

كتاب المؤتمر ٢

المؤتمر الدولي حول

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : توقعات وتحديات

(١٣-١٥ من فبراير / شباط - عام ٢٠١٧م)

الرقم الدولي : ٢٢٤٤-٢٨٣٩

رئيس التحرير:

الدكتور تاج الدين البناي

منسق المؤتمر:

السيد نوشاد



قسم اللغة العربية، جامعة مجيرالا

ترفاندرم، كيرالا، الهند



Seminar Proceedings

TEACHING OF ARABIC LANGUAGE TO NON NATIVE SPEAKERS: PROSPECTS AND CHALLENGES

CHIEF EDITOR

Dr. Thajudeen AS

Head, Department of Arabic, University of Kerala

EDITOR

Mr. Noushad V

Seminar Coordinator



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: Ziyad

Printed at KT Offset, Kozhikode

Published by Dr. Thajudeen AS

₹ 300

Contact for copies : 04712308846

campusarabic@gmail.com

المحتويات

- ٥ تقرير المؤتمر الدولي التاسع
د. تاج الدين المناني
- ١٠ المؤتمر الدولي التاسع في الجرائد العربية
- ٢٧ كلمة الدكتور عبدالله عبدالرحمن
- ٣٠ تطور اللغة العربية للناطقين بغيرها بحث في :« تطور اللغة العربية في «كندا»
« جامعة أوتاوا » نموذجًا
أ. د. نجاة عبد الرحمن علي اليازجي
- ٤٤ المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها
أ. نجلاء البيطار
- ٥٧ تعليم الأصوات العربية وتقويمها لغير الناطقين بها
الأستاذ الدكتور جاسم علي جاسم
- ٦٧ إشكالية اللغة العربية في البرامج السياسية و الاستراتيجيات التربوية في الجزائر
د. فضيلة حاج محمد
- ٧٧ أثر استراتيجيّة الصّفوف المعكوسة في تعليم مهارتي الاستماع والمحادثة لدى
الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المبتدئ (الأدنى والمتوسط والأعلى)
د. أحمد الجنادة
- ٩٤ تعليم العربية للناطقين بغيرها عبر استثمار الآية القرآنية
د. الفارس علي
- ١١٠ تعليم اللغة العربية الفصحى المهارات والصعوبات
سيهان عثمان محمد
- ١٢٠ خصائص مدرسي اللغة العربية وبرامج التدريب
ذ. بشرى ساحيمدة

- مشكلة المناهج الدراسية الخاصة بتعليم اللغة العربية في تركيا
تحليل محتوى كتاب (هيا نتعلم العربية) للصف التاسع في مدارس
الأئمة والخطباء دراسة تقويمية
١٣٨ محمد نور النمر
- إشكاليات دمج الألفاظ المقتبسة (المقترضة) حديثاً في النظام اللغوي العربي
أ. مريم قادري
١٥٥
- تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وحلّها من خلال
وسائل الإعلام
الدكتورة أروى محمد ربيع
١٧٤
- دور تقنيات العصر الرقمي في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين
باللغة العربية (الشبكة العنكبوتية أمودجاً)
د. زويد بن معيوض الزايدي
١٨٤
- أثر البيئة في صناعة الملكة اللسانية للطفل -دراسة تجريبية
آمنة مناع & إيمان شاشة
٢٠٥
- طريقة مباشرة وغير مباشرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع
العناية الخاصة إلى طريق جديد يسمى تشخيص القواعد
محمد أفضل الوافي
٢١٩
- طرائق تدريس اللغة العربية الفصحى لغير الناطقين بها طريقة
مركز تواصل الثقافات/ نموذجاً
الأستاذة آسيا بنعبد القادر
٢٢٣
- تعليم اللغة العربية للناطقين بالفارسية (دراسة على طرق التعليم)
الدكتورة اكرم روشنفكر / الدكتورة كبرى روشنفكر
٢٢٩

تقرير المؤتمر الدولي التاسع

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات

١٣-١٥ من فبراير / شباط - عام ٢٠١٧م

[د. تاج الدين المناني، رئيس قسم اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند]

اللغة العربية مع شرفها الديني الذي يجعلها عزيزة على المسلمين للحضارة العربية والإسلامية تركت بصماتها واضحة على مسيرة الحضارة الإنسانية. إن العلاقات الوثيقة التي كانت تربط الهند بالبلاد العربية وطنا وشعبا لا تزال تقوى يوما فيوما في شتى المجالات السياسية والإقتصادية والصناعية. وفي هذه الظروف إن لدراسة اللغة العربية دورا هاما في تمكين وتحسين هذه العلاقات.

وجدير بالذكر أن ولاية كيرالا قطعت شوطا كبيرا في هذا المضمار علما بأنها هي الوحيدة من الولايات الهندية الأخرى، الأكثر اهتماما بالعربية دراسة وتدرسا وبحثا، إذ تدرس هناك منذ المرحلة الابتدائية كمادة رئيسية حتى المراحل الجامعية وعلى حساب الحكومة يبلغ عدد أساتذة اللغة العربية الذين يتقاضون الراتب الحكومي أكثر من اثني عشر ألفا.

فإن مما لاشك فيه أن المنهج المدرسي وسيلة ضرورية لتحقيق الأغراض والأهداف التربوية التي يسعى إليها المجتمع بتشكيل أبنائه، فالعناية بالمناهج والاهتمام به أمر لا بد منه لمن يريد مستقبلا زاهرا لأجياله وبلده. وقد قرر قسم اللغة العربية التابع لجامعة كيرالا عقد هذا المؤتمر الدولي مع مجموعة واسعة من الأهداف. وسيكون هذا المؤتمر رصيدا كبيرا للمعلمين والباحثين والطلاب للغة العربية.

أهداف المؤتمر:

- معالجة النقص الواضح في توفير الأنشطة الفكرية التي تتعامل تحديدا مع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جميع أنحاء العالم.
- تقديم أحدث النظريات في تعليم اللغة العربية للأطراف المهتمة بهذا المجال، وتبادل الأفكار والخبرات المتعلقة بهذا المجال.
- تعزيز جميع المبادرات الجادة في هذا المجال وتبنيها.
- المساهمة بنشاط في أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطوير المناهج الدراسية والمنهجيات التعليمية لتدريس مثلها.

- تعليم المهارات العربية لغير المواطنين بين النظرية والتطبيق
- تعليم اللغة العربية للأغراض المعينة
- الكتب والبرامج الخاصة لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية
- التحديات التي تحيط بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- تعليم اللغة العربية كلغة التراث
- تدريس لهجات اللغة العربية للناطقين بغيرها
- معايير كفاءة اللغة ومعايير التقييم
- اختبار التقييم العربي - الوضع الحالي وطرق التوحيد القياسي
- التجارب والبحوث في تقييم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها
- تطوير المناهج الدراسية والمنهجيات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- الاستراتيجيات الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية
- الدراسة عن بعد وعبر الإنترنت واللغة العربية
- برامج إدارة المحتويات ومدى ملاءمتها للغة العربية
- دمج التكنولوجيا في الممارسات التعليمية

وسعى لتوسع المشاركة في هذا العمل قامت اللجنة التحضيرية بالمراسلة إلى معظم الجامعات العربية والإسلامية وعدد من المؤسسات العلمية ذات الصلة عبر البريد الإلكتروني وعبر الجرائد في البلاد المختلفة العربية، من أجل دعوة السادة أصحاب الاختصاص للمشاركة في الكتابة في محاور المؤتمر المقترحة، وقد استجاب مشكوراً عدد منهم، ووصل إلينا ٤٨٢ ملخصاً متعلقاً بهذا الموضوع. واختار منها الهيئة الاستشارية ٨٤ ملخصاً للتقديم في المؤتمر. وشارك فيه العلماء والأساتذة والدكاترة والباحثون في مجال تعليم اللغة العربية من الجامعات والمعاهد الإسلامية والكليات العربية من داخل الهند وخارجها من ١٤ بلد ٢٨ مشاركاً. ومنهم ٢٧ قدموا مقالاتهم البحثية والعلمية.

واستعرض المؤتمر لبعض المشكلات والتحديات التي يواجهها الدارس الهندي للغة العربية عند التصدي لدراسة هذه اللغة. كيف نعالج تلك المشاكل. هل نجح تلك العوامل التي أخذها المنهج الجديد؟ إلى كم

علينا أن نسير في تطبيقها؟.

المشاكل التي يواجهها الدارس الهندي

- ١) اختلاف اللغة العربية في مخارج معظم أحرفها وأصواتها عن نظائرها في غير هذه اللغة.
- ٢) القواعد المختصة باللغة العربية التي هي غير مألوفة لغير الناطقين بها.
- ٣) اختصاصها بأشكال وحركات خاصة بحروفها التي لا توجد في اللغات الهندية.
- ٤) الإعراب الذي ليس له وجود في سائر اللغات.
- ٥) ميزتها الخاصة بها من حيث طريقة أدائها وكتابتها من اليمين إلى اليسار خلافا لمعظم اللغات الهندية.
- ٦) الآلات السمعية والبصرية مثل التلفزيون والحاسوب وما إلى ذلك: هذه كلها لا بد أن تكون في قسم اللغة العربية.

وفي قول آخر نحتاج إلى :

- ١) المناهج الدراسية أو المقررات الدراسية.
- ٢) الاهتمام بتدريس اللغة العربية كلغة حية وظيفية.
- ٣) توافر الكتب الحديثة القيمة في الأدب العربي الحديث والجرائد اليومية والمجلات في المكتبات العربية.
- ٤) المبالاة من جانب الدول العربية والسفارات العربية.
- ٥) تدريب المعلمين في الدول العربية.
- ٦) كثرة الارتباط بين الأقسام العربية في الجامعات والكليات الهندية.

نستطيع أن نحل هذه المشكلات:

- ١) محاولة إقامة روابط وتكثيفها مع الناطقين باللغة العربية، ومهما تندررت الفرص، فإن الساعي إلى ذلك سوف يحقق شيئا منها.
- ٢) إقامة التواصل والترابط بين أساتذة اللغة العربية بصفة منتظمة عبر الإنترنت ومن خلالها مشاطرة المعلومات والتجارب ومحاولة حل المشاكل بصورة جماعية وأيضا من خلال إقامة ندوات ومؤتمرات يدعى الجميع فيها للحضور وذلك تحت مظلة اتحاد أساتذة اللغة العربية أو بدونها.
- ٣) إيجاد فرص للأساتذة للتدرب في الجامعات العربية لفترات قصيرة وتحديث معلوماتهم بصفة منتظمة.

٤) محاولة جماعية لاستيراد أهم الكتب والإصدار باللغة العربية ومشاطرتها معا.

٥) تدريب الطلبة على الكمبيوتر وإدخال مواد أخرى في المقرر الدراسي التي ستؤهلهم للحصول على العمل. أن الوُضع سوف يتحسن إنشاء الله.

اختتمت فعاليات المؤتمر الدولي التاسع لقسم اللغة العربية بجامعة كيرالا بجنوب الهند، والذي عقد في الفترة ما بين ١٣- ١٥ فبراير الجارى، تحت عنوان «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. توقعات وتحديات» وسط مشاركة دولية واسعة لأكثر من ٨٠ متخصصا في اللغة العربية وآدابها، من مختلف دول العالم، برعاية وزير التربية والتعليم د. سى رويندرناد، وإشراف د. رادها كريشنان- شيخ الجامعة- ونائبه د. فيرامانيكاندان.

وتلى التوصيات د. مح مد الحراحشة- عميد كلية التربية بجامعة آل البيت بالأردن- وتمثلت فيما يلي: تشكيل فريق بحثى من المتخصصين لإجراء دراسة ميدانية تُشخص مشكلات الدارسين بقسم اللغة العربية بكيرالا، والعمل على حلّها وتذليل الصعاب والتحديات التى تواجههم، العمل على إنشاء صفحة إلكترونية للدراسات المختصة باللغة العربية للناطقين بغيرها، إبرام اتفاقات شراكة وتعاون بين جامعة كيرالا والجامعات والمعاهد والمراكز العربية والإسلامية العاملة فى نفس المجال، والتوصية بعرض نموذج لتجارب الآخرين، كالصينية واليابانية وغيرهما، فى تعلم اللغات، ضمن المؤتمر القادم.

وطالب الخبراء بالاهتمام بإعداد وتأهيل المُعلِّمين والمُدِّرِّسين القائمين بالعملية التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ومواكبتهم بمستحدثات العصر وما يستجد من تعليم وتعلّم العربية ومهاراتها، والعمل على تصميم موحّد لمهارات تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتزويد الحضور لقسم اللغة العربية بجامعة كيرالا بما لديهم من معلومات حول مراكز تعليم العربية فى العالم أجمع.

وشدّد د. إسلام إصلاحى- عميد كلية اللغات بجامعة جواهر لال نهرو- على ضرورة إبلاغ الحكومات العربية والإسلامية بأن غير العرب يواجهون مشكلات كثيرة خلال دراساتهم وتعلّمهم العربية، مما يفرض عليهم العمل على تذليلها والمساعدة فى توفير ما يلزم من إمكانيات لنشر العربية بين غير الناطقين بغيرها، علاوة على التأكيد بضرورة تحدث العرب أنفسهم وقبل غيرهم باللغة العربية حتى يكونوا قدوة ومُعَلِّمين لهم.

أوصى المؤتمر الآتى:

١- تشكيل فريق بحثى من المختصين فى اللغة العربية والعلوم التربوية لإجراء دراسة ميدانية لتشخيص المعوقات التى تواجه الطلبة الدارسين فى قسم اللغة العربية فى جامعة كيرالا، وتقديم الحلول المقترحة لتلك الصعوبات.

٢- العمل على انشاء منصة الكترونية للبحوث والدراسات المختصة فى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- العمل على إبرام اتفاقيات شراكة بين جامعة كيرالا والجامعات العربية الحاضنة لمراكز تعليم اللغة

العربية للناطقين بغيرها.

- ٤- العمل على تصميم منهاج موحد من حيث الوصف والمحتوى يستند إلى النتائج المنبثقة عن هذا المؤتمر والمؤتمرات السابقة لمراعاة المعايير الدولية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٥- الأهتمام بإعداد وتدريب الاساتذة وتأهيلهم أكاديميا ومسلkia لمواكبة ما يستجد في الحقلين المذكورين أعلاه.
- ٦- الاستمرار في عقد المؤتمر بشكل دوري مع التوسع في المحاور التي لها علاقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعرض ال تجارب عالمية ضمن هذا المؤتمر.

لجنة التوصيات

- | | | |
|-------------|---|---|
| الرئيس | : | أ. د. محمد عبود موسى الحراحشة - الأردن |
| نائب الرئيس | : | سليمان بن سيف بن سالمين الغتامي - عمان |
| الأعضاء | : | أ. د. نجاه عبدالرحمن علي اليازجي - السعودية |
| | | أ. د. محمد أسلم الإصلاحي - الهند |
| | | د. عبد الله عبد الرحمن أحمد - قطر |
| | | د. الفارس محمد عثمان علي - الإمارات |
| | | عبد القادر بقادر - الجزائر |

المؤتمر الدولي التاسع في الجرائد العربية

. المؤتمر الدولي الثامن لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.. منتصف فبراير

ينطلق المؤتمر الدولي التاسع لقسم اللغة العربية بجامعة كيرلا، في الفترة من ١٣-١٥ فبراير، تحت عنوان «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.. توقعات وتحديات» حيث يشهد قسم اللغة العربية بالجامعة نشاطا ثقافيا ملحوظا لترسيخ وتعميق أهدافه في نشر وتعليم لغة القرآن المباركة بأصولها الصحيحة، لأنه يحتضن في عام واحد فقط مؤتمرين دوليين، والثاني عن كتاب الإمام أبي الحسن علي الندوي «ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين؟».

أوضح د. تاج الدين المناني- أمين عام المؤتمر الدولي، رئيس قسم اللغة العربية وآدابها- أنهم تلقوا أكثر من ٣٠٠ بحث من الدول المختلفة، واختاروا منها ٨٠، وتكوّنت اللجنة المحكّمة للبحوث من: د. أحمد جعفري- عميد كلية الآداب واللغات، جامعة أدرار، الجزائر- د. أشرف محمد ساعدي- عضو المجمع العلمي لبحوث القرآن والسنة، مصر- د. العيد جلوي- أستاذ النقد الحديث والمعاصر، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة ورقلة، الجزائر- د. أمين يوسف عودة- جامعة آل البيت، المفرق، الأردن- د. حبيب الله خان، جامعة المليّة

الإسلامية، نيو دلهي- د. حليمة أحمد عميرة- قسم اللسانيات العربية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن- د. خديجة زبار عنيزان- كلية التربية للبنات، جامعة بغداد- د. رضوان الرحمن جامعة جواهر لال نهرو، نيو دلهي- د. سيد جهانغير- جامعة الإنجليزية واللغات الأجنبية، حيدر أباد، الهند- د. عبدالرزاق السعدي- جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن- د. عبدالسلام حامد- كليتي دار العلوم بالقاهرة، والآداب والعلوم، بقطر- د. فاطمة زبار عنيزان- مركز إحياء التراث العلمي العربي، جامعة بغداد- د. محمد الأمين خلادي- كلية الآداب، الجامعة الإفريقية، أحمد دراية، الجزائر- د. محمد ثناء الله الندوي- جامعة عليكراه، أوتار براديش، الهند- د. محمد خير العمري- مساعد عميد كلية الشريعة، جامعة آل البيت، الأردن- د. محمد عثمان طاهر- كلية الآداب، جامعة مصراتة، ليبيا- د. مصطفى طوبي- كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، أغادير المغرب- د. ناجي تباب- كلية الآداب والعلوم الإنسانية برقادة، جامعة القيروان، تونس- د. أشفاق أحمد- جامعة آسام، سلشار، الهند- د. أورك زيب الأعظمي- جامعة المليّة الإسلامية، نيو دلهي- د. تهاني بنت محمد الصفدي- جامعة الأمير سلطان، الرياض- د. ثمامة فيصل- جامعة مولانا

آزاد القومية (فرع لكانوا)، لكهنو، الهند- د. جمال بلباكي- المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي، سكيكدة، الجزائر- د. ذاكر حسين- جامعة مدراس، تشناي، الهند- د. رزاق عبد الأمير مهدي الطيّار- معاون عميد كلية التربية الأساسية، جامعة الكوفة- د. زينب السلطاني- كلية التربية للبنات، جامعة بغداد- د. سعيد بن محمد الشهراني- رئيس قسم القرآن وعلومه، جامعة الملك خالد بأبها، السعودية- د. صفية بنت عبدالله بخيت- جامعة أم القرى، مكة المكرمة- د. عامر الزناقي الجابري- قسم اللغات الحديثة والترجمة كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود- د. عبدالصمد عبدالله- جامعة ملبورن، أستراليا- د. عماد عبداللطيف- قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر- د. لؤي علي خليل- جامعة قطر- د. محمد بن عبدالعزيز الجمعان- جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

نشر «العربية»

من جانبه يشير د. رادها كريشنان- شيخ الجامعة- إلى أن إنشاء قسم اللغة العربية بجامعة كيرالا كان في ٢٩/١/٢٠٠١م وقدّم للطلاب في مرحلة الماجستير مجموعة من المقررات المتعلقة بالمناهج الحديثة وطرق التدريس الجديدة، ثم بدأ في تقديم برامج الماجستير في الفلسفة في ٢٠٠٤م بمسارات المناهج وطرق التدريس العامة، ومناهج وطرق تدريس العلوم الأدبية واللغوية، كما تم اعتماد برامج دكتوراه الفلسفة في اللغة العربية وآدابها.

وكان الرئيس الأول له، د. عبيد، خريج جامعة عليكرة، وفي ٢٠٠٥م عُيّن د. نزار الدين كأستاذ مشارك، وهو الذي أبدع المناهج الجديدة والأعمال الأكاديمية في

القسم، وصار رئيساً له، وذاع صيت القسم في أنحاء العالم بمجهوداته القيّمة، فقد عقد مؤتمرين دوليين فضلاً عن مؤتمرات عديدة محلية، وعقد ندوة دولية حول اللغة والتفسير وعلوم القرآن الكريم في ٢٩ أبريل- ١ مايو عام ٢٠١٠م، وندوة دولية أخرى حول الحديث النبوي في ١٤ - ١٨ فبراير، ٢٠١٢م. ومثلت المواد الأدبية المقدمة فيه نواة أولية لمنظومة متكاملة قام عليها قسم الأدب فيما بعد، ثم عقد مؤتمرًا دوليًا سنويًا بفضل الله، وفي بعض الأوقات عقد القسم مؤتمرين في السنة الواحدة، وناقش في هذه المؤتمرات موضوعات عديدة مختلفة متعلقة باللغة العربية، وتحققت له الريادة في الدرس الأدبي منذ بداياته؛ حيث توفر له نخبة من أساتذة الأدب ومعلمي اللغة العربية والمترجمين، وكثير من خريجي هذا القسم يعملون في السعودية وسائر العالم العربي، و مازال يمارس دوره الريادي الذي تشهد له مخرجاته المتميزة في القطاع الأكاديمي، وفي مختلف المؤسسات الثقافية ذات العلاقة.

أضاف: نستطيع القول بأن قسم اللغة العربية بـ 'جامعة كيرالا' بجنوب الهند قام بنشر وازدهار اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بها، ويعزز المعارف العميقة في المواضيع الإسلامية والثقافية عن طريق تطوير مهاراتهم اللغوية كتابة وخطابة، وعلى مدى عشر سنوات، قدم خدماته الجليلة القيمة على مستوى عال وغير مسبوق، وبالتالي أثمر جيلاً جديداً من العلماء الماهرين الخريجين.

وقد أسّس القسم وبإمكاناته المتواضعة وبجهود استثنائية مكتبة خاصة به عام (٢٠٠١م)، تضم الكثير من الكتب والمراجع والدوريات والرسائل الجامعية والعمل جاري حالياً لأرشفتها وتوثيقها إلكترونياً على

الحاسوب،

(وفي هذه الندوة ناقش السفير الإماراتي مع الوزير الأعظم بولاية كيرالا (Oommen chandy) بدء كونسليت في ترفاندرام، عاصمة كيرالا، والآن يجري تأسيسه) وندوة دولية علمية خاصة بالسنة النبوية بعنوان «لغة الحديث وفلسفته ودراساته» في ١٤ - ١٨ فبراير ٢٠١٢م، وندوة دولية حول الربيع العربي في سنة ٢٠١٣م، وعقد القسم ندوتين دوليتين في ٢٠١٥م. الأولى خاصة باللغة العربية وآدابها «اللغة العربية وآدابها بعد ١٩٧٠م: نظرة معاصرة» في ٥ - ٧ فبراير، والثانية خاصة بمعاني القرآن الكريم «ترجمة معاني القرآن الكريم وتفسيره» في ٢٣ - ٢٥ أبريل. كما عقد القسم مؤتمرا دوليا علميا بعنوان «نشأة وتطور أدب الأطفال في اللغة العربية» في (٢٧ - ٢٩ يناير ٢٠١٦م) للتدارس وتحفيز الجهود المخلصة لتقييم ما تشهده الساحة من دراسات ونشاطات متخصصة حول هذا الموضوع، ثم ندوة دولية حول «التعليم والأخلاق في رسائل النور لسعيد النورسي» في ٨ - ٩ فبراير ٢٠١٦م، وبفضل الله استطعنا طبع كتب وأبحاث المؤتمرات لكي يستفيد منها الباحثون والدارسون في اللغة العربية.

٢. انطلاق مؤتمر اللغة العربية بجامعة كيرالا الهندية

بدأت اليوم الاثنين، فعاليات المؤتمر الدولي التاسع لقسم اللغة العربية بجامعة كيرالا، بجنوب الهند، والذي يستمر لمدة ٣ أيام، وسط مشاركة دولية واسعة لأكثر من ٨٠ متخصصا في اللغة العربية وآدابها، من مختلف دول العالم، برعاية الوزير الأعظم بولاية كيرالا (Oommen chandy) ووزير التربية والتعليم، حيث تم استبدال فعاليات اليوم

وهو من الأقسام الهامة في الكلية، ويهدف إلى تعزيز مهارات التواصل والسلوك الأكاديمي لدى الطلاب، من خلال تحفيزهم على التفكير، ويقوم بتدريس جميع المقررات من خلال التركيز على المهارات الأكاديمية للغة العربية التي تقيس حاجات الطلاب على المستوى الجامعي فيكون التركيز على مهارات القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، بالإضافة إلى التركيز على تراكيب اللغة القواعدية والتعبير الأكاديمي.

ونكتفى هنا بالإشارة إلى خاصية محددة تميزت بها الدراسة، وهي قيامها على نظام «الشهادات» بحيث تختص كل سنة من السنوات الأربع بدراسة مجموعة متكاملة من مواد التخصص والمواد المساعدة، والقصد الواضح هو أن تتكون لدى الطالب الذهنية التاريخية عن حقبة زمنية بعينها، فيلتحق الطالب بهذا القسم بعد دراسة البكالوريا ثم ينتقل إلى دراسة الماجستير في الفلسفة ثم ينتهي بدراسة الدكتوراه.

وقد بدأ القسم نشر مجلة كيرالا في ٢٠١٠م، وبفضل الله وكرمه تمت مواصلة إصدارها محكمة أكاديمية نصف سنوية، وتقوم بنشر البحوث الأكاديمية المحضرة في شهرى يناير ويوليو باللغة العربية والإنجليزية.

نشاط مُكثَّف

وقال د. فيرامانيكاندان- نائب شيخ الجامعة:- عقد القسم ندوات دولية متتالية في موضوعات مختلفة مثل: «لغة القرآن وتفسيره وعلومه» في ٢٩، ٣٠ أبريل و١ مايو ٢٠١٠م، وندوة دولية حول العلاقات بين الهند والإمارات العربية المتحدة في ٢٠١١م،

الثاني بدلا من اليوم الأول وجلسة الافتتاح التي تأجلت لغد الثلاثاء، حرصا وزير التربية والتعليم على الحضور، حيث يتوأكب مع الافتتاح انعقاد مهرجان الثقافة المليبارية المسلمة.

وقال د. رادها كريشنان- شيخ الجامعة:- إن الجامعة لا تدّخر جهدا في دعم قسم اللغة العربية لإقامة كافة أنشطته، خاصة وأن «العربية» لغة مطلوبة اجتماعيا واقتصاديا ليس في الهند وحدها وإنما في دول جنوب شرق آسيا عامة، بسبب إقبال العمالة من تلك الدول على العالم العربي.

وأشار د. فيرامانيكاندان- نائب شيخ الجامعة- إلى أن مثل هذه المؤتمرات تُعمّق وتوطّد العلاقات مع المتخصّصين بما يخدم العملية التعليمية، خاصة في ظل الإقبال المتزايد على تعلّم «العربية» عالميا.

قواعد متينة

وأكد د. تاج الدين المناني، رئيس قسم اللغة العربية، أمين عام المؤتمر، أن قسم اللغة العربية وضع وأسس القواعد المتينة لتعميق اللغة العربية في القارة الهندية.

وأوضح د. نوشاد- منسق عام المؤتمر- أن المناقشات دارت حول: واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمعوقات التي يواجهها في سلطنة عمان: دراسة ميدانية، للدكتور سليمان سيف الغتامي، تطور اللغة العربية في «كندا» «جامعة أوتاوا» نموذجًا، نجاة عبدالرحمن اليازجي، الأسس المهارية لمعايير كفاءة اللغة ومعايير التقييم - دراسة في الأنساق المهارية والتواصلية، لاربي الحضروي من المغرب، مهارة التحدث لدى معلم اللغة العربية

للناطقين بغيرها وأثرها في العملية التعليمية، مصطفى عدنان، جامعة السلطان قابوس، استراتيجية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجزائر، تدجاني ثوريا، أثر استراتيجيّة الصّفوف المعكوسة في تعليم مهارتي الاستماع والمحادثة لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ (الأدنى والمتوسط والأعلى) أحمد سلامة مبارك الجنادبة، جامعة زايد الإماراتية، صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها، خطوط رمضان بجامعة بوضياف الجزائرية، صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها، دجلاب مصباح من الجزائر، تعليم العربية للناطقين بغيرها في المدارس العالمية، الإمارات أمودجًا: الواقع والمأمول، خالد طلب دلّكي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أساليب وتحديات، نسرين يحياوي من الجزائر، إشكالية اللغة العربية في البرامج السياسية والاستراتيجيات التربوية في الجزائر، محمد فضيلة، ومصطفى الإسطانبولى، الخصائص اللغوية العامة للغة العربية وأثرها في تيسير تعليمها للناطقين باللغة الأمازيغية في الجزائر، طهروى بواليم، ضعف استيعاب وتحصيل الطلاب الأتراك لمادة اللغة العربية.. المظاهر، الأسباب، العلاج، جامعة أديامان نموذجًا، صالح الخضري، دراسة تحليلية لل صعوبات التي يواجهها الطلبة الكرد في مادة اللغة العربية في قسم اللغة العربية، جامعة صلاح الدين، أربيل، أنور راكان شلال، الإطار المرجعي لمعايير الكفاءة الاتصالية الشفوية لمدارس اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مدخل تحليل الخطاب، محمود جلال جامعة دمياط، مصر، تعلم اللغة العربية بواسطة تكنولوجياات الإعلام والاتصال الحديثة، نفيسة الأهراس من الجزائر، تعليم العربية للناطقين

بغيرها: الواقع والتحديات، حياة خيارى من تونس، ضرورات ملحة في تطوير العملية التعليمية، ربما الخانى من سوريا، الصعوبات والمقترحات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، نجلاء البيطار من مصر، الشفاهي.. مدخل إلى تبني اللغة وثقافتها - تدريس العربية بجامعة نانت بفرنسا، ومن ناجية أخرى، يواصل المؤتمر جلساته صباح غد الثلاثاء، بحضور وزير التربية والتعليم، واستكمال وصول المشاركين، وسنوافيكم بوقائعه أولا بأول.

٣. وزير تعليم كيرالا بالهند: «اللغة» أفضل أداة للتعارف الثقافي بين الشعوب.. ونشر السلام

أكد د. سى رويندرناد- وزير التعليم في ولاية كيرالا الهندية- أن الحكومة الهندية، وخاصة في الولاية، تولى اللغة العربية اهتماما بالغاً، من خلال إجراء وتنظيم الدورات الدراسية التى تشمل كافة المراحل التعليمية، بما فيها البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، مشيراً إلى أهمية اللغة- أى لغة- باعتبارها أفضل أداة للتفاهم والتعارف الثقافي بين الشعوب المختلفة بما يؤدي إلى تحقيق السلام والأمن الاجتماعى.

أوضح انه عن طريق اللغة تتعمق العلاقات والروابط بين الناس، لأنها تحمل مع حروفها، ثقافة وطبيعة وبيئة أهلها، وبالتالي فهي سبب في إفشاء السلام والمحبة والوئام بينهم، فضلاً عن كونها هى البنية الأساسية لمعرفة الشخصية والهوية الإنسانية، وهذا يفرض على الجميع السعى الجاد لمعرفة وإدراك لغات الآخرين، إذا كنا نريد معرفة أى شعب أو أمة، مع ملاحظة أن كل أمة تمتلك إمكانيات عديدة في

لغتها.

وطالب وزير التعليم في كيرالا، خلال الجلسة الافتتاحية للمؤتمر الدولى التاسع، الذى يعقده قسم اللغة العربية بجامعة كيرالا، ويستمر حتى غد الأربعاء، برئاسة أمينه العام د. تاج الدين المنانى، بضرورة تعزيز البحوث والدراسات في مجال اللغة العربية وتطبيقها عملياً على أرض الواقع، خاصة وأنها في العصر الراهن لدينا الكثير من الأبحاث العلمية في الهند، على أن يتم تطبيقها وتفعيلها في الميادين اللغوية المختلفة وتطبيقها عملياً، داعياً مسئولى مثل هذه المؤتمرات لتناول القضايا اللغوية العربية وأهميتها في مجال البحوث والدراسات لتعميق المفاهيم.

وعبر عن تهانیه الخالصة لقسم اللغة العربية بالجامعة لنجاحه في عقد هذا اللقاء الدولى بشكل سنوى مستمر.

طريق الفهم

كان المؤتمر قد افتتح بتلاوة آيات من سورة «الشمس» بصوت جميل للطالب «أجمل الدين»، ورحب د. السيد نوشاد- منسق المؤتمر- بالحضور، مقترحاً توقيع اتفاقات علمية بين جميع المتخصصين والمسؤولين عن مراكز ومعاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها، خاصة في العالم العربى والإسلامى، وبين جامعة كيرالا، لتحقيق مزيد من النجاح والتفوق، والفهم الصحيح للإسلام الحنيف.

من جانبه، اشار د. فيرامانيكاندان- نائب شيخ الجامعة- إلى أن العالم اليوم يشهد إقبالا متزايداً على تعلم «العربية»، وفي ولايتنا تحديداً، كون وجود عدد

كبير من المسلمين، ثم إن العلاقات مع الدول العربية قوية ومهمة، مما يفرض علينا تعليم العربية، ولذا نجدها في أكثر من جامعة هندية، مؤكداً أن مثل هذه المؤتمرات تعمق وتوطّد العلاقات مع المتخصّصين بما يخدم العملية التعليمية، والعلاقات بين الشعوب العربية.

وألقى د. عبدالله عبدالرحمن أحمد- مدير مركز تعليم العربية لغير الناطقين بها، بدولة قطر- كلمة حول أهمية تعليم العربية واتباع الأساليب العلمية الحديثة لجذب هذه الفئة المستهدفة بالترغيب وتيسير توصيل المعلومة العربية بعيداً عن التعقيدات التي تنفرهم من تعلّم العربية.

مناقشات حيوية

واستُكمِلت جلسات المؤتمر، في يومه الثاني حيث شهد مناقشة قضايا: صعوبات تعلم اللغة العربية، د. خديجة فرحان، جامعة زايد بالإمارات، تعلم اللغة العربية باللعب، عبدالرحيم آيت بارة، مركز الحسينية بليدة الجزائر، دور تقنيات العصر الرقمي في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية (الشبكة العنكبوتية أمودجاً) زويد الزايدى من السعودية، تَوْظِيفُ بَعْضِ مَعَايِرِ المَجْلِسِ الأوروپيِّ لِتَعْلِيمِ اللُّغَاتِ والمَجْلِسِ الأَمْرِيكِيِّ أَكْتَفِلَ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا (دراسة نظريّة تطبيقيّة) زكريا كساب، صعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، هيفاء رشيدة تكارى من الجزائر، تدريس مُكوّن المفردات باستخدام المهارات اللغوية: المحادثة والاستماع والكتابة، الدرس الرابع من كتاب «الكتاب في تعلم العربية» لكريستن

بروستاد ومحمود البطل وعباس التونسي نموذجاً، لهياني حامد بجامعة الأخوين المغربية، فاعلية تدريس النص الأدبي للرفع من الكفاءة اللغوية لدى طلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها، محمد أحمد عبد الله، جامعة قطر، تعليمية مهارة القراءة لدى متعلمي العربية غير المواطنين بين النظرية والتطبيق، مسعود غريب من الجزائر، العامية وأثرها في نجاح الجانب الوظيفي للغة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، أُسَيْد جَمِيل أبو ريدى من فلسطين، التداولية المعرفية ودورها في وضع منهجية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمر بلخير وفريد بوطابة من الجزائر، درجة تطبيق المعايير المهنية للتعليم لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية، محمد عبود موسى الحراشنة، واقع تدريس المحكية الفلسطينية في جامعة بيرزيت بفلسطين، على خواجه، استخدام التكنولوجيا ودمجها في العملية التعليمية، عمر الخرابشة من الأردن، أثر تدريس العلوم الشرعية في تعليم اللغة العربية، إبراهيم الديبو من تركيا، المشكلات اللغوية وتحليلها عند طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة أديامان (التركية) عبدالله الطويل، تعليم اللغة العربية للناطقين بالفارسية (دراسة علي طرق التعليم) أكرم روشن فكر من إيران، تعليم البلاغة مقامياً براجماتياً لغير الناطقين بها، منال النجار، جامعة تبوك بالسعودية، لغة التفكير في التراث العربي، أحمد زغمى من الجزائر، أثر النحو في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، زهور صادق من إيران، تعريف المصطلح النحوي وتأثيره في تدريس القواعد النحوية لغير الناطقين باللغة العربية، قاصد مرباح بلخير من الجزائر.

٤. تصميم مَوْحَد لتعليم وتعلُّم «العربية» لغير الناطقين بها بختام مؤتمر جامعة كيرالا الهندية

تصميم مَوْحَد لمهارات تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتزويد الحضور لقسم اللغة العربية بجامعة كيرالا بما لديهم من معلومات حول مراكز تعليم العربية في العالم أجمع.

وشدّد د. إسلام إصلاحي- عميد كلية اللغات بجامعة جواهر لال نهرو- على ضرورة إبلاغ الحكومات العربية والإسلامية بأن غير العرب يواجهون مشكلات كثيرة خلال دراساتهم وتعلّمهم العربية، مما يفرض عليهم العمل على تذليلها والمساعدة في توفير ما يلزم من إمكانيات لنشر العربية بين غير الناطقين بغيرها، علاوة على التأكيد بضرورة تحدث العرب أنفسهم وقبل غيرهم باللغة العربية حتى يكونوا قدوة ومُعَلِّمين لهم.

لغة عزيزة

وأشار د. تاج الدين المناني، رئيس قسم اللغة العربية، امين عام المؤتمر، إلى ان العربية تحظى بشرف ارتباطها الديني الذي يجعلها عزيزة على المسلمين، وما للحضارة العربية والإسلامية من أثر تركت بصماته واضحة على مسيرة الحضارة الإنسانية، وقد ربطت العلاقات الوثيقة بين الهند والبلاد العربية- شعوبا وحكومات- ولا تزال تقوى يوما بعد يوم، في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والصناعية، مما يجعل لدراسة العربية دورا مهما في تمكين وتحسين وتعميق هذه العلاقات والروابط.

أضاف د. المناني: وقد قطعت ولاية كيرالا شوطا كبيرا في هذا المضمار، علما بأنها هي الولاية الهندية الوحيدة الأكثر اهتماما باللغة العربية دراسة وتدرّيسا وبحثا،

اختتمت فعاليات المؤتمر الدولي التاسع لقسم اللغة العربية بجامعة كيرالا بجنوب الهند، والذي عقد في الفترة ما بين ١٣- ١٥ فبراير الجاري، تحت عنوان «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.. توقعات وتحديات» وسط مشاركة دولية واسعة لأكثر من ٨٠ متخصصا في اللغة العربية وآدابها، من مختلف دول العالم، برعاية الوزير الأعظم لولاية كيرالا (Oommen chandy) ووزير التربية والتعليم د. سي رويندرناد، وإشراف د. رادها كريشان- شيخ الجامعة- ونائبه د. فيرامانيكاندان.

وتلى التوصيات د. محمد الحراحشة- عميد كلية التربية بجامعة آل البيت بالأردن- وتمثلت فيما يلي: تشكيل فريق بحثي من المتخصصين لإجراء دراسة ميدانية تُشخّص مشكلات الدارسين بقسم اللغة العربية بكيرالا، والعمل على حلّها وتذليل الصعاب والتحديات التي تواجههم، العمل على إنشاء صفحة إلكترونية للدراسات المختصة باللغة العربية للناطقين بغيرها، إبرام اتفاقات شراكة وتعاون بين جامعة كيرالا والجامعات والمعاهد والمراكز العربية والإسلامية العاملة في نفس المجال، والتوصية بعرض نموذج لتجارب الآخرين، كالصينية واليابانية وغيرهما، في تعلم اللغات، ضمن المؤتمر القادم.

وطالب الخبراء بالاهتمام بإعداد وتأهيل المُعلِّمين والمُدَرِّسين القائمين بالعملية التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ومواكبتهم بمستحدثات العصر وما يستجد من تعليم وتعلُّم العربية ومهاراتها، والعمل على

بإدراكنا بواجبنا تجاه لغتنا العربية الحبيبة يمكننا جميعاً أن نُحسّن حال التعليم العربى العالى فى الهند، مع ثقتى الكاملة بأن الفرص ما زالت متاحة للمهرة والمتقنين، ومتفائل بأن الوضع سيتحسن إن شاء الله.

التجربة الصينية

كان اليوم الثالث والأخير للمؤتمر قد بدأ بمناقشة: التجربة الصينية فى تعليم اللغة العربية- معهد اللغات العالمية بنينغشيا نموذجاً، عوالى نصيرا ومختار يمانى من الجزائر، تفعيل برنامج الكورت للتفكير الإبداعى فى تعلم اللغة العربية، سندس إسماعيل محسن، من العراق، تدريس المهارات اللغوية فى ضوء النظرية التواصلية: استراتيجيات وتقنيات حديثة، مولاى محمد علوى من المغرب، استخدامات وسائل الإعلام السمعية البصرية فى نشر لغات العالم - مقارنة بين القنوات: نيل تى فى التعليمية، روسيا اليوم وسي سي تى فى صين، مليكة بخارى من الجزائر، رصد لصعوبات تعلم اللغة العربية لأبناء الجالية المغتربة فى أوروبا: التجربة الجزائرية نموذجاً، أجاجوانى ماها، تعلم العربية بين مسلك الفصحى وشعاب العاميات واللهجات، طباب نجى من تونس، الاستراتيجيات الجديدة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، محمد الحسن بلال من جامعة أم درمان السودانية، عوائق تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دارين همهوم من عمان، مشكلة المناهج الدراسية الخاصة بتعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها «مدراس الأئمة والخطباء فى تركيا أمودجاً» دراسة نقدية، محمد نور النمر، من تركيا، الأمن اللغوى وسياسة تعليم اللغة العربية فى أفريقيا فى مواجهة تحديات العولمة، حنان المبروك، جامعة مصراتة الليبية، أثر التدريس

إذ تُدرس منذ المرحلة الابتدائية كمادة أساسية حتى المراحل الجامعية، وعلى حساب الحكومة، ويبلغ عدد أساتذة العربية الذين يتقاضون مرتبات حكومية أكثر من ١٢ ألفاً.

واستعرض د. المنانى لبعض المشكلات والتحديات التى يواجهها الدارس الهندى للغة العربية وتتمثل فى: اختلاف اللغة العربية فى مخارج معظم حروفها وأصواتها عن نظائرها فى غير هذه اللغة، القواعد المختصة بالعربية التى هى غير مألوفة لغير الناطقين بغيرها، اختصاصها بأشكال وحركات خاصة بحروفها لا توجد فى اللغات الهندية، الإعراب الذى ليس له وجود فى سائر اللغات، ميزتها الخاصة بها من حيث طريقة أدائها وكتابتها من اليمين لليسر خلافاً لمعظم اللغات الهندية.

وأكد د. المنانى، أن حل كل هذه المشكلات يكمن فى نقاط محددة تتمثل فى: السعى لإقامة روابط كثيفة وقوية مع الناطقين بالعربية، مهما ندرت الفرص، إقامة التواصل والترابط بين أساتذة العربية بصفة منتظمة عبر الإنترنت واللقاءات الجماعية من خلال الندوات والمؤتمرات، إيجاد فرص للأساتذة للتدريب فى الجامعات العربية لفترات قصيرة وتحديث معلوماتهم بصفة منتظمة، محاولات جماعية لاستيراد أهم الكتب والإصدارات بالعربية ومشاطرتها معاً، وتدريب الطلبة على الكمبيوتر وإدخال مواد أخرى فى المقرر الدراسى بما يؤهلهم للحصول على العمل، مع ضرورة تبنى العربية كموضوع نُحِبّه ونعشقه وكجمال حيوي وقادر على مجازاة تطورات العصر، ولذا يجب أن يُظهر أصحابها البراعة والأناقة والديناميكية والرؤية التفاؤلية بدلا من الخمول والذبول والشعور بمُرْكَب النقص، لأنه

باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم المعززة بالكمبيوتر في اكتساب طلاب كلية الشريعة الناطقين بغير العربية لمفاهيم أصول الفقه في جامعة القصيم، حسن محمد، الاستراتيجيات الحديثة التي وضعها علي محسن البرواني في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة السواحيلية في شرق أفريقيا، صالح محروس، جامعة بنى سويف، الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أشرف السيد سالم، من السعودية، دراسة مفرداتية للنصوص القرائية في الكتب المدرسية المستوى الثاني بالمغرب، إسماعيلي يوسف، اللغة العربية، مفهوم المقطع ودوره في تعليم القراءة والكتابة، عبداللطيف عزمري، من الجزائر، تعليم العربية للناطقين بغيرها عبر استثمار الآلية القرآنية، الفارس على، جامعة زايد الإماراتية، واقع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بين إكراهات الواقع وأجراًة حلول المستقبل، سماعيل لاسرى، جامعة الملك محمد الخامس المغربية، تعليم الحروف العربية للناطقين بغيرها - دراسة مقارنة بين كتابي «ألف باء» و«أهلا وسهلا» سليمانى مولاي على، من المغرب، تعليم اللغة العربية الفصحى- المهارات والصعوبات، سيهان محمد من تركيا، تصور مقترح لتضمين القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، عبدالناصر عثمان، جامعة أم القرى بالسعودية، بعض التحديات التي تجابه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عبد رب الرسول سليمان، جامعة الأزهر، العمق الاستراتيجي لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء مناهج التحليل اللغوي الحدائي، حسين عمر دراوشه من غزة، تعليم مهارة التعبير لغير الناطقين باللغة العربية، بقادر عبدالقادر من الجزائر، تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.. بين

إرهاصات الواقع وأفاق المستقبل- دراسة في خصائص وأسس اللغة العربية، محمد عيوط من المغرب، الاستراتيجيات والآليات المعرفية لاكتساب مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، فاطيما زهرا، من الجزائر، واستعرض الزميل مصطفى ياسين- نائب رئيس تحرير عقيدتي- «العربية» لغير الناطقين بها.. بين التقديس والتحديث.. تجارب صحفية».

5. خبراء تعليم العربية لغير الناطقين بها: القرآن الكريم.. خير وسيلة لإتقان اللغة

«تحدّيات "العربية".. مع أهلها و"العجم": العرب لا يفهمون لغتهم.. وغيرهم يتحدث الفُصحى بطلاقة!! الخبراء: القرآن.. خير وسيلة لتعلّم اللغة بإتقان د. تاج المناني: "العربية" لها قداسة دينية.. وجذور حضارية»

طالب خبراء ومسئولو تعليم «العربية» لغير الناطقين بها، بضرورة تشكيل فريق بحثي من المتخصصين لإجراء دراسة ميدانية تُشخّص مشكلات الدارسين للغة العربية، والعمل على حلّها وتذليل الصعاب والتحديات التي تواجههم، والعمل على إنشاء صفحة إلكترونية للدراسات المختصة باللغة العربية للناطقين بغيرها، وأهمية إبرام اتفاقات شراكة وتعاون بين الجامعات والمعاهد والمراكز العربية والإسلامية والأجنبية العاملة في هذا المجال.

وشدّدوا على ضرورة الاهتمام بإعداد وتأهيل المُعلِّمين والمُدّرِّسين القائمين بالعملية التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ومواكبتهم بمستحدثات العصر وما يستجد من تعليم وتعلّم العربية ومهاراتها، والعمل على تصميم موحّد لمهارات تعليم العربية لغير الناطقين بها.

نفسه وهو: ما الهدف الرئيس لتعلّم العربية؟ ومن أين نبدأ مع الناطقين بغيرها؟

مسئولية العرب

وشدّد د. أسلم إصلاحى- عميد كلية اللغات بجامعة جواهر لال نهرو- على ضرورة إبلاغ الحكومات العربية والإسلامية بأن غير العرب يواجهون مشكلات كثيرة خلال دراساتهم وتعلّمهم العربية، مما يفرض عليهم العمل على تذليلها والمساعدة في توفير ما يلزم من إمكانيات لنشر العربية بين غير الناطقين بغيرها، علاوة على التأكيد بضرورة تحديث العرب أنفسهم وقبل غيرهم باللغة العربية حتى يكونوا قدوة ومُعَلِّمين لهم.

وضرب د. إصلاحى مثلا بما حدث معه خلال دراسته للدكتوراه لمدة عامين في مصر، حيث عانى كثيرا في فهم اللغة العامية، وكان يُنظر له باعتباره غريبا لمجرد أنه يتحدث العربية الفصحى!

لغة عزيزة

من جانبه، أشار د. تاج الدين المناني، رئيس قسم اللغة العربية، بجامعة كيرالا- إلى ان «العربية» تحظى بشرف ارتباطها الدينى الذى يجعلها عزيزة على المسلمين، وما للحضارة العربية والإسلامية من أثر تركت بصماته واضحة على مسيرة الحضارة الإنسانية، وقد ربطت العلاقات الوثيقة بين الهند والبلاد العربية- شعوبا وحكومات- ولا تزال تقوى يوما بعد يوم، في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والصناعية، مما يجعل لدراسة العربية دورا مهما في تمكين وتحسين وتعميق هذه العلاقات والروابط.

أضاف د. المناني: وقد قطعت ولاية كيرالا شوطا كبيرا في

كانت جلسات المؤتمر الدولى التاسع الذى عقده قسم اللغة العربية بجامعة كيرالا، بجنوب الهند، قد شهدت مناقشات ساخنة ومُحزنة حول تعليم العربية لغير الناطقين بها، والمشكلات التى تواجههم، خاصة وأن العرب يتحدثون بالعامية ويجهلون الفصحى!

حيث تساءل يوسف على- مرحلة الماجستير:- أى طريقة علينا التعلّم بها، هل العربية الفصحى أم الفصيحة أم العامية الدارجة؟ خاصة وأن كثيرا من العرب لا يتكلمون العربية الفصحى في الوقت الذى يُطالبوننا بها! فنحن في كيرالا لدينا لغة عامية ومع ذلك نفهم الفصحى، وعلى العكس منّا تماما فالعرب لا يفهمون الفصحى؟!

المشكلات النحوية

يتفق معه محمد رفيق، مُحَدِّدا معاناتهم في: المشكلات النحوية والتشكيلية، تعلّمًا وحديثًا، وطلب النصيحة للخروج من هذه المشكلة التى تُثقل عقبة أمام كل الدارسين والمتعلّمين للعربية وهم غير ناطقين بها؟

ويشكو محمد على، من تكدّس الحصة التعليمية للغة العربية بالعديد من المهارات والممارسات المختلفة مثل: الصرف، النحو، الأدب، البلاغة، في آن واحد، وهذا شئ ثقيل على غير الناطقين بالعربية، يجب مراعاته، الأكثر من هذا أننا عقب الحصول على الشهادة «العربية» لا نستطيع التحدّث بها، فما هو الحل؟

يؤيِّده د. محمد الشافعى- المحاضر بقسم اللغة العربية بجامعة كيرالا- قائلا: كل هذه التساؤلات تدفعنا لضرورة الإجابة عن السؤال الذى يفرض

هذا المضمار، علما بأنها هي الولاية الهندية الوحيدة الأكثر اهتماما باللغة العربية دراسة وتدرّسا وبحثا، إذ تُدرس منذ المرحلة الابتدائية كمادة أساسية حتى المراحل الجامعية، وعلى حساب الحكومة، ويبلغ عدد أساتذة العربية الذين يتقاضون مرتبات حكومية أكثر من ١٢ ألفا.

مشكلات الدارسين

واستعرض د. المناني لبعض المشكلات والتحديات التي يواجهها الدارس الهندي للغة العربية وتتمثل في: اختلاف اللغة العربية في مخارج معظم حروفها وأصواتها عن نظائرها في غير هذه اللغة، القواعد المختصة بالعربية التي هي غير مألوفة لغير الناطقين بغيرها، اختصاصها بأشكال وحركات خاصة بحروفها لا توجد في اللغات الهندية، الإعراب الذي ليس له وجود في سائر اللغات، ميزتها الخاصة بها من حيث طريقة أدائها وكتابتها من اليمين لليسر خلافا لمعظم اللغات الهندية.

وأكد د. المناني، أن حل كل هذه المشكلات يكمن في نقاط محددة تتمثل في: السعي لإقامة روابط كثيفة وقوية مع الناطقين بالعربية، مهما ندرت الفرص، إقامة التواصل والترابط بين أساتذة العربية بصفة منتظمة عبر الإنترنت واللقاءات الجماعية من خلال الندوات والمؤتمرات، إيجاد فرص للأساتذة للتدريب في الجامعات العربية لفترات قصيرة وتحديث معلوماتهم بصفة منتظمة، محاولات جماعية لاستيراد أهم الكتب والإصدارات بالعربية ومشاطرتها معا، وتدريب الطلبة على الكمبيوتر وإدخال مواد أخرى في المقرر الدراسي بما يؤهلهم للحصول على العمل، مع ضرورة تبني العربية

كموضوع نُحِبُّه ونعشقه وكمجال حيوي وقادر على مجاراة تطورات العصر، ولذا يجب أن يُظهر أصحابها البراعة والأناقة والديناميكية والرؤية التفاؤلية بدلا من الخمول والذبول والشعور بمُرْكَبِ النقص، لأنه بإدراكنا بواجبنا تجاه لغتنا العربية الحبيبة يمكننا جميعا أن نُحسِّن حال التعليم العربي العالی في الهند، مع ثقتي الكاملة بأن الفرص ما زالت متاحة للمهرة والمتقنين، ومتفائل بأن الوضع سيتحسن إن شاء الله.

التعلّم بالقرآن

ودعا د. فارس على- الأستاذ بكلية دار العلوم جامعة القاهرة، وجامعة زايد بالإمارات- إلى تعليم العربية عن طريق الاستشهاد بالآيات القرآنية، لتسهيل الفهم والتعلّم، لأن الطالب إذا كان لديه مخزون معرفي وثقافي، خاصة الديني، فهذا يساعده بل يُرسِّخ لديه النطق السليم والإدراك الجيد لأصول وقواعد اللغة العربية.

اتفقت معه د. فاطمة الزهراء- من الجزائر- مشيرة إلى أن الآيات القرآنية كفيّلة بتعليم العربية الفصحى، سليمة القواعد والمبادئ، حتى وإن لم يكن المتعلّم مسلما.

في حين شدّد د. أحمد الجنادة- أردني، بجامعة زايد بالإمارات- على أهمية «الاستماع» الجيد لكل ما يُنطق أو يُتحدّث به عربيا، فمن خلال تكرار وتعوّد الأذن على الكلمات العربية، يستطيع المتعلّم النطق الصحيح.

قواعد التقويم

وإن كان بعض المتخصصين لا يرون ضرورة للتركيز على الالتزام بالقواعد النحوية- مثل د. دارين هموم،

تونسية، بجامعة السلطان قابوس- على الأقل في المراحل الأولى للدارسين من غير الناطقين بالعربية، إلا أن البعض الآخر يُشدد على ضرورة الالتزام بتلك القواعد، باعتبار أن التأسيس الصحيح واجب منذ البداية، فتقول د. آسيا بنت عبد القادر- المغربية:- إذا تعلّم الطالب العربية بقواعدها وتشكيلاتها الصحيحة فهذا أفضل وأسهل لتقويم لسانه مرّة واحدة، خصوصا إذا ما تعلّمها بالآيات القرآنية.

أيام في.. ”خير الله“!

مصطفى ياسين

عشت أياما من أجمل أيام العمر، في ضيافة ”خير الله“ أو ما تُعرف حاليا بـ”ولاية كيرالا“ الواقعة جنوب الهند، والتي أطلق عليها العرب والمسلمون الأقدمون، الذين نزلوا على شواطئها في بحر العرب، هذا الاسم، نظرا لما تتمتع به من خيرات كثيرة وطبيعة خلّابة تُبهر كل ساكن فيها، فما بالنا بزائريها؟!

وكان البدء بالنسبة لي ”بُشرى خير“ فبمجرد وصولي مطار ”ترافاندرام“ بكيرالا، كانت حفاوة الاستقبال والكرم ”الحامى“ من قِبَل طلبة وأساتذة قسم اللغة العربية، الذى يطلّع سنويا بعقد مؤتمره الدولى للعام التاسع على التوالي، بعنوان ”تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.. توقّعات وتحديات“ حيث كانوا ينتظروننى في ”زمزم“ فوق في نفس المكان المَطْهَر والمُقَدَّس لدينا جميعا، ولكنه لم يكن سوى مطعم لتناول العشاء.

وتوالت البُشريات بالشعور ”الحميمى“ والدافئ مع أهل كيرالا جميعا، فلا يمكن للزائر أن يشعر بالغربة وسطهم، خصوصا إذا كان من أبناء الصعيد،

وتحديدا أسوان، وبدون مجاملة، شعرت وكأننى أسير في شوارع أسوان وألتقى بأهلى، فالشبه كبير جدا في كل شئ، ليس لون البَشَرَة فقط، وإنما في روح المحبة والابتنسامة والمرح والهدوء، حتى الارتفاعات والانخفاضات والمنحنيات في الطرق، وأشجار النخيل الباسقة، غير أنها تحمل ”الجوز“ بدلا من ”التمر“، والنهر، وهم يزدون بشاطئهم الساحلى على بحر العرب، وكثرة بحيراتهم التى تسير فيها بالمركب وسط غابة من الأشجار الجميلة والأصوات البديعة لأنواع مختلفة من الطيور، وسبحان الخالق الذى أبدع في خلقه، وأمدهم بأمطار غزيرة معظم أوقات العام تقريبا.

وكان من أكثر أسباب سعادتي، تلك الصحبة الطيبة من أبناء وأساتذة وطلبة جامعة كيرالا، الذين يتطوّعون بجهودهم ووقتهم للارتقاء بمستوى جامعتهم، وخدمة للغة الدين الحنيف والقرآن الكريم، فهم يعتبرون ذلك حِسْبَة في سبيل الله، خاصة وأن حكومة الولاية لا تدعمهم بأى نوع، مما يفرض عليهم الاعتماد على أنفسهم في كل شئ.

وهذا يجعلنى أطلب الحكومات والمسؤولين وأصحاب القرار والقادرين، بتقديم يد العون لهؤلاء وأمثالهم، تشجيعا لهم على مثابرتهم، وتدعيما لما يواجهونه من تحديات وعقبات، وتوفير متطلبات واحتياجات حاجاتهم المعاصرة.

”عربي مالا ليام“.. لغة مسلمى كيرالا!

سُكَّانها الذى يُقارب خُمس سكان العالم، فرغم ضخامة هذا العدد إلا أنه لم يُمثَل أية مشكلة بالنسبة للمسؤولين أو حتى السُكَّان أنفسهم، نفس الشئ بالنسبة للثروات والإمكانات الطبيعية، فهى ليست

بالثراء أو الوفرة الكثيرة، بل نجد الفوارق الشاسعة بين بعض الولايات أو المحافظات أو المدن والمناطق، بل في المنطقة الواحدة، وفي الشارع السكنى الواحد، نلاحظ تلك الفوارق الاجتماعية والثقافية والبيئية كذلك، ومع هذا، فقد جعل "الهنود" من تلك الفوارق نوعاً من الثراء والتنوع الذى يصنع "موزاييك" من نوع خاص، يختلط ويمتزج فيه الجميع لصناعة مجتمع متميز في كل شئ.

وأهم ما يتميز به، ذلك التنوع الدينى الفريد، فتجد المعبد البوذى أو الهندوسى، لأتباع الديانة الأكثر والأوسع انتشاراً، بجوار المسجد لأتباع الدين الإسلامى، وبجوارهما الكنيسة لأتباع الدين المسيحى، حتى وسط البحيرات والأنهار والأدغال، تجد هذا التجاور الجميل، الذى يبين التماسك والترابط المجتمعى حول فكرة الدين، أو أتباع إله، على اختلاف تلك الآلهة.

هذا فضلاً عن أتباع الديانات أو المعتقدات أو الفلسفات الأخرى، فكل شخص حرّ فيما يعتقد أو يؤمن، ولا دخل لأحد في توجيه الآخر نحو عقيدة أو معتقد بعينه، والجميع يخضع لدستور وقانون واحد، يُساوى بين الجميع، بلا تفرقة أو تمييز على أساس دينى أو عرقى.

وفيما يتعلّق بالمسلمين المتواجدين في الهند عامة، وولاية كيرالا خاصة، والتى زرتها مُشاركاً في المؤتمر التاسع لقسم اللغة العربية بجامعة كيرالا، فتجدهم أكثر تمسّكاً واعتزازاً بدينهم، من كثيرٍ من المسلمين في البلاد الإسلامية ذاتها! فرغم الصعوبات والتحديات التى يواجهونها، وهى ليست سياسية ولا قانونية، بل لغوية أو غياب وقلة الدعاة والوعاظ، فإنهم يتشبّهون بكل ما هو إسلامى أو عربى، وأكثر تحديداً

كل ما هو مصرى أزهرى، لمزيد من الفهم الصحيح للدين الحنيف والتقرب إلى الله تعالى.

فهم يحرصون على التمسّك بالأسماء ذات الإحياءات والدلالات الدينية، مثل: تاج الدين، وهو الأكثر انتشاراً، تيمناً بملك مليبار وهى بجنوب الولاية وأول من استقبلت المسلمين الوائل، ويُسمّى الملك "تساريمان بيرمال" وقد أسلم في عهد النبى صلى الله عليه وسلم وسمّاه "تاج الدين" وأسماء أخرى مثل: تنزيل، سبحان، أفضل الدين، تاج الدين، وغيرها من الأسماء الجميلة.

كما يتفنّنون في إيجاد وإحياء المناسبات والمهرجانات الدينية التى تُرسّخ العقيدة في نفوس الجميع، وخصوصاً النشء الصغير، لربطهم بدينهم، وتنشئتهم على أتباع منهج السلف الصالح، المُستمد من القرآن الكريم والسنة النبوية المُطهّرة، فهم مُحِبّون ومُعزّمون بتريديد الأناشيد والتواشيح التى تُبرز الفضائل والخصال الأخلاقية المُحمّدية، وما يزيدها جمالاً وتألقاً، ترديدها بلغتهم المحلية "مالاليام" فنسمعها وكأنها أنغام موسيقية مُبهّرة، وقد زادوها تدبّيراً وتعريباً، بأن استحدثوا لغة "عربى مالاليام"، وهى لغة تُكتب بالحروف الأبجدية العربية لكنها تُنطق بلغة "مالاليام".

ولا يستطيع المسلم إلا أن يُجلّ إخوانه في كيرالا الهندية، ويقف لهم باحترام وتوقير شديدين، لما يقومون به من تمسّك بفضائل الدين الحنيف، وحرص على إظهار إسلامهم بشتى الطرق الكريمة، دون جرح أو مساس بمشاعر أحد من جيرانهم أتباع الأديان الأخرى، فهذا هو المسلم الحق الذى وصفه سيّدنا رسول الله صلى الله عليه وسلم بأنه "مَنْ سَلِمَ

الناس من لسانه ويده“

المغربية، محمد نور النمر، من تركيا، هشام اللبناني، وغيرهم.

يحرص عليه مسلمو كيرالا الهندية: مهرجان الثقافة المليبارية.. للحفاظ على الهوية الإسلامية

وتلا الطالب ”فواز“ الآية القرآنية ”ربنا ظلمنا أنفسنا وإن لم تغفر لنا وترحمنا لنكونن من الخاسرين“ بصوت الأناشيد، وألقى الطفل ”أفضل“ أغنية تعبر عن فضل الرسول ومدحه والعقبات والتحديات التي واجهته في سبيل نشر الإسلام، واستكمل الطالب ”تنزيل“ المديح النبوي، وقاسمتها المديح، الطالبة ”سبحان“، وقام فريق من الأطفال بإلقاء أنشودة ”عربانا“ وتحكى تاريخ دخول العرب والإسلام إلى ولاية ”كيرالا“ التي أطلق عليها المسلمون بلاد ”خير الله“ لكثرة خيرات الله ونعمه على أهلها، ولتُلاحظ أسماء المسلمين، فكلها تجسيد وتعبير عن معان دينية جميلة.

اختلاط الثقافات

ويشير د. نوشاد- المحاضر بقسم اللغة العربية- إلى أن هذه الثقافة تنتشر في جنوب كيرالا التي تضم ٤ محافظات أو أقاليم، ويسكنها غالبية مسلمة، وقد جاءها العرب والمسلمون الأوائل التجار فاتخذوها معبرا، وتم تحريف الكلمة من ”معبر“ حتى أصبحت ”مليبار“، وتختلط فيها الثقافة المسلمة مع الثقافات المحلية الأخرى، وإن كانت هناك عادات ”هندوكية“ خالصة لكن في معظمها اختلطت بالمسلمة وتأثرت بها.

الاستقبال بالزجيل!

وتعود هذه الثقافة- كما يقول د. محمد الشافعي وافي، المحاضر بقسم اللغة العربية بجامعة كيرالا- إلى عصر ملك مليبار ”تساريمان بيرمال“ الذي أسلم في

يحرص مسلمو ولاية كيرالا، بجنوب الهند، على التمسك بهويتهم المسلمة في كل مناحي حياتهم المعيشية، من الملبس والمأكول وحتى عادات وتقاليد وقيم الإسلام الحنيف في الاحتفالات والزواج والموايد وكذا الوفاة.

ولغرس هذه القيم في الناشئة الصغيرة، يُقيمون الاحتفالات في كل المناسبات الدينية المختلفة ليتعلم الأبناء ما ورثه الآباء من الأجداد، وأبرز ما يُنظّمونه لذلك هو المهرجان السنوي المعروف بـ ”مهرجان الثقافة المليبارية المسلمة“ والذي يستعرضون فيه كافة أشكال ومناحي العادات والتقاليد والقيم الإسلامية التي تتوارثها الأجيال.

واتخذ المهرجان هذا العام طعما ومذاقا فريدا- كما يصفه د. تاج الدين المناني، رئيس قسم اللغة العربية بجامعة كيرالا- نظرا لحضور وفد المشاركين في المؤتمر التاسع للغة العربية والذي يعقده القسم سنويا، حيث اندمجوا في فعاليات المهرجان، وشاركوا مسلمي كيرالا احتفالاتهم.

افتتح المهرجان بآيات من الذكر الحكيم للطالب ”أجمل الدين“، ثم أنشد قصيدة بعنوان ”الطريق إلى الجنة“، وأعقبه د. سليمان بن سيف الغنّامي- أستاذ مناهج التربية، جامعة السلطان قابوس- بأنشودة ”طلع البدر علينا“، وشارك بعض الضيوف في الفعاليات بفقرات متنوعة، مثل: نجلاء البيطار السورية، دارين همهوم التونسية، آسيا عبدالقادر

«عربي مالايالم» لغة مسلمي كيرالا!

مازال حديثي موصولاً عن رحلتى إلى الهند، تلك الدولة «شبه القارة» لاتساع رقعتها وضخامة عدد سُكَّانها الذى يُقارب خُمس سكان العالم، فرغم ضخامة هذا العدد إلا أنه لم يُمثَل أية مشكلة بالنسبة للمستولين أو حتى السُكَّان أنفسهم، نفس الشئ بالنسبة للثروات والإمكانات الطبيعية، فهى ليست بالثراء أو الوفرة الكثيرة، بل نجد الفوارق الشاسعة بين بعض الولايات أو المحافظات أو المدن والمناطق، بل فى المنطقة الواحدة، وفى الشارع السكنى الواحد، نلاحظ تلك الفوارق الاجتماعية والثقافية والبيئية كذلك، ومع هذا، فقد جعل «الهنود» من تلك الفوارق نوعاً من الثراء والتنوع الذى يصنع «موزاييك» من نوع خاص، يختلط ويمتزج فيه الجميع لصناعة مجتمع مُتميّز فى كل شئ.

وأهم ما يُميّز به، ذلك التنوع الدينى الفريد، فتجد المعبد البوذى أو الهندوسى، لأتباع الديانة الأكثر والأوسع انتشاراً، بجوار المسجد لأتباع الدين الإسلامى، وبجوارهما الكنيسة لأتباع الدين المسيحى، حتى وسط البحيرات والأنهار والأدغال، تجد هذا التجاور الجميل، الذى يُبين التماسك والترابط المجتمعى حول فكرة الدين، أو أتباع إله، على اختلاف تلك الآلهة.

هذا فضلاً عن أتباع الديانات أو المعتقدات أو الفلسفات الأخرى، فكل شخص حرّ فيما يعتقد أو يؤمن، ولا دخل لأحد فى توجيه الآخر نحو عقيدة أو معتقد بعينه، والجميع يخضع لدستور وقانون واحد، يُساوى بين الجميع، بلا تفرقة أو تمييز على أساس دينى أو عرقى.

وفيما يتعلّق بالمسلمين المتواجدين فى الهند عامة،

عهد النبى صلى الله عليه وسلم وسَمَّاه النبى «تاج الدين»، وكان الصحابى مالك بن دينار، قد وصل جنوب كيرالا للتجارة وأخذ يُعلِّم أهلها الإسلام، وقد تأثروا بكرم الضيافة العربى حتى أنهم كانوا يستقبلون التجّار المسلمين بثمره «الزرجيل» وهى حلوة المذاق تُؤخذ كمشروب مُستخلص من العُشب لإزالة التعب وإراحة الجسم، وهذا تعبير عن الترحاب بالضيف.

تواصل حضارى

يلتقط خيط الحديث السيد علوى- باحث دكتوراه- قائلاً: وعن طريق هذه الفعاليات نتواصل مع الحضارة العربية الإسلامية، بعد أن تأثّرنا وأثّرنا فى العادات والقيم العربية والإسلامية، وبدأنا ندرس اللغة العربية منذ الطفولة ونتعلّم الحروف الأبجدية وأصبحت لدينا لغة خاصة بنا «عربي مالايالم» تُكتب بالحروف العربية لكنها تُنطق بلغة مالايالم، لأننا نواجه صعوبة فى العربية، ومن خلال ذلك تعلّمنا الأحكام والمبادئ الإسلامية، بل كان هذا ما مهّد دربا لنشر تعليم العربية فى بلادنا، وساعد فى ذلك أيضاً إلقاء الأناشيد والأغاني بهذه اللغة.

تعايش ومحبة

ويتدخل «سمير يم» و«سمير بى» طالبا ماجستير، واصفين المهرجان بأنه تعبير عن التعايش السلمى والمحبة بين المسلمين وباقي أهل كيرالا، خصوصاً الأغلبية الهندوسية، لدرجة أن العربية انتشرت بين أهل كيرالا وتأثر بها الجميع بل ويدرسونها ليتعرّفوا على ثقافتنا وحضارة الإسلام، وأكثر من هذا فإننا نتشارك فى المناسبات ونتراور فيما بيننا، وفى مدارسنا الابتدائية نشد «هياً هياً نحو المسجد.. ادخل ادخل صلى واعبد».

وولاية كيرالا خاصة، والتي زرتها مُشاركاً في المؤتمر التاسع لقسم اللغة العربية بجامعة كيرالا، فتجدهم أكثر تَمَسُّكاً واعتزازاً بدينهم، مِن كثيرٍ مِنَ المسلمين في البلاد الإسلامية ذاتها! فرغم الصعوبات والتحدّيات التي يواجهونها، وهى ليست سياسية ولا قانونية، بل لُغويّة أو غياب وقلة الدعاة والوعاظ، فإنهم يتشبّهون بكل ما هو إسلامى أو عربى، وأكثر تحديداً كل ما هو مصرى أزهرى، لمزيد من الفهم الصحيح للدين الحنيف والتقرب إلى الله تعالى.

فهم يحرصون على التمسك بالأسماء ذات الإحياءات والدلالات الدينية، مثل: تاج الدين، وهو الأكثر انتشاراً، تيمناً بملك مليبار وهى بجنوب الولاية وأول من استقبلت المسلمين الوائل، ويُسمّى الملك «تساريمان بيرمال» وقد أسلم في عهد النبى صلى الله عليه وسلم وسمّاه «تاج الدين» وأسماء أخرى مثل: تنزيل، سبحان، أفضل الدين، تاج الدين، وغيرها من الأسماء الجميلة.

كما يتفنّنون في إيجاد وإحياء المناسبات والمهرجانات الدينية التى تُرسّخ العقيدة في نفوس الجميع، وخصوصاً النشء الصغير، لربطهم بدينهم، وتنشئتهم على اتّباع منهج السلف الصالح، المُستمد من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهّرة، فهم مُحبّون ومُعزّمون بتريديد الأناشيد والتواشيح التى تُبرز الفضائل والخِصال الأخلاقية المُحمّدية، وما يزيدها جمالاً وتألقاً، ترديدها بلغتهم المحليّة «مالاليام» فنسمعها وكأنها أنغام موسيقية مُبهّرة، وقد زادوها تديّناً وتعريباً، بأن استحدثوا لغة «عربى مالاليام»، وهى لغة تُكتب بالحروف الأبجدية العربية لكنها تُنطق بلغة «مالاليام».

ولا يستطيع المسلم إلا أن يُجلّ إخوانه في كيرالا الهندية، ويقف لهم باحترام وتوقير شديدين، لما يقومون به من تمسك بفضائل الدين الحنيف، وحِرص على إظهار إسلامهم بشتى الطرق الكريمة، دون جرح أو مساس بمشاعر أحد من جيرانهم أتباع الأديان الأخرى، فهذا هو المسلم الحق الذى وصفه سيّدنا رسول الله صلى الله عليه وسلم بأنه «مَنْ سَلِمَ الناس من لسانه ويده».

رحلتى.. إلى الهند

تلقيت دعوة كريمة من د. تاج الدين المنانى- رئيس قسم اللغة العربية، بجامعة كيرالا الهندية- للمشاركة والتغطية الصحفية لمؤتمرهم السنوى الدولى الثامن، الذى يُعقد هذا العام تحت عنوان «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.. توقّعات وتحديات» فى الفترة من ١٣-١٥ فبراير الجارى، وأرسلت إليهم ورقة بحثية بعنوان «العربية لغير الناطقين بها.. بين التقديس والتحديث.. تجارب صحفية».

ومنذ تلقيت هذه الدعوة الكريمة، وأنا غير مُتأكّد من إمكانية مشاركتى وسفرى بالأساس إلى هذه الدولة، بل القارة، التى كثيراً ما قرأت عنها وما تحويه من عجائب وغرائب، وسعدتُ غاية السعادة بقُرب تحقّق أمنيّتى، ورؤيتى لما قرأته وشاهدته سينمائياً، واقفاً يتجسّد حقيقة ملموسة أمامى، وأحسستُ أن الله تعالى يُيسّر لى السفر، فكلّما ظهرت عقبة أمام تحقيقها، أجد التيسير فى أعقابها، بداية من المشاركة ذاتها والتى قام د. المنانى بتزليل الكثير من أمورها، حتى اللحظات الأخيرة، فقد كان مُصِراً على مشاركتى رغم العقبات والتحدّيات، ومعه قسم اللغة العربية وجامعة كيرالا ذاتها، مروراً بالكاتب الكبير جلاء جاب

الله- رئيس مجلس الإدارة ورئيس التحرير- الذى يسّر لى الكثير من الإجراءات، خصوصا المالية، وكان الختام مسكًا، بما قدّمه لى سعادة السفير الهندى بالقاهرة «سانجاي بتاتشاريا» من تيسير للحصول على التأشيرة، ومساعدة وتوجيهات وتشجيع أخصى وصديقى العزيز أحمد إبراهيم بالسفارة الهندية.

وسعادتى بهذه الرحلة لكونها تتجاوز مُهمّة العمل الصحفية أو العلمية إلى استكشاف عالم جديد، والتعرّف على شعب، بل شعوب رغم اختلافها فهى مُتّحدة متّفقة فى ذات الوقت، يتجاوز عددهم المليار نسمة، وتتعدّد معتقداتهم ولغاتهم بل ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومع ذلك يُقدّمون لكثير من الشعوب والأمم القدوة والمثل فى كيفية التعايش السلمى بين جميع الأفراد، فى صورة نموذجيّة للمواطنة الحقّة كما يجب أن تكون، فلا فرق بين أحد بسبب دين أو عرق أو لون، ثم هناك دستور وقانون يُطبّق بكل حزم وحسم، على الجميع بلا تفرقة أو استثناء أو مجاملة، وهذا ما دفع بالمجتمع الهندى قفزات للأمام.

ونحن، سواء فى مصر أو بلادنا العربية عامة، أحوج ما نكون لاقتباس «التجربة الهندية» فى التعايش الدينى والاجتماعى والاحتكام لدستور وقانون لا يُفرّق بين أبناء الوطن الواحد، وإن كانت مصر والهند فى ستينيات القرن المُتصرّم قد شهدتا تقاربًا وتعاونًا فى عدّة مجالات منها صناعة الطيارات، والعلاقات السياسية الخارجية التى أنتجت تكتّل دول عدم

الانحياز، بتعاون الزعيمين جمال عبدالناصر وجواهر لال نهرو، وثالثهما تيتو.

وإن كانت مصر قد تعثّرت لأسباب وظروف داخلية وخارجية، واستكملت الهند مسيرتها وتغلّبت على ظروفها وتحدياتها، فإن الفرصة مازالت ساحة أمامنا لاستعاضة ما فات، واللاحق بالركب، شريطة إخلاص النوايا وتصميم الإرادة، وأعتقد أن ما شهدته مصر عقب ثورتين عظيمتين، لديها استعداد ورغبة صادقة فى هذا الإطار، بل هى تسعى بالفعل نحو هذا الهدف.

وإن شاء الله، أحاول الاستفادة القصوى من هذه الرحلة، وأسعى لنقلها إليك عزيزى القارئ، من خلال ما يفيض علىّ به المولى عزّ وجلّ، فأكتبه وأسجّله بالكلمة والصورة، لأعرض صورة حيّة وواقعية عن عالم آخر، تفرض علينا الظروف والتحديات التوجّه نحوه، فكفانا «تغريبًا» أو توجّهًا نحو الغرب، ولنُجرب التوجّه «شرقًا» حيث الحضارات العريقة، فهى حضارات تتشابه كثيرا مع حضاراتنا، بثرائها وإنسانيّتها وقيمها وتقاليدها، وهذا ما عرفه أسلافنا قديما، فربط بينهم «طريق الحرير».

فما أحوجنا فى عالم اليوم لإعادة إحياء هذه العلاقات والروابط، خاصة وأن دول الشرق الأقصى جميعا تُرحّب، بل تتشوّق لمثل هذا التوجّه، فهل تتحقق هذه الأمنيات قريبا لبناء مستقبل وحياة جديدة، ونحن فى مرحلة «مصر الجديدة»؟!

كلمة الدكتور عبدالله عبد الرحمن

مدير مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها بمناسبة افتتاح المؤتمر الدولي التاسع

الذي تنظمه جامعة كيرالا حول:

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : توقعات وتحديات

المندرجة تحت هذا الحقل وكذلك أساليب التدريس التي يتبعها المعلم واستراتيجيات التعلم التي يستعين بها لبناء كفايته المعجمية والتواصلية، وهو ما أنتج حالة من حالات الفراغ البحثي التي سمحت باستبدال الخبرة الشخصية بالخبرة الأكاديمية ، واستبدال الشائع المألوف بالمستجد المستحدث، وقد اثمر هذا الوضع الملتبس عن خلط واضح في الرؤى الفلسفية والإجرائية المؤسسة لعملية تدريس اللغة العربية والمصاحبة لها، فظلت مناهج تدريس العربية للناطقين بغيرها مقيدة بأغلال الرؤى التقليدية بنظرتها السطحية وعدم وعيها بالفروق الجوهرية بين تقديم محتوى تعليمي للدارسين من أبناء اللغة العربية وآخرين لم يسمعوا أصوات هذه اللغة من قبل ولم يعتادوا على بنيتها المورفولوجية والتركيبية ولم يعايشوا بيئتها الاجتماعية ولم يحتكوا بثقافتها حتى صار من المألوف أن نرى الكتاب نفسه يدرس للناطقين بالعربية ولغير الناطقين بها، وفي احسن الحالات قد يكون الكتاب الموجه للناطقين بغيرها مشفوعا ببعض الترجمات التي تريح ضمير المصنف وترفع عنه شبهة عدم التفريق بي طبيعتي الدارسين، وقد تسبب هذا المأزق المزمن في عرقلة

أود بداية أن ارحب بكم جميعا باسمي شخصيا ونياابة عن المؤتمرين في رحاب جامعة كيرالا منوها بحضوركم الكريم ومشاركتكم الفاعلة في هذا المؤتمر الدولي التاسع الذي ينظمه قسم اللغة العربية بهذه الجامعة حول « تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات » والذي يتنزل في سياق تاريخي دقيق يشهد مفارقة على الصعيد العالمي والإقليمي حيث أن الطلب العالمي على تعلم اللغة العربية في تزايد ومراكز اللغة العربية في انحسار؛ ذلك أن معظم البلدان العربية (المصدر الأول لهذه اللغة تعلمًا وتعليمًا) تمر باضطرابات أمنية عاتية أملتتها أوضاع جيو سياسية متغيرة أدت إلى إغلاق العديد من المراكز المتخصصة في تدريس العربية للأجانب، وهو ما أسس ويؤسس لوضع مربك على مستويات الإقبال على هذه اللغة إن على مستوى المتعلمين وإن على مستوى المشتغلين بالتدريس والبحث في هذا التخصص.

لقد عانى حقل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من شح بالغ في البحوث النظرية والتطبيقية التي تعنى بمقاربة الأسس المنهجية للمؤلفات والبرامج

نشر العربية خارج حدودها العربية وأوصد كثيرا من الأبواب في وجه المتعطشين لتعلم لغة الضاد بوصفها أولا وقبل كل شيء لغة حياة.

ولعل جوهر هذه الإشكالية هو الجمود الفكري الذي ولده تصور متوهم ينزل تدريس العربية لغير العرب منزلة أدنى من منزلة تدريسها لأبنائها ومن ثم يغدو المنهج والمعلم وطرق التدريس واستراتيجياته التي تصلح للفريق الثاني صالحة بالضرورة للفريق الأول ، وهو منطق أثبتت النتائج هشاشة مرتكزاته ومجانبته للصواب إذ أن تغير الفئة المستهدفة من عملية التعلم يستلزم بالضرورة تغييرا مماثلا على مستوى الرؤى المنهجية خاصة في ظل ما توفره مستخلصات البحوث اللسانية الحديثة من أسس يمكن الاستناد إليها عند وضع مناهج متخصصة في مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها.

ثمة عوائق أخرى حقيقة بالدراسة والنظر والنقاش من قبلكم في هذا المؤتمر يعاني منها تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لعل أبرزها طبيعة المؤلف أو الكتاب المعتمد في التدريس، ذلكم الكتاب الذي غالبا ما يفتقر لعناصر التشويق والإثارة ، وهو ما انعكس سلبا على العديد من التجارب التي امتازت بوضوح إطارها المرجعي وجودة محتواها المعرفي ولكنها لم تلق النجاح الجديرة به نتيجة عدم العناية بالتفاصيل كالإخراج الفني وتنوع الأنشطة المصاحبة والاستجابة إلى التطورات النفسية والسلوكية للفئة المستهدفة والتناغم مع ما فرضته العولمة وتفرضه يوميا من قوانين أبرزها اختزال الزمان والمكان عبر ثورات معلوماتية واتصالية ، أعادت ترتيب أولويات عملية التعلم وأدواتها فأصبحت التطبيقات التكنولوجية في متناول الطالب الذي غدا هاتفه الذكي

قادرا على استيعاب مكتبات ورقية ضخمة بكاملها ومتمكنا من الحصول على المعلومة في ثوان معدودة، وهو ما يستدعي مواكبة هذه الوتيرة المتسارعة بمنهاج يجمع بين ثراء المحتوى وتشويقه ويوازن بين أهداف التعلم واهتمامات الطالب، ويجسر المسافة بين الحصيللة المعرفية ومتعة اكتشافها وممارستها.

إننا مدعوون لتكثيف جهودنا نحو تأسيس منهاج لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها يفيد مما أنتجته البحوث اللغوية في حقولها المتعددة ويضع نصب عينيه طبيعة اللغة التواصلية وهو يحدد أهدافه بوضوح ويصوغ محتواه بدقة ويؤسس لأنشطته المصاحبة بعيدا عن الأنماط التقليدية بوتيرتها الرتيبة ومظهرها المنفر، دون الإغفال عن عنصر التقويم الذي ينبغي أن يتسم بالشمول المتوازي مع شمولية طرائق التدريس واستراتيجياته المشدودة إلى هدف أعلى في الانتقال بالطالب من وضعية المستقبل السلبي إلى وضعية المشارك المنتج.

في سبيل الانتقال من مرحلة التشخيص إلى مرحلة العلاج يأتي هذا المؤتمر ليسهم في سد الفراغ في هذا الحقل المعرفي المهم وأنا على يقين أن الأبحاث القيمة المقدمة من قبلكم والتي لا شك سيثيرها النقاش والتداول ستسهم في تجاوز العديد من الإشكاليات فيما يتعلق بالعديد من القضايا المرتبطة بتدريس العربية للناطقين بغيرها كالبحث في واقع مناهج العربية المعاصرة للأجانب وتحديات تدريس اللغة العربية لوارثي اللغة ودور التقنيات التكنولوجية في الارتقاء بمستوى الدارسين ومعايير الكفاءة اللغوية وسبل تقويمها وغيرها من الموضوعات المندرجة

ضمن محاور المؤتمر الثرية.

ختاماً أتوجه بجزيل الشكر والعرفان لرئاسة جامعة كيرالا ولجنة المنظمة لهذا المؤتمر وعلى رأسها د. تاج الدين المناني على التنظيم الجيد وكرم الوفادة للضيوف المؤتمرين والشكر موصول كذلك من قبل

ومن بعد للباحثين على حضورهم ومساهماتهم الجادة التي ستجعل من هذا المؤتمر بإذن الله مؤتمراً ناجحاً ومتميزاً مع تمنياتي لهم بطيب المقام في هذا البلد المضيف هذه الجامعة الجميلة

تطور اللغة العربية للناطقين بغيرها بحث في :« تطور اللغة العربية في «كندا» « جامعة أوتاوا » نموذجاً.

أ.د. نجاة عبد الرحمن على اليازجي

أستاذ النحو والصرف بقسم اللغة العربية كلية الآداب - جامعة الطائف
المملكة العربية السعودية

تونس.

المقدمة

وقد أصبحت اللغة العربية مؤخراً ثالثاً اللغات المتحدثين بها في أوتاوا و غاتينو ٤٧,٤٢٥^(١) أي ما يفوق ٣٪ من عدد السكان البالغ ١,٢١٥,٧٣٥، حسب إحصاء عام ٢٠١١، ارتفع هذا العدد بشكل كبير خلال السنوات الأخيرة حيث كان قد بلغ ٣٠,٨٩٠ حسب إحصاء عام ٢٠٠٦^(٢).

ومن ملامح تطوير اللغة العربية في جامعة أوتاوا ، نجدها ترتبط في الوقت الحاضر، بمعاهدات واتفاقات مع جامعات عربية يجاوز تعدادها الأربعين اتفاقية تعاون وتبادل مع جامعات من المملكة العربية السعودية ، الكويت، سلطنة عُمان، العراق، لبنان، الأردن، تونس، المغرب، موريتانيا. ولا تقتصر الاتفاقات مع البلدان العربية، المذكورة، على جامعة واحدة، بل تضم مجموعة من الجامعات في البلد الواحد.

ذلك ، واني لآمل أن يكون في العناية بهذا الموضوع الذي لم أجد أحداً سبقني إليه ما يثري المكتبة العربية

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين ، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، وبعد : أصبح من الملاحظ أن الاهتمام بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يلقي الاهتمام الذي لم يكن في الحسبان، سيما والأحداث المثيرة التي أصبحت تدهش العالم كل وقت وحين، فرضت على الآخر الجاهل أو المتجاهل للغة العربية مجرد لغز يجب اقتحامه والإنصات إليه، لما أصبح له من دور في تغيير مجريات الأحداث، أنى كانت وكيفما كانت، ومن الملاحظ ان الغالبية من العرب الكنديين تعيش إما في مقاطعة أونتاريو أو كيبيك، في إحصاء ٢٠٠١ تعتبر مقاطعة أونتاريو موطن ٤٣٪ من السكان العرب في كندا، في حين يوجد ٣٩٪ في كيبيك و ٤٪ في كولومبيا البريطانية و ٣٪ يقيمون في نوا سكوشا.

وفقاً لتعداد السكان لعام ٢٠٠٦ بلغ عدد العرب الكنديين ٤٧٠٥٨٠ مواطن، أغلبهم منحدريين من الدول العربية التالية: لبنان، سوريا، مصر، العراق،

بالنافع ، وقد رأيت أن تكون خطته على النحو الآتي

مسلمين وغير مسلمين.

سبب اختيار الباحث لهذا الموضوع:

أهمية البحث:

إن أهمية هذا البحث تكمن في بيان أهمية تعلم اللغة العربية لدى غير العرب ، وبيان مدى تطور الدرس اللغوي في العصر الحديث في جامعات دولة كندا، وتوضيح الجهود المبذولة من قبل المؤسسات العلمية والجامعية والبحثية في المملكة العربية السعودية لدعم ونشر الدراسات العربية في الدول الغير ناطقه بها.

منهج البحث:

سأتبع إنشاء الله في هذا البحث المنهج التاريخي والوصفي التحليلي؛ (نموذجًا). أما منهجي في البحث فيمكن تلخيصه في الآتي: قسمت البحث إلى قسمين :

- ١- لمحة تاريخية موجزة عن دولة كندا .
- ٢- لمحة تاريخية موجزة عن دخول الإسلام لدولة كندا.
- ٣- لمحة تاريخية موجزة توضيح مراحل تدرج تعليم اللغة العربية بكندا.
- ٤- مراحل تطور الدراسات العربية بكندا "جامعة أوتاوا" نموذجًا" .
- ٥- الخاتمة وتشتمل علي نتائج البحث والتوصيات.

لمحة تاريخية موجزة عن دولة كندا (٣):

كندا بالإنجليزية (Canada) هي : دولة في أمريكا الشمالية تتألف من ١٠ مقاطعات وثلاثة أقاليم ، تقع في القسم الشمالي من القارة ، وتمتد

١- الرغبة في خدمة اللغة العربية.

٢- الرغبة في الإحاطة والإلمام بمكانة اللغة العربية لدى غير الناطقين بها .

٣- إعطاء لغتنا الام الحبيبة جزء من اهتمامنا عرفانًا بمكانتها ، والرفع من شأنها بين لغات العالم .

٤- قلة الأبحاث في هذا الموضوع .

تحديد مشكلة البحث:

بتقديم نبذه عن أهمية اللغة العربية بدولة كندا سوف أبدأ في بحثي هذا، من خلال التعرف على تأريخ دخول الإسلام واللغة العربية في كندا ، مراحل تعليم اللغة العربية فيها ، مدى الاقبال على تعلم اللغة العربية ، وتحول تدريس اللغة العربية من التعليم المدرسي إلى التعليم الجامعي ، وانتقال هدفه من الوفاء بمتطلبات المسلمين إلى تحقيق العائدات الاقتصادية .

أهداف البحث:

- ٥- تقديم نبذه تاريخيه عن دخول الإسلام والناطقين بالعربية لدولة كندا.
- ٦- توضيح مراحل تدرج تعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات الكندية.
- ٧- لمحة موجزة لتطور الدراسات العربية بكندا " جامعة أوتاوا " نموذجًا .
- ٨- بيان أهمية اللغة العربية لغير الناطقين بها

من المحيط الأطلسي في الشرق إلى المحيط الهادئ في الغرب ، وتمتد شمالاً في المحيط المتجمد الشمالي.

كندا هي البلد الثاني عالمياً من حيث المساحة الكلية ، كما أن حدود كندا المشتركة مع الولايات المتحدة من الجنوب والشمال الغربي هي الأطول في العالم.

أراضي كندا مأهولة منذ آلاف السنين من قبل مجموعات مختلفة من السكان الأصليين ، مع حلول أواخر القرن الخامس عشر بدأت الحملات البريطانية والفرنسية استكشاف المنطقة ، ومن ثم استوطنتها على طول ساحل المحيط الأطلسي .

تنازلت فرنسا عن ما يقرب من جميع مستعمراتها في أمريكا الشمالية في عام ١٧٦٣م بعد حرب السنوات السبع. في عام ١٨٦٧م ، مع اتحاد ثلاثة مستعمرات بريطانية في أمريكا الشمالية عبر كونفدرالية تشكلت كندا باعتبارها كياناً فدرالياً ذا سيادة يضم أربع مقاطعات.

بدأ ذلك عملية اتسعت فيها مساحة كندا وتوسع حكمها الذاتي عن المملكة المتحدة ، تجلت هذه الاستقلالية من خلال تشريع وستمنستر عام ١٩٣١م ، وبلغت ذروتها في صورة قانون كندا عام ١٩٨٢م ، والذي قطع الاعتماد القانوني لكندا على البرلمان البريطاني.

كما أن كندا دولة فيدرالية يحكمها نظام ديمقراطي تمثيلي وملكية دستورية حيث الملكة إليزابيث الثانية قائدة للدولة. الأمة الكندية أمة ثنائية اللغة حيث الإنكليزية والفرنسية لغتان رسميتان على المستوى الاتحادي.

وتعد كندا واحدة من أكثر دول العالم تطوراً، حيث تمتلك اقتصاداً متنوعاً وتعتمد على مواردها الطبيعية الوفيرة، وعلى التجارة وبخاصة مع الولايات المتحدة اللتان تربطهما علاقة طويلة ومعقدة.

وكندا عضو في مجموعة الدول الصناعية السبع ومجموعة الثماني ومجموعة العشرين وحلف شمال الأطلسي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ومنظمة التجارة العالمية ودول الكومنولث والفرنكوفونية ومنظمة الدول الأمريكية والأبيك والأمم المتحدة ، وتمتلك كندا واحداً من أعلى مستويات المعيشة في العالم حيث مؤشر التنمية البشرية يضعها في المرتبة الثامنة عالمياً.

اللغة :

في كندا لغتان رسميتان هما الإنكليزية والفرنسية، ثنائية اللغة الرسمية مذكورة في الميثاق الكندي للحقوق والحريات وقانون اللغات الرسمية ولوائح اللغة الرسمية؛ يطبق من قبل مفوض اللغات الرسمية.

تعامل الإنكليزية والفرنسية على قدم المساواة في المحاكم الفدرالية والبرلمان وجميع المؤسسات الاتحادية. للمواطنين الحق عند توفر الطلب الكافي بتلقي خدمات الحكومة الاتحادية بالإنكليزية أو الفرنسية، بينما يضمن للغات الأقليات استخدامهما في مدارسهم الخاصة في جميع المقاطعات والأقاليم.

كيف وصل الإسلام إلى كندا :

وصل الإسلام إلى كندا عن طريق الهجرة ، حيث بدأت في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي ، فسجل إحصاء السكان في كندا سنة ١٣٨٨ هـ - ١٨٧١م

(١٣) مسلماً ، ووصلت هجرات إسلامية إلى ولاية البرتا ، وولاية مانيتوبا ، وعاش المسلمون في مدنة ادمتون ولاك لابيئش ، وفي سنة ١٣١٩هـ - ١٩٠١م وصل عدد المسلمين في كندا بين (٣٠٠-٤٠٠) نسمة ، وكان المسلمون المهاجرون من الأتراك والسوريين واللبنانيين ، وفي سنة ١٣٢٩ هـ - ١٩١١م وصل المسلمون إلى (١٥٠٠) نسمة ، وكان أغلبهم من الأتراك وفي أثناء الحرب العالمية الأولى أعادت الحكومة الكندية معظم الأتراك إلى بلادهم بسبب الحرب بين بريطانيا وتركيا ، وشهدت الفترة الواقعة بين سنتي ١٣٢٩هـ - ١٣٧١هـ / ١٩١١ - ١٩٥١م نمواً بطيئاً في الهجرة الإسلامية إلى كندا ، وسجل إحصاء سنة ١٣٥٠هـ - ١٩٣١م (٦٤٥) مسلماً معظمهم من السوريين واللبنانيين ، غير أن أهم الهجرات الإسلامية إلى كندا أتت بعد الحرب العالمية الثانية خصوصاً بعد سنة ١٣٧١هـ - ١٩٥١م فوصل عدد المسلمين بكندا في سنة ١٣٩٣هـ - ١٩٧٣م حوالي (٨٣) ألف نسمة ، ومعظم المهاجرين من الشباب ، التحقوا بأعمال يدوية ، كعمال غير مدرّبين ، وقدرت بعض المصادر الإسلامية عددهم في أواخر التسعينات من القرن الهجري الماضي بـ (١٠٠) ألف نسمة ، لكن قدر الشيخ يوسف شلبي رئيس اتحاد الجمعيات الإسلامية بكندا بـ (٢٠٠) ألف نسمة في سنة ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م ، وقدرهم في سنة ١٩٨٨م مكتب رابطة العالم الإسلام في تورنتو بكندا بحوالي ١/٢ مليون مسلم ، ومعظم المسلمين سنيين ، وعندما اشتد طلب كندا على الأيدي العاملة ، زادت الهجرات الإسلامية إليها ، والعناصر المسلمة المهاجرة من أفضل العناصر المثقفة والمدرّبة مهنيًا فحوالي (٥٠%) من المهاجرين بعد الحرب العالمية الثانية من ذوي المهن الفنية ، لذلك يعمل قطاع كبير من هؤلاء في الصناعة ، وينال

المسلمون تقدير واحترام المجتمع الكندي ، ويمارس المسلمون بكندا شعائر الإسلام ويؤدون فرائض العقيدة في ظل حرية الأديان .

مناطق المسلمين بكندا:

يعيش المسلمون في ٣٦ مدينة من مدن كندا وينتشر المسلمون في معظم الولايات الكندية ، فأكبر تجمع في ولاية أونتاريو ، ثم في ولاية كوبيك وولاية البرتا ، وكولومبيا البريطانية ، وولاية مانيتوبا ، وولاية سكاكانشوان ، ونوفاسكوشيا ، ونيوفونلاند ، وتضم هذه الولايات معظم الأقلية المسلمة ، حيث يعيش في ولاية أونتاريو وحدها نصف عدد المسلمين في كندا ، يعيش أغلبهم في تورنتو ويعيش أبناء الأقلية المسلمة في ولاية كوبيك ، معظمهم في مدينة مونتريال ، وفي ولاية البرتا يعيش معظمهم في مدينة أدمنتن ، وكالجارى ولاك لابيئش ، وتنتشر أعداد أخرى في ساسكتشوان ، وفي الولايات البحرية والمقاطعات الشمالية من كندا ، ويتكون المسلمون بكندا من عدد العناصر المهاجرة من العالم العربي ، ومن لبنان ، وسوريا ، والأردن ، ومصر ، وفلسطين ومن الصومال ، ومن باكستان ، وبنجلاديش ، وتركيا ، وإيران ، ومن عناصر من شرقي أفريقيا ، ومن أوروبا الشرقية ، وهناك عناصر مسلمة من البحر الكاريبي ، والهجرات الإسلامية الحديثة إلى كندا معظمها من المثقفين والحرفيين ، فهناك نخبة ممتازة من الأطباء وأساتذة الجامعات والمهندسين ، فالهجرة الإسلامية الحديثة أتت بكثير من الشباب المسلم المثقف ، وحصل معظمهم على الجنسية الكندية ، ذلك أن كندا تشجع هجرة العقول والمهنة ، أما الهجرة الإسلامية القديمة بكندا فهي في طريق الضياع والتلاشي بسبب الزواج المختلط ، وخروج أجيال ضائعة نتيجة هذا

الزواج ، ونتيجة ضعف هذه الأجيال أمام التحديات ، وقد عوض هذا دخول أعدادا من الكنديين في الإسلام.

أحوال المسلمين بكندا:

معظم المسلمين بكندا سنيون ، وهناك بضعة آلاف من الشيعة الإسماعيلية ويعمل المسلمون بكندا في قطاعات متعددة ، مثل قطاع الصناعات التحويلية وقطاع الخدمات ، والحرف الأولية ، وهناك عدد من المسلمين يعمل في المهن المتقدمة كأطباء وأساتذة بالجامعات الكندية ، ويحافظ المهاجرون الجدد من المسلمين على تقاليدهم وعاداتهم الإسلامية ، وإقامة شعائر الإسلام ، وليست هناك أية عقبة تحول دون ذلك ، فحرية العقيدة مكفولة للجميع ، ويمارس المسلمون بث الدعوة الإسلامية عبر الإذاعة والتلفزيون والصحف والمجلات فلا توجد قيود على الأنشطة الدينية .

المؤسسات والهيئات الإسلامية^(٤):

أولا: المساجد:

أنشئ أول مسجد في كندا في سنة ١٣٥٧هـ - ١٩٣٨م في مدينة ادمنتون عاصمة ولاية ألبرتا ، حيث كانت تعيش جالية مسلمة لبنانية من عشرين أسرة وتكونت جمعية المسلمين العرب ، واكتمل بناء المسجد في نوفمبر ١٩٣٨م ، وبزيادة عدد المسلمين المهاجرين إلى كندا زاد عدد المساجد وأماكن الصلاة .

مساجد ولاية انتاريو :

في مدينة تورنتو يوجد العديد من المساجد منها مسجد جمعية تورنتو الإسلامية حيث اشترت كنسية قديمة وحولتها إلى مسجد ، ونشب خلاف بين

المهاجرين القدماء من الأقلية المسلمة والمهاجرين الجدد ، وتدخل المغفور له الملك فيصل بن عبد العزيز آل سعود فدفع مبلغ (١٢٥,٠٠٠) دولار لشراء المسجد من أعضاء الجمعية القدماء وشكلت جمعية حديثة لإدارة المسجد الجامع بتورنتو ، وتقام في المسجد صلوات الجماعة ، وتلقى به الدروس الدينية ، وفي تورنتو مسجد آخر أقامته جمعية المركز الإسلامي ، ومسجدها أصغر من الجامع السابق ذكره ، وتبرز أهميته في وجوده بحي آخر ، وهناك تعاون بين المشرفين على المسجدين بتورنتو ، ويوجد مسجد المؤسسة الإسلامية ، والمسجد الكرواتي ، ومسجد النور ، ومسجد المدينة بالإضافة إلى عدة مصليات وفي مدينة أوتاوا ، مركز متواضع للصلاة ، أقامته جمعية أوتاوا الإسلامية وشرعت الجمعية في بناء مسجد حديث على وشك الانتهاء ، وألحقت بتصميمه مدرسة لتعليم أبناء المسلمين وساهم المغفور له الملك فيصل بمبلغ (٥٤,٠٠٠) دولار دفعت في سنة ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م .

وفي مدينة هاملتون ، اشترت جمعية هاملتون الإسلامية خمسة هكتارات خارج المدينة لبناء مسجد ومركز إسلامي ومدرسة ومقبرة ، وفي مدينة لندن بنت جمعية مسجد لندن مسجد في سنة ١٣٨٥هـ - ١٩٦٥م . وفي مدينة وندسر مسجد ، وشرعت جمعية وندسر الإسلامية في تشييده منذ سنة ١٣٨٠هـ - ١٩٦٠م ، وهناك عدة مواضع للصلاة في مدن كنجرتون ، هسبلر وثندري .

مساجد ولاية كوبيك :

الولاية الثانية من حيث عدد الأقلية المسلمة بكندا ، ففي سنة ١٣٨٢هـ - ١٩٦٢م استأجرت جمعية المركز

بالمسجد في سنة ١٣٨٢هـ-١٩٦٢م .

مساجد ولاية كولومبيا البريطانية:

عدد الأقلية المسلمة بهذه الولاية يقارب عددهم في ولاية ألبرتا ، ونصف أفراد الجالية المسلمة في مدينة فنكوفر ، وتأسست بها جمعية كولومبيا الإسلامية منذ أربعين سنة ، ويشرف عليها مسلمو جزر فيجي المهاجرون إلى كندا ، وأنشأت الجمعية منذ تأسيسها مركزا مؤقتا للصلاة ، وهي بصدد بناء مسجد ومركز إسلامي حديث بمدينة فنكوفر ، وفي مدينة فكتوريا جمعية إسلامية أنشأت مركز مؤقتا للصلاة ، كذلك يوجد مركز للصلاة في مدينة كاملوبس .

مساجد الولايات الأطلسية :

تأسست بهذه الولاية جمعية الولايات البحرية الكندية الإسلامية ، في ولاية نوفاسكوشيا ومركزها في مدينة دارقون ، واستأجرت شقة كمركز تقام فيه الصلاة ، وألحقت بهذا المركز مدرسة إسلامية هي جمعية مسلمي الأرض الجديدة ، ومركزها في عاصمة الولاية مدينة جونز وبها مركز للصلاة ، وهناك مركز ومسجد إسلاميا في مدينة هاليفكس .

مساجد مانيتوبا :

تكونت جمعية إسلامية في مدينة وينبج منذ أكثر من ثلاثين عاما ، وشرعت في بناء مسجد في وينبج ملحق به مركز إسلامي ، وهناك مركز إسلامي ومصلى بمدينة براندون .

مساجد ولاية سسكتشوان :

تعيش نصف الاقلية المسلمة بهذه الولاية في مدينة رجنيا ، وتكونت بالولاية جمعية سسكتشوان

الإسلامي بكوبيك شقة في وسط مدينة مونتريال واستخدمتها كمصلى ، ثم شرعت في بناء مسجد في مونتريال ، وتم البناء سنة ١٣٩٢هـ-١٩٧٢م ، وأقيم المسجد بالجهود الذاتية ، وألحقت بالمسجد مدرسة ومركز إسلامي وناد للمسلمين ، ولقد زاد عدد المساجد في مونتريال وتشكل لرعايتها إتحاد وبدأ دوره مع الاتحاد الإسلامي .

مساجد ولاية ألبرتا :

في هذه الولاية أقدم جمعية إسلامية بكندا في مدينة أدمنت وهي جمعة المركز الإسلامي الكندي ، وبنت أقدم مسجد في كندا في سنة ١٣٥٧هـ-١٩٣٨م . وأطلق عليه مسجد الرشيد ، وبدأت الجالية في إنشاء مسجد جديد منذ بضعة سنوات ، والجالية المسلمة في أدمنت في حالة سيئة من الناحية العقائدية ، لذا فهي في حاجة ماسة إلى إمام نشيط يحارب ظاهرة الزواج المختلط والاندماج في المجتمع الكندي ، وفي أدمنت مركز إسلامي ، وألحق بالمسجد والمركز مدرستان .

وفي مدينة كالجاري جمعية كالجاري الإسلامية ، تأسست في السبعينات من القرن الهجري الماضي ، والجالية المسلمة هناك من أنشط الجاليات بكندا ، ولقد اشترت الجمعية كنيسة وحولتها الى مسجد في سنة ١٣٨٠هـ -١٩٦٠م ، وبنت مسجدا جديدا على مساحة (٨٠٠٠) متر مربع ، وألحقت به مدرسة ومكتبة وصالة للاجتماعات ، وفي مدينة لاك لايش تشكل الأقلية المسلمة نسبة عالية بين سكان البلدة .

وأُسست الجالية المسلمة جمعية لاك لايش الإسلامية العربية في سنة ١٣٧٧هـ - ١٩٥٧م وبنت الجمعية مسجدها في العام التالي ، وألحقت مدرسة

الإسلامية ، ولها فرع في مدينة رجينا ، وآخر في سسكتون ، واشترت الجمعية منزلاً في رجينا ، واستخدم كمركز إسلامي ومسجد ، وفي سسكتون مركز ومقر للصلاة .

ثانياً : المراكز والهيئات الإسلامية بكندا :

يبلغ عدد المؤسسات والهيئات والجمعيات في كندا ٩٦ ، تنتشر في ٣٦ مدينة كندية ، وجاءت أولى المحاولات لتأسيس مراكز إسلامية بعد الحرب العالمية الثانية، وتطورت أعدادها حتى وصلت الآن إلى ٣٥ مركزاً إسلامياً.

اللغة العربية في كندا^(٥):

تشهد اللغة العربية انتشاراً متزايداً في كندا. ويعود الفضل في ذلك بالدرجة الأولى إلى ارتفاع عدد السكان من أصول عربية ، لا سيما بفعل الهجرة من العالم العربي إلى كندا. ويفيد الإحصاء السكاني الكندي لعام ٢٠١١م أن ٤٧٠٩٦٥ كندياً قالوا إن العربية هي اللغة أو إحدى اللغات التي يتحدثون بها في المنزل.

والعربية هي لغة الإسلام الذي يدين به نحو من مليار ونصف المليار إنسان حول العالم، من بينهم نحو من مليون في كندا. ويزيد هذا من أهمية لغة الضاد ، كما أن العربية أصبحت في كانون الأول (ديسمبر) ١٩٧٣م لغة رسمية في منظمة الأمم المتحدة ، وكانت المنظمة الأممية قد اعتمدت عند تأسيسها في عام ١٩٤٥م ، خمس لغات رسمية هي الإنكليزية والفرنسية والروسية والصينية المندرينية والإسبانية، وهذا التطور منح العربية أهمية لم تكن تعهدها من قبل في المحافل الدولية والأوساط الدبلوماسية ، كما

أن الأحداث والتطورات في العالمين العربي والإسلامي، إضافة إلى الأحداث المتصلة بالإسلام، حول العالم أو في كندا، تساهم جميعها في حمل عدد لا بأس به من الأكاديميين والباحثين الكنديين على دراسة اللغة العربية. وتوفر جامعات كندية عديدة دروس لغة عربية ودروساً عن الحضارة العربية، هذا إضافة إلى أن صحفاً ومطبوعات عديدة تصدر باللغة العربية في كندا.

وجدير بالذكر تقدم المدارس الإسلامية بـ"كندا" نجاحاً ملحوظاً على المستوى التعليمي؛ حيث تجمع بين المقررات الدراسية الحكومية، إضافة إلى اللغة العربية والقرآن والدراسات الإسلامية؛ مما يجعلها تحظى بتميز، وخاصة ثلاث مدارس إسلامية ، من تلك المدارس "مدرسة أبرار" التي - طبقاً لتقييم "معهد فرازر" لتقييم المدارس ٢٠١٧ بـ"أنتاريو" - جاءت في قمة مدارس "أوتاوا" الابتدائية على مستوى الكتابة والقراءة والرياضيات بنسبة ٩٤٪، في حين حصلت "مدرسة المؤسسة الإسلامية" لمدرسة "سكاربور" الإسلامية على ١٠٠٪ لتأتي في المرتبة الأولى، وهذا بالإضافة إلى "مدرسة الفرقان"، والتي تتبع مدرسة أبرار والتي تضم ٢٨٠ طالباً يتعلمون القرآن والدراسات الإسلامية .

اللغة العربية في اتاوا:

أوتاوا (بالإنجليزية : Ottawa) هي العاصمة الاتحادية أو الفيدرالية لكندا، ورابع أكبر مدنها ، تقع في وادي أوتاوا (بالإنجليزية: Ottawa Valley) شرق مقاطعة أونتاريو ممتدة على الضفة الجنوبية لنهر أوتوا الذي يشكل حداً طبيعياً مع مقاطعة كيبيك (بالفرنسية: Quebec)، ويفصل أوتاوا عن مدينة

غاتينو (بالفرنسية: Gatineau) (أو هول Hull حسب التسمية القديمة) التي تقع ضمن مقاطعة كيبيك ، ومن الممكن اعتبار المدينتين (أوتاوا وغاتينو) منطقة واحدة رغم انفصالهما في مقاطعتين ورغم اختلاف اللغة بينهما، إذ يتحدث أغلب أهل غاتينو الفرنسية والتي هي لغة الإقليم إلى جانب الإنكليزية كلغة رسمية ثانية، بينما يتحدث أغلب أهل أوتاوا الإنكليزية وبعضهم يتحدث الفرنسية أحياناً كلغة رسمية ثانية.

أصبحت اللغة العربية مؤخرًا ثالثة اللغات المتحدثين بها بعد الإنكليزية والفرنسية، حيث بلغ عدد المتحدثين بالعربية في أوتاوا وغاتينو ٤٧,٤٢٥^(١) أي ما يفوق ٣٪ من عدد السكان البالغ ١,٢١٥,٧٣٥، حسب إحصاء عام ٢٠١١. ارتفع هذا العدد بشكل كبير خلال السنوات الأخيرة حيث كان قد بلغ ٣,٨٩٠ حسب إحصاء عام ٢٠٠٦^(٢).

الدراسات العربية في أوتاوا - كندا^(٨):

أهم مميزات جامعة أوتاوا :

تتمتع جامعة أوتاوا بمميزات منها:

١- أنها تقع في العاصمة الرسمية للحكومة الاتحادية أو الفيدرالية لكندا.

٢- جامعة ثنائية اللغة " حيث أنها تعطي الدروس باللغتين: الانجليزية ، والفرنسية ؛ بحسب رغبة الدارس.

٣- جامعة منفتحة على جامعات العالم ، فهي في مدينة هي مركز للسفارات، والملحقيات

الثقافية ، العربية وغير العربية .

٤- جامعة اتاوا تتميز بتوفير جميع الخدمات للطلاب الدارسين بها ؛ لموقعها المتميز في سنتر المدينة .

ووجدت ظاهرة جديدة تتمثل في نجاح تجربة نشر اللغة العربية وآدابها وثقافتها في جامعة أوتاوا، في كندا، وكذلك في بعض جامعات الولايات المتحدة ، فمن هو وراء هذه التجربة الناجحة ، في نشر لغة الضاد وآدابها وتعزيزها في كندا والولايات المتحدة الأميركية؟.

الأستاذ الدكتور عبد الله جرجس الحاج عبيد، المؤسس- الرئيس لكرسي الدراسات العربية في جامعة أوتاوا وأستاذ اللغة العربية فيها، هو أحد الأدماة العربية المهاجرة من لبنان، ولد في العام ١٩٣٩م في مدينة أميون، عاصمة قضاء الكورة (محافظة لبنان الشمالي)

قد هاجر وعقيلته قسراً، إلى كندا صيف العام ١٩٧٦م، إبان الحرب الأهلية في لبنان (١٩٧٥م - ١٩٩٠م)

حيث غادر لشهر العسل في عام ١٩٧٦م كما يحكي لنا : " كنت وزوجتي في البحر الكاريبي لقضاء شهر العسل ، عندما بلغت أن الحرب دمرت كل شيء في لبنان ، وقيل لي ابقى حيث أنت ، فتقدمت إلى كندا بطلب العمل والحقيقة أنني لم أكن أحمل أي أوراق ثبوتية لشهاداتي آن ذاك فقد كنت في رحلة شهر عسل وعلى نيت العودة إلى لبنان لبيتي وعملي هناك ، وعليه تقدمت بطلب إلى كندا بالعمل وطلب مني شهادات ممارسة مهنة التدريس ، فذكرت لهم

أنني لا أملك من ذلك شيء ، وهل هناك كندا ثانية لكي أعمل وأتي بخبرة لهم ؟ وعليه تم قبولي للتدريس في المدارس المتوسطة والثانوي ، والتحقت بجامعة اتاوا لكي احصل على شهادة الماجستير من جديد لأنني فقدت ما يثبت حصولي عليها ، وتخرجت وطلبوا أن أعمل معهم لتمكيني من مجال تخصصي ، فعملت معهم ، وفكرت في إنشاء مركز للدراسات العربية لتدريس اللغة العربية ، والتي هي لغتي وأيضاً مجال اختصاصي ، ولرغبتني في نشر ثقافتي العربية ، فكتبت لعميد كلية الآداب والتي تسمى " كلية الفنون " بجامعة أوتاوا - والتي تعتبر من كبريات مؤسسات التعليم العالي في كندا ، لتعليم اللغة العربية وآدابها فيها- بذلك وكانت رسالة صغيرة جداً وهي : أنني أرغب في إنشاء مركز للدراسات العربية ، وانتم لا تملكون ذلك ، وكانت رسالة قصيرة جداً لا تتعدى الصفحة الواحدة ، فرحب بالفكرة وطلب مقابلي ولم أكن أعرفه مسبقاً ، وخلال نصف ساعة تمت موافقة عميد كلية الآداب على الطلب ، ومنحه سلطة تنفيذ مشروعه الرائد من نوعه ، وعليه تم عرض الموضوع على مجلس الكلية ، ومجلس الجامعة وأخذ ذلك مدة عام وفتح المركز في عام ١٩٨٢م ، وبدأت بـ ٢٥ طالباً .

نتيجة نجاح مبادرة البروفسور عبد الله ، في نشر اللغة العربية، بخاصة بين أبناء الجاليات العربية، منحته كندا جائزة الحاكم العام للبلاد ، والتي تمنح عادةً باسم ملكة المملكة المتحدة، حيث لا تزال كندا تتبع التاج البريطاني، وجاء هذا تقديراً من الملكة البريطانية لإنجازاته وإسهاماته في العلم والتربية والتعليم، بالإضافة إلى نشر اللغة العربية، خلال فترة تمتد لأكثر من ٣٠ سنة في كندا.

هكذا بادر عبد الله بتجربته الرائدة ما إن استقر في أوتاوا، حتى اكتشف البرفسور عبد الله غياب تعلم العربية في أوساط الجاليات العربية، بما فيها الجالية اللبنانية ، ولاحظ نشوء أجيال كندية ، من أصول عربية ، ترتبط بشكل واهٍ مع الوطن الأم ، أي: لا يتعدى ذلك ما نقله الأهل لها في البيت ؛ لذلك سعى منذ البدء إلى نقل خبرته الشخصية في مجال التربية والتعليم في لبنان ، وتشجّع عندما استمع إلى السناتور (الشيخ) اللبناني - الكندي بيار دبانة ، الذي تعود جذوره إلى مدينة صيدا ، الذي كان وزيراً في حكومة كندا الفيدرالية ، يومذاك ، يتحدث أمام جمع من الجاليات العربية عن الانخراط في كندا وضرورة إسهام أبناء الجالية اللبنانية بخبراتهم وكفاياتهم الأكاديمية والعلمية في مجتمع كندا المتعدد الأعراق والجنسيات.

تزامن ذلك مع فترة تدفقت فيها أعداد غفيرة من اللبنانيين المهاجرين إلى كندا؛ بسبب الحرب في بلادهم، بحيث وصل تعدادهم إلى ٧٥ ألفاً خلال الأعوام ١٩٧٦م - ١٩٨٩م.

كان عبدالله ، الذي يحمل شهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها من الجامعة اللبنانية ، قد لاحظ غياب مدارس تُعنى بتعليم العربية لأبناء المهاجرين الجدد.

بدأ د. عبد الله برنامجه في تعليم اللغة العربية في العام ١٩٨٢م، انطلاقاً من ٢٥ طالباً وطالبة ، ثم توسّع هذا البرنامج الرائد، بسبب النجاح الذي حققه ، إلى تقديم مقررات عن الحضارة العربية الكلاسيكية والحديثة (أضيفت في العام ١٩٨٤م) والآداب العربية ، وتضمّ المقررات : الشعر والأدب والقصة والمسرح

، بالإضافة إلى أكثر من عشرين مادة في أصول اللغة والقواعد والمخاطبة للمستويات الثلاثة كافة : المبتدأ ، المتوسط ، المتقدم ، ثم ما لبث أن توسّع البرنامج في السنوات اللاحقة ليصل العدد في العام ٢٠١٦م إلى أكثر من ألف طالب.

يقول د . عبدالله في ذلك ^(٩) : " لقد حملت عشقي إلى البلد المضيف " كندا" الذي يقوم على تعدد الثقافات ويسمح لا بل يشجع على ابراز الاصلي للمغتربين ، فرأيت في ذلك فرصة لإنشاء دراسات عربية ، وتحقيق لي ما حلمت به.

ففي العام ١٩٨١م اعلنت عن رغبتني واستعدادي لإنشاء دراسات عربية لعميد كلية الآداب آنذاك " مارسيل هاملن " فوافق بحماس .

فقمت بإعداد البرنامج وطرائق التعليم ، وبدأ تدريس اللغة العربية في العام اثنين وثمانين لمجموعة من الطلاب الكنديين بلغ عددهم خمسة وعشرين طالبًا توزعوا على صفين : الاول للطلاب الانكلوسكسونيين، والآخر للطلاب الفرنكوفونيين .

وقد بلغ عدد الطلاب المنتسبين إلى كرسي الدراسات العربية حاليا ٢٠١٦م ثمانمائة طالبًا ، وهذا النجاح حصل بعد جهد متواصل وعمل دؤوب متخطين الصعوبات ومناورات المتربصين بلغتنا شرًا " .

تطور البرنامج ليصبح كرسيًا للدراسات العربية^(١٠):

بسبب عوامل توسّع برنامج تعليم اللغة العربية، وكثرة مواده، وعدد الطلبة، كان لا بدّ من تطويره

ليصبح كرسيًا (أستاذية) للدراسات العربية في العام ١٩٨٨م، وذلك بميزانية وصلت إلى مليوني دولار.

والجدير بالذكر، إن الكرسي لاقت تشجيعاً بالدعم المعنوي من مختلف سفراء الدول العربية ، ولقد تمّ اعتماد مبلغ وقدره ٦٠٠ ألف دولار لمساعدة الطلبة الراغبين بتعلّم لغة الضاد وآدابها ، وبالتالي ثقافتها وحضارتها.

تطوّرت المناهج الدراسية ، في كرسي الدراسات العربية ، في الأعوام اللاحقة ، ففي العام ٢٠٠٣م ، أقرّت جامعة أوتاوا شهادة ليسانس صغرى في الدراسات العربية ، وفي العام ٢٠٠٦م ، أُضيفت مادة السينما العربية، إلا أن الخطوة الكبرى كانت في إقرار شهادة ليسانس كاملة في الدراسات العربية في العام ٢٠٠٩م .

كما أُضيفت مادة الثقافة العربية الشعبية في العام ذاته ، وبهذا التوسع في الدراسات ، أصبحت جامعة أوتاوا فريدة من نوعها في منطقة أميركا الشمالية ، ويعود ذلك إلى أنها تميزت عن الشهادات في جامعات أخرى في تخصّصها بالشرق الأوسط ، أو بالدراسات الإسلامية ؛ ونتيجة ذلك أصبحت الجامعة تستقطب الطلبة من مختلف أرجاء كندا والولايات المتحدة وحتى المكسيك.

جدير بالذكر إن الدراسات العربية في كليات جامعة أوتاوا توسّعت كذلك، حيث تمّ إقرار مواد عن التاريخ العربي في فرع التاريخ ، وعن الفلسفة العربية في فرع الفلسفة ، كما قدّمت كئيّة الترجمة شهادة علوم الترجمة من اللغات العربية والفرنسية والإنكليزية وإليها ، لعدد من الطلبة العرب.

إلى تدريس اللغة ودراسة الحضارة العربية ، بشقيها القديم والجديد، دراسة الآداب العربية ، بدءاً من عصر الجاهلية وحتى العصر الحديث وهي تُعطى في صفوف الحضارة والآداب باللغتين العربية والإنكليزية ، ويأتي ذلك مع إعطاء نماذج بالعربية لمن يحسنوها ، من الطلبة ، وهي بالطبع مترجمة إلى الإنكليزية والفرنسية للطلبة كافة ."

البرامج الحالية^(١٢):

يمكن لطلاب الدراسات العربية أن يحصلوا على شهادة صغرى " minor " ٣٠ رصيداً ، (credit) ، وشهادة كبرى (major) ٤٢ رصيداً (credit) .
والشهادة الكبرى (major) قررت حديثاً وبدأت عام ٢٠١٢ م ، وهي الأولى من نوعها في كندا .

كما أننا ساهمنا في إدخال تدريس الفلسفة العربية في دائرة الفلسفة، وتدريس تاريخ العالم العربي القديم والحديث في دائرة التاريخ.

فالبداية كانت حلماً ، وتحقق الحلم بفضل من الله ثم تضافر الجهود والسعي الحثيث وتشجيع السفارات العربية في أوتاوا وملحقياتها الثقافية ، وابناء الجاليات العربية وبصورة خاصة إداري جامعة أوتاوا، الذين لقيت منهم كل تعاون لضمان نجاح الدراسات واستمراريتها .

انفتاح جامعة أوتاوا على العرب^(١٣):

ونعرف من د. عبد الله أن جامعة أوتاوا ترتبط في الوقت الحاضر، بمعاهدات واتفاقات مع جامعات عربية يجاوز تعدادها الأربعين اتفاقية تعاون وتبادل مع جامعات من المملكة العربية السعودية ،

يتوزع دارسو اللغة على أربعة مستويات: مبتدئ، متوسط، ومتقدم، ومتطور، ودارسو الحضارة على ثلاثة صفوف :

الأول: قديم ووسيط ، يبدأ منذ عهد السومريين وحتى نهاية القرن الثامن عشر .

الثاني: حديث ومعاصر يبدأ منذ العام ١٧٩٨م وحتى يومنا هذا.

الثالث : يتناول الثقافات الشعبية .

يضاف إليها صف بمثابة مدخل إلى الأدب العربي بدءاً من العصر الجاهلي ، ومروراً بصدر الإسلام ، والعصرين الأموي والعباسي ، وعصر الانحطاط ، وحتى عصر النهضة ، كما يعرض أيضاً للعصر الأندلسي .

وصف آخر : للسينما العربية ، وصف آخر يتناول مساهمات العرب الكنديين .

كل هذه المواد تعطى بالإنجليزية والفرنسية، فيما تعطى دروس العربية بكلتيهما وبالعربية.

كرسي الدراسات من (٣٠) طالباً إلى (٨٠٠) طالباً^(١٤):

يقول أستاذ اللغة العربية د. عبد الله : " ضم الكرسي ٣٠ طالباً كندياً من أصل عربي (أغلبهم من لبنان) في عام تأسيسه ١٩٨٢م ، جاء ذلك مع الهجرة القسرية اللبنانية ، أثناء الحرب الداخلية في البلاد وتوزع الطلبة إلى صفين ، أحدهما فرنسي والآخر إنكليزي اللغة ، أما اليوم ٢٠١٦م ، فتضم " الكرسي " المذكورة أكثر من ٨٠٠ طالب وطالبة ، يتوزعون على ١٣ صفاً "حصة دراسية" ، وتشمل حالياً ، بالإضافة

الكويت، سلطنة عُمان، العراق، لبنان، الأردن، تونس، المغرب ، موريتانيا.

ويقول في ذلك : " ومن أقدم هذي العلاقات ، العلاقة مع جامعة الملك عبدالعزيز بجده المملكة العربية السعودية، مما جعل الطلاب العرب يتدفقون إلى جامعة أتاوا بشكل ملحوظ لنهل العلوم الحديثة من منابعها والعودة إلى بلدانهم ، "الأم" لإغنائها بما اكتسبوا والمساهمة في تطويرها " مئات الأطباء السعوديين تخرجوا من جامعة أتاوا".

كما قدم كرسي الدراسات العربية من على منبره مئات المحاضرات التي عرّفت بحضارتنا العربية ، قديمها وحديثها ، والتراث والقضايا التربوية والاجتماعية والسياسية التي تهم عالمنا العربي ؛ فغدت بذلك مركز نشاطات سفارتنا العربية وضيوفهم الوافدين إلى العاصمة الكندية .

وعلى سبيل المثال أذكر أن الاحتفال بمئوية السعودية تم في جامعتنا.

هذا بالإضافة إلى ادخال الكتاب العربي إلى مكتبات جامعة أتاوا معتمدين طريقة فهرسة الكتب المتبعة في مكتبة الكونغرس الامريكية ، فالكتب باللغة العربية أصبحت منتشرة بأعداد كبيرة في كل كليات الجامعة ، وخصوصا المكتبة المركزية ؛ خدمة للطلاب العرب والمنحدرين من أصل عربي بصورة خاصة ، والجاليات العربية التي تزداد يوما بعد يوم بصورة عامة ."

ولا تقتصر الاتفاقات مع البلدان العربية، المذكورة على جامعة واحدة، بل تضم مجموعة من الجامعات في البلد الواحد.

الخاتمة وأهم التوصيات :

أهمية اللغة العربية لغير الناطقين بها .

من أهداف دراسة اللغة العربية عند غير الناطقين بها:

١- التعرف على الحضارة العربية خاصة في عصر العولمة .

٢- للعمل في الدول العربية والتمكن من الحصول على الفرص الوظيفية فيها.

٣- تهيئة صغار السن من الدبلوماسيين، والذين يتم توجيههم للعمل الدبلوماسي في البلدان العربية.

٤- تهيئة أفراد الجيش الكندي للإلمام باللغة والثقافات العربية.

٥- تهيئة فئات من الشركات الكندية والتي ترتبط بعقود عمل لدى البلدان العربية.

٦- تعليم أبناء المهاجرين الذين لا ينطقون العربية؛ لتعليمهم أصول الدين واللغة الأم.

وتختلف النسب في الملتحقين للدراسة في الفصل الواحد بحسب الأحوال السياسية والاقتصادية من وقت لآخر .

أهم التوصيات :

١ - زيادة الجهد والمضي قدماً في استكمال أهدافنا الرامية لخلق دراسات عليا في الدراسات العربية تكون الأولى من نوعها في أمريكا الشمالية.

٢- تقديم منح للطلاب لتشجيعهم على دراسة

لغتنا وثقافتنا وتاريخنا.

لازمة) ، د. رشدي أحمد طعيمة .

- ٣- تقديم جوائز مالية للطلاب المتفوقين " الأجانب طبعًا" الذين يظهرون احترامًا وتقديرًا للتراث والتقاليد العربية، ولدور العرب في بناء الحضارة الإنسانية قديمًا وحديثًا.
 - ٤- تكريم الأكاديميين الذين دافعوا ويدافعون عن الحقوق العربية، وشجعوا ويشجعون الدراسات العربية، واحترام القيم والخصائص العربية.
 - ٥- تزويد المكتبة الجامعية بمجموعات من الكتب العربية المكتوبة باللغة العربية المعاصرة، السهلة الفهم (أدب، شعر، قصص، قواعد نحوية، تاريخ..) وأخرى مترجمة للإنجليزية والفرنسية، لدراسات عربية حضارية...
- مكتبة البحث:**
- ١- أولًا: كتب عنت باللغة العربية عند غير الناطقين بها:
١- إحصاءات كندا، ٢٠١٣. NHS Profile, Ottawa.
Gatineau, CMA, Ontario, ٢٠١١ المسح السكاني الوطني لعام ٢٠١١.
 - ٢- التحديات التي تواجه المراكز الخاصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها في مصر، إعداد إسلام يسري علي - ٢٢ يناير، ٢٠١٣.
 - ٣- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قراءة منهجية وميدانية، للباحث: عبد السلام فزاري :
شعبة اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الانسانية أكادير المغرب .
 - ٤- ندوت (تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات
- ١- طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها . د. نصرالدين إدريس جوهر.
 - ٢- صحيفة أوتوا سيتيزن. موقع كندا دوت كوم.
 - ٣- "Origin of the Name, Canada". Canadian Heritage. ٢٠٠٨. ٢٠١١م.
 - ٤- Maura, Juan Francisco (٢٠٠٩). "Nuevas aportaciones al estudio de la toponimia ibérica en la América Septentrional en el siglo XVI". Bulletin of Spanish Naming Canada: (٢٠٠١) Rayburn, Alan (٢nd). University of Toronto Press. صفحات ١-٢٢. ISBN ٠٨٠٢٠٨٢٩٣٩.
 - ٦- Hvithamar, O'Toole, Roger (٢٠٠٩). Annika; Warburg, Margit; Jacobsen, Brian Arly, الناشر. Holy nations and global identities : civil religion, nationalism, and globalisation. Brill. صفحة ١٣٧. ISBN ٩٧٨٩٠٠٤١٧٨٢٨١.
 - ٧- Buckner, Philip (٢٠٠٨). Canada and the British Empire. Oxford University Press. صفحات ٣٧-٤٠, ٥٦-٥٩, ١١٤, ١٢٤-١٢٥.
 - ٨- Statistics Canada (٢٠٠٥-٢٠٠١). "Population by mother tongue, by province and territory". Statistics

- ٩- Statistics Canada (٢٧-٠١-٢٠٠٥). "Population by knowledge of official language, by province and territory". Statistics Canada.
- ١٠- (ed. Leacy, F. H. (١٩٨٣). Historical statistics of Canada. Ottawa: Statistics Canada.
- ثانيا: المؤسس للدراسات العربية في جامعة «أتاوا» .
- ثالثا: الجاليات العربية المسلمة ومجهوداتها في الحفاظ على تعليم اللغة العربية.
- رابعا: الكتب المؤلفة في اللغة العربية والتي سيتم الاطلاع عليها من خلال مكتبة جامعة أوتاوا.

المصادر والمراجع

١. إحصاءات كندا، - NHS Profile, Ottawa - Gatineau, CMA, Ontario ٢٠١١-٢٠١٣ المسح السكاني الوطني .
٢. صحيفة أوتوا سيتييزن. موقع كندا دوت كوم.
٣. ويكيبيديا الموسوعة الحرة , صحيفة أوتوا سيتييزن ٢٢ نيسان ٢٠١١م, شبكة الألوكة
٤. صحيفة أوتوا سيتييزن. موقع كندا دوت كوم. Statistics Canada (٢٧-٠١-٢٠٠٥). «Population by mother tongue, by province and territory». Statistics Canada. Statistics Canada Population by knowledge of official language, by province and territory». (ed. Leacy, F. H. (١٩٨٣). Historical statistics of Canada. Ottawa: Statistics Canada
٥. ويكيبيديا الموسوعة الحرة , صحيفة أوتوا سيتييزن ٢٢ نيسان ٢٠١١م, شبكة الألوكة.
٦. إحصاءات كندا، ٢٠١١م ٢٠١٣م, NHS Profile, Ottawa - Gatineau, CMA, Ontario المسح السكاني الوطني لعام ٢٠١١م , ١١ أيار ٢٠١٣م .
٧. صحيفة أوتوا سيتييزن. ٢٢ نيسان ٢٠١١م .
٨. المؤسس للدراسات العربية في جامعة «أتاوا». الوقوف شخصيًا ومقابلته, الكتب المؤلفة في اللغة العربية والتي سيتم الاطلاع عليها من خلال مكتبة جامعة أوتاوا.
٩. المؤسس للدراسات العربية في جامعة «أتاوا». الوقوف شخصيًا ومقابلته.
١٠. المؤسس للدراسات العربية في جامعة «أتاوا». الوقوف شخصيًا ومقابلته.
١١. المؤسس للدراسات العربية في جامعة «أتاوا». الوقوف شخصيًا ومقابلته .
١٢. السابق
١٣. المؤسس للدراسات العربية في جامعة «أتاوا». الوقوف شخصيًا ومقابلته .

المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها

أ. نجلاء البيطار
معهد الدراسات والبحوث العربية، مصر

والمطبعة.

أولاً المشكلات اللغوية:

فبعض هذه الأصوات لا توجد في كثير من اللغات، ولذلك معظم متعلمي اللغة العربية يواجهون صعوبة في تعلم هذه الحروف. مجموع الأصوات الصائتة وهي:-

١-الحركات القصيرة: الضمة، الفتحة، الكسرة

٢-الحركات الطويلة: الواو، الألف، الياء.

٣-من الملاحظ أن هذه الصعوبات التي تشكل عائقاً في تعلم أصوات اللغة العربية قد تتفاوت من شخص لآخر وذلك تبعاً لعدد من العوامل اللغوية والشخصية والتعليمية..

وبناء على ذلك فإن هذه الأخطاء تختلف من شخص لآخر تبعاً لطبيعة اللغة الأم التي يتحدث بها المتعلم، فإذا كانت هناك أصوات في اللغة الأم تشابه أصوات اللغة الثانية. فإن المتعلم لن يواجه أية صعوبات في نطقها، فمثلاً المتحدث بالإنجليزية لن يواجه صعوبات في تعلم الأصوات التالية " الباء والتاء والياء والجيم والذال والراء والسين والشين والزاي والكاف والميم والنون واللام. لكن من الصعب جداً أن يتعلم بعض الأصوات مثل الأصوات الحلقية "

ويندرج تحت هذه المشكلات مايتعلق في طبيعة اللغة من نظام صوتي و صرفي ونحوي و دلالي وكتابي . إن من أهم المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلمه للغة العربية أنه يتأثر بلغته الأم وينقل بعض الجوانب اللغوية إلى اللغة العربية فمثلاً يحاول أن ينقل أصوات لغته الأم أو يحاول استخدام تراكيبه المعروفة في لغته كأن يجمع بعض الكلمات على أوزان لغته أو غير ذلك .

١-المشكلات الصوتية:

يعتمد علماء العرب الأوائل وعلماء التجويد على الملاحظة الذاتية والتجربة الشخصية في دراسة الأصوات، ولا تزال هذه الوسيلة من الوسائل المهمة في الدرس الصوتي الحديث . وعلى الرغم من التقدم العلمي الذي حققه علماء الصوت ، والوسائل الجديدة المعتمدة على الأجهزة الحديثة، لكن مازالت هناك صعوبات في التدريس الصوتي حيث أن أصوات اللغة العربية متنوعة لهذا يواجه المتعلم غير الناطق بالعربية صعوبة في تعلم أصوات العربية التي تنقسم إلى:

الأصوات الحلقية والحنجرية والطبقية

٢-المشكلات النحوية:

النحو هو العلم الذي يهتم بالعلاقة بين عناصر الجملة ، أي أنه ينظم العلاقة بين أجزاء التركيب ومكوناته ، فالنحو إذاً شقيق الصرف ولايستغنى أحدهما عن الآخر.بل لايمكن فهم أحدهما دون الآخر. وبناء على ذلك فإن المشكلات النحوية لاختلف كثيراً عن المشكلات الصرفية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها

أبرز المشكلات النحوية التي يواجهها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:-

١- اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في كثير من اللغات ، ومن صورالإختلاف خلو الجملة العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة.

٢- حرية الرتبة في عناصر الجملة العربية ، أي التقديم والتأخير مثل تقديم الخبر على المبتدأ ، و المفعول على الفاعل وأحياناً الفعل.

٣- إختلاف الرتبة والمواقع في العربية عما هي في لغات المتعلمين.

٤- الإعراب أو العلامة الإعرابية، فالإعراب سمة من سمات اللغة العربية لاتعرف في أي لغة من لغات العالم.

٥- نظام العدد يعد من أكثر الأنظمة تشعباً في اللغة العربية.

٦- أنماط المطابقة، فالمطابقة سمة من سمات العربية وهي واجبة بين كثير من عناصر التراكيب.

٧- التذكير والتأنيث وهي مشكلة عامة في كل لغات

العين، الحاء، "لأن هذه الأصوات تخرج من مخارج لاتستعمل في لغته الأم كالأصوات المطبقة " الصاد والصاد والطاء والظاء "

هناك بعض المشكلات التي قد يواجهها الناطقون بالإنجليزية وذلك أثناء نطقهم الحركات الطويلة " الواو والألف والياء " بخاصة إذا ماوردت في كلمات مثل "مطار" فإنه سينطقها "مطر"، وهذه المشكلات لاتقتصر فقط على الناطقين باللغة الإنجليزية بل يقع فيها الناطقون باللغات الأوروبية بوجه عام، كما يقع فيها الناطقون بلغات أخرى في آسيا وأفريقيا.

وذلك تبعاً لمدى التشابه في الأصوات ففي الألمانية صوت " الخاء " والفارسية صوت "القاف"

وتزداد المشكلات تعقيداً عندما يقوم المتعلم بإبدال بعض الأصوات ، وذلك تبعاً لإختلاف لغاتهم الأصلية وعاداتهم النطقية.

فمثلاً الناطق بالإنجليزية يبدل صوت الصاد إلى "دال " فيقول بدلاً من "ضرب " "درب" ، والناطق بالتركية يبدل صوت الصاد إلى "زاي" فيقول بدلاً من "رمضان " "رمزان".

- فالإنسان عندما يتعلم منذ الصغر مخارج الأصوات ويمارسها من خلال تواصله مع المجتمع لن يواجه أية مشكلات في نطق الأصوات ولكن متعلم اللغة الثانية من الكبار غالباً مايجد صعوبة في نطق أصوات معينة في اللغة الهدف ، ويأتي ذلك بسبب عدم وجود هذه الأصوات في لغته الأم، وقد تكون موجودة فيها لكنها تنطق نطقاً مختلفاً عما هو عليه في اللغة الثانية.

العالم.

٨- التعريف والتنكير وهي من أصعب المشكلات في تعليم اللغات الأجنبية.

٣-المشكلات الصرفية:

الصرف هو دراسة بنية الكلمة وهو حلقة وسطى بين دراسة الأصوات التي تكون الصيغ الصرفية للكلمة ودراسة التراكيب التي تنظم فيها هذه الصيغ.

تتميز اللغة العربية بأنها تمتلك نظاماً صرفياً وتوصف بأنها لغة متصرفه إشتقاقية، وهذه ميزة لاتتوفر في كثير من اللغات، مما يؤدي إلى صعوبات في تعلم اللغة منها:

أ- كثرة أبواب الصرف ، وتعدد موضوعاته ، وتشعب قضاياها ومسائله ، فلكل باب صرفي مجموعة من القواعد ولكل قاعدة تفرعات، ولكل تفرع عدد من الضوابط والأحكام.

ب - التداخل بين أبواب الصرف والنحو ذلك أمر طبيعي نتيجة العلاقة المتشابهة بين العلمين.

ج - عدم افراد في بعض القضايا الصرفية، اي عدم إطراد القواعد الصرفية التي وضعها الصرفيون. بل إن ما شذَّ من القاعدة قد يكون أكثر مما وافقها.

د - الخلط بين السماع والقياس في بعض أبواب الصرف.

هـ - هناك قضايا صرفية لم يعهدها متعلموها في لغاتهم الأم وبخاصة " الإشتقاق، الميزان الصرفي، الأفراد، التثنية، الجمع، والتفريق بين المصادر والأفعال ".

ع - تأثير الصعوبات الصوتية التي يعاني منها بعض الطلبة في فهم بعض المسائل الصرفية وذلك لأن الأصوات هي مادة صرفية.

غ -العلاقة بين المعنى والمبنى، فكثير من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، يعتمدون على الشكل فيما يقدم لهم من مفاهيم صرفية ويهملون الجانب المعنوي الذي يكون أكثر أهمية من الشكل.

م - معظم المواد والموضوعات الصرفية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تقدم للمتعلمين من خلال طرائق التدريس التقليدية المتبعة في تدريس الناطقين بها.

٤-المشكلات الدلالية:

اللغة العربية تحتوى على ثروة عظيمة من الكلمات التي تراكمت فيها منذ أقدم العصور ومعاني هذه الكلمات تعددت وتوسعت مع مرور الزمن وتعدد الأغراض.

هذا الكم الهائل من الكلمات وتعدد المعاني وصعوبة البحث عن معانيها في المعاجم يعد من الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها. ومن أهم المشكلات المعجمية والدلالية التي يعاني منها متعلموا اللغة العربية من غير الناطقين بها مايلي:-

١- كثرة كلمات اللغة العربية ممايجعل من العسير على متعلميها السيطرة على كلماتها مهما أمضى الدارس من الوقت في تعلمها أو وصل إلى مستوى المعرفة بها.

٢- تعدد معاني الكلمات العربية وتنوع دلالاتها وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي .

٥- صعوبة البحث في المعاجم:

١- تعدد معاني الكلمات يسبب صعوبة في فهم المعنى المقصود من النص المقروء ، وتظهر هذه المشكلة إذا تم اختيار المواد اللغوية وتقديمها للمتعلم على أسس غير علمية من حيث الشيوع والأهمية والتدرج وغيرها من المعايير التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في إعداد المناهج.

٢- ارتباط الكلمات العربية بالتصريف وخضوعها للقواعد التصريفية من حيث الشكل أو البنية والميزان الصرفي والتوزيع يشكل صعوبة على المتعلم، فالكثير من المتعلمين الذين لم يتعودوا على هذا النوع في لغاتهم يعتقدون أن تعلم الكلمة في اللغة الهدف لا يتعدى حفظها وفهم معناها ولهذا يلجأون إلى وضع الكلمات في قوائم وحفظ معانيها معزولة عن سياقها.

٣- يواجه متعلمو اللغة العربية مشكلات في فهم بعض الكلمات واستعمالاتها، ويخطئون في ذلك نتيجة تعميم القاعدة التي تعلموها في بنية الكلمة ودلالاتها ، ويكون الخطأ بسبب طريقة التدريس أو سوء تنظيم المنهج عندما تقدم الكلمات في قوائم مفصولة عن سياقاتها الطبيعية ، أو بشكل قواعد جافة لاتراعى فيها الجوانب الإتصالية الوظيفية ، أو بسبب تأثير اللغة الأم في التعلم لدى الناطقين بلغات تكتب بالحروف اللاتينية أيضاً عدم التفريق بين

الكلمات الأعجمية وأسماء الأعلام . فقد يبحث طويلاً عن معنى كلمة تدل على شخص ، ففي بعض اللغات كالإنجليزية تميز الأعلام بحرف كبير.

٤- تصور متعلمي اللغة الأجنبية أن جميع المعاني في اللغات واحدة وأن الاختلاف في الكلمات الدالة عليها ويعتقدون أن للكلمة في اللغة الهدف مايقابلها في لغته الأم وهذا غير صحيح في كثير من الحالات مثال "عم وخال " كلمتان تقابلهما في الإنجليزية كلمة واحدة هي "Uncle"

٥- تصور المتعلم أن المعاني التي تدور في ذهنه يمكن إستعمالها بالطريقة التي كان يستعملها في لغته الأم مع إختلاف اللفظ فقط ، والسبب في هذه المشكلة الإعتماد على الترجمة من تأثير لغته الأم وصعوبة التعبير عن المعاني العربية بالكلمات والأساليب العربية.

و علاج المشكلة الدلالية والمعجمية تقترح الدراسة الآتي:

*- إختيار الكلمات إختياراً علمياً دقيقاً و أن تقدم للمتعلمين تقديماً جيداً، يراعى فيها الأساليب العملية التربوية فلا بد أن تكون الكلمات شائعة الإستعمال وتقدم بشكل تدريجي من السهل إلى الصعب.

أ- تقدم الكلمات بنسب متفاوتة من خلال أنماط شائعة الإستعمال ومتدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد بما يتناسب مع مستوى المتعلمين بحيث تكون فوق مستوى المتعلمين قليلاً فلا تكون سهلة جداً ولاصعبة جداً.

ب - يكون إختيار الكلمات وترتيبها وتقديمها مبنياً

ثانياً: المشكلات غير اللغوية :

ويندرج تحت هذه المشكلات التي ليست لها علاقة بطبيعة اللغة ، إلا أنها تؤثر تأثير مباشر و فعال في تعليم اللغة ، و من هذه المشكلات : مشكلات اجتماعية و ثقافية و نفسية و معرفية و اقتصادية و تاريخية و يدخل من ضمنها المشكلات التربوية و طرائق التدريس .

١- المشكلات الاجتماعية :

ومن أمثلة هذه المشكلات أن الطالب الأجنبي إذا أراد أن يتعلم اللغة العربية فإنه سيتوجه إلى البلاد العربية رغبة منه في تعلم أفضل و أسرع ، و هنا سيواجه مشكلات متعددة . منها :

١- مشكلة التأقلم : حيث أنه سوف يواجه صعوبة في التأقلم مع العادات و التقاليد في الدول العربية .

٢- مشكلة التعرف على حضارة المجتمع العربي : لذلك لابد أن يتعرف المتعلم على معالم الحضارة العربية حتى ينسجم مع طبيعة اللغة الهدف .

٣- مشكلة الدمج مع أبناء اللغة الثانية و الخوف من ردة الفعل و السخرية عندما يخطئ المتعلم في لفظ كلمة معينة .

٤- اختلاف اتجاهات المتعلمين و تعدد الثقافات داخل الحجرة الدراسية .

٢- المشكلات الثقافية :

بما أن الثقافة هي المعرفة المكتسبة اجتماعياً ، و كون الشعوب تختلف فيما بينها في كثير من الأمور ، و

على الدراسات اللغوية النفسية في اللغة العربية التي تبين التدرج الطبيعي لاكتساب مورفيمات اللغة العربية وصيغها الصرفية ووظائفها النحوية.

ت - تقدم الكلمات الجديدة ذات المعاني غير المألوفة لدى المتعلمين من خلال أنماط مألوفة وتراكيب قصيرة وأساليب سهلة ليتمكن الطالب من معرفة معنى الكلمة الجديدة من غير حاجة للبحث عنها في المعجم.

ث - ينبغي أن تراعى حاجة المتعلمين إلى كلمات معينة في كل رحلة من مراحل التعلم حتى لو كانت هذه الكلمات معقدة " خاصة المصطلحات التي يحتاجها المتعلمون في مجال قراءة النصوص الشرعية أو الأدبية.

ج- يجب أن يكن محتوى النصوص معروفاً ومفهوماً لدى المتعلمين، فلا يجمع النص بين صعوبة الكلمات وغرابة المعنى.

ح- يجب أن تصاحب المقررات بعض المواد القرائية من كتب وقصص يستفيد منها المتقدمون باللغة لتزداد ثروتهم اللغوية.

خ- تزويد الكتاب بالصورة التوضيحية اللازمة بشرط أن تكون واضحة وضرورية وأن توضع في مكانها المناسب.

د- تشجيع الطلاب على فهم الكلمة في سياقها الذي وردت فيه وعدم حفظها في قوائم معزولة عن سياقها لأنها تثير حصيلتهم اللغوية وتزودهم بالأمثلة والاستعمالات الحقيقية للكلمة.

بالتالي فإن الثقافات لابد أن تختلف من مجتمع لآخر ، فكلما كان الاختلاف بينها كبيراً كان الاختلاف الثقافي كبيراً أيضاً . و تقل درجة الاختلاف تبعاً لمنطلقات أساسية تجعل من الثقافة جزءاً أساسياً من تعلم اللغة الثانية ، و أهم هذه المنطلقات أن التعامل مع الناطقين باللغة لا يعتمد فقط على إتقان مهارات اللغة الأربعة و هي الاستماع و المحادثة و القراءة و الكتابة ، بل يعتمد ذلك على فهم ثقافة أهل اللغة و عاداتهم و تقاليدهم و تطلعاتهم، و ليس من اليسير تعلم لغة ما دون التعرض بآسلوب حياة أصحابها و قيمهم و اتجاهاتهم و أنماط معيشتهم. وبالتالي فإن تدريس الثقافة ينبغي أن يتراوح مع تدريس اللغة ، فاللغة و الثقافة وجهان لعملة واحدة .

٣- المشكلات النفسية :

حيث أن هناك عامل نفسي يؤثر في العملية التعليمية و هو الدافع أو الحافز ، حيث يشكل أهمية كبيرة في نجاح المتعلم أو فشله في تعلم اللغة الثانية ، و من هذه الدوافع التواصل و استعمال اللغة لقضاء متطلباته . غير أن هذه الحاجة تختلف من شخص لآخر حسب طبيعة الشخص و بيئته و ثقافته .

هذا و يوجد من وراء تعلم اللغة العربية العديد من الدوافع تختلف بين المسلم و غير المسلم ... حيث أن المسلم دافعه الأول و الأخير من تعلم اللغة العربية هو إتمام معرفته بكل نواحي الدين الإسلامي .

أما الدافع لغير المسلم إما حبه و شغفه في تعلم اللغة العربية أو لعمله كدبلوماسي في الدول العربية .

ثالثاً المشكلات العامة

١- ازدحام الفصول بالطلاب.

٢- انتماء الطلاب إلى خلفيات لغوية و ثقافية متعددة.

٣- اختلاف مستوى الطلاب اللغوي في الصف الواحد.

٤- عدم اهتمام الجهات المختصة بمتابعة عملية التعليم بكافة مراحلها .

٥- كثرة الفروق الفردية بين الطلاب .

٦- ضعف تجاوب الطلاب مع المدرس .

٧- بعض الطلاب لا يشارك في الأنشطة التعليمية.

٨- وجود اتجاهات سلبية نحو اللغة من بعض الطلاب.

٩- عدم وجود كتب و مواد تعليمية مناسبة.

١٠- ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية

١١- ضعف المدرس في بعض مهارات اللغة العربية و عناصرها .

١٢- توجيه الطلاب أسئلة للمدرس لا يستحضر إجابتها.

١٣- عدم توفر أساليب التعليم الحديثة .

١٤- عدم وجود معاهد تعليمية تنتشر في جميع أنحاء العالم ، لتعليم اللغة العربية تتبع لجهة معينة و متخصصة ، أسوةً بالمعاهد البريطانية و الأمريكية المنتشرة عبر العالم .

دور المعلم في تعليم العربية لغير الناطقين بها :

للمعلم دور كبير في التعليم؛ فالمعلم الجيد يستطيع أن يوفر جوًا مناسبًا وطرقًا جيدة ليتمكن المتعلم من التعلم، ولا أظن أنه يمكن أن نستغني عن دوره في عملية التعلم مهما بلغت أهمية دور الشبكة العنكبوتية في عملية التعليم .

فإذا كانت العملية التربوية تشتمل على ثلاثة عناصر هي: (المعلم، والمتعلم، والمنهاج) ، فإن دور المعلم يعد من العناصر الأساسية؛ وذلك لأن المعلم بمهاراته المهنية التربوية والتواصلية والتقنية يستطيع التأثير على العنصرين الآخرين، وذلك يتم من خلال التخطيط للدرس، والإلمام بطرائق التدريس، وإدارة الصف، والتعامل مع الطلاب، وإدارة الحوار، وطرح الأسئلة، وبناء الاختبارات، وغير ذلك حتى يستطيع أن ينجح في مهمته.

المعلم الناجح هو من يمر بتلك الخبرات السابقة بوعي وإتقان، فينطلق من مبادئ صحيحة وأهداف شاملة سليمة، ويكون دقيقًا في تخطيطه وحاذقًا لطرائق التدريس الناجحة، ومهارات المعلم الفعالة، فليست مهمة المعلم الحقيقية إنهاء موضوعات المقرر، ولكن مهمته في جعلها اكتشافًا ممتعًا ومحببًا للطلاب للوصول إلى غاية التعليم والإلمام بالمعارف والمهارات والسلوكيات البناءة النافعة .

ويوصف المعلم بأنه المحرك الأساس في عملية التطوير التربوي، فهو المرشد والموجه في ضوء الدراسات الحديثة، لذلك عُيّنت المؤسسات التربوية عناية خاصة بالمعلم من حيث إعداد الخطط التربوية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا

جاء استجابة لنتائج الدراسات، والتقارير، وأوراق العمل، والمناقشات التي تضمنتها المؤتمرات العالمية، والتي أكدت أن ثمة تدنيًا في أداء العاملين في حقل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وهذا مرده النقص في الإعداد المهني والتقني والتواصلي، وعدم تلقيهم التدريب الكافي أثناء تدريسهم لهذا المجال.

و إذا كان المعلم يمثل "أمة في واحد" على حد التعبير التربوي البليغ ، فلن يختلف اثنان في وجوب أن يمتلك هذا المعلم مهارات وكفايات تؤهله لأن يتصف بهذا الوصف وتتنزل عليه تلك السمة، فالأهداف التعليمية لا تتحقق إلا على يد المعلم وبوعيه وإدراكه ومسؤولياته حتى يذلل مشكلات اللغة العربية وصعوبتها، إذ هو حجر الزاوية فيها (وهذا لا يخالف الاتجاه الحديث في الاعتماد على الطالب وجعله محور العملية التعليمية أو استخدام إستراتيجية الصف المقلوب ، فإن المعلم بمثابة ناظر القطار الذي يتحكم في سير القطار مع وجود سائقه). و بالتالي فإن المعلم هو سفيراً لغويًا لغير الناطقين بالعربية .

فئات معلمي اللغة العربية:

تجدر الإشارة لواقع معلم اللغة العربية ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فالمتأمل في حالات معلمي اللغة العربية يستطيع تصنيفهم إلى فئات من أهمها:

أ. من حيث الجنسية:

هناك معلم ناطق بالعربية، وآخر غير ناطق بها. ولكل منهما مزاياه وسلبياته. فالشائع بين المعلمين الناطقين بالعربية أنهم يستخدمون عاميات بلادهم

في تدريس اللغة العربية بكثرة فتنقل إلى الطلاب (الناطقين وغير الناطقين بالعربية) العادات اللغوية السائدة في بلد هذا المعلم، وأما المعلم غير الناطق بالعربية فقد تكون له إيجابيات منها أنه متخصص في العربية وآدابها، وقد يكون على حظ من علوم التربية، كل هذا قد يتيح له تعليم اللغة العربية لغير أبنائها. إلا أنه يفتقر إلى الحس العربي، الذي يمكنه من معرفة دقائق الأمور في اللغة العربية، ويلمس المتعلم منه ذلك إما بطريقة نطقه للأصوات العربية التي يصعب عليه أن ينطقها كأهلها، وإما بشرح دلالات بعض الألفاظ التي تتغير معانيها من سياق لآخر. أو في إدراك البعد الثقافي لبعض العبارات والأمثال العربية وغيرها، فضلاً عما يحدث في أدائه اللغوي، عن غير إرادة منه، من تداخل لغوي بين اللغة العربية ولغته الأم.

ب. من حيث التخصص :

هناك معلم متخصص في اللغة العربية وآدابها (وهو قليل) ، ومعلم غير متخصص (وهو الغالب). والملاحظ أن معظم المعلمين الذين يقومون بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هم من غير المتخصصين في اللغة العربية، ويمارسون العمل باجتهادات شخصية تصيب مرة وتخطئ مرات؛ إذ يستند غير المتخصصين في اللغة العربية في تعليمهم للناطقين بغيرها على مقولة سائدة وخاطئة أشد الخطأ في الوقت نفسه، وهي (أن كل ناطق باللغة قادر على تعليمها)، ولذلك نرى هذا النوع من المعلمين يكثر في البلاد العربية.

ج. من حيث الإعداد اللغوي:

هناك معلم حصل على مؤهل علمي تربوي عام (وهو قليل) ، ومعلم حصل على مؤهل تربوي في تخصص تعليم اللغة العربية (وهو نادر) ، ومعلم بلا إعداد تربوي (وهو الغالب) ، وهذه بالطبع مشكلة غير بسيطة؛ وهذا النوع يشيع كثيراً على الرغم من أن معظمهم مؤهل باللغة العربية.

إن تعليم اللغات خصوصاً للناطقين بغيرها ليس مجرد اجتهادات يصلح معها منطق المحاولة والخطأ، وليس كما قيل في المثل القديم مهنة من لا مهنة له! إنه علم وفن. ويتضح منطق العلم فيه من الأخذ بالنظريات والتجارب والدراسات التي أجريت وتجري دوماً حول التعليم والتعلم، والطابع الشخصي الذي يتركه كل معلم في أدائه، والبصمة التي يخلفها في الدرس الذي يلقيه.

لذا، لا بد من أن تتوافر عند معلم العربية للناطقين بغيرها من الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم بشكل عام ونحو بعض طرائق التدريس بشكل خاص، وأن يحترم المتعلم كإنسان له حق التعلم، وعلى المعلم واجب تعليمه، وضرورة فهم المعلم للخلفيات الثقافية للمتعلمين في الصف الواحد، والمهم في ذلك كله أن يحرص المعلم على إشعار المتعلمين أنه في تعامله مع ثقافتهم المحلية ينطلق من تقديره؛ فالمعلم كي ينجح في أداء دوره عليه أن يتقبل تكليف المتعلم بمسؤوليات اتخاذ القرار، يعبر عن التزامه بتحقيق الأهداف، ويساعد المتعلم على التخلص من الشعور بالنقص أو عدم القدرة على التعلم، فيتحمل أمامه المسؤولية وبالتالي يسهم في رفع مستوى دافعية المتعلم للتعلم.

إعداد مُعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على جوانب أساسية ينبغي أن يتضمنها أي برنامج لإعداد المعلم أيًا كان تخصصه، وتتمثل بالجوانب الآتية:

١- الجانب الأكاديمي (اللغوي) :

ويقصد به الدراسات العلمية المتخصصة التي تقدم للدارس في علوم اللغة العربية ، وبصفة خاصة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.

فمن المعروف أن الكفاءة اللغوية تمثل أحد المقومات الرئيسية في عملية الإعداد ، ومعلم اللغة العربية لا يستطيع أن يحقق مهمته إلا إذا كان ملماً إلماماً كافياً بالمهارات الأساسية للغة العربية ، والتمكن من توظيفها لخدمة الغرض من تدريسها.

ويتضمن الجانب اللغوي الخبرات العلمية التالية :

أ- الدراسات النظرية التي تتعلق بعلم اللغة العربية:

ويقصد بها الدراسات التي تساعد المعلم على التمكن من المهارات الأربعة، والإلمام بتراث اللغة الأدبي وعلومها ، فالإنسان في حياته يستخدم اللغة إما وسيلة للفهم فيستمع بها و يقرأ بواسطتها ، وإما أن تكون وسيلة للإفهام فيتحدث بها أو يكتب، وبذلك تكون المهارات الأساسية للاتصال اللغوي هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

هذا وتؤكد النظريات التربوية في علم اللغة التطبيقي

ضرورة تعلم المهارات الأربعة للغة العربية ، أولاً بصورة منفصلة وحسب أولوياتها، ثم يتم التركيز مع التنسيق والتكامل بينها حتى تحقق في النهاية وحدة اللغة العربية وتكاملها بالمستوى الذي يعد المتعلم لمواجهة الحياة الاجتماعية والثقافية التي تتطلب الاستخدام الوظيفي للغة بإتقان.

كذلك فإن برنامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يتضمن اللغة العربية الفصحى التي تصدر بها الكتابة العربية والتراث الإسلامي، وتؤكد الاتجاهات الحديثة على الفصحى المعاصرة، فهناك الفصحى القديمة التي كتب بها التراث العربي القديم، والفصحى المعاصرة التي تصدر بها الكتابات المعاصرة والتي تتفق مع روح العصر الذي نعيش فيه ، هذا بالإضافة إلى أنها لغة الحديث والتخاطب في أجهزة الإعلام والمكاتبات الرسمية بين الدول ولغة الصحف والمجلات العربية .

ب - الدراسات النظرية والتطبيقية التي تتعلق بعلم اللغة الحديث :

ويقصد بها الدراسات العلمية المتخصصة لعلم اللغة الحديث والتي تدرس مختلف الظواهر اللغوية عند الإنسان، ويتفق اللغويون على تقسيم علم اللغة إلى قسمين رئيسيين هما:

*- علم اللغة النظري أو العام : ويتضمن الأصوات ودراسة النظام الصوتي وبنية الكلمة وتنظيم الجملة وعلم الدلالة وعلم اللغة التاريخي.

** - علم اللغة التطبيقي : ويتضمن علم اللغة النفسي والاجتماعي والتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء وأسس تعليم اللغات والمعاجم وتصميم الاختبارات.

معارف وقيم واتجاهات وأساليب التفكير وعناصر الثقافة الخاصة، والتي تهدف إلى مساعدة المعلم على أداء مهمته التربوية والثقافية والاجتماعية.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على أنه من أهم المبادئ الأساسية في تعليم اللغات الأجنبية أن يتم تعليمها في سياق يدرك الدارس له معنى، ويحس من خلاله أنه قد أشبع حاجة الاتصال اللغوي عنده، وقد بلغ من أهمية هذا المبدأ أن أضحى اسماً لاتجاه حديث من اتجاهات تعليم اللغة الأجنبية وهو (السياقية) .

ويشير اللغويون إلى أن الهدف من تدريس التعاون في تعليم اللغات الأجنبية هو تزويد الدارسين بالإدراك الواعي لجوانب الحياة الثقافية، وإثارة اهتمامهم لدراسة اللغات وتنمية قدراتهم على توظيف الأهداف الثقافية لمحتوى اللغة المتعلمة، وإدراكهم للمظاهر الثقافية اللغوية، والتقاليد الخاصة باللغة الهدف. و بالتالي فإنَّ تدريس اللغة لن يتم إلا من خلال ثقافتها، وعليه فإن اللغة العربية والثقافة الإسلامية وحدة متكاملة، فمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فضلاً عن أنه يقوم بمهمة تدريس اللغة فإنه يقوم أيضاً بمهمة حضارية، وهي مواجهة التأثيرات الثقافية والفكرية التي تشكل خطراً على الحضارة الإسلامية، ولهذا ينبغي أن يتضمن برنامج إعداد معلم اللغة العربية المقومات الثقافية التي تحافظ على التراث العربي الإسلامي .

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على الآتي:

- مراعاة التوازن في عرض المحتوى الثقافي من حيث الكم والكيف ، بحيث لا يطغى الجانب الثقافي على الجانب اللغوي.

ويؤكد علماء اللغة على عدم المبالغة بكم أكبر من الدراسات النظرية اللغوية الأمر الذي يترتب عليه السطحية في التخصص وانخفاض مستوى الكفاءة اللغوي، ومع ذلك تبقى للمعرفة النظرية دورها الهام في تنمية المهارات الأساسية للغة فالتمكن من اللغة والقدرة على استخدامها يتوقف على الارتباط الوثيق بين الدراسة النظرية والممارسة الفعلية لمهارات اللغة.

٢- الجانب المهني :

ويقصد به الدراسات التربوية والنفسية التي تقدم للدارس، والتي تزوده بمعرفة دقيقة لطبيعة العملية التعليمية، وبخصائص المتعلم النفسية وقدراته واستعداداته وبطرائق التعلم المناسبة، والتي تهدف إلى تمكين المعلم من القيام بعملية التدريس على خير وجه، وجدير بالذكر أن المعرفة بالشئ لا تعني القدرة على نقلها للآخرين ، فقد يكون هناك عالم بارز في مجال ما ولكن لا يصلح لمهنة التعليم؛ لافتقاره إلى القدرة على نقل تلك المعارف إلى الدارسين، ومن ثم كانت أهمية الدراسات التربوية في تأهيل الدارسين للقيام بمهنة التدريس على خير وجه.

وكفاءة المعلم تعتمد على مهاراته في القيام بالعملية التعليمية، وهي في ذلك تستمد من فهمه للفلسفة التربوية السليمة ولأصول التربية ومبادئ علم النفس ومن تطبيقه لمنهج تربوية واضحة الأهداف دقيقة المحتوى، ومن استخدام لطرائق وأساليب التدريس والتقييم المناسبة.

٣- الجانب الثقافي :

ويقصد به الدراسات الثقافية التي تقدم للدارس من

• أن يميل المحتوى الثقافي إلى تحقيق الأهداف السلوكية المنشودة من عملية التعلم ، كأن يتضمن تأكيداً لبعض القيم والاتجاهات والعادات التي تتفق مع الحضارة الإسلامية.

• أن يمثل المحتوى الثقافي مجالات لتعلم المهارات اللغوية الأساسية ، من خلال الاستعمال اللغوي في مختلف الموضوعات الثقافية والدينية والاجتماعية والأدبية والتاريخية بالشكل الذي يساعد الدارس على إتقان اللغة.

٤- الجانب الشخصي والاجتماعي:

يضيف التربويون بعداً آخر في برامج إعداد المعلم وهو البعد الشخصي، الذي يتمثل في خبرة الدارس واستعداداته الذاتية للقيام بمهنة التدريس، ويقصد بهذا البعد: السمات الشخصية والاجتماعية اللازمة لنجاح المعلم وتوافقه المهني، فإذا كان النمو الشخصي والاجتماعي ضرورياً لكل فرد ينتمي لمهنة معينة، فلا شك أن أهميته أكثر ضرورة بالنسبة للمعلم. فقد أثبتت الدراسات النفسية أن سلوك المعلم يمتص عادة من جانب التلاميذ، حيث يلاحظ في معظم الأحيان التطابق بين سلوك المعلم وأدائه وقيمه واتجاهاته وأفكاره، وبين سلوك التلاميذ وقيمهم واتجاهاتهم؛ أي أن المعلم قدوة لتلاميذه تنعكس شخصيته شعورياً ولا شعورياً عليهم، من هنا وجب انتقاء من يعد لمهنة التعليم.

ويمكن أن نحدد أهم السمات الشخصية والاجتماعية التي يمكن لمعلم اللغة العربية أن يحقق في إطارها النجاح المهني في الآتي:

١- الثقة بالنفس: وهي إدراك المعلم لذاته المهنية وإيمانه بمهنة التدريس وحماسه وحبه للعمل فيها.

٢- قوة الشخصية: أي أن المعلم يتميز بالذكاء والحرية في اتخاذ القرارات، مع مراعاة المصلحة والحزم في المعاملة وتحمل المسؤولية.

٣- إتقان المادة الدراسية: أي الإلمام بالمادة التعليمية والدراسات النظرية التي تحقق له مستوى أعلى من مستوى الدارسين.

٤- اجتماعي الطبع: أي يتميز المعلم بالثبات والتكيف العاطفي في لأقواله وأفعاله.

٥- الاتزان الانفعالي: أي يتميز المعلم بالسلوك الاجتماعي مع تلاميذه ويكون علاقات طيبة معهم.

٦- الفعالية الشخصية: أي الإيجابية والقدرة على التفاعل بين العناصر الأخرى للعملية التعليمية.

٧- النمو والتجديد: أي أنه يمتلك روح المبادرة والنزعة إلى التجديد والتجريب.

٨- الموضوعية والتواضع: أي يتسم بعدم التمييز والتعصب في معاملة الدارسين، وأن يكون موضوعياً في معالجة الدروس، والتواضع دون إهدار لكرامته.

خصائص معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية: (على سبيل المثال لا الحصر)

• معايير المجلس الوطني الأمريكي :

المعيار الأول: اللغة واللغويات (اللسانيات) والتقابل اللغوي، المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة واللغات الأخرى.

المعيار الثاني: المعرفة الثقافية والأدبية، بهدف دمج العلوم الأخرى، وخاصة العلوم الأدبية عبر العصور الثقافية لمفهومها الواسع في العملية التدريسية.

المعيار الثالث: نظريات اكتساب اللغة وتعلمها وتطبيقاتها التربوية، وذلك على مستويين، مستوى الفهم من أجل إنشاء البيئة التعليمية الداعمة ومستوى التطبيق عبر تطوير الممارسات التعليمية.

المعيار الرابع: دمج المعايير في الأهداف والمنهج والتدريس، ويضم هذا المعيار ثلاثة مستويات، مستوى التخطيط وفق المعايير، وتطبيقها في التدريس، وتعميم المواد التدريسية في ضوءها.

المعيار الخامس: التقييم اللغوي والثقافي والتعليمي، عبر معرفة أنواع التقييم، وتطبيق التقييم التأملي بأنواعه الثلاثة: التأمل القبلي والتأمل في أثناء العملية التدريسية، والتأمل البعدي، وأخيراً رفع التقارير عن أداءات الدارسين.

المعيار السادس: التنمية المهنية: وذلك عبر الإيمان بقيمة التطور الذاتي والمهني المستمر، وإدراك قيمة تعليم اللغات الأجنبية .

المشكلات التي تواجه معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

هناك عدة مشكلات تتعلق بإعداد معلمي اللغة العربية من النواحي العلمية، والمهنية، والثقافية يمكن إيجازها في الآتي :

١- إنَّ ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لا يزال مرتبطاً بعلم اللغة التطبيقي وبخاصة ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الغرب، وهذا أمر طبيعي، ولا يعد مشكلة بذاته، ولكن المشكلة هي اعتمادها كلياً على ما يقدمه المختصون في تعليم اللغات الأجنبية في دول الغرب من نظريات بعضها يمكن تطبيقه على ميدان تعليم اللغة العربية، وبعضها لا يمكن تطبيقه أو يتطلب بعض التعديلات.

٢- إنَّ غالبية الملتحقين ببرامج تأهيل معلمي اللغة العربية، أحادي اللغة، أي أن غالبيتهم لا يستطيعون التحدث باللغة الإنجليزية أو التواصل باللغة الثانية، وإنما يعتمدون على اللغة العربية فقط.

٣- يتفاوت الملتحقون ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية في خلفياتهم الثقافية وتخصصاتهم وأهدافهم.

٤- ثمة فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق في كثير من برامج إعداد معلمي اللغة العربية في خلفياتهم الثقافية وتخصصاتهم وأهدافهم.

٥- ثمة فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق في كثير من برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يقلل من الاستفادة مما يقدم في هذه البرامج من مواد وآراء.

٦- ثمة مشكلات مهنية وظيفية مثل عدم إتاحة الفرصة للمتخصصين لممارسة مهنتهم وتطبيق ما تعلموه.

٧- عدم الترابط بين بعض المواد المقدمة لهؤلاء

المتعلمين وبخاصة تلك المواد التي لا ترتبط ببعضها ارتباطاً مباشراً مثل: القواعد الإملائية حين تكتب بأشكال مختلفة وفق الموقع الإعرابي في الجملة .

تعليم الأصوات العربية وتقويمها لغير الناطقين بها

الاستاذ الدكتور جاسم على جاسم

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها/ الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

الملخص:

لا انفصام لها، مع استخدام الوسائل التعليمية. وأما خطواتها فهي كالتالي:

أولاً: مرحلة الاستماع:

أ- الاستماع إلى الدرس من المسجل بالسرعة العادية ثلاث مرات. ب- الاستماع إلى الدرس من المعلم ثلاث مرات أيضاً. والطلاب في هذه المرحلة يستمعون فقط.

ثانياً: مرحلة التردد:

أ- التردد الجماعي للدرس مرتان. ب- التردد الفئوي للدرس مرتان. ج- التردد الفردي للدرس مرة أو أكثر بحسب الحاجة إليه، وتتوقف على نطق المتعلم.

ثالثاً: مرحلة الفهم والشرح والتمثيل:

وتقسم إلى قسمين: أ- قراءة الدرس من قبل المعلم أولاً، ثم من قبل الطلاب جماعة. ب- شرح معنى الدرس وفهمه من خلال الوسائل التعليمية المعينة، ثم بعد شرح الدرس وفهمه يقوم المعلم بتمثيله مع بعض الطلاب، ثم بعد ذلك الطلاب يقومون بتمثيله

يتناول هذا البحث الطريقة السمعية اللغوية لتدريس الأصوات العربية لغير الناطقين بها، التي تهتم بالمهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة؛ وذلك لأن اللغة وحدة متماسكة لا انفصام لها، والتي تبدو أنها مناسبة أكثر من غيرها للمستوى المبتدئ من الكبار، الذين يريدون مواصلة تعليمهم العالي في الجامعة. كما سيوضح هذا البحث كيفية عرض وتقديم هذه الطريقة في التعليم في أثناء استخدامها في الصف، وكيفية إجراء التدريبات والاختبارات، ودور المعلم وأسباب الصعوبات، وكيفية التغلب عليها، ودور المسجل، ودور واهتمام الطالب، وكيفية تعليم المهارات واستخدام الوسائل التعليمية، والتدريبات الإضافية.

خطوات الطريقة السمعية - اللغوية:

إن الطريقة التي اعتمدتها في تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية، هي الطريقة السمعية اللغوية^(١). التي تهتم بالمهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة؛ وذلك لأن اللغة وحدة متماسكة

مع بعضهم البعض، ولقد كان الدرس المقدم لهم على شكل حوار، وفيه شخصيات متعددة، فكل واحد منهم يمثل شخصية معينة.

رابعاً: مرحلة التدريبات الكتابية:

أ- رسم الصورة التي يوجد فيها رمز الصوت. انظر مثلاً، الفقرة أدناه: اختبار وتقويم مهارة الكتابة. ب- كتابة الصوت مجرداً، مع تنبيههم لموقعه في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها. ج- كتابة الصوت في كلمة بحيث يرد تارة في البداية والوسط والنهاية.

خامساً: مرحلة الاختبارات:

وكان الاختبار في نهاية كل صوت، وبعد نهاية كل الأصوات أجريت لهم اختباراً عاماً. وهذه الاختبارات تقيس كل المهارات. وهي كالتالي:

أ- اختبار وتقويم مهارة الاستماع: لقد كان السؤال يوجه من قبلي (الأستاذ) شفويّاً، وبالسّعة العادية، بعد نهاية كل درس

(٢). وفيما يلي نموذج لنوعيات الأسئلة:

١- تنفيذ الأوامر التي يسمعونها تنفيذاً صحيحاً، مثلاً كنت أطلب منهم أن يتعرفوا على الرسم الصحيح للصور التي تم شرحها مسبقاً والتي تعبر عن الكلمات الموجود فيها الصوت الذي تم التدريب عليه.

٢- أيهما صورة البوق من بين الصور الثلاثة مثلاً؟

٣- ارسم ذيل الكلب.

٤- ارفع صورة الحصان. ٥- ضع القلم في الحقيبة.

٦- ضع دائرة حول الرمز الكتابي للصوت.

٧- استخدام الثنائيات الصغرى للتمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج. وكنت أقول لهم دقوا على المقعد إذا سمعتم صوت الصاد، ولا تدقوا إذا سمعتم صوت السين مثلاً.

ب- اختبار وتقويم مهارة الكلام:

١- كنت أعرض عليهم في نهاية كل درس صوراً، وأطالبهم بنطق اسم الصورة، أو الشيء لمعرفة نطقهم للأصوات^(٣)

٢- تكرار النطق مرة أو أكثر من قبلهم حسب الحاجة، وكنت أتدخل للتصحيح الصوي.

٣- قراءة سور من القرآن الكريم: الفاتحة، أو الفلق، أو العصر، أو الشرح، أو الكافرون، أو الصمد إلخ.

٤- اختبار النطق المكتوب: وهو كتابة ثلاث جمل أو أكثر، وفي كل جملة كلمة تحتوي على أحد الأصوات المراد اختبارها، وكانت تلك الكلمة بخط مغاير، وفي أحد هذه الكلمات الثلاثة صوت يختلف عن سابقه، والمطلوب وضع دائرة حول الصوت الذي لا يشبه الأصوات السابقة. مثال ذلك:

أنا من القدس. متى قدمت إلى ماليزيا؟ نأكل التمر والإجاص.

فالصوت المختلف هنا هو صوت الصاد، والمطلوب وضع دائرة عليه لمعرفة هل يميزون رمزه أم لا؟

ت- اختبار وتقويم مهارة القراءة^(٤):

١- معرفة أسماء الأشياء: بعد نهاية كل درس كنت أضع على الطاولة مجموعة من الأشياء والصور، مثلاً: بوق، سوق، بقرة، مسطرة، وأوزع على الدارسين بطاقات تحمل كل منها اسم من الأسماء لتلك الأشياء أو الصور، وعلى كل طالب أن يتعرف على الشيء الذي ترمز إليه بطاقته، ثم يمسك بالبطاقة في يد والشيء في يده الأخرى، ويطلب من باقي الدارسين ترديد الشيء الذي تشير إليه، وذلك حتى تكتمل أسماء كل الأشياء الموضوع على المنضدة، ثم بعد ذلك أسأل الدارسين لأتأكد من معرفتهم للكلمة وقراءتها.

٢- سرعة التعرف على الكلمة: كنت أعرض عليهم بطاقات يحتوي كل منها إحدى المفردات اللغوية، وأطلب منهم ترديد كل كلمة بعد أن أشرح معناها، وبعد أن أتأكد من فهم الدارسين للكلمات ومعناها أعرض عليهم بطاقة بعد أخرى، في ترتيب يخالف ما سبق، وأطلب منهم التعرف على الكلمة في وقت قصير جداً، وكنت أضع جانباً كل البطاقات التي لم يسهل عليهم التعرف عليها، وأعيد شرحها، ثم أعرضها عليهم بسرعة بعد ذلك.

٣- التعرف على الكلمة الغريبة: كنت أكتب على السبورة مجموعة من أربع كلمات، قد مرت بنا في أثناء شرح الدرس، وأطلب منهم قراءتها والتعرف على الكلمة التي لا يوجد فيها الصوت المقدم لهم في هذا الدرس، مثلاً: حصان، صاروخ، صياد، مدفع.

وما إن يتعرفوا عليها أطلب منهم أن يختاروا

كلمة أخرى تناسب باقي الكلمات في المجموعة من الصور التي مرت معنا في أثناء الشرح.

ث- اختبار وتقويم مهارة الكتابة: تنبيههم على الكتابة من اليمين إلى الشمال في العربية^(٥).

١- رسم الصورة التي يوجد فيها رمز الصوت، مثلاً: صورة ذيل الكلب أو البرتقالة إلخ.

٢- تجريد الصوت من خلال الكلمة بحيث يرد تارة في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.

٣- كتابة رمز الصوت الناقص للكلمات المعطاة لهم.

٤- التدريب على كتابة الأصوات المتشابهة للتمييز بينها.

٥- التعرف على الأخطاء، كنت أكتب لهم أربع جمل، إحدى هذه الجمل لم تمر معنا في الدرس، فالملطوب وضع إشارة حول الجملة التي لم يسمعوها في الدرس؛ مثلاً:

هل القمر أكبر من الأرض يا ضياء؟ كلا الأرض أكبر من القمر. وما هو شكل الأرض يا مرتضى؟ وهل توجد الحيوانات البحرية؟ فالجملة التي لم تمر معنا في هذا الدرس هي الأخيرة. ٦- تكوين كلمة من الحروف التالية، مثلاً: ق ط ع ، الخ.

كانت التدريبات على الكتابة في نهاية كل درس مع تدريب إضافي في البيت. وكانت المادة اللغوية المطبقة في مهارة الاستماع هي نفسها المستخدمة في باقي المهارات الكلام والقراءة والكتابة. لكي يكون التدريب متكاملًا، وأن ما سمعه ينطق به، ويقرأه، ويكتبه. وبحيث يرد الصوت في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، مع مراعاة أن تكون الكلمات

سهلة شائعة مستخدمة في الحياة اليومية ما أمكن.

الطريقة الإجرائية المتبعة في تدريس الأصوات (صوت العين نموذجاً)

تمهيد: سأتناول هنا كيفية عرضي وتدريسي لصوت العين كنموذج من الأصوات التي قمت بتدريسها للطلاب غير الناطقين بالعربية وهي (العين والحاء والحاء والغين والقاف والضاد والصاد والطاء والظاء)، وقد اعتمدت الطريقة التي تقوم على التقليد والمحاكاة الطبيعية للأصوات، من خلال التمثيل بأصوات الحيوانات وغيرها^(٦). وطريقة الكتابة التي اتبعتها تساعد على الذكاء والابتكار، ولا تعلم النسخ أو التقليد.

وفي بداية الدرس وعند مراجعة الصوت كنت آخذ لهم صورة أو أي شيء آخر لأختبرهم بمعرفة اسمه، ويكون هذا الشيء اسماً لفاكهة، أو لحيوان، ففي صوت القاف مثلاً، أخذت لهم برتقالة، وقلت لهم: ما هذه؟ فقالوا: هذه برتقالة. فهم نطقوا بالصوت، من دون أن أقول لهم درسنا اليوم صوت القاف أو مراجعة لصوت القاف، أو بعير، ففيه صوت العين، بينما كان بعض العلماء يُعلم الأصوات لغير العرب عن طريق الترجمة^(٧).

صوت العين

* إجراءات إعداد الدرس وتقديمه

المهارات اللغوية المراد التدريب عليها:
الاستماع ، الكلام ، القراءة ، الكتابة.

أهداف الدرس:

١- الاستماع لصوت العين

٢- نطقه نطقاً صحيحاً.

٣- التعرف على رمزه في أول الكلمة ووسطها ونهايتها.

٤- التمييز في النطق بين الثنائيات الصغرى: العين والهمزة.

٥- كتابة وتجريد رمز صوت العين في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.

تقديم الدرس:

التسخين والتهيئة: لقد أحضرت معي صورة كلب، وقلت لهم: ما هذه الصورة؟ قال أحدهم: هذا كلب. فقلت لهم: حسناً! ماذا يقول الكلب عندما ينبج الطراق؟ فلم يعرفوا ماذا يقول. فقلت لهم: يقول: عو عو عو، فمثله أحدهم، وقال: أو أو أو فقلت له: ليس أو أو، ولكن يقول: عو عو عو. فمنهم من مثل ذلك فيما بعد. وقد فرحوا عند تمثيلي لذلك.

ثم بعد ذلك رسمت لهم صورة القمر على السبورة، وقلت لهم: هذا قمر. ثم سألت أحد منهم: ما الفرق بين القمر والبدر، فقلت لهم: انظروا إلى الرسم التالي أيضاً، فرسمت لهم القمر، والهِلال، وقلت لهم: هذا هو الهلال عندما يكون في بدايته، وهذا هو البدر عندما يكون كاملاً. ثم قلت لهم: هل تعرفون أناشودة (طلع البدر علينا) التي غنتها النساء في المدينة المنورة عند قدوم الرسول صلى الله عليه وسلم؟ فقال بعضهم: بلى نعرفها، فقلت لهم: أناشودها، فأنشدوها. وقد كنت أتكلم معهم باللغة العربية، ونادراً جداً بالإنجليزية في كيفية حل

التدريب عندما لا يستطيعون فهم السؤال.

الحوار: أنشودة (طلع البدر علينا)

علي: يا أصدقائي من منكم يحفظ أنشودة (طلع البدر علينا)

نعيم: أنا أحفظ البيت الأول منها.

وديع: وأنا أحفظ البيت الأخير.

نعمان: وأنا أحفظ البيت الثاني.

علي: وأما أنا فأحفظ البيت الثالث.

علي: هيا ننشد هذه الأنشودة في ذكرى هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم من مكة إلى المدينة.

نعيم: طلع البدر علينا من ثنيات الوداع.

نعمان: وجب الشكر علينا ما دعا لله داع.

علي: أيها المبعوث فينا جئت بالأمر المطاع.

وديع: جئت شرفت المدينة مرحباً يا خير داع.

وديع: حسناً فقد استمتعنا بهذه الأنشودة الجميلة.

الموقع:

لقد ورد صوت العين في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، من خلال الحوار المقدم لهم، مع الاعتماد على بعض السور من القرآن الكريم مثل: الفاتحة، العصر، الكافرون، الفلق...، والأغاني: (أنشودة طلع البدر علينا كانت النساء تغنيها عندما قدم رسول الله صلى الله عليه وسلم من مكة إلى المدينة)،

والكلمات، مثل: علم، جامع، معبد، فرع، دعا، المطاع، علينا...، والثنائيات الصغرى: مثلاً: طلع=طلع، علينا=ألينا، داع=دعاء. ولقد كانت طريقة عرض الصوت واحدة في كل الأصوات. لقد كان لصوت العين فرعان (وأقصد بالفرع هنا: أن صوت العين كانوا ينطقونه: همزة وألفاً، فالهمزة والألف هما فرعاً صوت العين) في النطق عندهم، هما: الهمزة، والألف. وقد كانوا ينطقونه كالتالي: ١- في بداية الكلمة: له فرع واحد في النطق عندهم، فقد نطقوه همزة، مثلاً: علينا = ألينا. ٢- في وسط الكلمة: له فرع واحد في النطق عندهم، لقد نطقوه همزة، مثلاً: المبعوث = المبعوث. ٣- في نهاية الكلمة: له فرع واحد في النطق، فلقد نطقوه ألفاً، مثلاً: طلع = طلا.

أما في كلمة المطاع، فقد نطقوها المطا، أي أنهم حذفوا العين في نهاية الكلمة تماماً، وكذلك كانوا يقبلون الصوت تبعاً للحركة المجاورة له سواء كانت الضمة أو الفتحة، أو الكسرة فمثلاً كلمة: (المبعوث) نطقوها: المبعوث، فقبلوا العين همزة مضمومة هنا...

التدريبات على صوت العين: لقد قمت بإجراء بعض التدريبات على صوت العين لتدريب الطلاب وتقويمهم، ولقد كانت تدريبات صوت العين يأتي فيها الصوت في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها. وكانت التدريبات واحدة في نهاية كل درس على الصوت المعطى لهم.

وفيما يلي نموذجاً لتلك التدريبات:

١- مفردات من الحوار: طلع، علينا، المبعوث.

٢- ثنائيات صغرى: طلع تلح، المبعوث المبعوث،

علينا ألينا.

٣- عرض بطاقات تحتوي كل منها كلمة يوجد فيها الصوت المراد التدريب عليه: علم، معبد، جامع...

٤- عرض صور تحتوي كل صورة منها على صوت من الأصوات المراد تعليمها: العلم، المعبد، الجامع...

٥- كلمات فيها حروف ناقصة: طل...، المب..و،.. لينا..

٦- جمل فيها كلمات بلون مغاير، ويرد في هذه الكلمات المغايرة الصوت المراد تعليمه، وفي أحد هذه الكلمات صوت غير مشترك، والمطلوب وضع إشارة حوله:

طلع البدر علينا من ثنيات الوداع

وجب الشكر علينا ما دعا لله داع

قدمت إلى ماليزيا في هذه السنة.

٧- قراءة بعض السور من القرآن الكريم، التي يوجد فيها الصوت، مثلاً: في صوت العين، سورة الفاتحة، العصر، الكافرون.. وأيام الأسبوع، والعدد من واحد إلى عشرة، وعدد الأصوات، وكلمة فيها صوت العين، الخ.. وكنت أتدخل للتصحيح الصوتي عند كل كلمة ينطقونها خطأً.

٨- تجريد الصوت من خلال الكلمة، مع التنبيه إلى موقعه في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.

طريقة إجراء التدريبات: لقد كانت طريقة إجراء التدريبات واحدة في كل الأصوات.

١- سماع الكلمات أولاً من المعلم، ثم ترديدها جماعياً وفئوياً وفردياً

٢- بعدها أعطيتهم الكلمات ويقرأونها فرداً فرداً.

٣- ثم أعطيتهم قائمة تحتوي على زوجين من الكلمات تختلفان في صوت واحد للقراءة. مثل: علي: ألي. لمعرفة هل يميزون ذلك في النطق أم لا؟

٤- كتابة رمز الصوت الناقص في الفراغ.

٥- وضع إشارة حول الكلمة التي فيها الصوت المغاير.

التقويم:

لقد استخدمت بعضاً من أنواع التقويم (انظر الفقرة أعلاه: طريقة إجراء التدريبات) التي تقيس كل المهارات اللغوية، من سماع وكلام وقراءة وكتابة في نهاية كل صوت، وقد اتبعت هذا الأسلوب الاختباري في نهاية كل صوت لتقويم الطلاب، وقياس مدى تحصيلهم وفهمهم. ولقد استخدمت الاختبارات أيضاً في نهاية الفترة التطبيقية لهم.

كتابة صوت العين: وفي كتابة رمز صوت العين، رسمت لهم الكلب على السبورة، وكان ذيله مرفوعاً، فقلت لهم: انظروا إن ذيل الكلب مرفوع، ثم مسحت الصورة وأبقيت ذيله، فوضعت فوق الذيل رقم إثنتين في اللغة العربية، فصار رمز صوت العين، ولكنهم قالوا: هذا صوت العين. ثم نهتهم إلى مواضعه في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.

وهكذا صنعت في تعليم بقية الأصوات معتمداً الطريقة ذاتها.

دور المعلم:

أنطق لهم الصوت بطريقة واضحة مبينة، وذلك من خلال التردد الجماعي والفئوي والفردى.

دور المسجل:

إن دور المسجل: هو تنبيه وإيقاظ الطلاب للاستماع جيداً للمادة المسجلة، وجعلهم حذرين لما يدور في المادة من حوارات بين الأشخاص.

دور واهتمام الطالب: لقد كان دور الطالب حيواً ونشيطاً في هذه الطريقة، ويشارك في كل التدريبات، ولم يكن سلبياً أبداً، ففي مرحلة الاستماع كان يصغي للدرس من المسجل والمعلم، وفي مرحلة الكلام كان يتكلم وينطق بعض العبارات والجمل، وفي مهارة القراءة كان يقرأ الكلمات والثنائيات الصغرى، وفي مرحلة الكتابة كان مبدعاً يتذكر شكل الصوت ويقوم برسمه.

كيف علمت المهارات؟ لقد قمت بتعليم مهارات اللغة من خلال الوحدات التطبيقية على الأصوات، وذلك على الشكل التالي:

١- مهارة الاستماع: لقد علمت مهارة الاستماع، بأن كنت أسمعهم الدرس أولاً من المسجل، ثم يستمعون للدرس للمعلم ثانية، وهم في حالة إنصات للمسجل والنص المكتوب.

٢- مهارة الكلام: وأما مهارة الكلام، فكانوا يرددون الدرس جماعياً وفئوياً وفردياً، مقسماً إلى عبارات وجمل، فالجمل الطويلة قسمتها إلى قسمين، كي يعوا ما يقولونه، من دون إخلال بالمعنى عند تقسيم الجملة.

٣- مهارة القراءة: وأما مهارة القراءة، فقد قرأت

إن الصعوبات لم تكن واحدة عند كل الطلاب، فبعضهم أفضل من بعض في النطق، وبعضهم كان يصحح نطقه بعد تصحيح له مباشرة، ومنهم من كنت أدربه على النطق الصحيح أكثر من مرة حتى يستقيم نطقه. ولقد استخدمت التردد الجماعي، والترديد الفئوي، والترديد الفردى، فهو أنجح أنواع التردد، لأنه يشخص العلة تماماً.

أسباب وطبيعة الصعوبات الصوتية وكيف تغلبت عليها

ومن خلال تعليم الوحدات التطبيقية للأصوات المذكورة أعلاه، وجدت بعض الصعوبات النطقية التي اعترضت هؤلاء المتعلمين الأجانب، وهذه الصعوبات يمكن تلخيصها في أربعة اتجاهات؛ هي: ١- الاتجاه اللغوي. ٢- اتجاه أساليب وطرق التعليم. ٣- الاتجاه النفسي. ٤- الاتجاه العضوي.

أولاً: الاتجاه اللغوي: ومن أسبابه ما يلي: ١- عدم وجود هذه الأصوات عندهم، ٢- صعوبة التمييز بينها. ثانياً: إتجاه أساليب وطرق التعليم، ومن أسبابه: ١- عدم الممارسة على النقط دائماً. ٢- عدم القراءة بصوت عال. ٣- عدم تشكيل الأصوات. ثالثاً: الإتجاه النفسي: ومن أسبابه: ١- الخجل من قراءة اللغة العربية بصوت عال. ٢- عدم الثقة في النفس، عند النطق بأصوات اللغة العربية. رابعاً: الاتجاه العضوي، وأما الاتجاه العضوي، فتمثلت أسبابه في أن بعضهم لديه لثغة، فمثلاً كان ينطق الضاد تاءً وباءً.

وقد كنت أتغلب على هذه الصعوبات بأن

هذه البطاقات وسيلة جيدة وممتعة.

الألعاب اللغوية: لقد استخدمت البطاقات الوضعية^(١٠) لغرضين: لمعرفة اسم الصورة أولاً، ولتمرينهم على النطق. كما تم استخدام غيرها من الوسائل^(١١) وذلك من خلال عرضها على الطلاب.

التدريب الإضافي والواجب المنزلي:

كنت أطلب منهم أن يعملوا أشكال الصوت مجرداً على قصاصات من الورق، وكتابته في كلمة ومجرداً في كافة مواقعها. كما كنت أطلب منهم تكلمة الحرف الناقص في الكلمات الواردة ضمن الجمل، وتكوين كلمات من الأصوات المنفصلة. مثلاً: ١- أكمل الحروف الناقصة في الكلمات التالية:

- متى .. دمت إلى ماليزيا؟ (ق) / - أنا من ال..را..
(ع) (ق) / - وأين توجد ال..يوانات الب..رية؟ (ح)
(ج) إلخ.

٢- كون كلمة من الحروف المنفصلة التالية:

- ق ط ع - ض غ ط - خ ض ع
- غ ص - ح ظ الخ...

عليهم قائمة ببعض الكلمات والثنائيات الصغرى وغيرها، ثم أعطيتهم تلك القائمة التي قرأتها عليهم والتي مرت معنا في مهارتي الاستماع والكلام، وقاموا بقراءتها.

٤- مهارة الكتابة: وأما بالنسبة لمهارة الكتابة، فقد اتبعت معهم طريقة مبتكرة تعلمهم السرعة والذكاء في الكتابة، وهي كتابة الصوت ممثلاً بالمحسوسات التي يمكن مراقبتها وملاحظتها، انظر الفقرة أعلاه: كتابة صوت العين).

كيف استخدمت الوسائل؟ إن أنجع الوسائل في مهارة الاستماع هي صوت المعلم الواضح المبين المسموع. وفي الكلام التريديد الفردي. وفي القراءة شرح الدرس بالصور والمعينات، لأنها تختصر كثيراً من الوقت في إيصال المعنى للمتعلم. وأنجعها في الكتابة الرسم الطبيعي للصوت من خلال تمثيله بالمحسوسات الطبيعية.

البطاقات الوضعية: لقد استعملت البطاقات الوضعية^(٩) بأن ألصقت على الوجه الأول للبطاقة الصورة، وعلى الوجه الثاني اسمها. وكنت أريهم الصورة أولاً، ثم أقول لهم اسمها بعد ذلك. وكانت

المصادر والمراجع

انظر الفصل الخامس.

(٢) - العربي، صلاح عبد المجيد. ١٩٨١م. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. ط١. لبنان: مكتبة لبنان. ص ٨٨-٩٨.

- الخولي، محمد علي. ١٩٨٨م. تعليم اللغة حالات

(١) - يونس، فتحي علي، ١٩٨٣م. دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مراجعة السعيد محمد بدوي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ص ٢٣-٢٦.

- جاسم، جاسم علي. ٢٠٠١م. في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب. الطبعة الثانية: كوالا لمبور، إيه إيس نوردين.

- وتعليقات. ط ١. السعودية، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية. ص ٦٥-٧٨.
- الخولي، محمد علي. ١٩٨٢م. دراسات لغوية. لا طبعة، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر. ص ٥١.
- طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٩م. تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو. ص ١٤٥-٢٢٥.
- طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٥م. دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية. ص ١٨٠-١٨١.
- طعيمة، رشدي أحمد. ب/ت. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية. ص ١٨٠-١٨١.
- سمساعة، أحمد الحسن. ١٩٨٥م. مناهج التعليم في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. القسم الأول. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. لم ينشر. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية بالسودان. ص ٧٠-٧٣.
- الجربوع، عبد الله سليمان وآخرون. ١٩٨٤م. تعليم العربية لغير الناطقين بها الكتاب الأساسي. السعودية: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحدة البحوث والمناهج.
- محمود، طه محمد. ١٩٨٤م. التعبير الموجه للمبتدئين من غير الناطقين بالعربية. ط ١. إشراف محمود إسماعيل صيني. الرياض: عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود.
- عبد الله، عبد الحميد وغيره. ١٩٩١م. أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية. دار الإعتصام. ص ٥١-٥٤.
- إسماعيل، زكريا. ١٩٩١م. طرق تدريس اللغة العربية. لا طبعة، إسكندرية: دار المعرفة الجامعية. ص ٩١.
- (٣) - العربي: المصدر السابق. ص ١٦٦-١٧٦.
- طعيمة: المصادر السابقة: ١٩٨٩م. ص ١٤٥-٢٢٥ / ١٩٨٥م. ص ١٨٠-١٨١ / طعيمة: ص ٧١٩ وما بعدها. ص ٤٤٩.
- (٤) - العربي : المصدر السابق. ص ١٣٣-١٣٤.
- يونس: المصدر السابق. ص ٢٩.
- (٥) - العربي: المصدر السابق. ص ٢٠٥-٢١٠.
- صيني، محمود إسماعيل، وآخرون. ١٩٨٣م. العربية للناشئين، كتاب التلميذ. ط ١. السعودية: وزارة المعارف. إدارة الكتب المدرسية. ج ١. ص ٣٦-٣٨.
- (٦) - وللمزيد انظر:
- Jassem, Jassem Ali. Jassem, Zaid Ali, and Drills (١٩٩٥). Dr. Jassem, Zaidan Ali And Exercises in Arabic Writing And Pronunciation For Learners For Arabic as a Foreign/Second Language. Malaysia: Kuala Lumpur: Golden Books Centre SDN. BHD
- On Malaysian. (١٩٩٣). Dr. Jassem, Zaidan Ali English: Its Implication For The Teaching of English As A Second or Foreign Language (TESL/TEFL). Malaysia: Kuala Lumpur: Pustaka Antara. pp ٩١-٩٤.
- An Introduction. (١٩٩٣). Steingerg, Danny D to Psycholinguistics. First Published. UK. Longman. P٧٤
- (٧) - أبو فراخ، محمد أحمد إبراهيم. ١٩٨٢م. العربية الجامعة. ط ١. الرياض: عالم الكتب. ج ١. ص ٥١-٥٢.
- اليعقوبي، باسمه. ١٩٨٧م. الطريقة الحديثة لتعليم اللغة

- العربية. بيروت: دار الكتاب اللبناني. ص ٨.
- (١٠) - صيني: ١٩٩١. المصدر السابق. ص ٢٢٩. وللمزيد انظر
- شلبي، أحمد. ١٩٨٣م. تعليم اللغة العربية لغير العرب. ط ٣. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ص ٢٨.
- Ali, Syed - Arabic For Beginners. Malaysia: ١٩٩٠. Kuala Lumpur: Golden Books Centre SDN. BHD. P١
- (٨) - ملك، الحاج فضل إلهي. ١٩٧٨م. الأصوات العربية والصعوبات التي تقابل ناطق الأردية فيها. بحث تكميلي. لم ينشر. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية بالسودان. ص ٢٩.
- (٩) - صيني، محمود إسماعيل. ١٩٩١م. دليل المعلم إلى استخدام الصور والبطاقات في تعليم العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. ص ٢٥.
- (١١) - صيني، محمود إسماعيل. ١٤٠٧هـ. التقنيات التربوية الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية. ط ١. دار أمية للنشر والتوزيع..
- الخولي، محمد علي. ١٩٨٦م. أساليب تدريس اللغة العربية. ط ٢. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية. ص ١٧١-١٧٦.
- الخولي، محمد علي. ١٩٧٩م. دليل الطالب في التربية العملية. الرياض: مكتبة الخريجي. ص ٨٧-٩٣.

إشكالية اللغة العربية في البرامج السياسية والاستراتيجيات التربوية في الجزائر

د. فضيلة حاج محمد

أستاذة مساعدة، جامعة مصطفى اسطembولي - معسكر، الجزائر

الملخص

إن درجة التجانس الاجتماعي له أثر بالغ الأهمية في تحقيق الوحدة الداخلية للدولة، ومن ثم سهولة تحقيق الاجتماع حول الأهداف الاستراتيجية و الحديث عن الثقافات و ردها إلى التفاعل التاريخي بين الأمم والشعوب، لا يعني عدم التسليم بالخصوصيات الحضارية المكونة لهذا الشعب أو ذاك، و التي تعمل على صيانة وجوده وإرثه الثقافي والتاريخي التي تبرز تفرد وإسهاماته وإبداعاته الخاصة، في عامل الوحدة الوطنية و اعتبار الهوية أهم الرهانات في حالات عدم الاستقرار، و التي تنطوي على معان رمزية و روحية و هو ما يتجسد من خلال سيادة الإحساس بالمواطنة و الانتماء إلى هوية وطنية موحدة بين أبناء الوطن الواحد .

كما يمكن أن تكون اللغة العربية المرجع الأساسي الذي تبنى عليه حاجيات بناء الدولة، و تعميق الانتماءات الشمولية الوطنية، و القومية، و الدينية، ولهذا يمكن أن تظل إشكالية اللغة العربية مستمرة بين التناقض بين عناصر الشخصية الوطنية وتقلبات

الظروف التاريخية و الاجتماعية، بالإضافة إلى المتغيرات الاجتماعية الأخرى وما يتصل بها من قيم ثقافية، وتجارب تاريخية وتقاليد اجتماعية تؤثر في الرأي العام والإطار الاجتماعي.

إن موضوع العلاقة بين الحاضر والماضي يشكل مدخلا لمناقشة الجدل القائم بين ثقافة عربية أصيلة، وبين ثقافة أوروبية غازية وهذه العلاقة يتولد عنها مشكل الازدواجية بين المجالين و التي تكاد تكون مفروضة علينا بسبب تدخل العامل الخارجي، وبهذا لا نرمي من وراء ذلك إلى تقديمها بوصفها حتمية تاريخية لا مناص منها، بل نريد طرح مسألة اللغة العربية التي تقوم أساسا على البنية الثقافية للمجتمع، فهي تعبر من جهة أخرى على خلل ما في علاقتنا بالآخر المتقدم، فجدلية العلاقة مع الغرب كانت المحرك الأساسي لهذه المسألة، إذ ما ارتبطت بحدثة الغرب.

وتعتبر اللغة العربية مسألة عالمية فهي تشكل رهانات كبرى، فأى حدث تشهده نقطة ما من العالم ستكون لها انعكاسات علي بقية مناطق العالم .

الاشكالية:

إلى أي مدى تؤثر العوامل و المتغيرات في ترسيخ اللغة العربية في البرامج السياسية و الاستراتيجية التربوية في الجزائر ؟

منهجية الدراسة:

المنهج المتبع :الوصفي التحليلي من خلال أسلوب الاستنباط الذي يقوم علي استنتاج أفكار معينة من ظاهرة عامة ،ممزج التحليل الواقعي بين التشخيص و المعالجة ،و تمت الاستعانة بالعديد من الدراسات و البحوث و التقارير و المراجع المختلفة التي ساعدتنا في تحليل الأفكار و ربطها مع بعضها البعض بصورة منطقية و علمية ،و التي أوصلتنا إلي خلاصات و نتائج علمية في مجال ترسيخ اللغة العربية و دورها في البرامج السياسية التعليمية في المجتمع الجزائري.

مقاربة الموقف: وهو يتعلق بالفرد، وفي كل مجتمع نجد "أدوارا" و "مراكزا" ولكن أساس تكوينها وصيغها تختلفان من ثقافة إلى أخرى، وفي كل مركز اجتماعي هناك علامات تؤدي إلى قيام السلوك العادي، و معنى ذلك أن الموقف ليس مجرد فعل و لكنه في واقع الأمر توقعات للفعل، ذلك لأنه عندما نشترك في أي موقف اجتماعي طبيعي فإننا نتوقع مقدما للسلوك الذي يصدر عن الآخرين و لذلك فإن توجيه هذا المفهوم نحو السياسة في معالجة دور الدولة كوحدة بين مجموعة من الدول " وحدات " تعطي دلالة مشتركة انطلاقا من منهج سلوكي ، على اعتبار أن الدولة تعبر عن إراداتها عبر سلوك سياسي خارجي.

•نظرية الدور الوظيفية (functional role theory):

وتقوم على أنّ الأدوار تفهم التوقعات المعيارية المشتركة التي تصف تلك السلوكيات، ويجب على الفواعل التي في النظام الاجتماعي أن يتعلموا تلك المعايير ويطابق سلوكهم معها والسلوكيات المميزة للأشخاص الذين يحتلون مكانة اجتماعية ضمن نظام اجتماعي مستقر.

•نظرية الدور التفاعلية الرمزية:

وفي هذه النظرية يتحول الاهتمام من التوقعات المعيارية في ثقافة ما إلى التركيز على أداء الفواعل الفردية، وتطور الأدوار، ومختلف المفاهيم المعرفية التي يمكن من خلالها أن يفهم الفاعلون الاجتماعيون سلوكياتهم ويؤولونها وهذا يتم عبر التفاعل الاجتماعي.

•نظرية الدور البنوية:

لا تعطي اهتمام كبير لسلوك الفرد و تحرره من القيود التي تفرضها منظومة القيم والمعايير الثقافية ولا تهتم بتحليل الأدوار الفردية، بل تهتم بعملية التحليل أي المقترب البنوي يهتم بتحليل أدوار مختلف المجموعات الاجتماعية، فهو يفترض أن كل مجموعة اجتماعية تتشكل من أدوار يجب أن تؤدي دورها لتتمكن من البقاء والتطور.

•نظرية الدور التنظيمية(التمايز):

ساهمت في تطوير نمط جديد من التفكير ، يركز على النظم الاجتماعية، فالأدوار هنا محددة بالوضعيات الاجتماعية (المكانة). ولكن ومع تعدد مصادر المعايير، يكون الأفراد في حالة دائمة من صراع الأدوار، ويجب أن يحلّ هذا الصراع ليكون الفرد

مستقرا ومتزنا، وحتى يتطور التنظيم أي التكيف مع التغيرات في المكانة الاجتماعية.

• نظرية الدور المعرفية:

تولي الاهتمام للظروف الاجتماعية التي تؤثر في تحديد التوقعات وأثرها على السلوك الاجتماعي، وأثر تلك الإدراكات على سلوك الشخص.

مقدمة:

تنبؤاً اللغة العربية مكانة عالية بين اللغات العالمية ، لأنها لغة القرآن الكريم ، والسنة الشريفة ، فهي تجمع بين أبناء الأمة العربية في وعاء لغوي واحد ، كذلك تعد - برأي- جميع اللغويين بمن فيهم الأجانب أنها تمتلك كل مقومات اللغة القادرة على استيعاب العلوم والفنون والآداب كافة ، أي أنها لغة الحضارة العالمية ؛ لهذا لابد من وضع آلية لغوية عربية شاملة تقوم على الاهتمام باستخدام العربية الفصحى المبسطة التي تستعمل في مجالات الحياة العلمية والعملية في العالم، والالتزام بسياسة لغوية واحدة ؛ خشية من عزوف أبناء اللغة العربية عنها إلى محاكاة لغة اللهجات العامية ، واللغات الأجنبية ، وذلك حفاظاً على هويتنا القومية .

وهكذا نجد أن اللغة العربية اليوم تشهد تحديات عربية وعالمية في العصر الحالي من خصومها ، بسبب الظروف الراهنة التي تحيط بها ، منها إطلاق الدعوات إلى تهميشها ، أو تغيير سماتها ، أو الانتقاص من وظيفتها ، هذه الظروف تفرض علينا إعادة حيوية اللغة العربية من جديد بأسلوب جذاب عن طريق تعليمها وظيفياً في ميادين العلم والمعرفة ، وخلق ذائقة فنية لدى المتعلمين الصغار ؛ للإقبال

على تعلم اللغة العربية من خلال الإحساس بقيمتها، وكنوزها الثمينة ، بحيث يتمكنون من استعمالها في المواقف اللغوية كافة .

١/التعريفات الاجرائية:

اللغة العربية: هي إحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم، يتحدثها أكثر من ٣٠٠ مليون نسمة، ويتوزع متحدثوها في المنطقة المعروفة باسم العالم العربي، بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة كإيران وتركيا وتشاد ومالي والسنغال.

اللغة العربية هي أكبر فرع من فروع اللغات السامية وتشبه إلى حد كبير، من ناحية البنية والمفردات وغيرها، لغات سامية أخرى كالآرامية والعبرية والأمهرية. للغة العربية أهمية قصوى لدى أتباع الديانة الإسلامية، فهي لغة مصدري التشريع الأساسيين في الإسلام: القرآن، والأحاديث النبوية المروية عن الرسول محمد بن عبد الله صلى الله عليه و سلم، ولا تتم الصلاة في الإسلام (وعبادات أخرى) إلا بإتقان بعض من كلمات هذه اللغة. إثر انتشار الإسلام، وتأسيسه دولاً، ارتفعت مكانة اللغة العربية، إذ أصبحت لغة السياسة والعلم والأدب، وأثرت العربية، تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على كثير من اللغات الأخرى في العالم الإسلامي، كالتurكية والفارسية والأردية مثلاً^١.

العربية لغة رسمية في كل دول العالم العربي إضافة إلى: إسرائيل، السنغال، مالي، تشاد، إريتريا، سينيغال. وقد اعتمدت العربية كإحدى لغات منظمة الأمم المتحدة الرسمية الست. تحتوي العربية على ٢٨ حرفاً مكتوباً وتكتب من اليمين إلى اليسار -بعكس الكثير من لغات العالم- ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها^٢.

التعليم: هو ترتيب و تنظيم المعلومات لإنتاج التعلم و يطلب ذلك انتقال المعرفة من مصدر إلى مستقبل و تسمى هذه العملية بالانتقال^٢.

و يعرفه "دير خايم" التأثير الذي تمارسه الأجيال الناجحة على تلك الأجيال التي لم تجهز بعد لممارسة الحياة الاجتماعية و غرضه الأساسي هو بعث و تنمية عدد معين من الأوضاع الجسمانية و الفكرية والمعنوية في الطفل و التي يتطلبها منه المجتمع و ما حواه من سياسة و مناخه الخاص المقدر له أن يعيش فيه^٤.

والفرق بين (التعليم و التعلم) هو أن التعليم يختلف في التعلم في أن التعليم نشاط يقوم به شخص مؤهل لتسهيل اكتساب المتعلم للمعارف و المهارات المطلوبة، أما التعلم فهو الجهود الذاتية التي يقوم بها المتعلم لاكتساب ما تسعى إلى تحصيلها من معارف و مهارات^٥.

٢/ متغير الثقافة السياسية كإشكالية في ترسيخ اللغة العربية في البرامج السياسية:

وتواجه اللغة العربية اليوم باعتبارها وعاء للثقافة العربية وللحضارة الإسلامية ، أخطاراً تتفاقمُ باطراد تأتي من هيمنة النظام الذي يرفض صياغة العالم الجديد متعدد الأقطاب والذي يسعى لفرض اللغة الأقوى بحكم قوة الفعل السياسي والثقلي العلمي والتقاني والاقتصادي على المجتمعات الإنسانية التي تقصر وسائلها الدفاعية الثقافية والسياسية والاقتصادية^٦.

يمكن تحديد وقياس الثقافة السياسية لأي مجتمع من المجتمعات من خلال معرفة مدى إدراك وشعور

وتقييم الأفراد لأربعة جوانب أساسية من الحياة السياسية وهي : النظام ككل (الحجم ، الموقع ، الشكل الدستوري... الخ) وجانب المدخلات (الأفراد والجماعات ، والبنى والعمليات السياسية التي يتم من خلالها تقديم المطالب المختلفة إلى السلطات السياسية لتحويلها إلى قرارات ملزمة) ، وجانب المخرجات (كيفية وضع وتنفيذ السياسات العامة في المجتمع وماهي البنى التي تقوم بهذه العملية) ، وأخيرا دور الفرد ذاته (ما هو الدور الذي يلعبه الفرد في الحياة السياسية ؟ ومدى معرفته لحقوقه وواجباته وقدراته السياسية وكيفية المشاركة في الحياة السياسية ، وأي المعايير يستخدم لتكوين آرائه حول البرامج السياسية وتقييمه لجوانبها المختلفة) وكيفية توزيع الأبعاد الثلاثة (الإدراك والشعور والتقييم) والخروج بثلاثة أنماط أو نماذج من الثقافات السياسية وهي الثقافة السياسية المشاركة والثقافة السياسية التابعة (الرعية) والثقافة السياسية المحلية الضيقة^٧.

اذن لا يوجد مجتمع من المجتمعات تسيطر عليه إحدى هذه الثقافات بالكامل ، ولكن توجد أنماط من الثقافات الثلاث في كل المجتمعات البشرية ولكن يمكن تحديد الثقافة السياسية لأي مجتمع من المجتمعات من خلال قياس توزيع هذه الأنماط في هذا المجتمع وأيهما المسيطر أو الغالب مع الاعتراف بوجود أفراد أو جماعات داخل نفس المجتمع يحملون أحد النمطين الآخرين أي وجود ثقافات سياسية فرعية إلى جانب الثقافة السياسية السائدة^٨.

انطلاقاً من تحديدنا لأنواع وأنماط الثقافات السياسية فإن الثقافة السياسية التي يمكن ان نقيسها على

المجتمع الجزائري هي الثقافة السياسية الرعوية (ثقافة الراعي والرعية) ، حيث أن خصائص الثقافة السياسية الرعوية التسلطية تتجلى بوضوح في جميع جوانب الحياة الاجتماعية ، وأن هذه الثقافة الرعوية بما تتضمنه من قيم الرضوخ والتسلط ، وما تعكسه من أنماط سلوك تعمل بشكل مستمر ودائم على عرقلة بناء شخصية و هوية . إذ إن القيم والتوجهات وأنماط السلوك التي يتعلمها الفرد الجزائري منذ نشأته ترسيخ روح العجز والالتكالية والإذعان لمن هم أقوى منه ، فهي مبنية في إطار سلسلة مترابطة من علاقات التسلط والرضوخ ، بين الأب والأبناء ، الأخوة والأخوات ، الكبير والصغير ، الرئيس والمرؤوس .. وهكذا إلى أن تصل إلى العلاقة بين الحاكم والمحكومين ^٩.

إن علاقات التسلط والرضوخ المنتشرة في الحياة الاجتماعية وروح الإذعان والالتكالية تنعكس في نهاية المطاف على الحياة السياسية ذاتها فيصبح من الطبيعي للإنسان أن يتقبل أي نظام تسلطي . ويصبح عنده إحساس بالعجز وعدم القدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات ، حيث أنه قد تعود على وجود من يتخذ له القرارات في جميع جوانب حياته الأخرى ولذا فإنه يتقبل وجود من يتخذ له القرارات بالنيابة عنه في المجال السياسي ^{١٠}.

أن الهوية تقابلها " الا هوية " أي عدم الاعتراف بالخصوصيات الثقافية لجماعة من الجماعات تقابلها نزعة التسلط و محاولات الاحتواء الثقافي التي تنهجها البلدان المتقدمة ، و ذلك بممانعة ثقافية على مستوى المجتمعات المحلية ، فالمستوى الأول مستوى تذوب فيه الهويات في هوية شاملة من القيم والاتجاهات أي " لا هوية " بتعبيرنا الأول لأن

الحديث عن الهوية كتمييز للذات عن الآخر لا يصبح له معنى في هذا المقام فكل الهويات تصير في إطار واحد يضمها ، و هذا المستوى يضم قدرا كبيرا من الهيمنة و ولع المغلوب بقيم و ثقافة الغالب بتعبير ابن خلدون إذ أن خطاب الا هوية هذا نلمسه لدى مثقفي المجتمعات السائدة كما نلمسه أيضا لدى مثقفي المجتمعات المتطلعة إلى النمو و التقدم ^{١١}.

وينصرف المجتمع الجزائري إلى حماية ثقافته ، و الإبقاء على الإحساس بتمييزه عن الآخر، و توفير الظروف و الإمكانيات التي تكفل له تعليما راقيا، و فرصا لتشكيل معرفة صحيحة بعيدة عن مطالب التغريب و مطامع التغلغل الثقافي التي تشوه مصادر تكوين الشخصية الجزائرية كجزء من الحضارة الإسلامية العربية ^{١٢}.

٣/ قضية التعريب وإشكالية البلاغة لغير الناطقين باللغة العربية:

يستخدم مصطلح التعريب في الثقافة العربية المعاصرة في أربع معان مختلفة، وتسبب أحيانا إلى الخلط:

قد يقصد بالتعريب إعادة صياغة الأعمال والنصوص الأجنبية إلى شيء من التصرف في معناها ومبناها بحيث تتوافق مع الثقافة العربية وتصبح نوعا ما عربية السمة.

وقد يقصد به أحيانا الترجمة، وهذا قريب الصلة بالمعنى السابق. لكن يرى اللغويين أن هذا خطأ وتنقصه الدقة؛ فالترجمة ليست تعريبا حيث أنها لا تتعدى نقل النصوص من لغة والتعبير عنها بلغة أخرى.

المعنى الثالث وهو الأشهر في الاستعمال، ويقصد به نقل اللفظة الأجنبية كما هي مع شيء من التعديل في صورتها بحيث تتماشى مع البناء العام والقواعد الصوتية والصرفية للغة العربية. مثل لفظة ابريق، وتلفاز وغيرها من الألفاظ غير عربية الأصل.

المعنى الرابع وهو ما يشيع بين الدارسين والمهتمين باللغة العربية، ويقصد به تحويل الدراسة في الكليات والمعاهد والمدارس إلى اللغة

العربية بحيث تصبح لغة التأليف والتدريس مثلها مثل أي لغة في العالم. ويتماشى مع هذا المعنى تعريب الحاسوب وما يتعلّق به من برمجيات بحيث تصبح لغة التعامل معه هي العربية.^{١٣}

التعريب هو ابتداء كلمات عربية لتعبر عن مصطلحات موجودة بلغات أخرى وليس لها تسمية عربية، ويتم التعريب إما بالشكل العشوائي الذي يؤدي إلى ابتداء المجتمع أو نحته لمصطلح جديد، ككلمة التلفزيون مثلا، أو يتم بطريقة ممنهجة (وليس بالضرورة علمية أو صحيحة) عن طريق مجامع اللغة العربية مثلا، ويوجد في الوطن العربي عدة مجامع للغة العربية تختلف في تعريبها للمصطلحات مما يخلق بلبلة كبيرة في أوساط المستخدمين لهذه المصطلحات. فهي قد تكون معرّبة بشكل حربي لدرجة أنها تفقد معناها التقني أو قد تكون مبنية على فهم خاطئ للمصطلح الأجنبي، كما قد تحاول إلbas كلمة عربية قديمة لباسا جديدا بصيغة غريبة لجذر ذو معنى ذا علاقة.^{١٤}

التعريب هو أحد الاهداف الكبرى لسياسة التعليم في جميع المراحل في الجزائر ولقد كان التعليم في بداية الاستقلال باللغة الفرنسية و لكن عملية

التعريب تقدمت بشكل تدريجي حتى شملت التعليم الابتدائي و المتوسط و الثانوي و امتدت الى الجامعة .

و التعريب كهدف هو جعل التعليم العالي باللغة العربية مع التفتح على اللغات الاخرى في مجال البحث .

كما أن التعريب في الجزائر معركة من معارك الاستقلال الثقافي و التي زالت متواصلة من أجل إعطاء اللغة العربية مكانتها العلمية و الحضارية بين سائر اللغات .^{١٥}

جاء في معنى البلاغة ما أشار إليه معاوية بن أبي سفيان، عندما سأل صحرار بن عياش، فقال له: ماهذه البلاغة التي فيكم؟ قال صحرار: شيء تجيش به صدورنا، فتقذفه على ألسنتنا. وقال له معاوية: ما تعدون البلاغة فيكم؟ قال: الإيجاز؛ قال له معاوية: وما الإيجاز؟ قال: أن تجيب فلا تبطئ، وتقول فلا تخطئ وشرط الإيجاز عند العرب ألا يخل المعنى المقصود، ولا يؤدي إلى ضياع فائدته، وإلا كان قبيحاً مستهجنًا، فينأون عنه؛ لأنه ليس من البلاغة في شيء. وهذه من الإشارات الأولى لمفهوم لبلاغة العربية.^{١٦}

ولا تكتمل دراسة العربية دون بلاغتها؛ فليست العربية مجرد لغة للتواصل والتفاهم كباقي اللغات بل هي لغة دينية، بها يفهم القرآن العظيم، لذا جاءت الحاجة ملحة لفهم البلاغة العربية للمسلمين غير الناطقين بالعربية، وغير المسلمين أيضا لفهم الأدب والفن وتراث العرب، ولذلك لا يكتمل تعلم العربية دون بلاغتها لأبنائها وللناطقين بغيرها، فحاجة المتعلم إليها لا تقل قيمة عن حاجته للنحو والصرف...الخ. فدراسة البلاغة، تعني جوهر اللغة،

ومن اتقنها فقد اتقن اللغة العربية^{١٧}.

وتكتب اللغة العربية بالأبجدية العربية التي يكتب بها الكثير من اللغات الأخرى وللغة العربية ٢٨ حرفا (البعض يوصلها لـ ٢٩ حرفا بإضافة "لا").

وكتبت العربية بحروف لاتينية في ٣ حالات:

عربية المدخر Mudejar: وابتدعها العرب في الأندلس (في القرون الرابع عشر حتى السابع عشر)

العربية المالطية: وهي عربية فرسان القديس يوحنا التي كانوا يستخدمونها في المستعمرات الصليبية حتى انسحبوا إلى جزيرة مالطة.

عربية الدردشة: وهي طريقة كتابة العربية بحروف لاتينية في الرسائل القصيرة (SMS) على الهواتف المحمولة^{١٨}.

والبلاغة العربية ليست مقصورة على لغة الأدب فقط، كما يظن كثير من الناس؛ بل هي فطرية تجري على ألسنة العامة في الحياة اليومية، كما تزخر كتب التراث العربي العريق والحديث، لذلك تحتل أهمية بالغة لأبنائها وللناطقين بغيرها، وتنصب أهداف تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها مجموعة من

الأسباب والأهداف تتوزع على المحاور الآتية:

- **الهدف الديني:** حيث يتم إعداد الطلاب على وجه يملكهم من الوقوف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم. وكذلك تراث العربية الخالد من شعر ونثر، بالإضافة إلى تكوين ملكة فهم وتمثيل للمقروء من القرآن الكريم.

- **الهدف التعليمي:** ويهدف إلى تمكين الطلاب غير الناطقين بالعربية من استعمال اللغة العربية، فهما وإتقانها، ولا يتم ذلك إلا بمعرفة بلاغتها. أضف إلى ذلك تكوين ملكة لإنشاء عبارات تحاكي الأنماط البلاغية التي تعلمها.

- **الهدف النقدي:** وهو تمييز الكلام الحسن من الرديء، والموازنة بين النصوص الأدبية، والبلاغة هي التي تضيء الطريق للفهم والحكم.

الخاتمة:

- أن النهوض باللغة العربية يتطلب وضع استراتيجية وطنية وقومية لتخطيط لغوي شامل لنظامنا التعليمي والأكاديمي في مراحل المتعددة، تشارك فيه وزارات التعليم العالي والتربية والتعليم والثقافة والجامعات العربية ومجامع اللغة العربية ومراكز تنمية الموارد البشرية والمؤسسات الإعلامية ومؤسسات المجتمع المدني الثقافية والعلمية.

- أن للغة العربية دوراً فاعلاً مؤثراً في الحفاظ على الهوية العربية عامة و الجزائر خاصة ووحدة الأمة ماضياً وحاضراً ومستقبلاً، وأنها وسيلة التواصل والاتصال بين أبنائها باعتبارها أساس القومية العربية، وعنوان الشخصية العربية، وذاتيتها الثقافية، وسبيل الأمة للتوجه نحو مجتمع المعرفة والتطور الاقتصادي والثقافي مما يحتم على جميع المؤسسات الرسمية ومؤسسات المجتمع المدني في الجزائر العمل على إحلالها مكانها اللائق بها في جميع مجالات حياة أمتنا العربية العلمية والعملية.

- تعد اللغة العربية مكوناً أساسياً من مكونات الأمة العربية ووحدتها، وهي حاضنة فكرها وثقافتها

وحضارتها وإبداعها.

- أدى عصر العولمة إلى صراع لغوي محتدم تواجه اللغة العربية فيه تحديات داخلية وخارجية، تتجلى في مناهجها وطرائق تدريسها ووسائل تعلمها وتعليمها، وأساليب تقويمها، ورفع كفاية معلمها. وإلى جميع مؤسسات التعليم الرسمية والخاصة في مرحلة التعليم العام ومرحلة التعليم الجامعي في الجزائر والوطن العربي للعمل الجاد، للتنسيق والتعاون لإعادة النظر في عناصر المنظومة التربوية والتعليمية، والإفادة من النظريات التربوية الحديثة، ونظريات علم النفس التربوي في تحديث طرائق التدريس، وتوظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

-التعليم ليس وظيفة عادية، و يمكن تصنيفه من المهن الشاقة وهذا يتطلب من وزارة التربية الوطنية (الجزائر) وضع معايير تربوية وعلمية ذات مستوى عال لاختيار المعلمين عند التعيين وإخضاعهم لامتحان الكفاية اللغوية لتوفير الكفايات العلمية والتربوية القيادية في الميدان التعليمي، وخلق بيئة تعليمية متوازنة ومستدامة، والاستمرار في توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين، حتى تغدو مهنة التعليم مطمحا يقبل عليها المعلمون الجادون القادرون على العطاء المميز والإبداع الخلاق.

- ان التعريب ضرورة وطنية وقومية وحتمية علمية تقتضي تعدد مصادر المعرفة وتنوعها، وفيهما إغناء للغة العربية بما يمكنها من أداء دورها الحضاري والتنموي في جميع مجالات حياة أمتنا العربية، ويتوجهون إلى الجامعات الجزائرية والجمعيات العلمية والمدنية ذات العلاقة ومجامع اللغة العربية

للعمل على وضع استراتيجية وطنية وقومية متكاملة لتعريب التعليم الجامعي، وتوسيع مجال الترجمة الحاسوبية وتطوير تدريس الترجمة الفورية كما وكيفا بما يستجيب للحاجات الحالية والمستقبلية لما في ذلك كله من فوائد جمة لمعرفة ما أنتجه الآخرون، وإغناء المكتبة العربية بالمصادر والمراجع، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في مجال التعريب والترجمة.

قائمة المراجع :

١/التجاني الشيخ ثبور،التعليم و منهج الأهداف السلوكية. ،السودان: جامعة الخرطوم للنشر، ١٩٨٣ .

٢/ نوال ثور، "كفاءة أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي".مذكرة لنيل شهادة الماجستير،جامعة منتوري قسنطينة،كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير،قسم علوم التسيير،-الجزائر-٢٠١١-٢٠١٢.

٣/ هيفاء بنت سليمان، استراتيجيات التعلم و التعليم و التقويم .الأردن: مؤسسة الجودة و التأهل للاعتماد المؤسسي و البرامجي للنشر، ١٤٣٤.

٤/ عبد العزيز بن عثمان التويجري،اللغة العربية و العولمة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو ،٢٠٠٨.

٥/ سمير أمين، نحو نظرية للثقافة، بيروت: دار الفراي، ٢٠٠٣.

٦/ سليمان الرياشي و آخرون، الأزمة الجزائرية :الخلفيات السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية بيروت: مركز دراسات الوحدة

العربية، ط ١٩٩٩، ١.

الاسبوع العلمي الوطني الرابع للجامعات، من
١٦-٢١ أبريل ٢٠٠٥، جامعة أبو بكر بلقايد -
تلمسان-الجزائر.

٧/ محمد صالح الهرماسي - مقارنة في إشكالية
الهوية - دمشق : دار الفكر ، ط ١ ، ٢٠٠١.

١٠/ تيسير محمد الزيادات، صعوبات تعليم البلاغة
العربية للناطقين بغيرها- "جامعة شرناق/تركيا
أنموذجا- مجلة القسم العربي، العدد ٢٣، السنة
٢٠١٦.

٨/ جورج لارين، ترجمة فريال حسن ، الإيديولوجية
و الهوية الثقافية : الحداثة و حضور العالم
الثالث القاهرة : مكتبة مدبولي، ٢٠٠٢.

١١ / www.maref.org/index/php/title

٩/ أبو مدين طاشمة، دور البحث العلمي في تحقيق
التنمية الشاملة و المستدامة ، محاضرة في

المصادر والمراجع

والعلوم والثقافة - إيسيسكو ، ٢٠٠٨، ص٠٤.

١ [/www.maref.org/index/php/title](http://www.maref.org/index/php/title)

٧. سمير أمين، نحو نظرية للثقافة، بيروت: دار
الفراي، ٢٠٠٣، ص- ص ٤٧-٤٨.

٢. Ibidem .

٨. سليمان الرياشي و آخرون، الأزمة الجزائرية
:الخلفيات السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية
و الثقافية بيروت: مركز دراسات الوحدة
العربية، ط ١٩٩٩، ١، ص١٢٨.

٣. نوال نمور، «كفاءة أعضاء هيئة التدريس و أثرها
على جودة التعليم العالي».مذكرة لنيل شهادة
الماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم
الاقتصادية و علوم التسيير، قسم علوم التسيير، -
الجزائر- ٢٠١١-٢٠١٢، ص١٠.

٩. المرجع نفسه، ص١٣١.

٤. التجاني الشيخ ثبور، التعليم و منهج الأهداف
السلوكية. ،السودان: جامعة الخرطوم
للنشر، ١٩٨٣ ط١، ص١٣.

١٠. محمد صالح الهرماسي - مقارنة في
إشكالية الهوية - دمشق : دار الفكر ، ط ١ ،
٢٠٠١، ص١٩٢

٥. هيفاء بنت سليمان، استراتيجيات التعلم و
التعليم و التقويم .الأردن: مؤسسة الجودة
و التأهل للاعتماد المؤسسي و البرامجي
للنشر، ١٤٣٤، ص١٢.

١١. جورج لارين، ترجمة فريال حسن ،
الإيديولوجية و الهوية الثقافية : الحداثة و
حضور العالم الثالث القاهرة : مكتبة مدبولي،
٢٠٠٢، ص٨٧(بتصرف الباحث).

٦. عبد العزيز بن عثمان التويجري، اللغة العربية
و العولمة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية

١٢. المرجع نفسه،(بتصرف الباحث).

١٣. www.maref.org/index/php/title

١٤. Ibidem

١٥. أبو مدين طاشمة ،دور البحث العلمي في تحقيق التنمية الشاملة و المستدامة ، محاضرة في الاسبوع العلمي الوطني الرابع للجامعات ،من ١٦-٢١ أفريل ٢٠٠٥، جامعة أبو بكر بلقايد -تلمسان-الجزائر،ص١٥.

١٦. تيسير محمد الزيادات، صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها- «جامعة شرناق/تركيا أنموذجا- مجلة القسم العربي، العدد ٢٣، السنة ٢٠١٦، ص٢٠١

١٧. المرجع نفسه ،ص ٢١١.

١٨. www.maref.org/index/php/title

أثر استراتيجيّة الصّفوف المعكوسة في تعليم مهارتي الاستماع والمحادثة لدى الناطقين بغير اللغة العربيّة في المستوى المبتدئ (الأدنى والمتوسط والأعلى)

د. أحمد الجنادبة

جامعة زايد

الملخص

- ما مدى أثر هذه الاستراتيجية في تقديم
مهارتي الاستماع والمحادثة من وجهة نظر الدارسين
غير الناطقين بالعربيّة في المستوى المبتدئ؟

**The influence of flipped classrooms
strategy in teaching listening and
conversation skills among non-
Arabic speakers at the low-, mid-
and high-novice levels**

Dr. Ahmed Aljanadbah

Zayed University

Abstract

This study aspires to represent the
inverted row strategy in teaching Arabic
language programs for non-native
speakers, by hiring investment features
and some of the tools available to deal

تصوب هذه الدراسة إلى تمثّل استراتيجية الصّف
المعكوس في برامج تعليم اللّغة العربيّة للناطقين
بغيرها، من خلال توظيف استثمار مميّزاته وبعض
الأدوات المتاحة للتعامل معه والإفادة منه، إذ تُعدّ
هذه الاستراتيجية واحدة من أقوى الصّيحات في
العملية التّعليميّة، سيّما في تعليم اللّغة ومهاراتها
الأساسية كلغة ثانية، انطلاقاً من فلسفتها التي تنادي
بالاستخدام الأمثل لجميع وسائل التّقنية الحديثة في
العملية التّعليميّة، وتعليم مهارات اللغة العربيّة
للناطقين بغيرها ليس بمعزل عن توظيف مثل هذه
التّقنيات الحديثة؛ لتيسير تعلّمها والتّواصل بها بين
أبنائها الناطقين بها وغير أبنائها من الدارسين غير
الناطقين بها.

وتأمل هذه الدراسة أن تجيب إجابة صريحة عن
سؤالين محوريّين معتمدة بشكل رئيس في الإجابة
عنهما على الجانب التّطبيقيّ وهما:

- إلى أيّ مدى يمكن تمثّل استراتيجية الصّفوف
المعكوسة للناطقين بغير العربيّة تمثّلاً تطبيقياً؟

هذه الوسائل المستحدثة و مواكبة ثورة تكنولوجيا رقمية، وانفجاراً معلوماتياً سريعاً، تكاد تفوق هذه التطورات- في بعض الأحيان- تصوراتنا كبشر واستيعابنا العقلي، لما تنتجه لنا بين الفينة والأخرى من وسائل لإيصال الرسائل الإنسانية بين بني البشر وتبادل المعلومات والخبرات...الخ بينهم، وقد أدى هذا الانفتاح إلى وضع العالم تحت تحدٍ تكنولوجي ومعلوماتي كبير، لخلق وبناء مجتمع المعرفة المنشود لدى الكثير من دول العالم الطامحة في ذلك.

ومما لا شك فيه أن يثمر هذا التطور المعرفي في النظام التعليمي، والاستفادة من التقنيات الحديثة المتاحة في خلق بيئة تعليمية تخرج من بوتقة التقليد إلى التفاعل والتشارك في التعليم العام والخاص، ولعل بروز مصطلح التعليم الإلكتروني، الذي يعتمد على تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم عبر الحاسوب وما انبثق عنه من وسائل تقنية حديثة، خير دليل على مواكبة التعليم لهذا التطور في مجال المعرفة والتقنية الحديثة.

بات من المعروف أنّ من أبرز المستجدات التكنولوجية التي أثّرت في مجال التعليم الأكاديمي، سيّما تعليم اللغات كلغات ثانية، وطرق اكتسابها: الفصول الافتراضية، والتعلّم عن بعد، والفيديو التفاعلي، والحقائب التعليمية، وآخر هذه الصيحات هي استراتيجية الصفوف المعكوسة أو المقلوبة (Flipped classrooms) وهذه الأخيرة هي محور هذه الدراسة الرئيس، والتي من خلالها ستحاول هذه الدراسة الوقوف على جدوى استثمارها في تقديم مهارتي الاستماع والمحادثة لدى الدارسين الناطقين بغير العربية من هم في المستوى المبتدئ وفق معايير أكتفل الأمريكية (ACTFL).

with it and benefit from it. This strategy is one of the strongest trends in the field of education, particularly in the teaching of language and the teaching of the fundamentals skills of a second language. The starting point of this study is the philosophy of this strategy, which calls for the optimal use of all the modern technology in the educational process, the teaching of linguistics skills to non-native speakers of Arabic in conjunction with modern technologies and the interaction between non-native learners native speakers of the target language.

This study hopes to answer two pivotal questions, particularly from an applied perspective:

1. To what extent can the inverted row strategy represent be applied for non-native speakers of Arabic

2. To what extent can this strategy affect the development of listening, and speaking among non-Arab-speaking students at the beginner level

الإطار النظري للدراسة:

المقدمة

يشهد العالم أجمع اليوم، وسائل هائلة في سُبُل الحصول على المعلومة والتفاعل معها، وتزامن

ففي مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية- أو أي لغة أخرى- ينصبُّ تركيز المتعلم والمعلم على تمكين المتعلم من مهارات اللغة الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، وعلى الرغم من هذه النظرة الشمولية في تدريس اللغة، إذ لا بدَّ أن يدرك المشتغلون في تعليم اللغات الثانية إدراكاً واعياً أن مهارة الاستماع تأتي في المرتبة الأولى في ترتيب مهارات اللغة إذا ما أردنا أن نرتبها من حيث دورها في تنمية كفاءة المتعلِّم، و وجودها الزمني لدى الطفل في إطار النمو اللغوي، فالطفل بعد الولادة يبدأ في التَّعرُّف إلى الأصوات التي يسمعها، وفي نهاية عامه الأول يبدأ في نطق الكلمات، وعلى هذا فإن مهارة الاستماع هي الأساس في اكتساب وتطوير المهارات الأخرى^(١)، ويتوافق هذا الطرح مع ما قاله ابن خلدون في أن " السمع أبو الملكات اللسانية" فبناء على تمكُّن المتعلِّم من هذه المهارة، وتدرُّبه عليها يتوقف تطور المهارات اللغوية الأخرى من : تحدُّث، وقراءة، وكتابة، فالطفل الذي يُولد أصمّاً لا يتكلَّم ، ولا يقرأ، ولا يكتب^(٢).

مشكلة الدِّراسة:

لقد ثبت للباحث من خلال التجربة العملية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مدى اهتمام الدارسين في إتقان مهارة التحدُّث- الذي يقتزن بفهم المسموع- باللغة العربية، ويبدأ معهم هذا الهاجس منذ اللحظات الأولى في المواجهة الحقيقية مع اللغة، وانبرى أكثر من مرة للباحث أنه لا بدَّ من الأخذ بيد الدارسين في تحقيق ما يُرضى عنه- على الأقل- في رفع كفاياتهم بمهارتي الاستماع والتحدُّث منذ البدء، لا سيّما أن الأساليب التقليدية في تعليم العربية لهذه الفئة لم تلق الرضى الكافي لديهم، مما

دفع بالباحث إلى تطبيق فلسفة الصفوف المعكوسة، أملاً أن تأتي بما قصّرت عنه الاستراتيجيات التي ألفناها في تعليمنا لمهارتي الاستماع والمحادثة لغير الناطقين بالعربية.

أهداف الدِّراسة:

تصبو هذه الدِّراسة إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة مدى فاعلية استراتيجية الصفوف المعكوسة في رفع كفاية الدارسين الناطقين بغير العربية من هم في المستوى المبتدئ في مهارتي الاستماع والتحدُّث.
- رصد أهمّ الفوارق الناتجة عن تدريس مهارتي الاستماع والتحدُّث بالطريقة التقليدية وطريقة الصفوف المعكوسة، بغية التطوير.
- مدى فاعلية ونجاعة فلسفة استراتيجية الصفوف المقلوبة، واستثمارها لدى معدي منهاج اللغة العربية الموجه للناطقين بغيرها.
- تحقق الرضى النفسي والكفاية التواصلية لدى دارسي العربية في المستوى المبتدئ في مهارتي الاستماع والتحدُّث وفق أُطر هذا المستوى.

أهميّة الدِّراسة:

تتمثّل قيمة هذه الدِّراسة، من خلال ما تنجزه لأقطاب العملية التَّعليميّة التَّعلّميّة: (الدَّارس، والمدرِّس، والمنهاج) في تجربة الوسائط التكنولوجية الحديثة وتوظيفها لخدمة اللغة العربية ودارسها، حيث أن هذه الدِّراسة خرجت من حيِّز التنظير لهذه الاستراتيجية إلى حيِّز التطبيق العملي، والحصول على النتائج الإحصائية التي تثبت مدى نجاعة هذه

الاستراتيجية من دونها، وبالتالي يمكن البدء من نتائج هذه الدراسة في توسعت البحث، والتأطير لتفعيل استراتيجية الصفوف المعكوسة على كل المهارات اللغوية وفي جميع المستويات أيضا.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة أن تجيب عما يلي:

١- ما قيمة مهارتي الاستماع والتحدث في المستوى المبتدئ لدى دارسي العربية من الناطقين بغيرها؟

٢- ما النتائج المتوقعة من تعليم مهارتي الاستماع والتحدث وفق فلسفة التعليم التقليدي وفلسفة الصفوف المعكوسة؟

٣- تحاول الدراسة أن تجيب عن سؤال محوري وهو: هل يمكن لنا - كمشتغلين في تعليم العربية لغير أبنائها- أن نبني المنهج والمعلم والمتعلم وفق فلسفة استراتيجية الصفوف المعكوسة ونتبناها في تعليمنا لمهارات اللغة العربية؟

أسباب اختيار الدراسة:

تعود الأسباب التي دفعت بنا لهذه الدراسة:

١- ندرة - بل انعدام - الدراسات المتخصصة التي تناولت توظيف استراتيجية الصفوف المعكوسة عند دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها عامة، و في المستوى المبتدئ خاصة، ضمن معالجة لغوية إحصائية تطبيقية.

٢- حاجتنا- كمشتغلين في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها- إلى مثل هذا النوع من الدراسات المبنية على تصوّر علمي وعملي تطبيقي منضبط، يخرج إلينا بنتائج تجريبية تخدم حاجات الدارسين من هذه الفئة، ويكون هذا الكشف العلمي بعيداً عن الاجتهادات الفردية والملاحظات غير المثبتة عملياً، التي يعثرها النقص وغياب الدقة والخشية من جزم القول في المسألة في الكثير من الأحيان.

حدود الدراسة:

تحدّد الدراسة في الوقوف على مدى نجاعة استخدام استراتيجية الصفوف المعكوسة في تدريس مهارتي الاستماع والتحدث لدى المستوى المبتدئ، من خلال تصميم اختبار يقيس فهم المسموع، واعتماد معايير أكتفل الدولية (ACTFL) * لقياس مهارة التحدث من خلال مقابلة شفوية لكل دارس على حدة.

مصطلحات الدراسة:

الاستراتيجية / الطريقة أو الأسلوب المستخدم في التعليم.

اللغة الأجنبية/ الثانية/ الهدف: هي اللغة التي يتعلّمها الدّارس .

التقنية: الوسائط التكنولوجية الحديثة.

الكفاية اللغوية: هي تلك المعرفة اللغوية التي تمكّن الدّارس من استخدام اللغة بدقّة وطلاقة وقت الحاجة الآنيّة لاستخدامها .

عيّنة الدّراسة وأداتها:

بلغت عيّنة الدّراسة (٦٠) ستين دارساً ودارسة في قسم اللّغة العربيّة بجامعة زايد بفرعها أبوظبي ودبي، في العام الدّراسيّ ٢٠١٥ / ٢٠١٦م، وهم الذين لم يدرسوا العربية من قبل، وينحدرون من جنسيات مختلفة بين: أمريكية وآسيوية وأوروبية وأفريقية... قسّم الباحث الدارسين في مجموعتين مجموعة (أ) وفيها ٣٠ طالبا وطالبة ومجموعة (ب) وفيها ٣٠ طالبا وطالبة، ثم قدّم المادة المسموعة للمجموعة (أ) وفق استراتيجية الصفوف المعكوسة، وقدّم نفس المادة للمجموعة (ب) وفق الاستراتيجية التقليدية، التي تنص على أن يستمع الطالب أولا للنص لمرة واحدة أو اثنتين ثم يجيب عن أسئلة النص المسموع بعد الاستماع مباشرة، وبعد ذلك جمعت العيّنات من نتائج الدارسين من خلال اختبار موحد مقنن للفتّين صمم لقياس مهارة المسموع، وفيما يخص مهارة المحادثة تم تقييم أداء كل دارس على حدة وفق معايير اكتفل الدولية، إذ تمّ التحقق من أن جميع الدارسين كانوا في المستوى المبتدئ الأدنى عند التحاقهم بالبرنامج، وفي نهاية البرنامج الدراسي تم تقييمهم مرة أخرى لمعرفة مدى التطوّر الذي وصلوا إليه، وقد قدّمت للمجموعة (أ) جميع النشاطات الموجهة لرفع مستوى المحادثة وفق فلسفة الصفوف المعكوسة، فقد سجّل الدارسين في أكثر من مرة شريط مرئي (فيديو) ما بين دقيقة - ثلاث دقائق وطلّب منهم أن يحاكيوا ما جاء في هذه المادة، أما المجموعة (ب) فقد كانت تمارس مهارة المحادثة وفق الطريقة التقليدية داخل الفصل الدراسي فقط.

بعد أن قام الباحث برصد نتائج الدارسين، لجأ إلى الجداول لرصد تلك النتائج بصورتها النهائية، ومن

ثمّ تم إدخال هذه النتائج إلى الحاسب الآلي لتحليلها إحصائيا، وبيان الفوارق العامة بين الاستراتيجيتين من خلال النسب المئوية لكل واحدة منها.

منهج الدّراسة:

الدّراسة التي بين أيدينا دراسة تحليليّة إحصائيّة تقوم على عدة مناهج من أهمّها :

المنهج الوصفي: وتمثّل في هذه الدراسة في تأطير عام لمهاري الاستماع والمحادثة، وتوصيف شامل لفلسفة الصفوف المعكوسة.

المنهج الإحصائي: يختص بإحصاء الظواهر اللّغويّة كلّها، ورصدها في جداول متخصّصة.

المنهج التّطبيقي: ويتمثّل في هذه الدّراسة بتقديم درس تطبيقي لمهارة الاستماع والمحادثة.

مهارة الاستماع ماهيتها وأهميتها:

الاستماع هو العملية الإنسانية المقصودة التي تهدف إلى الاكتساب، والفهم، والتحليل، والتفسير، والاشتقاق ثم البناء الذهني^(٣) ويميز ويدسون (Widdowson) في عملية الاستماع هذه بين مصطلحين : الأول هو السماع Hearing والثاني هو الاستماع Listening،^(٤) ويقصد بالأول استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك ليجعل منها شيئا ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها، هذا النشاط يجعله ويدسون ترجمة لمفهوم الدقة في الاستخدام اللغوي Usage، وهناك نشاط آخر يتعدى به الفرد هذا العمل وهو التعرّف على الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل. ماذا يريد المتحدث توصيله

للسامع؟ وفي هذه العملية الثانية يربط المستمع بين ما يقال الآن، وما قيل سابقاً، إنه يضع هذه الجمل في إطار أو سياق معين يجعل لها معنى، إنه بمعنى آخر يستعمل اللغة Use^(٥). وبالنظر إلى هذا التمييز يمكن القول بأن دارس اللغة الثانية لديه مستويان في حين تلقيه للمادة الموسوعة هما: السماع والاستماع الذي يمكن تعريفهما على النحو التالي:

السماع: هو عملية فسيولوجية لا إرادية، ليس للإنسان دخل فيها، وتتوقف على مدى سلامة عضو الأذن، حيث تنحصر وظيفتها في الاستقبال فقط، إذ يتلقى السامع الأصوات دون قصد، أو من غير إرادة فهم وتحليل، مثل سماع الأغاني والموسيقى وحتى الضوضاء أثناء العمل أو الانشغال بأمر ما.^(٦)

الاستماع: وهو على خلاف السماع عملية إنسانية مقصودة بغرض الاستيعاب والفهم، وتتجاوز فيه الأذن وظيفة الاستقبال إلى التحليل والاستيعاب، حيث تستقبل فيه الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد،^(٧) ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الانصات وعدم التششت، والتركيز على المسموع، مثل الاستماع إلى نشرة الأخبار أو برنامج مفصل.

ومع أن الاستماع هو المهارة الأساسية في تعلّم اللغة العربية كلغة ثانية، إلا أنها من أكثر المهارات اللغوية التي يواجه الدّارس المبتدئ فيها صعوبة كبيرة، ولا سيّما أن تمثّل هذه الصعوبة يبدأ عند سماع الدارس لأصوات العربية (الحروف) في المستوى المبتدئ،

وربما التشابه العام في أصوات العربية من حيث الصفات والمخارج التي تتميز العربية بها دون غيرها من اللغات إلى حدّ ملحوظ، هو ما يصعب الأمر على الدارس أكثر، ناهيك أن مهارة الاستماع في الأصل هي مهارة مركبة تقتضي فهم المتكلم، ومتابعته في سرعته بخلاف مهارة القراءة التي من الممكن عند عدم الفهم قراءة النص مرة أولى وثانية وثالثة حتى يصل إلى فهم المقروء.

على الرغم من هذه الصعوبة المبدئية التي تصاحب الدارس في مراحل تعلّمه الأولى للغة العربية، إلا أن المتعلمين الناطقين بغير العربية لا يستطيعون أن يتكلموا، و يكتبوا، و يقرؤوا، إلا بواسطة هذه المهارة، لأن تعلّم المهارات اللغوية دون إتقان مهارة الاستماع سيؤثر بشكل كبير على تعلّم وإتقان المهارات الأخرى، ومن المؤكد سيواجه المتعلّم صعوبة بالغة في تعلّم اللغة العربية آنذاك.

ومن جهة أخرى يُعدا الاستماع والفهم مهارتين متكاملتين ينبغي أن يتدرّب الدارسون عليهما منذ بداية تعلمهم اللغة العربية لأهميتهما في فهم تلك اللغة ونظامها،^(٨) وقد اتّضحت أهداف مهارة الاستماع عند الكثير من الباحثين التربويين لدى الدارسين في المستوى المبتدئ فيمايلي:

أ- تعرّف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.

ب- فهم ما يسمع من حديث باللغة العربية وإيقاع طبيعي في حدود المفردات التي تم تعلمها.

ج- تعرّف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينهما.

د- تعرّف التشديد والتنوين وتمييزهما صوتيًا.

هـ- إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وأصوات لغة الدارس الأولي.

و- التكيف مع إيقاع المتحدث: التقاط أفكار المسرّعين في الحديث بسرعة والتمهّل مع المبطلين فيه.

انطلاقاً من أهمية الاستماع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأن الأصل في التواصل باللغة هو المشاهدة يجدر القول بأن مهارة الاستماع تكمن فعاليتها في تفاعلها، وتكاملها مع المهارات الأخرى، فليس من الطبيعي أن تفضّل مهارة الاستماع على غيرها من المهارات، وإن كانت هي الوحيدة التي تسود موقف بعينه، لأن ذلك لا ينفي وجود المهارات الأخرى فعندما يوجه الكتاب المدرسي للغة العربية مثلاً المتعلم أن يستمع إلى نشرة الأخبار فإن ذلك لا ينفي وجود مهارة التحدث، وفي تعليم القراءة وجد أن القدرة على الاستماع ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في القراءة، لأن الاستماع والقراءة متشابهان وكلاهما يشمل استقبال الأفكار من الآخرين، كما أن ترتيب المهارات اللغوية من حيث وجودها الزمني يدل دلالة قاطعة على تكاملها مع الاستماع^(٩)، لا نحتاج إلى دليل على أن الاستماع هو المدخل الطبيعي لتعلّم اللغة والطريق الصحيح لاكتسابها فهماً ومن ثمّ إنتاجاً، وإذا كان ابن خلدون عدّه أبو الملكات اللسانية فإنه يمثل أمّ المهارات اللغوية، كما أكدّ جمّع من الباحثين أنّ السبب الرئيس في الاختلاف بين متعلمي اللغة الأكثر نجاحاً ومن هم دونهم هو قدرتهم على استخدام الاستماع كوسيلة لاكتساب اللغة^(١٠). ويؤيد هذا ما أثبتته دراسة أخرى أن الإنسان يصرف من ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من ساعات يقظته

في الاتصال، حيث يمضي ٤٥٪ منه في الاستماع و٣٠٪ منه في الكلام و١٦٪ منه في القراءة و٩٪ منه في الكتابة.

يستخلص الباحث مما سبق أن الاستماع لا غنى عنه البتة لرفع كفاء الدارس اللغوية والتواصلية في الكلام والقراءة والكتابة، ولاسيما في المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية خاصة لغير الناطقين بها ؛ لذا ينبغي أن يهتم منهاج اللغة العربية في المستوى المبتدئ على وجه الخصوص بتقديم هذه المهارات بشكل متكامل ومتوازن، وهذا لا يعني بالضرورة اقضائها تدريجياً في المستويات اللاحقة، بل ينبغي البقاء على تفعيلها وتعزيزها وفق طبيعة البرنامج وأهداف الدارس ومستواه اللغوي آنذاك.

مهارة المحادثة ماهيتها وأهميتها:

كل متعلم لأي لغة ثانية، يهدف أولاً وقبل كل شيء إلى استعمالها شفهيًا و التحدّث بها ليتواصل مع الآخرين و يعبر عن أفكاره و مقاصده، من هنا تظهر أهمية الكلام في تعلّم اللغات، فهي تمثّل الجانب العمليّ التطبيقيّ من وراء تعلّم اللغة، فالدارس الذي لا يستطيع أن يعبر عن مراده باللغة التي يتعلّمها تعبيراً دقيقاً، لن تُجدي دراسته لأصوات هذه اللغة ورموزها وتراكيبها نفعاً له، كما أنّه لا يُعقل أن يتعلّم الدارس مهارات الاستماع والقراءة والكتابة دون المحادثة، فقد نوّه طعيمة والناقة إلى ضرورة التكامل بين المهارات أثناء تعلّم اللغة مع التركيز على إعطاء مهارة المحادثة مكانتها وقيمتها للمتعلم بقولهما: (ينبغي أن ندرك أنّ تعليم مهارة من مهارات اللغة يؤثّر في تعليم المهارة الأخرى، فالمهارات الأربع نسيج واحد لا يمكن فصله عن بعضه، فنمو القدرة

على الكلام يؤدي إلى زيادة القدرة على القراءة بطلاقة، ومع القراءة الواسعة ومحاولة كتابة بعض الأفكار تزداد حصيلة الدّارس اللغويّة وتصبح جاهزة للاستخدام الشفوي؛ ورغم اتّصال المهارات وتداخلها يجب تقديم اللغة المتكلّمة على اللغة المكتوبة، ومن هنا فالكلام يأتي بعد فترة قصيرة من دراسة الأصوات الجديدة للغة والاستماع إليها^(١١) و إذا ما أُهملت هذه المهارة أو أُخّرت لفترة زمنية معينة، سيؤدي بلا شك إلى عقبة كبيرة في تعليم اللغة كلها، لأنّ المتعلم - كما ذكرنا - يُقبل على تعلّم اللغة و هو يهدف أساساً إلى استعمالها شفويّاً، و عندما تمر الأيام دون أن يتمكن من ذلك، يحدث له نوع من الإحباط، و ينتابه شعور بأن التحدث بهذه اللغة أمر صعب المنال.

فالكلام -إذن- مهارة إنتاجية، تتطلب من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة (وهذا يُحقّق في مرحلة الاستماع)، و التمكن من الصيغ الصرفية، و نظام تركيب الكلمات، و في الأخير القدرة على حسن صياغة اللغة في إطارها الاجتماعي.

إن الغرض من الكلام هو نقل المعنى لتحقيق التواصل، و لن يتم ذلك إلا بحذق قواعد اللغة في سياقها الاجتماعي، فلا تواصل بدون معنى، و لا معنى خارج الإطار الاجتماعي^(١٢). ولا يخفى أن كثيراً من دارسي العربية الناطقين بغيرها يعانون اليوم من ضعف كبير في إجادة مهارة المحادثة، وعدم وصولهم لمستوى الرضى النفسي في هذه المهارة، سيّما أن الهدف الأساس الأغلب في تعلّم اللغات هو التواصل مع الآخرين، فإن ما يعاني منه طلاب العربية من مشاكل في الكلام يفرض علينا الاهتمام الجادّ في تقديم هذه المهارة كي نحقق الرضى النفسي

لدى دارس العربية والكفاية التواصلية المطلوبة، وقد ثبت للباحث من خلال التجربة العملية في هذا المجال أن هدف التواصل باللغة العربية مع أبنائها عند الدارسين الناطقين بغيرها من أقوى الأهداف وأهمها، لما في ذلك من فوائد عظيمة لمصالح هؤلاء الدارسين وحاجاتهم، فمن أهم الوسائل التي يتم بها التواصل والتعارف بين الناس هي اللغة وبالاهتمام على مهارة التّحدث يتحقق هذا المطلب.

إن الحوار الذي ينشأ بين طرفين ما لإيصال رسالة ما، هو الكلام الذي يُعرف بمهارة المحادثة في اللغة، فمن خلال هذه المهارة تنتقل الأفكار والآراء والمعتقدات بين أقطاب العملية التواصلية الإنسانية، فالكلام هو المظهر الرئيسي للغة؛ وإذا كان وراء كل عمل يسعى الإنسان إلى إنجازه أهداف وغايات؛ فإن أهم ما ينبغي أن نركّز عليه في تعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بالعربية خاصة في المستوى المبتدئ ما يلي:^(١٣)

أ- أن ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية، نطقاً مقبولاً لا لبس فيه.

ب- أن يتدرّب ويجيد المتعلّم نطق الأصوات العربية المتشابهة في الرسم والمتجاورة في المخرج.

ج- أن يتقن استخدام الحركات القصيرة والطويلة والفوارق النطقية بينها.

د- أن يعبر عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح لنظام الكلمة في العربية.

هـ- أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجته وأدواره، مستخدماً هذه الثروة في إتمام عملية التواصل الشفهي.

وـ أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة.

زـ أن يفكر باللغة العربية ويتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية محدودة.

ومن الجوانب التي لا ينبغي إغفالها عند تعليم مهارة المحادثة في المستوى المبتدئ:

- النطق، إذ يعده التربويون من أهم الخطوات الأولى التي يجب إتقانها منذ البداية إتقاناً صحيحاً، فالنطق من أكثر عناصر اللغة صعوبة في تصحيحه أو تغييره بعد تعلّمه بشكل خاطئ.
- المفردات، فهي تُعدّ المغذّي الرئيس لبناء الحصيلة اللفظية، وهدف من أهداف تعلّم أي لغة أجنبية، ذلك أن المفردات هي أدوات نقل المعنى كما أنها في الوقت ذاته وسائل للتفكير، فبالمفردات يستطيع المتكلم أن يفكر ومن ثمّ ينقل أفكاره إلى تعبيرات ملفوظة مسموعة عما يجول في نفسه.

- القواعد، ذلك العنصر اللغوي الهامّ الذي كثيراً ما يُغفل أهميته واضح المنهاج، ومدرّس اللغة، كما أن السواد الأعظم من الدارسين يتراءى لهم بأن القواعد ليست ضرورية في استخدام اللغة، والواقع أن هذا مرفوض فاللغة - أي لغة - تحكمها مجموعة من القواعد التي ينبغي على الدارس أن يتعلّمها سواء تمت عملية التعلّم للغة في وقت مبكر أو متأخر، بوعي أو بغير وعي، سيّما إذا كانت هذه اللغة هي العربية التي تُعدّ لغة معربة بإمтиاز والكلام المنظوم

فيها الخارج عن حدود القاعدة اللغوية لا يتمم المعنى المراد.

الصف المقلوب ماهيته وأهدافه التعليمية:

إن الانتشار الهائل والسريع للاستراتيجيات الحديثة والوسائل التعليمية المتنوعة التي يشهدها هذا القرن خدمة للعملية التعليمية، كان لها الأثر الأبرز في ظهور مفهوم تربويا جديدا، يجمع بين دفتيه: بين التقنية الحديثة وتبادل المعرفة البشرية، حيث يعرف هذا المفهوم بـ الصف المعكوس أو المقلوب (Flipped Classroom) إذ يعدّ واحداً من أهم وسائل التعليم المدمج القائم على توظيف التكنولوجيا الحديثة - بكل أشكالها - للحصول على تعليم يتناسب مع متطلبات وحاجات الدارسين في هذا العصر - ونحن - في هدفنا الإنساني من وراء تعليم العربية للناطقين بغيرها وتيسير اكتسابها لدارسيها في العالم العربي وخارجه، لا بدّ لنا من استثمار مثل هذه الاستراتيجية خدمة للعربية ومتعلّمها ومعلّمها على حد سواء.

مفهوم الصف المقلوب.

يُجمع التربويون والمنظرون لهذا المفهوم أن قلب الصف يقصد به قلب المهمة التعليمية، وتبادل الأدوار بين المعلّم والمتعلّم، وما كان ينجز في الصف بات يُنجز في البيت، ولتحقيق ذلك كله ينبغي للمعلّم استغلال التقنيات الحديثة في إعدادة للمحتوى الذي يريد تعليمه للمتعلم، ويتم ذلك عن طريق تجهيز شريط مرئي (فيديو) أو غيره من وسائط التقنية المتاحة، فيشاهد المتعلّم المحتوى في البيت أو أي مكان يمكنه مشاهدته، وفقاً لظروف الدارس ووقته باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم

اللوحة... ويؤدي المتعلّم الأنشطة المصاحبة للشريط في الصف وليس في البيت كما الحال في التعلّم التقليدي المعروف لدينا.

فالصف المعكوس استراتيجيّة تعليميّة مقصودة تهدف بشكل واضح إلى توظيف التكنولوجيا في توصيل المحتوى الدراسي للمتعلّم قبل الدخول لقاعة الصّف، اعتماداً على استعداد المتعلم في البيت وتعرّضه للمحتوى قبل مناقشته، كما أن هذا المفهوم يجمع بين بيئة التعلّم غير المتزامنة في البيت، والمتزامنة بمشاركة المعلّم في الصف الدراسي، فبعد أن كان الطالب يستمع إلى الدرس في الصف ويجب على الأسئلة في البيت سيستمع إلى الدرس في البيت من خلال فيديو مرئي "يسجله المعلم ويشرح فيه الدرس المقرر ويستعين فيه بكل وسائل التقنية السمعية والبصرية المتاحة لتوضيح الدرس للطلاب وجذبهم إليه. أما في الصف الدراسي فيقوم الطالب بتطبيق كل ما تعلمه في البيت عملياً أمام معلمه من خلال عدد من الأنشطة والفعاليات المختلفة^(١٤) التي يعدّها المدرّس لهذا الغرض، فتحوّل بذلك دور المعلم في الصف من ملقن إلى موجه ومساعد

ومحفز للطلاب يشرف على سير الأنشطة ويقدم الدعم لمن يحتاج إليه، و"يتمكن المعلم من قضاء مزيد من الوقت في التفاعل مع طلابه داخل الصف بدلاً من إلقاء المحاضرات"^(١٥)، أما الطالب فأصبح المحور الرئيسي في عملية التعلم وتحوّل إلى باحث و مستخدم للتقنية بفاعلية من خلال التعلم خارج الفصول الدراسية معزّزاً التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرة ومهارات التواصل والتعاون بينه وبين بقية الطلاب.

إن الوصف الدقيق الذي يمكن أن نعرّف به الصف المعكوس (Flipped Classroom) بأنه: أداء عمل المدرسة في المنزل وعمل المنزل في المدرسة (وهذه الفلسفة بطبيعة الحال تفتقر مع فلسفة التعليم التقليدي)، بتوظيف المعلّم للتقنيات الحديثة لتحقيق هذه المهمة، حيث تنجز الأنشطة التدريسية خارج الصف كالواجبات وأوراق العمل ... ونقل العملية التعليمية من فضاء تعلّم الفرد وحده إلى تعلّمه في فضاء المجموعة بين أقرانه، مما يخلق بيئة تعليمية تفاعلية دينامية في قاعة الدرس، ولعل الشكل (١) يسهم في إيضاح هذا الاختلاف أكثر:



الشكل (١) التعلّم التقليدي والتعلّم المقلوب

تتميز استراتيجية الصف المقلوب عن غيرها من الاستراتيجية والطرق المستخدمة في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها بأنها^(١٦):

- تشجّع كلا من المعلم والطالب على الاستخدام الأفضل للتقنية الحديثة في مجال التعليم عامةً وفي تعليم اللغات خاصةً ومن ذلك تعليم العربية لغير الناطقين بها.

• تساعد على الاستغلال الأمثل لوقت الدرس من قبل المعلم في تصويب أخطاء الطلاب والإجابة عن استفساراتهم وتطبيق ما تعلموه عملياً بدلاً من إلقاء المحاضرات في الصف.

• تحقيق أكبر استفادة للطلاب من معلمي العربية إذ يمكن لكل معلم أن يسجل درساً بأسلوبه وطريقته ليتمكن الطلاب من الاستماع إلى هذه الدروس المتنوعة في نفس الموضوع بفائدة أكبر.

• تساعد المعلم على تقييم مستوى الطلاب سريعاً ومباشرةً بتقييمه لأدائهم اللغوي أثناء الأنشطة الصفية بتوظيف الأسئلة التفاعلية التي يمكن تصميمها باستخدام تطبيقات الإنترنت.

• تطوير دور المعلم من كونه ملقناً إلى موجه ومرشد فبدلاً من ثبات دور المعلم في إلقاء المحاضرات النظرية وتلقين الطلاب تحول دوره إلى موجه ومرشد.

• توفير وقت المعلم فبدلاً من اضطرار المعلم إلى تكرار نفس المحاضرة لعدة صفوف، أصبح بإمكانه تسجيل المحاضرة و استخدامها لعدة سنوات ما دامت تحقق الأهداف المطلوبة منها

بدقة.

• جذب الطلاب وتشويقهم للمادة التعليمية من خلال توظيف الأشكال والألوان المختلفة والصور الثابتة والمتحركة في تسجيل الدرس بما يخدم المادة المتعلمة وهذا يساعد المعلم في توضيح معاني الكلمات والجمل وربطها بالصور ولقطات الفيديو المعبرة عنها لتثبت في ذهن الطلاب.

• توظيف البيئة المحيطة إلى الطالب من الأجهزة التقنية ووسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، فكما أشرنا آنفاً أن الطلاب صاروا لا يتخيلون الحياة بدون الهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية والحواسيب النقالة ووسائل التواصل الاجتماعي مثل اليوتيوب والفيس بوك، فهذه الاستراتيجية تمكننا من توظيف كل ذلك في العملية التعليمية.

• استغلال التكنولوجيا في إزالة الفجوة الموجودة بين الجانب النظري والتطبيقي للعلوم المختلفة، من خلال تخصيص وقت الدرس للجانب التطبيقي بإشراف المعلم. فكثيراً ما يشتكي الطلاب من فقدانهم للبيئة التطبيقية لما يتعلمونه من مسائل نظرية داخل الصفوف. أما الآن فيمكن للطلاب تعلم القواعد النحوية والصرفية في البيت عبر تسجيلات المعلم.

• سهولة وصول الطالب إلى الدروس المقررة في أي وقت ومن أي مكان من خلال رفعها على أحد مواقع التواصل الاجتماعي مثلاً اليوتيوب أو الفيسبوك.

وكأنه يسمعها مباشرة من المعلم.

- يعزز التفكير الناقد و التعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين الطلاب بالأنشطة الجماعية داخل الفصل.

نتائج الدراسة

يمثل الجدولين التاليين (١) و (٢) النتائج التي وصلت إليها عينة الدراسة، في مهارتي: الاستماع والتي يمثلها جدول رقم (١) ومهارة المحادثة المتمثلة في جدول رقم (٢) طبقت الدراسة على عينة الدراسة البالغ عددها (٦٠) دارسا ودارسة من كلا الجنسين، حيث قُسمت العينة إلى عينة (أ) وعددها (٣٠) دارسا، ومجموعة (ب) وعددها (٣٠) دارسا، تدرّبت عينة مجموعة (أ) على مهارتي الاستماع والتحدث وفق استراتيجية التعليم المعكوس بواقع (٨٠) ساعة دراسية حسب نظام الفصل الدراسي في جامعة زايد -دولة الإمارات العربية- والحال نفسه طُبّق على المجموعة (ب) التي تدرّبت على مهارتي الاستماع والتحدث وفق الاستراتيجيات التقليدية التي تتبناها كثير من المؤسسات التعليمية المعنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى سلسلة من المناهج المنتشرة المستخدمة في الميدان نفسه والتي تعزز تبني هذه الاستراتيجيات.

جدول (١) المتوسط الحسابي لمهارة الاستماع

	ضعيف	متوسط	ممتاز
	٢٠-١٧	١١-١٦	٠-١٠
التعلّم المعكوس (أ) Flipped learning	١٨	٩	٣
التعلّم التقليدي Traditional (أ) learning	٢	١٥	١٣

- يتيح للطلاب إعادة الدرس أكثر من مرة لتأكيد الفهم أو تدوين الملاحظات فالطالب أصبح حرّاً في الاستماع إلى الدرس المسجل حيث يستطيع أن يكرره كما يشاء أو يتوقف في أي جزء إذا شعر بالإرهاق ويكمل في وقت آخر بعد أن كان مقيداً بوقت الدرس المحدد ويتخرج من طلب تكرار جزئية من الدرس لسبب من الأسباب كانشغاله بتدوين جزئية سابقة أو شروود ذهنه في لحظة من اللحظات.

- يساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب سواء سرعة التعلم أو طريقة التعلم أو غير ذلك، فطلاب الصف الواحد بينهم العديد من الفروق الفردية، فمنهم المتيقظ سريع التعلم تكفيه مرة واحدة ليفهم كلام الأستاذ، وآخر يحتاج إلى التكرار حتى يستوعب الدرس، وثالث بصري التعلم يحتاج الصور والتمثيل ليفهم المراد، ورابع سمعي وهكذا.. ويمكن للمعلم أن ينوع في استخدام المؤثرات المختلفة في تقديم درسه ليناسب طباع الطلاب المختلفة .

- يساعد على تقوية العلاقات بين الطالب والمعلم داخل الصف من خلال مشاركة المعلم للطلاب في الأنشطة اللغوية المختلفة وإشرافه المباشر.

- تساعد على زيادة التعلم التعاوني، من خلال تقسيم الطلاب في الصف إلى مجموعات وتكليفهم بأنشطة وتطبيقات تنافسية تشجع الطلاب وتدريبهم على العمل الجماعي.

- يتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته فيمكنه البحث والرجوع إلى معلومات سبق أن درسها في حصص سابقة ومراجعتها إذا نسيها

جدول (٢) المتوسط الحسابي لمهارة التحدث

مبتدئ أدنى	مبتدئ أوسط	مبتدئ أعلى	
٠	٩	٢١	التعلّم المعكوس Flipped learning (أ)
٣	١٧	١٠	التعلّم التقليدي Traditional learning (أ)

يبين الجدول (١) نسبة التطور الذي حققته كل مجموعة على حدة في مهارة الاستماع، من حيث توصيف نتائج العينة وفق: ضعيف، وهو الدراس الذي حصل على درجة ما بين ١٠-٠ من المجموع الأعلى للاختبار البالغة ٢٠ درجة، والمتوسط درجته بين ١١-١٦، والأخير الممتاز ودرجته بين ١٧-٢٠.

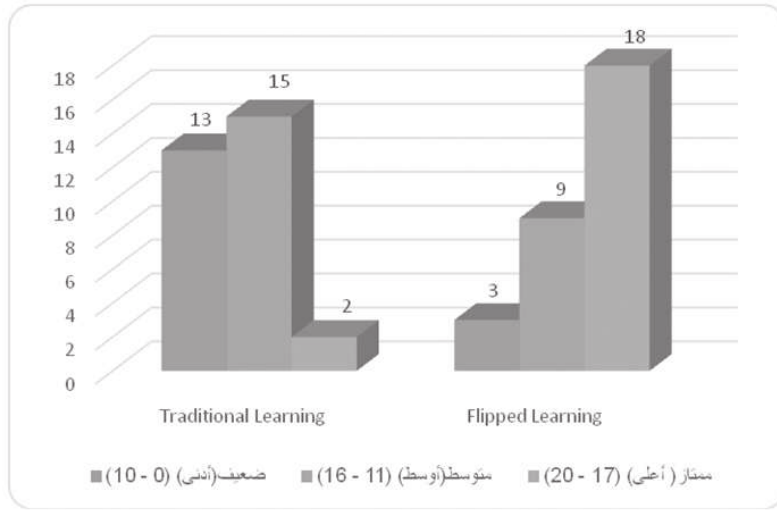
كما يُظهر الجدول (٢) التطور في المستوى اللغوي في مهارة المحادثة، الذي وصل إليه كل دارس، وفق معايير المجلس الأمريكي لقياس المهارة الشفوية (ACTFL)، حيث كان مستوى الدارسين وقت التحاقهم في البرنامج: المستوى المبتدئ، ومن ثم تم قياس تطوّرهم في هذه المهارة، من المبتدئ الأدنى إلى آخر مستوى وصلوا إليه.

يظهر جليا من خلال النتائج السابقة، أن الدارسين الذين تدرّبوا على مهارتي الاستماع والمحادثة وفق استراتيجية الصفوف المعكوسة، حققوا نتائج متقدمة، وتطوروا ملحوظا في رفع كفاياتهم في هاتين المهارتين على حد سواء، ففي مهارة الاستماع وصل عدد الدارسين في المستوى الممتاز وفق استراتيجية الصف المعكوس إلى ١٨ من أصل ٣٠ دارسا، بينما وصل عدد الدارسين إلى المستوى ذاته وفق استراتيجية التعليم التقليدي إلى (٢) دارسين من أصل (٣٠) دارسا، كما وصل إلى المستوى المبتدئ الأعلى في مهارة المحادثة ٢١ دارسا

ممن تدرّبوا على مهارة المحادثة وفق استراتيجية الصفوف المعكوسة، بينما وصل إلى المستوى ذاته (١٠) دارسين فقط ممن تلقوا تدرّبهم على هذه المهارة وفق الاستراتيجيات التقليدية المتبعة حاليا.

وفي المستوى المتوسط في مهارة الاستماع، والمبتدئ الأوسط في مهارة المحادثة، ارتفع عدد دارسي المجموعة (ب) التعليم التقليدي عن دارسي المجموعة (أ) التعليم المعكوس) ولعل هذا الفارق أمر طبيعي لدى العيّنتين إذ يعدّ هذا الفارق تأكيدا على مدى تميز العينة (أ) على العينة (ب) من خلال تحقيق نتائج أعلى في المستوى الممتاز في مهارة الاستماع وأقل بكثير في المستوى الضعيف، مقارنة مع نتائج العينة (ب) التي وصلت في المستوى الضعيف إلى (١٣) من أصل (٣٠) دارسا، بينما بقي في هذا المستوى من المجموعة (أ) فقط (٣) دارسين.

والحال ذاتها في مهارة المحادثة، فقد ارتفع عدد الدارسين الذين وصلوا إلى المستوى المبتدئ الأوسط من المجموعة (ب) إلى (١٧) دارسا بينما وصل في المجموعة (أ) إلى المستوى ذاته (٩) دارسين فقط، ولعل بقاء (٣) دارسين في المستوى المبتدئ الأدنى في المجموعة (ب) هو دليل كبير على مدى نجاح استراتيجية الصفوف المعكوسة في رفع كفاية الدارسين تواصليا، إذ لم يبق أي دارس في هذا المستوى من المجموعة (أ)، ولعل الرسم البياني التالي يظهر بشكل جلي الفارق الواضح بين المجموعتين في النتائج التي وصلت إليها كل مجموعة وفقا، للاستراتيجية التي نهجتها في التدرّب على مهارتي الاستماع والمحادثة ضمن (٨٠) ساعة تعليمية.



الرسم البياني لنتائج مهارتي الاستماع والتحدث (حالات التطور في مهارتي)

الطلبة:

ويمكن تجنب ذلك بإقامة عدد من الدورات التدريبية وورش العمل لتدريب المعلمين على طرق تطبيق استراتيجية الصف العكوس في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعرض مهارات إدارة الصف في ظل هذه الاستراتيجية.

- تمسك بعض المعلمين بالطريقة التقليدية وعدم رغبتهم في التخلي عنها:

وهؤلاء يمكن إقناعهم بذلك من خلال عرض التجارب الحية أمامهم وبيان الفرق بين هذه الاستراتيجية والطريقة التقليدية وإجراء البحوث التجريبية وعرض النتائج عليهم بغية إقناعهم وحثهم على التجربة و التطبيق.

- عدم توافر الإنترنت عند جميع الطلاب:

معيقات تطبيق استراتيجية الصف المعكوس في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل وإعداد الدرس عند المعلم:

قد يعترض بعض المعلمين على تطبيق هذه الاستراتيجية بحجة عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل الدرس وإعداده، إلا أن الأمر أيسر مما يتصور إذ إن كل ما يحتاج إليه المعلم هو جهاز حاسوب واحد أو جهاز لوحي أو حتى هاتف من الهواتف الذكية و يثبت عليه برنامج من برامج تسجيل الشاشة وكثير منها توجد له إصدارات مجانية بالإضافة إلى كاميرا، وأغلب الأجهزة التي أشرنا إليها تحتوي على كاميرات.

- عجز بعض المعلمين عن توظيف التقنية بمهارة لتطوير طرق التدريس والتحفيز والتواصل مع

لا يلزم توافر الإنترنت عند كل الطلاب، إذ يمكن الحصول على الدروس المسجلة مباشرةً من حاسوب المعلم أو شبكات الاتصال غير السلكي (/ Wireless Bluetooth) المتاحة في الجامعة أو المدرسة، أو من أي جهاز آخر.

- عدم توافر الأجهزة اللازمة عند جميع الطلاب:

فكما أشرنا من قبل، فطلاب هذا العصر أصبح لديهم هوس باقتناء وسائل الاتصال الحديثة من هواتف ذكية وأجهزة لوحية، فيكاد يكون كل طالب لديه أحد هذه الأجهزة وساعد على ذلك التنافس بين الشركات المصنعة لتلك الأجهزة مما ساهم في رخص أسعارها. وإن عجز بعض الطلاب الفقراء عن امتلاكها فيمكن إيجاد طريقة لتوفيرها لهم كمساعدتهم من طرف إدارة الجامعة أو المؤسسات الخيرية المهتمة بالتعليم.

- تكاسل الطلاب أو انشغالهم عن الاستماع للدرس خارج الصف:

قد يحدث أن يتكاسل بعض الطلاب عن الاستماع للدرس المقرر لهم خارج الصف، مما يسبب مشكلة داخل الفصل، إذ أن الطالب لن يتمكن من المشاركة في الأنشطة والتطبيقات، وعلاج هذا الأمر قد يكون سهلاً، إذ يمكننا تخصيص بعض الدرجات لنشاط الطالب داخل الصف، فهذا النشاط يعكس مدى اجتهاد الطالب في الدراسة ومدى تقدمه.

الخاتمة

حاولت هذه الدراسة جاهدة، أن تفيد من النظريات التربوية والاستراتيجيات الحديثة التي

بُنيت على أساس رئيس: وهو التوظيف الهادف للتقنية الحديثة واستخدامها في التعليم، مما أسفر عن تمخّض استراتيجية الصفوف المعكوسة في القرن الحادي والعشرين، وحاولنا أن نتمثل فلسفة هذه الاستراتيجية في خدمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ثمثلاً يخرج من حيز التنظير إلى التطبيق على مهارتي: الاستماع، والمحادثة لدى دارسي العربية في المستوى المبتدئ، حيث حاول الباحث من خلال دراسة إحصائية تحليلية مقارنة بين نتائج الدارسين، أن يجيب عن مدى نجاعة تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق استراتيجية الصفوف المعكوسة (قلب المهام الصفية).

إذ تبين للباحث من خلال نتائج الدراسة، والتعامل الميداني المباشر مع الدارسين، أن استخدام هذه الاستراتيجية يأخذ بيد الدارسين بشكل ملموس نحو الكفاية المرجوة عندهم والهدف المنشود من وراء تعلّمهم للغة العربية، وتحقيق لديهم الرضى النفسي والاستمرارية في مواصلة تعلّم العربية والإقبال عليها، ولا شك أن جدوى هذه الدراسة تعود بشكل كبير إلى المدرّس، وذلك من خلال فهمه للدور الجديد المنوط به داخل الحجرة الصفية، وللدارس من خلال تعلّمه اللغة بالأدوات القريبة منه التي يألفها في حياته، وبالتالي يحقق نتائج متميزة، ثم يعود جدوها أيضاً إلى معدي ومخططي مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث ينبغي أن يكيّف المعد المحتوى التعليمي، وفقاً لفلسفة هذه الاستراتيجية وإمكانية تطبيق المحتوى دون عناء أو تعقيد، وبالتالي: يُخلق جوّ التآلف والإنسجام المرجو، بين أقطاب العملية التعليمية الثلاث وفق وعين وهدف محددين.

الهوامش:

- الباحث حاصل على إجازة في قياس المهارة الشفوية في اللغة العربية (ACTFL Oral Proficiency Interview- OPI)
- ١- سلمان سالم المالكي، أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارة الاستيعاب السمعي بمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ص ٣، رسالة ماجستير، جامعة الباحة، ٢٠١٣.
- ٢- آية خليل قشقة، أثر استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملية بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ص ٢، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، ٢٠١٦.
- ٣- رشدي طعيمة، ومحمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ص ٨٠، ٢٠٠١.
- ٤- Widdowson, H. C. : Teaching Languages as Communication, Oxford, Oxford University Press, ١٩٨١.
- ٥- رشدي طعيمة ومحمود كامل الناقفة، تعليم اللغة اتصاليا، إيسيسكو منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ٢٣، ٢٠٠٦.
- ٦- هاني إسماعيل محمد، تعليم الاستماع لغير الناطقين بالعربية: الأهداف والصعوبات والاستراتيجيات، منشورات جامعة الشارقة، ص ١٥٧، ٢٠١٦.
- ٧- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، ص ٤١٨، ٢٠١٠.
- ٨- محمود كامل الناقفة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥)،
- ٩- وجيه المرسي، تدريس الاستماع لغير الناطقين بلغة ما، مقال منشور على الشبكة العنكبوتية.
- ١٠- فتحي سويفي، كيف تعد درسا نموذجيا في مهارة الاستماع، بحث منشور على رابطة دليلي العربية، ٢٠١٦.
- ١١- كامل الناقفة ورشدي طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للعلوم والتراث بمكة المكرمة، ص ١٢٦، ٢٠٠٣.
- ١٢- محمود كامل الناقفة - تعليم اللغة العربية - جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية- ١٩٨٥- ص ١٢١
- ١٣- محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٨٨، ٢٠١٤.
- ١٤- "The effects of the classroom flip on the learning environment", Jeremy F, School of The Ohio State University, ٢٠٠٧، p1.
- ١٥- "Flipped classrooms take advantage of technology", Greg Toppo, USA TODAY, ٢٠١١
- ١٦- الباحث علي عبد الواحد وافي، مقال منشور على الشبكة العنكبوتية، ٢٠١٥م (رابطه تعليم جديد) http://www.new-educ.com/author/ali_abdelwahed

مراجع الدراسة:

- سويقي، فتحي، كيف تعد درسا نموذجيا في مهارة الاستماع، بحث منشور على رابطة دليل العربية، ٢٠١٦.
- طعيمة، رشدي، ومحمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ٢٠٠١.
- طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، ٢٠١٠.
- قشطة، آية خليل، أثر استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، ٢٠١٦.
- المالكي، سلمان سالم، أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارة الاستيعاب السمعي بمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير، جامعة الباحة، ٢٠١٣.
- محمد، هاني إسماعيل، تعليم الاستماع لغير الناطقين بالعربية: الأهداف والصعوبات والاستراتيجيات، منشورات جامعة الشارقة، ٢٠١٦.
- المرسي، وجيه، تدريس الاستماع لغير الناطقين بلغة ما، مقال منشور على الشبكة العنكبوتية.
- الناقة، كامل، ورشدي طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للعلوم والتراث بمكة المكرمة، ٢٠٠٣.
- الناقة، محمود كامل - تعليم اللغة العربية - منشورات جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية - ١٩٨٥.
- الناقة، محمود كامل، و رشدي طعيمة، تعليم اللغة اتصاليا، إيسيسكو منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٦.
- الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥).
- عطية، محسن علي، الكافي في تدريس اللغة العربية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٤.
- Flipped classrooms take advantage of technology", Greg Toppo, USA TODAY, ٢٠١١
- Teaching Languages as Communication, Widdowson, H. C. Oxford, Oxford University Press, ١٩٨١.
- "The affects of the classroom flip on the learning environment", Jeremy F, School of The Ohio State University

تعليم العربية للناطقين بغيرها عبر استثمار الآلية القرآنية

د. الفارس على
جامعة القاهرة وجامعة زايد

تقديم

إنّ اللغة هي وعاء الثقافة، وليس من اليسير تعلم لغة ما دون التعرّض لثقافة أصحابها، وقيمهم واتجاهاتهم وأماط معيشتهم وعقائدهم، وقد صارت الثقافة العربية بعد نزول القرآن الكريم بلغة العرب ثقافة إسلامية، وأصبحت اللغة العربية لغة تعبدية يفرضها الدين الإسلامي أينما حل، ويحملها معه حيثما انتشر؛ لذلك نستطيع القول، بل يجب القول، بأن العربية هي لغة الثقافة الإسلامية بلا منازع.

ومن ثم فإن الشعوب الإسلامية تتميز بمخزون لغوي عربي كبير، تكوّن من خلال قراءة القرآن، وممارسة الصلوات والأدعية والفرائض الدينية كافة باللغة العربية، كسماع الآذان بلسان عربي مبين، وكذلك خطب الجمعة غالباً، وما يتخلل ذلك من آيات وأحاديث وأدعية تتردد على مسامعهم على مدار اليوم واللييلة. هو مخزون لغوي كبير ولا شك، لكنه مخزون جامد خامل راكد، ربما حقق شطراً من كفايته الثقافية، لكنه - بالضرورة - مفرغ من كفايته اللغوية والاتصالية.

لهذا كان التفكير في استغلال هذا المخزون اللغوي الجاهز، وتوظيفه، وإخراجه من حالة الجمود إلى الحركة، ومن الخمول إلى النشاط، ومن اللاوعي إلى بؤرة الوعي، ومن الصوت إلى المعنى، ومن الحفظ الأعمى للقوالب اللغوية القرآنية إلى المحاكاة المبصرة لها، ومن ثم البناء عليها، وتوليد أشباهها ونظائرها.

إذن تستهدف هذه الورقة أبناء المسلمين من غير العرب ممن يحفظون القرآن الكريم، أو يحفظون مقدراً منه، وذلك انطلاقاً من لغة القرآن الكريم، واستثمار آياته الكريمة في البدء بتعليمهم العربية عن طريق لفت انتباههم إلى هذه الذخيرة اللغوية التي يمتلكونها ولا يستطيعون الإفادة منها، ومن ثم إعداد مادة لغوية تعليمية من هذه الآيات أولاً، ثم إعداد مادة لغوية أخرى من نصوص اللغة العربية الموافقة لخصائص التراكيب القرآنية والمتمثلة نسق النظم القرآني، لنضمن أموراً أساسية في هذا المقام، منها:

١. عدم الابتعاد بالدارسين عن روح النص القرآني الذي يحفظونه، والذي انطلقنا منه، وبدأنا به.

٢. عدم الابتعاد عن الخصائص اللغوية الأصلية

العربية، تلك الخصائص التي يمثلها النسق القرآني خير تمثيل.

٣. ضمان سرعة التعلم والحصول على نتائج جيدة ومثمرة في هذا المجال؛ ففي قاعات المحاضرات يُلحظ أنه ما إن يبدأ المدرسون بتلاوة شيء من الآيات حتى يقوم الطلبة بإكمالها؛ فقد قرأوها في وقت ما في كتابهم العزيز، أو سمعوها تُرتل في بيوتهم، أو في صلاة، أو في خطبة جمعة أو عيد، أو في مأتم، أو عبر أجهزة الإعلام، وها هم يستعيدونها الآن!

٤. أن تقديم شواهد من القرآن الكريم، هو الأولى بالاحتجاج، والأيسر والأقرب -من الناحية التطبيقية البحتة- إلى ترسيخ القواعد النحوية في أذهان الدارسين. هنا تغدو اللغة نابعة من "الحياة" لا من "بطون الكتب"، ومن "الثقافة الحية" لا من "التراث المهجور"، ومن "المألوف" لا من "الغريب"، ومن "الكلام" لا من "اللغة".

منطلقات الورقة

تنطلق هذه الورقة من عدة أمور، تعتمد عليها، ويترجح توقع نجاحه في ضوءها، ويترجح الحصول على ثمرة مفيدة هي إتقان العربية في مهاراتها المختلفة، من هذه المنطلقات:

١- ما يمثله القرآن الكريم في قلوب المسلمين جميعاً، وهذا يحقق الدافع الوجداني للإقدام على تعلم لغته، وإتقانها؛ لأنه واجب ديني يتصل بأعلى ما يمتلكه المسلم ويحرص عليه.

٢- الإيمان بأنه لن يصلح حال هذه الأمة إلا بما صلح به أولها، وذلك بالعودة على القرآن الكريم

والانطلاق منه، ويصدق هذا الإيمان في كل شيء حتى في مجال اللغة، وتعليمها، وتعلمها.

٣- ما تمتلكه اللغة القرآنية من إمكانات تعليمية ناجحة قلما تمتلكها النصوص العربية الأخرى، سواء كانت هذه الإمكانات عامة تشمل جميع عناصر اللغة ومستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية، كال تكرار والثانيات الصغرى، والحوار، وتركيز السور المعينة على ظاهرة لغوية بعينها، أو كانت هذه الإمكانات التعليمية خاصة بمستوى من مستويات اللغة، كالمستوى الصوتي مثلاً.

٤- التجارب السابقة كلها لدى العرب والمسلمين الذين لجأوا إلى لغة القرآن الكريم، يعلمون أبناءهم العربية من خلال هذه اللغة عن طريق البدء بها، والانطلاق منها واعتمادها أساساً وقاعدة ومبدأ، وفي ضوءها عن طريق إعداد المواد التعليمية من النصوص العربية الأخرى على نظامها ونسقها، وإعداد التطبيقات واختبارات التقويم وفق ظواهرها والأمثلة المختلفة لهذه الظواهر.

٥- كون النص القرآني الكريم ممثلاً لخصائص العربية ومحافظةً عليها بصورة تتفوق على جميع نصوص العربية، تلك الخصائص التي نفتقد كثيراً منها في النصوص المصنوعة للتعليم، وسوف نزيد هذه المسألة شرحاً وتوضيحاً.

٦- آراء كثير من العلماء حول الطرق المثلى لتعليم العربية، وعلى رأس هؤلاء العلماء ابن خلدون. حيث كان يرى أن تعلم العربية واكتسابها تتحقق بحفظ كلام العرب القديم، وجعل القرآن

تكون جودة المَلَكَة الحاصلة عنه للحافظ." ولعل الأمثلة والشواهد والتجارب الواقعية التي يلاحظها الناس حتى الآن هي خير دليل على ما دعا إليه ابن خلدون، وتتمثل في ارتقاء مستوى الأداء اللغوي للعربية عند الذين يحفظون القرآن الكريم أكثر من غيرهم؛ لأن ملكتهم اللسانية طبعت وفق خصائص النسق القرآني، وتمثلت لغته.

عناصر المادة التعليمية المقدمة

وينبغي أن تشتمل المادة التعليمية على العناصر اللغوية الأساسية التي تشمل الأصوات العربية وصرفها ونحوها ومعجمها ودلالاتها وما يكمن خلف ذلك كله من الثقافة بمعناها الواسع، ونقصد الثقافة العربية الإسلامية؛ لأنها تمثل الإطار السياقي العام للتخاطب والتواصل باللغة العربية؛ ولأنها تحدد أساليب الخطاب، وما يقبل منه، وما يرفض.

فيقدم للمتعلم مادة لغوية تؤسس لهم إتقان الأصوات العربية في حالة أفرادها نطقاً وكتابة وفي حال تركيبها كذلك مع التركيز على المخارج أو مواضع النطق، والصفات الصوتية من شدة ورخاوة (انفجار واحتكاك)، وهمس وجهر، وتنفش وتكرار واستطالة، وتفخيم (استعلاء وإطباق) وترقيق (استفال وانفتاح) ... إلخ

كذلك يقدم له مادة تعليمية تؤسس لهم إتقان بناء الكلمات، ومعرفة قواعد الصوغ والاشتقاق، وفهم المعاني الصرفية للصيغ والأبنية، سواء كانت صيغاً فعلية أو اسمية، وفهم الثنائيات الصرفية الصغرى كالذكور والتأنيث، والتعريف والتنكير، والإفراد والتثنية، والجمع والتكلم والخطاب والغيبة... إلخ.

الكريم والحديث الشريف من أول ما ينبغي أن يحفظ ابتغاء هذه المَلَكَة، ثم يأتي بعد ذلك كلام السلف عامة، ثم كلام فحول العرب، كما يرى ابن خلدون أن حفظ كلام العرب الفصيح طريقة فعّالة في اكتساب مَلَكَة اللّغة العربيّة، ذلك أن مَنْ حفظ كلام العرب الفصيح كَمَنْ عاش بينهم، فسمع منهم، والمَلَكَة التي تنشأ عن حفظ الكلام الفصيح هي نفسها التي تنشأ عن سماع الكلام الفصيح. وفي هذا يقول ابن خلدون: "والمملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة." كذلك أشار إلى ضرورة خلق بيئة من السّماع الاصطناعي، فإذا كانت وسيلة السّماع الطّبيعية غير متاحة في الوسط اللّغوي بعد فساد اللّسان العربيّ بالعُجْمَة، فإنّ ابن خلدون يحثّ على خلق بيئة من السّماع الاصطناعيّ. لم يكتفِ ابن خلدون بسن قاعدته في تعليم اللّغة العربيّة وتحقيق المَلَكَة اللّسانيّة فيها فقط، وإمّا وضع لها علامة ومحك في تحقيقها، على أثره تتحقق جودة المَلَكَة اللّسانيّة بقوله: "وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المَقول المصنوع نظماً ونثراً ... فبارتقاء المحفوظ في طبقة من الكلام، ترتقي المَلَكَة الحاصلة ". أي أن ابن خلدون قد جعل للمحفوظ مستويات تتحقق وتتكون على أثرها جودة المَلَكَة اللّسانيّة لدى الحافظ تتمثل هذه المستويات في جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلّته. بقوله: "وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته من جنسه وكثرته من قلّته،

وهنا يمكننا أن نضرب مثالا لذلك؛ فجمع التكسير يمكن عرضه بصور وأنماط تركيبية مختلفة

١. النمط الأول (وحدّة المادة اللغوية + اختلاف إعرابي)

o قال تعالى: يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (٢٠/البقرة)

٢. النمط الثاني (اتفاق لفظي في سياق نحوي واحد)

a. وقال: كل آمن بالله وملأته وكتبه ورسله، لا نفرق بين أحد من رسله (٢٨٥/البقرة)

b. وقال: وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة ثم عرضهم على الملائكة (٣١) (البقرة)

٣. النمط الثالث (اختلاف الكلمتين (إفرادا وجمعا) في سياق نحوي واحد)

a. قال تعالى: وكذلك جعلناكم وسطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا (١٤٣/البقرة)

٤. النمط الرابع (الكلمة الواحدة في سياق نحوي مختلف)

a. قال تعالى: (قال إنه يقول إنها بقرة صفراء فاقع لونها تسر الناظرين قالوا ادع لنا ربك يبين لنا ما هي إن البقر تشابه علينا) (٧٠/البقرة)

كذلك الأمر في باب الأسماء الخمسة، التي يمكن

عرضها من خلال حشد عدد لا بأس به من الآيات القرآنية، وهي تكاد تأتي على معظم أحوالها التركيبية، والصرفية، وكذلك الإملائية، على نحو ما نرى في كلمة "أب"، ففي حالة النصب يمكن استثمار هذا الحشد من الآيات:

١. وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ^٦
٢. قَالُوا يَا أَبَانَا مَا لَكَ لَا تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ^٧
٣. قَالُوا يَا أَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ^٨
٤. قَالُوا يَا أَبَانَا مَنَعَ مِنَّا الْكَيْدَ فَأَرْسِلْ مَعَنَا آخَانَا^٩
٥. قَالُوا يَا أَبَانَا مَا نَبْغِي هَذِهِ بِضَاعَتُنَا رُدتْ إِلَيْنَا^{١٠}
٦. فَقُولُوا يَا أَبَانَا إِنَّ ابْنَكَ سَرَقَ وَمَا شَهِدْنَا إِلَّا بِمَا عَلَّمَنَا^{١١}
٧. قَالُوا يَا أَبَانَا اسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا إِنَّا كُنَّا خَاطِئِينَ^{١٢}

وفي حالة الرفع:

١. قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّى يُصَدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ^{١٣}
٢. وَلَمَّا دَخَلُوا مِنْ حَيْثُ أَمَرَهُمْ أَبُوهُمْ مَا كَانَ يُغْنِي عَنْهُمْ^{١٤}
٣. وَلَمَّا فَصَلَ الْعِيرُ قَالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لَأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ^{١٥}
٤. وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا^{١٦}

وفي حالة الجر:

١. اقْتُلُوا يُوسُفَ أَوْ اطْرَحُوهُ أَرْضًا يَخْلُ لَكُمْ وَجْهُ أَبِيكُمْ^{١٧}

٢. وَلَمَّا جَهَّزَهُمْ بِجَهَازِهِمْ قَالَ ائْتُونِي بِأَخٍ لَكُمْ مِنْ أَبِيكُمْ^{١٨}
٣. ارْجِعُوا إِلَى أَبِيكُمْ فَقُولُوا يَا أَبَانَا إِنَّ ابْنَكَ سَرَقَ^{١٩}
٤. مِلَّةَ أَبِيكُمْ إِبْرَاهِيمَ هُوَ سَمَّاكُمُ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلُ^{٢٠}
٥. إِذْ قَالُوا لِيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَيْنَا مِمَّا^{٢١}
٦. وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ أَرَزَرْتَنِي أَصْنَامًا آلِهَةً^{٢٢}
٧. وَمَا كَانَ اسْتِغْفَارُ إِبْرَاهِيمَ لِأَبِيهِ إِلَّا عَنْ مَوْعِدَةٍ^{٢٣}
٨. إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ^{٢٤}
٩. إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ^{٢٥}
١٠. إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَذِهِ التَّمَاثِيلُ^{٢٦}

ويمكن القياس على ذلك في باب جمع التكسير وإسناده إلى ضمائر مختلفة، وما يستتبع ذلك من رسم حركة الهمزة المتوسطة من خلال الجداول التالية:

١ "آباء" في حالة نصب مسندة إلى ضمير المخاطبين

١. فَادْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا^{٢٧}
٢. يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا آبَاءَكُمْ وَإِخْوَانَكُمْ أَوْلِيَاءَ^{٢٨}
٣. أُولُو جُنَّتِكُمْ بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ^{٢٩}

٢ "آباء" في حالة نصب مسندة إلى ضمير

المتكلمين

١. قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا^{٣٠}
٢. قَالُوا حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا^{٣١}
٣. وَإِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً قَالُوا وَجَدْنَا عَلَيْهَا آبَاءَنَا^{٣٢}
٤. حَتَّىٰ عَفَوْا وَقَالُوا قَدْ مَسَّ آبَاءَنَا الضَّرَّاءُ وَالسَّرَّاءُ^{٣٣}
٥. قَالُوا أَجِئْتَنَا لِنَلْفِتَنَّا عَمَّا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا^{٣٤}
٦. قَالُوا وَجَدْنَا آبَاءَنَا لَهَا عَابِدِينَ^{٣٥}
٧. بَلْ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ^{٣٦}
٨. قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا^{٣٧}
٩. إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِمْ مُهْتَدُونَ^{٣٨}
١٠. إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ^{٣٩}

٣ "آباء" في حالة نصب مسندة إلى ضمير الغائبين

١. بَلْ مَتَّعْنَا هَؤُلَاءِ وَآبَاءَهُمْ حَتَّىٰ طَالَ عَلَيْهِمُ الْعُمُرُ^{٤٠}
٢. أَمْ جَاءَهُمْ مَا لَمْ يَأْتِ آبَاءَهُمُ الْأَوَّلِينَ^{٤١}
٣. وَلَكِنْ مَتَّعْتَهُمْ وَآبَاءَهُمْ حَتَّىٰ نَسُوا الذِّكْرَ^{٤٢}
٤. فَإِنْ لَمْ تَعْلَمُوا آبَاءَهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ^{٤٣}
٥. إِنَّهُمْ أَلَفُوا آبَاءَهُمْ صَالِينَ^{٤٤}
٦. بَلْ مَتَّعْتُ هَؤُلَاءِ وَآبَاءَهُمْ حَتَّىٰ جَاءَهُمُ الْحَقُّ^{٤٥}

٧. يُؤَادُّونَ مَنْ حَادَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَوْ كَانُوا آبَاءَهُمْ

٤٦

بَعْدِهِمْ^{٥٩}

٤. أَتَنْهَانَا أَنْ نَعْبُدَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا^{٦٠}

٥. أَصَلَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرَكَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا^{٦١}

٦. تُرِيدُونَ أَنْ تَصُدُّونَا عَمَّا كَانَ يَعْبُدُ آبَاؤُنَا^{٦٢}

٧. مَا عِبَدْنَا مِنْ دُونِهِ مِنْ شَيْءٍ نَحْنُ وَلَا

آبَاؤُنَا^{٦٣}

٨. لَقَدْ وَعِدْنَا نَحْنُ وَآبَاؤُنَا هَذَا مِنْ قَبْلُ^{٦٤}

٩. أَئِذَا كُنَّا تُرَابًا وَآبَاؤُنَا أَئِنَّا لَمُخْرَجُونَ^{٦٥}

١٠. لَقَدْ وَعِدْنَا هَذَا نَحْنُ وَآبَاؤُنَا مِنْ قَبْلُ^{٦٦}

(٦) "آباء" في حالة الرفع مسندة إلى ضمير

الغائبين

١. أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ^{٦٧}

٢. أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ^{٦٨}

٣. مَا يَعْبُدُونَ إِلَّا كَمَا يَعْبُدُ آبَاؤُهُمْ مِنْ قَبْلُ^{٦٩}

٤. لِنُنْذِرَ قَوْمًا مَا أُنْذِرَ آبَاؤُهُمْ فَهُمْ غَافِلُونَ^{٧٠}

(٧) "آباء" في حالة الجر مسندة إلى ضمير

المخاطب

١. قَالُوا نَعْبُدُ إِلَهَكَ وَإِلَهَ آبَائِكَ إِبْرَاهِيمَ

وَإِسْمَاعِيلَ^{٧١}

(٨) "آباء" في حالة الجر مسندة إلى ضمير

المخاطبين

١. وَلَا عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَنْ تَأْكُلُوا مِنْ بُيُوتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ

آبَائِكُمْ^{٧٢}

(٤) "آباء" في حالة الرفع مسندة إلى ضمير

المخاطبين

١. آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لَا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ

نَفْعًا^{٤٧}

٢. وَلَا تَنْكِحُوا مَا نَكَحَ آبَاؤُكُمْ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا قَدْ

سَلَفَ^{٤٨}

٣. وَعَلَّمْتُمْ مَا لَمْ تَعْلَمُوا أَنْتُمْ وَلَا آبَاؤُكُمْ^{٤٩}

٤. أَتَجَادِلُونَنِي فِي أَسْمَاءٍ سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ^{٥٠}

٥. قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ^{٥١}

٦. مَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا أَسْمَاءٌ سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ

وَأَبَاؤُكُمْ^{٥٢}

٧. قَالَ لَقَدْ كُنْتُمْ أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ^{٥٣}

٨. أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ الْأَقْدَمُونَ^{٥٤}

٩. رَجُلٌ يُرِيدُ أَنْ يَصُدَّكُمْ عَمَّا كَانَ يَعْبُدُ آبَاؤُكُمْ^{٥٥}

١٠. إِنْ هِيَ إِلَّا أَسْمَاءٌ سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ^{٥٦}

(٥) "آباء" في حالة الرفع مسندة إلى ضمير

المتكلمين

١. سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلَا

آبَاؤُنَا^{٥٧}

٢. أَجِئْنَا لِنُعْبُدَ اللَّهَ وَحْدَهُ وَنَدَّرَ مَا كَانَ يَعْبُدُ

آبَاؤُنَا^{٥٨}

٣. أَوْ تَقُولُوا إِنَّمَا أَشْرَكَ آبَاؤُنَا مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا ذُرِّيَّةً مِنْ

٢. قَالَ رَبُّكُمْ وَرَبُّ آبَائِكُمُ الْأَوَّلِينَ^{٧٣}

٣. اللَّهُ رَبُّكُمْ وَرَبُّ آبَائِكُمُ الْأَوَّلِينَ^{٧٤}

٤. لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ يُحْيِي وَيُمِيتُ رَبُّكُمْ وَرَبُّ آبَائِكُمُ الْأَوَّلِينَ^{٧٥}

(٩) "آباء" في حالة الجر مسندة إلى ضمير المتكلمين

١. وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَنْزَلَ مَلَائِكَةً مَا سَمِعْنَا بِهَذَا فِي آبَائِنَا الْأَوَّلِينَ^{٧٦}

٢. مَا هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُفْتَرًى وَمَا سَمِعْنَا بِهَذَا فِي آبَائِنَا الْأَوَّلِينَ^{٧٧}

٣. فَاتُوا بِآبَائِنَا إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ^{٧٨}

٤. مَا كَانَ حُجَّتُهُمْ إِلَّا أَنْ قَالُوا اتُّوا بِآبَائِنَا إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ^{٧٩}

(١٠) "آباء" في حالة الجر مسندة إلى ضمير الغائبين

١. وَمِنْ آبَائِهِمْ وَذُرِّيَّاتِهِمْ وَإِخْوَانِهِمْ وَاجْتَبَيْنَاهُمْ^{٨٠}

٢. جَنَّاتٍ عَدْنٍ يَدْخُلُونَهَا وَمَنْ صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ^{٨١}

٣. مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ وَلَا لِآبَائِهِمْ كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ^{٨٢}

٤. ادْعُوهُمْ لِآبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ^{٨٣}

٥. وَأَدْخِلْهُمْ جَنَّاتٍ عَدْنٍ الَّتِي وَعَدْتَهُمْ وَمَنْ صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ^{٨٤}

(١١) "آباء" في حالة الجر مسندة إلى ضمير الغائبات

١. وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ^{٨٥}

٢. لَا جُنَاحَ عَلَيْهِنَّ فِي آبَائِهِنَّ وَلَا أَبْنَائِهِنَّ^{٨٦}

(١٢) "آباء" في حالة الجر مسندة إلى ضمير المتكلم

١. وَاتَّبَعْتُ مِلَّةَ آبَائِي إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ^{٨٧}

إننا عبر هذه النماذج يمكننا كذلك تقديم مادة لغوية تؤسس لهم إتقان بناء الجمل (بسيطة) (نَعْبُدُ إِلَهَكَ)، ومركبة (وَإِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً قَالُوا وَجَدْنَا عَلَيْهَا آبَاءَنَا)، وأشباه الجمل ومعرفة دلالاتها النحوية، سواء كانت هذه الجمل فعلية (اتَّبَعْتُ مِلَّةَ آبَائِي)، أو اسمية بسيطة (أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ الْأَقْدَمُونَ)، أو ممتدة (وَأَدْخَلْهُمْ جَنَّاتٍ عَدْنٍ الَّتِي وَعَدْتَهُمْ وَمَنْ صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ)، أو مركبة (فَإِنْ لَمْ تَعْلَمُوا آبَاءَهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ)، وسواء كان أشباه الجمل تراكيب ظرفية أو إضافية ... إلخ. وفي هذا الجانب يجب التركيز على ظاهرة الإعراب وظاهرة المطابقة تركيزاً لافتاً.

ومن خلال المادة اللغوية السابقة صوتاً وصرفاً ونحواً، ينبغي تقديم المادة المعجمية في حقول دلالية مناسبة، فكلية "أب" السابقة مثلاً تنتمي إلى حقل الأسرة، وجوارها يمكننا أن نلمح كلمات مثل: أم، ابن، بنت، حفيد، أخ، أخت، عم، خال ... إلخ، وبصورة تبرز تكامل المادة التعليمية وترابطها وسعيها إلى إتقان المهارات اللغوية المختلفة.

كذلك حينما نقدم الثنائيات الصوتية الصغرى نحاول (خدمة) الأصوات و(خدمة) المعجم، ويكون ذلك في المادة المستقاة من نصوص العربية غير القرآنية؛ لأننا - في هذه الحالة - نكون أكثر حرية وانطلاقاً في العثور على المفردات الدالة على ما نريد.

ونفعل ذلك حينما نقدم المادة الصرفية والمادة النحوية كذلك مع الحرص على التدرج في تقديم المفردات الشائعة كثيرة الاستعمال حتى نساير باتقان مهارة التواصل.

الكفايات اللغوية المتحققة

في ضوء استثمار هذا المخزون اللغوي القرآني يمكن أن تتحقق الكفايات التالية: الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية. وتفصيل ذلك:

١- الكفاية اللغوية، ويجب أن تتعامل مع اللغة وفقا لمستوياتها المعروفة، وهي:

١. الأصوات (والظواهر الصوتية المختلفة)؛ فتعليم الطالب النطق الأمثل لحروف العربية بأصواتها الصحيحة بالكيفية التي تمثلها علماء التجويد، وتعويده الأداء الأمثل للعادات النطقية، ومخارج بعض الأصوات التي اختصت بها العربية، كالتفخيم والترقيق، وكذلك التجمعات الصوتية، نحو النبر والتنغيم والإيقاع، فلا شك أن تدريب الطلاب على النطق السليم للحروف القرآنية، يساعد على تعليمهم النطق الأمثل لأصوات العربية، حتى يصبح نطقاً آلياً، وهذا أمر يجب العناية به في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٢. المعجم والمفردات اللغوية والتعابير السياقية والاصطلاحية.

٣. التراكيب اللغوية إملاء وصرفاً ونحواً بطرائق سلسة مبتكرة ودون إثقال أو إغراق في التفاصيل (تعويد متعلمي العربية من الناطقين بغيرها كيفية التعامل مع التراكيب القرآنية)

٤. الدلالة بسياقاتها المختلفة (لغوية - اجتماعية - اصطلاحية - تاريخية)

أما عناصر هذه الكفاية، فتشمل العناصر أو المهارات اللغوية الأربعة، وهي:

١. الاستماع (فهم المسموع)

٢. القراءة (فهم المقروء)

وفي هذين مهارتين ينبغي أن يكون كل من الاستماع والقراءة مصاحبين بالفهم، هما أولى درجات الحفظ، وفي هذا السياق يقول ابن خلدون: "إن وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم... حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم... منزلة من نشأ بينهم."^{٨٨}

وهذه هي البيئة اللغوية الاصطناعية التي كان يدعو عليها ابن خلدون حتى يلتحق بمن يتكلم العربية طبعا أداء. بل إن واحداً مثل ابن جني (ت ٣٩٢ هـ) لم يعرف النحو إلا أنه تقليد ومحاكاة لما كان عليه العربي، وبعبارة "هو انتحاء سَمَتِ كلام العرب في تصرفه من إعرابٍ وغيره: كالثنية، والجمع، والتحقيق والتكسير والإضافة والنَّسَب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق مَنْ لَيْسَ مِنْ أَهْلِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِأَهْلِهَا فِي الْفَصَاحَةِ فَيَنْطَقَ بِهَا وَإِنْ لَمْ يَكُنْ مِنْهُمْ، وَإِنْ شَدَّ بَعْضُهُمْ عَنْهَا رُدَّ بِهِ إِلَيْهَا."^{٨٩}

كذلك يرى ابن خلدون أن حفظ كلام العرب الفصيح هو الطريقة الفعالة لاكتساب ملكة اللغة العربية، ذلك أن مَنْ حفظ كلام العرب الفصيح كَمَنَّ عاش بينهم، فسمع منهم، والملكة التي تنشأ عن حفظ

الكلام الفصيح هي نفسها التي تنشأ عن سماع الكلام الفصيح، فإذا كانت وسيلة السماع الطبيعية غير متاحة في الوسط اللغوي بعد فساد اللسان العربي بالعُجْمَة، فإنَّ ابن خلدون يحثُّ على خلق سماع اصطناعي. ولنوعية المحفوظ وكميته أثر في امتلاك اللغة، إذ كلما كان المحفوظ جيداً كثيراً كانت الملكة أجود، قال: "وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً ونثراً".^{٩٠} والدعوة إلى حفظ كلام العرب قديمة، ودليل ذلك ما جاء في كتاب «طبقات النحويين واللغويين»، حيث قال الزبيدي: "ولم تزل الأمة من الصحابة والراشدين... يحضون على تعلم العربية وحفظها والرعاية لمعانيها".^{٩١}

وينبّه ابن خلدون مرة أخرى على قدر المحفوظ كمّاً وكيفاً تأتي الملكة، ويبيّن الفرق بين ملكة من يحفظ أشعار العرب الإسلاميين المتقدمين وبين من يحفظ أشعار المتأخرين منهم، إذ يقول: "وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته من جنسه وكثرته من قلته، تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للمحافظ".^{٩٢}

إنَّ الحفظ في التراث التربوي العربي مسألة ضرورية، لِمَا لها من فوائد في تعلم اللسان العربي، وفي تعلم الأخلاق والشيم العربية، وفي ذلك يقول الشيخ الرئيس ابن سينا: "فإذا تهياً لسانه (أي المتعلم) للتلقين أخذ في تعلم القرآن الكريم، وصور له حروف الهجاء، ولقن معالم الدين، وينبغي أن يروى الرجز ثم القصيدة ... ويبدأ من الشعر ما قيل في فضل الأدب، ومدح العلم، وذم الجهل، وما حث على بر الوالدين، واصطلاح المعروف، وقرى الضيف. فإذا فرغ الصبي من حفظ القرآن، وألم بأصول اللغة، انظر عند ذلك في توجيهه إلى ما يلائم طبيعته واستعداده".^{٩٣}

لكن هل الحفظ وحده كاف لاكتساب ملكة اللغة العربية؟! إن عملية الفهم ينبغي أن تصاحب المسموع والمقروء والمحفوظ؛ فالحفظ وحده لا يكفي لامتلاك اللغة العربية، بل لا بد من أمر مهم، هو الفهم، إذ الفهم هو الذي يمكّن الحافظ من استثمار محفوضه؛ إذ لا يمكن أن يتصرف المتكلم في محفوضه إذا لم يفهمه، يقول ابن خلدون: "ثم يتصرّف بعد ذلك في التعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم، وتألّف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم؛ فتحصل له هذه الملكة بالحفظ والاستعمال".^{٩٤} إنَّ الفهم أساس بالنسبة لابن خلدون في حصول الملكة اللغوية، وقد تحدّث عن أهميته في موطن آخر.^{٩٥}

على أن الاقتصار على التعامل مع الآيات القرآنية أو المخزون اللغوي الكامن في نفوس حفاظه لا يضمن تمكنا في اللغة، بل هو أشه ما يكون بهمة الوصل للانتقال منه إلى اللغة المسيسة بجوانب الحياة المتعددة، فقد لاحظ ابن خلدون أن ثمة قصورا لغويا عند أهل المغرب وإفريقيا، واستنتج أن ذلك ربما كان ناشئا عن اقتصارهم على حفظ القرآن الكريم دون سواه من كلام العرب الفصيح.^{٩٦} وأراد أن يعزز هذه الفكرة بوصف حال أهل إفريقيا الذين يخلطون حفظ القرآن بحفظ «عبارات العلوم في قوانينها»، فلذلك هم أقدر على التصرف في الكلام، بيد أن ملكتهم كما قال ابن خلدون قاصرة؛ لأن محفوزهم من القوانين العلمية النازلة عن البلاغة.^{٩٧}

٣. التحدّث

٤. الكتابة (النمطية والإبداعية)

بقصورهم في التعبير، فقد جعلهم مثلاً مقابلاً لمثال الخياط أو النجار الذي يملك الصناعة ولا يملك المملكة، قال: "وكذلك تجد كثيراً من جهابذة النحاة... إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه... أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن."^{١٠٠}

الكفاية الاتصالية:

وتهدف إلى إكساب الدارس القدرة على الاتصال بأهل اللغة، من خلال السياق الاجتماعي المقبول، بحيث يتمكن الدارس من التفاعل مع أصحاب اللغة مشافهة، وكتابة، ومن التعبير بصورة مناسبة في المواقف اللغوية المختلفة.

الكفاية الثقافية:

ويرمي البرنامج إلى استثمار الكفاية الثقافية الإسلامية للدارس في دعم الكفائتين السابقتين، إضافة إلى تزويده بجوانب متنوعة من الثقافة العربية بخصوصياتها المختلفة داخل المجتمعات العربية المتعددة. وفي ثنايا ذلك يسعى البرنامج إلى بيان أثر التقنيات، وبخاصة المرئية والسمعية، في التفسير القرآني، ودور ذلك في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إذ نلاحظ أن مجال التفسير القرآني غير مطروق في هذا المجال.

المادة اللغوية

اللغة القرآنية هي المصدر الرئيس الذي ينبغي للمادة اللغوية المقدمة لمتعلم العربية، باستثمار أصواتها ومفرداتها وتراكيبها في بناء منظومة لغوية حية تتقاطع، أو تتواصل، مع السياقات اللغوية المختلفة التي يتعرض لها مستخدم اللغة في حياته اليومية.

والمهارتان الأخيرتان هي التي أطلق عليهما ابن خلدون مصطلح التصرف الذي يرادف مصطلح الاستعمال، ومعناه أن يستخدم المتعلم ما حفظ وفهم في أساليبه، ومن طبيعة الحال ليس المقصود هنا أن يستظهر ما حفظ، بل أن ينسج كلاماً على منوال ما حفظ وما فهم، وعبر ابن خلدون عن هذا المعنى باستعمال فعل «تصرف»، حيث قال: "ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه المملكة بهذا الحفظ والاستعمال.^{٩٨} إن الحفظ والفهم غير كافيين لحصول المملكة اللغوية، فالمتعلم الذي لا يستعمل ما حفظ وفهم لا يملك ملكة اللغة العربية الفصحى، وعلى هذا، فملكة اللغة العربية لا تحصل إلا بهذه الأمور الثلاثة مجتمعة، ويبقى الاستعمال أهم هذه الأمور.

وقد تنبّه ابن خلدون إلى أهمية الاستعمال فجعله حداً فاصلاً بين مصطلحين، هما صناعة اللغة العربية وملكة اللغة العربية، فمعنى صناعة العربية أن يمتلك المتعلم قوانين اللغة من إعراب ونحوه، وأن يحفظ كلام العرب، لكن دون تطبيق ذلك في كلامه هو، فهذه لا تسمى عنده ملكة، بل صناعة، وحين يستعمل المتعلم المحفوظ والمفهوم، فهو عندئذ يملك المملكة اللغوية، وقد أجاد ابن خلدون في شرح الفرق بين الصناعة والمملكة بالتمثيل بمثال حسي، إذ اعتبر من لا يستعمل اللغة وهو يعرف قوانينها كمن يعرف قوانين الخياطة والنجارة معرفة نظرية فيصف ما ينبغي القيام به في الصناعتين، لكن إذا طُوبِ بأن يطبق معرفته النظرية عجز.^{٩٩}

ولم يتحرج ابن خلدون في اتهام بعض جهابذة النحاة

وينبغي ألا يُعْتَدَّ هنا بغير العربية الفصيحة المؤسسة على مفردات الثقافة الإسلامية بمعناها الواسع التي تشمل كل الأنشطة الحياتية التي يمارسها المسلم في يومه وليله، مضافا إليها المفردات التي تستوعب خصوصية البيئة العربية. وحينئذ لن يكون البرنامج بحاجة إلى الاستعانة بلغة وسيطة، لكنه لا يحظر استخدامها، إذا مست الحاجة إليها في بعض المواقف التدريسية.

الخاتمة

وفي الختام، نعيد التركيز على أهم الملامح التي ينبغي أن يتحلى بها التصور المقترح في هذا الصدد. فمن الناحية الدلالية يجب أن يعتمد هذا التصور منهجية الحقل الدلالية الكبرى في توزيع مادته، فثمة وحدة تتناول كل ما يتعلق بالأسرة مثلا، ووحدة العبادات، ووحدة المجتمع، ووحدة الصحة، ووحدة العلم ... إلخ. وتبدأ كل وحدة بمجموعة من الحوارات في مواقف لغوية حية، يتناول من خلالها عدد من المفاهيم الثقافية والحضارية والتقاليدية والعرفية الإسلامية.

ويركز الجانب اللغوي على الأصوات والمفردات والتعبيرات والتراكيب النحوية:

- أما الأصوات، فسيكون الاعتماد الأساسي في تعليمها وضبط النطق بها على المعطيات الصوتية للآية القرآنية، فالأداء الصوتي لكبار المقرئين سوف يكون معيارنا لتقويم أداء الدارسين من الناحية الصوتية. وينبغي أن تجري المعالجة الصوتية عبر عرض أحد الأصوات العربية على حدة أو من خلال مقابلات بنظائر صوتية أخرى من خلال تلاوة مجموعة من الآيات الكريمة، ومحاكاة الدارسين له؛

ومن ثم تتخذ التدريبات الصوتية ثلاث صور:

- الاستماع

- التمييز

- الإنتاج والنطق

- أما عن اختيار مادته المعجمية، فينبغي أن يكون الاعتماد الأساسي على المعجم القرآني؛ ليصير المكون الأول للثروة اللغوية المقترحة (المفترضة) التي يجب أن يحوزها الدارس في مراحل الثلاثة، وذلك بحسب نسب شيوعها في البيئة الثقافية والوسط الحضاري وفي أعمال اليوم والليلة لدى الفئات المتعلمة، وسيتم تصنيف المفردات بحسب أقسامها الوضعية إلى أسماء، وأفعال، وأدوات، وظروف، وصفات، نحو ذلك، وكذلك كذلك ينبغي تصنيفها بحسب أولويتها على النحو التالي:

- مفردات أصلية تعتمد غالبا على المعجم القرآني في الحقل الدلالي (الوحدة الدلالية) المعنية، وستكون بمثابة العمود الفقري للمواقف اللغوية بحواراتها مجتمعة.

- ومفردات فرعية، وهي ضرورية لبناء تفاصيل الحوار، وكذلك للتماسك النصي للنصوص المطروحة، رغم أنها لا تنتمي مباشرة إلى الحقل الدلالي المعالج، لكنها توسع من رصيد الدارس من المفردات.

- مفردات داعمة، وهي مفردات شائعة ملازمة لموضوع الحقل الدلالي المعالج أو التدريبات المتعلقة به، لكن ربما لا يتسع المجال لذكرها في ثنايا الموضوع، فيستعين بها المدرس لعمل

تكاليفات وأنشطة صفية إضافية إذا كان ثمة متسع من الوقت.

- إضافة إلى ما سبق ينبغي أن ينهض المنهج بعمل قوائم للمفردات والتعبيرات القرآنية بحسب ورودها في موضوعات البرنامج بمستوياته الثلاثة، ووفقا للتصور التالي:

- قوائم المفردات الأكثر شيوعاً في القرآن الكريم.
- قوائم المفردات التي وردت مرة واحدة في القرآن الكريم.
- قوائم المفردات التي تعبر عن القيم الأخلاقية في القرآن الكريم.

- قوائم المصطلحات الدينية في القرآن الكريم.

- قوائم التعابير الاصطلاحية في القرآن الكريم.

- قوائم المتلازمات اللفظية في القرآن الكريم.

- قوائم أمثال القرآن الكريم.

- قوائم العبارات المجازية في القرآن الكريم.

- أما المستوى التركيبي، فغني عن البيان أن اللغة العربية تتميز بأن لها بنيتها التركيبية الخاصة بها (أي طريقتها الخاصة في بناء الجملة بأعماطها مثل التراتبية بين عناصر الجملة مثلاً). ويضاف إلى ذلك ما تتفرد به اللغة العربية في نظامها الإعرابي عن اللغات الأخرى التي لا تعرف هذا النظام من الأساس (الإنجليزية مثلاً) أو تلك التي تعرفه لكن بفلسفة وأمط مختلفة (الألمانية واليونانية). ومتعلم اللغة العربية من غير العرب يواجه معضلة كبرى في الجمع بين النظامين التركيبي والإعرابي في آن واحد، ويلزم

عادة بإتقان كل ما يقدم إليه بعمق. وقد أثبتت التجربة أن هذه الطريقة تشغل الدارس بأمور نظرية معقدة تثقل كاهل الدارس وتشغله عن أدائه اللغوي التطبيقي، وتبطئ خطوه، وتحرمه من تمثل اللغة كمهارة عملية وكوعاء لحضارة تعبر عنه. ولعل المخزون اللغوي القرآني الذي تنطوي عليه أفئدة الوافدين المسلمين من غير العرب سوف يكون له دور كبير في حل هذه المعضلة. إن الدارس في هذه الحالة سوف يتعامل مع تراكيب معهودة في لا وعيه، فهي موجودة لديه بالقوة، وسيسعى البرنامج إلى تفعيلها لتصير موجودة بالفعل لغة حية تسعى في مناحي اليوم واليلة.

وينبغي اعتماد استراتيجية تراعي هذه الميزة التي يمتاز بها الدارس المستهدف هنا، ومن ثم الأخذ بيد الدارس بطريقة متدرجة في توزيع مادة التراكيب اللغوية للبرنامج في مراحل الثلاث، كما يلي:

- مرحلة البنية اللغوية البسيطة

- مرحلة البنية اللغوية البسيطة مع توعية الدارس بالجانب الإعرابي بمفهومه الوظيفي

- مرحلة البنية اللغوية المركبة مع تزويد الدارس بالمعاني الإعرابية المصاحبة لها.

وفي ضوء ما سبق ينبغي أن تعرض كل وحدة من وحدات المنهج عددا محدودا من البنى اللغوية بصورها الأنفة الذكر، مدعومة بآيات من القرآن الكريم المعهودة قراءة واستماعا لدى الدارس. وستخصص لهذه البنى تدريبات نحوية حديثة ذات طابع اتصالي تقوم على المشاركة والتفاعل.

- أما مهارة الاستماع، فينبغي استثمار المادة التي

- جاءت في الحوارات، وستكون تدريباتها على مستوى الكلمة، وعلى مستوى الجملة والعبارة، وعلى مستوى الحوار، وعلى مستوى الفقرة، وكذلك على مستوى الآية، وعلى مستوى السور القصيرة.
- أما مهارة التحدث، فسيتم توظيف المادة الحوارية في صورة تدريبات على النحو التالي:
 - تدريبات السؤال والجواب.
 - تدريبات تبادل الحوارات.
 - تدريبات تكملة الناقص في حوارات.
 - تدريبات وصف الصورة.
 - تدريبات الاتصال.
 - أما القراءة، فيجب تدريب المتعلم على فهم واستيعاب المقروء بدءاً من الجملة ومروراً بالفقرة وانتهاءً بالمقالات العامة ثم المتخصصة.
 - أما الكتابة، فينبغي التدرج من مرحلة الكتابات الآلية إلى الكتابات الموجهة في مراحل الأولى، ويمر بمرحلة الكتابات التفاعلية، وينتهي بمرحلة الكتابات الأكاديمية والإبداعية.
- المراجع**
- ١- ابن جني، أبو الفتح عثمان، (٢٠١١)، الخصائص، ت. محمد النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة.
 - ٢- ابن خلدون، عبد الرحمن، (٢٠٠٢)، المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت.
 - ٣- ابن سينا، أبو علي، (٢٠٠٧)، كتاب السياسة، تقديم وتحقيق وتعليق علي محمد إسبر، بدايات، سوريا
 - ٤- الإبراشي، محمد عطية، (بدون تاريخ)، التربية في الإسلام، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية
 - ٥- الزبيدي، أبو بكر بن محمد بن الحسن الزبيدي الأندلسي، (بدون تاريخ)، الواضح، ت. أبو الفضل محمد بن إبراهيم، دار المعارف بمصر، ط ٢.
 - ٦- برويني، خليل، وعموري، نعيم ١٤٣١ هـ، التناس القرآن في رواية حكايات حارتنا لنجيب محفوظ، آفاق الحضارة الإسلامية، أكاديمية العلوم الإنسانية والدراسات الثقافية، السنة الثالثة عشرة، العدد الثاني، ص ١٤٥ - ١٦٢
 - ٧- نايف، معلوف، ١٩٩٨، خصائص العربية وطرائق تدريسها، الطبعة الخامسة، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت
 - ٨- نصر الله، هاني، ٢٠١٦، تدريس النحو في الجامعات العربية، رؤى ومداخل جديدة، بحث منشور في أعمال مؤتمر "أساليب تطوير تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي"، جامعة زايد.

الهوامش

- (١) من أبرز هذه الكتابات أعمال مصطفى صادق الرافعي، وطه حسين، وكذلك نجيب محفوظ، الذي بدا تأثيره بالقوالب اللغوية القرآنية كبيراً جداً، انظر في ذلك: برويني، خليل، وعموري، نعيم ١٤٣١ هـ، التناص القرآني في رواية حكايات حارتنا لنجيب محفوظ، آفاق الحضارة الإسلامية، أكاديمية العلوم الإنسانية والدراسات الثقافية، السنة الثالثة عشرة، العدد الثاني، صص ١٤٥ - ١٦٢ (١٩ يوسف ٨١)
- (٢) انظر: نصر الله، هاني، ٢٠١٦، تدريس النحو في الجامعات العربية، رؤى ومداخل جديدة، بحث منشور في أعمال مؤتمر "أساليب تطوير تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي"، جامعة زايد. (٢٠ الحج ٧٨ يوسف ٨ الأنعام ٧٤)
- (٣) ابن خلدون، ٥٥٤. (٢٣ التوبة ١١٤)
- (٤) انظر ابن خلدون، ٥٩٧-٥٩٦. (٢٤ يوسف ٤)
- (٥) ابن خلدون، ٥٩٦. (٢٥ مريم ٤٢)
- (٦) يوسف ٨ (٢٦ الأنبياء ٥٢)
- (٧) يوسف ١١ (٢٧ البقرة ٢٠٠)
- (٨) يوسف ١٧ (٢٨ التوبة ٢٣)
- (٩) يوسف ٦٣ (٢٩ الزخرف ٢٤)
- (١٠) يوسف ٦٥ (٣٠ البقرة ١٧٠)
- (١١) يوسف ٨١ (٣١ المائدة ١٠٤)
- (١٢) يوسف ٩٧ (٣٢ الأعراف ٢٨)
- (١٣) القصص ٢٣ (٣٣ الأعراف ٩٥)
- (١٤) يوسف ٦٨ (٣٤ يونس ٧٨)

الأنبياء ٥٣	(٣٥)	الأعراف ٧٠	(٥٨)
الشعراء ٧٤	(٣٦)	الأعراف ١٧٣	(٥٩)
لقمان ٢١	(٣٧)	هود ٦٢	(٦٠)
الزخرف ٢٢	(٣٨)	هود ٨٧	(٦١)
الزخرف ٢٣	(٣٩)	إبراهيم ١٠	(٦٢)
الأنبياء ٤٤	(٤٠)	النحل ٣٥	(٦٣)
المؤمنون ٦٨	(٤١)	المؤمنون ٨٣	(٦٤)
الفرقان ١٨	(٤٢)	النمل ٦٧	(٦٥)
الأحزاب ٥	(٤٣)	النمل ٦٨	(٦٦)
الصفات ٦٩	(٤٤)	البقرة ١٧٠	(٦٧)
الزخرف ٢٩	(٤٥)	المائدة ١٠٤	(٦٨)
المجادلة ٢٢	(٤٦)	هود ١٠٩	(٦٩)
النساء ١١	(٤٧)	يس ٦	(٧٠)
النساء ٢٢	(٤٨)	البقرة ١٣٣	(٧١)
الأنعام ٩١	(٤٩)	النور ٦١	(٧٢)
الأعراف ٧١	(٥٠)	الشعراء ٦٢	(٧٣)
التوبة ٢٤	(٥١)	الصفات ١٢٦	(٧٤)
يوسف ٤٠	(٥٢)	الدخان ٨	(٧٥)
الأنبياء ٥٤	(٥٣)	المؤمنون ٢٤	(٧٦)
الشعراء ٧٦	(٥٤)	القصص ٣٦	(٧٧)
سبأ ٤٣	(٥٥)	الدخان ٣٦	(٧٨)
النجم ٢٣	(٥٦)	الجاثية ٢٥	(٧٩)
الأنعام ١٤٨	(٥٧)	الأنعام ٨٧	(٨٠)

(٨١)	الرعد ٢٣	(٩١)	الزبيدي، ١٢
(٨٢)	الكهف ٥	(٩٢)	ابن خلدون، ٥٧٧-٥٧٨.
(٨٣)	الأحزاب ٥	(٩٣)	ابن سينا، أبو علي، ٨٤.
(٨٤)	غافر ٨	(٩٤)	ابن خلدون، ٥٥٩.
(٨٥)	النور ٣١	(٩٥)	السابق، ٥٥٣.
(٨٦)	الأحزاب ٥٥	(٩٦)	السابق، ٥٣٧.
(٨٧)	يوسف ٣٨	(٩٧)	السابق، نفسه.
(٨٨)	ابن خلدون، ٥٥٩	(٩٨)	السابق، ٥٥٩
(٨٩)	الخصائص ١:٣٤	(٩٩)	انظر السابق: ٥٥٩ - ٥٦٠
(٩٠)	ابن خلدون، ٥٥٩	(١٠٠)	السابق، ٥٦١

تعليم اللغة العربية الفصحى المهارات والصعوبات

سيهان عثمان محمد

الملخص

إن تحسين استعمال اللغة العربية وتطويرها في كافة المجالات الحيوية، وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، مشروع وطني ذو أبعاد قومية، لا يمكن أن يكون جزئياً ولا فردياً ولا أنياً. فهو عمل يقتضي الشمول والتكامل في التصور والتخطيط والتنفيذ ويحتاج إلى سياسة تعليمية راشدة، تنطلق من استراتيجية شاملة تصوراً وتخطيطاً وتنفيذاً، تضع التصورات، وترسم الغايات، وتقترح الوسائل، وتقوم بالتنفيذ، وتستمر في التقويم، مراعية في ذلك الحاجات الاجتماعية، وأوضاعنا الوطنية والقومية، وظروفنا التاريخية والتحوّلات المعرفية والعلمية، ومما لاشك فيه أن أهم وأخطر مرحلة لتعلّم اللغة، والتي تحتاج إلى العناية والاهتمام هي مرحلة التعلّم ما قبل الجامعي، باعتبارها القاعدة والأساس الذي يُبنى عليها التعلّم العالي، فالطالب في وقتنا الحالي يحتاج لكي يكتسب اللغة العربية الفصحى إلى «التعليم والتدريس والتعلّم، وهي سلسلة متصلة عناصرها المتعلّم والمعلّم والمادة الدرسية، والتفاعل المتوازي للعناصر الثلاثة وبمستوى عقلي راق هو التدريس، والتفاعل

الذي يطلب فيه نشاط المعلّم ويصبح مسيطراً هو التعلّم، والتفاعل الذي يطغى فيه نشاط المتعلّم هو التعلّم. فالتعليم يسبق التدريس، والتدريس يسبق التعلّم فيحتاج المتعلّم إلى أن يتزوّد بالكثير من الأساسيات عن طريق التعلّم، ويحتاج إلى أن يختبر ما كان قد تعلّمه عن طريق المعلّم بالحوار مع المعلّم، ولكّنه يحتاج أيضاً إلى أن يشق طريقه بنفسه، ويتعلّم بنفسه أضعافاً مضاعفة لما تعلّمه عن طريق غيره»^[١] حتّى يتزوّد بما يحتاج إليه من عناصر اللغة^[٢] ليتلاءم مع واقع اللغة في المجتمع. يُعتبر البحث خطوة نحو بيان دور التعليم في توصيل اللغة العربية الفصحى خاصة في مرحلة الطفولة، وبيان أهم مهارات تعلمها وأبرز الصعوبات التي تقف في وجه متعلمها.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الفصحى، العامة، التعليم، التعلّم.

١- مقدمة:

اللغة العربية الفصحى وسيلة رئيسية لربط ماضي الأمة بحاضرها، عن طريقها تتمكّن الأجيال المتعاقبة

من فهم تراث أسلافها دون أي انقطاع، وبها تستطيع أن تتواصل مع إنتاجهم وإنجازاتهم الحضارية، مادياً وفكرياً، وتستوحي القيم الفكرية الإنسانية النبيلة التي بنوا عليها صرح الحضارة الإسلامية. وإذا كان السلف قد صانوا لغتهم، وضبطوا استعمالاتها بما يكفل لها الاستمرار والسلامة، ولعل ازدهار الترجمة عبر العصور في المشرق والمغرب خير دليل، فمن الواجب على الخلف، وهو ينفث على مختلف اللغات والأفكار والتيارات، أن يظل محافظاً على هذه الأمانة، متشبهاً بالحرص على حماية لغته، والتصدي لكل حملة مغرضة تتوخى النيل منها.

٢- أهمية البحث وأهدافه:

إن اللغة العربية في وضع يكاد يكون مُشكِلاً من جهة استخدام العامية وتراجع الفصحى، ونحن كي ننقذ اللغة العربية من كبوتها لابد لنا من «ثورة في طرق تدريس اللغة العربية ودراساتها؛ ثورة تخرج على كل القيم والأساليب المتبعة في تعليمها وتعلمها. وذلك بتجريب طرق جديدة في تعليم اللغة تكشف كثيراً من صور الانحرافات اللغوية، وصعوبات التعلم» [٣]. إلا أن كل الجهود التي يمكن أن يقوم بها اللغويون أو العاملون في مجال تعليم اللغة تذهب سدى إذا لم نعزّض الطفل بما فيه الكفاية للغة المستهدفة، وهذا ما نفتقده ونحن بأشد الحاجة إليه عند تعليمنا لغتنا العربية الفصحى، فنحن نتعرض يومياً وفي كل لحظة إلى لهجاتنا المحلية، وهي قد تبتعد عن اللغة الفصحى أو تقترب منها حسب المكان الذي نعيش فيه لذلك فجهودنا التي نمضيها في المدرسة لتعلم اللغة المكتوبة أي الفصحى على مدار سنوات الدراسة لا تشفع للدارس بأن يتكلم عدداً محدوداً من الجمل بلغته الفصحى، لقصور معجمه السمعي،

نظراً لسيطرة اللهجة المحلية وحيازتها القسط الأكبر من معجمه. إن موقفنا تجاه اللغة والمحافظة عليها والسعي إلى النهوض بها ليس مرتبطاً بكونها وسيلة تواصل وناقلة للمعرفة، إنما هي مكون من مكونات العربية تمثل هوية الأمة وقيمها وعاداتها وتقاليدها ويكفي أن نتذكر أنها شُرفت بحمل آخر رسالات السماء إلى الأرض بلسان عربي مبين، وستظل كذلك مستقبلاً، خلافاً لأي لغة أخرى، بما فيها اللغات الحية التي توصف بأنها عالمية، فقد تطورت هذه اللغات تطوراً سريعاً جداً، ولكن بطريقة تفصل بين ماضي هذه اللغات وحاضرها، ليس على المدى البعيد فقط، بل على بعد قرنين أو أقل، بحيث يصعب، إن لم يكن مستحيلاً، على الطالب اليوم أن يفهم لغة القرن السابع عشر أو الثامن عشر في فرنسا أو إنجلترا أو غيرها إلا بوسائل مساعدة كثيرة. فالعربية الفصحى وإن تطورت وارتقت وأخذت وأعطت، فقد ظلت بفضل قواعدها وضوابطها وأسس التطور والاعتناء الخاصة بها حية مستمرة، مستعملة مفهومة متداولة ومواكبة للمستجدات، ولو أن أهلها بذلوا المزيد من الجهود في خدمتها لكانت اليوم أرقى ممّا عليه بكثير، ولعم استعمالها في جميع المحافل، والأمل كبير، خاصة أن العربية الفصحى لغة عالمية تبعاً للإسلام^[٤] الذي يعد ديناً عالمياً وهذا ما يجعل استعمالها يتجاوز حدود البلاد العربية ليعم جميع أنحاء العالم^[٥].

٣- تقديم البحث: المهارات والصعوبات^[٦]:
اللغة مجموعة من المهارات، وهذه المهارات تنقسم^[٧] - باعتبار وظائفها إلى قسمين:

أ- المهارات اللغوية: هي الأنشطة التي لا غنى عنها للأفراد في حياتهم اليومية، منها قراءة كتاب أو

رسالة أو جريدة أو تقرير، وهي على هذه مهارات عامة لا تخص فئة دون أخرى.

ب- المهارات التخصصية: التي من صورها ما يكتبه أصحاب مهنة معينة كالباحثين وما أشبه، وهي بهذا مهارات أشخاص معينين.

- باعتبار أشكالها إلى أربعة أقسام:

أ- مهارات القراءة: مفهوم القراءة يتمثل في قدرة الفرد على تحويل المادة المكتوبة إلى اتصال شفوي في ضوء مجموعة من القواعد الواضحة، وفهم محتوى المكتوب والحكم عليه، وتقويم قيمته الجمالية، وليست القراءة مهارة واحدة، وإنما هي مجموعة من المهارات، تتمثل في جانبين أساسيين:

- أولهما فسيولوجي: ويشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة وحركة العين في أثناءها، ووضعيتها القارئ.
- ثانيهما عقلي: ويتمثل في ثروة المفردات، وفهم المعاني القريبة، والمعاني البعيدة واستخلاص المغزى، وأخيراً التفاعل مع المقروء ونقده.

و منها قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية (بنية الكلمة)، ومن الناحية النحوية (حركة الإعراب آخر الكلمة)، وذلك بحسب موقعها من الجملة.

و تغيير نبرة الصوت بحسب المعنى كالاستفهام والتعجب، والإخبار والطلب.

و السرعة القرائية، و يجب أن تكون وسطاً بين البطء المعيب والإسراع المخل، ولا يأتي هذا إلا

بكثرة تدريب الأطفال على مشاهدة الكلمات وتقليبها في جمل وتراكيب، فقد كشفت الأبحاث أنه بعد التدريب المستمر وبعد أن تألف عين القارئ الكلمات يستطيع أن يقرأ ما يزيد عن مئة كلمة في الدقيقة. ومما هو جدير بالذكر أن السرعة تكون مقننة إذا كانت السرعة على حساب الفهم، أو النطق الصحيح للأصوات والكلمات، أو إعراب أو آخر الكلمات، وعلى هذا يمكن تلخيص مفهوم السرعة القرائية على أنه الوقت الذي يستغرقه الطفل الطبيعي النمو المدرب في إعادة بناء الكلمات في ذهنه ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها دون أن يترك فترة زمنية ملموسة بينهما، على أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات القرائية والاستيعابية الأخرى.

وظائف القراءة: ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

(١) الوظيفة المعرفية:- فهي من أهم الوسائل في تعرف ثمار الحضارة الإنسانية في فروع المعرفة شتى، وهي تختزل المسافة بيننا وبين الخبرة الإنسانية.

- تساعد الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي.

- تجيب عن كثير من تساؤلاتنا العلمية، كونها من وسائل البحث العلمي.

- تسهم في النمو العقلي للفرد.

(٢) الوظيفة النفسية: وتتمثل فيما يأتي:

- يُشبع الفرد بها حاجته للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تمكّنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة

والاستقلال عن غيره.

• القراءة من حيث الغرض العام

للقارئ:

(١) قراءة التَّحصيل: ترمي إلى استظهار المعلومات وحفظها.

(٢) قراءة لجمع المادّة العلميّة (القراءة الاستكشافيّة): المقصود بهذا النوع تناوله لمجموعة من المراجع والكتب، والتّقليب فيها، واستخراج المادّة العلميّة التي يحتاج إليها الشّخص في بحثٍ يقوم به.

(٣) القراءة التّرفيهيّة: تهدف إلى استخدام مهارة القراءة في التّرويح عن النّفس، وهي عمليّة تتوافر فيها المتعة العقليّة أو النّفسيّة، كما يمكن أن تتحوّل إلى قراءة بهدف جمع المعلومات.

(٤) القراءة النّاقدة: وهذا اللّون من أرقى أهداف القراءة، إذ يتمثّل فيه الوعي والقدرة على التّعليل والموازنة وإصدار الحكم على المادّة المقروءة.

(٥) القراءة بقصد التّصفّح السّريع: وهذا النوع مهمّ جدّاً في حياتنا المعاصرة التي كُثرت فيها المطبوعات والكتب؛ ولهذا كان من أهمّ واجبات المدرسة تدريب طلابها على تصفّح الكتب تصفّحاً سريعاً، ثمّ يقوم بنظرات سريعة إلى فقرات الكتاب كلّها أو بعضها، وبكثرة التّدريب يستطيع بعد ذلك في فترة وجيزة أن يلمّ بموضوع الكتاب من جهة وأن يلتقط الأفكار الأساسيّة التي تضمّنها فصول الكتاب.

• القراءة من حيث طبيعة المادّة

المقروءة:

- تساعد القراءة الإنسان على التّكيّف النّفسيّ في مواجهة الصّراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف، ويجد الفرد فيها ملجأً للتّنفيس عن بعض الضّغوط النّفسية التي يعانيها.

- تساعد على تنمية ميول الفرد واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ.

(٣) الوظيفة الاجتماعيّة:

- إنّ القراءة تؤدّي دوراً أساسيّاً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعيّة، منها يكتسب الأفراد فكرهم واتّجاهاتهم وقيمهم، كما تساعد الفرد على تفهم سلوك غيره ومشاعره وعلى تفهم النّظام الاجتماعيّ من حوله.

- هي وسيلة لنقل تراث المجتمع لأبناء الجيل وإحيائه وتنميته وتطويره.

- لها دور في تقارب الفكر في داخل الجماعة.

- إنّ القراءة وسيلة الاتّصال الفكريّ والتّبادل الثّقافيّ بين الشّعوب المختلفة.

أنواع القراءة:

• القراءة من حيث الأداء:- القراءة الجهرية.

- القراءة الصّامتة.

ويرى بعض المربّين أنّ نسبة القراءة الجهرية في المرحلة الثّانويّة ٢٥٪، في حين أنّ نسبة الصّامتة تكون ٧٥٪ في هذه المرحلة.

- القدرة على نقل الكلمات بصورتها الصحيحة دون تحريف مع ربطها بالنطق السليم وهو ما يطلق عليه «الإملاء المنقول» ويميّز عن النسخ في أن الثاني لا يقرن بالنطق، ولا يكون تحت إرشاد المعلم وتوجيهه المباشرين، ومنه الإملاء المنظور، وهو إملاء وسطي حيث يتم بطريقة إظهار الجملة أو الكلمة وإخفائها، وهو خطوة أكثر نموًا من سابقتها، ومنه الإملاء الاختباري الذي يعد محصلة التدريب المستمر على الكتابة، وهي مرحلة تكتمل مع نهاية المرحلة الأساسية الأولى.
- كتابة الحروف المتشابهة نطقاً المختلفة كتابة نحو: الذال والطاء، والسين والصاد، والذال والصاد، حيث يتم تعليم كتابة هذه الحروف بالتركيز على الجانب الكتابي مقروناً بالنطق دون التعليل أو التفسير، ومن هذا القبيل كتابة الحروف المختلفة نطقاً المتشابهة كتابة نحو: الراء والزاي والباء والتاء والثاء، والسين والشين، الصاد والضاد، والطاء والطاء، العين والغين ...
- كتابة التاء المربوطة والتاء المبسوطة وكتابة الهاء المتطرفة والتاء المربوطة، والألف اللينة والملمساء، ومنها التفريق بين كتابة واو الجماعة والواو التي هي عين الفعل مثل: يدعو، يرجو، يدنو، ...
- كتابة كل حرف من الحروف العربية مبتدئاً من نقطة البداية من كتابة الحروف، ولا يكفي بكتابة الحرف بشكل سليم، وأن يتعود كتابة الحرف من بدايته إلى نهايته، ولا يصح أن يكتبه من النهاية أو الوسط إلى البداية.
- القراءة من حيث طبيعته المادة المقررة تتوزع على أنواع لا حصر لها بحسب تنوع موضوعات تلك المادة المقررة، فإذا كان ما يُقرأ تاريخاً، عُدَّت القراءة تاريخيةً، وإذا كان المقرء أدباً، عُدَّت القراءة أدبيةً.
- ب- مهارات الكتابة: يجد الأطفال صعوبة في إتقان المهارات الكتابية، لأسباب منها:
 - طبيعة الجانب الكتابي من اللغة، إذ إن الكتابة في اللغات بشكل عام لا تمثل الجانب المنطوق تمثيلاً تاماً.
 - لا يشعر الأطفال أن الكتابة تلبي حاجاتهم الخاصة، ولا تتفاعل معها، وتزداد هذه المشكلة إذ كان الطفل يعيش في بيئة لا تشجع على القراءة والكتابة.
 - أن اللغة المكتوبة تحتاج إلى أدوات يستعان بها كالقلم والكتاب والدفتري، ويفتقر إلى الإنارة.
 - للكتابة عادات ومهارات مرافقة لها، منها:
 - جلوس الطالب عند الكتابة جلسة صحيحة بحيث يكون ما بين عينيه والدفتري الذي يكتب فيه ما لا يقل عن ثلاثين سنتيمتراً.
 - إمساك القلم بطريقة صحيحة سليمة.
 - أن يتعود الطالب الكتابة على خط أفقي مستقيم.
 - أن يكتب الطالب بسرعة مقبولة.
 - للكتابة مهارات تعدّ جزءاً رئيساً منها:
 - الكتابة الجميلة.

• كتابة همزة القطع في مواطنها الصحيحة وعدم ربطها بهمزة الوصل.

• تعويد الطّالّاب على كتابة علامات التّرقّيم ووضعها في موضعها السّليم.

ج- مهارات المحادثة: هذه المهارة يجب أن تسبق مهارة القراءة، لأنّ النّشاطات الّتي يمارسها الأطفال في المحادثة ستعمل على تصحيح عيوب نطقية يستلزم تصحيحها قبل القراءة من أجل صحتّها. ولا بدّ لمعلّم اللّغة العربيّة أن يحرص على تدريب طلابه على مهارات وعادات مصاحبة للمحادثة، يمكن إجمالها فيما يلي:

- الجرأة في مخاطبة النّاس، ومواجهتهم، والحديث إليهم دون تردّد أو خجل.

- نطق الأصوات واضحة جليّة عن طريق التّركيز عليها. وهذه المهارة عادة، تبدأ في بداية المرحلة الأولى عن طريق اعتماد صورة كليّة تمثّل قصّة درس، أو فكرته، حيث تكون هذه الصّورة أو اللّوحة مثيراً تعليميّاً يجلب انتباه الطّالّاب، ويقوم المعلّم بسرد حكاية الدّرس الّذي تمثّله الصّورة، ثمّ يطرح عليهم جملة من الأسئلة، ويتوخى في هذه الأسئلة أن تكون إجاباتها مؤدية إلى ما سيقراء في حصّة القراءة اللاحقة، وهكذا تتطوّر هذه المهارة حتّى يصبح الأطفال في نهاية المرحلة قادرين على التّعبير عن بعض المواقف الصّفيّة أو الاجتماعيّة بلغة سليمة مستخدمين ما تعرفوا إليه من أنماط لغويّة وجمل تدربوا عليها. ولهذه المهارة إذا درّب عليها الطّالّاب تدريجاً إيجابياً فوائد ونتائج فعّالة، كتعويدهم المشاركة، وتنمية الجانب الاجتماعيّ

لديهم، واحترام الآخرين، وانتزاع عنصر الخجل من نفوسهم، وإزالة الانطواء منهم واكتسابهم اللّغة اكتساباً سليماً.

- استخدام الحركات المصاحبة للإلقاء، وجعلها ملائمة لمعاني الكلمات والجمل.

- تجنّب العيوب النّطقيّة من تأتأة وفأفأة وغيرها.

- كما أن هناك مهارات جزئيّة لا بدّ من مراعاتها منها: التّأكيد على استعمال اللّغة الفصيحة، تغيير الصّوت ونبرته وفق المعاني.

د- مهارات الاستماع- الإصغاء: يتمكّن المستمع الجيّد من التّمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابةً صحيحةً، كما أنّ الاستماع الجيّد يزيد الثّروة اللّفظيّة فينعكس ذلك كلّهُ على التّعبير الكتابيّ فيما بعد. ولا نغفل أن المتحدّث يعكس في حديثه لغة الاستماع الّتي يسمعها في البيت والبيئة والمجتمع، وهو الأقدر على فهم الجمل الطّويلة والمعقّدة ممّن يتحدّث بها.

فالإصغاء هو الاستماع باهتمام وانتباه، ويهدف تدريب الأطفال على الإصغاء لتحقيق مجموعة من العادات والاتّجاهات نحو:

- محاولة المناسبة بين ما يسمعه الطّفل من اللّغة المنطوقة بلهجته، وما يسمعه من لغة فصيحة عن طريق تدريب الأطفال على الاستماع إلى أشرطة مسجّلة لا تزيد عن ثلاث دقائق، على أن يكون المسموع نصّاً قرآنيّاً أو نشيداً فصيحاً ممّا يدرسون، أو قصّة بطوليّة من الثّراث الإسلاميّ أو قصّة خياليّة.

- لمهارات الإصغاء تطبيقات كثيرة من هذه التّطبيقات وأفضلها ما يلقيه الطّالّب بنفسه،

- كَأَن يَروي قِصَّةَ أَمامِ زَملائِهِ والمَعَلِّمِ وَحِثَّهُ على اللُّغَةِ السَّليمة.
- يَعود الطِّفْلُ الاستِماعَ إلى النَّاسِ والإِصْغاءِ إِلَيْهِم لِيَفْهَمَ ما يُقال.
- تَعويدُ الأَطْفالِ احْتِرامَ أَراءِ الآخَرين.
- شُعورُ الطِّفْلِ القارِئِ باحْتِرامِ الآخَرين المُستَمِعين وَذلكَ بِإِصْغائِهِمَ ما يَقول.
- تَكوينُ البَداياتِ الأولى لِعَمَلِيَّةِ النِّقْدِ في المُستَقبَل .
- إدراكُ الهَدَفِ مِنَ النِّصِّ المُسموع.
- إدراكُ مَعاني الكَلِماتِ، كما وَرَدَت في سِياقِها في النِّصِّ المُسموع.
- فَهْمُ الفِكرِ، وإدراكُ العِلاقاتِ فيما بَينَها، وَتَظيمُها وَتَبييضُها.
- اصْطِفاءُ المَعلوماتِ المُهمَّةِ، والاحتِفاظُ بِها في الذاكرة.
- بَيانُ القِصدِ المُباشرِ وَغيرِ المُباشرِ مِنَ النِّصِّ المُسموع.
- تَلْخِصُ الفِكرِ المُطروحةِ فيما سَمِعَ.
- تَذوُّقُ المُسموع.
- نَقْدُ المُسموعِ وإِصدارُ الحُكمِ عَلَيهِ، وإِبداءِ الرِّأيِ فِيهِ.
- أنواعُ الاستِماعِ:
- الاستِماعُ بِقِصدِ الحُصولِ على مَعلومات.
- الاستِماعُ بِقِصدِ النِّقْدِ وَالتَّحليل.
- الاستِماعُ بِقِصدِ الاستِمتاعِ. وَتَتحَقُّقُ هَذه الأنواعُ بِأن:
- يَقْرَأُ المُدرِّسُ النِّصَّ المُعدَّ، وَعلى الطُّلابِ مُتابَعَةُ المُدرِّسِ في قِراءَتِهِ مُركِّزِينَ انتِباهِهُمَ على الكَلِماتِ المُنطوقَةِ وما تَحْمِلُهُ مِنَ مَعانٍ وَفِكرٍ. ثُمَّ يَسألُ المُدرِّسُ طَلِبَتَهُ عَنِ الفِكرَةِ العامَّةِ مِنَ النِّصِّ، وَعَنِ القِيَمِ وَالاتِّجاهاتِ الَّتِي يَمُكِنُ اسْتِخراجُها مِنَ النِّصِّ المُقروء.
- يَمُكِنُ لِلْمُدرِّسِ أَنْ يَصْطَحِبَ مَعَهُ أَشْراطَةً سُجِّلَتْ عَلَیْها بَعْضُ النِّصوصِ المُلائِمَةِ لِقُدَراتِ الطُّلَبَةِ، ثُمَّ تَتَمُّ المِناقِشَةُ وَفِيقَ خُطَّةٍ مُدروسةٍ بَدءاً مِنَ الفِهمِ العامِّ إلى فَهْمِ التِّفاصيلِ وَالتَّركيزِ على جِوانِبِ في النِّصِّ مِنَ تَعليلٍ وَتَحليلٍ.
- يَمُكِنُ لِلْمُدرِّسِ أَنْ يَشاهِدَ مَعَ طُلابِهِ فِيلمًا تَلْفيزيونيًا أو سِينمائيًا يَعالِجُ مُشْكلَةً اجْتِماعِيَّةً هادِفَةً أو قِصَّةً تارِخيَّةً ذاتَ مَغزى، ثُمَّ تَدارُ مُناقِشَةُ بَعدَ ذلكَ الاستِماعِ تَهْدُفُ إلى تَقْويمِ ما اسْتَمَعَ إِلَیهِ.
- إِلا أَنْ صُعوباتُ كَثيرةٌ تَواجهُ تَعَلَّمَ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ نَظراً لِلتَّفاوُتِ المُتزايدِ بَينَ اللُّهجاتِ المُتداوِلَةِ الَّتِي يَستَخدمُها الأَطْفالُ خاصَّةً وَبَينَ لُغَةِ التَّعْليمِ -اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ الفِصحى- وَخاصَّةً لِلصِّفوفِ الثَّلاثَةِ الأولى لِلمرحلةِ الابتدائيَّةِ مِنَ أَبرزِ هَذه الصُّعوباتِ:
- أ- صُعوباتُ القِراءة:
- ضَعْفُ القُدرةِ على نَطقِ الحُرُوفِ المُتَماثلَةِ أو المُتقارِبَةِ المُتتالِيَةِ.

- ضعف القدرة على نطق الحرف المشدد. وبطء القراءة. وضعف القدرة على النطق بالحركات.
- تجاهل بعض النقط عند القراءة.
- عدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- ضعف القدرة على ترك فواصل زمنية مناسبة بين الكلمات والجمل.
- ضعف القدرة على النطق الصحيح لحروف المدّ أو التنوين.
- ضعف القدرة على معرفة شكل الحرف في أول الكلمة وأوسطها وآخرها .

ج- صعوبات المحادثة:

- نطق الحروف التي لا تنطق مثل : الواو في (عمرو)، والألف في (كتبوا).
- القفز بين السطور عند القراءة.
- ضعف القدرة على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

- الخلط في النطق بين الحروف المتشابهة (س ، ث). وقلب، وإبدال الحروف.

ب- صعوبات الكتابة:

- ضعف القدرة على كتابة الكلمة بأجزاء متماثلة وإسقاط بعض الحروف.
- الخروج عن السطر إلى أعلى أو إلى أسفل. وكتابة الحروف بشكل معكوس.
- كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل: لكن (يكتبها لاكن). وإسقاط الحروف التي تكتب ولا تنطق مثل الواو في (عمرو).
- ضعف القدرة على وضع النقط في مواضعها الصحيحة فيكتب الباء نون والعكس.
- ضعف القدرة على التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء.
- ضعف القدرة على التمييز بين ألف المدّ والألف اللينة.

د- صعوبات الاستماع أو الإصغاء:

- خلط التلميذ بين الحروف المتقاربة عند مثل: السّين، الثّاء، التّاء، والطّاء.
- الإبدال المكانيّ بين حرف وآخر مثل: (قلب، قبل).
- قلب بعض الحروف المتشابهة مثل: (سبحان، صبحان).
- عدم التمييز بين النغمة في الاستماع بين الجملة

الخبريّة والجملة الاستفهاميّة.

- عدم التّمييز بين الكلمات ذات المقاطع الصّوتيّة المتشابهة مثل: (صيام، قيام).
- عدم القدرة على التّمييز بين المقاطع الصّوتيّة والتّنغيم في الكلمات.

٤- الاستنتاجات والمناقشة:

اللغة العربية في مأزق ومن واجب المسلمين بشكل عام والعرب بشكل خاص النهوض باللغة العربيّة وخدمتها وضرورة الإسراع إلى علاج ضعف أهلها فيها، وهذا لا يقتصر على أقطارهم فحسب، بل هم مطالبون بنشر هذه اللّغة الشّريفة بين المسلمين كافّة، ومكلّفون أمانة تبليغها وتعليمها إلى كلّ مسلم في العالم، لأنّ الله حباهم أولاً باختيار لغتهم لساناً لكتابه العزيز، وحباهم ثانياً بأنّ جعل رسول الإسلام (صلى الله عليه وسلّم) منهم، وحباهم ثالثاً بأنّ جعل أرضهم منطلقاً للإسلام ونوره. وهذه الميّزة التي اختصّ الله بها أمة العرب، تُثقل كاهلها بمسؤوليّة الدّعوة إلى دين الله الحقّ، ومسؤوليّة نشر لغة القرآن الكريم بين المسلمين، فهو تشريف لها يصحبه تكليف، وفخرٌ تعتزّ به تترتّب عليه تبعّة، ولكن كيف ينشر العرب لغة القرآن الكريم بين

المسلمين في أقطار الدّنيا وهم محتاجون إلى نشر هذه اللّغة بينهم؟ وكيف يخدمون إخوانهم المسلمين غير العرب وهم عاجزون عن خدمة أنفسهم؟ ففاقد الشّيء لا يُعطيه.

وخير الوسائل في إحياء العربيّة: كما أسلفنا ثورة في طرق تدريس اللّغة العربيّة ودراساتها، بالإضافة إلى استثمار للثّورة الإعلاميّة، ومن خلالها موجة البثّ الفضائيّ العربيّ في تعزيز الوحدة العربيّة الإسلاميّة والعمل على إعادة الانسجام للنّسيج اللّغويّ، وتجنّب الدعوات الرّأسميّة إلى توسيع هوة الخلاف العربيّ من خلال تمزيق النّسيج اللّغويّ إلى مجموعة من اللّهجات المتنافرة التي تبتّ الفرقة أكثر ممّا تجمع الشّمل العربيّ، وأن يتطوّر أداء المجامع العربيّة، لتكون على نمط المجامع الأوروبيّة، في عملها، وفي تأثيرها، وإصلاح تعليم العربيّة ليكون على نهج جامع بين الفنّ والأدب واللّغة والبلاغة. وتعليم العلوم كلّها بالعربيّة، وتعريب ما ليس فيها من ذلك ونشره، ونشر الكتب العربيّة القيّمة. وأن تعنى وسائل الإعلام بلغتها؛ لأنّ فساد البيئة اللّغويّة كفساد الهواء يُشيع الوباء. وأن يكون حفظ القرآن أو معظمه أمراً واجباً، مع تعليم الأداء القرآنيّ على وجه الإتقان؛ فالقرآن في التّربية اللّغويّة أساس متين، بغيره يتداعى البناء كلّ.

المراجع

- ١- القلا، د. فخر الدّين و ناصر، د. يونس، أصول التّدريس، مطبعة جامعة دمشق، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، ج١، ص١٢.
- ٢- المبارك، محمّد، فقه اللّغة وخصائص العربيّة (دارسة تحليلية مُقارنة مقارنة للكلمة العربيّة وعرض لمنهج العربيّة الأصيل في التّجديد والتّوليد)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٣٨٣هـ/١٩٦٤م، ص٢٠-٢٣.
- ٣- عمر، أحمد مختار، أزمة اللّغة العربيّة المعاصرة والحاجة إلى حلول غير تقليديّة، سلسلة قضايا فكريّة، عنوان الكتاب (لغتنا العربيّة في معركة الحياة)، يصدر

- عن قضايا فكرية للنشر، القاهرة، الكتاب السابع والثامن عشر، ١٩٩٧م، ص ٦٥-٧٧.
- ٤- فك، يوهان، العربية (دراسات في اللغة واللهجات والأساليب)، ص ١٣.
- ٥- «الفصل الثاني والعشرون في لغات أهل الأمصار» ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، ج ٢، ص ٢٤٠-٢٤١.
- ٦- كبريت، سمير محمد، منهاج المعلم والإدارة التوفيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط ١، ١٩٩٨م، ص ٤٧-٤٨.
- ٧- زايد، د. فهد خليل، أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، بلا، ص ٢٥، ٢٧، ٣٢. بتصرف. و مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ص ٤١، ٧٣-٧٧.
- ٨- الراجحي، د. عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ٩٨.
- ٩- اقليني، سوزان و عبد العظيم، عزة، الأنماط الثقافية والتربوية والسلوكية (البرامج التنشيطية والدرامية مثلاً)، الإذاعات العربية، ع ١٠ اتحاد إذاعات الدول العربية، تونس، ٢٠٠٢م، ص ١١١.
- ١٠- كرم، جان جبران، التلفزيون والأطفال، دار الجيل، بيروت، ط ١، ١٩٨٨م، ص ٥٩.
- ١١- شرف، عبد العزيز، الإعلام الإسلامي وتكنولوجيا الاتصال، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٨م، ص ١٠٧-١٠٨.
- ١٢- سلامة، د. علي عبد السلام، دور المجلس العالمي في خدمة الفصحى، ص ٤٧.
- ١٣- عطية محمد عطية- يوسف الحشكي- رضا محمد أحمد- أنور أبو مغلي- د. عبد اللطيف النبالي: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٩٦م، ص ١٣٦.

خصائص مدرسي اللغة العربية وبرامج التدريب

ذ. بشري ساجيدة

مركز تواصل الثقافات

تهديد

المدرس يعد من المكونات الأساسية؛ وذلك لأنه بمهاراته المهنية التربوية والتواصلية والتقنية يستطيع التأثير على العنصرين الآخرين، وذلك يتم من خلال التخطيط للدرس، والإلمام بطرائق التدريس، وإدارة الصف، والتعامل مع الطلاب، وإدارة الحوار، وطرح الأسئلة، وبناء الاختبارات، وغير ذلك حتى يستطيع أن ينجح في مهمته.

وتنطلق ورقة العمل هاته من أن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية، والتي من أهمها: عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشراً يوجه التدريب توجيهها صحيحاً في تلك العمليات الفرعية ويضمن الاحتياجات التدريبية جودة برامج التنمية المهنية المقدمة لمدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تعتبر عملية مهمة وحاسمة لنجاح البرامج التدريبية.

خصائص مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يناقش هذا البحث دور مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها في العملية التعليمية من حيث الإعداد والتدريب، ويسلط الضوء على أهم الاستراتيجيات المتبعة في تعليمه للغة العربية، ويبين خصائص مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية (معيار المجلس الوطني الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL) والمعايير المهنية. وفي النهاية عرض لأهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند إعداد برامج التدريب المتخصصة.

إن إقبال الناطقين بغير اللغة العربية على تعلمها لا بد أن يولي كل اهتمام الباحثين و أن تواكب هذا الإهتمام عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، ثم تقييم البرنامج التدريبي.

فإذا كانت العملية التربوية تشتمل على ثلاثة مكونات هي: المدرس، والطالب، والمنهاج، فإن دور

العلوم الأخرى، وخاصة العلوم الأدبية عبر العصور الثقافية لمفهومها الواسع في العملية التدريسية.

المعيار الثالث: نظريات اكتساب اللغة وتعلمها والممارسات التعليمية، وذلك على مستويين، مستوى الفهم من أجل إنشاء البيئة التعليمية الداعمة ومستوى التطبيق عبر تطوير الممارسات التعليمية.

المعيار الرابع:

ويشمل:

- فهم ودمج المعايير في التخطيط، ويركز على فهم المعلم للأهداف والمعايير في ضوء معايير تعلم اللغات الأجنبية ودمجها في المنهج.

- دمج المعايير في تدريس اللغة.
- اختيار وتصميم المواد التعليمية.

المعيار الخامس:

- معرفة نماذج التقويم واستخدامها استخداما مناسباً، ويركز على معرفة المدرس بالتقويم التكويني والختامي واعتقاده باستمرارية التقويم، واستخدام أدوات قياس تناسب الأعمار والمستويات المختلفة وتقيس الأداءات المتنوعة.
- التأمل في التقويم بحيث يفكر في نتائج الطلاب ويحللها ويستخدمها في تطوير العملية التعليمية.
- كتابة تقارير عن النتيجة، بحيث يفسر ويكتب تقارير عن نتائج أداء الطلاب وتعرض على المسؤولين والمتابعين ويعطيهم الفرصة لمناقشتها.

على الرغم من اختلاف فلسفات التدريس في السنوات الأخيرة وانتقالها من التعليم المتمركز حول المدرس إلى التعليم المتمحور حول الطالب ، يبقى مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها حجر الأساس في تسيير العملية التعليمية والتعلمية، فهو المايسترو الذي يقود الفرقة بانتظام وتناغم وانسجام، وقد تعددت البحوث التي تحاول وضع خصائصه أو معاييرها ضمن مرجعيات مختلفة، منها ما تستند إلى التجربة والممارسة الميدانية، وأخرى اشتقت معاييرها من لغات أجنبية وفلسفات وضعية مختلفة، وقليلة بل نادرة تلك التي استلهمت آراء الدارسين أنفسهم، في وضع خصائص المعلم الذي نبحت عنه ونريده لإنجاح تجربة تعليم العربية للناطقين بغيرها.

في بحثي هذا، اخترت أن أتعرض إلى خصائص مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق معايير عالمية (أكتفل: نمودجا) والمعايير المعتمدة من طرف مركز تواصل الثقافات (المؤسسة التي أنتمي إليها وأشتغل بها منذ ١٥ سنة) وهي تلتقي مع معايير معتمدة في مجموعة من المؤسسات الوطنية والدولية.

١- خصائص مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية (معيير المجلس الوطني الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL):

المعيار الأول: اللغة واللغويات (اللسانيات) والتقابل اللغوي، المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المستهدفة المدرسة واللغات الأخرى.

المعيار الثاني: المعرفة الثقافية والأدبية، بهدف دمج

المعيار السادس: ويشمل التنمية المهنية وذلك عبر الإيمان بقيمة التكوين الذاتي والمهني المستمر، وإدراك قيمة تعليم اللغات الأجنبية.

٢- خصائص مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير التي يعتمدها مركز تواصل الثقافات (المغرب):

لقد تم تصنيف هذه الخصائص إلى ستة أصناف:

١- المهنية:

- أن يستخدم المواد التعليمية اللغوية الأساسية والعلاجية المناسبة للدارسين

- أن يعالج الأخطاء الشائعة في أعمال الدارسين بشكل لطيف منظم فعال و أن يهتم بتخطيط عمله، ويتبع خطته، ويأتي إلى الدرس وهو مستعد له و أن يحضر إلى الدرس في موعده، ويستثمر أوقاته استثمارا كاملا فاعلا

- أن يوظف الساعات المكتبية لمساعدة الدارسين على التغلب على مشاكلهم في اكتساب المهارات، واقتناء معارف جديدة

- أن يستغل فضاء الصف استغلالا جيدا وعادلا لتجنب الرتابة وتحقيق الاهتمام بكل المتعلمين

- أن يكون حريصا على فهم طلابه غير منشغل عنهم

- أن يراعي التنوع في عناصر التدريس من تنوع في المحتوى وتنوع عمليات التعليم والتعلم وتنوع المنتج وبيئة التعلم وتنوع طرق

وأدوات التقييم واستخدام التكنولوجيا.

٢- النفسية:

- أن يكون سهل الجانب محتكا بالدارسين

- أن يظهر الحماس لعمله بالاهتمام بالدرس والنشاط الصفّي وغير الصفّي

- أن يتوفر على كاريزما

- أن يتميز بالذكاء والتحلي بالموضوعية

- أن يتصف بالحيوية

- أن يكون مسامحا في غير ضعف، حازما في غير عنف

- أن يكون دائم التشجيع والتحفيز للطلاب

٣- المعرفية:

- أن تكون له معرفة بالنظم الصوتية، والتركيبية، والدلالية العربية، ومعرفة بالفنون الأدبية العربية ومآذج منها

- أن يكون ملما بنظريات التدريس على اختلافها وبالأهداف المختلفة لكل مهارة من المهارات اللغوية

٤- الخلقية:

- أن يحب اللغة العربية ويعتز بها، ويتأثر بحبه لها في أدائه، ويعتبر عمله رسالة حضارية وأن يكون مخلصا في عمله

- أن يكون ديناميا ودائما الإبتسام

٥- اللغوية:

- أن يكون معدًا إعدادا لغويا متقنا في كل المهارات اللغوية الاتصالية الأساسية والمتقدمة، ويبدل جهودا متصلة لدعمها و أن يحرص على استخدام العربية الفصيحة في الفصول واللقاءات والأنشطة و أن ينطق الأصوات والمفردات والتراكيب العربية نطقا صحيحا واضحا ويقرأ ويفهم المواد العربية بسهولة

- أن يكون متمكنا من القواعد وكيفية تدريسها حسب المستويات اللغوية ويراعي التدرج في ذلك وأن لا يعتمد الطريقة الكلاسيكية في تدريسها

٦- الثقافية:

- أن يكون واسع الثقافة مطلعاً على المعلومات الثقافية الضرورية لتدريس فروع اللغة العربية ومهاراتها
- أن يستغل السياق (تواجد المتعلم في بيئة ومحيط عربي) من أجل تحقيق الانغماس الثقافي
- استغلال لغة الجسد استغلالا جيد يخدم الصف أخذاً بعين الاعتبار الحمولة الثقافية للغة الجسد والاختلاف بينها وبين تلك التي ينتمي إليها الطلاب على اختلاف جنسياتهم.

ثانيا: برامج التدريبات لفائدة مدرسي اللغة العربية:

إنه من الضرورة أن تلقى الأضواء على خصائص علمي اللغة العربية للناطقين بغيرها و مواصفاتهم ، لتكون منارات يهتدى بها في تحديد الخصائص

العامة والمواصفات الخاصة، لكل من يمارس أو ينوي أن يباشر مهنة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفي إعداد برامج التدريبات تؤهلهم للقيام بالمهمة التعليمية بنجاح. كما يجب أن يهدف برنامج التدريب إلى تكوين أساتذة متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق أحدث المناهج العالمية وباستعمال التقنيات الحديثة في مجال تكنولوجيا تعليم اللغات.

ومن الضروري أيضا أن تشمل برامج التدريب محاور متكاملة تجمع بين الشقين النظري والتطبيقي بإشراف أطر أكاديميين وأصحاب التخصص لخلق التوازن بين جوانب الإعداد المختلفة، فغالبا ما نجد طغيان الجانبين اللغوي والمهني على الجانب الثقافي وكذا غزارة الدراسات اللغوية المتخصصة والمواد النظرية في معظم البرامج، وعدم التركيز على الجوانب العملية التي هي الهدف الأصلي في تدريب المعلم على تعليم اللغة العربية وهنا يجب عدم إغفال الاستعانة بتجارب مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها ليدلوا بدلوهم في مثل هذه البرامج خاصة في مجال تطوير المعارف المهنية والميدانية لتحديثها.

وحدات التدريب:

١. الوحدة الأولى: نظريات التعليم والتعلم والتواصل؛
٢. الوحدة الثانية: خصوصيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛
٣. الوحدة الثالثة: تدريس المهارات اللغوية في التدريس؛

٤. الوحدة الرابعة: التقويمات والامتحانات؛

الوحدة الأولى: نظريات التعليم والتعلم والتواصل؛
تدريس اللغة العربية للناطقين بها كنموذج؛

هناك ثلاثة أنواع أساسية من البرامج:

١. برنامج التكوين الأساسي؛

٢. برنامج التكوين المستمر والمتابعة التربوية؛

٣. برنامج التكوين الإشهادي؛

١- برنامج التكوين الأساسي

يهدف إلى تقديم معرفة علمية معمقة بمجال اللسانيات التطبيقية وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع خبرة متميزة باستراتيجيات التدريس الحديثة والتقنيات التربوية المعاصرة التي تسهل بشكل فعال عملية التدريس للطلاب الأجانب.

ويجب أن يركز هذا التدريب على انتقاء الأساتذة والأطر المؤهلة للتدريس وفق آليات إدارية ومواصفات علمية وتربوية دقيقة؛ وتقديم دورات تكوينية مكثفة متقاربة الأمد لتهيء هؤلاء الأساتذة للتدريس؛ ثم إخضاعهم للتدريس الفعلي (دروس تطبيقية) بمؤسسات تعنى بتدريس العربية للناطقين بغيرها في البلاد.

برنامج التكوين الأساسي

• محاوره:

• اللسانيات التطبيقية وتعلم اللغات وتعليمها؛
مدخل عام؛

• المعطيات الثقافية والسياسية والدينية والحضارية واثرها في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛

• الكتاب التعليمي واستثماره في إعداد الدروس والمواد التعليمية الإضافية؛

• تدبير الفصل الدراسي والأنشطة التربوية الموازية ومايندرج في ذلك من كيفية إعداد جداول الدرس وكيفية إشراك المتعلم في العملية التعليمية وجعله مسؤول عن تطور مستواه وكيفية تدبير دينامية المجموعات داخل الصف الواحد خاصة تلك التي تضم متعلمين من جنسيات وخلفيات دينية وثقافية مختلفة؛ كما يجب عدم إغفال تدبير اختلاف المستويات في الكفاءة اللغوية وأساليب التعلم لدى المتعلمين

• الاستراتيجيات التربوية والتقنيات الحديثة من أجل تدريس فعال؛

• استثمار الوسائل التكنولوجية والوسائط المعلوماتية في عملية التدريس والتقويم؛

٢- برنامج التكوين المستمر

يهدف إلى متابعة قضايا ومستجدات تعليم العربية لغة أجنبية؛ ومسايرة تطور النظريات العلمية في هذا المجال؛ وتجديد المعرفة الأكاديمية والتربوية للأساتذة بشكل مستمر؛

• تطوير التقنيات المعتمدة في التدريس ثم إيجاد حلول للمشاكل المستجدة.

ويرتكز هذا التدريب على:

• دورات تكوينية مكثفة على مراحل؛

• تكوينات في إطار الإجازة المهنية أو الماستر المتخصص، أو الدكتوراه؛

• تكوينات لفائدة المؤسسات التي تدرس اللغة العربية للناطقين بها؛

برنامج التكوين الإشهادي

يهدف هذا التدريب إلى نشر المعرفة بطرق وتقنيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها على المهتمين والباحثين، أو بفتح تكوينات يعلن عنها وطنيا ودوليا و منح شهادات أو دبلومات معترف بها تسهل على أصحابها ولوج العمل بهذا المجال.

ويجب أن يستهدف هذا التدريب الطلبة الباحثون في سلكي الماستر والدكتوراه من أجل تأهيلهم لسوق الشغل داخل بلهم الأم وخارجه وبالتالي فتح آفاق جديدة للشغل، كما يمكن أن يشمل كافة الأساتذة الباحثين المهتمين بتدريس العربية للناطقين بغيرها.

يرتكز هذا التدريب على:

• دورات تكوينية دورية، (مرتين في السنة)، أو حسب الحاجة إليها؛

• اعتماد دروس مسجلة بالصوت والصورة لمواقف تدريس حقيقية ومناقشتها؛

• استدعاء خبراء وطنيون ودوليون لتقديم محاضرات وورشات تدريبية خاصة؛

لا يجب أن تستثني برامج التدريب المشرفين على تنسيق برامج اللغة وتأهيلهم للقيام بمهمتهم في

تناغم وتكامل مع مدرسي اللغة خاصة فيما يتعلق بمسألة تحديد مستوى الطلاب وتوزيعهم حسب المستويات.

ومن أجل استثمار جيد للجهود المبذولة في إعداد التدريبات يمكن إدراج تدريب "لمدربي المتدربين" يضم الأساتذة الذين استفادوا من نفس التدريبات وبالتالي تأهيلهم للإشراف على تدريبات أساتذة جدد على أساس أن يتوفروا على شواهد معترف بها تخول لهم القيام بمثل تلك التدريبات.

الوحدة الثانية: خصوصيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن القول بأن تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليست «أكثر صعوبة» من تعلم اللغة الإسبانية ربما يكون دعاية كاذبة. ولتحقيق الكفاءة المتقدمة وفق عدد من ساعات الاتصال اللازمة، تقع العربية في الفئة ٤ (جنباً إلى جنب مع اللغة الكورية والصينية واليابانية والهندية)، هذا يعني أن المتعلم يستغرق وقتاً أطول للحصول على نفس المستوى من المهارات في اللغة العربية مقارنة مع اللغة الإسبانية أو الفرنسية مثلاً.

إن تعلم اللغة العربية بالنسبة للناطقين بغيرها صعب نسبياً لأنه يتطلب تعلم طريقة كتابة الحروف بشكل مختلف، و أصوات وحركات جديدة، وتراكيب مختلفة، وكذلك المفردات فهي واسعة مع عدد قليل من الكلمات المشتركة.

وعلى الرغم من هذه الصعوبات، فإن اللغة العربية ليست مجالاً حصرياً لطلاب «النخبة» أو

الموهوبين لغوياً. العربية على الإطلاق هي لغة

«قابلة للتنفيذ» والدراسة، ويمكن أن تكون تحدياً ممتعاً لأي طالب. لدى يجب أن لا يخاف الراغبين في تعلمها من سمعتها فيكفي أن تكون لديهم الثقة في قدراتهم على تعلم اللغة العربية كما هو الشأن مع تعلم لغات أخرى فالدراسات أثبتت أن العديد من الطلاب الأميركيين قد وصلوا إلى مستوى متفوق في الكفاءة اللغوية.

وهذه بعض القضايا الرئيسية في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية:

١- أصل اللغة:

لا تنتمي اللغة العربية إلى عائلة اللغات الهندو/أوروبية فهي تنتمي إلى عائلة سامية، والتي تشمل أيضاً العبرية والأمهرية والآرامية وبالتالي لديها عدد قليل من الكلمات المشتركة مع اللغة الإنجليزية أو الفرنسية مثلاً، وتعلم المفردات هو واحد من أكبر التحديات التي تواجه الطلاب في تعلم اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، هناك فوارق هيكلية ومفاهيمية (مثل جمع تكسير والمثنى المؤنث في الصفات والأفعال والضمائر وهذا يتطلب وقتاً للمتحدثين بغير اللغة العربية (إنجليزية أو فرنسية) لاستيعابها.

٢- طريقة الخط:

الخط العربي يقرأ من اليمين إلى اليسار وهو مكتوب بطريقة متصلة. وعلى الرغم من أن عملية الكتابة بالحروف العربية تبدو معقدة فإن تحقيق إتقان الكتابة العربية هو عامل تحفيز لطلاب اللغة، ولايستغرق سوى حوالي ١٥-١٨ ساعة دراسية (هذا هو المعدل الذي نعمل به في تدريس الحروف للمبتدئين بمركز تواصل الثقافات) وبعد ذلك نطلب

الطلاب الكتابة فقط باللغة العربية وعدم الاعتماد على الحروف اللاتينية لأنها لا تخدم اللغة العربية خاصة مع الحروف الصعبة النطق والغير متواجدة في بعض اللغات كحرف الحاء والعين. هناك أيضاً جانباً من الحرف العربي وهو الحركات الطويلة التي تحدث فرقاً عند المحادثة والقراءة بصوت عال.

٣- مستويات التحليل اللغوي (المستوى الصوتي، والصرفي، والتركيبى...):

للغة العربية بعض الفونيمات لا يتوفر عليها الناطقون باللغات الأوروبية. وهذا يشمل الحروف الساكنة وكذلك الاختلاف في الصوامت والصوائت). كما أن اللغة العربية مقارنة مع اللغة الإنجليزية مثلاً أنظمة شكلية مختلفة على المستوى الدلالي والنحوي (التركيبى) والمستوى الصرفي.

٤- ازدواجية اللغة:

تشير ازدواجية اللغة إلى حقيقة أن العرب يستعملون شكلاً واحداً في اللغة في القراءة ولكن في التواصل نجد أنهم يتواصلون مع بعضهم البعض باستعمال العاميات أو المحكيات التي تختلف من منطقة إلى أخرى في البلد الواحد ومن بلد لآخر في العالم العربي. لدى يجب أن تأخذ بعين الاعتبار ازدواجية اللسان/اللغة و تنوع اللهجات عند الإعداد لبرامج تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وذلك للسهر على ضمان الكفاءة التواصلية الكامل لدى طلابهم.

الوحدة الثالثة: التدريب على تدريس المهارات اللغوية:

إن الوضع الأمثل في تقديم المهارات اللغوية ألا نقدم

في المستويات الأولى- وخاصة في الأسابيع الأولى من دروس الاستماع- لا يستطيع الطلاب القراءة ولا الكتابة. ومن ثم ينبغي أن نوفر لهم مواد يسيرة يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع.

هناك أنواع من الاستماع:

الاستماع المكثف: ويكون الهدف منه تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كما يهدف الاستماع المكثف إلى تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة.

الاستماع الموسع: ويهدف إلى إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد. كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألّفها بعد. يضع المعلم الكفاء في حسابه أن تمكن طلابه من التفكير باللغة العربية (دون اللجوء إلى الترجمة إلى اللغة الأم أولاً).

مجالات مهارات الاستماع :

- ١- تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.
- ٢- تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
- ٣- التمييز بين الأصوات المجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت.
- ٤- إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة والتمييز بينها.
- ٥- إدراك أوجه التشابه والفرق بين الأصوات

للطالب مهارتين مختلفتين في وقت واحد، كأن ندرسه على تركيب جمل جديدة من كلمات لم يكن للطلاب سابق عهد بها فتضيف عليه صعوبتين: إحداهما ضرورة فهم الكلمات الجديدة والأخرى ترتيب جمل جديدة. هذا الوضع يجعل الطلاب في بعض الأحيان عاجزين عن حل هذه التدريبات ومن ثم لا تتحقق أهدافها. لدى، فإن إنجاح عملية تدريس المهارات يجب أن نراعي فيه تدريب المدرسين على كيفية تدريس المهارات اللغوية وأن يهدف الكتاب الجيد إلى إكساب الطلاب أكبر عدد من هذه المهارات.

ولقد يكون من المفيد هنا تقديم تصور لمجموعة من المهارات اللغوية التفصيلية التي تنضوي تحت المهارات الرئيسية الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة).

مهارة الاستماع أو فهم المسموع:

يحظى الاستماع في حياة الأفراد بدور مهم، إلا أن نصيبه في برامج تعليم اللغة العربية قليل. وللوصول بالطلاب إلى القدر الذي تنشده من التمكن من جوانب هذه المهارة نقترح أن :

- ١- تهيئ الطلاب لدرس الاستماع، وتوضح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهدف منه .
- ٢- تعرض المادة بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب؛ كالبطء في قراءة المادة المسموعة، إذا كان الهدف تنمية مهارات معقدة.
- ٣- مناقشة الطلاب فيما استمعوا إليه بطرح أسئلة محددة، ترتبط بالهدف الموضوع. وتقوّم أداؤهم للوقوف على مدى تقدمهم.

٢٠- تعود الطلاب على الاستماع لأصوات غير صوت مدرّسهم.

مهارّة الكلام أو المحادثة

الكلام من المهارات الأساسيّة، التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبيّة. ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارّة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهميّة الاتصال الشفهي بين الناس. ومن الضرورة للمدرّس الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه الذي يتبناه مركز تواصل الثقافات ونرجو أن يسلكه مدرّس اللغة العربيّة، وأن يجعل همه الأول هو تمكين الطلاب من الحديث بالعربيّة، لأنّ العربيّة لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجة لمن يهمل الجانب الشفهي، ويهتم بالجانب الكتابي، مدعيّاً أنّ اللغة العربيّة الفصيحة لا وجود لها، ولا أحد يتواصل بها.

دور الحوار في تعليم اللغة .

للحوار أهميّة كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه: غاية لأنّه الصورة المركزة لمحتويات الدرس، والأساس الذي يمد الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات، التي يحتاج إليها الطالب، وبخاصّة عند التدريب على مهارّة الكلام. والحوار وسيلة، لأنّه يضمّ التراكيب النحويّة والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغويّة لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال.

مهارّة الكلام في المستوى الأول :

في المستوى الأول من تعليم اللغة، تدور تدريبات مهارّة الكلام، حول الأسئلة التي يطرحها الكتاب، أو

العربيّة وما يوجد في لغة الطالب الأولى من أصوات.

٦- التقاط الأفكار الرئيسيّة.

٧- فهم ما يلقي من حديث باللغة العربيّة وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات المدروسة.

٨- انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

٩- التمييز بين الأفكار الرئيسيّة والأفكار الثانويّة.

١٠- تعرف التشديد والتنوين وتمييزهما صوتياً.

١١- التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العاديّة.

١٢- متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.

١٣- معرفة تقاليد الاستماع وآدابه.

١٤- الاستماع إلى اللغة العربيّة وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.

١٥- التكيف مع إيقاع المتحدث، فيلتقط بسرعة أفكار المسرّعين في الحديث ويتمهل مع المبطلّين فيه.

١٦- التقاط أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء.

١٧- تخيل الأحداث التي يتناولها المتكلم في حديثه.

١٨- التمييز بين نغمة التأكيد والتعبيرات ذات الصبغة الانفعاليّة .

١٩- إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادي.

- المدرس، أو الطلاب أنفسهم، ويقوم الطلاب بالإجابة عنها. ومن ذلك أيضاً قيام الطلاب بالتدريبات الشفهية، فردياً، وثنائياً، وفي فرق (٣/٤ طلاب) ثم هناك حفظ الحوارات ومثيلها. ونصح المدرس بأن لا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به، أو ليس لديهم الكفاية اللغوية التي يعبرون بها عن الأفكار التي تطرح عليهم.
- التحدث بشكل متصل ، ومترابط لفترات زمنية مقبولة مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين .
- استخدام الإشارات والإيماءات والحركة غير اللفظية استخداماً معبراً عما يريد توصيله من أفكار.

مجالات مهارات النطق والكلام :

- نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- التمييز عند النطق، بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً مثل : ذ ، ز ، ظ ، الخ)
- التمييز عند النطق بين الحركة القصيرة والطويلة .
- تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثي العربية .
- نطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً (مثل : ب، م، و، .. الخ .)
- إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر .
- إدارة مناقشة في موضوع معين - وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها واستخلاص النتائج من بين الآراء التي يطرحها الأعضاء.

مهارة القراءة

- تعد القراءة المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية للطلاب خارج الصف، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة . وينبغي أن تقدّم القراءة للطلاب المبتدئ -الذي لم يسبق له تعلم اللغة العربية من قبل- بالتدرج، انطلاقاً من على مستوى الكلمة، فالجملية البسيطة ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة ، ثم قراءة النصوص الطويلة .
- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربية .
- استخدام النظام الصحيح لتراكيب الكلمة العربية عند الكلام .
- ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً يلهمه السامع .
- التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة ، فلا هو بالطويل الممل، ولا هو بالقصير المخل.

في المرحلة الأولى من تعليم مهارة القراءة، لا بد أن

- تحديد الأفكار الرئيسية وفهمها.
- القدرة على الاستنتاج.

هناك نوعان من القراءة، هما:

١ - القراءة المكثفة: وهي تنمي قدرات الطالب على الفهم التفصيلي لما يقرأه، وتنمية قدرته على القراءة الجهرية، وإجادة نطق الأصوات والكلمات، وكذلك السرعة، وفهم معاني الكلمات والتعبيرات.

٢ - القراءة الموسعة: فتعتمد على قراءة نصوص طويلة، ويدرسها الطالب خارج الصف بتوجيه من المدرس، وتناقش أهم أفكارها داخل الصف، لتعميق الفهم؛ وبذلك تأخذ القراءة الموسعة بيد الطالب، ليعتمد على نفسه في اختيار ما يريد من كتب عربية، تقع داخل دائرة اهتمامه. هناك أيضاً:

القراءة الصامتة: يوجه المعلم الطلاب إلى أن يقرأوا بأعينهم فقط، ثم يناقشهم للوصول إلى معاني المفردات، والفهم العام (والفهم الضمني في المرحلة المتقدمة).

القراءة الجهرية، فيبدأ فيها الطلاب بعد أن يكون قد وضع لديهم الهدف الذي يدفعهم إلى القراءة الجهرية، كالإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة.

مجالات مهارات القراءة :

- قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.

نضع في حسابنا بعض الصعوبات المتوقعة، التي قد يواجهها الطلاب. وفي هذه المرحلة ترتبط صعوبات القراءة بتعلم الأصوات خاصة في القراءة الجهرية. ومن بين الصعوبات المتوقعة في هذا المجال : التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وكذلك الحروف التي ترد أحياناً صوائت وأخرى صوامت (و+ي).

هناك مهارات خاصة بالقراءة، ينبغي العناية بكل واحدة منها في وقتها المناسب، وإذا أهملت معالجتها في حينها، تؤدي إلى ضعف في تعلم القراءة فيما يلي من مراحل .

وللقراءة مهارتان أساسيتان هما: التعرف، والفهم. والمهارات الأساسية للتعرف هي:

- ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي .
- التعرف على أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.

- التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها.
- ربط الصوت بالرمز المكتوب.
- التعرف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات .

وأهم المهارات الأساسية للفهم هي :

- القدرة على القراءة في وحدات فكرية .
- فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- فهم الاتجاهات.

المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة . ونشير هنا إلى أن الكتابة عملية ذات شقين؛ أحدهما آلي، والآخر عقلي. والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية. أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة.

لكل لغة ظواهر تميز كتابتها. ومن أهم ظواهر اللغة العربية، التي يركز عليها المدرس ويوليها أهمية عند تدريبه الطلاب على الجانب الآلي من الكتابة ما يلي: الضبط بالشكل (أي وضع الحركات القصيرة على الحروف وذلك فقط من أجل التعرف على الحالات الإعرابية على أساس التحرر من هذه الحركات تدريجياً لأن العملية تتطلب فقط مسألة التذكر والممارسة) وتجريد الحرف، والمد، والتنوين، والشدة، و(ال) الشمسية، و(ال) القمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والهمزات.

مجالات مهارات الكتابة والخط :

- نقل الكلمات التي يشاهدها على السبورة، أو في كراسات الخط نقلاً صحيحاً .
- تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة، ومواضع تواجدها في الكلمة (الأول، الوسط، الآخر)
- تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة .
- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة، مع تمييز أشكال الحروف.

- ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة.
- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات).
- معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي).
- تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها بعضاً.
- استنتاج المعنى العام من النص المقروء.
- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.
- تعرف معاني المفردات الجديدة من السياق.
- الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور.
- تكييف معدل السرعة في القراءة، حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها .
- العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به.
- استخدام المعاجم ودوائر المعارف العربية .
- تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.
- دقة النطق وإخراج الحروف إخراجاً صحيحاً، ومراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.

مهارة الكتابة:

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية

- وضوح الخط، ورسم الحرف رسماً لا يثير اللبس.
- الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب (مثل هذا ..) وتلك التي تكتب ولا تنطق (مثل قالوا ..)

٢. معايير التقويم:

- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة .
 - مراعاة خصائص الكتابة العربية عند الكتابة (المد , التنوين, التاء المربوطة والمفتوحة ...)
 - مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة .
 - تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصاً كتابياً صحيحاً ومستوفي .
 - وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معين وصفاً دقيقاً، وكتابته بخط يقرأ .
 - كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما .
 - كتابة طلب يتقدم به لشغل وظيفة معينة .
 - ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية .
 - الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعيّاً في ذلك الأمط الثقافية العربية .
- ب. شمولية عملية التقويم: تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للطلاب عقلياً ووجدانياً ومهاراتياً.
- ت. استمرارية التقويم: التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلزمها وتتابعها.
- ث. إنسانية التقويم: التقويم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المدرس والطالب إذ كل منهما شريك في العملية التعليمية.

ج. علمية التقويم: إن التقويم الجيد هو الذي يلتزم أسلوبه وأدواته بخطوات الأسلوب العلمي والأسس العلمية.

ح. اقتصادية التقويم: إن التقويم الجيد أيضاً هو الذي يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال

الوحدة الرابعة: التقويمات والامتحانات:

١. مفهوم التقويم:

يقصد بالتقويم «مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو

في إعدادة وتطبيقه.

أ. اختبارات مهارة الاستماع:

٣. الاختبارات اللغوية

١. اختبار تمييز الأصوات

تعد الاختبارات اللغوية من أهم أدوات تقويم الطلاب في مجال تعليم اللغة العربية إذ يمكن بواسطتها تحديد مستوى الطلاب في المهارات اللغوية وتقديمهم فيها.

مثال: يستمع التلميذ إلى الكلمات: (أ) جَمَل (ب) جُمَل (ج) جَمَل، ثم يطلب منه أن يحدد ما إذا كانت الكلمات الثلاث متشابهة أم هناك كلمة تختلف عن الكلمتين الأخريين.

أ. مواصفات الاختبارات الجيدة:

٢. اختبار الحركة الجسمية

إن الاختبارات اللغوية الجيدة هي التي تتصف بما يلي:

مثال: يطلب المدرس من أحد التلاميذ رفع يده اليمنى، فإذا قام التلميذ بتنفيذ الأمر فقد فهم السؤال.

١. الصدق: ويقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه. فاختبار النحو الذي يمتلىء بكلمات صعبة تتطلب فهم الطلاب لها لا يعتبر اختباراً صادقاً، لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية.

٣. اختبارات الرسم

مثال: يطلب من التلميذ رسم دائرة زرقاء إذا كان اسمه مبدوءاً بحرف متحرك، ورسم دائرة حمراء إذا كان اسمه مبدوءاً بحرف ساكن.

٢. الثبات: ويقصد به أن الاختبار يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طبق في نفس الظروف، وبعد مسافة قصيرة.

٤. اختبار الصور

مثال: تعرض على التلميذ صورة ويسمع بعدها عبارة، ويطلب منه تحديد ما إذا كانت العبارة تنطبق على الصورة أم لا.

٣. الموضوعية: ويقصد بها عدم تأثر شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب في الاختبار.

٥. اختبار المحادثة

٦. فهم القطع

٤. العملية: ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المدرس جهداً كبيراً سواء في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه.

ب. اختبارات مهارة الكلام:

١. اختبار النطق:

ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة الطلاب على نطق الأصوات العربية نطقاً سليماً. ويتم ذلك من خلال عدة أساليب منها: أن يشرح المدرس موقفاً ثم

٥. التمييز (Discrimination): ويقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب.

٢. أنواع الاختبارات اللغوية:

يطلب من الطالب إعادة الشرح، أو أن يطلب من الطالب قراءة نص أو حوار تعلمه بصوت مسموع.

٢. المنبهات المرئية:

كأن تعرض على الطلاب ساعة كبيرة ويطلب منهم تحديد الوقت الذي تشير إليه الساعة. أو تكتب بعض الأرقام ويطلب من التلاميذ قراءتها بصوت عال.

٣. المقابلة الشخصية:

كأن يجرى المعلم المقابلة مع أحد الطلاب ويسأله عن أسئلة يرد عليها بالتدرج في المواضيع من المألوف إلى المجرد حسب المستوى اللغوي، أو يعطيه معلومات يعلق عليها.

ت. اختبارات مهارة القراءة:

١. التعرف على المفردات:

٢. تخمين المعنى:

٣. التعرف على العناصر المفتاحية:

٤. التعرف على الضمائر والأسماء التي تعود عليها:

٥. القشط أو القراءة السريعة (Skimming):

٦. فهم القطعة:

ث. اختبارات مهارة الكتابة

١. اختبار النسخ:

فيعرض على الطالب قطعة من النص المكتوب أو فقرة معينة منه ثم يطلب منه نسخ القطعة أو الفقرة بخط يده.

٢. اختبارات الهجاء:

في هذا الاختبار يقرأ المدرس الكلمات أو العبارات ثم يطلب من الطلاب أن يكتبوها.

٣. اختبار بناء الجملة:

وفي هذا الاختبار يطلب من الطالب بناء جملة من عدة أجزاء مثل الفعل، والفاعل، والضمير، والصفة، والظرف.

٤. اختبار ربط الجمل:

في هذا الاختبار يعطى الطالب جملتين أو أكثر ثم يطلب منه ربط هذه الجمل مستخدماً حروف العطف والأسماء الموصولة.

٥. التعبير التحريري المقيد:

في هذا الاختبار يطلب من الطالب أن يكتب حواراً أو فقرات كاملة وفقاً لإرشادات أو تعليمات محددة، مثل: استخدام مفردات معينة، أو تراكيب معينة.

٦. التعبير التحريري الموجه:

في هذا الاختبار يطلب من الطالب كتابة النصوص وفقاً للأشكال المحددة مثل: الحوار، أو المذكرات، أو الخطابات الشخصية، أو خطابات الطلب.

٧. التعبير التحريري الحر (Free

composition):

في هذا الاختبار يطلب من التلميذ كتابة حول أي موضوع يثير اهتمامه. والمدرس في هذا النوع من الاختبارات يقدم التوجيه للطلاب أثناء الاختيار للتعبير عن نفسه وليس نحو ما سوف يكتبه.

- المعوقات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلاب الذين يدرسون في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بيئة لغوية جديدة: بحكم تجربتي في الإشراف على برامج تعليم اللغة العربية والدارجة المغربية في مركز تواصل الثقافات نلاحظ أن الطلاب يواجهون بعض المشاكل النفسية والإجتماعية:
- مشكلة التعامل مع المجتمع العربي من حيث اللغة والتعدد اللغوي، فلغة التواصل في الحياة اليومية في كل البلدان العربية هي العامية بينما لغة الكتاب والأدب والأكاديمية هي اللغة العربية الفصحى فيجد الطالب نفسه في تحدي تعلم اللغتين معا.
- مشكلة التأقلم مع المجتمع العربي من حيث العادات والتقاليد، ، لذي يجب على المتعلم أن يدرس ويتعرف على معالم الحضارة العربية داخل البلد حتى يتماشى مع طبيعة اللغة المتعلمة، وذلك يساعد على فهم الفكر السائد في اللغة لأنها نقطة الإتصال والتواصل بينهما.
- اختلاف المحاورين في الجنس والعمر، ومشكلة الخوف من ردود الفعل الساخرة أحيانا عندما يخطئ المتعلم في كلمة معينة أو يستخدمها في غير الساق فيسخرون منه، وهذا يؤدي بهم إلى الإحباط.
- التعددية الثقافية داخل الفصول الدراسية، ومشكلة التواصل مع المجتمع.
- الشعور بالغربة وما يرافق ذلك من شعور بالعزلة والوحدة.
- مشكلة الصراع الثقافي والتنوع اللغوي.
- الطبيعة النفسية للمتعلم والفروق الفردية، وهي تختلف من شخص إلى آخر. وهنا يجب الوقوف على دوافع التعلم عند المتعلمين حيث أن لها أهمية كبيرة في نجاح المتعلم أو فشله في العملية التعليمية ودراسة لغة ثانية، فهذه الدوافع أو المحفزات من شأنها أن تقود المتعلم للتواصل والإتصال واستخدام اللغة لقضاء متطلباته وبالتالي يحقق الإدماج الناجح في بيئة جديد وبالتالي يكتسبون اللغة بشكل أكثر سلاسة.
- التوصيات والمقترحات والحلول التي تساهم في حل الصعوبات والمشاكل التي يتعرض لها الطلاب المسجلين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
- التوسع في نشر اللغة العربية، ودعم جميع الجهود المبذولة في العالم العربي أو العالم الإسلامي،
- تعزيز الثقة باللغة العربية
- مراجعة وتطوير المناهج الدراسية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي تأخذ بعين الاعتبار العادات الاجتماعية التي تساعد المتعلم على التغلب على الحاجز النفسي اتجاه المجتمع وتدريب الأساتذة على كيفية توظيفها بشكل صحيح في التدريس،
- تحفيز المتعلمين للتحدث بشكل عفوي، وعدم الوقوف المستمر على كل الأخطاء اللغوية لتفادي الإحباط
- الوقوف على احتياجات الطلاب وأهدافهم

من دراسة اللغة لملائمة الدروس مع تلك الاحتياجات لإن عملية تدريس اللغة العربية، وخاصة تدريسها للأجانب، تقتضي، أولاً، تحديد الأهداف والمرامي والأغراض (دينية، اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، طبية...). هذا بالإضافة إلى أن معظم الباحثين يرجعون أهداف تعلم اللغة العربية إلى كون المتعلم في حاجة إلى أن يكتسب القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالاً ناجحاً في الاتصال بغيره عن طريق الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، ثم أن يمتلك معجماً لغوياً يستطيع التعبير من خلاله عن مختلف القضايا المتنوعة، وأن يقرأ كذلك نصوصاً يرتبط رصيدها الثقافي والمعجمي والتركيبى والأسلوبى بالاحتياجات اللغوية والثقافية وبالمواقف التواصلية الأكثر تداولاً، هذا بالإضافة إلى اكتساب مجموعة جديدة من التراكيب والأساليب اللغوية والقواعد النحوية والصرفية.

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ما يصلح

لل بعض قد لا يكون مناسباً لآخرين.

- الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم فهناك من يتعلم عن طريق الأسلوب المرئي وبالتالي يحتاج إلى وسائل إيضاح مرئية عند التعلم، وهناك من يتعلم بشكل سمعي وهؤلاء يحتاجون إلى التعرض للوسائل الحديثة في مجال السمعى البصرى، وهناك من يتعلم بشكل حركى وبالتالي يحتاج إلى أنشطة متنوعة ليشترك فيها بشكل بدنى.

All Students Are Created Equally and Differently

- ضرورة تطوير أساليب تدريس اللغة العربية وتوظيف التقنيات الحديثة بما فيها تطوير الوسائل السمعية والبصرية.

- إعداد ونشر برامج تعليم العربية عن بعد ورصد الموارد المادية والتدريب اللازمة للأساتذة

الهوامش:

- مالك، حسن: (٢٠١٣)، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات (٣) أبو عشمه، خالد حسين: (٢٠١٥)، تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية،
- دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو، الرباط،
- م ١٩٨٩
- صومان، إبراهيم أحمد: (٢٠١٤)، اللغة العربية وطرائق تدريسها
- مهدي العرش، معايير مهنية لمدرسي العربية كلغة أجنبية، المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية لغير الناطقين بها، مركز تعليم اللغة العربية، معهد تعليم اللغات، جامعة دمشق، ٢٧-٢٩ مايو ٢٠٠٤، ص ١١-٢٣.
- محمد بنلحسن -المغرب. منهاج تكوين مدرسين متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Foreign Languages - ACTFL: <https://www.actfl.org>

<https://teach.com/what/teachers-teach/learning-styles>

Online handbook developed under the auspices of the National Middle East (Language, Resource Center (NMELRC

L'éducation dans un monde multilingue. Document cadre de l'UNESCO

- محمد إسماعيلي علوي - المغرب. (أستاذ النحو واللسانيات، شعبة اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال - المملكة المغربية)
- social and Sugar, Shadi Magali (٢٠١١), psychological problems in teaching Arabic to non-native speakers to other Arab voice network, <http://www.voiceofarabic.net>
- American Council on the Teaching of

مشكلة المناهج الدراسية الخاصة بتعليم اللغة العربية في تركيا

تحليل محتوى كتاب (هيا نتعلم العربية)

للمصف التاسع في مدارس الأئمة والخطباء دراسة تقييمية

محمد نور النّسر
مدرس، جامعة اديامان الحكومية، تركيا



المقدمة:

ولذلك لا يتعلق اهتمام الحكومة التركية المتميز في تعليم اللغة العربية لأبنائها بالحاجة الدينية الأساسية كقراءة القرآن أو نطقه في الممارسات الدينية الأخرى، أو حتى تعلم اللغة في الميادين الأخرى للثقافة الإسلامية مثل الفقه والتفسير والتصوف فحسب، بل تعداها - رغم أهميتها باعتبارها ركيزة أساسية - نحو الإحساس بالدور الحضاري الريادي لتركيا الحديثة، وما يتعلق به من اعتبارات سياسية واقتصادية واجتماعية، فرضتها ظروف تحسن العلاقات المختلفة بين تركيا والعالم العربي.

جسدت الدولة التركية هذه المكانة المميزة

لم تكن لغة الضاد في تركيا لغة أجنبية مثل الإنكليزية والفرنسية، فعلاقة الأتراك معها ليست علاقة لغة فحسب، لأن العربية لغة الدين الإسلامي، والعرب والأتراك عاشوا موحدين تحت راية الإسلام، منذ بدايات التاريخ الإسلامي حتى اليوم، تحت اسم الدولة العثمانية بوصفها شكلا من أشكال الحضارة الإسلامية كالحضارة الأموية والعباسية. هذه اللغة ترسخت في ثقافة هذه الدولة العتيقة بأن كانت حروف لغتها من الأبجدية العربية على وجه الخصوص.

للغة العربية من خلال زيادة حضورها في المنظومة التعليمية، وعلى اختلاف مراحلها الدراسية، من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية مروراً بالمرحلة المتوسطة، ووصولاً إلى المرحلة الجامعية، وخصوصاً كليات الإلهيات التي تحضر فيها اللغة العربية بقوة في مناهجها الدراسية.

فالمناهج الدراسية - عموماً - من أهم المشكلات التي تواجه أي عملية تعليمية ناجحة، فهي - أي المناهج الدراسية - من العناصر الأربعة الرئيسة في المنظومة التعليمية - إلى جانب (المعلم، الطالب، المدرسة)، وتزداد أهميتها في ميدان تعليم اللغة الأجنبية لتكون بمثابة العمود الفقري في هذا الميدان، فهي ليست فقط أداة التواصل الأساسية فحسب، إنما أيضاً الناقل الفعلي للثقافة، ومصدر رئيس لتعلم الدارس اللغة الثانية بعد لغته الأم.

من هنا يُعد وضع المناهج الدراسية، في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واحداً من أهم التحديات التي تواجه المهتمين بهذا الموضوع سواء أكانوا معلمين أم متعلمين، وخصوصاً في الدول الإسلامية مثل تركيا، والتي تحضر فيها اللغة العربية في العبادات اليومية، مثل: الصلاة وقراءة القرآن وألوان الثقافة الإسلامية الأخرى من الفقه والتصوف ... على اعتبار أن مصادرها الأساسية مكتوبة باللغة العربية.

أولاً - التعريف بموضوع البحث

١- - مشكلة البحث:

على الرغم من وجود اللغة العربية في تركيا في كل المراحل التعليمية، فإن حضورها الفعلي لا يبدأ إلا في

المرحلة المتوسطة (الأئمة والخطباء)، حيث تعدّ مادة ملزمة وأساسية في مناهجها الدراسية، وهذا الأمر ذاته ينطبق على المرحلة الثانوية (الأئمة والخطباء) التي تُدرس فيها مادة أساسية، فضلاً عن عدد كبير من مدارس الأوقاف الخاصة المنتشرة في كل مدن تركيا، وعدد من المسابقات التي تقيمها هذه المدارس بين طلابها، وبخاصة مدارس الأئمة والخطباء في كل عام، ومسابقات محلية كبرى لتشجيع تعلم اللغة العربية.

وبناء عليه، فإن السؤال المهم هو: هل ما تقدمه مدارس الأئمة والخطباء التركية في مناهجها الدراسية كاف لتعلم اللغة العربية؟ وهل تخوّل هذه المقررات الدراسية في مدارس الأئمة والخطباء في المرحلة الثانوية دارسيها القدرة على إتقان اللغة العربية، والاطلاع على ثقافتها؟

٢ - أهمية البحث:

• يستمد هذا البحث أهميته من أهمية المناهج الدراسية عموماً، ودورها العملي في حياة الطلبة الأتراك التعليمية، وخصوصاً ما تمثله اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء التي تنتشر على نحو واسع، وفي ازدياد مطرد في تركيا اليوم.

• تبدو أهمية البحث الكبرى في أنه يتعرف إلى آخر طريقة لوزارة التربية التركية في تقديم اللغة العربية لطلاب مدارس الأئمة والخطباء في المرحلة الثانوية، بوصفها لغة أجنبية لها مكانتها المميزة في تركيا، خصوصاً أن الكتاب المستهدف في التحليل، هو كتاب جديد قُرر على طلاب الصف التاسع ٢٠١٦-٢٠١٧.

٦- منهج البحث وأدواته:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، الذي فرضته طبيعة البحث من جمع البيانات وتحليلها، وقد اعتمد المنهج الوصفي التحليلي بالتحديد، لأن استخدامه في مجال تحليل كتب تعليم اللغة العربية يمكن من دراسة أثرها المتوقع على الدارسين، وذلك بتحليل القيم والاتجاهات الشائعة فيها، واستنتاج ما يمكن أن تحدثه من أثر على قيم الدارسين واتجاهاتهم، وذلك بالطبع في ضوء المعرفة الكافية بخصائص الدارسين الذين ألقت لهم الكتب^١.

نعتقد أن المنهج الوصفي التحليلي هو الأقرب إلى دراسة محتوى الظاهرة أو البيانات، وخصوصاً فيما يتعلق بالكتب المدرسية، بحيث تكمن أهميته أولاً في التعبير عنها كمياً من خلال البيانات التي تقدم وصفاً علمياً دقيقاً، وثانياً تعبر عنها تعبيراً كيفياً، نستطيع من خلاله فهم الظاهرة بعمق، ومن ثم امتلاك القدرة على تقديم تفسيرها والوصول إلى نتائج علمية دقيقة.

ولضمان الوصول إلى الدقة العلمية، وتنفيذ خطوات هذا المنهج، قام الباحث بتصميم معيار يحدد فيه أدوات البحث اللازمة على النحو الآتي:

١- وصف الكتاب وتحليله: اهتمّ البحث بصورة أساسية بوصف كتاب الطالب والتدريبات للصف التاسع أو الصف الأول الثانوي في مدارس الأئمة والخطباء في تركيا، من حيث إعداد الكتاب والمحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي وطريقة عرض المادة وما يتعلق بها.

٢ - تفسير النتائج: بعد المعلومات والبيانات التي

• ما يزيد من أهمية البحث هو الكشف عن مكانة اللغة العربية في تركيا، التي تجاوز حضورها اليوم الحاجة الدينية إلى الدور الحضاري وما يرتبط به من قضايا اجتماعية وسياسية واقتصادية.

• من أهمية البحث أيضاً أنه يحاول من خلال نقده للكتاب، وما ورد في توصياته أيضاً، تقديم رؤية مقترحة لبعض التصورات البحثية لتعديل أو انجاز كتاب يحقق الهدف المنشود في تعليم اللغة العربية لطلاب مدارس الأئمة والخطباء في المرحلة الثانوية في تركيا، أو غيرها من المراحل الدراسية.

٣ - حقل البحث: كتاب (هيا نتعلم اللغة العربية) - كتاب الطالب والتدريبات - الصف التاسع وزارة التربية التركية، ٢٠١٦.

٤ - أهداف البحث:

• التعرف إلى مدى تناسب محتوى كتاب (هيا نتعلم اللغة العربية) مع مستوى طلاب مدارس الأئمة والخطباء في المرحلة الثانوية في تركيا.

• معرفة مدى تطابق بين محتوى كتاب (هيا نتعلم اللغة العربية) مع أهدافه في مدارس الأئمة والخطباء التركية.

٥ - أسئلة البحث:

• إلى أي مدى يتناسب محتوى الكتاب مع مستوى طلاب المرحلة الثانوية؟

• إلى أي مدى يحقق محتوى الكتاب أهدافه؟

توصل إليها البحث، كان لا بد للبحث من تفسيرها بطريقة علمية، للوصول إلى نتائج دقيقة لتقييم محتوى الكتاب المذكور.

٧- المفاهيم الإجرائية:

١- **الكتاب المدرسي:** إنه كتاب تعليمي مخطط وهادف ومحدد، لا يحتوي على المعلومات والبيانات فقط، وإنما يحتوي هذه المعلومات مرتبة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسو إلى المجرد، ومضافاً إليها الأنشطة الصفية واللاصفية والتدريبات الضرورية التي تعد تقييماً فورياً ومرحلياً لا بد منه في العملية التعليمية.^٢

أما تعريفنا الإجرائي له فهو الكتاب الرسمي المقرر على المدارس، والذي تفرضه الدولة على كل طلابها، وهو الأداة التي تستخدمه المؤسسة الرسمية الحكومية في تكريس أفكارها، ومفاهيمها في وعي الطلبة الدارسين في مدراسها.

٢- **مدارس الأئمة والخطباء:** حتى نهاية العهد العثماني كانت المدارس الدينية تحمل اسم «مدارس الواعظين»، أما اسم مدارس الأئمة والخطباء فقد ظهر في عام ١٩١٣، واستمر بعد قيام الجمهورية التركية تحت الاسم نفسه، وكانت الدراسة فيها لمدة أربع سنوات، ثم أغلقت هذه المدارس عام ١٩٣٠، بسبب الحالة السياسية آنذاك، ثم تشكلت من جديد في إطار دورات لتربية الأئمة والخطباء، ولم تفتح بشكل رسمي إلا في عام ١٩٥١، ونالت اهتماماً في السنوات العشر الأخيرة، وبناء عليه انتشرت بشكل واسع في كل المدن التركية.^٣

أما تعريفنا الإجرائي: فهو أنها مدارس دينية،

تشرف عليها مديرية الشؤون الدينية في وزارة التربية التركية، وتجمع هذه المدارس بين تعليم الشرعية الإسلامية والعلوم الإنسانية العلمية الأخرى، فهي تدرّس الفقه والتفسير والكلام إلى جانب تدريس الفيزياء والرياضيات وغيرها، ولا يقتصر خريجوها في دخولهم الجامعات على كليات الإلهيات فحسب، إنما بإمكانهم دخول كل الفروع الجامعية الأخرى مثل الطب والهندسة وغيرها من الفروع.

ثانياً- الإطار النظري للبحث:

تحديات تعليم اللغة العربية في تركيا:

يلاحظ المراقب لتعليم اللغة العربية في تركيا أنّ هناك خطوات متسارعة تخطوها الحكومة التركية في تعليم أبنائها اللغة العربية^٤، منها إدخال اللغة العربية في المرحلة الابتدائية كمادة اختيارية إلى جانب اللغات الأوروبية الأخرى، مثل الفرنسية الإنكليزية والألمانية، وقد ساهم في هذا الاهتمام المتميز عوامل عديدة أهمها أنها جاءت استجابة طبيعية لسياسة الانفتاح التي تنتهجها الحكومة التركية على العالم العربي على مختلف المستويات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والإعلامية، ولاحقاً تدفق اللاجئين السوريين إلى تركيا (حوالي ٣ مليون بعد عام ٢٠١١) فضلاً عن افتتاح الحكومة لعدد كبير من كليات العلوم الإسلامية (الإلهيات) في كل الجامعات التركية تقريباً، حتى إن بعض الجامعات افتتحت أقساماً كاملة باللغة العربية مثل كلية الآداب أو الإلهيات في جامعات مدن ماردين وويلوا واسبرطة.

وتتأكد مؤشرات هذا الاهتمام من خلال زيادة عدد المتعلمين الراغبين بتعلم اللغة العربية، وتنظيم

المؤتمرات والمسابقات السنوية بخصوص تعليم اللغة العربية، أو حتى الامتحانات التي تفرضها الجامعات كشرط لإكمال الدراسات العليا، وهو ما فرض البحث عن أفضل السبل في الوصول إلى تعلم اللغة وإتقانها، إلا أن هذا الأمر يواجه تحديات عديدة تعيق تحقيق هذا الهدف المنشود.

أول هذه التحديات هو طبيعة المناهج التعليمية التقليدية التي تركز بالأساس على القواعد أكثر من اهتمامها بتطبيقات تلك القواعد في ميادين الحياة اليومية كالأسرة والسوق والمطعم... الخ، وهو ما جعلها فقيرة بالحوارات اليومية التي يبدأ منها متعلمو اللغات، بالإضافة إلى أن المرفقات الالكترونية - القرص الإلكتروني - شكلية لا تؤدي أي وظيفة حقيقية فيها.

وثانيها: المدرسون الذين يعتمدون على طرائق تدريس قديمة تقوم على التلقين السلبي لقواعد النحو العربي بطريقة جافة، دون الاهتمام بتطبيقاتها الحياتية، بالإضافة لعدم خضوعهم لدورات تعليمية خاصة بتعليم اللغة العربية للأجانب.

وثالثها: الفارق الكبير بين ما يتعلمه التركي وبين حاجته الرئيسة من تعلمه اللغة العربية، ونعطي على ذلك مثالين:

الأول: أصحاب الحاجة الدينية: وهم الأكثر انتشاراً بين متعلمي اللغة العربية في تركيا، لأن تعلمها شرط أساسي لفهم الإسلام سواء تعلق الأمر بالقرآن والسنة أو تعلق الأمر بالكم الكبير جداً من النصوص التي تتناول الدين الإسلامي من فقه وتفسير وتوصوف وغيرها من الكتابات الدينية التي كتبت باللغة العربية، بينما يتعلم الأتراك اللغة العربية المعاصرة

التي تختلف عن اللغة العربية الكلاسيكية - كالفرق بين اللغة التي كتب بها الإمام الغزالي، واللغة التي كتب الإمام القرطبي - والتي لا يجدون فيها ما يلبي نهمهم في معرفة الدين الإسلامي.

الثاني: أصحاب الحاجة السياحية: بكل أنواعها الدينية أو الطبيعية أو الترفيهية، خاصة أن نسبة السياح العرب، وبالأخص من دول الخليج تتزايد باستمرار، وهو ما ولد حاجة ماسة للغة العربية، لأن السياحة تسهم بنسبة كبيرة في الدخل القومي التركي، وتكمن المشكلة في أن هؤلاء السياح يتكلمون اللغة العربية باللهجة العامية التي تختلف كثيراً عن الفصحى، التي لا يتقنها الكثير من العرب، وكما هو معروف فإن أساندة اللغة العربية في الدول العربية نفسها يلقون دروسهم باللهجة العامية في غالب الأحيان، فكيف يكون حال الأتراك إذن؟ لأن لكل بلد لهجته أو ربما لكل قرية لها لهجتها الخاصة بها.

والنتيجة المهمة هي أن تعلمهم للغة العربية لا يحقق لهم التواصل المنشود سواء أكان مع الحاجة الدينية أم الحاجة السياحية، وما يزيد الأمر تعقيداً هو أن اللهجة العامية منتشرة أكثر بكثير من العربية الفصحى التي تلقى بها الخطابات الرسمية وخطبة الجمعة، وتستعملها قلة قليلة من القنوات التلفزيونية، قياساً إلى الكم الكبير من القنوات التي تتكلم باللهجة العامية التي لا يفهمها بعض العرب أنفسهم كالقنوات التونسية أو المغربية أو اللبنانية.

تبذل وزارة التربية التركية جهداً كبيراً في زيادة عدد مدارس ثانوية الأئمة والخطباء والتي وصل عددها عام ٢٠١٤، إلى ٢٠٧٤ مدرسة في تركيا، كما ارتفع عدد الطلاب من ٩١٦٢٠ في العام الدراسي

٢٠٠٠-٢٠٠١، إلى ٤٥٠٩٦٩ طالباً^٦، في ٢٠١٤، ولم يقتصر حضور اللغة العربية في المناهج على الحصص الدراسية وهي خمس عشرة حصة، أربع لكل صف - التاسع والعاشر والحادي عشر، أما الصف الأخير من الثانوية فقد كان ثلاث حصص^٧، إنما اتجهت الحكومة إلى تطوير مناهج تعلم اللغة العربية من خلال التغيير المستمر لها، وإقامة المسابقات السنوية في هذه المدارس على مستوى تركيا، والتي تستهدف تعلم اللغة العربية من جوانب عديدة مثل الشعر والنحو والأناشيد والأدب والحكاية وغيرها.

نعتقد أن أمر اللغة العربية في تركيا بحاجة إلى استراتيجية جديدة قادرة على تلبية أكبر قدر من حاجات المتعلمين وإشباع رغباتهم نحو تعلم اللغة العربية، ويكون من أولويات هذه الاستراتيجية وضع كتاب تعليمي يحقق هذا الطموح، لأن الكتاب الجيد هو الذي يساعد الدارسين على اكتساب المهارات اللغوية المنشودة، وعلى معرفة الجوانب اللغوية التي يريدون الإلمام بها، وعلى فهم الثقافة التي يتعلمون لغتها.^٨

ثالثاً - وصف الكتاب وتحليله^٩

١- البيانات العامة:

١- عنوان الكتاب: هيا نتعلم اللغة العربية - كتاب الطالب والتدريبات

٢- أسماء المؤلفين: صلاح الدين داميرجي، عرفان اشك، سليمان ألتون، حميراء بنت رضوان، محمد كورت، حميراء نازلي تان.

٣- المشرف: د.م اردينج دوغرو.

٤- تدقيق لغوي: د.م حسن اكرش.

٥- خبراء التصميم: بارش جان، سردار دامير جان، سامي شاليك.

٦- خبير تطوير البرمجة: حسن توبال.

٧- خبير الإرشاد: إسراء دامير

٨- خبير الاختبارات: محمد عاكف كراكوش.

٩- رقم الطبعة: الأولى بلد النشر: تركيا

١٠- دار النشر: وزارة التربية التركية، دار باشق للنشر.

١١- تاريخ النشر: ٢٠١٦.

١٢- أجزاء الكتاب: احتوى الكتاب على ست وحدات، وكل وحدة منها احتوت على ثلاثة دروس، واحتوى كل درس على عناصر لغوية متعددة، وهي الاستماع إلى العبارات، ثم إكمال الفراغات والتمرينات لبعض القواعد النحوية ثم الحوار، وجاءت التدريبات والأنشطة خلف كل درس، وليس في كتاب منفصل كما كان حالها الكتب الدراسية القديمة.

٢- الإخراج: للوصول إلى تحليل محتوى دقيق علمي، لابد من معالجة إخراج الكتاب في عناصر متعددة وهي على النحو الآتي:

١- عدد الصفحات: ٣٤٥ صفحة.

٢- طباعة الكتاب:

• حجم الكتاب: متوسط (٢٧+١٩ سم تقريباً) ويعد حجم الكتاب مناسباً للمرحلة الثانوية،

خصوصًا أنه جمع بين كتابي الطالب وكتاب التدريبات في كتاب واحد حجم الكتاب.

- شكل الغلاف: يتكون من مادة ملونة بألوان مختلفة (الأحمر والرمادي والأبيض)، وهي ألوان متناسقة متناسبة في الغلاف الأمامي، وألوان فاتحة ملفتة للانتباه، وتعطي راحة نفسية للطالب وتجذب انتباهه، أما الغلاف الخلفي فكان الأزرق والأسود والرمادي، وهي ألوان غامقة لا تثير الانتباه جيدًا، كما استخدم الغلاف بصورة تقليدية في وجهيه الأمامي والخلفي رسوما كرتونية، وهي غير مناسبة للمرحلة الثانوية، وقد كانت إشارة جيدة في الغلاف الخلفي في التحذير من الإرهاب وأساليبه المتعددة، كما يرشدهم إلى كفية الاستعانة بالشرطة وقت الحاجة إلى ذلك.

- التجليد: صنع التجليد من الكرتون، وهو مناسب لطلاب المرحلة الثانوية.

- نوع الورق: أبيض وكان مناسبًا مع ألوان الكتابة المتعددة، وهو ما جعل الكتابة واضحة والقراءة ممكنة.

- ٣- تشكيل الحروف: ضبطت بالشكل معظم الكلمات، والنصوص والتراكيب الواردة في كتاب الطالب والتدريبات المرفقة به، وذلك رغم عدم الحاجة إلى الضبط بالشكل في أحيان كثيرة نتيجة تكرار الكلمات أو بساطتها.

- ٤- الأخطاء المطبعية أو خطأ التراكيب اللغوية: كانت الأخطاء قليلة بخصوص هذا المجال، فعلى سبيل المثال عنوان الوحدة الأولى كان «أهلا

للتأنيوية»، والصحيح هو «أهلاً بالتأنيوية» أو استخدام كلمة «دولاب» بدلًا من كلمة خزانة، لأن كلمة «دولاب» تعني عجلات السيارة، والأمر ذاته ينطبق على كلمة «طبلية» بدلًا من كلمة طاولة صغيرة ص ١٥١.

- ٥- المقدمة: لا توجد مقدمة للكتاب.

- ٦- فهرس المحتويات:

احتوى الكتاب على فهرس للمحتويات على شكل قائمة يبين فيها عنوان الوحدة، والدروس التي تحتويها، ورقم الصفحات الخاصة بكل درس، مما يسهل البحث عن المعلومات أو الدروس المطلوبة، إلا أن هذا الفهرس لم يوضع فيه أي إشارة للتدريبات على الرغم من ورودها في عنوان الكتاب الأصلي (كتاب الطالب والتدريبات).

- ٧- العناوين الداخلية: يشتمل الكتاب على محاور متعددة، وهي محور اليوم الدراسي الأول في المدرسة إلى الأسرة والحياة النشيطة مرورًا بالمجتمع الفاضل وصولًا إلى العطلة والهوايات، إلا أن هذه العناوين لم توضح بالشكل المطلوب، بحيث وضعت هذه النصوص بدون عناوين توضحها، الصفحات ٢١، ٣٩، ٥٩، ٧٨، ٨٤، وغيرها من نصوص الكتاب، فضلًا أنه لم توضع العناوين الخاصة بكل نشاط فمثلاً كالعناوين التي تدل على القراءة، أو الاختبار، القواعد، أو الاستماع أو باقي الأنشطة التعليمية، إنما اكتفي فقط بالسؤال المباشر اختر الكلمة، أكمل، أو استمع، تحدث... الخ.

٨- عدد الدروس: احتوى الكتاب على ١٨ ثماني عشر درسًا في ست وحدات، انتظمت كل ثلاثة دروس منها في وحدة مستقلة، وقد احتوت هذه الدروس على نصوص للقراءة والاستماع الحوار، مع تزيين الدروس بالأمثال والحكم، والتراكيب اللغوية العربية مع إشارات نحوية قليلة، فضلًا عن الأنشطة المرتبطة بالدروس دائمًا، بيد أن لجنة التأليف لم تذكر الحصص التي يستغرقها تعليم الدرس الواحد، أو الخطة الدراسية للكتاب الجديد.

٩- الصور والرسوم: تعد الرسوم والصور وسائل إيضاح أساسية، لا يمكن الاستغناء عنها في العملية التعليمية، وجاءت صور الكتاب كلها - ما عدا بعض الصور القليلة جدًا - رسوماً تخطيطية كرتونية، معبرة عن النصوص والحوارات أو الكلمات أو التراكيب اللغوية المستهدفة في الدروس.

٣- المحتوي اللغوي: استخدم مقرر (هيا نتعلم اللغة العربية) اللغة العربية الفصحى - ماعدا عنوان الكتاب وقائمة المفردات والتعبيرات الجديدة التي ختم بها المقرر الدراسي، فقد كتبت باللغة العربية والتركية- في وحداته الثماني، وفي كل النصوص، وحوارات الدروس، والتدريبات الملحقه بتلك الدروس، والأهم أنه لم يستخدم أي لهجة من اللهجات العامية العربية، فضلًا أنه لم يستخدم أي لغة وسيطة أخرى أو حتى اللغة التركية اللغة الأم للطلاب الدراسين لهذا الكتاب.

قُصَّ عنوان الوحدة الأولى (مرحبًا للثانوية) على ثلاثة دروس مترابطة في موضوعها، جاء الدرس الأول

بعنوان «اليوم الأول في المدرسة»، والثاني: «نتعرف على مدرستنا» والثالث «وقت الدرس»، وقد لوحظ تركيز هذه الوحدة بشكل كبير على مهارة الاستماع دون غيرها من المهارات اللغوية المعروفة (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة). هذه الاستراتيجية تم الاعتماد عليها في وحدات الكتاب، فمثلاً في الدرس الأول من أصل سبع عشرة خطوة متسلسلة للدرس كان فيها الاستماع تسع مرات، وقد تنوعت أشكاله وأهدافه على الشكل الآتي: استمع إلى العبارات وأعدّها، استمع إلى الكلمات ثم أكمل الفراغات، استمع إلى الأسئلة ثم اكتبها، استمع إلى العبارات وأجر التمرين، استمع إلى الآية الكريمة وتأمل معانيها، استمع إلى الجمل وأجر التمرين، استمع إلى الجمل التي بين قوسين، استمع إلى النص وأجر التمرين، استمع إلى الحوار ثم أعدّه.

جاءت نصوص القراءة حوارية ومقالية، وقد عرضت بطرق متعددة منها: الحوار مع الاستماع، الحوار مع الصور، أو مقالية مع الصور، وقد احتوت بعض الدروس أحياناً على أكثر من نص (ص ١٤٣ «الشقة للإيجار» و«مشهد الشقة» ص ١٤٧)، أو في الوحدة الرابعة في الدرس الثالث: أمارس الرياضة، أيضاً أكثر من نص ص ٢٢٨ و ص ٢٣١، وهناك نصوص حوارية طويلة جداً كما في الوحدة الخامسة الدرس الثالث، ص ٢٧٢- ٢٧٣.

وقد جمعت اللجنة المؤلفة للكتاب المفردات، ومعانيها مع الصور- التي وصل عددها إلى ست عشرة كلمة - كان بعضها بعيداً عن موضوع الدرس، ووضعت في مقدمة الدرس، وحتى يستفيد الطالب منها في التعبير عن أفكاره، واهتماماته باللغة العربية في هذا الكتاب، كما زودت الكتاب بقواعد نحوية

قليلة ومناسبة، تخدم الموضوع بشكل ضمني، كالضمائر، وأسماء الإشارة، والمثنى، والعدد وغيرها.

أما التدريبات، فقد ألحقت بكتاب الطالب، ولم تفصل في كتاب خاص كما كان حالها في الكتب القديمة، واستخدمت فيها أشكال متعددة من الأسئلة، والتطبيقات المتنوعة من ملء الفراغ أو إكماله أو التوصليل بين الكلمات والصور وغيرها من الأسئلة المرتبطة بعنوان الدرس، إضافة إلى التطبيقات التي طبقت على النصوص الجديدة، إلا أنها مرتبطة بالموضوع الأساسي للدروس.

كما أدخلت في الكتاب آيات من القرآن الكريم ص ٢٤٨، ١٥، أو الأحاديث النبوية ص ٢٤٩، ولكنها جاءت على صيغة حوار كجزء من النص، أو أنها استماع يقصد منه تأمل معانيها.

كما زودت كل وحدة من الوحدات الست بقائمة من الكلمات الجديدة التي جاءت في إحدى خطوات النص أو في تدريباته. وعلى الرغم من أن هذه كلمات في القوائم هي تكرر لما جاء في الدروس، فإنها جاءت طويلة وكثيرة جداً، مثلاً الوحدة الثالثة كانت قائمة الكلمات الجديدة أكثر من مئة وسبعين كلمة ص ١٩٨ - ١٩٩، كما زود الكتاب في كل وحدة من وحداته الست باختبار سمي «اختبر نفسك» يقصد منه تعزيز المهارات اللغوية المختلفة التي اكتسبها في الدرس.

وختم الكتاب بقائمة (عشر صفحات) سميت «المفردات والتعبيرات الجديدة» الواردة في كل الكتاب مع ترجمتها إلى اللغة التركية، ورتبت هذه القائمة ترتيباً أبجدياً.

وقد اهتمت اللجنة المؤلفة للكتاب بالمهارات اللغوية الأربع الشهيرة: الاستماع والقراءة والكلام والكتابة، ولكن بشكل غير متوازن، بحيث جاءت مهارة الاستماع أكثر من غيرها من المهارات الأخرى.

٣- المحتوى الثقافي: احتوى الكتاب على نصوص وحوارات وكلمات، تركز على موضوعات متعددة دينية واجتماعية واقتصادية ووطنية وعلمية وتربوية وأخلاقية وروحية وسياحية، وقد تضمنت هذه النصوص حوارات يومية في المدرسة والأسرة والسوق والبيت الأصدقاء والهوايات والأنشطة الحياة الحياتية، كما احتوت النصوص على قيم أخلاقية تتعلق بالفرد، والمجتمع مثل حسن الخلق والمجتمع الفاضل، ولا شك أن مثل هذه الحوارات ضرورية ومفيدة للطالب في حياته المستقبلية، وتشكل عامل جذب في دراسته للكتاب، فمثلاً جاء عنوان الوحدة الأولى «مرحباً للثانوية»، وكان عنوان الدرس الأول منها: «اليوم الأول في المدرسة، فمثل هذه الموضوعات مناسبة ومتفقة مع حال الطالب في المرحلة الجديدة (الثانوية) بعد المرحلة المتوسطة، ومع مدرسته الجديدة.

وبعد اطلاع الباحث على الكتاب خرج البحث بملاحظات عديدة منها:

١- المحتوى الثقافي لنصوص الحوار التي استخدمت من أجل مهارة القراءة ذو موضوعات حياتية اجتماعية ويومية مثل عنوان الوحدة الأولى (مرحباً للثانوية)، كما أن عنوان الوحدة الثانية وموضوعات دروسها: بيتي والسوق، أو في

السوق الالكتروني، هي موضوعات يومية معاصرة يستفيد منها الطالب في مسيرة حياته المستقبلية.

٢- الكتاب لا يقدم وصفًا للثقافة في المجتمعات العربية، رغم أهميته لمن يدرس اللغة العربية من غير الناطقين بها، لأن الصور والنصوص والحوارات لو قدمت وصفًا للحياة العربية، فهي بالضرورة تزيد معرفة الطالب وثقافته وتكون موقفًا إيجابيًا من الناطقين بها، ومن ثم تساعد على تعلم اللغة العربية بطريقة أسهل وأقوى.

٣- لم تأت التدريبات بمحتوى ثقافي جديد، إنما كانت تكرارًا لما جاء في الدرس، وكان الهدف الأساسي منها ترسيخ المعلومات والقيم الواردة في الدرس.

٤- الأسماء الواردة في النصوص والحوارات في معظمها مألوفاً وشائعة في الوسط الاجتماعي للطلاب مثل: مصطفى، يوسف، ليلى، سمراء، رجب، محمد، أحمد، وتلعب هذه الأسماء القريبة والمألوفة دورًا إيجابيًا من الناحية النفسية في تعلمهم للغة العربية.

٥- طريقة عرض المادة: يتكون الكتاب من ست وحدات، وتحتوي كل وحدة على ثلاثة دروس، ثم تأتي تدريبات متنوعة خاصة به، على شكل خطوات متسلسلة ومرقمة ومختلفة في هدفها ومضمونها، حتى يستطيع الطالب ترسيخ المعلومات التي اكتسبها في الدرس، أو ربما استخدمها في التعبير عن أفكاره في اللغة العربية.

تنوعت طرق عرض مادة الكتاب بين الحوار والنص المقالي، فضلًا عن بعض التراكيب اللغوية والمفردات التي استخدمت في التمرين والتدريب في مهارات الاستماع والكلام والكتابة، وقد تضمن الكتاب بصورة ضمنية بعض القواعد النحوية المناسبة للمرحلة الدراسية الثانوية.

كما كان للتدريبات وظيفة مهمة في ترسيخ المعلومات الواردة في الدرس ومراجعتها، فضلًا عن مراقبة آلية استخدام الطالب لتلك المعلومات، والخبرات في مواقف حياتية مشابهة في اتصاله مع العرب أو ممن يتقن اللغة العربية، واللافت أن صيغة التدريبات أو الأسئلة الموجودة داخل الدرس كانت بصيغة الأمر، من املأ الفراغ، أو أجر تمرينًا، استمع إلي، وقد جاءت على الشكل الآتي:

١- ملء الفراغات من القائمة في أعلى النص.

٢- إكمال الفراغات بالكلمات المناسبة للموضوعة أعلى النص.

٣- توصيل الكلمات مع الصور المناسبة لها.

٤- كتابة الكلمات أو الجمل.

٥- أجر التمرين لبعض التراكيب اللغوية.

٦- إكمال الحوار بالكلمات الناقصة.

٧- ترتيب الكلمات لتكوين جملاً مفيدة.

لعبت الاختبارات الست (عنوانها «اختبر نفسك») التي جاءت خلف كل وحدة دراسية - لكل وحدة اختبار واحد - دورًا كبيرًا في مراجعة الطالب لمعلوماته التي حصل من الدرس، ولعل الأهم فيها هو اختبار الطالب لنفسه، حتى يتأكد الطالب من

وصوله إلى المعلومة وتنفيذها بشكل صحيح.

رابعاً: تحليل النتائج ونقدها

١- البيانات العامة والإخراج:

بعد القيام بوصف الكتاب وتحليله سعى البحث إلى استنتاج النتائج وتفسيرها على الشكل الآتي:

١- مواصفات المقرر الدراسي «هيا نتعلم اللغة العربية» للصف الأول الثانوي أو الصف التاسع، مناسبة من حيث عدد الصفحات، وطباعة الكتاب، وحجم الخط، وشكل التغليف، والتجليد، ونوع الورق، فضلاً عن أن حجم الكتاب غير مناسب، إذ إن عدد صفحات الوحدة الأولى ستون صفحة وعلى ثلاثة دروس، ولاشك أن سر هذا الحجم الكبير من الصفحات هو التكرار الذي يؤدي في غالب الأحيان إلى الملل، ومن ثم نفور الطلبة منه، ومن اللغة المستهدفة من التعلم، والأهم أن المدرّس ربما لا يستطيع أن ينتهي من تدريسه بالكامل في الوقت المحدد في الخطة الدراسية للكتاب، لأن عدد السنين صفحة ينطبق على كل وحدات الكتاب ودروسه، كما أنه غير مناسب في تصميم شكله الخارجي خصوصاً في مسألة الألوان، لأنه لا يستخدم ألواناً زاهية تجذب الطالب لدراسته.

٢- لا يحتوي الكتاب على مقدمة تبين فيه اللجنة المؤلفة نشوء فكرة هذا الكتاب المدرسي، أو توضح لنا الأسس والمنطلقات والأهداف التي ألف بها هذا الكتاب، ومن ثم افتقر الكتاب إلى خارطة طريق توضح كيفية تدريسه، والنتيجة

أننا خسرنا الطريقة المثلى في استخدام الكتاب وتدرسيه أو حتى إرشادات اللجنة المؤلفة في تعاملنا مع الكتاب، وذلك على الرغم من وضع مخطط في الصفحة الأولى منه، يبين فيه العناصر التي تتألف منها كل وحدة، متخذاً الوحدة الأولى أمودجاً، ولكننا لا نستطيع أن نعهده مخططاً للكتاب، لأنه يهتم بأمور شكلية واضحة أصلاً، مثل: رقم الصفحة، الكلمات الجديدة، الاختبار، وغيرها.

٣- وُضع فهرس المحتويات بشكل واضح وسهل في الكتاب، بحيث يستطيع الطالب أو المدرس العودة إلى وحدة أو درس بشكل أسهل من الاطلاع عليه في فهرس المحتويات.

٤- رُتبت العناوين الداخلية بشكل جيد، واستطاعت الدروس أن تحقق هدف الوحدات المستهدفة وتعكسها بشكل صحيح، رغم تقصير الكتاب في وضع عناوين للنصوص والحوارات الواردة في الدرس أو التدريبات.

٥- عدد الدروس مناسب، إلا أنها غير مناسبة فيما تحويه من تدريبات كثيرة يغلب عليها التكرار غير المفيد والذي يستغرق وقتاً أطول، وسيكون بالضرورة على حساب الحصول على المنفعة العامة من الكتاب، خصوصاً أن عدد الحصص الدراسية لا يتناسب مع حجم الكتاب ومعلوماته.

٦- الصور والرسوم عبرت عن النصوص والحوارات والتراكيب اللغوية، وتم استخدامها بشكل مكثف، إلا أن هذه الصور كانت صوراً تخطيطية وليست صوراً فتوغرافية حية، رغم توفر الأخيرة

بكثرة في حياتنا المعاصرة أو في مواقع الشبكة الدولية، ونعتقد أن هذا الاستخدام للصور صار قديمًا، ولم يعد يناسب حتى طلاب المرحلة الابتدائية، فكان لا بد من استخدام الصور الفوتوغرافية الحية التي تترك أكبر الأثر في نفوس الطلاب وتحقق الغاية المنشودة من تدريسها، كما أكدت أغلب نظريات التعلم المعاصرة، بل إن بعض النظريات تذهب أبعد من ذلك في تأكيدها على ضرورة استخدام الصور المتحركة أو الفيديو لما لها من عامل جذب وأثر قوي في تكوين وعي طلاب وفي كل المراحل الدراسية من الابتدائية إلى الثانوية.

٢ - المحتوى اللغوي:

كان المحتوى غير مناسب للطلاب المرحلة الثانوية، في نصوصه وحوارته، لأن الطلاب الذين ينتسبون إلى ثانويات الأئمة والخطباء في تركيا لم يدرسوا بالضرورة مدارس الأئمة والخطباء في المرحلة المتوسطة، ومن ثم يأتي طلاب كثير لا يعرفون من اللغة العربية إلا الأحرف أو بعض الكلمات، والنتيجة اصطدم الطلاب بكتاب ذي مستوى عال، فينفرون منه.

بالرغم من حضور المهارات اللغوية الأربع في الكتاب، وهذا أساسي في كتب تعلم الأجنبية، فإن الكتاب طغى عليه مهارة الاستماع بشكل كبير، من ثم غطت على المهارات الأخرى مثل الكلام والقراءة والكتابة، ومن المعلوم أيضًا أن الاستماع من خلال الصوتيات المرفقة لا تستخدم بالشكل المطلوب في المدارس الحكومية التركية، لأسباب كثيرة منها ضيق الوقت أو ضبط الصف أو عدم جدية المدرسين في التعامل معها وعدم إدراك أهميتها.

رغم استخدام الكتاب للحوارات، وهي طريقة محمودة في الكتب المدرسية في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فإنها سارت بطريقة متدرجة من القليل إلى الكثير، مما جعلها طويلة نسبيًا ص ٣٢٣، أو طويلة جداً ص ٢٧٢ - ٢٧٣، لنص واحد، في دروس الوحدات الأخيرة، فضلاً عن استخدام أكثر من نص للدرس الواحد، كما في ص ١٤٣ و ص ١٤٧، وحتى تكرار هذه النصوص في تدريبات الدروس وهو ما يجعلها مملة، علاوة على أنها صعبة وطويلة.

كما سيطر التكرار الممل على محتوى الكتاب، إذ يتألف كل درس من خمس عشرة خطوة مرقمة، مع تنوع أشكال تناول هذه الخطوات بين المهارات اللغوية، وهذا ما يفسر لنا حجم الكتاب الكبير الذي لا يناسب الحصص الدراسية المخصصة له.

٣ - المحتوى الثقافي: كان مناسبًا للثقافة المحلية والمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الثانوية، باعتباره اهتم بتقديم ما هو معاصر ويومي حياتي من مثل: بيتي والسوق، السوق الإلكتروني، أو سعي الكتاب لخلق ثقافة التسامح أو التعاون التواصل والصدق مع الآخرين بطريقة حضارية، مثلاً: درس حسن الخلق، أو درس الشخصيات المثالية، أو دعوته إلى النشاطات الثقافية في الدرس الأخير من الكتاب.

قدم الكتاب في مضمونه الثقافي معلومات عن تركيا باللغة العربية، فذكر أسماء المدن التركية وغيرها، ولذلك ينقص الكتاب أيضًا تقديم الثقافة العربية، لما لها من دور في معرفة الخلفية الثقافية للغة المتعلمة.

٧- طريقة عرض المادة وضعت بشكل منظم ومتسلسل، مستخدمة بذلك استراتيجية واحدة من

الوحدة الأولى إلى الوحدة السادسة، وهي تمهيد للدرس بالكلمات والاستماع والنص أو الحوار مع التمارين ثم التدريبات المرتبطة بأهداف كل درس، وختمت كل وحدة من وحدات الكتاب باختبار ذاتي يقوم به الطالب «اختبر نفسك» وهو مفيد وضروري، حتى يتأكد الطالب من حصوله على التعلم الصحيح للغة العربية.

خامساً - آراء معلمي اللغة العربية في كتاب الصف التاسع في مدراس الأئمة والخطباء:

نرصد فيما يلي عينة من استجابات مدرسي اللغة العربية في مدراس الأئمة والخطباء في مدينة اديامان^{١١} التركية وبعض مناطقها، كعينة لاستجابات مدرسي هذا الكتاب في تركيا، حيث يوجد في هذه المدينة ست مدارس للأئمة والخطباء، فجاءت العينة كالآتي:

المدرس علي بال^{١١} : هذا الكتاب صعب جداً، ولا يناسب الصف التاسع، إذ ليس كل طلاب هذه المرحلة الثانوية هم خريجو المدارس المتوسطة للأئمة والخطباء، وهذا يعني أن بعضهم لا يعرفون ربما إلا الحروف من اللغة العربية، فكيف ستكون استجاباتهم لكتاب يبدأ في الوحدة الأولى من قواعد المثنى؟

أحمد شليك^{١٢} : الكتاب مكثف ولا يناسب مستوى طلاب المرحلة الثانوية (الصف التاسع)، ولا يستخدم جملاً بسيطة، فمثلاً يستخدم في الدرس الأول تراكيب لغوية صعبة من مثل (قريب من) و(بعيد عن). أعتقد أنه يحتاج إلى تعديل في العام القادم.

فائق دوران^{١٣} : مشكلة هذا الكتاب أنه لا ينتقل من

البسيط إلى المعقد بخطوات متسلسلة، فضلاً عن أن المرفقات الصوتية غير متوفرة حتى الآن.

محمد بيلان^{١٤} : لا يأخذ الكتاب الجديد بالحسبان مستوى الطلاب في الصف التاسع، خصوصاً أن نسبة كبيرة منهم لا يخرجون في المدرسة المتوسطة للأئمة والخطباء، والنتيجة قد يأتي طلاب إلى الصف التاسع لا يعرفون حتى الأحرف الأبجدية، فضلاً أن الكتاب يحتوي على أخطاء من مثل صفحة ٢٤، ولكني أعتقد ان الكتاب كان موفقاً في فقرة استخدام الفراغات أو تدريبات الدروس.

مهتاب يلدرم^{١٥} : كتاب الصف التاسع غير مناسب للصف التاسع، ولا يفهمه الطلاب، لأنه بحاجة إلى تمهيد للطلاب في بداية السنة حتى يستطيعوا التكيف معه، فضلاً عن خطوات الدروس غير مناسبة، لأن هذا الكتاب بالأساس جُهِز لطلاب يعرفون اللغة العربية جيداً، أما نصوص الكتاب فصعبة وأعلى من مستوى طلاب الصف التاسع، لأن بعض الطلاب الذين جاؤوا من المرحلة المتوسطة لم يكونوا من طلاب مدارس الأئمة والخطباء، ولا يعرفون الأبجدية العربية، لذلك جاء الكتاب غير منظم ولا يناسب طلاب المرحلة الثانوية (الصف التاسع).

زين العابدين باكر: طريقة هذه الكتاب صعبة، وموضوعاته لا تناسب مستوى طلاب المرحلة الثانوية (الصف التاسع)، لأن الكتاب بُني على أساس أن كل الطلاب الذين يلتحقون بالمرحلة الثانوية (الأئمة والخطباء)، يخرجون في المدارس المتوسطة (الأئمة والخطباء)، والصحيح أن أي كتاب جديد لا بد من أن يأخذ بمستوى الطلاب ومعرفتهم باللغة العربية.

سعيد إنان^{١٦} : الكتاب صعب ولا يناسب مستوى

طلاب المرحلة الثانوية (الأئمة والخطباء- الصف التاسع)، ولم يتقبله طلاب الصف نظراً لهذه الصعوبة، لأنه يوجد كثير من الطلاب لم يدرسوا في المتوسطة أئمة وخطباء، وأعتقد أنه أعلى من مستوى الطلاب الثانوية، وهو بحاجة إلى تعديل يأخذ بحسابه مستوى طلاب هذه المرحلة.

سفكي دشبواك^{١٧}: هذا الكتاب لا يتوافق مع مستوى طلاب الصف التاسع (الأئمة والخطباء)، لأنه ليس بالضرورة أن يكون طلاب هذه المرحلة من خريجي المتوسطة (الأئمة والخطباء)، ويمكنني القول: إن هذا الكتاب لا يتوافق حتى مع مستوى الطلاب الذين درسوا في المرحلة المتوسطة (الأئمة والخطباء)، لأنه كتاب صعب، يجب تعديله والأفضل تغييره.

مروة أرماغان^{١٨}: أنا مدرّسة جديدة في مهنة التعليم، إلا أنني صدمت بصعوبة هذا الكتاب، وأعتقد أن ما قاله زملائي عن الكتاب وصعوبته صحيح بالمجمل، وأنه لا يتوافق مع مستوى هذه المرحلة الثانوية (الأئمة والخطباء)، كما أنني مع تعديله أو تغييره بشكل كامل، وهو الأفضل طبعاً.

سادساً - مقترحات وتوصيات البحث:

١- تعديل الكتاب المدرسي هيا «نتعلم اللغة العربية»، ضمن استراتيجية جديدة تأخذ بالحسبان عدد الحصص الدراسية التي تناسب حجم الكتاب ومحتواه، حتى يستطيع المدرس تقديم كل المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي.

٢- تزويد الكتاب الجديد بمقدمة مستقلة تكون واضحة، توضح ظروف نشوء فكرة الكتاب، فضلاً عن أنها توضح بنية الكتاب، وآلية تقديمه

لطلاب الأئمة والخطباء في المرحلة الثانوية، والأهم أن ترسم لنا الطريقة الأفضل للتعامل مع الكتاب الجديد.

٣- التوازن في تقديم الكتاب المدرسي بين المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، دون طغيان مهارة لغوية على أخرى.

٤- إضافة صور فوتوغرافية حية إلى المقرر الدراسي، تتناسب والمرحلة العمرية، وتضمن هذه الصور بالثقافة العربية والإسلامية، لما لهذه الصور من عامل جذب قوي للطلاب تجاه الكتاب الدراسي، فضلاً أن تضمن الكتاب بالثقافة العربية والإسلامية سيكون موقفاً إيجابياً من الناطقين بها، كما يُعد موقفاً تربوياً تسعى إليه الكتب المدرسية.

٥- تزويد الكتاب الدراسي بمقاطع فيديو، فضلاً عن الصور الفوتوغرافية، لما للصور المتحركة أو الفيديو من أثر منقطع النظير في تعليم اللغة الأجنبية، التي أصبحت تسعى إليها المناهج المعاصرة المتقدمة بتكنولوجيا متقدمة، ولا تبدو هذه المهمة صعبة في تركيا، بل على العكس فالحكومة التركية زودت كل طلاب المرحلة الثانوية في تركيا، وخصوصاً الصف التاسع، بحواسيب جديدة ومتطورة، فضلاً عن أن كل صفوف مدارس الأئمة والخطباء مزودة بسبورات وحواسيب ذكية.

٦- تغيير صيغة السؤال في كل بنية الكتاب سواء داخل خطوات الدرس أو في التدريبات الملحق به، من صيغة الأمر إلى صيغة المضارعة، لأن صيغة الأمر تعد من الطرق الكلاسيكية التقليدية

- ٤- محمد نور النمر، مشاهدات من معاناة الأتراك
للغة العربية، ٢٠١٥. <http://www.turkpress.0108/co/node>
- ٥- Wiaam Mohammad Syairozi ، تحليل
محتوى كتاب «اللغة العربية» للصف الخامس
في ماليزيا، Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, ٢ (٢), ٢٠١٥.
- ٦- محمد تركي بن حميد، بحث في سلسلة اللغة
العربية بين يديك، جامعة الملك سعود، معهد
للغة العربية، بدون تاريخ، ص٣.
- ٧- Mustafa Öcal, Medresetü'l Eimme
ve'l -Huteba'dan İMAM HATİP
LİSELERİNE Bizim Okullarımız,
Önsöz
- ٨- https://tr.wikipedia.org/B%20mam_hatip_lisesi%20wiki%20C%20
- ٩- https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_do_060611450_20104602/01_2016/syalar_dogmdersprogramirenkli.pdf
- ١٠- <https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%A5%D9%AV%8A%D8%AF%D9%D8A7%D9%V>
- التي تركز التفكير السلطوي في اللاشعور عند
الطلاب الدارسين لها.
- ٧- إقامة دورات خاصة للمعلمين الذين يدرسون
الكتاب الجديد، حتى يعرفوا أفضل الطرق في
التعامل مع المنهاج الدراسي الجديد، وتسجيل
ودراسة استجاباتهم له، وتطوير الكتاب على
أساس ملاحظاتهم، لأنهم المؤتمنون الوحيدون
الذين يناط بهم توصيل هذا الكتاب للطلاب.
- ٨- إزالة التكرار الممل من خلال التقليل من عدد
الأنشطة في الدروس، مع التوصية بتعميقها في
التدريبات الملحقه في الدرس، وهو ما يجعله
مناسباً بعدها مع الحصص الدراسية المخصصة
له.

المصادر والمراجع المستخدمة في البحث:

- ١- وزارة التربية في تركيا، كتاب الطالب والتدريبات،
الصف التاسع، هيا نتعلم اللغة العربية، الأمة
والخطباء، انقرة، ٢٠١٦.
- ٢- فرح سليمان المطلق، الموسوعة العربية - الكتاب
المدرسي، المجلد السادس عشر، التصنيف: تربية
وعلم نفس، ص٧٦.
- ٣- رشيد طعمية، تحليل المحتوى في العلوم
الإنسانية، مفهومه - أسسه - واستخداماته، دار
الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤، ص٤٦١.

الهوامش

١. رشيد طعمية، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه - أسسه - واستخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٤٦١.
٢. الموسوعة العربية - الكتاب المدرسي، المجلد السادس عشر، التصنيف: تربية وعلم نفس، فرح سليمان المطلق، ص ٧٦. <http://www.arab-ency.com/ar/%D8%A8%D9%DA%A8%D8%A8%D9%AV%DA%AA%D8%D8%A3%D9%A8%D9%AV%AB%D8%AF%D8%A5%D9%A8%D9%AV%D8%A8%D8%AV%AA%D9%B3%D8%B1%D8>
٣. Mustafa Öcal, Medresetü'l Eimme ve'l Huteba dan İMAM HATİP LİSELERİNE Bizim Okullarımız, Önsöz
٤. من المفيد الإشارة إلى أن النظام التعليمي في تركيا، يعتمد على المنظومة الرباعية في مراحل الدراسة قبل الجامعية، أي أربع سنوات للابتدائية، وأربع سنوات للمتوسطة، ومثلها للثانوية، ففي المرحلة المتوسطة ينقسم الطلاب بين التعليم العام وبين التعليم الديني الذي تمثله الأئمة والخطباء، أما في المرحلة الثانوية فتتنوع أشكالها، فهناك مثلاً ثانوية علمية تركز على المواد العلمية: فيزياء وكيمياء ورياضيات وغيرها، وهناك ثانوية العلوم الإنسانية، التي تركز على المواد الأدبية، كما توجد ثانويات مهنية متعددة مثل الثانوية الصحية والصناعية والزراعية والتقنية، كما تختص ثانويات الاناضول بالطلاب المتفوقين في هذه المرحلة.
٥. - محمد نور النمر، مشاهدات من معاناة الأتراك للغة العربية، ٢٠١٥. <http://www.turkpress.co/0108/node>
٦. Bmam_ https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4-hatip_lisesi
٧. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_do_06061145_20104602/01_2016/syalar_dogmdersprogramirenkli.pdf
٨. - محمد تركي بن حميد، بحث في سلسلة اللغة العربية بين يديك، جامعة الملك سعود، معهد للغة العربية، بدون تاريخ، ص ٣.
٩. - Wiaam Mohammad Syairozi ، تحليل محتوى كتاب «اللغة العربية» للصف الخامس في ماليزيا، Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban ٢ (٢)، ٢٠١٥. تم الاستفادة من هذا البحث في تنظيم الهيكل المنهجي للبحث.
١٠. - مدينة زراعية تركية، تقع في الجنوب الشرقي من تركيا، فيها مواقع تاريخية شهيرة مثل جبل النمرود وجسر جندرا، فضلاً عن الأمكنة الدينية المهمة من مثل قبر الصحابي الجليل صفوان بن المعطل، كما يمر فيها أكبر انهار تركيا، وتشتهر بزراعة الرز والتبغ، ويبلغ عدد سكانها ٢٠٠ ألف نسمة. <https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AV%AA%D8%AF%D9%D8%A3%org/wiki/%D8%A6%D9%AV%D8%A5%D9>
١١. - علي بال - مدرس الصف التاسع في مدرسة بورصة (TOP) للأئمة والخطباء خاصة بـ (الإناث) - مدينة اديامان .
١٢. - أحمد شليك - مدرس الصف التاسع في مدرسة صفوان للأئمة والخطباء خاصة بـ (الذكور) - مدينة اديامان.

١٣. - فائق دوران - مدرس الصف التاسع في مدرسة محمد عاكف آرصوي للأئمة والخطباء بـ (الإناث)- مدينة اديامان.
١٤. - محمد بيلان - مدرس الصف التاسع في مدرسة محمد عاكف آرصوي للأئمة والخطباء خاصة بـ (الإناث)- مدينة اديامان.
١٥. - مهتاب يلدرم - مدرسة الصف التاسع في مدرسة اديامان للأئمة والخطباء خاصة بـ(الذكور)- مدينة اديامان.
١٦. - سعيد إنان - مدرس الصف التاسع في مدرسة الشهيد نجاتي ساين للأئمة والخطباء خاصة بـ (الذكور) - مدينة اديامان.
١٧. - سفكي دشبواك - مدرسة الصف التاسع في مدرسة أتاتورك للأئمة والخطباء خاصة بـ(الإناث) مدينة اديامان.
١٨. - - مدرسة الصف التاسع في مدرسة أتاتورك للأئمة والخطباء خاصة بـ(الإناث) مدينة اديامان.

إشكاليات دمج الألفاظ المقتبسة (المقترضة) حديثا في النظام اللغوي العربي

أ. مريم قادري

جامعة البليدة ٢ (الجزائر)

لإدماج المقتبسات في النظام اللغوي للعربية حتمت عليهم تناول بعض الأصوات الأجنبية بالتغيير، ذلك أن عددا منها غير موجود في النظام الصوتي العربي أصلا.

كان من عادة العرب القدامى تغيير أصوات الكلمة الأعجمية التي لا يجدون لها مثيلا في لغتهم قبل إدراجها فيها، بل وأحيانا يبدلون الصوت مع أنه موجود في العربية مراعاة للذوق العربي وتناسبا مع البنية الصوتية للكلمة العربية.

وقد اعتبر اللغويون ذلك الإبدال لازما « لئلا يدخلوا في كلامهم ما ليس من حروفهم»^(٢)، من ذلك إبدال الحرف الذي بين الباء والفاء فاء أو باء في اللفظ الفارسي المقتبس مثل: فالوذ، وفرند وبرند، أو يبدل واوا أحيانا، لكن الإبدال لا يكون دائما للأصوات غير الموجودة في نظامهم كما قلنا، ومن ذلك إبدال الشين سينا مثل «دست» للصحراء وهي بالفارسية «دشت»، وذلك يتم غالبا في الأصوات المتشابهة في صفاتها.

لا نطيل الحديث في منهج القدماء (من الناحية

لن نركز في بحثنا هذا على منهج العرب القدماء في التعامل مع الألفاظ التي دخلت العربية قديما بل على طريقة المحدثين في معاملة اللفظ الأجنبي المقتبس حديثا على مستويي الأصوات والأبنية (وشيئا ما التراكيب) من النظام العربي، فدخل عنصر من لغة أجنبية إلى نظام اللغة المستقبلية يستلزم — بصفة عامة — إدماجه فيها بعملية تسمى الإدماج أو الدمج أي تكييفه مع وحدات النظام المستقبل، فالإدماج ينطوي على «التأسيس لشبكة من العلاقات بين الوحدة المقتبسة والوحدات الأخرى للنظام المستقبل وهذا يفترض معالجة العلامات الأجنبية (تكييفها) وفقا لخصائص النظام المستقبل»^(١).

إن قضية الاقتباس جوهريّة تثير من الإشكاليات الكثير، وتسترعي النظر في طبيعة هذا المقتبس، وأولى الخطوات على درب التعريب هي مقابلة الحروف الأجنبية بما يناسبها من حروف عربية.

١/ التعريب على المستوى الصوتي:

لقد واجهت المعربين — دارسين ومجمعين ومستخدمين للغة — إشكالات عدة في سعيهم

الصوتية) لكثرة الدراسات التي تناولت ذلك وأكدت على أهمية تعريب المادة الصوتية قديما وحديثا وتطويعها.

كذلك فعل المحدثون بإزاء ما دخل اللغة العربية حديثا من ألفاظ أجنبية، فقد اجتهدوا لإبدال الأصوات الأجنبية الغريبة عن النظام الصوتي العربي بما يقترب منها مخرجا وصفة، وما يختلف فيه مذهب بعضهم عما ذهب إليه القدماء أنهم اقترحوا إضافة أصوات لكلمات أجنبية نطقا وكتابة أو نطقا فقط، لتُنقل كما تلفظ في لغتها الأصلية فلا ينالها تحريف أو تغيير كبير.

إذا، فقد حاول الباحثون (من معجميين وغيرهم) رسم مناهج عدة في سبيل تيسير نقل الكلمة الأجنبية إلى العربية، وكان عليهم مواجهة المشكلة الحقيقية التي خلقها اختلاف بعض الأصوات الأجنبية عما تشتمل عليه العربية من أصوات، إذ اعترضتهم الباء المهموسة (P) والجيم القاهرية (G) والفاء المجهورة (V)، واختلفت آراؤهم حولها، فاقترح بعضهم أن تبدل بأقرب الأصوات العربية منها مخرجا وصفات، فتنتقل الأولى إلى (باء)، ويمكن مقابلة الثانية بأحد الصامتين وهما (الغين) و(الجيم)، أما الثالثة فتقابل بـ (الفاء).

وخلافا لهذا الرأي، دعا آخرون إلى إدخال بعض الصوامت أو الرموز الصوتية غير الموجودة في النظام الصوتي العربي إلى العربية، من ذلك نقل الصوامت: P, G, V إلى (پ) و(چ) و(ف) بوضع ثلاث نقاط على كل حرف عربي على الترتيب، وقد لقي هذا الاقتراح معارضة بعض الدارسين، فكما يقول الباحث محمد المغنم: «وهذا من شأنه أن يدخل على العربية حروفا

جديدة وأصواتا جديدة لا أظن أننا في حاجة إليها إذ ما ضرنا أن نستعمل مقابلها الحروف العربية»^(٣)، وهناك من دعا إلى التزام الأصوات العربية عند الاقتباس معتبرا إدخال أصوات أجنبية مثل (V) وغيرها تهجينا للكلمة العربية واللسان العربي بما لا ينسجم ومدرجه الصوتي^(٤).

وعن رأي مجامع اللغة العربية في ذلك فزرى أن بعضها «قد أقرت إدخال هذه الأحرف، إلا أن بعضها الآخر عارضها بشدة، كما تراجع عنها أكثرية اللغويين»^(٥). إذا كان نقل الحرف (G) من اللغات الأوربية إلى العربية قد عرف ازدواجية في النطق به في العربية، إذ جاء في قرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة «يرسم حرف G في الكلمات المعربة (جيما) أو (غينا) ، غرام، إنجلترا»^(٦)، ويكون اختيار أحد الصامتين وفق البنية الصوتية للكلمة الأجنبية المراد اقتباسها فإنه في مقابل ذلك قبل المجمع إدخال حرف (پ) الباء بثلاثة نقاط ليقابل (P) الأجنبية، وكذا الحرف «ف» أي فاء بثلاثة نقاط مقابل (V)^(٧). هذه الاقتراحات التي عمل بها في بعض الأحيان جاءت لتمييز كتابة الأصوات الأجنبية القريبة من أخرى عربية بداعي الضرورة التي سوغت استعمالها كما هي نطقا فارتأت المجمع إحداث تغيير في صورة الحرف العربي ليدل عليها أو يرمز إليها.

في رأينا أن استحداث حروف جديدة أو إدخال أصوات أجنبية في النظام العربي لا يخدم العربية ولا ينسجم مع طبيعتها ولا مع الذوق العربي، أضف إلى ذلك أن العربية غنية بأصوات تعددت مخارجها وتنوعت صفاتها، وجد القدامى في هذه السعة خير مُعين لهم على إدماج ما اقتبسوا من ألفاظ ونسجه على منوال اللفظ العربي الفصيح، فلم يصعب علينا

في هذا العصر أن نحذو حذوهم؟ ولو أن المشكلة اليوم في كثرة عدد المقتبسات الذي يفوق بكثير ما احتاج القدماء إلى إدخاله في متن اللغة العربية.

كذلك واجه المعربون صعوبة أخرى — ولعلها أكبر — عند نقل الصوائت والاضطراب في طريقة كتابة بعضها، فالحروف المتحركة (الصوائت) تأخذ في أنظمة اللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) أشكالاً متعددة لا يوجد في العربية ما يقابلها أحياناً لكون العربية تملك عدداً أقل من الصوائت (تتمثل في ثلاث حركات قصيرة وثلاث أخرى طويلة)، ولا يتسع المجال هنا لتتبع تلك الطريقة أو الطرق في نقل الصوائت الأجنبية.

بعد هذا التقديم لمسألة نقل الأصوات الأجنبية إلى العربية، نعرض أهم الجوانب المتعلقة بالبنية الصوتية للفظ المقتبس والتي تثير قضايا عالجهـا اللغويون، ونركز على ثلاث مسائل وهي:

أ - الابتداء بالساكن في اللفظ المقتبس:

إن البدء بمتحرك والوقوف على ساكن من أهم الخصائص الصوتية للنظام اللغوي العربي، يقول ابن جني: «وأما أول الكلمة إذا لم يخلط بما قبله فمتحرك لا محالة»^(٨). ويشير السيوطي بدوره إلى هذه الخاصية وغيرها في معرض حديثه عن سنن العرب في كلامها أو ما اختصوا به فيقول: «وكذلك الأمثلة والموازن اختير منها ما فيه طيب اللفظ، وأهمـل منها ما يجفو اللسان عن النطق به أولاً مكرهاً، كالـحرف الذي يُبتدأ به لا يكون إلا متحركاً، والشـيء (اللفظ) الذي تتوالى فيه أربع حركات أو نحو ذلك يسكن بعضها»^(٩).

لإدماج اللفظ المقتبس في نظام العربية يسعى اللغويون حديثاً إلى التغلب على مشكلة ابتدائه بـساكن إذ تعترضهم في كثير من الألفاظ الأعجمية التي دعت الضرورة العلمية إلى اقتباسها، وذلك إما بتحريك أوله بحركة مناسبة أو بإضافة همزة في أوله للتوصل إلى النطق بالساكن الذي يليها في هذه الحال، كذلك احتاج العرب منذ القديم إلى تحريك أول الكلمة الأعجمية الساكن أو الابتداء بهمزة وصل في بدايتها، وهذا حتى لا يخرجوا عن خصائص البنية الصوتية العربية.

عالج مجمع اللغة العربية بالقاهرة هذه المسألة وتوصل ضمن قراراته إلى ما نصه: «يتوصل إلى النطق بالساكن في أول العَلَم بألف وصل تُشكّل بحركة تناسب ما بعدها أو بتحريك الحرف الساكن الأول فيه، مثل: استراد فورد، وكوامي نيكروم، ويترك ذلك للحس العربي»^(١٠)، والعبارة الأخيرة في قرار المجمع تدل على أن اتباع منهج مضبوط وقواعد صارمة عند إدخال اللفظ الأجنبي إلى العربية لا يتأتى للمعربين دائماً، ولا يصلح مع كل المقتبسات، فينبغي مراعاة الذوق العربي في ذلك وما تسمح به بنية المقتبس الصوتية كما هو في أصله ومن ثم تعريبه بما يوافقه.

ب - الجمع بين الساكنين المتواليين في المقتبسات:

من المسائل اللافتة للانتباه عند نقل المقتبسات الحديثة في المستوى الصوتي مسألة الجمع بين الساكنين المتواليين، بل إن ظاهرة الجمع هذه — وإن كانت تسمح بها أنظمة كثير من اللغات — قد فرضت نفسها على المعربين في بعض الأحيان — أو هم تساهلوا إزاءها — لصعوبة تحاشيها، وهو أمر

مخالف لنسج الكلمة في العربية الفصحى وإيقاعها الصوتي، إذ نجد من الخصائص النطقية للعربية عدم السماح بالتقاء ساكنين في اللفظ الواحد، إلا في حالات ورد ذكرها في كتاب الخصائص ونشير إليها باقتضاب^(١١):

١. إذا ورد حرثف العلة كحرف ساكن أول ثم تلاه حرف صحيح مدغم كما في (شَابَّة) و (دَابَّة)، لأن الإدغام أنبى اللسان عن المثلين.
٢. إذا اجتمع الساكنان في آخر الكلمة، وذلك لأن آخر الكلمة أحمل لهذا النحو من حشوها نحو بَكَرَ وَجُحِرَ...

ورغم المحاولات التي سعى أصحابها إلى التغلب على مشكلة التقاء الساكنين بتحريك أحدهما أو حذف المد من اللفظ المقتبس، فإن الأمر لا يتيسر دائما «لأنك إن فعلت ستجد نفسك أمام كلمة تبدو أغرب مما كانت عليه»^(١٢)، وأكثر ما تشيع هذه الظاهرة في مصطلحات العلوم والفنون.

ج - الاختلاف في صياغة اللفظ المقتبس:

يكثر في الاستعمال وجود مقتبسات بصيغ متعددة، ومرد هذا اختلاف المعربين في اختيار الحروف العربية الأوفق في مقابل الأجنبية التي لا يوجد في نظام العربية ما يطابقها، من ذلك نقل الجيم غير المعطشة إلى (G) (التي تتميز بها عدة لغات) بأكثر من مقابل عربي في صورتها الكتابية وحتى النطقية، فتعوض تارة بغين وأخرى بجيم معطشة، بل إنها تكتب بحرف جديد لم تعرفه العربية قبل عصرنا هذا وهو حرف (ث أو ك).

و بالنسبة للباء المثلثة (P) التي تشبه الباء ولا

تختلف عنها إلا في كونها مهموسة والباء مجهورة فإنها قد تنقل باء أو ترسم باء (نطقا وكتابة أو كتابة فقط) بثلاث نقاط من خلال الرمز الصوتي (پ) بناء على بعض الاقتراحات التي كنا قد أشرنا إليها فيما سبق. وكذلك الحال مع الفاء المجهورة (V) فإنها قد تنقل فاء (نطقا وكتابة أو كتابة فقط) أو حتى واوا مثلما فعل القدماء في بعض الأحيان، أو ترسم في صورة فاء بثلاث نقاط (ف) كما اقترح بعض الباحثين. لعل هذا الاضطراب في كتابة الأصوات الأجنبية ونطقها وتعدد صورها في كثير من المقتبسات الحديثة يرجع إلى بحث المعربين عن التناسب في أصوات اللفظ كله، أي يكون اختيار أحد الاقتراحات دون غيره أوفق حسب كل مقتبس.

وأمر الاختلاف في صيغ المقتبسات أو صورها الكتابية لا يخص الأصوات التي لا مثل لها في اللغة العربية وحدها، بل يمكن أن يمس الأصوات الموجودة في النظام العربي، إذ تعوض بغيرها أحيانا طلبا لخفة اللفظ المقتبس وموافقته للإيقاع الصوتي العربي، فالتاء (T) في الكلمة الأجنبية قد تنقل تاء وقد تتحول إلى طاء فتنتطق مجهورة، وكذلك الأمر مع السين (S) الذي قد ينقل سينا وقد يحول إلى صاد.

إذا كان الإبدال مستحسننا بل مطلوبا وضروريا في كثير من الأحيان، فإن كثرة الاختلافات حول نطق اللفظ المقتبس وتعدد صورته الكتابية هي ما يحدث اضطرابا وتشويشا في الاستعمال، وعدم توحيد صيغة اللفظ المقتبس وبنيته الصوتية لا يساعد على استقرار اللفظ المقتبس واندماجه.

٢/ التعريب على المستوى الصرفي:

سنحاول التعرف على كيفية معاملة الألفاظ

المقتبسة عند إدخالها في العربية من الناحية الصرفية، أي على منهج المعربين (المحدثين خصوصا) في هذا المستوى.

وكما رأينا سابقا فإنه إضافة إلى ما قد يلحق أصوات اللفظ المقتبس من تغيير أو إبدال، قد ينزع المعربون عند نقله إلى العربية إلى إحداث تحوير في بنيته الصرفية، فمن المقتبسات ما يقولب في وزن عربي، ومنها ما يغير دون إلحاق به، كما يمكن أن يترك على حاله وافق الوزن العربي أم لم يوافقه.

ذكر الجواليقي في معربه نقلا عن سيبويه بعدما بين مذهب العرب في استعمال الأعجمي من الناحية الصوتية طريقتهم في نقله من الناحية الصرفية فقال: «... وربما غيروا البناء من الكلام الفارسي إلى أبنية العرب (...) ومما ألحقوه بأبنيتهم: (درهم) ألحقوه بـ (هجرع) (...) ومما تركوه على حاله فلم يغيروه (خراسان) و(خرم)»^(١٣).

وسنعرض إلى عدد من المسائل الهامة التي تتعلق بالمقتبس في المستوى الصرفي فيما يلي من صفحات، مركزين فيها أكثر على منهج المحدثين في إدماجه في النظام اللغوي العربي، ومستأنسين بما قاله القدماء في هذا الإطار.

قبل التطرق إلى تلك المسائل، نعرض لعلم الصرف، يقول ابن الحاجب معرفا التصريف: «التصريف علم بأصول تُعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب»^(١٤)، فهو يتعلق ببناء الكلمات وهيئتها لا بأحوالها التركيبية، وصياغة كلمات جديدة في العربية تتم وفقا لأسس متينة، ويخضع نسجها لما يسمى بـ «الميزان الصرفي»، فهو على جانب كبير من الأهمية.

ما من شك في أن اتساع اللغة العربية لل جديد واستعدادها الذاتي للنمو والتطور، مرتبط بارتكازها على نظام صرفي يتميز بالحيوية والفعالية، وقائم على آليات الاشتقاق الذي يمثل الرافد الأكثر تدفقا، فما كانت العربية مطوعة في الاستجابة لحاجات أهلها قديما في مختلف المجالات «إلا لأنها وضعت منذ البدء على أساس راسخ ضمن لها الثبات والبقاء، وأنشأ فيها مرونة التغلب والتغير، وهذا الأساس هو الاشتقاق»^(١٥)، فالصيغ والأوزان العربية الكثيرة معروفة بدلالات محددة، تنصهر فيها الجذور مما يسمح بتنمية الثروة اللغوية والمصطلحية وهي أكثر الوسائل اعتمادا في ذلك.

سنتناول بعد هذا التمهيد مسائل ثلاث، فنبداً بالاقتراس ومخالفة الأوزان العربية أو التعريب على غير أوزان العرب، ثم الاشتقاق من اللفظ المقتبس، وأخيرا قضية اللواحق (السوابق واللواحق) وطرق معالجتها عند نقلها من اللغات الأجنبية إلى العربية.

أ - الاقتباس ومخالفة الأوزان العربية، أو التعريب على غير أوزان العرب:

يعتبر علماء اللغة أن من علامات عجمة اللفظ مخالفته للأوزان العربية، ومن الثابت أيضا أن العرب استعملوا في كلامهم ومنذ الجاهلية مقتبسات بأوزان غريبة عما في لغتهم.

وجدنا أن بعض لغوي العصر الحديث يدعون إلى تقويم اللفظ المقتبس وفقا لأقيسة الكلام العربي وأوزانه المضبوطة، كما وجد من يخالفهم الرأي بالاستناد إلى أسباب عديدة، وهو ما دعانا إلى البحث في هذه المسألة لدى القدماء والمحدثين، ونبدأ بالتساؤل عن رأي القدامى في اشتراط موافقة اللفظ

المقتبس للوزن العربي، وهل كانوا يجيزون التعريب على غير الأوزان التي استعملها العربي الفصيح؟

خصص سيبويه في كتابه بابا عنوانه «باب ما أعرب من الأعجمية» يرجع إليه كل مهتم بموضوع التعريب بين فيه مذاهب العرب عند إدخالهم للفظ الأعجمي في لغتهم، وذكر فيه مثلما رأينا سابقا كيف أنهم لم يتبعوا طريقة واحدة في معاملة الألفاظ الأعجمية، بل إن منها ما غيروه وألحقوه بأبنية كلامهم، مثل: (درهم) ألحق بـ (هجرع)، ومنها ما غيروه ولكن لم يلحقوه بأبنية كلامهم، مثل: (فرند) وآجر وإبريسم)، ومنها ما لم يغيروه سواء أكان ملحقا بأبنيتهم كـ (خرم) الملحق بـ (سَلَم)، أم لم يكن كذلك، مثل (خُراسان). وما فهمه بعضهم من عبارة «ألحقوه ببناء كلامهم» أن له نظيرا في الكلام العربي^(١٦) ومن كل ما سبق يتبين لنا أن سيبويه الذي كان وصفا في منهجه لم يزعم أنه لا بد للأعجمي أن يرد إلى نظائره من الكلمات العربية، وقد سار على نهجه كثير من اللغويين بعده.

يوضح لنا محمد حسن عبد العزيز السبب في قبول المقتبسات المخالفة للأوزان العربية فيقول: «تبين للمعربين أن إخضاع الأسماء الأعجمية للأوزان العربية يتطلب إحداث تغييرات في بنيتها تبعدها عن أصلها، ولما لم تكن لهم حاجة كبيرة إلى الاشتقاق منها فقد آثروا الاحتفاظ بصورتها المنقولة على النحو الذي يمكن أن تصوره الحروف العربية، بيد أنهم مع ذلك راعوا أمرين مراعاة تامة: أحدهما: ألا تبدأ الكلمة بساكن والثاني: ألا يتوالى فيها ساكنان»^(١٧)، فعدم اشتراط الوزن العربي للكلمة المقتبسة لدى العرب لا ينفي أنهم تحروا — في الغالب — تقريبها من صورة الكلمة العربية من حيث بنيتها الصوتية.

في مقابل الرأي السابق وجدنا من يشير إلى أن العرب وفي الغالب كانوا ينقلون اللفظ الأعجمي إلى وزن عربي، ويقل أو يندر أن يبقى على وزن خارج عن أوزان العربية^(١٨).

يقول أبو على الفارسي: «إن الأعجمي إذا أعرب لا يوجب تعريبه أن يكون موافقا لأبنية العربي»^(١٩)، وعليه فأئمة اللغة والنحو القدامى لم يشترطوا إخضاع اللفظ الأجنبي للوزن العربي في الغالب لما ثبت لهم من فعل فصحاء العرب الذين وردت عنهم معربات تخالف أوزان الكلمات العربية.

من القدماء الذين يشترطون أن يخضع اللفظ المعرب لما يستعمل من نظائر عربية في الوزن والصيغة الحريري صاحب «درة الغواص»، الذي جاء بعده من خطاه في كثير مما ذهب إليه متبعا مسلك النحويين الذين يخالفونه في هذا الشأن وعلى رأسهم سيبويه^(٢٠).

اختلف الدارسون للغة في العصر الحديث في أمر اشتراط الوزن العربي للكلمة التي يتم اقتباسها حديثا بعدما اشتدت الحاجة إلى الاقتباس، وأصبح أمرا مفروضا في كثير من ألفاظ العلوم والحضارة.

ونبدأ الحديث عن آراء المحدثين بالرجوع إلى موقف مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الذي وافق على استعمال بعض الألفاظ الأعجمية عند الضرورة على طريقة العرب في تعريبهم.

وما دام المجمع الذي أجاز التعريب استنادا إلى منهج العرب، ومع حرص أعضائه على التزام أوزان العربية وأقيستها في التعريب^(٢١)، فإنه لا ضرورة لاشتراط الوزن العربي بما أن العرب الخالص أدخلوا

في لغتهم مقتبسات كثيرة تخالف في صيغها أوزان العربية تشهد على طريقتهم في التعريب، وهذه المخالفة من سمات العجمة وأن اللفظ ليس بعربي، وهو ما حدا بالمجمعين إلى تعديل موقفهم فيما بعد من هذا الاشتراط.

بينما يرى بعضهم ومن بينهم صبحي الصالح، ضرورة إدخال اللفظة المقتبسة في صيغة عربية^(٢٢)، ويرى غيرهم أنه من الأفضل أن تحفظ بصيغة أقرب إلى الأصل قدر الإمكان، لأنه بإحداث تغيير على صورتها قد نكون أمام لفظة «باتت غريبة السمات، لا فصيحة ترتد إلى أصل عربي، ولا أجنبية يتجلى وجهها في صورتها الأصلية»^(٢٣)، فالكلمة العربية ترتد إلى أصل تتبين معه الأصول والزوائد، أما الكلمة الأجنبية فتخالف في بنائها الطبيعية الاشتقاقية للكلمات العربية.

إن المتطلبات العلمية والحضارية في الغالب هي التي أوجتنا إلى اقتباس كثير من الألفاظ الأجنبية «ولا سيما ما كان منها منسوباً إلى أعلام سواء أكانت على أوزان عربية أم لا، وكثير منها لا يمكن العبث بها بغية جعلها تستقيم على الأوزان العربية»^(٢٤)، بل إن هناك من يرى أن قضية التمييز بين الكلمات الأجنبية التي هضمت حسب النموذج التركيبي العربي (المعرب) وتلك التي لم تُهضم (الدخيل)، لم تعد فاعلة في الحاضر، فهي تعد — حسب هذا الرأي — من المعرب في الحالتين^(٢٥)، ولعل من أسباب ذلك — إن صح — كثرة المقتبسات الحديثة المتداولة على غير أوزان العربية لصعوبة إخضاعها لها.

بديهي أن أغلب ما يراد اقتباسه من ألفاظ أجنبية يخالف في أبنيته صيغ الكلمات العربية، وما

وافق منه وزناً عربياً عرضاً فهو قليل جداً، وما يحتاج إلى تحويل صوتي بسيط قليل أيضاً، أضف إليه كثرة المقتبسات التي تقوم على مقاطع طويلة أو عدد من الأحرف يفوق ما تسمح به العربية في بناء كلماتها، إذ «من نظم اللغة العربية الخاصة عدم زيادة عدد حروف الكلمة عن سبعة أحرف إن كانت اسماً، وعن ستة إن كانت فعلاً»^(٢٦)، هناك سبب آخر يجعلنا لا نميل إلى اشتراط الوزن العربي في اقتباس الألفاظ الأجنبية خاصة في مصطلحات العلوم والفنون (كالطب وغيره) التي كثيراً ما تتركب من عدد من اللواحق، فقد أقر مجمع اللغة العربية عدداً من الألفاظ التي يفوق عدد حروفها السبعة مثل: هيموجلوبين التي وردت في معجمه «الوسيط»، ففي مثل هذه الحالات يميل المعربون إلى التساهل مع طول الكلمة المقتبسة.

قد يكون تطويع الكلمات الأجنبية لتتوافق مع أبنية العربية — التي يراها بعضهم ضرورة — إخلالاً بتركيب هذه الكلمات الذي يقوم على زيادة سوابق ولواحق، فلا يؤمن أن يضيع لذلك جزء من المعنى، فضلاً على ما في ذلك من تنكير وتشويه لها^(٢٧)، نفهم من هذا أن أصل المشكل في هذه المسألة هو صعوبة النقل من لغة إلى لغة مختلفة من حيث طبيعة نظامها الصرفي، إذ مما يعقد من مهمة المترجمين والمُعربين أنه لا يتوفر لهم دائماً الصيغ التي تؤدي أغلب معاني اللواحق في الكلمات الأجنبية، ونستشهد في هذا المقام بقول إبراهيم عبد الله رفيده يبين صعوبة إخضاع كل المقتبسات للصيغ العربية التي واجهها القدماء فيقول: «وهل من المعقول أن تبني العرب كل المعربات بمنهج بناء ألفاظها وهي تنقلها من لغات أخرى تختلف عن لغتهم قليلاً أو

كثيرا في بناء كلماتها وحروف هجائها»^(٢٨)، أما اليوم فالفرق أوسع بين نظام اللغة العربية وأنظمة غيرها من اللغات الأجنبية التي تأخذ عنها.

يعنّ لنا بعد كل ما ذكرنا أن نتساءل: أليس من الواضح أن قبول أكثر ما يدخل لغتنا (حديثا) من كلمات أجنبية كما هي والإبقاء على صورتها الأصلية سيكون مدعاة لعسر اندماجها صوتيا وصرفيا في الكلام العربي؟ زيادة على ما يمكن أن يقال عن درجة فصاحتها وما يمكن أن تجنيه كثرتها من أخطار على سلامة اللغة العربية خاصة في ألفاظ اللغة العامية؟

يمكننا أن ننتهي إلى القول بأن طريقة معالجة اللفظ الأجنبي عند اقتباسه من الحذف والزيادة والتحوير... تستقى من الكلمة الأجنبية نفسها ومناطها مدى قربها من البنية الصوتية العربية ومدى موافقتها للذوق العربي، وإن كان الأفضل مطابقتها لوزن موجود في العربية، فذلك يتيح فرصة أكبر لاندماجها بين الكلمات العربية ويسر الاشتقاق منها كلما دعت إليه الحاجة، ففي رأينا مثلا: كلمة تلفاز أفضل من تلفزيون، فالأولى أخف في النطق من الثانية، إضافة إلى إمكانية اشتقاق الفعل والمصدر والصفة منها فنقول: تلفز، تلفزة، متلفز...، وهنا فقط يمكن أن تجري عليها كل الأحكام التي تجري على اللفظ العربي الأصيل. ويمكن القبول أكثر بمقتبسات ذات أوزان غريبة في المجالات العلمية والفنية.

ب - الاشتقاق من اللفظ المقتبس:

لكون العربية من أكثر اللغات اعتمادا على الاشتقاق والتصريف في بناء مفرداتها، فإن عملية الاشتقاق عند العرب في القديم لم تتوقف عند حد الاستفادة من الجذور العربية الأصلية وحدها لتوليد

ألفاظ جديدة من مادة موجودة وصيغ معروفة بغية استيعاب أشكال التعبير عن مظاهر الحياة المتجددة، بل تعدتها إلى الألفاظ الأجنبية (المعربة)، فقد عرفوا الحاجة إلى الاشتقاق منها، ورغم قلتها بالقياس إلى عدد المقتبسات التي لم يتم الاشتقاق منها، فإن ذلك يبين عن موقف العربي — قديما — في تعامله مع اللفظ المقتبس الذي يكون قد سبق له وأن دخل نظام العربية واتسق مع نسيجها بتداوله على الألسنة، عندئذ يصير بالنسبة إليه (العربي) مثله مثل اللفظ العربي أصلا يشتق منه وفق الصيغ أو القوالب العربية المعروفة.

لم يكن غريبا أن يستعمل العربي مشتقات من لفظ أعجمي دخل لغته فكما يقول أحد الدارسين: «على أن اللفظة الغريبة التي يدخلها العرب في لغتهم قد تلد ألفاظا من جنسها على طريقة العرب في الاشتقاق ومن ذلك تدوين الدواوين و...»^(٢٩)، فلا بد له من أن يجري وفقا لسنن العرب في كلامها.

أشار ابن جني إلى ذلك عندما نقل عن شيخه أبي علي الفارسي قوله: «أن العرب اشتقت من الأعجمي النكرة، كما تشتق من أصول كلامها»^(٣٠) ويعطي على ذلك أمثلة فيقول: «وحكى لنا أبو علي عن ابن الأعرابي أنه قال: يقال دَرَهْمَتِ الْخَبَّازِي، أي صارت كالدرهم، فاشتق من الدرهم وهو اسم أعجمي. وحكى أبو زيد: رجل مُدْرَهَم. قال ولم يقولوا منه: دُرْهَم، إلا أنه إذا جاء اسم المفعول فالفعل نفسه حاصل في الكف ولهذا أشباه»^(٣١)، إذا كان للعرب ميل إلى تطبيق أقيسة لغتهم الصرفية وغيرها على ما اقتبسوه عند الحاجة خاصة ما كان منه كثير التداول، ففي مثل هذه الأمثلة التي أوردها أئمة اللغة دليل على إمكانية إدخال أصول أجنبية في أوزان عربية

تشكل قوالب تصهر فيها هذه الأصول لتصير — بالاستعمال — كغيرها من المشتقات العربية الأصلية.

من النصوص التي تشير إلى تصرف القدماء في مقتبساتهم واشتقاقهم منها قياسا على العربي ما ورد في المزهر، حيث أكد السيوطي على أن من الألفاظ الأعجمية ما جرت عليه كثير من الأحكام الجارية على العربي، وضرب لذلك مثلا بلفظ «لجام» وهو معرب «لغام» إذ يقول: «قالوا في جمعه: لُجْم، فهذا كقولك: كتاب وكتب. وقالوا: لُجِم في تصغيره كقولك: كُتِب، ويصغرونه مرخما لُجِمًا فهذا على حذف زائده (...) ويشترك منه الفعل أمرا وغيره فتقول: ألجمه وقد ألجمه، ويؤتى للفعل منه بمصدر وهو الإلجام، والفرس مُلجم (اسم مفعول)، والرجل ملجم (اسم فاعل)»...^(٣٢) إلى غير ذلك من الأمثلة: ك لفظ ديوان (المعرب عن الفارسية): دَوْن يدون، وفيلسوف (المعرب عن اليونانية): فلسف، تفلسف، وبهرج: تبهرج وكلام مبهرج...، ونلاحظ أن أغلب هذه الأسماء الأعجمية المشتقة منها ترتد إلى أصول رباعية وإن لم نعدم الثلاثية منها ك (لجم) بعد حذف ألفه، لكن العرب صاغوا مشتقات أخذت من أصول تزيد على أربعة أحرف من مثل: قرنفل فقيل: مُقرفل، ويانسون فقيل: مُينسن، وغيرها من الأمثلة، فنلاحظ فيها حذف حرف أو أكثر خاصة حرف المد.

إذا، فقد كان العرب يشتقون من المعربات تلبية لحاجات الاستعمال المتجددة الحضارية منها على وجه الخصوص، جاء في المعرب للجواليقي: «المهندس: فأما المهندس الذي يقدر مجاري القني حيث تحفر فهو مشتق من الهنداز وهي فارسية فصيرت الزاي سينا لأنه ليس من كلام العرب زاي بعد دال والاسم

الهندسة»^(٣٣).

وكما كانت للعربية قديما قدرة وفعالية كبيرة في هضم كثير من الألفاظ الأجنبية وإدخالها في قوالبها بعملية الاشتقاق، فالأمر لم يختلف كثيرا بالنسبة لها في العصر الحديث، بل مست الحاجة أكثر للاستفادة من مشتقات المقتبسات في كثير من الحالات التي فرضت نفسها بانتشار العلوم والتقنيات وتطور الحياة المعاصرة في جوانبها المختلفة حين لا يمكن أو يصعب إيجاد ما يؤدي معناها بدقة في العربية بعد اجتهاد أبنائها في ذلك.

ولئن أثارت قضية الاشتقاق من الاسم الجامد بله المعرب منه مواقف متباينة، فإن أكثر الدارسين — اليوم — لا يتحفظون بإزائه كما يقول أحد الباحثين: «إذا كان الفكر اللغوي التقليدي ينبذ هذا الضرب من الاشتقاق، فإن الاستعمال الحديث قد أباح لنفسه ذلك، وقد آزره مجمع اللغة العربية بالقاهرة في ذلك، حين أصدر جملة من القرارات التي تجيز هذا الصنيع، متدرجا من تقييد الإجازة بحالات الضرورة العلمية، وتقنينها بجملة من القواعد، إلى التوسع في الإجازة دون تقييدها بضرورة...»^(٣٤).

إذا، فقد دخل المجمع اللغوي طرفا في هذا الموضوع، فأصدر موافقته على الاشتقاق من اللفظ الأجنبي في الحالات التي تستدعي ذلك، ووضع جملة من القرارات نذكر منها^(٣٥):

— يشتق الفعل من الاسم الجامد المعرب الثلاثي على وزن «فَعَّل».

— يشتق الفعل من الاسم الجامد المعرب غير الثلاثي على وزن «فَعَّلَل».

ومثل هذه القرارات يكون المجمع قد سار على نهج العرب القدامى الذين لم يتخرجوا من الاشتقاق من المعرب أفعالا على وزن فَعَلَ مثل: (دَوَّن) وفعلل مثل: (دَرَّهَم)... وغيرها من صيغ الأفعال ك (تفعلل: تفلسف...) والأسماء.

مثل هذه القرارات توافق ما اختطه المجمع من أهداف أساسها المحافظة على سلامة اللغة وجعلها مواكبة لتطور العلوم والحضارة اليوم، إذ عمل المجمع على توسيع ما ضيقه النحاة واللغويون الأوائل من أجل تطوير اللغة العربية لتفي بمطالب العلوم والفنون وشؤون الحضارة^(٣٦)، ولا بد لنا هنا من الإشارة إلى أن أهم الأوزان الخاصة بالأفعال ترتبط بشكل أخص بالمصطلحات العلمية، وهناك اشتقاق المصدر الصناعي (بزيادة ياء مشددة وتاء تأنيث مربوطة على الاسم) الذي دعت إليه حاجات الاستعمال المعاصر مع أنه «لم يرد من هذه الصيغة في عصر الاحتجاج باللغة سوى ألفاظ قليلة مثل: جاهلية، ولوصوية، ورجولية»^(٣٧) والاسم المنسوب الملحق بالمشتقات، فالضرورة العلمية — غالبا — هي التي تقف وراء عملية الاشتقاق من المقتبس ومتطلبات العلم هي التي ألجأت إليه، ومن غير المستحب التوسع في الاشتقاق منه في اللغة دون داع أو ضرورة.

إذا نظرنا إلى مسألة الاشتقاق من الاسم المقتبس من الناحية اللغوية الصرفية البحتة، سنجد هذه المعالجة علامة للإدماج الكامل والواضح للمقتبسات في النظام اللغوي العربي، وخطوة مهمة لزوال غرابتها وثقلها، لأن المقتبس — في هذه الحالة — يفقد باعتباره وحدة لغوية كل السمات الأجنبية فيه، ويندمج في النظام الصرفي العربي وفقا لآلياته

الخاصة، التي يشكل فيها الجذر والوزن أو الصيغة الصرفية الركيز الأساسيين، وبذلك يمكن كما قلنا سابقا إطلاق الكثير من الأحكام الجارية على اللفظ العربي الأصيل.

ونشير هنا إلى أن سهولة الاشتقاق من المقتبس ترجع إلى بنيته الصوتية والصرفية الأصيلية، فإذا ما وافقت هذه البنية إحدى الصيغ العربية، فالمعرب لا يضطر إلى بذل أي جهد في عملية إدماجه في النظام اللغوي العربي، لكن الغالب أن تحتاج المقتبسات إلى تحويل وتغيير لتتيسر بذلك عملية إدماجه.

ج - السوابق واللواحق وطرق معالجتها:

بيننا سابقا أن اللغة العربية لغة اشتقاقية، فبالاشتقاق تتولد كلمات من جذور أصيلة يسمح ورودها في بنى صرفية مختلفة بتقديم معانٍ إضافية «واللغة العربية لا تجمع بين معاني المشتقات، فكل مشتق دلالاته الخاصة، فالمعنى مرتبط بتغيير هذه الصيغة الصرفية»^(٣٨) وإن كانت عملية التصريف هذه تحافظ على سمات القرابة بين المشتقات.

هذا النظام اللغوي المبني على الاشتقاق يخالف أنظمة أغلب اللغات الأوربية التي تركز على الإصاق (Affixation)، إذ يقوم التوليد اللفظي فيها على إضافة وحدات لغوية تسمى اللواحق (Affixes) لجذر الكلمة أو اللفظ الأصلي، إما في أوله وهي السابقة (Préfixe)، أو في وسطه وهي الحشو (Infixe) أو في آخره وهي اللاحقة (Suffixe)، فينتج لفظ جديد عن الجمع بين اللفظ الأصلي واللاصقة، يكون معناه متكونا بهذه الإضافة.

بهذه الطريقة تنمي لغات أوربية عديدة ثروتها

الأجنبي، من ذلك أوزان اسم الآلة...

لكن هذه الطريقة لا تصلح دائما، إذ حذر بعضهم من الالتزام بمقابلة كل لفظ أجنبي مشتمل على جذر ولاصقة بوزن أو صيغة واحدة في اختيار المقابل العربي^(٤٤)، ومن ذلك أيضا رأي لجنة الطب في مجمع اللغة العربية بالقاهرة، التي قالت في تقرير لها: «إن استعمال الصيغ في المعاني المقترح تأديتها بها بصفة عامة لا تؤدي دائما الغرض العلمي المقصود أداء صحيحا محددا للمعنى تحديدا يمنع اللبس والاضطراب»^(٤٥)، وعليه فلا ينبغي التقيد بها بل يختار لكل حالة أوفق الألفاظ والصيغ وأدائها على المعنى^(٤٦)، ففي مثل هذه الحالة يترك الأمر لأهل الاختصاص لقبول هذه الصيغة أو رفضها.

نرى كثيرا من اللواحق (اللواحق على وجه الخصوص) تقتبس بيسر مع الجذر الذي تتصل به وكأنها تكون جزءا أساسيا من اللفظ الأجنبي المقتبس لا يقوم إلا بها، وعملية النقل (التعريب) هنا سهلة، وكذلك الحال مع بعض المقتبسات التي يمكن إيجاد مقابل عربي للاصقة المتصلة بها وإن لم يمكن ترجمة الجذر الأجنبي نفسه مثل اللاحقة (isme) التي تنقل في اللغة العربية المعاصرة غالبا بياء المصدر الصناعي مثل: Marxisme (ماركسية)، impérialisme (إمبريالية)...، لكن المشكل الذي يطرح بحدة يخص الحالة التي يمكن معها ترجمة الجذر الأجنبي بلفظ عربي أصيل، مع عدم إيجاد مقابل للاصقة الأجنبية المتصلة به، خاصة ذات المدلول العلمي الدقيق.

لقي الاقتراح الذي دعا — في مثل هذه الحالة — إلى تعريب اللواحق (اللواحق منها خصوصا) وإضافتها إلى كلمات عربية، معارضة بعض الدارسين خاصة

اللفظية، ف «إن هذه الزيادات في جذر الكلمة غايتها تنويع المعنى»^(٣٩)، لقد وجدت تلك اللغات في ذلك «طريقة طيبة وسهلة لبناء جهاز متكامل من المصطلحات الجديدة بدلالات متعددة»^(٤٠) يستمد الغربيون هذه اللواحق من لغات قديمة (ميتة)، هي اليونانية واللاتينية، إذ لجؤوا إليها لتنمية اللغة العلمية وحلّ مشكلات وضع المصطلحات للتعبير عن المفاهيم الجديدة وتسمية ما يستحدث في كل يوم.

تعد اللواحق وصلات تدخل الوصلة على الأخرى^(٤١)، وهي وحدات صرفية مقيدة^(٤٢)، أو بعبارة أخرى، وحدات معنوية غير مستقلة^(٤٣) لأنها لا تستخدم — عادة — منفردة بل مضافة إلى أصل أو كلمة لتكون كلمة أو مصطلح جديد.

يواجه اللغويون و(المتخصصون) إشكالات وصعوبات جمة على درب الترجمة ونقل المصطلحات الأجنبية إلى العربية بسبب الاختلاف بين النظام الصرفي العربي وغيره من أنظمة اللغات الأجنبية، فكيف سعى اللغويون المحدثون وأهل الاختصاص لتذليل صعوبات ترجمة الكلمات والمصطلحات المشتمة على سوابق أو لواحق؟

لقد اختلفت طرقهم ومناهجهم، فمنهم من دعا إلى التزام صيغة صرفية مقابلة للسابقة أو اللاحقة الأجنبية، إذ مال كثير منهم إلى استثمار الأوزان العربية المختلفة لصياغة الألفاظ الجديدة، بحيث يقوم فيها الوزن الصرفي بالدور الذي تؤديه اللاحقة الأجنبية فيما تضيفه من معنى للجذر أو الكلمة الأصلية، فيترجم الجذر الأجنبي إلى العربية ثم يوضع في قالب صرفي للحصول على مقابل مناسب للفظ

في بعض المجالات، ومنهم الباحث يوسف وغليسي الذي قدم أمثلة من مجال النقد العربي الحديث، إذ نجد من يقول: الميتالغة (métalange) والميتانص (métatexte) والنحولجيا (grammatologie) والسردولوجيا (narratologie)^(٤٧)، فالصاق سابقة أو لاحقة (في صورتها الدخيلة أو المعربة) بكلمة عربية يخالف طرائق بناء اللفظ في العربية، والتوسع فيه يشكل خطرا يتهدد نظامها الصرفي.

لكن من الواضح أن اللجوء إلى هذه الطريقة سببه الضرورة العلمية، وكما يقول أحد الدارسين الذي قدم عددا من الأمثلة على مصطلحات (هجينة) ينتمي أغلبها إلى حقل الكيمياء مثل: كلوررصاات (chlorplombate) وحديديك (Ferrique) وخلون (Acetone)... حيث يقول: «إن الضرورة العلمية قد فرضت هذه اللواحق لأنها تعبر عن وظيفة تمييزية للتفريق بين مختلف العناصر الكيميائية»^(٤٨)، فترجمة اللواحق — كما يرى مصطفى الشهابي — واجبة في حل العلوم والتعريب يجب في بعضها لا سيما الكيمياء^(٤٩).

يقول محمد حسن عبد العزيز في حديثه عن معايير مجمع اللغة العربية بالقاهرة في القياس وفي قبول الاستعمالات المحدثّة في المجالات العلمية: «... وفيما يتصل بالمصطلح فقد أباح (المجمع) لأجله ما لا يتاح في غيره، وأعطى للعلماء حرية أوسع في صوغ المصطلح»^(٥٠)، لعل هذه الحرية — التي قيدها المجمع بضوابط وقواعد عامة — وما تستلزمه اللغة العلمية من دقة وسهولة في التعبير بالمصطلحات المولدة عن المفاهيم، هو ما جعل بعضهم لا يرى حرجا في إصاق اللاصقة الأجنبية كما تنطق وتستعمل في اللغات الأجنبية بالكلمة العربية

في تركيب هجين غير منسجم، وإذا كانت الضرورة فرضت فعلا مثل هذا الصنيع في مجال علمي دقيق كالكيمياء، نرى أنه لا ينبغي أن لا يتعدى ذلك إلى اللغة العامة ويصير مدعاة لاعتماده في مختلف المجالات الأخرى.

من بين ما وقفنا عليه من اقتراحات بخصوص معالجة السوابق واللواحق عند نقلها من اللغات الأوربية إلى العربية، اقتراح الباحث محمد المغنم الذي نشر دراسة للموضوع في مجلة اللسان العربي مقدما طريقة تقوم على منهجية مضبوطة إلى حد كبير وخطة عمل واضحة أساسها تصنيف اللواحق الأجنبية إلى ثلاثة أصناف تختلف من حيث استعمالها العلمي وعلاقته بالاستعمال اللغوي والتثبت من صحة كون هذه اللاحقة أو تلك السابقة من هذا الصنف أو ذاك. هذه الأصناف ثلاثة هي:

— الصنف (أ): ما كان منها ذا صبغة لغوية معينة في اللغة الأصلية المأخوذ منها واستعمل في مصطلح علمي للدلالة على المعنى نفسه، مثل: anti, im, bi, iso في المصطلحات: isométrie, bioxide, impossible, anti-symétrie

— الصنف (ب): ما كان منها ذا صبغة لغوية معينة في اللغة الأصلية لكنه لم يستعمل في المصطلح العلمي بهذا المعنى اللغوي، بل استعمل بلا معنى أصلا واستعمل للتمييز بين مدلولين أو عدة مدلولات علمية متقاربة، مثل: ique, eux, ferrique, ferreux.

— الصنف (ج): ما لم يكن له صبغة لغوية معينة في اللغة الأصلية، بل هو دخيل عليها من لغة أخرى كالإيونانية أو ربما ليس له معنى أصلا واستعمل

للتمييز بين مدلولين أو عدة مدلولات متقاربة في المعنى، مثل: ate, ide في sulphate, suphide.

وعليه تتبع القاعدة الآتية في معالجة اللواحق:

أ — إذا كانت اللاصقة من الصنف (أ) يختار لفظ عربي واحد للأصل مع السابقة أو اللاحقة إذا أمكن إيجاده مثل: impossible، وإذا تعذر تترجم السابقة أو اللاحقة ترجمة لغوية حسب سياق المعنى، (مثلا: تترجم «a» بـ «لا» وبـ «غير» حسب مقام الكلام)، وقد يقابل لاحقة في لغة أجنبية في اللغة العربية مثل: eur في آخر الكلمة تقابلها «م» في أول الكلمة العربية: générateur - مُولّد. تكون ترجمة اللاصقة في هذه الحالة صحيحة سواء كان اللفظ عربيا أو مترجما أو معربا مثل: تناظر /symétrie / ضد تناظر anti symétrie - أكسيد /oxide / ثاني أكسيد .bioxide.

ب — إذا كانت اللاصقة من الصنف (ب):

— تترجم اللاصقة إذا كانت الكلمة الأصلية لفظا عربيا أو مترجما محافظة على انسجام التركيب، مثل: حديد fer / حديدي ferreux.

— تعرب اللاصقة إذا كانت الكلمة الأصلية لفظا معربا محافظة على انسجام التركيب أيضا مثل: أسيتيلان Acitylene.

ج - إذا كانت اللاصقة من الصنف (ج): تعرب مهما كان أصل الكلمة مثل: كبريتيد /Sulphide / منغنيات Manganate^(٥١).

هذه الطريقة التي قدمها محمد المغنم عملية تساعد في التعجيل بإيجاد مقابل للواحق بصورة آلية يمكن تطبيقها على كثير من اللواحق التي

تحصر بالرجوع إلى معناها في اللغة التي نترجم عنها، فتدبر مفهوم أو معنى أي سابقة أو لاحقة مهم جدا عند نقلها إلى العربية، لكن ما يمكن أن يؤخذ على طريقته هذه، هو عدم اهتمامه بالأوزان العربية ومدى إمكانية استثمار ما يضيفه الوزن عند نقل مصطلحات أجنبية تشتمل على لواحق إلى العربية.

٣/ التعريب على المستوى التركيبي:

بعدما رأينا كيفية إدماج الألفاظ المقتبسة في النظام اللغوي العربي في المستويين الصوتي والصرفي، نعرض الآن لمعالجتها تركيبيا ولكيفية تطبيق القواعد النحوية العربية عليها مع بعض الجوانب الصرفية المتصلة بها.

بحثنا في قياس المعرب على العربي عند القدماء والمحدثين من حيث إدخال العلامات النحوية العربية عليه، فتبين لنا أنهم يعاملونه معاملة اللفظ العربي.

— الإعراب: أفرد ابن جني في خصائصه بابا سماه «في أن ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب» ذكر فيه قول شيخه أبي علي الفارسي في هذه المسألة: «إذا قلت: طاب الخُشْكُنَان (الخبز اليابس، البسكويت) فهذا من كلام العرب، لأنك بإعرابك إياه قد أدخلته كلام العرب»^(٥٢)، ويضيف إلى ذلك بقوله: «ويؤكد هذا عندك أن ما أعرب من أجناس الأعجمية قد أجزته العرب مجرى أصول كلامها، ألا تراهم يصرفون في العلم نحو آجرٍ، وإبريسم (الحرير)، وفرند (جوهر السيف وماؤه)، وفيروزج (حجر كريم)، وجميع ما تدخله لام التعريف. وذلك أنه لما دخلته اللام في نحو الديباج (نوع من الثياب)، والفرند، والسهرير (ضرب أحمر من التمر)، والآجر، أشبه أصول كلام العرب، أعني النكرات فجري في

المقتبس (المؤنث في اللغة الأصلية) ليظهر التطابق في الجنس للكلمة في لغتها الأصلية وفي العربية، ومن ذلك: بورصة، سيجارة، فاتورة...، وقد تستعمل الألف الممدودة علامة لتأنيث اللفظ مثل: كينا...

ومن ذلك أيضا اقتباس ألفاظ مذكرة في لغتها الأصلية وتأنيثها عند نقلها إلى العربية، مثل: أوبرا في الفرنسية، فهذا التغيير في جنس اللفظ المقتبس من علامات إدماجه، ويمكن أن يحدث العكس، أي اقتباس مفردات مؤنثة وتذكيرها...

— جمع الاسم المعرب: يمكن للاسم المفرد (مذكرا كان أو مؤنثا) في العربية أن يتحول من دلالة على الواحد إلى الدلالة على الجمع وفق أحد أنواع الجمع الثلاثة وهي: جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التذكير.

بالنسبة للفظ المقتبس الذي تمكن في الاستعمال العربي فهو غالبا ما يجمع جمع تكسير (وهو الجمع الذي يتعلق بإحداث تغيير في البنية الصوتية للاسم المفرد، وهو أكثر أشكال الجمع ورودا)، بأوزان قياسية إذا كان للمفرد منه وزن قياسي. ومما جاء لدى القدماء في جمع الاسم المعرب: «الدولاب: دولاب فارسي معرب جمعه دواليب عن الجوهرى»^(٥٧)، وغيره من الأمثلة كثير، ومثلما جاء في كتاب سيبويه في (باب لجمع الاسم المعرب الرباعي جمع تكسير على مثال مفاعل): «(هذا باب ما كان من الأعجمية على أربعة أحرف وقد أعرب فكسرتة على مثال مفاعل). زعم الخليل أنهم يلحقون جمعه الهاء إلا قليلا، وكذلك وجدوا أكثره فيما زعم الخليل. وذلك كـ

وعلى مثل ما سبق سار المحدثون عند استعمالهم لما شاع من مقتبسات في كلامهم وكتاباتهم، والمقتبس إذا تمكن في العربية بتقريب صورته من كلماتها يعامل معاملة العربي عندهم.

— التنكير والتعريف: في كلام ابن جني السابق إشارة إلى أنه من علامات إدماج اللفظ الأجنبي في النظام العربي إدخال لام التعريف عليه، وبتنكير الكلمات الأجنبية تكون كالعربية الأصلية في الصرف ومنعه.

فالأسماء الأعجمية (غير الأعلام) تأتي نكرة وتأتي معرفة، وتدخل عليها أداة التعريف «ال»، وكما يقول سيبويه: «اعلم أن كل اسم أعجمي أعرب وتمكن في الكلام فدخلته الألف واللام وصار نكرة فإنك إذا سميت به رجلا صرفته، إلا أن يمنعه من الصرف ما يمنع العربي، وذلك نحو اللجام والديباج (...)»^(٥٤)، وهذا ما جرى عليه الاستعمال الحديث، من أمثلة ذلك: «تيفوس: مرض وبائي (...) تيفوسي: له أعراض التيفوس»^(٥٥).

لا تدخل أداة التعريف على الأعلام الجغرافية الأجنبية، إلا ما اشتهر بذلك^(٥٦) كما أقره مجمع اللغة العربية بالقاهرة، قد يكون ذلك من أجل المحافظة على صورتها الأصلية وكيفية نطق أهلها بها باعتبارها أعلاما.

— التذكير والتأنيث: يعتبر تذكير اللفظ المقتبس أو تأنيثه من العلامات التركيبية لإدماجه في العربية، خاصة بإضافة علامة التأنيث العربية له.

فالتاء المربوطة هي العلامة الأهم لتأنيث الاسم في اللغة العربية، ويكثر أن تضاف إلى آخر اللفظ

مَوْزَج ومَوَازِجَة، وصَوَّلَج وصَوَالِجَة، وكُرْبُج وكِرَابِجَة، وطَيْلَسَان وطَيْالَسَة وجَوْرَب وجَوَارِبَة. وقد قالوا: (جوارب) و(كِيَالج) جعلوها كالصَّوامع والكواكب، وقد أدخلوا الهاء أيضا فقالوا: كِيَالِجَة، ونظيره في العربية صَيْقَل وصَيَالِقَة، (...)»^(٥٨)، فالعرب كانت تحمل المعرب على نظيره العربي في الجمع القياسي خاصة مع الأسماء الأعجمية الرباعية.

وحديثا يطرد جمع الاسم المقتبس المدمج في النظام العربي بوزن موجود في العربية جمع تكسير إذ «تجمع جمع تكسير تلك الطائفة من الأسماء الداخلة ضمن الوزن العربي»^(٥٩)، ومن أمثلته: جمع فلم على أفلام وبنك على بنوك ومليون على ملايين ومتر على أمتار...

إضافة إلى جمع التكسير فإنه قد يجمع اللفظ المقتبس حديثا جمع مؤنث سالم، وذلك بإضافة علامة الجمع «ات» في آخره، وهذا سواء أكان مؤنثا أم مذكرا، ومن الدارسين من يرى أن الغالب في جمع الأسماء الأعجمية أن تجمع بإضافة (ات) إلى آخرها^(٦٠)، وهذا لا يخص الأسماء المقتبسة وحدها، بل العربية كذلك فـ «جمع المصدر بالالف والتاء شائع في الفصحى المعاصرة»^(٦١)، بل إنه «من الطبيعي بالنسبة للكلمات المستعارة التي تدخل العربية بصيغة المصدر الصناعي أن تجمع بإضافة (ات) في آخرها، ومثل هذا النوع من المصدر (الإيديولوجيات الاستعمارية) و (الدكتاتوريات الغاشمة) و (نشوء البرجوازيات العربية)»^(٦٢)، ولسهولة هذا الجمع (جمع المؤنث السالم) نجده يستخدم في جمع الأسماء المقتبسة التي تنتهي بواو ممدودة، إذ «تخلو اللغة العربية من الأسماء المنتهية بضمّة طويلة (ثقلها)، ولما نقل العرب المعاصرون ألفاظا أوروبية

تنتهي بالواو، جمعوها بإضافة اللاحقة (هات). وهذه الظاهرة لم تتعرض لها العربية القديمة. ومن ذلك فيديو وفيديوهات، استديو واستديوهات، (...)، سيناريو وسيناريوهات، (...)»^(٦٣)، ومن أمثلة الجمع بإضافة الألف والتاء: جنزالات، مارشالات... ويمكن لنا أن نضيف هنا بأنه في الأصل أي كلمة بإمكانها الارتباط بعلامة الجمع المؤنث للتعبير عن الجمع، ما عدا — بالطبع — الكلمات التي لها جمع تكسير متداول جدا. ونختم حديثنا عن جمع المؤنث السالم بالإشارة إلى أن علامته تستخدم في اللغة المعاصرة في مجالات علمية كالتعبير عن فصائل النباتات والحيوانات كالسنوريات، وغير ذلك.

والأقل شيوعا من الجموع الثلاثة هو جمع المذكر السالم، فاستعماله ينحصر في الاسم المذكر للعاقل وأوصافه، وهو يتحقق بإضافة واو ونون (أو ياء ونون حسب تركيب الجملة العربية)، واللفظ المقتبس غالبا ما يجمع جمع مذكر سالم في الحالات التي ينتهي فيها بياء النسب (ي) مثل: تكنوقراطي، إمبيريالي،...» ومثل هذه الجموع تتحمل معنى الاسم (...) وكذلك معنى الصفة»^(٦٤).

لا تنقسم الأسماء في العربية الفصحى من حيث دلالتها على العدد إلى المفرد والجمع فقط، بل نجد منها صيغة المثنى للدلالة على الاثنين، وذلك بإضافة ألف ونون (أو ياء ونون)، لكن استعمال التثنية قليل جدا بالمقارنة مع المفرد والجمع.

يمكن بناء المثنى من الاسم المقتبس بالطريقة نفسها التي يبنى بها العربي عند الحاجة إليه، والتثنية أيضا علامة على دمج اللفظ المقتبس في

يعتبر مؤشرا على اندماجها في النظام اللغوي العربي، بل يمكن لذلك أن «يدل على أن المقتبس صار قديما، مستعملا (متداول) جدا في اللغة المقتبسة»^(٦٥).

وننتهي إلى التأكيد على أن إجراء ما سبق من علامات صرفية أو نحوية عربية على المقتبسات

الهوامش

١. — (Louis Deroy, L'emprunt linguistique, Bibliothèque de la faculté de philosophie et université de Liège, Société d'édition les Belles lettres, Paris, ١٩٥٦, ١٤٣.)
٢. - أبو منصور موهوب بن أحمد بن محمد بن الخضر الجواليقي (ت ٥٤٠هـ)، المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، ج ١، وضع حواشيه وعلق عليه خليل عمران المنصور، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، ط ١، بيروت - لبنان، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م، ص ٧ - ٨.
٣. (- مسألة السوابق واللواحق وطرق معالجتها، محمد المغنم، «مسألة السوابق واللواحق وطرق معالجتها»، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، مطبعة فجر السعادة، الدار البيضاء، الرباط، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م ع ٢٤، ص ٩٧.
٤. — ممدوح محمد خسارة، «التعريب اللفظي وجماليات النظام الصوتي العربي» المعربات القرآنية أمودجا، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، سوريا، ٢٠٠٨، العدد ١٩، ص ٥٧.
٥. المرجع نفسه، ص ٥٨.
٦. قنبي، مباحث في علم الدلالة والمصطلح، دار ابن الجوزي، ط ١، الأردن، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م، ص ٢٢٤.
٧. - محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب، مصر، د. ت، ص ٦٨. (بتصرف).
٨. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، د. ت، ج ٢، ص ٣٣١.
٩. جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج ١، تعليق وشرح محمد أحمد جاد المولى ومحمد أبو الفضل إبراهيم علي محمد البجاوي، ط ١، دار إحياء الكتب العربية، مصر، د. ت، ص
١٠. مجموعة القرارات العلمية، ص ٢٠٩، نقلا عن: علي محمود حجي الصراف، الألفاظ المحدثة في المعاجم العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط ١، القاهرة، ٢٠٠٩. ص ٣٣٠، ٣٢٩.
١١. انظر: الخصائص، ابن جني، ج ٢، ص ٤٩٦.
١٢. يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت - منشورات الاختلاف، ط ١، الجزائر العاصمة، الجزائر، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م، ص ٤٧٥.
١٣. أبو منصور موهوب بن أحمد بن محمد بن الخضر الجواليقي (ت ٥٤٠هـ)، المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، وضع حواشيه وعلق عليه خليل عمران المنصور، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، ط ١، بيروت - لبنان، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م، ص ٨، ٧.
١٤. محمد نوراكسن، شرح شافية ابن الحاجب للرضي

- الاستراباذي، دار الكتب العلمية، لبنان، ١٩٨١، ص ١.
١٥. حكمت كشلي، تطور المعجم العربي من مطلع القرن التاسع عشر حتى عام ١٩٥٠م (دراسة - تحليل - نقد)، دار المنهل اللبناني، ط٢، بيروت - لبنان، ١٩٥٠، ص ٣٥٢.
١٦. محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث مع معاجم للألفاظ المعربة، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠م، ص ٧١.
١٧. المرجع السابق، ص ١٥٦، ١٥٥.
١٨. محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية (دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد)، دار الفكر، ط١، لبنان، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، ص ٢٤٨ (بتصرف).
١٩. ابن سيده، المخصص، ج ١٣، ص ١٠١. نقلا عن: محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، ص ٧٤.
٢٠. محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، ص ٧٣، ٧٢.
٢١. محمد شوقي أمين، «جواز التعريب على غير أوزان العرب»، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج ١١، ١٩٥٩، ص ٢٠٦.
٢٢. صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، ط ٥، بيروت، ١٩٧٣م، ص ٣٢٢.
٢٣. -- محمد شوقي أمين، «جواز التعريب على غير أوزان العرب»، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج ١١، ١٩٥٩، ص ٢٠٦.
- ☒ - نذكر هنا بأن من الدارسين من دعا إلى النطق بالأعلام الأجنبية والتي كثيرا ما تستخدم في الحقول العلمية والفنية كما تنطق في لغاتها، ويراعى كذلك في رسم حروفها أن تكون أقرب إلى أصولها. (المرجع نفسه،
٢٤. حكمت كشلي، تطور المعجم العربي من مطلع القرن التاسع عشر حتى عام ١٩٥٠م (دراسة - تحليل - نقد)، دار المنهل اللبناني، ط٢، بيروت - لبنان، ١٩٥٠، ص ٣٧١.
- ☒ - المقصود هنا الصوفي.
٢٥. - انظر: مجلة المورد: «كيف تهضم اللغة العربية الكلمات المستعارة من اللغات الأوربية»، مج ١٤، ع ٢، العراق، ١٩٨٥م، ص ٧٨.
٢٦. سيبويه، الكتاب، ج ٤، ص ٢٣٠.
٢٧. انظر: - محمد شوقي أمين، «جواز التعريب على غير أوزان العرب»، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج ١١، ١٩٥٩، ص ٢٠١ (بتصرف).
٢٨. إبراهيم عبد الله رفيده، «معنى التعريب في فكرنا اللغوي القديم وضوابطه، وصور منه»، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، ٨٤٤هـ، القاهرة ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م، ص ٣٣.
٢٩. محمد المبارك، فقه اللغة، ص ٨٣.
٣٠. ابن جني، الخصائص، حققه محمد علي النجار، ط ٢، ج ١، بيروت - لبنان، ١٩٥٢، ص ٣٥٨.
٣١. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
٣٢. السيوطي، المزهر، ص ٢٨٨.
٣٣. الجواليقي، المغرب، ص ١٥٤.
٣٤. يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح، ص ٤٨٨.
٣٥. علي محمود حجي الصراف، الألفاظ المحدثه في المعاجم العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط ١، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ٣٣١، ٣٣٠.
٣٦. انظر: محمد حسن عبد العزيز، «جهود مجمع

٤٨. - محمد رشاد الحمزاوي، العربية والحدثة أو الفصاحة فصاحات، ص١٦٦.
٤٩. المرجع نفسه، ص١٧٣ - ١٧٤.
٥٠. محمد حسن عبد العزيز، «جهود مجمع اللغة العربية بالقاهرة في تعريب المصطلح العلمي»، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع٨٦، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، ص٢٤٦.
٣٧. عباس السوسوة، العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التراثية، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٢م، ص٩٧.
٣٨. - المجلس الأعلى للغة العربية، «إشكالية اللغة العربية والعملة في ضوء البنية اللغوية وكيميائية التحويل»، مجلة اللغة العربية، ع١٦، الجزائر، (٢٠٠٦م)، ص٣٠٠.
- ☒ - الأحشاء قليلة الاستعمال جدا مقارنة بالسوابق واللاحق.
٣٩. (- سعيدة كحيل، «دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الفرنسية» نحو تأسيس نظري وعملي لدرس الترجمة»، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع١٨، الجزائر، ٢٠٠٧، ص١٤٤.
٤٠. محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، ص٢٥٥.
٤١. إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، ط١، بيروت - لبنان، ١٩٨٢، ص٢٢٤.
٤٢. محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، ص٢٥٥.
٤٣. ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجمية العربية (في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة)، دار هومة، الجزائر، ص٣٥.
٤٤. - انظر: يوسف وغيلسي، إشكالية المصطلح، ص٤٩٥.
٤٥. - المرجع السابق، ص٢٥٨.
٤٦. المرجع نفسه، الصفحة نفسها (بتصرف).
٤٧. انظر: يوسف وغيلسي، إشكالية المصطلح، ص٤٩٤.
٤٨. - محمد رشاد الحمزاوي، العربية والحدثة أو الفصاحة فصاحات، ص١٦٦.
٤٩. المرجع نفسه، ص١٧٣ - ١٧٤.
٥٠. محمد حسن عبد العزيز، «جهود مجمع اللغة العربية بالقاهرة في تعريب المصطلح العلمي»، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ص٢٤٥.
- ☒ - معنى الوزن العربي هنا هو الذي قابل معنى اللاحقة الأجنبية.
٥١. محمد المغنم، «مسألة السوابق واللاحق وطرق معالجتها»، مجلة اللسان العربي، ع٢٥، الرباط، ١٩٨٥، ص٩٧ - ١٠٠ (بتصرف).
٥٢. - ابن جني، الخصائص، ج١، ص٣٥٨.
٥٣. المرجع السابق، الصفحة نفسها.
٥٤. (- سيويه، الكتاب، ج١٩/٢، نقلا عن نصوص في فقه اللغة العربية، السيد يعقوب بكر، هامش ص٥٠.
٥٥. - لويس عجيل وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط٢، دار المشرق، التوزيع: المكتبة الشرقية، بيروت - لبنان، ٢٠٠١م، ص١٥٨.
٥٦. - القواعد العامة التي أقرها مجمع اللغة العربية بالقاهرة في مجال المصطلحات، نقلا عن: حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص٢٤٦.
٥٧. - الخفاجي، شفاء الغليل، ص٨٢.
٥٨. السيد يعقوب بكر، نصوص في فقه اللغة، ج٢، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨١م، ص٥٤، ٥٦.
٥٩. مجلة المورد: «كيف تهضم اللغة العربية الكلمات المستعارة من اللغات الأوربية»، ص٧٩.
٦٠. نفسه، الصفحة نفسها.
٦١. العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التراثية، ص٦٨.

٦٢. مجلة المورد: كيف تهضم اللغة العربية الكلمات
المستعارة من اللغات الأوربية، ص٧٩.
٦٣. العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التراثية، ص٧١.
٦٤. مجلة المورد: «كيف تهضم اللغة العربية الكلمات
المستعارة من اللغات الأوربية»، ص٧٩.
٦٥. Taieb. Beccouche L'emprunt en arabe moderne, academie Tunisienne des sciences des lettres et des arts, université Tunis (les éditions du nord ,١٩٩٤ ,p١٥٠.

تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وحلّها من خلال وسائل الإعلام

الدكتورة أروى محمدربيع

أستاذ مساعد ، قسم اللغة العربية ، كلية الآداب ، جامعة جرش ، الأردن .

مقدمة :

العصر أمام المجتمع الدولي بأسلوب عربي ، فهي بهذا تحمل العربية على مواكبة جميع تطورات العالم الحاضر ، مما يعني أن هذه الوسيلة تضمن وجودية اللغة العربية في التّواصل الدّولي .

إن اللغة هي وعاء الفكر وهي المرآة التي تعكس حضارة الأمة وثقافتها وهي أهم وسيلة من وسائل التواصل^١، قال تعالى {ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إنّ في ذلك لآياتٍ للعالمين} ^٢ { إذأ ميّز الله الإنسان عن غيره باللغة ، وجعل اللغات مختلفة باختلاف الشعوب والأجناس ، وهذا الاختلاف ما هو إلّا سنة تقوّد إلى التّباين والاختلاف ، إلّا أن وسائل الإعلام المتطورة في العصر الحديث ساهمت بشكل كبير في خلق سُبُل التواصل بين هذه الثقافات واللغات المختلفة ، وأبرزها الشبكة العنكبوتية التي جعلت العالم قرية صغيرة كما يقولون .

هذا ما جعل العلماء والباحثين يوظفون هذه الوسائل لنشر اللغة وهذا ما سنركز عليه ونحاول توضيحه من خلال « تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وحلّها من خلال وسائل الإعلام »

تعدّ اللغة العربية إحدى اللغات العالمية ، ذات الحضور اللافت والمتميز على المشهد الدّولي بكافة تجلياته ، ويزداد حضور اللغة العربية وانتشارها والإقبال على تعلّمها عالمياً نتيجة جملة من العوامل والدوافع المتعددة والمتنوعة منها: الدّينية ، والسّياسية ، والسّياحية ، والاقتصادية ، والثّقافية ... ، فاللغة هي الوسيلة الأرقى للاتصال والحوار والتّواصل، لذا كان لا بدّ من التركيز على وسائل الإعلام الحديثة التي تتطور بتطور العصر ، وتعمل على نشر الثقافات المحلية والمحافظة عليها ، كما تعمل على نشرها عبر الثقافات بين الأمم ، مما يساهم في تبادل الثقافات والخبرات بينهم .

إن الوسائل الإعلامية بعامة ، والقنوات الفضائية وشبكة الانترنت خاصة تساهم بشكل كبير في نشر اللغة العربية الفصحى المبسطة ، للتخلص من العامية التي سادت حياتهم اليومية ، فالاهتمام بالوسائل الإعلامية بهدف نشر اللغة الفصحى من أهم الوسائل التي تساهم في تقديم ديناميكية هذا

فكيف للوسائل الإعلامية أن تساهم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟؟

التعريف بوسائل الاعلام :

الإعلام في اللغة هو : مصدر الفعل الرباعي (أعلم) ، والثلاثي فيه (علم) والعلم نقيض الجهل ، وهو الحصول على المعرفة ، فالإعلام في اللغة هو التبليغ لأمر ما ^٢ AppData/Local/Temp/.../ هوامش تحديدات اللغة.doc. وفي الاصطلاح : « تزويد الجمهور بأكبر قدر ممكن من المعلومات الصحيحة ، أو الحقائق الواضحة » ^٤ فهي تنشر الحقائق والمعلومات بهدف التقرير والإقناع . ويمكن القول إن الإعلام مصطلح يطلق على أي وسيلة أو تقنية أو منظمة مهمتها نقل المعلومات ، كما تهدف الترفيه والتسلية فهي السلطة الرابعة .

جعل الإعلام الحياة أسهل بكثير مما يظنه البعض ، إذ هيئة وسائل الإعلام فرصة الحصول على المعلومة ، والتواصل الاجتماعي بدون أي معاناة ، فهي عبارة عن منظومة متكاملة تساعد في الحصول على البيانات والأخبار من الأفراد والجماعات المحيطة بنا ، بهدف تقريب وجهات النظر وتحويل المكان البعيد إلى مكان قريب ^٥.

وعليه فقد اتخذ الإعلام في هذا العصر أشكالاً وصوراً عديدة واکبة التطور العلمي والتقني ، فتعددت الوسائل الإعلامية لنقل الرسالة لتصل إلى المتلقي ، مما جعل الإعلام يأخذ حيزاً مهماً في حياة الإنسان بجميع أنواعه المتمثلة ب (الصحافة ، الإذاعة ، التلفاز ، الانترنت ، مواقع التواصل الاجتماعي ، ...) ، وتنقسم وسائل الإعلام إلى قسمين:

(١) وسائل الإعلام المرئية [التلفاز ، الانترنت ، الحاسوب ، بعض الهواتف الذكية]

(٢) وسائل الإعلام المسموعة [انتشرت مع بداية الحياة الاجتماعية ، ومكنت الحاضرين من تتبع الأخبار عن طريق السماع ، وهي وسيلة قديمة ، ولكنها متداولة مثل : الراديو] .

تلعب هذه الوسائل دوراً مهماً في عملية التواصل بين الناس ، من خلال توظيف اللغة التي تساهم بشكل مباشر في نقل المعلومة ، فيتم تبادل المعارف والأفكار والخبرات والثقافات .

ومما يميز هذه اللغة التي توظف أنها لغة سهلة بسيطة مرنة لا تشبه اللغة الفصحى الموجودة في التراث القديم ، بل هي لغة تتناسب مع المستوى الذي يفهمه العامة .

فاللغة الإعلامية لغة وظيفية ، مبنية على نسق علمي اجتماعي ، وهذا ما أكده عبد العزيز شرف بقوله : «إن اللغة الإعلامية هي لغة الحضارة... إذ يسعى الإعلام للإفادة من مزايا اللغة العربية حضارياً» ^٦

وهذا يحقق التحول العظيم بتضييق المسافة بين لغة الخطاب ولغة الكتابة ، ويفتح الطريق أمام اللغة الفصحى لتتسرب في كل مكان ، ليكون لها في التعبير الإعلامي سلطان بين ، واللغة هي وسيلة الإعلام والمنهج الذي تنقل به الرسالة من المرسل إلى المستقبل ، فاللغة اللسانية ، والإشارات ، والصور ، والسينما ، كلها وسائل لنقل الرسالة. فالكلمة في وسائل الإعلام لها أثر كبير إذ تترك انطباع في ذهن المتلقي ، لذا فإن اللغة وعاء الفكر ووظيفتها التعبير

فهي تخدم العملية التعليمية للناطقين بغيرها لما تمتلكه من خصائص ، أبرزها :^٧

١- الوضوح :

إن جمهور وسائل الإعلام جمهور متنوع من مختلف الفئات ، يميلون للحصول على المعلومة بسرعة ، دون الحاجة إلى التركيز على المضمون المقدم ، لذا فإن وضوح المفردات والكلمات والجمل ومن ثمّ التراكيب التي تحقق الهدف الإعلامي .

٢- المعاصرة :

أي أن تكون الألفاظ والتراكيب والجمل المستخدمة في الإعلام متماشية مع روح العصر ، لذا يعتمدوا إلى توظيف الجمل القصيرة ذات الإيقاع المنسجم ، والدلالات المحددة البعيدة عن التعقيد والغموض .

٣- الجاذبية :

عنصر التشويق والجذب من خلال اختيار الكلمة القادرة على الوصف بطريقة حيّة ومسلية ومشوقة .

٤- الاختصار :

هذه الخاصية تنسجم مع العصر الذي يتصف بعصر السرعة ، فالمتلقي غير قادر على الاستمرار أو متابعة الطويلة ، فكلما كان الخبر مختصراً كانت المتابعة أكثر ، واللغة العربية تمتاز بأنها لغة الإيجاز .

٥- المرونة والاتساع :

أي قدرة اللغة على التعبير عن مختلف الموضوعات بسلاسة ويسر ، فهي لغة متعددة المستويات تستطيع مخاطبة أكثر من جمهور في أكثر من موضوع ، فاللغة قادرة على اشتقاق الكثير من المفردات التي

تلبى الحاجات المختلفة، واللغة الإعلامية تستخدم كل يوم لذا لا بد أن تكون متجددة ومنتسعة قابلة للتطور بما يتلاءم مع حاجات العصر .

أهمية الإعلام في الحفاظ على اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها :

اللغة هي الركيزة الأساسية لوسائل الإعلام المختلفة ، فهي التي تسمح للإعلام القيام بوظيفته ، فهي أساس التعبير والتواصل ، فكيف للإعلام القيام بدوره دون لغة ؟؟

يمكن القول إن العلاقة بين الإعلام واللغة علاقة وطيدة قائمة على التكاملية ، فالإعلام لا يمكن له أن ينمو ويتطور دون لغة تصوغ رسائله وتنقل أفكاره ، خاصة وأن الإعلام بشتى أنواعه يساهم في تربية الأجيال ، فهو يدخل كل بيت من بيوت المجتمع ، فيأخذ الدور الأهم في التوجيه والتأثير .

أهم هذه الآثار تتمثل باللغة أولاً ، لأن اللغة تكتسب بالسّماع والمحاكاة ، فإذا كانت لغة الإعلام سليمة صحيحة خالية من الأخطاء ، فإنها تساهم بتعليم اللغة تعليماً سليماً ، فلغة الإعلام لغة سهلة من شأنها أن تتناول جميع القضايا السياسية والاجتماعية والثقافية والفكرية ، من خلال تبادل الآراء بين فئات مختلفة فتؤثر تأثيراً واضحاً في ثقافة الناس .

وعليه فإن اللغة هي الأداة التي يمتلكها الإعلامي ويطوعها لتناسب مع القوالب الإعلامية المختلفة، فهي لغة مرنة نابضة بالحياة ، تمتلك الاتساع للتعبير عن الأفكار بطريقة تتناسب مع مختلف الأذواق .

يتضح لنا أن اللغة العربية تتمتع بخصائص تجعلها

الإعلام تساهم بتقديم النماذج اللغوية السليمة والصحيحة، البعيدة عن المفردات الهابطة، والألفاظ المبتذلة، فتتأصل بذلك عند المتلقي جمالية اللغة نطقاً وكتابةً ورقياً.

فالإعلام يجعل اللغة حيّة مرنة بسيطة تتناسب مع كل الفئات. وهذا يتناسب مع تعريف « دي سويسر » للغة بقوله هي: «وسيلة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي يستخدمها الفرد باختياره»^٩

فأجهزة الإعلام بجميع أنواعها وأشكالها، من أخطر الأجهزة على اللغة العربية، فإن ركزنا عليها فهي كفيلة بالنهوض بالمستوى اللغوي المطلوب لإبناء المجتمع .

فالاختيار الواعي للإعلاميين الذين يمتلكون المقدرة اللغوية السليمة ،يساهم في نشر اللغة ،فالإعلام سلاح ذو حدين ، إذا وظف بالشكل الصحيح يصبح فعالاً ومفيداً لنشر اللغة ، إذ أنه قادر على تربية الملكة اللغوية. وإن وظف عكس ذلك فإنه يؤدي بأبناء المجتمع إلى البعد عن الثقافة والحضارة والقيم ، فيصبح هناك فراغاً لغوياً وفكرياً وثقافياً .

إن الإعلام مسؤول عن الربط بين الشعوب، فهو يقرب بين المجتمعات لذا يمكنه المساهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، فالاتصال بالآخر لابد له من لغة، والإعلام هو الوسيط لنقل المعارف والعلوم والانجازات ، كما أنه وسيط لنقل اللغة وتعليمها عن طريق التعليم الذاتي إذ أصبحت هذه الطريقة جزء لا يتجزأ من حياتنا، لها تأثير واضح على الأفراد والمجتمعات .

تتفق مع الغاية الإعلامية، فهي تمتلك خصائص وظيفية بالإضافة إلى الخصائص الفنية الجمالية، وهذا يخالف ما يدعيه البعض من دعوى قصور اللغة العربية ، بأنها لا تتناسب مع لغة الإعلام، فبدأوا يروجون للعامة بدعوى أنها أسهل للتداول والتفاهم والانتشار، وهذا كلام مردود على أصحابه، فاللغة العربية لغة تمتاز بالوضوح والاتساع والمرونة والقدرة على استيعاب جميع الأفكار وإيصالها بسهولة دون أي تعقيد.

فاللغة العربية الفصحى هي اللغة الوحيدة التي يلتقي عندها أهل العربية في جميع الأقطار، فلا بد من الحرص على الالتزام بها في تقديم البرامج وفي كتابة المقالات وفي لغة الحوار والمخاطبة للراقي بها إلى أعلى المستويات فيها نرتقي وترتقي الحضارة العربية الاسلامية، فهي اللغة الأم .

فاستخدام اللغة الفصحى في وسائل الاعلام المرئية والمسموعة يساعد في الحفاظ عليها، ويسهم في تقويم اللسان العربي، وتصحيح الأخطاء الشائعة والمتداولة في المجتمعات .

فالاعلام يساهم في نشر اللغة الفصحى والحد من انتشار العامية، فهو يهيمن على كثير من العقول، ويساهم في تكوين الرأي العام .

فاللغة كائن حي ينمو ويتطور بالاستخدام، من خلال توظيف مفردات هذه اللغة بطريقة حداثوية جديدة تتناسب مع تطور العقول ، وتلبي حاجات الناس ما يتناسب مع روح العصر.^٨

فاستمرار اللغة يتأتى من عملية الإنماء اللغوي الذي يعمل على الرقي باللغة من جيل إلى جيل، فوسائل

د- غايات مهنية : تعليم اللغة العربية باعتبارها أداة للتواصل في مجالات محددة مثل : السياحة ،الدبلوماسية ،التجارة، الإدارة.

وهنا يتبادر إلى الذهن سؤال مباشر :

هل البرامج و المناهج الموضوعه تحقق هذه الغايات للمتعلم؟؟

لابدّ من وضع برامج مناسبة، و مناهج توظف التقنيات الحديثة لتحقيق الغاية المتوخاه من التعليم، وخلاف ذلك يصعب التّجّاح في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

فالقدره التواصلية هي غاية التعليم وسط محيط لغوي مناسب لتكثيف المفردات اللغوية لدى المتُعلم ، ثم العمل على التأكيد على القواعد النحوية المرتبطة باللغة ، فتتطور الطاقة اللغوية بطريقة طبيعية دون الشعور بالعناء .

أي نبدأ باللغة من خلال الألفاظ والمفردات ،ثم تأتي القواعد البسيطة لتعزز الفهم لدى المتعلم ، وبذا تصبح القواعد تفسيراً للظواهر اللغوية ، وليست عبئاً على اللغة ، فاختيار الالفاظ التي تنمي المظاهر الثقافية و الاجتماعية لتعزيز الأهداف التواصلية .

فالمتعلم الذي يرغب في قراءة القرآن الكريم يتطلب تعليمه برنامجاً خاصاً يراعي هذه الحاجة ، فيوظف لها المعلم التقنيات الخاصة (كمهارة الاستماع) أي استخدام (C.D)، أو الاقراص المدمجة التي تساهم في الحصول على نتيجة مرضية في التعليم.

وهذا ينطبق على جميع الغايات الأخرى، فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يقتضي الانطلاق من

فالإعلام» بإمكانياتها الحديثة والمتطورة يؤثر بفاعلية كبيرة على حياة المجتمع؛ لأنه أصبح مدرسة ثانية، يقدم من خلالها أفكار وقيمًا ومعايير وأنماط سلوك واتجاهات ومواقف في الحياة^{١٠} فمن خلال الإعلام نستطيع التركيز على تنمية المهارات اللغوية لدى الناطقين بغيرها.

يظهر دور الاعلام جلياً في تعليم اللغة للناطقين بغيرها من خلال التركيز على الجانب التواصلية للغة، فللغة جانب وظيفي يمتاز بالقدرة التّواصلية التي تتكون من المبادئ والقواعد المسؤولة عن توليد الجمل السليمة تركيباً دلاليّاً تداوليّاً، بهدف انشاء جمل تواصلية. فتعليم أي لغة أخرى لا يقف عند حدود تعليم القواعد النحوية، بل يتعداه إلى تعليم كفاءات الاستعمال وفقاً للقواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة بتلك اللغة ،وهذا يعني التركيز على الوظيفة التواصلية للغة أكثر من التركيز على القواعد النحوية

خاصة وأن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يندرج في إطار تعليم اللغات الأجنبية، فهو تعليم موجه للكبار لغايات محددة، أي ان المتعلم له حاجات معينة يهدف إليها، منها :^{١١}

أ- غايات دينية: تعليم اللغة العربية بهدف التّمكن من قراءة القرآن الكريم ، وفهم النصوص الشرعية، والسنة النبوية.

ب- غايات ثقافية :تعليم اللغة العربية بهدف الاطلاع على الثقافة العربية والحضارة الاسلامية .

ج- غايات علمية :تعليم اللغة العربية باعتبارها أداة للتواصل الشفوي والكتابي .

تصور واضح، وخطط مدروسة، ومناهج واعية دقيقة، ومعلم واع يملك المهارات والتقنيات التكنولوجية الحديثة، لتحقيق الغايات المختلفة . فاللغة كما قلنا مكتسبة تستجيب لحاجات المتعلمين إذا وضعت بالطريقة المناسبة، وعليه فإنه لابد من مراعاة الأمور الآتية في :

١- وضع المنهج :

إن المنهج يجب أن يوضع بما يحقق للطلاب التواصل من خلال اللغة بشتى أشكال الاتصال في المواقف المختلفة .

فالجانب الاتصالي عندما يُعزز من خلال المنهج المُتعلَّم للغة العربية، يحقق الغاية، والمنهج التي لا تركز على لتواصل تفصل تعلم اللغة وقواعدها عن الطبيعة الاجتماعية التواصلية فتحدث صعوبة لدى الطلاب .

لذا يجب أن لا ينحصر تعليم اللغة العربية بالاهتمام بالجوانب النحوية والصرفية والبلاغية والإملائية فقط، بل يجب التركيز على تطوير مهارات اللغة والتي تنحصر في (مهاراة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة المحادثة ،مهارة الاستماع) مع التركيز على مهارتي المحادثة والكتابة بوصفهما وظيفتين أساسيتين من وظائف الاتصال .

فللغة العربية وظائف مستجدة في عصر العولمة تتسع لتكون لغة تواصلية في كل مجالات الحياة مثل : السياسية والثقافية والسياحية والدينية -----

لذا فالتركيز على هذا الجانب التواصل في تعليم اللغة العربية ضروري لتحقيق هذه الغاية، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المنهج الذي يركز على مهارات

الاتصال بشتى ألوانها، عن طريق اتباع الأساليب الحديثة التي « تتبنى تطوير تعليم اللغة اتصالياً (communicative)، من خلال إعادة بناء المنهج وفق أسس تعتمد على الوسائل التكنولوجية بهدف تسهيل عملية التعليم للناطقين بغيرها»^{١٧}

يتم ذلك من خلال تدريب المعلمين على استخدام هذه الوسائل ، وتوفير الوسائل التكنولوجية للطلبة في مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، فالمنهج هو مادة لغوية تعليمية ثقافية ، يوضع ليُلبّي مهارات الاتصال المختلفة من خلال نصوص تعليمية محملة بالقيم الثقافية النابعة من الثقافة العربية الإسلامية ، لنقلها للطلبة الناطقين بغيرها دوها صعوبة.

فالمنهج يوضع بطريقة تركز على الأصوات العربية لتعزيز مهارة الاستماع لديهم من خلال توظيف مختبرات مراكز اللغات لتعويد آذان الطلبة على استماع الأصوات العربية بتشكيلات صوتية مختلفة ، مباشرة من المدرس أو من آلة التسجيل لتزديدها أكثر من مرة ، والتركيز على الأمور الآتية :

- التركيز على القضايا الصوتية يكون من خلال ربط الصوت بالكلمة في مواقع مختلفة أي في بداية الكلمة و وسطها ونهايتها ، ومن ثم ربطها بالكتابة مع مراعاة التركيز على حروف المدّ و اللّين و تطويرة في النطق من خلال التركيز على المقاطع الصوتية .

- التركيز على انتقاء الألفاظ والتراكيب السهلة الشائعة ، والابتعاد عن الألفاظ الغريبة أو النادرة .

- الاستعانة بالصور المناسبة لمحتوى المادة ، لأن

الصورة تساهم في تقريب الشيء إلى الذهن .

- التدرج المنطقي ، من الحسي الى المعنوي ، ومن السهل إلى الصعب .

- خلو المنهاج من الأخطاء اللغوية و الإملائية و الثقافية والتاريخية .

- التنوع في التمرينات والتدريبات التي تتبع النصوص .

- توظيف الوسائل التعليمية الموضحة للغايات

- استناد المنهاج إلى أسس نفسية ولغوية واجتماعي...^{١٣} .

أما فيما يتعلق بتدريس المحادثة فعلى المنهاج أن يركز على الوظيفة التواصلية بهدف خلق حالة تواصل بين الطلبة الناطقين بغيرها و حاجاتهم في الحياة اليومية عن طريق طرح أسئلة والإجابة عنها ، وإعطاء تعليمات وإرشادات من خلال المناقشة والحوار ، أي نقل الأفكار بطريقة إبداعية غير مباشرة

فدور المدرس في المحادثة يتمثل في كونه الموجه للحوار فهو المراقب ، والضابط ، والمصحح للأخطاء ، يسمح لكل طالب بأخذ الوقت المناسب في الحديث دون مقاطعة ، وإن وقع الطالب في الخطأ يصوب له في نهاية الحوار . ولا بدّ من دمج الطلبة الناطقين بغيرها مع المجتمع المحلي بهدف ممارسة اللغة ، وتطوير الأداء الشفوي لهم^{١٤} .

فمهما اختلفت أهداف الناطقين بغيرها ، لابدّ من توظيف طرائق لغوية جديدة تلبّي حاجاتهم في ظل التقدم التقني الذي نشهده في جميع مجالات الحياة .

فالمناهج وطرائق التدريس لا بدّ لها من الاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة ، التي تساهم في إخراج نواتج تعليمية جيدة جداً ، لأن الطرق التدريسية الحديثة لها دور فعّال في تعليم اللغة بشكل أسهل من الطرق التقليدية القديمة ، وهذا ما أثبتته بعض طرق التدريس ، لذا لا بدّ الاستفادة من جميع الطرق التكنولوجية الحديثة للحصول على الفائدة التواصلية .

من هذه الطرق عمل برامج الكترونية تساهم في عملية التعليم الذاتي ، أي تعليم الناطقين بغيرها إمّا عن بعد ، أو من خارج مراكز اللغات الخاصة بهم ، حيث تتيح للناطقين بغيرها إتقان اللغة ، والتدرج بها من المستوى الأول إلى أن يصبح ممارساً جيداً لها عن طريق :^{١٥}

- التوظيف الفاعل للتقنيات الإلكترونية التي تساعد المتعلم على التعليم خارج مراكز اللغة .

- التركيز على المثيرات السمعية والبصرية ، من خلال توظيف الوسائل التكنولوجية ، مع مراعاة عنصر التشويق.

- عرض المفردات وربطها بالصور الدّالة عليها .

- خلق نوع من التوازن بين مهارات اللغة [الاستماع ، المحادثة ، القراءة ، الكتابة] .

- التنوع في التدريبات والشمولية بحيث تركز على تنمية جميع المهارات .

وسائل الإعلام ودورها في تعليم المهارات اللغوية :

المهارات اللغوية هي « أداء لغوي صوتي أو غير

، فهي بمثابة انغماس لغوي داخل بيئة لا تتكلم إلا العربية .

فالتراكيب والأنماط و الأدوات التي تستخدم في وسائل الاعلام تصل إلى الآخر ،بطريقة أسهل و أوضح من التراكيب القديمة ، التي يصعب فهمها ، فاللغة الاعلامية لغة سهلة قائمة على توظيف الفصحى المبسطة التي تتناسب مع تطور العصر بعيدة عن التعقيد و الغموض. إذ تركز على الدلالات الظاهرة البعيدة عن الانزياحات اللغوية، فتخلق ألفاظاً تلاءم الحضارة الحديثة ، من خلال ربط الألفاظ بالصور و بالصوت، فهي مؤثرات تجذب متعلم اللغة .

الخاتمة :

نخلص بأن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجابه تحديات كبيرة في ظل العولمة ، ولا يمكن مجابهة هذه التحديات إلا بتغيير طرائق تعليم اللغة العربية بما يحفظ لها طبيعتها وخصوصيتها الدينية .

فهي لغة القرآن الكريم ، التي تعهد الله تعالى بحفظها بقوله « إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون » فاللغة العربية مرتبطة بالثقافة الإسلامية ارتباطاً وثيقاً ، لذا يجب علينا أن نطور طرائق تعليمها للحفاظ على وجودها جنباً إلى جنب مع اللغات العالمية ، كلغةٍ تحمل مواصفات السيادة ، فهي لغة حيّة متجددة ومتجذرة ، بحاجة الى جهود أبنائها الجادين للرفي بها .

وعليه لا بدّ من تفعيل دور الإعلام بشتى أنواعه ووسائله التكنولوجية الحديثة ، لترغب الآخر بتعليمها ، فالإعلام هو الواجهة الأولى لنا عند الآخر.

لذا نقدم بعض الاقتراحات للرفي بها :

صوتي يتميز بالسرعة و الدقة و الكفاءة والفهم مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة «^{١٦} علماً بأن المهارات الأساسية في كل لغة هي : الاستماع و المحادثة و القراءة و الكتابة . التي تتحقق من خلال توظيف مستويات اللغة .

و العملية الإعلامية ماهي إلا نقل للغة ، من هنا يظهر دور الإعلام المهم في تنمية المهارات اللغوية ، من خلال التركيز على اللغة المنطوقة . فوسائل الإعلام بمختلف أنواعها تساهم في نقل اللغة العربية و تثبيتها من خلال سماع المتلقين لها .

فالناطقين بغيرها يستمعون الى الاعلام، فتعزز لديهم التراكيب اللغوية عن طريق الاستماع المستمر ، بالتالي يتكون لديهم مخزون لغوي هذا من جانب ، و من جانب آخر فإن المتابع للإعلام من غير الناطقين ينمي بداية مهارة الاستماع التي تتيح له فرصة التعلم و الاكتساب من خلال التركيز على المستوى الصوتي .

والمعروف أن اللغة العربية (لغة الضاد) تمتلك حروف يصعب نطقها لدى الدارسين بغيرها (كالحاء ،والخاء، والعين ، والضاد) .

فسماع هذه الأصوات بشكل متكرر و بطريقة صحيحة ، تسمح للمتعلم بمحاولة نطقها بالشكل الصحيح قدر الإمكان .

وبالانتقال الى المستوى الصرفي ، فإنه من المعروف أن اللغة العربية لغة اشتقاقية قابلة لتوالد الألفاظ ، وهي بهذه الصفة تختلف عن اللغات الأخرى ، وهذا ما يشكل مشكلة للناطقين بغيرها، فيأتي دور الإعلام في ترسيخ هذه التراكيب الصرفية عن طريق تكرار هذه الاشتقاقات على مسامع الناطقين بغيرها

- ١- توظيف اللغة الفصحى المبسطة والبعيدة عن العامية من خلال وسائل الاعلام المرئية والمسموعة .
- ٢- الاهتمام بنقل الجانب الفكري والحضاري والثقافي للأمة العربية والإسلامية .
- ٣- الاهتمام بالاعلاميين لأنهم الوجه الحضاري للأمة
- ٤- تنظيم برامج تكنولوجية تعليمية للغة العربية بهدف نشرها عبر الوسائل الإعلامية المرئية والمسموعة.
- ٥- الاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بطرق سهلة مبسطة عبر وسائل الإعلام المختلفة.

الهوامش

١. انظر : خرما ، نايف و حجاج ، علي ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، (الكويت : المجلس الوطني الاعلى للثقافة والفنون ، ١٩٨٨م) ص٧.
٢. سورة الروم ، الآية ٢٢ .
٣. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرمة ، معجم لسان العرب ، ١ (بيروت : دار إحياء التراث العربي ، ١٩٨٨م) ج ٩ ، مادة علم .
٤. سفر ، محمود محمد ، الإعلام موقف ، ط٢ ، (السعودية: مطبعة تهامة ، ١٩٨٢م) ص٢١.
٥. انظر : شرف ، عبد العزيز ، الإعلام الإسلامي وتكنولوجيا الاتصال ، (القاهرة: دار قباء ، ١٩٩٨م).
٦. شرف ، عبد العزيز ، الاعلام ولغة الحضارة ، (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٧م)
٧. شريف ، سامي و ايمن منصور، اللغة الإعلامية المفاهيم - الأسس - التطبيقات ، (جامعة القاهرة : ٢٠٠٤م) ص٣٥-٣٩.
٨. عبد الحليم ، حي الدين و أبو العينين ، حسن محمد ، العربية في الإعلام الأصول والقواعد والأخطاء الشائعة ، (مطبوعات دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر ، ١٩٨٨م) ، ص٥٢.
٩. دي سوسير ، فرديناند ، علم اللغة العام ، ترجمة: عزيز ، يوثيل يوسف ، مراجعة النص العربي المطبلي ، مالك يوسف ، (بغداد: سلسلة كتب تصدر عن دار آفاق العربية الأعظمية، ١٩٨٥م) ، ص٣٨.
١٠. سعد الدين ، محمد منير ، دراسات في التربية الإعلامية ، ط١ ، (لبنان ، بيروت ، مكتبة العصرية للطباعة والنشر ، ١٩٩٥م) ، ص٢١٩.
١١. البوشيخي ، عز الدين ، نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية ، (الرباط : مكناس ، سلسلة الندوات ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، ١٩٩٩م) ، عدد ١٤.
١٢. انظر : الرقب ، محمد حمدان ، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها ، شبكة الألوكة / مكتبة المقروءة [www. Alukah.net](http://www.Alukah.net)
١٣. انظر : الرقب ، محمد حمدان ، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها ، شبكة الألوكة / مكتبة المقروءة www. Alukah.net
١٤. انظر : القاسمي ، علي محمد، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها (السعودية : الرياض ، ١٩٧٩م) .
١٥. انظر : القاسمي ، علي محمد ، اتجاهات حديثة في

١٧. انظر : حيمورة ،فاطمة و جعلان ،الشيما ، وسائل الإعلام ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (١٩٧٩ م) .
١٦. عليان ،أحمد فؤاد ، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها ، ط ٣ (الرياض : دار المسلم) ، ص ٥ .

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم .
- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بي مكرم ، معجم لسان العرب ، ط١، بيروت : دار إحياء التراث العربي ، ١٩٨٨م .
- البوشيخي ،عز الدين ، نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية ، (الرباط : مكناس ،سلسلة الندوات ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، ١٩٩٩م)، عدد ١٤ .
- حيمورة ،فاطمة و جعلان ،الشيما ، وسائل الإعلام ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ط١ ،(أعمال المؤتمر الدولي لتعليم العربية ، مركز اللغات الجامعة الأردنية ، ج٢، ٢٠١٤م).
- خرما ، نايف و حجاج ، علي ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، (الكويت :سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٨٨ م) .
- دي سوسير ، فرديناند ، علم اللغة العام ، ترجمة: عزيز ، يوثيل يوسف ، مراجعة النص العربي المطبوع ، مالك يوسف ، (بغداد: سلسلة كتب تصدر عن دار آفاق العربية الأعظمية، ١٩٨٥م) .
- الرقب ،محمد حمدان ، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها ، شبكة الألوكة /
- مكتبة المقروءة [www. Alukah.net](http://www.Alukah.net)
- سعد الدين ،محمد منير ، دراسات في التربية الإعلامية ، ط١، (لبنان ، بيروت ،مكتبة العصرية للطباعة والنشر ، ١٩٩٥م) .
- سفر ، محمود محمد ، الإعلام موقف ، ط ٢ ، (السعودية: مطبعة تهامة ، ١٩٨٢م) .
- شرف ، عبد العزيز ، لغة الحضارة وتحديات المستقبل ، ط١(القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩م) عبد العزيز شرف : لغة الحضارة وتحديات المستقبل ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩م .
- شريف ،سامي وإيمن منصور، اللغة الإعلامية المفاهيم - الأسس - التطبيقات ، (جامعة القاهرة : ٢٠٠٤م) .
- عبد الحليم ،حي الدين و أبو العينين ،حسن محمد، العربية في الإعلام الأصول والقواعد والأخطاء الشائعة ، (مطبوعات دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر ، ١٩٨٨م) .
- عليان ، أحمد فؤاد ، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها ، ط ٣، الرياض: دار المسلم.
- القاسمي ، علي محمد ، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها (السعودية :الرياض ، ١٩٧٩ م) .

دور تقنيات العصر الرقمي في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية (الشبكة العنكبوتية نموذجًا)

د. زويد بن معيوض الزايدى

خبير تربوي - مشرف عام مجمع الجيل التعليمي بالطائف
السعودية - الطائف ص ب ١٧٩٨ / رقم الهاتف / ٠٠٩٦٦٥٥٥٧٠٦٠٩٩

ملخص البحث :

يمكن للمتعلم تنمية مهارة الاستماع والحديث من خلال المتابعة الحرة للمقاطع المرئية التي تبثها الشبكة العنكبوتية باللغة التي يريد تعلمها، أو من خلال متابعة ما تحويه هذه المواقع من عدد من القنوات التي لها اهتمام معين بالقنوات التي اهتمت بتعليم اللغات لغير الناطقين بها.

تسهم الشبكة العنكبوتية في تعزيز مهارة الحديث عند المتعلم بأسلوب مميز يجمع بين التدريب والاختبار وباستخدام التقنيات المتوافرة في برمجة مثل هذه النشاطات التعليمية

- تتيح الشبكة العنكبوتية مجالاً من الحرية للمتعلم في تعامله مع النص حسب ما يراه معينا له في التعلم تعدد مواقع التواصل الاجتماعي وبرامج المحادثة أنفع الوسائل في تنمية مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات أبرزها :

- تفعيل دور الشبكة العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية بشكل يتماشى

هدف البحث إلى بيان دور تقنيات العصر الرقمي في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية (الشبكة العنكبوتية نموذجًا) من خلال ستة مباحث وخاتمة: تضمنت النتائج والتوصيات، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وقد توصل إلى النتائج التالية :

- تميز برامج الشبكة العنكبوتية في تدريب غير الناطقين باللغة العربية الاستعمال اللغوي استعمالاً صحيحاً، استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة .

- للشبكة العنكبوتية دور فعال في تعليم مهارات الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية من خلال تعليم حروف اللغة والانتقال بين أصواتها المختلفة والتمييز بين المتشابه منها، وتمييز صوت كل حرف عندما يقترن بأي شكل من أشكال الحركات الطويلة أو القصيرة، أو تمييز التشديد والتنوين في الحروف، سواء في جانب عرض الدروس أم في التدريبات والاختبارات.

التطور التقني وتعليم مهارات اللغة .

- تقييم دور الشبكة العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية

- إنشاء مواقع متطورة على الشبكة العالمية مبنية على معايير اللغة والجودة الشاملة تهتم بتعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية.

مقدمة :

إن ظهور تقنيات العصر الرقمي وانتشار الحاسوب وتغلغل شبكة الإنترنت في مختلف مجالات حياتنا ، ترك آثاراً اجتماعية وثقافية ، وقد أدى ذلك إلى تغيير المفاهيم التقليدية لعدة مجالات مثل العمل والتعليم والتجارة وكذلك وسائل الإعلام والإنترنت ليس تطور للتكنولوجيا الرقمية فقط، بل هو تطور علمي وفكري واجتماعي، والمسؤول الأول عن القفزة الهائلة في العلم والمعرفة ، واستطاع المتعلمون أن يستفيدوا من الإنترنت في جميع المجالات في كل ما هو جديد ومفيد لهم.

ولقد أدى تعدد وسائل الاتصال وتطورها إلى ظهور وسائط ووسائل اتصال جديدة فرضت واقعاً اتصالياً مميزاً للحقبتين: الأخيرة من القرن العشرين والأولى من القرن الحادي والعشرين، وتتمثل أهم هذه التطورات في ظهور شبكة الإنترنت للاستخدام الجماهيري، والتي جاء ظهورها كنتيجة لتطور الإعلام الرقمي في تشغيل وإدارة المعلومات. وسعت العديد من الجهات الإعلامية وغير الإعلامية بل حتى الأفراد للإفادة من الإمكانيات الاتصالية التي تتيحها هذه التقنية بإطلاق مواقع الكترونية عامة ومتخصصة تؤدي مهاماً إعلامية واتصالية متنوعة، وتتضمن هذه

المواقع عددًا كبيرًا من مصادر المعلومات والأخبار التي تتسم بالحدثة وبقدرتها على أداء أدوار رئيسة في المجالات العلمية والفكرية والاجتماعية (العزاوي، ٢٠١١م:ص١٠)

ولقد منحت تقنيات العصر الرقمي والإعلام الجديد أبعاداً ومجالات عديدة وجديدة للتعلم والتعليم يستطيع الفرد من خلالها أن يتعلم في أي وقت ومن أي موقع وفي أي مكان ، بل من مواقع عدة في الوقت ذاته حيث ظهر التعليم الإلكتروني وأصبح الأسلوب الأمثل والأكثر انتشاراً للتعليم والتدريب، لذا سعت النظم التربوية الحديثة إلى إعداد الأفراد إعداداً يؤهلهم للاستخدام الجيد لتكنولوجيا المعلومات (خان، ٢٠١٤، ص٢)

ولم يعد استخدام تقنيات العصر الرقمي والإعلام الجديد في التعليم أمراً اختيارياً تلجأ إليه المؤسسات التربوية أو تنصرف عنه باختيارها، ولكنه أصبح شرطاً جوهرياً لتمييزها وعدم إخفاقها، فضلاً عن أنه أصبح من أهم مستلزمات تحقيق جودة التعليم: توفير تقنيات المعلومات والاتصالات وتوظيفها بفاعلية من خلال جعلها محوراً أساسياً في أداء العمل داخل هذه المؤسسات وخارجها، وتفعيلها في عملية التعليم والتعلم .

لذا بدأ المهتمون بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يؤكدون تناول تعليمها من خلال المهارات الأربع، واضعين موقع تعليم قواعد اللغة في مكانها المناسب لها (طعيمة، ١٤١٩، ص٩٦)؛ وإن توظيف تقنيات العصر الرقمي وخاصة الشبكة العنكبوتية في تعليم العربية للناطقين بغيرها يجب أن يكون له دوره الفاعل في تعليم المهارات اللغوية لغير

الناطقين باللغة العربية.

فهذا البحث يأتي لبيان دور الشبكة العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية

مشكلة البحث :

يساعد استخدام الوسائط الالكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية وقد تتمثل تلك الوسائط في الأجهزة الالكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وشبكات الكمبيوتر المتمثلة في الانترنت والمواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية. (طلبة، ٢٠١٠، ص١٦)

لقد أصبح لازماً توظيف تقنيات العصر الرقمي والإعلام الجديد لخدمة التدريس ، فالمعلومات الحديثة والمتطورة وأساليب وطرائق عرضها أثارت لدى الطلاب الدافعية والتشوق للتعلم الذاتي وأصبحت هذه المعلومات وطرق البحث عنها وتوظيفها في دراسته أداة فاعلة نحو التعلم الإبداعي الهادف ، لذا اتجهت المؤسسات التعليمية لاستخدام تقنيات التعليم وتطبيقها؛ لتحقيق التنوع في الخبرات التعليمية ، وتوفير فرص التعلم الذاتي وتدعيم المناهج ، والحصول على المعلومات بأقل تكلفة وأسرع وقت ، وتوفير طرق متنوعة في التدريس ، ومسايرة الانفجار المعرفي السائد في هذا العصر ، وفي ظل التوجه العالمي نحو اقتصاديات المعرفة التي تعتمد بشكل أساسي على تقنيات التعليم الحديثة لاستغلال المعرفة في رفع مستوى الرفاه الاجتماعي واستغلال الموارد المختلفة خير استغلال ، وأصبحت تقنيات المعلومات والاتصالات وسيلة بقاء وأداة لا يمكن الاستغناء عنها في ظل عالم

مفتوح يعتمد على القدرة التنافسية كمعيار للتقدم والازدهار (الكبيسي ، والحياني، ٢٠١٢: ص١٣-١٤)

والحرص على تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة ، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط. (زيتون ، ٢٠٠٥، ص٢٤)

ولقد كثرت خلال هذا العقد وسائل الإعلام الرقمي التواصلية ، وخاصة الشبكة العنكبوتية ولا يمكن تجاهل هذه الأدوات التي تتزايد وتجذب المتعلمين إليها جذبا قويا ، ولابد من التعاطي معها بوعي وحكمة وعصرانية (آل عمار ، ١٤٣٧، ص٩٠) ، فهي تعطي للطلاب دوراً في الاكتشاف والتفاعل معها مما يزيد من الفرص التعليمية (UNESCO، ١٩٩٦، P, ٢٨٨-PM٢٩)

فهذه الوسائل تثير اهتمام التلاميذ بالموضوع ، ويدفعهم إلى المزيد من المعرفة المتصلة به أو إلى ممارسة أنشطة أخرى ذات صلة به (الشافعي ، ١٩٨٤، ص٢٨٢)

وتساهم الشبكة العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية ، وبالرغم من ذلك نجد ندرة توظيفها في ذلك ، ولفئاً لانتباه القائمين على تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية كان هذا البحث الذي يحاول الإجابة عن السؤال التالي : ما دور تقنيات العصر الرقمي (الشبكة العنكبوتية) في تعليم المهارات اللغوية لغير

الناطقين باللغة العربية ؟

لغير الناطقين باللغة العربية .

أسئلة البحث:-

بيان دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية .

يحاول البحث الحالي أن يجيب عن السؤال الرئيس التالي:

تقديم بعض التوصيات التي قد تفيد دور الشبكة العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية

ما دور الشبكة العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية ؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية :-

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة في :

ما دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارات الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية ؟

- خدمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تقنيات العصر الرقمي وبصفة خاصة الشبكة العنكبوتية

ما دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة الحديث لغير الناطقين باللغة العربية ؟

-إرشاد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى أفضل تقنيات العصر الرقمي التي قد تساهم في تعليم المهارات اللغوية بيسر وسهولة

ما دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية ؟

- فتح الباب أمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لإجراء دراسات بحثية أخرى حول توظيف تقنيات العصر الرقمي وتقنيات الإعلام الجديد في تعليم المهارات اللغوية.

ما دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يعبر عن الظاهرة محل الدراسة كما توجد في الواقع تعبيراً كمياً وكيفياً، والذي لا يقف عند حد الوصف للظاهرة المبحوثة، وجمع المعلومات من أجل استقصاء الجوانب المختلفة لها، وإما يتعدى ذلك إلى تحليل الظاهرة رقمياً وتفسيرها، والوصول إلى استنتاجات تساهم في تحديد الوسائل

بيان دور الشبكة العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية .

بيان دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارات الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية.

بيان دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة الحديث لغير الناطقين باللغة العربية .

بيان دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة القراءة

الملائمة لتطوير وتحسين الواقع) (عبيدات وآخرون
٢٠٠٧، ص ١٨٩)

مصطلحات الدراسة:

الشبكة العنكبوتية: تعرف بأنها: (شبكة واسعة تصل الملايين من أجهزة الحاسوب المنتشرة بين دول العالم؛ لتبادل المعلومات فيما بينها، وتحتوي كما هائلا من المعلومات التي تشمل جميع نواحي المعرفة وهي متوفرة على شكل نصوص وصور ورسومات وأصوات وغيرها (الملاح، ١٤٣١، ص ١٣)

ويعرفها الباحث تعريفاً إجرائياً بأنها: هي الشبكة التي تعد تقنية من تقنيات العصر الرقمي والتي تساهم بفاعلية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية

المهارات اللغوية: الأداء اللغوي المنطوق والمسموع ويتضمن أربعة فنون: الاستماع، الكلام والتحدث، القراءة، والكتابة (مدكور، ١٩٨٤، ص ٤٩)

ويعرفها الباحث في هذا البحث تعريفاً إجرائياً بأنها: الأنشطة المتعلقة بفهم وإنتاج اللغة التي ينبغي أن يقوم بها متعلم اللغة على وجه متقن؛ لكي يحقق من خلالها وظائف اللغة وذلك من خلال توظيف الشبكة العنكبوتية في التعليم.

مكونات البحث : يتكون البحث من ستة مباحث وخاتمة تتضمن نتائج البحث وتوصياته حيث يتناول المبحث الأول : الإطار العام للبحث من خلال : مقدمة ،و(مشكلة، وأسئلة، ومشكلة وأهداف وأهمية ومنهج ومصطلحات) البحث ،ويدور المبحث الثاني حول فوائد تقنيات العصر الرقمي والشبكة. العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير

الناطقين باللغة العربية، ويوضح المبحث الثالث دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارات الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية، ويعرض المبحث الرابع لدور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة الحديث لغير الناطقين باللغة العربية ،ويتناول المبحث الخامس : دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية ،وأخير المبحث السادس وهو بعنوان : دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية ،وخاتمة تتضمن نتائج البحث وتوصياته

المبحث الثاني

فوائد تقنيات العصر الرقمي والإعلام الجديد في العملية التعليمية والتدريس

يعتبر توظيف تقنية المعلومات والإنترنت في التدريب والتعليم من أهم مؤشرات تحول المجتمع إلى مجتمع معلوماتي؛ لأن ذلك سيسهم في زيادة كفاءة وفعالية نظم التعليم، وفي نشر الوعي المعلوماتي، وبالتالي سيسهم في بناء الكوادر المعلوماتية التي تنشدها المجتمعات في العصر الحالي.

وستجعل تكنولوجيا المعلومات مهمة المعلم أكثر إثارة وثراء، وسترقى به من مجرد ناقل لشحنة المعارف إلى مشرف وموجه يشارك طلابه مغامراتهم المثيرة في اكتساب المعرفة وتوظيفها، بالإضافة إلى ذلك سيزداد ارتباط المعلم بواقعه بفضل شبكات الاتصال التي ستربط المدرسة بالواقع خارجها ، وبفضل نظم المحاكاة الرقمية digital simulation التي ستنقل إلى داخل قاعات الدرس النماذج الديناميكية الحية لتحاكي هذا الواقع.

ويبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرائق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتُعد تقنية المعلومات ممثلة في الحاسب والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية، حيث يمكن العمل في مشروعات تعاونية بين مدارس مختلفة، ويمكن للطلاب أن يطوروا معرفتهم بموضوعات تهمهم من خلال الاتصال بأصدقاء وخبراء لهم الاهتمامات نفسها. وتقع على الطلاب مسؤولية البحث عن المعلومات وصياغتها مما ينمي مهارات التفكير لديهم، كما أن الاتصال بوساطة الإنترنت ينمي مهارات الكتابة ومهارات اللغة الإنجليزية حيث تزود شبكة الإنترنت الطلاب والمعلمين على حد سواء بالنصوص المكتوبة باللغة الإنجليزية في شتى الموضوعات والمستويات المختلفة. أما بالنسبة للمعلمين فإن الاتصال بالشبكة العالمية واستخدام التقنية تمكن المعلم من الوصول إلى خبرات وتجارب تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى. وتكمن قوة الإنترنت مثلاً في قدرتها على الربط بين الأشخاص بوساطة مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة، فاستخدام هذه التكنولوجيا تزيد من فرص التعليم وتمتد بها إلى مدى أبعد من نطاق المدارس، وهذا ما عرف بمسمى التعليم الإلكتروني الذي يعد من أهم ميزات مدرسة المستقبل.(الموسى ٢٠٠٧، ص٢)

وتعمل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مؤسسات التعليم على احترام فردية الإنسان وكرامته وروح المبادرة فيه، ويصبح فيها التحديث عنصر إجماع من الجميع، وتعزز فيها روح المغامرة وعمل الفريق

وتجديد مستمر للإبداع(السعيد، ٢٠٠٥، ص٥٣)

وتمتلك التقنية الجديدة والإعلام الجديد الخصائص والمميزات التي تجعلها قادرة على تحقيق العديد من الفوائد في العملية التعليمية منها :

-تعمل التقنية الجديدة والإعلام الجديد على تحقيق الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات ، وزيادة الحصيلة المعرفية والثقافية لدى المتعلم، وسد أوجه النقص التي تعاني منها المناهج ، وسرعة الحصول على المعلومة، وتوفير الإثارة والتشويق، وتوفير المرونة في التعليم واستقلالية المتعلم ، وبالتالي ساهمت في تغيير ملامح النظام التعليمي بعناصره المختلفة حيث ساعدت شبكة الإنترنت في تغيير دور المعلم من مجرد ناقل للمعلومات إلى معلمٍ قادرٍ على القيام بدور الميسر ، والموضح ، والمقوم ، والمرشد، والمدرّب، والمتحدي، والقائد البناء، كما ساهمت في تغيير دور المتعلم من مجرد متلقٍ للمعارف إلى دور المستقصي ، والباحث والمستكشف ، والخبير في بعض الأحيان .(الغامدي، وسالم، ١٤٣٢هـ، ص٥)

-تمتلك التقنية الجديدة والإعلام الجديد العديد من الأدوات والتطبيقات القادرة على تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب سواء على المستويات المحلية أو المستويات العالمية ، وذلك من خلال تضمين وسائل الاتصال في المناهج الدراسية ، فعلى سبيل المثال : تصميم وإعداد المناهج ونشرها في شكل شبكات الكمبيوتر الداخلية أو في شبكات الكمبيوتر واسعة النطاق يتيح للطلاب فرصة الاتصال بأقرانهم وزملائهم عبر مسافات بعيدة ، ومن ثم تدعيم تبادل الخبرات التعليمية فيما بينهم .

-تمتلك أدوات التقنية الجديدة والإعلام الجديد قدرة

فائقةً على تخزين واسترجاع ومعالجة ونقل البيانات في أشكالها المختلفة (النص - الصورة - الرسم - اللقطة المتحركة - الرسوم البيانية - الجداول الإحصائية) وعلى تحويل البيانات بين أشكالها المختلفة ، الأمر الذي يسهم في تدريب الطلاب على مهارات استرجاع المعلومات ، وبث ومعالجة المعلومات بشكل يمكنهم من مواكبة طريق المعلومات فائق السرعة.

-تعمل التقنية الجديدة والإعلام الجديد على تطوير فاعلية التعليم من خلال تطوير الطرائق والأساليب التربوية للتعليم ، وتنمية مهارات التعلم الذاتي .

- توسع التقنية الجديدة والإعلام الجديد مجالات الخبرة التي يمر بها الطلاب، وتعمل على جودة التدريس :توفير الوقت والجهد والمال ، وزيادة الوضوح والخبرة (الجندي وسليمان ،٢٠٠١، ص٣٤٢)

- تنمي التقنية الجديدة والإعلام الجديد المهارات العقلية عند الطلاب (كمهارة حل المشكلات، والإبداع والفهم، وتقويم وتحليل المعلومات) وتطور قدراتهم على التعلم (سلامة ،١٤١٧، ص٥٥)

-تستطيع التقنية الجديدة والإعلام الجديد تخطي حوائط الفصول الدراسية ، وأن تربط الطلاب والمعلمين في علاقات تبادلية على المستويات المحلية والعالمية ، كما تتيح لهم الفرصة في التعرف على أساليب الحياة في المجتمعات الأخرى . (عبد الباسط ،٢٠٠٥، ص٥١)

-تقدم التقنية الجديدة والإعلام الجديد للطلاب بيئة تعليمية متفاعلة تشجع الطلاب على الاندماج في العملية التعليمية ، الأمر الذي يجعل من الدراسة حيوية وفعالة وذات معنى ، وذلك من خلال

استخدام الأدوات الحديثة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإعلام الجديد.

-تقدم التقنية الجديدة والإعلام الجديد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مميزات عديدة ، أهمها تعديل الاستراتيجيات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات من ذوي التحصيل المنخفض بما يتوافق وطبيعتهم وخصائصهم ، كما تقدم للطلاب ذوي المشكلات البدنية أدوات وأجهزة تعويضية تتيح لهم فرصة الحصول على التعليم مع زملائهم من الأسوياء .

التدريب اللغوي يعني :تمكين المتعلم من النطق السليم، والتعبير الواضح الخالي من العيوب والأخطاء، والفهم التام الدقيق لكل ما ينطق به ،أو يستمع إليه ،وتتمثل أهداف التدريب اللغوي فيما يلي :

- تدريب الأطفال على الاستعمال اللغوي استعمالاً صحيحاً ،استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة .

-تكوين عادات لغوية صحيحة لدى الأطفال تحل محل العادات المضطربة ، وذلك بطريقة المحاكاة .

-زيادة خبرة الأطفال اللغوية ، من حيث:الألفاظ و الجمل والعبارات والمعاني والأخيلة .

- تدريب الأطفال على الصواب والخطأ فيما يُستمع إليه ،ويُقرأ،أو يُتحدث ،أو يُكتب

- تعويد الأطفال على الممارسة الدائمة للغة الصحيحة في الكلام والكتابة والقراءة (فتحي ،١٤١٨، ص٢٢٧)

المبحث الثالث

دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارات الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية

طريقة التدريس من العناصر المهمة في إنجاح عملية التعليم، وتحقيق أهداف التعليم، وتحقيق الأهداف التعليمية، وذلك لما لها من دور في عر محتوى المادة للتلاميذ و(عليها يتوقف نجاحه في تعليمه، ومهارة المعلم في تطبيق الطريقة تحكم عليه بالنجاح، وكون تعليمه جيد أو غير جيد (أحمد، ١٩٩٠، ص١٨)

الاستماع له دور اجتماعي وحضاري فنحن في عصر يعتمد على الاستماع لما له من دور مهم في تواصل الفرد مع الآخرين ومساعدته على التكيف حيث إن الشخص يستمع ضعف ما يتحدث أو أربعة أضعاف ما يقرأ وخمسة أضعاف ما يكتب، ومن هذا المنطلق تبرز أهمية الاستماع كفن ومهارة من المهارات يجب تعلمه والتدريب عليه حتى يصبح المتعلم مستمعاً جيداً ينصت ويفهم يحلل ويفسر ويقوم المادة التي يسمعها ويبدى رأيه ويصدر أحكاماً عليها، فالمتستمع الجيد بالتأكيد سيكون متحدثاً جيداً. (الشنطي، ١٤٣١، ص٢٢)

والاستماع هو أول اتصال للمتعلم باللغة، وهو الاتصال الوحيد للغة، فالاستماع فن من فنون اللغة العربية له مهارات كثيرة ويمكن تعلمها بالتدريب أو الممارسة، والاستماع وسيلة للتعلم في حياة الإنسان، إذ عن طريقه يستطيع الطفل أن يفهم مدلول الألفاظ التي تعرض له عندما يربط الصورة الحسية للشيء الذي يراه، وللفظه الدالة عليها. (الهاشمي، والعزاوي، ٢٠٠٤، ص٤٤)،

والاستماع مهارة مكتسبة، فهو إذًا قابل لأن يعلم، ولأن يكون مجالاً للتفاوت من إنسان لآخر، وعديد من الدراسات أثبتت أن مهارة الاستماع يمكن أن تعلم، وأن الأفراد بحاجة إلى تعلم هذه المهارة

(الشوبكي، ١٤٣٢، ص٥١)؛ لذا فإن من الأهمية تنميته لدى غير الناطقين باللغة العربية:

دروس الاستماع :-

يعد الاستماع أحد أهم فنون اللغة، إن لم يكن أهمها على الإطلاق؛ وذلك لأن الناس يستخدمون الاستماع أكثر من استخدامهم لفنون اللغة الأخرى، وهي أسبق فنون اللغة؛ لأن بداية تعامل غير الناطقين باللغة العربية مع اللغة يتم من خلال الاستماع، وهو أحد وسائل الاتصال؛ حيث يؤدي دوراً مهماً في عمليتي التعليم والتعلم على مر العصور، كما يعد أساس اكتساب المعاني التي تكون متاحة في عمليات التحدث والقراءة والكتابة (الهواري، ١٩٩٨، ص٢)

الاستماع مهارة لغوية تتطلب قيام المستمع بإعطاء المتحدث أعلى درجات الاهتمام والتركيز لفهم الرسالة المتضمنة في حديثه وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وإبداء الرأي فيها (الحلاق، ٢٠١٠، ص١٣٥)

والاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة؛ حيث يتطلب النمو اللغوي فهم السامع للكلمات المنطوقة من الآخرين؛ لذا فالاستماع لا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة (مذكور، ٢٠٠٠، ص٧٣)

نظراً لأهمية الاستماع في تنمية المهارات اللغوية، وتلبية لدعوات التربويين الذين نادوا بضرورة الاهتمام بدروس الاستماع (طعيمة، ٢٠٠٠، ص١٢٦)

والاستماع تمرين للمتعلم على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمعون (السمان، وشحاتة، ٢٠١٢، ص١٥) ومهارات الاستماع مهارات تهدف إلى أن يستمع المتعلم بيقظة وانتباه. أن

يفهم المادة المسموعة بتذكرها ونقدها وتحليلها ، وأن يلتزم بالآداب العامة للاستماع (يونس ، ٢٠١٠، ص ٣٤) ، تدريب التلاميذ على تحليل المسموع ونقده وتقويمه مثل :استخلاص الأدلة من المسموع ،التمييز بين الأفكار المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة ،إبداء الرأي في النص المسموع ،التمييز بين الصواب والخطأ في المسموع ،وربط السبب والنتيجة من خلال المسموع ،التنبؤ بالنتائج من خلال تسلسل للأحداث المسموعة ،تحديد غرض المتحدث (كلش ٢٠١٥، ص ١٩٦)

ويمكن تنمية مهارات الاستماع لدى غير الناطقين باللغة العربية عن طريق بما يلي :

١-أن يكون المعلم قدوة للمتعلمين ، وذلك باستماعه إليهم وإصغائه في أثناء حديثهم

٢- أن يحرص المعلم في النصوص الأدبية أن يقرأ هو أو غيره ممن يتمتع بإلقاء جيد للنص مستخدماً فن الإلقاء ليعلم الطلبة مهارات الاستماع، وتذوق المسموع.

٣-أن يقرأ المعلم على المتعلمين قصة أعجبهته أو موضوعاً شائقاً جديداً أو جزءاً من موضوع في الكتاب المقروء أو في مجلة أو صحيفة أو كتاب

٤-التدرج في تدريبهم على مواقف الاستماع، وذلك كأن يسألهم في البداية عن اسمهم وعن اليوم أو عن أشكال التحية أو التهنية في المناسبات

٥-سرد قصة قصيرة سهلة واضحة المعاني والتعرف إلى مدى إدراكهم لها. (الشنطي، ١٤٣١، ص ٣٠)

٦-أن يكثر المعلم من استخدام الأسئلة الشفوية التي تتطلب إجابتها أكثر من كلمة بعد استماعهم

للنص ،فهذا يعلم الاستماع الفاهم والناقد

٧- إقامة مجموعة من المباريات والأنشطة في الفصل تقوم على الاستماع

٨- يعد حكاية القصص والحكايات ،والمحادثة والتمثيل ،وسماع الشعر ،والأنشيد من الأنشطة التي تساهم في تنمية الاستماع.

٩-إسماع المتعلمين لقصة تسجيلية من حوار ،ويوزع المعلم أدوار شخصيات الحوار على عدد منهم ،ويطالب كل متعلم أن يؤدي دوره كما استمع إليه دون تغيير ثم يغير الأدوار ..وهكذا

١٠- يغير المعلم تغييراً طفيفاً في كلمات نشيد ،ويسمعهم النشيد ،ثم يطالبهم بتغيير الخطأ في ذلك تدريب على الدقة وحسن الإصغاء

١١- يعرض المعلم على المتعلمين تسجيلات قرآنية بأصوات بعض القراء ،ويطالبهم بتعيين صاحب كل صوت.

١٢- يسمعهم خطاباً ويطالبهم بنقله إلى زملائهم ،والتعليق عليه ،ففي ذلك تدريب لهم على نقد المادة المسموعة وتقويمها .

وتكون آلية الاستماع عند المبتدئين بالتدريب على النطق الصحيح للحروف، والتمييز بينها عند سماعها مع الكلمات المتماثلة، ويكون هذا في تدريبات نطق الأصوات العربية التي قد تمثل صعوبة على غير العرب، والتدريب على الكلمات الجديدة سماعاً والتمييز بينها وبين غيرها سماعاً ونطقاً، والتدريب على التقاط الكلمات وتمييزها داخل جمل أو حوارات، وهذه الآلية لا تتربي في نفس الدارس من خلال التدريب على المهارات الأخرى فحسب بل

يمكننا أن نربّيها في درس خاص بها نسميه درس الاستماع، والهدف الأول منه هو تدريب الأذن على الاستماع الصحيح مع فهم لما تسمعه، ويغلب أن يكون التدريب من خلال الصور في المستوى الأول دون اللجوء إلى الترجمة.

ويمكن توظيف الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارات الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية عن طريق ما طرحه الشبكة العنكبوتية من المسموعات التعليمية، التي يمكن أن يتعامل معها المتعلم متى شاء، وبأي لهجة شاء، وهي تحت طواعيته في تكرارها وتسريعها أو إبطائها، مع إمكانية اقتران المسموع بالصور الثابتة أو المتحركة أو المقاطع الحية، وهذا يسهم بشكل فاعل في نقل المعنى المباشر لمتعلم اللغة دون أي وسيلة وسيطة لذلك، ومع تضمين المسموعات داخل الصور الثابتة المتعددة الأجزاء يحدث التفاعل والإثارة للمتعلم عندما يشير إلى أي جزء من هذه الصورة فيسمع نطق كلمتها مباشرة. أما في مجال التدريب والاختبار فتطر المواقع عددا كبيرا من التدريبات والاختبارات التي تسهم في صقل مستوى المتعلم في هذه المهارة.

هذا في مجال المفردات أو الجمل، أما في مجال النصوص فتعرض عدد من المواقع منهجية تعليمية مميزة في بناء وتعزيز هذه المهارة من خلال خطوات يتبعها المتعلم في تعامله مع هذا النص المسموع، فيطر على المتعلم الأسئلة التمهيدية للنص، ثم يسمع النص، وبعد ذلك يختبر فهمه العام، ثم يعطى المعنى العام بلغته الأم، لكي ينطلق منه في فهم الأفكار الفرعية، واكتشاف معاني المفردات في النص.

ومما تنفرد به الشبكة عن برمجيات الحاسوب

ظهور مواقع المشاهدة، وانتشارها وتنوع مجالاتها، وتجدد محتواها، وغزارة ما تحتوي عليه من مشاهد مرئية بشتى اللغات وشتى الموضوعات، ومنها على سبيل المثال موقع يوتيوب Youtube، حيث يمكن للمتعلم تنمية مهارة الاستماع والحديث كذلك من خلال المتابعة الحرة لهذه المقاطع المرئية باللغة التي يريد تعلمها، أو من خلال متابعة ما تحويه هذه المواقع من عدد من القنوات التي لها اهتمام معين بالقنوات التي اهتمت بتعليم اللغات لغير الناطقين بها، وكذلك تتيح الشبكة لمن لا يتمكن من الوصول للقنوات التلفزيونية الناطقة باللغة التي يريد تعلمها أن يشاهدها ويستمتع إليها عن طريق روابطها دون عناء تهيئة أجهزة البث التلفزيوني، ويوجد عدد من القنوات التلفزيونية التي اهتمت بذلك فأنشأت لها مواقع على الشبكة، وبعضها خصص أقساما لتعليم اللغة عن طريق مواد القناة وأخبارها من خلال موقعها على الشبكة حيث تطرح مواد متنوعة من إنتاجها تفيد المتعلمين للغة. وكما أفادت هذه المسموعات في الكلمات والجمل والنصوص فكذلك تبرز فائدتها في تعليم حروف اللغة والانتقال بين أصواتها المختلفة والتمييز بين المتشابه منها، وتمييز صوت كل حرف عندما يقترن بأي شكل من أشكال الحركات الطويلة أو القصيرة، أو تمييز التشديد والتنوين في الحروف، سواء في جانب عرض الدروس أم في التدريبات والاختبارات.

وفي ما يتعلق بكل موارد اللغة سواء المسموعة أو المقروءة فيإمكان المتعلم نقلها وتنزيلها على حاسوبه الشخصي، لكي يتعامل معها بشكل أكثر حرية دون ضرورة الاتصال لو تعذر ذلك. ومع حرية التعامل مع هذه المسموعات ووفرتها أصبح من السهل تطوير

المبحث الرابع

دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة التحدث لغير الناطقين باللغة العربية

تعد مهارات اللغة (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) الركيزة الأولى في إمكانية السيطرة على اللغة، وهي لا تعلم ولا تنمي إلا عن طريق المحاولة والنجاح، والمحاولة تقوم على هذا التكرار الذي يحرص المتعلم المتطلع نحو النجاح على مواصلته، والاستمرار فيه، وعند تعلم المهارات اللغوية لابد من مراعاة أن يكون تعلمها والتدريب عليها في مجال الحقل التعليمي، وعن طريق المناشط الطبيعية. مما لا شك فيه أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان؛ وعلى ذلك يعتبر الكلام أيضاً أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخدامها.

ورغم الاقتناع بأهمية الكلام في تعليم اللغة العربية، وأن الأصل في اللغة هو المشافهة ذكرت البحوث والدراسات وبعض الأدبيات التربوية ضعف الطلاب في مهارة التحدث بل وصل الأمر إلى أن خريجي الجامعة في كليات وأقسام اللغة العربية يفتقدون الكثير في القدرة على التعبير الشفهي، وقد عبر عن ذلك (بأن الشكوى قد تجاوزت ضعف الناشئة إلى خريجي الجامعات الذي يفتقدون كثيراً إلى مهارات

الاستماع والتحدث، ويرجع ذلك إلى إهمال المناهج والمقررات الدراسية في المستويات الأولى لفنون اللغة الأربعة ولاسيما التحدث والاستماع .

إن المشكلة الحقيقية في تعليم الكلام أو التحدث- أي التعبير الشفهي- تكمن في خلو الكتاب المدرسي للغة العربية من الأغراض الواضحة والمحددة لتعليم التحدث وإتقان مهاراته، فأين الكتاب المدرسي من تنمية قدرة المتعلم على المحادثة والمناقشة، وقص القصص، وإلقاء الخطب، وأين إرشاد المتعلمين إلى مصادر الحصول على الأفكار والمعلومات التي تعلمه مهارة التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة، وأين الفرص الحقيقية التي تثير دوافع المتعلم للكلام».

إن عملية التحدث أو الكلام عملية معقدة وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات هي :

استثارة : وقد تكون خارجية، كأن يرد المتحدث على شخص خاطبة أو يشترك في حوار مع أحد... إلخ، وقد تكون الاستثارة داخلية، كأن يعبر المتحدث عن شيء بداخله للآخرين مثل الأديب الذي يعبر عن مشاعره بفكرة، فخلاصة القول أن الاستثارة هي نقطة البدء للتحدث.

التفكير: إذا كانت الاستشارة تمثل الدافع للكلام فإن التفكير يمثل الخطوة التالية؛ لأن الإنسان يبدأ في جمع الأفكار وترتيبها، لأن الكلام بدون تفكير يكون أجوف ولا يلقى له بال.

الصياغة: وهي مرحلة ينتقى فيها المتحدث الرموز (الألفاظ) التي تعبر عن الأفكار ومن الصعب التفريق بين مرحلتي التفكير والصياغة، لأن الإنسان

يفكر باللغة ونظامها الرمزي.

النطق: بعد مرور المراحل السابقة يأتي النطق، وهو مظهر الكلام الخارجي وينبغي أن يكون سليماً خالياً من الأخطاء، هذا وينبغي أن يسبق عملية التحدث تدريب التلميذ على التخطيط لها، وهناك عدة نقاط يجب توافرها للمتحدث قبل عملية التحدث وهي:

• أن يتعرف على نوعية المستمعين واهتماماتهم وتفكيرهم.

• أن يحدد أهداف كلامه وذلك يتطلب أن يدرّب المتعلم على المواقف التي تتطلب التحدث بطريقة تلقائية.

• أن يكون قادراً على تحديد محتوى كلامه، أي أن يحدد الأفكار والمعاني والمشكلات التي يريد الحديث عنها.

• أن يختار أنسب الطرق للتحدث مثل المناقشة (والمحادثة- الندوة- المناظرة- الخطابة- قص القصص- عرض التقارير.... إلخ).

التحدث والتكامل مع فنون اللغة الأخرى :

لقد أثبتت معظم الأبحاث والدراسات أن الخطوة الأولى لتعليم القراءة والكتابة تتم من خلال التحدث، وأنه أمر ضروري لبناء ثروة لغوية كبيرة للمتعلمين قبل تعليمهم القراءة وأكبر دليل على ذلك مشكلات القراءة التي ترتبط بشكل ما، مع مشكلات التحدث، ومن ناحية أخرى فإن الاستماع إلى القصص والحكايات وإعادة عرضها بعد تلخيصها يعد عاملاً من عوامل تنمية مهارات التحدث الجيد، كما أن محتوى القراءة والنصوص والإملاء فيه مجال كبير

للتدريب على مهارات الاستماع والتحدث والكتابة بطريقة متكاملة يقوى بعضها بعضاً وذلك يعد دليلاً قاطعاً على تكامل التحدث مع فنون اللغة الأخرى.

المهارات الأساسية للتحدث في المستوى الأول لغير الناطقين باللغة العربية والتي ينبغي أن يسهم في تنميتها كتاب دروس اللغة العربية من خلال محتوى ثقافي جيد يعتمد على الوظيفة والحياتية:

أ- مهارات ترتبط بجانب النطق مثل:

- نطق أصوات الحروف نطقاً واضحاً صحيحاً.
- نطق الكلمات والجمل نطقاً خالياً من اللجاجة والتهتهة .
- التنوع في نبرات الصوت.

ب- مهارات ترتبط بجانب التعبير مثل :

- تنمية قدرة التعلم على التنوع في استخدام الكلمات، وانتقاء الكلمات الفصيحة.
- اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة مثل التهنية أو التعزية أو التحية.
- ضبط الكلمات التي يتحدث بها ضبطاً صحيحاً.

ويتم التركيز في تعليم التحدث على الوعي الصوتي: وذلك من خلال: تعرف الأصوات المختلفة التي تتكون منها الكلمات، والتفريق بين بين الأصوات في الكلمات و تحليل الكلمات إلى أصوات، وتقطيع الكلمات إلى وحدات أصغر، وربط الكلمات ببعضها لفهم معانيها، وربطت بين ربط الوعي الصوتي بتعلم الهجاء (قحوف، ٢٠١٣، ص١٥٤)

و تعليم مهارة التحدث لغير الناطقين باللغة العربية ؛يجب أن تكون من أول يوم يبدأ فيه الطالب دراسة اللغة العربية، ويكون ذلك من خلال المدخل الشفوي الذي نعلم فيه المتعلم الكلام عن طريق حوارات شفوية موجهة وموظفة بحيث تقبل المد والإطالة، حتى الكلمة المفردة يجب توظيفها لخدمة مهارة الكلام في جمل وحوارات لكي تنغرس في ذهن الطالب، وما النحو الوظيفي إلا نوع من الآلية التي تطيل الحوار من خلال الآليات النحوية، وفي الحقيقة كل كلمة يدرسها الطالب المبتدئ وكل جملة يجب أن تكون دافعا إلى مزيد من الكلام، وأكد أرى الطالب خلال دراسته لهذا الكتاب لا يوقفه عن الكلام إلا القلم عندما يستخدمه في الإجابة. وحتى في تلك اللحظة لماذا يتوقف لسانه أثناء الكتابة إن أمكن ذلك؟ وبذلك تكون كل المهارات خدما لمهارة الكلام.

ومهارة التحدث تساعد على الطلاقة في الكلام، والتدريبات الواردة في مهارة الكلام ليست تكرارا لما في توظيف المفردات والنحو الوظيفي فحسب بل هي تدريبات على الانطلاق في الكلام، ويمكن إجراؤها بنفس الطريقة التي اتبعناها في توظيف المفردات، والنحو الوظيفي مع التركيز على الانطلاق في الكلام بين الطلاب بعضهم البعض، ويحاول المعلم أن يغرس في نفوس الطلاب حب الكلام باللغة العربية، وتدريبات الأنماط من أهم فوائدها أنها تشعر الطالب بسهولة اللغة العربية وآليتها، وهذا ما نود أن نشعر الطالب به في البداية.

ويمكن توظيف الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارات التحدث لغير الناطقين باللغة العربية عن طريق تسجيل صوت المتعلم في نطق المفردات أو الجمل،

ولذلك صور: منها أن يسجل المتعلم صوته بجانب النطق الأصلي وذلك للتدرب وتقييم نطقه ومقارنته بالنطق الأصلي، بجانب النطق الأصلي وذلك للتدرب وتقييم نطقه ومقارنته بالنطق الأصلي، عدة جمل يسمعها من طرف آخر في المحادثة سواء كانت إجابة عن أسئلة أو تعليقا على كلام، ثم بعد ذلك يسمع محادثته كاملة مع الطرف الآخر، وقيّمها مع النموذج الصحيح.

بالإضافة لذلك تطر مواقع تعليم اللغات وغيرها العديد من النماذج الطبيعية والمصنوعة من المحادثات التي يحتاجها المتعلم في ممارسة التواصل مع الآخرين في حياته اليومية، وبعض المواقع يكتفي بعرض هذه المحادثات على المتعلم، وبعضها تعالج هذه الحوارات بطريقة منهجية تسهم في تعزيز مهارة الحديث عند المتعلم بأسلوب مميز يجمع بين التدريب والاختبار وباستخدام التقنيات المتوفرة في برمجة مثل هذه النشاطات التعليمية. (الصرامي ١٤٣٤، ص٨٦)

المبحث الخامس

دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية

تعلم القراءة بالطريقة الكلية، وهي طريقة تعتمد على القانون العام (ما يكون متشابهًا في الرسم يكون متشابهًا في النطق) وعلى هذا القانون تعتمد عملية تجريد الكلمات من الجمل، ثم عملية تحليل الكلمة إلى حروفها وأصواتها فيما بعد ،فالطفل يلحظ الكلمات التي تتكرر في نطق متشابه فيبني على

هذه الملاحظة تجريد الكلمات، ويصنع مثل هذا الصنيع في الحروف وأصواتها (قاسم، ١٩٩٩، ص ١٨٧) النصوص القرائية: للقراءة مكانة ومركز مرموق، ولها أهميتها باعتبارها المدخل الرئيسي للتعلم (يونس، ٢٠٠٦، ص ٢١)، و يعد العصر الحالي، عصر التدفق المعرفي، والعولمة، والتغيرات السريعة، والعلم والتكنولوجيا، والحدثة، والعولمة الثقافية، والمعلوماتية، وهذا كله يؤكد أن الاهتمام بالقراءة والتفكير غدا ضرورة عصرية، ينبغي أن يضعها التربويون في صدارة أهدافهم وعلى أولويات مهامهم. (عراي، ٢٠١٥، ص ١١١)

تعليم القراءة في معظم برامج تعليم اللغات في العالم يدور حول تعليم اللغة بأكملها (يونس، ٢٠١٤، ص ٢١) و تعرف القراءة بأنها عملية تنطق فيها الكلمات فيتم فهم معانيها ثم تتجمع معاني الكلمات والجمل، وترتبط معاني الجمل معاً فتنتج معاني الفقرات (السويدي، ٢٠١٤، ص ١٣٦) القراءة: هي نشاط يتضمن «التعرف على الرموز المطبوعة واستخلاص المغزى العام للمقروء والوصول إلى المعاني الضمنية والإضافية التي أرادها الكاتب ثم نقد المقروء وتطبيقه أي الحكم على المقروء والانتفاع به (غسان، ١٩٨٣، ص ٣٣)

لقد تعدى المفهوم القراءة من كونه تعرف الحروف والكلمات المكتوبة، والتلفظ بها إلى القراءة الناقدة التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرأ وإبداء الرأي فيه ونقده (الأحمدي، ٢٠٠٧، ص ٥٧) واستخدام المناقشة والنقد والتحليل والتنبؤ، والحكم على اتجاهات الكاتب مع استيعاب مغزى النص، وإدراك الأفكار الضمنية (موسى، ٢٠٠٧، ص ١٥٧) وربط

المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة، والاستخدامات المستقبلية للمعرفة المقدمة في النص القرائي (يونس، ٢٠١٤، ص ٣)

وتحرص كتب تعليم مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية على التركيز على الوعي الفونيمي، والمفردات، وسرعة تسمية الحروف (قحوف، ٢٠١٤، ص ١٧)

ومهارات اللغة متداخلة فعندما نعلم الطالب النطق نعلمه القراءة أيضاً وعندما نعلمه حواراً يسهل عليه قراءة هذا الحوار الذي حفظه قبل قراءته، والكلمة التي يرددها الطالب كثيراً يشعر بسهولة قراءتها، وتأتي صعوبة قراءة كلمة ما من عدم التعود عليها، أو جهل معناها، والكتاب يعود الطالب من اليوم الأول على سماع قدر لا بأس به من الكلمات الجديدة، وهذا بدوره سيؤدي إلى سهولة القراءة والكتابة، لأن الطالب الذي تعود على سماع الكلمة ورؤيتها فيما سبق سيشعر بسهولة قراءتها وزياد على ذلك تحليل الكلمة إلى أصولها، ثم نعلم الطالب حروف اللغة العربية وهذه الطريقة في تعلم القراءة تسمى الطريقة الكلية، وهي التي نعلم فيها الطالب الكلمات والجمل كاملة قبل تحليلها إلى أصولها .

وتعد الطريقة الكلية هي الأنجح في تعليم اللغة العربية لغير العرب لأن الطالب لا يضيع وقته في تعلم حروف لا معنى لها بل يتعلم كلمات لها معنى، ثم بعد ذلك نخبره أن الكلمة تتكون في الأصل من حروف فيكون ذلك مفيداً بالنسبة له، ثم نتدرج بالطالب من قراءة كلمة مفردة يتعلم معناها من خلال قراءتها، إلى قراءة جمل مفيدة لزيد من ثروته اللغوية، ومن خلال تدريبات التعرف على الكلمات

وتمييزها تتكامل الكلمة بكل حروفها، وتدرك عين الطالب الفرق بين الحروف المختلفة، ويأتي التدريب الأخير في مهارة القراءة وهو نشيد هادف يحوي تلخيصا لما جاء في الوحدة المدروسة من أهداف وأفكار ليحفظه الطالب ويردده فيزيد من مهارته، ويشعره بجمال اللغة وضرورة تعلمها.

ومن إمكانات الشبكة أنها يمكن أن تتيح مجالا من الحرية للمتعلم في تعامله مع النص حسب ما يراه معينا له في التعلم، فيمكن أن يكبر النص أو يصغره، ويمكن أن يختار شكلا من أشكال متعددة يرغب في التعامل فيها مع النص أو الكلمة - إذا كان الموقع قد وفر هذه الخدمة-، فيمكن أن يختار النص أو الكلمة باللغة التي يتعلمها، ويمكن أن يختار على شكل كتابة صوتية، ويمكن أن يجعله يظهر لديه بالمعنى العام أو الترجمة الدقيقة، وهذه المعالجات للنص المقروء تتيح بعض المواقع الحرية فيه، وبعض المواقع تتخذ فيه منهجية معينة ومتسلسلة تعرض فيها النص على المتعلم اتباعها، حتى تتحقق المهارة عند المتعلم بشكل أفضل، فبعض المواقع مثلا تبدأ بعملية شرح الكلمة أو النص من خلال الصور ثم طرح كتابته الصوتية ثم إعطاء سياقه في جملة إن كانت كلمة ثم إعطاء الترجمة أحيانا لتأكيد المعنى بشكل دقيق.

ومما تتميز به البرمجيات الحديثة على المتصفحات الحديثة أنها توفر خدمة مساعدة المتعلم على تتبع الكلمات المكتوبة الجاري نطقها في المقطع المسموع للنص عندما يتم تشغيله، فعندما يطلب المتعلم سماع النص كاملا فإن كل كلمة في النص يجري نطقها في المقطع المسموع يتم تمييزها عن غيرها بلون مغاير.

أما من جهة المعاجم والقواميس فتتيح بعض المواقع هذه الخدمات داخل موقعها، وإذا لم يتوفر ذلك، فيمكن للمتعلم الاستعانة بالقواميس من خارج الموقع الذي يقرأ فيه النص بشكل ميسر، حيث يمكن فتح موقع النص وموقع القاموس معا ليسهل عليه الرجوع له إذا احتاجه.

وتتبع بعض المواقع طريقة وضع حساب خاص لكل متعلم يريد الاستفادة من الموقع، حيث يمكن أن تقدم له العديد من الخدمات من خلاله، منها حفظ وإضافة المفردات التي يرغب في مراجعتها والعودة لها داخل الحساب الخاص به، لكي يسهل عليه حصرها في مرجع واحد، فيرجع إليها متى شاء.

وقد اتبعت بعض المواقع الطرائق التقليدية في إكساب هذه المهارات عن طريق عرض الدروس وشرحها دون أن يكون هناك تدريب واختبار في ذلك، وفي المقابل لذلك تميزت العديد من المواقع الأخرى في جانب تنمية هذه المهارة بوضع التدريبات والاختبارات التي تتنوع طرائقها أحيانا في الموقع الواحد، فستخدم طريقة الربط بين الكلمات ومعانيها أو صورها، أو طريقة الاختيار من متعدد، أو إكمال الفراغات بالجملة المناسبة وغيرها من أشكال التدريب والاختبار، مع وضع النتائج لذلك، وتميز المتعلم للكلمات الجديدة ليتكرر السؤال عنها والكلمات المعروفة ليتم تجاهلها في التدريبات الأخرى. (الصرامي، ١٤٣٤، ص ٨٨)

المبحث السادس

دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية .

اللغة العربية فنون أربعة هي: القراءة والكتابة والاستماع والتحدث؛ حيث يمثل الاستماع والقراءة جانب الاستقبال، ويمثل التحدث والكتابة جانب الإرسال، ولعل أدنى تعلم لفنون اللغة العربية يكشف أن الكتابة من أهم أغراض الدراسة اللغوية، بل إن إتقانها هو المحصلة النهائية لفنون اللغة (البجة، ١٩٩٩، ص ٢٨١)

والكتابة من أعقد المهارات اللغوية؛ لأنها تتطلب قدرات أكثر مما تتطلبه مهارات اللغة الأخرى، فهي المرأة التي يظهر عليها كل عناصر القدرة اللغوية للمتعلم، وهي المقياس الذي لا يخطئ في تحديد القدرات اللغوية والفكرية له (يونس، ٢٠٠٥، ص ٢٠)

والكتابة الإبداعية تعني قدرة التلميذ على التعبير عن فكره ومشاعره وآرائه بأسلوب أدبي في صورة وصف لحدث أو موقف أو صورة فوتوغرافية أو كتابة قصة بأسلوب بسيط مصحوبًا باستخدام الأدلة والشواهد المتنوعة وجمال في التركيب، وحسن

اختيار اللفظ المعبر عن المعنى والفكر والوجدان، بحيث يؤثر في المتلقي (قحوف، ٢٠١٥، ص ٥٥)

وجودة الكتابة تعني حسن التفكير، وسلامة، وعمق المعرفة، ونقاء الذوق، وعلى هذا فإن الأداء الكتابي المتقن دليل على التمكن من أداءات لغوية كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستخدام اللغة وتنسيق الشكل والنحو والإملاء (فضل الله، ٢٠٠٣، ص ١٥)

وآلية الكتابة يجب أن تربي لدى لغير الناطقين باللغة العربية من أول يوم، فالمتعلم عندما يكتب كلمة تعلمها يشعر براحة نفسية، ويأمن على هذه الكلمة

من الضياع فالكتابة تقييد العلم، ويكون التدريب على الكتابة تدريجيا بدء بمرحلة ما قبل الكتابة، ولكن من خلال نماذج موجودة ومفيدة تصنع الآلية وتوظفها فيما يفيد، وليس فقط بأمر الطالب برسم خطوط وانحناءات لا فائدة لها. وبعد أن تنمو مهارة رسم الكلمة سيشعر الطالب في تدريبات مهارة الكتابة أن آلية الكتابة تكون قد نضجت في الإجابة عن تدريبات الكتابة، وتكون التدريبات في البداية بالمرور على كلمات وجمل يراها الطالب بنبط خفيف، ويكون ما يكتبه الطالب مألوفاً لديه، ولنعلم أن الطالب عندما يضغط على القلم ويكتب كلمة سيحفر القلم رسم الكلمة في ذهن الطالب، فلا تغادره، فالكتابة ترسخ المعلومة وتثبتها في الذهن.

وبعد أن طالت سياحة الطالب في مهارات الوحدة يأتي تركيز واختصار لما درس الطالب من تراكيب وأنماط، ولا يخفى دور الاختصار في ترتيب الأفكار في ذهن الطالب، وتلخيص الأنماط والتراكيب يوحى للطالب أن النظام اللغوي الذي لا حصر له يمكن اختصار تراكيبه وأنماطه، وقد تم ترتيب الأنماط بطريقة تقبل التعليم والمراجعة، وتقبل التوالد والزيادة أيضاً، وعندما يرى الطالب أن حصيلته اللغوية غير محدودة يشعر بالثقة في نفسه. ويأتي تلخيص المفردات الوظيفية الذي تم فيه فصل الأسماء والحروف عن الأفعال لكي نغرس في نفس الطالب - منذ البداية وبدون أن يشعر - أن اللغة العربية تنقسم إلى أسماء وحروف وأفعال، وهذا مهم في المستقبل. وللطالب أن يكتب المعنى بلغته في كراسة القاموس، وبالكيفية التي اقترحناها في ملخص المفردات، ولكننا لا ننصح الطالب بكتابة أية ترجمة في الكتاب خلال تعلمه المهارات.

الوصفي الإحصائي ،ولقد تكون البحث من ستة مباحث وخاتمة تتضمن نتائج البحث وتوصياته حيث يتناول المبحث الأول : الإطار العام للبحث من خلال :مقدمة ،و(مشكلة، وأسئلة ،ومشكلة وأهداف وأهمية ومنهج ومصطلحات) البحث ،ويدور المبحث الثاني حول فوائد تقنيات العصر الرقمي والشبكة .العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية، ويوضح المبحث الثالث دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارات الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية، ويعرض المبحث الرابع لدور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة الحديث لغير الناطقين باللغة العربية ،ويتناول المبحث الخامس : دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية ،وأخير المبحث السادس وهو بعنوان : دور الشبكة العنكبوتية في تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية ،وهذه الخاتمة التي تتضمن نتائج البحث وتوصياته

أولا :نتائج البحث : توصل البحث إلى النتائج التالية :

- للشبكة العنكبوتية دور فعال في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية
- تميز برامج الشبكة العنكبوتية في تدريب غير الناطقين باللغة العربية الاستعمال اللغوي استعمالا صحيحا ،استماعا وكلاما وقراءة وكتابة .

- للشبكة العنكبوتية دور فعال في تعليم مهارات الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية من خلال تعليم حروف اللغة والانتقال بين أصواتها المختلفة والتمييز بين المتشابه منها، وتمييز صوت كل حرف عندما يقترن بأي شكل من أشكال الحركات الطويلة

تعد مواقع التواصل الاجتماعي وبرامج المحادثة أنفع الوسائل في تنمية مهارة الكتابة فالتعامل مع طرف بشري يتقن اللغة الأخرى يمكن أن يقدم التغذية الراجعة في تحسينها، لذا فهذه الوسائل تعد من امتيازات الشبكة العالمية، وهي متاحة لكل المستخدمين، وبعض المواقع المختصة بتعليم اللغات تتيح التواصل معها على هذه الوسائل المستقلة أو داخل موقعها الخاص مع معلمين مخصصين لذلك، ولكن ذلك يكون باشتراك مدفوع تحدد فيه الساعات المتاحة للمتعلم. وبلاستعانة بمواقع التواصل والمحادثات أو من خلال التواصل مع المتحدثين الأصليين داخل مواقع تعلم اللغات -كما في بعض المواقع- يمكن التدرب على الكتابة بشكلها الجزئي في ضبط الكلمات والجمل والتعبير عن الفكرة بشكل سليم، أو بشكلها الكلي في صياغة وكتابة النصوص المتعددة الأفكار وفقا لقواعد الكتابة في اللغة، وقد اهتم عدد قليل من المواقع بذلك، حيث إنها تطلب من المتعلم في كل وحدة أن يكتب في موضوع محدد ومناسب لمستواه، وقد اتبع أحد المواقع طريقة مميزة لتقييم كتابات المتعلمين حيث يعرض الموقع هذه الكتابات على المتعلمين المشاركين في الموقع من أصحاب اللغة الأصلية في هذه الكتابة ليقدموا تغذيات للمتعلم كاتب النص يستفيد منها في تحسين مهارته. (الصرامي ١٤٣٤، ص٨٩)

الخاتمة (نتائج البحث وتوصياته)

تناول البحث دور تقنيات العصر الرقمي في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية(الشبكة العنكبوتية أمودجًا)، وذلك باستخدام المنهج

أو القصيرة، أو تمييز التشديد والتنوين في الحروف، سواء في جانب عرض الدروس أم في التدريبات والاختبارات.

يمكن للمتعلم تنمية مهارة الاستماع والحديث من خلال المتابعة الحرة للمقاطع المرئية التي تبثها الشبكة العنكبوتية باللغة التي يريد تعلمها، أو من خلال متابعة ما تحويه هذه المواقع من عدد من القنوات التي لها اهتمام معين بالقنوات التي اهتمت بتعليم اللغات لغير الناطقين بها.

تسهم الشبكة العنكبوتية في تعزيز مهارة الحديث عند المتعلم بأسلوب مميز يجمع بين التدريب والاختبار وباستخدام التقنيات المتوافرة في برمجة مثل هذه النشاطات التعليمية

- تتيح الشبكة العنكبوتية مجالاً من الحرية للمتعلم في تعامله مع النص حسب ما يراه معينا له في التعلم، فيمكن أن يكبر النص أو يصغره، ويمكن أن يختار شكلاً من أشكال متعددة يرغب في التعامل

فيها مع النص أو الكلمة، فيمكن أن يختار النص أو الكلمة باللغة التي يتعلمها، ويمكن أن يختار على شكل كتابة صوتية، ويمكن أن يجعله يظهر لديه بالمعنى العام أو الترجمة الدقيقة.

تعد مواقع التواصل الاجتماعي وبرامج المحادثة أنفع الوسائل في تنمية مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية

ثانياً: توصيات البحث :

- تفعيل دور الشبكة العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية بشكل يتماشى التطور التقني وتعليم مهارات اللغة .

- تقييم دور الشبكة العنكبوتية في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية

- إنشاء مواقع متطورة على الشبكة العالمية مبنية على معايير اللغة والجودة الشاملة تهتم بتعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية.

المراجع

- العدد ٧٠، سبتمبر ٢٠٠٧، ص ٥٧
البجة ، عبد الفتاح حسن :أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،عمان ،دار الفكر ،١٩٩٩
الجندي،كمال وسليمان،ماجدة(٢٠٠١م): استراتيجيات ومهارات التدريس ،الإسكندرية ،دار الجمهورية للطباعة.
الحلاق ، سامي (٢٠١٠): المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها،لبنان،المؤسسة الحديثة للكتاب

- آل عمار،محمود إسماعيل(١٤٣٧هـ) :الجزور التاريخية لأدب الأطفال عند العرب ،كتاب المجلة العربية ،ذو القعدة ١٤٣٧
أحمد ،محمد عبد القادر :طرق التدريس العامة ،القاهرة ،مكتبة النهضة المصرية ،١٩٩٠
الأحمدي ،مريم :مدى توافر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الابتكارية في كتب القراءة في المرحلة المتوسطة وممارسة المعلمات لهذه الأسئلة ،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،مجلة القراءة والمعرفة

خان، أمل عبد الملك (١٤٣٥هـ):فاعلية التعليم المتنقل القائم على الويب عبر الحواسيب اللوحية في مقرر الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الخامس ، دراسة مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس (تخصص تقنيات تعليم)،جامعة أم القرى،كلية التربية

زيتون ،حسن حسين(٢٠٠٥م) : رؤية جديدة في التعليم « التعلم الإلكتروني » : المفهوم - القضايا - التطبيق - التقييم ، الدار الصولتية للتربية ، الرياض ،المملكة العربية السعودية

السعيد،أشرف (٢٠٠٥):إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. رؤية إسلامية ،رسالة دكتوراه ،جامعة المنصورة ،كلية التربية

سلامة ،عبد الحافظ محمد(١٤١٧) :وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ،عمان،دار الفكر.

السويفي ،وائل :فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة في تدريس القراءة قائمة على التكامل بين مكونات القراءة في تنمية مهارات القراءة لدارسي محو الأمية واتجاهاتهم نحو الدراسة ،المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة(معلم القراءة بين الواقع والمستقبل) ،٦-٧ أغسطس ٢٠١٤،ص١٣٦

الشافعي ،إبراهيم محمد(١٩٨٤م) :التربية الإسلامية وطرق تدريسها ،الكويت ،مكتبة الفلاح.

السمان ،مروان وشحاتة ،حسن :المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها ،القاهرة ،مكتبة الدار العربية ،٢٠١٢

الشنطي، أميرة(١٤٣١هـ): أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة ،رسالة ماجستير ،جامعة الأزهر بغزة ،كلية التربية .

الشوبكي ، مها محمد (١٤٣٢هـ):فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات

الصف الرابع الأساسي بغزة ،رسالة ماجستير ،الجامعة الإسلامية بغزة ،كلية التربية .

الصرامي ،عبد الرحمن (١٤٣٤هـ): تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغبر الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية،رسالة ماجستير ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

طعيمة ،رشدي (١٤١٩): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، القاهرة،دار الفكر العربي.

طعيمة ،رشدي(٢٠٠٠) : مناهج التعليم العام في ظل العولمة ،مجلة التربية والتعليم ،المجلد السادس ،العدد ١٧،١٨،أكتوبر ١٩٩٩،يناير ٢٠٠٠،ص ١٢٦

طلبة ،عبد العزيز(٢٠١٠م): التعليم الالكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، القاهرة،المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

عبد الباسط، حسين (٢٠٠٥م): التطبيقات والأساليب الناجحة لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات و المعلومات في تعليم وتعلم الجغرافيا، مجلة التعليم بالإنترنت ، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، العدد الخامس - مارس ٢٠٠٥ ، ص ص ٤٧ - ٥٩

عبيدات ،ذوقان وآخرون ،(٢٠٠٧م):البحث العلمي : مفهومه،وأدواته، وأساليبه ،عمان ،دار الفكر.

عراي ،محمد عباس : ظاهرة عزوف طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف عن القراءة الحرة (أسبابها -علاجها) ، المؤتمر العلمي الخامس عشر القراءة للجميع (المتفوقون وذوو الاحتياجات الخاصة)، ٢١ - ٢٢ يوليو ٢٠١٥م،ص١١١

العزاوي ، طلال ناصر (٢٠١١م): اتجاهات الشباب العربي نحو الصحافة الإلكترونية (طلبة الجامعات في بغداد - عمان - دمشق نموذجاً)دراسة ميدانية، رسالة ماجستير في الإعلام والاتصال ، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

عليان ،أحمد فؤاد (١٤٢١هـ):المهارات اللغوية (ماهيتها -طرائق تنميتها)،ط٢،الرياض ، دار المسلم

الغامدي ،فريد علي وسالم ،محمد محمد (١٤٣٢هـ): تأثير استراتيجية قائمة على استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية، جامعة أم القرى،،جامعة أم القرى ،كلية التربية.

غسان ،خالد بادوي (١٩٨٣م):تحديد عوامل السهولة والصعوبة في المادة المقروءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،رسالة دكتوراه ،كلية التربية ،جامعة عين شمس

فتحي ،فاضل :تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (طرقه .أساليبه.قضاياه) ، ،دار الأندلس للنشر والتوزيع ،حائل السعودية، ١٤١٨هـ

فضل الله ،محمد رجب :عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها وتعليمها وتقويمها ،القاهرة ،عالم الكتب ٢٠٠٣،

قاسم، محمد جابر :تعليم القراءة والكتابة ،أسويط بمصر ،جامعة أسويط ،كلية التربية ، ١٩٩٩

قحوف ،أكرم إبراهيم :الوعي الصوتي وأثره في تحسين الكفايات القرائية والأداء الكتابي لدى الدارسين بفصول محو الأمية ،المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (تعليم القراءة للكبار من محدودية الأبجدية إلى رحاب الوظيفية والإمتاع والمؤانسة ١٤-١٥-٢٠١٣/٨، ص ١٥٤

قحوف ،أكرم :منبئات القراءة لدى الأطفال في سن مبكرة ،المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة(معلم القراءة بين الواقع والمستقبل) ٦-٧ أغسطس ٢٠١٤، ص ١٧

الكبيسي،عبد الواحد حميد، والحياني ،صبري ب ردان(٢٠١٢ :) التعليم الجامعي ،مركز ديونو لتعليم التفكير ،عمان

-الأردن

كلش،ذياب : فاعلية مهارات الاستماع الناقد لدى الطلبة المعاقين بصرياً بالمرحلة الأساسية العليا بمدرسة النور الأساسية للمكفوفين بمحافظة جنين بفلسطين ، المؤتمر العلمي الخامس عشر القراءة للجميع (المتفوقون وذوو الاحتياجات الخاصة)، ٢١ - ٢٢ يوليو ٢٠١٥م،،ص١٩٦

مذكور، علي أحمد (١٩٨٤):تدريس فنون اللغة العربية الكويت ،مكتبة الفلاح

مذكور ،علي :تدريس فنون اللغة العربية ،القاهرة ،دار الفكر العربي،٢٠٠٠م

الملاح ، محمد (١٤٣١):المدرسة الإلكترونية ودور الإنترنت في التعليم ،عمان ،دار الثقافة ،١٤٣١هـ

الموسى ، عبد الله (٢٠٠٧م): متطلبات التعليم الإلكتروني،بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني ...آفاق وتحديات،الكويت ١٧-١٩ مارس ٢٠٠٧م

موسى ،محمد (٢٠٠٧):فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة ،، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،مجلة القراءة والمعرفة ،العدد ٧٠،سبتمبر ٢٠٠٧

الهاشمي ، عبد الرحمن والعزاوي ،فائزة:(٢٠٠٤):تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي ،عمان -الأردن ،دار المناهج للنشر والتوزيع

الهوراي ،خالد(١٩٩٨) :تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة ،رسالة ماجستير ،جامعة الأزهر ،كلية التربية ، ١٩٩٨

يونس ،فتحي :الكفاءة اللغوية في الكتابة اللغوية الأكاديمية باللغة العربية ،جامعة عين شمس ،كلية التربية ، ٢٠٠٥

يونس ،فتحي :كيف نعمل على تحقيق هذا التوجه العالمي

يونس، فتحي : معلم القراءة من وجهة نظر حديثة
المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للقراءة
والمعرفة (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل)
٦-٧ أغسطس ٢٠١٤

UNESCO and UND Review and assessment of
Reform of Education in Egypt SUBMITTED
to Ministry of Education (EGYPT
(٢٩-PPM٢٨,١٩٩٦,

(من حق كل طفل أن يكون قارئاً، المؤتمر السادس
للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٢-٢٣ يوليو ٢٠٠٦

يونس، فتحي : استراتيجيات في تعليم اللغة العربية في المرحلة
الثانوية، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٢٠١٠

يونس، فتحي علي : اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في
تعليم القراءة وبناء المنهج، القاهرة، مكتبة وهبة
٢٠١٤،

أثر البيئة في صناعة الملكة اللسانية للطفل – دراسة تجريبية

آمنة مناع & إيمان شاشة

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة (الجزائر)

مركز البحث اللساني والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر

الملخص:

تُشكّل الجانب الآخر في حياة الإنسان. وعليه، فقد خلُصت دراساتهم في نهايتها إلى جملة من المعطيات، ساهمت بشكل كبير في توسيع دائرة اللغة التواصلية، وأضافت إليها عدّة مفاهيم ومضامين، الأمر الذي ساهم في توسيع رُقعتها الاصطلاحية، وتشعّب المصطلحات اللغوية بناءً على تخصّص كل باحث.

لقد استفاد المعجميون الحديث في المدلول اللساني لمصطلح «الملكة»، واتفقوا في نهاية المطاف على دلالة القوة والاستبداد في تفسير لغوي شامل لهذا المصطلح. حيث ورد في اللسان قول ابن منظور: «الْمَلَكَةُ: مُلْكُكَ. وَالْمَمْلَكَةُ: سُلْطَانُ الْمَلِكِ فِي رِعْيَتِهِ. وَيُقَالُ: طَالَتْ مَمْلَكَتُهُ، وَسَاءَتْ مَمْلَكَتُهُ، وَحَسَنْتْ مَمْلَكَتُهُ، وَعَظَمَ مِلْكُهُ كَثُرَ مِلْكُهُ. ابْنُ سِيدَه: الْمَلِكُ وَالْمُلْكُ وَالْمَلِكُ احْتَوَاءُ الشَّيْءِ وَالْقُدْرَةُ عَلَى الْإِسْتِبْدَادِ بِهِ، مَلَكَهُ يَمْلِكُهُ مَلَكًا وَمَلِكًا وَمُلْكًا؛ الْآخِرَةُ عَنِ الْحَيَاتِي، لَمْ يَحْكَمْهَا غَيْرُهُ. وَمَلَكَةً وَمَمْلَكَةً وَمَمْلَكَةً: كَذَلِكَ.»^(١)

ويقول الفيروزبادي في القاموس «مَلَكَةً محرّكة ومملكة بضمّ اللّام أو يثلث احتواه قادرا على

انتبه ابن خلدون في مقدمته إلى أمور ذات أهمية كبيرة تتعلق باللغة البشرية وصناعة الملكة الملكة اللسانية، وأشار خلال ذلك إلى عوامل متعددة من شأنها المساهمة بشكل فعّال في صناعة الملكة وتنميتها، وقال بأنه على أساس الأصل يكون الفرع. كما نبه إلى مسألة من الأهمية بمكان وهي علاقة متغير السن بالتحصيل اللساني، بناء عليه اخترنا هذا الموضوع الذي نراه ديناميكيا يتماشى مع متطلبات العصر في تعليمية اللغات للناطقين بها وغيرهم، عنوانه بدور البيئة في صناعة الملكة اللسانية للطفل، على أن البيئة ذات مفهوم عام يستوعب كل ما من شأنه إثراء رصيد الطفل اللغوي، كما أن هذه الدراسة كونها تجريبية على فئة من صغار المتعلمين فإن نتائجها تقبل التعميم على مختلف المستويات.

تعتبر اللغة التخاطبية من بين أهم الوسائل التواصلية، التي يستند إليها الإنسان في سبيل قضاء حوائجه، والتفاهم مع بني جنسه، لذلك حظيت بعناية الدارسين، واهتمام الباحثين؛ فهي بالنسبة لهم

ذلك قراءة طلحة وإبراهيم التميمي والأعمش: «مَلَكُهُ كُلُّ شَيْءٍ». قال أبو الفتح: معناه -والله أعلم- سبحانه الذي بيده عَصَمَةُ كل شيءٍ وقُدْرَةُ كل شيءٍ، وهو من مَلَكْتُ الْعَجِينَ: إذا أَجَدْتُ عَجْنَهُ، فَقُوِيْتَهُ بذلك. ومنه المَلِكُ؛ لأنه القدرة على المملوك، ومنه المَلِكُ؛ لأن به قِوَامُ الْأُمُور. والمَلَكُوتُ فَعَلُوت منه، زادوا الواو والتاء للمبالغة بزيادة اللفظ. « (٣)

إن التفسير اللغوي للملكة اللغوية، يُعتبر هاهنا النسق الذي ساهم في صياغة وَحَبْكَ مفهوم الملكة اللغوية، ومدلولها العام، إذ يقول الشريف الجرجاني: «الْمَلَكَةُ، صَفَةُ رَاسِخَةٍ فِي النَّفْسِ وَتَحْقِيقُهُ أَنَّهُ يَحْصُلُ لِلنَّفْسِ هَيْئَةٌ بِسَبَبِ فَعْلٍ مِنَ الْأَعْمَالِ وَيُقَالُ لَتِلْكَ الْهَيْئَةِ كَيْفِيَّةٌ نَفْسَانِيَّةٌ وَتُسَمَّى حَالَةً مَا دَامَتْ سَرِيعَةُ الزَّوَالِ فَإِذَا تَكَرَّرَتْ وَمَارَسَتْ النَّفْسُ لَهَا حَتَّى تَتَرَسَّخَ تِلْكَ الْكَيْفِيَّةُ فِيهَا صَارَتْ بَطِئَةً الزَّوَالِ فَتَصِيرُ مَلَكَةً وَبِالْقِيَاسِ إِلَى ذَلِكَ الْفِعْلِ عَادَةً وَخُلُقًا». (٤)، فالمملكة بناء على هذا القول لا تتحقق بهذا المُسَمَّى إلا بفعل التكرار والممارسة التي تُساعد على ترسيخها، وإعطائها صفة الثبات على تلك الحال فتصبح كما قال «عادةً وخلقًا».

وفي هذا السياق ورد في المعجم الوجيز «الْمَلَكَةُ: استعداد ذهني أو وجداني لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة، مثل: الملكة العددية، والملكة الفنية، والملكة اللغوية». (٥)

وفي السياق نفسه ورد في الكليات لأبي البقاء الكفوي أن «الْمَلَكَةَ: تُطْلَقُ عَلَى مُقَابَلَةِ الْعَدَمِ وَعَلَى مُقَابَلَةِ الْحَالِ، فَعَلَى الْأَوَّلِ بِمَعْنَى الْوُجُودِ، وَعَلَى الثَّانِي بِمَعْنَى الْكَيْفِيَّةِ الرَّاسِخَةِ» (٦) وهو ما أكد عليه ابن سينا حيث يقابل مصطلح الملكة لديه العدم

وفي ذات الصدد يتوجّه ابن فارس قائلًا: «الميم واللام والكاف أصلٌ صحيح يدلُّ على قُوَّةٍ في الشيء وصحة. يقال: أَمَلَكْتُ عَجِينَهُ: قَوَّيْتُ عَجْنَهُ وَشَدَّدْتُهُ. وَمَلَكْتُ الشَّيْءَ: قَوَّيْتُهُ (...) والأصل هذا. ثم قِيلَ مَلَكْتُ الْإِنْسَانَ الشَّيْءَ يَمْلِكُهُ مَلَكًا. والاسم المَلِكُ؛ لأنَّ يَدَهُ فِيهِ قُوَّةٌ صَحِيحَةٌ. فَاَلْمَلِكُ: مَا مُلِكَ مِنْ مَالٍ وَالْمَمْلُوكُ: الْعَبْدُ. وَفُلَانٌ حَسَنُ الْمَلَكَةِ، أَيِ حَسَنُ الصَّنِيعِ إِلَى مَمَالِكِيهِ. وَعَبْدٌ مَمْلُوكَةٌ: سُبِيَّ وَلَمْ يَمْلِكْ أَبَوَاهُ. وَمَا لِفُلَانٍ مَوْلَى مَلَاكَةٍ دُونَ اللَّهِ تَعَالَى، أَيِ لَمْ يَمْلِكْهُ إِلَّا هُوَ. وَكُنَّا فِي إِمْلَاكِ فُلَانٍ، أَيِ أَمْلَكْنَاهُ امْرَأَتَهُ. وَأَمْلَكْنَاهُ مِثْلَ مَلَكْنَاهُ. وَالْمَلِكُ: الْمَاءُ يَكُونُ مَعَ الْمَسَافِرِ، لِأَنَّهُ إِذَا كَانَ مَعَهُ مَلِكٌ أَمَرَهُ». (٧)

وقد أشار ابن جنِّي إلى تفسير هذا المصطلح عند معالجته الفرق بين «الكلام» و «القول» من خلال تقاليد مادة «ك ل م» فقال: «وأما (ك ل م) فهذه أيضًا حالها، وذلك أنها حيث تَقَلَّبَتْ فَمَعْنَاهَا الدَّلَالَةُ عَلَى الْقُوَّةِ وَالشَّدَّةِ، وَالْمُسْتَعْمَلُ مِنْهَا أَصُولٌ خَمْسَةٌ». (٨)

الملاحظ على التفسير اللغوي في قول ابن فارس، إفادته بأن المعنى الكلِّي للملكة يتجلى في القوة والاستبداد بالشيء، الأخير الذي له علاقة بتطور هذا المصطلح عند الدارسين، مما يؤكّد الأثر الكبير في صياغة مصطلحات متعددة للتعبير عن المصطلح.

كما ورد ذكر «الْمَلَكَةِ» في القرآن الكريم في مواضع مختلفة، وبمعانٍ متعددة، نحو قوله تعالى: ﴿فَسُبْحَانَ الَّذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ (يس: ٨٣) قال ابن جنِّي في كتابه «المحتسب» بخصوص قراءة هذه الآية: «ومن

عند قوله: « وقد يختلف أيضا بالعدم والملكة »^(٩) . فقول أبي البقاء يؤكد على مراحل نشأة الملكة اللغوية وتكونها، انطلاقاً من (الحالة الصفرية) التي تكشف عن ولادة الطفل دون لغة وإمّا باستعداد ومؤهلات فطرية لاستعمال اللغة، ومع انتقاله وترعرعه في المجتمع اللساني، وتطور قدرته اللغوية، ينتقل من الحالة الصفرية إلى الحالة القارة التي تتجسد في الأداء التواصلية. وبذلك تدل الملكة على المعنى الوجودي إذا استُعملت في مُقابل العدم، في حين تدل على الكيفية الراسخة، عند ارتباطها بحالة ما، تكون فيها قد عُرِّزت بال تكرار بذلك تتعدّد بتعدّد مقاماتها فنقول الملكة اللغوية، والملكة الشعرية... إلخ. في حين تدل على الكيفية الراسخة، عند ارتباطها بحالة ما تكون فيها قد عُرِّزت بال تكرار، كذلك في حالة ما إذا وُجد استعداد ذهني لعمل ما، وهنا تتعدّد بتعدّد مقاماتها فنقول الملكة اللغوية، والملكة الشعرية... إلخ.

وفي ذات السياق أشار ابن سينا لهذا المصطلح في كتابه «الإشارات والتنبيهات» عند قوله: « إذا كانت النفس النّاطقة قد استفادت ملكة الاتصال بالعقل الفعّال، لم يضرها فقدان الآلات، لأنها تُعقّل بذاتها -كما عِلِمَت- لا بآلاتها. »^(١٠) يتضمّن هذا النص إشارات لسانية في ضبط مصطلح الملكة اللغوية، نوضحها في النقاط الآتية:

- ربط بين ملكة الاتصال والعقل الفعّال، ليؤكد أن حديثه مقتصر على اللغة الإنسانية. إضافة إلى أنه يقصد اللغة بعد إنتاجها أو النطق بها لا اللغة الداخلية التي تدور بين الفرد ونفسه.

- استناده على عبارة (العقل الفعّال) أو ما

اصطلح عليه بالقدرة الفطرية، التي يتم تفعيلها بواسطة الاحتكاك بأفراد المجتمع اللساني.

- أما قوله (تعقل بذاتها لا بآلاتها) كما هو الحال عند الطّفل الذي يستطيع بناء على تكرّر احتكاكه بمن حوله، أن يكتشف قواعد أية لغة تعرض عليه اكتشافاً ذاتياً بعد التمكن منها وإتقانها، ولا يحتاج في ذلك إلى معلّم، وبذلك ينوّه ابن سينا إلى أن اللغة تتعلّم وحدة متكاملة، لا عبر التعليم المعياري، ذلك أن تدريس القواعد النحوية بمثابة المعرفة عن اللغة، لا المعرفة باللغة. لأجل هذا السّبب دعا ابن خلدون إلى ضرورة التمرّس على النصوص الفصيحة وكلام العرب، قبل المسابقة إلى تعلّم النحو وقواعده، لما في ذلك من ترويض للسان على سلامة اللغة، على اعتبار أن « الملكة اللسانية من قبيل الصناعة البشرية وكل ما هو من هذا القبيل يحتمل التنقل من حال إلى أخرى »^(١١)

خلاصة القول أن مصطلح الملكة اللغوية كما ثبت، يحمل دلالة القدرة اللسانية على التّحكّم في اللغة والتّصرّف فيها.

كما يعرف ابن خلدون هذا المصطلح، بأسلوب أقرب إلى المجال اللساني منه إلى الجانب النفسي أو الفلسفي، حيث يقول: « الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرّره مرّة بعد أخرى، حتى تُرسّخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة »^(١٢) . ويقول: « الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد في التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة »^(١٣) ينص ابن خلدون من خلال هذين القولين على أن

الملّكة اللغوية تتحقّق لدى الفرد من خلال مراحل إجرائية تتجلى في الاستعمال، والممارسة، والتكرار، وعلى نسبة الأصل تكون الملّكة، في إشارة إلى أهمية الدّخل اللّغوي في تكوين الملّكة اللغوية.

من ناحية أخرى، يشير إلى أن تشكّل الملّكة اللسانية، نابع من التعوّد على اللغة وممارستها، مما يكشف عن الفرق بين الملّكة والجبلة أو الطبع في كلام العرب حيث يقول: « يظن كثير من المغفلين ممّن لم يعرف شأن الملّكات، أنّ الصواب للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغة أمرٌ طبيعي. ويقول: كانت العرب تنطق بالطبع وليس كذلك، وإِما هي ملكةٌ لسانيةٌ في نظم الكلام تمكّنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلةٌ وطبعٌ. »^(١٤) ليؤكد على أن فصاحة هؤلاء تكوّنت من تكرّر استماعهم واستعمالهم للأنماط اللغوية الصحيحة، على اعتبار أن الإنسان ابن بيئته -كما يقال- فإذا نشأ في بيئة تستعمل اللغة بشكل سليم وصحيح تربى على ما نشأ عليه، من أجل ذلك كان ديدن العرب قديما إرسال أبنائهم للبوادي حتى تتمكن الفصاحة من ألسنتهم واستعمالهم. وبهذا يكون ابن خلدون قد نص على قانون لساني فريد من نوعه يتجلى في أن حصول الملّكة الصحيحة يكون من المعاشية المستمرة للنطق الصحيح.

ابن خلدون في معرض حديثه عن تكوين الملّكة اللسانية يشير إلى محورين متقاطعين، يتمثل العمودي في البعد التكويني في حين يمثل المحور الأفقي البعد التلقيني والاكتسابي، وعن المحور الأول يقول: « اعلم أن اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكاتٌ في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملّكة أو

نقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإِما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملّكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التّأليف الذي يُطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصود السامع، وهذا هو معنى البلاغة ».^(١٥)

ابن خلدون في هذا القول يرمي إلى أن « بنية الملّكة اللغوية تنشأ في مستوى التراكيب النحوية لا في مستوى المفردات اللغوية، أي أن تشكّل الملّكة اللغوية يجري في الخط الأفقي للكلمات وليس في خطها العمودي. وبعبارة أخرى إن تعلم اللغة يتم بتعلم التراكيب لا بتعلّم المفردات اللغوية المنعزلة »^(١٦). مؤكّدا خلال ذلك على أن أساس الفرق بين الملّكة اللغوية واللغة يتجلى في محاور الاهتمام، حيث يتأسس اهتمام اللغة في المستوى المفرداتي، بينما تظهر الملّكة اللّغوية، والتمكّن اللغوي في الجانب التركيبي، الذي يتحقّق للفرد من خلال تمرّسه على التراكيب السليمة، ومجاردة كلام العرب ومخاطباتهم. وهو ما يمكن أن نستنتجه من قوله أن « اللّغات إنّما هي تُرجُمان عمّا في الضمائر من تلك المعاني، يُؤدّيها بعضٌ إلى بعضٍ بالمُشافهة في المُناظرة والتعليم، وممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكتها بطول المِران على ذلك »^(١٧).

يستقي ابن خلدون دلالة الملّكة اللسانية من خلال التفسير اللغوي الذي يتجسّد في مفهوم القوة والاستبداد. أما على المستوى اللساني فمقصودها احتواء اللغة والاستبداد بها، ومن ثمة قدرة اللسان على التحكم في اللغة والتصرّف فيها. وهو ما صرّح به في مقدمته عند قوله: « اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارةٌ المتكلّم عن مقصوده. وتلك العبارة فعُلّ

لسانيّ ناشئٌ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصيرَ ملكةً متقرّرةً في العضو الفاعل وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم» ^(١٨). وعليه تقوم نظرية الملكة اللسانية عند ابن خلدون على ثلاثة أسس هي:

- السماع.
- الاستعمال.
- الابتعاد عن النحو، والتمرس على النصوص قدر المستطاع.

وعلى هذا الأساس، تولي اللسانيات الحديثة اهتمامها باللغة أكثر من عنايتها بالملكة اللغوية، من منطلق الفرق الجلي الذي رسمه ديسوسير لمصطلحي اللغة واللسان؛ حيث أن اللغة جزءٌ محدّدٌ من اللسان، كما أنها: «نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعةٌ من التقاليد الضرورية التي تبنّاها مجتمعٌ ما ليساعد أفرادَه على ممارسة هذه الملكة» ^(١٩). أي أن اللغة هي ما تواضع عليه أفراد المجتمع اللغوي في بيئة ما، تنعكس ملامحها في اللسان الذي يعبرُ عن المعاني، لأجل ذلك كان أساس اهتمام الدرس اللغوي في رأيه يتعلّق بالأداء اللغوي، بينما يكون «اللسان أو المقدرة وضمنها الملكة اللغوية على هامش هذا الدرس» ^(٢٠). وهذا ما أرساه وقعد له في نهاية محاضراته، كنتيجة لسانية تُفيد بأن الهدف الأساسي لعلم اللغة هو دراسة اللغة بذاتها ولذاتها.

من جهة أخرى، يؤكّد دي سوسير على أن الإنسان يولد بقدرة فطرية تؤهله لإنشاء اللغة، أو ما اصطلح عليها بالملكة الطبيعية التي هي أساس اعتماد اللسان الشفهي، والمُقوّم الأمثل للغة

المكتسبة، فيقول: «لما كان اللسان يعتمد على الملكة الطبيعية في حين أن اللغة هي شيء مكتسب تقليدي، كان ينبغي إذاً ألا تكون اللغة في المنزلّة الأولى، بل يجب أن تخضع للملكة الفطرية» ^(٢١)، ويضيف في موضع آخر مؤكداً على ما سبق بقوله أن «الشيء الطبيعي عند الإنسان ليس اللسان الشفهي بل ملكة إنشاء اللغة، أي نظام من الإشارات المتميّزة بأفكار متميّزة» ^(٢٢) يظهر من خلال قول دي سوسير، اقترابه الشديد من رأي تشومسكي صاحب النظرية العقلية التي تتأسس على مفهوم الكفاءة والأداء، كما تنص على أن الطفل يولد مزوداً بقدرات عقلية ومؤهلات فطرية لاستعمال اللغة.

أشار تشومسكي إلى مفهوم الملكة اللغوية من خلال ثنائية الكفاءة والأداء، حيث يقابل مصطلح الملكة لديه الكفاءة التي تمثّل «المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلّم بها» ^(٢٣). أو ما اصطلح عليها دي سوسير بملكة إنشاء اللغة أو الملكة الطبيعية. في حين يقابل مصطلح الأداء استعمال الآني للغة في مقامات وسياقات مختلفة. فتكون الكفاءة اللغوية بذلك الأساس في قيادة الأداء الكلامي وتفعيله. ويقود هذا التمييز -كما يقول ميشال زكريا- إلى اعتبار الأداء الكلامي بمنزلة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية. ^(٢٤) ويقول في موضع آخر بأن الكفاية اللغوية هي «المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان إنتاج الجمل وتفهمها في لغته. وهي بمثابة ملكة لا شعورية تُجسّد العملية الآنية التي يؤدّيها متكلّم اللغة بهدف صياغة جُمله، وذلك طبقاً لتنظيم القواعد الضمنية الذي يقرن بين المعاني وبين الأصوات اللغوية» ^(٢٥).

المستمرة.

لما كانت اللغة واكتسابها مرهون بدرجة اتصال الفرد بالبيئة والمجتمع اللغوي، كان قوام ذلك كله متقرر بمدى غناها بالمعززات اللغوية، وعلى هذا الأساس كان ما يسمى في التعليم الحديث بـ «الانغماس اللغوي» الأخير الذي يقوم على تواجد الفرد في البيئة اللغوية الناطقة باللغة الهدف مدة زمنية معينة بعيدا عن الترجمة والنحو.

يقوم هذا المفهوم على ما يمكن أن تؤديه اللغة في السياق الاجتماعي، على اعتبار أن اللغة مرآة المجتمع، وأن الفرد يكتسب مفردات لغته التواصلية من خلال الاحتكاك المباشر مع أفراد بيئته. بناء عليه كانت الحاجة الماسة إلى تطوير أداؤه، وتحسينه باستمرار، حتى يحظى بفرص تواصلية أحسن.

ورد هذا المفهوم في المعاجم اللغوية العربية بصيغتين هما (عَمَس) أو (عَمَر) واتفقت معظم تلك المعاجم في تفسيرها لتلك الصيغتين على دلالة التغطية، والغوص، والإطباق، وما في ذلك من إشارة إلى الدخول والتغلغل في أعماق الشيء. جاء في مقاييس اللغة أن: «الغين والميم أصل واحد صحيح يدل على تغطية وإطباق.»^(٢٧) ويضيف أيضا: «الغين والميم أصل واحد يدل على غط الشيء. يقال: عَمَسْتُ الثوب واليد في الماء، إذا عَطَطْتَهُ فِيهِ. [...] والمخامسة: رمي الرجل نفسه في سطة الحرب. ويمين غموس، قال قوم: معناه أنها تَغْمِس صاحبها في الإثم. وقال قوم: الغموس، النَّفْذَةُ. والمعنيان وإن اختلفا فالقياس واحد، لأنها إذا نَفَذَتْ فقد انغمست، قال:

ثُمَّ نَفَذْتُهُ وَنَفَّسْتُ عَنْهُ بَعْمُوسٍ أَوْ ضَرْبَةٍ أَخُوذُ.

وقد أشار تشومسكي إلى مصطلح الملكة اللغوية في مواضع متعددة من كتبه، مثال ذلك قوله: «ربما يكمن مصدر هذه المعرفة من حيث المبدأ في بيئة الطفل، أو قد تكون متأصلة في روافد العقل/الدماغ المَحْدَّدة إحيائيا. وبصورة أدق في أحد مكونات العقل/الدماغ الذي يمكن أن نسميه بالملكة اللغوية Language Faculty وتتفاعل هذه العوامل يَنْتُج نظام المعرفة الذي يستخدم في إنتاج الكلام وفهمه»^(٢٦). فهو في هذا القول يفسر الملكة اللغوية من صميم نظريته المتمحورة على كون الإنسان يولد مُهيأً ومستعداً لاستعمال اللغة، وإنتاجها؛ فاللغة برأيه ملكة فطرية لا تُكتسب بالمحاكاة والتقليد كما يرى السلوكيون، وإنما هي محدّدة إحيائيا لدى الإنسان منذ ولادته، أما المحيط اللفظي من حوله فهو بمثابة الرائز المساعد على تنميتها وتطويرها بيد أنه لا يصنعها.

إن تأكيد الدارسين - سواء تشومسكي أو غيره - على قضية المؤهلات الفطرية، والاستعداد الغريزي لدى الإنسان لاستعمال اللغة، أمر سبقه تأكيد النص القرآني، عند قوله تعالى: «وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ» [النحل: ٧٨] ففي هذه الآية دلالة واضحة على أن الفرد يولد صفحة بيضاء (لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا)، ولكن بواسطة تلك الآلات والوسائل التي منحها الله لعباده، يستطيع اكتساب اللغة، خاصة وأنه جعل (السَّمْع) في أولى المراتب، وهو ترتيب إيجاد كما تشير كتب التفسير.

نستنتج من خلال ما سبق، ارتباط مفهوم الملكة بالبُعد الفطري أو الاستعداد الأولي لدى الطفل، الذي يقوم تفعيله على عامل التكرار والممارسة اللغوية

ويقال للأمر الشديد الَّذِي يَغُطُّ الإنسان بِشِدَّتِهِ: غَمُوس. قال:

متى تَأْتِنَا أو تَلْقِنَا في ديارنا تجد أَمْرَنَا أَحَدًا غَمُوسًا (

وفي تفسير مادة (غمر) يقول: « الغين والميم والراء أصل صحيح، يَدُلُّ على تغطيةٍ وَسَتْرٍ في بعض الشَّدَّة. من ذلك الغَمَر: الماء الكثير، وسَمِّيَ بذلك لَأَنَّهُ يَغْمُرُ ما تحته. ثم يشتقُّ من ذلك فيقال فَرَسٌ غَمَر: كثير الجري، شُبَّه جريه في كثرتِه بالماء، [...] ومن الباب: الغَمَرَة: الانهماك في الباطل واللَّهو. وسَمِّيتْ غَمَرَةً لَأَنها شيء يسْتُرُ الحقَّ عن عين صاحبها. وَغَمَرَات الموت: شِدائِدُها التي تَغْشَى. وكلُّ شِدَّةٍ غَمَرَة، سَمِّيتْ لَأَنها تَغْشَى. قال:

الغمرات ثم ينجلينا

ومما يصحَّح هذا القياس الغمير، وهو نباتٌ أَخْضَرٌ يَغْمُرُه اليبس. ويقال: دَخَلَ في غِمَار النَّاسِ، وهي زَحْمَتُهُمْ، وسَمِّيتْ لَأَنَّ بعضًا يسْتُرُ بعضًا. وفلانٌ مُغَامِرٌ: يرمي بنفسه في الأمور، كَأَنه يقع في أُمُورٍ تَسْتُرُه، فلا يَهْتَدِي لوجه المَخْلَص منها. « (٢٨)

جمع ابن فارس كلا من (غمس) و (غمر) في حقل دلالي واحد يتمثل في السَّتر والانهماك في الشيء، وكذا التَّغطية والغوص.

وفي ذات السياق يقول أحمد مختار عمر: « غمر يغمر غمرا، فهو غامر وغمر، والمفعول مغمور (للمتعدى) غمر الماء: كثر وعلا من دخله وغطاه. غمر: انغمس أو غطِّي وستر [...] غَمَرَ أصحابه بفضله: غطَّاهم به ، انغمَرَ في الماء: انغمَس أو غُطِّي وسُتِر

« (٢٩). وفي مادة (غَمَسَ) يقول: « غَمَسَ، يَغْمِسُ، غَمَسًا، فهو غَامِسٌ [...] انغمس في ينغمس، انغماسًا، فهو مُنْغَمِسٌ، والمفعول مُنْغَمَسٌ فيه. انغمس في الماء أو غيره: غَطَسَ فيه، انغمَر به، غاص فيه (انغمس في القراءة/ العمل- ينغمس في أعمال ضارَّة بوطنه). انغمس في المِلْدَّات/ انغمس في الرِّذائل/ انغمس في الخطايا: غَمَرَ نَفْسَه بها « (٣٠)

في حين تميَّز ابن منظور في تحليله لهاته الصيغة بلمح اصطلاحي يعد الأهم في إطار الاكتساب اللغوي، متجاوزا بذلك حدود التفسير المعجمي إلى دلالة الاصطلاحية، ومقدِّما الإرهاصات الأولى لهذا المصطلح، حيث يقول: « الغَمَسُ إرساب الشيء في الشيء السيِّال أو النَّدى، أو في ماء أو صَبغ حتى اللَّقْمَة في الخل، غَمَسَه يَغْمِسُه غَمَسًا؛ أي مَقَلَه فيه، وقد انغمَس فيه واغتمَس [...] قال: وقال علي بن حجر: الاغتمَّاسُ أن يُطِيل اللَّبَثَ فيه، والارتماس أن لا يطيل المكث فيه. « (٣١)

يؤكد ابن منظور في هذا النص على الترادف الدلالي بين صيغة (انغمس) و (اغتمس) للإشارة إلى التغطية والتغلغل في أعماق الشيء. لينتقل بعدها من التحليل العام للصيغة، إلى نوع من التخصيص، حين يشير إلى مسألة العامل الزمني، وما لها من كبير الأثر في تحديد المصطلح.

إن الانغماس اللغوي -كما تصفه الدراسات الحديثة- يعد من أنجع الأساليب في تعليمية اللغات، وتحقيق الكفاءة العالية في اللغة الهدف. ذلك ما أكَّد عليه Roy Lyster في قوله بأنه « وسيلة فعَّالة، تساعد المتعلِّمين على إتقان لغة ثانية، ضمن مجموعة متنوعة من السياقات. « (٣٢) بدأ تطبيقه في أول تجربة

من نوعها عام ١٩٦٥م بمدرسة (سانت لامبرت) بكندا، استنادا لرغبة أولياء التلاميذ الناطقين باللغة الإنجليزية (anglophones) في تحسين نوعية تعليم اللغة الثانية (الفرنسية)، وإعداد أطفالهم للتواصل بشكل فعال مع المجتمع الفرنكفوني (الفرنسي) المحيط بهم، وفي هذا الصدد طالبوا بإجراء دروس تجريبية باللغة الفرنسية في جميع المواد والأنشطة ابتداء من رياض الأطفال، مع ضرورة الحرص على عدم عرقلة مسار تقدّمهم الأكاديمي. وفي النهاية رصد باحثون في جامعة ماكجيل (MCGILL) النتائج بعناية فائقة، وقيموها، فكانت تحمل بوادر إيجابية، الأمر الذي جعل تطبيق هذه التجربة ينتشر في نواحي مختلفة من كندا، وفي العديد من المراكز البحثية، بما في ذلك جامعة أوتاوا، ومعهد أونتااريو للدراسات في التربية والتعليم، ليُعمّ تطبيقه بعد ذلك في معظم أنحاء العالم.^(٣٣)

والجدير بالذكر أن نجاح تجربة سانت لامبرت يُعزى إلى ثلاثة عوامل هي:

- الطبيعة غير المعتادة لهذه التجربة، إذ شجّعت الآباء على إرسال أبنائهم تطوعاً، وفي الوقت نفسه كان لدى المعلمين اهتمام حقيقي ورغبة صادقة في إنجاح التجربة.
- الخلفية الثقافية للآباء، إذ اهتموا بتقدّم أطفالهم لغوياً وأكاديمياً، واستطاعوا تقديم النماذج اللغوية المناسبة والتشجيع المستمر لأطفالهم
- المكانة الاجتماعية للغتين؛ إذ وقعتا في محل الاهتمام ثقافياً واقتصادياً في ذلك الوقت.^(٣٤)

ورد في قاموس LONGMAN أن الانغماس اللغوي « شكل من أشكال التعليم ثنائي اللغة، حيث تكون لغة التدريس ليست هي اللغة الأم لبعض الأطفال، وفي الوقت نفسه هي اللغة الأولى لغيرهم، وهو ما يحدث في كثير من البلدان حيث يدخل الأطفال المهاجرون المدرسة ويتم تدريسهم بلغة البلد المضيف. »^(٣٥) وبالتالي يتم التدريس بلغة البلد المضيف وحسب، وعليه لا يتم التدريس أو تقديم المعرفة إلا بتلك اللغة في نوع من الاحتكاك المباشر باللغة الهدف وأهلها، لذا كانت للوسائط التعليمية أهميتها في ترسيخ المعرفة والمساعدة على الفهم والاستيعاب دون اللجوء للترجمة.

نشاطات مكثّفة باللغة المعيّنة كإلقاء الدروس والمحاضرات وشرح الصور والخرائط والملصقات وغيرها من الأنشطة^(٣٦).

وفي ذات الصّد، نظّم المجمع العلمي الوطني الإسرائيلي للعلوم والآداب، مبادرة لتنمية احتياطي الدراسة والتطوير لتدريس اللغة العربية كلغة أم في إسرائيل، انتهى تقرير ورشات أعمالها وجل محاضراتها إلى أهمية البيئة اللغوية وضرورة تهيئتها في تعزيز الاكتساب اللغوي، من خلال إغنائها « في مرحلة التعليم الابتدائية بالمواد المكتوبة من قصص وأشعار ملائمة لأعمار الطلبة ومستوى مقروئيتهم. وضرورة التوليف بين اللغتين المحكية والمعيّارية في مراحل التعليم الأولى، وضرورة الانتقال من المحكية إلى المعيارية انتقالاً تدريجياً »^(٣٧)

كما يشير ميشال زكريا إلى أن « عملية الاكتساب لكي تتم يجب أن يتوفر للطفل محيط لغوي مناسب. فالمحيط اللغوي يمتلك بنية خاصة به، إلا أن بنية

جهاز الاكتساب تأتي من الدّاخل، وتتطوّر بالذات، وفقا لبرنامج خاص بالجنس الإنساني. فإمكان المحيط اللغوي أن يطلق أوليات الاكتساب، أو أن يلجمها، إلا أنه ليس بمقدوره أن يُقَوِّلَهَا من خلال نقل بُناه إليها. ويقتصر بالتالي عمل المحيط اللغوي على إطلاق برامج مقرّرة سلفا «^(٣٨) يؤكد ميشال زكريا على أهمية المحيط اللغوي ودوره في صناعة الملكة اللسانية من خلال محدّدين إجرائيين هما:

- تناسبه مع طبيعة المتعلم وسنه.

- احتوائه على عناصر تفاعلية تنميّ عملية الاكتساب اللغوي.

وهو الأمر الذي أشار إليه الأورافي في قوله بأن امتلاك القدرة التخاطبية والكلامية وحصولها لا يكون إلا « بقوى المعرفة والتعلّم في علاقتها بالعالم الخارجي »^(٣٩). تلك القوى المتمثلة أولا في الاستعداد الفطري أو القدرة الفطرية التي أشار إليها تشومسكي وبنى عليها نظريته، إضافة إلى وسائل الاكتساب المعرفي التي يمتلكها كالسمع والبصر والعقل.. إلخ. وعلى أساس المثيرات الخارجية تستجيب تلك الوسائل وتتفاعل.

كما أن طبيعة البيئة اللغوية إما أن تكون طبيعية من خلال الاحتكاك المباشر مع أهل اللغة في مجتمعاتهم، أو بيئة مصطنعة تتوفر على وسائل مساعدة قصد التوصل إلى الكفاءة اللغوية المطلوبة « والمواد التعليمية التي تحصل بواسطتها هذه المهارة التكميلية عملية أكثر منها وصفية، ضابطها التربوي » اعمل كما تسمع غيرك يعمل « وهذا الغير تسجيلات آلية بأصوات أجود القراء، وإلقاءات حية من متمرّسين تتلوها تدريبات متنوعة، بعضها مُعد

لتحريض حاسة السمع على التقاط سمات النطاق وإدراك أحيازها، وبعضها الآخر مهياً لتطويع أعضاء النطق على التجديد في الأبنية «^(٤٠). بناء عليه، تجود الملكة بقدر جودة المخزون والدّخل اللغوي، إضافة إلى أن تكرار الاستماع للتركيب اللغوية الصحيحة، والتمرّس عليها، يَكسب الفرد ألفا وتعوّدا يساعده على حسن الصياغة والتعبير فالعقل « إذا كان له اتصال بقوى المعرفة أخذ من مخزونها ما يجعل محتوى العقل في رتبته الأولى «^(٤١). أي رتبة النشاط للقدرة الفطرية لدى الطفل على تعلم واكتساب اللغات في مرحلة الطفولة.

كما أنّ ثراء البيئة التعليمية بالوسائط اللغوية أمر يسهّل عملية الاكتساب والتحصيل اللساني، إذ المعارف والمهارات اللغوية تصبح مدركات مطّردة في بيئة المتعلم « واطّراد المدرك مفضّ إلى تمكّنه في العضو فتعود له منه صفة، يُقَوِّمها على أداء عمل على النحو الذي يعمل من سبقه إلى تحصيل تلك القدرة «^(٤٢).

تتضح أهمية البيئة اللغوية من خلال مفهوم الملكة اللغوية، المتمثل في كونها قدرة تكتسب في بيئتها الطبيعية في جو تفاعلي نشط، وتتعرّز حصيلتها من خلال وظيفة اللغة التواصلية في إطار بيئة غنية -كما يقول تشومسكي- بقدر كاف ينتج عنه « نظام للمعرفة التي تمثّلت في العقل/الدماغ بصفاتها الحالة الناضجة للملكة اللغوية «^(٤٣).

وفي السياق ذاته يشير محمود السيد إلى أن للمحيط اللغوي أثرا في تعزيز المهارة التواصلية وصلها « فالطفل يكتسب اللغة عن طريق المحاكاة، محاكاته من حوله في المجتمع الذي يحيا

إلى الإدراك، ومن اللاشعور إلى الشعور»^(٤٦) .

نستنتج من خلال ما سبق أن البيئة المحفزة على التحدث باللغة الهدف هي البيئة الغنية لغويا بالوسائط التي تدعم الاستعمال والممارسة اللغوية، ذلك أن معرفة اللغة تقتضي السيطرة والتمكّن منها عبر كثافة التدريب على الاتصال والتعبير باللغة الهدف حتى يتسنى للمتعلم من خلالها الحصول على صفات لغوية راسخة.

وعليه، قامت الباحثة بتجربة ميدانية في سبيل الكشف عن أثر البيئة في صناعة الملكة اللسانية، حيث قامت باختيار عينة عشوائية وطبقت معها التعليم للغة العربية الفصحى في ضوء مبدأ الانغماس اللغوي، وفي سياقها تمت صياغة فرضيتين تبحثان عن حجم الأثر في التحصيل اللساني لمتعلّم اللغة العربية في ضوء مبدأ الانغماس اللغوي^(٤٧)، فأظهرت النتائج ما يأتي:

تنص الفرضية الأولى على ما يأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية.

فيه، وأن للجو الذي يحيط بالطفل أثرا في تعزيز تلك المحاكاة فيما لو كان إيجابيا. وهنا يأتي دور المدرسة في توفير الجو الملائم للطفل كي يمتص منه الغذاء اللغوي المناسب لقدراته وحاجاته»^(٤٤). ذلك أن الوسط المدرسي دعامة أساسية في تحقيق الطلاقة اللغوية، من خلال الثقة التي ينبغي زرعها في الطفل عند التحاقه بالمدرسة لأول مرة، فهو بذلك يكون قد انتقل من تحصيل لاشعوري للغة إلى تعلّم مقصود ومنظم، أو كما اصطلح عليه المسدّي بعقلنة الملكة اللسانية، وعلمنة أبنيتها ونواميسها.^(٤٥) بناء عليه، لا ينبغي إشعار الطفل بالفرق الخطير بين المستوى الذي يتواصل به خارج المدرسة، وبين ما سيتعلّمه داخلها، بل ينبغي أن يشعر أثناء التعلّم بأن ما يستعمله هو عربية فصحى وما يقوم به المعلم هو من قبيل التعديل والتصويب.

على هذا الأساس يؤكد محمود السيد على ضرورة الاستفادة من هذا الانتقال الطبيعي في اللغة الأولى والثانية من خلال « رصد الصيغ والقوالب التي يتكلمها الأطفال على سجيّتهم وعفويّتهم من غير تكلف، ومن خلال ملاحظة ذكية ومراقبة وتوجيه من قبل المعلم، يتم الانتقال من الإدراك

أصناف الأخطاء	القياس القبلي	لقياس البعدي	درجة الحرية	٢كا
الأسلوبية	١٦٥	٨٢	١	**١٦٥,٣٥
النحوية	٩٥	٥٨	١	**٨٩,٩٤
الصرفية	١٩	١٥	١	**١٧,٧٧
الإملائية	١١٧	٧٨	١	**١٠٩,٢١

الجدول يبين نتائج قيم ٢كا المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في أنواع الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة التجريبية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول فإن قيم ٢٢ المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في أصناف الأخطاء اللغوية، عند مقارنتها بقيمة ٢٢ المجدولة عند درجة حرية (١=df) ومستوى دلالة ($p > 0.01$) دالة على وجود فروق حقيقية بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بتلك الأصناف في مجملها، لصالح القياس البعدي، وهو ما يثبت تحقق نص الفرضية مع هذا القياس في كافة الأصناف، ويثبت تحسن المستوى اللغوي للعينة التجريبية، كما يثبت مدى فاعلية البرنامج المقترح، ودوره في تعزيز وتحسين الكفاءة اللغوية لأفراد العينة.

تنص الفرضية الثانية على ما يأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية

والضابطة في القياس البعدي.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول فإن قيم ٢٢ المحسوبة للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أصناف الأخطاء اللغوية، عند مقارنتها بقيمة ٢٢ المجدولة عند درجة حرية (١=df) ومستوى دلالة ($p > 0.01$) دالة على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين فيما يتعلق بتلك الأصناف في مجملها، لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يثبت تحقق نص الفرضية في كافة الأصناف، ويثبت تحسن المستوى اللغوي للعينة التجريبية، كما أنه يثبت مدى فاعلية البرنامج المقترح، ودوره في تعزيز وتحسين الكفاءة اللغوية لأفراد العينة.

أصناف الأخطاء	التكرار		درجة الحرية	٢٢
	العينة الضابطة	العينة التجريبية		
الأسلوبية	٣٢٤	٨٢	١	٤١٩,٣٨**
النحوية	٢٦١	٥٨	١	٣٥٣,٢٨**
الصرفية	١٠٦	١٥	١	١٦٣,١٨**
الإملائية	٣١٥	٧٨	١	٤١٠,٨٩**

الجدول يبين نتائج قيم ٢٢ المحسوبة للفروق بين القيم التكرارية لنتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في أنواع الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة التجريبية

الهوامش

١. - ابن منظور، لسان العرب، الدار التونسية للنشر والتوزيع، الجمهورية التونسية، مرا: يوسف البقاعي، وإبراهيم شمس الدين، ونضال علي، ط١، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م، باب: «الميم»، مادة: «ملك»، ٣٧٧٥/٤.
٢. - الفيروزآبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م، فصل «الميم» باب «الكاف»، ج٣، ص: ٣١٠.
٣. - ابن فارس، مقاييس اللغة، مادة: «مَلَك». ١٤.
٤. - ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القسم الأدبي، دط، ١٩١٣م، ج١، ص: ١٣.
٥. - ابن جني، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تح: عبد الحليم النجار وآخرون، المجلس الأعلى الإسلامية، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م، ج٢، ص: ٢١٨.
٦. - الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، دط، ١٩٨٥م، ص: ٢٤٧.
٧. - مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، دط، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م، ص: ٥٩٠.
٨. - أبو البقاء الكفوي، الكليات، مرا: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط٢، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م، ص: ٨٥٦.
٩. - ابن سينا، كتاب الشفاء، مرا: إبراهيم مدكور، تح: فؤاد الأهواني وآخرون، وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة، دط، ١٩٥٣م، ٣٤.
١٠. - ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، تح: سليمان دنيا،
- دار المعارف، القاهرة، ط٣، دت، القسم الثالث، ص: ٢٤٤.
١١. - الأوراعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، بيروت-لبنان، دط، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٧م، ٤٠٤.
١٢. - ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، دط، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٧م، ٤٠٤.
١٣. - ابن خلدون، المرجع نفسه، ٦٠٧.
١٤. - ابن خلدون، المرجع نفسه، ٦١٥.
١٥. - ابن خلدون، المرجع نفسه، ٦٠٧.
١٦. - محمد الصغير بناني، البلاغة والعمارة عند ابن خلدون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، ١٩٩٦م، ص: ٤٥.
١٧. - ابن خلدون، المرجع السابق، ص: ٥٩٨.
١٨. - فريدنان دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، دط، ١٩٨٥م، ص: ٢٧.
١٩. - السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م، ص: ١٢.
٢٠. - فريدنان دي سوسور، المرجع نفسه، ص: ٢٧.
٢١. - دي سوسير، المرجع نفسه، ص: ٢٨.
٢٢. - ينظر: ميشال زكريا، قضايا السنوية تطبيقية، ٦١.
٢٣. - ميشال زكريا، الأسنوية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة (النظرية الأسنوية)، ٣٤.
٢٤. - تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ٣٠.

https:// ٢٠١٤ Pembelajaran Bahasa Arab
files.wordpress.com.seminarpnparab٢٠١٤
تاريخ: ٢٠١٥/٨/١٢، ٧:٠٠ صباحا

٣٤. - Jack C. Richards and Richard Schmidt ,
Longman Dictionary of Language Teaching
and Applied Linguistics, PEARSON
٢٠٠٢, ٣ed, EDUCATION LIMITED, London
٥٢٥: p ,

٣٥. - ينظر: رشدي طعيمة، تعليم العربية لغير
الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة
وتطبيقات لازمة، ورقة مقدمة إلى ندوة دولية (اللغة
العربية إلى أين؟)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم
والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، الرباط،
١-٣/١١/٢٠٠٢م، ٢٥٩.

٣٦. - المجمع العلمي الوطني الإسرائيلي للعلوم والآداب،
مبادرة لتنمية احتياطي الدراسة والتطوير لتدريس
اللغة العربية كلغة أم في إسرائيل، المبادرة الوطنية
الإسرائيلية للعلوم والآداب (خلاصة ورشات العمل)، تر:
محمد أبو الهيجا، القدس، دط، ٢٠٠٨، ١٥.

٣٧. - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات
لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ٩٨.

٣٨. - محمد الأوراعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي
القديم، دار الكلام للنشر، المغرب، دط، ١٩٩٠م، ٢٨٨.

٣٩. - محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة
العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت-لبنان،
ط١، ٢٠١٠م، ١٨٩.

٤٠. - محمد الأوراعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي
القديم، ٢٨٤

٤١. - محمد الأوراعي، المرجع نفسه، ص: ٢٨٣

٤٢. - نعيم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة:

٢٥. - ابن فارس، مقاييس اللغة، تح:عبد السلام محمد
هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،
دط، دت ، كتاب الغين، مادة غمس، ٣٧٨/٤.

٢٦. - ابن فارس، المرجع نفسه، ٣٩٥-٣٩٤/٤.

٢٧. - ابن فارس، المرجع نفسه، كتاب الغين، مادة غمر،
٣٩٣-٣٩٢/٤.

٢٨. - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة،
عالم الكتب، القاهرة، ط١، ٢٠٠٨م، ١٦٤٠/٣.

٢٩. - أحمد مختار عمر، المرجع نفسه: ١٦٤١/٣-١٦٤٢

٣٠. - ابن منظور، لسان العرب، مرا: يوسف البقاعي
وآخرون، الدار المتوسطة للنشر والتوزيع، تونس، ط١،
٢٠٠٥م، باب الغين، مادة غمس، ٢٩٣٣/٣.

٣١. - Roy Lyster , grandes questions et options
en pédagogie de l'immersion, Journal de
l'immersion, L'Association canadienne des
professeurs d'immersion, Ottawa (Ontario) ,
vol ٣١, ٣: ٢٠٠٩, ٨ : p

٣٢. - للتوسع أكثر ينظر: Alberta Education
Handbook for French Immersion
Administrators, French Language Education
9th ,services, Edmonton, Alberta, Canada
P : X, - Ministère de l'Éducation , ٢٠١٤ ,
Direction des services acadiens et de langue
française , Programme d'études du cours de
١٢e années, ١١e et ١٠e - français - Immersion
Nouvelle-Écosse, Avril ٢٠٠٣, ١٣ : p .

٣٣. - محمد زيد إسماعيل وداود إسماعيل، برنامج
الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية، ٢،
Prosiding Seminar Pengajaran &

٤٤. - ينظر: عبد السلام المسدي، المرجع السابق، ٢٢٨.
٤٥. - محمود أحمد السيّد، المرجع السابق، ١٠٧.
٤٦. -
٤٧. -
٤٣. - محاضرات ماناجو، تر: حمزة بن قبلان المزيّني، دار
توبقال، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٠م، ٣٢.
٤٣. - محمود أحمد السيّد، شؤون لغوية، دار الفكر،
سوريا-دمشق، ط١، ١٩٨٩م، ١٠٥.

طريقة مباشرة وغير مباشرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع العناية الخاصة إلى طريق جديد يسمى تشخيص القواعد

محمد أفضل الوافي
قسم اللغة العربية بجامعة كيرالا

بنفسي فوائد هذه الطريقة وأن أطبقها في طلبتي في كلية الوافي. لأني بحمد الله أدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها مدة سنة. وبعد أن وضّحت فوائد طريقة غير المباشرة أسلط الضوء على نوعين جديدين لهذه الطريقة. أغلب ظني أن هذين النوعين ما زال مجهول لدي الناس.

النص العربية

(أبوك هو الذي ربّاك. وسهر على راحتك. وبذل الجهد والمال ليوفّر لك ولأخيك العيش الكريم. لذلك. كما أن حماك ذو فضل عليك أسدا. فهو الذي ربى لك زوجتك. وأحسن تربيتها لتسعدك في دنياك. فاحترم أخاك، وكن بارا بأبيك، ولا تفتح فاك أمامه إلا بالقول الحسن. فإنك حين تفعل ذلك تكسب رضا أبيك وحنان أخيك وتكون ذا سمعة طيبة بين الناس ويحبك الجميع).

هذه العبارات مشتملة على الأسماء الخمسة.

وقد اخترت عشرة من الطلبة المليباريين الذين لا يعرفون اللغة العربية إلا كتابة الحروف الأبجدية وقراءة الكلمات وبعض القواعد الأصلية مثل الجملة

بسم الله الرحمن الرحيم. الحمد لله رب العالمين. الصلاة والسلام على أشرف المرسلين من صميم العرب. وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد.

فإن الله اختار اللغة العربية لغة للتعبير عن آياته الأزلية. وبثها بين المدن والأمصار والحضارات بنبيه المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم سيد العرب والعجم. وجعلنا من خدام هذه اللغة العريقة. اليوم نحن تحت تحديات واضحة حينما أصبح أبناء هذه اللغة نسوا مجدهم الموروث، فتركوا هذه اللغة واستبدلوها باللغات الغربية. لكن على اللغم من هذا السيل العارم من الانحطاطات الثقافية واللغوية لا تزال هناك رغبة في التعلم هذه اللغة من شتى الدول العالمية. فالواجب على علماء هذه اللغة ان يهتموا بالتعليم من لا يعلمها. ونشر فوائد تعلمها في حياة الانسان. فمن الضروري أن يصمّموا خطة التدريس وأن يشكلوا منهجا واضحا لتسهيل عملية التعليم. وبهذه المقام العلمية أرجوا أن أعرف أمامكم الطريقة الغير مباشرة في تعليم اللغة العربية أنواعها. ومن المعلوم أن الطريقة غير المباشرة معلوم لدى الجميع. لكن أردت بهذه المقالة أن أجرب

ولما تيقنت أن عقولهم بلغت من الظمأ إلى هذه المعلومات ما بلغه المسافر تحت احتراق الشمس في فيافي شاسعة. فأخبرت لهم عن كل واحد من الأسماء كما ذكرت آنفاً واحداً تلو آخر. حتى رأيت وجوههم كأنهم ارتووا بعد ما أصابهم عطش عظيم. ثم قرأت أمامهم عبارة واحدة فيها إسم من الأسماء الخمسة على شكل غير صحيح. وطلبت من واحد منهم أن يعبر عن هذه الجملة وأي يقول هل هذه صحيحة أم خطأ. فقال أن هذا خطأ ثم صححها بكل سهولة. فعلمت أن هذه الطريقة قد أثرت في قلوبهم. هذه الطريقة طريقة تعطي للطلاب دوراً كبير من المعلم في فعاليات الدراسة.

ثم اخترت زمرة أخرى من الطلاب تناسب في مع الزمرة الأولى في جميع أوصافهم. وبالعكس ما فعلت مع الزمرة الأولى عالجتهم بطريقة مباشرة. قرأت أولاً أمامهم القاعدة التي قرأتها أمام الفرقة أولى في الأخيرة عن الأسماء الخمسة. الفرق الوحيد بين هذه وتلك أنني لم أرغب أصحاب هذه الفرقة في أية من الكلمات ولم أعط لهم أية إشارات البتة. وكانوا معتدلي الشعور. ولم يظهر منهم أي نشاط ولا أي تحفزا لفهم ما في هذه العبارات. بعد ما سمعوا القواعد عن الأسماء الخمسة فصلت أمامهم عن جميع الأسماء الخمسة وهم لا يظهرون أي رغبة ولا يرفعون أي سؤال. وبعد أن تمّ التعليم سألت أحداً أن يقول عن أية خصوصيات عن الأسماء الخمسة وإعرابها. ولم يجب لدعوتي فأمرته أي يقول عن إعرابها في الرفع مع المثال. وبعد تفكر عميق وجهد جهيد عثر على الإجابة من النص الذي أمامهم.

ثم مرّ بيننا أسبوعان أو أكثر. فجمعتهم إليّ بعد هذه الفترة القصيرة. ثم جريت لهم امتحاناً عن الأسماء

المفيدة والمبتدأ والخبر وإعرابها. ثم أعطيت لهم هذه العبارات. وقرأتها أمامهم وهم يرهفون السمع إلى كلماتي حتى فهموا معاني كلماتها وجملها. ثم دعوت انتباههم إلى الأسماء الخمسة التي جعلت تحتها خطاً أحمر. الاسم «أبوك» مبتدأ مرفوع بالواو لأنه من الأسماء الخمسة. والكلمة «حماك» اسم إن منصوب بالألف لأنه من الأسماء الخمسة. والكلمة «ذو» خبر إن مرفوع بالواو لأنه من الأسماء الخمسة. وفي الإسم «أبيك» مسبوق بحرف جر ومجرور بالياء لأنه من الأسماء الخمسة. والكلمة «فاك» مفعول به منصوب بالألف. لأنه من الأسماء الخمسة. والكلمة أخيك مضاف إليه ومجرور بالياء لأنه من الأسماء الخمسة. ثم فصلت لهم القاعدة النحوية الملخصة في هذه الأسماء بأن الأسماء الخمسة هي أب أخ حم فو ذو وأنها ترفع بالواو وتنصب بالألف وتجر بالياء إذا كانت مفردة ومضافة لغيري المتكلم. ففهموا القاعدة أخيراً بعد أن كانت لهم تجربة دراسية عن كل واحد من الأسماء الخمسة وإعرابها.

لاحظت أثناء القراءة الأولى أنهم كانوا يمعنون النظر إلى تلك الأسماء المخطوطة. ورفعوا بعضهم أيادهم لأن أوضح لهم سبب هذه الخطوط تحت هذه الأسماء. فتأكدت أنهم يتأملون عن خصوصيات هذه الأسماء وإعرابها. وكانوا يحاولون أن يميزوا بين هذه الأسماء والأسماء الأخرى. هكذا اشتغل جميع شعورهم وأفكارهم في هذه الدراسة. وتنشط جميع حواسهم لأن يفهموا هذه الأسماء. حينما تمت قرائتي تجهز عقلهم أن يقبلوا ما تسمعه أذانهم. ولما أشرت إليهم بعض الإشارات السطحية عن خصوصيات هذه الأسماء تشوشت خواطرهم بحيث اعبت عقولهم بسبب كثرة التأمل في تلك الأسماء.

الخمسة وقواعدها. فلاحظت أن الطلاب الذين علّمتهم خلال الطريقة الغير مباشرة قد أجاب لكل الأسئلة بشكل جيد. وأما الفرقة التي درّستهم خلال الطريقة المباشرة لم يجيبوا إلا لبعض الأسئلة. هكذا أجريت دراسة تجريبية عن الطريقة السهلة لتعليم اللغة لغير الناطقين بها.

ثم هناك طريقة جديدة. هي طريقة تشخيص القواعد. وفي سبيل المثال:

كان المبتدأ رجلا يعيش وحيدا في وادية. يظلمها الجبل الشامخ بجانبها. لا يستحق شاب مثله أن يعيش وحيدا منعزلا من الأصدقاء. اتفعت الشمس خلال الجبال والهضبات. استيقظ المبتدأ من النوم. وقد ظهرت في وجهه ملامح غريبة. كأنه قد اقر شيئا لا يزال مختبئا في جنانه. خرج المبتدأ إلى القافلة التي وصلت من الحمص. وأتى إلى تلك الخيمة التي تقع بجانب النهر. فهو ذا فتاة تجلس وهي رامية أنظارها إلى تدفق الماء العذب. حينما رأتها قادما لم تفهم من هو وما الذي دفعه إلى أن يأتي هنا بهذا الشكل السريع من غير أن نتعارف من قبل. وقف المبتدأ عند الفتاة وهي تمنع النظر إليه. وسألها قائلا « ما اسمك » قالت بكلمات مترددة « الخبر ». طلبت منه أن يوضح دافع مجيئه هذا. فقال المبتدأ بعد أن أرهف بصره إلى عيني الخبر أنني أريد أن أملك قلبك وأن تكوني رفيقة حياتي. لأني مبتدأ ولا بد للمبتدأ من أن يختار رفيقة له إلا الخبر. ولم ترتاب الخبر في اخلاص المبتدأ لها. لأن كلماته الرقراقة قد احتلت قلبها. فانحنى أمامه خاضعة متذلة ثم قالت. المبتدأ رفيق الخبر. لكن القدر سوف يحذف واحدا منا. نعيش إلى تلك الآونة الأخيرة سعداء في هذه الوادية.

بهذا المثال أوضح أمامكم نستطيع أن نكتب قصة ممتعة تكون الحكمة فيها القاعدة النحوية. يقرأها الطالب بكل نشاط إلى آخر القصة. ولا يفهم القاعدة إلا اذا تم آخر عبارة القصة. فيشعر أنه كان يقرأ قصة، ويميل قلبه إلى معرفة عقدة القصة وحلها أثناء القراءة. فتستقر القاعدة في قلبه من دون أن يعرف الطالب هذه العملية. هذا عمل يتطلب العناية الخاصة من النخبة المبدعين لأن يبذلوا قصارى جهدهم أن يظهروا ابداعاتهم في كتابة هذه الأقاصيص الأدبية والعلمية على هذا المشوار.

هنا طريقة أخرى. هي أن تكتب القصص بممثلين عادين مع كون محور النقاش قاعدة نحوية معينة. وعلى سبيل المثال:

كان فيصل طالبا في الابتدائية. كان يدرس في مدرسة تقع بجانب غابة كثيفة. ذات يوم خرج فيصل من بيته قاصدا المدرسة. ولم يوشك أن يصل إلى المدرسة إلتفت إلى تلك الغابة. فرأى شبحا يجلس في صخرة يرى كأنه ولد في سنه. واقترب فيصل من تلك الصخرة وهو يشعر بخوف في داخله. ولما قرب منه علم أنه طالب مثله فأراد أن يسأله قصد جلوسه جانب هذه الغابة المخيفة. فناداه ولم يقبل اجابة لنادائه. فكرر النداء مرات. فسمع منه صوت الحنين. فأتى إليه ونظر إلى وجهه فوجده باكيا. فطلب منه عن السبب. فأجابه بصوت مرهب بأنه طالب جني وقد أبقى من المدرسة الجنية. لأنه لم يدرس الدرس جيدا. فطلب فيصل مندهشا عن ذلك الدرس. فقال أن أستاذة الجني سأله وبعض أترابه أن يفصلوا عن الأسماء الخمسة وإعرابه. فعزم فيصل أن يساعدهم في فهم هذه القواعد النحوية. فوعد الجني أنه سوف يجول به الغابة وأن يحمله إلى أقرانه أيضا. فركب فيصل في

البساط الريحي ورفع بهما البساط ولما وصل البساط إلى قمة الجبل رأى فيصل فيه شبها مثل شبه الذي وجدته في الغابة. فقال الجني أنه صديقه وهو يحتاج إلى الاجابة عن كيفية الرفع لأسماء الخمسة. فأخبره بأنها ترفع بالواو في أماكن الرفع. فلم يفهم ما هو الرفع ففصله له فيصل بالتفصيل. هكذا أتمّ جولة كاملة فوق البساط وأخبر قراء الجن عن كل شيء بالنسبة إلى الأسماء الخمسة وإعرابها.

هذه صورة أخرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وبهذه الطريقتين من طريق غير المباشرة بيّنت

أمامكم كيف نعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بصورة ممتعة والطلاب لا يجدون تعباً بل يجدون راحة البال. الطريقة غير المباشرة يتضمن فيها هذه الأسلوبين الأخيرين من القصتين. إني أوردتهما في طريق المثال.

المصادر والمراجع

١. القواعد العربية الميسرة (الجزء ١) لمحمود اسماعيل صيني وغيره، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية -

طرائق تدريس اللغة العربية الفصحى لغير الناطقين بها

طريقة مركز تواصل الثقافات / نموذجاً

الاستاذة آسيا بن عبد القادر

تمهيد

ولكن السؤال الذي ما فتئ يفرض نفسه على واقعنا وبشكل ملحوظ، هو كيف يمكننا تدريس اللغة العربية الفصحى؟ وماهي الآليات التي ينبغي تبنيها؟ وماهي أنجع الطرائق للمضي قدماً في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، خاصة ونحن نواجه جيلاً جديداً، اتخذ من الحاسوب رفيقاً ومن الهاتف الذكي وسادة؟

تعدد وكثرة طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

لقد تعددت واختلفت طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب حاجيات وأهداف المتعلمين، فلا يصح أن نجزم بأن هناك طريقة أفضل من أخرى أو واحدة أقل نجاحاً من غيرها، وخير دليل على ذلك هو استمرار بعض الجامعات والمراكز في تبني الطرق القديمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأيضاً للناطقين بها، رغم مرور عقود من الزمن عليها، ورغم بروز ضعفها وقلة فعاليتها. ولكن من خلال تجربتنا يمكن أن نؤكد على أن لكل طريقة مميزات ونقاط ضعف في نفس الوقت، وعلى القائم

يشهد العالم اليوم إقبالا متزايداً على تعلم اللغة العربية الفصحى لاسيما من طرف الأجانب غير الناطقين بها، ولعل هذا الاهتمام المتزايد يرجع إلى عدة أسباب، منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي.

يمكننا تلخيص الأسباب الذاتية في حب اللغة العربية ورغبة المقبلين عليها في سبر أغوارها واكتشاف مكنوناتها، وهنا أستشهد بقول طالبة أمريكية تدعى "كورتني إيرين" درست في مركز تواصل الثقافات بالمغرب، موضحة أسباب تعلمها اللغة العربية قائلة "لأنني أحب اللغة العربية الفصحى حبا جما" هذا الحب الذي نلمسه من جميع الجنسيات ونحن نمارس مهمة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، أما فيما يتعلق بالأسباب الموضوعية فهي كثيرة نجملها فيما هو سياسي واقتصادي وإعلامي وثقافي، ولعل ورقتنا هذه ليست بالمقام المناسب من أجل التفصيل في هذا الموضوع، وهناك بحوث ودراسات عديدة أطنبت في هذا، يمكن الرجوع إليها.

بالأمر أي المعلم أن يختار ما يلاءم المواقف التعليمية التي تعترضه.

سنقدم في بحثنا هذا، فكرة مختصرة حول هذه الطرائق، التي انتشر صيتها في مجال تعليم اللغة الأجنبية وخاصة اللغة العربية لغير الناطقين بها.

١- أهم طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

• طريقة النحو والترجمة:

تعد هذه الطريقة من أقدم طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي مازالت إلى يومنا هذا معمول بها في كثير من الدول الإسلامية وغير الإسلامية، ويظهر جليا من خلال اسم الطريقة اعتمادها على القواعد والترجمة باستعمال اللغة الأم.

وما يلاحظ ويسجل على هذه الطريقة كونها تهتم بشكل مبالغ فيه بالقواعد وتُهمل مهارة الكلام، بل تكاد هذه المهارة تنعدم، خاصة واستعمال الترجمة من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأم، مركزة على مهارتي القراءة والكتابة فحسب، مما يفوت على الطالب إمكانية التواصل مع الناطقين باللغة العربية وممارستها وإتقانها.

أما بخصوص المعلم فإن هذه الطريقة عظمت قدره واعتبرته محور العملية التعليمية، في حين قلصت دور الطالب وجعلته مقتصرًا على التلقي والحفظ والاستظهار.

• الطريقة المباشرة:

إذا كانت طريقة النحو والترجمة، السالفة الذكر تبنت الترجمة من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأم

واعتبرتها أساس العملية التعليمية، فإن الطريقة المباشرة اتخذت من تحريم الترجمة شعارا، معتمدة على تعليم اللغة العربية بدون استعمال الترجمة، كما يتعلم الطفل لغته الأم عن طريق تعليم المفردات والجمل، انطلاقا من المواقف التي يعيشها الطالب، باستعمال المحاكاة والتمثيل والحركة ولم تولي اهتماما بالقواعد إلا فيما يخدم مهارة الكلام دون التركيز عليها. لقد اعتنت هذه الطريقة بشكل كبير بمهارتي الكلام والسماع بينما لم تعط نفس الأهمية لمهارتي القراءة والكتابة. كما جعلت الطريقة المباشرة العلاقة بين المعلم والطالب علاقة تبادلية من المعلم إلى الطالب ومن الطالب إلى المعلم.

• الطريقة السمعية الشفوية:

توظف هذه الطريقة كل الوسائل السمعية والبصرية بشكل كبير، من أجل تدريب الطلاب على تراكيب اللغة وأصواتها، ولقد ركزت بدورها على الكلام لأنها اعتبرت أن أساس أي لغة هو الكلام وليس الكتابة أو القراءة، كما هو الشأن بالنسبة للطفل عندما يتعلم لغته الأم فهو يسمعها من طرف المحيطين به ثم يقول ما يسمع، وفي مرحلة متقدمة يلتحق بالمدرسة ليقرأ ما كان يسمع وبعدها يكتب ما قرأه. وتتم هذه الطريقة بشكل تلقائي عن طريق عرض اللغة العربية الفصحى على الطلاب شفويا، للتعرف على نظامها الصوتي ثم فيما بعد النحوي.

إن الطريقة السمعية الشفهية لا تعير الاهتمام بكم المفردات ولكن تقتصر على المفردات التي يستعملها الطالب في مواقف يحتاج إليها، غير مبالية بقواعد اللغة العربية.

• الطريقة الاتصالية:

إلا أن نشارككم تجربة مركز تواصل الثقافات، حيث قضيت ما يناهز العشر سنوات في تدريس اللغة العربية الفصحى لجميع الجنسيات.

سنحاول من خلال ورقتنا هذه، أن ننقل تجربتنا العملية في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركزين على الجانب الميداني، لأنه مجال عملنا أكثر منه المجال الأكاديمي.

• أي لغة ندرس؟

إننا في مركز تواصل الثقافات نؤمن بضرورة تحديد الأهداف وتحقيقها، هذه الأهداف التي نبني عليها منهجيتنا في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي في كليتها تقوم على تحقيق توقعات الطالب وتلبية حاجاته التعليمية.

نرمي من خلال هذا المبدأ إلى جعل اللغة العربية أقرب من الطالب وفي اتجاه آخر، الطالب أقرب من اللغة العربية، عن طريق دفعه إلى التواصل في مقامات مختلفة، تبدأ بخلق مواقف داخل الصفوف من واقع الحياة اليومية للطالب - سيكون عندنا تفصيل بهذه المواقف في مقام آخر- عن طريق مهارة الكلام والسماع في المرحلة الأولى حيث يتم ذلك بمجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الأستاذ مع الطالب من قبيل لعب الأدوار، والمحاكاة والصور.

ولا يفوتنا كذلك إشراك كل فرد داخل المركز في هذه العملية التعليمية، من خلال تشجيع الطالب على الكلام مع كل موظفي المركز، بدء بموقف التعارف وانتهاء بمناقشة آراء ووجهات نظر الموظفين والطلاب في قضايا الساعة كالهجرة والسياسة وغيرها، ولا يتم ذلك إلا من خلال اللغة العربية بعيدا عن الترجمة

تنظر هذه الطريقة إلى اللغة الأجنبية كوسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة والمتعددة، كالوصف والطلب والترجي والتمني وغيرها ولا تعنى بالتركيب والصيغ التي تشكل اللغة في ذاتها. يلعب الطالب وفق هذه الطريقة دورا مهما من خلال مشاركته ومساهمته في النقاش وتبادل الأفكار، عن طريق خلق أنشطة ومواقف واقعية.

• الطريقة الانتقائية:

سميت بالطريقة الانتقائية لأنها تختار ما يناسبها من الطرائق الأخرى، فالمعلم في الطريقة الانتقائية يستفيد من نقاط قوة كل طريقة ويعمل على توظيفها حسب حاجات المتعلم، كما يمكن اعتبار هذه الطريقة بالطريقة " الرحبة الصدر" لأن المعلم يختار ما يناسبه في العملية التعليمية وما يناسبه في تدريس المهارات اللغوية الأربع، من كل طريقة، أي من طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفهية وأيضا الطريقة الاتصالية.

المعلم الذي يتبنى الطريقة الانتقائية يتمتع بحرية أكبر في اختيار أساليب متعددة ومتنوعة أثناء العملية التعليمية. (وللمزيد من التفاصيل في هذا الموضوع يمكن العودة إلى كتاب أساليب تدريس اللغة العربية لمحمد علي الخولي)

٢- منهجية تدريس اللغة العربية الفصحى لغير الناطقين بها في مركز تواصل الثقافات CCCL

بعد الوقوف وباختصار على طرائق تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لا يسعنا في ورقتنا هذه،

بعد السماء عن الأرض، فشعارنا في المركز لا للغة أجنبية داخل الصف، باعتبار اللغة العربية هي لغة الصف والفصل الدراسي، التي ينبغي توظيفها كلاما وكتابة وقراءة.

”نبدأ حصتنا بالعربية“، إنه قول نكاد نسمعه في بداية كل فصل دراسي من طرف كل أستاذ داخل مركز تواصل الثقافات، وأية بداية هي هذه؟ إنها بداية الكلام بالفصحى ولا لغة غير الفصحى. ولكن أية لغة هذه؟ إنها العربية الفصحى، اللغة الطيبة واللينة التي يمكن التواصل بها في جميع مقامات الحياة.

عندما يرى الطالب، هذا الإصرار المتواصل من طرف الأستاذ على رفض وتحريم الترجمة داخل الصفوف، آنئذ تتأكد لديه ضرورة مجارة الأستاذ، وما أروعها من مجارة! ويغدو كل شيء في الصف لسانا عربيا.

لعل المتأمل في كلامنا هذا يتبادر إلى ذهنه سؤال، هل يعقل أن يكون اللسان المشترك بين الطالب والمعلم لسانا عربيا؟

جوابنا جد بسيط، وكيف لا، ونحن نؤمن بمبدأ التدرج من البسيط إلى الصعب ومن السهل إلى المعقد أثناء توظيف مهارة السماع والكلام والكتابة والقراءة بالتساوي وبدون إغفال أي واحدة منها.

• كيف يتم ذلك؟

نموذج صف المبتدئ:

عندما نقول مبتدئ فنحن نقصد الطالب الذي لا يجيد القراءة والكتابة ولا يتكلم ولا ينطق باللغة العربية، هذا الطالب الذي نتعاقد معه عن طريق

ميثاق الصف، على عدم استعمال الترجمة من الحصة الأولى، حيث تبدأ العملية التعليمية بالسماع وتكرار ما يسمعه الطالب بالتدرج من البسيط إلى المعقد، باتخاذ مواقف من الحياة اليومية كمادة دسمة نتعامل معها تعامل الموسيقى مع آله.

نختار المادة التعليمية التي تكون عبارة إما عن حوارات شفوية، تقدم من المعلم إلى الطالب ثم من الطالب إلى المعلم مع ضرورة توظيف هذه المادة في واقع ملموس يطابق واقع الطالب داخل بيئته الجديدة، أو عن طريق نصوص قصيرة يتم قراءتها من طرف المعلم واختيار عبارات ومفردات، بالضرورة ينبغي أن يتفاعل معها الطالب.

بعد اعتماد مهارة السماع والكلام في نفس الوقت، نمر مباشرة إلى توظيف مهارة الكتابة، بتقديم لائحة الحروف العربية من ألفها إلى يائها ويتم هذا التقديم بقراءة الحروف من طرف المعلم وترديدها من قبل الطالب، الهدف من هذه العملية استئناس المتعلم بأصوات الحروف العربية، التي في غالبيتها تتعارض ولغته الأم.

بعد هذه القراءة التي قد تدوم - حسب كل أستاذ - خمسة عشر دقيقة يمر المعلم إلى عرض خمسة حروف أمام الطالب في الحصة الأولى وهي: أ - ت - ب - ن - ي، ولا يتم هذا الاختيار من باب الاعتبارية والعشوائية ولكن من باب تبني فلسفة علماء الرسم والأصوات في تقديم أو تأخير الحروف، بحيث قدمنا الألف رغم كونه لا يتشابه وباقي الحروف الأربعة لعدة أسباب، منها معيار كثرة استعماله وأيضا معيار ثنائية وظيفته. أما فيما يتعلق بـ ت - ب - ث - ن فمعيار اختيارها واضح يتجلى في التشابه في رسمها

رغم اختلاف بعضها مثل ن- ي حسب وضعهما في الكلمة. ونفس الشيء بالنسبة لباقي المجموعات مثل، ج-ح-خ ثم مجموعة د-ذ-ر-ز .

ولا نقدم المجموعات دفعة واحدة في حصة واحدة بل عملية تعليم الحروف تتم في أسبوعين ما يعادل ثلاث ساعات كل يوم - ماعدا يومي السبت والأحد عطلة للطالب- هذه المدة يتعلم فيها الطالب كل الحروف مع الكلام والقراءة والكتابة.

• كيف نتعلم الكتابة والقراءة والكلام؟

مباشرة بعد تقديم المجموعة الأولى من الحروف نمر إلى تعلم كتابة كل حرف حسب موضعه في الكلمة أي في بداية الكلمة ثم في وسطها ثم في نهايتها، وبعد هذه العملية تنتقل إلى كتابة كلمات تحمل نفس الحروف التي تم تعلمها مثل بيت - بنت - باب- بيتي- نبي - تن - أنا - أنت... فيتم كتابتها في السبورة من طرف المعلم ويطلب من الطالب قراءتها التي في الغالب تكون قراءة صحيحة ثم في مرحلة موائية في نفس الحصة يقوم المعلم بإملاء الكلمات على الطالب فيكتبها دون رؤيتها.

نستطيع الجزم بأنه في حصة واحدة، يمكن للمتعلم أن يتكلم ويعبر عن نفسه من خلال تقديم نفسه وطرح مجموعة من الأسئلة على سبيل الذكر لا الحصر نذكر: كيف حالك؟ ما اسمك؟ من أين أنت؟ ماذا تفعل؟ أين تدرس؟ ماذا تدرس؟ أين تعمل؟... وفي نفس الوقت يمكنه الكتابة والقراءة، طبعا في حدود مجموعة الحروف التي تعلمها في هذه الحصة الأولى.

• كيف نختار المادة التعليمية؟

نحن في مركز تواصل الثقافات، نوظف مجموعة من الوثائق الأصلية وأخرى غير أصلية - معدة لتكون مادة مدرسة- في صفوفنا من أجل إضفاء طابع التنوع والتجديد على العملية التعليمية.

نقوم بكتابة مواد معدة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرا للخبرة التي تتوفر عليها في مجال تدريس العربية الفصحى للأجانب، هذه المواد نراعي من خلالها جميع أنماط التعلم مع توظيف المهارات الأربع دون إغفال أو تجاهل لأي واحدة منها. كما قلنا سابقا وأكدنا عليه، نؤمن بضرورة تواصل غير الناطقين بالعربية الفصحى مع الناطقين بها إن صح التعبير، هذا التواصل يحتاج إلى مواقف مختارة بعناية وبدقة وموصوفة بالوظيفية والتواصلية.

ثمة مجموعة من المواقف التي وضعناها والتي نوظفها حسب ترتيب معين، نشير هنا إلى بعضها وليس كلها والمتمثلة في:

- موقف التعارف والتحية
- موقف في المقهى
- موقف في البيت
- موقف في السوق
- موقف الأنشطة اليومية
- موقف في محطة القطار
- موقف في الرحلة

من خلال كل هذه المواقف وغيرها، نختار مفردات وعبارات ذات طبيعة وظيفية، لأن هدفنا التواصل ولا شيء غير التواصل، عن طريق توظيف هذه المفردات

عربية تدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

خاتمة

إن إتقان اللغة العربية الفصحى ليس بالشيء الصعب، إذا ما توفرت السبل الكفيلة لتحقيق ذلك، ولعل تجربتنا في مركز تواصل الثقافات مع الطلاب من جميع الجنسيات خير دليل على صحة كلامنا، فكل سنة يتوافد علينا الكثير من الطلاب لتعلم اللغة العربية الفصحى هذه اللغة اللينة والطبعة، وليس كما قيل ويقال عنها بأنها لغة معقدة يصعب تعلمها.

إن الطريقة المحكمة ليست باسمها أو شهرتها ولكن بمدى نجاحها وفعاليتها في الواقع ومع الطلاب الذين في كثير من الأحيان يعلنون عن خيبتهم من مجموعة من الطرائق التي درسوا بها اللغة العربية الفصحى، سواء في بلدانهم غير الإسلامية أو غير العربية أو في الدول الإسلامية والعربية، هذه الطرائق التي في الغالب لا تركز على المهارات الأربع بل تقتصر على واحدة منها أو اثنتين.

إننا في اجتهاد مستمر من أجل تطوير طريقتنا في التدريس مع الطلاب الأجانب، خاصة هذا الجيل الذي دفعنا إلى التعلم و نهج سياسة التكوين المستمر من أجل مجاراته، لاسيما في الجانب التكنولوجي الذي لا مفر منه في العملية التعليمية، فنحن في مركز تواصل الثقافات نملك باعا طويلا في هذا الجانب، وربما ستكون عند فرصة أخرى بإذن الله لتنتقل إلى هذا الموضوع والذي نجمله في سؤال ننتهي به في انتظار فرصة للخوض فيه، كيف يتم توظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

والعبارات في بيئة يفهم أهلها اللغة العربية الفصحى بدرجات من التفاوت. أما بخصوص الوثائق الأصلية والمتمثلة في الأغاني والتمثيلات والأفلام والجرائد وغيرها فإنها مواد لا غنى عنها في العملية التعليمية، لأنها تجعل الطالب الأجنبي المتعلم للغة العربية الفصحى في قلب هذه اللغة وتجعله أكثر انغماسا مع الثقافة الإسلامية بصفة عامة والثقافة العربية بصفة خاصة، هذا الانغماس الثقافي الذي نبدأه بالوثائق الأصلية كما ذكرنا ثم نتقل إلى الاحتكاك المباشر مع الناطقين باللغة العربية أو الدارجة المغربية، عن طريق تمارين ميدانية نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- زيارة إلى المكتبات
 - التواصل مع طلاب الجامعات داخل الجامعة
 - زيارة إلى المتاحف
- ناهيك عن خلق مجموعات نقاش بين المتعلم غير الناطق باللغة والمتعلم الناطق باللغة، كخلق نقاشات ومناظرات حول مواضيع ساخنة من قبيل: دور النساء في المجتمع أو السياسة في العالم أو الاختلافات الثقافية بين بلد الطالب غير الناطق باللغة العربية وبلد الطالب الناطق بها...

إن الانغماس الثقافي هو أساس تعلم اللغة العربية الفصحى بشكل سليم وإذا تعذر تحقيق هذا الانغماس الثقافي بالنسبة للطلاب الدارسين للغة العربية الفصحى في مجتمعات ليست عربية، ينبغي عليهم خلق بيئة عربية عن طريق لعب الأدوار والمحاكاة والتمثيل أو خلق مجموعة من الفرص للتواصل عن بعد مع طلاب من مراكز وجامعات

تعليم اللغة العربية للناطقين بالفارسية (دراسة على طرق التعليم)

الدكتورة اكرم روشنفكر

استاذة مساعدة في جامعة كيلان - ايران

الدكتورة كبرى روشنفكر

استاذة مشاركة في جامعة تربيت مدرس - ايران

الملخص

منها :الاستقراي والتاريخي والتحليلي، مما اقتضى البحث بمختصر عن مناهج تدريس اللغة و بيان عقمها احيانا للناطقين بغيراللغة العربية و في نهاية الدراسة تنتهي بالتوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية:الطريقة المتكاملة، تعليم اللغة، الناطقين بالفارسيه

تهديد

كان تحول الخلافة من دمشق الى بغداد على سواعد الجيوش الخراسانية ايذانا بغلبة الطوابع الفارسية على نظم الحكم السياسية والادارية للدولة العباسية، فقد قامت في المجال الفارسي وعاشت تتنفس فيه. (ضيف، ١٩٦٦م: ١٩) وقد بلغ الفرس قبل الفتوح الاسلامية مرتبة عالية في تنظيم الحكم ،حتى لنرى العرب بعد فتح ديارهم يسارعون الى التأثير بهم في هذا التنظيم . فيبدو أن اول ما أمر بتعريبه من وثائق الحكومية الاموية هو سجلات الخراج الاسلامي التي ظلوا يكتبونها بالفارسية حيث أنها كانت لغة الأم في بلاد الفرس. واذا انتقلنا الى العصر العباسي وجدنا النظم الاداريه الايرانيه

لو رحنا نستعرض الطرائق المتبعة في تعليم قواعد العربية منذ مطلع هذا القرن حتى وقتنا الحاضر وجدنا أن هناك ثلاث طرائق هامة هي: الطريقة القياسية ،الطريقة الاستقرائية وطريقه النصوص المتكاملة. فالطريقة الاخيرة نشأت بعد ادخال تعديلات على الطريقة السابقة متأثرة في اسسها بنظرية الجشتالت في علم النفس من حيث أن الامور الكلية تدرك قبل الاجزاء ولذلك رأى بعض المربين أن تعليم اللغة إنما ينبغي أن يجارى طبيعة اللغة نفسها فكما أن القواعد جاءت في مرحلة متأخرة عن اللغة ،كذلك ينبغي أن يكون تعلم اللغة اولا ثم تأتي القواعد ثانيا.بل ينبغي أن يكون تعلم القواعد من ثنايا القراءة والنصوص ،لانه يعتمد على المرونه المستمدة من الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية وسائر احوالها في مجرى الاستعمال الواقعي.

فهذه الدراسة تستهدف الى بيان طرق تعليم العربيه للناطقين بالفارسيه وانتهجت على مناهج

تنتقل بحذافيرها فى كل شئون الحكم وقلما نجد للعباسيين وزيرا غير فارسى ولعلنا لا نغلو إذا قلنا إن النظم السياسية والادارية فى الدولة العباسية طُبعت بطوابع فارسية. (المصدر نفسه: ٢٥)

ثمَّ حيث كانت تلك الدولة بحدودها الشاسعة تضم بين جناحيها بلاد السند وخراسان و ماوراءالنهر و ايران ايضا، نجد العربية قد ملكت السنة الناس سيِّما الفرس واقلل الايرانيون على التعرب اقبالا منقطع النظير فاكبوا على تعلم العربية حتى اتقنوها واتخذوها سريعا للتعبير عن عقولهم و وجداناتهم بحيث لا نكاد نتقدم فى العصر العباسى حتى يصبح جمهور العلماء والكتاب والشعراء منهم. (المصدر نفسه: ٩١)

وعندما أخذت تنشأ فى ايران منذ القرن الثالث الهجرى دول متقابلة فانتهدت حوالى منتصف القرن الخامس للهجرة واخذت تحل محلها دول متعاقبة ظلت النشاطات العلمية والادبية بالعربية تنمو اكثر ولا نبالغ إذا قلنا إن القرنين الرابع والخامس للهجرة بايران يُعدَّان أزهى قرون عصر الدول والامارات من حيث النهضة العلمية وبلوغها الاوج المنتظر. (ضيف، ١٩٨٠م: ٥٢١)

١ - الترابط بين اللغتين العربية والفارسية

تُعدُّ الفارسية من حيث فصائل اللغات من الفصيصة الهندية - الاروبية التى تختلف عن الفصيصة الحامية- السامية التى تشغله بلاد العرب ولكنها إن استندت الفارسية الى قوانين التطور والارتقاء المتعلقة بقواعد الصرف والتنظيم تُعدُّ من اللغات التحليلية Analytques كاكثير اللغات الهندية - الاروبية. (الصالح، ١٣٨٨ق: ٤٦)

إذن كانت الفهلوية هى اللغة التى كان الايرانيون يتكلمون بها قبل الاسلام، فلما اسلموا أسرعوا الى تعلم لغة القرآن الكريم والحديث النبوى فتعرَّبوا وسادت العربية طوال القرون فى ايران - كما ذكرناه آنفا - ولكنَّ الايرانيين لم يهجروا لغتهم القديمة بل حدث إمتزاجا قويا بينها وبين العربية بقواعدها الشعريه وباستخدام مفرداتها فى صياغة الكلام الفارسى فظهرت اللغة الفارسية الاسلامية. فمن ناحية أخرى تُعدُّ العربية لغة الدين الحنيف الذى اُثّر على ثقافة الفرس منذ فجر الاسلام حتى يومنا هذا، فإنهم تعلَّموا الاسلام بلغته وعلموها وصنّفوا فيها كتباً فى علوم التفسير والحديث والفقه والكلام بل فى علوم العربية والنحو والبلاغة والنقد تكاد لا تُحصى. (الضيف، ١٩٨٠م: ٦١-٥٢١)

فبالنسبة لهذا التراث الاسلامى الضخم فى الادب الفارسى وقوة الترابط بينه وبين اللغة العربية نصّ التشريع المدنى الايرانى على مادة تدلّ على وجوب تعليم العربية فى المدارس الايرانية فالتلامذة يتعلَّمون العربية طوال سبع سنوات دراسية .

٢ - تعليم العربية فى مدارس الناطقين بالفارسية

٢-١ - استخدام طريقة GTM

يبدأ تعليم اللغة فى المدارس الايرانية بعد خمس سنوات دراسية فى المرحله الابتدائية على طريقه Grammar - Translation Method فيأتى كل درس فى كتاب العربية المطبوع على روايه نص عربى وترجمة المفردات وبيان القواعد بلغة الام ثم تأتي اسئلة القواعد يطلب اجابة التلامذة و

العبارات التى ترد فتجب ترجمتها فنص آخرى
درس آخر.

٤ - خطة تعليم العربية الفصحى

إن منهجية تعليم اللغات تميز أربع مهارات رئيسة
فى تعليم لغة ما واستعمالها هى: الاستماع والتكلم
والقراءة والكتابة. فالمهارتين الاوليين تخصان
الجانب الشفوى والمهارتين الاخرين تخصان
الجانب الكتابى واثنان منهما أى الاستماع والقراءة
تؤمنان الفهم الشفوى والكتابى والاثنان الاخران
أى التكلم والكتابة تؤمنان التعبير الشفوى والكتابى
وترتيب اكتساب هذه المهارات الاربعة هو الفهم
الشفوى فالتعبير الشفوى فالفهم الكتابى فالتعبير
الكتابى الذى يطالب به التعليم الحديث للغات
الحية باعتبار أن الهدف من هذا الاكتساب هو
استعمال اللغة بصفاتها أداة تواصل.

٢-٢- إشكالية طريقة GTM

لعل طريقة القواعد - الترجمة اقدم طرق تعليم
اللغة إذ تستفاد فى انحاء العالم ولكنه لا يمكن أن
يكتفى بها فى تعليم العربية لانها لم تكن تعين
التلامذه على استخدام العربية كلغة التخاطب
واستعمالها استعمالا صحيحا فى مواقف الحياة
المختلفة التى يقتضيها التواصل المستمر وليس فيها
على المربى أن يهتم الى الحوار والتخاطب بالعربية
فصارت غاية الدرس تتركس على تعليم القواعد
وواجب التلامذه إجادتها ونقل المفردات من لغة الام
الى العربية او معاكسا.

٣ - مدى العربية وتوظيفها

يتسع بلاد العربية بفصاحتها إثر أداء الفريضة
للمسلمين أو التعليم الأكاديمى للأساتذة والطلاب
من الخليج الفارسى الى المحيط الهندى بل تشمل
شواطىء الابحار بالوانها المختلفة من الاحمر والاسود
والابيض المتوسط حتى المحيط الاطلسى فتوجد فى
هذه السعة اللهجات الدارجة فى الفصحى التى
تستخدم فى الشرق الاوسط العربى وشمالي إفريقيا
ولكنه يحدّ توظيف هذه اللهجات بحدود طائفية
وعنصرية (حجازى، ١٣٧٩ ش: ٢٤) حيث لاتنجح
محاولة ايجاد عامية مشتركة من تلك اللهجات لأن
كانت لغة العلم والحياه، فلا بدّ من الوفاق على
العربية الفصحى التى تستطيع أن تشمل المجالات
المختلفة فى حياتنا الدولية اليومية من السياسة
والثقافة والاقتصاد والاجتماع وما الى ذلك لتبرز
خطة تعليمها. (البزازی، ١٩٨٩م: ٥٠)

٤- ١ - تدريس الاستماع

يحتل الاستماع المرتبة الاولى بين مهارات اللغة
الرئيسة وهو يختلف عن السماع والاستماع هو
السلوك اللغوى الاول الذى يقوم به الطفل بعد
ولادته فانه المهارة الاولى التى يتدرب عليها شيئا
فشيئا فى كنف والديه اولاً، ثم فى إطار الجماعة
اللغوية التى يقيم بين ظهرانيها. فهو يتلقى اللغة
استماعا من الكبار الذين يحيطون به فى البدء
وكلما كبر واتسعت علاقاته الاجتماعية ازداد تلقيه
من الآخرين. ثم يدخل المدرسة وتتطور علاقاته
وتزداد اتساعا ومع هذا التطور المستمر تزداد اهمية
الاستماع لانه يبقى المصدر الاهم للحصول على
المعلومات وللتعلم.

إذن هذا شأن الاستماع فى لغة الام فبالنسبه

العربية كلغة ثانية يكتسب الاستماع اهمية خاصة يجب أن تلقى هذه المهارة العناية المنتظرة سيما أن تطور وسائل الاتصال الجماهيري وتنوعها وسعة انتشارها فالإذاعة والتلفزيون والمسرح والافلام والخطابة وغير ذلك من الوسائل السمعية تتطلب كلها إتقاناً لمهارة الاستماع. ثم لا يُنسى أنه لابدّ لمُتعلم العربية ان يعرف جهاز الصوت (organs of speech) ومخارج الحروف (pronunciation) على الاقل. (السيد، ١٩٨٠م: ٤٧)

٤-٢- مكونات الاستماع

للاستماع اربعة مكونات اساسية. هي:

الاول: فهم المعنى الاجمالى. الثانى: تفسير الكلام والتفاعل معه. الثالث: تقويم الكلام. الرابع: تكامل خبرات المتكلم والمستمع.

٤-٣- عناصر التدريس الناجح للاستماع

ينطوى التدريس الناجح للاستماع على ثلاثة عناصر:

الاول: سعى المدرس الى تحقيق اغراضه الخاصة فلا بد أن يسعى الى تحقيق غرضه التعليمى ضمن غرض التسلية التى يستدعى المتعلم.

الثانى: استخدامه اساسيات التدريس الفعال أى تكييف المادة التى سيتمتع منها مع مستوى التلاميذ وقدرتهم على الاستيعاب ثم استثارة التلاميذ وتهيئتهم لنوعى الاستماع: السريع ذى الاستجابة الآنية والناقد.

الثالث: اعتماد إجراءات منطقية فى تدريس الاستماع. أ: الأعداد لدرس الاستماع أى استخدام الاقرص المضغوطة والشرائط المسجلة والاجهزة

وآليات الاصوات لاستماع التلاميذ ومساعدتهم على متطلبات الدرس ومحتوى الموضوع. (ذوفن، ١٣٨٣ش: ١٣) ب: إجراء الاستماع أى استخدام المعلومات التى حصلوا عليها فى مرحلة الأعداد ومناقشتهم فيما استمعوا اليه وشرح الكلمات والعبارات الجديدة وتقديم بعض التوجيهات بحيث يسهم ذلك كله فى جعل الملخصات التى سيطلب اليهم كتابتها عن موضوع الاستماع واضحة وقابلة للفهم. ج: المتابعه. قد تأخذ المتابعة شكل أسئلة استيضاحية يوجهها التلاميذ للمعلم. او استقراء التلاميذ مما استمعوه وكتبوه.

٤-٤- تدريس الكلام (التعبير الشفوى)

ينحصر التعبير الشفوى عموماً فى الشكلىين التالىين: يمكن أن لايحتاج الحديث او الكلام المرسل الى ردّ كالخطابة وإلقاء الكلمات واعطاء التعليمات والتوجيهات والارشادات والاحاديث الاذاعيه والتلفزيونيه... او يشترك فى الحديث شخصان او عده اشخاص، ثمّ التدرب على هذين الشكلىين من التعبير الشفوى فى مواقفهما المختلفة ضرورى من أجل إعداد التلميذ لمواجهة المواقف المختلفة التى يتطلبها الاتصال المثمر مع الناس ولا سيما حينما ينخرط الانسان فى الحياه العلميه والمهنيه. .

٤-٤-١- إشكالية تدريس التعبير الشفوى

ربما كان التعبير الشفوى مهمل فى مدارس الناطقين بغيرالعربية وأن التركيز يتمّ غالبا على موضوعات التعبير التحريرى (إن كان)، لعل من اوضح الدلائل على إهمال مهارة التعبير الشفوى أن تلميذنا أو طالبنا بلّ استاذة سرعان ما يظهر عليه الارتباك والاضطراب إن طلب إليه فجاءه أن يتحدث او يعبر

إن هذه الطرق تنقسم الى التركيبية والتحليلية والتوفيقية فالتركيبية تقتصر على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة. ويندرج تحت هذه الطريقة الطريقتان الابدجية والصوتية فيقصد بالطريقة الابدجية أن تعلم الحروف الابدجية بأشكالها واسماؤها ثم تعلم اصواتها مقرونة بالحركات الثلاث الفتحة والضممة والكسرة وينتقل بعدها الى تعليم المقاطع منتهية بأحد أحرف المد الثلاثة وفي الطريقة الصوتية تدرس الاصوات التي تتركب منها الكلمة عن طريق تعرف أشكال الحروف واصواتها ومقاطعها .

فالاساس الذي تقوم عليه الطريقة التحليلية مستمد من نظرية الجشتالت فى علم النفس. فى هذه الطريقة وحدة كلية ذات معنى متمثلة فى الكلمة ووحدة كلية ذات معنى متمثلة فى الجملة، فطريقة الكلمة تبدأ بأن تضع أمام المتعلم كلمة مألوفة لديه يعرف معناها ولفظها ولكنه لايعرف شكلها فيتعلم شكلها ثم تعرض امامه كلمة ثانية وثالثة حتى اذا ما اصبح لديه رصيد من الكلمات تتم عملية تحليلها الى العناصر التى تتكون منها وهى الحروف فاذا اتقن المتعلم الحروف استطاع أن يقرأ جملا قصيرة فى البدء ثم طويلة بعد ذلك والطريقة التوفيقية تجمع بين خصائص الطريقتين انطلاقا من أنه لا توجد طريقة بعينها ملائمة للجميع وكافية لتنمية مختلف قدراتهم القرائية.

٤-٥-٣- خطوات السير فى درس القراءة

من النشاطات التى يمكن أن يلجأ اليها المدرس هو أن يوجه للطلاب عددا من الاسئلة القصيرة حول الموضوع والكاتب مع محاولة لربط المعلومات

شفويا فى موقف من المواقف الطارئة فيتذرع بالحجج ويبدى الأعذار ويسعى جاهدا الى التملص من هذا العبء الثقيل. ولهذا ينبغي أن يلقى التدريب على التعبير الشفوى فى مواقف المختلفة عناية كبيرة من المعلمين والمدرسين، تتناسب مع المكانة الهامة التى يحتلها التواصل الشفوى فى جوانب حياتنا كلها العلمية والعملية.

٤-٥-٥- تدريس القراءة

القراءة بمفهومها الحديث هى تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة وفهما وربطها واستنتاجا وموازنة وتفاعلا مع المقروء ونقدا له واسلوبا من أساليب حل المشكلات.تشتمل عملية القراءة على مهارات فيسيولوجية فتشمل معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة بالاضافة الى السرعة فى القراءة وحركة العين فى اثناء القراءة والجلسة الطبيعية بحيث يكون الكتاب بعيدا عن العين ٣٠ سنتمرا على الاقل.مهارات عقلية فتشمل ثروة المفردات ومعانيها وإدراك الفكرة العامة من المقروء والمعانى القريبة ثم المعانى البعيدة واخيرا التفاعل مع المقروء والحكم عليه ونقده.

٤-٥-١- أشكال القراءة

تتخذ القراءة أشكالا متعددة فهى من حيث الاداء:
أ- جهرية ب- صامتة وهى من حيث الغرض العام للقارئ:
أ- قراءة الدرس ب- قراءة استمتاع وهى من حيث طبيعه المادة المقروء:
أ- ادبية ب- علمية ج- تاريخية د - فلسفية و مالى ذلك.

٤-٥-٢- طرائق تدريس القراءة

الجديدة بخبرات الطلاب وبيئتهم ومن الممكن أن يروى لهم نادرة طريفة او قصة قصيرة على علاقة مباشرة بالموضوع او بكتابته ثم يطلب اليهم أن يفتحوا الكتاب على الدرس ويشروعوا في قراءه صامته له. فتأتى بعد ذلك مرحله القراءة الجهرية للنص ولها هدفان :التدرب على القراءة الجهرية بشكلها الصحيح وتحليل النص وتتبع فكره الفرعية ومن الخير أن يعمد المدرس فى القراءة الجهرية الاولى على الطلبة الاقوياء لكى يقدم النص فى صورته الجميلة على أن يوجه الطلاب دائما الى حسن الإلقاء وإخراج الحروف صحيحة من مخارجها وتلوين القراءة تبعا لما يقتضيه المقام والمعنى والدلالة : الوصل والفصل والابتداء والوقف والاستفهام والتعجب والنداء وما الى ذلك. ثم يعود المدرس بعد ذلك بالطلاب الى القراءة الجهرية وهنا يترك المجال للطلاب العاديين بل الضعاف ليتدربوا على القراءة فينتقل فيها من طالب الى آخر.

٦-٤- تدریس الكتابة

تغدو الكتابة هنا مهارة مركبة تتطلب تأزر مهارتين معا هما الفهم الشفوى والتعبير الكتابى وهى تقتضى أن يفهم التلميذ ما يمليه المدرس أولا ثم أن يعبر عما فهمه كتابيا فالهدف عنها تعلّم قواعد الإملاء وتختلف مع الكتابه بهدف التعبير عن المشاعر والرغبات والوصف وما الى ذلك.

١-٦-٤ الكتابة بوصفها تعبيراً عن الفرد

يمكن أن تكون الكتابة فى مفهوم تعلّم قواعد الإملاء او تعلّم قواعد كتابة الخط ولكنها فى مفهوم التعبير الكتابى تعنى نشاطا تواصليا هدفه التواصل مع الآخرين للتعبير عن الذات ولقضاء الحاجات

وتسيير امور الحياة .فباستخدام الغرض من التعبير معيارا تصنيفيا يمكننا أن نصنّف التعبير الكتابى الى نوعين هما : التعبير الوظيفى والتعبير الابداعى . فالاول: ذلك النوع من التعبير الذى يؤدى وظيفة للانسان فى مواقف حياته مثل ملء الاستمارات او كتابة اللافتات والاعلانات، توجيه التعليمات والارشادات، القاء الكلمات فى المناسبات المختلفة، قراءة محاضر الجلسات، كتابة الرسائل الرسمية وما الى ذلك. وفى هذا النوع من التعبير لا تظهر شخصية الكاتب وعواطفه ومشاعره ولا يزخرف كتابته بالكلمات الموحية وبالجرس الموسيقى. التلوين الصوتى بل تكون الالفاظ دالة على المعنى من غير اىحاء او تلوين. والثانى: نوع من التعبير الذى يعبر فيه الانسان عن عواطفه ومشاعره وتوضح شخصيته من خلاله ويسمح هذا النوع من التعبير بالكشف عن الموهبين وتشجيعهم والاخذ بيدهم الى قمم الابداع والابتكار وتتخذ الكتابات الابداعية أشكالاً متعددة منها: القصيدة والمقالة واليوميات وما الى ذلك. فعلى المدرس فى تدريس الكتابة الابداعية أن يراعى خلق جو حرّ فى الفصل من شأنه تنمية الميل الى هذه الكتابة بحيث يكتبون اشياء اصيلة تعبر عن افكارهم الشخصية ومشاعرهم.

٧-٤- تدریس القواعد

القواعد لا تدرس على أنها هدف فى حدّ ذاتها وإنما هى وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل. فخلو التعبيرين الشفوى والكتابى من الاخطاء متوقف على معرفة القواعد النحوية بالاضافة الى أن فهم المعنى سواء عن طريق القراءة او الاستماع والمحادثة على الوجه الافضل وادراك وظيفة الكلمة فى الجملة ودورها فيه كل ذلك

متوقف على معرفة النحو.

٤-٧-١- طرائق تدريس القواعد

لورحنا نستعرض الطرائق المتبعة في تعليم القواعد منذ مطلع هذا القرن حتى وقتنا الحاضر وجدنا أن هناك ثلاث طرائق هامة هي: الطريقة القياسية، الطريقة الاستقرائية، طريقة النصوص المتكاملة.

٤-٧-٢- الطريقة القياسية

وتستند الى نظرية في علم النفس وهي التدريب الشكلي لقوى العقل الانساني ويتجلى الاساس الذي تقوم عليه في انتقال الفكر من القانون العام الى الخاص ومن المبادئ العامة الى النتائج ومن الحقائق العامة الى الجزئية. والخطوات التي تسير فيها تتمثل في أن يذكر المدرس القاعدة مباشرة وموضحا اياها ببعض الامثلة ثم يأتي بالتطبيقات والتعيينات عليها ولقد الفت اكثر الكتب النحوية على هذا الاساس.

٤-٧-٣- إشكالية الطريقة القياسية

مع أن هذه الطريقة سهلة وسريعة في الاداء فتؤدي الى استقامة اللسان يرى المعارضون أنها عديمة الجدوى في تعليم القواعد واليها يعززون السبب في ضعف الناشئة في العربية وذلك لاسباب متعددة منها: أ - تعود الطالب المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره وتقتل فيه روح الابتكار والرأي. ب - تتنافى مع قواعد التدريس في السير من السهل الى الصعب. إذ أنها تبدأ بالصعب لتنتقل الى السهل لان مفاجأة الطالب بالحكم العام يشكل صعوبة في حد ذاته وهذا يؤدي الى أن تكون القاعدة غير واضحة وجلية وهذا يؤدي الى الخطأ

في التطبيق على القاعدة. ج - ان الحقائق التي تقدم وفق هذه الطريقة تبقى مزعزعة في الذهن نظرا لان الطلبة لم يبذلوا جهدا في سبيل اكتشاف القاعدة. فهذه الاسباب وما الى ذلك أدت الى ظهور طريقة جديدة وهي الاستقرائية.

٤-٧-٤- الطريقة الاستقرائية

تأثرت هذه الطريقة بالخطوات التي جاء بها المربي الالماني «هربرت» متمثلة في التمهيد والعرض والاستنتاج والقاعدة والربط والتطبيق. ويتجلى الاساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة في انتقال الفكر من الجزئيات الى القانون العام. ويعتمد المدرس الى ذكر مجموعة من الامثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة ويناقش هذه الامثلة واحدا بعد الآخر حتى يصل الى القاعدة التي يعبر عنها الطلبة بعد عملية استقراء هذه الامثلة.

٤-٧-٥- إشكالية الطريقة الاستقرائية

رغم انها تقوم على عرض الامثلة الكثيرة المتنوعة التي تدور حول الحقائق الملموسة ولكنها تتسم بالبطء في اصال المعلومات الى اذهان الطلبة والاكتفاء احيانا بمثال او مثالين او ثلاثة لاستنباط القاعدة ثم عدم وجود صلة فكرية او لفظية بين الامثلة المتقطعة التي تقدم قبل القاعدة واستخدامها التطبيق بشكل تعجيز للطلبة. ويقسو بعض معارضى هذه الطريقة عليها فيصرحون بان استنباط القاعدة من الامثلة عملية ثبت انها مستحيلة وليس لها اصل علمي ولا وجه للمقارنة بين اللغات والعلوم الطبيعية في الاستنباط لان التجربة في العلوم الطبيعية ثابتة مطردة يمكن استخلاص قوانين هامة منها ولكن هذا لا ينطبق على اللغات.

٤- ٨ - اختيار مادة التدريس فى تعليم العربية للناطقين بغيرها

مما يساعد مدرسى العربية للناطقين بغيرها على النجاح فى اداء مهماتهم حسن تخير مادة التدريس. من ثَمَّ يبدو أن الادب العربى بفنونه المختلفة جدير بأن يكون مادة التدريس فيُستفاد فى المهارات الاربعة وتدریس القواعد ايضا. فكم اصاب من قال إنَّ الادب ينتمى الى مهارة التعبير. فإن كان شفويا فهو تعبير شفوى وإن كان مكتوبا فهو تعبير كتابى (عمار، ٢٠٠٢م: ٢٠١).

فيبدو من هذا القول أن الادب يستطيع ان يجمع بين الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة أى أن الفنون الادبيه بانواعها المتنوعة كالقصه بانواعها تفيد فى تهيؤ النصوص الدراسيه فيمكن أن تُستخدم القصة والاقصص والحكاية والطرائف فى تلك المهارات وتدریس القواعد ايضا.

٤- ٨ - ١ - النصوص القصصية نموذجا

حيث ان القصة هى الباعث على التعبير حسب ما يعرف التلاميذ من القصة وحوادثها لان لديهم فى المرحلة الاولى توقا لسماع القصص، فمن الممكن استغلال هذه الرغبة للممارسة فى مهارة الاستماع. ثم يمكن قراءة القصة فى الصف ويقوم التلاميذ باعادة سردها بعد الاستماع من المدرس او عن القرص المضغوط او عن الشريطة المسجلة وفى ذلك تمرين للتلاميذ على الانطلاق والشجاعة كما أن بعض القصص قد تشتمل على شخصيات متعددة تصلح للتمثيل فيمكن أن يقوم التلاميذ بتمثيلها مما

نشأت هذه الطريقة بعد ادخال تعديلات على الطريقة السابقة متأثرة فى اسسها بنظرية الجشتالت فى علم النفس من حيث أن الامور الكلية تدرك قبل الاجزاء فرأى بعض المربين أن تعليم اللغة انما ينبغى أن يجرى طبيعة اللغة نفسها فكما أن القواعد جاءت فى مرحلة متأخرة عن اللغة كذلك ينبغى أن تعلم اللغة أولا ثم تأتى القواعد ثانيا. من هنا كان ينبغى أن تعلم القواعد من ثانيا القراءة والنصوص فيؤتى بنص متكامل يطلق عليه مصطلح الاسلوب المتصل ويراد بالاساليب المتصلة قطعة من القراءة او النصوص فى موضوع واحد يقرأ الطلاب هذا النص ثم يناقشون فى معانيه ويشار الى الجمل التى تشتمل على القاعدة ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها واخيرا تأتى مرحلة التطبيق ويرى انصار هذه الطريقة أن تعليم القواعد على هذا النحو يجرى تعليم اللغة نفسها إذ أن من الثابت الذى لا جدال فيه أن تعليم اللغة انما يجرى عن طريق معالجة اللغة نفسها ومزاولة عباراتها فليكن تعليم اللغة على هذا النهج الذى تركز فيه على اللغة الصحيحة ومعالجتها وعرضها على الاسماع والانظار وتعويد اللسنة والاقلام على استخدامها.

ومن هنا كان تعليم القواعد من ثانيا القراءة والنصوص والمطالعة يعتمد على المرونة المستمدة من الاستعمال الصحيح للغة فى مجالاتها الحيوية وسائر احوالها فى مجرى الاستعمال الواقعى ويدعم تنمية الذوق الادبى الذى يحصل (أى يكتسب) للناطقين بغيرالعربية بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية فى ذلك التى استنبطها

يجعل التعبير حيا وقويا ومؤثرا فهكذا يقوى التعبير الشفوى عندهم ويقدرّون على الحوار دون الارتباك شرط أن تكون لغة القصة سهلة مناسبة للتلاميذ ذاك الصف.

إذن يمكن أن يجرى بعض الاسئلة التي يوجهها المدرس الى التلاميذ تتعلق بحوادث القصة وشخصياتها على أن تكون الاسئلة بصيغ منشطة. فاجابة بعض التلاميذ عن اسئلة يوجهها اليهم البعض الآخر كان يقسم التلاميذ الى قسمين قسم يعد اسئلة في القصة وقسم يحيب عنها ثم تتبادل الادوار. ثم من الممكن تكليف المدرس احد التلاميذ سرد القصة بعد سماعها او سرد جزء منها ولا يقاطع التلميذ في اثناء السرد بل يترك لينتهي من كلامه ثم يطلب المدرس الى زملائه بيان الخطأ المرتكب ويجب عند سرد القصة تشجيع التلاميذ على الالقاء الصحيح ومحاكاة الاصوات المختلفة في الارتفاع والانخفاض ونغمها بحسب المناسبات حيث يشغل انتباه التلاميذ.

فالقصة بانواعها اكثر ملاءمة للطفل والمراهق والبالغ في الاطوار المختلفة للنمو العقلي والوجداني، ففيها توجد الفكرة التي تتضمنها القصة وترتيب عناصر الفكرة وانسجامها واللغة العربية والاسلوب الذي تصاغ به الفكرة فكل هذه المقدمات تصلح للمحاكاة يمكن ان يُستخدم في تدريس التعبير الكتابي وانشاء القصص بايدي التلاميذ انفسهم .

٤-٨-٢- النصوص الشعرية نموذجاً

حيث يعتبر الشعر بأن ينضج العقل ويصقل الذوق فيمكن الاستئناس بها في تنمية الذوق الادبي لدى التلاميذ - كالمهمة التي ذكرناها آنفا- ويجرى على

الخطوات التالية: تدريب التلاميذ على الاحساس بالوزن والايقاع منذ بداية دراسة العربية وفي الاناشيد مجال رحب لهذا التدريب. قراءة النصوص مراعي الاداء اللغوي والدلالي الذي يقتضيه الموقف فاعتماد الاستقراء في تحليلها وفي الكشف عن اسرار الجمال فيها بتوجيه الاسئلة وطلب المدرس الى التلاميذ توضيح المعاني التي تنطوي عليها الابيات باختصارا أو يتناول المعاني والصور والخيال بنفسه، فذاك يدفع التلاميذ الى اكتشاف الحقائق وتذوق الجمال ، واعتماد المقارنات بين الصور او بين الصور والمعاني الحقيقية يكشف عن نواحي الجودة والابتكار او التبعة والتقليد فينمو الذوق بذلك ويتعرف الناشء مواطن الجمال ومنابعه في النصوص.

فالطريقة الاستقرائية التي تقوم على الانتقال من الاجزاء الى الكل اما تبدأ بدراسة النصوص الشعرية وتحليلها وتتبع خصائصها فهي تثير عقول التلاميذ وتتحدى تفكيرهم وتدفعهم الى مزيد من البحث والتمحيص والتحقق والاكتشاف.

٥ - استخدام طريقة CLT

يبدو أن طرق التدريس المعاصرة نحو TPR او NA بعضها أخص من بعض أي يتّجه بعضها نحو مهارة بالنسبة لغاية تعليم اللغة فيحدّد بحدود ولا يستوعب المهارات الاربعة كلها فلا بدّ للناطقين بغير العربية أن يستخدموا بعض الطرق مع بعض فتلک طريقة تعليم شاعت في كثير من البلدان الآسيوية بالنسبة لطريقة GTM في الدرجة الثانية.

يُعتبر في تلك الطريقة المسماة بالتعاملية Communication Language Teaching أن غاية

تعليم التلاميذ هي التواصل بينهم وبين الآخرين المتكلمين بالعربية، فالطريقة التعاملية تمهدهم لذلك عن طريق تحسين المهارات الاربعة ويبدأ المدرس عن التعبير الشفوي ولا يكتفى به ولا يتجه الى تدريس مهارة دون مهارة أخرى بل يستخدم طريقة GTM في تدريس القواعد أو TPR في التعبير الشفوي أو NA في تدريس الاستماع حسب غاية الدرس وainما اقتضى الكلام وسنح المجال.

الاستنتاج

إنّ تراثنا الاسلامي نحن الناطقين بغير العربية يهدينا الى تعلّم العربية وتعليمها كلغة ثانية بالنسبة للغة الام ولا بدّ لنا نحن المسلمين حيثما كنّا في هذه الخارطة الواسعة العالمية الاسلامية من الوفاق على العربية الفصحى إذ لاتنجح محاولة ايجاد عامية مشتركة من اللهجات الشائعة في

البلدان العربية ومحاكاتها لنا. إذن حيث أنّ الفصحى تستطيع أن تشمل المجالات المختلفة في حياتنا الاسلامية الدولية وتربطنا الثقافية يجب أن نعرف خطة تعليمها الحيّ لأنّ تصير لسان التواصل بيننا وبين اخواننا الأكاديميين المثقّفين المسلمين في الدرجة الاولى وفي الثانية بيننا وبين كل من يعرف العربية الفصحى إن اقتضت المصالح. فخطة تعليم الفصحى تركز على مهارات رئيسة هي: الاستماع والتكلم والقرأة والكتابة ولا نجد مادة كالادب العربى بفنونه كالقصة بانواعها والمسرحية والانشيد والنصوص الشعرية صالحة بأن تتخذ كمادة تدريس اللغة العربية فيستفاد في تدريس المهارات الاربعة. فبالنسبة لاستخدام طريقة النصوص المتكاملة في تعليم قواعد العربية يمكن تأليف طرق التدريس نحو GTM أو TPR أو NA بعضها مع بعض لنحصل على الطريقة التعاملية التي لا تدع مهارة من المهارات الاربعة.

المآخذ

الكتب العربية

البزازی، محمد محمد الباكير، ١٩٨٩م، مشكلات اللغة العربية المعاصرة، عمان، مكتبة الرسالة الحديثة، ط ١.

حجازي، محمود فهمي، ١٣٧٩ش، علم اللغة العربية، ترجمه سيد حسين سيدى، تهران، سمت، ط ١.

السيد، محمود احمد، ١٩٨٠م، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، بيروت، دار-العودة، ط ١.

الصالح، صبحى، ١٣٨٨ق، دراسات في فقه اللغة، بيروت، دارالعلم للملايين، ط ٩.

ضيف، شوقى، ١٩٨٠م، عصر الدول والامارات، القاهرة، دارالمعارف، ط ٣.

.....،، ١٩٦٦م، العصر العباسى الاول، القاهرة، دارالمعارف، ط ٣.

عمّار، سام، ٢٠٠٢م، اتجاهات حديثه في تدريس اللغة العربية ، بيروت، مؤسسة الرسالة ، ط ١.

الكتب الفارسية

استاینبرگ، دنی، ۱۳۸۱ ش، روان شناسی- زبان، ترجمه
ارسلان گلفام، تهران، سمت، ط ۱.
بلیایف، ب. و، ۱۳۶۹ ش، روان- شناسی آموزش زبان-
های- خارجی، ترجمه امیرفرهمند پور، تهران،
مرکز نشر دانشگاهی، ط ۱.

ذوفن، شهناز، ۱۳۸۳ ش، کاربرد فناوری جدید در
آموزش، تهران، سمت، ط ۱.
هرکنهان، بی. آر، ۱۳۸۵ ش، مقدمه ای بر نظریه های
یاد گیری، ترجمه علی-اکبر سیف، تهران، نشر
دوران، ط ۹.

