



سجل المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ”نظرة نحو المستقبل“

٤ رجب ١٤٣٨هـ الموافق ١ أبريل ٢٠١٧م

مؤتمر علمي محكم



أبحاث المؤتمر

<https://goo.gl/AoKCXc>

المنظمون

كلية الإلهيات، جامعة مرمره

إسطنبول، تركيا

العربية للجميع

الرياض، المملكة العربية السعودية

محتويات سجل المؤتمر

الصفحة	العنوان
٣	الكلمة الافتتاحية مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الدولي الأول "نظرة نحو المستقبل" د. محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ
٥	مكانة اللغة العربية بين اللغات وطرق نشرها د. محمود إسماعيل صالح
١٢	تعريف شامل بأهم سلسلات وكتب وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية د. محمود إسماعيل صالح
٣٨	الأعمال السعودية في خدمة الباحثين ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها د. محمود إسماعيل صالح
٤٢	كيف نعرف جودة كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟ د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان
٥٤	صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها دراسة وصفية على طلاب جامعة غيرسون التركية د. هاني إسماعيل محمد، د. مصطفى سركان عبد السلام
٨٢	تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها هبة عبد اللطيف إبراهيم شنيك
١١١	التحوي من الملكة إلى اللسان، دور الاكتساب في التعلّم العربيّة نموذجاً أ. سرور الحشيشة
١٢٨	دور برنامج التثاقف (Acculturation Model) في تطوير الكفاية اللغوية عند متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية د. عبد الرزاق مسعودي
١٤٠	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تدريس المعطيات الثقافية والرفع من الكفاءة اللغوية للطلاب أسماء ابت علال
١٥٦	الممارسات التربوية في ثقافات دراسي العربية الناطقين بغيرها وعلاقتها بتعلم العربية في الصفوف متعددة الجنسيات د. أحمد حسن محمد علي
١٨٢	تحليل الحاجات الدينية لدى متعلمي اللغة العربية في معاهد تعليم اللغة بمدينة الرياض ونوريتش (معهد الكافي والجمعية الإسلامية) أ. سهى الطيار، أ. بسمة نقلي
٢٠٦	البيئة اللغوية ودورها في تعليم المهارات د. محمد بن سعد الشوّاي
٢٢٤	صعوبات تعلم اللغة العربية "إلهيات غازي عنتاب نموذجاً" د. سمير عمر سيد
٢٦٥	تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية من خلال المنهج الوظيفي د. نضال فايز الشوربجي

الصفحة	العنوان
٢٩٧	تعليم البلاغة العربية لغير الناطقين بها: مقامياً براغماتياً د. منال نجار
٣٢٣	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وأثرها في تنمية المهارات الشفوية في معهد الراهبة يسوكابومي إندونيسيا د. أوريل بحر الدين عمر
٣٤٣	واقع تدريس النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها وآفاق تطويره في ضوء اللسانيات المعاصرة د. محمد موفق الحسن
٣٦٦	العربية بين يدك بين الوظيفة والنمطية دراسة تحليلية تقويمية في المستويين المبتدئ والمتوسط من سلسلة العربية بين يدك د. محمد أحمد الخلف
٣٩٠	تدويل برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تجربة الجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين د. نظمي عبد السلام المصري، أ. مريم محمد عطية
٤٠٧	مادة اللغة العربية في المدارس الألمانية: الواقع والآفاق د. زهير سوكاح
٤٣٠	برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى د. علي عبد المحسن الحديبي
٤٧٧	إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية د. محمد حميدة عبد العزيز
٥١١	اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها: "اختبار العربية" نموذجاً وإمكانية استخدامه في جامعاتنا د. إنعام الحق غازي
٥٢٩	تطبيقات المقاربة التواصلية في تدريس المهارات اللغوية وإعداد المواد التعليمية د. محمد إسماعيلي علوي

الكلمة الافتتاحية

مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الدولي الأول "نظرة نحو المستقبل"

د. محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ
العربية للجميع

الحمد لله حتى يرضى والشكر له بعد الرضا. والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه. في البدء أقول لكم نيابة عن اللجان المنظمة بقسم اللغة العربية بكلية الإلهيات بجامعة مرمرة وعن العربية للجميع السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسرني أن أرحب بكم جميعا ضيوف مؤتمر تعليم العربية لغير الناطقين بها الدولي الأول (نظرة نحو المستقبل) من باحثين ومشاركين متخصصين في مجال اللسانيات التطبيقية، ومن ضيوف كرام.

إن حاضر اللغة العربية متصلٌ بماضيها عبر سبعة عشر قرنا، اتصالا ثقافيا حضاريا مباشرا، وتحتل اليوم مكانة ثقافية مرموقة. لكن حال تعليمها لا يرقى إلى واقع مكانتها. ومهمة المؤتمرات العلمية معرفة الداء ووصف الدواء، ففي المؤتمرات يجتمع الباحثون المتخصصون والخبراء والمهتمون والتنفيذيون تحت مظلة واحدة. تسمو همتهم للتصدي لمشكلاتهم طبييها. وتتفتق أذهانهم عن حلولهم أهلها، فكم كانت المؤتمرات العلمية منعطفًا فكريا مهما لكثير من المعارف، ولدت فيها علوم، ورُسمت فيها اتجاهات. وليس ذلك إلا لمن علث همته، وسمت نفسه، واستسهل الصعب، مستصحبًا قول فحل شعر عرب:

لولا المشقة ساد الناس كلهم **** الجود يفقر والإقدام قتال

مجانين لمزه حين قال:

ولم آر في عيوب الناس شيئا ** كنقص القادرين على التمام

ليست العبرة أن يجتمع الناس ويأتمروا، ولكن العبرة أن يفكروا ويتناقشوا ويخططوا وينفذوا، ثم يقيموا ويطوروا.

أحبتني الكرام.

استلمت اللجنة العلمية بمؤتمركم هذا (نظرة نحو المستقبل) سبعة وتسعين ومئتي ملخص، فحكمتها اللجنة على ثلاث مراحل، واصطفت منها عشرين بحثاً، وإن كان كثير مما استُبعد به علم وفكر، لكن ما لا يدرك كله لا يترك كله.

فيحضر معنا اليوم عشرون باحثاً ليقدموا ثمانية عشر بحثاً، نطمح أن تُستكمل فائدتها بالمداخلات البناءة والنقاش الهادف.

ولعلنا أن نتصف ببعض الجراء، فثُنبه الباحثين إلى مشكلة ضعف أبحاث تعليم اللغة العربية بشتى ميادينها.

مع قلة دعم أبحاث هذا العلم. فالدعم الحكومي للدراسات اللسانية محدود، إذا ما قورن بدعم المجالات الأخرى. فضلاً عن الدعم غير الحكومي.

ونرمي ونحن ننظر نحو المستقبل بمسؤولية إضافية على الباحثين المتخصصين، فغالب ما نراه من أبحاث في فضاءات هذا العلم؛ أبحاثاً نظمية، جاءت على منوال ما لدى الغرب والشرق. بُنيَتْ مقارباتها على أسس فكرية واجتماعية تلائم حالهم ولغتهم ومجتمعهم، فلا نملك مقارنة منطلقها مشكلات ذاتية في اللغة العربية وبيئتها ومجتمعها.

ومن جانب آخر فاللغة العربية في أجوائها المتنوعة بحاجة منكم إلى مدونات عربية وقوائم شيوخ متنامية متجددة. وفي حاجة إلى مزيد من الدراسات لعلم اللغة الاجتماعي والنفسي والحاسوبي. وقد خصص المؤتمر جائزة لأفضل بحث، من بين بحوثه، سيعلن عنه في الجلسة الختامية إن شاء الله.

سيكون هذا اليوم حافلاً بالعمل، قليلاً بالاستراحة. لكن المعرض متاح غداً إن شاء الله، والبرنامج مفتوح.

فإن يك صدر هذا اليوم ولّى *** فإن غدا لناظره قريب

فنسأل الله أن يوفق الباحثين والحاضرين في مساعهم، وأن يكتب النفع والفائدة من هذا المؤتمر وغيره. والله المستعان وعليه التكلان.

وصلى الله على المبعوث النافع والعمل الصالح. وعلى آله وصحبه وسلم.

مكانة اللغة العربية بين اللغات وطرق نشرها

د. محمود إسماعيل صالح

أستاذ اللسانيات التطبيقية ، جامعة الملك سعود

المقدمة:

تهدف هذه الورقة إلى مناقشة موضوعين مهمين ، هما : عالمية اللغة العربية ومنزلتها بين اللغات و بعض أساليب نشرها والرفع من مستوى العاملين في مجال تعليم اللغة العربية.

- مكانة اللغة العربية:

أولاً: العوامل التي تؤثر في مكانة اللغة:

١- العوامل اللغوية :

أ- (النظام الصوتي: تشتمل اللغة العربية على أصوات تشمل مخارجها كامل مدى مخارج أصوات اللغة البشري . فهي تبدأ بأول الحلق وعند الحبال الصوتية (الهمزة والعين) وتنتهي بالشفيتين (الباء والميم) وكل ما بينهما. ويضاف إلى ذلك ظاهرة التفحيم (الذي يميز التاء من الطاء مثلاً) وهي ظاهرة تكاد تنفرد بها اللغة العربية.

ب- النظام الصرفي: من المعروف أن اللغة العربية لغة اشتقاقية من الطراز الأول. فكلما تم تكوين من جذور ثلاثة أو أربعة يضاف إليها عدد كبير من الأوزان الفعلية والإسمية ، مما يتيح لنا اشتقاق مئات الكلمات من الجذر الواحد (مثلاً: فَعَلَ، فُعِلَ، فُعِّلَ، اسْتَفْعَلَ، فاعِلٌ، مفعول، فِعَالَةٌ، فَعَالٌ، فَعُولٌ، مفعلةٌ، مفعلةٌ، مفعلةٌ...) ولنا أن نتصور كم كلمة نستطيع أن نشق من جذر واحد مثل ك-ت-ب باستخدام هذه الأوزان، للتعبير عن وظائف لغوية مختلفة ، مثل اسم الفاعل واسم المفعول والمصدر واسم الآلة واسم المرة وصيغ المبالغة ... إلى غير ذلك. وهذه ميزة لا تتوافر في أية لغة أخرى بهذا الاتساع حسب علمنا.

ت- النظام النحوي: تتصف اللغة العربية بصفات عديدة مميزة من حيث نظامها النحوي . فهي تستخدم كلاً من الرتبة (أو ترتيب الكلمة في الجملة) والإعراب (رفع ونصب وجر) للتعبير عن الوظائف النحوية المختلفة. وهذا يتيح للمتكلم والكاتب أن يعبر عن الوظيفة النحوية الواحدة بأي من الرتبة والإعراب. (تعتمد أكثر اللغات ، مثل العامية العربية ، على الرتبة فقط، بينما تجمع العربية

الفصحى بين الإثنين ، مما يساعد على زيادة في وضوح العبارة وقوتها. كما يتيح يساعد ذلك في الجانب البلاغي للغة ، كما سنرى لاحقاً.

ث- النظام المعجمي: من المعروف أن اللغة العربية من اللغات الثرية في معجمها وعدد مفرداتها (يقال مثلاً أن السيف له عشرات الألفاظ وكذلك بعض الحيوانات المألوفة في البيئة العربية). وهذا يساعد المتحدث والكاتب في اختيار ألفاظه من عشرات من الخيارات اللفظية (المترادفات وأشباه المترادفات...) للتعبير بدقة أكبر عن نفسه وأفكاره.

ج- البلاغة والتداولية: لقد نبه إلى الجوانب البلاغية في القرآن الكريم وفي العربية عامة علماء العربية منذ الباقلائي والجرجاني ، ثم من جاء بعدهم إلى الإمكانات البلاغية (من حيث المعاني والبيان والبدیع والمحسنات اللفظية) ، مثل التقديم والتأخير والقصر والإطناب والكناية والاستعارة والمحسنات اللفظية مثل الجناس والطباق وغيرها . وكل هذه أدوات تساعد المتكلم والكاتب في التعبير عن أفكار ونفسه بأساليب كثيرة مؤثرة ، وفقاً للسياقات اللفظية والموقفية ، مثل السامع والمناسبة والمتحدث

ح- نظام الكتابة: يتميز نظام الكتابة العربية بالدقة من جهة وبالمرونة من جهة أخرى (مثلاً تمثيل كل حرف لصوت واحد وإمكانية كتابة الحركات القصيرة وحذفها). وكلنا نعرف أن الحرف العربي تم استعماله في مئات من لغات العالم المختلفة على مدى قرون طويلة ، حتى جاء العلمانيون والمستعمرون بالحرف اللاتيني لمحاربة الإسلام والثقافة الإسلامية ، ولإيجاد فجوة بين المسلمين وماضيتهم وتراثهم الحضاري .

خ- تاريخ اللغة وعراقتها: يرجع تاريخ اللغة العربية إلى ألفي عام أويزيد . وتمتاز باحتفاظ الفصحى بصفاتها على مدى أكثر من خمسة عشر قرناً ، من حيث نحوها وصرفها ومعجمها. فالمثقف العربي يستطيع أن يفهم ما قبل وكتب منذ أكثر من ألف وخمسمائة سنة. وهو أمر لا يحدث في أية لغة أخرى.

٢- عدد الناطقين باللغة ،

٣- انتشار اللغة ونشاط أهلها في نشرها ،

٤- وأثرها في اللغات الأخرى ،

٥- والمكانة الاقتصادية والموقع الاستراتيجي للبلدان الناطقة بها ،

٦- وارتباط اللغة بالدين ،

٧- ومكانتها الرسمية في الهيئات الدولية المختلفة.

وسنلقي في السطور التالية نظرة سريعة على بعض هذه العوامل الإضافية التي تؤثر في مكانة اللغة العربية:

١ - عدد مستخدمي اللغة العربية :

أ - عدد الناطقين باللغة العربية :

وفقاً للإحصائيات الرسمية ، لا يقل عدد سكان البلدان العربية عن ٣٠٦٣٨١٦٥٩ نسمة.

ب - الدول التي تعتبر اللغة العربية لغة رسمية:

إضافة إلى الدول العربية التي تعتبر اللغة العربية لغة قومية، هناك دول تعتبر العربية فيها لغة رسمية ، بمفردها أو إلى جانب لغة أخرى، مثل الصومال وجزر القمر وتشاد وإريتريا وفلسطين المحتلة. ومجموع سكانها ١٠١٤٦٠٠٠ .

ت - دول أخرى يستعمل بعض سكانها اللغة العربية:

بالإضافة إلى الدول العربية والدول التي تعتبر فيها العربية لغة رسمية ، هناك العديد من المناطق الأخرى المجاورة التي يستعمل فيها أهلها اللغة العربية كالأحواز (في إيران) والأسكندرون (في تركيا) ومالي والسنگال .

ث - مكانة اللغة العربية من حيث التعداد السكاني:

إذا نظرنا إلى عدد الناطقين باللغة العربية والذين يعتبرونها لغة رسمية ، نجد أن العربية تحتل المركز الخامس أو السادس ، بعد الصينية والإنجليزية والأسبانية والفرنسية (والهندية حسب بعض الدراسات).

٢ - مكانة اللغة العربية الرسمية في الهيئات الرسمية:

اللغة العربية ، كما هو معلوم ، إحدى اللغات الست الرسمية في الأمم المتحدة وإحدى اللغات الرسمية القليلة في كثير من المنظمات الدولية الأخرى.

٣ - انتشار اللغة:

حيث إن اللغة العربية هي لغة الدين الإسلامي ومصدره الأول والثاني (القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف) ، إضافة إلى عشرات أو مئات الآلاف من المراجع الدينية في العقيدة والشريعة ، كما أنها لغة العبادة للمسلمين ، فلا غرو أن نجد ذلكم الانتشار الواسع للغة العربية بين المسلمين في أصقاع الأرض ، والذين يزيد عددهم على المليار ونصف المليار نسمة. ولا يكاد يوجد مجتمع إسلامي أو جماعة إسلامية في أي مكان في العالم لا يخصص دروساً لتعليم اللغة العربية ، بما في ذلك جميع المراكز الإسلامية تقريباً في أي بلد في العالم.

٤ - أثر العربية في اللغات الأخرى:

تذكر بعض الدراسات أن "اللغات التي للعربية فيها تأثير كبير (أكثر من ٣٠% من المفردات) هي: الأردية والفارسية والكشميرية والبشتونية والطاجيكية وكافة اللغات التركية والكردية والعبرية والإسبانية والصومالية والسواحلية والتبغرية والتجربة والأورومية والفولانية والمهوسية والمالطية والبهاسا وديفيهي (المالديف) وغيرها. وبعض هذه اللغات ما زالت تستعمل الأبجدية العربية للكتابة ومنها: الأردو والفارسية والكشميرية والبشتونية والطاجيكية والتركتانية الشرقية والكردية والبهاسا (بروناي وآنشيه وجاوة)".

كما تشير تلّكم كثير من الدراسات إلى أنه "دخلت بعض الكلمات العربية في لغات أوربية كثيرة مثل الألمانية، الإنكليزية، الإسبانية، البرتغالية، الفرنسية، وذلك عن طريق الأندلس والثقاف طويل الأمد الذي حصل طيلة عهد الحروب الصليبية..."

٥ - علاقة اللغة بالدين:

لا شك أن العربية تحتل المركز الأول بوصفها لغة للشعائر الدينية ، حيث إن اللاتينية التي تستخدم في الكنائس الكاثوليكية يقتصر استخدامها لدى الملتزمين بها على رجال الدين فحسب ، كما أن العربية ، حتى وإن التزمت بها جميع المعابد اليهودية في أنحاء العالم، لا يزال عدد مستخدميها محدودا جدا إذا ما قورنت باللغة لعربية.

٦ - العامل الاقتصادي وأهمية أهل اللغة اقتصاديا:

من المعروف أن نسبة كبيرة من إنتاج البترول ومخزونه الاحتياطي يقع في المنطقة العربية.

٧ - الموقع الاستراتيجي لموطن اللغة:

من الواضح أن البلدان العربية تحتل منطقة استراتيجية على المستوى الجغرافي السياسي في الشرق الأوسط الذي يعتبر ملتقى القارات وموطن أهم الممرات المائية بين الشرق والغرب.

ثانيا: مكانة العربية في ضوء العوامل المذكورة:

باستعراضنا للعوامل المؤثرة في مكانة اللغات وأهميتها ، نجد أن اللغة العربية تتوافر فيها معظم ، إن لم تكن جميع ، المميزات والخصائص التي تضفي أهمية للغة وتمنحها مكانة عالية بين اللغات المختلفة في العالم . فهي متميزة من حيث الخصائص اللسانية وإمكانات التحديث ومظاهر الانتشار من حيث وسائل الإعلام والاتصال واهتمام العالم بها بوصفها لغة تراث ديني وحضاري ثري على مدى خمسة عشر قرناً من الزمان وعلى مساحة جغرافية واسعة ، ومن حيث تأثيرها في لغات كثيرة في العالم ، إضافة إلى كونها اللغة

الدينية الأولى وخامسة اللغات من حيث الناطقين بها وإحدى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها وفي كثير من المنظمات الدولية الأخرى.

أضف إلى كل ذلك تفرد العربية بأنها اللغة الوحيدة في العالم التي لم يطرأ عليها تغيير يؤثر في استمرار فهم أهلها على مدى أكثر من خمسة عشر قرناً.

الخاتمة:

ونختتم هذا الجزء من دراستنا هذه بتقويم لمكانة اللغة العربية على المستوى العالمي الذي أجراه باحث أجنبي معروف في إحدى المؤسسات العلمية المشهورة في أوروبا (INSEAD)، الدكتور كاي إل تشان (Kai L Chan)، بعنوان "مؤشر القوة للغات: أي اللغات أكبر تأثيراً؟" وقد استخدم المؤشرات التالية، كما وردت في دراسته:

الجغرافيا (٢٢.٥%) والاقتصاد (٢٢.٥%) والاتصالات (٢٢.٥%) والمعرفة ووسائل الاتصال (٢٢.٥%) والدبلوماسية (١٠%).

وكانت نتيجة دراسته أن اللغة العربية ترد في المرتبة الخامسة، بعد الإنجليزية والصينية الماندرين، والفرنسية والإسبانية. (انظر على الشبكة (الإنترنت): ٢٠١٦ - KC_Power-Language-Index_May- pdf).

ونرى أن الباحث المذكور لو أخذ بعض الخصائص الأخرى التي تحدثنا عنها سابقاً (مثل الصفات اللغوية والمكانة الدينية) لربما أورد اللغة العربية في مرتبة أعلى من المرتبة الخامسة.

أخيراً، إن كل ما أشرنا إليه أعلاه من عوامل تؤثر في أهمية اللغة العربية في جانب، وأهمية نزول كتاب الله وكلامه الخالد أبد الدهر باللغة العربية في جانب، وكلاهما يجعلان للغة العربية مكانتها الفريدة والمتميزة على سائر اللغات في العالم.

- وسائل دعم مكانة اللغة العربية ونشرها:

سنستحدث فيما يلي عن بعض الوسائل التي تعيننا في المحافظة على مكانة لغة القرآن الكريم ونشرها وانتشارها بين المسلمين المتعطشين إلى تعلمها في أنحاء المعمورة.

- التوسع الكمي لمراكز تعليم العربية:

أولاً: الارتفاع بمستوى نشر اللغة العربية كمًّا وكيفًا. وهذا يعني زيادة عدد المؤسسات والمدارس والمراكز المعنية بتعليم اللغة العربية على مستوى العالم ، أسوة بما يفعله أصحاب اللغات العالمية ، مثل المجلس البريطاني British Council والتحالف الفرنسي Alliance Francaise ومعاهد جوته الألمانية ومعاهد سيرفانتيس الأسبانية ومعاهد كونفوشيوس الصينية وغيرها، والتي نجد فروعها منتشرة بالمثلثات في شتى أقطار العالم. في مقابل ذلك نجد تقصيرًا كبيرًا من العرب في هذا المجال. غير أن اهتمام المسلمين في شتى أقطارهم يعوضون بعضًا من هذا التقصير بجهود المخلصين منهم والمحبين للغة القرآن الكريم.

- التحسين المستمر لتعليم اللغة العربية وإعداد معلميها:

لكن لا بد لنا أن نتذكر أن العدد لا يكفي في خدمة اللغة ، فالكيف لا يقل أهمية عنه. وهنا يجب أن نتذكر ضرورة الارتقاء بمستوى معلمي اللغة العربية ومناهجها وطرق تدريسها ، بحيث تواكب اللغات العالمية الأخرى. ولتحقيق ذلك لا بد لنا من زيادة برامج ومؤسسات إعداد معلمي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية (وعدم الخلط بين تعليم وتعلم اللغة لأهلها وللناطقين بغيرها) ، سواء على مستوى العالم العربي أم الدول غير العربية . ونلاحظ هنا أيضًا نقصًا واضحًا في هذا المجال على المستويين العربي وغير العربي.

- التدريب المستمر لمعلمي اللغة العربية:

إضافة إلى إعداد معلمي العربية بوصفها لغة أجنبية لغويًا ومهنيًا ، نجد حاجة ماسة إلى تدريب آلاف المعلمين العاملين في هذا المجال ، من الناحيتين اللغوية (لرفع مستوى أداءهم اللغوي) والمهني من حيث تعريفهم بالأساليب الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية ، تدريسيًا وتقنيًا ، والوسائل السمعية والبصرية والتقنية المتاحة ، مما يعين المعلم في أداء مهمته الشريفة بصورة أكثر فعالية. وهذا دور وزارات وهيئات واتحادات التعليم واللغة العربية في البلدان المختلفة ، العربية والأجنبية. ويمكن لهذه الجهات المختلفة تحقيق ذلك بالاستعانة بالخبراء العرب وغير العرب ، بما في ذلك المتخصصين بتعليم اللغات الأجنبية الأخرى (مثل معلمي الإنجليزية والفرنسية بوصفهما لغتين أجنبيتين) وهناك المئات منهم في سائر البلاد الإسلامية.

كما يمكننا تحقيق ذلك عن طريق القيام بدورات تدريبية أثناء الخدمة وفي العطل الرسمية ، وعقد الندوات والمؤتمرات التي تعين المعلمين في التعرف على المستجدات في مجال تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية. كذلك يوصى بإيجاد جمعيات واتحادات مهنية لمعلمي اللغة العربية وإصدار النشرات والمراجع والدوريات العلمية المهنية التي تعالج القضايا والمشكلات اللغوية والمهنية التي تواجه المعلمين والتي تعرض

الأفكار والخبرات الناجحة ليستفيد منها هؤلاء المعلمون وغيرهم ممن تقع عليهم مسؤولية الإشراف على تعليم العربية وتطوير أساليبها.

أساليب أخرى في تطوير تعليم اللغة العربية ودارسها ومعلميها:

- وسائل التعلم والتطوير الذاتي:
- من الوسائل المساعدة في تطوير تعليم اللغة ومعلمي اللغة العربية توفير إمكانيات التعلم والتطوير الذاتي اللغوي والمهني ، باستخدام:
- أدوات التعليم الذاتي ، مثل التعليم بمساعدة الحاسوب ، بما في ذلك الشبكية (الإنترنت) .
- والتعليم عن طريق المذيع والتلفاز للوصول إلى أكبر عدد ممكن من جمهور الدارسين والمعلمين . وقد يكون ذلك في صورة التعليم عن بُعد ، حيث تجمع بين التدريس بالمذيع أو التلفاز واللقاءات الدورية مع الدارسين لممارسة الإنتاج اللغوي والتحاور مع بعضهم البعض بإشراف المعلمين ، في مواقع مختلفة من كل مدينة مثلاً.
- توفير مكتبات وكتب ومراجع علمية عربية تتاح للمعلمين وللطلاب للارتقاء بمستواهم اللغوي وزيادة حصيلتهم اللغوية من جهة وللتعرف على الطرائق الحديثة في تعليم اللغة من جهة أخرى.
- (أرفق مع هذه الورقة دراستان عن الأعمال السعودية في خدمة الباحثين ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وعن أهم الكتب والبرامج الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية، حيث نجد قائمة كبيرة بأهم المراجع اللغوية والعلمية التي تساعد معلمي اللغة العربية في تعليم اللغة العربية وفي الارتقاء بمستواهم المهني كذلك).
- التواصل بين الجهات المعنية والتعاون فيما بينها:
- كذلك يمكننا تطوير برامج للتعاون بين المؤسسات المعنية بنشر اللغة العربية وتعليمها على المستوى العربي والدولي ، بما في ذلك تبادل الزيارات بين المسؤولين من الجهتين للتعرف على الواقع الفعلي وعلى الخبرات المتوافرة لدى كل جهة وتحسين سبل التعاون بينها. وذلك تطبيقاً للأمر الرباني "وتعاونوا على البر والتقوى".
- لاشك أننا إن استطعنا أن نحقق بعض هذه التوصيات ، فسيستمر ركب اللغة العربية في العطاء وسيواصل القائمين عليها بالتقدم نحو المستوى المنشود بإذن الله.

تعريف شامل بأهم سلسلات وكتب وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية

د. محمود إسماعيل صالح

أستاذ اللسانيات التطبيقية

المقدمة:

لقد كانت المملكة العربية السعودية منذ إنشاء أول معهد متخصص فيها لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الملك سعود (في العام ١٣٩٥هـ / ١٩٧٥م) سبّاقة في إنتاج الكثير من المواد التعليمية الموجهة لغير العرب ، متبعة في ذلك الأساليب الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية. وقد نتج من ذلك عدد من السلاسل والكتب والبرامج المصممة لهذا الغرض.

في الصفحات التالية ، نحاول التعريف بهذه الأعمال بصورة موجزة ، دون إخلال بالمعلومات الضرورية في وصف كل كتاب أو سلسلة. وقد استفدنا في ذلك من فحص الكتب ، كلما أمكن ذلك ، إضافة إلى المعلومات التي وفرها بعض الناشرين أو المؤلفين أنفسهم إما في مقدمات الكتب أو في نشرات تعريفية لها.

وقد تم تقسيم الكتب والسلاسل خمس مجموعات : السلاسل العامة ، كتب العربية لأغراض خاصة ، كتب في موضوعات متخصصة ، برامج إذاعية وحاسوبية، معاجم. كما جاء الترتيب وفق تواريخ صدورها حسب معلوماتي الشخصية، وأحسب ما ورد في تاريخ نشرها.

لجميع من أسهم في توفير الكتب والمعلومات شكري وتقديري ، سائلاً المولي القدير أن ينفع بهذه المعلومات الباحثين عن مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المناسبة لبرامجهم ومؤسساتهم التعليمية.

أولاً: السلاسل العامة:

١- العربية للحياة

المؤلفون: ناصف مصطفى عبدالعزيز ، محي الدين ...، مصطفى سليمان ، تحت إشراف د/ محمود إسماعيل صيني ، وبمشاركة منه في الكتاب الرابع.

الناشر: عمادة المكتبات ، جامعة الملك سعود. بدأ صدور السلسلة حوال العام ١٣٩٧هـ / ١٩٧٧ م. وصدرت الطبعة الأولى للجزء الرابع في العام ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩ م)

تعتبر هذه أول سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها صدرت في المملكة العربية السعودية. (وقد بدأ صدورهما حوالي العام ١٣٩٦هـ / ١٩٧٦ م) وتتكون من أربعة مستويات ، لكل مستوى كتاب. وحيث إن السلسلة كانت أساساً لمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود فلم يرافقها كتب للمعلم ، حيث إن معلمي اللغة بالمعهد كانوا يخضعون للتدريب على أساليب تعليم اللغة الحديثة في صورة ورش عمل ولقاءات أسبوعية يقيمها المعهد لمنسوبيها.

تتكون السلسلة من أربعة كتب ، يشتمل كل منها على ١٠ وحدات ، بكل وحدة أربعة دروس. وقد بدأت السلسلة في إطار الطريقة السمعية الشفوية في كتابها الأول ثم استفادت من المنهج التواصل في المراحل الثانية والثالثة والرابعة . وقد أعدت وفق المنهج التكاملي لتعليم مهارات اللغة المختلفة. نقرأ في مقدمة الكتاب الرابع التعليق التالي على الكتاب الثاني مثلاً: "وللتدريبات الاتصالية نصيب كبير في هذا الكتاب ، ومنها التدريب على الكلام في المواقف المختلفة ، وإبداء الرأي، وممارسة الحديث التلفزيوني وسرد الحوار ، وكتابة الرسائل والبرقيات وتصميم الدعوات والبطاقات." (العربية للحياة ، الكتاب الرابع ، صفحة س).

أما بناء الوحدات ، فجاءت في صورة نص أساسي مع تدريبات الاستيعاب في الدرس الأول . يلي ذلك تدريبات معجمية (المفردات والتعابير الاصطلاحية والبحث) في الثاني ، وتدريبات التراكيب في الثالث ، ثم تدريبات التعبير الشفوي والكتابي والألعاب اللغوية في الدرس الرابع. (انظر مثلاً: "التعريف بالكتاب" الرابع ، ص ق).

يلاحظ أن الكتاب الأول يعتمد على النصوص الحوارية التي تتعلق بالحياة اليومية ، ويقدم التراكيب النحوية بطريقة وظيفية. وتتحول النصوص إلى نصوص قرائية في المراحل التالية ، بعضها مؤلف ، وبعضها نصوص واقعية أو بتصرف يسير، مقتبسة من مصادر مختلفة ، كما هو الأمر مع نصوص الكتاب الرابع.

المحتوى الثقافي: تعكس السلسلة الثقافة العربية والإسلامية ، إضافة إلى الثقافة العالمية. مثلاً نقرأ أن الكتاب الثالث "يعتمد أساساً على الثقافة الإسلامية ، والتعريف ببعض العادات والمفاهيم العربية الإسلامية ، و إحاطة الدارس بجو إسلامي ينبثق من مفهوم سلوكي تربوي." (مقدمة الكتاب الرابع ، ص ع).

٢- سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الأساسي

المؤلفون: د عبدالله سليمان الجربوع ، د عبدالله عبدالكريم العبادي ، د تمام حسان عمر ، د علي حمد الفقي ، د محمود كامل الناقة ، د رشدي أحمد طعيمة

الناشر: معهد تعليم اللغة العربية ، جامعة أم القرى.

تتكون السلسلة من ستة أجزاء يتكون كل جزء من قسمين ، ويصاحبها كتب لتعليم الكتابة والخط والأصوات ، إضافة إلى مرشد للمعلم وعشرة قصص قصيرة.

المحتوى الثقافي عام وإسلامي.

لقد اقتصرنا على المعلومات اليسيرة أعلاه لعدم توافر الكتب لدينا وقت إعداد هذه الدراسة.

٣- سلسلة العربية للناشئين:

المؤلفون: د/ محمود إسماعيل صيني ، ناصف مصطفى عبدالعزيز ، مختار الطاهر حسين.

الناشر: وزارة المعارف (التعليم حالياً) السعودية ، الرياض (١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)

تتألف السلسلة ، وهي الأقدم في السلاسل المعروفة من نوعها، وهي موجهة للتلاميذ من سن ١٢ تقريباً إلى ١٨. ونظراً لأقدمية السلسلة ، فهي معروفة في جميع أنحاء العالم الإسلامي ، حيث بقيت مقررّة في كثير من مؤسساتها التعليمية لمدة طويلة. وقد طبعت وزارة المعارف (التعليم حالياً) السعودية منذ أكثر من ثلاثين عاماً مائة ألف نسخة منها نفذت جميعها . كما أعاد نشرها عدد من الجهات الأخرى (مثل مؤسسة اقرأ في السعودية) ودور نشر ومؤسسات تعليمية أخرى في دول أجنبية ، منها تركيا وجنوب أفريقيا وإندونيسيا وغيرها.

تتكون السلسلة من ستة كتب للتلميذ وستة كتب للمعلم . ويتألف كل كتاب من ستة أقسام ، بكل قسم خمس وحدات. يذلك يكون مجموع الوحدات ثلاثون وحدة.

وتعتبر السلسلة رائدة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها من حيث اشتغالها على كتاب للمعلم يحوى مواد كتاب التلميذ ويقدم إرشادات للمعلم لتقديم الدروس بصورة عملية تفصيلية. كذلك تعتبر رائدة

من حيث اهتمامها بالتلاميذ في المرحلة المتوسطة (الصف السابع إلى التاسع) والثانوية (الصف العاشر حتى الثاني عشر). إضافة إلى ما سبق، تتميز بالريادة في اتباعها المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (بل ولأهلها كذلك).

الكتاب متاح على الشابكة (الإنترنت) في الموقع <http://fliphtml.com/uxgq/jyzl>

٤- سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المؤلفون: فريق من الباحثين والمعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية " (أكثر من خمسين معلمًا وخبيرًا ومتخصصًا)"

الناشر: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض.

من الصعب أن نسمي مجموعة الكتب سلسلة بالمفهوم المعروف ، حيث إنها في واقع الأمر تمثل المنهج التعليمي لمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وبما أن السلسلة تختلف عن المؤلف في هذا المجال ، حيث تتميز بخصائص لا نجدها فيما سواها ، فسنورد أدناه ما جاء في النشرة التعريفية للسلسلة:

"كتب السلسلة : انبثقت هذه السلسلة من تصور شامل لما يحتاج إليه دارس اللغة العربية المسلم، فكانت أنواعًا من الكتب:

١- الكتب المخصصة للطالب وعددها ثلاثة وثلاثون كتابًا.

٢- كراسات تدريب الخط وعددها أربع كراسات.

٣- أدلة المعلم وعددها خمسة أدلة: دليل للمادة الدينية ، وأربعة للمواد اللغوية ، لكل مستوى دليل.

٤- المعاجم: وهي ثمانية معاجم ، أربعة للمستويات الأربعة ، لكل مستوى معجم ، ومعجم للغة العربية ، ومعجم للعلوم الدينية ، ومعجم عام للألفاظ (مرتّب ترتيبًا هجائيًا) ومعجم عام للمعاني (مرتّب ترتيبًا معنويًا)... " (ص ٥)

وتشتمل السلسلة على دروس من فئتين رئيسيتين: (١) القرآن الكريم والحديث الشريف والفقه والتوحيد والتاريخ الإسلامي (٢) الخط والقراءة والتعبير والكتابة والنحو والصرف والأدب والبلاغة

والنقد. وهي موزعة على أربعة مستويات: ٤ كتب للمستوى الأول ، ٧ كتب للمستوى الثاني ، ١٠ كتب للمستوى الثالث ، ١٢ كتابًا للمستوى الرابع . ولكل مستوى كتب مصاحبة : كراسة الخط والمعجم ودليل المعلم.

(انظر النشرة التعريفية للسلسلة : ص ٣).

٥ - سلسلة أحب العربية: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها

المؤلفون: أ.د./ محمود إسماعيل صالح ، مختار الطاهر حسين ، ناصف مصطفى عبدالعزیز
الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض. (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م ، وما بعدها)
الموزع: مكتبة تربية الغد ، ص.ب. ٣٢٥٣٨ ، الرياض ١١٣٧١ .

تاريخيًا ، تعتبر هذه أول سلسلة متكاملة من نوعها (للصغار) صدرت في المملكة العربية السعودية ، وربما في العالم العربي والأجنبي ، وقد بدأت بأربعة مراحل (الابتدائية الأولى إلى الرابعة) ثم تطورت لتشمل المراحل الأخرى في أوقات لاحقة.

السلسلة موجهة للطلاب من سن أربع سنوات فما فوق (أي الروضة والتمهيدي وحتى المستوى الثاني عشر- الثالث ثانوي) ، وتعتمد اللغة العربية الفصحى مستهدفة تمكين الدارس من الاتصال الشفهي والتحريري باللغة العربية وتجهيزه لاستخدام اللغة في مواقف اتصالية وتعليمية حقيقية ، وإعداده لدراسة بقية المواد باللغة العربية ، إذا أراد ذلك ، في مدارس التعليم العام والجامعات العربية.

"وتتدرج المجموعة في (١٤) مستوى أو مرحلة. يكرس لك مرحلة منها كتاب للتلميذ وكتاب التدريبات وكتاب للمعلم، بالإضافة إلى عدد من الوسائل السمعية تشتمل على أشرطة تسجيل (كاسيت) والوسائل البصرية المرتبطة بالكتب ، التي تشتمل على البطاقات واللوحات المصورة ، ودليل آخر للمعلم لاستخدام الصور والبطاقات."

من اتصال شخصي بأحد المسؤولين في مكتب التربية لدول الخليج العربية ، يذكر أن هناك تسجيلات بالصوت والصورة لكتب المرحلة الابتدائية الثلاثة الأولى.

ويستغرق تدريس كل كتاب في السلسلة حوالي مائة حصة دراسية من أربعين دقيقة . يكرس منها خمس وسبعون حصة لكتاب التلميذ و خمس وعشرون حصة لكتاب التدريبات.

"وقد استخدم في تأليف المجموع منهج تكاملي يستهدف أن يمارس المتعلم مهارات اللغة الأربع من سماع وقراءة وكتابة على نحو يؤكد كل منها الآخر ويساير في اتساق وتوازن ، وأن يتدرب على عناصر اللغة من أصوات وحروف ومفردات وتراكيب..."

"ويشتمل كل كتاب من كتب المجموعة على عدد من الاختبارات التقويمية لقياس مدى تقدم التلميذ مع تقدم الدروس..."

"وقد احتوى كل كتاب من كتب التلميذ على قاموس مصور يشتمل على الكلمات الحسية ، كما ذيل بقائمة للمفردات مرتبة ترتيباً ألفبائياً (مع بيان الدرس الذي وردت فيه أول مرة) ليسهل مراجعة المفردات...."

"أما كتاب المعلم الذي يخص كل مرحلة فيحتوي على مجموعة من طرق وأساليب التدريس المقترح اتباعها عند تقديم كل درس وعند إجراء التدريبات التي المختلفة ، مع حل التدريبات الواردة في كتاب التلميذ وكتاب التدريبات ما عدا ماتستدعي إجابات حرة. ويضم كتاب المعلم أيضاً عدداً من الأنشطة الإضافية مثل الألعاب اللغوية والأناشيد."

وتتميز كتب المستويات ٧-٩ بالتركيز على القراءة المكثفة والموسعة ، ومعالجة وظيفية لعدد من أبواب النحو العربي.

أما كتب المستويات ١٠-١٢ فتشمل ، إضافة إلى القراءة بنوعيتها، دروساً في قواعد النحو والصرف وفي الأدب والبلاغة والنصوص.

(انظر: الدليل الصادر من مكتب التربية العربية لدول الخليج باسم : أحب العربية: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها ، بتصرف يسير.)

يصاحب السلسلة معجم مصور يشتمل على مفردات الصفوف الأولى حتى المستوى السادس . ويتكون من جميع كلمات الكتب ، إضافة إلى عدد آخر من الكلمات كثيرة الشبوع في اللغة العربية (ليصل المجموع إلى ثلاثة آلاف كلمة) مرتبة ألفبائياً مع الصور المناسبة ومقابلاتها باللغة الإنجليزية وملحق بالكلمات الإنجليزية مع مقابلاتها باللغة العربية.

٦- سلسلة : تعلّم العربية:

المؤلفون: (١) المرحلة الابتدائية: أ.د./ محمود إسماعيل صالح ، مختار الطاهر حسين ، ناصف مصطفى عبد العزيز.

(٢) المرحلة المتوسطة: د أحمد الخولي ود. صبري عيد مرزا.

(٣) المرحلة الثانوية: د. صالح السحيباني ود . مُحمّد عبدالحال فضل و صفوان عثمان عبدالرحيم.

الناشر: مؤسسة مناهج العالمية ، الرياض. وقد صدرت الطبعة الأولى لكتب المرحلة الابتدائية في العام ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧ م.

تشتمل السلسلة الكاملة لمراحل التعليم العام على كتب لثلاثة عشر مرحلة (رياض الأطفال والمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية- المستوى الأول حتى الثاني عشر). وقد قسم كتاب كل مرحلة إلى جزأين (الفصل الأول والفصل الثاني)، بذلك يبلغ مجموع عدد الكتب ٥٢ كتاباً (للتلميذ والنشاط والمعلم).

يشتمل كل كتاب للمراحل ١-١٢ من السلسلة على ١٢ وحدة لتقديم مهارات اللغة الأربع وبعض الموضوعات الأخرى، بحسب المستوى . مثلاً ، نجد أن الكتاب التاسع فقد اشتملت كل وحدة على : الاستماع والمحادثة ، القراءة ، المحفوظات ، التعبير ، القواعد النحوية . أما الكتاب الثاني عشر فقسمت كل وحدة فيه إلى: الاستماع والتحدث والقراء (١ و ٢) المعاجم ، الكتابة ، القواعد ، الأدب والبلاغة . وينتهي الكتاب بملحق "النشاط الإثرائي" الذي يرتبط بوحدات الجزء ذي العلاقة في كل جزء من الكتاب.

عدد الحصص المقدرة لكل مستوى ، باستثناء رياض الأطفال، حوالي ١٢٠ حصة ، مدة كل ٥٠ دقيقة. أما رياض الأطفال فقد صمم كتابها ليستغرق تدريسه ٦٠ حصة.

ولكنها تختلف عن أحب العربية بميزتين خاصتين بها ، هما : السلسلة (١) موجهة للمسلمين و (٢) للطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية . عليه فهي تتصف بالتركيز على الثقافة الإسلامية بصورة مباشرة ، حيث نجد أن النصوص الدينية تقدم منذ بدايات المرحلة الابتدائية. كما أنها تستخدم اللغة الإنجليزية لشرح النصوص القرآنية والحديثية والأناشيد للأطفال.

مواد مساعدة: نشرت المؤسسة سلسلة من القصص التربوية باللغة العربية ، على النحو التالي:

- السلسلة الأولى : تتضمن ٢٨ (قصص الحروف) مع ٢٨ قرص مدمج.
- السلسلة الثانية: تتضمن ٢٠ قصة مع قرص مدمج لكل قصة.
- السلسلة الثالثة: تتضمن ٢٠ قصة مع قرص مدمج لكل قصة
- دليل القصص التربوية. (انظر النشرة التعريفية لمؤسسة مناهج العالمية)

كما هو الحال مع السلسلات الأخرى تعتمد **تعليم العربية** على المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية الفصحى ، بمهاراتها الأربع (استماع وكلام وقراءة وكتابة) وتعليم عناصر اللغة المختلفة : الأصوات والحروف والمفردات والتراكيب النحوية ، إضافة إلى قواعد اللغة العربية و البلاغة في المراحل الأخيرة.

وتشبه سلسلة **"تعليم العربية"** **"أحب العربية"** في اشتغال كتب كل مرحلة من الأولى وحتى الثانية عشرة على ثلاث كتب (قسم كل منها إلى جزأين): كتاب التلميذ وكتاب النشاط وكتاب المعلم ، إضافة إلى التسجيلات الصوتية المصاحبة لها في صورة أقراص مدمجة.

٧- سلسلة **دروس اللغة العربية للناطقين بالإنجليزية** Arabic Course for English-Speaking Students

المؤلف: د/ ف عبد الرحيم Dr. V. Abdul-Rahim

الناشر: UK Islamic Academy, Leicestershire, U.K.

تاريخ النشر: عدة طبعات بدءًا من العام ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م ، والطبعة الموسعة الحالية في

٢٠١٤.

تتكون السلسلة من ثلاثة كتب بدأ المؤلف في تأليفها واستخدامها في صورها الأولية منذ عدة عقود في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. يشتمل الكتاب الأول على ثلاثة وعشرين درسًا. والثاني على واحد وثلاثين درسًا. أما الثالث فيشتمل على أربعة وثلاثين درسًا. ويتفاوت طول الدرس من صفحة واحدة - نادرًا - (مثل الدرس الثاني والعشرين في الكتاب الثاني) إلى ٦ صفحات - ربما الغالب (مثل: الدرس الحادي والثلاثين من الكتاب الثالث) إلى ١٥ صفحة ، وهو نادر (مثل الدرس الرابع والثلاثون في الكتاب الثالث).

وتتميز السلسلة بالشروحات المفصلة باللغة الإنجليزية وإجابات التدريبات ، في القسم الثاني من كل كتاب ، بعنوان: "مفتاح دروس اللغة العربية للناطقين بالإنجليزية".

يتبع الكتب الطريقة التقليدية التي تبدأ في الكتاب الأول بتقديم بعض المفردات المحسوسة في صيغة "ما هذا؟" و "هذا..." والجملة الاسمية البسيطة ، مع بعض التدريبات النحوية والمعجمية والتدريب على هذه الألفاظ والتراكيب قراءة وكتابة. وهناك نصوص شبه حوارية في ثنايا الكتاب في بداية بعض الدروس.

أما الجزآن الثاني والثالث فتدور دروسهما حول الأبواب النحوية المختلفة ، مثل "إنّ وبعض أخواتها..." ، مع ملاحظة أن الدرس يعالج أكثر من ظاهرة نحوية في ثناياه. فنقرأ مثلاً في الكتاب الثاني: "الدرس الثالث: اسم التفضيل ، "كأنّ" ، "لكن" ، العدد المركّب مع المعدود المذكّر، العدد الترتيبي، "أليس كذلك؟" ، "أيّهما". كما يلاحظ اهتمام الكتاب الثالث خاصة ببعض الموضوعات الصرفية وبالتدريب على الإعراب .

أما نط الدروس في كتب السلسلة ، فيمكن تلخيصه فيما يلي: نصوص تبدأ بها معظم الدروس ، وهي في الكتابين الثاني والثالث في شكل حوارات أو أشباه حوارات ، تتبعها التدريبات . وتنتهي بقائمة بالألفاظ الجديدة

المحتوى الثقافي : حيث إن السلسلة موجهة للمسلمين ، فيغلب عليها الجانب الثقافي الإسلامي ، مع تقديم عدد لا بأس به من الألفاظ والحوارات ذات الصبغة العامة. (انظر مثلاً الصفحات ١٦٩- ١٧٤ في الكتاب الثالث التي تشتمل على ألفاظ حياتية عامة ، تحت عنوان: "معاني المصطلحات الحديثة" ، حيث نجد الكلمات العربية مرتبة أبجدياً مع مقابلاتها باللغة الإنجليزية.)

٨- سلسلة العربية بين يديك

المؤلفون: د. مختار الطاهر حسين ، د. عبد الرحمن الفوزان ، د. محمد عبد الخالق فضل
الناشر: شركة العربية للجميع ، الرياض. (١٤٢١ هـ و ١٤٣٥ هـ للإصدار الثاني)

تنجّه السلسلة التي تتكون من أربعة مستويات إلى الدارسين البالغين ، ويصفها الكتيب التعريفي بما يلي: المستوى المبتدئ (كتاب الطالب الأول بجزأيه ١ و ٢) وكتاب المعلم ، المستوى المتوسط (جزءان وكتاب المعلم) و المستوى المتقدم (جزءان وكتاب المعلم) ثم المستوى المتميز (جزءان وكتاب المعلم) . كذلك يتبعها معجم للكلمات الواردة في السلسلة وكتيب للحروف العربية وآخر لتعليم أصواتها، إضافة إلى أقراص سمعية مدمجة لكل مستوى من المستويات الأربعة.

تهدف السلسلة إلى تعليم المهارات اللغوية الأربع وعناصر اللغة الرئيسة (أصوات ومفردات وتراكيب نحوية).

كما يذكر الدليل أن كتب السلسلة تشتمل على ما يلي:

المستوى الأول بجزأيه ١٤٤ درساً في ١٦ وحدة .

المستوى الثاني بجزأيه ٢٠٨ درساً في ١٦ وحدة.

المستوى الثالث بجزأيه ١١٢ درساً في ١٦ وحدة.

المستوى الرابع بجزأيه ١١٢ درساً في ١٦ وحدة.

وتشتمل السلسلة كذلك على ٢٤ اختباراً تقويمياً.

أما الزمن الكلي المتوقع لتدريس السلسلة فهو ٦٠٠ ساعة ، كما أن مجموع المفردات فيها ٣٣٢٥

مفردة.

(ينظر النشرة التعريفية للسلسلة : العربية بين يديك : سلسلة متخصصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: العربية للجميع.)

جدير بالذكر أنه إضافة إلى المعجم العربي (المصور) هناك كتاب إضافي لتعليم أصوات اللغة العربية والتدريب عليها عنوانه: دروس في تعليم أصوات العربية لغير الناطقين بها.

كذلك بدأت مؤسسة العربية للجميع في إنتاج سلسلة لتعليم العربية للصغار بعنوان : العربية بين يدي أولادنا، صدر الجزء الأول منه في أوائل العام الميلادي الحالي ٢٠١٧. وقد ورد في نشرة تعريفية بالسلسلة أنها: "تتكون م ١٢ جزءاً ، كل جزء به ١٢ وحدة والوحدة بها ٥ دروس ، وتقع في ١٢ صفحة... في نهاية كل ٦ وحدات هناك مراجعة عناونها : هل تذكرون؟" (العربية للجميع ، ربيع الثاني ، ١٤٣٨هـ).

٩- سلسلة بيان: (سلسلة البرامج التعليمية من معهد عربي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)

المؤلف : عربي (المعهد العربي لتعليم اللغة العربية)

الناشر: المعهد العربي للغة العربية ، الرياض (١٤٣٥هـ)

تتكون السلسلة من ستة كتب نجد تفصيلاً لها في المقدمة العامة في الكتاب الأول:
"صمم البرنامج الذي تضمه السلسلة لكي يقدّم في ٣٢٤ ساعة دراسية موزعة على ٣ مستويات متفاوتة في المدى الزمني ، تراعي التدرج من الأدنى إلى الأعلى . وتتوزع هذه الساعات على النحو التالي لكل من المستويين الأول والثاني ٣٦ ساعة ، ولكل من المستويين الثالث والرابع ٥٤ ساعة ، ولكل من المستويين الخامس والسادس ٧٢ ساعة.

"على أن المنهج في السلسلة قام على تخصيص ثلثي الساعات المشار إليها للتعليم المباشر (الصفّي) الذي يتلقاه المتعلم من معلمه، في حين يخصص ثلثها للنشاط الحر (غير الصفّي) الذي يمارسه المتعلم بإشراف المعلمين وإرشاداتهم وفق خطة شاملة ، يشترك في وضعها المعلمون والمتعلمون ، موزعة على أربعة عناصر أساسية: الاتصال الحر، التعلم الذاتي الحر، مشاريع التعلم ، برامج ثقافية واجتماعية . كل

ذلك لتخدم هذه العناصر النواتج التعليمية المستهدفة ، وتلبي حاجات المتعلمين وأغراضهم التواصلية والثقافية من التعلم.

"وقد قُسم كل كتاب في السلسلة إلى وحدات ، تضم كل وحدة عدداً من الدروس، يناسب المستوى الذي يعالجه الكتاب على النحو التالي:

١- المستوى الأول ، وحدتان : مبادئ القراءة والكتابة ، والعلاقات الاجتماعية.

٢- المستوى الثاني ، وحدتان : في المدينة ، والطعام والشراب.

٣- المستوى الثالث ، ثلاث وحدات: التسوق ، والعمل ، والصحة والحياة.

٤- المستوى الرابع ، ثلاث وحدات: الترويج والتسلية ، السفر والسياحة ، والإعلام والاتصال.

٥- المستوى الخامس ، أربع وحدات : العرب والإسلام ، من الأدب العربي ، قِيم وأدب ، مناسبات وأحداث علمية.

٦- المستوى السادس ، أربع وحدات: العلم ، الكون ، معاملات تجارية ، علاقات دولية.

"هذا وفي كل وحدة من الوحدات المذكورة خمسة دروس ينفذ كل درس منها في ساعتين دراسيتين. وتخصص ساعة في بداية كل وحدة للأنشطة التمهيديّة ، وساعة في نهاية الوحدة كذلك لأنشطة الختام والتلخيص واختبار الوحدة..."

عن المحتوى الثقافي ، نقرأ : " فإن محتوى السلسلة يدور على ركائز أربع ، هي: الثقافة الإسلامية ، والثقافة العربية ، والثقافة المحلية والثقافة الإنسانية."

(ينظر: " المقدمة العامة" في الكتاب الأول ، الصفحتان د ، ر.)

هذا وينتهي كل كتاب بقائمة الكلمات بحسب ورودها في الدروس. ويقدر عدد الكلمات والتعابير الواردة في الكتاب الأول بحوالي ٤٠٠ كلمة وتعابير. وتزداد هذه الجرعة في المستويات التالية.

حيث إن السلسلة لا يصاحبها كتب للمعلم ، فيبدو أنها تفترض في المعلمين أن يكونوا خبراء مهرة في تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية ، وعلى إلمام مناسب بالطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، إضافة إلى وعي جيد لدى المتعلمين ، كما نجد في تخصيص ثلث الساعات للأنشطة الحرة (الاتصال الحر، التعلم الذاتي الحر، مشاريع التعلم ، برامج ثقافية واجتماعية) وقد اكتفى المعهد بتعريف تفصيلي لكل كتاب ، مع قليل من الإرشادات.

١٠- سلسلة تواصل (مجموعة تواصل : سلسلة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)

المؤلفون: أ.د./ خالد بن عبدالعزيز الدامغ، جمعان بن سعيد القحطاني ، أ.د. صالح بن عبدالعزيز النصار.

الناشر: لا يوجد ناشر رسمي للسلسلة.

تتكون السلسلة من سبعة كتب ، يمثل الكتاب الأول تمهيداً للسلسلة وهو ما صنفه المؤلفون بالمرحلة أ-صفر ، أي يسبق المراحل الأساس وفق الإطار الأوربي المشترك. "وتغطي الأجزاء الستة الأخرى احتياجات الجمهور الأوسع من متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية، وتنسجم مع برامج تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية ، وتتفق مخرجاتها التعليمية مع مخرجات المستويات الستة الأولى من التقسيم ذي المستويات التسعة ، إحدى الصور المعتمدة في الإطار الأوربي المشترك للغات."

ويذكر المؤلفون : "تتكون سلسلة تواصل التعليمية من (٣٤) مادة تعليمية" تشمل: كتاب الطالب ، بطاقات ومضية للمفردات ، لوحات تعليمية جدارية و تسجيلات صوتية لجميع الكتب . ويضاف إلى الكتاب الثاني "تمارين تحسين الخط" وإلى الكتب الأربعة (الرابع إلى السابع) "قصص شعبية". كذلك يصاحب السلسلة "معجم مصور لمفردات السلسلة".

(انظر: تواصل : كتاب الطالب (١)).

هذا وتتميز السلسلة ببعض الصفات التي تجعلها مختلفة عن السلسلات الأخرى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مما أنتجته مؤسسات سعودية ، تلخص فيما يلي :

أولاً: التزام السلسلة أو متابعتها لما يعرف بـ "الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات". وهي ليست الوحيدة في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها التي حاولت الالتزام بهذا الإطار. ولكنني مما شاهدت من جهود أخرى ، في فرنسا مثلاً، أرى أن هذه السلسلة أفضل بكثير منها.

ثانيًا : محاولة المؤلفين التوجه بالسلسلة إلى جميع الفئات العمرية في التعليم العام والجامعي كذلك. وهي محاولة مشكورة ، ولكن يبقى التساؤل حول مدى ملائمة موضوعات السلسلة لجميع هذه الفئات (خاصة الصغار) وتلبية احتياجاتها.

كذلك تمتاز هذه السلسلة ، كبعض السلسلات الأخرى ، بتوفير المواد المساعدة اللازمة : سمعية وبصرية (بطاقات ومضية ولوحات جدارية ، وقصص قصيرة يتبع كل منها مجموعة من التدريبات).

وحدات الكتب السبعة:

يشتمل الكتاب الأول على أربع وحدات ، وينتهي بدرسين للمراجعة واختبار ذاتي. وينتهي الكتاب بستة عشر ملحفاً ، مثل لوحتي الحروف والأرقام ولوحات أيام الأسبوع وأسماء الإشارة والضمائر ومخارج الحروف.

يتكون الجزء الثاني "من وحدتين دراسيتين ، في مجالين شخصيين من مجالات التواصل اللغوي في مواقف الحياة اليومية (الأسرة والسكن)، ووحدتين للمراجعة واختبار ذاتي يتم تنفيذها جميعاً في ٣٢ ساعة دراسية." وتتكون كل وحدة دراسية من ستة دروس... " (صص ٦ و ٧ من المقدمة).

كذلك هناك أربعة ملاحق وجيزة.

أما الجزء الثالث فيشتمل على "مراجعة ماسبق" ووحدتان يتكون كل منهما على ستة دروس وواجب منزلي ، إضافة إلى المراجعة الشاملة والاختبار الذاتي وأربعة ملاحق.

الجزء الرابع: يقول المؤلفون: "يتكون هذا الجزء من وحدتين دراسيتين في مجالين عامين من مجالات التواصل في مواقف الحياة اليومية (الملابس والطقس والمدينة) ، ووحدتين للمراجعة ، واختبار ذاتي يتم تنفيذها جميعاً في (٣٢) ساعة." (ص ٦ من المقدمة)

"وتتكون كل وحدة دراسية من ستة دروس..." وواجب منزلي، كما ألحق الكتاب بسبعة ملاحق وجيزة.

الكتاب الخامس يبدأ بمراجعة ماسبق ، و يتكون أيضاً من وحدتين ، يشتمل كل منها على ستة دروس.

كذلك نجد أن الكتاب السادس يبدأ بالمراجعة ، ويتكون من وحدتين يشتمل كل منهما على ستة دروس وواجب منزلي. وبالكتاب أربع ملحقات وجيزة.

الكتاب السابع يتبع نفس النمط: مراجعة لما سبق ، ووحدتان يتكون كل منهما من ستة دروس وواجب منزلي. ثم المراجعة الشاملة واختبار ذاتي. وبالكتاب أربع ملحقات وجيزة. هذا ويلاحظ غياب قوائم للكلمات لكل كتاب. ويبدو أن المؤلفين اكتفوا بالمعجم العام للسلسلة. أما بالنسبة للمعلم ، فقد اكتفى المؤلفون بتقديم "إرشادات المعلم" التي نجدها في كل كتاب من كتب السلسلة ، وتقع في حوالي سبع صفحات.

١١ - سلسلة العربية للعالم

المؤلفون : (الأول) د. حسن بن مُجَّد الشمrani ، (الثاني) علي ماجد الشريدة (الثالث) د. مُجَّد عبدالحالقي مُجَّد فضل ، (الرابع) عطا المنان عبدالله مُجَّد و عبدالمعزم عثمان أحمد شيخ (الخامس) د. ناصر بن عبدالله بن غالي (٥) . وقد كان تأليف الكتب ٢ و ٣ و ٤ بإشراف ناصر بن عبدالله الغالي. **تاريخ النشر للنسخة التجريبية :** ١٤٣١هـ / ٢٠١٢م. **الناشر:** دار نشر جامعة الملك سعود ، الرياض.

يتكون كل كتاب من "اثنتي عشرة وحدة مقسمة داخليًا إلى دروس تدور حول موضوعات اختبرت مفرداتها وتراكيبها وقواعد النحو فيها بعناية . وتعالج مهارات اللغة وعناصرها، وكذلك الكفائتين الاتصالية والثقافية... بطريقة تكاملية." وتستهدف هذه السلسلة الراشدين الناطقين بلغات غير العربية ، بدءًا من المستوى المبتدئ المتوسط حتى المستوى المتقدم... " ويرافق كل كتاب تسجيلات صوتية على قرص مدمج. "يتضمن كل كتاب في السلسلة ثلاثة اختبارات يأتي كل اختبار عقب الانتهاء من أربع وحدات..." (من مقدمة الكتاب الأول ، صص ح و ط).

المحتوى الثقافي : يلاحظ أن المحتوى الثقافي في السلسلة يتسم بالموضوعات العامة مثل السياحة في العالم العربي ، والصحة ، ووسائل الإعلام... إلى غير ذلك ، مما لا يرتبط بالثقافة الإسلامية بصورة مباشرة أو غير مباشرة. هذا وقد خصص الكتاب الرابع للعاملين في المجال الدبلوماسي ، كما خصص الخامس لرجال المال والأعمال.

ثانيًا : سلسلات/ كتب تعليم العربية لأغراض خاصة:

هناك عدد من هذه الكتب ، إما في صورة سلسلات أو كتب متخصصة ، كما هو مبين فيما

يلي:

١- سلسلة القراءة العربية للمسلمين:

المؤلفون: فريق من المعلمين برئاسة د. محمود إسماعيل صيني
الناشر: مكتبة لبنان ، بيروت.(صدر الجزء الأول في ١٩٩١م)

تعتبر سلسلة القراءة العربية للمسلمين أول عمل موجه لأغراض دينية إسلامية أعد في ضوء دراسة للألفاظ الشائعة في القرآن والسنة وبعض الكتب الدينية الأخرى. كما أن السلسلة اعتمدت توجه تعليم اللغة لأغراض خاصة ، ليس فقط من حيث المحتوى الموضوعي واللغوي بل وفي التركيز على مهارة واحدة فقط ، هي فهم المقروء، اختصارًا لوقت الدارس والتدريس. ويشتمل في مقدمته على إرشادات عامة للمعلم في تقديم دروس السلسلة. (انظر "خطوات إعداد السلسلة" في مقدمة الكتاب الأول لمعلومات تفصيلية عن المصادر التي استقيت منها قائمة الألفاظ الشائعة).

ويتألف كل كتاب من ثلاثين درسًا ، عدد المفردات فيه حوالي خمسمائة كلمة شائعة في النصوص الدينية الإسلامية . ويشتمل كل درس على نص مقروء وتدريبات على الاستيعاب (تدريبات) ، متبوعًا بعدد من التدريبات المعجمية (٤ تدريبات) ، ثم تدريبات التراكيب والنحو العربي (٤ تدريبات). وملحق بكل كتاب إجابات نموذجية لتدريبات الكتاب و قائمة بالألفاظ الواردة في دروسه، مرتبة ألفبائيًا. ويلاحظ أن القائمة في الكتاب الأول أضيف إليها معاني الألفاظ باللغة الإنجليزية.

الكتاب متاح على الشبكة (الإنترنت) مثل الموقع:

<http://daleel-ar.com/٢٠١٤/٠٢/٢٧> /سلسلة-القراءة-العربية-للمسلمين

٢- سلسلة العربية جسر للثقافة الإسلامية:

المؤلف: د. دمدوح نور الدين محمد

الناشر: دار الأندلس الخضراء ، جدة.

تاريخ النشر: ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م

الأهداف العامة للسلسلة:

يذكر المؤلف الأهداف العامة التالية:

"١- تعليم اللغة العربية من خلال نصوص إسلامية أصيلة تمكن الدارسين ... من فهم أساسيات الإسلام باللغة العربية.

"فهم معاني المفردات والجمل التي يحتاج إليها الدارسون لمعرفة الإسلام..." (مقدمة الكتاب الأول ، ص ج).

مكونات السلسلة:

" تتكون السلسلة من أربعة كتب تعليم للدارسين ، وكتاب إرشاد للمعلمين إضافة إلى مجموعة الأشرطة المسموعة..."

ويتألف كل كتاب من الأجزاء الأربعة من عشرة دروس أدرجت تحت عدد من الأقسام المتفاوتة بحسب كل جزء. فالجزء الأول يشتمل على أربعة أقسام: القسم الأول (القراءة) والثاني (الكتابة) والثالث (الأصوات) والرابع (المهارات المتكاملة). وبه خمسة اختبارات للمراجعة. كما ألحق به أربعة ملاحق.

أما الجزء الثاني فيتكون من قسمين: القسم الأول (القراءة المكثفة) والثاني (القراءة). ويتبع كل درس من الدروس العشرة "اختبار شامل". وهناك مراجعة شاملة بعد كل من القسمين. كما أن هناك ثلاثة ملاحق بهذا الجزء.

ويتكون الجزء الثالث كذلك من قسمين بكل خمسة دروس، يتبع كل منها "اختبار شامل". كما ينتهي كل قسم بقسم خاص للمراجعة.

أما الجزء الرابع فيتكون أيضاً من قسمين ، يشتمل كل منهما على خمسة دروس يتبع كل منها "اختبار شامل". وينتهي كل من القسمين من الكتاب بمراجعة شاملة. كذلك هناك اختبار عام في نهاية الكتاب.

من الواضح أن السلسلة تهدف إلى تعليم القراءة وشيء من التعبير الكتابي . وهي غنية بالنصوص القرآنية والحديثية. ويلاحظ التركيز الكبير على تعليم المفردات (٨٠٠ إلى ١٣٠٠ كلمة في كل جزء) والتدريب عليها.(نجد في الكتابين الأول والثاني مثلاً ملحفاً يجمع بعض الكلمات وأضدادها مع ترجمة إنجليزية لكل كلمة ، دون ضدها). كما يقدم بعضاً من القواعد النحوية.

ولكن يصعب على الفاحص أن يجد نمطاً واضحاً لتقسيمات الدروس، أو أسلوب التدرج في تقديم عناصر اللغة.

٣- العربية للعاملين في المجال الطبي من الناطقين بلغات أخرى

المؤلفون : د. راشد بن عبدالرحمن الدويش وستة آخرون.

الناشر: دار نشر جامعة الملك سعود ، الرياض (١٤١٨هـ / ١٩٩٧م)

يعتبر هذا الكتاب من الأعمال الرائدة في مجال تعليم العربية لأغراض خاصة . فهو أول عمل تم في ضوء دراسة للاحتياجات الفعلية للدارسين . نقرأ في مقدمة الكتاب أن المؤلفين صمموا استبانة باللغة الإنجليزية ، بهدف تحديد حاجات الراغبين في تعلم اللغة العربية " شملت أنواعهم و"الأسباب التي تدعوهم لتعلم اللغة العربية ، والمهارات التي يرغبون في اكتسابها ... وتحديد الجمل والعبارات والمفردات التي يحتاجون إليها في مجال العمل.

" وقد وزعت الاستبانة على مجموعة من العاملين والعاملات ... في سبع من المستشفيات الكبرى في مدينة الرياض." (مقدمة الكتاب ، ص ز).

وهناك ميزتان أخريان للكتاب : عدم افتراض معرفة الدارس للغة العربية ، من ثم البدء من الصفر تقريباً وتزويد الدروس وقائمة المفردات والتعابير بنطقها بالحرف اللاتيني وترجمة لها باللغة الإنجليزية.

يشتمل الكتاب على قسمين رئيسيين: المدخل الصوتي ونصوص الاستيعاب والكلام. في القسم الأول نجد ثماني عشرة موقفاً (حواراً) يلي كل موقفين تدريبات مختلفة للتدريب على أصوات العربية وحروفها وقائمة بالمفردات مع نطقها ومعانيها بالإنجليزية ، وينتهي هذا القسم بجداول للأرقام ١-١٠٠ ، والحروف العربية وأسماء الأيام والشهور، متبوعة بقائمة تعطي نطق الأرقام وأسماء الشهور والأيام بالعربية وبالحرف اللاتيني ثم مقابلاتها بالإنجليزية.

أما القسم الثاني فيشتمل على نصوص حوارية ، تبدأ بالتحايا والتعارف ، ثم تتدرج بصورة منتظمة بالاستقبال والعيادة وغرفة الكشف . أما الدروس السادس وحتى العاشر، وكذلك الدرسان التاسع عشر والعشرين فقد كانت في عيادات أهم التخصصات الطبية . وفي باقي الدروس نجد زيارات للاسعاف والأشعة والمختبر والتنويم...والصيدلية والتغذية والعلاج الطبيعي.

التقويم والمراجعة: هناك ستة اختبارات: اثنان منهما في القسم الأول والباقي بعد كل خمسة دروس من القسم الثاني.

إرشات المعلم : نجد توجيهات للمعلم في بداية القسم الأول (صفحة ٤) وفي الملحق الأول: مرشد المعلم ، حيث نجد إرشادات للمعلم مصنفة في أحد عشر بابًا. وفي الملحق الثاني نجد حلولاً لاختبارات القسم الأول . أما الملحق الأخير ففيه ثبت بالمفردات والتعبيرات الواردة في الكتاب مرتبة ألفبائيًا، مع نطقها بالحرف اللاتيني ومعانيها باللغة الإنجليزية.

٤- العربية للعاملين في المجال الطبي

المؤلف: د. محمد عبدالحالق محمد فضل

الناشر: مركز النشر العلمي ، جامعة الملك عبدالعزيز ، جدة (١٤٣٦هـ)

يبدأ الكتاب باختبار شامل لتحديد مستوى الدارس ، يشتمل على مائة سؤال ، لتقرير قبول الدارس في البرنامج من عدمه.

نقرأ في مقدمة الكتاب: "ويحتوي الكتاب على اثني عشرة وحدة ، يتألف كل منها من سبعة دروس ، تعالج مهارات اللغة الأربع: (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة) ، بالإضافة إلى دروس في التراكيب وقواعد النحو والمفردات ، ونشاطات لغوية متنوعة. وقد استهلت كل وحدة بمجموعة الأهداف التي عاجلتها." (مقدمة الكتاب ، صفحة ز).

حيث إن الكتاب في المجال ، فقد جاءت موضوعات الوحدات وعناوينها لتنسجم مع ذلك ، حيث نجد مثلاً: الفحوصات الطبية ، التمريض ، أقسام المستشفيات ... " كذلك نجد بعد كل أربع وحدات درسًا للمراجعة بعنوان "اختبر نفسك".

٥- العربية للدبلوماسيين

المؤلفان: د. محمد عبدالحالق محمد فضل ود. مختار الطاهر حسين

الناشر: مركز النشر العلمي ، جامعة الملك عبدالعزيز ، جدة (١٤٣٦هـ).

نقرأ في مقدمة الكتاب أنه "موجه بالدرجة الأولى للدارسين الراشدين الذين اجتازوا اختبار تحديد المستوى (اختبار التسكين) الذي أعِد خصيصًا للبدء في دراسته ... "

يبدأ الكتاب باختبار شامل لتحديد مستوى الدارس المشار إليه أعلاه يشتمل على مائة سؤال تقريباً.

"ويحتوي الكتاب على اثنتي عشرة وحدة ، يتألف كل منها من سبعة دروس ، تعالج مهارات اللغة الأربع: (الاستماع ، التحدث، القراءة ، الكتابة) ، بالإضافة إلى دروس في التراكيب وقواعد النحو ، ودروس ثقافية بعنوان (جولة في بلد عربي) ، ونشاطات لغوية. وقد استهلكت كل وحدة بمجموعة أهداف نروم تحقيقها." (مقدمة الكتاب ، صفحة ز).

هناك ثلاثة اختبارات للمراجعة : واحد بعد كل أربع وحدات. كما ينتهي الكتاب بمسرد لأهم المصطلحات الواردة في الكتاب ، مرتبة ألفبائياً مع مقابلاتها باللغة الإنجليزية.

٦- كتب أخرى:

إضافة إلى ماسبق ، تجدر الإشارة إلى أنه تم تخصيص الكتاب الرابع من سلسلة العربية للعالم (التي تحدثنا عنها سابقاً) للعاملين في المجال الدبلوماسي ، كما خصص الكتاب الخامس لرجال المال والأعمال.

ثالثاً: السلاسل / الكتب المتخصصة:

١- سلسلة القراءة العربية الميسرة:

المؤلف: عادل محمد شعبان ، تحت إشراف د. محمود إسماعيل صيني.

الناشر: عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

تعد السلسلة التي تتكون من ثلاثة أجزاء أول عمل عربي أعد في ضوء دراسات شيوع الألفاظ العربية ، حيث بني في ضوء الدراسة التي قام بها د. داود عبده لمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ونشرها المعهد في العام ١٣٩٦هـ. كما روعي في تأليف الكتاب استخدام التراكيب العربية البسيطة قدر الإمكان.

يشتمل الكتاب الأول على الألف كلمة الأكثر شيوعاً في العربية.

أما الثاني فيشتمل على الألف الثانية .

ويشتمل الثالث على الألف الثالثة.

من حيث المحتوى راعى المؤلف تقديم موضوعات في الثقافة الإسلامية والثقافة العربية العامة والموضوعات ذات الصبغة العالمية ، بصورة متوازنة.

٢- سلسلة القواعد العربية الميسرة:

المؤلفون: د. محمود إسماعيل صالح ، مُجَّد الرفاعي الشيخ ، إبراهيم السيد الناشر: دار جامعة الملك سعود للنشر ، الرياض.
تتكون السلسلة من ثلاثة مستويات . وتقدم النحو العربي بصورة ميسرة وبلغة سهلة (روعي فيها الالتزام بالكلمات الشائعة حسب دراسة داود عبده التي نشرها معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود).
يتكون كل كتاب من ٢٤ درسًا.

٣- كتاب النحو العربي المبرمج للتعليم الذاتي:

المؤلفون: د. محمود إسماعيل صيني ، مُجَّد رفاعي الشيخ ، ودفع الله أحمد صالح الناشر: دار جامعة الملك سعود للنشر ، الرياض.(١٤٠٧هـ/١٩٨٧م)
يعتبر الكتاب رائدًا في تعليم النحو العربي عن طريق التعليم الذاتي ، حيث يتيح للدارس تعلم أسس النحو العربي بنفسه ، وفق نظام التعليم المبرمج.

٤- كتاب تعلم الصرفي العربي بنفسك:

المؤلفون: د. محمود إسماعيل صيني ، مُجَّد رفاعي الشيخ ، ودفع الله أحمد صالح الناشر: دار المريخ للنشر، الرياض (١٩٨٨م)
يعتبر هذا الكتاب مكملاً للكتاب السابق في تعليم قواعد اللغة العربية ، وهو معني بتعليم علم الصرف العربي بطريقة التعليم الذاتي المبرمج.

٥- كتاب العربية أصواتها وحروفها:

المؤلفان: ناصف مصطفى عبدالعزيز ومصطفى أحمد سليمان ، تحت إشراف د. محمود إسماعيل صالح

الناشر: عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض
يهدف الكتاب ، كما هو واضح من عنوانه ، إلى تعليم حروف العربية وأصواتها : القراءة والكتابة الأولية . ويتميز الكتاب بالاستفادة من التحليل التقابلي بين أصوات العربية واللغات الأخرى ، كما قد يكون أول كتاب لجأ إلى تدريبات الثنائيات الصغرى ، لتدريب الطلاب على التمييز بين الأصوات والحروف المتشابهة.

حيث إن الكتاب لا يرتبط بأية سلسلة معينة فهو صالح للظروف التعليمية المختلفة.

٦- دروس في تعليم أصوات العربية لغير الناطقين بها

المؤلف: د. عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان.

الناشر: العربية للجميع ، الرياض (١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م)

يشتمل الكتاب على ثلاثين درسًا ، يعالج كل منها زوجًا أو عددًا قد يصل إلى أربعة أصوات في حالات قليلة . ويشتمل كل درس على عدد من التدريبات تحت خمس مجموعات : أولاً : استمع وأعد ، ثانيًا: استمع ولاحظ الفرق بين صوتين مع ملاحظة تأثير ذلك على المعنى ، ثالثًا: استمع وردّد ملاحظًا الفرق بين الكلمتين في النطق ، رابعًا: استمع وأعد. أما المجموعة الخامسة فتشمل تسعة تدريبات متنوعة ، وغالبًا ما تنتهي بتدريب على قراءة آيات قرآنية.

ويتميز الكتاب بتركيزه على الأصوات العربية في ضوء الثنائيات أو المجموعات التي تمثل مشكلات للدارسين من غير العرب. كما يصاحب الكتاب قرص مدمج لمحتوى دروس الكتاب.

للمعلمين نجد مقدمة لتدريس الأصوات العربية ، و "موجهات لتدريس الأصوات" ، و "توجيهات للمعلم في كيفية عرض الدروس وكيفية إجراء التدريبات" حيث نجد شرحًا موجزًا لتدريس كل نوع من التدريبات المختلفة في دروس الكتاب. (انظر الصفحات ز إلى ظ في مقدمة الكتاب.)

٧- كتابا التعبير الموجه ، للمبتدئين و التعبير الموجه للمستوى المتوسط (من غير الناطقين بالعربية)

المؤلف: طه محمد محمود

الناشر: دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.

يعتبر الكتابان الأول من نوعهما لتعليم الكتابة للمبتدئين من غير الناطقين بالعربية ، من ثم كان عنوانه . وقد صمما لتدريس التعبير الكتابي في صورة تدريبات مقيّدة وموجهة ، لتأخذ بيد الدارس غير العربي إلى مبادئ التعبير الكتابي. ونقرأ في التعريف بالكتاب الثاني أن الهدف منه "مساعدة الطالب الناطق بالعربية في كتابة التعبير بلغة سهلة بسيطة بحيث يقوده التعبير الموجه لينطلق منه إلى التعبير الحر..."

رابعاً: برامج إذاعية وحاسوبية:

١- هيا نتكلم العربية

المؤلفون: أ.د. محمود إسماعيل صالح ، ناصف مصطفى عبدالعزيز ، د. مختار الطاهر حسين.
الناشر: مكتبة التوبة ، الرياض.

بدأ البرنامج منذ أكثر من عشرين عاماً في صورة حلقات إذاعية بثتها إذاعة الرياض (القسم الإنجليزي) تحت مسمى Speak Arabic "تكلم العربية" . وقد أعيد نشره في ثلاثة كتيبات ، يمثل كل منه دورة إذاعية . وتتكون الكتيبات من ثمانية وأربعين درساً. يبدأ كل درس بحوار معه ترجمة للنص باللغة الإنجليزية ، ثم قائمة بالمفردات الأساسية. يلي ذلك تعليقات ومعلومات ثقافية ونحوية باللغة الإنجليزية ، ثم تدريبات نحوية. وينتهي بعدد من المفردات الإضافية.
وملحق بكل كتاب حلول التدريبات الواردة في دروسه ومسرداً بالألفاظ مع مقابلاتها باللغة الإنجليزية.

هذا وبصحبة كل كتيب التسجيلات الصوتية الكاملة للدروس على أقراص مدمجة CD.

٢- العربية على الهواء Arabic on Air

المؤلف : د. مختار الطاهر حسين ، بإشراف ومراجعة د. محمود المحمود

الناشر: العربية للجميع ، الرياض

كما هو واضح من العنوان ، أعد هذا البرنامج ليكون برنامجاً إذاعياً ، وهو كسابقه يصلح للتدريس الصفي كذلك . ولدينا النسخة الإنجليزية ، التي ترجم مادتها د/ محمود بن عبدالله المحمود (من معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود).

يتكون البرنامج من ستة وثلاثين درساً مسجلاً صوتياً (في صورة قرص مدمج CD)، نقرأ وصفه

كما يلي:

- مدخل وتمهيد لموضوع الدرس.
- حوار يستهدف تقديم موقف من مواقف الحياة اليومية الشائعة.
- سرد لأبرز الألفاظ التي استخدمت في الحوار ومعانيها.
- ملحوظات تشرح بعض القضايا التي وردت في الحوار وتعزز باستخدام لغة بسيطة.
- مجموعة من التدريبات المتنوعة لتعزيز المدخلات اللغوية.

- مجموعة من المفردات ذات العلاقة بالدرس ومعانيها.

ويحتتم البرنامج في الكتاب المصاحب بحلول التدريبات الواردة فيه.

٣- العربية التفاعلية:

الإعداد : معهد اللغة العربية ، جامعة الملك سعود.

يعتبر هذا البرنامج الحاسوبي عملاً رائداً في المملكة العربية السعودية لتعليم اللغة العربية عن طريق الشبكة (الإنترنت) ، وهو من إنتاج معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود . ويبدو أنه يقتصر على المرحلة المبتدئة من الدارسين. وهو برنامج مفتوح لجميع الراغبين فيه.

٤- العربية على الإنترنت Arabic-Online :

الإعداد : الجامعة الإلكترونية السعودية ، الرياض.

نورد أدناه المعلومات الأساسية حسب ما ورد في النشرة التعريفية بالبرنامج الصادرة من الجامعة الإلكترونية السعودية (٢٠١٦).

المستويات الدراسية:

يستند البرنامج في تقسيمه للمستويات الدراسية إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (Common European Framework of Reference for Languages)، ويقدم المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، وعناصر اللغة: (الأصوات والمفردات والتراكيب) بطريقة تكاملية، معتمداً نظام الوحدة الدراسية. كما يراعي الكفايات اللغوية، والاتصالية، والثقافية، معتمداً أسلوب التدرج حسب مستوى المتعلم.

ويمزج البرنامج ما بين التعليم الذاتي والافتراضي على مدار الساعة، من خلال منصة تعليمية لشركة عالمية رائدة في تعليم اللغات وتعلمها (روزيتا ستون).

ويبدأ برنامج العربية على الإنترنت Arabic-Online.net ، باختبار تحديد المستوى، الذي يحدد للدارس المستوى الملائم له. ثم يشرع في تعلم العربية عند مرحلة ما. ويستهل البرنامج بالمدخل الصوتي متضمناً عرضاً تفصيلياً لأصوات العربية ونطقها، والحروف العربية وأشكالها الكتابية بكافة أوضاعها وحالاتها، كما يتضمن البرنامج ستة عشر مستوى واختبارات تحصيلية في نهاية كل مرحلة تعليمية قسمت على ست مراحل.

ويمنح من يجتاز البرنامج بنجاح شهادة الكفاية في اللغة العربية لغير الناطقين بها معتمدة من الجامعة السعودية الإلكترونية.

الساعات الدراسية:

لقد تم توزيع المستويات إلى وحدات تعليمية يصل عددها إلى ٩٦ وحدة تتوزع على ٤١٦ درساً تعليمياً يتلقاها المتعلم، بمعدل ٢٤ درساً لكل مستوى، و٢٨ درساً تُخصّص للمدخل الصوتي، في مجموع ساعات تعليمية يبلغ ٩٨٠ ساعة، بنحو ٦٠ ساعة لكل مستوى، ٤٨ ساعة منها هي تعلّم ذاتي، و١٢ ساعة تكون ضمن فصول افتراضية.

مكونات الدرس:

ويتضمن كل مستوى في البرنامج ست وحدات، تشتمل كل وحدة على أربعة دروس تعليمية، تتضمن فيديو الاستماع الرئيسي، والمفردات، والأنماط والتراكيب، والقراءة، والمحادثة، الكتابة، بالإضافة إلى تدريبات متنوعة، وتشتمل الدروس على ٧٩٦ فيديو رئيسي تفاعلي، و١٢,٠٠٠ ملف صوتي، ٦,٣٢٠ صورة تعليمية، و١٠,٠٧٦ تدريب.

خامساً: معاجم للدارسين من غير الناطقين بالعربية:

- د. محمود إسماعيل صيني و حيمور يوسف . معجم الطلاب : معجم سياقي للمفردات الشائعة . بيروت : مكتبة لبنان (١٩٩٤).
- د محمود إسماعيل صيني و ناصف عبدالعزيز و مصطفى سليمان . معجم الأمثال العربية . بيروت : مكتبة لبنان (١٩٩٤).
- د. محمود إسماعيل صيني و ناصف عبدالعزيز و مصطفى سليمان . المعجم العربي : معجم في المترادفات والمتجانسات بيروت : مكتبة لبنان (١٩٩٥).
- د. محمود إسماعيل صيني و مختار الطاهر حسين و عوض الدوش . المعجم السياقي للتعبيرات الاصطلاحية . بيروت : مكتبة لبنان (١٩٩٦) .

- أ.د. محمود إسماعيل صالح و مختار الطاهر حسين وناصف عبدالعزيز القاموس العربي الإنجليزي للأطفال (مصور مع مسرد إنجليزي-عربي) . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٥)
- د. عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان ود. مختار الطاهر حسين و د. مُجَّد عبدالحالق مُجَّد فضل. المعجم العربي بين يديك: عربي-عربي (مصور) مصاحب لسلسلة "العربية بين يديك" في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: العربية بين يديك (١٤٢٥هـ / ٢٠٠٥م).
- جدير بالذكر أن معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام مُجَّد بن سعود الإسلامية أصدر معاجم للمستويات الأربع في المعهد (معجم لكل مستوى)، وهي مشروحة باللغة العربية.

الأعمال السعودية في خدمة الباحثين ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. محمود إسماعيل صالح
أستاذ اللسانيات التطبيقية ، جامعة الملك سعود

مؤلفات منسوبو معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود

مراجع علمية للمعلمين والباحثين:

أ- منشورات الجامعة:

- المعينات البصرية في تعليم اللغة
- اختبارات اللغة (طبعتان)
- المفردات الشائعة في اللغة العربية
- اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية
- علم اللغة وصناعة المعاجم
- علم الأصوات التطبيقي: تعليم النظام الصوتي للغة العربية.
- علم اللغة النفسي
- السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، ٣ أجزاء.
- كتب مترجمة :
- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء
- النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية
- تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية
- أساسيات التقييم في التعليم اللغوي
- تطوير مناهج تعليم اللغة
- استراتيجيات أداء الاختبار
- نظريات تعلم اللغة الثانية
- مقدمة في علم اللغة التطبيقي

- التفاعل النصي

(ب) كتب منشورة خارج الجامعة:

- معجم الطالب السياقي (مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت)
- معجم الأمثال العربية (مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت)
- مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض)
- دليل المعلم في استخدام البطاقات والصور في تعليم اللغة (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض)
- إضاءات في اللغة العربية. (الناشر : المؤلف د/ سببد الرحمن الفوزان).
- التقنيات التربوية في تعليم اللغة العربية (دار أمية ، الرياض)
- الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية (دار المريح ، الرياض)
- قائمة معجمية بألفاظ القرآن الكريم ودرجات شيوعها (مكتبة لبنان ، بيروت).
- معجم مصطلحات علم اللغة الحديث (مكتبة لبنان ، بيروت)
- المرجع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس)

مؤلفات منسوبي معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مراجع للمعلمين والباحثين:

- دليل البحوث المتممة للماجستير في معهد تعليم اللغة العربية
- قضايا وتجارب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- قراءات في علم اللغة التطبيقي
- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية
- علم اللغة النفسي
- مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية.
- النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية (الناشر : المؤلف د. عبدالعزيز العصيلي)
- طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الناشر: المؤلف د. عبدالعزيز العصيلي)
- من خصائص اللغة العربية (الجمعية السعودية للغة العربية، الرياض)

- الدراسات اللغوية للمرحلة الثانوية (وزارة التربية والتعليم السعودية)
- أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (جامعة أم القرى)
- الاختبارات اللغوية (نشر المؤلف د. إبراهيم أبو حيمد)
- علم اللغة السياسي (معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود).
- مؤلفات منسوبي معهد تعليم اللغة العربية في جامعة أم القرى
- مراجع للمعلمين والباحثين:
- تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه
- الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم
- التمهيد في الاكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها،
- قائمة مكة للمفردات الشائعة
- برنامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم
- الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
- دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية
- الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده، تحليله، تقويمه
- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، جزآن
- بحوث لغوية وأدبية
- العربية والهوسا نظرات تقابلية
- تعليم العربية لغير الناطقين بها : المعاجم
- المهارات اللغوية ومستوياتها: تحليل نفسي لغوي (دراسة ميدانية).
- مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية بالرياض:
- تجارب تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية: عرض وتقييم
- تجارب في تعليم اللغة العربية في القارة الآسيوية
- تجارب في تعليم اللغة العربية في أوروبا: عرض وتقييم
- تعليم اللغة العربية عن بُعد: الواقع والمأمول

- جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية.
- دليل ثقافة اللغة العربية للناطقين بغيرها
- دليل متعلمي العربية للناطقين بغيرها
- دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- عالمية الأبجدية العربية
- اللغة العربية في أسبانيا
- اللغة العربية في الصين
- اللغة العربية في الهند
- اللغة العربية في إندونيسيا
- مائة سؤال عن اللغة العربية.

كيف نعرف جودة كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان

جامعة الملك سعود

مسيرة تأليف كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها :

ظل التعليم العربي لغير الناطقين بها أسير تعليمه للناطقين بها ردحا من الزمن، فكانت الكتب المستخدمة في تعليم العربية لغير أهلها هي نفسها التي يستخدمها العرب في تعليم أبنائهم، أو قريبة منها؛ البدايات هي البدايات والمنطلقات هي المنطلقات والتركيز هو التركيز، وكان تعليم العربية خارج الوطن العربية تابعا لتعليم الدين الإسلامي، يعطى جزءا يسيرا من الوقت؛ لتعليم القراءة، وقراءة القرآن خاصة، وقد يكتفون بالقاعدة البغدادية أو القاعدة النورانية؛ ومن هنا جاء إحساس المتعلمين بصعوبة اللغة العربية، وحق لهم أن يشعروا بذلك لأنهم أعطوا شيئا لا يناسبهم لا تدرجا ولا تكاملا.

ولم تتغير الحال إلا مع بداية القرن الخامس عشر الهجري؛ حيث بدأت الكتب المعدة لغير الناطقين بها ترى النور على أيدي بعض المتخصصين. ولكن هذه الانطلاقة الجيدة توقفت عن التجديد والتطوير لأكثر من عقد من الزمن، وفي أواسط العقد الثالث من هذا القرن بدأ الاهتمام بما يخص تعليم العربية لغير الناطقين بها من جديد، وما إن بدأ العقد الرابع من هذا القرن حتى بدأ التنافس بين المراكز والكتاب في تأليف السلاسل والكتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبدأ تطوير بعض السابق منها، بعض هذه الكتب انطلقت أصيلة ، وبعضها انطلق محاكيا بعض الكتب المشهورة.

وجاءت ثورة التأليف الجديدة استجابة للثورة الجديدة لتعليم اللغة العربية على الطريقة الصحيحة في تعليم اللغات، وبدأ التعليم التقليدي للغة العربية لغير أهلها ينحسر متأثرا بالنجاح الكبير الذي تحققه المراكز الحديثة؛ مما اضطر أصحاب القديم إلى التنوير ومحاكاة تلك المراكز التي أثبتت نجاحا باهرا على مستوى الجودة في المخرجات مع توفير الأوقات.

وقد تسابق الكتاب والمراكز والمعاهد على تأليف الكتب والسلاسل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولم تكن كلها على مستوى واحد من الجودة، وبدت بعض الآثار السلبية في بعضها؛ فقد

بادر بعضهم بخوض غمار التأليف دون خبرة سابقة، وبدون المرور بالتجربة الفعلية في تعليم العربية لغير الناطقين بها على الطريقة الصحيحة، وكان من نتيجة ذلك حدوث بعض الضعف والقصور في بعض هذه المؤلفات. وبادرت بعض المعاهد إلى اختيار بعض ما طرح في الساحة، ولم يوفق بعضهم إلى الاختيار الجيد لنقص في خبرته في هذا الميدان،

وميدان العربية حينما لا يكون معيار اختيار الكتب فيه هو اختيار الأجود، وحينما يكتفي كل مركز بما لديه نكون قد قتلنا روح التنافس بين المؤلفين، وكذلك بين دور النشر والهيئات والمراكز على إنتاج الأفضل، والأصل أن يتنافسوا في الجودة سعياً إلى الأفضل؛ كل واحد يسعى لأن يكون كتابه هو الأفضل، وهذا يخدم اللغة العربية ويجعل المؤلفين يسعون إلى التطوير، وهذا ما تسير عليه الشركات الغربية وأصحاب اللغات الحية، تنافس لا توقف عن التطوير لأن مراكزهم تأخذ الأحسن والأحدث. وبالمقارنة بين كتب تعليم اللغة الإنجليزية وتعليم اللغة العربية من زاوية التطوير، نرى بونا شاسعاً، فكتبهم يطرأ عليها التغيير والتحديث لمنافسة الآخرين، بينما في المقابل كتبنا يندر حدوث التطوير عليها.

وهكذا تعمل المؤسسات والجامعات الغربية مثل: كامبرج وأكسفورد وغيرها والكتب التي أنتجتها هيدوي موزايك انترناشنل وغيرها من منتجاتهم، نجد أنهم يطورونه باستمرار؛ نيوهيدوي ونيوموزايك وهكذا؛ لأنهم يواكبون؛ للتنافس على كسب المؤسسات التعليمية، التي بدورها ناضجة تختار الأفضل للمتعلم ليكسبوا مزيداً من الطلاب ولتشتهر مراكزهم.

كيف نحقق الجودة في تأليف كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها وفي اختيارها :

نقدم في هذه الورقة بعض المعايير والأسس التي تساعد كلاً من أصحاب مراكز تعليم العربية لغير الناطقين بها في اختيار الكتب المناسبة، وتساعد من يريد خوض غمار التأليف ليسير صحيحاً في عمله. هذه المعايير والأسس التي ينبغي أن تتوفر في الكتاب ليكون جيداً، كما ينبغي أن يعلمها من يريد اختيار الكتب مما في الساحة العربية؛ ليكون اختياره صحيحاً. ومن الأمور المساعدة لمن يريد اختيار الكتب أو إعدادها :

- ١ - يحتاج إلى الخبرة في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- الخبرة في تعليم العربية لغير الناطقين بها في فصول حقيقية.
- التخصص في علم اللغة التطبيقي، ولا سيما ما يخص تعليم العربية لغير الناطقين بها.

- الاطلاع على عدد كبير من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- معرفة سمات وصفات الكتاب الجيد.
- خبرة في كيفية عرض المهارة وكيفية التدريب عليها.
- خبرة في التركيز على الجانب الوظيفي للغة
- خبرة في مدى وظيفية كل بند وكل تدريب وكل صورة وكل شكل ...
- خبرة في قياس التدرج والتكامل.
- خبرة في مدى كفاية التدريبات.
- خبرة في كيف يحقق الغمر اللغوي / الانغماس اللغوي.

٢ - يحتاج إلى الخبرة في منطلقات الكتاب، ومنها :

- تعليم اللغة ، لا التعليم عنها. ولنا أمل في أن يفصل كثير من أقسام اللغة العربية وآدابها خارج الوطن العربي برنامج تعليم العربية لغة ثانية عن التخصص الأكاديمي في اللغة العربية.
- تعليم اللغة العربية الفصحى الصحيحة.
- تعليم العربية بالعربية، دون استخدام لغة وسيطة وترجمة.
- التركيز على الجانب الوظيفي للغة.
- ضبط المادة اللغوية ونصوصها بالشكل، ولا سيما في بداية التعليم، ويستحسن الاستمرار فيه.
- توظيف المحتوى العربي الإسلامي توظيفاً مناسباً، لا إفراط ولا تفريط.
- تحقيق درجة كافية من التدرج في عرض المادة اللغوية والتدريب عليها.
- تحقيق درجة كافية من التكامل بين عناصر اللغة ومهاراتها والتدريب عليها.

٣ - يحتاج إلى الخبرة في أسس :

- اختيار فريق التأليف.
- إعداد وثيقة التأليف
- تحديد الشريحة المستهدفة
- البناء على مبدأ التدرج
- البناء على مبدأ التكامل

- بناء الكتاب وتقسيمه
- اختيار مداخل الكتاب
- اختيار نصوص الكتاب
- اختيار الموضوعات والمواقف
- اختيار المحتوى الثقافي الإسلامي وطريقة عرضه
- تقديم كل عنصر من عناصر اللغة
- تقديم كل مهارة مهارات اللغة
- اختيار أنواع التدريبات
- إعداد مصاحبات الكتاب
- إخراج الكتاب

وقبل الختام : نأسف للاختصار الشديد في بعض النقاط وقد يكون مخلًا، بل هو مخل ، ولكن هذا ما سمح به الوقت.

وفي الختام: ومما يسائر عنوان المؤتمر (نظرة نحو المستقبل) نأمل أن يشهد المستقبل القريب نهضة علمية وقفزة في جودة كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ لخدمة عشاقها ومتعلميها، ولتوفير الجهود والأوقات، وقفزت أيضا في جودة المعلمين والطرق.

ومما يوصى به عند الحكم على الكتب الحيادية والبعد عن الانطباعات العاطفية التي لا تبني على أساس علمي ، والتيقن بأنّ المآخذ لا يسلم منها كتاب إطلاقاً؛ فالسلامة من الأخطاء ليست من أعمال البشر.

ويأبى الله العصمة لكتاب غير كتابه والمنصف من اغتفر قليل خطأ المرء في كثير صوابه

ملحق (١)

بعض الكتب والسلاسل الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

١. أتعلم العربية، محمد أيوب، مكتبة سنا، فرنسا، (٢-١)
٢. أحب العربية، (٤ أجزاء)، محمود إسماعيل صالح، ناصف مصطفى عبد العزيز، مختار الطاهر حسين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢٣ هـ.
٣. أحب العربية وأتعلّمها، الحبيب العفاسي، (٨-١)
٤. أحب اللغة العربية، د. الحبيب العفاس، شباب بلا حدود، (٢-١)
٥. الآفاق في اللغة العربية، نعمان الشريف، مؤسسة الخدمات الإسلامية، الطالب (١-٥) التدريبات (٥-١) المعلم (١-٥)، ١٤٣٤ هـ
٦. اقرأ، (١ - ٥) سلسلة فنار، مركز قطر الثقافي الإسلامي، قطر،
٧. اهلا وسهلا العربية الوظيفية، مهدي علوش، مطبعة جامعة بيل، (١-٣)
٨. بيان، (١-٦) سلسلة معهد عربي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ١٤٣٤ هـ
٩. تعلّم العربية (للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى)، (٣ أجزاء)، أ.د. محمود إسماعيل صالح، مختار الطاهر حسين، ناصف مصطفى عبد العزيز، ١٤٢٨ هـ.
١٠. تعلّم العربية، (٤ أجزاء)، حافظ جويرو، عالم المعرفة، ٢٠٠٣ م.
١١. تعلّم العربية، (٤ أجزاء)، ودليل المعلم، دولة قطر.
١٢. تعلّم العربية، السيد عبد العال وآخرون، وزارة الثقافة، القاهرة.
١٣. تعليم العربية، توفيق الشواشي وآخرون، وزارة التربية والتعليم، دولة قطر، قسم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ١٤٠٢ هـ، ١٩٨٢ م.
١٤. تعليم العربية، محمود البطل، أكاديمية الملك، الأردن
١٥. تعليم اللغة العربية (للأطفال) سلسلة من الروضة إلى نهاية الابتدائي، شميم أحمد عبد الغفار ومحفوظ الرحمن حفيظ الله، دار السلف، الهند، ١٤٣٥ - ١٤٣٧ هـ، الحضانة (١-٢)، الروضة (١-٢)، التمهيدي، (الأول- السابع)، تعلم الكتابة (١-٥)
١٦. تعلّم لغة القرآن الكريم، د. عبد الله عباس الندوي، دار الشروق، القاهرة، ١٩٧٩ م.
١٧. تعلّموا العربية (٣)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ايسيسكو، ١٤١٦ هـ.
١٨. تعليم الأجانب اللغة العربية، معهد تعليم الأجانب اللغة العربية، دمشق.

١٩. تعليم العربية ، مُحمَّد أبو الليل ، البرازيل .
٢٠. تعليم العربية لغير الناطقين بها (الكتاب الأساسي)، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، ١٤٠٤هـ .
٢١. تعليم العربية للمبتدئين ، سيف الدين شحادة ، ١٤٠٣هـ ١٩٨٣م ، دار النور ألمانيا الغربية.
٢٢. تعليم اللغة العربية لأغراض علمية بكلية الطب ، إبراهيم سليمان أحمد مختار، ماليزيا
٢٣. تعليم اللغة العربية لغير العرب ، علي مُحمَّد الفقي ، مكة .
٢٤. تعليم اللغة العربية لغير العرب وفقاً لأحدث الطرق ، أحمد شلي ، القاهرة .
٢٥. تعليم اللغة العربية للأجانب ، عبد الفتاح رمضان عبد العال ، الدار الوطنية الجديدة .
٢٦. التكلم ، صابر المشرفي - سعاد الخولي - أبو أويس محمود.
٢٧. التكلم ، صابر المشرفي، وسعاد الخولي، وأبو أويس محمود، التمهيدي (الطالب- التدريبات) والأول - الثالث (الطالب- التدريبات)، دار النيل، القاهرة، ٢٠١٤ م
٢٨. تكلم ، محمود سليمان (١-٢)، أكدام، استانبول، ٢٠١١ م
٢٩. تكلم العربية ، منهج لتعليم العربية بالراديو ، (٣ أجزاء) جامعة الملك سعود ووزارة الإعلام السعودية .
٣٠. تواصل، (١-٧) أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ، د. جمعان بن سعيد القحطاني، أ.د. صالح بن عبد العزيز النصار
٣١. الجديد في اللغة العربية ، (٣ أجزاء) تأليف: قوشوها، الصين.
٣٢. جسور ، سلسلة مركز الملك فهد الثقافي بسراييفو، ١٤٣٤ هـ، د. جمعان بن سعيد القحطاني - أديسا إماموفيتش إماموفيتش - إشراف د. خالد بن عبد العزيز الدامغ .
٣٣. الدروس العربية على طريقة المحادثة ، عبد الحق عباس ، المكتبة العلمية ، لاهور ، باكستان.
٣٤. دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، (٣ أجزاء) ، ف. عبد الرحيم ، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة ، ١٤١٩هـ .
٣٥. دروس في العربية ، فؤاد مجلي ، والبرفيسور منصور ، لندن .
٣٦. سلسلة أتعلم العربية ، (٤ أجزاء) ، الدكتور الحبيب العفاس ، دار الطباعة والنشر شباب بلا حدود ، باريس ، فرنسا ، ١٤٢٩هـ.
٣٧. سلسلة اقرأ لتعليم العربية للناطقين بغيرها ، أميرة مدحت المصري ، القاهرة ، مصر ، ١٤٢٥هـ .

٣٨. سلسلة الأمل ، (٥ كتب) مع دليل المعلم كتاب واحد ، غرناطة للنشر والتوزيع .
٣٩. سلسلة اللسان ، مُجَدِّد صبحي عبس - عامر وليد السباعي - مُجَدِّد سعيد الأبرش - مؤمن توفيق العنان، مركز اللسان الأم ، ٢٠١٠ م ، التمهيدي (٢-١) ، المبتدئ (٢-١) ، الأول (٢-١) ، المتوسط (٢-١) ، المتقدم، كتاب التدريبات، دليل المعلم.
٤٠. سلسلة براعم الجزيرة ، الدكتور زهدي صبري الخواجا ، دار صبري للنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٤٠٥ هـ .
٤١. سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها (٤-١) جامعة محمود قشغاري غاري، الشرقية، ٢٠٠٨ م
٤٢. سلسلة تعليم اللغة العربية ، (٤٥ جزءا) ، معهد تعليم اللغة العربية ، جامعة الإمام مُجَدِّد بن سعود الإسلامية، الرياض ، ١٤٠٨ هـ .
٤٣. سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معهد تعليم اللغة العربية التابع لوزارة التعليم السورية، دمشق. د. حازم علواني وعفاف سبع الليل ورحاب حمادة وفاطمة أسير .
٤٤. سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، (٥ كتب) لكل من الطالب والمعلم ، د. عز الدين وظيف - أ. عبد الباقي المبارك البشير - أ. حسن يوسف بخيت - د. آدم إبراهيم أحمد - إشراف أ. د. عمر الصديق عبد الله، معهد اللغة العربية ، جامعة إفريقيا العالمية ، السودان .
٤٥. سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، جامعة آل البيت ، المفرق ، الأردن ، ١٤١٩ هـ .
٤٦. سلسلة في حديقة اللغة العربية، المركز العربي للخدمات التربوية، المركز العربي للخدمات التربوية، كندا، (١-٨)
٤٧. الطريقة الحديثة لتعليم اللغة العربية ، باسمه اليعقوبي ، لبنان
٤٨. الطريقة العصرية في تعليم اللغة العربية (جزآن)، د. عبد الرزاق اسكندر ، جامعة العلوم الإسلامية، كراتشي ، باكستان ، ١٤١٣ هـ
٤٩. طريقة جديدة في تعليم العربية، مُجَدِّد أمين المصري، مكتبة دار العلوم، كراتشي ، ١٤٣١ هـ
٥٠. العرب : العربية الكوليجية (خمسة كتب)، د. ياسين ود. خلو، معهد الأفق الجديد في تعليم العربية ، بكين، الصين .

٥١. العربية الأساسية ، الدكتور ندوس عبد الحارس ، كلية الدراسات الإسلامية ، الجامعة الحميدية مالانج ، ٢٠٠٠ م .
٥٢. العربية الجديدة في نيجيريا ، الدكتور مُجَّد بديع شريف ، سليم حكيم ، الحاج حسيني آدمير ، ١٩٧١ م .
٥٣. العربية السهلة ، (٤ أجزاء) ، فرحة البيطار ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٠ م .
٥٤. العربية المعاصرة ، الدكتور اي. نزار الدين ، أي. بدر الدين ، كلية تي. ك . للعلوم والفنون بكولام ، فاثيما للطباعة ، ٢٠٠٣ م .
٥٥. العربية الميسرة (٧ كتب) ، مستويات ، بدءا من التمهيدي ، دار غرناطة للنشر والخدمات التربوية ، ط ٢ ، ٢٠٠٨ م .
٥٦. العربية الميسرة الجديدة، مُجَّد الأول أبو بكر، دار سبكترم للطباعة والنشر ، إبادان إيوري، لاغوس ، ٢٠٠٢ م .
٥٧. العربية بالراديو ، السيد يعقوب بكر وآخرون ، القاهرة .
٥٨. العربية بين يديك ، (٨ أجزاء) للطلاب و (٤ أجزاء) للمعلم ومعجم . د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان ، ود. مختار الطاهر حسين ، ود. مُجَّد عبد الخالق مُجَّد فضل، العربية للجميع ، مؤسسة الوقف الإسلامي، ط ١ ، ١٤٢٤ هـ
٥٩. العربية جسر للثقافة الإسلامية، (٤ أجزاء) ومرشد للمعلم، د. ممدوح نور الدين، دار الأندلس الخضراء، جدة.
٦٠. العربية في الأمم المتحدة ، الأمم المتحدة ، نيويورك .
٦١. العربية في المؤسسة، (١ و ٢ و ٤) المعهد الوطني للإنتاجية والتنمية الصناعية ، الجزائر.
٦٢. العربية لأبناء العرب المهاجرين ، عبد المجيد عطية ، مُجَّد مواعدة ، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٤٠٧ هـ .
٦٣. العربية لدراسة العلوم الإسلامية ، عبد الحارس ، الجامعة الحميدية مالانج ، كلية الدراسات الإسلامية ، ٢٠٠٣ م
٦٤. العربية لغة حيّة، حسان عطوي، فرنسا، (١-٣)
٦٥. العربية لغتنا ، أعضاء اللجنة الوطنية لبرامج تعليم العربية ، إشراف : أ.د. محمود فهمي حجازي، وزارة التربية والتعليم ، جمهورية جزر القمر الاتحادية الإسلامية ، ١٤٢١ هـ .

٦٦. العربية لغتي ، أ.د. محمود كامل الناقة ، أ.د. رشدي أحمد طعيمة ، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، ايسيسكو ، ١٤٢٢هـ .
٦٧. العربية لغير أبنائها ، (جزآن) ، د. نزار أباطة ، دار الثقافة والتراث ودار الفكر ، دمشق ، سوريا، ١٤٢٦هـ .
٦٨. العربية لغير العرب ، (٥ كتب) ، د. مصطفى حسن الرئيس ، الأزهر ، مجمع البحوث الإسلامية ، مطبعة المصحف الشريف ، يدرس في معهد الدراسات الخاصة بالأزهر .
٦٩. العربية لغير العرب ، د. أحمد سمير بيرس و د. عبد الله سويد. الدار العربية للكتاب .
٧٠. العربية لغير العرب ، د. نزار أباطة وأسامة مراد . معهد الفتح الإسلامي بدمشق . دار الفكر، ١٤٢٤هـ .
٧١. العربية لغير العرب ، د.توفيق برج .
٧٢. العربية للأطفال ، (٧ أجزاء) ، لجنة التربية الإسلامية والبحوث ، كيرلا ، الهند ، ٢٠٠٤م.
٧٣. العربية للحياة ، (٤ أجزاء) ، ناصف مصطفى عبد العزيز ، محيي الدين صالح ، إشراف : محمود إسماعيل صيني ، جامعة الملك سعود ، ١٤٠٢هـ .
٧٤. العربية للدبلوماسيين، د. مُحمَّد عبد الخالق مُحمَّد غضل ود. مختار الطاهر حسن، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ١٤٣٦هـ
٧٥. العربية للراشدين ، د. إبراهيم يوسف السيد وناصف عبد العزيز ومختار الطاهر حسين .
٧٦. العربية للشباب، د. الحبيب العفاس، شباب بلا حدود، (١-٤)
٧٧. العربية للعالم (برنامج متكامل لتعليم العربية للناطقين بغيرها) ، إسلام يسري علي ، وليد السيد مُحمَّد ، إيهاب عبد الرشيد سليمان ، وآخرون ، مركز الديوان لتعليم العربية للناطقين بغيرها ، القاهرة ، مصر ، ١٤٣٠هـ .
٧٨. العربية للعالم (١-٥) ، د. حسن بن مُحمَّد الشمراي ، د. مُحمَّد عبد الخالق مُحمَّد فضل ، وغيرهما، جامعة الملك سعود ، ١٤٣٣هـ .
٧٩. العربية للعاملين في المجال الطبي من الناطقين بلغات أخرى ، الدكتور راشد بن عبد الرحمن الدويش، وآخرون ، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض ، ١٤١٨هـ .
٨٠. العربية للعاملين في المجال الطبي، د. مُحمَّد عبد الخالق مُحمَّد غضل، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ١٤٣٦هـ

٨١. العربية للعُمانيين العائدين ، أحمد التركي وآخرون، سلطنة عمان .
٨٢. العربية للمبتدئين من الناطقين بلغات أخرى، راشد بن عبد الرحمن الدويش وآخرون ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤٢٤ هـ .
٨٣. العربية للناشئين ، (٦ أجزاء) للطالب و (٦ أجزاء) للمعلم ، وزارة المعارف السعودية.
٨٤. علم طفلك العربية (منهج أساسي في تعليم العربية للأطفال) ، مختار الطاهر حسين ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ١٤١٤ هـ .
٨٥. علمني العربية ، سلسلة جمعية النجاة الخيرية، أ. مرشدة رزوق ، إشراف لطيفة ناصر السعيد، ١٤٣٣ هـ
٨٦. الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، السعيد مُجد بدوي ، فتحي علي يونس ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٤٠٣ هـ .
٨٧. الكتاب في تعلم العربية ، (٣ أجزاء) ، كرستن بروستاد ، محمود البطل ، عباس التونسي ، (لغة وسيطة) .
٨٨. كنوز ، (١-٦) سلسلة معهد عربي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ١٤٣٣ هـ
٨٩. كنوز القواعد ، خسوس ريوسا ليدو ، المعهد الإسباني العربي للثقافة مدريد، ١٩٨٥ م.
٩٠. اللغة العربية (سلسلة لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة من غير الناطقين بالعربية) ، مؤسسة الحرمين الخيرية، اللجنة التعليمية ، مطابع التجارية، قلوب ، مصر ، ١٤٢٢ هـ .
٩١. اللغة العربية ، لِلثاني الثانوي بتركيا .
٩٢. اللغة العربية الاتصالية ، كي . بي . ايس . عيم ، قسم مناهج التربية الإسلامية والأخلاق، ماليزيا ، ٢٠٠٤ م .
٩٣. اللغة العربية المعاصرة لطلبة المرحلة المتوسطة بالجامعات الأمريكية ، زكي عبد الملك ١٩٧٥ م، الدار التونسية للنشر .
٩٤. اللغة العربية لأغراض أكاديمية ، مبادئ وأصول الكتابة الإبداعية والبحث العلمي للدارسين من غير العرب ، إبراهيم أحمد الفارسي (مصري) ، ماليزيا .
٩٥. اللغة العربية لغير المختصين ، د. حسام الخطيب ، وآخرون ، منشورات جامعة تشرين ١٩٩٢-١٩٩٣ م .

٩٦. اللغة العربية لغير الناطقين بها ، (٥ أجزاء) حميد مخلف الهيتي ، وآخرون ، الجامعة المستنصرية ببغداد.

٩٧. اللغة العربية لغير الناطقين بها ، (جزآن) ، وكتاب مرشد المعلم ، الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية .

٩٨. اللغة العربية لغير الناطقين بها ، أحمد يوسف جبر ، مكتبة المنار الزرقاء ، الأردن .

٩٩. اللغة العربية لغير الناطقين بها ، د. أحمد القماطي، إدارة النشر والمطبوعات، جامعة الفاتح، ليبيا ، ٢٠٠١ م.

١٠٠. اللغة العربية لغير الناطقين بها ، عبد الجواد علام وآخرون ، القاهرة، مصر

١٠١. اللغة العربية لغير الناطقين بها ، عبد اللطيف أحمد الشويرف ، وآخرون ، جمعية الدعوة الإسلامية العالمية ، طرابلس ، الجماهيرية العظمى ، ١٤٢٨ هـ .

١٠٢. اللغة العربية لغير الناطقين بها، الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية، (١-٢)

١٠٣. اللغة العربية لغير الناطقين بها، حميد مخلف الهيتي وآخرون ، الجامعة المستنصرية ببغداد، العراق، (١-٥)

١٠٤. اللغة العربية للدراسات الإسلامية والقانونية ، مُجَّد محمود الدرولي ، وآخرون ، جامعة آل البيت، الأردن ، ١٤٢٢ هـ .

١٠٥. اللغة العربية للشؤون التجارية ، راجي راحوني ، جامعة متشجن الأمريكية، مركز دراسات الشرق الأدنى وشمال إفريقيا ، آن آربر ، متشجن ، ١٩٧١ م .

١٠٦. اللغة العربية للصف الرابع ، مُجَّد نصر الدين بن مُجَّد هاشم ، جفر الدين بن فيلوس، كوالا ، ماليزيا ، ٢٠٠٥ م

١٠٧. اللغة العربية للصفوف (١ - ٣) الثانوي، اللجنة الوطنية لتأليف الكتاب، وزارة التربية، السنغال، ١٤٣١ هـ

١٠٨. اللغة العربية للصفوف (١ - ٤) الإعدادي، اللجنة الوطنية لتأليف الكتاب، وزارة التربية، السنغال، ١٤٣٢ هـ

١٠٩. اللغة العربية للمبتدئين ، سيد علي ، ٢٠٠١ م .

١١٠. اللغة العربية للناشئين ، (٩ أجزاء) ، الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية ، مكتبة الإسكندرية للنشر والتوزيع ، ١٤١٨ هـ .

١١١. لغة القرآن، عمر فروخ، لبنان
١١٢. لغتنا العربية، مجمع اللغة العربية الأردني، وزارة التعليم بالأردن، (١-٣)
١١٣. لغتي الجامعة، اللجنة التربوية للغة العربية، برئاسة: إبراهيم العزكي، دار سبيل الرشاد.
١١٤. لغتي العربية، سلسلة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز البحوث والإعلام والإنتاج التربوي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي بجمهورية جيبوتي، مطبعة بيضا، تونس، ٢٠٠٦ م.
١١٥. لغتي فرحي في القراءة، سمر القاضي، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان.
١١٦. المأدبة الأدبية لطلاب العربية في إفريقيا الغربية، زكريا إدريس، أوبو حسين، دار النور، أوتشي، نيجيريا، ٢٠٠٠ م.
١١٧. مجموعة المختصر المفيد في تعليم اللغة العربية، جعفر درغوثي، نجية الخطيب، دار النهضة، دمشق، سوريا، ١٤٢٦ هـ.
١١٨. المحادثة العربية، إسلام يسري علي، مركز الديوان لتعليم العربية للناطقين بغيرها، القاهرة، مصر، ط ١، ١٤٢٥ هـ.
١١٩. مفتاحك إلى العربية، د. عمران حمزة، انجلو أرابيك قرافك، (١-٢)
١٢٠. المنار (دروس مكثفة في تعليم العربية لغير الناطقين بها)، جامعة محمد الخامس، المغرب.
١٢١. المنار، جامعة محمد الخامس، المغرب
١٢٢. مناهج معهد تعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية، مكتبة سنا، فرنسا، (١-٤)
١٢٣. منهج اللغة العربية، (١-٣) عبد الرزاق عيسى العميري، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، (١-٤)
١٢٤. منهج اللغة العربية الأساسي في المدرسة الإعدادية، تأليف: خبيلانق، الصين
١٢٥. منهج في تعليم اللغة العربية، داود عطية عبده، خياط، بيروت، ١٩٦٣ م.
١٢٦. الميسر في تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية الإسلامية في المهجر، د. عزيز الحسيني والأستاذ عبد الله بناني، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)، ١٤١٩ هـ.
١٢٧. نخب العربية، أكديم، تركيا، (١-٤)
١٢٨. نون والقلم، محمود الشافعي، جناح كتب، (١-٤)
١٢٩. هيا نتعلم العربية، (أربعة كتب للثانوية بتركيا ٩-١٠-١١-١٢)، ومعه كتاب للمعلم، أمر الله أشلر، وآخرون، ٢٠٠٩ م.

صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها دراسة وصفية على طلاب جامعة غيرون التركية

د. هاني إسماعيل محمد

أستاذ اللغة العربية المساعد

كلية العلوم الإسلامية جامعة غيرون - تركيا

د. مصطفى سرکان عبد السلام

أستاذ علوم التربية المساعد

كلية التربية جامعة غيرون - تركيا

ملخص البحث:

يمثل تعلم المحادثة هدفا أساسيا لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؛ إذ تمثل المحادثة الجانب التطبيقي لاكتساب اللغة وتعلمها، فالهدف الأول من تعليم اللغات وتعلمها هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل مع متحدثي اللغة الهدف، ويواجه الطلاب الأتراك صعوبات في اكتساب المحادثة العربية بالرغم من قدرتهم على الفهم والاستيعاب وتحصيلهم قدرًا مناسبًا من المفردات والقواعد، إلا إنهم يواجهون صعوبات ملحوظة في توظيف هذه المكتسبات اللغوية في المحادثة، قد تصل أحيانا إلى العجز التام في المواقف الطبيعية والتلقائية.

هذا ما دفع الباحثين إلى إجراء هذه الدراسة إذ تهدف الدراسة إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي الذي تضمنته؛ ألا وهو: ما صعوبات اكتساب مهارة المحادثة العربية لدى الطلاب الأتراك؟ وذلك من خلال بناء أداة استبيان وإجرائها على الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرون التركية، وقد تكون الاستبيان من ثمانية محاور بمجموع مائة وثلاث فقرات.

وقد أسفرت الدراسة على الرغبة الشديدة لدى الطلاب الأتراك في تعلم اللغة العربية، بيد أن طرق التدريس التقليدية، وتغليب الجانب المعرفي على الجانب التطبيقي في قاعات الدراسة، بالإضافة إلى عدم توظيف التكنولوجيا والوسائل الحديثة في العملية التعليمية تمثل صعوبات جوهرية في اكتساب مهارة المحادثة وتمييزها لدى الطلاب الأتراك، وهو ما ينبغي العمل على تفاديه من خلال استخدام طرق التدريس الحديثة، والتركيز على الجانب العملي، بدلا من النظري، مع الاستفادة من التطور التكنولوجي والوسائل الحديثة في قاعات الدراسة والأنشطة المصاحبة.

١. المقدمة:

مع بداية العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ في تركيا تكسب اللغة العربية مزية جديدة، إذ أصدرت وزارة التربية والتعليم التركية قرارًا بإدراج اللغة العربية مادة اختيارية للطلاب اعتبارًا من الصف الثاني الابتدائي، وهو ما يشير بوضوح إلى مدى الإقبال على اللغة العربية لدى الطلاب الأتراك في مختلف المراحل التعليمية، سواء التعليم ما قبل الجامعي أو الجامعي، وهو ما يعكس الاهتمام الشعبي والرسمي باللغة العربية، والرغبة الجارحة في تعلمها واكتساب مهاراتها.

واهتمام الأتراك بتعليم اللغة العربية ليس وليد اللحظة، بل هو قديم منذ أن اعتنقوا الإسلام، ففي آيار ٩٢٢م استخدموا الحروف العربية لكتابة اللغة التركية في القرن العاشر الميلادي (Kartalçık, ٢٠٠٩ : ٣٦٣) وظلت العناية باللغة العربية تتنامى حتى بات تعلمها أساسًا لتولي المناصب القيادية في الدولة. (Ergin, ١٩٧٧ : ٦٧)

وبالرغم من حظر تعلم اللغة العربية واستبدال الحروف اللاتينية بدلا من العربية لكتابة اللغة التركية في العهد الأتاتوركى فإن الأتراك ظلوا شغوفين بتعلم العربية وتعليمها، وما إن أتاحت لهم الفرصة حتى تدفقوا في تعلمها والالتحاق بالمدارس التي تدرسها، وهو ما تؤكد الإحصائيات الرسمية حيث إن عدد مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الإعدادية بلغ ١٩٦١ مدرسة يدرس فيها ٥٢٤٢٩٥ طالبا وطالبة، بينما بلغ عدد مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية ١١٤٩ مدرسة يدرس فيها ٦٧٧٢٠٥ طلاب وطالبات، هذا طبقا لإحصاء الوطني للتربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ الصادر عن وزارة التربية والتعليم التركية (٢٠٨، ٨٦ : ٢٠١٦، Milli Eğitim Bakanlığı) علما بأن اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء مادة إجبارية على جميع الطلاب، أي أن مجموع الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية بشكل إلزامي في التعليم ما قبل الجامعي حوالي ١٢٠١٥٠٠ طالبا وطالبة، هذا فضلا عن الطلاب الذين يدرسونها اختياريًا في غير مدارس الأئمة والخطباء.

وفي المرحلة الجامعية بلغت كليات العلوم الإسلامية ١٣ كلية طبقا لإحصاء المجلس الأعلى للتعليم في ٢٠١٤/٢٠١٥ بما ٦٩٥٨ طالبا وطالبة، بالإضافة إلى ٥٢ كلية للإلهيات بما ٩٤٠٩٢ طالبا وطالبة (٢٠١٥-٢٠١٤ YÖK, Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri) مع الوضع في الاعتبار أن هناك كليات أخرى تدرس اللغة العربية مثل كليات الترجمة واللغات على سبيل المثال.

وهو ما يتطلب تضافر الجهود للإفادة من هذا الإقبال غير المسبوق في الارتقاء باللغة العربية تعلمًا وتعليمًا، والنهوض بمستويات المتعلمين لأعلى المستويات، ولن يتحقق هذا إلا باكتساب المهارات اللغوية الأربعة الأساسية: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

١-١ أهمية الدراسة:

جاءت أهمية هذه الدراسة من أهمية المحادثة، فللمحادثة أهمية خاصة في تعلم اللغات بصفة عامة وفي تعلم اللغة العربية بصفة خاصة، مما يستوجب الاهتمام بها، فهي تمثل أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات إذ تمثل الجانب التطبيقي لاكتساب اللغة وتعلمها، فمثلاً حينما نقول (فلان يعرف اللغة الإنجليزية مثلاً) يتبادر إلى الأذهان أنه يتحدثها (الناقة، ١٩٨٥ : ١٥١) بالإضافة إلى أن نسبة عالية ممن يقبلون على تعلم اللغة العربية تحدف أولاً إلى التمكن من الكلام والتحدث بها.

فالهدف الأول - وإن لم يكن الأخير - من تعليم اللغات هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل مع متحدثي اللغة الهدف، فيكاد الإجماع بين علماء اللغة ينعقد على أن الاتصال - إن لم يكن الاتصال والتفاعل - هو الهدف الرئيسي من استخدام اللغة (طعيمة، ٢٠٠٤ : ١٥٣) ومع ذلك فإن المشكلة الرئيسية التي تواجه متعلمي اللغة العربية ومعلميها؛ معا هي كيفية تحقيق هذا الهدف المنشود.

٢-١ مشكلة الدراسة:

يواجه الطلاب الأتراك صعوبات في اكتساب المحادثة العربية بالرغم من قدرتهم على الفهم والاستيعاب وتحصيلهم قدرًا مناسبًا من المفردات والقواعد، إذ إنهم يواجهون صعوبة ملحوظة في توظيف هذه المكتسبات اللغوية في المحادثة، قد تصل أحياناً إلى العجز التام في المواقف الطبيعية والتلقائية، لذا يرى مُجَدَّ يالار (أورد في: علي، عبد القادر مُجَدَّ: ٢٠١٥) أن أكبر صعوبة تواجه الطلاب الأتراك في تعلم اللغة العربية هي توظيفهم للمفردات في التعبير الشفهي والكتابي، وهو ما يتطلب استكشاف هذه الصعوبات وتحديد أبعادها اعتماداً على مقاييس علمية، وأدوات بحثية منضبطة، حتى يتسنى علاجها وتقديم المقترحات العملية والعلمية لتفاديها وحلها.

٣-١ أهداف الدراسة:

تحدف الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تكتنف اكتساب مهارة المحادثة لدى الطلاب الأتراك الذين يدرسون اللغة العربية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرون التركية، وتصنيف هذه الصعوبات وفقاً لطبيعتها ودرجة صعوبتها، مما يساهم في مساعدة المتخصصين والمهتمين في إيجاد وسائل علمية

لتفادي هذه الصعوبات وإعداد برامج عملية للتغلب عليها، وذلك من خلال إعداد أداة علمية تقيس الصعوبات التي يواجهها الطلاب من غير الناطقين بالعربية في اكتساب مهارة المحادثة العربية.

١-٤ أسئلة الدراسة:

طرح الباحثان سؤالاً رئيسياً، ألا وهو: ما هي صعوبات اكتساب مهارة المحادثة العربية لدى الطلاب الأتراك؟ وتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:

ما الصعوبات المتعلقة بوضوح أهداف تعلم المحادثة العربية من عدمها؟

ما الصعوبات التي يمثلها التقويم والامتحانات في اكتساب مهارة المحادثة العربية؟

ما هي الصعوبات الناتجة من الكتاب المقرر في مادة المحادثة العربية؟

ما الصعوبات الناتجة من المتعلمين في اكتسابهم لمهارة المحادثة العربية؟

ما الصعوبات الناتجة من المعلم؟

ما الصعوبات الناتجة من بيئة التعلم؟

ما الصعوبات الناتجة من طبيعة اللغة نفسها؟

ما الصعوبات الناتجة من طرق التدريس؟

١. الدراسات السابقة:

لم يطلع الباحثان على دراسة ميدانية أفردت صعوبات المحادثة العربية بالبحث والدراسة، فضلاً عن أن تكون هناك دراسة أفردت صعوبات المحادثة العربية للطلاب الأتراك، بيد أن هناك دراسات تعرضت لها جملة لا تفصيلاً، مثل دراسة (الدياب، ٢٠١٢) المشاكل التي تواجه في تعليم اللغة العربية والمقترحات، وهي أطروحة ماجستير شملت على تمهيد وثلاثة أقسام، القسم الأول يحتوي على المشكلات اللغوية، والقسم الثاني يشمل المشكلات غير اللغوية، أما القسم الثالث والأخير فيشمل على تقييم الاستبيان. ولم يستوعب المهارات اللغوية الأساسية، بل اقتصرت المشكلات اللغوية عنده على الصعوبات الصوتية، والصعوبات النحوية، والمشكلات الكتابية، ومشكلات الدلالة، وصعوبات القراءة، فأغفل مهارة الاستماع، ولم يتناول من مهارة المحادثة إلا الجانب الصوتي فقط، ويرجع السبب في ذلك إلى اتساع نطاق الأطروحة، فقد اهتم الدياب برصد مشكلات تعلم اللغة العربية بصفة عامة، ومع ذلك فقد أفاد الباحثان من هذه الأطروحة في بناء الاستبانة وتقسيم محاورها.

وتعد دراسة (الجنزوري وعبد الغني، ٢٠١١) بناء استبيان لقياس صعوبات تعلم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بالعربية من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، إلا أنها تتقاطع من دراسة الدياب في

أما شملت صعوبات اللغة العربية بصفة عامة لكنها اختلفت عن دراسة الدياب في أنها تناولت المحادثة ولم تقتصر على الصعوبات الصوتية وقد قسمت الدراسة على الصعوبات التالية إلى صعوبات الكتابة، وصعوبات الفهم المسموع المقروء، وصعوبات النطق، وصعوبات الكلام، وصعوبات النحو، وصعوبات الصرف.

ومن الدراسات النظرية التي تعرضت لصعوبات تعلم المحادثة دراسة (Yaqub, ٢٠١٢) **تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية: مقترح لتكامل المنتج والعملية التعليمية**، وهي دراسة باللغة الإنجليزية تناقش صعوبات تعلم مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية في جامعات نيجيريا.

٢. مصطلحات الدراسة:

الصعوبة: تعرف المعاجم اللغوية الصعوبة بأنها الشدة والعسر، ففي المعجم الوسيط صُعِبَ صُعُوبَةً اشْتَدَّ وَعَسُرَ، وقد تنوعت تعريفاتها الاصطلاحية فعرفها جبايب (٢٠١١:٧) بأنها مشكلة أو عائق يحول دون تحقيق الهدف، وفي قاموس الأسرة للمصطلحات التربوية (٢٠١١:١٩) هي حالة تتعارض مع قدرة الطالب على التعلم، بينما ريتشارد وسكmidt Richards & Schmidt (٢٠٠٢: ٣٠١) في معجم Longman لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي يشيران إلى أنها عقبة تؤثر في جهة معينة في عملية التعلم، وعلى جانب محدد لدى المتعلم مقارنة بقدراته الطبيعية في التعلم.

اكتساب: يعرفها المعجم الوسيط بأنها التصرف والاجتهاد وفي القرآن الكريم ﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾ [البقرة: من الآية ٢٨٦] وفي الاصطلاح هي عملية تعلم وتطوير اللغة كما جاء في تعريف Richards & Schmidt (٢٠٠٢: ٢٨٤) سواء أكان هذا التعلم في الفصول الدراسية أم أثناء التعرض الطبيعي للغة (جاس، وسليمنكر، ٢٠٠٩:٧).

٣. منهجية الدراسة:

١-٤ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية العلوم الإسلامية بجامعة غريسون التركية، وهي الكلية الوحيدة التي تُدرس فيها اللغة العربية بالجامعة، ولأن الكلية حديثة فإن الطلاب فيها يتوزعون على النحو التالي: سبع وسبعون (٧٧) طالبا وطالبة يدرسون بالسنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية، ٣٤ طالبة و٤٣ طالبا، وجميعهم درسوا اللغة العربية في الصف التحضيري العام الماضي ٢٠١٤/٢٠١٥ ونجحوا في الامتحانات الدراسية، ويدرسون هذا العام مادة البلاغة العربية لمدة ساعتين أسبوعيا.

مائة وخمس وسبعون (١٧٥) طالبا وطالبة يدرسون اللغة العربية في الصف التحضيري هذا العام ٢٠١٥/٢٠١٦، منهم ١٠٦ في الفترة الصباحية، ٧٩ في الفترة المسائية، مقسمون على النحو التالي: مائة (١٠٠) طالبة منهن ٦٦ في الفترة الصباحية و ٤٤ في الفترة المسائية، وخمس وسبعون (٧٥) طالبا، منهم ٤٠ في الفترة الصباحية، و ٣٥ في الدراسة المسائية، وجميعهم - طالبا وطالبات - يدرسون (٣٠ ساعة) أسبوعيا منها (٦) ساعات لمادة المحادثة، ولا يوجد أي اختلاف بين الفترتين الصباحية والمسائية في المنهج أو الساعات الدراسية.

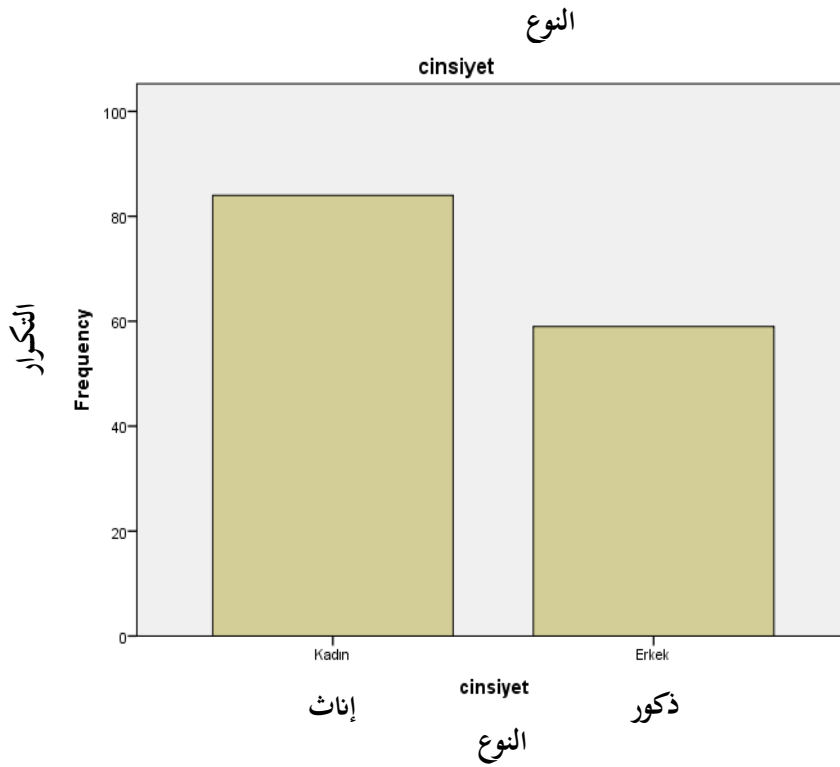
الجدول ١: توزيع مجتمع الدراسة من حيث الذكور والإناث

الصف الأول		الصف التحضيري	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
٤٣	٣٤	٦٦ (صباحي)	٤٠ (صباحي)
		٤٤ (مسائي)	٣٥ (مسائي)

٤-٢ عينة الدراسة:

شملت عينة البحث على (١٤٤) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، (١٥) من الصف الأول و ١٢٦ من التحضيري في حين (٣) لم يذكروا صفهم الدراسي، وكان إجمالي عدد الطلاب الذكور ٥٩ طالبا، منهم (٧) طلاب في الصف الأول و (٥١) طالبا في الصف التحضيري، بينما عدد الطالبات الإناث ٨٤ طالبة، منهم (٨) طالبات في الصف الأول، و (٥٧) طالبة في الصف التحضيري، في حين أن هناك استبانة واحدة لم يُحدد فيها النوع.

جدول ٢: توزيع عينة الدراسة من حيث الذكور والإناث					
النسبة التراكمية	النسبة الحقيقية	النسبة	التكرار		
٥٨.٧	٥٨.٧	٥٨.٣	٨٤	إناث	
١٠٠.٠	٤١.٣	٤١.٠	٥٩	ذكور	
	١٠٠.٠	٩٩.٣	١٤٣	الإجمالي	
		٠.٧	١	غير محدد	
		١٠٠.٠	١٤٤	الإجمالي	



الشكل ١: نسبة الذكور للإناث في عينة الدراسة

٣-٤ أداة الدراسة:

صمم الباحثان استبانة خاصة لتحقيق أهداف الدراسة، بلغ مجموع فقراتها مائة وثلاث فقرات، تم توزيعها على ثمانية محاور على النحو التالي، كما موضح في الجدول التالي.

جدول ٣: يوضح عدد الفقرات في كل محور

ترتيب المحور	عنوان المحور	عدد الفقرات
الأول	الأهداف	١١
الثاني	التقويم	٦
الثالث	الكتاب	٨
الرابع	المتعلم	٤٣
الخامس	المعلم	١٣
السادس	بيئة التعلم	٧
السابع	طبيعة اللغة	٧
الثامن	طرق التدريس	٨

وقد وُضع أمام كل فقرة معيار تدريجي مكون من خمس درجات (من ١ إلى ٥) Likret Sacle بحيث أن الدرجة (١) تمثلها كلمة أبداً أو لا أوافق تماماً، والدرجة (٢) تمثلها كلمة نادراً أو لا أوافق، والدرجة (٣) تمثلها كلمة أحياناً أو إلى حد ما، والدرجة (٤) تمثلها كلمة غالباً أو أوافق، والدرجة (٥) تمثلها كلمة دائماً أو أوافق تماماً، وذلك وفقاً لنوع الفقرة المطلوب تقييمها من قبل الطالب، وقد اقتصر على الدرجات دون الكلمات الدالة عليها أمام كل فقرة، وتم التنويه على المقابل للدرجات من كلمات في رأس كل صفحة من صفحات الاستبانة. (انظر الملحق رقم ١)

وقد اعتمد الباحثان في جمع فقرات الاستبانة على خمسة مصادر، هي:

١. أدبيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، التي تناولت صعوبات تعلم المهارات اللغوية الأربعة، ومنها المحادثة.

٢. الأدوات المستخدمة في أبحاث ودراسات سابقة ذات صلة بمشكلة الدراسة.

٣. خبرة إحدى الباحثين الشخصية، وهي خبرة تنيف عن أربعة عشر عاماً في تدريس اللغة العربية، منها سبعة أعوام في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤. العينية الاستطلاعية، حيث قام الباحثان بإجراء أداة الاستبيان على عدد عشرين طالبا وطالبة، وقد تضمنت في نهايتها سؤالاً مفتوحاً حول صعوبات اكتساب المحادثة من وجهة نظر الطالب، وقد أخذ بعين الاعتبار ملاحظات الطلاب واقتراحاتهم.

٥. ملاحظات المحكمين وتوصياتهم، حيث أن الأداة عُرضت على أربعة محكمين، الأول منهم أستاذ دكتور علم اللغة ويدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك، وهو عربي، والثاني والثالث أستاذان مساعدان يدرسان أيضاً اللغة العربية للطلاب الأتراك، وهما تركيان، أما الأخير فهو أستاذ اللغة التركية في كلية التربية وهو تركي، وقد انحصرت ملاحظات المحكمين فيما يأتي:

- تعديل صياغة بعض الفقرات لغوياً مما يجعل المعنى واضحاً ومباشراً.
- تعديل صياغة بعض الفقرات من الاستفسار السلبي إلى الاستفسار الإيجابي، فعلى سبيل المثال كانت صياغة الفقرة (١٦) الدرجات المخصصة لأنشطة المحادثة غير مناسبة؛ فصارت على النحو التالي: الدرجات المخصصة لأنشطة المحادثة مناسبة.

- تقسيم بعض الفقرات إلى أكثر من فقرة، حتى لا تشمل أكثر من استفسار.
 - تغيير بعض الفقرات من محور إلى محور، بما يتلاءم مع المعنى المقصود من الفقرة.
- وقد التزم الباحثان بجميع ملاحظات وتوصيات السادة المحكمين في إعداد الصورة النهائية لأداة الاستبيان. ولأن الطلاب المفحوصين كلهم من الأتراك فقد ترجمت الاستبانة إلى اللغة التركية، وقد عُرضت - كما ذكرنا آنفاً - على محكمين أتراك في صيغتها التركية لإبداء الرأي فيها، وقد أخذ بكل ملاحظاتهم وبجميع توصياتهم، خاصة اللغوية منها.

٥. عرض النتائج ومناقشتها:

استعان الباحثان ببرنامج التحليل الإحصائي SPSS في تحليل البيانات، وقد أسفر تحليل البيانات على النتائج التالية:

- المحور الأول: الأهداف، وهو يبين الصعوبات المتعلقة بوضوح أهداف تعلم المحادثة العربية من عدمها.

جدول ٤: يوضح نتائج المحور الأول

م	فقرات محور الأهداف	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
١	هدي من تعلم المحادثة إتقان الكتابة باللغة العربية	١٣٧	٣,٣٥٧٧	١,٣٣٨٠٠
٢	هدي من تعلم المحادثة فهم القرآن الكريم	١٤٣	٤,٣٩١٦	٩٠٤١٠
٣	هدي من تعلم المحادثة قراءة قصص الصحابة	١٤٣	٣,٦١٥٤	١,١٨٠٣٧
٤	هدي من تعلم المحادثة التعبير عن مشاعري وأحاسيسي للمتحدثين العرب	١٤٢	٣,٨٧٣٢	١,١٧٨١٧
٥	هدي من تعلم المحادثة أن أفهم المتحدثين بالعربية	١٤٣	٤,١٣٢٩	٩٧٣١٤
٦	هدي من المحادثة التعبير عن أفكاري وآرائي	١٤٠	٤,١٩٢٩	٩٥٨٨٤
٧	هدي من المحادثة أن أقرأ المتون الإسلامية	١٤٣	٤,٤١٩٦	٨٥٠٩٥
٨	هدي من تعلم المحادثة القدرة على التواصل مع متحدثي اللغة العربية	١٤٣	٤,٢١٦٨	٩٢٧٩٧
٩	هدي من تعلم المحادثة أن أفهم ما أشاهده وأسمعه في الفضائيات العربية	١٤٢	٣,٥٧٧٥	١,٣٣٣٢٨
١٠	هدي من تعلم المحادثة أن يفهم المستمع العربي حديثي	١٤٤	٣,٧٩١٧	١,٢٠٥٣٢
١١	هدي من تعلم المحادثة أن أتحدث العربية بطلاقة	١٤٤	٤,٠٩٠٣	١,١٤٦٠٧

وقد اتضح من النتائج التباس أهداف تعلم المحادثة العربية بالمهارات الثلاثة الأخرى الكتابة والقراءة والاستماع، فقد حصلت جميع المهارات على متوسط مرجح مرتفع متوسطه ٣.٣٩ بنسبة ٧٩% فحين أن الفقرات (١، ٢، ٣، ٥، ٧، ٩) ليست من أهداف المحادثة العربية، وإنما هي من أهداف المهارات اللغوية الأخرى، فالفقرة (١) من أهداف مهارة الكتابة والفقرات (٢، ٣، ٧) من أهداف مهارة القراءة، في حين أن الفقرتين (٥، ٩) من أهداف مهارة الاستماع، وهو ما يؤكد على أن الطلاب لا يفرقون بين أهداف المهارات اللغوية الأربعة، فأهداف المحادثة الرئيسية تتركز في أن يفكر المتعلم باللغة العربية ويتحدث بها بشكل متصل ومترابط معبرا عن نفسه وأفكاره تعبيرا مفهوما وواضحا، مستخدما النظام الصحيح لتراكيب اللغة (الفوزان، ١٤٢٥: ٤٢).

- المحور الثاني: التقويم، وهو يبين الصعوبات التي يمثلها التقويم والامتحانات في اكتساب مهارة المحادثة.

جدول ٥: يوضح نتائج المحور الثاني

م	فقرات محور التقويم	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
١٢	الامتحان في المحادثة يعتمد على حفظ الكلمات والحوارات	١٣٩	٣,٦٣٣١	١,٢٨٦١٨
١٣	امتحانات المحادثة في الكلية تحريرية	١٤١	٤,٥٣١٩	٨,٢٤٤٢٢
١٤	يجب أن تكون امتحانات المحادثة في الكلية شفوية	١٤١	٢,٩٤٣٣	١,٦٦٨٠٧
١٥	الدرجات المخصصة للواجبات المنزلية مناسبة	١٤٠	٣,٨١٤٣	١,٤٨٦٥٦
١٦	الدرجات المخصصة لأنشطة المحادثة مناسبة	١٤٠	٣,٨٧٨٦	١,٣٠٠٠٧
١٧	الدرجات المخصصة لمادة المحادثة قليلة	١٤٢	٢,٨٣٨٠	١,٤٥٢٠١

من خلال استقراء هذه النتائج اتضح أن نظام الامتحانات والتقويم يعتمد على النظام الكتابي لا الشفاهي، فقد حصلت الفقرة رقم (١٣) على متوسط مرجح ٤,٥٣ ما يقارب ٩٠% مع أن الأصل في امتحانات مهارة المحادثة أن تكون شفاهية لتدريب الطلاب على المحادثة، كما أن نسبة ٥٨% من الطلاب يرغبون في أن تكون الامتحانات شفاهية، فقد حققت الفقرة رقم (١٤) متوسط مرجح ٢,٩٤ وهي نسبة جيدة خاصة أنها من وجهة نظر الطلاب، كما يرغبون في زيادة نسبة الدرجات المخصصة لمادة المحادثة حيث بلغ المتوسط المرجح للفقرة (١٧) على ٢,٨٣ بنسبة ٥٦%.

- المحور الثالث، الكتاب، وهو متعلق بالصعوبات التي يمثلها الكتاب المقرر في اكتساب مهارة المحادثة.

جدول ٦: يوضح نتائج المحور الثالث

م	فقرات محور الكتاب	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
١٨	موضوعات كتاب المحادثة تتماشى مع الثقافة التركية	١٤٣	٣,٦٠١٤	١,١٢٦٧٥
١٩	كتاب المحادثة شكله جذاب	١٤٢	٢,٧٧٤٦	١,٣٦٥١٩
٢٠	كتاب المحادثة ألفاظه صعبة	١٤٤	٣,٠٦٢٥	١,٢٥٢٧٩
٢١	كتاب المحادثة حجمه كبير	١٤٤	٣,٧٩١٧	١,٠٣٠١٤
٢٢	موضوعات كتاب المحادثة تفيد في التواصل مع الناطقين بالعربية	١٤٣	٣,٩٩٣٠	١,٠٥٨١٤
٢٣	ألفاظ كتاب المحادثة شائعة الاستعمال	١٤٤	٤,٠٨٣٣	٨,١٥٠٧
٢٤	تحتوي موضوعات كتاب المحادثة على مواقف من الحياة اليومية	١٤٣	٤,٢٠٩٨	٩,١٠٤٥
٢٥	موضوعات القراءة والمحادثة مترابطة	١٤٤	٣,٨٩٥٨	١,٠١٥٤٠

في هذا المحور يتضح أن محتوى الكتاب مناسباً للطلاب حيث حصلت الفقرات (١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٤) على متوسط مرجح مرتفع نسبته ٧٨% ما يعادل ٣,٩، كما أن موضوعات كتاب المحادثة متسقة مع موضوعات القراءة حيث حصلت الفقرة (٢٥) على متوسط مرجح ٣,٨٩ ما يعادل ٧٧%.

بينما شكّل الكتاب وإخراجه الفني يحتاجان إلى تطوير فقد حصلت الفقرة رقم (١٩) على متوسط مرجح ٢,٧٧ ما نسبته ٥٥% وهي نسبة منخفضة إلى حد ما، كما أن كم الكتاب وحجمه يحتاج إلى تحسين وتطوير حيث أن الفقرة (٢١) حصلت على متوسط مرجح ٣,٧٩ ما نسبته ٧٥% وهي نسبة مرتفع إلى حد ما.

في حين أن نسبة ٦١% من الطلاب يرون أن ألفاظ الكتاب صعبة، وهذه الصعوبة ناتجة من أن المفردات والكلمات جديدة على الطلاب، ونسبة الصعوبة هذه شرطا مهما من شروط تعلم اللغة واكتسابها (براون، ١٩٩٤: ٢٣٢) فإن فرضية الإدخال تتطلب أن تحتوي على بنى تزيد قليلا عن مستوى قدرة المتعلم الحالية، فإن كان المتعلم في المستوى (أ) فإن اللغة الداخلة ينبغي أن تكون أ+١ أي تزيد قليلا عن مستواه الفعلي فلا تكون قريبة جدا من مستواه (أ+٠) فلا تحقق تحديا له ولا تكون صعبة جدا (أ+٢) فتفوق قدراته وتنهك قواه.

- المحور الرابع: يناقش الصعوبات الناتجة من الطلاب في اكتسابهم لمهارة المحادثة العربية

جدول ٧: يوضح نتائج المحور الرابع

م	فقرات محور المتعلم	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٦	أمتلك الجرأة والشجاعة لأتحدث باللغة العربية خارج الصف	١٤٤	٢,٩٤٤٤	١,٢٦٧٠٠
٢٧	أعد الدرس مسبقا في البيت	١٤٢	٢,٨٠٢٨	١,١٧٤٤٣
٢٨	أشعر بالحياء والخجل عند التحدث بالعربية	١٤٤	٣,١٧٣٦	١,٣٤٤٩٢
٢٩	أواظب على حضور دروس المحادثة	١٤٣	٣,٩٣٧١	١,٠٨٩١١
٣٠	يشجعي أساتذتي على المبادرة بالإجابة	١٤٣	٤,٠٩٧٩	١,١٢٧٨٥
٣١	امتحان المحادثة يسبب لي قلقا وخوفا شديدين	١٤١	٣,٧٤٤٧	١,٢٧٨٤٢
٣٢	أشعر بأن اللغة العربية صعبة ولا يمكن تعلمها	١٤٢	٣,٥٤٩٣	١,٢٧٤٨٤
٣٣	أستمع بالتحدث باللغة العربية	١٤١	٣,٩٠٠٧	١,١٦٠٧٠
٣٤	أمارس التحدث باللغة العربية مع نفسي	١٤٣	٣,١٠٤٩	١,١٣٦٥٥
٣٥	أمارس التحدث باللغة العربية مع أصدقائي	١٤١	٣,١٠٦٤	١,١٠٠٠١
٣٦	لدي رغبة في تعلم اللغة العربية	١٤٢	٣,٩٣٦٦	١,٢٤٤٦٥
٣٧	أؤدي واجباتي المنزلية	١٤٢	٤,١٢٦٨	١,٠٧٧٥٥
٣٨	أذاكر لأتجح في الامتحان	١٤٢	٤,٠٧٠٤	١,٠٠١٠٥

٣٩	أذاكر لأتعلّم اللغة العربية وأستخدمها في حياتي	١٤٤	٣,٩٠٢٨	١,١٣٠١٣
٤٠	التحدث باللغة العربية صعب	١٤٢	٣,٧٦٠٦	١,١٧٢٥٦
٤١	أشارك في صفحات أو مجموعات لتعلم اللغة العربية على مواقع التواصل الاجتماعي	١٤٢	٢,٨٩٤٤	١,٣٦١٦٢
٤٢	أشارك في مجموعات على الواتس أب باللغة العربية	١٤٢	٣,٠٧٠٤	١,٤٦١٨٠
٤٣	أبحث عن فرص للتحدث بالعربية	١٤٤	٣,٢٥٦٩	١,٢٣٨٩٢
٤٤	أحاول أن أتكلّم بنفس الطريقة التي يتكلّم بها العرب	١٤٣	٣,١٩٥٨	١,١٧٠٤٠
٤٥	أكرر بصوت مرتفع الكلمات والجمل الجديدة حتى أحفظها	١٤٤	٣,٠١٣٩	١,١٧٦٦١
٤٦	أحاول أن أفكر باللغة العربية	١٤١	٢,٩٩٢٩	١,٣٩١٢٨
٤٧	أقرأ باللغة العربية من أجل المتعة	١٤١	٢,٨٠١٤	١,٤١٥٣٢
٤٨	أذاكر في وقت الامتحانات فقط	١٤٤	٢,٦٠٤٢	١,٣٤٤٣٤
٤٩	أقارن بين مستواي في تعلم المحادثة كل فترة	١٤٤	٣,٦٨٧٥	١,٢١٤٥٣
٥٠	أشعر بأن مستواي في المحادثة يتحسن باستمرار	١٤١	٣,٧٣٧٦	١,١٠٦١٢
٥١	أحدث نفسي وأشجعها على ممارسة العربية والتحدث بها	١٤٠	٣,٤٠٧١	١,١٢٤٥٩
٥٢	أتعاون مع زميل لي في تعلم المحادثة	١٤٠	٣,٢٢١٤	١,٢٣٥٣٨
٥٣	أشعر بأنني لا أستطيع تعلم اللغة العربية	١٣٩	٢,٥٦١٢	١,٤١٩٩٢
٥٤	تعلم المحادثة لا يفيدني في السنوات الدراسية القادمة	١٣٨	٢,٤٩٢٨	١,٧٠٥٤٩
٥٥	دخلت كلية العلوم الإسلامية بناء على رغبتي	١٤١	٤,٠٧٠٩	١,٤٢٢٥٠
٥٦	أستحي من الخطأ أمام زملائي	١٤٠	٣,٣٢١٤	١,٤٣٥٧٦
٥٧	أستحي من الخطأ أمام أستاذي	١٤٠	٣,١٢٨٦	١,٣٧٢٠٩
٥٨	أجيب عن أسئلة الدروس الأخرى شفهيًا باللغة العربية	١٤٠	٢,٤٥٧١	١,١٣٣٩٨
٥٩	أسأل الأستاذ عن الكلمات والجمل التي لا أفهمها	١٤٠	٣,٥٧٨٦	١,٢٢٣٦٧
٦٠	أعتقد أن تعلم النحو والصرف مهمان في تعلم المحادثة	١٣٩	٣,٥٦١٢	١,٣٦٧٩٣
٦١	أستفيد من دروس القراءة في المحادثة	١٣٩	٣,٦٢٥٩	١,١٩٣٤٢
٦٢	أستفيد من دروس النحو والصرف في دروس المحادثة	١٤٠	٣,٣٤٢٩	١,٢١٠١٠
٦٣	تفيدني المحادثة في دروس الكتابة	١٤٠	٣,٤٧١٤	١,٠٨٢٥٢
٦٤	أشارك في أنشطة المحادثة داخل الصف	١٣٩	٣,٠٢٨٨	١,١٧٣٠٢
٦٥	أقرأ نصوصًا باللغة العربية	١٤١	٢,٩٨٥٨	١,١٣٣٨٠
٦٦	أشاهد أفلامًا باللغة العربية	١٤٠	٢,٩٢١٤	١,٣٤١٤٧
٦٧	أستمع إلى أغاني باللغة العربية	١٣٩	٢,٩٨٥٦	١,٣٦١٩٣
٦٨	أشارك في مسابقات اللغة العربية	١٤٠	١,٩٥٠٠	١,٢٥٩٩٢

من الملاحظ بداية أن فقرات هذه المحور ٤٣ فقرة، وهو أكثر المحاور فقرات، وذلك لأن الهدف الأول والرئيسي من التعلم هو المتعلم ذاته، وقد اتضح من خلال نتائج المحور أن الصعوبات الرئيسية التي تحيل بين الطالب واكتسابه لمهارة المحادثة ترتبط بالجانب النفسي والوجداني، حيث اتضح من الفقرات (٢٨،

٣١، ٥٦، ٥٧) أن الشعور بالخجل والخوف يمثلان حاجسا كبيرا لدى المتعلمين مما ينعكس سلبيا على عملية التعلم، حيث بلغت نسبة المتوسط المرجح ٣,٣ ما يعادل ٦٧% تقريبا وهي نسبة مرتفعة إلى حد ما.

ومن العوامل النفسية التي أظهرت النتائج أثرها على اكتساب مهارة المحادثة؛ وجود فكرة مسبقة عن تعلم اللغة العربية؛ مفادها أن اللغة العربية لغة صعبة لا يمكن تعلمها، فقد حصلت الفقرات (٣٢، ٤٠، ٥٣) حصلت على ٣,٢ ما يعادل ٦٥% وللأسف الشديد أن وسائل الإعلام العربية وكثير من المتخصصين يروجون لهذه المعلومة الخاطئة التي تخالف القرآن والسنة والواقع، فقد قال الله تعالى ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ﴾ [القمر: ١٧] أي سهلنا لفظه ويسرنا معناه لمن أَرادَه ليتذكر الناس، كما قال: ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [ص: ٢٩] وقال تعالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْمًا لُدًّا﴾ [مريم: ٩٧] قال مجاهد: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ﴾ يعني هَوَّنَّا قراءته، وقال السدي: يسرنا تلاوته على الألسن، كما أورد ابن كثير عن الوراق أن قوله تعالى ﴿فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ﴾ هل من طالب علم فيُعان عليه، (١٩٩٩: ٧/٤٧٨) فالله تعالى تكفل بإعانة كل طالب علم يريد أن يفهم القرآن الكريم ويعرف معانيه، ولن يتحقق هذا إلا بتعلم لغة القرآن الكريم، وهذا ما دفع ابن تيمية إلى القول بوجوب تعلم اللغة العربية، حيث قال: ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب (ابن تيمية، ١٩٩٩: ٥٢٧) وهذا الارتباط المقدس بين اللغة العربية والدين هو ما يفسر رغبة الطلاب الجامحة في تعلم اللغة العربية، فقد أظهرت نتائج هذا المحور على رغبة شديدة لدى الطلاب في اكتساب المحادثة العربية، حيث أن الفقرات (٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٧، ٥٠، ٥٥) حصلت على متوسط مرجح ٣,٧٢ بنسبة ٧٤% ومن جانب آخر أظهرت النتائج تفاعل الطلاب وتنوع الاستراتيجيات التي يستخدمونها في اكتساب مهارة المحادثة، وبحثهم عن وسائل واستراتيجيات جديدة تساهم في اكتسابهم هذه المهارة حيث حصلت الفقرات (٢٩، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٩، ٥١، ٥٢، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨) على متوسط مرجح ٣,١٨ ما يعادل ٦٤% تقريبا، وهي نسبة جيدة، تدل على رغبة المتعلمين في اكتساب مهارة المحادثة العربية.

- المحور الخامس، المعلم، ويتعلق من الصعوبات الناتجة من قِبَل المعلم في اكتساب مهارة المحادثة.

جدول ٨: يوضح نتائج المحور الخامس

م	فقرات محور المعلم	الاجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
٦٩	أشعر بالرهبة والخوف من المعلمين	١٤٠	٢,٥٣٥٧	١,٣١٠٧٨
٧٠	يتسم المعلمون في معاملتهم مع الطلاب بالرفق واللين	١٤١	٣,٧٢٣٤	١,١٧٧٨١
٧١	المعلمون يشجعوني على التحدث باللغة العربية	١٣٩	٣,٧٨٤٢	١,٢٢٠٣٧
٧٢	الأستاذ يصير عليّ حتى الانتهاء من الإجابة	١٣٩	٣,٦٩٠٦	١,٣٢٨٨٨
٧٣	المعلم يوبخني ويسخر مني عند الخطأ في التحدث	١٤١	١,٩٢٢٠	١,٣٦٣١٤
٧٤	علاقتي مع أساتذتي جيدة	١٤٠	٣,٦٠٧١	١,٣٠١٣٤
٧٥	يثني عليّ الأستاذ عند الإجابة الصحيحة	١٤٠	٣,٣٥٧١	١,٢٨١١٤
٧٦	أعرف السبب من النشاط الذي يكلفني به المعلم في درس المحادثة	١٣٩	٣,٧٥٥٤	١,٢٤٤٣٦
٧٧	الأساتذة يهددون الطلاب ويهزبونهم	١٤٠	١,٧٧٨٦	١,٢٥٢٧٣
٧٨	المدرس يتكلم بلغة غير عربية	١٣٦	٢,٢٣٥٣	١,٣٥٦٦٦
٧٩	المدرس يتكلم بلغة عربية ركيكة	١٣٨	١,٧١٧٤	١,٢١٤٢١
٨٠	المدرس يتكلم بسرعة ولا نفهمه	١٣٩	٢,٠٣٦٠	١,٣٥٣٥٣
٨١	يوضح لنا المعلم كيفية استراتيجيات وطرق تعلم المحادثة	١٤١	٣,١٤١٨	١,٤٢٢١٨

يجمع هذا المحور ١٣ فقرة منها ٦ فقرات سلبية، هي الفقرات (٦٩، ٧٣، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠) وحصلت على متوسط مرجح منخفض متوسطه ٤٠% بينما حصلت الفقرات الإيجابية (٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٨١) على متوسط مرجح مرتفع بلغت نسبته ٧١%، وهو ما يؤكد على أن العلاقة بين الطلاب وأساتذتهم علاقة طيبة، ولا تمثل صعوبة في اكتساب مهارة المحادثة، إذ أن المعلمين يقومون بتشجيع الطلاب على ممارسة اللغة العربية والتحدث بها، ولا يمارسون عليهم أي ضغط، وهو ما يؤكد التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة والمسؤوليات المنوطة بهم، فمن واجبات المعلم أن يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة (مهاني، ٢٠١٠: ٣٣) وهو مما يساهم بشكل بارز في تحقيق رسالته، وأدائها على الوجه الأكمل.

- المحور السادس، بيئة التعلم وهو متعلق بالصعوبات الناتجة من بيئة التعلم التي قد تمثل صعوبة في اكتساب مهارة المحادثة.

جدول ٩: يوضح نتائج المحور السادس

م	فقرات محور بيئة التعلم	المجموع ع	المتوسط	الاختلاف المعياري
٨	توجد بالكلية أنشطة مصاحبة للغة العربية كالمسابقات والألعاب والرحلات	١٣٩	١,٨٨٤	١,٢١٠٣٤
٢		٩		
٨	الساعات المخصصة لدروس المحادثة في الأسبوع كافية	١٣٨	٣,٠٨٧	١,٤٥٧٣٢
٣		٠		
٨	توجد مكتبة للغة العربية توفر احتياجات الدراسة	١٣٩	٢,٨٣٤	١,٣٤٣٧٨
٤		٥		
٨	يوجد معمل لغات مجهز للتدريب والممارسة	١٣٥	١,٩٨٥	١,٤٠٣٥٤
٥		٢		
٨	مقاعد الفصل لا يمكن تشكيلها وتغيير أماكنها	١٣٧	٢,٧٤٤	١,٥٣٨٨٦
٦		٥		
٨	عدد الطلاب في الصف كثير	١٤٠	٢,٧٢٨	١,٥٢١٢٨
٧		٦		
٨	في صفي لوحات باللغة العربية	١٤١	٢,٩٠٠	١,٥٠٨٥٧
٨		٧		

تكشف نتائج هذا المحور على أن الساعات المخصصة لمادة المحادثة كافية، حيث حصلت الفقرة رقم ٨٣ على متوسط مرجح مرتفع إلى حد ما بلغ ٣,٠٨ بنسبة ٦١% بينما تشير الفقرتان (٨٢، ٨٥) إلى حاجة الطلاب إلى الأنشطة المصاحبة كالمسابقات والألعاب والرحلات، وحاجتهم إلى الوسائط التكنولوجية، نحو معامل اللغة الحديثة، فقد بلغت نسبة الفقرة ٨٢ على ٣٧% بما يساوي ١.٨٨ من المتوسط المرجح، وهي نسبة منخفضة فيما حصلت الفقرة ٨٥ على متوسط مرجح ١,٩٨ بنسبة ٣٩% وهي نسبة منخفضة أيضاً، ومع ذلك فإن باقي فقرات المحور حصلت على متوسط مرجح. في حين أن باقي الوسائل التعليمية المعينة حصلت على متوسط مرجح تراوحت نسبته بين ٥٤% إلى ٥٨%.

- المحور السابع، طبيعة اللغة، ويتعلق بالصعوبات الناتجة من طبيعة اللغة نفسها، التي قد تمثل صعوبة في اكتساب مهارة المحادثة.

جدول ١٠ يوضح نتائج المحور السابع

م	فقرات محور طبيعة اللغة	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
٩٨	أجد صعوبة في نطق الكلمات العربية	١٤٢	٣,٠٩١٥	١,٢١٤٠١
٩٠	أجد صعوبة في تركيب جملة عربية صحيحة	١٤٣	٣,٣٦٣٦	١,٠٥١٨٠
٩١	أعرف الفرق في الجملة الفعلية بين اللغة التركية واللغة العربية	١٤٢	٣,٦٤٧٩	١,١١٨٤٩
٩٢	أعرف الفرق في الجملة الاسمية بين اللغة التركية واللغة العربية	١٤٣	٣,٦٠٨٤	١,١٥٠٨٤
٩٣	أعرف الفرق في الإضافة والنعت بين اللغة التركية واللغة العربية	١٤١	٣,٤٦٨١	١,٢٥١٠٢
٩٤	أجد صعوبة بسبب اختلاف اتجاه الكتابة	١٤٣	٢,٨٣٢٢	١,٣٥٣٠٧
٩٥	أجد صعوبة بسبب اختلاف رسم الحروف الأبجدية	١٤٢	٢,٧٢٥٤	١,٣٣٢٣٣

بينت فقرات هذا المحور أن اتجاه الكتابة واختلاف رسم الحروف لا يمثل صعوبة كبيرة في اكتساب اللغة، حيث بلغ المتوسط المرجح للفقرة ٩٤ على ٢,٨٣ بنسبة ٥٦% والفقرة ٩٥ على متوسط مرجح ٢,٧٢ بنسبة ٥٤% وهي صعوبة يمكن تجاوزها بالتدريب والممارسة، بينما مثلت الفقرتان ٨٩، ٩٠ صعوبة كبيرة في اكتساب اللغة، حيث حصلنا على متوسط مرجح ٣,٠٩ بنسبة ٦١% و ٣,٣٦ بنسبة ٦٧% على التوالي، وهو ما يعد صعوبة متوسطة في اكتساب مهارة المحادثة يجب التركيز على حلها بالتدريب المستمر على النطق الصحيح، ابتداء من مخارج الحروف وانتهاء بتنغيم الجملة.

في حين أن الفقرات (٩١، ٩٢، ٩٣) لا تمثل صعوبة حيث أنها حصلت على متوسط مرجح متوسط نسبته ٧٠%، وهو ما يؤكد على أن الجانب النظري في العملية التعليمية، يحظى بالاهتمام والعناية أكثر من الجانب التطبيقي والعملي، وهو ما يمثل تحدي يجب العمل على تجاوزه، من خلال التركيز على الجانب التطبيقي والعملي أكثر من الجانب النظري المعرفي، فالكثاب اللغة لا يكون من خلال التعلم عن اللغة بل من خلال تعلم اللغة.

- المحور الثامن والأخير، وهو متعلق بالصعوبات الناتجة من طرق التدريس وأساليبه، التي قد تمثل صعوبات في اكتساب مهارة المحادثة.

جدول ١١: يوضح نتائج المحور الثامن

م	فقرات محور طرق التدريس	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
٩٦	نستخدم الوسائل التعليمية مثل جهاز العرض/الحاسوب في درس المحادثة	١٤٢	٢,٤٩٣٠	١,٢٥٣٣٤
٩٧	يمثل بعض التلاميذ الحوار داخل الفصل	١٤١	٣,٣٩٠١	١,٢١١٦٩
٩٨	يكرر الأستاذ طريقة التدريس في كل درس مما يشعرني بالملل	١٤٢	٣,٠٤٩٣	١,٢٥٦٦٣
٩٩	يقوم الأستاذ بعمل أنشطة للمحادثة داخل الفصل	١٣٩	٣,١٥١١	١,٢٣٨٩٤
١٠٠	يترجم الأستاذ الحوار من العربية إلى التركية	١٤١	٣,٠٧٨٠	١,٢٨٧٦٩
١٠١	طرق تدريس المحادثة تقليدية	١٣٥	٣,٠٢٢٢	١,٢٦٦٤٨
١٠٢	طرق تدريس المحادثة غير مشوقة	١٤٠	٢,٨٤٢٩	١,٣٨٩٩٥
١٠٣	المعلم لا يلزمنا بالتحدث باللغة العربية	١٣٧	٢,٦٢٧٧	١,٣١١٧٥

يتضح من هذا المحور ضرورة تطوير طرق التدريس وأساليبه، وضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وتطوير الإجراءات والاستراتيجيات، وهو ما يتضح من النسب التي حصلت عليها فقرات المحور، فقد حصلت الفقرة (٩٦) على متوسط مرجح ٢,٤٩ بنسبة ٤٩% وهي نسبة منخفضة إلى حد ما، وقد توافقت هذه النسبة مع الفقرة رقم (٨٥) في المحور السادس، مما يؤكد رغبة الطلاب وحاجتهم إلى توظيف التكنولوجيا في الصف ودروس المحادثة.

ولا تتوقف رغبة الطلاب على توظيف التكنولوجيا فحسب بل يحتاجون إلى تنوع طرق التدريس واستراتيجياته حيث جاء المتوسط المرجح للفقرات (٩٨، ١٠١، ١٠٢) على النحو التالي (٣,٠٤ ، ٣,٠٢ ، ٢,٨٤) ما متوسطه ٥٨% فالتنوع في طرق التدريس والاستراتيجيات يدفع الشعور بالملل ويساعد في اكتساب مهارة المحادثة من خلال المتعة والتشويق.

وأكد الفقرة (١٠٠) على خطأ شائع في تعليم اللغات يتمثل في تعليم اللغة عن طريق لغة وسيطة، أو ما يسمى بطريقة القواعد والترجمة وهي طريقة تقليدية انتقدها الكثيرون من المتخصصين، فقد حصلت الفقرة على متوسط مرجح ٣,٠٧ بنسبة ٦١%

كما أكدته الفقرة (١٠٣) على عدم إلزام المعلم لطلابه على الحديث باللغة العربية، حيث بلغت الفقرة نسبة ٢,٦٢ بنسبة ٥٢% وهو تؤكد ما أسفرت عنه نتائج المحور السابع في أن الطلاب يكتسبون جانباً معرفياً نظرياً، ويفتقدون الجانب التطبيقي العملي، وهو ما يستوجب من المعلمين أن يلزموا طلابهم على ممارسة اللغة داخل الفصل وخارجه؛ كي تتحول معرفة اللغة إلى مهارة مكتسبة.

ويتضح من الفقرتين (٩٧، ٩٩) أن الأنشطة داخل الصف تلقى قبولا لدى الطلاب واهتماماً، فقد حصلت الفقرة (٩٧) على ٣,٣٩ بنسبة ٦٧% في حين أن الفقرة (٩٩) حصلت على ٣.١٥ بنسبة ٦٣% وهي نسبة متوسطة يُفضل العمل على الارتقاء بها إلى نسب أعلى.

٦. أهم التوصيات والنتائج

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة إذ أنها تتناول أهم مهارات اكتساب اللغة، مهارة المحادثة، والصعوبات التي تكتنف اكتسابها لدى الطلاب الأتراك، مع تقديم الحلول العملية لتذليل هذه الصعوبات بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وهو ما يضيف على هذه النتائج أهمية خاصة في توظيفها في حقل تعلم اللغة العربية لدى الطلاب عامة والأتراك خاصة، فقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج، يطمح الباحثان إلى إفادة المختصين والمعلمين منها والأخذ بها بعين الاعتبار، ومن أهم هذه النتائج ما يلي:

١. رغبة الطلاب الأتراك في تعلم اللغة العربية واكتساب مهارة المحادثة، فقد تبين من نتائج الدراسة الرغبة الشديدة لدى الطلاب في تعلم اللغة العربية وتوظيفها في حياتهم اليومية، وهو ما يتطلب من المعلمين والقائمين على العملية التعليمية توظيف هذه الرغبة والإفادة منها في تحفيز الطالب على ممارسة اللغة والتدريب على التحدث بها، وهو جانب مهم أسفرت النتائج على الحاجة الملحة إليه.
٢. فقد أثبتت الدراسة أن الجانب النظري المعرفي يغلب على الجانب التطبيقي العلمي في قاعات التدريس، وأن المدرسين أثناء الشرح إلى التعليم عن اللغة أكثر من تعليم اللغة، وهو ما يفسر ما توصلت إليه النتائج من استخدام لغة وسيطة في العملية التعليمية، فالاهتمام بالجانب المعرفي على حساب الجانب التطبيقي يدفع المعلمين إلى استخدام اللغة الوسيطة، مع أن اكتساب المهارات اللغوية والمحادثة منها يستلزم تغليب الجانب التطبيقي العملي على الجانب النظري المعرفي، والاستغناء عن اللغة الوسيطة قدر المستطاع إن لم يكن نهائياً.

٣. ومن النتائج المهم التي توصلت إليها الدراسة أن ترويج المفهوم الخاطئ بصعوبة تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها؛ له أثر سلبي على اكتساب مهارة المحادثة، وهو مفهوم روج له الكثير من أبناء العربية تباهياً وتفاخراً، وبثه في الأصل الاستعمار لصرف النشء والشباب عن تعلم لغتهم وإتقانها

(نُجَّد: ٢٠١٧، ١٥) وهو ما يستوجب من المختصين والمهتمين التصدي له ومواجهته علميا وعمليا، والإفادة من الدراسات في علم اللغة المقارن، وتقديم نماذج من بين الطلاب الذين أتيقنوا العربية أو تعلموها، والتذكير دائما بأن العربية لغة كأي لغة يمكن تعلمها بيسر وسهولة.

٤. ومن الأمور التي يجب أخذها في عين الاعتبار توظيف التكنولوجيا الحديثة، في قاعات الدرس، والإفادة منها حيث أنها تتناسب مع روح العصر ورغبة الطلاب في استخدامها، فقد تبين من الدراسة التقصير في استخدام الوسائل التكنولوجية والمعامل اللغوية في اكتساب اللغة، بالرغم من أن التكنولوجيا الحديثة تُعد بديلا عن غياب البيئة اللغوية، وتوفر بيئة لغوية افتراضية، فالطلاب يمكنهم الدخول إلى مواقع تعلم اللغات وممارسة التبادل اللغوي مع الطلاب العرب الراغبين في تعلم اللغة التركية، أو الاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي في تكوين صداقات مع أقرانهم من الشباب العربي.

٥. وأظهرت النتائج أن التنوع في طرق التدريس واستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم والتعلم، مما يسهم في تحقيق المتعة في التعلم، وكسر الرتابة والملل، وهو ما ينعكس إيجابيا على تحصيل الطلاب واكتسابهم مهارة المحادثة، فلقد أصبح المعلمون والباحثون على إدراك قوي - بعد ازدياد معرفتنا عن اكتساب اللغة الثانية في السبعينيات - أنه لا توجد طريقة تعليم وحيدة تؤدي إلى إتقانها مطلقة من النجاح في تعليم اللغة الثانية (براون، ١٩٩٤: ١٢٠) وإن أفضل طريقة لتلبية احتياجات الطلاب على اختلافاتها هي أن يقدم محتوى المنهج بصورة متنوعة، فالتنوع هو القاطرة التي يصل من خلالها المتعلمون إلى المعلومات والمهارات والمفاهيم المطلوب تعلمها؛ حيث إن تنوع التدريس يتطلب مشاركة إيجابية من قبل الطلاب في عمليات التخطيط، واتخاذ القرارات وعمليات التقييم، مما يعني ابتكار طرق متعددة للطلاب فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية (كوجك، وآخرون: ٢٠٠٨: ٢٤).

٦. ومن النتائج اللافتة للنظر التباس أهداف مادة المحادثة بالمهارات اللغوية الأخرى، فالغاية من مادة المحادثة هي تحقيق الكفاءة التواصلية للطلاب، فالكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها (مدكور، ١٩٩١: ١٠٧) ولا ريب أن الطلاقة اللغوية مقدمة على الصحة اللغوية في مادة المحادثة، وعلى المعلم قبول الجمل التي ينتجها الطلاب ما دامت تؤدي المعنى وتحقق التواصل، ولا يقطع استرسالهم في الكلام، ويكتفي بالتصحيح والتعقيب بعدم إتمام الطالب حديثه، ويقودنا هذا إلى إحدى نتائج الدراسة، وهي خوف الطلاب ورهبتهم من ممارسة اللغة والوقوع من الخطأ، ففي تقديرنا أن الحرص على

الصحة اللغوية وعدم الوقوع في الخطأ هو العامل الرئيسي في هذه الرهبة، وعلى المعلمين أن يقنعوا الطلاب بأن اكتساب اللغة لن يكون إلا بالممارسة والخطأ، وأن الوقوع في الأخطاء أمر طبيعي. وفي الختام يتطلع الباحثان إلى أن يتم تطبيق هذه الدراسة ونتائجها في الحقل الجامعي، كما يوصيان بإجراء المزيد من الدراسات الميدانية في باقي المهارات اللغوية، وكذلك في الجامعات والكليات النظرية.

المراجع:

١. ابن تيمية، تقي الدين (١٩٩٩). اقتضاء الصراط المستقيم في مخالفة أصحاب الجحيم. (ط ٧) (ناصر عبد الكريم عقل، محقق) بيروت، دار الكتب العلمية.
٢. ابن كثير، إسماعيل بن عمر (١٩٩٩) تفسير القرآن العظيم. (ط ٢) (سامي بن محمد السلامة، محقق) الرياض: دار طيبة.
٣. براون، دوجلاس (١٩٩٤) أسس تعلم اللغة وتعليمها (عبد الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان مترجمان) بيروت: دار النهضة العربية.
٤. جاس، سوزان. م & سلينكر، لاري (٢٠٠٩) اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة (ماجد الحمد، مترجم) السعودية: النشر العلمي، جامعة الملك سعود.
٥. جبايب، علي حسن أحمد (٢٠١١) صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣ (١)، ١ - ٣٤
٦. الجنزوري، فريحة مفتاح وعبد الغني، قمر الزمان (٢٠١١) بناء استبيان لقياس صعوبات تعلم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بالعربية، ٣ (١)، ٧٥ - ٨٦.
٧. الدياب، أحمد (٢٠١٢) المشاكل التي تواجه في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أطروحة ماجستير غير منشورة، معهد العلوم التربوية بجامعة غازي، أنقرة: تركيا
٨. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤) المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسيها صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي
٩. طعيمة، رشدي أحمد. ومناع، محمد السيد (٢٠٠٠) تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٠. علي، عبد القادر محمد (٢٧ أبريل ٢٠١٥): كليات الإلهيات التركية تجربة واعدة لإحياء تعليم العربية، تقرير صحفي منشور بصحيفة الخليج أونلاين، تاريخ الزيارة: ١٤/٥/٢٠١٦ <http://klj.onl/١weAUv>
١١. الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (١٤٢٨ هـ) إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. السعودية: معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود
١٢. كوجك، كوثر حسين، وآخرون (٢٠٠٨) تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
١٣. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤)، المعجم الوسيط، (ط ٤) القاهرة: مكتبة الشروق الدولية
١٤. محمد، هاني إسماعيل (٢٠١٧)، نحو سياسة لغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحث محكم غير منشور، المغرب: شبكة ضياء وجامعة ابن زهر
١٥. مذكور، علي أحمد (١٩٩١) تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الشواف.
١٦. مهاني، رندة نمر توفيق (٢٠١٠) دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: كلية التربية، جامعة غزة.

١٧. الناقه، محمود كامل (١٩٨٥) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه (ع ٩).
- مكة المكرمة: سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.
١٨. Ergan, osman (١٩٧٧) Türkiye Maarif Tarihi. Istanbul: Eser Matabaası
https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/٢٠١٥/٢٠١٥_Tr_v٢.pdf
١٩. Kartalcık, Vedat (٢٠٠٩) Geçmişten Günümüze Türk Dünyasında Alfabe Gelişimi. In: ١st International Symposium on Sustainable Development, June ٩-١٠, ٢٠٠٩, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
٢٠. Likret, R., (١٩٦٧), "The Human Organization", ٦P thP Ed., New York: McGrawHill book Co.
٢١. Milli Eğitim Bakanlığı, (٢٠١٦) . MİLLÎ EĞİTİM İSTATİSTİKLERİ Örgün Eğitim ٢٠١٥/'١٦, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
٢٢. Office of the Education Ombudsman (٢٠١١) Family Dictionary of Education Terms (٢ed) Washington: Office of the Education Ombudsman
٢٣. Richards, Jack C. & Schmidt, Richard (٢٠٠٢). Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, (٢rd Ed.). New York: Longman.
٢٤. Yaqub, Muhammad Tunde (٢٠١٢) Developing Speaking Skill Arabic Learners: A Proposal for Integration of Product and Process Approaches. European Scientific Journal, ٨ (٢٩), ١٤٠ - ١٤٩. Retrieved from <http://eujournal.org>
٢٥. YÖK, Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri ٢٠١٤-٢٠١٥, Retrieved Mays ١٣, ٢٠١٦ from <https://istatistik.yok.gov.tr>

الملاحق

ملحق بالاستبانة في صيغتها النهائية

Değerli Öğrenciler						
Size sunulan bu ölçekle, Arapça konuşma becerisi ile ilgili yaşanan problemler ve var olan durumun incelenmesi amaçlanmaktadır. Uygulamanın birebir içinde olan sizlerin görüş ve önerileri, araştırmanın güvenilirliği için son derece önemlidir.						
Yazdığınız kişisel bilgiler, tümüyle bilimsel amaçlı araştırma kapsamında kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Ölçekte ilgili ifadeleri okuyarak size en uygun yanıtı belirlemeniz istenmektedir.						
Ad, soyad gibi kimliğiniz ortaya çıkaracak herhangi bir bilgi yazmayınız. Doğru ya da yanlış cevap olması söz konusu değildir. Bu nedenler LÜTFEN MADDELERE GERÇEKÇİ YANITLAR VEREREK, FORMU EKSİKSİZ BİR ŞEKİLDE DOLDURUNUZ. Ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve katılımınız için çok teşekkür ederiz.						
Not: Araştırma sonuçlarını öğrenmek istiyorsanız size ulaşabileceğimiz bir mail adresi bırakabilirsiniz.@.....						
Yrd. Doç. Dr. Hany İsmail Mohamed Ramadan drhany@msn.com Giresun Üniversitesi						
Kişisel Bilgiler (Boş yerleri doldurunuz, X işaretini koyunuz)						
1. Cinsiyetiniz	[] Kadın	[] Erkek				
2. Yaşınız						
3. Sınıfınız	[] Hazırlık	[] 1	[] 2	[] 3	[] 4	
4. Öğrenim Şekliniz	[] Örgün Öğrenim	[] İkinci Öğretim	[] Diğer			
5. Ailenizin Aylık geliri	[] 500TL altı	[] 501-1000TL	[] 1001-2000			
6. Lisans Genel Akademik Ortalamanız	[] 2001-3000TL	[] 3001TL ve üstü				
Her maddenin yanında 1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4=Sık sık 5=Her zaman Şeklinde 5 seçenek verilmiştir			Hiçbir Zaman/ Hiç katılmıyorum	Nadiren / Katılmıyorum	Bazen / Kısmen	
Her maddenin yanında 1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum Şeklinde 5 seçenek verilmiştir						
Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "X" işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar veriniz ve BOŞ bırakmayınız.						
İFADELER						
Amaç						
1.	Kusursuz yazma becerisi için Arapça konuşmayı öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Konuşmayı, Kur'an'ı anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Konuşmayı, sahabe hikâyelerini anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Konuşmayı, Arapça konuşanlara hislerimi ve duygularımı anlatmak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Konuşmayı, Arapça konuşanları anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Konuşmayı, fikirlerimi ve görüşlerimi anlatmak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Konuşmayı, İslami metinleri okuyabilmek için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Her maddenin yanında 1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4=Sık sık 5=Her zaman Şeklinde 5 seçenek verilmiştir		Hiçbir Zaman/ Hiç katılmıyorum				
Her maddenin yanında 1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum Şeklinde 5 seçenek verilmiştir		Nadiren / Katılmıyorum				
Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "X" işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar vermeniz ve BOŞ bırakmayınız.		Bazen / Kısmen				
İFADELER		Sık sık / Katılıyorum				
		Her zaman/Tamamen Katılıyorum				
8.	Konuşmayı, Arapça konuşanlarla iletişimi sağlayabilmek için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Konuşmayı, izlediğim ve dinlediğim Arapça televizyon ve radyo programlarını anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Konuşmayı, ifadelerimin Arap dinleyiciler tarafından anlaşılması için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Konuşmayı, akıcı Arapça ifadeler kurabilmek için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınav uygulamaları						
12.	Sözlü anlatım sınavları sadece diyaloglar ve kelimeler üzerine dayanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Okulda (üniversitede) sözlü anlatım sınavları yazılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Fakültedeki sözlü anlatım sınavları sözlü yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Ev ödevleri için ayrıca puanlama yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Sözlü anlatım aktiviteleri için ayrıca puanlama yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Sözlü anlatım derslerinde belirlenen hazırlık seviyeleri yeterli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kitap						
18.	Sözlü anlatım kitabındaki konular Türk kültürü ile uyumludur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Sözlü anlatım kitabının şekli çekicidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Sözlü anlatım kitabındaki ifadeler kolay anlaşılır değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Sözlü anlatım kitabının içeriği geniştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Sözlü anlatım kitabındaki konular Arapça konuşanlarla iletişim kurmada yararlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Sözlü anlatım kitabındaki kelimeler yaygın kullanılan kelimelerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Sözlü anlatım kitabındaki konular günlük yaşam durumlarını içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Okuma ve konuşma konuları birbirleri ile ilgilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrenci						
26.	Sınıf dışı ortamlarda Arapça konuşma cesaretine sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Dersten önce hazırlık olarak konuşma pratikleri yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Arapça konuşurken çekinirim ve utanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Konuşma derslerine devamlılığma dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Öğretmen konuşma etkinliklerinde yanıt vermemi destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Sözlü anlatım sınavları bende endişe oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Arapça konuşmanın zor ve Arapçayı öğrenmenin güç olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Arapça konuşmaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Sözlü anlatım alıştırmalarını kendi kendime gerçekleştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Sözlü anlatım alıştırmalarını başkalarıyla gerçekleştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	Arapçayı öğrenmede istekliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Sözlü anlatım ödevlerimi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Sınavda başarılı olmak için derse çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	Yaşamımda Arapçayı kullanmak için derse çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.	Arapça konuşmak zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.	Sosyal ağlar üzerinden gruplara ya da forumlara Arapça öğrenmek için katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.	Arapça öğrenimi için gruplar (örneğin Whatsapp) üzerinden katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43.	Arapça konuşmak için fırsatlar kollarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.	Araplar gibi Arapça konuşmayı çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45.	Ezberlediğim yeni kelimeleri ve cümleleri yüksek sesle tekrar ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46.	Arapça dili ile düşünmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47.	Eğlence için Arapça okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48.	Sadece sınav zamanı çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49.	Zaman zaman konuşmadaki eski seviyem ile yeni seviyemi karşılaştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Devam ediniz ->

Her maddenin yanında 1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4= Sık sık 5=Her zaman Şeklinde 5 seçenek verilmiştir		Hiçbir Zaman/ Hiç katılmıyorum	Nadiren / Katılmıyorum	Bazen / Kısım	Sık sık / Katılıyorum	Her zaman/Tamamen Katılıyorum
Her maddenin yanında 1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısım 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum Şeklinde 5 seçenek verilmiştir						
Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "X" işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar vermeniz ve BOŞ bırakmayınız.						
İFADELER						
50.	Konuşmadaki seviyemin gitgide iyileştiğini hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51.	Arapça konuşma konusunda kendimi motive ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52.	Akranlarımdan Arapça konuşurken destek alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53.	Arapçayı öğrenemeyeceğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54.	Gelecekteki akademik yıllarımda Arapça konuşmanın yararının olmayacağını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55.	Kendi isteğimle İslami İlimler Fakültesinde okuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56.	Konuşurken akranlarımin önünde yanlış yapmaktan utanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57.	Konuşurken öğretmenimin önünde yanlış yapmaktan utanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58.	Diğer dersleri Arapça konuşarak soruları yanıtlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59.	Bilmediğim kelime ve cümleleri öğretmene sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60.	Dil bilgisi, konuşmayı öğrenmede gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61.	Okuma dersindeki bilgileri konuşmada da kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
62.	Konuşma derslerinde dil bilgisinden yararlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
63.	Yazma derslerinde konuşma becerilerim yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
64.	Sınıf içi konuşma etkinliklerine katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
65.	Arapça materyaller okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
66.	Arapça filmleri izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
67.	Arapça şarkıları dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
68.	Arapça yarışmalara katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğretmen						
69.	Öğretmenlerden korkar ve çekinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
70.	Öğretmenler öğrencileri ile ilişkilerinde yumuşak ve naziktirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
71.	Öğretmenler beni Arapça konuşmaya teşvik ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
72.	Yanıtlamayı tamamlayana kadar öğretmen beni sabırla bekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
73.	Konuşmaya başlayınca öğretmen benimle alay eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
74.	Öğretmenimle iyi bir ilişkim var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
75.	Doğru yanıtladığım zaman öğretmen beni över.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
76.	Konuşmada öğretmenin verdiği aktivitelerin amacını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
77.	Öğretmen öğrencilerini tehdit eder ve korkutur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
78.	Öğretmen Arapça dışında bir dille derste konuşuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
79.	Öğretmen derste yetersiz ya da kötü Arapça ile konuşuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
80.	Öğretmen hızlı ve anlaşılmayan bir dille konuşuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
81.	Öğretmen konuşma stratejilerini açıklıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eğitim çevresi						
82.	Üniversitede Arapça dili ile ilgili yarışmalar, oyunlar ve geziler bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
83.	Haftalık konuşma ders saatleri yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
84.	Arapça dili gereksinimleri ile ilgili kütüphanede yeterince kaynak bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
85.	Dil eğitimi ve uygulamaları laboratuvarı bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
86.	Sınıf düzeni konuşmak için uygun değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
87.	Sınıftaki öğrenci sayısı konuşma aktiviteleri için kalabalıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
88.	Sınıfta Arapça panolar bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Her maddenin yanında 1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4=Sık sık 5=Her zaman Şeklinde 5 seçenek verilmiştir						
Her maddenin yanında 1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum Şeklinde 5 seçenek verilmiştir						
Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "X" işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar vermeniz ve BOŞ bırakmayınız.						
İFADELER						
Dilin doğası - yapısı		Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum	Nadiren / Katılmıyorum	Bazen / Kısmen	Sık sık / Katılıyorum	Her zaman/Tamamen Katılıyorum
89.	Arapça kelimeleri telaffuzda zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
90.	Doğru Arapça cümle kurmada zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
91.	Arap ve Türk dillerindeki fiil cümlesinin farklarını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
92.	Arap ve Türk dillerindeki isim cümlesinin farkını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
93.	Arap ve Türk dillerindeki sıfat cümlesinin farkını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
94.	Arap ve Türk dillerindeki yazım yönü zıtlığından dolayı yazmada zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
95.	Arap ve Türk dillerindeki farklı alfabeden dolayı yazmada zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eğitim yöntemleri						
96.	Konuşma derslerinde bilgisayarlardan yararlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
97.	Sınıf içi etkinliklerinde diyaloglarda rol alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
98.	Öğretmenin sürekli aynı ders çalışma yöntemini tekrar etmesinden sıkılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
99.	Sınıf içinde öğretmen konuşma etkinliklerini düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
100.	Öğretmen diyalogları Arapçadan Türkçeye çeviriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
101.	Konuşma dersinde geleneksel öğretim yöntemi kullanılıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
102.	Konuşma dersinde kullanılan öğretim yöntemi çekici değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
103.	Dersin sorumlusu derste Arapça konuşmamızı zorunlu tutmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Katınız için teşekkürler.

تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها

هبة عبد اللطيف إبراهيم شنيك

الجامعة الأردنية / مركز اللغات

Heba_shannikm@yahoo.com

الملخص

تروم الدراسة الكشف عن أبرز ملامح تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الإحصائي لمعرفة اتجاهات الأطفال نحو تعلّم اللغة العربية، وقد تكون مجتمع الدراسة من الأطفال في المدارس الدولية في محافظة عمان العاصمة، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية من الأطفال الناطقين بغير العربية، وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الأطفال نحو تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها كان متوسط المستوى، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأطفال نحو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعزى للجنس وللأصل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأطفال نحو تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعزى للعمر، وقد كانت الفروقات لصالح الفئة العمرية (٨-١٠) سنوات.

وتوصلت الدراسة إلى بعض التوصيات منها: ضرورة العناية بالجانب التكنولوجي في تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، وضرورة إعداد مناهج يُراعى فيها ميول الأطفال واحتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وأن تكون المتعة هي الأساس في تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات الأطفال، الناطقين بغير اللغة العربية، تعلم اللغة العربية.

١. المقدمة:

ثمة جدل واسع بين اللغويين الذين يبحثون في اكتساب اللغة الثانية للأطفال في الإجابة عن سؤال متى يجب أن نبدأ بتعليم الأطفال اللغة الثانية، فبعضهم يعتقد أن البدء بتعليم اللغة الثانية في سن مبكرة أفضل، لأن الطفل في هذه المرحلة من العمر أقدر على اكتساب أكثر من لغة دون أن يؤثر ذلك على لغته الأم، والسر في ذلك أن تكوين الطفل، ونضجه العقلي في هذه المرحلة، لا يرقى إلى عمليات التحليل والبحث، إذ لم تتجمع بعد لديه أدوات التحليل، والمناقشة، والفهم، والنقد، إنما يكتفي في هذه المرحلة بتلقي المفردات والمبادئ البسيطة، ويقوم بحفظها دون تحليل، وهذا يتيح الفرصة للطفل الناطق بغير العربية لتعلم العربية كابن اللغة نفسها، وليس كأنه ابن لغة ثانية، بحيث تكون لكتته كلكتة ابن اللغة، خلافاً إذا ما تعلمها بعد انقضاء الفترة الحرجة، إذ ستغلب عليه لكتة اللغة الأم؛ بسبب اعتياد جهاز اكتساب اللغة لديهم على أصوات اللغة الأولى.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في أن موضوع تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها لم يُعَرَّ بالبحث والدراسة رغم أهميته، فلا نجد إلا إشارات عابرة في ثنايا كتب اكتساب اللغة وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام.

أسئلة الدراسة:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: "ما اتجاهات الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية نحو تعلمها؟".

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية) في فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية تُعزى لمتغير (جنس الطالب، والفئة العمرية، والأصل)؟"

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من جانبين الأول: أنها تركز على مجال البحث في تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها الذي لم يحظ بالاهتمام الذي حظي به صنوه تعليم العربية للكبار، وكشف اللثام عن

اتجاهات الأطفال الناطقين بغيرها نحو تعلمها الأمر الذي سوف يساعد بعون الله على تسهيل مهمة تعلمهم على المؤسسات والأساتذة والوالدين، كما تتجلى أهميته في أن هذه الدراسة ستفتح المجال أمام الدراسات المستقبلية للبحث في تعليم مهارات اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، والحد من الصعوبات التي تعترض عملياتهم التعليمية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى أبرز المشكلات التي تواجه الأطفال الناطقين بغير العربية في أثناء تعلمهم المهارات الأربعة (الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة)، والوقوف على أهم الإستراتيجيات المتبعة في تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها، علاوة على ذلك التعرف إلى اتجاهات الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية نحو تعلمها.

منهج الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة من المنهج الوصفي الإحصائي للتعرف على اتجاهات الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية نحو تعلمها.

٢. الدراسات السابقة:

لم تجد الباحثة رغم محاولتها المكثفة دراسات خاصة ومنفصلة في مضمار تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، وإنما وجدت أجزاء متفرقة قليلة في بعض كتب اكتساب اللغة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومثال ذلك: كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق) لعلي مذكور وإيمان هريدي، إذ تحدث في الفصل الثالث عن تصميم منهج اللغة العربية للتلاميذ غير الناطقين بها، وتطرق فيه إلى مبادئ تخطيط منهج اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بها، وخصّص الفصل السادس للحديث عن كفايات معلم اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بها، حيث اشتمل على طبيعة المعرفة والكفايات اللغوية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، وخصائص معلم اللغة الثانية للأطفال، والكفاية المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، وطبيعة المجتمع والكفايات الثقافية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، وتكنولوجيا الإنترنت ومعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، والكفايات الثقافية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، ومدخل

الأنشطة وتعليم الأطفال اللغة الأجنبية، ومدخل الأنشطة ودور معلم اللغة الأجنبية للأطفال. ونجد في كتاب اكتساب اللغة الثانية لسوزان جاس ولاري سلينكر حديثاً عن اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الطفل في الفصل الرابع من الجزء الأول، إذ تحدّث عن اكتساب اللغة الأولى عند الطفل، ونظريات التعلم، واكتساب اللغة الثانية عند الطفل، ودراسات ترتيب المورفيم في لغة الطفل الثانية. ونجد في كتاب مبادئ تعلّم وتعليم اللغة لدوجلاس براون في الفصل الثالث مقارنة ومقابلة بين اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الصغار والكبار، ودور الفترة الحرجة في الاكتساب اللغوي، وتناولت الدراسة الاعتبارات المعرفية، والانفعالية، واللغوية التي تؤثر في اكتساب اللغة الثانية لدى الأطفال والكبار.

مشكلات تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها:

إن الكشف المبكر عن الصعوبات التي تحول دون اكتساب اللغة العربية، يسهم في وضع خطة مناسبة لعلاجها، لذلك قامت الباحثة برصد أهم المشكلات التي تواجه الأطفال الناطقين بغير العربية في تعليم المهارات الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، وأتبعها بجملة من الحلول التي تعين على حل هذه المشكلات، والحدّ منها.

أولاً: الاستماع:

يعتبر الاستماع فناً من فنون اللغة، يجب تدريب الأطفال عليه منذ وقت مبكر، فالاستماع الدقيق أمر جوهري في الاتصال، فضعف القدرة على الاستماع يؤدي إلى تعويق الكلام عن القيام بوظيفته، ومن ثم فشل عملية الاتصال، وتتلخص مشكلات الاستماع لدى الأطفال الناطقين بغير العربية بالآتي:

(١) أن كثيراً من الأطفال الناطقين بغير العربية لا يفهمون ما يسمعون، فهم يدركون الأصوات ويلاحظونها، ولكن دون فهم أو تفسير للصوت.

- (٢) عدم معرفة المعلم بطبيعة الاستماع باعتباره نشاطاً فكرياً تائماً، كالنشاط الفكري في عملية القراءة، وباعتبار أن الاستماع يحدث فقط عندما ينظم التلميذ ما يسمع ويتذكره، وباعتبار أن الغاية العظمى لكل اتصال بما في ذلك الاستماع هي الفهم الذي يعتبر العملية الرئيسية في التفكير^١.
- (٣) افتراض أن الطفل يمكن أن ينمو كمستمع جيد دون تعلم مقصود، فإذا كان قادراً على السماع، فإنه يفترض أن يكون قادراً على الاستماع^٢.
- (٤) تشجيع المعلمين للتلاميذ على الاستماع دون مساعدته على تنمية وتطوير مهارات الاستماع لديه.
- (٥) قلة البحث العلمي الذي أُجري على ميدان الاستماع، وعدم تدريب المعلمين على تدريسه، وعدم توفير أدوات موضوعية لقياسه، ومن ثم تقويم مستوى الطلبة فيه.
- (٦) انصراف التلاميذ عن المعلم، أما لعدم ارتباط المعلم بميول التلاميذ، أو لصعوبة محتوى الاستماع.
- (٧) عدم التحمل: ليس من المفروض أن يبعث الاستماع الجيد على الراحة ولا يكلف التلميذ أي جهد، فالاستماع يتطلب الكثير من المستمع، وإذا لم يكن المستمع متابراً وصابراً فلن يحدث الاستماع، ومن هنا كانت أهمية إعداد المستمع نفسه لعملية الاستماع وتوطيدها على التحمل والإنصات والمتابعة والتفاعل^٣.
- (٨) البلادة: يحتاج الاستماع الجيد إلى كل النشاط العقلي للمستمع، ولذلك ينبغي أن يحث نفسه دائماً على فهم الحديث، واتباع المعاني، وتحليل تركيب الفكرة الرئيسة، وإدراك مكوناتها من الأفكار الجزئية، ولا يكتمل نشاط المستمع إلا إذا كان قادراً بعد الاستماع على إعطاء ملخص وافٍ لما سمعه^٤.
- ويمكن الحد من هذه المشكلات عن طريق إعداد برامج لمساعدة الأطفال على الإصغاء الفعال، وأن يبذل المعلمون جهودهم الصادقة لتنمية مهارات هذه العملية، وأن يُخصص نصاب أعلى من الاستماع

^١ ينظر طعيمة، رشدي، (٢٠٠٧)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسيها، تقويمها، دار المسيرة، (ط١: ٢٣٧)

^٢ ينظر المرجع نفسه (٢٣٧)

^٣ ينظر طعيمة، رشدي، (٢٠٠٧)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسيها، تقويمها، دار المسيرة، (ط١: ٣٠٧)

^٤ ينظر طعيمة، رشدي، (٢٠٠٧)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسيها، تقويمها، دار المسيرة، (ط١: ٣٠٧)

في برامج تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، وينبغي أن ندرك أيضًا أن الأطفال ليسوا متساويين في الاستعداد للاستماع، ومن ثم فكل منهم ليس بالضرورة محتاجًا إلى نفس الدرجة من مهارة الاستماع، وبالتالي فغير مطلوب أن يصل كل التلاميذ إلى مستوى واحد في مهارة الاستماع، وهنا ينبغي أن يبدأ المعلم مع المستويات الدنيا في الاستماع، ويقودهم بالتدريج إلى المستويات العليا، ويمكن أن يتم ذلك إذا عمل المعلم على تهيئة المناخ النفسي الملائم للاستماع في الصف، وإعطاء اعتبار كبير لما يقوله الطفل، ومساعدته على اختيار المستوى المناسب لخبراته وميوله، وتشجيع التلاميذ على الاستماع للكلمات الجديدة مع الإشارة إلى الفروق والتشابهات الصوتية في الكلمات.

ثانيًا: المحادثة

تعتبر المحادثة الفن الثاني من فنون اللغة الأربعة، وتمثل المحادثة والاستماع الجانب الشفهي من اللغة، ولهذا الجانب موقعه الكبير في الأداء اللغوي، إذ إن اللغة في أساسها نظام صوتي. ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن تعلم القراءة والكتابة يتم من خلال الحديث، وأن الكلام أمر أساسي بالنسبة للأطفال، لبناء ثروة كبيرة من المفردات والأفكار قبل أن نبدأ بتعليمهم القراءة، وثبت أن الطفل إذا تعلم دون خلفية كافية في اللغة المتكلمة، فإن القراءة ستفقد أهميتها وفائدتها، وإذا كانت القراءة تنمو من الحديث، فلا يجب أن نجبر الطفل في المرحلة الأولى على تعلم القراءة، إذا لم يكن لديه أنشطة كافية في الكلام^٥.

وتكمن أهم مشكلات المحادثة في تعليم الأطفال الناطقين بغير العربية بالآتي:

- (١) التداخل في نطق بعض الأصوات، وعدم التمييز بينها مثل: هـ، ح، أ، ع، ك، ق، ض، د.
- (٢) انصراف الأطفال الناطقين بغير العربية عن المحادثة لأسباب نفسية مثل: الخجل، والتهيب^٦.
- (٣) سوء اختيار موضوعات التعبير، وبعدها في الغلب عن ميول الأطفال، وعدم إحساسهم بوظيفتها، وجدوى تعلم الحديث منها.

^٥ ينظر المرجع نفسه (ص ٣٢٨)

^٦ ينظر الفاعوري، عوني، توفيق القفعان، (٢٠١٢)، تأثير الازدواجية اللغوية (الفصحى والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات، (١٠: ٣٩، ٧)

٤) قلة المحصول اللغوي عند الأطفال، إذ لا يكون لديه رصيد لغوي يسمح له بالمحادثة في حدود الموضوع المطروح أو القضية المثارة.

٥) الخلط بين الخصائص اللغوية في التعبير الشفهي مثل: التذكير والتأنيث، وتمييز العدد، والحال، ونظام الفعل وأزمنتته، وغير ذلك مما يلزم المتكلم بالعربية^٧.

٦) عدم إدراك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة، والحركات الطويلة.

٧) صعوبة التعبير عن الأفكار باستخدام النظم الصحيحة لتكوين الكلمة في العربية^٨.

٨) صعوبة التفكير بالعربية، والتحدث بها بشكل متصل، ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

٩) ظاهرة إصااق (ال تعريف) بنوعها: الشمسية والقمرية، والنطق باللام، وعدم النطق بها^٩.

١٠) استعمال تراكيب اللغة الأولى في استعمالهم للغة الثانية^{١٠}.

إن قدرة الطفل على المحادثة تتأصل عندما يحظى بالاهتمام، ويهيأ له الجو المناسب، ولا تكون هذه التهيئة إلا باتجاهات المعلم نحوه، ونحو الأفكار والموضوعات، فإذا ما أدرك الطفل أن ما يُبديه من آراء سيعامل باحترام، واطمأن إلى استجابات الآخرين لكلامه، فإنه سوف يتعلم الكلام.

ويمكن للمعلم أن يخلق جوًا مناسبًا، بإعطاء تلاميذه الثقة في قدراتهم على أن يقولوا ما يفكرون فيه، ويشعروا أن من حقهم أن يكون لهم رأيهم الذي يدافعون عنه، وينبغي على المعلم أن يبدأ بمحتوى مناسب لميول الأطفال وقدراتهم، وأن يراعي اهتماماتهم وما يرتبط بعالمهم، وأن يتدرج في موضوعات المحادثة، إذ إن طبيعة المحادثة تختلف من مستوى لآخر، ففي المستويات الأولى تدور المحادثة حول شؤون الحياة اليومية، ثم تتدرج لتصبح حول موضوعات وصفية إلى أن تصل إلى الموضوعات التجريدية التي يكثر

^٧ ينظر كامي، أبو ياسر مبورالي، (٢٠١٤)، الصعوبات التي تواجه الناطقين بغيرها في مهارة الكلام من استعمال اللغة الوسيطة في التدريس، مؤتمر الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، مركز اللغات، الجامعة الأردنية، ٢٢-٢٤ أبريل ٢٠١٤، (١: ١٤)

^٨ ينظر المرجع نفسه (ص ١٥)

^٩ ينظر الفاعوري، عوني، خالد أبو عمشة، (٢٠١٢)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلات وحلول، مجلة دراسات، (٨، ٣: ٣٢)

^{١٠} ينظر جاس، سوزان، لاري سلينكر، (٢٠٠٩)، اكتساب اللغة الثانية، ترجمة ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، (ط ١: ١٦٣)

فيها الجدل^{١١}، وتتباين فيها وجهات النظر، وأن يسعى المعلم إلى تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ من حيث: المفردات، والتراكيب.

وعلى المعلم أن يلم بالأساليب والطرق التي ينبغي الاستعانة بها، لمساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم في هذا النشاط اللغوي، وعلى تجويد مهاراتهم، وينبغي أن يبذل المعلم جهداً كبيراً لإثارة رغبة التلاميذ في الكلام والمناقشة، وأن يقيم علاقة صداقة مع الأطفال قائمة على المودة والثقة^{١٢}.

ثالثاً: القراءة:

لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة عملية القراءة في هذه المرحلة، كما ترتبط في ذات الوقت بمستوى النمو الفكري واللغوي للطفل، ولأن لكل مرحلة مهاراتها الخاصة، وجب أن تكون هذه المهارات محل اهتمام المعلمين، بحيث يسيطر عليها الأطفال، وتعبّر عن مطالب نموهم، والتأخير في مواجهة هذه المطالب يؤثر سلباً على نمو الأطفال في المراحل التعليمية الآتية. وتعتبر القراءة عملية نمو متدرجة، تعتمد كل خطوة فيها على الكفاية في المهارات الأساسية؛ لذا ينبغي أن تكون هذه المهارات مستمرة ومتتابعة لتحقيق أقصى نجاح ممكن، وهذا يعني بالدرجة الأولى التدريب المقصود والمنظم لمهارات القراءة.

ويختلف العجز في القراءة باختلاف شكل القراءة جهرية، أو صامتة، ويتم التعرف على مظاهر العجز في القراءة بشكليها باستخدام اختبارات مقننة موضوعة بهدف التشخيص، فاختبارات القراءة تعطي المعلم الفرصة لمعرفة المهارات التي يتقنها الطفل، والتي لا يتقنها^{١٣}، وتشخيص العجز في القراءة الجهرية يمكن أن تعبّر عنه القائمة الآتية:

^{١١} ينظر الفاعوري، عوني، توفيق القفعان، (٢٠١٢)، تأثير الازدواجية اللغوية (الفصح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات،

(٥، ١: ٣٩)

^{١٢} ينظر مذكور، علي، إيمان هريدي (٢٠٠٦)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، (ط١: ١٩٩)

^{١٣} ينظر طعيمه، رشدي، (٢٠٠٧)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، (ط١: ٣٨٧).

- (١) يستعمل في معرفة الكلمات : التخمين، الشكل العام، النص.
- (٢) التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية.
- (٣) الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات، أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم^{١٤}.
- (٤) يستعمل الأخطاء الميكانيكية الآتية: نطق عكس الكلمة، خلط الحروف، خلط الكلمات، حذف الحروف، إبدال الكلمات، إهمال علامات الترقيم، تكرار الكلمات، نطق الجملة كلمة كلمة^{١٥}.
- (٥) وجود عائق في حركات العين يتمثل في: بعد المسافة بين رؤيتها ونطقها، وفقدان مكان القراءة، واستخدام الأصابع، وتتبع المقروء^{١٦}.
- (٦) وجود عائق صوتي يتمثل في: عيب النطق، واضطراب في الصوت.
- (٧) عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى.
أما مظاهر التخلف في القراءة الصامتة فيمكن تحديده بالآتي:
- (١) البطء في القراءة، والتلفظ، وتحرّك الرأس، وعدم الفهم^{١٧}.
- (٢) عدم القدرة على معرفة الفكرة الرئيسة، أو استرجاع التفاصيل.
- وحتى نستطيع الحد من هذه المشكلة، ينبغي أن يخضع الطفل للتعليم العلاجي وهو تنمية الاستقلال في تعرف الكلمات عن طريق تمكين الطفل من مهاجمة الكلمات باستخدام الطرق الآتية^{١٨}:
- أ) ينظر الطفل إلى الكلمة بعناية كي يستطيع أن يتعرفها بشكلها العام أو بمثلتيها من الكلمات التي يعرفها.
- ب) يقرأ النص سريعاً بحثاً عن إشارات أو مفاتيح لمعرفة الكلمة.
- ت) يقطع الكلمة إلى مقاطع.

^{١٤} ينظر أحمد، عبد الله، فهمي مُحمَّد، (١٩٨٨)، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، (ط١: ٦٩)

^{١٥} ينظر المرجع نفسه (ص٧١-٧٣)

^{١٦} ينظر طعيمة، رشدي، (٢٠٠٧)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، (ط١: ٣٨٧)

^{١٧} ينظر طعيمة، رشدي، مُحمَّد الشعبي، (٢٠٠٦)، تعليم القراءة والأدب، دار الفكر العربي، (ط١: ٢٨٧).

^{١٨} ينظر المرجع نفسه (ص٣٨٨).

(ث) يمزج أصوات الحروف معًا برفق حتى ينطق الكلمة. ومزج الأصوات أحسن ما يتعلمه الطفل المتأخر في القراءة، بعد أن يكون رصيدًا مائة كلمة على الأقل ويتعرفها بصريًا. ويجب أن يكون نظام المزج الصوتي بسيطًا، فإذا تمكن الطفل من الاقتراب من نطق الكلمة فإنه يستطيع أن يستعين بإشارات النص، وهو في هذه الحالة لديه حروف صوتية يرجع إليها، وعن طريقها يمكن أن يساعد نفسه بالإضافة إلى المساعدة العملية التي تعطيها إياه الكلمات، فإن معرفته بأنه يملك الوسيلة التي يتعامل بها مع الكلمات غير المألوفة تعيد إليه ثقته في نفسه^{١٩}.

ويمكن أن يمضي المعلم وقتًا طويلاً في الاستماع إلى الطفل وهو يقرأ جهراً، والغرض من هذه القراءة الجهرية هو مواجهة الطفل مرة بعد أخرى بمشكلة المعالجة المنهجية للكلمات غير المألوفة، وحالما يتردد الطفل أو يقف، يجب على المعلم أن يتيقظ لمراجعته بعناية ويوجهه إلى مهاجمة الكلمات، وهكذا حتى يصبح الطفل قادراً بطريقة آلية وثقة على قراءة الكلمات بمجرد النظر إليها، ويستطيع المعلم أن يساعد الطفل عن طريق الإشارة إلى الفروق المميزة للكلمة، وعن طريق اقتراح حيل لسرعة التذكر^{٢٠}.

^{١٩} ينظر طعيمه، رشدي، (٢٠٠٧)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، (ط١: ٣٨٨).

^{٢٠} ينظر طعيمه، رشدي، مُجدد الشعبي، (٢٠٠٦)، تعليم القراءة والأدب، دار الفكر العربي، (ط١: ٢٨٨).

رابعًا: الكتابة

تختص الكتابة العربية ببعض الأمور التي لا توجد في كتابة اللغات الأخرى، وهذه الأمور قد تنتج عنها بعض الصعوبات التي تعيق تعليم الكتابة للأطفال الناطقين بغير العربية. والهدف من دراسة تلك الصعوبات استفادة المعلم منها في معرفة وجه الصعوبة وأسبابها، وكيفية التغلب عليها، حتى يستطيع مراعاتها عند بناء برنامج لتنمية مهارات الكتابة. وهذه الصعوبات تتمثل فيما يلي:

- (١) الشكل: وهو وضع الحركات القصار (الضمة، الفتحة، الكسرة) على الحروف، وهذا مصدر من مصادر الصعوبة، لأن الطفل إذا وجد أمامه لفظة (علم) مثلاً، دون تشكيل حار فيما إذا كانت: عَلم-عَلِم-عِلِم-عِلْم، فعدم تشكيل الكلمات يؤدي إلى إحداث خلل و تناقض في نطق الكلمة، مما يؤثر في بنيتها، وينال من دلالتها، وينحرف كثيراً بالمعنى، ويوقع الطفل في حيرة ولبس^{٢١}.
- (٢) اختلاف بعض الأصوات نطقاً وكتابةً، وتمثل التاء مع الهاء هذه الظاهرة، بالإضافة إلى مسألة التاء المفتوحة، وخلطها بالتاء المربوطة^{٢٢}.
- (٣) مشكلة كتابة الألف المقصورة، وصعوبة التفريق بينها، وبين الياء من ناحية كما في سلمى وقاضي، وبخاصة إذا كتبت الياء بدون نقط، وبينها وبين الألف الممدودة من ناحية أخرى كما في سما وسماء.
- (٤) عدم التمييز بين النون والتنوين في الكتابة، وذلك لتشابهما الصوتي.
- (٥) كتابة الأشكال المتعددة للهمزة، فبعض العلماء اعتمد حركة الهمزة ذاتها، وبعضهم الآخر رأى أن حركة ما قبل الهمزة هي المعيار في تحديد شكل كتابة الهمزة^{٢٣}.
- (٦) وجود أصوات تنطق ولا تكتب مثل: أسماء الإشارة .

^{٢١} ينظر العصيلي، عبد العزيز، (١٤٢٣)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الملك محمد بن سعود (٢٠٨).

^{٢٢} ينظر الفاعوري، عوني، خالد أبو عمشة، (٢٠١٢)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلات وحلول، مجلة دراسات، (٣:٣٢، ٨).

^{٢٣} ينظر المرجع نفسه (ص٨).

- (٧) وجود حروف تكتب ولا تنطق مثل: الألف في الفعل الماضي^{٢٤}.
- (٨) تعدد صور الحرف الواحد، وتنوع أشكاله حسب موقعه في الجملة^{٢٥}.
- (٩) تقارب بعض أشكال الحروف وتشابهاً، إذ توجد مجموعة من الحروف التي تتشابه في شكلها العام، والتي لا يميز بعضها عن بعض إلا بالإعجام، أو الفرق بين عدد النقط أوفي مواضعها^{٢٦}.
- ويمكن التغلب على هذه الصعوبات بالتدريب السليم، والدقيق على المهارات التي يلاقي فيها الطفل صعوبة، واستخدام أنسب طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية، التي تجذب الأطفال، وتثير اهتمامهم إلى ما يمارسون من أعمال كتابية، فنكثر المطالعة والقصص المكتوبة بلغة سهلة مشكلة تلائم الأطفال، ويحرص المعلم على أن يعوّد الأطفال حسن النطق، وعدم الخطأ في الكتابة، وإنتاج نماذج كتابية مختلفة^{٢٧}.

الإستراتيجيات المتبعة في تعليم العربية للأطفال

(١) الألعاب اللغوية^{٢٨} :

استخدام مصطلح الألعاب في تعليم اللغة يعطي مجالاً واسعاً في الأنشطة الفصلية، لتزويد المعلمة والطفل بوسيلة ممتعة، ومشوقة لتعليم مفاهيم اللغة، وتوفير الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة، وهو من أنسب النشاطات المستخدمة في تعليم اللغة، لأنه يقوم على الممارسة العملية والنشاط الذاتي، وحل المشكلات بأسلوب سهل مبسط يتلاءم مع قدراته ومدرّكاته، فاللعب عند الطفل ميدان لتعبيره، ومسرح لخياله، وعن طريقه يتصل بما حوله ويتمتع بطفولته.

^{٢٤} ينظر طعيمة، رشدي، (١٩٨٩)، تعليم العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية والثقافية، الرباط، (٣٩).

^{٢٥} ينظر العصيلي، عبد العزيز، (١٤٢٣)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الملك محمد بن سعود (٢٠٥).

^{٢٦} ينظر المرجع نفسه (٢٠٦).

^{٢٧} ينظر مذكور، علي، إيمان هريدي (٢٠٠٦)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، (ط١: ١٩٥).

^{٢٨} ينظر أبو إلياس، بن فريجة الجيلالي، (٢٠١٥)، لغة الطفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتواصل، دار أسامة، (ط١: ١٤٢).

فعن طريقها يبدأ الطفل في التعبير عن نفسه، والتوجه إلى الآخرين، والتفاعل معهم بالاستماع إلى كلامهم، والتحدث إليهم، ومن هذه الألعاب: لعبة الكلمات المتضادة، ولعبة المقاطع المتشابهة في أصواتها، ولعبة مزاد الحروف، والحرف التائه إلى غير ذلك من ألعاب .

ونرى أن من خلال الألعاب اللغوية تمكين تعليم الأطفال المفاهيم اللغوية (كالأفراد، والتثنية والجمع، والتذكير، والتأنيث) والألوان، والتعامل مع الناس والاستماع إليهم والتحدث معهم.

٢- القصص^{٢٩}:

وهي من أحب النشاطات إلى الأطفال ، إذ تمنحهم الشعور بالمتعة والبهجة، وتجذبهم جذباً قوياً للاستماع، وتشجع على التخيل والإبداع اللفظي والبصري، وتثري محصول الأطفال اللغوي من المفاهيم والمفردات والتراكيب التي تشبع بها القصة ، وتنمي مهارة الاستماع من خلال ما تقدمه حكاية القصة للأطفال من فرص عديدة للتدرب على ذلك، وتنمي لديهم مهارة التحدث بما تثيره المعلمة من أسئلة، أو بما تستثيره من إجابات عن أسئلة تدور حول فهم الأطفال لها، أو بتلخيصها من قبلهم، أو بعرض أحداثها مصورة ليقوموا بحكايتها، كذلك فهي تسهم بإعداد الطفل لتعلم القراءة، وذلك بتدريهم على إدراك تسلسل الصور المعبرة عن أحداث القصة من اليمين إلى الشمال ، والربط بين تلك الصور وما تعبر عنه من أحداث ، وتهتم بإعداد الأطفال للكتابة وذلك بتدريهم على رسم الصور المعبرة عن أحداث القصة وشخصياتها، وتلوين الصور المرتبطة بالقصة، فالقصص تؤثر تأثيراً كبيراً في تعليم المفاهيم اللغوية، وفي النمو اللغوي للأطفال، وخاصة مع التأكيد والتنويع في طريقة الإلقاء .

٣- الصور^{٣٠}:

للصور دور كبير في تعليم عناصر اللغة ومهاراتها، فتجدد بها الأثر الكبير في تعليم أصوات العربية مثل كلب - قلب. وحتى يدرك الطفل الفرق بين بين الصوتين المتشابهين يستطيع المعلم أن يشير إلى الصورة المعبرة عن كل كلمة عند نطقها.

^{٢٩} ينظر السويدان، طارق، فيصل باشراحيل، (٢٠٠٧)، الطفل القارئ، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت، (ط١: ٢٦-٢٧).

^{٣٠} ينظر الفاعوري، عوني، إيناس أبو عوض، (٢٠١٢)، أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، (٢: ٣٩، ٢٧٩-٢٨٠).

كذلك تستعمل الصور في تدريب الأطفال على التراكيب النحوية المطلوبة أو توضيح الفروق بينها، كذلك يمكن الاستفادة من الصور في شرح المفردات الجديدة الواردة في النصوص، وذلك بأن يشير المعلم إلى مفردات الصورة الموضوعية التي تدل على المعنى أثناء تقديم النص. وتفيد الصور في فهم المسموع، عندما يكون الاستماع مصحوباً بسلسلة من الصور تساعد الطفل على التعرف البصري إلى مكونات ما يستمع إليه، كما أنها تؤدي دور مميز في تعليم مهارة القراءة، فهي التي توضح معاني الكلمات والجمل والتعبيرات الجديدة، وهي التي تعطي الاحساس بسياق النص المقروء، وتشكل خلفيته وتمثل محور تركيزه، وتسهم الصورة في مساعدة الطفل على مهارة الكلام بجانب الحوار، لأنها ذات قدرة عالية على توضيح الملامح المختلفة لحضارة اللغة الهدف، كما أن الأبحاث الحديثة تتجه إلى استخدام الصور في تعليم الكتابة بمعنى الإنشاء والتعبير التحريري .

٤- الوسائل التكنولوجية^{٣١}:

وتشمل (الفيديو، الأجهزة اللوحية ، شبكات التواصل الاجتماعي)، وهي أدوات فعالة في عملية التعليم لنقل المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات إلى المتعلم ، وتتميز الوسائل التكنولوجية بعد مزايا أهمها :

تقديم المعلومات والأفكار الجديدة في صور سهلة وبسيطة ومفهومة، وإطالة فترة تذكر المعلومات والأفكار الجديدة لدى الطفل لمدة طويلة، والمساهمة الفعالة في تنمية القدرات الذهنية، ونقل الخبرات المستهدفة إليهم ، و تقديم بديل للواقع الحركي للأشياء والأجسام مما يساهم في تنمية المهارات، وتوفير القدرة على تنفيذها بدقة وسهولة ولديها القدرة على تفسير الأحداث الجارية والماضية ، وتوضيحها بصورة جذابة ومشوقة لدى الطفل عن طريق تصويرها من أماكنها الطبيعية والتي قد يصعب على الفرد معاشتها ، أو رؤيتها بالعين المجردة وتعمل على توفير بيئة غنية للطفل، والتي تؤدي إلى إثراء المتعلم بصورة قد يصعب على الوسائل الأخرى تحقيقها^{٣٢}.

^{٣١} ينظر عبد الكاظم، نعم محمود، (٢٠١١)، أثر استعمال الفيديو التعليمي والملصقات الجدارية في تحصيل طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية، مجلة دراسات تربوية، (١٤:١)، (١٢٥).

^{٣٢} ينظر عبد الكاظم، نعم محمود، (٢٠١١)، أثر استعمال الفيديو التعليمي والملصقات الجدارية في تحصيل طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية، مجلة دراسات تربوية، (١٤:١)، (١٢٦).

٥- الأغاني والأناشيد^{٣٣}:

تعتبر الأناشيد والمحفوظات التي ألقت خصيصاً للأطفال، وروعي فيها خصائصهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، مجالاً خصباً لتعليم مفاهيم اللغة ومهاراتها وقواعدها، إذ إن الأطفال يحبون هذه الألوان حباً جماً، كما أنهم يرددونها في المدرسة في حضور المعلمة وغيباتها، وكذلك في المنزل، وأثناء ركوب السيارة. وتتميز أغنية الأطفال بأنها أسهل وأبسط من الشعر، وأنها أقرب إلى قدراتهم العقلية بالنسبة لجانب الحفظ والتذكر.

وتعتبر الأناشيد أحد النشاطات المهمة لتنمية المفاهيم اللغوية لدى الأطفال، فهي لون من ألوان الأدب المحبب لديهم، وتعتمد في تقديمها للأطفال على الإيقاع والنغم في صورة سهلة يسيرة، وأبرز الأناشيد المحببة إلى الأطفال هي الأناشيد المرتبطة بحياتهم وواقعهم، وما يحيط بهم من أفراد، وحيوانات، ونباتات.

وبالإضافة إلى أن الأناشيد تساهم بدور فعال في تعليم المفاهيم اللغوية للأطفال، فإن أهميتها تنبع من أنها تعمل على^{٣٤}:

- أ- تنمية الذوق الحسي والأدبي لدى الأطفال .
- ب- تنمية الحصيلة اللغوية للطفل .
- ج- دفع الأطفال إلى تحسين النطق وسلامة اللغة.
- د- علاج الأطفال الذين يغلب عليهم الخجل أو التردد في النطق .
- هـ- تحريك دوافع الاطفال؛ لأنها تبعث فيهم السرور، وتحدد النشاط عندهم لما فيها من موسيقى وإيقاع جميل .
- و- إكساب الأطفال المثل العليا والصفات السليمة، وتهديب أسلوبهم.

^{٣٣} ينظر طيمعة، رشدي، (٢٠٠٧)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة،

(ط١: ١٣٣-١٣٤)

^{٣٤} ينظر المرجع نفسه (ص ١٣٣-١٣٤)

٦- لعب الأدوار^{٣٥} :

يقصد بلعب الأدوار الأنشطة الدرامية، واللعب الخيالي، وتمثيل الأدوار، والمسرحيات الدرامية، كما يطلق عليها البعض الآخر اللعب التخيلي أو اللعب الدرامي. واللعب الخيالي أو الدرامي كما يصفه بعض التربويين شراب سكر للأطفال في المراحل التعليمية الأولى، فالطفل مثل ممتاز يقول ما يشعر به، فيستخدم الكلمات والجمل دون خجل، وتكثر إبداعاته.

٧- الرحلات^{٣٦} :

تعد الرحلات أحد النشاطات الفعالة التي يمكن أن تهيئ للأطفال فرص مشاهدة مواقف وحقائق، ودراستها على الطبيعة، مما يعني أنها توفر للأطفال خبرات تعليمية ليس من اليسير إحضارها إلى داخل الفصل.

وتسهم الرحلات في تعليم المفاهيم اللغوية للأطفال، وتساعد على زيادة المفردات اللغوية لديهم، و تنمي لدى الأطفال مهارة التحدث والتعبير الشفهي، و تعمل على اتساع خيال الأطفال؛ مما يؤدي إلى تنمية المفاهيم اللغوية لديهم، وتشبع حاجة الأطفال، وتكون موضع اهتمام لديهم، ومثيرة لدافعيتهم، كما أنها تتناسب مع خصائص الأطفال ومراحلهم العمرية.

٨- الحوار^{٣٧} :

للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة فهو غاية، لأنه الصورة المركزة لمحتويات الدرس والأساس الذي يعد المتعلم بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات، التي يحتاج إليها المتعلم ، وهو وسيلة لأنه يضم

^{٣٥} ينظر حرب، سناء، (٢٠٠٤)، أنشطة التعلم لصفوف الطفولة المبكرة، دار الكتاب الجامعي، العين، (ط١):

(٢٥ - ٢٤)

^{٣٦} ينظر طعيمه، رشدي، (٢٠٠٧)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، (ط١: ١٤١-١٤٢) .

^{٣٧} ينظر آل كدم، مشاعل (٢٠١٢)، المعلم والمنهاج ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، (٢٤).

التركييب النحوية و المفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية، لتأخذ بيد المتعلم نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال.

٩- رفيق عربي:

إن اتخاذا رفيق عربي للطفل يجالسه ويخالطه أثر كبير في اكتساب العربية ، فمن الملاحظ أن الطفل الذي لديه رفيق عربي، يكتسب اللغة العربية بشكل أفضل وأسرع مقارنة بالطفل الذي لا يملك رفيقاً عربياً.

الطريقة والإجراءات

٣. منهج الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي، وقد استخدم هذا المنهج لاستعراض أهم الأدبيات ذات العلاقة "بتعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها".

٣.١ مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الأطفال الناطقين بغير العربية من أصول عربية وأصول أجنبية من المدارس الدولية في مدينة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية.

٣.٢ عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من الأطفال الناطقين بغير العربية في المدارس الدولية في مدينة عمان والبالغ عددهم (٤٠) طالباً وطالبة، والجدول (١) الآتي يوضح التوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والفئة العمرية، والأصل.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير (جنس الطالب، الأصل، الفئة العمرية)

المتغير	الفئة/المستوى	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	١١	٢٧.٥
	أنثى	٢٩	٧٢.٥
	الكلي	٤٠	١٠٠.٠
الفئة العمرية	من ٨-١٠ سنوات	٣	٧.٥
	من ١١-١٣ سنة	١٣	٣٢.٥
	من ١٤-١٦ سنة	٢٤	٦٠.٠
	الكلي	٤٠	١٠٠.٠
الأصل	عربية	٢٨	٧٠.٠
	غير عربية	١٢	٣٠.٠
	الكلي	٤٠	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (١) أن معظم أفراد عينة الدراسة كانوا من الإناث وبنسبة (٧٢.٥%) من أفراد عينة الدراسة، في حين بلغت نسبة الذكور (٢٧.٥%) من التوزيع العام.

وتراوحت فئات الأعمار لتكون بنسبة (٧.٥%) لأفراد عينة الدراسة من الفئة العمرية (٨-١٠) سنوات، في حين بلغت نسبة الأعمار من (١١-١٣) (٣٢.٥%) وشكلت الفئة العمرية (١٤-١٦) ما نسبته (٦٠%).

وتبين أن معظم أفراد عينة الدراسة من الأطفال كانوا من الأصل العربي وبنسبة (٧٠%)، وما نسبته (٣٠%) من أفراد عينة الدراسة كانوا من غير العرب.

٣.٣ أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة من قبل الباحثة استنادًا إلى الخبرة الخاصة بها في مجال تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، هذا وقد تكون مقياس الدراسة من جزأين:

الجزء الأول: يتضمن المعلومات الديمغرافية، والمكونة من: الجنس، والفئة العمرية، والأصل.

الجزء الثاني: والذي يتضمن أسئلة الدراسة والمكونة من (١٠) فقرات، وجميعها تتعلق بتعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها:

٣.٤ صدق أداة الدراسة: صدق المحتوى:

تم عرض المقياس الذي يتكون من (١٠) فقرات على عدد من المختصين والخبراء في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واعتبرت الباحثة آراء المختصين دلالة على صدق محتوى أداة الدراسة وملاءمة فقراتها وتنوعها، مما يدل على تحقق التوازن بين مضامين الاستبانة في فقراتها، مما يشير للصدق الظاهري للأداة.

٣.٥ ثبات أداة الدراسة:

وللتعرف إلى إتساق كل فقرة من المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، تم استخدام حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات في المقياس عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation حيث كان ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

٣.٦ مفتاح تصحيح المقياس

تم مراعاة أن يتدرج مقياس (ليكرت الخماسي) المستخدم في الدراسة تبعاً لقواعد وخصائص المقاييس كما يلي:

مستوى الاتجاه				
دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٥	٤	٣	٢	١

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:}$$

$$\frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33 \text{ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.}$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من $1.33 + 1.00 = 2.33$

ويكون المستوى المتوسط من $1.33 + 2.34 = 3.67$

ويكون المستوى المرتفع من $3.68 - 5$

٣.٧ متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

- المتغيرات المستقلة، واشتملت على:
 - أ- جنس الطالب، وله فئتان: ذكر وأنثى.
 - ب- الأصل، وله فئتان: عربية، وغير عربية.
 - ت- الفئة العمرية، وله ثلاثة مستويات: من ٨-١٠ سنوات، من ١١-١٣ سنة، من ١٤-١٦ سنة.

- المتغير التابع: وهو اتجاهات الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية نحو تعلمها، والممثل بتقدير أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى الفقرات ككل.

٣.٨ المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول، استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA).

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية نحو تعلمها، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفق تسلسل سؤاليها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: "ما اتجاهات الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية نحو تعلمها؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية) على كل فقرة من فقرات الاستبانة وعليها ككل، ويبين الجدول (٢) ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن

فقرات اتجاهات "تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاتجاه
٣	أتواصل مع أشخاص يتحدثون العربية	٤.٣٣	١.٠٢	١	مرتفع
١	أشعر بالمتعة في تعلم اللغة العربية	٣.١٠	١.٣٠	٢	متوسط
٦	نصوص القراءة تناسب ميولي واحتياجاتي من تعلم العربية	٣.٠٠	١.٢٦	٣	متوسط
٥	أفضل طريقة للعب في تعلم اللغة العربية	٢.٩٨	١.١٤	٤	متوسط
٨	أتلقي تشجيع من البيئة المحيطة لي لتعلم اللغة العربية	٢.٩٥	١.٣٠	٥	متوسط
٧	أشعر بضعف عند التحدث باللغة العربية	٢.٨٣	١.٢٦	٦	متوسط
١٠	المعلم والصف كافيان لدراسة العربية	٢.٨٠	١.٢٠	٧	متوسط
٤	أقرأ القصص باللغة العربية يومياً	٢.٥٥	١.٤١	٨	متوسط
٩	أجد صعوبة في فهم المسموع باللغة العربية	٢.٥٥	١.٤٨	٨	متوسط
	يستعمل معلمي التكنولوجيا في تعليمي اللغة العربية	٢.٤٨	١.٠٦	١٠	متوسط
	الاتجاهات ككل	٢.٩٦	٠.٤٨	٠.٤٨	متوسط

*الدرجة العليا (٥) والدنيا (١)

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لـ (اتجاهات تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها)، تراوحت ما بين (٤.٣٣ و ٢.٤٨) ، حيث حازت الاتجاهات على متوسط حسابي إجمالي (٢.٩٦)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (٣) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤.٣٣)، وبانحراف معياري (١.٠٢)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (أتواصل مع أشخاص يتحدثون العربية)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (١) بمتوسط حسابي (٣.١٠) وبانحراف معياري (١.٣٠) وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (أشعر بالمتعة في تعلم اللغة العربية)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (٦) والحاصلة على متوسط حسابي (٣.٠٠) وبانحراف معياري (١.٢٦) وهو من المستوى المتوسط، وقد نصت الفقرة على (نصوص القراءة تناسب ميولي واحتياجاتي من تعلم العربية).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٢) بمتوسط حسابي (٢.٤٨) وبانحراف معياري (١.٠٦)، وهو من المستوى المتوسط المتدني حيث نصت الفقرة على (يستعمل معلمي التكنولوجيا في تعليمي اللغة العربية).

وهذا يدل أن اتجاهات تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر الأطفال الناطقين بغير العربية في المدارس الدولية في عمان.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية) في فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية تُعزى لمتغير (جنس الطالب، والفئة العمرية، والأصل)؟".

للإجابة على هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية، تبعاً لمتغير: (جنس الطالب، والأصل والفئة العمرية)، ويبين جدول (٣) ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية تبعًا لمتغير: (جنس الطالب، والأصل والفئة العمرية)

المتغير	الفئة/المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٢.٨٥	٠.٤٩
	أنثى	٢.٩٩	٠.٤٨
	الكلي	٢.٩٦	٠.٤٨
الفئة العمرية	من ٨-١٠ سنوات	٣.٨٠	٠.٤٦
	من ١١-١٣ سنة	٢.٩٥	٠.٤٩
	من ١٤-١٦ سنة	٢.٨٥	٠.٣٧
	الكلي	٢.٩٦	٠.٤٨
الأصل	عربية	٣.٠٠	٠.٤٥
	غير عربية	٢.٨٥	٠.٥٥
	الكلي	٢.٩٦	٠.٤٨

يُلاحظ من جدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية تبعًا لمتغير: (جنس الطالب، والفئة العمرية، والأصل)، ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA)، ويبين جدول (٤) ذلك.

جدول (٤): تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية تبعًا لمتغير: (جنس الطالب، والفئة العمرية، والأصل)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جنس الطالب	٤.٠٩	١	٤.٠٩	٢.٤١٧	٠.١٢٩
الفئة العمرية	٢.٧٥٤	٢	١.٣٧٧	٨.١٣٩*	٠.٠٠١
الأصل	٠.٩٤	١	٠.٩٤	٠.٥٥٤	٠.٤٦١
الخطأ	٥.٩٢١	٣٥	٠.١٦٩		

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموع المعدل	٨.٩٥٩	٣٩			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠.٠٥$)

يُلاحظ من جدول (٤) ما يلي:

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير جنس الطالب بلغت (٠.١٢٩)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠.٠٥$)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية تبعًا لمتغير جنس الطالب.
- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الفئة العمرية بلغت (٠.٠٠١)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠.٠٥$)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية تبعًا لمتغير الفئة العمرية. وللتعرف إلى مصدر الفروق الدالة إحصائيًا؛ استخدم اختبار شيفيه (٥) للمقارنات البعدية، ويبين جدول (٥) ذلك.

جدول (٥): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية تبعاً لمتغير الفئة العمرية

قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين				
المتغير	الفئة/المستوى	المتوسط الحسابي	من ١١-١٣ سنة	من ١٤-١٦ سنة
الفئة العمرية	من ٨-١٠ سنوات	٣.٨٠	٠.١٥*	٠.٩٥*
	من ١١-١٣ سنة	٢.٩٥		٠.١٠
	من ١٤-١٦ سنة	٢.٨٥		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠.٠٥$)

يُلاحظ من جدول (٥) وجود فرق دال إحصائياً بين تقديرات الطلبة ذوي الفئة العمرية (من ٨-١٠ سنوات) من جهة وتقديرات الطلبة ذوي الفئة (من ١١-١٣ سنة، من ١٤-١٦ سنة) من جهة أخرى ولصالح تقديرات الطلبة ذوي الفئة العمرية (من ٨-١٠ سنوات)، بمعنى أن الطلبة ذوي الفئة العمرية (من ٨-١٠ سنوات) لديهم اتجاهات نحو تعلم اللغة العربية أكثر من غيرهم من الفئات العمرية الأخرى (من ١١-١٣ سنة، من ١٤-١٦ سنة).

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الأصل بلغت (٠.٤٦١)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠.٠٥$)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية الأصل.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أولاً: مناقشة النتائج:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة، ومناقشتها في حدود العينة، أظهرت النتائج أن اتجاهات تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها متوسطة المستوى بشكل عام، في حين تبين أن الأطفال (يتواصلون مع أشخاص يتحدثون العربية) بمستوى مرتفع، الأمر الذي يرفع مستوى اللغة العربية لديهم، وقد تعزى هذه النتيجة إلى رغبة الأطفال بمصاحبة أصدقاء يتخذونهم أقراناً، يتجاسون معهم بالعمى والاهتمامات والأهواء، ليمارسوا معهم اللغة العربية بشكل فعال وحيوي.

وقد أظهرت النتائج أن الأطفال (يشعرون بالمتعة في تعلم اللغة العربية) ولكن بمستوى متوسط، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم التنوع في طرائق التدريس، وقلة الأنشطة اللغوية مما يؤدي لشعور الأطفال بالملل. وتلتها في النتيجة (نصوص القراءة تناسب ميولي واحتياجي من تعلم العربية) وهذا يُحتم العناية والاهتمام في انتقاء المادة القرائية، بما يتناسب مع ميول الأطفال واحتياجاتهم، حتى نرفع من كفاءة اللغة لديهم، ونحقق الهدف المرجو من تعلم اللغة العربية.

وتبين أن المعلمين يستعملون التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها بمستوى متوسط قريب إلى المنخفض، ويعزى ذلك لقلة الأجهزة التكنولوجية، وضعف تدريب المعلمين عليها، مما يؤدي إلى بطء في اكتساب اللغة العربية لدى الأطفال.

ولم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها من حيث الجنس والأصل، وإنما وُجد فرق من حيث الفئة العمرية، إذ كانت الفروق لصالح الفئة العمرية (٨-١٠ سنوات، وتوصلت الباحثة إلى أبرز الطرق فعالية في تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها، فكان للتعامل مع أبناء العربية، واتخاذ رفيق عربي الحظ الأوفر من هذه الطرق، تليها الألعاب اللغوية، وقراءة القصص إلى غير ذلك من أساليب تعين على تعلم اللغة العربية.

ثانياً: التوصيات:

وقد خلُصت الدراسة بجملة من التوصيات التي تستحق الوقوف والتأمل بها للارتقاء بتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها وهي:

(١) بناء مناهج مختصة بتعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها تراعي ميولهم، واحتياجاتهم من تعلم اللغة.

- ٢) التركيز على استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، لمواكبة العصر الحديث، واستقطاب الأطفال، وجذب انتباههم عند تعلم العربية.
- ٣) اعتبار المتعة في تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها مقوم أساسي في العملية التعليمية.
- ٤) حث الأطفال على التفكير باللغة العربية، واستخدام اللغة تواصلًا في المواقف الحياتية المتعددة
- ٥) التكرار والتدريب المكثف للأطفال الناطقين بغير العربية للتغلب على الصعوبات التي تواجههم عند تعلم اللغة.

المصادر والمراجع:

- ١) أبو إلياس، بن فريجه الجليلي، (٢٠١٥)، لغة الطفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتواصل، دار أسامة، (ط١).
- ٢) أحمد، عبد الله، فهمي محمد، (١٩٨٨)، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، (ط١).
- ٣) جاس، سوزان، لاري سلينكر، (٢٠٠٩)، اكتساب اللغة الثانية، ترجمة ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، (ط١).
- ٤) حرب، سناء، (٢٠٠٤)، أنشطة التعلم لصفوف الطفولة المبكرة، دار الكتاب الجامعي، العين، (ط١).
- ٥) السويدان، طارق، فيصل باشراحيل، (٢٠٠٧)، الطفل القارئ، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت، (ط١).
- ٦) العصيلي، عبد العزيز، (١٤٢٣)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الملك محمد بن سعود.
- ٧) طعيمه، رشدي، (١٩٨٩)، تعليم العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية والثقافية، الرباط.
- ٨) طعيمه، رشدي، محمد الشعبي، (٢٠٠٦)، تعليم القراءة والأدب، دار الفكر العربي، (ط١).

- (٩) طعيمه، رشدي، (٢٠٠٧)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، (ط١).
- (١٠) الفاعوري، عوني، إيناس أبو عوض، (٢٠١٢)، أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، (٢: ٣٩).
- (١١) الفاعوري، عوني، توفيق القفعان، (٢٠١٢)، تأثير الازدواجية اللغوية (الفصح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات، (١: ٣٩).
- (١٢) الفاعوري، عوني، خالد أبو عمشة، (٢٠١٢)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلات وحلول، مجلة دراسات، (٣: ٣٢).
- (١٣) عبد الكاظم، نغم محمود، (٢٠١١)، أثر استعمال الفيديو التعليمي والملصقات الجدارية في تحصيل طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية، مجلة دراسات تربوية، (١٤).
- (١٤) كامى، أبو ياسر مبورالي، (٢٠١٤)، الصعوبات التي تواجه الناطقين بغيرها في مهارة الكلام من استعمال اللغة الوسيطة في التدريس، مؤتمر الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، مركز اللغات، الجامعة الأردنية، ٢٢-٢٤ إبريل ٢٠١٤، (ج١).
- (١٥) آل كدم، مشاعل (٢٠١٢)، المعلم والمنهاج ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية.
- (١٦) مذكور، علي، إيمان هريدى (٢٠٠٦)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، (ط١).

ملحق (أ)

استبانة الدراسة

أخي الطالب /أختي الطالبة....،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها"؛ لبيان أبرز الأساليب الناجعة في تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها ، و للحد من الصعوبات التي تواجههم عند تعلم العربية . ولتحقيق أهداف الدراسة، سيطبق الباحث مقياسا يتكون من (١٠) أسئلة ، وأمام كل سؤال تدرج خمس: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا). راجيا منكم قراءة هذه الأسئلة ، والإجابة عنها بموضوعية، وذلك بوضع إشارة (√) إزاء السؤال ، وتحت الدرجة المناسبة التي تمثل موقفك ورأيك في مضمونه.

معلومات شخصية (يرجى تعبئة البيانات بدقة).

* جنس الطالب:

ذكر أنثى

* الفئة العمرية:

١٤ - ١٦ سنوات

١١ - ١٣ سنوات

٨ - ١٠ سنوات

* الأصل:

غير عربية

عربية

الرقم	السؤال	درجة الموافقة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١	أشعر بالمتعة في تعلم اللغة العربية					
٢	يستعمل معلمي التكنولوجيا في تعليمي اللغة العربية					
٣	أتواصل مع أشخاص يتحدثون العربية					
٤	أقرأ القصص باللغة العربية يوميا					
٥	أفضل طريقة اللعب في تعلم اللغة العربية					
٦	نصوص القراءة تناسب ميولي واحتياجاتي من تعلم العربية					
٧	أشعر بضعف عند التحدث باللغة العربية					
٨	أتلقي تشجيع من البيئة المحيطة بي لتعلم اللغة العربية					
٩	أجد صعوبة في فهم المسموع باللغة العربية					
١٠	المعلم والصف كافيان لدراسة العربية					

التحو من الملكة إلى اللسان، دور الاكتساب في التعلّم

العربية نموذجاً

سرور الحشيشة (كلية الآداب بصفافس - تونس)

sourrourhachicha@yahoo.fr

١. المقدمة:

يتنزل هذا البحث في إطار مسألة التعلّم. ولئن خصصنا هذه المسألة فيه بتعلّم العربية لغة أولى للمتكلّمين الأصليين ثمّ لغة ثانية لغير الناطقين بها فإنّها ممّا يُتمثّل به على ظاهرة لسانيّة أشمل تندرج ضمن مبحث اللّغة عموماً، وتتعلّق بمسألة قيام التعلّم على معرفة سابقة يتكئ عليها، ومثل ذلك ما تمثّله العلاقة بين اللّغة الفصحى واللّغة الدّارجة، وهو أنّ تعلّم الفصحى في اللّغة الأمّ، ولتكن العربية لغة أولى بالنّسبة إلى متكلّم أصليّ، لا بدّ من حيث هو مسار نفسيّ عرفانيّ^{٣٨} cognitive من أن يستند إلى ما اكتسبه المتعلّم من لغته الدّارجة. فنفترض أنّ لمنوال الدّارجة دوراً أساسيّاً في تعلّميّة منوال الفصحى وتشغيله، وأنّه كما يكون سبباً للاكتساب متى استقام تشغيله يكون سبباً يعطلّ الاكتساب متى فسد توظيفه تعليمياً وتعلّماً. وهذا افتراض إذا صحّ بنينا عليه ما يكون من أمر العلاقة بين اللّغة الأولى ممثّلة في التّمودج الفصيح واللّغة الثانية. وهو أنّ تعلّم اللّغة الثانية بالنّسبة إلى متكلّم غير أصليّ، ومثاله العربيّة عند غير الناطقين بها، لا بدّ من حيث كان مساراً نفسيّاً عرفانيّاً من أن يستند إلى معرفة المتكلّم بلغته الأمّ بمنوالها

^{٣٨} العرفانيّ نسبة إلى العرفان أو العرفنة cognition كما يترجمها الباحث اللّسانيّ التّونسيّ الأزهر الرّناد. وقد مرّ تعريف العرفان في العلوم العرفانيّة cognitive sciences (علم النفس العرفانيّ، الحاسوبية والدّكاء الاصطناعيّ، علوم الأعصاب، اللّسانيّات العرفانيّة...) بأطوار منها أنّه معالجة المعلومات في الدّماغ وتمكين الكائن من السلوك الدّكيّ الّذي يجعله قادراً على الفهم والإدراك وحلّ المشاكل، ومجال دراسة العرفان والدّكاء هو الدّماغ وما يتّصل به من علوم الأعصاب. فمعرفة الدّماغ هي أساس معرفة العرفان وكيفيّة اشتغاله ووظائفه. (انظر الرّناد، نظريّات لسانيّة عرفيّة، ٢٠١٠، ص-

الدَّارِج المكتسب والفصح المتعلّم. على أنّ ما يقال عن العربيّة يقال عن غيرها في هذا السياق، إذ الحديث عن الكلّيات في النَّحو وتعلّمه واكتسابه ينسحب على العربيّة باعتبارها مثالا فحسب. ولكن تطبيق ذلك على العربيّة قد يكون مفيدا لنا، متكلّمين أصليّين ومعلّمين للعربيّة، في تشخيص أسباب التّقصير في ضوء ما يمكن أن نعلم من أسباب التّوفيق.

٢. اللغة الأولى من اكتساب الدّارجة إلى تعلّم الفصحى:

٢. ١ المنوال الاكتسابيّ حاضنُ المنوال التّعلّميّ:

إنّ افتراض كون الدّارجة من أسباب اكتساب الفصحى من حيث كان منوالها إطارا يحتضن نشأة المنوال الفصحى ينبني على درء الفرضيّة القائلة بأنّ العربيّة مجرد تفصيل للدّارجة. فيجب الوعي بأنّ منوال الثّانية مختلف عن منوال الأولى ينبثق عنه ولا يوافقه. ولبيان هذه العلاقة لا بدّ من توضيح بعض المفاهيم.

نفرّق في مستوى الاستعمال الشّائع بين أربعة مستويات هي: مستوى اللغة ومستوى اللّسان ومستوى الدّارجة vernacular ومستوى اللهجة dialect. وتطلق اللّغة إجمالا على الأربعة. فيقال اللّغة ويراد بها اللّسان الواحد بعينه، ويقال اللّغة ويراد بها الدّارجة أو ما يتفرّع عنها من اللهجات. وكذلك اللّسان يطلق بالجملة على الدّارجة وما يتفرّع عنها من اللهجات إطلاقه على الفصحى. فأما اللّغة فهي الملكة نفسها، وهذه فطريّة. وأما اللّسان والدّارجة واللهجة والفصحى فهذه بالنّسبة إلى الملكة اللّغويّة تحقّقات شتّى. فإذا اعتبرنا بأنّ لكلّ قوم أو مجموعة لسانيّة لغة خاصّة بها كان اللّسان هو المرشّح لتمثيل اللّغة طرازيّا، وما الثّلاثة الباقية إلّا أوجه له وتحقّقات منه. وأمّا إذا اعتبرنا بمفهوميّ الاكتساب والتّعلّم من حيث هما مفهومان متمايزان يقتزن بهما تحقّق الملكة زمنيّا كانت الدّارجة منوالا نوعيّا للملكة الكلّيّة يحقّقه الاكتساب، وهو لذلك الأسبق زمنيّا. وأمّا اللهجة والفصحى فتحقّقان مختلفان للدّارجة فالملكة أوّلها أسبقهما في الزّمان، وهو عامّيّ مكتسب والثّاني منهما تاليهما في الزّمان، وهو فصحى متعلّم. وبالقياس إلى ذلك يكون اللّسان رديف الفصحى. والإشكاليّة الّتي نطرحها ههنا: كيف يساهم اكتساب الدّارجة في تعلّم اللّسان على اعتباره التّحقّق الفصحى للملكة؟ وكيف يكون تحقّق النَّحو الكلّيّ في المكتسب ممثّلا في الدّارجة أرضيّة لتحقيقه في المتعلّم ممثّلا في اللّسان؟

إنّ اللّغة موضوعا للتّعلّم ليست اللّغة موضوعا للدراسة كأن يقال اللّغة هي موضوع اللّسانيّات. ولئن كان الاختلاف في الأصل اختلافا في الغايات يوجب اختلافا في الوسائل والأسباب فإنّ لدراسة

اللغة في اللسانيات على اختلاف فروعها ومدارسها واختصاصاتها نتائج ما انفكت توثي أكلها في تعلّمية اللغة. فما انفكت هذه المدرسة تربط دراسة اللغة بالمتكلم من حيث كان حامل الملكة يتأثر في معالجة الكلام بمبادئ المعالجة الذهنية وطبيعتها المنظومية^{٣٩} modular.

وتعتبر نظرية النحو الكلّي Universal Grammar لتشومسكي Chomsky من أبرز النظريات اللسانية التفسّية التي أثّرت في تمثيل مسارات تعلّم اللغات الطّبيعية وآليات تعليمها. ويميّز تشومسكي في نظرية النحو الكلّي بين نحوين كليّين. الأول هو النحو الملكة بما هو نسق ذهني كليّ يمثل اللغة وهي حالة ذهنية باطنية. ونظرية النحو الكوني هي النظرية التي فسّرت الطريقة التي بما يكتسب المتكلم بلغة ما معرفته بتلك اللغة. وهو ما عرف عند تشومسكي بـ "اللغة الباطنة" Internal language أو I-language. وهي معرفة المتكلم بلغته التي يتكلم. وتنتج هذه المعرفة عن قدرة competence تتمثل في المنظومة اللغوية الكامنة في الذهن والتي تولّد أوصافا بنويّة لا حدّ لها. وهذه القدرة موجودة في الذهن - الدماغ، وتتسم هذه المعرفة بكونها فردية وقصدية أي أنّها مرتبطة بما هو ذاتي ونسبي عند الفرد المتكلم.

وهذا النحو الملكة هو عبارة عن حالة بدء initial state تتمثل القدرة على اكتساب اللغة. وهذه الحالة الأولى هي حالة فطرية تتمثل في جملة الآليات الوراثية الكامنة في الاستعداد الفطري للكائن اللغوي. ومع مواجهة الوضعيات الكلامية تبدأ هذه الآليات في الاشتغال على النحو الذي يستخلص به الكائن النحو الذهني بوصفه معرفة يهتدى إليها عبر هذا التفاعل بين الحالات الذهنية والوضعيات الاجتماعية. وهذه المعرفة الحاصلة من الاتصال بين الملكة والمحيط هي ما يستخلصه الطفل عن نحوه الذهني الذي هو نحو كليّ ونحو الخاص الذي هو ما تتفاعل معه الملكة وبه تشغل وتبلور، فيكون نحو العربية أو نحو الفرنسية أو غير ذلك من الأنحاء الخاصة particular grammars.

وبينما يكون النحو الكلّي الملكة اللغوية في تلك الحالة الفطرية الأولى يكون النحو الخاص تلك الملكة وقد تفاعلت مع التجربة اللغوية والمحيط الاجتماعي. فالكليّ هو المبادئ الثابتة المشتركة بين البشر

^{٣٩} Modularity ترجمها المدرسة التونسية بالمنظومية و ترجمها المدرسة المغربية بالقالبية. وهي أنّ منظومات النحو كمنظومات الذهن تشغل على شكل تمثيلات متوازية تترابط عن طريق التّواجه أو التّصافح interface، أي أنّ لكلّ منظومة أولياتها ومبادئها. وأثناء التّرابط بين منظومتين تشقّر المعلومات في منظومة أولى بأن تصاغ بما يناسبها في المنظومة الموازية.

على اختلاف لغاتهم. والخاص هو الوسائط parameters^{٤٠} التي تتحقق بها المبادئ عند اشتغال الملكة وتفاعلها مع الوضعيات الكلامية المتاحة. وتعدّ ثنائية المبادئ والوسائط Principles and Parameters من الأسس التي قامت عليها نظرية النحو التوليدي Generative Grammar ، وهي توجه دراسة اللغات إلى ما هو ثابت كونيّ وما هو فيها مختلف ومتغيّر وخاصّ. فأما الثابت فهو المبادئ وما يقترن بها من الوسائط. وأما المختلف فما تتخذ الوسائط من القيم الخاصة بكلّ لغة حتّى يكون لكلّ مبدأ وسيط أو مجموعة من الوسائط هي عبارة عن القيم الخلافية التي يتحقّق بها المبدأ في كلّ لغة.

وأما الثاني فهو النحو الذي تبنيه الدراسة اللسانية لتمثيل النحو الكلّي. وهو نسق من المسلّمات والمبادئ والأوليات ذات الكفاية الوصفية descriptive adequacy والتفسيرية explanatory adequacy. فلا بدّ للنظرية من أن تصف الحالات الذهنية للملكة اللغوية وترصدها. ثمّ لا بدّ لها من أن تكون مبنية بطريقة استدلالية تكون بموجبها نظرية استنباطية deductive structure ذات كفاية تفسيرية عالية. وفضلاً عما تجمععه نظرية النحو الكلّي من المبادئ الكونية والكليات فهي تجمع الوسائط التي تمثّل ما يوجد بين اللغات من الاختلافات والتغيّرات التي تتعلّق بالأنحاء الخاصة لهذه اللغات. (انظر Chomsky، Aspects de la Théorie Syntaxique، ١٩٦٥، ص- ص ٥٠-٥٨). وقد كان من مشاغل النظرية التوليدية أن تفسّر ما للغة من إمكانيات لا حدّ لها في توليد الجمل. فالمتكلّم قادر بفضل الملكة اللغوية على أن يولّد ما لا نهاية له من الجمل التي لم يسمعها من قبل.

وعلى هذا نميّز بين نحوين كليّين. الأول هو النحو الذهنيّ، وهو الملكة نفسها. وهذا فطريّ عليه يجري اكتساب النموذج التحويليّ الأوّل لدى المتكلّم طفلاً يكتسب لغته الدارجة من حيث كانت النموذج الاعتياديّ للغته الأمّ لغة مكتسبة. والثاني هو العلم الذي يمثّل الملكة، وهو النظرية نفسها. وهذا إن لم يكن له فضل على الملكة لدن اكتساب اللغة الأمّ ففضله على تعلّم اللغة الفصحى من حيث كانت النموذج الاعتياديّ لأوّل لغة يمكن أن يتعلّمها الطفل بيّن. وأما النحو الخاصّ فيكون حافز اشتغال الملكة والمنوال التحقيقيّ للنحو الذهنيّ. وإذا كان النحو الخاصّ يقال بإطلاق على الثلاثة الأشياء التي تمثّل

^{٤٠} تترجم بعض الدراسات اللسانية في المغرب وتونس المصطلح الإنجليزيّ parameters بـ "وسائط" و "مقاييس". ويلجأ غيرها إلى الدّخيل "برامترات".

اللِّسَانُ الدَّارِجَةُ واللَّهْجَةُ والفصحى كان أول هذا النَّحو اكتساباً، وهي الدَّارِجَةُ، وآخره تعلماً، وهي الفصحى.

إنَّه بقدر ما يسبق الاكتساب التَّعلُّم يكون ضروريًا لحدوثه لدى المتكلِّم والمروء إليه. فالأكتساب وضع فطريٌّ طبيعيٌّ يحاكي فيه المتكلِّم على اعتباره اعتياديًّا طفلًا الممارسة اللُّغويَّة للمحيطين به مدفوعاً في ذلك بحاجاته المختلفة راغباً في أن تتولَّد لدى الآخرين ردود فعل مشابِهة. واكتساب اللُّغة في مرحلة ما من مراحل تبلور الملكة واشتغالها هو من قبيل اكتساب عادات كلاميَّة تمكِّن المكتسب من سدِّ مآربه والتَّعبير عن حاجاته. وأمَّا التَّعلُّم فهو اكتساب معرفيٍّ لا محالة. ولكنَّ المسار التَّعلِّميَّ يختلف عن مسار الاكتساب الأوَّل المقترن بحالة البدء لدى المكتسب. ذلك بأنَّ الاكتساب يعوِّل على الحالة الفطريَّة ويجري على نحو طبيعيٍّ غير موجَّه توجيهها واعياً ومقصوداً، فالمنطلق فيه هو تحفيز الآليات والمبادئ الدَّهنيَّة عبر الوضعيَّات التَّعلِّميَّة الَّتِي هي هنا وضعيَّات كلاميَّة اجتماعيَّة، بينما يكون التَّعلُّم مساراً عرفانيًّا طبيعيًّا توجَّهه آليَّات ووضعيَّات واعية ومعدَّة لغرض الاكتساب والتَّغيير سواء أكان التَّوجيه ذاتيًّا أم مندرجاً ضمن مسار تعليميٍّ.

وعلى قدر ما يجيء التَّعلُّم متكِّناً على الاكتساب تكون الدَّارِجَةُ هي اللُّغة الأمَّ أي الحالة الأولى من النَّحو الخاصَّ المخصوصة بالاكتساب، وهي المنوال الاعتياديُّ لتحقيق النَّحو الكلِّيِّ، وتكون الفصحى حالة طرازيَّة لتحقيق النَّحو الخاصَّ مخصصة بالتَّعلُّم. ولا تكون الفصحى موضع اكتساب يحفِّز على نحو مباشر الحالة الفطريَّة اللُّغويَّة للمتكلِّم إلَّا على سبيل الاكتساب. ومهما تكن طبيعيَّة التَّعلُّم فإنَّه ليس كالأكتساب الَّذِي يكون غير موجَّه بآليَّات واعية ومقصودة ومبرمجة وقابلة للتَّغيير وفق الخطَّة التعليميَّة وطبيعتها الانتقائيَّة وأهدافها المعرفيَّة والسلوكيَّة. وهذا الفرق بين طبيعة المرحلة الاكتسابيَّة والمرحلة التعليمية - التَّعلِّميَّة من حيث هما مرحلتان عمريَّتان بالأساس هو الَّذِي يفسِّر تأثير "الديداكتيك" didactics على مسار الاكتساب. ذلك بأنَّ اعتبار تعلِّميَّة اللُّغة بالاختلافات بين المتعلِّمين وتعدُّد طرائق التَّعليم وفق تنوُّع الأهداف... لا يناسب طبيعة المرحلة الاكتسابيَّة من حيث هي مرحلة المحاكاة، إذ يعود الطِّفل نفسه على تقليد الآخرين في وضعيَّات كلاميَّة وتواصلية مختلفة يعيشها أو يشاهدها. ويفسِّر هذا الفرق نفسه ما يكتسبه التَّشَبُّع باللُّغة الأمَّ من الأهميَّة في تعلُّم منوال الفصحى. وبقدر ما يكون المنوال الأوَّل أساسيًّا في تعلُّم الثَّاني يكون عدم التَّشَبُّع به أو عدم اكتماله سبباً في فشل التَّعلُّم.

إنَّ أهميَّة الاكتساب بالنَّسبة إلى التَّعلُّم تثبتُها أسبقية الأوَّل بالنَّسبة إلى الثَّاني. وهي أسبقية تعكسها في بعض التَّظريَّات اللِّسانيَّة التَّفسيَّة علاقة الإعراب بالمعجم في طور ما من أطوار الاكتساب

اللُّغويّ، إذ لا بدّ في طور مبكّر من أن يستعمل الطّفل الكلمات مفردة للتعبير عن مضامين قضويّة تتعلّق في الأصل بأبنية حمليّة مركّبة، وهو ما يصطلح عليه بـ"الكلمات الجمل". وقد ظهرت جملة من الفرضيات بخصوص تلك العلاقة. منها أنّ الطّفل في هذه المرحلة له إعراب لكن لا يلجأ إليه. ومنها أنّه لا إعراب له وإنّما الإعراب شيء يحدث له في طور يلي الاكتساب المعجمي، فإنّما أن تنتظم مكتسباته اللُّغويّة انتظاما جذريّا في ضوء التّغيير الحاصل عنده بحدوث الإعراب، وإنّما أن يُنظر إلى الإعراب على أنّه جملة من القيود والبدائل تنضاف إلى المكتسبات السّابقة. (انظر Jackendoff، The Architecture of the Language Faculty، ١٩٩٧، ص - ص ٩٤-٩٥)

ومهما يكن من أمر فإنّ الإعراب قدرة من الملكة التّحويّة للمتكلم. ولا يحصل لدى الطّفل وعي باكتساب إعرابه الخاصّ إلّا عندما يأخذ في استعماله أي عندما يدرك التقارن بين الصّوت والمعنى من جهة والقيود الإعرابيّة لائتلاف الكلم من جهة ثانية. ولا بدّ لذلك من أن يكون قد اكتمل عنده طور الاكتساب المعجمي أي توقّف لديه حدّ من ذلك الاكتساب يمكّنه من الدّخول في طور الوعي بمكتسبه الإعرابي وتوظيفه في إنتاج الكلام.

وإنّ الاكتساب المعجمي طور ضروريّ لحدوث الوعي بالمكتسب الإعرابي والشّروع في تشغيله على نحو يواكب نموّ المآرب الخارجيّة والحاجة إلى التّعبير عنها بالعبارة المؤلّفة. وكما يكون الاكتساب المعجمي ضرورة لدخول الطّفل طوراً جديداً من الاكتساب اللُّغويّ يكون الاكتساب اللُّغويّ، مهما تكن اللّغة المكتسبة، طوراً ضروريّاً لمرور المتكلم إلى طور التّعلّم. ويشبه ذلك كثيراً حال من يتأهّب إلى تعلّم لغة ثانية فيكون في حاجة إلى لغته الأولى الّتي كان قد تعلّمها من قبل.

وتقوم نتائج علم النّفس العرفانيّ في نظريّات التّعلّم وعلم النّفس التّربويّ أدلّة على ما بين الاكتساب والتّعلّم من أنّ الأوّل ضروريّ للثاني وعلى طبيعّة الصّيرورة العرفانيّة من اكتساب المعرفة اللُّغويّة إلى تعلّمها ممّا ينطبق اعتيادياً على اللّغة الأمّ. فتساير عمليّة اكتساب اللّغة المراحل الثلاث للنمو العرفانيّ لدى الطّفل حسب برونر Bruner (١٩٦٠) و(١٩٦٨) و(١٩٨٣) وغير ذلك من الأعمال. وتعرف هذه المراحل بخصوصيّة الاكتساب اللُّغويّ في كلّ مرحلة. فأما ما يصطلح عليه بمرحلة التّمثيل الإدراكيّ الحسيّ فالأكتساب فيها مخصوص بالجانب الإجرائيّ المتعلّق بالأعمال والأنشطة الّتي يقوم بها في المحيط، وهي غالباً أعمال يمارس فيها الأشياء المحسوسة ويختبر ما بينها من علاقات فضائيّة وعقليّة عن طريق العلاقة الحسيّة المباشرة بها. وهذا طور فيه تحسّس لنواح من سمات المعجم وإن لا تسمية فيه ولا تقارن بين صوت ومعنى. وأما ما يصطلح عليه بالتمثيل الأيقونيّ فهي مرحلة يصبح فيها الطّفل قادراً على تمثيل

الأشياء بالصّور الّتي هي في جزء منها صور ذهنيّة لمعطيات لغويّة تمثّلها خاصّة الكلمات. وأمّا مرحلة التّمثيل الرّمزيّ فيكون الطّفل فيها قادراً على تعيين الأشياء بأسمائها وإدراك العلاقة الرّمزيّة بين اللّغة والعالم وتوظيف المخزون الرّمزيّ اللّغويّ في إنجاز أعمال يؤثّر بها في المحيطين به.

وتوازي مرحلة التّمثيل الرّمزيّ طور التّضح العرفانيّ في اكتساب الطّفل عموماً واكتسابه اللّغويّ خصوصاً باعتباره الطّور الأساسيّ الّذي بموجبه يمرّ الطّفل من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة التّعلّم ويكون مهيباً إلى اكتشاف المعرفة بنفسه. وقد انطلق برونر من المحادّثات الّتي تدور في البيوت بين الأطفال وأمهاتهم ليبين كيف تساهم المجموعة اللّسانية في نموّ اللّغة الّتي يستعملها الطّفل بوصفها اللّغة الأمّ. ومما توصّل إليه هو أنّ الطّفل في سنّ العاشرة يكون قادراً على استعمال الأبنية اللّغويّة الّتي اكتسبها لتبليغ حاجاته ومقاصده ورغباته وانفعالاته رجاء ودعاء وتحسّر وتهكّم وما إلى ذلك. فيتجاوز مرحلة اكتساب الكلمات والإعراب إلى التّعرّف إلى الكيفيّة الّتي بها ينجز بذهنك المكتسبين أعمالاً لغويّة.

ومهما تكن العلاقة التّاريخيّة بين الفصحى والدّارجة في اللّسان الواحد من حيث أنّ الأولى أصل والثّانية فرع مستحدث منه فإنّ نحو الدّارجة من حيث هو أوّل نموذج من النّحو الخاصّ هو ما يكتسبه الطّفل ويكون في مواجهة مباشرة والنّحو الكلّي بوصفه جملة من الآليات والمبادئ الّتي تمثّل استعداداته الفطريّ ليكون كائناً متكلّماً ذا نحو. ونحو الدّارجة ضروريّ لتعلّم أيّ نحو سواء أكان نحو الفصحى من اللّسان نفسه أم نحو أيّ لغة أخرى تكون موضوع تعلّم من جهة أنّه التّمودج الّذي يحفّز النّحو الكلّي ويلور الملكة وبه يطوّر الطّفل كفاءاته الذّاتيّة ليتمكّن من النّحو باعتباره نحواً خاصّاً فيه تتجلّى معرفته بلغته ونحو كليّاً فيه تتجلّى معرفته بنحوه الذّهنيّ وقدرته اللّغويّة الباطنة. فيكتشف من خلال النّحو الخاصّ متحقّقاً في الدّارجة مبادئ كونيّة كالتعاقب في الكلام والتّأليف بين الكلم وفق علاقات تصوّريّة دلاليّة، ويدرك أنّ علاقة ما بين ما يُصطلح عليه مسنداً ومسنداً إليه هي الّتي تتحقّق بمقتضاها الفائدة الخبريّة في الكلام. ويتمكّن من نظام القواعد والمبادئ الّتي بموجبها يصير قادراً على إنتاج الجمل وفهمها وتمييز الجمل النّحويّة من الجمل غير النّحويّة.

إنّنا لا نتعلّم النّحو وإنّما نتعلّم اللّغة. فالنّحو قدرة ذهنيّة فطريّة تسبق اللّغة كما أنّنا نتعلّم الرياضيّات ولكن لا نتعلّم المنطق الّذي هو أساس لها. إنّ فرضيّة اللّاتعلّم حسب فودور Fodor (١٩٧٥) أدّى إليها عنده تصوّره للذهن حاسوباً له وظائف عرفانيّة. وما التّفكير إلّا جملة من عمليّات الذهن الّتي يحكمها نظام من القواعد المنطقيّة الجبريّة والشّكليّة ينطبق على جميع الوظائف العقليّة كالإدراك واللّغة والتّخطيط والمعالجة وغيرها. ومن طبيعة هذا النظام الذّهنيّ العرفانيّ الّذي يحكم تفكيرنا أنّه نظام

طبيعيّ حوسبيّ سابق الفكر. وكما لا يتعلّم الطّفل النّحو لا يتعلّم التّفكير، بل حسبّه أن يختبر ما به يستفّر ملكاته ويقدر تلك القدرة الكامنة فيه على أن يتكلّم أو يفكر. وإذا كان النّحو هو جملة القواعد الدّهنيّة العميقة الكلّيّة الّتي تشكّل قدرة الفرد على إنتاج اللّغة كان هو الأساس الفطريّ الّذي لا يكتسب ولا يتعلّم ولكن يكون هو سبب الاكتساب فالتعلّم. وأمّا النّحو الخاصّ فهو الّذي يوجبه وجود معرفة سابقة بالنّحو الكلّي. وكما يكون اكتساب نحو الدّارجة سببا من تلك القدرة النّحويّة الفطريّة المودعة في الدّهن يكون نحو الفصحى سببا من ذلك النّحو المكتسب.

٢.٢ الانحراف عن طبيعّة الاكتساب تقصير عن تعلّم الفصحى:

إذا افترضنا أنّ العربيّة يجب ألاّ تكون تفصيحا للدّارجة لاختلاف منوالها عن منوال الدّارجة، وإن كانتا تصريفيّن للسان واحد، كانت العربيّة في استعمالها الرّاهن أقرب إلى تفصيح للدّارجة منه إلى استعمال اللّغة الفصحى. وهو في المؤسّسة التّعليميّة أظهر. ثمّ إنّ المظهر الرّئيسيّ الّذي يختزل مشاكل التعلّم ويعكس انحرافا سابقا في مسار الاكتساب، وإن كان انحرافا طبيعيّا فرضته أسباب موضوعيّة لم نقرأ لها حسابا ولم نتهيّأ لها بتدبير الأسباب الّتي بها نأمن شرّها وعواقبها. وتنحصر هذه الأسباب في مجملها في ما جرّه علينا الغزو الرّقميّ من انتشار اللّغات الحاسوبيّة وهيمنتها على النّاشئة.

ومن مظاهر هذا الانحراف ما يشهده المنوال النّحويّ الفصيح من ثغرات يدلّ عليها الميل الظّاهر لدى المتعلّمين من التّلاميذ والطّلبة إلى عبارات جاهزة معلّبة هي أشبه بالقوالب التّمطيّة. وهم يتلقّون هذه المادّة اللّغويّة من مصادر عدّة أوّلها الدّبلجة. ففي طور الاكتساب الّذي يستغرق مرحلة ما قبل التعلّم والمرحلة الأولى من التّعليم الموافقة للمرحلة الابتدائيّة أو الإعداديّة يتأثّر المتعلّمون بنسب متفاوتة بدبلجة الصّور المتحرّكة الّتي هي على الأغلب مادّة مستوردة لـ"المانغا اليابانيّة" منها نصيب هامّ. وفي المرحلة الثّانويّة من التّعليم يتّجه المتعلّمون إلى الدّراما التّلفزيونيّة المدبلجة. فما انفكت المسلسلات المكسيكيّة ثمّ البرازيليّة ثمّ التّركيّة تؤنق أسماع المتعلّمين في هذه المرحلة من التعلّم الموافقة لسرّ المراهقة. وهذه الدّبلجة إذا استثنينا منها الدّارجة المشرقيّة السّوريّة واللّبنانيّة والخليجيّة والمصريّة والدّارجة المغاربيّة المغربيّة والتّونسيّة كانت على الأغلب دبلجة مشرقيّة سوريّة وأردنيّة ومصريّة. وللسّوريّين في ما يسمع المتعلّم عندنا النّصيب الأوفر. ومن نتائج ذلك غلبة هذا النمط التّعبيريّ المعلّب على ألسنة المتعلّمين واستقراره شكلا يتحقّق عليه اللّسان في الفصحى حتّى يغدو التّحقّق الاعتياديّ له. ومهما يكن انتماء هذا التّحقّق إلى المنوال الفصيح فإنّ تحصيل هذا النمط وإن عدّ اكتسابا فإنّه ليس بالطّبيعيّ أي ليس هو مرتقبا في ذلك الموضع من مسار تعلّم اللّغة. وهو ما يثني الطّفل عن تحصيل ما به يتمّ له تعلّم الفصحى على الوجه المطلوب

وبالقدر الذي يحصل به عنده ترقّ عرفانيّ لغويّ وترقّ فكريّ عامّ. ذلك بأنّ عبارات هذا النمط غير متحلّلة، أي أنّها لا تتصرّف وفق حاجات المتكلّم ومقاصده. وهو ما يجعلها أقرب في تخزينها واستدعائها أثناء معالجة الكلام إلى المفردات أو العبارات المسكوكة أو الجاهزة idiomatic expressions.

وهذا مشكل تعبيريّ يتّصل باستعمال العربيّة في المؤسسة التعليميّة بالنظر إلى الاستعمال الفصيح المفترض استعماله. ومن مظاهر التّعثر في تعلّم العربيّة واكتساب المنوال النحويّ الفصيح المناسب لما يراد تعلّمه في اللّغة الأمّ أو اللّغة الأولى هو مشكل المفارقة بين المنطوق والمكتوب. وتمثّل اللّغات الحاسوبية بدائل كتابيّة للأصوات اللّغويّة قد يكون لها مقابل صوتيّ وقد لا يكون، وذلك من قبيل الأرقام والرّسوم. ومن ذلك ما آلت إليه كتابة العربيّة من استعمال الحروف اللّاتينيّة والأرقام وغير ذلك من الرموز الكتابيّة. وما زالت هذه اللّغات تغزو الاستعمال غير الحاسوبيّ وتحلّ محلّ اللّغة باعتبارها اللّغة الأمّ في منوالها الفصيح حتّى اتّسعت الهوة بين ما نقول وما نكتب. وهو ما يفسّر بعض ما أصاب المتعلّمين عندنا من ذلك الصّمت اللّغويّ المتجلّي إمّا في تعثرهم في استعمال الفصحى تعثراً يدلّك عليه تفصيحهم للدّارجة بما يفرّون إليه من قوالب الدّبلجة وتعابيرها التّمطيّة أو تفضيلهم السّكوت عن الكلام إذا ما دعوا إلى التكلّم بالفصحى.

ولئن اعتبرت اللّسانيّات الاجتماعيّة غزو اللّغات الحاسوبية أمراً طبيعيّاً تفرضه حاجات العصر فإنّ لمختصّين من المربيّين والقائمين على البرامج التعليميّة أن يلحظوا الفرق بين العربيّة التي هي موضوع التعلّم لغة وأدبا وفكراً وتاريخاً والعربيّة المكتسبة التي يأتي بها المتعلّم طفلاً ثمّ مراهقاً شابّاً ليتعلّم، وهو الفرق بين حال تلميذ يسهر على الفيسبوك حتّى ساعات متأخّرة من الليل يكتب العربيّة بتصرفيها الدّارج والفصح بأحرف لاتينيّة وحاله وهو يأتي صباحاً إلى المدرسة ليشرح قصيدة لطرفة أو لبيد أو زهير بن أبي سلمى.

إنّ أوّل التعلّم بعض من الاكتساب. ومن مظاهر تعطلّ الوظيفة العرفانيّة الواصلة بين ما يكتسب وما يتعلّم ممّا قد يتسبّب فيه قصور المنوال المكتسب وهزاله بالنظر إلى متانة المنوال التعلّميّ هو ضعف المعالجة الكلاميّة وتعثرها. ويظهر ذلك خاصّة في أنّ ما يلجأ إليه المتعلّمون من العبارة لا يناسب في شيء ما يقصدون إليه من المعنى. وهو أظهر عندهم في سياقات العقلنة والحجاج. فأكبر عجزهم أن يحتجّوا أو يستدلّوا.

وإذا سلّنا عن أسباب ذلك وجدنا أنّه من بين الأسباب هو أنّ البرامج التعليميّة لا تسير في مستوى تعلّميّة اللّغات طبيعيّة الاكتساب والتّساق التّحصيليّ لفترته. ذلك بأنّ الاكتساب على طبيعته

المرحلة إجمالي أو تأليفي. وهذه الخاصية الإجمالية خالفها نظام الكفايات من حيث كان نظاما تجزيئيا يفكك قدرات المتعلم ويشتهها. وقد كان لهذا التشتت انعكاس على مستوى التعلم ونجاعته. ومازال المتعلم يعوّض لنفسه طبيعته الإجمال التي حرم منها بما تسعفه به الدبلجة من عبارات جاهزة تسدّ عوزه إلى نموذج فصيح يتعلمه مجزّءا مشتتا ولا يسمعه حتى تتمكن منه تلك القوالب التعبيرية التمثيلية تمكنا يفسد عليه اكتسابه ويردّه عن الترقّي في التعلم.

ثم إن نظامنا التعليمي على كثرة محاولاته لتجديد البرامج وتنايها لم يأخذ في تعلّم اللغة ببناء تصوّرات جديدة تنهل من نتائج العلوم العرفانية وخاصة منها علم النفس واللسانيات وتراعي طبيعة المعالجة اللغوية باعتبارها جزءا من المعالجة العرفانية العامة. فليس ثمّة متابعة لتطوّر قدرة الطفل على المثولة categorization^{٤١} من حيث هي إدراك تصنيفي للأشياء يتم عبر مناويل عرفانية cognitive models تنظم المعرفة. ذلك بأنّ تعلم اللغة هو نوع من المرور من اكتساب مقولات عبر المحاكاة إلى إنتاج مقولات عبر منوال نحوي خاصّ بالمتكلم وإن تقاسم والمجموعة اللغوية شيئا كثيرا منه.

ومن مقومات الاكتساب الطبيعي للنحو هو ممارسة الطفل للفضاء منذ السنّ الأولى للاكتساب التي تسبق التعلم أي السنوات الست الأولى وحتى السنّ الثانية سنّ المرحلة الأولى من التعلم أي إلى حدود السنة الثانية عشرة. وهي ممارسة طبيعية تتحقّق عبر اللعب وما يندرج تحت ذلك من الركض والصعود والتزول والسقوط... وهذه الممارسة هي الكفيلة بفهم المقولات الفضائية بوصفها مقولات تصوّرية كبرى تشكّل سمات طرازية للدلالة المعجمية. وتمثّل التجربة الجسدية مع المحيط إطارا طبيعيا للاكتساب المعجمي الأول. وهذا الأساس الطبيعي للغة ممثلا في "الجسّدة"^{٤٢} Embodiement ما انفكّ يعوّضه خلال هذه المرحلة الحاسمة من طور الاكتساب تعلم سابق لأوانه هو في غير حاجة إليه.

^{٤١} المثولة مفهوم أساسي في نظريات علم النفس العرفاني ثمّ اللسانيات العرفانية. والمثولة من حيث هي قدرة ذهنية على إدراك المثولة وتحديددها هي الموضوع الذي قامت عليه نظرية المناويل العرفانية التي تهتمّ بالكيفية التي ينظم بها الدّهن البشري معارفه، ونظرية الطراز Prototype Theory. فقد كانت المثولة في التّصوّر الأرسطيّ تتحدّد انطلاقا من الخصائص المشتركة بين عناصر المثولة الواحدة ثمّ أصبحت في التّصوّر الطّرازّي تتحدّد انطلاقا من أفضل عنصر يمكن أن يمثّل المثولة أو ما يصطلح عليه بالطّراز.

^{٤٢} الجسّدة من المفاهيم الكبرى التي قامت عليها نظريات علم النفس العرفانيّ وعلوم الأعصاب واللّسانيات العرفانية. وفي مقابل تغييب الفكر الكلاسيكيّ للجسد واعتبار الفكر تجريديا متعاليا على الجسد من حيث هو مادة يتّجه الفكر التجريبيّ

ويستفيد التعلّم من المنوال النحويّ النظريّ قدر استفادته من منوال اللّغة الأمّ، بل إنّ الأوّل لا يكون ناجعا في التعلّم إلّا متى كان الثّاني كذلك أي تمّ على الوجه الطّبيعيّ الذي تستوجبه طبيعة المرحلة. ومن ظواهر ذلك أنّ القواعد والمبادئ والصّيغ التي يتعلّمها الطّفل بل المتكلّم عموما عن لغته يطبّقها في إنتاج الكلام بقدر ما يبيح له المنوال المكتسب الأوّل ذلك التّطبيق. وعلى قدر اختلاف اللّهجات وتعدّدها تختلف الفصحى بمقادير متفاوتة توافق تلك الاختلافات من حيث هي فويرقات تركيبية وأسلوبية وبلاغية بين المجموعات اللّهجية داخل نطاق المجموعة اللّغوية الواحدة. ويظهر ذلك في التّطق أي في المستوى الصّوتيّ ظهوره في المستوى التّركيبيّ والتّصوريّ للعبارة اللّغوية ممّا تمثّله ظواهر من قبيل التّبئير والتّقديم والتّأخير والحروف المتواترة في الدّلالة على معنى نحويّ بعينه كتواتر حرف الجرّ "في" الدّالّ على الطّرفيّة في بلدان المغرب العربيّ مقابل تواتر الحرف "ب" في منطقة الشّرق العربيّ، وما إلى ذلك من اختلاف الأدوات التي تتعدّى بها الأفعال من لهجة إلى أخرى.

٣. تدخّل اللّغة الأولى في تعلّم اللّغة الثّانية، كيف يستفيد تعليم العربيّة لغير الناطقين بها من العلاقة

الطّبيعية بين اللّغة الأولى واللّغة الثّانية؟

إنّ اكتساب اللّغات وتعلّمها مسار نفسيّ عرفانيّ لا يكون إلّا زمانيا. فكما لا يكون التعلّم إلّا عقب اكتساب لا يكون تعلّم لغة ثانية لمتكلّم غير أصليّ إلّا عقب تعلّم اللّغة الأولى أي اللّغة الأمّ. فأما الاكتساب فيمتدّ زمانيا إلى الطّور الأوّل من التعلّم، وفيه مظهران من هذه العلاقة الزّمانية التي توجهها تعلّمية اللّغة. المظهر الأوّل هو أنّ الطّفل لا يتعلّم الفصحى من نحوه الخاصّ ممثّلا في لغته الأمّ إلّا بناء على ما اكتسبه من دارجته على ما بيّناه. والمظهر الثّاني هو أنّ الوعي بالمكتسب الإعرابيّ وتوظيفه لا يتحقّقان لدى المكتسب إلّا إذا حصّل قدرا من الاكتساب المعجميّ يكمّنه من إنتاجيّة الإعراب أثناء معالجة الكلام.

الحديث إلى اعتبار الفكر ذا أسس وأصول جسديّة، فالفكر ينشأ في الجسد باعتباره مادّة بيولوجيّة ذات تكوّن وراثيّ تشغل في محيط اجتماعيّ وثقافيّ بعينه. وتنطلق مقاربات المعنى في هذا التّصوّر التجريبيّ من علاقة اللّغة بمبدإ أساسيّ يقوم عليه اشتغال العرفان هو المبدأ الذي يعتبر الجسد الحالّ في الفضاء والمحيط حالاً في الدّهن مشكّلا للعرفان. فالذهن يتأثّر بالجسد معطى بيولوجيا ثمّ بحلول الجسد في المحيط وما يكون له من تفاعل به. واللّغة من حيث كانت ملكة من الملكات العرفانيّة تتأثّر بالذهن المحسّن.

وأما التعلّم فمسار عرفانيّ تتعاقب أطواره تعاقبا يحصل منه عند المتعلّم ترقّي لغويّ فترقّ ذهنيّ فكريّ يكون سببا من الأول. وبينما يتعلّم التلميذ في طوره الأول من التعلّم لغته الفصحى على سبيل الاكتساب معتمدا في ذلك على ما يعرفه عن لغته الأمّ في الدارجة يتعلّم من يقبل على تعلّم لغة ثانية أيّا كان وضعه سنّا ومعرفة بالاعتماد على لغته الأولى باعتبارها بؤرة معرفته بنحوه الخاصّ ونحوه الكلّيّ جميعا. فالمعزول الأساسيّ في تعلّم أيّ لغة، مهما تكن اللغة ومرتبها في اللغات المتعلّمة، هو اللغة الأولى وإن لم تخل اللغة الثانية مثلا من تأثير في تعلّم اللغة الثالثة لا سيّما إذا كانتا من أسرة واحدة.

وإذا كانت اللغات أنحاء خاصّة لنحو واحد هو نحو كلّيّ يشترك فيه جميع البشر من حيث كان في الأصل حالة بدء فطريّة تشكّل قدرتهم على اكتساب اللغة كانت اللغة الأولى مدخل المتكلّم إلى تعلّم اللغة الثانية، إذ اللغة الأولى هي النحو الخاصّ الذي تحقّق فيه النحو الكلّيّ عبر تفاعل الملكة مع المحيط والوضعيات الكلاميّة الاجتماعيّة، فهو ركيزة النحو الذهنيّ أي المعرفة التي يحصلها المتكلّم عن نحوه الكلّيّ ونحوه الخاصّ. وإذا كان الكلّيّ كونيا ثابتا والخاصّ وسائطيّا متغيّرا كانت المبادئ والبرامترات التي هي حصيلة معرفة المتكلّم بنحوه ممثلة في اللغة الأمّ بمواليها الدارج والفصح هي المتكّن في تعلّم اللغة الثانية.

فمن المبادئ أو الكلّيات ما يصطلح عليه في نظريّة النحو التوليديّ بـ "مبدأ الرأسيّة" « Headedness »، وهو أن يكون لكلّ مكوّن مركّبيّ رأس Head يؤلّف إليه متمم. فهذا مبدأ كلّيّ لا تخلو منه لغة من اللغات. ومن الوسائط وسيط "موضع الرأس" « Head-position » parameter، ويتعلّق بترتيب الكلم في اللغات. فاللغات التي تشترك جميعا في مبدأ الرأسيّة تختلف في موضع الرأس. فيكون في لغات قبل المتمم، وهذا وسيط "الرأس أولا" « Head-first ». ويكون في لغات أخرى بعد المتمم، وهو وسيط "الرأس آخرا" « Head-last ». ويكون في لغات غير هذه وتلك متوسطا. فإذا كان لا بدّ في جميع اللغات من أن يكون للبنية اللغويّة رأس ينتشر منه الكلام موضعه اختزالا نواة الإسناد باعتبارها نواة الفائدة في الكلام كان مبدأ الرتبة من المسائل الطّرازيّة في معالجة قضيّة المبادئ والبرامترات. وهي لذلك من المسائل التي يعتمد عليها في بيان ما يكون للغة الأولى من أثر في اكتساب اللغة الثانية. فيكون للقيمة الخلافية التي يتحقّق بها مبدأ الرتبة في اللغة الأمّ دور أساسيّ في توجيه اكتساب المتكلّم للقيم الخلافية التي يتحقّق بها المبدأ في لغات أخرى.

ونأخذ مثلا ممّا تثيره مسألة الرتبة في تعلّم لغة كالعربيّة بالنسبة إلى متكلّم أصليّ، وليكن ههنا متكلّما أصليا للفرنسيّة أو الإنجليزيّة أو غيرها من اللغات الهندوأروبيّة أو أيّ لغة يكون نظام الرتبة فيها من نحو: (فاعل+فعل+مفعول: فاع+فع+مفع). فإذا كان الإسناد مبدأ كلّيّا تحقّقه خاصّة العلاقة الحملية التي

هي علاقة رأسيّة معجميّة يمثّلها الفعل على نحو طرازيّ^{٢٢} كانت هذه الثلاثة الإسناد والحمل والرأسيّة مبادئ كلّيّة منها ينفذ المتعلّم إلى خصوصيّة مبدإ الرتبة في اللّغات. فلا بدّ من أن يدرك متعلّم للعربيّة غير ناطق بما أنّ تعدّد الوسائط في مسألة الرتبة لا يغيّر شيئاً من أمر هذه المبادئ من حيث هي كليات لها وجه تتحقّق به في جميع اللّغات الطّبيعيّة. وهذا هو السند بالنسبة إلى من يقبل على تعليم لغة ثانية لمتكلم غير أصليّ.

إنّه من المداخل التفسّية الطّبيعيّة إلى اكتساب وسيط الرتبة في العربيّة هو أن يُطلق من وسيط الرتبة في المنوال الفصيح من اللّغة الأمّ للمتعلم باعتباره المنوال الطّرازيّ لنحوه الخاصّ. فتصاغ له أمثلة أولى تنتقى للغرض ويؤتى لها بترجمات تقريبيّة أو أمثلة مشابهة من اللّغة الأولى. وقد يكون من المفيد أن تصاغ الأمثلة في العربيّة صياغة أوليّة تحاكي، وإن بالخطأ، البنية الرّتبّية في اللّغة الأولى. ثمّ يتدرّج المعلّم في بيان القيمة الخلافية لمبدإ الرتبة في العربيّة مستنداً في ذلك إلى الكيفيّة التي تتحقّق بها مبادئ الإسناد والحمل والرأسيّة فيها جاعلاً وسائطيّة الرتبة من الأسباب التي تفسّر هذا الاختلاف البرامتريّ بين العربيّة موضوع التعلّم واللّغة الأمّ. ونوضّح هذا التّمثليّ بمثالين نصوغهما في (١) و(٢):

(١) زيدٌ أَكَلَ تَفَاحَةً.

(٢) أَكَلَ زيدٌ تَفَاحَةً.

إنّه لن يدرك متعلّم للعربيّة لا ينطق بها، على افتراض أنّه ناطق بالفرنسيّة مثلاً، أنّ الطّراز الذي نحمل عليه نظام الرتبة في العربيّة هو (٢) وليس (١) إلّا إذا بدأه المعلّم بنموذج من قبيل (١) حتّى يظنّ معه أنّ العربيّة هذا نظامها، إذ الاستئناس بما هو معهود مدخل نفسيّ ناجع في معرفة ما هو مخالف. وإنّ هذا المتعلّم لن يفهم أنّ "زيد" في الجملة (١) مبتدأ وليس هو بفاعل إلّا إذا أدرك من يعلمه أنّه ليس بدّ من أن يبدأه بالقول إنّ "زيد" فاعل قياساً على ما يعرفه عنه في لغته. وقد يحتاج المعلّم في سياق كهذا إلى أن يقيس قوله على جملة فرنسيّة من قبيل (٣):

John a mangé une pomme (٣)

^{٢٣} يتواتر في هذا المبحث استعمال "طراز" أو وصف النسبة إليه "طرازيّ". وتأتيان عموماً للدلالة على التّموذج الممثل لمفهوم أو مقولة ما. ومن أبرز سياقات هذا الاستعمال هو السياق الذي سنتحدّث فيه عن القيم الوسائطيّة لمبدإ الرتبة في لغة من اللّغات وما يعدّ من هذه القيم مثال التّظام الرّتبّيّ في هذه اللّغة.

ويمكن للمعلم هنا أن يستند إلى خصائص البنية الإعرابية للجملة (١) متّخذاً من بعض النظريات في اللسانيات الحديثة كنظرية الآثار Trace Theory ونظرية الرؤوس المعجمية والوظيفية في الأنحاء التوليدية والتحليل التفكيكية الوسمية للمحولات الفعلية في النظريات الدلالية المعجمية مدخلاً إلى تفسير ما توجهه وسائط الرتبة في نظرية الفاعل في النحو العربي من أنّ الفاعل لا يتقدّم على فعله أبداً وأنّ ما تقدّم ليس بفاعل وإنّما هو مبتدأ وجوبا.

وعند البدء تُطرح الجملة (٢) بديلاً يرادف (١) دلالتاً وإن لم يرادفها تركيبياً. وتؤخذ البنية التركيبية الوظيفية كما يمثلها المعنيان التحوّيان الابتداء في (١) والفاعلية في (٢) على أنّها ظاهرة بلاغية من قبيل التقديم والتأخير لا على أنّها ظاهرة إعرابية. كلّ هذا والمتعلّم مازال يظنّ أنّ "زيد" في (١) فاعل لا مبتدأ. ويكون المنطلق في ذلك هو كون المحمول المحوري للجملة في المثالين هو الفعل "أكل" الذي يقتضي دلالتاً موضوعين هما مقولتا اسمان يسند إلى الأوّل منهما دور القائم بالعمل ويسند إلى الثاني دور الواقع به العمل. فيكون لـ (١) و (٢) نفس الرّأس المعجمي وهو الفعل "أكل".

بناء على ما تقدّم يمكن للمعلم أن يتدرّج إلى فكرة كون هذه البنية الدلالية للمحمول "أكل" قد تحقّقت في كلّ من (١) و (٢) بنظامين إعرابين مختلفين يمثّل كلّ منهما قيمة وسائطية يقبلها النظام الرتبيّ في العربية. فالمضمون الدلاليّ في (١) و (٢) واحد، ولكن يمكن أن يقال بنحوين مختلفين. ومردّ الاختلاف إلى الطريقة التي تتحقّق بها المبادئ المشار إليها المرتبطة بالرّأس سواء أكان واسماً معجمياً أم عاملاً إعرابياً، إذ الرتبة في الأصل هي النحو الذي ينحوه اتّجاه الإسناد بالنظر إلى ما توجهه الخصائص الدلالية للرّأس.

فأما في (٢) فيوجب معنى الفاعلية إسناد الفعل إلى الفاعل. وبينما يكون الفاعل محبّراً عنه بفعله يكون الفعل المسند هو بؤرة الإسناد وموضع الفائدة الخبرية. وليس الفاعل مقصوداً إلّا من حيث هو متسبّب في الفعل فتمتّ للإسناد بكونه المخبر عنه فلا يقع إلّا بعد الخبر. والفعل هنا هو الرّأس المعجمي والإعرابي للجملة (٢). وهو ما يفسّر مرتبة الفاعل من أنّه لا يكون إلّا بعد الفعل ولا يتقدّم عليه أبداً. وأما في (١) فيوجب الابتداء أن يكون الاسم مقدّماً على الفعل أو المركّب الإسناديّ الفعلّي الجزئيّ [أكل] (هو) تفّاحاً المخبر به عنه. فيكون الاسم المقدّم مبتدأ مع كونه يطابق إحاليّاً الضمير المضمر الذي تقديره (هو) والذي وظيفته فاعل الفعل "أكل". ويكون المبتدأ بؤرة الإسناد من حيث هو الموجب للإخبار والدّاعي إلى الكلام. وليس الخبر إلّا ما أوجبه الكلام على المبتدأ لفائدة عنه طارئة أوجبت انعقاد الإسناد. ومع كون الفعل هو الرّأس المعجمي للجملة (١) فليس هو برّأس إعرابي لها كما كان في (٢). على أنّ القيمة الواسائطية لمبدأ الرتبة التي تحقّقها الجملة الفعلية في (٢) والتي هي من نحو (فعل + فاعل + مفعول:

ف + فا + مف) تظلّ طراز النّظام الرّتبّي في العربيّة. فإذا أدرك متعلّم لل عربيّة لغة ثانية ذلك أدرك معه أنّ "زيد" في (٢) فاعل بينما هو في (١) مبتدأ.

خاتمة:

إنّ في إطار هذه الخلفيّة التّطريّة التّفسيّة العرفانيّة يمكن أن ننزل البحث في تعلّميّة العربيّة عموماً والبحث عن رؤية لها في المستقبل. والحديث عن تعلّم العربيّة لغير النّاطقين بها يرد في هذا السّياق باعتباره مثالاً من ظاهرة لسانيّة كونيّة تتعلّق بتعلّم اللّغات الطّبيعيّة عموماً ويتعلّم اللّغة الثّانية خصوصاً. وقد اعتمدنا في ذلك على ما يكون من دور اللّغة الأمّ وتأثيرها في تعلّم لغات أخرى منطلقين من فرضيّة وهي أنّ تعلّم اللّغة الثّانية يستند إلى اللّغة الأولى كما كان تعلّم اللّغة الأولى ممثّلة في منوالها التّحوّيّ الفصيح يستند إلى ما اكتسبه المتعلّم من منوالها التّحوّيّ الدّارج. إنّ الاكتساب والتّعلّم مساران نفسيّان طبيعيّان لا يحتاجان إلى نظريّة في التّحو ولا في علوم التّربية بقدر ما يحتاجان إلى وعي بالمشيرات الطّبيعيّة للملكات الفطريّة الكامنة في الدّهن. ومع كون احتياجهما إلى شيء من ذلك ضروريّاً فليس هو مقدّماً على الحاجة إلى الأسباب الطّبيعيّة لحدوث الاكتساب والجواز منه إلى التّعلّم. ولا سبب غير التّواصل أيّ الوضعيّات الكلاميّة الاجتماعيّة التي يمارسها الطّفل ويعيشها. وعلى قدر نجاعة المحفّزات التّواصلية يكون توفّق الاكتساب الذي على قدر توفّقه يوفّق التّعلّم.

وإنّ هذه العلاقة بين اكتساب اللّغة وتعلّمها من جهة ثمّ بين تعلّم اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثّانية من جهة ثانية لجزء من طبيعيّة الاكتساب اللّغويّ من حيث هو مسار نفسيّ عرفانيّ الأساس. وكما يكون المنوال الاكتسابيّ ممثّلاً في الدّارجة ضروريّاً لمرور الطّفل إلى تعلّم المنوال الفصيح من لغته الأمّ يكون هذا المنوال ضروريّاً لتعلّم لغة أخرى مهما تكن العلاقة الأسريّة بين لغته الأمّ واللّغة الثّانية موضوع التّعلّم. وبناء على ذلك لا بدّ لتعلّميّة اللّغات اليوم من أن تستفيد من النّتائج التي توصّلت إليها العلوم العرفانيّة لا سيّما في مجال علم النّفس وعلم النّفس التّربويّ واللّسانيّات. وعلى قدر الوعي بطبيعة مسار الاكتساب عموماً واكتساب اللّغة خصوصاً وبما يحدث خلال ذلك من وضعيّات تساعد على حصول الاكتساب أو تعطلّه يكون توفّق التّعلّميّة واهتداؤها إلى أسباب النّجاعة.

إنّ تباطؤ العرب اليوم في الاطّلاع على المباحث العرفانيّة في شتّى المجالات وضمور حركة التّأليف والترجمة في هذا المجال هو من الأسباب الرّئيسيّة التي تفسّر ما نعيشه اليوم من قلة التّوفّق إلى تعليم العربيّة لمتمكّميها الأصليين وما يشهده تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها من تعثر يدلّك عليه ارتجال البرامج التّعليميّة وشتات أمرها. ولا مناص اليوم من أن يأخذ العرب بالأسباب الطّبيعيّة للتّوفّق في تعليم العربيّة لغة أولى

لأهلها ولغة ثانية لغيرهم. ولا تخرج هذه الأسباب من أن تكون أخذا بالعلوم الحديثة وسعيا إلى مواكبتها مواكبة حقيقية بقدر ما تستفيد من هذه العلوم تضيف إليها. إنّ القدرة على اكتساب اللّغات وتعلّمها بعض من العرفان. وعلى تعلّميّة اللّغة أن تنزّل في صلب الطّبيعة العرفانيّة لهذه القدرة حتّى تكون ناجعة وقادرة على التّكيف مع معطيات الواقع المتغيّر باستمرار والاستجابة إلى الحاجات الّتي يولّدها هذا الواقع ويفرضها على الوجه الّذي يقتضيه الطّرف وبالقدر الطّبيعيّ الممكن.

قائمة المراجع

١- العربية:

- الزّناد، الأزهر، (٢٠١٠)، نظريات لسانية عرفنية، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون- بيروت، لبنان، دار محمد علي الحامي - صفاقس، تونس، منشورات الاختلاف- الجزائر، (ط١).

٢- الأجنبية:

- Bruner, J.S. (١٩٦٠), The Process of Education, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Bruner, J.S. (١٩٦٨), Processes of Cognitive Growth : Infancy, Clark University Press.
- Bruner, J.S. (١٩٨٣), Child's Talk: Learning to Use Language, New York: W.W. Norton.
- Chomsky, N. (١٩٦٥), Aspects de la Théorie Syntaxique, traduction de Jean- Claude Milner, L'ordre Philosophique, Collection dirigée par Paul Ricoeur et François Wahl, Editions du Seuil , Paris, ١٩٧١.
- Fodor, J.A. (١٩٧٥), The Language of Thought, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Jackendoff, R. (١٩٩٧), The Architecture of Language faculty, Cambridge, Mass, MIT Press.

دور برنامج التثاقف (Acculturation Model)

في تطوير الكفاية اللغوية عند متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية

د. عبد الرزاق مسعودي

معهد الدوحة للدراسات العليا - قطر

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى التعريف بأحد أهم البرامج المعتمدة في أقسام تعلم اللغات الأجنبية، ويهتم هذا البرنامج ما أسماه جون شومان John Schumann بأنموذج التثاقف، وقد تم اعتماد هذا النموذج في أقسام تعليم اللغات لأهميته الكبيرة. وتكمن أهمية البحث الذي أنجزناه في معالجته لإشكالية مهمة جداً ألا وهي ضعف المردود التعلّمي للغة العربية في صفوف متعلميها الأجانب، إذ الملاحظ أن عدداً من متعلمي اللغة العربية يعانون من ضعف قدرتهم اللغوية كلما تعلق الأمر بسياقات تواصلية. ويرجع السبب في ذلك إلى عدم احتكاكهم ببيئة ثقافية كافية للتفاعل فيها. وسنحاول في هذا البحث إظهار كيفية تطوير هذا المردود بالاعتماد على أنموذج التثاقف عن طريق الإجابة عن أسئلتنا البحثيتين:

أ_ كيف يُسهم برنامج التثاقف في تطوير المستوى اللغوي لطلاب اللغة العربية؟

ب_ ما أهمية برنامج التثاقف بالنسبة للعوامل النفسية المؤثرة في تعلّم الأجانب للغة العربية؟

المقدمة

للثقافة دور فعال في العملية التعليمية لأي لغة، فكيف لا وهي عنصر هام من عناصر اللغة الإنسانية، ولذلك يُنظر إليها على أنّها مكوّن أساسي من مكوّنات الحجرة الدراسية [...]. وتعدّ الثقافة في حقل اللسانيات التطبيقية إحدى المهارات اللغوية المهمّة. فبالإضافة إلى السماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة، والمعجم، نجد كذلك أن الثقافة حاضرة بشكل جليّ كأحد اللبنات الأساسية المكوّنة للدرس اللغويّ. فالثقافة إذن، شديدة الارتباط باللغة، ومن ثمّ يمكن القول إن تعلّم أيّ لغة جديدة حسب

كريستوفر سباكمان Christopher Spackman^{٤٤} يتطلّب تعلّم ثقافتها، وبذلك فإنّه لا يمكن عزل اللغة عن الثقافة، وتعلّم لغة ثانية هو تعلّم لثقافتها في الآن نفسه. من الممكن أن تقودنا العلاقة الترابطية بين اللغة وثقافتها إلى الاعتقاد بأنّ تعلّم لغة ما يصبح أكثر تعقيداً إذا لم يصاحب بمعرفة جيّدة بخبايا الثقافة التي تعدّ وعاءاً للغة أو عُقراً لدارها. وهنا يبرز لنا سؤال مهمّ جدّاً يتمثّل في كيف السبيل إلى تعلّم الطلاب الأجانب اللغة العربيّة وثقافتها في آن واحد، وذلك قصد تمكينهم من بلوغ زادٍ لغويّ وتواصلٍ يرضي مستوى تطلّعاتهم. يقودنا البحث، عن إجابة لهذا السؤال، إلى التفكير في أنموذج التّثاقف المقترح من طرف شومان والذي أثبت فاعليته في مجال تعليم اللغات للأجانب، فإلى أي حدّ نجح هذا الأنموذج في تعلّم الأجانب اللغة العربية؟

البناء النظري

في الجانب المتعلق بالبناء النظري، سنتطرق إلى مجموعة من الأمور ذات الصلة بأنموذج التثاقف، والتي نحاول من خلالها التعريف بالأنموذج وأهميته.

علاقة تعلّم الثقافة بتعلّم اللغة الثانية

يمكننا القول، باعتبار العلاقة الترابطية العضوية بين كلّ من اللغة وثقافتها، إنّ تعلّم اللغة العربيّة بالنسبة للأجانب يصير هدفاً صعب المنال إن لم يتمّ تعلّم الثقافة التي تُستعمل فيها هذه اللغة. وهذا ما يؤكّده كلّ من إليزابيث بيتيرسون Elizabeth Peterson وبرونوين كولتران Bronwyn Coltrane^{٤٥} بقولهما إنّ الطلاب لا يستطيعون إتقان اللغة إلا إذا تمكّنوا من فهم السياقات الثقافية التي يتمّ فيها استعمال هذه اللغة. تماشياً مع ذلك يؤكّد سباكمان^{٤٦} أنّه لا يمكن عزل اللغة عن الثقافة، فتعلّم لغة ثانية ما، يقتضي تعلّم الجوانب اللسانية الثقافية للغة، ولذلك يمكن اعتبار اكتساب لغة ثانية هو اكتساب لثقافة ثانية في الآن نفسه، ولذلك فإنّه من الصعوبة بمكان أن نفكر في تعلّم اللغة بمعزل عن التفكير في تعلّم ثقافتها.

^{٤٤} Christopher Spackman, "Culture and second language Acquisition," culture and SLA: ٣

^{٤٥} Elizabeth Peterson, Bronwyn Coltrane, "Culture in Second Language Teaching," Center For Applied Linguistics (٢٠٠٣).

^{٤٦} Christopher Spackman, "Culture and second language Acquisition," culture and SLA: ٢

يؤكد شومان - في سياق متصل - بأنموذج الشاقف أنّ متعلّم اللغة الهدف يتعلّم بالقدر الذي يتشاقف به داخل جماعة المتكلمين الطبيعيين بهذه اللغة،^{٤٧} فدرجة تشاقف المتعلّم داخل جماعة اللغة الهدف حسب رأيه هي المتحكّمة في اكتساب اللغة الثانية وأنّ الشاقف غير الكافي ينتج عنه ضعف في مستوى اكتساب اللغة الثانية،^{٤٨} ويرجع السبب في ذلك كما يرى سباكمان إلى أنّ عمليّة اكتساب اللغة تتم من خلال التفاعل مع المتحدّثين الأصليين باللغة في وضعيات حقيقية،^{٤٩} وبافتقار الحيز المكاني الذي تتم فيه عمليّة تعليم اللغة لهذا النوع من الوضعيات الحقيقية، فإنّ الرهان اليوم في أقسام تعليم اللغات هو الاعتماد على أنموذج الشاقف كآلية لتطوير مستوى طلاب العربيّة الأجانب عن طريق منحهم فرصة التفاعل مع بيئة حقيقية لا مصطنعة.

تعريف أنموذج الشاقف وأنواعه

يُعرف شومان الشاقف بكونه الاندماج الاجتماعي والنفسيّ للمتعلّم داخل مجموعة اللغة المقصود تعلّمها،^{٥٠} ويُعدّ هذا الأنموذج من بين أهم البرامج التعليمية التي من الممكن أن تُمكن متعلّمي اللغة العربية الأجانب من اكتسابها بنجاح، إذ من خلال الشاقف يستطيع المتعلّم تعلّم استراتيجيات تساعده على الرفع من مستوى قدراته اللغويّة والثقافيّة.

ويميّز شومان بين نوعين من الشاقف،^{٥١} فبالنسبة للنوع الأول فهو يتّسم باندماج متعلّم اللغة الهدف اجتماعيّاً في جماعة مستعمليها الطبيعيين. وينتج عن ذلك تطوّر الاتصال مع أفراد جماعة اللغة الهدف، بالشكل الذي يؤهّله لاكتساب اللغة المستهدفة، أما بالنسبة للنوع الثاني من الشاقف، فبالإضافة إلى كونه يشمل كل مميزات النوع الأول، فهو يتميز كذلك بكون المتعلّم ينظر إلى متكلّمي اللغة الهدف كمرجع يشمل أسلوب الحياة والقيم التي يسعى المتعلّم إلى تبنيها سواء كان بوعي منه أو من دون وعي. ويشير شومان إلى أنّ كلا النوعين من الشاقف كافيان لتعلّم اللغة الهدف، وأنّ التمييز بين النوعين هو فقط من أجل تأكيد أهمية الاتصال الاجتماعيّ والاتصال النفسيّ باعتبارهما مكونين أساسيين في هذا الأنموذج.

^{٤٧} John Schumann, "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition," Journal of Multilingual and Multicultural Development ٧ (١٩٨٦): ٣٧٩

^{٤٨} John Schumann, "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition," Journal of Multilingual and Multicultural Development ٧ (١٩٨٦): ٣٨٥

^{٤٩} Christopher Spackman, "Culture and second language Acquisition," culture and SLA:

^{٥٠} John Schumann, "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition," Journal of Multilingual and Multicultural Development ٧ (١٩٨٦): ٣٧٩.

^{٥١} Ibid, ٣٨١.

عوامل نموذج التثاقف المؤثرة في تعلّم اللغة

ويُقصد بهذه العوامل تلك المتغيّرات التي تندرج ضمن أنموذج التثاقف، والتي تؤثر على عمليّة تعلّم الشخص للغة الثانية أو الأجنبية، وتُميّز في هذا الجانب بين نوعين من المتغيّرات؛ متغيّرات اجتماعيّة، وأخرى نفسيّة.

٢.٣.١. العوامل الاجتماعيّة

فيما يتعلّق بالمتغيّرات الاجتماعيّة، فهي تشمل العوامل التالية:

أ. أساليب الهيمنة الاجتماعيّة

يرى شومان^{٥٢} أنّ تفوّق جماعة متعلّمي اللغة الثانية على جماعة متكلّمي اللغة الهدف سياسياً، وثقافياً، وتقنيّاً، واقتصادياً لن يؤدّي إلى تعلم اللغة المقصود تعلّمها. لتوضيح ذلك، يضرب شومان مثالا بتجربة المستعمرين الفرنسيّين في تونس باعتبارهم متعلّمين محتمّلين للغة العربيّة آنذاك، فقد تسبّبت هيمنة مجموعة الفرنسيّين من الناحية السياسيّة، والثقافيّة، والتقنيّة، والاقتصاديّة في حصول تبعادهم عن التونسيّين بسبب إحساسهم بعدم الحاجة إلى اكتساب اللغة العربيّة، كما أنّ إحساس المتعلّمين للغة ثانية بالتفوّق يُسهم في خلق هوة بين مجموعة المتعلّمين ومستعملي اللغة المراد تعلّمها، وهذا ما يؤدّي إلى عدم نجاح عمليّة التعلّم المبنية على الاندماج أو ما يُعرف ببرنامج التثاقف.

إلا أنّ هذه الحالة لا تحدث فقط حين تكون جماعة متعلّمي اللغة الثانية متفوّقة على مجموعة المتكلّمين باللغة الهدف، وعلى العكس من ذلك، فإنّ إحساس جماعة متعلّمي اللغة الثانية بالدونية وبأنّهم مهيمّن عليهم في الجوانب السالفة الذكر يُسهم في إحداث هوة اجتماعيّة بين أفراد المجموعتين مما ينتج عنه رفض لتعلّم اللغة من طرف المتعلّمين. ويقدم شومان جماعة الهنود الأمريكيّين الذين يعيشون في الجنوب الشرقيّ لأمريكا كمثال على ذلك، إذ إنّ شعور هذه المجموعة بوضعيتهم كمهيّمن عليهم من طرف المجموعة الأنجلوساكسونية المهيمنة يؤدّي بالمجموعة الأولى إلى رفض الاندماج، ومن ثمّ رفض تعلم اللغة الإنجليزيّة.^{٥٣} ونستنتج انطلاقاً من هاتين الوضعيتين المختلفتين لجماعة متعلّمي اللغة الثانية التي تكون إمّا في وضعيّة فوقيّة مهيمنة أو في وضعيّة دونيّة مهيمّن عليها أنّ عملية اكتساب اللغة الثانية، اعتماداً على برنامج التثاقف، تقتضي وجود تكافؤ بين أفراد المجموعتين من الناحية السياسيّة، والثقافيّة، والتقنيّة،

^{٥٢} Ibid, ٣٨٠.

^{٥٣} Ibid, ٣٨١.

والاقتصادية، وهو الأمر الذي يسمح بتجاوز الهوة الاجتماعية بين جماعة متعلمي اللغة الثانية والجماعة المتكلمة بها، مما يجعل الاتصال بين الجماعتين ممكنًا، وهذا ما يساعد في اكتساب اللغة الهدف.^{٥٤}

ب_ الاستيعاب، والمحافظة، والتكيف

ترتبط هذه المفاهيم بثلاثة استراتيجيات للاندماج. وتندرج هذه الاستراتيجيات ضمن العامل الاجتماعي الثاني لبرنامج الثقاف المؤثر في عملية اكتساب اللغة، وتضعنا هذه الاستراتيجيات أمام ثلاث وضعيات مختلفة، فبالنسبة للوضع الأولى تتمثل في أنه كلما كان هناك استيعاب لأسلوب حياة وقيم جماعة المتكلمين باللغة الهدف من طرف جماعة متعلميها كلما ارتفع حيز الاتصال بين المجموعتين، ويؤدي ارتفاع هذا الحيز بين المجموعتين إلى تدعيم عملية اكتساب اللغة الهدف.

خلافاً لذلك، حين تختار جماعة متعلمي اللغة الهدف استراتيجية المحافظة كاستراتيجية للاندماج، وتمسكة بهذه الطريقة بأسلوب حياتها وقيمها ورافضة بذلك لمسألة استيعاب أسلوب حياة المجموعة المتكلمة باللغة الهدف وقيمها، فإن نسبة الاتصال بين المجموعتين تكون ضئيلة مما يحدث تباعدا اجتماعيًا بين الطرفين، وتنتج عن ذلك صعوبة في الاكتساب.^{٥٥}

ج_ التوقع (Enclosure)

يعتبر عامل التوقع ثالث العوامل الاجتماعية المؤثرة على الثقاف. ويقصد بهذا العامل نسبة تشارك كل من جماعة متعلمي اللغة الثانية وجماعة متكلميها في جوانب تخصّ البنيات الاجتماعية مثل الكنائس، والمدارس، والنوادي، والمرافق الترفيهية، والحرف، والمهن، والتجارة، وغيرها. ولهذا العامل تأثير كبير على عملية التعلم، إذ كلما كانت نسبة التقارب على مستوى البنيات الاجتماعية بين المجموعتين كبيرة، انخفضت نسبة التوقع والعكس صحيح، ومن شأن الانخفاض أن يسهم في إحداث تقارب بين المجموعتين مما يساعد على تسهيل عملية اكتساب اللغة الهدف.^{٥٦}

د_ التماسك (Cohesiveness) والحجم (size)

وهما عاملان مؤثران بدورها في الثقاف وتعليم اللغة، فبالنسبة للأول، كلما كانت مجموعة متعلمي اللغة الهدف متماسكة ومتراصة بين أفرادها، كانت منعزلة عن مجموعة متكلميها

^{٥٤} Ibid.

^{٥٥} Ibid.

^{٥٦} Ibid.

الأصليتين، والعكس صحيح. وفيما يخص الثاني، فكلّما كان حجم مجموعة متعلّمي اللغة الثانية كبيراً، صار التواصل محدوداً بينهم فقط، مما يؤدي إلى انخفاض في نسبة نجاح التعلّم نتيجة عدم احتكاكهم الكافي مع المتكلمين الأصليين باللغة الهدف.^{٥٧}

هـ_ الانسجام أو التماثل (*Congruence or Similarity*)

يعتبر عامل الانسجام أو التماثل من بين أهم العوامل ذات البعد الاجتماعي المؤثرة في التشايف واكتساب اللغة، وحسب رأي شومان،^{٥٨} فإنّه كلّما كانت ثقافة مجموعة متعلّمي اللغة الثانية ومجموعة متكلميها متشابهة كانت نسبة الاتصال الاجتماعي ممكنة، وهي ما يسهل عملية الاكتساب.

و_ الموقف (*Attitude*)

يعتبر الموقف مما لا شك فيه أحد العوامل الاجتماعية المؤثرة في تعلّم اللغة الثانية، ويرى شومان^{٥٩} أنّه حينما يكون للمجموعة التي تهدف إلى تعلّم اللغة الثانية والمجموعة المتكلّمة بها موقف إيجابي تجاه بعضهم البعض فإن ذلك يجعل تعلّم اللغة الثانية محتملاً جداً عكس ما يكون عليه الوضع لو كان الموقف سلبياً.

ز_ مدة الإقامة المحتملة (*Length of Residence*)

وتعدّ مدة الإقامة المحتملة عاملاً اجتماعياً مهماً في أنموذج التشايف، ويقصد به طول المدة المحتمل مكوثها في منطقة تداول اللغة الهدف من طرف المجموعة المتعلّمة، ويعتبر شومان^{٦٠} أنّه كلّما كانت مدة مكوث المجموعة المتعلّمة للغة الثانية في منطقة تداولها طويلة، زاد ذلك من نسبة اتصال هذه المجموعة مع مجموعة اللغة الهدف المراد تعلّمها، وهذا ما يُسهّم في إنجاح التعلّم.

٢.٣.٢. العوامل النفسية

تشمل هذه المتغيّرات كلّ العوامل النفسيّة التي تؤثر في عمليّة تعلّم اللغة، وعلى العكس من المتغيّرات الاجتماعية التي تمّ تعلّم اللغة من طرف جماعة من الأفراد، فإنّ المتغيّرات النفسيّة تمّ الأفراد

^{٥٧} Ibid, ٣٨٢.

^{٥٨} Ibid.

^{٥٩} Ibid, ٣٨٢.

^{٦٠} Ibid.

بدل المجموعات،^{٦١} ويرى شومان أنه من الممكن للفرد أن يتعلّم اللغة في ظروف اجتماعية تبدو غير ملائمة، والعكس صحيح بالنسبة لمتعلّم اللغة في ظروف ملائمة،^{٦٢} وتحوي هذه المتغيرات كلاً من الصدمة اللسانية (language shock)، والصدمة الثقافية (culture shock)، والدافعية (motivation)، ونفاذية الأنا (Ego permeability)، وفي هذا البحث نقتصر فقط على العوامل الثلاثة الأولى.

أ_ الصدمة اللغوية (language shock)

يرتبط عامل الصدمة اللغوية بعامل الصدمة الثقافية بشكل كبير على اعتبار علاقة الارتباط بين اللغة والثقافة، فحسب رأي فان سي Fan Si^{٦٣} فالصدمة اللغوية هي أقلّ جوانب الصدمة الثقافية إدراكاً لأنّ تأثيرها ليس بالقوة التي تتسبّب في إلحاق ضرر بالأفراد الذين يواجهونها، ويحدث هذا النوع من الصدمة بسبب نظر المتعلم للغة المراد تعلّمها من مقياس أو منظور لغته الأصلية.

ب_ الصدمة الثقافية (culture shock)

تعتبر الصدمة الثقافية أحد العوامل النفسية المؤثرة في اتصال الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه. وقد عرفها بيتر أدلير Peter Adler^{٦٤} على أنها شكل من أشكال القلق الذي ينتج عن سوء فهم علامات ورموز التفاعل الاجتماعي. وهذا يعني صعوبة التعامل مع أنماط وأساليب الحياة المختلفة عن تلك التي اعتادها الشخص في بلده الأصلي. وقد تتسبب هذه الوضعية حسب شومان^{٦٥} في ظهور نوع من الارتباك، والضغط، والقلق، والخوف. وينتج عن ذلك أعراض الرفض الذي يصرف انتباه الشخص من تعلم اللغة الثانية وهذا ما يمنعه من بذل أي مجهود لكي يصبح فرداً ثنائي اللغة.

^{٦١} Ibid.

^{٦٢} Ibid.

^{٦٣} Fan Si, "Language Shock: A Challenge to Language Learning," The International Journal - Language Society and Culture URL: www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/, ٤٢

^{٦٤} Peter S Adler, The transitional experience: an alternative view of culture shock. J Humanist Psychology (١٩٧٥): ١٥, ١٣, ٢٣.

^{٦٥} John Schumann, "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition." Journal of Multilingual and Multicultural Development ٧ (١٩٨٦): ٣٨٢.

جـ. الدافعية (motivation)

عرف دوغلاس براون Douglas Brown^{٦٦} الدافعية على أنها المحرك الداخلي، والرغبة التي تدفع الفرد للقيام بشيء ما. ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية. يرى جاكوب شيزو Jacob Chizzo^{٦٧} أن هناك دافعية أدائية ودافعية اندماجية، وكلاهما يساهم في تعلم اللغة. فالتعلم ذو النوع الأول حسب رأي شيزو ليس له اهتمام كبير بأفراد الجماعة اللغوية، لكن اهتمامه باللغة هو من أجل أهداف خاصة. أما بالنسبة لنوعي النوع الثاني من الدافعية، فهم يهتمون بتعلم اللغة من أجل التواصل مع أفراد جماعة اللغة المهدف.

منهجية البحث

في هذه الورقة البحثية سنشتغل وفق المنهج الكيفي. ويمكن سبب اختيار هذا المنهج، دون غيره، في قدرته على الوصول إلى معرفة تكون أكثر عمقا وتفصيلا من حيث كيف يساهم "أنموذج التثاقف" في تطوير القدرات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية؟

أداة البحث

في هذا البحث ذو الطابع الكيفي تم الاعتماد على تقنية المقابلة الجماعية المركزة. وهي تقنية تتعامل مع المشاركون في البحث كمجموعة بدل تعاملها معهم كأفراد. وتتم هذه المقابلة في وقت واحد. ويرجع دافع اختيار هذا النوع من المقابلات إلى مميزات عديدة أهمها: (١) إمكانية اعتماد أفراد المجموعة على أفكار بعضهم البعض في بناء مداخلاتهم، وهذا ما يشجعهم على التواصل، (٢) تقديمها لمعطيات غنية بفضل الجرأة التي تكتسبها العناصر الخجولة من الأشخاص الجرئية والشجاعة، (٣) إضافة إلى ذلك، فهذا النوع يحفز الكشف عن المعلومات المشتركة بين أفراد المجموعة.^{٦٨}

^{٦٦} Brown Douglass, principle of Language Teaching and Learning (New Jersey: Prentice-Hall, ١٩٨٠) (Cited in Ketvaley Porkaew, "The Role of Attitude and Motivation in Second and Foreign Language learning," Language Institute Journal, Volume ٢, ٦٩-٧٦ (٢٠٠٤): ٧٢.

^{٦٧} Jacob Chizzo, "Acculturation and Language Acquisition: A Look at Scumann's Acculturation Model (٢٠٠٢): ٣.

^{٦٨} Gary Kreps, using focus group discussion to promote organizational reflexivity:

two applied communication field studies, ١٩٩٥. In Frey Lawrence, *Investigating communication* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, ١٩٩١).

المشاركون

شملت الدراسة ثلاثة طلاب بالسنة الثانية في مسلك الماجستير من طلاب معهد الدوحة للدراسات العليا: اسم الأول دانييل وهو من إريتريا، ويدرس في قسم علم الاجتماع، وقد خاض تجربة التثاقف أثناء دراسته للغة العربية في سورية؛ أما بالنسبة للطلابين الثاني والثالث فهما بيتر Peter وميتودي Methodi من إستونيا وبلغاريا على التوالي، فهما يدرسان معا في قسم العلوم السياسية، وسبق لبيتر أن مر بتجربة التثاقف في قطر، أما ميتو فكانت تجربته في الكويت. وتجدر الإشارة إلى أن الأسماء المشار إليها أسماء حقيقية وليست مستعارة لأن المشاركين وافقوا على استخدام أسمائهم الحقيقية دون تحفظ على ذلك.

تحليل ومناقشة المعطيات

بعد جمع المعطيات قمنا بتحليلها ومناقشتها على الشكل التالي:

كيف يُسهّم برنامج التثاقف في تطوير القدرة اللغوية لمتعلّمي اللغة العربيّة

حين طرحنا للسؤال المتعلّق بكيفية إسهام أنموذج التثاقف في الرفع من القدرة اللغوية لمتعلّمي اللغة العربيّة، عبّر المشاركون في المقابلة عن موقفهم الإيجابي تجاه هذا النوع من البرامج، إذ اعتبروا أنّ من شأن هذا الأنموذج التعليمي أن يحسّن من القدرة اللغوية والتواصلية في العربيّة للمتعلّمين الأجانب، وقد صرّح الطالب الإريتريّ بأنّ التجربة التي خاضها في سوريا أثناء مرحلة تعلّمه اللغة العربيّة كانت عاملا مهمّا في تطوير قدرته النحويّة بشكل جيّد لم يكن يتوقّعه، وهذا ما عبّر عنه حتّى بيتر وميتودي، إذ قالوا إنّ انصهارهما داخل الجماعات المتكلّمة باللغة العربيّة واحتكاكهما بهم ساعدهما كثيرا في الوصول إلى المستوى النحويّ الذي هما عليه.

فالمستوى الذي وصل إليه الطلاب الثلاثة في اللغة العربيّة، سواء تحدّثا أو كتابة، في نظرهم ما كانوا ليصلوا إليه لو ظلّوا في بلدانهم الأصلية بسبب افتقارهم للممارسة التي من شأنها أن تجعلهم أكثر تحكّما في اللغة العربيّة المتعلّمة، والمساحات الكبيرة التي منحتهم إيّاها تجربة العيش في كل من سوريا، وقطر، والكويت، أسهمت بشكل كبير في حصولهم على فضاء مناسب لممارسة ما سبق لهم تعلّمه في البلدان التي ينحدرون منها والبلدان المضيفة.

لاحظنا أثناء المقابلة أنّ هناك درجة عالية من الدقة للطلاب الإريتريّ والبلغاريّ في النطق، إذ كان من الصعب تمييزهما عن غيرهما من متحدّثي اللغة العربيّة الأصليين فيما يخصّ طريقة التلفظ

بالأصوات، فباستثناء بعض الأصوات الحلقية مثل الحاء والعين، لم يستعص عليهما تحقيق جلّ الأصوات صوتيًا وبدرجة عالية من الدقة، وعندما سألناهما لمن يرجع الفضل في ذلك، أجاب الطالبان المعنيان بأنّ العامل الأساسي هو الفرصة التي منحتها لهما تجربة أنموذج التثاقف في الحصول على إمكانية لتعلّم النطق الصحيح عن طريق تقليد المتكلمين الطبيعيين باللغة العربية كلّما سنحت لهما الفرصة بذلك، وإضافة إلى ذلك، فقد تمكّنا أيضا من تصحيح بعض الأخطاء التي كانا يرتكبناها على مستوى بعض الأصوات، أو الكلمات، وسياقات استعمالها.

إضافة إلى ما سبق، فقد ساهمت التجربة التي خاضها الطلاب في تطوير قدراتهم التواصلية باللغة العربية، وأكد الطلاب الثلاثة في هذا الإطار، على أنّ تجربة التثاقف ساعدتهم على الرفع من زادهم المعجمي المتصل بعدّة نواحٍ حياتية، وقد مكّنتهم ذلك من التواصل بشكل ملائم في سياقات مختلفة بفضل الذخيرة المكتسبة من الألفاظ والمصطلحات مختلفة الاستعمال، وقد تم اكتساب هذه الذخيرة المعجمية عن طريق احتكاكهم بمؤسّسات وإدارات عدّة ذات الاهتمامات المختلفة، إذ أصبح بإمكانهم، على حد قولهم، التواصل عبر توظيف مصطلحات تجارية وسياسية واقتصادية وسياحية وغيرها، وهذا يعني أنّ للتجربة دور في صقل إمكاناتهم التواصلية في استعمال اللغة العربية لأغراض خاصة.

ما أهمية برنامج التثاقف بالنسبة للعوامل النفسية المؤثرة في تعلّم الأجانب للغة العربية

لقد أبانت المعطيات المحصّلة عليها عن أهمية أنموذج التثاقف في التأثير على بعض العوامل النفسية التي تؤثر بدورها في تعلّم اللغة من قبيل الموقف والدافعية والثقة بالنفس، فبخصوص الموقف والدافعية، فقد اعتبر الطلاب أنّ التجربة التي مرّوا بها في البلدان العربية كانت غنية جدّا. ويتجلّى غنى التجربة، في نظرهم، في تغيير موقفهم تجاه اللغة العربية، وفي هذا الإطار صرّح الطالب الإستوني بيتر بأنّه ما كان ليعرف أنّه بإمكانه الوصول إلى مستوى عالٍ في اللغة العربية لولا هذه التجربة، ويرجع السبب في ذلك حسب قوله إلى الموقف السلبي الذي كان لديه تجاه هذه اللغة التي كانت تبدو له، ولمدّة طويلة نسبيّا، لغة صعبة لا يمكن لأيّ شخص إتقانها إلا أصحابها، ومن ثمّ أسهمت التجربة في تغيير موقفه بخصوص صعوبة اللغة العربية، إذ أننا حين طلبنا منه إعادة النظر في موقفه تجاه العربية، صرّح بأنّها لغة كباقي اللغات من حيث سهولة القدرة على التمكن منها، ويعود الفضل في هذا التغيير إلى احتكاكه بمتكلمي اللغة العربية الأصليين في بيئة عربية خالصة أتاح له أن ينهل قواعد العربية من مصدرها الطبيعي وليس من مصدر آخر.

وفيما يتعلّق بالدافعية والثقة في النفس، فقد اعتبر الطلاب أنّ دافعيّتهم وثقتهم في أنفسهم زادت بفضل الاحتكاك والتفاعل اليوميّ لهم مع المتحدّثين بالعربيّة الأصليّين، وهذا ما منحهم حماساً كبيراً لبذل الجهد في التعلّم، فقد كانت دافعيّتهم وثقتهم في ذواتهم مهزوزة بعض الشيء بسبب افتقارهم لبيئة تمكّنهم من ممارسة ما تعلّموه في الفصل، واستغلالها من أجل تطوير مستواهم، كما أنّ استعمالهم للغة العربيّة قد انحصر فقط في حيّز مكانيّ وزمانيّ محدودين يتمثّلان في الحجرة الدراسيّة والوقت المخصّص لدراسة اللغة العربيّة بوصفها مادة تعليميّة، كما منحهم المحيط اللغويّ الذي وُجدوا فيه أثناء فترة تثاقفهم، على حد تعبيرهم، رغبة ودافعية كبيرتين لرفع سلّم تحديّهم لمائلة الناطقين باللغة العربيّة الأصليّين في جميع نواحيها، بما في ذلك القدرة النحويّة والقدرة التداوليّة التي تراعي جانب السياق أثناء استعمال اللغة والقدرة السوسiolسانية التي تراعي الجوانب المتعلّقة بالأدوار الاجتماعيّة في استخدام اللغة، والقدرة التواصلية التي تهتم بجانب تحقيق انسجام وتوافق بين كلّ القدرات اللغويّة أثناء ممارسة اللغة لوظيفة التواصل.

خاتمة

لقد بينت نتائج الدراسة المنجزة في موضوع أنموذج التثاقف وأهميته في تدريس اللغة العربية كلغة ثانية أو أجنبية على جدوى هذا البرنامج في تمكين المتعلمين من ناصية اللغة العربية. فقد بينت أن التجربة التي خاضها الطلاب الثلاثة في كل من سوريا، وقطر، والكويت، على جدواها في تحسين مستوى الطلاب في عدة جوانب تخص اللغة العربية، مثل النحو، والنطق، والترجمة، والمعجم، والعديد من الزوايا الأخرى التي يصعب حصرها. لقد كانت التجربة مهمة جداً بالنسبة للطلاب لتطوير مهاراتهم اللغوية المرتبطة بالقراءة، والاستماع، والمحادثة، والكتابة بشكل لم يكن متوقعاً على حسب رأي الطلاب المشاركين في الدراسة.

ولذلك، فإنه من اللازم على المسؤولين الساهرين على سير العملية التعليمية للغة العربيّة للناطقين بغيرها من أساتذة، ومؤسسات، ومستثمرين في المجال أن يراعوا أهمية أنموذج التثاقف وقدرته للوصول إلى نتائج تُرضي مستوى تطلعات الغيورين على مستقبل اللغة العربية التي بدأت تنتشر بشكل كبير في العالم، ولذا فإنه من الواجب العمل على توفير الظروف الملائمة لهذا النوع من البرامج حتى نصل إلى نتائج مرضية.

لائحة المراجع

- Chizzo Jacob. "Acculturation and Language Acquisition: A Look at Scumann's Acculturation Model, ٢٠٠٢.
- Douglass Brown. Principle of Language Teaching and Learning, New Jersey: Prentice-Hall, ١٩٨٠. In Ketvaalee Porkaew, "The Role of Attitude and Motivation in Second and Foreign Language learning," Language Institute Journal, Volume ٢, ٦٩-٧٦, ٢٠٠٤.
- Kreps Gary, using focus group discussion to promote organizational reflexivity: two applied communication field studies, ١٩٩٥. In Frey Lawrence, Investigating communication, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, ١٩٩١.
- Peter Adler S, The transitional experience: an alternative view of culture shock. J Humanist Psychology, ١٩٧٥.
- Peterson Elizabeth, Coltrane Bronwyn, "Culture in Second Language Teaching," Center For Applied Linguistics, ٢٠٠٣.
- Schumann John, "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition." Journal of Multilingual and Multicultural Development ٧, ١٩٨٦.
- Si Fan, "Language Shock: A Challenge to Language Learning," The International Journal- Language Society and Culture URL: www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/.
- Spackman Christopher, "Culture and second language Acquisition," culture and SLA.

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تدريس المعطيات الثقافية والرفع من الكفاءة اللغوية للطلاب

أسماء ايت علال^{٦٩} و مصطفى بوعناني^{٧٠}
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس - المغرب
كلية الآداب - ظهر المهرارز
مختبر العلوم المعرفية
asmaa_aitallal@live.fr

١. الملخص

إذا كانت أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين تتلخص في هدفين رئيسيين؛ أولهما أن يتمكن الطالب من ممارسة اللغة على شاكلة العربي الناطق بها، وذلك من خلال العمل على إتقان المهارات اللغوية الأربع، و الثاني جوهره أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وخصوصيتها، فإن اختزال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الهدف الأول وإقصاء الثاني، إنما هو بمثابة فصل للروح عن الجسد، فليس من السهل تعلم لغة ما دون التعرض لثقافة أصحابها بما تحمله من قيم، وأنماط عيش، وبيئة، وعقائد، وعادات...، وانطلاقا من ذلك أكد مجموعة من الباحثين في هذا الميدان على أن تواصل المتعلم مع أبناء اللغة لا يعتمد فقط على إتقانه لغتهم، بل يعتمد كذلك وبصورة لا تقل أهمية على مدى إحاطته بثقافتهم. فلا شك إذن أن المعرفة الثقافية التي تقدم للمتعليم بالطرق الصحيحة، من شأنها أن تفتح له آفاقا أوسع للتمكن من اللغة وتحقيق تواصل واندماج اجتماعي أعمق بها. ذلك أن المتعلم الذي لا تتجاوز معرفته اللغوية حدود الأصوات والكلمات والتراكيب مجردة من محتواها الثقافي، يبقى حبيس تواصل ضيق لا يرقى به إلى تحقيق الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية بدرجة أخص.

ويسعى هذا البحث إلى بيان أهمية الجانب الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتقديم بعض الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تدريس المعطيات الثقافية، و التي من شأنها مساعدة أساتذة

^{٦٩} طالبة باحثة في السنة الثانية من سلك الدكتوراه، تنجز أطروحتها تحت إشراف أ.د. مصطفى بوعناني.

^{٧٠} أستاذ اللسانيات العربية واللسانيات المعرفية وديداكتيك اللغات بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرارز - فاس (جامعة سيدي محمد بن عبد الله)، ومدير مختبر "العلوم المعرفية" بفاس.

تدريس اللغة العربية على إيصال المحتوى الثقافي للطلاب في توافق وانسجام مع مهارات اللغة، على أن يراعي هذا المحتوى مستويات الطلاب ، ويشكل مجالات لتعلم المهارات اللغوية في مختلف الموضوعات الثقافية، بالطريقة التي تساعد الدارس على إتقان اللغة والتمكن منها في جانبها اللغوي والثقافي.

٢. مقدمة

يشهد العالم في الآونة الأخيرة إقبالا لافتا للنظر على تعلم اللغة العربية من طرف غير الناطقين بها، بل الملاحظ أن الإقبال على تعلمها والاهتمام بها يزداد عاما بعد آخر. وتتعدد الدواعي التي تقف وراء اختيار هذه اللغة بين ما هو ديني وما هو سياسي وما هو ثقافي وما هو تواصلية وغير ذلك، فهي لغة ثقافة وحضارة عربية وإسلامية عريقة، تمثل شريحة واسعة من المجتمعات الإنسانية التي تنتمي إلى مجال جغرافي حيوي يعد محط أنظار العالم. وإلى جانب ذلك فقد اكتسبت اللغة العربية جاذبيتها التي جعلتها من أهم اللغات التي لفتت انتباه غير الناطقين بها لتعلمها من عدّة عوامل؛ بعضها خارجي وليد ظروف سياسية واجتماعية وحضارية محيطية باللغة، وبعضها الآخر ذاتي، له علاقة بماهية هذه اللغة وخصائصها وما يميزها عن غيرها من اللغات من حيث الأصوات والمفردات والتراكيب والمفاهيم. ومن ثم انصب جهد شريحة من الدارسين تجاه صياغة النظريات والبحث في الوسائل والطرق والمناهج التي من شأنها إمداد المعلم بحقيبة تعليمية تتناسب مع خصوصية اللغة وخصوصية المتعلم، والتي من شأنها أيضا أن تتيح لهذا الأخير إتقان استخدام اللغة بالطريقة التي يستخدمها بها أهلها أو بطريقة تقرب من ذلك. فتراكم بذلك جهد في هذا الميدان، ينم عن وعي بضرورة التنظير العلمي الدقيق و التطبيق العملي المحكم، الذي يخرج لنا جيلا غير عربي لكنه متمكن من اللغة متشرب لثقافتها، على اعتبار أن اللغة والثقافة ثنائيتان لا يمكن الفصل بينهما بأي شكل من الأشكال.

وإذا كانت أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تتلخص في هدفين رئيسيين، وهما: تمكّن الطالب أولا من ممارسة اللغة على شاکلة العربي الناطق بها، وذلك من خلال إتقان المهارات اللغوية الأربع التي تستهدف تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة عندما يستمع إليها، والقدرة على التحدث بها، وعلى قراءة الكتابات العربية بطلاقة وفهم، وممارسة الكتابة باللغة العربية بسلاسة في التعبير وسلامة في الأسلوب. أما الهدف الثاني، فجوهره أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وخصوصيتها. و اعتبارا لذلك فإن اختزال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الهدف الأول وإقصاء الثاني، إنما هو — إذا صح التعبير — بمثابة فصل للروح عن الجسد، فليس من السهل تعلم لغة ما دون التعرض لثقافة أصحابها، وقيمهم، وأنماط عيشهم، وبيئتهم، وعقائدهم، وعاداتهم... ذلك أن اللغة من أكثر الوسائل قدرة على نقل ثقافة

المجتمع الواحد إلى المجتمع العالمي كله، كما أن "الأجنبي الذي نعلمه لغتنا يصبح أكثر قابلية لفهم أفكارنا، كما أن أفكارنا نفسها تصبح أسهل تناولاً لديه، بل لعلنا نستطيع أن نقول إننا حين نعلم أجنبية لغة العرب فقد ضممنا إليهم صديقاً، إننا جعلناه قادراً على أن يفهم أفكارنا مباشرة عنا، دون أن تصل إليه مشوهة أو محرفة في غير لغتنا" (المبارك، ١٩٧٩م). لذلك من المهم أن تندمج الثقافة في جميع أوجه التعلم ووسائله، وأن يمثل المحتوى الثقافي مجالات لتعلم المهارات اللغوية بالشكل الذي يساعد الدارس على إتقان اللغة في شموليتها ومن خلال سياقاتها المختلفة.

٣. مفهوم الثقافة

تعد الثقافة عنصراً أساسياً في حياة المجتمع، فهي روح المجتمعات وعنوان هويتها، وركيزة أساسية في بناء الأمم، ذلك أن لكل أمة ثقافة تستمد منها عناصرها ومقوماتها وخصائصها، وتصطبغ بصبغتها فتنسب إليها. والأسلوب الذي يسير عليه الناس في حياتهم إنما يعتمد على طبيعة الثقافة السائدة في مجتمعاتهم، فهي العنصر الذي لا غنى عنه في الدراسات التي تهدف إلى فهم حياة المجتمعات. وإزاء هذه الأهمية حاول كثير من العلماء الوصول إلى تعريف أو تحديد لمفهوم الثقافة، وهو أمر ليس باليسير، فرغم أنه من أكثر المصطلحات تداولاً وشيوعاً، إلا أنه من أكثرها تعقيداً وصعوبة في الوقوف عند مفهومه الدقيق. ففي الأصل اللغوي استعمل العرب مادة (ثقف) للدلالة على معان عدة منها: الحذق، والذكاء، والفتنة، والظفر، وتسوية الشيء وإقامة أعوجاجه...؛ قال ابن فارس: "ثقف (الثاء، والقاف، والفاء كلمة واحدة إليها يرجع الفروع، وهو إقامة درء الشيء. ويُقال: ثقت الفتاة إذا أقمت عوجها. ورجل ثقف لقف، وذلك أن يصيب علماً ما يسمعه على استواء، ويقال ثقت به إذا ظفرت به" (ابن فارس، ٢٠٠٢).

وعند ابن منظور: "ثقف: ثقف الشيء ثقفاً، وثقافاً، وثقوفاً: حذقه، ورجل ثقف، وثقف، وثقف: حاذقٌ فهم، وأنبعوه فقالوا: ثقف لقف... ابن دريد: ثقت الشيء: حذقته، وثقفته إذا ظفرت به. قال الله تعالى: ﴿فَإِذَا تَقَفَّيْتُمْ فِي الْحَرْبِ فَشَرِّدْ بِهِمْ مَنْ خَلَفَهُمْ لَعَلَّهُمْ يَدْكُرُوا﴾ (الأنفال: ٥٧)، وثقف الرجل ثقافة أي: صار حاذقاً خفياً... وثقف أي: صار ثقفاً مثل تعب تعباً أي: صار حاذقاً فطناً... وهو غلام لقن ثقف أي: ذو فتنة وذكاء، والمراد أنه ثابت المعرفة بما يحتاج إليه" (ابن منظور).

أما في الاصطلاح فلم تُعرف الثقافة تعريفاً واضحاً قاطعاً للجدل، حيث ورد معناها الاصطلاحي بشكل أوسع من معناها اللغوي الذي سبق بيانه. ومن التعريفات التي سبقت لها أنها "الجو المشتمل على أشياء ظاهرة مثل الأوزان والألحان والحركات وعلى أشياء باطنة كالأذواق والعادات والتقاليد. بمعنى هي

الجو العام الذي يطبع أسلوب الحياة في مجتمع معين ويطبع الفرد فيه بطابع خاص، يختلف عن الطابع الذي نجده في حياة مجتمع آخر" (ابن نبي، ١٩٧٩). كما عُرِّفَتْ أيضاً بأنها ذلك "الكم الذي يشمل المعارف والمعتقدات والفنون والقواعد الأخلاقية والقوانين والمهارات والقدرات التي يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه، وهي كل ما يتعلمه الفرد من عادات وتقاليد وقيم واتجاهات ومعتقدات دينية واجتماعية وأنشطة مركبة" (الختاتنة والنوايسة، ٢٠١١م). فالثقافة لا تعبر عن مجموعة من الأفكار فحسب، ولكنها نظرية في السلوك بما يرسم طريق الحياة إجمالاً، وبما يتمثل فيه الطابع العام الذي ينطبع به شعب من الشعوب، وهي الوجوه المميزة لمقومات الأمة التي تتميز بها عن غيرها من الجماعات بما تقوم به من العقائد والقيم واللغة والمبادئ والسلوك والمقدسات والقوانين والتجارب، وعموماً فالثقافة كما قال (إدوارد تايلور) هي الكل المركب الذي يتضمن المعارف والعقائد والفنون والأخلاق والقوانين والعادات (الجندي، ١٩٨٩م).

٤. العلاقة بين اللغة والثقافة

تقوم بين اللغة والثقافة علاقة قوية لا يمكن معها فصل إحداها عن الأخرى، فأى لغة كيفما كانت تنتج ثقافة، وبالمقابل فإن أي ثقافة تعتمد في جانب منها على لغة ما، إذ لا تقوم ثقافة أيا كانت أشكالها ومستوياتها التعبيرية دون حاضن لغوي، يحتويها ويتفاعل معها وينقلها إلى الآخرين، ويهدي أبنائها المتممين إليها سبل التعبير عنها والإبداع فيها وإبراز سماتها لديهم ولدى الآخرين. وبذلك يتضح لنا الترابط والتداخل بين اللغة والثقافة، وأهمية كل للأخرى، فاللغة حاضنة الثقافة وعنصر أساسي من عناصرها، والوسيلة الأولى للتعبير عنها وإيصالها لباقي المجتمعات.

والثقافة عبارة عن قيم ونظم يعيشها المجتمع ويعبر عنها أبنائه من خلال لغتهم التي يتفوقون حولها ويفكرون بها ويتفاهمون من خلالها، فنحن نعبّر عن الثقافة باللغة، ولا يمكننا أن نتحدث باللغة في معزل عن الثقافة. ويمكن وصف هذه العلاقة بين اللغة والثقافة بالعلاقة المتداخلة التي من خلالها تتولد الكثير من المعايير التي تُسهّم في إغناء كل واحدة منهما الأخرى، فاللغة رموز صوتية يحكمها نظام معين، يتعارف مجتمع ما على دلالتها بقصد تحقيق الاتصال بين أفرادها والتعبير عن أغراضهم وطرق تفكيرهم، في ضوء ما أحاطت به ثقافتهم من قيم وتقاليد وعادات ومعتقدات... كما أن أصحاب المجتمع الواحد لا يستطيعون التفاهم بينهم إلا في ضوء ما نشأوا عليه من ثقافة. والإنسان كائن ثقافي منتج للثقافة وتناج لها في الوقت نفسه، وتتجلى ثقافته في عدة مظاهر من أهمها اللغة.

ومن خصائص الثقافة أنها قابلة للتناقل، وعملية التناقل هذه تقتصر على الإنسان بوصفه الكائن الوحيد الذي يبدو قادرا بدرجة كبيرة على نقل ما اكتسبه من أشياء إلى الآخرين، وتعد اللغة العامل الأساس لهذا، ولا يبالغ من قال إن ثقافة كل أمة كامنة في لغتها؛ كامنة في معجمها وتركيبها ونصوصها، وما من حضارة إنسانية إلا وصاحبها نخضة لغوية، وما من صراع بشري إلا ويُظن في جوفه صراعا لغويا، و اللغة تحتل قمة الهرم المعرفي الذي تبني عليه الثقافة حيث أنها رابطة العقد للخريطة المعرفية، وما من مذهب تفكيري إلا وله شقه اللغوي (نبيل، ١٩٧٨م).

وترتبط اللغة العربية بالدين ارتباطا قويا، حيث اتخذها الإسلام لسانا له، "فإذا كان الإيمان به هداية ونورا، كان الإسلام من ذلك النور طبيعته وحقيقته، وكانت العربية منه المظهر الذي تراه العيون، والصوت الذي تسمعه الأذان، والمسرب الذي يسلك به إلى القلوب" (المبارك، ١٩٧٩م)، يقول الله تبارك وتعالى: (كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ} (فصلت: ٣). فالعربية لغة القرآن التي تكفل الله عز وجل بحفظه وصونه حتى قيام الدين، وهي جزء من الدين لا يمكن أن تنفصل عنه، ومن ثم فهي مقوم أساسي من مقومات الثقافة العربية الإسلامية.

ونتيجة لهذه العلاقة الوطيدة بين ثنائيي اللغة والثقافة، من المهم أن يتم التأكيد على ضرورة إدخال الجانب الثقافي في مقررات تعليم اللغة وتعلمها، وإعادة النظر في المناهج المتبعة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والعمل على تطويرها وتقويتها، لتصبح ذات أبعاد ثقافية واضحة إلى جانب أبعادها اللغوية والتربوية.

٥. أهمية الجانب الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

اعتبارا للعلاقة المقررة بين اللغة والثقافة، دعا المهتمون بتعليم اللغات الأجنبية في ضوء الاتجاهات الحديثة إلى ضرورة دمج الجانب الثقافي في مقررات تعليم اللغة وتعلمها، وذلك على اعتبار أن متعلم اللغة الأجنبية لكي يجيد اللغة بصورة كاملة سواء على المستوى المعرفي أو المهاري، لا يحتاج فقط إلى معرفة الجوانب اللغوية من اللغة الهدف، وإنما يحتاج كذلك إلى معرفة الجوانب الثقافية منها.

وقد أشارت الدراسات (الناقة و طعيمة، ١٩٨٣م) في مجال تعليم اللغات الأجنبية إلى أن الثقافة تشكل هدفا هائلا مشتركا من أي مقرر لتعليم لغة أجنبية وتعلمها، وقد وجدت نتائج هذه الدراسات ما يؤيدها على المستوى الواقعي، حيث أن دول العالم المعاصر تكاد تجمع على اتخاذ فهم ثقافة اللغة الأجنبية والتفاعل معها هدفا أساسيا من مشروعاتها التعليمية. وكل هذه الوقائع لا تأتي من فراغ وإنما تُنتج من

الانتفاع المتبادل بين أهل اللغة ومتعلميها، فلما كانت لأهل اللغة أهدافا من تعليم لغتهم ونشر ثقافتهم فكانت للأجانب أهدافا من تعلم اللغة وثقافتها (الناقة و طعيمة، ١٩٨٣م).

وضرورة مراعاة الثقافة العربية الإسلامية في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لا تستند فقط إلى وجود علاقة وثيقة بينهما، وإنما تستند أيضا إلى خصائص متعلمي هذه اللغة أنفسهم، حيث إن من بينهم من ينتمون إلى فئات مختلفة يمكن إدماجها في فئتين اثنتين؛ الأولى تضم المسلمين من غير العرب الذين يتعلمون اللغة العربية لغرض إسلامي محض، كي يتسنى لهم فهم القرآن الكريم والحديث الشريف، وحتى يتمكنوا في ضوء ذلك من ممارسة الحياة الإسلامية، وأيضا المسلمون القادمون لغرض متابعة دراستهم الجامعية في الجامعات العربية. أما الفئة الثانية فتشمل الطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية والاتصال بالبلاد العربية لأغراض مختلفة.

٥.١ الكفاءة الثقافية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

في إطار النهوض بمجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على مستوياته المختلفة، من الأهمية بمكان أن نؤكد على ضرورة إعداد المعلم الذي تتوفر فيه شروط المعلم الناجح، نظرا لدوره المحوري في قيادة العملية التعليمية، فالمعلم هو حجر الزاوية والعامل الأساس في نجاح هذه العملية، لما يمتلكه من قوة التأثير في العناصر المختلفة التي تضمن هذا النجاح؛ ذلك أن الأسس والأهداف والوسائل والطرق والتقييم، جميعها تضل جامدة بدون معلم يفعلها ويبدع في تنزيلها.

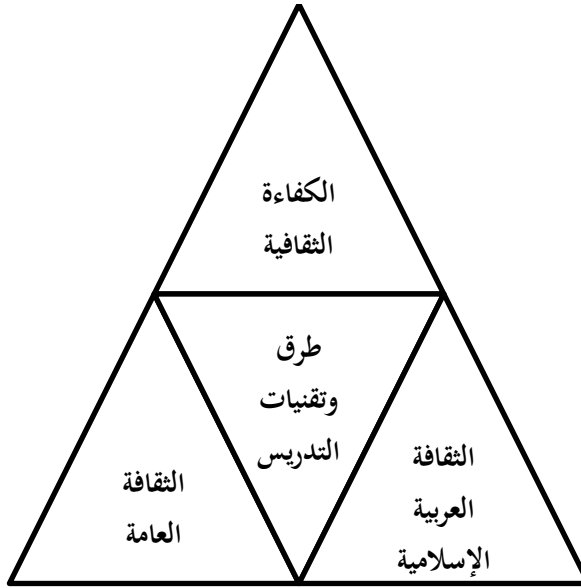
وإننا حين نقرر أن اللغة لا يمكن أن تدرّس في استقلال عن محتواها الثقافي، ثم لا نأخذ بعين الاعتبار ضرورة توفر المعلم على الكفاءة الثقافية اللازمة، فإننا نحكم على جزء مهم من نجاح العملية التعليمية بالبر، ولا يجب اعتبارا لذلك انتظار نتائج إيجابية قوية في هذا الجانب.

ومن الملاحظ أن برامج إعداد المعلم وتدريبه لم توازن بين جوانب الإعداد، فغالبا ما تجدد طغيان الجانب المهني والتربوي واللغوي على حساب الإعداد الثقافي (خليل أحمد حسين، ٢٠١٣)، حيث لم ينل هذا الجانب حقه من العناية بالرغم من أهميته التي سبق الحديث عنها. وإذا كان الهدف المنشود من تعليم اللغة العربية هو الوصول بالمتعلم إلى تحقيق القدرة التواصلية عن طريق التفكير والتعبير و الاتصال باللغة استعمالا واقعا وممارسة، فلا بد أن يُعد هذا المعلم أحسن إعداد من خلال تعميق المفهوم الثقافي لديه وتحقيقه في واقعه التعليمي. وعليه فإن تمكين المعلم من الجانب اللغوي والمهني والثقافي من خلال برنامج متكامل سيؤدي إلى تعميق المهارات الاتصالية، واستثمار المعطيات الثقافية استثمارا واعيا يجعله يضبط الغايات التعليمية المتوخاة والأهداف المنشودة. وعلى هذا الأساس طُرحت الأفكار لتصميم مناهج وبرامج

من وجهة ثقافية باعتماد مواد من الثقافة العربية الإسلامية، ومن خلال الواقع الاجتماعي الذي يدعم الفهم اللغوي واكتساب المهارات اللغوية (داود، ٢٠١٦).

واعتباراً لذلك لا بد أن تتوفر لدى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أرضية قوية حول الثقافة العربية الإسلامية بمجالاتها المختلفة، وأن يتحقق لديه الوعي بطرق تدريسها وإيصالها للطلاب، وأن يتمتع بقدر معقول من الثقافة العامة، خاصة ثقافة الطلاب داخل صفه، وعليه أن يراعي اختلاف الثقافات في تغيير المعنى (سويقي، ٢٠١٥)، وكما جاء على لسان أحد الباحثين "يجب أن يكون من بين أغرب الأشياء في العالم؛ مدرس الثقافة الذي لا يعرف سوى ثقافة واحدة" (Cullen, ٢٠٠٠). أما إذا كان معلم العربية من غير العرب، فهذه الأساسيات وحدها ليست كافية، لأن الإنسان يجب أن يعيش الثقافة حتى ينقلها للآخرين.

ونقترح لكل هذه المعطيات الشكل الآتي الذي يوضح الأساسيات التي يجب أن تتوفر لدى معلم اللغة حتى يصل إلى تحقيق الكفاءة الثقافية اللازمة:



الشكل ١: مثلث الكفاءة الثقافية

وانطلاقاً من أهداف تدريس الجوانب الثقافية التي تم التأكيد عليها في برامج تعليم اللغات، وفضلاً عن أن معلم اللغة العربية يقوم بمهمة حضارية إلى جانب مهمته التعليمية، نؤكد على أنه من الأهمية بمكان أن يشمل برنامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على تزويد المعلمين بالكفاءة الثقافية التي

تسهم في تحقيق هذه الأهداف. و يمكن القول أنه بدون معلم متمكن من الجانب الثقافي، واع بأساليب تدريسه وتمرير محتواه، لا يمكن أن نتحدث عن تحقيق كفاية ثقافية لدى الطلاب بالشكل والقدر المطلوبين.

٥.٢. أهمية المعطيات الثقافية في تعزيز المهارات اللغوية والتواصلية

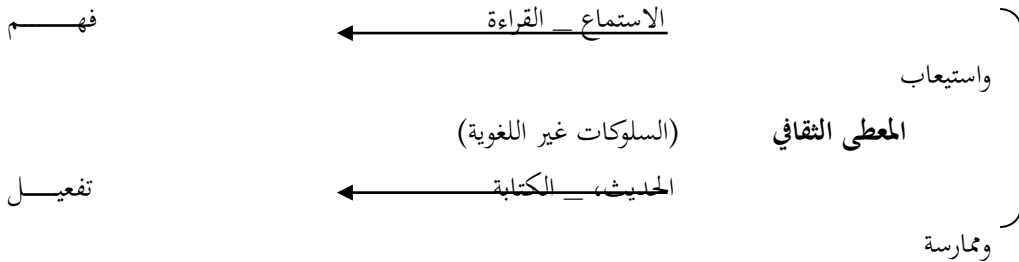
إن اللغة بتعريفها البسيط هي وسيلة اتصال بين مجموعة من الأفراد، ولكي يحدث هذا الاتصال والتفاعل الاجتماعي لا بد من الاشتراك في معرفة الأساسيات التي تبني عليها هذه الوسيلة، وهذه الأساسيات لا تقتصر بالطبع على الأبجدية والصوتيات وبنية الكلمات وتركيب الجملة، بل تشمل إلى جانب ذلك - بل وفوق ذلك - المضمون الحضاري الذي تعبر عنه اللغة العربية، بكل ما لديها من ثروة وفعالية تعبيرية تجمعت لدى أبنائها ورسخت فيهم من خلال عبقرية الزمان والمكان (العمرى، ٢٠١٢)، فاللغة أوسع من أن تحتل في مجموعة من القوانين والأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، فهي نظام واسع يمتد ليؤثر في الأنظمة السلوكية والإشارية المرتبطة بالإفادات المجتمعية الناتجة عن تقديرات سابقة تواضع عليها المجتمع، ومن ثم صارت اللغة محاطة بشروط ثقافية خاصة تحكمها أعراف كل مجتمع وتواضعاته المسبقة تجاهها. وإذا كان ربط اللغة بالثقافة أمر يصدق على اللغات المختلفة وثقافتها فهو أصدق ما يكون على اللغة العربية وثقافتها، فهما يسيران يدا بيد، ومن العسير على دارس أجنبي أن يفهم اللغة العربية فهما دقيقا أو أن يستخدمها استخداما جيدا دون أن يفهم ما يرتبط بها من مفاهيم ثقافية معينة. كما أن الدلالات الثقافية التي تحملها عناصر اللغة العربية تتعدى مجرد المفردات والمفاهيم، إنها تمتد لتشمل بعض جوانب البنية اللغوية ذاتها. واللغة العربية دون غيرها من اللغات ترتبط بثقافة الناطقين بها بصفة خاصة، وبثقافة الشعوب الإسلامية بصفة عامة ارتباطا عضويا، وتتشابك تشابكا يصعب معه - إن لم يكن يستحيل - أن يحدث شيء من الانفصال بينهما (طعيمة، ١٩٨٤).

ويعتبر البعض أن المحتوى الثقافي المدمج في برامج تعليم اللغات الأجنبية ليس هدفا في حد ذاته، إنما هو محور من محاور تعليمية تساعد على تحقيق الأهداف اللغوية، وهي أن يجيد المتعلم اللغة الهدف إجادة متعددة ومتكاملة الأبعاد (نصر الدين ٢٠١٤؛ Willems, ١٩٩٦). وانطلاقا من ذلك يمكن القول أن الهدف الأول من تعليم العربية لغير الناطقين بها هو ببساطة تمكين المتعلمين من الاتصال الفعال بالناطقين بها، ولذلك يجب تفادي الطريقة التي تعلم الطلاب المفردات والتراكيب بشكل منعزل يبعدهم عن الواقع الحي الذي يعيشه مستخدمو اللغة. فتعلم معاني الكلمات وتراكيب الجمل دونما معرفة

بالاستخدامات الثقافية الخاصة بكل سياق، هو تعلم ناقص مبتور المحتوى، وإن أجاد متكلم اللغة التحدث بها.

ومن المهم أن نذكر هنا أن هذا المحتوى الثقافي لا يمكن تقديمه في مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا إذا تم إدماجه في موضوعات و مجالات محددة تدور حولها مواقف تعليمية مختلفة، يُتوقع أن يمر بها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها عند زيارتهم للبلاد العربية، بصرف النظر عن تنوع أغراضهم أو تباين اهتماماتهم أو تعدد اختصاصاتهم.

ويمكن تقسيم المهارات اللغوية في ارتباطها بالمحتوى الثقافي إلى قسمين؛ قسم يركز على جانب الاستقبال ويتضمن مهارات الاستماع والقراءة، ويستطيع المتعلم من خلالها فهم المعطيات الثقافية حين يستمع إليها مباشرة من أهلها أو من مصادر أخرى (المحطات التلفزيونية، شرائط الفيديو...)، أو حين يتعرض لها من خلال الرسائل و الكتب والجرائد والإعلانات...، والقسم الثاني يتضمن المهارتين الإنتاجيتين: المحادثة والكتابة، ويمكنان المتعلم من تفعيل ما حصله من معطيات ثقافية واستثمارها في التواصل مع أهل اللغة. ونقترح لإيضاح هذا التفاعل الشكل التالي:



الشكل ٢: التفاعل بين المعطي الثقافي والمهارات اللغوية

ويساهم هذا الدمج والربط بين الجانب اللغوي والثقافي في تعزيز المهارات اللغوية واستخداماتها الثقافية المتنوعة (التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة، العبارات السليمة ثقافياً...)، و إثارة اهتمام المتعلمين نحو اللغة، ودفعهم إلى تقوية اتجاههم الإيجابي في تعلمها واستعمالها في مجالاتها الثقافية المختلفة، وبالتالي الرفع من كفاءتهم اللغوية والتواصلية. ولا ننسى في هذا المقام أيضاً أن نشير إلى أهمية السلوكات غير اللغوية كمعطيات ثقافية توفر للمتعلمين الثقة والدعم في التواصل مع أبناء اللغة، والقصد منها استيعاب لغة الجسد والإيماءات... لمحدثي اللغة الهدف، ومن ثم فمن المهم خلق الوعي لدى الدارسين غير العرب لمعرفة السلوكات غير اللغوية المستخدمة بكثرة، كمعاني إيماءات الوجه، وحركات اليدين والجسم

إلخ، حيث إنه ليس من الممكن أن نتصور حصول الكفاءة اللغوية دون امتلاك مبادئ السلوكيات غير اللغوية (أبو عمشة، ٢٠١٦).

ومن هنا يتضح لنا هذا الانسجام بين المحور اللغوي ونظيره الثقافي في أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث يشكل البعد الثقافي للغة العربية -استنادا إلى فرضية ضرورة فهم الثقافة في إجادة اللغة- محتوى يجب أن يمر به المتعلم الأجنبي لكي يفهم مهارات اللغة العربية وخصائصها بصورة سليمة وكاملة. وعليه يمكن القول إن مراعاة تدريس الجانب الثقافي يجب أن يكون جزءا محوريا في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وألا يُنظر إليه كجزء ثانوي، كما أن إهماله يعني سد الطريق أمام المتعلمين ليتمكنوا من إتقان اللغة بصورة شاملة، مما سيشكل عائقا أمام اتصالهم الجيد مع أهل اللغة.

٦. بعض استراتيجيات تدريس المعطيات الثقافية وتطبيقها داخل الصف الدراسي

لاشك أن تدريس المعطيات الثقافية شأنها شأن المهارات اللغوية يختلف من صف لآخر، تبعا للرؤية التي يمتلكها المدرس عن الثقافة وطرق تدريسها، وتبعا لمستويات الطلاب وحاجاتهم الثقافية. واستنادا إلى ذلك وإلى ما تم التأكيد عليه سابقا في أهمية تدريس الجانب الثقافي في تعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة، وضرورة تدريس الجانب الثقافي في تكامل مع الجانب اللغوي، يمكن تقديم بعض الاستراتيجيات المقترحة التي يمكن أن تؤطر تدريسنا للثقافة العربية الإسلامية. ونقصد بالاستراتيجيات هنا تلك التي يعتمد عليها المدرس في إطار البرنامج العام، بغية تحقيق تعليم فعال وناجح. ونشير في هذا السياق إلى أن استراتيجيات التدريس لا نقصد بها ما يقوم به المدرس من أنشطة إجرائية تربوية (دروس، تمارين،...)، فتللك تقنيات عملية فعلية، أما الاستراتيجية فهي الخطة العامة التي ينتهجها المدرس من أجل تحقيق أهداف محددة خلال عملية التعليم (اسماعيل علي، ٢٠١٤). وفي هذا الإطار يمكن أن نقدم بعض هذه الاستراتيجيات التي توضح خطة تدريس المعطيات الثقافية.

٦.١. تدريس المعطيات الثقافية انطلاقا من مجالاتها

تنطلق هذه الاستراتيجية من تحديد المجالات الثقافية المراد تدريسها في كل مستوى، وتصنيفها إلى ثقافة الحياة اليومية (العلاقات مع الآخرين، المواقف، المناسبات، الخدمات...)، وثقافة عالية (الأدب، التاريخ، الفنون...)؛ وتحديد المعطى الثقافي المراد تعليمه داخل كل مجال، على اعتبار أن المجال الثقافي أوسع من المعطى فهو يضم معطيات ثقافية متعددة. ثم وضع الأهداف الخاصة بكل معطى من هذه المعطيات الثقافية، وتحديد الأنشطة المقترحة لتفعيلها داخل الصف وخارجه، وذلك في دمج وتكامل مع المهارات اللغوية، مع مراعاة مستويات الطلاب. وقد حدد رشدي طعيمة من خلال دراسة أجراها عشرين

مجالاً (طعيمة، ١٩٨٤م) يستوعب ملامح الثقافة العربية الإسلامية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الحياة العامة، أما تعليمها لأغراض خاصة فإنه يختلف عن هذه الرؤية ويستأثر بمجالات محددة، وهذه المجالات العامة هي: (البيانات الشخصية - السكن - العمل - وقت الفراغ - السفر - العلاقات مع الآخرين - المناسبات العامة والخاصة - الصحة والمرض - التربية والتعليم - السوق - في المطعم - الخدمات - البلدان والأماكن - اللغة الأجنبية - الجو والمناخ - المعالم الحضارية - الحياة الاقتصادية - الدين والقيم الروحية - الاتجاهات السياسية والعلاقات الدولية - العلاقات الزمانية والمكانية).

وبما أن المعلم عادة ما ينطلق في تدريس الجوانب الثقافية من المعطيات المتوفرة في المقررات التعليمية، فيجب التأكيد في هذا الجانب على أهمية تدخّل المعلم، في حالة بدا له أن المادة الثقافية الموجودة في هذه المقررات غير كافية، أو أنها تركز على مجالات محددة دون أخرى، أو لا تراعي حاجات المتعلمين، ليضيف ما من شأنه تقوية فهم الطالب للثقافة العربية الإسلامية وما يساعد على الرفع من كفاءته اللغوية والتواصلية.

المستوى:						
الأنشطة التعليمية (داخل الصف وخارجه)				الأهداف	المعطى الثقافي	المجال الثقافي
الكتابة	المحادثة	القراءة	الاستماع			
						ثقافة الحياة اليومية
						الثقافة العالية

الشكل ٣: خطة تدريس الثقافية من خلال مستوياتها

وليس الهدف من هذا التقسيم (ثقافة الحياة اليومية، الثقافة العالية) المفاضلة بين الجانبين، وإنما ضمان تعرض المتعلم لجوانب ثقافية تنتمي للمستويين معاً، لأن الثقافة _وكما تمت الإشارة إلى ذلك في المحاور السابقة _ مفهوم عام لا يشمل فقط الجانب التواصلية مع أهل اللغة في سياقاته المختلفة، بل يشمل كذلك وبصورة لا تقل أهمية، ما راكمه أهل اللغة من تراث غني في ميادين مختلفة، جدير بالتعرف عليه وعلى أهل اللغة من خلاله.

وليس المقصود هنا _بطبيعة الحال _ أن تُعرض المتعلم لكل مجالات الثقافة العربية بجميع جوانبها، فهذا مما يتعذر عمله في ظل مفهوم الثقافة الواسع، وما نعينه هو تقديم بعض المسارات المتنوعة للدخول

في تعلم الثقافة، وتأهيل الطالب لتعلم المزيد عنها، وأيضاً الابتعاد عن أحادية النظرة إلى الثقافة، والتي تعتبر من أبرز جوانب القصور في كثير من المواد التعليمية، هذا القصور يمس النظرة الضيقة في اعتماد المجالات الثقافية، ويمس كذلك الثقافات الجانبية المتنوعة الخاصة ببلد من البلدان العربية، فالعالم العربي يمتد على رقعة واسعة، وتستقر فيه جماعات مختلفة ذات ثقافات جانبية متنوعة، ومع التسليم بوجود خيط واحد يجمع بين ثقافات هذه المجتمعات، إلا أنه من الثابت أن لكل منها ما تتميز به عن غيرها، سواء من حيث أشكال العلاقات أم الأنماط الثقافية أم المفاهيم والقيم أم المعالم الحضارية أم غير ذلك من أشكال الثقافة وأبعادها. ومن الملاحظ أن كثيراً من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يفتقد هذه النظرة الشاملة التي تساعد المتعلم إلى حد ما أن يقف على ما لدى كل من هذه المجتمعات. ... إن أحادية النظرة إلى الثقافة تعتبر من أبرز جوانب القصور في كثير من المواد التعليمية في تدريس اللغات الأجنبية (طعيمة، ١٩٨٤م).

٢.٦. تدريس المعطيات الثقافية انطلاقاً من الأفكار التي يمتلكها الطلاب حول الثقافة العربية

ترتكز هذه الإستراتيجية على الأفكار التي يمتلكها الطلاب حول الثقافة العربية الإسلامية والإنسان العربي، ويمكن تفعيلها بالاستناد على نشاط أولي يقدم في بداية الفصل الدراسي، ويكون الهدف منه هو الإحاطة والتعرف على ما يمتلكه الطلاب من معلومات وأفكار حول الثقافة العربية الإسلامية سواء كانت إيجابية أو سلبية، فمثلاً الإنسان العربي في ذهن كثير من المتعلمين غير المسلمين شخص متعصب، عدواني، غير جدير بالثقة...، غير أن هذه الصورة لا تلبث أن تتبدد في سياق تعرض الطالب لمواد ثقافية متنوعة، تعطي صورة صادقة عن الإنسان العربي وحياته. فتقديم الثقافة بالاستناد على هذه الأفكار، غالباً ما يفضي إلى مراجعة المتعلمين للعديد من مواقفهم الجاهزة تجاه العالم العربي والإسلامي.

ولتفعيل هذا النشاط الصفّي يمكن أن نطلب من المتعلمين كتابة الكلمات الأولى التي تتبادر إلى أذهانهم عند ذكر الثقافة العربية الإسلامية، أو عند ذكر بلد من البلدان العربية، وذلك من أجل:

- إحصاء التمثيلات الشائعة عن الثقافة العربية الإسلامية.
- استخراج الأفكار السائدة حول الثقافة العربية الإسلامية، من أجل الانطلاق منها إما لتصحيحها في حالة كانت أفكاراً خاطئة، أو لتعزيز فهمها والتوسع في جوانبها.
- المقارنة بين أحكام الطلاب واختلافها من طالب لآخر، وذلك لبيان نسبيتها وارتباطها بالخلفية التي وجهت الطالب لإصدارها.

المستوى:						
الأنشطة				الأهداف	المجال	الأفكار المسبقة عن الثقافة العربية الإسلامية
الكتابة	المحادثة	القراءة	الاستماع			
						الإيجابية
						السلبية

الشكل ٤: خطة تدريس الثقافة من خلال أفكار المتعلمين حول الثقافة الهدف

ومن خلال هذا النشاط نستطيع رسم خطة خاصة تستند على هذه التمثيلات، ويتم من خلالها تصحيح الأحكام السلبية المسبقة حول الثقافة العربية الإسلامية والتوسع في الإيجابية منها. وانطلاقاً من هاتين الخطتين العامتين، ومن أجل الحصول على صورة شاملة للثقافة المتعلمة من زوايا عديدة، فإننا بحاجة إلى تقديم أنواع مختلفة من مصادر المعلومات التي يمكن استخدامها كموايد لتدريس الثقافة، وذلك باعتماد مزيج من المواد المرئية والمسموعة والمكتوبة، مثل:

- الحكايات، القصص، الصور، شرائط الفيديو، الصحف، الضيوف، الأدب، نصوص قرائية،
- النشرات الإخبارية، الخرجات الاستطلاعية للسياق الثقافي، البرامج التلفزيونية، معلومات الطلاب، الأفلام...

ويمكن تفعيل هذه المواد أو المصادر من خلال أنشطة صفية مختلفة:

- المسابقات، الألعاب، عقد مقارنات، لعب الأدوار، المناظرات، البحوث، المقابلات،...
- فلا بد أن يعمل المعلم على توفير ما يمكن طلابه من فهم ثقافة اللغة المراد تعلمها والتفاعل معها والنظرة إليها نظرة إيجابية. ومن المهم التأكيد في هذا الإطار على أن معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن يأخذ بعين الاعتبار في مرحلة تنزيل استراتيجيات تدريس المكونات الثقافية وتفعيل تطبيقاتها داخل الصف الدراسي، مجموعة من القواعد المهمة التي تساعد على أداء هذه العملية، ومنها:
- تدريس الثقافة في ارتباط مع باقي المهارات اللغوية، وأن يمثل المحتوى الثقافي مجالات لتعلم هذه المهارات بالشكل الذي يساعد المتعلم على إتقان اللغة وإتقان الاتصال بها.
- التنوع في طرق تدريس الثقافة وتقنياتها، وعدم الاكتفاء بأنشطة روتينية.
- التدرج في تقديم المعطيات الثقافية مع مراعاة مستويات الطلاب.
- الانطلاق في تقديم الجوانب الثقافية من الأرضية التي يمتلكها الطالب حول الثقافة العربية الإسلامية.
- احترام ثقافات الطلاب المختلفة، وتجنب إصدار أحكام القيمة على ثقافة من الثقافات.

- مراعاة التوازن في عرض المحتوى الثقافي، بحيث لا يطغى الجانب الثقافي على الجانب اللغوي أو العكس.
- التنوع في تقديم الجوانب الثقافية، وألا يتم التركيز على جوانب دون أخرى.
- تحديد أهداف دقيقة لكل المعطيات الثقافية المراد تدريسها والعمل على تحقيقها.
- تعريض الطلاب لمستويات من الانغماس الثقافي إن توفرت بيئته، وفي حالة عدم توفرها (خاصة بالنسبة للطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية في بلدان غير عربية) فيمكن تعويض ذلك باصطناع مواقف ثقافية داخل الصفوف الدراسية أو خارجها.
- تقديم الثقافة العربية في صورة مشوقة تثير دافعية المتعلم وترغبه في تعلمها.
- تدريب المتعلم على استخدام اللغة العربية في شتى أشكال الاتصال بالاستناد على جوانب لغوية ثقافية حية.

٧. خاتمة:

وفي ختام هذا البحث، ومن خلال ما نوقش فيه من أفكار متعلقة بتدريس المعطيات الثقافية للطلاب غير الناطقين باللغة العربية، نؤكد على أن مراعاة تدريس الجانب الثقافي يجب أن يكون جزءاً محورياً في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويجب ألا يُنظر إليه كمكوّن ثانوي لا يمثل إلا جزءاً ضئيلاً من المحتوى التعليمي مقارنة مع باقي المكونات، ذلك أن إهماله يعني سد الطريق أمام المتعلمين ليتمكنوا من إتقان اللغة بصورة شاملة، مما سيشكل عائقاً أمام اتصالحهم الجيد مع أهل اللغة. كما أنه من الأهمية بمكان أن تشتمل برامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على تزويد المعلمين بالكفاءة الثقافية التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف

وعليه فمن المهم أن يعاد النظر في المحتوى الثقافي المتضمن في المقررات التعليمية التي لا تراعي هذا الجانب، و أن يعاد النظر أيضاً في طرق وتقنيات تعليمه، وأن يتم تطوير مناهج تعليم اللغة العربية المتبعة في هذا المجال لتصبح مناهج لغوية بروح ثقافية، يتم بموجبها تعليم اللغة العربية بمهاراتها المختلفة ضمن مجالات ثقافية متنوعة تشمل الجانب الحياتي اليومي والجانب العالي، وبطرق مختلفة تراعي أهداف تعليم المحتوى الثقافي، وتنطلق من تغيير الصور النمطية الخاطئة لدى الطلاب حول الثقافة العربية الإسلامية، مع مراعاة تحقيق هدف التكامل اللغوي الثقافي المنشود، الذي يستفيد المتعلم منه بإجادة اللغة وإجادة الاتصال بها.

المراجع:

- ابن فارس، (٢٠٠٢م)، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام مُحمَّد هارون، اتحاد الكتاب العرب، (ج١: ٣٤٦).
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (ط١، ج٩: ١٩).
- ابن نبي، مالك، تأملات، (١٩٧٩م)، دار الفكر، دمشق، (ط١: ١٤٧).
- أبو عمشة، خالد، (٢٠١٦م)، السلوكات غير اللغوية في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها، موقع الجزيرة نت.
- اسماعيل علي علوي، مُحمَّد، (٢٠١٤)، تعليم اللغة العربية وثقافتها للأجانب: رؤية لسانية، مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية شهر المهراس فاس المغرب، (٤: ٤٩).
- الجندي، أنور، (١٩٨٩م)، معلمة الإسلام دار الصحوة للنشر والتوزيع، (ط٢، ج١: ٣٠٧).
- جوهر، إدريس نصر الدين، (٢٠١٤)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبعاده الثقافية، جامعة سوسن أمبيل الإسلامية الحكومية، إندونيسيا، (٦).
- الختاتنة، سامي، فاطمة عبد الرحيم النوايسة، (٢٠١١م)، علم النفس الاجتماعي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، (١٠٨).
- خليل أحمد حسين، جميلة، (٢٠١٣)، أهم الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الدبلوم العالي في اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة السودان المفتوحة.
- داود، فطيمة، (٢٠١٦) كفاءة معلم اللغة العربية بين التواصل اللغوي والسياق الثقافي، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والتراث الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، (٢: ٢٣٨ - ٢٣٩).
- سويقي، فتحي، (٢٠١٥م)، مهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، موقع الجزيرة نت.
- طعيمة أحمد رشدي، (١٩٨٤م)، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعلم اللغة العربية - ٣، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٥-٢٩-٦٣).
- العمرى، فاطمة مُحمَّد، (٢٠١٢)، ثقافة اللغة طريق أم هدف: مقارنة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢: ٣٩ - ٣).
- المبارك، مازن، (١٩٧٩م)، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، (ط١: ١٤٣ - ١٣٩).

الناقة، محمود كامل، رشدي أحمد طعيمة، (١٩٨٣م)، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعدادة-تحليله-تقويمه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، (٤٠-٤٤).
نبيل، علي، (١٩٧٨م)، الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي الغربي، عالم المعرفة، الكويت، (٢٣٢).

Brian Cullen, (٢٠٠٠), Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom, Nagoya Institute of Technology (Nagoya, Japan), Nagoya College of Foreign Studies (Nagoya, Japan), The Internet TESL Journal,
Culture in Language Learning and Teaching: Requirements for the (١٩٩٦) G. Willems, Creation of a Context of Negotiation, in Willems (ed.), Issues in Cross-Cultural Communication: The European Dimension in Language Teaching (Nijmegen: Hogeschool Gelderland, (٩٠).

الممارسات التربوية في ثقافات دارسي العربية الناطقين بغيرها وعلاقتها بتعلم العربية في الصفوف متعددة الجنسيات

أحمد حسن مُجد علي

أستاذ اللغة العربية المساعد- كلية أصول الدين- جامعة ألدغ- تركيا

Ahmed_23reg2004@yahoo.com

١. الملخص:

أكدت العديد من الدراسات على العلاقة الوثيقة بين ارتفاع أداء المعلم وبين إدراكه للممارسات التربوية في ثقافة الطلاب، حيث إن ربط بعض السلوكيات الصادرة عن الطلاب الأجانب تبعاً لمفهومها في ثقافتهم يرشد المعلم نحو التصرف الأمثل إزاءها، وعدم إدراكه لدلولها يجعل التفاهم صعباً بينه وبين الطلاب متعددي الجنسيات، كما أنه يمثل عائقاً لتقدم الطلاب في تعلم اللغة الثانية، ولم يجد الباحث- في حدود علمه- دراسة عربية تطرقت إلى هذا الحقل المهم في تدريس العربية للناطقين بغيرها، ولذا هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما الممارسات التربوية المطلوب بحثها في ثقافات دارسي العربية الناطقين بغيرها؟

٢- ما الفروق في الممارسات التربوية بين الدارسين تبعاً لاختلاف جنسياتهم؟

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث أعد استبانة لجمع المعلومات عن الجوانب الثقافية في فصول دارسي العربية الناطقين بغيرها، قسمت إلى سبعة محاور وطبقت على مجموعتين من الطلاب (الماليزيين- النيجيريين)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين المجموعتين تبعاً لاختلاف محاور الاستبانة.

٢. المقدمة:

عرفت اللغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم^(٧١)، وبأنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض^(٧٢)، فهي أسلوب تعايش بين الناس، ووسيلة تفاعل وتواصل بين الشعوب، وهي الوسيلة الأولى التي تعمل على بناء الأمة وحضارتها وحماية كيانها^(٧٣)، كما أنها المستودع لتراث المجتمع، والرباط الذي يربط به أبنائه فيوحد كلمتهم ويجمع بينهم فكرا، وهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل.

وإذا صدق هذا على اللغات عامة، فإنه يصدق على لغتنا العربية خاصة، التي استوعبت التراثين العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارة القديمة؛ كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية، ونقلت إلى البشرية في فترة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم في العلوم والطبيعة والرياضيات والطب والفلك والموسيقى.^(٧٤)

وتتمثل أهمية اللغة العربية في كونها لغة القرآن حيث ارتبطت بالإسلام ارتباطا كبيرا، فهي اللغة الدينية لجميع المسلمين في جميع أنحاء العالم سواء أكانوا يتكلمون العربية أم لا يتكلمونها، وهم يتلون القرآن الكريم في أصله العربي، وليست هناك ترجمة في أي لغة يمكن أن تستخدم بديلا عن الأصل العربي، كذلك فالصلوات الخمسة ينبغي على كل مسلم أن يؤديها بالعربية، ومثل هذا يقال عن بقية شعائر الإيمان والعبادات^(٧٥)، كما اعتبرتها الأمم المتحدة - في الدورة الثامنة والعشرين - إحدى لغات ستة تستخدم كلغات رسمية ولغات عمل، إذ ينص القرار رقم ٢٨ على إدخال اللغة العربية بين اللغات الرسمية، ولغات

(٧١) ابن جني، ١٩٥٢م.

(٧٢) طعيمة، ١٩٨٦م.

(٧٣) كاتبي، ٢٠١٣م.

(٧٤) مذكور وهريدي، ٢٠٠٦م.

(٧٥) يونس، ١٩٧٨م.

العمل التي تستخدم في الجمعية العامة وفروعها الرئيسية (١٩٧٣، Decision ٢٨ the session: ١٤٩).

ونظرا لهذه الأهمية فقد أقبل آلاف الدارسين على تعلم اللغة العربية ودراسة الثقافة الإسلامية؛ نظرا للعلاقة العميقة التي تجمع بينها وبين الإسلام من جهة. أو رغبة في التواصل مع أهل اللغة من جهة أخرى، "حيث نعيش في عالم يحمله الاختلاف بين أبناء البشرية، ويثيره التناقض والتعدد، ولا مكان فيه لمن يرفض الآخر بثقافته ولغته ودينه، فالتواصل بين الأمم بات أمرا حتمياً لا خياراً حضارياً ترضاه الأمم أو ترفضه." (٧٦)

إن الحديث عن أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يقودنا إلى معلم اللغة العربية الذي يعد من أهم عناصر العملية التعليمية؛ بما يمتلك من تأثير على العناصر الأخرى، فهو لا يعلم مجرد مادة معرفية، ولا يقتصر دوره إزائها على تزويد التلميذ بالجدید فيها، أو تنمية اتجاهات معينة من خلالها فحسب، بل إنه مسئول عن تزويد التلاميذ بمهارات الاتصال. فيساعد على تقوية الخيوط في نسيج الروابط العربية والإسلامية، كما أنه ناقل لتراث أمة عريقة، أصيلة الحضارة، ترتبط لغتها بأعز ما لديها، فالمعلم الجيد للغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يقدم المادة التعليمية بطريقة تلائم تلاميذه، وتفي بالحاجات المطلوبة، وتحقق الأهداف المرجوة، بالإضافة إلى إمكانية اطلاعه على ما يستجد من طرائق التدريس لزيادة كفاءته في عمله (٧٧)، فهو بحق المحرك الأساسي والباعث الرئيس في إقبال الدارسين على تعلم العربية وبناء اتجاهات إيجابية نحوها، أو النفور منها وعدم الرغبة في مواصلة دراستها.

وفي هذا السياق يواجه معلمو العربية للناطقين بغيرها مشكلات عديدة في الصف الدراسي متعدد الجنسيات؛ حيث يكثر فيه عدد الطلاب مع اختلاف لغاتهم وجنسياتهم وثقافتهم وأهداف التحاقهم بالدراسة، مما يتعذر معه تخصيص فصل لكل ذوى لغة واحدة، أو لكل ذوى جنسية واحدة، أو المتقاربين في الثقافة أو الأهداف. (٧٨)

(٧٦) عبد الحفيظ، ٢٠٠٩م.

(٧٧) هريدي، ١٩٨٩م.

(٧٨) الجردلي، ١٩٨٥.

والمشكلة السابقة واجهها الباحث أثناء تدريسه في بعض الصفوف متعددة الجنسيات، حيث كان الصف الواحد يحتوي على جنسيتين أو أكثر، فكانت تتنوع استجابات الدارسين إزاء بعض الممارسات التربوية داخل الصف الواحد، فمثلاً: كانت تسم صفوف الطلاب الماليزيين بقلة تفاعلهم مع الأنشطة الجماعية، والعزوف عن المشاركة في المناقشات الموجهة لاسيما في الموضوعات الجدلية أثناء تفعيل مهارات التحدث، وكذلك الانسحاب من المواقف التي تقتضي مواجهة الآخرين، وقلة إنجاز المهام التي تعتمد على استخدام التقنيات والوسائط التعليمية كالحاسوب والشبكة الدولية وغيرها، في حين يختلف الأمر تماماً مع الطلاب النيجريين الذين يزداد تفاعلهم مع الأنشطة الجماعية التي تعتمد على الاتصال الشفهي لاسيما الموضوعات التي تعتمد على الجدل وإبداء الآراء المدعمة بالحجج والأدلة، والمبادرة لمواجهة المخاطبين، وإنجاز بعض المهام التي تعتمد على استخدام التقنيات والوسائط التعليمية كالحاسوب والشبكة الدولية وغيرها. فكانت تلك التفاعلات تثير أسئلة عديدة لم يجد لها الباحث تفسيراً علمياً دقيقاً، ولذلك حاول من خلال هذه الدراسة الإجابة عن تلك الأسئلة.

١.٢ الإحساس بالمشكلة:

أكدت إحدى الدراسات على أن "الثقافة والتعليم والتواصل كلها عناصر متداخلة ومتشابكة، وفهم المعلم للعلاقة بين هذه المجالات الثلاثة يعد أمراً ضرورياً في الفصول الدراسية ذات الثقافات المتعددة، وغياب المرجعية الخاصة بالعناصر الثلاثة السابقة يجعل التفاهم صعباً بين الطلاب متعددي الجنسيات ومعلميهم." (٧٩)

كما أكدت دراسة أخرى على أن "التوقعات الخاصة بالعلاقة بين المعلم والمتعلم، والتفاعل داخل الفصل، والاختبارات والتقييم، والتكامل الأكاديمي، تختلف وتتناوب حول العالم، وفهم هذه الاختلافات قد يكون أساسياً لتعزيز النجاح الأكاديمي؛ فمثلاً: طلاب الجامعة الذين يدرسون الإنجليزية كلغة ثانية ESL، والكليات التي تتعامل مع طلاب اللغة الإنجليزية غالباً ما يتسائلون: "لماذا ينخفض معدل مشاركة

طلابي داخل الفصل؟ لماذا يقتصر طلابي على ترديد ما أقوله؟ لماذا لا يبدون آراءهم؟ لماذا لا يكون عندهم أي خلفية عن الدورات التي يرغبون في الالتحاق بها، عندما يأتون للتسجيل؟" وغالبا ما يتساءل الطلاب: "لماذا يلح عليّ معلمي ويطلب مني دائما الحديث عن خبراتي الشخصية؟ لم نعتد على فعل مثل هذا الأمر في بلادنا! لماذا تعطون هذا الموضوع هذا القدر من الأهمية! وهناك المزيد من الأسئلة التي تدور في أذهان الطلاب الأجانب.^(٨٠)

ومثال آخر: قد يتجنب الطلاب التقاء العينين بالمعلم لأنه علامة احترام في ثقافته، وقد يتسم الطلاب في مواقف لا تستدعي ذلك لأنها علامة احترام أيضا، وقد ينكمش من التواصل البدني أو الاقتراب من الآخرين لأنه قد يمثل شيئا من المحرمات في ثقافته، كما أنه قد يتجنب التفاعل في العمل الجماعي بسبب عدم استخدام المعلمين له في ثقافته، وكذلك تجنبه للاشتراك في مناقشات ومناقشات لأنه يعد تحدٍ صريح للمعلم وهو أمر غير مقبول في ثقافته.^(٨١)

ومن جهة أخرى حاول الباحث تحديد قدرة المعلمين - العاملين في المجال - على إدراك الفروق في الممارسات التربوية الناتجة عن المرجعيات الثقافية المختلفة للدارسين من خلال دراسة استطلاعية تكونت من أربعة عشر سؤالاً من الأسئلة الموضوعية، دارت حول معرفتهم بخصائص الدارسين - عينة الدراسة - "طلاب ماليزيا" "طلاب نيجيريا"، وقد أسفر استطلاع الرأي عن أن ثمانين بالمائة من المعلمين أبدوا عدم معرفتهم مسبقاً بخصائص هؤلاء الطلاب، ولذا اختاروا اختيار (لا أعرف خصائصهم)، مما يعني بالضرورة وجود خلل في أدائهم وتفاعلهم داخل الصفوف الدراسية.

وبناء على ما سبق تبرز أهمية الدراسة الحالية التي تهدف إلى تحديد الممارسات التربوية المطلوب دراستها في ثقافات دارسي العربية من الناطقين بغيرها؛ من أجل تضمينها في برامج إعداد المعلم وتدريبه.

(٨٠) Ilene, Rubenstein, ٢٠٠٦.

(٨١) Guide for Teachers

٣.٢ تحديد المشكلة:

تناولت العديد من الدراسات الأجنبية^(٨٢) العلاقة الوثيقة بين ارتفاع أداء المعلم وبين إدراكه للممارسات التربوية في ثقافة الطلاب إلا أن الباحث- في حدود علمه- لم يجد دراسة عربية أو برنامجا تدريبيا للمعلمين قد تناول ذلك الموضوع بالبحث، حيث اقتصرت الدراسات على تناول الجوانب الثقافية للغة العربية. وبناء على ذلك فقد تحددت مشكلة هذه الدراسة في حاجة المعلمين ومخططي المناهج والبرامج التدريبية إلى تحديد الممارسات التربوية المطلوب بحثها في ثقافات الدارسين، وتحديد الفروق بينها تبعاً لاختلاف جنسياتهم، من أجل التعامل معها بطريقة مناسبة، تسهم في تحسين تفاهم المعلم مع طلابه داخل الصفوف متعددة الجنسيات.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول الباحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما الممارسات التربوية المطلوب تحديدها في ثقافات دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟

٢- ما الفروق في الممارسات التربوية بين الدارسين تبعاً لاختلاف جنسياتهم؟

٤.٢ حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

١- عينة الدارسين: فئتان من طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها هما من طلاب: (ماليزيا- نيجيريا)، ممن يدرسون في الأزهر الشريف بمدينة البعوث في المستوى المتوسط، حيث إنهما من

(٨٢)-Ilene, Rubenstein, ٢٠٠٦.

-Postlethwait, ١٩٩١.

-Husen, Elsie, Holmes and Cooper, ٢٠٠٤

أكبر الجنسيات بالبعوث، فضلاً عن وجود فروق كبيرة في استجاباتهم نحو التعلم داخل الصفوف (وليس في المستوى التعليمي) مما يثري موضوع الدراسة.

٢- **الممارسات التربوية:** تتضمن الدراسة بعض الممارسات المتعلقة بالمعلم، والطلاب، وطرائق التدريس، والأنشطة، والتقويم.

٥.٢ مصطلحات الدراسة:

- الممارسات التربوية:

الممارسة: هي عبارة عن التكرار المعزز للاستجابات في وجود المثيرات. وهي شرط من شروط التعلم، ولكن ليست كل ممارسة تؤدي إلى حدوث التعلم. فقد تؤدي الممارسة أحياناً إلى الملل، ولكن الممارسة الحقيقية المؤدية للتعلم هي ما تعرف بالممارسة المدعمة^(٨٣)، وعرفت بأنها "القيام بالأمر، والاستمرار فيه والتدرج في العمل، والسير فيه بخطوات هادئة ثابتة متزنة، تنظر إلى المستقبل بعين واسعة، وأفق رحب، إذ هي نتاج تفكير هاديء وممارسة وتجارب طويلة، وعمل متخصص وليست مجرد حماسة أو ردة فعل تجاه انحراف أو موقف معين^(٨٤)، فالممارسة وحدها لا تحقق فاعلية التعلم دون توفر الشروط الأخرى اللازمة لتحقيق التعلم مثل الدافعية والنضج اللازم لمستوى العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها.

ويقصد بالممارسات التربوية في هذه الدراسة "العوامل التربوية المؤثرة في استجابات الطالب نحو التعلم، مثل المعلم، وطرائق التدريس، والكتاب المدرسي، والنظام الإداري، والأنشطة التعليمية، والتقويم".

(٨٣) حماد، ٢٠١٢.

(٨٤) قسم علم النفس التعليمي، د.ت.

- غير الناطقين بالعربية:

يقصد بمصطلح غير الناطقين بالعربية "كل من يتعلم العربية ممن ليست العربية لغته الأولى، وهذا المصطلح يضم الأجانب والعرب الذين لا ينطقون بها"^(٨٥)، ويقصد بهم في هذه الدراسة دارسو اللغة العربية في جامعة الأزهر، وغير المنتمين للثقافة العربية.

٦.٢ خطوات الدراسة:

تسير هذا الدراسة في الخطوات التالية:

أ- تحديد الممارسات التربوية في ثقافات دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ويتم ذلك من خلال:

- مسح الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بالتعددية الثقافية في فصول تعليم اللغات للدارسين متعددي الجنسيات.

-مقابلة عدد من المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ للاستفادة من آرائهم في بناء الاستبانة.

-تصنيف ما تم الوصول إليه في الخطوتين السابقتين في استبانة يتم عرضها على الخبراء بهدف الوصول إلى شكلها النهائي.

- تحديد الأوزان النسبية لعناصر الاستبانة بهدف الوصول إلى شكلها النهائي.

-إعداد الاستبانة في شكلها النهائي.

ب- تحديد الفروق في الممارسات التربوية تبعا لاختلاف جنسيات الدارسين، ويتم ذلك من خلال:

- اختيار عيّنتين من الطلاب غير الناطقين بالعربية، الدارسين في جامعة الأزهر بمدينة البعوث، تمثل

المجموعة الأولى الجنسية الماليزية، بينما تمثل المجموعة الثانية الجنسية النيجيرية.

- تطبيق الاستبانة على المجموعتين المتساويتين في العدد والمستوى التعليمي.

ج- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتحليلها وتفسيرها.

٧.٢ أهمية الدراسة:

تفيد هذه الدراسة كلا من:

١- **المعلمين:** توعية المعلمين بالممارسات التربوية في ثقافات الطلاب المختلفة يساعدهم على اختيار طرائق التدريس المناسبة، مما يسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتحسين التواصل بين المعلمين والطلاب، كما تساعدهم في بناء توقعات مسبقة عن سلوكيات الطلاب التي اعتادوا عليها في ثقافتهم؛ فيتجنب الوقوع في سوء الفهم إزاء تصرفاتهم.

٢- **مشرفي التعليم:** توعية القائمين على مؤسسات تعليم العربية- كالمشرفين والمديرين- بخصائص الطلاب؛ بهدف تحسين عملية التقويم؛ لتحقيق أكبر قدر من النجاح داخل تلك المؤسسات.

٣- **مخططي البرامج:** تحديد الممارسات التربوية يساعد مخططي برامج تعليم العربية في بناء منهاج يلائم الدارسين؛ إضافة إلى مساعدتهم على بناء برامج الأغراض الخاصة التي تعتمد في بنائها على حاجات الدارسين وخصائصهم. كذلك يساعد مخططي برامج إعداد المعلمين في تدريبهم على التعامل الأمثل مع خصائص الدارسين تبعاً لاختلاف جنسياتهم.

٤- **الباحثين:** بناء استبانة صالحة للتطبيق، مما يتيح للباحثين تطبيقها على جنسيات أخرى، بهدف جمع معلومات جديدة عن خصائص الدارسين. كذلك الإطار النظري للدراسة يمكن الاستفادة منه في بناء بحوث أخرى تتصل بنفس الموضوع.

٣. الإطار النظري

لوحظ أن التفاعلات داخل الفصول متعددة الجنسيات تختلف وتتباين حول العالم، وفهم هذه الاختلافات قد يكون أساسياً لتعزيز النجاح الأكاديمي، وسوف نتناول الدراسات السابقة التي عالجت هذه الاختلافات من زوايا مختلفة كالآتي:

١.٣ تفاعل الطلاب:

إن أول المتغيرات التي تطالعنا تفاعلات الطلاب داخل الصف، حيث نلاحظ أن هناك معايير متفاوتة تحدد كيفية التواصل. " ففي الولايات المتحدة يعد النظر المباشر في عيون مُحدثيك دليلاً على الصراحة والمباشرة، وبالتالي فإن تجنب النظر المباشر قد يُفسر على أنه محاولة لإخفاء شيء ما، إلا أن الوضع مختلف تماماً في بعض الثقافات الأخرى؛ فالنظر المباشر إلى العينين قد يعد أسلوباً تطفلياً فضولياً أو غير لائق أو حتى مُجمل. وفي البلدان الآسيوية يدل النظر المباشر في عين المدرس على قلة الاحترام. وقد

تسبب جهل بعض المدرسين الأمريكيين بهذه الاختلافات في عدم قدرتهم على التواصل بشكل مناسب مع طلابهم الآسيويين، حيث كانوا يترددون بين النظر المباشر وغير المباشر معا، وينتقلون ما بين هذا وذلك بأسلوب غريب، حيث بدوا وكأنهم "يراقصون طلابهم"، وقد اختبرت إحدى المعلمات الإنجليزيات أسلوبا جديدا بعد دراسة هذه الاختلافات في إحدى ورش العمل، فبعدما طرحت أحد الأسئلة على طلابها الأجانب تحولت بوجهها بعيدا عن الطلاب، وكانت إذا أحببت أن تسمح لأحد الطلاب بالإجابة كانت تميل برأسها نحوه، وكانت تومئ برأسها أثناء تحولها في الفصل. وقد كتبت المعلمة تقريرا يعبر عن مدى سعادتها، حيث قالت: إن استجابة الطلاب-طولا وعمقا- قد فاقت كل الخبرات السابقة.^(٨٦)

٢.٣ طرائق التدريس داخل الصف:

أجريت إحدى الدراسات على مجموعتين من الطلاب، إحداها من نيوزيلاندا، والأخرى من شرق آسيا، من خلال إطارين لفهم الخلافات والتشابهات الثقافية داخل الفصول؛ النظام الفردي والجماعي، والنظام الحوارى والجدلي، وانعكاساتها على العادات التربوية داخل الصفوف، وقد أسفرت نتائجها على أنه بالرغم من أن الثقافة النيوزيلاندية غالبا ما يتم تصنيفها كثقافة فردية، وعادة ما يوصف نظامها التعليمي بالحواري، إلا أن هناك تعددية كبيرة جدا في القيم والممارسات التربوية النيوزيلاندية، وقد كان الطلاب الماوريين والباسيفيكيين جزءا من هذه التعددية، فكلا الفريقين يشتركان في عادات تربوية ذات طابع مميز يمكن تصنيفه كطابع جماعي، وقد أضاف طلاب شرق آسيا- مؤخرا- إضافات جديدة لتلك التعددية. فقد تم التعرف على أربع قيم أساسية تؤثر على العادات التربوية الشرق آسيوية.^(٨٧)

وفي السياق ذاته نلاحظ أن العمل الجماعي داخل الصف يأخذ أشكال عدة حول العالم، فعند العمل على مهمة معينة أو مناقشة موضوع محدد، نجد أن الأمريكيين معتادين على تقسيم الفصل إلى ثنائيات (pairs) أو إلى مجموعات صغيرة (small groups) وهو ما يطلق عليه اسم المهمة الطلابية المتزامنة (simultaneous pupil task)، أما في الفصل الصيني فتتوقع أن نرى الأسلوب التتابعى في الحديث (sequential pupil talk) وفيه يقف طالبان ويقومان بعمل محادثة قصيرة (سواء كانت عفوية أو مُعدة مسبقا) وأثناء ذلك ينصت باقي الفصل لهما ويتفكرون فيما يسمعون، وبعد ذلك

(٨٦) Ilene&Rubenstein, ٢٠٠٦.

(٨٧) Elsie, ٢٠٠٤.

يقوم طالبان آخران وهكذا. ويعزى واتكيز نجاح هذا الأسلوب في الصين إلى أسلوب التدريب الأخلاقي الذي ذكرناه آنفاً، حيث يجب على الطالب أن ينصت جيداً، وأن يظهر الاحترام والتقدير لكل من المعلم، وباقي الطلاب، والعملية التعليمية نفسها.^(٨٨)

٣.٣ مكانة المعلم لدى الطلاب

نلاحظ أن معظم البيئات الغربية يُنظر إلى دور المعلم - بشكل أساسي - من خلال نقل المعرفة أو المهارات، أما المعلم الصيني - في المقابل - يُنظر إليه باعتباره مرشد أخلاقي وصديق أو كأب، وأن لديه معرفة نفيسة وقيمة والتي يتوجب على الطالب اكتسابها وتعلمها، وهذه العلاقة تتجلى بوضوح في الشعر الصيني الذي يقول "احترم المعلم وأحب الطالب".^(٨٩)

ومن ناحية أخرى أخرى اهتمت إحدى الدراسات بتحديد نوع العلاقة بين المعلم والطلاب من حيث كونها رسمية أو غير رسمية، كما اهتمت بأنماط التواصل والتفاعل تبعاً لاختلاف الجنسيات من خلال استخدام أسلوب الحديث الرسمي أو غير الرسمي في مواقف معينة، فعلى سبيل المثال: يميل الطلاب الآسيويون إلى الحديث بشكل رسمي مع مدرسيهم، في حين تميل العلاقة بين المعلم والطالب الأوروبي إلى طابع أقل رسمية، كما تعطي بعض الثقافات قيمة ومنزلة عالية لمهارة الكلام والقدرة على التحدث والتعبير الشفهي، حيث يجدون متعة في فن الكلام والخطابة، بينما قد ترى بعض الثقافات الأخرى أن الكلام الكثير يعد نوعاً من التباهي.^(٩٠)

٤.٣ دور الطلاب والمعلم داخل الصف

هناك العديد من الدراسات التي تعقد مقارنة بين الطلاب الآسيويين (وخاصة الصينيين) والطلاب الغربيين (وخاصة الأمريكيين والأستراليين والبريطانيين)، هذه الدراسات تدعم الفكرة القائلة بأن «الطلاب الآسيويين يعانون من التكيف مع البيئات التربوية التي تتميز بالتعلم الذاتي المستقل والتي يتضائل فيها دور

(٨٨) Ilene & Rubenstein, ٢٠٠٦.

(٨٩) Husen & Postlethwaite, ١٩٩١.

(٩٠) Samovar & Porter, ٢٠٠٤.

المعلم، حيث لوحظ أن الطلاب الآسيويين لا يتفاعلون بالقدر الكافي داخل الفصل، كما أنهم لا يتحمسون للمشاركة في المناقشات الجماعية أو المناظرات، ولا يحبون إثارة الأسئلة أو الإجابة عنها، فالطالب الجيد في بريطانيا هو ذلك الطالب الذي ينتبه للمعلم ويتفاعل معه، أما في الصين فإن كلا من المعلمين والطلاب يُسلّمون بأن جميع الطلاب يتوجب عليهم طاعة المعلم والإصغاء إليه.^(٩١)

النتائج السابقة تفسر بعض الظواهر التي لاحظها المدرسون الغربيون على طلابهم، حيث كانوا "يتوقعون أن يطرح طلابهم بعض الأسئلة عليهم في أثناء عملية التعلم، وذلك بهدف استكمال بعض المعلومات التي قد يحتاجونها، أو بهدف المساعدة على الفهم، لكن الطلاب الصينيين يطرحون الأسئلة بعد أن يكونوا قد أتموا دراسة الموضوع بمفردهم وباعتماد على أنفسهم، فهم يعتقدون أن طرح الأسئلة لابد أن يكون مبنيا على المعرفة، بل وقد يستنكرون أفعال أقرانهم الغربيين عندما يطرحون أسئلة مبنية على جهلهم بموضوع الدرس، فهذا الفعل بالنسبة لهم يعد ضربا من الوقاحة".^(٩٢)

وقد أرجعت إحدى الدراسات انخفاض تفاعل الطلاب الصينيين داخل الصفوف الدراسية إلى انعدام التوافق بين طلاب الثقافات المتأثرة بالفلسفة الكنفوشيوسية والمعلمين الغربيين، فطلاب الثقافات الكنفوشيوسية كانوا ينتظرون الإرشاد والتوجيه بالإضافة إلى فرض السلطة من المعلم، كما كانوا يتوقعون أن المعلم هو مركز الفصل، وأن نمط التدريس يعتمد على الأسلوب النقلي للمعرفة (النظام الجدلي)، بينما المعلمون الغربيون كانوا يتوقعون أن يقوم الطلاب بطرح الأسئلة، وأن يقوموا بالعمل اعتمادا على أنفسهم، وقد أدى اختلاف أنماط التعليم والتعلم -النابع من الاختلافات الثقافية- إلى ظهور صور من سوء الفهم؛ حيث وُصف طلاب الثقافات الكنفوشيوسية بأنهم يتبعون نموذجاً "قاصراً"، وأنه قد تم قبولتهم بشكل مجحف، حيث وُصفوا بأنهم يعتمدون على الحفظ كالبيغاوات، وأنهم يبالغون في احترام المعلم، وأنهم غير مهيين أكاديميا للدراسة في الدول الغربية، ولذلك أوصت هذه الدراسة بست طرائق لمعالجة الاختلافات الثقافية داخل الفصول متعددة الثقافات، وهي: المعلم، الطالب، طريقة التدريس، المنهج، التقييم، العائلة

" (٩٣)

(٩١) Smith&Smith, ١٩٩٩.

(٩٢) Ilene & Rubenstein, ٢٠٠٦.

(٩٣) Elsie, ٢٠٠٤.

نستنتج مما سبق أنه على معلم الطلاب الآسيويين أن يدرك احتياجاتهم إلى التكيف مع الأساليب الجديدة في التدريس، والتعلم، والتقييم، والتي غالبا ما تتضمن تحولا من نموذج التعليم الذي يكون فيه المعلم محورا للعملية التعليمية teacher-centered (وهو نموذج مبني على النصوص المعتمدة)، إلى التعلم الذاتي الذي يعتمد على البحث واستخدام المصادر اللاحدودة سواء المطبوعة أو المنتشرة على شبكة الإنترنت.^(٩٤)

٥.٣ استخدام التكنولوجيا:

ظن الكثيرون أن الإنترنت سيخلق فرصا متساوية أمام الجنسيات المختلفة للوصول إلى المعلومات، إلا أنه قد واجه بعض الانتقادات، حيث يرى البعض أن الإنترنت يعمق الفجوة بين أولئك الذين يستطيعون استخدامه وغيرهم ممن لا يستطيعون ذلك، فالطلاب الذين اعتادوا على طرق التدريس التقليدية قد يجدوا صعوبة في التكيف مع تقنيات التعلم النشط والإبداعي، فقد كان استخدام الصين لتكنولوجيا التعليم-حتى وقت قريب-غير كاف؛ ويرجع ذلك-بشكل جزئي- إلى ارتفاع التكلفة، كما يرجع أيضا إلى الخوف من تدفق المعلومات غير المرغوب فيها.^(٩٥)

٦.٣ طرائق التقويم

إن تنوع طرائق التقويم يعد من أهم الممارسات التربوية في ثقافات الدارسين، حيث نلاحظ أن الأمور المتعلقة بالاختبارات، والتقييم، والمعايير الأكاديمية كلها تعكس الاختلافات الجغرافية، فالطلاب في معظم بلدان العالم معتادون على المعايير الأكاديمية الصارمة-خاصة فيما يتعلق بالمواد العلمية، وعلى الاختبارات التي تشجع أعلى درجات التنافس، في حين نلاحظ انتشار اختبارات الاختيار من متعدد في الولايات المتحدة، وهو النوع الذي يندر خارجها، لذا ينبغي أن ينتبه المعلمون إلى أن الأداء الأكاديمي الضعيف للطلاب الأجانب قد يكون سببه الافتقار إلى مهارات اجتياز الاختبارات، وليس ضعف إتقان المادة الدراسية.^(٩٦)

(٩٤) Ballard & Clanchy, ١٩٩٧.

(٩٥) Marlow & Ferguson, ٢٠٠٢.

(٩٦) Ilene & Rubenstein, ٢٠٠٦.

وبناء على الإطار النظري السابق يمكن استخلاص بعض النتائج كآلاتي:

- أ- عدم إدراك المعلم للممارسات التربوية في بيئات الدارسين في الصفوف متعددة الجنسيات يعوق التفاهم مع الطلاب، ويحول دون تحقيق الأهداف المرجوة بالشكل المطلوب.
- ب- تعتمد أغلب ثقافات الشرق (كالصينية) على النمط التقليدي في التعلم، بينما تعتمد ثقافات الغرب على أنماط أخرى غير تقليدية، يكون الطالب -في أغلبها- هو محور التعلم، الأمر الذي يعطي بعض المؤشرات المتوقعة على إحدى عيني التجربة التي تنتمي إلى ثقافات الشرق (ماليزيا).
- ج- تناولت الدراسات السابقة مكونات المنهج في بيئات الدارسين مثل: تفاعل الطلاب، طرائق التدريس، مكانة المعلم ودوره لدى الطلاب، استخدام التكنولوجيا، طرائق التقويم، وهي العناصر التي يمكن الاستفادة منها في بناء الاستبانة.
- د- التعليم في المجتمعات الجماعية يتميز بأنه وسيلة لتحقيق المنزلة الاجتماعية المرموقة للفرد في محيط بيئته الاجتماعية، كما أنه وسيلة أيضا للترقي إلى مرتبة عالية في محيط الجماعة، ويتحدث فيه الطلاب بشكل فردي فقط حين يطلب المعلم منهم ذلك بشكل شخصي أو في مجموعات صغيرة، كما يتميز بأنه لا بد من الحفاظ فيه على الانسجام الرسمي المنظم في جميع الأوقات، ولا يمكن أن يتعرض أي من المعلم أو الطالب إلى مواقف مهينة تجرح كرامته أو تفقده ماء وجهه.
- هـ- التعليم في المجتمعات الفردية يتسم بأنه وسيلة لتحسين حالة الفرد الاقتصادية، وتعزيز احترامه لذاته، وهو في سبيل ذلك يعتمد على قدراته وكفاءته، ويتحدث الطلاب بشكل فردي استجابة لدعوة عامة من قبل المعلم، أو يتحدث الطلاب بشكل فردي في مجموعات كبيرة، كما يتسم باستخدام أسلوب المواجهة أو المواجهة في المواقف التعليمية الذي قد يكون مفيدا، بل ويمكن خلق مواقف تتضمن صراعات صريحة، وليس هناك اهتمام قوي بمسألة حفظ ماء الوجه.
- و - حددت بعض الدراسات مقترحات لمعالجة الاختلافات الثقافية داخل الفصول متعددة الثقافات.
- ز- ركزت الدراسات الغربية على المقارنة بين التعليم في المجتمعات الآسيوية من جهة، والتعليم في المجتمعات الغربية من جهة أخرى، إلا أنها أهملت بيئات التعلم في المجتمعات الإفريقية.
- ح- ندرت الدراسات العربية -في حدود علم الباحث- التي تناولت موضوع التعددية الثقافية في صفوف دارسي العربية من الناطقين بغيرها.

يجب التأكيد على أن دراسة النماذج التربوية والممارسات والنتائج من مختلف أنحاء العالم قد تكون مثمرة للغاية إذا أحسننا الاستفادة منها في تحسين تفاعلنا مع طلابنا دارسي العربية من الناطقين بغيرها، كما أنها تفسر لنا بعض الظواهر التي كانت غامضة بالنسبة لنا.

٤. الإطار التطبيقي:

يتضمن عرضاً لخطوات بناء أداة الدراسة، واختيار العينة، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وتفصيل ذلك في الآتي:

١.٤ أداة الدراسة:

من أجل الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة (ما الممارسات التربوية المطلوب دراستها في ثقافات دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟) قام الباحث بإعداد استبانة تبعا للخطوات الآتية:

١.١.٤ هدف الاستبانة:

هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد الممارسات التربوية المطلوب بحثها في ثقافات دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛ من أجل تطبيقها على الدارسين.

٢.١.٤ مصادر بناء الاستبانة:

تم الرجوع إلى المصادر التالية عند بناء الاستبانة في صورتها المبدئية، وتشمل:

- الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بالتعددية الثقافية في فصول تعليم اللغات للدارسين متعددي الجنسيات، التي عرضت في الإطار النظري للدراسة.

- آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣.١.٤ الصورة المبدئية للاستبانة:

دونت المحاور الرئيسة للاستبانة وما تتضمنه من عناصر فرعية تم الحصول عليها من المصادر السابقة، بعد دمج المتشابه منها وحذف المكرر، تم وضعها في استبانة تتضمن في صورتها المبدئية سبعين سؤالاً تدرج في خمسة محاور، هي (المعلم، الطالب، الكتاب، الأنشطة والوسائل التعليمية، التقويم)، وقد وضع أمام هذه الأسئلة ثلاثة اختيارات للسادة المحكمين (مناسبة-غير مناسبة-تعديل الصياغة)، بالإضافة إلى نفس الاختيارات لمدى مناسبة السؤال للمحور الذي صنف فيه، كما ترك في نهاية كل محور من المحاور السابقة مكاناً لكتابة ما يود المحكمون كتابته من أسئلة أو تعليقات.

٤.١.٤ صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة وأنها تقيس ما وضعت لقياسه تم عرضها على عشرة محكمين من المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس؛ لتحديد آرائهم في مدى مناسبة هذه الأسئلة لموضوع الدراسة، ومدى مناسبتها للمحور الذي صنفت فيه، وإضافة ما يروونه مناسباً مما لم يذكر في الاستبانة. وأشار المحكمون إلى أن الاستبانة تحقق الهدف من إعدادها، إلا أنهم رأوا تعديل بعض الصياغات اللغوية، وحذف بعض الأسئلة التي لا تناسب الدارسين، واستجاب الباحث لتعليقاتهم.

٥.١.٤ ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث في حساب ثبات الاستبانة طريقة إعادة التطبيق وحساب نسبة الاتفاق بين نتائج التطبيق الأول والثاني، وحساب نسبة الاختلاف، حيث قام بتطبيق الاستبانة على عشرة من المتخصصين في فترتين مختلفتين بفارق زمني قدره شهر تقريباً. وتم تفرغ البيانات بحيث كتب أمام كل محور عدد مرات الاتفاق والتي تشكل الوزن النسبي لكل سؤال في عمود وعدد مرات الاختلاف في عمود آخر، وتم جمع عدد مرات الاتفاق وكذلك عدد مرات الاختلاف وطبقت المعادلة التالية:^(٩٧)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

وحيث إن نسبة الاتفاق التي تم الحصول عليها وصلت إلى ٨٩.٠٠ فإنها تعني أن هذه الاستبانة لها ثبات مرتفع.

٦.١.٤ الاستبانة في صورتها النهائية:

أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من سبعة محاور، مجموع عدد الأسئلة في كل المحاور ثمانون سؤالاً (ملحق ١)، وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

٢.٤ عينة الدراسة:

انتقي الباحث أفراد عينته من خلال نوع يسمى (العينة القصدية Purposive Sample)،

(٩٧) فؤاد البهي، ١٩٧٩م.

واختيرت مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب المستوى المتوسط بمدينة البعوث الإسلامية التابعة للأزهر الشريف، حتى تمكنهم قدرتهم اللغوية على فهم عناصر الاستبانة، حيث عرض الباحث على الدارسين الاشتراك ضمن عينة البحث، فأبدوا استعدادهم للاشتراك، وانقسمت مجموعة البحث إلى قسمين؛ أولهما: مجموعة من طلاب دولة (ماليزيا) وتكونت من (٢٠) دارسا، ثانيهما: مجموعة من طلاب دولة (نيجيريا) وتكونت -أيضا- من (٢٠) دارسا؛ وسبب اختيار الباحث لهاتين الجنسيتين الفروق الكبيرة بينهما في الممارسات التربوية داخل الصف.

٣.٤ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي "spss" في إدخال بيانات الطلاب وإجاباتهم عن الاستبانة التي تضمنت (٨٠) سؤالاً؛ احتوى كل سؤال منها على ثلاثة اختيارات "نعم-لا- أحيانا؛ من أجل جمع التكرارات والنسب المئوية في الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاستبانة على حدة، وكذلك تحديد المتوسطات بين المجموعتين اختبار(ت).

٥. نتائج الدراسة:

سوف تعرض خلاصة النتائج إجمالاً دون التطرق إلى التفاصيل الإحصائية الأصلية نظراً لتشعبها وضيق المساحة المسموحة للبحث، كما سيتردد مصطلحان لا بد من تحديدهما هما: "المعلمون النيجيريون" "المعلمون الماليزيون"، ويقصد بهما "معلمو طلاب عينة الدراسة"، وليس عموم معلمي هاتين الجنسيتين.

١.٥ خلاصة نتائج المحور الأول (المعلم):

- تسود العلاقة الرسمية بين المعلمين النيجيريين وطلابهم أغلب الأحيان، وبدا ذلك في معظم إجابات الطلاب عن الأسئلة؛ من حيث مقام المعلم، وطريقة التحية، والاهتمام بهم بصفة عامة، ولم يتعارض ذلك مع تشجيع الدارسين على مناقشة آراء معلمهم بل ومخالفتهم أحيانا، وهي النتيجة التي تفسر للباحث زيادة إقبال الطلاب النيجيريين على مناقشة الموضوعات الجدلية في دروس العربية، وقدرتهم على إبداء آرائهم، مع الاحتفاظ بهيبة المعلم ومكانته بينهم، فيلقبونه بالشيخ أو الوالد.

- أما العلاقة بين معلمي ماليزيا وطلابهم فهي رسمية أغلب الأوقات، وبدا ذلك في مقام المعلم بينهم (الأخ الأكبر)، وطريقة التحية، ورغم ذلك فالجمال أقل لإبداء الآراء الشخصية التي تعارض آراء المعلمين، وهو الأمر الذي يتفق مع ما أكدته الإطار النظري من أن معظم ثقافات شرق آسيا (الثقافات الكونفوشية) تميل لاحترام المعلم وتقديس آرائه؛ وهي النتيجة التي تفسر للباحث سبب انسحاب الطلاب الماليزيين من مناقشة القضايا الجدلية في مهارة التحدث.

٢.٥ خلاصة نتائج المحور الثاني (طرائق التدريس):

- أظهر الطلاب الماليزيون أن معلمهم لا يستخدمون التعلم الجماعي في صفوفهم (كما أشير إلى ارتباط ذلك بفلسفة المجتمع)، بينما المعلمون النيجيريون يسمحون بالعمل الجماعي (الحلقات)؛ ولذلك بدت صفوف النيجيريين أكثر نشاطا من صفوف الماليزيين.
- أظهر الطلاب الماليزيون أن معلمهم يستخدمون إستراتيجيات الحوار وتمثيل الأدوار في التدريس، بينما المعلمون النيجيريون يستخدمون الحوار أقل، ولا يستخدمون التمثيل.
- أكد الطلاب الماليزيون والنيجيريون أن معلمهم يستأثرون بالحديث داخل الصفوف، كما نلاحظ أن النظام يسود صفوف الماليزيين بشكل أكثر منه في صفوف النيجيريين.

٣.٥ خلاصة نتائج المحور الثالث (الطلاب):

- لا يشعر طلاب ماليزيا بمشكلات عرقية، أما النيجيريون فيعانون من التشدد الديني أو العصبية القبلية.
- لا توجد جنسيات أخرى في صفوف الماليزيين أو النيجيريين.
- يتجنب طلاب ماليزيا النظر المباشر في عيون المعلمين ومواجهتهم، كما أنهم لا يواجهون غضبهم إلا بحدوء شديد، أما الطلاب النيجيريون فلا يتجنبون النظر في عيونهم.
- يعتمد الطلاب الماليزيون على أنفسهم، ولا يلقون الأسئلة إلا في اليوم التالي للدرس، ويحسنون الاستماع والقراءة التأملية من أجل الفهم، أما الطلاب النيجيريون فيعتمدون على أسئلتهم أثناء الدرس وبعده لحصول الفهم، ويعتمدون على الحفظ والتكرار لأجل الاستيعاب.

٤.٥ خلاصة نتائج المحور الرابع (الصف والإدارة التعليمية):

- أعداد كل من صفوف الدارسين الماليزيين والنيجيريين كثيفة، كما أن الطلاب الذكور ينفصلون عن الإناث في صفوف النيجيريين، بينما يقل ذلك في صفوف الماليزيين.
- أظهر الطلاب الماليزيون أن التعليم في بلادهم بعضه بمصروفات غالية، وبعضه منخفض التكلفة، أما الطلاب النيجيريون فأبدوا أنه منخفض التكلفة.
- قدرة الطلاب الماليزيين على شكاية معلمهم أكثر من الطلاب النيجيريين.

٥.٥ خلاصة نتائج المحور الخامس (الكتاب):

- أكد الطلاب النيجيريون أن معلمهم يعتمدون على الكتاب الدراسي بشكل رئيس، وأحيانا يستخدمون مصادر أخرى مساعدة بشكل ثانوي، أما المعلمون الماليزيون فيعتمدون على الكتاب الدراسي

والمراجع الخارجية في صفوفهم.

- يعتمد الطلاب الماليزيون على الكتابة في دفاترهم لتسجيل الدروس، وكذلك الطلاب النيجيريون، ومن جهة المعلمين فيحرص كلا الطرفين على متابعة الواجبات والتكاليف، إلا أن المعلمين النيجيريين يهتمون بذلك أكثر.

٦.٥ خلاصة نتائج المحور السادس (الأنشطة والوسائط التعليمية):

- أبدى الطلاب النيجيريون تمتعهم بفرص أكبر لمزاولة الأنشطة، والقيام برحلات تعليمية، واستخدام الحاسوب والإنترنت داخل الصف وخارجه، كما يدرسون الأغاني التعليمية المسموعة والمرئية وغيره.

- تقل استفادة الطلاب الماليزيون من استعمال الأدوات الحديثة في التعلم داخل الصفوف وخارجها.

٧.٥ خلاصة المحور السابع (التقويم):

- أظهر كل من الطلاب الماليزيين والنيجيريين استخدام معلمهم للتقويم البدائي والبنائي والنهائي في صفوفهم.

- ينوع المعلمون الماليزيون من مصادر واجباتهم للطلاب أكثر من معلمي النيجيريين؛ بسبب تنوع مصادر التعلم.

- تتنوع مجالات درجات الطلاب الماليزيين بين الاختبار ودرجات الأخلاق والأنشطة، ويكرمهم معلموهم. بينما تقتصر درجات الطلاب النيجيريين على الاختبار غالباً. وقلما يكرمهم معلموهم.

- أظهر الطلاب الماليزيون أنهم يواجهون اختبارات أسبوعية وشهرية وفصلية، وتتميز تلك الاختبارات بالطول النسبي في الوقت والأداء المقالي، إلا أنها لدى الطلاب النيجيريين أكثر طولاً في عدد الأسئلة، وتعتمد كثيراً على الأداء الشفوي.

- تعتمد اختبارات الطلاب الماليزيين على الحاسوب والإنترنت أحياناً، بينما اختبارات النيجيريين لا تستخدم ذلك.

- أظهر الطلاب الماليزيون إمكانية تقييم معلمهم داخل الصف ولدى الإدارة، الأمر الذي يندر في صفوف الطلاب النيجيريين.

- أظهر الطلاب الماليزيون إمكانية دخول المفتشين صفوفهم لتقييم معلمهم أثناء الدروس، بينما يندر حدوث ذلك بين المعلمين النيجيريين.

- أظهر الطلاب الماليزيون أنهم لا يواجهون مشكلة في دراسة مهارات العربية إلا المحادثة، بينما لم يظهر الطلاب النيجيريون أية مشكلة في دراسة اللغة العربية.

التوصيات والمقترحات:

١- ضرورة أن تتبنى مؤسسة كبيرة مشروع بناء قاعدة بيانات عن جنسيات دارسي العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال تكوين فريق عمل يضم عشرات الباحثين، ويمكن الاستفادة من "الاستبانة الملحقه بالبحث" في هذا المشروع.

٢- ضرورة توعية المعلمين بالممارسات التربوية في ثقافات الطلاب المختلفة؛ لأن ذلك من شأنه مساعدتهم على اختيار طرائق التدريس المناسبة، وبناء توقعات مسبقة عن سلوكيات الطلاب المعتادة في ثقافتهم.

٣- بناء برامج تعليم العربية في الأغراض الخاصة يعتمد بشكل رئيس على حاجات الدارسين، لذا يوصي الباحث بأن تعتمد أيضا على مراعاة الممارسات التربوية في بيئات الدارسين؛ لأن تلك البرامج التي تتجاهل طرائق دراستهم في بيئاتهم الحقيقية تبوء بالفشل.

٤- ضرورة أن تتبنى الدراسات العربية بالبحث التعددية الثقافية لدارسي العربية من الناطقين بغيرها.

المراجع العربية

١. ابن جني، أبو الفتح عثمان، (١٩٥٢م)، الخصائص، حققه محمد النجار، دار الهدى، ج١، (ط٢، ٢٣).
٢. البهي، فؤاد، (١٩٧٩م)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، (د.ط، ٥٣٩).
٣. الجردلي، عز الدين، (١٩٨٥م)، بحث ميداني حول فروع اللغة بين قطاع من طلاب البعوث، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية، ١٩٨٥م، ج٣.
٤. حماد، إبراهيم، (٢٠١٢م)، علم النفس التربوي، قسم علم النفس والإرشاد النفسي، الجامعة الإسلامية بغزة، (د.ط، ٣).
٥. طعيمة، رشدي، علي مذكور، إيمان هريدي (٢٠١٠)، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، (ط٥٧، ١).
٦. طعيمة، رشدي، (١٩٨٦م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ج١، (ط١، ١٣٥).
٧. عبد الحفيظ، هالة، (٢٠٠٩م)، تأثير برنامج لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة باللغة العربية للأجانب في تعديل اتجاه الطلاب نحو الثقافة الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٤).
٨. قسم علم النفس التعليمي، (د.ت)، مذكرات في علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة الأزهر، (د.ن، ١٥).
٩. مذكور، علي، إيمان هريدي (٢٠٠٦م)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها-النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، (ط١٤، ١).
١٠. هريدي، إيمان، (١٩٩٨م)، منهج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أطفال الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة، (٤).
١١. يونس، فتحي، (١٩٧٨م)، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، دار الثقافة، (د.ط، ٢٤).

المراجع الأجنبية:

١٢. Ballard, B. & Clanchy, J, (١٩٩٧), Teaching international students, a brief guide for lecturers and supervisors. Dakin, ACT, IDP Education Australia, P.٤٣.
١٣. Elsie Ho, Pure Holmes and Jennie Cooper,(٢٠٠٤),Review and Evaluation of International Literature on Managing Cultural Diversity in the Classroom, Prepared for the Ministry of Education and Education New Zealand, University of Waikato. P.٣٧, UN.
١٤. Husen, T, Postlethwaite, N,(١٩٩١),International encyclopedia of education, research and studies, Oxford, England, Pergamum Press.
١٥. Ilene, Z, Rubenstein,(٢٠٠٦),Educational Expectations, How They Differ Around the World, Implications for Teaching ESL College Students, Community College Journal of Research and Practice, p٣٠, p٤٣٣,٤٤١ ,٤٤٠,٤٣٩ .
١٦. Marlow, Ferguson, (٢٠٠٢), World Education Encyclopedia (٢ndEd) Farmington Hills, MI, Gale Group, p.٨٣٢.
١٧. Samovar, Porter, (٢٠٠٤), Communication between cultures (٥thed.), Belmont, California, / Wadsworth/Thomson Learning, p.١٥٠.
١٨. Smith, J, Smith, and N, (١٩٩٩), Differences between Chinese and Australian students: some implications for distance educators. Distance Education, Pp.٢٠-٦٦.
١٩. Understanding ESL Learners, Moving toward Cultural Responsiveness, A Guide for Teachers, English as a Second Language Council of the Alberta Teachers' Associations, p.٣.

ملحق (١) الصورة النهائية لاستبانة الممارسات التربوية المطلوب دراستها في الفصول متعددة الجنسيات

العبارة				درجات الموافقة		
				نعم	لا	أحيانا
المحور الأول (المعلم)						
١.	هل مقام المعلم مثل الأخ الكبير؟					
٢.	هل توافق على رأي المعلم دون مناقشة؟					
٣.	هل يلقي التحية بشكل رسمي؟					
٤.	هل يقف المعلم على مسافة قريبة من الطلاب؟					
٥.	هل يسمح المعلم بالطعام أثناء الدرس؟					
٦.	هل يسمح المعلم ببعض الترفيه أثناء الدرس؟					
٧.	هل يهتم المعلم بالطلاب الغائبين؟					
٨.	هل يشجع المعلم الطلاب نحو النجاح؟					
٩.	هل يتقبل المعلم الإجابات المخالفة لرأيه؟					
١٠.	هل يجيب المعلم عن الأسئلة البعيدة عن الدرس؟					
١١.	هل يشرح المعلم الأشياء الصعبة بعد أوقات الدرس؟					
١٢.	هل يسمع المعلم مشكلاتك الشخصية؟					
١٣.	هل يعطي المعلم دروسا خاصة بعد وقت الدراسة؟					
١٤.	هل يغير المعلم ترتيب جلوس الطلاب في الصف؟					
١٥.	هل يمكن للمعلم أن يضع يده على رأسك أو كتفك؟					
المحور الثاني (طريقة التدريس)						
١٦.	هل يسمح المعلم بأن يشرح الطلاب الدروس؟					
١٧.	هل تعتاد على التعلم في مجموعات أثناء الدرس؟					
١٨.	هل يعاقب المعلم الطلاب؟					
١٩.	هل يتسم الصف بالهدوء معظم الوقت؟					
٢٠.	هل يشرح المعلم من مكان ثابت ولا يتحرك بين الطلاب؟					
٢١.	هل تقوم بإجابة بعض التدريبات بالتعاون مع أصدقائك؟					
٢٢.	هل تقوم بتمثيل بعض الدروس أثناء الدرس؟					
٢٣.	هل يقوم المعلم بالتحدث أكثر من الطلاب؟					
٢٤.	هل المعلم يتشاور مع الطلاب في القرارات الخاصة بشئون الصف؟					
٢٥.	هل يجيب الطلاب على المعلم بدون نظام؟					

٢٦.	هل أسلوب شرح المعلم ثابت لا يتغير في كل الدروس؟		
٢٧.	هل يستخدم المعلم الحوار مع الطلاب لشرح الدروس؟		
٢٨.	هل يسمح المعلم بسؤال الطلاب لبعضهم البعض أثناء الدرس؟		
المحور الثالث (الطلاب)			
٢٩.	هل يدرس في صفك طلاب من غير جنسيتك؟		
٣٠.	هل انتماءك إلى أقلية عرقية في بلدك يسبب مشكلات؟		
٣١.	هل تتجنب النظر في عين المدرس عند مخاطبته لك؟		
٣٢.	هل تواجه غضب المعلم بالهدوء؟		
٣٣.	هل تعتمد على القراءة الكثيرة لفهم الدروس؟		
٣٤.	هل تعتمد على نفسك في فهم الدرس؟		
٣٥.	هل تقوم بتحضير الدرس قبل شرح المعلم له؟		
٣٦.	هل تطرح أسئلة أثناء الدرس؟		
٣٧.	هل تطرح الأسئلة في اليوم التالي للدرس؟		
٣٨.	هل توجد مناقشات بين الطلاب بعضهم بعضاً أثناء الدرس؟		
٣٩.	هل تعتمد على الحفظ والتكرار من أجل فهم الدروس؟		
المحور الرابع (الصف والإدارة التعليمية)			
٤٠.	هل عدد الطلاب في صفوفك مرتفع؟		
٤١.	هل يمكن وضع لوحات في صفك؟		
٤٢.	هل فصول الطالبات منفصلة عن الطلاب؟		
٤٣.	هل التعليم بمصروفات غالية؟		
٤٤.	هل يغلب على التعليم الصبغة الدينية؟		
٤٥.	هل تستطيع الذهاب إلى الإدارة لتشكو المعلم؟		
٤٦.	هل تهم إدارة التعليم بمشكلاتك؟		
٤٧.	هل تنتقل مع صفك في المراحل التعليمية المتتالية؟		
المحور الخامس (الكتاب)			
٤٨.	هل تعتمد على الكتاب المدرسي فقط في دروسك؟		

٤٩ .	هل تعتمد في كتابة الدروس على الدفاتر والكراسات؟		
٥٠ .	هل يصحح المعلم الواجبات؟		
٥١ .	هل يستخدم المعلم مصادر خارجية في التدريس؟		
المحور السادس (الأنشطة والوسائط التعليمية)			
٥٢ .	هل يستخدم المعلم أدوات تكنولوجية في الدرس؟		
٥٣ .	هل يكلفك المعلم بواجبات من الإنترنت؟		
٥٤ .	هل توجد أجهزة حديثة في مدرستك؟		
٥٥ .	هل يستخدم المعلم بعض الفيديوها أو الموسيقى أثناء الدرس؟		
٥٦ .	هل يأخذك المعلم في رحلة تعليمية؟		
٥٧ .	هل يدخل المعلم الصف بمجلات أو صور أو أفلام لتوضيح الدروس؟		
٥٨ .	هل يطلب منك المعلم إعداد وسائل تعليمية؟		
٥٩ .	هل يوجد بالفصول أجهزة تكنولوجية؟		
المحور السابع (التقويم)			
٦٠ .	هل يسأل المعلم قبل شرح الدرس؟		
٦١ .	هل يسأل المعلم أثناء شرح الدرس؟		
٦٢ .	هل يسأل المعلم بعد شرح الدرس؟		
٦٣ .	هل الواجبات من الكتاب فقط ؟		
٦٤ .	هل توجد درجات لأخلاق الطالب؟		
٦٥ .	هل توجد درجات للأنشطة عامة؟		
٦٦ .	هل توجد درجات على نشاطك داخل الصف؟		
٦٧ .	هل درجاتك تقتصر على الامتحان النهائي فقط؟		
٦٨ .	هل يكرمك المعلم أمام الطلاب لنجاحك؟		
٦٩ .	هل يوجد اختبار أسبوعي أو شهري؟		
٧٠ .	هل الاختبارات تحتاج إلى إجابات طويلة؟		
٧١ .	هل توجد أسئلة توضح فيها رأيك؟ أو أسئلة خيالية		
٧٢ .	هل الاختبارات تحتاج إلى الحاسوب والإنترنت؟		
٧٣ .	هل تقوم بتقييم المعلم عند الإدارة؟		
٧٤ .	هل يطلب المعلم منك تقييمه؟		
٧٥ .	هل تدخل الإدارة لتقييم المعلم أثناء الدرس؟		

٧٦.	هل المواد الدينية لها درجات عالية؟			
٧٧.	هل مشكلتك في قراءة اللغة العربية؟			
٧٨.	هل مشكلتك في كتابة اللغة العربية؟			
٧٩.	هل مشكلتك في استماع اللغة العربية؟			
٨٠.	هل مشكلتك في التحدث باللغة العربية؟			

تحليل الحاجات الدينية لدى متعلمي اللغة العربية

في معاهد تعليم اللغة بمدينة الرياض ونوريتش (معهد الكافي والجمعية الإسلامية)

سهى الطيار

وزارة التعليم

Soha_m_altayyar@hotmail.com

بسمه نقلي

جامعة الملك سعود - معهد اللغويات العربية

basmanugali@hotmail.com

١-مقدمة البحث: تتناول هذه الورقة تعليم العربية لأغراض دينية، وتصنفه على أنه نوع من أنواع تعليم اللغة لأغراض خاصة؛ حيث تركز على المتعلم وحاجاته وأغراضه من تعلم اللغة، وهذا ما تقوم عليه النظرية الحديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويعرف **عشاري** تعليم اللغة لأغراض خاصة بأنه: "ذلك المنهج الذي حددت مواد مقرراته بصفة رئيسة وفق تحليل مسبق للحاجات الإبلاغية للمتعلم"^(٩٨).

(عشاري، ١٩٨٣)

وبحسب التعريف السابق، فتعليم اللغة لأغراض خاصة يحتوي على بعض المزايا، (البويصري، ٢٠٠٣)،

وهي كما يلي:

^(٩٨) . وقد ذكر (جميل، ٢٠٠٦): أن القدرة الإبلاغية تتكون من ثلاث قدرات متداخلة: أ. القدرة اللغوية، وهي:

معرفة أصوات اللغة، ومفرداتها، وقواعدها الصرفية والتركيبية. ب- القدرة اللسانية الاجتماعية: وهي معرفة قواعد

استخدام اللغة في الحياة اليومية بطريقة المقاصد الإبلاغية. ج- القدرة الإستراتيجية: وهي معرفة استخدام الوسائل

اللغوية وغير اللغوية لضمان استمرار التواصل.

- يوفر الوقت والجهد لأنه يركز على الدّارس وحاجاته.

- أكثر ملائمة للدارسين لتناغمه مع حاجاتهم.

- يساعد في عملية التّعلم.

- أقلّ تكلفه من تعليم اللغة لأغراض عامة.

فالمتعلم وحاجاته هما محور تعليم اللغة لأغراض خاصة، وبوجود نسبة كبيرة من المسلمين غير الناطقين بالعربية؛ ظهرت حاجتهم لتعلّم العربية لغرض ديني، وهو فهم كتاب الله عز وجل، وسنة نبيه الكريم؛ ولدراسة هذا الغرض فقد اختارت الباحثتان كل من (معهد الكافي

في الرياض) و(الجمعية الإسلامية في نوريتش) نموذجاً لتحليل الحاجات الدينية لدى المتعلمين والمتعلمات، و معرفة مدى توفر مناهج تلبي ذلك الغرض لهم، ومدى رضاهم عما يقدم لهم في تلك المعاهد.

٢- أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في إعطاء صورة واضحة عن الحاجات الدينية لدى متعلمي ومتعلمات اللغة العربية لأغراض دينية في كل من (معهد الكافي في الرياض) و(الجمعية الإسلامية في نوريتش)، ومدى توفر مناهج تلبي ذلك الغرض لهم، ومدى رضا المتعلمين والمتعلمات عما يقدم لهم في تلك المعاهد.

٣- أسئلة الدراسة:

س١/ ما الأهداف الدينية لمتعلمي اللغة العربية في معهد الكافي والجمعية الإسلامية؟

س٢/ ما مدى توفر مناهج تلبي حاجات متعلمي اللغة العربية لأغراض دينية في معهد الكافي والجمعية الإسلامية؟

س٣/ ما مدى رضا متعلمي اللغة العربية في معهد الكافي والجمعية الإسلامية عما يقدم لهم؟

٤- أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة من خلال عينة البحث إلى معرفة:

-الأهداف الدينية لدى متعلمي اللغة العربية في معهد الكافي والجمعية الإسلامية.

-مدى توفر المناهج التي تلبي الحاجات الدينية لدى متعلمي اللغة العربية في معهد الكافي والجمعية الإسلامية.

-مدى رضا متعلمي اللغة العربية في معهد الكافي والجمعية الإسلامية عما يقدم لهم.

٥- منهج الدراسة: ستتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي الإحصائي وهو أفضل الأدوات و أنسبها لمثل هذه الدراسة؛ حيث أنه يساعد على وصف الظاهرة المراد دراستها، والتعبير عنها كميًا بتوضيح خصائصها وأدبياتها، وكميًا بإعطاء وصفٍ رقمي لتأثيراتها؛ لأنه منهج يستوعب التغيرات المستمرة وأسبابها التي تطرأ على الظواهر، كما يُسهّم في تزويد الباحث بمعلومات دقيقة تمكّنه من الوصول إلى تفسيرات ونتائج.

٦- مجتمع الدراسة: معاهد تعليم اللغة العربية في مدينة الرياض ونوريتش.

٦-١ عينة الدراسة: المتعلمون والمتعلمات في كل من (معهد الكافي في الرياض) و(الجمعية الإسلامية في نوريتش)

في هذا القسم سوف تتطرق الباحثتان إلى وصف وتحديد عينة البحث، وسبب اختيار كل عينة، وعلى اعتبار أن البحث يجري في حدود مكانية وزمانية مختلفة، سوف تقسم الباحثتان عينة الدراسة إلى قسمين:

- عينة الدراسة في معهد الكافي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الرياض - المملكة العربية السعودية:

اختارت الباحثة بسمة نقلي إجراء الدراسة الميدانية في معهد الكافي بالرياض، وسبب اختيارها لهذا المعهد هو تعاونها المسبق مع إدارة المعهد، ومعرفتها بالمستوى اللغوي لطالبات الكافي، مما سهل عليها إجراءات طلب السماح لها بتوزيع الاستبانة، والسبب الآخر هو كثرة عدد الطالبات المنتسبات للمعهد؛ حيث يبلغ عددهن (٩٤) طالبة، مما يجعله أنموذجاً جيداً لمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الرياض.

- عينة الدراسة في الجمعية الإسلامية لتعليم اللغة العربية والقرآن الكريم لأبناء المسلمين في

نوريتش، بريطانيا:

اختارت الباحثة سهى الطيار إجراء الدراسة الميدانية في الجمعية الإسلامية في نوريتش، وتعلل الباحثة سبب اختيارها للعينة بناء على مايلي:

- تُعدُّ الجمعية الإسلامية في نوريتش المعهد الرسمي الوحيد لتعليم اللغة العربية والقرآن الكريم لأبناء المسلمين المقيمين في هذه المدينة على اختلاف جنسياتهم وخلفياتهم الثقافية؛ وذلك لأن الجمعية الإسلامية تمارس نشاطاتها التعليمية والدينية بتصريح من مجلس بلدية مدينة نوريتش، كما تتلقى الدعم المالي والمعنوي منهم.

- لدى الباحثة معرفة سابقة لطلاب ومعلمات المعهد، مما سهل دخول الباحثة للجمعية وإجراء الدراسة الميدانية بسهولة، وذلك بسبب تعاونها السابق في العمل معهم عام ٢٠١٤.

- مدينة نوريتش هي مقر إقامة الباحثة حالياً، مما يوفر عليها الوقت والجهد أثناء جمع البيانات.

٦-٢ منهج اختيار العينة: تم توزيعها على جميع الطلاب والطالبات (في المستويات المتقدمة لغويا) في المعاهد المذكورة سابقا بطريقة مقصودة، مع استبعاد الاستبانات الناقصة.

٧- أدوات الدراسة: الاستبانة المغلقة؛ وذلك للتسهيل على المشاركين والمشاركين، وعدم صرف تركيزهم عن قراءة وفهم محتوى المحاور للوصول لنتائج أكثر دقة ووضوح، والاستبانة مغلقة الإجابات أحد أكثر الأدوات المستخدمة في مجال تحليل حاجات الدارسين (needs analysis)، ولتصميم الاستبانة قامت الباحثة بالتالي:

- مسح للأدوات المستخدمة عند تحليل الاتجاهات والحاجات اللغوية في بعض الدراسات العربية والأجنبية.

- عرض الأداة على عدد من المختصين في المجال والاستفادة من ملاحظاتهم.

٨- حدود الدراسة: ستقتصر هذه الدراسة على المتعلمين و المتعلمات في كل من (معهد الكافي في الرياض) و(الجمعية الإسلامية في نوريتش) وذلك في العام الدراسي (١٤٣٧-١٤٣٨) هـ.

لقد كانت الرياض ونوريتش مكان إقامة الباحثين وقت عمل البحث، ولقد رأت الباحثتان التقارب الكبير في البيئات التعليمية المستهدفة، من حيث:

-الهدف العام لهذه المراكز أو المعاهد، وهو تعليم اللغة العربية لخدمة الدين الإسلامي، والرغبة في مساعدة المسلمين غير الناطقين بالعربية على فهم تعاليم دينهم بأنفسهم، وتعليمها ونقلها بعد ذلك للأجيال الأخرى، وهو مادفع الباحثتان إلى استقصاء الأهداف الدينية القريبة أو البعيدة المدى لدى طلاب هذه المعاهد.

- وجود التنوع الثقافي واللغوي والعمرى للطلاب في كل البيئتين، عزز الشعور بإمكانية توحيد أسئلة البحث، واستخدام نفس الأداة؛ لقياس الأهداف الدينية، ومستوى الرضى لدى طلاب المعهدين.

- التقارب في أوقات وساعات الدراسة، ومستوى المعلومات في كل المعهدين.

٩- الدراسات السابقة:

٩-١ دراسة محمود كامل الناقفة، بعنوان: برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم. معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى: ١٤٠٦هـ.

وقد قدم فيها دراسة عن دوافع الدارسين ووظائفها وأهميتها في بناء المناهج، فأعد استبانة وزعت على معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كل من جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، وجامعة الملك سعود في الرياض. ثم قام بعد ذلك بتحليل الاستبانة، وعالج نتائجها إحصائياً؛ للتعرف على العلاقة بين دوافع الدارسين، ونوع البرامج، من حيث: وقتها، وجنس الدارسين، وكان من أبرز أهداف هذه الدراسة التعرف إلى الدوافع التي ينبغي أن تتسم بها برامج تعليم اللغة العربية، وتحديد أهم الملامح التي ينبغي أن تتسم بها برامج تعليم اللغة العربية لمثل هذه العينة إشباعاً لدوافعهم واستجابة لحاجاتهم، وأبرز ما نتج عن هذه الدراسة: أن الدوافع الدينية هي أقوى أنواع الدوافع التي تحرك الدارسين إلى تعلم اللغة العربية، تليها الدوافع التعليمية الثقافية، ثم الدوافع الشخصية الاجتماعية، وأن أضعفها الدوافع المهنية والاقتصادية، كما أن الدوافع التكاملية (١) إلى تعلم اللغة العربية أقوى من الدوافع الوسيطة (٢)، وقد كان من ضمن توصيات دراسته القيام بمجموعة من الدراسات

والبحوث كان من أبرزها برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من غير المسلمين في ضوء دوافعهم، وقد شملت عينة الدراسة الحالية عدداً غير قليل من غير المسلمين.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في عينة الدراسة؛ حيث درس **الناقة** عينة من طلاب معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعهد اللغة العربية العربية في جامعة الملك سعود، وقد حضروا لمعاهد المملكة لدراسة اللغة العربية، ومن ثم إكمال تعليمهم الجامعي، أما عينة الدراسة الحالية، فهم من صغار السن، من طلاب المدارس العالمية، أو ممن يتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في مرحلة التعليم العام، كما تقوم الدراسة الحالية بتحليل الحاجات الدينية فقط.

(١). الدوافع التكاملية في تعلم اللغة: يعرفها (الخولي، ١٤٠٨) بأنها هي الرغبة في تعلمها من أجل الاشتراك الفعال في حياة المجتمع الذي يتكلم اللغة الثانية.

(٢). الدوافع الوظيفية في تعلم اللغة: يعرفها (حجاج وخروما ١٤٠٨) بأنها هي التي تشير إلى دافع تعلم اللغة الأجنبية كوسيلة إلى تحقيق أهداف محددة.

٩-٢ دراسة علي مكي محوري، بعنوان: الدافعية وأثرها في تعليم اللغة العربية لدى دارسيها من غير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. معهد تعليم اللغة العربية. قسم تأهيل معلمي اللغة العربية: ١٤١٣هـ.

وفيها يهدف الباحث إلى التعرف إلى دوافع تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، حيث حدد هذه الدوافع، ثم تعرف إلى أثرها في أداء الدارسين في تعلم اللغة، إذ لاشك أن لكل دافع تأثيره على عملية تعليم اللغة.

وقد درس الباحث عينتين من طلاب معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، حيث اعتمد الباحث في دراسته استبانتين، يهدف من خلال الأولى إلى التعرف على دوافع العينة، أما الاستبانة الثانية فقد كانت للتأكد من صدق إجاباتهم عن الاستبانة الأولى، وكان ذلك عن طريق المقارنة بين الإجابتين.

وقد نتج عن هذه الدراسة أن الدوافع الاندماجية (١) أكثر تأثيراً في تعلم العربية عند غير الناطقين بها؛ حيث يأتي هذا النوع في المركز الأول من حيث قوة تأثيره في عملية التعلم، ثم تأتي الدوافع الدينية في المركز الثاني بعد الدوافع الاندماجية من حيث قوة التأثير في تعلم اللغة، ثم الدوافع التكاملية (٢) في المركز الثالث، ثم في المركز الأخير الدوافع النفعية (٣) حيث يشير إلى أنها أقل أنواع الدوافع تأثيراً في تعلم اللغة.

(١). الدوافع الاندماجية (الانتمائية): ويعرفها (العصيلي، ١٤٢٢هـ) بأنها هي التي يكون فيها الدافع إلى تعلم اللغة الأجنبية الاندماج الطوعي بأهل اللغة والرغبة في العيش معهم، والتكامل مع مجتمعهم وبيئتهم، مثل: حالات الهجرة والزواج.

(٢). الدوافع التكاملية: سبق التعريف به في ص ٧.

(٣). الدوافع النفعية: ويعرفها (العصيلي، ١٤٢٢هـ) بأنها هي التي يكون فيها الدافع إلى تعلم اللغة الأجنبية تحقيق أغراض مادية نفعية، كالحصول على مال أو عمل أو شهادة.. أو نحو ذلك.

وقد كان من أبرز توصيات دراسته اقتراحه القيام بدراسات أكثر توسعا للبحث عن العوامل التي تحقق النجاح في تعلم اللغة أو العزوف عن تعلمها، كعوامل الاستعداد، والذكاء، والدافعية، والسن، والجنس، واللغة الأم، والمقررات، وطرق التدريس، وذلك بقيام دراسات تنظر في تلك العوامل مجتمعة في تعلم اللغة العربية، أو تجمع أكثر من عامل.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في عينة الدراسة؛ حيث درس **محوري** عينة من طلاب معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعهد اللغة العربية العربية في جامعة الملك سعود، وقد حضروا لمعاهد المملكة لدراسة اللغة العربية، ومن ثم إكمال تعليمهم الجامعي، أما عينة الدراسة الحالية، فهم من صغار السن، من طلاب المدارس العالمية، أو ممن يتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في مرحلة التعليم العام، كما تقوم الدراسة الحالية بتحليل الحاجات الدينية فقط.

٩-٣ دراسة ميرفت عبدالله عثمان، بعنوان: برنامج إثرائي مقترح لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للدارسين الناطقين بلغات أخرى المبعوثين للأزهر الشريف. جامعة القاهرة: ٢٠١٣م.

هدفت الباحثة إلى التعرف على احتياجات الدارسين الناطقين بلغات أخرى المبعوثين للأزهر من تعلم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، ثم حددت الأسس المعرفية والنفسية والاجتماعية واللغوية لبناء البرنامج الإثرائي المقترح لتعليم العربية لأغراض هؤلاء الطلاب.

ولقد درست الباحثة عينة من الطلاب الذكور المقيدون بالفرقة الأولى بكلية الشريعة والقانون ممن يحملون الجنسيتين الإندونيسية والماليزية.

وقد استخدمت الباحثة استابنة لتحديد الاحتياجات الأكاديمية لعينة الدراسة؛ حيث أعدت قائمة بالمهارات الدراسية واللغوية التي يحتاجها متعلمي اللغة العربية أثناء دراستهم الجامعية، وعلى ضوء نتائج دراسة احتياجات العينة قامت الباحثة بتصميم البرنامج الإثرائي مستخدمة مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة كمدخل للتعرف على الأسس اللغوية والاجتماعية والنفسية والثقافية التي تم إعداد البرنامج على ضوءها.

وتختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في دراستها للاحتياجات الأكاديمية، والمهارات اللغوية المتعلقة بها لدى طلاب أندونيسيا وماليزيا، بينما ركزت الدراسة الحالية على دراسة الاحتياجات الدينية لدى المتعلمين من جميع الجنسيات المسجلة في المراكز التعليمية المستهدفة.

١٠- تحليل النتائج وتفسيرها:

تكونت عيني الدراسة من (٥٠) متعلماً ومتعلمة للغة العربية في معهدي الكافي في الرياض والجمعية الإسلامية في نوريتش، وفيما يلي وصف لعيني الدراسة:

- وصف عيني الدراسة من حيث عدد الأفراد:

جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة من حيث معهد اللغة.		
معهد اللغة	التكرار	النسبة المئوية%
العينة الأولى: معهد الكافي الرياض	٢٦	٥٢
العينة الثانية: الجمعية الإسلامية في نوريتش	٢٤	٤٨
الكلية	٥٠	١٠٠

يظهر من الجدول أن عدد أفراد العينة في المعهدين متقارب.

- وصف مجتمع الدراسة في معهد الكافي وفقاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (٢) توزيع مجتمع الدراسة من حيث الجنس:		
متغير الجنس	التكرار	النسبة المئوية%
ذكر	٠	٠
أنثى	٢٦	١٠٠,٠
الكلية	٢٦	١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول أن جميع أفراد عينة الدراسة إناثاً.

- وصف مجتمع الدراسة في معهد الجمعية الإسلامية وفقاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (٣) توزيع مجتمع الدراسة من حيث الجنس:		
متغير الجنس	التكرار	النسبة المئوية%
ذكر	١٢	٥٠,٠
أنثى	١٢	٥٠,٠
الكلية	٢٤	١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول أن عدد الإناث متساوي مع عدد الذكور في المعهد.

- وصف مجتمع الدراسة في معهد الكافي وفقاً لمتغير العمر:

جدول رقم (٤) توزيع مجتمع الدراسة من حيث العمر:		
متغير العمر	التكرار	النسبة المئوية%
أقل من ١٣ سنوات	٦	٢٣.١
من ١٣ إلى ١٥	٢٠	٧٦.٣
الكلية	٢٦	١٠٠

- وصف مجتمع الدراسة في معهد الجمعية الإسلامية وفقاً لمتغير العمر:

جدول رقم (٥) توزيع مجتمع الدراسة من حيث العمر:		
متغير العمر	التكرار	النسبة المئوية%
أقل من ١٣ سنوات	١٥	٦٢.٥
من ١٣ إلى ١٥	٩	٣٧.٥
الكلية	٢٤	١٠٠

من الجدول يلاحظ أن ٦٢% من أفراد العينة أعمارهم أقل من (١٣) سنة، بينما ٣٧.٥% أعمارهم تبدأ من (١٣) إلى (١٥) سنة.

ثبات الأداة:

ويقصد به الحصول على النتائج نفسها إذا تكرر قياس الظاهرة نفسها باستخدام الأداة نفسها في الظروف نفسها (الآغا، ١٩٩٧).

ولإيجاد معامل الثبات تم حساب معامل (كرونباخ-ألفا) كمؤشر للاتساق الداخلي للأداة ككل. وقد دلت النتائج على تمتع المقياس عامة بمعامل ثبات جيد (٠.٧٦). بعد حذف بعض الفقرات الموضحة في جدول (٦)، فمعامل الثبات يمكن الوثوق به إذا كان (٠.٧٥)، فأكثر (سمارة وآخرون، ١٩٨٩).

جدول (٦) الفقرات المحذوفة لعدم صدق الاتساق الداخلي لها:		
م	محتوى الفقرة	المحور
٨-	التهوية مناسبة في الفصول الدراسية.	الثالث
٩-	عدد الطلاب في فصلك الدراسي لا يزيد عن (١٠).	الثالث
١١-	يقدم المركز أنشطة وفعاليات تخدم تعليم اللغة العربية.	الثالث

صدق الأداة:

الصدق الداخلي يشير إلى مدى اتساق كل فقرة من فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة؛ حيث يتم القياس عبر حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة، والقيمة الكلية للمجال.

إذ تحذف البنود ذات الارتباطات المنخفضة التي تقل عن (٠,٣٠) (بدر الأنصاري، ٢٠٠٠) فقد تم التحقق من صدق الأداة إحصائياً وذلك بحساب صدق الاتساق الداخلي من خلال تحديد مدى ارتباط كل فقرة بمحورها كما في جدول (٧).

جدول (٧) معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الأداة مع محورها:								
محور (الاحتياجات الدينية لمتعلمي اللغة العربية)			محور (مناهج تعليم اللغة لأغراض دينية)			محور (رضا المتعلمين عن الخدمات التي تقدمها مراكز تعليم اللغة)		
فقرة	معامل ارتباطها بمحورها	الدالة الإحصائية	فقرة	معامل ارتباطها بمحورها	الدالة الإحصائية	فقرة	معامل ارتباطها بمحورها	الدالة الإحصائية
١-	.٦٥٠**	دالة	١-	.٣٨٣**	دالة	١-	.٤٢٧**	دالة
٢-	.٥٨٦**	دالة	٢-	.٤٩٣**	دالة	٢-	.٣١٧*	دالة
٣-	.٦٧٦**	دالة	٣-	.٦٤٠**	دالة	٣-	.٣٥٢*	دالة
٤-	.٤٨٥**	دالة	٤-	.٥٩٢**	دالة	٤-	.٦٦٩**	دالة
٥-	.٤٤٤**	دالة	٥-	.٢٥٨	غير دالة	٥-	.٣١٤*	دالة
٦-	.٤٤٥**	دالة	٦-	.٤٢٣**	دالة	٦-	.٣٠٧*	دالة
٧-	.٣٧٠**	دالة	٧-	.٤٠٠**	دالة	٧-	.٦٤٨**	دالة
٨-	.٦٧٨**	دالة	٨-	.٥٨٢**	دالة	١٠-	.٤٥٢**	دالة

دالة	٠.٤٠٧**	-١٢	دالة	٠.٤٧١**	-٩	دالة	٠.٧٩٤**	-٩
-	-	-	دالة	٠.٣٣٩*	-١٠	دالة	٠.٥٩١*	-١٠
-	-	-	دالة	٠.٦٦٥**	-١١	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-
**. الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٠١								
*. الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٠٥								

يتضح من خلال الجدول أن جميع الفقرات دالة إحصائياً باستثناء الفقرة رقم (٥) التابعة للمحور الثاني (مناهج تعليم اللغة لأغراض دينية) والتي نصها "ساعدتني على أداء فرائضي الدينية بشكل صحيح" فقد تم حذفها، وبالتالي فإن المقياس يتسم بصدق الاتساق الداخلي.

نتائج التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد اعتمدت الباحثة في تفسير نتائج الدراسة على حدود الأرقام، حيث استخدم مقياس خماسي في الإجابة على فقرات الاستبانة، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي تم حساب المدى (٣-١ = ٢)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢ ÷ ٣ = ٠.٦٧)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وهي واحد صحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا الآتي:

أولاً: يكون تقدير درجة الأهمية (قليلة) عندما يكون المتوسط الحسابي أقل من (١.٦٧) درجة.
ثانياً: يكون تقدير درجة الأهمية (متوسطة) عندما يكون المتوسط الحسابي من (١.٦٧) إلى أقل من (٢.٤) درجة.

ثالثاً: تكون درجة الأهمية (كبيرة) عندما يكون المتوسط الحسابي من (٢.٤) إلى أقل من (٣) درجة.

جدول رقم (٨) الحدود الدنيا والعليا للمقياس الخماسي:

المتوسط الحسابي (طول الخلية)	درجة الأهمية
أقل من (١.٦٧)	قليلة
من (١.٦٧) إلى أقل من (٢.٤) درجة.	متوسطة
من (٢.٤) إلى أقل من (٣) درجة.	كبيرة

وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بعينتي الدراسة في معهد الكافي في الرياض، والجمعية الإسلامية في نوريتش في ضوء أسئلة الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بعينة الدراسة لدى معهد الكافي في الرياض في ضوء أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: والذي نصه: ما الأهداف الدينية لتعلمي اللغة العربية في معهد الكافي ؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول (الاحتياجات الدينية لتعلمي اللغة العربية) كما في جدول (٩)

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول:				
م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	المحور الأول: الاحتياجات الدينية لتعلمي اللغة العربية:	٢٠.٧١	٠.٣٠	كبيرة
	المحور الأول:			الثاني
١	تساعدني على فهم معاني القرآن الكريم وتدبر آياته.	٢٠.٨٨	٠.٣٣	كبيرة
٢	تجعلني قادراً على فهم الأحاديث النبوية الشريفة وحفظها.	٢٠.٨٥	٠.٣٧	كبيرة
٣	تساعدني على الخشوع في صلاتي.	٢٠.٨١	٠.٤٩	كبيرة
٤	ستمكنتني من تعليم العربية لأبنائي وجراني المسلمين في بلدي.	٢٠.٥٨	٠.٦٤	كبيرة
٥	تسهل علي أمر الدعوة إلى الله والرد على البدع أو الشبهات التي أراها.	٢٠.٧٣	٠.٤٥	كبيرة
٦	ستمنحني القدرة على التفاعل المباشر مع قضايا المسلمين حول العالم.	٢٠.٦٢	٠.٥٠	كبيرة
٧	تمكنتني من أداء فريضتي الحج والعمرة بيسر وسهولة.	٢٠.٧٣	٠.٥٣	كبيرة
٨	ستساعدني في ترجمة الفتاوى الدينية المهمة من مصادرها الصحيحة للمسلمين غير الناطقين بالعربية.	٢٠.٥٤	٠.٧١	كبيرة
٩	تؤهلني لإكمال دراستي الجامعية في أحد التخصصات الشرعية (الحديث/التفسير/الفقه/علوم القرآن).	٢٠.٦٥	٠.٥٦	كبيرة
١٠	تجعلني قادراً على إمامة الناس في المسجد عندما أكبر. (للبنين فقط)	-	-	-

الجدول رقم (٩) يظهر المتوسطات والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة حول الفقرات المتعلقة بمحور الاحتياجات الدينية لمتعلمي اللغة العربية، وقد تراوحت المتوسطات من (٢.٥٤) بدرجة أهمية كبيرة إلى (٢.٨٨) درجة أهمية كبيرة، وبلغ المتوسط الكلي للمحور (٢.٧١) بدرجة أهمية كبيرة.

- جاءت في المراتب الثلاث الأولى وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (١، ٢، ٣) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (١) "تساعدني على فهم معاني القرآن الكريم وتدبر آياته"، والفقرة رقم (٢) "تجعلني قادراً على فهم الأحاديث النبوية الشريفة وحفظها"، والفقرة رقم (٣) "تساعدني على الخشوع في صلاتي".

- جاءت في المراتب الثلاث الأخيرة وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام: (٦، ٤، ٨)، على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (٦) "تمنحني القدرة على التفاعل المباشر مع قضايا المسلمين حول العالم"، والفقرة رقم (٤) "تمكنني من تعليم العربية لأبنائي وجيران المسلمين في بلدي"، والفقرة رقم (٨) "تساعدني في ترجمة الفتاوى الدينية المهمة من مصادرها الصحيحة للمسلمين غير الناطقين بالعربية"

إجابة السؤال الثاني: والذي نصه: ما مدى توفر مناهج تلبي حاجات متعلمي اللغة العربية لأغراض دينية في معهد الكافي؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني (مناهج تعليم اللغة لأغراض دينية) كما في جدول (١٠)

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني					
م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
	المحور الثاني: مناهج تعليم اللغة لأغراض دينية	٢.٧٤	٠.٢٠	كبيرة	الأول
١	جعلتني أقرأ القرآن الكريم مراعيًا أحكام التجويد وأصوله.	٢.٨٥	٠.٣٧	كبيرة	٤
٢	تتوفر بها الموضوعات الدينية التي احتاجها في حياتي اليومية.	٢.٨٨	٠.٣٣	كبيرة	٣

٣	تساعدني على فهم أركان الإسلام وتطبيقها بالطريقة الصحيحة.	٢.٨٨	٠.٣٣	كبيرة	١
٤	تساعدني على فهم نصوص الأحاديث النبوية الشريفة.	٢.٦٩	٠.٤٧	كبيرة	٧
٦	تواكب القضايا الإسلامية في العصر الحالي.	٢.٥٤	٠.٥٨	كبيرة	٨
٧	لغتها سهلة الفهم وتوصل المعنى ببساطة.	٢.٥٠	٠.٦٥	كبيرة	١٠
٨	تعزز من انتمائي الديني في المجتمع الذي أعيش فيه.	٢.٨٨	٠.٣٣	كبيرة	٢
٩	يحتوي الكتاب على صور تساعدني على فهم الكلمات.	٢.٥٤	٠.٧٦	كبيرة	٩
١٠	يحتوي الكتاب على تدريبات متنوعة تساعدني في استيعاب الدرس.	٢.٧٧	٠.٥١	كبيرة	٦
١١	أرجع إليها عندما أريد أن أكتب خطبة أو درس ديني.	٢.٧٧	٠.٥١	كبيرة	٥

يلاحظ من جدول رقم (١٠) أن المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة حول الفقرات المتعلقة بمناهج تعليم اللغة لأغراض دينية قد تراوحت المتوسطات من (٢.٥٤) إلى (٢.٨٨). ودرجة الموافقة كبيرة لجميع الفقرات.

فقد جاءت في المراتب الثلاث الأولى وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (٣)، (٨، ٢) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (٣) "تساعدني على فهم أركان الإسلام وتطبيقها بالطريقة الصحيحة"، والفقرة رقم (٨) "تعزز من انتمائي الديني في المجتمع الذي أعيش"، والفقرة رقم (٢) "تتوفر بها الموضوعات الدينية التي احتاجها في حياتي اليومية".

بينما جاءت في المراتب الثلاث الأخيرة وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (٦، ٩، ٧) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (٦) "تواكب القضايا الإسلامية في العصر الحالي"، والفقرة رقم (٩) "يحتوي الكتاب على صور تساعدني على فهم الكلمات"، والفقرة رقم (٧) "لغتها سهلة الفهم وتوصل المعنى ببساطة".

إجابة السؤال الثالث: والذي نصه: ما مدى رضا متعلمي اللغة العربية في معهد الكافي عما يقدم لهم؟ وللإجابة عن السؤال الثالث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث رضا المتعلمين عن الخدمات التي تقدمها مراكز تعليم اللغة) وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) الحسائية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث:				
م	الفقرات	الوسط الحسائي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	المحور الثالث: رضا المتعلمين عن الخدمات التي تقدمها مراكز تعليم اللغة العربية في مدينتي الرياض ونوريتش:	٢.٥١	٠.١٩	كبيرة
١	وقت الدراسة في المركز (عطلة نهاية الأسبوع) ملائم.	٢.٥٤	٠.٧٦	كبيرة
٢	المواد التي أدرسها متنوعة وشاملة لجميع فروع العلوم الشرعية (حديث/تفسير/توحيد/علوم القرآن الكريم).	٢.٩٢	٠.٢٧	كبيرة
٣	(المعلمات/ المعلمون) متعاونون ويقدمون لنا المساعدة دائماً.	٢.٩٦	٠.٢٠	كبيرة
٤	يقدم لي الدرس بطريقة جاذبة باستخدام التقنيات الحديثة.	١.٧٧	٠.٧٦	متوسطة
٥	الفصول واسعة ومهيأة للدراسة فيها.	٢.٧٧	٠.٤٣	كبيرة
٦	الإثارة مناسبة في الفصول الدراسية.	٢.٩٦	٠.٢٠	كبيرة
٧	التهوية مناسبة في الفصول الدراسية.	٢.٦٩	٠.٦٢	كبيرة
١٠	يقدم المركز أنشطة وفعاليات تخدم تعليم اللغة العربية.	٢.٧٧	٠.٥١	كبيرة
١٢	يوجد متجر يبيع المأكولات الحلال بأسعار مناسبة.	١.٢٣	٠.٥٩	قليلة

يوضح الجدول رقم (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة حول الفقرات المتعلقة برضا المتعلمين عن الخدمات التي تقدمها مراكز تعليم اللغة العربية في مدينتي الرياض ونوريتش ، وقد تراوحت المتوسطات من (١.٢٣) بدرجة موافقة قليلة إلى (٢.٩٦) بدرجة موافقة كبيرة.

جاءت في المراتب الثلاث الأولى وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (٦، ٣، ٢) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (٦) " الإثارة مناسبة في الفصول الدراسية."، والفقرة رقم (٣) " المعلمات/ المعلمون متعاونون ويقدمون لنا المساعدة دائماً"، والفقرة رقم (٢) " المواد التي أدرسها متنوعة وشاملة لجميع فروع العلوم الشرعية".

جاءت في المراتب الثلاث الأخير وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (١)، (١٢، ٤) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (١) " وقت الدراسة في المركز (عطلة نهاية الأسبوع) ملائم. "، والفقرة رقم (٤) " يقدم لي الدرس بطريقة جاذبة باستخدام التقنيات الحديثة. "، والفقرة رقم (١٢) " يوجد متجر يبيع المأكولات الحلال بأسعار مناسبة. "

ثانياً: النتائج المتعلقة بعينة الدراسة الثانية "الجمعية الإسلامية في نوريتش" في ضوء أسئلة الدراسة: إجابة السؤال الأول: والذي نصه: ما الأهداف الدينية لمتعلمي اللغة العربية في الجمعية الإسلامية؟ وللإجابة عن السؤال الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول (الاحتياجات الدينية لمتعلمي اللغة العربية) كما في جدول (١٢)

يوضح الجدول رقم (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة حول الفقرات المتعلقة بمحور الاحتياجات الدينية لمتعلمي اللغة العربية ، وقد تراوحت المتوسطات من (٢٠٠٤) بدرجة أهمية متوسطة إلى (٢٠٩٢) درجة أهمية كبيرة.

جاءت في المراتب الثلاث الأولى وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (٧)، (١٠)، (١) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (٧) " تمكنني من أداء فريضي الحج والعمرة بيسر وسهولة. "، والفقرة رقم (١٠) " تجعلني قادراً على إمامة الناس في المسجد عندما أكبر. "، والفقرة رقم (١) " تساعدني على فهم معاني القرآن الكريم وتدبر آياته. "

جاءت في المراتب الثلاث الأخير وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (٣)، (٩، ٥) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (٣) " تساعدني على الخشوع في صلاتي "، والفقرة رقم (٩) " تؤهلني لإكمال دراستي الجامعية في أحد التخصصات الشرعية (الحديث/التفسير/الفقه/علوم القرآن). "، والفقرة رقم (٥) " تسهل علي أمر الدعوة إلى الله والرد على البدع أو الشبهات التي أراها. "

إجابة السؤال الثاني: والذي نصه: ما مدى توفر مناهج تلبي حاجات متعلمي اللغة العربية لأغراض دينية في الجمعية الإسلامية؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني (مناهج تعليم اللغة لأغراض دينية) كما في جدول (١٣).

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الخور الثاني:					
م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
	الخور الثاني: مناهج تعليم اللغة لأغراض دينية	٢.٧٢	٠.٢٥	كبيرة	الأول
١	جعلتني أقرأ القرآن الكريم مراعيًا أحكام التجويد وأصوله.	٢.٨٨	٠.٣٤	كبيرة	١
٢	تتوفر بها الموضوعات الدينية التي احتاجها في حياتي اليومية.	٢.٦٣	٠.٥٨	كبيرة	٨
٣	تساعدني على فهم أركان الإسلام وتطبيقها بالطريقة الصحيحة.	٢.٧١	٠.٤٦	كبيرة	٦
٤	تساعدني على فهم نصوص الأحاديث النبوية الشريفة.	٢.٧٥	٠.٤٤	كبيرة	٥
٦	تواكب القضايا الإسلامية في العصر الحالي.	٢.٦٣	٠.٦٥	كبيرة	٧
٧	لغتها سهلة الفهم وتوصل المعنى ببساطة.	٢.٤٦	٠.٧٨	كبيرة	١٠
٨	تعزز من انتمائي الديني في المجتمع الذي أعيش فيه.	٢.٨٨	٠.٣٤	كبيرة	٢
٩	يحتوي الكتاب على صور تساعدني على فهم الكلمات.	٢.٧٩	٠.٤١	كبيرة	٣
١٠	يحتوي الكتاب على تدريبات متنوعة تساعدني في استيعاب الدرس.	٢.٧٥	٠.٤٤	كبيرة	٤
١١	أرجع إليها عندما أريد أن أكتب خطبة أو درس ديني.	٢.٥٨	٠.٥٨	كبيرة	٩

يبين جدول رقم (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة حول الفقرات المتعلقة بمناهج تعليم اللغة لأغراض دينية، وقد تراوحت المتوسطات من (٢.٤٦) إلى (٢.٨٨). ودرجة الموافقة كبيرة لجميع الفقرات.

فقد جاءت في المراتب الثلاث الأولى وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (١)، (٨، ٩) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (١) " جعلتني أقرأ القرآن الكريم مراعيًا أحكام التجويد"، والفقرة رقم (٨) " تعزز من انتمائي الديني في المجتمع الذي أعيش"، والفقرة رقم (٩) " يحتوي الكتاب على صور تساعدني على فهم الكلمات".

بينما جاءت في المراتب الثلاث الأخير وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (٢، ١١، ٧) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (٢) " تتوفر بها الموضوعات الدينية التي احتاجها في حياتي اليومية "، والفقرة رقم (١١) " أرجع إليها عندما أريد أن أكتب خطبة أو درس ديني.. "، والفقرة رقم (٧) " لغتها سهلة الفهم وتوصل المعنى ببساطة. ".

إجابة السؤال الثالث: والذي نصه: ما مدى رضا متعلمي اللغة العربية في الجمعية الإسلامية عما يقدم لهم؟

وللإجابة عن السؤال الثالث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث(رضا المتعلمين عن الخدمات التي تقدمها مراكز تعليم اللغة) وجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث:				
م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	المحور الثالث: رضا المتعلمين عن الخدمات التي تقدمها مراكز تعليم اللغة العربية في مدينتي الرياض ونوريتش:	٢.٦٩	٠.٣٢	كبيرة
١	وقت الدراسة في المركز (عطلة نهاية الأسبوع) ملائم.	٢.٧٩	٠.٥٩	كبيرة
٢	المواد التي أدرسها متنوعة وشاملة لجميع فروع العلوم الشرعية (حديث/تفسير/توحيد/علوم القرآن الكريم).	٢.٧١	٠.٦٢	كبيرة
٣	(المعلمات / المعلمون) متعاونون ويقدمون لنا المساعدة دائماً.	٢.٩٢	٠.٢٨	كبيرة
٤	يقدم لي الدرس بطريقة جاذبة باستخدام التقنيات الحديثة.	٢.٥٤	٠.٥١	كبيرة
٥	الفصول واسعة ومهيأة للدراسة فيها.	٢.٢٥	٠.٩٤	متوسطة
٦	الإضاءة مناسبة في الفصول الدراسية.	٢.٧٩	٠.٥١	كبيرة
٧	التهوية مناسبة في الفصول الدراسية.	٢.٧٥	٠.٦١	كبيرة
١٠	يقدم المركز أنشطة وفعاليات تخدم تعليم اللغة العربية.	٢.٥٤	٠.٥٩	كبيرة
١٢	يوجد متجر يبيع المأكولات الحلال بأسعار مناسبة.	٢.٨٨	٠.٤٥	كبيرة

الجدول رقم (١٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة حول الفقرات المتعلقة برضا المتعلمين عن الخدمات التي تقدمها مراكز تعليم اللغة العربية في مدينتي الرياض

ونوريتش، وقد تراوحت المتوسطات من (٢.٢٥) إلى (٢.٩٢). ودرجة الموافقة كبيرة باستثناء الفقرة رقم (٥) كانت درجة الموافقة عليها متوسطة.

جاءت في المراتب الثلاث الأولى وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (٣، ١٢، ٦) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (٣) " (المعلمون/ المتعاونون ويقدمون لنا المساعدة"، والفقرة رقم (١٢) " يوجد متجر يبيع المأكولات الحلال بأسعار مناسبة"، والفقرة رقم (٦) " الإنارة مناسبة في الفصول الدراسية".

جاءت في المراتب الثلاث الأخير وفقاً لدرجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة الفقرات ذات الأرقام (١٠، ٤، ٥) على التوالي، وتتضمن تلك الفقرات، الفقرة رقم (١٠) " يقدم المركز أنشطة وفعاليات تخدم تعليم اللغة العربية"، والفقرة رقم (٤) " يقدم لي الدرس بطريقة جاذبة باستخدام التقنيات الحديثة"، والفقرة رقم (٥) " الفصول واسعة ومهيأة للدراسة فيها".

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

من أجل معالجة البيانات تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لمعالجة البيانات وتحليلها، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
- معامل كرونباخ ألفا لاستخراج ثبات الأداة.
- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومحاور الدراسة من أداة الدراسة.

١١- ملخص نتائج الدراسة:

بعد جمع البيانات من عيني الدراسة معهد الكافي في الرياض والجمعية الإسلامية في نوريتش وتحليلها كان من أهم النتائج الآتي:

١- أن المتعلمين في معهد الكافي يرون أن الأهداف الدينية من تعلم العربية، والتي تعتبر الأكثر أهمية أنها تساعدهم على فهم معاني القرآن الكريم وتدبر آياته، وتجعلهم قادرين على فهم الأحاديث النبوية الشريفة وحفظها، كما وتساعدهم على الخشوع في الصلاة.

أما المتعلمين في الجمعية الإسلامية يعتبرون الأهداف الأكثر أهمية أنها تمكنهم من أداء فريضتي الحج والعمرة بيسر وسهولة، وتعلمهم قادرين على إمامة الناس في المساجد مستقبلاً، كما وتساعدتهم على فهم معاني القرآن الكريم وتدبر آياته.

٢- إن أهم الأغراض الدينية التي تلبيها مناهج اللغة العربية من وجهة نظر المتعلمات في معهد الكافي أنها تساعدنهم على فهم أركان الإسلام وتطبيقها بالطريقة الصحيحة، كما وتعزز من انتمائهم الديني في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتوفر لهم الموضوعات الدينية التي يحتاجونها في حياتهم اليومية.

بينما الأغراض الدينية الأكثر أهمية من وجهة نظر أفراد الجمعية الإسلامية أنها جعلتهم يراعون أحكام التجويد عند تلاوة القرآن الكريم، كما وتعزز من انتمائهم الديني في المجتمع، وفهم الكلمات لاحتواء الكتاب على صور.

٣- كما أن درجة رضا متعلمي اللغة العربية في معهد الكافي كبيرة نحو ما يقدم لهم، من: من إنارة مناسبة في الفصول الدراسية، وتعاون المعلمات والمعلمون في تقديم المساعدة للمتعلمين دائماً، وكما أنهم يشعرون بدرجة كبيرة من الرضا عن المواد التي يدرسونها؛ لتنوعها وشمولها لجميع فروع العلوم الشرعية.

أما متعلمي اللغة العربية في الجمعية الإسلامية، فيشعرون بدرجة كبيرة من الرضا عن الأساتذة؛ لتعاونهم ومساعدتهم لهم، وعن وجود متجر يبيع المأكولات الحلال بأسعار مناسبة، كما يشعرون بدرجة كبيرة من الرضا لوجود إنارة مناسبة في الفصول الدراسية.

١٢- الاقتراحات:

- يقترح عند إعداد برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التركيز على الدوافع الدينية؛ وذلك لأنها من أقوى الدوافع لتعلم اللغة العربية لغة ثانية عند المسلمين.

- دعم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مادياً، وذلك بتجهيزها بأحدث الوسائل التعليمية في الفصول الدراسية، ونشر تجربتها بشكل أوسع في مدن مختلفة.

- نظراً لتزايد الإقبال على مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يقترح توفير عدد أكبر من الفصول الدراسية، وذلك لتحتوي عدد طلاب أقل.

١٣- التوصيات:

- تدريب الكوادر التعليمية القائمة على مراكز تعليم اللغة على أحدث الأساليب في تعليم اللغة الثانية، وذلك بإقامة دورات تدريبية دورية لهم من قبل المتخصصين في علم اللغة التطبيقي.

- انتقاء كوادر متخصصة للإشراف على مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- الاستفادة من تجارب المعاهد القائمة في الجامعات؛ وذلك لتبادل الخبرات بين الجامعات ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المراجع العربية:

الكتب:

- الأنصاري، بدر، (٢٠٠٠) قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- الآغا، إحسان، (١٩٩٧)، البحث التربوي، عناصره، مناهجه، أداوته، الجامعة الإسلامية، غزة.
- خرما وحجاج، (١٤٠٨)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت،
- الخولي، مُحمَّد، (١٤٠٨هـ)، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، (ط١).
- سمارة، عزيز وآخرون، (١٩٨٩)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، (ط٢).
- العصيلي، عبدالعزيز، (١٤٢٢)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، (ط١).
- الناقة، محمود، (١٤٠٦)، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.

-المجلات:

- عشاري، أحمد، (١٩٨٣م) تعليم العربية لأغراض محددة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية، معهد الخرطوم الدولي، (٢: ١٦٦).

-الندوات:

- البوصيري، مُحمَّد، (٢٠٠٣م)، تعليم اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة، ندوة تعليم العربية لأغراض خاصة، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي، ٢٠٠٣، (ص٥).

-الرسائل الجامعية:

- عثمان، ميرفت عبدالله، (١٤٣٣هـ) برنامج إثرائي مقترح لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للدارسين الناطقين بلغات أخرى المبعوثين للأزهر الشريف، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.
- محوري، علي مكي علي، (١٤١٣هـ) الدافعية وأثرها في تعليم اللغة العربية لدى دارسيها من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض، جامعة الإمام مُحمَّد بن سعود الإسلامية.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوانه	رقم الصفحة
(١)	جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة من حيث معهد اللغة.	ص ١١
(٢)	جدول رقم (٢) توزيع مجتمع الدراسة من حيث الجنس.	ص ١٢
(٣)	جدول رقم (٣) توزيع مجتمع الدراسة من حيث الجنس.	ص ١٢
(٤)	جدول رقم (٤) توزيع مجتمع الدراسة من حيث العمر في معهد الكافي.	ص ١٣
(٥)	جدول رقم (٥) توزيع مجتمع الدراسة من حيث العمر في معهد الجمعية الإسلامية.	ص ١٣
(٦)	جدول (٦) الفقرات المحذوفة لعدم صدق الاتساق الداخلي لها.	ص ١٤
(٧)	جدول (٧) معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الأداة مع محورها.	ص ١٥-١٦
(٨)	جدول رقم (٨) الحدود الدنيا والعليا للمقياس الخماسي.	ص ١٧
(٩)	جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول لدى معهد الكافي.	ص ١٨
(١٠)	جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني لدى معهد الكافي.	ص ٢٠
(١١)	جدول (١١) الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث لدى معهد الكافي.	ص ٢٢
(١٢)	جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول لدى الجمعية الإسلامية.	ص ٢٤
(١٣)	جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني لدى الجمعية الإسلامية.	ص ٢٦
(١٤)	جدول (١٤) الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث لدى الجمعية الإسلامية.	ص ٢٨

فهرس الموضوعات

م	الموضوع	رقم الصفحة
١-	مقدمة البحث	ص ٢-٣
٢-	أهمية الدراسة	ص ٣
٣-	أسئلة الدراسة	ص ٣
٤-	أهداف الدراسة	ص ٣
٥-	منهج الدراسة	ص ٣-٤
٦	مجتمع الدراسة	ص ٤
٦-١	عينة الدراسة	ص ٤-٥
٦-٢	منهج اختيار العينة	ص ٥
٧	أدوات الدراسة	ص ٥
٨-	حدود الدراسة	ص ٥-٦
٩-	الدراسات السابقة	ص ٦
٩-١	دراسة محمود كامل الناقة ١٤٠٦ هـ	ص ٦-٨
٩-٢	دراسة علي مكّي محوري ١٤١٣ هـ	ص ٨-١٠

١١-١٠ ص	دراسة ميرفت عبدالله عثمان ٢٠١٣ م	٣-٩
٢٩-١١ ص	تحليل النتائج وتفسيرها	١٠
٣١-٣٠ ص	ملخص نتائج الدراسة	١١
٣١ ص	الاقتراحات	١٢
٣١ ص	التوصيات	١٣

البيئة اللغوية ودورها في تعليم المهارات

د. مُجَدِّد بن سعد الشَّوَّاي

جامعة الإمام مُجَدِّد بن سعود الإسلامية

mshaway@gmail.com

١. الملخص

يتناول هذا البحث مفهوم البيئة اللغوية، وعناصرها، والتطبيقات اللغوية التي تقوم عليها هذه البيئة، وذلك من خلال دراسة نظرية تبرز أهم ملامح البيئة اللغوية، ودراسة تطبيقية على ثلاث تجارب: تجربة محلية في المملكة العربية السعودية، وتجربتين خارج الوطن العربي في إندونيسيا تناول البحث ما يتعلق بهذه التجارب من تفصيلات حول عناصرها وتطبيقاتها.

٢. المقدمة

تعد البيئة اللغوية عنصراً مهماً، بل تعد ركناً من أركان تعليم اللغات للناطقين بغيرها، ويتناول هذا البحث البيئة اللغوية العربية وتأثيرها على المتعلمين، وقبل الدخول في صلب البحث عرضت أهم البحوث السابقة في هذا المجال، وتناولت في هذا الجانب أربع دراسات.

اتبعت ذلك بالحديث النظري عن البيئة اللغوية من حيث التعريف والتقسيم مبتدئاً بتعريف البيئة لغة واصطلاحاً، ثم تعريف البيئة اللغوية وأقسامها، واستراتيجيات تكوين البيئة اللغوية. ثم عرضت ثلاث تجارب ميدانية لتكوين بيئة لغوية لتعليم العربية: تجربة معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة، وتجربة معهد الراية - سوكابومي - جاوا الغربية، وأخيراً تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية - مالانق - جاوا الشرقية.

واتبعت في هذا البحث المنهجين الوصفي؛ لأن طبيعة البحث تقتضي استعمال هذا المنهج.

٣. الدراسات السابقة

أتناول هنا الدراسات السابقة التي تشترك مع هذا البحث في الموضوع، وهو الدراسة الميدانية لتجارب تكوين بيئة لغوية لتعليم اللغة العربية، وفي هذه الدراسات كثير من التفاصيل، وفي بعضها عناية بذكر النتائج مفصلة، ولكن طبيعة هذا البحث لا تعطي مجالاً لذكر هذه التفاصيل؛ لذا أكتفي هنا بحديث مختصر عن هذه الدراسات.

٣.١. كتاب حليمي زهدي

كتب الأستاذ حليمي زهدي كتابه تحت عنوان (البيئة اللغوية تكوينها ودورها في اكتساب العربية) ونشرته جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية - مالانق - إندونيسيا في عام ٢٠٠٩ م وقد كانت عندي نسخة من هذا الكتاب لكي فقدتها عند الانتقال من جاكارتا إلى الرياض، وحاولت جاهداً الحصول على نسخة من الكتاب فلم أوفق، فراسلت بعض الأساتذة في مالانق، وبحثت عن نسخة إلكترونية، أو ملخص لهذا الكتاب فلم أجد، ثم راسلت المؤلف على بريده الإلكتروني، وتفضل مشكوراً بإرسال محتويات الكتاب.

وقبل عرض المحتوى أقتبس حديثاً له عن الكتاب نشره في صفحته على الإنترنت : "هذا الكتاب يسوقكم إلى معرفة الطريقة والخطط لتكوين بيئة اللغة العربية، ودورها في اكتساب المهارات اللغوية؛ لكي يكون المتعلمون ماهرين في اللغة العربية بأسرع وقت، وهذا الكتاب مهم جداً للمعاهد والمؤسسات لترقية اللغة العربية، وتكوين البيئة اللغوية"^{٩٩}.

ويحوي الكتاب ستة فصول :

- الفصل الأول - المقدمة : سياق المشكلة، ركائز الدراسة، الدراسة السابقة.
- الفصل الثاني - بين اكتساب اللغة والبيئة اللغوية :
- المبحث الأول - اكتساب اللغة (اكتساب اللغة : كيفية اكتساب المهارات، دور التعليم الاصطناعي في اكتساب اللغة الثانية)
- المبحث الثاني : بيئة اللغة (مفهوم البيئة، دور البيئة في اكتساب اللغة، دور البيئة الاصطناعية في اكتساب اللغة الثانية، دور البيئة الطبيعية، استراتيجية تكوين البيئة في تعليم اللغة، استراتيجية البيئة في ترقية تعليم اللغة العربية)
- الفصل الثالث - نبذة عن معهد الأمين الإسلامي.
- الفصل الرابع - تكوين البيئة اللغوية بمعهد الأمين الإسلامي (بيئة اللغة العربية بمعهد الأمين الإسلامي : الأحوال في البيئة الاصطناعية، الأحوال في البيئة الطبيعية، اكتساب الطلبة المهارات العربية، الاختلاف في اكتساب الطلبة للمهارات العربية)

- الفصل الخامس - دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة العربية (بيئة اللغة العربية، اكتساب الطلبة المهارات العربية، الاختلاف في اكتساب الطلبة للمهارات العربية)
- لفصل السادس - الخاتمة (نتائج الدراسة، اقتراحات الدراسة).

٣.٢. دراسة نور هدايتي

عنوان الدراسة (آثار البيئة اللغوية في نجاح التكلم) وهي دراسة حالة لطلاب قسم اللغة العربية - كلية التربية - جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية - جاكارتا، وتمت هذه الدراسة في العام ٢٠١٤م، وتتضمن هذه الدراسة تمهيداً تحدث فيه الباحثة عن خلفية البحث، ومشكلاته، وأهدافه، والدراسات المماثلة السابقة، تبعه ثلاثة أبواب: الأول عن مفهوم البيئة اللغوية، وأنواعها، واستراتيجيات تكوينها، ودورها في ترقية تعليم العربية.

والباب الثاني فصلت فيه الباحثة منهج بحثها من حيث: طريقة البحث، ومجتمع البحث، والعينة، وأسلوب جمع البيانات، وأسلوب معالجتها.

أما الباب الثالث فخصص لذكر نتائج البحث وشرح الإحصائيات، ودلالاتها. وختمت البحث بالخلاصة والتوصيات.

٣.٣. دراسة د. أوريل بحر الدين

قدمت هذه الدراسة إلى المؤتمر الدولي عن "اللغة العربية في الجامعات بين التراث والمعاصرة" المنعقد في كلية اللغة العربية بجامعة القصيم، في ٢٣/٥/١٤٣٧هـ ٣/٣/٢٠١٦م، وعنوانها (اكتساب اللغة العربية من البيئة الاصطناعية : دراسة حالة في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية - مالانق - إندونيسيا) ، وتتضمن هذه الدراسة مقدمة وأربعة فصول:

- الفصل الأول: مفهوم اكتساب اللغة العربية.
 - الفصل الثاني: البيئة الاصطناعية وعلاقتها بتعليم اللغة العربية.
 - الفصل الثالث: البيئة العربية الاصطناعية في جامعة مولانا مالك إبراهيم.
 - الفصل الرابع: دور البيئة العربية الاصطناعية في الجامعة في اكتساب اللغة العربية
- وتلت هذه الفصول خلاصة تضم أهم نتائج البحث وتوصياته.

٣.٤. دراسة أحمد محفوظي

عنوان الدراسة (البيئة اللغوية العربية في معهد جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق للبنات) وجاءت هذه الدراسة في مقدمة وأربعة مباحث، تحدث الباحث في مقدمته عن تعليم اللغة

الثانية، وأهمية تعليم العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، أما مباحث الدراسة فتفصيلها كما يلي:

- المبحث الأول - بيئة اللغة العربية: مفهوم البيئة اللغوية، أقسام البيئة اللغوية، كيف تكون البيئة اللغوية العربية، استراتيجيات تكوين البيئة اللغوية العربية الفعالة.
- المبحث الثاني - لمحة عن معهد جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق للبنات.
- المبحث الثالث - بيئة اللغة العربية بمعهد جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق للبنات: الأحوال في الفصل، الأحوال خارج الفصل، كيفية تكوين البيئة العربية في معهد جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق للبنات.
- المبحث الرابع - تفسير نتائج البحث.
- وختم البحث بذكر أبرز النتائج.

٣.٥. دراسة بوتري خالدة فائقة

رسالة ماجستير قدمت عام ٢٠١٥م، وعنوانها (البيئة العربية ودورها في تنمية مهارة الكلام : دراسة متعددة المواقع في معهد الأمانة الحديث - كريان سيدووارجو، ومعهد دار الحكمة - تاوانج ساري - تولونج أجونج)، وتتكون هذه الرسالة من ستة أبواب :

- الباب الأول - الإطار العام: خلفية البحث، مسائل البحث، أغراض البحث، فوائد البحث، توضيح المصطلحات، البحوث السابقة.
- الباب الثاني - النظرية المكتبية^{١٠٠} : وتحت هذا الباب ثلاثة مباحث:
 - ١- البيئة اللغوية العربية : مفهوم البيئة اللغوية ودورها في اكتساب اللغة الأجنبية، استراتيجية تكوين البيئة اللغوية، العوامل المساعدة والعوامل المعوقة في تكوين البيئة العربية، دور البيئة اللغوية من الجانب النفسي والتربوي والنظامي.
 - ٢- مهارة الكلام : أهمية الكلام، طبيعة عملية الكلام، بعض الجوانب المهمة في تعليم الكلام، خطوات تدريس الكلام.
 - ٣- البيئة العربية لتنمية مهارة الكلام : أقسامها، بعض الأنشطة في تكوينها، أمثلة لهذه البيئة.

^{١٠٠} صياغة العنوان ركبكية، وتعني الباحثة الإطار النظري، أو التمهيد النظري للبحث

- الباب الثالث - منهج البحث : تصميم البحث، ومدخل البحث، ومكان البحث، وحضور الباحثة، ومصدر الحقائق، وطريقة جمع الحقائق، وخطوات البحث، وهيكل البحث.
 - الباب الرابع - عرض البيانات وتحليلها : وفيه ثلاثة مباحث :
 - ١- نبذة عن المعهدين اللذين أجريت فيهما الدراسة.
 - ٢- عرض بيانات البحث.
 - ٣- تفسير نتائج البحث، وتحليلها، ومناقشتها.
 - الباب الخامس - مقارنة بين المعهدين :
 - ١- البيئة العربية الطبيعية في المعهدين.
 - ٢- البيئة العربية الاصطناعية في المعهدين.
 - ٣- دور البيئة في المعهدين في تنمية مهارة الكلام : الجانب النفسي، الجانب التربوي، الجانب النظامي.
 - ٤- العوامل المؤثرة على مهارة الكلام في البيئة العربية في المعهدين : العوامل المساعدة، العوامل العاقبة.
 - الباب السادس - الخلاصة والاقتراحات.
- وتعد هذه الدراسة في نظري من أهم الدراسات الميدانية، وأكثرها تفصيلاً في هذا المجال، وتعطي صورة واضحة كاملة التفاصيل للبيئة العربية في موضوعي الدراسة، مع ذكر أمثلة متعددة من داخل البيئة لكثير من القضايا التي تحدثت عنها الباحثة.

٤. تعريف البيئة وأنواعها

٤.١. تعريف البيئة

أقدم هنا تعريفاً للبيئة من الناحية اللغوية، وتعريفاً عند أهل الاصطلاح.

٤.١.١. التعريف اللغوي

البيئة مشتقة من (بؤ)، ومنه المباءة وهي منزل القوم في كل موضع، ويسمى كناس الثور الوحشي: مباءةً، وتبؤأت منزلاً: أي نزلته، وبؤأت للرجل منزلاً وبؤأته منزلاً بمعنى، أي هيأته ومكنت له فيه^{١٠١}. والبيئة في معاجم اللغة تعني الحالة، قال الجوهري: "وهو بيئة سوء، مثال: بيعة، أي بحالة سوء، وإنه لحسن البيئة"

٤.١.٢. التعريف الاصطلاحي

ذكر للبيئة ثلاثة من الأنواع، ويجمع هذه الأنواع التعريف التالي: " المحيط المادي الذي يعيش فيه الإنسان بما يشمل من ماء وهواء، وفضاء وتربة وكائنات حية، ومنشآت أقامها لتلبية رغبته"، أو: "مجموعة العوامل البيولوجية والكيميائية والطبيعية والجغرافية والمناخية المحيطة بالإنسان والمحيطه بالمساحات التي يقطنها والتي تحدد نشاط الإنسان واتجاهاته وتؤثر في سلوكه ونظام حياته". وعرف مؤتمر استوكهولم "قمة الأمم المتحدة للإنسان والبيئة المنظم سنة ١٩٧٢" أ البيئة بأنها "هي كل ما نختبرنا به حاسة السمع والبصر والشم واللمس والذوق، سواء كان هذا من صنع الطبيعة أو من صنع البشر"^{١٠٢}.

واختار د. أوريل بحر الدين التعريف التالي: "ذلك الحيز الذي يمارس فيه البشر مختلف أنشطة حياتهم، وتشمل ضمن هذا الإطار الكائنات الحية كافة، من حيوان ونبات، والتي يتعايش معها الإنسان، ويشكلان سوية سلسلة متصلة بين الثلاثة"^{١٠٣}.

٤.٢. أنواع البيئة

يمكن القول إن البيئة نوعان^{١٠٤}:

٤.٢.١. البيئة الطبيعية

^{١٠١} الجوهري ، الصحاح (١٣٩٩هـ) ص ٣٧

^{١٠٢} شمسان عبد الله، (٢٠١٦ م) ماذا تعني لنا البيئة؟

^{١٠٣} بحر الدين، أوريل (١٤٣٧هـ) ص ٨ (النقل بتصرف)

^{١٠٤} ينظر: المرجع السابق ص ٩ - ١٠

كل ما يحيط بالإنسان من ظواهر حية وغير حية، وليس للإنسان أثر في وجودها، وتتمثل في الهواء والتربة والنبات والحيوان.

٤.٢.٢. البيئة البشرية

ويقصد بها الإنسان وتأثيره في بيئته الطبيعية، ويمكن تقسيمها قسمين: بيئة اجتماعية، ويعنى بها العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأفراد والجماعات، وبيئة ثقافية وتشمل المعتقدات والعلوم والفنون والمعتقدات والفنون والقوانين والعادات.

ويمكن تصنيف اللغة ضمن البيئة الثقافية، ويمكن أيضا وضعها ضمن البيئة الاجتماعية؛ لكونها وسيلة تواصل بين الأفراد والجماعات.

٤.٣. البيئة اللغوية

٤.٣.١. تعريف البيئة اللغوية

عرفت البيئة اللغوية بعدد من التعريفات، يمكن إجمالها كما يلي^{١٠٥}:

- ١- تعريف هيدى دولاي : هي كل ما يسمعه المتعلم وما يشاهده مما يتعلق باللغة الثانية المدروسة .
- ٢- تعريف حلومي زهدي : هي جميع الأشياء والعوامل المادية والمعنوية التي من شأنها أن تؤثر في عملية التعليم وترغب الطلاب في ترقية اللغة العربية وتدفعهم وتشجعهم على تطبيقها في واقع حياتهم اليومية.

٣- تعريف آخر لحليمي زهدي : هي كل ما يسمعه المتعلم وما يشاهده من المؤثرات المهيئة والإمكانات المحيطة به المتعلقة باللغة العربية المدروسة، والتي يمكنها أن تؤثر في جهوده للحصول على النجاح في تعلم وتعليم اللغة العربية.

- ٤- تعريف د. أوريل بحر الدين : هي مجموعة العوامل المادية وغير المادية التي تتعلق باللغة، ولها أثرها في عملية اكتساب اللغة بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث إثارة دافعية تعلم اللغات لدى الطلاب وتشجيعهم على الأداء اللغوي دون تكلف.

٤.٣.٢. أنواع البيئة اللغوية

قسم الباحثون البيئة اللغوية قسمين^{١٠٦}:

^{١٠٥} ينظر: بحر الدين، أوريل (١٤٣٧هـ) ص ١٠ ، أحمد محفوظي (دون تاريخ) ص ١٠٢ .

^{١٠٦} ينظر: بحر الدين، أوريل (١٤٣٧هـ) ص ١٠-١١ ، محفوظي، أحمد (دون تاريخ) ص ١٠٣ .

١- البيئة اللغوية الطبيعية :وهي البيئة الناطقة باللغة في أصلها، ولهذه البيئة دور فعال جداً في تعليم اللغات ؛ لذلك تحاول معاهد تعليم اللغات للناطقين بغيرها دمج المتعلم في بيئة اللغة من خلال إيسكانه مع أسرة متكلمة باللغة ؛ليتمكن الطالب من الانغماس في اللغة بشكل كامل.

وهذا النوع من البيئة لا يمكن تحقيقه لمتعلمي العربية؛ لأن العرب يتكلمون بلهجات عامية تختلف عن الفصحى في معظم الأقاليم العربية من عدة جوانب : الأصوات، والمفردات بشمل أقل، والقواعد.

٢- البيئة اللغوية الاصطناعية : يرى د. مُجْد الخولي أن البيئة الاصطناعية هي بيئة التعليم داخل قاعات الدرس، يقول: "في حالة ل ١ تكون البيئة اللغوية نموذجية؛ إذ هي ذات طبيعة مباشرة تطبق مبدأ (هنا، والآن)، وفي حالة ل ٢ قد تكون البيئة طبيعية، إذا تعلم ل ٢ من الشارع والأقران، أو اصطناعية إذا تعلم ل ٢ في غرفة الصف"١٠٧، ويرى د. أوريل بحر الدين أن هذه البيئة تكون خارج قاعات الدرس، يقول في بحثه: "وهناك نوع ثان هو البيئة الاصطناعية، وهي ليست بيئة ناطقة بالعربية وإنما يصنعها المعلم أو المدرس ويخلقها حتى يعيش الطالب أو متعلم اللغة العربية مثل ما يكون في البيئة الطبيعية الأصلية"١٠٨.

ومن هنا أرى أن البيئة اللغوية الاصطناعية تشمل النوعين : البيئة داخل قاعات الدرس، والبيئة التي تصنع محاكاة للبيئة الطبيعية؛ إما لكون اللغة تعلم خارج موطنها، وإما لتعذر وجود بيئة طبيعية للغة، كما هو حال العربية الفصحى.

٤.٣.٣. استراتيجيات تكوين البيئة اللغوية

- لتكوين بيئة صحيحة لتعليم اللغة للناطقين بغيرها ينبغي اتباع عدد من الاستراتيجيات^{١٠٩} :
- ١- إيجاد متكلمين أصليين باللغة؛ ولذلك نرى برامج تعليم اللغات تتضمن بعثات إلى الدول الناطقة باللغة، وتفضل إقامة الطالب مع أسرة، ومحاولة إبعاده عن قرنائته المتكلمين بلغته.
 - ٢- الإقامة الدائمة داخل المؤسسة التعليمية؛ وذلك لإبعاد المتعلم عن تأثير اللغة الأصلية.
 - ٣- حضر الكلام في مجتمع التعلم بلغة أخرى غير اللغة المراد تعليمها.
 - ٤- نشر الإعلانات المكتوبة، والتوجيهات المسموعة باللغة التي يتعلمها الدارسون.
 - ٥- تعويد الطلاب على القراءة، وتوفير المواد المقروءة والكتب باللغة المراد تعلمها.

١٠٧ الخولي، مُجْد علي (٢٠١١ م) ص ٥٣ .

١٠٨ بحر الدين، أوريل (١٤٣٧هـ) ص ١١ .

١٠٩ ينظر : أحمد محفوظي (دون تاريخ) ص ١٠٤ ، هدايتي، نور (٢٠١٤) ص ١٢-١٣.

٦- تعويد الطلاب على الاستماع إلى البرامج الإذاعية والمحاضرات باللغة التي يتعلمونها.

٧- تخصيص أنشطة للتواصل بين المتعلمين والمجتمع المتكلم باللغة.

٨- نهضة الفرص للمتعلمين لإنتاج مواد مكتوبة أو مسموعة باللغة التي يتعلمونها.

٤.٣.٤. معوقات تكوين البيئة اللغوية

أذكر هنا أهم معوقات تكوين بيئة لغوية خاصة باللغة العربية؛ وقد قصرت حديثي على البيئة العربية لما لها من خصوصية ستتضح من خلال ذكر المعوقات:

١- عدم وجود ناطقين أصليين بالعربية الفصحى، وصعوبة وجود متكلم بالعربية في كثير من المجتمعات.

٢- ضعف تصور أهمية البيئة في تعليم المهارات عند كثير من القائمين على تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٣- عدم وجود إطار نظري محدد ودقيق يتضمن مواصفات تكوين البيئة.

٥. التجارب الميدانية

سأتحدث في هذا المبحث عن ثلاث تجارب، أولاها محلية (معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة)، والثانية في إندونيسيا (معهد الراية - سوكابومي - جاوا الغربية) والثالثة في إندونيسيا كذلك (جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية - مالانق - جاوا الشرقية).

٥.١. عرض التجارب

٥.١.١. تجربة جامعة الأميرة نورة

تلقيت تقريرا عن هذه التجربة من عميدة معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها، يتضمن الأنشطة التي تقدم للمتعلّقات لتنمية الجانب المهاري للغة العربية

٥.١.١.١. عناصر التجربة

تقوم هذه التجربة على أربعة عناصر :

٥- متعلّقات للعربية من دول متعددة مختلفة اللغات والثقافات.

٦- مشرفات من الأستاذات والمعيدات .

٧- متكلمات باللغة العربية من طالبات الجامعة، وأستاذات من غير المشرفات ، ومتكلمون ومتكلمات بالعربية خارج الجامعة.

٨- تطبيقات معدة من إدارة المعهد بالتعاون مع وحدة الأنشطة الطلابية.

٥.١.١.٢. تطبيقات البيئة اللغوية في هذه التجربة

وضع لهذه التجربة عدد من التطبيقات اللغوية التي تجعل المتعلمات يمارسن اللغة العربية بمهاراتها المختلفة ممارسة حقيقية، أو شبهة بالحقيقية، ويشاركن المجتمع داخل الجامعة وخارجها مشاركة فعالة من ناحيتين اللغوية والاجتماعية، كما خصصت ساعتان في يومي الثلاثاء والأربعاء أسبوعياً لممارسة الأنشطة العامة بما فيها الأنشطة اللغوية، ويمكن عرض هذه التطبيقات كما يلي:

١- مسابقة مسرح الفصاحة: تقام هذه المسابقة خلال الفصل على ثلاث مراحل ويشارك فيها عدد من طالبات المستوى الرابع والثالث، ويهدف هذا النشاط إلى تعزيز الطالبات على مواجهة الجمهور وإلقاء النصوص بشكل جيد مراعية مخارج الأصوات والصحة اللغوية والنبر والتنغيم.

٢- برنامج شاركني : ويتضمن عددا من البرامج الحوارية التي تقام في المعهد، مثل برنامج سفير الحوار الذي يهدف إلى دمج المتعلمات بالمجتمع السعودي والتعرف على عاداته وتقاليده، وهذا البرنامج تابع لنادي الشعوب والثقافات والذي يقام طوال الفصل، وكذلك برنامج التبادل اللغوي الذي يهدف إلى ربط متعلمة اللغة بالطالبة السعودية، وكذلك برنامج الدعم بالأقران القائم على دعم من إحدى طالبات الجامعة العربيات لحضور درس في مقرر معين ومساعدة الأستاذة في شرحها عن طريق الحوار مع الطالبات حول الموضوع المطروح.

٣- المكتبة المتنقلة: يهدف هذا البرنامج إلى ربط الطالبة بالكتاب، وتنمية مهارة القراءة عندها وينظم بالتعاون مع مكتبة الملك عبد العزيز.

٤- أنشطة تنمية مهارات التواصل لدى المتعلمات في مواقف طبيعية : مثل المشاركة في السوق المفتوح (صنع بأناملي) على مستوى الجامعة بالأعمال التي صنعتها الطالبات والبيع والشراء في هذا السوق، وفعالية ملتقى ثقافات الشعوب لتفعيل المسرح في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات ، والمشاركة في فعالية الصالون العالمي بالجامعة بهدف التبادل الثقافي بين طالبات المعهد وطالبات الجامعة، وكذلك المشاركة في فعالية القرية العالمية لتعزيز أواصر الأخوة والصداقة وتبادل الثقافات والتقاليد المختلفة ما بين الطالبات الوافدات من مختلف دول العالم وطالبات الجامعة.

٥- المشاركة في الفعاليات والمناسبات : ومن ذلك المشاركة في الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية، والمشاركة في الاحتفال باليوم الوطني، والمشاركة في العديد من الحملات التوعوية الصحية، والحملات التعريفية كحملة (من أنا؟)، واللقاء التعريفي للمستجندات بالإضافة لإقامة حملة (كسوة العيد) ضمن برامج التكافل الاجتماعي، وإعداد وتنظيم حفل خاص بـ (خريجات المعهد) نهاية العام الدراسي.

٦- الدورات التدريبية : أقام المعهد دورة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبة وهي دورة كتابة السيرة الذاتية تهدف إلى تعليم الطالبة كيفية كتابة السيرة الذاتية باللغة العربية، وأقيمت كذلك عدد من البرامج التدريبية التي تسعى إلى تنمية مهارات الطالبة وتطويرها ذاتياً، مثل دورة الشخصية الناجحة، ودورة الاستماع الفعال، ودورة السعادة الذاتية، ودورة إدارة الضغوط، ودورة مشروع الصغير، والآداب الاجتماعية، وتعلم مهارات استخدام الحاسب الآلي.

بالإضافة إلى العديد من الدورات اللغوية المتخصصة ومنها: قواعد رسم الهمزات، والكتابة العربية، الإلقاء المؤثر.

٧- المسابقات والترفيه :ومن ذلك إقامة معرض للوحات التشكيلية من إبداع الطالبات وذلك بالتعاون مع جمعية الفنون والثقافة، كما نظم عدد من المسابقات تشارك فيها الطالبات مثل (حفظ القرآن والحديث، والخطابة، والإنشاد، والشعر، والمقالة، والقصة القصيرة، مسابقة أنامل مبدعة، مسابقة فريضة السماء) بالإضافة إلى المسابقة الرياضية الترفيهية التي تقام في نادي الجامعة.

ونظمت كذلك رحلات طلابية منها زيارة مهرجان الجنادرية للتراث والثقافة، ومكتبة الملك عبد العزيز العامة، والمتحف الوطني بمركز الملك عبد العزيز التاريخي.

٨- الأعمال التطوعية: هناك عدد من الأنشطة التي تسعى لتنمية الخدمة المجتمعية لدى الطالبات مثل إفطار الصائم الذي يقام يومي الاثنين والخميس، و نشاط صديقات المكتبة وفيه تساعد الطالبة أمينة المكتبة في صف الكتب وترتيبها وتصنيفها.

٥.١.٢. تجربة معهد الـراية^{١١٠}

أسس معهد الـراية العالي لاستقبال خريجي المرحلة الثانوية لإعدادهم لغوياً للدراسة الجامعية، أو تأهيلهم لتدريس العربية، وقبل خمس سنوات افتتحت كلية للشريعة، ثم افتتح في كلية التربية قسم لدراسة تعليم اللغة العربية.

ويدرس الطالب ٤ فصول دراسية في مرحلة الإعداد اللغويّ، وفصلين في المرحلة التكميلية، ويختار المتميزون لإكمال المرحلة الجامعية.

ويقوم الطالب في المعهد إقامة كاملة، ويسمح للطلبة بالخروج في الإجازات فقط.

^{١١٠} أخذت هذه المعلومات من المعهد مباشرة في عدة زيارات أخرها في شهر ربيع الأول عام ١٤٣٨هـ

وحسب خبرتي الشخصية والعملية في إندونيسيا يعد معهد الراية الأميز في تطبيق البيئة العربية للطلاب والطالبات.

٥.١.٢.١. عناصر البيئة:

١- متعلمون ومتعلمات لديهم حصيلة لغوية جيدة يشوبها الكثير من الخل؛ لضعف مستوى التعليم في معظم المدارس والمعاهد التي تخرج فيها هؤلاء الطلاب والطالبات.

٢- هيئة إشراف من المعلمين والمشرفين يتحدثون العربية بشكل جيد، وبعضهم من الناطقين بالعربية.

٣- قوانين وأنظمة وتطبيقات لغوية وضعتها إدارة المعهد لتكوين البيئة اللغوية العربية.

٥.١.٢.٢. القوانين والتطبيقات

٥.١.٢.٣. القوانين والأنظمة

وضعت إدارة المعهد عدداً من القوانين والأنظمة لحمل المتعلمين والمتعلمات على الانتقال من لغتهم الأصلية والانغماس في اللغة العربية، ويمكن إجمال هذه الأنظمة في ما يلي:

١- منع الحديث بغير العربية في المعهد بجميع مكوناته : القاعات الدراسية، والمسجد والسكن، وجميع المرافق، ويبدأ بتطبيق هذا القانون على الطالب المستجد تدريجياً، وبعد شهرين من التحاقه بالمعهد يطبق عليه بشكل كامل، وعند المخالفة يوجه المخالف ويبين له الخطأ، وعند تكرار المخالفة ينذر، وإذا تكررت المخالفة بعد ذلك فإنه يفصل من المعهد.

٢- منع الترجمة إلى لغة الطلاب بشكل كامل، وإذا تعذر على الطالب فهم معنى مفردة فيمكنه الرجوع إلى ترجمتها في المعجم، وقد وفرت إدارة المعهد المعاجم ثنائية اللغة (الإندونيسية - العربية) في القاعات الدراسية وغرف السكن.

٣- يمنع خروج الطلاب في السنتين الأوليين من المعهد إلا في حالات الضرورة، أما بعد ذلك فيسمح للمتعلم بالخروج في الإجازات.

٤- منع جميع الطلاب من الاتصال الهاتفي إلا في أوقات محددة.

٥- ترك أجهزة الحاسب في المعامل، وتحديد أوقات لاستعمالها، أما الدخول إلى شبكة الإنترنت فيمنع إلا على طلاب المستويات المتقدمة في المرحلة الجامعية للبحث العلمي فقط.

٥.١.٢.٤. تطبيقات البيئة اللغوية

وضعت إدارة الأنشطة في المعهد عددا من التطبيقات لتقوية الجانب المهاري للغة العربية لدى المتعلمين، وهذه الأنشطة تنظم بشكل منتظم، وقد خصص لها يوم السبت أسبوعياً، وتطبق على جميع الطلاب والطالبات، ويمكن عرضها في ما يلي:

١- برامج تقوية اللغة :

- تقوية الطلاب الضعاف : يختار من كل قاعة للمستجدين الطلاب الخمسة الأقل تحصيلاً بمجموع ٤٠ طالباً، ويوزعون على ٣ قاعات، وتقدم لهم برامج تقوية خارج المنهج الدراسي.
- تقوية التلاوة للقرآن الكريم مع التركيز على صحة الأصوات.
- تقوية التعبير: ومن تطبيقاته وضع بعض الكلمات في جمل، وتصحيح بعض النصوص المترجمة من الإندونيسية.

- تقوية البلاغة : ويقدم هذا النشاط للطلبة المتقدمين (في المرحلة التكميلية ، والمرحلة الجامعية)
- ٢- برامج الخطابة :

- يتناوب الطلاب على تقديم خطبة قصيرة على المنبر بعد كل صلاة.
- تدريبات على الخطابة ضمن جمعيات الأنشطة.
- يكلف الطلاب بإعداد خطبة الجمعة وإلقائها تحت إشراف إدارة المعهد.
- مسابقة الخطابة ضمن الليلة الثقافية.
- ٣- الليلة الثقافية : تنظم ليلة الجمعة من كل أسبوع، وتشمل عدداً من الأنشطة:
- المسرحيات والبرامج التمثيلية.
- ندوة حول موضوع مختار.
- مسابقة في الخطابة.
- مشاهدة لبعض الأفلام بشرط أن تكون لغتها عربية فصحى.

٥.١.٣. تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم

أخذت معلوماتي عن هذه التجربة مما ذكره د. أوريل بحر الدين في دراسته: (اكتساب اللغة العربية من البيئة الاصطناعية : دراسة حالة في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية - مالانق - إندونيسيا)^{١١١} ، وقد عرضتها ضمن الدراسات السابقة.

٥.١.٣.١. عناصر البيئة

تتضمن هذه التجربة ثلاثة عناصر:

- ١- متعلمون للعربية مختلفون في مستوياتهم، منهم من درس العربية من قبل، ومنهم من لم يدرسها، ومختلفون في أهدافهم فمنهم من دخل إلى الجامعة لدراسة العربية، ومنهم من جاء لدراسة تخصص آخر.
- ٢- مشرفون ومعلمون متقنون للعربية، وبعضهم من الناطقين بالعربية.
- ٣- برامج منظمة تقوم على فرعين :
 - البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية، ويقدم لجميع طلاب الجامعة في السنة الأولى من التحاقهم.
 - معهد معهد سونان أمبيل العالي، وهو مؤسسة تربوية داخلية لإسكان الطلبة، ومن أهدافها تخريج طلاب متصفين بالروح القوية، وحسن الخلق وسعة العلم، وإتقان العمل "وهناك هدف آخر من تأسيس المعهد، لا يقل أهمية عن الأهداف السالفة الذكر، وهو أن يكون هذا المعهد مقراً يمارس فيه الطلبة اللغة العربية، حيث تكوين البيئة العربية من خلال المناشط التي تنفذ في المعهد، ومن هنا أصبح المعهد جزءاً من سلسلة مراكز اللغة العربية في الجامعة"^{١١٢}.

٥.١.٣.٢. تطبيقات البيئة اللغوية:

وضعت الجامعة عدداً من التطبيقات لمساعدة الطلاب والطالبات على تطوير مهاراتهم في اللغة العربية، ويمكن تلخيص هذه التطبيقات في ما يلي:

^{١١١} أوريل بحر الدين اكتساب اللغة العربية من البيئة الاصطناعية ص ١٢-١٩

^{١١٢} المصدر السابق ص ١٣ .

- ١- صباح اللغة : " نشاط عربي يومي يعقد في الصباح الباكر بعد صلاة الصبح يقوم به المشرفون من الطلاب المتمكنين في اللغة العربية، حيث يقدمون المفردات الجديدة وكيفية استخدامها والتدريب والممارسة للمحادثة و مسابقات في الخطابة، والمناقشة، والأناشيد العربية." ^{١١٣}
- ٢- خطبة الجمعة بالعربية دون ترجمة، وأحياناً يكون الخطيب من الناطقين بالعربية.
- ٣- الاستفادة من وجود العرب في الجامعة سواء أكانوا مقيمين أو زائرين، وذلك بحث الطلاب على التواصل معهم، بل أحياناً يكون هذا التواصل ضمن الواجبات الدراسية.
- ٤- المخيم العربي : " يعقد المخيم العربي مرة واحدة كل عام ، وهو عادة في الفصل الدراسي الثاني. ويعقد خارج الجامعة في بعض الأماكن السياحية، وأحياناً خارج المدينة حيث الأماكن المخصصة للمخيمات العسكرية. يقسم عدد طلاب البرنامج ثلاث مجموعات، في كل مجموعة من ٧٠٠ إلى ١٠٠٠ طالب. وتعد كل مجموعة عدداً من البرامج التي يقدمونها في المخيم" ^{١١٤}.
- ٥- المحاضرات العامة : تنظم في كل عام مرتين بداية كل فصل دراسي، ويدعى إليها خبراء في اللغة العربية ويختار موضوع المحاضرة من قبل إدارة البرنامج، وتلقى المحاضرة العامة باللغة العربية الفصحى أمام جميع طلاب البرنامج، وتعد هذه المحاضرة نشاطاً لغوياً مهماً لتنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب، حيث يكلفهم مشرف الفصل بكتابة ملخص لما سمعوه في المحاضرة.
- ٦- المناظرات : محاورة بين فريقين في موضوع من الموضوعات الحيوية لدى الطلاب، وتنقسم المناظرة عند تطبيقها لثلاثة أجزاء: الجزء الأول يعرض فيه الموضوع من كل فريق مؤيداً كان أو معارضاً، وفي الجزء الثاني تقدم البراهين والحجج التي تؤيد الموضوع من قبل الفريق المؤيد كما يقدم الفريق المعارض أدلته وبراهينه لرد قول الفريق المؤيد، أما الجزء الثالث فيلخص فيه أهم ما قيل في هذه المناظرة.
- ٧- الخطابة : يتضمن هذا البرنامج نوعين من الخطابة : الخطابة الفصلية وتنظم داخل فصول الدراسة لتنمية مهارات الكلام والإلقاء، والخطابة ضمن البرامج والمسابقات.

^{١١٣} المصدر السابق ص ١٤ .^{١١٤} المصدر السابق ص ١٦ .

٥.٢. تقويم التجارب

لتقويم أي تجربة تعليمية أو تدريبية تقوياً دقيقاً لابد من استعمال إحدى الأداتين :

١- نموذج قياس أثر التعليم قبل وبعد، لمعرفة درجة تأثير هذا البرنامج في المتعلم.

٢- نموذج المقارنة مع متعلمين لم يحصلوا على البرنامج.

وفي التجارب الثلاث السابقة لم تطبق أي من الأداتين، وهنا نكتفي ببعض النتائج المبنية على المشاهدة.

وفي تجربة جامعة الأمير نورة لم ينقل إلينا أي رأي لتقويم هذه التجربة، أما معهد الراية فقد وقفت شخصياً على بعض آثار هذه التجربة ويمكن تلخيصها في ما يلي :

• استمعت إلى نماذج من الخطب بعد الصلوات وظهر لي ما لدى هؤلاء المتحدثين من إتقان لمهارة الكلام .

• عند زيارتي للمعهد كنت أحاور الطلاب وأحدث إليهم ورأيت لديهم ارتفاعاً في مستوى المهارات اللغوية عموماً مقارنة بغيرهم من طلاب المؤسسات المماثلة.

• عند اختبارات القبول في معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكارتا يلحظ تفوق خريجي معهد الراية خصوصاً في الجوانب المهارية للغة، وكذلك لحظت تميزهم في هذه الجوانب في القاعات الدراسية.

أما تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم فقد وقفت على بعض آثارها عند زيارتي للجامعة؛ حيث إن كثيراً من طلبة الجامعة لديهم القدرة على الحوار بالعربية حتى في التخصصات التي لا تدرس العربية، كما كتب عن هذه المؤشرات د. أوريل بحر الدين، ولخص هذه الآثار في ما يلي^{١١٥} :

١- قدرة الطلبة على التحدث باللغة العربية بعد مشاركتهم في تعلمها لمدة ستة أشهر فقط.

٢- حصول المشاركين من طلاب الجامعة على المركز الأول في مسابقة المناظرة باللغة العربية على مستوى إندونيسيا، وعلى المركز الثاني على مستوى جنوب شرقي آسيا، مما يدل على علو كفاياتهم في الحوار والكلام باللغة العربية.

٣- استطاع بعض طلاب الجامعة كتابة الرسائل العلمية التكميلية باللغة العربية مع أنهم يدرسون في أقسام تطبيقية كالهندسة والعلوم.

^{١١٥} بحرالدين، أ أوريل، ١٤٣٧هـ ص ١٩ .

- ٤-الاقتصار على العربية في تقديم الدروس في الفصول الدراسية، وفي هذا دلالة على قدرة الطلاب على الاستماع والحديث بالعربية.
- ٥-عند وجود الضيوف المتحدثين بالعربية في الجامعة فإنهم يلقون محاضراتهم العلمية باللغة العربية، ولا يحتاج الطلاب إلى ترجمتها، بل يشاركون بالأسئلة والمداخلات بشكل فعال.
- ٦-عقد بعض الاجتماعات واللقاءات التنسيقية باستخدام اللغة العربية.

٦. النتائج والتوصيات

٦.١. نتائج البحث

يمكن تلخيص أهم نتائج البحث كما يلي:

- ١-تعد البيئة اللغوية ركناً من أركان تعليم اللغة للناطقين بغيرها.
- ٢-لا يمكن إيجاد بيئة حقيقية لتعليم العربية، بل تكون بيئة لغوية اصطناعية .
- ٣-لا يوجد دراسات لغوية مفصلة لتجارب تكوين بيئة لغوية عربية سوى بعض الدراسات في إندونيسيا.
- ٤-هناك عدم اهتمام من المؤسسات والمعاهد التي تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بهذا الجانب مع أهميته الظاهرة في تعليم المهارات.
- ٥-لا توجد مؤشرات أداء لقياس تأثير هذه البيئة على المتعلمين في المؤسسات التي تطبق البيئة اللغوية.

٦.٢. التوصيات

- ١-تشكيل فريق بحث علمي لتتبع تجارب تكوين البيئة اللغوية، وتقويمها.
- ٢-إعداد إطار عمل يتضمن مواصفات تكوين بيئة لغوية لتعليم العربية؛ لتستفيد منه المعاهد والمؤسسات التعليمية؛ لأن أكثر تطبيقات البيئة اللغوية مبنية على الاجتهاد.

شكر وتقدير

- يسعدني أن أقدم جزيل الشكر ووافر التقدير لكل من تعاون معي في إيجاد مادة البحث، وهم :
- ١-عميدة معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة د. نوال بنت سليمان الثنيان؛ حيث كلفت إحدى الوظائف بإعداد التقرير وإرساله إلى بريدي.
 - ٢-د. حلومي زهدي الذي تفضل مشكوراً بإرسال ما طلبته من معلومات حول دراسته.
 - ٣-د. أوريل بحر الدين الذي أرسل إليّ نسخة من دراسته.

٤- الهيئة الإدارية والتعليمية في معهد الراهبة - سوكابومي - جاوا الغربية على حسن استقبالهم وإطلاعي على تفاصيل تجربة المعهد.

قائمة مراجع البحث

- ١- المجوهري، إسماعيل بن حماد، (١٣٩٩هـ)، الصحاح، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط ٢ - دار العلم للملايين - بيروت .
- ٢- الخولي، محمد علي (٢٠١١م) تكامل المحتوى والتربية والتكنولوجيا، ط ٢ دار الفلاح - الأردن .
- ٣- هدايتي، نور (٢٠١٤م) آثار البيئة اللغوية في نجاح التكلم : دراسة حالة لطلاب قسم اللغة العربية - كلية التربية - جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية - جاكارتا.
- ٤- بوتري، خالدة فائقة، (٢٠١٥م). البيئة العربية ودورها في تنمية مهارة الكلام : دراسة متعددة المواقع في معهد الأمانة الحديث - كريان سيدووارجو، ومعهد دار الحكمة - تاوانج ساري - تولونج أجونج، رسالة ماجستير.
- ٥- بحر الدين، أوريل، (١٤٣٧/٥/٢٣هـ)، اكتساب اللغة العربية من البيئة الاصطناعية : دراسة حالة في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية - مالانق - إندونيسيا المؤتمر الدولي "اللغة العربية في الجامعات بين التراث والمعاصرة"، جامعة القصيم.
- ٦- شمسان، عبد الله، (٢٠١٦م) ماذا تعني لنا البيئة؟ منشور على الإنترنت http://www.huffpostarabi.com/٢٠١٦/١٢/١١/story_n_١٣٥٦٢٩٨٤.html
- ٧- معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها - جامعة الأميرة نورة، (١٤٣٨هـ) تقرير الأنشطة الطلابية اللامنهجية .
- ٨- محفوظي، أحمد، (دون تاريخ)، البيئة اللغوية العربية في معهد جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق للبنات.

صعوبات تعلم اللغة العربية "إلهيات غازي عنتاب نموذجاً"

د. سمير عمر سيد

جامعة غازي عنتاب

samirsayed200@gmail.com

١. مشكلة البحث

تكمن مشكلة هذا البحث في مجمل الصعوبات التي يواجهها طالب الإلهيات بالصف التحضيري عند تعلمه اللغة العربية؛ وبطبيعة الحال تلك التي تواجه معلمي العربية في هذا الصف، وهي مشكلات لا تنفك عما يواجهه أي إنسان ذي لغة وثقافة يتعلم لغة وثقافة أخرى، أو بمعنى أدق صعوبات التعلم والتلقي سواء ما تعلق منها بالجانب اللغوي المجرد أو بالجانب البشري أو تلك التي تتعلق بالجانب الإجرائي المتمثل في المناهج والتطبيقات أو غير ذلك من صعوبات.

ولا شك أن كثيراً من الباحثين قد شعر بتلك الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في الوطن العربي^{١٦} غير أن تلك الدراسات والبحوث مع كثرتها وأهميتها لم تتناول بالبحث شيئاً يخص المتعلمين الأتراك على وجه الخصوص، مما قوى الدافع الذاتي عندي لإنجاز تلك الدراسة بعدما لمست بنفسني من خلال تدريسي للطلاب مدى الحاجة إلى تفسير الإشكالات اللغوية ومحاولة علاجها.

وقد حاولت من خلال هذا البحث إلقاء الضوء على صعوبات الجانب اللغوي المتمثلة في مستويات الدرس اللغوي الحديثة كما تقررت في علم اللغة أكثر من غيرها من صعوبات، راجياً من الله أن أدرس بقيتها في ورقات بحثية أخرى .

^{١٦} انظر على سبيل المثال مقالة الكترونية: "لخالد أبو عمشة وعوني الفاعوري، الجامعة الأردنية بعنوان: تعليم العربية للناطقين بغيرها مشكلات وحلول" ومقالة اعتماد عبد الصادق جامعة الأزهر، بعنوان: "الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها" (ومقالة أفريجون أفندي بعنوان: ظواهر اللغة العربية ومشكلات عملية تعليمها للناطقين بغيرها) وكذا مقالة: (جميلة أحمد جامعة السودان المفتوحة سنة ٢٠١٣ بعنوان: (أهم الصعوبات التي تواجه متعلم العربية من الناطقين بغيرها) وغير ذلك كثير. إضافة لما قرره الباحثون في مجال علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية جامعة الإسكندرية سنة ١٩٨٥. انظر على سبيل المثال: احمد ياقوت سليمان علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية جامعة الإسكندرية سنة ١٩٨٥.

٢. أهداف البحث

- أ. كشف اللثام عن صعوبات تعلم اللغة العربية بوصفها لساناً أجنبياً للطالب التركي، انطلاقاً من المسؤولية الحضارية والقومية، ومن ثم فحصها ومحاولة إيجاد حلول عملية لها .
- ب. محاولة إيجاد نقلة دافعة للتقارب العربي التركي، من خلال تذليل عقبات تعلم اللسان العربي انطلاقاً من الجذور التاريخية والحضارية المشتركة للشعبين؛ والتي تمتد لمئات السنين ،فالبحت كما أظنه يقدم خطوة في سبيل الوحدة الإسلامية المنشودة.
- ج. المحافظة على الهوية الإسلامية من خلال تذليل عقبات تعلم اللغة العربية التي هي وعاء لهذه الثقافة؛ وأستشهد هنا بما عرضه الأستاذ الدكتور عبد العزيز الرفاعي أمام مجمع اللغة العربية في القاهرة في فبراير (١٩٩٣م) عندما قال : “نحن العرب، ماذا بقي لنا لكي نتماسك ولكي لا نضمحل ونتلاشى ونذهب خيراً من الأخبار ونذوب كما ذابت من قبلنا أمم فقدت شخصيتها السياسية؟ لم يبق لنا إلا اللغة. فقد تكالب علينا الغزو الثقافي من كل جانب، يعمل دائماً ليل نهار لكي يقوض لغتنا، لغة القرآن، ويحولها إلى أمشاج يسهل ابتلاعها وتكوينها على النحو الذي يريد، فهو يدرك تماماً أنه لو قوض اللغة فلقد قوض الدعامة الأساسية في كياننا، وسهّل علينا بعد ذلك أن يقوض بعدها كل الدعامات الأخرى لتنهيار واحدة تلو الأخرى، وبذلك لن تقوم لنا قائمة ولا تجمعنا رابطة”.

٣. الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها:

- الغرض من عرض البحوث والدراسات السابقة يكمن في مدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية من ناحية الأهداف أو نتائج الدراسة أو الأدوات.
- أ. دراسة خالد حسين أبو عمشة وعوني الفاعوري بالجامعة الأردنية بعنوان "تعليم العربية للناطقين بغيرها مشكلات وحلول" حيث استهدفت إجمالي الصعوبات اللغوية للمتعلمين الأجانب دون التخصيص بشريحة معينة واعتمدت الدراسة تلك على منهج التحليل اللغوي للظواهر العربية صوتاً وتركيباً ، وقد استفاد البحث من هذه الدراسة في الجانب النظري.
- ب. دراسة اعتماد عبد الصادق عفيفي بجامعة الأزهر سنة ٢٠١٣م بعنوان: "الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية في ضوء المصادر اللغوية والتربوية ، وقد استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي التقابلي، وقد استفدت من النتائج التي توصل إليها هذا البحث إليها.

ج. دراسة مُجَّد بن فهد الدخيل، التي أجريت " عام ٢٠٠٩ " - بجامعة السلطان قابوس بن سعيد بعمان، حيث إستهدفت نقص الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى صياغة مناهج خاصة للفئة المستهدفة. وقد استفاد البحث منها في جانب التوصيات والنتائج.

د. دراسة عبد العزيز بن عبدالله السالمي، حيث تتبنى هذه الدراسة أهمية الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.. إستخدم الباحث الاستبانة والمنهج الوصفي التحليلي وقد استفاد البحث منها في جانب النتائج.

هـ. دراسة أفريجون أفندي بعنوان "ظواهر اللغة العربية ومشكلات عملية تعليمها للناطقين بغيرها، واعتمد المنهج الوصفي التاريخي وقد استفاد الباحث من بعض النتائج التي توصل إليها.

و. دراسة أحمد شلبي تعليم اللغة العربية لغير العرب مكتبة النهضة المصرية القاهرة سنة ١٩٨٠ وقد استفاد البحث منه في جانب التوصيات النهائية.

٤. المنهج:

أ. في المبحث الأول من هذه الورقات: (الجانب النظري) اعتمدت على منهج: "التحليل

التقابلي"، الذي يعنى برصد الفروق بين اللسانين ومن ثم إيجاد حلول عملية لها.

ب. وفي المبحث الثاني (الجانب التطبيقي) اعتمدت على أصول: "المنهج الوصفي" من خلال أدوات

الإحصاء والتحليل لنتائج ورقة الاستبانة التي وزعت على ١٥٢ طالبا تركيا من طلاب كلية

الإلهيات بجامعة غازي عنتاب.

٥. الخطة:

عقدت هذه المقالة على مبحثين وخاتمة:

٥.١ فالمبحث الأول:

عنونته بـ " دراسة تقابلية بين اللسانين العربي والتركي " وجعلته على أربعة مطالب هي: "المطلب

الأول المستوى الصوتي" الفونيمات" بحث فيه (الصوائت والصوامت والمقاطع الصوتية) والمطلب الثاني

المستوى الصرفي: "المورفيمات" وبحث فيه (اللازم والمتعدي والمبني للمعلوم والمجهول، والتصغير) والمطلب

الثالث " المستوى التركيبي بحث فيه (الجملة الخبرية والجملة الإنشائية وجملة الشرط والتفضيل والصيغ

والتراكيب غير التامة: (التمييز، والصفة والموصوف، والإضافة)، والمطلب الرابع: "المستوى الدلالي" بحث

فيه "المشترك اللفظي، والأضداد، الترادف، والتماثل الصوتي والإملائي والسياق الداخلي والخارجي" ولم أُعَنَّ في ذلك بالمسح الشامل لكافة الظواهر اللغوية بين اللغتين فإن ذلك خارج عن مقصود البحث، بل اعتمدت في ذلك على أكثر الظواهر اللغوية شيوعاً بين اللغتين.

٥.٢ والمبحث الثاني:

عنوانه بـ " عرض البيانات الإحصائية وتحليلها"، وجعلته على مطلبين :

أ. الأول: "عرض البيانات الإحصائية" التي حصلت عليها من خلال ورقة الاستبانة التي أجريتها على ١٥٢ طالباً وطالبة من طلاب الصف التحضيري بكلية الإلهيات بالجامعة من أصل ٢٤١ طالباً مقيداً عن العام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) بنسبة ٦٥% تقريباً من جملة الطلاب المقيدين هذه السنة، وهي نسبة مقبولة لعينة عشوائية من وجهة نظر البحث، ثم يأتي المطلب الثاني بعنوان:

ب. "تحليل البيانات"، وتفسير ما تشير إليه دلالات الأرقام في المطلب السابق.

ج. وفي الخاتمة جمعت النتائج النهائية، والتوصيات الهامة التي خرج بها البحث، وظهرت من خلال العمل، ثم ذيلت ذلك

د. بملحقات البحث وفيه وضعت صورة من ورقة الاستبانة التي اعتمدت عليها في المبحث الثاني "باللغة التركية"، ثم تُبْتُ بقائمة المصادر والمراجع العربية والأجنبية التي استفاد البحث منها. والله من وراء القصد

المؤلف

• توطئة

يفترض أن يعالج البحث العلمي مشكلة أو عدة مشكلات، ولا شك أن تعليم العربية للناطقين بغيرها يمثل في ذاته مشكلة يبحث علم اللغة التطبيقي لها عن حل^(١١٧) بخاصة إذا تباعدت ثقافة اللغة التي نريد تعليمها، عن ثقافة اللغة الأم للمتعلم؛ خصوصاً لو اعتبرنا (الثقافة واللغة) وجهين لعملة

^{١١٧} (الراجحي، ١٩٩٥م)

واحدة^(١١٨) غير أنه ليس بالضرورة أن يكون تقارب الثقافات أو تباعدها هو المعيار الأوحده لسهولة أو صعوبته؛ ذلك أن المشكلة أعمق من ذلك بكثير .

إننا نَعَلِّمُ لسانًا جديدًا لبشر غير ناطقين به في مرحلة عمرية تختلف عن مرحلة الطفولة، فالطريق ليس مفروشًا بالورود والرياحين كما أننا لا يمكن أن نسلم بأن الطريق يمتلئ بالأشواك، يجب أن نضع الأمور في نصابها الصحيح من غير إفراط ولا تفريط، إنَّ العقبة الكبرى من وجهة نظري الشخصية تكمن في الجانب البشري؛ ذلك أن التعامل مع الإنسان العاقل ذي المشاعر والرغبات والميول في العلوم الإنسانية يختلف ولا شك عن التعامل مع الجمادات الصماء في العلوم الطبيعية على سبيل المثال.

وربما نفرد بحثًا مستقلًا حول الجانب البشري في العملية التعليمية الخاصة بالأجانب، غير أننا قطعنا على أنفسنا عهدًا أن نناقش في هذه الورقات صعوبات الجانب اللغوي تحديدًا لدى الطلاب من واقع معطيات علم اللغة التقابلي من جهة ومن واقع المشاهدات العينية والخبرات الماضية من جهة أخرى، ونرجى الحديث عن الجوانب البشرية والنفسية والمنهجية إلى بحوث أخرى تخدم هذه الجوانب بشكل مفصل.

٦. المبحث الأول : "دراسة تقابلية بين اللسانين العربي والتركي "

٦.١ المطلب الأول المستوى الصوتي : الفونيمات "

٦.١.١ الصوتيات VOWELS

نستعرض في هذا المطلب المستوى الصوتي بين اللغتين العربية والتركية لا بهدف المقابلة في حد ذاتها، بل بهدف إظهار التقاربات أو التباعدات التي تسبب سهولة أو صعوبة لدى المتعلم التركي للعربية، ونبدأ بالصوائت، ففي البداية يظهر أن أي انحراف عن أصول النطق بالصوائت بالزيادة أو النقصان في المدى الزمني اللازم لها أو بالتغيير، يبعد المتكلم عن الطريقة المألوفة لدى أهل اللغة، والحق أن أصوات اللين في العربية (الصوائت) لم تنل حظها من الدرس اللغوي القديم؛ إذ كانت الإشارة إليها دائمًا إشارة

^(١١٨) (السابق)

سطحية لا على أنها من بنية الكلمة بل كعرض يعرض لها ولا يكون منها إلا شطرا فرعياً^(١١٩) ذلك أنها واضحة ومجهورة دائماً^(١٢٠) ولكنها مع ذلك حروف ضعيفة، وهي في العربية ستة:

أ. ثلاثة طويلة هي حروف المد (الألف والواو والياء) غير أن الأولى تشبه في الخط مع صامت الهزمة ، والأخيرتان تلتبسان مع الواو والياء اللينتين؛ فلا يفرق في الرسم مثلاً بين واوي كلمتي (علوم) و(يَوْم) أو بين يائي كلمتي (يبيع) و(يَبَيْت) إذا عريت الكلمات من الضبط، على الرغم من الافتراق الصوتي الواضح بينها! لورثة الخط العربي الخط الفينيقي الذي يُعنى بتسجيل الصوامت دون الصوائت إلا الضمة والكسرة الطويلتين^(١٢١) ويشار لها بمخرج الجوف عند الخليل وغيره.

ب. وثلاثة قصيرة هي: (الفتحة والضمة والكسرة) وهي أعراض تعرض للصوامت ولذا تسمى حركات وَصِفَ مَحْرُجُهَا في كتب القراءات من انفتاح الفكين عند الفتحة إلى ضم الشفتين ضماً محكماً عند الضمة.. إلخ، ولم يكن لها في البداية أشكال بل استحدثت لها نقاط في القرن الأول الهجري، ثم تطورت بعد ذلك إلى أن وصلت إلى الأشكال المعروفة في العصر العباسي على يد الخليل^(١٢٢).

بينما في اللغة التركية الحديثة وقد أخذت بالنظام اللاتيني، كغيرها من اللغات الأجنبية، هناك صور وأشكال للصوائت محددة لا تشاركها الصوامت الأخرى؛ مما يسهل قراءة تلك اللغة إلى حد كبير بمقدار ما يصعب عملية التلفظ العربي بالصوائت الطويلة لصعوبة الفصل الشكلي بينها وبين شبيهاتها الأخرى خاصة في مراحل التعلم الأولى من جهة، ومن جهة أخرى يزداد الأمر صعوبة حيث لا يوجد في اللغة التركية الحديثة صوائت مدية، كمثلياًتها العربية اللهم إلا أن يكون الصوت **ğ** أو g.yumuşak أو الجيم المسهلة يدل على مد في نحو كلمة yağ أو öğretmen على اعتبار أن ذلك الصوت جاء بعد صائت

^{١١٩} (أنيس، ١٩٧٩م) فعلى الرغم من حديث الأقدمين عن الصوائت العربية مخرجاً وصفة ؛ إلا أنهم لم يضبطوا مقاديرها الزمنية ضبطاً دقيقاً ولعل مرجع ذلك عدم وجود أجهزة الضبط الزمني للأصوات في القديم.

^{١٢٠} (طبي، أمينة ٢٠١٦م)

^{١٢١} (كانتينو، جان؛ شلي، عبد الفتاح، ١٩٩٩م)

^{١٢٢} (القاضي، عبد الفتاح، د.ت)

آخر، فهو امتداد صوتي له ولذا لا يؤتى به في أول الكلمات التركية، فهو يشبه إلى حد ما خصائص الصوائت الطويلة العربية في هذا الجانب بالذات.

وتعتمد التركية الحديثة على (ثمانية) صوائت تنقسم مجموعتين - في مقابل ستة في العربية كما أشرنا -

هي:

أ. الصوائت المستوية (a-e-i-ı) وهي تقابل في العربية على الترتيب: "الفتحة المفخمة والفتحة المرققة والكسرة المرققة، والمفخمة"

ب. والصوائت المستديرة وهي مجموعة: (ü-u-o-ö) وهي صوت الضمة وفروعها التركية الأربعة: "الخفيفة والثقيلة والمبسوطة والمقبوضة" (١٢٣) لكن هذه الفروع ليس لها مقابل عربي تام إضافة إلى أن من شروط الضمة العربية الصحيحة ضم الشفتين ضمًا محكمًا مما لا يتحقق مثيله عند نطق التركي للمجموعة المستديرة فتظهر انحرافات الضمة حتى في القرآن الكريم لاسيما عند النطق بها وبعدها واو متحركة كما في قوله تعالى: {قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ} [الإخلاص: ١]

تسمع كثيرا من الطلاب ينطقون صوت الضمة في (هُوَ) قريبًا من الصوتين (ö-ü) التركيين وما ذلك إلا لقلة التدريبات والمحاكيات الصوتية على الضمة العربية والواو بجرسهما العربي المؤلف.

غير أنه بالبحث في اللهجات العربية وجد ما يقارب الصوت التركي (u) في قسم من أقسام ظاهرة "الإشمام" كما في مثل كلمتي (بيع وقيل) المبنيين للمجهول على لهجة (أسد وقيس) فينطق بهما بياء مماله إلى كسرة، فهي حركة خلطت بحركة أخرى كما يقول علماء التجويد (١٢٤) أو في بعض اللهجات الحديثة، لكن تبقى صعوبة عدم وجود شكل مستقل لهذه الظاهرة الصوتية، وكذلك وبقاؤها حبيسة في اللهجات العربية غير معترف بها في الفصحى المعاصرة خارج علم القراءات !

ومن الصعوبات المحققة التي يقع فيها الطلاب عدم التفريق بين الصوائت الطويلة المرققة والمفخمة، إذ الغالب عليها التفخيم عند النطق ب (يَا-لَا-ذَا-حَا-هَّا) وغيرها، فالمرجع في هذا إما إلى الخلط بينها وبين شبيهاتها الصوتية المفخمة العربية نحو (ضَا-خَا) مثلاً، أو لوجود مثيلاتها في التركية على حالة التفخيم مثلاً (ya-la-da) أو لقلة التدريبات وعدم الانتباه إلى التركيز عليها، أو لكل ذلك من

^{١٢٣} (المجذوب، محمد عامر، ٢٠١٥م)

^{١٢٤} (نصر، عطية، ١٩٩٢م)

أسباب، غير أن الذي لا شبهة فيه هو عدم التفريق الشكلي في رسم الصوائت المفخمة والمرفقة في اللغة العربية مع أهميتها القصوى حتى الآن بالرغم من أن صوت التفخيم يعد صوتاً وسطاً ومستقلاً بين صائتي: الألف والواو !!

يضاف إلى ذلك حساسية الصوائت العربية-وكذا في أي لغة أخرى-لأي زيادة أو نقصان زمني يطرأ عليها؛ فهي مقدرة بأزمان تواضع عليها أهل كل لغة، بل لنقل بين أهل كل لهجة من اللهجات، وأي زيادة أو نقصان أو انحراف فيها يخرج المتحدث بها عن دائرة العرف اللغوي ويجعله أجنبياً مما نحاول أن نجنب طلابنا من الانزلاق فيه .

ومن الفروق الهامة في هذا المجال أن الصوائت التركيبية هي التي تحدد صفة الحرف بعدها على العكس من النظام العربي؛ حيث إن مخرج الحرف الصحيح وصفته هي التي تحدد صفة الصائت الطويل ترقيقاً أو تفخيماً، وكذلك يلاحظ تناغم مقاطع الكلمة التركيبية في مجموعة واحدة غالباً من المجموعتين الصوتيتين السابقتين بينما هذا الأمر غير لازم في العربية فقد تبدأ الكلمة العربية بمقطع صاعد مفخم يليه مقطع مرقق وبعده مقطع مفخم مما يشكل صعوبة صوتية كبرى مثل كلمات: "يَضِرُّ أو يُصَلِّي أو ضَابِط".

٦.١.٢ الصوائت Consonants

من الممكن إجمال الصعوبات لدى الطلاب الأتراك في هذا الجانب الصوتي في نقطتين، لا تقل إحداها خطراً عن الأخرى؛ الأولى: أصوات ليس لها مقابل تركي اختصت بها العربية، وأخرى لها مقاربات في اللسان التركي لكنها غير متطابقة يميل لسان المتعلم إليها اعتماداً على مبدأ الانسجام الصوتي أو المماثلة^(١٢٥)

أ. ففي المجموعة الأولى تأتي "الحاء والعين" من الأسرة الحلقية، وأصوات "الذال والطاء والظاء" اللثوية، وعلى رأس هذه المجموعة يجلس صوت: "الضاد" العربي حيث يمثل قِمةً هَرَم الصعوبات الصوتية في الصوائت خاصة لو جاء في حال السكون، حيث يذكر الباحثون أنه صوت عربي فريد لا يكاد يوجد له مثيل في الساميات الأخرى وأنه ليس في اللسان أعسر على النطق منه فإن ألسنة الناس فيه مختلفة على حد تعبير ابن الجوزي، ويحدد الدكتور أنيس تسمية العربية بلغة الضاد في القرن الرابع الهجري للتمييز بين العرب وغيرهم من الفرس والترک عند النطق بذلك

^{١٢٥} (أنيس، إبراهيم، ١٩٧٩م)

الصوت^(١٢٦) مما ينبئ بتاريخ طويل من اللحن في هذا الصوت يمتد عشرة قرون مضت على اللسان التركي وغيره؛ إذ ليس لهذه الحروف مقابلات صوتية في التركية فيميل إلى صوت "الزاي" المشبهة بالتفخيم في نحو نطق الطلاب لكلمات: (أَرْض) و(رَمَضَان) العربيتين فتتحرفان عند النطق إلى (أَرز) و(رَمَزَان) بالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا.

ب. وفي المجموعة الثانية تأتي أصوات: (الطاء والصَّاد والقَاف) لها مقاربات تركية هي: (ta- sa- ka) على الترتيب حيث تقترب منها فيظنها المتعلم هي هي غير أنها ليست هي على التحقيق، ومردُّ ذلك إلى قلة المحاكيات الصوتية والوسائل الحديثة، إذ يُعَوَّل في ذلك على التكرار الفردي من طرف الأستاذ. لاسيما النطق بالصوت في حال السكون حيث يخرج نتيجة اصطدام الوترين الصوتيين فيكون أظهر من المتحرك جرسًا.

٦.١.٣ المقاطع الصوتية

تتميز العربية بأنها لغة تفضل المقاطع القليلة؛ فمهما أضيف إلى الكلمة من سوابق prefixes، أو لواحق suffixes لا تزيد عدد مقاطع الكلمة العربية على سبعة مقاطع مع الأخذ في الاعتبار أن هذا النوع نادر، فالغالب في العربية ألا تزيد المقاطع عن أربعة مقاطع وهي من النوع الساكن حيث لا تفضل العربية توالي المقاطع المتحركة^(١٢٧) وقد أشار اللغويون القدماء إلى ميل العربية نحو هذه المقاطع، حيث قرروا استحالة وجود أربع مقاطع متحركة متوالية فيما هو كالكلمة الواحدة في حين استساغوا ذلك التوالي لو كانت المقاطع ساكنة مثال "اِسْتَفْتَيْهِمْ" غير أن التركية بوصفها لغة إلحاقية تزيد فيها المقاطع عن سبعة مقاطع في كثير من الأحيان مثال: enternasyonalleşmesini أو كلمة

çekoslovakyalılaştıramadıklarımızdan mısınız وغيرها والأخيرة من طوال الكلمات التركية على الإطلاق مما يسبب صعوبة عكسية للمتعلم العربي اللغة التركية، في حين لا يمثل المشكلة نفسها بالضرورة عند المتعلم التركي للعربية، أو ربما يكون ذلك في مصلحة المتعلم التركي الذي تَعَوَّدَ نطق الكلمات ذات العدد الكبير من المقاطع في لغته فتكون الكلمات ذات العدد القليل من المقاطع أسهل عليه بطبيعة الحال، لكن يبقى نسج المقاطع العربية وتأليفها هو المحكُّ وليس عددها .

^(١٢٦) (السابق/٥١-٦١)

^(١٢٧) (شاهين، عبد الصبور، ١٩٨٤م؛ أنيس، ١٩٧٩م)

وأنواع النسخ في المقاطع العربية خمسة:

١. صامت + صائت قصير مثاله: (فَ)
٢. صامت + صائت طويل مفتوح مثاله: (فَا)
٣. صامت + صائت قصير + صامت مقفل مثال: (كَمْ)
٤. صامت + صائت طويل مفتوح + صامت مقفل مثال: (قَالَ) عند الوقف عليها.
٥. صامت + صائت قصير + صامت مقفل + صامت مقفل مثاله: (بُنْتُ) عند الوقف عليها^(١٢٨).

ويلاحظ أن جميع المقاطع الصوتية العربية تبدأ بصامت يليه صائت، وأن أكثر المقاطع دورانياً في العربية هي الأنواع الثلاثة الأولى، أما المقطعان الأخيران فَيَرْدَانِ عند الوقف كما بينت وهما قليلا الشيوخ على كل حال، وما عدا هذا النسخ السابق لا يعد نسجا صوتياً عربياً بل يحكم بأعجميته^(١٢٩)

فمن حسن الحظ أن التركيبة في نسخ مقاطعها تقارب العربية في أنها تمنع توالي صامتين دون صائت بينهما على عكس الإنجليزية مثلا . التي تبيح ذلك النوع من المقاطع، نحو: stad - stage "الانجليزيتين مما يمثل صعوبة للعربي والتركي عند تعلم الانجليزية في الوقت الذي يسهل تعلم التركي للعربية أو العكس في هذه النقطة .

لكن على الطرف الآخر نرى المقاطع العربية الطويلة تمثل ارتباطاً لدى المتعلم التركي خاصة عند الاشتباه بمثيلاهما القصيرة مع اختلاف الدلالة في نحو كلمتي (مَطَر - وَمَطَار) وسوف نتلکم عنهما عند مطلب المستوى الدلالي بتوسع.

ومن اللافت للنظر هنا التزام التركي بقاعدة التوافق الصوتي بين المقاطع وعدم التزامه في العربية كما بينت قبل ذلك.

^{١٢٨} (أنيس، ١٩٧٩م؛ الدايل، ندى، د.ت)

^{١٢٩} (السابق)

ويصاحب الصعوبات الصوتية أن نظام الكتابة في التركية الحديثة هو النظام الإغريقي الذي يضع تحت أعين القارئ كل الصوامت والصوائت برموز حرفية مختلفة، بينما العربية أخذت بالنظام السامي الفينيقي الذي يكتفي بتسجيل الصوامت دون الحركات^(١٣٠)

وما وُضِعَتْ إشارات الحركات للصوائت القصيرة، أو الحروف للصوائت الطويلة إلا لتسهيل قراءة القرآن في أزمان لاحقة، لتحل بعض الإشكالات الصوتية لكن تبقى إشكالات الكتابة العربية التي تتولد عنها إشكالات صوتية ودلالية معا حتى زمننا هذا؛ إذ لا توجد في الكتابة الإملائية العربية إشارات لبعض الظواهر الصوتية الخاصة مثل: (التفخيم أو الترقيق أو الهمس أو الجهر أو غيرها) وكذا لم تحل إشكالات الحروف التي تكتب ولا تنطق أو العكس في الكتابة العربية حتى الآن، مما يزيد من صعوبات المتعلمين للعربية من الأتراك أو غيرهم من الأجانب.

ونخلص من ذلك أن التركية تقارب العربية في نوعية المقاطع الصوتية المفضلة لكليهما على العموم، لكنها تفارقها في عدد تلك المقاطع التي تحتوي الكلمة الواحدة عليها مما لا يعد في ذاته صعوبة بل ميزة نسبية للطالب التركي المتعلم للعربية كما أسلفنا.

٦.٢ المطلب الثاني المستوى الصرفي (المورفيمات)

يلي المستوى الصوتي في الدرس اللغوي الحديث علم الصرف أو المورفيم الذي يعنى بالكلمات من حيث البناء اللغوي دون البناء الصوتي ويعرفه علماء اللغة العرب: "بأن تأتي إلى الحروف الأصول فتتصرف فيها بزيادة أو تحريف بنوع تغيير" أو هو "قوانين ذلك التحويل للأصول إلى معان مختلفة بالزيادة والنقصان" أو "معرفة أحوال الكلم من الإعلال والإبدال والإدغام"^(١٣١).

ومن ذلك التعريف نخلص إلى أن الصرف العربي تتعلق مباحثه ب(الاشتقاق والسوابق واللاحق) وهذا ما يؤكد علم اللغة الحديث^(١٣٢)، حيث إن العربية أخذت بالنظامين الصرفيين: (الاشتقاق، والسبق والإلحاق) فالأول مثاله: "نَصَرَ يَنْصُرُ أَنْصُرُ نَاصِرٌ مَنْصُورٌ..." والثاني مثاله: "يَنْصُرُ سَيَنْصُرُ" والثالث مثاله: "يَنْصُرُ يَنْصُرَانِ يَنْصُرُونَ يَنْصُرْنَ..." غير أن الاشتقاق أوسع استعمالا من غيره في العربية فلا عجب أن توصف العربية بلغة الاشتقاق، بينما اللغة التركية لغة (الإلحاقية) في نظامها الصرفي، بمعنى أن تغير المعنى

^{١٣٠} (القاضي، عبد الفتاح، د.ت؛ شاهين، عبد الصبور، ١٩٨٤)

^{١٣١} (ابن جني؛ الشّمسّان؛ شاهين ١٩٨٤م)

^{١٣٢} (الخمّاش، سالم، ١٤٣٨هـ)

يعتمد على اللاحقة أو اللواحق التي تتصل بالجذر، فالجذر الأول في الكلمة التركية ثابت، واللواحق هي التي تحدد المعنى بعد ذلك " yazmak, yazıyor, yazacak, yazmış, yazıldı...." أما الاشتقاق في العربية فهو قدرة على توليد معان جديدة اعتماداً على قاعدة صرفية مسبقة يتغير الجذر اللغوي يتغيرها، ومن ثمّ يمكن وصف النظام الصرفي العربي: بالنظام الحُرّ، والنظام التركي: بالنظام المقيد، كلٌّ داخل قواعده.

إنَّ فَهْمَ الكلمات يعتمد اعتماداً طردياً على التقدم في القراءة التركية بينما فهم الكلمات العربية في أغلبها يعتمد على فهم البنية الداخلية للكلمة نفسها من حيث الاشتقاق الصرفي؛ فالعربي أو المتعلم العربية كي يفهم الكلمات عليه أن يعي قواعد الصرف والاشتقاق تلك التي تتيح له فهم الأبنية ومعانيها وذلك فرق بين اللغتين يوضع في الحسبان عند التدريس.

ولهذا يُرَجَّحُ البحث البدء بقواعد الصرف (الإلحاقية) قبل (الاشتقاقية) فمثلاً في درس الجموع تقدم "الجموع السالمة" على "جموع التكسير"، وكذا يقدم "النَّسَبُ" على "التَّصْغِيرُ"، واتصال الأفعال بالضمائر "على" المشتقات "وهكذا، اعتماداً على مبدأ معروف في طرق التدريس هو البدء بالمعلوم لدى الطالب قبل المجهول، ليتسنى للطالب الفهم الذي هو القصد الأول لدراسة أي لغة حتى قبل دراسة النحو والتركيب على رأي ابن جني^(١٣٣)

- ونضرب على ذلك أمثلة ؛ ففي العربية:

٦.٢.١ (المتعدي واللازم) (قياسيٌّ وسماعيٌّ)

أ. فالقياسيُّ بالهمزة نحو: "أَكْرَمَ مُحَمَّدٌ عَلِيًّا" متعدي "كَرَّمَ" أو بتضعيف العين نحو: "عَظَّمَ المسئولُ الأمرَ" متعدي "عَظَّمَ"

ب. ومن السماعيِّ ما يتعدى بحرف الجر نحو: بَعُدَ الرجلُ وَبَعُدَ الرجلُ بالطفل^(١٣٤)

بينما التعدي وال لزوم في التركية قياسي انضباطي بزيادة المقطع (dir, dır, dūr, dur) على الجذر، مثال innmek بمعنى: (أَنْ يَنْزَلَ) المصدر المؤول اللازم، تصبح بعد التعدي indirmek (أَنْ يُنْزَلَ) المصدر المؤول المتعدي، فالأمر واسع في العربية في حدود القواعد والعرف اللغوي المسموع مثال: تعدي

^{١٣٣} (المازني، ١٩٩٥؛ والراجحي، عبده، د.ت)

^{١٣٤} (الأسمر، راجي، وإميل يعقوب)

الثلاثي بالهمزة أو التضعيف في نحو نزل نَزَلَ أَنْزَلَ، لكن هذه الحرية بين قاعدتين قياسيتين في العربية تبقى خاضعة للعرف اللغوي وللإستعمال، فمثلاً سُمِعَتْ تعدية الفعل الثلاثي (نَقَبَ) بالتضعيف ولم تسمع بالهمزة مع أن القاعدة تبيح ذلك! أما التركية فهي ليست كذلك حيث لا تسمح بقاعدة التعدية إلا بطريقة واحدة ولا سبيل إلى طريق أخرى .

٦.٢.٢. والحال كذلك في باب (البناء للمعلوم والمجهول)

فهو عضوي داخلي في الصرف العربي وهو إلحافي كما هي العادة في الصرف التركي فمثلاً (أَنْ يَكْتُبَ) المصدر المعلوم يقابله yazmak التركية، و(أَنْ يَكْتُبَ) المصدر المجهول يقابله yazılmak في التركية والحال نفسه في قاعدة التصغير مثلاً فهو اشتقافي له موازين مخصوصة للثلاثي وغيره في الصرف العربي وهو إلصافي في التركية مثال (بُنْتُ) مكبرة يقابلها في التركية kız و(بُنَيَّةٌ) مصغرة يقابلها kızcağız (١٣٥).

وإذا كان الحال كذلك من الاختلافات في الأنساق الصرفية للكلمات فلا سبيل إلا التذكير بتدريس الصرف حتى قبل النحو والتركيب، لاعتماد فهم المفردات عليه قبل فهم الجمل والتراكيب، ولا مناص من ذلك بشرط البدء من دروس الصرف بالقواعد الإلصاقية (السوابق واللاحق) قبل الاشتقاقية؛ كأبواب الفعل عند اتصاله بالضمائر المتصلة، وأبواب الجموع السالبة قبل جموع التكسير، و"النَّسَب" قبل "التَّصْغِير" وهكذا؛ ليتسنى للطلاب سرعة الفهم والتطبيق .

٦.٣. المطلب الثالث "المستوى التركيبي"

هو البناء الكبير للمعنى ، ولا شك أَنَّ لكلِّ لغةٍ نسقاً تركيبياً معيناً يرجعه "سليمان ياقوت" إلى "العادة اللغوية" ويؤكد أنها وليدة تطور طويل المدى لعدة قرون ينتهي إلى التواضع والاصطلاح على نسق تركيبى أو عدة أنساق مفهومة (١٣٦).

وفي هذا المطلب سوف أتعرض بالبحث في دروس:

١. الجمل الخبرية

٢. الجمل الإنشائية

^{١٣٥} (الطرازي، عبد الله مبشر، ١٩٨٧م)

^{١٣٦} (ياقوت، سليمان، ١٩٨٥؛ أنيس، إبراهيم، ١٩٥٠)

٣. جمل الشرط والتفصيل

٤. الصيغ والتراكيب غير التامة (التمييز-الصفة والموصوف-الإضافة)

على سبيل المثال لا الحصر إذ المقام لا يتسع لذكر كافة القواعد التركيبية بين اللغتين باستفاضة، ثم أعقب ذلك بما استخلصته من نتائج.

١.٣.٦ الجمل الخبرية

وهي الجمل التي تحتل الصدق أو الكذب بالنسبة لقائلها على الراجح^(١٣٧) وبالنظر إلى طرق الإخبار في اللغتين العربية والتركية يلحظ عدة تباينات وتقاربات داخل النسق التركيبي لكلتا اللغتين على ما سأوضح:

أ- التقاربات

في التركيب الاسمي المثبت نحو: "الكتاب مُفيدٌ"، "أَنْتَ مُعَلِّمٌ" "محمدٌ صادقٌ"، "هذا طالبٌ" ... ونحوه

* نلاحظ النسق التركيبي نفسه في التركية فيبدأ بالاسم أو العلم أو الإشارة أو الضمير المنفصل يعقبه الخبر مشفوعاً باللاحقة الخبرية dir التي تشبه علامة الإعراب في الخبر العربي فيقال : " kitap güzeldir , Bu alimdir . " بنفس النسق الترتيبي من تقديم المبتدأ وتأخير الخبر كما هي العادة العربية في أكثر الجمل الاسمية؛ بمعنى وجود جملة تامة في كلتا اللغتين من غير الحاجة إلى فعل أساسي أو مساعد على عكس الإنجليزية مثلاً .

* كما يلحظ التشابه بين اللغتين في بعض استعمالات (الحال)؛ إذ يقدم في التركية على اعتبار أنه اسم على الفعل فيقال :

... Rakiben geldim , Mâşiyen gittim بمعنى : "راكباً حضرتُ"، و"ماشياً ذهبْتُ" بتقديم

الحال على صاحبها إذ يجوز أهل العربية ذلك^(١٣٨)

ب- الاختلافات

^{١٣٧} (القزويني، الخطيب، ٢٠٠٦، الجارم، علي؛ مصطفى أمين، ٢٠٠٦ غير أن هناك من البلاغيين من يرى أن الصدق والكذب

راجع إلى الجمل ذاتها)

^{١٣٨} (الغلاييني، مصطفى، ٢٠٠٦ م)

* تظهر الاختلافات التركيبية في الجمل الفعلية، يقال جملة فعلية في التركية إذا احتوت على فعل لا إذا ابتدأت به؛ إذ البدء بالفعل ممنوع في الجملة الخبرية التركية. أما النسق التركيبي العربي للجملة الفعلية ذات الفعل المتعدي يقتضي البدء بـ "الفعل+الفاعل +المفعول" نحو "أَكَلَّ عليُّ التفاحةَ أو" الفعل+المفعول+الفاعل" نحو "أَكَلَّ التفاحةَ عليُّ"، والترتيب بين معمولي الفعل في العربية ليس شرطاً، إذ الإعراب يحافظ على الوظيفة الدلالية للكلمات مهما تغير موقعها في الجملة إذا أُمنَ اللَّبْسُ، لكنَّ الحالَ في التركية غير ذلك إذ نسق الجملة الفعلية يقتضي البدء بالفاعل + الفعل نحو Ali geldi أو فاعل + مفعول + فعل نحو:

Ali ders'i okudu أو فاعل + عدة مفاعيل + فعل Ali mektubu Postaya verdi، ويلاحظ تأخير الفعل في التركية بينما هو مقدم في الجملة الفعلية العربية، كما يلاحظ إلحاق علامة المفعولية وهي I, U, Ü وهي تشبه علامة الإعراب العربية غير أنها حركة في المعرب بالحركات وحرف في المعرب بالحروف، في حين أنها حرف صوتي في التركية على طول الخط .

ج- وفي إطار تباين الأنساق التركيبية بين اللغتين نجد الجملة الخبرية المنفية وهي في التركية باستعمال الأداة Değildir لنفي التراكيب الاسمية مثال Kin tutmak iyi değildir بمعنى: "ليس الحَقْدُ طَيِّباً" ويضاف إلى كلمة النفي لاحقة الإضافة المناسبة نحو :

Ben doktor değilim بمعنى: "أنا لستُ طبيباً" لكن في كل الأحوال يأتي النفي في آخر الجملة، بينما في اللغة العربية نرى النفي يتصدر الجملة الإسمية نحو "ليس محمدٌ طالباً، أو يأتي في المركز الثاني نحو: "محمدٌ ليس طالباً"، ويمنع في العربية تأخير فعل النفي آخر الجملة كقول بعض الطلاب خطأ (محمدٌ طالبٌ ليس)، وفي هذا الإطار يُطرح السؤال: هل التركيب التركي ثابت؟ أو متغير تغير التراكيب العربية؟ بمعنى هل يحقُّ للمتكلم بالتركية إحداث خللٍ في منظومة البناء التركيبي النمطي؟ الجواب: لا، ليس له حق التغيير في ترتيب الكلام كما في العربية (في النسق التواصلية للغة)، إضافة لأنه لا يملك القدرة الاشتقاقية العضوية للكلمات داخل البناء النمطي الذي يعطيه الصرف العربي لمحدثيه، لكنه يمتلك جانباً من الحرية في تغيير الأنساق المتعارف عليها في (النسق الأدبي) لإحداث أثر بلاغي جمالي فيما يسمى Devrik Cümle أو الجُمْلُ المقلوبة؛ إذ لا تخلو لغة من بلاغة، والتركية كذلك، لكن يبقى حالها محدوداً بمحدود السياق الجمالي الأدبي، وليس السياق الاستعمالي الدارج.

وتزداد صعوبات التركيب عند إضافة مكملات الجملة الخبرية خاصة في استعمال حروف الجر وهي كثيرة الدوران إذ من الممكن وصفها بالتراكيب المعكوسة؛ إذ يسبق حرف الجر مجروره في العربية

ويلحقه في التركية نحو : Evde, Okula, Ankaradan بمعنى: "في البيت، إلى المدرسة، من أنقرة..." حينئذ يضطرب التركيب في ذهن الطالب التركي، ومن ثم يصعب الفهم أو يستحيل أحياناً خاصة مع الجمل العربية الطويلة، وعند إضافة صعوبات الأصوات والأبنية الصرفية إلى صعوبات التركيب هذه نصل إلى القول المشهور على ألسنة الطلاب: "اللغة العربية صعبة جداً يا أستاذ! لكن الطالب لا يستطيع تفسير تلك الصعوبة أو تحليلها، إذ هي عقبة مركبة من عدة مشكلات متشابكة تتجمع معا لتحدث النفور العام من تعلم اللغة.

لكن لا شك أيضاً أن أية صعوبة أو مشكلة لابد لها من حل أو عدة حلول، أولاً: التركيز على التراكيب النحوية الوظيفية دون الولوج إلى النحو الوصفي خاصة في مراحل التعليم الأولى، حيث إن الاستغراق في مباحث النحو الوصفي يولد شعوراً عاماً بالنفور لدى الأجنبي حيث انتهت إلى ذلك جملة من الدراسات اللغوية الحديثة ، ثانياً: التركيز على التراكيب الاسمية بين اللغتين قبل التراكيب الفعلية؛ لوجود تقارب ما بين اللغتين في النوع الأول، ثالثاً: توضيح الفرق بين اللغتين كل لحظة مع وإكثار التدريبات النحوية والتطبيقات لتثبيت المهارات اللغوية الجديدة والتأكد من تمكن الطلاب منها إعمالاً بمبدأ التدرج في التعليم.

٦.٣.٢ الجمل الإنشائية

ونعني بها الجمل التي لا تحتل صدقا ولا كذبا باعتبار قائله^(١٣٩)، ومن أقسامه الأمر والنهي والتمني والاستفهام والنداء^(١٤٠) وهنا نفصل القول على محورين: التشابهات، والتباينات؛ فالتشابهات في نحو جمل النداء، إذ يُقَدَّم حرف النداء على المنادى نحو، يا محمد، أيَّ عمرٍ.. وفي التركية كذلك الأمر نحو: Ey mehet..، وقد يحذف حرف النداء ويفهم المعنى من التنغيم الصوتي، والتَّبرُّ على مقطع معين نحو: فَاطِمَةُ.. وكذا في التركية، لكنَّ تَعَدُّدَ حروفِ النداءِ العربية لا يماثلُه تعدد في التركية.

التباينات

تظهر التباينات التركيبية في جمل الأمر والنهي والاستفهام؛ ففي العربية: "افتح الباب"، "لا تخرج إلى الشارع" يقابلها في التركية على الترتيب: "Kapıyı aç, Sokağa çıkma" وهو تباين يمكن أن ننسبه

^(١٣٩) (الجارم؛ علي، مصطفى أمين، ٢٠٠٦)

^(١٤٠) (القزويني، ٢٠٠٦)

إلى "التعكس التركيبي المنتظم"، وفي إطار جملة الاستفهام نرى حرف الاستفهام أو اسمه له موقع ثابت في صدارة الجملة العربية^(١٤١) بينما في التركية لو كان الاستفهام بـهل أو الهمزة عن الجملة الخبرية المثبتة أو المنفية جاءت الأداة آخرًا نحو: sen dersini yazdın mı? "هل كُتِبَتْ دَرْسُكَ؟"

siz yazmadınız mı? "ألم تكتبوا درسكم؟ بعكس النسق العربي الذي يفضل تقدم أداة الاستفهام كما ذكرنا، أما إذا كان الاستفهام عن الزمان أو المكان فالتكلم التركي مخير بين تقديم الأداة كما هي العادة العربية أو تأخيرها فيصح مثلا القول: arabam ne zaman geleceksin?, nerede? "متى ستحضر؟ وأين سيارتي؟ على الترتيب."

٦.٣.٣ جملة الشرط والتفضيل

أ- جملة الشرط

تتكون جملة الشرط التامة في العربية من أداة الشرط (الاسم أو الحرف) أول الجملة ويؤكد النحويون على صدارتها لأنها عوامل^(١٤٢) يليها جملة فعل الشرط ثم جملة الجواب مثال "إِنْ تُذَاكِرْ تَنْجَحْ" و"لَوْ ذَاكُرْتَ نَجَحْتَ"، و"إذا ذَاكُرْتَ فسوفَ تَنْجَحْ" ونحوها، وفي التركية تأتي جملة الشرط باستعمال الأداة Se بعد جذر الفعل مثال Babam gelirse çıkarız. بمعنى "إذا جاء والدي فسنخرج" ومما يلاحظ بين اللغتين ارتباط فعل الشرط بالأداة وتأخر الجواب عنهما، مع ملاحظة تبادل المواقع بينهما إذ تسبق الأداة الفعل في العربية وتلحقه في التركية، إضافة إلى التعدد الكبير في أدوات الشرط العربية الجازمة وغير الجازمة، وثبات الأداة في اللغة التركية على أداة واحدة.

ب- جملة التفضيل

تتركب في العربية من المفضل يليه اسم التفضيل ثم المفضل عليه غالبا نحو "أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالاً" ... "[الكهف: ٣٤]، أما في التركية فيأتي المفضل يليه المفضل عليه ثم يؤخر اسم التفضيل مثال Benim param senin parandan daha çoktur. بمعنى الجملة العربية السابقة، أو جملة Ben senden daha zenginim^(١٤٣) بمعنى "أنا أغنى منك"، ويلاحظ اتحاد اللغتين في البدء بالمفضل ثم

^(١٤١) (الحمادي، يوسف، وآخرون، ١٩٩٥م)

^(١٤٢) (الجوهرى، تحقيق نواف، ١٤٢٤هـ)

^(١٤٣) (الطرازي، مبشر ١٩٧٨)

افتراقهما فيحدث التبادل العكسي بينهما في المفضل عليه واسم التفضيل إذ ترجح التركية تأخير اسم التفضيل فهو مركز المعنى في جملة التفضيل وينظر الفعل فيتأخر جرياً على العادة التركية، بينما يتقدم في العربية على المفضل عليه إذ هو شبه الفعل في هذه الجملة ويتأخر المفضل عليه فحقه التأخر لنقصان درجته المعنوية.

٦.٣.٤ الصيغ والتراكيب غير النامة

أ- التمييز

وينقسم في العربية إلى ملفوظ وملحوظ، أو مفرد وجملة فالأول منه المعبر عنه بالكيل والوزن والمساحة والعدد والثاني المعبر عنه بتمييز النسبة، فالحال كذلك في التركية أيضاً مثال bu bir kilo buğday. هذه كيلة قمح ، ونحو Bir kilo elma satın aldım. اشتريت كيلا تفاحاً ، ونحو Bu beşyüz Bir metre kumaş sattım. : بعت مترًا قماشًا ونحو "هذه خمسمائة قرش Bu beşyüz kuruş. ومن أمثلة تمييز النسبة في العربية: أحمد أكبر رتبةً من عليّ Ahmet Ali'den rütbece büyüktür^{١٤٤} ويلاحظ ثبات المواقع بين اللغتين فيأتي التمييز تاليًا للألفاظ المبهمة أو الجمل، غير أن المعدود يلزم الحالة المفردة مع كل الأعداد التركية:

Beş kitap, on beş kitap, yüz beş kitap...

لكنه في العربية يأتي جمعًا مع الأعداد من (٣ إلى ١٠) ومفردًا مع البقية، فينبغي البدء في هذا الدرس بتمييز الأعداد الكبيرة والعقود، حيث لا يتأثر العدد تذكيرًا وتأنيتًا بالمعدود وكذلك ثبات المعدود على حالة واحدة، وأيضًا تطابق قراءة هذه الأعداد مع العربية مثال ٢٠ كتابا ۲۰ yermi kitap ٣٠٠ طالب üç yüz öğrenci فيرجح البحث البدء به في الدرس الأول، ثم في الدرس التالي يعطى الطلاب تمييز الأعداد المعطوفة ويلاحظ زيادة الواو بين العددين المعطوفين إذ ليس له في التركية شبيهه مع نظائر هذه الأعداد، ثم في درس أخير يعطى تمييز الأعداد من (٣ إلى ١٠) لشدة صعوبتها تذكيرًا وتأنيتًا، مع المعدود وكذا افتراق جمعه عن نظيره التركي المفرد، انطلاقًا من مبدأ التدرج من الأسهل إلى الأصعب .

ومما يقترب من درس تمييز العدد، وإن كان خارج دروس النحو، قراءة الساعة إذ هي في النهاية عدد، فمن اللافت للنظر تطابق قراءة الساعة العربية الصحيحة للساعة التركية أعني ثبات المواقع التركيبية

^{١٤٤} (الطرازي، مبشر، ١٩٨٧م)

مثال الساعة الثامنة تترجم إلى Saat sekiz وعند إضافة العدد إلى المعدود نقول : ثماني ساعات تترجم إلى Sekiz saat .

ب- الوصف

الوصف في العربية يبدأ (بالموصوف تليه الصفة) نحو: "ركبت حافلة كبيرة" وهو بالعكس في التركية فالصفة تسبق الموصوف نحو Büyük şehir. وتكون الصفة مفردة دائماً حتى لو كان الموصوف جمعاً فلا يلزم التطابق بين الطرفين كما في العربية نحو ^{١٤٥} Büyük şehirler ولكن هذا لا يمنع وجود تراكيب في الوصف التركي تخالف تلك القاعدة (صفة+موصوف) وتقترب حينئذ من القاعدة العربية (موصوف+صفة) وذلك في مثل الصفات الدالة على الرتب والدرجات مثال: Ali Şah, Edip Hoca, Ahmet Efendi ومع أن هذا التركيب التركي يشبه نظيره

العربي

إلا أن العربية تفضل في الرتب والدرجات تركيب البدل فيقال: الملك علي، أحمد أفندي، فيبدو ذلك من المفارقات اللغوية ! غير أنه يمكن الاستفادة من هذا التشابه بين النسقين في درس التوابع بشكل عام، (الصفة) أو (البدل) .

ج- الإضافة

تعرف الإضافة في العربية على أنها نسبة بين اسمين على تقدير حرف الجر^(١٤٦)

وهنا ندرس الإضافة بنوعيتها: إلى الضمير وإلى الاسم

• الإضافة إلى الضمير كما في kitabım, Kitabın وتترجم إلى (كتابي- كتابك) وهي تماثل النسق العربي في ذكر المضاف ثم المضاف إليه وهو هنا لواحق الملكية.

• الإضافة إلى الاسم وهي أنواع: الإضافة الاسمية المعرفة Belirtili Ad Tamlaması وهي تقابل إضافة التعريف في العربية بنفس النسق التركيبي مثال: جدار البيت Evin duvarı باب السيارة Arabanın kapısı

^{١٤٥} (السابق)

^{١٤٦} (الغلاييني، مصطفى، ٢٠٠٦م)

• والإضافة الاسمية المجهولة Belirtisiz Ad Tamlaması وهي تقابل إضافة التخصيص في العربية مثال: جِدَارٌ بَيْتٍ Ev duvarı وِبَابٌ سَيَّارَةٍ Araba kapısı ولا يخفى التعاكس بين التركيبين العربي والتركي بشكل منتظم في كلتا الحالتين السابقتين، كما يلاحظ أيضاً إضافة اللواحق (ın,in,un,ün) واللواحق (i,1,u,ü) إلى طرفي الإضافة الأول والثاني على الترتيب في الإضافة المعلومة، وإلى الطرف الثاني في إضافة التخصيص.

والضابط في الإضافة العربية كما مر صحة تقدير حرف الجر بين طرفي الإضافة، فإذا لم يصح صار تركيب (صفة وموصوف) نحو : كُوبٌ رُجَاجِيٌّ وَجَسْرٌ حَجَرِيٌّ وَكِتَابٌ كَبِيرٌ، وهو ما يطابق تماماً في اللغة التركيبية مع ما يُسمى: "بالإضافة الاسمية" المجردة من اللواحق والذي اختلف في إدخاله في باب الإضافة كثير من اللغويين الأتراك، غير أنَّ "منير كوشكوزاده" يرجح أنها إضافات صفائية في نحو قولنا Cam pardak, Taş köprü فتترجم إلى: جِسْرٌ حَجَرِيٌّ وَكُوبٌ رُجَاجِيٌّ في العربية، وأياً ما كان أمر الاختلاف في إدخال هذا النوع في الإضافة أو عدم إدخاله فيبقى أسلوباً مستعملاً في اللغتين يمكن الاستفادة منه عند التدريس لو عُلمَتِ الفروقات الدقيقة بين اللغتين في تقديم الأمثلة والشرح داخل منهج النحو .

ولقد ظهر من خلال العرض السابق لبعض القواعد التركيبية بين اللغتين وجود تشابهات وتباينات؛ وضحت الأولى منهما في باب الجملة الاسمية المثبتة، والنداء، والتمييز المفرد لا سيما قراءة الأعداد الكبيرة والعقود، وبعض استعمالات الحال، والترتيب بين جملة الشرط والجواب، كما ظهرت أيضاً اختلافات وتباينات لكنها تعود في معظمها إلى (التعاكس التركيبي المنتظم) كما في أبواب (الإضافة-الصفة-الجار والمجرور)، وهذا التعاكس المنتظم في التركيب بين اللغتين هو صعوبة في حد ذاته، لكنه لا يصل أبداً إلى حد التباين المطلق كما في قواعد أخرى كجملة التفضيل بين طرفين مثال:

Aslan kaplandan daha kuvvetli bir hayvandır.

والتي تترجم إلى: الأسد حيوان أقوى من النمر.

ولكن يبقى استعمال جمل التفضيل قليلة بمقارنة بالوصف والإضافة وشبه الجملة والنداء والعدد مثلاً.

بمعنى إرجاء الحديث عن الجمل التي تنسب إلى: "التباين التركيبي المطلق" بين اللغتين-جملة التفضيل مثلاً-وأشباهها، بعد الحديث عن التراكيب التي تنسب إلى التقارب أو إلى التعاكس المنتظم، في إطار تدريس الجانب التركيبي للطلاب الأتراك .

٦.٤ المطلب الرابع: "المستوى الدلالي"

يؤكد الدكتور "أحمد مختار عمر" على أن الدلالة تعني المعنى، والمعنى هو اللغة حتى عُرفت اللغة بأنها معنى موضوع في صوت^{١٤٧}

وعند التعرض لمباحث الدلالة الخاصة باللغة العربية بوصفها لغة أجنبية يدرسها الطلاب الأتراك تظهر جملة من الإشكاليات يمكن إجمالها فيما يلي :

١ - إشكاليات المعجم العربي (المشترك اللفظي) - الأضداد - الترادف - التماثل الصوتي والإملائي

٢ - إشكاليات السياق (الداخلي - الخارجي)

• أولاً: إشكاليات المعجم العربي:

أ. المشترك اللفظي Common verbal

يقول عنه "السيوطي": "إنه اللفظ الواحد المتعدد المعنى الحقيقي" وهذا التعريف يخرج (المجاز) منه كإطلاق العين الباصرة على الجاسوس مثلاً، وأياً كان الحال في إدخال (المجاز) داخل إطار (المشترك) أو إخراجها منه، فإنهما لاشك يمثلان صعوبة إدراكية للمتعلّم الأجنبي؛ والمشترك واقع في المعجم العربي وهذا ما يؤكدّه الدكتور "يونس" حيث يرجع وجوده إلى ثقافة المتخاطبين ويضرب عليه أمثلة مثل كلمة "سائل" هي اسم فاعل من فعلين مختلفي الدلالة هما (سال - سأل) والاحتكام هنا إلى الجماعة اللغوية^(١٤٨) المعنى وظلال المعنى، ولا يقف الاحتكام في هذا إلى الجماعة اللغوية فحسب في نظري بل يتعدى ذلك إلى سياق الحال والمقام أيضاً مما يدخل ضمن مباحث السياق الخارجي.

ولا تقف الصعوبة عند "المشترك اللفظي" بل تتجاوزه إلى صعوبة شبيهة في (المجاز) لكن من حُسن الحظّ عدم تدريس درس الأدب العربي في مناهج الصف التحضيري، إذ يلزم على الطالب في (المشترك) أو (المجاز) حفظ مدلولين مختلفين لسياقين مختلفين لدال واحد ! وما ينبغي التنبيه إليه في أمثال هذه الكلمات عدم إعطاء المعنيين المشترك اللفظ بينهما دفعة واحدة؛ اعتماداً على مبدأ التدرج في التعليم؛ إذ يجب تركيز انتباه الطلاب على المعنى السياقي الوارد في النص موضوع الدراسة أولاً، ثم في زمن لاحق بعد التأكد من تمكن الطلاب من هذا المعنى، يعطى المعنى الآخر بقرينة الأول لاشتراكه معه، إذ ثبت بالتجربة

^{١٤٧} (مختار، عمر، ١٩٨٨م)

^{١٤٨} (يونس، محمد، ٢٠٠٧)

صعوبة إدراك مدلولين جديدين في درس واحد واستعمالهما في سياقين مختلفين لدال واحد على الطالب الأجنبي.

ب. الأضداد Opposites

وهي فرع من فروع (المشترك اللفظي) تنبه لوجوده قدامى علماء اللغة وألفوا فيه يقول "ابن الأنباري": "إن هذا الفرع يبحث في الكلمات المتفقة في الألفاظ المختلفة في المعاني على وجه التضاد". وإذا كان سبب وجود هذه الظاهرة اللغوية تداخل اللهجات العربية أو لأغراض نفسية كالتفاؤل والتطير من بعض الألفاظ كما يقول أحد الدارسين^(١٤٩)، أو يرجع وجودها لأسباب أخرى؛ فإن وجود هذه الظاهرة دليل على توسع العرب في التدليل على معانيهم، والخطر هنا في تدريس المعنيين المتضادين أو لنقل المدلولين المتضادين لدال واحد بمعزل زمني؛ إذ الواقع يشهد أن الجمع بين الضدين في لحظة واحدة أثبت في ذهن من التفريق بينهما بمسافة زمنية فإذا ذهبنا مذهب السيوطي الذي يمنع إطلاق الضدين على معنى واحد في زمن واحد إذ يرجع هذه الظاهرة إلى تداخل اللهجات^(١٥٠)، وصلنا إلى نتيجة نطمئن إليها؛ فمثلاً عند شرح مدلول كلمة (المولى) وهي من الأضداد فتعني السيد والعبد، وبطبيعة الحال فلن تعني المعنيين في سياق واحد بل مدلولاً واحداً، عند شرحه للطلاب وتبنيته لديهم نستطيع أن نشير إلى المعنى المضاد للدال نفسه إشارة ولو هامشية لكنها من وجهة نظر البحث ضرورية في حال كهذه.

ج. الترادف Synonymy

ظاهرة لغوية لها عدة أشكال تظهرها؛ فهناك الترادف الإشاري كما بين الرسول والنبي والمصطفى والحاشر.. والترادف الإحالي كما بين الليث والغضنفر فهي تحيل إلى معنى الأسد، والترادف التام أو المطلق الذي لا يتأثر المدلول العاطفي أو الإحالي فيه بأي تأثير بالرغم من اختلاف الدالين، لكن هذا النوع يؤكد الدارسون على ندرته أو انعدامه في بعض الأحيان فهو من الترف اللغوي على حد تعبير أولمان^(١٥١) وأياً ما كان الأمر فالعربية لغة واسعة الترادف، سواء كانت سعة العربية راجعة إلى الاتساع الزماني أو المكاني الذي عاشت فيه، أو لقدرات تمتلكها اللغة ذاتها فإن واقع المعجم العربي يشهد بوجود هذه الظاهرة بكثرة

^(١٤٩) (السابق نقلاً عن السيوطي وثلعب وغيرهما من اللغويين)

^(١٥٠) (عرفة، محمد أحمد د.ت عن المزهري للسيوطي)

^(١٥١) (أولمان، ١٩٧٣م)

لافتة، وهو لا يعني تعدد المدلولات لدال واحد كما في المشترك أو التضاد إنما يعني عكس ذلك من تعدد الدوال لمدلول واحد، وهذا التعدد اللافت في ظاهرة الترادف العربية يمثل مشكلة لدى المتعلم الأجنبي إذ يصعب عليه الإمساك بأكثر من مترادف للمعنى الواحد وحتى لو سلمنا مع بعض الدارسين بعدم وجود الترادف الحقيقي في اللغة، وأن لكل دال مدلولاً مستقلاً يقترب من غيره من المدلولات أو يتعد فإنه يلزم التفريق الدقيق بين المترادفات داخل الاستعمال للطالب الأجنبي، وتلك مشكلة لا تقل خطراً عن سابقتها.

وإذا كان "الرازي" قد حذَّ الترادف بالألفاظ المفردة الدالة على الشيء الواحد باعتبار واحد^(١٥٢) ٢٣ يونس ٣٩٧-٣٩٨، فأخرج التعريفات، فإن ذلك لو صدق على الترادف بوصفه ظاهرة لغوية محضة فرما لا يصدق عليه بوصفه ظاهرة يتم تدريسها للأجانب؛ لأن واقع التدريس يشهد بالاحتياج إلى التعريفات الشارحة لبعض الألفاظ لتسهيل الفهم ولزيادة الحصيلة اللغوية للمتعلم ربما أكثر من معرفة المرادف الواحد للكلمة الواحدة .

لكن الذي يمكن فعله حيال هذه الظاهرة اللغوية هو توحيد الدوال للمدلولات المترادفة بحيث يفضل أن تكون أقرب ما تكون من اللغة التركية ولا ينسى هنا الاستعانة بالمشترك بين اللغتين وهو كثير بشهادة العرب والأتراك أنفسهم^(١٥٣)، ثم الحذر من تعدد المترادفات للمدلول الواحد.

د. التماثل الإملائي والصوتي Homophony, Homography

من الإشكالات الواضحة على مستوى الدلالة المفردة ما يعرف "بالتماثل الصوتي والتماثل الإملائي" واللذان يؤكد بعض الدارسين على ندرتهما في العربية بحيث لا يشكلان ظاهرة تذكر، ويضرب "يونس" على التماثل الصوتي مثال كلمتي (عَلَى) حرف الجر، و(عَلَا) الفعل. ونحن لو سلمنا معه بندرة هذه الظاهرة في العربية فإننا لا نسلم بإطلاق هذه الندرة في مستويات تدريس العربية للأجانب، ذلك أنَّ التشابه الصوتي بين بعض الفونيمات العربية ونظائرها الأجنبية يوقعنا في شَرَكِ هذه الظاهرة ويزيد من صعوبتها.

^(١٥٢) (يونس، ٢٠٠٧م)

^(١٥٣) (صابان، سهيل، ٢٠٠٥)

وقد انتهى البحث في المطلب الأول إلى وجود صعوبات لدى الطلاب الأتراك في التمييز بين بعض (حروف الحلق والحروف اللثوية والإطباق) من جهة ومقارباتها الأخرى سواء في العربية نفسها أو في التركية من جهة أخرى، كما أن العربية فيها صوائت طويلة ليس لها مقابل في اللسان التركي، وأخرى قصيرة لا يفرق بينها إلا بالمقدار الزمني لكل منها لذا لا ينتبه كثير من الطلاب إلى ذلك الفرق فيقعون في إشكال التقارب الصوتي فتتغير الدلالات تبعاً لذلك تغيراً كبيراً مثال ذلك الخلط الشائع في إدراك الطلاب الدلالة الصحيحة لكل زوج من الدوال التالية (مطر-مطار) (بريد-بارد) (أذان-آذان) (قادم-قديم) وغيرها، وتجدد الإشارة هنا إلى ضرورة تنبيه الطلاب إلى أمثال هذه المقاربات الصوتية حال ورود واحدة منها للتفريق بينهما، والتذكير بذلك الأمر تبعاً.

أما ظاهرة (التمائل الإملائي) كما في قولنا: "مررت بِجَارٍ واقف على نهر جَارٍ" وأشباهها وإن كانت تدخل في صحة الرسم الإملائي فهي أيضاً تدخل في مستويات الدلالة اللغوية، فالأمر فيها أخف وطأة من ظاهرة (التمائل الصوتي)؛ حيث لا يلزم تجاوز الكلمتين في سياق دلالي واحد كل مرة، على عكس (التمائل الصوتي) الذي يثير المعنى المتشابه في الذهن حال ورود مثيله في المتن.

• ثانياً: السياق Context

إن دراسة السياق اللغوي تدخل في صلب الدراسة اللغوية، أو لنقل إن (السياق) هو حجر الأساس في فهم الدلالة؛ فهو يمثل الجانب غير اللغوي للدليل اللساني، وهو من وجهة أخرى المرجع الذي تحيلنا عليه الدوال وبه يتم إدراك المدلول؛ إذ خطورته تكمن في مشكلات سوء الفهم التي لا حصر لها.

إن إدراك مدلولات الكلمات مفردة بعيدة عن سياقها تمثل خطيئة لغوية وهذا آخر ما توصل إليه علماء اللغة في إطار النظرية السياقية وهي فكرة "الرصف" حيث لا يمكن أن تأتي الكلمة بمعزل عن السياق النفسي والاجتماعي والثقافي؛ بل يحصل التجاور بين مجموع الصيغ اللغوية داخل التركيب بحيث إن الكلمات المترافقة كل كلمة منها تعد جزءاً من معناها كما يقول فيرث ونتابع، فإن السياق أحد المعوقات الأساسية في فهم المحتوى الدلالي للنصوص خاصة النصوص الأجنبية، فإذا كان علماء اللغة يقسمون السياق إلى: (سياق الموقف) و(السياق اللغوي) و(السياق الثقافي) وأن الأخير هو أكبر المعوقات في تعلم اللغات (١٥٤).

حيث على الدوال أن تأخذ قيمة عُرْفِيَّةً معينة داخل البيئة الاجتماعية والثقافية لأهل اللغة الواحدة، بل حتى عند أبناء اللهجة الواحدة، قد تختلف معها المدلولات باتساعها أو ضيقها أو انعكاسها من بيئة لغوية لبيئة أخرى.

وإذا نظر إلى سياق الموقف أو ما يعبر عنه (بالقرائن الخارجية) المؤثرة في الكلام فهي أكثر عددًا وأكبر من أن تحصى أو تحصر أو توضع لها معايير ثابتة وهي تخضع بعد لتقديرات المتخاطبين باعتبارهم ينتمون لبيئة لغوية واحدة ويتقاسمون نفس الاعتقادات والتخمينات المرتبطة بالسياق... كما يقول "يونس".^(١٥)

فالواجب حينئذ الاعتماد على سياق الموقف وقرائن الحال الموحية بالدلالة المقصودة، ثم الاعتماد على الموروثات الثقافية المشتركة أكثر من الاعتماد على السياقات اللغوية الداخلية، حيث تضيق جوانب الاختلاف عند ذاك وتوسع جوانب الاقتراب المقصود، وذلك لا يتم إلا بإلمام المعلم بالفوارق الظاهرة بين المجتمعين العربي والتركي في جانب العادات والتقاليد والموروثات الفلكلورية إلمامًا يسهل عليه عملية التدريس، ويُخْرِجُهُ من مآزق تدريسية كبيرة .

٧. المبحث الثاني "عرض البيانات الإحصائية وتحليلها"

٧.١ المطلب الأول: عرض البيانات

عقدت استبانة لطلاب الصف التحضيري بكلية الإلهيات جامعة غازي عنتاب من الأتراك في تاريخ ٧-٤-٢٠١٥ مكونًا من ١٥ سؤالًا اختياريًا، إضافة إلى سؤال مفتوح في آخر الاستبانة، وقد صَدَرَتْهَا ببطاقة تعارف شملت (الجنسية والنوع والإقامة في دولة عربية ومتوسط العمر) فجاءت نتائج التعارف ونسبه المئوية كالآتي:

الجدول ١: بطاقة التعارف الشخصية:

الدولة	عدد الطلاب	النسبة المئوية	النوع	عدد الطلاب	النسبة المئوية	الإقامة في دولة عربية	عدد الطلاب	النسبة المئوية	متوسط العمر
تركيا	١٥٢	٩٨%	مذكر	٥٥	٣٦.٢%	نعم	٤	٢.٦%	من ١٨ إلى ٢٠ سنة
جنسيات	٣	٢%	مؤنث	٩٣	٦١.١%	لا	١٤١	٩٢.٨%	النسبة

^(١٥) (يونس، ٢٠٠٧م)

أخرى	٠	٠	لم يوضح	٤	٢٠.٧%	لم يوضح	٧	٤.٦%	المئوية
لم يوضح	٠	٠	لم يوضح	٤	٢٠.٧%	لم يوضح	٧	٤.٦%	١٠٠%

الجدول ٢: عرض نتيجة الأسئلة الاختيارية الخمسة عشر مجمعة:

م	السؤال	أوافق بشدة	وافق	متوسط	أرفض	أرفض بشدة	رقم
١	اللغة العربية مهمة للغاية لطلاب الإلهيات	١٢٠	١٩	٨	٤	١	١٥٢
٢	من المستحيل تعلم العربية لطلاب الإلهيات لأنها لغة صعبة جدا	٣	١١	٣٥	٦١	٤٢	١٥٢
٣	هناك فرق كبير بين الثقافتين العربية والتركية	١٠	٣٦	٦٥	٣٥	٦	١٥٢
٤	لا بد للأساتذة أن يتحدثوا بالعربية وحدها في الدرس	١٨	١٣	٣٧	٤٥	٣٨	١٥١
٥	أحب تعلم لغة جديدة	٥٨	٥٥	٢٣	٩	٦	١٥١
٦	تلفظ الأصوات العربية (أ-ه-ع-ح-غ-خ) صعب جدا	١٧	٢٤	٤٣	٤٧	١٤	١٤٥
٧	تلفظ الأصوات العربية (ث-ذ-ظ) سهل جدا	٢٠	٣٤	٤٠	٤٥	١٠	١٤٩
٨	يصعب علي إخراج الأصوات (ض-ط-ق) من مخرجها	١٤	٣٤	٢٦	٦١	١٤	١٤٩
٩	الحروف المتماثلة في الكتابة مثل (ب-ت-ث) تمثل مشكلة	٦	٩	١١	٨٧	٣٩	١٥٢
١٠	قراءة المتون العربية مع الحركات أسهل من قراءتها بغير حركات	٩٤	٤٥	١٣	٢	١	١٥٢
١١	يعد المؤنث والمثنى في المخادثات العربية من المشكلات الكبرى	١٧	٣٣	٤٠	٤٨	٧	١٤٥
١٢	هناك كلمات مشتركة كثيرة جدا بين العربية والتركية	٦٤	٥١	٢٦	٨	١	١٥٠
١٣	صياغة الجمل العربية الطويلة صعب	٤٢	٥١	٤١	١٠	٥	١٤٩
١٤	هناك فرق كبير بين قواعد العربية (النحو-الصرف) ومثيلاتها التركية	٥٤	٥١	٢١	٢٢	٢	١٥٠
١٥	استعمال حروف الجر العربية يختلف جدا عن التركية	٢٣	٤٨	٤٧	٢٦	٥	١٤٩

الجدول ٣: النسب المئوية لأسئلة الاستبانة مجمعة:

م	السؤال	أرفق بشدة	أرفق	نفي	أرفق	النسبة المئوية		إجمالي الطلاب
						أرفق بشدة	أرفق	
١	اللغة العربية مهمة للغاية لطلاب الإلهيات	٧٨,٦٪	١٢,٥٪	٥,٢٪	٢,٤٪	١,٣٪	١٥٢	الطلاب/الطلاب
٢	من المستحيل تعلم العربية لطلاب الإلهيات لأنها لغة صعبة جدا	٢,٦٪	٧,٢٪	٢٣,٠٪	٤٠,١٪	٢٧,١٪	١٥٢	
٣	هناك فرق كبير بين الثقافتين العربية والتركية	٦,٢٪	٢٤,٣٪	٤٢,٠٪	٢٣,٠٪	٤,٥٪	١٥٢	
٤	لا بد للأساتذة أن يتحدثوا بالعربية وحدها في الدرس	١١,٩٪	٨,٦٪	٢٤,٥٪	٢٩,٨٪	٢٥,١٪	١٥١	
٥	أحب تعلم لغة جديدة	٣٨,٤٪	٣٦,٤٪	١٥,٢٪	٥,٩٪	٣,٩٪	١٥١	
٦	تلفظ الأصوات العربية (أ-ه-ع-ح-غ-خ) صعب جدا	١١,٧٪	١٦,٥٪	٢٩,٦٪	٣٢,٤٪	٩,٦٪	١٤٥	
٧	تلفظ الأصوات العربية (ث-ذ-ظ) سهل جدا	١٣,٤٪	٢٢,٨٪	٢٦,٨٪	٣٠,٢٪	٦,٧٪	١٤٩	
٨	يصعب علي إخراج الأصوات (ض-ط-ق) من مخارجها	٩,٣٪	٢٢,٨٪	١٧,٤٪	٤٠,٩٪	٩,٣٪	١٤٩	
٩	الحروف المتماثلة في الكتابة مثل (ب-ت-ث) تمثل مشكلة	٣,٩٪	٥,٩٪	٧,٢٪	٥٧,٤٪	٢٥,٦٪	١٥٢	
١٠	قراءة المتون العربية مع الحركات أسهل من قراءتها بغير حركات	٦٠,٨٪	٢٨,٦٪	٧,٥٪	١,٩٪	١,٢٪	١٥٢	
١١	يعد المؤنث والمثنى في المحادثات العربية من المشاكل الكبرى	١١,٠٪	٢٢,٧٪	٢٧,٥٪	٣٣,١٪	٤,٨٪	١٤٥	
١٢	هناك كلمات مشتركة كثيرة جدا بين العربية والتركية	٤٢,٦٪	٣٤٪	١٧,٣٪	٥,٣٪	٠,٦٪	١٥٠	
١٣	صياغة الجمل العربية الطويلة صعب	٢٨,١٪	٣٤,٢٪	٢٧,٥٪	٦,٧٪	٣,٣٪	١٤٩	
١٤	هناك فرق كبير بين قواعد العربية (النحو- الصرف) ومثيلاتها التركية	٣٦,٠٪	٣٤,٠٪	١٤,٠٪	١٤,٦٪	١,٣٪	١٥٠	
١٥	استعمال حروف الجر العربية مختلف جدا عن التركية	١٥,٤٪	٣٢,٤٪	٣١,٥٪	١٧,٤٪	٣,٣٪	١٤٩	

ولسهولة عرض البيانات قمت بتقسيم أسئلة الاستبيان الاختيارية السابقة إلى مجموعات أربعة هي:

١- مجموعة عامة حول أهمية تعلم العربية بوصفها لغة أجنبية، وشملت الأسئلة من (١ إلى ٥) في ورقة الاستبانة.

٢- مجموعة أسئلة حول الأصوات العربية وصعوباتها، وشملت ثلاثة أسئلة (من ٦ إلى ٨) في ورقة الاستبانة.

٣- مجموعة أسئلة تخص صعوبات الكتابة والقراءة والمحادثة، وشملت أربعة أسئلة من (٩ إلى ١٢) من ورقة الاستبانة.

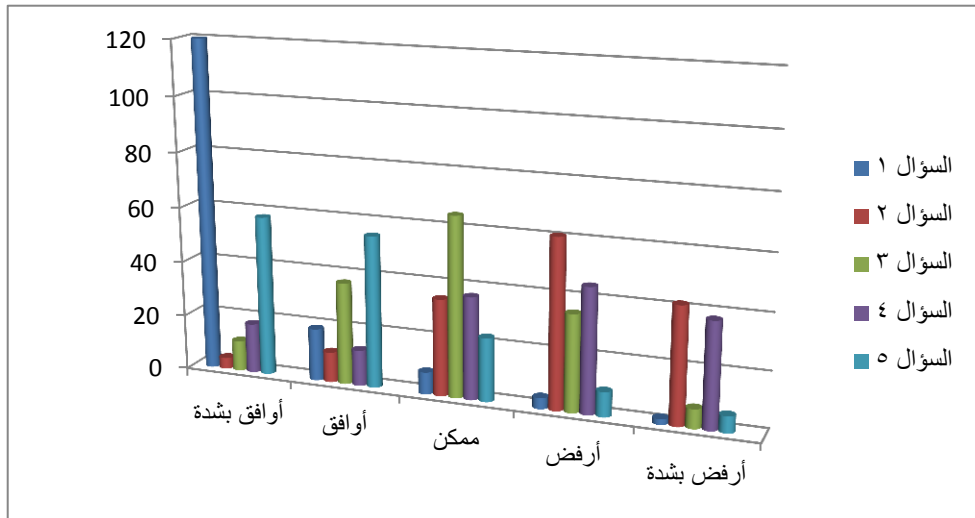
٤- مجموعة أسئلة القواعد وشملت ثلاثة أسئلة من (١٣ إلى ١٥) من ورقة الاستبانة.

وجاءت نتائج المجموعات السابقة مشفوعة بالرسوم التوضيحية كل مجموعة على حدة كالتالي:

الجدول ٤: أسئلة عامة حول أهمية تعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية (من ١ إلى ٥):

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة	لا أعلم
١	اللغة العربية مهمة للغاية لطلاب الإلهيات	١٢٠	١٩	٨	٤	٢
٢	من المستحيل تعلم العربية لطلاب الإلهيات لأنها لغة صعبة جداً	٤	١١	٣٥	٦١	٤٢
٣	هناك فرق كبير بين الثقافتين العربية والتركية	١١	٣٧	٦٥	٣٥	٧
٤	لا بد للأساتذة أن يتحدثوا بالعربية وحدها في الدرس	١٨	١٣	٣٧	٤٥	٣٨
٥	أحب تعلم لغة جديدة	٥٨	٥٥	٢٣	٩	٦

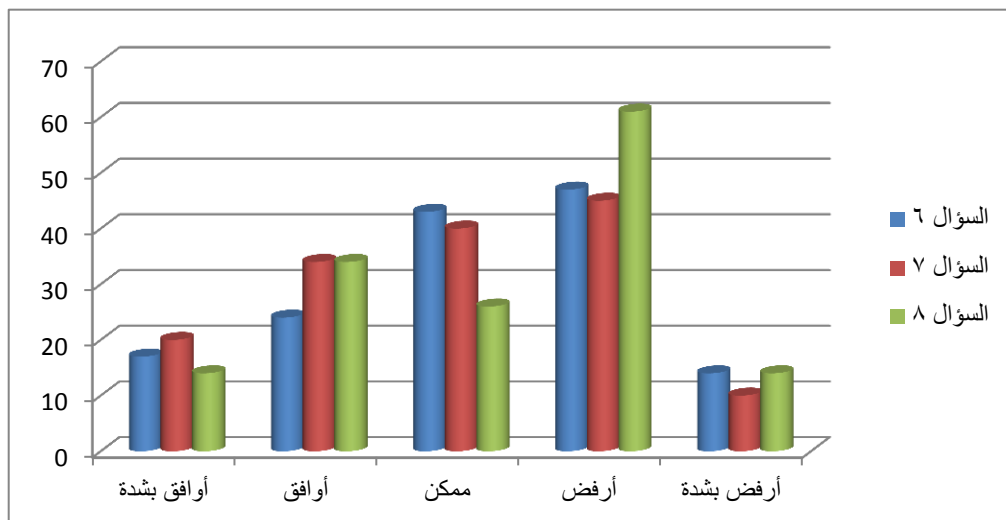
والشكل البياني التالي يوضح الأرقام السابقة:



الجدول ٥: أسئلة حول الأصوات العربية من (٦ إلى ٨):

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محا	أرفض	أرفض بشدة	رقم السؤال
٦	تلفظ الأصوات العربية (أ-ه-ع-ح-غ-خ) صعب جدا	١٧	٢٤	٤٣	٤٧	١٤	١٤٥
٧	تلفظ الأصوات العربية (ث-ذ-ظ) سهل جدا	٢٠	٣٤	٤٠	٤٥	١٠	١٤٩
٨	يصعب علي إخراج الأصوات (ض-ط-ق) من مخرجها	١٤	٣٤	٢٦	٦١	١٤	١٤٩

والشكل البياني التالي يوضح الأرقام السابقة:



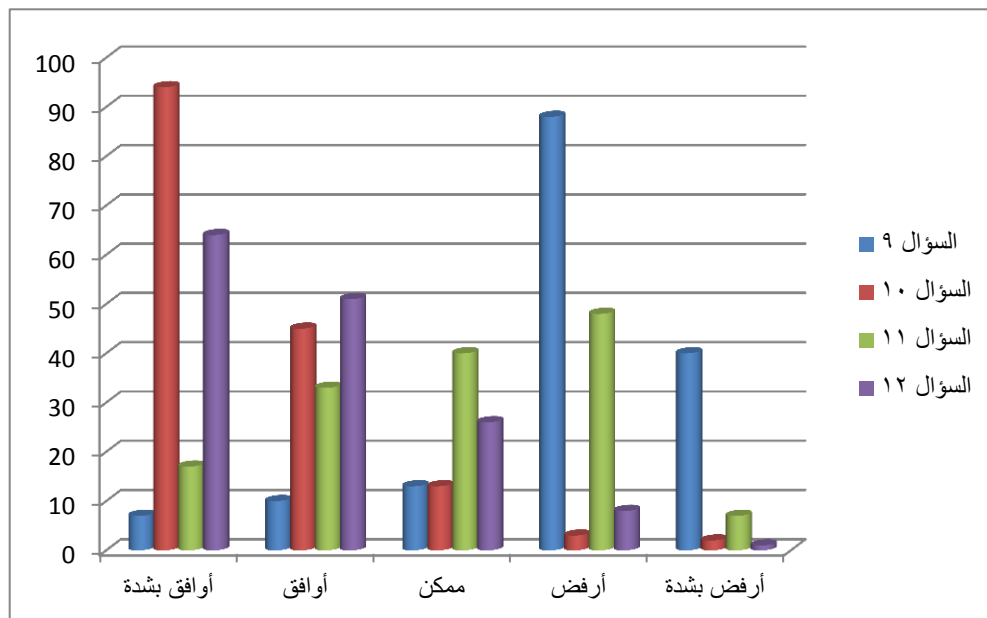
الشكل ٢: أسئلة حول الأصوات

الجدول ٦: أسئلة حول القراءة والكتابة والمحادثة (من ٩ إلى ١٢):

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محا	أرفض	أرفض بشدة	رقم السؤال
٩	الحروف المتماثلة في الكتابة مثل (ب-ت-ث) تمثل مشكلة	٧	١٠	١٣	٨٨	٤٠	١٥٢
١٠	قراءة المتون العربية مع الحركات أسهل من قراءتها بغير حركات	٩٤	٤٥	١٣	٣	٢	١٥٢

١١	يعد المؤنث والمثنى في المحادثات العربية من المشاكل الكبرى	١٧	٣٣	٤٠	٤٨	٧	١٤٥
١٢	هناك كلمات مشتركة كثيرة جدا بين العربية والتركية	٦٤	٥١	٢٦	٨	١	١٥٠

والشكل البياني التالي يوضح الأرقام السابقة:

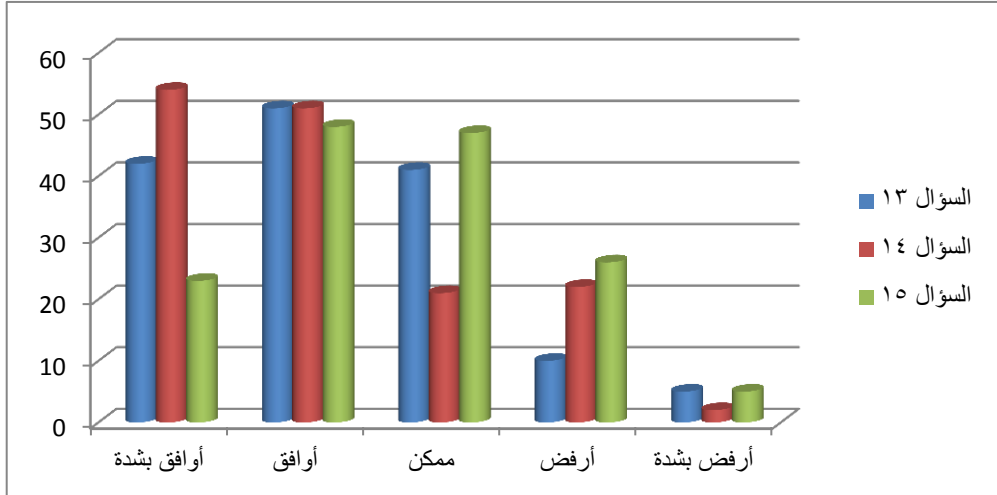


الشكل ٣: أسئلة الكتابة والمحادثة

الجدول ٧: أسئلة حول القواعد (من ١٣ إلى ١٥)

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	ممكن	أرفض	أرفض بشدة	الجمالي
١٣	صياغة الجمل العربية الطويلة صعب	٤٢	٥١	٤١	١٠	٥	١٤٩
١٤	هناك فرق كبير بين قواعد العربية (النحو-الصرف) ومثيلاتها التركية	٥٤	٥١	٢١	٢٢	٢	١٥٠
١٥	استعمال حروف الجر العربية مختلف جدا عن التركية	٢٣	٤٨	٤٧	٢٦	٥	١٤٩

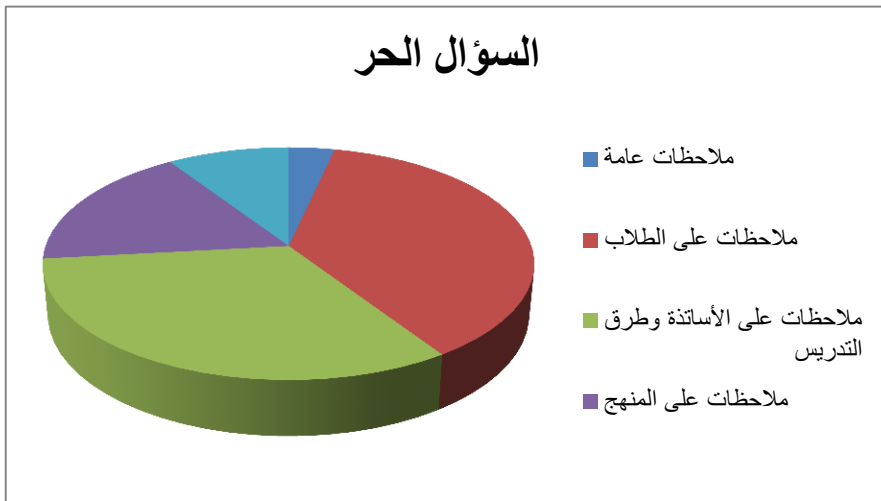
والشكل البياني التالي يوضح الأرقام السابقة:



الشكل ٤: أسئلة القواعد

• نتائج السؤال الحر

ولقد ختمت الأسئلة الاختيارية السابقة بسؤال حر مفاده: "كيف يتعلم طلاب الإلهيات اللغة العربية بشكل أفضل؟ فجاء عدد الطلاب الذين اهتموا بالجواب على هذا السؤال ١٤٥ طالبا من أصل ١٥٢ بنسبة مئوية تزيد على ٩٥% وجاءت آراء الطلاب حرة ومتعددة إذ وصلت إلى ٢٨ وسيلة رآها الطلاب كفيلة بتحسين التعلم لكن بتفاوت بين النسب، ويمكن تقسيم هذه الوسائل إلى خمسة حقول يوضحها الشكل التالي:



الشكل ٥: يوضح ملاحظات الطلاب على مستوى التعلم

٧.٢ تحليل نتائج الاستبيان

٧.٢.١ تحليل نتائج بطاقة التعارف

بعد العرض السابق لبطاقة التعارف ظهرت النتائج التالية:

- ١- ارتفاع نسبة الإناث عن الذكور إلى ما يقارب الضعف .
- ٢- بالنسبة لحقل الإقامة في دولة عربية جاءت النسبة ضئيلة ٢.٦% ممن أقاموا بإحدى الدولة العربية، مما يعني الاطمئنان إلى النتائج التي يتوصل اليها، فالعينة مجتمع البحث معظمها لأفراد لم يسبق لهم الإقامة بدولة عربية مما يعني أنه ليس هناك فارق جوهري كبير بين الطلاب موضع البحث من حيث المعارف اللغوية والخبرات الماضية .
- ٣- بالنسبة لحقل المرحلة العمرية تراوحت الأعمار بين ١٨،٢٠ سنة مما يعني التقارب الشديد.
- وقد تم استبعاد الطلاب من الجنسيات الأخرى حيث حُصِرَ البحث في الصعوبات لدى الأتراك وحدهم.

٧.٢.٢ تحليل نتائج مجموعة الأسئلة العامة:

عندما سئل الطلاب السؤال الأول حول أهمية دراسة اللغة العربية لطلاب الإلهيات، جاءت الإجابات أوافق، وأوافق بشدة بنسبة ٩١،١% مما يعني وعي الطلاب بأهمية دراسة اللغة العربية خدمة للعلوم الشرعية، وعندما سئلوا عن استحالة تعلم العربية لأنها لغة صعبة جدا جاء الجواب أرفض وأرفض بشدة بنسبة قدرها ٦٧.٦% وهي نسبة فوق المتوسط حيث تعني أن عددا كبيرا من الطلاب يرى إمكانية تعلم العربية وأن تعلمها ليس مستحيلا وأن صعوبة العربية لا تعني استحالة تعلمها وذلك الإصرار يوضع في الحسبان، وعند سؤال الطلاب عن وجود فرق كبير بين الثقافتين العربية والتركية في السؤال الثالث من الاستبيان جاء الجواب من الممكن بنسبة ٤٢.٢% وأوافق وأوافق بشدة بنسبة ٣٠.٩% وأرفض وأرفض بشدة بنسبة ٢٧.٥% مما يعني توزع إجابات الطلاب وعدم توحيدهم على اتجاه الرفض أو القبول ، حيث يفترض البحث أن الطلاب ليس لهم معرفة كبيرة بالثقافة العربية ، وذلك افتراض يحتاج إلى إثبات لم نقم به بعد ، غير أن معارف الطلاب حول الثقافة العربية قبل الإلهيات لا نجازف لو قلنا إنها محدودة ويؤكد ذلك المشاهدات والاحتكاك المستمر بالطلاب، ولا نشك أن اللغة وعاء الثقافة، ولعل هذا هو السبب وراء تشتت الإجابات في هذا السؤال وتوزعها بشكل شبه متساو !

وعند سؤال الطلاب عن وجوب تحدث الأساتذة للعربية وحدها داخل الصفوف جاءت الأجوبة أرفض ذلك وبشدة بضم القيمتين معا لتسجل نسبة ٥٤.٩% وأوافق وبشدة بضم القيمتين سجلت نسبة ٢٠.٥% وإذا ضممنا إلى الأخيرة نسبة الجواب بإمكان ذلك وهي ٢٤.٦% وصلنا إلى نسبة تقارب النصف مما يعني انقسام العينة حول هذا السؤال انقساماً شبه متساو، مما يسمح لنا بتعميم استعمال العربية وحدها كلغة لتدريس دروس الصف التحضيري المختلفة من نحو وصرف وقراءة وكتابة ... ولكن بشرط أن يتم ذلك بالتدرج وعلى مراحل زمنية؛ إذ الأمر لا يخلو من مخاطر على حسب نتائج الاستبانة في هذا السؤال.

وعندما سئل الطلاب عن محبتهم تعلم لغة جديدة بشكل عام جاءت الإجابات مباشرة حيث سجلت نسبة الإجابة بالموافقة والموافقة بشدة مع ضم القيمتين معا ٧٤.٨% مما يشجع المدرسين على بذل جهد في التعليم مادامت الرغبة بهذه الصورة .

٧.٢.٣ تحليل نتائج مجموعة الأصوات:

في هذه المجموعة سئل الطلاب حول صعوبة التلفظ بالأصوات الحلقية فجاءت الإجابات أرفض وأرفض بشدة أن يكون التلفظ بهذه الأصوات صعباً بنسبة ٤٢% وأقبل بصعوبتها وأقبل بشدة بضم النسبتين معا بلغت نسبتها ٢٨.٢% ومن الممكن سجل نسبة ٢٩.٦% ومن المعلوم تباين درجات الصعوبة في الأصوات الحلقية لدى الطلاب الأتراك كما بينت في المطلب الأول فالهمزة والهاء لهما مقابل في اللسان التركي بينما الخلط يكون بين (الهاء والهاء والحاء) مع صعوبة أو استحالة صوتي (العين والغين) في بعض الأحوال، غير أن هذه النسبة ٤٢% برفض الصعوبة تصب في جانب الموافقة على سهولة هذه الأصوات، وهي سهولة قد يكون لها ما يبررها حيث من الممكن أن يفترض البحث تجاوز الطلاب عينة الدراسة لهذه الصعوبة الصوتية، أو عدم إدراكهم الفعلي لتلك الصعوبات من النواحي التطبيقية داخل الصف، غير أن البحث يعزز من صحة الافتراض الأخير، إذ البحث اللغوي أثبت صعوبة هذه الأصوات على اللسان التركي فجاءت استجابات الطلاب هنا على غير المتوقع، مما يُفسر من وجهة نظر البحث بإهمال هذا الجانب الصوتي في دروس القراءة والمحادثة وغيرها وغض الطرف عن أخطاء الطلاب المتكررة في هذه المجموعة من الأصوات الحلقية مما يظهر للطلاب وكأنها أصوات سهلة لديهم أو قريبة من السهلة والحقيقة الصوتية على عكس ذلك.

وعند سؤال الطلاب حول مدى سهولة التلفظ بالأصوات العربية (ث-ذ-ظ) جاءت الإجابات كالآتي: أرفض الإقرار بسهولتها وأرفض بشدة بضم القيمتين معا ٣٦,٩% وأوافق على سهولتها

وأوافق بشدة بنسبة قدرها ٣٦,٢% ومن الممكن أن تكون هذه الأصوات سهلة بنسبة ٢٦,٨% مما يعني النتيجة نفسها التي توصل اليها في السؤال الماضي حيث إن (المجموعة الثوية) من الأصوات العربية ليس لها مقابل في اللسان التركي، وإذا كانت نسبة تجاوز ثلث العينة قد وافقت على إمكانية سهولة التلفظ بهذه الأصوات فذلك يعني عدم إدراك الطلاب، أو لنقل هذه النسبة لصعوبة هذه الأصوات، تأسيساً على عدم الاهتمام بالدرس الصوتي للطلاب الأتراك من قبل البرنامج التعليمي المعتمد، أو من الممكن أن تجربنا هذه النسب إلى نتيجة عكسية بتجاوز هؤلاء الطلاب تلك الصعوبة حيث أتقنوا هذه المهارة الصوتية، لكن يُضعف ذلك الطرح ما يلمس واقعاً من قلة التدريبات الصوتية التطبيقية خاصة على الأصوات التي ليس لها مقابل تركي، وعدم وجود مختبر صوتي متخصص بالكلية لذلك الغرض.

وعند سؤال الطلاب حول صعوبة إخراج الأصوات العربية (ض-ط-ق) من مخرجها الصحيح أجاب الطلاب برفض تلك الصعوبة ورفضها بشدة، بضم القيمتين معاً تصل إلى ٥١,٢% ! أي تجاوز نصف عدد المجيبين عن هذا السؤال، مما يعزز الطرح الذي ذهب اليه من إهمال الجانب الصوتي عند التطبيق خاصة والبحث أثبت صعوبة صوت (الضاد) العربي بشكل مطلق قبل ذلك.

٧.٢.٤ تحليل نتائج مجموعة القراءة والكتابة والمحادثة وتضم أربعة أسئلة :

حول صعوبة كتابة الحروف المتماثلة في الشكل مثل (ب-ت-ث) جاءت إجابات الطلاب برفض تلك الصعوبة ورفضها بشدة بضم النتيجة معاً لتسجل ٨٣% وهذا طبيعي فعند مقارنة رسم تلك الحروف بغيرها ك(الصاد، أو الطاء، أو الياء المتطرفة) تترجح سهولة المجموعة الأولى.

وعند السؤال عن سهولة قراءة المتون العربية المضبوطة بالشكل بالمقارنة بغير المشكولة جاءت إجابات الطلاب بموافقة كاسحة بنسبة ٩١,٤% وهي إجابات متسقة؛ حيث إن علامات الشكل تعين على ضبط القراءة لاشك، لكن هذه النتيجة لا تجعلنا نركن إلى ذلك النوع من المتون العربية، إذ إن أغلب النصوص العربية لاسيما الفصحى المعاصرة غير مشكولة لذا ينبغي في هذا الجانب تدريب الطلاب ولو بشكل تدريجي على قراءة المتون غير المشكولة لكن في مراحل متأخرة من العام الدراسي، لتمكينهم من هذه المهارة الضرورية.

وتوزعت إجابات الطلاب حول السؤال عن وجود صعوبة في المحادثات العربية خاصة عند استعمال صيغ (المؤنث والمثنى) لتسجل الموافقة والموافقة بشدة على هذه الصعوبة نسبة ٣٣,٧% بضم القيمتين معاً، وجاء رفض هذه الصعوبة وبشدة بضم النتيجة معاً لتسجل نسبة ٣٧,٨% وجاءت النتيجة بإمكان وجود صعوبة في هذا الجانب من المحادثات العربية ليسجل نسبة ٢٧,٥%، ومن المعلوم

عدم وجود مقابل تركي (للمؤنث والمثنى) فالجواب بالموافقة على صعوبة هذا الجانب في التحدث العربي تنسق مع الطبيعة اللغوية التركية، لكن الذي يستوقف النظر هو الجواب برفض هذه الصعوبة الأدائية ورفضها بشدة لتسجل نسبة تعادل الثلث تقريباً من العينة، هذا الرفض لصعوبة الأداء يعني سهولة الأداء بمفهوم المخالفة، نود ذلك يمكن تفسيره بعدم استحالة النجاح في هذا الجانب من جوانب اللغة العربية، لكن يبقى هذا النجاح ضعيفاً ويحتاج إلى تقوية ومجهود كبير حتى الآن.

وعند سؤال الطلاب عن وجود مشتركات لفظة كثيرة جداً بين التركية والعربية جاءت النتائج أوافق وبشدة بضم النتيجة معاً لتسجل ٧٦,٦٤% وهي نتيجة متوقعة يمكن استغلالها والاعتماد عليها في توصيل المعنى باستعمال المشترك قبل غيره من المترادفات غير المشتركة كما بين البحث في مطلب المستوى الدلالي، لكن الأمر لا يخلو من مخاطر تتمثل في ضرورة إلمام المعلمين بهذه الطائفة المشتركة من الألفاظ بين اللسانين العربي والتركي، وكذا توظيفها في سياقات التخاطب وحث الطلاب عليها، إلى جانب معرفة مدى الانزياح الصوتي والدلالي للألفاظ بعد الانتقال من اللسان العربي إلى اللسان التركي.

٧.٢.٥ تحليل نتائج مجموعة القواعد :

عند سؤال الطلاب حول صعوبة تكوين الجملة العربية الطويلة بالمقارنة بالجملة القصيرة جاءت موافقات الطلاب وموافقاتهم بشدة معاً بنسبة ٦٢,٤% مما يعني استمرار الصعوبات التركيبية حتى آخر العام الدراسي لاسيما الجملة الطويلة؛ إذ تاريخ الاستبيان جاء في الشهر الرابع، وذلك من شأنه أن يلقي ضوءاً على (درس القواعد) إذ يعني ذلك أننا مازلنا ندرس النحو بطريقة (وصفية) وليس بطريقة (وظيفية) ويبدو أنه لا يهتم بتركيب الجملة العربية الطويلة في درس المحادثة إذ هو المصب حتى لحظة الاستبيان.

وعند سؤال الطلاب حول الفروق القواعدية بين اللغتين العربية والتركية جاء الجواب بالموافقة وبشدة على وجود هذه الفروق معاً بنسبة ٧٠% وهذا ما أيده البحث في مطلب المستوى التركيبي، مما يعني ضرورة الوعي الدائم من قبل مدرسي القواعد لهذه الفروق بين اللسانين والتذكير بها للمقارنة كلما لزم الأمر حيث إنها صعوبة يجب التعامل معها وعدم إهمالها أو تركها لاجتهادات الطلاب.

وعندما سئل الطلاب عن اختلاف استعمالات حروف الجر العربية والتركية بشكل ظاهر، جاءت الإجابات بالموافقة وبشدة بضم النتيجة لتسجل ما يقارب نسبة النصف ٤٧,٨% وجاء الرفض وبشدة للاختلافات الظاهرة بين اللسانين لتسجلاً معاً بنسبة ٢٠,٧% وجاء الجواب بإمكان ذلك ليسجل ثلث النسبة تقريباً ٣١,٥% مما يمكن استثماره والاعتماد عليه عند التطبيقات فالتباين المطلق في

استعمال حروف الجر بين اللغتين وإن سلّمنا بوجوده فليست نسبته كاسحة على كل حال، وتبقى نسبة - لا تحمل - ترفض ذلك التباين المطلق.

٧.٢.٦ تحليل نتائج السؤال الحر:

تعددت أجوبة الطلاب حيث رأى الطلاب وسائل عديدة بلغت ٢٨ وسيلة كما بينت لتحسين مستوى التعلم، عاد بعضها على المناهج وبعضها على نظام التدريس وبعضها على المعلمين وطرق التدريس المتبعة وبعضها على الطلاب أنفسهم، ومما حقق نسباً تكرارية عالية أن الحفظ والتكرار والممارسة الفعلية للغة ومشاهدة (الميديا) العربية، إلى جانب القراءة والكتابة العربية؛ هي سبيل تحسين عملية التعلم حيث حقق هذا الرأي ٢٥% وإذا أضيف إلى ذلك نسبة ٧% التي رأت أن الرغبة عليها نصف النجاح وأن كسل الطلاب وعدم اهتمامهم أهم عوامل تأخر الدراسة ويجب المواظبة على الحضور، وصلنا إلى ما يجاوز الثلث ٣٢% .

ثم جاء عدد من رأى السفر لإحدى الدول العربية وسيلة للتقدم تالياً بنسبة تفوق ١٣% من جملة الطلاب .

ونخلص من ذلك بنتيجة تؤكد عظم مسؤولية الطلاب في إنجاح العملية التعليمية بشكل أفضل أكثر من أي عامل آخر، من حيث الرغبة في النجاح والمواظبة والمذاكرة وهذا ما أكدّه البحث في المقدمة، ثم تلا ذلك رؤية عدد لا بأس به أن سبيل التعلم الجيد يرجع إلى ضرورة السفر إلى دولة عربية، غير أنه بالحصلة لم تكن نسبة من يرى ذلك كبيرة جداً بحيث تعد ظاهرة يمكن الوثوق بنتيجتها وإن كان البحث لا يملك إهمالها على كل حال.

٨. نتائج الدراسة:

من خلال الدراسة السابقة تكشفنا عدة نتائج أجملها فيما يلي:

١- إن تعلم اللغة العربية العربية للطلاب الأتراك أمر ليس مستحيلاً، مع ما يعترض العملية التعليمية من صعوبات أوضحتها الأوراق السابقة؛ بل يمكن التغلب عليها من خلال منهج علمي مدروس، وتطبيقات لغوية محددة الأهداف.

٢- في مطلب التراكيب النحوية ظهرت تشابهات واضحة يمكن الاعتماد عليها لاسيما جانب التراكيب الاسمية الخبرية وفي بعض أحكام التمييز والإضافة إلى الرتب والألقاب مما يبشر بتقارب اللغتين في بعض الجوانب التركيبية ما يعين المعلم على الإيصال والتفاعل.

٣- في مطلب الأصوات ظهرت عدة تباينات في الصوائت والصوامت، وذلك أمر طبيعي بين لغتين مختلفتي الأسرة اللغوية، لكن يمكن في هذا المبحث التأكيد على أصول علم القراءات من حيث محافظته على البنى الصوتية العربية من جهة، ومن حيث احتياج الطلاب له في جانب تلاوة القرآن من جهة أخرى.

٤- وفي المطلب ذاته تكشف حقيقة من خلال نتائج الاستبيان مفادها إهمال هذا الجانب الصوتي مع أهميته القصوى من وجهة نظر البحث، حيث جاءت إجابات الطلاب مشتتة في أصوات الحلق والثنيات والإطباق بين تأييد صعوبتها وعدم تأييد ذلك بما يعني عدم التوحد على الاهتمام بهذا الجانب.

٥- أيد الطلاب بنسبة ٧٦,٦% وجود مشتركات لفظية بين اللغتين التركية والعربية وهي حقيقة يمكن الاعتماد عليها في جانب القراءة والمحادثة العربية.

٦- كما يمكن تدريس دروس الصرف بدءاً بالقواعد الإلحاقية ثم بالقواعد الإلصاقية كمرحلة أولى، تعقبها دروس الاشتقاق التي تنتمي إلى التغير العضوي لبنية الكلمة الداخلية .

٧- إن تعلم العربية لطلاب الإلهيات ليس غاية في ذاته بل هو وسيلة لإتقان الآلة اللغوية التي بها ينفذ الطالب إلى علوم التراث العربي الإسلامي، لذا ينبغي التركيز على هذا الهدف في عملية اختيار المحتوى، وطرق التدريس والامتحانات.

٩. التوصيات

١- بعد مداورة هذا الموضوع أوصي الباحثين بضرورة التوجه نحو هذا الحقل المعرفي؛ حيث يمثل جانباً مهماً لم ينل حظه من البحث الأكاديمي مع شدة حاجة المتعلمين إليه، وهذا البحث يمثل خطوة في الطريق لكن لا بد أن تلحق بخطوات أخرى.

٢- كما لاحظ البحث عدم وجود محاكيات صوتية إلكترونية أو مختبر صوتي يعنى بمسائل الأصوات العربية مع شدة أهميتها لا سيما في دروس التجويد حتى في مرحلة اللسان، ومن ثم ظهر عدم اهتمام الطلاب بها فجاءت النتائج على غير المتوقع في إدراك صعوبة أصوات الإطباق مثلاً، مما يوصي البحث بضرورة إيجاده وتفعيله على مستوى تعليم العربية للأتراك.

٣- كما أوصي بضرورة تطوير استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعلم اللغات من ظهور الحاسبات الآلية والأجهزة الصوتية والمرئية واستعمال الوسائط المتعددة في التدريس، مما يساعد على استحداث برامج لتعليم اللغات تعتمد على التعلم الذاتي الفردي والجماعي.

٤- كما أوصي القائمين على تدريس اللغة العربية بكلية الإلهيات بضرورة صقل الخبرات بما يستجد من أبحاث أكاديمية تعزز الأداء ، وتنمي الجهد المبذول في العملية التعليمية.

• المصادر والمراجع العربية

- ١- الأسمر، راجي، (د.ت) بعناية إيميل يعقوب، علم الصرف، (د.ط) إصدارات الموسوعة الثقافية العامة، بيروت.
- ٢- ألب، موسى، (٢٠٠٨م)، مدخل في اللغة العربية، (د.ط) نشرات أوتاتندر، تركيا.
- ٣- أنيس، إبراهيم، (١٩٧٩م)، الأصوات اللغوية، (ط٥)، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤- الجارم، علي، مصطفى أمين، ٢٠٠٦ (ط٤) دار المعارف، القاهرة.
- ٥- جيزو، بيار، ترجمة منذر عياشي (١٩٨٨م)، علم الإشارة، السيميولوجيا، (ط١)، دار طلاس، دمشق.
- ٦- حسان، تمام، (١٩٨٢م)، الأصول، دراسة أبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، (د.ط)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٧- الراجحي، عبده، (١٩٩٥م)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- ٨- زكريا، ميشال، (١٩٨٣م)، الألسنية- علم اللغة الحديث- (ط٢)، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت.
- ٩- سيويو، عمرو بن عثمان بن فنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، (١٩٨٨م)، الكتاب، (ط٣)، دار الخانجي، القاهرة.
- ١٠- شاهين، عبد الصبور، (١٩٨٤م)، في علم اللغة العام، (ط٤)، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- ١١- شلي، عبد الفتاح، (١٩٩٩م)، رسم المصحف العثماني وأوهام المستشرقين في قراءات القرآن الكريم ودافعها ودفعها، (ط٤)، مكتبة وهبة، القاهرة.
- ١٢- الطرازي، عبدالله مبشر، (١٩٨٧م)، قواعد اللغة التركية الحديثة باللغة اللاتينية للدارسين العرب، (ط١)، جدة، السعودية.
- ١٣- عبد الجليل، منقور، (٢٠٠١م) علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، (د.ط)، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق.

- ١٤ - علي، مُحمَّد يونس، (٢٠٠٧م) المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية، (ط٢)، دار المدار الإسلامي، ليبيا.
- ١٥ - عمر، أحمد مختار، (١٩٨٨م) علم الدلالة، (ط٢)، عالم الكتب، بيروت.
- ١٦ - الغلاييني، مصطفى، (٢٠٠٦م)، جامع الدروس العربية (ط٢) بيروت.
- ١٧ - القاضي، عبد الفتاح، (د.ت) مكتبة الجندي، القاهرة، (ص٤٦)
- ١٨ - القزويني، الخطيب، ت٧٣٩هـ، تحقيق عبد الحميد هندواوي (٢٠٠٦م) الإيضاح في علوم البلاغة، (ط٢) مؤسسة المختار، القاهرة.
- ١٩ - المجذوب، مُحمَّد عامر، (٢٠١٥م)، الشامل في قواعد اللغة التركية، (ج١)، تركيا، (ص١٣)
- ٢٠ - المسلي، عبد السلام، (١٩٨٦م)، اللسانيات وأسسها المعرفية، (د.ط)، المطبعة العربية، تونس.
- ٢١ - النشار، علي سامي، (١٩٨٤م)، مناهج البحث عند مفكري الإسلام، (د.ط)، دار النهضة العربية، بيروت.
- ٢٢ - ياقوت، أحمد سليمان، (١٩٨٥م)، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، (د.ط)، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية.

الملحقات

أ. صورة من ورقة الاستبيان باللغة التركية

ANKET						
CİNSİ YETİ	BAY()	BAYAN()				
UYRUK		YAŞ				
SINIF						
HERHNGİ BİR ARAP DEVLETİNDE İKAMET ETTİĞİNİZİ ?						
EVET() HAYIR()						
		KESİNLİ KLE EVET	EVET	OLABİLİR	HAYIR	KESİNLİ KLE HAYIR
١	ARAPÇA DİLİ İLAHİ YAT ÖĞREÇİLERİN ÇOK ÖNEMLİDİR.					
٢	ARAPÇA ÇOK ZOR BİR DİL OLUP YABANGİ BİR ÖRENCİNİN ÖRENMESİ İMKANSİZDİR.					
٣	ARAP KÜLTÜRÜ TÜRK KÜLTÜRÜNDEN ÇOK FARKLIDIR.					
٤	DERSTE BÜTÜN ÖĞRETMENLER SADECE ARAPÇA KONUSMALIDIR.					
٥	YENİ BİR YABANGİ DİL ÖĞRENMEYİ SEVERİM					
٦	HARFLER SESLERİNİN ARAPÇA TELAFFUZU ÇOK ZORDUR					
٧	SRSLERİ TELEFFUZDA ÇOK KOLAYDIR					
٨	SESLERİNİN MAHRAÇLERİNDE SİKİNTİ YAŞIYORUM					
٩	ARAPÇA YAZIMDA BENZER HARFLER PROBLİMLİDİR.					
١٠	HAREKELİ METİN OKUMA HAREKESİZ METİN OKUMAKTAN ÇOK KOLAYDIR.					

١١	MÜNNES VE MÜSENNE ARAPÇA KONUŞMADA BÜYÜK PROBLİ MDİR.					
١٢	ARAPÇA VE TÜRKÇE ÇOK FAZLA MÜŞTERK KELİ MELER VARDIR.					
١٣	UZUN ARAPÇA CÜMLELER YAPI BAKIMINDAN ZORDUR.					
١٤	ARPÇA GRAMER (NAHİ V-SARF)TÜRKÇE GRAMERDEN ÇOK FARKLIDIR.					
١٥	ARAPÇADAKİ HARFİ CERLERİN KULLANIŞI TÜRKÇEDEN ÇOK FARKLIDIR.					
	KENDİ Nİ ZCE UYGUN CEVABI YAZINIZ					
١٦	İ LAHİ YAT ÖĞRENCİ Sİ GÜZEL Bİ R ŞEKİ LDE ARAPÇAYI NASIL ÖĞRENİR?					

تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية من خلال المنهج الوظيفي

د. نضال فايز أحمد مصطفى الشوربجي
كلية الإلهيات، جامعة سليمان ديميرل - تركيا

١. الملخص

تقوم هذه الورقة بمحاولة تعزيز مهارة الكتابة للطلبة الأجانب من خلال المنهج الوظيفي وتطبيقه على متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية. وكذلك تقوم بتحديد طرق تنمية تلك المهارة حتى يتمكن الطلاب من تطويرها وتنميتها من أجل الكتابة بكفاءة وفاعلية، وبالإضافة إلى ذلك فإن هذا البحث يقترح نموذج خطة لكيفية تعليم الكتابة لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية. فهذه الورقة تبحث أهمية استخدام اللغة من خلال المنهج الوظيفي، حيث إن الطالب يتعلم اللغة من خلال احتياجه للغة وتوظيفها لإنجاز أموره. وعلى هذا فسيقوم هذا البحث باختبار أثر طريقة التدريس الوظيفية للغة على الطلاب في كلية الدراسات الإسلامية في جامعة سليمان ديميرل في إسبرطة بتركيا، وذلك من أجل وضع خطة لتنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب خلال الفصل الدراسي وذلك من أجل إبراز مواطن الضعف عند الطلاب وكيفية تجاوزها حتى يتمكنوا من تنمية مهارة الكتابة بصورة تتناسب مع تخصصهم في اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

٢. المقدمة

يرى الباحثون في مجال نظريات اكتساب اللغة الثانية أن الكتابة هي أصعب المهارات التي يواجهها المتعلم أثناء تعلمه للغة أجنبية، فمهارة الكتابة هذه تتطلب إتقان المتعلم للكفاءات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والثقافية (Barkaoui, 2007). وبناءً على ذلك فإن تدريس منهج الكتابة للطلاب الأجانب يُعتبر مهمة صعبة للأستاذ، حيث إنه كلما كان تعلم المهارة يشكل صعوبة على الطالب، ازداد عبء المعلم في تعليم تلك المهارة، ولذلك فإن هذا البحث يحاول تقديم نموذج لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال النظريات الموضوعية لتدريس اللغة الثانية، ومن خلال ذلك النموذج يستطيع الطلاب تنمية مهارة الكتابة عندهم بطريقة فعالة.

وقد تم تجريب المدخل الوظيفي لتنمية مهارة الكتابة على طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في جامعة سليمان ديميرل. وذلك من خلال دروس الإنشاء خلال الفصل الدراسي الحالي (شتاء ٢٠١٦) فتم تكليف مجموعة من الطلاب بالكتابة في موضوعات وظيفية ومقارنة أدائهم بطلاب آخرين تم تكليفهم بالكتابة في موضوعات عامة لا تتصل بالمدخل الوظيفي، وتم قياس درجة الكفاءة في كلٍ من المجموعتين وذلك لتحديد مدى فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة. حيث إن طلاب كلتا المجموعتين قد تخرجوا من مدرسة الأئمة والخطباء في الثانوية العامة، كذلك تم تعليمهم خلال فترة الإعداد كيفية بناء الجمل وإنشائها من بنات أفكارهم. ثم تم تجريب المنهج الوظيفي على إحدى المجموعات في النصف الثاني من الفصل الدراسي.

٢.١. تعريفات ومفاهيم

٢.١.١. المدخل التواصلية Communicative Approach

يرى (Richards، ٢٠٠٦: ٢) أن المدخل التواصلية يقوم في الأساس على أربعة مكونات، ألا وهي: (١) تحديد أهداف المتعلمين بدقة، و (٢) تحديد الطريقة التي يتعلم من خلالها الطلاب اللغة الأجنبية، و (٣) معرفة الأنشطة الأنسب لتيسير العملية التعليمية، و (٤) تحديد دور كل من المعلم والطالب داخل الصف. وهذه المكونات الأربعة في المدخل التواصلية تعني التخلص تماماً من المنهج السلوكي والذي يعتبر تعلم اللغة عبارة عن مجموعة من الأنشطة اللغوية والنحوية. فالمنهج التواصلية لا يعتبر المتعلم مجرد متلقٍ للمعلومة ولكنه أيضاً منتج للغة ومشارك في العملية التعليمية. ونستطيع أن نقول أيضاً إن المنهج التواصلية قائم على الاحتياجات الأساسية للمتعلم ورغبته في التواصل مع الآخرين لتحقيق احتياجاته تلك، وانطلاقاً من هذا المبدأ، فإن المتعلم لا يهدف إلى (اللغة نفسها) خلال تعلمه، ولكنه يهدف إلى الوصول إلى مهارات التواصل اليومية التي تشمل النواحي الاجتماعية والثقافية والنفسية والتي تيسر له التعبير عن احتياجاته اليومية باللغة المستهدفة (Sambu، ٢٠١٢: ١٦٨).

٢.١.٢. المدخل الوظيفي

وبناءً على تعريف المدخل التواصلية، فإن عملية تعليم اللغة يجب أن تنطلق من مواقف اجتماعية حقيقية وليس مجرد تلقين اللغة للطلاب. وبما أننا محكومون بوقتٍ محدد وقصير داخل الصف الدراسي، بالإضافة إلى أن المجتمع خارج الصف لا يتيح للطلاب التواصل باللغة العربية مع الآخرين، فإنه يتحتم على المعلم داخل الصف أن يهيئ البيئة المناسبة للطلاب لمحاكاة البيئة العربية اللازمة للطلاب لممارسة المهارات اللغوية المختلفة. ولذلك يجب اتباع المنهج الوظيفي الذي هو في الأساس ناتج عن المنهج التواصلية (Sambu،

٢٠١٢: ١٦٩) أي أنه يجب على المعلم أن يجعل المنهج الدراسي للطلاب الأجانب قائماً على احتياجاتهم اللغوية كمُكوّن وظيفي.

ويتم تعريف الوظيفية على "أنها سلسلة من المهارات اللغوية المتصلة، التي يتعلمها التلميذ، بقصد استخدامها وتوظيفها داخل المدرسة وخارجها" (الديب، ٢٠٠٣: ٣٢)؛ و(السيد، ٢٠٠٩: ٣٢). وقد ركز (أبو لبن، ٢٠١٢) على أهمية المدخل الوظيفي لتدريس اللغة العربية بصفة عامة حيث قال إن الوظيفية هي "أهم المداخل الحديثة في تعليم اللغات القومية، حيث يُنظر إلى اللغة على أنها أداة اجتماعية، أي ذات وظيفة اجتماعية."

٣.١.٢. الكتابة

يرى بعض علماء اللغة أن الكتابة هي أصعب مهارات اللغة التي يجب أن يكتسبها الطالب، حيث إنه في كل مرة يتعرض فيها الطالب للكتابة فإنه يتعرض للكثير من فرص الوقوع في الخطأ، (خصاونة ٢٠٠٨: ٦). وكلما تعرض الطالب للكتابة، قلت فرص وقوعه في الخطأ بسبب التدريب والتعلم. وتضيف (Ramis ١٩٨٣: ٣) إن مهارة الكتابة هامة بمكان لعدة أسباب: أولاً، أنها تساعد إلى حد بعيد في تعزيز القواعد النحوية والتعبيرات والمفردات لدى الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية. وكذلك فهي تفتح الباب أمام الطلاب لاستخدام ما تعلموه في سياقاتٍ مختلفة. وأرى أنه يكمن هنا دور المعلم في استغلال المدخل الوظيفي لإعادة استخدام كل ما تعلمه الطلاب في سياقات جديدة. ثالثاً، إن الطالب عندما يستخدم يده وعينه مع إعمال الفكر في الكتابة، فكل ذلك يقوي ارتباط الطالب باللغة ويجعله أكثر ألفة بها. بالإضافة إلى ذلك فإن الهدف الأساسي من الكتابة هو تمكين الطالب من التعبير عن نفسه بطريقة واضحة وسليمة.

٣. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على ضرورة استخدام المنهج الوظيفي في تدريس مهارات اللغة العربية وبوجه الخصوص مهارة الكتابة باعتبارها أصعب المهارات التي يواجهها الطالب أثناء تعلمه، فالمدخل الوظيفي يتيح للطلاب الفرصة لإعادة استخدام المفردات والقواعد التي قد تعلمها في سياقات جديدة وجمل من ابتكاره.

٤. هدف الدراسة

تعقد هذه الدراسة مقارنة بين أداء الطلاب الذين يتم تكليفهم بأنشطة كتابية وظيفية تعبر عن تجاربهم الشخصية وآرائهم، وبين أداء الطلاب الذين يتم تكليفهم بأنشطة كتابية بعيدة عن المنهج الوظيفي، وهذه المقارنة تُظهر إلى أي مدى يتحسن أداء الطلاب الذين يتم تدريسهم من منطلق المنهج الوظيفي.

٥. الدراسات السابقة

٥.١. الدراسات النظرية

توجد الكثير من الدراسات التي تناولت تدريس اللغة من خلال المدخل الوظيفي من حيث الأساس النظري فهناك (قورة وأبو لبن، ٢٠١٠) الذين عرضوا كثيراً من استراتيجيات تعلم اللغة العربية في العصر الحديث ولكنه عرض نظري لتلك النظريات المستخدمة في التدريس. أما (البطل، ١٩٨٩: ١٤٠-١٥٠) فقد عرض بعض الأنشطة الوظيفية التي يمكن لمعلمي اللغة العربية اتباعها داخل الصف لتعليم الكتابة، ومن أمثلة تلك الأنشطة التي ذكرها البطل (التعريف بالذات أو بالآخر، كتابة الإعلانات مثل البيع والشراء، كتابة الرسائل الشخصية، كتابة قوائم الاحتياجات المنزلية، إعطاء الإرشادات والتعليمات، ملء الاستمارات والطلبات، وغيرها.

٥.٢. الدراسات التطبيقية

أغلب الدراسات التي عمدت إلى تطبيق المدخل الوظيفي لتدريس الكتابة كانت مخصصة للطلاب العرب أي أبناء اللغة مثل (بريكيت ٢٠١٤) الذي خصص دراسته في تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والوقوف على مستوى تمكنهم من أساليب تنمية مهارة (الطلاقة، والمرونة، الأصالة، والإثراء بالتفاصيل) ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية تُعزى إلى (المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة). وكذلك (مُجد ٢٠٠٣) الذي درس أثر تطبيق المنهج الوظيفي التكاملي تعليم اللغة العربية على مهارات القراءة والكتابة عند طلاب الصف الرابع الابتدائي.

٦. منهج البحث والبيانات

"من المعروف في المناهج أن المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم من أهم الميادين التي تشتق منها أهداف التعليم، ومن ثم فلا بد أن تهتم بجعل المتعلم قادراً على القيام بالمطالب، أو الوظائف والمهام التي يتطلبها المجتمع الذي يعيش فيه" (أبو لبن، ٢٠١٢). وبما أن الطلاب محل الدراسة لا يعيشون في مجتمع عربي، ويصعب حدوث التعلم الوظيفي بطريقة عفوية، فلزم الأمر اتباع أسلوب المحاكاة، أو تهيئة مناخ للطلاب

وكانه يعيش في مجتمع عربي ويتعامل مع جماعة عربية حتى يكون إنتاجه باللغة العربية فقط. ولذلك قامت الدراسة كما ذكر (البطل، ١٩٨٩) باتباع المبادئ التالية:

أولاً، أنها جعلت الكتابة نشاطاً يهدف في الأساس إلى إتاحة الفرصة للطالب كي يعبر عن نفسه ويتعامل مع الآخرين فتم ربط أنشطة الكتابة بالطالب نفسه للتعبير عن نفسه وخبراته واحتياجاته وآرائه ومشاعره لتكون كل هذه الجوانب هي المصدر الأساسي الذي يتزود منه الطالب بالأفكار أثناء نشاط الكتابة. وتم استخدام هذا المدخل الوظيفي مع طلاب المجموعة التجريبية محل الدراسة. أما المجموعة المرجعية فقد تم الالتزام معها بالموضوعات الإنشائية الواردة في كتاب القراءة أو موضوعات أخرى تكون بعيدة تماماً عن المدخل الوظيفي.

ثانياً، المدخلات: القيام بالنشاطات القبلية مع كلا المجموعتين؛ ويعني ذلك أنه قبل نشاط الكتابة يتم القيام بنشاطات من شأنها إمداد الطلاب بالمفردات اللازمة للكتابة والمساعدة على العصف الذهني للطلاب.

ثالثاً، العمليات (النشاط): تكليف الطلاب بنشاط الكتابة كواجب في البيت بناءً على تلك الأنشطة القبلية على أن يعرضها في الصف؛ ولأن الكتابة باعتبارها شكلاً من أشكال التواصل تقوم على طرفين: الكاتب والقارئ، ولأن المعلم هو القارئ الوحيد لما ينتجه الطالب، فإن هذه الدراسة قد وسعت نطاق جمهور القراء بالنسبة للطالب، بأن جعلت بقية الطلاب يقرأون له بل ويتناقشون معه ويعلقون على ما كتبه. وتكمن أهمية هذه المشاركة في أمرين: أنها تولد شعوراً عند الطالب أن له جمهوراً يقرأ له فتجعله أكثر اهتماماً بالكتابة، وكذلك فهي تخلق نوعاً من التفاعل بين الطلاب وتضفي جواً من الحيوية والحركة بين الطلاب (البطل، ١٩٨٩) هذا بالإضافة إلى المساعدة على العصف الذهني باللغة العربية لدى الطلاب، فجميع المناقشات تجري داخل الصف باللغة العربية فقط مما يساعد على تنمية مهارة المحادثة لدى الطلاب.

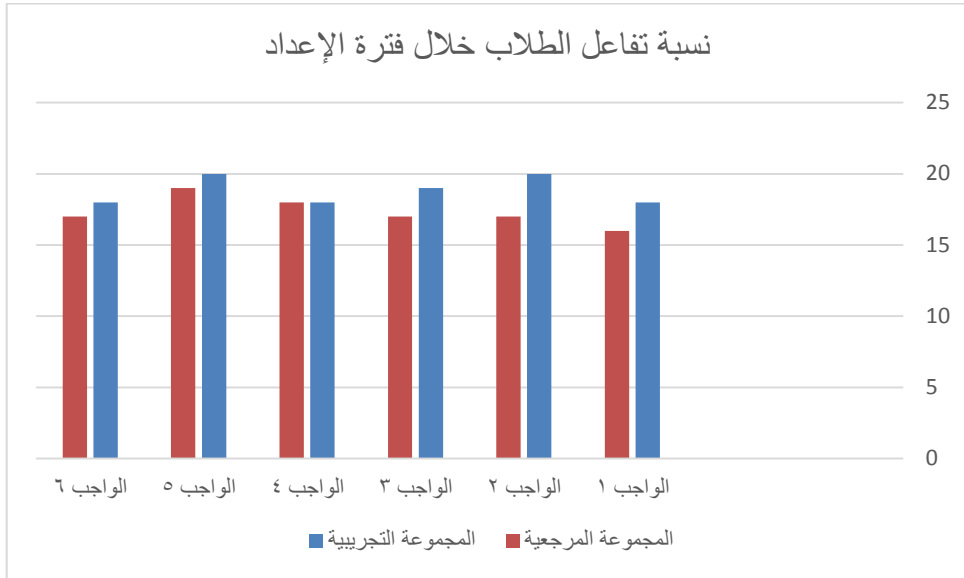
رابعاً، المخرجات: بعد المناقشات والتصويبات في الصف يُعيد الطلاب كتابة موضوعاتهم بناءً على تلك التصويبات، وبسبب ضيق الوقت فإنه يُكتفى بعرض بعض الكتابات لتكون نموذجاً لتصحيح أخطاء الطلاب، أما بقية الواجبات فيصححها الأستاذ بطريقة الرموز التي سيتم شرحها لاحقاً، وعلى الطلاب أيضاً إعادة كتابتها مرة أخرى وإعادتها للأستاذ.

٧. العينة

خلال فصل الشتاء الدراسي في سنة ٢٠١٦ تم تدريس طلاب كلية الإلهيات في جامعة سليمان ديميرل منهج الكتابة باللغة العربية، وقد كان هناك مجموعتان من الطلاب، المجموعة (التجريبية) التي سيتم تطبيق المنهج الوظيفي عليها (٣٦) طالباً، أما عدد الطلاب في المجموعة (المرجعية) الذين لن يتم تطبيق المنهج الوظيفي عليها (٣٨) طالباً. كان مقرر الإنشاء عبارة عن درس واحد أسبوعياً لمدة ساعتين. جميع الطلاب موضوع الدراسة خريجو مدارس الأئمة والخطباء في تركيا، ويدرسون حالياً في كلية الإلهيات في جامعة سليمان ديميرل، وجميعهم يدرسون منهج العربية المكثف نفسه، من قراءة ونحو وصرف ومحادثة، بالإضافة إلى مادة الإنشاء محل الدراسة. وقد تم التركيز خلال الأسابيع الستة الأولى على تعزيز قدرات الطلاب على إنشاء الجمل الاسمية والفعلية وكيفية استخدام أدوات الربط مثل (و، ثم، بالإضافة إلى ذلك، لكن، أما،... إلخ.) مع التركيز على كيفية ترتيب الأفكار وترابطها في الإنشاء بطريقة منطقية. وتم استغلال دروس المحادثة كنشاطات قبلية أو مُدخلات للكتابة بالنسبة للمجموعة التجريبية، فدرس المحادثة هو فترة إعداد وعصف ذهني للطلاب يتمكن من خلاله جمع المفردات اللازمة لدرس الكتابة وتداولها بين الكلاب في حوارات بينهم، ثم يُطلب منهم الكتابة حول موضوع المحادثة. وعند تكليف الطلاب بالواجبات خلال فترة الإعداد كان عدد الطلاب الذين تفاعلوا مع الدرس وعملوا واجباتهم كالتالي:

الجدول ١: تفاعل الطلاب مع واجبات الصف خلال فترة الإعداد

الواجبات	نسبة تفاعل الطلاب خلال فترة الإعداد	
	المجموعة المرجعية	المجموعة التجريبية
الواجب ١	١٦	١٨
الواجب ٢	١٧	٢٠
الواجب ٣	١٧	١٩
الواجب ٤	١٨	١٨
الواجب ٥	١٩	٢٠
الواجب ٦	١٧	١٨
المجموع	١٠٤	١١٣
المتوسط	١٧	١٨
النسبة المئوية	%٤٨	%٤٧



الشكل ١: نسبة تفاعل الطلاب في المجموعتين مع الواجبات قبل التجربة

نرى من خلال الإحصاءات السابقة أن نسبة المشاركة خلال الدروس الأولى والتي تجهز لفترة تجريب المنهج الوظيفي، كانت متقاربة، أي أنه تقريباً نصف عدد الطلاب في كل مجموعة قد تفاعلوا مع الواجبات المنزلية. وسترصد هذه الدراسة مدى تجاوب الطلاب في كلا المجموعتين أثناء تكليفهم بكتابة موضوع إنشائي كامل في موضوعات مختلفة، لمعرفة مدى تفاعل الطلاب مع الواجبات التي تتبع المنهج الوظيفي ومقارنته بمدى تفاعل الطلاب مع الواجبات الواردة في كتاب القراءة والتي تباعد إلى حد بعيد عن المنهج الوظيفي.

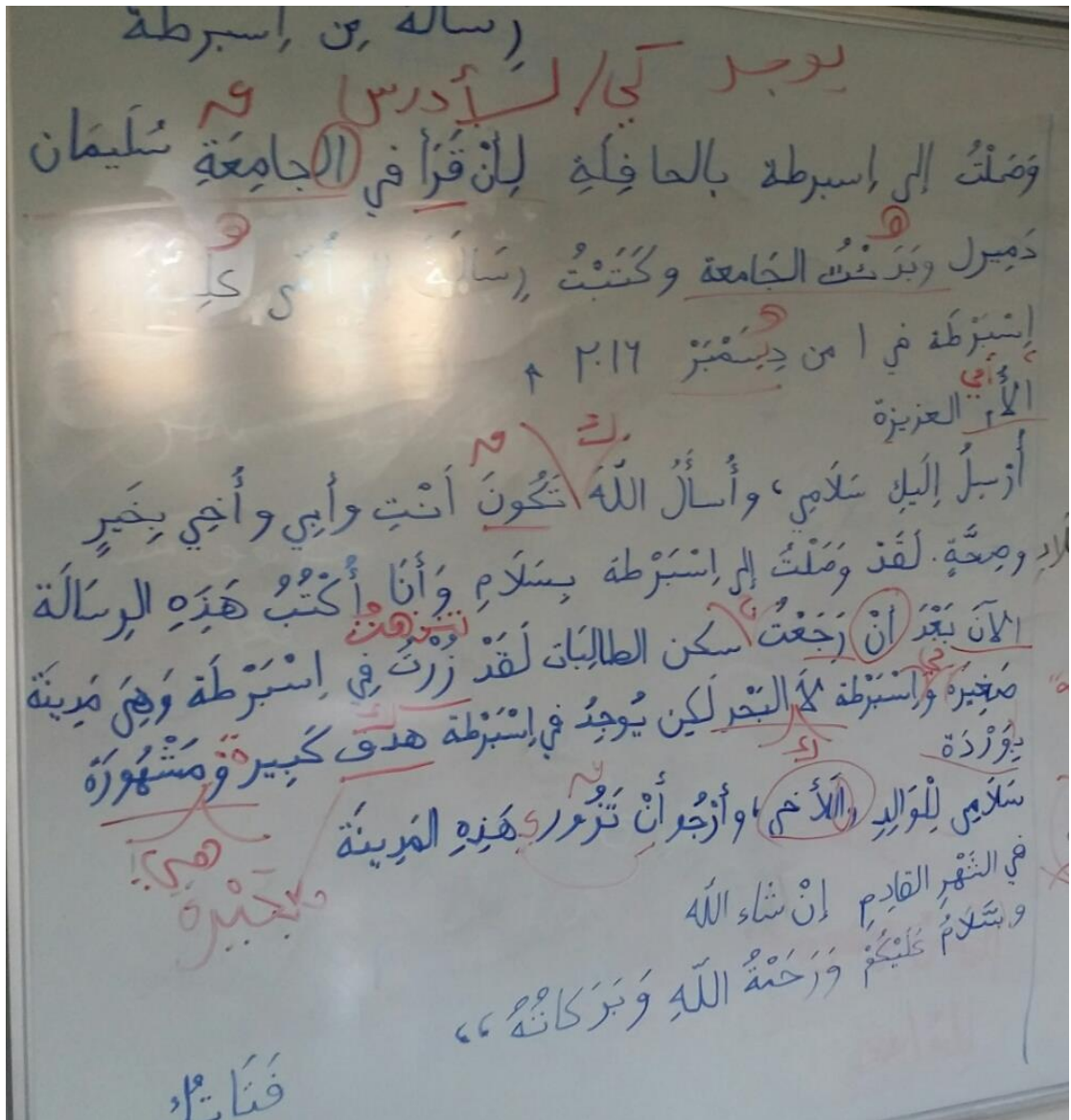
خلال الفصل الدراسي تم اتباع منهج واحد في التعامل مع كلا المجموعتين قبل تطبيق المنهج الوظيفي وخلالها، وذلك من حيث:

١. تم عرض كتاباتهم على السبورة (اللوحة) من أجل توسيع جمهور القراء للطلاب وخلق نوع من المناقشات بين الطلاب للبحث عن الأخطاء النحوية واللغوية وغيرها مما يخلق جواً من التفاعل والحركة داخل الصف.

٢. لم يتم تصحيح أخطاء الطلاب بطريقة مباشرة، فالتصحيح المباشر والصريح للأخطاء يمنع الطالب من التفكير ويوقف العصف الذهني بين الطلاب، ولذلك تم اتباع الطريقة المشهورة لتصحيح أخطاء الطلاب النحوية واللغوية في كلا المجموعتين، وهي استخدام رموز محددة للفت انتباه الطالب لنوع

الخطأ الذي وقع فيه دون أن يتم التصريح له بهذا الخطأ، وعلى جميع الطلاب أن يشتركوا في إيجاد هذا الخطأ (انظر الصورة ١ كنموذج لنظام التصحيح المتبع خلال الفصل الدراسي). وهذه الرموز كالتالي:

- a. (هـ) وتعني خطأ هجائي.
- b. (ق) وتعني خطأ نحوي أي خطأ في القواعد.
- c. (ت) وتعني خطأ في ترتيب الجملة، مثلاً الطالب ابتدأ الجملة بالمفعول به بدلاً من الفعل.
- d. (ك) وتعني أن الطالب استخدم كلمة خطأ للتعبير عن المفهوم الذي يريده مثلاً كتب (شربت الطعام بدلاً من أكلت الطعام).
- e. (ج) وتعني حرف جر خطأ، أي أنه استخدم حرف جر غير صحيح أو أنه استخدم حرف جر في حين أن الكلمة لا تحتاج حرف جر، أو أنه لم يستخدم حرف الجر في حين أن السياق يحتاج إلى حرف جر.



صورة ١: نموذج لكتابة رموز التصحيح

وفائدة هذه الرموز أنها تُسهل على الطالب تحديد نوع الخطأ الذي وقع فيه دون أن تقدم له المعلومة بكل سهولة ويسر. فالتصحيح السريع للخطأ لا يجعل الطالب يتعلم أو أن المعلومة سرعان ما تذهب من عقله بمجرد انتهاء الدرس، ولكنه إذا بذل شيئاً من الجهد في سبيل الوصول إلى المعلومة أو تصحيح الخطأ، فإنها

تستقر في ذهنه. مع ملاحظة أن التصحيح الذاتي يكون في حدود ما درسه الطالب فلا يمكن مطالبة الطالب بتصحيح أخطائه في دروس لم يدرسها بعد.

في خلال الأسابيع التالية (ثلاثة أسابيع) تم فصل المنهج التدريسي للطلاب، فالمجموعة الأولى (المرجعية) تم تكليفهم بالموضوعات الإنشائية الواردة في كتاب القراءة والتي تبتعد إلى حدٍ بعيد عن المدخل الوظيفي الذي ذكرناه آنفاً، وأحياناً قد تم تكليفهم بموضوعات أخرى خارج كتاب القراءة ولكنها تبتعد أيضاً عن المدخل الوظيفي. مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الموضوعات الإنشائية تكون مرتبطة بصورة أساسية بدروس القراءة التي درسوها خلال الفصل، مما يعني أن الحصيلة اللغوية عندهم متوفرة لإعادة استخدامها في سياقات جديدة من عندهم. أما المجموعة الثانية (التجريبية) فقد تم تكليفهم في الفترة نفسها بموضوعات إنشائية وظيفية تعبر عن أنفسهم واحتياجاتهم وآمالهم وآرائهم.

سيتم قياس درجة كفاءة كل مجموعة بإنتاجها في الموضوعات الإنشائية ومدى اتقانهم فيها وذلك من خلال قياس كلٍ من:

١. عدد الكلمات: ففي كل مجموعة يجب أن يكتب الطالب ما لا يقل عن ٧٠ كلمة في كل موضوع، والطالب الذي يكتب أقل من عدد الكلمات المطلوب يخصم منه درجات بعدد الكلمات الناقصة. فمثلاً الطالب الذي يكتب (٧٠) كلمة أو أكثر لا يفقد أي درجات في عدد الكلمات. أما الطالب الذي يكتب (٣٥) كلمة مثلاً يحصل على (٥٠%) من عدد الكلمات، وبناءً عليه (يأخذ عليه الطالب درجة من ١٠)

٢. مدى استخدام أدوات الربط المستعملة بين الجمل. (ويأخذ عليه الطالب درجة من ١٠)

٣. مدى ترابط الأفكار ببعضها البعض. (ويأخذ عليه الطالب درجة من ١٠)

فالمجموع يكون من (٣٠)، وستعرض هذه الدراسة نتائج أعلى طالب وأقل طالب في كل مجموعة خلال ثلاثة دروس إنشائية لمقارنتهما ببعض. ولن يتم النظر إلى الأخطاء النحوية واللغوية باعتبارها عوامل متكررة في الإنشاء، ويمكن تصويبها وتعديلها مع الممارسة والتدريب. فهذه الأخطاء من الطبيعي تكرارها بين كل دارسي اللغة العربية. ولكن الهدف هو قياس إلى أي حد يمكن للطلاب إعادة استخدام المفردات التي تعلمها خلال فترة الدراسة ومدى تأثير المدخل الوظيفي في إتاحة الفرصة للطلاب لإعادة استخدامها في سياقات أخرى تعبر عن احتياجاتهم وآرائهم. بالإضافة إلى قياس قدرة الطالب على استخدام أدوات الربط المختلفة في صياغة الموضوع الذي يتكلم عنه. وكذلك قياس قدرة الطالب على ربط أفكاره بطريقة منطقية

تجعل من السهل على القارئ أن يفهم ما يعبر عنه الطالب. والموضوعات الإنشائية الثلاثة التي تم تكليف الطلاب بها في كل مجموعة كالتالي:

٨. الموضوع الأول

٨.١. أولاً، المجموعة التجريبية

٨.١.١. الرسالة والتعبير عن الأنشطة اليومية

٨.١.١.١. المدخلات

خلال دروس المحادثة تعلم الطلاب درس "النشاطات اليومية" لشخصية في كتاب المحادثة (عبس وآخرون، ٢٠١٠). وبعد شرح الكلمات الجديدة وقراءة الدرس، تم تكليف الطلاب بأن يتكلموا عن نشاطاتهم اليومية مثلما تعلموا من الكتاب في مجموعات وأمام الصف، والهدف من هذه النشاطات القبلية إثراء الطلاب بمفردات يستخدمونها في الكتابة. وكذلك تعلم الطلاب كيفية كتابة الرسالة، وبما أن الطلاب في المستوى المبتدئ، فلم يتم تعليم الطلاب تفاصيل كتابة الرسالة بدقة، ولكن تم الاكتفاء بتعريفهم بالأقسام الرئيسة للرسالة وهي: (اسم المرسل إليه والتحية والموضوع ثم السلام).

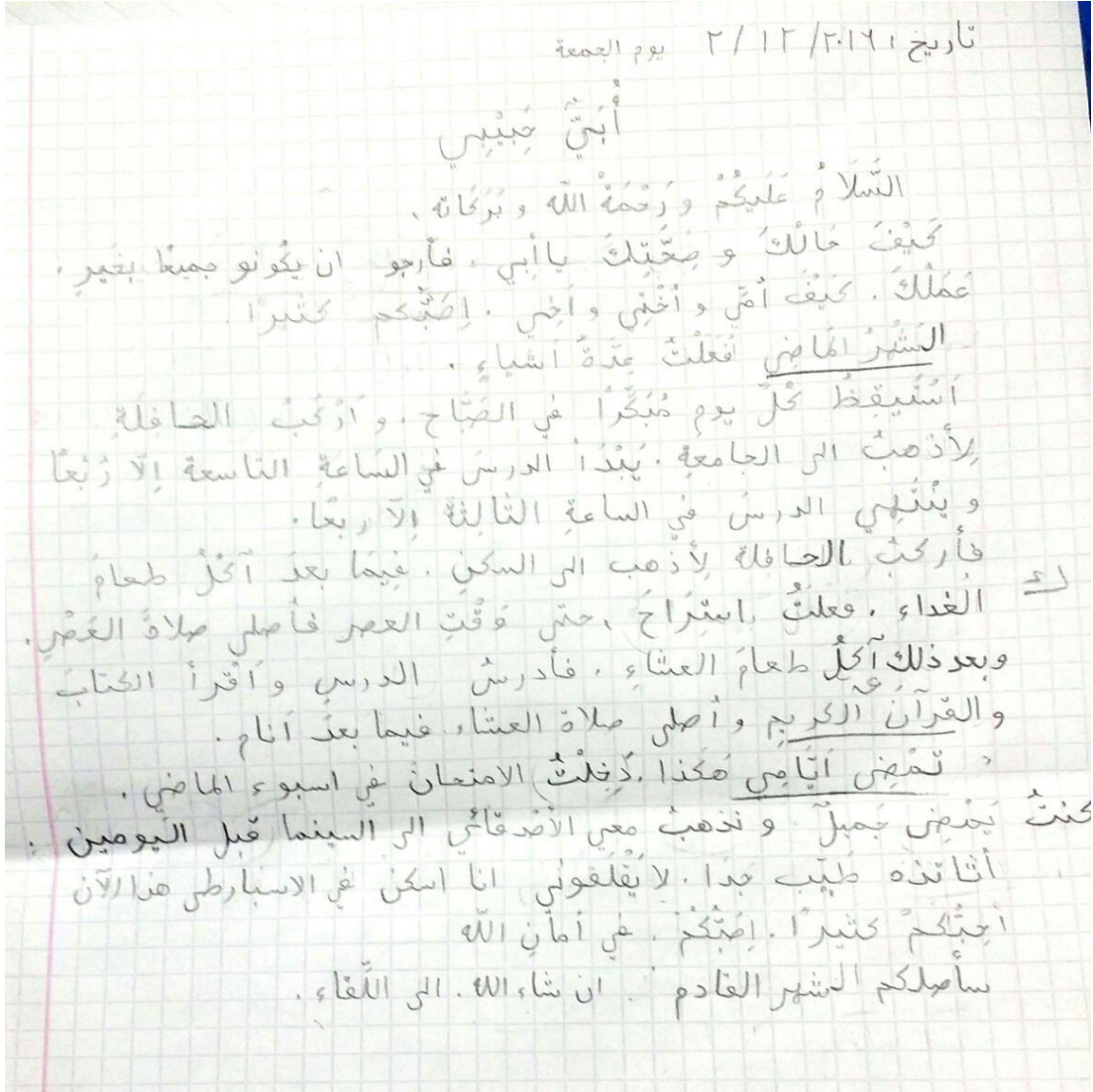
٨.١.١.٢. النشاط

وفي نشاط الكتابة تم تكليف المجموعة بكتابة رسائل إلى أسرهم يتم من خلالها إخبار أسرهم ماذا يفعلون في إسبرطة كل يوم (أي منذ القدوم إلى المدينة)، وفائدة هذا النشاط الكتابي أنه يُعلم الطالب كيفية كتابة الرسائل في اللغة العربية، وكذلك يتيح هذا النشاط للطلاب فرصة التعبير عن نفسه وأنشطته الشخصية التي يقوم بها، فعلى الطالب إعادة استخدام مفرداته بطريقة سليمة في سياقات وظيفية جديدة وهي السرد والحكاية. بالإضافة إلى ذلك فإن هذا النشاط يعزز عند الطالب استخدام الزمن المضارع للتعبير عما يفعله كل يوم. وبما أن أغلب الطلاب وافدين من محافظاتٍ أخرى خارج مدينة إسبرطة، فقد جعلت الرسالة إلى الأسرة لإخبارهم بأحوالهم في المدينة الجديدة التي ذهبوا إليها. أما الطلاب الذين يعيشون مع أسرهم في إسبرطة - وهم قليلون - فقد وجهوا تلك الرسالة إلى صديق عربي في خارج إسبرطة.

٨.١.١.٣. المخرجات

عدد الطلاب الذين اشتركوا في هذا الواجب (١٥) طالباً. أكبر عدد من الكلمات كُتبت كان (١٢٦) كلمة (انظر صورة ٢)، ولذلك فقد حصل هذا الطالب على (١٠ درجات كاملة في عدد الكلمات، أما أدوات الربط فقد تعددت كالتالي (ف الاستئنافية، و، فيما بعد، وبعد ذلك، حتى، قبل) وقد استُخدمت تلك الأدوات في مكانها الصحيح وبصورة جيدة، ولذلك فقد حصل الطالب على (٩ درجات في استخدام أدوات الربط. أما الترابط بين الأفكار فكان ممتازاً، حيث بدأ الطالب بالسلام على الأسرة في

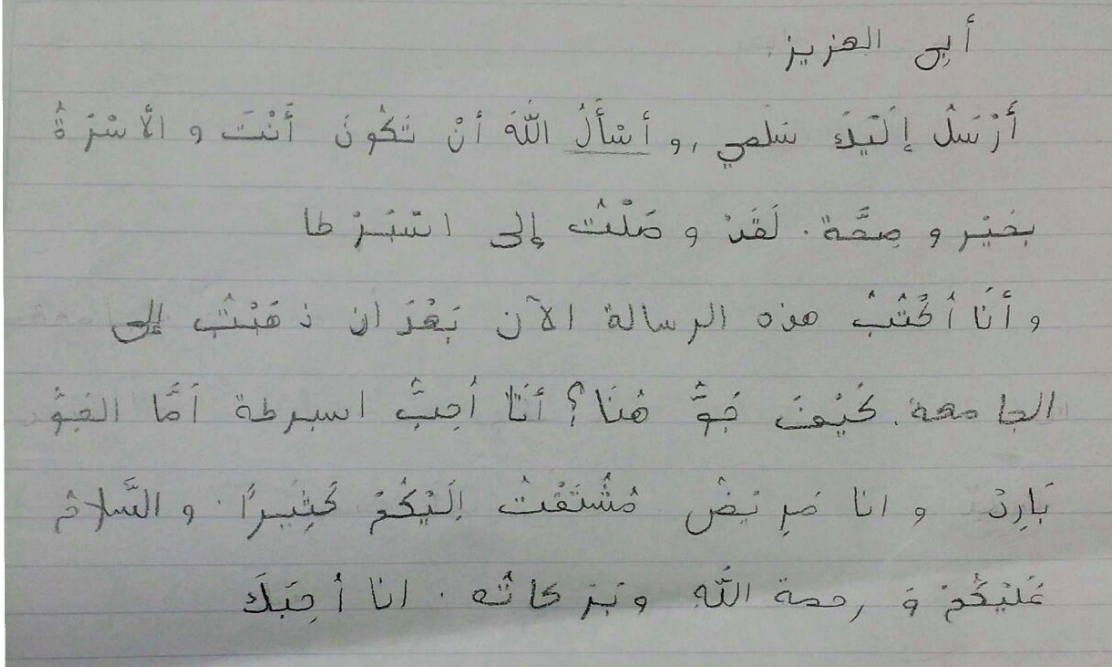
الرسالة، ثم بدأ في سرد نشاطه اليومي متى يستيقظ وماذا يفعل بعد الاستيقاظ حتى يخرج من البيت ويعود مرة أخرى ثم ينام، ثم في النهاية يلخص رأيه في الحياة في إسبارة ثم ختام الرسالة ولذلك فقد حصل على (١٠) درجات في ترابط الأفكار.



صورة ٢: أعلى درجة في المجموعة التجريبية

أما أقل عدد من الكلمات فكان (٤٧) كلمة أي أن الطالب قد حصل على (٦٧%) (انظر الصورة ٣).
أما أدوات الربط المستخدمة فقد كانت (و، بعد أن، أمّا) فكان استخدامه للأدوات جيدا ولكنه قليل

وكذلك لم يوفق في استخدام أداة الربط المناسبة بين جملتين: "أنا أحب أسبرطة." "أما الجو بارد." وكان يجب أن يستخدم (لكن). ولذلك فقد حصل على (٦) درجات. ومن ناحية الترابط الفكري، فقد كان ضعيفاً إلى حد ما، ، ولذلك فقد حصل على (٥) درجات.



صورة ٣: أقل درجة في المجموعة التجريبية

٨.٢. ثانياً، المجموعة المرجعية:

٨.٢.١. شخصية تاريخية

٨.٢.١.١. المدخلات

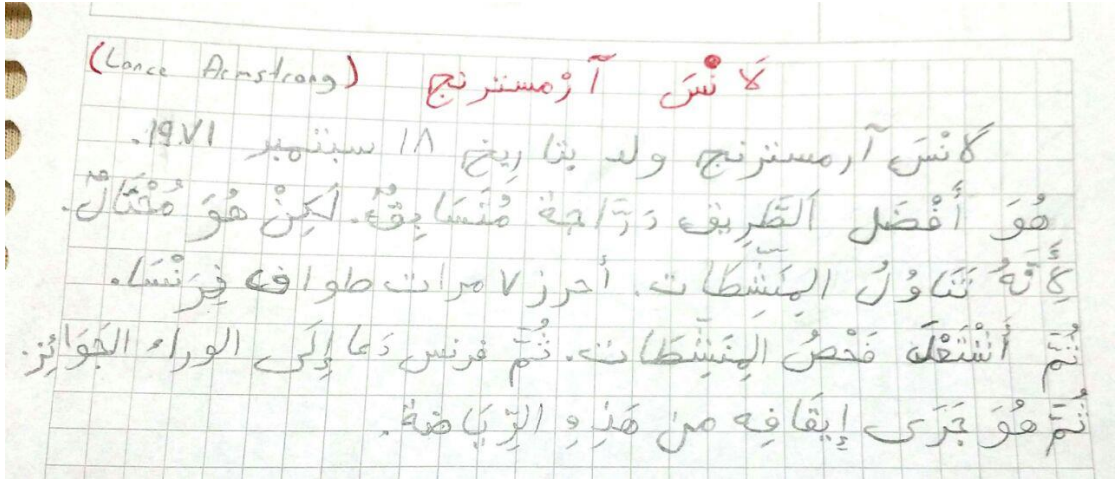
درس الطلاب في منهج القراءة شخصية "أبو ذر الغفاري" ﷺ، ودرسوا كلمات تدور حول التاريخ فأصبح عندهم حصيلة كلمات تساعدهم على الكتابة في الموضوع.

٨.٢.١.٢. النشاط

تم تكليف الطلاب بنشاط الكتابة الوارد في كتاب القراءة الميسرة والذي لا يلتزم بالمنهج الوظيفي في تعليم الكتابة، حيث كان الموضوع "اختر شخصية من رجال الإسلام الأقوياء الذين تعرفهم ثم اكتب عنها في حدود سبعة أسطر." شعبان وفضل الله (د.ت.: ١٨١) ، ولكن تم توسيع مجال السؤال لتسهيل الكتابة على الطلاب ليكون كالتالي: "اختر شخصية تاريخية تحبها وتكلم عنها في حدود ٧٠ كلمة."

٨.٢.١.٣. المخرجات

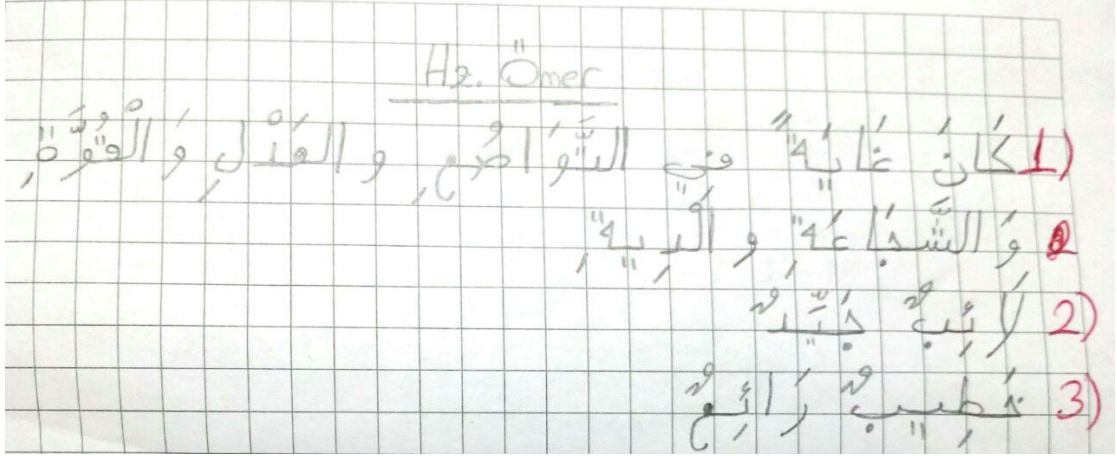
اشترك في هذا النشاط من المجموعة المرجعية (٧) طلاب من أصل (٣٨) طالباً، أي أن نسبة المشاركة لم تتجاوز ١٨%. وكان أكبر عدد من الكلمات كُتب في هذا الموضوع هو (٤٠) كلمة، أي (٥٧%) من عدد الكلمات وكانت الشخصية هي لانس أرمسترونج (انظر الصورة ٤) وقد استخدم الطالب بعض أدوات ربط وهي (لكن، لأن، ثم) وقد كان موفقاً أحياناً في استخدامها ولكنه لم يستخدم أدوات الربط في كثير من الجمل، فجاءت الجمل متقطعة بعض الأحيان، مثل: "تناول منشطات." "أحرز ٧ مرات طواف فرنسا." ولذلك فقد حصل الطالب على (٦) درجات في أدوات الربط. أما الترابط بين الأفكار، فأحياناً كان هناك ترابطاً بين الأفكار وأحياناً لم ينجح الطالب في الربط بينها، فمثلاً، قد ذكر الطالب تاريخ ميلاد الشخصية ومن هو. ثم تكلم عن احتياله وتناوله المنشطات. ثم تكلم عن احرازه سبعة بطولات، ثم عاد للكلام عن الفحوصات الطبية التي كشفت تناوله للمنشطات، ثم تناول الطالب علاقته بفرنسا. ثم أخيراً تكلم عن إيقاف اللاعب عن ممارسة الرياضة. وهذا يعني أن الطالب غير قادر على ترتيب أفكار الموضوع في عقله بصورة منطقية. ولذلك فقد حصل الطالب على (٥) درجات في ترابط الأفكار.



صورة ٤: أعلى درجة في المجموعة المرجعية

أما أقل عدد من الكلمات كُتب في هذا الموضوع كان (١٢) كلمة أي (٣١.٥%)، وكان قد تكلم الطالب عن شخصية عمر بن الخطاب رضي الله عنه. ولم يستخدم الطالب إلا أداة الربط (و) ولم يستخدمها كثيراً في الربط بين الجمل. ولذلك فقد حصل الطالب على درجة (٤) في استخدام أدوات الربط. ومن حيث

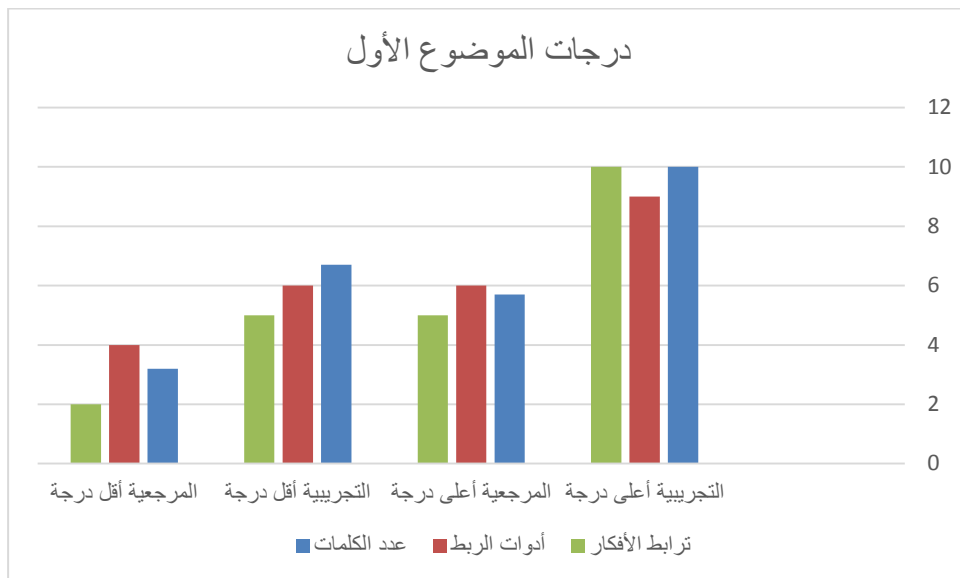
ترابط الأفكار، فجاء النص عبارة عن عدة جمل لا علاقة لها ببعضها البعض، كما هو واضح في الصورة (٥) ولذلك فقد حصل الطالب على درجة (٢) في ترابط الأفكار.



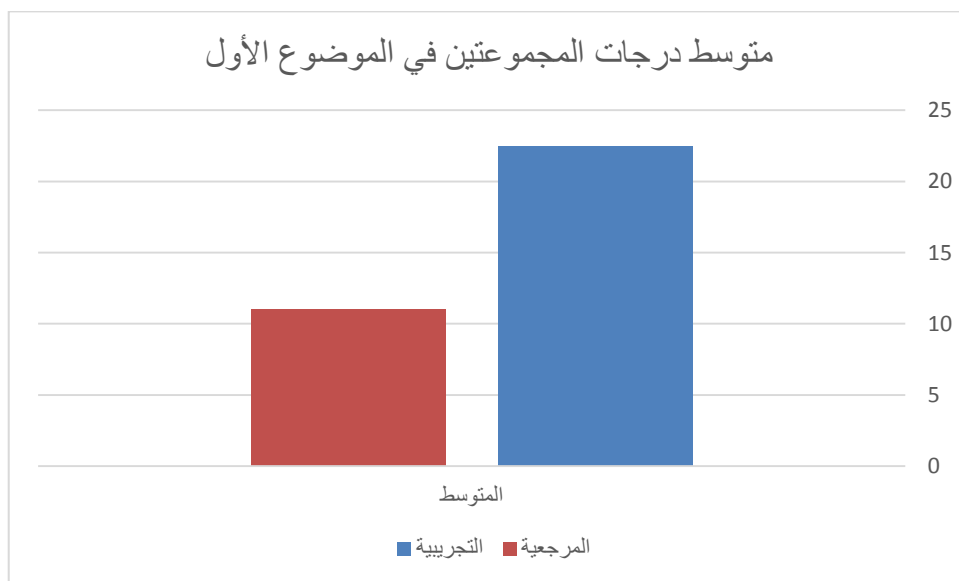
الصورة ٥: أقل درجة في المجموعة المرجعية

الجدول ٢: متوسط درجات الموضوع الأول للطلاب في المجموعتين

المعيار	درجات الموضوع الأول			
	المرجعية أعلى درجة	المرجعية أقل درجة	التجريبية أعلى درجة	التجريبية أقل درجة
عدد الكلمات	١٠	٦.٧	٥.٧	٣.٢
أدوات الربط	٩	٦	٦	٤
ترابط الأفكار	١٠	٥	٥	٢
المجموع	٢٩	١٧.٧	١٦.٧	٩.٢
المتوسط	٢٣.٤	١٣		



الشكل ٢-١: بيان درجات الموضوع الأول في المجموعتين



الشكل ٢-٢: متوسط درجات المجموعتين

٩. الموضوع الثاني

٩.١. أولاً المجموعة التجريبية

٩.١.١. العطلة

٩.١.١.١. المدخلات

أثناء درس المحادثة درس الطلاب درساً عن العطلة، وماذا فعل شخصية الكتاب خلال عطلته وإلى أين ذهب وماذا رأى وغير ذلك. ثم تكلم كل طالب عن عطلته في العام الماضي وماذا فعل.

٩.١.١.٢. النشاط

قد حصل الطلاب على عطلة لمدة أسبوع، وقد تم تكليفهم بكتابة موضوع إنشائي عن عطلتهم، أين قضوها؟ وماذا فعلوا فيها؟ وهذا النشاط مهم للطلاب ليوظف حصيلة المفردات لديه في سياق الزمن الماضي، وبالإضافة إلى ذلك فإن هذا النشاط يتيح للطلاب الفرصة للتحدث عن خبراته والتجارب التي مر بها خلال العطلة، بالإضافة إلى التعبير عن مشاعره التي شعر بها أثناء عطلته.

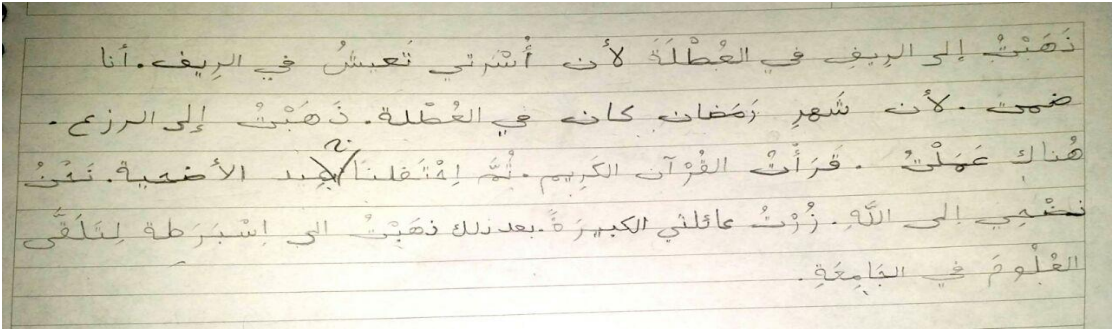
٩.١.١.٣. المخرجات

كتب في هذا الموضوع عدد (١٦) طالباً من المجموعة أي بنسبة (٤٤%). وأكبر عدد من الكلمات قد كُتِبَ هو (٦٣) أي أن الطالب قد حصل على (٩٠%) من حيث عدد الكلمات (انظر الصورة ٦). أما من حيث أدوات الربط فقد استعمل الطالب (و، عند اللزمان، ثم، بعد أيام) فقد كان استخدامه جيد للأدوات ولكنه ليس منوعاً وكان هناك أدوات أخرى يستطيع أن يستخدمها لربط الجمل ولكنه لم يفعل ولذلك فإنه قد حصل على (٧) درجات. أما من حيث ترابط الأفكار، فقد كانت مرتبة ومترابطة بعض الشيء، ولكنه لم يعبر عن الوقت بدقة، فكان يجب عليه تحديد الأيام وماذا فعل في كل يوم، ولذلك فقد حصل على (٧) درجات في ترابط الأفكار.

كنت في البيت يوم السبت. واسترحت قليلاً. نحن وأمي انتظرنا أبي. وجاء أبي وعانقته. عند مساء جاء أخي وعانقته. ثم نمت كثيراً في العطلة. وعلنا الخبز مع أمي. ثم ذهبنا إلى بيت أخي للطعام. وبعد أيام زارنا هو وزوجته أيضاً. وبعد أيام وانتهت العطلة. وجاء وقت الرواح. وخرجت من البيت وركبت الحافلة. وزلت في قونيا. انتظرت عدة ساعات وركبت الحافلة وجئت إلى هنا.

الصورة ٦: أعلى درجة في المجموعة التجريبية

أما أقل الطلاب فقد كتب (٤٦) كلمة أي أنه قد حصل على (٦٦%) (انظر الصورة ٧). ومن حيث أدوات الربط فقد تنوعت بين (لأن، ثم، بعد ذلك). وبالرغم من تنوع تلك الأدوات إلا أنه كان هناك جملاً لم يستخدم فيها أدوات الربط، فجاءت بعض الجمل منفصلة عن بعضها البعض، ولذلك فقد حصل على (٥) في أدوات الربط. أما ترابط الأفكار فقد جاءت مترابطة ومنظمة حيث قال إنه قد ذهب إلى الريف وبيّن سبب ذلك، ثم سرد ماذا فعل هناك ولماذا كان يصوم، وماذا فعل في العيد وكذلك تكلم عن عودته إلى إسبرطة وعلل سبب ذلك بالدراسة، ولذلك فقد حصل على (٨) درجات. ولم يحصل على الدرجة الكاملة لأن هناك جملتين لم يربط بينهما، وهما: "عملت هناك"، "قرأت القرآن الكريم"



الصورة (٧): أقل درجة في المجموعة التجريبية

٩.٢. ثانياً، المجموعة المرجعية

٩.٢.١. الأعياد

٩.٢.١.١. المدخلات

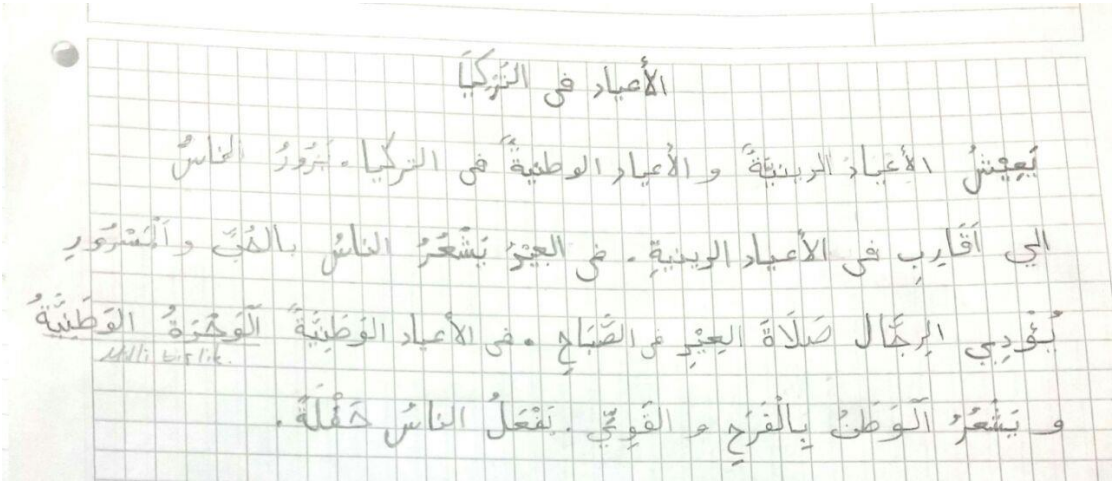
في كتاب المحادثة درس الطلاب موضوع المناسبات والأعياد (عيس وآخرون، ٢٠١٠)، وبعد الدرس تم تداول الموضوع بينهم فتكلموا عن الأعياد في بلدهم وماذا يفعل الناس في كل عيد.

٩.٢.١.٢. النشاط

في كتاب القراءة يقول السؤال: "اكتب موضوعاً عن بلدك"، (شعبان وفضل الله د.ت.: ١٧٦). ولأن هذا التدريب شامل جداً فقد حددت الموضوع بالأعياد في تركيا، وسألت الطلاب: ما هي الأعياد في تركيا؟ تكلم عن ثلاثة على الأقل. وبالطبع فإن هذا السؤال يبتعد عن المنهج الوظيفي، إذ أن المنهج الوظيفي يستدعي أن تتم صياغة السؤال بصورة لها علاقة أكثر بالطلاب، فيمكن أن يكون، ما هي الأعياد في تركيا وماذا تفعل في كل عيد مع عائلتك وأصدقائك؟ ولكنه اتباعاً للدراسة فقد تم الالتزام بصيغة السؤال العام عن الأعياد في تركيا بشكل عام.

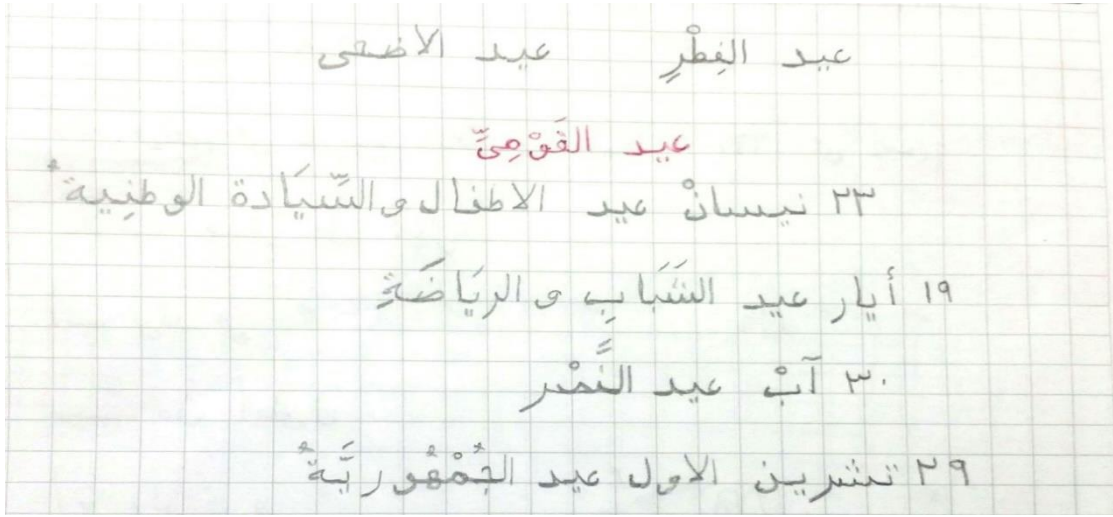
٩.٢.١.٣. المخرجات

اشترك في هذا النشاط (٧) طلاب، أي أن نسبة المشاركة كانت (١٨.٤%). وكان أكبر عدد من الكلمات هو (٣٨) كلمة أي أن الطالب حصل على (٥٤%) (انظر الصورة ٨). ولم يُستخدم من أدوات الربط إلا (و) مرة واحدة ولذلك فقد حصل الطالب على درجة (١). أما بالنسبة للترابط بين الأفكار فقد جاءت الأفكار متفرقة جداً ولا علاقة بينها إلا أنه قد تكلم أولاً عن الأعياد الدينية ثم عن الأعياد الوطنية، ولذلك فقد حصل الطالب على درجة (١).



الصورة ٨: أعلى درجة في المجموعة المرجعية

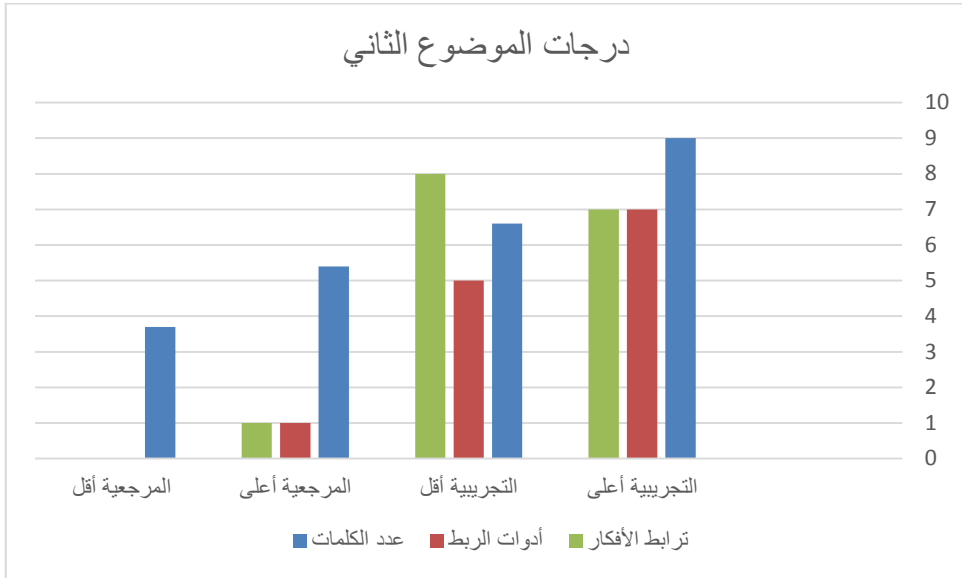
أما أقل طالب قد كتب (٢٦) كلمة، أي أنه حصل على (٣٧%)، (انظر الصورة ٩). ولم يستخدم الطالب أيّاً من أدوات الربط إطلاقاً فقد سرد الأعياد في تركيا مجرد سرد بدون أي رابط ولذلك لم يحصل على أي درجة في أدوات الربط أو ترابط الأفكار.



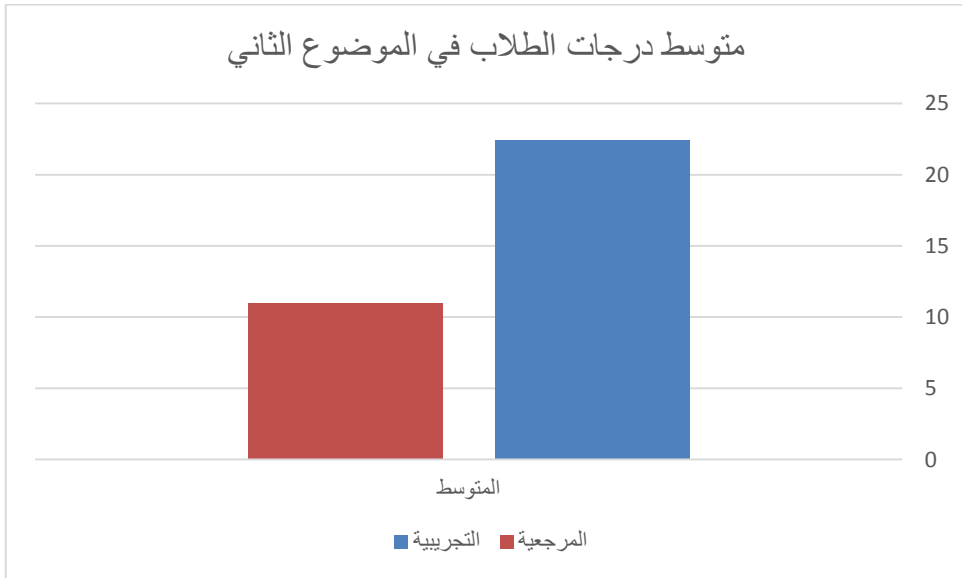
الصورة ٩: أقل درجة في المجموعة التجريبية

الجدول ٣: متوسط درجات الموضوع الثاني للطلاب في المجموعتين

درجات الطلاب				المعيار
المرجعية أقل	المرجعية أعلى	التجريبية أقل	التجريبية أعلى	
٣.٧	٥.٤	٦.٦	٩	عدد الكلمات
٠	١	٥	٧	أدوات الربط
٠	١	٨	٧	ترابط الأفكار
٣.٧	٧.٤	١٩.٦	٢٣	المجموع
٦		٢١		المتوسط



الشكل ٣-١: بيان درجات الموضوع الثاني في المجموعتين



الشكل ٣-٢: متوسط درجات المجموعتين

١٠. الموضوع الثالث

تم تكليف طلاب المجموعتين بكتابة موضوع عن المستقبل، وذلك بهدف تعزيز درس المستقبل عند الطلاب.

١٠.١. أولاً، المجموعة التجريبية

١٠.١.١. المستقبل

١٠.١.١.١. المدخلات

درس الطلاب في المحادثة المستقبل من خلال شخصية طفل يتكلم عن آماله في المستقبل وماذا يريد أن يصبح عندما يكبر. وبعد ذلك تم تفعيل الكلمات بين الطلاب بأن تحدث كل طالب عن آماله في المستقبل، فتكوّن عند الطلاب حصيلة مفردات جيدة في هذا الموضوع.

١٠.١.١.٢. النشاط

تم تكليف المجموعة التجريبية (الوظيفية) بكتابة موضوع (ماذا تريد أن تصبح في المستقبل؟). فمن خلال درس المستقبل هذا سُمّح الفرصة للطلاب للتعبير عن آماله وطموحاته مستخدماً الكلمات التي درسها.

١٠.١.١.٣. المخرجات

وكان أكثر عددٍ من الكلمات قد كُتِب هو (٥٦) كلمة، (انظر الصورة ١٠)، أي أن الطالب قد حصل على (٨٠%) من عدد الكلمات المطلوبة. أما أدوات الربط التي استُخدِمت فهي (عندما، ثم، لام الجر، و، بعد ذلك) (٩) مرات، فهناك تنوع في استخدام أدوات الربط ولذلك قد حصل الطالب على (٩) بسبب أنه لا يوجد ربط بين الجملتين "سأحب الأطفال في العربية"، "سيكتشفون جمال العربية". أما عن تسلسل الأفكار وترابطها فهو ممتاز. حيث نرى أن الطالبة هنا قد عبرت عن التسلسل الزمني لأمنياتها: أولاً هي تدريس العربية للأطفال، ثم السفر إلى أوروبا، ثم العودة إلى تركيا والحصول على الدرجة العلمية، ثم أخيراً الزواج. وهذا التسلسل المنطقي والزمني يجعل النص الإنشائي عندها عالي الجودة بالنسبة لطالبة في السنة التحضيرية ولذلك قد حصلت على درجة (٩) في ترابط الأفكار.

عندما ألتخرج أريد أن أعمل أستاذة العربية في مدرسة ثانوية.
 عملي الاول: سأحبب الاطفال في العربية. سيكتشفون جمال العربية.
 ثم سأذهب إلى أروبا للدراسة المصممة. ستكون عربيتي جميلة جداً
 (إن شاء الله). وسأعود إلى جامعة سليمان ديميرل وسأكون
 برو فيسور. بعد ذلك أريد أن أتزوج وأن يكون عندي خمسة اولاد.
 وآمل أن أكون أم وزوجة وأستاذة جيّداً.

Shide Yıldız

Hazirlik - E

صورة ١٠: أعلى درجة في المجموعة التجريبية

وقد كان أقل عدد من الكلمات كُتبت كان (٢٧) كلمة، (انظر الصورة ١١). أي أنه قد حصل على (٣٩%)، واستخدمت خلال النص أدوات الربط (و، ثم) ٤ مرات بطريقة جيدة، ولكنها ليست متنوعة ولذلك حصلت على (٥) في أدوات الربط. وكان الترابط بين الأفكار إلى حد كبير معقول ويسهل فهمه على القارئ. فالترابط بين أفكار الموضوع واضح ومسلل بطريقة معقولة، فأولاً التخرج من الجامعة ثم العمل وكسب المال ثم السفر وأخيراً الزواج. كان من الأفضل أن تتنوع في استخدام أدوات الربط، ولذلك قد حصلت على دجة (٨) في ترابط الأفكار وتسلسلها.

أُرِيدُ أَنْ أَسْتَهْلَ مِنْ جَامِعَتِي بِنَجَاحٍ
وَأُرِيدُ أَنْ أَكُونُ أَسْتَاذَةً فِي صَدْرَةِ
ثَنَوِيَّةٍ حَيَّةٍ .

وَأَنْ أَكْسِبَ بَعْضَ الْعَالَمِ .

ثُمَّ سَأُرْفَعُ إِلَى الصُّفْرَةِ

وَأُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ أَسْرَجًا بِصِيْلِهِ

AYSEL EKEN

صورة ١١: أقل درجة في المجموعة التجريبية

١٠.٢. ثانياً، المجموعة المرجعية

١٠.٢.١. المستقبل

١٠.٢.١.١. المدخلات

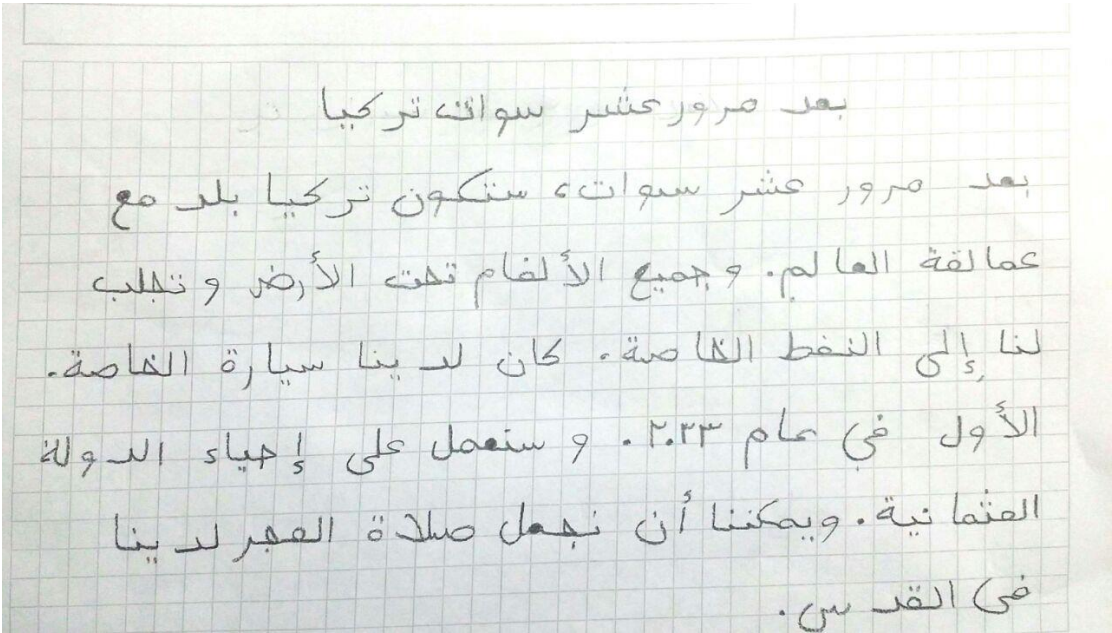
وكان درس المستقبل الذي استخدم كنشاط قبلي مع المجموعة التجريبية هو نفس الدرس الذي استخدم مع المجموعة المرجعية، ثم جعلت الطلاب يتكلمون عن توقعاتهم عن الأوضاع السياسية في تركيا حتى أستخرج الكلمات التي تفيدهم في موضوع الإنشاء الذي سيتك تكليفهم به.

١٠.٢.١.٢. النشاط

حاولت الدراسة الابتعاد قدر الإمكان عن المدخل الوظيفي، فجعلت الموضوع المكلف به الطلاب (مستقبل تركيا: كيف سيكون بعد ١٠ سنوات؟)

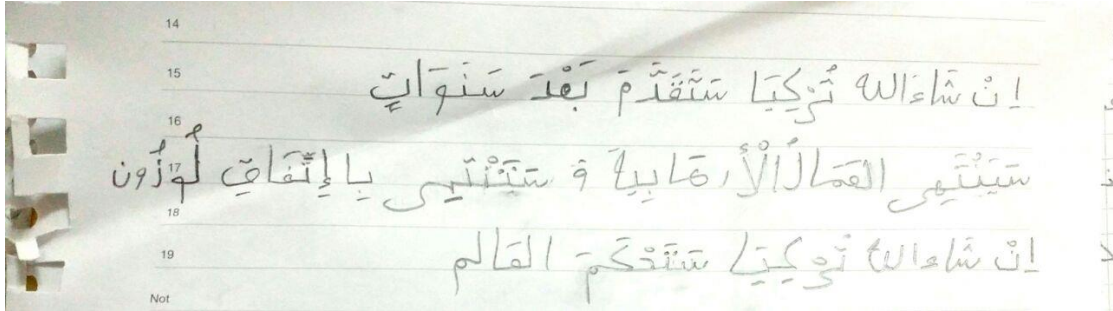
١٠.٢.١.٣. المخرجات

كان عدد المشاركين في هذا النشاط (١٠) طلاب، أي أن نسبة المشاركة بلغت (٢٦%). وكان أكبر عدد من الكلمات هو (٤٠) كلمة أي أن الطالب قد حصل فيه على (٥٧%) (انظر الصورة ١٢). أما أدوات الربط فقد كانت (بعد، و)، فلم يستخدم الطالب كثيرا من أدوات الربط بين الجمل فجاءت الجمل متفرقة عن بعضها. ولذلك فقد حصل الطالب على (٥) درجات في أدوات الربط. ومن حيث الترابط بين الجمل، فلم يستطع الطالب الربط بين أفكاره بطريقة صحيحة، فتكلم عن مستقبل تركيا داخليا وخارجيا واقتصاديا وتكنولوجيا بطريقة عشوائية بدون ترتيب للأفكار، ولذلك قد حصل الطالب على (٤) درجات في ترابط جيد للأفكار.



الصورة ١٢: أعلى درجة في المجموعة المرجعية

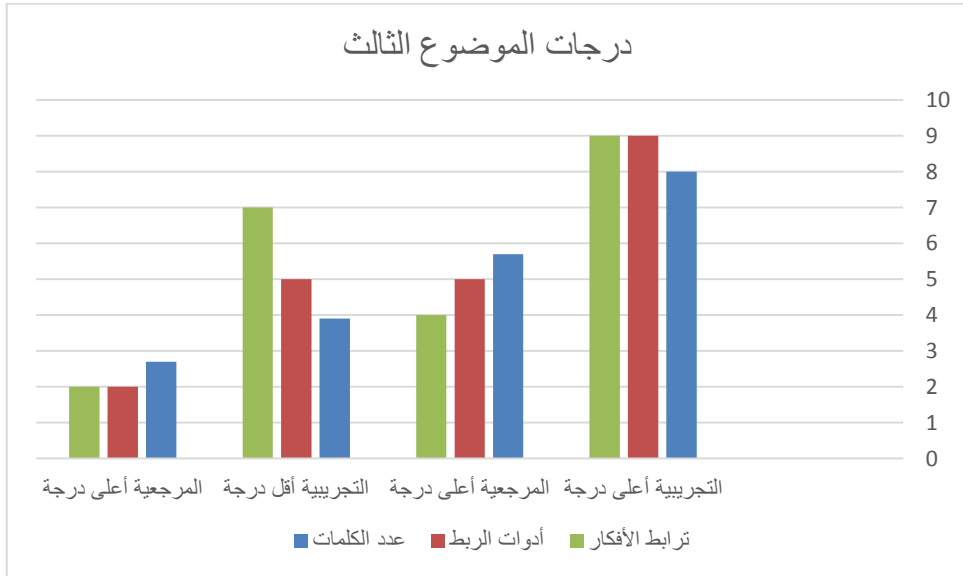
وأقل عدد من كان (١٩ كلمة) أي بنسبة (٢٧%) (انظر الصورة ١٣). أما أدوات الربط فلم يستخدم الطالب إلا (و) بالرغم أنه قد كتب أربعة جمل ولذلك فقد حصل الطالب على (٢) في أدوات الربط. أما في ترابط الأفكار فقد جاءت أيضاً الأفكار متفرقة بدون رابط منطقي بينها إلا بين جملتين فقط، ولذلك فقد حصل الطالب على (٢) في الترابط الفكري.



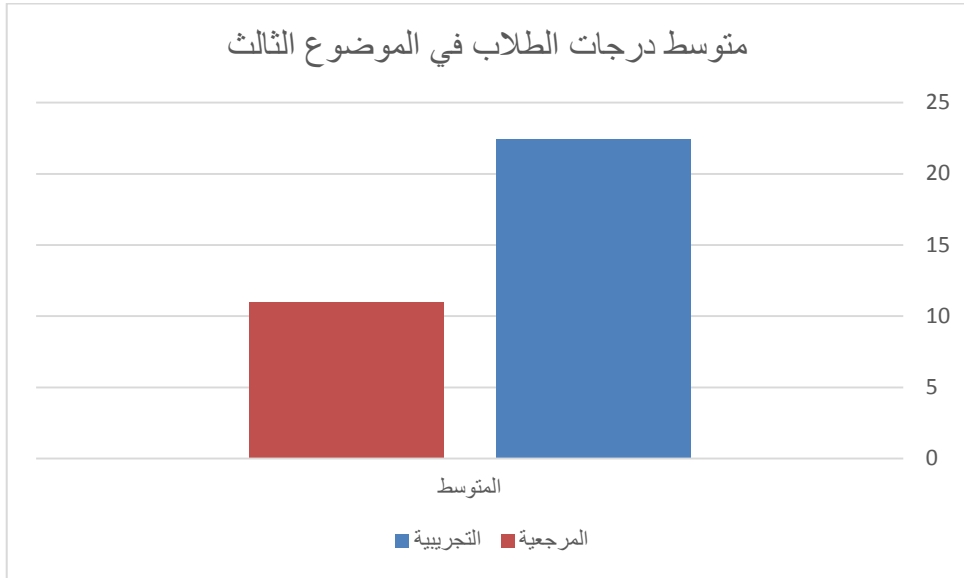
الصورة ١٣: أقل درجة في المجموعة المرجعية

الجدول ٤: متوسط درجات الموضوع الثالث للطلاب في المجموعتين

درجات الطلاب				المعيار
المرجعية أقل	المرجعية أعلى	الوظيفية أقل	الوظيفية أعلى	
٢٠.٧	٥.٧	٣.٩	٨	عدد الكلمات
٢	٥	٥	٩	أدوات الربط
٢	٤	٧	٩	ترابط الأفكار
٦.٧	١٤.٧	١٨.٩	٢٦	المجموع
١١		٢٢.٤٥		المتوسط



الشكل ٤-١: بيان درجات الموضوع الثالث في المجموعتين



الشكل ٤-٢ متوسط درجات المجموعتين

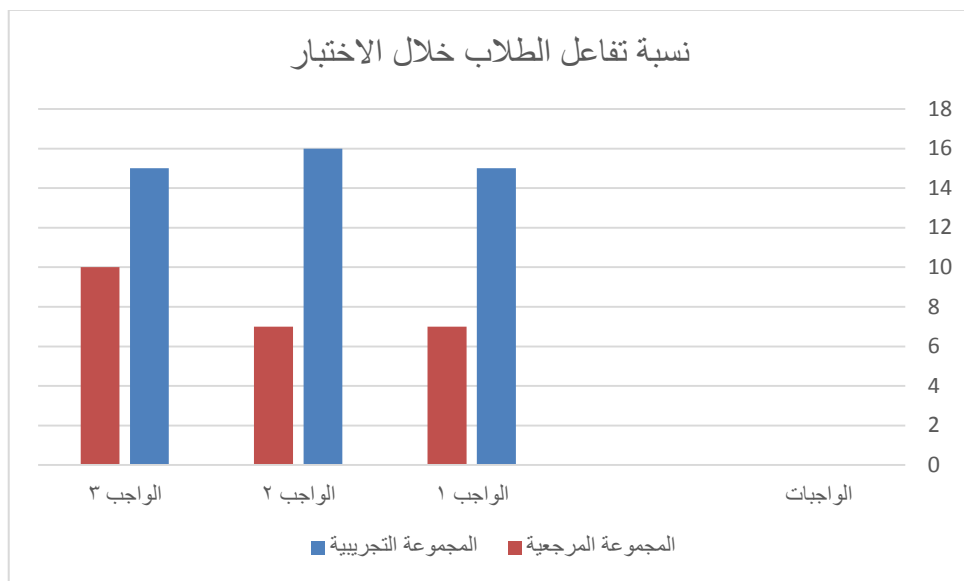
١١. إجمالي الطلاب المشاركين في المجموعتين

من خلال ما سبق نجد أن متوسط مشاركة الطلاب في التكاليفات قبل التجربة في المجموعة التجريبية (١٨) بنسبة (٤٧%) وفي المجموعة المرجعية فقد كان متوسط المشاركة ١٧ بنسبة (٤٨%)، ورأينا أنه في أثناء تجريب المنهج الوظيفي فإن هذه النسب لم تختلف كثيراً بالنسبة للمجموعة التجريبية التي اعتمدت المدخل الوظيفي في تعليم مهارة الكتابة، ولكنها اختلفت كثيراً في المجموعة المرجعية التي التزمت بتدريبات لا تتبع المنهج الوظيفي. ففي المجموعة التجريبية اشترك في الواجبات الثلاثة (١٥، ١٦، ١٥) على التوالي أي بمتوسط نسبة ٤٢% من عدد الطلاب، أي أن نسبة إحصاء الطلاب كانت قليلة. أما المجموعة المرجعية فقد اشترك في واجباتها (٧، ٧، ١٠) على التوالي بمتوسط نسبة ٢١% أي أن أكثر من نصف الطلاب قد أحجم عن الاشتراك في تلك التكاليفات.

الجدول ٥: تفاعل الطلاب مع واجبات الصف خلال فترة التجربة

الواجبات	نسبة تفاعل الطلاب خلال الاختبار	
	المجموعة التجريبية	المجموعة المرجعية
الواجب ١	١٥	٧
الواجب ٢	١٦	٧

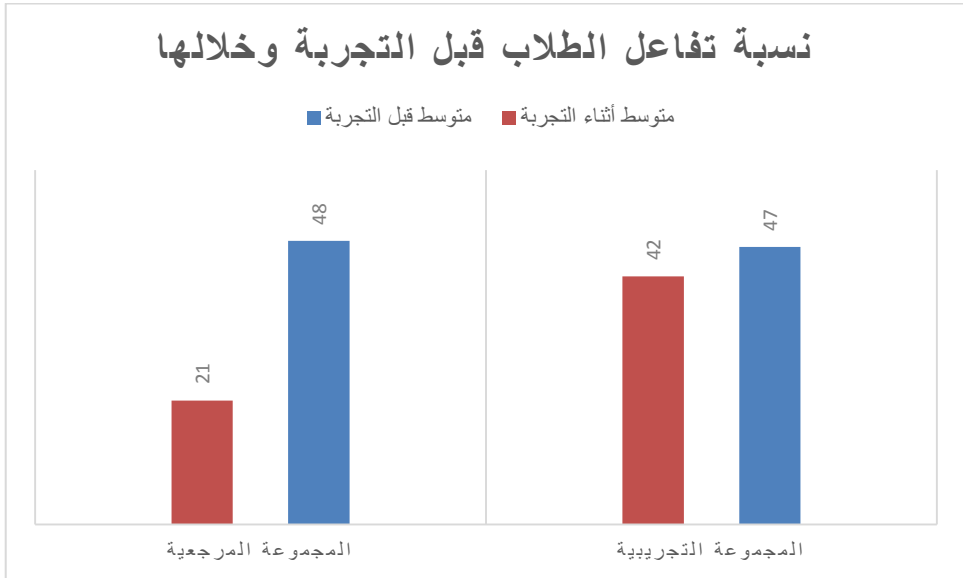
الواجب ٣	١٥	١٠
المتوسط	١٥.٣	٨
النسبة المئوية	%٤٣	%٢١



الشكل ٥: بيان نسبة تفاعل الطلاب مع واجبات الصف خلال فترة التجربة

الجدول ٦: مقارنة إقبال الطلاب على الكتابة قبل التجربة وخلالها

المشاركة	نسبة تفاعل الطلاب قبل التجربة وخلالها	
	المجموعة التجريبية	المجموعة المرجعية
متوسط قبل التجربة	%٤٧	%٤٨
متوسط أثناء التجربة	%٤٢	%٢١



الشكل ٦: بيان مقارنة إقبال الطلاب على الكتابة قبل التجربة وخلالها

الخاتمة والنتائج

كما رأينا من الأرقام السابقة أنه كلما ابتعد التكليف الكتابي عن المنهج الوظيفي كان إحجام الطلاب عن الكتابة في هذا الموضوع أكبر، فرأينا عدد الطلاب المشاركين في المجموعة المرجعية أقل في المشاركة في التكاليفات الإنشائية أثناء فترة التجربة، بل إن عدد الكلمات التي استخدمها الطلاب في تلك الموضوعات أقل بكثير من تلك الكلمات في واجبات المجموعة التجريبية. وهذا يعني أنه كلما ابتعد الموضوع الإنشائي عن شخصية الطالب وآرائه واحتياجاته كان الموضوع صعباً عليه وشعر بثقله على نفسه مما يمنعه من الكتابة فيه ويقلل فرص تعلمه خلال الفصل الدراسي. والعكس صحيح، فكلما جاء التكليف الكتابي معبراً عن شخصية الطالب واحتياجاته وتجارب الشخصية أثار في نفسه الحماسة والفضول أن يكتب أكثر وزادت فرص تنمية مهارة الكتابة عنده.

يجب على المعلم تكليف الطلاب بموضوعات وأنشطة كتابية وظيفية، وإذا كانت المادة التي لديه بعيدة عن المنهج الوظيفي، فإنه باستطاعته إعادة صياغتها بطريقة تجذب الطالب وتتواءم مع المنهج الوظيفي. فمثلاً، بدلاً من أن نكلف الطالب بالكتابة عن نشاطاته اليومية، فمن الأفضل أن نكلفه بكتابة رسالة إلى أسرته أو إلى صديقه العربي ليعرفه عن نفسه وماذا يفعل كل يوم، أو ماذا فعل خلال الفترة الماضية. وهذا التكليف بالإضافة إلى كونه يعزز مهارة الكتابة، فإنه يعلم الطالب أيضاً كيف يكتب رسالة باللغة العربية ويعلمه أجزاء الرسالة وكيف يبدأها وكيف ينهيها. ولأن كتابة الرسالة أمر لا غنى عنه في أي لغة، يجب

تكرار تكليف الطلاب بكتابة الرسائل لأغراض مختلفة حسب مستواه مثل أن يكتب لصديق عربي، ثم يرسل رسالة لصاحب السكن الذي يسكن فيه يشكو من مشكلات في شقته، ثم يكتب لجامعة عربية يريد أن يتعلم فيها، وهكذا. وهذه هي قيمة المنهج الوظيفي في تعليم اللغة. ومثال آخر لتعديل الموضوعات الإنشائية الموجودة في المنهج، إذا كان الموضوع المتاح لدى المعلم هو "تكلم عن الأعياد في بلدك؟" يمكن تعديل الموضوع بحيث يكون "ماذا تفعل في العيد؟" فهذه الصياغة للسؤال تحفز الطالب أكثر وتجعله يعبر عن نشاطاته التي يقوم بها خلال العيد.

بالإضافة إلى ذلك فإنه يجب التدريج في تكليف الطلاب بواجبات الكتابة. فيجب أولاً البدء بالأنشطة الوظيفية، بل نبدأ بالموضوعات البسيطة في الأنشطة الوظيفية مثل التعريف بالذات أو كتابة قوائم الاحتياجات الشخصية له مثل احتياجاته من السوق من الخضار والفاكهة وغيرها، البطل (١٩٨٩) وهكذا. وكلما أتقن الطالب مرحلة انتقل للتكليف الأصعب والأطول، إلى أن يتقن الطالب الكتابة دون اللجوء إلى المدخل الوظيفي وساعتها يستطيع الطالب من تلقاء نفسه الكتابة في كافة الموضوعات.

المناقشات التي تُدار داخل الصف لتصحيح الأخطاء أو لتبادل الأفكار تكون مفيدة جداً للطلاب من عدة نواح، منها خلق جو من الفاعلية داخل الصف مما يكسر الملل، وكذلك تعزيز مهارة المحادثة عند الطلاب بالإضافة إلى أنها تساعد على زيادة العصف الذهني وإيجاد أفكار وموضوعات جديدة للمناقشة داخل الصف. ويزيد من حجم هذه المناقشات بترك المجال مفتوحاً أمام الطلاب لتصحيح أخطاء بعضهم البعض. فلا يجب على المعلم أن يصحح خطأ الطالب مباشرة، بل يجب عليه أن يترك له الفرصة أن يصحح نفسه، فإن لم يستطع إيجاد الخطأ، يفتح الباب أمام زملائه لمناقشة الخطأ الذي وقع فيه الطالب، فإن لم يستطيعوا إيجاد الخطأ، يبدأ المعلم بتيسير الأمر بكتابة رموز الأخطاء التي ذكرناها سابقاً.

وأخيراً يجب على المعلم وضع خطة محددة لتعليم مهارة الكتابة من أجل تنميتها على مدار الفصل الدراسي، فكل درس يجب أن يُخطط له بدقة، ويمكن اعتماد الخطة التي اتبعتها الدراسة وهي كالتالي:

١. التخطيط

أ. تحديد أهداف كل درس بدقة، فمثلاً الهدف هو تعزيز درس المضارع.

ب. وضع هذه الأهداف في إطار المدخل الوظيفي، فمثلاً، لدراسة المضارع يمكن وضعه في إطار الأنشطة اليومية للطلاب.

٢. الأنشطة القبلية

أ. التسخين: وهو عبارة عن ٥ دقائق يسأل الأستاذ أسئلة لها علاقة بالموضوع مثل "ماذا تفعل كل يوم؟" ويكتب الكمات الجديدة على اللوح، والهدف من التسخين هو تهيئة الطلاب للموضوع وتخفيف أذهانهم.

ب. عرض نموذج مقروء أو رأي للموضوع مثل شخص يتحدث عن نشاطه اليومي. وهذا الأمر مهم لأنه يكون نموذجاً للطلاب يتعلمون من خلاله كيف ينجزون نشاطهم.

ت. طرح هذا النموذج للمناقشة بين الطلاب للتعليق عليه وإبداء رأيهم فيه والتحدث عن خبراتهم في هذا الموضوع.

٣. الكتابة

أ. تكليف الطلاب بالكتابة في نفس الموضوع والتحدث عن أنفسهم.

ب. عند التصحيح يجب على الأستاذ اتباع ما يلي:

- i. لا يكون التصحيح مباشراً ولكن بالرموز حتى يعطي الطالب الفرصة في تصحيح نفسه.
 - ii. عرض نماذج الطلاب للصف حتى تكون المناقشة علنية ويستفيد الجميع من التعليقات ويقضي على الملل داخل الصف. مع مراعاة إخفاء اسم الطالب صاحب الورقة حتى يتجنب إحراجهم أمام الطلاب، فإن بعض الطلاب يمتنعون عن أداء وظائفهم بسبب الحرج من الصف.
٤. النشاطات البعدية: يجب على الطالب إعادة كتابة واجبه مرة أخرى بعد التصويبات فيكون عنده مسودتان من الواجب (قبل التصحيح وبعده)، ويمكن أن يعمل الاستاذ ملفات الإنجاز، أي أن كل طالب له ملف خاص به واجباته وتحتوي (المسودة الأولى والثانية من كل واجب)، وفي نهاية الفصل الدراسي يستطيع الطالب الاطلاع على تطوره خلال الدراسة كيف بدأ الكتابة في أول مسودة، وكيف أصبح في آخر مسودة.

المراجع

١. Barkaoui, Khaled (٢٠٠٧), "Teaching Writing to Second Language Learners: Insights from Theory and Research", *TESL Report*, vol. ٤٠, no. ١, pp. ٣٥-٤٨
٢. Ramis, Ann (١٩٨٣), *Techniques in Teaching Writing*, Oxford, Oxford University Press
٣. Richards, Jack C. (٢٠٠٦), *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press.
٤. Sambu, Aly, (٢٠١٢), *Functional Approach to Applied Language Teaching*, vol. ١, no. ٢, pp. ١٦١-١٨٣
٥. أبو لبن، وجيه المرسى (٢٠١٢)، المدخل الوظيفي وتدرّس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠ أبريل <http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/٤٠٧١٧٢>
٦. بريكي، أكرم محمد بن سالم (٢٠١٤). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *المجلة الدولية للتربوية المتخصصة*، (١١:٣)، (١٩٠-٢٢١)
٧. البطل، محمود (١٩٨٩)، نشاطات وظيفية لتدريس مهارة الكتابة، *مجلة العربية*، ٢٢، صص. ١٣٧-١٥٦
٨. خصاونة، رعد مصطفى (٢٠٠٨)، أسس تعليم الكتابة، إريد، عالم الكتب الحديث
٩. السيد، فايزة عوض. (٢٠٠٩)، مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية، القاهرة: مطبعة جامعة عين شمس
١٠. شعبان، محمد عادل، فضل الله محمد الفاتح، القراءة الميسرة: سلسلة في القراءة العربية لغير الناطقين بها، دن.، د.م.، د.ت.
١١. عيس، محمد صبحي (٢٠١٠)، سلسلة اللسان: الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، دبي: مركز اللسان الام
١٢. قورة، علي عبد السميع ، وأبو لبن، وجيه المرسى (٢٠١٠)، لاستراتيجيات الحديثة في تعليم و تعلم اللغة، د.م.، دن.
١٣. محمد، خلف الديب عثمان (٢٠٠٣)، فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، القاهرة: جامعة القاهرة، كلية التربية

تعليم البلاغة العربيّة لغير الناطقين بها: مقامياً براغماتياً

د. منال نجار
جامعة تبوك - السعودية

١. الملخص

صحيح أنّ تعريفات البراغماتيّة تنطلق من حقول مختلفة، إلّا أنّها تتفق في أنّ اللّغة نشاط يمارس ضمن سياق متعدّد الأبعاد، ويُعدّ السياق من أهمّ المواضيع التي توليها البراغماتيّة جلّ عنايتها، وهو يدلّ على الموقف التّواصلي، أي العلاقة بين أفعال القول، فهناك معلومات ضروريّة في القول لا يمكن فهمها إلّا بمعرفة السياق.

وصحيح أنّ تعريفات البلاغة تنطلق من حقول مختلفة، لكن أصحاب هذه الرّؤى تلتقي في أنّ البلاغة "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته"، فكلّ ما تقتضيه الأحوال ويدعو إليه (المقام) في الأساليب والعبارات فإنّه من صميم البلاغة. فعلى نظريّة البلاغة تنهض البراغماتيّة أو أنّ البلاغة أصبحت مرادفة للبراغماتيّة.

وإذن تسعى هذه الدّراسة إلى وضع أسس الاستعمال الجيّد للّغة فتقترح تطوير نموذج في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها والتّواصل بها وفق المقام؛ لإقامة حوار ثقافي ناجح بيننا وبين الآخر؛ وذلك من خلال إعادة قراءة المقولات البلاغيّة وعرضها من جديد من منظور (مقامي/براغماتي)، ينظر إلى البلاغة بوصفها علماً ينظر في خصائص القول الجيّد، وبوصفها موضوعاً معنياً بمشكلات الفهم وسوء الفهم من جهة، والتأثير والإمتاع من جهة أخرى.

٢. المقدمة

البلاغة حسب تعبير (ليتش) براغماتيّة في صميمها؛ فهي ممارسة الاتّصال بين المتكلّم والسّامع بحيث يخلّان إشكاليّة علاقتهما مستخدمين وسائل محدّدة للتأثير والتأثر المتبادلين بينهما، والبلاغة والبراغماتيّة تتفقان في اعتمادهما على اللّغة كأداة لممارسة الفعل على المتلقّي.^{١٥٦}

أما مصطلح السياق فكان حضوره قوياً في النص العربي القديم تحت مسمى المقام، وكما أن السياق هو المحور الذي تدور حوله البراغماتية، فالمقام هو المحور الذي تدور حوله البلاغة العربية. وتدفع أهمية السياق بـ (ماكس بليك) إلى إعادة تسمية البراغماتية بالسياقية،^{١٥٧} فلا غرو أن نسمي البراغماتية بـ (المقامية). وهكذا نرى أن للبراغماتية جذوراً ممتدة في تراثنا؛ فقد أدرك بلغاء العربية القدامى ظاهرة السياق من خلال عبارتهم (مقتضى الحال) التي أنتجت مقولتهم (لكلّ مقام مقال) ولكلّ كلمة مع صاحبها مقام، فانطلقوا في مباحثهم حول فكرة المقام وربطها بالتركيب والصياغة، فربطوا الشكل اللغوي أو الأسلوب اللغوي بالمقام، أو أخوا على قيمة دراسة كيفية عمل الكلمات دراسة مفصلة، فأصبح معيار الكلام في باب الحسن والقبول بحسب مناسبة الكلام لما يليق (بمقتضى الحال) و (المقام).

وقد قادت البراغماتية إلى انتقال ملحوظ في علم اللغة بعيداً عن "المقدرة والكفاية" باتجاه "الأداء والإنجاز". ولقد رُحِّب بهذا الانتقال من وجهات نظر مختلفة،^{١٥٨} ونرَحِّب بهذا الانتقال في التدريس ومناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها. فالطالب الأجنبي يحتاج إلى فلسفة لغوية جديدة، يُجيد فيها فنّ القول واستخدام اللغة استخداماً صحيحاً، فيستطيع أن يتحدث بكلام بلغ في كلّ مناسبة مقتضاة وفي كلّ مقام يجد نفسه فيه. ويستطيع أن يُعبّر عن مُرادِه ومقصوده في أيّ غرض شاء.

فيستطيع الناطق بغير العربية أن يدرك متى يقول:

الصَّيَّام مفيد

وإنَّ الصَّيَّام مفيد

والله إنَّ الصَّيَّام مفيد

ومتى يقول:

ما هو إلَّا مصيب

وإنَّما هو مصيب

ومتى يقول:

إنَّما يجيد الخطابة مُجَدِّ

^{١٥٧} . Marcelo Dascal, **Contextualism in Possibilities And Limitations Of Pragmatics** by Herman Parret, PP (١٧٧-١٥٤), P (١٣)

^{١٥٨} . Geoffrey N. Leech, **Principles of Pragmatics**, P(٤)

وإنَّما مُجَّدٌ يجيد الخطابة
 ويعرف النَّاطِقَ بغير العربية أيَّ الجمل أبلغ في مدح مُجَّد:
 لا يجيد الخطابة إلَّا مُجَّد
 نعم الخطيب مُجَّد
 مُجَّد خطيب متميِّز
 وفي أيِّ المقامات يقول:
 إنَّما عمر يحبَّ السَّباحة في الصَّباح
 إنَّما يحبَّ عمر في الصَّباح السَّباحة
 ولم يحسُن أن يقول: عمر خطيب وعلي شاعر
 ويقبُح أن يقول: عمر مريض وعلي عالم

فكيف تتم عملية تلقّي وإعادة إنتاج الخطاب التربوي مقاميًا براغماتيًا؟
 ونحن هنا نتساءل من موقع شاهد العيان الذي قُبِضَ له أن يتابع المناهج اللغويّة المدرسيّة لغير الناطقين
 بها، وانعكاساتها اللغويّة الاجتماعيّة على طالّابها.

٣. الدراسات السابقة

لم أجد دراسات سابقة في تعليم البلاغة براغماتيًا مقاميًا، سواء كانت نظريّة أو تطبيقية، على (حدّ علم
 الباحثة).

تعليم البلاغة مقاميًا براغماتيًا

تري الدّراسة أن نطرح مبدأ (لكل مقام مقال) في تعليم البلاغة لغير الناطقين بالعربية. فقد تمّت معالجة المقام من قبل البلاغيين
 المتأخّرين على نحو تعديدي تعليمي، فنَبّهوا إلى أهمية المقام عند تشكيل الأسلوب البلاغي.
 يقول السكاكي: "اعلم أنّ علم المعاني هو تتبّع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتّصل بها من
 الاستحسان وغيره؛ ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره." ١٥٩

فعلم المعاني قائم على مراعاة المقام، فهو يعتمد بكل جزئياته على دراسة هذه المراعاة، واتساق الكلام مع المقام؛ ليصل إلى درجة الجودة والانتقان. والمعاني التي اهتم بها البلاغيون هي الظروف والملايسات التي تحيط بالسامع، حيث تستدعي هذه الظروف طريقة خاصة في التعبير وتأليف الجملة.

فالحالة التي يكون عليها السامع تقتضي أسلوباً معيناً دون غيره. وهذا يوضح أنّ كلّ أسلوب أو كلّ شكل لغوي يناسب مقاماً خاصاً وذلك تطبيقاً لمبدأ: "لكلّ مقام مقال". فلمقام التوكيد مقال، أي نوع خاص من الأسلوب، ولمقام مجرد الإخبار مقال وهكذا. ومقامات الكلام كثيرة ومتفاوتة: فإلى جانب مقام الحذف ومقام الذكر، ومقام التقديم ومقام التأخير، ومقام التعريف ومقام التنكير، هناك مقام التشكر، ومقام الشكاية، ومقام التهنة، ومقام المدح، ومقام الذمّ ومقام الترغيب ومقام الترهيب، ومقام الجد، ومقام الهزل... ثم هناك مقام الكلام مع الذكي هو غير مقام الكلام مع الغبي؛ إذ قد يكفي الإيجاز مع الأول في حين يحتاج الثاني إلى الإطناب. وهناك من مقامات الكلام ما يقتضي الوصل بين الجمل والعبارات بحرف العطف وما أشبهه، وهناك ما يقتضي الفصل بينهما بوسائل الفصل. فكل أسلوب من هذه الأساليب المتعددة حالة تتطلبه وتستدعيه، يكون أعلق بها وأليق بالمعنى من غيرها وأقدر على التعبير عنها. "فلكلّ كلمة مع صاحبها مقام" ^{١٦٠} "ولكل ذلك مقدار من الشغل". ^{١٦١}

أولاً : مقام تأكيد الكلام :

فحين يقتضي المقام -على سبيل المثال- تأكيد الكلام، يؤكد بما يناسبه، فقد يؤكد بمؤكد واحد، أو بمؤكدين أو ثلاثة. فالتأكيد فيه لا يأتي سدى.

فمن كان خالي الذهن من كلام معين غير متردد، ولا شاك ولا جاحد ولا منكر يخاطب بأسلوب خال من المؤكّدات فيقال مثلاً "الصّيام مفيد".

ومن كان متردداً أو يتلقّى الكلام بشيء من عدم الرضا أو الاقتناع يساق إليه الكلام بأسلوب التأكيد، فيقال: "إنّ الصّيام مفيد".

ومن كان منكراً للأمر، رافضاً له، غير معترف به يخاطب بأسلوب يحمل أكثر من علامة تأكيد فيقال له: "إنّ الصّيام لمفيد"، أو "والله إنّ الصّيام لمفيد".

^{١٦٠}. القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج ١، ص (٨٦)

^{١٦١}. الجاحظ، البيان والتبيين، ج ١، ص (٩٣)

وقد ورد في الإتقان أنه إذا اجتمعت "إن" و"اللام" كان بمنزلة تكرير الجملة ثلاث مرات لأنّ "إنّ" أفادت التكرير مرتين، فإذا دخلت اللام صار ثلاثاً. وورد فيه أيضاً أن ابن جني قال: كل حرف زيد في كلام العرب فهو قائم مقام إعادة الجملة مرة أخرى^{١٦٢}. والقرآن الكريم يراعي هذا المقام حق رعاية. ففي مقام الفرع والخوف والاضطراب يقول الله تعالى لسيدنا موسى عليه السلام: (قُلْنَا لَا تَخَفْ إِنَّكَ أَنْتَ الْأَعْلَى)^{١٦٣} يؤكد الكلام له "إن" و "الضمير" تأكيداً يبعث الاطمئنان والثقة بمعية الله سبحانه وتعالى. وتقدير غلبة موسى عليه السلام إذ هو في حاجة إلى ذلك فجاء الكلام موافقاً لحاله. ومن ذلك ما نجد في قول إخوة يوسف عليه السلام: (قَالُوا أَنْتَ لَأَنْتَ يُوسُفُ)^{١٦٤} استعظاماً وتعجباً من حالهم لعدم معرفته مع ترددهم عليه، ولذلك ساغ أن يأتي تعبيرهم مؤكداً مراعاة لحالهم في تلك اللحظة.

وقوله تعالى: (وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلًا أَصْحَابَ الْقَرْيَةِ إِذْ جَاءَهَا الْمُرْسَلُونَ (١٣) إِذْ أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمُ اثْنَيْنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ فَقَالُوا إِنَّا إِلَيْكُم مُّرْسَلُونَ (١٤) قَالُوا مَا أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا وَمَا أَنْزَلَ الرَّحْمَنُ مِنْ شَيْءٍ إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا تَكْذِبُونَ (١٥) قَالُوا رَبُّنَا يَعْلَمُ إِنَّا إِلَيْكُم لَمُرْسَلُونَ (١٦))^{١٦٥} فيتفاوت التأكيد في الكلام بحسب حال الداعي، فبعد أن كذب أصحاب القرية الرّسولين خاطبهم الثلاثة فقالوا: (إِنَّا إِلَيْكُم مُّرْسَلُونَ) فأكدوا لهم الكلام بـ "إن" و "اسمية الجملة"، ولما اشتدّ الإنكار قالوا لهم: (رَبُّنَا يَعْلَمُ إِنَّا إِلَيْكُم لَمُرْسَلُونَ)، أكدوا الكلام بـ "إن" و "اللام" و "اسمية الجملة"، فكثر التأكيدات لمبالغة المخاطبين في الإنكار.

فمن الواضح هنا أن المقال أو الخطاب على قدر السامع لا المتكلم أي على وفق حال المتلقي، وهكذا يرتبط المقام بالمقال على نحو يتحدّد فيه المقال بالمقام ويستكشف فيه المقام من خلال المقال^{١٦٦}.

^{١٦٢}. السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج ٢، ص (٨)، (٨٥)

^{١٦٣}. سورة طه: (٦٨)

^{١٦٤}. سورة يوسف: (٩٠)

^{١٦٥}. سورة يس (١٣-١٦)

^{١٦٦}. سعد مصلوح، الدراسة الإحصائية للأسلوب بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة، عالم الفكر، ٢٠٠٣، ع ٣، ١٩٨٩م، ص (١١٩).

فلو أخذنا التركيب السابق ذكره : (إِنَّا إِلَيْكُمْ مُّرْسَلُونَ) أدركنا أن المتلقي متردد لأنه خوطب بأسلوب التأكيد. أما التركيب (إِنَّا إِلَيْكُمْ مُّرْسَلُونَ) فإننا نخرج منه بإنكار المتلقي للأمر ورفضه له، لأننا خاطبناه بأسلوب يحمل علامتي تأكيد. ولعرفنا أن المقام في مثل هذه التراكيب مقام تأكيد الكلام. ومن الأسئلة التي يمكن طرحها هنا:

السؤال الأول:

وجّه الخطاب التالي: الحياة جهاد لـ:

مخاطب خالي الذهن

مخاطب متردد

مخاطب منكر؟؟

السؤال الثاني:

ما حال المخاطب في الأخبار التالية:

إنّ الفراغ لمفسدة.

الزكاة واجبة.

السؤال الثالث:

أ. ما مقام الكلام في الخبر التالي إذا علمت أنّ المخاطب لا ينكر أنّ برّ الوالدين واجب ولا يتردد في ذلك :

إن برّ الوالدين لواجب

ب. ما مقام الكلام في الخبر التالي إذا علمت أنّ المخاطب غير خالي الذهن بمضمونه ولديه من الشواهد والأدلة ما يدل على ذلك:

الله موجود

ثانيًا : مقام التنكير:

قال تعالى: (وَأَتَقُوا يَوْمًا لَا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا)^{١٦٧} فما المعنى الذي قدمه التنكير في مفردة "يومًا"؟ نقول: جاء المعنى يناسب حالة المبالغة والتهويل في شأن ذلك اليوم الذي يأخذ تصوره في النفس

^{١٦٧}. سورة البقرة : (١٢٣)

كلّ مأخذ لجسامة أحواله، وشدة أهواله. وهذه الصّورة من الفرع التّفسي لم تكن لتكون على هذا النّحو من الجسامة لو جاءت المفردة على صورة التعريف (واتقوا اليوم) لأنّ المعروف لا تحشى عواقبه، ومن ثم لا يجري التحذير منه لاجتناب عواقبه!

ومن التنكير الذي يلائم حال التعظيم تنكير "هدى" في قوله تعالى: (أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ) ^{١٦٨} فإنه يفيد ضرباً مبهمًا لا يبلغ كنهه، ولا يقادر قدره فيما لو قلنا (على الهدى) كأنه قيل: على أي هدى كما تقول: "لو أبصرت فلاناً لأبصرت رجلاً". ^{١٦٩}

ومنه ما يناسب حال التنكير، كما في قولهم: "إنّ له لإبلاً، وإنّ له لغنماً" أي إنّ له كثيرًا من الإبل والغنم، وإنّ كثرة إبله وغنمه ممّا لا تمكن الإحاطة به. فلو عرفنا "إبل" "غنم" (الإبل، الغنم) لما أفادت معنى التنكير، فجاءت الكلمتان نكرتين على وفق ما يقتضيه المقام.

ثالثًا : مقام التعريف

ومن أمثلته:

١. تعريف المسند إليه بالموصوليّة، ما يناسب حال الغرض المسوق له الكلام، نحو قوله تعالى في قصّة يوسف عليه السّلام: (وَرَأَوْنَاهُ الّٰتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَّفْسِهِ) ^{١٧٠} فالغرض المسوق له الكلام هو بيان نزاهة يوسف عليه السّلام، وبُعدّه عن خطيئة الفحشاء. وما ذكر من اسم الموصول وصلته أشدّ تحقيقًا وتقديرًا لتلك النزاهة ممّا لو قيل "امرأة العزيز" أو "زليخا".

ومنها ما يكون لمناسبة حال التّفخيم والتّهويل، نحو (فَغَشِيَهُمْ مِّنَ الَّيْمِ مَا غَشِيَهُمْ) ^{١٧١} فإنّ الإجماع في "ما غشيهم" فيه من التّفخيم والتّهويل ما لا يخفى، وذلك لما فيه من الإشارة إلى أنّ تفضيل الذي غشيهم تقصّر عنه العبارة. ومثله قوله تعالى: (وَالْمُؤْتَفِكَةُ أَهْوَى (٥٣) فَغَشَّاهَا مَا غَشَّى) ^{١٧٢}.

٢. ومن تعريف المسند إليه بالإشارة ما يلائم حال التعظيم، نحو قوله تعالى: (تِلْكَ الدَّارُ الْآخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِي الْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا) ^{١٧٣} يقول الزمخشري: تلك تعظيم لها وتّفخيم لها لشأها،

^{١٦٨}. سورة البقرة: (٥)

^{١٦٩}. الزمخشري، الكشاف، ج ١، ص (١٦٠)

^{١٧٠}. سورة يوسف: (٢٣)

^{١٧١}. سورة طه: (٧٨)

^{١٧٢}. سورة النجم: (٥٣)

يعني التي سمعت بذكرها وبلَعَكَ وَصَفُهَا^{١٧٤}. وقوله تعالى: (إِنَّ رَبَّكُمْ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ مَا مِنْ شَفِيعٍ إِلَّا مِنْ بَعْدِ إِذْنِهِ ذَلِكُمْ اللَّهُ رَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ)^{١٧٥} يقول الزمخشري: "ذلكم إشارة إلى المعلوم بتلك العظمة، أي ذلك العظيم الموصوف بما وصف به هو ربكم، وهو الذي يستحق منكم العبادة."^{١٧٦}

٣. ومن تعريف المسند إليه "بأل" ما يتفق وحال إفادة كمال الوصف، ومنه قوله تعالى: (فَمَنْ ابْتَغَى وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْعَادُونَ)^{١٧٧} يقول الزمخشري: "أي فأولئك الكاملون في العدوان المتناهون فيه"^{١٧٨}. ومن هذا الغرض في تعريف المسند إليه قوله تعالى: (قُلْ إِنَّ الْخَاسِرِينَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ وَأَهْلِيَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ)^{١٧٩} يقول الزمخشري: "أي قل إن الكاملين في الخسران الجامعين لوجوهه وأسبابه هم الذين خسروا أنفسهم؛ لوقوعها في هلكة لا هلكة بعدها، وخسروا أهليهم؛ لأنهم إن كانوا من أهل النار فقد خسروهم كما خسروا أنفسهم، وإن كانوا من أهل الجنة فقد ذهبوا عنهم ذهاباً لا رجوع بعده إليهم."^{١٨٠}

٤. ومن تعريف المسند إليه بالإضافة ما يلائم حال تعظيم المضاف أو المضاف إليه. فتعظيم المضاف نحو قوله تعالى: (إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ)^{١٨١} ففيه تعظيم لشأن العباد بأنهم عباد الله عز وجل. ومن تعظيم شأن المضاف إليه قولك: قصري بين المزارع، ففيه تعظيم لشأن المضاف إليه بأنه صاحب قصر.

^{١٧٣} . سورة القصص : (٨٣)

^{١٧٤} . الزمخشري، الكشف، ج ٤، ص (٥٢٨)

^{١٧٥} . سورة يونس : (٣)

^{١٧٦} . الزمخشري، الكشف، ج ٣، ص (١١٤)

^{١٧٧} . سورة المؤمنون : (٧)

^{١٧٨} . الزمخشري، الكشف، ج ٤، ص (٢٢٠)

^{١٧٩} . سورة الزمر : (١٥)

^{١٨٠} . الزمخشري، الكشف، ج ٥، ص (٢٩٦)

^{١٨١} . سورة الإسراء : (٦٥)

رابعاً: مقام التقديم والتأخير

ويتجلى ذلك في قوله تعالى: (وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَةٌ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِنْدَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ)^{١٨٢}. فصوّرت هذه الآية حالة الحبّ الإلهي، الحب الصادق المنزه عن المنافع، وذلك من خلال تقديم "عندك" على "بيتاً". وهذا التقديم قد جسّد حالة امرأة فرعون وشعورها فقد آثرت جوار الله على نعيم الجنان، إذ لم تأت صياغة الآية على هذا النحو: (رب ابن لي بيتاً في الجنة). وهذا دليل على عظم المحبة وسموها. فهي في شوق للمنع لا للنعم، وللمعطي لا للعتاء.

وبهذه الجوازات يكون المتكلم هو المتحكم في تركيب الكلام، فيقدّم المتكلم شيئاً ويؤخّر آخر في تركيب واحد، فنجد الفرق واضحاً بين التركيبين في المعنى فقولك:

أفعلت ؟

فبدأت بالفعل كان الشكّ في الفعل نفسه، وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وجوده.

وإذا قلت:

أأنت فعلت ؟

فبدأت بالاسم كان الشكّ في الفاعل مَنْ هو وكان التردّد فيه.^{١٨٣}

ومنه قولك :

أأنت كتبت القصة ؟

أكتبت أنت القصة ؟

تجد الجملتين ذواتي مفردات واحدة، ولكن التقديم والتأخير عملاً فيهما عملهما، فأدّيا إلى تفاوت في معنييهما.

فالمتكلم في الجملة الأولى "يشكّ في كاتب القصة". وهو في الثانية يشكّ في حصول كتابة القصة، هل وقع حقيقة.

^{١٨٢}. سورة التحريم : (١١)

^{١٨٣}. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (٨٠)

وقولهم:

"قتل الخارجي زيد"

و "قتل زيد الخارجي"

فننظر هنا في حال المقتول "الخارجي" فإذا كان يعيث ويفسد ويكثر به الأذى، فإنهم يريدون قتله ولا يبالون مَنْ كان منه القتل ولا يعينهم منه شيء، فإذا قُتل وأراد مريدُ الإخبار بذلك فإنه يقدم ذكر الخارجي فيقول:

"قتل الخارجي زيد"

ولا يقول:

"قتل زيد الخارجي"

لأنه يعلم أن ليس للناس في أن يعلموا أنّ القاتل له زيد جدوى وفائدة.^{١٨٤} والشيء نفسه يقال في التراكيب التالية:

- استقبلت الجماهير العربية فشل القمة العربية ببالغ الحزن والأسى.
- الجماهير العربية استقبلت فشل القمة العربية ببالغ الحزن والأسى.
- استقبل فشل القمة العربية ببالغ الحزن والأسى.
- فشل القمة العربية استقبل ببالغ الحزن والأسى.

ومن هنا لا تعتبر هذه الجمل مترادفة المعنى أو هي مجرد صياغات تعبيرية متفرعة عن الجملة الرئيسية الأولى. بل هي أساليب خطاب ينتقيها المتكلم في المقامات المناسبة والأحوال اللائقة.

ويظهر التقديم والتأخير عند التأصيل لمقام الألوهية والعبودية، قال الله تعالى: (إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ)^{١٨٥} حيث قدمت مفردة "إياك" على الفعل "نعبد". وهذا التقديم قد احتوى كثافة دلالية يناسب مقام الألوهية لا يمكن تحقيقها فيما لو جاءت الآية على مقتضى التركيب المألوف بتقديم الفعل على المفعول

^{١٨٤}. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (٧٨)

^{١٨٥}. سورة الفاتحة: آية (٥)

"نعبدك ونستعينك" فقد أفاد هذا التقديم للضمير "إياك" معنى الحصر، أو القصر، كما يقول البلاغيون، بمعنى أنّ هذا التقديم قد قصر تحقيق العبوديّة والاستعانة على الله وحده دون سواه، ولو لم يتمّ هذا التقديم لاحتملت الآية العطف عليها، ومن ثمّ فإنّ العبادة والاستعانة قد تصرف لله سبحانه ولسواه!! وعلى هذا فصيغة الحصر، أو ما كان حقّه التأخير قد جلّت مفهوم الألوهيّة ومقامها، وأن الله وحده هو المعبود والمستعان.

وهكذا فمقام الحصر والتخصيص يؤثر أسلوبًا معيّنًا دون غيره لتحقيق المعنى المراد.

قال الله تعالى: (وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ) ^{١٨٦}

وقوله تعالى: (مَا الْمَسِيحُ ابْنُ مَرْيَمَ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ) ^{١٨٧}

نجد في الآية الأولى كلمتي "مُحَمَّد" و "رسول" يأتي كل منهما في مرتبة الآخر، لكن لما كان المقام مقام حصر وتخصيص التزم كل منهما رتبته الأصلية فلا يجوز تأخير المبتدأ (مُحَمَّد) إلى مرتبة الخبر (رسول) ولا يجوز العكس لأنّه حينئذ ينقلب المعنى، إذ هناك فرق بين قولنا:

(ما مُحَمَّد إِلَّا رسول)

و (ما رسول إِلَّا مُحَمَّد)

فالتعبير الأول فيه قصر للموصوف (مُحَمَّد) على الصّفة (الرسالة) أنّ محمدًا رسول فحسب.

مواضع ومقامات "إنّما"

إذا تتبّعنا مسائل (إنّما) نرى أنّ الجرجاني قد أدرك المعاني التي يمكن أن يؤديها هذا الحرف في أوضاعه المختلفة في التعبير، مع ملاحظة ربطها بالمقام الذي يقال فيه، فعبد القاهر يربط بين مضمون كلّ أداة والمعنى الذي عبرت عنه، والمقام الذي استعملت فيه فتخرج معه بفروق عديدة لم نفطن لها من قبل. ^{١٨٨}

^{١٨٦} . سورة آل عمران: آية (١٤٤)

^{١٨٧} . سورة المائدة: آية (٨٥)

^{١٨٨} . عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (٢١٤-٢٣٢)

وبتتبع مواضع ومقامات كل من (إِثْمًا) و (مَا) و(إِلَّا) وجدنا اختلافًا مطردًا بين حال المخاطب هنا وبين حاله هناك، فاختلف مقام كُلٍّ منها تبعًا لذلك.

ومن أمثلة ذلك:

اعلم أنّ مقام (إِثْمًا) على أن تجيء لخبر لا يجهله (المخاطَبُ/ المتلقّي) ولا يدفع صِحَّتَه أو لِمَا يُنَزَّل هذه المنزلة.

وتفسير هذا أنك تقول للرجل:

"إِثْمًا هو أخوك"

و "إِثْمًا هو صاحبك القديم"

فلا تقول هذا الكلام "لمن يجهل ذلك ويدفع صِحَّتَه، ولكن لمن يعلمه ويُقرُّ به، إلّا أنك تريد أن تُنَبِّهه إلى الذي يجب عليه من حقِّ الأخ وحُرْمَةِ الصَّاحِبِ".^{١٨٩} ومنه قول المتنبي:

إِثْمًا أَنْتَ وَالِدٌ وَالْأَبُ الْقَا طِعْ أَخِي مِنْ وَاصِلِ الْأَوْلَادِ

"لم يُرد أن يُعَلِّمَ كافورًا أنّه والد، ولا ذاك ممّا يحتاج كافور فيه إلى الإعلام، ولكنّه أراد أن يذكّره منه بالأمر المعلوم لِيبَيِّنَ عليه استدعاء ما يوجبه كونه بمنزلة الوالد".^{١٩٠} ومثله قولهم:

إِثْمًا مُصْعَبٌ شَهَابٌ مِنَ اللَّهِ لَهُ تَجَلَّتْ عَنْ وَجْهِهِ الظُّلُمَاءُ

"ادّعى في كون الممدوح بهذه الصّفة، أنّه أمر ظاهر معلوم للجميع".^{١٩١}

ومثال ما ينزل هذه المنزلة قولهم:

"إِثْمًا هو أسد"

و "إِثْمًا هو نار"

و "إِثْمًا هو سيف صارم"

^{١٨٩} . عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (٢١٦)

^{١٩٠} . المصدر السابق، ص (٢١٦)

^{١٩١} . المصدر السابق، ص (٢١٧)

ف "إذا أدخلوا (إنما) جعلوا ذلك في حكم الظاهر المعلوم الذي لا يُنكر ولا يُدفع ولا يخفى،" ^{١٩٢} وأما الخبر مع (ما) و(إلا) فمقامه يكون للأمر ينكره المخاطب وَيَشْكُ فيه، أو لما ينزل هذه المنزلة. كقولهم: "ما هو إلا مخطئ" ^{١٩٣}

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها هنا للناطق بغير العربية:

السؤال الأول: ما حال المخاطب فيما يلي:

١. ما هو إلا مصيب

٢. إنما هو مصيب

السؤال الثاني: أي الجملتين أبلغ في مدح مُجَّد؟ وضح السبب؟

١. إنما يجيد الخطابة مُجَّد

٢. إنما مُجَّد يجيد الخطابة

السؤال الثالث: إذا أردنا أن نخبر أن عمر وحده يحب السباحة في الصباح ولا يشترك معه أحد في

ذلك، ومن الجائز أن يحب أشياء أخرى غير السباحة في الصباح كالركض نقول:

إنما يحب السباحة في الصباح عمر، في أي المقامات نقول الجملتين الآتيتين:

١. إنما عمر يحب السباحة في الصباح

٢. إنما يحب عمر في الصباح السباحة

السؤال الرابع: أي الجمل الآتية أبلغ في مدح مُجَّد:

١. لا يجيد الخطابة إلا مُجَّد

٢. نعم الخطيب مُجَّد

٣. مُجَّد خطيب متميز

^{١٩٢} . المصدر السابق، ص (٢١٧)

^{١٩٣} . المصدر السابق، ص (٢١٨)

فطرح مثل هذه الأسئلة، يساعد الناطق بغير العربية على اختيار الأسلوب المناسب أو التعبير اللغوي المناسب الذي يعتمد على حال المخاطب فيها ومواضع كل من (إنما) و (ما) و(إلا).

خامسا: مقام الفصل والوصل

أما مقام الفصل والوصل فقد خصّص له عبد القاهر الجرجاني فصلاً طويلاً نبّه فيه على أهميته وذكر مواضعه.^{١٩٤}

انظر قوله تعالى: (وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ (١٤) اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ (١٥))^{١٩٥}

ففي قوله تعالى (اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ)، استخدم أسلوب الفصل دون الوصل لثلاً يكون قوله: (اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ) من مقول المنافقين، ولأنّ جملة (قالوا) مقيدة بوقت خلّوهم إلى شياطينهم، وجملة (اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ) غير مقيدة بهذا القيد، ولو وصلت لشاركت الثانية الأولى في حكمها وقيدها، وصار المعنى أنّ استهزاء المنافقين بهم مقيد بوقت خلّوهم إلى شياطينهم، مع أنّ المعلوم أنّ استهزاء الله بهم دائم في كلّ حال، ولأجل ذلك وجب استخدام أسلوب الفصل لأنّه مقامه.^{١٩٦}

والسؤال الذي يمكن طرحه في أسلوب الوصل والفصل:

لم يحسن أن نقول: عمر خطيب وعلي شاعر، ويقبح أن نقول: عمر مريض وعلي عالم؟

من خلال الأمثلة السابقة حاولنا أن نتبيّن ما يمكن أن تسهم به هذه الأساليب في الكشف عن المقامات المختلفة وعن أحوال المخاطبين وعن الأغراض المقامية للجملة الخبرية، محاولين تجلية تلك الأمور والدور الذي تلعبه في تشكيل المعنى. وحاولنا أن نمّد المتكلّم بأنماط مختلفة للكلام تتماشى مع مختلف الأغراض الممكنة، وعلى المتكلّم أن يختار منها ما يوافق مراده ويلائم المقام، فيقدّم ويؤخّر ويعرّف وينكّر ويفصل ويصل... فهذه لابد أن تكون مهمّتنا في تعليم الناطق بغير العربية، لا أن نعمل فقط إلى بيان أنّ الأسلوب خبر أو إنشاء (طلبي-غير طلبي) أو تعيين المسند والمُسند إليه في الجملة أو تمييز الجملة الاسمية من الجملة الفعلية أو نحوه، كما نرى في بعض مناهج العربية لغير الناطقين بها.

^{١٩٤} . عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (١٤٨-١٦٤)

^{١٩٥} . سورة البقرة: آية (١٤-١٥)

^{١٩٦} . عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (١٥٤)

علم البيان: (مقام المتكلم، مقام التأثير، مقام العاطفة)

يفترض علم البيان^{١٩٧} أنّ بالإمكان التعبير عن المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة: "وأما علم البيان فهو معرفة إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة، بالزيادة في وضوح الدلالة عليه وبالتقصان؛ ليحترز بالوقوف على ذلك عن الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد منه."^{١٩٨} ومحاولة إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة، بالزيادة في وضوح الدلالة عليه والتقصان بالدلالات الوضعية غير ممكن.^{١٩٩}

فما يعنيه البلاغيون هنا أنّ على المتكلم أن يختار من أساليب البيان ما يناسب الوفاء بمقصده، وضوحاً أو خفاءً حسب ما يقتضيه المقام، بسبب قصور الحقيقة عن إفهام المراد إفهاماً يناسب المقام، فتمسّ الحاجة إلى استعمال الألفاظ في غير معانيها الوضعية؛ لكون المطابقة لمقتضى الحال لا تتحقّق إلّا بهذه الأساليب. فحصر البلاغة واختزلها في البحث عن الصّور والوجوه البلاغية والزّخارف والصّنع في مناهجنا المدرسية، جعل المتلقّي يفقد القدرة على استخدام اللغة كأداة تأثير.

فالهدف من الأساليب البيانية أو الصّورة البلاغية ليس مجرد إقامة علاقات عقلية بين مشبّه ومشبّه به، أو افتراض أقيسة منطقية بين حقيقة ومجاز. إنّ الصّورة البلاغية وسيلة الشّاعر أو الأديب أو المتكلم، ليعبّر بها عن حالات لا يمكن له أن يفهمها أو يجسدها بدونها، فهي الوحيدة القادرة على تقديم المعنى الذي يرومه أو الحالة التي يعيشها، بل هي المخرج الوحيد لشيء لا يُنال غيرها، أو هي ترتبط بمستوى التجربة الفنية التي يعايشها فتحتضن هذه المشاعر وتعايشها وتقدمها في قالب جميل.^{٢٠٠}

باختصار الأساليب البيانية أفانين التعبير عن الأحاسيس الكامنة في الصّور بواسطة الكلام، أو وجه من وجوه معاني القول.

^{١٩٧}. علينا أن ننبّه أنّ الأساليب البيانية والمجاز ليست محصورة في الشّعر فقط، وإنما في نسبة ضخمة من استخدام اللغة العادية.

^{١٩٨}. السكاكي، مفتاح العلوم، ص (٢٤٩)

^{١٩٩}. المصدر السابق، ص (٤٣٧)

^{٢٠٠}. أحمد الطريسي، تحليل الخطاب الشعري، من كتاب قضايا المنهج في اللغة والأدب، ص (٨٠)

وبهذا المعنى لا تصبح الصورة شيئاً هامشياً ثانوياً يمكن الاستغناء عنه أو حذفه، وإنما هي وسيلة حتمية لإدراك نوع متميز من الحقائق، أو لتحديد دلالة سيكولوجية خاصة.^{٢٠١} بالإضافة إلى أنها تمنح اللغة خصوصية إقامة علاقات بين الألفاظ جديدة، تتميز بالتفرد، وتصوغ المعاني بطريقة خلابة تستلذها الأنفس وتطرب لها الآذان.

وتتفاوت هذه الأساليب بتفاوت علوقها بالمقام والأحوال، فالتفاوت بين الأساليب ليس تفاوتاً في بناء اللغة - وإنما احتياج - هو تفاوت في درجة التفكير، وعمق الرؤية، لهذا يشبهها عبد القاهر بالأصباغ التي يصنع منها الفنان صورته والنساج نسيجه.^{٢٠٢}

إذ نجد مرة يشبه، ومرة يلجأ إلى الاستعارة، وثالثة يرمز، ورابعة يعبر بالصورة. وكل هذه الأساليب لا يمكن أن نسند إليها فضلاً في كل كلام على إطلاقه، فالفضل نابع من المقام الذي ترد فيه، وهو ما يحدد نسبية فضل كلام من جهة، واستحالة تكرار المعنى نفسه في صور مختلفة، لما تنطوي عليه كل بنية لغوية من خصوصية، "فلو أخذنا مثلاً، صيغتي التشبيه:

"زيد كالأسد" و"كان زيدا الأسد" لوجدناهما تشتركان في أصل المعنى وهو تشبيه الرجل بالأسد، إلا أن الصيغة الثانية أقوى في الدلالة؛ لأنها حوّلت علاقة الشبه إلى علاقة تطابق، وأوهمتنا بأن الرجل أسد في صورة آدمي.^{٢٠٣}

فأداتا التشبيه "كان" و"الكاف" ليستا على مستوى واحد في الدلالة؛ فهما ترتبطان "بدلالات مختلفة تتوافق وإحساس المتكلم بعناصر التشبيه التي يشكّلها، ومدى تأثره بها، وعلاقته معها، وأنه لا يمكن الفصل بين وضع الأداة في التشبيه ونوعها وبين إحساس المتكلم الداخلي بالتشبيه الذي يشكّله".^{٢٠٤} ويأتي اختيار الأسلوب وفق هذه العلاقة مما يفسّر سبب إجحاح المتكلم على أسلوب بعينه. فالأساليب المختلفة تعني معاني مختلفة وأحوالاً مختلفة، فالمعنى يتغيّر بحسب تغيّر الأسلوب، وكل ما يطرأ على المعنى من دقة واتساع يكون للأسلوب نصيب منه. "لأنّ هناك عبارة أحقّ بالمعنى من أخرى غيرها، وعبارة

^{٢٠١}. جابر عصفور، الصورة الفنية، ص (٢٩٨-٢٩٩)

^{٢٠٢}. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (٦٤ - ٦٥)، (١٦٨-١٦٩)، (٢٦٣)، (٢٦٩)

^{٢٠٣}. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (٢٧٥-٢٧٦)، وينظر: حمادي صمود، التفكير البلاغي عند العرب،

أسسه وتطوره إلى القرن السادس، ص (٥٢٦ - ٥٢٧)

^{٢٠٤}. المرجع السابق، ص (٨٠)

ألصق بالمعنى من غيرها، وهناك عبارة تمثل المعنى أمام العين أكثر من أخرى.^{٢٠٥} وتبعًا لهذه الحالة ولطبيعة الإحساس بالمعنى، تتنوع وسائل تقريرهم، والمبالغة في إثباته؛ فنجدهم يعبرون عن معنى الكرم - على سبيل المثال - بطريق التشبيه فيقولون: فلان كالبحر في العطاء، وهو كالبحر، وهو البحر، وبحر، وكأنه البحر. وتارة عن طريق المجاز: مثل رأيت بحرًا في منزل فلان، ولجته تتلاطم بالأموال وغمر الأنام بفضلها. أو عن طريق الكناية مثل: هو "كثير الرماد" و"جبان الكلب" و"مهزول الفصيل". أو عن طريق المجاز المرسل مثل: "له عندي أياد كثيرة".

فالمعنى الواحد لا يقع في النفوس على حدّ واحد. وإنما يثير في نفوس من يرونه صورًا مختلفة باختلاف أحوال هذه النفوس، واهتماماتها وما تمارس وتعايش في تجاربها، والأساليب السابقة تختلف درجاتها في تأكيد المعنى وأبلغيته.

فالتشبيه مع تنوعه في الدلالة أقلّ أبلغية من الاستعارة؛ لقيامها على الادعاء والتأويل في إثبات المعنى. والاستعارة أبلغ من الكناية والمجاز المرسل في إثبات المعنى وتأكيده، بل إنها تشكل المرتبة العليا في الأبلغية،^{٢٠٦} فالمتكلم يطوّر أساليبه البلاغية بما يتناسب الحالة التي يعيشها والمعنى الذي يريده، فكلّما كانت الحالة التي يعيشها المتكلم ناضجة وأكثر عمقًا احتاج إلى جهد مضاعف حتى يُوفّق في التعبير عنها، فالتشبيه مستوى في الإدراك، والاستعارة مستوى آخر متقدّم، والصورة مستوى ثالث، والرمز مستوى رابع،

^{٢٠٥} إبراهيم سلامة، بلاغة أرسطو بين العرب واليونان، ص (٢٦٥)

^{٢٠٦} تختلف الاستعارة عن المجاز المرسل والكناية في ظهور الانتقال بين المعنيين الأصلي والمراد. لأنّ الانتقال فيهما ظاهر عنه في الاستعارة لقرب المعنيين فيهما عنهما في الاستعارة. وتختلف الاستعارة عن التشبيه، في أنّ التشبيه يقام فيه قران مباشر بين طرفين (المشبه والمشبّه به).

أما الأبلغية في الاستعارة فناشئة من دعوى الاتحاد بين طرفين متباعدين بعدًا راجعًا إلى معنييه السابقين. خلافًا للمجاز المرسل والكناية والتشبيه، فنحن عندما نستعير الأسد للرجل الشجاع -مثلا- فإنّه لا تنقل الذّهن من الأسد إلى الرجل الشجاع مباشرة، كما أنّه ليس انتقالًا للزوم عقلي؛ لأنّ الذّهن ينتقل من المعنى الحقيقي للفظ (أسد) إلى مفهوم الشجاع ومنه إلى معنى الرجل الشجاع. ففيه انتقالان: انتقال من المعروض الذي هو الأسد إلى العارض المشهور إنصافه به وهو الشجاعة. وانتقال من العارض وهو الشجاعة إلى بعض معروضاته الذي هو الرجل الشجاع اعتمادًا على القرائن، فالبعد بين المعنيين متحقّق، لكثرة مراحل الانتقال، وكذلك لكون إطلاق الأسد على الشجاع من إطلاق ملزوم الشّيء وإرادة ملزوم آخر لنفس هذا الشّيء. ينظر: السبكي، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، ٣م، ٤، ص(٢٣٦-٢٩٦)

والأسطورة مستوى خامس، وهكذا، وهذا يفترض لغة فنية خاصة تشكّل معنى، وتفترض تحديدًا مستمرًا في التعبير يتغيّر بتغيّر الحالة الخاصة والمعنى الخاص.

فالمتكلم لا يلجأ إلى مثل هذه الأساليب لكي يحقق الوضوح والإفهام فحسب - إذا أراد بهذا أن يكون دقيقًا في وصف أحاسيسه - وإنما إلى جانب ذلك فإنه يستخدمها لمفاجأة المتلقي، وهو يفاجئه بالإشراق الفجائي للعلاقة بين الفكرة والأسلوب البياني، فمثل هذه العبارات تفتح المجال أمام علاقات بين الأشياء لم تكن مدركة من قبل، فتشكّل "صدمة" للقارئ أو "دغدغة نفسية". بل إن "قيمة كلّ خاصية أسلوبية تتناسب مع حدة المفاجأة التي تحدثها تناسبًا طرديًا بحيث إنها كلما كانت غير منتظرة كان وقعها على نفس المتلقي أعمق."^{٢٠٧}

وهكذا ترى الورقة حاجتنا إلى تعليم الأساليب البيانية مقامياً براغماتياً؛ لأنّ الطريقة التعليمية الكلاسيكية المتبعة في مناهج العربية للناطقين بغيرها فشلت في إعطاء تفسير كاف لهذه الأساليب، فقلّلت التأثير الذي تحدثه في المتلقي بل أفقدته، وجعلت تلقّيه سلبياً لا يخلق إطاراً تواصلياً، ولا يحقق أقصى إمكانات التبليغ الذي يؤدي إلى انتهاض المتلقي بالعمل والتغيير.

ومن هنا ترى الورقة أنّ الأساليب البيانية لا بدّ أن تُدرّس للناطق بغير العربية من خلال الوقوف على حال المتكلم في الخطاب البلاغي، فهذه الأساليب دون هذه الحال وجود مسطح، وذلك أفضل من أن تُقدّم له الأساليب البيانية كأنّها قوانين مجردة أقصى ما يحاوله أن يحفظها، فيقول هذه استعارة وهذا تشبيه وهذه كناية... .

سؤال: أيّ الأساليب الآتية أبلغ في التعبير وأقوى:

١. أحمد كالبحر في العطاء
٢. رأيت بحرًا من العطاء
٣. له عندي أياد كثيرة
٤. أحمد كثير الرماد

^{٢٠٧}. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص (٨٦)

سؤال: أيّ الأساليب الآتية أقوى في الدلالة:

١. زيد كالأسد

٢. كأنّ زيدًا الأسد

٣. زيد أسد

ويمكننا -على سبيل المثال- التّظر في عدد من الأساليب البيانيّة؛ للتعرف على المعنى المقصود، وللغوص في أحاسيس الشّاعر ومشاعره، ولعرفة جُملة حاله. وسنرى أنّهم لا يطلقون أخيلتهم في فنون القول لمجرد العبث بقلب الأوضاع ونسخ الأشكال.

يقول أوس بن حجر^{٢٠٨} مشبّهًا ارتفاع أصوات المقاتلين في الحرب تارة، ثم انخفاضها أو انقطاعها تارة أخرى، بصوت المرأة التي تجاهد أمر الولادة :

لَنَا صَرْخَةٌ ثُمَّ إِسْكَاتَةٌ كَمَا طَرَقَتْ بِنْفَاسٍ بِكَزٍّ^{٢٠٩}

فالمتلقي يستطيع أن يتصوّر حال المقاتلين، ومعاناتهم الشّديدة في المعركة، وأصواتهم من خلال صوت المرأة وحالتها عندما تجاهد أمر الولادة.

ونلاحظ هنا أن الشّاعر يخاطب المتلقي بأسلوب بياني بسيط، لا يقتضيه أن يتكلّف جهدًا كبيرًا؛ ليصل إلى المعنى المقصود الذي يريده الشّاعر. فالتّشبيه أداة خطاب بلاغي تعتمد بساطة التركيب في دلالتها على المعنى.

وعادة السؤال الذي تطرحه مناهج العربيّة لغير الناطقين بها هنا: بين أركان التشبيه ووجه الشبه في قول أوس بن حجر.

وسألنا : وضّح هل يصلح التّشبيه السابق لو استبدلنا "ثم" في قول الشّاعر بـ:

١. "أو"

٢. "ف"

٣. "و"

ويلجأ الشّاعر إلى الاستعارة عندما يشعر بالحاجة إليها في تقديم المعنى الذي يريده، والحالة التي يعيشها.

^{٢٠٨}. أوس بن حجر: من كبار شعراء تميم في الجاهليّة.

^{٢٠٩}. جعفر بن قدامة، نقد الشعر، ص (١٢٣)

يقول المتنبي في الغزل :

عليك بدُرٍّ عن لقاء الترائب^{٢١٠}

أراك ظننت السِّلَك في جِسمي فَعَقْنَه

فما العلاقة بين حال الشَّاعر والسِّلَك؟

هل هناك رابط بينهما؟

لماذا اختار الشاعر "السِّلَك" بالتحديد ليصوّر حالته؟

هل نستطيع من خلال هذا الأسلوب البياني أن نستدل على أحاسيس الشاعر و مشاعره ؟
بنظر ثاقب نرى أن سلك العقد -الخييط الذي ينظم فيه الدُر- هو القريب الذي لا يصل أبداً مع قربه، لأنَّ حَبَّات العقد تحجزه عن ملازمة الجسد النَّاعم، وهذا أولاً هو السَّبب في نحول السِّلَك، وهو أيضاً السَّبب في نحول الشَّاعر الذي لا يصل إلى هذه المحبوبة مع قربه منها، فهناك تشابه مزدوج بين الشَّاعر والسِّلَك ليس في التَّحول وحسب، بل لكون سبب التَّحول في الحالتين هو الاحتجاز، وعدم القدرة على الوصول مع شدة القرب.

ومن الأسئلة التي اعتدنا رؤيتها في مناهج العربيَّة لغير الناطقين بها:

ما الأسلوب البياني الذي استخدمه المتنبي في بيته السابق:

١. استعارة تصريحية.

٢. استعارة مكنية.

٣. كناية.

٤. تشبيه.

وسؤالنا: ما العلاقة بين الشَّاعر والسِّلَك في قول المتنبي السابق؟

١. علاقة نحول وحسب

٢. علاقة قرب وحسب

٣. علاقة نحول وعدم القدرة على الوصول مع شدة القرب

٤. علاقة نحول وعدم القدرة على الوصول بسبب بعد المحبوبة

^{٢١٠}. شرح ديوان المتنبي، ج ١، ص (٤٧٤)

هكذا نرى أن التمثيل - وسيلة الشاعر التعبيرية - للنحول بالسلك جاء في مقامه المناسب ليصوّر حالة الشاعر بدقة.

ومنه أيضا قول عشقة المحاربة:^{٢١١}

جريت مع العشاق في حلبة الهوى ففقتهم جمعا وجئت على رسلي
فما لبس العشاق من خلل الهوى ولا خلعوا إلا الثياب التي أبلت
وما شربوا كأسا من الحب مرة ولا حلوة إلا وشرهم فضلي

فمن خلال الصورة الفنية التي رسمتها الشاعرة، نستطيع أن نتبين عظمة الهوى الذي تهاوه، وأنها ليست الأولى في التجربة ولكنها الأعماق. فكأنها تقول لنا: مهما بلغ الحبيب من حب حبيبته، ومهما وصل هذا الحب من نفسه، فأعظم الهوى الذي أهواه أنا.

فالمحاربة اخترقت الزمان والمكان، ومثلت حبها بثلاث لوحات رائعة رسمتها ولوتها بالألفاظ والأفعال المتتابعة المفعمة بالحركة:

صورة الركض ← ركض ← ففقتهم ← جئت على رسلي
صورة اللبس ← لبس (حلل الهوى) ← خلعوا الثياب ← التي أبلت
صورة الشرب ← شربوا (مرة وحلوة) ← شرهم ← فضلي

فجاءت هذه الصور مشبعة بالحركة - من خلال الأفعال التي ذكرتها - لتلائم حالة الشاعرة المفعمة بالحب الذي لا ولن ينطفئ.

آخر كلمة في عجز كل بيت، جاءت لتناسب "فردة" حبها الذي فاق كل حب موجود. فالمحاربة مثل العشاق تركض في حلبة الهوى لكنها تجتازهم جميعا حتى وإن سارت على مهل. وها هي تلبس ثوب الهوى شأنها شأن غيرها ولكن ثيابها الأصل. ففهم مهما لبسوا أو خلعوا من الثياب فلن تكون إلا ثيابا أبلتها. وكذلك في الشرب فقد ذقت حلوه ومره، فجربت كل نكهاته ومهما ذاق غيرها، فما هو إلا ما تركته في قعر كأسها.

السؤال التقليدي الذي يطرح هنا في بعض مناهج العربية لغير الناطقين بها:

ما نوع الاسنارة التي استخدمتها الشاعرة في أبياتها السابقة؟

وسؤال الدراسة: ما الصيغة التي استخدمتها الشاعرة لتلائم حالتها المفعمة بالحب الذي لن ينطفئ؟

^{٢١١} . بشير يموت، شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام، ص (١٠٢)

وإذا انتقلنا إلى محمود درويش نراه يقول :

إننا سنقلع بالرموش

الشوك والأحزان ... قلعًا! ^{٢١٢}

فجاءت لفظة "الرموش" في مقامها المناسب لتصف حالة الصمود للشعب الفلسطيني - وهي أضعف جزء في جسمنا لرقتها- فمهما فعل الصّهاينة بنا من قتل وتشريد وتشويه وتعذيب وتدمير، سنظل نقاومهم حتى وإن لم يبق فينا إلاّ الرموش الرقيقة، لن نستسلم سنحاربهم برموشنا.

وسؤالنا هنا: الكلمة التي استخدمها الشاعر للدلالة على المقاومة:

١. الرموش

٢. الشوك

٣. الأحزان

علم البديع: (مقام تحسين الكلام وتزيينه)

لقد كان أفراد علم البديع علماءً مستقلاً، إدراكاً لواقع لغوي بدأ يفرض نفسه على الساحة الأدبية والبلاغية لا يمكن تجاهله، ففنون البديع تكون ذا معنى في مقام معين وتصبح زخرفاً وحلية فقط في مقام آخر، وهي على الوجهين لا بدّ من استخدامها في مقام تحسين الكلام، فحاجة الكلام إلى الحلاوة والطلاوة حاجة ملحّة.

يقول الخطيب القزويني في تعريف علم البديع: "هو علم يُعرّف به وجوه تحسين الكلام، بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال ووضوح الدلالة،" ^{٢١٣} ثمّ قسّمه إلى ضربين: ضرب يرجع إلى المعنى، وضرب يرجع إلى اللفظ.

تأمل قوله تعالى: (مُتَكِمِينَ عَلَى فُرُشٍ بَطَائِنُهَا مِنْ إِسْتَبْرَقٍ وَجَنَى الْجَنَّتَيْنِ دَانٍ) ^{٢١٤} لم يقل الله فيه "ثمر الجنّتين" لأنّ الثمر لا دلالة فيه لالتقاط، ولكن "جنى" تدلّ على الثمرة التي تجنى وتؤخذ وهي بمعنى الجنى. ولهذا كانت أوقع من غيرها وتستهدف غاية لا تحقّقها لفظة أخرى. وهي في الوقت نفسه - في

^{٢١٢}. محمود درويش، الديوان، ص (٢٠)

^{٢١٣}. القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج ١، ص (٤٩٥)

^{٢١٤}. سورة الرحمن : آية (٥٤)

نظم ملتئم ومقام ملائم يكتمل فيه المعنى بكلمة "دان" التي لا يخفى ما فيها من دلالة معنوية، وعذوبة نغم. تتلّفها الأسماع لما فيها من حروف متآخية مع الجناس، إضافة إلى ما تضيفه من أن الثمرة التي تحنى قريبة المتناول. وذكر المفسّرون بأنّه قريب يناله القائم والقاعد والمضطجع. ويؤيد ذلك قوله تعالى (فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ (٢٢) قُطُوفُهَا دَانِيَةٌ (٢٣)) .^{٢١٥}

ونسأل هنا: ما العلاقة بين "جنى" و"الجنّين" في الآية السابقة؟ وضع بدلاً من السؤال المكرر: بين موضع الجناس في الآية السابقة وبين نوعه. ويقول أبو تمام:

فَتَى جَوْدُهُ طَبْعٌ فَلَيْسَ بِحَافِلٍ أَفَى الْجَوْرِ كَانَ الْجَوْدُ مِنْهُ أَمْ الْقَصْدِ

فالتّجانس بين الجور والجود على مستوى تحسين اللفظ وتزيينه يوحي بالتّمائل، فعلى مستوى تحسين المعنى يقرن الجود بظلم المال، وهذا ما تعطيه لفظة الجَوْر، إذ هي نقيض العدل والميل عن القصد، وهاتان اللفظتان صفتان من صفات الإنسان. وقوله:

فَلا دَمْعَ مَا لَمْ يَجْرِ فِي إِثَرِهِ دَمٌ وَلَا وَجْدَ مَا لَمْ تَعِ عَنْ صِفَةِ الْوَجْدِ

فالجناس بين لفظتي "دمع" و "دم" له بُعد صوتي "تزييني" ولكنه أولاً له بُعد "تحسيني" للمعنى؛ فاللفظتان علامتان من علامات الحزن والألم التي يمرّ بها الإنسان. ثم قوله:

تُعْصِفُ خَدْيَهَا الْعُيُونُ بِخُمْرَةٍ إِذَا وَرَدَتْ كَانَتْ وَبَالاً عَلَى الْوَرْدِ

ففي هذا البيت يجانس أبو تمام بين "وردت" و "الوردة" ويظهر البعد الدلالي بين هاتين اللفظتين من خلال أنّ كلمة "وردت" تعني الاتجاه صوب الماء؛ و(الورد) يحتاج إلى الماء واللفظتان تدلان على الحياة والانتعاش.

وعلى هذا النهج ورد قول البحّري:

إِذَا الْعَيْنُ رَاحَتْ وَهِيَ عَيْنٌ عَلَى الْجَوَى فَلَيْسَ بِسِرٍّ مَا تُسِرُّ الْأَضَالِعَ

فالعين: الجاسوس، و(عين): عين الإنسان، والبعد الدلالي بين هاتين اللفظتين يظهر من خلال أنّ العين: "الجاسوس" يستخدم عينيه للتّجسس على الناس. وفي جميع الأمثلة السابقة اللفظ واحد والمعنى مختلف.

^{٢١٥}. سورة الحاقة: آية (٢٢ و ٢٣)

الخاتمة

تعليم البلاغة لغير الناطقين بها مقامياً براغماتياً، يمكن الدّارس من فهم الأساليب البلاغية فهماً لغوياً جمالياً تواصلياً. وهو نموذج يمكن الدّارس من استدخال مفاهيم البلاغة بوضوح، وبطريقة سهلة، وبمنحه فرصة تأسيس اللّغة واستجلائها وتطبيقها بكيفية يستطيع أن يسير معها بصورة متدرّجة، أفضل من أن تُقدّم له البلاغة كأنها قوانين مجرّدة، أقصى ما يحاوله أن يحفظها. فمثل هذه الطّريقة في العرض تثير الدّارس وتحفّزه على التّفكير والتّخيل والتّمثّل والمشاركة الفعّالة. لهذا هي التي ينبغي أن تحظى بعنايتنا وأن تنال اهتمامنا فتكون جزءاً من برنامج يُوظّف، برنامج يحتاج إلى بسط، ويحتاج إلى أن يعرض عرضاً مختلفاً؛ ينظر إلى حال المتكلّم في الخطاب البلاغي وإلى المقام الخطابي، وإلى ربط البلاغة بالتّصوص ومواقف التّخاطب ربطاً يجعلها وظيفيّة، يوقن الدّارس بجداها، ويتدرّب على استثمارها في وجوه أدائه اللّغوي.

المصادر والمراجع

- أبو هلال العسكري، الحسن بن عبد الله (ت ٣٩٥هـ)، الصّناعتين، تحقيق علي مُجّد البجاوي، مُجّد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيّة، عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط ١، (١٣٧١هـ/١٩٥٢م).
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (١٣٨٠هـ/ ١٩٦٠م)، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ومكتبة المثنى، بغداد، ط ٢.
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن مُجّد، (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م)، دلائل الإعجاز، تحقيق عبد الحميد هندراوي، منشورات مُجّد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط ١.
- جعفر بن قدامة، (١٩٦٣م)، نقد الشعر، تحقيق كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، مصر، مكتبة المثنى، بغداد.
- درويش، محمود، (١٩٩٤م)، الديوان، دار العودة، بيروت.
- الزّمخشري، جار الله محمود بن عمر، (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م)، الكشف، تحقيق وتعليق ودراسة عادل أحمد عبد الموجود وعلي مُجّد معوّض، وشارك في تحقيقه فتحي عبد الرحمن أحمد حجازي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط ١.
- السبكي، أحمد بن علي، (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م)، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، تحقيق خليل إبراهيم خليل، منشورات مُجّد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط ١.

- السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن علي، (١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م)، **مفتاح العلوم**، حققه وقّده له وفهرسه عبد الحميد هنداوي، منشورات مُجّد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ١.
- سلامة، إبراهيم، (١٣٧١هـ / ١٩٥٢م)، **بلاغة أرسطو بين العرب واليونان**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٢.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، (د.ت.)، **الإتقان في علوم القرآن**، دار المعرفة، بيروت.
- صلاح فضل، **بلاغة الخطاب وعلم النص**، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، ط ١، (١٩٩٦م).
- صمود، حمادي، (١٩٩٤م)، **التفكير البلاغي عند العرب**، أسسه وتطوره إلى القرن السادس، منشورات كلية الآداب، منوبة، ط ٢.
- الطريسي، أحمد، (١٩٨٧م)، **تحليل الخطاب الشعري "من كتاب قضايا المنهج في اللغة والآدب"**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط ١.
- عصفور، جابر، (١٩٩٢م)، **الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط ٣.
- عودة، خليل، (١٩٩٦م)، **المستوى الدلالي للأداة في التشبيه**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، م ٣، ع ١٠.
- القرطاجني، حازم بن مُجّد (ت هـ)، (١٩٨٦م)، **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**، تحقيق مُجّد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.
- القزويني، مُجّد بن عبد الرحمن، (١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م)، **الإيضاح في علوم البلاغة**، مراجعة مُجّد السعدي فريهود، شرح وتعليق مُجّد عبد المنعم خفاجي وعبد العزيز شرف، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
- المتنبي، أحمد بن الحسين، **ديوان أبي الطيب المتنبي**، تحقيق عمر فاروق الطباع، دار القلم، بيروت، لبنان.
- المسدي، عبد السلام، (١٩٩٣م)، **الأسلوبية والأسلوب**، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط ٤.
- مصلوح، سعد، (١٩٨٩م)، **الدراسة الإحصائية للأسلوب بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة**، عالم الفكر، م ٢٠، ع ٣.
- يموت، بشير، (١٣٥٢هـ / ١٩٣٤م)، **شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام**، المكتبة الأهلية، بيروت، ط ١.

المراجع الأجنبية:

- Stephen C. Levinson,(١٩٨٣), **Pragmatics**,Cambridge University Press, London,New York.
- Marcelo Dascal, **Contextualism, in Possibilities And Limitations of Pragmatics**, Proceedings of the Conference on Pragmatics, Urbino, July ٨/١٤/١٩٧٩, by Herman Parret, Amsterdam Joh'n Benjamins B.V ١٩٨١.

استراتيجيات تعليم اللغة العربية وأثرها في تنمية المهارات الشفوية

في معهد الـراية بسوكابومي إندونيسيا

د. أوريل بحر الدين عمر

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية

مالانق - إندونيسيا

١. الملخص

تنطلق هذه الدراسة من مشكلة يعانيها القائمون بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خارج الوطن العربي، حيث صعوبة تعويد طلاب اللغة العربية على ممارسة الكلام في كثير من المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية في إندونيسيا، وخاصة في المستوى الجامعي. إلا أن هناك محاولة جاهدة من بعضها مثل ما قام به معهد الـراية الإسلامي بسوكابومي جاوا الغربية بإندونيسيا، وأحسبه ناجحا في عملية تعليم اللغة العربية بشكل عام وتعويد طلابه على ممارسة المهارات الشفهية. وهذه الدراسة تحتوي على الجانب النظري الذي يبرز نظريات تعليم اللغة العربية واستراتيجية تنمية المهارات الشفهية، كما يحتوي على وصف تطبيق استراتيجيات تعليمية لتنمية المهارات الشفهية في معهد الـراية بسوكابومي.

وقد استخدم الباحث منهج دراسة حالة ومدخل البحث الكيفي، وخرج بالنتائج هي: أن هناك مجموعة من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاح عملية تعليم اللغة العربية في معهد الـراية، وفي مقدمتها: اختيار منهج تعليم اللغة العربية، وإسكان الطلاب في السكن الداخلي، وتوفير الساعات الكافية للمواد اللغوية العربية، وتكوين الأنشطة الثقافية الداعمة للغة العربية، وتقديم دروس اللغة العربية الإضافية، واختيار الأساتذة الناطقين باللغة العربية. ولتلك الاستراتيجيات أثر كبير في تنمية المهارات الشفهية لطلاب المعهد حيث يستطيع أن يتحدث الطلاب اللغة العربية بطلاقة بعد تواجدهم في المعهد من خلال ستة أشهر فقط، وهي الظاهرة التي لم تشاهد في بداية التحاقهم بالمعهد. كما يتجلى الأثر في أن الطلاب يتحدثون باللغة العربية بطلاقة يوميا، وكذلك اللغة العربية المستخدمة هي الفصحى.

ومن هنا يمكن أن تعمم نتائج هذا الدراسة أن نجاح تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يتعلق بشكل مباشر بوجود الاستراتيجيات المناسبة، إضافة إلى العناصر الأخرى للتعليم الناجح.

٢. المقدمة

الحمد لله الذي نزل القرآن بلسان عربي مبين، والصلاة والسلام على خير من تكلم بلغة الضاد وأفصح العرب لساناً، نبينا محمد ﷺ، وعلى آله وأصحابه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

اللغة وسيلة اتصال بين الفرد وغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته ورغباته، ويحصل مآربه، كما أنها وسيلة للتعبير عن آلامه وآماله وعواطفه (عبد الحليم إبراهيم، ١٩٦٨م). وفوائدها كوسيلة الفهم بين أفراد الناس، ووسيلة الاتصالات، ووسيلة إيضاح الأشياء.

اللغة العربية إحدى اللغات الرئيسة في هذا العالم. وهي في تطورها لا يتعلمها العرب فقط، بل الآخرون يتعلمونها أيضاً ويفهمونها. وهذه يراد بها تعلم العلوم الدينية والعمل بها. بمرور تطور الزمان، لا يتعلق استعمال اللغة العربية بالعلوم الدينية فحسب، ولكنه يشتمل العلوم الأخرى مثل العلوم السياسية والحضارية والاقتصادية وغير ذلك. فاللغة العربية أشرف اللغات منزلة في نفوس المسلمين، وأجلها مكانة في عقولهم. واللغة العربية في نظر المسلمين الدارسين لها هي لغة الوحي الرباني المنزل على خاتم المرسلين. فهي لغة الكتاب والسنة اللذين بعث محمد ﷺ لتعلمها.

فقد ارتفعت مكانة اللغة العربية من بين لغات العالم، كما تزيد أهميتها يوماً بعد يوم في عصرنا الحاضر. عند المقارنة بين عدد مفردات اللغة العربية واللغات الأخرى، وجدنا أن للغة العربية عدد كبير يفوق غيرها من لغات العالم، بل لكل كلمة يمكن صرفها إلى مئات الكلمات الأخرى (أوريل بحر الدين، ٢٠١٦م). وترجع أهمية اللغة العربية إلى أسباب، منها: (١) كونها لغة القرآن الكريم، (٢) مكانة العرب في النواحي الاقتصادية العالمية، و(٣) كثرة عدد المتكلمين بالعربية (الخولي، ١٩٨٦م). فالعربية ليست لغة دين وحضارة فحسب، بل هي لغة اتصالية عالمية كذلك، لغة التخاطب والتفاهم بين جميع الدول العربية الإسلامية ورابطة عامة لعدة من الخلائق في المغرب والمشرق. كونها أوسع من غيرها من اللغات وأكثر طرقاً في فن الكتابة. وأصبحت اللغة العربية الآن إحدى اللغات الرسمية في هيئة الأمم المتحدة (أزهر أرشد، ١٩٩٨م)، ولو كانت في مرتبة سادسة لا تستحقها.

تعد اللغة العربية كذلك أكثر لغات العالم الحديث من حيث انتشارها وسعة مناطقها. وأن دارسي اللغة العربية ليسوا من المسلمين فحسب، وإنما هناك عدد كبير من غير المسلمين أيضاً يدرسون اللغة العربية لأغراض مختلفة أهمها للعمل. وعلى سبيل المثال التحق بمعهد الدراسات الشرقية في جامعة

لايزيغ بألمانيا أكثر من ٥٠٠ طالب سنوياً، ليدرسوا اللغة العربية، ولا شك أن معظمهم ليسوا من المسلمين.

ولكون اللغة العربية لغة العبادة لدى المسلمين، فأهم ما يدفع المسلمين لهذه اللغة أن القرآن الكريم نزل بها ودُوت أحاديث الرسول ﷺ بها. نعم، هناك جوانب سياسية وجغرافية واقتصادية تسهم في انتشار اللغة العربية إلا أن الدوافع الدينية هي العوامل الأهم التي تدفع سعة استعمالها وتعلمها. فلا يؤدي المسلمون صلواتهم الخمس إلا باللغة العربية ولا يقرؤون القرآن الكريم إلا بها (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٨٩م). ولذلك، انتشرت اللغة العربية مع انتشار الإسلام، حيث يتعلم المسلمون اللغة العربية بشكل غير مباشر لأنهم لا بد أن يؤديوا صلواتهم والعبادات الأخرى بها.

واللغة العربية هي لغة أجنبية في بعض المواقع وتحتاج إلى طرق مختلفة كوسيلة لتعلمها. وتلك الطرق المختلفة تتركز على المهارات اللغوية الأربع، وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وتنقسم هذه المهارات اللغوية الأربع إلى قسمين. كما أكد عبد المجيد قبل ظهور الطريقة المباشرة كان الاتجاه السائد هو تقسيم المهارات اللغوية قسمين: المهارات الاستيعابية وهي الاستماع والقراءة، والمهارات الابتكارية وهي الكلام والكتابة (صلاح عبد المجيد، ١٩٨١م).

أما بالنسبة إلى تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، فإنه كان يهدف إلى تلبية حاجة المسلمين الإندونيسيين في أداء العبادات مثل الصلوات الخمس وفهم الأذكار والأدعية. ولذلك مادة اللغة العربية المدرسة تتعلق بتلك العبادات، وكذلك قراءة القرآن الكريم خاصة السور القصيرة التي تقرأ في الصلوات (شهداء، ٢٠٠٤م)، ثم يتطور الهدف من تعليم اللغة العربية إلى فهم القرآن الكريم وأصبح هذا الهدف من أهم أهداف تعليم اللغة العربية في إندونيسيا حتى الآن. والسبب يعود إلى أن القرآن الكريم مصدر أساسي لفهم الدين الإسلامي الحنيف (د. هدايات، ٢٠٠٦م). وهذا يقتضى أن أي مسلم إذا أراد أن يفهم الإسلام ويلتزم به فلا بد من الاهتمام بهدي القرآن الكريم، ولا يمكن ذلك إلا بفهم لغته العربية.

ثم إن تعليم اللغة العربية بالمعنى المذكور أصبح يتطور مع مرور الأزمان وتطورها، لأن القرآن الكريم ليس مجرد وسيلة للعبادة فقط، ولكنه دستور الحياة الذي يجب أن يفهمه المسلمون. وإن الصلاة تعتبر وسيلة من وسائل اتصال العباد بخالقهم. فظهر الشكل الثاني من تعليم اللغة بغرض التعمق في العلوم الدينية الإسلامية (جورية، ١٩٩٢م)، وهذا هو الاتجاه القديم السائد لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا، إلا أن هذا الاتجاه الديني لم يستطع أن يدفع دارسي اللغة العربية إلى إجادة مهارة الكلام التي هي الهدف الأساسي من تعلم اللغة.

وقد بدأ فعلا الاتجاه الجديد في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا قبل أكثر من ٣٥ سنة، وذلك مع تأسيس معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكارتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وأصبح اتجاه تعليم اللغة العربية ليس فقط من أجل السيطرة على اللغة العربية قراءة وفهم الكتب والمراجع الإسلامية، وإنما يتعدى إلى إجادة مهارة الكلام والكتابة. وللمعهد أثر طيب في تحديد اتجاه تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، حيث ينتشر خريجوه في جميع أنحاء إندونيسيا ويحملون رسالة الدعوة الإسلامية وتعليم اللغة العربية.

ولكي يتعود المتعلمون على استخدام اللغة العربية، قامت المؤسسات المعنية بتعليم اللغة العربية بإندونيسيا بتطوير استراتيجيات تعليمها. حاولت تلك المؤسسات إيجاد أفضل استراتيجية لتحقيق السيطرة على اللغة العربية شفوية كانت أم تحريرية، حتى يستخدم جميع طلابها والمتنسين إليها اللغة العربية وسيلة الاتصال حين تقدم الآراء شفويا كان أم تحريريا. ومن المؤسسات المعنية بتعليم اللغة العربية والتي تسعى إلى توفير الوسائل والاستراتيجيات الناجحة، معهد الراية بسوكابومي - جاوا الغربية، إندونيسيا. انطلاقا من تلك المقدمة ومن أجل تعميم خبرات معهد الراية بسوكابومي، أود أن أتناول في هذه الورقة الإجابة عن سؤالين:

- ١- ما هي استراتيجيات تعليم اللغة العربية في معهد الراية بسوكابومي؟
- ٢- ما أثر تلك الاستراتيجيات في تنمية المهارات الشفهية لطلاب معهد الراية بسوكابومي؟

٢. منهجية الدراسة

٢. ١. مدخل الدراسة

وقد استخدم الباحث منهج دراسة حالة ومدخل البحث الكيفي، وذلك لأن بيانات هذه الدراسة ظاهرة واقعة في المؤسسات التعليمية، وللحصول عليها يتعين استخدام المدخل الكيفي الذي يتصف بالوصف والاستعراض والاكتشاف.

وأما المنهج أو الأسلوب الذي اتبعه الباحث في هذه الدراسة فهو منهج دراسة الحالة، حيث تركز هذه الدراسة على فهم الظاهرة أو الحالة الواقعة في مجتمع الدراسة. ففي هذا البحث يقصد بالظاهرة واقع الاستراتيجيات المطبقة في معهد الراية بسوكابومي، وخاصة من أجل تنمية المهارات الشفهية.

٢. ٢. مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة معهد الراية بسوكابومي بما فيه من المدير والأساتذة والطلاب.

٣. ٢. أدوات الدراسة

حتى يحصل الباحث على البيانات المطلوبة، يستخدم طريقتين لجمع البيانات، وهما : طريقة الملاحظة، وطريقة المقابلة. فيقوم الباحث بملاحظة بعض أنشطة الطلاب عند تعلمهم اللغة العربية، كما يقوم بملاحظة بعض الأساتذة عند عملية التعليم واستخدام استراتيجيات فيه. وأما المقابلة فيقوم الباحث بمقابلة مدير المعهد وبعض الأساتذة، كما يقوم بمقابلة بعض الطلاب والخريجين.

٣. ٤. أسلوب تحليل البيانات

عملية تحليل البيانات تبدأ منذ بداية عملية جمع البيانات وحتى الانتهاء منها. ففي أثناء عملية المقابلة مثلاً، يقوم الباحث في الوقت نفسه بعملية تحليل الأجوبة المطروحة من خلال المقابلة، فإذا لم يكن الجواب كافياً، فإن الباحث عندئذ سيقدم أسئلة أخرى حتى يصل إلى المادة أو المعلومات المطلوبة. وهكذا تستمر المقابلة ومن خلالها التحليل ثم طرح الأسئلة مرة أخرى إلى آخره.

ثم إبراز النتائج والتأكد من صحتها، وهذه المرحلة أيضاً تتم بشكل مستمر، حيث إذا ظهرت المعلومات الجديدة بعد إبراز النتائج، سيتم تحليل تلك البيانات الجديدة وقد تؤكد النتائج السابقة أو تكملها، وهكذا حتى توصل الباحث إلى النتائج الثابتة. وأما طريقة التأكد من صدق نتائج الدراسة وثباتها فيقوم الباحث بالملاحظات الدقيقة المستمرة، واستخدام أيضاً طريقة الجمع بين طريقتي الملاحظة والمقابلة والطرائق الأخرى عند جمع البيانات في نفس الوقت.

٣. الدراسة النظرية

٣. ١. العناية بمهارة الكلام في تعلم اللغة العربية.

الكلام في أصل اللغة عبارة عن: الأصوات المفيدة، وعند المتكلمين هو المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بألفاظ، وفي اصطلاح النحاة الجملة المركبة المفيدة (إبراهيم مذكور، ١٩٨٥). وأما التعريف الاصطلاحي للكلام فهو ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع، أو على الأقل في ذهن المتكلم (عليان، ١٩٩٢م).

وقال محمود أحمد السيد "إنَّ الكلام هو وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي الأداة الأكثر تكراراً وممارسة واستعمالاً في حياة الناس، وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي من الكتابة". (السيد، ١٩٩٧م).

وأكد أحمد فؤاد عليان أن الكلام ليس مجموعاً من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتقنها الفرد، حتى يصبح متمكناً مما يريد أن يعبر عنه في يسر، بل إن الكلام له بعد آخر غير هذا البعد اللغوي،

وهو البعد المعرفي: وهذا البعد المعرفي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات عن طريق القراءة المتنوعة الواعية، وهذا البعد المعرفي يكسب المتكلم عند الكلام الطلاقة اللغوية، والقدرة على تكوين الجمل، وبناء العبارات والفقرات، وترتيبها وهذا يستدعي التنبيه على الاهتمام بالقراءة العامة، والربط بين ما يقرؤه الإنسان، وما يتكلم فيه.

للكلام أهمية كبيرة، وأن اللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام، والأدلة على ذلك ما ذكره (الفوزان، ١٤٣٢هـ) أن الإنسان عرف الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمان طويل حيث ظهرت الكتابة في فترة متأخرة من تاريخ الإنسان، وأن الطفل يتعلم الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة التي يبدأ في تعلمها عند دخول المدرسة، وأن جميع الناس الاسوياء يتحدثون لغاتهم الأم بطلاقة ويوجد عدد كبير من الناس لا يعرفون الكتابة بلغاتهم، وأن بعض اللغات ما زالت منظوقة غير مكتوبة.

يهدف تعليم الكلام إلى تحقيق: تنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند الدارسين ودون انتظار مستمر لمن يبدؤهم بذلك، وتنمية ثروتهم اللغوية، وتمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم والقدرة على الإنجاز، وتنمية قدرة الدارسين على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة، واختيار أنسب الردود والتمييز بين البدائل الصالحة فيها لكل موقف على حدة، وتعريض الدارسين للمواقف المختلفة التي يحتمل مرورهم بها والتي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة، وتدريب الطالب على الاتصال الفعال مع الناطقين بالعربية، ومعالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث، وتشجيع الطالب على أن يتكلم بلغة غير لغته وفي موقف مضبوط إلى حد ما وأمام زملاء له. (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٨٩م)

٣. ٢. طريقة تعليم مهارة الكلام

هناك طرائق كثيرة يمكن استخدامها لتعليم مهارة الكلام منها:

– **طريقة الأسئلة والأجوبة:** تعتبر طريقة الأسئلة و الأجوبة من أنسب الطرق وأبسطها وأكثرها فعالية في تدريس المحادثة باللغة العربية. وعادة يبدأ المعلم بأن يلقي سؤالاً في موضوع ما يعرفه الطلاب، والطلاب يجيبون إجابات قصيرة حسب قدرة الطلاب على الإجابة للمواقف الشفوية وينتقل المدرس إلى مراحل أكثر تقدماً. وتدرج الأسئلة من السهلة إلى الصعبة ومن البسيطة إلى المعقدة، ومن المواقف الصغيرة إلى مواقف جوهرية تستغرق عدة دقائق (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٨٩م).

– **طريقة المحادثة:** المحادثة هي المحاورة بين الشخصين أو أكثر حول موضوع معين ، ويحفظ الطلاب الحوار في البيت ثم يمثلونه في الأسبوع التالي. وينبغي على المعلم أن يختار الموضوع المناسب لقدرة الطالب، ويوزع المعلم المجموعة، ويراعي في إجابات الطلاب ويصحح ما يقع فيه الطلاب من أخطاء لغوية وأسلوبية أو أخطاء في الأفكار أو ترتيبها (أحمد فؤاد أفندي، ٢٠٠٤م).

– **الطريقة المباشرة:** هي طريقة تعليم اللغة الأجنبية التي تلزم المعلم والمتعلم استعمال اللغة الهدف مباشرة دون استعمال باللغة الأم. وهدف التدريس هو تعلم كيفية استعمال اللغة الأجنبية للاتصال والتخاطب. وإذا وجدت صعوبة في المفردات على المتعلم فيشرحها المعلم باستعمال وسائل الإيضاح أو بالحركة أو بالصور أو ما إلى ذلك (ديان لادسون، ١٩٩٧م).

وأما إجراءات تطبيق الطريقة المباشرة فهي: يبدأ المعلم استخدامها بنطق أسماء الأشياء في حجرة الدراسة أو الأشياء حول المدرسة ثم يطلب من الدارسين ترديدها وبعد ذلك يربط هذه الأشياء ببعض ما يحدث في الفصل، فمثلاً: ينطق أسماء كتاب ودفتر وكسي وسبورة وغيرها من الأشياء الموجودة في الفصل، ويربط هذه الأسماء بكلمة ما، أين، أو هل، مثل: ما هذا؟ هذا كتاب، أين السبورة؟ السبورة على الحائط، هل هذا كرسي؟ نعم، هذا كرسي. (أحمد فؤاد أفندي، ٢٠٠٤م)

– **الطريقة السمعية الشفهية :** هذه الطريقة مثل الطريقة المباشرة يختلف هدفها تماماً عن طريقة النحو و الترجمة، فقد بدأت الطريقة السمعية الشفهية في الولايات المتحدة إبان الحرب العالمية الثانية، ولأسباب عسكرية احتاج الناس في ذلك الوقت إلى أسلوب سريع لتعلم اللغة الأجنبية (ديان لادسون، ١٩٩٧م).

– **طريقة المناقشة:** والمناقشة في أحسن صورها إجماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا، ودراستها دراسة منظمة (شحاتة، ١٩٩٣م). وأما إجراءات تطبيق طريقة المناقشة فهي: عرض المعلم مشكلة ويطلب من الطلاب أن يناقشوا ليحلها، مثل: "اللغة العربية أهم من اللغة الإنجليزية". ويوزع المعلم الطلاب على مجموعتين وهي مجموعة الموافقة ومجموعة المعارضة ، ويختار المعلم الوسيط كرئيس الجلسة، وينبغي على الوسيط أن يهتم بأصدقائه كي يعبروا عن آرائهم متبادلاً (أحمد فؤاد أفندي، ٢٠٠٤م).

– **طريقة القصة:** تعتبر القصة إحدى طرق التدريس، فعن طريقها تقدم الأخبار والخبرات والتجارب في شكل حي معبر مشوق جذاب مؤثر. والقصة حكاية ثرية تستمد أحداثها من الخيال أو

الواقع أو منهما معا. وتطبيق هذه الطريقة لتشجيع الطلاب على التعبير في دروسهم وإفادتهم منه (شحاتة، ١٩٩٣م).

٣.٣. استراتيجية تعليم مهارة الكلام

الاستراتيجية تعني "فن من الفنون يتناول الوسائل التي يجب الأخذ بها في قيادة أي عمل". وكذلك هي فن استخدام الإمكانيات المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة (داود ماهر، مجيد مهدي، ١٩٩١).^{٢١٦}

ويقصد باستراتيجية التعلم كما قالت منى إبراهيم اللبودي على أنها "أدوات خاصة يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إقناعا وأكثر ذاتية في التوجيه، وأكثر فعالية وأكثر قابلية للتطبيق في مواقف جديدة" (اللبودي، ٢٠٠٣م). وهذا التعريف هو المراد باستراتيجيات تعليم اللغة العربية في هذه الدراسة.

وقد تكلم عن استراتيجيات تعليم اللغة العربية وخاصة مهارة الكلام كثير من علماء علم اللغة التطبيقي وكذلك أساتذة اللغة العربية، ومن بين ذلك ما ذكره المرسي وخلف الله أن أهم الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تعليم المهارات الشفهية هي (المرسي، وخلف الله، ١٤٣١م):

- العصف الذهني:

وهي إحدى استراتيجيات التعليم الجمعي، وتقوم على تفاعل المتعلمين لتحقيق أهداف تعليمية معينة أبرزها الفهم والمهارات الاجتماعية والتفكير الإبداعي. وتهدف إلى زيادة التفاعل بين أفراد الجماعة وتنمية كفاءاتهم في التفكير الجماعي وتوظيفه لحفز التفكير الإبداعي، وتعنى أيضا بتوليد الأفكار وصولا لحل مشكلة أو اتخاذ القرار.

وفي تطبيق استراتيجية العصف الذهني في تنمية المهارات الشفهية، يتم اختيار موضوع التعبير من خبرات الطلاب، ثم يقوم الطلاب باقتراح العديد من الأفكار الجديدة تجاه هذا الموضوع، وتسجل هذه الأفكار مع التزام المعلم بعدم النقد أو التقويم أثناء توليد الأفكار. وفي نهاية جلسات العصف الذهني يقوم الطلاب بتلخيص أهم ما توصلوا إليه من أفكار ومقترحات.

^{٢١٦} المعلومات مأخوذة من موقع (<http://www.al-malekh.com/vb/f451/14211>) وقد تم جمعها في ٣ يناير ٢٠١٧م

– تألف الأشتات:

تعد استراتيجية تألف الأشتات من أشهر الاستراتيجيات التي تنمى مهارة التفكير الإبداعي، كما تعد هذه الاستراتيجية من أفضل الاستراتيجيات في تنمية مهارة التعبير، وذلك لاعتمادها على التخيل، حيث إنه كلما ازدادت قدرة التلميذ على التخيل ازدادت احتمالية إبداعاته.

وفي تطبيق هذه الاستراتيجية في تنمية المهارات الشفهية، يطلب المعلم من تلاميذه استخدام المجاز في رؤية الأشياء والأفكار. فمثلا يفكرون في الكتب على أنها أنهار، أو في جسم الإنسان على أنه نظام نقل أو سيارة. وهكذا فإن النشاط المجازي يسهل أن ينطلق من خيال التلميذ نفسه ومعارفه.

– إعادة تمثيل قصة:

تعد إعادة تمثيل قصة من أهم تطبيقات المدخل الدرامي، وهي مناسبة لتنمية كفاءة الأطفال في سرد القصة، فعند إعادة تمثيل القصة الدرامية يقوم الأطفال بالتمثيل.

٤. الدراسة التطبيقية

٤. ١. نبذة مختصرة عن ميدان البحث

أسس هذا المعهد باسم معهد الراية العالي، يتبع المعهد مؤسسة الراية الإندونيسية وتم افتتاحه في احتفال خاص أقيم في ١٤٢٣/١١/٤ هـ تحت رعاية أمير محافظة شيباداك في منطقة سوكابومي، جاوا الغربية، إندونيسيا.

ورؤية المعهد إعداد طلبة العلم والدعاة والمعلمين وفق منهج شرعي ولغوي متميز؛ ليؤهل الدارسين بعد تخرجهم للتعليم والدعوة إلى الله على علم وبصيرة.

وأما رسالته فهي: (١) نشر تعاليم الإسلام على هدي القرآن والسنة مطابقا بمفاهيم السلف الصالح (أهل السنة والجماعة) عن طريق حركة الدعوة التي يقودها رجال ذوو علوم شرعية وأمانة عالية، (٢) القيام ببرامج التعليم العالي في ميدان الدراسات الإسلامية حيث تكون الكفاءة اللغوية لدى الطالب أساسا في الحصول على الكفاءة العلمية والمهارات الشخصية كالعالم والداعي ومعلم اللغة العربية والعلوم الإسلامية، (٣) بناء شبكة التعاون والعلاقات المناسبة في إطار تنمية المؤسسة في جميع جوانبها نحو تحقيق الأمة المستقلة المتحضرة.

وأما أهداف المعهد فهي: (١) تخريج العلماء والدعاة من ذوي الكفاءة في العلوم الشرعية والشخصية القوية ويكون لديهم الاستعداد الكامل للقيام بالدعوة وإصلاح المجتمع، (٢) القيام

بالدراسات والبحوث العلمية في شتى أنواع العلوم الإسلامية، (٣) بناء التعاون في مجال العلوم والدعوة والمجالات الأخرى في إطار خدمة الإسلام والمجتمع.

في البداية كانت مدة الدراسة ثلاث سنوات، مقسمة على ستة مستويات، عدد أسابيع الدراسة في كل مستوى عشرون أسبوعاً، وعدد الساعات الدراسية في كل مستوى ثلاثون ساعة يدرس فيها الطالب مقررات في اللغة العربية، والعلوم الشرعية، والدعوة والثقافة الإسلامية والتربية، وطرق التدريس، والبحث.

وقد تم تغيير مدة الدراسة في المعهد، حيث هناك قسمان علميان للمعهد، أولهما قسم الإعداد اللغوي وثانيهما كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية. مدة الدراسة في قسم الإعداد اللغوي سنتان دراسيتان، وأما الدراسة في الكلية فمدتها أربع سنوات. يتحصل الطالب الخريج في الكلية على شهادة البكالوريوس المعتمد من قبل وزارة الشؤون الدينية في إندونيسيا.

ومما يميز هذا المعهد في تعليم اللغة العربية أنه نجح في تعليمها لطلابه خلال مدة ليست بالطويلة، فمن خلال ستة أشهر يستطيع الطالب أن يرتحل كلمة بعد كل صلاة من الصلوات الخمس إلا بعد صلاة الصبح. ويستعمل في تعليمها كتاب العربية بين يديك. ومن الجدير بالذكر أن تعليم اللغة العربية في هذا المعهد يتم بشكل مكثف، بالإضافة إلى وجود البيئة العربية المناسبة، حيث يسكن جميع الطلاب في السكن الخاص لهم مع إلزامهم بالحديث باللغة العربية.^{٢١٧}

٤. ٢. استراتيجيات تعليم اللغة العربية في معهد الراية بسوكابومي

لمعهد الراية أدوار مقدرة لاهتمامه الواضح بلغة القرآن الكريم ولسان النبي المكرم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم. فانطلاقاً من دور الاستراتيجيات لتفعيل تعليم اللغة العربية في مؤسسة من المؤسسات التعليمية، فإن المعهد قد سعى إلى إيجاد الاستراتيجيات المتميزة من أجل تسهيل عملية تعليم اللغة العربية، ومن تلك الاستراتيجيات :

^{٢١٧} المعلومات عن معهد الراية مأخوذة من خلال المقابلة مع مدير معهد الراية، حيث قام الباحث بزيارة المعهد لمدة ستة أيام بمناسبة الدورة التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ذلك المعهد، والذي أشرف على الدورة مشروع العربية للجميع في الرياض.

٤. ٢. ١. اختيار منهج تعليم اللغة العربية.

وقد تم اختيار سلسلة العربية بين يديك منهجا لتعليم اللغة العربية في معهد الراية بسوكابومي، لأن السلسلة تعتمد على اللغة العربية الفصحى ولا تستخدم أية لهجة من اللهجات العربية العامية، كما أنها لا تستعين بلغة وسيطة. والسلسلة موجهة للدارسين الراشدين وتهدف إلى تمكين الدارس من ثلاث كفايات؛ اللغوية، والاتصالية، والثقافية.

٤. ٢. ٢. إسكان الطلاب في السكن الداخلي.

يحاول معهد الراية أن يصبح مقرا يمارس فيه الطلاب اللغة العربية. ومما يميز المعهد أن جميع الطلاب الدارسين في المعهد كلهم يسكنون في السكن الداخلي، وفي ذلك أثر إيجابي في تربيتهم وتعودهم على استخدام اللغة العربية.

٤. ٢. ٣. توفير الساعات الكافية للمواد اللغوية العربية.

فيما يخص تعليم اللغة العربية في قسم الإعداد اللغوي وهو الذي يهتم الباحث في هذا البحث، فيقوم المعهد بتدريس مواد كافية في إعداد الطلاب لغويا وثقافيا واتصاليا وتتوزع المواد على المستويات الأربعة الأولى على النحو التالي^{٢١٨}:

الجدول ١: توزيع مواد اللغة العربية في قسم الإعداد اللغوي

المادة	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع
العربية بين يديك	٢٤	١٢	-	-
نحو وصرف	-	-	٤	٤
تعبير	-	-	٢	١
نصوص	-	-	-	١
قراءة	-	-	٢	-
إملاء	-	٢	١	١
خط	-	١	١	-
المجموع	٢٤	١٥	١٠	٧

^{٢١٨} البيانات مأخوذة عن طريق المقابلة مدير المعهد الشيخ سراج وبعض الأساتذة في ٢٠-٢٤ أبريل ٢٠١٦م.

فمن الجدول السابق يتبين بأن المعهد قد وفر الساعات الكافية لمواد اللغة العربية، وتختلف بين المستوى والآخر، وهي ٢٤ ساعة في الأسبوع عند المستوى الأول ثم يقل ذلك في المستويات الأخرى. ويهتم المعهد أيضا بتعليم اللغة العربية من الصفر، حيث الطلاب الذين يلتحقون بالمعهد ليسوا كلهم ذوي خلفية متقدمة في اللغة العربية، بل يكون بعضهم مبتدئا في اللغة العربية. ولذلك لا بد أن يقدم المعهد العناية الخاصة، ومن تلك العناية تعليمهم اللغة العربية من المرحلة المبتدئة. وكما هو الملاحظ من أداء الأستاذ عندما يقوم بتعليم الطلاب المبتدئين. فبدأ كتابة المفردات الجديدة على السبورة ثم قراءة الحوار عن طريق الشريط مرتين مع التردد الجماعي من الطلاب، ثم يكرر الأستاذ قراءة الحوار ويكون التردد فئوي. ثم يتم بعد ذلك تطبيق الحوار من الطلاب. إذا كان الحوار قصيرا إلى حد ما، يطلب الأستاذ من الطلاب أن يحفظوه. ويبدو أن الأستاذ يحاول اتباع خطوات التدريس المقررة في سلسلة العربية بين يديك.

٤. ٢. ٤. تكوين الأنشطة الثقافية الداعمة للغة العربية.

هناك بعض الأنشطة التي تقام في معهد الراية بسوكابومي، يتوقع أن تكون تلك الأنشطة تدعم عملية تعليم اللغة العربية في المعهد، ومن تلك الأنشطة:

- برنامج الخطابة باللغة العربية:

تعقد مسابقة الخطابة سنويا ضمن مسابقات أخرى. يشترك فيها الطلاب المتميزون من كل المستويات أو من كل الغرف السكنية. ومدة الخطابة ليست طويلة، تتفاوت بين ثلاث دقائق إلى أربع دقائق فقط. تكون المسابقة في جامع الراية ويحضر فيها جميع طلاب المعهد الذين يبلغ عددهم الآن ١٠٠٠ طالب. وتمنح الجائزة لثلاثة فائزين في المسابقة.

- برنامج مسرحية الطلاب:

تعقد مسرحية الطلاب سنويا، أيضا من ضمن البرنامج السنوي. يقدم كل فصل مسرحية تتناول موضوعات متنوعة تهم الطلاب وعلاج المشكلات الاجتماعية. لا شك أن المسرحية تجري باللغة العربية، حيث يمارس الطلاب مهارة التحدث بشكل جيد. ويجري برنامج مسرحية الطلاب في جامع الراية. وتمنح الجائزة لثلاثة فائزين في مسرحية الطلاب.

٤. ٢. ٥. تقديم دروس اللغة العربية الإضافية.

إضافة إلى الدروس الرسمية في الفصول الدراسية، اهتم المعهد بإضافة الدروس الأخرى لمساعدة الطلاب المبتدئين في اللغة العربية، ومن تلك الدروس الإضافية هي:

- برنامج التعليم في السكن:

جميع طلاب معهد الراية يسكنون في السكن ولهذا الإسكان أثر طيب في ترقية مهارة الطلاب شفهيًا. ولتحقيق الهدف المنشود من إسكان الطلاب، هناك برامج يقيم في كل الغرف التي يسكن فيها الطلاب الجدد. ومنها برنامج "تهيئة السكن العربي". والبرامج تحت إشراف مسؤولي الغرف، وتكون في أوقات مختلفة حسب استعدادات كل غرفة. قد يكون البرنامج في الليل أو وفي النهار بعد تناول الغداء. يستمر البرنامج نصف ساعة تقريبًا كل يوم ولمدة فصل واحد. والبرنامج تحت سيطرة مسؤول الغرفة بأنواع المناشط الداعمة لاستخدام اللغة العربية شفهيًا، وبشكل عام يهدف برنامج تهيئة السكن العربي إلى ترقية مهارة الكلام، وعلى وجه الخصوص للطلاب الجدد الساكنين في الغرفة.

- برنامج التعليم التعاوني:

بعض الطلاب الذين يفهمون الدرس يحاولون أن يفهموا الآخرين الذين لم يفهموا جيدًا، وذلك بعد انتهائهم من الدرس. وبذلك يشعر الطلاب المتميزون بإفادة غيرهم. كما يحدث التعليم التعاوني بين الطلاب، وذلك يكون بعد صلاة العشاء تحت إشراف الأستاذ. حيث يجتمع أربعة طلاب بعد صلاة العشاء في المسجد ومعهم طالب واحد متميز. وهم يراجعون الدروس السابقة والطالب المتميز يتابع ويساعد في حل مشكلات الدروس الصعبة. وبعض الحلقات يحاول أن يقرأوا الدروس الجديدة استعدادًا للدراسة في الفصل. وتستمر هذه الحلقة حوالي ساعة واحدة من الساعة الثامنة حتى التاسعة ليلاً. ويكون هذا النوع من التعلم للمستوى الأول من الإعداد اللغوي.

- برنامج تقوية اللغة العربية:

يقوم أساتذة اللغة العربية ببرنامج تقوية اللغة وهو مخصص للطلاب الذين يكون مستواهم في اللغة ليس قويًا. تنظم هذا البرنامج جمعية تقوية اللغة العربية. وذلك باختيار عدد من الطلاب الذين يحتاجون إلى التقوية من قبل الأستاذ مشرف الفصل. يعقد البرنامج بعد صلاة العصر حتى الساعة الخامسة مساءً. ويقام البرنامج في الفصل بشكل درس إضافي. ويفتح الأستاذ المجال للاستفسارات، والطلاب يقدمون التساؤلات عن الدرس في حرية تامة وكانت إجابتها من قبل الأستاذ المشرف.

تتم فعاليات هذا البرنامج كلها باستخدام اللغة العربية، وبذلك يستفيد الطلاب منه كثيرا لتحسين وتقوية لغتهم شفويا.

- برنامج إلقاء الكلمة ارتجاليا:

هذا البرنامج إلزامي على جميع الطلاب من المستوى المبتدئ حتى المتقدم. وذلك عقب كل الصلوات المكتوبة إلا بعد صلاة الصبح لأن هناك برنامج حلقة القرآن الكريم. برنامج إلقاء الكلمة محدد بمدة زمنية وهي تتراوح بين ثلاث دقائق أو أربع دقائق فقط لا أكثر من ذلك. يتحدث عن موضوعات تتعلق بإثارة دافعية الطلاب للاهتمام بالسلف الصالح في طلب العلم.

لا بد من الاستعداد الكامل قبل إلقاء الكلمة. وتكون الكلمة المعدة مكتوبة كي يصححها مسؤول الغرفة، ويحق للمسؤول أن يطلب من الطالب المكلف بتغيير الموضوع إذا كان غير مناسب أو تكون الكلمة طويلة لا يمكن إلقاؤها في ثلاث أو أربع دقائق. وعند إلقاء الكلمة على المنبر لا يجوز للمتقدم أن يمسك الورقة المعدة مسبقا، حيث يكون الإلقاء ارتجاليا.

٤. ٢. ٦. اختيار الأساتذة الناطقين باللغة العربية.

من البداية يهتم معهد الراية اهتماما كبير بتعليم اللغة العربية لطلابه، لأن الهدف من تأسيس المعهد هو تأهيل الدعاة بالعلوم الإسلامية، وذلك لا يتأتى إلى بإجادة اللغة العربية. وكما قيل أنه ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.

ومن أجل ذلك حاول المعهد جاهدا أن يحضر الناطقين بالعربية من الدول العربية. فهناك ثلاثة أساتذة من جمهورية السودان، أستاذان من المملكة العربية السعودية، و ثلاثة أساتذة من جمهورية مصر العربية، وأستاذ واحد من المملكة الأردنية الهاشمية.^{٢١٩}

^{٢١٩} المعلومات عن استراتيجيات تعليم اللغة العربية في معهد الراية مأخوذة عن طريق المقابلة مع بعض طلاب المعهد، وكذلك ملاحظة عملية تعليم اللغة العربية وإقامة بعض المناشط التي تتعلق بتعليم اللغة العربية، وذلك ٢٠-٢٤ أبريل

٤. ٣. أثر الاستراتيجيات في تنمية المهارات الشفهية لطلاب معهد الراه بسوكابومي

بعد عرض الاستراتيجيات المطبقة في تعليم اللغة العربية في معهد الراه، فقد لوحظ بأنها تعطي أثراً واضحاً في تنمية المهارات الشفهية عند طلابه. وعندما اختار معهد الراه بسوكابومي سلسلة العربية بين يديك منهجاً في تعليم اللغة العربية فيه، فإن له آثاره الطيبة في تقوية اللغة العربية لدى طلابه لما في تلك السلسلة من مميزات أهمها (آل الشيخ، ٢٠١٤م):^{٢٢٠}

- من أحدث السلاسل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- المحور الأساسي هو النص الذي تدور حوله التدريبات وتعليم المهارات والعناصر؛ وبهذا يتعرّض الطالب للغة مباشرة.
- اختيار نصوص متنوّعة (حوارات، وسرد، وقصة) بعضها أصلي وبعضها معدّ للسلسلة.
- ضمّ كتاب التدريبات والنشاط إلى كتاب الطالب لأسباب عملية.
- ضبط تام لعدد المفردات والتراكيب في كلّ وحدة.
- اشتمل الكتاب الأول على ثلاثة أنواع من المفردات؛ المفردات الأساسية، والإضافية، والمساندة.
- التسجيل الاحترافي للمواد المسموعة.
- التكامل بين الكفايات الثلاث: اللغوية والاتصالية والثقافية.
- مراعاة التدرج في عرض المادة العلمية.
- اتباع نظام الوحدة التعليمية في عرض المادة.
- الانتظام الهندسي البنائي للوحدات؛ حيث وضع مخطط الكتاب قبل إعدادهِ.
- تمت معالجة الأصوات والظواهر الصوتية بطرق مختلفة وبعضها جديد.
- أخذت بنية كل كتاب منها شكلاً مختلفاً بما يتناسب والمستوى التعليمي.
- اشتملت الكتب على أنواع كثيرة ومختلفة من الاختبارات.

^{٢٢٠} المادة مأخوذة من ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية المنعقد في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامي الحكومية مالانق ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠١٤م.

- اشتمل كل كتاب على فهرس تفصيلي - خريطة العمل - لما هو موجود في الوحدات.
- وضع كل كتاب مع أشرطته في حقبة؛ لتسهيل تناولها والاستفادة منها.
- أخرج الكتاب إخراجاً فنياً فريداً بين أمثاله.
- تضم السلسلة معجماً قائماً بذاته؛ يستفيد منه دارسو السلسلة وغيرهم.
- اعتمدت -ولا سيما الكتاب الأول- على الصورة بدرجة كبيرة لإيضاح المعنى، ولتجنب اللغة الوسيطة.

- تهتم السلسلة بالجنسين معاً؛ فتوجه الخطاب لكل منهما.
- اهتمت السلسلة بالمعلم؛ فجعلت لكل مستوى كتاباً للمعلم؛ لا يحتوي على الإجابات فحسب، بل على موجّهات تأخذ بيد المعلم فيما يتعلق بإدارة الصف، وطرق تدريس اللغات الأجنبية، وفي أساليب تقديم المهارات والعناصر، وفي كيفية تصميم الاختبارات، وغيرها.
- جُرّبت السلسلة واعتمدت في جامعات ومراكز وهيئات ومدارس عديدة حول العالم في القارات كلها، وما نعلمه منها إلى الآن (١٠٢) جامعة أو معهداً أو مدرسة.
- أتيح لبعض مؤلفي السلسلة تجربتها بأنفسهم لأكثر من عام في واحد في أشهر معاهد تعليم اللغة لغير أهلها.

ومن الآثار الطيبة التي تنتج من إسكان الطلاب في السكن الداخلي، استمرار عملية التربية والتعليم لمدة أربع وعشرين ساعة يومياً، بأنواع النشاط التعليمية المعدة من قبل إدارة المعهد، حيث لكل نشاط منها هدف خاص روحياً كان أم جسدياً، لغوياً كان أم خلقياً. ومن الآثار الطيبة أيضاً يكون السكن بيئة صالحة لتعويد الطلاب على ممارسة اللغة العربية، حيث البرامج المتنوعة التي تعد من أجل ترقية كفاءتهم في اللغة العربية.

إضافة إلى ذلك أن إسكان الطلاب في السكن الداخلي يبعث روح التعاون والتعاون والتكافل بين الطلاب. والتعاون لا يقتصر على الأشياء المادية فحسب، وإنما هناك التعاون أيضاً فيما يتعلق بالدروس والممارسة باللغة العربية. وعن طريق التعاون هناك تبادل الخبرات، حيث يشرف الطالب المتقدم في اللغة العربية على زميله الجديد والمبتدئ. كما أن الطالب المتقدم عندما يقوم بالإشراف على زملائه، فإنه في نفس الوقت يتدرب لأن يكون معلماً في اللغة العربية.

ومن آثار استراتيجية التعليم التعاوني، أن هذا النوع من الاستراتيجيات يثير دافعية الطلاب في استخدام اللغة العربية شفهاً. وذلك أن الطلاب المبتدئون يزدادون ثقة بأنفسهم ولا يخجلون في تطبيق

اللغة العربية شفهيًا أمام زملائهم في نفس المستوى. وبالنسبة للطلاب المتميزين، الذين يشرفون على الحلقات يحاولون أن يفيدوا الآخرين شفهيًا بشكل أفضل، وبذلك تتحسن لغتهم.

وأما وجود الأساتذة الناطقين بالعربية، فهو من أهم ما يتميز به المعهد عن غيره من المؤسسات التعليمية في إندونيسيا هو اختيار الأساتذة الناطقين باللغة العربية. ولا شك أن لوجودهم أثرًا إيجابيًا في تكوين البيئة العربية حيث يسكنون داخل المعهد ويتحدثون باللغة العربية مع جميع منسوبي المعهد أساتذة وطلابًا، كما أنهم مرجع للجميع عندما يواجه الطلاب المشكلات في تعلم اللغة العربية.

ولهؤلاء الناطقين بالعربية دور كبير في تنمية المهارات الشفهية، ومن الآثار الإيجابية من هؤلاء الناطقين بالعربية:

- ممارسة الطلاب مهارة الاستماع والكلام بشكل مباشر.

- فهم الثقافة العربية من خلال تواجدهم مع الطلاب. وعلى سبيل المثال عرف الطالب أنه ليس من الأدب أن يسأل الطالب الأستاذ، من أين يا شيخ؟ فمن المستحسن أن يسأل عن الحال، وتقول: كيف حالك؟

- اكتساب الطلاب الذوق اللغوي العربي. وعلى سبيل المثال استخدام الكلمات المناسبة في المواقف المناسبة، وفيما يتعلق بالطعام، استخدام كلمة "وجد" يكون بعد البحث والطلب، فيقول: وجدت الطعام. وأما كلمة "حصل"، فتستخدم بدون البحث والطلب، فيقول: حصلت على الطعام. وكذلك: كلمة "فسد" للطعام واللباس، و"تعطل" تستخدم للأجهزة.

كل هذه المعلومات اللغوية الجديدة يكتسبها طلاب معهد الراية من خلال معاملتهم مع أساتذتهم العرب.^{٢٢١}

^{٢٢١} المعلومات مأخوذة عن طريق ملاحظة كفاءة طلاب معهد الراية في المهارات الشفهية ٢٠-٢٤ أبريل ٢٠١٦م. حيث يسكن الباحث مع الطلاب ويعايشهم.

٥. الخاتمة

٥. ١. خلاصة نتائج البحث

لقد توصل الباحث إلى بعض النتائج، أهمها:

أ. أن هناك مجموعة من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاح عملية تعليم اللغة العربية في معهد الراية ، وفي مقدمتها: اختيار منهج تعليم اللغة العربية، وإسكان الطلاب في السكن الداخلي، وتوفير الساعات الكافية للمواد اللغوية العربية، وتكوين الأنشطة الثقافية الداعمة للغة العربية، وتقديم دروس اللغة العربية الإضافية، واختيار الأساتذة الناطقين باللغة العربية.

ب- ولتلك الاستراتيجيات أثر كبير في تنمية المهارات الشفهية لطلاب المعهد حيث يستطيع أن يتحدث الطلاب اللغة العربية بطلاقة بعد تواجدهم في المعهد ستة أشهر فقط، وهي الظاهرة التي لم تشاهد في بداية التحاقهم بالمعهد. كما يتجلى الأثر في أن الطلاب يتحدثون باللغة العربية بطلاقة يوميا، وكذلك اللغة العربية المستخدمة هي الفصحى.

ومن هنا يمكن أن تعمم نتائج هذا الدراسة بأن نجاح تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يتعلق بشكل مباشر بوجود الاستراتيجيات المناسبة، إضافة إلى العناصر الأخرى للتعليم الناجح.

٥. ٢. التوصيات

وفي الختام، يرجى من معهد الراية الرائد في تعليم اللغة العربية وجميع المؤسسات التي تهتم بتعليم اللغة العربية أن يقوم بإقامة الندوات وورشات عمل للتباحث في استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتقوم الاستراتيجيات المعمول بها للوصول إلى أنسبها. كما يقوم بتقديم برامج عربية أخرى مثل الإذاعة العربية التي تعين على فهم اللغة العربية والسيطرة عليها، إضافة إلى الاستراتيجيات السابقة. والله الموفق،،

المراجع:

الكتب:

- إبراهيم مذكور، (١٩٨٥م)، المعجم الوسيط، مصر: مجمع اللغة العربية، (٢: ٨٢٩).
- أحمد فؤاد عليان، (١٩٩٢م)، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، الرياض: دار المسلم، (٨٦).
- أزهر أرشد، (١٩٩٨م)، مدخل إلى طرق تعليم اللغة الأجنبية لمدرسي اللغة العربية، أوجونج فاندانج: مطبعة الأحكام، (٤).
- حسن شحاتة، (١٩٩٣)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، (٣١).
- ديان لادسون، فرمان، (١٩٩٧م)، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، سلسلة لأساليب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، الرياض: جامعة الملك سعود، (٢١).
- رشدي أحمد طعيمة، (١٩٨٩م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، (١٣).
- عبد العليم إبراهيم، (١٩٦٨م)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، القاهرة: دار المعارف، (٤٣).
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، (١٤٣٢هـ)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: العربية للجميع.
- مُجد على الخولي، (١٩٨٦م)، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض: المملكة العربية السعودية، (١٩-٢٠).
- محمود أحمد السيد، (١٩٩٧م)، في طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق، (ط: ٢، ٢٩٥).
- منى إبراهيم اللبودي، (٢٠٠٣م)، الحوار وفتياته وإستراتيجيه وتعليمه، القاهرة، مكتبة وهبة (٧٦).
- وجيه المرسى إبراهيم، محمود عبد الحافظ خلف الله، (١٤٣١هـ)، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، الجوف: نادي الجوف الأدبي الثقافين، (١٠٨-١١٦).

بحث في مؤتمر:

- د. هدايات، (٢٠٠٦م)، نحو بناء المنهج الدراسي لغرض فهم القرآن الكريم، مؤتمر الدولي القرآن لغته وتفسيره، جاكرتا، إندونيسيا، ٧ - ٩ سبتمبر ٢٠٠٦، (١).

مُجدد بن عبد الرحمن آل الشيخ، (٢٠١٤م)، سلسلة العربية بين يديك : وصف البناء والمسيرة عقد ونصف من الزمان، المؤتمر الدولي الثاني بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية المنعقد في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامي الحكومية مالانق ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠١٤م، (١٣-١٤).

بحث علمي:

شهداء صالح، (٢٠٠٤م)، مناهج تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية باندونيسيا (دراسة تحليلية - تقويمية)، رسالة الدكتوراه، غير منشورة، السودان.

الكتب باللغة الإندونيسية:

Ahmad Fuad Efendi, (٢٠٠٤), Metodologi Pengajaran Bahasa Arab, Malang: Misykat, p. ١١٥
Juwairiyah, (١٩٩٢), Metode Belajar Mengajar Bahasa Arab, Surabaya: Al-Ikhlâs, p. ١٩-

٢١

Uril Bahrudin, (٢٠١٦), Bisa Bahasa Arab Bukan Hanya Mimpi. Surakarta: Tartil

Institut, p. ٦٨-٦٩

واقع تدريس النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها وآفاق تطويره في ضوء اللسانيات المعاصرة

د. محمد موفق الحسن

جامعة أوكان-إسطنبول

alhasan.moaffak@gmail.com

١. الملخص

يحاول هذا البحث تسليط الضوء على طريقة عرض المواد النحوية في كتب تعليم العربية الموجهة للناطقين بغيرها، مركزاً على ثلاثة نماذج من بين سلاسل الكتب المنتشرة في المعاهد والجامعات خصوصاً في تركيا، وهي: سلسلة اللسان الأم، وسلسلة العربية بين يديك، وسلسلة الطريق إلى العربية. ويسعى البحث، من خلال تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، إلى كشف الأسس التي انطلقت منها هذه الكتب في عرضها للنحو، والمقاربات والآليات التي اتبعتها في تناولها ومعالجتها لقواعد اللغة العربية، ومدى استجابتها لحاجات المتعلمين، ومواكبتها للتطور الذي يشهده الدرس اللساني المعاصر، لا سيما اللسانيات التطبيقية التي ينضوي تحتها تعليم اللغات للناطقين بغيرها. ويركز البحث في تحليله لهذه الكتب على المحاور الآتية: الأسس والمرجعيات المعرفية المتبعة في مقارنة المضمون النحوي.

طريقة توزيع المضمون النحوي على المستويات الدراسية.

طريقة معالجة القواعد النحوية وعرضها.

اللغة المستعملة في شرح القواعد النحوية.

ويهدف البحث، من خلال النتائج المستخلصة، إلى تقديم جملة من التوصيات والاقتراحات بغية

تعزيز الجوانب الإيجابية، وتقويم الجوانب السلبية.

الكلمات الدالة: طرق تدريس النحو، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، توظيف اللسانيات

التطبيقية في تعليم اللغة العربية.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

٢. مقدمة

لقد أردنا لبحثنا هذا أن يكون دراسة تطبيقية تُبَيِّن -متكئة على المنهج الوصفي التحليلي- طريقة تدريس النحو في ثلاث سلاسل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي: سلسلة اللسان الأم من إصدار مركز اللسان الأم بأبو ظبي، وسلسلة العربية بين يديك من إصدار مركز العربية للجميع بالرياض، وسلسلة الطريق إلى العربية من إصدار مركز قطر الثقافي الإسلامي بالدوحة. ولكن لا بد، أولاً، أن نقدم، بين يدي الدراسة التطبيقية، خلاصةً نظرية موجزة لأهم الحقائق والمفاهيم التي انتهى إليها العلم في مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها، وسنقتصر من تلك المفاهيم على ما له صلة بتعليم النحو تحديداً:

٢.١. النحو العلمي والنحو التعليمي

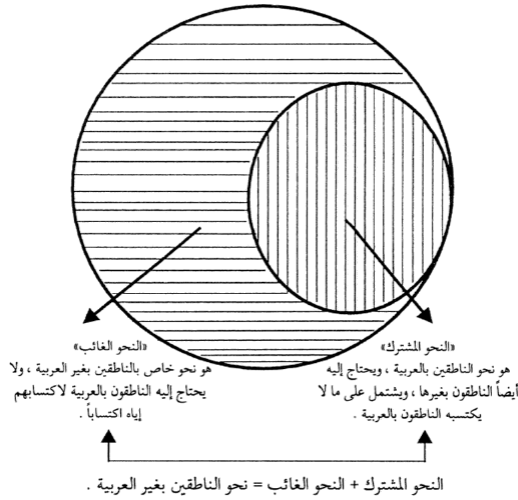
ثمة فرق جوهري بين النحو، وتعليم النحو؛ فالأول هو علم النحو، وهو علم يقدم وصفاً لأبنية اللغة وهي معزولة عن سياق الاستعمال، ثم يصنفها وفق معايير التعمم والتجريد. أما تعليم النحو فلم آخر هو النحو التعليمي الذي يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النحو، لكنه لا يأخذه كما هو، بل يطوعه لأغراض التعليم، ويخضعه لمعايير أخرى تستعين بعلم اللغة النفسى فيما يخص السلوك اللغوي عند الفرد، وبعلم اللغة الاجتماعي فيما يخص الاتصال اللغوي، وبعلم التربية فيما يخص نظريات التعلم، وإجراءات التعليم. (الراجحي، ١٩٩٥م، ص ١٠٢).

٢.٢. النحو الوظيفي والنحو التخصصي

يُقصد بالنحو الوظيفي مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، وتأليف الجمل وفق نظام سليم؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة. أما النحو التخصصي؛ فهو ما يتجاوز ذلك إلى المسائل المتشعبة، والبحوث الدقيقة (إبراهيم، د. ت، ص هـ-و)؛ ولا شك أن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة والمتشعبة، أو التراكيب المعزولة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه، وتدريبه على أن ينتجه صحيحاً بعد ذلك؛ إذ إن هناك الكثير من الموضوعات المغرقة في التخصص، لا داعي لتدريسها لغير المتخصصين؛ لأنها لا تحتمل الهدف الأساسي من تدريس النحو، وهو ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة (طعيمة، ١٩٨٩م، ص ٢٠؛ وإسماعيل، ١٩٩١م، ص ٢١٨). وقبل أن تُقدّم أية مادة نحوية للمتعلم، يجب أن يُطرح السؤال الآتي: هل ما يُقدّم مفيد ونافع للدارسين؟ أي هل هو ضروري لتحقيق أهدافهم من تعلّم اللغة؟ وهل هذا هو الوقت المناسب لتقديمه؟ (الناقة، ١٩٨٥م، ص ٢٨٥).

٢.٣. النحو المشترك والنحو الخاص

إن أوجه الاختلاف الكثيرة بين اكتساب العربية بوصفها لغة أولى، وتعلمها بوصفها لغة ثانية، يعزز دعوى ضرورة إيجاد كتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها مختلفة عن تلك الموضوعة لتعليمها لأبنائها؛ ففيما يخص النحو؛ هناك مواد نحوية يحتاج الناطقون بالعربية إلى تعلمها، بينما لا يحتاج غير الناطقين بها إلى تعلمها، وهناك مواد نحوية مشتركة يحتاج إلى تعلمها كل من الناطقين وغير الناطقين، وفي المقابل هناك مواد نحوية لا حاجة للناطقين بالعربية إلى تعلمها، بينما هي في غاية الأهمية بالنسبة لغير الناطقين، وخصوصاً تلك المتعلقة بالمستوى التركيبي أي نظام الجملة العربية وبنيتها، وهو ما يسميه عمر يوسف عكاشة بـ "النحو الغائب"، وهو موجود في "النحو العملي" للغة لا في "النحو العلمي". (عكاشة، ٢٠٠٣م، ص ١٠٤-١٠٦)، انظر الشكل ١:



الشكل ١: رسم توضيحي يمثل تموضع النحو الغائب من مجمل النحو العربي

٢.٤. مبدأ الشبوع

لا شك أن أهم عنصر ينهض عليه تعليم اللغة، ويؤثر في كل العناصر اللاحقة، ويشكل الثمرة النهائية هو اختيار المقرر الدراسي (الراجحي، ١٩٩٥م، ص ٦١)؛ فنحن "لا نستطيع أن نعلم اللغة بأن نفترق منها حسبما نشاء، أو وفق ما تسوق إليه الصدفة، وإنما لا بد من اختيار موضوعي ينهض على مقارنة موضوعية داخل اللغة أولاً"، (الراجحي، ١٩٩٥م، ص ٤٢)، ومن أجل اختيار الأنواع اللغوية في التعليم تبرز وسيلة الإحصاء اللغوي للوصول إلى ما يعرف بالشبوع في اللغة؛ فالظواهر اللغوية لا تتساوى

في نسبة ترددها في الاستعمال، ودراسة هذا النوع من الشيوخ مهم جداً في تعليم اللغة (الراجحي، ١٩٩٥م، ص ٤٠)؛ إذ إنه لا يجب تعليم النحو كله؛ فليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوخ، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم؛ فهناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية. ولا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية، يبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النحوية الأساسية التي تكون مصدراً لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي، إذ ليس بمفيد أن نختار قاعدة أو أسلوباً أو مركباً يقل استخدامه أو يندر، وبهذه الطريقة نستطيع أن نجعل المواد المقررة أكثر قبلاً لدى المتعلمين؛ لأننا نقدم لهم شيئاً مفيداً، ونعطي لهم فرص تطبيق اللغة وممارستها (الراجحي، ١٩٩٥م، ص ٧١؛ والخدام، ٢٠١٥م، ص ٧-٨).

٢.٥. النحو التقابلي

تتبع فكرة التحليل التقابلي من حقيقة أن أي متعلم للغة أجنبية لا يبدأ من فراغ، وإنما يبدأ تعلم اللغة الأجنبية وهو يعرف شيئاً ما من هذه اللغة؛ هذا الشيء يشبه شيئاً ما في لغته؛ لذلك يجد هذا المتعلم بعض الظواهر سهلاً، وبعضها الآخر صعباً، وقد ظهر التحليل التقابلي حتى لا يترك لكل متعلم مهمة اكتشاف التشابه؛ لأن المتعلم قد لا ينجح في اكتشافه، كما أنه قد يتوهم تشابهاً غير حقيقي، كما هو الحال فيما يعرف "بالنظائر المخادعة Faux-amis"؛ فالتحليل التقابلي إذن يختص بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم، واللغة الأجنبية التي يتعلمها (الراجحي، ١٩٩٥م، ص ٤٦).

٢.٦. التدرج الطولي والتدرج الدائري

وهما طريقتان في عرض المادة النحوية؛ فالتدرج الطولي يركز على مادة واحدة، يعرضها دفعة واحدة حتى يأتي على كل جزئياتها، أما التدرج الدوري؛ فيقدم جزءاً قليلاً من مادة ما، إلى جانب أجزاء من مواد أخرى في الوقت نفسه، ثم يعود ليقدم جزءاً آخر من هذه المادة، مع أجزاء أخرى من المواد الأخرى في مستويات لاحقة. والذي لا شك فيه أن التدرج الدوري أكثر ملاءمة لتعليم اللغة من التدرج الطولي؛ لأنه يتيح للمتعلم فرصة طبيعية لمراجعة المادة الواحدة في سياقات مختلفة، كما أن هذه الطريقة في التدرج مهمة جداً في تمكين الاستعمال اللغوي؛ وهذا ما يجعل تعلم اللغة أسرع؛ إذ يجد المتعلم نفسه قادراً على استعمال ما يتعلمه في كل مرحلة (الراجحي، ١٩٩٥م، ص ٧٥).

٣. الدراسة الوصفية

سنقدم في هذا القسم من البحث دراسة وصفية للمواد النحوية في السلاسل الثلاث المدروسة، من حيث تسلسل ورودها في السلسلة، وتوزعها على المستويات التعليمية، والطريقة التي تتبعها السلسلة في عرض المادة النحوية. وسنعرض وصفاً لكل سلسلة على حدة، ثم نُفرد مبحثاً لتحليل معطيات الدراسة الوصفية، واستخلاص النتائج منها.

٣.١. سلسلة اللسان

تتألف السلسلة من أربعة كتب (التمهيدي، والمبتدئ، والمتوسط، والمتقدم)، ويتضمن كل كتاب جزأين. وتعتمد السلسلة تعليم العربية من غير لغة وسيطة. ولا ترد في مقدمة السلسلة إشارة دقيقة إلى المرجعيات النظرية، والموجهات التي تحكم طريقة تناولها للمواد النحوية، بل ترد إشارات عامة إلى ما يُتوقع للطالب أن يحققه في كل مستوى من المستويات.

٣.١.١. تسلسل المواد، وطريقة العرض

في الكتاب التمهيدي يُقدّم عدد محدود من المواد النحوية التمهيديّة، اختيرت اختياراً وظيفياً يراعي حاجات المتعلم ولغته المرحلية في هذا المستوى، وتُعرض المواد النحوية كالآتي: تقدم مجموعة من الأمثلة، ثم تستل منها بنية التركيب المراد تقديمه على شكل استنتاج شجري يعكس بنية التركيب المراد تدريسه، دون تعقيد لفظي، وهذا من الإيجابيات في السلسلة، مثل مبحث الفعل في زمن المستقبل (الكتاب التمهيدي، ج ٢، ص ١٢٣). والأمثلة التي يبنى عليها الاستنتاج بعضها مستل من النص القرائي للوحدة، وبعضها لا علاقة له بالنص القرائي.

وفي الكتاب المبتدئ تُقدّم مجموعة أكبر من المواد النحوية يُمثّل كل منها مبحثاً من مباحث النحو، واختيارها ليس اختياراً وظيفياً، بل إن جلّ هذه المواد يسير في ترتيبه على منوال كتب النحو التقليدية؛ حيث تبدأ بأقسام الكلمة، ثم بتعريف الاسم، ثم بتقسيم الفعل إلى ماضٍ ومضارع وأمر، ثم بتعريف الحرف، ثم بنوعي الجملة: اسمية وفعلية... إلخ، (الكتاب المبتدئ، ج ١، ص ١١٨-١١٩، وج ٢، ص ١٣٤-١٣٥)، تتخللها بعض المواد المختارة اختياراً وظيفياً، مثل: استخدام قد (الكتاب المبتدئ، ج ١، ص ١١)، والمضاف إليه (الكتاب المبتدئ، ج ١، ص ١٠٧). والأمثلة في هذا الكتاب بعضها مستل من النص القرائي للوحدة وبعضها لا علاقة لها به.

والمواد النحوية في هذا الكتاب تعرض وفق الطريقة الاستقرائية؛ حيث تُعرض الأمثلة، ثم يُستنتج التركيب المراد تدريسه، لكن طريقة تعقيد الاستنتاج لا تطرد؛ فأحياناً يُقعد على شكل استنتاج شجري

دون شرح لفظي، وهذا أيضاً من حسنات السلسلة، مثل المثني، وجمع المذكر وجمع المؤنث (الكتاب المبتدئ، ج ١، ص ٧٢-٧٣)، ومثل الفعل للمؤنث (الكتاب المبتدئ، ج ١، ص ٦٣). وأحياناً يُقَعَّد الاستنتاج تععيداً لفظياً كما في قاعدة المفعول به (الكتاب المبتدئ، ج ٢، ص ٤٩)، أو صفة المبتدأ (الكتاب المبتدئ، ج ٢، ص ٩٥). والأمثلة بعضها مستل من النص القرائي للوحدة وبعضها لا علاقة لها به.

وفي الكتابين المتوسط والمتقدم، تُقدَّم المواد النحوية على شكل مباحث نحوية، وفق تسلسل يشبه إلى حد كبير تسلسل المواد في كتب تعليم العربية لأبنائها، مثل: النكرة والمعرفة، المبني والمعرّب، بناء الأفعال، إعراب الأفعال... إلخ (الكتاب المتوسط، ج ١، ص ١٥٦-١٥٧، وج ٢، ص ١٦٦-١٦٧، والكتاب المتقدم، ج ١، ص ١٢٦-١٢٧، وج ٢، ص ١١٨-١١٩). وجميع هذه المواد تعرض وفق الطريقة الاستقرائية؛ حيث تقدم الأمثلة، ثم تستنتج القاعدة، وتُقدَّم تععيداً لفظياً. والأمثلة بعضها مستل من النص القرائي للوحدة وبعضها لا علاقة لها به.

وقد روعي في عرض بعض المواد النحوية التدرج الدائري؛ حيث يُقدَّم جزء من المبحث في المستويات الأولى، وترجأ تفصيلات المبحث إلى المستويات المتقدمة، وهذا من الإيجابيات، لكنه غير مطرد، بل لا يشمل إلا عدداً محدوداً جداً من المباحث، كالنكرة والمعرفة، وأسلوب التفضيل، والصفة.

٣.١.٢. ملاحظات على التسلسل وطريقة العرض

باستثناء الكتاب التمهيدي الذي تُقدم فيه بعض التراكيب النحوية الوظيفية؛ فإن السلسلة منذ الكتاب المبتدئ حتى الكتاب المتقدم تعرض المواد النحوية وفق تسلسل يشبه إلى حد كبير تسلسلها في كتب النحو الموجهة للناطقين بالعربية، إلا أنه يتم التخفيف أحياناً من بعض التفصيلات داخل الباب النحوي الواحد، مثل: أدوات الشرط غير الجازمة (الكتاب المتوسط، ج ٢، ص ١٣٣). ويُستغنى أحياناً عن أبواب كاملة، مثل إعراب الجمل، وكاد وأخواتها. وفي الحقيقة فإن هذا التخفيف وذاك الاستغناء لا يبدو مبنياً على دراسات منهجية، بل يبدو اجتهدياً جانبه الصواب في كثير من الأحيان؛ فلا يبدو مقنعاً مثلاً أن تُذكر أدوات الشرط غير الجازمة (إذا، لو، لولا، لما)، ويُتخفّف من الأداة (كلّما) دونما سبب وجيه. أما فيما يتعلق بالاستغناء عن بعض الأبواب النحوية؛ فلعلنا نتفق مع السلسلة في الاستغناء عن إعراب الجمل، وخصوصاً منها التي لا محل لها من الإعراب، إلا أننا لا نتفق البتة مع الاستغناء عن مبحث

كاد وأخواتها، لأهميتها في تشكيل الأزمنة المركبة^{٢٢٢} مثل المستقبل الوشيك (كاد أن + فعل مضارع)، لكن بشرط أن يُكتفى منها بالأفعال الشائعة مثل (كاد، أوشك، عسى، بدأ، شرع، أخذ، جعل)، وأن يُتخفف قطعاً من الأفعال غير الشائعة مثل: (حرى، كرب، اخلولق!)^{٢٢٣}.

بعض المواد الواردة في المستويات المبكرة في السلسلة يحتاج إلى إرجاء إلى المستويات المتأخرة؛ مثل: (بعض الأفعال المتعدية التي تنصب مفعولين) الوارد في الدرس السابع من الجزء الثاني من الكتاب المتوسط؛ إذ لا نعتقد أنه مهم للغة المرحلية للمتعلم في هذا المستوى. ومثله (اللازم والمتعدي) الوارد في الدرس الخامس من الجزء الثاني من الكتاب المبتدئ، و(أدوات الشرط) الواردة في الدرسين الثامن والتاسع من الجزء الثاني من الكتاب المتوسط.

بعض المواد يحتاج إلى تقديم إلى مستويات أبكر من التي قُدمت فيها؛ مثل (الصفة) التي —على أهميتها للغة المتعلم في مراحلها الأولى— ترد في الدرس الثالث من الجزء الأول من الكتاب المتقدم! صحيح أن مبحث الصفة قد قسم إلى قسمين، فقُدمت (صفة المبتدأ وصفة الخبر) في الجزء الثاني من الكتاب المبتدئ، لكن أشكال الصفة الأخرى أيضاً من الأهمية بمكان من حيث وظيفيتها وشيوعها، ومهما يكن من أمر؛ فهي بلا شك أكثر أهمية من كثير من المباحث التي سبقتها في المستويات السابقة، كاسم الذات (الكتاب المبتدئ، ج ١) والأفعال المتعدية التي تنصب مفعولين (الكتاب المتوسط، ج ٢).

والأمر نفسه ينسحب على (النداء) الوارد في الدرس السادس من الجزء الثاني من الكتاب المتقدم، و(أسلوب التعجب) الوارد في الدرس الخامس من الجزء الثاني من الكتاب المتقدم. والأجدر —برأينا— أن يُنظر إلى النداء بصيغته البسيطة: (يا + اسم علم)، وإلى صيغة التعجب: (مأفعل) على أنهما تركيبان وظيفيان يُقدَّمان في المراحل الأولى للغة المتعلم، وثنجاً تفصيلاًهما إلى مستوى آخر. ولعل لواقعي السلسلة أسوة فيما فعلوه بأسلوب التفضيل الذي اجتزأ منه التركيب الوظيفي: (أفعل + من)، وقُدِّم في الجزء الأول من الكتاب التمهيدي، ثم أرجئ الحديث المفصل عن صياغة اسم التفضيل إلى الجزء الثاني من الكتاب المتقدم.

^{٢٢٢} لنا بحث فصلنا فيه الحديث عن الأزمنة الفعلية المركبة في اللغة العربية، وعن غياب تدريسيها في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، انظر:

(الحسن، ٢٠١٦).

^{٢٢٣} انظر: ص ١٤ من هذا البحث.

بعض المواد يفضل أن تحذف، إذ لا فائدة من تدريسها، مثل أنواع الكلمة (الكتاب المبتدئ، ج ١)، وتعريف الاسم (الكتاب المبتدئ، ج ١)، وتعريف الحرف (الكتاب المبتدئ، ج ١)؛ فمثل هذه الأبواب النحوية لا حاجة لغير الناطق الأصلي بها. وفي الحقيقة فإن وجود مثل هذه المواد يُبين أن هذه السلسلة - كما كثير من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها - لا تزال، في منطقتها ومقاربتها للمادة النحوية، تسير وفق المنطق نفسه الذي نجده في كتب تعليم العربية لأبنائها، دون أن تلاحظ الفروق الجوهرية بين المخاطبين؛ فكتب النحو التي وُضعت لأبناء العربية إنما وضعت لثُخاطب متعلمين في المراحل العمرية المبكرة (أحياناً ٦ سنوات)؛ فهي موجهة لطالب يمكن أن نطلق عليه مصطلح: (أمي نحويًا)؛ أي لم يسبق له أن تلقى أي تعليم لنحو لغة من اللغات، ولذلك تبدو بعض المباحث المقدمة إليه في كتب النحو المدرسية منطقية في هذه الحال؛ مثل مبحث أقسام الكلمة، وتعريف الاسم، وتعريف الفعل، وتعريف الحرف وغيرها. أما كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ فجعلها يخاطب متعلمين من الراشدين؛ فسلسلة اللسان - كما جاء في مقدمتها - موجهة " لمن يرغب في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، ويزيد عمره عن ستة عشر عاماً" (عبس وآخرون، ٢٠١٦م، الكتاب المبتدئ، ص أ)، وإذا كان هؤلاء الطلاب غير ناطقين بالعربية، فإنهم ليسوا (أمين نحويًا)؛ فقد تعلموا لغتهم الأصلية من قبل، ومن ثم تعلموا المقولات الكلية الشمولية التي لا تخلو منها لغة من اللغات؛ فتقسيم الكلمة إلى اسم وفعل وحرف من المقولات الأساسية المشتركة بين اللغات، ومن ثم لا معنى لإفراد مبحث يخبر الطالب بما يعرفه مسبقاً، ولعلنا نُفصل القول في هذه الفكرة في فقرة لاحقة من البحث^{٢٢٤}.

٣.٢. سلسلة العربية بين يديك

تتألف السلسلة من أربعة كتب: (الأول، والثاني، والثالث، والرابع)، ويتضمن كل كتاب جزأين. وتعتمد السلسلة تعليم العربية من غير لغة وسيطة. وترد في مقدمة السلسلة إشارات إلى المرجعيات المعرفية والمعايير العلمية التي انطلق منها واضعو السلسلة؛ نورد منها هنا ما له علاقة بجانب النحو؛ إذ تشير المقدمة إلى أن الكفاية اللغوية التي يُرجى تمكين الطلاب منها تضم المهارات الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وتضم العناصر اللغوية الثلاثة: الأصوات، والمفردات، و"قواعد النحو والصرف مع قدر

^{٢٢٤} انظر: ص ١٤ من هذا البحث.

ملائم من التراكيب النحوية" والإملاء. (الفوزان وآخرون: ص ٣). والواضح من منطوق هذا الاقتباس أن السلسلة تهدف في نهاية المطاف إلى تدريس قواعد النحو جميعها. والإشارة الثانية نجدتها في المقدمة أيضاً في فقرة موجّهات السلسلة؛ حيث يرد فيها أن السلسلة تمثدي "بأحدث الطرائق والأساليب التي توصل إليها علم تعليم اللغات الأجنبية، مع مراعاة طبيعة اللغة العربية [...] وخصائصها المتفردة" (الفوزان وآخرون ٢٠١٢م، ص ج)، ويرد في هذه الفقرة أيضاً أن من موجّهات السلسلة "مراعاة التدرج في عرض المادة التعليمية" (الفوزان وآخرون، ٢٠١٢م، ص ج). أما الملاحظة الأهم فيما يخص جانب النحو فتقول إن من موجّهات السلسلة: "الاهتمام بالجانب الوظيفي عند عرض تراكيب اللغة في المراحل الأولى"، و"الإفادة من قوائم التراكيب النحوية الشائعة" الفوزان وآخرون، ٢٠١٢م، ص ح).

والحق يقال إن الناظر إلى المواد النحوية في الكتاب يجد صدًى بعض هذه الموجّهات فيها؛ فعرض المواد النحوية مبني، في كثير من الأحيان، على التدرج الدائري؛ حيث وُزعت مواد الباب النحوي الواحد إلى أجزاء ترد متدرجة بحسب المستويات التعليمية والحاجات المرحلية، كما أن تسلسلها في المراحل الأولى يخضع للجانب الوظيفي، إلا أن لنا ملاحظات على اختيار المواد، وتسلسلها، وطريقة معالجتها، خصوصاً في الكتب الثلاثة الأخيرة كما سنبين لاحقاً.

٣.٢.١. تسلسل المواد وطريقة العرض

قُدّم في الكتاب الأول عدد قليل من المواد النحوية التي يُفترض أنها أساسية تلائم المستوى التعليمي، وجاء عرضها على شكل تراكيب وظيفية، يُقدّم للطالب أمثلة منها ثم يُدرّب على تقليدها والإتيان بمثلها، دون ذكر للقاعدة النحوية التي يبنى عليها التركيب، وهذا أمر إيجابي، لكن اختيار هذه التراكيب فيه بعض العيوب، وفي تسلسل بعضها كلام، كما سنبينه لاحقاً.

أما في الكتاب الثاني؛ فتقدّم المواد النحوية على الطريقة الاستنتاجية؛ حيث تُقدّم القاعدة تحت عنوان "ملاحظة نحوية" ثم تُعرض الأمثلة المبنية للقاعدة، والتدريبات المصاحبة. والأمثلة مصنوعة، وليست جزءاً من نص القراءة في الوحدة.

وفي الكتاب الثالث والرابع تقدم المواد النحوية في فقرة ضمن كل وحدة تحت عنوان "قواعد اللغة"، وتعرض بالطريقة الاستقرائية؛ حيث تعرض الأمثلة، ثم يقدم الشرح أي مناقشة الأمثلة، ثم تستخلص القاعدة، وتعدّد تعقيداً لفظياً، وتليها التدريبات. والأمثلة مصنوعة ليست جزءاً من نص القراءة في الوحدة.

٣.٢.٢. ملاحظات على التسلسل وطريقة العرض

فيما يخص تسلسل المواد النحوية في السلسلة؛ فإن المرء يجد فيه بعض الخلل؛ فبعض المواد يجب أن يُقدّم مثل (اسم التفضيل)؛ فأياً كانت دراسات الشيوخ التي اعتمدها واضعو السلسلة؛ فإنه من غير المقنع أن يُؤخّر مبحث التفضيل إلى الكتاب الرابع؛ فمن غير المعقول أن الطالب على مدى ثلاثة مستويات سابقة لم يحتاج إلى استخدام أسلوب الموازنة بين شيئين أو شخصين. وفي رأينا يجب أن يقسم مبحث (التفضيل) إلى قسمين: أسلوب الموازنة، وصوغ اسم التفضيل؛ فالأول يدرس بوصفه تركيباً وظيفياً (أكبر من - أصغر من، أطول من - أقصر من..) ويقدم في الكتاب الأول أو الثاني على أبعد تقدير؛ إذ إنه لا يقل في أهميته، أو في الحاجة إليه من مبحث مثل الصفة مثلاً التي ترد في الجزء الأول من الكتاب الثاني، أو من تركيب مثل (قريب من - بعيد عن) الذي يرد في الجزء الأول من الكتاب الأول، ناهيك عن أنه أكثر أهمية من كثير من المباحث التي سبقته في الكتب الثلاث الأولى. والسبب في هذا الخلل - بتقديرنا - أن اسم التفضيل نُظِر إليه على أنه مبحث صرفي، حيث تم التركيز على كيفية صياغته، وهذا غير دقيق تماماً؛ فأسلوب التفضيل من التراكيب الوظيفية الأساسية التي يجب أن تُقدم في المستوى الأول، وحبذا لو قدم تحت عنوان وظيفي أكثر دلالة مثل أسلوب الموازنة.

ومثله مبحث تأنيث الفعل بحسب الفاعل - وهو من قضايا المطابقة في الجنس ذات الأهمية البالغة في اللغة العربية - فإنه لا يُتصوّر أن يُؤخّر إلى الجزء الأول من الكتاب الرابع، ويُقدم عليه مبحث مثل نون التوكيد التي لا يشك أحد في قلة شيوعها من الناحية الوظيفية والأهمية التواصلية.

والأمر نفسه ينسحب على مبحث كاد وأخواتها التي على أهميتها وكثرة شيوعها تؤخر إلى الجزء الثاني من الكتاب الرابع، والأولى أن تقدم في المستوى المتوسط؛ فهي بلا شك أكثر أهمية من ظن وأخواتها، ومن عمل اسم الفاعل والمفعول، على أن يستغنى منها عن (كرب وحرى واخلولق) التي لا حاجة للمتعلم غير المتخصص في النحو بها قطعاً، كما سنبين في فقرة لاحقة^{٢٢٥}.

وكذلك أسلوب التعجب الوارد في الجزء الثاني من الكتاب الرابع، فإننا نعتقد أنه متأخر جداً، فما المانع من أن تستل منه صيغة (ما أفعل) وتدرس بوصفها تركيباً وظيفياً في الكتاب الأول؟

^{٢٢٥} انظر: ص ١٤ من هذا البحث.

وبعض المواد يجب أن يؤخر مثل: الفعل اللازم والمتعدي؛ إذ لا داعي لتدريسه في الجزء الأول من الكتاب الثاني، لأنه لن يضيف إلى لغة الطالب المرحلية شيئاً، وخصوصاً إذا لم يُشَر إلى أن التعدية وال لزوم تُعرَف من المعجم، وليس لها قاعدة ضابطة.

ومثله باب ظن وأخواتها الذي لا نعتقد أنه يتمتع بأهمية من حيث الشروع تؤهله ليقدم في الجزء الأول من الكتاب الثالث، بل الأولى - في رأينا - أن يؤخر إلى الكتاب الرابع بعد أن يُستل منه تركيب (ظننت أن + مبتدأ + خبر) ليقدم بوصفه تركيباً وظيفياً في المستوى الأول أو الثاني. ومثله عمل اسم الفاعل وعمل اسم المفعول اللذان ليسا بالأهمية والشروع اللذين يؤهلاهما للتقديم في الكتاب الثالث.

والأمر نفسه ينسحب على أدوات الاستفهام الواردة في الجزء الأول من الكتاب الثاني؛ حيث يُفضل أن تُضم إليها معاني أدوات الاستفهام الوارد في الجزء الثاني من الكتاب الثاني؛ إذ لا فرق بينهما؛ فالطالب لن يعرف استخدام أدوات الاستفهام إلا إذا عرف معناها.

ومثله مبحث ضمائر الرفع المتصلة التي ترد في الجزء الأول من الكتاب الثاني؛ فالأولى تسميتها بضمائر الفاعل، ويُفضل أن يضاف إليها تصريف الفعل الماضي لكي يكون لتدريسها معنى. أما مبحث الصفة الوارد في الجزء الأول من الكتاب الثاني، والتي اكتُفي بتعريفها بأنها "اسم يصف ما قبله ويتبعه في إعرابه"؛ فبرأينا أن الأهم من ذلك في هذه المرحلة التركيز على المطابقة بين الصفة والموصوف في الجنس والعدد.

ولا نرى سبباً مقنعاً لعدم ضم (كي) إلى (أن ولن) الناصبتان للفعل المضارع الواردتان في الجزء الأول من الكتاب الثاني؛ فهي مهمة للغة الطالب المرحلية في هذا المستوى.

وفي مبحث إعراب الفعل المضارع الوارد في الجزء الثاني من الكتاب الثاني؛ فإنه من الأهمية بمكان إضافة ملاحظة تتحدث عن قلب زمن الفعل المضارع إلى الماضي مع لم، وإلى المستقبل مع لن.

وبعض المواد يجب أن تُحذف مثل: أقسام الكلمة الواردة في الجزء الأول من الكتاب الثاني؛ إذ لا فائدة من تدريسها للمتعلم الراشد، كما بيّنا في فقرة سابقة من هذا البحث؛ فالسلسلة موجهة - حسب ما جاء في مقدمتها - "للدارسين الراشدين" (الفوزان وآخرون، ٢٠١٢م، الكتاب الأول، ج ١، ص ج).

٣.٣. سلسلة الطريق إلى العربية

٣.٣.١. التسلسل وطريقة العرض

تتألف السلسلة من خمسة كتب، كل كتاب منها في جزء واحد، وهي سلسلة تعتمد أيضاً تعليم العربية من غير لغة وسيطة.

تعتمد السلسلة في الكتابين الأول والثاني بشكل كامل على تقديم بعض المواد النحوية بطريقة التدريبات على منوال مثال، دون قاعدة أو استنتاجات، إضافة إلى كم كبير من التراكيب اللغوية التي تُقدم أيضاً على شكل تدريب على منوال مثال، ويُحدد أحياناً التركيب المراد التدريب عليه على شكل عنوان وأحياناً لا يحدد.

وفي الكتاب الثالث يُدمج بين تقديم تراكيب لغوية على طريقة التدريب على منوال مثال، وبين تقديم مواد نحوية مستنتجة من مثال أو أكثر، وتعرض بطريقة التقعيد اللفظي.

وفي الكتاب الرابع تُقدم قواعد نحوية وفق الطريقة الاستقرائية؛ حيث يقدم نص الوحدة القرائي على شكل حوار نحوي تستنتج منه القاعدة النحوية وتعرض على شكل تقعيد لفظي، ويخلو هذا الكتاب من تقديم تراكيب لغوية على طريقة التدريب على منوال مثال.

أما في الكتاب الخامس؛ فتُقدم قواعد نحوية بالطريقة الاستنتاجية؛ حيث توضع القاعدة على شكل تقعيد لفظي، ثم تعقبها أمثلة وتدريبات، أو تدريبات فقط بلا أمثلة، والأمثلة -إن وجدت- غير مستلة من النص القرائي للوحدة.

٣.٣.٢. التسلسل وطريقة العرض

يمكن التمييز في هذه السلسلة بين نمطين مختلفين تماماً من طريقة العرض والتسلسل؛ الأولى تعتمد على تقديم تراكيب وظيفية منتقاة، تقدم تباعاً دون تقعيد أو استنتاج، كما في المثالين الآتيين:

تدريب (١) شفوي

هل هذه ؟

هل هذا ؟

		
نعم هذا ثعلب.	هل هذا ثعلب؟	1 - هذا ثعلب.
		
نعم هذا ذئب.	هل هذا ذئب؟	2 - هذا ذئب.
		
نعم هذه نظارة.	هل هذه نظارة؟	3 - هذه نظارة.
		
نعم هذا حذاء.	هل هذا حذاء؟	4 - هذا حذاء.
		
نعم هذه ثلاثة.	هل هذه ثلاثة؟	5 - هذه ثلاثة.
		
نعم هذه ذرة.	هل هذه ذرة؟	6 - هذه ذرة.

الشكل ٢: طريقة تقديم التراكيب الوظيفية في سلسلة الطريق إلى العربية (ك١، ص٢٣)

تدريب (4) : اقرأ:	
فِطْة + الضمير	كِتَاب + الضمير
هَذِهِ فِطْةٌ + ي = فِطْتي أَنَا	هَذَا كِتَابٌ + ي = كِتَابِي أَنَا
هَذِهِ فِطْةٌ + ك = فِطْتكِ أَنْتِ	هَذَا كِتَابٌ + ك = كِتَابُكِ أَنْتِ
هَذِهِ فِطْةٌ + ك = فِطْتكِ أَنْتِ	هَذَا كِتَابٌ + ك = كِتَابُكِ أَنْتِ
هَذِهِ فِطْةٌ + هُ = فِطْتهُ هُوَ	هَذَا كِتَابٌ + هُ = كِتَابُهُ هُوَ
هَذِهِ فِطْةٌ + هَا = فِطْتها هِيَ	هَذَا كِتَابٌ + هَا = كِتَابُهَا هِيَ
تدريب (5) : أكمل كما في السِّمَال:	
أَنْتِ	هَذَا أَخُوكَ.....
هُوَ	هَذِهِ أُخْتُ.....
هِيَ	هَذَا وَالِدٌ.....
أَنْتِ	هَذِهِ صُورَتِي.....
أَنَا	هَذِهِ جَدَّتِي.....

الشكل ٣: طريقة تقديم التراكيب الوظيفية في سلسلة الطريق إلى العربية (ك٢، ص٧٦)

كما تقدم أحياناً بعض الصيغ القالبية على شكل تدريب على منوال مثال:

تَدْرِيب (4) : أَقْرَأْ:

أَتَمَنَّى أَنْ

- أَتَمَنَّى أَنْ أَزُورَ عَمِّي.
- أَتَمَنَّى أَنْ أَشَاهِدَ الْمُبَارَاةَ.
- أَتَمَنَّى أَنْ أَسَافِرَ إِلَى أَسْتْرَالِيَا.
- أَتَمَنَّى أَنْ أَسَاعِدَ وَالِدِي.

تَدْرِيب (5) : أَكْمِلِ الْجُمْلَةَ الْآتِيَةَ كَمَا فِي الْأَمْثَلَةِ السَّابِقَةِ:

1) أَتَمَنَّى أَنْ أَسَاعِدَ	
2) أَتَمَنَّى أَنْ أَسَافِرَ	
3) أَتَمَنَّى أَنْ أَزُورَ	
4) أَتَمَنَّى أَنْ أَشَاهِدَ	
5) أَتَمَنَّى أَنْ أَقْضِيَ	
6) أَتَمَنَّى أَنْ أَرَى	

الشكل ٤ : طريقة التدريب على الصيغ القالبية على منوال مثال في سلسلة الطريق إلى العربية، (ك٢، ص ١٣٢).

وهذه الطريقة في العرض نجدها في الكتابين الأول والثاني بشكل كامل، وفي الكتاب الثالث بشكل جزئي. وتبدو المواد المقدمة في السلسلة وفق هذه الطريقة مقنعة من حيث اختيارها، وتسلسلها، وحذا لو استمرت السلسلة في تقديم الصيغ القالبية في الكتابين الرابع والخامس؛ فهناك الكثير من هذه الصيغ التي يستحسن أن يتلقاها المتعلم على شكل صيغة قالبية، ويُدرَّب عليها على منوال مثال، ويمكن أن نقترح على سبيل المثال صيغة (يجب على + ضمير متصل + أن + فعل مضارع).

أما الطريقة الثانية لتقديم المواد النحوية في السلسلة؛ فهي الطريقة التقليدية التي تعتمد في تقديم المواد النحوية على الأمثلة، والشرح والتفصيل اللفظي، ونجدها بشكل جزئي في الكتاب الثالث بالتوازي مع الطريقة الأولى، وبشكل كامل في الكتابين الرابع والخامس. والمواد النحوية المقدمة وفق هذه الطريقة لا تختلف في اختيارها، أو في تسلسلها، أو في لغتها عما نجده في أي كتاب نحو موجه للناطقين بالعربية. اللهم إلا أنها تستغني عن بعض المباحث مثل إعراب الجمل، وعمل اسم الفاعل والمفعول والمصدر.

ولا يتوقف تشابه السلسلة مع كتب النحو الموجه لأبناء العربية على تسلسل المواد فحسب، بل يتعدى ذلك إلى طريقة المعالجة والعرض؛ فبالإضافة إلى أنها تشترك مع السلسلتين السابقتين في تقديمها

لمواد نحوية لا داعي لتقديمها لغير الناطقين، كأقسام الكلمة مثلاً؛ فإن هذه السلسلة تنفرد بإيراد ملاحظات تعكس المنطق الذي انطلق منه واضعو النحو فيها؛ فالقواعد النحوية في السلسلة تخاطب المتعلم غير الناطق بالعربية تماماً كما تخاطب المتعلم من أبناء العربية؛ ويتجلى ذلك في بعض التلميحات والفوائد النحوية التي تأتي مترافقة مع القاعدة، مثل:

تَذَكَّرْ أَنْ:
عَلَامَاتِ الْأَسْمِ هِيَ:
الْحُكْمُ عَلَيْهِ (١) قَبُولُ (أَلْ)، التَّنْوِينُ، الْجَرُّ، النَّدَاءُ.

(١) الحكم عليه : أن ينسب إلى الاسم حكمٌ تحصل به الفائدة كأن يكون مبتدأً أو فاعلاً مثل:
(أ) فهمتُ. (فاعل)
(ب) أنا فاهم. (مبتدأ)

الشكل ٥: نموذج من التلميحات والفوائد النحوية في سلسلة الطريق إلى العربية، (ك٣، ص ٣٩)
إن مثل هذه التلميحات الإجرائية مبنية على السليقة اللغوية للمتعلم؛ ولذا فهي توجه عادة للطلاب العرب من متعلمي قواعد اللغة العربية؛ فسليقة المتعلم العربي اللغوية - وإن كان جاهلاً بقواعد لغته - تمكنه من تطبيق هذه الإجراءات؛ فسليقته لن تقبل بحال من الأحوال أن يُدخل أَل التعريف على فعلٍ (أَل + كَتَبَ)، أو أن يُدخل أداة النداء على فعل (يَا + ذَهَبَ). أما الطالب غير العربي، وخصوصاً في هذا المستوى اللغوي المبكر، فإنه لا يمتلك السليقة اللغوية التي تمنعه من نطق صيغة مثل (أَل + دَرَسَ)، أو (يَا + لَعِبَ). طبعاً ناهيك عن أن يفهم المقصود من عبارة "الحكم عليه" الواردة في الفائدة النحوية، أو أن يستطيع تطبيقها.

والأمر نفسه ينسحب على "علامات الفعل":

كَيْفَ تَعْرِفُ الْفِعْلَ الْمَاضِيَ

تَأْمَلْ مَا يَأْتِي:

زَارَ + ثُ = زُرْتُ مَالِيزِيَا. دَعَا + ثُ = دَعَيْتُ زَيْنَبَ الطَّالِبَاتِ إِلَى الْحَفْلِ

إِذَا يُعْرِفُ الْفِعْلَ الْمَاضِيَ بِالْآتِي:

قَبُولِ تَاءِ الْفَاعِلِ^(١)، أَوْ تَاءِ التَّائِيثِ السَّائِكَةِ.

تَذَكَّرْ أَنْ:

عَلَامَةُ الْفِعْلِ الْمَاضِي هِيَ قَبُولُ تَاءِ الْفَاعِلِ، أَوْ تَاءِ التَّائِيثِ السَّائِكَةِ

(١) تاء الفاعل هي: تاء المتكلم كما في (أنا ذهبت) وتاء المخاطب (أنت ذهبت) وتاء المخاطبة (أنتِ ذهبتِ)

الشكل ٦: نموذج من التلميحات والفوائد النحوية في سلسلة الطريق إلى العربية، (ك٣، ص ٧٠)

٤. الدراسة التحليلية

من خلال تحليل معطيات الدراسة الوصفية السابقة للسلاسل الثلاثة يمكن القول إن مشاكل تدريس النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها تتركز في ثلاث نقاط:

٤.١. اختيار المواد النحوية وتسلسل عرضها

وهذه النقطة قد أُشير إليها في دراسات سابقة كثيرة^{٢٢٦}، وبُحثت طويلاً، ومربط الفرس فيها غياب الدراسات المتعلقة بالشيوع في مستوى التراكيب النحوية في حقل تعليم اللغة العربية، سواء لأبنائها، أو لغير الناطقين بها؛ إذ إن الكلمة الفصل في اختيار المواد النحوية، وتسلسل عرضها هي حجم شيوعها، وبغياب مثل هذه المرجعية يصبح اختيار المواد وتسلسلها معتمداً على اجتهادات واضعي الكتب، ومع الأسف فإننا نلاحظ غياباً للاجتهادات البناءة؛ فمواد النحو في معظم كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها تُختار وتعرض كما وردت في كتب النحو التقليدية، ويقتصر الاجتهاد في معظم الأحيان على تقديم

^{٢٢٦} انظر على سبيل المثال: (عبده، ١٩٨٥)؛ و(الراجحي، ١٩٩٥)؛ و(إبراهيم، د. ت)؛ و(الخدام، ٢٠١٥)؛ و(عكاشة، ٢٠٠٣).

مبحث هنا وتأخير آخر هناك، أو التخفيف من تفصيل هنا والاستغناء عن جزئية هناك. ولعل في المثال الآتي خير توضيح لما نريد قوله:

القاعدة: أفعال المُقَارَبةِ وَالرَّجَاءِ وَالشُّرُوعِ تَدْخُلُ عَلَى الْجُمْلَةِ الاسْمِيَّةِ، وَتَعْمَلُ عَمَلَ كَانَ، وَلَا يَكُونُ خَبَرُهَا إِلَّا جُمْلَةً فِعْلِيَّةً، فِعْلُهَا مُضَارِعٌ، وَيُطْلَقُ عَلَى هَذِهِ الْأَفْعَالِ (كَادَ وَأَخَوَاتُهَا) وَأَحْيَانًا (أَفْعَالِ الْمُقَارَبةِ) تَغْلِيْبًا، وَهَذِهِ الْأَفْعَالُ مِنْ حَيْثُ الْمَعْنَى تَنْقَسِمُ إِلَى ثَلَاثَةِ أَقْسَامٍ: أفعالِ الْمُقَارَبةِ، وَهِيَ: كَادَ وَكَرَبَ وَأَوْشَكَ، وَتَدُلُّ عَلَى قُرْبِ وَقُوعِ الْخَبَرِ. أفعالِ الرَّجَاءِ، وَهِيَ: عَسَى، وَحَرَى، وَأَخْلَوْلَقَ، وَتَدُلُّ عَلَى رَجَاءِ وَقُوعِ الْخَبَرِ. أفعالِ الشُّرُوعِ، وَهِيَ: شَرَعَ، وَأَنْشَأَ، وَطَفِقَ، وَأَقْبَلَ، وَأَخَذَ وَجَعَلَ، وَبَدَأَ، وَقَامَ... وَتَدُلُّ عَلَى الشُّرُوعِ فِي الْخَبَرِ. وَتَنْقَسِمُ أفعالِ الْمُقَارَبةِ وَالرَّجَاءِ وَالشُّرُوعِ مِنْ حَيْثُ اقْتِرَانُ خَبَرِهَا بِأَنْ إِلَى ثَلَاثَةِ أَقْسَامٍ: حَرَى وَأَخْلَوْلَقَ يَجِبُ اقْتِرَانُ خَبَرِهَا بِأَنْ. أفعالِ الشُّرُوعِ يَجِبُ تَجَرُّدُ خَبَرِهَا مِنْ أَنْ. أفعالِ الْمُقَارَبةِ، وَعَسَى يَجُوزُ اقْتِرَانُ خَبَرِهَا بِأَنْ، وَتَجَرُّدُهُ مِنْهَا.

الشكل ٧: مثال على عرض القواعد النحوية، (الفوزان وآخرون ٢٠١٢، ك ٤، ج ٢، ص ٧٧)

فهل يختلف هذا العرض في شيء عما يُقدم في كتب النحو العربية الموجهة لأبنائها، قديمها وحديثا؟ وهل هذا المتعلم غير الناطق بالعربية بحاجة -حقاً- إلى "كَرَبَ وَحَرَى وَأَخْلَوْلَقَ؟؟" لقد قمنا باستقصاء بسيط أحصينا فيه تكرار ورود الفعل (أَخْلَوْلَقَ) في برنامج المكتبة الشاملة الذي يضم حوالي ٦٠٠٠ كتاب في شتى العلوم قديمها وحديثها؛ فكانت النتيجة (١٣٣ تكرراً) منها (٦٦ تكرراً) جاء للفعل اخلوق بمعنى: بلي، ووردت الكلمة بمعنى الفعل الناقص في (٦٧) موضعاً، كلها جاءت في كتب نحوية تتحدث عن أخوات كاد! أي: لم ترد كلمة اخلوق بمعنى الفعل الناقص مطلقاً في نص طبيعي! والأمر نفسه، تقريباً، تكرر مع الفعل (حَرَى)، وهو ينسحب بلا شك على الفعل (كَرَبَ). صحيح أن هذا الاستقصاء ناقص، وقد لا يبنى عليه حكم علمي، إلا أنه يعضد معطيات التجارب الشخصية التي تؤكد قلة، بل ندرة استخدام هذه الأفعال قديماً وحديثاً.

٤.٢. مرجعية المقاربة ومنطق المعالجة

المشكلة الأكبر -برأينا- في كثير من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها أن واضعي النحو فيها لا دراية لهم -على ما يبدو- بتعليم اللغة لغير الناطقين بها؛ فقد يكون مؤلفو السلسلة فعلاً من المتخصصين بتعليم اللغة لغير الناطقين بها، ويتأليف المناهج في هذا التخصص؛ حيث بني كثيرٌ منها -في شكله العام- على المقاربات الحديثة، لكن واضعي النحو، ضمن هذا الإطار العام، ليسوا كذلك، بل تحكمهم فكرة تقديم اللغة لأبنائها؛ فهم يخلطون بين نوعين من الطلاب: طالب عربي، طفل يتعلم قواعد اللغة العربية مبتدئاً، ولم يتعرض من قبل إلى أي تعلُّم لنحو لغة من اللغات، وبين طالب راشد، أجنبي يتعلم العربية من الصفر، لكنه تعرض من قَبْلُ لتعلُّم نحو لغة أو ربما لغات، على الأقل تعرض لدروس في نحو لغته الأم، ومن ثم إذا قرَّ هذا في أذهان واضعي النحو لغير الناطقين، بات كثير من الأبواب النحوية التي تقدم للمتعلمين المبتدئين من أبناء العربية -كما أشرنا في فقرات سابقة- لا يصلح أن يُقدَّم لطالب راشد، غير ناطق بالعربية إلا أنه غير أمي نحويًا، مثل أقسام الكلمة، وأنواع الاسم، وتعريف الاسم والفعل والحرف وغيرها، ناهيك عن التلميحات والفوائد الإجرائية التي توضع عادة للمتعلمين من أبناء اللغة استثماراً لسليقتهم اللغوية في تسهيل بعض القواعد، والتي لا تصلح البتة لغير ناطق أصلي باللغة، مفتقد إلى هذه السليقة، كما بيَّنا ذلك من قبل.

وعلاج هذا الخلل يكون بإيجاد تخصص لتعليم النحو العربي لغير الناطقين؛ فجعل الجامعات ركزت على تخصص تعليم العربية لغير الناطقين، لكن هذا لا يكفي؛ فنادرًا ما نجد متخصصاً في النحو وعالمًا بنظريات التعليم الحديثة، وطرائق التدريس، والمقاربات اللسانية لاكتساب اللغة الأم واكتساب اللغة الثانية، فعادةً؛ إما أن تجد متخصصاً ضليعاً بالنحو، لكنه لا دراية له البتة بتدريس اللغة لغير أبنائها، أو تجد متخصصاً ضليعاً بتدريس اللغة لغير أبنائها، لكنه غير متخصص بالنحو.

والتخصص بالنحو لغير الناطقين يجب أن يقوم على معرفة عدة علوم، أولها الإمام التام بالنحو العربي (أي النحو العلمي)، ثم الإمام بعلم اللغة الذي يبين النظرة العلمية للغة وموقع النحو فيها، وعلم اللغة التطبيقي الذي يبنّي عليه تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ونظريات اكتسابها، وطرائق تدريسها، (وهذا جانب النحو التعليمي).

٤.٣. اللغة المستخدمة

إنّ اللغة المستخدمة في عرض المواد النحوية غير مناسبة إطلاقاً للمتعلمين غير الناطقين بالعربية؛ إذ لا يزال واضعو الكتب متمسكين بالسبك اللغوي للقواعد النحوية الذي وضع منذ مبتدأ النحو العربي،

والسبب - في تقديرنا - أنَّ واضعي المواد النحوية لا يميزون بين (المفهوم النحوي)، و(المنطوق الدال عليه)، أي: بين القاعدة النحوية، وبين تقعيدها؛ فالقاعدة هي النظام الداخلي الذي تسير وفقه اللغة، والذي استنتج فيما بعد عقب استقراء شواهد اللغة. أما تقعيد القاعدة فهو صياغتها لغوياً على شكل جمل أو نص ضابط. وما يجب معرفته أيضاً - وإن كان من الغريب أن نحتاج إلى بيانه - هو أن الثابت المقدس الذي لا يجوز المساس به هو القاعدة، أما التقعيد (أي الصياغة اللغوية للقاعدة)؛ فهو المتغير الذي لا ضير في تغييره، بل يجب تغيير صياغته إذا كانت صياغته غير مفهومة، أو غير مناسبة لمستوى المتعلمين اللغوي، وخلفيتهم الثقافية؛ فالقاعدة شيء، والمفهوم المعبر عنها شيء آخر؛ وقواعد العربية هي توقيفية، أي لا يجوز تغييرها والتلاعب بها؛ إلا أن طريقة عرضها، واللغة المستخدمة في توصيفها ليست كذلك، بل إن الاجتهاد فيها وابتكار الطرق الملائمة لعرضها، والتعبير عنها بتوصيفات لغوية معاصرة هو من ألزم الواجبات، وأكثرها إلحاحاً، وهو باب من أبواب الاجتهاد مفتوح على مصراعيه، يُثاب من يلجّه. ولعله من المفيد أن نورد هنا بعض نماذج اللغة المستخدمة في بعض الكتب، كما في المثال الآتي:

القاعدة:

التوكيد: تابع يذكر بعد المؤكد، لرفع احتمال السهو، أو التجوُّز فيه، ويتبعه في إعرابه، وهو قسمان:

١- لفظي: ويكون بإعادة اللفظ نفسه سواءً أكان كلمة أو جملة. والجمْلُ توكُّدٌ مباشرة أو بواسطة الحرف (ثم).

٢- معنوي: ويكون بالفاظ (نفس / عين / كل / جميع / عامة / كلا / كلتا) ويتصل المؤكد بضمير يطابق المؤكد.

وتلحق كلا وكلتا بالمتى في إعرابه، أما إذا لم يَلها ضمير فتعرب إعراب المقصور.

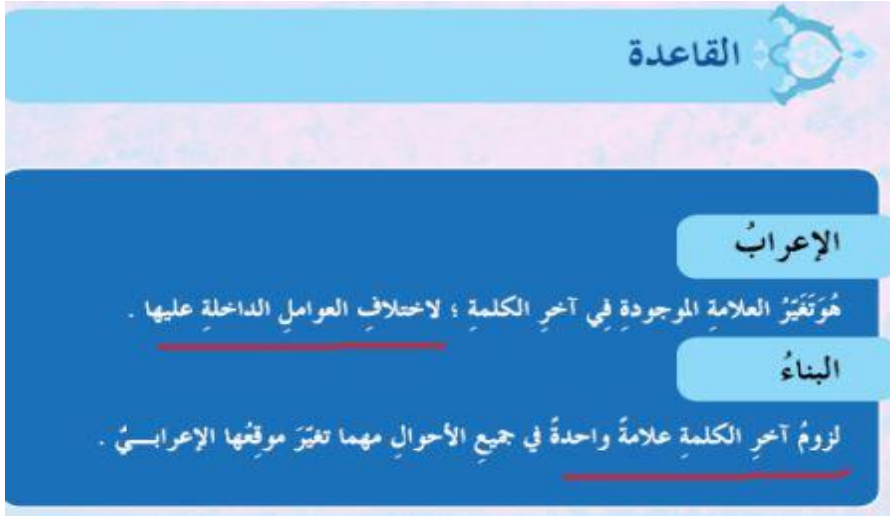
الشكل ٨: اللغة المستخدمة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، (الفوزان وآخرون، ٢٠١٢،

ك٣، ج١، ص ١٦٤)

ولنا أن نتساءل هنا: هل الطالب الأجنبي قادر حقاً على فهم عبارة: "تابع يذكر بعد المؤكد، لرفع

احتمال السهو، أو التجوُّز فيه؟"

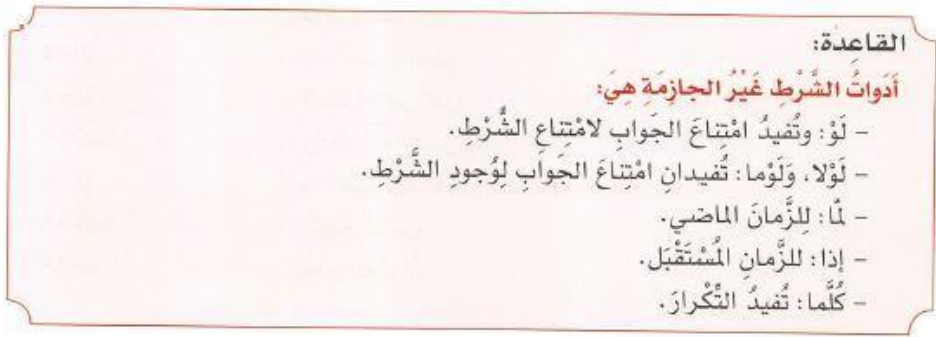
والتساؤل نفسه يمكن أن نقوله عن لغة المثال الآتي:



الشكل ٩: مثال يوضح اللغة المستخدمة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، (سويد،

(٢٠١٤)، ك٤، ص ٦)

وقبل أن نختتم هذه الفقرة لا بد أن نضيف أن لغة بعض القواعد، في السلاسل المدروسة، جاءت معدلة نسبياً، وهو من الأمور الإيجابية، إلا أن هذا لا يطرد، بل لا يشكل إلا شذرات قليلة، حبذا لو بني عليها وسير على منوالها، كما في قاعدة صفة المبتدأ والخبر الواردة في سلسلة اللسان، (عبس وآخرون، ٢٠١٦م، الكتاب المبتدئ، ج ٢، ص ٩٥). أو كما في المثال الآتي من سلسلة العربية بين يديك:



الشكل ١٠: مثال على الصياغة اللغوية المعدلة، (الفوزان وآخرون، ٢٠١٢م، ك٣، ج ١، ص

(٥٧)

٥. خاتمة وتوصيات

قدمنا في هذا البحث دراسة وصفية تحليلية للمواد النحوية في ثلاثة من سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم أتبعتها بما نعتقد أنه تشخيص لما بدا لنا أنه المشاكل الأصول التي تعترض تدريس النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وبينّا أنها تنحصر في ثلاث نقاط: اختيار المواد النحوية وتسلسلها، والأسس المعرفية والمرجعيات النظرية التي يبنى عليها عرض المادة النحوية ومعالجتها، واللغة المستخدمة في وصف المادة النحوية وتحليلتها. وفيما يأتي نختم هذا البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات:

- إخضاع تسلسل المضمون النحوي لنتائج دراسات شيوع التراكيب النحوية والبنى اللغوية في العربية، وهي مع الأسف نادرة، وريثما يتوفر كم كافٍ منها، يتم الاعتماد في وضع المواد النحوية على المتخصصين ليس فقط بالنحو، بل على المتخصصين باللسانيات، وبنظريات اكتساب اللغة، وبطرائق تدريسها.

- تشجيع الجامعات على إيجاد تخصص لتدريس النحو لغير الناطقين، حيث يتخصص الدارس، بدءاً، بالنحو العربي، ثم بنظريات التعليم الحديثة، والمقاربات اللسانية لاكتساب اللغة الأم، واكتساب اللغة الثانية، وطرق التدريس الحديثة، وربما بوضع المناهج وتصميمها.

- يجب أن يميز عند عرض المادة النحوية بين ثلاثة أمور: الأول بناء التركيب؛ أي صياغته، والثاني معنى التركيب ودلالاته، والثالث جانب الإعراب في هذا التركيب؛ ولا يجب أن يكون التركيز عند عرض المادة على جانب الإعراب فيها فقط، وجعله منطلق التناول ومرجعه. فيجب أن يراعى أن كثيراً من التراكيب قد تكون مفهومة للمتعلم العربي حين تدريسها له؛ لذلك يُكتفى عادة -في كتب النحو العربية- بالتركيز على إعرابها، لكن معنى هذه التراكيب ودلالاتها لا يكون بالضرورة مفهوماً للمتعلم الأجنبي؛ ولذلك فالأولى أن يُبدأ عند تدريس أي تركيب للمتعلم غير الناطق بالعربية بدلالته، ثم بصياغته (تركيبه)، ثم بقضايا الإعراب فيه؛ فمثلاً عند تدريس (لن) يُلتفت -عادة- إلى عملها فقط (تنصب الفعل المضارع)، وربما التفت إلى كونها تنفي الفعل، ولكن لا يُلتفت إلى دلالتها الأخرى وهي تحويل دلالة الفعل الزمنية إلى المستقبل).

- استثمار طريقة التدرّج الدائري في عرض المواد النحوية باحتزاء تراكيب وظيفية من المباحث النحوية، وتقديمها في المستويات المبكرة، وإرجاء التفاصيل الأقل أهمية في المبحث إلى المستويات المتأخرة،

مثلاً: صيغة التعجب (ما أفعل + اسم) التي يمكن اجتزاؤها من مبحث أسلوب التعجب، وتقديمها بوصفها تركيباً وظيفياً في المراحل الأولى من التعلم.

- التركيز على الاستنتاجات الشجرية التي تعكس بنية التركيب، وآلية صياغته، والتخفف ما أمكن من التقييد اللغوي.

- وحين الاضطرار إلى التقييد اللغوي يجب اعتماد صياغات لغوية معاصرة للقاعدة، تراعي الوضوح والدقة، وتراعي - ما أمكن - المقولات العامة المشتركة بين اللغات.

والحمد لله رب العالمين

المراجع

- إبراهيم، عبد العليم، (د. ت) النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، (ط ٩).
- إسماعيل، زكريا، (١٩٩١م)، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- الحسن، مُحمَّد موفق، (٢٠١٦)، قصور كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مجال تدريس الأزمنة المركبة، مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم، إسطنبول، تركيا، ٨-١٠ تشرين الثاني/أكتوبر ٢٠١٦، (٤٨٥-٥١٢).
- الخدّام، غدير عبد المجيد عبد الله، (٢٠١٥)، مبدأ الشيوع والمنهج الإحصائي وتطبيقاتهما في تدريس النحو العربي وظيفياً. موقع الألوكة، روجع بتاريخ: ٢٠١٦/١٢/٠٦، على الرابط: http://www.alukah.net/literature_language/.//٨٨٢٥٤/#ixzz4SrnpThwq
- الراجحي، عبده، (١٩٩٥)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- سويد، مُحمَّد باسل، (٢٠١٤). الطريق إلى العربية سلسلة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز قطر الثقافي الإسلامي، الدوحة.
- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٩)، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- عبده، داؤد، (١٩٨٥)، التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم (٤: ١، ٤٩-٥٧).
- عبس، مُحمَّد صبحي؛ السباعي، عامر وليد؛ الأبرش، مُحمَّد سعيد؛ العنان، مؤمن توفيق، (٢٠١٦)، سلسلة اللسان لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، Fatih sultan Mehmet vakıf Üniversitesi yayınları, İstanbul، (ط ٧).
- عكاشة، عمر يوسف، (٢٠٠٣)، النحو الغائب دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، (ط ١).
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم؛ حسين، مختار الطاهر؛ فضل، مُحمَّد عبد الخالق مُحمَّد، (٢٠١٢)، العربية بين يديك؛ سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، Tekin kitabevi, Konya، (ط ٢).
- الناقة، محمود كامل، (١٩٨٥)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه ومداخله طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العربية بين يديك بين الوظيفية والنمطية

دراسة تحليلية تقويمية في المستويين المبتدئ والمتوسط

من سلسلة العربية بين يديك

محمد أحمد الخلف

البريد الإلكتروني: Mohamadkhlafe009@hotmail.com

إن تعليم العربية للناطقين بغيرها يعد مجالا خصبا لكثرة الطلب على اللغة مع قلة الجهود المبذولة في هذا الميدان، وقد سعت العديد من المؤسسات الرسمية والهيئات التعليمية، إلى تقديم شيء في هذا الميدان إلا أن الإقبال على اللغة لا يمكن مقارنته بالجهود المبذولة، ونجد أن الجامعات في الدول العربية والإسلامية والمنظمات الرسمية في جهد دائم من أجل تعليم ونشر اللغة العربية، وهناك جهود مبذولة من بعض هذه المؤسسات في تدريب المعلمين، ومن بين هذه الجهود برنامج العربية للجميع والذي تقوم على رعايته مؤسسة الوقف الإسلامي. وهي مؤسسة خيرية دعوية تعليمية لها مدارس ومعاهد في كثير من بلدان العالم. وما زالت اللغة العربية قاصرة في مناهجها عن مواكبة العصر في ميدان تعليم اللغة، فعلى الرغم من كثرة الدراسات التقويمية والتحليلية التي أجريت على مناهجها ما زالت دون تحقيق الأهداف المرجوة، ولعل ذلك يعود إلى أسباب كثيرة، منها التركيز في هذه الدراسات على الجانب النظري وإهمال الجانب العملي التطبيقي، وتركيزها على التحليل والتوصيف دون التقويم.

وقبل المباشرة بأي إعداد لا بد من وضع الأسئلة التي يطرحها الدكتور عبد الرحمن الفوزان في مذكّره له منشورة عبر الإنترنت حول إعداد المواد التعليمية، والتي غالبا ما تكون منطلقاً لدراسات عدّة، وتقوم عليها أسس تقويم الكتب وأسس إعدادها، وهي كما حدّدها أيضا أغلب المنظرين والمقومين العرب والأجانب.

- لمن يُؤلف الكتاب؟
- ما المستوى اللغوي الذي يُؤلف له الكتاب؟
- ما الرصيد اللغوي الذي سينطلق منه الكتاب ويستند إليه؟
- ما المهارات اللغوية التي يقصد الكتاب إلى تنميتها؟
- ما الأهداف التعليمية اللغوية التي يقصد الكتاب إلى تحقيقها في كلّ مهارة؟
- ما طبيعة المحتوى في الكتاب، وكيف سيعالج؟
- المحتوى اللغوي.

- محتوى الثقافى.
 - ما شكل التناول التربويّ لمحتوى الكتاب؟
 - ما نوع التدريبات في الكتاب، وما طبيعتها؟
 - ما الوسائل التعليمية المصاحبة، وكيف يتم إعدادها؟ (الخلف، ٢٠١٥)^١
- تُعَدُّ سلسلة " العربية بين يديك" من السلاسل الحديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فخلال فترة وجيزة استطاعت أن تأخذ مكانة واسعة من مساحة تعلّم اللغة العربية في هذا العالم، وقد ذاع صيتها وملاء الآفاق، وقد جاءت لتملأ الفراغ الذي يعاني منه حقل تعليم اللغة العربية في الحاجة إلى منهج جيد وجديد في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، وقد سدّت ثغرة واسعة في احتياجات متعلّمي اللغة العربية.
- وهي من السلاسل التي تقوم على أسس علميّة وتربويّة صحيحة، وهذا يعود لطبيعة المختصين القائمين عليها، من إعداد وتأليف وتصميم، فلهذا الفريق باع طويل في حقل تعليم اللغة العربية، ويُعَدُّ فريقها المكون من الدكتور صالح الفوزان والدكتور مختار طاهر الحسين - رحمة الله عليه-، والدكتور عبد الخالق فضل من أوائل العلماء العرب الذين اختصّوا بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وبمناهجها وكيفية إعدادها، ولا نريد هنا أن نعدّد ونعرّف ما لهذا الفريق من أعمال وخبرات كبيرة، لكنّا نذكر أن للدكتور مختار الطاهر حسين إسهاماته العديدة في مجال الإعداد والتأليف، وما له من أبحاث تتصل بهذا الجانب من ميدان علم اللغة التطبيقيّ تشهد له بالفضل، وتُوصِل الرحمة إلى قبره.
- وسنبداً دراستنا بعرض دراستين من الدراسات السابقة، ثم ننتقل إلى الجانب النظريّ ويليه الجانب التطبيقيّ.

١. **الدراسات السابقة:** هناك عدد من الباحثين تعرّض لسلسلة " العربية بين يديك" بالدراسة والتحليل، والدراستان التاليتان من بين تلك الدراسات التي وقف عليها الباحث:

- **دراسة أبي بكر عبد الله شعيب:** عنوان الدراسة (تحليل محتوى سلسلة العربية بين يديك)، وهي عبارة عن دراسة وصفية تحليلية لمحتوى السلسلة بجميع أجزائها، ولم تصل إلى التقييمية وقد أکّد شعيب فيها أنّ التحليل يسبق التقييم، وقد اعتمد في هذه الدراسة على الأداة التي أعدها الدكتور محمود فهمي والدكتور رشدي أحمد طعيمة. (شعيب، ٢٠٠٧).^٢
- **دراسات محمد بن تركي بن نايف بن حميد:** وله دراستان في هذا المجال، الأولى تناولت سلسلة العربية بين يديك وحدها بالدراسة والتحليل وجاءت بعنوان: "بحث في تحليل سلسلة العربية بين يديك"، أمّا الثانية فقد جاءت بعنوان "سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - دراسة

تحليلية"، وقامت بدراسة مقارنة لسلاسل "العربية بين يديك"، و"العربية للناشئين"، و"العربية للحياة"، وهذه الدراسة لا تختلف عن سابقتها من حيث إنها وصفية تحليلية. (بن نايف، دون تاريخ)^٣

٢. الإطار النظري:

مرّ علم تعليم اللغة الثانية في تطوره بعدة مراحل حتى وصل إلى حالته اليوم، وتعدّدت النظريات والآراء في طرق التدريس، وكذلك الحال تعدّدت في إعداد المناهج، وما نحن بصدد الحديث عنه في هذا البحث المناهج البنوية النمطية التي أحدثت عاصفة في مجال التأليف، وطوّرت إعداد المناهج، وأصبح هناك أسس عامة لإعداد المناهج، وشروط لاختيار المفردات والتراكيب، كما سنتحدث عن المناهج الوظيفية التي أكملت ما بدأت البنوية النمطية بتطويره، وأعطت المناهج الوظيفية هذه المركزية للمتعلم بدلا من المعلم.

٢.١. النمطية في عملية تعليم اللغة:

قبل أن نبدأ بعرض الأساليب النمطية التي احتوت عليها العربية بين يديك، يجب أن نعرف ماذا نقصد بالنمطية هنا؟

إنّ النمطية مصطلح أُطلق على مجموعة من التراكيب القواعدية التي تتكوّن من مفردات معجمية حيث يحاول المتعلّم بناء على توجيهات المعلم والمقرّر التعليمي أن يقيس عليها ويُقلّدها بشكل صحيح، وقد سادت هذه الآراء بين الثلاثينيات والستينيات من القرن الماضي نتيجة لآراء النظرية السلوكية في علم النفس ومعطيات النظرية البنوية في علم اللغة، وقد كان ينظر إلى تعلّم اللغة في تلك الفترة على أنّ مهمّته الأساسية تتمثل في التمكن من نظام قواعدي تراكمي، وأنه يجب تقييد المفردات المعجمية بالمستوى الضروري الذي تخدم فيه اكتساب التراكيب أو البناء القواعدي، على أن يكون ذلك متدرجا، وأن يوظّف عددا قليلا من المفردات في سبيل الوصول إلى هذا الهدف، أي أنّ المناهج الدراسية جسّدت وجهة النظر القائلة إنّ اللغة قواعد ومفردات وفونولوجيا (أو أشكال كتابية)، إذ تمتلك الجملة معنى بنته معاني الجملة بشكل تراكمي ومن معنى قواعدي، ويعني ذلك ضمينا أن ذلك المعنى هو الذي نقله من خلال اتصالاتنا أو تخاطبنا إن استعملنا الجملة فعلا. وهذا من أبرز معطيات تلك الفترة على الرغم من أن المعطيات البنوية أسهمت في تقدم عملية تعلّم اللغة، وجعلت للمتعلم مكانة فيها إلا أنّها بقيت ضمن إطار ضيق فلم تراع الأهداف الأساسية لتعلّم اللغة كالكفاية التخاطبية والتواصل لدى المتعلمين.

إنّ المناهج البنوية عرضت اللغة معزولة بشكل كبير عن استخداماتها، فلذلك لو أريد تمكين المتعلمين من استخدام التراكيب والمفردات التي كانوا يتعلمونها، عندئذ، يجب على تخطيط تعليم اللغة عبر المناهج أن

يجد طرقاً لإعطاء أولوية أكبر للوسائل التي يختار فيها الناس جملهم، ويشكّلونها للتعبير عن حاجاتهم الاجتماعية.

إن الطرق الطبيعية مع ما امتازت به من حرية في البحث ومن إسهام في تطويره إلا أنها لا تزال تعاني الكثير من القصور، وقد شهدت نهاية الستينيات تغييراً في نمط البحوث والدراسات العلمية، وهذا التغيير لا يخرج عن الجانب التوليدي المعرفي، فالقواعد التوليدية التي اقترحها الباحثون في ضوء الإطار الطبيعي على الرغم من كونها تجريدية وواضحة ومنطقية بعض الشيء إلا أنها تعاملت بصفة خاصة مع الأشكال اللغوية، وليس مع المستوى العميق للغة، ذلك المستوى الذي تكون فيه الذاكرة والإدراك والمعاني مرتبطة بعضها ببعض ارتباطاً منظماً متناسقاً في البيئة العجيبة للعقل الإنساني. وقد بدأ اللغويون ينظرون إلى اللغة كأحد الانعكاسات لمفهوم عام من المنظور الإنساني، وكجانب من جوانب القدرة المعرفية والعاطفية للعالم مع النفس والعالم. كما بدؤوا يدركون صعوبة فصل اللغة عن الإطار المعرفي والعاطفي للإنسان، وأن القواعد اللغوية على شكل معادلات رياضية فشلت في تفسير أهم جوانب اللغة ألا وهو المعنى، وباختصار فشلت القواعد التوليدية للمذهب الطبيعي في إيجاد تفسير للوظائف اللغوية.

وقد بينت لويس بلوم هذه القضية في نقدها لفكرة القواعد المحورية، عندما برهنت أن العلاقات التي تحدث بين الكلمات في الألفاظ والعبارات ما هي إلا علاقات سطحية. (براون، ١٩٩٤)^٤

تمثل المحاكاة أو النمطية أسلوباً مهماً من أساليب التعلّم ومبدأً من مبادئ الاكتساب اللغوي في المدرسة السلوكية، وهو مبدأ متصل - على الأقل - في المراحل المبكرة للتعلّم، ولكنّ السلوكيين يفترضون نوعاً واحداً من المحاكاة ويتعلّق بالبنية السطحية التي يعيد فيها الشخص الجملة أو العبارة أو يكرّرها مركزاً على النظام الصوتي وليس على نظام المعاني، وهذا النوع يُكَيِّن الشخص من تكرار أرقام عشوائية وعبارات لا معنى لها، وقد يمكنه من تقليد عبارات وجمل من لغات لا يعرفها. ومثل هذه المحاكاة تتم دون فهم أو تركيز على المعلومات المتعلّقة بالمعاني التي تمثل البنية العميقة للغة، ومن أمثلة هذا النوع من المحاكاة السطحية في دروس اللغات الأجنبية تمارين الإعادة والتكرار. (ولكنز، دون تاريخ)^٥

٢.٢. المحتوى النمطي التقليدي:

يُمثِّل هذا المحتوى أحد ردود الفعل تجاه النواقص الملموسة في تعليم اللغات في القول إنّ التطور اعتمد على مواكبة مفهوم اللغة الداعم لبناء المنهاج لوجهة النظر المتغيّرة حول طبيعة اللغة. ويمكن صياغة ذلك بطريقة أخرى، فلقد قيل إنّ وحدات المحتوى يجب أن تُعرَّف أو تُحدّد ضمن شروط مختلفة. وتمثّلت الحاجة في إظهار ما تمّ تعلّمه حول استخدام اللغة بشكل أكبر، إذ كان هناك شعور سائد في أنّ المناهج البنيويّة قد

عرضت اللغة معزولة بشكلٍ كبير عن استخداماتها، أي أنها تركز على الشكل أو النمط اللغوي. (الخلف، ٢٠٠٩)^٦

ومحتوى الكتاب المتمثل في المادة اللغوية التي يُراد للطلاب تعلّمها من خلال كتاب الطالب والكتب الأخرى المساندة له- هو التجسيد الحي للبرنامج وقد انصبّ الاهتمام على الدوام عند المعنيين من مخطّطي المناهج والبرامج الدراسية ومؤلفي الكتب والمدرّسين وغيرهم من ذوي العلاقة التربوية على نقطتين هامتين هما: اختيار المادة التعليمية وترتيبها أو تدريسها، ففي الطريقتين التقليدية والبنوية كان اختيار المادة التعليمية وكذلك ترتيبها يتمّان على أساس إعداد مضمون لا يعدو أن يكون تمثيلاً وتوضيحاً وتطبيقاً للقواعد اللغوية والأنماط اللغوية فحسب، وأضافت الطريقة البنوية إلى ذلك اختيار الكلمات الجديدة وترتيبها حسب درجة سهولتها أو صعوبتها ومدى شيوع استخدامها. وهذا يعني أن الموضوعات كانت مُصنّعة لتتلاءم مع القواعد اللغوية والمفردات التي يُراد تدريسها، وبالتالي فإنّ اللغة التي يستخدمها الكاتب بعيدة عن اللغة الحياتية أو اللغة الأصلية كما تُستخدم في الأغراض والوظائف العامة، بل كما تُستخدم في الموضوعات العلمية أو الاجتماعية أو الأدبية. وبعبارة أخرى فقد كانت لغة غير طبيعية تتسم بالرمزية والحياد بالنسبة للاستخدام الفعلي، ومع أنّها كانت تضمّ نصوصاً أدبية وعلمية اجتماعية وحياتية منوعة، إلّا أنّ ذلك لم يتمّ إلّا في المراحل الأخيرة من تعلّم اللغة. (الخلف، ٢٠٠٩)^٧

٢.٣. المواقف اللغوية في البرامج النمطية:

كانت المواقف التي توضع في الكتب الدراسية والمواد التعليمية عاقبة وفق هذا البرنامج مُصنّعة، الهدف منها وضع المفردات المتواترة والشائعة فيها، والتركيز على القالب القواعدي؛ لكي يحفظها المتعلّم ويتواصل بها مع مجتمع اللغة الهدف وخاصة فيما يتعلّق بجوانب الكلام والاستماع، فهي كما يعتقد أصحاب هذا البرنامج ومؤسّسوه تحقّق ذلك للمتعلّم، ولكنها في الحقيقة لم تنجح في ذلك. (الخلف، ٢٠٠٩)^٨

٢.٤. تحليل الحاجات:

لم يكن البرنامج البنويّ يهتم بأيّ شكل من أشكال تحليل الحاجات، بل تُطرح من خلال المواقف الحوارية المصنّعة، والتي باعتقاد المؤلّف أو المجموعة من المؤلّفين أنّها تصل بالمتعلّم إلى الاتّصال الشفوي بشقيه الاستماع والكلام. وهناك أمور تتضح للباحث من خلال عرضه لهذا البرنامج، وهي أمور أوردتها جاك ريتشارد تتعلّق بحاجات المتعلّمين:

● حاجات المتعلمين متطابقة في كل مكان: لقد كان التركيز في تدريس اللغة على الإنجليزية "العامة"، ولهذا السبب كانت قائمة كلمات West بهذا العنوان. فقد كان يُعتقد أن المفردات الجوهرية في قائمة الخدمة العامة مع المقرر القواعدي الذي طوره Hornby يمكن أن يشكل الأساس لكل الدورات اللغوية تقريباً.

● يتم تحديد حاجات المتعلمين حصرياً من خلال الحاجات اللغوية: لقد كان يُظن أن إتقان الإنجليزية سوف يحلّ مشكلات الطلاب كلّهم بصرف النظر عن نوعية الطلاب أو ظروف تعلّمهم. فهدف تدريس الإنجليزية هو تدريس الطلاب الإنجليزية وليس تدريسهم كيفية حلّ مشكلاتهم من خلال الإنجليزية.

● يتم تحديد عملية التعلّم تحديداً كبيراً بواسطة الكتاب الدراسي: إنّ المدخلات اللغوية الرئيسية التي يستقبلها المتعلّمون في عملية تعلّم اللغة هي الكتاب الدراسي، ومن هنا جاءت أهمية مبادئ الاختيار والتدرج بوصفها طريقة للتحكّم بمحتوى الكتاب الدراسي وتسهيل عملية تعلّم اللغة. (ريتشارد، ٢٠٠٦)^٩

٢.٥. النشاطات داخل الفصل وخارجه:

كانت النشاطات تتمحور حول المعلّم، ويقوم المعلّم بدور الوسيط الذي لا بدّ لكلّ تعلّم أن يمر من خلاله، والمتعلّم جالس أمامه لا يقوم بأيّ عمل سوى انتظار ما يقوم به المعلّم، وهو الذي يوجّه الأسئلة إلى هذا الطالب أو ذاك، ويطلب منهم الإجابة عن الأسئلة، وبقية الطلاب صامتون، وعلى هذا يبقى التفاعل بين الطالب واللغة محدوداً ما دام لا خيار له في هذا التعلّم.

كان الاهتمام ينصب في هذه النشاطات على تدريب الطّالّاب على استظهار الكلمات الجديدة، ويبدأ المعلّم بطرح سؤال ما، أي (مثير وفق المفاهيم السلوكية)، تعقبه إجابة من الطالب، يليه تعزيز أو تشجيع المدرّس، أو تزويده بأنماط لغوية، صحيح أنّ الدّرس كان يُقسّم إلى مراحل عدّة تبدأ بمراجعة الدرس السابق، وعرض التراكيب اللغوية والمفردات، ثم قراءة وكتابة، وتدريبات وواجبات منزليّة، لكنّ ذلك كلّهُ يتمّ بطريقة مبرمجة، ويفترض ألاّ تسمح للطلاب بارتكاب الأخطاء لكنّ ذلك كان يحدث على أيّ حال.

فلذلك كان التركيز منصّباً على التراكيب والأنماط اللغوية بصورة مجرّدة عن أيّ استخدام حيّاتي واجتماعي للغة إلّا في أضيق الحدود، كالاستخدامات اليومية داخل غرفة الدراسة مثل التحية، أو الوظائف اللغوية القريبة من حياة الطالب والنابعة على أي حال من التراكيب اللغوية ذاتها كالطلب والوصف، والتقرير، وما إلى ذلك. (خرما، ١٩٨٨)^{١٠}

٢.٢.١. المنهج الوظيفي:

لا بد أن نذكر أن المناهج الوظيفية لم تظهر فجأة بل جاءت مكملّة لما سبق من مناهج أخرى وخاصة المنهج البنوي، لذلك سنحاول هنا الاختصار على ما حاول المنهج الوظيفي إضافته إلى سابقه البنوي، وقد اختلف الباحثون في تصنيف هذا المنهج، فمنهم من عدّ الوظيفية مجالا في إعداد المناهج، وآخر قد عدّها طريقة تدريس، وتختلف تسميات هذا المنهج بين الوظيفي والاتصالي والتكاملي والانتقائي والفكري وهذا يؤكد علي شعبان، أما أحمد عبده عوض فقد فصل بينهما في كتابه (مداخل تعليم اللغة العربية - دراسة مسحية نقدية).

فسّر بعض الباحثين ظهور المناهج الوظيفية، أو الفكرية أو الاتصالية، كمواضع لتعليم اللغات دليلا على انحسار مبدأ السيطرة على قواعد النحو، وهناك ردود أفعال متباينة حول ظهور هذا الاتجاه، إذ تبناها المدرسون الذين ضجروا من تعليم التراكيب النحوية باعتبارها تركز على الحادثة، في حين رفضها المدرسون ذوو الاتجاهات والقناعات النحوية؛ لأنهم رأوا أنّ المناهج الوظيفية أحلّت محلّ تسلسل التراكيب البنائية عدداً من الموضوعات والحوارات الوظيفية بشكل عشوائي، وقد لا تؤدي هذه إلى إكساب المتعلّم القدرة اللغوية برأيهم. (شعبان، ١٩٩٥) ^{١١}

والحق أنّ كلا الفريقين أساء فهم نظام المنهج الوظيفي وأغراضه، فالمنهج الوظيفي لا ينكر أهمية السيطرة على النظام النحوي للغة، ولا يغفل أن السيطرة النحوية هي نتيجة منتظمة لتقديم المادة اللغوية وعرضها، ولكن الاهتمام بالأغراض الوظيفية للغة أدى إلى إعادة النظر في الأولويات اللغوية التقليدية، وأجبا الاهتمام بتحليل النص والدلالة. (شعبان، ١٩٩٥) ^{١٢}

ويهتمّ المنهج الوظيفي بحاجات المتعلمين، ولذلك أصبح هناك وظائف لغوية تُعطى الأولوية عند إعداد المناهج وتصميمها، ونشاطات هذا المنهج كثيرة ومتعددة، لكننا سنركز على النحو الوظيفي كفارق أساسي عن المناهج السابقة.

٢.٢.٢. النحو الوظيفي:

التركيب النحوي في هذا المنهج الوظيفي لا يُعلّم باعتباره غاية في ذاته، بل باعتباره وسيلة لإنجاز هدف اتصالي، إلا أن هذا التحوّل أضعف في بعض الأحيان الاهتمام بالجوانب النحوية في اللغة، لأن المفاهيم التقليدية للتطور النحوي لم يعد لها مكان، فالتراكيب التي تتصف بالتعقيد، وكانت تُقدّم في المراحل المتقدّمة، أصبحت تُقدّم في بداية المقررات الوظيفية؛ لأنها تؤدّي وظيفة اتصالية، وقد يوحي هذا لمن

اعتادوا المناهج التقليدية أنّ اختيارها عشوائي، مقارنة بتلك التي كانت تصمّم وفق ترتيب واضح. (شعبان، ١٩٩٥)^{١٣}

يرتبط النحو الوظيفي بمفهوم الكفاية التفسيرية، وتقوم هذه الكفاية على ثلاث كفايات:

أ. الكفاية التداولية:

يعرف ديك الكفاية التداولية على الشكل الآتي:

على النحو الوظيفي أن يستكشف خصائص العبارات اللغوية المرتبطة بكيفية استعمال هذه العبارات، وأن يتم هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص بالقواعد والمبادئ التي تحكم التواصل، يعني هذا أنّه يجب ألاّ نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنّها موضوعات منعزلة، بل على أساس أنّها وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ معنى معين في إطار سياق تحدّد العبارات السابقة، وموقف تحدّد الوسائط الأساسية لموقف التخاطب. (المتوكل، ٢٠٠٦)^{١٤}

ب. الكفاية النفسية:

يرى ديك أنّ النماذج النفسية تنقسم بطبيعة الحال إلى نماذج إنتاج ونماذج فهم، تحدّد نماذج الإنتاج كيف يبني المتكلم العبارات اللغوية وينطقها، في حين تحدّد نماذج الفهم، كيفية تحليل المخاطب للعبارات اللغوية وتأويلها. (المتوكل، ٢٠٠٦)^{١٥}

ج. الكفاية النمطية:

مفهومها كما يرى ديك: " يزعم المنظرون للسان الطبيعي أن بإمكانهم حصر الاهتمام في لغة واحدة، أو في عدد من اللغات فيما يقارب التنميطيون اللغة مقارنة (محايدة نظريا) تعتمد منهجا استقرائيا شبه تام. إن الدراسة النمطية لا تكون ذات نفع إلا إذا أطرقتها مجموعة الفرضيات النظرية، و بالمقابل لا تكون النظرية اللسانية ذات جدوى إلا إذا كشفت عن مبادئ وقواعد، ذات انطباقية واسعة النطاق". (المتوكل، ٢٠٠٦)^{١٦}

٣.٢.٢. مفهوم النحو الوظيفي:

إن الاتجاهات الحديثة لتعليم القواعد اللغوية في اللغة الثانية أصبحت تركز على التعبير في عملية الاتصال اللغوي وتجاوزت الشكل أو النمط اللغوي الذي كان سائدا في الدراسات اللغوية القديمة، ويؤكد الاتجاه الحديث أن النمو اللغوي للمتعلم مرهون بقدرته على العملية الاتصالية في اللغة فهما وحديثا، وبذلك باتت القواعد اللغوية وسيلة لتحقيق هدف أسمى، هو القدرة على التعبير عن الوظائف اللغوية التي يحتاجها أو يمرّ بها المتعلم، وهذا ما ندعوه بالنحو الوظيفي. (الخلف وآخرون، ٢٠١٦)^{١٧}

أ. مبادئ النحو الوظيفي:

- عدم تقديم المصطلحات النحوية أو تعريفها في بداية تعلّم اللغة.
- إكساب المتعلّمين مهارات القواعد الأساسية التي تساعد في إتقان المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.
- أن نَنطلق في تدريسنا من خبرة متّصلة بغرض من أغراض المتعلّمين ، أو لسدّ حاجة لديهم، أي تعليم القواعد من بعض التعبيرات والمواقف التي تُقدّم لهم.
- أن تكون الاستجابة المراد من المتعلّمين القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم.
- التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلّمه من المتعلّمين.
- عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.
- تدريس النحو في ظلّ الأساليب أي: باختيار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية.
- التخفيف من النحو غير الوظيفي أي الابتعاد عن النحو الذي لا يُستفاد منه إلا في حالات نادرة. (الخلف وآخرون، ٢٠١٦)^{١٨}

ب. الفرق بين النحو الوظيفي والنحو الوصفي:

من الضروري جدا على مؤلفي مناهج اللغة العربية كلغة ثانية أن يدركوا الفرق بين هذين المصطلحين؛ فالنحو الوصفي غالبا ما يحتاجه المختصون باللغة العربية أو الناطقون بها والذين يستخدمون اللهجات المحلية في حديثهم لتصحيح كلامهم، فهم يملكون الوظائف اللغوية لكنهم بحاجة للقواعد لضبط كلامهم، أما غير الناطقين بها فنحن بحاجة لأن ننمي لديهم عملية التواصل اللغوي وذلك بامتلاك مهارات التواصل اللازمة لذلك من تعبيرات وتراكيب وسواها.

وهنا يجب أن نوضح أهم نقاط الفرق بين المصطلحين:

الجدول (١): يوضح أهم نقاط الفرق بين النحو الوظيفي والنحو الوصفي

النحو الوظيفي	القواعد الوصفية
ما يحتاج إليه المتعلّم للتواصل في اللّغة	ما يحتاج إليه المتعلّم لتعلّم اللّغة
تقديم القواعد النّظرية بشكل غير مباشر	تعليم مباشر للقواعد النّظرية
لا تُذكر المصطلحات النحوية	تذكر المصطلحات النحوية

وبعد عرضنا لمفهوم النحو الوظيفي ومبادئه والفرق بينه وبين القواعد الوصفية والمشكلات التي تواجهها في تدريس النحو التقليدي نسأل:

ما الهدف من تدريس القواعد النحوية من منظور وظيفي؟

- استعمال الألفاظ والجُمْل والعبارات استعمالاً صحيحاً، فيكون عند المتعلمين عادات لغوية سليمة.
- تمكين المتعلمين من التحدّث والكتابة بصورة خالية من الأخطاء.
- استخدام قواعد النحو الأساسية.
- أن تكون لديه قدرة على استخدام اللغة العربية في الحوار والاتصال بالآخرين.
- أن يوظّف بعض القواعد النحوية الأساسية في قراءاته وكتاباته. (الخلف وآخرون، ٢٠١٦)^٩

٣. الإطار التطبيقي:

٣.١. منهجية الإعداد وميزاتها:

- سنقف في البداية على ما تتمتع به سلسلة " العربية بين يديك " من مزايا إيجابية في تأليفها، وسنقوم بسرد هذه المزايا حسب المنهجية العامة:
- السلسلة تستخدم اللغة العربية الفصحى في صورتها المعاصرة، وتقدمها مباشرة بأساليب مختلفة دون استخدام لغة وسيطة.
- لا تلجأ العربية إلى استخدام الترجمة أو استخدام لغة وسيطة في تقديمها لكل عناصر اللغة.
- لا تلجأ العربية بين يديك إلى الترجمة في التعليمات أو المفردات أو عند تقديم القواعد اللغوية.
- السلسلة مناسبة للبالغين والكبار من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
- أعدت السلسلة وفق أسس علمية لغوية وتربوية وفلسفية، ووفق أساليب حديثة في إعداد المناهج وتقديم المحتويات.
- تنقسم السلسلة إلى أربعة مستويات لغوية، وهذا يتناسب والميدان، وهذا التقسيم للمبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز.
- تعتمد على التكامل في تقديم المهارات اللغوية من استماع وكلام وقراءة وكتابة وقواعد لغوية وظيفية.
- سارت السلسلة في تقديم محتواها اللغوي من العناصر اللغوية وفق مبدأ التدرج من حيث تقديم المفردات والتراكيب.
- اعتمدت في اختيار المفردات والتراكيب على عناصر الشيوع والانتشار والقابلية للتدريس والتوزيع وغير ذلك من الشروط التي يجب أن تتوافر في المفردة حتى يتم وضعها في منهاج تعليم اللغة.
- اعتمدت السلسلة على منهجية الوحدة التعليمية كحلقة واسعة تنقسم إلى حلقات أصغر تُقدّم فيها المهارات اللغوية الأربع والقواعد اللغوية، تُشكّل في مجملها هذه الوحدة العلمية، وتُعالج فيها المفردات والعبارات والتراكيب اللغوية، وكلّها تدور في فلك موضوع واحد، بحيث يعاد تدويرها في سياقات

وقوالب جديدة حول هذا الموضوع، ونذكر أنّ كلّ ما أُنتج باللغة الإنجليزية من سلاسل تعتمد هذه المنهجية.

● احتوت السلسلة على مقدّمة تعريفية، شرح فيها أصحابها منهجيتهم في بناء السلسلة، وقد احتوت المقدمة على مقدمة عامة للسلسلة، وعن منهجية بناء السلسلة وعدد الدروس، وعدد الساعات المخصصة للكتب، كما أوردت في المقدمة الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من حيث تحقيق الكفايات، اللغوية، والاتصالية، والثقافية، كما ورد في المقدّمة وصف عام لوحداث الكتاب وعن العناصر والمهارات اللغوية، وما المساحة التي تأخذها كل مهارة من الوحدة التعليمية؟، على سبيل المثال، التراكيب النحوية (٤ صفحات)، فهم المسموع (صفحتان)، الكلام (ثلاث صفحات)، وهكذا.

● احتوت السلسلة على دليل للمعلم لكل مستوى، أي أن هناك أربعة أدلة للمعلم.

● أُرِدفت السلسلة بمعجم للمفردات الواردة بكل من الكتب التعليمية الأربعة.

● اعتمدت السلسلة على الوظيفية في تقديم أغلب محتواها اللغوي، وهذا من المناهج الحديثة.

● كانت عناصرها التعليمية مقرونة بالصور الملونة الشارحة الواضحة التي تتميز بعنصر الجودة.

● تُشجّع السلسلة على التعلم الذاتي من خلال التسجيل الصوتي المصاحب للنصوص، أو من خلال وتيرة التدرج التي سارت بها السلسلة، أو من خلال المعجم المصاحب للسلسلة.

● التوازن التام بين عناصر اللغة ومهاراتها.

● التوازن التام للمفردات والتراكيب الواردة في كل وحدة تعليمية.

● التنوع في التدريبات وتعددتها بين اتصالية ومعنوية ونمطية.

● هناك تقويم مرحلي احتوت عليه السلسلة لكل وحدتين تعليميتين وهو بمثابة تغذية راجعة في الوقت ذاته، ولهذا دور مهم في الحفاظ على الذاكرة طويلة المدى للمفردات والتراكيب.

● ضبط النصوص بالشكل كلما اقتضت الحاجة إلى ذلك خاصة في المستويات المبتدئة.

● الاهتمام بالنظام الصوتي للغة العربية من خلال معالجة الأصوات أثناء الدروس في الوحدات التعليمية.

● راعت السلسلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

● اختيار النصوص المتنوعة من حوارية وسردية، وقصصية، وأكثر السلسلة من النصوص الحوارية في المستوى المبتدئ، وبعض النصوص القصيرة المناسبة للمستوى.

- احتوت السلسلة على قائمة بالمفردات الواردة في كل وحدة تعليمية ووضعتها في نهاية الكتاب.
- الاعتماد على الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، مع مراعاة طبيعة اللغة العربية.
- احتوت السلسلة على مخطط تفصيلي للوحدات التعليمية (بيبولوجيا) في بداية الكتب الأربعة، ويوضح هذا المخطط ما تحتويه كل وحدة تعليمية من أصوات وتراكيب ومهارات لغوية.
- بعد أن أوردت السلسلة فهرسا بالوحدات التعليمية لكل وحدة على حدى، عادت وعملت معجما مرتبا أبجديا لكل المفردات الواردة في الكتاب - كما أسلفنا سابقا-.
- كما تميّزت العربية بوضع مفردات مساندة وداعمة مقرونة بالصورة لكل وحدة تعليمية، وقد تم وضعها في نهاية الأجزاء من الكتاب الأول.
- كان الإخراج الفني جيّداً في " العربية بين يديك " فقد اعتمدوا على الصورة في كثرة من الأماكن، وكانت أغلب عناصر الإخراج الفني تميّز بالجودة، كما سنعرضها لاحقا.
- وضعت السلسلة نصوص الاستماع في نهاية الكتاب، ولهذا إيجابية خاصة؛ لثُمَّن المتعلم من العودة إليها عند الحاجة إلى ذلك، وهذه تساعد أيضا على التعلم الذاتي لدى المتعلم.
- إذا ما دخلنا إلى المستوى المتوسط نشعر بالانبهار من إتقان الإعداد والإبداع فيه.
- اهتمت السلسلة بالقواعد الإملائية بالمستوى المتوسط وأوردت في كل وحدة قاعدة إملائية بمجموع ست عشرة قاعدة لكل الكتاب.
- اهتمت السلسلة بتعليم الخط العربي؛ فقد تمّ معالجة خط الرقعة، وخط النسخ في المستوى المتوسط.
- وضعت السلسلة اختبارا لتحديد المستوى، وفي الحقيقة كان اختبارا دقيقا يقيس المستوى المبتدئ، وشاملا للمهارات اللغوية وجزئياتها وللقواعد والتراكيب النحوية، والكثير من المؤسسات الرسمية بحاجة لمثل هذا الاختبار عند البدء بالعملية التعليمية.
- وضّحت السلسلة الزمن اللازم لإتمام العمل بها؛ فقد خصّصت لتدريس جميع كتب السلسلة (٥٧٦) درسا، ويضاف إليها دروس للاختبارات (٢٤) درسا، يصبح المجموع (٦٠٠) ساعة، بمتوسط قدره (١٤٤) ساعة لكل مستوى من المستويات الأربعة، يتم تدريس السلسلة في مدة تختلف بحسب الساعات المحددة أسبوعيا لها، على سبيل المثال: برنامج يعتمد (٢٠) ساعة أسبوعا، فإنها تحتاج إلى (٣٠) أسبوعا لإتمامها.

٣.٢. مآخذ على المنهجية العامة:

- خلتِ السلسلة من مقدمة صوتية يتعرّض لها المتعلم الصفري في بداية تعلمه للغة، وعالجت الأصوات في ثنايا الوحدات الدراسية.
- لم تذكر السلسلة المرجعية أو الإطار الذي قامت عليه، والذي أُعدّت وفقه، فهل تم تصميمها وفق مبادئ المجلس الأمريكي، أو وفق الإطار المرجعي الأوربي المشترك؟ لذا غابت عن السلسلة مصطلحات شائعة وأساسية في تعليم اللغات، كالتقسيم إلى مستويات؛ المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم والمستوى المتميز التي ذُكرت على غلافها الخلفي فقط، وكان من الأولى أن تُوضَعَ على الغلاف الأمامي للكتاب.
- لم تُحدّد السلسلة الأهداف التعليمية الخاصّة بكل وحدة من الوحدات الدراسية.
- خلتِ السلسلة من البطاقات التعليمية كوسائل مساعدة في العملية التعليمية.
- لم يرد في السلسلة أي نوع من أنواع الألعاب اللغوية التي تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٣.٣. الوحدة التعليمية في " العربية بين يديك "

- اعتمدت العربية على أسلوب الوحدة في تنظيم المادة الدراسية، حيث يضم كتاب الطالب (١٦) وحدة، تتألف كل وحدة من (٩) دروس، وبهذا يحتوي الكتاب على (١٤٤) درسا أساسيا.
- تتألف كل وحدة تعليمية من ثمانية أقسام، وثلاثة حوارات، والتدريبات على المفردات مجتمعة، والمفردات الإضافية، والتراكيب النحوية وتدريباتها، والأصوات لفهم المسموع، والكلام وتدريباته، والقراءة وتدريباتها، والكتابة وتدريباتها.
- كان متوسط عدد الصفحات في الوحدة الدراسية (٢٥) تقريبا.

٣.٤. من المآخذ على الوحدة التعليمية:

التمهيد للوحدة: يعد التمهيد للوحدة عنصرا هاما من عناصر الوحدة التعليمية من حيث التقديم لها؛ حتى لا يشعر المتعلم بالفرق الواسع بين الوحدة السابقة والوحدة الحالية، وهذا التمهيد يساعد المتعلم على عدم الشعور بصعوبة المادة التعليمية التي ستعرض عليه، وعند فحصنا لـ " لعربية بين يديك " نجد أنها:

- خلت من المدخل التمهيدي للوحدة التعليمية؛ سواء من حيث تقديم بعض التدريبات على مفردات وظيفية أو تراكيب وقوالب مهمة ستتضمنها الوحدة التعليمية.
- كما خلت السلسلة من الاستماع التمهيدي للوحدة التعليمية.
- ويرى الباحث أن التمهيد للوحدة قد يكون ضرورياً؛ فأغلب السلاسل التي أُنتجت في تعليم اللغات الثانية وخاصة اللغة الإنجليزية تأخذ به؛ فهو يعطي دافعية وتشويقاً لدى المتعلم لمتابعة عملية تعلم اللغة بعناية واهتمام، ومن الصور التي يمكن أن يأخذها الشكل التمهيدي للوحدة:
- استماع بسيط: يدور حول عموميات دون الجزئيات والتفاصيل كأن يذكر فيه أسماء الأماكن وأسماء الأشخاص وخطوطاً عامة ممكن أن تمثل مدخلاً للوحدة التعليمية وتربط الخبرات السابقة باللاحقة.
- صل بين الصورة والكلمة أو العبارة أو التركيب أو الجملة.
- صل بين الكلمة وعكسها أو مرادفها.
- صل بين جزأي التركيب أو العبارة، واكتب التركيب في الفراغ.
- صل بين الكلمة ومعناها.
- املاً الفراغ بالكلمة المناسب.

٣.٥. الوظيفية في العربية بين يديك:

يقودنا الحديث عن الوظيفية " بين يديك " إلى الحديث عن بعض الجوانب كالمفردات والتراكيب النحوية والموضوعات، وهنا سنُفصّل فيها القول فيما يلي:

٣.٥.١. المفردات:

يؤكد كثير من الباحثين في حقل علم اللغة التطبيقي على أهمية المفردات، ومنهم من عدّ المفردات مهارة خامسة إلى جانب المهارات اللغوية الأربع الكلام، والاستماع، والقراءة، والكتابة، ومنهم الدكتور طعيمة، بالمفردات تنمو الحصيلة اللغوية للمتعلّم، وبها يستطيع المتعلّم امتلاك المهارات اللغوية اللازمة للتعبير عن الوظائف اللغوية، ومقدار ما لديه من هذه الذخيرة المفرداتية يستطيع أن يتواصل مع أقرانه المتعلمين ومع معلمه، ومع مجتمع اللغة الهدف، والمفردات تشكل العامل الأساسي في هذه الذخيرة، ولا شك أن الوتيرة لاكتسابها تسير بشكل تدريجي تصاعدي.

والسؤال: كيف تناولت " العربية بين يديك " المفردات؟

- بعيداً عن آليات اختيار المفردات التي تنص عليها وثائق إعداد الكتب التعليمية وأصول تأليفها من شيوع وانتشار وقابلية للتدريس، لا بد أن نقول: إنّ من قام على العربية بين يديك مطلع على أحدث

النظريات في إعداد مناهج تعليم اللغة الثانية، وحاولت السلسلة أن تُعالج المفردات في ضوء هذا المنهج؛ فالسلسلة اتخذت المنهج الوظيفي وسيلة لإعدادها، وهذا المنهج يؤكد على أن اختيار المفردات يتم في ضوء حاجات الطالب اللغوية، أي الاهتمام بالجوانب الوظيفية للغة، وهذا يعني أن يتم اختيار المفردات وفق ما ذكرنا سابقا من شروط في اختيارها إضافة إلى شروط أخرى يجب أن تُراعى في ضوء هذه المناهج الحديثة.

- وانطلاقاً من هذا اهتمت العربية بالجوانب الوظيفية في المفردات العربية، هذه الوظائف التي يحتاجها المتعلمون في تعلّمهم للغة العربية، لذلك تمّ اختيار المفردات على أساس المهمة اللغوية التي سيمر بها المتعلم، وقد وردت المفردات في مكانها المناسب.
- اعتمدت العربية بين يديك على موضوع الوحدة التعليمية، لذلك حاولت تدوير وتفعيل المفردات إلى درجة إثباتها في ذهن المتعلم للحفاظ على الذاكرة طويلة المدى لدى المتعلم، وعدم تعرّض المفردات للنسيان عند التقادم والاستمرار بتعلم اللغة، وهذا التدوير كان في مواقف لغوية، اتخذت شكل حوار أو نصوص لغوية أو في نصوص مهارة الاستماع، وفي التدريبات، وفي التراكيب اللغوية.
- ارتباط المفردات فيما بينها داخل الوحدة التعليمية ارتباطاً وثيقاً؛ فكلها تدور في فلك الوحدة التعليمية.
- عدد المفردات في المستوى المبتدئ (٦٩١) مفردة، وكانت موزعة على الشكل الآتي حسب الموضوعات.
- عدد المفردات المساندة في المستوى المبتدئ (٢٨٠) مفردة.

الجدول (٢): يوضح عدد المفردات في المستوى المبتدئ

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد المفردات (الأساسية والإضافية)	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد المفردات (الأساسية والإضافية)
١	التحية والتعارف	٤٢	٩	التسوّق	٣٨
٢	الأسرة	٤٤	١٠	الجو	٤٢
٣	السكن	٥٣	١١	الناس والأماكن	٤١
٤	الحياة اليومية	٣٥	١٢	الهوايات	٣٩
٥	الطعام والشراب	٥٣	١٣	السفر	٢٦

٦	الصلاة	٥٣	١٤	الحج والعمرة	٥٧
٧	الدراسة	٤٢	١٥	الصحة	٥٠
٨	العمل	٢٩	١٦	العطلة	٤٧

● مفردات الكتاب الثاني (المستوى المتوسط) في الجزأين الأول والثاني:

الجدول (٣): يوضح عدد المفردات في المستوى المتوسط

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد المفردات (الأساسية والإضافية)	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد المفردات (الأساسية والإضافية)
١	العناية بالصحة	٦٩	٩	العالم قرية صغيرة	٧٠
٢	الترويح عن النفس	٦٠	١٠	النظافة	٥٨
٣	الحياة الزوجية	٧٠	١١	الإسلام	٦١
٤	الحياة في المدينة	٥٨	١٢	الشباب	٥٣
٥	العلم والتعلم	٦٠	١٣	العالم الإسلامي	٤٨
٦	المهن	٦٥	١٤	الأمن	٥٧
٧	اللغة العربية	٥٤	١٥	التلوث	٥٤
٨	الجوائز	٥١	١٦	الطاقة	٦٣

نلاحظ:

- أن عدد المفردات الإضافية والأساسية في المستوى المتوسط (٩٥١) مفردة.
- زاد عدد المفردات في المتوسط على عدد المفردات في المستوى المبتدئ لكنها زيادة قليلة.
- خلا المستوى المتوسط من المفردات المساندة.

٣.٥.٢. المآخذ على المفردات:

- الوثيرة البسيطة التي سارت عليها في تقديم المفردات، والعدد الراجح للمفردات في المستوى المبتدئ حسب الدراسات والبحوث حوالي (١٠٠٠) مفردة.

- بعض المفردات وردت على أساس أنها مرادف في فهرس كلمات الوحدة في نهاية الجزء الأول مثل (الجنسية " وثيقة"، و (الجو " السفر").
- ما المهدف من وضع المفردات المساندة في نهاية الكتاب إن لم تمرّ مع المتعلم بسياق لغوي وظيفي يسد حاجة عند المتعلم؟
- المفردات المساندة ذاتها تكررّت في الجزأين الأول والثاني، وكان من الممكن أن تختار السلسلة مفردات مساندة لكل جزء على حدة بحسب الموضوعات.

٣.٥.٣. النحو والنحو الوظيفي في العربية بين يديك:

في المستوى المبتدئ: في معالجة النحو في " العربية بين يديك " تعرض كل وحدة عددا محدودا من التراكيب النحوية الأساسية، وقد خصّصت للتدريب على هذه التراكيب ثلاث صفحات، وقد اعتمدت على التدريبات النحوية الحديثة ذات الطابع الاتصالي، التي تقوم على المشاركة والتفاعل، وتلي الصفحات الثلاث صفحة رابعة، تحتوي على ملخص للتراكيب النحوية، التي تم تدريب المتعلم عليها، وقد عُرضت في جداول، والغرض من هذه الصفحة، مراجعة ما درسه المتعلم وتعزيزه.

وعند عودتنا إلى تلك التراكيب التي وردت في أثناء الوحدة الدراسية نجدها تميل إلى التدريبات الآلية النمطية وتبتعد عن الوظيفية، ومن خلال تفحص هذه التدريبات النحوية، نقول: إن في عرض النحو كانت " العربية بين يديك " مُقصّرة في هذا الجانب؛ فقد قدّمت التراكيب وعلى المتعلم أن يحاول تقليدها، دون أن يبدع المتعلم في إنتاج تراكيب أخرى جديدة بقلب اتصالي حقيقي، وسنحاول أن نضع تبويبا بالتراكيب النحوية التي تضمنها المستوى المبتدئ، مع أن السلسلة أكّدت أنها راعت الوظيفية في هذا الجانب من تأليف الكتب.

الجدول (٤): يوضح الموضوعات النحوية التي تمّت معالجتها في المستوى المبتدئ.

الوحدة	الموضوع	الوحدة	الموضوع
١	السؤال بـ"هل"، الضمائر (أنا، أنت، أنتِ، هو، هي)، النسبة، هذا، هذه.	٩	من أسماء الإشارة (هذا، هذه)، الخبر المفرد والخبر شبه الجملة، الاستفهام بـ "بكم"، المضاف والمضاف إليه.
٢	أسماء الاستفهام (أين، من، ما)	١٠	الاستفهام بـ "كيف"، الضمائر المتصلة بالفعل، المستقبل ونفيه، المفعول به، حرف العطف (و).
٣	الاستفهام: هل والجواب (نعم، لا)، ماذا، كم، أي، الفعل المضارع.	١١	الاستفهام: لماذا، الفعل الماضي، ما رأيك في...؟ أدوات الربط: في، إلى، من، مع.
٤	الاستفهام: (متى، ماذا)، الفعل المضارع (تصريفه مع الضمائر)، المستقبل.	١٢	نفي الماضي، الضمير المتصل بالفعل، الجملة الاسمية المكونة من اسم الإشارة والخبر، تصريف المضارع، اتصال الاسم بالضمائر (المبتدأ المضاف).

٥	الاستفهام: (أين)، لا الناهية الجازمة، حروف الجر (	١٣	النفي بلا، ظروف المكان (الاتجاهات)، أسماء الاستفهام، الجملة الاسمية مع الضمير " أنا".
٦	الاستفهام: (ماذا)، الفعل المضارع، فعل الأمر، حروف الجر (إلى، في).	١٤	الاستفهام: (متى، كيف، بم، أين)، الفعل المضارع، المثنى المنصوب، العدد من (٢-١٠) وتمييزه.
٧	تدريبات على حروف الاستفهام كاملة، المستقبل، الجملة الاسمية، الفعل المضارع، فعل الأمر، حروف العطف (و، أو).	١٥	هل لديك، أشعر به، طلب مي
٨	الاستفهام ببعض الأدوات، المستقبل، العدد.	١٦	الاستفهام : (كم، أين) المستقبل، تصريف المضارع والمستقبل، المبتدأ المثنى المؤخر، يسافر إلى.

نلاحظ من خلال عرض الجزء الأول من الكتاب الأول أن:

- السلسلة قدّمت جميع أدوات الاستفهام قبل الوحدة السابعة، وعملت لها مراجعة كاملة في الوحدة السابعة دون أن تذكر المصطلح النحوي الوظيفي لها، وهي أنها أدوات استفهام، دون أن تخوض في إعراب تفاصيلها فقط تذكر لها الفائدة الوظيفية التي تؤديها من أجل استخدامها في سياقات اجتماعية مناسبة كـ " متى للزمان"، " وأين للمكان" ونحو ذلك.
- في نهاية الوحدة السابعة قدّمت التراكيب على ثلاثة أجزاء اشتملت على بعض أدوات الاستفهام، والفعل الماضي، والفعل المضارع، والجملة الاسمية، والمستقبل، وتصريف الفعل مع الضمائر، دون تدريبات كافية على الفعل الماضي أو الجملة الاسمية، وعلى باقي ما قدّمت من موضوعات نحوية أخرى.
- في استخدامها لزم المستقبل اكتفت السلسلة باستخدام الفعل " سأكون"، ولا شك أن المعلم الذي يشرح هذه الوحدة سيفرق بينه وبين الأزمنة المعطاة، وسيعطي أمثلة من أفعال أخرى على استخدام هذه الأزمنة، فمن باب أولى كان على السلسلة أن تُقدّم المصطلحات للاستخدام من توظيفها في سياقات يمر بها المتعلم، أي كان من الممكن أن تُعالج بطريقة يكون المتعلم فاعلاً فيها ومنتجاً لا مستقبلاً بتقليد نموذج معين.
- حبذا لو وضعت السلسلة جدولاً مفهرساً خاصاً بالأفعال التي وردت في السلسلة بتصريفها بالزمن المضارع والماضي بالإضافة إلى المصدر.
- كما حبذا لو وضعت السلسلة فهرساً بالأفعال التي تلازم حروف الجر في نهاية كل جزء من السلسلة.

- حبذا لو أنها سَمَّت المصطلحات الأساسية للموضوعات النحوية التي عالجتها في الكتاب الأول، وعددها (٦١) ظاهرة نحوية، مع عدم الخوض بتعريف المصطلحات ودقائقتها حرصا على مبدأ الوظيفية.

الجدول (٥): يوضح الموضوعات النحوية التي تَمَّت معالجتها في المستوى المتوسط.

الوحدة	الموضوع	الوحدة	الموضوع
١	حروف الجر، لا النافية، الماضي والحاضر والمستقبل، أقسام الكلمة.	٩	بناء فعل الأمر، بناء الفعل الماضي، علامات الإعراب الأربع، إعراب المضارع.
٢	أدوات الاستفهام، الفاعل، يا (حرف النداء)، لا الناهية.	١٠	الاسم الموصول، إعراب المثنى، معاني أدوات الاستفهام، حذف نون المثنى وجمع المذكر السالم.
٣	المذكر والمؤنث، الجملة الاسمية، الجملة الفعلية، تاء التأنيث، ضمائر الرفع المنفصلة.	١١	الحروف الصحيحة والمعتلة، جمع التكسير، إعراب جمع المؤنث السالم، الأعداد من ٣ - ١٠ وتبويبها.
٤	حروف العطف، المفعول به، المبتدأ والخبر، أقسام الفعل.	١٢	جزم المضارع المعتل الآخر، النكرة والمعرفة، إنَّ وأنَّ، ضمائر الجر المتصلة.
٥	لم ولا الجازمتان، المضاف والمضاف إليه، الاسم من حيث الأفراد والتثنية والجمع..	١٣	ظروف المكان، الفعل الصحيح والمعتل، ظروف الزمان، الأفعال الخمسة.
٦	أسلوب النفي، الفعل اللازم والمتعدي، الإشارة إلى القريب والبعيد، جمع المؤنث السالم.	١٤	تمييز الأعداد، المنادى وأنواعه، الأسماء الخمسة، الحال.
٧	الاسم الموصول (الذي، التي)، كان وأخواتها، حروف المضارعة، الصفة.	١٥	فعل الأمر المعتل، علامات الرفع، علامات النصب، علامات الجزم.
٨	جمع المذكر السالم، علامات التأنيث، أن ولن الناصبتان، ضمائر النصب المتصلة.	١٦	علامات الجر، مراجعة لما سبق من أقسام النحو.

من خلال عرض المتوسط نلاحظ:

- أن هناك بعض الموضوعات تم تقديمها في المستوى المبتدئ لكن دون مصطلحات وفي المتوسط فقط تسمية المصطلح.
- بعض الموضوعات من حقها التقديم في المستوى المبتدئ للحاجة الوظيفية إليها كالنفي بـ (ما، لم، ولن).

٣.٥.٤. المآخذ على عرض النحو:

- خصصت " العربية بين يديك" الجزء الأول لعرض التراكيب النحوية، مع أنها عرضت الكثير من الجمل البسيطة التي تضمنت الأفعال والأسماء والحروف، بالإضافة إلى التراكيب الإضافية والتراكيب الموضوعية.

- لم يكن هناك طريقة أخرى لمعالجة التراكيب بطريقة وظيفية تؤهل المتعلم للاتصال اللغوي الحقيقي باستخدام التراكيب بعيدا عن النمط المعطاة الذي سيطلب من المتعلم تقليده في بعض المفردات الأخرى المعطاة له كما في النموذج الآتي.
- كان من الممكن أن تُعالج التراكيب النحوية كتراكيب الإضافة، والتراكيب الموصوفة، بنشاطات أخرى كالألعاب اللغوية أو تدريبات ملء الفراغ أو التوصيل بين جزأها.
- أهملت السلسلة التركيز على تصنيف الأفعال مع الضمائر خاصة المضارعة في الجزء الأول من الكتاب الأول.
- كان من اللازم على السلسلة أن تُسمّي المصطلحات النحوية مع عدم الخوض في تفاصيلها من أجل أن يعرف المتعلمون الفرق بين التراكيب عند الاستخدام ولتكون وظيفية بعيدة عن الحفظ واستظهارها.

٣.٥.٥. النمطية في العربية بين يديك:

- بعد الدعاوى التي رأيناها من أولئك الملمين بالأسلوب البنوي وردة فعلهم على شكل المنهج الجديد من تصميم المناهج؛ ففي رأيهم أن تلك الأساليب الأكثر وظيفية كما في المناهج الوظيفية لا تضمن تعلم النظام القواعدي للغة، وبالتأكيد أن الوظيفية لا تهمل هذا الجانب بل تقصد تسهيل اكتساب وتعلم اللغة، واعتبر العديد أن ذلك يمثل نقطة ضعف محتملة خطيرة، ونتيجة لذلك فقد حاول العديد من العاملين في حقل تعليم اللغات الوصول إلى حل وسطي يربط بين المناهج البنوية والمناهج الوظيفية. وتبعاً لهذه النظرة يجب أن يكون هناك مكان في المنهج التعليمي للجوانب الوظيفية والجوانب البنوية، بالإضافة إلى جوانب النظام اللغوية الأخرى، ويمكن تنفيذ ذلك عبر منهج تعليمي بداياته بنوية ونهايته وظيفية، منهج ذي نواة بنوية ولكنه يتمتع باستثمارات وظيفية مستمرة، ترتبط بهذه النواة، أو منهج يحتوي على السمات الوظيفية جنباً إلى جنب، ولكن بنسب تتغير وفقاً لتقدم المنهج.
- وعندما نعود إلى السلسلة المدروسة "العربية بين يديك" نجد أنها أخذت بهذا الجانب من التأليف خاصة في الكتاب الأول بجزيئه الأول والثاني، وقد ظهرت فيها جوانب وظيفية وأخرى بنوية على الشكل الآتي.
- اعتمدت العربية على الحوارات المتعددة في الوحدة الواحدة، وورد فيها كثير من التراكيب والأنماط اللغوية.
 - أوردت العربية الكثير من كلمات التمييز الصوتي التي فوق مستوى الطالب.

- أوردت بعض المفردات وأسمتها المفردات المساندة دون سياق ودون تفعيل ودون تدوير وتم إيرادها فقط لأنها من معجم الوحدة المدروسة.
- اعتمدت على شكل الحوار الواحد وعلى نمط الأسئلة الواحدة الواردة في كل الحوارات، فكان من الممكن أن ترد بعض الحوارات ليست مرتبة ويُطلب من المتعلم إعادة ترتيبها، أو بعض التغيير في نمط الأسئلة، حتى لا يشعر المتعلمون بالملل نتيجة التكرار الدائم لشكل الأسئلة ذاتها.
- أوردت السلسلة كثيرا من التدريبات النمطية في الجزء الأول والجزء الثاني من الكتاب الأول، وكان عدد التدريبات أربعة تدريبات في كل وحدة، ومن المعروف أن المتعلم ليس فاعلا في مثل هذا النوع من التدريبات الآلية بل يكون مُقلِّداً، وبالتالي ليس جزءا من العملية التعليمية.

٣.٦. الإخراج الفني:

سنتناول عناصره وفق أهميتها على الشكل الآتي:

أ. **الصورة:** تميزت الصورة في "العربية بين يديك" بالوضوح والدقة، وقد أدرجت عددا كافيا منها في المستوى المبتدئ، وكانت الصور ملونة ودقيقة.

ب. **الخط:** كُتبت العربية بخط (Traditional Arabic) وهو تتخذة أغلب الكتابات الرسمية شكلا، وكان حجم الخط واضحا ومناسبا للقراءة من قبل غير العرب؛ فالأحرف واضحة ومريحة للعين، والكلمات غير متراصة كذلك، وقد استعملت الألوان بوصفها مُعينات في التمييز كالألوان المتعددة، وجاء الخط ملونا في وقت الحاجة إلى ذلك، كالتمييز بين الأصوات والشخصيات وما إلى ذلك من ضروريات تستلزم استخدام الألوان في الكتابة للتوضيح، وفي الحقيقة هذا يشد القارئ ويجذبه للكتاب.

ج. **الغلاف:** كان تصميم الغلاف جيّدا ومناسبا، وجاء مقرونا بالعنوان الواضح والمعلومات الكافية من عنوان للكتاب وأسماء المؤلفين ومكان النشر، و الجزء ورقم الكتاب؛ فقد أُخرجت كُتُب السلسلة من القطع الكبير، والغلاف من الورق الفاخر الصقيل، ولكلٍّ مستوًى بجزيء لون مختلف، وقد زينت الأغلفة بأحرف عربية، كما زينت بخريطة لنصف الكرة الأرضية، الهدف منها إيضاح مكانة قلة المسلمين، وبعثة اللغة العربية الأولى.

٣.٧. المآخذ على الإخراج الفني:

- حجم الكتب كان كبيرا جدا ويُصعب على المتعلم حملها، وحذا لو تم تقسيمها إلى ثمانية أجزاء، حتى يكون حجمها مناسبا للحمل وللدراسة بها.

- النمطية في صورة المرأة في السلسلة قد تُؤلِّد مفاهيم مغلوطة لدى بعض المؤسسات الرسمية فيؤدي إلى نفورهم منها مما أدى إلى حكر استخدام السلسلة في نطاق معين، واقتصارها على البيئة الإسلامية.
- حبذا لو وضعت السلسلة صورا مركبة في نهاية كل جزء من الأجزاء لتشكّل قصصا مركبة فكل صورة تكمل الصورة الأخرى.
- كُتِبَ على الأغلفة الثلاثة الأولى الجزء الأول لكنها تضم الجزأين الأول والثاني، وكُتِبَ على الغلاف الرابع الجزء الثاني، لكنه يضم الجزأين الأول والثاني.

٣.٨. المهارات اللغوية:

ومن المعروف أن للغة مهارات أربع، وسنحاول تلخيص القول فيها:

أ.الكلام: قد احتوت على عدد كبير من الحوارات والقوالب اللغوية والتراكيب والصور، التي حاولت من خلالها معالجة مهارة الكلام، وقد اتّصفت بالإيجابية الكبيرة من هذه الناحية.

ب.الاستماع: كانت معالجة فهم المسموع مقبولة في المستوى المبتدئ وجيدة في المستوى المتوسط، لكن كانت هناك بعض المأخذ على معالجة هذه المهارة؛ فقد اقتصرَت التدريبات في المستوى المبتدئ على تمييز الكلمات إضافة إلى بعض التدريبات التعريفية البسيطة التي تقيس الحد الأدنى من أهداف هذه المهارة، وغابت بعض التدريبات التي تلعب دورا هاما في هذه المهارة كتدريبات السؤال والجواب، كأن يسمع المتعلّم السؤال، ويجب أن يتعرف على الجواب من بين مجموعة خيارات، والعكس صحيح، كأن يسمع المتعلّم الجواب، وعليه أن يعرف السؤال بين مجموعة من الخيارات، وأيضا تدريبات الحرف الناقص بالكلمة، كأن يسمع المتعلّم كلمة، الكلمة ذاتها التي يسمعها تنقص حرفا واحدا مكتوبة أمامه، وعليه أن يسمع الحرف ويكتبه، ثم الكلمة كاملة في جملة، وهكذا.

أما في المستوى المتوسط فقد كان هناك نوع واحد من التدريبات هو الصحيح والخطأ، ولم يكن هناك أي تدريب آخر على هذه المهارة، على الرغم من أن مهارة الاستماع تنقسم إلى قسمين استماع عام واستماع دقيق، فكان من الممكن أن تضيف السلسلة بعض الأسئلة التي تقيس الفهم العام، بالإضافة إلى تدريب الفهم الدقيق.

نرى لو أن السلسلة أحرزت بعض الآي القرآني في مهارة الاستماع وبعض أحكام التجويد التي أوردتها في مهارة الاستماع في المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط، إلى المستوى المتقدم أو المتميز لكانت بذلك مخصصة لفهم المسموع وقياس قدرة هذا الفهم عند المتعلمين، أو من الممكن أن تدعم مهارة الاستماع بتدريبات خفيفة من هذا النوع، تكون إضافية ثانوية لا رئيسية.

ب. القراءة: من أبرز ما تميزت به السلسلة معالجتها لمهارة القراءة.

ج. الكتابة: تأخرت السلسلة كثيرا في معالجة مهارة الكتابة، فلم تسير المهارات الأخرى.

وفي الختام سنخصص بحثا آخر بعون الله لمعالجة ما تبقى من جزئياتها كالأصوات والتدريبات والمحتوى الثقافي، وقد نقترح درسا وظيفيا في ذلك البحث لقواعد اللغة العربية بعيدا عن النمطية، وفي الحقيقة منهج كالعربية بين يديك يحتاج إلى أبحاث وأبحاث وليس بحثا واحدا، وأوصي في هذا الجانب أن يردفوا هذا العمل العظيم بصيغة تفاعلية إلكترونية على نحو السلاسل الإنجليزية، وأن يجعلوا لها بعض الفيديوهات التفاعلية على موقع خاص لها على الإنترنت، كما نوصي أن يحاولوا تخفيض سعرها، وأن تكون كتب المعلم جزءا من قيمتها، فقد تم شراؤها وحدها (١٨٠ ليرة تركية) وكتاب الطالب (١٢٠ ليرة تركية)، وهذا سعر مرتفع.

المراجع:

١. الخلف، محمد أحمد، (٢٠١٥)، دراسة تقويمية تحليلية مقارنة بين سلسلة اللسان وسلسلي "Face to face" و "Taveler" الإنجليزي- المستوى المبتدئ، مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الدولي الأول (الرؤى والتجارب) إسطنبول، تركيا، ط١، ص ٣٠٥.
٢. شعيب، أبو بكر، (٢٠٠٦)، تحليل محتوى سلسلة العربية بين يديك، المجلة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم- السودان، معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية، السنة الثانية، العدد الثاني، ص ٣١٩-٣٥٠.
٣. بن نايف، محمد بن تركي (دون تاريخ)، سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - دراسة وتحليلية، <http://daleel-ar.com/26/02/2015> /سلسلة-العربية-بين-يديك-الجديدة.
٤. براون، دوجلاس، (١٩٩٤) مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم بن أحمد القعيد، وعبد بن عبد الله الشمري، مكتب التربية لدول الخليج، ص ٤٥.
٥. ولكنز، ديفيد، (دون تاريخ)، اللغات الثانية كيف نتعلمها وكيف نعلمها، <http://faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/%D>
٦. الخلف، محمد أحمد، (٢٠٠٩)، دراسة مقارنة بين البرنامج البنوي والبرنامج الاتصالي في تعليم اللغة الهدف، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، ص ١٨٥.
٧. المرجع السابق، ص ١٨٦.

٨. المرجع السابق، ص ١٥٢.
٩. ريتشارد، جاك، (٢٠٠٦)، تطوير مناهج اللغة، ترجمة ناصر بن عبدالله بنغالي، وصالح بن ناصر الشويخ، دون طبعة، الرياض، جامعة الملك سعود، ص ٣٩.
١٠. خرما، نايف، وعلي حجاج، (١٩٨٨م)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (١٢٦)، ص ١٩٦.
١١. شعبان، علي أحمد، (١٩٩٥)، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود، فهرسة مكتبة الملك فهد، ص ٨٣.
١٢. المرجع السابق، ص ٨٣.
١٣. المرجع السابق، ص ٨٣.
١٤. المتوكل، أحمد، (٢٠٠٦)، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، الأصول والامتداد، الرباط، دار الأمان، ط ١، ص ٦٤.
١٥. المرجع السابق، ص ٦٦.
١٦. المرجع السابق، ص ٦٨.
١٧. الخلف وآخرون، محمد أحمد، (٢٠١٦) دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، أكاديمية إسطنبول، ط ١، ص ٢٠٦.
١٨. المرجع السابق، ص ٢٠٦.
١٩. المرجع السابق، ص ٢٠٧.

تدويل برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تجربة الجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين

نظمي عبد السلام المصري
الجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين
nmasri@iugaza.edu.ps

مریم نجاد عطية - جامعة ساسكس
(University of Sussex, UK)
M.Attia@sussex.ac.uk

١. ملخص

في ظل التعاطف الشعبي العربي والإسلامي والدولي مع أهل غزة المحاصرين لأكثر من عشر سنين، وزيادة الإقبال الدولي الملحوظ على تعلُّم اللغة العربية كلغة أجنبية ، لأهداف سياسية واقتصادية ودينية وثقافية وأدبية وسياحية وغيرها، وتطور وتنوع نظريات ومدارس إعداد معلمي اللغات الأجنبية وسرعة انتشار التقنيات الحديثة، بادرت الجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين- عام ٢٠١٢ وبالتعاون مع مؤسسات عربية ودولية (وعلى رأسها العربية للجميع) في نشر بذور التواصل الدولي بين الخبراء والمؤسسات والشعوب بهدف البدء ببناء قدرات بعض معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها والتغلب على بعض آثار الحروب والحصار والفقر والبطالة خاصة بين الشباب. وفي ظل هذا الواقع المحلي الفلسطيني الصعب والواقع الدولي الإيجابي تجاه تعلم اللغة العربية سيناقش هذا البحث أربع نقاط رئيسية تتمحور جميعها حول تطوير برامج لإعداد معلمي متميزين قادرين على تعليم اللغة العربية بكفاءة عالية ومهارة احترافية عالمية. النقطة الأولى ستناقش فوائد التعاون الإقليمي والدولي في تطوير برامج إعداد معلمي يتمتعون بقدرات دولية لتدريس لغة عالمية في سياق دولي متعدد الثقافات واللغات وذلك من خلال تقديم تجربة الجامعة الإسلامية بغزة في هذا المجال. وتتناول النقطة الثانية أهمية الاستفادة من الواقع المحلي للمعلمين الشباب من خلال استثمار إمكانياتهم وقدراتهم وميولهم ودافعيتهم للانطلاق في تعليم اللغة العربية نحو العالمية. والنقطة الثالثة تركز على فوائد العمل الجماعي وضمن فرق متخصصة ومشاريع تعاون دولية كما هو حال الجامعة الإسلامية بغزة ومشاركتها في مشروع "إجراء بحوث بلغات

متعددة Researching Multilingually بالتعاون مع أربع جامعات بريطانية وجامعة أمريكية والذي أثمر برنامجاً لتدريب المعلمين لتدريس اللغة العربية عن بعد باستخدام التقنيات الحديثة. وسيتم مناقشة خمس ركائز مترابطة لهذا البرنامج وهي: السياق ونظم التدريس وآلياته (البيداغوجيا) والتكنولوجيا واللغة والفنون الإبداعية. أما النقطة الأخيرة فتوضح آليات ديمومة تطوير مهارات المعلمين وكيفية نقل مهاراتهم وخبراتهم لمعلمين آخرين خاصة في مجال التعليم عن بعد. وتقدم الخاتمة مقترحات عملية تساهم في تطوير برامج إعداد معلمين دوليين.

٢. المقدمة

حينما أراد الله العليم الحكيم أن يعلم الناس جميعاً إتقان العلم والعمل، أرسل لهم رسالاً من صفوة عباده وأطهرهم وعلمهم سبحانه وتعالى القيم الإنسانية وكيفية تعليم الناس، من خلال التجارب العملية ومواجهة التحديات ليصنعهم على عينه كما يحب ويرضى. وعلم الله رسله المصطفين الأخيار من خلال نقل خبرات وقصص الرسل والأنبياء الأسبقين، وعلم هؤلاء الرسل أن طريق العلماء وأجرهم على قدر علمهم وعملهم وتفانيهم في توصيل رسالة العلم والقيم ومكارم الأخلاق. فهذا نبينا نوح عليه السلام لبث في قومه ألف سنة إلا خمسين عاماً مستخدماً جميع أساليب وسائل التعليم في عصره بأشكال و أوقات مختلفة شملت السر والعلن والليل والنهار دون يأس أو ملل ليعلمنا أن من صفات المعلم الناجح العلم والصبر والعزيمة والتضحية والعطاء وتنوع وتحديث أساليب التعليم حسب متغيرات الواقع والبيئة التعليمية.

وعلى هذا النهج الرباني في تعليم المعلمين كأساس لنجاح أي برنامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بادرت الجامعة الإسلامية بغزة بالسعي لتأهيل وتدريب مجموعة من المعلمين والمعلمات الشباب؛ ليكونوا عامل النجاح الأهم في افتتاح مركز تعليم اللغة العربية بالجامعة وقبل مناقشة هذه المبادرة لا بد من تقديم بعض المعلومات الأساسية المتعلقة بالسياق الفلسطيني فيما يخص تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الفلسطينية.

٣. نبذة عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الفلسطينية

تم تأسيس معظم الجامعات الفلسطينية في فترة السبعينات بعد سنوات قليلة من الاحتلال الإسرائيلي للقدس والضفة الغربية وقطاع غزة عام ١٩٦٧ حيث أنشئت أقدم الجامعات في تلك الفترة: جامعة الخليل عام ١٩٧١، وجامعة بيرزيت عام ١٩٧٢، وجامعة النجاح عام ١٩٧٧، وجامعة بيت

لحم عام ١٩٧٣ والجامعة الإسلامية ١٩٧٨. واستمر إنشاء الجامعات الفلسطينية حتى بلغ ٥٠ حالياً مؤسسة تعليم عالي معتمدة ومرخصة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي وتشمل ١٥ جامعة و١٧ كلية جامعية و١٨ كلية مجتمع متوسطة. (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٦م)

ويوجد في قطاع غزة ١٧ مؤسسة تعليم عالي تشمل ٦ جامعات و٥ كليات جامعية و٦ كليات مجتمع متوسطة وتقدم جميع الجامعات الفلسطينية الـ ١٥ برامج البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها وأساليب تدريسها وكذلك الحال بالنسبة لتعليم اللغة الإنجليزية ويعمل في هذه الجامعات ٧,٠١١ أكاديمي إلا أن أياً منها لا تقدم برامج تربوية (بكالوريوس أو دبلوم عالي أو ماجستير) لتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ضمن برامجها الأكاديمية كحال معظم الجامعات العربية. (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٦م).

وحدثنا بدأت بعض الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية بتقديم بعض الدورات في اللغة العربية لغير الناطقين بها من أمثال جامعتي بيرزيت والنجاح الوطنية. وقد ساهمت حرية الحركة والتنقل ولو بشكل نسبي بين الضفة الغربية ودول العالم في تقديم هذه الدورات، فباشرت جامعة بيرزيت بتقديم برنامج صيفي لتدريس اللغة العربية للطلبة الأجانب ضمن برنامج الدراسات العربية والفلسطينية الذي تم إنشاؤه عام ١٩٩٤؛ ليقدم مساقات في العلوم الإنسانية والسياسية للطلبة غير العرب خصوصاً فيما يتعلق بالقضية الفلسطينية. وفي عام ٢٠١٤ أعلن برنامج الدراسات العربية والفلسطينية عن توفر فرص تدريب لأساتذة جدد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن ثم اختيار عدد من المرشحين لدورات تدريبية خارج فلسطين (جامعة بيرزيت، ٢٠١٦م).

كذلك فقد تطور تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل سريع في جامعة النجاح الوطنية بالضفة الغربية في السنوات الخمس الأخيرة حيث تم تأسيس شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها عام ٢٠١١ ليتم الاحتفال بإطلاق برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في فبراير عام ٢٠١٢ وحدثنا فقد تحولت الشعبة إلى معهد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في يوليو ٢٠١٦ (جامعة النجاح الوطنية، ٢٠١٦م).

ونتيجةً للحصار المفروض على قطاع غزة منذ سنة ٢٠٠٦ وعدم إمكانية وصول الطلبة غير العرب لجامعات غزة فلا يوجد أي برامج أو دورات في أي جامعة في قطاع غزة سوى الجامعة الإسلامية بغزة كما سيتم التوضيح في الجزء التالي.

٤. من الجامعة الإسلامية بغزة تنطلق العربية إلى العالمية

تأثراً بعزيمة الأنبياء السابق ذكرها وصبرهم وإصرارهم الذي لا يعرف الضعف ولا الهوان ورغبةً في التغلب على حصار الظالمين وإعمار ما نتج من خرابٍ ودمار لحروب ثلاثية ، بدأت الجامعة الإسلامية مسارَ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عام ٢٠١٢ بمساندة وتشجيع الأخوة والأصدقاء الأحرار والزوار المتضامنين من العرب وغير العرب ومن المسلمين وغير المسلمين ، الذين جاؤوا مناصرةً لغزة، و أحبوا غزةً وشعبها وأشادوا بالتعليم فيها خاصة تعليم اللغة العربية.

في أواخر عام ٢٠١٢ وحتى أوائل يونيو ٢٠١٣ زار الجامعة الإسلامية العديد من الوفود العربية وغير العربية من دول مختلفة ، تساءل بعضهم عما إذا كانت الجامعة الإسلامية تدرس العربية ، وأعربوا عن رغبتهم في تعلم اللغة في غزة ، فكانت تلك الزيارات إحدى أهم الحوافز لإدارة الجامعة للتوجه نحو تعليم اللغة العربية لسهولة السفر من و إلى غزة خلال تلك الفترة القصيرة بالإضافة إلى توجّه الجامعة نحو خدمة خريجها من خلال المساعدة في تشغيلهم ؛ للمساهمة في الحد من البطالة وآثارها السلبية على الشباب الخريجين. لتتخذ الإدارة قراراً بالتوجه نحو تعليم اللغة العربية في ظل عدم توفر معلمين متخصصين أو ذوي خبرة و في ظل ضيق الإمكانيات المادية المتاحة. ولكن بسبب التعاطف العربي والدولي مع غزة وعزيمة إدارة الجامعة التي لا تلبس ولا تعرف للمستحيل سيلاً، كان القرار بالبدء بالاعداد والتجهيز من مرحلة شبه الصفر. وتم توجيه الأسئلة الذاتية التسعة التالية:

٤.١ كيف نبدأ بتعليم اللغة العربية في ظل هذه الظروف والإمكانيات؟

وكانت الإجابة عبارة عن تنفيذ الخطوات العملية التالية والمتداخلة زمنياً إلى حد ما ولكنها في الوقت ذاته مُكمّلة لبعضها البعض:

■ الاطلاع على خبرات من سبقونا والاستفادة من خبراتهم، فتم التصفح والتعرف على العديد من مواقع مراكز اللغات العربية والأجنبية التي تقدم برامج لتعليم اللغة العربية أو الإنجليزية في العالم العربي والإسلامي وأوروبا وأمريكا. وكان من ثمرات هذا الاطلاع الخطوات التالية.

- الزيارات الميدانية والتواصل المباشر لنقل التجارب الناجحة حيث تم زيارة بعض الجامعات التركية (يناير ٢٠١٢) بهدف الاطلاع و الاستفادة من تجاربها و فتح آفاق للتعاون الأكاديمي معها. وتم أيضاً زيارة بعض الجامعات الأردنية (يناير/ كانون الثاني ٢٠١٣) بهدف الاستفادة من تجاربها في هذا المجال والالتقاء ببعض الخبراء فكانت عملية التأسيس والبناء بالتشاور وتبادل الآراء .

- التواصل عبر التقنيات الحديثة (بريد إلكتروني وسكايب ومكالمات هاتفية و غيرها) مع العديد من المؤسسات والمختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكان من ثمة هذا التواصل التعرف على "العربية للجميع" بالملكة العربية السعودية، والتي تطوع خبيران منها لتدريب مجموعة المعلمين الفلسطينيين الشباب المؤهلين تربوياً في هذا المجال.

■ **الشراكة الإقليمية :** وذلك بتعاون من العربية للجميع بالملكة العربية السعودية و "المجلس القومي للمرأة" بشمال سيناء بجمهورية مصر العربية لتدريب المعلمين.

■ **المشاركة في مشاريع دولية** تساهم في تعزيز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والاستفادة من خبراء دوليين في تعليم اللغات الأجنبية او اللغة الثانية غير لغة الأم. وكان من ثمة هذه المشاركة تدريب مجموعة من المدرسين على أيدي خبراء من جامعات بريطانية ومن جنسيات متنوعة كما سيذكر لاحقاً.

٤.٢ كيف تم انتقاء المعلمين في ظل أعداد الخريجين الكبير ؟

اتجهنا نحو تدريب معلمين متميزين ومبدعين وذوي دافعية عالية ، وكانت النتيجة انتقاء ٣٠ معلماً ومعلمة من أكثر من ١٠٠ تقدموا للحصول على التدريب بعد سلسلة طويلة من التقييمات شملت اختباراً في اللغة العربية ومقابلةً من لجنة متخصصة للتعرف على ميولهم و البعد القيمي و الإنساني لديهم و من ثم المشاركة في دورة تدريبية محلية في غزة بهدف المزيد من التحفيز و التطوير لقدراتهم و مهاراتهم .

٤.٣ من هم المدربين المختصين وبملاك الخبرة ؟ وكيف يمكن أن يصلوا غزة

المحصرة؟

بعد أن يسّر الله لنا التواصل مع "العربية للجميع" بالملكة العربية السعودية للتعرف على خبيرين من أهل الاختصاص والخبرة و اللذين تطوعا مشكورين لتدريب ال ٣٠ معلماً و معلمة الذين تم انتقاؤهم بالطريقة و المواصفات المذكورة أعلاه .

٤.٤ أين سيكون المكان المناسب للتدريب في ظل الحصار وعدم قدرة المدربين

المختصين الوصول لغزة؟

فكان التواصل مع "المجلس القومي للمرأة" بشمال سيناء بجمهورية مصر العربية والتي استضافت عملية التدريب في مقر "المجلس القومي للمرأة" بتعاون أخوي ومهني مما زاد من قوة الدافعية والتي هي بمثابة عامل أساسي لإبداع المعلمين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤.٥ كيف ستتم تغطية تكاليف التدريب في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة التي يعيشها أهالي و مؤسسات قطاع غزة؟

فكانت الإجابة الاعتماد على الذات و تفعيل قيم ترشيد النفقات ، والتواصل مع الأخوة الكرام في العربية للجميع والذين استجابوا على الفور وتطوعوا لتنظيم تدريب مجاني. فتمت المشاركة والتعاون وتوزيع التكاليف على الجميع ، حيث ساهمت الجامعة الإسلامية بتكاليف السفر والتنقل والإقامة لحوالي ٣٠ معلمًا ، وتطوعت العربية للجميع بتقديم تدريب نوعي مجاني مع تحمل جميع نفقات سفر المدرّبين من الرياض إلى العريش ، وكذلك تم إشراك المتدربين من باب التحفيز والمشاركة العملية وتحمل المسؤولية والتأكيد على أهمية التطوع والتبرع والتضحية كأحد أهم صفات المعلم الناجح كما هي صفات حبيبنا ومعلمنا الأول رسول الله ﷺ.

٤.٦ ما أهم موضوعات التدريب التي يحتاجها المعلمون؟

تم التفاهم بين الجامعة الإسلامية و العربية للجميع على تحديد موضوعات و مدة التدريب بناءً على خبرات المدرّبين و أهل الاختصاص في غزة وحاجات المتدربين. ومن أهم الموضوعات التي شملها التدريب الفروق بين تعليم اللغة لأهلها وتعليمها لغير أهلها وطرق تعليم اللغات الأجنبية ، وتقنيات تدريس المهارات اللغوية الأربع ، وتعليم اللغة العربية للمبتدئين .

٤.٧ كم ستكون مدة التدريب؟

بعد التشاور بين الجامعة الإسلامية بغزة و العربية للجميع تم عقد دورة تدريبية مكثفة في مدينة العريش - جمهورية مصر العربية - في الفترة ما بين ١ - ٧ يونيو ٢٠١٣.

٤.٨ ما طرق التدريب والتأهيل المناسبة؟

إن أهم ما يُميّز طرق التدريب هو تنوع المدرّبين وتجاربهم وطرق تدريبهم وكذلك استمرار عملية التدريب لإعداد المعلم الدولي والإنساني القادر على التميز في التعليم تبعًا للواقع الفلسطيني والشرائط والفرص الدوليّة المتاحة فمنها ما تم عبر التقنيات الحديثة ومنها ما انجز عبر اللقاء المباشر لإكساب المتدربين الخبرات التعليميّة كالتالي:

- تدريب داخل الجامعة الإسلامية - غزة

- تدريب المعلمين في مقرر المجلس القومي للمرأة - العريش - مصر و بالتعاون مع العربية

للجميع

- تدريب عبر التقنيات الحديثة بالتعاون مع العربية للجميع
- تدريب عبر التقنيات الحديثة من خلال الشراكة في مشروع "إجراء بحوث بلغات متعددة" والذي تقوده جامعة جلاسكو البريطانية.
- تدريب بعض المعلمين من خلال المشاركة في "دورة تدريب لمعلمي اللغة في استخدام الإنترنت في التعليم: *E-Moderation - A Training course for online tutors*" والتي تقدمها مؤسسة بريطانية متخصصة في التعليم و التدريب عن بعد وعبر الإنترنت وهي "The Consultants-E"^{٢٢٧}

٤.٩ كيف نطلق باللغة العربية للعالمية؟

بعد عمليات التدريب المستمرة للمعلمين ، أعلنت الجامعة الإسلامية في شهر يونيو ٢٠١٣ عن افتتاح مركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها و أبدت الجامعة استعدادها لاستقبال طلبة من دول إسلامية وغير إسلامية لتعلم اللغة العربية في غزة ، خاصة وأن الجامعة تربطها علاقات تعاون واسعة مع عشرات الجامعات في أوروبا و في الدول الإسلامية غير الناطقة بالعربية ؛ ولكن للأسف لم يتم استقبال أي متعلم بسبب إغلاق المعبر المصري -الفلسطيني (معبر رفح) في ظل الأحداث التي وقعت في مصر أوائل يوليو ٢٠١٣.

ولكن أُنِي يَدِبُ اليأسُ في قلوب من يقرؤون و يؤمنون بآيات القرآن الكريم: "إِنَّهُ لَا يَيْئَسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ" (سورة يوسف: ٨٧) وقوله تعالى "فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا - إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا" (سورة الشرح: ٥-٦) وأُنِي يتسلل الإحباط في نفوس من تربوا وتعلموا وعلموا قصص أولي العزم من الرسل عليهم السلام جميعاً - أولئك المعلمون الأوائل والقُدوة الحسنة للمعلمين والمدرّبين في كل زمان و مكان و سياق و خاصة سياق الضيق و المعاناة ، إلى أن يَسَّرَ الله للجامعة أن تشارك في مشروع بقيادة جامعة جلاسكو ومشاركة كل من الجامعة الإسلامية بغزة وجامعة درام وجامعة مانشستر وجامعة غرب بريطانيا في بريطانيا وجامعة أريزونا في أمريكا وذلك من إبريل ٢٠١٤ - مارس ٢٠١٧.^{٢٢٨}

<http://www.theconsultants-e.com/> :^{٢٢٧} The Consultants-E

^{٢٢٨} The Researching Multilingually at Borders of Language, the Body, Law and the State is funded by the Arts and Humanities Research Council (AHRC) - UK: <http://researching-multilingually-at-borders.com>

وهنا مرة أخرى تتجدد عملية التدريب مع التركيز على استخدام التقنيات الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية والوصول للطلبة في دولهم ومؤسساتهم وبيوتهم ، لعدم تمكن هؤلاء الطلبة من السفر إلى غزة المحاصرة. ولتبدأ أيضا حملة إعلانات عن تقديم مركز الجامعة الإسلامية بغزة دورات في تعليم اللغة العربية عن بعد وباستخدام التقنيات الحديثة وذلك في نوفمبر ٢٠١٥ ومن ثم حملة أخرى في ديسمبر ٢٠١٦ بعد إجراء المزيد من التدريب والتطوير على صفحة المركز من قبل ٥ خبراء دوليين متخصصين في تعليم اللغات الأجنبية من جامعة جلاسكو ، و درام ، و الجامعة الإسلامية بغزة. و لتعزيز دور المركز وإكساب المعلمين تجارب تعليمية دولية جديدة ومتنوعة في تعليم اللغة العربية فقد تم إجراء حملة إعلامية في شهر ديسمبر ٢٠١٦ من خلال جلسات تغريد ، و إعلانات ممولة عبر تويتر ومنشورات عبر الفيسبوك ورسائل عبر البريد الإلكتروني وصفحة الجامعة والصحف ؛ لاستقطاب العديد من الراغبين في تعلم اللغة العربية لتلقي ٣٠ ساعة تعلم كدورة مجانية لمدة شهرين (٩ يناير - ٩ مارس ٢٠١٧) لمن يسجل خلال فترة الإعلان. و لغاية نهاية شهر ديسمبر ٢٠١٦ فقد سجل في هذه الدورة ١٩ طالبا (٩ من بريطانيا و ٥ من أمريكا و ٣ من الفلبين و ١ من أسبانيا و ١ من البوسنة والقائمة بالتأكيد ستزداد إن شاء الله.

٥. تدويل برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

إذا أردنا إعداد معلم لغة عربية يتقن فنون التعليم في مجتمعات متعددة اللغات والثقافات وأساليب التعلم فلا بُد من تدويل برامج إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بحيث تحقق المعايير العالمية المعاصرة لمعلمي اللغات الأجنبية و التي يمكن تلخيصها في أربعة محاور كالتالي:

٥.١ المحور الأول: تدويل الأهداف (المعارف والمهارات والقيم)

إن تأهيل وإكساب المعلم مهارات التدريس والإدارة الصفية والتقييم واستخدام التقنيات الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي ونظريات التعليم والتعلم وغيرها من الأهداف التربوية و اللغوية، كل هذا لا يكفي لإعداد معلم دولي وإنساني بل يحتاج أيضًا إلى تدويل الأهداف و خاصةً حينما نتحدث عن تدريس لغة عالمية (العربية) في سياق دولي متعدد الثقافات واللغات والأجناس والبيئات ، وأيضاً يتطلب اكتساب ثلاثة أمور أساسية وهي المعارف والمهارات والقيم العالمية والإنسانية.

الأمر الأول يتعلق باكتساب معرفة واسعة وعميقة بالثقافة العربية والإسلامية بالإضافة لاكتساب المعارف الواسعة والعميقة بالثقافات الإنسانية المتعددة . وهذا الأمر يحتاج إلى طرح مساقات أساسية إجبارية وأخرى اختيارية متنوعة في برامج التأهيل و التدريب حسب البيئة الثقافية التي يرغب المعلم في العمل فيها. فمثلاً يمكن طرح مساق يتعلق بالبيئة الثقافية السائدة في غرب أوروبا ومساق آخر لجنوب شرق آسيا وثالث لإفريقيا وهكذا.

والأمر الثاني هو إكساب المعلم مهارات إجراء الحوار البناء و المجادلة بالتي هي أحسن واستخدام أساليب الإقناع بالحجة والمنطق والدليل العقلي . ومن المهارات الأساسية التي يتطلبها إعداد معلم اللغة العربية الإنساني والدولي اكتساب مهارات بناء العلاقات الإنسانية ومد الجسور الثقافية بأبعادها اللغوية والأدبية والتاريخية و الحضارية. وخير طريق لإكساب المعلم الإنساني هذه المهارات هو القدوة الحسنة من قبل المدرسين ، ومن خلال مناهج تدريب تنمي هذه المهارات عملياً بحيث يشارك المعلم نفسه في تنمية مهاراته من خلال المشاركة الفاعلة في حوارات تربوية وثقافية ولغوية يتم طرحها ضمن برامج التدريب ؛ لتساهم في تطوير مهارات المعلمين في تقبل تعدد الثقافات وحسن الحوار و حسن التواصل بين الأفراد والشعوب خاصة في العصر الحالي والذي تزداد فيه الصراعات والحروب والنزاعات بين الشعوب والمجتمعات متعددة الثقافات واللغات.

والأمر الثالث هو أن معلم اللغة العربية له دورٌ سامٍ ينبع من سمو اللغة العربية ودورها الحضاري في نشر قيم التفاهم الحضاري لتحقيق التعارف والسلام بين الشعوب ، في كونٍ تتنوع فيه اللغات والثقافات والقيم والعادات والتقاليد. إنَّ هذا التنوع اللغوي والثقافي الذي هو آية من آيات الله سبحانه و تعالى الذي خلقنا مختلفين وجعلنا قبائلَ وشعوبًا لتتعارفَ على بعضنا البعض : " يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ" (الحجرات:١٣) و شاءت حكمة الله أن يكون اختلاف ألسنتنا وألواننا آية للدراسة والتعلم والتعليم : "وَمِنْ

آيَاتِهِ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاجْتِلاَفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ" (الروم: ٢٢). ولعل أهم وسائل إكساب المعلمين مهارات التعارف ونشر القيم الإنسانية هي تنفيذ أنشطة لامنهجية كالرحلات الجماعية للأماكن التاريخية والسياحية و الثقافية و المشاركة في العروض المسرحية القصيرة والمسابقات الثقافية والأفلام والنشاطات الاجتماعية والمشاركة في حملات تطوع هادفة حسب اهتمامات المعلمين. فتأهيل المعلم الإنساني وتمكينه من اكتساب المهارات والمعارف والقيم العالمية ليصبح معلماً دولياً يعمل داخل أو خارج بلاده لتلبية حاجاته وطموحاته الفردية والاجتماعية والعالمية ، و للمساهمة في تنمية مجتمعه و بلاده هو هدفٌ سامٌ يجعل من المعلم إنساناً ينشر العلم و الخير ، ويخدم الإنسانية جمعاء بغض النظر عن اختلاف الثقافات و الألوان و الأعراق. وباختصار شديد فإن أفضل أساليب تأهيل المعلم لنشر القيم العالمية هو أن يكون المعلم قرآناً يمشي على الأرض مهتدياً بخلق رسول البشرية و الذي وصفه رب الناس بقوله " وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ " (القلم: ٤).

٥.٢ المحور الثاني: تدويل الاستثمار في تعليم اللغة العربية: الفقر والبطالة

إن إيجاد فرص عملٍ في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها قد يساهم في تخفيف حدة البطالة والفقر المنتشرين في العالم العربي والإسلامي ، وخاصة في فلسطين حيث أن "نسبة البطالة في قطاع غزة وصلت إلى ٤٣ ٪، وهي الأعلى في العالم، في حين ارتفعت البطالة في صفوف الشباب إلى ما يزيد عن ٦٠ ٪" (البنك الدولي، ٢٠١٥) ، وتزداد البطالة بين خريجي كليات التربية ؛ لتصل إلى ٦٢ ٪ وبين خريجي علوم الحاسوب لتصل إلى ٥٠ ٪ (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، ٢٠١٦). ويمكن أيضاً الاستثمار في تعليم اللغة العربية من خلال توفير فرص عمل لهؤلاء الخريجين مما يمكنهم من مقاومة سياسة تهجير الشباب الفلسطيني عن وطنهم والصمود والبقاء على أرضهم ، خاصة في ظل تزايد الإقبال على تعلّم اللغة العربية سواء من قبل المسلمين أو غيرهم لأغراضٍ متنوعة (دينية واقتصادية تجارية وعلمية وثقافية وسياسية وسياحية واجتماعية وغيرها). وبنظرة سريعة لدور تعليم اللغة الإنجليزية في خلق فرص عمل جديدة وزيادة الدخل القومي ، نجد أنها تلعب دوراً أساسياً في تحسين الاقتصاد البريطاني وذلك حسب التقرير الذي أعدته مؤسسة Capital Economics for English UK ، للدراسات والأبحاث الاقتصادية والصادر في نوفمبر ٢٠١٥):

- دَرَسَ اللغة الإنجليزية حوالي ٦٥٠,٠٠٠ متعلّم في أكثر من ٥٥٠ مؤسسة أكاديمية بريطانية معترف بها خلال عام ٢٠١٤.

- دعم تعليم اللغة الإنجليزية أكثر من ٢٦،٥٠٠ فرصة عمل لمعلمين وإداريين وسائقي سيارات أجرة وأصحاب محال تجارية وأصحاب مقاهي وآلاف الأسر المستضيفة للطلبة.
- أضاف قطاع تعليم اللغة الإنجليزية حوالي ١.٢ بليون جنية إسترليني كعائد للاقتصاد البريطاني خلال عام واحد.
- ساهم الطلاب في دعم الخزينة الحكومية لبريطانيا بقيمة ١٩٤ million £ أثناء دراستهم عام ٢٠١٤.

- بالإضافة لصافي العوائد المالية هناك أيضا فوائد إيجابية لا يمكن حصرها بدعم الاقتصاد البريطاني فعند عودة هؤلاء الطلبة لبلادهم فلربما أقاموا شركات تجارية مع بريطانيا في المستقبل أو عادوا لزيارتها.
- وتُظهر هذه الأرقام أهمية الاستثمار في إمكانيات الشباب وتأهيلهم لتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية من خلال تعليم اللغة العربية ؛ ليكون لتعليم اللغة العربية دورٌ استثماريٌّ مماثلٌ لتعليم اللغة الإنجليزية.

٦. المحور الثالث: العمل الجماعي ضمن فرق دولية

بالإضافة إلى ما ذُكر سابقاً بخصوص الشراكات و العمل الجماعي الإقليمي و الدولي ، فالجامعة الإسلامية -غزة- تعدُّ عضواً أساسياً وفاعلاً في مشروع دُولي بعنوان "إعداد بحوث بلغاتٍ متعددة" يموله أحدُ المراكز البحثية في بريطانيا. ويهدف المشروع إلي دراسة التفاعل اللُّغوي في السياقات التي يكون فيه الإنسان تحت ضغوطٍ سياسيّة أو اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية ، كالحياة تحت ظروف الاحتلال أو طلب اللجوء السياسي أو التعرض لصدماتٍ عصبية وغيره كما هو الحال في فلسطين بشكل عام و غزة بشكل خاص. ويقوم المشروع على تعاون جماعي وثيق بين فرقٍ بحثية إقليمية ودولية مختلفة، لتكون إحدى مهمتهم هذا المشروع تصميم وتطوير برنامج متكامل لإعداد معلمي اللغة العربية في غزة ، شارك فيه خبراء في تدريس اللغات "العربية والإيطالية والألمانية والإنجليزية" لغير الناطقين بها .

٦.١ المحور الرابع: ديمومة تطوير مهارات المعلمين: "وقل ري زدني علما" (طه: ١١٤)

مهما أوتينا من علمٍ فهو دائماً قليلٌ ولذا فنحن مطالبون بأن نأخذ بكل الأسباب والطرق التي تزيدنا علماً ، وكذلك مأمورون بأن نسأل الله أن يزيدنا علماً ، لذا لا بُدَّ من استمرار عمليات التدريب والتأهيل والتحديث في معلومات ومهارات المعلم من خلال تبادل الخبرات عبر الطرق التالية:

- التواصل عبر التقنيات الحديثة وشبكات التواصل الاجتماعي لتبادل الخبرات والمعلومات بين الخبراء والمدرّبين من عدة دول وبين المدرّبين مع بعضهم البعض وبين المدرّبين و المتدرّبين كما حصل في تدريب معلمي غزة.
- المشاركة في مشاريع إقليمية ودولية والعمل ضمن فرق مشتركة لتطوير برامج تأهيل المعلم الدولي وتحديد وتحديث هذه البرامج حسب المتغيرات البيئية والتربوية والتقنية
- تبادل الخبرات عبر لقاءات ومؤتمرات دورية إقليمية ودولية متخصصة وعقد ورشات عمل مكثفة بهدف إعداد برنامج لمعلمي اللغة العربية بمواصفات دولية.
- الاستفادة من قدرات بعض الخريجين الشباب في فلسطين في بناء نواة مكتبة الكترونية شاملة تحتوي على مواد مطبوعة و سمعية وبصرية كمصدر متاح للجميع لإثراء عملية تأهيل وتطوير المعلم بشكل دائم.

٧. تصميم وتطوير البرنامج العالمي لتأهيل معلمي اللغة العربية

تم تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في غزة تدريجيًا وعبر مراحل عدّة . كان أولها التعاون الإقليمي السّالف. تلا ذلك اجتماعات بين أساتذة وباحثين من مشروع "إعداد بحوث بلغات متعددة" لتصميم برنامج مناسب لمعلمي اللغة العربية في غزة ، بإشراف الجامعة الإسلامية كونها عضوًا مشاركًا في هذا المشروع .

ولأن هذا البرنامج لربما كان الأول من نوعه في العالم العربيّ ، فقد استوجب ذلك استثمار وقتٍ وجهدٍ في مناقشة محاوره وآليات تنفيذه ، أسفرت تلك النقاشات عن تحديد خمس ركائز أساسيّة للبرنامج وهي: " السياق و التكنولوجيا و نظم التدريس وآلياته (البيداغوجيا: Pedagogy) و اللغة و الفنون الإبداعية " وبالتنسيق مع أحد خبراء الجامعة الإسلامية والذي ساهم في إعداد خطة العمل ضمن المشروع، تم الإتفاق على أن تُدرّس هذه المحاور ، أربع مُدرباتٍ (ألمانية وإيطاليتان ومصرية/ دانمركية) وعلى أن يكونَ التدريس على مدار خمسة أسابيع - أسبوع لكل محورٍ - ، إضافةً إلى أسبوعٍ سادسٍ لإعطاء تغذية راجعةٍ لما تم تعلّمه على المستويين الفردي والجماعي. أما مدة البرنامج كانت ستين ساعةً (شاملة ساعات التدريب نفسها وساعات العمل المنزلي للمتدربين) على أن يكون اللقاء مرتين أسبوعيًا بواقع ساعتين لكل لقاء عن طريق برنامج سكايب (Skype) والذي تم اختياره لسهولة الاستخدام وانتشاره . كذلك فقد تم اعتماد برنامج موودل (Moodle) لتحميل المادة التعليمية من مرئية ومسموعة ومطبوعة إلى جانب استخدامه في المناقشات بين المتدربين والمدرّبات وكذلك بين المتدربين أنفسهم. و كانت تلك النقاشات تدار باللغتين العربية والإنجليزية دون تقييد.

ولتعزيز الجانب العملي في التدريب تم التنسيق مع عددٍ من المتطوعين الأجانب ، بحيث يتم تدريسهم من قِبل المتدربين عن طريق سكايب ، وبهذا فقد أُتيحت لكل متدربٍ ثلاثُ فرصٍ لمثل هذا التدريب العملي مع وجود متابعة وتقييم لأداء المتدربين .

ويعتمد هذا البرنامج على خمس ركائز أساسية وهي:

٧.١ السياق Context:

نظراً لخصوصية الوضع في غزة ولقلة إلمام المدرّبات به ، وعدم القدرة على زيارة غزة ، فقد تساءلن عن الفرص والتحديات التي ستواجههنّ في هذا التدريب وخطورة "توريد" بل وفرض توجهات تربوية غريبة عليهن. و بالتنسيق مع خبير الجامعة الإسلامية المحلي فقد اتفقت المدرّبات على أهمية مصارحة المتدربين بفلسفتهم التعليمية وما يحول في خاطرهنّ من أفكار حول القيام بهذا العمل. وعليه

فقد قامت المدربات بكتابة حوارهن في صورة نص تمثيلي و تصويرو و إرساله للمتدربين في غزة عن طريق برنامج موودل في أول لقاء ، ليفتح باب الحوار حول الفلسفات التعليمية ودور المعلم والمتعلم. تلا ذلك توجيه المتدربين إلى مشاهدة ثلاثة نماذج لفلسفات تعليمية مختلفة ومناقشتها ومن ثم دعوتهم لتسجيل فلسفتهم التعليمية كمعلمين للغة العربية في غزة وتحميلها على قناة اليوتيوب الخاصة بالبرنامج التدريبي (كما سيتم شرحه لاحقاً).

٧.٢ التكنولوجيا: Technology

نظراً لظروف الحصار المفروض على قطاع غزة منذ ٢٠٠٦ فقد أدرك جميع من خطط لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية في القطاع الدور الحيوي الذي تلعبه التكنولوجيا في العملية التعليمية. و كان لاستثمار الجامعة الإسلامية بغزة في شبكة انترنت قوية دوراً فاعلاً في نجاح البرنامج. وإدراكاً من الجميع لأهمية استخدام الانترنت في التدريس فقد تم دمج عددٍ من الوسائط في العملية التعليمية ، كإنشاء قناة يوتيوب (YouTube) خاصة بالبرنامج ، واستخدام برامج بادليت (Padlet) وتيتان باد (Titan) وإنشاء مساحة على الجوجل درايف (Google Drive) ليضع المتدربون فيها كل أعمالهم ليتّم تقييمها في نهاية البرنامج.

٧.٣ نظم التدريس وآلياته (البيداغوجيا Pedagogy)

في المراحل الأولى لإعداد البرنامج تم الإتفاق على الاستقاء من نظريات تربوية مختلفة من أمثال كتابات باولو فريري. وقد تزامن تدريس هذا المحور مع دخول شهر رمضان الفضيل فقامت إحدى المدربات بتدريس درس باللغة العربية عن الاحتفالات مع التركيز على شهر رمضان لطالبة أجنبية عن طريق سكايب وقد تم تسجيل ذلك الدرس وتحميله كمادة تعليمية مرئية على قناة اليوتيوب الخاصة بالبرنامج شاهده بعد ذلك المتدربون وقاموا بالتعليق عليه ومناقشته مع المدربات وزملائهم في لقاءهم التالي. كذلك فقد تم تكريس جزء من ذلك الأسبوع لمناقشة تجربة المتدربين في تدريس اللغة العربية للمتطوعين الأجانب (كما تمت الإشارة إليه آنفاً) بما فيها من نجاحات وإخفاقات مع التركيز على ما استفاده كل متدربٍ من تلك التجربة.

٧.٤ اللغة: Language

من ضمن ما قام به المتدربون في ذلك الأسبوع قراءة مقالة بالعربية حول التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ومناقشتها إلى جانب التعرف على بعض خصائص مرحلة المبتدئين وطرق تدريسهم للأبجدية العربية. فضلاً عن ذلك فقد تم تحميل عدة مصادر في تدريس اللغة العربية

وتشجيع المتدربين على تكوين مكتبة صغيرة ، تحوي ما قد يحتاجون إليه من مراجع. كذلك فقد واصل المتدربون مناقشة تجاربهم العملية في تدريس اللغة العربية للمتطوعين الأجانب.

٧.٥ الفنون الإبداعية: Creative arts

وقد تم الإشارة إلى دور الأعمال الفنية (من شعر ورسم ومسرح وغيرها) في تدريس العربية وكيفية توظيف هذه المهارات في العملية التدريسية ، وتطويرها لخدمة القضية الفلسطينية . وقد كان ذلك الأسبوع فرصة جيدة لاسترجاع المحاور السابق تناولها (السياق والتكنولوجيا ونظم التدريس وآلياته واللغة). وكانت إحدى المدربات الأربع قد نظمت دورةً تدريبية سابقة حول استخدام الفنون الإبداعية الخاصة بالمقاومة الفلسطينية في تدريس اللغة الانجليزية، وتم الإتفاق مع متدربتين حضرتتا تلك الدورة على تقديم بعض المفاهيم الخاصة بهذا الموضوع لزملائهم في هذا البرنامج.

قام المتدربون خلال فترة البرنامج التدريبي بتحميل أعمالهم على جوجل درايف حيث تابعتها وعلقت عليها المدربات. وفي الأسبوع الأخير دار نقاش مفتوح حول ما رآه المتدربون من نقاط قوة و ضعف في البرنامج تلا ذلك مراسم تقديم الشهادات في الجامعة الإسلامية بغزة يرأسها المسؤول عن البرنامج التدريبي في غزة بمشاركة رئيسة مشروع "إعداد بحوث بلغات متعددة" والمدربات من بريطانيا عبر سكايب.

بعد انتهاء البرنامج التدريبي بحوالي شهرين كان هناك لقاء آخر بين المدربات الأربع والمسؤول الأول عن البرنامج التدريبي في غزة والمتدربين تم خلاله استرجاع ما تم تنفيذه خلال البرنامج التدريبي ووضع تصورات للمستقبل كان على رأسها إنشاء صفحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على موقع الجامعة الإسلامية بغزة. وقد دعت إحدى المدربات الحاضرين إلى أن يلخص كل منهم تجربة مشاركته في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في كلمة واحدة مما نتج عنه مفاهيم من أمثال: الإبداع والتصميم والحماس والإصرار والبدائية والمغامرة والتحدي وغياب الحدود، عكست جميعها عزيمةً قوية لتغيير واقع استعماري من خلال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بعد.

٨. الخاتمة: "ولتصنع على عيني"

"ويمكن القول بأن هذه التجربة المبنية على تنوع المدربين المتخصصين من السعودية وفلسطين ومصر و أوروبا تساهم في إعداد معلمين للغة العربية لغير الناطقين بها؛ ليلعبوا دورًا هامًا ليس فقط في

تعليم ونشر اللغة العربية بل في نشر بذور التواصل والتفاهم والشراكة والتعاون بين الأفراد والمؤسسات والشعوب للتغلب على الفقر والحصار والتحرر من الاحتلال" (المصري، ٢٠١٥). إن تطوير برامج إعداد معلمين دوليين يتميزون بمهارات عالمية ومعلومات ثقافية واسعة وقيم سامية يستلزم تعاوناً وثيقاً بين خبراء ومؤسسات متخصصة في مجال تعليم اللغة العربية. ويرجى أن يساهم مثل هذا التعاون في تحقيق التوصيات التالية:

- الإتفاق على معايير محددة و واضحة لانتقاء المعلمين من ذوي السمات التي تتطلبها مهنة احتراف تعليم اللغات.
- الوقوف على المهارات والكفايات اللغوية و التربوية التي يجب أن يكتسبها المعلم الدولي ومساعدته في اكتشاف قدراته وتنميتها.
- إعداد برامج تأهيل مشتركة بين الجامعات على الأقل بمستوي دبلوم عالي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ويمكن أن تُقدم هذه البرامج أو جزء منها عبر التقنيات الحديثة.
- تعزيز مهارات التطوير الذاتي المستمر لدى المعلم الباحث من خلال تكوين فرق تدريب متعددة اللغات والخبرات والثقافات.
- التركيز على المعايير والمهارات والقيم العالمية للمعلم الدولي الإنساني صاحب المبدأ والرسالة الحضارية التي تستمد أصالتها من عالمية اللغة العربية و دورها في نشر بذور قيم التفاهم و التسامح و التعايش التفاعلي مع الراغبين في تعلم اللغة العربية.

المراجع

- البنك الدولي، (٢٠١٥) اقتصاد غزة على حافة الانهيار والبطالة بين الشباب الأعلى في المنطقة بنسبة ٦٠%، بيان صحفي، رابط: <http://www.albankaldawli.org/ar/news/press-release/٢٠١٥/٠٥/٢١/gaza-economy-on-the-verge-of-collapse>
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، (٢٠١٦م)، مسح القوى العاملة الفلسطينية: التقرير السنوي ٢٠١٥، رام الله، فلسطين، رابط: <http://www.pcbs.gov.ps>
- المصري، نظمي عبد السلام، (٢٠١٥م)، من غزة تنطلق العربية إلى العالمية. صحيفة العربي الجديد. ٢٢ فبراير ٢٠١٥، رابط: <https://www.alaraby.co.uk/portal>
- جامعة بيرزيت، (٢٠١٦م)، برنامج PAS: نافذة بيرزيت على العالم، رابط: <http://sites.birzeit.edu/pas/about>
- وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠١٦م)، الدليل الإحصائي السنوي (٢٠١٥-٢٠١٦) لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، رام الله، فلسطين، رابط: <http://www.mohe.pna.ps/services/statistics>

- Chaloner, Justin; Andrew Evans and Mark Pragnell (٢٠١٥), Supporting the British economy through teaching English as a foreign language: An assessment of the contribution of English language teaching to the United Kingdom economy. A report by Capital Economics for English UK.

مادة اللغة العربية في المدارس الألمانية: الواقع والآفاق

الدكتور زهير سوکاح

١. الملخص

تُعرض هذه الورقة لنشأة وتطور مادة اللغة العربية في مدارس بعض المناطق الألمانية، وترصد كلا من الجهود التنظيمية والتنظيرية التي بُذلت من أجل ملاءمتها لحاجات المتعلمين غير الناطقين بها والمعوقات التي حالت دون تحقيق أهدافها المتنوعة بسبب طبيعتها الاختيارية مما انعكس سلباً على النظرة الخارجية لها ومردوديتها الداخلية، وتقتح الورقة بالنظر إلى الإقبال غير المسبوق على تعلم اللغة العربية في ألمانيا بسبب الحركة اللجؤية الحالية ضرورة إدماج اللغة العربية كمادة إلزامية في المدارس الألمانية ليس فقط من أجل مواكبة التحولات الديموغرافية في المجتمع الألماني كمجتمع متعدد اللغات والثقافات بل كحل لا محيد عنه من أجل تطوير هذه المادة لتستجيب في المستقبل القريب لحاجات وتطلعات متعلميها في هذه الدولة الأوروبية.

٢. المقدمة

تُدرّس اللغة العربية منذ عقود كمادة اختيارية تقدمها المدارس الحكومية في بعض ولايات ألمانيا، وتندرج مادة اللغة العربية إلى جانب لغات أخرى (كالتركية على سبيل المثال) تحت مسمى "درس اللغة الأصل" (بالألمانية Herkunftssprachlicher Unterricht)، والذي يهدف حسب الرؤية الرسمية إلى دعم التعددية اللغوية للأطفال ذوي أصول غير ألمانية. ويستفيد حصرياً من هذه المادة الأسبوعية تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية ذوي أصول عربية وبخاصة من أبناء المهاجرين المغاربة. غير أن عدم إلزامية مادة اللغة العربية ساهم سلباً في عدم تطورها وانتشارها حيث ظلت منذ نشأتها غير معروفة لدى الجاليات العربية رغم توفر الأرضية القانونية والإدارية المؤطرة لها. إلا أنه لوحظ في السنوات القليلة الماضية إقبال متزايد على تعلم مادة اللغة العربية في المدارس الألمانية الحكومية تجلّى في الارتفاع المتزايد سنوياً لعدد التلاميذ المسجلين بهذه المادة وقد بلغ ذروته مع توافد أعداد كبيرة من الأسر العراقية والسورية اللاجئة إلى ألمانيا مما دفع الجانب الألماني الرسمي إلى مواكبة هذا الإقبال عن طريق زيادة أعداد المدارس الحكومية التي تتيح مادة اللغة العربية لديها إضافة إلى تخصيص ميزانيات للدعم البيداغوجي للمادة وتوسعة الوعاء

التدريسي عن طريق تعيينات جديدة لمدرسين شباب تلقى أغلبهم تكوينا جامعيًا بألمانيا، وذلك من أجل استيعاب أعداد الأطفال العرب اللاجئين في تعلمهم للغة العربية في بيئة لغوية وثقافية جديدة.

٣. الدراسات السابقة

لم يلقَ درس اللغة الأصل في ألمانيا إلا اهتماما محدودا من طرف مكونات البحث العلمي، وقد أُنجزت أغلب الأبحاث في التخصصات الاجتماعية واللسانية في الجامعات الألمانية التي تعتبر درس اللغة الأصل ظاهرة سوسiolسانية مميزة في دولة تغلب الأحادية اللغوية على نظامها التعليمي رغم التنوع الثقافي واللغوي الذي تعكسه الحياة اليومية. وقد اهتمت الأبحاث المنجزة لحد الساعة باللغات التركية والروسية والبولندية، وعلى عكس هذا لا نكاد نجد أبحاثا تخصصية أُنجزت حول مادة اللغة العربية في إطار درس اللغة الأصل في ألمانيا ولا في الدول العربية بسبب قلة المتخصصين العرب في هذا الميدان السوسيو لساني، أما في النمسا فنجد لحد الساعة دراسة وحيدة قُدمت لجامعة فيينا سنة ٢٠١٠ م كبحت ماجستير من طرف الباحثة Raoudha Lejri، والتي تناولت فيه واقع تدريس مادة اللغة العربية في المدارس الحكومية في العاصمة النمساوية كمادة اختيارية.^{٢٢٩}

٤. منهجية الدراسة

تسعى هذه الورقة إلى التعريف بهذه المادة المهمة، التي لم تأخذ من قبل حقها الكافي من الاهتمام البحثي سواء العربي أو الألماني وذلك عن طريق تقديم نبذة تاريخية ومعطيات إحصائية عن نشأتها وتطورها بناء على ما توفر للباحث من وثائق باللغة الألمانية ومن ثمة وصف وضعيتها الحالية، إضافة إلى هذا تسعى الدراسة إلى تسليط الضوء على الخلفية النظرية المؤطرة لهذه المادة عن طريق تحليل ومناقشة الأهداف البيداغوجية المسطرة لها ومدى ملاءمتها لحاجات المتعلمين الراهنة ومن ثمة تقديم تصور أولي من مجموعة مقترحات محددة حول ضرورة تطوير مادة اللغة العربية التي أضحت ذات قيمة مستقبلية هامة وبخاصة في ألمانيا.

^{٢٢٩} Raoudha Lejri, Muttersprachlicher Arabisch-Unterricht an Pflichtschulen in Wien, Universität Wien, Wien, ٢٠١٠.

٥. نشأة وتطور مادة اللغة العربية في المدارس الألمانية: نبذة تاريخية

تندرج مادة اللغة العربية إلى جانب لغات أخرى ضمن ما يعرف بـ: "درس اللغة الأصل" (بالألمانية HSU)، والذي شهد تغيرات متنوعة منذ نشأته في بدايات السبعينات من القرن الماضي إلى يومنا هذا دون أن تنعكس هذه التغيرات إيجابيا على وضعية هذا الدرس رغم أهميته الحالية. فرغم قرار المجلس الأوروبي سنة ١٩٧٠م بضرورة دعم أبناء المهاجرين والعمال الوافدين آنذاك إلى دول أوروبا الغربية في مسارهم الدراسي عن طريق، ليس فقط تعلم لغة بلد الإقامة الأوروبي، بل موازاة مع ذلك تقوية روابطهم اللغوية والثقافية مع بلدانهم الأصل، إلا أن درس اللغة الأصل لم ينطلق فعليا إلا في سنوات الثمانينات من القرن الماضي بل وبوتيرة متباطئة وبخاصة في بعض ولايات ألمانيا الغربية مثل ولاية شمال الراين فيستفاليا التي كان لها السبق في تفعيل هذا القرار على أرض الواقع بإدراج ما كان يعرف آنذاك بـ "درس اللغة الأم التكميلي"^{٢٣٠} بالألمانية Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht حيث قامت وزارة التعليم في هذه الولاية سنة ١٩٨٤م بوضع خطة تأطيرية عامة تحدد الملامح التنظيمية والمنهجية لهذه الحصص الاختيارية لتكون بذلك أول ولاية ألمانية تتبجح بإمكانية تعلم اللغات الأم كالعربية والتركية وغيرهما لفائدة أبناء المهاجرين والعمال العرب وبخاصة من بلدان المغرب العربي^{٢٣١}، وقد تم التعاقد لهذا العرض مع مدرسين تم استقدامهم من تلك البلدان وبخاصة من المغرب وتونس.^{٢٣٢} غير أن الدوافع التي فرضت تعميم هذه الحصص اللغوية التكميلية والمتمثلة في تسهيل إدماج الأطفال المهاجرين في الحياة المدرسية الألمانية وإعدادهم لإعادة إدماجهم لغويا وثقافيا عند عودتهم إلى بلدانهم الأصل، قد انتفتت مع مرور الوقت وبخاصة بعد سنوات الثمانينات، فأغلب العمال العرب وبخاصة من الدول المغاربية قد فضلوا الاستقرار نهائيا في ألمانيا وتكوين

^{٢٣٠} كانت تُعرف أيضا اختصارا بـ MEU.

^{٢٣١} تجدر الإشارة هنا أن ولاية شمال الراين فيستفاليا كانت في سنوات الستينات من القرن الماضي توفر أقساما تحضيرية لفائدة أبناء العمال الوافدين وبخاصة من تركيا وقد كانت مخصصة لتدريسهم جميع المواد الدراسية بلغتهم الأم على أساس رجوعهم مع أوليائهم إلى بلدانهم الأصل بعد نهاية التعاقد المهني معهم، غير أن الأغلبية بقيت في ألمانيا الشيء الذي أدى إلى إنهاء هذه الأقسام التحضيرية وتعويضها بدرس اللغة الأم وما عرف لاحقا بدرس اللغة الأصل.

^{٢٣٢} Bauer, Rupprecht S: Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten, pp. ٤٦-٤٥.

أسرهم فيها بصفة دائمة مما أفضى إلى تغير جذري في مفهوم وجدوى هذا الدرس اللغوي، والذي تجلت وظيفته الجديدة في دعم الثنائية بل والتعددية اللغوية لأبناء الجاليات العربية الذين ولدوا وترعرعوا في محيط لغوي ألماني محض عن طريق تعليمهم اللغة العربية التي لم تعد لدى أغليبيتهم مع مرور السنوات لغتهم الأم الأولى. ينضاف إلى هذا أن أغلب أبناء المهاجرين المغاربة وبخاصة القادمين من شمال المغرب هم من غير الناطقين باللغة العربية فأغلبهم يتكلمون اللغة الأمازيغية كلغة أم في محيطهم الأسري إلى جانب اللغة الألمانية في حياتهم اليومية، كل هذه العوامل دفعت الوزارة المعنية إلى استبدال مُسمى "درس اللغة الأم" بـ "درس اللغة الأصل" عن طريق مرسوم سنة ٢٠٠٠ م الذي تضمن أيضا تمديد مدة الاستفادة من حصص هذا الدرس لتشمل ليس فقط المرحلة الابتدائية، أي من الصف الأول إلى الصف الرابع، بل أيضا المرحلة الإعدادية، أي مروراً بالصف الخامس إلى الصف العاشر.^{٢٣٣} وعلى الرغم من مرور ما يربو عن ثلاثين سنة من بداية تدريس مادة اللغة العربية في إطار درس اللغة الأصل في المدارس الحكومية في بعض الولايات الألمانية^{٢٣٤}، فلا تزال هذه المادة تُراوح مكانها طيلة هذه المدة حيث لم تأخذ نصيبها من التطور والاهتمام اللازمين، فواقعها الراهن لا يختلف كثيرا عن ولادتها العسيرة.

٦. الواقع الراهن: التواجد الجغرافي

لا يشمل تدريس مادة اللغة العربية في إطار درس اللغة الأصل جميع الولايات الألمانية الست عشرة، بل ينحصر في ولايتين وذلك منذ عقود وهما ولاية شمال الراين فيستفاليا في شمال غرب ألمانيا وعاصمتها دوسلدورف، وولاية هسن في وسط ألمانيا وعاصمتها فرانكفورت، وقد كانت هاتين الولايتين سباقتين إلى إدراج مادة اللغة العربية لعدة أسباب يبقى من أبرزها العدد الكبير من التلاميذ ذوي الأصول العربية في مدارسها الحكومية. غير أن هناك ولايات ألمانية أخرى تشهد نفس الأعداد لكن لم تتم مراعاتها لحد الساعة مثل مدينتي برلين وهامبورغ التي تشكل كل منهما ولاية مستقلة بذاتها.^{٢٣٥} والاقتصار على تدريس

^{٢٣٣} Herkunftssprachlicher Unterricht RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. ٢٨.٠٦.٢٠١٦ (ABl. NRW. ٠٧-٠٨/١٦), <https://goo.gl/WFZCam> (١٧.١٢.٢٠١٦).

^{٢٣٤} من المعروف أن جمهورية ألمانيا هي اتحاد سياسي مكون من ستة عشر ولاية، وكل ولاية لها اختصاصاتها المستقلة بها ومن بينها قطاع التعليم.

^{٢٣٥} في مدينة برلين تدرس مادة اللغة العربية لحد الساعة في مدرسة حكومية وحيدة، انظر

اللغة العربية فقط في هاتين الولايتين يشكل لوحده سبب من بين الأسباب الرئيسية في انحصار انتشار هذه المادة في ألمانيا (انظر فصل الاختلالات الراهنة وسبل التطوير المستقبلية).

٦.١. الانتشار الجغرافي لمادة اللغة العربية في المدارس الحكومية بولاية هسن

حسب إحصائية لوزارة التعليم في ولاية هسن لسنة ٢٠١٥ م يتم تدريس مادة اللغة العربية فيما مجموعه ٩١ مدرسة منها ٦٤ مدرسة ابتدائية وكلها موزعة على ٢٦ مدينة تابعة إداريا للولاية، منها ٣١ مدرسة في مدينة فرانكفورت لوحدها.^{٢٣٦} ويظهر الجدول أدناه أهم المدن في ولاية هسن التي تدرس مادة العربية حسب عدد المدارس.

جدول ١: عدد المدارس التي تقدم مادة اللغة العربية في أهم مدن ولاية هسن الألمانية^{٢٣٧}

المدينة	عدد المدارس
فرانكفورت	٣١
روزلسهايم	٨
فيسبادن	٨
ديتسنباغ	٧
هناو	٦
دارمشتات	٥
أوفنباخ	٣
هيترسهايم	٣
كيلستر باخ	٢
ميولهايم	٢

TAZ, ٢١. / ٢٢ Januar ٢٠١٧, pp. ٤٤. ٤٥.

^{٢٣٦} Standorte für Unterricht in der Herkunftssprache Arabisch im Schuljahr ٢٠١٥/٢٠١٦ in Verantwortung des Landes Hessen (Stand September ٢٠١٥), <https://goo.gl/٦٨NCSI> (١٣.١٢.٢٠١٦).

^{٢٣٧} الجدول من إعداد الباحث بناءً على الإحصائية المشار إليها في الحاشية رقم ٦.

٦.٢. الانتشار الجغرافي لمادة اللغة العربية في المدارس الحكومية بولاية شمال

الراين فيستفاليا

في هذه الولاية التي تبلغ فيها نسبة عدد التلاميذ من أصول أجنبية % ٣١ من مجموع التلاميذ في مختلف مدارس الولاية^{٢٣٨}، ينتشر تدريس مادة اللغة العربية في مدن عدة، ومن أهمها، إلى جانب دوسلدورف وضواحيها، نجد مدن رئيسية بها نسبة مهمة من الجالية العربية مثل: إسن، وكولونيا، وبون، ودورتموند، وبوخوم، ودويسبورغ، ومونستر، وبليفلد وغيرها.^{٢٣٩} لكن لا توجد لحد الساعة أي إحصائية رسمية منجزة عن المدن التي تنتشر فيها مادة اللغة العربية في هذه الولاية ولا حتى عن العدد الإجمالي للمدارس التي تقدم مادة اللغة العربية في إطار درس اللغة الأصل.^{٢٤٠} في المقابل نجد إحصائيات متفرقة خاصة ببعض المدن في هذه الولاية، فحسب مديرية التعليم لمدينة دوسلدورف يبلغ عدد التلاميذ المسجلين في مادة اللغة العربية في المدينة لوحدها في السنة الدراسية ٢٠١٦-٢٠١٥ م ما يناهز ١١٣٧ تلميذا من مجموع ٥١٤٩ من التلاميذ المسجلين في درس اللغة الأصل حسب لغاتهم، أي أن ٢٢ % من هؤلاء يدرسون اللغة العربية لوحدها فقط، وهي نسبة كبيرة تعكس الإقبال المتزايد على مادة اللغة العربية بينما يتوزع باقي التلاميذ على بقية اللغات البالغ عددها ١٤ لغة. ويوضح الجدول التالي تطور عدد التلاميذ المسجلين في مادة اللغة العربية على مدى السنوات الدراسية الثلاث الأخيرة.

^{٢٣٨} Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht,

<https://goo.gl/mRUrHw> (١٣.١٢.٢٠١٦).

^{٢٣٩} تجدر هنا الإشارة أن مادة اللغة العربية غير منتشرة على صعيد هذه الولاية بشكل كلي، ذلك أنه توجد مناطق لا تقدم فيها هذه المادة، حتى ولو كانت بها كثافة كبيرة من الجالية العربية، مثل مدينة كريفلد القريبة من عاصمة الولاية دوسلدورف.

^{٢٤٠} وهذا ما أكدته الوزارة المعنية في جواب لها عبر البريد الإلكتروني بتاريخ ١٤.١٢.٢٠١٦ على سؤال الباحث عن توفر هذه الإحصائيات مما يؤكد طبيعة التعامل الرسمي مع هذه المادة المدرسية الاختيارية، انظر فصل: الاختلالات الراهنة وسبل التطوير المستقبلية.

الجدول ٢: تطور عدد التلاميذ المسجلين في مادة اللغة العربية بدوسلدورف منذ سنة ٢٠١٤ إلى ٢٠١٦ م^{٢٤١}

السنوات الدراسية	٢٠١٣/٢٠١٤	٢٠١٤/٢٠١٥	٢٠١٥/٢٠١٦
عدد الطلاب المسجلين في مادة اللغة العربية بمدينة دوسلدورف	٩٤٤	١٠٧٣	١١٣٧

ويتوزع تدريس مادة اللغة العربية داخل مدينة دوسلدورف في عشر مدارس، وهو عدد غير كافٍ بالنظر إلى العدد المتزايد للتلاميذ، لكن في ضواحيها يصل هذا العدد إلى ١٥ مدرسة^{٢٤٢}، أي بما مجموعه ٢٥ مدرسة. ويوضح الجدول التالي التوزيع الجغرافي لمادة اللغة العربية في بقية مدن الولاية حسب أعداد المدارس في كل مدينة.

الجدول ٣: أهم المدن التي تُدرس فيها مادة اللغة العربية في ولاية شمال الراين فيستفاليا حسب عدد المدارس^{٢٤٣}

اسم المدينة	عدد المدارس
دوسلدورف وضواحيها	٢٥
إسن وضواحيها	٢٠
بون وضواحيها	١٨
آخن وضواحيها	١٦
ميندن وضواحيها	٧
مدينة دورتموند	٦
مدينة هرنة	٦
مدينة هام	٥
مدينة دويسبورغ	٥
مدينة بيليفلد	٤
مدينة غوتسولو	٤

^{٢٤١} الجدول من إعداد الباحث بناءً على إحصائية تسلمها من مديرية التعليم بدوسلدورف بحكم اشتغاله كمعلم اللغة العربية بنفس المدينة.

^{٢٤٢} Übersicht HSU-Angebot im Kreis ME für das Schuljahr ٢٠١٦/٢٠١٧,

<https://goo.gl/VAvCkG> (١٤.١٢.٢٠١٦).

^{٢٤٣} الجدول من إنجاز الباحث بناءً على معلومات توصل بها عبر البريد الإلكتروني بناءً على طلبه من مختلف مديريات التعليم في المدن المشار إليها في الجدول.

مدينة زوست	٣
مدينة هاينسبرغ	٣

ومن المرشح أن ترتفع نسب تلاميذ اللغة العربية أيضا في معظم مدن ولاية شمال الراين فيستفاليا التي استقبلت إلى جانب بعض الولايات الألمانية أعدادًا كبيرة من الأسر العراقية والسورية اللاجئة إلى ألمانيا، وبخاصة وأن نسب التلاميذ من هذه الدول المسجلة في المدارس الألمانية مرتفعة حاليا كما يوضح ذلك الجدول أدناه حول أعداد التلاميذ من بعض الدول العربية المسجلين في السنة الدراسية ٢٠١٤/١٥ م في ولاية شمال الراين فيستفاليا.^{٢٤٤}

الجدول ٤: أعداد التلاميذ العرب المسجلين في السنة الدراسية ٢٠١٥/٢٠١٤ م في ولاية شمال الراين فيستفاليا حسب جنسياتهم^{٢٤٥}

البلد الأصل/الجنسية	العراق	سوريا	المغرب (دون احتساب الجنس)	لبنان
عدد التلاميذ	٦٣٥٢	٥١٣١	٣١٤٤	٢٨٨٢

أيضا ارتفعت نسبة الأطفال المسجلين في مرحلة الحضنة في السنوات القليلة الماضية من أصول عربية بسبب الحركة اللجوءية الجديدة، فقد أعلن معهد كيركور الألماني في دراسة له أنه في سنة ٢٠١٥ م وصل إلى ألمانيا ما يقارب ٥٦٠٠٠ طفلا من سوريا و ١١٠٠٠ طفل من العراق ممن هم دون سن الثامنة عشرة^{٢٤٦}، الشيء الذي يُحتم ضرورة زيادة أعداد المدارس التي تقدم مادة اللغة العربية وتطويرها لتستجيب للمتطلبات القادمة، ولا يقتصر هذا الأمر على هاتين الولايتين بل يشمل باقي ولايات ألمانيا الست عشرة وبخاصة تلك التي تأوي لديها أعدادا كبيرة من الأسر العربية اللاجئة. فماعداد ولايتي هسن وشمال الراين فيستفاليا نجد حاليا غيابا تاما لمادة العربية في الحياة المدرسية في باقي الولايات الألمانية في ظل غياب نية جدية لحكومات تلك الولايات بإدماج هذه المادة في نظامها التعليمي، ففي العاصمة الاتحادية برلين

^{٢٤٤} الجدول من إنجاز الباحث بناءً على إحصائية في:

Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, <https://goo.gl/mRUrHw>, pp. ١٣٩. (١٤.١٢.٢٠١٦).

^{٢٤٥} الجدول من إنجاز الباحث بناءً على إحصائية من المصدر السابق، ص ١٣٩.

^{٢٤٦} Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, Entwicklungen im Jahr ٢٠١٥, <https://goo.gl/DZQ٦To>, pp. ١٩. (١٤.١٢.٢٠١٦).

تدرّس مادة اللغة العربية فقط في مدرسة ابتدائية وحيدة رغم النسبة العالية للتلاميذ العرب أو من أصول عربية في هذه المدينة^{٢٤٧}، ونفس الشيء ينطبق على كبريات المدن الألمانية وبخاصة مدينة هامبورغ التي تقدم مدارسها حصة اللغة الأصل غير أنه لم يتم لحد الساعة إدراج اللغة العربية ضمن لغات هذه الحصة^{٢٤٨}. أما ولاية بافاريا فقد قررت حكومتها المحلية سنة ٢٠٠٤م إلغاء حصة اللغة الأصل بما فيها مادة اللغة العربية من مدارسها بالتدرج إلى نهاية سنة ٢٠٠٨م، وتخصيص ميزانيتها لتدعيم مهارات اللغة الألمانية لدى التلاميذ من أصول أجنبية^{٢٤٩}، ومنهم أعداد كبيرة من الجاليات العربية وبالأخص في ميونخ، عاصمة الولاية.

٧. الإطار التنظيمي لمادة اللغة العربية

يخضع درس اللغة الأصل، الذي تندرج تحته مادة اللغة العربية، في ولاية شمال الراين فيستفاليا^{٢٥٠} إلى قوانين تشريعية تؤطرها من الناحية الإدارية كما ورد ذلك في المنشورات الرسمية للوزارة المعنية^{٢٥١} وفي كتيبات المنهج الدراسي المعتمد رسمياً والتي تحدد أيضاً التوجيهات البيداغوجية الملزمة لدرس اللغة الأصل (انظر فصل الإطار البيداغوجي لمادة اللغة العربية). وتعرّف هنا على أنها مادة اختيارية أسبوعية تتكون من خمس ساعات مدرسية كأقصى تقدير، وتُقدم في مدارس حكومية أغلبها ابتدائية وغالباً في حصة بعد الزوال نظراً لطبيعتها الاختيارية. ولا يحق التسجيل السنوي فيها، في حالة مادة اللغة العربية، إلا لتلاميذ

^{٢٤٧} انظر الحاشية رقم ٧.

^{٢٤٨} Katrin Theresa Peck, Konzeptionalisierung des Herkunftssprachenunterrichts in Hamburg und Wien, Universität Wien, Wien ٢٠١٤.

^{٢٤٩} Anfrage des Abgeordneten Thomas Gehring, Bündnis ٩٠./DIE GRÜNEN, zum

Plenum am ٣٠.٠٩.٢٠١٥, Herkunftssprachlicher Unterricht,

<https://goo.gl/oRi-aW> (١٧.١٢.٢٠١٦).

^{٢٥٠} عكس الوزارة المعنية في شمال الراين فيستفاليا لم تطور مثيلتها في ولاية هسن منهاجاً رسمياً لدرس اللغة الأصل واكتفت بمنشور تعريفي بهذه الدرس الاختياري.

^{٢٥١} يمكن الاطلاع على القانون المنظم للمادة في ولاية شمال الراين فيستفاليا على الرابط أدناه (باللغة الألمانية) <https://goo.gl/WFZCam> (١٧.١٢.٢٠١٦).

من أبوين عربيين أو أن يكون أحدهما على الأقل عربيا أو من أصول عربية. ورغم الطابع الاختياري لهذه المادة فالتسجيل فيها يقتضي الحضور المنتظم طيلة السنة الدراسية، ويتم تحديد التسجيل قبيل كل نهاية سنة دراسية لضمان الحصول على مقعد في السنة الدراسية الموالية، وتمتد هذه الحصة في المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الرابع وتستمر في المرحلة الإعدادية من الصف الخامس وتنتهي في الصف العاشر، أي بنهاية المرحلة الإعدادية بما مجموعه عشر سنوات دراسية، وقد استثنيت المرحلة الثانوية، أي ابتداءً من الصف الحادي عشر إلى الصف الثالث عشر من أجل التركيز على امتحانات التخرج النهائية التي تمتد في هذه المرحلة على مدى ثلاث سنوات.^{٢٥٢} ويحصل التلميذ على النتيجة المدرسية الخاصة بحصة اللغة الأصل إلى جانب النتيجة المدرسية المخصصة لباقي المواد المدرسية الإلزامية في كل سنة دراسية. وفي نهاية السنة الدراسية التاسعة أو العاشرة يجتاز التلميذ الامتحان النهائي في مادة اللغة العربية، ويكون مقسما إلى شق كتابي حول موضوع أو قضية ما، وشق شفوي يعالج فيه التلميذ موضوعا مغايرا وغالبا ما تكون مواضيع الامتحانات مرتبطة بالقضايا الراهنة التي تمس الحياة الاجتماعية في ألمانيا وأيضا بانتمائه اللغوي والثقافي إلى بلده الأصلي، وفي حالة اجتياز هذا الامتحان الملزم بنجاح يُمنح التلميذ شهادة النجاح من المدرسة التي اجتاز فيها الامتحان كوثيقة تؤكد مدى إلمامه باللغة العربية كلغة الأصل وتفيده في مستقبله المهني أو الأكاديمي، إضافة إلى هذا فقد تعوض نقطة هذا الامتحان، إن كنت جيدة، نقطة ضعيفة قد يحصل عليها التلميذ في إحدى اللغات الأجنبية الإلزامية التي تدرس في المدارس الإعدادية مثل الإنجليزية.^{٢٥٣} ويقوم حاليا بتدريس مادة اللغة العربية في إطار حصة اللغة الأصل مزيج من الأساتذة الذين درّسوا سلفا في بلدانهم الأصلية ثم انتقلوا ابتداءً من ثمانينات القرن الماضي إلى ألمانيا لتدريس اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية عن طريق اتفاقيات ثنائية لألمانيا مع تلك البلدان مثل المغرب وتونس، وأيضا أساتذة شباب تخرجوا في معاهد تكوين المعلمين من تلك الدول إلى جانب الخريجين العرب من التخصصات اللغوية من الجامعات الألمانية ممن لديهم تجارب تدريسية سابقة، ويتم تعيين مدرسي اللغة العربية في المدارس الألمانية الحكومية شأنهم شأن بقية مدرسي المواد الأخرى على اختلافها من طرف

^{٢٥٢} المصدر السابق ذاته.^{٢٥٣} نفس المصدر السابق.

الجهات الرسمية المكلفة كمدرسين في القطاع العام في كل من ولايتي شمال الراين فيستفاليا وولاية هسن، لكن أحيانا بأجور غير منصفة.

٨. الإطار البيداغوجي لمادة اللغة العربية

٨.١. الغايات العامة لدرس اللغة الأصل

يُعتبر دعم التعددية اللغوية من بين أهم غايات درس اللغة الأصل بما في ذلك مادة اللغة العربية، ذلك أن تلاميذ هاته المادة ينشؤون في ألمانيا ناطقين بلغتين على الأقل، أي الألمانية إلى جانب إحدى اللهجات العربية و/أو الأمازيغية، بل إن العديد من الأطفال المغاربة ينشؤون في محيط لغوي تعددي حيث يتكلمون اللهجة المغربية العربية والأمازيغية إلى جانب اللغة الألمانية.^{٢٥٤} ويهدف درس اللغة الأصل بالتالي إلى دعم هذه التعددية اللغوية كملكية لغوية طبيعية في مجتمع متعدد اللغات والأديان والثقافات عن طريق تعليم الأطفال للغاتهم الأصلية التي يتداولونها في الغالب في محيطهم الأسري على المستوى الشفوي، بينما يستعملون اللغة الألمانية في المحيط الاجتماعي العام، مثل الشارع والمدرسة. فالتعلم السليم للغتهم الأصل والقدر على التواصل بها شفويا وكتابيا يُسهم إلى حد كبير في تعزيز قدراتهم اللغوية ليس فقط في اللغة الأصل مثل اللغة العربية، بل يُسهل عليهم تعلم اللغة الألمانية بل ولغات إضافية يتلقونها في المحيط المدرسي مثل الإنجليزية وغيرها من اللغات الأوروبية.^{٢٥٥} لكن لا يزال يُنظر إلى التعددية اللغوية للأطفال من أصول عربية في ألمانيا بنظرة سلبية، حيث تُعتبر ازدواجية لغوية تعيق الأطفال عن التعلم السليم للغة الألمانية مقارنة مع الأطفال الناطقين باللغة الألمانية وبخاصة وأن النظام التعليمي الألماني، مقارنة مع دول أوروبية أخرى، يتسم بأحادية اللغوية المفرطة، والتي تكاد تقصي باقي اللغات الحاضرة بقوة في المجتمع الألماني مثل التركية، والبولندية والعربية وغيرها، ويحاول درس اللغة الأصل ولو كمادة اختيارية مواجهة هذه الأحادية اللغوية عن طريق دعم الثروة اللغوية الهائلة التي يجلبها الأطفال ذوو الأصول الأجنبية معهم إلى المدرسة

^{٢٥٤} بعد الأزمة الاقتصادية التي عصفت بإسبانيا سنة ٢٠٠٨م اضطرت العديد من الأسر المغربية الناطقة في معظمها بالأمازيغية والمقيمة في إسبانيا إلى الهجرة إلى ألمانيا، مما شكل تحديا على عاتق هؤلاء الأسر في مساندة أبنائهم لتعلم اللغة الألمانية، بلد المهجر الجديد، مع الحفاظ في نفس الوقت على مكتسبات الأطفال من اللغة الإسبانية إلى جانب الأمازيغية واللهجة المغربية العربية كمدخل مناسب لتعلم العربية الفصحى.

^{٢٥٥} Muttersprachlicher Unterricht, Lehrplan für die Jahrgänge ١ bis ٤ u. ٥ u. ٦,

ابتداءً من الصف الأول، والتي لا يمتلكها أقرانهم من الأطفال الألمان، وتفادي ضياعها مع مرور السنوات الدراسية بسبب طغيان الاستعمال اللغوي الأحادي مع مرور السنوات المدرسية.^{٢٥٦}

إضافة إلى دعم التعددية اللغوية يسعى درس اللغة الأصل إلى دعم قدرة الأطفال على التواصل البيثقاني مع باقي مكونات المجتمع الألماني المتنوعة عن طريق:

- الوعي بخصوصيتهم اللغوية والثقافية؛ في حالة مادة اللغة العربية يتم دعم وعي الأطفال بانتمائهم اللغوي والثقافي إلى الحضارة العربية الإسلامية.
 - الوعي بطبيعة المجتمع متعدد الأعراق والديانات، لكن في نفس الوقت كمجتمع ناطق بلغته الألمانية الرسمية وذو خلفية أوروبية ومسيحية ظاهرة.
- فالتحسيس بالخصوصيات الدينية والثقافية والقواسم الإنسانية المشتركة يُسهم في تربية أجيال تعي وتعتز بانتمائها اللغوي والحضاري إلى الثقافة العربية الإسلامية وتستطيع في نفس الوقت التعاطي بثقة واحترام متبادل مع باقي المكونات الثقافية للمجتمع الذي تترعرع فيه.^{٢٥٧}

٨.٢. أهداف مادة اللغة العربية في إطار درس اللغة الأصل

على أساس هذه الغايات العامة لدرس اللغة الأصل وُضعت لمادة اللغة العربية أربعة أهداف رئيسية، وهي^{٢٥٨}:

^{٢٥٦} بينما أثبتت الدراسات اللسانية منذ عقود بديهية التعددية اللغوية كملكية طبيعة للإنسان بل وضرورتها في العصر الحالي لا يزال يُنظر أيضا على المستوى العربي إلى الثنائية أو التعددية اللغوية لأنبناء المهاجرين العرب في أوروبا والغرب عموما بشكل سلب، وهذا لا يعكس فقط التأخر العربي في مواكبة مستجدات العلوم اللسانية، بل يعكس أيضا المأزق الهوياتي الذي يعيشه أبناء المهاجرين العرب بسبب ملكة التعددية اللغوية التي صارت وكأنها نقمة عليهم ليس فقط في دول الإقامة الأوروبية بل أيضا في دول الأصل فكلاهما ينظر بعين الريبة لهذه الملكة اللغوية الطبيعية.

^{٢٥٧} للمزيد، انظر

Muttersprachlicher Unterricht, Lehrplan für die Jahrgänge ١ bis ٤ u. ٥ u. ٦, pp.٨-٩.

^{٢٥٨} المصدر السابق نفسه، ص ١٢.

١. التطوير الممنهج والمستمر لتعلم اللغة العربية عن طريق دعم مهارات الكلام، والاستماع، والقراءة والكتابة، حيث يكون التلميذ بعد نهاية مشواره في تعلم هذه المادة قادراً على التواصل باللغة العربية الفصحى شفاهياً وكتابياً.
٢. التعاطي الممنهج والدائم مع الخصوصيات الثقافية المميزة للتلاميذ والقواسم الإنسانية المشتركة التي تجمعهم مع أقرانهم على شكل مواضيع مدرسية في درس اللغة الأصل والتفاعل معها في الأنشطة التعليمية المتنوعة داخل الصف لاسيما في الشقين القرائي والكتابي.
٣. الربط المستمر بين المدخلات التعليمية المكتسبة باللغة العربية في إطار درس اللغة الأصل مع تلك المكتسبة في باقي المواد المدرسية باللغة الألمانية من أجل تثبيت المهارات والمعارف المشتركة في كلتا اللغتين بشكل تكاملي مما يقوي الأداء المدرسي للتلميذ ويساعده على التفاعل مع الحياة العامة بثبات وثقة سواءً في بلد الإقامة الألماني أو في بلد الأصل العربي.
٤. التعاطي اللغوي مع الخصوصية الدينية للتلاميذ العرب من المسلمين والتعريف بها لديهم بشكل منهجي وبيداغوجي متدرج عن طريق معالجة مواضيع مثل الأعياد والعادات الإسلامية أو التطرق لمواضيع من التاريخ الإسلامي عن طريق الأنشطة التعليمية المتنوعة من نصوص وعروض ومشاريع صفية من أجل تدعيم الإحساس بالانتماء العربي الإسلامي دون أن تتداخل مادة اللغة العربية في ذلك مع مادة الدين الإسلامي.^{٢٥٩}

٨.٣. الكفايات المكتسبة في مادة اللغة العربية في إطار درس اللغة الأصل

تسعى الأهداف المسطرة لمادة اللغة العربية إلى اكتساب التلميذ، وذلك طيلة مشواره الدراسي في مادة اللغة العربية، مجموعة من الكفايات التي تعينه في مستقبله الحياتي عامة والمهني خاصة، وهي الكفايات اللغوية والتواصلية والبيثقافية والمنهجية كما يلخصها الشكل رقم ١ أدناه.^{٢٦٠}

^{٢٥٩} تختلف مادة الدين الإسلامي Islamischer Religionsunterricht عن مادة اللغة العربية من كونها مادة إلزامية كباقي المواد المدرسية الأخرى وتدرس باللغة الألمانية ويستفيد منها كل الأطفال المسلمين بغض النظر عن جنسياتهم أو لغاتهم.

^{٢٦٠} الشكل من تصميم الباحث نقلاً عن:

الشكل ١: الكفايات الأربعة لمادة اللغة العربية في إطار درس اللغة الأصل



٨.٤. بيداغوجيا تعليم العربية كلغة الأصل

في سبيل الوصول إلى هذه الكفايات يلتزم المعلم بوضع وضعيات تعليمية في حصته ومعالجتها عن طريق اتباع توليفة منهجية صُممت لدرس اللغة الأصل رغم أن تطبيقها في مادة اللغة العربية لا يخلو غالبا من صعوبات (انظر فصل الاختلالات الراهنة وسبل التطوير المستقبلية).
وتقوم هذه التوليفة على الركائز البيداغوجية الأربع التالية^{٢٦١}:

Sekundarstufe I. Muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe I.
Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache.
Kernlehrplan Klassen ٧-١٠, p. ١٤.

^{٢٦١} للمزيد، انظر

Sekundarstufe I. Muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe I.
Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache.
Kernlehrplan Klassen ٧-١٠, pp. ١٤-١٦.

- **التعلم بالتجربة:** ويقصد بها استعمال اللغة العربية في وضعيات -مُشكلة داخل الصف تُحاكي الحياة اليومية والحياة العامة سواء في بلد الإقامة أو في بلد الأصل عن طريق إجراء حوارات وتبادل الأدوار بحيث يكتسب فيها التلميذ تجارب جديدة في استعماله للغة العربية الفصحى مما يسهم في تثبيت ثقته الذاتية في استعمال اللغة العربية كلغة تواصل شأها شأن الألمانية.
- **التعلم الفعال:** وهو مهم في المرحلة الابتدائية لاسيما لدى الصغار فعن طريق التعاطي النشط مع مكونات مادة العربية من أنشطة محفزة يتسنى للطفل تعلم مهارات متنوعة، وهنا يتعين على المعلم أن يجعل المتعلم في محور العملية التعليمية -التعلمية بوضع أنشطة تتسم بالفعالية والحيوية وألا يكون الدرس مملاً يشعر فيه الطفل أنه غير فعال في الصف.
- **التعلم الفردي والجماعي:** ويقصد به أن التعلم الذي يكون في أصله عملية فردية يجب أن يتم في بيئة جماعية تحقق الفائدة المشتركة للمتعلمين عن طريق تبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم مما يعزز مهارات التواصل الاجتماعي لديهم.
- **التعلم البيثقافي:** وهو ميزة مهمة ليس فقط في إطار حصة اللغة الأصل بل خصوصاً في مادة اللغة العربية، حيث يكون بمقدور الطفل ليس فقط التعاطي السليم مع أقرانه من أعراق وديانات أخرى بل حتى مع أقرانه من جنسيات عربية أخرى، ذلك أن مادة اللغة العربية تشمل أطفال كل الجاليات من مختلف الدول العربية.

٨.٥. المنهاج المدرسي لمادة اللغة العربية في إطار درس اللغة الأصل

تشترك مادة اللغة العربية مع باقي اللغات الأخرى في منهاج دراسي مُلزم طوره وزارة التعليم في ولاية شمال الراين فيستفاليا يمتد من الصف الأول إلى الصف السادس، لكنها لم تطور كتباً مدرسية مخصصة لمادة اللغة العربية كلغة الأصل، وتركت الحرية للمعلم في اختيار الكتب المدرسية التي تتوافق مع المنهاج الملزم وهي نادرة مما يضطر معه المعلم إلى استعمال توليفة من المصادر التعليمية التي تختلف من معلم إلى آخر. إضافة إلى هذا لم تضع الوزارة المعنية منهاجاً مدرسياً محدداً لحصة اللغة الأصل للصف السابع إلى حدود الصف العاشر مما يجعل المعلم معتمداً كلياً على المصادر التعليمية المتراكمة لديه مع مرور السنوات بغض النظر عن

مدى توافقها مع المنهاج العام أو مدى ملاءمتها لحاجات المتعلم المتجددة. ويتألف المنهاج الدراسي الرسمي الممتد على ست سنوات دراسية من ست وحدات مقترحة وهي^{٢٦٢}:

● "في البيت، هنا وهناك":

تعالج هذه الوحدة علاقة التلميذ بمحيطه الأسري وأقاربه وجيرانه وأصدقائه في كل من ألمانيا وبلد الأصل العربي الذي يقضي فيه الطفل غالباً إجازاته المدرسية ويبنى فيه أيضاً علاقات اجتماعية.

● "كل يوم وكل سنة":

هذه الوحدة تُعالج حياة التلميذ في وتيرتها اليومية داخل البيت وخارجه وفي المدرسة وما يرتبط بذلك من تجارب شخصية وأيضاً بعلاقته مع الأحداث السنوية من مناسبات وأعياد متنوعة ضمن مجتمعي الإقامة والأصل.

● "التعلم والعمل وأوقات الفراغ":

في هذه الوحدة يتم التركيز على المواقف اليومية للتلميذ وعلاقاته الاجتماعية سواء في أوقات الدراسة أو في أوقات الفراغ، وأيضاً تصوره لمفهوم العمل كقيمة أسرية ومجتمعية ليس فقط في ألمانيا لكن أيضاً في البلد الأصل.

● "عبر الأزمنة":

في هذه الوحدة يتم التركيز في البداية على المراحل الزمنية التي عايشها التلميذ من روض الأطفال مروراً بالصف الأول إلى نهاية المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة اللاحقة تتم معالجة تاريخ أسرة التلميذ ذاتها بدءاً بمرحلة ما قبل الهجرة إلى ألمانيا، ومروراً بمرحلة الاستقرار الأولى وما تبعها بعد ذلك من تجارب وأحداث في بلد المهجر.

● "عالم للجميع":

في المرحلة الابتدائية يتم الاختصار في هذه الوحدة على تحسيس التلميذ بالاختلافات الثقافية الطبيعية والقواسم الإنسانية المشتركة بين ألمانيا كبلد أوروبي ذي صبغة مسيحية وبلد الأصل العربي ذي الصبغة

^{٢٦٢} للمزيد، انظر

الإسلامية، بينما يتم في المرحلة الإعدادية مد التلميذ بتوعية سياسية عن أهمية التعايش والحفاظ السلمي على التنوع الثقافي والعرقي على المستوى المحلي والعالمي.

● "العادات والتقاليد":

لدى هذه الوحدة الدراسية وظيفة خاصة فهي تركز على معالجة عادات وتقاليد البلد الأصل للتلميذ عن طريق مجموعة من الأنشطة والمشاريع التعليمية من أجل تعريفه بمكونات ثقافة بلده الأصل مما يسمح بنشوء فهم دقيق للتلميذ لأصله الثقافي رغم بعده الجغرافي عنه.

ويقترح المنهاج الدراسي من أجل تنفيذ هذه الوحدات الست مجموعة من المواضيع التي تمتد من بداية إلى نهاية السنة الدراسية (انظر الملحق أ حول مواضيع هذه الوحدات المخصصة للصفين الأول والثاني ابتدائي)، كما يقترح أيضا كيفية توزيعها بالتوسع والتدرج حسب قدرات وحاجيات المتعلم على مدى السنوات الست التي يغطيها المنهاج.^{٢٦٣}

٩. الاختلالات الراهنة وسبل التطوير المستقبلية

رغم كل هذا المجهود النظري لم تتمكن مادة اللغة العربية من تطوير نفسها بسبب الطبيعة الاختيارية لهذه المادة والتي تتقاسمها مع باقي اللغات في إطار درس اللغة الأصل، مما جعلها تراوح مكانها منذ عقود، حيث تسببت هذه الصفة الاختيارية في تراكم عدة اختلالات حالت دون تطورها، ويمكن تصنيفها إلى مشاكل تنظيمية، ومعوقات منهجية وصعوبات مجتمعية تمنع انتشارها.

٩.١. المشاكل التنظيمية

يمكن اختصار هاته المشاكل في النقاط التالية:

- الاختصار على تدريس مادة اللغة العربية فقط في ولايتين من مجموع ١٦ ولاية ألمانية يحد من انتشار هذه المادة وتتعطل ولايات ألمانية كثيرة بعدم قدرتها المالية على إدراج هذه المادة بسبب تكلفتها العالية، رغم أن ميزانيتها تكاد تفوق ميزانية ولاية شمال الراين فيستفاليا على سبيل المثال. بينما تتذرع ولايات أخرى بعدم الجدوى البيداغوجية والمردودية المجتمعية لهذه المادة التي تركز لما تصفه هي

^{٢٦٣} انظر:

Muttersprachlicher Unterricht, Lernplan für die Jahrgänge ١ bis ٤ u. ٥ u. ٦, pp. ٨٣-٣٤.

بالازدواجية اللغوية مشددة على ضرورة صرف الميزات المخصصة لدرس اللغة الأصل بصفة عامة في دعم وتقوية تعلم اللغة الألمانية.

- غياب الاهتمام الرسمي بهذه المادة وعدم وجود رغبة جادة في إصلاح جذري لحصة اللغة الأصل عامة ومادة اللغة العربية خاصة والاكتفاء بالمقابل بالحلول الترقيعية في غياب أي ضغط من طرف الجمعيات الممثلة للجاليات العربية على قلتها.
- النظرة الانتقاصية لجدوى هذه المادة الاختيارية من طرف إدارات المدارس ذاتها والتي تعتبرها مادة قليلة الشأن وعدم إدماج معلم اللغة العربية في المحيط المهني للمدرسة واعتباره عنصرا دخيلا.
- عدم الجدبة في المتابعة من طرف بعض أولياء أمور التلاميذ بسبب النظرة النمطية السائدة منذ عقود حول هذه المادة وغياب جمعيات أولياء التلاميذ.
- إثقال كاهل المعلم بإعداد العديد من الوثائق الإدارية مثل لوائح التلاميذ السنوية والأسبوعية وغيرها من الوثائق بدلاً من تركيزه على الإعداد الجيد للدرس وللأنشطة الموازية له.
- عدم وجود شبكة تنسيقية تدعم جهود المعلمين المشتتة وتدافع عن حقوقهم الإدارية والمالية عبر وسيط النقابات الألمانية، وغياب شبه تام للتواصل بين معلمي مادة اللغة العربية حتى داخل المدينة نفسها وغياب فرص التكوين المستمر المناسبة لمادة اللغة العربية كلغة الأصل.

٩.٢. المعوقات المنهجية

ويمكن تلخيص أهمها في النقاط الأربعة التالية:

- غياب كتب مدرسية تلي حاجات تلاميذ مادة اللغة العربية كناطقين بغيرها في معظمهم والاستعاضة عنها بكتب مخصصة في الأصل لتلاميذ ناطقين بالعربية والقادمة في معظمها من الدول العربية.
- غياب تصنيف التلاميذ وفق صفوف خاصة بمادة اللغة العربية والاكتفاء بتقسيمهم إدارياً إلى مجموعتين؛ المجموعة الابتدائية والمجموعة الإعدادية حسب صفهم في المدرسة الألمانية وذلك بسبب قلة المدارس التي تتوفر فيها مادة اللغة العربية، ففي مدينة دوسلدورف على سبيل المثال لا توجد إلا عشر مدارس مخصصة للعربية رغم ارتفاع عدد التلاميذ العرب أو من منهم من أصول عربية، مما يسبب ضغطاً مهنياً ونفسياً للمعلم، ينضاف إلى هذا عدم توفير الحماية له أثناء مزاوئته لمهنته التي تكون غالباً في الفترة المسائية حيث تمتد مادة حصة اللغة العربية أحياناً إلى الساعة السابعة مساءً في غياب إدارات المدارس.

- التباين الشديد في المستوى بين التلاميذ من ذوي أصول عربية لكنهم غير ناطقين بالعربية والتلاميذ الجدد من الأسر العربية اللاحقة، وينضاف إلى هذا أيضا التباين الواضح في قابلية التعلم بين التلاميذ الناطقين باللهجات العربية والتلاميذ الناطقين بغيرها كالأمازيغية والكردية.
- التباين الشديد في التلاميذ ضمن المجموعة الواحدة القادمين ليس فقط من مدارس مختلفة بل أيضا من صفوف مدرسية مختلفة، ففي المجموعة الواحدة يمكن أن نجد تلاميذ من الصف الأول جنبا إلى جنب مع تلاميذ الصف الثالث وأحيانا الصف الرابع، نفس الشيء ينطبق على مجموعات المرحلة الإعدادية التي قد تتكون من تلاميذ من مختلف الصفوف، أي من الصف الخامس وحتى الصف العاشر وما يترتب عن ذلك من مشاكل أثناء الحصة بسبب التباين الواضح في المستويات بل وفي الأعمار.

٩.٣. الصعوبات المجتمعية

- تعاني اللغة العربية كمادة اختيارية في الحياة المدرسية من نظرة مجتمعية نمطية حتى من الناطقين بها ويمكن إيجاز أهمها في النقاط الأربع التالية:
- عدم معرفة العديد من الأسر العربية بهذه المادة وبخاصة الأسر العربية اللاحقة.
 - النظرة السلبية النمطية عن الضعف المزعم في مردودية هذه المادة بسبب "صعوبتها" المتخيلة على التلاميذ الناطقين بغيرها.
 - النظرة السلبية النمطية عن معلمي اللغة العربية زعما أنهم لا يتقنون التعامل مع التلاميذ بل ولا يجيدون اللغة الألمانية رغم أن أغلبهم الآن من خريجي الجامعات الألمانية.
 - النظرة السلبية النمطية للأسر العربية الشرقية عن معلمي اللغة العربية القادمين من الدول المغاربية زعما أنهم لا يجيدون حتى اللغة العربية رغم أنهم من خريجي مراكز تكوين المعلمين في بلدانهم الأصلية.^{٢٦٤}

٩.٤. مقترحات وسبل التطوير

إزاء هذا الكم غير الهين من المشاكل التي تعترض تطور مادة اللغة العربية أقترح في إطار هذه الورقة ضرورة إدماج مادة اللغة العربية في الحياة المدرسية كمادة إلزامية ليس فقط في ولايتي شمال الراين فيستفاليا وهسن بل في كل المدارس الألمانية التي بها كثافة عربية واضحة وذلك إسوة بمادة الدين الإسلامي الإلزامية، وأيضا إسوة بالتجربة النمساوية حيث أن تدريس مادة اللغة العربية يغطي الآن معظم الولايات النمساوية رغم

^{٢٦٤} نفس النظرة النمطية تجدها عند بعض الأسر المغاربية عن معلمي اللغة العربية القادمين من مصر.

حادثة عهده حيث أنه لم ينطلق إلا في الموسم الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ م رغم قلة عدد الجاليات العربية مقارنة بألمانيا.^{٢٦٥}

الطابع الإلزامي سيُمكن هذه المادة من الناحيتين القانونية والإدارية من الاستقلال عن حصة اللغة الأصل التي لا تزال تنضوي تحتها، وبالتالي التواجد في نفس المرتبة مع باقي المواد المدرسية الإلزامية من المرحلة الابتدائية مروراً بالإعدادية ووصولاً إلى المرحلة الثانوية لتكون بذلك مادة أساسية من مواد امتحان شهادة الثانوية الألمانية للتلاميذ العرب، أو ما يعرف بـ *das Abitur*.

إلزامية مادة اللغة العربية هو حل مستقبلي جذري لا محيد عنه سيسهم في حل سلسلة المشاكل المشار إليها في الفصل السابق (انظر فصل الاختلالات الراهنة وسبل التطوير المستقبلية) حيث سيمكن من:

- إنشاء تخصصات في الجامعات الألمانية لتكوين معلمي مادة اللغة العربية إسوةً بمعملي المواد الأخرى.

- تصنيف الوضعية الإدارية لمعلمي اللغة العربية في القطاع الحكومي بشكل منصف مهنيًا وعدم تحميلهم أعباء إدارية تتعارض مع مهامهم التدريسية.

- إعداد وإصدار كتب مدرسية ومصادر تعليمية معترف بها من طرف الوزارة المعنية شرط أن تلي حاجات متعلمي اللغة العربية من أبناء الجاليات العربية ويمكن هنا الاستعانة بالتجربة النمساوية حيث كلفت الوزارة الاتحادية لشؤون التعليم فريقاً من مدرسي اللغة العربية بمهمة إعداد سلسلة كتب مدرسية مخصصة لمادة اللغة العربية في النمسا.^{٢٦٦}

- تدريس مادة اللغة العربية في الفترة الصباحية وعلى حصتين في الأسبوع على أقل تقدير وذلك من أجل تثبيت المكتسبات التعليمية في هذه المادة واستثمارها بالاستفادة من جميع الموارد التي توفرها المدارس الحاضنة لهذه المادة.

لا يخفى أن هذا الاجراء الجذري هو رهين بالإرادة السياسية للجهات الرسمية المسؤولة في ألمانيا وهنا يتعين على المنظمات والجمعيات الممثلة للجاليات العربية وكذا كل المشتغلين في هذا الميدان العمل المكثف من

^{٢٦٥} Lejri (٢٠١٠), p. ٧.

^{٢٦٦} Lejri (٢٠١٠), p. ٨٤.

أجل المساهمة الفعالة في تحقيق هذا الإصلاح الجذري لمادة اللغة العربية في هذا الصدد تقترح الورقة الخطوات الإجرائية التالية:

- التعريف بهذه المادة لدى الجاليات العربية ليس فقط من طرف المشتغلين في هذا القطاع بل يتعين على الجمعيات العربية الاضطلاع بهذا الدور التعريفي وبخاصة توعية الأسر العربية بأهمية الطابع الإلزامي للمادة، حيث أن الارتفاع المتزايد لنسب التسجيل فيها هو إشارة واضحة لأصحاب القرار السياسي من أجل مراجعة وضعية هذه المادة.
- ضرورة الاهتمام البحثي من طرف الأكاديميين العرب المقيمين في ألمانيا بهذا الميدان الحيوي للتعريف به في الدوائر العلمية عن طريق إنجاز دراسات وأبحاث تخصصية تغطي كل جوانب مادة اللغة العربية كلغة الأصل.
- ضرورة تطوير الأداء التعليمي للمدارس المساجدية، أي المدارس التابعة للمساجد العربية في ألمانيا، وإخراجها من اللاهذفية البيداغوجية التي طبعت عمل معظمها منذ عقود وهيئتها لتكون قادرة على مواكبة الازدياد الحاصل في نسب متعلمي اللغة العربية.^{٢٦٧}
- الإسراع في إنشاء صفوف تعليمية ثنائية اللغة تخصص للأطفال والشباب اللاجئين في إطار المدارس الحكومية والمساجدية لتفادي تلاشي مكتسباتهم التعليمية مع مرور الوقت مع ضمان جودتها ومجانيتها مراعاة لظروف أسرهم وهنا يتعين تنسيق الجهود مع المنظمات والجمعيات العربية المهتمة بهذا المشكل سواء من داخل أو خارج الوطن العربي.

^{٢٦٧} يغلب على تدريس اللغة العربية في معظم المدارس المساجدية في ألمانيا "نمط تقليدي يعتمد بالأساس على التلقين والحفظ والاستظهار عن ظهر قلب والمعاقبة البدنية كوسيلة للرفع من مردودية التعلم لدى المتعلم"، انظر: زهير سوكاح، تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في المساجد: النشأة والواقع والأفاق، موقع الجمعية الدولية لترجمي العربية، بتاريخ ٥/٦/٢٠٠٩، الرابط:

المراجع

- سوكاح، زهير (٢٠٠٩م)، تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في المساجد: النشأة والواقع والأفاق، موقع الجمعية الدولية لمتعلمي العربية، بتاريخ ٢٠٠٩/٦/٥.
- Bauer, Rupprecht S (٢٠٠١), Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten, Essener Linguistische Skripte – elektronisch, Jahrgang ١, Heft ١, pp. ٤٥-٥٨ .
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissenschaft und Kunst (٢٠١٥), Anfrage des Abgeordneten Thomas Gehring, Bündnis ٩٠/DIE GRÜNEN, zum Plenum am ٣٠.٠٩.٢٠١٥, Herkunftssprachlicher Unterricht .
- Integrationszentren – Landesweite Koordinierungsstelle (٢٠١٦), BASS ١٣-٦١ Nr. ٢: Herkunftssprachlicher Unterricht RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. ٢٨.٠٦.٢٠١٦ (ABl. NRW. ٠٧-٠٨/١٦) .
- Kreis Mettmann (٢٠١٦), Übersicht HSU-Angebot im Kreis ME für das Schuljahr ٢٠١٦/٢٠١٧ .
- Lejri, Raoudha (٢٠١٠), Muttersprachlicher Arabisch-Unterricht an Pflichtschulen in Wien, Universität Wien.
- Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (٢٠١٦), Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene – Entwicklungen im Jahr ٢٠١٥.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (٢٠١٥), Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht ٢٠١٤/١٥, Statistische Übersicht Nr. ٣٨٨ .
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (٢٠٠٠), Muttersprachlicher Unterricht, Lehrplan für die Jahrgänge ١ bis ٤ u. ٥ u. ٦ .
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (٢٠٠٦), Sekundarstufe I. Muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache. Kernlehrplan Klassen ٧-١٠ .
- Peck, Katrin Theresa (٢٠١٤), Konzeptionalisierung des Herkunftssprachenunterrichts in Hamburg und Wien, Universität Wien.
- Staatliche Schulämter in Hessen (٢٠١٥), Standorte für Unterricht in der Herkunftssprache Arabisch im Schuljahr ٢٠١٥/٢٠١٦ in Verantwortung des Landes Hessen.
- TAZ, ٢١. /٢٢ Januar ٢٠١٧, Der Versuch einer Annäherung, pp.٤٤.٤٥.

الملحق أ: المواضيع المقترحة حسب كل وحدة دراسية للصفين الأول والثاني ابتدائي بمادة اللغة العربية في ولاية شمال الراين فيستفاليا.^{٢٦٨}

الوحدات الدراسية	المواضيع المقترحة لكل وحدة دراسية للصفين الأول والثاني ابتدائي
في البيت، هنا وهناك	أقدم نفسي أسرتي، عائلتي، أصدقائي، ييتي
كل يوم وكل سنة	اليوم، الأسبوع، السنة، الليل والنهار، الشتاء والصيف ملاهي، نظافة جسمي أغسل يدي، الطعام والشراب
التعلم والعمل وأوقات الفراغ	مدرستي في بيتنا نعمل جميعا ألعابي في البيت أنا ألعب خارج البيت
عبر الأزمنة	أنا عمري سنوات متحف الصغير
عالم للجميع	الطبيعة من حولنا الشجار والتصالح
العادات والتقاليد	أنشطة جماعية بسيطة من إعداد المعلم لتعريف الطفل بالعادات والتقاليد العربية والإسلامية مثل الأعياد أو التعريف بالبلدان والمدن العربية أو الشخصيات البارزة في الحضارة العربية الإسلامية.

^{٢٦٨} الجدول من ترجمة الباحث نقلاً عن:

Muttersprachlicher Unterricht, Lehrplan für die Jahrgänge ١ bis ٤ u. ٥ u. ٦, p. ٣٥.

برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

د/ علي عبد المحسن الحديبي

كلية التربية - جامعة أسيوط - مصر

elhudaybi@yahoo.com

مقدمة البحث:

يعد الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية أو الثانية من المجالات التي فرضت نفسها على المشتغلين بتعليم اللغات على مستوى العالم؛ وذلك لما يمثله هذا المجال من أهمية في نشر ثقافة هذه اللغات بين أكبر عدد من سكان العالم، خاصة مع ظهور العولمة وما يتبعها من هيمنة بعض اللغات والثقافات على غيرها. ونظرا للتقدم المتزايد والتدفق المستمر في التقنية وتطبيقاتها في أنشطة الحياة المختلفة، فقد كان لها تأثير كبير في عمليتي التعلم والتعليم، مما يتطلب تحديد مجالات استخدامها، والمعايير التي تضبط هذا الاستخدام؛ لتحقيق أكبر فائدة لاستخدامات التقنية في التعلم والتعليم، وحتى لا يحدث ما يعرف بالإلهاء والانبهار. فالتقنية إن لم يحسن استخدامها قد تؤدي إلى نتائج عكسية، خاصة مع صعوبة التحكم في محتواها، وصعوبة التحكم في مكان تعرض المتعلمين لها وزمانه؛ لأن التقنية الآن أصبحت:

- كثيرة في أنواعها.

- متعددة في استخداماتها.

- تفاعلية في عرضها.

- سهلة في التعامل معها.

- دقيقة في تصميمها.

لدرجة أنه يمكن القول: إن الفرد يمكنه أن يتعرف العالم من حوله من خلال عدة شاشات صغيرة (الجوال - الحاسوب الكفي - الحاسوب المحمول - التلفاز . . الخ) وهذه الشاشات الصغيرة تتضمن محتوى ثريا ومتنوعا ومقدما من جهات متعددة؛ مما يترتب عليه صعوبة التحكم فيه، والحكم عليه، وتحديد زمن تقديمه، ومكان وصوله.

وهذا يتطلب من القائمين على التعليم أخذ الحيطة والحذر من ناحية، ومواكبة هذه التطورات من ناحية أخرى، لأن التقنيات لها العديد من جوانب الإيجاب التي إن لم يحسن استخدامها فسيكون ضررها أكثر من نفعها.

كما أن هذا يتطلب من المعلم أن يضع في حسبان هذه الأبعاد، ويتعرف التحديات جيداً، بحيث يفيد ويستفيد من جوانب الإيجاب، ويتجنب غير الإيجابي، ويستفيد من الفرص التي تتيحها، ويتغلب على المعوقات التي تقف دون تحقيق الهدف المطلوب منها.

فالمعلم من أكثر عناصر منظومة التعليم تأثيراً وتأثراً، فهو يؤثر في غيره من المتعلمين أو الأقران أو الرؤساء؛ نظراً لما له من أدوار متنوعة يؤديها مع كل من يتعامل معهم في أثناء العملية التعليمية وإدارتها، كما أنه يتأثر بالمواقف المختلفة التي تحدث حوله سواء داخل بيئة التعليم والتعلم أو خارجها.

ومعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في حاجة أكثر من غيره إلى استخدام كافة الطرائق والوسائل والتقنيات التي تمكنه من تنمية الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية لدى المتعلمين، حيث إن التقنية إن أحسن استخدامها توفر كثيراً من الوقت والجهد والمال، وتعمل على استمرار التعلم وبقاء أثره.

يضاف إلى ما سبق أن هناك تقدماً كبيراً في توظيف التقنية في تعليم كثير من اللغات الأجنبية مثل اللغة الإنجليزية والفرنسية والألمانية، ومن ثم فإنه إن لم يواكب هذا التطور في تعليم اللغة العربية (لغة القرآن الكريم)، فسوف تتسع الفجوة بين تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية/ثانية، وغيرها من اللغات، ولن يتم نشر اللغة العربية والثقافة العربية والإسلامية -وقبل ذلك الدين الإسلامي- بصورة صحيحة بما يسهم في تصحيح ما قد يظنه بعض الناس من أفكار خطأ عن العرب والمسلمين.

لذلك كان من المهم أن يتمكن معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من مهارات توظيف التقنية بصورة فاعلة في التدريس، بصرف النظر عن المحتوى الذي يدرسه، وطريقة التدريس التي يستخدمها؛ لأن بعض المعلمين قد يظنون أن استخدام التقنية في التعليم يتطلب محتوى بعينه، وطريقة تدريس خاصة.

ففي هذا العصر تعددت الروافد التي يمكن أن تسهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تكوين شخصية المتعلم، ولم يعد تأثير هذه الروافد خارج قاعات التعلم فقط، بل أصبح منها ما يدخل مع المتعلم إلى القاعات، فأجهزة التعلم الذكية، والأجهزة النقالة المزودة بما بعض المؤسسات، أو التي يصطحبها المتعلم إلى داخل المؤسسات التعليمية، إن لم يحسن استثمارها وتوظيفها في التعلم ستكون نتيجتها عكسية (الحديدي، ٢٠١٦، ٥٧١).

لذلك أشار عدد من الهيئات التي اهتمت بوضع معايير المعلمين - بصورة عامة إلى أن يكون استخدام التقنية، والتواصل بما مع المتعلمين أحد معاييرها، فمثلاً قدم اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات

(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) في العام ١٩٩٢ أحد عشر معياراً للمعلمين، نص المعيار السادس منها على: يستخدم المعلم التواصل اللفظي، وغير اللفظي، ووسائل التواصل التقنية لتعزيز الاستفسارات النشطة، والتعاون، ودعم التفاعل داخل الفصل. كما كان من بين المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بدولة قطر (هيئة التعليم، ٢٠٠٧، ٧) معياراً خاصاً بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عملية تعلم الطلبة، انبثق عنه ستة معايير فرعية. وفيما يخص معلم اللغة الأجنبية فإن كثيراً من الجهات التي قدمت المعايير الخاصة بمعلم اللغة الأجنبية جعلت استخدام التقنية ومصادر التعلم أحد المعايير الرئيسة في إعدادها، أو اعتماد برامجها، مما يدل على أهمية استخدام التقنية في تعليم اللغات الأجنبية.

فمثلاً قدم المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين في أمريكا (National Council for Accreditation of Teacher Education " NCATE"، ٢٠٠٨) عدداً من المعايير في فبراير ٢٠٠٨ لتكون معتمدة خلال سبع سنوات قادمة؛ أي إلى عام ٢٠١٥، حتى تتم مراجعة هذه المعايير أو تحديثها، وكان من بين المعايير التي قدمها معايير معلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، ما نصه: "يفهم معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية ويستطيعون استخدام كل من: التدريبات، والإستراتيجيات، والمواد (الوسائل) والتقنيات القائمة على المعايير؛ لتخطيط وتنفيذ وإدارة تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية". كما قدمت الجمعية الدولية لمعلمي الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) بالتعاون مع المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (NCATE) في العام ٢٠١٠ معايير للاعتراف ببرامج معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى للصفوف (الروضة - الثاني عشر)، تضمنت خمسة مجالات، وهذه المجالات انبثق عنها أحد عشر معياراً، وتمثل المعيار الثالث من المجال الثالث في: استخدام المصادر والتقنية بفاعلية في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وتدرّس المحتوى. (Teachers of English to Speakers of Other Languages " TESOL"، ٢٠١٠).

كما اعتمد قسم التربية في فلوريدا (Florida Department of Education، ٢٠١٠) في العام ٢٠١٠ معايير معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت خمسة مجالات، قسمت إلى اثنا عشر معياراً، وكان المعيار الثالث من المجال الثالث: الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية والتقنية، وكذلك المعيار الثاني من المجال الرابع: موارد التعلم والتقنية.

ونظراً لأهمية توظيف التقنية في التدريس ظهرت عدة دراسات لتبنيها، مثل دراسة أبي الخيل (٢٠٠٢) التي هدفت إلى إعداد برنامج مقترح لإكساب مهارات تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة لدى طالبات

الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم في كلية التربية للبنات بالرياض، ودراسة سرايا (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي في مجال توظيف التقنية في التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، ودراسة أبي الخيل (٢٠٠٧) التي هدفت إلى إعداد معيار مقترح لتقويم أداء المعلم في دمج تقنية المعلومات في برامج إعداد المعلم وتدريبه بالمملكة العربية السعودية، ودراسة الحصان (٢٠١١) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح لتدريب الطالبات المعلمات على بعض المهارات التقنية لأساليب تقييم الأداء الحديثة والموائمة لمناهج العلوم المعاصرة.

ونظراً لأن التقنية من خصائصها سرعة التقادم، بحيث ما يكون حديثاً اليوم، يصبح بعد فترة قصيرة قديماً نسبياً أو قديماً جداً، فإن ذلك يتطلب من الفرد أن يكون لديه القدرة على متابعة المستحدثات ومعرفة كيفية تطبيقها من خلال خبراته، وقدراته ومهاراته الذاتية، ويلجأ إلى المختصين عند الضرورة.

كما أن ذلك يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على تنمية مهاراته في التخطيط لتوظيف هذه التقنية في التدريس، وتصميم دروسه وفقاً لها، والإفادة منها في تقويم مخرجات التعلم ونواتجه، ويذل ما في وسعه ليتابع المستحدثات التقنية التي يمكن توظيفها في أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث إنه من الممكن أن يكون لديه خبرة في توظيف جهاز تعليمي أو برنامج أو موقع، ويتعاون مع زملائه ورؤسائه بما يمكنه من اكتساب الخبرات المناسبة.

وهذه العمليات جميعها: التخطيط الجيد، وتنشيط الخبرات السابقة، والتعاون مع الآخرين عند الضرورة دون الاعتماد عليهم، تمثل أهم مكونات التعلم المنظم ذاتياً، الذي يمثل أحد التوجهات الحديثة والمهمة في التعليم بصورة عامة، وتعليم اللغة بصورة خاصة.

ونظراً لأهمية التعلم المنظم ذاتياً في مجال تعليم اللغة فقد هدفت عدة دراسات إلى توظيفه في جوانب مختلفة من جوانب تعليم اللغة، مثل:

- **تنمية مهارات التعبير الشفوي**، مثل: دراسة جلهوم، والمليجي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف تأثير إستراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية.

- **تنمية مهارات القراءة**، مثل: دراسة جاد (٢٠١٢) التي هدفت إلى تقديم إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة علي (٢٠١٣) التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً باستخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الإعدادي، ودراسة الحيدري وخليفة وأبي عبد (٢٠١٥) التي

هدفت إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة الإبداعية باللغة الفرنسية لدى طلاب كلية التربية، ودراسة إسماعيل (٢٠١٥, Ismail) التي هدفت إلى معرفة تأثير استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة الناقدة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس اللغات التجريبية.

● **تنمية مهارات الكتابة:** مثل دراسة عطية، وحافظ، (٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة سعد، والدمرداش (٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتيا في الأداء الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية وفعالية الذات الكتابية والعزو السببي لدى ذوي صعوبات الكتابة من طلاب الصف الأول الثانوي العام، ودراسة السمان (٢٠١٢) التي هدفت إلى تقديم برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة الحناوي (٢٠١٢, El-HenaWY) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية في كليات التربية، ودراسة مُحمَّد (٢٠١٣) التي هدفت إلى استخدام بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، ودراسة هاشم (٢٠١٥) التي هدفت إلى إعداد برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية الأداء اللغوي الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

● **علاج صعوبات تعلم اللغة،** مثل: دراسة السيد (٢٠١٢) التي هدفت إلى تقديم إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، ودراسة مقلد (٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في علاج بعض صعوبات تعليم اللغة العربية (القراءة، والكتابة) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

بالإضافة إلى ما سبق توجد دراسات ربطت بين التعلم المنظم ذاتيا والتقنية، مثل: دراسة جلجل (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تعرف أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، ودراسة الطنطاوي (٢٠١٠) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الأداء الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم الذاتي في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يمكن القول إنه لا توجد دراسة سابقة أعدت في مجال توظيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أو تنمية مهارات توظيف التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومن ثم فإن الإضافة المتوقعة من هذا البحث هو توظيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سواء في مرحلة التخطيط أم التنفيذ أم التقويم.

كما أن امتلاك المعلم مهارات استخدام التقنية في التدريس من الممكن أن ينمي لديه الرغبة والاتجاه الإيجابي نحوها، ومن ثم جاءت فكرة هذا البحث لإعداد برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الإحساس بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث، تمثلت في:

- إحساس الباحث بضعف مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

قدم الباحث عدة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى كان هدفها الرئيس تنمية قدرات هؤلاء المعلمين على التدريس الفعال، وتنمية مهارات التفكير، وتوظيف التقنية في التدريس، كما أنه كان يشرف على عدد من المعلمين الجدد في أثناء تدريبهم على مهارات التدريس، وقد تبين له ضعف مهارات المعلمين في مهارات توظيف التقنية في التدريس، وكانت أبرز مظاهر هذا الضعف متمثلة في ضعف التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتصميم الدروس إلكترونيا، ومن كانت لديهم القدرة على تصميم الدروس كان لا يراعي فيها المعايير العلمية للتصميم، سواء أكانت هذه المعايير لغوية أم ثقافية أم تربوية أم نفسية أم تقنية. كما أنه ليس هناك أية فكرة عن كيفية توظيف برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لتقويم نواتج التعلم اللغوية المختلفة: المعارف اللغوية، والمهارات اللغوية، وعناصر اللغة، والاتجاهات والقيم.

وهذا يدل على أن معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في حاجة كبرى إلى تنمية مهاراتهم في توظيف التقنية في أثناء التدريس.

ومما يؤكد ذلك أن الباحث من خلال عمله في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي بالإضافة إلى عمله في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية

بالمدينة المنورة، تبين له عند تطبيق معيار التعلم والتعليم، ومعيار مصادر التعلم، وهما من معايير الجودة التي أعدتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة العربية السعودية على معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ضعف توفير المستحدثات التقنية المطلوبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إضافة إلى قلة الدورات التدريبية المختصة في مجال توظيف التقنية في التعليم، خاصة وأن المعيار الرابع (التعلم والتعليم) كان من بين معايير الفرعية معيار نصه: (دعم التحسين في جودة التدريس)، وقد نص المؤشر الثاني من مؤشرات هذا المعيار على: (تتضمن البرامج التدريبية في مجال التعليم الاستخدام الفعال للتقنية الجديدة والمتطورة).

• نتائج الدراسات السابقة التي تناولت واقع استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

هناك دراسات أشارت في نتائجها إلى أن معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يندر استخدامهم للتقنية في أثناء التدريس، كما أنهم لا يمتلكون هذه المهارات، فقد توصلت دراسة الحارثي (٢٠١٤، ٧٦) إلى أن مستوى استخدام معلمي معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة للتقنيات التعليمية كان ضعيفاً، حيث بلغت نسبة الاستخدام العام (٥٠٪)، وهي قيمة تمثل الندرة في الاستخدام وفق المقياس الذي تم تطبيقه.

كما أشارت دراسة الزهراني (٢٠١٤) إلى ضعف توافر مهارات استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

كما أن هناك عدة أدبيات ودراسات أشارت إلى أهمية استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية بصورة عامة، وتعليمها للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة، وهذا - من شأنه - يتطلب أن يكون المعلم متمكناً من مهارات توظيف التقنية في التدريس.

فقد أوصى لافي (٢٠٠٤، ١١١) بتدريب معلمي اللغة العربية والطلاب المعلمين على استخدام التقنية والإستراتيجيات الحديثة في تدريس فروع اللغة العربية.

كما أشار شابل (٢٠٠٧، ٢-٣) إلى أنه على كل فرد معني بتعليم اللغة الثانية في القرن الحادي والعشرين أن يكون ملماً بطبيعة المهام التعليمية المعتمدة على التقنية، والتي يمكن للمتعلمين أن يعملوا فيها لاكتساب اللغة، وكيفية استخدام تلك المهام في عملية التقويم.

وأوصى العربي (٢٠١٣، ٣٠) بنشر الثقافة الإلكترونية بين أعضاء هيئة تدريس معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لكونه أبرز العوامل الرئيسة التي تساعد في تذليل كثير من تحديات استخدام التعلم الإلكتروني،

ولأهميته في تنمية فهمهم لتوظيفه في مواقف التعليم، ولزيادة كفاءتهم التعليمية، واستخدامهم لنتائج التقنية وأدواتها المختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

كما أوصى باورن (٢٠١٦، ٤٩) كل من يعمل في ميدان اللغة وتعليمها بقوله: التقنية مفيدة جداً، فاستفد منها أقصى استفادة، وتعلم كيف تستخدمها؟ واعرف وظائفها، وكيف تعمل؟ وما حدودها؟ واقتُرحت دراسة الحديبي (٢٠١٦، ٦٤٤) تقديم برنامج تدريبي لتنمية مهارات توظيف التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

● مواكبة التوجهات الحديثة في مجال استخدام التقنية في تعليم اللغات الأجنبية:

يعد توظيف التقنيات في تعليم اللغة الأجنبية بصورة عامة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة أحد التوجهات الحديثة التي تمت الإشارة إليه في عدد من المعايير الخاصة بمعلم اللغة الثانية أو الأجنبية مثل: ٢٠٠٨، "National Council for Accreditation of Teacher Education" NCATE، ٢٠١٠، "TESOL" Teachers of English to Speakers of Other Languages، Florida، ٢٠١٠، Department of Education، ٢٠١٠.

● رغبة كثير من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في استخدام التقنية في تدريسهم:

ذكر بعض معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خاصة من الدول الإفريقية غير العربية (السنغال - الكاميرون - نيجيريا - غانا) للباحث أنهم بحاجة كبيرة إلى التمكن من استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية في بلدانهم، بحيث يواكب تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية/ أجنبية التطور الكبير في مجال تعليم اللغات الأجنبية الأخرى، خاصة وأن هذه البلاد بها تعددية لغوية، وهناك اهتمام كبير بتعليم اللغة الإنجليزية والفرنسية بوصفهما اللغة الرسمية في كثير من البلدان الإفريقية.

كما ذكر أحد المعلمين أن متعلمي اللغة العربية في بلدانهم بمجرد أن يروا معلماً يستخدم التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية فإنهم يجتمعون عليه، مما يكون مؤشراً لزيادة إقبالهم على تعلمها. وهذا يتطلب أن يتمكن معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من مهارات توظيف التقنية في التدريس بحيث يتمكن من التخطيط لدروسه، وتصميمهما، وتقييمهما بالشكل العلمي الصحيح، مما يساهم في تحقيق نواتج التعلم المطلوبة.

● ندرة الدراسات التي تناولت تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة

العربية للناطقين بلغات أخرى، أو اتجاهاتهم نحو التقنية:

توجد عدة دراسات تناولت جوانب مختلفة للتقنية وتطبيقاتها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل:

- تقويم مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (علي، والسحيباني، ٢٠١١؛ الصرامي ٢٠١٣).
- تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (عيد، ٢٠٠٨؛ الجهني، ٢٠١٥).
- تحديات استخدام التعليم الإلكتروني في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (العربي، ٢٠١٣).
- تقديم تصور مقترح لإنشاء مركز مصادر التعلم في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (كرسوم، ٢٠١٤).

- واقع استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الحارثي، ٢٠١٤). وعلى الرغم من وجود هذه الدراسات إلا أن الباحث لم يعثر - في حدود علمه - على أية دراسة تناولت تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، خاصة في الجوانب الثلاثة لعملية التدريس: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

وفيما يتعلق باتجاه معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نحو التقنية فقد أشارت يبلي (٢٠١٥، ٦٣) إلى أنه تمت دراسة اتجاهات متعلمي اللغة في أبحاث اكتساب اللغة الثانية وعلم اللغة الاجتماعي لعقود، كما أن اتجاهات المعلم نحو الأقلية اللغوية تمت دراستها أيضا، أما اتجاهات المعلم نحو تدريس اللغة لم ينل الاهتمام ذاته. كما أن الباحث لم يحصل على أية دراسة تناولت اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نحو التقنية.

وهذا ما تأكد للباحث من خلال مراسلة مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية (ملحق ١)، وتم الرد من المركز بأنه من خلال البحث في قاعدة المعلومات المتاحة لديه تبين عدم توافر معلومات عن البحث، مما يؤكد عدم دراسته من قبل.

بالإضافة إلى ما سبق فإنه من المهم إجراء بحوث تتعلق بالمستحدثات التقنية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتنمية مهارات استخدامها عند المعلمين.

تحديد مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سواء في مرحلة التخطيط لاستخدامها، أم في تصميم دروس اللغة العربية إلكترونيا، أم في تصميم الاختبارات اللغوية الإلكترونية، وهذا قد يترتب عليه تكوين اتجاهات غير إيجابية نحو استخدام التقنية

في التدريس، مما يتطلب تنمية مهاراتهم في استخدام التقنية في تدريس اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى، كما أن هناك حاجة إلى تنمية اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو التقنية.

وللتغلب على هذه المشكلة تم طرح السؤال الرئيس الآتي:

ما تأثير برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

وإنشئ عن هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية بيانها كما يأتي:

أسئلة البحث: حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مهارات استخدام التقنية في التدريس اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟
- ما البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟
- ما تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث: هدف البحث إلى:

- تحديد مهارات استخدام التقنية في التدريس اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- إعداد البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحوها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- قياس تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- قياس تأثير البرنامج المقترح في تنمية اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نحو استخدام التقنية في التدريس.

حدود البحث: التزم البحث بالحدود الآتية:

- مهارات استخدام التقنية في تخطيط دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتصميم الدروس إلكترونيا، وتصميم الاختبارات اللغوية الإلكترونية، التي تم التوصل إليها بالخطوات المنهجية.
- برنامج مصمم القصص الرقمية (٣ Photo Story) بوصفه أحد برامج تصميم الدروس إلكترونيا.

- برنامج مصمم الاختبارات (Quiz Creator) بوصفه أحد برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية.
- معلمو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- العام الجامعي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ الموافق ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م لتطبيق تجربة البحث.

مصطلحات البحث:

● التعلم المنظم ذاتيا:

يُعرّف **التعلم المنظم ذاتيا** إجرائيا بأنه: مجموعة من الإجراءات التي يقوم فيها الفرد بوضع خطة للتمكن من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، من خلال تنشيط خبراته، وتحديد أهدافه، وتنظيم تصرفاته وأفكاره، ومراقبة أدائه، أكثر من اعتماده على الآخرين؛ ليصل إلى أفضل النواتج.

● استخدام التقنية في التدريس:

يُعرّف **استخدام التقنية في التدريس** إجرائيا بأنه: التطبيق المنهجي المنظم لكل حصاد المعرفة العلمية في مجال مستحدثات الأجهزة والأدوات والبرامج؛ لتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، مما يسهم في تنمية سلوك المتعلم بجوانبه المختلفة.

● تقنيات تعليم اللغة العربية:

تعرف **تقنيات تعليم اللغة العربية** إجرائيا بأنها: التطبيق المنهجي المنظم لكل حصاد المعرفة العلمية في مجال مستحدثات الأجهزة والبرامج والأدوات لتنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وما يرتبط بذلك من أصوات، ومفردات، وتراكيب، ودلالة.

● الاتجاه نحو التقنية:

يُعرّف **الاتجاه نحو التقنية** إجرائيا بأنه: استعداد الفرد أو استجابته نحو قبول أو رفض الموضوعات التي تتعلق بالتطبيق المنهجي المنظم لكل حصاد المعرفة العلمية في مجال مستحدثات الأجهزة والأدوات والبرامج، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها الفرد على اختبار أو مقياس محدد لهذا الغرض.

● معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يُعرّف **معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** إجرائيا بأنه: الشخص المسئول عن نقل المعارف والمهارات والقيم المضمنة في أي برنامج تعليمي مقدم للأفراد الذين لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية؛ لتمكينهم من فهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية، واكتسابها وتنظيمها وتخزينها.

أدوات البحث: لتحقيق أهداف هذا البحث، قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية:

- استبانة مهارات استخدام التقنية في التدريس اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- اختبار مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- بطاقة تقدير أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مهارات استخدام التقنية في التدريس.
- مقياس اتجاه معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نحو التقنية.

أهمية البحث: ظهرت أهمية هذا البحث من كونه:

- يفيد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال تحديد مهارات توظيف التقنية في التدريس اللازمة لهم، وتقديم برنامج ينمي هذه المهارات لديهم.
- يفيد المسؤولين عن برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، حيث يزودهم ببرنامج ينمي مهارات هؤلاء المعلمين في استخدام التقنية في التدريس، واتجاهاتهم نحوها.
- يعد من أوائل البحوث التي تهتم بتحديد مهارات استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وبناء برنامج لتنمية هذه المهارات لدى المعلمين.
- يلبي احتياجات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى تعلم فعال تُستخدم فيه التقنية، مما يسهل عليهم التعلم.
- يتوافق مع التوجهات التي تنادي بضرورة توظيف التقنية في تعليم اللغات الأجنبية، والتي منها تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- يستخدم إستراتيجية حديثة تتمثل في التعلم المنظم ذاتيا.
- يفتح المجال أمام باحثين آخرين في تطبيق التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الطريقة والإجراءات:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى توضيح الإجراءات المنهجية للبحث، ومن ثم يتناول عرضا لمجتمع البحث، وعينته، ومنهجه، والخطوات التي اتبعت عند إعداد أدوات البحث ومواده، ثم إجراءات تطبيق تجربة البحث، والمعالجة الإحصائية لبياناته، تمهيدا لعرض النتائج التي تم التوصل إليها، وتفسيرها. وفيما يأتي توضيح ذلك:

مجتمع البحث، وعينته:

- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ الموافق ٢٠١٤/٢٠١٥ م؛ وبلغ عدد مجتمع البحث في وقت تطبيق التجربة (٨٧) معلماً.

- عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٣٨) معلماً من معلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وقد روعي عند اختيار العينة أن يكونوا من المعلمين المستهدف تدريبهم على مهارات استخدام التقنية في التدريس.

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهجين الآتين:

- المنهج الوصفي: وذلك عند كتابة الإطار النظري للبحث، ووصف إجراءات إعداد أدواته.

- المنهج شبه التجريبي: وذلك عند تطبيق تجربة البحث على المعلمين؛ ونظراً لأن البحث الحالي قدم برنامجاً مقترحاً قائماً على التعلم المنظم ذاتياً، ومن ثم فإن البرنامج لم يكن متوافراً لأية مجموعة من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فقد فضل الباحث أن يتبع التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة، مع التطبيقين القبلي والبعدي.

ويمكن تلخيص الخطوات الإجرائية لهذا التصميم كما يأتي (ل. ر. جاي، ١٩٩٣، ٣٤٢: ٣٤٣؛ جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، ١٩٩٦، ٢٠٣):

- اختيار مجموعة البحث.
- تطبيق اختبار قبلي على المجموعة، وذلك قبل إدخال المتغير المستقل (البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً) في التجربة.
- استخدام المتغير المستقل على النحو الذي يحدده الباحث ويضبطه، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغييرات معينة في المتغير التابع، يمكن ملاحظتها وقياسها.
- تطبيق اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.
- حساب الفرق بين القياسين: القبلي، والبعدي، ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً.
- وقد تم اختيار هذا التصميم التجريبي لعدة أسباب أهمها: إن احتمالات توفير الشروط الأساسية لاستخدام المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة - مع التطبيقين القبلي والبعدي - تتزايد حينما تكون

التجربة ذات مدة قصيرة؛ لأن ذلك يختصر عمل العوامل الكبيرة الثابتة التراكمية غير الملائمة مثل النضج (ديوبولد فان دالين، ١٩٨٥، ٣٦٤).

إعداد أدوات البحث ومواده:

استخدم في هذا البحث عدة أدوات ومواد تعليمية جميعها من إعداد الباحث، وفيما يأتي توضيح للخطوات التي اتبعت عند إعدادها:

أولاً: إعداد استبانة مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

تم إعداد استبانة مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفقاً للخطوات الآتية:

١- الهدف من إعداد الاستبانة: تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ كي يتم تضمينها في محتوى البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً، وبناء الاختبار على ضوئها.

٢- مصادر إعداد الاستبانة: تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في:

- الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات توظيف التقنية في التدريس بصورة عامة (مثل: أبي الخليل، ٢٠٠٢؛ سرايا، ٢٠٠٥؛ أبي الخليل، ٢٠٠٧؛ الحصان، ٢٠١١)؛ نظراً لقلّة الأدبيات التي تناولت مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- الدراسات السابقة التي تناولت استخدام التقنية في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (مثل: الحارثي، ٢٠١٤).

• معايير استخدام التقنية في التدريس التي وردت في بعض تجارب المؤسسات والهيئات الخاصة بإعداد معلم اللغة الأجنبية (مثل: National Council for Accreditation of Teacher Education", ٢٠٠٨، "NCATE Teachers of English to Speakers of Other Languages" TESOL", ٢٠١٠، Florida Department of Education, ٢٠١٠).

- خبرة الباحث الشخصية في مجال توظيف التقنية في التدريس وتدرّسه عدة مقررات خاصة بتقنيات تعليم اللغة العربية (مثل تدرّسه مقرري: "تقنيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، و "تعليم اللغة العربية بالحاسوب" لطلاب الماجستير، ومقرر: "الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية" لطلاب الدكتوراة).

٣- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية: تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق ٢) ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تناسب رأي المحكم.
- ملحوظات، وضح فيها المقصود بكل من: التقنية، مهارات استخدام التقنية في التدريس، معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مهارات استخدام التقنية في التدريس الرئيسة والفرعية.
- خانة لإبداء الآراء والملاحظات الإضافية.
- وقد طلب من المحكمين قراءة الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يأتي:
- وضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب ورأي المحكم من حيث:
- اتساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة المنتمية إليها.
- دقة كل مهارة رئيسة وفرعية من الناحية العلمية.
- صحة صياغة كل مهارة رئيسة وفرعية من الناحية اللغوية.
- إضافة ما يرويه مناسباً من مهارات لم ترد بالاستبانة.
- حذف المهارات غير المناسبة.

٤- ضبط الاستبانة: لضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها، ومناسبتها، تم ما يأتي:

- ٤-أ- عرض الاستبانة على المحكمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على سبعة من المختصين في مجال تعليم اللغة العربية بلغات أخرى وتقنيات التعليم (ملحق ١٠)؛ للتأكد من صدق المهارات الرئيسة والفرعية المدرجة في الاستبانة، ومناسبتها لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- ٤-ب- تعديل الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين:** أشار المحكمون إلى مناسبة المهارات الرئيسة والفرعية المدرجة في الاستبانة، وقد كانت هناك تعديلات أشاروا إليها، تمثلت في:

التعديل في صياغة المهارات:

- في مهارات التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:
- تعديل صياغة المهارة الثالثة: من "يحدد إمكانية نشر الدرس على شبكة الإنترنت"، إلى: "يحدد إمكانية نشر الدرس على إحدى وسائل التقنية".
- تعديل صياغة المهارة الثالثة عشرة: من "يكتب السيناريو التعليمي للدرس الإلكتروني"، إلى: "يكتب السيناريو التعليمي للدرس المعد إلكترونياً".

- في مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً:
 - تعديل صياغة المهارة الرئيسة من: "مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بأحد برامج تصميم الدروس"، إلى "مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً".
 - تعديل صياغة المهارة الثانية: من "يفتح البرنامج بطريقة صحيحة"، إلى: "يفتح برنامج تصميم الدروس بطريقة صحيحة".
 - إعادة ترتيب المهارات الفرعية.
 - في مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي:
 - المهارة الثالثة: من "يفتح البرنامج بطريقة صحيحة"، إلى: "يفتح البرنامج تصميم الاختبارات الإلكترونية بطريقة صحيحة".
 - حذف مهارة:
 - في المهارة الرئيسة الثالثة تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي: تم حذف إحدى المهارات الفرعية والتي كان نصها: "يحدد زمن كل مفردة من مفردات الاختبار". وبذلك يكون تم ضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها، وتحقيقها للهدف الذي صممت من أجله.
- ٥- صياغة قائمة نهائية بمهارات استخدام التقنية في التدريس اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:** بعد إجراء التعديلات في الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين، تمت صياغة قائمة نهائية بمهارات استخدام التقنية في التدريس اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ملحق ٣)، تضمنت ثلاث (٣) مهارات رئيسة، انبثق عنها سبع وأربعون (٤٧) مهارة فرعية، وذلك كما يأتي:
- جدول (١)

توصيف قائمة مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	م
مهارات التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	١٣	١
مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً	١٧	٢
مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي	١٧	٣
٣	٤٧	المجموع

ثانياً: إعداد البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً:

تم إعداد البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لما يأتي:

● تحديد أهداف البرنامج: تمثل الهدف الرئيس للبرنامج في تنمية مهارات استخدام التقنية في

التدريس، وتنمية الاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وقد تفرع عن هذا الهدف الرئيسة سبعة أهداف فرعية هي:

- يعدد مهارات التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
- يذكر مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً
- يسرد مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي
- يخطط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بكفاءة.
- يصمم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً بكفاءة.
- يصمم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي بكفاءة.
- يبدى اتجاهات إيجابية نحو استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

● مصادر إعداد البرنامج: تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح بناءً على: قائمة مهارات استخدام

التقنية في التدريس اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بالإضافة إلى خبرة الباحث في تقنيات التعليم بصورة عامة، وتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى^(*)، كما تم الرجوع إلى عدد من الدراسات والأدبيات (التي عرضت سابقاً) التي تناولت مهارات توظيف التقنية في التدريس.

● إعداد صورة أولية للبرنامج: تم إعداد صورة أولية للبرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً،

اشتملت على أربع وحدات، الوحدة الأولى خاصة بالتعريف بتقنيات التعليم بصورة عامة، والوحدات الثلاثة الأخرى، خاصة بكل مهارة من المهارات الثلاثة الرئيسة لاستخدام التقنية في التدريس اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

(*) قام الباحث بتدريس عدة مقررات في تقنيات التعليم مثل: تكنولوجيا التعليم، وتقنيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتعليم اللغة العربية بالحاسوب، والوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية.

- وقد روعي عند إعداد محتوى البرنامج ما يأتي:
- طبيعة التعلم المنظم ذاتيا وأُسسه.
 - تقديم فكرة عامة عن أهمية استخدام التقنية في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - تضمين مهارات استخدام التقنية الرئيسة والفرعية في وحدات البرنامج.
 - خصائص معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - طبيعة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي، حيث اشتمل الجانب النظري على المفاهيم الأساسية المرتبطة بمهارات استخدام التقنية في التدريس، سواء في مرحلة التخطيط أم تصميم الدروس إلكترونياً، أم تصميم الاختبارات الإلكترونية، أما الجانب التطبيقي فقد اشتمل على تطبيق عملي لكل مهارة رئيسة وفرعية بحيث يطبق المعلم بصورة عملية ما تم عرضه في الجزء النظري.
 - وضع أشكال توضيحية ورسوم تخطيطية داعمة.
 - كتابة عبارات داعمة توضح بعض الأمور المهمة في مجال استخدام التقنية في التدريس.
 - مشاركة المعلمين في عرض ما اتقنوه وما نفذوه من أعمال في المهارات الثلاثة أمام زملائهم بعد التدريب عليها، والتأكد من إلمامهم بها.
- **عرض الصورة الأولى للبرنامج على المحكمين:** تم عرض محتوى البرنامج على خمسة من المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وتقنيات التعليم (ملحق ٩)، للوقوف على آرائهم حول:
- مدى تحقيق محتوى البرنامج لأهدافه العامة والفرعية.
 - مدى سلامة صياغة المحتوى من الناحية التربوية في ضوء الأهداف المنشودة من إعداده.
 - مدى ملاءمة صياغة المحتوى وتنظيمه لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - مدى توافق البرنامج مع خطوات وإجراءات التعلم المنظم ذاتيا.
- وقد أشار المحكمون إلى مناسبة البرنامج، وتحقيقه للأهداف العامة والفرعية المستهدفة منه. وعلى هذا يكون تم ضبط البرنامج، والتأكد من صدقه، وتحقيقه لأهدافه.
- **إعداد المواد والوسائل والوسائط، والأنشطة:** تم إعداد محتوى البرنامج على شرائح العروض التقديمية (Power Point) وكان يعرض إلكترونياً من خلال الكمبيوتر على جهاز العرض الخارجي (Data Show)، بالإضافة إلى ذلك تم تنفيذ بعض الأنشطة في أثناء التطبيق العملي على كل مهارة.
- **تحديد أساليب التقويم:** تمثلت أساليب التقويم في:

- أسئلة متنوعة في البرنامج التدريبي.
- الأسئلة الشفوية والكتابية في أثناء تطبيق البرنامج.
- التقويم المرحلي بعد الانتهاء من كل موضوع.
- التقويم العام على محتوى البرنامج في نهايته.
- **صياغة البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في صورته النهائية:** تمت صياغة البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في صورته النهائية بعد التأكد من مناسبته، وتغطيته لمهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتوفير الوسائل والوسائط اللازمة له، وتوفير أساليب تقويمه (ملحق ٤).
- ثالثا: إعداد اختبار مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**
- تم إعداد هذا الاختبار وفقا لما يأتي:
- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- **تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار:** يقيس الاختبار مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى والتي تم التوصل إليها في البحث الحالي، وتضمنت ثلاث مهارات رئيسة، انبثق عنها سبع وأربعون مهارة فرعية.
- **صياغة تعليمات الاختبار:** صيغت تعليمات لمطبق الاختبار، وأخرى للمستجيبين، ودونت هذه التعليمات في بداية الاختبار. وقد تم التأكيد أن هذا الاختبار يتم على مراحل، وليس على مرحلة واحدة، حيث إن كل مهارة من المهارات الرئيسة لهذا الاختبار تمثل مرحلة يتم تقويمها على حدة، حتى وإن كان هناك ترابط وتكامل بينها.
- **صياغة مفردات الاختبار:** صيغت مفردات الاختبار في صورة ثلاثة أسئلة، يقوم معلم اللغة العربية بتنفيذ المطلوب وفقا لكل سؤال.
- وعلى ذلك يجدر بالباحث أن يشير إلى محدودية نتائج البحث، فيما يتعلق بقياس مهارات استخدام التقنية في التدريس، وما انبثق عنها من مهارات فرعية، والتي تم التوصل إليها وفقا للإجراءات المنهجية.
- **إعداد الصورة الأولية للاختبار:** تكوّن الاختبار من ثلاثة أسئلة، روعي في صياغتها أن تعكس مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة مباشرة، وفقا

للمهارات الرئيسة والفرعية التي تم التوصل إليها.

● **عرض الاختبار في صورته الأولى على المحكمين:** تم عرض الاختبار في صورته الأولى على سبعة من المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ملحق ٩)، وقد أشاروا جميعاً إلى مناسبة الاختبار لتحقيق الهدف منه.

● **تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بلغ عددهم (٢١) معلمين، وهم جميعاً يقومون بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كما أنهم يختلفون عن عينة البحث التجريبية الذين طبقت عليهم تجربة البحث. وبعد انتهاء تقدير أدائهم في مهارات استخدام التقنية في التدريس، تم تفرغ النتائج تمهيداً للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب ثبات الاختبار، وصدقه، وزمنه، وهذا ما سيتضح فيما يأتي:

- **ثبات الاختبار:** تجدر الإشارة إلى أنه تم عرض معامل ثبات الاختبار أولاً؛ نظراً لأن هناك معالجة إحصائية لحساب الصدق الذاتي للاختبار تعتمد على قيمة معامل الثبات. ويقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها أو نتائج قريبة منها، إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم أو من لهم الخصائص نفسها، وفي الظروف نفسها، أو ظروف مشابهة. وتعد طريقة ألفا كرونباخ إحدى المعادلات التي تستخدم لحساب الاتساق الداخلي للاختبار، وقد أطلق على هذه المعادلة: " المعادلة العامة للاتساق الداخلي " (خطاب، ٢٠٠٨، ٢٥٧)، والجدول الآتي يوضح قيم ألفا كرونباخ، والتي تم التوصل إليها من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار ٢٤ (SPSS, ٧.٢٤):

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لاختبار استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وأبعاده الفرعية

البعد	قيمة ألفا	الدلالة
مهارات التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	٠.٩٨٥	معامل ثبات مرتفع
مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً	٠.٩٩٢	معامل ثبات مرتفع
مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي	٠.٧٠٠	معامل ثبات مرتفع
الاختبار إجمالاً	٠.٩٨٥	معامل ثبات مرتفع

يتضح من الجدول (٢) السابق أن معامل ثبات الاختبار يساوي (٠.٩٨٥). وهذا يشير إلى أن

٩٨.٥ % من التشتت في تقدير أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مهارات استخدام التقنية في التدريس يعزى إلى الفروق في الدرجات الحقيقية، وأن ١.٥ % من هذا التشتت يعزى إلى أخطاء القياس.

- **صدق الاختبار:** يقصد بصدق الاختبار مقدرة على قياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها (خطاب، ٢٠٠٨، ١٥٢؛ السيد، ٢٠١٠، ٤٥٢)، وللتأكد من صدق الاختبار تم استخدام ما يأتي:

- **صدق المحكمين:** تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكمين.
- **الصدق الإحصائي:** وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم فإن قيمة الصدق الإحصائي للاختبار تساوي (٠.٩٩٢)، وهي قيمة تشير إلى صدق الاختبار.
- **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال برنامج (SPSS، ٧.٢٤)؛ وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من المجالات الثلاثة للاختبار مع الدرجة الإجمالية، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات المهارات الرئيسة لاستخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع الدرجة الكلية

المهارة الرئيسة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	٠.٩٦٠	٠.٠٠٠
مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً	٠.٦٠٥	٠.٠٠٤
مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي	٠.٩٦٧	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول (٣) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٦٠٥، و ٠.٩٦٧)، وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يعني أن عبارات الاختبار متسقة مع بعضها بعضاً.

- **معامل السهولة، والصعوبة، والتمييز:** لم يتم حسابها؛ لأن الاختبار يعد اختباراً من اختبارات الأداء، وليس اختباراً تحصيلياً.

- **زمن تطبيق الاختبار:** نظراً لأن تقدير أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مهارات استخدام التقنية في التدريس يتم على ثلاث مراحل، كل مرحلة تمثل جانباً من جوانب عملية التدريس، فإنه تم تحديد زمن إجمالي للاختبار، وزمن لكل مرحلة من مراحله، وذلك كما يأتي:

- المرحلة الأولى: التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ساعة ونصف).
- المرحلة الثانية: تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً (ساعة ونصف).
- المرحلة الثالثة: تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي (ساعتان).
- الزمن الإجمالي للاختبار (خمس ساعات).
- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه، تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية (ملحق ٥) استعداداً للتطبيق على عينة البحث، بالإضافة إلى بطاقة تقدير أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مهارات استخدام التقنية في التدريس (ملحق ٦).
- ويوضح الجدول الآتي المهارات الرئيسة والفرعية التي تقيسها أسئلة اختبار مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

جدول (٤)

المهارات الرئيسة والفرعية التي تقيسها أسئلة اختبار مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

م	السؤال	المهارات التي يقيسها	
		المهارات الفرعية	مجموع المهارات الفرعية
١	١	مهارات التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	١٣-١
٢	٢	مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً	١٧-١
٣	٣	مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي	١٧-١
٣ أسئلة		٣	٤٧

- **أداة تقدير مهارات استخدام التقنية في التدريس:** تم إعداد بطاقة تقدير أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مهارات استخدام التقنية في التدريس.

رابعا: إعداد بطاقة تقدير أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مهارات استخدام

التقنية في التدريس:

تم إعداد هذه البطاقة وفقا لما يأتي:

- **تحديد الهدف من البطاقة:** هدفت هذه البطاقة إلى تقدير مستوى أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مهارات استخدام التقنية في التدريس وفقا للمهارات الرئيسة والفرعية التي تم

التوصل إليها.

● **تحديد المهارات التي يتم تقديرها:** تمثلت المهارات التي يتم تقدير أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مهارات استخدام التقنية في التدريس على ضوءها في المهارات الثلاث الرئيسة، وما انبثق عنها من مهارات فرعية.

● **صياغة تعليمات البطاقة:** صيغت عدة تعليمات لمن يقوم بتقدير مستوى أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مهارات استخدام التقنية في التدريس، ودونت في بداية البطاقة.

● **إعداد الصورة الأولية للبطاقة:** تكوّنت البطاقة في صورتها الأولية من ثلاث مهارات رئيسة انبثق عنها سبع وأربعون مهارة فرعية، ودون أمام كل مهارة فرعية الدرجة التي يقدر أداء المعلم على ضوءها.

● **عرض البطاقة في صورتها الأولية على المحكمين:** تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على سبعة من المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ملحق ٩)، وقد أشاروا إلى مناسبة البطاقة للهدف الذي صممت من أجله.

● **صياغة بطاقة تقدير أداء معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مهارات استخدام التقنية في التدريس في صورتها النهائية:** تمثلت مكونات البطاقة في صورتها النهائية (ملحق ٦) في:

- تعليمات استخدامها.
- بيانات يدونها القائم بتقدير أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت: اسم المعلم، والجنسية، والتاريخ، والموضوع، واسم القائم بتقدير الأداء.
- جدول عام لتفريغ الدرجات موضح فيه: المهارة الرئيسة، والمهارة الفرعية، ودرجة المهارة الفرعية، ودرجة تقدير أداء المعلم.

- جدول يتضمن مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وأمام كل مهارة مستويات تقدي الأداء وفقاً لكل مهارة فرعية على حدة من خلال تدر رابعي: متقدم (٤)، ونام (٣) ومرض (٢)، ومتعثر (١).

خامساً: إعداد مقياس الاتجاه نحو التقنية:

● **الهدف من المقياس:** هدف هذا المقياس إلى قياس اتجاه معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نحو التقنية، ويستدل على ذلك بمحصلة استجابات المعلمين على عبارات المقياس في محاوره الثلاثة.

- **مصادر بناء المقياس:** تمثلت هذه المصادر في:
 - الأدبيات التي تناولت كيفية بناء مقاييس الاتجاه مثل: (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٣٥٨؛ صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠، ٥١٣؛ عبد الرحمن العيسوي، ٢٠٠٠، ٢٠٩؛ ٢٢٠)
 - الدراسات السابقة التي هدفت إلى بناء مقاييس اتجاه نحو التقنية أو أحد محاورها مثل: (عبد العاطي، ٢٠٠٦؛ لال، والجندي، ٢٠١٠؛ عطية، ٢٠١٣، أحمد، وعبد المجيد، ٢٠١٥).
- **محاور المقياس:** تم تحديد محاور المقياس من خلال الرجوع إلى المصادر السابقة، ومراعاة أهداف البحث الحالي، وبناء على ذلك تم تحديد محاور المقياس كما يأتي:
 - الاتجاه نحو طبيعة التقنية.
 - الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في التدريس.
 - الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في البحث.
- **صياغة تعليمات المقياس:** صيغت تعليمات لمطبق المقياس، وتعليمات للمعلم، ودونت هذه التعليمات في بداية المقياس، وأشار لمطبق المقياس أن يتأكد من قراءة المعلمين للتعليمات قبل البدء في الإجابة عن بنوده؛ ليزول شعورهم بالقلق أو ما شابهه، كما أشار للمعلم إلى طبيعة المقياس وزمنه، وكيفية تدوين إجابته.
- **صياغة عبارات المقياس:** صيغت عبارات المقياس بحيث تغطي المحاور الثلاثة التي تم التوصل إليها، وروعي عند صياغة عبارات المقياس ما يأتي:
 - تعبير كل عبارة عن فكرة واحدة، بحيث يستجيب المعلم بسهولة وفقاً لاتجاهه.
 - توافق العبارات مع طريقة ليكرت (Likert).
 - وجود عبارات موجبة وأخرى سالبة في كل محور.
 - تنوع وشمول العبارات في كل محور.
- **إعداد الصورة الأولية للمقياس:** تكون مقياس الاتجاه نحو التقنية في صورته الأولية من ثلاثة محاور، انبثق عنها خمسون عبارة (ملحق ٧). وقد روعي أن تكون إجابة المعلم على ورقة المقياس نفسها، وأن يكون هناك جزء مخصص لكتابة بيانات المعلم من حيث الاسم، والجنسية، والتاريخ.
- **عرض المقياس في صورته الأولية على المحكمين:** للتأكد من صلاحية المقياس، وسلامة صياغة عباراته، وانتماء كل عبارة للمحور الذي تمثله، ومناسبة اتجاه كل عبارة (موجبة أو سالبة)، فقد تم عرض

- صورته الأولى على سبعة من المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ملحق ٩).
- **تعديل عبارات المقياس وفقا لملاحظات المحكمين:** أشار المحكمون إلى بعض التعديلات التي حظيت باهتمام الباحث، وكان معظمها في تعديل صياغة بعض عبارات المقياس؛ ليسهل على المعلمين فهم المقصود بما بصورة مباشرة.
 - **تطبيق المقياس على عينة استطلاعية:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية لمقياس الاتجاه نحو التقنية في صورته النهائية بعد تعديله على ضوء آراء المحكمين على مجموعة العينة نفسها التي طبق عليها اختبار مهارات استخدام التقنية في التدريس. وبعد انتهاء المعلمين من إجاباتهم عن عبارات المقياس تم تفرغ النتائج تمهيداً للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب ثبات الاختبار، وصدقه، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز، وزمنه، وهذا ما سيتضح فيما يأتي:
 - **معامل ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال الحزمة الإحصائية (Spss, ٧.٢٤)، وهذا ما وضحه الجدول الآتي

جدول (٥)

قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس الاتجاه نحو التقنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وأبعاده الفرعية

البعد	قيمة ألفا	الدلالة
الاتجاه نحو طبيعة التقنية.	٠.٧٢٩	معامل ثبات مرتفع
الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في التدريس.	٠.٧٩٦	معامل ثبات مرتفع
الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في البحث.	٠.٥٦٧	معامل ثبات مرتفع
المقياس إجمالاً	٠.٨٨٤	معامل ثبات مرتفع

يتضح من الجدول (٥) السابق أن معامل ثبات الاختبار يساوي (٠.٨٨٤). وهذا يشير إلى أن ٨٨.٤ % من التشتت في قياس اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نحو التقنية يعزى إلى الفروق في الدرجات الحقيقية، وأن ١١.٦ % من هذا التشتت يعزى إلى أخطاء القياس.

- **صدق المقياس:** للتأكد من صدق المقياس تم استخدام ما يأتي:
- **صدق المحكمين:** تم التأكد من أن عبارات المقياس صادقة تقيس بالفعل الاتجاه نحو التقنية بعد عرضها على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بناء على آرائهم.

- **الصدق الإحصائي:** وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، و قيمة الصدق الإحصائي للمقياس تساوي (٠.٩٤٠)، وهي قيمة تشير - أيضاً- إلى صدق المقياس.
 - **الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS، ٢٤. V)؛ وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من محاور المقياس مع الدرجة الإجمالية، والجدول الآتي يوضح قيمة معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها ودلالاتها:
- جدول (٦)

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو طبيعة التقنية.	٠.٨٨٥	دال عند مستوى ٠.٠٠٠
الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في التدريس.	٠.٩٣٤	دال عند مستوى ٠.٠٠٠
الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في البحث.	٠.٨٩٤	دال عند مستوى ٠.٠٠٠

- يتضح من الجدول (٦) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٨٨٥ - ٠.٩٣٤) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يعني أن عبارات المقياس متسقة مع بعضها.
- **معامل السهولة، والصعوبة، والتمييز:** لم تحسب هذه المعاملات؛ نظراً لأن عبارات المقياس لا تخص التحصيل أو الفهم، وإنما كل عبارة تقيس اتجاه المفحوص نحو فكرة أو قضية، ومن ثم فليست هناك عبارة سهلة وأخرى صعبة.
 - **زمن تطبيق المقياس:** تم حساب زمن تطبيق المقياس عن طريق حساب متوسط زمن أول وآخر مفحوص ينتهي من الإجابة، وذلك كما يأتي:

$$\text{متوسط زمن المقياس} = ٤٠ \text{ دقيقة.}$$

- **الصورة النهائية للمقياس:** بعد عرض المقياس على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق المقياس وثباته وزمنه، تمت صياغة المقياس في صورته النهائية (ملحق ٨) استعداداً للتطبيق على عينة البحث، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من خمسين عبارة، موزعة على محاوره الثلاثة، والجدول الآتي يوضح توزيع عبارات المقياس على محاوره.

جدول (٧)

توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو التقنية على محاوره الثلاثة

م	المحور	أرقام العبارات	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع	النسبة المئوية
١	الاتجاه نحو طبيعة التقنية.	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣	٥	١٠	١٥	%٣٠
٢	الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في التدريس.	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥٠	١٣	٦	١٩	%٣٨
٣	الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في البحث.	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥، ٤٧	٧	٩	١٦	%٣٢
المجموع	٣	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠	%١٠٠

● تصحيح المقياس: تم تصحيح المقياس وفقا لما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٨)

تصحيح مقياس الاتجاه نحو التقنية

الاختبار	أوافق بشدة	أوافق	متروك	لا أوافق	لا أوافق بشدة
نوع العبارة	١	٢	٣	٤	٥
موجبة	٥	٤	٣	٢	١
سالبة	١	٢	٣	٤	٥

وعلى هذا يكون الحد الأعلى للدرجة في هذا المقياس (٢٥٠) درجة، والحد الأدنى (٥٠) درجة.

خطوات تطبيق تجربة البحث: تمت تجربة البحث وفقا للخطوات الآتية:

- اختيار عينة البحث التجريبية: تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المطلوب تدريبهم على توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بوصفها متطلبا من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وكان عدد المعلمين (٣٨) معلما، طبقت تجربة البحث عليهم جميعا.
- التطبيق القبلي لاختبار مهارات استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات

أخرى، ومقياس الاتجاه نحو التقنية: تم تطبيق اختبار مهارات استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وما يرتبط به من بطاقة تقدير الأداء، بالإضافة إلى مقياس الاتجاه نحو التقنية تطبيقاً قبلياً؛ بهدف الوقوف على المستوى الأولي لعينة البحث في مهارات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتحديد اتجاهاتهم نحو التقنية، وللمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.

● **تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتياً:** تم تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتياً على عينة البحث، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ - ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م، وقد استغرق التطبيق أحد عشر أسبوعاً وكانت مدة اللقاءات المباشرة ساعتين أسبوعياً يتم خلال اللقاء عرض ما تم الاتفاق عليه من أعمال ومناقشة أفضل السبل للوصول إلى المخرج الرئيس للبرنامج وهو التمكن من مهارات توظيف التقنية في التدريس، وما انبثق عنه من مخرجات فرعية. وقد روعي عند التدريب ما يأتي:

- التركيز على مبادئ التعلم المنظم ذاتياً.
- الاستماع إلى آراء المعلمين وتوقعاتهم واستفساراتهم.
- إعطاء فكرة عن كل موضوع يتم تقديمه للمعلمين، وتكليفهم بتعلمه وفقاً للتعلم المنظم ذاتياً.
- مناقشة ما تمت الاتفاق عليه مع المعلمين في ساعات اللقاء المباشر.
- التركيز على المهارات التي تم الاتفاق عليها، وهي مهارات التقنية في التدريس التي تم التوصل إليها (٤٧ مهارة).
- عرض المعلمين لنماذج من المهارات التي تم تكليفهم بها، أمام بقية المعلمين، وتقديم التغذية الراجعة المطلوبة، مع مراعاة مشاركة أكبر عدد من المعلمين في عرض ما تم تكليفهم به في كل لقاء.
- استخدام مصادر متنوعة مثل العروض التقديمية وأوراق العمل.
- التقويم المستمر للبرنامج ومحتواه، ولمدى تمكن المعلمين من المهارات المستهدفة تنميتها.

● **التطبيق البعدي لاختبار مهارات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومقياس الاتجاه نحو التقنية:** بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج المقترح، تم تطبيق اختبار مهارات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومقياس الاتجاه نحو التقنية على عينة البحث تطبيقاً بعدياً، للمقارنة بين متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي، والبعدي؛ وذلك لتعرف فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس

والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

● **المعالجة الإحصائية لبيانات البحث:** تمت معالجة بيانات البحث إحصائياً باستخدام: معامل الثبات لألفا كرونباخ، ومعامل الصدق، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعادلة اختبار (ت)، ومعادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير. وفيما يأتي عرض للنتائج التي تم الحصول عليها من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها:

نتائج البحث:

يعرض هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً للإجابة عن كل سؤال من أسئلة البحث التي تم تحديدها سابقاً، وذلك كما يأتي:

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما مهارات استخدام التقنية في التدريس اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟"

تم التوصل إلى قائمة بمهارات استخدام التقنية في التدريس اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت ثلاث (٣) مهارات رئيسة، انبثق عنها سبع وأربعون (٤٧) مهارة فرعية، وذلك كما يأتي:

المهارة الأولى: مهارات التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

- ١- يحدد عنوان الدرس المراد تقديمه في صورة تقنية.
- ٢- يصوغ مخرجات تعلم الدرس المراد تقديمه تقنياً.
- ٣- يحدد إمكانية نشر الدرس على إحدى وسائل التقنية.
- ٤- يذكر إستراتيجيات التدريس المناسبة للدرس المعد إلكترونياً.
- ٥- يحدد المستفيدين من الدرس.
- ٦- يذكر المهارة/ المهارات اللغوية التي ينميها الدرس.
- ٧- يحدد المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لإعداد الدرس إلكترونياً.
- ٨- يكتب أنشطة التعلم التي تشجع التفاعل بين المتعلمين.
- ٩- يبين الوسائط المتعددة التي ستضمن في الدرس الإلكتروني.
- ١٠- يذكر الوصلات الإلكترونية بين مكونات الدرس الإلكتروني.
- ١١- يحدد التغذية الراجعة التي يقدمها للمتعلمين.
- ١٢- يذكر وسائل التقويم الإلكتروني.

- ١٣- يكتب السيناريو التعليمي للدرس المعد إلكترونياً.
- المهارة الثانية: مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً:**
- ١- يذكر اسم البرنامج الذي يستخدمه لتصميم الدرس تقنياً.
 - ٢- يفتح برنامج تصميم الدروس بطريقة صحيحة.
 - ٣- يكتب عنوان الدرس في مكان واضح.
 - ٤- يكتب مخرجات تعلم الدرس في بدايته.
 - ٥- يضيف تأثيرات صوتية مناسبة للدرس.
 - ٦- يستخدم تأثيرات حركية مناسبة للدرس.
 - ٧- يستخدم الصور والأشكال المناسبة للدرس.
 - ٨- يصمم شاشة عرض تتسم بالبساطة واليسر.
 - ٩- يكتب النصوص بلغة بسيطة.
 - ١٠- يكتب النصوص مراعيًا الدقة اللغوية.
 - ١١- يكتب أجزاء الدرس بحجم خط مناسب.
 - ١٢- يكتب أجزاء الدرس بأنواع خطوط مناسبة (خطوط مألوفة).
 - ١٣- يتبع نظاماً واحداً في كتابة العناوين الرئيسة والفرعية.
 - ١٤- يتجنب عرض معلومات متزاحمة على الشاشة الواحدة.
 - ١٥- يستخدم ألواناً متناسقة في العرض.
 - ١٦- يصمم الدرس بما يتناسب مع وقت الشرح.
 - ١٧- يحفظ العمل في صورته النهائية بإحدى طرائق النشر سهلة الاستخدام.
- المهارة الثالثة: مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي:**
- ١- يذكر اسم البرنامج الذي يستخدمه لتصميم الاختبار الإلكتروني.
 - ٢- يفتح برنامج تصميم الاختبارات الإلكترونية بطريقة صحيحة.
 - ٣- يكتب عنوان الاختبار الإلكتروني (مهارة / عنصر / شامل) في مكانه المناسب.
 - ٤- يكتب تعليمات الاختبار في مكانها المناسب.
 - ٥- يضيف صورة تعبر عن مضمون الاختبار الإلكتروني.
 - ٦- يحدد الزمن الإجمالي للاختبار الإلكتروني.

- ٧- يحدد الدرجة الإجمالية للاختبار الإلكتروني.
- ٨- يحدد درجة كل سؤال في الاختبار الإلكتروني.
- ٩- يحدد درجة النجاح في الاختبار الإلكتروني.
- ١٠- ينوع في الأسئلة التي يضمنها الاختبار الإلكتروني.
- ١١- يصوغ أسئلة الصواب والخطأ إلكترونياً بصورة صحيحة علمياً.
- ١٢- يصوغ أسئلة الاختبار من متعدد إلكترونياً بصورة صحيحة علمياً.
- ١٣- يصوغ أسئلة التكملة (ملء الفراغ) إلكترونياً بصورة صحيحة علمياً.
- ١٤- يصوغ أسئلة المزاوجة (المطابقة) إلكترونياً بصورة صحيحة علمياً.
- ١٥- يصوغ أسئلة الترتيب (التسلسل) إلكترونياً بصورة صحيحة علمياً.
- ١٦- يصوغ أسئلة الإجابة القصيرة إلكترونياً بصورة صحيحة علمياً.
- ١٧- يحفظ الاختبار في صورته النهائية بإحدى طرائق النشر سهلة الاستخدام.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟"

تمت صياغة البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتياً لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج السؤال الأول الخاص بحديد مهارات استخدام التقنية في التدريس، بالإضافة إلى الإفادة مما ورد في الأدبيات والدراسات التي عرضت في الخلفية النظرية للبحث، وقد تكون هذا البرنامج من أربع وحدات (الملحق ٤).

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصه: " ما تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لحساب الفرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي، كما قام بحساب قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، وذلك بعد تطبيق اختبار مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تطبيقاً قبلياً وبعدياً، وتم رصد النتائج في المهارات الثلاثة الرئيسة إجمالاً، وكل مهارة رئيسة على حدة.

وفيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

● تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إجمالاً:

نظراً لأن البحث الحالي استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي والبعدي، فقد قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار ٢٤ (SPSS, ٧.٢٤) وذلك باستخدام معادلة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T Test). حيث يشير منسي (١٩٨٠، ١٧٢) إلى أنه يرتبط المتوسطان عندما يجرى اختبار قبلي على مجموعة من الأفراد، ثم بعد فترة يطبق الاختبار نفسه تطبيقاً بعدياً على العينة نفسها، ومن ثم تصبح ن ١ هي نفسها ن ٢.

ويوضح الجدول الآتي قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات استخدام التقنية في التدريس:

جدول (٩)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها لمهارات استخدام التقنية في التدريس إجمالاً (ن=٣٨)

المهارة	البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
مهارات استخدام التقنية في التدريس إجمالاً	القبلي	٦٦.٥٥٣	٦.٣٦٦	١٩.٢١٠	٧٩.٨٦٨	٣٧	٢٤.٥٧٧	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	١٤٦.٤٢١						

يتضح من الجدول (٩) السابق أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (٢٤.٥٧٧) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية) والتي تساوي (٢.٧٠٤) لدرجة حرية ٣٧ عند مستوى (٠.٠٠١) (فان دالين، ١٩٨٥، ٥٩٨؛ جابر، وكاظم، ١٩٩٦، ٤٦٠؛ Cohen & Lea, ٢٠٠٤، ٢٣١؛ Ha & Tokunaga, ٢٠١٢، ٣٨٥؛ ٢٤٢، ٢٠١٦)؛ مما يدل على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن استخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتياً قد أسهم في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ونظراً لأن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعة أو أكثر ليست كافية لبيان أهمية ذلك الفرق، وإنما هناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار مثل حجم ذلك الفرق، وما يمكن أن يترتب

على معرفة ذلك الفرق من قرارات؛ أي أن القيمة العملية يجب أن تؤخذ في الاعتبار إضافة إلى الدلالة الإحصائية، لذا يفضل أن يتم حساب حجم التأثير (حجم الفرق) عندما تكون "ت" دالة إحصائياً؛ لأن مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينات، كما أن حجم التأثير يوضح مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، بينما الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك، فحجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية (الدردير، ٢٠٠٦، ٧٦: ٧٧).

لذلك قام الباحث بحساب قيمة (حجم التأثير) وفقاً لمعادلة مربع إيتا squared Eta (أبو حطب، وصادق، ١٩٩٦، ٤٣٩: ٤٤٠؛ الدردير، ٢٠٠٦، ٧٧).

ويشير خطاب (٢٠٠٨، ٤٥٩) إلى أنه كلما ارتفعت قيمة حجم التأثير وكانت موجبة، دل ذلك على أن المعالجة التجريبية كانت أكثر فاعلية، وعلى الرغم من أنه لا توجد قواعد محددة للحكم على حجم التأثير، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن حجم التأثير الذي تقع قيمته في العشرينيات (٢٠.٠) يشير إلى أن المعالجة التجريبية أحدثت تأثيراً ولكنه ليس كبيراً، بينما حجم التأثير الذي تقع قيمته في الثمانينيات (٨٠.٠) فأكثر يشير على أن المعالجة قوية وفعالة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الشربيني (٢٠٠٧، ٤٩١) في الحكم على قيمة حجم التأثير.

والجدول الآتي يوضح قيمة حجم تأثير استخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفقاً لمعادلة مربع إيتا squared:

جدول (١٠)

قيم "ت"، و η^2 ، و "d" ومستوى الدلالة لمهارات استخدام التقنية في التدريس إجمالاً

المهارة	البيان	قيمة "ت"	قيمة η^2	قيمة d	مستوى الدلالة
مهارات استخدام التقنية في التدريس إجمالاً		٢٤.٥٧٧	٠.٩٧٠	١١.٢٧٧	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول (١٠) السابق أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، قد تعدت نسبة (٠.٦) مما يدل على أن استخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً أدى إلى تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول (٩) السابق.

- تأثير البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية كل مهارة على حدة من مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يوضح الجدول الآتي قيمة "ت" ودلالاتها فيما يخص تنمية كل مهارة على حدة من مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

جدول (١١)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها لكل مهارة على حدة من مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(ن=٣٨)

البيان المجال	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدالة الإحصائية
مهارات التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	القبلي	١٨.٠٢٦	١.٧٦٣	٢١.٩٤٧	٣٧	١٦.٣٨٧	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٣٩.٩٧٤	٩.٠٧٥				
مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونيا	القبلي	٢٨.٩٢١	٢.٩٩٩	٢٧.٢٨٩	٣٧	٨.٩٧١	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٥٦.٢١١	١٧.١٣٩				
مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي	القبلي	١٩.٦٠٥	٤.١٣٦	٣٠.٦٣٢	٣٧	١٢.٠٧٧	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٥٠.٢٣٧	١٦.٦٩٢				

يتضح من الجدول (١١) السابق أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (١٦.٣٨٧) بالنسبة للمهارة الأولى (مهارات التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)، وتساوي (٨.٩٧١) بالنسبة للمهارة الثانية (مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونيا)، وتساوي (١٢.٠٧٧) بالنسبة للمهارة الثالثة (مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي)، وهذه القيم جميعها أكبر من قيمة (ت الجدولية) والتي تساوي (٢.٧٠٤) لدرجة حرية (٣٧)؛ مما

يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات استخدام التقنية في التدريس لصالح التطبيق البعدي فيما يخص كل مهارة على حدة، وهذا يؤكد أن البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا كان له تأثير إيجابي في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس إجمالا، وكل مهارة على حدة من المهارات الثلاث الرئيسة التي اقتصر عليها البحث.

وللتأكد من هذه النتيجة تم حساب حجم التأثير لأبعاد الاختبار وفقا لمعادلة مربع إيتا، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٢)

قيم "ت"، و η^2 ، و "d" ومستوى الدلالة لكل مهارة على حدة من مهارات استخدام التقنية في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

المهارة	البيان	قيمة "ت"	قيمة η^2	قيمة d	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط لاستخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	١٦.٣٨٧	٠.٩٣٤	٧.٥١٩	تأثير مرتفع	
مهارات تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلكترونياً	٨.٩٧١	٠.٨٠٩	٤.١١٦	تأثير مرتفع	
مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لقياس جوانب التعلم اللغوي	١٢.٠٧٧	٠.٨٨٥	٥.٥٤١	تأثير مرتفع	

يتضح من الجدول (١٢) السابق أن قيمة حجم التأثير في المهارات الثلاث الرئيسة لاختبار مهارات استخدام التقنية في التدريس زادت جميعها عن (٠.٦)، مما يدل على أن البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا كان له تأثير مرتفع في تنمية كل مهارة على حدة من مهارات استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول (١١) السابق.

رابعا: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما تأثير البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟"

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي باستخدام اختبار "ت"، كما قام بحساب قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، وذلك بعد تطبيق مقياس الاتجاه نحو التقنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تطبيقا

قبلها وبعديا، وتم رصد النتائج سواء لمحاوَر المقياس مجملَة أم لكل محور (الاتجاه نحو طبيعة التقنية، الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في التدريس، الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في البحث) على حدة، وفيما يأتي توضيح ذلك:

- تأثير البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إجمالاً:

يوضح الجدول الآتي قيمة "ت" ودلالاتها في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التقنية إجمالاً:

جدول (١٣)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها للاتجاه

نحو التقنية إجمالاً (ن=٣٨)

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
الاتجاه التقنية	القبلي	٣.٩٢٣	٠.٢٧٤	٠.٢٧٣	٣٧	٥.٠١٧	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٤.١٩٦	٠.٣٧٨				

يتضح من الجدول (١٣) السابق أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (٥.٠١٧)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يدل على أن البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً قد أسهم في تنمية اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نحو التقنية.

وللتأكد من هذه النتيجة تم حساب حجم التأثير وفقاً لمعادلة مربع إيتا، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٤)

قيم "ت"، η^2 ، "d" ومستوى الدلالة لمقياس الاتجاه نحو التقنية مجملًا

البيان المحور	قيمة "ت"	قيمة η^2	قيمة d	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التقنية	٥.٠١٧	٠.٥٧٠	٢.٣٠٢	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول (١٤) السابق أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، قد تعدت نسبة (٠.٦) مما يدل على أن استخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً أدى إلى تنمية اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نحو التقنية، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول (١٣) السابق.

- تأثير البرنامج المقترح في تنمية كل محور على حدة من محاور الاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يوضح الجدول الآتي قيمة "ت" ودلالاتها في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التقنية في كل محور على حدة من محاوره الثلاثة:

جدول (١٥)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها لكل

محور من محاور مقياس الاتجاه نحو التقنية (ن=٣٨)

المجال	البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو طبيعة التقنية	القبلي	٣.٨٦١	٠.٣٨٠	٠.٢٧٤	٣٧	٤.١٧١	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)	
	البعدي	٤.١٣٥	٠.٤٧٢					
الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في التدريس	القبلي	٤.٠٤٧	٠.٢٩٨	٠.٢٣٦	٣٧	٣.٧٥٣	دالة عند مستوى (٠.٠٠١)	
	البعدي	٤.٢٨٢	٠.٣٣٦					
الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في البحث	القبلي	٣.٨٣٦	٠.٣٠٨	٠.٣١٥	٣٧	٤.٤٩٢	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)	
	البعدي	٤.١٥١	٠.٤٧٣					

يتضح من الجدول (١٥) السابق أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التقنية لصالح التطبيق البعدي وذلك في كل محور على حدة من محاور المقياس الثلاثة. وللتأكد من هذه النتيجة، تم حساب قيمة حجم التأثير وفقا لمعادلة إيتا، والتي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٦)

قيم "ت"، η^2 ، d ومستوى الدلالة لمحاور مقياس الاتجاه نحو التقنية

المحور	البيان	قيمة "ت"	قيمة η^2	قيمة d	مستوى الدلالة
	الاتجاه نحو طبيعة التقنية	٤.١٧١	٠.٤٧٨	١.٩١٤	تأثير مرتفع
	الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في التدريس	٣.٧٥٣	٠.٤٢٦	١.٧٢٢	تأثير مرتفع
	الاتجاه نحو أهمية استخدام التقنية في البحث	٤.٤٩٢	٠.٥١٥	٢.٠٦١	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول (١٦) السابق أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، قد تعدت نسبة (٠.٦) مما يدل على أن استخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا أدى إلى تنمية اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كل محور على حدة من محاور المقياس الثلاثة، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول (١٥) السابق.

تفسير النتائج:

توصل البحث الحالي إلى قائمة بمهارات استخدام التقنية في التدريس اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت ثلاث مهارات رئيسة، انبثق عنها سبع وأربعون (٤٧) مهارة فرعية. وهذه المهارات روعي أن تكون متوافقة مع المهارات الرئيسة للتدريس في مراحله الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وقد تضمنت كل مهارة رئيسة من هذه المهارات عددا من المهارات الفرعية تغطي المطلوب من المعلم في كل مرحلة من مراحل التدريس، ففي التخطيط لاستخدام التقنية في التدريس روعي أن تكون المهارات الفرعية تغطي البيانات الأساسية للدرس بدءا من عنوانه وانتهاءً بوسائل التقييم الإلكتروني بالإضافة إلى تحي إمكانية نشر هذا الدرس عبر إحدى وسائل التقنية، وفي النهاية يكتب السيناريو التعليمي الذي يصف أجزاء الدرس المراد عرضه إلكترونيا.

وفي مهارات تصميم دروس اللغة العربية إلكترونيا، حرص الباحث أن يكون البرنامج المستخدم من البرامج التي تجمع بين الوسائط المتعددة (الصوت - الحركة - الألوان - الرسوم - . . الخ)، وتكون بعيدة عن برنامج العروض التقديمية (Powerpoint)، حيث إن كثيرا من المعلمين لديه خلفية وخبرة بهذا البرنامج، فاختار الباحث برنامج مصمم القصص الرقيقة (Photo Story) لسهولة التعامل معه، كما أن هذا البرنامج بعد الانتهاء من تصميم الدرس باستخدامه يكون المنتج في صورة مقطع فيديو بمثابة فيلم تعليمي من إنتاج المعلم، ويسجل عليه بصوته أو يدرج له أصوات خارجية، كما أنه يتيح للمعلم أن يصمم صورا يدرجها في البرنامج أو يستورد (يدرج) صورا مصممة من قبل، كما يمكن للمعلم أن يشرك المتعلم في

إنتاج هذا العمل، وهذا يجعل تصميم الدرس الإلكتروني عملية مائعة بالنسبة للمعلم، وشائقة بالنسبة للمتعلم.

وقد روعي في المهارات الفرعية المضمنة في مهارة تصميم دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن تجمع بين الجوانب اللغوية والثقافية والتربوية والفنية.

وفيما يتعلق بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية أن تجمع بين مهارات صياغة الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية، بحيث تناسب طبيعة اللغة العربية والتي من مهاراتها المهارات الإنتاجية (التحدث- الكتابة) والتي يصعب قياسها من خلال الأسئلة الموضوعية، لذلك روعي عند اختيار البرنامج الذي يتم التعامل معه أن يتضمن أنماطا متنوعة من الأسئلة مع تحديد زمن الإجابة ودرجة لكل سؤال.

كما روعي عند قياس "مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية":

- قياس المهارات التي تتضح من خلال عرض الاختبار الإلكتروني في صورته النهائية، لأن هناك بعض المهارات تكون واضحة عند التعامل مع برامج الاختبارات الإلكترونية، ولا تظهر في الصورة النهائية للاختبار، مثل: مهارة عرض مخطط الاختبار ومكوناته، والتغذية الراجعة بعد كل سؤال.

- التركيز على الأسئلة المضمنة في كثير من برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية مثل: الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والتكملة(ملء الفراغ)، والمزاوجة (التوصيل)، والإجابات القصيرة، والترتيب (التسلسل)، وهي تمثل الأسئلة الموضوعية، حيث يسهل على البرامج الإلكترونية التعامل مع هذه الأنماط.

- التركيز على مهارات اللغة وعناصرها التي يمكن قياسها من خلال الاختبارات الإلكترونية، مثل مهارات الاستماع، والقراءة، وبعض مهارات الكتابة مثل كتابة فقرة قصيرة ومهارات الإملاء وعلامات الترقيم، والمفردات، والتراكيب، حيث إن قياس مهارات الإنتاج اللغوي وما يرتبط بها من مهارات التواصل غير اللفظي يصعب التعامل معها في برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية.

ووفقا للبيانات التي وردت في الجداول (٩، ١١، ١٣، و ١٥) والتي دلت على أن استخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا قد أدى إلى وجود فروق دالة إحصائية في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذا ما يؤكد ما ورد في الجداول (١٠، و ١٢، و ١٤، و ١٦)، فإن الباحث يعزو هذا التأثير الإيجابي للبرنامج المقترح إلى ما يأتي:

● شعور المعلمين أنفسهم بأهمية استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جعلهم يقبلون على البرنامج بدرجة كبيرة، خاصة وأن كثيرا من هؤلاء المعلمين من غير العرب، وقد ذكر أكثر من واحد منهم أنهم في حاجة كبيرة إلى استخدام التقنية في التدريس في بلادهم.

- استخدام التعلم المنظم ذاتيا جعل المعلمين يشاركون في جمع المادة التعليمية وتنظيمها وتحليلها، مما أكسبهم فكرة وخبرة عن كل موضوع، وكل مهارة في البرنامج.
 - مشاركة المعلمين في التدريب الفعلي على كل مهارة من مهارات توظيف التقنية في التدريس أسهم في بقاء المهارة وإتقانها، حيث إن الممارسة تؤدي إلى تثبيت المهارة والتمكن منها.
 - عرض المعلمين لما كلفوا به من أعمال سواء في جانب المعلومات والمعارف المرتبطة بمهارات توظيف التقنية في التدريس، أم في التدريب الفعلي على مهارات توظيف التقنية في التدريس، جعلهم يتعاملون بثقة مع مكونات البرنامج وأنهم مصممون ومشاركون فيه وليسوا متلقين سلبيين.
 - جودة المهارات التي تم تضمينها في البرنامج لاقت قبولا كبيرا عند المعلمين، حيث إن التدريب عليها جعلت كثير من المعلمين يبذلون أقصى ما في وسعهم لإتقانها.
- وبهذا النتيجة يتفق البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت في نتائجها إلى تنمية بعض جوانب التعلم اللغوي، مثل عطية، وحافظ، ٢٠٠٦؛ وجلجل، ٢٠٠٧، وسعد، والدمرداش، ٢٠٠٧؛ وجلهوم، والمليجي، ٢٠٠٨؛ والطنطاوي، ٢٠١٠؛ والسيد، ٢٠١٢؛ El-Henawy، ٢٠١٢؛ وعلي، ٢٠١٣؛ ومُحَمَّد، ٢٠١٣؛ ومقلد، ٢٠١٥؛ وهاشم، ٢٠١٥؛ وإسماعيل، ٢٠١٥.

توصيات البحث:

- بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- بناء على قائمة مهارات استخدام التقنية في التدريس تم التوصل إليها، يمكن التوصية باعتماد هذه المهارات بحيث تكون جزءا من الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كما يوصى بأن تكون مضمنة في البرامج التدريبية التي تقدم لهؤلاء المعلمين، خاصة وأنه روعي عند صياغة هذه المهارات أن تكون متكاملة، ومتوازنة، كما أنها تغطي جوانب التدريس الثلاثة الرئيسة، وروعي أن تكون متوافقة مع التوجهات الحديثة في المعايير المهنية لمعلم اللغة الأجنبية والتي ترى أهمية استخدام التقنية في تعليم اللغة الهدف.
- بناء على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس يمكن التوصية بالإفادة من هذا البرنامج عند تقديم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، حيث إن هذا البرنامج يتضمن ما يخص التخطيط للتدريس وكتابة السيناريو التعليمي، أو تصميم الدروس إلكترونيا من خلال برنامج مصمم القصص الرقيقة، أو تصميم الاختبارات الإلكترونية.

- الاهتمام ببناء برامج تعليمية أو تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى باستخدام تقنيات تعليمية أخرى غير التي تتم استخدامها في البحث الحالي، سواء في برامج تصميم الدروس إلكترونياً، أم في برامج تصميم الاختبارات اللغوية الإلكترونية.
- الاهتمام بتصميم برامج إلكترونية للتخطيط الإلكتروني لدروس تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث يتم توفير برامج إلكترونية يستطيع المعلم أن يدون فيها معلومات الدرس المراد تصميمه إلكترونياً، وفقاً للمهارات التي تم التوصل إليها.
- الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المختلفة، بحيث يتمكن المعلم منها ويختار منها ما يتناسب مع الموقف التعليمي.

مقترحات البحث:

- أما عن المقترحات التي يمكن تقديمها بناء على ما توصل إليه البحث الحالي فهي كما يأتي:
- معايير توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - برنامج تدريبي لتنمية مهارات تقويم المواقع التعليمية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - برنامج قائم على المدخل التقني في تنمية مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - برنامج تدريبي لتنمية مهارات تقويم البرمجيات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم مواد تعليم اللغة العربية إلكترونياً لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - برنامج مقترح قائم على أنشطة القراءة الإلكترونية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - فاعلية برنامج قائم على المدخل التقني في تنمية المهارات اللغوية الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - فاعلية برنامج قائم على المدخل التقني في علاج صعوبات تعلم المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- أبا الخيل، فوزية بنت مُجَّد، (٢٠٠٢)، فعالية برنامج مقترح في اكتساب مهارات تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة لدى طالبات الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم في كلية التربية للبنات بالرياض، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد ١٢، الكتاب ٢، ربيع، ص ص ٥ : ٨٠.
- ٢- أبا الخيل، فوزية بنت مُجَّد، (٢٠٠٧)، معيار مقترح لتقويم أداء المعلم في دمج تقنية المعلومات في برامج إعداد المعلم وتدريبه بالمملكة العربية السعودية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، العدد ٤٨، يوليو، ص ص ١٨١ : ٢٦٢.
- ٣- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (١٩٩٦)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٥.
- ٤- أحمد، ياسر سعد محمود، عبد المجيد، أشرف عويس مُجَّد، (٢٠١٥)، فاعلية برنامج قائم على الويب الدلالي Semantic Web في تنمية مهارات استخدام أنظمة إدارة التعلم مفتوحة المصدر والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، المؤتمر الدولي الأول: التربية وآفاق مستقبلية، كلية التربية، جامعة الباحة، المجلد الثاني، أبريل، ص ص ٨٨١ : ٩٠٨.
- ٥- باورن، كلير، (٢٠١٦)، علم اللغة الميداني: دليل عملي (ترجمة: الحويطي، مُجَّد سعيد عطية)، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، سلسلة الكتب المدعمة من عمادة البحث العلمي، العدد ١١٠.
- ٦- جابر، جابر عبد الحميد وكاظم، أحمد خيرى (١٩٩٦)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ط ٢.
- ٧- جاد، مُجَّد لطفي مُجَّد، (٢٠١٢)، إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١٣١، نوفمبر، ١١٥ : ١٥٠.
- ٨- جلجل، نصرة مُجَّد عبد المجيد، (٢٠٠٧)، أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في

تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد ٢٢، العدد ١، ص ص ٢٥٧ : ٣٢٢.

٩- جلهوم، عدلي عزازي إبراهيم، والمليجي، علاء أحمد مُجد، (٢٠٠٨)، أثر إستراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا على تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، مجلة كلية التربية، كلية التربية ببور سعيد، المجلد ٢، العدد ٤ يونيو، ص ص ١٥ : ٤٣.

١٠- الجهني، مُجد عيد مرزوق، (٢٠١٥)، تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق معايير استخدام التقنية في التدريس، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

١١- الحارثي، مُجد حسن، (٢٠١٤)، واقع استخدام معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للتقنيات التعليمية، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

١٢- الحديدي، علي عبد المحسن، (٢٠١٦)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٣٢، العدد ٣، الجزء ١، يوليو، ص ص ٥٧٠ : ٦٥٣.

١٣- الحصان، أماني بنت مُجد، (٢٠١١)، فاعلية برنامج مقترح لتدريب الطالبات المعلمات على بعض المهارات التقنية لأساليب تقييم الأداء الحديثة والموائمة لمناهج العلوم المعاصرة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٥، الجزء ٢، مارس، ص ص ٤٩ : ٨٣.

١٤- الحيدري، مينة الله محسن عبد الهادي، خليفة، ليماث إسماعيل، أبو عيد، رانيا السيد، (٢٠١٥)، فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة الإبداعية باللغة الفرنسية لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد ١٨، يونيو، ص ص ٨٩٦ : ٩٢٦.

١٥- خطاب، علي ماهر (٢٠٠٨)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الانجلو المصرية، ط٧.

١٦- الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٦)، الإحصاء البارامترتي واللابارامترتي في اختبار فروض البحوث

- النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب.
- ١٧- سرايا، عادل، (٢٠٠٥)، تصميم برنامج تدريبي في مجال توظيف التقنية في التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٠٠، ص ص ١٥٥ : ٢٠١.
- ١٨- سعد، مراد علي عيسى، والدمرداش، فضلون سعد، (٢٠٠٧)، أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتيا في الأداء الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية وفعالية الذات الكتابية والعزو السببي لدى ذوي صعوبات الكتابة من طلاب الصف الأول الثانوي العام، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد ٢، العدد ٣٧، ص ص ٤٤٦ : ٤٨٢.
- ١٩- السمان، مروان أحمد مُجَد، (٢٠١٢)، برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١٣٣، نوفمبر، ٢٢ : ٦٤.
- ٢٠- السيد، محمود مصطفى محمود، (٢٠١٢)، إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ٢١- شابل، كارول، (٢٠٠٧)، تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية: أسس للتعليم والقياس والبحث العلمي (ترجمة: القحطاني، سعد بن علي وهف)، النشر العلمي، جامعة الملك سعود.
- ٢٢- الشربيني، زكريا (٢٠٠٧)، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- ٢٣- الصرامي، عب الرحمن سعد، (٢٠١٣)، تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام مُجَد بن سعود الإسلامية.
- ٢٤- الطنطاوي، إيمان فوزي عبد المنعم، (٢٠١٠)، فاعلية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الأداء الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم الذاتي في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.
- ٢٥- عبد العاطي، حسن البائع مُجَد، (٢٠٠٦)، تصميم مقرر عبر الإنترنت من منظورين مختلفين البنائي والموضوعي وقياس فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت

- لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- ٢٦- العربي، أسامة زكي السيد علي، (٢٠١٣)، تحديثات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، ص ص: ٣٥.
- ٢٧- عطية، جمال سليمان، وحافظ، وحيد السيد، (٢٠٠٦)، فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٦، العدد ٦٨، أكتوبر، ص ص ١٦٤: ٢٠٣.
- ٢٨- عطية، مختار عبد الخالق عبد الله، (٢٠١٣) فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، المجلة التربوية، جمعية الثقافة والتنمية، الجزء ٣٣، يناير، ص ص ١: ٤٦.
- ٢٩- علي، هداية هداية إبراهيم الشيخ، السحيباني، صالح حمد، (٢٠١١)، مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية (الإنترنت) "دراسة مسحية وصفية، مجلة عالم الكتب، المجلد ٣٢، العدد ٣-٤، يناير-أبريل، ص ص ٢٧٣: ٣١٦.
- ٣٠- علي، ولاء نصاري محمد، (٢٠١٣)، فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسوان.
- ٣١- عيد، أيمن عيد بكري محمد، (٢٠٠٨)، تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتصور مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة/ العدد ٨٤، نوفمبر، ٣٤: ٨٣.
- ٣٢- فان دالين، ديوبولد ب (١٩٨٥)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ت: محمد نبيل نوفل، سلمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غبريال، مراجعة: سيد أحمد عثمان)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٣.
- ٣٣- كرسوم، مالك أنس، تصور مقترح لمراكز مصادر التعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- ٣٤- لافي، سعيد عبد الله، (٢٠٠٤)، التكامل الفعال بين التقنية واللغة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية

- المصرية للقراءة والمعرفة، ع ٣٤، مارس، ص ص ٧٤ : ١٢٦.
- ٣٥- لال، يحيى زكريا، الجندي، علياء عبد الله، (٢٠١٠)، الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة-المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢، العدد ٢٤، يوليو، ص ص ١١ : ٦١.
- ٣٦- مُجَد، نادي أمين عبد المنعم، (٢٠١٣)، فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
- ٣٧- مقلد، مُجَد أحمد عبد العال، (٢٠١٥)، استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في علاج صعوبات تعلم اللغة العربية لدى لمتفوقين لغويا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٣٨- منسي، محمود عبد الحليم (١٩٨٠)، مقدمة في الإحصاء النفسي والتربوي، القاهرة، دار المعارف.
- ٣٩- هاشم، شيماء إبراهيم أبو المجد، (٢٠١٥)، فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الأداء اللغوي الكتاب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٤٠- هيئة التعليم، (٢٠٠٧)، المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر، المجلس الأعلى للتعليم، قطر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- ٤١- Cohen, Barry & Lea, Brooke (٢٠٠٤), Essentials of Statistics for the Social and Behavioral Sciences, John Wiley & Sons Inc. , Hoboken, New Jersey.
- ٤٢- El-Henawy, Walaa Mohammed Ali, (٢٠١٢), The Effectiveness of a program based on self-regulated learning strategies in treating written expression difficulties among English department students at faculties of education, Thesis (d. sc.), Faculty of Education, Port Said University.
- ٤٣- Ha, Renee R. & Ha, James C. , (٢٠١٢), Integrative Statistics for the Social and Behavioral Sciences Tokunaga, Los Angeles, SAGE Publications.
- ٤٤- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, (٢٠٠٢), Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue, Washington,DC: Council of Chief State School Officers
- ٤٥- Ismail, Mustafa Bahgat Younis, (٢٠١٥), The Effect of Using Self-Regulated Learning Strategies on Developing English Critical Reading Skills of First Year Experimental

- Secondary School Students, Thesis (M. A.) Faculty of education, Suez Canal University.
- ٤٦- National Board for Professional Teaching Standards" NBPTS ", (٢٠١١), English as a New Language Standards, Second Edition, NBPTS Offices, Arlington.
- ٤٧- National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE) , (٢٠٠٨), Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, Washington.
- ٤٨- Teachers of English to Speakers of Other Languages " TESOL ", (٢٠١٠) , Standards for The Recognition of Initial TESOL Programs In P-١٢ ESL Teacher Education, TESOL International Association, Alexandria.
- ٤٩- Tokunaga, Howard T. , (٢٠١٦) , Fundamental Statistics for the Social and Behavioral Sciences, Los Angeles, SAGE Publications.

إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية

محمد حميدة عبد العزيز

محاضر بمركز جامعة الأزهر الشريف

لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

جامعة الأزهر الشريف

mo_hemeda8@hotmail.com

١. الملخص

سعى هذا البحث من خلال المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي إلى وضع إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة؛ لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية اعتماداً على قائمة مهارات التحدث المناسبة لهم. وقد كشفت النتائج أنّ من أهم مشكلات تعليم مهارة التحدث في قاعات تعليم العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ: ضعف ذخيرة الدارسين اللغوية، واتباع بعض المدرسين طرق تعليم تقليدية لا مردود طيب منها على الدارس، فضلاً عن تركيز ٨٠% من عينة البحث على مهارات القراءة والكتابة وإغفالهم مهارة التحدث. وقد أوصى البحث بالتأكيد على تعليم مهارة التحدث بصورة مقصودة ومنظمة، وتوجيه طلاب المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية إلى تطبيق هذه المهارات، وكذا توجيه المعلمين للأخذ بمبدأ التنوع في إستراتيجيات تدريس اللغة العربية وطرائقها بوصفها لغة ثانية؛ وذلك لجعل الطلاب أكثر دافعية أثناء التعلم. الكلمات المفتاحية: مهارة التحدث - الذكاءات المتعددة - المستوى المبتدئ.

٢. المقدمة

تعدّ مهارة التحدث من المهارات الأساسية التي تستهدفها معظم برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لأنّ التعبير الشفوي - بصفة خاصّة - هو المصّب الذي تصبّ فيه كلّ جهود المدرّس عند تعليم اللغة، وهذا القول لا يقلّل من مكانة التعبير الكتابي، ولا من أهميّته. وتنتمي مهارة التحدث إلى المهارات الإنتاجيّة، وفيها يحوّل الدّارس الأفكار إلى رموز صوتية، ومن ثمّ يُرسل رسالته المنطوقة إلى المستمع. وتتمّ

هذه العملية المُعقَّدة في مواقف اصطناعية يقع عبء اصطناعها على المدرّس، والأخير مسؤول -أيضاً- عن تدريب الدّارس حتّى يمتلك مهارات توصيل الرّسالة الشفوية.

وعلى الرّغم من الجهود الطّبيّة المبذولة من بعض الجهات لتطوير الأداء الشفوي لدى دارس العربيّة بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، إلا أنّ تلك الجهود لم تظهر ثمارها على تلك الفئة المستهدفة، فواضعو المناهج في حيرة من أمرهم، وهذا ما انعكسه كثرة التّغييرات والمراجعات التي تتناول مناهج العربيّة للناطقين بغيرها، أمّا المدرّسون -فليسوا بأفضل حال- فهم في قلق إذ بَاءَتْ محاولاتهم في ترقية التّعبير الشفوي، وتنميّته بالفشل^(٢٦٩)، وأوضحت بعض الدراسات أن تعلم هذه المهارات، وتحقيق التّقدم فيها وتنميتها يتطلب تخطيطاً وأهدافاً واضحة، تدعم التّحدث وتطور الثّقة عند المتحدّثين والمستمعين عن طريق تقديم نماذج وأنشطة مخطّطة ومهام تقدّم أنواعاً أو أنماطاً مختلفة من التّحدث، وتستخدم إستراتيجيات تدريس، تتناسب وقدرات الدارسين، وتراعى ما بينهم من فروق فردية.

والفروق الفردية ظاهرة من الظواهر الرئيسة التي اهتم الإنسان في مراحل تاريخه الطويل بملاحظتها، وظهر على الساحة التربوية عديد من المحاولات والجهود لتفسيرها ومراعاتها، ومنها نظرية الذكاءات المتعددة، التي أكدت أن الناس جميعاً ليسوا متشابهين، وليست لديهم جميعاً أنواع الذكاءات نفسها^(٢٧٠).

فنظرية الذكاءات المتعددة تفتح المجال لتطبيق العديد من الإستراتيجيات التدريسية داخل الصف؛ حيث لا توجد طريقة واحدة أمثل يمكن استخدامها وتطبيقها على كل الدارسين؛ نظراً للفروق الفردية بينهم، فنظرية الذكاءات المتعددة تؤكد ما يجب أن يقوم به المعلم الناجح في الفصل من حيث تنويع طرق تقديم الخبرات وأساليبها للطلاب الأجانب، فالمعلم عند تخطيطه لدروسه يجب أن يحقق أكبر قدر من البدائل؛ بحيث يثري الموقف التعليمي، ويعطي الفرصة لكل طالب أن يتعلم، وفقاً لنمط تعلمه، ولأنواع الذكاءات

^(٢٦٩) ينظر:

- محمود، شعبان، (١٩٩٤م)، إعداد برنامج في مهارات تدريس اللغة العربية للطلاب المعلمين، وقياس مدى فاعليته في اكتساب تلك المهارات، رسالة دكتوراة "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة المنيا.
- عبد المقصود، أماني، (١٩٩٥م)، تطوير برنامج التدريب اللغوي لطلاب الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية اللغة العربية جامعة حلوان في ضوء المهارات اللغوية اللازمة، رسالة ماجستير "غير منشورة"، جامعة حلوان.
- ^(٢٧٠) جاردنر، هاورد، (١٩٩٧م)، رعاية التباين في الذكاء بتقديم التعليم المناسب لكل شخص، مجلة مستقبلات، مركز مطبوعات اليونيسكو، القاهرة، العدد ١٠٣، مجلد ٢٧، ص ٣٦٨.

التي يتمتع بها^(٢٧١).

٣. مشكلة البحث:

مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية في مهارات التحدث، وهذا ما دفع الباحث إلى تصميم إستراتيجية مقترحة قائمة على تنوع طرق التدريس؛ لتتلاءم مع ذكاءات دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية، وتجريبها وقياس فعاليتها في تنمية مهارات التحدث، وللتغلب على هذه المشكلة فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

٣.١. ما مهارات التحدث التي يجب تنميتها لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية؟

٣.٢. ما مدى توافر هذه المهارات لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية؟

٣.٣. ما التصور المقترح لإستراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تنمي مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية؟

٣.٤. ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية؟

٤. أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي:

٤.١. تحديد مهارات التحدث التي ينبغي أن يتعلمها طلاب المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ.

٤.٢. تصميم إستراتيجية تدريسية لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

٤.٣. تقديم تصور مقترح يوضح كيفية تنوع طرق التدريس، وفقا للذكاءات المتعددة

(٢٧١) كوجك، كوثر، (٢٠٠٦م)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، (ط٣)، ص ٣٦٦.

في تنمية مهارات التحدث.

٤.٤. تعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التحدث.

٥. حدود البحث:

سيقتصر هذا البحث على عيّنة مأخوذة من مركز الأزهر الشريف لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولن يتعداه إلى غيره من المراكز، فضلاً عن اقتصار البحث على مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ.

٦. منهج البحث:

٦.١. المنهج الوصفي التحليلي في تتبع الدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.

٦.٢. المنهج التجريبي في تطبيق الإستراتيجية المقترحة واستخلاص النتائج.

٧. إجراءات البحث:

سار البحث الحالي وفقاً للإجراءات التالية:

- دراسة وتحليل البحوث والدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.
- إعداد قائمة بمهارات التحدث في صورتها المبدئية، ومن ثم عرضها على السادة المحكمين؛ للوصول إلى صورتها النهائية.
- بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.
- إعداد دليل المعلم لتوضيح خطوات تنفيذ الإستراتيجية المقترحة.
- اختيار عينة البحث عشوائياً، وتقسيمها إلى مجموعتين ضابطة، وأخرى تجريبية.
- تطبيق بطاقة تقدير مهارات التحدث قبلًا على المجموعتين.
- التدريس باستخدام الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، والتدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية.
- تطبيق بطاقة تقدير مهارات التحدث بعدًا على المجموعتين
- المعالجة الإحصائية للبيانات واستخلاص النتائج.
- تقديم النتائج والتوصيات.

تحليل البيانات واستخلاص النتائج:

لتحقيق الهدف من هذا البحث، وهو تنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية، حاول الباحث الإجابة عن الأسئلة السابقة.

وقد جاءت فروض البحث على النحو التالي:

- يمكن التوصل إلى قائمة بمهارات التحدث التي يجب تنميتها لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في القياس القبلي لمهارات التحدث.
- يمكن التوصل إلى إستراتيجية تنمي مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دارسي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.
- تصل فعالية الإستراتيجية المقترحة إلى مستوى لا يقل عن ١.٢ كما تقاس بمعادلة "بلاك" للكسب المعدل.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

السؤال الأول:

— ما مهارات التحدث التي يجب تنميتها لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية؟

وللإجابة هذا السؤال، قام الباحث بإعداد قائمة تتضمن مهارات التحدث اللازمة لدارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية وهي على النحو الآتي: (٢٧٢)

(٢٧٢) ملحق (ج): الصورة النهائية لقائمة مهارات التحدث اللازمة لدارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.

جدول (١): مهارات التحدث المناسبة لدارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية
١. تحديد الأفكار وتنظيمها	- يحدد أهداف تحدّثه بالاتفاق مع زملائه ومعلمه. - يحدد الأفكار التي تتصل بموضوع التحدث. - يرتب أفكاره (قبل أن يتحدث) ترتيباً منطقياً.
٢. الصياغة: أ. اختيار الكلمات والجمل	- يتحدث بألفاظ وعبارات مناسبة للأفكار التي حددها. - يتجنب استخدام الكلمات العامة. - يصوغ أفكاره في جمل مفيدة.
ب. استخدام الصيغ النحوية والصرفية السليمة	- يستخدم الألفاظ الدالة على المذكر أو المؤنث بطريقة صحيحة. - يستخدم الفعل المناسب لزمن التحدث. - يستخدم الضمير المناسب. - يستخدم اسم الإشارة المناسب.
٣. النطق	- ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً. - ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً. - ينوع في نبرات صوته وفقاً للمعنى.
٤. التفاعل والتواصل	- يستخدم اللغة غير اللفظية (التعبيرات الملحمية والإشارات والإيماءات والحركات) المعبرة عن المعنى. - يستخدم عبارات المجاملة والتحية استخداماً صحيحاً. - يوظف ما يحفظ من الأناشيد ليدعم كلامه. - يتحدث في ثقة ودون ارتباك أو خوف.
٥. إنتاج اللغة: أ. طلاقة	- يلتزم أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تتصل بموضوع التحدث. - يجري محادثة حول موضوع ما لمدة لا تقل عن دقيقتين. - يتحدث عن موضوع معين لمدة لا تقل عن دقيقتين.
ب. أصالة	- يحكي قصة من خياله. - يبدى رأيه في موضوع أو قصة أو عمل شارك فيه. - يستخدم في حديثه أفكاراً تنسم بالجدّة.
ج. مرونة	- يعرض أفكاره بطرق متنوعة. - يتبادل الآراء والأفكار حول موضوع التحدث.
د. إثراء بالتفاصيل	- يطرح مجموعة من الأسئلة للحصول على مزيد من التفاصيل. - يضيف فكرة أو أكثر تسهم في إثراء موضوع التحدث. - يلتزم أمثلة للشرح والتوضيح.

وبذلك تحققت صحة الفرض الأول الذي ينص على: يمكن التوصل إلى قائمة، تتضمن مهارات التحدث التي يجب تنميتها لدى دارسي المستوى الناطقين بغير العربية.

السؤال الثاني:

— ما مدى توافر هذه المهارات لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتطبيق مقياس بتقدير مهارات التحدث قبلها على دارسي المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث تم اختيار العينة التجريبية من دارسي المستوى المبتدئ لمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعددهم (٥٢) دارسا، والعينة الضابطة من مركز النيل وعددهم (٥٢) دارسا، وهما مركزان متوازيان من حيث الهدف وطرق التدريس المتبعة، وكان العمر الزمني لجميع الدارسين يتراوح من ١٨ إلى ٢٣ عاما، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية، والمجموعة التجريبية في القياس القبلي لمهارات التحدث. وبذلك تحققت صحة الفرض الثاني.

قام الباحث ببناء اختبار يقيس مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ بمركز الأزهر الشريف لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومركز النيل؛ هدف الباحث من بناء اختبار مهارات التحدث إلى قياس هذه المهارات لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية، وقد اعتمد الباحث في بناء هذا الاختبار على المصادر الآتية :

- قائمة مهارات التحدث التي توصل اليها الباحث إلى مناسبتها لدارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية .
- سمات دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية .

(أ) مواصفات اختبار مهارات التحدث :

أعد الباحث اختبار مهارات التحدث في صورته الأولية ،حيث تكون من صفحة الغلاف والتي خصص فيها مكاناً لكتابة البيانات الأساسية للطالب الأجنبي تُكتب بمعرفة الممتحن، وكذلك تعليمات الاختبار، ثم أعقب ذلك أسئلة التحدث وعددها (٢٨) سؤالاً، تقيس (٢٨) مهارة، وأضاف الباحث أمام كل سؤال الدرجة المخصصة له ،والمهارة التي يقيسها والمستوى الذي تنتمي إليه هذه المهارة؛ وذلك لتسهيل تحكيم الاختبار، وضبطه، وطلب الباحث من المحكمين إبداء رأيهم في الاختبار طبقاً لبنود التحكيم الآتية :

- وضوح تعليمات الاختبار .
- مناسبة أسئلة الاختبار لدارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية .
- مناسبة الأسئلة الموضوعية لقياس المهارات المطلوب قياسها .
- قائمة التقدير المرفقة التي سيعتمد عليها الباحث في التصحيح وتقدير الدرجات .

ب) ضبط اختبار مهارات التحدث:

قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات اختبار مهارات التحدث لدارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية، وذلك كما يأتي:

١. صدق الاختبار :

قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث أشار المحكمون ببعض التعديلات على الاختبار، وهي:

• الإشارة في التعليمات إلى أن هذا الاختبار بغرض البحث العلمي فحسب، وليس له علاقة بدرجات الطالب الأجنبي.

• أن تكون كتابة البيانات الخاصة بالطالب اختيارية، فيكتب الممتحن، اسم الطالب أو يترك مكانه خالياً .

والجدول الآتي يوضح مواصفات اختبار مهارات التحدث المقترح :

جدول (٢): مواصفات اختبار مهارات التحدث

م	المهارة	المستوى الذي تنتمي إليه	الوزن النسبي
١	يحدد أهداف تحفته بالاتفاق مع زملائه ومعلمه.		%٩٨.٣
٢	يحدد الأفكار التي تتصل بموضوع التحدث.	تحديد الأفكار وتنظيمها	%٩١.٥
٣	يرتب أفكاره (قبل أن يتحدث) ترتيباً منطقياً.		%٩٠.٥
٤	يتحدث بالفاظ وعبارات مناسبة للأفكار التي حددها.	الصياغة:	%٩٠.١
٥	يتجنب استخدام الكلمات العامة.	اختيار الكلمات والجمل	%٩٠
٦	يصوغ أفكاره في جمل مفيدة.		%٩٠
٧	يستخدم الألفاظ الدالة على المذكر والمؤنث بطريقة صحيحة.	الصياغة:	%٨٩.٣
٨	يستخدم الفعل المناسب لزمان التحدث.	استخدام الصيغ النحوية والصرفية	%٨٨.١
٩	يستخدم الضمير المناسب.	السليمة.	%٨٧.٣
١٠	يستخدم اسم الإشارة المناسب.		%٨٧.١
١١	ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.		%٨٦.٢
١٢	ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً.	النطق	%٨٥.١
١٣	ينوع في نبرات صوته وفقاً للمعنى.		%٩٨.٤
١٤	يستخدم اللغة غير اللفظية (التعبيرات الملحمية والإشارات والإيماءات والحركات) المعبرة عن المعنى.	التفاعل والتواصل	%٩٦.٣

١٥	يستخدم عبارات المجاملة والتحية استخداماً صحيحاً.	%٩٥.٤
١٦	يوظف ما يحفظ من الأناشيد ليدعم كلامه.	%٩٤.١
١٧	يتحدث في ثقة ودون ارتباك أو خوف.	%٩٤.٣
١٨	يذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تتصل بموضوع التحدث.	%٩٦.٥ إنتاج اللغة:
١٩	يجري محادثة حول موضوع ما لمدة لا تقل عن دقيقتين.	%٩١.٣ الطلاقة
٢٠	يحكي قصة من خياله.	%٩٨.٣ إنتاج اللغة:
٢١	يبدى رأيه في موضوع أو قصة أو عمل شارك فيه.	%٩١.٥ الأصالة
٢٢	يستخدم في حديثه أفكاراً تتسم بالجدّة.	%٩٠.٥
٢٣	يعرض أفكاره بطرق متنوعة.	%٩٠.١ إنتاج اللغة:
٢٤	يتبادل الآراء والأفكار حول موضوع التحدث.	%٩٠ المرونة
٢٥	يطرح مجموعة من الأسئلة للحصول على مزيد من التفاصيل.	%٩٠
٢٦	يضيف فكرة أو أكثر تسهم في إثراء موضوع التحدث.	%٨٩.٣ إنتاج اللغة:
٢٧	يذكر أمثلة للشرح والتوضيح.	%٨٨.١ الإثراء بالتفاصيل

٢. ثبات الاختبار :

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق، وذلك كما يأتي: تم تطبيق اختبار مهارات التحدث على مجموعة من دارسي المستوى المبتدئ بمركز الأزهر الشريف لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عددها (٣٤) طالباً أجنبياً وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٥ / ٤ / ٢٠١٦، وأعاد الباحث تطبيق نفس الاختبار مرة أخرى على نفس الطلاب، وذلك يوم الخميس الموافق ٢١ / ٤ / ٢٠١٦، بفارق زمني قدره (١٦) يوماً.

وبحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين نتائج التطبيق الأول للاختبار، ونتائج التطبيق الثاني، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار الرابع عشر (SPSS, V١٤)، وجد الباحث أنه يساوي (٠.٤١)، وبهذا يجد الباحث ثمة ارتباط جزئي موجب بين نتائج التطبيق الأول للاختبار، والتطبيق الثاني، وهذا الارتباط دال عند مستوى (٠.٠٥) أي بنسبة ثقة قدرها (٩٥%)، وبذلك فالاختبار له نسبة ثبات مقبول يعتد به، حيث إن أقل ارتباط جزئي موجب يعتد به هو (٠.٣٥).

وبعد تأكد الباحث من صدق وثبات اختبار مهارات التحدث لدارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية، وحدد الزمن المناسب للاختبار، أصبح بذلك الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق.

كما قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات الدارسين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي،

ومتوسط درجات الدارسين في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، عن طريق حساب قيمة (ت)، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣): قيمة (ت) في مقياس مهارات التحدث بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي:

المهارة	المتوسط		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة			
١. تحديد الأفكار وتنظيمها	٣.٧٧	٣.٦٦	٠.٩٨٣	٠.٩١٩	١٠٣	٠.٥٨٧	غير دالة عند ٠.٠١
٢. الصياغة: أ/ اختيار الكلمات	٨.١٥	٤.٢٨	٠.٩٧٨	٠.٧٤٤	١٠٣	٠.٧٦٣	غير دالة عند ٠.٠١
ب/ استخدام الصيغ النحوية والصرفية الصحيحة	٥.٢٧	٥.٦٠	١.٤٠٢	١.٣٩١	١٠٣	١.٢٢٧	غير دالة عند ٠.٠١
الصياغة	٩.٤٢	٩.٨٩	٢.٠٧١	١.٨٢٦	١٠٣	١.٢١٨	غير دالة عند ٠.٠١
٣. النطق	٤.٢٣	٤.٦٢	١.٢٤٦	١.١٤٧	١٠٣	١.٦٧٧	غير دالة عند ٠.٠١
٤. التفاعل والتواصل	٤.٣٥	٤.٤٠	٠.٨٦١	٠.٦٨٩	١٠٣	٠.٣٢٩	غير دالة عند ٠.٠١
٥. إنتاج اللغة: أ/ طلاقة	٣.٠٨	٣.٠٢	٠.٥٨٩	٠.٤٦٠	١٠٣	٠.٥٦٤	غير دالة عند ٠.٠١
ب/ أصالة	٢.٩٤	٢.٨٩	٠.٣٦٦	٠.٤٦٧	١٠٣	٠.٦٧٨	غير دالة عند ٠.٠١
ج/ مرونة	١.٨٨	١.٩٦	٠.٤٧١	٠.٤٣٧	١٠٣	٠.٨٧٦	غير دالة عند ٠.٠١
د/ إثراء بالتفاصيل	٢.٩٠	٢.٨٣	٠.٦٠٣	٠.٧٠٠	١٠٣	٠.٥٧٧	غير دالة عند ٠.٠١
إنتاج اللغة	١٠.٨١	١٠.٠٧	١.٤٥٦	١.٥٧٦	١٠٣	٠.٣٧	غير دالة عند ٠.٠١
جميع المهارات	٣٢.٥٨	٣٣.٢٦	٤.٤٧٨	٣.٨٧٩	١٠٣	٠.٨٤١	غير دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى ٠.٠٠١، وهذا يعني عدم وجود فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات التحدث مما يدل على تكافؤ المجموعتين في مهارات التحدث.

كما قام الباحث بحساب النسبة المئوية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ لتعرف مدى توافر مهارات التحدث لديهم، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٤): مستوى دارسي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمهارات التحدث

المهارة	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		المتوسط	النسبة المئوية	المتوسط	النسبة المئوية
١. تحديد الأفكار وتنظيمها	٩	٣.٧٧	٤١.٩	٣.٦٦	٤٠.٧
١. أ/ اختيار الكلمات	٩	٤.١٥	٤٦.١	٤.٢٨	٤٧.٦
ب/ استخدام الصيغ النحوية والصرفية الصحيحة	١٢	٥.٢٧	٤٣.٥	٥.٦٠	٤٦.٧
الصياغة	٢١	٩.٤٢	٤٤.٩	٩.٨٩	٤٧.١
٣. النطق	٩	٤.٢٣	٤٧	٤.٦٢	٥١.٣
٤. التفاعل والتواصل	١٢	٤.٣٥	٣٦.٣	٤.٤٠	٣٦.٧
٥. إنتاج اللغة: أ/ طلاقة	٩	٣.٠٨	٣٤.٢	٣.٠٢	٣٣.٦
ب/ أصالة	٩	٢.٩٤	٣٢.٧	٢.٨٩	٣٢.١
ج/ مرونة	٦	١.٨٨	٣١.٣	١.٩٦	٣٢.٧
د/ إثراء بالتفاصيل	٩	٢.٩٠	٣٢.٢	٢.٨٣	٣١.٤
إنتاج اللغة	٣٣	١٠.٨١	٣٢.٨	١٠.٧	٣٢.٤
جميع المهارات	٧٤	٣٢.٥٨	٤٤.٠٣	٣٣.٢٦	٤٤.٩

يتضح من الجدول السابق أن مهارة النطق تعاني من ضعف شديد لدى هؤلاء الدارسين؛ حيث وصلت نسبتها ٥١.٣ لدى دارسي المجموعة الضابطة فقط، وهي نسبة ضئيلة، مما يدل على ضعف تلك المهارات لدى دارسي المجموعتين، وحاجة هذه المهارات إلى التنمية.

السؤال الثالث:

— ما التصور المقترح لإستراتيجية تنمي مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؟

لإعداد الإستراتيجية المقترحة، قام الباحث باستخلاص الأسس التي تبني في ضوءها الإستراتيجية، وقامت

بتحديد ووضع مكونات الإستراتيجية (الأهداف-المحتوى-طرق التدريس-الوسائل التعليمية-أساليب التقويم)، وذلك في ضوء الأسس التي تم استخلاصها، وفيما يلي عرض للإستراتيجية المقترحة:

المحور الأول: أسس صياغة الأهداف التعليمية:

عند صياغة الأهداف التي تتناولها الإستراتيجية، روعي ما يلي:

١. خصائص دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.
٢. الفروق الفردية بين الدارسين، ويركز هذا البحث على تعدد الذكاءات لديهم.
٣. شروط صياغة الأهداف، والتي تتمثل في أن:
 - يصف الهدف سلوك المتعلم الظاهر القابل للقياس.
 - يتضمن الهدف تحديد السلوك بطريقة تمكننا من قياسه، والحكم على مستوى الدارسين.
٤. يرتبط بحياة الدارسين الأجانب، والمواقف الحياتية الاتصالية التي يمرون بها.
٥. يرتبط بالمحتوى المراد تدريسه.
٦. يرتبط بمهارات التحدث المراد تنميتها في إطار هذا البحث.

المحور الثاني: أسس اختيار المحتوى:

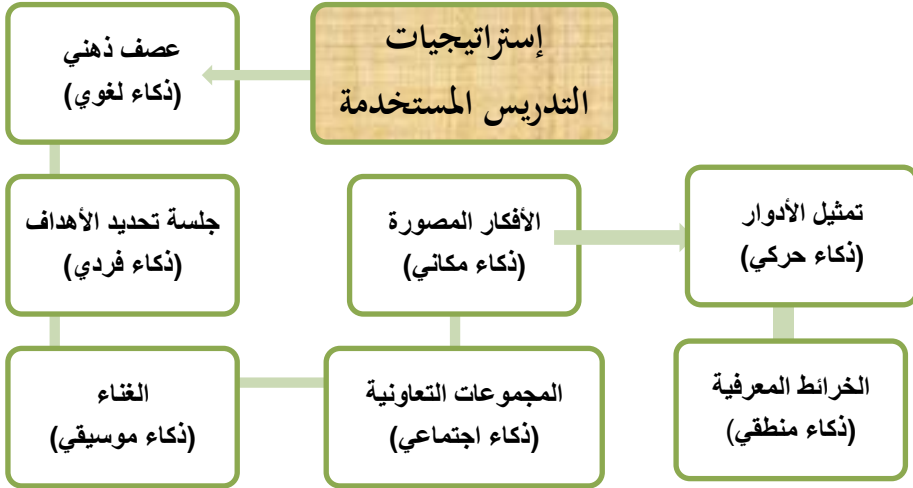
المحتوى الذي سوف يتم تدريسه باستخدام الإستراتيجية المقترحة، هو محتوى الكتاب الثاني لسلسلة مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الأزهر الشريف، بالإضافة إلى ثلاثة موضوعات عامة، وقد روعي عند اختيار موضوعات المحتوى أن:

- ترتبط بحياة الدارسين الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ، وخبراتهم.
- تتيح الفرصة للدارسين الأجانب ليتحدثوا عن موضوعات يعرفونها، ومألوفة بالنسبة لهم.
- تتكامل مع الموضوعات التي يدرسها دارسو المستوى المبتدئ، بما يحقق التكامل بين مهارات التحدث المراد تنميتها، ومهارات فنون اللغة الأخرى (الاستماع-القراءة-الكتابة).
- تتيح الفرصة للدارسين الناطقين بغير العربية؛ ليتحدثوا في مواقف فعلية تناسب ومستواهم اللغوي، وقدراتهم، وميولهم، واهتماماتهم، وتمكنهم من تطبيق ما تعلموه.
- تنوع لتغطي مجالات تحدث مختلفة، منها القصص، ووصف الصور، والتعليق عليها، والحوار والمناقشة، وإبداء الرأي.

المحور الثالث: طرق التدريس:

تتنوع طرق التدريس المستخدمة في الإستراتيجية المقترحة، بحيث تراعي الآتي:

- المهارات المراد تنميتها في كل موضوع/درس من الدروس.
 - الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها دارسو المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية (اللغوي-المنطقي الرياضي-المكاني-الموسيقي-الشخصي-الاجتماعي).
 - طبيعة عملية التحدث، والتي تتضمن أربع مراحل: (استثارة-تفكير-صياغة-نطق)؛ فالإستراتيجية المقترحة تنوع بين استخدام طرق التدريس التالية:
- شكل (١): إستراتيجيات التدريس المستخدمة.



يسير التدريس في الإستراتيجية المقترحة وفقا للمخطط التالي:

١. التمهيد للتوصل إلى موضوع التحدث؛ حيث يتم استشارة الدارسين للتحدث، باستخدام أساليب متنوعة لمراعاة الذكاءات المتعددة، مثل: التمهيد باستخدام سؤال أو صورة، أو مشهد تمثيلي صامت أو ناطق، أو استكمال خريطة معرفية، أو غناء أغنية.
٢. الاتفاق مع الدارسين على أهداف التحدث، ويتم في هذه الخطوة مناقشة الدارسين في الأهداف المراد تحقيقها في هذا الدرس، ويطلق عليها جلسة "تحديد الأهداف"، وهي من طرق التدريس التي تتوافق مع الذكاء الشخصي، كما أنها تشعر الدارسين بأهمية مشاركتهم وفعاليتهم وتعاونهم مع بعضهم البعض، ومع المعلم، من أجل تحقيق الأهداف؛ مما يزيد من إمكانية تحقيقها.

٣. التعلم في مجموعات، باستخدام إستراتيجيات متنوعة، وفقا لتنوع الذكاءات التي يتمتع بها الدارسون غير الناطقين بالعربية مع إتاحة الفرصة للدارسين للانضمام إلى إحدى المجموعات، وكذلك لاختيار أسلوب العمل الذي يناسبه، فقد يختار الطالب الأجنبي أن يعمل بمفرده (بما يتناسب مع الذكاء الشخصي)، أو أن يعمل مع زميل أو أكثر (بما يتناسب مع الذكاء الاجتماعي)، في إطار تنظيم العمل داخل المجموعات.

٤. التقييم - عرض عمل المجموعة: في هذه الخطوة تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه.

٥. حوار ومناقشة حول عرض المجموعات: يدور حوار ومناقشة، مع إتاحة الفرصة للدارسين بطرح الأسئلة والإجابة عنها.

٦. أنشطة اختيارية: حيث تتاح الفرصة للدارسين للاختيار من بين أنشطة متعددة تهدف إلى تقييم ما تعلموه من مهارات.

المحور الرابع: الوسائل التعليمية:

تتنوع الوسائل التعليمية المستخدمة وفقا للمهارة المراد تنميتها، ولتنوع الذكاءات بين الدارسين، ومن هذه الوسائل: الصور والرسوم والبطاقات وشريط تسجيل ولوحات إرشادية وفيديو.

المحور الخامس: أساليب التقييم:

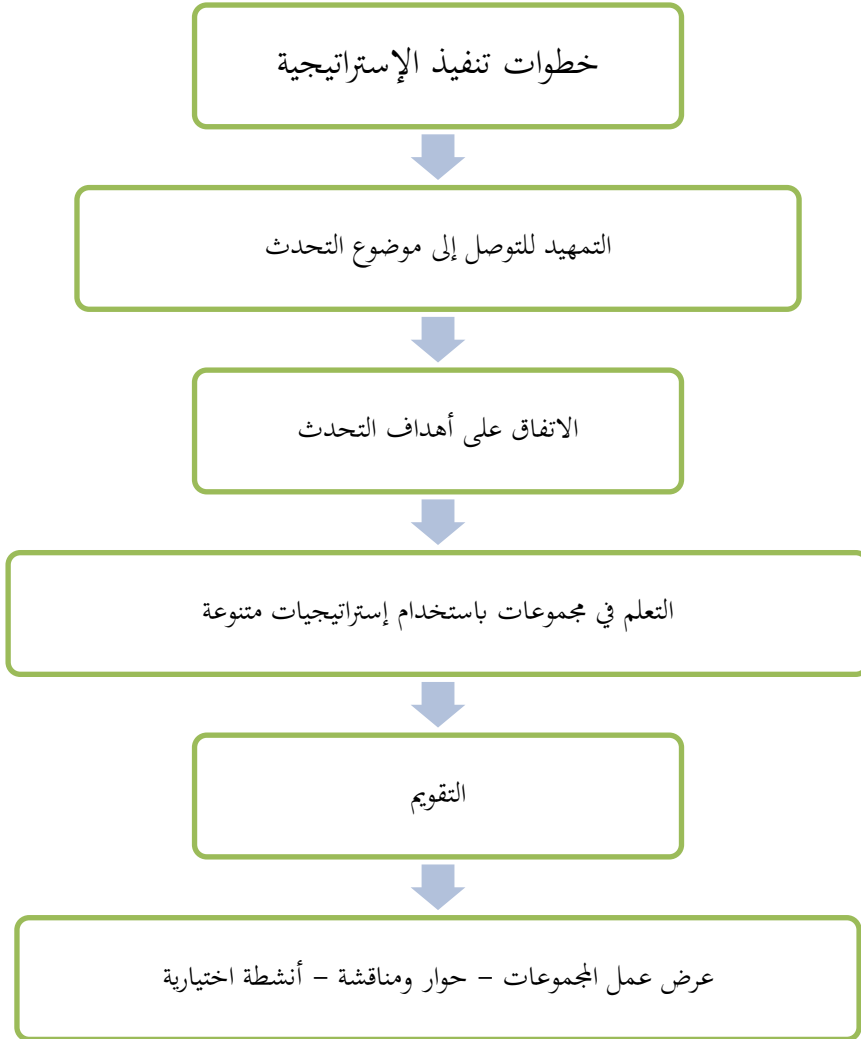
يتم التقييم في هذه الإستراتيجية من خلال ثلاثة أنواع من التقييم:

١. التقييم القبلي: من خلال تطبيق مقياس التقدير المعد لقياس مهارات التحدث، لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.

٢. التقييم المستمر: أثناء عملية التعليم والتعلم، واستخدام أساليب تقييم متنوعة؛ حيث تتاح الفرصة للمتعلم لتقييم نفسه ذاتيا، وكذلك تقويم الأقران، وتقييم المجموعات.

٣. التقييم البعدي: من خلال تطبيق مقياس التقدير بعديا، بعد الانتهاء من تطبيق الإستراتيجية المقترحة.

شكل (٢): خطوات تنفيذ الإستراتيجية.



السؤال الرابع:

— ما فاعلية تلك الإستراتيجية المقترحة في تنمية التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات التحدث في التطبيق البعدي، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٥): دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التحدث.

المهارة	المتوسط		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	حجم التأثير
	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة				
١. تحديد الأفكار وتنظيمها	٨.١٧	٣.٦٢	١.٣٢٤	٠.٩٠٤	٨٩.٨٤٤	٢٠.٥٣٠	دالة عند ٠.٠٠١	٤.٣٣
٢. اختيار الكلمات	٨.١٥	٤.٢٦	١.٠٧٣	٠.٦٥٥	١٠٣	٢٢.٤٦٢	دالة عند ٠.٠٠١	٤.٤٣
ب/ استخدام الصيغ النحوية والصرفية الصحيحة	١١.٨٣	٥.٢٨	٠.٧٠٦	١.١٨٨ ٣	٨٥.١٩١	٣٤.٤٩٣	دالة عند ٠.٠٠١	٧.٤٧
الصياغة	١٩.٩٨	٩.٥٥	١.٣٩٣	١.٥٦ ٤	١٠٢.٠٦٣	٣٦.١١٧	دالة عند ٠.٠٠١	٧.١٥
٣. النطق	٨.١٥	٤.٧٠	٠.٩٩٨	٠.٩٥ ٢	١٠٣	١٨.١٥٦	دالة عند ٠.٠٠١	٣.٥٨
٤. التفاعل والتواصل	١٠.٦٠	٤.٥٥	١.٦٣٦	٠.٨٨٨ ٩	٧٨.٣٩٦	٢٣.٤٧٤	دالة عند ٠.٠٠١	٥.٣
٥. إنتاج اللغة: أ/ طلاقة	٧.٣٧	٣.٠٩	١.٥٨٥	٠.٧٤ ١	٧١.٩٦٦	١٧.٦٣٨	دالة عند ٠.٠٠١	٤.١٦
ب/ أصالة	٧.٠٨	٣.٠٠	١.٦٩٠	٠.٥٨ ٨	٦٢.٩٧٤	١٦.٤٤٤	دالة عند ٠.٠٠١	٤.١٤
ج/ مرونة	٤.٩٠	٢.٠٠	١.١٧٦	٠.١٩ ٦	٥٣.٧٨٢	١٧.٥٧٠	دالة عند ٠.٠٠١	٤.٧٩
د/ إثراء بالتفاصيل	٧.٠٢	٣.٠٢	١.٥٤٠	٠.١٣ ٧	٥١.٧٩٦	١٨.٦٥٧	دالة عند ٠.٠٠١	٥.١٨
إنتاج اللغة	٢٦.٣٧	١١.٠١	٥.٤٠٩	١.٤٥ ٠	٥٨.١٦١	١٩.٦٥٣	دالة عند ٠.٠٠١	٥.١٥
جميع المهارات	٧٣.٢٧	٣٣.٥٣	٨.٩٩٩	٣.٤٥ ٦	٦٥.٤٨٥	٢٩.٧٦٤	دالة عند ٠.٠٠١	٧.٣٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠.٠٠١، وهذا يعني وجود فروق بين درجات

المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وبذلك تحققت صحة الفرض الذي ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.

كما تم حساب الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٦): دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التحدث

المهارة	متوسط الدرجات في القبلي	متوسط الدرجات في البعدي	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجات الحرية	ت	الدلالة	حجم التأثير
١. تحديد الأفكار وتنظيمها	٣.٧٧	٨.١٧	٤.٤٠٤	١.٣٧٦	٥١	٢٣.٠٨٤	دالة عند ٠.٠٠١	٦.٤٦
٢. الصياغة: أ/ اختيار الكلمات ب/ استخدام	٤.١٥	٨.١٥	٤.٠٠٠	١.٢٨٣	٥١	٢٢.٤٧٥	دالة عند ٠.٠٠١	٦.٢٩
الصيغ النحوية والصرفية الصحيحة	٥.٢٧	١١.٨٣	٦.٥٥٨	١.٤٧٤	٥١	٢٣.٠٧٩	دالة عند ٠.٠٠١	٨.٩٨
الصياغة	٩.٤٢	١٩.٩٨	١٠.٥٥٨	٢.١٢٧	٥١	٣٥.٧٨٦	دالة عند ٠.٠٠١	١٠.٠٢
٣. النطق	٤.٢٣	٨.١٥	٣.٩٢٣	١.٣٤١	٥١	٢١.٠٩٨	دالة عند ٠.٠٠١	٥.٩١
٤. التفاعل والتواصل	٤.٣٥	١٠.٦٠	٦.٢٥٠	١.٧٥٩	٥١	٢٥.٦٢٦	دالة عند ٠.٠٠١	٧.١٨
٥. إنتاج اللغة: أ/ طلاقة ب/ أصالة	٣.٠٨	٧.٣٧	٤.٢٨٨	١.٦٠١	٥١	١٩.٣١٩	دالة عند ٠.٠٠١	٥.٤١
ج/ مرونة	١.٨٨	٤.٩٠	٣.٠١٩	١.٣٠٦	٥١	١٦.٦٧١	دالة عند ٠.٠٠١	٤.٦٧
د/ إثراء بالتفاصيل	٢.٩٠	٧.٠٢	٤.١١٥	١.٦٦٥	٥١	١٧.٨٢٨	دالة عند ٠.٠٠١	٤.٩٩
إنتاج اللغة	١٠.٨١	٢٦.٣٧	١٥.٥٥٨	٥.٦١٠	٥١	١٩.٩٩٩	دالة عند ٠.٠٠١	٥.٠٦
جميع المهارات	٣٢.٥٨	٧٣.٢٧	٤٠.٦٩٢	٨.٢٥٠	٥١	٣٥.٥٦٩	دالة عند ٠.٠٠١	٩.٩٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ لصالح القياس البعدي لمهارات التحدث مما يؤكد على فاعلية الإستراتيجية، ويدل على أن مهارات التحدث قد تحسنت لدى دارسي

المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية؛ وبذلك تحققت صحة الفرض الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

كما تم حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة في التطبيقين: القبلي والبعدي، فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧): دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مهارات التحدث

المهارة	متوسط الدرجات في القبلي	متوسط الدرجات في البعدي	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجات الحرية	ت	الدلالة
١. تحديد الأفكار وتنظيمها	٣.٦٦	٣.٦٢	٠.٠٣٨	٠.٨٠٨	٥٢	٠.٣٤٠	غير دالة عند ٠.٠١
٢. الصياغة: أ/ اختيار الكلمات ب/ استخدام الصيغ	٤.٢٨	٤.٢٦	٠.٠١٩	٠.٦٩٣	٥٢	٠.١٩٨	غير دالة عند ٠.٠١
النحوية والصرفية الصحيحة	٥.٦٠	٥.٢٨	٠.٣٢١	١.٠٧٠	٥٢	٢.١٨٢	غير دالة عند ٠.٠١
الصياغة	٩.٨٩	٩.٥٥	٠.٣٤٠	١.٤٠٠	٥٢	١.٧٦٦	غير دالة عند ٠.٠١
٣. النطق	٤.٦٢	٤.٧٠	٠.٠٧٥	١.٠٨٩	٥٢	٠.٥٠٤	غير دالة عند ٠.٠١
٤. التفاعل والتواصل	٤.٤٠	٤.٥٥	٠.١٥١	٠.٩٨٨	٥٢	٠.١١١٢	غير دالة عند ٠.٠١
٥. إنتاج اللغة: أ/طلاقة ب/ أصالة ج/ مرونة د/إثراء بالتفاصيل	٣.٠٢	٣.٠٩	٠.٠٧٥	٠.٧٣٠	٥٢	٠.٧٥٣	غير دالة عند ٠.٠١
إنتاج اللغة	١٠.٧٠	١١.١١	٠.٠٤١٥	٢.٠٦١	٥٢	١.٤٦٦	غير دالة عند ٠.٠١
جميع المهارات	٣٣.٢٦	٣٣.٥٣	٠.٢٦٤	٣.١٥٧	٥٢	٠.٦٠٩	غير دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، وبذلك تحققت صحة الفرض الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دارسي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام الباحث بحساب فاعلية الإستراتيجية المقترحة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨): فاعلية الإستراتيجية المقترحة

المهارة	(أ) متوسط الفروق	الدرجة الكلية - متوسط القبلي	أبج	(ج) الدرجة	أبج	الفاعلية
١. تحديد الأفكار وتنظيمها	٤.٤٠٤	٥.٢٣	٠.٨٤	٩	٠.٤٩	١.٣٣
٢. الصياغة: أ/ اختيار الكلمات	٤	٤.٨٥	٠.٨٢	٩	٠.٤٤	١.٢٦
ب/ استخدام الصيغ النحوية والصرفية الصحيحة	٦.٥٥٨	٦.٧٣	٠.٩٧	١٢	٠.٥٥	١.٥٢
الصياغة	١٠.٥٥٨	١١.٥٨	٠.٩١	٢١	٠.٥٠	١.٤١
٣. النطق	٣.٩٢٣	٤.٧٧	٠.٨٢	٩	٠.٤٤	١.٢٦
٤. التفاعل والتواصل	٦.٢٥	٧.٦٥	٠.٨٢	١٢	٠.٥٢	١.٣٤
٥. إنتاج اللغة: أ/ طلاقة	٤.٢٨٨	٥.٩٥	٠.٧٢	٩	٠.٤٨	١.٢٠
ب/ أصالة	٤.١٣٥	٦.٠٦	٠.٦٨	٩	٠.٤٦	١.١٤
ج/ مرونة	٤.٠١٩	٤.١٢	٠.٩٨	٦	٠.٦٧	١.٦٥
د/ إثراء بالتفاصيل	٤.١١٥	٦.١	٠.٦٧	٩	٠.٤٦	١.٠٣
إنتاج اللغة	١٥.٥٥٨	٢٢.١٩	٠.٧	٣٣	٠.٤٧	١.١٧
جميع المهارات	٤٠.٦٩٢	٤١.٤٢	٠.٩٨	٧٤	٠.٥٥	١.٥٣

يتضح من الجدول السابق أن الإستراتيجية المقترحة كانت فعالة، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لها (١.٢)، وهذا يدل على قبول الفرض الذي ينص على أنه تصل فاعلية الإستراتيجية المقترحة إلى مستوى لا يقل عن ١.٢، كما تقاس بمعادلة بلاك للكسب المعدل.

اعتمادًا على النتائج التي تم التوصل إليها، والتي تمت معالجتها إحصائيًا سيقوم الباحث بمناقشة هذه النتائج، وتفسيرها.

مناقشة نتائج الفرض الأول: توصل الباحث إلى قائمة تتضمن مهارات التحدث التي يجب تنميتها لدى

دارسي المستوى المبتدئ، وقد تضمنت هذه القائمة المهارات الرئيسة التالية:

١. تحديد الأفكار وتنظيمها.
٢. الصياغة
٣. النطق.
٤. التفاعل والتواصل.
٥. إنتاج اللغة:
- أ. طلاقة
- ب. أصالة
- ج. مرونة
- د. إثراء بالتفاصيل.

ويتفرع من كل مهارة من هذه المهارات عدد من المهارات الفرعية المتصلة بها.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

تشير نتائج الجدول رقم (١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمهارات التحدث، كما تشير نتائج الجدول رقم (٢) إلى ضعف مهارات التحدث لدى دارسي المجموعتين الضابطة والتجريبية، ويرجع الباحث أسباب ذلك إلى عدم الاهتمام بتدريس التحدث بطريقة علمية منظمة وعدم التخطيط لتدريسه، والسبب الرئيس لذلك هو عدم وجود اختبار شفهي لمهارات التحدث، وأن اهتمام المعلمين والدارسين ينصب بصفة أساسية على القراءة والكتابة والتراكيب اللغوية.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

توصل الباحث إلى إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

تشير نتائج الجدول (٣) إلى فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية.

ويرجع الباحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التحدث إلى فعالية الإستراتيجية المقترحة، والتي اعتمدت على تنوع طرق التدريس لتناسب مع الذكاءات المختلفة للدارسين الأجانب، وهذا يتفق مع دراسة جينفر ترجالو Trujillo^(٢٧٣)، التي ركزت على دراسة أثر تطبيق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في التحصيل المعرفي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة دافيد ووكر David Walker، التي أثبتت أن قلة مشاركة التلميذات الموهوبات شفويا في الدروس، أو داخل الدرس يمثل عقبة في وصولهم إلى أقصى حد في إمكانية التعلم، وأن التلميذات المشاركات في البحث تحسنت لديهن القدرة على التحدث عند استخدام نظرية الذكاءات المتعددة كطريقة تمكن التلميذات من زيادة تفاعلاتهم

(٢٧٣) Trujillo-Jennifer- L, (٢٠٠٢), The Effective of multiple intelligence teaching strategies on the cognitive academic language proficiency, Ed D, P

الشفوية، وعند توفير بيئة تعلم بناءة، وأسلوب نقد بناء^(٢٧٤).

وتتفق أيضا مع دراسة منال محمد زكي، والتي أثبتت فعالية إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس منهج الإيقاع الحركي، وفي نواتج التعلم لدى الطالبات^(٢٧٥)، ومع دراسة أندرسون Anderson، والتي استهدفت تعرف أثر إستراتيجيات أنشطة الذكاءات المتعددة وأساليب تحسن الذاكرة على الاحتفاظ بالمفردات اللغوية، وأشارت نتائجها إلى زيادة درجات الطلاب، وأيضا زيادة الوعي بأساليب التذكر لإتقان مفردات اللغة، بالإضافة إلى الوعي بأساليب التعلم المختلفة عند الطلاب^(٢٧٦).

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية إلى أن الإستراتيجية المقترحة أتاحت للدارسين حرية الاختبار من بين أنشطة مختلفة، هذه الأنشطة تتناسب مع الذكاءات المتعددة التي يتمتعون بها، وفي الوقت نفسه أكسبت الدارسين الأجانب مهارات اتخاذ القرار، وجعلت كل دارس يشعر بأهميته في العملية التعليمية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة فينيجان وآخرين (Finnegan-Patricia-Rose)، التي أثبتت أن إتاحة فرص الاختيار في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة أدت إلى تحسين مستوى الدارسين وإنجازهم الأكاديمي، وإلى تحسن دافعتهم للتعلم، وزيادتها بدرجة كبيرة، كما ساعدت حرية الاختيار من بين أنشطة مختلفة على بث الثقة لدى الدارسين، وهي مهارة مهمة من مهارات التحدث، كما أدت إلى حبهم وانغماسهم في العمل مما أثر إيجابيا على مهارات التفاعل والتواصل أثناء التحدث، وكذلك أدت إلى زيادة قدرة الدارسين على الاختيار حيث أصبح الدارسون الأجانب يستخدمون عبارات مثل: أنا اخترت أن أتحدث عن... (على المستوى الفردي)، أو نحن اخترنا أن نمثل، أو نتحدث عن... (على المستوى الجماعي).

وقد يرجع الباحث أسباب هذا التفوق إلى تضمين الإستراتيجية لمرحلة تتيح للدارسين تعرف الأهداف

(٢٧٤) David E, Walker, (٢٠٠٥), Increasing verbal participation of gifted females through the multiple intelligence theory, Doctoral, Nova Southeastern university.

(٢٧٥) الجندي، منال محمد زكي، (٢٠٠٦)، تدريس منهج الإيقاع الحركي المطور باستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وقياس أثره على نواتج التعلم، رسالة دكتوراة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الإسكندرية.

(٢٧٦) Anderson, Virginia, B, (١٩٩٨), using multiple intelligence to improve retention in foreign language vocabulary study, Master, st, Xavier University, ED ٤٢٤٧٤٥.

المراد تحقيقها، والاتفاق معهم على أن الجميع مسئول عن تحقيقها، وهي مرحلة الاتفاق على أهداف الدرس، التي أدت إلى تنمية المهارات الخاصة بتحديد الأفكار وتنظيمها، والتي تبدأ بمهارة تحديد الهدف، ثم تحديد الأفكار المتصلة بموضوع التحدث.

كما أن الإستراتيجية المقترحة أتاحت للدراسين فرص الحوار والمناقشة وإبداء الرأي والحصول على تغذية راجعة، وخاصة في أثناء مرحلة (عرض عمل المجموعات)، ومرحلة (حوار ومناقشة حول عمل المجموعات)؛ كل هذا أكسب الدارسين الأجانب ثقة في أنفسهم، وشعروا أن رأيهم له قيمة، وأصبحوا أكثر فهما ووعيا بأخطائهم في التحدث، وقادرين على الحكم على أنفسهم وأدائهم، والحكم على أداء المجموعات الأخرى، وهذا يتفق مع دراسة «كيفن»^(٢٧٧) التي أثبتت أن الذكاءات المتعددة ساعدت الطلاب على تكوين صداقات جديدة، وأنهم اكتسبوا الثقة بالنفس، وتعلموا القيادة والمسئولية، والتغلب على الخوف من العروض العامة^(٢٧٨).

مناقشة نتائج الفرض الخامس:

تشير نتائج الجدول (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وهذا يعني أن المجموعة التجريبية التي درست مهارات التحدث باستخدام الإستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، قد أظهرت تحسنا واضحا في مهارات التحدث. ويرجع الباحث هذا التفوق إلى أن الإستراتيجية المقترحة أتاحت لكل دارس من دارسي العينة التجريبية أن يتعلم مهارات التحدث باستخدام الإستراتيجية، التي تتناسب مع الذكاء الذي يتمتع به^(٢٧٩)، كما أتاحت مرحلة عرض عمل المجموعات أن يدرك الدارسون الإستراتيجيات المختلفة التي تم استخدامها مع المجموعات الأخرى؛ لتحقيق الأهداف المنشودة من الدرس الواحد، وأن يفهموا أن الهدف الواحد يمكن تحقيقه بأكثر من أسلوب؛ مما أدى إلى تمكنهم من مهارات التحدث، وجعلهم أكثر إيجابية في الموقف

(٢٧٧) Finnegan, Patricia, Rose, (١٩٩٩), the effects of learning options based on the theory of multiple intelligences in the college classroom, PHD, Arizona state university, (٠٠١٠).

(٢٧٨) Kevin Laughlin and authors, (٢٠٠٥), Spicing up ٤-H teen public speaking with multiple intelligence approaches, Journal of extension, Vol. ٤٣, N, ٢.

(٢٧٩) ينظر الملحق (هـ)، مقياس الذكاءات المتعددة لدارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.

التعليمي، وأكثر مسئولية في العملية التعليمية، وأكثر وعياً بعملية التعلم، كما أسهمت مرحلة عرض عمل المجموعات في زيادة اهتمام الدارسين بتنظيم أفكارهم، والتخطيط لعرضها، وتنمية مهارات إبداء الرأي والتقييم الذاتي وتقييم الأقران.

وقد يعزى الباحث الفروق إلى استخدام إستراتيجية الغناء، وهي إستراتيجية تتناسب مع الدارسين الذين يتمتعون بالذكاء الموسيقي، كما أنها إستراتيجية محببة لدى جميع الدارسين؛ فقد تضمن كل درس من دروس التحدث أغنية تم اختيارها؛ لتتناسب مع موضوع التحدث، ولتمد الطلاب بمفردات وكلمات تمكنهم من التحدث، وتثري قاموسهم اللغوي، كما كان لتدريب الدارسين على توظيف هذه الأغنيات، عند تحدثهم عن موضوع ما، أثر كبير في إثراء موضوع التحدث، وفي تنمية مهارتي الطلاقة، والإثراء بالتفاصيل؛ فالأغنية التي قدمت في كل درس ساعدت الدارسين الذين يهتمون بالموسيقى على اكتساب مهارات التحدث، وجعلت من عملية التعلم أكثر متعة وبهجة.

مناقشة نتائج الفرض السادس:

تشير نتائج الجدول (٥) إلى عدم وجود فروق فردية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة، في القياسين القبلي والبعدي؛ ويرجع الباحث ذلك إلى الأسلوب التقليدي المتبع في تدريس مهارات التحدث، هذا الأسلوب الذي يعتمد على طرح المعلم لبعض الأسئلة، ثم تقبل إجاباتها من بعض الدارسين الممتازين، هذه الأسئلة تمثل مزيداً من التدريب على دروس القراءة، دون فهم ووعي لأهمية التخطيط لمهارات التحدث، وأهمية أن يكون الدارسون على وعي بطبيعة عملية التحدث بأسلوب بسيط يتناسب مع مستواهم اللغوي، ودون مراعاة الفروق الفردية لدى الدارسين، أو مراعاة الذكاءات المتعددة لديهم. فالمتعلم في الطريقة التقليدية سلبى، وغير مشارك، ولا يدرك لماذا يتحدث؟، ولا كيف يتحدث؟، ولا أهمية أن يفكر قبل أن يتحدث، ... إلخ، ومعلم اللغة العربية الذي يقوم بتدريس التحدث لا يدرك طبيعة التحدث، والمقصود به، وأهمية التخطيط لتدريسه، فهو يقصر اهتمامه على موضوعات القراءة، والأناشيد والأساليب والتراكيب في تعليم اللغة العربية.

مناقشة نتائج الفرض السابع:

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن الإستراتيجية المقترحة كانت فعالة في تنمية مهارات التحدث المنشودة في البحث؛ حيث وصلت فعاليتها إلى مستوى ١.٥٣ في جميع مهارات التحدث، وقد لاحظ الباحث أن الإستراتيجية كانت أكثر فعالية بالنسبة لمهارات المرونة، وتليها مهارات الصياغة، يليها التفاعل والتواصل، تليها مهارات تحديد الأفكار، ويرجع الباحث ذلك إلى مناسبة الإستراتيجية المقترحة لمهارات التحدث

المراد تنميتها، وانطلاقها، ومراعاتها لطبيعة هذه المهارات وإلى توفير بيئة التعليم والتعلم التي تنمي ذلك. فمهارة المرونة تمت مراعاتها في جميع الدروس، بداية من الاتفاق على قواعد إدارة الفصل، والتي كان من بينها: تقبل الرأي الآخر، وإعادة التفكير في ضوء آراء الآخرين، كما كان لاستخدام إستراتيجيات تدريس متنوعة، وتنفيذ أنشطة متنوعة تحقق جميعا الهدف المنشود أثر كبير في تنمية مهارات المرونة لدى الدارسين، حيث أدركوا أن الموضوع الواحد الذي يراد التحدث عنه يمكن التعبير عنه بأساليب مختلفة، أما مهارة الصياغة فهي من المهارات التي تم تدريسها في الدروس الأولى، ثم تأكيدها في جميع الدروس؛ حيث لا يمكن أن يتحدث الدارسون بصورة صحيحة، دون أن يستخدموا عبارات وألفاظا مناسبة لموضوع التحدث، وأن يصوغوا أفكارهم في جمل مفيدة، كما كان لتضمين كل درس أغنية أثر كبير في تنمية هذه المهارة، وتدريب الدارسين على أن يوظفوا ما يحفظون من الأناشيد لتدعيم موضوع تحدثهم.

التوصيات:

يوصي البحث الحالي بالتوصيات الآتية:

١. ضرورة الاهتمام بمهارات التحدث في مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدءاً من المستوى المبتدئ، وأن يبدأ تعليم اللغة بمهارات الاستماع، والتحدث، وإتاحة فرص ومواقف فعلية تتيح للدارس التحدث بحرية وطلاقة.
٢. تطبيق الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التحدث في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
٣. أهمية تدريب المعلمين والموجهين على استخدام إستراتيجيات تدريسية تلائم الذكاءات المتعددة.
٤. ربط موضوعات القراءة بالتحدث بصورة صحيحة، بحيث لا تصبح حصّة التحدث مزيدا من التدريب على القراءة، بل يحدث التكامل بالصورة التي تراعي طبيعة التحدث، وأنه عملية تتكون من أربع مراحل، هي: استشارة - تفكير - صياغة - نطق.
٥. مراعاة مبدأ حرية الاختيار عند تعليم اللغة العربية عامة، ومهارات التحدث خاصة؛ لأن هذا يشعر المتعلم بأهمية رأيه، ويدفعه إلى التعلم، بل والاستمرار في التعلم.
٦. ضرورة التزام المعلمين، ومعلمي اللغة العربية بصفة خاصة بالتحدث باللغة العربية الفصحى، بصورة تمكن من التواصل والتفاعل بينه وبين الدارسين.
٧. تطوير أو إعداد أدلة معلم ترشد المعلمين إلى استخدام الذكاءات المتعددة في الفصل الدراسي.
٨. عمل ملف كامل (بورفوليو) لكل طفل يتضمن الذكاءات المختلفة، التي يتميز بها الدارس الأجنبي والأنشطة التي يفضل القيام بها، على أن يحتفظ بهذا الملف معه في المراحل التعليمية التالية.

المراجع

المراجع العربية:

١. جاردنر، هارود، (١٩٩٧م)، رعاية التباين في الذكاء بتقديم التعليم المناسب لكل شخص، مجلة مستقبلات، مركز مطبوعات اليونيسكو، القاهرة، العدد ١٠٣، مجلد ٢٧، ص ٣٦٨.
٢. الجندي، منال محمد زكي، (٢٠٠٦)، تدريس منهج الإيقاع الحركي المطور باستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وقياس أثره على نواتج التعلم، رسالة دكتوراة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الإسكندرية.
٣. عبد المقصود، أماني، (١٩٩٥م)، تطوير برنامج التدريب اللغوي لطلاب الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية اللغة العربية جامعة حلوان في ضوء المهارات اللغوية اللازمة، رسالة ماجستير "غير منشورة"، جامعة حلوان.
٤. كوجك، كوثر، (٢٠٠٦م)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، (٣)، ص ٣٦٦.
٥. محمود، شعبان، (١٩٩٤م)، إعداد برنامج في مهارات تدريس اللغة العربية للطلاب المعلمين، وقياس مدى فاعليته في اكتساب تلك المهارات، رسالة دكتوراة "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة المنيا.

المراجع الأجنبية:

٦. Anderson, Virginia, B, (١٩٩٨), using multiple intelligence to improve retention in foreign language vocabulary study, Master, st, Xavier University, ED ٤٢٤٧٤٥.
٧. David E, Walker, (٢٠٠٥), Increasing verbal participation of gifted females through the multiple intelligence theory, Doctoral, Nova Southeastern university.
٨. Finnegan, Patricia, Rose, (١٩٩٩), the effects of learning options based on the theory of multiple intelligences in the college classroom, PHD, Arizona state university, (٠٠١٠).
٩. Kevin Laughlin and authors, (٢٠٠٥), Spicing up ٤-H teen public speaking with multiple intelligence approaches, Journal of extension, Vol. ٤٣, N, ٢.
١٠. Trujillo-Jennifer- L, (٢٠٠٢), The Effective of multiple intelligence teaching strategies on the cognitive academic language proficiency, Ed D, P ٢١١.

الملحق أ

استبانة لتعرف واقع تعليم التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية

عزيري المعلم/ المعلمة

تحية طيبة وبعد...

يقوم الباحث بإجراء بحث، يهدف إلى تنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية؛ ولتحقيق ذلك الهدف أعدّ الباحث هذه الاستبانة؛ لتعرف واقع تعليم التحدث في المستوى المبتدئ، وتحديد مستوى الطلاب الأجانب في هذه المهارات من خلال إجابة سيادتكم عن الأسئلة الواردة بها.

ولسيادتكم وافر الشكر والتقدير

الباحث

أولاً: بيانات عامة:

اسم المعلم/ المعلمة: المؤهل وتاريخه:

المستويات التي تقوم بتدريسها: عدد الدارسين في القاعة:

ثانياً: بيانات خاصة بكيفية تدريس التحدث:

١. عرف التحدث باختصار، واذكر أهميته بالنسبة لتعليم اللغة العربية، وتعلمها.

.....
.....

٢. اذكر باختصار الخطوات التي تتبعها لتعليم مهارات التحدث.

.....
.....

٣. ما الأساليب التي تتبعها لمراعاة الفروق الفردية بين طلابك؟

.....
.....

٤. ما مستوى طلابك في مهارات التحدث؟

.....
.....

٥. كيف تقوم أداء الطلاب في مهارات التحدث؟

.....
.....

٦. هل يمكن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم اللغة العربية، وتعلمها (استماع- تحدث- قراءة- كتابة)؟

.....
.....

٧. إذا كانت إجابتك بنعم، فاذكر أكثر الذكاءات اتصالاً بتعليم اللغة العربية وتعلمها.

.....
.....

الملحق ب

استطلاع رأي الخبراء في قائمة مهارات التحدث اللازمة لدراسي المستوى المبتدئ الناطقين

بغير العربية

الأستاذ الدكتور / الوظيفة /

.....

تحية طيبة وبعد...

يجري الباحث بحث يستهدف تعرف مهارات التحدث اللازمة للمستوى المبتدئ للناطقين بغير العربية،

وقد توصل الباحث إلى قائمة مبدئية لهذه المهارات، ويرجو الباحث من سيادتكم إبداء الرأي فيما يلي:

١. صحة ووضوح الصياغة. ٢. مناسبة المهارة لدراسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.

٣. إضافة ما ترونه مناسباً. ٤. حذف ما ترونه غير مناسب.

وذلك بوضع علامة (٧) في الخانة التي تعبر عن رأيكم.

ولسيادتكم جزيل الشكر والاحترام

الباحث

محمد حميدة عبد العزيز

ملحق ج

قائمة مهارات التحدث اللازمة لدارسي المستوى المبتدئ في صورتها النهائية

المهارة الفرعية	المهارة الرئيسية
- يحدد أهداف تحدّثه بالاتفاق مع زملائه ومعلمه. - يحدد الأفكار التي تتصل بموضوع التحدث. - يرتب أفكاره (قبل أن يتحدّث) ترتيباً منطقياً.	١. تحديد الأفكار وتنظيمها
- يتحدّث بالفاظ وعبارات مناسبة للأفكار التي حددها. - يتجنب استخدام الكلمات العامية. - يصوغ أفكاره في جمل مفيدة.	٢. الصياغة: ت. اختيار الكلمات والجمل
- يستخدم الألفاظ الدالة على المذكر أو المؤنث بطريقة صحيحة. - يستخدم الفعل المناسب لزمان التحدث. - يستخدم الضمير المناسب. - يستخدم اسم الإشارة المناسب.	ث. استخدام الصيغ النحوية والصرفية السليمة
- ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً. - ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً. - ينوع في نبرات صوته وفقاً للمعنى.	٣. النطق
- يستخدم اللغة غير اللفظية (التعبيرات الملحمية والإشارات والإيماءات والحركات) المعبرة عن المعنى. - يستخدم عبارات المجاملة والتحية استخداماً صحيحاً. - يوظف ما يحفظ من الأناشيد ليدعم كلامه. - يتحدّث في ثقة ودون ارتباك أو خوف.	٤. التفاعل والتواصل
- يذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تتصل بموضوع التحدث. - يجري محادثة حول موضوع ما لمدة لا تقل عن دقيقتين. - يتحدّث عن موضوع معين لمدة لا تقل عن دقيقتين.	٥. إنتاج اللغة: ه. طلاقة
- يحكي قصة من خياله. - يبدّي رأيه في موضوع أو قصة أو عمل شارك فيه. - يستخدم في حديثه أفكاراً تتسم بالجدة.	و. أصالة
- يعرض أفكاره بطرق متنوعة. - يتبادل الآراء والأفكار حول موضوع التحدث.	ز. مرونة
- يطرح مجموعة من الأسئلة للحصول على مزيد من التفصيلات. - يضيف فكرة أو أكثر تسهم في إثراء موضوع التحدث. - يذكر أمثلة للشرح والتوضيح.	ح. إثراء بالتفاصيل

ملحق د

استطلاع رأي الخبراء في بطاقة تقدير مهارات التحدث

السيد الأستاذ/

الوظيفة/

تحية طيبة وبعد...

يقوم الباحث بإجراء بحث، يهدف إلى تنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية؛ ولقياس مدى توافرها لدى الدارسين الأجانب في المستوى المبتدئ، قام الباحث بإعداد بطاقة تقدير لقياس أداء الدارسين الأجانب لهذه المهارات؛ وللتأكد من صدق البطاقة قام الباحث بإجراء استطلاع رأي ل عرضه على سيادتكم؛ لإبداء الرأي في:

١. ترتيب بنود البطاقة.

٢. مدى شمول البطاقة للمهارات اللازمة لدارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.

٣. صياغة المهارات.

وذلك بوضع علامة (٧) في الخانة التي تعبر عن رأيكم.

الباحث

بطاقة تقدير مهارات التحدث

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	المهارة متوفرة بدرجة ضعيفة (أقل من ٥٠%)	المهارة متوفرة بدرجة متوسطة (أقل من ٨٠%)	المهارة متوفرة بدرجة كبيرة (أكثر من ٨٠%)
١	٢	٣	٤	٥
١. تحديد الأفكار وتنظيمها	- يحدد أهداف تحدته بالاتفاق مع زملائه ومعلمه. - يحدد الأفكار التي تتصل بموضوع التحدث. - يرتب أفكاره (قبل أن يتحدث) ترتيباً منطقياً.			
٢. الصياغة: أ. اختيار الكلمات والجمل	- يتحدث بألفاظ وعبارات مناسبة للأفكار التي حددها. - يتجنب استخدام الكلمات العامة. - يصوغ أفكاره في جمل مفيدة.			
ب. استخدام الصيغ النحوية والصرفية السليمة	- يستخدم الألفاظ الدالة على المذكر أو المؤنث بطريقة صحيحة. - يستخدم الفعل المناسب لزمن التحدث. - يستخدم الضمير المناسب. - يستخدم اسم الإشارة المناسب.			
٣. النطق	- ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً. - ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً. - ينوع في نبرات صوته وفقاً للمعنى.			
٤. التفاعل والتواصل	- يستخدم اللغة غير اللفظية (التعبيرات الملحمية والإشارات والإيماءات والحركات) المعبرة عن المعنى. - يستخدم عبارات المجاملة والتحية استخداماً صحيحاً. - يوظف ما يحفظ من الأناشيد ليدعم كلامه. - يتحدث في ثقة ودون ارتباك أو خوف.			
٥. إنتاج اللغة:	يذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار التي			

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	المهارة متوفرة بدرجة ضعيفة (أقل من ٥٠%)	المهارة متوفرة بدرجة متوسطة (أقل من ٨٠%)	المهارة متوفرة بدرجة كبيرة (أكثر من ٨٠%)
أ. طلاقة	- تتصل بموضوع التحدث. - يجري محادثة حول موضوع ما لمدة لا تقل عن دقيقتين. - يتحدث عن موضوع معين لمدة لا تقل عن دقيقتين.	١	٢	٣
ب. أصالة	- يحكي قصة من خياله. - يبدى رأيه في موضوع أو قصة أو عمل شارك فيه. - يستخدم في حديثه أفكارا تتسم بالجدة.			
ت. مرونة	- يعرض أفكاره بطرق متنوعة. - يتبادل الآراء والأفكار حول موضوع التحدث.			
ث. إثراء بالتفاصيل	- يطرح مجموعة من الأسئلة للحصول على مزيد من التفاصيل. - يضيف فكرة أو أكثر تسهم في إثراء موضوع التحدث. - يذكر أمثلة للشرح والتوضيح.			

ملحق هـ

مقياس الذكاءات المتعددة لدارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية

الاسم: العمر:

المستوى:

اقرأ الجمل الآتية، وضع علامة (✓) أمام الجمل التي تناسبك:

- | | |
|--|---|
| ١. أحب أن أكتب. | ○ |
| ٢. أحب الاستماع إلى الراديو. | ○ |
| ٣. أحب أن ألعب الكلمات المتقاطعة. | ○ |
| ٤. أحب الرياضيات والحساب. | ○ |
| ٥. أحب العلوم. | ○ |
| ٦. أحب الموسيقى دائما. | ○ |
| ٧. الناس يقولون أنني أغني جيدا. | ○ |
| ٨. أقرأ الخرائط جيدا. | ○ |
| ٩. أشعر بصعوبة عندما أقوم بالمشي كثيرا. | ○ |
| ١٠. أحب الرسم كثيرا. | ○ |
| ١١. أمارس الرياضة جيدا. | ○ |
| ١٢. أحب الرقص دائما. | ○ |
| ١٣. أحب القفز والجري. | ○ |
| ١٤. أحب الخروج خارج منزلي كثيرا. | ○ |
| ١٥. أتعلم جيدا الرياضيات الجديدة. | ○ |
| ١٦. أشعر بالحزن عندما يشعر الآخرون بالحزن. | ○ |
| ١٧. أفضل الألعاب الجماعية. | ○ |
| ١٨. عندي أكثر من ثلاثة أصدقاء صالحين. | ○ |
| ١٩. أحب أن أقضي وقتي بمفردي لأفكر بنفسني. | ○ |
| ٢٠. أفكر كثيرا في المستقبل. | ○ |
| ٢١. أحب أن أقضي الوقت في المنزل. | ○ |
| ٢٢. أقوم بحل الألغاز جيدا. | ○ |

اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة^{٢٨٠} في اللغة العربية للناطقين بغيرها: "اختبار العربية" نموذجاً وإمكانية استخدامه في جامعاتنا

الدكتور إنعام الحق غازي

رئيس قسم الترجمة والترجمة الفورية بكلية اللغة العربية

الجامعة الإسلامية العالمية، إسلام آباد

ighazi@iiu.edu.pk

١. الملخص:

إن اهتمام الشعوب والأمم البالغ بلغاتهم أمر فطري ويتنوع هذا الاهتمام وفق تنوع الجوانب المتعددة للغاتهم وحسب المتطلبات والتطورات العصرية التي تستجد وتستمر دون توقّف. ومن هذه المتطلبات، التي فرضها التقدّم التكنولوجي على لغتنا العربية والمهتمين بتعليمها ونشرها، الحاجة الماسّة إلى إيجاد اختبارات محوسبة عبر الإنترنت ذات مرجعية ومصداقية لتحديد الكفاءة اللغوية في العربية ولا سيما لدى الناطقين بغيرها. وقد وجدت جهود خلال السنوات الأخيرة - بنسب ومستويات متفاوتة - هنا وهناك لوضع هذه الاختبارات. وتهدف هذه الورقة إلى عرض اختبارات الكفاءة، ولاسيما المحوسبة والمتوافرة منها عبر الإنترنت التي تقيّم الكفاءة في العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص. ويكون هذا العرض خلفية مهمة حتى يتمكن البحث من التركيز على دراسة اختبار الكفاءة في اللغة العربية المسمّى بـ "اختبار العربية" - AL-ARABIYYA-TEST^{٢٨١} والذي قام بوضعه وتطويره معهد الدراسات الشرقية بجامعة لايبزيغ في ألمانيا. ويتوقع الدارس أن يشمر هذا البحث في إجابات للأسئلة المتنوعة مثل: ما المراد بالكفاءة اللغوية وما هي

^{٢٨٠}. ترد الكفاءة في المعاجم العربية بمعنى المماثلة والمساواة ولذلك يرى بعض العلماء أنّه لا يصح استعمالها بمعنى القدرة على القيام بعمل ما ويفضّلون استخدام الكفاءة. وأما أنا فستأخدم الكفاءة لأسبابٍ تتمثّل في شيوعها بوصفها مصطلحاً بين الأوساط الألسنية وفي أنّ مجمع اللغة المصري أجاز استخدامها بمعنى الكفاية والقدرة وبالتالي أوردتها المعجم الوسيط بهذا المعنى أيضاً.

^{٢٨١}. انظر موقع "اختبار العربية" (٢٠١٦-١٢-٢٠):

الآليات المتبناة لتقييم الكفاءة في الأنظمة الدولية المشهورة؟، وما أنواع اختبارات الكفاءة وما الاختبارات المحسوبة المهمة التي تتوافر على الإنترنت لتقييم الكفاءة اللغوية العربية للناطقين بغيرها وما جدواها؟. وكيف يعمل "اختبار العربية" لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها؟، وما الأسس التي بنى عليها هذا الاختبار وهل يمكن استخدامه في جامعاتنا؟. وقد وزعت العناوين الجانبية على ١. الملخص و٢. المقدمة و٣. اختبارات الكفاءة للغة العربية، و٤. "اختبار العربية" ٥. النتائج والتوصيات ٦. والمراجع. ويجب التنبيه هنا إلى ملاحظة مهمة وهي أنّ مصدر معظم المعلومات لهذا البحث، بطبيعة الحال، شبكة عنكبوتية وبالتالي تكون الإحالة في -جلّ الأحوال- إلى المراجع المتوافرة على الإنترنت.

٢. المقدمة:

تتناول المقدمة أموراً تمهد للموضوع الجوهرى وتدور حول ركيزتين وهما الكفاءة ومفهومها ومعايير دولية للكفاءة اللغوية ومستوياتها.

٢.١ مفهوم الكفاءة:

يقصد بالكفاءة -في عموم مفهومها- توافر قدر مناسب من الخصائص والمهارات أو الإمكانات الشخصية لدى الفرد بحيث يتمكن من استخدامها في تحقيق الأهداف المنشودة. و تتضمن هذه الخصائص القدرة على بلوغ الأهداف المرجوة وتحدي العقبات واستيعاب الجديد وإعادة توظيف الجهد وتوجيه الأداء الشخصى لتقييمه إياه.

وقد أصبحت الكفاءة مصطلحاً متداولاً في مجالات عديدة وتكاد تكون فرعاً علمياً يدرس بأسسه وقواعده ومنهجيته. وقد فرضت نفسها على كثير من الميادين واعتمدتها الشعوب المتقدمة في أنظمتها التربوية والاجتماعية والإدارية والعلمية المتنوعة وذلك مساندةً لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر.

٢.١.١ الكفاءة اللغوية:

تعددت تعريفات للكفاءة اللغوية. فهناك تعريفات تتعرض لوصف ماهيتها وتعريفات قائمة على توضيح المكونات وتعريفات أخرى تشرح أسلوب القياس والتقييم وطريقتيهما. فمن التعريفات الوصفية أنّ الكفاءة اللغوية هي: المدى الذى عنده يتمّ فهم الطلبة للمادة اللغوية ومدى تشكيلها لجزء من الرصيد المعرفي والسلوكي الخاص بها. ومنها أنّ الكفاءة هي المدى الذى عنده يمكن للفرد أن يتحدث و يستمع

و يقرأ في لغة واحدة أو في أكثر من لغة . ومنها كذلك أنّها التواصل بفعالية و فهم الأفكار باستخدام النظام النحوي للغة و مفرداتها و استخدام أصواتها أو رموزها المكتوبة.^{٢٨٢}

ومن التعريفات القائمة على توضيح المكونات أنّ الكفاءة هي القدرة على فهم المسموع و فهم المعنى و استخدام المفردات و تتكون الكفاءة في هذا المضمار من سبعة مكونات هي: الفهم السماعي، و القدرة على التحدث، و الفهم القرائي، و القدرة على الكتابة و النطق و المفردات و القواعد. أما تعريفات الكفاءة التي تقوم بشرح أسلوب القياس و التقييم وطريقتيهما، فهي تتلخص في أنّه يمكن قياس الكفاءة باستخدام الاختبارات أو الاستبيانات أو المقابلات الشخصية. و تستخدم الاختبارات أثناء إجراء المقابلات الشخصية لقياس الكفاءة التواصلية أى الكفاءة النحوية و التداولية و اللغوية الاجتماعية. و تستخدم الاستبيانات لقياس إدراكات الطلبة لقدراهم اللغوية في أربع مهارات معروفة.^{٢٨٣}

و هذا التعدد في التعريفات للكفاءة اللغوية يرجع إلى أسباب كثيرة ومعقدة في بعض الأحيان مثل تعدد اللغات و خصائص كل منها و تعدد المهارات اللغوية و تعدد أنواع الكفاءات وعناصر كل كفاءة منها و مستوى الكفاءة المتوقع أو المطلوب و طبيعة اللغة من حيث كونها لغة أولى أم لغة ثانية و أثر التحسن في اللغة الأولى على الكفاءة في اللغة الثانية و تأثير الكفاءة اللغوية بالعوامل الاجتماعية و الثقافية و الأكاديمية فضلاً عن العوامل الشخصية الخاصة بالفرد.

و يمكننا أن نستخلص مما سبق أن الكفاءة اللغوية عبارة عن سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة تمييزاً و إنتاجاً و معرفته بتراكيب اللغة و قواعدها الأساسية نظرياً و وظيفياً و الإلمام اللائق بشروة اللغة اللفظية للفهم و التواصل.

^{٢٨٢} . خالد بسندي، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية

وآدابها، المجلد (٥) العدد (١)

كانون الثاني ٢٠٠٩ م ص: ٥٦، و انظر أيضاً: سعيد عميار، إشكالية تقويم الكفاءة، مجلة الباحث العدد

السادس جوان ٢٠١٢ م ص: ٥٩-٦٢

^{٢٨٣} . المرجع السابق، ص: ٥٨

٢.٢ معايير دولية للكفاءة اللغوية و مستوياتها:

أنتج البحث العلمي اللغوي الذي يتم بمساعدة المناهج الألسنية الحديثة أنظمة متعددة تقوم بوضع المعايير و توزيع المستويات للكفاءة اللغوية. ومن أشهر هذه المعايير والمستويات: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) و"إيكتفل" و"التوفل". وأنا، نظراً إلى متطلبات هذا البحث ومقتضيات الحجم المطلوب فيه ، سأكتفي بذكر الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (وهو الذي صمّم "اختبار العربية" في ضوءه) و"إيكتفل" فقط وذلك أيضاً بإيجاز ملائم.

٢.٢.١ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات^{٢٨٤} (CEFR)

و هو الإطار المرجعي الذي بدأ وضعه المجلس الأوروبي كجزء من مشروعه الكبير المسمى بـ "تعلم اللغات لدى المدنيين الأوروبيين" خلال السنوات ١٩٨٩-١٩٩٦ م. و بعد المناقشات و البحوث و المداخلات الطويلة اتخذ مجلس الاتحاد الأوروبي في عام ٢٠٠١ م قراراً بتبني فيه هذا الإطار المرجعي لتحديد الكفاءة اللغوية وقياسها. و يعتمد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات على ثلاثة مستويات أساسية بحيث ينقسم كل مستوى إلى درجتين و تعرف هذه المستويات بـ "مستويات الإطار المشترك"^{٢٨٥}.

المستوى الأول هو (A) واسمه "المستخدم الأساسي" و هو ينقسم إلى درجتين وهما A-١ باسم "المبتدئ" و A-٢ ويعرف بـ "الابتدائي". فالتعلم في المستوى: A-١ :

- يقدر على فهم التعبيرات اليومية المعروفة و استخدامها و كذلك يقدر على فهم التراكيب الأساسية التي تهدف إلى تحقيق الحاجات الملحوسة في الحياة اليومية.
- ويقدر على التعريف بنفسه و تعريف الآخرين و يقدر على تشكيل الأسئلة عن المعلومات الشخصية و ردها مثل أين يسكن/ تسكن (هي) و أين يسكن الأصدقاء له و للمخاطبين.
- ويقدر على التفاعل العادي مع الآخرين بشرط أن يتحدث الآخر ببطء و وضوح و كذلك يكون جاهزاً للمساعدة.

^{٢٨٤} . موقع الإطار: (٢٠١٦-١٢-١٠):

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

^{٢٨٥} . المرجع السابق

و أما المتعلّم في "الابتدائي" وهو: A-٢ فإنّه:

- يقدر على فهم الجمل و التعبيرات المعتادة المتصلة بالمجالات المباشرة مثل المعلومات الأساسية جدّا عن الذات و الأسرة و الجمل المستخدمة للتسوق و الجغرافية المحلية و التوظيف
- ويقدر على التواصل في مهام بسيطة و روتينية تتطلب التبادل البسيط و المباشر حول المعلومات المألوفة و الروتينية.

و المستوى الثانى وهو B والذى يسمى "مستخدم مستقل" ينقسم إلى درجتين: الدرجة الأولى هي B-١ و هي عبارة عن قدرة المتعلم على:

- فهم النقاط الرئيسة في اللغة الفصحى الواضحة حول الأمور المألوفة التي تواجه المتعلم بطريقة منتظمة في العمل أو المدرسة أو خلال الترفيه و ما إلى ذلك.
- التعامل مع معظم المواقف التي يحتمل أن تواجه المتعلم خلال السفر في منطقة حيث تستخدم اللغة.
- إنتاج النص البسيط حول موضوعات مألوفة أو حول موضوعات ذات صلة بالاهتمام الشخصي.
- وصف التجارب و الأحداث و الأحلام و الآمال و الطموحات و تبرير الأسباب و التغيير في الآراء و الخطط بإيجاز.

و أما الدرجة الثانية من المستوى الثانى و هي B-٢ و تسمى بـ "فوق المتوسط" ، فهي تتطلب من المتعلم القدرات التالية:

- فهم الأفكار الرئيسة في النص المعقد في كلا الموضوعين المتصلين باللموسات و المجردات بما في ذلك المناقشات التقنية في مجال تخصصهم.
- التفاعل بشيء من الطلاقة و العفوية الذى يجعل عملية التفاعل المنتظم مع أبناء اللغة ممكناً دون إجهاد لأيّ من الطرفين.
- إنتاج نص واضح و مفصّل حول مجموعة واسعة من الموضوعات، و شرح و جهة نظر تجاه قضية آنية مع ذكر المزايا و العيوب للخيارات المختلفة.
- والمستوى الثالث في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات يعرف بـ "مستخدم خبير" و له أيضا درجتان مثل المستويات الأخرى.
- في الدرجة الأولى و هي C-١ وتعرف بـ "الكفاءة التشغيلية الفعالة أو المتقدمة" ، يقدر المتعلم فيها على:

- فهم مجموعة واسعة من الفقرات الأطول التي تتطلب الجهد و إدراك دلالة ضمنية فيها.

- التعبير عن الأفكار بطلاقة و عفوية دون الكثير من البحث الجلي عن التعبيرات
- استخدام مرونة اللغة بفعالية لأغراض اجتماعية و أكاديمية و مهنية
- إنتاج نص واضح مفصل جيد التركيب حول الموضوعات المعقدة مع استخدام مسيطر للأنماط التنظيمية و الموصلات و الأدوات المتماسكة.
- والدرجة الثانية من المستوى الثالث أي ٢-C والتي تعرف بـ "الإتقان أو الإجادة" تتطلب من المتعلم أن يقدر على:
- فهم كل ما يسمع و يقرأ تقريباً.
- تلخيص المعلومات الواردة من المصادر الكلامية و التحريرية المختلفة و إعادة بناء الأدلة و التفاصيل في عرض متماسك.
- التعبير عن نفسه بشكل عفوي و طلاقة و دقة مع التمييز في إجابات دلالية دقيقة حتى في الحالات الأكثر تعقيداً.

٢.٢.٢ اختبار "إيكتفل"^{٢٨٦}:

وقد تم وضع هذا الاختبار مع معايير ومستوياته من قبل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وينقسم أساساً إلى خمسة مستويات وهي المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز والمتفوق بحيث يتوزع كل من المستويات الثلاثة الأولى - أي المبتدئ والمتوسط والمتقدم - إلى ثلاث درجات (أومستويات ثانوية) وهي الأدنى والأوسط والأعلى، وبذلك يصبح مجموع عدد المستويات لـ "إيكتفل" أحد عشر مستوى. ثمّ يتحدّد كل مستوى من هذه المستويات في ضوء المهارات اللغوية الأربع وهي الكلام والكتابة والاستماع والقراءة حسب الترتيب المتبني لدى المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية. وفيما يلي أرصد بيان بعض المستويات في بعض المهارات على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر^{٢٨٧}:

^{٢٨٦}. راجع الموقع (٢٠١٦-١٢-٢١):

<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines->

٢٠١٢/arabic/%D۸٪.A۷٪.D۹٪.۸۴٪.D۹٪.۸۳٪.D۸٪.AA%D۸٪.A۷٪.D۸٪.A۸٪.D۸٪.A۹٪

^{٢٨٧}. يرجى فحص الموقع السابق الذكر والصفحات التالية للتفاصيل (٢٠١٦-١٢-٢١):

ففي المستوى المبتدئ الأدنى في مهارة الكلام، ليس للناطق مقدرة وظيفية حقيقية، وبسبب نطقه قد لا يفهم قوله، لكن إذا ما أعطي وقتاً وتلميحات كافيتين فقد يستطيع تبادل التحية والتعريف بنفسه وتسمية عدد من الأشياء المألوفة في بيئته المباشرة. وليس باستطاعته أداء وظائف لغوية أو معالجة مواضيع تخص المستوى المتوسط؛ ولذلك لا يستطيع المشاركة في حوار حقيقي. وفي المستوى المتوسط الأوسط، وفي مهارة الاستماع يستطيع السامع فهم كلام بطول الجملة، كل جملة بمفردها في عدد من السياقات الأساسية الشخصية والاجتماعية. ويكون الفهم دقيقاً في الأغلب في مواضيع مألوفة للغاية ومتوقعة، رغم أن بعض سوء الفهم قد يقع. وقد يستمد السامع بعض المعنى من النصوص الشفوية التي يفهمها السامع عادة في المستوى المتقدم. وأما المستوى المتقدم الأعلى في مهارة القراءة، فالمتعلم فيه يستطيع فهم نصوص سردية ووصفية عادية من أي طول فهماً تاماً ييسر، وكذلك مادة بيانية معقدة. يستطيع متابعة النقاط الأساسية في نصوص جدلية في مجالات ذات اهتمامات ومعرفة خاصة. وعلاوة على ذلك، إنه قادر على فهم أجزاء من النصوص ذات المواضيع والحالات غير المألوفة. يستطيع هذا القارئ تجاوز استيعاب الحقائق في نص ما نحو معرفة الاستنتاجات التي قصدها الكاتب. ومما يسمح بفهم أعداد كبيرة من النصوص المتنوعة هو إدراكه للصفات الجمالية للغة وأنماطها الأدبية. قد يحصل سوء الفهم حين تكون النصوص معقدة تركيبياً وفكرياً. والمستوى المتميز في مهارة الكتابة يمكن المتعلم من تنفيذ مهام كتابية رسمية مثل المراسلات الرسمية، ومقالات الرأي والمقالات الصحفية. وهي تُكتب بصورة تحليلية حول قضايا أكاديمية أو اجتماعية. وبالإضافة إلى هذا يتمكن الكاتب في المستوى المتفوق من تناول قضايا عالمية بأسلوب فكري

<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%84%D8%A7%D9%85>

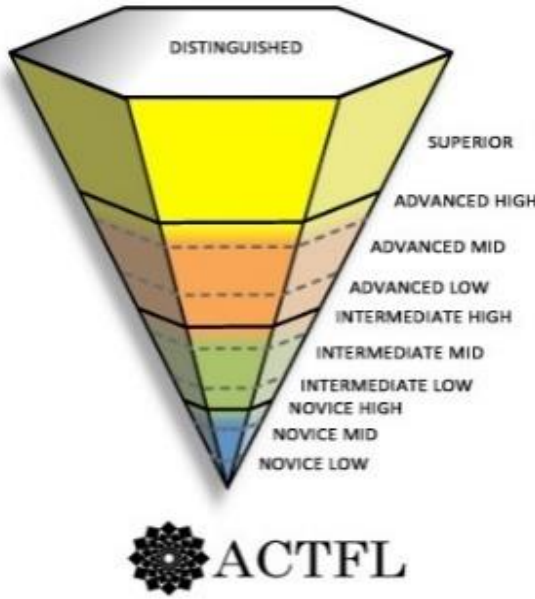
<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D9%85%D8%A7%D8%A9>

<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A9%D8%A9>

<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A9%D8%A9>

<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A9%D8%A9>

رفيع. يستطيع الكاتب استخدام الخطاب المقنع والافتراضي كأسلوبين يسمحان بالدفاع عن موقف ليس بالضرورة موقفه الخاص . وباستطاعته كذلك نقل ظلال المعاني الدقيقة. والكتابة في المستوى المتفوق مصقولة موجهة إلى القارئ المحنّك. والكاتب في هذا المستوى يكتب لجمهوره مكيفاً لغته وفق قرائه. إن الكتابة في المستوى المتفوق كثيفة ومعقدة وتتصف بالاختصاص في التعبير في آنٍ معاً. وهي مصوغة بمهارة والأفكار فيها منظمة وفق الأنماط الثقافية الخاصة باللغة الهدف. وطول النص في المستوى المتفوق ليس عاملاً محدداً، ويمكن أن يكون قصيراً كقصيدة أو مطولاً كبحث أو كتاب. يمتلك الكاتب في المستوى المتفوق ناصية اللغة من نحو وصرف ومفردات وأساليب بلاغية بغض النظر عن درجة تعقيدها. ويستخدم تركيب الخطاب وعلامات التنقيط ليس لتنظيم المعنى فحسب بل لتحسينه كذلك. التقاليد الإنشائية مناسبة لنوع النص عموماً ولثقافة اللغة الهدف.



(الهرم التوضيحي لمستويات "إيكتفل")

٣. اختبارات الكفاءة في اللغة العربية:

يتناول هذا القسم من البحث عدة أشياء تمت بصلة إلى صلب الموضوع. وقد قسمته إلى عناوين وهي وسائل اختبارات الكفاءة اللغوية وعرض نبذة عن اختبارات الكفاءة العربية الورقية والمحوسبة منها أو المتوافرة على الإنترنت ما عدا " اختبارالعربية" الذي خصّص له في هذا البحث قسمٌ مستقلٌ.

٣.١ وسائل اختبارات الكفاءة اللغوية:

تنقسم اختبارات الكفاءة اللغوية—من حيث الوسيلة وبصرف النظر عن لغة معينة— إلى ثلاثة أقسام:

أ- اختبارات الورقة و القلم

ب- اختبارات محوسبة

ت- اختبارات محوسبة ومتوافرة عبر الإنترنت

فالقسم الأول قسم مستقل بحيث يعقد الاختبار في أماكن جغرافية محددة و مواعيد معروفة و تعتمد على الورق و القلم حيث يدخل الممتحن الاختبار وفق الطريقة التقليدية و القسم الثاني يختلف عن الأول بأنه لا يعتمد على الورق و القلم بل يتطلب مهارة استخدام الحاسوب. و أما القسم الثالث و هو اختبارات محوسبة ومتوافرة عبر الإنترنت فإنه يضم القسم الثاني بطبيعة الحال و ذلك لأن كلاً من الاختبارين الثاني والثالث يعتمد على البرمجة الحاسوبية إلا أن القسم الثالث يكون متوافراً عبر الإنترنت دون القسم الثاني الذي، رغم محوسبته، يتطلب حضور الممتحن في مكان جغرافي معين.

٣.٢ نبذة عن الاختبارات:

٣.٢.١ اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها

يقدم "المركز الوطني للقياس و التقويم العالي" ^{٢٨٨} بالملكة السعودية اختبار اللغة العربية لغير الناطقين بها و هو اختبار مقنن يقيس مستوى كفاية اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، ومصمّم وفق المعايير والأسس العلمية المتعارف عليها عالمياً في مجال القياس والتقويم. يعتبر اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها من الاختبارات التي تعتمد على الورقة والقلم.

٣.٢.١.١ المستوى اللغوي المستهدف:

يقيس اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها كفاية المختبرين في مهارات الاستماع والقراءة والكتابة من خلال نموذج اللغة العربية الفصيحة المعاصرة. ويميل عمومًا إلى تغطية الجانب الأكاديمي من اللغة، ويركز على جوانب الاتصال العامة الأخرى. ومن هنا فهو يُعد أكثر تماشيًا مع محتويات البرامج التعليمية المستخدمة في البلدان العربية، كما يساعد على تحقيق التواصل مع المنتج الثقافي السائد في البيئات العربية.

^{٢٨٨}. انظر موقع القياس (١١-١٢-٢٠١٦):

٣.٢.١.٢ الشريحة المستهدفة:

صمم هذا الاختبار للجهات الأكاديمية أساساً التي تعمل على استقطاب دارسين من غير الناطقين الأصليين. يقول منظمو الاختبار: "فقد دأب عدد من الجامعات العربية منذ عهد بعيد على احتضان عدد كبير من الطلاب غير الناطقين بالعربية. كما أن هناك جامعات أخرى في العالم تنتهج نهجاً مماثلاً في قبول طلاب يدرسون اللغة العربية أو يدرسون بواسطتها علوماً أخرى. كما أنه يمكن استخدام الاختبار في المجالات التالية:

- الانضمام إلى برامج اللغة أو المسارات الأكاديمية التي تتطلب مستويات لغوية معينة.
- الإعفاء من بعض المتطلبات الأكاديمية.
- الالتحاق بالوظائف التي تتطلب معرفة اللغة العربية. توثيق المستوى اللغوي لدارس اللغة أثناء الدراسة وبعدها^{٢٨٩}.

٣.٢.١.٣ مكونات الاختبار:

يتكون الاختبار من المهارات الآتية بالنسب الموضحة:

فهم المقروء: ٤٠%

الكتابة: ٣٥%

فهم المسموع: ٢٥%

كما يتوزع الاختبار على ستة أقسام، مدة كل قسم (٢٥) دقيقة.

٣.٢.٢ "مشروع التنازل العربي" لتقييم الناطقين باللغة العربية وغيرها^{٢٩٠}:

هو مشروع أعدته مؤسسة التنازل العربي التي لها اهتمامات في بناء اختبارات الكفاءة المقننة وتنفيذها وفي تقييم المناهج وتطويرها وفي التأهيل والتدريب والإشراف كما أنها تعمل في ميدان ضمان الجودة. وتقول

^{٢٨٩}. اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها، نشرة تعريبية المتوفر على موقع القياس، ص: ٢

<http://www.qiyas.sa/ApplicantsServices/publications/Pages/default.aspx>

^{٢٩٠}. يراجع موقع التنازل العربي (١٠-١٢-٢٠١٦):

<http://www.attanalalarabi.com/#body>

المؤسسة عن اختبارها بأنه: مبني على رؤية استراتيجية متكاملة الأركان على غرار المناهج العالمية في مقارنة اللغات، و الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. و هذا الاختبار موجه إلى الناطقين باللغة العربية في مرحلة أولى، و إلى غير الناطقين بها في مرحلة ثانية. و يقيس مدى الكفاية اللغوية في مهارات اللغة العربية الأربع اللازمة لتحقيق تواصل فعال استماعاً و تحدثاً، و قراءة و كتابة، لأغراض أكاديمية أو وظيفة.

٣.٢.٢.١ أنواع الاختبارات:

تقدم تنال العربي الاختبارات الأربعة التالية:

أ. اختبار التنال العربي: اختبار موجه إلى الناطقين باللغة العربية، والناطقين بغيرها الذين يدرسون في معاهد وجامعات وكليات تدرس باللغة العربية؛ لأغراض أكاديمية أو وظيفية. ويركز على الجانب الوظيفي للغة؛ أي اللغة المستخدمة في الحياة اليومية التي تمكن المتعلم من ممارستها ممارسة صحيحة، وعلى الجانب المنطوق من اللغة (مهارة الاستماع والخطاب)، وعلى الجانب اللغوي المكتوب، أي فهم اللغة حين تسمع وحين تكتب وتقرأ، وإفهامها للآخر كلاماً و كتابة. ويتضمن التالي:

- النحو والصرف

-الإملاء والتقييم

-الأخطاء الشائعة

-المعاجم والأمثال

-العروض والقافية

-البلاغة

ب. اختبار تنال لبيك: اختبار موجه للذين يرغبون في تأدية فريضة الحج أو العمرة، إذ صُمم ليتمكن الحاج من تعلّم العربية من خلال المفردات والأدعية الضرورية التي يحتاجها الحاج أو المعتمر في مناسك الحج أو العمرة وذلك من خلال الصورة والصوت والكتابة..

ج. اختبار تنال السفير: وهو اختبار موجه للناطقين بغير اللغة العربية الراغبين بالعمل في السلك الدبلوماسي في العالم العربي، حيث يقيس مدى اتقان اللغة العربية من خلال المفردات والأعمال والسلوكيات الخاصة ببيئات عملهم وميادينه. والاختبار موجه إلى أعضاء السلك الدبلوماسي لقياس الحدّ اللغوي الأدنى في بلدان عملهم، ولمساعدتهم على أداء واجباتهم وأعمالهم بصورة مرضية.

د. اختبار تنال الوافد: وهو اختبار موجه للوافدين الناطقين بغير العربية ؛ حيث يقيس مدى إتقانهم للغة العربية سواء في بلدهم أو في بلد إقامتهم وعملهم.

٣.٢.٣ اختبار الكفاءة العربي للأكاديمية العربية:^{٢٩١}

قد وضعت "الأكاديمية العربية" هذا الاختبار وتقدمه بمثابة "التوفل" العربي وهو اختبار محسوب المقدم عبر الإنترنت، ويتم تنفيذه بوجود معلّم العربية المسجّل لدى الأكاديمية أو بوجود مراقب معترف من قبل الأكاديمية. وقد بدأ تطوير هذا البرنامج في عام ٢٠٠٢م وتدعى إدارة الأكاديمية أنّه قد تعاون الخبراء في مجال اللغة العربية مع الأكاديمية العربية لتصميم اختبار صحيح و موثوق به، وأنّه قد تمّ تأييد هذا الاختبار من قبل الغرفة الإسلامية للتجارة و الصناعة، وأنّ هناك ٥٦ دولة ذات عضوية للغرفة التجارية الإسلامية منها ٢٢ دولة عربية فضلاعن ٣٤ دولة من إفريقيا و الشرق الأقصى.^{٢٩٢}

٣.٢.٣.١ أجزاء الاختبار:

وينقسم اختبار الكفاءة العربي إلى خمسة أجزاء تالية:

١. الاستماع

٢. والقراءة للفهم

٣. والقواعد

٤. والكتابة

٥. و التحدث

ويتم تقويم هذه المهارات بشكل عام دون الرجوع إلى منهاج معيّن، من خلال معايير عامة تصف كل مستوى وضعها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الثانية.

٤. "اختبار العربية"^{٢٩٣} *AL-ARABIYYA-TEST* :

قد بدأ بوضع هذا الاختبار بمعهد الدراسات الشرقية بجامعة لايبزيغ في ألمانيا في عام ٢٠١٠م تحت إشراف الأستاذ الدكتور ايكي هاردشولز. وصمّم هذا الاختبار على (HTML) بقياس المهارات الأربع في اللغة

^{٢٩١}. اختبار الكفاءة العربي (١٥-١٢-٢٠١٦):

<http://www.arabacademy.com/features/arabic-language-proficiency-test>

المرجع السابق ^{٢٩٢}.

^{٢٩٣}. انظر موقع "اختبار العربية" (٢٠-١٢-٢٠١٦):

<http://www.test-arabic.com/en/sample-test/setup>

العربية للناطقين بغيرها في المستويات الستة التالية وذلك وفق الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات و هي ما يلي:

(A-١) (A-٢) (B-١) (B-٢) (C-١) (C-٢)

و يتم تقويم الطالب الممتحن في هذا الاختبار عن طريق البرمجة الحاسوبية ماعدا المهارات التي لا يقومها برنامج حاسوبي.

٤.١ المهارات المختبرة:

يتمّ التقييم في "اختبار العربية" لكلّ مهارة من المهارات اللغوية الأربع أي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ويتمّ تقييم كل مهارة على حدة ؛ فتقييم الاستماع في وحدة و القراءة في وحدة أخرى و هلمّ جزاً.

٤.٢ أهم أنواع المحتويات/الموضوعات المختبرة:

يركز هذا الاختبار على موضوعات تمتّ بصلة قوية إلى اللغة العربية المعاصرة وتدور محتوياتها ونصوصها في المحاور الآتية وفق المستويات الثلاثة والمهارات اللغوية الأربع كما يلي:

ففي المستويين: (A-١،٢) و (B-١،٢) يمتحن الطلبة في النصوص التالية وفق المهارات اللغوية المذكورة أمامها:

مهارة الاستماع: إعلانات، أخبار عاجلة، محادثة، مكالمات تلفونية.

مهارة التحدث: العائلة والأصدقاء، السيرة الذاتية، التعليم، العمل، طلب شيء وإلغاء الطلب، الردّ على مكالمات تلفونية، قراءة نص حسب الإعراب، وصف صورة أو لقطة أو فيديو.

القراءة: أخبار، نصوص، لوحات إرشادية، البريد الإلكتروني والرسائل الهاتفية القصيرة.

الكتابة: ملء الفراغات في نصوص والإجابة على الرسائل الهاتفية القصيرة والبريد الإلكتروني والإنشاء

وفي المستوي: (C-١،٢) يمتحن الطلبة في الموضوعات التالية وفق المهارات اللغوية المذكورة أمامها:

مهارة الاستماع: الإجابة على أسئلة بعد مداخلة علمية وخطاب سياسي ومناقشة وأخبار جديدة.

مهارة التحدث: الاستماع إلى معلومات أو أخبار ونقل محتواها إلى صديق/صديقة ومداخلة قصيرة حول العمل والعائلة والرياضة... وتوجيه دعوة وطلب شيء عبر الهاتف والجواب على أسئلة مباشرة.

القراءة: قراءة الأخبار العاجلة والإجابة على أسئلة وملء فراغات وإضافة عناوين لنصوص.

الكتابة: الإجابة على البريد الإلكتروني والرسالة الشخصية / الرسمية وملء الفراغات في نصوص والإنشاء.

٤.٣ هيكل الاختبار:

و الاختبار موزع على ثلاثة مستويات أساسية و هي (A-١, A-٢) (B-١, B-٢) (C-١, C-٢) (٢)

وفق الهيكل الذي يتكوّن من المهارة وعدد المهام والوقت المتاح لكل مهمة ودرجات النجاح مع ذكر مجموع الدرجات. وقد شرحت هذه العناصر في الجداول التالية:

٤.٣.١ المستوى (A-١, A-٢) وهو "المستخدم الأساسي":

المهارة	عدد المهام	الوقت المتاح	درجات النجاح	مجموع الدرجات
الاستماع التحدث	١٠	٣٠	٦٠	١٠٠
	٥	٣٠	٦٠	١٠٠
استراحة ربع الساعة				
القراءة	١٠	٤٥	٦٠	١٠٠
الكتابة	٥	٤٥	٦٠	١٠٠
المجموع	٣٠	٢:٣٠ ساعة	٢٤٠	٤٠٠

٤.٣.٢ المستوى (B-١, B-٢) وهو "المستخدم المستقل":

المهارة	عدد المهام	الوقت المتاح	درجات النجاح	مجموع الدرجات
الاستماع التحدث	١٠	٣٠	٦٠	١٠٠
	٥	٣٠	٦٠	١٠٠
استراحة ربع الساعة				
القراءة	١٠	٤٥	٦٠	١٠٠
الكتابة	٥	٦٠	٦٠	١٠٠
المجموع	٣٠	٢:٤٥	٢٤٠	٤٠٠

٤.٣.٣ المستوى (C-١, C-٢) ويعرف بـ "المستخدم الخبير":

المهارة	عدد المهام	الوقت المتاح	درجات النجاح	مجموع الدرجات
الاستماع	٤	٣٠	٦٠	١٠٠
التحدث	٤	٣٠	٦٠	١٠٠
استراحة ربع الساعة				
القراءة	٤	٦٠	٦٠	١٠٠
الكتابة	٤	٦٠	٦٠	١٠٠
المجموع	١٦	٣:٠٠	٢٤٠	٤٠٠

٤.٤ ملاحظات مهمة :

- مجموع الدرجات في كل مهارة لغوية مائة درجة (١٠٠) و درجات النجاح في كل منها هي ستون درجة (٦٠). وأما مجموع الدرجات في كل مستوى فهو أربع مائة درجة (٤٠٠) و درجات النجاح في كل منها هي مائتان وأربعون درجة
- (٢٤٠). و الوقت المتاح في المستوى: "المستخدم الأساسي" (A-١,٢) ساعتان وثلاثون دقيقة بينما الوقت المتاح في المستوى: "المستخدم المستقل" (B-١,٢) ساعتان وخمسون وأربعون دقيقة. وأما الوقت المتاح في المستوى: "المستخدم الخبير" (C-١,٢) فهو ثلاث ساعات. و مجموع المهام في كل من المستويين: A-١,٢ و B-١,٢ ثلاثون سؤالاً بينما مجموع المهام في المستوى C-١,٢ هو ستة عشر سؤالاً.
- يمكن للمتعلم الممتحن أن يختار أحد المستويات لقياس الكفاءة كما يمكنه أن يختار مهارة معينة من المهارات الأربع لغرض التقييم و الحصول على الشهادة.
- و يتضمن هذا الاختبار تقويم المتعلم في استخدام الإنترنت و الرسائل الهاتفية القصيرة والإيميل و الروابط الاجتماعية و ذلك لأن الكفاءة اللغوية أصبحت شيئاً أساسياً لاستخدام هذه الوسائل التقنية.
- و قد وُفّرت التعليمات باللغة العربية أيضاً (بالإضافة إلى الإنجليزية) في جميع المستويات و السبب في ذلك أن الاختبار يتم إجراؤه بالعربية.
- يتم التسجيل في هذا الاختبار مباشرة عبر الإنترنت. و بعد التسجيل تخبر إدارة الاختبار الطالب عن موعد اختبارهِ بإرسال البريد الإلكتروني و المتطلبات اللازمة المطلوبة من الطالب الذي يريد أن يمتحن فيه مثل الحاسوب أو ما يشابهه و مهارة استخدامه و مهارة الكتابة العربية على الحاسوب و مائكرو فون مركب في الحاسوب و السماعة.
- و يقوم المعنيون بالتأكد من هوية الطالب الممتحن بطرق مختلفة مثل بطاقة الهوية و الجواز أو الوثائق الأخرى التي يمكن أن تثبت هوية الطالب الممتحن.
- والطالب الذي يجتاز هذا الاختبار في مستوى معين من المستويات الستة المذكورة، يستحق الشهادة التي تحمل بياناته و صورته كما أنّها تحمل في طيّها رقماً للتسجيل و يمكن الحصول على صوته و صورته المسجلين خلال الاختبار، و الهدف من كلّ ذلك التأكد من هوية المتعلم الممتحن و إزالة الشكّ بهذا الصدد.

- و يتوافر اختبار نموذجي مجانا على موقع "اختبار العربية"^{٢٩٤}
- و الاختبار النموذجي يمثل خمسا و عشرين في المائة من الاختبار كلاً و لا يتضمن الاختبار النموذجي مهارة التكلّم لأنه لا يمكن تقويم النتائج فيها تلقائياً.
- و من هنا يرجى من المتلقى/ القارئ مشاهدة الاختبار النموذجي المجاني على الموقع^{٢٩٥} ف " ليس الخبر كالمعاينة".

٤.٥ إمكانية استخدامه في جامعاتنا:

اتّضح من العرض السابق أنّ "اختبار العربية" يقوم بقياس العربية للناطقين بغيرها ولاسيما بقياس العربية المعاصرة. وتبيّن أيضاً أنّه صمّم بمنهجٍ يوفّر قياس كلّ مهارة من المهارات اللغوية الأربع على حدة؛ فهناك تصميم خاص لقياس مهارة الاستماع ومهارة القراءة وهلمّ جرّاً. وقد رأينا أيضاً أنّه وضع في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات الذي تتوزع فيه المستويات إلى ستة فقط بينما يقسم "إيكتفل" المستويات إلى أحد عشر مستوى، الأمر الذي يقرب هذا الإطار إلى طبيعة العربية التي لا تمل إلى تقسيمات كثيرة مفصلة.

نظراً إلى هذه الميزات والخصائص المذكورة فيما سبق من الكلام، أرى أنّ "اختبار العربية" يصلح أن يستخدم في جامعاتنا ولاسيما لتقييم الكفاءة في العربية المعاصرة. واستخدامه في جامعاتنا يفرض عليها وعلى المستفيدين منها متطلّبات وإجراءات ألخص أهمّها فيما يلي:

- إطلاق البرامج التعليمية في اللغة العربية المعاصرة للناطقين بغيرها والاستفادة من الكتب المتوافرة بهذا الصدد.
- إعداد البرامج التعليمية والكتب المدرسية لتعليم العربية المعاصرة للناطقين بغيرها.
- تدريب الأساتذة على تعليم العربية المعاصرة للناطقين بغيرها.

^{٢٩٤}. راجع:

<http://www.test-arabic.com/en/sample-test>

^{٢٩٥}. ستجده في الرابط التالي:

<http://www.test-arabic.com/en/sample-test/skill>

- تدريب الأساتذة على كيفية تصميم "اختبار العربية" وطريقته وتدريبهم على المتطلبات الحاسوبية اللازمة والمطلوبة.
- تدريب المتعلمين في البرامج التعليمية للغة العربية المعاصرة للناطقين بغيرها على استخدام الحاسوب بقدرما يسهل لهم الدخول في الامتحان.

٥. النتائج والتوصيات:

سأذكر فيما يلي أهم النتائج التي يمكن أن يتوصل إليها هذا البحث مع رصد توصيات تسلط الضوء على الخطة العملية باختصار شديد عاملاً في ذلك بـ "خير الكلام ما قلّ ودلّ":

٥.١ النتائج

- تطوّرت المناهج والدراسات في وضع المعايير لكفاءة اللغات وقياسها كما أنّ الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة يزداد بطريقة هائلة بحيث تحدث نتائج مثمرة للمؤسسات والمعنيين بتعلّم اللغات وتعليمها ونشرها،
- توجد اختبارات محوسبة ومتوافرة على الإنترنت مع وجود اختبارات الورق والقلم في اللغات الكبيرة ولاسيما في الإنجليزية وهي لغة العولمة،
- وجدت مؤخراً جهود فردية ومؤسسية- وإن كانت قليلة- لوضع اختبارات محوسبة ومتوافرة عبر الإنترنت للكفاءة في العربية،
- لا يلاحظ في هذه الجهود محاولات مؤسسية أو حكومية في جعلها أو جعل الاختبارات الأنسب معترفاً بها في أيّ بلد عربي أو مجموعة من البلاد العربية.

٥.٢ التوصيات

- نحن المهتمّين بالعربية في أمس الحاجة إلى نوع من توحيد المعايير للكفاءة ومستوياتها وجعلها معترفة من قبل الحكومات العربية و المؤسسات والشركات المعنية بجميع أنواعها في العالم العربي وغيره،
- يمكن أن يستفاد من المعايير الدولية للكفاءة اللغوية مثل الإطار الأوروبي و"أيكثفل" كما أنّه يمكن الاستفادة من تجاربها في إعداد اختبارات محوسبة تكون متوفرة لدى المتعلمين،
- هناك حاجة ماسة إلى إيجاد اختبارات محوسبة ومتوافرة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها،
- وبإدنى ذي بدء، يمكننا أن نستفيد-على وجه العموم- في إعداد اختبارات الكفاءة في العربية المحوسبة والمتوافرة عبر الإنترنت من الاختبارات الموجودة والتي ذكرت بعضاً منها،

- يقدم لنا "اختبار العربية" حلاً قريب المدى لقياس الكفاءة في العربية المعاصرة ولذلك أقترح أن ينقذ الاختبار في جامعات عريقة مختارة تهمّ بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المرحلة الأولى. فإن نجحت هذه التجربة يجب أن توسّع الدائرة بحيث ينقذ في الجامعات الأخرى،
- نظراً إلى منهجية "اختبار العربية" أقترح أن يعترف بهذا الاختبار من قبل المعنيين،
- وخلال هذا التنفيذ والاعتراف المقترحين، يجب البدء بمشروع شامل ذي مصداقية لوضع اختبارات لقياس الكفاءات في اللغة العربية في جميع مستوياتها اللغوية والثقافية وفي جميع صورها المتنوعة مثل عربية التراث والعربية الفصحى والعربية المعاصرة والعربية لأهداف خاصة وما شابه ذلك.

٦. المراجع:

١. موقع "اختبار العربية" (٢٠١٦-١٢-٢٠) :
- <http://www.test-arabic.com/web/en/Home/>
٢. خالد بسندي، (كانون الثاني ٢٠٠٩م) مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد (٥) العدد (١) ص: ٤٩-٧٩
٣. سعيد عمار، (يونيو ٢٠١٢م)، إشكالية تقويم الكفاءة، مجلة الباحث، العدد السادس ص: ٥٦-٦٧
٤. موقع الإطار: (٢٠١٦-١٢-١٠)
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp
٥. موقع إيكثفل (٢٠١٦-١٢-٢١):
- <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A9>
٦. موقع القياس (٢٠١٦-١٢-١١): <http://www.qiyas.sa/Pages/default.aspx>
٧. موقع التنازل العربي (٢٠١٦-١٢-١٠): <http://www.attanalarabi.com/#body>
٨. موقع اختبار الكفاءة العربي (٢٠١٦-١٢-١٥):
- <http://www.arabacademy.com/features/arabic-language-proficiency-test>
٩. موقع الاختبار النموذجي: <http://www.test-arabic.com/en/sample-test/skill>

تطبيقات المقاربة التواصلية في تدريس المهارات اللغوية وإعداد المواد التعليمية

الدكتور محمد إسماعيلي علوي

جامعة السلطان مولاي سليمان

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

بني ملال، المغرب

Ismailaoui@gmail.com

مقدمة:

يؤمن الكثير من الباحثين في اللسانيات التطبيقية بأنّ المقاربة التواصلية هي أنجع المقاربات في مجال تعليم اللغات وتعلمها وأفضلها في خلق تفاعلية داخل الصف والرفع من كفاءة الطلاب خلال عملية التدريس. لكن الإشكال المركزي هنا هو: كيف يمكن تنزيل مبادئ هذه النظرية عمليا وتطبيقها داخل صفوف الدراسة؟ وكيف يمكن تطبيقها بشكل خاص أيضا في تدريس المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)؟

إن مبدأ التفاعلية والبناء المشترك للمعرفة بين الأستاذ والطالب يبقى مبدأ يحتاج إلى أسس واستراتيجيات عملية تمكن من الخروج من الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين إلى بناء الدرس تفاعليا بما يجعل المتعلم عنصرا فعالا في عملية التعلم، وتزيد كفاءته اللغوية قوة وغنى.

بناء على ما تقدم، إذن، فإنّ البحث سيركز على تقديم أهم الاستراتيجيات العملية التي يمكن لأستاذة اللغة العربية تنزيلها فعليا داخل الصفوف.

وعليه، فإن أفكار البحث وأهم خلاصاته ستكون مؤسسة على الخبرة العلمية في إطار اللسانيات التطبيقية، والممارسة الفعلية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لما يزيد عن عشر سنوات بمؤسسات ومعاهد دولية متعددة. . وبالله التوفيق.

الفصل الأول: المبادئ الأساسية للمقاربة التواصلية وتطبيقاتها في تدريس المهارات اللغوية

المبحث الأول: أهم المبادئ الأساسية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات

١ - مدخل:

مما يعتبر أمرا مهما، نظريا وتطبيقيا، للمشتغلين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يتعرفوا على أهم المبادئ والأفكار الأساسية التي اعتمدها اللسانيات التطبيقية أساسيا في تدريس اللغات. لهذا، فإننا نؤمن بهذا الحقل المعرفي أساسيا علميا نشغل في إطاره ووفق خطته. ما يزيد تشبثنا بهذا الإطار العلمي النظري هو تأسيسه لنظرية قوية: "النظرية التواصلية" تركز في أساسها على مجموعة من المبادئ نحددها في:

٢ - المبادئ الأساس للنظرية التواصلية

٢ - ١ - المبدأ الأول: محاكاة عملية تعليم اللغات الأجنبية لطريقة اكتساب اللغة الأم: إذ كلما أمكن أن نوفر الظروف الملائمة والمشابهة لعملية التعليم والتعلم كما هي في بيئتها الأصلية، كان ذلك مفيدا وفعالا للطلاب. إن هذا المبدأ يقتضي أن تكون الموضوعات المتعلّمة والاستراتيجيات المعتمدة محاكية للوضع الطبيعي للغة العربية، وأن توفر السياقات التواصلية داخل الفصل بما يكون مشابها للسياقات التواصلية الحقيقية خارجه.

٢ - ٢ - المبدأ الثاني: المتعلم عنصر فعال ومسهّم في عملية التعليم والتعلم: إن المتعلم لم يعد مجرد مستقبل للمعرفة فقط، وإنما هو فاعل في إنتاجها واختبارها وتقييمها وتطويرها. كما أنه ليس مجرد صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء، وإنما هو صاحب تفكير وقدرات ومؤهلات وإبداع. إن المتعلم بهذا المعنى مُسَنِّم أساسي في عملية التعليم والتعلم، والمدرس ليس صاحب سلطة معرفية دائما، ولا ينبغي أن يعتمد على التلقين والتحفيز، وإنما هو موجه ومؤطر ومرشد، يعلم طلابه بطرق متعددة تجعلهم قادرين على بناء الدرس والإسهام فيه.

٢ - ٣ - المبدأ الثالث: اللغة انعكاس للواقع وتعبير حقيقي عنه:

إن الهدف الأساس من اللغة هو تحقيق التواصل بين الناس، وتمكين المتكلم من التعبير عن حاجاته المختلفة وتبليغ أفكاره ومناقشة القضايا التي تممه. لهذا، تركز اللسانيات التطبيقية في التدريس على أن يستعمل المدرس لغة حقيقية بعيدة عن التكلف والصعوبة، وتتسم بالتنوع بين ما ينتمي إلى الجوانب الثقافية والحضارية والدينية للغة، وأيضا بين ما يحقق الأهداف التواصلية المختلفة للمتعلم. إن هذا المبدأ يقتضي، إذن، أن يأخذ المدرس جملة من الخصائص بعين الاعتبار، منها:

- أن اللغة العربية ليست لغة الدين وحده، وإنما هي لغة حياة أيضا، يمكن استعمالها في مجالات الحياة الأخرى؛

- أن اللغة العربية قادرة على الاستمرار والتطور وملاءمة العصر ومستجداته؛

- أن الأهداف التواصلية، مهما اختفت، فإن للعربية خصائص صرفية ومعجمية ودلالية تمكن المتعلم من تحقيق تلك الأهداف؛

يراعي المدرس، خلال التدريس، المفردات والأساليب التي تناسب كل مستوى بحسب ما هو معتمد في "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات CECRL"، أو في معايير المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية ACTFL

المبحث الثاني: استراتيجيات تنزيل المقاربة التواصلية وتطبيقاتها في تدريس المهارات اللغوية

١ - تمهيد:

سبقت الإشارة، ضمن مبادئ المقاربة التواصلية، إلى أنها تأخذ بعين الاعتبار البعد الوظيفي التواصلية الذي ينطلق من خصوصيات المتعلم، وسياقات التواصل الحقيقية، وكل ما من شأنه أن يؤثر في العملية التعليمية برمتها. من هنا نطلق من بعض المبادئ الأساسية التي تمكننا من تنزيل هذه المبادئ على أرض الواقع، وتسهل تطبيقها ميدانيا داخل حجرات الدراسة.

٢ - أساسيات لابدّ منها:

ينبغي لمدرس اللغة العربية أن يأخذ بعين الاعتبار أساسيات في تدريس العربية، منها:

٢ - ١ - الأساس الأول: احترام خصوصيات المتعلم الدينية والثقافية والسياسية والاجتماعية إنّ الأستاذ الذي لا يحترم خصوصيات متعلميه الثقافية والدينية والسياسية وغيرها لن ينجح أبدا في تعليم العربية بالشكل المطلوب. لهذا، ينبغي أن تأخذ عدة أشياء بعين الاعتبار منها: الدين والثقافة والعادات والتوجهات الفكرية والسياسية والحضارية للمتعلمين، تفاديا لسوء الفهم داخل الحصة أو خارجها. كما عليه أن يراعي طبيعة الموضوعات المدرّسة والأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

٢ - ٢ - الأساس الثاني: تحصيل معرفة علمية وأكاديمية قوية في اللغة العربية وخصوصياتها الصوتية والنحوية والأسلوبية؛ إذ كيف يمكن للأستاذ أن يكون ناجحا في تدريسه وهو لا يملك معرفة علمية ومعرفية جيدة نحو العربية وبخصوصياتها التركيبية والأسلوبية والبلاغية المختلفة. "إن مدرس اللغة الأجنبية - حسب براون - يحتاج أن يعرف شيئا ما عن هذا النظام من الاتصال الذي نسميه اللغة، إذ لا يمكنه أن يعلم لغته وهو يجهل العلاقة بين اللغة والمعرفة وأنظمة الكتابة، والاتصال غير الكلامي، وعلم اللغة

الاجتماعي، واكتساب اللغة الأولى، وغير ذلك من مسائل، لكن لابد أن تتوافر له أدواته حتى ينهض بتعليم اللغة، فالذي لا شك فيه أنّ فهمه لمكونات اللغة يحدد إلى درجة كبيرة طريقة تعليمه إياها^{٢٩٦}. هذا فضلا عن ضرورة "الاستناد إلى اللسانيات التطبيقية بغرض محاولة إيجاد التفسير العلمي لبعض العوائق التي تعترض سبيل المتعلم الأجنبي للغة العربية وتذليلها"^{٢٩٧}. ينبغي أيضا أن تكون له "معرفة باللغات الحية، وحسن استعمال التقنيات والأساليب الحديثة لترجمة الأهداف إلى وقائع"^{٢٩٨}. وينبغي التنبيه في هذا المقام إلى "أن تعليم اللغة من حيث هي أداة تواصل يفتقر كثيرا عن تقديم معلومات عن اللغة؛ وبيان ذلك أنّ على المعلم أن يفرق بين تعليم اللغة وتعليم نظام اللغة وتاريخها؛ فغاية القصد أن يتمكن المتعلم من استثمار كفاياته اللغوية ومعرفته بمهاراتها وطرائق استعمالها لتحقيق أهدافه العملية النفعية، محققا عناصر المناسبة بين المقام والمقال. أما التعليم "عن اللغة" وتقديم معلومات عن تاريخها وتطورها وبنيتها المعقدة وقضاياها الخاصة فلا يحقق نفعا كثيرا للمتعلم، ولا سيما في الاستعمال"^{٢٩٩}.

٢ - ٣ - الأساس الثالث: القدرة على التأقلم مع أهداف المتعلمين من التعلم، وتغيير أساليب التدريس واستراتيجياته وأهدافه: إن العملية التعليمية ليست عملية ثابتة ولا جامدة، وإنما هي عملية تفاعلية بالأساس. وهذا يتطلب من المدرس أن يتمتع بمرونة كبيرة تمكنه من التأقلم مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم وأهدافهم من التعلم. صحيح أن الكتاب التعليمي يعتبر المرجع الأساس في التدريس، ولكن هذا لا يعني أن يبقى المدرس حبيسا لتوجهاته ومضمونه، وإنما عليه أن يعززه بمواد تربوية إضافية تغطي نقصه حينا، وتؤكد حينا آخر. لهذا يتدخل المدرس فيعدل ما يحتاج إلى التعديل، وينوع من أساليب التدريس بشكل مستمر. كما ينبغي أن يجدد طرق التدريس واستراتيجياته وتقنياته؛ فلا توجد "طريقة

^{٢٩٦} - أبو عمشة، خالد حسن. تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية. الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، ٢٠١٥، ص: ٤٢.

^{٢٩٧} - أبو عمشة، خالد حسن. تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية. ص: ٤٨.

^{٢٩٨} - مجيوي، عبد الرحمان. تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج. (مقال ضمن أعمال ندوة "تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب. أيام: ٢٢ و٢٣ و٢٤ أكتوبر ٢٠٠٢. ص: ٣٨).

^{٢٩٩} - العناتي، وليد. العربية في اللسانيات التطبيقية. الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ٢٠١٢. ص: ٣٣.

واحدة مثلى تصلح لجميع الطلاب في جميع المراحل وتحت نفس الظروف^{٣٠٠}. وهذا يفرض "تعدد المواد التعليمية المطروحة حتى يتناسب كل منها مع جمهور معين ذي خصائص معينة"^{٣٠١}.

الفصل الثاني: تطوير المهارات اللغوية وإعداد المواد التعليمية الإضافية

المبحث الأول: تدريس المهارات اللغوية في ضوء النظرية التواصلية

١ - تدريس المفردات / المعجم

١ - ١ - المنطلقات الأساسية في تدريس المفردات / المعجم

لا بد أن يأخذ مدرس اللغة العربية جملة من الأمور بعين الاعتبار خلال تدريس المفردات بينها بلقاسم اليوبي في ما يلي^{٣٠٢}:

أ. **الواقعية اللغوية**: وتعني عدم تجاهل الواقع الذي تعلم فيه اللغة الأجنبية؛ إذ لا فائدة من تعليم الطلاب لغة مصطنعة لا تنتمي إلى الواقع الاجتماعي الفعلي الذي تعكسه في مستوياته المختلفة.

ب. **اللغة تداول واستعمال**: ويقصد بهذا أن "تقدم هذه المفردات في سياقات لغوية يسهل محاكاتها؛ كالحوارات والنصوص السهلة، فهي وسيلة لعرض المفردات في مواقف وسياقات مختلفة"^{٣٠٣}.

ج. **التراكم اللغوي**: وهو أن يعرف مدرس العربية كيف ينطلق من مفردات سابقة لبنى معجماً جديداً لمتعلميه، ويسهل عليهم تذكر المفردات يربط سابقها باللاحقها. إن اللغة في مجملها هي عبارة عن تراكم معرفي متعدد الجوانب يرتبط سابقه باللاحق، ويستدعي بعضه بعضاً. "والمعلم المتقن يزود طلابه ببعض

^{٣٠٠} - طعيمة، رشدي أحمد. والناقة، محمود كامل. تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، ٢٠٠٦. ص: ١٥٧.

^{٣٠١} - المرجع نفسه، ص: ١٥٨.

^{٣٠٢} - اليوبي، بلقاسم. المعجم الوظيفي وتنمية الملكة اللغوية. بحث منشور ضمن أعمال (اليوم الدراسي: دور المعجم في تعليم اللغة العربية وتعلمها - سلسلة الندوات ٢٤ - كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، ٢٠٠٩. ص: ٨ - ١٠).

^{٣٠٣} - الفوزان، عبد الرحمان بن إبراهيم (٢٠١٥). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. ط. ٢. العربية للجميع، الرياض، السعودية. ص: ٤٥.

الاستراتيجيات التي تعينهم على التعلم (...) ويمكنه تشجيعهم على إعداد قوائم بالكلمات الجديدة أولاً بأول^{٣٠٤}.

١ - ٢ - بعض التقنيات الأساسية في تدريس المفردات:

أ. تقنية الربط بين المفردات: يتصدر كل درس من دروس العربية في كتب تعليم العربية بقائمة من المفردات يكون من اللازم معرفة معانيها وحفظها في الذاكرة لأنها أساس باقي التعلم الأخرى. وتقاس درجة تمكن المتعلم من كل درس ومدى استفادته منه وقدرته على إنتاج أفكار ومعلومات جديدة بناءً على درجة حفظه وتذكره للمفردات الواردة في هذا الدرس أو ذاك. وتقوم هذه التقنية على خلق روابط منطقية أو تصويرية بين المفردات في شكل قصة، كأن يتم الجمع بين كلمات مختلفة لا رابط بينها، وينظمها على شكل حكاية. وهكذا، تصبح الكلمات مترابطة في ما بينها، وبمجرد ذكر كلمة تنداعى إلى الذاكرة الكلمة التي تليها في القصة.

"إن أساليب التذكر هي مجرد نظم للتشفير، خزانة لحفظ الملفات في المخ (...) وتعمل أنظمة الحفظ والتخزين في ذاكرتنا بأفضل ما يكون عندما تمثل المعلومات الجديدة معنى مهما بالنسبة لنا"^{٣٠٥}. وأفضل طرق تذكر المعلومات هي التي تعتمد على خطوات ثلاث حددها جاري سمول في تقنية: (انظر والتقط واربط)^{٣٠٦}؛ حيث يشكل النظر إلى المفردات وشكلها وطريقة كتابتها خطوة أولى نحو تذكرها. ويمكن أن نقدم مثالا على هذا بمفردات من قبيل: (أستاذ - سيارة - مشهور - ملعب - سوق - أحلامه - أوراق - ولد - المستقبل - شخص) حيث نلاحظ ألا رابط بينها، لكن يمكن أن نجمعها في شكل قصة على هذا النحو:

خرج الأستاذ في الصباح وركب في السيارة. يسكن الأستاذ بالقرب من ملعب لكرة القدم. كل يوم أحد يذهب إلى السوق مع ولده. أحيانا يشتري أشياء كثيرة، وأحيانا يشتري أوراقا يكتب فيها أحلامه وما يريده في المستقبل، لأنه يريد أن يكون شخصا مشهورا.

^{٣٠٤} - الفوزان، عبد الرحمان بن إبراهيم (٢٠١٥). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. (مرجع سابق)، ص: ٤٦.

^{٣٠٥} - سمول، جاري. المرجع الأساسي للذاكرة: استراتيجية مبتكرة للحفظ على شباب المخ. الطبعة الأولى، مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٥. ص: ٤٢.

^{٣٠٦} - المرجع نفسه، ص: ٤٣.

ب. تقنية الحقل المعجمي: تشكل المفردات الواردة في كل درس حقولا معجمية مختلفة يمكن للأستاذ أن يعيد ترتيب تلك المفردات وفق هذا النظام (الحقول المعجمية)، كأن ينطلق من مفردة واردة في الكتاب المدرسي ثم يعمل على توسيع المعجم الخاص بالطلاب بما يناسب ذلك الحقل.

ج. تقنية البطاقات المقطّعة:

وتقوم هذه التقنية على تقطيع هذه الخانات بحيث تكون كل مفردة مستقلة عن المفردات الأخرى، سواء بالعربية أو مقابلاتها بالإنجليزية. ثم نقوم بخلط كل البطاقات ونوزع الطلاب على مجموعتين أو ثلاث، ونطلب من كل مجموعة عزل المفردات العربية عن المفردات الأجنبية، ثم ربط كل مفردة عربية بما يقابلها في الإنجليزية. إن لهذه التقنية أهدافا متعددة منها: خلق تشويق وإثارة في الحصة بين الطلاب، وتعزيز التعلم السابق من خلال دفعهم إلى تذكر الكلمات وربطها بما يقابلها في لغته.

هـ. تقنية السياق اللغوي التركيبي:

ينبغي ألا تبقى المفردات مجرد كلمات معزولة عن السياقات اللغوية والتواصلية التي تستعمل فيها، وإنما ينبغي أن تستعمل في سياقات لغوية متنوعة حتى يتعرف الطلاب على معناها أو معانيها المتنوعة، ومتى يمكنهم استعمالها بهذا المعنى أو ذاك، وهو ما يوسع من قدراتهم اللغوية ويزيد من فرص الكلام مع المتكلمين الأصليين. وهكذا، يعاد تنظيمها في حقول دلالية ليسهل تذكرها فيما بعد. كما يمكن الاعتماد على تقنية الاشتقاق في اللغة العربية، فيجمع الكلمات التي تنتمي إلى نفس الجذر اللغوي.

٢ - مهارة الاستماع

تعتبر مهارة الاستماع من أصعب المهارات في مجال تعليم اللغات وتعلمها للناطقين بغيرها؛ إنها مهارة تحتاج إلى تركيز كبير من المتعلمين، فضلا عن أنها تفرض على المدرس استعمال تقنيات تربوية خاصة من أجل تفعيلها وجعلها مهارة فاعلة. وتزداد صعوبة هذه المهارة في درس العربية لتوفرها على أصوات لا توجد في لغة المتعلمين. لذلك، فإن "تدريس مهارة الاستماع تحديا يعرف مجموعة من العقبات والمشاكل الخاصة والنوعية. ونتيجة لذلك، قد نلمس بعض العزوف أحيانا عن درس الاستماع من طرف الطلاب فضلا عن بعض الأساتذة، فتعوض بمهارة أقل كلفة وعناء كالحديث مثلا، أو بأنشطة موازية أخرى"^{٣٠٧}.

"لذلك، فالوقت الطويل الذي يمضيه الطلاب في تعلم العربية لا يجعل منهم مستمعين جيدين، ولا متكلمين جيدين، فالجانب الاتصالي في اللغة عندهم فيه نقص كبير"^{٣٠٨}. لقد أشار بعض "علماء اللسانيات والتواصل إلى أن مهارة الاستماع تشكل النسبة الأكبر بالنظر إلى باقي المهارات اللغوية الأخرى، وإن اختلفوا في تحديد النسبة بدقة"^{٣٠٩}، فحسب بيرسن وآخرين، يشكل الاستماع ٥٣ في المائة من العملية التواصلية"^{٣١٠}. ومما ينبغي أن نتنبه إليه في تدريس هذه المهارة، ما يلي:

✓ **"الانتباه:** وهو أحد العمليات المعرفية التي تعمل على تنسيق التعامل مع المثيرات البيئية العديدة من أجل التركيز أكبر؛

✓ **الإدراك:** وهو القدرة على فهم المعلومات وتحليلها؛

✓ **الذاكرة:** استقبال المعلومات في الذاكرة المختلفة وتحليلها وتخزينها واسترجاعها"^{٣١١}.

عدم الوعي بهذه المرتكزات الثلاث من شأنه أن يضعف حصة الاستماع ويجعلها صعبة على الطلاب. وعليه، ينبغي أن تتضمن التقنيات المعتمدة هنا على ما يثير انتباههم ويسهل عليهم تخزين المعلومات في ذاكراتهم واسترجاعها بشكل أسهل. ومن التقنيات التي نقترحها:

٢ - ١ - تقنية الاستماع التكاملي: اقترحها مجموعة من الباحثين الأمريكيين^{٣١٢} وتهدف إلى دمج المواقف المعرفية والسلوكية لتحقيق الاستماع الفعال. ويتضمن هذا النموذج أربع مراحل: (١). التحضير للاستماع بما يشتمل عليه من استعداد ذهني ونفسي وتوجيه مسبق لما سيتم الاستماع إليه؛ (٢). تطبيق نموذج الاستماع التكاملي من خلال السعي لتطبيق خطوات أساسية هي: الاستقبال والفهم والتأويل

٣٠٨- الفوزان، عبد الرحمان بن إبراهيم (٢٠١٥). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. (مرجع سابق). ص: ٦٧.

٣٠٩ - إسماعيلي علوي، محمد (٢٠١٣). التواصل الإنساني: دراسة لسانية. ط. ١. دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن. ص: ٤١.

٣١٠ - Pearson & Nelson & Titsworth (٢٠٠٣). Human Communication. Mc Graw- Hill Higher Education. P: ١٣٤.

٣١١ - العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق. الطبعة الثالثة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ٢٠١٢. ص: ٣٤.

٣١٢ - Kathy, Thompson. Pamela, Leintz. Barbara, Nevers. Susan, Witkowski. The integrative listening model: an approach to teaching and learning listening. The Journal of General Education. Vol, ٥٣. No ¾ (٢٠٠٥) : Penn Stqte University press : PM ٢٣٠.

والتقييم والاستجابة حتى تحقق مهارة الاستماع أهدافها المرجوة بناء على تكامل هذه المكونات؛ (٣).
تقييم فعالية الاستماع، ذلك أن الطالب ينتقي ما يراه إيجابيا خلال عملية الاستماع فيعززه، ويتجاوز ما كان سلبيا؛ (٤). تحديد أهداف جديدة؛ إذ إن كل عملية استماع تتولد عنها أهداف جديدة بناء على ما تم من قبل، مما يحفز الطالب على التفكير وإعادة الاستماع لتحقيق أهداف أخرى لم ينتبه إليها من قبله.

٢ - ٢ - تقنية الاستماع لحل المشكلات: تنبثق هذه التقنية من صميم عمل اللسانيات التطبيقية؛ إذ إن الباحث في إطارها "ينطلق من المشكلة ويحاول تقديم المقترحات والحلول، معتمدا على السياقات المعرفية الخارجية"^{٣١٣}. تقتضي هذه التقنية، إذن، تقديم مادة سماعية للطلاب تتضمن مشكلة معينة، ثم يطالب الطلاب بإيجاد حلول ممكنة لها. وينبغي أن نبه هنا إلى ضرورة أن تكون المواد التربوية المعتمدة في الاستماع قريبة من اهتمامات الطلاب وأهدافهم وحياتهم وثقافتهم لخلق الدافعية والتحفيز من أجل استماع أفضل وتعلم أنجح.

تنمي هذه التقنية طرق التفكير النقدي عند الطلاب، وتفتح أمامهم آفاقا للتفكير في موضوعات تعترضهم بشكل دائم، وهذا كله من شأنه أن يطور من مهاراتهم اللغوية.

٢ - ٣ - تقنية الاستماع الموجه: وهي تقنية تهم توجيه الطلاب إلى التركيز على شيء أو أشياء محددة في المادة التربوية المسموعة، لاسيما إذا كانت طويلة نسبيا. وتقوم هذه التقنية على تهيئ الطلاب للاستماع نفسيا وذهنيا، ثم تحديد ما سيقومون به بعد الاستماع، كأن تقدم لهم أسئلة محددة سيبحثون لها عن أجوبة.

٢ - ٤ - تقنية الاستماع المدمج: تقوم هذه التقنية على جعل مهارة الاستماع منطلقا أساسيا نحو باقي المهارات اللغوية الأخرى لخلق اندماج فيما بينها، ولجعلها متكاملة ومتفاعلة. وننطلق مما قررته اللسانيات التطبيقية في كون الاستماع أول مهارة أساسية في اكتساب اللغات وتعلمها، ومن كون المتعلم يقضي أكثر أوقاته في الاستماع، وأنه على قدر جودة هذه المهارة لديه تكون جودة باقي المهارات الأخرى. وعليه، لا ينبغي أن يقف المدرس عند مجرد الإجابة عن الأسئلة وإنما يحفزهم لمناقشة موضوع

٣١٣ - مجاهد، ميمون. تعليمية اللغات من التأسيس إلى الاهتمامات. (مقال ضمن مجلة متون الجزائرية، العدد الرابع، ديسمبر ٢٠١٠. ص: ١١١)

الاستماع وإبداء آرائهم وأفكارهم بخصوصهم، ثم العودة إلى المادة المسموعة من جديد قصد التنبيه إلى قضية جديدة تطرحها، ثم مناقشتها.

٢ - ٥ - تقنية الاستماع إلى متكلم حقيقي مباشر: نقترح هذه التقنية بناء على ما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية من نتائج منها أنه على متعلم اللغة العربية أن يستمع ما أمكن إلى متكلمين حقيقيين متخصصين^{٣١٤} في سياقات حقيقية غير مصطنعة وهو ما يمكنه من الاستماع إلى النطق الحقيقي للأصوات والمفردات والجمل والتعبيرات وهو ما يحفز على محاولة تقليد هؤلاء المتكلمين الأصليين والاقتراب من طريقة نطقهم وتكلمهم. ويمكن أن يكون التواصل بين المتعلمين وبين المتكلمين مباشراً وجها لوجه، ويمكن أن يكون بتهئي وسائل سمعية بصرية للمستوى الأساسي عن طريق تسجيل ذلك والاستماع إليه أولاً قبل الانتقال إلى وضعيات تواصلية مع مراعاة مبدأ التدرج^{٣١٥}. "إن المتحدث ولهجته وانسيابه وطلاقة تؤثر في المستمع وتدفعه إلى محاكاتها، كما أن القدرة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق، إذ إن نمو مهارة الاستماع تساعد في نمو الانطلاق في الحديث، والمستمع أقدر على فهم الجمل الطويلة والمعقدة ممن يتحدث بها"^{٣١٦}. كما ننبه إلى أن نجاح تدريس مهارة الاستماع رهين بجملته أمور منها:

أ. سرعة المتكلم المعتمدة في المادة السماعية؛ بحيث ينبغي أن تكيف بحسب مستويات الطلاب (المبتدئ - المتوسط - المتقدم - المتميز)؛ حيث تعتمد سرعة بطيئة مع المستوى الأول، في حين يجب اعتماد سرعة المتكلمين العاديين مع طلاب المستويين المتقدم والمتميز، لتوفرهم على معرفة لغوية جيدة في جميع المهارات تؤهلهم للاستماع دون صعوبات أو مشاكل في الفهم.

٣١٤ - نعي بالمتخصصين الذين لديهم خبرة بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها وتقنيات تدريسها، لأنهم سيعرفون كيف يتكلمون مع المتعلمين بشكل لا يجعل من لغتهم معقدة أو صعبة على الفهم من ناحية، ثم يكون كلامهم كلاماً حقيقياً غير مصطنع من ناحية ثانية.

٣١٥ - Penny, Ur. Teaching Listening Comprehension. Cambridge university press. ٢٠th printing, ٢٠٠٢. P: ٢٣.

٣١٦ - الجبوري، فلاح صالح حسين. طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. الطبعة الأولى. دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ٢٠١٥.

ب. اعتماد التكرار في نطق الأصوات والكلمات والجمل مع المستوى المبتدئ، ويقل ذلك في المستويات الأخرى. وقد سبق لابن خلدون أن نبّه إلى أهمية هذه الخطوة التربوية حين قال: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرّج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا (...) ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن"^{٣١٧}.

ج. اعتماد موضوعات مشوقة يقترحها الطلاب لأنّها ستكون ذات صلة باهتماماتهم، وتحفزهم على الاستماع ومناقشة الأفكار وإبداء الرأي بخصوصها.

د. سلامة لسان المدرّس من العيوب اللغوية والاختلافات اللهجية التي تؤثر بشكل كبير في نطق الأصوات ومعانيها، لاسيما مع المستوى المبتدئ الأول؛ "فمعلم العربية ناطق فصيح يبيّن لسامعيه أصوات العربية، ولا تحالط لغته عجمة أو حبسة أو عيب نطقي، فالمعلم أهم المصادر الإنسانية للمتعلّم"^{٣١٨}.

٣ - مهارة المحادثة:

تعتبر مهارة المحادثة في اللسانيات التطبيقية مهارة إنتاجية، لذلك فإنّ نجاحها وفعاليتها يقوم على جودة المهارات الأخرى. لذلك، ننصح أن تكون هذه المهارة آخر مهارة خلال كل درس حتى يراكم الطالب المفردات والقواعد والتعبيرات ما يساعده على الكلام. وقد نبّه ابن خلدون في (المقدمة) إلى أن تحصيل الملكة اللغوية يكون "بقوة اللسان بالمحاورة والمناظرة"^{٣١٩}. فما هي بعض الاستراتيجيات والتقنيات التي يمكن اعتمادها في تدريس هذه المهارة؟

٣ - ١ - تقنية الحوار المفتوح: يختار المدرّس موضوعاً محدداً للنقاش والحوار، ويعمل على إدارة الصفّ بشكل لا يجعله يتدخل في كل شيء، وإنما يترك الفرصة الكبرى للطلاب للتعبير وتبادل الأفكار. وتعتبر هذه أفضل التقنيات لأنّها تمكن الطالب من إبداء آرائه وأفكاره ومناقشتها. "وتطبيق الحوار في تعليم العربية للناطقين بغيرها يتم بناء الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر، ومن الحاضر إلى

٣١٧ - ابن خلدون، عبد الرحمان مُحمَّد. المقدمة. تحقيق: حامد أحمد الطاهر. الطبعة الثانية. دار الفجر للتراث، القاهرة، مصر. ٢٠١٠. ص: ٦٨٤.

٣١٨ - وجيه، إبراهيم محمود. التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته. الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية. ١٩٨٦، ص: ٤٣٣.

٣١٩ - ابن خلدون، عبد الرحمان مُحمَّد. المقدمة. (مرجع سابق)، ص: ٥٢١.

المستقبل، ويعمل على تمتين العلاقة بين أفراد الطلبة والمعلم..^{٣٢٠} كما أنه يمكن المدرس من "معالجة القصور في بناء القدرات اللغوية في الخطاب والنقاش لدى الطلبة (...)" ويخلق التفاعل المتبادل داخل قاعة التدريس^{٣٢١}. ولا يعني "الحوار المفتوح" أن يترك المدرس النقاش من دون توجيه أو تأطير، وإنما عليه أن يعرف كيف ينقل طلابه من فكرة إلى أخرى، وكيف يستطيع مشاركة كل الطلاب في الحوار، خاصة إذا كان من بين طلابه من يشعر بالحجل أو يرفض الحديث عادة.

٣ - ٢ - تقنية العصف الذهني: وهي تقنية مستمدة من علم النفس المعرفي تقوم على دفع المتعلم إلى التفكير الجدي والعميق إزاء فكرة أو قضية تشكل "معضلة أو مشكلة" من أجل إيجاد حل أو حلول لها، وهذا "يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح، وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفيزات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلاته وخيالاته"^{٣٢٢}، ثم تجميع كل الأفكار ومناقشتها واستبعاد ما يبين النقاش عدم جديته أو ملاءمته للموضوع إلى أن يتم حصره في فكرة أو قضية أساسية واحدة.

٣ - ٣ - تقنية الحوار الصحفي: تقوم هذه التقنية على مطالبة الطلاب بإعداد جملة من الأسئلة حول قضية أو فكرة محددة، ثم مطالبهم بإجراء حوارات حقيقية مع متكلمين حقيقيين (مع تسجيل الحوار صوتياً أو مرئياً إذا أمكن). ويحسن أن يتعامل الطلاب مع أناس من خارج دائرة تعلمهم، ليكون الحوار حقيقياً ما أمكن ويحاكي الواقع الحقيقي للغة أيضاً. إن هذه التقنية تمكن الطالب من اختبار ما تعلمه في الصف ومدى ملاءمته للواقع اللغوي الحقيقي، كما تدفعه إلى اكتشاف بعض العادات اللغوية والثقافية للمتكلمين، وهو ما يزيد من فهمهم للغة العربية ولواقعها وثقافتها، فضلاً عن أنها تحفزهم على مزيد من الإبداعية لأنها تخلق لهم أجواء حقيقية غير مصطنعة للتعلم وتقييم المعارف.

٣٢٠ - جمعة، حامد أدبوني. وأدينتجي، عز الدين. أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها: أسلوب الحوار نموذجاً. (بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات - الجامعة الأردنية، من ٢٢ إلى ٢٤ أبريل ٢٠١٤. الجزء الأول، ص: ١٦٧).

٣٢١ - المرجع نفسه، ص: ١٦٩-١٧٠.

٣٢٢ - زابر، سعد علي. وعائز، إيمان إسماعيل. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. الطبعة الأولى، دار صفاء للطبع والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٤. ص: ٣٠٠.

٣ - ٤ - تقنية الرأي والرأي المضاد: يمكن للمدرس أن يقسم طلابه إلى مجموعتين ويطلب منهما مناقشة قضية معينة من وجهتي نظر مختلفين أو متضادتين. وعليه، ستسعى كل مجموعة إلى إثبات وجهة نظرها إزاء تلك القضية، ومحاولة تنفيذ وجهة نظر المجموعة الثانية بحجج مضادة. تسعف هذه التقنية المدرس في خلق أجواء تنافسية بين طلابه تقوم على التفكير الإبداعي وعلى الإثارة والتشويق فيما بينهم. كما أن هذه التقنية تمكن من عقد مقارنات وموازنات بالاعتماد على المعطيات اللغوية المختلفة كاستعمال أساليب التشبيه والتفضيل والحجاج والإقناع والتأكيد..

٤ - مهارة القراءة:

تعرف القراءة في اللسانيات التطبيقية بأنها عبارة عن "عمليات الإدراك السيكو بصرية، للرموز الخطية، أي لحروف وحركات اللغة العربية في أشكالها الرمزية المكتوبة، والقدرة على ترجمتها إلى قيمها الصوتية المسموعة والمنطوقة"^{٣٢٣}. وتعتبر القراءة أساسية في مجال التواصل عامة، وتعلم اللغات خاصة؛ ذلك "أنها مهارة تكسب صاحبها قوة تزيد من سلطته المعنوية، وتعزز قدراته على التواصل من خلال النقاش وتبادل الأفكار، وعدم ترك فرصة للآخر للتزيف أو المراوغة"^{٣٢٤}. ومن التقنيات المطبقة فعليا في التدريس نجد:

٤ - ١ - تقنية النص الموجه: ونعني به النص الذي يكتبه المدرس بناءً على عدة اعتبارات، منها: مستوى المتعلمين، وطبيعة القواعد التي تعلموها، والأهداف من الدرس، وموضوع الوحدة في الكتاب التعليمي. وتتجلى أهمية هذا النوع من النصوص القرائية في كونها ميسرة وتتضمن ما تعلمه الطالب من مفردات وقواعد وهو ما يسهل عليه قراءتها وإعادة إنتاج نص قرائي على منوالها. وقد أثبتت فعاليتها في تدريس العربية للناطقين بغيرها.

٤ - ٢ - تقنية إعادة كتابة النص المقرر في الكتاب التعليمي:

يعمل مؤلفو الكتب التعليمية على إدراج نصوص متنوعة ومختلفة بناءً على عدة معطيات لغوية ونحوية وثقافية وأسلوبية وغيرها لتكون نصوصاً ملائمة للمستوى الذي اختيرت له، لكن هذا قد لا يجعلها

^{٣٢٣} - بوشوك، المصطفى. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها: دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات. تقديم: الدكتور عبد الهادي بوطالب. الطبعة الثانية مزودة ومنقحة. الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ١٩٩٤. ص: ٢٧٠.

^{٣٢٤} - إسماعيلي علوي، محمد. التواصل الإنساني: دراسة لسانية. الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ٢٠١٣. ص: ٥١.

دائما نصوصا ملائمة أو فعالة؛ إذ أحيانا يجد الأستاذ أن النص المعتمد في وحدة من وحدات الكتاب التعليمي أطول نسبيا ويتميز بنوع من التعقيد الأسلوبي بما لا يتلاءم مع مستوى طلابه. لهذا يكون من اللازم عليه أن يعيد إنتاج النص بما يناسب مستواهم واهتماماتهم ومكتسباتهم اللغوية السابقة.

٤ - ٣ - تقنية الإبداع الجماعي (في مجموعات صغيرة):

يحفز الأستاذ طلابه على إنتاج نصوص قرائية بما يتلاءم مع مستوياتهم ومعارفهم. إنها تقنية إبداعية بامتياز تشعر الطالب بأنه قادر على الإنتاج في لغة أجنبية، وهو ما يعزز تعلمه ويحفزه على مزيد من العطاء. لكن كيف يمكن تنفيذ هذا التقنية؟ وكيف يمكن إنجازها؟

يمكن أن نعتمد على عمل المجموعات لخلق تكامل بين الطلاب ودفعهم إلى التفكير الجماعي والإنتاجي المشترك داخل الصف حتى يتسنى لنا متابعة الطلاب ومساعدتهم وتقويم بعض معارفهم خلال عملية الإنتاج. وهكذا، نكون أمام نصوص قرائية جديدة من إبداع الطلاب أنفسهم. ولا نكتفي بهذا فقط، وإنما نعمل على قراءة نص كل مجموعة ونناقشه ونوجه أسئلة بخصوصه إلى أعضاء المجموعة. ونشير هنا إلى ما تخلفه هذه العملية من آثار طيبة في نفوس المتعلمين لأنها تجعلهم ينتجون ويسهمون في تطوير معارفهم وقدراتهم اللغوية بأنفسهم، وهو ما ينمي الحس الإبداعي في اللغة العربية لديهم.

المبحث الثاني: إعداد المواد التعليمية وتدريسها

١ - مدخل:

سنقتصر في هذا المبحث على تحديد التقنيات التي يمكن اعتمادها في إعداد المواد التربوية الإضافية الخاصة بالقواعد، ومهارتي الاستماع والقراءة، لأنها تحتاج إلى جهد كبير ودقة في الإعداد. أما مهارة المحادثة والكتابة فهما مهارتان إنتاجيتان بهما ينتج الطالب اللغة.

٢ - خصوصيات إعداد المواد التعليمية الخاصة بالمهارات اللغوية

٢ - ١ - إعداد مواد تعليمية خاصة بمهارة الاستماع:

أوضحنا في الفصل الأول من هذه الدراسة أن مهارة الاستماع من أصعب المهارات تعليمًا وتعلماً. كما أنها تحتاج عناية خاصة من قبل الأستاذ في إعداد المواد السمعية التي ستعرض داخل الفصل أو خارجه. لهذا، ينبغي أن نأخذ المعايير الآتية بعين الاعتبار:

- اختيار المقاطع السمعية مسبقاً قبل بداية التدريس بحسب ما يناسب مستوى المتعلمين وأهدافهم من التدريس، ثم بما يهمهم من الموضوعات أيضاً، مع التأكد منها ومن جودتها صوتاً وصورة؛

- لا ينبغي أن تكون مقطع سماعية مصطنعة، إذا كان الأمر يتعلق بالمستويات المتقدمة والمتوسطة، لأنه على الطالب أن يكون قادراً على الاستماع وفهم المادة السماعية بسرعة المتكلم العادية. أما مع المستوى المبتدئ، فيمكن إعداد مواد سماعية خاصة بناء على المفردات والقواعد الموجودة في الكتاب المدرسي المعتمد؛

- ينبغي أن يكون وقت المادة السماعية وقتاً معقولاً ينسجم مع المستوى والأهداف اللغوية والتواصلية المراد تحقيقها؛ بحيث تكون المادة قصية جداً (من ٣٠ ثانية إلى دقيقة) مع المبتدئين، وأكثر من (دقيقة ونصف) مع المتوسطين، وأكثر من ذلك مع المتقدمين (خمس دقائق وأكثر مثلاً)؛

٢ - ٢ - إعداد مواد تعليمية خاصة بالقراءة (انظر الملحقين رقم ١ و ٢):

يمكن أن نبين خصوصيات إعداد نص قرائي من خلال تقديم مثال (الملحق رقم ٢) وهو عبارة عن نص نستعمله فعلياً في التدريس من خلال الوقوف عند فوائده وأهميته في ما يلي:

أولاً: إن النص في متناول المتعلمين حسب مستواهم (المستوى المتوسط الأول تحديداً) من حيث المفردات والأساليب والعبارات؛ إذ نلاحظ أن مفرداته بسيطة وتنسجم مع ما جاء في (الكتاب في تعلم العربية^{٣٢٥}) وهو الكتاب المعتمد في التدريس ببعض المؤسسات بالمغرب، كما أن الجمل بسيطة غير معقدة؛ في حين يمكن للنص أن يصبح أكثر كثافة من حيث الجمل والعبارات إذا كنا بصدد تدريس مستوى أعلى من المتوسط الأول (المتوسط الثاني مثلاً كما هو مبين في الملحق ٢)؛

ثانياً: يجد الطلاب أن النص ينسجم مع أهدافهم من التعلم ويمس بعض الجوانب من تاريخ أمريكا مع الخارج (المغرب نموذجاً). وهي معلومات لا يكون لهم علم بها من قبل وهو ما يشعرهم بأهمية النص، لأنهم يتعرفون على طبيعة العلاقات الأمريكية المغربية منذ زمن بعيد، ومن هم الرؤساء الأمريكيون الذين زاروا المغرب من قبل.. وهكذا، يعتبر النص إضافة نوعية من حيث المعلومات التاريخية والمعرفية للطلاب الأمريكي.

^{٣٢٥} - البطل، محمود. بروستاد، كروستن. التونسي، عباس. الكتاب في تعلم العربية. الجزء الأول. (الإصدار الثالث)،

ثالثا: يعتبر النص منطلقا في اتجاه توسيع الموضوع وتعميق أفكاره، وهو ما يجعل النص منطلقا مركزيا للنقاش والحوار والكتابة في قضايا كثيرة.

رابعا: تركنا كتابة الأسئلة للطالب لغاية أساسية تتجلى في تحفيزه على إنتاج اللغة من جهة، ومعرفة الأخطاء أو درجة الدقة في استثمار القواعد والمفردات المتعلّمة سابقا. وهكذا، يحس الطالب بأنه ينتج المعرفة اللغوية. هذا فضلا عن أننا نتخذ هذه التقنية للدمج بين مهارتي القراءة والكتابة. إنهما مهارتان مترابطتان ويشكل خرج output الأولى دخلا input للثانية. كما أن الموضوعات التي يثيرها النص تشكل منطلقا أساسيا لمهارة المحادثة والحوار.

خامسا: إن مثل هذا النص - بما توفر فيه من خصائص - يشعر الطالب بالحماسة وبأنه قادر على القراءة وأن تعلمه في تطور مادام قادرا على قراءة أغلب المفردات والجمل. كما أنه يحس بأنه قادر على إنتاج نص مماثل لهذا النص.

٢ - ٣ - إعداد مواد تعليمية خاصة بالقواعد (انظر الملحق رقم ٣):

يكون الهدف من القاعدة هو تحقيق الدقة اللغوية. إننا نتوخى من خلالها ضبط اللسان بما يؤهله ليكون أكثر دقة وتصويبا في الإنتاج والفهم. ولهذا، فإن إنتاج مواد تربوية لها علاقة بتدريس القواعد ينبغي أن يتسم بجملة من الضوابط منها (انظر النموذج / الملحق ٣):

- التدرج والتبسيط كلما أمكن ذلك في تقديم الأمثلة والأسئلة المتعلقة بها؛ إذ نبدأ عادة بالبسيط، فالمتوسط، ثم الصعب؛

- عدم جعل القاعدة مجردة فارغة من المحتوى التعليمي الذي تعلمه الطالب حتى لا يحس بتباعد بين التمارين وبين ما قدم له في درس القواعد؛

- الدقة اللغوية على قدر الحاجة، ونعني بذلك ألا يتم شحن المتعلم بتفاصيل القاعدة المدروسة إلا بما يحقق فهمه للغة، من جهة، ويسهل عليه ضبطها وفهمها والإنتاج على منوالها، من جهة ثانية؛ فليست كل القواعد وتفاصيلها مهمة جميعها للطالب؛

- استعمال جمل وأساليب حقيقة ما أمكن حتى يشعر الطالب أنه يستعمل القواعد في سياقات لغوية حقيقية وليس مجردة أو افتراضية. من ذلك استعمال أسماء الطلاب الحقيقيين في هذه الجمل، والتعبير عن مواقف حياتية تم أهدافهم من التعلم وبعض المواقف الحقيقية التي حدثت أو يمكن أن تحدث لهم.

٣ - خلاصات عامة:

يمكن أن نحمل أهم الخلاصات الخاصة بهذا المبحث في العناصر الآتية:

- ينبغي للمدرس أن يكون على اطلاع جيد وواسع بعلم اللسانيات التطبيقية وبكيفية تنزيل مبادئها داخل فصول الدراسة.
- يعتبر تدريس المهارات أمراً صعباً، خاصة أن الطالب يحتاج إليها في إنتاج اللغة وفهمها، لهذا نحتاج إلى مدرس جيد يعرف كيف ينزل كل مهارة داخل الفصل، ويطور مهارات الطلاب بما يجعلهم أكثر فاعلية في التواصل داخل الفصل وخارجه؛
- إذا كانت كل مهارة تحتاج إلى تقنيات خاصة في تدريسها وإعدادها، فإن الأمر يزداد صعوبة عندما نكون بصدد دمج هذه المهارات بشكل يجعلها متكاملة عند طالب العربية. إن طموحنا هو أن نخرج طلاباً بمهارات تواصلية عالية، ويكون بمقدورهم استعمال مهاراتهم اللغوية في كل السياقات التواصلية والثقافية المختلفة.
- ينبغي على الأستاذ أن يصل إلى درجة من الكفاءة المعرفية والتربوية تؤهله لتغيير بعض المواد التربوية أو إضافتها أو تحيينها. وكل هذا لا يمكن أن يتم إلا إذا كان الأستاذ متمكناً من تقنيات إعداد المواد التعليمية؛

خاتمة البحث:

مازال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجالاً خصباً يحتاج إلى جهود متنوعة ومتجددة باستمرار من أجل تقديم مبادئ وأفكار أكثر فاعلية وقوة في التدريس. كما أن الباحثين المتخصصين والمهتمين مدعوون لتقديم طرق صالحة للتطبيق أولاً، وقادرة على تعليم العربية بشكل أفضل.

ويتضح من خلال هذه الدراسة أن بعض الموضوعات التي طرحناها أو ناقشنا بعض جزئياتها تحتاج إلى تفصيل وتدقيق أكبر بما يجعلها أكثر وضوحاً. لذلك، نرجو من العلي القدير أن يلهمنا إلى خير هذا العلم حتى نسهم فيه بما يخدم اللغة العربية في العالم، وبما يجعلها لغة سهلة في التعلم، جميلة في التكلم.

هذا، فإن وفقت في شيء من هذه الدراسة فإنما هو توفيق من الله سبحانه، وإن أخطأت فحسبي أني اجتهدت. وبالله التوفيق.

المصادر والمراجع المعتمدة في البحث:

- ١ - إسماعيلي علوي، مُجد (٢٠١٣). التواصل الإنساني: دراسة لسانية. الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- ٢ - أبو عمشة، خالد حسن (٢٠١٥). تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية. الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة.
- ٣ - بوشوك، المصطفى (١٩٩٤). تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها: دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات. تقديم: الدكتور عبد الهادي بوطالب. الطبعة الثانية مزيّدة ومنقّحة. الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب.
- ٤ - بونجمة، مُجد (٢٠١٣). تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مهارة الاستماع نموذجاً. الطبعة الأولى، مطبعة أنفويزنت، فاس، المغرب، ٢٠١٣.
- ٥ - ابن خلدون، عبد الرحمان بن مُجد (٢٠١٠). المقدمة. تحقيق: حامد أحمد الطاهر. الطبعة الثانية. دار الفجر للتراث، القاهرة، مصر.
- ٦ - الجبوري، فلاح صالح حسين (٢٠١٥). طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. الطبعة الأولى. دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- ٧ - جمعة، حامد أدنوي. وأديتنجي، عز الدين (٢٠١٤). أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها: أسلوب الحوار نموذجاً. (بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، الجزء الأول، مركز اللغات - الجامعة الأردنية، من ٢٢ إلى ٢٤ أبريل.
- ٨ - زاير، سعد علي. وعازيز، إيمان إسماعيل (٢٠١٤). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. الطبعة الأولى، دار صفاء للطبع والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٩ - سمول، جاري (٢٠٠٥). المرجع الأساسي للذاكرة: استراتيجية مبتكرة للحفاظ على شباب المخ. الطبعة الأولى، مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ١٠ - طعيمة، رشدي أحمد. والناقة، محمود كامل (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
- ١١ - العتوم، عدان يوسف (٢٠١٢). علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق. الطبعة الثالثة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

١٢ - العناني، وليد (٢٠١٢). العربية في اللسانيات التطبيقية. الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

١٣ - الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠١٥).

١٤ - مجاهد، ميمون (٢٠١٠). تعليمية اللغات من التأسيس إلى الاهتمامات. مقال ضمن مجلة متون الجزائرية، العدد الرابع، ديسمبر.

١٥ - وجيه، إبراهيم محمود (١٩٨٦). التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته. الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦ - يجوي، عبد الرحمان (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج. مقال ضمن أعمال ندوة "تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب. أيام: ٢٢ و٢٣ و٢٤ أكتوبر.

١٧ - اليوبي، بلقاسم (٢٠٠٩). المعجم الوظيفي وتنمية الملكة اللغوية. بحث منشور ضمن أعمال اليوم الدراسي: دور المعجم في تعليم اللغة العربية وتعلمها - سلسلة الندوات ٢٤ - كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس.

١٨ - Kathy, Thompson. Pamela, Leintz. Barbara, Nevers. Susan, Witkowski (٢٠٠٥). The integrative listening model: an approach to teaching and learning listening. The Journal of General Education. Vol, ٥٣. No ٣/4: Penn State University press.

١٩ - Pearson & Nelson & Titsworth (٢٠٠٣). Human Communication. McGraw-Hill Higher Education.

٢٠ - Penny, Ur (٢٠٠٢). Teaching Listening Comprehension. Cambridge university press. ٢٠th printing.

ملاحق البحث:

الملحق رقم ١: تمرين إضافي خاص بتعليم المفردات؛

الملحق رقم ٢ و ٣: تمرينان إضافيان خاصان بتدريس القواعد؛

الملحق رقم ٤ و ٥: مادتان تعليميتان خاصتان بتدريس مهارة القراءة؛



العربية للجميع

www.arabicforall.net

مؤسسة ثقافية مقرها الرياض في المملكة العربية السعودية تهتم بنشر اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها في العالم، بدأت في عام (١٤٢٠هـ) الموافق لعام (٢٠٠٠م)، وتهدف إلى توظيف النظريات الحديثة في تسهيل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتحبيبها إلى دارسيها من خلال المنهج والمعلم والوسائل الحديثة.



كلية الإلهيات

<https://ilahiyat.marmara.edu.tr>

الكلية الرائدة في تركيا في تعليم العلوم الشرعية واللغة العربية، ويعد تعليم اللغة العربية في الكلية واحد من أهم المرجعيات الأكاديمية التركية في تعليم اللغة العربية، وتخرج فيها العديد من القيادات العليا، وتمنح درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وتستقبل الكلية من الطلاب أول (٤٠٠) طالب يحصل على أعلى معدل في الاختبار الجامعي، وكل طالب يلتحق بالكلية يخضع لسنة تمهيدية يدرس فيها اللغة العربية (٣٠) حصة دراسية أسبوعياً.