلوبة عند الفئات المستهدفة والصعوبات التي تطرحها اللغة العربية لديها،

وهي حاجيات وصعوبات تتباين من منطقة إلى أخرى ومن ثقافة إلى ثقافات أخر؛ فالمشاكل التي يمكن أن يطرحها تعلم اللغة العربية في بعض الدول الأسيوية مثلا كالباكستان والهند والصين ليست هي بالضرورة ما يواجهه مواطنوالدول الغربية أثناء تعلم العربية. كما أن الحافز والهدف قد يتباينان عند الطرفين، فعند الطرف الأول قد يكون العائق الصوتي[٣٢]وصعوباته أقوى من العوائق السوسيواجتماعية على عكس ما هوعليه الأمر بالنسبة إلى الطرف الثاني.

ومن ثم، يجب أن تستثمر هذه المعطيات في توفير مستلزمات وبنيات إنشاء وتفعيل مساقات لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث تكون مؤسسة على حقائق ومصاغة لتحقيق أهداف مخطط لها سلفا.

التأطير:

تعتبر الحاجة ماسة إلى إطار مرجعي مشترك لتعلم العربية للناطقين بغيرها يحدد مستويات الأداء ويصنف المهارات التواصلية والكفايات حسب تسلسلها وحسب إمكانية تعلمها في مساقات مستقلة. وبذلك نرى ضرورة وضع إطارين مرجعيين: الأول عام يحدد كل ما يرتبط بتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وآخر خاص يكون عن عبارة عن إطار مرجعي لتعلم اللغة العربية عن بعد. مما من شأنه أن يحد من الفوضى والاضطراب الحاصليْن في هذا المجال.

خاتمة

هكذا، يمكن التأكيد في الأخير على ضرورة المراجعة الدقيقة لآليات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للأخذ بعين الاعتبار الظروف والإكراهات التي تعترض المحاولات الموجودة في الساحة، وتحول دون تحقيقها لنسبة عالية من النجاح والانتشار؛ وهنا لابد من النظر إلى الواقع بحياد وموضوعية متجنبين الحماس المبالغ فيه ووضع تصورات تراعي هذه الإكراهات وتسعى إلى تجاوزها بالتدريج بما يوافق الإمكانات المتاحة ويعمل على حسن استثمارها في تحقيق أعلى درجات الاستفادة.

وفي هذا الصدد، يصبح الرهان على المساقات ذات التقييم الذاتي أمرا مُلحا وفي غاية الأهمية في تعلم اللغة من طرف المتعلمين من مختلف الجنسيات والمرجعيات الثقافية أروبية كانت أم أمريكية أم أسيوية أم أفريقية... بحيث يسهم في التغلب على الكثير من العوائق البشرية واللوجستيكية والمؤسساتية إذا ما استثمر بشكل جيد، ويفتح المجال للمتعلمين لينطلقوا في مساراتهم التعلمية بنوع من الحرية والثقة في النفس وفي الإنجازات الفردية، خاصة أن التقدم التقني أصبح يوفر بشكل متسارع ما كان ينقص هذه المساقات من تفاعلات واتصالات مباشرة مع أطراف تتقن اللغة المراد تعلمها، إذ مكن هذه المساقات في نسخها الحديثة أوالمعدلة من مساحات واسعة للتواصل مع الآخرين باللغة المدروسة متغلبة بذلك على ما كان يعترض مثل هذه المساقات من عقبات فيما يخص التفاعل المباشر.

وبذلك، يعتبر مساق التقييم الذاتي فرصة هامة يجب أن لا تهدر من طرف القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فمع الحرية

والاستقلالية والإيقاع الاختياري والمزايا الأخرى المشار إليها في ثنايا البحث، نستطيع فتح آفاق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأعداد هائلة من المتعلمين، ونشر الثقافة العربية على أوسع نطاق، وخلق مساحات تقاطع وفضاءات مشتركة للاستيعاب والفهم في مواجهة حملات التشويه التي تشنها بعض القنوات والمنابر الإعلامية على الثقافة العربية في ظل غياب اضطلاع الآخر على قناة الفكر: لغتنا العربية.

المصادر والمراجع

باللغة العربية:

١) أصول تكنولوجيا التعليم، روبرت م. جانييه، ترجمة: د. محمد بن سليمان بن حمود المشيقح وآخرون، النشر العلمي والمطابع، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠.

٢) الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، دراسة... تدريس... تقييم، ترجمة: د. علا عادل عبد الجوادوآخرون، الطبعة العربية، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٨.

٣) التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، لي آيزر شلوسر ومايكل سيمونسن، ترجمة: د.نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، الطبعة الثانية، ٢٠١٥.

٤) تقييم مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، عبد الرحمن بن سعد الصرامي، رسالة لنيل درجة الماجستير، نوقشت بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٣.

٥) التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، أ. و.(طوني) بيتس، ترجمة: وليد شحادة، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى، الرياض، ٢٠٠٧.

٦) العقل العربي ومجتمع المعرفة مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول(الجزء الثاني)، د. نبيل علي، عالم المعرفة، ع ٣٧٠، ديسمبر ٢٠٠٩، الكويت.

٧) الكفايات والمهارات اللازمة للمربين عن بعد في العصر التكنولوجي، ريغينا شونفلد، ترجمة د.نادر أبوخلف، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة ع بعد، المجلد الأول، العدد الثاني، كانون الأول، ٢٠٠٧.

٨) اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، د. علي آيت أوشان، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة الأولى، ٢٠١٤.

٩) المجتمع الشبكي، دارن بارني، ترجمة أنور الجمعاوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، بيروت، ٢٠١٥.

١٠) معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكن، بسمة الدجاني، مجلة دراسات، العلوم الإنسانيةوالاجتماعية، المجلد ٤٠، العدد: ٢، عمان الأردن، ٢٠١٣،.

ب-باللغة الإنجليزية:

1. Foundations for learning and Speaking Another language, The French Immersion Program, Second Edition , National Education And Advanced Learning, Winnipeg Manitoba, 2014.
2. Hornberger, H. Nancy, Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, volume 10: Research Methods in Language and Education, Springer References, Washington, 2008.
3. Innovating Pedagogy, The Open: University Innovation Report 5, Institute of Educational Technology, Milton Kynes, United Kingdom, 2016.
4. Sharples, M, and others, Dynamic assessment, In Innovating Pedagogy, The Open: University

Innovation Report 3, Institute of Educational Technology, Milton Kynes, United Kingdom, 2014.

5. Simonson Michael, Smaldino Sharon, Zvacek Susan, Teaching And Learning At a Distance Education, Sixth edition, Information Age Publishing. Inc, Charlotte, North Carolina, 2015.
6. Tullis JG, Benjamin AS. On the effectiveness of self-paced learning. Journal of memory and language. 2011;64(2):109-118. doi:10.1016/j.jml.2010.11.002.

ج-مواقع الإنترنت:

1. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3079256/
2. http://www.usjournal.com/en/students/help/distancelearning.html
3. http://www.journaldunet.com/economie/services/nouveaux-acteurs-de-l-education/edx-la-riposte-des-universites.shtml
4. https://www.edx.org/course/?subject=Language
5. https://courses.edx.org/courses/course-v1:MandarinX+MX101x+2T2016/courseware/84962ac091284b789367958527f1275e/d05d5cc09f7a4062a40b66e4fbd29d86/

الهوامش

١ يشهد على ذلك الكم الهائل من الأدبيات التي تناولت وتتناول الموضوع في مختلف البلدان حتى التي قطعت أشواطا كبرى في هذا الدرب، ينظر على سبيل المثال لا الحصر التقرير السنوي المعنون بتجديد البيداغوجيا الصادر عن جامعات التعليم المفتوح في بريطانيا وسنغافورة:

2 Innovating pedagogy 2016, The Open University Innovation Report 5, Institute of Educational Technology, Milton kynes, United Kingdom.

3 Hornberger, H. Nancy, Encyclopedia of language and education, 2nd Edition, volume 10: Resarch Methods in Language and Education, Springer References, Washington, 2008, p: 318.

4 Simonson Michael, Smaldino Sharon, Zvacek Susan, Teaching And Learning At a Distance Education, Sixth edition, Information Age Publishing. Inc, Charlotte, North Carolina, 2015, p: 307.

٤ التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، لي آيزر شلوسر ومايكل سيمونسن، ترجمة: د.نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، الطبعة الثانية، ٢٠١٥، ص:٩٣.

٥ التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، أ. و.(طوني) بيتس، ترجمة: وليد شحادة، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى، الرياض، ٢٠٠٧، صص: ٣٣-٣٥.

٦ التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، لي آيزر شلوسر ومايكل سيمونسن، مرجع سابق، ص: ٩.

7 Sharples, M, and others, Dynamic assessment ,In Innovating Pedagogy 2014, The Open: University Innovation Report 3, Institute of Educational Technology, Milton kynes, United Kingdom, p: 23.

٨ أصول تكنولوجيا التعليم، روبرت م. جانييه، ترجمة: د. محمد بن سليمان بن حمود المشيقح وآخرون، النشر العلمي والمطابع، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠، ص: ٥٦٤.

٩ الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، دراسة... تدريس... تقييم، ترجمة: د. علا عادل عبد الجواد وآخرون، الطبعة العربية، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٨، ص: ٢٠٣.

١٠ نفسه، ص: ٢٠٣.

١١ الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، دراسة... تدريس... تقييم، ترجمة: د. علا عادل عبد الجواد وآخرون، مرجع سابق، ص: ٢٠٣.

١٢ نفسه، ص: ١٤٦.

١٣ نفسه، ص: ٢٠٣.

١٤ نقصد بذلك الحالات التي تغيب فيها إمكانات التعلم المباشر أوالتعلم المختلط blended learning وتلك التي تكون فيها إمكانات الاستفادة قليلة جدا بالنظر إلى ضعف حضور المادة المطلوب تعلمها في المحيط تماما مثل اللغة العربية في بعض البلدان الأروبية الشمالية كفنلندا والأمريكية والأسيوية التي تقل فيها التمثيلية العربية.

١٥

١٦ اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، د. علي آيت أوشان، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة الأولى، ٢٠١٤، ص: ٥٣.

17 Foundations for learning and Speaking Another language, The French Immersion Program, Second Edition , National Education And Advanced Learning, Winnipeg Manitoba, 2014, P: 10.

١٨ المجتمع الشبكي، دارن بارني، ترجمة أنور الجمعاوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، بيروت، ٢٠١٥، ص: ٢٠٣.

19 Tullis JG, Benjamin AS, On the effectiveness of self paced learning,Journal of memory and language. 2011;64(2), p : 11.

٢٠ حدد مور وكيرسلي ثلاثة أنواع من التفاعل في بيئات التعلم عن بعد هي: التفاعل بين المتعلم والمحتوى والتفاعل بين المتعلم والأستاذ والتفاعل بين المتعلم والمتعلم، ونصا على ضرورة التواز بين هذه الأنواع، نقلا عن: - الكفايات والمهارات اللازمة للمربين عن بعد في العصر التكنولوجي، ريغينا شونفلد، ترجمة د.نادر أبو خلف، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة ع بعد، المجلد الأول، العدد الثاني، كانون الأول، ٢٠٠٧، ص: ٢٦٤.

٢١ معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكن، بسمة الدجاني، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤٠، العدد: ٢، ٢٠١٣، عمان الأردن، ص:٣٩٥.

22 http://www.usjournal.com/en/students/help/distancelearning.html

23 Tullis JG, Benjamin AS. On the effectiveness of self-paced learning, op.cit., p: 9.

٢٤ التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، أ. و.(طوني) بيتس، ترجمة:وليد شحادة، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى، الرياض، ٢٠٠٧، ص: ٤٠.

٢٥ التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، أ. و.(طوني) بيتس، مرجع سابق، ص: ٣٣.

٢٦

- العقل العربي ومجتمع المعرفة مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول(الجزء الثاني)، د. نبيل علي، عالم المعرفة، ع ٣٧٠، ديسمبر ٢٠٠٩، الكويت، ص: ٢٣٣.

٢٧ في دراسة أجريت بلغ عدد هذه المساقات عند التدقيق إلى ١٢ مساقا، أنظر: تقييم مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، عبد الرحمن بن سعد الصرامي، رسالة لنيل درجة الماجستير، نوقشت بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٣، ص: ٩٢.

28 Demousstier Yannik, Edx la riposte des universités, voir :http://www.journaldunet.com/economie/services/nouveaux-acteurs-de-l-education/edx-la-riposte-des-universites.shtml

29 https://www.edx.org/course/?subject=Language

30 https://courses.edx.org/courses/course-v1:MandarinX+MX101x+2T2016/courseware/84962ac091284b789367958527f1275e/d05d5cc09f7a4062a40b66e4fbd29d86/

٣١ الكفايات والمهارات اللازمة للمربين عن بعد في العصر التكنولوجي، ريغينا شونفلد، مرجع سابق، ص: ٢٦٢.

إشكالية العلاقة بين اللغة العربية والإعلام

د. نبيلة عبد الفتاح قشطى

التلفزيون المصري، م. قانون دستورى ونظم سياسية، عضو الاتحاد الدولى للأكاديميين العرب

المبحث الأول

ماهية اللغة العربية

أولًا: تعريف اللغة العربية

اتفق اللغويين على أن تعريف اللغة (Linguistics) هو: "الدراسة العلمية للغة"، وهذا يعنى أن ندرس اللغة في ذاتها ولذاتها، بعيد عن التأثير بأيه آراء سابقة وبدون ميل أو تعصب، وعرفها ابن جنى على أنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[١]، ويتضمن هذا التعريف جميع خصائص اللغة الإنسانية وسماتها الأساسية.

هناك تعريفات أخرى لعدة لغويين ممن كانوا يركزون في تعريفاتهم للغة على صفة، أو صفتين:

١) تعريف "هال": "اللغة هي المؤسسة التي يتواصل بواسطتها ويتفاعل على البشر فيما بينهم بواسطة رموز شفهية - سمعية كيفية مستعمله بالعادة"[٢]، يلاحظ أنه زاد على ما سبق كونها عادة إنسانية.

٢) تعريف تشو مسكي: "إن اللغة عبارة عن مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل، كل جملة منها طولها محدود ومكونة من مجموعة متناهية من العناصر".

فالمقصود من هذا التعريف أن يشمل الكثير إلى جانب اللغات الطبيعية، إلا أن تشومسكي يقول أن معنى تعريفه ينطبق على جميع اللغات الطبيعية سواء في شكلها المنطوق أو المكتوب، وذلك لأن كل لغة طبيعية تتكون من عدد محدود من الأصوات وعدد محدود من الأحرف في أبجديتها على افتراض أنها تتمتع بنظام أبجدي للكتابة، وكل لغة قد تتكون من عدد لا محدود من الجمل ذات الملامح الواضحة، فإنه يمكن تمثيل كل جملة بسلسلة متعاقبة من هذه الأصوات أو الأحرف[٣].

٣. ويرى "سابير" أن اللغة وسيلة غير غريزية -ليست فطرية- خاصة بالإنسان يستعملها لإيصال الأفكار والمشاعر والرغبات عبر رموز يؤديها بصورة اختيارية وقصدية"[٤].

ليس هناك لغة في العالم تمتلك نفس مكانة اللغة العربية، فعلى الرغم مما يشهده الوطن العربي من انحطاط في مختلف المجالات إلا أن اللغة العربية لأزالت هي اللغة الرسمية في جميع دول الوطن العربي، وقد أثرت اللغة العربية على لغات كثيرة مثل الفارسية والتركية والكردية والأوردية والأسبانية والفرنسية والإنجليزية وغيرها.

ويجب إطلاق حملة يتقدمها المتخصصون لمواجهة المفردات الدخيلة على لغتنا، والدعوة لنشر ما هو صحيح، حتى وإن كان غير مألوف في البداية، فالألفة تأتى بالممارسة والاستخدام، فضلاً عن التواصل بين طلبة الجامعة وأساتذتهم في ما يخص دراستهم، شرط الكتابة والتحدث بالعربية الفصحى البسيطة، وهنا يتعاظم دور وسائل التواصل في نشر لغتنا بدلًا من تهديدها.

أولًا: أغراض اللغة

حدد جيفرنز Jevons أغراض اللغة في أمور ثلاثة هى:

١. اللغة وسيلة للتفاهم.
٢. أداة صناعية تُساعد على التفكير.
٣. أداة لتسجيل الأفكار والرجوع إليها[٥].

ثانيًا: وظائف اللغة

وحدد ألبرت Allport وظائف اللغة الاجتماعية فيما يأتى:

١. تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمًا اجتماعية بسبب استخدام المجتمع اللغة للدلالة على معارفه وأفكاره.
٢. تَحتفِظ بالتراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل.
٣. باعتبارها وسيلة لتعلُّم الفرد تساعده على تكييف سلوكه وضبطه، حتى يُناسب هذا السلوك تقاليد المجتمع وسلوكه.
٤. تزود الفرد بأدوات للتفكير[٦].

ثالثًا: سمات وملامح اللغة العربية

للغة العربية خصائص كثيرة يضيق المجال عن حصرها في هذا البحث، لذا سأقتصر على بعضها تاركةً لمن أراد التوسع الرجوع إلى أمهات الكتب في هذا المجال:

١) **هي لغة القرآن الكريم،** ولم ينَلِ التحريفَ منها كلمة واحدة؛ لأن الله سبحانه وتعالى قد تعهَّد بحفظه ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾[٧]، وهذه السِّمة تجعل للغة العربية مكانة روحية جليلة لا في نفوس العرب فحسب بل نفوس المسلمين جميعًا.

٢) **هي لغة قومية؛** جمعت العرب في وحدة لغوية مُتماسكة، فكانت لغة التفاهُم والتجارة والأدب والشعر، جمعت العرب من المحيط إلى الخليج، فهي من أبرز مقومات القومية العربية[٨].

٣) **هي لغة تُراثية؛** حيث كانت الوعاء الأمين الذي حفظ التراث العربي والإسلامي، وصانه من الضياع.

٤) **هي لغة قادرة؛** فيها من الملامح والإمكانات الذاتية ما حرمت منه أو من بعضه اللغات الحية.

٥) **لغة الحضارة:** فهي لغة الحضارة العربية بكل علومها وفنونها، وكانت في أوفات

طويلة اللغة الوحيدة للعلم والفلسفة في العالم كله.

٦) **تاريخية:** تعد اللغة العربية من أقدم اللغات الحية، يمتد تاريخها لقرون عديدة قبل ظهور الإسلام، وهى ثابتة الأصول والبنيان، سهلة الفهم حيث نفهم اليوم ما تم كتابته من خمسة عشر قرنًا.

٧) **التمايـزُ الصوتـي:** حيث يضم جهاز النطق في جسمِ الإنسان جميعَ مخارجِ الأصوات، كما تحتوى اللغة العربيةَ على العديد من الحروف غير الموجودة في اللغات السامية مثل حرف الثاء، والغين، والظاء، والضاد، والذال، والخاء.

٨) **الاشـتقاق:** اللغة العربية لغة اشتقاقيّة، بمهني أننا نستطيع من كلمةٍ واحدةٍ إخراجَ العديدِ من الكلماتِ ذات دلالاتٍ مختلفة، وعند تحديد مادة هذه الكلمات فإنها تعود إلى أصل واحد، كما يوجد للعديد من الكلمات العربية مرادف.

٩) **الإعـراب:** يساعد القارئَ على التمييز بين معاني الكلمات المتكافئة في اللفظ، وبه يُعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما مُيّز فاعل من مفعول، ولا مضافٌ من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا نعتٌ من توكيد[٩].

١٠) **مواجهـة التغيـرات:** اللغة العربية قادرة على استيعاب كافة التغيرات الحاصلة في المجتمع؛ لأنها لغة اشتقاقية حيث يمكنُنا أن نشتقَ ألفاظ تتماشى مع تطورات العصر واكتشافاته، فمثلاً كلمة راديو كلمة أجنبيّة يقابلُها باللغة العربية مذياع، أي أن اللغة العربية تضع لكل جديد وزن وكلمة مشتقة.

١١) **الإيجـاز:** هو صفة واضحة في اللغة العربية، يقول الرسول ﷺ: "أوتيت جوامع الكلم"، ويقول العرب: "البلاغة الإيجاز"، "خير الكلام ما قلّ ودلّ"، وفي علم المعاني إيجاز قصر وإيجاز حذف.

يمكننا القول أن اللغة العربية تمتاز عن غيرها من اللغات بمكانة فريدة ومنزلة سامية، فهي لغة القرآن الكريم ولسان النبوة، ولغة الحضارة العربية التي تواردت على حياضها أمم كثيرة ناهلة من علومها سنين عديدة[١٠].

رابعًا: أسباب انهيار استعمال اللغة العربية الفصحى يرجع لـ

١) حين تكون واجهات محلاتنا باللغة الإنجليزية، ومناهج مدارسنا الخاصة تركز على الإنجليزية، والتواصل عبر الإنترنت بالإنجليزية، وأهم وأنجح الأفلام والبرامج التليفزيونية بالإنجليزية، فكيف نتوقع أن تقوم للعربية قيامة في مجتمعاتنا؟!

٢) انتشار قنوات البث الفضائي العربي كان له دور في ترويج العامية، حيث يعمد مقدمي البرامج كثيرًا لاستخدام المفردات العامية، سواء من قبيل التبسط ورفع الكلفة، أو التظرف والنفاد إلى عقول وقلوب المستمعين، أو بسبب قلة البضاعة في اللغة العربية، مع وجود قلة قليلة فقط هى المتمكنة من اللغة العربية، بينما الأغلبية تخاطب المشاهدين إما بعربية مكسرة، وإما بالعامية الدارجة[١١].

خامسًا: مَظاهر هبوط مستوى اللغة العربية

١) ندرة من يحفظ القرآن الكريم.
٢) تقلص مهام الحفاظ على التراث والعربية.
٣) هبوط مستوى الطلاب في العربية بفروعها المختلفة وخاصةً النحو.
٤) هبوط مستوى معلِّم اللغة العربية، واستخدام العامية وسيلة للشرح لعَجزِه عن استخدام الفُصحى.
٥) قلة عدد الطلاب الذين يلتحقون بكلية دار العلوم أو أقسام اللغة العربية بكليات الآداب، أو كليات اللغة العربية بالأزهر.

ومن الصعوبات التي تواجهها اللغة العربية تباطؤ أبنائها في النهوض بها، وهى سلبيات لا يمكن القضاء عليها إلا بالاهتمام بتكوين المحررين الصحفيين، تكوينًا لغويًا كافيًا.

المبحث الثاني
اللغة العربية في وسائل الإعلام

أولًا: مسئوليات الإعلام تجاه اللغة العربية

أ-الإعلام وتنمية الوعى اللغوي: لوسائل الإعلام دور هام في تطوير اللغة العربية، حيث أضافت أجهزة الإعلام بمختلف وسائلها خلال قرنين إلى اللغة العربية كلمات وعبارات وتراكيب جديدة مبتكرة، ألفها المجتمع على ألسنة الناس سهلة وبسيطة[١٢].

لذا لابد أن تفهم وسائل الإعلام اختيار اللفظ والعبارة، ومراعاة الكلمات الصحيحة التي تستطيع الجماهير استيعابها وفهم مقاصدها، والابتعاد عن الألفاظ الغربية غير المألوفة والمبتذلة.

ب-الإعلام والارتقاء بالعامية: تتمتع اللغة العربية بمميزات تجعلها جديرة بأن تكون لغة إعلام، فاللغة العربية لغة إعلامية تقوم على نسق الفن الإعلامي، ومن الصفات التي تنبغي أن تتحلى بها لغة الإعلام البساطة والمرونة[١٣].

العلاقة بين الإعلام واللغة علاقة عضوية، شأنها في ذلك شأن العلاقة بين الطفل وأمه، فمن الصعب على الطفل أن ينمو نموًا طبيعيًا ويكتسب معطيات الحياة من حوله بصورة تلقائية دون أمه، وكذلك الإعلام لا يمكن أن يجد المجال الذي يمارس فيه نشاطه بدون لغة تصوغ رسائله وتنقل أفكاره، كما أن اللغة قد تؤول إلى الذبول دون الاتصال بين أفراد المجتمع البشرى من خلال إحدى وسائل الإعلام التي تعطى هذه اللغة قيمة[١٤].

والناظر في الدعايات الإعلانية المنتشرة في الصحف قد كتبت باللغة العامية المبتذلة، مما يساهم في إيذاء اللغة العربية والترويج للأفكار والألفاظ التي تحرف كلماتها وتغير معانيها، مما أدى إلى الابتذال، ولابد للأجهزة الإعلامية أن تساهم في الارتقاء بمستوى اللهجات العامية التي تقدم بها البرامج، باستعمال اللغة العربية الفصحى في جميع البرامج فهذه اللغة الفصحى هي الأساس للثقافة العربية، وتعميم استعمالها يمكن مخاطبة جمهور أوسع[١٥].

فالإعلام سلاح ذو حدين، فإذا كان بالمستوى المطلوب لغة وأداءً أصبح مدرسة لتعليم اللغة، فوسائل الإعلام قادرة على تربية الملكات اللغوية وتنميتها مما ينعكس إيجابًا على الإعلام نفسه، أما إذا تردى لمستوى الإسفاف فإن يحوله إلى

مستنقع آسن، يُوشك أن ينال المجتمع بأسره، ولا تسلم اللغة من عواقبه المؤذية[١٦].

وإسهامات الإعلام في تنمية اللغة العربية وإيجاد لغة إعلامية تشكل قاسمًا مشتركًا للآداب والفنون والعلوم، وتقصير المسافة بين الفصحى والعامية، والرؤية المستقبلية للغة الإعلامية أن تزود بمعجم معاصر، يشمل جميع ثروتها اللغوية، وكل ما تضمنته الكتب العلمية من دلالات اصطلاحية التعبير الإعلامي[١٧].

ويحسب لوسائل الإعلام الحديثة الفضل الكبير في إحياء اللغة الفصحى، وتداولها بين عامة الناس، بعدما كانت مهددة بدعوات بغيضة تريد الكتابة بالعاميات من أجل ترسيخ الهوة بين أقطار الأمة، فتمكنت وسائل الإعلام من التقريب بين الشعوب العربية، وتوحيد اللغة إلى حد كبير.

تعتبر اللغة إحدى الركائز الأساسية لوسائل الإعلام، وهذه الوسائل تؤدى وظائفها بمساعدة اللغة، وتؤكد الحقائق أنه من الصعب أن تقوم أجهزة الأعلام –سواء كانت سمعية أم بصرية أم مقروءة أم شفهية– بالدور المنوط بها دون استخدام اللغة[١٨].

وتعد أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية حين تلتزم اللغة العربية السليمة أحسن مصدر لتعليم اللغة، فاللغة تضم في ثناياها خصائص لغة الإعلام، فهي بيان للعلاقات المتغيرة بين المرء وبيئته الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو المادية أو غير ذلك من العلاقات[١٩].

ثانيًا: خصائص اللغة الإعلامية

نستطيع أن نوجز أبعاد اللغة الإعلامية في الصفات والخصائص الآتية:

١) المباشرة.
٢) السهولة
٣) الوضوح.
٤) التخفيف من الأثقال اللغوية والخيالية، إلى حدِّ التخلُّص التام أحيانًا.
٥) المرونة والقدرة على الحركة، هذه المرونة تكسبها جمالها، والجمال شرط أساسي لأي لغة.
٦) اللغة الإعلامية لغة حية ونامية ومستمرة استمرار الحياة ذاتها.
٧) سريعة التأثر بالأحداث والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية، حيث انتشرت ألفاظ كثيرة لم تكن موجودة.
٨) واقعية.
٩) موضوعية.
١٠) تتسم البساطة والإيجاز.
١١) القدرة على الإمتاع[٢٠].

ثالثًا: أسباب غياب اللغة الفصيحة من وسائل الإعلام

لماذا تغيب اللغة العربية الفصحى من كثير من وسائل الإعلام العربي؟ سؤال طرحه كثير من الدارسين، وتبايَنت الإجابات عنه، ومن أبرز العوامل التي ذكرت:

١) عدم الإحساس بأهمية اللغة العربية الفصحى، أو تقدير دورها في الحفاظ على شخصية الأمة وكرامتها وهُويَّتها ووحدتها.
٢) عدم ثقة قوم ممن اهتزَّ انتماؤهم الحضاري لأمَّتهم، بمقدرة لغتهم على أن تكون لغةَ علم وفنٍّ وثقافة.

٣) جهل كثير من الإعلاميين بها.
٤) الانبهار بالآخر الغربي لعوامل مختلفة، لا مجال لبسط القول فيها، ومن هذا الانبهارُ بلغته وإيثارها على العربية.
٥) ظنُّ فاقدي الثقة بأمَّتهم وحضارتهم أن استعمال اللغات الأجنبية، والرَّطَانة ببعض ألفاظها ومصطلحاتها - دليلُ الحضارة والرُّقى.
٦) التكاسل في الترجمة والتعريب، وإيثار الجاهز من الألفاظ والمصطلحات والمسمَّيات الأجنبية.
٧) غياب القرار السلطوي - في أغلب وسائل الإعلام العربية - الذي يُلزِمُ بالفصيحة، ولا سيما عندما يستشري الخطر، ويَتفشَّغُ الداء[٢١].

رابعًا: إيجابيات الإعلام في خدمة اللغة الفصيحة

بعض وسائل الإعلام العربية قد خدمت اللغة العربية، وكان لها دور إيجابي في نشرها وتقريبها من المتلقين، بل تحبيبهم فيها.

إن اللغة العربية المستعملة في بعض وسائل الإعلام هي لغة فصيحة سهلة التناول، قريبة من أفهام عامة الناس، وهى لغة مقبولة على ما قد يشوبها أحيانًا من بعض الأخطاء اللُّغوية، أو الأسلوبية أو النحْوية، ولكنها أخطاء يمكن تجاوزها، والارتقاء بلغة الإعلام، ولا سيما إذا ازداد الوعى اللُّغوي، ونما الإحساس بأهمية العربية، والحرص على ألا تزاحمَها العاميَّات في هذه الأجهزة التثقيفية الهامة.

إن الإعلام -بما يملك من إمكانات التواصل المذهلة، وبسبب تأثيره البالغ في المتلقين- يمكن أن يكون من أنجع وسائل الازدهار اللُّغوي، وتقريب المسافة بين المواطن العربي ولغته القومية، وإنه لقادر على خدمة اللغة العربية خدمة لا حدود لها، ولا سيما في عصر ثقافة الاستماع، ثقافة الصورة المصاحبة بالكلمة المنطوقة، واستعلائها على الكلمة المقروءة[٢٢].

معالجة القضايا التي تعوق مسيرة اللغة تقع على عاتق الأمة العربية، لذا يجب على العاملين المخلصين من أصحابها أن ينهجوا سياسة لغوية واضحة الهدف، تسهم في تنفيذها المؤسسات اللغوية والتعليمية والإعلامية وفق تخطيط علمي شامل، وبرمجة دقيقة لتنظيم جهود هذه المؤسسات على المستويين القطري والقومى.

فاللغة تقوى بقوة أهلها ومجتمعها ويجب أن تكون لها السيادة في جميع المواقع من خلال نشر الوعى بأهمية اللغة وتفعيل دورها، ولا شك أن الإعلام له دور كبير في إيجاد ألفاظ جديدة وإشاعة أخرى موجودة، وإماتة الكثير من خلال عدم التداول والاستعمال.

الخـاتمة

ثم كان ختام هذا البحث بتوصيات واقتراحات لا تزيد على أن تكون مجرد خطوط ومعالم تعتمد على اجتهاد ورؤية شخصية آمل أن تكون سديدة، من خلال استشعار مدى الخطورة التى مثلتها وسائل الإعلام على اللغة العربية فإننى أضع بعض التوصيات لعلها تُسهم ولو بجزء بسيط في حل المشكلة التي تعرضنا لها في هذا البحث، منها:

١) ضرورة التوعية بأهمية اللغة العربية من خلال الجامعات والمدارس ووسائل الإعلام وغيرها من المؤسسات الأخرى، للنهوض بالمستوى اللغوى في الدول العربية لتحقيق الوحدة اللغوية.

٢) إنتاج المصطلحات العربية وترويجها إعلاميًا والمتابعة المستمرة لأنشطة المجامع اللغوية، ومراكز التعريب وتوظيفها إعلاميًا حتى تجد هذه المفاهيم طريقها للانتشار الجماهيرى.

٣) استثمار الثورة الإعلامية من خلال البث الفضائى العربى في تعزيز الوحدة العربية الإسلامية والعمل على إعادة الانسجام للنسيج اللغوى.

٤) استغلال الوسائل الإعلامية العربية بما يخدم اللغة العربية ويساهم في الارتقاء بها؛ من خلال ضبط النشاط التلفزيونى وإخضاعه للسياسة التربوية الشاملة.

٥) اختيار الإعلاميين الذين لديهم القدرة على التحدث باللغة العربية الفصيحة، ولديهم إلمام بقواعد اللغة العربية العامة.

٦) ضرورة وجود مراجعين ومدققين يتابعون نشرات الأخبار والبرامج والأعمال المترجمة من لإصلاح ما فيها من أغلاط.

٧) تنمية القدرات اللغوية لدى المذيعين وتنقية الفضائيات من شوائب الخطأ اللغوى، لظبط التطور اللغوى ووضعه في مجراه الصحيح فيصبح مثل النهر تدفقًا ونماءً.

٨) إصدار التشريعات اللازمة لوسائل الإعلام لاتخاذ اللغة العربية لغة الحديث، وتجريم كل من يخالف هذه التشريعات.

الحواشى

(Endnotes)

١ محمد أحمد حماد: علم اللغه العام، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ، ص٣٢

٢ محمد أحمد السيد: اللغة تدريسًا واكتسابًا، دار الفيصل الثقافية، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٨، ص١٢

٣ نبيل عبد الهادى، عبد العزيز أبو حشيش، خالد عبد الكريم: مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٩، ص١٥٦

٤ عبد الله أبو هيف: اللغة العربية وتحديات العولمة، المجلة العربية للثقافة، ع٤٣، س٢١، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ديسمبر٢٠٠٢، ص٤١٨

٥ عبد الحميد حسن: الألفاظ اللغوية وخصائصها وأنواعها، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات الأدبية واللغوية، بيروت، ١٩٧١، ص٣٧

٦ عبد العزيز عبد المجيد: اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٢، ص١٩

٧ سورة الحجر: الآية٩

٨ محمد حسان الطيان: اللغة العربية والإعلام، بحث مقدم للمؤتمر الدولى الثانى للغة العربية، دبى، ٢٠١٣، ص٤

٩ نصر الدين لعياضى: مساءلة الإعلام، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، ١٩٩١، ص١٥٩

١٠ أحمد بن محمد الضبيب: اللغة العربية في عصر

العولمة، مكتبة العبيكان، ٢٠٠٨، ص٢٥٨
١١ محمد سيد أحمد: الإعلام واللغة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٨، ص١٩
١٢ عبد الحافظ سلامة: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعلم، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ص٨٤
١٣ محمد منير سعد الدين: دراسات في التربية الإعلامية، المكتبة المصرية، بيروت، ص١٠
١٤ رشاد محمد سالم: ضعف الأداء اللغوى في وسائل الإعلام، جمعية حماية اللغة العربية، الشارقة، ٢٠٠١، ص٢٠
١٥ عبد الرحيم شاكر: التعليم باللغة دليل سيادة الأمة، مؤتمر تعريب التعليم الفنى، الكويت، أبريل ١٩٩٦، ص٢
١٦ جان جبران كرم: التلفزيون والأطفال، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٨، ص٥٩، إبراهيم العريس: الإعلام حين يذبح اللغة
http://www.islamweb.net/ver2/archive/readArt.php?lang=A&id=97255
١٧ رشاد محمد سالم: اللغة العربية والإعلام، دار المنار للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٣، ص٤٤
١٨ فائز الصانع: اللغة والتعريف ودور الإعلام، دار مجلة الثقافة، دمشق، ١٩٩٢، ص١٦١
١٩ عبد العزيز شرف: وسائل الإعلام ولغة الحضارة، مؤسسة مختار للطبع والنشر، القاهرة، ص٨
20 20-peter golding : the mass media, london , longman , 3 ed , 1979, p 327
٢١ عواطف عبد الرحمن: الإعلام العربى وقضايا العولمة، دار الجيل، بيروت, ٢٠٠٥، ص٩٠
٢٢ عبد العزيز شرف: علم الإعلام اللغوى، مكتبة ناشرون, لبنان, ٢٠٠٠, ص٢٢٤

القراءة: كفاية مناهجها وتنوع استراتيجيات إكسابها للناطقين بغيرها

الأستاذ أهداب عبد الوهاب عبد القادر عمر
منسقة قسم المناهج الوطنية، مدارس الإمارات الوطنية

المقدمة

حبي للغة العربية واهتمامي بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جعلني أتابع كل ما يعود علي وعلى طلابي بالفائدة، وكل ما هو جديد يناسب بناء وتأسيس المتعلمين بالذات فيما يخص مهارة القراءة، لأننا إذا كرسنا اهتمامنا أو جلّ اهتمامنا على تأسيس القراءة تأسيسا سليما، فلن يتعب المعلم والمتعلم في إكساب واكتساب بقية المهارات.

أهمية هذا البحث تكمن في التجارب الجديدة التي طبقت في فصول الطلاب الناطقين بغير العربية، هذه التجارب تولد تجاربا أخرى أكثر جرأة وأكثر فاعلية، ومن خلال هذه التجارب تتولد أفكار داعمة لإنشاء منهاج أو مناهج هادفة وفعالة في إكساب الطلاب الناطقين بغير العربية مهارة القراءة.

الهدف من هذا البحث هو صياغة مناهج فعالة لتعليم مهارة القراءة للناطقين بغير العربية، وابتكار استراتيجيات تؤسس مهارة القراءة تأسيساً سليما، وترتقي بالطالب إلى مستوى فوق المتوقع، و والوصول بأن يقرأ المتعلم قراءة مستقلة تصل إلى درجة الصحة والطلاقة.

المنهاج المطبق من خلال البحث هو المنهاج التجريبي لعينة غرضية من مجتمع البحث المكون من طلاب المرحلة الابتدائية في مدارس الإمارات الوطنيةفرع مدينة العين.

تأملات أولية

القراءة ليست غذاء الروح، بل هي روح الحياة، والأمية في عصرنا هذا ليس أن تجهل القراءة والكتابة، بل أن تفتقر إلى حب القراءة؛ لأن الجاهل في عصرنا هذا الذي لا يتتبع ولا يتابع كل ما هو جديد ومفيد، وكيف يكون متابعا دون أن يحب القراءة.

حب القراءة ينبع من كيفية وضع اللبنة الأساسية لمعرفة القراءة، وحب قراءة العربية لا

يقتصر على العرب، بل نجد ناطقين بغير العربية لديهم شغف لتعلم العربية؛ ليتعرفوا على أسرار اللغة؛ ليتعرفوا على ثقافتها، ليتواصلوا مع غيرهم من العرب، ليتدارسوا القرآن وسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم، و...

تنوعت مناهج تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبالأخص القراءة؛ فهناك مناهج تؤيد أو تعمل على تعليم العربية للناطقين بالعربية بالاستعانة بلغة وسيط قد تكون لغة الطالب الأمأو باللغة الإنجليزية مثلا، وهناك مناهج تعتمد على اللغة العربية فقط، هناك مناهج تتبع استراتيجيات عفا عليها الزمان، وهناك مناهج تعتمد على التعليم التفاعلي والتشاركي، وغيرها من المناهج.

لذلك أردت أن أعرض أطروحة لمنهاج يرتقي بالقراءة للناطقين بغير العربية، وهذا من واقع تجربتي، ومن خلال خبرتي التدريسية والتدريبية.

عليّ في فاتحة الأمر أن أوضح بعض النقاط المهمة؛ لذلك قسمت بحثي إلى محاور تتدرج من توضيح الفرق بين الكفاءة الشفوية والكفاءة الأدبية، وتنتقل إلى مستويات الكفاءة التي اعتمد عليها في قياس مستويات الطلاب، ثم أنتقل إلى منهاج يضمن بناء الطالب بناء صحيحا ليكون قارئا، يقرأ قراءة صحيحة، تساعده على الفهم والاستيعاب، ومتابعة طريق التعلم.

المحور الأول: الفرق بين الكفاءة الشفوية والكفاءة الأدبية.

الكفـاءة: هي المدى الذي عنده يمكن للفرد أن يتحدث ويستمع ويقرأ في لغة واحدة، أو في أكثر من لغة، من خلال التواصل بفعالية، وفهم الأفكار باستخدام النظام النحوي للغة ومفرداتها، واستخدام أصواتها أو رموزها المكتوبة. ومن المسلَّم به وجود وجهين للكفاءة اللغوية، الأول في استخدام اللغة في الحياة اليومية، مما يمكن أن يُطلق عليه "الكفاءة اللغوية العامة". أما الثاني فيرتبط بمجال معرفي أو دراسي، أو ما يمكن أن يُطلق عليه "الكفاءة اللغوية الأكاديمية". وليس هناك فصل أو انفصال بين وجهي الكفاءة، إذ إن الكفاءة اللغوية الأكاديمية تتطلب المهارات ذاتها، التي تعتمد عليها الكفاءة اللغوية العامة في مواقف الاتصال الصفي أو الدراسي، وإن كانت تتطلب مهارات إضافية أعلى تتصل بالتركيب اللغوي للصف الدراسي.[1]

الكفاءة اللغوية تنقسم إلى كفاءة شفوية وكفاءة أدبية، الكفاءة الشفوية هي عبارة عن الاستماع والتحدث، فمهارتا الاستماع والتحدث هما أساس تعليم اللغة السليمة، طالما كان تعليمهما مبنيّا على أساس من الصحة، بنيت بقية المهارات على الصحة أيضاً. أما الكفاءة الأدبية ففي القراءة والكتابة وكما ذكرنا أن أساس الكفاءة الأدبية هي الكفاءة الشفوية.[2]

المحور الثاني: ما هي مستويات الكفاءة اللغوية؟

مستويات الكفاءة اللغوية أو إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)، تكون من خلال تحليل المستويات والمهارات والكفايات التي يعتمدها؛ إذ تنقسم المستويات إلى خمسة مستويات رئيسة، هي: (المتميز، والمتفوق،

والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ)، وتتفرع مستويات (المتقدم، والمتوسط، والمبتدئ) إلى ثلاثة أقسام فرعية في كل واحد منها، هي: (الأعلى، والأوسط، والأدنى). وتنقسم المهارات اللغوية إلى: (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة).[٣]

إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية هي توصيفات مالا يستطيع الفرد أن يفعله باللغة في مجالات الكلام والكتابة والاستماع والقراءة في سياق عفوي وبالتحضير له. تحدد هذه الإرشادات لكل مهارة من المهارات اللغوية خمسة مستويات رئيسية من الكفاءة؛ المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ. وتنقسم المستويات الرئيسية للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى ثلاثة مستويات ثانوية لكل منها وهي الأعلى والأوسط والأدنى.[٤]

يتدرج مستوى المتعلم فيستطيع السامع في المستوى المبتدئ الأدنى أن يستجيب لكلمات مفردة وعبارات شائعة إذا كانت في سياقها. وينتقل في المستوى المبتدئ الأوسط فيستجيب إلى عدد أكبر من الكلمات والعبارات واسعة الشيوع. ويستجيب في المستوى المبتدئ الأعلى إلى جمل في سياقات شخصية واجتماعية، والاستيعاب يكون متفاوتا في الغالب.

أما المستوى المتوسط فيستطيع السامع في المستوى المبتدئ فهم جمل في سياقات شخصية واجتماعية أساسية. وينتقل إلى المتوسط الأوسط فيستطيع فهم جمل في سياقات شخصية واجتماعية أساسية فهما دقيقاً في مواضيع مألوفة للغاية ومتوقعة، ولكن قد يقع بعض سوء الفهم. في المستوى المتوسط الأعلى يستطيع السامع فهم كلام بطول الجملة البسيطة حول موضوعات شخصية واجتماعية أساسية بيسروثقة، ولو أنه يوجد غالباً فجوات في الفهم سببها المعرفة المحدودة بمفردات وتراكيب اللغة المحكية.

يستطيع السامع في المستوى المتقد ما لأدنى فهم نصوص سردية ووصفية قصيرة ذات تراكيب أساسية واضحة، ولو أن فهمه قد يكون متفاوتا، يفهم السامع الحقائق الرئيسة وبعض التفاصيل المؤيدة، وقد يُستمد فهم المعنى من السياق والمعرفة بالمادة. إن السامع في المستوى المتقد ما لأوسط قادر على فهم نصوص سردية ووصفية عادية كالوصف المفصل للأشخاص والأماكن والأشياء، وسرد الأحداث في الماضي والحاضر والمستقبل. يستطيع السامع في المستوى المتقدم الأعلى فهم نصوص سردية ووصفية من أي طول بيسر وثقة، وهو يتصف بقدرته على متابعة النقاط الأساسية في كلام معقد جدلي في نواحٍ خاصة من الاهتمامات والمعرفة، ويتمكن من استيعاب الحقائق المقدمة في خطاب شفوي، ويستطيع غالبا إدراك الاستنتاجات التي يقصدها الناطق.

المحور الثالث: أطروحة منهاج واستراتيجيات إكساب القراءة للناطقين بغير العربية

من تجربتي الطويلة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ارتأيت وضع استراتيجيات تعتبر بمثابة منهاج تساعد على إكساب الطالب مهارة القراءة، بل والوصول بها إلى مرحلة الطلاقة. المهارتين اللتين تسبقان القراءة وتساعدان على بنائها بناء سليما، مهارتي الاستماع ثم التحدث.

أولا: الاستماع:

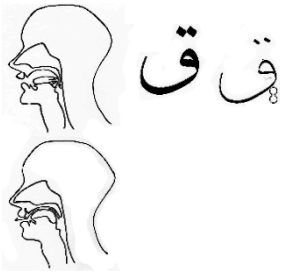
مهارة الاستماع: جاء في كتاب "مهارات الاستماع النشط:" الاستماع هو أول الفنون اللغوية اكتساباً في حياة الإنسان، ذلك أن الطفل يستمع ويفهم قبل أن يتحدث، وهو كذلك أبرز الفنون اللغوية في التوجيه، وأداة المعلم وغيره في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ.[٥]

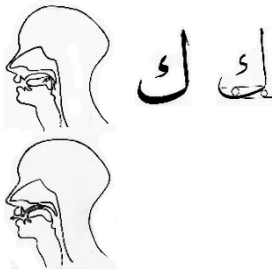
وتعد مهارة الاستماع سبيلاً موصلاً إلى تنمية المهارات اللغوية الأخرى؛ إذا إن القدرة التي يمتلكها الفرد على الاستماع تؤدي بشكل تلقائي إلى الطلاقة الكلامية، مما يوضّح الالتقاء بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى.[٦]

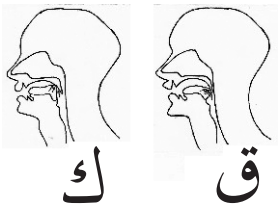
وبالنسبة لمتعلم العربية فإن الاستماع هو الوسيلة التي ينفذ من خلالها إلى مستويات اللغة كافة، فعن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلم أنما الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة كلاماً وقراءةً وكتابة...، إن الاستماع الجيد لما يلقى من معلومات أو يطرح من أفكار أمر لا بد منه لضمان الاستفادة منها والتفاعل معها.[٧]

مهارة الاستماع هي أساس القراءة والتحدث الصحيح ثم القراءة الصحيحة، الاستماع يعتمد على معلم يجيد مخارج الأصوات إجادة كبيرة، ويعتمد في نطقه على العلم التام بتشريح جهاز النطق، ومعرفة الفروق الطفيفة بين التشابه في نطق بعض الحروف المتشابهة لفظا. الإشارة إلى موضع نطق الحرف يساعد الطالب على استيعاب مخرج الصوت.

مثال ذلك: تناول المعلم لصوتي:القاف و الكاف معاً، وتوضيح الفرق بين الصوتي تشريحيا ونطقا، وإعادته على مسامع الطالب مجرداً ثم بكلمات متشابهة نوعا ما -دون عرض الكلمات نفسها-: كَ قَ، كِ قِ، كُ قُ. كَتَبَ/ قَلَبَ، كَتاب/ قِباب، كُرْسي/ قُرص.







تنقسم مستويات الاستماع حسب معايير أكتفل:

مستويات الاستماع في معايير أكتفل إلى مبتدئ ومتوسط، ويندرج تحت كل مستوى أعلى وأوسط وأدنى.

استراتيجيات تدعم مهارة الاستماع:

- الاستماع اليومي المرتبط أو غير المرتبط بالصور، اختيار القصص المصورة المتدرجة

المستوى(قراءة جهرية)، تساعد كثيرا على التعود على الأصوات وتقليدها، وارتباطها بالصور يقلل من نسبة نسيانها.

- المقارنة المستمرة سماعا بين الحروف المتشابهة لفظا من خلال اختيار كلمات فيها تقارب لفظي ويمكننا ربطها بالصور، أو أن تكون ليست ذات معنى، فما يهمنا في هذه المرحلة هو التركيز على الاستماع الصحيح.
- الإمطار السمعي: أي أن يسمع المتعلم كلمات متتابعة تبدأ مثلا بحرف الكاف: (كتاب، كباب، كلب، كرة، كعك، كعب، كرم، كرز، كتف،...)
- لا بد من الاستماع الفردي في معامل اللغة العربية (معمل الصوتيات)، واختيار المواد المسموعة يتم اختياره بدقة عالية جداً، بحيث تناسب مستوى الطالب، ومن المهم جدا أن تنطق الحروف والكلمات نطقا سليما يراعى فيه المخارج السليمة، والتمييز الواضح في النطق بين الحروف المتشابهة لفظاً.

لصعوبة مهارة الاستماع، واعتمادها على عدد من أجهزة الاستقبال، لا يمكن تحققها إلا بتوفر عدة شروط، أهمها: [٨]

- الجلوس في مكان بعيد عن الضوضاء.
- النظر باهتمام إلى المتحدث، وإبداء الرغبة في مشاركته.
- التكيف ذهنيا مع سرعة المتحدث.
- الدقة السمعية التي بدونها تتعطل جميع مهارات الاستماع.
- القدرة على التفسير، والتمثيل اللذين عن طريقهما يفهم المستمع ما يقال.
- القدرة على التمييز بين الأصوات المتعددة، والإيماءات المختلفة.

ثانيا: التّحدث

مهارة التحدث:

والنّطق في القراءة دالة التّعرف وهو يعتمد اعتمادا أساسياً على الاستماع، وهذا ما يوفره التّدريب على الوعي الصّوتي، فالتدريب الذي يوفره سيكون مؤشرًا على نجاح المتعلم في القراءة أي أن العلاقة بين التّدريب والقراءة علاقة متبادلة فالوعي سبب في نجاح القراءة، وناتج لها.

مستويات التحدث حسب معايير أكتفل:

ليس للناطق في المستوى المبتدئ الأدنى مقدرة وظيفية حقيقية، وبسبب نطقه قد لا يُفهم قوله، لكن إذا ما أعطي وقتا وتلميحا كافيين فقد يستطيع تبادل التحية والتعريف بنفسه، وتسمية عدد من الأشياء المألوفة في بيئته المباشرة. يتواصل المبتدئ الأوسط بأدنى حدود التواصل مستخدما عددا من الكلمات المتفرقة والعبارات المحفوظة مقتصرة على السياق الذي اكتسب فيه اللغة، وحين يستجيب لأسئلة مباشرة قدينطق بكلمتين أو ثلاث في آن واحد وأحيانا بإجابة محفوظة. المستوى المبتدئ المتقدم يمكنه أن يتعامل مع بعض المهام التواصلية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة.

يستطيع الناطق في المستوى المتوسط الأدنى التعامل بنجاح مع عدد محدود من المهام التواصلية، غير المعقدة من خلالا لخلق باللغة في مواقف اجتماعية بسيطة، يقتصر الحديث

على بعض الحوارات المحسوسة ومواضيع متوقعة ضرورية للعيش في مجتمع اللغة الهدف.

إن السمة الرئيسة للناطق في المستوى المتوسط الأوسط هي المقدرة على أن يتكلم في مواضيع مألوفة تتعلق بحياته اليومية، وأن يسأل أسئلة بسيطة وأن يتعامل مع موقف معيشي بسيط.

يتمكن الناطق في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى من التحاور بيسر وثقة حين يتعامل مع المهام العادية والمواقف الاجتماعية الخاصة بالمستوى الأوسط، ويستطيع أداء مهام عديدة غير معقدة بنجاحو مواقف اجتماعية تقتضي تبادل معلومات بسيطة تتعلق بالعمل والدراسة والهوايات والاهتمامات الخاصة والمجالات التي يبرع فيها.

استراتيجيات تدعم مهارة التحدث:

- صور من البيئة المحيطة:

البيئة المحيطة بالطلاب هي ذخيرة لغوية سهلة الاكتساب، ومخزون صعب النسيان لأنه يحيطب المتعلم، ولكن على المعلم استخدام الذكاء التعليمي لاختيار المفردات المناسبة في المكان والزمان المناسبين. كما أن اختيار مفردات البيئة المحيطة تتدرج حسب مستوى الطلاب واحتياجهم لهذه المفردات.

فمن باب أولى مثلا أن يتعرف الطالب على (أنا وأنت)، وأن يتعرف على كيفية التحية البسيطة والرد عليها، يجب أن يتعرف على (القلم، الكتاب، السبورة، الكرسي، الطاولة...)، ثم الأفعال البسيطة التي يحتاجها داخل الحصة الدرسية (أقرأ، أكتب، أقف، أجلس، أخرج، أدخل...)، ويتعرف على (هذا وهذه) ويستخدمهما مع الأسماء التي تعلمها من البيئة المحيطة، وكيفية السؤال عن هذه وهذه. هذه أمثلة مبسطة تكسب المتعلم كمّاً هائلاً من المفردات المحيطة به، ومن خلال الاستماع الصحيح لنطقها سيكون قد أسس لتحدث سليم ثم قراءة صحيحة.

- حوار بسيط:

(تعارف، أفعال متداولة مرتبطة بضمائر المتكلم والمخاطب ثم الغائب، جمل قصيرة). التكرار المشترك مهم جدا في المراحل الأولى بالذات، أي أن يكرر المتعلمون الجمل والحوارات والقراءة الصور شفويا بشكل جماعي مشترك؛ لأن متعلم اللغة في الغالب يكون لديه خجل بدرجات متفاوتة تختلف باختلاف شخصية المتعلم ورغبته في التعلم، فالعمل المشترك لا يظهر عيوب المتعلم الخجول، ولكن المعلم يتابع طلابه بيقظة وينتبه من خلال التكرار المشترك أيهم يحتاج إلى دعم وتقويم فردي.

- التحدث التفاعلي والتحدث التقديمي:

العروض التقديمية حتى إذا كانت تحدثاً لا تناسب الناطق بغير العربية، فليس من المفيد أن يكون المتعلم مجرد متلقي، الأنشطة التفاعلية تجعل للتعلم حياة ونبض، وتحبب الطلاب في تعلم اللغة، وتكسر حاجز الملل والرتابة. العمل المشترك أو في مجموعات صغيرة متجانسة تجعل قيمة العمل أكبر، وتعود بفائدة أكبر. كما أن تبادل الأدوار هو أيضا من الأنشطة التفاعلية، فأن يؤدي الطالب دور المعلم ويسأل ويشجع على الإجابة، يخلق نشاطا وتفاعلا بين الطلاب،

ويجعل المتعلم يبرز كل ما لديه من مهارات تحدث ليكون معلماً ناجحاً.

- الصديق العربي:

أن يكون لكل متعلم ناطق بغير العربية زميلا أو صديقا عربيّا يجيد التحدث بالعربية الفصيحة، وتوضع لهما خطة مدروسة للحوارات التي يمكن أن يتناولها الزميلين، مع إعطائهم مساحة من الحرية، ومراقبة الوضع؛ للدعم وتنقيح اللغة، ويجدر الإشارة إلى ضرورة معالجة الأخطاء، وإتاحة الفرصة للتدريب والممارسة، ومراعاة حاجات كل متعلم؛ لأن أي نطق خاطئ سيؤسس بناء غير سليم للغة، ويمكن الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي الرقمية في هذا الصدد.

ثالثا: القراءة

١) كل ما سبق هو تدريب لمهارة القراءة:

كل ما سبق تناوله هو ضمن الكفاءة الشفوية، وكما ذكرنا أن الكفاءة الأدبية (القراءة والكتابة) تبنى على الكفاءة الشفوية (الاستماع والتحدث)، وطالما كان الأساس سليما ومتينا، امتد بقية البناء بسلاسة وثبات.

إن المسألة الأساسية التي أشير إليها، تجعل مجموعة من المهارات والمتطلبات السّمعية والبصرية تتآزر لتحدث ربطًا بين الرّمز والصّوت، مع مراعاة أن تدريس أصوات الحروف ذي طبيعة معقدة تستلزم توظيف مهارة في التّمييز السّمعي والبصري، ومهارة في الذّاكرة لإحداث الرّبط والاقتران بين المعطيات البصرية والسّمعية مع مراعاة ألا تقدّم هذه المهارات في عزلة عن سياق يحمل معنى، ومع تخير كلمات تتواتر فيها هذه الخصائص.

٢) خطواتي الأولى في القراءة: خطواتي الأولى هو برنامج للوعي الصوتي تم العمل عليه من قبل لجنة من المعلمين في مدارس الإمارات الوطنية، وسألخصه في نقاط بسيطة:

يمر البرنامج بأربع مراحل نحاول تلخيصها في التالي:

المرحلة الأولى -الوعي الصوتي:

١) أنشطة تمييز الصوت سماعيًا.
٢) أنشطة مزج الأصوات لتكوين كلمات.
٣) أنشطة التلاعب بالأصوات (حذف – استبدال -إضافة).

المرحلة الثانية – المبدأ الأبجدي:

١) تدريب نطق صوت الحرف مع عرض شكله مفتوحًا.
٢) عرض أشكال الحرف (مفتوحًا) مع أنشطة لتفنيده في الكلمات المختلفة.
٣) عرض شكل الحرف ممدودًا بالألف وتدريبات لتمييزه ونطقه في كلمات مختلفة .
٤) عرض الحرف بالحركات المتعددة وأنشطة للتدرب على قراءته وتمييزه في الكلمات.
٥) عرض طريقة كتابة الحرف.
٦) تدريبات على كتابة الحرف بأشكاله من خلال الكتابة بخط النسخ (أولا التدرب على الحرف منفصلًا ومن ثم التدرب على كتابته وسط الكلمات).

المرحلة الثالثة: تدريبات مزج الأحرف لتكوين كلمات:

- التدريبات السابقة للأحرف الأربعة الأولى وهي (ب – م – د – ر) بعدها يبدأ عمل تدريبات لمزج الأصوات وتكوين كلمات ذات معنى وأخرى ليس لها معنى من نفس المجموعة بحركاته المختلفة.

المرحلة الرابعة: تدريبات تحليل الكلمات إلى أصواتها:

- تدريبات لتحليل كلمات مكونة من الأحرف التي تم التعرض لها.

٣) من المهم جدا التركيز على أن يفرق المتعلم الفرق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، وأن يعطي كل حركة حقها تماما، وأن يصاحب تعلم الحركات القصيرة والطويلة تحليل للكلمات، فيساعد المتعلم على التفرقة بشكل واضح، مثال ذلك:

كَتَبَ (قراءة) كَ/تَ/بَ
كاتبُ (قراءة) كا/ت/بُ
كُرَةٌ (قراءة) كُ/رَ/ةٌ
كوبُ (قراءة) كو/بُ
كِسْرةُ (قراءة) كِ/سْ/رَ/ةُ
كِيرُ (قراءة) كي/رُ

٤) منحى اللغة المتوازن:

ظهر في آخر الثمانينات وأواخر التسعينات في كتابات آلفي وهايبن وكول عندما تحدثوا عن فكرة المنهاج المتوازن والقرائية المتوازنة، ويستند أساس منحى اللغة المتوازن على فكرة التوازن في التجارب اللغوية التي تعطى للتلميذ من خلال اندماجه في الأدب، ومن خلال انغماسه في أنواع القراءة (قراءة مشتركة، قراءة جهرية، قراءة موجهة، قراءة مستقلة، دروس المفردات والكتابة)، وبهذا يكون منحى اللغة المتوازن قد جمع المنحى الفونولوجي للتعليم من خلال الدروس التي تركز على الوعي الصوتي في المراحل الدنيا، وعلى مهارة اكتساب المفردات وتعلمها، كل ذلك من خلال الأدب الأصيل وأخص أدب الأطفال.

٥) سجلات القراءة الجارية:

تعتمد السجلات الجارية على نص لم يره المتعلم من قبل، ويكون من مستواه القرائي، على أن يكون للطالب نسخة وللمعلم نسخة، يقرأ المتعلم النص قراءة جهرية، ويتتبع المعلم قراءة المتعلم على ورقته ويكتب ملاحظاته، ثم تحسب للمتعلم عدد الكلمات الصحيحة التي قرأها خلال دقيقة. يجب أن تكرر هذه العملية عدة مرات خلال العام الدراسي لمعرفة درجة تطور المتعلم في القراءة. عند الفروغ من عمل من هذه الخطوة ينتقل المعلم ويفرغ الأخطاء القرائية في جدول الهفوات، ويصنف من خلاله نوع الأخطاء القرائية، ويتم معالجة هذه الأخطاء من خلال عمل طاولة للقراءة الموجهة خلال بعض الدروس، وبالتالي يعالج المعلم هذه الأخطاء القرائية بعد وضع خطة واضحة لطاولات القراءة الموجهة. سنلحظ بعد تطبيق هذه الاستراتيجية أن المتعلم قد تحسن في صحة القراءة وفي الطلاقة أيضا.

مدارس الإمارات الوطنية
Emirates National Schools

الاسم:.....
الصف : الثاني ( )
التاريخ: ...../...../.....

السجل القرائي ( ) : نسخة المعلم

مفاتيح التقييم:

خطأ في التهجئة: خ — خطأ في الحركات: ح — تسكين أواخر الكلمات: ه

إضافة: + — حذف: - — الأحرف المتشابهة: تكتب في بند الملاحظات

.....

اقرأ النصّ الآتي قراءةً صحيحةً معبّرةً:

النّص: أيْن أنا؟	الرّمز	ملاحظات المعلمة
حَمَلَ "رامي" صورةً وَقال: "هَذا جَدّي وهَذِهِ جَدَّتي. هَذا أخي وهَذِهِ أُخْتي. ولَكِن، أيْنَ أنا؟". أخَذَ "رامي" قَلَمَهُ ورَسَمَ نَفْسَه. "هَذِهِ أخْلى صورَة!".		

* نسبة الصحة:

عدد الكلمات الكلية التي قرأها الطالب في دقيقة – عدد الكلمات الخاطئة = عدد الكلمات الصحيحة

٦) التقييم الذاتي للقراءة:

تعويد المتعلم على تقييم نفسه شيء مهم جدا، ولكن متى يستطيع الطالب أن يقيم نفسه؟ وكيف؟

عندما يتأكد المعلم من إتقان المتعلم لمخارج الحروف السليمة، وأن لديه صحة واضحة في القراءة، فيمكنه أن يعود الطالب على تقييم نفسه إما من خلال تسجيل مقطع صوتي لقراءته قراءة مستقلة وإعادة الاستماع لها والتعرف على مواقع القوة والضعف، أو أن يعلم الطالب على استخدام الموقت في القراءة المستقلة خلال دقيقة، وحساب عدد الكلمات الصحيحة التي يقرأها خلال دقيقة واحدة. يمكن أن نعود المتعلم أيضا من خلال تقييم نفسه من خلال شبكة تقييم مبسطة تحتوي أربعة مستويات، ويحدد الطلاب مستواه بعد أن يحصي الكلمات الصحيحة التي قرأها.

معيار التقييم	١ (١-١٥)	٢ (١٦-٣٠)	٣ (٣١-٤٥)	٤ (٤٦)
التقييم الذاتي				

الخاتمة

للقراءة أهمية كبير للناطقين بغير العربية، وهي أداة ومهارة مهمة لتواصل المتعلم مع الثقافة العربية، ولأن تعليم القراءة يحتاج إلى مراحل ومناهج ناجحة واستراتيجيات متنوعة تتناسب مع تطور زماننا السريع؛ عكفت على هذه الدراسة محاولة أن أجد منهاجا مبسطا واستراتيجيات فعالة تؤسس لدى المتعلم مهارة القراءة تأسيسا سليما يرتقي به إلى المستوى الذي يشبع حاجته للقراءة. قدمت بعض الاستراتيجيات العملية التي تم تجربتها فعليا على أرض الواقع، وكان لها أثرها ونتائجها الواضحة على المتعلمين.

النتائج:

ونلخص أهم النتائج في النقاط الآتية:

١) التأسيس الجيد للكفاءة الشفوية (الاستماع والتحدث) يؤدي إلى نتائج إيجابية في بناء القراءة.

٢) مناهج تعليم مهارة القراءة للناطقين بغيرها يجب أن تخضع لتجارب عملية تواءم مع مستويات الطلاب وتعتمد على أساس متين من الوعي الصوتي.

٣) أثبت برنامج خطواتي الأولى نجاحه في المراحل الأولية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارة التحدث (صور من البيئة المحيطة، حوار بسيط، التحدثالتفاعلي والتحدث التقديمي، الصديق العربي).

٤) تكاتف كل من برنامج خطواتي الأولى، منحى اللغة المتوازن، سجلات القراءة الجارية والتقييم الذاتي في القراءة على الوصول بالمتعلم إلى مرحلة القراءة المستقلة التي تعزز الثقة بالنفس وتوصل الطلاب إلى الصحة والطلاقة في القراءة.

التوصيات:

ما سأوصي به هو متابعة لما قمنا به من عمل مع طلابنا الناطقين بغير العربية، وسنواصل العمل على التوصيات بشكل دؤوب، وألخص توصياتي في النقاط الآتية:

- أوصي أولا بالاختيار الجيد للمعلم المتمكن من تعليم اللغة العربية تعليما مؤسسا على وعي صوتي سليم، وأراه من أولويات التعليم الصحيح للغة العربية للناطقين بغيرها.
- عمل دراسة مستفيضة عن المناهج الصوتية التي تنمي مهارة الاستماع لدى الطالب.
- العمل على تنمية استراتيجيات التعلم النشط التي تخدم متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- العمل على تأسيس منصات إلكترونية خاصة باللغة العربية للناطقين بغيرها، تهتم بجانب مهارتي الاستماع والقراءة المستقلة والتقييم الذاتي من خلال التسجيلات الصوتية للمتعلم.
- تفعيل دور الزميل العربي بشكل أوسع وتعميم التجربة على عدد من المستويات المختلفة.

المصادر والمراجع

- سليمان، محمودجلالالدين، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة: منظور لغوي تطبيقي، عالم الكتب، ٢٠١٢.
- د.مسعد محمد زياد: http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=649
- رقية جبر، بسمة الدجاني، المهارات الاستقبالية "الاستماع والقراءة"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠١٥م
- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية.
- د. محمود العشيري، إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية لعام ٢٠١٢.
- الدكتور ماهر شعبان عبدالباري في كتابه "مهارات الاستماع النشط"، دار المسيرة، ٢٠١١.
- عبدالكريم بن مسعود جيدور، صناعة تعليم اللغات: لمحة تاريخية وملاحظات ميدانية حول تعليم اللغة العربية، ٢٠١٣.
- برنامج خطواتي الأولى لمدارس الإمارات الوطنية.
- هنادا طه، معايير فنون اللغة العربية: المستوى

الأول-المستوى الرابع، دار الكتاب التربوي، الطبعة الثانية ٢٠١٧.

- د. صالح عياد الحجوري و أ. محمد إبراهيم الجراح، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك بن عبد العزيز، ٢٠١٦.
- منصور محمد الغامدي، الصوتيات العربية، الرياض مكتبة التوبة ٢٠٠١م، ١٤٢١هـ.
- المستويات السبعة في القراءة، د. إدريس أوهلال، الناشر مجموعة الأكاديميات الدولية، الطبعة الثانية ٢٠١٧.
- Jeffrey D. Wilhelm, Foreword by Jim Burke,Engaging Readers and Writers with Inquiry, Scholastic 2007.
- Steven Zemelman, Harvey "Smokey" Daniels, Arthur Hyde, Best Practice: Bringing Standerds to Life in Americas Classrooms, Heinemann 2012.

الهوامش

١ جمال فرغلي الهواري، خلف الديب عثمان، "تقويم الكفاءة اللغوية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة كلية التربية، بني سويف، العدد (١) و(٢)، ٢٠٠٤.

٢ دورة تدريبة للأستاذ مازن الشيخ، ٢٠١٧.

٣ د. صالح عياد الحجوري و أ. محمد إبراهيم الجراح، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك بن عبد العزيز، ٢٠١٦.

٤ إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية لعام ٢٠١٢، عرض: د. محمود العشيري.
file:///C:/Users/a.elwahab/Downloads/ACTFL_PROFICIENCY_GUIDELINES_2012%20(1).pdf

٥ الدكتور ماهر شعبان عبد الباري في كتابه "مهارات الاستماع النشط"، دار المسيرة، ٢٠١١.

٦ رقية جبر، بسمة الدجاني، المهارات الاستقبالية "الاستماع والقراءة"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠١٥م، مج ٤٢، ص ٩٢٩.

٧ رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ص ٤١٥-٤١٦.

٨ د.مسعد محمد زياد:
http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=649

التحديات التي تواجه الطلبة الدارسين بكلية التربية- جامعة السلطان قابوس من غير الناطقين باللغة العربية وسبل التغلب عليها

د. ميمونة بنت درويش الزدجالية & أ. د. وجيهة بنت ثابت العاني

كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، الخوض: ص.ب: ٣٢ الرمز البريدي:١٢٣، مسقط –سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه الطلبة الدارسين بكلية التربية من غير الناطقين باللغة العربية بجامعة السلطان قابوس من أجل تشخيصها وإيجاد الحلول المناسبة لها. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذا البحث، حيث قامتا بإعداد استبانة تكونت في صورتها النهائية من(٢٠) عبارة وسؤال مفتوح، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. وبعد تطبيقها على عينة قصدية تكونت من (١٢) طالبا وطالبة من غير الناطقين باللغة العربية الدارسين بكلية التربية توصلت الدراسة إلى عدد من التحديات التي تواجه الطلبة أهمها: وجود بعض المصطلحات الواردة في محتوى كتب المقررات وبصفة خاصة مقرر التفسير تحتاج إلى توضيح واستخدام اللغة العامية من قبل المحاضرين وعدم مراعاة التفاوت بين مستويات الطلبة في اللغة العربية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات، أهمها: ضرورة التزام المحاضرين التحدث باللغة العربية الفصحى أثناء الشرح؛ واستخدام طرق تدريس مناسبة لمستوى الدارسين لما لها من أثر كبير في إثراء حصيلتهم اللغوية، وتطوير أدائهم.

الكلمات المفتاحية: التحديات – الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

مقدمة الدراسة وإطارها النظري

اللغة هي وعاء الفكر والثقافة الذي يجمع بين علوم الأمة ومعارفها، فهي أداة التواصل الإنساني، ولذلك كل أمة تفخر بلغتها، وتعتز بها، وتحرص على انتشارها ومنع اختلاطها بغيرها من اللغات لتظل نقية صافية. واللغة العربية هي لغة أمة عظيمة متعددة الأوطان، فهي منتشرة على مساحة كبيرة من رقعة العالم وتُعدُ من اللغات الهامّة على مستوى العالم.

ومن الجدير بالذكر ان اللغة العربية قد سيطرت تماما على اللغات الأخرى في أوج قوة العرب الفكرية والسياسية وذلك بشهادات غير عربية؛ فقد أوضح كوستاف لوبون في كتابه" حضارة العرب" أن العربية أصبحت اللغة العالمية في جميع الأقطار التي دخلها العرب حيث حلت تماما محل اللهجات التي كانت مستعملة في تلك البلاد كالسريانية واليونانية والقبطية ... وقد عربت أهم المصنفات اليونانية في عهد العباسيين وانتشرت العربية في أنحاء آسيا، كما ذكر بأن العربية ظلت أداة للثقافة والفكر في إسبانيا حتى عام ١٥٧٠م.[١]

ذلك لأنها لغة القرآن الكريم، فيها أنزل وهي له شارحة، وهو لها حافظ. ولغة الحضارة العربيّة الإسلامية التي انبثق نورها من البلدان العربيّة المسلمة، من شبه الجزيرة العربيّة ليمتد نورها ويصل إلى كل أرجاء المعمورة تقريباً. لغة البلاغة، والأدب، والجمال، فالنص العربي البليغ لا يضاهيه نص من أي لغة أخرى، لجزالة معناه، وقوة تركيبه، وجمال تشبيهه، وصوره الجمالية الرائعة، فهناك جمل وصياغات من التعبير العربي، تعجز كل لغات العالم عن ترجمتها بصورها الجمالية ولمساتها الفنية الرائعة. لغة العلم والعلماء، حيث كانت البلاد الإسلامية لفترة من الفترات مركزاً لتلقي العلوم المختلفة، فكان أبناء الغرب يتلقون هذه العلوم باللغة العربيّة. لغة الصنعات اللغويّة المتعدّدة بأشكالها الفنيّة العديدة، كالطباق، والجناس، والمجاز بأنواعه، والتشبيه وأقسامه. أنّها تحمل أعظم حضارة، وأعظم رسالةٍ في ذات الوقت، فضلاً عن أنّها لغة القرآن الكريم[٢].

بدأ الاهتمام العالميّ في اللّغة العربيّة يظهر منذ مُنتصف القرن العشرين للميلاد، وتحديداً في عام ١٩٤٨م عندما قرّرت مُنظّمة اليونسكو اعتماد اللّغة العربيّة كثالث لغةٍ رسميّة لها بعد اللّغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة، وفي عام ١٩٦٠م تمّ الاعتراف رسميّاً في دور اللّغة العربيّة في جعل المنشورات العالميّة أكثر تأثيراً، وفي عام ١٩٧٤م عُقِدَ المُؤتمر الأوّل لليونسكو في اللّغة العربيّة بناءً على مجموعةٍ من الاقتراحات التي تبنّتها العديد من الدّول العربيّة، وأدّى ذلك إلى اعتماد اللّغة العربيّة كواحدة من اللّغات العالميّة التي تُستخدم في المُؤتمرات الدوليّة[٣].

ومن طبيعة العصر، ومن طبيعة البشر، الاتصال والتواصل فيما بينهم، لأهداف التعلّم والتعليم، والعمل، وتبادل الثقافات، وغير ذلك فغير العرب يحتاجون للغة العربية، تماماً كحاجتنا نحن للغاتهم، فتعلم اللغات أصبح من ضرورات التواصل الاجتماعي بين الشعوب.[٤]

فإن كان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يركز على المتعلمين غير الناطقين بها باعتبارهم

وافدين على الحضارة العربية الإسلامية، فإن ذلك يعني لنا ضرورة التركيز على تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية، وبإيلاء الاهتمام المناسب للعملية التعليمية الخاصة بها. وبذلك يدخل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مجال تعليم اللغات الأجنبية، باعتبارها لغة حية تماثل باقي اللغات الحية كالإنجليزية والفرنسية والإسبانية وغيرها. ويجب اعتماد أكفأ المناهج وأحدث النتائج العلمية التي تم التوصل إليها في مجال تعليم اللغات، والاستمرار في تقييم التجارب من أجل تطوير عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وهناك العديد من النظريات التي تفسر عملية اكتساب اللغات الأجنبية وبالرغم من تباينها في طرحها للموضوع، كل حسب الزاوية التي ينظر منها، إلا أنها أفادة الباحثين في الميدان البيداغوجي حيث مهدت لهم الطريق من أجل بناء طرائق تعليمية تمكن المتعلم من لغته بشكل أفضل. ومن بين تلك النظريات[٥]:

نظرية عامل التطابق: التي اهتمت بعملتي اكتساب اللغة الأولى و الثانية. وبالتالي فإن النظريات التي تزعم التطابق بين اكتساب اللغة الأم و تعلم اللغة الهدف، تناست أو تجاهلت العوامل، التي تؤثر سلبا على تعلم كل من اللغتين ولكنها بالمقابل ركزت على تشابه الاستراتيجيات المستخدمة في تعلم اللغة الأصلية أو الأجنبية[٦].

نظرية عامل التباين: ويطلق عليها كذلك منهج التحليل التقابلي الذي يقوم على فرضية مفادها أن "لغة المتعلم الأم تمثل عنصرا قويا في تعلم اللغة الثانية، و أنه لا يمكن تجاهلها أو إقصاؤها من العلمية التعليمية، فإذا اكتشف المتعلم أنه يعرف شيئا من هذه اللغة شبيها بلغته، سهل عليه التعلم، أما إذا لم يجد شبيها بلغته، صعب عليه تعلم تلك اللغة[٧].

نظرية عامل الضبط: التي ترى بأن تعلم اللغة الثانية يحدث بطريقتين:

- لا إراديا: لما يتعلق الأمر باستخدام اللغة لأغراض تواصلية ذات الصلة بالحياة. ففي مثل هذا التعلم ليس هم المتعلم أن يتقن قواعد اللغة الأجنبية بل همه فقط أن يتواصل مع الأشخاص مباشرة في مواقف حقيقية يتعرض لها باستمرار، عن طريق "تبادل الخبرات و المعارف والتجارب"[٨]

وتتحدد طبيعة الاتصال في ضوء ما تفرضه هذه المواقف من متطلبات لغوية و ثقافية[٩] يحتاج إليها متعلم اللغة الثانية وتفيده كثيرا في التعبير بأداء جيد عن احتياجاته كالبحث عن المسكن الذي يتطلب منه توقيع عقد، والسؤال عن قيمة الإيجار وشروط الإقامة، والتعرف على موقع الإقامة[١٠].

- إراديا: على العكس تماما من التعلم الأول، إذ يسعى المتعلم إلى إتقان تراكيب و قواعد تلك اللغة عن طريق حضوره الشخصي إلى الدرس بصحبة المعلم.[١١]

"في النصف الثاني من القرن العشرين بدأت معاهد تعليم اللغة العربية بالظهور، ولكن واجهت هذه المعاهد مشكلة، فيجب اِستخدام مناهج مختلفة لتعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها عن تلك التي تستخدم لتعليم الكتابة للعرب، لم يكن هناك خبراء لإعداد المناهج المناسبة، وقد

اِستمر الوضع هكذا حتى بدأت معاهد جديدة تفتح في أواسط السبعينات لحل هذه المشكلة، مثل "معهد الخرطوم الدولي للغة العربية "وقد نجحت المعاهد في علاج المشكلة نوعاً ما في البلدان العربية، لكن تعليم العربية خارج الوطن العربي مازال يواجه المشكلة نفسها "[١٢].

و تبرز أمام متعلموا اللغة العربية غير الناطقين بها عدة تحديات وذلك أمر مسلم به وبديهي شأنها في ذلك شأن غيرها من اللغات الأجنبية ومن أهم القضايا التي قد تشكل تحديا لهؤلاء الدراسين، مسألة الأصوات العربية؛ إذ لا بد من معرفة أ ن هذه الأصوات بالنسبة للدارسين يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات من حيث السهولة والصعوبة[١٣]:

المجموعة الأولى: وهي مجموعة الأصوات المشتركة مع لغات الطلبة وخاصة مع اللغة الإنجليزية، لذلك لا نتوقع أية صعوبة تذكر، إذا ما استطعنا تقديمها بصورة منطقية مناسبة، ومن خلال تدريبات لغوية مدروسة، وتتمثل تلك الأصوات في : ب / ت / ج / د / ر / ز / س / ش / ف / ك / ل / م / ن / و / ي.

المجموعة الثانية: إنَّ أصوات هذه المجموعة في الغالب ليست في مخارج لغات الدارسين الصوتية، لكن هناك ما يقاربها في المخرج والصوت، وكل ما تحتاجه هذه الأصوات تقديمها بعناية كبيرة وتركيز شديد، فضلا عن الاعتماد الهائل على التدريبات المكثفة، والتعزيز، وتتمثل هذه الأصوات في: أ / ث / خ / ذ / ط / ظ / ص / ض / غ.

المجموعة الثالثة: تستحق هذه الفئة من الأصوات أن نطلق عليها إشكالا في تعليم العربية، ويلاحظُ فيها مدى صعوبة تعّلم بعض الطلبة لبعض هذه الأصوات التي توصف أحيانا – بأنها تمّثل مشكلة لغوية لديهم، وتتمثل هذه الأصوات في: / ح / ع / ق / ه.

وهناك صعوبات أخرى مرتبطة بعوامل خارجة عن طبيعة اللغة العربية، وتؤثر تأثيرا غير مباشر في عمليات التعلم، وتنعكس بالإيجاب أو السلب على عملية الاكتساب. من أهمها:

- طبيعة المناهج المعتمدة في التدريس لغير الناطقين باللغة العربية: حيث يجب على المهتمين ومصممي تلك المناهج مراعاة تأليف مناهج تتوافق ونوعية هؤلاء الدارسين وخصائصهم وأعمارهم ودوافعهم ولغاتهم الأم[١٤].
- حيث أن عدم مراعاة الفروق اللغوية الموجودة بين اللغة العربية واللغة الأم للمتعلم، واعتماد لغة راقية فنيا، من شأن ذلك كله أن يعرقل مسار التعلم، ويؤزم عمليات الاكتساب أكثر[١٥]
- طبيعة المعلم: يعتبر المعلم الحلقة الهامة في التعليم والمحرك الأساس في مسار العملية التعليمية، و"هو عنصر من أهم عناصر القضية" تتوقف عليه عمليات التدريس، وانعدام اختصاصه في لغة التدريس، أو أساليب تعليم اللغة الأجنبية، لن يفيد الطلاب في تجنب الصعوبات والتخفيف منها، بل قد يكون سببا مباشرا في تنفيرهم من اللغة[١٦].
- المحتوى المعرفي: فإذا لم يكن مراعيا لأغراض المتعلم الخاصة كتلك المرتبطة بالاتصال

العام أو دراسة الطب أو الهندسة، واقتصر على المقرر العام فقط، كان فاشلا وخاليا من الفائدة[١٧].

يرى بعض التربويين المهتمين بتعليم اللغات الحية أنه لو تقاربت بعض العوامل من خصائص المتعلمين، ونوعية المادة، وطرائق تقديمها، والأهداف المرجوة منها، فإ ن طرق التّدريس هي التي ستؤدي إلى إظهار الفروق في نواتج التعليم. ويقودنا هذا إلى الاعتقاد بأن طرق التدريس لها دور فعال في عملية تعّلم العربية وتعليمها خاصة لغير الناطفين بها والتغلب على صعوبات تعليمها وتعلمها، وتحقيقًا للفائدة نعرض طرق تعليم اللغات الحية، التي ذكرها "مكاي" في كتابه "تحليل تعليم اللغة"[١٨]، حيث حصرها في خمس عشرة طريقة، وهي: الطريقة المباشرة، والطريقة الطبيعي، والطريقة السيكلوجية، والطريقة الصوتية، وطريقة القراءة، وطريقة القواعد، و طريقة التّرجمة، وطريقة القواعد والتّرجمة، و الطريقة التوليفية، وطريقة الوحدة، و طريقة ضبط اللغة، و طريقة التقليد والحفظ، وطريقة المران، و طريقة المفردات المتشابهة، و طريقة اللغة المزدوجة.

وبناءا على ما سبق فإنه يتضح لنا ضرورة التركيز على تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية، وبإيلاء الاهتمام المناسب للعملية التعليمية الخاصة بها. ولذلك أجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع للبحث فيه واقتراح الحلول المناسبة لتجويد مخرجاته. منها: دراسة عوني الفاعوري، وخالد أبو عمشة[١٩] (٢٠٠٥) التي هدفت إلى مدارسة ظاهرة تعليم اللغة العربية بوصفه. اللغة ثانية وفق نظريات الألسنية التّطبيقية، القائمة على المزاوجة بين ما هو نظر ي وما هو عملي.

ودراسة أنس حسين أحمد آل عيسى[٢٠] (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها أن درجة الصعوبات اللغوية التي يواجهها الخريجين كانت متوسطة

ودراسة تيسير محمد الزيادات[٢١] ٢٠١٦، التي كشفت عن عدد من الأسباب التي تحول دون التعلم الخطابة بشكل صحيح. هذه الأسباب والقضايا تكمن في كامل العملية التعليمية، بدءا من الطالب وتنتهي مع المعلم، وكل شيء بين تتراوح بين الفصل البيئة لمناهج الكتاب... الخ. يعرض الباحث المشكلات ويقدم بعض الجوانب العلمية والعملية. حلول لتحسين وتحسين دروس تدريس البلاغة.

ودراسة أبو بكر عبدالله علي شعيب و عثمان عبدالله النجران[٢٢] التي وضع فيها الباحثان تصور مقترح لمعالجة صعوبات التعبير الوظيفي الكتابي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ودراسة عبد الرحمن عايض سفر الصبحي[٢٣] التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لعلاج المشكلات اللغوية التي تواجه التلاميذ غي الناطقين باللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة

ودراسة غسان حسن الشاطر (٢٠١٥) التي قدم فيها الباحث تصورا مقترحا يساهم في وضع أسس ومعايير عامه، لتصميم برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها، بما في ذلك وضع الخطط الدراسية، وتحديد محتويات التدريس، وعلاقتها بمرجعية معيارية تجمع بين وصف

قدرات المتعلمين اللغوية المستهدفه، ووصف اللغة اللازمة لتمكينهم من تحقيق تلك القدرات اللغوية.[٢٤]

ودراسة عطا أبو جبين و إدريس جرادات[٢٥]. التي هدفت إلى تعرف معوقات دراسة اللغة العربية كما يراها طلبة التخصص في جامعة الخليل لطلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة. تأتي المعوقات المتعلقة بالمجتمع في المقام الأول، يليها المعوقات المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وطرق التدريس، ثم الأنظمة والتعليمات ثم المساق المقرر، وأدناها المعوقات المتعلقة بالطالب.

ودراسة فاطمة بنت يوسف البوسعيدية (٢٠١٥) [٢٦] التي سعت إلى مراجعة الأدبيأت الخاصة ببرامج تعلم اللغة العربية، وتحليل أهم التحديات التي تواجهها ومناقشتها.

وتأسيسا على ما سبق فإنه يتضح لنا أهمية اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم فهي عالمية يجب الاهتمام بتعليمها خاصة لغير الناطقين بها باعتبارها لغة ثانية حيث يجب الاهتمام بمناهجها وطرق تعليمها وتعلمها للدارسين والوقوف على العقبات والتحديات التي تواجههم في سبيل ذلك لذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن أهم التحديات التي يواجهها الطلبة الدارسين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس و الوقوف على الأسباب التي تؤدي إلى هذه التحديات و اقتراح الحلول المناسبة لعلاجها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحددت مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) ما التحديات التي يواجهها الطلاب الدارسين من غير الناطقين باللغة العربية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) للتحديات التي يواجهها الطلاب الدارسين من غير الناطقين باللغة العربية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس تعزى لمتغير النوع (ذكر/ أنثى).

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للوصول إلى نتائج ومقترحات وتوصيات لتطوير برنامج تعليم الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية بكلية التربية وذلك من خلال تحديد التحديات التي يواجهها الطلاب الدارسين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس والكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى هذه التحديات و اقتراح الحلول المناسبة لعلاج هذه التحديات.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها تسهم في تزويد القائمين على برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كلية التربية جامعة السلطان قابوس بأهم التحديات التي يواجهها الطلبة الدارسون وكيفية التغلب عليها مما يسهم في تطوير هذا البرنامج ورفع كفاءته وتحسين مخرجاته.

كما يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من: المؤسسات التعليمية التي تهتم بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، و المؤسسات التدريبية التي تهتم بتعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها. وكذلك المعلمون الذين يدرسون الناطقين بغير العربية.

منهج الدراسة

المنهج المتبع لهذه الدراسة المنهج الوصفي من خلال جمع البيانات باستخدام الاستبانة وكذلك أسلوب تحليل استجابات أفراد عينة الدارسة للسؤال المفتوح.

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة الإستبانة لجمع المعلومات التي تتعلق بهذه الدراسة، مرفقة في نهاية البحث، حيث تضمنت جزء خاص بالبيانات الديمغرافية، وكذلك (٢٠) فقرة تعبر عن التحديات التي تواجه الدارسين للناطقين بغير اللغة العربية، أما الجز الثالث فقد تضمن عن سؤال مفتوح ليكتب في الدارسين عن الصعوبات التي تواجههم اثناء وجودهم في البرنامج والمتعلقة بتعلم اللغة العربية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضمن برنامج التبادل الطلابي بكلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان مع كلية الالهيات جامعة مرمرة التركية.

الحدود الزمانية: العام الأكاديمي ٢٠١٨/ ٢٠١٩.

عينة الدراسة

الطلبة الدارسين الناطقين بغير اللغة العربية المدرجين ضمن برنامج التبادل الطلابي بكلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان مع كلية الالهيات جامعة مرمرة التركية للعام الأكاديمي ٢٠١٨/٢٠١٩. البالغ عددهم ١٢ طالبا وطالبة كما يوضحه الجدول (١)

جدول ١ توزيع عينة الدراسة
حسب النوع والنسبة المئوية

النوع	العدد	النسبة٪
الطلاب (الذكور)	٥	٤٢
الطالبات (الإناث)	٧	٥٨

تعريف المصطلحات إجرائيا

التحديات:

يقصد بالتحديات في الدراسة الحالية مواجهة بعض المشكلات لدى متعلمي اللغة العربية من قبل غير الناطقين بها

غير الناطقين باللغة العربية: وهم فئة الطلبة الدارسين في برنامج تعلم اللغة العربية الذي يقدم من قسم العلوم الإسلامية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وذلك بالتعاقد مع كلية الالهيات جامعة مرمرة التركية.

منهجية الدراسة

في ضوء موضوع الدراسة، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات، ثم تصنيفها وتحليلها، واستخراج النتائج منها لملائمته لطبيعة هذا البحث.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي،

وذلك من خلال مراجعة الدراسات والأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وصولاً إلى قائمة بالمعوقات التي تواجه الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها. حيث تكونت في صورتها النهائية وبعد إجراء عمليات الصدق والثبات عليها من ثلاثة أجزاء؛ الجزء الأول، تضمن بيانات عامة للمستجيب. أما الجزء الثاني فتكون من (٢٠) عبارة تمثل الصعوبات التي تواجه الدارسين في الكليات من الناطقين باللغة العربية، والجزء الثالث كان عبارة عن سؤال مفتوح حول الصعوبات أو المعوقات في برنامج تعليم اللغة لغير الناطقين والتي لم تذكر في الجزء الثاني من الأداة.

نتائج الدراسة

ومن اجل اصدار الحكم على نتائج الدراسة، تم اعتماد المحك الآتي:

تم اعتماد قاعدة التقريب الحسابي كمحك للحكم على مستوى استجابات عينة الدراسة باعتبار قيمة (٠,٥٠) فأعلى يمكن للمستوى أن ينتقل إلى الفئة التي تليها وفقا للمعيار الخماسي المستخدم في هذه الدراسة وكما يأتي:

- موافقة بدرجة كبيرة جدا: إذا كان المتوسط الحسابي من ٤,٥٠-٥,٠٠
- موافقة بدرجة كبيرة: إذا كان المتوسط الحسابي بين ٣,٥٠-٤,٤٩
- موافقة بدرجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي بين ٢,٥٠-٣,٤٩
- موافقة بدرجة منخفضة: إذا كان المتوسط الحسابي بين ١,٥٠-٢,٤٩
- موافقة بدرجة منخفضة جدا: إذا كان المتوسط الحسابي من ٠٠:١-١,٤٩

أولا : الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي يهدف إلى الكشف عن التحديات التي يواجهها الطلبة الغير ناطقين باللغة العربية الدارسين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجههم في دراستهم في البرنامج الذي يقدمه قسم العلوم الاسلامية بكلية التربية وكما هو موضح في جدول (٢).

جدول ٢

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من غير الناطقين باللغة العربية حول التحديات التي تواجههم في دراستهم

ت	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
١.	٢	ليس لدي القدرة على استيعاب اللغة العربية	٤,٤١	١,١٦	كبيرة
٢.	٧	أجد صعوبة في التمييز بين الحروف في نطقها	٤,٢٥	١,٢١	كبيرة
٣.	١٩	أجد أن المنهج لا يراعى التفاوت بين المتعلمين للمستويات اللغوية	٤,١٦	١,١١	كبيرة

.٤	١٣	أجد صعوبة في ضبط كتابة الحروف العربية	٤,٠٨	١,١٦	كبيرة
.٥	٨	أجد صعوبة في التمييز بين الحروف في كتابتها	٣,٨٣	١,٠٢	كبيرة
.٦	١	أفتقد إلى الجدية في دراسة اللغة العربية	٣,٨٣	١,١١	كبيرة
.٧	١٧	أرى أن المدرس لا يراعى ميول الدارسين عن تدريسه اللغة العربية	٣,٧٥	١,٠٥	كبيرة
.٨	٤	أجد صعوبة في نطق بعض الأصوات	٣,٧٥	١,٣٥	كبيرة
.٩	١١	أجد صعوبة من أصوات تنطق ولا تكتب	٣,٦٦	١,٣٧	كبيرة
.١٠	١٢	أجد صعوبة من وجود حروف تنطق ولا تكتب	٣,٦٦	١,٤٣	كبيرة
.١١	٢٠	أجد صعوبة أزدواجية اللغة بين البيئة الدراسية وبين ما يمارس من عامية في البيئة المحلية.	٣,٤١	٠,٧٩	متوسطة
.١٢	١٨	أجد صعوبة بسبب قلة الكتب المرجعية أو مصادر التعلم تساعدني في تعلم اللغة العربية	٣,٤١	١,٣٧	متوسطة
.١٣	١٦	لا اجد التدرج في تعليمي للغة العربية.	٣,٤١	١,٥٠	متوسطة
.١٤	٦	أجد صعوبة في اختيار الأفعال المناسبة	٣,٣٣	١,٢٣	متوسطة
.١٥	٩	كثرة المترادفات يؤثر على تعلمي للغة العربية.	٣,٣٣	١,٣٠	متوسطة
.١٦	٥	لغتي الأم تتزاحم مع تعلمي للغة العربية	٣,٢٥	١,٤٨	متوسطة
.١٧	١٠	أجد صعوبة في فهم القضايا البلاغية والتشابه بين بعضها البعض.	٣,٠٩	١,٣٠	متوسطة
.١٨	١٤	أجد صعوبة في فهم المدرس عندما يتحدث بالعامية أثناء التدريس	٣,٠٠	١,٤١	متوسطة
.١٩	٣	أواجه صعوبة في تعلم اللغة لعدم حفظي للقرآن الكريم	٢,٩١	١,٣١	متوسطة
.٢٠	١٥	أجد صعوبة في تعلم اللغة العربية عندما يكون لدى المدرس صعوبة في النطق	٢,٨١	١,٣٢	متوسطة
		المجموع الكلي	٣,٥٧	٠,٩٢٢	كبيرة

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسط العام للتحديات التي يواجهها الطلبة الغير ناطقين باللغة العربية الدارسين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس جاء مرتفعا بدرجة كبيرة حيث بلغ (٣,٥٧) وبانحراف معياري قدره (٠,٩٢٢)، كما نجد أن تقديرات أفراد العينة للعبارات جميعها تراوحت بين درجات التقدير" كبيرة "و "متوسطة "حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين(٢,٨١) و(٤,٤١).

كما يلاحظ أن هناك عدد (١٠) من التحديات التي جاءت بدرجة "كبيرة" وتراوحت متوسطاتها ما بين (٣,٦٦) و (٤,٤١) من وجهة نظر أفراد العينة تتعلق بطبيعة اللغة العربية وهي على التوالي: "ليس لدي القدرة على استيعاب اللغة العربية"، "أجد صعوبة في التمييز بين الحروف في نطقها"، "أجد أن المنهج لا يراعى التفاوت بين المتعلمين للمستويات اللغوية"، "أجد صعوبة في ضبط كتابة الحروف العربية"، "أجد صعوبة في التمييز بين الحروف في كتابتها"، "أجد صعوبة في نطق بعض الأصوات"، "أجد صعوبة من أصوات تنطق ولا تكتب"،

"أجد صعوبة من وجود حروف تنطق ولا تكتب". ما عدا عبارة واحدة تتعلق بالطالب نفسه وهي: "أفتقد إلى الجدية في دراسة اللغة العربية"، وأخرى تتعلق بالمعلم وهي: "أرى أن المدرس لا يراعى ميول الدارسين عن تدريسه اللغة العربية"

كذلك يلاحظ أن هناك أيضا (١٠) تحديات يواجهها الطلبة الدارسين غير الناطقين باللغة العربية جاءت بدرجة "متوسطة" وتراوحت متوسطاتها ما بين(٢,٨١) و (٣,٤١) من وجهة نظر أفراد العينة تتعلق بطبيعة اللغة العربية وهي على التوالي: "أجد صعوبة أزدواجية اللغة بين البيئة الدراسية وبين ما يمارس من عامية في البيئة المحلية". وتحدي "أجد صعوبة في اختيار الأفعال المناسبة"، وآخر يتمحور حول "كثرة المترادفات يؤثر على تعلمي للغة العربية"، وتحدي آخر تمثل في "أجد صعوبة في فهم القضايا البلاغية والتشابه بين بعضها البعض". في حين تعلق بعضها بالطالب نفسه كما في العبارتين: "لغتي الأم تتزاحم مع تعلمي للغة العربية"، "أواجه صعوبة في تعلم اللغة لعدم حفظي للقرآن الكريم". أما بقية التحديات فتمحورت حول المدرس وهي: "أجد صعوبة في فهم المدرس عندما يتحدث بالعامية أثناء التدريس"، وتحدي "أجد صعوبة في تعلم اللغة العربية عندما يكون لدى المدرس صعوبة في النطق"، كما كشفت النتيجة عن وجود تحدي تعلق بقلة الكتب المرجعية أو مصادر التعلم كما دلت عليه عبارة: "أجد صعوبة بسبب قلة الكتب المرجعية أو مصادر التعلم تساعدني في تعلم اللغة العربية" وتحدي آخر تعلق بطريقة التدريس كما تشير العبارة: "لا اجد التدرج في تعليمي للغة العربية".

كما تم طرح سؤال مفتوح للطلبة لكي يتم التعبير عنها بطريقتهم عن الصعوبات التي تواجههم في تعلمهم للغة العربية؛ حيث تم تحليلها وتصنيفها حسب مجالها وكما هو موضح في جدول (٣)

جدول (٣) الصعوبات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها وأسبابها

مجال الصعوبات	أسباب الصعوبات
الصعوبات المرتبطة بالكتب الدراسية	• توجد في بعض الكتب الدراسية عبارات غير واضحة. • بعض الكتب مختلفة بحسب الفهم. • لا يعجبني محتوى الكتب. • كثرة الجمل الطويلة في الكتب. • صعوبة العبارات بالكتب وهي ممكن أن تشرح بالعبارات السهلة.
الصعوبات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس	• بعض الأساتذة يتكلم اللغة العامية قليلا. • لا يتكلم الأساتذة بالفصحى. • الأساتذة لا يتكلمون بشكل واضح إذ يتكلمون بالعامية • لا يتكلم أستاذتنا باللغة العربية. • بعض الدروس صعبة مثل التفسير.
الصعوبات المرتبطة باللغة	• لا يوجد اهتمام باللغة العربية في الدروس والتعليم. • لا تكفي المعلومات اللغوية. • بعض الكلمات الغريبة في الدروس وأيضا الكلمات الإصطلاحية. التي لا نعرفها.
الصعوبات المرتبطة بالاختبارات	• بعض الاختبارات صعبة جدا.
صعوبات أخرى في الاتصال والتواصل	• الناس يتكلمون عامية وأجد صعوبة لتعود على اللغة العامية. • أواجه صعوبة الوصول إلى الأماكن والانتقال بينها. • توفير خدمة السياحة من قبل الجامعة قليل.

توضح النتائج في جدول (٣) أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها، إذ بلغ عددها (١٧) معوقًا، تم تصنيفها الى خمسة مجالات؛ حيث حصل مجال الصعوبات المرتبطة بالكتب الدراسية أكثر تكرارا حيث أظهرت نتائج التحليل أن الكتب الدراسة لا تزال غير مجهزة لمثل هذه الفئة من الدارسين، سواء من حيث محتواها، او اللغة التي كتبت فيها، وكذلك من حيث المصطلحات الواردة فيها حيث ان الدارسين يواجهون صعوبة في الفهم.

أما بالنسبة للصعوبات التي جاءت بالمرتبة الثانية فهي تلك المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس إذ ان هنان تباين بين أعضاء هيئة التدريس في لغة المحاضرات فمنهم من يتكلم بالعامية ومنه

من لا يتكلم باللغة العربية بشكل واضح، وآخرون لا يتكلمون باللغة الفصحى مما يسبب عدم الفهم للدارسين في البرنامج، كما وأن هناك معوقات ترتبط ببعض المقررات وخاصة مقرر التفسير.

وسجلت الصعوبات المرتبطة باللغة الرتبة الثالثة حيث يشير الدارسين إلى انه لا يزال هناك ضعف في الاهتمام باللغة العربية في التدريس وفي التعليم حيث يذكرون ان المعلومات اللغوية غير كافية خاصة وان هناك بعض الكلمات الغريبة في الدروس وخاصة المصطلحات والتي يصعب على الدارسين فهمها.

ما بالنسبة إلى الصعوبات المرتبطة بالاختبارات فلم تسجل نسبة واضحة إذ اقتصر الحديث عنها بان بعض الاختبارات صعبة جدًا.

كما أظهرت نتائج الدراسة ان هناك بعض الصعوبات المتعلقة بجوانب التواصل والاتصال خاصة المشرفين الفنيين وكذلك المساعدين في مجال العلاقات العامة والذين يقومون بتقديم الخدمات المتعلقة بالتنقل وكذلك بتوفير ما يحتاجونه من مستلزمات فقد ذكر الدارسين انهم يواجهون صعوبة في الفهم كون هؤلاء المشرفون يتكلمون بالعامية وكذلك يواجهوا صعوبة الوصول الى الأمان أو الانتقال من مكان لآخر وهذا مما يؤدي الى تقيد في انتقالهم وفي ذهابهم من مكان لآخر لغرض تلبية احتياجاتهم المتنوعة.

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتحديات التي يواجهها الطلاب الدارسين من غير الناطقين باللغة العربية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس تعزى لمتغير النوع (ذكر/ أنثى).

استخدمت الباحثتان اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ بغرض التحقق من وجود الفروق بين متوسطات عينة الدراسة من الذكور والإناث للتحديات التي تواجههم وفقا للعبارات التي تضمنتها أداة الدراسة، والجدول ٤ يوضح ذلك.

جدول ٤ – نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجة تمثل عينة الدراسة متوسطات عينة الدراسة للتحديات التي تواجههم وفقا للعبارات التي تضمنتها أداة الدراسة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

العبارات	الذكور (ن=٥) م	ع	الإناث (ن=٧) م	ع	ت	الاحتمال	اتجاه الفروق
أفتقد إلى الجدية في دراسة اللغة العربية.	٤،٢٠	١،٠٩	٣،٧٥	١،٣١	٠،٩٦٠	٠،٣٦٠	غير دالة
ليس لدي القدرة على استيعاب اللغة العربية.	٤،٢٠	١،٧٨	٤،٥٧	٠،٥٣	٠،٥٢٧	٠،٦١٠	غير دالة
أواجه صعوبة في تعلم اللغة لعدم حفظي للقرآن الكريم.	٣،٤٠	١،١٤	٢،٥٧	١،٣٩	١،٠٨٨	٠،٣٠٢	غيردالة

أجد صعوبة في نطق بعض الأصوات.	٤،٢٠	١،٧٨	٣،٤٢	٠،٩٧	٠،٩٦٨	٠،٣٦٥	غير دالة
لغتي الأم تتزاحم مع تعلمي للغة العربية.	٣،٦٠	١،٦٧	٣،٠٠	١،٤١	٠،٦٧٣	٠،٥١٦	غير دالة
أجد صعوبة في اختيار الأفعال المناسبة.	٣،٨٠	١،٣٠	٣،٠٠	١،١٥	١،١٢٣	٠،٢٨٨	غير دالة
أجد صعوبة في التمييز بين الحروف في نطقها.	٤،٢٠	١،٧٨	٤،٢٨	٠,٧٥	٠،١١٥	٠،٩١١	غير دالة
أجد صعوبة في في التمييز بين الحروف في كتابتها	٤،٠٠	١،٠٠	٣،٧١	١،١١	٠،٤٥٦	٠،٦٥٨	غير دالة
كثرة المترادفات يؤثر على تعلمي للغة العربية.	٣،٨٠	١،٠٩	٣،٠٠	١،٤١	١،٠٥٤	٠،٣١٧	غير دالة
أجد صعوبة في فهم القضايا البلاغية والتشابه بين بعضها البعض.	٣،٠٠	١،٤١	٣،١٦	١،٣٢	٠،٢٠١	٠،٨٤٥	غير دالة
أجد صعوبة من وجود أصوات تنطق ولا تكتب	٤،٠٠	١،٧٣	٣،٤٢	١،١٣	٠،٦٩٥	٠،٥٠٣	غير دالة
أجد صعوبة من وجود حروف تكتب ولا تنطق	٤،٢٠	١،٧٨	٣،٢٨	١،١١	١،٠٩٨	٠،٢٩٨	غير دالة
أجد صعوبة في ضبط كتابة الحروف العربية	٤،٠٠	١،٧٣	٤،١٤	٠،٦٩	٠،٢٠٠	٠،٨٤٥	غير دالة
أجد صعوبة في فهم المدرس عندما يتحدث بالعامية أثناء التدريس	٢،٨٠	١،٦٤	٣،١٤	١،٣٤	٠،٣٩٨	٠،٦٩٩	غير دالة
أجد صعوبة في تعلم اللغة العربية عندما يكون لدى المدرس صعوبة في النطق	٢،٨٠	١،٦٤	٢،٨٣	١،١٦	٠,٠٣٩	٠،٩٦٩	غير دالة
لا اجد التدرج في تعليمي للغة العربية	٤،٢٠	١،٠٩	٢،٨٥	١،٥٧	١،٦٣٦	٠،١٣٣	غير دالة

أرى أن المدرس لا يراعى ميول الدارسين عن تدريسه اللغة العربية	٣،٨٠	٠،٨٣	٣،٧١	١،٢٥	٠،١٣٢	٠،٨٩٧	غير دالة
أجد صعوبة بسبب قلة الكتب المرجعية أو مصادر التعلم تساعدني في تعلم اللغة العربية	٤،٠٠	١،٧٣	٣،٠٠	١،٠٠	١،٢٧٣	٠،٢٣٢	غير دالة
أجد أن المنهج لا يراعى التفاوت بين المتعلمين للمستويات اللغوية	٤،٠٠	١،٢٢	٤،٢٨	١،١١	٠،٤٢١	٠،٦٨٣	غير دالة
أجد صعوبة بسبب ازدواجية اللغة بين البيئة الدراسية وبين ما يمارس من عامية في البيئة المحلية.	٤،٠٠	١،٠٠	٣،٠٠	٠،٠٠	٢،٧٠٠	٠،٠٢٢	غير دالة
العبارات بشكل عام.	٣،٨١	١،٠٩	٣،٣٩	٠،٨٢	٠،٧٥٠	٠،٤٧١	غير دالة

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع (الذكور/الاناث) في جميع العبارات التي تضمنتها الاستبانة. مما يدل على وجود اتفاق بين الطلبة من الذكور والاناث على وجود التحديات المذكورة في الاستبانة. الأمر الذي يدعوا إلى الوقوف عليها والعمل على ايجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها.

مناقشة النتائج

يتضح من خلال عرض نتائج السؤال الأول، أن هناك العديد من التحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية غير الناطقين بها في البرنامج، حيث من أبرز التحديات التي تواجههم تمحورت حول اللغة العربية نفسها من حيث القدرة على فهمها واستيعابها والتمييز بين حروفها وطريقة نطقها وكتابتها، خاصة عملية ضبط كتابة الحروف العربية حيث تعد هذه من ابرز التحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها وهذا ما أظهرته نتائج دراسة أبو بكر وعثمان (٢٠١٥)، والتي جاءت نتائجها لتشير ان الطلبة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة يواجهون صعوبات في التعبير الوظيفي للكتابة باللغة العربية، وهذا أيضا أظهرته نتاج السؤال المفتوح في أن الدارسين لايزالون يواجهون صعوبة في فهم بعض الكلمات والمصطلحات خاصة وأن بعض الأساتذة لا يتكلمون اللغة الفصحى مما يزيد من صعوبة فهمه وتفاعلهم أثناء المحاضرات.

كما كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة يواجهون صعوبة ترتبط بالمنهج، خاصة وأن هناك قلة من المراجع والكتب تساعدهم في تعلم اللغة العربية، حيث أن الطالب بحاجة الى مرجع يعتم عليه في التعليم خارج القاعة الدراسية وهذا ما اكدت عليه نتائج دراسة محمد الزيادات (٢٠١٦) في أن قلة توفر المناهج والكتب الدراسية التي

تعين الدارسين في تعلمهم للغة العربية إنما سينعكس وبشكل سلبي على مستوى الدارسين وأدائهم في اللغة.

وفي مجال الصعوبات التي تواجه الدارسين والتي عبرت عنها عينة الدراسة، حيث أظهرت نتائج المقابلة أن هناك صعوبات تواجه الدارسين في مجال الكتب الدراسية إلى جانب التحديات التي تم ذكرها، حيث أشاروا إلى انهم يفتقدون إلى الكتب الدراسية التي تساعدهم في تعلم اللغة العربية خاصة وان بعض المراجع التي يتم الاعتماد عليها لا تزال فيها إشكاليات ترتبط بالمحتوى، ولغة الكتابة، وصعوبة المصطلحات المفاهيم الواردة فيها وهذا النتيجة أيضا جاءت مطابقة مع نتائج دراسة عوني صبحي الفاعوري (٢٠٠٥) وكذلك دراسة علي بوشاقور (٢٠١٥) في أن هناك إشكاليات تواجه الدارسين في برامج تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها والمرتبطة بالكتب الدراسية والمناهج من حيث محتوياتها اللغوية والثقافية وأنها لم يتم إعدادها وفقا للأسس اللغوية والنفسية والاجتماعية للدارسين. ومما يزيد صعوبة عملية التعلم لمثل هؤلاء الدارسين، فان نتائج السؤال المفتوح أظهرت انهم يواجهون بعض الصعوبات يعود سببها إلى المدرس حيث غالبا ما يتكلموا بالعامية مما يسبب صعوبة فهم بالنسبة للطلبة، علما أن للمدرس دور كبير ومهم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة في ما يتعلق بأهمية السلمة اللغوية المتعلقة بالنطق ولفظ الحروف ومخارجها، ووضوح صوته كل هذا يسهل للدارسين الفهم والتفاعل معه أثناء المحاضرات، وهذاما اشارت اليه نتائج دراسة علي بوشاقور (٢٠١٥) في أهمية إعداد معلمين ذوي مهارات عالية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ومن خلال عرض نتائج السؤال الثاني، حيث أوضحت نتائج اختبار (ت) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث نحو التحديات التي تواجههم والمتعلقة بتعلم اللغة العربية. وهنا فانه يمكن القول بان جميع التحديات الواردة في الاستبانة تواجه الطلبة الذكور والإناث بنفس المستوى على الرغم من وجود بعض الفروق الظاهرية خاصة بالنسبة الى ان الذكور يفتقدون الجدية في تعلم اللغة العربية مقارنة بالإناث، وانهم أيضا يواجهون صعوبة في التميز بين الحروف في كتابتها مقارنتها. وهنا لابد من القول بان الطلبة الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها لا يزالون يعانون من ضعف مهارة التعبير الكتابي الوظيفي كما انهن يتعرضون لكثير من الأخطاء اللغوية والنحوية لهذا السبب وهذا ما أشارت اليه أيضا نتائج دراسة أبو بكر عبد الله علي شعيب (٢٠١٥) حول الصعوبات الت يتواجه طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وكذلك نتائج دراسة عبد الرحمن عايض الصبحي (٢٠١٥) في ان هناك صعوبات تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها في مجال النطق والقدرة في التمييز بين الحركات الطويلة، والحركات القصيرة وفي نطق التنوين والعلامات الإعرابية، وصعوبة فهم المعاني والدلالات للكلمات الجديدة وكثرة المترادفات وهذا ما اوضحته نتائج هذه الدراسة في أن الطلبة يواجهون صعوبة تعون إلى ان هناك

أصوات تنطق ولا تكتب، وكذلك وجود حروف تكتب ولا تنطق وصعوبة في ضبط كتابة الحروف العربية وصعوبة فهم التعابير البلاغية.

وبعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها فإنه يمكن تلخيص ابرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وكما يأتي:

١) إن الطلبة الدارسين في برنامج تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا تزال قدرتهم بدرجة "متوسط" في فهم اللغة العربية واستيعابها.
٢) لا يتوفر للدارسين في البرنامج كتب ومراجع تساعدهم في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومن حيث محتوياتها اللغوية والثقافية وأنها لم يتم إعدادها وفقا للأسس اللغوية والنفسية والاجتماعية للدارسين
٣) يعاني الطلبة بعض المدرسين في البرنامج بأنهم يتحدثون باللغة العامية مما يعرقل لديهم فهم واستيعاب المحاضرات.
٤) هناك صعوبات ترتبط بالدروس نفسها كدرس التفسير وما تتضمن من كثرة المترادفات وبعض الكلمات الصعبة التي لم يسبق للطلبة التعرض لها.
٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث حول التحديات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية فى البرنامج.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة، تم وضع عدد من التوصيات وكما يأتي:

١) العمل على إعداد منهج متكامل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق الأسس العلمية والمنطقية في تعليم اللغة العربية.
٢) بذل جهد أكبر في تدريب الطلبة على الكتابة لموضوعات بحثية تهمهم ووتلبي احتياجاتهم اللغوية وكذلك ترتبط في حياتهم العملية لكي يمارسوا اللغة خارج حدود القاعات الدراسية.
٣) تطوير مداخل معاصرة لدمج التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والعمل على توظيف التطبيقات التكنولوجية في تعليم الطلبة خاصة في الجوانب التي ترتبط بالنطق الصحيح للحروف، وكذلك في تعلم معاني الكلمات، والنحو، والصرف والبلاغة وتنمية مهارة الاستماع وغيرها من المهارات المرتبطة بتعلم اللغة.
٤) العمل على تصميم أنشطة لاصفية تقوم على أسلوب الدمج والتواصل بين الطلبة المتعلمين للغة العربية لغير الناطقين بها والتي ستساعد الطلبة في تعلم اللغة بشكر أسرع.

المصادر والمراجع

- أبو بكر عبدالله علي شعيب و عثمان عبدالله النجران. صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري : طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، أنموذجاً مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس - كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠١٥، العدد ١٥٩، ص ١٤١-١٨٠.
- إحسان العقلة. أهمية اللغة العربية، مسترجع من:

com.https://mawdoo٣/بتاريخ ٢٠١٩/٩/١.

- أنس حسين أحمد آل عيسى. الصعوبات اللغوية التي تواجه خريجي معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدراسة لكليات الجامعة الإسلامية: طلاب كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية أنموذجا. (٢٠١٥)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- البدراوي زهران. في علم اللغة التقابلي، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، الطبعة١، ٢٠٠٨، ص ٣٩١.
- تيسير محمد الزيادات. صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها"جامعة شرناق/تركيا أنموذجا" مجلة القسم العربي جامعة بنجاب، لاهور - باكستان، العدد الثالث والعشرون، ٢٠١٦ م. ص ٢١٠-٢٣٠.
- دكوري ماسيري و سمية دفع الله أحمد الأمين: المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين يغيرها. مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ٢٠١٢، ص ١٠.
- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر، الجزائر، الطبعة السادسة،. ٢٠١١، ص ٤٨.
- عبد الرحمن عايض سفر الصبحي أهم المشكلات اللغوية التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية غير الناطقين باللغة العربية في التعليم العام من وجهة نظر معلميهم. دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٥.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٥، ١٢٢.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٥، ص٤٦.
- عطا أبو جبين و إدريس جرادات. معوقات دراسة اللغة العربية كما يراها طلبة التخصص في جامعة الخليل، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العدد الأول، ٢٠١٣.
- عطا محمد. أبو جبين. استراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية، ٢٠١١، مكتبة الفلاح. الإمارات : العين، ص٥.
- عوني الفاعوري، وخالد أبو عمشة. تعليم العربية للناطقين بغيره: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجا، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية٢٠٠٥، مج ٣٢، ع ٣، ص ٤٨٧-٤٩٧.
- عوني صبحي الفاعوري، وخالد أبو عمشة تعليم العربية للناطقين بغيرها : مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجاً، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجّلد ٣٢، العدد٣، ٢٠٠٥، ص ٤٨٩.
- غسان حسن الشاطر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: بين ثلاثة نماذج، المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الرؤى والتجارب)– اسطنبول، ص ٥٤٣- ٥٥٦.
- فاطمة بنت يوسف البوسعيدية. برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها: الصعوبات والتحديات، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلد٩، عدد٤، ٢٠١٥.
- محمد زائد بركة. التداخل اللغوي، المركز القومي للبحوث والدرسات العلمية. مكتبة مكة الطبعة الأولى، ٢٠٠٨، ص: ١٧.
- نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية – تعليمها و تعلمه – عالم المعرفة،. المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، عدد ١٢٦، يونيو ١٩٩٨.
- وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٣، ص ١.
- يون أون كيونغ : أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين من وجهة نظر علم اللغة الاجتماعي- مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، العراق العدد ٣٠، ٢٠١٣، ص ٦٩.
- Macky, W. F., Language Teaching Analysis, London: (6)
- Longman Group, 6th Edition, 1976

الهوامش

١ عطا محمد. أبو جبين. استراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية، ٢٠١١، مكتبة الفلاح. الإمارات : العين، ص٥.

2 https://mawdoo3.com/ 2

٣ إحسان العقلة. أهمية اللغة العربية، مسترجع من: com.https://mawdoo٣/بتاريخ/٢٠١٩/٩.

4 https://mawdoo3.com/

٥ نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية – تعليمها و تعلمه – عالم المعرفة،. المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، عدد ١٢٦، يونيو ١٩٩٨

٦ المرجع نفسة ص ٧٩

٧ المرجع نفسة ص ٧٦

٨ وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٣، ص ١

٩ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٥، ص٤٦

١٠ صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر، الجزائر، الطبعة السادسة،. ٢٠١١، ص٤٨.

١١ المرجع نفسة، ص ٤٠.

١٢ محمد زائد بركة. التداخل اللغوي، المركز القومي للبحوث والدرسات العلمية. مكتبة مكة الطبعة الأولى، ٢٠٠٨، ص: ١٧.

١٣ عوني صبحي الفاعوري، وخالد أبو عمشة تعليم العربية للناطقين بغيرها : مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجاً، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجّلد ٣٢، العدد٣، ٢٠٠٥، ص ٤٨٩.

١٤ البدراوي زهران: في علم اللغة التقابلي، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، الطبعة١، ٢٠٠٨، ص ٣٩١.

١٥ يون أون كيونغ : أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين من وجهة نظر علم اللغة الاجتماعي- مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، العراق العدد ٣٠، ٢٠١٣، ص ٦٩.

١٦ دكوري ماسيري و سمية دفع الله أحمد الأمين: المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين يغيرها. مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ٢٠١٢، ص ١٠.

١٧ عبده الراجحي علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط، ١٩٩٥، ص ١٢٢.

18 Macky, W. F., Language Teaching Analysis, London: (6).Longman Group, 6th Edition, 1976.

١٩ عوني الفاعوري، وخالد أبو عمشة. تعليم العربية للناطقين بغيره: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجا، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية٢٠٠٥، مج ٣٢، ع ٣، ص ٤٨٧-٤٩٧.

٢٠ أنس حسين أحمد آل عيسى (٢٠١٥) الصعوبات اللغوية التي تواجه خريجي معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدراسة لكليات الجامعة الإسلامية: طلاب كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية أنموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

٢١ تيسير محمد الزيادات. صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها"جامعة شرناق/تركيا أنموذجا" مجلة القسم العربي جامعة بنجاب، لاهور- باكستان، العدد الثالث والعشرون، ٢٠١٦ م. ص ٢١٠-٢٣٠

٢٢ أبو بكر عبدالله علي شعيب و عثمان عبدالله النجران. صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري : طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، أنموذجاً مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس - كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة

والمعرفة، ٢٠١٥، العدد ١٥٩، ص ١٤١-١٨٠.

٢٣ عبد الرحمن عايض سفر الصبحي أهم المشكلات اللغوية التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية غير الناطقين باللغة العربية في التعليم العام من وجهة نظر معلميهم. دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٥

٢٤ غسان حسن الشاطر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: بين ثلاثة نماذج، المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الرؤى والتجارب)– ٢٠١٥، اسطنبول، ص ٥٤٣- ٥٥٦.

٢٥ عطا أبو جبين و إدريس جرادات. معوقات دراسة اللغة العربية كما يراها طلبة التخصص في جامعة الخليل، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العدد الأول، ٢٠١٣، ص ١٠١.

٢٦ فاطمة بنت يوسف البوسعيدية. برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها: الصعوبات والتحديات، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٩، عدد ٤، ٢٠١٥، ص ٧٠١- ٧١٧.

إستراتيجية التعلم المعكوس (flipped learning) ودورها في تعليم اللغة العربية

إعداد الباحثين

د. مناع آمنة | د. إيمان شاشه | د. حسام الدين تاوريريت

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير تكنولوجيات اللغة العربية ا-لجزائر

الملخص

تتأسس إستراتيجية التعلم المعكوس على استثمار التقنية الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي في التدريس، وخاصة تدريس العلوم وتدريس اللغات، وما في ذلك من تيسير للعملية التعليمية وتحسين للمستوى التحصيلي للمتعلم، من خلال ربطه بالتكنولوجيا المعلوماتية. إن إستراتيجية التعلم المعكوس أو ما يطلق عليها إستراتيجية الصف المقلوب، هي منهج تربوي يجعل المتعلم محور العملية التعلّمية/ التعليمية كونه يقوم بالبناء المعرفي الذاتي، وذلك من خلال الاحتواء أو الدمج الذي يتم عن طريق ربط معارفه وأفكاره بالمعلومة الجديدة التي يحيله عليها المعلم. من هذا المنطلق نسعى في ورقتنا البحثية هذه إلى التعريف بهذه الإستراتيجية وسُبُل تطبيقها في تعليميات اللغة العربية. تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي وآلية التحليل والاستنتاج في عرض وتقييم الدراسات اللسانية المتعلقة بهذه الإستراتيجية وتطبيقاتها المختلفة في تعليميات اللغة العربية، في محاولة للإجابة على الإشكالية التالية: ما هي إستراتيجية التعلّم المعكوس؟ وكيف يمكن تطبيقها في تعليمية اللغة العربية؟ خاصة وأن بدايات تطبيق هذه الإستراتجية كانت مع التخصصات العلمية، فكيف يمكن تطبيقها على تعليمية اللغات؟. وعليه فإن هذه الدراسة تستند على ثبت مرجعي يتمثل في دراسات سابقة في الجانب الإجرائي خاصة والتنظيري كذلك. من بينها ما كتبه دوغلاس براون والدكتور خالد أبو عمشة..إلخ. وعليه فإن من النتائج التي ترجو الدراسة الوصول إليها وتحقيقها هي: تبيان مدى إمكانية تطبيق هذه الإستراتيجية على تعليمية اللغة العربية. والآثار الإيجابية لهذه الإستراتيجية على المستوى الأكاديمي للمتعلم من خلال الدراسات والتجارب الناجحة.

المقدمة

في الوقت الذي أصبحت فيه التقنيات الإلكترونية تغزو العالم، أصبح من الضروري دمجها في العملية التعليمية/ التعلمية، مما يستلزم العمل الجاد لجعل التقنية عنصرا أساسيًا في التعليم وأضحى التعليم التقليدي لا يتناسب مع جيل يعتبر أن الأجهزة اللوحية ضرورة في حياته، وبالتالي فإن طرائق التدريس التقليدية أصبحت غير مجدية، ولا تثير دافعيته وشغفه نحو التعلم، وأصبح هناك حاجة لإضافة عنصر الإثارة والتشويق، والفضول لعناصر البيئة التعليمية من خلال تسخير التقنية في الغرفة الصفية، أو في عرض الدروس، وطريقة الاتصال والتواصل بين المعلم والطلاب.

مفهوم الإستراتيجية

استعمل مصطلح الإستراتيجية في بداية الأمر في المجال العسكري، حيث هي "فن من الفنون العسكرية تهتم بالوسائل التي يجب الأخذ بها في قيادة الجيوش." [١]

ويقول السليتي: "هي مصطلح عسكري يقصد به فن استعمال الإمكانات المتاحة بطريقة مثلى؛ تحقق الأهداف المرجوة." [٢]

ويقول خالد محمد بني حمدان "إن مفهوم الإستراتيجية قديم وعريق، ومع حدوث التطورات في مفاهيم الإدارة الإستراتيجية، أخذ مفهوم الإستراتيجية منحنا جديدا، ففي الغرب فإن الإستراتيجية (Strategy) اشتقت من الكلمة الإغريقية (Strategos) والتي تبلورت أثناء الإصلاحات الديمقراطية، بالإشارة إلى الوحدات العسكرية والسياسية التي كونت مجلس الحرب." [٣]

ثم توسعت دائرة استعمالها إلى المجال التربوي؛ حيث أن المعلم في قاعة الدرس بمثابة القائد الذي يسيّر تلاميذه نحو النجاح في تلقي المعرفة والعلم.

بناء عليه، فإن الإستراتيجية هي "أدوات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إقناعا وذاتية في التوجيه وأكثر فاعلية وقابلية للتطبيق في مواقف جديدة." [٤]

كما يُقصد بها تسخير جميع الوسائل والطرائق لتحقيق الأهداف الغايات المرجوة من العملية التعليمية/التعلّمية.

إستراتيجية الصف المقلوب: النشأة والتعريف

ظهرت هذه الإستراتيجية سنة ٢٠٠٦م على يد الأمريكيان برجمان وسامز Bergman & Sams [٥]، بعدما ساورهما القلق من الغياب المتكرر للطلبة، فحاولا استثمار التقنية الحديثة وشبكة التواصل الاجتماعي وقنوات نشر الفيديوهات في سبيل تيسير الوصول المادة العلمية لهم في أقصر وقت وأيسر السّبل [٦].

وتعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، تتأسس على عكس الأدوار وإحداث تغييرات إيجابية في الموقف التعليمي. كما أنها بمثابة الحل التقني لعلاج ضعف التعلم في طرائق التدريس التقليدية، حيث تُقلب الأدوار التعليمية بين البيت والمدرسة فيصبح لكل منها دور في التعليم، من خلال تحضير

المعلم مقطعا مرئيا يشرح فيه الدرس لطلابه، ويرسله لهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، فيشاهده الطلاب في البيت وهنا يمكنهم إعادة المشاهدة في أي وقت وفي الجزئية التي يريدون. كما بإمكانهم تسجيل الملاحظات والأسئلة التي تحضرهم من خلال مشاهدة المقطع، ومع ذلك لا يمكن للطالب إتقان جميع المهارات ولكن يكفيه في ذلك إدراك المفاهيم الأساسية، وفي أثناء الدرس يدرّب المعلم طلابه ويساعدهم في الإجابة على أسئلتهم.

انتشر تطبيق هذه الإستراتيجية في أوساط المجتمعات التربوية كشكل من أشكال التعلم الذي يتم فيه دمج تكنولوجيا المعلومات ووسائط التعلم في العملية التعليمية/ التعلّمية، التي تنقلب فيها الأدوار بين المدرسة والبيت، لإحداث تغيير إيجابي يجذب انتباه المتعلم للتعلم من خلال استخدام الوسائط التعلّمية المتاحة، الأمر الذي من شأنه أن يساعد على استثمار وقت الدرس لتطبيق الأنشطة الصفية، يقوم المعلم بإعداد محتوى دراسي موظفًا ملفات صوتية أو مرئية لشرح المفاهيم والمعارف الجديدة وتوضيحها لتكون في متناول الطلبة قبل الدرس، وتطوير هذه المعرفة والخبرة أثناء الحصة [٧].

من العوامل التي ساعدت على انتشار إستراتيجية الصف المقلوب أو التعلم المعكوس Flipped Learning الحاجة الماسة لمعالجة بعض مشكلات التعلم التي يمكن أن تواجه الطلبة من ذوي الذاكرة قصيرة المدى، أو بطيئي الفهم؛ وذلك بسبب كثرة المعلومات والمعارف التي يتلقونها، أو سرعة تقديمها لهم، أو طريقة عرضها مما يجعلها عرضة للنسيان، وعليه فإن هذه الإستراتيجية يمكنها أن تساعد هؤلاء على تحسين المستوى وتحقيق التعلّم بالشكل المطلوب وذلك من خلال التعرض للخبرة التعليمية أكثر من مرة، كما يمكنها مساعدتهم على التحسين من الطريقة التقليدية الاعتيادية الروتينية في التعليم.

وقد ذكر الشرمان بعضا من الأسباب والعوامل التي كان لها الفضل في ظهور وتعميم تطبيق إستراتيجية التعلم المعكوس نوجزها في النقاط التالية [٨] :

١) الانفجار التكنولوجي المتسارع، الذي من مؤشراته ذلك التطور الكبير في عالم الحاسوب والاتصالات.
٢) المعرفة المتراكمة التي تؤكد ضرورة التطوير والتنويع في أساليب التعلم ووسائله.
٣) العمل على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه الطلبة عند دراسة بعض المواد.

وعليه، يعرّف الصف المقلوب بأنه ذلك الذي يتم فيه التعليم والتدريس عن طريق الفيديوهات والتسجيلات الصوتية خارج قاعة الدرس، بوضع تلك المادة التعليمية على الأنترنت والتواصل مع الطلاب عبر وسائل التواصل الاجتماعي وموقع اليوتيوب YouTube للتوصل إليها ومشاهدتها خارج القاعة، مما يتيح الوقت في الدرس للتطبيق والتجريب وتعميق الفهم والإجابة على تساؤلات المتعلمين وحل المشكلات.

إن الصف المقلوب أو التعلم المعكوس هو إستراتيجية قائمة –كما سلف- على عكس الأدوار في الموقف التعليمي، يعرّفه حسني عبد الرحمن الشّيمي بأنه "نموذج تربوي يهدف إلى استخدام

التقنيات الحديثة، وشبكة الانترنت، بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع الفيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللّوحية قبل حضور الدرس. في حين يخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات. ويعتبر الفيديو عنصرا أساسيا في هذا النمط من التعليم حيث يقوم المعلّم بإعداد مقطع فيديو ما بين ٥ إلى ١٠ دقائق ويشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي.»[٩]

وفي شبكة التعلم المعكوس (The Flipped Learning Network) ورد تعريف هذه الإستراتيجية بأنها منهج تربوي يؤدي إلى تفريد التعلم بالتحول والانتقال من التعلم الجماعي إلى التعلم الفردي، مما يعمل على زيادة التفاعل في بيئة التعلم، فيصبح دور المعلم موجهًا لطلبته في أثناء تطبيق ما تعلموه من مفاهيم المادة في البيت ومنظمًا لهذه المعرفة، ومشجعا لهم على المشاركة في المشاريع الابتكارية والتطبيقات النشطة، وهي نمط من أنماط التعلم المدمج الذي يستخدم التكنولوجيا في التعلم خارج الغرف الدراسية، فيستثمر المعلم الوقت في التفاعل الإيجابي مع طلبته بدلًا من التلقين والمحاضرة.[١٠] يشير هذا التعريف إلى أهم الخصائص التي تميّز إستراتيجية الصف المقلوب في التعليم نوجزها في النقاط التالية:

- تفريد التعلم؛ بحيث يتعلم الطالب بشكل ذاتي فردي، وفي القسم يعمل مع الجماعة في صورة التعلم التعاوني من أجل الإجابة على أسئلة الدرس وحل مشكلاته.
- استثمار التقنية المعلوماتية الحديثة في تحسين العملية التعليمية وعلاج ضعف التعلم في الطرائق التقليدية، وبالتالي الابتعاد عن الأسلوب التقليدي في التعلم.
- استثمار وقت الدرس في التفاعل النشط بين الطلاب.
- استثمار وقت البيت في التعلّم وتحضير الدّرس.
- جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية.
- يتمثل دور المعلم في التوجيه ومساعدة الطالب في حل مشكلاته التعلّمية والإجابة على الأسئلة والملاحظات التي يسجلها أثناء مشاهدته للدرس.
- الانتقال من طريقة التلقين والحفظ إلى أسلوب التعلم الإلكتروني والتفاعل النشط داخل قاعة الدرس.

كما عرّفه الشّهراني بأنه "إستراتيجية تعليمية تعتمد على التغيير في طبيعة أدوار أطراف عملية التدريس، بحيث يتاح للطلبة مشاهدة الدروس خارج الغرفة الدراسية بتوظيف برامج تعتمد على الإنترنت مثل موقع اليوتيوب (YouTube)، في أي وقت وأي مكان يتاح لهم فيه المشاهدة، واستثمار الوقت في الغرفة الصفية للنقاش والحوار وحل الأنشطة ". [١١]

إن إستراتيجية التعلم المعكوس تقوم على قلب الأدوار حيث يستند المتعلم على التعلم الذاتي من خلال مادة تعليمية إلكترونية "فيشاهد الطلاب الفيديو قبل الفصل ويستخدمون وقت

الفصل لحل المفاهيم المعقدة والإجابة على الأسئلة التي تواجههم أثناء المشاهدة، ويتم تشجيع الطلاب على التعلم بفاعلية وكذلك إنشاء روابط مع الحياة اليومية أو المواقف الحياتية. ويكون دور المعلم أثناء ذلك قائما على التوجيه نحو التفكير والمناقشة وتقديم الملاحظات والإرشادات وحسب." [١٢] بناء عليه، فإن استراتيجية الصف المقلوب ترتبط بمفاهيم تربوية مساندة هي:

التعلّم المدمج: Blended Learning وهو «أسلوب تعليمي يتم من خلاله استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصف، ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخلها باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب، والشبكات، وبوابات الإنترنت، لتقديم نوعية جديدة تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية وتناسب المقرر الدراسي والأهداف التي تسعى لتحقيقها من ناحية أخرى.»[١٣] أما ارتباط التعلم المعكوس أو الصف المقلوب بالتعلم المدمج فلكونه يعتبر شكلا من أشكال التعلم «يتكامل فيه التعلم الصفي التقليدي مع التعلم الإلكتروني بطريقة تسمح بإعداد الدرس عبر الويب؛ ليطلع عليها الطلبة في بيوتهم قبل حضور الدرس، ويخصص وقت الدرس لحل الأسئلة، ومناقشة التكليفات والمشاريع المرتبطة بالمقرر».[١٤]

فالتعلم المعكوس هاهنا ارتبط بمفهوم التعلّم المدمج من خلال دمج التكنولوجيا الحديثة في التعليم/ التعلم.

التعلم النشط: Active Learning هو نهج أو أسلوب أو إستراتيجيات من التعلم، تقوم على إشراك المتعلم في العملية التعليمية بشكل إيجابي، تعتمد على التواصل الفعال من خلال الإصغاء الجيد والمناقشة البناءة القائمة على التفكير الواعي والعميق والتحليل المنطقي، حيث يقوم المعلم فيها بتشجيع طلبته نحو التعلم الذاتي وتحمل مسؤولية تعلّمهم لبناء شخصياتهم المتكاملة والإبداعية [١٥] والتعلم المعكوس هو نموذج تعليمي يتم فيه تحويل المحتوى التعليمي خارج الفصل الدراسي ثم يُتبَع داخل الفصل بأنشطة صفية تطبيقية تركز على الفاعل النشط بين الطلاب من أجل ترسيخ المفاهيم وتبسيطها.[١٦]

التعلم التعاوني Cooperative Learning: يُطلق هذا المفهوم على الأنشطة التعليمية التفاعلية في المجموعات الطلابية الصغيرة، حيث يعمل الطلاب مع بعضهم البعض على القيام بالأنشطة والمهام المشتركة في المجموعة، من أجل تطوير أنفسهم وتنمية مهاراتهم. وعن ارتباط هذا المفهوم بإستراتيجية الصف المقلوب يقول عباس سبتي: «إن الوصف الأكثر استخداما للفصل المقلوب هو البيئة التعليمية حيث تنجز الأنشطة خارج الفصل مثل الواجبات المنزلية والآن تنجز داخل الفصل أثناء الحصة وتنجز الأنشطة من قبل الطلبة حسب الوقت المقرر لها.»[١٧] نستنتج من خلال هذا النص أن الطلاب في سياق التعلم المعكوس ينخرطون في العمل ضمن مجموعات العمل التعاوني؛ من خلال المشاركة في حل المشكلات والمناقشات

الفاعلة، والتدريبات النشطة في سعيهم لتحقيق نتائج ذات مستوى عال من التحليل والتركيب والتفكير الناقد والإبداع، وعليه تُعبّر هذه التوليفة من التعلم الذاتي والتعلم التعاوني عن ما يسمى التعلم المتمركز حول المتعلم.

أهمية استراتيجية الصف المقلوب وفاعليته

انطلاقا مما سبق تكمن أهمية إستراتيجية الصف المقلوب وفاعليتها في النقاط التالية:

- تعزيز التعلم الذاتي.
- جعل المتعلم أكثر تفاعلا.
- التشجيع على العمل التعاوني والتعلم النشط.
- استثمار التقنية الحديثة ووسائط التعلّم في العملية التعليمة/التعلّمية.

وذكر الشيمي في معرِض حديثه عن مفهوم الصف المقلوب أن أهمية هذه الإستراتيجية تتمثل في أنها تضمن «إلى حد كبير الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، حيث يقيّم المعلم مستوى الطلاب في بداية الحصة ثم يصمّم الأنشطة داخل الصف من خلال التركيز على توضيح المفاهيم وتثبيت المعارف والمهارات. ومن لم يُشرف على أنشطتهم ويقدم الدعم المناسب للمتعثرين منهم وبالتالي تكون مستويات الفهم والتحصيل عالية جدا؛ لأن المعلم راعى الفروقات الفردية بين المتعلمين.»[١٨]

أما عن أهميته في مجال التحصيل الأكاديمي واكتساب المعرفة فأوضحت العديد من الدراسات نجاعة هذه الإستراتيجية وفائدتها في تحقيق التغيير الإيجابي على تحصيل المتعلم ومستواه الأكاديمي، إذ تشير نتائج دراسة براون Brown إلى أن أداء الأفراد الذين درسوا وفق إستراتيجية الصف المقلوب أفضل بكثير في الاختبارات من غرهم ممن درسوا بالطريقة التقليدية، كما أن لديهم إمكانية استيعاب المفاهيم العلمية بسهولة ويسر أفضل من غيرهم.[١٩]

كما قامت الباحثة منال قطاش بدراسة [٢٠] على طلبة الصف الثاني الأساسي أكدت من خلالها أهمية هذه الإستراتيجية في تعزيز التعلم الذاتي ومساهمته في رفع مستوى الدافعية نحو التعلم، وإكساب الطلبة مهارات التواصل الاجتماعي من خلال تطبيق التعلم التعاوني في غرفة الصف عند حل الأنشطة والتمارين.

في حين تشير دراسة الزهراني[٢١] إلى أن هذه الإستراتيجية لا يوجد لها أثر على مستوى التذكر والفهم، بينما تساعد بشكل كبير وتظهر آثارها الإيجابية على مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

وتشير دراسة أسعد الزين إلى أن إستراتيجية الصف المقلوب أهمية خاصة في تدريس اللغة العربية خاصة مهارات القراءة والكتابة والمحادثة، وذلك لمواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة في توظيف التكنولوجيا في التعليم، والتغلب على طرق التعليم التقليدية، ومناسبتها للأعمار والمراحل التعليمية المختلفة للطلبة، بالإضافة إلى مراعاتها للفروق الفردية، وضمان استمرارية التعلم، وتنمية مهارات التفكير، والتي تعد جميعها من أبرز أهداف تدريس اللغة العربية.[٢٢] ويرى الجعفري أن "تدريس مادة اللغة العربية تتطلب تنمية مستوى تحصيل الطلبة لمهارات القراءة

والفهم القرائي والتحدث، فإن توظيف إستراتيجية الصف المقلوب في تدريسها من الأمور التي ينبغي على معلمي اللغة العربية للصفوف الابتدائية تبنيها، كونها من الإستراتيجيات التي تشجع الطلبة على التعلم الذاتي والنقاش بين المعلم والطلبة من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى."[٢٣]

ترتبط استراتيجية الصف المقلوب/ التعلم المعكوس بمفهومي التعلم النشط والتعلم التعاوني، كما تقوم على حلقة النقاش الحر بين الطالب والمعلم في غرفة الصف، وكل هذه المعطيات كفيلة بتنمية مهارات التصنيف والتركيب والتحليل والاستنتاج لدى المتعلم، وبإمكانها التأثير بشكل بارز على مهارة الفهم كونها تحفّز الطلاب على تسجيل ملاحظاتهم بعد مشاهدة الدرس في الفيديو، أو قراءة النص اللغوي وتحضيره في البيت، ومناقشته في القسم، وعلى أساس المناقشة والتفاعل النشط يقوم الطلاب بمساعدة بعضهم البعض في تعديل البنيات المعرفية لديهم، وتكوين معرفية جديدة، فيكون بذلك قد اعتُمد على نموذج التعلم البنائي من جهة، وإستراتيجية التعلم المعكوس من جهة أخرى.

تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في التعليم:

تستعرض الغامدي خطة إجرائية متسلسلة يمكن من خلالها تطبيق إستراتيجية التعلم المعكوس على النحو الآتي [٢٤] :

١) **التهيئـة:** وتشكل الخطوة الأولى التي يحدّد فيها المعلم المحتوى التعليمي المراد إيصاله إلى الطلبة وتحليله، وإعداد الأنشطة التعليمية التي تراعي أنماط التعلم المختلفة وتحديد ما يتوافق مع هذا المحتوى من تقنية بتوظيف الفيديوهات، أو الصوتيات، أو المواقع وغيرها.

٢) **التخطيـط:** يعد المعلم في هذه الخطوة خطة تدريسية شاملة متكاملة واضعا النتائج التعلّمية التي يسعى لتحقيقها عند طلبته، ويقابل كل نتاج مصدر التعلم الذي سيستخدمه الطلبة في المنزل مرفقا بالأنشطة التي يمكن تطبيقها; التي قد تكون محاكاة لمادة فلمية يشاهدها الطلبة، أو تطبيقًا لأنشطة حاسوبية أو إعداد ورقة بحثية وغيرها؛ وكذلك يُخطط للأنشطة التطبيقية التي سيقدمها لطلبته في الغرفة الصفية، موظفًا التعلم النشط والتعاوني والقائم على المشاريع، ويعد أدوات التقويم المرتبطة باستراتيجيات التقويم المناسبة لتقويم تعلم طلبته خلال التعلم وفي نهايته، ويُلقى على عاتق المعلم تعريف أولياء الأمور بهذا التعلم وكيفية تنفيذه وأهمية دورهم فيه.

٣) **التنفيـذ:** يتم في هذه الخطوة التطبيق الفعلي من تجهيز لبعض مقاطع الفيديو، أو صوتيات، أو برامج تقدّيمية، وإرسالها عبر وسائل الاتصال المعتمدة على الإنترنت، والتأكد من مشاهدة الطلبة لها عبر التواصل الفعال مع أولياء الأمور، وينفذ الطلبة أنشطة محددة من قبل المعلم في البيت، ليتم تنفيذ أنشطة تعليمية بأسلوب التعلم النشط والتعلم التعاوني في الغرفة الصفية، وتقويم التعلم. ويتحدث الأتربي

عن تطبيق هذه الإستراتيجية عبر الخطوات التالية:

- فحص المادة المصورة والتأكد منها.
- بناء مادة علمية متسلسلة بترتيب مناسب للطالب كما لو كان الدرس في الحصة الصفية.
- مشاركة المادة الإلكترونية مع الطلاب ليشاهدوها وتأكيد حضورهم لها.
- إعداد أوراق نشاط عن طريق النظام تقيس مدى فهم واستيعاب الطلاب لمعلومات الدرس وعرضها خلال الحصة.
- بناء اختبار إلكتروني قصير لتقويم أهداف الدرس وعرضها خلال الحصة." [٢٥]

وفي أثناء حديثه عن خطوات تطبيق هذه الإستراتيجية قدّم مثالا توضيحيا عنها من درس تطبيقي في مادة الاجتماعيات للصف الأول الثانوي كما يلي: "يقوم المعلم قبل شرح الدرس بإعداد عرض فيديو أو باوربوينت يتناول موضوع الدرس والنقاط التي يتضمنها ويطلب من الطلاب الاطلاع على العرض في المنزل وحل أوراق النشاط ومن ثم يقوم المعلم بمناقشة الطلاب خلال الحصة في معلوماتهم عن الدرس ويختم الحصة باختبار تقويمي." [٢٦]

خلاصة القول أن تطبيق استراتيجية التعلم المعكوس في تعليمية اللغة العربية بمختلف مهاراتها له من الدور الكبير ما يحسّن من مستوى التلميذ إذا تم تطبيقها بشكل جيد. ويقوم نجاحها على المتبعة من المعلم وتوفر وسائل الاتصال الحديثة بين المعلم وطلابه خارج الصف حتى يتمكنوا من مشاهدة الدرس والإفادة من المحتوى المقدّم فيه.

المصادر والمراجع

- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط٣٧، ١٩٨٦م.
- فراس السليتي، استراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيقية، عالم الكتاب الحديث، إربد، دط، ٢٠١٣م.
- خالد محمد بني حمدان، وائل محمد إدريس، الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي: منهج معاصر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط١، ٢٠١٠م.
- منى إبراهيم اللبودي، الحوار وفنياته واستراتيجيته وتعليمه، مكتبة الوهبة، القاهرة، دط، ٢٠٠٣م.
- Johnson, Larry. Samantha Adams Becker, Vectoria Estrada, Alaex Freeman,.The NMC Horizon Report: 2014, The New Media Consortium , Austin, Texas, 2014.
- ينظر: منال محمد، سليمان قطاش، أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في التحصيل والاحتفاظ المعرفي في تدريس مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان – الأردن، ٢٠١٩م.
- الشرمان، عاطف، التعلم المدمج والتعلم المعكوس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، دط، ٢٠١٥م.
- حسني عبد الرحمن الشّيمي، أخصائي مصادر التعلم أو الأمين وقيادة التغيير التعليمي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، ط١، ٢٠١٦م.
- Flipped Learning Network. What is a Flipped Learning? https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning-png/

- أحمد الشهراني، أثر استراتيجية تدريسية مقترحة باستخدام اليوتيوب على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي لدى طالب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية – الرياض، ٢٠١٤م.
- Gwo-Jen Hwang, Chu-Lin Lai, Siang-Yiwang, Seamless flipped learning; a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies, Journal of computers in education, vol 2, Issu 2, 2015, pp 449-473
- ينظر: آمال أحمد، أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة التربية العملية، ١٤، (٣) ٢٠١١.
- أكرم علي، تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره في نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا السائدة لذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد -تعلم مبتكر لمستقبل واعد، المملكة العربية السعودية – الرياض، http://eli.elc.edu. pdf.٢٢٠/sites/default/files/٢٠١٥/sa
- جودة سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن. دط، ٢٠١٦
- Jamie L Jensen, Tyler A kummer, Patricia D d M Godoy, Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning;CBE-Life Sciences Education 14 (1), ar5, 2015
- عباس سبتي، التعليم المقلوب: أين ومتى طبق؟ http://www.alukah.net/social/0/103555
- Brown, Kiley C. Evaluating student performance and perceptions in a flipped introductory undergraduate biology classroom, unpublished master thesis, University of Massachusetts Boston. U S. 2015,
- ينظر: عبد الرحمن محمد الزهراني، فعالية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، مجلة كلية التربية، ع، ٢٠١٥.
- حنان أسعد الزين، أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢٠١٥، ٤ (١).
- حسين منصور ناصر الجعفري، فاعلية تدريس لغتي الجميلة (اللغة العربية) باستخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ع١٧، المجلد ٢، ٢٠١٨،.
- أريج الغامدي، التخطيط العملي لتطبيق استراتيجية الفصل المقلوب في الحصة الدراسية. https:// www.new-educ.com
- شريف الأتربي، التعليم بالتخيل.. استراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم دار العربي للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر، ط١، ٢٠١٩م.

الهوامش

١ لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط٣٧، ١٩٨٦م، ٥٠.

٢ فراس السليتي، إستراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيقية، عالم الكتاب الحديث، إربد، دط، ٢٠١٣م،

٣ خالد محمد بني حمدان، وائل محمد إدريس، الإستراتيجية والتخطيط الإستراتيجي: منهج معاصر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط١، ٢٠١٠م، ٩٩.

٤ منى إبراهيم اللبودي، الحوار وفنياته وإستراتيجيته

وتعليمه، مكتبة الوهبة، القاهرة، دط، ٢٠٠٣م، ٧٦.

٥ هما أستاذان في مادة الكيمياء بمنطقة كولورادو الأمريكية

6 Johnson, Larry. Samantha Adams Becker, Vectoria Estrada, Alaex Freeman,.The NMC Horizon Report: 2014, The New Media Consortium , Austin, Texas, 2014,

٧ ينظر: منال محمد، سليمان قطاش، أثر استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس في التحصيل والاحتفاظ المعرفي في تدريس مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان – الأردن، ٢٠١٩م، ١٢.

٨ الشرمان، عاطف، التعلم المدمج والتعلم المعكوس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، دط، ٢١٠٥

٩ حسني عبد الرحمن الشّيمي، أخصائي مصادر التعلم أو الأمين وقيادة التغيير التعليمي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، ط١، ٢٠١٦م، ٢٤.

10 Flipped Learning Network. What is a Flipped Learning? https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning-png/

١١ أحمد الشهراني، أثر إستراتيجية تدريسية مقترحة باستخدام اليوتيوب على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي لدى طالب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية – الرياض، ٢٠١٤م.

12 Gwo-Jen Hwang, Chu-Lin Lai, Siang-Yiwang, Seamless flipped learning; a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies, Journal of computers in education, vol. 2, Issue 2, 2015, pp 449-473

١٣ ينظر: آمال أحمد، أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة التربية العملية، ١٤، (٣) ٢٠١١، ١٨٥.

١٤ أكرم علي، تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره في نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا السائدة لذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد -تعلم مبتكر لمستقبل واعد، المملكة العربية السعودية – الرياض، http://eli.elc.edu. pdf.٢٢٠/sites/default/files/٢٠١٥/sa

١٥ جودة سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن. دط، ٢٠١٦

16 Jamie L Jensen, Tyler A kummer, Patricia D d M Godoy, Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning;CBE-Life Sciences Education 14 (1), ar5, 2015

١٧ عباس سبتي، التعليم المقلوب: أين ومتى طبق؟ http://www.alukah.net/ ١٠٣٥٥٥/٠/social

١٨ حسني عبد الرحمن الشيمي، المراجع السابق، ٢٥.

19 Brown, Kiley C. Evaluating student performance and perceptions in a flipped introductory undergraduate biology classroom, unpublished master thesis, University of Massachusetts Boston. U S. 2015,

٢٠ ينظر: منال محمد سليمان قطاش، المرجع السابق، ٤.

٢١ ينظر: عبد الرحمن محمد الزهراني، فعالية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، مجلة كلية التربية، ع، ٢٠١٥، ص: ٤٧١-٥٠٢.

٢٢ حنان أسعد الزين، أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢٠١٥، ٤ (١)، ١٧١-١٨٦.

٢٣ حسين منصور ناصر الجعفري، فاعلية تدريس لغتي الجميلة (اللغة العربية) باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر

الأبحاث، ع١٧، المجلد ٢، ٢٠١٨، ص: ٩٧.
٢٤ أريج الغامدي، التخطيط العملي لتطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب في الحصة الدراسية. https:// www.new-educ.com
٢٥ شريف الأتربي، التعليم بالتخيل..إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم دار العربي للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر، ط١، ٢٠١٩م، ١٩٠.
٢٦ شريف الأتربي، المرجع نفسه، ١٩١.

اللسانيات بين الأصالة والحداثة

د. موسى يوسف تمبي
الجامعة الفيدرالية النيجيرية جيغاوا، نيجيريا

المخلص

تطرق هذا المقال الى موضوع تعليم اللغات بين الأصالة والحداثة، وأظهر أن تعليم اللغات الذي هو فرع من أهم فروع علم اللغة التطبيقي يكاد يكون الآن مرادفا لعلم اللغة التطبيقي. إذ لم يكن تعليم اللغات في القديم علما مستقلا له مبادئه وقضاياه وافتراضاته، وأن الطريقة المتبعة في ذلك الحين في تعليم اللغات هي طريقة القواعد والترجمة، وأن المنهج المستعمل هو المنهج المعياري ومنهج تجزئة مستويات اللغة. حتى جاء القرن العشرون حيث أصبح علم اللغة علما بكل معنى العلم، فبدأت معالم علم اللغة التطبيقي تظهر وتتسع دائرته حتى صار في منتصف هذا القرن فرعا من أهم فروع علم اللغة يستعين في إرساء مبادئه وقضاياه وافتراضاته بأربعة علوم؛ علم اللغة وعلم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع. وصار تعليم اللغات في العصر الحديث له طرائقه المتعددة المستقاة من نظريات المدارس اللغوية الحديثة كالطريقة السمعية الشفهية التي ظهرت نتيجة نظريات المدرسة البنيوية الشكلية والمدرسة السلوكية، والطريقة التواصلية التي جاءت نتيجة المدرسة اللغوية الاجتماعية والمدرسة التوليدية التحويلية، كما يقوم على المنهج التقابلي والتكاملي ويقوم على تحليل الأخطاء ومراحل تعليم اللغات الأجنبية، ومن ثم يهتم بإعداد المدرسين الذين ينهضون بهذه المهمة العظمى.

المقدمة

لا ريب أن تعليم اللغات لأهلها وللأجانب في هذا العصر قد أصبح الشغل الشاغل لكثير من الدول المتقدمة وللنامية، لأسباب دبلوماسية أو ثقافية أو دينية. وأصبح القائمون به والمتخصصون في العلوم اللغوية يهتمون به كثيرا، حتى اعتبروه فرعا من أهم فروع علم اللغة الحديث، وذلك لأنه يمثل الجانب الآخر لجانبي هذا العلم. وهذا

المقال يتناول بالدراسة هذا الفرع المهم لعلم اللغة التطبيقي الذي هو تعليم اللغات والذي أصبح يكاد يكون لدى كثير من الدارسين مرادفا لعلم اللغة التطبيقي عند إطلاقه، وذلك لأن تعليم اللغات وتعلّمها هو أهم وظيفة علم اللغة التطبيقي.

وقد قسم الباحثان المقال إلى ثلاثة محاور وخاتمة على النحو التالي:

- المحور الأول: علم اللغة وتعليم اللغات
- المحور الثاني: تعليم اللغات في التراث العربي
- المحور الثالث: تعليم اللغات في الحديث
- وخاتمة: وتنطوي على:
  - خلاصة البحث.
  - نتائج البحث.

المحور الأول: علم اللغة وتعليم اللغات:

أولا: علم اللغة في التراث العربي:

إن أول من استخدم مصطلح علم اللغة أو علم اللسان هو العلامة ابن خلدون في مقدمته في الفصل الخامس والأربعين من مقدمته فقال: "الفصل الخامس والأربعون في علوم اللسان العربي"[1]، فعلم اللغة عنده يعني علم النحو والصرف والأدب، وعلم المعاجم على اختلاف أنواعها سواء أكانت متصلة بجمع الألفاظ العربية عامة، أم بجمع الألفاظ المندرجة تحت موضوع واحد، أم كانت متصلة بالمرادف والدخيل والمشترك. واستخدمه بعد ذلك جلال الدين السيوطي عنوانا لكتابه "المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ويعني بعلوم اللغة ما عنى به ابن الخلدون. والملاحظ أن مفهومه عندهما لا يختلف عن مفهوم فقه اللغة عند ابن فارس والثعالبي.

وهذا يعني أن علم اللغة عند القدماء من علماء العربية، يعني دراسة النحو والصرف والأدب، وألفاظ العربية من حيث الدلالة والاشتقاق دخيلها ومعربها. فهو إذن علم يتناول مفردات اللغة العربية والجمل والنصوص بالدراسة من جميع النواحي دون غيرها من اللغات.

ثانيا: علم اللغة في الحديث

علم اللغة بمعناه الحديث هو"العلم الذي يدرس اللغة في حد ذاتها ومقصودة لذاتها دراسة علمية"[2]. واللغة التي يدرسها علم اللغة ليست العربية أو الفرنسية أو الهوسا أو اليوربا، وإنما هي لغة بصفة عامةكظاهرة اجتماعية التي تظهر وتتحقق، في أشكال لغات أخرى كثيرة، ولهجات متعددة، وصور كلامية مختلفة. فمع اختلاف العربية عن الفرنسية وهذه عن الهوسا واختلاف هذه الأخيرة عنهما جميعا، إلا أن هناك أصولا وخصائص أساسية تجمع بينها.

وعلم اللغة يقوم على أساس عدم تفضيل لغة على أخرى، ويدرس لغات كل المجتمعات الإنسانية، ويهتم في دراسته بتركيب كل لغة، وبكيفية استخدامها من قبل أفراد المجتمع الذي يتكلم اللغة موضع الدراسة وبعلاقة هذه اللغة بغيرها من اللغات. كما يدرس كيف تختلف اللغة من لهجة إلى أخرى وكيف تتطور بتطوره، وعلاقتها بالنظم الاجتماعية المختلفة[3].

والدراسة العلمية هي الدراسة القائمة على تنظيم المادة اللغوية وفقا لمنهج من مناهج البحث اللغوي. فواجب اللغوي في علم اللغة

أن يدرس اللغة كما هي، وليس له أن يغير من طبيعتها شيئا، شأنه في ذلك شأن الباحث في أيّ علم من العلوم، فليس له أن يقتصر في بحثه على جوانب من اللغة مستحسنا إياها، وينحي جوانب أخرى استهجانا لها، أو استخفافا بها، أو لغرض في نفسه أو لأي سبب آخر من الأسباب.

ولا ترمي دراسة علم اللغة إلى أغراض علمية، فالباحث اللغوي، يدرس اللغة لغرض الدراسة نفسها، فهو يدرسها دراسة موضوعية، تستهدف الكشف عن حقيقتها؛ فليس من موضوع دراسته، أن يحقق أغراضا تربوية مثلا، أو أية أغراض عملية، فهو لا يدرسها بغرض الارتقاء بها مثلا، أو تصحيح جوانب منها، أو القضاء على عوج فيها، فإن عمله يجب أن يقتصر على وصفها وتحليلها كما هي، وكما ينطقها أهلها، بطريقة موضوعية[٤].

لكن هذا التعريف لم يعد شاملا لمفهوم علم اللغة في العصر الحاضر، خاصة بعد تطور هذا العلم، وظهور الاتجاهات المعرفية العقلانية الفطرية التي يهتم أصحابها بالبحث في العمليات اللغوية داخل العقل البشري، كاكتساب اللغة ونموها وفهمها واستعمالها ومشكلاتها أكثر من اهتمامهم بوصف قواعدها وصفا بنيويا شكليا، فضلا عن أن هذا التعريف لا يشمل علم اللغة التطبيقي الذي أصبح الفرع الآخر لهذا العلم. وذلك لأن علم اللغة التطبيقي لم يظهر إلا في منتصف القرن العشرين [٥] لذا وضع له الدكتور محمود فهمي حجازي تعريفا جامعا موجزا حين قال: "علم اللغة في أبسط تعريفاته هو: دراسة اللغة على نحو علمي"[٦] ودراسة اللغة على نحو علمي يعني أن هذا يشمل جميع فروع علم اللغة ومجالاته القديمة والحديثة، النظرية والتطبيقية.

وأما الدكتور إبراهيم عبد العزيز العصيلي فيعرفه بأنه: "العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية من جميع جوانبها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية والتداولية والثقافية ويبحث في أساليب اكتسابها واستعمالها وطرائق علمها وتعليمها.[٧]

فروع علم اللغة

لعلماء اللغة المحدثين وجهات نظر مختلفة في تحديد فروع علم اللغة، ولكن من أهم الفروع التي اتفقوا عليها ما يلي:

علم اللغة النظري ويتفرع إلى الآتي:

علم الأصوات Phonetics and Phonology

علم الصرف Morphology

علم النحو Syntax

علم الدلالة Semantics

علم الأسلوب Stylistics

علم اللغة الاجتماعي Socio-Linguistics

علم اللغة الأنثروبولوجي Anthropological Linguistics

علم اللغة السياسي Political Linguistics

علم اللغة الوصفي Descriptive Linguistics

علم اللغة التاريخي Historical Linguistics

علم اللغة المقارن Comparative Linguistic

علم اللغة الجغرافي Geo-linguistics

علم اللغة التداولي Pragmatic Linguistics

علم اللغة التطبيقي ويشمل الفروع الآتية:

تعليم اللغات (الأولى أوالثانية أو الأجنبية) Teaching Language (First/Second/Foreign)

صناعة المعاجم Lexicography
تحليل الخطاب Discuss Analysis
الترجمة Translation
علم اللغة الآلي أو الحاسوبي Computational Linguistics
علم اللغة النفسي Psycho-Linguistics
علم علاج النطق Speech Therapy
علم اللغة التقابلي Contrastive Linguistics
التخطيط اللغوي Language Planning[٨]

هذه أهم فروع علم اللغة بنوعيه النظري والتطبيقي، ويلاحظ أن بعض هذه الفروع تتداخل وتشترك بين علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي، وذلك لأن لها جانبين نظري تطبيقي.

ثانيا: تعليم اللغات أو علم اللغة التطبيقي

مع كون علم اللغة قد استقل وأصبح علما مستقلا له حدوده وضوابطه منذ مطلع القرن العشرين على يد دي سوسير، وأن نتائج الدراسات اللغوية قد وجدت من يضعها موضع التطبيق منذ قرون، لكن مصطلح علم اللغة التطبيقي، لم يظهر باعتباره ميدانا مستقلا إلا منذ نحو ثلاثين عاما، على أن هذا المصطلح ظهر حوالي ١٩٤٦م حين صار مستقلا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان، وقد كان هذا المعهد متخصصا في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز Charles Fries و وروبرت لادو .Robert Lado

ثم تأسست مدرسة علم اللغة التطبيقي School of Applied Linguistics في جامعة إدنبره ١٩٥٨م وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال، ثم شرع في الانتشار في كثير من الجامعات العالمية، وتأسس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي International Association of Applied Linguistics سنة ١٩٦٤م، وينتسب إليه أكثر من خمس وعشرين جمعية وطنية لعلم اللغة التطبيقي في أنحاء العالم، وينظم هذا الاتحاد مؤتمرا عالميا كل ثلاث سنوات تعرض فيه ما يجد من بحوث في مجالات هذا العلم[٩].

مع هذا كله؛ فقد اختلف الباحثون في تحديد المقصود بعلم اللغة التطبيقي، ذلك لأنه مكون من جزئين «علم اللغة» و «التطبيق» ومن ثم يتصور كثير أنه تطبيق لعلم اللغة وهو تصور غير صحيح[١٠]

إذا كانت العلوم التطبيقية جميعها تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم نفسها، فإن ذلك يسري على علم اللغة التطبيقي. لذلك يرفض كثير من علماء اللغة انتماء هذا العلم إلى ميدانهم، بل ويسخرون من كونه علما أصلا[١١] فعلم اللغة التطبيقي لا يوصف بأنه علمي محض لأنه في حقيقته يهدف إلى البحث عن حل لمشكلة لغوية ما[١٢].

وبناء على هذا يعرفه كوردر Corder: "بأنه استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغةُ العنصرَ الأساسي له"[١٣] لذا فعلم اللغة التطبيقي ينحصر الآن في تعليم اللغة وتعلّمها في آن واحد.

وخلاصة القول أن علم اللغة التطبيقي (تعليم اللغات) ليس تطبيقا لعلم اللغة وليست له نظرية في ذاته، إنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية. أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع حلول لها، وعلم

اللغة لا يمثل العنصر الوحيد فيه لأنه يستقي من علوم أخرى، ولكنه يمثل أهم عنصر فيه [١٤]

المحور الثاني: تعليم اللغات في القديم:

في القديم وقبل منتصف القرن العشرين لم يكن تعليم اللغات علما مستقلا واضح المعالم والحدود. لذلك فأهم الركائز التي يقوم عليها تعليم اللغات في القديم هي: الطريقة والمنهج والمدرس والإجراءات التعلمية.

١) **الطريقة:** في القديم وذلك قبل أن تتحقق علمية علم اللغة في بداية القرن العشرين على يد دي سوسير؛ كان اللغويون ينظرون إلى اللغة على أنها عبارة عن مجموعة من القواعد الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية والدلالية وأن تعليم اللغة لا بد أن يكون مبينا على حفظ هذه القواعد المجردة على اختلاف مستوياتها. فقبل نهاية القرن التاسع عشر كان المنهج المتبع في دراسة اللغة منهجا معياريا يقوم على أساس بيان النموذج الصحيح وغير الصحيح أو النموذج المقبول والمرفوض والتحليل اللغوي يقوم على أساس الفلسفة والافتراضات.

وبناء على هذا، كانت الطريقة السائدة في تعليم اللغات في تلك القرون هي طريقة القواعد والترجمة، وسميت هذه الطريقة بطريقة القواعد والترجمة، لأنها تهتم بتدريس القواعد، بأسلوب نظري مباشر، وتعتمد على الترجمة إليها من اللغة الأم وإليها، حيث يتم التدريس باللغة الأم، وتترجم إليها القواعد والكلمات والجمل. وقد يكون سبب التسمية هو أن تدريس القواعد غاية في ذاتها، حيث ينظر إليها على أنها هي اللغة، أو أنها وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرائق التفكير، كما أنها سميت بطريقة الترجمة لأن هذه الطريقة ترى أن الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم هي الهدف الرئيس من دراسة اللغة.

والهدف الرئيس من هذه الطريقة تعليم اللغة الثانية، لِتُمَكِّنَ الدارسين من قراءة النصوص المكتوبة بها، والاستفادة من ذلك في التدريب العقلي، وتنمية الملكات الذهنية، وتذوق الأدب المكتوب والاستماع به، مع القدرة على الترجمة من اللغة الهدف وإليها.[١٥].

إذن في القديم كان تحفيظ القواعد هو الركيزة التي تنبني عليها عملية تعليم اللغات، وذلك لكون اللغويين ينظرون إلى القواعد على أنها هي اللغة. فالطريقة المتبعة في تعليم اللغات في القديم هي طريقة تلقين القواعد المجردة وتحفيظها للطلاب، وهذه الطريقة التقليدية تؤدي إلى نفور الطلاب من العملية التعليمية وكراهيتهم للمواد الدراسية لما يفرض عليهم من عملية الحفظ والتلقين وتحريمهم من المناقشة والحوار والاستنباط وينجم عن ذلك انخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي. وكثيرا ما تجد أستاذ اللغة نفسه لا يفهم منها إلا قواعد حفظها بكثرة ما يدندنها على الطلاب ناهيك عن أساتذة المواد الأخرى، فالأمر عنده أدهى وأمر[١٦].

٢) **المنهج:** إذا كان المنهج المتبع في دراسة اللغة في القديم هو المنهج المعياري فإن المنهج المتبع في تعليم اللغات في المدارس والمعاهد والجامعات هو المنهج المعياري أيضا[١٧]، وقد أسلفنا أن أساسه محاولة استخلاص مجموعة محددة من القواعد وجعلها نموذجا أو معيارا

يجب الأخذ به والسير على طريقه، وقد قام هذا المنهج على أساس تجزئة الفروع اللغوية ليصبح كل فرع مستقل عن آخر، لذا فإن المنهج المتبع في تعليم اللغات في القديم مبني على نظرية الفروع، وهي نظرية تقوم أساسا على تفكيك اللغة إلى فروع. لذا نلاحظ حتى الآن ما زال منهج مدارسنا العربية يقوم على هذا الأساس. فقد قسم اللغة العربية إلى فروع ووضع لكل فرع منها منهجه الخاص، والكتاب المقرر له.

فمدرّس النحو وضع له المنهج الخاص به والكتاب المقرر وبالتالي هو الوحيد المنوط على كاهله مسئولية تعليم الطلاب الإعراب، فإن تعلموا وأفصحوا فكفي وإن أخفقوا فعليه وحده يصب العذل والعتاب. وهكذا الأمر مع بقية المواد الأخرى. فكأن كل مادة تعيش لنفسها ومدرسها هو أيضا يعيش لنفسه ولا علاقة تربط بينهما و بين المواد الأخرى وبقية المدرسين.

وقد أثبتت البحوث التربوية المعاصرة أن المنهج المبني على نظرية الفروع يضر بالطلاب أكثر مما ينفعهم؛ لما فيه من عيوب أهمها:

أ – تمزيق اللغة، وهذا يفسدها ويخرجها عن طبيعتها. فهذا التمزيق يعدُّ تفتيتًا للخبرة اللغوية التي يكسبها التلاميذ، ولعل هذا من أسباب عجزهم عن استعمال اللغة في المواقف الحيوية استعمالا سليما من جميع الوجوه، فهم لا يتحرون الضبط الصحيح والنطق السليم إلا في حصة القواعد، ولا يتأنقون في اختيار العبارات إلا في حصة الأدب، ولا يهتمون برسم الكلمات رسما صحيحا إلا في حصة الإملاء، ولا يرسمونها رسما جميلا إلا في حصة الخط وهكذا.

ب – عدم التعادل في النمو اللغوي، فقد تشتد حماسة المدرس ويزيد إخلاصه في حصة القواعد مثلا، فينعكس ذلك على التلاميذ، ثم تفتر هذه الحماسة، ويخبو ذلك الإخلاص في حصة القراءة، فلا ينتفع التلاميذ، وبهذا الاضطراب لا يتكافأ النمو اللغوي عند التلاميذ.

ج–قلة فرصة التدريب على التعبير، ويضيق مجاله، مع أن التعبير هو ثمرة الدراسات اللغوية جميعها[١٨]

٢) المدرس: والمدرس الذي يتصدى لتعليم اللغات لا يطلب منه سوى إتقان اللغة التي يقوم بتدريسها، فلا يطالب بالإلمام بعلوم تعين على تقديم المادة اللغوية للطلاب المتعلمين أجانب كانوا أم من أهل اللغة.

٣) الإجراءات التعلمية: كانت الإجراءات التعليمية في القديم تعتمد على الأستاذ بحيث تراه يدخل الفصل ومعه دفتر تحضيره والكتاب المقرر والسبورة ويتكلم في معظم الوقت غير تارك المجال للمتعلمين ليحاوروا ويناقشوا. هذه هي أهم الأسس التي يقوم عليها تعليم اللغات في القديم.

المحور الثالث: تعليم اللغات في العصر الحديث:

شهد العالم منذ الحرب العالمية الثانية تحوّلا كبيرا في مجال تعلّم وتعليم اللغات حيث أصبحت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ملحة لأسباب دبلوماسية أو دينية أو ثقافية أو تجارية. ومن هنا أخذ علم تعليم اللغات يزدهر وتروج سوقه وأصبح علما مستقلا له نظرياته وأسسه

وضوابطه التي تحكمه.

وعلم تعليم اللغات أو علم اللغة التطبيقي يعتمد على أربعة أسس نظرية لا بد منها لكل عملية تعليم اللغات الناجحة، ومنها يستمد مادته في تعليم اللغات، وهذه الأسس النظرية هي:

- **الأساس اللغوي:** وهو ما يعرف بنظريات اللغة، فهذا الأساس هو الذي يمد علم اللغة التطبيقي بحقيقة اللغة ما هي؟ وما هي كيفية استعمالها؟ وما العمليات التي تحكمها؟.
- **الأساس النفسي:** ومنه يستمد علم اللغة التطبيقي كيفية اكتساب الإنسان اللغة والاستعدادات النفسية التي يتميز بها الإنسان عن غيره وعيوب النطق...
- **الأساس التربوي:** ومن خلاله يركز هذا العلم على طرائق تعليم اللغات الأجنبية التي شاع استعمالها.
- **الأساس الاجتماعي:** يقدم السلوك اللغوي لدى الجماعة، وكيف تتواصل هذه الجماعة.

وعلم اللغة التطبيقي يمثل الجسر الذي يربط بين هذه العلوم، وليس معنى ذلك أنه يستند إلى هذه العلوم الأربعة فحسب، بل إنه يتوجه إلى أي مصدر يسهم في حل مشكلة تعليم اللغة، لهذا يتصف هذا العلم بالمرونة وبالقدرة على التطور والتغير بما يعين على تحسين سبل الحل [١٩].

هذه الأسس الأربعة اللغوية والنفسية والتربوية تولّدت منها الخصائص المستعملة في تعليم اللغات سواء للناطقين أم للناطقين بغيرها في العصر الحاضر، وهذه الخصائص هي: الطرق، والمنهج التقابلي والمنهج التكاملي للمستويات اللغوية، المراحل التعليمية، تحليل الأخطاء، التخطيط اختيار المحتوى. وفيما يلي بيان موجز لهذه الخصائص:

الأول: الطرق: إن نظريات علم اللغة واتجاهات مدارسه قد أدت إلى ظهور طرائق مختلفة لتعليم اللغات، منها:

١) الطريقة السمعية الشفهية:

إن اتجاه المدرسة البنيوية التي ترى أن اللغة نظام صوتي وتركز في تحليلها للغة على الكلام المنطوق وإهمالها المكتوب، وكذلك اتجاه المدرسة السلوكية التي ترى أن الإنسان يتعلم اللغة عن طريق المؤثرات الخارجية ثم يستجيب لهذه المؤثرات أي يسمع من بيئته كلاما فيقلد ويحاكي، كلاهما أدى إلى وجود طريقة تسمى بالطريقة السمعية الشفهية.

سميت هذه الطريقة بالطريقة السمعية الشفهية، نظرا لأنها تركز على مهارتي الاستماع والكلام في تدريس اللغة للأجانب، وأن إتقانهما هو الأساس في إتقان مهارتي القراءة والكتابة. فهي تنطلق من منطلق بنيوي سلوكي، حيث تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها ووظائفها، لتحقيق الاتصال فيما بينهم، وأنها بنية شكلية وظاهرة شفهية، الأصل فيها الكلام الشفهي، وأن الجانب المكتوب منها مظهر ثانوي. والهدف الأساسي في تعليم العربية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال الفعال بالناطقين بها. وأن اللغة هي ما يتحدث به الناطقون باللغة بالفعل، لا ينبغي أن يتعلموه أو يتحدثوا به من قواعد وأنماط مفروضة عليهم،

وعليه فإن المعلم في هذه الطريقة يتبع الترتيب الطبيعي في تدريس المهارات اللغوية لاكتساب الأفراد لها في لغتهم الأم، حيث يبدأ بالاستماع إليها أولا، ثم تقليد المحيطين بهم في الكلام، فينطق بعض كلماتها، ثم يقرأ هذه الكلمات، وأخيرا الكتابة.

وتنظر هذه الطريقة إلى تعلم اللغة على أنه اكتساب لعادات سلوكية، يتم من خلال التقليد والمحاكاة، ويعتمد على المثير والاستجابة، وتنظر إلى اللغة على أنها مظهر منطوق، وأن الكتابة مظهر ثانوي طارئ، لأننا نتعلم جميعا لغتنا الأم في شكلها الكلامي قبل أن تقدم لنا في شكلها المكتوب، لذا ترى الطريقة السمعية الشفهية أن البداية الصحيحة تكون في التركيز على تعلم أجزاء من اللغة وفهمها والتكلم بها قبل تعلم قراءتها وكتابتها.

وأن المتعلم يكتسب اللغة بنفس الأسلوب الذي يكتسب به العادات الاجتماعية الأخرى في أثناء نموه في ثقافة معينة. لأن اللغة مجموعة من العادات السلوكية يكتسبها الطفل في بيئته، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى بناء على قوانين المثير والاستجابة والمحاكاة[٢٠]

وعلى كل حال فإن مراحل تعليم اللغات الثانية حسب هذه الطريقة تبدأ بالاستماع إلى كيفية النطق بأصوات اللغة الثانية ومجموعة كبيرة من كلماتها وبعض جمل قصيرة ثم الحفظ يليه التقليد فالقياس، ثم يأتي التحليل في مرحلة متأخرة، ويتم تعلم الكلمات من خلال السياق، لأن الكلمة لا معنى لها خارج السياق. وتهتم بالصحة اللغوية وخاصة النطق السليم لأصوات اللغة وكلماتها، والاستعانة بما يسمى بالثنائية الصغرى (minimum pairs)

٢) الطريق التواصلية:

ظهرت هذه الطريقة نتيجة التغييرات الكبيرة التي أحدثتها نظرية القواعد التوليدية في اللغويات المعاصرة والاتجاه المعرفي في علم النفس التعليمي، إضافة إلى الأفكار التي نادى بها علماء اللغويات الاجتماعية، كما جاءت الطريقة التواصلية لتحقيق ما عجزت فيه الطريقة السمعية الشفهية في مجال تعليم اللغات.

وقد قامت هذه الطريقة على نظريتين: النظرية المعرفية التي توضح أن التعلم عامة وتعليم اللغات خاصة لا يعتمد على مجرد الإثارة والاستجابة والتعزيز والتكرار والعقاب وغير ذلك من أنماط التعليم القائمة على البيئة، بل إن التعلم من منظور النظرية المعرفية شكل من أشكال السلوك المعقد الذي لا يمكن التعبير عنه بالرجوع إلى عوامل خارج الإنسان. والنظرية الثانية تنطلق الطريقة التواصلية من نظرتها إلى تعليم اللغة من الذي يقول بأن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال والتواصل.[٢١]

٣) الطريقة المباشرة:

ظهرت هذه الطريقة على يد المربي الفرنسي يعقوب جوان في نهاية القرن التاسع عشر، كرد الفعل لطريقة القواعد والترجمة التي كانت تعامل اللغات كما لو كانت كائنات ميتة، تخلو تماما عن الحياة، وكما أنها لا تنبني على أية نظرة علمية للغة، وتفتقر إلى أساس منهجي في أساليبها. وتسمى هذه الطريقة أحيانا بالطريقة الطبيعية،

وذلك لأنها ترجع إلى المبادئ الطبيعية لتعليم اللغة، وهي المبادئ التي تقول إن اللغة الأجنبية يمكن تعلمها بالأسلوب الطبيعي الذي يتعلم به الطفل لغته الأم، ومن ثم فتعليم اللغة الأجنبية لا يتم بالضرورة من خلال الترجمة، إذ إن تعليم معاني كلماتها يمكن أن يتم من خلال التمثيل والحركة والصورة واستخدامها بصورة عفوية في حجرة الدراسة.

وأما تسميتها بالطريقة المباشرة فكانت لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيئ أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم أو تدخلها [٢٢]. وغيرها من الطرق المستخدمة في تعليم اللغات.

الثاني: المنهج

أ-المنهج التقابلي: يقرر علم اللغة أن اللغات الإنسانية تجمعها بعض الخصائص المشتركة كما تفرقها بعض الخصائص المختلفة، لذا يقول علماء تعليم اللغات إن الذي يتعلم لغة أجنبية لا يبدأ من فراغ، وإنما هو يبدأ تعلّم هذه اللغة الأجنبية وهو يعرف شيئا ما عن هذه اللغة، وهذا الشيء هو ما يشبه شيئا ما في لغته، لذلك يجد هذا المتعلم بعض الظواهر سهلا وبعضها الآخر صعبا. فمن أين تأتي هذه السهولة والصعوبة؟ وهو في المرحلة الأولى من التعلم؟

صحيح أن المتعلم الناجح يفترض ابتداءً أن اللغة الأجنبية التي يتعلمها تختلف عن لغته، وأن عليه أن يبذل جهده لتعلم ذلك، لكنه وهو يتعلم يكتشف أن ثمة ظواهر تشبه أشياء في لغته [٢٣].

المدرس الذي يقوم بتعليم لغة أجنبية للطلاب يجب أن يطبق المنهج التقابلي، والمنهج التقابلي يقوم بمقابلة مستويات لغة ما بمستويات لغة أخرى ليستا من أرومة واحدة من أجل استخلاص أوجه الاتفاق والاختلاف في مستويات اللغتين، الأمر الذي يجعل المتعلم يركز أكثر على هذه النقاط الاختلافية.

وقد قمت بتطبيق هذا المنهج في تدريس العربية لطلاب الهوسا، فقابلت كل مستوى من مستويات اللغة العربية بمستويات لغة الهوسا، فصار من نتيجة ذلك أن ازداد إقبال الطلاب على العربية واستطاعوا في وقت يسير حل كثير من مشكلاتهم اللغوية وخاصة الصوتية منها.[٢٤]

ب-المنهج المتكامل: وأما المنهج المتكامل فهو المنهج الذي يوحد المستويات اللغوية ويجعل بعضها يأخذ بعجز بعض، إذ لا يمكن أن يستغني علم الصرف عن نتائج علم الأصوات، وعلم الصرف لا يستغني عنه علم النحو هذه الثلاثة كلها يحتاج إلى نتائجها علم الدلالة وهكذا، فاللغة لم تعد أجزاء مفككة كما كان يتصور في القديم بل هي كل متكامل.

الثالث: تحليل الأخطاء: وتحليل الأخطاء Error analysis مصطلح يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات. وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، ولعله ثمرة من ثمراته، فهو يدرس لغة المتعلم نفسه، لا لغته الأولى وإنما نقصد لغته التي ينتجها، والذي لا شك فيه أننا نخطئ عند تعلمنا للغة وعند استعمالنا لها، ومن ثم فإن درس الخطأ درس أصيل في حد ذاته[٢٥].

وتحليل الأخطاء له ثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: وصف الأخطاء وتحليلها.

الخطوة الثانية: تفسير الأخطاء.
الخطوة الثالثة: تصحيح الأخطاء وتصويبها.

الرابع: مراحل تعليم اللغة

إن تعليم اللغة الثانية إذا كان خارج بيئتها فغالبا ما يقسم الطلاب إلى ثلاثة مستويات: المستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم. وقد يقتضى الحال إلى تقسيم كل مستوى إلى أقسام حسبما تقتضيه ظروف المتعلمين[٢٥]

الخامس: المدرس:

وهذا عنصر من أهم عناصر القضية، إذ عليه يتوقف التنفيذ الفعلي في قاعات الدرس، وقد كان الشائع ولا يزال أن أي متخصص في اللغة العربية يصلح أن يدرس العربية لغة أجنبية، إن عددا من غير المختصين في العربية يتولى تعليمها في أماكن كثيرة في العالم وهذا خطأ بالغ، لا هؤلاء ولا أولئك يصلحون لهذا العمل؛ لأنه يحتاج إلى إعداد خاص، يشترط أولا تخصصا في العربية يحيث يكون عارفا بتاريخها وأنماطها ونصوصها واستعمالها في الاتصال. ثم لا بد له من إعداد علمي في علم اللغة التطبيقي يقف فيه على أساليب تعليم اللغة الأجنبية، ويمارس التجربة العملية تحت الإشراف، ثم لا يتوقف عند هذا الحد، بل لا بد أن يتلقى كل فترة دورة تدريبية يطلع فيها على تقويم التجارب السابقة، وعلى ما يجد من مقررات وأساليب ووسائل ذات صلة.

خاتمة

- **الخلاصة:** تقدم الحديث في هذا المقال عن تعليم اللغات بين الأصالة والحداثة، فبدأ الباحث بذكر مفهوم علم اللغة في القديم والحديث، ثم تحدث عن فروع علم اللغة ليتبين مقام تعليم اللغات في علم اللغة. ثم تناول الحديث عن تعليم اللغات في التراث العربي والدرس اللغوي الحديث.
- **نتائج البحث:** توصل الباحثان إلى نتائج أهمها:
- أن تعليم اللغات لم يكن علما مستقلا له مبادئه وقضايا وافتراضاته في التراث اللغوي العربي.
- وأن تعليم اللغات في القديم يقوم على طريقة تحفيظ القواعد للمتعلمين، وعلى منهج تجزئة مستويات اللغة.
- وأن تعليم اللغات أو علم اللغة التطبيقي صار علما مستقلا منذ منتصف القرن العشرين وحتى أصبح فرعا من فروع علم اللغة الحديث.
- أن تعليم اللغات يقوم على استعمال طرق تعليم اللغات الحديثة المستقاة من نظريات المدارس اللغوية وعلم النفس وعلم التربية والاجتماع، وكما يقوم على المنهج التقابلي والتكاملي وتحليل الأخطاء ومراحل تعليم اللغات الأجنبية...

المصادر والمراجع

- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، (بدون تاريخ ومطبعة) المقدمة، ج١، ص:٣٥٢.
- حسنين، صلاح صالح، (بدون تاريخ ومطبعة) علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، ص: ٢٥
- المرجع نفسه والصفحة.
- عبد التواب، رمضان (١٤١٣هـ ١٩٩٣م)، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط٣، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ص: ٩.
- العصيلي، إبراهيم بن عبد العزيز (١٤٢٧ه - ٢٠٠٦) علم اللغة النفسي، وزارة التعليم العالي- السعودية، ص:١٢.
- حجازي، محمود فهمي، (١٩٧٣) علم اللغة العربية: مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، وكالة المطبوعات، ص: ٣١.
- العصيلي، إبراهيم بن عبد العزيز، المرجع نفسه والصفحة.
- المرجع نفسه والصفحة.
- الراجحي، عبده، (١٩٩٥)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية- اسكندرية، ص:٩.
- المرجع نفسه، ص:١٠.
- Kaplan, Robert, On the Scope of Applied Linguistics,1989, P.21-27
- الراجحي، عبده، المرجع السابق، ص:١١.
- Corder, S, Qvistgoard et al. Applied Linguistics Problems and Solution, Heidelberg, 1974. P.5
- الراجحي، عبده، المرجع السابق، ص: ١٣.
- عبد الله، عمر الصديق، (بدون تاريخ) تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الطرق- الأساليب-الوسائل، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ص:٣٣.
- الشيخ، محمود يوسف، (٢٠٠٧م - ١٤٢٧هـ)، مشكلات تربوية معاصرة مفهومها مظاهرها أسبابها وعلاجها، دار الفكر العربي القاهرة، ص:٧٧.
- ضوّة، إبراهيم ووفاء زيادة، (٢٠٠٧) اللغة وعلومها، جار الهاني للطباعة والنشر، ص: ٢٠٥.
- إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٦، دار المعارف- مصر، ص: ٥٠.
- الراجحي، عبده، المرجع السابق، ص: ١٨.
- أنظر: عبد الله، عمر الصديق، المرجع السابق، ص:٣٩ وما بعدها.
- المرجع نفسه، ص: ٤٥.
- المرجع نفسه، ص: ٣٦.
- الراجحي، عبده، المرجع السابق، ص: ٤٦.
- أنظر: يونس، إبراهيم علي، دراسات في مهارة التحدث، مكتبة الخامس الإسلامية، كورمي-كنو، ص: ١٤-٣٤.
- العصيلي، إبراهيم بن عبد العزيز، المرجع السابق، ص: ٢٦٧.
- الراجحي، عبده، المرجع السابق، ص: ١٢٤.

دور اللغة العربية في تطوير ثقافات الشعوب الإفريقية ومدى علاقتها بتطور آليات التعليم

د. علي زين العابدين
جامعة أدرار، الجزائر

الملخص

تعتبر اللغة العربية عاملا رئيسيا في نشر الثقافة والدين الإسلامي عبر الخليج وشبه الجزيرة العربية منذ العصر الوسيط، بل وتعدى الأمر إلى حد اسهامها في نشر الثقافة العربية في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء خاصة والقارة عامة نظرا لما لمسه أهلها ضمن نسق القبائل المتباينة من حيث القيم والعادات والتقاليد بل نادرا ما يسهل التقاء الاديولوجيات المركبة والمعقدة.

لكن ما يدهش الباحث والمؤرخ هي تلك القدرة الرهيبة التي امتلكتها اللغة العربية في اختراق أعتى الذهنيات القبلية والعصبية في أفريقيا، حيث قبلتها نظير بناء نمط جديد في العلاقات الاجتماعية والثقافية يعود إلى أصل اللغة العربية، مما يفند النظرة الكلاسيكية للغة العربية ويدعّم قدرتها وأهليتها لأن تكون ضمن اللغات الرائدة في تطوير البحوث العلمية عبر العالم، فمن المعهود أن العامل الثقافي مؤشر واضح للعادات واللباس واللغة والتعليم والدين والموسيقى والرقص والمسرح، لكن مدى الحفاظ على الأصل أو التأثر بالعادات الوافدة قد يعود إلى مدى قوة وضعف الدول ومدى إمكانياتها من الناحية الاقتصادية والعسكرية وحتى التطور التكنولوجي.

يعود أثر الثقافة العربية بين القبائل من حيث الدين واللغة كذلك وتعود درجة التأثير إلى مدى التناغم الذي حققته القبائل العربية المتمركزة بكثرة والمتعايشة مع الشعوب بشكل اندماجي قوي، وهو ما تجلى في السودان الشرقي بالنظر لمنطقة السودان الغربي رغم ولوج الإسلام وانتشاره مع اللغة العربية فيها وهو ما يظهر من خلال التناسق اللغوي بين استخدام اللغة الأم في أفريقية وفي نشر الإسلام باللغة العربية من خلال اللغات الإفريقية المكتوبة بالخط العربي عبر القرون الغابرة وإلى يومنا هذا

وهي تقارب الثلاثين لغة من بينها اللغات المشهورة والمعروفة التي يتكلمها عشرات الملايين من الإفريقيين ومنها لغة الهوسا ولغة الفلاني والسواحيلي وغيرها. فإلى أي مدى يمكن قياس مدى تأثير اللغة العربية عبر العصور في التأثير والتغيير في مجال العلوم حاضرا ومستقبلا؟

المقدمة

يعتبر التناغم الحضاري بين الديانات في افريقيا من بين العوامل الرئيسية التي أثّرت في الحياة السياسية آن ذاك، فالمسيحية كانت تعود للكنيسة في إدارة شؤونها إلى غاية وصول الإسلام لذا أصبح هو الآخر جزء من هوية مواطنين آخرين في المنطقة خاصة منطقة الحبشة إضافة للسلطنات الإسلامية التي انتشرت في المنطقة الساحلية من المنطقة الشرقية دائما وارتسمت الحدود للممالك المسيحية وكذا الشأن بالنسبة للمالك الإسلامية، لكن مع سيطرة الاستعمار ارتسمت معالم الحدود وفق سياسة فرق تسد حيث ظهرت دول تضم مسلمين ومسيحيين وشعوب أخرى تدين بأديان مختلفة[1]، منذ القرن الثالث الهجري قامت إمارات إسلامية[2]، منها شوا وأوفات وداورو وأرابيني وشرخا وهدية وكلها ساحلية على البحر الأحمر والمحيط الهندي لكن تأثيرها في المناطق الداخلية لم يكن بالدرجة التي تغير من نمط حياة السكان الأصليين حيث اعتبرت الرحلة للبداية والتأسيس نظرا لتنوع الانتماء المذهبي والولاءات السياسية للوافدين بها وهو ما يفسر تعدد المذاهب في المنطقة من مالكي في الغرب وشافعي وحنفي في الشرق حسب ابن بطوطة، كما تم تحقيق التعايش بين العادات السابقة للشعوب الأصلية وعادات الإسلام وضوابطه مثل تعدد الزوجات إلى ما فوق أربعة، توريث الحكم لابن الأخت، عدم تحجب البنات وغيرها من العادات الأخرى[3].

التعريب في الصحراء: لم تتعرب منطقة جنوب الصحراء نظرا لأن الإسلام دخلها متأخر نسبيا مقارنة بشمال القارة الإفريقية فحافظت على تنظيماتها القبلية ولغاتها، ولم تنشأ فيها دول تفرض إدارة عربية كما حصل في الشمال أين أسست دولا في جوهرها تشبه دول الشرق الأوسط، حيث نجح الاستعمار في الفصل بين جنوب الصحراء وشمالها وتمكن من وقف نشر الثقافة العربية الإسلامية التي ظهرت في تنبكتو وغاو فاختلف الإسلام في جنوب الصحراء عن الإسلام العربي ففي جنوب الصحراء كان أعجميا[4]رغم أن كتابات الأفارقة [5]كانت في اغلبها بالحرف العربي[6].

الملحق رقم ١ :

الكتابة باللغة النوبية لبعض الأسماء

المصدر: Le chatelier l'eslam dans l'Afrique occidental p9

ا	ب	ج	د	ه	و	ز	ح	ط	ى	ك
ʾ	b	ǧ	d, ḏ	h	w	z	ḥ, ẖ	ṭ, ẓ	y	k
ل	م	ن		ع	ف	ص	ق	ر	س	ت
l	m	n		ʿ, ġ	f	ṣ, ḍ	q	r	s, š	t, ṯ

علاقة اللغة العربية ببعض اللغات الافريقية من خلال الاحرف

المصدر: Le chatelier l'eslam dans l'Afrique occidental p9

السلالات في غرب افريقيا: المجتمع في غرب افريقيا قبلي يتكون من سلالات عرقية متعددة من شجرة نسب واحدة تشترك السلالة عادة في المهن والحرف ويحكم أفرادها ميثاق اجتماعي سياسي محدد مثل مسائل السيادة على الأرض، الزراعة، القوانين والعلاقات مع المجموعات الأخرى، فسادت النظم الملكية في غرب افريقيا حيث يستعين الملوك بمجالس اهتدى الاستعماريين إلى صناعتها ووضع أسس قارة للتعامل معها[٧].

يعتبر دور الأديان التقليدية في الصحراء والممالك في غرب إفريقيا تكامليا لا يقف عند حد المجالات التعبدية والاجتماعية، بل الدور الذي لعبته الأديان كان مهما في النواحي السياسية حيث انتشرت تشكيلات سياسية قبلية منها من امتلكت الأهمية والانتشار الواسع منها جماعة الزولو في شرق وجنوب القارة، استندت الممالك الإفريقية على قاعدة راسخة من النظم الدينية والاجتماعية التي ساعدت الشعوب في تلك الفترة على تنظيم الحياة من كل النواحي[٨].

استطاعت الديانة الإسلامية في افريقية أن تخترق المجتمعات بترسيخ النظام الأخلاقي الذي حكم علاقة الإنسان بالآخرين وبقية العالم، وقيم مساعدة الآخرين وحل النزاعات المختلفة خاصة المابينيّة المتعلقة بالقبائل، ولعبت الأديان بصفة عامة في إفريقيا دورا رائدا في السياسة الإفريقية استفادت منها العديد من الممالك كمملكة الموسي في بوركينافاسو والأشانتي في غانا ومملكة داهومي ولعبت دورا هاما في مقاومة الاستعمار من خلال الثورات مثل العديد من الثورات منها: (ثورة الهوسا سنة ١٨٥٧م)وثورة الماجي ماجي في تنزانيا وثورة الماماو في كينيا، حيث اعتمدت هذه الثورات على الديانات القديمة مثل ديانة القاندا[٩].

من خلال الدراسة المتواصلة يتضح بأن الوتر الرئيسي الذي كانت تعتمد عليه القوى الاستعمارية في إفريقيا لايقتصر فقط على الجوانب المتعلقة بالبرامج المسطر لها من خلال

السياسات المسبقة، بل الأمر يتعلق كذلك بالاستثمار في العادات ولتقاليد والقيم والدين.

أثر العلاقات بين القبائل في نشر اللغات والثقافات: تعتبر العلاقات بين القبائل العربية وإفريقيا بتاريخية وقديمة، كانت بداياتها بتجارة الرقيق والعلاقات التجارية لتتطور فيما بعد إلى سياسية ودينية ثقافية واقتصادية، فالأثر الثقافي والمعرفي يتأثر بمجموعة من العوامل التي ترهن العديد من الجوانب الحياتية للمجتمعات لذلك من الأهمية بمكان توضيح الأثر الثقافي الأجنبي في إفريقيا ودول الساحل.

أثر الثقافة العربية: من المعهود أن العامل الثقافي مؤشر واضح للعادات واللباس واللغة والتعليم والدين والموسيقى والرقص والمسرح، لكن مدى الحفاظ على الأصل أو التأثر بالعادات الوافدة قد يعود إلى مدى قوة وضعف الدول ومدى إمكانياتها من الناحية الاقتصادية والعسكرية وحتى التطور التكنولوجي[١٠]، يعود أثر الثقافة العربية بين القبائل من حيث الدين واللغة كذلك وتعود درجة التأثير إلى مدى التناغم الذي حققته القبائل العربية المتمركزة بكثرة والمتعايشة مع الشعوب بشكل اندماجي قوي وهو ما كان في السودان الشرقي بالنظر لمنطقة السودان الغربي رغم ولوج الإسلام وانتشاره مع اللغة العربية وهو ما يظهر من خلال التناسق اللغوي بين استخدام اللغة الأم في افريقية وفي نشر الإسلام باللغة العربية[١١] من خلال اللغات الإفريقية[١٢] المكتوبة بالخط العربي[١٣] عبر القرون الغابرة وإلى يومنا هذا وهي تقارب الثلاثين لغة من بينها اللغات المشهورة والمعروفة التي يتكلمها عشرات الملايين من الإفريقيين ومنها التالية[١٤]:

١) لغة الهوسا: مستعملة في نيجيريا والنيجر والكمرون والسودان وغانا وغرب إفريقيا عموما ويزيد عدد من يتكلم بها عن ٥٠ مليون نسمة.
٢) لغة الفلاني: هي ذات لهجات مختلفة (فلاني، فلفلدي وباغرمي، وبورورو، وفوتا جولان وتسمى فوتا فولاوبولار وماتسينا، يتم التحدث بها في المناطق التي تمتد من السودان وحتى السنغال ويبلغ عدد المتكلمين بها من ٥ إلى ٦ ملايين.
٣) لغة السواحيلي: يتم التحدث بها في تانزانيا وكينيا ويغندا والكنغو ويبلغ عدد المتحدثين بها نحو خمسين مليون نسمة.
٤) لغة مانديكان: وهي بعد الهوسا والسواحيلي والفلاني في الإنتشار، تمتلك عدة لهجات منها بامبارا وتسمى كذلك بامانا ولغة ديانغرتي، وكالونغو(كاكوورو)، وماساسي، ونلياماسا، وسامونو، وتورو، وخاسونكي، وهي تتحدث في سيراليون وغانا وليبريا، وفولتا العليا وغينيا.
٥) لغة الولوف: تنتشر في السينيغال وغانا.
٦) لغة تمنى: وهي يتم التحدث بها في السيراليون.
٧) اللغة الصومالية: وهي يتم التحدث بها في الصومال وجزء من كينيا وجزء من الحبشة والصومال هو القطر المسلم الوحيد في شرق افريقيا وغربها ويتم التحدث بها من طرف الجميع كلغة واحدة.

وفيما يلي مثال عن مدى العلاقة بين اللغة الهوسية واللغة العربية:

اللغة الهوسية	اللغة العربية
أبد	أبد
أبد اللأبادين	أبد اللآبدين
إتفاقي	إتفاق
اثنين	الإثنين
إجابا	إجابة
إجازا	إجازة
إجتهادي	إجتهاد

جدول رقم ١ يوضح مقارنة بين كلمات عربية مقارنة بالهوسية ومدى ارتباطها باللغة العربية، انظر (بوبكي سكينة: الحركة العلمية بالهوسا في السودان الغربي خلال القرن ١٩م، رسالة ماجستير، قسم الحضارة الإسلامية، جامعة وهران، الجزائر، ٢٠٠٩-٢٠١٠م، ص ٢٣.

فيما يلي أمثلة عن العلاقة بين ثلاث لغات العربية والهوسية واللاتينية[١٥]:

اللغة اللاتينية	اللغة الهوسية	اللغة العربية
Terre	Kasa	الأرض
Ciel	Sama	السماء
Eau	Ruwa	الماء
Feu	Wuta	النار
Homme	Midji	رجل
Femme	Mace	إمرأة
Manger	Ci	أكل
Boir	Sha	شرب
Grand	Babba	كبير
Ina Kwana	Bonjour	صباح الخير
Ina Wuni	Bonsoir	مساء الخير
Gari Ya Way	Il fait jour	هذا اليوم
Faim	Yunwa	جاع

جدول رقم ٢ يوضح التقارب الموجود بين اللغات الثلاث وهو ما يوضح التقارب الموجود بين الهوسا والعربية مما يبين التأثير الكبير للقبائل العربية الوافدة من حيث اللغة.

باعتبار أن العلاقة بين سكان الصحراء الكبرى كانت تتسم بالحرص على تطويرها وإنماءها بمختلف الوسائل المتاحة من خلال فتح الطرق للقوافل التجارية وللطلاب الراغبين في العلم، فالعلماء عملوا على إحياءها ونموها بكل الوسائل منها إحياء العلاقة بالعلم وإما بالتشجيع والتعارف والتبادل وهو من أهم الأسباب في نشر الفكر والثقافة الإسلامية والعادات التقليدية[١٦].

إن الرغبة في اكتشاف الصحراء الكبرى لم تكن حكرا على الفرنسيين والبريطانيين بل امتدت إلى غيرهم من ذوي الفضول والبحث العلمي، قصد الوصول إلى الشعوب الغير معروفة لونا وثقافة ومن حيث نمط الحياة متحفظا اتجاه الرجل الأوروبي المرتبط بالاحتلال والحروب والعدوان في نظر الأفارقة، حيث تعتبر مذكرات غيرهارد رولفس[١٧] من أهم الوثائق التي أرخت للمسار الجغرافي لرحلته وطبيعة التركيبة الاجتماعية والبنية الثقافية، وباعتبار أغلب الكتابات كانت

موجهة للقراء الأوروبيين فإن الصعوبة في كشف وتصوير الحقائق كما عاشها السكان المحليين[١٨]، رغم أن الرحالة المسلمين برزو في هذا النشاط لعدة دوافع وخدمو التاريخ والجغرافيا والأدب من خلال تصوير أحوال الناس والعمران والحروب عكس الأوروبيين الذين كانت مطامعهم تمهيدية استعمارية أكثر من الاستكشاف، فخدموا أغراضا عسكرية وحكومية معينة، فهذا الفضول كان رغم وعورة الطبيعة الجغرافية ووجود قطاع الطرق التي تهددت الرحالة والقوافل التجارية[١٩].

كانت رحلات العرب القدامى والرواد من مكتشفي الصحراء من المصادر الهامة التي ساعدت في كتابة تاريخ الصحراء منهم الرحالة العرب المشارقة، حيث زاروها وأقامو فيها مدة من الزمن مكنتهم من التأمل والكتابة والتحرير والتعريف بمعالم الصحراء الذي يحمل الغرابة والتشويق، والمغاربة كذلك جابوا شواطئ الصحراء حيث وصفوا بلاد الصحراء وصوروا حياة الشعوب وجمعوا الكثير من المعلومات التاريخية والحضارية فاستفادوا هم وأفادوا من جاء بعدهم من الرحالة والمستكشفين الأوروبيين خاصة من خلال اطلاعهم على كتاباتهم وما جادت به رحلاتهم الطويلة[٢٠].

فرحلات العرب إلى الصحراء استغرقت سنوات عديدة منها رحلات الحج التي غالبا ما كانت تسلك طرق القوافل الصحراوية التي تمدّ الباحث في الغالب بالكثير من الصور التاريخية التي تعكس الواقع الحضاري لمنطقة الصحراء الجزائرية والإفريقية.

البعد اللغوي: باعتبار أن اللغة هي الوعاء الذي تصب المعرفة والعلوم ومقياس تقدم الشعوب، ومن بين المفارقات الأساسية في مجال المعرفة هي العوامل الجغرافية لمساعدة على انتشار اللغة في مختلف مناطق إفريقيا جنوب الصحراء وقد تنقسم بين عوامل طبيعية وعوامل بشرية[٢١].

أ-العوامل الطبيعية: تتمثل في الموقع الجغرافي للقارة خاصة من الناحية الشرقية، كما أن عامل السطح ساعد في توفر الطرق والدروب الصحراوية التي ربطت شمال القارة بجنوبها، كما أن طبيعة الشعوب القبلية تجعلها تكسب المنطقة نمطا مميزا من خلال انتشار القبائل حول الدروب

إضافة إلى عامل المناخ من خلال انتشار الطواهر المتعلقة بالتغيرات المناخية التي دفعت السكان للنتقال نحو الجنوب خاصة الرعاة منهم هروبا من الجفاف والقحط مما شكل عاملا مساعد وبقوة في اختلاط اللغة العربية بلغاتهم لتكون الغلبة دائما للغة العربية المتميزة.

ب-العوامل البشرية: من بين العوامل البشرية التي أثرت في انتشار اللغة العربية وأعطتها البعد الحضاري اللغوي هو انتشار الإسلام السريع في منطقة شبه الجزيرة العربية وما راج عنه من أفكار عن التسامح والتعاون اليسر في المعاملة، خاصة في ظل الرحلات الكثيرة نحو الحج والتي جعلت الإختلاط بشكل مستمر لتأتي الرحت والمعاملات التجارية في الدرجة الثانية في افريقيا جنوب الصحراء حتى قبل مرحلة انتشار الإسلام فيها[٢٢]من خلال القوافل التي بدأت شبه الجزيرة العربية نحو الشرق والشمال الإفريقي ثم تحولت إلى غاية الجنوب الإفريقي من الصحراء بعدما كان

الأمر يفتصر على منطقة شمال الصحراء بالإعتماد على الطرق القديمة والتي انتشرت بشكل كبير في غرب القارة الإفريقية التي تم تفعيل المراكز التجارية بها والتي كانت وصارت معلما للتجارة وانتشار الثقافة[٢٣].

ج – هجرات الدعاة والمعلمين العرب: انقسم دور الدعاة والمعلمين بين المهاجرين من القبائل العربية ومن أشهرهم الشيخ السيوطي الذي نشر الدين الإسلامي واللغة في الغرب الإفريقي وأسس مدرسته في مدينة كاتسينا بنيجيريا والدعاة المحليين من القبائل الإفريقية الأصلية حول بعض اللغات التي أصبحت تعتمد على اللغة العربية في كتابتها مثل الهوسا في الغرب والسواحيلية في الشرق، وما ميز هذه النتائج التي جاءت فضلا عن الهجرة الإتصال المباشر الذي أصبح متواصلا وغير منقطعا بين غرب القارة الإفريقية وشمالها رغم أن البعض من المؤلفين ذكر بأن هذه الصلة كانت موجودة قبل ظهور الإسلام أصلا و انتشاره بالمنطقة حيث أن الصلة القديمة هي التي مهدت في نظرهم للإسلام من أجل الإمتداد من شمال القارة إلى غربها[٢٤].

في ختام الدراسة ما يمكن استنتاجه أن اللغة العربية هي لغة تشاركية متعددة المشارب، بمكن من خلالها للباحث أن يندمج في العديد من الثقافات المختلفة ناهيك عن القدرة في تطوير المجالات العلمية المعرفية هو ما ينعكس على آليات ونماذج تطوير المنظومات التعليمية في مختلف بقاع العالم، وقد يتجلى ذلك من خلال النماذج المدروسة بين التنوع والتناغم القبلي في افريقيا وغيرها.

المصادر والمراجع

- محمد عويس: الإسلام والمسيحية في شرق إفريقيا من القرن الثامن العشر إلى القرن العشرين، جريدة الحياة، الفاهرة، الغدد ١٧٩٧٧ تاريخ النشر ٢٣ حوان ٢٠١٢.
- محمد شقرون: الإسلام الأسود، دار الطليعة، بيروت لبنان، ط١، ٢٠٠٨.
- سماني المصري: التداخل والتواصل في إفريقيا، ملتقى الجامعات الإفريقية، الخرطوم، ١٩٩٦م.
- سليمان ابراهيم كيجوندو: الاستعمار الثقافي في افريقيا(جنوب الصحراء)، العلاقة بين الثقافة العربية والثقافات الإفريقية، تونس، ١٩٨٥.
- يوسف الخليفة بوبكر: الحرف العربي واللغات الإفريقية، العلاقة بين الثقافة العربية والثقافات الإفريقية، تونس، ١٩٨٥.
- بوبكي سكينة: الحركة العلمية بالهوسا في السودان الغربي خلال القرن ١٩م، رسالة ماجستير، قسم الحضارة الإسلامية، جامعة وهران، الجزائر، ٢٠٠٩-٢٠١٠م،.
- محمد محمود: العلاقة الثقافية بين السكان في شمال وجنوب الصحراء الكبرى، التواصل الثقافي والاجتماعي بين الأقطار على جانبي الصحراء، أعمال الملتقى، كلية آداب وكلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ١٢و١٤ أفريل ١٩٩٨م.
- رمضان حينوني: معاملة الأجنبي بمنطقة الساورة في القرن ١٩م(قراءة في مذكرات غيرهارد رولفس الألماني)، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي لتامنغست، العدد ١١، جوان ٢٠١٦، الجزائر.

- إبراهيم بن محمد الساسي العوامر: الصروف في تاريخ الصحراء وسوف، الدار التونسية للنشر، الجزائر، ١٩٧٧،.
- عطيه محمود محمد الطنطاوي: انتشار اللغة العربية في إفريقيا جنوب الصحراء "غرب افريقيا نموذجا"، مجلة درور، معهد البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة القاهرة، ٧نوفمبر ٢٠١٨.
- Le chatelier :l'Islam en Qfrique Occidentale.

الهوامش

١ محمد عويس: الإسلام والمسيحية في شرق إفريقيا من القرن الثامن العشر إلى القرن العشرين، جريدة الحياة، القاهرة، الغدد ١٧٩٧٧ تاريخ النشر ٢٣ حوان ٢٠١٢، ص١٩.

٢ إمارة شوا في هضبة الحبشة تأسست في القرن الثالث هجري، أوفات في منطقة زيلع، داورو جنوب شوا، وهي مماليك ساحلية على البحر الأحمر أو المحيط الهندي

٣ محمد شقرون: الإسلام الأسود، دار الطليعة، بيروت لبنان، ط١، ٢٠٠٨، ص ص ٣٠-٣١

4 Le chatelier: opcit, p9.

٥ انظر اللحق رقم ٠١

٦ محمد شقرون: مرجع سابق، ص ٢٧.

٧ محمد شقرون: مرجع سابق، ص٢٨.

٨ سماني المصري: التداخل والتواصل في إفريقيا، ملتقى الجامعات الإفريقية، الخرطوم، ١٩٩٦م، ص ٢٢.

٩ المرجع نفسه، ص ٥٥.

١٠ سليمان ابراهيم كيجوندو: الاستعمار الثقافي في افريقيا(جنوب الصحراء)، العلاقة بين الثقافة العربية والثقافات الإفريقية، تونس، ١٩٨٥، ص١٣٨.

١١ المرجع نفسه، ١٣٩.

١٢ انظر الجدول الموضح لصورة من اللغات الإفريقية المكتوبة بالحرف العربي ص٧.

١٣ انظر الجدول الموضح لصورة من اللغات الإفريقية المكتوبة بالحرف العربي ص٧.

١٤ يوسف الخليفة بوبكر: الحرف العربي واللغات الإفريقية، العلاقة بين الثقافة العربية والثقافات الإفريقية، تونس، ١٩٨٥، ص١٦٨.

١٥ بوبكي سكينة: الحركة العلمية بالهوسا في السودان الغربي خلال القرن ١٩م، رسالة ماجستير، قسم الحضارة الإسلامية، جامعة وهران، الجزائر، ٢٠٠٩-٢٠١٠م، ص ٢٤

١٦ محمد محمود: العلاقة الثقافية بين السكان في شمال وجنوب الصحراء الكبرى، التواصل الثقافي والإجتماعي بين الأقطار على جانبي الصحراء، أعمال الملتقى، كلية آداب وكلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ١٢و١٤ أفريل ١٩٩٨م، ص٢٣.

١٧ هو فريديريش غيرهارد رولفس RIDIRICH GERHARD ROHLFS وهو جغرافي ومستكشف وكاتب ومغامر ألماني من مواليد ١٤ أبريل عام ١٨٣١م بمدينة بريمن، وهو عضو في أكاديمية بافاريا للعلوم والإنسانيات وكان جنديا في السادسة عشر، ثم درس الطب وعمل في القوات الأجنبية خارج الحدود حيث قضى ست سنوات في الجزائر مكنته من تعلم اللغة العربية، ومعرفة العادات والتقاليد. انظر رمضان حينوني: معاملة الأجنبي بمنطقة الساورة وعمل على حيازة جامعية الجغرافية في باريس وتوفي في ٢ جوان عام ١٨٩٦م.

١٨ رمضان حينوني: معاملة الأجنبي بمنطقة الساورة في القرن ١٩م(قراءة في مذكرات غيرها رد رولفس الألماني)، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي لتامنغست، العدد ١١، جوان٢٠١٦، الجزائر، ص٢.

١٩ المرجع نفسه، ص ٤.

٢٠ ابراهيم بن محمد الساسي العوامر: الصروف في تاريخ الصحراء وسوف، الدار التونسية للنشر، الجزائر، ١٩٧٧، ص٢٢.
٢١ عطيه محمود محمد الطنطاوي: انتشار اللغة العربية في إفريقيا جنوب الصحراء "غرب افريقيا نموذجا"، مجلة درور، معهد البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة القاهرة، ٧نوفمبر ٢٠١٨.
٢٢ عطيه محمود محمد الطنطاوي، المرجع السابق.
٢٣ المرجع نفسه.
٢٤ عطيه محمود محمد الطنطاوي، المرجع السابق.

دور الأنشطة في تنمية المهارات اللّغويّة في برنامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها

د. آمال موسى عباس الإمام
معهد اللّغة العربيّة، جامعة الملك عبد العزيز

المقدمة

برنامج تعليم اللّغات الأجنبيّة أو الثّانية من أكثر البرامج التّعليميّة المتجدّدة والمتطوّرة باستمرار وفقاً للتّطورات العلميّة والتّكنولوجيّة المتسارعة؛ بل يعدّ من أكثر البرامج التي أجريت فيه دراسات وأبحاث وأقيمت من أجله العديد من المؤتمرات وورش العمل، فكلَّما زاد حجم الممارسة والتَّجربة كلَّما طفحت للسَّطح مفاهيم ومصطلحات جديدة تفرض على الباحثين والخبراء تعريفها وتحديد مفاهيمها وأثرها أو دورها في انتعاش حركة تعليم اللّغات وبالتّالي إيداعها في أروقة الأدبيات اللّغويّة؛ تهدف هذه الدّراسة إلى بيان الدّور الذي تلعبه الأنشطة التّعليميّة اللّغويّة وإبراز مدى فاعليتها في تنمية المهارات اللّغويّة لمتعلم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وتستخدم الدّراسة المنهج الوصفي، و تختصّ بعرض بعض الأنشطة التّعليميّة بوصفها أساليب ناجحة وفعّالة في مجال تدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها تعمل على تنمية المهارات اللّغويّة وبالتّالي تمكن الطّلّاب من التّواصل والتّحدث مع بعضهم البعض عبر المشاركة في أنشطة صفيّة محتلفة تتمركز حول تمثيل الأدوار وتحويل بعض الدّروس إلى مادّة صوتيّة (مسرحية – لقاءات إعلامية..) بشكل يجعل التّعليم تفاعلياً ومناسباً لجميع الطّلّاب وتعتبر هذه الدّراسة من الدّراسات الشّحيحة التي تناولت الموضوع بهذه الكيفية حسب معرفة الباحثة. والتي تقدّم شرحا تفصيليّا لكيفية استخدام الأنشطة في مجال تدريس اللّغة العربيّة وكيفية تطبيقها داخل الفصول الدّراسية لممارسة وتطوير المهارات اللّغوية خاصّة مهارة الكلام / ويأتي التّركيز على مهارة الكلام بسبب أهميّتها في البرنامجِ التّدريسيّ. وتكمن أهميّة

هذه الدّراسة في تركيزها على تطوير الأنشطة وتنويع أساليب التّدريب خاصّة مهارة الكلام، بهدف رفع زيادة الكفاءة اللّغوية للمتعلّم، ولاسيما في ظلّ غياب بيئة لغويّة طبيعيّة لممارسة اللّغة؛ من خلال تفعيل دور الأنشطة يمكن للطّالب ممارسة الكلام والتّواصل بسهولة مع النّاطقين باللّغة العربيّة، لذلك توفر الأنشطة للطّالب طرق جديدة يستطيع من خلال تفعيل مكنون زخيرته اللّغويّة التي اكتسبها من خلال دراسته للمهارات اللّغوية داخل الفصول الدّراسيّة وتساهم في كسر الحاجز النّفسي تجاه اللّغة وتجاوز صعوبة التّواصل اللّغوي، كذلك تعمل الأنشطة على جعل الطّالب يتحدّث اللّغة بشكل مستمر في أشكال أو قوالب ثنائية أو جماعيّة، كما تمكّن المعلّم من الخروج بالعمليّة التّعليميّة من الطّرق التّقليديّة إلى الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، والأنشطة تمنح المعلّم فرصة أكبر لمتابعة أداء الطّالب وتصحيح أخطاءه بصورة متلاحقة وفوريّة بذلك يتوفر للطّالب بيئة لغويّة ممتعة تساعد على توفير الكفاءة اللّغوية الاتّصاليّة بصورة مباشرة وتجعله محورا بارزاً وأساسي في العمليّة التّعليميّة وتجعل دور المعلّم كمرشد وموجه، أيضاً يمكن الأستفادة من هذه الأنشطة لتعويض ضيق الوقت المخصّص لدرس الكلام والتي تدرس بواقع يومين أو ثلاثة أيّام في الأسبوع، هذا الوقت لا يسمح لمهارة الكلام أخذ حقّها كافياً تدريسيّاً وتدريبيّاً.

تتناول هذه الدّراسة النّقاط الرّئيسيّة التّاليّة:

- الأنشطة التّعليميّة وبرنامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.
- الأنشطة التّعليميّة المناسبة لتطوير مهارة الكلام.
- تقديم بعض المقترحات لتمارين تواصليّة.

تعليم اللّغات في هذا العصر، عصر المتغيرات المتسارعة في جميع مناحي الحياة عامّة والتّعليم والتّربية على وجه الخصوص، حيث طرحت تكلولوجيا التّعليم وتقنياته الحديثة نفسها بقوّة جعلت الزاما على المعلّم تحديث أساليب التّدريس ليواكب هذه المتغيرات ويتحلّل من الأنماط التّقليديّة التي أفل دورها، عليه أن يجعل الطّلاّب كيف يتعلّمون، كيف يفكرون، تلك أبجديّات أصبحت حتميّة لحملها دلالات مستقبلية. يعدّ مجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بصفة خاصّة من المجالات المتقدّمة ويسير بصورة سريعة ومتلاحقة؛ لأسباب عديدة أهمّها : وضعية اللّغة العربيّة ومكانتها الاستثنائيّة بين اللّغات بوصفها لغة مقدّسة نزلت بها آخر الرّسالات السّماويّة، ومرتبطة بالعقيدة بصورة مباشرة وأنّ الشّعائر الأساسيّة من هذه الرّسالة الخاتمة لا يمكن أداءها إلا باتقان جزء يسير منها؛ ولكن هذا التّقدم ينقصة التّطور الذي يتناسب مع مكانة اللّغة وعظمتها، ولاسيما في هذا العصر الذي يشهد تقدّما هائلا في مجالات المعرفة الإنسانية؛ وإثبات التّجارب أنّ الحديث عن النّظريات اللّغويّة والنّظريات التّربويّة في تعليم اللّغة تنقصه رؤية تدريس اللّغة، واستخدام الأنشطة في التّعليم ليس حديثا فهو وسيلة تعليميّة لها جذور تاريخية ضارب في أعماق الفكر البشري التّربوي. عُرّفت الأنشطة التّعليميّة تعريفات متباينة ومتفرّقة أحيانا ولكنها متّسقة

من حيث المعنى والدّلالة عرّفها اللقاني بأنّها الجهد الفعليّ أو البدنيّ الذي يبذله المتعلّم من أجل إنجاز هدف ما[1]. صنّفت الأنشطة التّعليميّة التّربويّة وفقاً لمعايير عديدة منها طبيعة الخبرة المكتسبة من الأنشطة سواء أكانت خبرة حسيّة أم خبرة مجرّدة، والمكان الذي تتمّ فيه، وعدد المشاركين في النّشاط، والحواس المستخدمة فيه والأهداف التي تسعى الأنشطة إلى تحقيقها وفقا لذلك عرّفت: أنشطة تعليميّة صفيّة وأنشطة تعليميّة لا صفيّة، الصّفيّة هي الأنشطة التي ترتبط مباشرة بتحقيق أهداف المقرّرات الدّراسيّة، وتناول محتواها على المستوى التّنفيذي في الفصل الدّراسيّ. وتتمّ تحت إشراف مباشر من المعلّم وتكون مدّتها قصيرة ومتابعتها سريعة وقد ينفّذها المتعلّمين فرادى أو جماعات، مثل: حلّ بعض التّدريبات والبحث في المعجم وتكوين الجمل ورسم الخرائط وغيرها، وعرّفها مرعي وآخرون بأنّها مجموعة الفعاليّات غير الصّفيّة التي يقوم بها الطّلبة من أجلّ تحقيق أهداف تربويّة لا تحقّق في أغلب الأحيان بصورة مرضية من الأنشطة الصّفية.[2] وعرّفت على نحو آخر بأنّها مجموعة من المهارات التى تنبغي على المتعلّم اكتسابها وممارستها في حياته، من خلال عمليتي التّعليم والتّعلّم اعتمادا على الممارسة والتّكرار في مواقف حياتيّة طبيعيّة متنوعة مبنية على توجيه المتعلّم وتشجيعه وتبصيره بنواحي الضّعف والقصور في أدائه من خلال الأشراف المباشر من المعلّم، هي الأنشطة التي ترتبط مباشرة بتحقيق أهداف المقرّرات الدّراسيّة، وتناول محتواها على المستوى التّنفيذي في الفصل الدّراسيّ. وتتمّ تحت إشراف مباشر من المعلّم وتكون مدّتها قصيرة ومتابعتها سريعة وقد ينفّذها المتعلّمين فرادى أو جماعات، مثل: حلّ بعض التّدريبات والبحث في المعجم وتكوين الجمل ورسم الخرائط وغيرها.[3] و يقصد بالنّشاط التّعليمي التّربوي كلّ ما يقوم به الدّارس بهدف التعلم والتربية وذلك قبل الموقف التعليمي أو في أثنائه أو بعده سواء أكان ذلك داخل المؤسّسة التّربويّة أم خارجه. والأنشطة التّعليميّة ركن أساس من أركان المنهج، تأتي بعد الأهداف والمحتوى والتّقويم؛ يؤدّيها الطّالب داخل المدرسة أو خارجها كجزء من عملية التّعليم والتّعلّم، أمّا داخل الصّف فتزداد الأنشطة التّعليميّة أهميّة بل اهتماماً من قبل المعلّم والمتعلّم، وكذلك المشرف التّربوي؛ لأنّها تعزّز ما تقّدمه المادّة من معارف ومعلومات، وتسهم في زيادة نشاط الطّالب وفاعليته، وتحقّق له نمواً معرفيّاً ووجدانيّاً ومهاريّاً، وتضفي الحيويّة على عمل المعلّم داخل الصّف، متى ما كان صادقاً وراغباً في تصميم الأنشطة الصّفيّة واستخدامها وفق متطلّبات المنهج.[4] ويمكن القول أنّ دور الأنشطة في تعليم اللّغة العربيّة يتمركز حول خلق بيئة لغويّة اصطناعيّة وتعني كلّ المؤثّرات والامكانات والقوى المحيطة بالفرد والتى يمكنها التّأثير على جهوده للحصول على الاستقرار النّفسيّ والبدنيّ وتعني، كذلك أنّها جميع الأشياء والعوامل المادية والمعنويّة التي من شأنها أن تؤثر في عمليّة التّعليم وترغب الطّلبة في ترقيّة اللّغة العربيّة وتدفعهم وتشجعهم على تطبيقها في واقع حياتهم اليوميّة، والباحثة تميل إلى هذا التّعريف لشموليته وتعتمده في

هذه الدّراسة حول مفهوم الأنشطة اللّغويّة في برنامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

أهميّة الأنشطة بصفة عامّة تتمثل في التّالي:

"النّشاط هو تفعيل لدور المنهج الدّراسيّ وتثبيت لكثير من مفاهيمه يسهم النّشاط في كشف الميول والمواهب والقدرات لدى الطّلاّب ويعمل على تنميتها بالشّكل الإيجابي الصّحيح، والأنشطة الصّفية بأقسامها هي بمثابة الجاني التّطبيقي للمواد الدّراسيّة وتهيئ المتعلّمين لمواقف شبيهة بمواقف الحياة، إن لم تكن مماثلة لها ممّا يترتّب عليه سهولة استفادة الطّالب ممّا تعلّم.[٥] تلبّي الأنشطة الحاجات النّفسيّة والاجتماعيّة للمتعلّم كالحاجة إلى الانتماء و الصّداقة وتحقيق الذّات وتحقيق الذّات وتقديرها ممّا يساهم في التّخلص من بعض المشكلات[٦] تمكين الطّلاّب من الانتفاع باللّغة انتفاعا عمليّا في مجالات التّعبير الوظيفي والإبداعي ويتحقّق ذلك بممارسة الحديث، والحوار والمناقشات والمناظرات، في الاجتماعات والنّدوات وبما يقوم به الطّلاّب من التّحرير في صحيفة الفصل أو مجلة المدرسة.

الاتصال بالتّراث العربيّ وغيره من أنواع التّراث المترجم إلى اللّغة العربيّة وتتّبع ما يجدّ في الميادين المختلفة، إنّ أنشطة التّعليم والتّعلّم كثيرة ومتنوّعة وهذا التنوّع والتّعدد في تلك الأنشطة يجعل الاختيار السّليم ضرورة كما يحتّم ذلك أن يتمّ الاختيار وفق معايير محدّدة.

معايير اختيار أنشطة المنهج:

المادّة الدّراسيّة وطبيعة الموضوع في المادّة الدّراسيّة وطبيعة المتعلّمين بحيث تتناسب الأنشطة مع مستوى نضج الدّارسين وتوفّر الوقت وتوفّر الإمكانات الماديّة والبشريّة، والتّعلّم القبلي للمتعلّمين، والفلسفة التّربويّة التي ينطلق منها المربون عامّة، والمعلّم صاحب قرار الاختيار خاصّة، وفلسفة المجتمع، والأهداف المتوخاة، والمكتشفات العلميّة، وطريقة تصنيف المحتوى، وطريقة ترتيب المحتوى، وعنصر التّقويم، ونوع إعداد المعلّم وتأهيله وتدريبه، وظروف المتعلّمين الاجتماعيّة والاقتصاديّة، ونوعيّة الفروق بين المتعلّمين وغيرها.

تحديات تدريس الكلام في برنامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:

على الرّغم من اعتراف كلّ مؤسّسات تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بضرورة وحتميّة استخدام الأنشطة التّعليميّة اللّغويّة في التّدريس عبر الطّريقة التّواصليّة إلّا أنّها تواجه بالعقبات والصّعوبات الإداريّة والفنيّة، لا فرق أحيانا بين تعلّم اللّغة خارج بيئتها الطّبيعيّة أو داخلها أيّ في بيئة مصطنعة محدّدة باطار الفصول الدّراسيّة، كذلك قصر المدّة الزّمنية المحدّدة لدرس الكلام، فهو يعامل مثله مثل المهارات الأخرى هذا يمثل معضلة حقيقيّة لمدرّس مهارة الكلام، فضلا

على عدم تخطيط المناهج على التّواصليّة ولو بقدر مقبول يراعي خصوصيّة هذه المهارة،

لذلك نجد طلّاب اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها يتخرّجون بمستويات متدنّية في مهارة الكلام.

منهج مهارة الكلام :

قبل تناول دور الأنشطة اللّغويّة في تنمية المهارات في برنامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها يجب إعطاء نبذة عن معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها – جامعة الملك عبد العزيز حيث صدرت موافقة مجلس التّعليم العالي على إنشاء معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، بجامعة الملك عبد العزيز، في ١٤٣١/٤/٢٦هـ، متوجةً بموافقة خادم الحرمين الشّريفين رئيس مجلس الوزراء رئيس مجلس التّعليم العالي - حفظه الله - في ١٤٣١/٩/٢٨ه لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في بيئة جاذبة من خلال برامج وأنشطة نوعيّة منافسة تلبي احتياجات المستفيدين، من أهداف المعهد تحقيق الكفايات اللّغوية والثقافيّة لمتعلّمي اللّغة العربيّة من غير العرب؛ لتمكينهم من مواصلة دراستهم الجامعيّة في بيئة تعليميّة عربيّة، والتّواصل مع المجتمعات العربيّة وفهم ثقافتها ومدوناتها التّراثيّة والمعاصرة عبر قنواتها العلميّة والعالميّة. ويتكوّن البرنامج من (٦١) وحدة دراسيّة بين(٨٨) وحدة نظرية وعمليّة موزّعة على ٢١مقرراً دراسيّاً في أربعة فصول دراسيّة ويبلغ عدد ساعات التّدريس الفعليّة (٦٣١٩) ساعة بواقع (٤٥١) ساعة في كلّ فصل دراسيّ ويستند البرنامج في تحديد مستويات الطّلّاب عند بدء الدّراسة إلى اختبار مقنن يقيس كفاياتهم اللّغوية، يتيح لهم الالتحاق بالمستوى الدّراسيّ المناسب لمستوياتهم اللّغويّة. تتمثّل أهميّة البرنامج بأنّه يحقّق أهداف المنح الدّراسيّة التي نصّت عليه اللائحة المنظّمة لقبول طلاب المنح غير السّعوديين ورعايتهم على رأسها تبليغ رسالة الإسلام للعالم وتعليم اللّغة العربيّة ونشر ثقافة الوسطية والإعتدال. تقوم فلسفة البرنامج على النّظر للّغة من خلال الوظيفتين التّواصليّة والثّقافية وعلى هذا الأساس يعتمد في تحقيق الكفايات اللّغويّة و الثّقافيّة على منهج تكاملي تواصلى يقدّم اللّغة العربيّة الفصيحة المعاصرة دون استخدام لغة وسيطة في التّعليم ويعالج العناصر والمهارات اللّغويّة وفق مبادئ الشّيوع والتّدرج ويركز على التّدريبات اللّغويّة وفق هذه الفلسفة بتركيزه على مبدأ التّواصل يعمل البرنامج على توظيف كلّ نشاطاته التّعليميّة في هذا الإطار تسليماً بأنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل، والمعهد في طور تكوين مناهج خاصّ به.

حيث يدرّس الآن منهج تجريبي [٧].

عن منهج مهارة الكلام الذي يدرّس لطّلّاب هذه الدّراسة (سلسلة العربية بين يديك) وهو ثلاثة أجزاء، وهو يدرّس بصورة جزئيّة بمعنى يدرّس من السّلسلة مهارة الكلام فقط وهناك ملازم خاصّة بالمهارات الأخرى والسّلسلة متنوّعة من حيث المضمون تتكوّن من موضوعات شائعة تثير اهتمام الطّلّاب، تمّ تقسيمها على أساس الوحدة الموضوعيّة، يتم اختيار الموضوعات المناسبة للمستوى الثّاني (الطّقس – الطّعام والشّراب – الصّحة – التّرفيه – السّفر – الرّياضة).

استخدام الأنشطة التّعليميّة اللّغويّة لتطوير مهارة الكلام.

الطّالب يعتبر مهارة الكلام هي أهمّ المهارات لديه لأنّه بواسطة هذه المهارة يقيس كفايته

اللّغويّة ومدى استفادته من دراسة اللّغة العربيّة واستخدامها بطريقة تواصليّة ومن النّاحيّة التّطبيقية تعتبر مهارة الكلام مهارة صعبة تتطلّب الكثير من الجهد للمتعلّم والمعلّم. من بداية الفصل الدّراسيّ يختار المعلّم بعض الدّروس من الكتاب المقرّر لتدريسها بواسطة الأنشطة بالتّشاور وبموافقة الطّالبات، لذلك يكون الإعداد للنّشاط مبكراً، أيضا اختيار قوالب الأنشطة متروكة للطّالبات، تعتمد في البداية على كثافة التّدريبات وشرح المفردات واستخدامها في سياقاتها المتعدّدة – المرادف والعكس والمفرد والجمع مع مراعاة التّركيب الصّحيح للجمل نحويّاً وبطريقة غير مباشرة. ستركز الدّراسة على الأنشطة الصّفيّة بصفة خاصّة ودورها في تطوير مهارة الكلام، وكيفية تحقيق الأهداف التّعليميّة من خلال استخدام الأنشطة تعدّ ممارسة للأنشطة الكلاميّة بمختلف أشكالها وأوضاعها الممكنة طريقة فعّالة في بعث الحياة في العناصر اللّغويّة المكتسبة وسوف نختار نشاط تفعيل الأدوار أو التّمثيل كنموذج، أحد الأنشطة اللّغويّة التي تساعد الطّلاّب على تنمية رغبتهم في التّخاطب والكلام وتمّ اختيار المسرحيّة لأنّ المسرحيّة تعتمد على الحوار وليس السّرد أو الوصف والاتّصال [٨] الأشخاص دورهم معتمداً على الحوار بالصّوت وبحركة الجسم بالنّبر والتّنغيم وغير ذلك ومسؤوليتهم هي أن تجعل ما يشاهده المشاهد

ليس تمثيلاً إنّما هو الحياة نفسها، وضع ارسطو قانون الوحدات الثّلاث للمسرحية وهي وحدة الزّمان ووحدة المكان والحدث.

مميزات اختيار المسرحيّة لتطوير مهارة الكلام :

تتعدد فوائد المسرحيّة في تنمية قدرة الطّلاّب اللّغويّة خاصّة في مهارة الكلام مثل تعويد الطّلاّب في توضيح مخارج الحروف وطريقة الكلام والإلقاء. تزويد الطّلاّب بالمهارات والخبرات والمعلومات اللّغويّة الكثيرة. تجعل الطّلاّب منطلقين في الحديث باللّغة العربيّة. وتثير الشّعور بالمتعة، وتزيد الدّافعيّة، وتساعد على التّغلب على الفروق الفرديّة وعوامل المكان والزّمان، وتنمّي لدى المتعلّمين الاعتماد على النّفس، وتمنحهم الثّقة بالنّفس، وتنمّي العمل الجماعي، وتكسر الشّعور بالخوف أو الخجل، فهي تهيئ غالبا مواقف.

أمثلة على نشاط الكلام باستخدام تمثيل الأدوار:

تكون البداية بمشاهدة بعض المسرحيّات أو التّمثيليات المختارة من الأعمال التّاريخيّة والاجتماعيّة من الانترنت

١- اختيار النّص من نصوص كتاب القراءة أو المحادثة وتذليل المفردات وشرحها والتّدريب عليها في سياقات مختلفة.

٢- تحويل النّص إلى سناريو من قبل المجموعة المختارة لهذا النّشاط من الطّالبات وبذلك يتحقّق هدف تحبيب الطّالبات في اللّغة العربيّة والقراءة الجيّدة النّاقدة المتنوّعة التي تثقف عقولهن وتهذب أذواقهن، وتمّ اكتشاف مواهب مبدعة في مجال كتابة القصّة وفنّ الإلقاء الشّعري والتّمثيل والإخراج الفنيّ

والتّصميم باستخدام الأجهزة الرّقميّة والتّقنية.

٣- وتقسيم الأدوار والتّدريب عليها ساهم في تقويّة شخصية الطّالبات وتربيتهن تربية خلقيّة اجتماعيّة، وأصبحن قادرات على مواجهة المواقف الحيويّة، التي تتطلّب القيادة والزّعامة واحترام الرأي.

٤- يبدأ العرض داخل الفصل وتصحيح الأخطاء وقد ساهم النّشاط اللّغوي في علاج جذري لبعض الأمراض مثل : الإنطوائية والعزلة، أو اللائي يغلب عليهن الخجل والتّهيب والارتباك، ثم رصد درجات التّقييم.

٥- العرض النّهائي بعد تصحيح الأخطاء في مسرح المعهد نهاية الفصل الدّراسيّ (يتحوّل من نشاط صفيّ إلى نشاط غير صفيّ). بحضور وكيلة المعهد والمعلّمات وطالبات المستويات الأخرى.

٦- ترصد الأنشطة بصورة تفصيليّة في ملف المادّة (للجودة).

الوسائل التعليمية

يقصد بالوسائل التعليمية مجموعة، الأشياء التي توفر للطلاب، خبرات بديلة عن الخبرات الواقعية، وتلك التي يستعين بها المعلم في شرحه للدرس وتوصيله للطلاب وتشمل الوسائل التعليمية كل الأدوات والأجهزة والمواد المستخدمة في المواقف التعليمية ليزيد ويثرى من فعالية عملية التعليم والتعلم. والوسيلة قد تعني بشكل مختصر مواد وأجهزة والمواد مثل(الأفلام والأسطونات الشرئط المسجلة الخرائط والصور) والأجهزة هي التي تعرض من خلالها المواد التعليمية ويقصد بها الأجهزة السمعية والبصرية السمعبصرية.[٩]، وتعرف كذلك بتكنولوجيا التعليم وهي مجرد إدخال أحدث مستحدثات التكنولوجيا الحديثة من أجهزة ومعدات الكترونية وغيرها من وسائل الاتصال في ميدان التعليم جنباً إلى جنب مع الثالوث المعروف (المدرس- الكتاب المدرسي- الطالب).[١٠]

العلاقة بين الأنشطة والوسائل التعليمية:

الأنشطة والوسائل من عناصر المنهج – الأنشطة صفية وغير صفية قد تكون نفسها وسيلة تعليمية – تستخدم الوسيلة التعليمية لخدمة العديد من أنشطة المنهج سواء كانت صفية أوغير صفية.

مميزات وأهداف استخدام تقنيات التعليم في الأنشطة التعليمية:

يتميز مجال استخدام تقنيات التعليم في الأنشطة التعليمية بتسهيل عملية التعليم على ضوء التجديد والتطوير والابتكار والتنظيم وتساعد على تقوية شخصية الطالب وتعاونه على التعلم الذاتي، وتنمي التفكير الإبداعي، وتساهم في عمليات الإدراك الحسي: حيث تقوم الرسوم التوضيحية والأشكال بدور مهم في توضيح اللغة المكتوبة للطلاب.

أمثلة على نشاط القراءة باستخدام الوسائل التّعليميّة (الأفلام الوثائقيّة)

تكون البداية بمشاهدة بعض الأفلام من الأعمال التاريخيّة والاجتماعيّة من الانترنت

١- اختيار النّص من نصوص كتاب القراءة أو المحادثة وتذليل المفردات وشرحها والتّدريب عليها في سياقات مختلفة.

٢- تحويل النّص إلى سناريو من قبل المجموعة المختارة لهذا النّشاط من الطّالبات وبذلك يتحقّق هدف تحبيب الطّالبات في اللّغة العربيّة والقراءة الجيّدة النّاقدة المتنوّعة التى تثقّف عقولهن وتهذب أذواقهن، وتمّ اكتشاف مواهب مبدعة في مجال والاخراج الفني والتّصميم باستخدام الأجهزة الرّقمية والتّقنية.

٣- وتقسيم الأدوار والتّدريب.

٤- يبدأ العرض داخل الفصل وتصحيح الأخطاء ورصد درجات التّقييم.

٥- العرض النّهائي بعد تصحيح الأخطاء في مسرح المعهد نهاية الفصل الدّراسيّ (يتحول من نشاط صفيّ إلى نشاط غير صفيّ). بحضور وكيلة المعهد والمعلّمات وطالبات المستويات الأخرى.

٦- ترصد الأنشطة بصورة تفصيليّة في ملف المادّة (للجودة)

من النّصوص التي تمّ تحويلها إلى أفلام وثائق وأثبتت نجاح التّجربة:

فيلم وثائقي عن جائزة نوبل (درس من دروس مادّة القراءة) تمّ تحويلة إلى سناريو من قبل طالبات المستوى الثّالث والمدهش أنّ الطّالبات أضفن عليها علماء بلادهن الفائزون في جائزة نوبل في المجالات المختلفة وتولّت قراءة السّرد التّعريفي الوصفي للشخصيّة من بلادها بصوتها وكان لذلك أثر عظيم وواضح في أزكى روح التّنافس وتجويد القراءة وتصويب الأخطاء والاهتمام بمخارج الأصوات والحروف. كذلك نشاط درس (مخاطر تناول الوجبات السّريعة) تمّ تنفذه من مجموعة أخرى باحترافية رائعة ومبدعة استخدمن فيه وسائل وأنشطة مزدوجة منها تقرير صوتي+ استطلاعات صحفيّة عن مخاطر الوجبات السّريعة(من مجموعة طالبات) + لقاء مع إحدى الطّالبات التي جسدت خبيرة تغذية + تمثلية ارشادية عن الأخطار النّاجمة عن الأفراط في تناول هذه الوجبات، حقيقة هذا النّشاط أحدث نقلة نوعية وكمية واضحة في مستوى الطّالبات خاصّة اللائي يعانين من صعوبات النّطق وظهرت آثاره بشكل مباشر في نتائج التّحصيل وتمكن الطّالبات من احراز درجات مرتفعة جدا في الاختبارت النّهائية في جميع المهارات وفضلا عن تحسين الكفايات اللّغوية التّواصليّة.

كيفية تقيم الأنشطة:

فالتّقويم هو العنصر الذي يلازم العمليّة التّعليميّة في كلّ مراحلها، ويستخدم للحكم على أداء الطّالب، وقياس مستواه، وتحديد مدى التّقدم والتّحصيل، ويستعين التّقويم بعدد من الأدوات أهمّها الاختبارات والتّدريبات، ١

معايير التّقويم:

١- **استخدم اللّغة:** اختيار مفردات صحيحة ومناسبة للسّياق اللّغوي المستخدم بمعنى واضح وأن يكون تركيب الجملة صحيحا من النّاحية النّحويّة والصّرفيّة.(٥ درجات).

٢- **سلامة الكلام أو النّطق:** أن تكون مخارج الحروف - الأصوات واضحة (٣ درجات).

٣- **المشاركة في الحوار:** أن تشارك الطّالبة بصورة متساوية مع أفراد المجموعة (درجتان)

٤- **الكفاءة التّواصليّة:** القدرة على التّواصل مع الأخريات وتطبيق قواعد الحوار (درجتان)

٥- المقدرة على القيادة: المقدرة على قيادة أفراد المجموعة في حالة تعثر الحوار (درجتان)
٦- المقدرة على استخدام التّكنلوجيا وضبطها: التمكين من استخدام التّقنيات المستخدمة (درجتان)
٧- سرعة البديهة وعدم التّكلف: بأن يكون الحديث مسموع بصورة واضحة والقدرة على استعمال تعابير الوجه. (درجتان)
٨- تطبيق قواعد السّلوك الخاصّة بالحوار: من حيث إلقاء تحيّة البداية والنّهاية (درجتان)
المجموع = ٢٠

الخاتمة

هذه الدّراسة قدّمت نماذج فاعلة لدور الأنشطة اللّغويّة في تنمية المهارات اللّغويّة في برنامج تعليم اللّغة العربيّة، عرضت تجربة معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز شطر الطّالبات، إذ تفوق رغم حداثته في تفعيل دور الأنشطة لرفع الكفايات اللّغويّة والتّواصل باللّغة الهدف بصورة لا نقول مثالية ولكنّها مرضية ويسعى على تطويرها بتأليف منهاجه الخاصّة (سلسلة المؤسّس) وقدّمت تعريف لهذه الأنشطة بنوعيها وأهمّيتها وأسس اختيارها، وعرضت معايير تقويمها المعتمدة من إدارة الجودة والتّطوير في شطر الطّالبات، التي طبّقت على مدى سنتين أي مدار أربعة فصول دراسيّة مع تقديم أنموذجين لهذه الأنشطة (تمثيل الأدوار- الفلم الوثائقي).

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المصادر

- أحمد حسين اللقاني – المناهج بين النّظرية والتطبيق – ط- ٤- القاهرة عالم الكتب١٤٢٣
- توفيق أحمد مرعي – محمد محمود الحيله – طرئق التدريس العامة – ط ٣- عمان دار المسيرة – ١٤٢٧- ٢٠٠٧- ص
- أحمد مختار عمر- علم الدلالة- مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت
- عبده الراجحي "فقه اللغة في الكتب العربية" دار النهضة العربية، بيوت ١٩٧٩
- عبد القادر القاسي القهري "اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية" دار تويقال للنشر – الدار البيضاء – المغرب
- على أحمد مدكور- تتدريس فنون اللغة العربية– القاهرة دار الفكر العربي -١٩٩٧
- محمود أمين العالم، "محرر"، "لغتنا العربية في معركة الحضارة". سلسلة قضايا فكرية للنشر والتوزيع – القاهرة – ١٩٩٧
- محمد حسين آل ياسيالدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث ن، مكتبة الحياة، بيروت، ط١، ١٩٨٠م
- محمد جمال الدين- العربية الإسلامية للطفل والمراهق مصر – دار الاعتصام – ١٩٨٦
- عبدالعزيز محمد حسن النجار ١٩/٠١/٢٠١٨ إرشادات، تعليم اللغة العربية https://www. new educ.com /- في-تعليم-العربية الأنشطة- الصفية
- https://faculty.mu.edu.sa/ialzuaiber/Extra-curricular%20activities

- https://platform.almanhal.com/Files/2/110432- 11- حسن محمد حويل
- https://hsracademy.com/product 12-
- http://jilrc.com/% /13- ثر-استخدام-بعض-تقنيات-الهاتف-النقال-ف
- https://www.alukah.net/literature_language/0/10684314

الهوامش

١ أحمد حسين اللقاني – المناهج بين النظرية والتطبيق – ط- ٤- القاهرة عالم الكتب – ١٤٢٣- ص ٢٥٥

٢ توفيق أحمد مرعي – محمد محمود الحيله – طرئق التدريس العامة – ط ٣- عمان –دار المسيرة – ١٤٢٧-٢٠٠٧- ص ٢٦

٣ عبدالعزيز محمد حسن النجار ١٩/٠١/٢٠١٨ إرشادات، تعليم اللغة العربية https://www.new educ.com/-٣-في-تعليم-العربية الأنشطة-الصفية

٤ https://faculty.mu.edu.sa/ialzuaiber/Extra-curricular٤٪activities٢٠- أ. د. إبراهيم بن عبدالله بن عبدالرحمن

٥ ٦- نفس الموقع

6 https://platform.almanhal.com/Files/2/110432-7- حسن محمد حويل

7 https://ali.kau.edu.sa/Pages--الرؤية-والرسالة-والأهداف.aspx9-

٨ تدريس فنون اللغة العربية – على أحمد مدكور – القاهرة دار الفكر العربي -١٩٩٧- ص٢٦

9 https://hsracademy.com/product

10 http://jilrc.com/%/-ثر-استخدام-بعض-تقنيات-الهاتف-النقال-ف

الوحدات في كتبِ اللّغاتِ الأجنبية - قراءة تحليليّة: سلسلة العربيّة بين يديك (الجزء الثّاني) أنموذج

د. منى يوسف محمّد وقيع الله
جامعة أم القرى بمكّة المكرّمة

الملخص

تعتمدُ العديد من كتبِ تعليم اللّغاتِ الأجنبية على منهج الوحدات لعرض محتواها، لما له من مميِّزات تعليميّة وتربويّة تختلف عن نظم أخرى، فضلا عن مناسبته وملائمته لتعليم اللّغات.يرجع جذور الوحدات الدّراسيّة وظهورها في الأروقة التّربوية والتّعليمية إلى القرن السّادس عشر الهجري حين دعا "كومنيوس" إلى نبذ تنظيمات المناهج القديمة واعتماد منهج الوحدات؛ من هذه المؤشرات وغيرها جاءت هذه الدّراسة - (الوحدات في كتب تعليم اللّغات الأجنبية قراءة تحليلية- العربية بين يديك أنموذجا) ولقد اخترنا هذا الكتاب لأنّه من أكثرِ كتبِ تعليم العربيّة للناطقين بغيرها تداولا واستخداما؛ بل يعتبر مرجعا علميّا تعتمد عليه الكثير من المؤسسات العالميّة في تدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وبعضا منها يعتمده ككتاب أساس في عمليّة التّدريس، لما يتميَّز به عن غيره من الكتب. تهدف الدّراسة إلى إبراز مميِّزات وأهميّة الوحدات في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وفق قراءة تحليليّة لمنهج الوحدات في سلسلة العربية بين يديك، ولتحقيق هذه الأهداف تتساءل الدّراسة، الأسئلة التّالية: ماهيّة نظام الوحدات الدّراسيّة في تعليم اللّغات؟ وما أهميتها؟ وكيف عرضت سلسلة العربيّة بين يديك الوحدات الدّراسية؟ استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، عيّنة الدّراسة: الكتاب الثّاني من السّلسلة، عالجت الدّراسة هذا الموضوع وفق محاور: الأوّل: طريقة عرض و تصميم الوحدات في كتب تعليم اللّغات الأجنبية. الثّاني: طريقة عرض الوحدات في سلسة العربيّة بين يديك، الثّالث: أهمّ النّتائج ومناقشتها.

المحورُ الأوّل: أسس تصميم الوحدات في كتب تعليم اللّغات الأجنبية.

قبلَ الخوضِ في رصدِ أسس عرض و تصميم الوحدات في كتبِ اللّغاتِ الأجنبيةِ، نقفُ عند مدلولِ مصطلح تصميم، ماذا يعني وما شكل العلاقة الفنيّة والهندسيّة له بتصميم الوحدات اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبية؟ - فهو يعني هندسة الشّيء بطريقة وشكل معين وفق مبادئ وأسس يتمّ فيها وضع عناصر التّصميم بحيث يحقق أهدافه وأشارت في دراستها (صليوة ٢٠٠م، ص٣٣) لتعرف رايجليوث تصميم التّدريس على أنّه: (العلم الذي يهتمّ بفهم طرائق التّدريس، وتحسينها وتطبيقها، بهدف تحديد أنسب طريقة تدريسيّة لتحقيق التّغير المطلوب في المعارف والمهارات لموضوع معين ولمجموعة محدودة من المتعلّمين) ويمكن تعريفة بطريقة إجرائية كما جاء في تعريف (بابكر، ٢٠١٣ م، ص ١٢٧) "بأنّه (إجراء منظّم لتطوير برامج ومواد تعليم اللّغة، يتضمّن خطوات التّحليل، والتّصميم، والتّطوير، والتّنفيذ، والتّقويم، التي تستند على مدخلِ النّظم القائم على حلِّ المشكلاتِ، الذي يضع في الاعتبار جميع العوامل المؤثرة في فعاليّة تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها).

ذكر(العصيلي، ١٤٢٣ ص ٩٦) إن إعداد المواد التَّعليميّة واختيارها يعتبرُ من أصعب الأمور التي تواجه المسؤولين عن البرامج التَّعليميّة، وذلك لأنّ أيّاً من العمليتين تحتاج لمجموعة من المعايير والضّوابط والشّروط والمواصفات التي بدونها تصبح كلتاهما عمليّة غير علميّة. فكيف يمكن إعداد كتاب لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها؟ وهذا يتطلب الولوج في عدّة أسئلة محوريّة وهي: لمن يؤلّف الكتاب؟ ما المستوى اللّغوي الذي يؤلّف له الكتاب؟ما الرّصيد اللّغوي الذي سينطلق منه الكتاب ويستند إليه؟ما المهارات اللّغويّة التي يهدف الكتاب إلى تنميتها؟ما الأهداف التّعليميّة اللّغويّة التي يهدف الكتاب إلى تحقيقها بالنّسبة لكلِّ مهارة؟ما طبيعة المحتوى في الكتاب وكيف سيعالج؟ المحتوى اللّغوي. المحتوى الثّقافي. ما شكل التّناول التّربوي لمحتوى الكتاب؟ ما نوع وطبيعة التّدريبات في الكتاب؟ ما الوسائل التّعليميّة المصاحبة وكيف يتم إعدادها؟ ما شكل الكتاب، وما حجمه، وما هي قواعد إخراجه؟ هذه الأسئلة المطروحة ليست جامعة مانعة لكلِّ قضايا تأليف الكتاب، فمن هذه الأسئلة يمكن أن تتفرعَ عشرات الأسئلة الأخرى والمهمَّة. وذكر (النّاقة وطعيمة، ١٩٨٣ ص ٢٥٧- ٢٥٨) أن كتب تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها تختلف في طريقة بنائها ومعالجتها للنّواحي اللُّغويّة والثَّقافيّة، ونجد من أنظمتها في هذا البناء، نظام الوحدات: بحيث يكون الكتاب مكوّنا من عدد من الوحدات، وحدة الموضوع، معالجة مهارة واحدة أو عنصر واحد في كلّ وحدة، معالجة أكثر من مهارة أو عنصر، وحدة المعالَج من مهارة أو عنصر، نظام الدّروس، بحيث يكون الكتاب مبنيّا على عدد من الدّروس؛ معالجة عنصر أو مهارة في كلّ درس. معالجة أكثر من عنصر أو مهارة في كلّ درس، نظام الوحدات والدّروس: بحيث يكون الكتاب مكونا من عدد من الوحدات، التي تضمّ عددا من الدّروس. الموضوع الثّقافي

واحد، الموضوع الثّقافي متعدّد، معالجة عنصر لُغوي واحد أو مهارة لُغويّة واحدة في كلّ درس، معالجة أكثر من عنصر لُغوي واحد أو أكثر من مهارة لُغويّة واحدة في كلّ درس، نظام السّرد، بلا وحدات ولا دروس، معالجة العناصر والمهارات اللّغويّة فرادى، معالجة العناصر والمهارات اللّغويّة مختلطة. وذكر(مدكور و هريدي ٢٠٠٦) تلخيص أهمّ نقاط من أساسيات مكونات تتألف منهج اللّغة العربيّة كلغة أجنبية / ثانية مثل مختلف المناهج – من العناصر الآتية:- الأهداف - المحتوى - اللّغوي والثّقافي - طرائق التّدريس- الوسائل التّعليميّة- أساليب التّقويم. ولا يمكن التّعامل مع كلّ عنصر بمعزل عن الآخر، بل تتفاعل وتتكامل هذه العناصر بعضها مع بعض، لتنتج نسيجاً متكاملاً، فيؤثّر ويتأثّر كلّ منها بالآخر، ومن ثمّ يتمكّن المتعلِّم الأجنبيّ من خلال هذا المنهج تعلّم اللُّغة العربيّة كلغة أجنبية بفاعلية. ظهر مفهوم الوحدة الدّراسيّة في الحقل التّربوي نتيجة للمحاولات الجادّة والمستمرّة من قِبل التّربويين وخبراء المناهج من أجل الوصول إلى مناهج تعليميّة متطورّة ومرنة وأكثر اتّساقا وتماشيا مع روح العصر الحديث وتحدياته، ومفهوم الوحدة الدّراسيّة قد آثار جدلا كثيرا منذ ظهوره واختلفت الآراء والأفكار حوله وقد عرّفَ عدّة تعريفات منها تعريف(اليماني، ٢٠١٠) و(إبراهيم، ١٩٨٧م، ص٥٥٤) الوحدات الدّراسية بأنّها: "تنظيم خاصّ في مادّة الدّراسة، وطريقة في التّدريس، تضع المتعلّمين في موقف تعليميّ متكامل، يثير اهتمامهم، ويتطلّب منهم نشاطا متنوعا، ويؤدّي إلى مرورهم في خبرات معينه، وإلى تعلّمهم تعلّما خاصّاً، يترتّب على ذلك كلّه بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسيّة المرغوب فيها". ونلاحظ أنّ هذا التّعريف ركّز على تعريف الوحدات من ناحية المادّة الدّراسية أمّا تعريف (السّعيد وجاب الله، ١٤٣٥هـ، ص٢٦٩؛ العجمي، ١٤٢٦هـ، ص٣٠٣؛ الوكيل والمفتي، ١٤٣٥هـ، ص٢٤٦) ركزوا على تعريفها من ناحية الأنشطة بأنّها: "أنشطة تعليميّة متنوّعة، تحت إشراف المعلّم وتوجيهه، وهي دراسة مخطّط لها مسبقاً، وتركّز على موضوع من الموضوعات التي تهمّ التلاميذ، أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليوميّة، ولا يتُقيّد بتنظيم الحقائق التي تدرّس في الوحدة تنظيماً منطقيّاً، ولا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادّة".

الوحدات في نوعين رئيسيين، أولاً: الوحدات القائمة علي المادّة الدّراسية: (Subject Unit – Matter). في هذه الوحدات تنظم الوحدة الدّراسية حول محور أساسيّ ذي أهميّة خاصّة لدى الدّارسين، ويستمدّ هذا المحور من المواد الدّراسية نفسها المهمّة بالنّسبة للدّارسين ويتمّ تنظيم الحقائق المتّصلة بالمحور دون التزام بالحدود التي تفصل بين المواد المعتمدة أوبين فروع المادّة الواحدة وقد تكون محاور تلك الوحدات موضوعا معينا ومنها تشتقّ الوحدة اسمها، يرتبط هذا النّوع من الوحدات ارتباطا وثيقا بالمواد الدّراسية ويظهر هذا بوضوح في الاسم الذي يندرج تحته هذا النّوع من الوحدات وليس معنى ذلك أنّ هذه الوحدات تجعل من المادّة الدّراسية هدفا لها وإنّما تجعل منها نقطة انطلاق لتحقيق أهداف أخرى مثل تكوين العادات والاتجاهات وتنمية

القدرات. وحتّى اكتساب الدّارس للمعلومات في ظلّ هذه الوحدات لا يتمّ بالطّريقة التّقليدية التّلقينية كما هو الحال في منهج المواد وإنّما يتمّ من خلال الأنشطة المستمرّة التي يقومون بها أي يتمّ بتنظيم مخالف وأسلوب جديد، حيث "تدور الدّراسة في هذا النّوع من الوحدات حول محور رئيسيّ يشتقّ من المادّة الدراسيّة ذاتها، ولكنّه يعالج ناحية ذات أهميّة في حياة المتعلّمين، ولا يتقيّد بتنظيم الحقائق والمعلومات التي تدرّس في الوحدات تنظيماً منطقيّاً، كما لا يلتزم الحدود الفاصلة بين فروع المادّة، أو بين مادّة وأخرى، وإنّما تجمع المعلومات والبيانات حول محور موضوع الدّراسة". (الخليفة، ١٤٣٥هـ، ص٢٣٠)، لوحدات القائمة على المادّة الدّراسية عدّة صور نوجزها فيما يلي: ١. وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادّة الدّراسية. ٢. وحدات تدور حول مشكلة من المشاكل. ٣. وحدات تدور حول تعميم أو قاعدة عامّة. ٤. وحدات تدور حول المسح أو التّتبع.

ثانياً: الوحدة القائمة على الخبرة (Experience Unit) إنّ هذا الاسم الذي يطلق على هذا النّوع من الوحدات يبيّن لنا بوضوح أنّها تجعل الخبرات محور ارتكازها وهذا يدلّ على أنّ هذا النّوع أكثر تمشيّاً من النّوع الأوّل مع الاتجاه التّربوي الحديث في بناء المناهج وحتّى تتاح الفرصة أمام التّلاميذ للمرور بالخبرات المعينة المطلوبة فلابدّ أن تتاح لهم الفرصة للقيام بأكبر قدر من الأنشطة وحتّى يزداد إقبالهم على هذه الأنشطة بفاعلية فلابدّ من ربطها بحاجاتهم أو بمشكلاتهم وهو ما يقوم به فعلا هذا النّوع من الوحدات. ومعنى ذلك أن كلّ وحدة من وحدات هذا النّوع لابدّ من ارتباطها أمّا بحاجات التّلاميذ أو بمشكلاتهم ويتمّ اختيار عنوان الوحدة على هذا الأساس. وباختصار يمكننا القول بأنّ الوحدة القائمة على الخبرات تتطلّب ما يلي:-١-. أن تكون الوحدة مرتبطة ارتباطا قويّا بحاجات التّلاميذ أو بمشكلاتهم. ٢- أن يقوم الخبراء والمختصّون بوضع الخطط العريضة وبناء الهيكل العام لعدد كبير من الوحدات مع التّركيز على أهداف كلّ وحدة ٣- أن يكون التّركيز في هذه الوحدات على الأنشطة المتنوّعة ٤- أن يقوم التّلاميذ بالاختيار من هذه الوحدات ثمّ يشتركون بعد ذلك مع المعلّمين في تخطيط جوانب الوحدة مسترشدين بالخطوط العريضة التي قام الخبراء بوضعها. ٥- أن تراعى الفروق الفرديّة بين التّلاميذ على النّطاق الواسع. (السّعيد وجاب الله، ١٤٣٥هـ، ص٢٧١).

خصائص منهج الوحدات:

١- وحدة المعرفة: فالدّراسة في منهج الوحدات تدور حول محور رئيس ترتبط به الأفكار ولا تفلت من اطارِه وقد يكون هذا المحور مادّة أو موضوعاً أو مشكلة أو موقفاً.

٢- ارتباط الدّراسة بواقع الحياة: فالدّراسة في الوحدات تدور حول مشاكل البيئة والحياة وحاجات الدّارسين بالحياة.

٣- اعتماد الدِّراسة على النَّشاطِ والمشاركة: تتاحُ الفرصة للدّارسين ليشاركوا في تخطيطِ الوحدات الدِّراسية وعندما يتحقَّقُ ذلك فإنّ الدَّارسين يقبلون على الدِّراسة بشوقٍ واهتمامٍ.

٤- اعتماد الدّراسة على التَّعاونِ والعملِ الجماعي، ففي الوحدات الدِّراسية فرص متعدِّدة للتَّعاونِ بين المعلِّمِ والدَّارسِ أو بين الدّراسِ وبعضهم البعض في اتخاذ القرارات بشأنِ تخطيط أنشطة الوحداتِ وتنفيذها.
٥- تخطيط الوحدات الدِّراسية وإعدادها سلفا؛ فالوحدات الدّراسية تقومُ في تخطيطها على أساس علميّ يعتمدُ على البحثِ والدِّراسةِ، لتحديدِ الموضوعات التي تهمهم أو مشكلاتهم أو حاجاتهم
٦- مراعاة الأسس العلميّة السَّليمة في تقويمِ نمو الدّارس.
٧- إنّ مجالات الدِّراسة في البرنامجِ المحوري تدور حول مشكلاتِ الدَّارسِ الحياتيّة وهذه المشكلات تتطلَّبُ من الدَّارسِ التَّفكير وتمحيص الآراء واخضاعها للعقلِ والنّقدِ.

للوحداتِ التَّعليميّة بنوعيها القائمة على الموادِ الدِّراسيّة أو القائمة على الخبرة، مزايا وآثار تربويَّة سليمة يمكن أن نستخلصها فيما يلي: ١- تهتمُّ بعمليّة التَّعلّم المتنوّع حيثُ يشعر المتعلِّم بتكامل هذه العلميّة، كما يشعرُ بعلاقتها بنموه العام فيكون لهذا الشّعور أثره في نجاح التَّعلّم. ٢- يتعلَّمُ الدَّارسُ في نظام الوحداتِ الدِّراسيّة عن طريقِ النَّشاطِ الذَّاتي والخبراتِ الشَّخصيَّة المباشرة التي اكتسب قيمتها في تدريبهم على السّلوكِ السَّليمِ في مجتمعهم المحليّ وفي مجتمعهم الأكبر بوجه عام.٣ – أثناء دراسة الوحدة ومعالجتها يشعرُ الدَّارسُ بأنّه يدرسُ دراسة لها دلالتها وحيويتها وتكاملها، حيثُ تتنوّع طرق التَّدريسِ فيها. ٤– يساهم الدَّارس في توجيه نشاط الوحدة الدِّراسية بما يتَّفقُ مع حاجاتهم وميولهم وقدراتهم، ولا يخفي ما في ذلك من قيم تربويَّة كثيرة مهمَّة ٥- تساعدُ الوحدة الدِّراسيّة في توضيح قواعد عامَّة للدَّارس لمساعدتهم على تكوين مفاهيم عامَّة، مع القدرة على إصدار الأحكام السَّليمة، وكلّ هذه الأمور لا تستطيع المعلومات غير المرتبطة أن تقوم بها على نحو سليم ٦ – في نظام الوحدات يشعرُ الدَّارس بوجود استمرار في الدِّراسةِ والنَّشاطِ المتَّصل بها، وفي ذلك قيمة كبيرة في الفهم وفي الوصولِ إلى بقية أهداف الوحدة المرغوب فيها.

عيوب الوحدات الدِّراسيّة:

١- تستغرقُ وقتاً طويلاً لا يتناسب مع مقدارِ ما يدرسه الدَّارسين فيها من المادّة الدِّراسيّة، كما أنَّ الدَّارس في بعضِ الوحدات لا يستطيع أن يجمع أجزاء كثيرة من المادّة الدِّراسيّة اللاّزمة لأنّها لا توجد في الكتاب المدرسيّ، وكذلك لا توجد في الكتبِ أو المجلاتِ الموجودة في مكتبةِ المدرسةِ.
٢- ينشأ عن طبيعة الوحدات التَّعليميّة أن يتعلَّمَ الدَّارس حقائق معينة تساعدُ على بلوغِ أهداف خاصَّة في الوحدةِ، بينما يغفلون حقائق أساسيَّة كثيرة في مادّة الدِّراسة.
٣- الوحدة التَّعليميّة التي تقوم على المادّةِ الدِّراسيّة بوجه خاص لا تهيئ حريّة كافية للدَّارس في دراستهِ ونشاطِه، فهي تقيّده بحقائق خاصَّة وبفهمٍ معيّن وبتوجيهات محدّدة وكأنَّها بذلك تحدِّد نموه في اتجاه مرسوم مقيّد.

٤- حين تستخدم نظام الوحدات التَّعليميّة يصبح عبء العمل ثقيلا على الدَّارسين، ولذلك قد لا يُقبِل بعضهم على الدِّراسةِ أو على الأقل قد يتراخى بعضهم في كثيرٍ من أجزاءِ الوحدة.

٥- تتطلّبُ الوحدات التَّعليميّة معلِّمينَ يستطيعون القيام بما يلزم هذه الوحدات من إشراف وتوجيه مناسبين، وفي معظم الحالات لا يتوفَّر هذا التَّدريب المطلوب، خلاصة الأمر أنّ الوحدات الدِّراسيّة تدور حول محور رئيسيّ يشتقُّ من المادّة الدِّراسيّة لكنّه يعالج جانب هام من حياة المتعلِّمينَ.

المحور الثّاني: طريقة عرض و تصميم الوحدات في سلسة العربيَّة بين يديك

وهنا يبرز السُّؤال المحوريّ الذي تدور حوله هذه الدِّراسة: كيف صمّمتْ وعرضتْ سلسلة العربيّة بين يديك الوحدات الدِّراسيّة وفقا لمنهج الوحدات في تعليم اللُّغات الأجنبية؟ وقبل الإجابة عن هذا السُّؤال نقفُ عند السِّلسلة ونتعرّفُ على مبادئ تصميمها وعرضها. وفيما يلي تعريفٌ بأهمِّ ملامحِ هذه السِّلسلةِ: اسم المؤلّفين: د. عبد الرّحمن بن إبراهيم الفوزان - د. مختار الطّاهر حسين - د. محمّد عبد الخالق محمّد فضل الإشراف: د. محمد بن عبد الرّحمن آل الشّيخ. دار النّشر:العربيّة للجميع مكان النّشر: الرِّياض - المملكة العربيّة السّعودية. سنة النّشر: ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م- الطّبعة: الثّالثة.

أوّلاً: أهـدافُ السِّلسـلةِ: تهدُفُ السِّلسلةُ إلى تمكينِ الدّارسِ مِن الكِفاياتِ التّاليةِ: الكفايةِ اللّغويّةِ، والكفايةِ الاتصاليّةِ، والكفايةِ الثّقافيّةِ، وفيما يلي بيانٌ موجزٌ بهذه الجوانبِ الثّلاثةِ.

الكفايةُ اللّغويّةُ: وتضمُّ ما يأتي:

أ – المهارات اللّغويةَ الأربعَ، وهي:

١- الاستماعُ (فهمُ المسموعِ).
٢- الكلامُ (الحديثُ).
٣- القراءةُ (فهمُ المقروءِ).
٤- الكتابةُ (الآليّةُ والإبداعيّةُ).

ب- العناصرَ اللّغويّةَ الثّلاثةَ، وهي:

١- الأصواتُ (والظّواهرُ الصّوتيّةُ المختلفة).
٢- المفرداتُ (والتّعابيرُ السِّياقيّةُ والاصطلاحيّةُ).
٣- التّراكيبُ النّحويّةُ (مع قدرٍ ملائمٍ من قواعدِ النّحوِ والصّرفِ والإملاءِ).

الكفايةُ الاتصاليّةُ: وترمي إلى إكسابِ الدّارسِ القدرةَ على الاتصالِ بأهلِ اللّغةِ، من خلالِ السّياقِ الاجتماعيِّ المقبولِ، بحيثُ يتمكَّنُ الدّارسُ من التّفاعُلِ مع أصحابِ اللُّغةِ مشافهةً وكتابةً، ومن التّعبيرِ عن نفسهِ بصورةٍ ملائمةٍ في المواقفِ الاجتماعيّةِ المختلفةِ.

الكفايةُ الثّقافيّةُ: حيثُ يتمُّ تزويدُ الدّارسِ بجوانبَ متنوعةٍ من ثقافةِ اللُّغةِ، وهي هنا الثّقافةُ العربيّةُ الإسلاميّةُ، يضافُ إلى ذلك أنماطٌ من الثّقافةِ العالميّةِ العامّةِ، التي لا تُخالفُ أصولَ الإسلامِ.

ثانيـاً: جُمهـورُ السِّلسِـلةِ: السّلسلةُ موجَّهةٌ للدّارسين الرّاشدين، سواءً أكانوا دارسين منتظمين في مؤسساتٍ تعليميّةٍ، أو دارسين غير منتظمين،

يعَلِّمون أنفسَهم، وسواءً أتمَّ تدريسُ السّلسلة في برنامجٍ مُكثّف، خُصِّصَتْ له حصصٌ كثيرةٌ، أو في برنامجٍ غيرِ مكثّفٍ خُصِّصتْ له حصصٌ قليلةٌ. ومن ناحيةٍ أخرى، تخاطبُ السّلسلةُ الدّارسَ الذي لم يسبقْ له تعلُّم العربيّة. وبهذا فهي تبدأُ من الصِّفر، وتنطلقُ بالدّارسِ قُدُماً، حتّى يُتقِنَ اللُّغةَ العربيّةَ، بصورةٍ تجعله قادراً على الاتصالِ بالنّاطقين بها مشافهةً وكتابةً، وتمكِّنُه من الانخراطِ في الجامعات، التي تتَّخذُ العربيّةَ لُغةَ تدريسٍ.

ثالثاً: لُغةُ السِّلسلةِ: تعتمدُ السِّلسلةُ على اللُّغةِ العربيّةِ الفصيحة، ولا تستخدمُ أيّةَ لهجةٍ من اللّهجاتِ العربيّةِ العاميّة، كما أنّها لا تستعين بلغةٍ وسيطةٍ، لكن لا يعني هذا أنّها تحرِّمُ استخدامَها.

رابعا: مُكوِّناتُ السِّلسلةِ: قُسِّمت السِّلسلةُ إلى ثلاثة مستوياتٍ تعليميّةٍ، هي: المستوى الأساسيُّ، والمستوى المتوسطُ، والمستوى المتقدّمُ. وقد رأينا دمج كتاب التّدريبات (النّشاط) في كتاب الطّالب لاعتقادنا أنّ الفائدة المرجوَّة من ذلك أكبر من فصلهما في كتابين.

وتتألّفُ السِّلسلةُ من الكُتب والموادِ التّالية، للمستوى الأساسيِّ: كتابُ الطّالب مع كتابُ المعلِّم. للمستوى المتوسط: كتابُ الطّالب مع كتابُ المعلِّم. للمستوى المتقدّم: كتابُ الطّالب مع كتابُ المعلِّم.

وهناك معجمٌ بمفرداتِ السِّلسلة. وتصحبُ السِّلسلةَ أشرطةٌ صوتيّةٌ.

خامساً: مُوجِّهاتُ السِّلسلةِ:

تهتدي السِّلسلةُ بأحدثِ الطّرائق والأساليب، التي توصَّلَ إليها علمُ تعليمِ اللُّغاتِ الأجنبيّة، مع مراعاةِ طبيعةِ اللُّغةِ العربيّةِ بشخصيتِها المتميّزةِ، وخصائصها المتفرِّدة.

المُوجِّهاتُ التي أَخَذَتْ بها السِّلسلةُ ما يلي:- التّكاملُ بين مهاراتِ اللُّغةِ وعناصرِها. - العنايةُ بالنِّظامِ الصّوتيّ للغةِ العربيّة، تمييزاً وإنتاجاً. - مُراعاةُ التّدرُج في عرضِ المادّةِ التّعليميّة. مُراعاةُ الفروقِ الفرديّةِ بين الدّارسين. - اختيارُ نصوصٍ متنوّعةٍ (حوارات، سرد، قصّة...إلخ) واعتمدَ الكتابُ الأوّلُ منها على الحوارات، والنّصوص القصيرة، لسهولتها، ولكونها مثيراً جيّداً للتّعلّم. - استخدامُ تدريباتٍ متنوعةٍ ومتعدِّدة. - مناسبةُ المحتوى لمستوى الدّارسين. - ضبطُ النّصوص بالشّكل، كلّما اقتضتْ الحاجةُ إلى ذلك. - ضبطُ عدد المفرداتِ والتّراكيب في كلّ وحدةٍ وكتاب.

اتّباعُ نظامِ الوَحدَةِ التّعليميّةِ في عرضِ المادّة. - عرضُ المفرداتِ في سياقاتٍ تامَّة. -الاهتمامُ بالجانبِ الوظيفيّ، عند عرضِ تراكيبِ اللّغة.- الاهتمامُ بالمهاراتِ الشّفهيّةِ في المستوى الأوّل. - التّوازُنُ بين عناصرِ اللُّغةِ ومهاراتها. - ملاءمَةُ السِّلسلةِ لمُعلِّمِ اللُغةِ العربيّة. - وضعُ قوائمَ بالمفرداتِ والتّعبيراتِ الواردةِ في كلِّ كتاب. - وضعُ قوائمَ بالمفرداتِ والتّعبيراتِ الواردةِ في كلِّ كتاب.- الإفادةُ من قوائمِ الألفاظِ الموجودةِ في العالمِ العربيّ. - الإفادةُ من قوائمِ التّراكيبِ النّحويّةِ الشّائعة.- وضعُ اختباراتٍ مرحليّةٍ في كلِّ كتاب.- الإفادةُ من التّجارُبِ الخاصّةِ بإعدادِ الموادِ التّعليميّةِ في اللُّغةِ العربيّة، وفي لُغاتٍ أخرى.- عرضُ المفاهيمِ الثّقافيّةِ بأساليبَ شائقة.- الاستعانةُ بالصّورةِ ولا سيما في الكتابِ الأوّل.

سادساً: الزّمنُ المخصَّصُ لتدريسِ السِّلسلةِ:

الزَّمنُ المُخصَّصُ لتدريسِ جميعِ كتُبِ السِّلسلةِ ٣٠٠ حصَّة تقريباً (الحصَّةُ نحو ٤٥ دقيقة) ١٠٠ حصَّةٍ لكلِّ مستوى من المستوياتِ الثّلاثةِ. يتمُّ تدريسُ السِّلسلةِ في ثلاثةِ أعوامٍ إذا كانَ البرنامجُ غير مُكثَّف، أمَّا إذا كان البرنامجُ مُكثَّفاً، فإنَّ الأمرَ يعتمدُ على عددِ الحِصَصِ المُخصَّصَةِ للُّغةِ العربيّةِ أسبوعيّاً.

فيما يلي وصفٌ لوحداتِ الكتابِ الثّاني:

أوَّلاً: الحِواراتُ (٣ صفحاتٍ) أُفتُتِحَتْ كُلُّ وَحدةٍ بثلاثةِ حواراتٍ (ما عدا الوَحدة الأولى، فقد ضمَّت ستَّة حواراتٍ قصيرةٍ) ويَتضمَّنُ كُلُّ حوارٍ ستَّ مبادلاتٍ، أو سبعاً. ويضمُّ الحِوارُ الجانبَ اللُّغويّ من أصواتٍ ومفرداتٍ وتعبيراتٍ وتراكيبَ نحويّةٍ، كما يحتوي على قدرٍ من المفاهيم الثَّقافيّة. وقد تمَّ اختيارُ موضوعاتِ الحواراتِ، بحيثُ تُلائمُ اهتماماتِ الدَّارسين. ويهدُفُ الحِوارُ إلى تيسيرِ التَّعليمِ والتَّعلُّمِ، وتمكينِ الدّارس من استعمالِ اللُّغةِ، والتَّواصُلِ بها.

ثانياً: المُفرداتُ (٣ صفحاتٍ) تحتوي الوَحدةُ على نوعين من المُفرداتِ:

أ- المُفرداتِ الأساسيّةِ: وهي التي تشتملُ عليها الحِواراتُ. ويتراوحُ عددُها في الوَحدةِ بين ٢٠ و٣٠ مفردةً. ويتمُّ عرضُ المفرداتِ الأساسيّةِ المصوّرةِ في صفحةٍ، تعقُبها صفحةٌ للتدريبِ على تلك المفرداتِ. ب- المفرداتِ الإضافيّةِ: وهي مجموعةٌ من المفرداتِ المهمَّةِ التي لا ترتبطُ مباشرةً بموضوعِ الحِواراتِ. والغرضُ منها تزويدُ الدّارس بعددٍ من المفرداتِ الضّروريّةِ، التي توسِّعُ رصيدهُ من الألفاظِ، وقد خُصِّصتْ صفحةٌ مستقلّةٌ للمفرداتِ الإضافيّةِ، والتّدريبِ عليها. وهناك نوعٌ آخرٌ من المفرداتِ سمّيناه ب: المفرداتِ المساندَةِ: وهي مفرداتٌ شائعةٌ ملازمةٌ لموضوعِ الوَحدةِ أو التّدريبِ، لم يتّسعْ لها المجالُ في الحِواراتِ والتّدريباتِ، فوضعت في آخرِ الكتابِ، ليُحالَ إليها الدَّارس، كلما دعت الحاجةُ، واتّسعَ الوقتُ لذلكَ. وهذه المفرداتُ ليستْ من صُلبِ المُقرّرِ، بل هي إضافةٌ يستعينُ بها الطّالبُ لأداءِ أنشطةٍ إضافيةٍ، يُوجِّهُهُ إليها المعلِّمُ إذا وجدَ متَّسعاً من الوقتِ؛ ولذا فإنَّها لم تُثبتْ ضمنَ قوائمِ مفرداتِ الكتابِ.

ثالثاً: التّراكيبُ النَّحويّةُ (٤ صفحاتٍ) تعرضُ كُلُّ وَحدةٍ عدداً محدّداً من التّراكيبِ النّحويّةِ الأساسيّةِ. وخصِّصتْ لتدريباتِ التّراكيبِ ثلاثُ صفحاتٍ. وقد اعتمدنا على التّدريباتِ النّحويّةِ الحديثةِ، ذاتِ الطّابعِ الاتصاليّ، التي تقومُ على المشاركةِ والتّفاعُلِ. تلي صفحاتِ التّدريباتِ الثّلاثَ، صفحةٌ رابعةٌ، تحتوي على ملخّصٍ للتّراكيبِ النّحويّةِ، التي دُرِّبَ عليها الطَّالبُ. وقد عُرِضَت في شكلِ جداولَ. والغرضُ من هذه الصّفحةِ، مراجعةُ ما درَسَهُ الطَّالبُ وتعزيزُهُ.

رابعاً: الأصواتُ (صفحةٌ واحدةٌ) يتمُّ في هذه الصّفحةِ عَرضُ أحدِ الأصواتِ العربيّةِ، واشتملت الصّفحةُ على ثلاثةِ أنواعٍ من التّدريباتِ، وهي: أ- إعادة بعض الكلماتِ الواردةِ في الحِواراتِ. ب- تدريباتِ الثّنائياتِ الصُّغرى. ج- تلاوةُ مجموعةٍ من الآياتِ الكريمةِ.

وتتخذُ التّدريباتُ الصّوتيّةُ ثلاثَ صورٍ: أ - الاستماع، ب - التّمييز، ج- الإنتاج (النُّطق).

وبعد عرضِ الأصوات التي يعتقد أنّها تشكّل صعوبة عند الدّارس، تتمُّ معالجةُ بعضِ الظّواهرِ الصّوتيّةِ الخاصّة بالعربيّةِ، كالتّنوينِ، والشّدَّةِ، و(ال) الشّمسيّةِ، و(ال) القمريّةِ.

خامساً: فهمُ المسموعِ (صفحتان) لا تتضمّنُ تدريباتُ فهمِ المسموعِ أيّ مادّةٍ لغويّةٍ جديدةٍ، وإنّما يتمُّ استثمار المادةِ التي جاءت في الحِواراتِ. و روعِيَ في تدريباتِ فهمِ المسموعِ التّنوُّعُ والتّدرُّجُ، فجاءت كما يلي:

أ - تدريباتٌ على مستوى الكلمة.
ب - تدريباتٌ على مستوى الجملة والعبارة.
ج - تدريباتٌ على مستوى الحِوار.
د- تدريباتٌ على مستوى الفقرة.

سادساً: الكلامُ (٣ صفحات) لا تتضمّنُ تدريباتُ الكلامِ مادةً لُغويّةً جديدةً، وإنّما يتمّ استثمار المادةِ التي وردتْ في الحِواراتِ. وقد جاءت تدريباتُ الكلامِ في صورٍ مختلفةٍ منها:

أ- تدريباتُ السّؤالِ والجوابِ.
ب- تدريباتُ تبادلِ الحواراتِ.
ج- تدريباتُ تكملةِ النّاقصِ في حواراتٍ.
د- تدريباتُ وصفِ الصُّورةِ.
هـ- تدريباتُ الاتصالِ.

سابعاً: القراءةُ (صفحتان) لا تتضمّنُ نصوصُ القراءةِ مادّةً لُغويّةً جديدةً، و روعِيَ في نصوصِ القراءةِ التّنوُّعُ والتّدرُّجُ، فجاءت كما يلي: أ- القراءةُ على مستوى الكلمة. ب-القراءةُ على مستوى الجملة والعبارة. ج- القراءةُ على مستوى الفقرة.

واستخدمت عِدّةُ تدريباتٍ لفهمِ المقروءِ منها:

أ- أجبْ بنعم، أو بلا.
ب- أجبْ عن الأسئلة.
ج- أكملْ العبارات

ثامناً: الكتابةُ (صفحتان) يُدرِّبُ الكتابُ الطّالبَ في وحداتهِ الأولى (من الأولى إلى السَّابعة) على الكتابةِ الآليّة، حيثُ يَتدرَّبُ على كتابةِ جميعِ الحروفِ العربيّةِ مفردة مجرَّدة، بالإضافةِ إلى كتابةِ حروفِ المدِّ والحركاتِ القصيرةِ والشّدَّة، والتّنوينِ، و(ال) الشّمسيّةِ، و(ال) القمريّةِ، و وصلِ الحروفِ، ونسخِ الكلماتِ. ينتقلُ الكتابُ بالطّالبِ، بعد ذلك إلى مرحلةِ الكتابةِ الموجَّهةِ، في حدود ما دَرَسَهُ. وتتَّخذُ تدريباتُ الكتابةِ الموجّهةِ صُوراً مُتعدِّدة منها: أ- تكوينُ كلماتٍ وتعبيراتٍ. ب- كتابةُ كلماتٍ تحتَ صُورٍ. ح- ترتيبُ كلماتٍ، لتكوينِ جملٍ. د- تكملةُ جملٍ هـ- ملءُ فراغاتٍ. و- إملاءُ مفرداتٍ مختارةٍ في الوحداتِ الثّلاثِ الأخيرةِ.

قراءة تحليلية:

سلسة كتاب العربيّة بين يديك من أكثر كتب تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها التي وجدت رواجا، وأكثرها حضور في البحوث والدّراسات العلميّة إذ تناولها العديد من العلماء والباحثين بالتّحليل والنّقد ومن زوايا مختلفة بل بعض من طلاب الدّراسات العليا على مستوى الدّكتوراه والماجستير، جعلها موضوعا لدراسته العليا، منهم على سبيل المثال لا الحصر، دراسة إنصاف يوسف عبد الرّحمن(المحتوى الثّقافي في سلسلة العربيّة بين يديك – دكتوراه- جامعة إفريقيا العالمية ٢٠١٥) دراسة عبد النّور الماحي (محتوى النّحو في سلسلة العربيّة بين يديك) دراسة محمد إبراهيم الفوزان(تقويم محتوى

كتاب العربيّة بين يديك من وجهة نظر المدرسين والطّلاب بجامعة الملك سعود)، وقد استفدنا من هذه الدّراسات ومن أهدفها الرّامية إلى تحليل وتقويم وعرض لكتب تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، حتّى يتثنّى الاستفادة من سلبياتها وايجابياتها عند طباعتها للمرّة الثّانية أو الثّالثة وتجنبها في تأليف سلاسل أخرى.

كما أوضحنا أنّ أغلب الدّراسات حول كتاب العربيّة بين يديك تدور حول محتواها وطريقة عرضها للمادّة التّعليميّة، في دراستنا هذه نعرض تحليل لمنهجها عبر كيفية تصميمها لمنهج الوحدات ومدى التزامها أسس تصميم وبناء الوحدات في كتب تعليم اللّغات الأجنبية. عرض(عبد الرّحمن بن إبراهيم الفوزان و مختار الطّاهر حسين - و محمّد عبد الخالق محمّد فضل(١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م) الوحدات الدِّراسيِّة في سلسلتهم العربيّة بين يديك وفق طريقة الوحدات لكتبِ تعليم اللُّغاتِ الأجنبية وحقَّقت العديد من المفاهيمِ والمقاصدِ منها: وحدة المعرفة تحقَّقت في جميع وحداتِ الكتاب، مثلا الوحدة الأولى (العناية بالصّحة) اسم الوحدة تتبلور حوله كلّ أفكارِ الوحدة المتضمّنة ستّة دروسٍ، متّسقة التّناول، الدَّرس الاوَّل: تناول أهميَةَ العلاج بالعسل تحت عنوان (في العسل الشّفاء)، الثَّاني: السّمنة وأثرها على الصّحة، الثَّالث: مقارنة بين الصّحة في الماضي والحاضر الرَّابع: أضرار التَّدخين وأمرض شائعة، خمسة نصوص في كلّ وحدة قد يكون مناسب مع عدد السَّاعات المخطط لتدريسها؛ ولكن نلاحظ أنَّ بعض النّصوصِ (من أضرارِ التَّدخين) و (التَّرويح في الإسلامِ) تشتمل على كلماتٍ أو مفرداتٍ يتطلّبُ من الدَّارس فهمها حتَّى يتثنّى له فهم تفاصيل النَّص، ويعملُ المعلِّم على شرحِها بل أحيانا نجدُ المعلِّم يشرحُ أكثر من خمس كلماتٍ في السَّطرِ الواحد ...! لذلك من العسيرِ جدا أن يتمّ تدريس كتاب المستوى الثّاني في الزَّمن المخصَّص له، إلَّا إذا تمَّ فصل الكتاب من ثمانِ وحدات إلى أربع وحدات، لتكمّل الكتب الثّلاث في ستّ مستويات بدلا من ثلاث مستويات.

ارتباط الوحدة أو الدَّرس بواقع الحياة؛ يتَّضح ذلك بجلاء في كلِّ وحداتِ الكتابِ وبطريقة متدرِّجةٍ ومنطقيَّةٍ مثل الوحدة الرَّابعة (الحياةُ في المدينةِ)، حيثُ تناولَ الدَّرسُ الأوَّلُ: مشاكل الحياة في المدينةِ مقارنة بالقريةِ، ليس ذلك فحسب بل يقفز ليتناولَ الحياةَ في مدنٍ عالميَّةٍ وهكذا – ووحدة تناولت العلم والتَّعليم وأخرى تناولت مكانة اللُّغة العربيَّة وثالثة تناولت الإسلام وهناك وحدة عن التّلوث– الطّاقة.

نجد أنّ طريقة الوحدة في السِّلسلة تنوَّعتْ في الموضوعاتِ كما ذكرنا؛ هذا التَّنوّع يشعرُ الدَّارس بتكامل العمليَّة التَّعليميّة ويشعره كذلك بزيادة حصيلته المعرفيَّة ممَّا يكسبه ثقة في نفسه ويؤثرُ بدوره في إنجاحِ العمليَّة التَّعليميّة؛ تناولتْ السّلسلة في وحدة موضوعيّة متنوِّعة مختلفة العرض (حوار – نصوص- فقرات) محوريَّة تدور حول عنوان الوحدة؛ ممّا يكسب الدّارس نشاط وخبرة ليكشف خبراته الشّخصيَّة التي تجعله يتّجه نحو سلوك سليم في مجتمعه المحلِّي والعالميّ؛ أيضا أثناء دراسة الوحدة يشعرُ الدَّارس بأنّه يدرس دراسة لها دلالتها وحيويتها وتكاملها. وانتقاء

المواضيع في السِّلسلةِ يساهمُ في توضيحِ قواعد عامَّة تساعدُ الدَّارس في تكوين مفاهيم عامّة والقدرة على إصدارِ الأحكامِ السّليمة.

يؤخذ على السِّلسلةِ طول بعض النّصوص مع اشتمالِها على مفرداتٍ تفتقد التّسلسل والتَّدرج لطريقة عرض المفردات في كتب تعليم اللُّغات الأجنبية، ومن خلال تجربتنا في تدريس السِّلسلة فقد ألمَّت بالدَّارس صدمة إثر انتقاله من حوارٍ بسيطٍ إلى نصٍّ طويل غامض المفردات؛ ويبدو أن بعض الموضوعات قد نقلتْ من مصادرها دون معالجة لُغويّة بحيث تناسب الدَّارس غير النَّاطق باللُّغة العربيّة.

عرضتْ السِّلسلة الثّقافة الإسلاميَّة بصورة معتدلة إلَّا أنَّها في بعض المواضيع أكثرت من عرض النّص القرآني متجاهلة مشكلة مهمَّة يعاني منها الدَّارس، وهي أنَّه يحفظ أجزاء من القرآن الكريم حفظاً تلقينيّاً دون فهم وتفسير؛ وعندما يجد هذه النّصوص من النَّص القرآني ولم يفهمها بالصُّورة الصَّحيحة أو كما ينبغي يتكوّن نحوها حاجز لُغويّ أقرب بما يعرف بالتَّحجر اللُّغويّ.

السِّلسلة عرضتْ الوحدات الدِّراسيّة بنهج وأسلوب تفوّقت فيه على الكثيرِ من كتبِ تعليم اللُّغاتِ الأجنبية؛ من حيثُ اختيار موضوعاتها وتنوُّع طريقة العرضِ من حوارٍ بطريقةٍ سلسةٍ ومتناسقةٍ مصحوبة بصورٍ بارزةٍ واضحة المعالم استنفذت الغرض الذي وضع من أجله. كذلك عرضتْ النَّحو بصورةٍ تعليميّةٍ ممنهجة إلّا أنّ التّدريبات غير كافية.

اختيار الوسائل التعليميّة، والطرائق التدريسيّة اهتمت الوحدة بالوسائل التّعليميّة بأن ارفقت مع كلّ كتب السّلسلة أسطوانة (CD) عليها جزئية الحوارات المتضمّنة في الوحدة.

دراسة خصائص المتعلّمين التّالية لبناء الوحدة، نجد السّلسلة وغيرها من سلاسل تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ليس لهذه الخاصيّة اعتبار يذكر وغالبا ما تصمم الوحدة بافتراض لهذه الحاجات والاعتماد على واضعوا الكتاب على ذلك. طريقة الوحدات في كتبِ اللُّغات الأجنبية رغم ايجابياتها إلّا أنّ من أكبرِ سلبياتها أنّها لا تعطي جميع المهارات حقَّها من العرضِ النِّسبيّ لعمليَّة التَّعلّم المتكافئة بين المهاراتِ، أغلب السَّلاسل تركِّز على مهارةِ القراءةِ على حسابِ المهارات الأخرى، سلسلة العربيّة بين يديك حاولتْ تفادي هذا الخلل إلّا أنَّها وقعتْ فيه بيد أنّه بنسبة أقلّ من السَّلاسل الأخرى، كذلك طريقة التَّدريس في السِّلسلةِ غير واضحة رغم شرح المؤلفين للطّريقة في كتابِ المعلِّم، وهذا ينطبقُ على أغلبِ سلاسل تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها؛ مثلا سلسلة جامعة أفريقيا العالميّة وغيرها --- حيثُ يجد المعلِّم نفسه يدرس المهارات بالطَّريقة الكلِّيَّة إلّا أنّ المحتوى اللُّغوي الكلِّيّ للمهارة غير كافٍ؛ وطريقة التَّدريس الكلِّيَّة أثبتت فشلها في طريقةِ تدريس السَّلاسل الموضوعة بهذا النَّهج وكثيرا ما يحدث صراع بين المعلِّمِ والمعلِّمِ الآخر، نسبة لضبابيّة الرّؤية و تداخل الأدوار، بعض كتبِ تعليم الإنجليزيَّة فطنتْ لهذا الأمر وعمدتْ على تقسيم السِّلسلة إلى وحداتٍ بحسب المهارات، بحيثُ تكون كلّ مهارة منفصلة عن المهارةِ الأخرى بصورةٍ آليّة فقط مع توصيفٍ دقيقٍ للمحتوى، ومعهد اللّغة العربيّة بجامعة الملك عبد العزيز جرَّبَ هذا النّهج كتمهيد لتأليفِ سلسلتها.

المحور الثّالث: أهمّ النّتائج ومناقشتها

- نظام الوحدات التّعليميَّة في كتب تعليم اللُّغاتِ الأجنبية، من أنسَبِ أساليب وتنظيمات المناهج حيثُ أنّها تتضمَّن تحديد الأهداف وما تعكسه هذه الأهداف على سلوكِ المتعلِّمين، كذلك تخطيط المحتوى التّعليميّ للوحدة بما يتلاءم مع خصائصِ المتعلِّمينَ ومتطلّبَاتِ مجتمعهم وطبيعة المجال الذي تعالجه.
- نظام الوحدات في كتابِ العربيّة بين يديك صمم بالطَّريقة العلميَّة والمنهجيَّة لتصميم الوحدات في كتب تعليم اللُّغاتِ الأجنبيّةِ.
- نظام تصميم السِّلسلة في كتبِ تعليم اللّغات الأجنبيّة وفق الطَّريقة الكُلِّيَّة لتدريس المهارات أثبتَ عدم جدوى؛ لذا يجب أن تصمَّم الوحدات وفقا للمهارات بصورة جزئية حتَّى تأخذ كلّ مهارة حظّها من التَّدريسِ. مثلا السَّلاسل في كتبِ تعليم اللُّغة الإنجليزيَّة تقومُ على نظامِ الوحدات المهاريَّة بمعنى أنَّ الوحدة تصمَّم وفق المهارات الأربعة في كتب منفصلة في سِّلسلات، وهذا أيضاً له ايجابيّة في تقليل حجم وضخامة الكتاب الواحد التي قد تصيب الدّارس بالخوف (الفوبيا) والانهزاميّة نحو اللُّغة ويتساءل: هل أستطيع قراءة هذا الكتاب الضَّخم؟. وأحيانا يتسبّب بما يعرف بالتّحجر اللّغويّ
- نظام الوحدات على نهجِ تقسيم المهارات أثبتَ نجاحة في العديدِ من المؤسساتِ التي عملتْ على تجريبِ هذا النَّهج، عموماً ما زال مجال تأليف وتصميم مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها يحتاج لبحوثٍ ودراساتٍ من وحيّ التَّجربةِ والخبرةِ العمليّة.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، عبداللّطيف فؤاد. (١٩٨٧م). المناهج: أسسها، تنظيماتها، وتقويم أثرها. القاهرة: مكتبة مصر
- الخليفة، حسن جعفر. (١٤٣٥هـ). المنهج المدرسي المعاصر. ط ١٤، الرّياض: مكتبة الرّشد.
- السّعيد، سعيد محمّد، وجاب الله، عبدالحميد صبري. (١٤٣٥هـ). المناهج المدرسيّة بين الأصالة والمعاصرة. الرّياض: مكتبة الرّشد
- النّاقة، محمود وطعيمة، رشدي - الكتاب الأساسي لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، ١٩٨٣جامعة أم القري
- العصيلي، عبد العزيز، ١٤٢٣ه أساسيات تعليم اللّغة للنّاطقين بلغات أخرى – الرّياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- اليماني، إسراء، ٢٠١٠ الوحدات الدّراسية (مناهج وطرق تدريس. جامعة المنوفية http://homeeconomics.mountada.biz/t439-topic
- بابكر، أحمد، ٢٠١٣ م، المجلة العربية للدّراسات اللّغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدّولي للّغة العربيّة
- صليوة، سهى ٢٠٠م تصميم البرامج التّعليمية لأطفال ما قبل المدرسة، عمان، مطبعة الأرز، دار صفاء للنشر والتوزيع
- - مدكور، على و هريدي، ايمان ٢٠٠٦، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها – النّظرية والتّطبيق، القاهرة – دار الفكر العربي

تدريس النص الأدبي القديم لغير الناطقين بالعربية

د. شيرين سعيد السيد محمد
مدرس بقسم البلاغة والنقد الأدبي والأدب المقارن، كلية دار العلوم- جامعة القاهرة

اللغة العربية لغة واسعة الانتشار لاتصالها بالدين الإسلامي الممتد عبر الزمان والمكان، وقد اختصها الله بسمات ليست لغيرها من اللغات، ومنها: أنها تحوي (١٦٠٠٠) جذر، كما أنها احتفظت بظاهرة الإعراب، واتسمت بتنوع طرائق بناء التراكيب...، ومن ثم فإن الدارس لها خاصة من غير الناطقين بها يجد صعوبة بالغة في دراستها فضلاً عن إتقانها، وتزداد تلك الصعوبة عند دراسة النصوص الأدبية نظرًا لأنها تعتمد المجاز والتناص والاستخدام الرمزي للغة إضافة لخصوصية البناء التركيبي للغة الشعرية، كما أنها- شأن غيرها من اللغات- تحوي ثقافة أهلها بين طياتها التي هي بطبيعة الحال غريبة عن ثقافة الدارسين من غير العرب، وتتضاعف المشقة حال دراسة النصوص القديمة التي يصعب على دارس العربية من أهلها دراستها لبعد مفرداتها عن اللغة المتداولة، فكيف بالغريب عن تلك اللغة؟.

وتدريس النص القديم محل خلاف بين معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فكثير منهم يفضلون الأدب الحديث لسهولته، بل يشترط بعضهم حداثة النص، ومن ثم كانت هذه الدراسة التي تسعى للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هي أهمية دراسة النص القديم لغير الناطقين بالعربية؟
- ما هي الصعوبات التي تواجه الدارسين له؟ وكيف يمكن التغلب عليها؟
- ما هي السمات الواجب توفرها في النص العربي القديم ليحقق الإفادة لغير الناطقين بالعربية؟

ثم ختمت الدراسة بنموذج تطبيقي، تلاه أهم النتائج والتوصيات.

ما المقصود بالنص الأدبي القديم؟

مادة نصص في اللغة ترتبط بعدة معان منها:

- الرفعة والظهور: نَصَّ الْحَديثَ يَنُصُّه نَصًّا: رفَعَه. ويقال:نَصَّت الظبيةُ جِيدَها: رفَعَتْه. ووُضِعَ عَلَى المِنَصَّةِ أي عَلَى غَايَةِ الفَضِيحة وَالشُّهْرَةِ وَالظُّهُورِ.

- وضع الشيء بعضه على بعض، مِنْ قَوْلِهِمْ نَصَّصْتُ المتاعَ إذا جَعَلْتُ بَعْضَهُ عَلَى بَعْضٍ.
- النَّصُّ والنَّصِيصُ: السَّيْرُ الشَّدِيدُ والحثُّ، ثُمَّ سُمِّيَ بِهِ ضربٌ مِنَ السَّيْرِ سَرِيعٌ.
- النَّصُّ: الإِسْنادُ إِلى الرَّئِيسِ الأَكبر -النَّصُّ: التوْقِيفُ -النصُّ: التَّعْيِينُ عَلَى شيءٍ مَا -نصُّ الأَمرِ: شدتُه -نَصَّ الرجلَ نَصًّا إذا سأَله عَنْ شيءٍ حَتَّى يَسْتَقْصِيَ مَا عِنْدَهُ.
- نصُّ كلِّ شيءٍ: مُنْتَهَاهُ. -نَصَّ الشيءَ: حَرَّكَهُ.[1]

والنص اصطلاحًا له تعريفات عدة قيل: هو(نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض. هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة، والمتباعدة في كل واحد)[2]، وذهب آخرون إلى أن النص هو الذي تكون بين عناصر الجمل فيه علاقات سواء كان العنصر واردًا في جملة سابقة أو لاحقة، أو وجدت علاقة بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة[3]، ويرى البعض أن النص (أي قطعة ذات دلالة وذات وظيفة، ومن ثم فهي قطعة مثمرة من الكلام)، أو أنه (تتابع مترابط من الجمل)، أو (القول اللغوي المكتفي بذاته، والمكتمل في دلالته)، أو(علامة لغوية أصلية تبرز الجانب الاتصالي والسيميائي)[4]، ويرى دي بوجراند أن النصية هي الأساس لإيجاد النصوص واستعمالها، وهي تعتمد على سبعة معايير أساسية هي: السبك، والالتحام، والقصد، والقبول، ورعاية الموقف، والتناص، والإعلامية[5]، إلا أن أساس الحكم على نصية النص يعتمد أربعة منها فقط هي: السبك والالتحام والقصدية والموقفية، بل إن الترابط الدلالي هو الأساس في الحكم بالنصية حين لا تنجز المعايير الأخرى [6].

ولعل التعريفات السابقة كما هو ملاحظ متفقة على أن أساس الحكم بنصية النص هو الاتصال بين تراكيب ومفردات النص، سواء حددت تلك المعايير التي تمثل أساسًا للاتصال بسبعة أو اكتفي بواحد منها أو تركت مفتوحة، لكن العنصر الأهم هو ترابط العناصر المشكلة للوحدة اللغوية المسماه بالنص.

والقديم ضد الحديث، والنص القديم على اختلافه وتنوعه- سواء كان شعرًا أو نثرا، أو كتبًا تراثية تخصصت في مجال الأدب والنقد القديم أو كانت في فنون التفسير وعلوم القرآن، أو مصنفات في الحديث وعلومه...إلخ- يعد مادة علمية ثرية وهامة لطلاب اللغة العربية لا يمكن الاستغناء عنه إلا أن الدراسة ستعنى بدراسة النص الأدبي القديم على جهة الخصوص.

فالمقصود بالنص الأدبي القديم في مجال الدراسة هو ذلك النسيج اللغوي المترابط المتسم بالأدبية والقدم، وقد اعتنت الدراسة بالنصوص الأدبية التي قيلت في العصر الجاهلي وبدايات العصر الإسلامي.

ما هي أهمية دراسة النص الأدبي القديم لغير الناطقين بالعربية؟

على الرغم من صعوبة دراسة النصوص الأدبية القديمة لغير الناطقين بالعربية، إلا أن دراستها ضرورة لا غنى عنها، وتتجلى أهمية دراستها في جوانب عدة، منها:

١-تنمية مهارات اللغة لديهم، وزيادة رصيدهم اللغوي، فالنصوص القديمة هي محل الاستشهاد اللغوي، وقد بنيت المعاجم عليها، ومن ثم فإن دراستها رصيد لغوي يضاف للدارس ينمي من مهاراته اللغوية.

٢-تنمية الذوق الأدبي والمهارات الإبداعية للدارسين، وهذا الأمر يشترك فيه النص القديم مع الحديث، فلا يمكن لدارس لغة بحال أن يدرسها بمعزل عن النص، وعملية التذوق الأدبي للنص لاشك أنها بداية للإبداع، ولعل هذا ما دفع د. بلخير إلى الدعوة لتدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية لكثرة فوائد ذلك النمط من التدريس، ومما ذكره من فوائد ذلك:

- أنها تعد ثروة علمية تفيد الطالب في الاستشهاد بها في حياته العملية، فنحن نتمثل ببعض الأبيات والحكم والأمثال في كثير من المواقف الحياتية التي تواجهنا.
- تنمية ميل الطلاب للمطالعة وقراءة النصوص الأدبية.
- الاطلاع على الحياة الأدبية في عصورها المختلفة، وتعريف المتعلمين بتطور الأدب العربي عبر عصوره.
- تدريب الطلاب على الفهم والاستنباط والتحليل من خلال النص.
- التعرف على الصور والأخيلة التي تعبر عن الطبيعة وعن النفس البشرية من خلال النص
- التمتع بجمال الأدب من حيث الفكرة والموسيقى والأسلوب.
- السمو بالذوق الجمالي للمتعلم.
- الاعتزاز بالعربية؛ لأن دراسة الأدب وتدريسه وسيلة للاعتزاز باللغة.
- الاتصال بالمثل العليا في الأخلاق والسلوك البشري.
- معالجة بعض المشكلات النفسية من خلال تفريغ الكبت بقراءة النصوص الأدبية.
- الاستمتاع بوقت الراحة[٧].

والملاحظ أن ما أشار إليه د. بلخير من فوائد يرتكز على نصية النص، أعني ارتباط عناصره لتشكل وحدة واحدة، في حين أن تدريس القواعد في صورة أمثلة مفردة متناثرة، والاكتفاء بالتعرف على دلالات المفردات من خلال جملة أو تركيب منفصل عن سياقه، لا يجني الطالب منه الثمار المرجوة، فالنص هو الذي يثري معاني المفردات ويحددها، وهو الذي يجذب القارى دومًا لمتابعة الدرس لاتصال المعاني فيه، بل إن حفظ المثال يساعد على استرجاع القاعدة النحوية، وذلك عسير في غير الشعر؛ لأن الأوزان تساعد على الحفظ (وقد قيل: لا شيء أسبق إلى الأسماع، وأوقع في القلوب، وأبقى على الليالى والأيام من مثل سائر، وشعر نادر)[٨].

٣-يعد النص القديم مصدرًا هامًا للتعرف على ثقافة أصحاب اللغة الأصليين المحمولة في أدبهم، ولا يمكن بحال الوقوف على حياة العرب القديمة دون التعرض لآدابهم، فالشعر ديوان العرب كما قيل؛ لأنه يمثل خواطرهم وحياتهم ومآثرهم...، فهو علم القوم ليس لهم علم غيره، (وكذلك لا نعرف أنساب العرب وتواريخها وأيّامها ووقائعها إلّا من جملة أشعارها؛ فالشعر ديوان العرب، وخزانة حكمتها، ومستنبط آدابها، ومستودع علومها؛ فإذا كان ذلك كذلك فحاجة الكاتب والخطيب، وكلّ متأدّب بلغة العرب، أو ناظر في علومها إليه ماسّة، وفاقته إلى روايته شديدة.)[٩].

٤-تتسم النصوص القديمة بمذاق خاص نابع من صفاء اللغة قبل اختلاطها بالمعرب والعامي من المفردات، (ومن أفضل فضائل الشّعر أنّ

ألفاظ اللغة إنما يؤخذ جزلها وفصيحها، وفحلها وغريبها من الشعر؛ ومن لم يكن راوية لأشعار العرب تبيّن النقص في صناعته.)[١٠]

٥- أنها اللغة التي نزل القرآن متحديًا لأصحابها أن يأتوا بسورة من مثل القرآن، ومن ثم فإن دراستها تيسر فهم القرآن والسنة، ولا أغالي حين أقول إن دراسة الشعر القديم هي مفتاح فهم العربية والأحكام الشرعية بعمومها(وكان ابن عباس يقول: إذا قرأتم شيئًا من كتاب الله فلم تعرفوه فاطلبوه في أشعار العرب؛ فإن الشعر ديوان العرب. وكان إذا سئل عن شيء من القرآن أنشد فيه شعرًا. وكانت عائشة -رضي الله عنها- كثيرة الرواية للشعر. يقال: إنها كانت تروي جميع شعر لبيد.)[١١]، ويقول العكسري: (أنّ الشواهد تنزع من الشّعر، ولولاه لم يكن على ما يلتبس من ألفاظ القرآن وأخبار الرسول-ﷺ- شاهد)[١٢]، والحقيقة أن عدم تدريس النصوص القديمة للطلاب غير العرب سيشكل لهم فيما بعد فجوة معرفية هائلة عند التعرض لكتب التراث التي يستمدون منها علوم اللغة والشريعة؛ لأن لغتها لغة تراثية، فإذا اعتمدت دراسة الطلاب على النصوص الحديثة وحسب فلا نتوقع منهم فهم النصوص التراثية في مرحلة لاحقة.

ولهذه الأسباب وغيرها كثير تعد دراسة النصوص القديمة خاصة الشعر بالغة الأهمية لطالب العربية من غير أهلها.

النص الأدبي القديم إشكالات التعلم وحلولها:

قد يظن ظان أن إتقان المرء لغير لغته الأم لا يصل بحال إلى درجة إتقان أهل اللغة للغتهم، والحقيقة أن هذا الاعتقاد غير صحيح، وليس أدل على ذلك من ظهور كثير من علماء العربية وأساطينها بل من فتقوا باب التصنيف فيها من غير العرب، فعبد القاهر الجرجاني واضع علم المعاني من جرجان، وسيبويه صاحب الكتاب وواضع علم النحو فارسي الأصل، وكذلك الحال مع أبي علي الفارسي، والأصفهاني صاحب التفسير ومصنف معجم مفردات القرآن من أصفهان بإيران،...إلخ، وجميعهم استشهدوا بالشعر القديم وفهموه أفضل من فهم أصحاب اللغة الأصليين له، وما أود الإشارة إليه أن الإرادة، والرغبة الصادقة، والهمة العالية، وإخلاص النية، والقناعة بأهمية دراسة الشعر القديم للتمكن من الفهم الصحيح للنصوص الدينية والتراثية تعد أولى خطوات الفهم والاستيعاب بل والإبداع، وهذا لا يمنع من مراعاة عدة قواعد أثناء فترة التعلم من باب تيسير الدراسة، ومنها:

١ –مراعاة التدرج في اختيار النصوص من حيث الحقيقة والمجاز؛ حيث يكون الاختيار في بداية مرحلة التعلم معتمدًا على شيوع مفردات النص في العصر الحاضر؛ لأن ذلك يسهل التواصل بين الدارس والنص، ويشعر الدارس بأهمية النص في العصر الحاضر، والاستخدام اليومي للغة للتواصل مع أهلها، ثم يتدرج المعلم بالدارس في مستويات المجاز حتى يصل بالطالب لتذوق النصوص العالية في البلاغة والفصاحة.

٢-أن تكون نقطة الانطلاق في دراسة المجاز من المجازات المشتركة بين اللغات حتى لا يصطدم بثقافة المتعلم.

٣-توفير بيئة عربية للدارس من خلال البعثات أو تكوين صفحات خاصة على الشبكة العنكبوتية يتم من خلالها دمج الطالب مع أهل اللغة؛ حيث أكد علماء النفس على أهمية الممارسة في عملية التعلم، واشترطوا اقترانها بالتعزيز والتغذية الراجعة أثناء الممارسة[١٣]، ويفضل كذلك عمل صفحة خاصة بالطلاب ومعلميهم، حيث يقوم المعلم بتوجيه طلابه، ووضع بعض التدريبات اليومية لهم، فيطلب منهم مثلًا معاني بعض المفردات، ويجري معهم بعض المحادثات، ويمدهم ببرامج تساعدهم في نطق النصوص وفهمها، ويوجههم لسماع بعض قنوات التلفاز العربية خاصة البرامج التي تقدم بالفصحى، لتعتاد أذن الطالب على النطق الصحيح للغة... إلخ، فلابد للطالب أن يتكلم العربية ويقرأها ويسمعها باستمرار كي يتقنها.

٤-تعريف القارىء ببيئة الأدب القديم، وعصوره المختلفة وتطوره؛ لأن ذلك مما ييسر عليه فهم الشعر القديم، ثم إمداده بنبذة تعريفية عن النص، وعن الشاعر أو الكاتب؛ لأن ذلك يضيء جنبات النص.

٥-الاستعانة بتسجيلات صوتية للنصوص كي يتمكن الطالب من إعادة سماعها متى شاء فأولى مراحل فهم النص وتحليله هي القراءة الصحيحة له، ولابد أن يقرأ الطالب النص قراءة صحيحة، ويفضل أن يكون النص المقروء مشاهدًا على شاشة عرض حتى يناسب جميع الطلاب- أعني السمعيين والبصريين-. وربما احتاج المعلم في شرحه لبعض الأبيات لرسوم توضيحية، فيجب عليه الاستعانة بها من خلال شاشة عرض.

٦-بالنسبة للنصوص التي ترتكز على نصوص أخرى كما هو الحال في المعارضات الشعرية أو النصوص التي تعتمد على التناص فيجب على المعلم أن يعطي الطالب فكرة عن ذلك، وعليه أن يترك الدارس ليعمل عقله في استخراج وجه التناص أو طريقة الشاعر في المعارضة، ويستحسن أن يكون ذلك في فترة متقدمة من الدراسة.

٧-اللغة الرمزية والإشارات التاريخية والقصص الأسطورية الواردة في النص هي أمور من صميم الثقافة العربية، فقصة زرقاء اليمامة لا يعلمها إلا من انغمس في الثقافة العربية؛ ومن ثم فإن الإشارة إليها في النص قد يشكل إشكالية للدارس، وحينئذ فإن الاستعانة ببعض الأفلام التسجيلية التي تشرح بعض الحوادث العربية سييسر فهم تلك الإشارات والقصص الأسطورية، في حين أن اللغة الرمزية تسمح بتأويل النص على أكثر من وجه، ومن ثم ينبغي أن تظل الدلالات مفتوحة أمام الدارسين ليجتهد فيها كل حسب رؤيته وفهمه للنص.

٨-يجب على المعلم الاستعانة بالطلاب في شرح النصوص، ولا يعتمد في العملية التعليمية على التلقين، فقد أشار الباحثون في مجال التربية إلى أن التعليم الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار يضعف قدرة الفرد على الإبداع، ويقلل من ميل الطلاب للمادة العلمية[١٤]، ومن ثم لابد من تمحور العملية التعليمية حول الطالب، والتقليل من التلقين المباشر قدر الإمكان، فيستحب أن يدعو المعلم طلابه لتحضير الدرس التالي من خلال توجيه بعض التساؤلات

حول معاني بعض المفردات أو البحث عن بعض الإشارات التراثية في النص....

٩- مراعاة الفروق الفردية بين المتلقين أثناء اختيار النص وطريقة التدريس [١٥]

١٠-العناية بتنوع طرائق التدريس، لنفي الرتابة والملل، وزيادة الدافعية للتعلم[١٦]؛ حيث يتم شرح النص بالاعتماد على وسائل العرض تارة، واستخدام بعض الطلاب النابهين في الشرح تارة أخرى، وإذا كان النص يعبر عن قصة يمكنه الاستعانة بالطلاب في تمثيلها، إضافة إلى استخدام تعبيرات الوجه وإشارات الجسد في إيصال المعنى، واستخدام برامج الحاسوب، وإجراء مسابقات، والعصف الذهني، واستخدام الألعاب التعليمية، والأفلام التسجيلية، وطلب أبحاث بسيطة بهدف تشجيع الطلاب على دخول المكتبة والبحث، وتحفيزهم من خلال الجوائز والمسابقات...إلخ

١١-لابد من تمرين الطالب على البحث الذاتي والتعلم الذاتي، وعدم التقيد بما يدرس في الصف، فالمكتبة والمعجم والممارسة خارج الصف أساس مهم للتعلم، أما أن يكتفي الطالب بالمادة العلمية التي يدرسها في الصف لبضع ساعات أسبوعية دون ممارسة وبحث وبذل مجهود، فهذه الدراسة لن تؤتي ثمارها المرجوة.

ولعل الدراسة بهذا حاولت حل الإشكالية الأولى المتعلقة بصعوبات دراسة النص القديم لغير الناطقين بالعربية وكيفية التغلب عليها، لكن ما هي السمات الواجب توفرها في النص العربي القديم ليكون وسيلة ناجحة في تعليم العربية لغير الناطقين بها؟.

سمات النص العربي القديم المقدم لغير الناطقين بالعربية

وأبرز تلك السمات على النحو التالي:

١- أن يكون النص واضحًا بعيدًا عن التعقيد من حيث الأسلوب والأفكار، ويفضل أن يتسم النص في المراحل الأولى للتعلم بقلة المجازات؛ ليتمكن الطالب من فهمه.

٢-أن يكون النص جذابا بالنسبة للمتعلمين من حيث المحتوى والأسلوب.

٣-إن ثمة إشكالية تعاني منها بعض نصوص الأدب القديم خاصة الجاهلي منها وهي التفكك الناتج عن اختلال ترتيب بعض الأبيات أو فقد بعضها..إلخ، ومن ثم يجب تجنب تلك النصوص حتى يتمكن الطالب من فهم محتواها، كما يجب تجنب الأشعار غير السليمة النسبة لأصحابها، ومعلوم أن الانتحال من القضايا التي كثر الجدل حولها بين المهتمين بدراسة الأدب العربي القديم.

٤-يفضل اختيار النصوص التي يكثر الاستشهاد بأبيات منها في كتب اللغة وعلوم الشريعة كي يكون فهمها خطوة نحو قراءة التراث قراءة واعية، وعلى سبيل المثال فقد استشهدت المعاجم أن الألمعي هو الحاد الذكاء لقول أوس:

الأَلْمَعِيُّ، الَّذِي يَظُنُّ بِكَ الظَّنَّ،
كَأَنْ قَدْ رَأَى وَقَدْ سَمِعَا[١٧]

واستشهد الزمخشري على وقوع الالتفات في كلام العرب بغرض تنشيط السامع وجذبه بقول امرىء القيس:

تَطَـــاوَلَ لَيْلُـــكَ بالإِثْمِـــــدِ
ونَامَ الخَـلِيُّ ولَـــــم تَرْقُـــدِ

وبَاتَ وباتَـــتْ لهُ لَيْـــلةٌ
كَلَيْـــلةِ ذِى العـــائرِ الأَرْمَـــدِ

وذلِـــكَ مِـــنْ نَبَـــإٍ جَـــاءَنى
وخُبِّرْتُـــهُ عـــن أَبِى الأَسْـــوَد[١٨]

٥-أن يتناسب مع طبيعة الدارسين من حيث ميولهم وأعمارهم وتوجهاتهم وبيئتهم؛ حيث أكد علماء النفس على أهمية العلاقة بين الجانبين: التعليمي والمجتمعي، فكلما ارتبطت المادة العلمية ببيئة الدارس تيسر انتقال المعلومات[١٩]، فإذا كان النص يقدم لمجموعة من الأفارقة على سبيل المثال، يتم اختيار نصوص تدعو لنبذ العنصرية والمساواة، وإذا كان النص يقدم للأطفال فيجب أن يكون مناسبًا لمرحلتهم العمرية؛ مع مراعاة إمكانية التغني به وإنشاده بسهولة ليحفظوه، ويجب أن يكون مناسبًا لقدراتهم الذهنية من حيث المحتوى، في حين أن النص المقدم لطائفة الشباب أو كبار السن لابد أن يتناسب -أيضًا- مع طريقة تفكيرهم؛ لأن صلة النص بحياة المتلقين يضفي على النص حياة، ويكتب له القبول من المتلقين، وإذا استجدت أمور عامة في بيئة الدارسين مثل الاحتفال بعيد الاستقلال مثلاً، أو وقوع حوادث مؤلمة مثل الزلازل والبراكين والفيضانات فيستحب اختيار نص مناسب للحدث، فيختار المعلم نصًّا يناسب مباهج الاستقلال في الحالة الأولى، ومرثية تناسب الأجواء الحزينة في الحالة الثانية؛ لأن ذلك أدعى لتفاعل الدارسين مع النص؛ لأنه حينئذ يعبر عن نفسياتهم ويتشاكل مع واقعهم.

٦-أن يكون مفيدًا لهم في مجال الحياة، فيتخير من الموضوعات ما يناسب اهتمامتهم ومجال عملهم؛ فإذا كان النص يقدم لطلاب من الشرطة أو الجيش مثلاً يجب التركيز على المفردات والموضوعات التي تناسب مجال تخصصهم من حيث الشجاعة والإقدام والتفاني في حب الوطن والذود عنه بالنفس والنفيس...، وإذا كان الدارسون يمتهنون الطب أو الهندسة تقدم لهم نصوص تتناسب وتوجهاتهم العملية مثل النصوص التي تدعو للإخلاص في العمل والتفاني فيه أو التي تمجد العلماء وتبين دورهم في النهوض بالوطن...إلخ.

٧-ألا يتصادم النص مع ثقافة الدارسين، لأن ذلك يؤدي لنفورهم منه، ويفضل النصوص التي تدعو إلى أمور أخلاقية مشتركة بين الثقافات، أو قيم إنسانية عامة مثل الشجاعة وحب الأوطان والعدل...

٨-يجب أن يتصف النص بصفة الذوق الأدبي؛ ليرغب المتعلم في قراءته والتأثر به[٢٠]، ولا أغالي حين أقول إن البناء الخلقي والفكري للفرد والمجتمع يمكن تشكيله من خلال الأدب الراقي، وعلى نحو خاص الذي يقدم في المراحل التعليمية الأولى للطفل[٢١]

٩-يجب أن يثير النص في نفس الطالب القوة العلمية، فالتعبير العلمي يدفع الشخص لسلوك فعال، ويثير في نفسة القوة الإدراكية التي تزوده بزاد ثقافي وتوسع من مداركه وخبراته[٢٢]، وقد

أشار بعض الباحثين إلى أن من الأسس النفسية التي يجب الارتكاز عليها في اختيار النصوص أن يكون محتواها حضاريا، ويهتم بالقيم والاتجاهات والمفاهيم ويعمل على الارتقاء بالإنسان[٢٣]، فالشعر القديم هو مستودع حكمة العرب، ومعدن حضارتها، وهو داعية للقيم الأخلاقية النبيلة التي اتسم بها العرب، ولعل فارس ميدان الحكمة هو زهير بن أبي سلمى الشاعر الجاهلي الفحل، وقد تخيرت له بعض أبيات من معلقته يعرض من خلالها خبرته في الحياة، ويحاول نقل تلك الخبرات إلى الآخرين، فيقول داعيًا للبذل والعطاء:

٥٢- وَمَـنْ يَـكُ ذَا فَضْـلٍ، فَيَبْخَـلْ بِفَضلِـــهِ
عـلى قَوْمِـهِ يُسْـتَغْنَ عَنْـهُ وَيُذْمَـــــــمِ

ويقول محذرًا من الإحسان لمن لا يستحق:

٥٣- وَمَـن يجعَـلِ الْمَعـرُوفَ فِي غَـيرِ أهـلِهِ
يَكُـــنْ حَمْـدُهُ ذَمًّـــــا عَلَيْـهِ وَيَنْـدَمِ

ويقول داعيًا للشجاعة وعدم الخوف من الموت:

٥٥- وَمَـنْ هـابَ أَسبابَ المَنـايا يَنَلْنَـــهُ،
وَلَـــو رَامَ أَسْـــبَابَ الـــسَّماءِ بِسُلَّـــمِ

ويقول منبهًا للعناية ببواطن الناس، وعدم الاغترار بظواهرهم، والدعوة لإكرام النفس:

٥٨- وَمَـن يغـترِبْ يَحْسِـبْ عـدُوًّا صَديقَـــهُ
وَمَـــنْ لَمْ يُكَـــرِّمْ نَفْسَـــهُ لَـــمْ يكـــرَّمِ

ويقول مبينًا أن الطبع يغلب التطبع:

٥٩- وَمَهْمَـا تَكُـنْ عِنْـدَ امـرِىءٍ مِـنْ خَليقَـةٍ
وإنْ خَالَهَـا تَخْـفَى عـلى النَّـاسِ تُعـلَمِ

ويقول داعيًا لعزة النفس وعدم إذلالها:

٦٠- وَمَـنْ لا يَزَلْ يَسْـتَحملُ النّـاسَ نَفْسَـهُ،
وَلاَ يُعْفِهَـا يومًـا مِـن الـذُّلّ يَنْـدَمِ[٢٤]

١٠-النص الأدبي الجاهلي -على نحو خاص- يتسم ببعض العادات البعيدة عن الثقافة المعاصرة، وقد يتعرض فيه الدارس لبعض الأمور التاريخية التي تتصل بالثقافة العربية، ومن ثم عند اختيار نص جاهلي يجب مراعاة توضيح تلك الأمور، فمن لا يعرف معنى(البلية) في قول الحارث بن حلزة اليشكري لا يستطيع أن يفهم قوله:

أَتَلَهَّـى بِـهَا الهَوَاجِـرَ إِذ كُـلـ
ـلُ ابـنَ هَـمٍّ بَلِيَّـةٌ عَـمـيَـاءُ[٢٥]

و(البلية) هي الناقة تحبس عند قبر صاحبها بعد موته، ويعكس رأسها إلى ذنبها، ولا تأكل ولا تشرب حتى تموت، وذلك لقناعة العرب الجاهليين أن الميت سيحتاج إليها في رحلته للعالم الآخر.

١١-تجنب النصوص التي تدعو للنعرات الجاهلية والحروب أو تلك التي تثير الطائفية خاصة في البيئات التي عانت من حروب طائفية أو عرقية، أو البيئات التي تتمتع بوجود عرقيات وأديان مختلفة في نسيج مجتمعها.

١٢-مراعاة التنوع في اختيار النصوص القديمة من حيث الشعر والحكم والأمثال... لتفادي ملل الطلاب، ولتدريبهم على نماذج مختلفة تصقل ثقافتهم وتساعدهم في فهم اللغة العربية التراثية.

الدراسة التطبيقية

وقد تخيرت في الجانب التطبيقي قصيدة للمتنبي وذلك لعدة أمور، أولها: فصاحة المتنبي التي لا تبارى، فهو شاعر العربية، ثانيًا: أنه يكثر الاستشهاد بشعره في كتب التراث، ثالثًا: سهولة مفردات النص، رابعًا: لأن النص يحوي مجموعة من الحكم التي تشترك فيها الثقافات جميعها، خامسًا: أنه لا يشتمل على ما يصادم الثقافات المختلفة، أويدعو للعنصرية أو إثارة النعرات العرقية، سادسًا:خلوه من الإشارات التاريخية والأسطورية...، سابعًا: أنه يناسب الطبقات المتنوعة من الدارسين بحيث يمكن لكل منهم أن يبدع فيه حسب مستواه، وقد قدمت له بمقدمة يسيرة عن الشاعر، وشرح مبسط للنص من حيث الموضوع والبناء، ثم قسمت التدريبات لمستويات لتناسب المستويات المتنوعة من الدارسين، فهناك مستوى الفهم والاستيعاب، ومهارة الكتابة والقراءة ليناسب المبتدئين من الطلاب، وهناك مهارات خاصة بالقواعد تناسب المستوى الأعلى من الطلاب، وهناك المستوى البلاغي يناسب الطبقة المتقدمة من الطلاب، وداخل كل مستوى –أيضًا- وضعت تدريبات تناسب مستوى الطالب المتميز وأخرى لعموم الطلاب.

يقول المتنبي:

صَحِبَ النّاسُ قَبلَنا ذا الزّمَانَا
وَعَنَاهُمْ مِن شأنِهِ مَا عَنَانَا

وَتَوَلّوْا بِغُصّةٍ كُلُّهُمْ مِنْـ
ـهُ وَإنْ سَرَّ بَعْضَهُمْ أحْيَانَا

رُبّمَا تُحسِنُ الصّنِيعَ لَيَالِيـ
ـهِ وَلَكِنْ تُكَدّرُ الإحْسَانَا

وَكَأنّا لم يَرْضَ فينَا بِرَيْبِ الـ
دَّهْرِ حتى أعَانَهُ مَنْ أعَانَا

كُلّمَا أنْبَتَ الزّمَانُ قَنَاةً
رَكّبَ المَرْءُ في القَنَاةِ سِنَانَا

وَمُرَادُ النّفُوسِ أصْغَرُ من أنْ
نَتَعَادَى فيهِ وَأنْ نَتَفَانَى

غَيرَ أنّ الفَتى يُلاقي المَنَايَا
كالِحَاتٍ وَلا يُلاقي الهَوَانَا

وَلَوَ أنّ الحَيَاةَ تَبْقَى لِحَيٍّ
لَعَدَدْنَا أضَلّنَا الشّجْعَانَا

وَإذا لم يَكُنْ مِنَ المَوْتِ بُدٌّ
فَمِنَ العَجْزِ أنْ تكُونَ جَبَانَا

كلّ ما لم يكُنْ من الصّعْبِ في الأنـ
ـفُسِ سَهْلٌ فيها إذا هوَ كانَا[٢٦]

أ-نبذة عن الشاعر

هو أبو الطيب أحمد بن الحسين كوفي المنشأ ولد بكندة ٣٠٣ه، شاعر عباسي، قال الشعر في العاشرة من عمره، وقيل أنه تنبأ وادعى النبوة فسجن، ثم خرج من السجن يبحث عن نموذج الفارس المغوار، فاتصل بسيف الدولة الحمداني أمير حلب وأعجب به، وأكثر من مدحه إلى أن أوقع الوشاة بينهما، فاضطر للرحيل إلى مصر ومدح كافور الإخشيدي إلا أنه لم يقنع بشخصيته

وكان يستعلي عليه في شعره، ثم ما لبث أن هرب منه إلى الكوفة ومدح ابن العميد، ثم رحل إلى شيراز ومدح عضد الدولة، وأخيرًا قرر العودة إلى بغداد لكنه قتل هو وابنه وغلامه في الطريق سنة ٣٥٤هـ. والقصيدة التي بين أيدينا قيلت بمصر[٢٧].

ب-موضوع النص

يتحدث المتنبي عن الزمان، وكيف أنه دائم التغير والتقلب، وأن بعض تلك التغيرات هي أفعال بشرية ناتجة عن فساد نفوس البشر، ثم يستعرض نظرته للدنيا مبينًا أنها لا تستحق أن نتعادي في طلبها، وأن يفني بعضنا بعضًا من أجلها، وأن الإنسان عليه أن يكون حر النفس شريفًا، لا يقبل الذل والهوان، فالجميع سيموت لا مناص من ذلك المصير، وأخيرًا يختم نصه ببيان أن كل ما كانت النفس تستصعبه إذا مارسته سهل وهان عليها.

ج-بناء النص

١-غالبية مفردات النص تنتمي للحقل الدلالي للزمان وفعله بالإنسان من حيث الإساءة إليه والإحسان (صَحِبَ، الزّمَانَ، غصة، سر، تحسن، الصنيع، ليالي، تكدر، الإحسان، الدهر، ريب، أعان، قناة، سنان، نتعادى، نتفانى، الحياة، حي، الموت، جبان،...)

٢-الأنماط اللغوية في النص: نجد بعض الصور الفنية في النص مثل: (صَحِبَ النّاسُ قَبلَنا ذا الزّمَانَا، وَتَوَلّوْا بِغُصّةٍ كُلّهُمْ مِنْه، وَإنْ سَرَّ بَعْضَهُمْ أحْيَانَا، رُبمّا تُحسِنُ الصّنيعَ لَيَالِيه وَلَكِنْ تُكَدّرُ الإحْسَانَا، كُلّمَا أنْبَتَ الزّمَانُ قَنَاةً رَكّبَ المَرْءُ في القَنَاةِ سِنَانَا، يلاقي المَنَايَا كالِحَاتٍ، وَلا يُلاقي الهَوَانَا...)

د- التدريبات: وتهدف التدريبات لتنمية مهارات عدة وهي:

١-مهارة الفهم والاستيعاب

أ) أكمل البيت بما يناسبه: صَحِبَ النّاسُ قَبلَنا ذا الزّمَانَا.....

ب) ضع المفردات الناقصة: غَيرَ أنّ الفَتى يُلاقي المَنَايَا..... وَلا يُلاقي....

ج) هل الأبيات التالية صواب أو خطأ

وَتَوَلّوْا بِغُصّةٍ كُلّهُمْ مِنْـ
ـهُ وَإنْ سَرَّ بَعْضَهُمْ أحْيَانَا

( ) صواب ( ) خطأ

وَإذا لم يَكُنْ مِنَ المَوْتِ بُدٌّ
فَمِنَ العَجْزِ ألا تكُونَ جَبَانَا

( ) صواب ( ) خطأ

د) من خلال الرجوع للمعجم تعرف على معنى ريب، وما معنى (ريب الزمان)؟

ه) أذكر مما تحفظ أبياتًا تتحدث عن الزمان

٢-مهارة الكتابة والقراءة

أ) أدخل المفردات التالية في جمل مفيدة
-الناس -الموت -العجز -جبان -صحب -الزمان

ب) بين عكس المفردات التالية، واستخدمه في جملة مفيدة
-سرَّ - تحسن - نتعادى - حياة - صعب

ج) يكتب كل طالب النص من حفظه، ويقرأ ما كتب ويصحح له المعلم.

د) لخص ما فهمته من النص في حدود خمسة أسطر.

٣-القواعد

أ) حدد نوع الكلمات التالية من حيث الإفراد والتثنية والجمع

-الصنيع – الليالي – القناة – السنان – النفوس – المنايا

ب) حدد نوع الأفعال التالية(ماض، مضارع، أمر)

– تولوا – تحسن – سر – تكدر – يلاقي.

ت) كالحات: ( ) جمع مؤنث سالم

( )جمع تكسير ( )جمع مذكر سالم

ج) استخرج من النص أسلوب نفي، وقم بإثباته.

د) قم بنفي العبارات التالية:

– رَكّبَ المَرْءُ في القَنَاة سِنَانَا – تُكَدّرُ الإحْسَانَـــا – سَرَّ بَعْضَهُمْ أحْيَانَا

ذ) تعد (ذا) في قول الشاعر (صَحِبَ النّاسُ قَبلَنا ذا الزّمَانَـا)

( ) اسم موصول ( ) اسم إشارة ( ) حرف جر

ه) ما الوظيفة النحوية للكلمات التي تحتها خط

رُبّمَا تُحسِنُ الصّنيـعَ لَيَالِـــيـه
فَمِـنَ العَجْـزِ أنْ تكُـونَ جَبَـانَا

وَمُرَادُ النّفُوسِ أصْغَـــرُ مـن أنْ
نَتَعَـــادَى فيـــهِ وَأنْ نَتَفَانَـــى

٤-البلاغة

أ) بين نوع الصورة في قول الشاعر

كلّ ما لم يكُنْ من الصّعبِ في الأنـ
ـــفُسِ سَهْـلٌ فيهـا إذا هـوَ كانَا

( ) تشبيه ( ) كناية ( ) استعارة تمثيلية

ج) تحسن الصنيع لياليه

( ) مجاز عقلي علاقته الزمانية

( ) استعارة ( ) تشبيه

ح - رُبّمَا تُحسِنُ الصّنيـعَ لَيَالِـــيـ
ـــهِ وَلَكِـــنْ تُكَـــدّرُ الإحْسَانَـــا

العلاقة بين شطري البيت تسمى في علم البديع

( ) احتراس ( ) مقابلة ( ) تضاد

خ) المنايا كالحات

( ) استعارة مكنية ( ) تشبيه ( ) مجاز مرسل

د) بين نوع الصورة البيانية في قول الشاعر

كُلّمَا أنْبَـــتَ الزّمَـــانُ قَنَـــاةً
رَكّـبَ المَـرْءُ في القَنَـاةِ سِنَانَـا

أهم النتائج والتوصيات

وفي الختام؛ فقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

١- أن النص الأدبي القديم ثروة لغوية ومعنوية وأخلاقية لا يمكن الاستغناء عنها في تدريس العربية لغير الناطقين بها.

٢- أن إهمال تدريس النص الأدبي القديم لغير الناطقين بالعربية له عواقب وخيمة أبرزها عدم قدرتهم على فهم القرآن والسنة وكتب التراث.

٣- أن الدارس للعربية أو للغة عمومًا لا يمكنه الاستغناء عن دراسة بيئة أهلها، وذلك لن يتأتى إلا من خلال النص القديم.

٤- اقترحت الدراسة بعض الوسائل المساعدة في التغلب على الصعوبات التي تعرض لدارس

النص القديم منها: الحرص على التدرج في تدريس النصوص من الأيسر للأعسر، والبداية بالمجازات المشتركة بين اللغات، والعناية بالتعريف ببيئة النص القديم، والاستعانة ببعض التقنيات الحديثة في العملية التدريسية، إضافة للاستعانة بالطلاب أنفسهم في العملية التعليمية وتوجيههم نحو التعلم الذاتي، وتنوع طرائق التدريس مع مراعاة الفروق الفردية في اختيار النص وتدريسه...

٥- اقترحت الدراسة بعض الشروط التي يجب توفرها في النص القديم ليدرس لغير الناطقين بالعربية منها: الوضوح وعدم التعقيد، وأن يكون جذابًا للمتعلمين، وأن يكون متماسكًا، ثابت النسبة لصاحبه، وأن يكون مما يكثر الاستشهاد به في كتب التراث، ويناسب طبيعة الدارسين وميولهم وثقافتهم، وأن يكون مفيدًا في مجال حياتهم، ولا يتصادم مع ثقافتهم، ويتصف بالذوق الأدبي، وأن يكون محتواه حضاريًا.

التوصيات

وتوصي الدراسة بعدة أمور منها:

- العناية بتدريس النص الأدبي القديم لغير الناطقين بالعربية في جميع مراحل الدراسة مع مراعاة تقدم مستواهم العلمي ومرحلتهم التعليمية والفروق الفردية في اختيار النص.
- وضع قائمة بأشهر الأبيات والقصائد التي يستشهد بها في كتب التراث وتدريسها للطلاب أثناء مرحلة التعلم لتيسير قراءة التراث عليهم.
- تعزيز العلاقة بين الطلاب والأدب القديم من خلال مراعاة أساليب التعلم الحديثة المعتمدة على الطالب، وتقديم بعض المكافأت للمتميزين منهم لتشجيعهم.
- يجب على المعلم توضيح أهمية النص الأدبي القديم، ومكانته قبل بداية التدريس لتحفيز الطلاب على التعلم، وليتغلبوا على صعوبات المادة العلمية.

المصادر والمراجع

- الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات،، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق:إبراهيم السامرائي، ط٣،(الزرقاء، الأردن، مكتبة المنار، ١٤٠٥هـ- ١٩٨٥ م).
- الباجوري، شيرين سعيد، بحث الدراسات الأدبية والبلاغية وأثرها في تنمية القيم الأخلاقية ضمن كتاب المؤتمر الدولي الحادي عشر حول البرامج التعليمية المستندة على القيم ودورها في بناء الشخصية، قسم اللغة العربية بجامعة كيرالا-الهند، جـ١، ٢٠١٩هـ (٦٩-٨٣).
- بحيري، سعيد حسن، اتجاهات لغوية معاصرة من وظائف التحليل النصي: مجلة علامات، جـ٣٨، ١٠ رمضان، ١٤٢١هـ-ديسمبر٢٠٠٠م(١٣٣- ٢٢٢).
- بحيري، سعيد حسن، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ط٢ (القاهرة، مؤسسة المختار، ١٤٣١هـ -٢٠١٠م).
- بساطي، عمر مصطفى عبد الله، أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية للناطقين بغيرها (مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، عدد٢٠، يناير ٢٠١٦م)(١٢٣-١٤٨).

- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء ابناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، (بيروت، دار صادر، ١٣٩٨ه-١٩٧٨م) جـ١.
- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: نخبة من الأساتذة المتخصصين،(القاهرة، دار الحديث، ٢٠٠٣م).
- ابن رشيق، أبو علي الحسن القيرواني الأزدي، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ونقدهن تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (القاهرة، دار الطلائع، ٢٠٠٦م).
- ثعلب، أبو العباس، شرح ديوان زهير بن أبي سلمى، تحقيق: فخر الدين قباوة، ط٣(دمشق، سوريا، مكتبة هارون الرشيد، ١٤٢٨ه-٢٠٠٨م).
- خطابي، محمد، لسانيات الخطاب مدخل إلى انسجام الخطاب، ط٢ (الدار البيضاء، بيروت، المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٦ م).
- دي بوجراند، روبرت، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: د.تمام حسان، ط٢(القاهرة، عالم الكتب، ١٤٢٨ه-٢٠٠٧م).
- الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز، سير أعلام النبلاء (القاهرة، دار الحديث، ١٤٢٧ه-٢٠٠٦م)، جـ١٢.
- الزمخشري، أبو قاسم محمود عمر، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل (القاهرة، مصر، المكتبة التوفيقية) جـ١
- الزناد، الأزهر، في نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصًّا، ط١، (بيروت، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٣م).
- السورطي، يزيد عيسى، السلطوية في التربية العربية،(الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أبريل٢٠٠٩م).
- شاكر، محمود محمد، كتاب المتنبي رسالة في الطريق إلى ثقافتنا،(مصر-مطبعة المدني المؤسسة السعودية، جدة-دار المدني، ١٤٠٧ه-١٩٨٧م).
- شنن، بلخير، البحث الأدبي ودوره في تدريس قواعد اللغة العربية بالتدريس بالكفاءات للناطقين بغيرها، (مجلة الأثر، عدد٣٠ جوان ٢٠١٨ م)(١٠٩-١٢٤).
- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم(مصر، عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٩٧١م).
- العقباوي، إسماعيل محمد، علم لغة النص مدخل نظري، ط١ (القاهرة، دار الحرم، ٢٠١٦م)
- العكبري، أبو البقاء، شرح ديوان أبي الطيب المتنبي المسمى بالتبيان في شرح الديوان، ضبط وتصحيح: مصطفى السقا، وإبراهيم الابياري، وعبد الحفيظ شلبي،(مصر، مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٥٥ه-١٩٣٦م) جـ٤.
- نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي، ط٤(عمان، دار الفرقان، ١٤٢٣ه-٢٠٠٣م)
- اليشكري، الحارث بن حازة، ديوان الحارث بن حلزة اليشكري، صنعة وتحقيق: مروان العطية، ط١(دمشق –دار النووي، دمشق، بيروت-دار الهجرة، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م).

الهوامش

١ ابن منظور: لسان العرب، تحقيق: نخبة من الأساتذة المتخصصين،(القاهرة، دار الحديث، ٢٠٠٣ م) انظر مادة نصص.

٢ وقد أشار إلى بعض تلك المعاني الأزهر الزناد، في نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصًّا، ط١، (بيروت، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٣)، صـ١٢

٣ محمد خطابي، لسانيات الخطاب مدخل إلى انسجام الخطاب، ط٢ (الدار البيضاء، بيروت، المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٦ م، انظرصـ١٣

٤ وقد ذُكرت تلك التعريفات د. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ط٢ (القاهرة، مؤسسة المختار، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م) صـ١٢٥، صـ١٢٦، صـ١٢٧، صـ١٣١، وقد بين العقباوي أنه لم يتفق على تعريف محدد للنص، وذكر نماذج لتعريفات كثيرة في مبحث: "النص تعريفه مفهومه أنواعه"، انظر إسماعيل محمد العقباوي علم لغة النص مدخل نظري، ط١ (القاهرة، دار الحرم، ٢٠١٦م)، انظر صـ١٠٥ وما يليها.

٥ روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء ترجمة: د.تمام حسان، ط٢(القاهرة، عالم الكتب، ١٤٢٨ هـ-٢٠٠٧م) انظر صـ١٠٣.

٦ سعيد حسن بحيري، اتجاهات لغوية معاصرة من وظائف التحليل النصي: مجلة علامات، جـ٣٨، ١٠ رمضان، ١٤٢١هـ-ديسمبر٢٠٠٠م، انظر: صـ ١٧٠، صـ١٧٥.

٧ د. بلخير شنن، البحث الأدبي ودوره في تدريس قواعد اللغة العربية بالتدريس بالكفاءات للناطقين بغيرها، (مجلة الأثر عدد٣٠ جوان ٢٠١٨ م) انظر صـ١١٢ وما يليها

٨ أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم(مصر، عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٩٧١م) صـ١٤٣

٩ السابق:صـ١٤٤

١٠ السابق: صـ١٤٤

١١ أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (القاهرة، دار الطلائع، ٢٠٠٦م)، جـ١صـ٢٥ ما يليها

١٢ أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر: صـ١٤٤

١٣ د.عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط٤(عمان: دار الفرقان، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م)، انظرصـ ٣٢٤.

١٤ د. يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية،(الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أبريل٢٠٠٩م) انظرصـ١٨

١٥ فقد أشار علماء التربية لأهمية ذلك، السابق: انظرصـ ٢٦.

١٦ السابق: انظرصـ٢١

١٧ ابن منظور: لسان العرب: انظر مادة لمع

١٨ أبو قاسم محمود عمر الزمخشري الخوارزمي، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل (القاهرة، مصر، المكتبة التوفيقية، القاهرة): انظر جـ١صـ٤٠

١٩ د.عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، انظر صـ٥٣٩

٢٠ د. بلخير شنن، البحث الأدبي ودوره في تدريس قواعد اللغة العربيةبالتدريس بالكفاءات للناطقين بغيرها: انظر صـ١١٢

٢١ انظر شيرين سعيد الباجوري، بحث الدراسات الأدبية والبلاغية وأثرها في تنمية القيم الأخلاقية ضمن كتاب المؤتمر الدولي الحادي عشر حول البرامج التعليمية المستندة على القيم ودورها في بناء الشخصية، قسم اللغة العربية بجامعة كيرالا-الهند، جـ١، ٢٠١٩هـ.

٢٢ د.بلخير شنن، البحث الأدبي ودوره في تدريس قواعد اللغة العربية بالتدريس بالكفاءات للناطقين بغيرها:انظر صـ١١٢

٢٣ د. عمر مصطفى عبد الله بساطي، أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية للناطقين بغيرها (مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، عدد٢٠، يناير ٢٠١٦م) انظر صـ١٢٦ وما يليها

٢٤ هذه الأبيات جميعها من معلقته، أبو العباس ثعلب، شرح ديوان زهير بن أبي سلمى، تحقيق: فخر الدين قباوة، ط٣(دمشق، سوريا، مكتبة هارون الرشيد، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٨م)، انظر صـ٣٥ وما يليها.

٢٥ ديوان الحارث بن حلزة اليشكري، صنعة وتحقيق:مروان العطية، ط١(دمشق –دار النووي، دمشق، بيروت- دار الهجرة، ١٤١٥ه-١٩٩٤م) ص٦٧

٢٦ أبو البقاء العكبري، شرح ديوان أبي الطيب المتنبي المسمى بالتبيان في شرح الديوان، ضبط وتصحيح: مصطفى السقا، وإبراهيم الابياري، وعبد الحفيظ شلبي،(مصر، مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٥٥ه-١٩٣٦م) جـ٤ص٢٣٩

٢٧ انظر عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، ط٣،(الزرقاء، الأردن، مكتبة المنار، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥ م) انظرص ٢١٩وما يليها، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء ابناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، (بيروت، دار صادر، ١٣٩٨ه-١٩٧٨م) لنظرجا١ص١٢٠ وما يليها، و شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي، سير أعلام النبلاء (القاهرة، دار الحديث، ١٤٢٧ه-٢٠٠٦م)، انظرجا١٢ص ٢٥٥، محمود محمد شاكر، كتاب المتنبي رسالة في الطريق إلى ثقافتنا،(مصر-مطبعة المدني المؤسسة السعودية، جدة-دار المدني، ١٤٠٧ه-١٩٨٧م)

تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية
(دراسة في وعي التحديات وآفاق المواجهة)

أ.د. عبدالله بن خليفة السويكت
أستاذ الأدب العربي والنقد في قسم اللغة العربية بكلية التربية بالزلفي &
عميد الدراسات العليا بجامعة المجمعة، مدير مركز البحوث الإنسانية والإدارية بجامعة المجمعة

الملخص

منهجية الدراسة

ستقوم الدراسة على منهج وصفي تحليلي يكشف أبرز التحديات والمعيقات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية، وتحليل للجوانب التي قد تؤخر أو تعطل سير تعليم اللغة العربية، ثم تحليل مفصل للآفاق المستقبلية التي يجب تعزيزها لمواجهة تلك التحديات.

فكرة الدراسة

تولَّدت فكرة الدراسة؛ نظراً لما تعرضت إليه اللغة العربية من محاولات إضعاف، تجلت بشكل واضح خلال السنوات الأخيرة؛ عندما بدأت ملامح هيمنة للغات كثيرة، ومزاحمة لهجات محلية وعامية أضعفت من المخزون اللغوي، والثراء المعرفي بخصائص تلك اللغة، حتى باتت مشكلة تقلق الغيورين على العربية على المستويات الحكومية والفردية، ناهيك عن الغزو الثقافي يعكر صفاء اللغة، من خلال مصطلحات ضخها الإعلام الجديد في كافة وسائله المقروءة والمسموعة والمرئية، وكان لذلك أثر مباشر على لغة الجيل الجديد؛ وكان سبباً في زعزعة ثقة ذلك الجيل بسلامة لغته من جهة، وتصوره بعدم صلاحية لغته للجيل الذي يعيشه من جهة أخرى، ولم يقف الأمر عند ذلك فحسب، بل لقد تسربت إلى المتخصصين في اللغة العربية؛ حتى إن بعض استطلاعات الرأي السريعة بين طلبة الجامعات تشير إلى أنّ المتخصصين في اللغة العربية يشعرون، بصورة عامة، بقدر من الدونيّة قياساً إلى دارسي اللغة الإنجليزية أو بعض التخصصات الأخرى، لأن البعض ينظر إلى العلوم والمعارف والثقافة نظرة سطحية،

ولا يغوص في الأعماق ليدرك أن الوعي والمعرفة والإدراك والثقافة ليست ألفاظاً مجردة ينطق بها مستخدم اللغة في البيت أو المدرسة أو السوق أو العمل، وإنما هي أبعد من ذلك، إنها جوهر يتأتى أصلا باللغة الأم، وما اللغات الأخرى إلا وسيلة مساندة لاكتساب هذه المعارف والثقافات والعلوم.

محاور الدراسة

ستقوم الدراسة على عدة محاور كما يلي:

مدخل: في أهمية اللغة العربية، وضرورة تعلمها.

تمهيد: جهود المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية محلياً وعالمياً.

أولاً : أبرز التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية.

ثانياً: سبل مواجهة التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية.

أبرز النتائج والتوصيات.

المدخل

أهمية اللغة العربية وضرورة تعلمها

اللغة العربية رمز هوية الأمة العربية، وحاملة لغة القرآن الكريم، وناقلة الثقافة العربية عبر القرون، وعن طريق اللغة اتصلت الأجيال بالأجيال، والأمم بالأمم، والشعوب بالشعوب، عبر القرون وتعاقب الأزمان.

ومن الأمة العربية اقتبست كثير من الأمم الحضارة، وتمثلت الثقافة، وأخذت العلوم، فأضحى الكتاب العربي ركناً أساسياً من ثقافة تلك الشعوب، وعنصراً جوهرياً في تشكيل أخلاقها، وبناء أفكارها، وفي الحين الذي أضحت اللغة العربية نقطة التقاء العرب بالشعوب الأخرى، وفي الوقت الذي غدت فيه اللغة العربية أداة التلاقح الثقافي والتبادل المعرفي، سجلت نقطة اهتمام البشرية على اختلاف ألسنتها وألوانها، فهي لغة نشأت فتية على غير مثال، يقول الفرنسي إرنست رينان: «اللغة العربية بدأت فجأة على غاية الكمال، وهذا أغرب ما وقع في تاريخ البشر، فليس لها طفولة ولا شيخوخة، ظهرت لأول مرة تامة مستحكمة، ولم يمض على فتح الأندلس أكثر من خمسين سنة حتى اضطر رجال الكنيسة أن يترجموا صلواتهم بالعربية ليفهمها النصارى»، وهو كلام صحيح؛ إذ إن اللغة العربية قد وصلت إلى درجة الكمال عند أمة كانت أمية غالبيتها من الرحَّل؛ ولهذا يقول الإمام الشافعي –رحمه الله: «لسان العرب أوسع الألسنة مذهباً، وأكثرها ألفاظاً، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي».

وإن مما يؤكد فضل العربية ووجوب تعلمها وتعليمها، ما قاله عمر بن الخطاب –رضي الله عنه: «تعلَّموا العربية فإنها من دينكم، وتعلموا الفرائض فإنها من دينكم»، فمن فقُه في العربية فقد فقه في دينه، ومن جهلها فقد يصعب عليه فهم هذا الدين.

والسابر لنشأة اللغة العربية يجد أنها ولدت وترعرعت في أحضان شبه الجزيرة العربية؛ مما وفر لها أسباب الحفظ والتمكين لعدة قرون قبل الإسلام.

وبعد أن انبلج نور الإسلام وأقر أن اللغة العربية هي اللغة الحاملة لكتاب الله تعالى، باتت لهذه اللغة الميزة العظمى على أخواتها الساميات جميعاً، بل إنها تفوقت على أكثر لغات العالم الحية بما تتصف به من مميزات وسمات، جعلت منها لغة عالمية لا يمكن أن يدخل إنسان في دين الإسلام إلا بعد أن يتعلم شيئاً منها؛ لأنها غدت لغة المصدر التشريعي وعلى رأس تلك المصادر القرآن الكريم، وطريقاً آمناً لفهم الأحاديث النبوية، وعلوم الدين، وبجانب المصدر التشريعي تكون لدى بعض الشعوب غير الناطقة بالعربية حب وعشق لهذه اللغة التي حببها القرآن الكريم إلى قلوبهم، فعشقوا معها أدبها، وتراثها، وعلومها النظرية والتطبيقية منذ بزوغ الإسلام حتى يومنا الحاضر، فهذا أبو الريحان البيروني ذلك العالم الرياضي والفيلسوف الذي ولد في ضاحية خوارزم في أوزبكستان، أي أنه من أصل غير عربي، كانت تحيط به العديد من القوميات والأعراق غير العربية، نراه يفخر باللغة العربية ويعجب بعبقريتها، فيقول: «والله لأن أُهجى بالعربية أحب إليَّ من أن أمدح بالفارسية»[1]، ويقول المستشرق الألماني «يوهان فك»: «إن العربية الفصحى لتدين حتى يومنا هذا بمركزها العالمي أساسياً لهذه الحقيقة الثابتة، وهي أنها قد قامت في جميع البلدان العربية والإسلامية رمزاً لغوياً لوحدة عالم الإسلام في الثقافة والمدنية، لقد برهن جبروت التراث العربي الخالد على أنه أقوى من كل محاولة يقصد بها زحزحة العربية الفصحى عن مقامها المسيطر، وإذا صدقت البوادر ولم تخطئ الدلائل فستحتفظ العربية بهذا المقام العتيد من حيث هي لغة المدنية الإسلامية»[2].

وانطلاقاً من تلك الأهمية البالغة والجمال الباهر للغتنا العربية، سوف نفصل القول في أبرزالتحديات والمعيقات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية، ونحلل بعض الجوانب التي قد تؤخر أو تعطل سير تعليم اللغة العربية، ثم تحليل مفصل للآفاق المستقبلية التي يجب تعزيزها لمواجهة تلك التحديات.

تمهيد

جهود المملكة العربية السعودية بتعليم اللغة العربية محلياً وعالمياً

لو تأملنا المنطلقات الأساسية في سياسات المملكة العربية السعودية لوجدنا أن النظام الأساسي للحكم فيها ينص في مادته الأولى على أن «المملكة العربية السعودية، دولة عربية إسلامية، ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم. ولغتها هي اللغة العربية، وعاصمتها مدينة الرياض»[3]، وهذا النص الدستوري على اللغة العربية يعطي لها قوة قانونية ملزمة في كافة الأنظمة والتعليمات بحيث تكون واجبة التنفيذ، ومن ثم يجب التمكين لها، وحمايتها، وفرض العقوبات على المخالفات المؤدية إلى عدم احترامها والتراخي في تطبيق الأنظمة والتعليمات

الصادرة بشأنها، ولا غرابة في ذلك، فالمملكة العربية السعودية هي منبع العربية ومهبط الوحي؛ ولذلك نجد الاعتزاز بها والعمل على نشرها هو الأصل والأساس، وهو ما تؤكد عليه تصريحات وتوجيهات ملوك هذه البلاد حفظهم الله، ويسعى إليه الجميع[٤].

ومن يتتبع تاريخ تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في الجامعات السعودية، يدرك مدى اهتمامها بتعليم اللغة العربية منذ أن أنشئ نظام التعليم العالي فيها، فقد نصت المادة الحادية عشرة من نظام التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ولوائحه على أن «اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات، ويجوز عند الاقتضاء التدريس بلغة أخرى بقرار من مجلس الجامعة المختص»[٥]، وأكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ هذا الاهتمام الذي توليه المملكة للغة العربية، حينما تضمّنت الرؤية إشارة إلى ضرورة العناية باللغة العربية بوصفها جزءًا أساسيًا من مكوّنات الهوية الوطنية السعودية.

وبما أن المملكة العربية السعودية ذات حضور كياني وذهني في وعي العالم العربي و الإسلامي؛ كونها تحتضن مهوى أفئدة المسلمين، وتعد محضن العرق العربي والموطن الأصلي له، فقد قطعت شوطاً طويلاً في مضمار تعليم اللغة العربية و تعلمها، فهي الراعية لكثير من الخدمات التي تقدم للغة العربية وتعليمها، فاعتنت الكثير من الكليات والأقسام المتخصصة بتعليم اللغة العربية، فلا تكاد جامعة من جامعتها إلا وتضم أقساماً للغة العربية في كلياتها المتعددة، كما كان لها اهتمام لا نظير له في إنشاء معاهد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وضمت معظم جامعاتها مراكز ووحدات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وما فتئت تستقبل آلاف الطلاب من مختلف أقطار العالم لتعليمهم اللغة العربية وآدابها، وتزويدهم بقدر كاف من الدراسات الإسلامية لخدمة الإسلام ونشره، وتأهيلهم؛ كي يكونوا سفراء في بلدانهم، كما كان لها اهتمام بالغ في إعداد معلمين متخصصين يقومون بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلدان الإسلامية والأقليات المسلمة في العالم، وتدربهم على إجراء البحوث والتجارب الميدانية؛ لتطوير مناهج وأساليب تعلم وتعليم العربية لغير الناطقين بها، وتشجهم على التأليف في هذه المجالات، وذلك بتخصيص مقاعد في الجامعات السعودية ومعاهدها لطلاب المنح.

ويُعدُّ نشاط المملكة العربية السعودية في مجال خدمة اللغة العربية هو الأبرز عالمياً، فقد طرحت المملكة العربية السعودية مشروعات رائدة على رأسها إنشاء مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، وذلك في مبادرة سجلها التاريخ، وستذكرها الأجيال، حيث لم يكن إصدار هذه الموافقة من قبل خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز –رحمه الله- في ٢٣/ ٩/ ١٤٢٩هـ - ٢٣/ ٩/ ٢٠٠٨م، إلا استجابة للمسؤولية التي يستشعرها- رحمه الله-لمكانتهم ومكانة هذا البلد، حيث ينظر إليها المسلمون والعرب مؤمنين بأثرها العربي والإسلامي الكبير، وأنها كما تحتضن بداية الإسلام وأماكنه المقدسة، فإنها تحتضن أصول العربية، ومرابع نشأتها، ومجالات انطلاقتها[٦].

كما كان لها جهود واضحة في إنشاء كراسٍ علمية تعنى باللغة العربية في بعض الجامعات السعودية، وإنشاء جمعيات علمية سعودية للغة العربية، وإنشاء أندية أدبية ومراكز ثقافية في مناطق المملكة العربية السعودية.

وأما في خارج المملكة فقد افتتحت العديد من الأكاديميات والمدارس السعودية، وأصبحت صروحاً تعليمية مشرقة تسهم في نشر اللغة العربية وتعين على تعلمها وتعليمها، كما أصدرت العديد من السلاسل والكتب الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودعمت طباعتها وساهمت في انتشارها، كما اهتمت بعقد الكثير من الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها خارج المملكة، وانتدبت أمهر المدربين من الجامعات السعودية للقيام بمهمة التدريب، كما اهتمت بافتتاح مراكز البحوث في المعاهد الخارجية؛ لنشر اللغة العربية وتطوير أساليب تعليمها، كما كان لها حضور متميز في المعارض، والمؤتمرات الإقليمية والدولية، ومعارض الكتاب العالمية، والندوات العلمية التي تهتم بنشر اللغة العربية، أو تناقش سبل تعليمها لأبنائها أو لغير الناطقين بها.

أولاً: أبرز التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية

لا شك أن التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية هي ذات التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في كافة أقطار العالم العربي، وتزداد صعوبة وتتوسع رقعتها في الأقطار التي لا تنطق بالعربية؛ لأنها تعد بالنسبة إليهم لغة ثانية، وفي كل الأحوال فإن تلك التحديات والمعيقات تؤثر سلباً في تطوير اللغة العربية في العالم، وتحدُّ من توسع رقعتها، وتحجم من دائرة انتشارها، وتقف في قارعة طريق تقريبها من الناشئين والراغبين في تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وفيما يلي تفصيل لأبرز التحديات والمعيقات التي تواجه أساتذة ومعلمي اللغة العربية في الجامعات السعودية، وهي كما يلي:

١–الاعتقاد الخاطئ بأن اللغة العربية جامدة، لا تستوعب متطلبات العصر:

نظراً لابتعاد الناس عن لغتهم العربية، ولما تشهد اللغة من تطور مبهر وتسارع عجيب في مجال التقنية، نشأ اعتقاد خاطئ في أوساط بعض المتعلمين وعامة الناس أن اللغة تتسم بالصعوبة والتعقيد من جهة، وأنها تحمل شيئاً من الجمود والتخلف اللغوي وعدم القدرة على مجاراة ركب الحضارة والتقنية والتجديد من جهة أخرى، وعلى ذلك فقد حان الأوان لاستبدالها بلغة أخرى، أو إدخال العامية؛ كي تحل محل الفصحى.

وقنسي أو تناسى من يدَّعي جمود اللغة العربية عن مواكبة العصر، وتخلفها عن ركب الحضارة الجديدة أن اللغة أي لغة لا تحجم بنفسها، ولا تتخلف بطبيعتها، كما أنها في المقابل لا تنمو وتزدهر منعزلة عن مجتمعها وما يجري فيه من أحداث، فهي كائن حي يحيا ويمرض وقد يموت عندما ينقرض الناطقون به.

يقول الدكتور كمال بشر: «إن جمود اللغة وتخلفها، ونموها وازدهارها، كل أولئك يرجع أولاً وآخراً إلى وضع أهليها، وإلى نصيبهم من التعامل

والتفاعل مع الحياة، وما يجري، في العالم من أفكار وثقافات ومعارف جديدة ومتنامية، فإن كان لهم من ذلك كله حظ موفور انعكس أثره على اللغة، وإن قل هذا النصيب أو انعدم، بقيت اللغة على حالها دون حراك أو تقدم، اللغة لا تحيا ولا تموت بنفسها، وإنما يلحقها هذا الوجه أو ذاك بحسب الظروف والملابسات التي تحيط بها، فإن كانت الظروف فاعلة غنية بالنشاط العلميو الثقافي والفكري، كان للغة استجابتها الفورية ورد فعلها القوي تعبيراً عن هذه الظروف وأمارة ما يموج به المجتمع من ألوان النشاط الإنساني، وإن حرمت اللغة من هذا التفاعل ظلت على حالها وقدمت للجاهلين فرصة وصمها بالتخلف والجمود، في حين أن قومها هم الجامدون المتخلفون»[٧]، في حين أن الدكتور عبدالرحمن رأفت الباشا –رحمه الله- يرى أن: «قضية جمود اللغة وعدم تطورها مع الزمن -كما يرجف المرجفون-تلك قضية باطلة ودعوة على ظاهرها ملامح الرحمة، وتكمن في باطنها صنوف العذاب، فلقد أقضَّ مضاجع الأعداء أن تكون اللغة العربية هي الوحيدة بين لغات الأرض التي اتصل تليد تراثها بطريفه خلال خمسة عشر قرناً امتدت منذ النابغة في الجاهلية إلى شوقي في العصر الحديث، والتي يستطيع الملايين من أبنائنا في العصر الحاضر تلاوة القرآن الكريم والحديث الشريف وأن يفقهوا معانيهما، وأن يدركوا هديهما، وأن يستشعروا عظمتها، وأن يتملوا مما حفلا به من صلاح وإصلاح»[٨]، وهذا الكلام صحيح، إذ إن اللغة العربية لم تمت يوماً ما كما ماتت غيرها من اللغات أواختفت عن الوجود، لكن الذي أصابها هو انصراف ذويها عن التحدث بها، واستعاضوا بها غيرها، وفضلوا الحديث بلغة أخرى عن الحديث بها، وهذا ما نراه ظاهراً جلياً حتى في بعض المحافل والندوات والمؤتمرات التي تنظم في الدول العربية، إذ تعقد مؤتمرات دولية أو ندوات محلية في دول عربية والحضور عرب وتكون اللغة الرسمية للمؤتمر لغة غير العربية، إلا أن ما يحمد للمملكة العربية السعودية أن اعتمدت اللغة العربية لغة رسمية في المؤتمرات والندوات التي تُنظّم داخل السعودية، وهذا يعكس الدور الكبير الذي توليه المملكة العربية السعودية في تعزيز وجود اللغة العربية كأحد المكونات الوطنية التي ترتبط بها، في ظل تأكيد على تطبيقها في المحافل كافة، جاء ذلك في قرار مجلس الوزراء السعودي في التاسع من شهر شعبان ١٤٣٩هـ/ ٢٤ أبريل ٢٠١٨م، بإضافة فقرة في بند عقد المؤتمرات والندوات بالمملكة عن طريق الجهات الحكومية بمشاركة خارجية، بالنص الآتي: «تُعتمد اللغة العربية لغة رسمية في المؤتمر أو الندوة، وعلى المشاركين المتحدثين باللغة العربية التقيد باستخدامها، ويجوز استخدام لغات أخرى في المؤتمرات والندوات الفنية والتخصصية التي تستلزم ذلك، على أن يتولى مؤهلون سعوديون - بقدر الإمكان - الترجمة الفورية في تلك المؤتمرات والندوات»[٩]، وذاك يعد وقوفاً مع اللغة العربية وانتصاراً لها.

لكننا حينما نقلب الطرف في آراء بعض الأكاديميين والمنتمين إلى اللغة العربية سوف نجد أنهم منقسمون في رأيهم حول اللغة العربية وكفايتها لمتطلبات العصر الحديث المتسارع في

شؤونه، فقد نقلت صحيفة العرب[١٠] ما تمَّ في الندوة المقامة بمناسبة الاحتفال الذي نظمه مركز اللغات والترجمة بجامعة القاهرة، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، حيث فتح الباب أمام دراسة أسباب تدهور الترجمة من اللغة العربية وإليها، وكان ذلك بمثابة العنوان الرئيسي للندوة، شارك فيها عدد من المترجمين، بحضور أساتذة الترجمة في جامعات مصرية مختلفة، وبعض العاملين بالمركز القومي للترجمة التابع لوزارة الثقافة.

وفي هذه الندوة دار سجال بين عدد من الحضور حول أسباب جمود اللغة العربية، وانقسموا بين مدافع عنها باعتبارها أم اللغات المختلفة وجرى اشتقاق آلاف المصطلحات الأجنبية منها، ما جعلها قادرة على استيعاب لغات أخرى، وفيهم من رأى أن الجمود الذي تواجهه وعدم تطور المصطلحات، مقارنة باللغة الإنجليزية، يفرز العديد من الكلمات المركبة التي تصعب ترجمتها في شكل جملة عربية قصيرة.

في حين أجمع باحثون على أن الجمود الذي تعاني منه اللغة العربية على مستوى تطور المصطلحات وغياب الأفكار الداعمة لترويج الثقافة العربية وترجمتها إلى لغات عدة يضعها على هامش الترجمات الأدبية والمعرفية والسياسية التي تشهد رواجاً عالمياً إثر الغزو الذي تمارسه بعض الثقافات لدعم تأثيرها الاقتصادي والسياسي.

٢-ضعف مستوى الطلاب الملتحقين بالكليات النظرية، وخصوصاً أقسام اللغة العربية:

نظراً لتطلع الطلاب إلى مستقبلهم الوظيفي، ورغبتهم بالالتحاق في تخصصات تصنع لهم فرصة جيدة في سوق العمل، وحيث إن عامة الأقسام النظرية قد تشبعت من الخريجين، ونتج عنه وجود أعداد كبيرة من الخريجين الذين يقفون في قوائم انتظار التوظيف؛ فإن ذلك دفع بالتخصصات الأخرى التي يتطلبها سوق العمل بأن ترفع نسب القبول؛ رغبة منها باستقطاب الطلاب المتميزين، ونتج عن ذلك عدم قبول الطلاب ذوي المعدلات المتدنية والنسب المنخفضة أن يلتحقوا بالتخصصات النظرية ومنها تخصصات اللغة العربية، وكانت نتيجة ذلك أن بات من يلتحق بالتخصصات النظرية كان معدوداً ضمن الطلاب ضعيفي المستوى؛ مما أثر على أدائهم الدراسي، وتحصيلهم العلمي، ونظراً لصعوبة بعض مقررات اللغة العربية التي تتطلب فهماً عميقاً، واستيعاباً مناجزاً، كمقررات النحو والصرف وعلم اللغة والبلاغة وبعض مقررات الأدب وحفظ النصوص؛ فأدى ذلك إلى رسوب العديد منهم، أو تدني مستوياتهم الدراسية، أو تسربهم الدراسي نظراً لتكرار رسوبهم.

وخلاصة الأمر؛ فقد باتت التخصصات النظرية–ومنها اللغة العربية- تواجه تحديات كبيرة، يأتي على قائمتها ضعف مدخلاتها، مما أدى إلى ضعف مخرجاتها، والسبب يعود إلى عدة أسباب منها، نوعية الطلاب الملتحقين بهذا التخصص؛ لأن بعضهم أجبر على الالتحاق بهذا التخصص وهو من غير راغبيه أو هواته؛ فمعدله الدراسي الذي لم يؤهله إلى أن يلتحق بتخصص يرغبه، ألجأه إلى الالتحاق بهذا التخصص؛ كي يكمل مسيرته الجامعية، وكان ذلك سبباً في ضعف خريجي اللغة العربية؛ لأنهم من ضعيفي التحصيل في الأصل، وزاد الأمر سوءاً أن بعض من التحقوا

بهذا التخصص لم يكونوا من هواة دراسة اللغة العربية، وكلا الأمرين تسببا في إحباط أعضاء هيئة التدريس في تخصصات اللغة العربية، فلم يعد طالب اليوم كطالب الأمس! فنظراً لعدم مبالاة طالب اليوم، فقد تسبب في إحباط عضو هيئة التدريس، إذ يجد أمامه طالباً سؤولاً، يناقش، أو يحاور، أو يستحث أستاذه على البحث وتعميق القراءة والإعداد للمحاضرة الإعداد الذي يجعله يتوقع أسئلة مفاجئة من طلابه!

وحتى لا نجحف في حق الطلاب، فإن أقسام اللغة العربية لا تزال تخرج دفعات تلتحق بسوق العمل فور تخرجها، ولدي قائمة من الطلاب الذين درستهم أخبروني بأنهم التحقوا بسلك التدريس في السنة التي تلت سنة تخرجهم، كما لا تزال فئة من الطلاب حريصة على العلم والتحصيل والقراءة والحفظ والبحث.

٣–شأن تعليم اللغة العربية في ظل متطلبات سوق العمل:

وفي شأن متصل بما سبق، فإنه يجب النظر إلى متطلبات سوق العمل، وما واقعه؟ إننا عندما ننظر إلى وضع اللغة العربية في سوق العمل نجد أن هنالك مبالغة في شأن نظيرتها اللغة الإنجليزية واهتماماً بها، ونرى أن الكثير من الجهات الموظفة تشترط إجادتها للغة الإنجليزية كتابة وقراءة وتحدثاً، وباتت ظاهرة تستحق الوقوف عندها وتأملها، بل وتأمل انعكاساتها على مصلحة الوطن وملامح الهوية، ومن المتوقع أن تزداد مزاحمة اللغة الأجنبية للعربية شراسة في سوق العمل مع استفحال ظاهرة العولمة.

يقول د.أحمدالضبيب: «ويكفي أن نعرف أن اشتراط إجادة اللغة الإنجليزية –سواء كانت ضرورية للعمل أو لم تكن –قد وقف حائلاً أمام المواطن العربي في منطقتنا العربية دون الحصول على لقمة العيش، وفتح الباب على مصراعيه لأعداد غفيرة من الأجانب حلوا محل المواطنين، وكلف المواطن العربي الكثير كي يتعلم هذه اللغة ويجيدها من أجل أن ينافس العامل الأجنبي، ومن المنتظر أن تسهم هذه الشركات العالمية العابرة للحدود في تعميق هذا الوضع وجعله أشبه ما يكون بالأمر الواقع، مما يتسبب في استجلاب المزيد من العمالة الأجنبية، وسد الباب أمام المواطن العربي إلا إذا وفَّى بهذا الشرط المجحف»[١١]، ولئن كان مثل هذا الطرح بات قديماً؛ كونه طرح قبل حوالي تسع عشرة سنة، إلا أنه لا يزال يحمل الكثير من الأهمية، حتى مع وجود أهمية بالغة لتعلم اللغة الإنجليزية، كون الكثير من العلوم والتقنية لا يمكن الوصول إليها إلا بتعلم اللغة الإنجليزية، لكننا مع ذلك يجب ألا نجعل لأي لغة أخرى سلطاناً على لغتنا العربية، مهما كانت أهميتها، وستظل لغتها العربية هي راعية هويتنا وحاملة ثقافتنا التي نعتز بها، وهذا هو التحدي الأكبر، والرهان الأقوى.

٤–التصور المستقر لدى فئة كبيرة من الطلاب بصعوبة مقررات اللغة العربية:

لا شك أن تخصص اللغة العربية شأنه شأن أي تخصصهما كانت سهولة الدراسة فيه، توجد فيه مقررات يصعب على بعض الطلاب فهمها أو استيعاب تفاصيلها، إلا أن تصوراً بات مختمراً في الوعي الجمعي لدى فئة كبيرة من الطلاب أن تخصص اللغة العربية من التخصصات الصعبة

التي قد يعجز الطلاب عن تجاوزها؛ كمقرر النحو، والصرف، وبعض علوم البلاغة، وعلم اللغة، وبعض مقررات الأدب؛ كون كثير منها يعتمد على الجانب التطبيقي أكثر من النظري، وقد شكل ذلك عائقاً أمام كثير من الطلاب أدى إلى إحجامهم عن الالتحاق بتخصصات اللغة العربية من جهة، ومن التحقوا بتخصص اللغة العربية بقي هذا الوهم مختمراً في عقولهم، فأعاقهم عن اللحاق بركب المتميزين، وكان عاقبة ذلك أن تدنت مستوياتهم الدراسية، فأخفقوا وتسربوا من الجامعة.

٥-غياب التكامل بين فروع اللغة العربية أثناء التدريس:

لا شك أن لكل شيخ طريقته في التدريس – كما يقال- وعلى ذلك فإن طرائق تدريس مقررات اللغة العربية قد تتباين من عضو إلى عضو آخر، وهذا أمر طبعي، بل وصحي في كثير من الأحيان، لكن ذلك التباين قد يعود سلباً على تحصيل الطلاب، حينما يعتمد عضو هيئة التدريس على تدريس المقرر الواحد منفصلاً عن المقرر الآخر، وهنا تكمن الخطورة؛ لأن اللغة العربية قائمة على تكامل فرع مع فرع آخر، وبالتالي فقد توالت دعوات المتخصصين في سائر أنحاء العالم إلى كسر الحواجز بين المقررات الدراسية المختلفة، واعتبار تجزئتها أمراً غير مرغوب فيه، في عصر تداخلت فيه آفاق الثقافة، وبدا من المستحيل عزل أي فرع من فروع العلم عن النظام الكلي للمعرفة العملية[١٢].

ويعد التكامل من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، وهو مدخل بدأ التبشير به منذ بداية القرن العشرين، وهو يعني النظر إلى تدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة، فالتكامل هنا يعني :

١- الترابط بين فروع اللغة العربية.

٢- الترابط بين منهج اللغة مع مناهج المواد الأخرى.

٣- التوازن في النظر إلى مهارات اللغة.

ويكون المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية أكثر فاعلية إذا تناول فنون اللغة كلها على أنها أساسية، ووسيلة لغاية مهمة هي: الاتصال، التي تنتقل المعرفة والأفكار بوساطتها من شخص أو جهة، إلى شخص آخر أو جهة أخرى؛ بقصد التفاعل، والتأثير المعرفي، أو الوجداني في هذا الشخص، أو إعلامه بشيء، أو تبادل الخبرات والأفكار معه، أو الارتقاء بمستواه الجمالي أو القيمي، أو إقناعه بأمر ما.

وتعد استراتيجية تدريس اللغة العربية على أساس التكامل بين فروع اللغة العربية من أنجح الطرق؛ فهي فكرة تقوم على اتخاذ النص الأدبي محوراً تتجمع حوله أنواع البحوث اللغوية المختلفة، كتفسير مفردات النص وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية، وما ورد فيه من الإشارات التاريخية والارتباطات الجغرافية، وبيان ما عسى أن يلوح به من محاسن ومآخذ مع التحدث عن حياة الشاعر أو الكاتب صاحب النص، وما قد يكون له من مميزات ومآثر على اللغة وآدابها، ومدى تأثره بغيره وتأثيره في سواه، وذكر الظروف والمناسبات التي قيل فيها النص، وقد يستطرد المؤلف فيستشهد على صحة آرائه بذكر نصوص

أخرى تؤيدها، وذكر نصوص أخرى تشبه النص المدروس في موضوعه، وإذا كان النص شعراً فقد يعرض المؤلف لبيان بحره وقافيته، وهو منهج سلكه القدامى في كتاباتهم كالجاحظ في كتابه البيان والتبيين، وأبي العباس المبرد في كتابه الكامل، وأبي علي القالي في كتاب الأمالي، ومن المحدثين من سلك هذه المسلك كالشيخ حسين المرصفي صاحب بغية الأمل، والوسيلة الأدبية، والشيخ حمزة فتح الله صاحب المواهب الفتحية[١٣].

ولا يغيب عنا أن كل درس من دروس اللغة العربية في فرع ما قد يصلح لتدريسه في فرع سواه من الفروع الأخرى، فهناك مجال واسع في درس اللغة القراءة –مثلاً – لتدريب الطلاب على التعبير، وهناك صلة وثيقة بين دروس الأدب والنصوص وبين دروس البلاغة وهكذا، ومن هنا تأتي فكرة ترابط فروع اللغة العربية فيما بينها، وعلى الصلة الوثيقة بين دروسه[١٤].

وخلاصة القول: فإن اللغة العربية وحدة متماسكة بطبيعتها، وأن هذا التكامل عند تدريسها للطلاب سواء أكانوا في مراحل التعليم العام أم الجامعي يجعل فروع اللغة العربية تتلاقى وتتلاقح فيما بينها، مما يكسب الدرس اللغوي متعة وأسرع فهماً.

ثانياً: سبل مواجهة التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية

لاشك أن التفكير في مستقبل اللغة العربية، والحرص على سلامتها، ومواجهة التحديات التي تحيط بها، لا يأتي إلا عن طريق مشروع عربي شامل، ومؤسس على أسس علمية، وبتخطيط منظم تشترك فيه الحكومات، وتقتسم إصلاحاته منظمات ومؤسسات لغوية ذات صلاحية ونفوذ مطلق، ولعل أبرز سبل المواجهة تتركز فيما يلي:

١–دور الجامعات ممثلة بأقسام اللغة العربية والمراكز اللغوية:

يجب أن تقوم الجامعات ممثلة بأقسام اللغة العربية فيها، والمراكز اللغوية، بتبني مشروع شامل ينهض باللغة العربية، يبدأ بالأستاذ الجامعي، ويؤهله تأهيلاً يجعله يقوم بمهمة تدريس اللغة العربية وتعليمها، وينتهي بإعادة تهيئة الطالب لتقبل علوم اللغة العربية، وتكون المقررات ذات صبغة تحبب اللغة العربية إليهم؛ كي يتقبلوها ويقبلوا عليها بنفوس متشوقة وقلوب متلهفة، ولن يكون ذلك إلا بتبني ذلك المشروع الشامل الذي تشترك فيه عدة جهات على مستويات عليا.

٢–الحاجة إلى تطوير مناهج اللغة العربية في الجامعات:

بات تطوير مناهج اللغة العربية حاجة ماسة لتخطي حالات القصور والجمود في تدريس اللغة العربية، ومن هنا ظهرت عدة رؤى حديثة في تدريس اللغة العربية ذكرها الدكتور أحمد كنعان، من أهم تلك الرؤى ما يلي:

أولاً: المدخل الضمني في تعليم اللغة العربية، ويعني ذلك تعليم قواعد اللغة العربية دون إشعار الطالب بذلك عن طريق الأنماط اللغوية، وتوظيف تلك القواعد في النصوص المختلفة؛ بغية إكسابها للمتعلم؛ ليمارسها دون التعرض لمفاهيمها وتعريفاتها الاصطلاحية، وهذه طريقة مهمة، وتكون

صالحة لدى الطلاب المستجدين في الجامعات ومن هم في المراحل الأولى من الجامعات.

ثانياً: المدخل الوظيفي، وهذا يعني توظيف مهارات اللغة وقواعدها في النصوص المختلفة، وتهيئة الفرص أمام المتعلمين لتوظيف تلك القواعد فيما يسمى بتعلم اللغة من أجل توظيفها في شتى المواقف والظروف، وهذا يستدعي البعد عن الوقوف طويلاً أمام المصطلحات والتعميمات، والولوج فوراً إلى الاستخدام والتوظيف، وهذا جوهر ما نطمح إليه، إذ لا فائدة من تعلم اللغة دون توظيفها، ولا جدوى من حفظ القواعد والتعميمات، وما أكثرها، ونحن لا نستطيع استخدامها حديثاً وقراءة وكتابة.

ثالثاً: المدخل الاتصالي: وهو التعامل مع اللغة العربية من منظور اجتماعي، يقوم على التعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية، على أن اللغة كائن اجتماعي يتطور وينمو في ظل المجتمع وأفراده، وهذا المدخل يعزز مهارات الاتصال ويقويها.

رابعاً: مدخل الممارسة أساس التعلم اللغوي: ويقوم هذا الاتجاه على مبدأ تعلم اللغة بوساطة اللغة نفسها، فلا يمكن أن يكتسب المتعلم لغته إذا لم يسمعها أو لم يقرأها أو لم يتواصل بها، وهذا الاتجاه يتجرد من تعليم أسس بناء التراكيب اللغوية وقواعد بناء مفرداتها وعباراتها، ويقوم على أساس إعطاء جرعات متتابعة من الممارسة اللغوية لكي تتأصل في ذاكرة المتعلم، فيقوم تلقائياً باستخدامها كما قرأها وكما سمعها وهذا الاتجاه يصلح في مراحل بدايات تعليم اللغة، فهو يتعامل مع المتعلم على أن مكتسباته من اللغة قليلة، وعليه فإنه يزوده بجرعات متابعة من التراكيب والعبارات فيختزنها، ويزيد رصيده اللغوي فيقوم تلقائياً باستخدام هذا الرصيد عند الحاجة إليه.

خامساً: مدخل توظيف التقانات والوسائط المتعددة في تعلم اللغة العربية وتعليمها: ويهدف إلى استغلال أكبر قدر من حواس المتعلم، وإلى استثمار الوقت في إحداث تعلم كمي ونوعي أكبر، وهو بالضرورة يهدف بالدرجة الأولى إلى تقريب المفاهيم والمعارف وإكساب المهارات بصورة أدق وأسرع[١٥]، وكلها مجتمعة تجعل الحاجة إلى تطوير المناهج والمقررات أمراً حتمياً.

٣-دور وسائل الإعلام والجامعات والمؤسسات اللغوية:

أن تضع وسائل الإعلام يدها في يد الجامعات والمؤسسات اللغوية والهيئات التابعة؛ لتنهض باللغة العربية وتطَّرح العامية التي أضرت بالذوق اللغوي الفصيح، فإن للإعلام تأثيراً مباشراًوسريعاً على النشء، وقد يصنع الإعلام في أيام ما لا يصنعه غيره في سنوات؛ لأن له نفوذاً وتغلغلاً في كل بيت ومنشأة ومدرسة وجامعة

لكننا ونحن نتحدث عن دور وسائل الإعلام، نصدم بواقع مقلق مهدد لمستقبل اللغة العربية، فقد باتت وسائل الاتصال والإعلام العربية والأجنبية على حدٍّ سواء؛ بفعل قوة انتشارها، وازدياد تأثيرها في المتلقي العربي، تمثّل شبه مرجعية ثقافية ولغوية لا تقلّ أهمية عما سواها من المرجعيات القائمة الموروثة. ولعل المقلق -فيما نحن فيه- الشكل الموصول بفعالية

هذه (المرجعية الجديدة)، وقدرتها على القيام بتوجيه جمهورها وتطويره لغوياً؛ لأن أهدافها التسويقية، وخلفياتها الاستهلاكية، ومنطقها الربحي، وفلسفتها التجارية، غير المنفكة عن تجديداتها وإبداعاتها اللهجية الغربية، تكاد تطغى على همومها اللغوية؛ فمبدأ الغاية التوصيلية (النفعية) مُقدَّم على العناية بالوسيلة اللغوية وما تقتضيه من ضبط وإتقان، إن لم نقل: إن غاية حفظ شدّ المتلقي إلى الوسيلة الإعلامية أكبر وقت ممكن تسوّغ انتهاك حرمة اللغة الفصيحة واللسان الرصين[١٦].

ومن هنا يتبين أن الأزمة المحدقة باللغة العربية الفصيحة اليوم، لم تعد أزمة جامعات فقط، بل هي أزمة متعددة المداخل، ومشتبكة الجهات، لكن الإعلام له دور مهم في نزع فتيل العامية التي باتت تهدد كيان اللغة العربية الفصيحة.

٤–الدعوة إلى تسهيل قواعد الكتابة والإملاء والنحو العربي:

لا شك أن زمننا الحاضر يختلف عما مضى، وأبناء هذا الجيل خلقوا لزمان غير زمان من مضى، وعليه، فإن النحو الذي أُلف قبل مئات السنوات بمصطلحاته وقواعده وتفريعاته، بات صعب المنال وعسير الفهم على أبناء هذا الجيل؛ لذا فإن الحاجة باتت ماسة إلى تسهيل قواعد الإعراب وقواعد الكتابة والإملاء، ويجب أن نستفيد من بعض الرخص اللغوية التي ذكرها النحاة واللغويون القدماء؛ لتكون أداة معينة لأبناء هذا الجيل الذي أشغلته التقنية عن التفقه في اللغة والغوص في أعماقها والتبحر في جمالياتها، وهذه دعوة إلى مراجعة قواعد النحو والكتابة لتكون من الطلاب على طرف الثمام، فعلى وزارة التعليم ممثلة بإدارة تطوير المناهج والمؤلفين وأساتذة الجامعات أن ينهضوا بمشروع يراجع مناهج اللغة العربية، ويذلل الصعاب للناشئة، ويحببوا لهم قواعد اللغة العربية ويخرجوه من دائرة الجمود والتقعيد الذي يصل إلى حد التنفير، ويطرحوا ما لا يفيد الطالب في حياته العملية والوظيفية، وذلك باستبعاد الملابسات والتعقيدات والاختلافات بين مدارس النحو المختلفة، وتقريب قواعد النحو في كتب تتسم أساليبها بالتيسير وتقريب القاعدة بأسهل طريقة، مع المحافظة على جذور النحو وقواعد الكتابة ورسم الإملاء، فإننا هنا لا ندعو إلى تعديل قواعد النحو من جديد، وخلق نحو جديد، وإنما ندعو إلى تبسيط قواعده وابتكار أساليب جديدة تحبب الطلاب إلى حفظ النصوص واستيعاب قواعد النحو وفهم بلاغته ونقده.

٥–إنشاء معامل لتعليم اللغة العربية في الجامعات:

ينهض التعليم الإلكتروني بدور بارز جداً في تعليم اللغة العربية، وباتت التقنية ذات أهمية بالغة في تطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية، وقد برزت في الآونة الأخيرة معامل مجهزة بأحدث التقنيات البصرية والسمعية والسبورات الذكية والعروض المرئية التي تسهل الوصول إلى المواد التعليمية بكل يسر وسهولة، وباتت مصادر التعلم بشتى تجهيزاتها تنهض بتعليم اللغة العربية وعرض القواعد النحوية والكتابة مرتبطة بالواقع ومكوناته، وتوضح له تفاصيل النطق، وقواعد الكتابة، وكيفية القراءة السليمة والإلقاء المبدع؛

مما جعل فهم النصوص وتطبيقاتها سهلاً لدى طلاب الجامعات.

٦-الاطلاع الدائم والتحديث المستمر على أحدث الاستراتيجيات والطرق المستجدة في مجال تعليم اللغة العربية، ويتأتى ذلك بعقد لقاءات مستمرة وورش عمل دورية يشترك فيها المتخصصون باللغة العربية والمتخصصون في مجال استراتيجيات تعليم اللغة العربية في أقسام العلوم التربوية، الذين لهم بحث دائم واطلاع مستمر على ما يستجد في مجال طرائق تعليم اللغة العربية، وعقد شراكات دائمة مع جامعات داخلية وخارجية للتزود بما يستجد بهذا المجال، وكل ذلك سوف يكون عائده على اكتساب أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة العربية استراتيجيات تشوق وتحبب اللغة العربية إلى الطلاب؛ لأن بعض مقررات اللغة العربية تحمل بعض الجفاف والصعوبة.

أبرز النتائج

ستظل الدراسات مستمرة تبحث في سبل تعزيز اللغة العربية والنهوض بها، وكيفية مواجهة تلك التحديات التي تواجهها عبر تاريخها الطويل؛ سعياً إلى الوصول إلى أفضل الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي تحسن من تدريس اللغة العربية، وستظل الدراسات والبحوث والتجارب مستمرة لن تتوقف مادام هنالك تعليم وطلاب، ولعل أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، ما يلي:

١-ظهور جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية، وبيان أثر دعمها لكل ما فيه دعم للغة العربية وتطوير لإجراءات البحوث فيها والتجارب الميدانية وتطوير مناهجها التدريسية.

٢- يجب الاعتراف بوجود تحديات تواجه تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية وكافة جامعات أقطار العالم العربي، ووجود معيقات تؤثر سلباً في سبيل تطوير اللغة العربية وتحد من توسع رقعتها وتحجم من دوائر انتشارها، ومن أبرز تلك التحديات: الاعتقاد الخاطئ بأن اللغة العربية جامدة لا تستوعب متطلبات العصر، وأن هنالك ضعفاً مستشرياً في أوساط الطلاب الملتحقين بالكليات النظرية، وخصوصاً أقسام اللغة العربية، وأن مخرجات كليات اللغة العربية قد لا تواكب متطلبات سوق العمل، في ظل وجود أعداد كبيرة في قوائم انتظار التوظيف، وأن هنالك غياباً في التكامل بين فروع اللغة العربية عند تدريسها.

٣- العمل على مواجهة تلك التحديات التي قد تحد من تعليم اللغة العربية بكل اقتدار، وأن على الجامعات ممثلة بأقسام اللغة العربية أن تقوم بدورها الناهض في الرقي بأساليب وطرائق تعليم اللغة العربية، وتعمل أيضاً على تطوير مناهج اللغة العربية في الجامعات، وعلى وسائل الإعلام والمؤسسات اللغوية أن تقوم بدورها لمعالجة الأزمة المحدقة باللغة العربية الفصيحة، واطراح العامية والشعبية ولغة الشارع أثناء الحوارات والتحدث في وسائل الإعلام، وتطوير البرامج الإثرائية التي تقوم ما اعوج في اللسان العربي، وعلى المؤسسات الحكومية والأهلية أن تنهض بتعليم اللغة العربية بإنشاء منتديات ومعامل تعالج الضعف في اللغة العربية.

٤-الحاجة اليومية تقتضي توظيف مهارات

اللغة وقواعدها في النصوص المختلفة، في شتى المواقف والظروف، وهذا يستدعي البعد عن الوقوف طويلاً أمام المصطلحات والتعميمات المتكلفة، والولوج فوراً إلى الاستخدام والتوظيف السهل، وهذا جوهر ما نطمح إليه، إذ لا فائدة من تعلم اللغة دون توظيفها، ولا جدوى من حفظ القواعد والتعميمات، وما أكثرها! ونحن لا نستطيع استخدامها حديثاً وقراءة وكتابة.

المصادر والمراجع

- أبو مغلي، سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ١٩٩٩م.
- إدراوي، العياشي، مقال بعنوان: «أزمة اللغة العربية في الإعلام المعاصر»، مجلة الفيصل، ٢٣ ديسمبر، ٢٠١٥م.
- بشر، كمال، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩م.
- الجندي، أنور، الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنا، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.
- الجهود السعودية في خدمة اللغة العربية، السياسات والمبادرات، مجموعة مؤلفين، من إصدارات مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية، الرياض، ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م.
- جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية، من إصدارات مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م.
- الشربجي، محمد يوسف، أثر القرآن الكريم في اللغة العربية والتحديات المعاصرة، مجلة التراث العربي- مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب-دمشق العدد ٩٠ - السنة الثالثة والعشرون - حزيران «يونيو» ٢٠٠٣ - ربيع الآخر ١٤٢٤هـ.
- صحيفة الجزيرة السعودية، العدد ١٦٦٤٥، في ١٠ شعبان ١٤٣٩هـ/ ٢٥ أبريل ٢٠١٨م.
- صحيفة العرب الصادرة من لندن، العدد ١١٢٠٤، في ١١ ربيع الأول ١٤٤٠هـ/ ١٩ ديسمبر ٢٠١٨م.
- الضبيب، أحمد، اللغة العربية في عصر العولمة، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١، ٢٠٠١م..
- كنعان، أحمد علي، اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للغة العربية «العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة»، ١٩-٢٣ مارس ٢٠١٢م، بيروت.
- المبارك، مازن، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.
- النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية، من إصدارات الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م.
- نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط٣، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م.

الهوامش

١ المبارك، مازن، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م، ص ١٩.

٢ الجندي، أنور، الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنا، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م، ص٣٠٢.

٣ النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية، من إصدارات الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، ص ٩.

٤ انظر: الجهود السعودية في خدمة اللغة العربية،

السياسات والمبادرات، مجموعة مؤلفين، من إصدارات مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية، الرياض، ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م، ص٥٧.

٥ نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط٣، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م، ص ٢٩.

٦ انظر: جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية، من إصدارات مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م، ص ٣٤٧.

٧ بشر، كمال، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩م، ص٥٤.

٨ الشربجي، محمد يوسف، أثر القرآن الكريم في اللغة العربية والتحديات المعاصرة، مجلة التراث العربي- مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب-دمشق العدد ٩٠ - السنة الثالثة والعشرون - حزيران «يونيو» ٢٠٠٣ - ربيع الآخر ١٤٢٤هـ، ص١١.

٩ انظر: صحيفة الجزيرة السعودية، العدد ١٦٦٤٥، في ١٠ شعبان ١٤٣٩هـ/ ٢٥ أبريل ٢٠١٨م.

١٠ انظر: صحيفة العرب الصادرة من لندن، العدد ١١٢٠٤، في ١١ ربيع الأول ١٤٤٠هـ/ ١٩ ديسمبر ٢٠١٨م.

١١ الضبيب، أحمد، اللغة العربية في عصر العولمة، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١، ٢٠٠١م، ص ٢١-٢٢.

١٢ انظر: مراد، سعيد محمد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م، ص١٩

١٣ انظر: المرجع السابق، ص ٢٢.

١٤ أبو مغلي، سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ١٩٩٩م، ص ١٢-١٣.

١٥ انظر: كنعان، أحمد علي، اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للغة العربية «العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة»، ١٩-٢٣ مارس ٢٠١٢م، بيروت، ص ٢٦-٢٧.

١٦ انظر: إدراوي، العياشي، مقال بعنوان: «أزمة اللغة العربية في الإعلام المعاصر»، مجلة الفيصل، ٢٣ ديسمبر، ٢٠١٥م.

استراتيجيات تعلم اللغات وعلاقتها بالتحصيل اللغوي

تهاني بنت عبدالرحمن الشاوي
محاضِر في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن
المملكة العربية السعودية – الرياض

المقدمة

تشهد ميادين تعليم اللغة الثانية وتعلّمها قفزات نوعية تعتمد في توجهاتها على مفاهيم ونظريات تربوية حديثة، تركز على المتعلم بالدرجة الأولى، وما يتصل بذلك من سمات شخصية، ودافعية، وأساليب للتعلم، وتأثير هذه العوامل على تحقيق التقدم اللغوي، وقد تبع هذا التحول اهتمامٌ كبيرٌ بكيفية تعلم اللغة، والتركيز على الجهد الفردي المبذول، وكيف يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه، معززاً لجوانب القوة فيه، ومعوضاً لجوانب النقص، جاعلاً أثر هذا التعلم يمتد إلى خارج قاعة الدرس.

ولتحقيق كل ما سبق يحتاج متعلم اللغة البارع إلى مايساعده في تنظيم معلوماته، وتخزينها واستدعائها واستخدامها بشكلٍ صحيح، كما يحتاج إلى تحسين عاداته الدراسيةً باستمرار، وكل هذه العمليات وأمثالها قد اختلفت مسمياتها، ومن هذه المسميات:(إستراتيجيات تعلم اللغة)، والتي يركز الباحثون فيها على العمليات الذاتية التي يقوم بها المتعلم للحصول على المعرفة، وتنظيمها، فالمتعلم يختبر الخيارات ليصل إلى الهدف، وبذلك يخلق لنفسه بيئةً تعلميةً مرنةً، قابلةً للتغير وفقاً للموقف التعليمي الجديد، ومتناسبةً مع المهمة اللغوية المطلوبة.

وتتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

- التعريف بإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، ومحاولة معرفة العوامل التي تؤثر في التعلم سلبًا وإيجابًا.
- أهمية هذه الإستراتيجيات للمتعلم، وضرورة توعيته بمدى أهميتها في النجاح في تعلم مهارات اللغة العربية لغة ثانية.
- توظيف النتائج المتوقع أن تصل إليها الدراسة والاستفادة منها في برامج تعليم اللغة العربية وتعلمها.

- ضرورة توعية معلم اللغة بتلك الإستراتيجيات وتقديم صورةٍ أوضح عن هذا النوع من التعلم، ونواتجه، مما ينمي لدى الطلاب اتجاهاً إيجابيًّا نحو استخدامه، وبذلك يعود الأثر الجيد على الطرفين.

استراتيجيات تعلم اللغات

حظيت إستراتيجيات التعلم باهتمامٍ كبيرٍ من المختصين في ميدان التعليم، وهناك اتفاق عام حول مفهومها، والهدف من استخدامها، إلا أن تنوعا كبيرا طال تعريفاتها وتصنيفاتها، وبقيت نقطة الالتقاء بينهم في الفكرة العامة التي يستند إليها مفهوم إستراتيجيات التعلم وهي التفكير في طرق استعمال المهارات العقلية في تعلم كيفية التعلم.

ونتيجة طبيعية للتحول من النظرية السلوكية التي تركز على فهم سلوك الفرد، إلى النظرية المعرفية التي تركز على فهم أفضل الأساليب التي يتعلم فيها الفرد، ويُعلم نفسه بنفسه، فقد أدى ذلك إلى ثورة تعلمّية تعليمية، وتدقيق في فهم الأدوار لكل من المعلم والمتعلم، وتحول دور المتعلم من الهامشي السلبي إلى الفعال النشط، وتبع ذلك ظهور أساليب وطرق جديدة في التعلم، تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، معتمداً على ذاته في تلقي المعلومة، ومايليها من عمليات عقلية ونفسية بالطريقة التي يراها مناسبة له، ويعود أصل كلمة (إستراتيجيات) إلى المصطلح اليوناني (Strategos) وتعني فن القيادة (قطامي، ٢٠١٣: ٣٢) وذكرت أكسفورد (١٩٩٦: ٢٠) أنها تعود إلى الكلمة اليونانية (Strategia) وتعني فن القيادة العسكرية أو فن الحرب.

ونظرا للتطور الدلالي لمفهوم الوصف بكلمة(إستراتيجي)، ومالاقاه من حسن حظ، فقد أصبح يستخدم لكل ما يرتبط بالتحرك نحو تحقيق الهدف، ويلخص عبيد (٢٠٠٩: ٢٣)السلوك الإستراتيجي في ست خصائص:

١) يتضمن السلوك الاستراتيجي هدفاً واضحاً أو عدة أهداف.
٢) رغبة وإصرار من صاحب السلوك لبلوغ هذا الهدف.
٣) تحركات معينة متتابعة للوصول إلى الهدف المنشود.
٤) توفر بدائل لكل تحرك في حال عدم فاعليته، أو فشله، أو وجود مقاومة مضادة لتحقيق الهدف.
٥) خبرة وحنكة ومرونة عقلية من صاحب السلوك في تحديد أولويات التحرك.
٦) محاولة بلوغ الهدف بأكبر مكسب وأقل خسارة ممكنة، أو آثار سلبية تضعف قيمة الكسب.

وقد ورد تعريف الإستراتيجية في معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنها فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن. (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣: ٣٩)

ووجه الشبه في المعاني السابقة – من وجهة نظر الباحثة - أن عملية النجاح في التعلم تشبه عملية الانتصار في المعركة في كونها عملية

مخططة ومدروسة وهادفة ومرتبة وفقت سلسل منظم للوصول للهدف، وقد تنوعت تعريفات إستراتيجيات التعلم، ومن هذه التعريفات على سبيل المثال لا الحصر:

- تعريف براون Brown: هي طرق محددة للتعامل مع المشكلات والمواقف المختلفة والأنماط الإجرائية لتحقيق غايات بعينها، وخطط للتحكم بالمعلومات واستعمالها في ظروف معينة. (براون، ١٩٩٤: ١٤٠)
- تعريف أكسفورد: أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجع لتعلمه أسهل وأسرع وأكثر إمتاعاً، وأكثر ذاتية في التوجه، وأكثر فاعلية، وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة. (أكسفورد، ١٩٩٦: ١٦)
- تعريف دعدور: كل العمليات والأفعال المقصودة وغير المقصودة، التي يؤديها المتعلم قبل وأثناء وبعد تعامله مع المادة العلمية التي يتفاعل معها بغرض تعلمها. (دعدور، ٢٠٠٢: ٨)

ونلاحظ من التعريفات أنها اتفقت على الهدف الأساسي من استخدام إستراتيجيات التعلم وهو مساعدة المتعلم على دعم وتطوير كل ما من شأنه تسهيل عملية اكتساب المعلومات وتخزينها واستدعائها وتوظيفها.

أما تصنيفاتها فقد تنوعت تصنيفات إستراتيجيات تعلم اللغات تنوعا واضحا يعكس اتفاقاً في الجوهر إلى حدٍ كبيرٍ، فمن أشهر التصنيفات- وهو المعتمد في هذه الورقة -تصنيف أكسفورد ١٩٩٦م الذي يعد من أكثر التصنيفات تفصيلاً نظراً لاشتماله على العديد من الجوانب التي تخص فروع إستراتيجيات تعلم اللغة، ومهارات اللغة كذلك، وهو كالتالي:

أ- إستراتيجيات مباشرة: ويقصد بها الإستراتيجيات التي تتطلب عمليات عقلية تختص باللغة، وتتألف من ثلاث مجموعات رئيسة هي: إستراتيجياتتذكرية، إستراتيجيات معرفية، إستراتيجيات تعويضية.

ب- إستراتيجيات غير مباشرة: ويقصد بها الإستراتيجيات المتعلقة بعمليات تعلم اللغة، وتتألف من ثلاث مجموعات رئيسة هي: إستراتيجيات فوق معرفية، إستراتيجيات وجدانية، إستراتيجيات اجتماعية.

وتكمن أهمية استخدام إستراتجيات التعلم في أنها تحقق العديد من الأهداف التي يطمح لها كل معلم وأبرزها:

- زيادة انخراط المتعلمين الموهوبين والضعفاء في العمل على حدٍّ سواء.
- جعل المتعلمين المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.
- انتقال المتعلم من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.
- كون المتعلم قادراً على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.
- استخدام المتعلم مهارات تفكير عليا فيما يتعلق بتعلمه.
- تغيير صورة المعلم التقليدي التي تجعله منه المصدر الوحيد للمعرفة. أبو رياش (٢٠٠٩: ٢٠)

هذا عن أهمية إستراتيجيات التعلم بشكل عام، أما عن أهمية إستراتيجيات تعلم اللغات فيحتاجها متعلم اللغة الثانية ليبرع في تعلمه، لأن ثمة فرق بين المتعلم الجيد ومتعلم اللغة الجيد، فالثاني يسنّ لنفسه قانونه الخاص في تلقي المعلومة، ويتّبع ما يتناسب مع أي مشكلة يصادفها، فهو بحاجة إلى جعل عملية تعلم اللغة أكثر تنظيماً وتركيزاً في أقل مدة ممكنة، حيث يركز الباحثون على العمليات الذاتية التي يقوم بها المتعلم نفسه للحصول على المعرفة وتنظيمها وتخزينها واستدعائها، ويؤكد الشويرخ (١٤٢٩: ١٣٢) على أن ذاتية التعلم تساعد على استقلالية المتعلم، حيث يكون –المتعلم- قادراً على اختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة له، وقادراً على تطبيقها بشكل شعوري، ومراقبة استخدامه لها، واستبدالها عند حاجته لذلك.

وتؤكد حاج داوود ٢٠١١م على وجود علاقة متبادلة إيجابية بين الكفاءة اللغوية وبين التنويع في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغات، واستدلت بدراسة قامت بها جوان زاهو J.Zaho ٢٠١١م على (٢٤٥) طالباً وطالبة من الجنسية الصينية يدرسون اللغة الإنجليزية في تايلند، وأظهرت النتائج أن كثرة استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة يؤدي إلى الإنجاز في تعلم اللغة الثانية.

ويمكن **تلخيص أهمية إستراتيجيات تعلم اللغات في عدة نقاط وهي:**

- تعين المتعلم على اكتساب المادة التعليمية، والتحكم بها، واستخدامها بشكل صحيح.
- تجعل المتعلم شخصاً قادراً على الاعتماد على نفسه، مستقلاً بذاته في تصرفاته التعلميّة، فهي بمثابة المفتاح لاستقلاله. (وندن، ١٩٨٥، مذكور في براون، ١٩٩٤: ١٦٦).
- يستطيع المتعلم من خلالها أن يكوّن لنفسه بيئة تعلّمية قابلة للتحول والتغير إلى مواقف تعلمية جديدة.
- تجعل المتعلم واعياً بأدائه خلال العملية التعليمية وموجهاً ذاتياً لنفسه ومخططاً جيداً.
- يتكون لدى المتعلم –بعد مدة كافية من التجربة- إستراتيجياته الخاصة والناجحة في نشاطاته التعلمية وفي اكتساب اللغة دون الاعتماد على المعلم.
- تساعد في بناء شخصية المتعلم التعلمية، وجعلها شخصية منظمة وموجهة لأداء المهمة اللغوية المطلوبة.
- « كلما ازدادت معرفة المتعلم بإستراتيجيات التعلم، زاد وعيه بذاته، وبما يقوم به من عمليات معرفية وغير معرفية، وبما يترتب عليه من مراقبة تلك الإستراتيجيات وتنظيمها لتحقيق الهدف» (عبدالحميد، ١٩٩٧: ٣٥).
- تؤكد بعض الدراسات (الصبيحي ١٤٢٩هـ، الغرير ١٤٣٠هـ، رحيمي وزملاه ٢٠٠٨م، زاهو ٢٠٠٩م) أن إستراتيجيات تعلم اللغة هي أحد العوامل التي تؤثر في سرعة التعلم ونجاحه، وأن ثمة علاقة إيجابية بينها وبين التفوق.

التحصيل الدراسي

يعد التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم تناولاً في الأوساط التعليمية والتربوية، إذ يعد أحد أهم الأنشطة العقلية التي يقوم بها المتعلم، والتي

يظهر فيها أثر التفوق الدراسي من عدمه.

ويولي التربويون اهتماماً متزايداً بدراسة ظاهرة التحصيل الدراسي، حيث يتم بموجبها قياس مدى اكتساب المتعلم للمعلومات والمهارات بعد مروره بخبراتٍ تعليميةٍ وتعلميةٍ منظمة، وبالتالي قياس وتحديد المستوى الذي وصل إليه.

كما يعد التحصيل الدراسي أحد الركائز التي يمكن من خلالها تقدير مستوى تحقيق الأهداف على صعيد المتعلم والمعلم والمحتوى التعليمي والبيئة التعليمية، فهو من أهم المتغيرات التي يمكن قياس كفاءة العملية التعليمية من خلالها، فالتحصيل كناتج نهائي للمعارف والمهارات هو عملية معقدة، فهو عامل تابع ويتأثر بعدة عوامل رئيسية كالمتعلم نفسه، والمعلم، والمحتوى المقدم، وعوامل ثانوية كالأسرة والبيئة التعليمية وغيرها.

يعرفه معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنه مجموعة من المعارف والمهارات المتحصل عليها، التي تم تطويرها من خلال المواد الدراسية، والتي عادة تدل عليها درجات الاختبار أو الدرجات التي يخصصها المعلمون أو بالاثنين معاً.(شحاتة والنجار، ٢٠٠٣: ٨٩)

أما التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي في هذه الدراسة فهو: مجموع الدرجات النهائية أو مايعبّر عنه بالمعدل التراكمي GPA التي حصل عليها متعلم اللغة في جميع المستويات السابقة لمستواه وفق الأنظمة والقوانين التي تخضع لها المؤسسة التعليمية التابع لها المتعلم.

والجدير بالذكر أن الاعتماد على الدرجات النهائية لتقييم مستوى التحصيل الدراسي لازالت هي الطريقة الأكثر شيوعاً، وأن الكثير من الدراسات تعتمد على المعدل العام أو ما يسمى بالمعدل التراكمي GPA للحكم على نجاح وجودة المخرجات، رغم وجود تحفظات على صلاحيته، وتشير غرام Graham أنه أكثر المعايير استخداماً في قياس النجاح العلمي. (مذكور في الدويش، ٢٠٠١ : ١٢٧)

يمكننا تلخيص أهمية التحصيل الدراسي في عدة نقاط:

١) يعد التحصيل الدراسي من أهم المحكات التي يتوقف عليها مستقبل المتعلم، فعلى أساسه يتم الانتقال من مرحلة لأخرى أو من فصل دراسي إلى آخر، وفي بعض البرامج يتم من خلاله تحديد التخصص الذي سينتقل إليه المتعلم وفقاً لقدراته وإمكانياته التي عكسها التحصيل الدراسي.

٢) يعتبر التحصيل الدراسي مؤشراً قوياً على مدى نجاح العملية التعليمية وكل مايحيط بها، واكتشاف جوانب القوة والضعف فيها.

٣) تعد مخرجات التعليم بكافة أنواعه مصدراً للتنمية في المجتمعات الحديثة، ولن تتمكن هذه المخرجات من المشاركة الإيجابية دون تأهيل جيد، ويستدل على جودة التأهيل والمخرج في الوقت نفسه في الغالب بـ (مستويات التحصيل الدراسي).

٤) يؤثر المستوى التحصيلي على ثقة المتعلم في نفسه، وتعرّفه على حقيقة إمكانياته واستعداداته، فوصوله إلى مستوً تحصيلي مرضٍ؛ يدعم فكرته عن ذاته، ويؤكد ثقته في

قدراته، كما يقوي عنده مهارات التواصل الحياتية، والعكس صحيح.

علاقة إستراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي

ذَكَرَ جاسكين وإليوت في دِراسة لهم (Gaskin, I., Elliot,T., 1991): «إن الفرق في التحصيل الدراسي بين الطلاب المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً يرجع إلى اختلاف الإستراتيجيات التي يستخدمها كل منهم».

وفي هذا إشارةٌ واضحةٌ إلى تأثير الإستراتيجية ونوعها في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وأن استخدامها بشكل صحيح، واختيار الوقت المناسب لها، واختبار نتائجها، له الدور الأكبر في الوصول إلى أفضل النتائج.

وقد أُجريت دراسات عديدة لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والعديد من المتغيرات، لعل أهمها إستراتيجيات التعلم والذكاء والدافعية وعادات الاستذكار وغيرها، ولكون هذه المتغيرات تلعب دوراً مهماً في نجاح المتعلم وتقدّمه وتحسن مستواه الدراسي.

ويمكننا القول بأن هناك شبه إجماع بين المهتمين على أن برامج التدريب على مهارات وإستراتيجيات التعلم وأساليب الاستذكار يمكن أن تساهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين

وفي دراسة أجراها زايمرمان وآخرون Zimmerman, M. Goldston, J & Gadzella,B لمعرفة العلاقة بين مهارات التعلم والمعدل التراكمي، أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدرجات على معظم عبارات مقياس عادات الاستذكار، وبين المعدل التراكمي للطلبة المتفوقين، في حين أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين عبارتين فقط من عبارات مقياس عادات الاستذكار وبين المعدل التراكمي لدى الطلبة منخفضي التحصيل.(مذكور في المصري، ٢٠٠٩: ٣٤٨)

كما أشارت دراسة أخرى أجرتها العجمي ٢٠٠٣م حول علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية بالأحساء، أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين عادات الاستذكار الجيدة وبين التحصيل الدراسي.

وطوّر ماكيشيوبنتريش ولين (Mackeachie, Pintrich & Lin, 1985) من جامعة ميتشغان أحد المقررات ليرفقوا المادة العلمية المقررة بإستراتيجيات تعلمها، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين حصلوا على تقدير ممتاز A في هذا المقرر تميزوا بدافعية عالية، وقدرة على التعلم ذاتياً، وعلى إدارة تعلمهم بشكل جيد، وأن الطلبة الذين حصلوا على تقديرات منخفضة كانت دافعيتهم متدنية ولم يتقنوا إدارة تعلمهم.

علاقة إستراتيجيات تعلم اللغات بالتحصيل الدراسي

أكدت العديد من الدراسات (الصبيحي ١٤٢٩ه، الغرير ١٤٣٠ه، رحيمي وآخرون ٢٠٠٨م، زاهو ٢٠٠٩م) العلاقة الإيجابية بين استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة وبين التفوق في تلك اللغة، فمتعلم اللغة الجيد يستخدم إستراتيجيات

تناسب شخصيته، وعمره، ومستواه الدراسي، وتحقق هدفه، مما ينتج عنه تقدما في تعلم اللغة المستهدفة، بل إن البعض حدد هذا التقدم بمستوى الكفاءة اللغوية كما في دراسة رحيمي آخرون ٢٠٠٨م.

وأكدت دراسة آل فهيد ١٤٣٧ه وجود علاقة إيجابية طردية قوية بين التحصيل اللغوي وبين المعدل التراكمي (GAP)، ولكن يبقى النظر في صلاحية المعدل التراكمي كمقياس للتحصيل الدراسي في تعلم اللغات وعلاقته بالكفاءة اللغوية.

وفي هذا السياق أشارت كاما (٢٠٠٧: ٤) إلى أن أحد طرق النجاح في تعلم اللغة هو استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة والجمع بين أنواعها المختلفة والربط بينها وإحداث نوع من التجانس بما يتوافق مع المواقف التعليمية المختلفة.

وفي دراسة قام بها أوميلي وآخرون (O'Mally, 1985) تهدف إلى تدريب الطلاب على مجموعة من إستراتيجيات التعلم وقياس تأثيرها على مهاراتهم اللغوية، ونتج هذه الدراسة تطوراً في مهارات الحديث مقارنة بتطور مهارات الاستيعاب، مما يبرهن أن استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة له نوع من الفعالية، وهذا ما دفع الباحثة إلى إضافة هذه الدراسة على هذا الميدان.(مذكور في براون، ١٩٩٤: ١٦٥)

وذكرت أكسفورد (١٩٩٦: ٢١) أن الكفاءة الاتصالية هي الهدف الأسمى في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة بجميع أنواعها الأربع، حيث ذكرت أن هذه الكفاءة لا يقصد بها الاتصال من خلال الحديث فقط، بل هي تشمل أبعاداً أربع: الكفاءة النحوية Grammatical Competence, والكفاءة الاجتماعية اللغوية Sociolinguistic Competence, والكفاءة التحادثية Discourse Competence, والكفاءة الإستراتيجية Strategic Competence, وأوضحت أن استخدامها في أشكال عامة وخاصة يعمل على تطوير هذه الكفاءة الاتصالية.

ومن الإنصاف القول بأن قلة من الدراسات أظهرت نتائج عكس ماسبق، مثل دراسة عسيري ١٤٣٠ه، ودراسة الشاوي ١٤٣٧هـمما يعني أن استخدام الإستراتيجيات لا يؤدي بالضرورة إلى التفوق، وقد تعود الأسباب – برأي الباحثة- إلى حاجة المتعلم لمزيد من الوعي بالإستراتيجيات المناسبة لعمره، ومستواه، وخلفيته اللغوية والثقافية، وسياق تعلمه، وطريقة تعلمه، وعاداته في الاستذكار.

ونستنتج من ذلك أن المتعلم غير المتفوق قد يستخدم إستراتيجيات تعلم اللغة ولكن بدون وعيٍ منه لطريقة استخدامها، أووقتها، أو الهدف منها، لذا لايجني من هذا الاستخدام أي تطور في تعلمه، وذكر شاموت وكوبر Chamot & Cooper أن المتعلم المتفوق يكون واعياً لاستخدامه إستراتيجيات تعلم اللغة، ويستطيع أن يختار المناسب له، ويسخرها في تسهيل عملية التعلم. (مذكور في كاما، ٢٠٠٧: ٣)

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الورقة، يمكن تصنيف التوصيات إلى ثلاثة أقسام:

أولاً: ما يختص بمتعلمة اللغة الثانية،

توصي الدراسة بما يلي:

- الاهتمام بتوجيه المتعلم لإدراك أهمية الإستراتيجيات في تعلم اللغات بحضور محاضرات ودورات وورش تدريبية بما يتناسب مع مستواه اللغوي.
- ضرورة أن يعي المتعلم أن الأثر الإيجابي لاستخدام الإستراتيجيات في تعلم اللغات لا يظهر بمجرد استخدامه لها، بل في كيفية هذا الاستخدام ومدته واختبار جودة نتائجه.
- توجيه المتعلم لاستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة بشكل منظم ومتنوع، وعدم التسرع في الحصول على نتائج، والتغلب على اليأس والإحباط في اختبار جودة الإستراتيجية المناسبة لإنجاز المهمات اللغوية.
- تشجيع المتعلم للإفادة من خبرات المتعلمين الأكثر تفوقا واستشارتهم في طرق استذكارهم ومحاكاتها.
- توجيه المتعلم كي تدرك أن الكتاب صمم ليعطي أساسيات فقط في المهارة وأنه يجب عليه سد أي نقص، وتحمل مسؤولية تعلمه بابتكار طرق جديدة للتعلم بما يتناسب مع الموقف.
- على المتعلم إبعاد نفسه عن المشاعر السلبية والقلق والتوتر، والتطلع لخلق فرص في البيئة اللغوية من حوله.

ثانياً: ما يختص بمعلم اللغة العربية لغة ثانية، توصي الدراسة بما يلي:

- على المعلم أن يدرك أنه مسؤول عن مادته العلمية وطرق إيصالها لمتعلمي اللغة، وتخصيص وقت كافٍ في بداية العام لشرح إستراتيجيات تعلم المهارة المستهدفة، وقد يفيد في ذلك توزيع قائمة بالإستراتيجيات ليختار منها المتعلم –بدايةً-ومن ثم مع الخبرة سيبتكر المتعلم لنفسه ما يناسب أهدافه.
- أن يعمل المعلم على تثقيف نفسه بأهمية إستراتيجيات تعلم اللغات، ودورها في اختصار الكثير من تعبه، بحضور الملتقيات العلمية المهتمة بالتعليم والتعلم وإستراتيجياته، وحضور الدورات التدريبية، وورش العمل، والقراءة المكثفة في هذا المجال.
- ضرورة أن يكون المعلم مرناً بحيث يبدل ويغير في إستراتيجيات تعليمه وفق إستراتيجيات تعلم طلابه، وأن يعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتفاوتها في استخدامهم للإستراتيجيات.
- أن يخصص المعلم ساعات معينة طوال العام للاستشارة ومساعدة طلابه في التغلب على مشكلاتهم في اكتساب المهارة، وحث الطلاب الأقل تفوقاً على ذلك.
- أن يهتم المعلم بالتقنية الحديثة التي هي لغة العصر، وتفعيلها في مجال تعليم اللغات، وتنويع الوسائل التعليمية في ذلك، وخصوصا في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

ثالثاً: فيما يختص بمراكز تعليم اللغة العربية لغة ثانية، توصي الدراسة بمايلي:

- لابد من تظافر جهود العاملين في حقل تعليم اللغات الأخرى مع العاملين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية والاستفادة من خبراتهم.
- تضمين إستراتيجيات تعلم اللغات بشكل

مباشر وغير مباشر عند تصميم برامج تعليم اللغات، وتعليم اللغة العربية لغة ثانية بشكل خاص.

- إضافة موضوعات مستقلة ضمن مقرر نظريات التعلم، ونظريات اكتساب اللغة الثانية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية تهتم بإستراتيجيات تعلم اللغات.
- وضع دليل مع الكتاب المقرر لمعلم اللغة العربية لغة ثانية يُعنى بتصميم وابتكار إستراتيجيات تتناسب مع المتعلمين وحاجاتهم والفروق الفردية بينهم من جهة، وتتوافق مع أساليب وطرق التدريس الحديثة من جهة أخرى.
- عقد الدورات والندوات والملتقيات العلمية وورش العمل المهتمة بالتعليم وإستراتيجياته لمعلمي اللغة ومتعلميها، والاستفادة القصوى من هذا الجانب التثقيفي.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- أبو رياش، حسين محمد. (٢٠٠٩م). أصول إستراتيجيات التعليم والتعليم النظرية والتطبيق. عمان: الثقافة للنشر والتوزيع.
- أكسفورد، ربيكا. (١٩٩٦م). إستراتيجيات تعلم اللغة، (ترجمة السيد محمد دعدور). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- آل فهيد، أسماء بنت محمد. (١٤٣٧ه). العلاقة بين التحصيل اللغوي والتحصيل الأكاديمي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- براون، دوجلاس. (١٩٩٤م). مبادئ تعلم وتعليم اللغة، (ترجمة إبراهيم القعيد وعيد الشمري). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حاج داوود، ندوة. (٢٠١١م). استخدام إستراتيجيات التعلم لدى الجامعيين الناطقين بغير العربية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، السنة الثانية. العدد الخاص بـ (اللسانيات التطبيقية).الصفحات ١٣٥-١٤٦
- دعدور، السيد محمد. (٢٠٠٢م). إستراتيجيات التعلم نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد. المنصورة: المكتبة العصرية.
- الدويش، راشد بن عبد الرحمن. (٢٠٠١م). العلاقة بين التحصيل العلمي والكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية. المجلة التربوية جامعة الكويت، المجلد ١٥. العدد٥٨. الصفحات ١١٥-١٥٠.
- الشاوي، تهاني بنت عبدالرحمن. (١٤٣٧هـ). استراتيجيات تعلم مهارة الكلام لدى متعلمة اللغة العربية لغة ثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الششتاوي، رباب محمد. (٢٠١٥م). الإستراتيجيات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. القاهرة: دار العلم والإيمان.
- الشويرخ، صالح بن ناصر. (١٤٢٩هـ). مفهوم استقلالية المتعلم وتطبيقاته في ميدان تعليم اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، العدد٧،

الصفحات ١٢٤-١٨٥.

- الصبيحي، أحمد بن صالح. (١٤٢٩هـ). إستراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- عبد الحميد، جابر. (١٩٩٧م). قراءات في تعليم التفكير والمنهج. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبيد، وليم. (٢٠٠٩م). إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العجمي، مها بنت محمد. (٢٠٠٣م). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بمستوى التحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية بالأحساء. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٨٩، الصفحات ٣٧- ٦٥.
- عسيري، جابر بن زاهر. (١٤٣٠ه). إستراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- الغرير، فاطمة بنت راشد. (١٤٣٠ه). إستراتيجيات تعلم اللغة لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وعلاقتها بأساليب تعلمهم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- قطامي، يوسف. (٢٠١٣م). إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كاما، نونجلكسنأ (مديحة). (٨-٩ يونيو، ٢٠٠٧م). إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. بحث مقدم إلى الندوة الوطنية لتعليم اللغة العربية. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية. مركز اللغات والتنمية العلمية لمرحلة الإعداد الجامعي.
- المصري، محمد. (٢٠٠٩م). العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة. مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢٥. العدد (٣+٤). الصفحات ٣٤١-٣٧٠.

المراجع الأجنبية

- Gaskins,I., Elliot,T.,(1991). Implementing cognitive strategy instructional across the school, Brook; ine books.
- Mackeachie,W.J. Pintrich P.R. & Lin Y. G.(1985). Teaching and learning strategies " Educational psychologist, 20 (3). Pp.153-160.
- Rahimi, M., Riazi, A. M., &Saif, Sh. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. Canadian Journal of Applied Linguistics, 11 (2), 31-60.
- Zhao.Juan.2011.Language learning strategies and English proficiency: A study of Chinese undergraduate programs in Thailand, 4
- http://www.journal.au.edu/scholar/2009/pdf/juanZhao28-32.pdf

الأسس العلمية لتحليل أنماط الخطاب الصفي والتفاعل اللغوي في صفوف تعليم العربية للناطقين بغيرها

أ. غالية محمد الشهري
المحاضرة بجامعة الأميرة نورة بالرياض

المقدمة

شهد ميدان تعليم اللغة العربية اهتماماً متزايدًا بالخطاب الصفي والتفاعل اللغوي داخل فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لما لهذا الخطاب المستخدم بين: المعلم وطلابه، أو بين الطلاب أنفسهم، أو بين الطلاب والمعلم أهمية خاصة؛ حيث يتضمن إشارات ومثيرات تبين حجم التفاعل اللغوي، ومدى توافر فرص الممارسة اللغوية، وأنماط هذا التفاعل التي تؤثر بدورها في حجم الدخل اللغوي والمخرج اللغوي، ومدى إثرائهما أو إضعافهما.

وبالاطلاع على البحوث اللغوية التي اهتمت بتحليل الخطاب الصفي والتفاعل اللغوينجد أنها قد ركّزت على الخطاب والتفاعل الكلي بدلاً من التركيز على الخطاب الجزئي المتمثل في: المفردة، أو الجملة، أوالتركيب فقط، ولقد برز الاهتمام بتحليل الخطاب بتوسّع في ميدان اللّغويّات التطبيقية مع نمو الاهتمام اللّغوي في تحليل الإنتاج اللغوي: الشفهي، أو المكتوب لدى المتعلمين في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يشكل تحليل الخطاب الصفي والتفاعل اللغوي أرضية وأساس للبحث في مجال علم اللغة التطبيقي بصفة عامة، وتعلّم العربيةلغة ثانية بصفة خاصة.

ولهذا اهتم البحث الحالي بتحليل أنماط الخطاب الصفي وأشكال التفاعل اللغوي في فصول تعليم اللغة للناطقين بغيرها، وذلك في ضوء فرضية شهيرة، حاولت تحليل التفاعل

اللغوي، ألا وهي فرضية «لونغ» في التفاعل اللغوي كشكل من أشكال الخطاب الصفي.

أهداف البحث

استهدف البحث الحالي بيان مفهوم الخطاب الصفي، و تحديد أنماطه، وبيان طرائق تحليله، سواء أكانت: كمية، أم كيفية، ثم بيان مفهوم التفاعل اللغوي، ثم تحليل وتوضيح فرضية التفاعل عند مايكل لونغ باعتبارها من أشهر فرضيات التفاعل اللغوي، ثم بيان أثر التفاعل في اكتساب اللغة وتعلمها، وأخيرا توضيح الإيجابيات والسلبيات للتفاعل اللغوي بناء على فرضية لونغ.

أسئلة البحث

- ما مفهوم الخطاب الصفي؟
- ما أنماط الخطاب الصفي المستخدمة في فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما طرائق تحليل الخطاب الصفي؟
- ما مفهوم التفاعل اللغوي؟
- ما أهم ملامح فرضية التفاعل عند مايكل لونغ؟
- كيف يؤثر التفاعل اللغوي في اكتساب اللغة وتعلمها؟
- ما أهم الإيجابيات والسلبيات للتفاعل اللغوي بناء على فرضية لونغ؟

مفهوم الخطاب الصفي

تنوعت تعريفات تحليل الخطاب الصفي؛ نظرا لتعدد عناصره، وتعدد طرائق إجرائه وتنفيذه، وتداخل العديد من العلوم والتخصصات التي تسهم فيه؛ ولهذا اختلفت التعريفات تبعا لمرجعية ومنزَع الشخص المعرِّف له.

فالخطاب تتلاحم في تشكيله عدة عناصر خارجية منها: (الفرد المتكلم، الحال، المرجع، المعنى...)، وهي في الأصل موضوع علوم أخرى لايمكن أن يكون موضوعا علميا خاصا باللسانيات لا يشاركها فيه علم آخر» (زواوي، ٢٠١٧م: ٢٠٢)، وليس في ذلك تشتتًا بقدر ما فيه من غنى وسعة في التصنيف (الشهري، ٢٠١٥م:٧٣)، وهذا ما يقرره مايكل فوكو ١٩٧٢ (Michael voco) م (نقلا عن سعدية، ٢٠١٦م: ٤) بقوله: «بدلاً أن أقلّص تدريجيًا من معنى الخطاب Discourse وماله من اضطراب وتقلُّب، أعتقد أنني أضفت له معاني أخرى بمعالجته أحيانا كمجال عام لكل العبارات، وأحيانا كمجموعة من العبارات الخاصة، وأحيانا أخرى كممارسة منظّمة تقيس وتبرر العديد من العبارات».

ويرى الباحثان أن تلك الإشارات المستفيضة في تحديد مفهوم الخطاب زادت من زعزعة فهم مصطلح الخطاب، لكنها وسَّعت مفهوم الخطاب ولم تقصّره على مجال واحد فقط.

وقبل الحديث عن تعريفات الخطاب الصفّي وخصائصه، لعل من الأهمية الإشارة إلى تعريف الخطاب، حيث يرى البعض أن هاريس (Harris) ١٩٥٢م هو أول من استعمل مفهوم الخطاب Discourse في الدراسات اللسانية الحديثة، إذ وسّع التحليل اللّساني إلى ما هو أكبر من الجملة (الشهري، ٢٠١٥م:٧٢؛ باتن، وبيل، ٢٠١٧م: ١٢٠)؛ حيث نشر مقالة في بداية الخمسينات

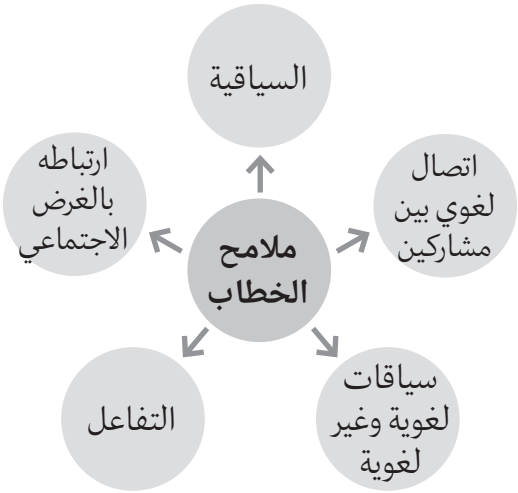
الميلادية وسلّط الاهتمام على توزيع العناصر اللّغوية في النصوص الطويلة، وربط تلك العلاقات القائمة بين النصوص وبيان سياقها الاجتماعي.

ورغم تلك الريادة لهاريس في دعم هذا الانتشار المصطلحي إلا أن رؤيته كانت بعيدة عن سمات تحليل الخطاب الذي نعرفه في الوقت الحاضر (McCarthy,1991:4)، وفي الستينات طرحت هايمز (Hymes) ١٩٦٤م منظورا اجتماعيا لدراسة الكلام في إطار اجتماعي، كما كان لبعض الفلاسفة اللّغويين أثر في دراسة اللغة كنشاط اجتماعي أمثال أوستين (Austin) ١٩٦٢م، وسيرل (Serial) ١٩٦٩م، وجرايس (Grice) ١٩٧٥م، وانعكس ذلك نظريّا في الأفعال الخطابية، وصياغة قواعد الحوار مع ظهور التداوليّة) Pragmatics دراسة المعنى في السياق) (McCarthy, 1991:4)، وكانت أعمالهم قد انتهت إلى نتائج بالغة الأهميّة في دراسة اللّغة، فهي «ليست أداة أو وسيلة للتخاطب والتفاهم والتواصل فحسب، وإنما اللغة وسيلة للتأثير في العالم وتغيير السلوك الإنساني من خلال مواقف كلية» (أوستين، ١٩٩١م: ٧).

ولا يمكن إغفال أعمال المدرسة البريطانية حيث تمرحل الخطاب بتأثر من أعمال هاليدي (Halliday) ١٩٧٣م الذي كان على اتصال مع مدرسة البراغ اللغوية، حيث رسخ أصول الاتجاه الوظيفي لتحليل الخطاب في المدرسة البريطانية، ومرورا بسنكلير وكولثارد (Sinclair & Coulthard, 1975) في جامعة برمينغهام حيث طورا نموذجا لوصف حديث المعلم والتلميذ، لقد قدّمت المدرسة البريطانية أعمال تحليلية ظهرت من خلالها أشكال أخرى من التفاعل مثل: المقابلات والمناقشات، والمفاوضات التجارية، فضلا عن أعمال الرواية التقليدية القائمة على التجويد، وتنوّع طبقات الصوت في الخطاب والمونولوجات (McCarthy, 1991:6).

لكن الإسهام الأكثر تأثيرا في تطور مفهوم الخطاب في الدراسات النقدية هو إسهام المفكر الفرنسي فوكو (Foucault) ١٩٧٢، وقد وضح فوكو في تعريفه بالدور الفعلي للخطاب في اللّغة حيث يقول: «إن الخطاب ليس مجرد الجانب الأساسي للغة؛ بل إن اللغة نفسها هي جانب من جوانب الخطاب».

وبناء على ما سبق فإن الباحثين يحددان ملامح الخطاب في الشكل التالي:



شكل رقم (١) ملامح الخطاب

فالخطاب يتضمن عدة ملامح تتمثل فيما يلي:

- الخطاب اتصال لغوي «مكتوب أو ملفوظ» متبادل بين مشاركين فيه.

- سياقية الموقف اللغوي.
- ارتباط صيغته بالغرض الاجتماعي وبأهداف المشاركين فيه.
- التفاعل بين المشاركين، سواء أكان ذلك بصورة مباشرة، أم بصورة تلميحية.
- تضمن الخطاب سياقات لغوية وغير لغوية.

أما مفهوم الخطاب الصفّي فيؤكد والش (Walsh,٢٠١١:٦)أن الخطاب من مسؤوليات المعلم حيث يرى أن الخطاب الصفي هو: «التفاعل الذي يحدث بين المعلم والطلاب»، حيث يحدد وظيفة المعلم في أربع خصائص تميز الخطاب المدرسي، هي:

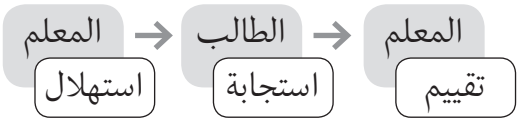
١) التحكم في أنماط التواصل.
٢) أساليب الاستنطاق.
٣) إستراتيجيات إصلاح الأخطاء.
٤) الكلام المعدل.

بينما ترى كازدن (Cazden) ١٩٨٨م (نقلا عن الجرايدة، ٢٠٠٨م :١٨) أن الخطاب الصفي هو: «سياقتواصلي اجتماعي حواري يحدث بين المعلم والطالب وله أنماطه المتنوعة»، وفي هذا التعريف تصف كازدن الخطاب الصفي بأنه سياق قائم بذاته له شروطه ومقاماته، وأنماطه الاجتماعية بين أطراف الخطاب سواء أكانت بين المعلم والطالب، أم بين الطلاب أنفسهم.

أما سيدهاوس (Seedhouse) (١٩٩٦م) فقد ركز في تعريفه للخطاب المدرسي على ضرورة وجود انسجام بين الأنماط التفاعلية والأهداف المؤسساتية حيث عرف الخطاب المدرسي بأنه «نوع من الخطاب المؤسساتي الذي يتمحور حول هدف أساسي أو مهمة محورية، ويخضع لمجموعة من الإجراءات التي تنظمه، وعدد من القيود التي تتحكم باسهامات المشاركين فيه» (Seedhouse, 2004؛ الشويرخ والمفلح، ١٤٣٢هـ :١٤)؛ ولذا يصرّح براون بأهمية تحليل الخطاب في تدريس اللغة الثانية، حيث يقول: «لا يمكن أن تقوم نظرية ملائمة لاكتساب اللغة الثانية دون إيجاد تفسير لمقاطع اللغة التي تميز الأفعال الاتصالية» (براون، ١٩٩٤ م: ٣٥٠).

ويبدو أنّ مفهوم الخطاب الصفّي يستند على مبدأ الحوار وتبادل الآراء بين الطلبة والمعلم، وعلى الرغم من أهمية الخطاب الصفّي الحواري إلا أن ثمة ضعف في خطاب المعلم الصفّي، إذ لا يسعى المعلم فيه إلى توظيف أشكال الحوار: الثنائية، والثلاثية، والجماعية (الجرايدة، ٢٠٠٨م:٦).

ومن الملاحظ على الخطاب الصفّي الجماعي شيوع البنيّة الثلاثيّة التي يوضحها الشكل التالي: (Walsh, ٢٠١١:١٢؛ الشويرخ: ٢٠١٧م: ١٧٨).



شكل رقم (٢) البنية الثلاثية للخطاب الصفي (IRF) عند سنكلير (Sinclair)، وكولتارد (Coulthard)

«إن النمط الثلاثي في الحوار هو النمط المفضل لدى معظم المعلّمين» (الهرمزي، ٢٠٠٦م: ٣٣)، فالمعلّم يستهل الموضوع عن طريق طرح الأسئلة المقيّدة القابلة للتنبؤ هدفها اختبار قدرة الطلاب على استدعاء المعلومات

المقدمة مسبقا، ثم يستجيب الطلاب من خلال تقديم إجابات مختصرة، ثم يقوم المعلم بتقييم إجابات الطلاب مع إطراء الإجابات الصحيحة أو انتقاد الاجابات المخطئة، وهناك بعض الباحثين أمثال والش ٢٠١١م، وسنكلير، وكولتارد ١٩٧٥م وغيرهم، يرون أن البنية الثلاثية المكونة من الاستهلال ثم الإجابة ثم التغذية الراجعة، أكثر ملائمة من البنية الأولى؛ لأنها تعكس الوظائف المتعددة للدور الثالث (Walsh, 2011:17).

وبناء على ما تقدم يعرّف الشويرخ والمفلح (١٤٣٢هـ: ١٦)، الخطاب الصفّي تعريفا أشمل مما سبق، وهو: «خطاب مؤسساتي ينتجه مجتمع كلامي معين لتحقيق هدف مؤسساتي، ويتبع نظاماً تبادلياً كلامياً معيناً يناسب هذا الهدف.

ويعرفه الباحثان بأنه: تلك الممارسات اللغوية الواقعة داخلا لصف الدراسي، والتي تتبع نظاما تبادليا كلاميا معينا، حيث يتم فيها التفاعل اللغوي وتبادل الحديث والنوبات الكلامية، وذلك بأنماط مختلفة: المعلم والطالب، الطالب والمعلم، أو بين الطلاب أنفسهم؛ لتحقيق أغراض تواصليّة معينة بجوانبها اللّفظية وغير اللّفظية.

كما يعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: تلك الممارسات التي تتبع نظاما تبادليا كلاميا معينا، حيث يتم فيها التفاعل اللغوي وتبادل الحديث والنوبات الكلامية داخل فصول تعليم اللغة العربية في المدارس الدولية في المرحلة الثانوية، وذلك بأنماط مختلفة: المعلم والطالب، الطالب والمعلم، أو بين الطلاب أنفسهم؛ لتحقيق أغراض تواصليّة معينة بجوانبها اللّفظية وغير اللّفظية، والذي سيتم تحليلها وفق استمارة ترميز مركزة بنيت في ضوء فرضيات مايكل لونغ للتفاعل اللغوي.

أهمية الخطاب الصفي

يعد الخطاب الصفي من القضايا المهمة التي تلقى اهتماما متزايدا وخصوصا في الأوساط التربوية؛ وهي محط اهتمام للغويات التطبيقية (ألن وكاثرين، ٢٠١٦م: ١٣٠)، وتكمن أهمية دراسة الخطاب الصفي في فهم العملية التعليمية التي تجري في الصف على أساس أن العملية التعليمية تشكل تفاعلا إيجابيا يحدث بين المعلم والطلاب، تبنى بها العلاقات التي تسمح لهم بالتعبير عن أفكارهم، كما يدرس الخطاب الصفي أنماط التواصل اللفظي وغير اللفظي التي تجري بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم (الجرايدة، ٢٠٠٨م).

وكما يرى براون (١٩٩٤م: ٣٥٠-٣٤٦ ؛ الجرايدة، ٢٠٠٨م: ٦-٧) أن الخطاب الصفي يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف منها: أولا: التأثير والإقناع وتحقيق الذات وحرية الطلبة في التعبير عن أفكارهم وآرائهم، ثانيا: تحميل الطلبة مسؤولية تعلمهم وعدم الاعتماد بشكل دائم على المعلم، ثالثا: التحاور الذي يتم فيه التلاقي لا النفور؛ لأن الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي، رابعا: التعبير بكلام مفهوم ذي معنى عن الأفكار الداخلية مشافهة وكتابة تعبير صحيح يخلو من الأخطاء اللغوية، خامسا: تنمية قدرة الطلبة على مخاطبة معلميهم ومحاورتهم، سادسا: تعويد الطلبة على التحدث بلغة سليمة ومفهومة تخلو من التلعثم والانقطاع، سابعا: إشراك الطلبة في التفكير

العالي المستند على حل المشكلات، ثامنا: تحفيز القدرة الذهنية للطلاب، وتشجيعهم على طرح الأسئلة وتبادل الخبرات مع بعضهم البعض.

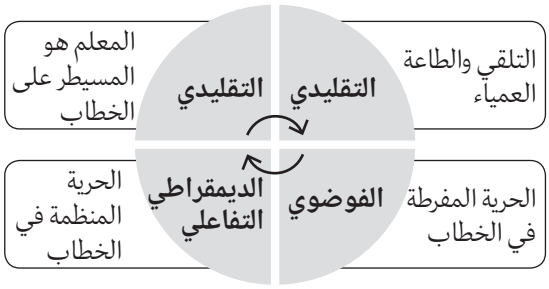
وفي إطار هذه الأهمية للخطاب الصفي فإننا يمكننا القول: أن فهم تدريس اللغة الثانية على نحو متزايد من حيث الخطاب، يلبي معايير صحة التواصل في تقييم الكفاءة التواصلية (ألن وكاثرين، ٢٠١٦م:١٤٩).

أنماط الخطاب الصفي: (عكاشة، ٢٠٠٢م، ٧).

يهدف تحليل الخطاب إلى فك شفرة النص بالتعرف على ما وراءه من افتراضات أو ميول فكرية أو مفاهيم؛ فتحليل الخطاب عبارة عن محاولة للتعرف على الرسائل التي يود النص أن يرسلها، ويضعها في سياقها التاريخي والاجتماعي، وهو يضمر في داخله هدف أو أكثر، وله مرجعية أو مرجعيات وله مصادر يشتق منها مواقفه وتوجهاته، أما الخطاب الصفي فهو يهدف إلى إعطاء وصف صريح للوحدات اللغوية: (مفردات - تراكيب- عبارات- جمل- تلميحات- إشارات...) التي تستخدم داخل الصف بين الطلاب والمعلم، أو بين الطلاب أنفسهم، وذلك من خلال بعدين لهذا الوصف التحليلي، هما:

١) النص Text يعنى بنية الخطاب الداخلية التي تتآلف منها المفردات، والتراكيب، والجمل، والتلميحات، والإشارات.
٢) السياق Context ويعنى دراسة الخطاب في ضوء الظروف المحيطة به، والعوامل التي أثرت فيه، وأسباب إنتاجه على هذا الشكل.

شكل رقم (٣):
أنماط الخطاب الصفي عند الباحثين



ويمكن تناول أنماط الخطاب بشيء من التفصيل والتحليل فيما يلي: (المفلح والشويرخ، ١٤٣٢هـ، :٩١؛ الجرايدة، ٢٠٠٨م:٦-٨؛ العناتي ٢٠١٠م: ١٠٤، ١٠٥؛ عزيز، وعبد الحليم، ٢٠٠٢م: ١٠-١٣).

النمط التقليدي:

النمط التقليدي يؤكد على مفهوم احترام الصغير للكبير وطاعته طاعة عمياء، والاعتماد عليه في كل شيء، فالطالب هو الصغير والمعلم هو الكبير، فعندما ينتقل الطفل إلى المدرسة ينقل معه عادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي نشأ فيه بصفته صغيراً، وعليه الطاعة العمياء له.

أ-سمات النمط التقليدي داخل غرفة الصف:

١) ينظر إلى الطلاب على أنهم صغار لا يتحملون المسؤولية ويجب مراقبتهم باستمرار إجبارهم على تنفيذ أوامره وطاعته طاعة عمياء.
٢) عدم السماح للطلاب باتخاذ أي قرار بشكل فردي وعليهم الرجوع إليه في كل كبيرة وصغيرة.
٣) يركز على الإنتاج داخل غرفة الصف.

٤) لا قيمة لمشاعر الطلاب واحساساتهم.
٥) السلطة حق له اكتسبها من خلال مركزه الوظيفي.

ب-الآثار المترتبة على تطبيق النمط التقليدي:

١) ذوبان شخصية المتعلم أمام المعلم.
٢) تأكيد مفاهيم التبعية.
٣) عدم القدرة على اتخاذ القرارات.

النمط السلطوي:

أ-سمات النمط السلطوي داخل غرفة الصف:

في هذا النمط يكون المعلم مسيطراً على كل شيء، لذا يتسم هذا النمط بما يلي:

١) يحدد السياسة ويقرر ما يجب عمله، ومتى؟ وكيف؟ وأين يتم تنفيذه؟
٢) يحدد المجال للطالب؛ لذا فالمتعلم سلبي.
٣) يعد للطالب ما هو مناسب لطبيعة وقدراته المحدودة.
٤) قليل في ثنائه مفرط في نقده لأفراد صفه.
٥) يفتح قنوات الاتصال باتجاه واحد منه إلى الطلاب أو من أعلى إلى أسفل فقط.

ب-الآثار المترتبة على تطبيق النمط التقليدي:

من الملاحظ أن لهذا النمط تأثيراً كبيراً على فاعلية التعليم واستجابات المتعلمين، فيبدو على الطلاب الخشوع والشرود الذهني وعدم الاطمئنان لمعلمهم، وتدني مستوى العمل والأداء في حالة غياب المعلم، كما أنهم يبدون عدم الرغبة في التعاون.

النمط الفوضوي (السائب):

أ-سمات النمط الفوضوي داخل الصف:

١) ضعف إنتاج الطلاب وعدم بروز حاجة للمعلم الفوضوي حتى في حالة غيابه.
٢) شعور الطلاب بالضياع والتوتر وعدم القدرة على التصرف والاعتماد على أنفسهم.
٣) عدم احترام الطلاب لشخصية المعلم الفوضوي لشعورهم بأنه لا يبذل أي مجهود ويهدر وقتهم دون فائدة.
٤) افتقار الطلاب إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم؛ نظراً لعدم تبلور حاجاتهم في صورة أهداف واضحة لديهم.

ب-الآثار المترتبة على تطبيقالنمط الفوضوي:

فيه يترك الطلاب يعملون ما يشاءون، فالتفاعل اللغوي عشوائي لا يسير وفق أسس تنظيمية معية، فالحرية مطلقة، حيث تبدو الإدارة وكأنها غير موجودة لتتولى توجيه المتعلمين وإرشادهم، وفي ظلها يقوم المتعلمون بممارسة الأنشطة دون سلطة ضابطة للعمل مما يؤدي إلى فوضى في التنظيم.

النمط التفاعلي (الديمقراطي):

أ-سمات النمط التفاعلي داخل الصف:

من سمات هذا النمط منح قدراً كبيراً من الاستقلالية والحرية للطلاب في ممارسة الأنشطة الصفية والأنماط السلوكية التي تزيد من تعلمهم وتواصلهم فيما بينهم، كما أنها تسمح باتخاذ

القرارات المناسبة واختيار زملائهم الذين يؤدون العمل معهم، وهي التي تعمل على إشاعة جو من الود والألفة بين المعلم والطلاب؛ بحيث يشعر كل منهم بأهمية الدور الذي يقوم به في بلوغ الهدف المشترك والحصول على أفضل النتائج، وفيما يلي أبرز ممارسات المعلم التفاعلي (الديمقراطي):

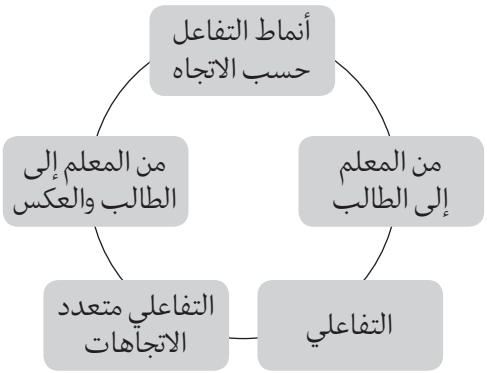
١) يتيح فرصا متكافئة بين الطلاب ويشجعهم على التعاون فيما بينهم.
٢) يشركهم في المناقشة وتبادل الرأي ويدربهم على احترام الرأي الآخر.
٣) يدعم ويتقبل آراء الطلاب وينسق العمل المشترك بين الجميع.
٤) يمتدح الطلاب ويشجعهم. ويخلق جوا يشعرهم بالطمأنينة اللازمة للقيام بعملهم بفاعلية.

ب-الآثار المترتبة على تطبيق النمط التفاعلي (الديمقراطي):

١) التأثير الإيجابي في عمليتي التعلم والتعليم.
٢) تلبية حاجات المتعلمين.
٣) العمل في جو من الألفة والمحبة.
٤) تتسم علاقتهم بقدر وافر من الحرية والتلقائية والود.
٥) استمرارية العمل حتى عند غياب المعلم؛ مما يجعل إنتاج المتعلمين أكثر نجاعة على المدى البعيد.

وهناك من يقسم أنماط الخطاب الصفي حسب اتجاه التفاعل في الخطاب الصفي، فيقسمها إلى: (الشويرخ والمفلح، ١٤٣٢هـ: ٢١٤؛ العناتي، ٢٠١٠م: ١٠٤-١٠٥؛ عزيز، عبد الحليم، ٢٠٠٢م: ١٠-١٣؛ سبتي، ٢٠١٢م).

شكل رقم (٤): أنماط التفاعل حسب ا اتجاه التفاعل في الخطاب الصفي



أولا: من المعلم إلى الطالب: وهو اتصال رأسي أحادي الاتجاه، أي من المعلم إلى الطالب فقط، حيث يكون دور المعلم مرسلاً ودور الطالب مستقبلاً وسلبيا، ويعد هذا النمط أقل أنماط الاتصال فاعلية؛ حيث يكون موقف الطالب سلبياً وهامشيا، يلعب دور المتلقي فقط، وهو يشير إلى النمط التقليدي في عملية التدريس الذي يجعل المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة.

ثانيا: من المعلم إلى الطالب والعكس. ويعد هذا النمط أكثر تطوراً وفاعلية من النمط السابق، فهو ثنائي الاتجاه، ولكنه أيضا لايزال المعلم في هذا النمط هو مصدر المعرفة الأساسي، لكن يتيح هذا النمط للمعلّم الحصول على تغذية راجعة عن مدى تحقق الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ولكنه لا يهتم بعملية التفاعل.

ثالثا: التفاعلي: وهو أكثر تطوراً وفاعلية من النمطين السابقين ويعطى فرصة للطلاب أن يتفاعلوا مع بعضهم البعض، ولا يكون فيه المعلم

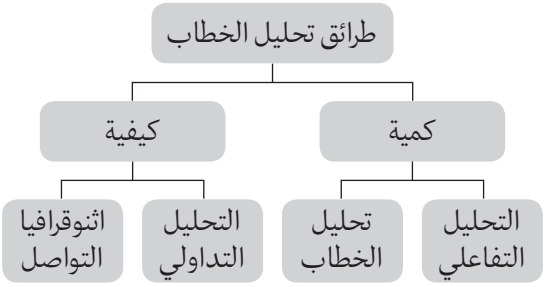
المصدر الوحيد للتعلم بل يتيح هذا النمط فرصة للطلاب أن يتعلموا من بعضهم البعض.

رابعـا: التنقلبين أنما طالت فاعلا لصفي: يعتبر من أكثر أنماط الاتصال انفتاحاً؛ حيث إن قنوات الاتصال مفتوحة بين جميع الطلاب وبين معلمهم، فكل طالب في الصف قادر على الاتصال بمعلمه وبأي طالب آخر في صفه، ويلاحظ أن هذا النمط يعطي فرصة لجميع الطلاب للمشاركة في عملية التعليم والتعلم، وهو بذلك يمكن الطالب من نقل أفكاره إلى جميع التلاميذ في صفه، ومن الانتقادات التي وجهت لهذا النمط هي صعوبة تطبيقه، حيث يتطلب ذلك مهارة ودراية كبيرة من المعلم، وفهم جيد من قبله لأهداف المنهاج حتى لا تبقى مركزة على الكتاب المدرسي وما يحتويه من تدريبات ومسائل وموضوعات فقط، ونستطيع القول بأن هذا النمط يمكن استخدامه في الصفوف المفتوحة بصورة أكثر فاعلية.

طرائق تحليل الخطاب الصفي:

تتضح طرائق تحليل الخطاب الصفي من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (٥):
طرائق تحليل الخطاب عند الباحثين



يتضح من الشكل السابق أن طرائق تحليل الخطاب الصفي تنقسم إلى قسمين:

(أ) **كمية:** ويتدرج تحتها نوعان، هما:

- التحليل التفاعلي (استمارات الترميز الشاملة - استمارات الترميز المركزة).
- تحليل الخطاب.

(ب) **كيفية:** وهذه تنقسم إلى قسمين أقسام، هي: (التحليل التداولي - إثنوقرافيا التواصل).

ويمكن تناول ذلك بشيء من التفصيل فيما يلي:

الطرائق الكميّة لتحليل الخطاب الصفي:

طريقـة التحليـل التفاعلـي (Interaction analysis approach):

تعتمد البحوث الكمية – بصفة عامة – على استنتاج أحكامها ونتائجها بطريقة موضوعية، وذلك من خلال تحليل تكرارات حدوث الظاهرة المراد دراستها، وتحويلها إلى رموز كمية؛ بما يمكن من تفسير النتائج في ضوء هذه التكرارات الكمية مقارنة بالعدد الكلي لمرات حدوث الظاهرة.

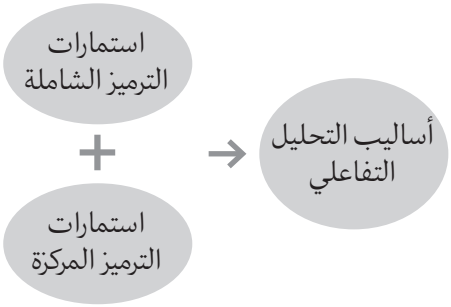
وعلى هذا تعتمد البحوث الكمية في تحليل الخطاب الصفي على رصد و تسجيل ما يحدث فعليّا داخل الفصول التعليمية من خلال استمارات ترصد وتسجل ظواهر الخطاب الصفي داخل تلك الصفوف، وذلك من خلال تحديد ظواهر الخطاب المراد تتبعها واستقرائها في الخطاب الصفي عامة، ووضع هذه الظواهر في تلك الاستمارة مع ترميز تلك الظواهر برموز محددة لدى الباحث؛ ليسهل عليها تدوينها، وتحويلها إلى أشكال كمية يمكن تفسيرها وتحليلها بشكل موضوعي.

وقد كان لطريقة التحليل التفاعلي (Interaction analysis approach) إسهامات كبيرة في تحليل الخطاب الصفي، فهي تمثل أداة موضوعية في تحليل الخطاب؛ ولهذا يرى كثير من المتخصصين أن استمارات الملاحظة الصفية، أو ما يسمى أنظمة الترميز تمثل الطريقة العلمية لوصف ما يحدث في مختلف فصول تعليم اللغة الثانية بطريقة منتظمة، فهي في نظرهم أكثر أدوات تحليل الخطاب الصفي مصداقية؛ لأنها تستخدم في تسجيل ما يحدث فعليّا داخل الفصول المدرسية، وبالتالي فهي تمثل تحليلا موضوعيا وعلميا يعالج خصائص الفصول التواصلية (ليا ليتوسيليتي، ١٤٣٥هـ:١٣٤)، فهناك أكثر من ٢٠٠ نظام ترميز في حقل التعليم، وهي تختلف حسب السلوك الصفي الذي تسعى إلى وصفه وتحديده، فبعضها تتسم بالشمولية بهدف وصف جميع أنماط الاتصال التي تحدث في الفصول الدراسية، ويطلق عليها أنظمة الترميز الشاملة (Generic_Coding_Schemes)، وبعضها يهدف إلى وصف نمط معين من أنماط الاتصال داخل هذه الفصول، ويطلق عليها أنظمة الترميز المتمركزة (Focused _Coding _Schemes).

وتستند الاستمارات في هذا النوع من التحليل إلى النظرية السلوكية، التي تعتمد على المثير والاستجابة في بناء الخطاب الصفي، علما بأنه يكثر استخدامها في برامج إعداد المعلمين، مما دفع بعض الباحثين منهم على سبيل المثال إدوارد وستيقيت (Edwards_and_Westgate) إلى الاعتقاد بأنها تلائم برامج إعداد المعلمين أكثر مما تلائم البحوث المدرسية (الشويرخ والمفلح، ١٤٣٢هـ:٢٩)، ورغم محدودية تلك البرامج فإنه يظهر التحدي الصارم الذي قد صاغه منظور التحليل التفاعلي أمام احتياجات المعلمين للكفاية التفاعلية (ألن وكاثرين، ٢٠١٦م: ١٤٢).

وتنقسم هذه الملاحظة الصفية المتضمنة في طريقة التحليل التفاعلي إلى أسلوبين، هما:

شكل رقم(٦): أساليب التحليل التفاعلي



استمارات الترميز الشاملة (Generic_Coding_Schemes):

وهي التي تهدف إلى وصف جميع أنماط الاتصال اللغوي التي تحدث في الفصول الدراسية؛ وذلك بهدف رصد كل أشكال الخطاب الصفي، وتحليله، وتفسيره، وتتسم هذه الاستمارات بدرجة عالية من الثبات، ومن أبرز سماتها أنها جاهزة للاستخدام، فلا حاجة للباحث إلى التصميم، (مكاي، ٢٠١١م: ١٣٣).

ويرى شادرون Chaudron ١٩٨٨م (نقلا عن مكاي، ٢٠١١م: ١٤١) أن استمارات الترميز الشاملة تتفاوت في جانبين، هما:

١) إجراءات التسجيل: حيث يجب على الملاحظ في بعض أنظمة الترميز أن يرمِّز السلوك المقصود في كل مرة يظهر فيها هذا السلوك، في حين يجب عليه في أنظمة أخرى ترميز ما يحدث

في فترة زمنية محددة فقط كأن يرمز السلوك في كل ٣٠ ثانية أو كل دقيقة.

٢) الترميز المتعدد: إذ يستطيع الملاحظ في بعض الأنظمة وضع أكثر من رمز للسلوك الواحد، كأن يرمِّز السلوك حسب الوظيفة التعليمية، مثل إطراء المعلم، أو تشجيعه، أو حسب الوسيلة التي يعبر بها عن السلوك، كأن تكون لفظية أو غير لفظية.

وأشهر الاستمارات على هذا النوع مما يلي: (الشويرخ والمفلح، ١٤٣٢هـ: ٣٣؛ مكاي، ٢٠١١م: ١٤١).

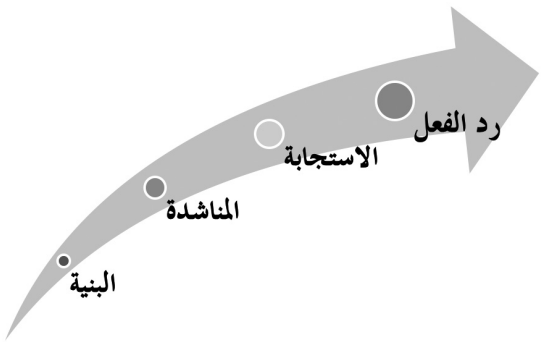
١) نظام الترميز الذي طوره براون ورودجيرز (Brownand Rodgers ٢٠٠٢م)، ويستعمل في مهمة تتابع الصور Picture-sequencing task، حيث يتم في هذه المهمة تقديم عدد من الصور التي تحكي قصة ما، ويحدد المتعلم بالتتابع مع زميله التتابع المنطقي للصور، والفئات التي يمكن استعمالها لتحليل الأحداث الكلامية التي يمكن أن تحدث في هذا النشاط.

٢) الأداة التي طورها والش (٢٠٠١م) التي تسمى التقييم الذاتي لكلام المعلم، فهي تركز على كلام المعلم، والهدف منها للكشف عن العلاقة بين استعمال اللغة والتفاعل وفرص التعلم

٣) نظام الترميز الذي طوّره فلاندرز (Flanders) ١٩٧٠م في تحليل التفاعل، ويعد نقطة البداية لكثير من بحوث تحليل الخطاب الصفي خاصة في تعليم اللغة الثانية، وعاب براون ورودجيرز ٢٠٠٢م أنظمة الترميز الشاملة بأنّ أدواتها تحتاج لكثير من التدريبات لكافة استماراتها الكثيرة، وهذا يعني أن واحدة، أو اثنتين لا تكفي لتقديم رؤية شاملة، إضافة إلى قلة استعمالها في السنوات الأخيرة عنها في الستينات والسبعينات الميلادية؛ لكثرة الانتقادات المتعلقة بتصميمها (مكاي، ٢٠١١م:١٤١).

٤) الاستمارة التي طورها كل من بلاك، كلبارد، هيامن وسمث (Hyman and Smith, Bellack, kliebard) ١٩٦٦م وهي تعتبر واحدة من أهمّ، وأقدم استمارات الخطاب المدرسي (الشويرخ والمفلح، ١٤٣٢هـ: ٣١) وتتكون من:

شكل رقم (٧): بنية استمارة بلاك وكلبارد، وهيامن، وسمث Hyman and Smith, Kliebard Bellack,1966



وقد طورتها سنكلير وكولثارد ١٩٧٥م لتصبح أكثر عمقا في وصف أنواع التفاعل في تسلسل هرمي من وحدات الخطاب (McCarthy, 1991:6).

وقد ذكر والش (٢٠١١:١٧)، أنّ هنالك أجزاء ثلاثة طرحت من قبل سنكلير وكولثارد (١٩٧٥م)، عرفت باسم هيكلة المبادلة IRE ساعدت في

فهم سمات الخطاب الصفّي، وتمثلت في البنية الثلاثية التالية:

شكل رقم (٨): هيكلة المبادلة للخطاب الصفي عند سنكلير وكولتارد (١٩٧٥م)

وقد ساهم عملهما في فهم طرائق التواصل التي يتعامل بها المعلمون والمتعلمون، حيث يرى بورز (Bowers)١٩٨٠م (نقلا عن الشويخ والمفلح، ١٤٣٢هـ: ٣١)، وغيره من الباحثين أن البنية الثلاثية، والتي تتكون من: الاستهلال، ثم الاستجابة، ثم التغذية الراجعة، أكثر ملائمة ومرونة من البنية الأولى؛ لأنها تعكس الوظائف المتعددة للدور الثالث.

ورغم إسهام هذا النموذج في فهم الباحثين للخطاب المدرسي وعملياته التفاعلية، فإن الباحثين يريان أنه يعاب عليه من جهتين: أولا: أنه أهمل دور المتعلم في الخطاب، وجعل دوره سلبيا أو هامشيا، فهو يعزز مفهوم التمركز حولا لمعلم، ويتجاهل إلى حد كبير إسهامات المتعلمين ومشاركاتهما للفظية وغير اللفظية التي تثري وتوجه الخطاب الصفي في كثير من الأحيان، ثانيا: أن أنظمة الترميز هذه تزودنا بنتائج لا يتفق عليها الباحثون غالبا، وهذا يرجع إلى: كيفية تسجيل ملاحظاتهم، وطبيعة الاستمارة التي يستخدمونها، وطول وحدة القياس «الفترة الزمنية»؛ مما يضعف درجة الموثوقية أحيانا في هذه النتائج.

استمارات الترميز المتمركزة (Focused _Coding _Schemes) :

هي التي يتم فيها وصف نمط معين من أنماط الاتصال اللغوي داخل الفصول التعليمية، حيث يتم تقسيم الفئات فيها وفقا لأحد النشاطات الصفية المحددة» (مكاي، ٢٠١١م: ١٤١)، وهي أكثر مرونة من الاستمارة الشاملة فهي خاصة بالسياق المعين المرتبط بقضية معينة من الخطاب الصفي، ويتم تصميمها من خلال ما يسمى بالاكتشاف الموجه، وهي المعروفة باسم التوجه التواصلي في تدريس اللغة المبنية على مبادئ تدريس اللغة التواصلي، كما أنها مصممة لقياس مدى كون التدريس الصفي ذا توجهات تواصلية وليس تقصّي أثر الممارسات التدريسية في تعلم اللغة الثانية (الشويخ، ٢٠١٧م:١٩٦).

وأشهر استمارات هذا النوع ما يلي:

الأول: نظام الترميز الذي طوره براون وروجزر، ويستعمل في مهمة تتابع الصور، ويحدد المتعلم مع زميله التتابع المنطقي للصور.

الثاني: الأداة التي طورها والش، وتركز على كلام المعلم لكشف العلاقة بين استعمال اللغة والتفاعل وفرص التعلم ويطلق عليها: التقييم الذاتي لكلام المعلم. (الشويخ والمفلح، ١٤٣٢هـ: ٣٤) (مكاي، ٢٠١١م: ١٤١).

ويمكن المقارنة بين: استمارات الترميز الشاملة، واستمارات الترميز المتمركزة من خلال الجدول التالي:

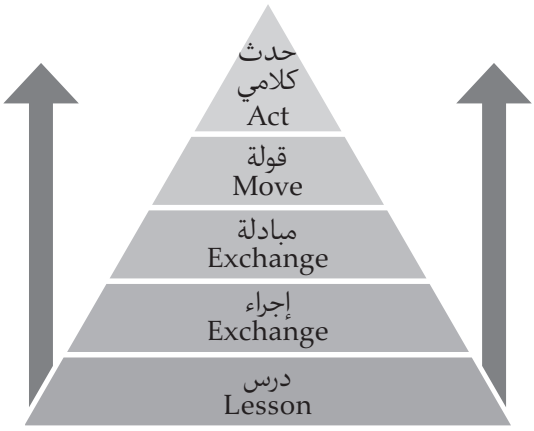
جدول رقم (٢): المقارنة بين: استمارات الترميز الشاملة، واستمارات الترميز المتمركزة

استمارات الترميز في طريقة التحليل التفاعلي في تحليل الخطاب الصفي	
استمارة الترميز الشاملة	استمارة الترميز المتمركزة
١. جاهزة للاستخدام. ٢. مرنة ٣. تركز أكثر على دور المعلم في الصف. ٤. غير خاصة بسياق معين لطبيعة الخطاب المدرسي.	١. تصميم خاص من قبل الباحث (تبعا لهدف البحث). ٢. أكثر مرونة، (نشاط موجه). ٣. تركز على التفاعل بين: المعلم، والمتعلم في الصف. ٤.خاصة بسياق معين لطبيعة الخطاب المدرسي (التواصل).

طريقة تحليل الخطاب (Discourse Analysis):

من أشهر النماذج الممثلة لهذه الطريقة في دراسة التفاعل الصفي بحث سنكلير وكولثارد (١٩٧٥) حيث وضعا قائمة تضم ٢٢ حدثا كلاميا تمثل السلوك اللّفظي للمعلّمين والطلاب في المرحلة الابتدائية، وقد خلصا إلى تطوير نظام وصفي هرمي للخطاب المدرسي يتألف من خمس وحدات يوضحها الشكل التالي:

شكل رقم (٩): وحدات الخطاب الصفي عند سنكلير وكولتارد (١٩٧٥م)



حيث يتألف هذا النظام الهرمي من خمس وحدات، هي: (درس Lesson، إجراء Tra(NS) action، مبادلة Exchange، قولة Move، حدث كلامي Act)، وبياناتها مأخوذة من تسجيلات صوتية ترجع إلى الستينيات الميلادية، ومن الطبيعي أنها تعكس العلاقة التقليدية بين المعلم وطلابه آنذاك، وذلك بعكس العلاقة اليوم في فصول تعليم اللغة الثانية، والدليل على تلاشي تلك العلاقة التقليدية، مبادرة الطلاب الكلامية في الصف، وقلّة الاعتماد على الطرائق التقليدية في التعليم؛ ولهذا فقد عجزت هذه الطريقة عن وصف طبيعة التفاعل الصفي وسياقات الحدث الكلامي، إضافة إلى وصف اللغة غير اللفظية (الشويرخ والمفلح، ١٤٣٢هـ : ٣٥)، «فالحدث الكلامي يتطلب إمكانية تحديد قواعد تربط الألفاظ بسياقاتها» (قوبندر، ٢٠٠٥م:٩٤)، وهذا ما يسمى (قواعد الخطاب) التي تنظر إلى السياق العام للحدث الكلامي من نية المتكلم وقصده، وهيئة المخاطب ومعرفته وظروفه، ثم هيئة الحال التي يجري فيها الحدث» (الراجحي،

١٤٢٣هـ، ٢٥٢)، وفي هذا المنحى يذكر براون ويول (براون ويول، ١٩٩٧م: ٥٦) «أنّ محللّ الخطاب ملزم بالبحث فيما تستعمل اللّغة من أجله»، والحقيقة أن الباحثين -الذين تبنوا مذاهب تحليل الخطاب- قد أسهموا في تعميق الفهم للخصائص الشكلية والأغراض التواصلية للتفاعل الصفي، حيث كشفوا معظم استراتيجيات طرح الأسئلة، واستراتيجيات الإصلاح التي تؤثر في تعلم اللغة الثانية (الشويرخ، ٢٠١٧م: ١٩٩).

وبالرغم من شيوع البنية الثلاثيّة الخطابية آنفة الذكر التي تتمثل في: (١) سؤال المعلم، (٢) إجابة المتعلم، (٣) التغذية الراجعة، فهناك انتقادات كثيرة شككت في قدرة هذا النموذج على وصف فصول تعليم اللغة الثانية بشكلها الحالي (الشويرخ، ٢٠١٧م:١٩٩)، خلاصته ما يلي:

أولا: إن البيانات التي اعتمدت عليها سنكلير وكولثارد (Sinclair & Coulthard) في نماذجها كانت مستقاة من فصول تقليدية متمركزة حول المعلم في وقت كانت علاقة القوة بين المعلم والمتعلم غير متساوية.

ثانيا: يوضح و (Wu ١٨٩٨م) على أن هذا النموذج يركز على بنية المبادلات بين المعلم والمتعلم، ويهمل الطبيعة الديناميكية للتفاعل الصفي.

ثالثا: يرى البعض أن هذه البنية ليست صارمة تماما، لاسيما الدور الثالث، فهو ليس دائما يكون تغذية راجعة.

الطرائق الكيفية لتحليل الخطاب الصفي:

طريقة التحليل التداولي (Conversation analysis approach):

أسهمت طريقة التحليل التداولي في فهم الخطاب الصفّي كثيرا، علما بأن ساكس، تشيجلوف وجيفرسون (١٩٧٤) هم من قاموا بتطوير هذه الطريقة لدراسة التنظيم التتابعي للكلام أثناء التفاعل، وتختلف طريقة التحليل التداول يعن طريقة التحلي التفاعلي في عدد منال جوانب، فهي طريقة تستند في أصوله إلى الاهتمام بوظيفة اللّغة باعتبارها وسيلة للتفاعل الاجتماعي، فالسياقات الاجتماعية من منظور التحليل التداولي ليست ثابتة، بل هي تتشكل باستمرار بواسطة المشارك ينفي الحد ثمن خلال استعمالهم اللغة، والطريقة التي يستعملونها في تبادلا لأدوار واستهلال الكلام وإنهاء هو تتابعا لأحداث الكلامية، فالتفاعل يتشكل بالسياق (الشويرخ، ٢٠١٧م:١٩٩).

ويتضمن المفهوم التداوليّ فحص الأحاديث الطبعية بغرض تحديد ما تم إنجازهم نقبل المتحدثين المشاركين في التداول في ضوء الأسئلة الآتية: لماذا يحدث هذا الآن؟ ماذا نصنع حينما نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط، حين نتكلم؟ لماذا يحدث بهذه الطريقة؟ ما الذي تم إنجازه بفضل هذا السلوك؟ لماذا نفذ في هذا المكان بالذات، ما العوامل التي أثرت فيه؟ (الشهري، ٢٠١٥م: ٥٦).

حيث تشكّل «التداوليّة جزءا مهمًّا من اللغة يحتاج إليها متعلمو اللّغة الثانية، إذ تتعلق بطريقة استخدامنا للغة داخل السياق»»(جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩م:١٧)، « فالنظرية التوليدية تلّح على الدور الذي يقوم به المتخاطبون في العالم الاجتماعي، فهؤلاء المتخاطبون لا يتفاعلون فيما

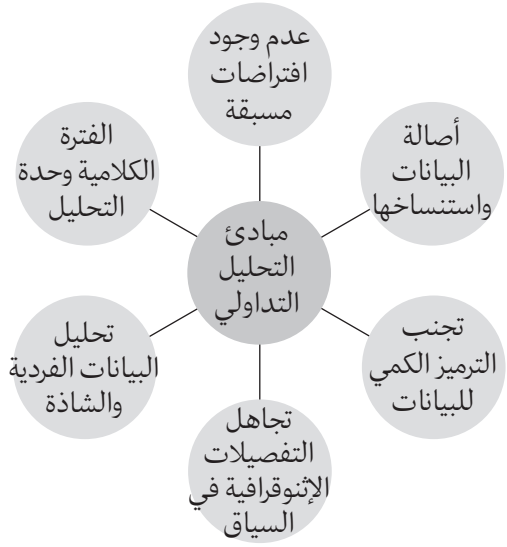
بينهم بواسطة اللغة فحسب، بل إنهم يقبلون ذلك التفاعل، ويتعاونون عليه» (فيليب، ٢٠١٢م:٤).

ويذكر لازاراتون (Lazaraton, 2002) (نقلا عن مكاي، ٢٠١١م: ١٤٩) على المتخصصين الالتزام في من هاجياتهما لبحثية في التحليل التداولي بالمبادئ التالية:

حيث تتحد مبادئ التحليل التداولي فيما يلي:

١) استعمال بيانات أصلية مسجلة، يتم استنساخها بعناية.
٢) النظر إلى البيانات نظرة عامة بدون طرح أسئلة محددة مسبقا.
٣) استعمال الفترة الكلامية كوحدة في التحليل.
٤) تحليل الحالات الفردية والحالات الشاذة، وتجميع البيانات من كل ذلك.
٥) تجاهل التفصيلات والدقائق الاثنوجرافية، والديموجرافية للسياق.
٦) تجنب ترميز البيانات وتحويلها إلى بيانات كمية.

شكل رقم ١٠: (مبادئ لازارتون ٢٠٠٢) للتحليل التداولي (مكاي، ٢٠١١م: ١٤٩)



وعلى الرغم من قدرة الطريقة التداولية في الكشف عن التفاصيل الفعلية للخطاب الصفّي -وذلك بعدم فرضها لأصناف معدة مسبقا -إلا إنها تتأثر بتنبيه المتعلمين إلى أشكال معينة من اللغة، وبالتالي الاعتراف بوضوح أن شيئا ما غاير في شكل الخطاب الصفي في فصول تعليم اللغة الثانية (Gass& Varonis، 1994:283).

طريقة إثنوقرافيا التواصل: (Ethnography of Communication)

بدأ التوسع في استخدامات المنهج الإثنوقرافي (Ethnography) منذ الثمانينات الميلادية من القرن الماضي، حيث شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين تحولا كبيرا في الإيمان بنواتج البحث الإثنوقرافي، وأنه أكثر ملاءمة لدراسة الظواهر الاجتماعية، والتربوية داخل المدرسة، والأسرة، والمحيط التربوي، (السلطان، ٢٠٠٩م: ٩٧)، وتعنى إثنوقرافيا الاتصال بـ« دراسة الأدوار الاجتماعية التي تضطلع بها اللغة في تشكيل هويات الأفراد، وتشكيل الملامح الثقافية لجماعات ومجتمعات بالكامل» مثل: الفصول الدراسية، وتشترك طريقة إثنوقرافيا التواصل مع جميع الدراسات الإثنوقرافيةفي اهتمامها بأثر الجوانب الثقافية والاجتماعية عند السعي إلى تفسير المعاني والسلوك تفسيرً شاملاً» (ميتشل، ومايلز، ٢٠٠٤م: ٣٠٣).

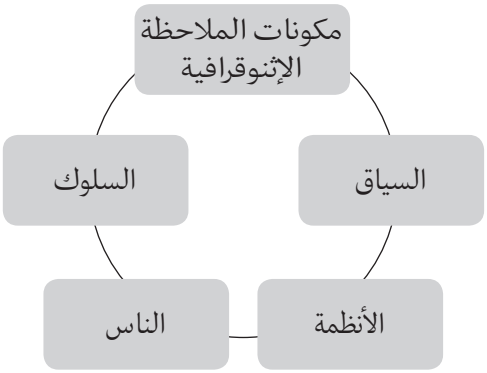
ولكونها موجهة نحو الإبستمولوجية (الجانب المعرفي) والمنهجية في دراسة الحياة الاجتماعية؛ فإن الإثنوقرافيا اللغوية تجادل في أنه يمكن للإثنوقرافيا أن تفيد من الأطر التحليلية التي تقدمها اللّسانيات، في حين يمكن أن تفيد

اللّسانيات من عمليات التأملية الذاتية المطلوبة في الإثنوقرافيا (ليا ليتوسيليتي، ١٤٣٥هـ: ٤٦٢)، « وما يميّز البحث الإثنوقرافي عن بقية الأبحاث، هو عدم وجود فرضيّات مسبقة، ومحاور صارمة للأسئلة التي تقود البحث»(وهبة، وكشك، ٢٠٠٦م: ١٧) ولقراءة التقارير الإثنوقرافية استرشد جونسون Jho(NS)on, 2005:220) بالدور الحيوي للقدرة اللغوية للباحث الإثنوقرافي في اللغة الثانية، في الحصول على رؤية شاملة للسياق الاجتماعي للعمليّة التفاعلية، وطرح تفسير شامل للمبادلات المدرسية، وذلك باستعمال المقابلات والملاحظات المدرسية، وغيرها من وسائل جمع المعلومات.

وقد جادل رامبتون (Rampton) (نقلا عن ليا ليتوسيليتي، ١٤٣٥هـ: ٢٦٦) في تلك القيمة الإستراتيجية التي يعطيها تحليل الخطاب للإثنوقرافيا، فالإثنوقرافيا تقدّم للسانيات قراءة مغلقة للسياق ليس بالضرورة أن تكون ممثلة في بعض أنواع التحليل التفاعلي مثل: تحليل المحادثة (CA) وتحليل الخطاب النظامي (Systemic_ Functional_Discource_Analysis_SFDA) في حين تمنح اللّسانيات تحليلا موثوقا للغة لا يتوفر عادة من خلال ملاحظة المشارك ولا من خلال أخذ الملحوظات الميدانية.

وأبان ميتشل ومايلز (٢٠٠٤:٣٠٣م) أنإثنوقرافيا التواصل في ميدان تعليم اللغة الثانية تهدف إلى دراسة السياقات والوقائع الكلامية التي يشترك فيها المتعلمون لإحراز أغراضهم الاتصالية بواسطة استخدام لغة ثانية أو لغة أخرى غيرها، ويرى ريتشاردز (Rishards) (نقلا عن مكاي، ٢٠١١م: ١٢٠) إلى أن هناك أربعة مكونات أساسية للملاحظة في البحوث الإثنوقرافية يمثلها الشكل التالي:

شكل رقم (١١): مكونات الملاحظة الإثنوقرافية عند ريتشاردز ٢٠٠٣م



يتضح من الشكل السابق أن الملاحظة في البحوث الإثنوقرافية تتكون من: السياق، والأنظمة، والناس، والسلوك، فالباحث بحاجة عند النظر إلى السياق العناية بالمساحة، حيث يقترح ريتشارد على الملاحظ الذي يركز على سياق معين أن يقترح الأسئلة التالية:) ما المساحة المتوافرة؟، وكيف يتم توزيعها؟، هل هناك مناطق وحدود بارزة؟، من هم الزوار ومن هم المبعدون؟، ما القواعد ذات الصلة بهؤلاء؟).

أما الأنظمة التي يجب على الباحث أن يلاحظها في الأنظمة السائدة سواء: أنظمة رسمية، أم غير رسمية، والفصول ذات الأنظمة الرسمية تكون أكثر تقييدا. أما العنصر الثالث الذي يجب ملاحظته فهو الأشخاص (الناس) القابعين في السياق، ويرى ريتشاردز أن على الملاحظ الأخذ بالحسبان الدور الذي يلعبه كل فرد في المجموعة، والعلاقات القائمة بين

الأفراد، والتفاعلات والمشاعر الظاهرة، والمكون الرابعة هو السلوك حيث يشدد ريتشاردز على أن من المهم عند ملاحظة سلوك الأفراد داخل الفصول الدراسية أن تشمل: التوقيت، والروتين، والأحداث.

ومن هنا يرى الباحثان أن المذهب الكمي في تحليل الخطاب المدرسي: (التحليل التفاعلي، وطريقة تحليل الخطاب) يعتمد على الطرائق الاستعلامية الثابتة المنتظمة، أما المذهب الكيفي في تحليل الخطاب المدرسي:(طريقة التحليل التداولي وطريقة إثنوقرافيا التواصل)، فيعتمد على الطرائق الاستعلامية الطبيعية الإثنوقرافية، ويميزه عن المذهب الأول أنه لا يعتمد على فئات وصفية محددة مسبقا، فهو يركز على تحديد السمات أو الخصائص لمجموعة ما، وهذا بالطبع يدعم النتائج الكمية (ليا ليتوسيليتي، ١٤٣٥هـ:١٧٢)، إذ ليس هناك محاولة لتعديل البيانات بما يناسب الفئات المحددة مسبقا كما هو الحال في المذهب الأول، وهناك ما يميز المذهب الثاني (الكيفي) يلخّصها سيد هاوس (٢٠٠٤) (نقلا عن الشويرخ، والمفلح، ١٤٣٢ه:٤٠) فيما يلي:

يركز الباحث الكيفي على أنماط التفاعل اللغوي التي يمكن استنباطها من البيانات التي جمعت دون الاعتماد على مفاهيم محددة مسبقا، يحلل الباحث البيانات في ضوئها.

المذهب الكيفي يسعى إلى رؤية الأحداث والخبرات من خلال عيون المشاركين في الحدث.

يعتبر سياق الدرس اللغوي عند من يستعمل المذهب الكيفي سياقا ديناميكيا يسهم المشاركون في الحدث الكلامي في بنائه وتشكيله، كما أنه عرضة للتغيير والتبدل أثناء الحدث الكلامي، على عكس المذهب الأول فهو ثابت في فئات كلامية محددة مسبقا.

مفهوم التفاعل اللغوي:

يعرف التفاعل بأنه العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار والمشاعر، وردود الأفعال بين الأفراد والجماعات وسكان البيئات المختلفة، فهو التأثير والتأثر المتبادل بين فردين أو جماعتين أو جماعات؛ بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وتصبح بذلك استجابة أحدهما مثيرا للآخر، ويتوالى التبادل بين المثير والاستجابة إلى أن ينتهي بالتفاعل القائم بينهما (شحاتةوالنجار، ٢٠٠٣م: ١٢٣).

كما يعرف التفاعل بأنه: أنماط من التواصل اللفظي وغير اللفظي الذي يحدث داخل الفصول الدراسية، حيث يشكل التفاعل بين المعلم والمتعلمين جُزءاً مهما في اكتساب اللغة (Richards, Platt & Platt, 1992:150). فهو نشاط تعاوني ينطوي على إقامة علاقة ثلاثية بين: المرسل، والمتلقي، وسياق الموقف (Wells & Bridges, 1981:29).

فالتفاعل مصطلح استعان به مايكل لونغ لتحويل الانتباه في حقل اكتساب اللغة الثانية باتجاه النواحي الأكثر تفاعليّة في خطاب المتحدث الناطق بلغة ثانية (Carroll, 2001: 291; Long & Sato, 1983: 218)، حيث يكشف مايكل لونغ عن أهمية دور المحاور في تسهيل

التجزئة الهيكلية لمدخلات اللغة الثانية، وتعديل مايتلقاه المتعلم؛ ليصبح قابلا للفهم، بل وفي إثارة انتباه المتعلم لبعض التراكيب والصيغ اللغوية، للوصول إلى إنتاج مخرج لغوي مثمر يحقق هدفه التعلّمي (Pica, 1992: 439)، ويؤكد مايكل لونغ على» أنّ التفاعل يربط بين الدخل اللّغوي، والقدرات الداخليّة للمتعلّم وبذلك تعززّ من تطوّر اللّغة لدى المتعلّم» (الشويرخ، ٢٠٠٩، ٢٠٣)، ولهذا فقد عرفه تحت مسمّى التفاوض حول المعنى بأنه: العملية التي يبذل فيها كل من المُتعلمين والمُحاورين الجُهد لتفسير الإشارات اللغوية الخاصة بهم والذي ينتج عنه تعديلات في كُل من الشكل اللغوي، وبنية المحادثة، ومحتوى الرسالة أو الثلاثة معاً، وذلك حتى يتحقق مستوى مقبول من الفهم (Long, 1996: 418).

كما عرّفه إليس وباركهويزن (Ellis & Barkhuizen, 2005:9) بأنه: التبادلات اللفظية، التي تحدث عندما يحاول المتحدثون تجنب الصعوبات أثناء التواصل والحوار.

حيث يتضمن التفاعل في الفصل الدراسي جانبين رئيسين، وهما:

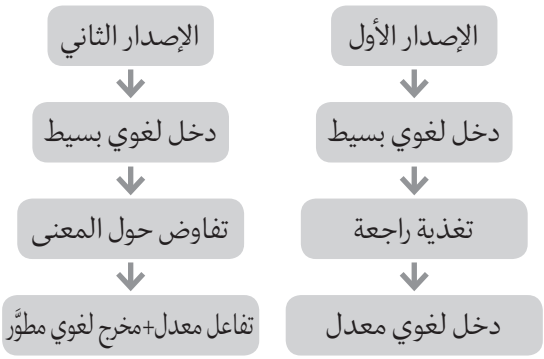
- التفاوض على المعنى (Negotiate Meaning).
- التغذية الراجعة (Feedback).

وإذا كان هذان العنصران غير مُتاحين في الفصل الدراسي فعندئذ لا يمكننا المحادثة عن التعلم الناجح من خلال التفاعل.

ويرى كل من جاس وسلينكر (جاس وسلينكر، ٢٠٠٩م: ٤٥٥)أنه بهذا التوسّع الذي أحدثه مايكل لونغ في فرضيّة التفاعل اللّغوي، فإنه يتَّحد كل من الدخل اللغوي (Lenguistic Income) والتفاعل الحواري (Dialogue Interaction)؛ ليشكلا معا القوة المعززّة للتطوّر في تعلم اللغة الثانية، ففهم طبيعة التعلّم يتطلب فهم بيئة المتعلّم، بما فيها المعلومات اللغويّة المتاحة للمتعلّم، والتفاعلات الحواريّة التي ينغمس فيها المتعلّم مع أقرانه.

وعلى هذا يمكن أن نقدم مقارنة بين: الإصدار الأول، والإصدار الثاني لفرضية التفاعل عند مايكل لونغ من خلال هذا الشكل التالي:

شكل رقم (١٣): المقارنة بين الإصدار الأول والإصدار الثاني لفرضية التفاعل اللّغوي



وبناء على ما سبق يعرفه الباحثان بأنه: أشكال التفاعل اللغوي التي تبرز من خلال الجهود التعاونيّة بين أطراف التفاعل: الأكثر طلاقة (المعلم-المتحدث الأصلي للغة)، والأقل طلاقة (المتعلم-المتحدث غير الأصلي للغة)، وكذلك بين المتعلمين أنفسهم، والتي يقومون فيها بتعديل الدخل اللغوي من خلال سلسلة من: التغذية الراجعة، والتفاوض حول المعنى شاملا عمليات التهذيب والتطوير لدخلهم اللغوي عبر التفاعل؛ بما يعزِّز من تطوّر اللغة لديهم،

ووصولهم إلى مخرج لغوي مطور أفضل من الدخل الذي تعرضوا له.

وتعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: أشكال التفاعل اللغوي التي يكتسبها متعلمو اللغة العربية في المدارس الدولية، والتي تبرز من خلال الجهود التعاونيّة بين أطراف التفاعل: الأكثر طلاقة (المعلم- المتحدث الأصلي للغة)، والأقل طلاقة (المتعلم- المتحدث غير الأصلي للغة)، وكذلك بين المتعلمين أنفسهم، والتي يقومون فيها بتعديل الدخل اللغوي من خلال سلسلة من: التغذية الراجعة، والتفاوض حول المعنى شاملا عمليات التهذيب والتطوير لدخلهم اللغوي في ضوء فرضيات مايكل لونغ للتفاعل اللغوي؛ بما يعزِّز من تطوّر اللغة لديهم، ووصولهم إلى مخرج لغوي مطوّر أفضل من الدخل الذي تعرضوا له.

فرضّية التفاعل اللّغوي عند مايكل لونغ (Interaction Hypothesis):

بعد النقد الذي تعرضت له فرضية كراشن بسبب عجزها عن تحليل تلك الآليات اللغوية النفسية المسؤولة عن تحليل المدخلات المقبولة للفهم، واستعمالها في لغة متعلم اللغة الثانية (ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م: ٢٤٧)، تضاءل الاهتمام بالأبحاث في أهمية المدخل للمتعلم(جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩م: ٤٠٢). وزاد التوجه إلى وضع استراتيجيات لتضخيم فرص التواصل الحقيقي في الفصول الدراسية (Nunan, 1987: 136).

وأصبح التفاعل الصفي محط اهتمام الباحثين لوصف الخطاب في الفصول الدراسية؛ وذلك لضمان أن المعلمين والمتعلمين يطورون نوعا من الكفاءة التفاعلية، مما يؤدي إلى وجود فصول دراسية أكثر تفاعلا وأكثر حيوية (Walsh, 2011: 12)، بل، وتزود التفاعلات المتعلمين مفردات أكثر إثراء من حيث التراكيب اللغوية للغة الثانية (الشريدة، ٢٠١٨م: ١٧).

وأبان عدد من الباحثين أمثال: باركر وشولدرون (Parker & Chaudron, 1987)، أورانو (Urano, 2002) و كونغ (Kong, 2007) بأهمية تعديل الدخل اللغوي من خلال الإضافة والتفصيل ليكون أكثر فاعلية في الاستيعاب والتعلّم من تعديل الدخل اللغوي من خلال تبسيطه» (الشويرخ، ٢٠١٧، ١٧)، و اكتشاف تصنيفات الكلام التي يستخدمها معلمو اللغة الثانية (Aisyah, 2016: 79)

وكذلك الطرائق التي يساهم بها التفاعل في تعلم اللغة الثانية، وذلك لمساعدة المتعلمين على الفهم، وتسهيل التجزئة الهيكلية لمدخلات اللغة الثانية التي تمكِّن من الوصول للشكل المعجمي والمعنوي للوصول إلى مُخرجات مُعدّلة (Pica, ١٩٩٢: ٥٢٧)، ويفترض إثر ذلك وجوب تدريب المعلّمين على استخدام اللغة لأداء وظائف تعليم اللغة المختلفة بشكل صحيح (Richards, 2010:122)، من خلال تطوير فهم أفضل لخطاب الفصل وعلى وجه الخصوص من خلال التركيز على العلاقة المعقدة بين اللغة والتفاعل والتعلم (Walsh, 2011: 12)، من هذا المنظور التفاعلي أصبحت قضايا المدخلات محورًا رئيسًا في اللغة الثانية لاسيما بعد أن قدّم مايكل لونغ (١٩٨٠) فرقًا بين المدخلات المعدلة وحديث الأجانب «محاكاة الأجنبي والتفاعل المعدل» (Gass & Varonis, 1994: 288).

لقد عاب مايكل لونغ على فرضيّة المدخلات اللّغوية اعتمادها على الشواهد التجريبية وصعوبة اختبارها، ففكرتا: (الفهم، وملاحظة الفجوة) غير مفعلتين بشكل واضح، وغير مطروحتين بانتظام، كما حامت الشكوك أيضا حول الفكرة القائلة بأن» المدخلات المفهومة» المناسبة من حيث درجة الصعوبة ليست ضرورية بل أيضا كافية لتحقيق الاكتساب، ولا يمكن أن تعزز تعلم اللغة عند قراءة كتاب، أو استماع المتعلمين للبث الإذاعي، وسيكون هذا إتصال أحادي الاتجاه، حيث أنهم لن يستطيعوا فهم الرسالة. Long.1989: 8; Long. & sato, 1983 b: 126

(ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م: ٢٣٤)، فقد ينطق متعلم اللغة الثانية، الذي لا يعرف المعوقات السياقية للخطاب بجملة في اللغة الإنجليزية مثلا نطقا صوتيا نحويا صحيحا، ولكن مع كل ذلك يفشل في تحقيق الهدف الاتصالي (براون، ١٩٩٤م:٣٤٧)؛ إذ إن هناك حالات كثيرة لمتعلمين عجزوا عن التقدم في اللغة الثانية وتوقفوا عند لغة بينية متحجرة ومنحرفة -على الأقل بالنسبة لإنتاجهم اللغوي- على الرغم من وجود مدخلات لغوية سياقية وافرة (ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م:٢٣٤).

وفي ظل التوجّه التفاعلي للخطاب واصل مايكل لونغ أبحاثه لتطوير فرضية المدخلات اللغوية لكراشن وأصبحت إسهامات مايكل لونغ يطلق عليها فرضية التفاعل Interaction Hypothesis (ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م:٢٣٧)، ويعد مايكل لونغ - صاحب فرضّية التفاعل- أول من أشار إلى أن المحادثات التي يكون متعلم اللغة أحد أطرافها تحتوي على تركيبة محادثة مختلفة عن تركيبة أبناء اللغة بعضهم مع بعض (جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩م: ١٨٠) ؛ حيث شددت هذه الفرضية على أهمية الدور الذي يلعبه النقاش والتفاوض- التفاعل- وما ينتج عنهما من تعديلات لغوية للمدخلات؛ مما يساعد على استيعاب الدخل اللغوي ومن ثم اكتسابه (الشويرخ، ١٤٣٧هـ، ٣٠٣)، « ومضى مايكل لونغ ليؤكد بأنّه كلما النقاش الذي يدور بين الناطقين الأصليين وغيرهم، أو بين المتعلمين حول المعنى أكثر طولًا وثراء، كلما عني ذلك اكتسابًا أفضل للغة الثانية» (الشريدة، ٢٠١٦م: ٢٧).

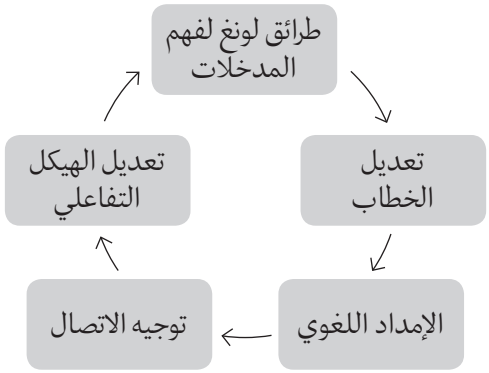
وعن ماهية التفاعل اللغوي أشاد مايكل لونغ (١٩٨٣) أن التفاوض على المعنى وبخاصة العمل التفاوضي يؤدي إلى تعديلات تفاعليه أكثر كفاءة من قبل (NS)؛ لأنه يربط المدخلات مع قدرات المتعلم الداخلية لا سيما الاهتمام الانتقائي وأيضاً الإخراج بطريقة منتجة (Gass, 2002: 174).

ويرى الباحثان أنه من خلال استعمال اللغة في بيئة تفاعلية بكل تفاصيلها وتنوعها وأبعادها، نستطيع الوصول إلى اكتساب مهارات جديدة وتطويرها، وتحديد مشاكل التواصل في فصول تعليم اللغة الثانية.

ويوضّح مايكل لونغ (Long, 1983: 167) أهمية التفاعل في اللغة في فصول تعليم اللغة من ناحية اختلاف الوضع حيث يكون في الفصول الدراسية أكثر تعقيدا، فاللغة في هذه البيئة ليست وسيلة لاكتساب معرفة جديدة بل هي أيضا هدف للدراسة.

وفي سياق مهارات اللغة المحكية، فإن أهمية الكفاءة الاستراتيجية في تفاوض المتعلم للمعنى واضحة للعيان، فالانهيار المحتمل للتواصل بين المتكلم الأصلي ومتعلم اللغة الثانية يحتاج إلى تطويره، ولكن ليس هذا بأمر سهل (ألن، وكاثرين، ٢٠١٦م: ١٥٣)، لكنّ مايكل لونغ حاول مد جسور التواصل اللغوي بين: المتكلم الأصلي، ومتعلم اللغة الثانية، واقترح مايكل لونغ في فرضيته – فرضية التفاعل اللغوي-أربع طرائق يمكن أن تجعل المدخلات مفهومة، يوضحها الشكل التالي:(Long.١٩٨٢:٣٣٩؛ Long.١٩٣٨a:١٦٢-١٤١).

شكل رقم (١٤): الطرائق الأربع لفهم المدخلات عند مايكل لونغ (١٩٨٢:٣٣٩)



يتضح من الشكل السابق أن طرائق مايكل لونغ لفهم المدخلات تتمثل في أربعة أشياء، هي:

١) **تعديل الخطاب:** حيث يقوم المتعلم بتعديل خطابه اللغوي من خلال تفاعله مع المتفاعل الأقدر لغويا.

٢) **الإمداد اللغوي:** وقد يأتي الإمداد اللغوي هذا من المتعلم أو من القرين المتفاعل الأقدر لغويا.

٣) **السياق الخارجي اللغوي وتوجيه الاتصال:** وهذا التوجيه يحدث من خلال ما يقدمه المعلم أو الأقدر لغويا من تغذية راجعة توجه الخطاب اللغوي.

٤) **تعديل الهيكل التفاعلي للمحادثة:** حيث يقوم المتفاعلون في موقف الخطاب اللغوي بتعديل تفاعلاتهم اللغوي إلى صورة أكثر تطورا؛ وصولا إلى مرحلة أفضل نحو الآلية في استخدام اللغة ووضوح الخطاب اللغوي مقارنة بالدخل اللغوي البسيط الذي فهموه في بداية التفاعل.

ومن بين هذه الطرائق الأربع يعتقد مايكل لونغ أن تعديل الهيكل التفاعلي للمحادثة هو الأكثر احتمالا للمساعدة في اكتساب اللغة، ووضع مايكل لونغ (١٩٨٢م، ١٩٨٣م) مفرقا مهمّا بين: المدخل المعدّل، والتفاعل من خلال التفريق بين: الحديث المعدل الموجه إلى المتعلم، والهيكل المعدّل للمحادثة نفسها في التحقيق في الخطاب الاجتماعي لـ (– NS) NNS))وحدّد بعض الإستراتيجيات التي يعمل بها الطرفان للتفاوض خلال خطاب المحادثة، وهي علامات تدل اندماج المتعلمين في نقاش المعنى. (الشريدة، ٢٠١٨م:١٥)، وشملت هذه الإستراتيجيات ما يلي:

Pica.1994: 495)؛ Walsh,.2011:124-142; الشريدة، ٢٠١٨م: ١٥- ١٦؛ ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م:٢٤٠؛ Gass & Varonis. 1994: 297؛ Long.1983: 218-219):

١) فحوصات التأكيد.

٢) طلب الاستيضاح.

٣) التكرار: الذاتي - الآخر.
٤) التوسعات.
٥) التساؤل.
٦) فحوصات الفهم.

وبالرغم من قبول مايكل لونغ فرضية المدخلات لتعزيز تعلم اللغة حسب المستوى المفهوم كما أشار إلى ذلك كراشن (١٩٨٠)، إلا إنه قرر أن يدرس كيف يكون الإدخال مفهوما، وسلّط الضوء على تلك اللغة الأحادية عند مشاهدة التلفاز مثلا أو استماع المتعلمين للبث الإذاعي، حيث إنهم لن يستطيعوا حينها فهم الرسالة (Krashen, 1980: 152). وبداية من هذا المفهوم للمدخلات درس لونغ (١٩٨٣، ١٩٨٩) طرائق التفاعل مع المتعلمين مع الناطقين الأصلين (NS)، واقترح منهجا أكثر ترابطا وانتظاما مما طرحة كراشن، حيث إن نظام لونغ يهدف إلى ربط سمات لغة الاتصال بتطور اللغة الثانية لدي المتعلمين، ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

١) الخطوة الأولى: أن (أ) التي ترمز إلى الحوار اللغوي الذي يتم من خلال التفاعل اللغوي والتي تدعم وتعزز (ب) والتي ترمز إلى فهم المدخلات اللغوية.
٢) الخطوة الثانية: أن (ب) المدخلات المفهومة تعزز وتدعم (ج) اكتساب اللغة.
٣) الخطوة الثالثة: استنتاج أن (أ) التحوير اللغوي يعزز ويدعم (ج) اكتساب اللغة.

Sheen, Y, 2004: 266) ؛Long.1985: 378؛ ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤م:٢٦٣)

وبالرغم من قبول مايكل لونغ لنظرية المدخل المفهوم إلا إنه تمكن مايكل لونغ من التركيز على الانتباه في اكتساب المتعلمين للغة الثانية، وأبحاثه أظهرت أن (NS) باستمرار يعدل حديثه عندما يكون في تفاعل مع (NSS)، ومعظم (NS) فيما يبدو يحاولون ضبط حديثهم بطريقة طبعية مع متحدثيهممن (NSS)؛ مراعاة لاحتياجاتهم اللغوية وتسهيلا للتواصل (Krashen, 1980: 143)، وقد قام العمل الأساسي ل مايكل لونغ (١٩٨٠) بتحديد العمل الذي يقوم به الناطق الأصلي وغير الأصلي في محاولة تجنب الصعوبات، وأطلق على هذا العمل تعديل التفاعل. (Long.١٩٨٣:١٩٨١:١٩٨٠؛ Pica.١٩٩٤: ٤٩٤).

وركز مايكل لونغ على أن فرضية التفاعل المعدل لا ينطوي على التبسيط اللغوي، ولكن أيضا على أنواع أخرى من التعديلات (Long, 1983: 129)، وهذا ما يؤكده براون بـ «أنّ اللغة أداة تفاعل، وطريق للسلوك الشخصي، وإحداث السلوك لدى الآخرين» (براون، ١٩٩٤م:٣٤٢).

لقد أكدَّ تشاودرن ١٩٨٣م (Chaudron:1983:1-14)؛ pica, 1992: 527). أن متعلمي اللغة الثانية يكونون أكثر فهما واستدعاء أقوى للمحاضرة عندما تكون الكلمات والجمل في النصوص الأصلية معدلة بطريقة تفاعلية، إضافة إلى ذلك، فقد بين لونغ أن المحاضرات المعدة مسبقًا والملقاة بأسلوب «خطاب الحديث الأجنبي» المعدل كانت أكثر قابلية للفهم من قبل متعلمي اللغة الثانية الراشدين من نسخ أخرى من الحديث نفسه الذي ألقي بأسلوب لم يخضع للتعديل، مما يؤيد القول بأنّ التعديل اللّغوي قد يساعد على فهم

المدخلات اللغوية (Long. 1985: 378؛ ميتشل، ومايلز، ٢٠٠٤م:٢٣٦).[1]

وما فقده مايكل لونغ حقيقة في تلك الحالات الأصلية لخطاب المتكلم الأصلي - أي غير معدلة بشكل كامل إلى حد كبير- هو التفاعل المعقد للعوامل اللغوية والسياقية التي يتم سن الخطاب بموجبها (ألن وكاثرين، ٢٠١٦م: ١٥٠؛ (Gass, 2002: 174

ويلخص كارول (Carroll, 2001:291) فرضية التفاعل لمايكل لونغ كما يلي: «المحاورون في المحادثات يتفاوضون على معنى وهذا التفاوض (التفاعل) بين المحاورين والمتعلمين يؤدي إلى توفير أشكال مباشرة أو غير مباشرة من ردود الفعل بما في ذلك التصحيح وفحوصات الفهم وطلبات التوضيح وتحولات الموضوع والتكرار والتفاعل، ويدعي لونغ أن هذه التعديلات يمكن أن توفر علاقات دلالية ونحوية أكثر شفافية».

لقد أسهم مايكل لونغ (١٩٨٣) بإبراز مصادر محتملة للمدخلات المفهومة في اكتساب اللغة الثانية - تعديلات تفاعلية - يستخدمها (NS) أثناء المحادثة وهي (Pica ,1994: 493).

أولا: هناك استراتيجيات المحادثة لتجنب اضطراب المحادثة.

ثانيا: يمكن استخدام تكنيكيات إصلاح الخطاب لإصلاح المحادثة عندما تحدث متاعب.

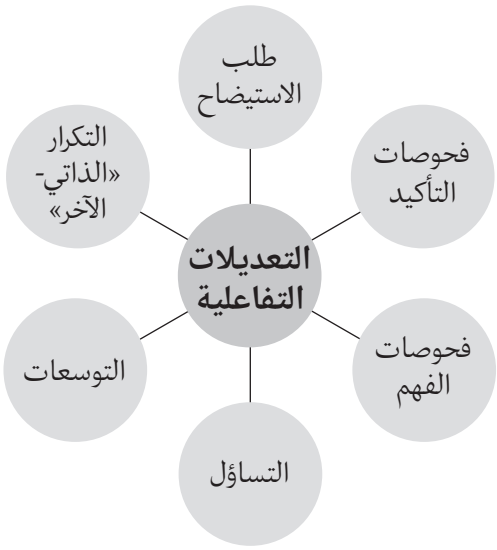
ثالثا: وهناك مجموعة ثالثة تجمع بين الاستراتيجيات والتكنيكيات تشمل:» نبرة الكلام، وتكرار الكلمات الرئيسة ولتوضيح الجمل لتعديل الهيكل التفاعلي بـ (NNS) وذلك من خلال تكرار رسالة حرفيا، أو تعديل بناء الجملة أو تغيير كلماتها أو تعديل شكلها.

ووفقا لمايكل لونغ ١٩٨٠ شمل المعنى المحدد للتعديلات التفاعلية مثل: عبارات التأكد من المعنى (هل هذا ما تعنيه؟)، والتأكد من الفهم (هل تفهم؟ هل أنت معي؟) وطلبات التوضيح (ماذا؟ هه؟)، وأطلق مايكل لونغ على هذا العمل (تعديل التفاعل) (جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩ م: ٤٢٤).

وشملت تلك التعديلات الأنواع التالية:

Long. & Sato.1983: 218)؛Long, 1980: 42؛pica, 1992:493-527؛pica et al., 1987: 74؛ ميتشل، ومايلز، ٢٠٠٤م: ٢٣٧؛ الشويرخ، ٢٠٠٩م:٢٠٨).

شكل رقم (١٥): التعديلات التفاعلية لفرضية مايكل لونغ (١٩٨٠)



يتضح من الشكل السابق أن التعديلات التفاعلية لمايكل لونغ تتمثل فيما يلي:

أولا- فحوصات التأكيد (Confirmation checks):

وهي عبارة عن تحركات يطلب من خلالها المتكلم تأكيد الكلام السابق، والحصول على تأكيد للعبارة السابقة من الطرف الثاني، فهي مصممة للتأكيد على أن الكلام كان صحيحاً أو مفهوماً أو سُمِع بشكل صحيح من قِبل المتكلم.

مثال:

هل غادر المعلم الصف؟

هل هذا ما قلتَه؟ هل ما سمعتُه صحيح؟

ثانيا–طلب الاستيضاح (clarification request):

وهي عبارة عن مبادرات يسعى بها أحد المتكلمين إلى الحصول على مساعدة لفهم الكلام السابق للمتحدث الآخر عن طريق: الأسئلة الميمية «من- ما- ماذا- متى»، والأسئلة بواسطة التنغيم الصاعد دون تحويل عناصر العبارة «غادر المعلم؟، والسؤال الإثباتي «ألم تقل لي ذلك؟»، والسؤال عن طريق عبارة «لم أفهم»، أو باستخدام عبارة الأمر «أعد لو سمحت».

ثالثا–التكرار (Repetition):

وهو تكرار أحد طرفي التفاعل لكلامه هو نفسه، أو لكلام شريكه في التفاعل، سواء أكان التكرار: بطريقة جزئية، أم بطريقة كاملة، وهي عند لونغ إما تكرار ذاتي، أو تكرار مع الآخر.

١- تكرار ذاتي: اشتريت بعض الجبن أمس عندما ذهبت إلى السوق، اشتريت بعض الجبن....

٢- تكرار مع الآخر: يكرر ما قاله شريكه للتو، مثل:

مشارك ١: قابلتُه في الصباح.

مشارك ٢: أوه، قابلته.

رابعا–التوسعات (Expansions):

حيث يتفاعل أحد المشاركين مع أخطاء آخر، وذلك بالتصحيح والإثراء الفوري لما قاله.

مشارك يخطئ: أنا أقرأ هذا تواً الأمس.

مشارك يتفاعل مصوبا: آه نعم بالطبع أنت قرأته بالأمس.

خامسا–التساؤل (Question):

وهو أن يطرح أحد المتحاورين سؤالا أو استفسار لفهم شيء ما، وهو يأتي على عدة أشكال تتمثل فيما يلي:

١) أسئلة الاختيار من بين: هذه الأسئلة تشمل اختيار اثنين أو أكثر من الإجابات المُحتملة، مثل: أسمعت هذا في المذياع أم التلفاز؟

٢) أسئلة العرض: هذه الأسئلة يعرف السائل الإجابة عنها، مثل:

السائل: ماذا تسمَّى هذه؟

السائل: نقود.

٣) أسئلة مرجعية: وهي تكون بمثابة معلومات غير معروفة للمتحدِّث، أو آراء يهتم بها المتحدِّث، مثل:

ماذا قرأت عن...؟

ما رأيك في...؟

سادسا–فحوصات الفهم (Comprehension checks):

وهي عبارة عن مبادرات يسعى أحد المتحدثين إلى محاولة التحقق فيما إذا كان المتحدث الآخر قد فهم معنى العبارة السابقة أم لا.

مثال:

هل تفهم معنى كلمة (ترك)؟

هل تعرف ماذا تعنى؟

وهذه الجهود التعاونية بين المتحدثين الأكثر طلاقة والأقل طلاقة تظل مفيدة في تعلم اللغة من

منظور فرضية التفاعل (ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م: ٢٣٨). إذن، فالقوة الدافعة لتطوير اللغة الثانية في هذه الفرضية هي الدخل اللغوي والتفاعل بالمحادثة، وعلى ذلك فإن فهم بيئة التعلم مهمة في فهم التعلم(جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩م:١٨٣).

وبهذا النموذج المقترح وضَّح لونغ العلاقة بين: التعديلات التفاعلية، والمدخلات المفهومة، كماشدد على أهمية المحادثة (التفاعل) في إنتاج مدخلات مفهومة، وأشار ضمنا إلى أن التعديل الذي يحدث أثناء التفاعل هو أكثر فائدة للمتعلمين من التبسيط اللغوي الذي يتم التخطيط له مسبقا في الإصدارات الأولى من فرضية التفاعل Caroll, (:2000: p291); 2004: p. 264 Sheen).

ويقترح الباحثان نوعًا سابعًا لم يركز عليه مايكل لونغ، وهو (الدعم اللغوي)، وذلك مثل: عبارات التشجيع، وعبارات المدح والثناء والشكر، وعبارات التأييد والمصادقة والتعزيز.

ووضّح مايكل لونغ أنّ العوامل البيئية فاعلة للاكتساب اللغوي وأنها تتحقق من خلال الانتباه الانتقائي، إضافة إلى ما يقدّمه متعلم اللغة من جهود تطوّر لغته المرحلية في تعلم اللغة، ومما يساعده على عملية التعلم هو التنوّع التفاعلي في بنية التغذية الراجعة Sheen,.2004: ٢٦٣)؛الشويرخ، ٢٠١٧م: ١٨)، حيث شددّ لونغ في نسخة معدلة من فرضية التفاعل على الدور التسهيلي للتغذية الراجعة السالبة والضمنية (Implicit Negative Feedback) في التفاعل التداولي التي تتجلى من خلال ما يسمى النقاش المنصب على المعنى؛ لأن مثل هذه التغذية الراجعة تعطي المتعلم فرصتين: أولا: ملاحظة التنافر بين الدخل اللغوي، والمخرج اللغوي، ثانيا: الانتباه إلى الصيغ والتراكيب اللغوية، وهي ضرورية لتعلم تقابلات وتضادات بين اللغة الأولى والثانية Han, 2002: 543)؛ الشويرخ، ٢٠٠٩م:٢٣٩).

وعلى هذا يمكن تحديد المنهج المقترح لمايكل لونغ في تطور اللغة الثانية لدى المتعلمين من خلال الشكل التالي (Long, 1985: 378):

شكل رقم (١٧): المنهج المقترح لمايكل لونغ في تطوّر اللغة الثانية لدى المتعلمين (١٩٨٥)

التعديلات اللغوية	←	تعزز	←	فهم المدخل اللغوي
المدخلات المفهومة	←	تعزز	←	الاكتساب
التعديلات التفاعلية	←	تعزز	←	الاكتساب

التفاعل وأثره في اكتساب اللغة وتعلمها:

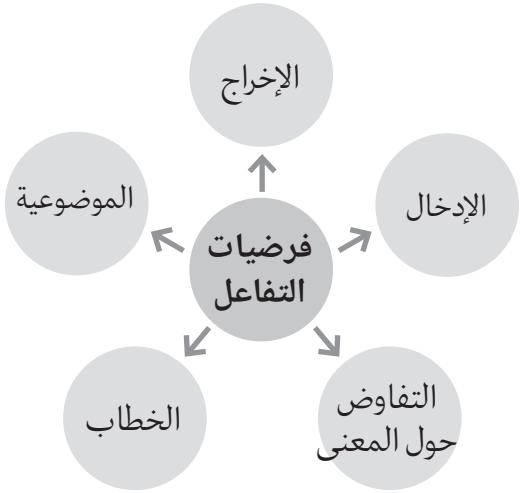
هناك مفهومان في اكتساب اللغة الثانية «الطبيعة» و «التنشئة» ويعنى المفهوم الأول (الطبيعة) أن الطلاب يتعلمون اللغة عن طريق المعرفة الفطرية بينما يفترض المفهوم الثاني (التنشئة) أن تطوير اللغة مُستوحى من البيئة حيث ينخرط المعلمون في التفاعل (Doughty & Long, 2003: 224) فالتفاعل هو مفتاح اكتساب اللغة الثانية ويوجد كميزة أساسية فهو يصف النشاط الشخصي الذي يتم أثناء الاتصال وجهاً لوجه.

وقد ذكر اليس (Ellis, 1989: 159) أن التفاعل الذي يؤثر في اكتساب اللغة يحدث بين (NS)–(NS) أو (NS)–(NNS)، ووفقاً لعالم

النفس الروسي فيجوتسكي ١٩٨٦م (Vygotsky) فإن التفاعل هو الخطاب الذي يتم بناؤه بشكل مشترك من قبل المتعلمين ومحاوريهم وتُعد فيه المُخرجات نتيجة للتفاعل؛ حيث يسهل عملية تعلم اللغة، ويتيح للطلاب المشاركة في تعلم الأنشطة اللغوية، ويوفر ناتج وفير من مخرجات اللغة (جون ولي، ٢١٠م:٨٦).

وقد أكد ميكي (Mackey, 1999: 397) كلاً من طبيعة التفاعل ودور المتعلمين هي عوامل حاسمة لاكتساب اللغة، كما أن المشاركة في التفاعل هي إحدى الميزات التي تتفاعل مع العوامل الداخلية للمتعلم وذلك من أجل تسهيل تطور اللغة من خلال الشرط المقدم للتفاوض على المعنى، كما أكّد مايكل لونغ أنّ اكتساب اللغة هو نتيجة تفاعل بين القدرات العقلية للمتعلمين والبيئة اللغوية فالتفاعل ضروري لاكتساب اللغة، ويتضح ذلك من خلال تناول عدة فرضيات يوضحها الشكل التالي: (Long, 1991: 39)

شكل رقم (١٨): فرضيات التفاعل اللغوي وعلاقته باكتساب اللغة عند مايكل لونغ (١٩٩١:٣٩)



فرضية الإدخال:

وفقاً لكراشن (Krashen, 1985: 2) فالتفاعل في اتجاهين هو وسيلة جيدة لتقديم المدخلات المفهومة التي تلعب بدورها دوراً حاسماً في التعلم، بينما لا يوجد تعلم بدون مُدخلات، حيث تؤثر اللغة المستخدمة من قبل المتعلمين على اللغة التي ينتجها المتعلمون، فالاكتساب يحدث عن طريق وصول المتعلم إلى مدخلات مفهومة، حيث إن المدخلات المفهومة تشكل عاملاً حاسماً في اكتساب اللغة الثانية، ومن وجهة نظر كراشن (Krashen's, 1983:138) (نقلا عن ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م: ٢٣٣) لا يحدث التعلم إلا بمدخلات مفهومة، والذي يرمز إليه بـ (I + i) حيث i ← تعنى الكفاءة اللغوية الحالية للمتعلمين

I تمثل الأشكال اللغوية والوظائف التي تقف وراء هذا المستوى بقليل.

I + i تشكل العملية التي تصبح بينها المدخلات مفهومة.

وقد أكد مايكل لونغ (Long,.1985: 378; Long & Sato.1983:218) على أهميّة المُدخلات المفهومة في اكتساب اللغة، حيث حدد التعديلات الحوارية أو التفاعلية باعتبارها أكثر الوسائل فاعلية لتعزيز الفهم، والتعديلات التحادثية عبارة عن (طلبات التوضيح وفحوصات التأكيد وفحوصات الفهم)، ومن وجهة نظره فإن وجود هذه الميزات التفاعلية تشير إلى حدوث تفاوض على المعنى مما يوفر مدخلات مفهومة للمتعلم وبالتالي يُعزز عملية الاكتساب.

كما أن حديث المعلم في الواقع يعتبر المصدر الرئيس للمُدخلات في تعلم اللغة الثانية لذلك يجب على المعلمين أن يجعلوا مُدخلاتهم مفهومة وبكميات مناسبة، حيث تعتبر أسئلة المعلم بمثابة مُدخلات لغوية لمتعلمي اللغة، وفي المقابل تشكل إجابات الطلاب عن أسئلة المعلمين مُخرجات لغوية (Pica & Doughty, 1985: 63).

ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (١٩): المدخلات والمخرجات
خلال استجواب المعلم عند بيكا ودوتي (Pica& Doughty 1985:63)

فرضية التفاعل والتفاوض حول المعنى:

تؤكد فرضية التفاعل دور التفاعل والتفاوض في تطوير اللغة، فقد ذكر مايكل لونغ ودوتي (Long. 1996:414; Doughty & Long. 2003: 228) أن التفاوض على المعنى يؤدى إلى التعديل التفاعلي ويسهل اكتساب اللغة؛ لأنه يربط بين المدخلات والمخرجات وقدرات المتعلم الداخلية وذلك بطرق إنتاجية،

ووفقاً لمايكل لونغ (Long M. 1983a: 126 Long. 1983 b:382)؛ لكي يحدث اكتساب اللغة يجب أن تتاح للمتعلمين فرصاً كبيرة للتفاوض على المعنى وذلك لتجنب صعوبة التواصل.

وقد أبان قاس و فارونيس (Gass & Varonis,1994: 283؛ ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م: ٢٤٥) أن التفاوض على المعنى يعطي الدراسين أدوات وصفية متنوعة وتعد هذه بمثابة ميزة للتفاعل، ووفقاً لمايكل لونغ (Long, 1980: 42) فإنّه يمكن للمتحدثين تعديل المدخل أو بنية التفاعل باستخدام استراتيجيات تفاعلية.

بل إنّ مايكل لونغ١٩٨١م (Susan, Gass 285 : 1994,) وضّح أنها أدوات ضرورية؛ لإصلاح البنية المعدلة للمحادثة نفسها؛ وذلك لمحاكاة حديث الناطق الأصلي، إن التفاوض هو الخطوة الأولى للتعلم وهو جزء من التفاعل، حيث يعتبر التفاعل شرطاً أساسياً لاكتساب اللغة الثانية نظراً لأن الخطاب المعدل، وأنماط التفاعل تساعد المعلمين على المشاركة في المحادثة، وهذا يُعزز الاكتساب عندما تكون المدخلات مفهومة وذلك من خلال التعديلات التفاعلية التي تنشأ من عملية التفاوض على المعنى (Gass & Torres, 2005: 31).

وقد اقترح مايكل لونغ (Long, 1983: 141) ثلاث طرائق لجعل المدخل مفهوماً، وهي:

١) عن طريق تبسيط المدخلات.

٢) من خلال استخدام السياق اللغوي واللغوي الإضافي.
٣) من خلال تعديل البنية التفاعلية للمحادثة.

وفى صياغة فرضية التفاعل أشار مايكل لونغ ١٩٨١ (Pica, 1992a: 527) إلى أمرين، هما:

- خصائص المدخلات
- الخصائص التفاعلية.

وناقش مايكل لونغ (Long, 1983a: 140) (1983) بأن الاكتساب يصبح ممكناً، ويتم تسهيله بشكل أساسي عند وجود تعديلات تفاعلية، وهي:

١) طلب التوضيح.
٢) فحوصات التأكيد.
٣) فحوصات الفهم.

ثمّ حددّ مايكل لونغ:Long,1983b (382) 1983 التفاوض على المعنى في شكلين، هما:

- التفاوض يهدف إلى تجنب صعوبة التواصل أثناء المحادثة.
- التفاوض يهدف إلى إصلاح الخطاب عندما توجد صعوبة في التواصل.

فكلما زادت كمية التعديلات التفاعلية (أي التفاوض على المعنى) كان الاكتساب أسرع وأكثر نجاحاً.

فقد درست بيكا وآخرون (Pica et al., 1987: 58) طبيعة التعديلات التفاعلية في الفصل الدراسي ووجدت أن التفاوض على المعنى في الفصول الدراسية يحدث بطريقة أقل في المحادثة الطبيعية، وذلك نتيجة أن هناك مدخلات أقل قابلية للفهم في الفصل الدراسي، مما يؤكد: «بأن التهذيب اللغوي قد يساعد على فهم المدخلات اللغوية» (ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م: ٢٣٦).

وبذلك ينجلي دور المعلم في تنسيق التعديلات التفاعلية للمدخلات اللغوية، وفي هذه المهمة أوصى والش (Walsh,. 2011: 125) بأنه يجب على المعلمين فهم كيفية تعديل خطابهم لكسب رؤى جديدة في التنظيم التفاعلي للغة الثانية، وقد اقترح مايكل لونغ (1985 Long, 1985: 377) أنه يمكن تدريب المعلم على استخدام المزيد من الأسئلة المرجعية بدلاً من أسئلة العرض وذلك لإتاحة المزيد من الوقت للطلاب للإجابة عليه.

ومن خلال اتباع هذا الخط الفكري التفاعلي يؤكد مايكل لونغ)١٩٨٠ (على الدور الحاسم لعملية التفاوض في التعلم، فمن المرجح أن المدخلات سوف يتم ضبطها إلى المستوى الحالي لكفاءة المتعلم الفردي، حيث إن الفرص المتزايدة للتفاوض هي بالفعل مرجحة لأن تقود إلى فهم الرسالة أثناء التفاعل الصفّي (ألن وكاثرين، ٢٠١٦م: ٥٤٧).

فرضية الخطاب:

اقترح إليس (Ellis, 1989: 63) الربط بين المدخلات والإنتاج، وكان للمتعلمين محصلات لغوية و أكدّ على أن المخرجات ضرورية للتعلم كما هو الحال في سوين (Swain, 1985)، فطبيعة الكفاءة اللغوية التي يكتسبها المتعلمون تعتمد على طبيعة الخطاب الذي يشاركون فيه، ومن أجل الحصول على ذخيرة لغوية كاملة يحتاج المتعلمون إلى فرص لاستخدام اللغة الرسميّة والمُخططة، وبعبارة أخرى تتطلب العملية النحوية التعرض لكل من اللغة الرسمية وكذلك وجود

الفرصة لإنتاجها (Swain, 1985: 235-253)، بل وتحررّهم من التفكير الاستنتاجي لاسيما الطلاب الضعفاء (DeKeyser, 1993: 501).

الفرضية الموضوعية:

وضّح اليس (Ellis, 1989: 60) أن الاكتساب يكون مهيئًا إذا كان المُتعلم قادراً على اختيار موضوع المحادثة والتحكم فيه، حيث يمكن لموضوع ما بدأه المتعلم وتحكم فيه أن يكون بمثابة مدخلات قيمة للمتعلمين الآخرين، فيتطور الخطاب بشكل أفقي، وتتابع الأدوار بسهولة، محتفظا بفهمه الخاص بتوجه الخطاب(جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩م:٤١٩).

فرضية الإخراج:

يمكن للمتعلمين تحسين مستوى لغتهم من خلال إنتاج مخرجات في أشكال مكتوبة أو منطوقة، وقد خلصت سواين (Swain, 1985: 253) إلى أن دور المخرجات يتلخص في ثلاث نقاط، هي:

١) الحاجة إلى إنتاج مخرجات ذات معنى دقيق ومتماسك يشجع المتعلمين على تطوير ما يلزم من الموارد النحوية وذلك عن طريق عملية التفاوض على المعنى.
٢) توفر المخرجات للمُتعلم فرصة لاختبار فرضيات التعلم والاكتساب.
٣) يساعد المُخرج المتعلمين على الانتقال من المعالجة الدلالية إلى المعالجة النحوية.

ويشير مايكل لونغ (Long. 1996 :431; Long. 1985: 378) إلى أن التفاعل في اللغة الثانية يمكنه أن يقوم بتسهيل تطور اللغة عند المتعلمين وذلك عن طريق توفيره فرص للمتعلمين لتلقى مدخلات مفهومة وتغذية راجعة سلبية، والذي يتيح بدوره إلى تعديل مُخرجاتهم.

ويؤكد كل من ماكي (Mackey, 2002: 380) وسواين (Swain, 1985: 249) بشكل خاص على أن المخرجات اللغوية تسهم في اكتساب اللغة ذلك في حالة الضغط على المتعلمين ودفعهم ليتمكنوا من استخدام اللغة المستهدفة، وهناك دليل آخر يدعم حقيقة أن المتعلمين ينتجون من خلال تتابع النقاشات مع المتكلمين الأصليين كثيرا من حالات الترجيع المصحّح التفاعلي وبهذا يبدو وبشكل لافت على تطور اللغة ونموها (جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩م:٤٣٤).

ووفقاً لكوك (Cook 2000: 6) لكي يتم اكتساب اللغة يجب على المتعلمين استيعاب الأجزاء المناسبة من المدخلات بالإضافة إلى المزيد من المدخلات المفهومة، فإن ذلك يؤدي إلى مزيد من الكفاءة في اللغة المستهدفة.

وهناك ثلاث جوانب من الميزات التفاعلية، هي: المُدخلات، والمُخرجات، والتغذية الراجعة.

وفيما يلي نموذج حسابي لاكتساب اللغة الثانية:

المدخلات ← الاستيعاب ← معرفة اللغة الثانية ← المُخرجات

ففي عملية اكتساب اللغة يتلقى الطلاب المُدخلات من محاوريهم، فيصبح الإدخال مفهوماً عندما يقوم المتعلمون بمعالجة المعلومات داخلياً. (ومُخرجات المتعلمين تصبح بدورها مدخلاً للمحاورين الذين يقدمون تغذية راجعة لتلك المدخلات، كما يحتاج متعلمو اللغة الثانية

إلى مُدخلات مفهومة والتي تحتاج بدورها إلى مواقف توفر أقصى قدر من المشاركة الشخصية في التواصل، كما تحتاج أيضاً إلى فرص لاستخدام اللغة الهادفة في التفاعلات الاجتماعية (Ellis, 1985:159).

فمن خلال التفاعل، يمكن للطلاب زيادة مخزونهم اللغوي، وذلك في أثناء استماعهم أو قراءتهم المواد اللغوية أو حتى في أثناء استماعهم لمُخرجات زملائهم الطلاب أثناء المناقشات أو المهام المشتركة، ففي التفاعل يمكن للطلاب استخدام كل ما يملكون من لغة (Rivers, 2018: 160).

وعلى هذا يمكن القول بأن:

١) التفاعل يفرز العديد من التكتيكات التي تتعلق بإصلاح الخطاب. (Pica,1992:493)
٢) بالتفاعل يتحسن التعلّم والتعليم، وتتطور لغة متعلم اللغة الثانية (Walsh, 2011: 128).
٣) عن طريق التفاعل يمكن لمتعلم اللغة الحصول على المزيد من الفرص لاستخدام اللغة بنجاح، كما يقيس التفاعل تقدم المتعلمين في اللغة. (Allwright, 2000:156)
٤) التفاعل هو مدخل للتواصل اللغوي، حيث يمكن عن طريقه العثور على كل أشكال التواصل من إرسال الرسائل أو تلقيها أوتفسيرها أو التفاوض على معناها (Brown, 2001:165).
٥) التفاعل بإيجاز يجعل اللغة مفهومة (الشويرخ، ٢٠١٧م: ١٧).

ولهذا فقد ارتبطت مناقشة مايكل لونغ ١٩٨٠-١٩٩٦م حول استخدام المُدخلات في تعلم اللغة الثانية، حيث إن زيادة الاهتمام بالتفاعلات التي ينخرط فيها المتعلمون تعطي فهماً أكبر لطبيعة وفائدة المدخلات لتعلم اللغة الثانية، وعندما يتفاعل المتعلمون مع محاوريهم في المفاوضات حول المعنى، قد تتغير طبيعة المدخلات بشكل نوعي، وكلما تم الاستعلام عن المدخلات، وإعادة تدويرها، وإعادة صياغتها، زادت قدرتها على الفهم، بل وتبنوا هذه العناصر اللغوية الجديدة (ميتشيل، ما يلز، ٢٠٠٤م: ٢٦٤).

التفاعل اللّغوي بين السلبيات والإيجابيات:

هناك العديد من وجهات النظر النقدية التي وجهت للإسهامات التي قادها مايكل لونغ في ميدان اكتساب اللغة، فبلا شك أن وصف اللغة للتواصل باستخدام اللغة الهدف هي وسيلة أساسية لاكتساب اللغة الناجح، وفي تفاعل المتعلمين مع أقرانهم ومعلميهم فهم يواجهون تعطلا في التواصل الذي يطالب بتفاوض المعنى المنجز» (ألن، وكاثرين، ٢٠١٦م: ١٥٠)، بل وركزت تلك النظريات التفاعلية على أهمية كل من الدخل اللغوي وعمليات المعالجة الذهنية عند التعلم والبيئة اللغوية بما فيها الدخل اللغوي، باعتبار أنها تؤثر في آليات التعلم وتتأثر بها (الشويرخ، ٢٠١٧، ١١)، بل وساعد هذا التوجه التفاعلي باكتشاف تصنيفات الكلام التي يستخدمها متعلم اللغة الثانية (Aisyah, 2016: 79).

وتلك التعديلات التفاعلية تقوم بدور التعزيز أو المصادقة لشمولية تلك المدخلات، وتنتهي هذه العملية المرحلية بالاكتساب، وهذا ما أقرته تلك الدراسات التي تبنت الخط الفكري التفاعلي للغة الثانية، لاسيما ما دعت إليه ايفيلين هاتش ١٩٧٨م (Hatch)(Gass & Varonis, 1994:289) وهو دور التفاعل التحادثي المختلف لتطوير بناء الجملة ومشكلا أساس لممارسة الصيغ والأشكال النحوية، وكذلك مساهمة هذه الدراسات فيما يتعلق باحتياجات المتعلم للوصول إلى الصيغ النحوية في اللغة الهدف، والسعي إلى بناء كلمات متلائمة في الشكل والمعنى (Pica,et al, 1987: 58)، بل إن التدريس القائم على السياق التفاعلي يمكن أن يسهم في تطوّر اللغة الثانية على المدى القريب والبعيد (الشويرخ، ٢٠١٧م:٤٣)، ويشير فانباتن و بيناتي٢٠١٥م (VanPatten & Benati) نقلا عن العناتي، ٢٠١٢م: ٩٢)أنّ ما ركّز عليه مايكل لونغ من التعرّض الطبيعي إلى اللغة الثانية- بيئة تعلم ثرية في مجتمع اللغة- أجدى وأفيد من التعرّض للغة فقط.

إلا أن هاليدي ١٩٩٣م (Holiday) كشفت بثانوية الدور الذي يقوم به التفاعل في تعلم اللغة الثانية؛ لأنه يعتمد على فهم المعنى بشكل رئيس للوصول إلى نموذج شكل اللّغة الثانية واستيعابه، وبذلك يكون التفاعل مجرد وسيلة لفهم المعنى فقط على الرغم من أن التفاوض طريقة جيدة للغاية لتحقيق الفهم (Pica, 1992: 493).

بل زعم شوارتز (Schwartz, 1993)، وكراشن (Krashen, 1982) (نقلا عن Sheen, 2004) 263: بأن الدليل الإيجابي يكفي وحده لاكتساب اللغة، وأن الدليل السلبي ليس له استخدام، وهذا أمر مؤسف حيث جادل بعض الباحثين أمثال: تشولدرن ١٩٨٨م وقاس ١٩٨٥م (Pica, 1992a: 526) في صعوبة إيجاد علاقة مباشرة بين فهم المعنى في مدخلات اللغة الثانية واستيعاب نماذج (أشكال) اللغة الثانية التي يسعى المتعلم إلى اكتسابها، ومع ذلك فإن وجهة نظر كراشن (١٩٨٠, ١٩٨٥) تربط بين فهم المعنى والحصول على التفاعل (Krashen, 1981: 57).

أما بريدي ١٩٩٥م (Braidy,1995: 145) فتعتقد ضرورة تركيز الأبحاث التفاعلية على تحليل النواحي الوظيفية للتفاعل بين الناطقين الأصلين وغير الأصليين، وبالأخص تقديم تصنيفات مفصلة لتوثيق التفاوض حول المعنى في خطاب الحديث الأجنبي، وترى بريدي أنهم بالمقابل قد أولوا القليل جدا من العناية للجوانب النحوية في حديث الخطاب الأجنبي وأنهم قد حللوا هذا الجانب بطريقة تعميمية جدا[٢]، فهي تشكك في أهمية هذه الفرضية لتشخيص التفاعل في اللغة الثانية من خلال التفاوض حول المعنى، للكشف عن العمليات التي قد يتم بها استخدام المدخلات في تطوير النظام النحوي للغة الثانية (ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م، ٢٤٨)، أي: أن الدراسات المتوافرة حاليا بشأن التفاعل بين متحدثي اللغة الثانية والأصليين تكشف عن معلومات قيمة عن طبيعة التفاعل، ولكن بالمقابل فإن هذه الدراسات لا تكشف عن كيفية تأثير هذه التفاعلات على التطوّر النحوي، كما أنها لا تأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين الهيكل التفاعلي والهيكل النحوي،

فإنخراط متعلمي اللغة في الاستعمال اللغوي التواصلي لا يكفي، بل هم بحاجة إلى الانتباه إلى الصيغ والتراكيب اللغوية حتى يكتمل الاكتساب اللغوي (الشويرخ، ١٤٣٠هـ: ١٦٨)، وسرعان ما أردفت بريدي أن هذا القصور العلاجي للتطور النحوي يمكن استدراكه من خلال دراسة التفاعل من منظور نحوي أكثر تفصيلا، وأقرّت بريدي : كذلك بأن أبحاث التفاعل ركزت على التفاعل بدلا من التركيب، ونتيجة حتمية لذلك فإن هذه الدراسات لم تقدم معلومات مفصلة عن خصائص التفاعل ذات الصلة باكتساب أبنية نحوية محددة، وقد اقترحت بريدي أنه من الضروري دراسة الأبنية النحوية المحددة في التفاعل من وجهات النظر ذات الصلة، والتوافر، وسهولة الوصول، والتأثير، وقد انتهت إلى أن أبحاث التفاعل لا تستطيع تقديم تراكيب نحوية مستقلة في خطاب الحديث الأجنبي التفاعلي تفصيلا (Braidy, 1995:144)، وساد الاعتقاد في مجال تعليم اللغة بأن متعلمي اللغة بطريقة التدريس التواصلي ينتج فئة من متعلمي اللغة لا يتجاوزون المرحلة الثانية في مقياس الكفاية اللغوية الخاص بالمجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية، فتدريس اللغة التواصلي بحد ذاته ليس كافيًا (الشويرخ، ١٤٣٠هـ: ١٦٧).

واختتمت بريد بحديثها منتقدة أبحاث التفاعل بوجوب تسليط الضوء على ما يلي في دراسات التفاعل: (ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م: ٢٤٨).

١) توافر منهج يركز على النحو الكلي في المدخلات التي تتعرض للتفاوض.
٢) قابلية الوصول إلى سمات نحوية واردة في المدخلات المفهومة لدى المتعلم.
٣) الكيفية التي قد يؤثر بها تنوع المدخلات الاتصالية في اكتساب هذه السمات النحوية.

وعند الحديث عن إيجابيات الأبحاث التي سلكت اتجاه التفاعل اللغوي فإن ميتشيل وما ليز ٢٠٠٤م يلخصان تلك الإيجابيات فيما يلي: (ميتشل، مايلز، ٢٠٠٤م: ٢٦٤).

- تبين أن المتحدثين من الناطقين الأصليين وغير الأصليين (أطفال - راشدين) يستطيعون إحراز فهم متبادل في إطار مهام حل المشكلات في أثناء التفاعل اللغوي.
- التفاوض حول المعنى يتطلب تعديلات لغوية، وأيضا تفاعلية تطرحان معا فرصا لملاحظة بعض الجوانب الشكلية في اللغة الهدف.
- يمكن للناطقين غير الأصليين المشاركين في «التفاوض من أجل المعنى» أن ينتبهوا إلى العناصر اللغوية التي ترد إليهم من محاوريهم من الناطقين الأصليين المشاركين في خطاب الحديث الأجنبي وأن يستخدموها كذلك.
- تبين أن المتعلمين الذين تلقوا أنواعا معينة من التدريس المباشر/ أو تغذية راجعة سالبة فيما يتعلق ببعض تراكيب اللغة الهدف من الممكن أن يتفوقوا بشكل كبير عندما يختبَرون لاحقا في تلك التراكيب.
- وبالمقابل فإن هناك سلبيات لهذا الاتجاه التفاعلي من أهمها:
- نُفذت معظم الدراسات المتعلقة بالتفاعل في بيئات تعليمية غربية أو ناطقة بالإنجليزية؛

ولذا فهناك حاجة إلى دارسات عير ثقافية واسعة ترصد التفاعل بين المتحدثين الأكثر طلاقة والأقل طلاقة.

- صعوبة تحديد ماهية الأسئلة البحثية التي تكون أجدى من غيرها للطرح فيما يخص دور التفاعل والتفاوض اللغوي في التعلم.
- اتسمت أبحاث التفاعل بالتناول الواسع، بدون تقديم معالجة متماسكة للجوانب المختلفة في نحو اللغة الهدف. حيث نجدها تقدم تشخيصا للسمات الخاصة بالتعديلات التفاعلية، أو تثبت وجود حالات إعادة صياغة، أو إعادة استخدام المتعلم للمواد التي تضمنها التفاوض، فليس هناك إلا عدد يسير من الدراسات التي تركز على بنى لغوية محددة متتبعةً إياها عبر عمليات التدريس والمفاوضات، أو إعادة الصياغة.
- عدم وضوح تأثير التفاوض حول المعنى في هذه الدراسات وما جرى مجراه من أنماط التفاعل في عملية الاكتساب، إلا لبعض الجوانب الصوتية والمعجمية فقط.

ويلخص الباحثان في ضوء ما سبق إلى أن التوجّه التفاعلي لاكتساب الملمح النحوي في الفصول الدراسية قد يؤتي أكله في فصول تعليم العربية لغة الثانية من خلال الأخذ بأهميّة ما يلي:

أولا: تعديل هيكلة وصياغة التعليم بإعطاء المتعلّم مهمّات مدروسة تمكنه من اكتساب الشكل النحوي للغة الثانية (جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩م:٤٦٥) في ضوء فرضية التفاعل اللغوي،» ذلك أنّ التدريس النظري البحت للقضايا النحوية لا يفيد متعلّم اللغة»(صالح وآخرون، ٢٠٠٥م: ١١٧)، وهذه المهمَّات اللغويّة تساعد على استعمال التراكيب السليمة في الحوار٣، وتنمي القدرة على المحادثة بدون أخطاء نحوية أو لغوية (الصويركي، ٢٠٠٦م: ٧٢)؛ لتكون للمتعلم مصدرا من مصادر إعادة بناء النحو، وبالتالي فإن وعي المتعلمين بشكل المدخل في اللغة الثانية٤ يلعب الدور الأقوى في مواجهة التحديات التي تواجه اكتساب اللغة عامة، ولاسيما النحو (Pica, 1992: 493).

ثانيًا: صقل الأدوار التي يؤديها معلّمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بوصفهم بناة للمعرفة، ويثمر المنهاج التعليمي على قدر تفاعله مع المدرّس، فتكون مشاركته في صناعة المناهج اللغوية ضامنة لتحقيق المرامي المستهدفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الأورغاني، ٢٠١٠م: ٥٥).

ثالثًا: ضرورة مشاركة معلم العربية لغة ثانية في مجموعات بحث مع أساتذة الجامعات -مجموعات مشتركة - ودراسة نتائج البحث؛ لتحقيق تحسينات مهمّة ودائمة في تعلم اللغة الثانية وتطورّها، ولرأب الصدع بين النظرية والتطبيق، حيث ترى الباحثة أنّ ما يتعلّمه المعلّمون من خلال البحث قد يؤثر في ممارساتهم، وتوجهاتهم، وكذلك توقعاتهم بشأن قدرات طلابهم اللغوية، مما يطوّر لغة الطلاب الثانية نحو أشكال لغوية محددة في سياق التركيز الأساسي على المعنى (جونسون، ٢٠٠٥م: ٣٣٧).

رابعًا: بناء برنامج تدريبي قصير للتثبت من فهم المتعلمين، وتمكنهم من الموضوع النحوي.

خامسا: بناء اختبار تقويمي ختامي في نهاية الدرس للتثبت من تحقق الأهداف التعليمية، وهو اختبار بعيد عن تلك الأسئلة التي تطلب تعريف فاعل، وتعداد شروط الممنوع من الصرف لعلة أو لعلتين، وحفظ قواعد التصغير، التي تؤثر سلبًا في أساليب تعلم وتعليم العربية، حيث تتجه المواقف التعليمية لتعليم قوانين اللغة، ولا تهتم كثيرًا بالتطبيق الفعلي، فالهدف من تعلم اللغة هو ممارسة التطبيقات اللغوية، والاستخدام اللغوي الفعلي السليم (الدامغ، ٢٠١١م:٨٠٨).

ويمكن تلخيص إيجابيات وسلبيات البحث التفاعلي عند ميتشيل وما يلز (٢٠٠٤) فيما يلي:

جدول رقم(٤): إيجابيات وسلبيات البحث التفاعلي عند ميتشل ومايلز (٢٠٠٤)

إيجابيات أبحاث التفاعل	سلبيات أبحاث التفاعل
يستطيع المتحدثون من الناطقين الأصليين وغير الأصليين فهم مهام حل المشكلات في أثناء التفاعل اللغوي	الحاجة إلى دارسات عير ثقافية واسعة ترصد التفاعل بين المتحدثين الأكثر طلاقة والأقل طلاقة
التفاوض حول المعنى يتطلب تعديلات لغوية، لاسيما ملاحظة بعض الجوانب الشكلية	اتسمت أبحاث التفاعل بالتناول الواسع، بدون تقديم معالجة متماسكة للجوانب المختلفة في نحو اللغة الهدف؛ حيث لم يتم التركيز على بنى لغوية محددة متتبعةً إياها عبر عمليات التدريس والمفاوضات، أو إعادة الصياغة
انتباه المتحدثين غير الأصليين المشاركين في التفاوض حول المعنى إلى العناصر اللغوية واستخدامها	توسعت أبحاث التفاعل بدون تقديم معالجة متماسكة للجوانب المختلفة في نحو اللغة الهدف
تفوّق المتعلمين متلقيّ التدريس المباشر/ أو التغذية الراجعة السالبة في تراكيب لغة الهدف	صعوبة تحديد ماهية الأسئلة البحثية التي تكون أجدى من غيرها للطرح فيما يخص دور التفاعل في التعلم

نتائج البحث

- تدريب معلمي اللغة العربية على الخطاب الصفي الجيد يسمح للمتعلمين بالمشاركة والنقاش والممارسة اللغوية دون السيطرة على مجريات النقاش بصورة تحرم المتعلمين من التواصل اللغوي الفعال.
- التمحور حول المعلم، والتركيز على الخطاب السلطوي يحرم الطلاب من فرص التفاعل اللغوي، وذلك بخلاف الخطاب التفاعلي الذي يوفر فرص الممارسة وإثراء الدخل اللغوي والمخرج اللغوي للطلاب.
- ضرورة التنوع في اتجاهات الخطاب بصورة لا

تجعل المعلم هو محور العملية التعليمية.

- يجب عدم تركيز المعلّمين على جانب الشكل والقواعد في خطابهم الصفي، بل ضرورة عمل توازن بين الاهتمام بالشكل في مقابل الاهتمام بالمعنى مع تغليب جانب المعنى.
- ضرورة تدريب المعلمين على تنويع أشكال التفاعل اللغوي في خطابهم الصفي في فصول تعليم اللغة العربية، مثل: فحوصات الفهم، والتأكيد، والاستيضاح، والتساؤل، والتكرار، والتوسعات مع تقديم الدعم اللغوي اللازم للمتعلمين.
- ضرورة إيجاد فرص متنوعة للمتعلمين؛ ليقوموا بتعديل دخلهم اللغوي وتطويره من خلال التفاعل اللغوي القائم على التفاوض بين الطلاب والمعلم.

المصادر والمراجع

- ابن عيسى، عبد الحليم، (٢٠٠٨م). المرجعية اللغوية في النظرية التداولية، دراسات أدبية، مركز البصرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية - العدد ١، جمادى الأول، الجزائر.
- الأروغاني، محمد (٢٠١٠م). اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، لبنان، بيروت.
- الأمين، محمد ولد سالم، (٢٠٠٤م). حجاجية التأويل في البلاغة المعاصرة، المركز العالمي للدراسات، الطبعة الأولى، ١٦٣، ليبيا.
- الأنصاري، حسن (٢٠١٧م). تحليل الخطاب الصفّي في فصول تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ضوء نظريتي الدخل اللغوي، والخرج اللغوي، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي، إشراف أ.د صالح بن ناصر الشويرخ، أستاذ اللغويات التطبيقية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- بعيو، نورة، (٢٠١٠م). تحليل الخطاب نسبية النظرية وقيود المنهج، مجلة الآداب العالمية، اتحاد الكتاب العرب، س ٣٥، عدد ١٤٣، سوريا.
- بو جملتين، لبوخ، (٢٠٠٧م). الخطاب بين التداولية والتحليل اللساني، وقائع الملتقى الدولي: الوحدات الألسنية والتحليل اللساني -وحدة اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها -كلية الآداب والعلوم الإنسانية، صفاقس، تونس.
- بوقرة، عبد الحميد نعمان، (٢٠١٥م). الخطاب والنظرية والإجراء، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع، الرياض.
- الجبر، عثمان رؤوف، (١٩٨٣م). أثر تدريب معلمي العلوم للصف السادس الابتدائي في الأردن على تحليل التفاعل اللفظي الصفي في سلوكهم التعليمي وفي التحصيل الأكاديمي لطلابهم. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.
- الجرايدة، نبيلة، (٢٠٠٨م). علاقة نوعية الخطاب الصفي في تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الأساسية بفهم الطلبة للمفاهيم النحوية وتوظيف هذه المفاهيم في التعبير الكتابي، رسالة دكتوراة، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الجهني، ملاك إبراهيم، (٢٠١٥م). قضايا المرأة في الخطاب النسوي المعاصر –الحجاب أنموذجا- مراجعات في الفكر العربي المعاصر (٨)، مركز نماء للبحوث والدراسات، الطبعة الأولى، لبنان، بيروت.
- حجاج، علي، وخرما نايف (١٩٨٨م). اللغات الأجنبية – تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، الصفاة.

- الدامغ، خالد بن عبدالعزيز (٢٠١١م). الانعكاسية والاختبارات الاتصالية، وأثرهما في البرامج التعليمية، مجلة جامعة دمشق -المجلد ٢٧-العدد الثالث، الرابع.
- الراجحي، عبده، (١٤٢٣ه). النظريات اللغوية المعاصرة وموقفها من العربية، إعداد وإشراف عبد الرحمن العساف، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- زواوي، مختار(٢٠١٧م). دو سوسير مدخل إلى اللسانيات، دار الروافد الثقافية، ابن نديم للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، الجزائر.
- السحيباني، صالح حمد (٢٠٠٩م) الحوار في مناهج التربية الإسلامية، واللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا العالمية، معهد تعليم العربية، دار المنظومة، عدد٨، يونيو.
- سعدية، نعيمة، (٢٠١٦م). التحليل السيمائي والخطاب عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، إربد، الأردن.
- السلطان، فهد سلطان، (٢٠٠٨م). المنهج الاثنواقرفي: رؤية تجديدية لواقع البحث التربوي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلة رابطة التربية الحديثة، السنة الثانية، العدد الرابع، ديسمبر، الرياض.
- شحاتة، حسن، النجار، زينب، (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
- الشريوفي، عيسى. (١٩٩٨م). اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها. المجلة العربية للتربية. المجلد ١٨. العدد٢.
- الشريدة، علي ماجد (٢٠١٦م). المهمة اللغوية واكتساب اللغة الثانية، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، العدد السادس، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.
- الشريدة، علي ماجد(٢٠١٨م). التفاعلية في بيئة اللغة الثانية، بحث منشور في إتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية، الشاطر، غسان، والقحطاني علي، المحمود محمود، وقاسم عبدالحكيم، والحناش محمد، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي، الرياض، الطبعة الأولى فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية
- الشهري، عبد الهادي ظافر، (٢٠١٥). استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ط٢، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- الشهري، غالية محمد (١٤٣٢هـ). استراتيجيات فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية غير الناطقات بها، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الشويرخ، صالح ناصر، (٢٠٠٩م). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلّم اللغوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العلوم الإنسانية والاجتماعية، شوال، ع٩، السعودية.
- الشويرخ: صالح ناصر(١٤٣٠هـ). المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية، دار المنظومة، مجلد ١٢، عدد٢، علوم اللغة، مصر.
- الشويرخ، صالح ناصر، (٢٠١٧م). قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الطبعة الأولى، الرياض، ٢٣٤.
- الشويرخ، صالح، والمفلح، عبد الله، (١٤٣٢ه). تحليل الخطاب المدرسي، دراسة في اللسانيات التربوية واستراتيجيات التطوير، مطابع النرجس التجارية، ط١. سلسة الوعس اللغوي (١)، الرياض.
- الشويرخ، صالح، (٢٠٠٦) إشكاليات الخطاب المدرسي، جريدة الجزيرة، ١٤٢٧ه، أكتوبر، ٢٠٠٦م، العدد ١٢٤٣٣، الثلاثاء. في:

http://www.al-jazirah.com/2006/20061003/ar1.htm

- الشيخ علي، هداية هداية، (٢٠٠٥م) تقويم محتوى النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية في ضوء معايير الإبداع، رسالة ماجستير «غير منشورة»، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الشيخ علي، هداية هداية، (٢٠١٥). تطبيقات عملية واستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة الثانية، ورشة العمل الدولية بتركيا: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقنياته، كلية الإلهيات، جامعة إينونو، ملاطيا-تركيا.
- الشيخ علي، هداية هداية، (٢٠١٧). المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية. مجلة العلوم التربوية: العدد الثاني -جـ٣. القاهرة.
- الشيخ علي، هداية (٢٠١٩). الانغماس اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. في: رائد عبد الرحيم، هداية الشيخ علي، خالد أبو عمشة، محمد علوي (٢٠١٩). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها «النظرية والتطبيق». تحرير (رائد عبد الرحيم). مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الشمري، عقيل حامد (٢٠١٦م). الكفاية التواصلية: المفهوم، المكونات، والمقتضيات التعليمية، أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد، الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني، اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، ٢٣-٢٤ ربيع الثاني ١٤٣٧هـ، الموافق ٢-٣ فبراير ٢٠١٦م، بحوث علمية محكمة، جامعة الملك سعود، معهد اللغويات العربية، رئيس المؤتمر: د ماجد بن محمود الحمد، الرياض.
- صالح، محمد إسماعيل، وآخرون (٢٠١٥م). ١٠٠ سؤال عن اللغة العربية، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي، الطبعة الأولى، فهرسة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الصبيحي، أحمدبن صالح(٢٠١٣م). استراتيجيات النجاح في تعلم اللغة الثانية. مكتب التربية العربي لدول الخليج، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- طعيمة، رشدي، مناع محمد (٢٠٠٠م)، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.
- عزيز، مجدي، عبد الحليم، محمد، (٢٠٠٢). التفاعل الصفي. عالم الكتب، القاهرة.
- العساف، صالح بن حمد، (٢٠٠٣م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الناشر: مكتبة العبيكان، الطبعة الثالثة، الرياض.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (١٩٩٩م). النظريات اللغوية والنفسية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض.
- عكاشة، محمود (٢٠٠٢). لغة الخطاب السياسي، دراسة لغوية تطبيقية في ضوء نظرية الاتصال، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- العناتي، وليد (٢٠١٠). تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلة البصائر، جامعة البترا، الأردن، المجلد ١٣، العدد ٢.
- غلفان، مصطفى، (٢٠١٧م). اللغة واللسان والعلامة عند سوسير في ضوء المصادر الأصول، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى. يناير، كانون الثاني، لبنان، بيروت.
- الغوث، مختار والسلمي عبد الله (١٤٣٥هـ) مناهج البحث في اللغة والأدب، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، فهرسة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، جدة.
- الفوزان، عبدالرحمن إبراهيم(٢٠١١م) اضاءات لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- قوبندر، شنان، (٢٠٠٥م). المحادثة والتفاعل، مجلة منتدى الأستاذ -المدرسة العليا للأساتذة في الآداب، والعلوم الإنسانية بقسنطينية -عدد١، أبريل، الجزائر.
- قندليجي، والسامرائي (٢٠٠٩). البحث العلمي

الكمي والنوعي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

- مدكور، أحمد علي (٢٠٠٢م) تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي، القاهرة.
- مقدم، عبد الحفيظ سعيد (١٤٣٦هـ) مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية، دار النشر الدولي، الرياض.
- النجار، نادية رمضان، (٢٠١٣م) الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغة، مؤسسة حورس الدولية، ط١.
- نشوان، يعقوب حسين، (١٩٩٨م). تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية- جامعة الملك سعود. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية- السعودية، مج ١، ع ٢، ١.
- الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن (٢٠٠٠م) تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
- الهرمزي، جانيت، (٢٠٠٥م). علاقة نوعية الخطاب الصفي في دروس العلوم في المرحلة الأساسية بفهم الطلبة للمفاهيم العلمية وطبيعة العلم.
- وهبة، نادر، وكشك، وائل، (٢٠٠٦م). تحليلا لخطاب البيداغوجي، وأنما طالت فاعل في مدرسة فلسطينية: محاولة إثنوغرافية لفهم تشكلا لمعاني، رامالله، مركز القطَّان للبحث والتطوير التربوي.
- يسلم، خديجة عبد الله، (١٩٨٣م). تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.

الكتب المترجمة:

- باتن، وبيل فان، (٢٠١٧م)، المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية، ترجمة عقيل حامد الشمري ومنصور مبارك ميغري، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، ١٤٣٨هـ، دار جامعة الملك سعود للنشر.
- بالتريدج، براين، (٢٠١٨م). تحليل الخطاب، ترجمة عبد الرحمن الفهد الرياض.
- براون، دوجلاس، (١٩٩٤م). مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم القعيد، عيد الشمري، الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- جاس، سوزان، لاري سلينكر، (٢٠٠٩م). اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة، ترجمة: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الرياض.
- جوان، وينك، لي بتني، (٢٠١٠م). منظور فيجوتسكي، تتبع تاريخي – اجتماعي لعمليات التعلم والنمو الإنساني، فهرسة مكتبة الملك فهد أثناء النشر، الرياض.
- ديفدس، ألن، وإلدر، كاثرين، (٢٠١٦م). المرجع في اللغويات التطبيقية، ترجمة: ماجد الحمد، حسين عبيدات، الطبعة الأولى، دار جامعة الملك سعود للنشر، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض.
- ربيكا، أكسفورد، (١٩٩٦م). استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة: محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة النسر، مصر، دمياط.
- غسبان، لويس(١٩٩٥م)، مدخل إلى تحليل الخطاب، سوريا، ترجمة: عمار، سامي، يونيو، مجلة دار المنظومة، بحوث ومقالات.
- فيرنانديز، وهيلين سميث كيرنز، (٢٠١٨م). أسس اللسانيات النفسية، ترجمة عقيل حامد الشمري، جداول للنشر والتوزيع، لبنان، بيروت.
- ليفنسون، ستيفن ك، (٢٠١٥م). البراجماتية اللغوية، ترجمة: أ.د. سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ٢٠١٥، ط١. القاهرة.
- ليتوسيليتي، ليا، (١٤٣٥هـ). مناهج البحث في اللسانيات، ترجمة: صالح العصيمي، منشورات مركز الملك عبد الله للترجمة والتعريب، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، ط١.
- مكاي، سندرا لي، (٢٠١١). مناهج البحث العلمي

المستعملة في دراسة فصول تعليم اللغة الثانية، ترجمة: صالح الشويرخ، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، ط١.

- ميتشل، روز، مايلز(٢٠٠٤م). نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة عيسى الشريوفي، فهرسة مكتبة الملك فهد أثناء النشر، الرياض.

المراجع الأجنبية:

- Aisyah, N. (2016). An analysis of teachers'talk in an EFL classroom. Journal of English and Education, 4(2), 63-79
- Allwright, D. (2000). Interaction and negotiation in the language classroom: Their role in learner development. Lancaster University Papers.
- Braidi M) 1995(, Reconsidering the role of interaction and input in second dlanguage Acquisition p, 142 – 145. Arizona State University
- Brown. H. Douglas. 2001. Teaching by Principles: An Interacts Approach to Language Pedagogy'. 2nd ed. New York: Addison Wesley Longman. Inc.
- Carroll, S. E. (2001). Input and evidence: Theraw material of second language acquisition (Vol. 25): John Benjamins Publishing.
- Cazden, C. B., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. Handbook of discourse processes, 165-197
- Chaudron, C. (1988). Second language classrooms: Research on teaching and learning. Cambridge University Press.
- Cook, V. (Ed.). (2000). Linguistics and Second Language Acquisition [M]. Foreign Language Teaching and Research Press & Macmillan Publishers Ltd.
- DeKeyser, R. M. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. The modern language journal, 77(4), 501-514.
- Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.). (2003). the handbook of second language acquisition (pp. 224-255). Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1985). Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, Inc.
- Ellis, R. (1989). Understanding second language acquisition (Vol. 31): Oxford university press.
- Ellis, R. (1999). Learning a second language through interaction (Vol. 17): John Benjamins Publishing.
- Ellis, R. (2000). Task- based research and language pedagogy. Language Teaching Research 4, 3, pp.193-220.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. P. (2005). Analysing learner language: Oxford University Press Oxford
- Foucault, M. (1972). The archaeology of knowledge and the discourse on language (A. M. Sheridan Smith, Trans.). New York: Pantheon Books.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. Studies in second language acquisition, 16(3), 283-302
- Gass, S. M. (1997). Input, Interaction, and the Second Language Learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (2002). Interactionist perspectives on second language acquisition. In The Oxford handbook of applied linguistics.
- Gass, S. M., & Torres, M. J. A. (2005). Attentionwhen?: An investigation of the ordering effect of input and interaction. Studies in second language acquisition, 27(1), 1-31.
- Grice , H.P, (1975) Logic and Conversation, Reprinted from Syntax and Semantcs, volume 3: speech acts, by peter Cole and Jerry L, Morgan,
- Halliday, M. A. (1973). Early language learning: A sociolinguistic approach. In IXth International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences, Chicago.
- Han, Z. (2002). A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. TESOL quarterly, 36(4), 543-572.
- Krashen's (1980) "The input Hypothesis in Alatis J (Ed): Current issues in Biligual Education Washington DC: Georgetown University press Oxford: pergamon, p. 144-158.
- Krashen, S. D. (1981). Second language acquisition and second language learning: Oxford University Press.

- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition (pp. 15-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. Studies in second language acquisition, 21(4), 557-587.
- Mackey, A. (2002). Beyond production: Learners' perceptions about interactional processes. International Journal of Educational Research, 37(3-4), 379-394.
- Majer, J.)2003(. Interactive Discourse in the Foreign Language Classroom.
- McCarthy, M. (1991). Discourse analysis for language teachers. Cambridge University Press.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. British journal of educational psychology, 80(1), 1-14.
- Nunan, D.)1987(. Communicative language teaching: making it work. In ELT Journal 41(2), 136-145.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). The role of groupwork in classroom second language acquisition. Studies in second language acquisition, 7(2), 233-248.
- Pica, T., Young, R. an Doughty, C. (1987) the impact of impact of interaction on comprehension. TEOL Quarterly 21,58-737
- Pica, T. (1992). Second language learning through interaction and the negotiation of conditions, processes, and outcomes. Paper presented at the 1st Annual Pacific Second Language Research Forum, Sydney, Australia.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about secondlanguage learning conditions, processes, and outcomes? Language learning, 44(3), 493-527.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. RELC journal, 41(2), 101-122.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). Dictionary of Language Teaching &. Applied Linguistics.
- Rivers, W. M. (2018). Teaching Foreign Language Skills Rev Ed: University ofChicago Press.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition, Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? Studies in second language acquisition, 16(3), 303-323.
- Long, M. (1980). Inside the "black box": Methodological issues in classroom research on language learning. Language Learning, 30(1), 1-42.
- Long, M. (1981) input, interaction, and second language acquisition first published December 1981.
- Long, M. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. Studies in Second Language Acquisition, (2), 177-193.
- Long, M. (1983b). Does second language instruction make a difference? A review of the research. TESOL Quarterly, 17 (1): 359 – 382
- Long, M. (1983a). Native Speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. Applied linguistic, 4 (2), 126 – 141. أو 1982
- Long, M. H., & Sato, C. J. (1983).Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. Classroom oriented research in second language acquisition, 268-285.
- Long, M. (1985).Input and second language acquisition theory. Input in second language acquisition, 377-393.
- Long, M. (1989). Group and task-group interaction. Second language Acquisition, 12,251-286.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Foreign language research in cross-cultural perspective, 2(1), 39-52.
- Long, M.(1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of research on language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition (pp. 413-468). New York: Academic Press.

- Seed house, P. (2004). The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective. Malden, MA: Blackwell.
- Susan M. Gass, (1994). Michigan state university Evangeline Marlos Varonis University of Akro 1994 Cambridge University Press SSLA, 16, 283 – 302 printed the United States of America.
- Stenhouse, L., SacristÃ, G., & Guerra Miralles, A. (1975). An introduction to curriculum research and development. spa.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Maddern (Eds.), Input in second language acquisition (pp. 235-253). Cambridge, MA: Newberry House Publishers.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.) Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson (pp. 125-144). Oxford, England: Oxford University Press.
- Van Lier, L. (1996). Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity. New York: Longman.
- Walsh, S. (2011). Exploring classroom discourse: Language in action. 12,124-142

الهوامش

١ لقد أجرى مايكل لونغ في بحثه للد كتوراه دراسة شملت عينة مكونة من (١٦) من الناطقين الأصليين، و (١٦) من غير الناطقين الأصليين، و كان لازما على المجموعتين أن يقدموا نفس المهام، والتي تتطلب المحادثة وجها لوجه، مثل: الحديث عن بعض المهام، أو إعطاء التوجيهات، أو القيام ببعض الألعاب، وأشارت نتائج تلك الدراسة إلي وجود اختلافات لغوية في الحديث من قبل المجموعتين، تمثلت في: إدارة الحوار، والوظائف اللغوية؛ حيث وجد أن مجموعة الأصليين كانت أقرب الي القيام بتوظيف الأساليب الحوارية الرامية إلي تذليل الصعوبات الاتصالية القائمة، مثل: المراجعة، والإعادة، والتحقق من الفهم، والإيضاح. (ميتشل،,مايلز، ٢٠٠٤م:٢٣٧).

٢ مثل: استخدامهم لمقاييس عامة للتعقيد، مثل: طول الوحدات الكلامية، أو نسبة الكثافة المعجمية.

٣ بتسريب الملامح النحوية تسريبا، وكلما زاد عدد التعديلات التفاعلية في حوارات المتعلمين كلما ساعد ذلك على اكتساب اللغة الثانية (الشريدة، ٢٠١٦م: ٢٩).

٤ وقد تناولت الدراسات السابقة أهمية موازنة التعرّض اللغوي في فصول تعليم العربية لغة ثانية بين: المدخل اللغوي، والمخرج اللغوي على وعي المتعلمين بشكل مدخلات اللغة؛ ليقتدر المتعلم على تبادل الأدوار في أي حوار يدخل فيه (الأنصاري، ٢٠١٧م: ١٣٦).