

مجلة بحوث



مؤتمر أبوظبي
لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Abu Dhabi Forum
for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages

تجارب وطموحات
Experiences and Aspirations

١٨ - ١٩ ديسمبر ٢٠١٣

فندق ريتز كارلتون - أبوظبي

18 - 19 Dec 2013

Ritz-Carlton Hotel - Abu Dhabi

1



دار زايد للثقافة الإسلامية
Zayed House For Islamic Culture

مجلة بحوث



مؤتمر أبوظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
Abu Dhabi Forum for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages

تجارب وطموحات | Experiences and Aspirations

دار زايد للثقافة الإسلامية

18-19 ديسمبر 2013 م

أهداف المجلة:

ترمي مجلة بحوث مؤتمر أبوظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تكوين سجل وثائقي للبحوث والدراسات المطروحة في المؤتمر، وذلك للمساهمة في تبادل الخبرات والإطلاع على المستجدات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لغة النشر:

تنشر البحوث في المجلة باللغة العربية.

تحت إشراف:

علي جمعة العلوي

سعيد حافظ

شيخة ناصر الكري

- الآراء المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
- البحوث المنشورة في المجلة لم يسبق نشرها في أية جهة أخرى ويتحمل أصحابها مسؤولية ذلك.
- لا يجوز نشر البحث في مجلة علمية أخرى بعد إقرار نشره في المجلة.
- للمجلة إعادة نشر البحوث، ورقياً كانت أو إلكترونياً ، التي سبق لها نشرها ، وذلك دون حاجة لإذن الباحث، ولها حق السماح للغير بإدراج بحوثها في قواعد البيانات المختلفة، سواء أكان ذلك بمقابل أم من دون مقابل.

محتويات المجلة:

- كلمة المدير العام.

- البحوث والدراسات:

➤ البحوث المشاركة في جلسات اليوم الأول للمؤتمر ٢٠١٣/١٢/١٨ م

بحوث الجلسة الأولى: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الإطار النظري والتاريخي

١. د. محمود ناقة "مخطط إجرائي لإعداد كتاب أساس لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"
٢. د. صائل شديد: "مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها الإستراتيجيات والطرق"
٣. د. فكري عبد المنعم: خصائص الخطاب اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية (سلسلة أحب العربية نموذجًا)

بحوث الجلسة الثانية: مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

٤. د. محمد عديل: "مقاصد الإبلاغ ومسالك التخاطب -مقاربة وظيفية تداولية في خطاب دارسي العربية الناطقين بغيرها-"
٥. د. توفيق قريرة: "طريقة الانغماس اللغوي و تطبيقها على تعليم العربية للناطقين بغيرها"
٦. د. رحاب زناتي: "معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية، والحاجات التدريبية للمعلمين (عربيًا أو ناطقين بغير العربية) إليها"

بحوث الجلسة الثالثة: تقنيات تعليم وتقييم اللغة العربية للناطقين بغيرها

٧. د. إيكهارد شولتس: "منهج محوسب لتعليم العربية للناطقين بغيرها واختبار الكفاءة فيها"
٨. د. محمود عبده فرج: "استخدام إستراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية الدراسي المستوى الأول من الناطقين بغير العربية"
٩. د. محمد الحناش: "تقانات بناء اختبار عالي لقياس مهارات الناطقين بغير العربية"
١٠. د. خالد خميس: "تحليل الأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثره في المنهاج وتطويره، وتحسين دور المعلم والطالب"

➤ البحوث المشاركة في جلسات اليوم الثاني للمؤتمر ٢٠١٣/١٢/١٩ م

بحوث الجلسة الرابعة: تجارب إماراتية وعربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

١١. د. نجوى الحوسني " الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها ٢٠١١م "
١٢. د. محمد شهمات: " تجربة دارزايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "
١٣. د. خالد حسين أبو عمشة: " تجربة معهد قاصد لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية والإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات - رؤية من الداخل- "

بحوث الجلسة الخامسة: تجارب آسيوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

١٤. د. يوسف سراج: " تعليم اللغة العربية بالصين، تاريخه وحاضره "
١٥. د. يه ليانغ ينغ: " تقييم الكفاءة في اللغة العربية لدى الطلبة الصينيين الجامعيين "
١٦. د. أوريل بحر الدين: " المشاريع الجديدة لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا وتحدياتها واستشراف المستقبل "
١٧. د. أحمد صنبور: " أهم مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا "

بحوث الجلسة السادسة: استراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

١٨. د. نى حنان فرحان: " إستراتيجيات القراءة لدى الناطقين بغير اللغة العربية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي "
١٩. د. هاديا عادل: " حروف المعاني وتعليمها وظيفيا لدارسي العربية كلغة ثانية "
٢٠. أ. سعيد حافظ محمد: " تقدم العمر الزمني، وأثره في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها "

بحوث الجلسة السابعة: تجارب أوروبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

٢١. د. نقولاس روزر: " أبلار الغارابية " (الكلام بالعربية): تعليم العربية للناطقين بالأسبانية بين ضرورة التواصل والميل الحضاري "
٢٢. د. صبحي البستاني: " تعليم اللغة العربية في فرنسا: المعهد الوطني للغات والحضارات الشرقية نموذجا "
٢٣. د. عقيل المرعي: " تجربة تعليم اللغة العربية في إيطاليا "
٢٤. د. أحمد البايبي: " الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ومقتضياته لبناء منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها : دراسة تقييمية وتقويمية "

كلمة الدار

لقد دفعت رغبة التميز والريادة، التي تنشدها الحكومة، إلى وضع استراتيجيات واضحة في الاهتمام بلغتنا العربية، وتأكيد مكانتها المرموقة بين لغات العالم أجمع. وذلك من خلال مؤسساتها الداعمة لنشر وتعليم اللغة العربية.

وقد عملت دار زايد للثقافة الإسلامية على أن تساهم في تحقيق رؤى قادة الوطن في تعزيز مكانة هذه اللغة والمحافظة عليها في لغة الإسلام والسلام.

ولا يخفى عليكم أنه مع ازدياد المجالات اللغوية الحيوية، ذات الصلة باستعمالات اللغة العربية في دولتنا ما يحث على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وقد حرصت دار زايد للثقافة الإسلامية على تحقيق ذلك من خلال إعداد وتقديم برامج مختلفة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ واستخدام أحدث الوسائل وطرائق التدريس، والاستعانة بالمختصين في هذا المجال، من أساتذة وباحثين وأكاديميين.

وقد جاء تنظيم وإطلاق هذا المؤتمر، "مؤتمر أبوظبي الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، بالتزامن مع الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية؛ تحقيقاً لخطة إستراتيجية متكاملة تنتهجها دار زايد للثقافة الإسلامية وتطمح من خلالها لتساهم في تطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

إن ما تتطلع الدار إلى تحقيقه في هذا المؤتمر هو الاستفادة من جهود وتجارب جهات مختلفة اختصت بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والإطلاع على أحدث المستجدات لتطوير المناهج والوسائل التعليمية والأدوات والأساليب ومناقشة الجهات المختلفة حول قضايا وتحديات في تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وهذه الأهداف تأتي استجابة لرؤية صاحب السمو الشيخ خليفة بن زايد آل نهيان حفظه الله وتأكيداته على "إن العملية التعليمية وبقدر ما حققت من مستويات التأهيل العلمي المختلفة، نراها اليوم في تحد مستمر ومتصاعد، يتطلب العمل الدؤوب في تطوير المناهج، ووضع الخطط الرامية إلى تحقيق المستوى المطلوب في مواكبة تسارع التطور التقني، واستيعاب مستجدات التكنولوجيا الحديثة".

إننا نأمل من هذا المؤتمر تقديم رؤى جيدة تساهم في تطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، متمنين النجاح والتوفيق لجميع المشاركين.

د. نضال محمد الطنيجي

المدير العام

البحوث والدراسات

البحوث المشاركة

في جلسات اليوم الأول للمؤتمر 2013/12/18م

الباحث: أ.د. محمود كامل حسن الناقبة

"مخطط إجرائي لإعداد كتاب أساس لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"

أستاذ المناهج والتدريس بجامعة عين شمس - القاهرة - مصر الجديدة

مقدمة والإحساس بالحاجة إلى الكتاب:-

يظل التسليم بأهمية الكتاب المدرسي أمراً لا يحتاج إلى تقرير، فبالرغم مما قيل ويقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة، يبقى للكتاب المدرسي مكانته المتفردة في العملية التعليمية. فعملية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساساً باقياً لعملية تعليمية منظمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية، ومرافقاً لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية. وهو بهذا ركن مهم من أركان عملية التعلم، ومصدر تعليمي يلتقى عنده المعلم والمتعلم، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولذلك تعتبر نوعية الكتاب المدرسي وجودته من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمادة التعليمية وطريقة التدريس. وفي الحالات التي لا يتوافر فيها المعلم الكفاء تزداد أهمية الكتاب وضروريته في سد هذا النقص، ولعلنا لاننكر أننا نفتقر الآن وفي ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى ذلك المعلم الكفاء، مما يجعل حاجتنا إلى كتاب أساس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حاجة ضرورية وملحة يقودنا لتحقيقها تطلع إلى إنجاز هذا الكتاب على أسس علمية مدروسة، ذلك أن الكتاب في حالتنا هذه "ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس فقط، وإنما هو صلب التدريس وأساسه لأنه هو الذي يحدد للدارس ما يدرسه من موضوعات، وهو الذي يبقى عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه، إلى أن يصل منها إلى ما يريد (أبو الفتوح رضوان ٢، ص ٧٣).

فمن بين الكتب التعليمية جمعاء يقف الكتاب الأساسي لتعليم اللغات لغير أهلها فوق أعلى درجة من الأهمية، كما يعد من أفعال التثقيف وتحقيق التفاهم بين أفراد المجتمع الناطق باللغة وبين غيرهم من الناطقين بلغات أخرى، فهو من أنسب الوسائل لتقل ثقافة أهل اللغة إلى المجتمع العالمي كله.

من هنا تبرز القيمة الكبرى لما تبذله الشعوب والأمم في سبيل تعليم لغتها لأبناء غيرها من الشعوب، وهنا تكمن أيضاً الدوافع الحقيقية وراء استهاض الهمم وبذل الجهود نحو تأليف كتب لتعليم اللغة العربية في السنوات الأخيرة خاصة الوقت الراهن .

وتزداد أهمية الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المبني على الأسس اللغوية والتربوية السليمة، وتزداد معها حاجتنا إليه عندما ننظر فيما قدم للميدان من كتب يشكو الميدان من قصورها وذلك لما يوجه إليها من انتقادات منها:

- ١- أنها تقدم المفردات دون اعتماد خطة متدرجة في النمو اللغوى وتصاعد الثروة اللفظية، ودون اعتماد لأسس معينة في اختيار المفردات كالشيعو مثلًا واللزوم الضرورة، ودون معالجة هذه المفردات بأسلوب تعليمي سليم.
- ٢- أنها تبدأ مباشرة بتعليم القراءة والكتابة علما بأن الترتيب المنطقي لتعليم اللغة هو الاستماع فالحديث فالقراءة فالتدريب وذلك طبقا للمسلمة التي تقول "إن اللغة سمعية شفوية وهي رموز تحمل معاني معينة" وهي بهذا تهمل مهارتين أساسيتين لتعليم القراءة والكتابة هما الاستماع والحديث.
- ٣- أنها لا تتبنى نظرة تربوية معينة وواضحة في تقديم قواعد اللغة من حيث التسلسل ومن حيث الأساسيات والثانويات ، وماذا نقدم ؟ ومتى ؟ وبأى أسلوب؟!
- ٤- أن بعضها يخلو من التدريبات النشطة التي تتعدى حدود الحفظ والاستظهار إلى الاستخدام والممارسة والتطبيق .
- ٥- أن معظمها لا يفيد من الدراسات المقارنة والتقابلية، ودراسات تحليل الأخطاء مع أنها مناهج علمية مهمة في الدراسات اللغوية والتربوية.
- ٦- أن كثيرا منها لم يرقم على الأسس العلمية لإعداد المواد التعليمية، وهي الأسس النفسية والاجتماعية واللغوية والتربوية والثقافية، تلك الأسس التي مازالت تدور في فلك النظر دون التطبيق، وفي ضوء مجموعة من التوصيات العامة دون ترجمتها وتحويلها إلى وسائل إجرائية ومعايير تطبيقية، هذا بالإضافة إلى عدم الاتفاق عليها والخلط فيما بينها، إلى جانب قلة الدراسات والبحوث في هذا الميدان، ولقد أحس بذلك البعض فقال ((ولعل هذا كله راجع إلى قلة البحوث التي تعالج مثل هذه الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها تأليف الكتاب المدرسى ويتوخاها معلمو العربية لغير أهلها (إبراهيم الحارذلو)).
- ٧- أن بعضها لم يوضع في ضوء خطة تربوية لبناء كتاب تعليمي، فلم تحدد أهدافها، ولم تربط محتواها بالأهداف وتجعله انعكاسا لها وساعيا نحو تحقيقها، ولم تقم على أساس من خطة تنظيمية تربوية سليمة، تأخذ في اعتبارها أن تعلم اللغة هو تعلم مهاري، هذا الأمر الذي لم يقتصر على كتاب تعليم العربية لغير أهلها، بل هو أصلا أمر أصاب كتابنا المدرسى المقرر (فلا تسأل عن محتوى الكتاب المدرسى المقرر، إذ ليس هناك من منهج واضح يسير عليه المؤلف، أو مقياس أو أهداف موضوعة مرسومة يحققها هذا الكتاب، بل تختار المادة اختيارا يتحكم فيه المؤلف ولا يحكمه منهج (إبراهيم الحارذلو) ومن ثم فلا عجب أن يكون كتابنا الآخر انعكاسا لهذا الواقع لكتابنا المدرسى. ولقد اعتمدت هذه الكتب الطرق التقليدية في تعلم اللغة وهي طرق نقلت دون دراية من طرق تعليم اللغة العربية لأبنائها، غير آخذة في اعتبارها الفرق بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغير المتحدثين بها.
- ٨- أن معظمها افتقر إلى مرشد حقيقى للمعلم، وأقصد بمرشد حقيقى ذلك الكتاب العلمى الذى يوضع بين يدي المعلم ليتمكنه بطريقة نظرية وإجرائية من القيام بعملية تدريس فعالة ونشطة ومثمرة.

وهكذا نرى أنه بالرغم من أهمية الكتاب في العملية التربوية بشكل عام، وأهميته بشكل خاص في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أننا نرى في الوقت نفسه أن هذا الكتاب لم يرق في واقعه الآن إلى مستوى تلك الأهمية، كما أنه لم يف بالرسالة التعليمية الصحيحة المنوطة به، ولقد دفع هذا الكثير من الأفراد والهيئات إلى المطالبة بضرورة إعداد كتاب أساسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث نادى بالبحوث والدراسات وارتفعت الأصوات فى المؤتمرات والندوات التى عقدت لطرح هذه البحوث والدراسات منادية بالحاجة الشديدة لهذا الكتاب "انظر: محمود الناقه، رشدى طعيمة، الكتاب الأساسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه ص ٢٥٥-٢٥٦".

هذا إلى جانب اهتمام جميع معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالبحث عن أفضل صورة لوضع كتاب أساسى، هذا بالرغم من وجود العديد من الكتب لدى هذه المعاهد، منها ما هو من إعدادها، ومنها ما هو من الكتب المطروحة فى الميدان.

والسؤال الآن هو:

كيف يمكن إعداد كتاب أساسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

وتتمثل الإجابة عن هذا السؤال فى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- لمن يؤلف الكتاب ولأى مستوى؟
- ٢- ما المهارات اللغوية التى يهدف الكتاب إلى تنميتها؟
- ٣- ما الأهداف التى ينبغى أن ينطلق منها الكتاب، وتشكل مكوناته، وتوجه مؤلفيه، وتستند إليها عملية تقويم مخرجاته؟
- ٤- ما المحتوى اللغوى للكتاب؟
- ٥- ما المحتوى الثقافى للكتاب؟
- ٦- ما تدريبات الكتاب التعليمية والتقويمية؟
- ٧- ما مصاحبات الكتاب؟
- ٨- ما مقومات وأسس وضوابط تناول التربوى لمحتوى الكتاب؟

أولاً: لمن يؤلف الكتاب:

يؤلف الكتاب للكبار في كل بقاع العالم المسلمين منهم وغير المسلمين (انظر أسس هذه الإجابة في: محمود الناقه، رشدى طعيمة، الكتاب الأساسي ص ٢٥٩).

ثانياً: ما المستوى الذى يؤلف له الكتاب؟

أرى أن يتحدد في ضوء تمكين المتعلم من فهم اللغة المتكلمة والتحدث بها وسيلة اتصال مباشر، وقراءة نصوص عادية وفهمها، واستخدام اللغة في الكتابة وظيفياً وذاتياً، مع تزويد المتعلم بقدر مناسب عن ثقافة اللغة العربية وحضارتها وشعوبها.

ثالثاً: المهارات اللغوية التى يهدف الكتاب إلى تنميتها؟

من المتفق عليه في الميدان أن تكون هذه المهارات هي/ الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة بالترتيب نفسه.

رابعاً: ما الأهداف التى ينبغى أن ينطلق منها الكتاب وتشكل كل مكوناته، وتوجه مؤلفيه، وتستند إليها عملية تقويمه؟

بداية لا بد أن نسلم بأنه ينبغى أن نضع أمام مؤلف الكتاب شبكة واسعة من أهداف تعليم اللغة العربية، متدرجة من أهداف واسعة عامة، إلى أهداف عامة محددة إلى أهداف خاصة على مستوى كل مهارة من مهارات اللغة ثم أهداف المستويات التعليمية (الابتدائي والمتوسط والمتقدم)، هذه الشبكة التى توجه المؤلفين في كل جوانب التأليف وكل مكونات الكتاب، وكل معالجاته. وفيما يلي هذه الشبكة من الأهداف.

أ- الأهداف الرئيسة للكتاب:

يهدف هذا الكتاب إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسة، تنطلق مما حدد لتعليم اللغات من وظائف تتمثل في كون اللغة أداة تواصل وارتباط، وأداة تفكير وتعبير وإبانة، وأداة نمو وجدانى ومعرفى وثقافى.

وفي ضوء هذا تتمثل الأهداف الرئيسة لهذا الكتاب فيما يلي:

١- فهم اللغة العربية الفصيحة المتكلمة أى الاستماع الواعى في مواقف الحياة العامة .

٢- التحدث باللغة العربية وسيلة اتصال مباشر وتعبير عن النفس.

٣- قراءة اللغة العربية، بيسر وإدراك للمعاني والتفاعل معها.

٤- الكتابة باللغة العربية تعبيراً عن مواقف وظيفية ، أو تعبيراً ذاتياً عن النفس.

٥- التزود بمعلومات ومعارف ومفاهيم وتعبيرات عن البلاد العربية والإسلامية؛ من حيث جغرافيتها وتاريخها ونظمها الاجتماعية، وعاداتها وتقاليدها وفنونها وعلمائها ومفكرها وقادة الرأي فيها، أى معايشة الثقافة العربية الإسلامية من خلال تعلم لغتها.

وتعنى هذه الأهداف سعى الكتاب لتمكين الدارس من المهارات اللغوية الرئيسة وهى الاستماع والكلام والقراءة والكتابة إقذاراً له على الاتصال بالحياة والثقافة العربية والإسلامية.

ب- الأهداف العامة للكتاب:

وتنبثق عن هذه الأهداف الرئيسة مجموعة من الأهداف العامة التى ينبغى أن يستهدف تدريس الكتاب تحقيقها وهى تمكين الدارس من أن:

- ١- يستمع لمحدثى العربية بفهم ويتحدث معهم فى شئون الحياة المختلفة متفاعلاً مع ثقافتهم.
- ٢- يقرأ الكلمة المطبوعة فى الكتب والصحف العربية قراءة صحيحة واعية فاهمة.
- ٣- يشعر بجمال اللغة العربية وبلاغتها من خلال تراثها الأدبى.
- ٤- يدرك خصائص اللغة العربية وسماتها وعلومها المختلفة.
- ٥- يحصل مستوى لغويًا يمكنه من متابعة الدراسة باللغة العربية إذا أراد ذلك.
- ٦- يتعرف ملامح الثقافة العربية الإسلامية وحضارتها.
- ٧- يحصل مجموعة من المعلومات والمعارف عن البلاد العربية والإسلامية وشعوها.
- ٨- يكتب كتابة صحيحة هجائياً، ويعبر عن أفكاره بلغة سليمة.

ج- الأهداف العامة للمهارات:

وفى ضوء الأهداف العامة لابد أن ينطلق الكتاب من تحقيق أهداف عامة خاصة بكل مهارة من مهارات اللغة وهى كما يلى:-

الأهداف العامة لمهارة الاستماع:

- ١- يميز بين أصوات لغته وأصوات العربية.
- ٢- يميز بين أصوات اللغة العربية.
- ٣- يعرف نظام التنغيم والنبر فى العربية.

٤- يفهم المتحدث بالعربية عندما يتحدث في موضوعات مألوفة في حياة الدارس اليومية مثل النشاط الدراسي اليومي، والأنشطة الرياضية وأنشطة وقت الفراغ .. إلخ.

٥- يفهم بعض عبارات التحية، والتعبيرات الشائعة، وطرح بعض الأسئلة في المواقف العامة.

٦- يفهم بعض العبارات التي يتعلمها في المواد التعليمية ويستوعبها.

٧- يفهم الدلالة الصوتية لعلامات الترقيم.

٨- يفهم حديثا متصلا في موضوع ما حتى لو تضمن معاني ومفردات غير مألوفة له.

الأهداف العامة لمهارة الكلام:

١- يسيطر على النظام الصوتي للغة العربية بحيث يفهمه العربي عندما يتحدث.

٢- يعبر عن خبراته في الحاضر والماضي والمستقبل.

٣- يصف ويشرح مواقف وأفكارا تتصل بما سبق أن درسه من مواد تعليمية

٤- يطوع الصيغ النحوية والمفردات ومصطلحات الكلام ليعبر عن أفكاره ومشاعره وحاجاته ورغباته.

٥- يختار مدخل الحديث المناسب للموقف سواء أكان الموقف رسميا أو غير رسمي، اجتماعيا أو غير اجتماعي... إلخ.

٦- يستخدم قاموسا ثنائيا بالعربية وبلغته الأم للبحث عن كلمة أو أكثر احتاج إليها أثناء الكلام.

٧- يستخدم السياق والتنغيم للتعبير عن معنى كلمة غير معروفة لديه.

الأهداف العامة لمهارة القراءة:

١- يقرأ قراءة صامتة ويفهم المقروء دون ترجمة.

٢- يقرأ نصا مألوفاً له قراءة جهرية مع نطق وتنغيم مفهومين.

٣- يعبر في قراءته عن المعنى مستخدماً علامات الترقيم.

٤- يفهم مادة مقروءة مألوفة له، ولكنها تتضمن بعض المعلومات والمفردات الجديدة.

٥- يستنتج المعنى العام من قراءة نص غير مألوف لديه.

٦- يقرأ ويفهم مواد تتصل بالسفر والرحلات في البلاد العربية مثل علامات المرور، والخرائط، وقوائم الأطعمة، وجداول المواعيد... إلخ.

٧- يستخدم القاموس العربي الثنائي للبحث عن المفردات التي يعجز عن فهمها عن طريق السياق أثناء القراءة.

٨- يستخدم المهارات المتعددة للقراءة في أغراض مختلفة مثل القراءة الخاطفة، والقراءة من أجل الحصول على الفكرة الرئيسية، أو الأفكار التفصيلية، أو استخلاص الهدف من المادة المقروءة، ومثل القراءة الناقدة، أو القراءة من أجل جمع معلومات ... إلخ.

٩- يحصل على المعلومات من المصادر العامة مثل المكتبة العامة، أو مكتبات المعاهد التعليمية، أو الكتب الأساسية ... إلخ.

١٠- يكتسب معلومات ومعاني واسعة من الصحف والمجلات والدوريات العربية، والاستمتاع بقراءة هذه المطبوعات.

الأهداف العامة لمهارة الكتابة:

١- يعرف قواعد الكتابة العربية وقواعد الهجاء.

٢- يستخدم في كتابته علامات الترقيم استخداماً صحيحاً.

٣- يسجل كتابة بعض الملاحظات أو التعبيرات الشفهية.

٤- يكتب جملة كاملة المعنى يسمعا من متحدث .

٥- يكتب إجابة ما يطرح عليه من أسئلة حول اسمه وعنوانه في وطنه وفي البلد العربي، وعن مكان ووسيلة قدومه... إلخ.

٦- يستخدم القاموس الثنائي للبحث عن كلمات تساعد على التعبير عن المعنى الذي يرغبه.

٧- يعبر كتابة عن أفكاره في خطابات أو بطاقات مستخدماً قواعد وأصول كتابة الرسائل والبرقيات والبطاقات... إلخ.

٨- يعبر عن أفكاره في شكل مقالات وكتابات قصصية بسيطة.

٩- يعبر عما تعلمه من اللغة وعن ثقافتها إذا ما تطلب منه ذلك في مواقف الاختبار والتقييم.

د- الأهداف الخاصة لمهارات اللغة:

وفي ضوء الأهداف العامة لمهارات اللغة يتحدد محتوى الكتاب نصوصا ومعالجات بالأهداف الخاصة لكل مهارة وهي على الوجه التالي:

الأهداف الخاصة بمهارة الاستماع:

- ١- يتعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادى وبنطق سليم.
- ٢- يتعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
- ٣- يميز بين الأصوات العربية المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت مع التركيز على الأصوات العربية التي لا توجد في لغة الدارس.
- ٤- يتعرف التشديد والتنوين وتمييزها صوتياً.
- ٥- يدرك العلاقة بين الرموز الصوتية والرموز المكتوبة.
- ٦- يستمع إلى اللغة العربية دون أن تعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.
- ٧- يسمع الكلمات ويفهمها من خلال سياق المحادثة العادية.
- ٨- يدرك التغييرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاق).
- ٩- يفهم كيفية استخدام الصيغ المستعملة في اللغة، من حيث ترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى.
- ١٠- يفهم استخدام صيغ اللغة العربية، من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال... إلخ.
- ١١- يدرك أن المعنى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في لغة الدارس التي يتكلمها.

١٢- يدرك نوع الانفعال الذي يسود الحديث والاستجابة له.

١٣- يفهم المعانى المختلفة المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية والإسلامية .

١٤- يفيد من تحقيق كل هذه الجوانب، في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية الفصيحة في المواقف اليومية.

الأهداف الخاصة بمهارة الكلام:

- ١- ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية، ويؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة بطريقة مقبولة من أبناء اللغة.
- ٢- ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.
- ٣- يستخدم الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- ٤- يعبر عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح، لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام الفصيحة.
- ٥- يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجاته وأدواره وخبراته، ويستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية.
- ٦- يستخدم بعض اشكال الثقافة العربية الإسمية المناسبة لعمره ومستواه الثقافي وطبيعة عمله ودراسته وأن يكتسب بعض المعلومات الأساس عن التراث العربي الإسلامي.
- ٧- يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة.
- ٨- يفكر باللغة العربية، ويتحدث بها بشكل متصل ومترايط لفترات زمنية مقبولة.

الأهداف الخاصة بمهارة القراءة:

- ١- يقرأ الدارس اللغة العربية من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومرح.
- ٢- يربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.
- ٣- يقرأ نصاً ما قراءة جهرية بنطق سليم.
- ٤- يستنتج المعنى العام من النص المكتوب، ويدرك تغيير المعنى بتغيير التراكيب.
- ٥- يتعرف معاني المفردات من السياق.
- ٦- يفهم معاني الجمل وتتابعها في فقرات، مع إدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.
- ٧- يقرأ بفهم وانطلاق دون أن يعوقه عن ذلك التفكير في قواعد اللغة.
- ٨- يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل، ويدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسة.
- ٩- يتعرف علامات الترقيم، ووظيفة كل منها دلاليًا وصوتيًا.
- ١٠- يقرأ بصمت في سهولة ويسر وبسرعة معقولة، ملتقطاً المعنى مباشرة من النص المقروء، دون توقف عند الكلمات أو التراكيب، ودون الاستعانة بالقاموس مرات عديدة.

١١- يقرأ الصحف اليومية، ويطلع كثيراً في العلوم والآداب البسيطة، والأحداث الجارية مع إدراك الوقائع، وتحليل المعانى، وتحديد النتائج ونقدها، وربط القراءة الواسعة بالثقافة العربية الإسلامية.

الأهداف الخاصة بمهارة الكتابة:

- ١- يكتب بالحروف العربية، ويدرك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.
 - ٢- يكتب الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
 - ٣- يكتب اللغة العربية بخط واضح وسليم.
 - ٤- يكتب بالخط النسخ أو الرقعة أيهما أسهل على الدارس.
 - ٥- يكتب من اليمين إلى اليسار.
 - ٦- يستخدم علامات الترقيم في كتابته.
 - ٧- يعرف مبادئ الكتابة العربية وقواعد الكتابة الهداية ويدرك مافي اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس.
 - ٨- يدون أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الترتيب العربي المناسب للكلمات .
 - ٩- يترجم أفكاره في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة.
 - ١٠- يكتب بسرعة مقبولة، وبشكل سليم، معبراً عن نفسه في سهولة ويسر.
- هـ- الأهداف الخاصة بكل مهارة لغوية في كل مستوى من المستويات التعليمية:-

ولأن الكتاب يتعامل مع المستويات التعليمية المتفق عليها في تعليم اللغات الأجنبية وهي المستوى الابتدائي ثم المستوى المتوسط ثم المستوى المتقدم وجب أن نقدم أهداف تعليم مهارات اللغة بشكل خاص في كل مستوى بما يناسبه حتى يتمكن الكتاب من تقديم المواد التعليمية في كل مستوى بالشكل الذى يحقق الأهداف وهي كما يلي:-

أهداف تعليم الإستماع:

المستوى الابتدائي:

- ١- يتعرف الأصوات العربية ويميز بينها.

- ٢- يربط صوت بعض الكلمات بدلالاتها.
- ٣- يتعرف التضعيف والتنوين وتمييزها صوتياً.
- ٤- يدرك العلاقة بين الكلمات والتراكيب المسموعة.
- ٥- يتنبأ بمعنى الكلمة من السياق في الجملة المسموعة.
- ٦- يتعرف أسماء بعض الأشياء المحيطة به أساساً لتنمية الثروة اللغوية .
- ٧- يفهم سؤالاً يطرح ويستجيب له.
- ٨- يفهم الأمر أو التوجيه ويعمل به.
- ٩- يفهم محادثات قصيرة تدور حول مواقف التحية والتقديم والمجاملة والوداع.
- ١٠- يفهم محادثات تدور حول مواقف الحياة الأسرية من طعام وعلاقات وأصدقاء ... إلخ.
- ١١- يفهم بعض التعبيرات والأقوال الشائعة البسيطة السهلة في الثقافة العربية الإسلامية .

المستوى المتوسط:

- ١- يفهم بعض الأخبار القصيرة والمألوفة.
- ٢- يفهم التعليمات والإرشادات المتصلة بمواقف حياة المتعلم.
- ٣- يفهم الحوارات التي تدور حول مواقف الحياة (في مكتب البريد – في السوق- في المطعم).
- ٤- يفهم بعض القصص القصيرة والبسيطة من المشهور في الأدب العربي الإسلامي.
- ٥- يفهم حديثاً سردياً حول بعض الأحوال الشخصية والاجتماعية.
- ٦- يفهم وصف بعض الأشياء والأماكن.
- ٧- يعبر بملاحظته عما يستمع إليه رضا وسروراً ، أو رفضاً وغضباً .
- ٨- يفهم بعض الأحاديث البسيطة التي تدور حول الثقافة العربية الإسلامية .

المستوى المتقدم:

- ١- يحدد غرض المتكلم.

- ٢- يتفاعل مع المتكلم ويتعاطف معه.
- ٣- يتوقع ما يحمله الحديث من أفكار وأحداث.
- ٤- يحدد الأفكار الرئيسة.
- ٥- يتابع التفاصيل ويحددها.
- ٦- يتبع التعليمات الشفهية.
- ٧- يتعرف تتابع التفاصيل.
- ٨- يستخلص المعاني .
- ٩- يفهم ما بين السطور.
- ١٠- يميز الحقيقة من الخيال.
- ١١- يميز ما له صلة وثيقة بالموضوع عما له صلة ضعيفة.
- ١٢- يفهم ما تعبر عنه إشارات السياق الصوتية.
- ١٣- يفهم الحديث في ضوء خبراته السابقة.
- ١٤- يلخص ما يقال.
- ١٦- يحلل ويفند ما يقال.
- ١٧- يتذوق ويستمتع بالحديث.

أهداف تعليم الكلام:

المستوى الابتدائي:

- ١- ينطق أصوات اللغة العربية بطريقة مقبولة.
- ٢- ينطق الأصوات المتشابهة وامتجारे بطريقة صحيحة.
- ٣- يستخدم عبارات التحية والاستقبال والتوديع.
- ٤- يستخدم عبارات الشكر والاعتذار.

- ٥- يستعلم عن الأماكن والأوقات والأشخاص والرد عليها.
- ٦- يقدم النفس والآخرين.
- ٧- يجيب عن تساؤلات حول معلومات بسيطة عن البلاد العربية والإسلامية (شخصيات -عواصم- مأكولات-أماكن سياحية-معالم إسلامية...إلخ)
- ٨- يستخدم التعبيرات العربية والإسلامية في التهاني والتعازي والرد عليها.
- ٩- يستخدم عبارات المجاملة وآداب التعامل مع الآخرين.
- ١٠- يردد بعض المحفوظات العربية الإسلامية البسيطة.
- ١١- يعبر عن بعض الحاجات الشخصية في مواقف الحياة اليومية

المستوى المتوسط:

- ١- يطلب الأشياء من الآخرين، والاستجابة لطلبهم في عبارات واضحة .
- ٢- يحادث الأقران حول الأسرة والدراسة والعلاقات والزيارات والهوايات... إلخ.
- ٣- يحاور في مواقف الحياة مثل السوق، المطعم ، السفر، الصحة، الأصدقاء... إلخ.
- ٤- يصف بعض الأماكن والأشخاص والوقائع والنشاطات.
- ٥- يحاور بعض أفراد الأسرة والجيران والنادى كالأب والأم والمعلم والمدرّب... إلخ
- ٦- يستخدم عبارات المجاملة في الحديث مثل (لوسمحت، كلام طيب، عندي رأي آخر، حديث ممتع ، أشكرك على حسن الاستماع... إلخ)
- ٧- يسرد بعض الأحداث والأخبار البسيطة، وبعض المشاهدات والرحلات .
- ٨- يسرد بعض المعلومات عن بعض العادات والتقاليد والمواقف العربية والإسلامية.
- ٩- يحفظ بعض الأشعار والتعبيرات والمأثورات العربية الإسلامية.
- ١٠- يحكى قصة بسيطة، أو طرفة عربية معروفة.
- ١١- يلقي بعض التوجيهات والإرشادات للآخرين.
- ١٢- يجرى حوارات للتعارف مع الآخرين.

المستوى المتقدم:

- ١- يعبر عن أفكاره بوضوح لغة وتسلسلاً.
- ٢- ينطق اللغة نطقاً صحيحاً.
- ٣- يعبر بصوته عن المعانى ترقيقاً ونبراً وتنغيماً.
- ٤- يعبر عن نفسه بوضوح في مواقف الحديث بحيث يفهمه الآخرون.
- ٥- يتحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.
- ٦- يتصل بالآخرين في مواقف الحياة اليومية المختلفة.
- ٧- يستخدم التعبيرات والمعانى والتراكيب الشائعة في الثقافة العربية الإسلامية.
- ٨- يفهم ما يوجه إليه من أسئلة ويجيب عنها.
- ٩- يستخدم الأدلة والبراهين والشواهد ليوثق حديثه.

أهداف تعليم القراءة:

المستوى الابتدائي:

- ١- يعرف شكل الحروف العربية.
- ٢- ينطق صوت الحروف العربية من مخارجها الصحيحة.
- ٣- يقرأ الكلمات ويتعرف دلالتها.
- ٤- يقرأ الجمل ويفهم معناها (فهم ما يقرأ من جمل وعبارات).
- ٥- يقرأ الكلمات بنطق صحيح في حالة المد والتسكين والتشديد والتنوين.
- ٦- يقرأ الكلمات قراءة صحيحة في حالتى اللام الشمسية والقمرية.
- ٧- يقرأ ما استخدم في الاستماع والكلام من تعبيرات تدور حول المواقف الاجتماعية (التحية، الاستقبال، التوديع، المجاملة، التقديم، الشكر، الاعتذار، الدعوة).
- ٨- يقرأ الأعداد، والفصول، والشهور، والأيام.
- ٩- يقرأ مسميات أفراد الأسرة، والأطعمة، والمشروبات، والمواصلات ... إلخ.

- ١٠- يقرأ بعض عناوين الأخبار في الصحف.
 - ١١- يقرأ حوارات بسيطة حول موضوعات من الثقافة العربية والإسلامية اجتماعية واقتصادية ودينية ومدنية... إلخ.
 - ١٢- يقرأ بعض التعبيرات الإسلامية المتصلة بمواقف الحياة مثل : السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، الحمد لله، الشكر لله، بسم الله الرحمن الرحيم... إلخ.
 - ١٣- يقرأ بعض الإعلانات البسيطة والقصيرة.
 - ١٤- يقرأ بعض المأثورات العربية والإسلامية البسيطة.
 - ١٥- يقرأ بعض النصوص الأدبية والدينية القصيرة والبسيطة.
- المستوى المتوسط.
- ١- يعبر بصوته عن دلالات المعنى عند علامات الترقيم، (القراءة المعبرة عن المعنى).
 - ٢- يفهم معنى الكلمات من السياق.
 - ٣- يلخص الفكرة الرئيسة.
 - ٤- يقرأ بعض الأخبار القصيرة والمألوفة.
 - ٥- يجدد بعض تفاصيل ما يقرأ.
 - ٦- يقرأ التعليمات والإرشادات والعناوين والمسميات.
 - ٧- يقرأ نصوصا بسيطة وقصيرة حول الأسرة ، والمطعم، والمأكل، وآداب التعامل ... إلخ.
 - ٨- يقرأ بعض القصص القصيرة والحكايات العربية الطريفة.
 - ٩- يقرأ موضوعات قصيرة، وحوارات حول بعض الأحوال الشخصية والاجتماعية .
 - ١٠- يقرأ موضوعات حول وصف أماكن وشخصيات.
 - ١١- يقرأ موضوعات حول بعض العواصم العربية والإسلامية، وبعض المدن المشهورة، والأماكن البارزة ، والمعالم السياحية.
 - ١٢- يقرأ بعض المأثورات والنصوص البسيطة حول الثقافة العربية الإسلامية .

١٣- يقرأ بعض النصوص الأدبية السهلة المناسبة،

المستوى المتقدم:

١- يقرأ نصاً قراءه جهرية بنطق صحيح وبتعبير صوتي يحمل المعنى.

٢- يتعرف معاني المفردات من معنى السياق.

٣- يحدد المعنى العام للنص المقروء.

٤- يفهم معاني الجمل، وأفكار الفقرات والعلاقة بينهما.

٥- يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وعلاقتها بالفكرة الرئيسة.

٦- يفهم النص المقروء دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم المفردات.

٧- يفهم النص دون أن تعوقه عن ذلك قواعد اللغة.

٨- يقرأ فاهماً الصحف العربية والأدب والتاريخ والأحداث الآرية.

٩- يحلل ما يقرأ محدداً المعاني والأسباب والنتائج.

١٠- ينقد ما يقرأ ويعلق عليه ويصدر بشأنه حكماً.

١١- يقرأ قراءة واسعة في الثقافة العربية الإسلامية.

أهداف تعليم الكتابة:

المستوى الابتدائي:

١- يكتب الحروف العربية من اليمين إلى اليسار.

٢- يكتب كلمات تتضمن شكل الحرف العربي، مرة في أول الكلمة ومرة في وسطها ثم في آخرها.

٣- يكتب جملاً بسيطة عن طريق النقل.

٤- يكتب بعض جمل نمطية، أو عبارات بارزة وردت في النصوص أو الحوارات.

٥- يكتب كلمات ناقصة في جمل.

٦- يجيب كتابة عن بعض الأسئلة.

٧- يكتب كتابة منظورة ناقلا بعض الجمل والعبارات التي وردت في النصوص المقروءة.

٨- يكتب إملاء جملا وعبارات تمت دراستها.

٩- يكتب معبراً عن بعض المواقف المناسبة المختارة من المادة المقروءة أو غيرها مثل: (التعبير عن منظر،

وصف شيء ، تقارير بسيطة عن مواقف حياتية ... إلخ).

١٠- يكتب بعض المقولات والتعبيرات العربية والإسلامية الشائعة.

المستوى المتوسط

١- يكتب بطاقات في مناسبات اجتماعية ودينية (دعوات -تهانى).

٢- يدون بعض الأفكار أو المذكرات البسيطة.

٣- يكتب تلخيصا لفقرات مختارة.

٤- يكتب نصا ألفه في القراءة.

٥- يكتب وصفا لبعض الأماكن والمناظر والشخصيات.

٦- يكتب تقريراً بسيطاً عن اجتماع أو مسألة بسيطة.

٧- يكتب معبراً عن فكرة ملحة أو أمر يحتاج إلى تسجيل.

المستوى المتقدم:

١- يكتب كتابة صحيحة طبقاً لقواعد الكتابة العربية وقواعد التهجى.

٢- يستخدم علامات الترقيم استخداماً صحيحاً.

٣- يكتب خطابات و بطاقات شخصية ووظيفية.

٤- يكتب مقالات معبراً عن أفكاره وآرائه خالية من الأخطاء النحوية.

٥- يكتب موضوعات عن اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

٦- يكتب تلخيصاً لمواد قرأها.

٧- يسجل بياناته الكاملة في الاستمارات الرسمية.

٨- يستخدم الخط العربى النسخ والرقعة.

٩- يكتب ما يملئ عليه كتابة صحيحة شكلاً وهجاء.

١٠- يدون الملاحظات والمذكرات أثناء الحوارات الشفهية.

١١- يكتب في موضوعات علمية وأدبية واقتصادية واجتماعية وفي شتى مناحى الحياة.

رابعاً: المحتوى اللغوى للكتاب:

من منظور علم المناهج فى التربية نعرض الآن- بعد أن فرغنا من الأهداف - للمحتوى ، ويأتى المحتوى اللغوى فى البداية وفى مقدمته يأتى الحديث عن المفردات وكيفية تقديمها من حيث العدد والنوع والتناول والمعالجة، وهى أمور لا توجد لدينا فيها دراسات تحدد لنا معدلاً ثابتاً أو مرناً لتقديم المفردات فى كل درس ، وإن وجدت لدينا بعض الاجتهادات العلمية المشكورة فيما يتصل بنوع المفردات وكيفية تناولها، ومع هذا فلا بد من الأخذ بضرورة ضبط تعلم المفردات ليتم تدريجياً من حيث مستوى المفردات ونوعها وكميتها.

(أ) الأصوات والمفردات:-

وبما أنه من الصعب فصل جوانب اللغة بعضها عن البعض الآخر، فحديثنا عن الجانب الصوتى يستلزم الحديث عن المفردات، ولذلك نورد هنا أهم ما ينبغى أن يراعى فى جانب الأصوات والمفردات:

أولاً: الأصوات:

أن يكون المدخل للمادة التعليمية لهذا الكتاب مدخلاً صوتياً يراعى فيه:

- ١- التدرج من السهل إلى الصعب فى تقديم الأصوات.
- ٢- استغراق هذا الجزء لجميع الأصوات العربية السهلة والصعبة.
- ٣- التركيز على التقابل الصوتى والثنائيات الصغرى، فيما يتصل بأصوات: (س، ص، ث)، (س، ز)، (ق، ك)، (ض، د، ط)، (ه، ح، خ) (ذ، ظ، ز)، (ش، ج)، (ح، ع) وغيرها.
- ٤- تقديم الأصوات من خلال كلمات لها دلالات مصورة حتى يسهل تقديمها من خلال صور، وليس من خلال شكلها المكتوب (كلب-قلب) ... إلخ، أو من خلال كلمات يمكن تمثيلها أو تعريفها.
- ٥- أن تكون للكلمات فيما بينها- فى الجزء الصوتى- علاقة دلالية موضوعية بحيث يسهل الاعتماد عليها بعد ذلك- فى الجزء المكتوب - فى بناء جمل وتراكيب ، والعلاقة الدلالية مثل تقديم كلمة خريطة (ترسم)، وتقدم معها كلمات مثل شمال وجنوب وشرق وغرب، وبحر، ومحيط، ونهر، وكلها يمكن تعرفها على رسم للخريطة.

٦- الأصوات الصعبة، والمشكلات الصوتية المتصلة بها، يمكن معالجتها من خلال مفردات سهلة المعنى، ملموسة في محيط الدارسين (سبقت الإشارة إلى قلب، وقلب، وقلم، وكتاب)- كما ينبغي أن تعطى عناية مرة ثانية في بناء النصوص والتدريبات في الجزء المكتوب بعد المدخل الصوتي.

٧- تقدم الأصوات في مواقع مختلفة من الكلمة (أولها ووسطها ونهايتها) حتى تبرز ظواهر الإدغام والتفخيم المصاحبة لذلك، على أن يتم ذلك بعد الفراغ من تقديم الأصوات في صيغتها الصوتية الأصل.

٨- يحسن تعليمياً تقديم الأصوات المتشابهة سواء كانت سهلة أم صعبة في مواقف تدريسية متتابعة ومتراصة - لتسهيل المقارنة والمقابلة، كما يحسن تقديم الأصوات الصحاح والمعتلة في آن واحد.

٩- تقدم الظواهر الصوتية المميزة للجمل الخبرية والاستفهامية والتعجبية... إلخ بعد بداية الجزء المكتوب من المادة التعليمية.

١٠- يعاد تقديم الأصوات من خلال النصوص المكتوبة، وبشكل وظيفي بحيث يستمع الدارسون إلى هذه النصوص مسجلة أو مقروءة، على أن تختار معظم كلمات النصوص من الكلمات السابق تقديمها في المدخل الصوتي، وإن أضيفت كلمات جديدة فينبغي أن تكون مما يمكن أن يتعرفه الدارس بوسيلة أو أخرى.

ثانياً: المفردات:

- ١- اعتماد الدروس الأولى على المفردات العامة الحياتية، الحسية الملموسة الشائعة الاستعمال.
- ٢- يستحسن شرح المفردات الجديدة باستعمال الرسوم والصور كلما أمكن ذلك، أو عن طريق وضعها في جمل مستمدة من الرصيد المكتسب.
- ٣- في المراحل الأولى لتعليم المفردات يقتصر على مدلول واحد هو أكثرها شيوعاً للمفردة الواحدة ذات المدلولات المتعددة والاستعمالات المجازية المختلفة، فعند تقديم كلمة (عين) مثلاً نكتفى بمدلولها كجهاز للبصر أو حاسة للرؤية، ونتجنب المعاني الأخرى.
- ٤- يراعى التدرج في تقديم المفردات تدرجاً عددياً، فقد نبدأ بأربع أو خمس كلمات في الدروس الأولى، ثم تزداد بتدرج معقول مع تقدم الدروس والنمو اللغوي للتلميذ.
- ٥- يراعى أيضاً التدرج من حيث المعنى، فنبدأ بالكلمات المحسوسة، وتدرج إلى المعنوية، على أن يتم ذلك وفقاً لتقدم مستوى الدارسين ونضجهم اللغوي.

٦- اعتماد التكرار أسلوباً في تعلم المفردات وفق خطة معينة تأخذ في اعتبارها التكرار في متن الدرس والتدريبات والتطبيقات، وهنا ننصح بعمل جدول تفرغى يتابع معدل التكرار في كل درس، حتى يمكن تعويض تكرار كلمة في دروس تالية يكون معدل تكرارها منخفضاً في الدروس السابقة.

٧- يمكن الاعتماد في شيوع الاستعمال على ما تم في الميدان من أعمال تتصل بالمفردات الشائعة لتعليم العربية لغة ثانية ومنها:

(أ) الرصيد اللغوي الوظيفي، لجنة مغربية- الجامعة التونسية سنة ١٩٧٥م.

(ب) المفردات الشائعة في اللغة العربية، داوود عبده- جامعة الرياض، سنة ١٩٧٩م

(ج) قائمة مكة للمفردات الشائعة سنة ١٩٨٠م.

(د) قائمة الخرطوم للكلمات الشائعة في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها- معهد الخرطوم الدولي (د، ت).

(هـ) الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رشدي طعيمة- مكة المكرمة- جامعة أم القرى سنة ١٩٨٢م.

(و) الرصيد اللغوي الأساسي- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- تونس سنة ١٩٨٧م).

ب- التراكيب والقواعد:

أسس عامة ينبغي أن تراعى في تقديم التراكيب:

١- تحديد التراكيب الأساس والضرورية، وتدرج بشكل منطقي طبقاً لطبيعة التراكيب في اللغة العربية، وطبيعة قواعد اللغة العربية، وهنا لا بد أن نأخذ بمبدأ البساطة والسهولة والشيوع.

٢- تقدم التراكيب بصورة مبسطة، ولغة سهلة عن طريق التقليد والتكرار في استخدام اللغة في مواقف طبيعية، وليس عن طريق دروس في النحو، وتحليل لقواعده، وهذا يعني أن يعالج كل تركيب لغوي معالجة ضمنية من خلال النص، دون التعرض له بشكل منفصل أو عزله على شكل قاعدة، كما يعني أن يعالج من خلال التدريبات باستخدام وسائل وأساليب تربوية مثل استخدام الألوان والخطوط والجداول... إلخ.

٣- توزع التراكيب اللغوية على دروس المادة التعليمية بطريقة تربوية، بحيث لا تقدم تراكيب جديدة إلا بعد أن يكون المحتوى قد تضمن ما يساعد الدارس على استيعاب التراكيب السابقة إدراكاً وتطبيقاً، كما يراعى ألا يتضمن الدرس الواحد أكثر من تركيب لغوي جديد.

٤- يكتفى في الدروس الأولية بعدد قليل من الجمل والعبارات، ثم يزداد العدد تدريجياً بما يتناسب مع النمو اللغوي للدارس.

٥- الالتفات بشكل خاص، ومنذ بداية المادة التعليمية، إلى الحركات القصيرة (الفتحة-الضمة-الكسرة) وإلى التشديد والتنوين، والتسكين واللام الشمسية واللام القمرية.

ونقترح أن يعالج الكتاب التراكيب والقواعد الأساسية التالية:

١- الجملة.

٢- أجزاء الجملة (الاسم-الفعل-الحروف).

٣- تقسيم الاسم إلى: مذكر ومؤنث.

٤- تقسيم الاسم إلى: مفرد ومثنى وجمع.

٥- تقسيم الفعل إلى: ماضى ومضارع وأمر.

٦- استعمال أدوات الاستفهام: هل – من-ما-متى-أين-كم-كيف.

٧- استعمال أسماء الإشارة: هذا- هذه- هؤلاء- هذان- هاتان.

٨- استعمال أدوات النفي: ما – لا.

٩- استعمال المعرفة بـأل، والمجرد منها.

١٠- أنواع الجملة: الجملة الاسمية- الجملة الفعلية.

١١- ركن الجملة الاسمية: المبتدأ والخبر.

١٢- ركن الجملة الفعلية: الفعل- الفاعل.

١٣- المفعول به.

١٤- المبنى للمجهول.

١٥- ظرفا الزمان والمكان.

١٦- المجرور بحرف الجر مع الاقتصار على الجر بالكسرة، وحروف الجر: من- إلى- عن- على- في – الياء- الكاف- اللام.

١٧- استعمال الفعل الماضى الصحيح للمتكم ، وللمخاطب ، وللغائب، دون التعرض للإعراب أو المصطلحات، على أن يشمل ذلك ضمائر الرفع المتصلة والمنفصلة.

١٨- استعمال الأمر الصحيح للمخاطب: مفرداً ومثنى وجمعاً ، مذكراً ومؤنثاً – دون التعرض للإعراب أو المصطلحات.

١٩- تقسيم الاسم إلى: مفرد ومثنى وجمع- مع عدم التعرض لعلامات الإعراب الفرعية.

٢٠- استخدام الأسماء الموصولة.

٢١- الصفة وبعض حالات المطابقة.

٢٢- العطف بالواو.

٢٣- كان وأخواتها (كان-أصبح-أمسى-صار-ليس).

٢٤- إنَّ وأخواتها (إنَّ-أَنَّ-كأنَّ-ليت-لعلَّ)

٢٥- الفعل المضارع.

٢٦- الحال المفردة.

٢٧- أسلوب النداء (المنادى المضاف-العلم المفرد) ويقتصر على (يا) من حروف النداء.

٢٨- بعض أدوات نصب المضارع.

٢٩- بعض أدوات جزم المضارع.

٣٠- الأفعال الخمسة.

٣١- بعض اساليب التوكيد.

٣٢- الأعداد (كتابة الأعداد مع التذكير والتأنيث- وتمييز العدد).

خامساً: المحتوى الثقافى والحضارى للكتاب:

إن العلاقة الوثيقة بين اللغة وبين الثقافة والفكر تجعلنا –ونحن نعد مادة تعليمية- نؤكد أن اللغة تصبح ذات دلالة عندما تأتى فى سياقات موقفية وشخصية تيسر استخدامها التلقائى فى السياقات الاجتماعية والثقافية ذات المغزى بالنسبة للدارسين. فاللغة تعتمد اعتماداً كبيراً فى معانيها على المعتقدات والاتجاهات والقيم والاهتمامات الموجودة عند أهل اللغة ومن ثم نجد أن الإعداد الثقافى للمواد التعليمية وتدريب

الثقافة من خلال اللغة المستهدفة هو امتداد طبيعي ومكمل للمفهوم الأساسي لتعلم اللغة الأجنبية، فالثقافة كموضوع للدرس في كتب تعليم اللغات الأجنبية ينبغي أن يكون لها اتصال بالأمور اللغوية التي تعلم، كما ينبغي أن تكون حقيقية ومفهومة وممكنة العرض.

وفي ضوء هذه المعاني أرى أن يدور الطابع العام للمحتوى الثقافي والحضاري لكتاب أساس لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في فلك ما حددته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهو أن "يعبر الكتاب عن الثقافة العربية الإسلامية، وتتناول النهضة العربية الإسلامية المعاصرة بجميع أبعادها الإنسانية والحضارية والاقتصادية والاجتماعية والأدبية) ترتيبا على ذلك يمكن أن يدور محتوى الكتاب- كما أشار اجتماع الخبراء العرب بالخرطوم ١٩٨١ في إطار من محاور أربعة هي:

١- الحضارة العربية الإسلامية.

٢- الحياة المعاصرة .

٣- مواقف الحياة اليومية.

٤- التفاعل بين الحضارة العربية الإسلامية والعالم الذي نعيشه، فتعالج دروس المحتوى أهم وأبرز معالم الحضارة العربية الإسلامية من حيث القيم والأخلاق والمنجزات العلمية والأدبية، والعادات والتقاليد، والجوانب الاجتماعية للحياة العربية الإسلامية المعاصرة، وإبراز ما يميز الثقافة العربية الإسلامية عن غيرها من الثقافات. كل ذلك في أسلوب سهل وبسيط وموضوعي.

وسنعرض لتصور واسع وعريض لهذا المحتوى، ونترك لمحرري المادة التعليمية الاختيار في ضوء أهداف الكتاب ومستواه وإطاره الزمئي.

المستوى الابتدائي:

١- مواقف التقدير، والتعارف، والمجاملة، والتحية، والوداع، وتبادل المعلومات، ويتم من خلال الثقافة العربية الإسلامية، وربما يقتضى ذلك الالتفات إلى التعبيرات التالية: (السلام عليكم ورحمة الله - صباحك الله بالخير- تصبحون على خير- مساك الله بالخير- أهلا وسهلا- مرحبا بكم - تشرفنا - فرصة سعيدة - تفضل- أنا بخير والحمد لله .- في أمان الله - مع السلامة - شكرا - عفوا - بالصحة والعافية - صحتين وعافية - الحمد لله- نشكر الله -البقاء لله- نشاطركم الأحزان... إلخ.

٢- الأسرة ، أفرادها، الأقرباء، المنزل، ومكوناته، الطعام وأنواعه، المائدة وأدائها وأدواتها ... إلخ.

٣- المعهد الدراسى والأقران والأصدقاء والمعلمون واليوم الدراسى والنشاط ... إلخ.

٤- الألعاب والهويات، والرحلات، والنوادي ، والحفلات ، والدعوات ... إلخ.

- 5- السفر، والبريد، والبنوك، والمستشفيات، والصيدليات، والمسارح، والحدائق، والأسواق.
 - 6- معلومات ومعارف عن بعض الدول العربية والإسلامية (تاريخية، جغرافية، اقتصادية، اجتماعية... إلخ).
 - 7- معلومات ومعارف عن بعض المدن والعواصم والأماكن العربية والإسلامية المشهورة دينياً أو اثرياً أو سياحياً أو ثقافياً مثل (مكة المكرمة- المدينة المنورة- القاهرة- دمشق- بغداد - الرباط - القدس ... إلخ -الكعبة- الأهرامات- الأزهر.. إلخ).
 - 8- النقود العربية، الملابس العربية، الأعلام الوطنية العربية والإسلامية.
 - 9- الأعياد الإسلامية (الفطر - الأضحى - الهجرة).
 - 10- الشهور (العربية) - أيام الأسبوع- الأعداد - الألوان.
 - 11- آيات قرآنية، وأحاديث نبوية مناسبة.
 - 12- مواقف من حياة الرسول (صلى الله عليه وسلم) والصحابة.
 - 13- أغاني وأناشيد ونصوص أدبية بسيطة.
- المستوى المتوسط:
- 1- تعبيرات في مواقف حديث وحوار مثل (لو سمحت - حديث ممتع- رأى صحيح- أرجو أن- أشكرك على- مع احترامي لرأيك... إلخ).
 - 2- الأطعمة والمشروبات العربية المشهورة.
 - 3- الفكاهات والطرائف العربية.
 - 4- الحياة العائلية العربية مثل: (تبادل الزيارات- الدعوات والتهاني- التجمع في الأعياد والمناسبات - الزواج ... إلخ).
 - 5- المناسبات القومية والوطنية.
 - 6- الصحف والمجلات في البلاد العربية.
 - 7- العادات العربية والإسلامية مثل: (الكرم- عادات الزواج- الاحتفال بالأعياد ... إلخ).
 - 8- فصول السنة، والجهات الأصلية، والزمن.

٩- شخصيات إسلامية مثل (خالد بن الوليد- طارق بن زياد- عمرو بن العاص- عائشة - خديجة- فاطمة الزهراء- أسماء... إلخ).

١٠- علماء ومفكرون إسلاميون قدامى ومعاصرون.

١١- جامعات عربية إسلامية مثل : (الأزهر- الزيتونة - المستنصرية—عليكرة- الرباط - القاهرة- دمشق - بغداد- الرياض - الإمام بن يعقوب... إلخ).

١٢- عواصم عربية وإسلامية.

١٣- بعض أنهار العالم العربي ومعاله الجغرافية البارزة.

١٤- العلم في الإسلام.

- حقوق الإنسان في الإسلام.

١٥- الإسلام وبعض قضايا العصر.

١٦- أدباء عرب ومسلمون.

١٧- بعض الفنون العربية والإسلامية مثل (الخط - المساجد- المعمار- النقش- المتاحف).

١٨- بعض القيم الإسلامية مثل: (الصدق- الأمانة- النظافة- النظام- بر الوالدين- احترام الكبير... إلخ).

١٩- مساجد مشهورة (الحرم المكي- مسجد الرسول- المسجد الأقصى- الأزهر... إلخ).

٢٠- عبادات إسلامية.

٢١- بعض مظاهر الحياة الحديثة، والتقدم العلمي في العالم العربي والإسلامي.

٢٢- قرآن وحديث وأدعية مناسبة.

٢٣- مواقف من حياة الرسول والصحابة.

٢٤- نصوص أدبية بسيطة.

المستوى المتقدم:

١- نماذج من الأدب العربي وتاريخه.

٢- بعض أمهات الكتب العربية في مجالات مختلفة .

٣- بعض موضوعات من التاريخ الإسلامى.

٤- بعض الأمثال العربية المشهورة وحكاياتها.

٥- بعض المعاجم العربية.

٦- مفاهيم من الثقافة العربية الإسلامية.

* المرأة فى الإسلام.

* العمل

* الاعتدال والوسطية.

* العلم والعلماء

٧- بعض المؤسسات العربية الإسلامية فى ميادين مختلفة.

٨- مخترعات واكتشافات عربية وإسلامية .

٩- مواقع أثرية عربية وإسلامية (قلاع- مدن- قصور ... إلخ).

١٠- موضوعات عن:

* الاقتصاد العربى الإسلامى.

* الحياة الاجتماعية.

* البترول.

* التعليم.

١١- بعض الموضوعات عن الفنون كالمسرح والسينما والموسيقى والغناء والرسم والتصوير.

١٢- المكتبات والمتاحف والأماكن الأثرية.

١٣- التكنولوجيا فى العالم العربى.

وهذه الموضوعات المقترحة قابلة لأن تتضمن موضوعات أخرى تدور فى إطارها يرى المؤلفون مناسبة تقديمها وتوظيفها.

سادساً : التدريبات:

لاشك أن التدريبات تسهم في تجويد عملية التعليم وهي جزء أساسي من الكتاب وكلما عولجت بشكل تربوي وفي جيد زادت كفاءة الكتاب وفاعليته في تقدير موقف المتعلم وتعزيز تعلمه وثبितه.

وتشمل التدريبات نوعين هما (أ) تدريبات تطبيقية تعليمية (ب) تدريبات اختبارية.

ويقوم كلا النوعين بأدوار رئيسة وهامة في برامج تعلم اللغات، تتمثل في:

(أ) أنها تكشف عن أهداف المنهج وتوضحها وتحددها.

(ب) أنها تثير دوافع المتعلم للتعلم والتقدم.

(ج) أنها تُقوِّم تحصيله ومدى تقدمه في تعلم اللغة.

من هنا ينبغي أن نضع في اعتبارنا عدة أمور بالنسبة للتدريبات التي ستصاحب المواد التعليمية في الكتب:

١- أن تتضمن نوعين من التدريبات ، تدريبات تعليمية- تستهدف تنمية مهارات معينة وتساعد على اكتسابها، وتدريبات تقويمية تستهدف تعرف مستوى الدارسين وتشخيص نقاط الضعف لديهم.

٢- أن تتعدد أشكال التدريبات وأنماطها وتصميماتها، فكلما تعددت التدريبات، تعددت المهارات المدرب عليها، بحيث تستوفي التدريبات في مجموعها مختلف المهارات اللغوية (تدريبات سمعية ونطقية وقرائية وكتابية) نمطية واتصالية على أن تحظى التدريبات النمطية بعدد أكبر في الأجزاء الأولى من الكتاب، بينما تأخذ التدريبات الاتصالية مكانها في بقية الأجزاء .

٣- أن تهتم التدريبات على مدار المادة التعليمية بمعالجة و تثبيت الظواهر اللغوية التالية: الحركات -المد- السكون- اللام الشمسية والقمرية- همزة الوصل- الشدة - التنوين بأنواعه.

٤- أن يتم تناول التدريبات بأسلوب يدفع الدارس إلى العمل الإضافي، كالواجب المنزلي، والاعتماد على نفسه في عملية تعلم ذاتية.

٥- أن ترتب التدريبات ترتيباً متسلسلاً ، مع تسلسل القدرات وتتابعها في كل درس من دروس المادة التعليمية.

٦- أن ينصرف الاهتمام بتدريبات الكتابة الهجائية منذ ظهور الكلمة المكتوبة أمام الدارس ثم يلتفت بعد ذلك إلى تدريبات الكتابة التعبيرية، عندما يتمكن الدارس من مجموعة من المفردات والتراكيب التي تمكنه من ذلك.

٧- أن توضع تدريبات تعالج بطريقة غير مباشرة الصعوبات الإملائية في مثل (هذا ، هذه، والألف المقصورة والممدودة، وبعض أشكال الهمزة... إلخ).

٨- أن يلتفت بشكل خاص لتدريبات التراكيب النحوية بحيث تتعدد هذه التدريبات وتنوع حتى يمكن أن تكون بديلاً للشرح النحوي والتدريس المباشر للقواعد النحوية، وهو أمر مرفوض الآن في تعليم اللغة الثانية بخاصة في مراحلها الابتدائية .

٩- أن تخصص بعض التدريبات لمعالجة بعض الصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعليمهم العربية .

١٠- أن تخصص بعض التدريبات للعمل الجماعي داخل قاعات الدراسة ، والبعض الآخر للعمل الفردي خارجها.

١١- أن تصاغ تعليمات التدريبات بوضوح شديد لايحتمل أى لبس في فهم المطلوب منها.

وفي هذا الصدد نقترح الاهتمام بأنواع التدريبات التالية بعضها يقدم تعليمياً وبعضها الآخر يقدم اختبارياً:

١- النطق والقراءة الجهرية (تعرف وانطق- اقرأ الكلمات الآتية- اقرأ الجمل الآتية).

٢- تعرف الكلمة (من خلال صور – من خلال كلمات).

٣- تعرف الجمل (من خلال صور – من خلال كلمات).

٤- أسئلة استفهامية حول المضمون المقدم.

٥- تعرف صوتي من خلال كلمات بها الصوت المقصود.

٦- التمييز الصوتي، والتقابل الصوتي (الثنائيات الصغرى).

٧- التكرار (فردى – جماعى- فردى جماعى).

٨- ترتيب حروف لتكوين كلمات.

٩- ترتيب كلمات لتكوين جمل.

١٠- الصواب والخطأ.

١١- الاختيار من متعدد.

١٢- المزاوجة.

- ١٣- التضاد والترادف.
- ١٤- وضع الكلمات في جمل.
- ١٥- التتمة أو التكملة (كلمات ناقصة في جمل- حروف ناقصة من كلمات).
- ١٦- تدريبات فهم سمعية وقرائية (اسمع وافعل- اقرأ وافعل).
- ١٧- صياغة أسئلة لأجوبة.
- ١٨- حوارات مبنية على أسئلة معطاة.
- ١٩- حوارات ناقصة تستكمل.
- ٢٠- فهم المسموع.
- ٢١- تدريبات اتصالية حول التحية، الوداع، الاعتذار، التهاني، قبول الدعوات والاعتذار عنها، السؤال عن الأشياء، وإعطاء المعلومات... إلخ.
- ٢٢- استبدال كلمات معطاة بالكلمات التي تحتها خط.
- ٢٣- التحويل أى تغيير صيغة إلى أخرى، أو تركيب إلى آخر.
- ٢٤- التعويض البسيط (موضع واحد) والمركب (أكثر من موضع).
- ٢٥- تعرف التراكيب وفهمها.
- ٢٦- تعرف وتمييز الظواهر اللغوية مثل:
- استخراج كلمات بها حروف مشددة، وأخرى بها حروف ساكنة، وكلمات بها حروف مد، وأخرى بها تنوين، وكلمات اللام الشمسية والقمرية ... إلخ.
- تدريبات مقارنة فى النطق والكتابة بين اللام الشمسية والقمرية، والتشديد والتسكين، والتنوين، والحركات الطويلة والقصيرة ... إلخ.
- ٢٧- الأفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث.
- ٢٨- التكرار- الاستبدال - التلخيص - الإيجاز.
- ٢٩- ترتيب الحروف ألف بائياً وإيتيان بكلمات تبدأ بحروف معينة ... إلخ.

سابعاً: مصاحبات الكتاب:

(أ) كراسة للتدريبات والكتابة:

تقرر الأدبيات التربوية أن كتب تعليم اللغات لاتقف وحدها في أداء مهمتها، وإنما عادة ما تصحبها مواد إضافية يخصص كل منها لتحقيق هدف معين – هذه المواد الإضافية عادة ما تتمثل في كراسة التدريبات والكتابة، والمواد المسجلة (cb – DVD – ومرشد المعلم (دليل المعلم).

حيث لايمكن أن يتسع الكتاب التعليمي الأساس لكل التدريبات من حيث عددها وكيفية وأهدافها، ومن ثم لابد من كراسة للتدريبات تستوفي ما صعب استيعابه بالكتاب، وتقدم مواد إضافية كتلك التي يحتاجها بعض الدارسين المتقدمين في عملية التعلم، والتي تحت الدارس على العمل المنزلي والنشاط الذاتي والاجتهاد في تعلم اللغة، وينبغي أن تلتفت هذه الكراسة إلى تدريبات الكتابة بحيث تتضمن تدريبات على الخط بشكليته النسخ والرقعة، وتدريبات الكتابة المنقولة والمنظورة، وتدريبات التعبير الذاتي الذي يشمل كتابة جملة ففقرة فموضوع صغير كرسالة مثلاً أو تحية قصيرة في مناسبة، على أن يتضمن ذلك نماذج لكيفية كتابة هذه الموضوعات، ونوصى بأن تضم هذه الكراسة مجموعة من أنماط التدريبات مثل:

- ١- التدريبات الاتصالية والتوليدية والحوارية.
- ٢- تدريبات الأسئلة والإجابات.
- ٣- التدريبات الآلية.
- ٤- تدريبات الفهم مثل: تكوين الجمل – إكمال الجمل- إعادة تركيب الفقرات ... الخ.
- ٥- تدريبات مواقف التخمين والألغاز.
- ٦- تدريبات لعب الدور.
- ٧- تدريبات الأمر والطلب.
- ٨- تدريبات أزمنة الفعل، والتدريبات النحوية بأنواعها المختلفة.

كما نوصى أن تقدم هذه الكراسة مجموعة من الأنشطة يساعد المعلم الدارس على ممارستها منها:

- ١- مواقف اتصالية في حجرة الدراسة مثل:
- إدارة الفصل والتفاعل اليومي بين الطلاب.

- إلقاء التعليمات والتوجيه والإرشادات.

- تقليد ومحاكاة ومناقشات ومباريات لغوية.

٢- تسجيلات صوتية تخصص لها فترات في معمل اللغة.

٣- مواقف بيع وشراء ومجاملات وخطابة وحوارات وندوات.

٤- إقامة حفلات وأنشطة تعتمد على التحدث باللغة العربية.

٥- قراءات واسعة في بعض المجالات والصحف والكتب.

٦- الاستماع إلى برامج الإذاعة من نشرات وندوات ولقاءات.

٧- كتابة رسائل وبرقيات وبطاقات.

(ب) التسجيلات الصوتية:

وهي جزء أساس من مكونات الكتاب يستعين به المعلم في التدريس، وتعين الدارس أداة تعليمية يستطيع استعمالها منفرداً.

وتتنوع هذه التسجيلات بتنوع أغراضها، فمنها ما يعالج الأصوات، ومنها ما يعالج التراكيب اللغوية ومن ثم الاستماع مع الفهم، ومنها ما يعالج الاستمتاع بسماع اللغة والترديد (الأناشيد)، ومنها ما يهدف إلى التدريب على الحوار، على أن تؤخذ مادة التسجيلات من مادة الكتاب أو مادة كراسة التدريبات والتطبيقات، وقد يقتضى الأمر إعداد تسجيلات بمواد إضافية حسبما يرى المحررون.

ولعل ما ينبغى أن يلتفت إليه في هذا الأمر هو الجزء الصوتي من الكتاب، والذي ينبغى أن يسجل "فيديو" حيث تظهر الصورة أمام الدارس مقرونة بصوت الكلمة أو صوت التركيب المعبر عنها، ولذا فالجزء الصوتي من الكتاب ينبغى أن يحتل مكانة مهمة من هذه التسجيلات. ومما ينبغى الالتفات إليه أيضاً هو حصر كل ما يتصل بنصوص الاستماع وتدريباته، ونصوص الحوار وتدريباته لكي تأخذ مكانها في هذه التسجيلات - ومن البدهي أن تستوفى المواد المسجلة الأداء الصوتي الصحيح خاصة ما يتصل بالتمييز الصوتي، ولذا يجب أن يتوافر لهذه التسجيلات فنيون في المعامل الصوتية للغات، وناطقون ممن تتميز أصواتهم بالجودة والدقة والوضوح.

(ج) مرشد المعلم:

وهو رفيق الكتاب ودليل المعلم الذى له أهمية كبرى خاصة وأن ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يفتقر إلى المعلم المدرب . ولإعداد هذا الدليل نقدم مجموعة من التوجيهات تساعد على ذلك .

أولاً: ينبغى أن يتضمن الدليل ما يلى:

- ١- أهمية الكتاب التعليمى الذى يعد دليل المعلم لمساعدة المعلم على تدريسه.
- ٢- فلسفة هذا الكتاب، وخصائصه، ومكوناته، والمنطلقات التربوية التى استند إليها .
- ٣- الأسس التى استند إليها تأليف الكتاب.
- ٤- المستويات التعليمية التى أعد لها.
- ٥- أنواع الدارسين الموجه إليهم.
- ٦- الأهداف التعليمية العامة التى من أجلها أعد .
- ٧- الأهداف التعليمية الخاصة للمهارات اللغوية.
- ٨- الأهداف التعليمية الإجرائية للدروس.
- ٩- المهارات اللغوية التى يسعى الكتاب إلى مساعدة الدارسين على اكتسابها.
- ١٠- التوجيهات العامة التى تساعد المعلم على استخدام الكتاب بطريقة فاعلة على أن يكون من هذه التوجيهات ماهو لغوى، ومنها ماهو نفسى يتصل بطبيعة الدارسين ، ومنها ماهو تربوى يتصل بطرق تدريس المهارات اللغوية والمحتوى الثقافى، ومنها ما يتصل بإدارة قاعة الدراسة فى أثناء التدريس .
- ١١- أنواع التدريبات التى يشتمل عليها الكتاب وأهدافها التعليمية واقتراح بعض الأساليب التى يمكن الاستعانة بها فى تناولها والتعامل معها.
- ١٢- نماذج من التدريبات الإضافية للاستعانة بها فى إثراء التدريب، واتخاذها نماذج يمكن على منوالها إعداد تدريبات أخرى إذا لزم الأمر.
- ١٣- خطة تفصيلية لتدريس بعض دروس الكتاب وتدريباتها يستعين بها المعلم وينسج على منوالها .
- ١٤- خريطة لغوية تعطى صورة متكاملة عن محتوى الكتاب من حيث الأصوات والمفردات والتراكيب والمهارات اللغوية.

١٥- مجموعة من الأنشطة التعليمية اللازمة لإتمام عملية تعلم اللغة التي يستهدفها الكتاب.

١٦- الأسئلة الخاصة بتدريبات الاستماع والأصوات وإجاباتها، وأيضاً التدريبات الأخرى ذات الصبغة التقويمية والتي تركت للدارس كي يفكر فيها ، ويختبر قدرته على حلها.

١٧- نماذج من الاختبارات ووسائل التقويم التي يمكن أن يستعين بها المعلم في تقويم تدريسه وتقويم تعلم الدارسين، ويسترشد بها في إعداد اختباره.

١٨- توجهات عامة في كيفية استخدام الدليل وكراسة التطبيقات، وايضا استخدام المصاحبات الصوتية .

ثانياً: الخطوط العريضة لمكونات الدليل:

ينبغي أن يشتمل دليل المعلم على اربعة مكونات رئيسية:

الأول: ويتناول منطلقات إعداد الكتاب المتمثلة في أهميته وفلسفته وخصائصه وأسس ومستواه وأهدافه، والفئة الموجه إليها، والوقت المخصص لتدريسه والمهارات التي يعالجها ... الخ).

الثاني: ويخصص للقسم الصوتي وفلسفته وطريقة تدريسه، ويستعرض المرحلة الصوتية من الكتاب بأهدافها ومحتواها وكيفية تدريسيها .

الثالث: ويتضمن تدريس الكتاب باستعراض محتواه اللغوي والثقافي ومعالجته التربوية في خريطة تستعرض أهداف الدروس ومحتواها ومهاراتها اللغوية ووسائلها التعليمية المختلفة المقترح استخدامها، وطرق التدريس وخطواته وإجراءاته مع تصور لخطوات تدريس بعض الدروس كنماذج يسترشد بها.

الرابع: ويشتمل على توجهات عامة للمعلمين تفيدهم في تدريس المهارات اللغوية المختلفة كتدريس المهارات الصوتية، وتدريس القراءة والكتابة وتدريس المفردات والتراكيب وتدريس الثقافة العربية الإسلامية إلى جانب نماذج من الاختبارات وأساليب التقويم.

اعتبارت أساسية عامة في إعداد المادة التعليمية بالكتاب:

ينطلق تأليف الكتاب من عدة أمور أساسية تتمثل في يلي:-

١- أن تتنوع مادته التعليمية بكل جوانبها وأبعادها بحيث تقابل تنوع المقبلين على تعلم العربية وتنوع اهتماماتهم ودوافعهم وحاجاتهم وقدراتهم.

٢- أن تعتمد المادة على المواقف الاجتماعية والثقافية والمعرفية التي يحتاج متعلم العربية لاستخدام اللغة العربية للتواصل فيها ومعها.

٣- أن تدرس هذه المادة دون اللجوء إلى لغة وسيطة ، ويقتضى هنا البدء بالمفردات العربية ذات المعنى الحسى الذى يمكن أن يتضح من خلال الصورة أو الحركة أو الإشارة أو ما إلى ذلك.

٤- يعتمد المدخل التكاملى فى تدريس المهارات الأربع أساسا لإعداد المادة التعليمية للكتاب، حيث ينبغى أن يلتفت الكتاب منذ البداية إلى تنمية المهارات الأربع مترابطة متكاملة منذ الدروس الأولى، بخاصة فى التدريبات (تدريبات صوتية – تدريبات الاستماع- تدريبات الحديث والحوار- تدريبات القراءة- تدريبات الكتابة).

٥- تعتمد اللغة العربية الفصيحة المستعملة فى الحياة المعاصرة وفى أجهزة الإعلام ويتحدثها المثقفون فى تجمعاتهم العلمية ومنتدياتهم المعرفية أساسا لكتابة النصوص والدروس، ومن خلال وعاء يسهل مهمة عرض المحتوى التركيبى عرضاً طبيعياً غير مصطنع، وألا يطغى التفاتنا إلى التراكيب اللغوية على معالجتنا للمهارات من منظور اتصالى، وعلى ما ينبغى أن نقدمه من محتوى ثقافى معرفى معلوماتى.

٦- أن تستند هذه المادة التعليمية إلى نوعين من المفردات، مفردات يمكن التعامل معها وبها اتصاليا كلاما وكتابة، ومفردات مستمدة من طبيعة الثقافة العربية الإسلامية أصالة ومعاصرة وتبرز القيم النبيلة التى تشتمل عليها .

٧- أن يبدأ الكتاب بجزء يهتم بتعليم الأصوات العربية ويركز على تعرفها ونطقها يسمى (الجزء الصوتى المجرد) يعالج تقديم الأصوات العربية عن طريق صور وأشكال ورسوم تعبر عن كلمات ومسميات وتراكيب وعلاقات دلالية على أن تكون من الشائع المستخدم على أن تستوفى هذه الصور والأشكال والرسوم كلمات تستغرق الأصوات العربية كلها، وذلك لكى يتعرف الدارس هذه الأصوات وينطق بها، مع تدريبه فى هذا الجزء على التعرف والتمييز الصوتى خاصة الأصوات الصعبة (المتشابهة فى الصوت أو المخرج) وحتى يمكن من خلال ذلك معالجة التقابل الصوتى واستخدام ما يسمى (الثنائيات الصغرى).. وهذا يتطلب اختيار كلمات يساعد نطقها من خلال الصور والرسوم على التمييز الصوتى، وأن تنتقل هذه الصور والرسوم والأشكال من الدلالة على مسميات لأشياء يمكن تصويرها أو رسمها إلى تقديم أفعال حركية يمكن أن تمثل فى صور ورسوم أيضا، وفى اختيار كلمات هذا الجزء يراعى أيضا إمكانية استخدامها بعد ذلك وتوظيفها فى المادة المقروءة.

٨- استخدام الصور والرسوم، والتمثيل، والحركات، والإشارات والإيحاءات الجسدية وسيلة للربط بين المفردات والجمل وبين معانيها.

٩- الاهتمام فى تجريد الحروف العربية وأصواتها بما يسمى نضح الحرف، فلا يجرى الحرف شكلا وصوتا ، إلا بعد أن يكون قد ورد فى المادة التعليمية أول الكلمة ووسطها وآخرها ، وجاء مرة مفتوحا وأخرى

مضموماً وثالثة مكسوراً، أى ليس بالضرورة الإلتزام بأى ترتيب للحروف وإنما بنضجها، حبذا لو جردت الحروف والأصوات من كلمات محسوسة مقترنة بصور دالة عليها .

١٠- الالتفات بشكل خاص -على الأقل- فى المستوى الابتدائى إلى تدريبات التقابل الصوتى وتدريبات الاستماع.

١١- يلتفت منذ البداية إلى الكتابة وتدريب الدارسين على الكتابة من اليمين إلى اليسار، وعلى مكونات الحرف العربى، عن طريق رسم أشكال وخطوط مستقيمة أفقية ورأسية ومتقاطعة وأقواس ودوائر وزوايا، وفوق السطر، وعلى السطر وتحت السطر.. إلخ والانتقال بهم إلى نسخ كلمات فجمل فقرات، ثم كتابة منظورة ثم إملاء غيبى ثم تعبير وصفى عن مناظر وصور وأشياء ومواقف، ثم تعبير ذاتى عن النفس، ولزيادة الالتفات إلى الكتابة تستخدم فى تدريبات الفهم فى القراءة أنماط كتابة أجوية الأسئلة، وملء الفراغات، وإعادة ترتيب كلمات الجملة، وإعادة ترتيب جمل الفقرة.. إلخ كما يجب الاهتمام بعلماء التقييم وكتابة التاء بنوعها المربوطة والمفتوحة.

١٢- أن تقسم المواد التعليمية أو الكتب إذا كان ذلك مناسباً إلى وحدات كل وحدة تعالج مجالاً معيناً، وكل وحدة تتكون من مجموعة من الدروس. مع ملاحظة الترابط فى عرض المادة التعليمية بين الموضوعات، وأهداف تدريس كل موضوع، ونوع المهارة المستهدفة والزمن المخصص له.

١٣- أن يعتمد السرد والمعالجة القصصية أساليب لمعالجة النصوص فى الكتاب.

١٤- أن يكون للحوار مكانة واضحة فى الكتاب، ذلك أن النصوص الحوارية تمثل اللغة تمثيلاً حقيقياً مما يقرب المسافة بين الموقف التعليمى النظامى وبين الموقف الطبيعى فى الحياة، ومما يشبع حاجة الدارسين إلى استعمال اللغة، ويدربهم على النطق، ويمكنهم من النبر والتنغيم، بالإضافة إلى تزويدهم بالتركيب المختلفة واستخدامها بشكل تلقائى، فضلاً عن ثراء الرصيد اللغوى للمتعلم فى مراحل تدريجه فى تعلم اللغة، من هذا مثلاً ما يتصل باختيار المفردات، والمفاهيم، ونوع الفكرة وكثافتها، وطول الوحدة اللغوية وضوابط بساطتها (الجملة - الفقرة) ... إلخ.

١٨- تعالج التراكيب اللغوية والظواهر النحوية والصرفية بطريقة وظيفية متدرجة، على أن يلتفت المؤلفون إلى ضرورة البدء بالجملة البسيطة، ثم الانتقال إلى المركبة فالمعقدة بشكل متدرج ومحسوب، ويقتضى هذا أيضاً التقليل من القواعد فى المراحل الأولى من الكتاب كلما أمكن ذلك، وعندما يصبح من الضرورى تقديم القواعد فى المراحل المتقدمة ينبغى أن نقدمها بصورة مبسطة ولغة سهلة وعن طريق التقليد والتكرار فى مواقف لغوية طبيعية وليس عن طريق دروس فى القواعد وتحليلها .

١٩- أن تقدم الموضوعات ما يشهد باحترام عقلية الدارس، وذلك بأن تكون المعلومات مفيدة في بابها ومركزة، حيث تمكن المحرر من الصياغة اللغوية بسهولة من ناحية، كما تسمح لمصممي التدريبات بالتفصيل والتوضيح دون إملال الدارس من ناحية أخرى.

١٥- أن يلتزم في الحوار بالمفهوم الحقيقي له بوصفه موقفاً تدور حوله مناقشة حرة تلقائية بين فردين حول موضوع معين، فلا يكون مجرد إلقاء الأسئلة وتلقى الإجابات، أو إيراد أسئلة تعقب نصاً سردياً معيناً، أو مجموعة من الأسئلة حول موقف يعرف المتحدثان مكوناته. على أن تتدرج الحوارات من حيث الطول ومن حيث اللغة ومن حيث حرية الأداء اللغوي مع تقدم مستوى الدارسين، مع مراعاة أن يكون الموقف الحوارى موقفاً واقعياً في فكرته وأشخاصه ومكانه ولغته، وربطه بحاجات الاتصال باللغة العربية عند الدارسين.

٢٠- أن يشتمل الدرس بشكل عام على ثلاثة عناصر رئيسية هي:

أ. نص أسامى ب- معالجة المفردات الجديدة ج- التدريبات

٢١- أن تتنوع التدريبات بتعدد المهارات اللغوية المستهدفة وقواعد اللغة الأساسية بحيث تأخذ في اعتبارها التدريبات الاتصالية والتركيبية والدلالية.

٢٢- أن تكون للكتاب مصاحبات تتمثل في :

أ- كراسة النشاط اللغوي والتدريبات ب- التسجيلات الصوتية (المواد المسجلة)

ج- مرشد المعلم

٢٣- أن يزود الكتاب بمقدمة تعرف بأهدافه ومحتوياته وأهمية دراستها وفلسفة تنظيمها وعرضها، والأسس العامة لإعداده وتأليفه.

التناول الفني للكتاب:

ومهمنا هنا أن نحدد شروط العمل الفني الخاص بإخراج الكتاب، ونعني بالإخراج الفني ما يلي:-

(١) طريقة تنظيم الصفحات.

(٢) النسخ والطباعة.

(٣) الأخبار المستخدمة.

(٤) الورق.

(٥) الغلاف.

(٦) التجليد.

(٧) الحجم والأجزاء.

(٨) الصور والرسوم التوضيحية التعليمية.

وهنا أشير إلى أنني قد تناولت هذه الأمور بالتفصيل في دراسة أخرى.

كما ينبغي قبل أن ننهي هذا التصور أن أوجه إلى أمرين مهمين:

الأول: تجريب الكتاب ومتابعته وتحسينه: وأقترح أن توكل عملية التجريب والمتابعة إلى معهدين متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على أن تشكل لجنة متخصصة في كل معهد لرصد التجريب ومتابعة نتائجه وتسجيلها، والحكمة في اقتراح المعهدين ضمان التجربة ومقارنة النتائج للتحقق من صدقها، بحيث ترفع هذه النتائج إلى اللجنة المشرفة على تأليف الكتاب لإجراء التعديلات وتطويره بالشكل الذي يجعلنا نطمئن إلى طرحه في الميدان.

الثاني: من يؤلف الكتاب: وفي هذا الصدد أقترح تشكيل فريق يضم مجموعة من الخبراء في التخصصات التالية:

اللغات، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، تكنولوجيا التعليم. بالإضافة إلى معلمين أكفاء، وفنى في الطباعة والإخراج، ورسامين، وخطاطين، ومن يرى الانتفاع بهم في هذا الجانب.

وفي الختام أقول: هذه خطة مقترحة ومع أنني أرى أن الخطة عمل جماعي وصياغة تعاونية. وبناء يقوم على أكتاف جمع من المتخصصين وحصيلة من الآراء، ومهما بلغ فرد ما من العلم والخبرة، وعمق التفكير والإتقان فلن يتمكن من وضع خطة علمية وافية شاملة خاصة في ميداننا هذا، إلا أنني حاولت استناداً إلى خبرة شخصية طويلة ومجهودات عديدة بذلتها وشاركت بها في هذا الميدان وإلى آراء وتوجهات عديد من المتخصصين - وضع هذه الخطة عليها تكون نقطة بداية علمية في مضمار إعداد المواد التعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

المراجع

- ١- إبراهيم الحارذلو ، تقديم المفردات في الكتاب المدرسى، ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الرباط (١٩٨٠).
- ٢- أبو الفتوح رضوان وآخرين، الكتاب المدرسى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية (١٩٦٢).
- ٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة تنمية الثقافة العربية فى الخارج، التقرير الختامى لاجتماع لجنة الخبراء العرب لوضع الكتاب الأساسى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الخرطوم (١٩٨١).
- ٤- رشدى طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى (١٩٨٢).
- ٥- سليمان الواسطى، كيفية تقديم المفردات فى الكتاب المدرسى، ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرباط (١٩٨٠).
- ٦- محمود كامل الناقعة، رشدى أحمد طعيمة، الكتاب الأساسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (إعداده- تحليله- تقويمه) مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية (١٩٨٣).
- ٧- محمود كامل الناقعة فتحى يونس المنهج التوجيهى لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية اللغة العربية والتربية الإسلامية، المنظمة الإسلامية للعلوم والتربية والثقافة (١٩٩٨).
- ٨- محمود كامل الناقعة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (أسسه - مداخله- طرق تدريسه) مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، (١٩٨٥).

الباحث: د. صائل شديد

"مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها - الإستراتيجيات والطرق -"

أستاذ مساعد في كليات التقنية العليا - أبو ظبي

العربية أسباب البقاء والاستمرارية

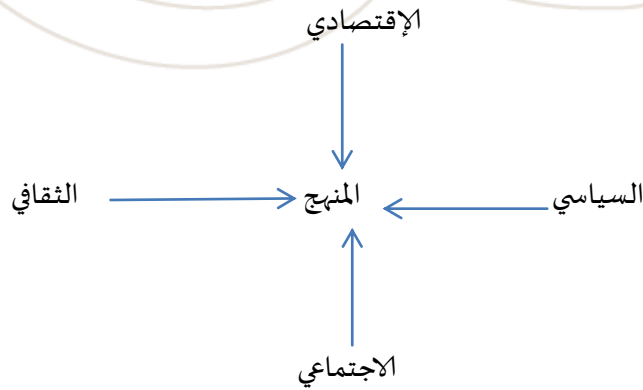
تعد العربية من أوائل اللغات العشر شيوعا في العالم، ومن خلال استقراء الواقع التاريخي للغات نجدها تتميز عن غيرها من اللغات بسرعة انتشارها وازدياد عدد متعلميها بطريقة ملفتة للنظر في الولايات المتحدة الأمريكية ازداد الإقبال على تعلم العربية في سنة ٢٠١٢ م بنسبة ١٢٦% وهذا يجعلنا نعيد النظر في طبيعة انتشار اللغة العربية وفي إمكاناتها الذاتية في الاستمرار كلغة حية بالرغم من الانتشار الواسع للغة الإنجليزية واللغات الأجنبية الأخرى. هذا في الجانب الذاتي أما في الجانب الخارجي وهو مدار بحثنا فهو النظر في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها نظرة علمية واقعية متجردة.

والمأمل في واقع اللغة العربية يجد أنها بين منزلتين؛ منزلة الانتشار ومنزلة الانحسار. أما الانتشار فيمكن في مجال المحادثة والتعرف علما لغايات متعددة منحصرة في الجوانب الآتية: الثقافية والإقتصادية والاجتماعية والسياسية. أما انحصارها فيمكن في مجال:

١- العلوم والبحث العلمي

٢- والتدريس لا سيما التدريس الجامعي.

وعليه يكون مجال بحثنا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجوانب: الثقافية والإقتصادية والاجتماعية والسياسية وهذا يقودنا إلى وضع إطار محدد لمناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها هذا الإطار حدوده هذه الجوانب التي يجب ألا تخرج عنها إلا في الحدود الضيقة:



ويجب علينا ألا ننزعج الآن أو نقلق سكينتنا فيما يخص الجانبين العلوم والبحث العلمي و التدريس الجامعي لأن ذلك ناموس لغوي يجب الإقرار به على الرغم من شعورنا المحبط بتراجع العربية في هذين

المسربين. لأن اللغات تتنافس فيما بينها تنافسا شديدا لتحاول كل لغة فرض سيطرتها وتوسيع نطاق نفوذها على حساب اللغات الأخرى. وهذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن ننكفئ عن المحاولة إلى الرجوع إلى الصدارة في المجالين التي انحسرت بهما العربية، على العكس تماما علينا أن نسعى إلى الصدارة ولكن بذكاء ومن خلال تقدما؛ علميا وتقنيا وبتأليفنا في هذين المسربين تأليفا متقنا فيه الجديد والابتكار والاكتشاف والاختراع والمعرفة المنتظمة في إطارها الصحيح.

إن العربية لغة خلاقة وولادة، وهذا يعني بالضرورة استمراريتها، ودوامها على الصيرورة اللغوية الطبيعية في التطور والبقاء. ولأن الأمر كذلك، فتعلم العربية من قبل الناطقين بغيرها أمر حتمي لأسباب غير الصيرورة الحتمية للعربية، ولعل من أهم الأسباب التي تدعو الآخرين لتعلم العربية:

١- العربية لغة حضارية وثقافية:

لا ينكر أحد أن اللغة العربية كانت لغة العلم والحضارة والثقافة لمدة زادت عن قرون عدة، فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتجاهل هذه اللغة الحضارية والعلمية والثقافية، والتي انتشرت بسرعة كبيرة بين المتعلمين والمثقفين وأصحاب الفكر ودعاة التحضر والمدنية. إن أجمل ما في التاريخ سهولة استدعائه والنظر فيه بعمق حتى وإن شوّه أو حُزف أو عدّل. وأنوه هنا على أن العربية بالرغم من مراحل ضعفها في مجالي العلوم والتدريس إلا أنها ما زالت باقية في هذين المجالين وإن كان التواجد على استحياء، إلا أن البقاء ما زال قائما فهناك بحوث تكتب بالعربية وهناك جامعات تدرس بالعربية.

ولا ينكر أحد جهود علماء العربية المحدثين والمعاصرين في عملية التعريب، والتي وصلت إلى معظم التخصصات العلمية لا سيما الدقيقة منها. وهذا يعني بالضرورة بقاء العربية في هذين المجالين، ويعني كذلك أنها لغة حية، لغة يمكن لها أن تنافس أقوى اللغات الأجنبية في ميادين العلم والاختراع وما ينضوي تحتهما.

٢- لغة أجنبية دولية:

وهذا مثبت في الأمم المتحدة، ومعروف بالضرورة، فالعربية لغة من اللغات المعتمدة عالميا، ليس من أجل عدد الدول العربية المنضوية في الأمم المتحدة ولكن لكونها لغة دولية تعلمها ودرسها من غير أبنائها يوم أن كانت هي لغة العلم والبحث ولغة التدريس، ولغة من أراد أن يكون متحضرا وراقيا. فالعربية كانت مناط من أراد أن يكون متميزا وله مكانة في مجتمعه وبلده، فتعلم العربية بالنسبة لغير العرب كانت ميزة لكل من يتعلمها يباهي بها غيره، لأن تعلمها آنذاك كان مطلبا ملحا على جميع مستويات الحياة وأنساقها المتعددة. والجميل أن تعلم العربية لم يكن في يوم من الأيام موضع خجل أو معيب لمن يتعلمها حتى وأبنائها في أشد ضعفهم، بله انكبّ عليها المستشرقون تعلموا ودراسة وبحثوا ونشروا كثيرا عنها في لغاتهم، وضمنت ضمن تخصصاتهم الجامعية في جميع الدرجات العلمية (البكالوريوس / الماجستير / الدكتوراة).

٣- لغة دينية:

العربية ليست اللغة الدينية الوحيدة، ولكنها اللغة الدينية الوحيدة التي استمرت محافظة على بناءاتها المتعددة وعلى استعمالها التعبدية. فلا توجد لغة دينية الآن إلا العربية، وإن قال أحد: فما بال اللغة العبرية فلنا: العبرية المتداولة الآن هي العبرية الحديثة وليست العبرية القديمة أو لغة التوراة والألواح. ولكن مالذي تعنيه أنها لغة دينية؟

كون اللغة العربية لغة دينية فهذا يعني:

١- الاستمرارية:

ذلك أن الدين مستمر وبقا لا سيما أن الدين الإسلامي هو أحد الأديان السماوية، وهذا يعني أن أتباعه يجب عليهم تعلم العربية سواء كانوا عربا أم غير عرب وذلك لأن لغتهم مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمقدس. فالقرآن الكريم نزل باللغة العربية وبذلك فالعربية مرتبطة بالقرآن الكريم. ولكن قد يلتبس عند البعض أن اللغة العربية محفوظة لأن الله تكفل بحفظ القرآن الكريم. والصواب عندي أن هذا لا يعني حفظ العربية ، فحفظ اللغة مهمة أصحابها والناطقين بها، ولكن ارتباط العربية بالقرآن يجعل عوامل بقائها أطول ويزيد كذلك من عدد متعلميها من غير العرب. وعليه يكون العبء الأكبر على المحافظة على العربية وديمومتها وتطورها على أبنائها.

٢- الهالة والعظمة والتبجيل:

كون العربية لغة دينية فإن هذا يعطيها الإجلال والتكريم، والمحاولة على المحافظة عليها، بله سعى غير العرب من المسلمين وغير المسلمين للتعرف على هذه اللغة، وإجادتها لأسباب متعددة كل حسب غايته وغرضه. وفي هذا السياق كذلك فإن محاولة الطعن بها أو تنحيها جانبا يجعلك متهما في محاولة إقصاء الدين نفسه.

٣- تردد النطق بأصواتها:

إن ارتباط اللغة العربية بالمقدس يعني استمرارية النطق بأصواتها وحركاتها القصيرة والطويلة قائم بسبب تلاوة المسلمين لها في الصلاة اليومية وفي قراءة القرآن لأنها لغة يتعبد بها. فتبقى أصواتها مألوفة موجودة محافظ عليها من التغيير أو التبديل أو الاختفاء.

العولمة ومناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها

على واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا يتجاهلوا دور العولمة في بناء مناهجهم، ذلك أنها دخلت في كل أنساق الحياة ومسارها، وأصبحت العولمة جزءاً من التكوين الشخصي للفرد نفسه، فما ظنك بتعلم لغة أجنبية!!! وعليه يجب أن تكون مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها تتماهى مع العولمة في جزء منها وليس في أغلبها، وذلك كي يتمكن الآخر من فهم اللغة على مرادها الصحيح لأننا نتعامل مع متعلم يعيش في زمن العولمة والحدود عنده غير موجودة. ولذلك يجب أن يراعي واضعوا مناهج العربية للأجانب ما يلي:

١- التعدد الثقافي:

على واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يأخذوا بالحسبان التعدد الثقافي الذي فرضته العولمة على زماننا هذا فليس من المعقول أن نظهر الثقافة العربية الوحيدة في هذه المناهج لا سيما أن الثقافة العربية تمر في هذا الوقت بأزمة حقيقية، وهذا لا يعني البتة أن نلغها، ولكني أدعو هنا إلى تعدد الثقافات في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، لنتمكن من استيعابهم وتحبيب العربية لهم وإرسال رسالة لهم مفادها: أن العربية تقبل بتعدد الثقافات الأخرى بل إن الثقافة العربية الإسلامية في مجملها الكلية هي عبارة عن مزيج من الثقافات المفيدة التي استطاع العرب من صهرها في حضارتهم فيما مضى من الزمان.

ولكن إلى أي مدى نأخذ بثقافة الآخر؟ ولماذا في مناهج اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها أو غيرها من المناهج الأجنبية لا يأخذون بالثقافة العربية؟!

عمر مناهج اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها أكبر من عمر مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، هذا إن سلمنا بوجود مناهج أصلاً!!! إضافة لأننا لا نملك الآن ثقافة عربية واضحة المعالم أو تتفق على أغلبها. إن المكون الثقافي العربي يتكاثر الآن في المنطقة الرمادية التي لا نستطيع أن نميز معالمها، وعليه لا يمكن أن نطالب الآخر بتضمين ثقافتنا في مناهجه حتى تلك الموجهة إلينا.

إننا بحاجة إلى خلق مكون ثقافي خاص بنا إضافة لتضمين ثقافة الآخر في مناهج اللغة العربية للناطقين بها ولكن ضمن ضوابط معينة هذه الضوابط تراعي مبادئنا وفي نفس الوقت تأخذ ما هو حسن عند الآخر.

٢- التعدد الاجتماعي:

الناظر في مناهجنا العربية بكل أنواعها وأطيافها يجد أنها تغيب البعد الاجتماعي في المناهج، بل إن هذا الجانب مغيب بالكلية، وذلك لأن ما يعرف بمنطق العيب وأحياناً العادات والتقاليد والتي تتعارض أحياناً كثيرة مع الدين ومع ذلك فهي عامل ضاغط على المؤلف لا يمكنه أن يخرج من دائرة معينة فرضت عليه.

إن من طبيعة المناهج أن تحاكي الواقع وأن تتماهى معه في كثير من مناحيه، لأن المتعلم جزء من هذا النسق الاجتماعي، واللغة تعبر عن مشاعر وأحاسيس ومواقف اجتماعية لا يمكن أن نتغافلها، لذلك كان على واضعي المناهج العربية للناطقين بغيرها أن يأخذوا هذا بعين الاعتبار لأن من يريد أن يتعلم لغتهم هو متحرر أصلا من هذه القيود، وهذا يعني أنه متطور ومتقدم على المنهج نفسه ، وهنا يحدث عدم التوافق

وعدم الانجذاب لتعلم اللغة العربية.

٣- الهوية العربية:

نتكلم كثيرا عن الهوية العربية ، وفي كثير من الأحيان لا نفقه معنى الهوية العربية !!! برأيي أن الهوية هي: مجموعة من السلوكيات والأفعال والأقوال التي يتوافق عليها مجموعة من الناس لتعبر عن طبيعتهم وانتماءاتهم وما يميزهم عن الآخر.

وعليه فإن هناك انفصام بين الواقع ومناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها وحتى للناطقين بها. فما هو في الواقع يختلف عم هو عليه في المناهج هذا إن سلمنا أصلا بوجود فكرة الهوية في مناهجنا، بل إنني أزعم أن كثيرا من مناهجنا في الوطن العربي مغيب فيما الهوية العربية. والسبب في ذلك أن مسار الهوية العربية أصيب بخلل نتيجة العولمة وما تبعها من آثار سلبية على عالمنا العربية نتيجة للضعف الثقافي والفكري والعلمي الذي منينا به من قبل العولمة أصلا.

إننا بحاجة لبناء مفهوم الهوية العربية في البداية كي نتمكن من تضمين مفهومه في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهذا يعني بالضرورة أن نتفق على معايير محددة لا نختلف عليها ثم ننطلق إلى صياغة هذه المعايير في قوالب منهجية يمكن أن تعبر عن هويتنا العربية.

العلاقات التاريخية

نحن في هذه القرية الصغيرة أصبحت ذاكرتنا قوية، وإرهاصات التاريخ حاضرة في عقولنا ومن ثم في ردود أفعالنا، ولذلك كان لزاما علينا أن نوجه مناهجنا إلى ما هو أقرب إلى التوافق والتقارب بين بعضنا البعض دون أن نجد هنا أو هناك نفسا يغرب أو يشرق. فالمناهج اللغوية الناجحة هي تلك التي تبني معالم فكرية وحضارية عالمية يأخذ بها الجميع دون تردد أو تخوف أو تحرز. وفي هذا السياق علينا أن نراعي عند التأليف ما يلي:

١- السيطرة والهيمنة:

وهذا ملاحظ في كثير من المناهج الغربية التي تحاول أن تهيمن على عقلية الآخر وأن تستحوذ على جميع سلوكياته لتكون جزءا منه. فقد وجدنا بعض النصوص التعليمية عند الآخر تحاول أن تسيطر على عقول الدارسين للغتهم ، وإظهار أن أصحاب هذه اللغة هم أمة مثالية ، وهو الأصح والأدق وهم أصحاب الحضارة وغيرهم هم من الأدنى ومن الأصاغر!!! وكذلك نجد بعض النصوص في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها من تخوض في فكرة أننا أفضل الأمم والشعوب وأننا أصحاب الحق المطلق!!!

فكل هذا مرفوض جملة وتفصيلا، إننا نريد مناهج بعيدة عن فكرة الهيمنة والسيطرة على الآخر، إننا نريد مناهج تكميلية؛ يكمل كل منا الآخر: علميا وحضاريا، فنحن من هذا المفهوم المحدد والذي يخص الإنسانية كالجسد الواحد في تكويننا البشري وإن اختلفت عقائدنا ولغاتنا، مع المحافظة على خصوصيات كل فئة.

٢- تكريس الاتجاهات الإيجابية:

لعل واضعي مناهج العربية للناطقين بغيرها قد غاب عنهم تكريس الاتجاهات الإيجابية تجاه اللغة العربية والناطقين بها في معظم مناهجهم المتداولة حاليا في الأسواق. وتكريس الإيجابيات وتعزيزها يعمل على ترغيب الآخر في تعلم اللغة العربية، والإقبال عليها إقبالا كبيرا، ذلك أن صورة العربية والناطقين بها قد تم تشويهها من قبل الآخر ومن قبلنا نحن من خلال ما قام ويقوم به بعض من الجهلة والمنحرفين. إذن فعلى مثل هذه المناهج أن تعمل بأقصى طاقتها الفنية وبذكاء متفقه في تضمين إيجابيات العربية والعرب والمسلمين من ناحية كونهم أصحاب حضارة إنسانية ومن جهة أخرى أنهم أصحاب مسعى خيري يمتلكون فيه مخازن من المواقف الأخلاقية النبيلة. وهذه المخازن لا تنضب لأنها ما زالت مستمرة في تزويد هذه المخازن الأخلاقية النبيلة بتلك المواقف الحية المعاصرة.

نحن لا نريد فرض أنفسنا في المناهج فرضاً فجاً، إنما نريد أن نطرح مناهج عالمية تصلح لكل من: العرب الذين يعيشون في الغرب، والمسلمين من غير العرب الذين يعيشون في الغرب وفي بلادهم وكذلك لغير العرب والمسلمين وهم الفئة الأكثر نفعاً من هذه المناهج. وبما أن ديننا يفرض تعلم اللغة العربية على العرب والعجم على حدّ سواء كان لزاماً علينا أن ندخل بعض المفاهيم الإسلامية العالمية؛ أي التي تتوافق عليها الإنسانية جمعاء وهي كثيرة والحمد لله في ديننا، ولا بأس هنا أن نضيف مواقف تاريخية ونصوصاً تربوية هي من صميم ديننا على ألا تكون هذه الإضافات مبتذلة فجّة.

إن وسطيتنا تعني أننا نقبل الآخر ضمن ما هو متفق عليه: إنساني وبشري وعالمي. ولا بأس هنا أن تحتوي مناهجنا على ما هو صحيح من مفاهيم غربية أو مشرقية لا تعارض ديننا أو ما صح من عاداتنا وتقاليدنا. ولا بأس في هذه المناهج أن تحتوي على أنساق متعددة المشارب وعلى حضارات كانت في السابق نبراساً أو على حضارات مازالت قائمة في وقتنا الحاضر شريطة التوافق مع المكون العالمي الذي نحن جزء منه ومن تكوينه وإرهاصاته.

العقول المخاطبة:

على واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يتنبهوا إلى أنهم يخاطبون في مناهجهم عدة عقول مختلفة وما تشمل عليه هذه العقول من تعدد في المشارب والثقافات. ولعل ما يعيننا هنا بدرجة أكبر هما العقليتين: الغربية والإسلامية غير العربية. أي إننا بحاجة إلى توازنات أكثر قبولاً مما هي عليه الآن مناهجنا، إذ علينا مراعاة ما يمكن أن يقبله العقل الغربي ونستطيع من خلال ذلك أن نرغبه ونحببه باللغة العربية، وكذلك لا يتعارض ذلك مع العقلية الإسلامية التي تعيش في الغرب أو التي تستوطن في بلادها. فعقلية التركي الملتزم دينياً والذي يعيش في تركيا غير تلك العقلية التركية التي تعيش في تركيا وغير ملتزمة، وكذلك عقلية التركي بشكل عام والذي يعيش في ألمانيا مثلاً تختلف عن الاثنين معاً.

إذن فنحن أمام عقول متعددة المشارب والثقافات والانتماءات، وهذا يتطلب منا ذكاءً لغوياً وثقافياً وفكرياً كي نستطيع أن نصنع منهاجاً يلائم كل هذه الاختلافات والتناقضات أحياناً. وهذا يتطلب منا كذلك معرفة بطبيعة التفكير العقلاني والعاطفي عند هذه الفئات المستهدفة. أي أننا أمام كتابات مناهج مدروسة بعناية فائقة ومناهج لها أسس فكرية وثقافية ولغوية معتبرة.

وفي هذا السياق نطرح أسئلة في غاية الأهمية:

ما موقف مناهجنا من العرب الذين يعيشون في الغرب؟ وهل نحن بصدد الحفاظ على هويتهم؟ هل مطلوب منا أن نثقفهم بدينهم من خلال هذه المناهج؟ وما موقفنا من عادات العرب وتقاليدهم؟

هذه أسئلة مشروعة، والإجابة عنها تكون من خلال التوازنات التي ذكرتها سابقا، فنحن لا يمكن أن نقصر مناهجنا على فئة دون فئة، ولا على معتقد دون آخر لأننا في الأساس ندرس (لغة) عالمية دينية حضارية، ولأن الأمر كذلك فعلينا أن نكون ضمن التوازنات المقبولة لدى كل الفئات المستهدفة دون تمييز أو تفريق ومجال التعليم الخاص والتربية الخاصة يمكن أن يكون في دروس الدين والاعتقاد.

الفرضيات

يجب الانتباه عند وضع مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها أو أي مناهج لغوية أخرى إلى ما أسميه بفرضيات المنهاج وهي ثلاث صياغات لفرضيات في غاية الأهمية :

- ١- صياغة الفرضيات اللغوية
- ٢- صياغة الفرضيات التربوية
- ٣- صياغة الفرضيات الفكرية

وهذه المنظومة الثلاثية من الفرضيات تكوّن كثيرا من المناهج اللغوية. وتعتمد عليها وبدونها يكون المنهاج قاصرا وضعيفا وثغراته كثيرة. أما تحديد معالم هذه الفرضيات فيعتمد على فلسفة المنهاج الذي نريد وضعه. أما فيما يخصنا نحن في هذا البحث فإن تلك الفرضيات ستنتظم أولا في إطار فلسفي يقوم على:

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ونشر اللغة العربية في أصقاع العالم وأن يتفاعل الآخر مع العربية تفاعلا يجعله يحب العربية وأهلها ويعرف أنها لغة حضارة وثقافة وفكر وعلم وأنها لغة حية وولادة وخلاقة ومعبرة عن أدق التفاصيل، ومتجددة في أحد مساربها (الثابت والمتغير)، ويستأنس بالدين الإسلامي كدين سماوي له مكانته العالمية وحضوره القوي.

وهذا نقوم بكتابة صياغة الفرضيات الثلاثة ضمن هذه الفلسفة الواضحة، ولا نحمل فلسفة المنهاج أكثر مما تحتمل.

من أسس بناء المنهج

١- الأسس النفسية:

وتتعلق هذه الأسس بالجوانب الداخلية للنفس الإنسانية في تعلم اللغة العربية، وفي هذه الأسس يجب أن نراعي الدوافع والنوازح لتعلم اللغة العربية، لأن ذلك يؤثر في طريقة بناء المنهج وتطبيقاته. وهو ما تغافلت عنه كثير من المناهج الموجودة حاليا مما أثر تأثيرا سلبيا على طبيعة المنهاج وبنائه.

وفي هذا الإطار يجب أن ندرس الجوانب الداخلية للنفس الإنسانية دراسة علمية متجردة بعيدة عن العواطف لا سيما العاطفة الدينية . وإن كانت هي جزء مهم منها ولكن ليس لكل الفئات التي ترغب بتعلم العربية. فالأولى أن يأتي الجانب الديني تلقائيا وذاتيا ونتيجة لتعرفه على اللغة العربية كلغة ثانية.

٢- الأسس اللغوية:

تتركز هذه الأسس على المحاور اللغوية التي يدور عليها بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وفي هذا السياق فإن أفضل ما يحدد معالم هذه الأسس الدراسات اللسانية الحديثة والتي غابت تماما في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولعل من أهم تلك الأسس اللغوية:

- المحور الصوتي النطقي
 - المحور المعجمي
 - المحور التركيبي
 - المحور الدلالي
 - المحور التعبيري
- ٣- الأسس التصميمية:

غابت عن مناهج اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها هذا الأساس غيابا تاما ، حيث لا نجد للتصميم المتقن والحديث أي وجود في كتب اللغة العربية على الإطلاق. فنحن بحاجة ماسة إلى تصاميم منهجية في قمة الاحتراف والروعة وذلك لأن الآخر قد تعود على كتبه وهي في قمة الأناقة والروعة في التصميم والإخراج. فنحن بحاجة إلى أخصائي بصريات وعيون ونحن بحاجة إلى مصممي جرافيك على درجة عالية من الإتقان ونحن بحاجة إلى مخرج فني للكتب ونحن بحاجة إلى رسامين مهرة.....إلخ.

إن المتأمل بمناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يجد أنها ما زالت طفلة غضة، وما زالت في بدايتها الأولى، وما زلنا بحاجة لعمل منهجي مؤسسي في هذا المجال. وما زال مؤلفي هذه المناهج يفتقرون إلى الدراسات الإحصائية والوصفية في بناء مناهجهم التي تعاني ضعفا واضحا، ناهيك عن تقنيات التأليف والإخراج.

وفي هذا السياق يتطلب الأمر منا جهودا متضافرة لتحقيق موطئ قدم في مجال الدراسات اللغوية، ومجال تعليم اللغات الأجنبية. وبهذا فإن ضروب التأليف قد تتعدد ولكنها يجب أن تتفق على وضوح المنهجية المعتمدة في تأليف أي مجموعة تخص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

التوصيات

- ١- عمل لجنة تتألف من أصحاب الخبرات والممارسات الميدانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتضم هذه اللجنة خبراء في الدرس اللساني العربي.
- ٢- عمل دراسة ميدانية، وأخرى إحصائية لمعرفة أهم مفردات العربية المتداولة الآن ووضعها في حقول مقسمة تقسيما علميا.
- ٣- الاهتمام بالدرس الصوتي عند وضع مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٤- عمل دراسة وصفية تحليلية تكون ركيزة مهمة في كتابة المنهاج تشتمل على الجوانب الآتية:
 - أ- الجانب الاجتماعي
 - ب- الجانب الإقتصادي
 - ت- الجانب السياسي
 - ث- الجانب الثقافي
- ٥- العمل على تكوين فريق متكامل من إحصائي عيون وبصريات ومصممي جرافيك ورسامين كي يتمكنوا من إخراج المنهج إخراجا متقنا على مستوى عالي.

الباحث: د. فكري عبد المنعم السيد النجار

"خصائص الخطاب اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات

التطبيقية"

محاضر في قسم اللغة العربية ، كلية الآداب ، جامعة الشارقة

مقدمة:

من المبادئ اللغوية المتفق عليها، والمقبولة من جميع الدارسين والباحثين أن اللغة – أية لغة- وعاء الفكر، والفكر مضمون اللغة، ولا انفصام بينهما؛ إذ لا يستطيع الإنسان أن يفكر بطريقة مجردة، وإنما يفكر من خلال الكلمات والألفاظ والتراكيب اللغوية التي تتفاعل في ثنايا عقله. والأفكار لا تُنقلُ إلا باللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد تنقل بالإشارة عند طائفة خاصة من الصم والبكم وغيرهما. ومن هذه المبادئ أيضًا أن اللغة صورةٌ للحضارة وانعكاسٌ لها، وترقى اللغة برقي حضارة شعبيها ومتكلميها، " وكم عز أقوام بعز لغات ".! وقد حدثنا التاريخ عن عهد ذهبي لحضارة عربية إسلامية إبان العصر العباسي الذي تقدمت فيه اللغة العربية كثيرًا. وعلى العرب الآن – إن أرادوا أن يشاركوا في صنع الحضارة المعاصرة - أن يهتموا بتعليم لغتهم العربية للعرب ولغير العرب كما فعل أجدادهم من قبل.

- جهود العرب والمسلمين الأوائل في نشر اللغة العربية وتعليمها:

عني العرب والمسلمون الأوائل باللغة العربية - سياج هويتهم - عناية فائقة منذ مشرق شمس الإسلام التي أضاءت العالم، ومنذ نزول القرآن الكريم بلسان عربي مبين من لدن رب العالمين. وقد سعى المسلمون الأوائل إلى نشر اللغة العربية مع فتوحاتهم المباركة، " وقد استطاعت اللغة العربية – بفضل الإسلام – أن توسع رقعتها الجغرافية، وتعمق رصيدها البشري، وأن تؤثر في الحضارات التي التقت بها أثناء الفتوحات الإسلامية، فاستمالتها واستوعبتها. كما استطاعت العربية – بفضل هذا الدين الجديد – استمالة لغات البلاد المفتوحة، واستيعابها بعدما رضي أهلها بلغة القرآن، وبلغه الوحي الإلهي بديلاً عن لغاتهم، فأبدع القوم في اللغة الجديدة، فجعلوا منها اللغة العالمية،، ثم أصبح الإقبال على تعلم اللغة العربية وتعليمها للمسلمين الناطقين بغيرها منذ ذلك التاريخ أمرًا طبيعيًا ومألوفًا¹. وقد أصبحت اللغة العربية منذ ذلك التاريخ لغة الدين والعلم والتاريخ الإسلامي والحياة. وأصبح تعلمها من غير العرب ضرورة ملحة لفهم الإسلام والدين الجديد، ومن أجل الاندماج في البيئة العربية الإسلامية. وهكذا وجدت اللغة العربية ميدانًا جديدًا لانتشارها خارج الأرض العربية.

¹ - أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، منشورات جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط ١، ١٤٢٢ هـ، ص: ٧. وانظر كتاب: نصاب الصبيان ومسيرة ستة قرون في تعليم اللغة العربية للمسلمين غير الناطقين بها، د. عبد السلام عبد العزيز فقي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط ١، ١٤٠٥ هـ، ص ٥، وما بعدها.

لقد اعتبر العربي المسلم الأول نفسه مُبْتَدِئًا بالدين الجديد، ومعلمًا للغة العربية؛ حتى لا يكون الجهل بها عائقًا أمام فهم تعاليم الإسلام، أو التعايش مع المسلمين الجدد، فتكون لغة الخطاب هي اللغة العربية. ولذلك أخذ على عاتقه إنشاء المراكز العلمية لنشر العربية في البلاد الإسلامية غير الناطقة بها في الري، ونيسابور، وأصفهان، وبخارى، وهراة، وسمرقند، ومرو، واستانبول، وتبريز، وحيدرآباد الدكن، وغيرها. وكانت نيسابور أول مركز علمي مهم في خراسان، وظلت محتفظة بمكانتها حتى زمن السلاجقة الذين اتخذوا (مرو) بخراسان عاصمة لهم، ثم انتقلوا إلى أصفهان في غرب إيران. ويروى عن الحاكم أبي عبد الله النيسابوري أن أول مدرسة بُنِيَتْ في الإسلام كانت تلك التي بُنِيَتْ في نيسابور للإمام أبي اسحاق الإسفراييني (ت ٤١٨هـ)، وتقاربهما في التاريخ مدرسة أخرى في نيسابور أيضًا بُنِيَتْ لابن فورك، وقبل بناء هذه المدرسة كانت الدروس تُلَقَى في المساجد على الرسم المعمول به في سائر البلاد الإسلامية...^٢.

إن الأرض لم تكن مفروشة بالورود أمام العرب والمسلمين الأوائل لتحقيق ما أنجزوه من أمجاد لخدمة الإسلام واللغة العربية، فقد واجهتهم صعوبات كثيرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة في مجال الأصوات على ما سترى، حيث تنطق الحاء هاءً، والضاد ظاءً، والعين همزة، والقاف غينًا، وغير ذلك من صعوبات كان من أهم أسبابها التداخل بين اللغة العربية واللغات الأجنبية في مجال الأصوات والصرف والنحو والدلالة. ولكن مكانة اللغة العربية وعظمتها، وقوة الدولة الإسلامية آنذاك قللتنا من تلك الصعوبات. واستطاع المعلمون - بإخلاصهم - أن يتغلبوا عليها من واقع خبرات ميدانية، لا من واقع نظريات أجنبية مستوردة مطبقة على لغات أجنبية كما هو الشأن في عصرنا الحاضر.

وقد استطاعت اللغة العربية - بفضل العرب والمسلمين الأوائل - أن تستوعب حضارات الأمم المختلفة من خلال تعليمها للناطقين بغيرها. وبفضل القرآن الكريم أصبحت لغة عالمية قوية تصمد أمام المحن والهجمات الشرسة ضدها، وأقرت بها الأمم المتحدة لغة رسمية في عصرنا الحديث، كما أقرت بها منظمات متعددة أخرى، كمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، وغيرها.

- أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

ينبغي أن يهتم أبناء اللغة العربية بتعلم لغتهم أولاً، ولكن ينبغي أيضاً أن يمتد هذا الاهتمام من أبناء اللغة العربية إلى تعليمها للناطقين بغيرها انطلاقاً من سُنَّةِ سَلَفِنَا فيما وَرَدَ أَنفَاءً، وسعيًا إلى ترسيخ قدم الحضارة العربية والإسلامية في هذه الدول غير الناطقة بالعربية لتتواصل الشعوب، وتتفاهم وتتعايش في تسامح واحترام دون كراهية نتيجة عدم فهم ثقافة الآخر.

وأود أن أشير إلى أن " الجانب اللغوي جانب أساسي من جوانب حياتنا، واللغة مقومٌ من أهم مقومات حياتنا وكياننا وهي الحاملة لثقافتنا ورسالتنا، والرابط الموجد بيننا، والمكون لبنيّة تفكيرنا، والصلة بين

^٢ - نصاب الصبيان...، سابق، ص: ٨٠٩.

أجيالنا، والصلة كذلك بيننا وبين كثير من الأمم"^٣. ومن أجل هذا ينبغي أن نعتني بهذه اللغة الشريفة عناية كبرى ونجعلها في مقدمة قضايانا الدينية والقومية.

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعليمًا حضاريًا توجهه دوافع دينية، ودوافع قومية، ودوافع ثقافية، ودوافع اقتصادية، ودوافع إعلامية، وغير ذلك. وإذا كان العرب ينطلقون في تصدير لغتهم إلى كل بلاد الدنيا بدافع ديني أو ثقافي أو قومي فإن بعض البلدان تتوجه إلى تعلم العربية بالدوافع نفسها أو بدوافع اقتصادية. فالمليزيون والكوريون - مثلاً - يصرحون بطموحهم إلى الأسواق العربية، وإقامة علاقات تجارية قوية مع العالم العربي الذي يمثل سوقًا استهلاكية كبيرة. وقد أقبل الأمريكيون على تعلم اللغة العربية بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر المعروفة ضمن خطة استراتيجية لحفظ الأمن القومي للولايات المتحدة الأمريكية^٤.

إن تعلم اللغة العربية يفيد الأجانب في خلق فرص عمل لهم في المجال الدبلوماسي أو الثقافي أو الإعلامي أو التربوي أو غير ذلك. كما أن إتقان أية لغة أجنبية - وخاصة الإنجليزية - يفتح للعرب مجالات للعمل في بلادهم وخارج بلادهم، ومن هنا تبرز أهمية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها براجماتياً أو تداولياً.

واللغة العربية جديرة باحترام الأجانب لها؛ لأنهم يعرفون تمامًا أنها مقدسة عند المسلمين؛ فهي لغة القرآن الكريم، والحديث الشريف، ولغة التراث الإسلامي. كما يعرفون أنها تعد من أقوى الروابط بين العرب في إطار القومية العربية. " وفوق كل هذا فللعربية وضع خاص؛ لأنها استطاعت أن تنتشر في القرون الأولى من حضارتها انتشارًا واسعًا في فترة قصيرة من حساب الزمن، وتغزو لغات أخرى في أوطانها؛ لم يصمد بعضها للغزو وتراجع واختفى في طيات التاريخ، ومنها ما قاومت ثم انتهت إلى التعايش معها والاستفادة منها فأخذت القليل حينًا والكثير أحيانًا أخرى، ألفاظًا وعبارات. وقسم ثالث من اللغات استعار الأبجدية العربية بعد أن وجد فيها الكمال اللغوي"^٥.

لقد تحملت اللغة العربية نصيبها الموفور من المسؤولية العالمية بعد هذا الزحف الحضاري الباهر، فظلت وعاءًا للثقافة العالمية، وأداة للحضارة الإنسانية من القرن السادس الميلادي إلى القرن الرابع عشر الميلادي. وجاء تعليمها لغير العرب في العصر الحديث على قائمة اهتمامات أهلها لتسهم بقسط كبير من هذه المسؤولية التاريخية مرة أخرى.

^٣ - فقه اللغة وخصائص العربية، محمد المبارك، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط ٢، ١٩٦٤ م، ص: ٢٣٢، ٢٣٣.

^٤ - انظر: العربية لغة القرآن: الواقع وسبل النهوض، مجموعة من المؤلفين، إصدار مركز الأمير عبد المحسن بن جلوي بالشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ط ١، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م، ص: ٨٠-٨٣.

^٥ - مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، د. علي الحديدي، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت)، ص: ١٠.

المبحث الأول: دراسات تمهيدية (الإطار البحثي)

*مشكلة البحث: إن أهم عناصر تمكين العربية على السنة متعلميها من الناطقين بها، أو بغيرها يتضح في العناية بمناهجها أو مقرراتها. وتتضح العناصر الرئيسة لهذا التمكين في: الكتاب التعليمي المقرر، والمُعَلِّم، والطالب، والإعلام، وغير ذلك. وهذا يحتاج إلى رسم خطط واستراتيجيات واضحة قابلة للتجريب والتطبيق. وقد سعى الباحث إلى التركيز على عنصر(الكتاب التعليمي المقرر) يضع له مخططاً نظرياً يتجه إلى الخطاب اللغوي أو النص اللغوي؛ ليعالجه على أسس علمية في ضوء علم اللغة الحديث أو اللسانيات التطبيقية. واختار كتاب (أحب العربية)، وهو سلسلة مكونة من عدة أجزاء تستهدف التلاميذ الأجانب فوق سن السادسة. وهذه مرحلة مهمة يجب العناية بها من أجل أن يكتسب هؤلاء المتعلمون اللغة العربية، وتقوى الملكة أو الكفاءة اللغوية لديهم.

وبناءً على ما سبق، فإن البحث يحاول الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أهم خصائص الخطاب اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

وتستلزم الإجابة عن هذا السؤال الرئيس أن نجيب عن أسئلة فرعية، تتمثل فيما يأتي:

١- كيف يمكن التعرف على خصائص الخطاب اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

٢- ما أهم هذه الخصائص التي يجب توافرها في تلك المقررات؟

٣- هل يمكن لعلم اللغة الحديث (أو علم اللسانيات التطبيقية) أن يفيدنا في هذا المجال؟

٤- ما التوصيات التي تفيد مؤلفي الكتب، والقائمين على أمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

*أهداف البحث: هذا البحث - كما يتضح من عنوانه - يهدف إلى بيان أهم خصائص الخطاب اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحديداً دقيقاً يعتمد على أسس اللسانيات التطبيقية، ويُستفاد منه في إعداد مقررات دراسية للطلبة غير الناطقين بالعربية في المستقبل، أو نقد المقررات الحالية نقداً بناءً؛ لإعادة الإنتاج من جديد على أسس علمية واضحة. وحينئذ يسعى إلى تطوير المناهج والوسائل والأدوات وأساليب التعليم للناطقين بغير العربية، ومحاولة تقديم أحدث الاستراتيجيات في تعليمها.

*أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في ضرورة التوجيه والتنبيه إلى أن تعليم اللغة العربية عموماً، وتعليمها للناطقين بغيرها خصوصاً يعد ضرورة قومية وثقافية وحضارية ودينية، وربما تدخل الضرورة الاقتصادية في عصرنا الحالي في هذا المجال. ولتحقيق هذه الضرورات ينبغي الاهتمام بكل جوانب العملية التعليمية: المعلم، والطالب، والمنهج، والمقرر، وغير ذلك.

وتزداد أهمية هذا البحث بارتباطه بواقع تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إذ إنه يدرس خصائص الخطاب اللغوي (النص اللغوي) في مقررات متاحة ومجربة في المجال التربوي والتعليمي، ويطبق على سلسلة (أحب العربية). فهو يعمل على مد جسور التواصل بين البحث العلمي والميدان التربوي التطبيقي.

* حدود البحث: موضوع هذا البحث يتناول خصائص الخطاب اللغوي^٦: (الصوتية، والمعجمية، والصرفية، والنحوية، والدلالية) نظريًا وتطبيقيًا في ضوء علم اللغة الحديث، أو اللسانيات التطبيقية، وسيعتمد على اللغة الفصحى العصرية محورًا للدراسة. ومن أجل هذا ستكون حدود هذا البحث ممثلة في دراسة بعض المقررات المستفاد منها الآن في التدريس ومحاولة نقدها.

ويشمل البحث مقرر اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلسلة (أحب العربية)، ويختص بمقرر المرحلة الابتدائية (من الصف الأول إلى الصف السادس) ويركز في هذه المرحلة على (كتاب التلميذ، وكتاب التدريبات). كما يتناول الجوانب الصوتية، والمعجمية، والصرفية، والنحوية، والدلالية. "فهذه الجوانب هي أساس البحث اللغوي وهدفه الحقيقي، وهي التي تتمتع بتاريخ طويل من البحث والمناقشة، وهي التي تتجه إليها أنظار العلماء، ويعني بها الباحثون على المستوى العام والخاص كليهما"^٧. وهذه الجوانب ليست مفصولة في حقيقة اللغة، وإنما جاء الفصل هنا في هذا البحث لغرض دراسي بحثي تعليمي.

* منهج البحث: مرَّ عنوان هذا البحث بِعِدَّةِ مراحلٍ واختياراتٍ تتمثل في الحذف والإضافة من خلال القراءة الأولية والبحث عن المراجع المناسبة، واختيار مقرر تعليمي للتطبيق والتحليل والتمثيل. وحينما استوى عنوان البحث على ما هو عليه الآن تأملت فيه لأضع له مخططًا. وأثناء ذلك توصلت إلى ضرورة اتباع المنهج الاستقرائي، والدمج بين المنهجين: الوصفي، والتحليلي، أو إن شئت فقل: (المنهج التكاملي) الذي يعد كالمراة التي تعكس أضواء كل المناهج. ومن الصعب أن ينهض منهج واحد ببحث علمي أو أدبي أو لغوي.

* أدوات البحث: تتمثل في:

- ١ - مراجع متخصصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٢ - مراجع لغوية تعالج قضايا الأصوات، والمعجم، والصرف، والنحو، والدلالة.
- ٣ - مراجع في اللسانيات، وخاصة اللسانيات التطبيقية. وقد ركزت في هذا البحث على المراجع العربية (أو المترجمة): لأنها تناسب لغتنا العربية، وتتوافق مع منهج البحث فيها. فالمؤلفون العرب أو المترجمون منهم يستطيعون التطبيق على نصوص العربية أفضل من غيرهم.
- ٤ - أجزاء من سلسلة (أحب العربية)، وهي تمثل عينة البحث وحدوده.

* مصطلحات البحث:

* الخَطَابُ اللُّغَوِي: يُقصد بالخطاب اللغوي في هذا البحث (النص اللغوي): ليدل على تحليل المنطوق والمكتوب على حد سواء، ولكي نبتعد عن خلافات اللسانيين في التفريق بين (النص) و(الخطاب)^٨. على

^٦ - أود أن أشير إلى أن (خصائص الخطاب اللغوي) غير (مهارات تعليم اللغة) التي تشمل: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. أما الخصائص المرادة في هذا البحث فإنها تتناول الجانب العلمي (الأكاديمي) للغة العربية.

^٧ - دراسات في علم اللغة، د.كمال محمد بشر، دار المعارف، مصر، ط/٩، ١٩٨٦، ص: ١١.

^٨ - انظر: النص والخطاب والإجراء، روبرت دي بوجراند، ترجمة د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط/١، ١٩٩٨م، ص: ٩١ وما بعدها. ولسانيات النص، محمد خطابي، نشر المركز الثقافي العربي، بيروت، ط/١، ١٩٩١م، ص: ١٣ وما بعدها. وصفحة ٢٧ وما بعدها. والصفحات: ١٨٠-١٨٦. والدلالة والنحو، د. صلاح الدين حسنين، مكتبة الآداب، القاهرة، ص: ٢٢٣ وما بعدها. ومقدمة في اللغويات المعاصرة، د. شحدة فارح، وآخرين، دار وائل

أنهم يناوبون بين المصطلحين في معظم كتاباتهم فيقولون: النص الشعري، والخطاب الشعري، ويقولون: التماسك النصي، وانسجام الخطاب، ويقولون لسانيات النص، ولسانيات الخطاب، ويقولون تحليل النص، وتحليل الخطاب، وغير ذلك. وقد أشار محمد خطابي في كتابه القَيِّم: (لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب) إلى أن " الرازي كان يتصور النص القرآني - على الأقل سورة البقرة - موضوعات خطابية مرتبة بطريقة مقصودة، فمن هذا النص يمكن استخراج موضوعين خطابيين: تتمحور حول (الأول) الآيات (١-٢٧)، وهو (دلائل التوحيد والنبوة والميعاد)، وحول (الثاني) الآيات (٢٨-٣٩)، وهو (النعم العامة لسائر المكلفين). بل إن الرازي يلح - من خلال تذكيره المستمر - على أن الآيات منظمة في مواضيع خطابية... "٩.

* المَقْرَّرُ التعليلي: المَقْرَّرُ اسم مفعول من (قَرَّرَ)، وقد عَرَفَ المعجم الوسيط المقرر (المدرسي) بأنه: مجموعة موضوعات يُفْرَضُ دراستها على الطالب في مادة ما في مرحلة معينة^{١٠}. أو ما وُضِعَ بين دفتي الكتاب المدرسي أو الجامعي من دروس مقررة، فهو الكتاب الذي يدرسه الطالب في مكان معين وبيئة معينة.

وأما المنهج فهو أشمل وأعم، إذ يشمل كل شيء يتصل بالعملية التعليمية، سواء كان ذلك الاتصال اتصالاً مباشراً أو غير مباشر، فالمنهج هو نظام متكامل يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: الأهداف، والمحتوى، والتعليم، والتقييم. أو هو الأداة الأساسية التي تستخدمها التربية لتحقيق أهدافها من العملية التربوية، وهو يحتاج إلى التخطيط والتنفيذ وتقييم لعناصره بشكل مستمر، وهو يمثل نظاماً متكاملًا له مدخلات ومخرجات وآليات تنفيذ^{١١}.

* اللغة العربية: مصطلح (اللغة العربية) يعد مصطلحاً واسع المدلول - خاصة في العصر الحديث -، فهل يُراد به (اللغة العربية الفصحى)، أو (اللغة العربية المعاصرة)، أو (اللغة العربية العامية)، بل إن اللغة العامية تختلف باختلاف كل قطر عربي، وفي داخل القطر العربي الواحد قد تختلف العاميات من منطقة إلى أخرى - كما في مصر مثلاً -.

والمراد ب(اللغة العربية) في هذا البحث (اللغة العربية المعاصرة)؛ اعتقاداً منا " أن بينها وبين اللغة العربية الفصحى نسباً قوياً وصلة حميمة؛ إذ تتفان في التراكيب النحوية، والصيغ الصرفية. وليس)

للنشر، الأردن، ط/١، ٢٠٠٠م، ص: ١٩٩ وما بعدها. وتحليل الخطاب: مقدمة للقارئ العربي، د. عبد القادر سلامي، في: www.diwanalarab.com الأحد ٢٠١٣/٧/٢٠م، الساعة ١١م.

٩ - لسانيات النص: ص: ١٨٠.

١٠ - انظر المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ط٤، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م، مادة (قرر)، ص: ٧٢٥.

١١ - انظر: www.eshamel.net الخميس ٢٦/٩/٢٠١٣م، الساعة ١٠م.

النحو) الذي يُدرّس حتى الآن إلا النحو الذي وضعه نحاتنا الأوائل للغة العربية الفصحى لم يتغير ولم يتبدل منه شيء^{١٢}.

ولا ننكر في هذا المجال اختلاف العربية الفصحى عن العربية المعاصرة في بعض الأمور، كتطور دلالات بعض الألفاظ وإهمال أخرى، والتخفف من الإعراب بالزام الكلمات تسكين أو غيرها.

* اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعددت المصطلحات التي تدور في هذا الإطار، فقول: (اللغة العربية: للناطقين بغيرها، أو لغير الناطقين بها، أو لغير العرب، أو لغير أبنائها، أو للأجانب، أو للناطقين بلغات أخرى). وهي في كل الأحوال ليست اللغة الأولى أو اللغة الأم Native Language ، وإنما هي لغة أجنبية ثانية أو ثالثة، أو غير ذلك. وأفضل مصطلحين – من وجهة نظري- هما: اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو للناطقين بلغات أخرى، ولكنني فضلت الأول لاختصاره.

* اللسانيات التطبيقية: أشير إلى أن مصطلح (اللسانيات) يستعمل مرادفًا لمصطلح (علم اللغة)، وقد فضلت الأول لشيوع استعماله في كثير من بلاد الوطن العربي، وكلا المصطلحين ترجمة لمصطلح Linguistics. كما يستعمل مصطلح (اللسانيات التطبيقية) في مقابل مصطلح (اللسانيات النظرية). ومصطلح (اللسانيات التطبيقية) ليس له نظرية معينة تصف اللغة أو تحليلها، فهو لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها، وإنما يسعى لأهداف عملية نفعية بأساليب وإجراءات عملية لحل مشكلات معينة ذات صلة باللغة. وهو مصطلح جامع Collective Term. يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين عملية، ويستغل العلوم اللغوية في حل مشكلات عملية ذات صلة باللغة، مثل: تعليم اللغة واكتسابها، سواء كانت اللغة الأم، أو كانت لغة أجنبية، ولذلك فأكثر استخداماته في المجال التعليمي. وقد يُستخدم أيضًا في مجال صناعة المعاجم، والترجمة، وأمراض الكلام وعلاجها وغير ذلك^{١٣}.

* سلسلة (أحب العربية): سلسلة متكاملة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتغطي مستويات التعليم قبل الجامعي (من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر)، ولكن البحث اختار مستوى التعليم الابتدائي. وقد وُضعت هذه السلسلة حسب منهج تعليمي تربوي متطور، وتتميز بالشمول والتكامل، وتعالج اللغة العربية باعتبارها مهارات عامة، وأنشطة خاصة، وتضع على كاهل المعلم مسؤولية إكساب التلاميذ هذه المهارات. وتهدف هذه السلسلة إلى تمكين التلاميذ من عدة كفايات منها:

١ – الكفاية اللغوية، وتتمثل في مهارات: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. كما تتمثل في العناصر اللغوية: الأصوات، والمفردات، والتراكيب النحوية.

^{١٢} - فتنة النص، د.محمد حماسة عبد اللطيف ، دارغريب، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص:١٩٩.

^{١٣} - انظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية، د.حلي خليل، دارالمعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ١٤٢٠هـ، ٢٠٠٠م، ص:١٥،٦٩،٧٣،٧٦. وأضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، د.نايف خرما، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٧٨م، ص:٣٥ وما بعدها. والنص والخطاب والإجراء، سابق، ص:٥٧٣. وتدرّس اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، د.محمد فوزي محي الدين، وآخر. دار الثقافة للطباعة والنشر، الدوحة/ قطر، ١٤٢١هـ، ٢٠٠٠م، ص:١٩-٢٢.

٢ - الكفاية الاتصالية، وتمثل في قدرة التلاميذ على الاتصال بأهل اللغة تحدثاً وكتابة.
٣ - الكفاية الثقافية، وتمثل في اشتغال السلسلة على أنماط من الثقافة العربية والإسلامية بأسلوب يجذب الطفل في هذه السن من خلال الألوان وغيرها.
واللغة المعتمدة في السلسلة هي (العربية الفصحى)، ولا تعتمد على اللهجات المحلية لأية دولة، كما أنها لا تستعين باللغة الوسيطة في التدريس.

*الدراسات السابقة: لست أدعي أسبقية البحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فقد سبقني للكتابة فيه كثير من العلماء وخيرة الباحثين، وكل مجهود في مجال البحث العلمي له احترامه إذا التزم ضوابط هذا البحث ومعايره. وقد تعددت البحوث والدراسات في مجال تعليم اللغات الأجنبية عموماً، ومجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خصوصاً، وتركزت هذه البحوث والدراسات حول النظريات التربوية واللغوية، وخصائص التلميذ، وحول الأهداف والتقويم، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وإعداد المعلم وتدريبه وغير ذلك^{١٤}. ومن هذه الدراسات:

١ - دراسة طعيمة (١٩٨٥م):

"الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"^{١٥}، وترجع أهميتها إلى وضع الأسس المعجمية والجوانب الثقافية التي ينبغي مراعاتها عند إعداد المقررات وتأليف كتب اللغة العربية للأجانب. وقام د. طعيمة بدراسات أخرى في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منها:

- دليل عملي في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية^{١٦}.

- واشترك مع د. الناقة في إعداد الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى^{١٧}.

- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه^{١٨}.

٢ - دراسة الناقة (١٩٨٥م):

"تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه"^{١٩}. ويتناول فيها دوافع الإقبال على تعلم العربية من الأجانب، وموقف تعليم العربية لغير الناطقين بها من العامية والفصحى، وأسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومداخله، وطرقه، وأساليبه.

٣ - دراسة يونس، والشيخ (٢٠٠٣م):

"المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق"^{٢٠}، ويتميز هذا المرجع بأنه يجمع بين النظرية والتطبيق، ويجمع بين الماضي والحاضر والمستقبل، إذ يعرض لتعليم اللغة العربية للأجانب

^{١٤} - انظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، د. فتحي علي يونس، ود. محمد عبد الرؤوف الشيخ، مكتبة وهبه، القاهرة.

ط/١، ٢٣-١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م، ص: ٣٩ وما بعدها.

^{١٥} - إعداد د. رشدي أحمد طعيمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م.

^{١٦} - معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م.

^{١٧} - معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٣م.

^{١٨} - منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، ١٩٨٩.

^{١٩} - د. محمود كمال الناقة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.

منذ الفتح الإسلامي لبعض الدول، ويعرض كذلك لهذا التعليم في إنجلترا وأمريكا ومصر، ويضع توجهات للنظرة المستقبلية في تعليم العربية للأجانب. ويتميز بتناول اللغة العربية من جوانب عديدة، مثل: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، وتناول علوم النحو والصرف والأصوات، ولم يغفل المحتوى الثقافي والديني لكتب تعليم العربية للأجانب. كما ركّز على التقويم وطرق التدريس، وقدم مشروعات عملية ونماذج مرتبطة بتعليم العربية للأجانب.

إن الدراسات السابقة في موضوع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كثيرة جدًا، لا يمكن حصرها في هذا البحث الصغير، ولكن باستقراء معظم الدراسات والبحوث السابقة وجدت أن عنوان هذا البحث سيسد فراغًا، أو يضع لبنة في جدار الأبحاث الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولم يتطرق إليه أحد من قبل - على حد علمي-؛ ومن أجل هذا شرعت في بحثه وكتابته.

المبحث الثاني: خصائص الخطاب اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الإطار النظري)
أشير بداية إلى أن "تعليم أية لغة من اللغات يراعي عدة أمور تتعلق بخصائص هذه اللغة بوصفها لغة ما، كما تتعلق بظروفها الخاصة سواء أكانت هذه الظروف الخاصة تاريخية أم كانت آنية. ولا بد من وضع هذه الجوانب جميعًا في الحسبان؛ لأن اعتبارها يدخل في تصميم المنهج المقترح، وفي أسلوب الأداء المطلوب، وفي تغذية عقول المتعلمين بالأفكار المطلوبة في هذا المجال"^{٢١}. كما أشير إلى أن خصائص الخطاب اللغوي كلاً متكامل لا تتجزأ ولا تنفصل، فهي منسبكة وملتزمة، وتتأزر جميعها في أداء المقصود والمراد من هذا الخطاب أو ذلك النص.

وللغة العربية - ككل اللغات - خصائص تميزها عن غيرها، سواء أكان ذلك في المجال الأدائي في الممارسات الحياتية، أم كان في المجال التعليمي. ويجب على المعلمين وواضعي الخطط والبرامج والإستراتيجيات التعليمية للغة العربية مراعاة خصائصها الصوتية، والمعجمية، والصرفية، والنحوية أو التركيبية، والدلالية أو التداولية، وهذا ما نشير إليه فيما يأتي:

أولاً - الخصائص الصوتية:

تسهم الخصائص الصوتية في تمييز كل لغة عن الأخرى تمييزاً يرجع إلى اختلاف السمات الصوتية الناتجة عن الجهاز النطقي، أو عن الحروف المكونة لكل لغة، وحركات هذه الحروف في بعض اللغات، وهو ما يطلق عليه الفونيمات التي تشمل الحروف والحركات، أو الصوامت والصوائت. وقد يؤثر النبر والتنغيم في التمايز بين اللغات كذلك، فتوصف لغة بأنها منبورة، وتوصف أخرى بأنها ليست كذلك. ولذلك يقال إن اللغة - بصفة عامة - ظاهرة صوتية، تختلف عن بقية الرموز الأخرى غير اللغوية كحركات الجسد وغيرها.

^{٢٠} - د. فتحي علي يونس، ود. محمد عبد الرؤوف الشيخ، مكتبة وهبه، القاهرة، ط ١/، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م.

^{٢١} - فتنة النص، د. محمد حماسة عبد اللطيف: ٢٠٠.

إن أصل اللغة في حقيقتها يرجع إلى (الأصوات)، ومن أجل هذا عرّف ابن جني اللغة بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"^{٢٢}، وهذه الأصوات تتألف منها الألفاظ والكلمات، ومن الألفاظ والكلمات تتألف التراكيب والجمل، ومن الجمل تتألف الفقرات، والفقرات تكون المقال، وهكذا. إن الأصوات هي المنتجة للغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه اللغة تحمل معها الفكر والمعنى المراد توصيله إلى الآخر، ومن هنا يتم الاتصال والتفاهم بين الناس.

لقد أدرك العرب القدماء - وخاصة علماء التجويد- أهمية دراسة الصوت اللغوي في العربية فراحوا يدرسونه ويوضحون خصائصه، ويؤسسون له علمًا يحفظ قواعده وضوابطه، وتُوجَّ عملهم بإنشاء علم التجويد القرآني الذي يُعد قمة البحث الصوتي - من وجهة نظري- قديمًا وحديثًا. ونظرًا لأهمية دراسة الصوت اللغوي فقد تناوله اللغويون العرب في ثانيا علوم كثيرة، كعلم اللغة وفقه اللغة، وعلم الصرف، وعلم النحو، وعلم البلاغة، وغيرها، وقد امتلأت عروق كتب التفسير القرآني، والقراءات القرآنية والاحتجاج لها، وكتب النحو كالكتاب لسيبويه مثلاً، وكتب الصرف، وكتب البلاغة، وغيرها- امتلأت هذه العروق بدماء علم الأصوات. وكان من أبداع ما ألف فيه قديمًا كتاب (سر صناعة الإعراب) للعلامة ابن جني. و(أسباب حدوث الحروف) لابن سينا^{٢٣}.

إن علماء اللغة المحدثين يعتبرون دراسة الأصوات أول خطوة في أية دراسة لغوية؛ لأن الأصوات هي المادة الخام لأية لغة منطوقة أو مكتوبة. وقد تطور هذا العلم على أيديهم نتيجة الإمكانيات الهائلة التي أُتيحت لهم بسبب التقدم التقني، كآلات التسجيل ومعامل تحليل الأصوات وغيرها. وقد أدرك هؤلاء العلماء أهمية السمع في إدراك الصوت اللغوي، فراحوا يدرسون الجهاز النطقي والجهاز العربي في الإنسان^{٢٤}، وهما مع الجهاز البصري والمخ أو العقل من أهم المداخل التعليمية في حياة الإنسان. ولذلك جعل اللسانيون وعلماء التربية أسلوبين من أساليب تعليم اللغة لغير أبنائها يعتمدان على السمع والصوت والبصر، هما: الأسلوب السمعي الشفهي، والأسلوب السمعي البصري^{٢٥}.

ونظرًا لأن الطريق التي نحن عليها قصيرة، والكلام يطول فيما يتعلق بمجال علم الأصوات فإني سأشير إلى بعض الأمور التي يجب وضعها في الاعتبار عند إعداد مقررات تعليم اللغة العربية، خاصة في مجال الأصوات، أو تهيئة المعلم وإعداده لتدريس هذه المقررات، ومنها:

١ - ينبغي معرفة أعضاء النطق، وما يقوم به كل عضو أثناء إنتاج الأصوات اللغوية، بدءًا من القصبية الهوائية، ومرورًا بـ موضع الوترين الصوتيين، وفتحة المزمار، والحلق، وأقصى اللسان، ووسطه، وطرفه،

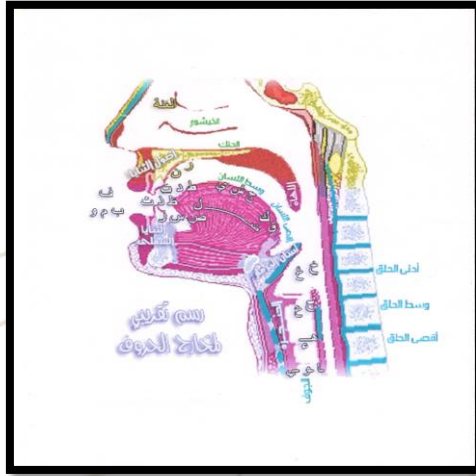
^{٢٢} - الخصائص: ٢٣/١.

^{٢٣} - انظر: البحث اللغوي عند العرب، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط/٨، ٢٠٠٣م، ص: ٩٣-١١٤.

^{٢٤} - انظر: الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة نهضة مصر، (د.ت.) ص: ١٣ وما بعدها.

^{٢٥} - انظر تفاصيل الأسلوبين في: اللسانيات وتعليم اللغة، د. محمود أحمد السيد، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة/تونس، ط/١، ١٩٩٨م، ص

وأقصى الحنك الأعلى، ووسطه، وأصول الثنايا، وانتهاءً بالأسنان العليا والسفلى، والشفيتين: العليا والسفلى. وهذا ما يوضحه الرسم الآتي:



٢ - ضرورة معرفة مخارج الحروف وصفاتها، فالمعَلِّم - مثلاً - عليه أن يوضح الفرق بين الصوت المفخم والصوت المرقق، فيوضح للمتعلم الفرق بين (الطين، والتين)، وبين (الصِّفر، والسفر)، وبين (الصيف، والسيف)، وبين (الضرب، والدرب).... إلخ. ويوضح كذلك الفرق بين المهموس والمجهور، فلا تتحول السين إلى زاي في (المسجد، والمزجد)، وفي (الأسبوع، والأزبوع). وعليه أيضاً أن يوضح نطق الأصوات الأسنانية نطقاً صحيحاً، فلا ينطق (الثمين) مثلاً (السمين). وكذلك الأصوات الساكنة، وأصوات اللين، وطول الصوت وقصره، والمقاطع الصوتية: المتحركة والساكنة، والتقاء الساكنين، وظواهر: المماثلة، والإبدال وغيرها. ومن الأهمية بمكان معرفة اللام الشمسية واللام القمرية، وهمزة الوصل وهمزة القطع، وغير ذلك من هذه الخصائص الصوتية التي فصَّلها علماء الأصوات والتجويد القرآني^{٢٦}.

إن هذه الخصائص الصوتية للغة العربية تجعلنا نهتم بالكلام والسمع في تعليمنا للغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا جانب مهم - غالباً - في مجال التدريس والتأليف، مع أن السماع أبو الملكات اللغوية كما يُقرَّر ذلك ابن خلدون، ويُسهَم السماع مع الكلام في سرعة تعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها.

وقد أشار محمد المبارك^{٢٧} إلى بعض الخصائص الصوتية للعربية، ومنها:

١ - من صفات الحروف العربية أنها تتوزع في أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات من أقصى الحلق إلى الشفتين. ويشير إلى أن لغات أخرى غير العربية قد تكون حروفها أكثر عدداً، ولكن مدرجها الصوتي قصير وضيق، وهذا ما نلاحظه في قاعة الدرس من صعوبة نطق الأجنبي لحرف الهمزة والحاء والضاد والعين والقاف وغيرها.

^{٢٦} - يمكن معرفة التفاصيل في كثير من الكتب اللغوية، ومنها: سر صناعة الإعراب لابن جني، والأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، واللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، ومناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، وفقه اللغة وخصائص العربية، محمد المبارك.

^{٢٧} - انظر: فقه اللغة وخصائص العربية، ص: ٢٤٩ وما بعدها.

٢ - الانسجام الصوتي، والتآلف الموسيقي بين أصوات وحروف الكلمات العربية، ولذلك تجنبوا اجتماع الزاي مع الظاء والسين والضاد والذال. ولذلك عيب على امرئ القيس كلمة: (مستشزرات) في قوله:

غَدَائِرُهُ مُسْتَشْزَرَاتٌ إِلَى الْعُلَا تَضِلُّ الْعِقَاصُ فِي مُتْنَى وَمُرْسَلٍ^{٢٨}

ولذلك فإن على واضعي مقررات اللغة العربية للناطقين بغيرها مراعاة ذلك.

٣ - ثبات أصوات الحروف منذ العصر الجاهلي حتى الآن، فهي لم تتبدل ولم تتغير. وأما ما يحدث في اللهجات المحلية فليس أصلاً يُقاس عليه، وهو قليل ومحصور.

وأخيراً، أشير إلى ضرورة استخدام المختبرات اللغوية في تعليم الأصوات العربية للطلبة الناطقين بغير العربية، ويمكن أن يتحقق هذا في ضروب متعددة، منها^{٢٩}:

١ - استماع الدارسين في مرحلة التعليم الأولي إلى القراءة السليمة التي تعني بمخارج الحروف بغية تذليل صعوبات النطق لديهم، وتعويدهم على المحاكاة الدقيقة، دون الدخول في تفصيلات المصطلحات.

٢ - إجراء التدريبات العلاجية لتلافي الأخطاء الشائعة في نطقهم، أو للتغلب على صعوبات نطق الحروف التي لم يألفوها في لغتهم. فالأجنبي يميل إلى نطق أصوات اللغة العربية وألفاظها وكلماتها من خلال أصوات لغته الأم، ويسعى إلى أن يفرض الأنظمة الصوتية الخاصة بلغته على الأنظمة الصوتية الخاصة باللغة العربية التي يتعلمها. وعلم الأصوات اللغوية يقدم خير عون لإصلاح هذا الخلل؛ فهو يصف أصوات اللغتين، ويصف لنا طرق العلاج، أو يرشد معلمي اللغة الأجنبية عموماً من ذلك^{٣٠}.

٣ - إجراء تدريبات متعلقة باللام الشمسية والقمرية، والهمزات، والوقف على التاء المربوطة ووصلها في الكلام، والفرق بينها وبين الهاء والتاء المفتوحة، وغير ذلك.

ثانياً - الخصائص المعجمية:

المعجم ديوان مفردات اللغة مُرتَّبٌ على حروف المعجم، وحروف المعجم هي الحروف الهجائية^{٣١}. أو هو كتاب يضم عدداً كبيراً من المفردات اللغوية مقرونة بشرحها، وتكون مرتبة ترتيباً خاصاً بحسب طريقة كل مؤلف. وتسهم المعاجم في معرفة معاني المفردات، وأضدادها، وجموعها، ومصادرها، وكيفية ضبطها والنطق بها، كما تُفيد في معرفة كثير من الفنون والعلوم الأخرى، فضلاً عن أنها تحفظ مفردات اللغة من الضياع، وتحدد أماكن بعض المواقع الجغرافية والمدن التاريخية، وتحفظ لنا كمّاً هائلاً من الشواهد الشعرية التي لولاها لماتت مع أصحابها الذين لم تُجمَع أشعارهم. وتكسبنا كذلك ثروة لغوية كبرى. إنها - باختصار - معطاءة وثرية وقادرة على تلبية مطالب الحياة الحضارية^{٣٢}. وأشير إلى أنه لا غنى للمعاجم عن

^{٢٨} - شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها، جمع وتصحيح: أحمد بن الأمين الشنقيطي، دار القلم، بيروت/لبنان، (د.ت)، ص: ٨٤.

^{٢٩} - انظر: اللسانيات وتعليم اللغة، د. محمود أحمد السيد، ص: ٢٥١-٢٥٣.

^{٣٠} - انظر: علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، د. محمود السعران، دار النهضة العربية، بيروت/لبنان، د.ت، ص: ١٢٧.

^{٣١} - انظر: المعجم الوسيط، سابق، مادة (عجم)، ص: ٥٨٦. وقد تُسمى المعاجم بالقواميس.

^{٣٢} - انظر: المعاجم اللغوية، وطرق ترتيبها، أحمد بن عبد الله الباتلي، دار الراجحة للنشر والتوزيع، الرياض، ١/١٤١٢هـ، ١٩٩٢، ص: ١٣، ١٤.

الاستعانة بالثقافة الصوتية اللغوية، فلا يقتصر على تبيان معاني (المفردات) وتطور هذه المعاني، بل يتعداه إلى تمثيل نطق هذه المفردات - كما في المعاجم الإنجليزية مثلاً-، عن طريق الضبط والتشكيل أو الكتابة الصوتية الدولية أو غير ذلك^{٣٣}.

ولا نعجب من هذه الإسهامات - وغيرها- التي تمدنا بها المعاجم، فهي تستقي مادتها من القرآن الكريم، والسنة النبوية، وكلام العرب: شعراً ونثراً، وإسهامات المتخصصين والعلماء في التخصصات كافة.

وينبغي أن تكون المعاجم العربية مرآة عاكسة لتطورات اللغة العربية، ونهضتها، ومواكبتها للحضارة المعاصرة في شتى الميادين والتخصصات. ومن أجل هذا اهتمت اللسانيات التطبيقية Applied Linguistics بعلم المعاجم Lexicology، وعلم (فن) صناعة المعاجم Lexicography من بداية الإعداد إلى الإخراج النهائي. فعلم اللسانيات التطبيقية يدرس فن صناعة المعاجم من حيث جمع المادة اللغوية للمعجم بالنظر إلى نوعه وحجمه والهدف من تأليفه، وترتيب المراحل، وإعداد الشروح والتعريفات، والصور، والنماذج المصاحبة لذلك إلى أن يتم إخراج المعجم في صورته النهائية. ويستقي أصوله من علم المعاجم النظري Lexicology، ومن نظرية المعجم. كما وجه في الآونة الأخيرة إلى ضرورة استخدام الحاسب الآلي في جمع المادة اللغوية وترتيبها، ولذلك تولد علم جديد هو علم المعاجم الحاسوبي^{٣٤} Computational Lexicography.

وأدعو إلى استثمار علم المعاجم الحاسوبي في تنمية المادة المعجمية، وفي إعداد قوائم المفردات لمسايرة التقدم التقني والحضاري، فيمكن استخدامه في إمداد العربية بحاجتها من الألفاظ من خلال: التوليد، والاشتقاق، والتعريب، والترجمة، والنحت، وغيرها. كما يمكن استثمار هذه الألفاظ أو الكلمات الجديدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فالمتعلم الأجنبي يمكنه استخدام الحاسوب الصوتي والمرئي للمفردات، أو إجراء الحوارات التفاعلية التي تعبر عن مواقف حياتية، وحينئذٍ يكتسب مفردات ومعاني جديدة في سياقاتها الفعلية.

والكلمة هي مادة المعجم، وهي التي يدور حولها نشاط المعاجم، ولها تعريفات كثيرة^{٣٥}، وقد عرفها د. تمام حسان بأنها "صيغة ذات وظيفة لغوية معينة في تركيب الجملة تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأن تُفرد، أو تُحذف، أو تُحسَى، أو يَغَيَّرَ موضعها، أو يستبدل بها غيرها في السياق، وترجع في مادتها غالباً إلى أصول ثلاثة، وقد تُلْحَقَ بها زوائد"^{٣٦}. وكأني بهذا التعريف قد لخص لنا خصائص الكلمة في اللغة

^{٣٣} - هذه الفكرة مأخوذة من: علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، د. محمود السعران، ص: ١٢٦.

^{٣٤} - انظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية، د. حلبي خليل، سابق، ص: ٧٩. وانظر فيه ص: ٢٦٦، وما بعدها. وأسس علم اللغة، ماريوباي، ترجمة: د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط/ ٨، ١٤١٩ هـ، ١٩٩٨ م، ص: ٤٤.

^{٣٥} - انظرها في: مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠ م، ص: ٢٢٤-٢٣٢.

^{٣٦} - السابق، ص: ٢٣٢. وأشير إلى أنه يمكن استخدام بدائل واختيارات هذا التعريف في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال المعجم، فنسأل عن: معنى الكلمة في الجملة، واستبدال غيرها بها، وإمكانية حذفها، أو تغيير موضعها، أو إلحاق الزوائد بها وغير ذلك.

العربية، وأسهم بقدر كبير في بيان الخصائص المعجمية في اللغة العربية، ولكفي أشير إلى بعض الخصائص الأخرى، ومن أهمها^{٣٧}:

١ - اللغة العربية لغة ثرية في مفرداتها؛ فهي لغة القرآن الكريم، وهي أقدم لغة حية، إذ يزيد عمرها على ستة عشر قرناً من الزمان، وقد حفظ تراثنا الأدبي هذه المفردات، ويزداد ثراء المفردات بالاشتقاق.

٢ - اللغة العربية لغة اشتقاقية، فيمكن من الجذر الثلاثي الواحد مثلاً اشتقاق وتوليد كلمات كثيرة عن طريق الصيغ والبنى الصرفية الكثيرة. هذا فضلاً عن الكلمات الجامدة، مثل: رَجُلٌ، وامْرَأَةٌ، وشَجَرٌ، وغيرها. وهذا الاشتقاق من الجذر الواحد يجعل الكلمات المشتقة تدور في إطار دلالي واحد، وهذا يساعد في عملية تعليم اللغة العربية. كما أن الكلمات الثلاثية الجذور إذا اشتركت في حرفين انتمت إلى حقل دلالي واحد، كما في غَمَرَ وَغَمَسَ وَغَمَضَ، فكلها تدور حول معنى الإخفاء والستر، ومثل: نَفَثَ، وَنَفَخَ، وَنَفَدَ، وَنَفَرَ، وَنَفَسَ، وَنَفَقَ، فهي تحمل معنى: الخروج. ومثل: ماد، وماج، ومال، ومار، وماس التي تحمل معنى الميل والحركة. وهذا مهم جداً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي مجال إعداد وتأليف المقررات الدراسية، والكتب التعليمية.

٣ - لحروف الكلمات العربية قيم دلالية، فالنون - مثلاً- في أول الكلمات (نبع، ونبأ، ونشأ، ونطق، ...) تدل على الظهور، والقاف تدل على القطع والضرب، والسين تدل على الليونة أو النقص، مثل: خسر، وخسف، وكسف، وكسر، ونسي، ونعس^{٣٨}. ورغم أن بعض اللغويين يشكون في صحة هذه العلاقة.

٤ - تتميز كلمات اللغة العربية - من حيث التركيب ونظام الكتابة - بالإيجاز. فإذا كانت الكلمات في بعض اللغات تتكون من سوابق وجذور ولواحق، كالكلمات الإنجليزية: Observational, International, Carelessness وتحتوي على كلمات مركبة، نحو: Call up, Put on, Take off فإن الكلمات العربية تتميز بأن تعبر الكلمة الواحدة عن جملة، كما في: قف. واكتب. وقد تكون الكلمة حرفاً واحداً، كما في (ق) نفسك من الهلاك).

٥ - الترادف، وهو الكلمات الدالة على معنى واحد، كالكلمات الدالة على (السيف)، و(الأسد)،....

٦ - تنوع دلالات الكلمة الواحدة من خلال المجاز، كإطلاق لفظ (البحر) على (الكريم)، و(القمر) على (الجمال)، وغير ذلك. ومن خلال السياق كما في: ضَرَبَ الشرطيّ اللص، وضَرَبَ الرجلُ خيمَةً، وضَرَبَ اللهُ مثلاً، وضَرَبَ الطالبُ ٦×٥. وضَرَبَ الرجلُ أحماساً في أسداسٍ، وضربت الحكومة العُملة....

^{٣٧} - انظر: فقه اللغة وخصائص العربية، محمد المبارك، ص: ١٧٠. وأساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د.عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص: ١٦٣ وما بعدها.

^{٣٨} - انظر: فقه اللغة وخصائص العربية، محمد المبارك، سابق، ص: ١٧٧.

وجدير بالذكر أن كلمات المعجم لا ترتبط جميعها بعلاقات عضوية، ولا يمكن وضعها في صورة جدول، ولا مجال لمعجم اللغة الفصحى للاقتراض أو الاستعارة من اللغات الأخرى إلا ما حدث في الزمن القديم من استعارة مفردات من لغات أخرى، كالسكر من السنسكريتية، والإبريسيم والإستبرق من الهلوية، والإقليم والقسطاس والدينار من الإغريقية. ولكل هذه الأسباب فإن المعجم لا يمثل نظامًا من أنظمة اللغة العربية، ولذلك فإن منهج المعجم يتجه إلى دراسة ((قائمة)) من الكلمات تشتمل على جميع ما يستعمله المجتمع اللغوي من مفردات. وهذه القائمة لا يمكن أن يحيط بها فرد واحد من أفراد المجتمع، بل تتوزع على جميع أفرادها^{٣٩}. وبناءً على هذا سعى الباحثون في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إعداد ((قائمة)) مفردات تساعد واضعي المقررات التعليمية في هذا المجال، ومنها: (قائمة مكة للمفردات الشائعة) التي جمعت (٥٤٤٦) كلمة، واعتمدت على عدد من القوائم السابقة عليها، وهي^{٤٠}:

- قائمة الرياض: "المفردات الشائعة في اللغة العربية" (١٩٧٩م).
 - قائمة معهد الخرطوم الدولي التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
 - الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي - من وضع اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، وإشراف الهيئة الاستشارية للمغرب العربي.
 - القائمة المتدرجة لتعليم العربية " Graded Vocabulary For Learners Of Arabic " والتي أشرف عليها فريق مشترك من جامعة متشجن والجامعة الأمريكية بالقاهرة.
 - استبيان حول المفردات والمواقف والملاحم الثقافية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، من إعداد محمود فهيم حجازي، ورشدي أحمد طعيمة.
- وقد انبنت هذه القوائم على المعايير: الشيع، والفصاحة، والوضوح، والتكامل، والاقتصاد، والضرورة. وأشير - أخيرًا - إلى أن المفردات تمثل عنصرًا مهمًا من عناصر اللغة تسهم في تيسير الفهم والإفهام؛ وكثيرًا ما تقع أخطاء الطلاب الأجانب في الجانب المعجمي (المفردات) ولذلك ينبغي الاهتمام بالجانب المعجمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لإثراء الحصيلة اللغوية لدى الدارسين؛ فهو "قوة الدفع الكبرى في إنتاج الجُمَل"^{٤١}.

ثالثًا - الخصائص الصرفية:

^{٣٩} - انظر: اللغة العربية: معناها ومبناها، د. تمام حسان، ص: ٣١٢-٣١٥.

^{٤٠} - انظر: قوائم المفردات الشائعة وتعليم اللغة، في: <http://faculty.ksu.edu.sa> السبت ٢٠١٣/٨/٣م، الساعة ٤م.

^{٤١} - تعلم اللغة الثانية، تأليف سوزان جاس، ولاري سلينكر، ترجمة محمد الشرقاوي، إصدار المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط١/٢٠٠٣م، ص: ٢٢٩.

يشير اللغويون القدماء واللسانيون المحدثون إلى أهمية علم الصرف (Morphology) ومكانته في الدراسة اللغوية، ولاسيما بعد شيوع التصنيف النحوي الجديد الذي يجعل الصرف المستوى التالي للأصوات والسابق على النحو، وهذا الأمر " يترتب عليه هدفان منهجيان وتطبيقان معاً. أولهما: معالجة بعض قضايا الصرف على ضوء ما انتهى إليه علم الأصوات. وثانيهما: التمهيد لدراسة النحو، والمشاركة في تفسير قضاياها تفسيراً لغوياً. وهناك جانب ثالث هو ما انتهى إليه الدرس اللغوي الحديث من تفريق بين منهج الدراسة الصرفي الرأسي: أي المعتمد على المخالفة بين الصيغ أو الأشكال في المادة اللغوية الواحدة من خلال الجدول التصريفي أو الاشتقائي، وبين منهج الدراسة النحوية الأفقي: أي المبني على العلاقات بين الأبواب النحوية في السياق من خلال الجمل والتراكيب"^{٤٢}.

إن الدرس الصرفي في اللغة العربية يعد مقدمة وتمهيداً للدرس النحوي، " وهما متلازمان لا ينفصلان في الدرس اللغوي الحديث؛ لأن الصرف باهتمامه ببنية الكلمة إنما هو من أجل توظيفها في تركيب نحوي، وأن الصيغة أو الكلمة في ذلك الدرس الصرفي تبقى جامدة،....، فيتناولها النحوي في تركيبه في صيغة واضحة المعالم تتحكم فيها العلاقات النحوية وتمنحها الحركة..."^{٤٣}. وتظهر العلاقة بين الدرس الصرفي والدرس الصوتي في تحليل الكلمة العربية التي هي ميدان الدرس المعجمي كذلك. فخصائص العربية كلُّ متماسك - كما بيئاً من قبل-

إن علم الصرف العربي يبحث في بنية الكلمة وهيئتها، ويهتم بمشتقات اللغة وصيغها، ويدرس التغيرات التي تصيب الكلمة، وما يعترضها من زوائد، وحذف، وتقديم وتأخير، وتحريك، وتسكين، وإعلال، وإدغام وغير ذلك. وينظر إلى الكلمة من حيث التذكير والتأنيث، ومن حيث الإفراد والتثنية والجمع... إلخ. إنه - بحق - ميزان العربية^{٤٤}. وينبغي أن يعلم أن بين التصريف والاشتقاق نسباً قريباً، واتصالاً شديداً؛ " لأن التصريف إنما هو أن تجيء إلى الكلمة الواحدة فتصرفها على وجوه شتى..."^{٤٥}، فتتولد منها ألفاظ مختلفة، ومعان متفاوتة.

وعلم الصرف يختص بدراسة الأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة إلا أنني أذهب به - جوازاً - إلى دراسة معظم كلمات العربية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة في مجال الوزن الصرفي، وهو من وسائل تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويمكن الالتزام بمجال علم الصرف، وهو الأسماء

^{٤٢} - الوحدات الصرفية ودورها في بناء الكلمة العربية. د. أحمد عبد العظيم عبد الغني، دار النصر للتوزيع والنشر بجامعة القاهرة، (د.ت)، ص: ٥.

و١٣. وانظر: اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، سابق، ص: ١٠.

^{٤٣} - دراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية، د. عبد المقصود محمد عبد المقصود، دار الفيصل الثقافية، الرياض، السعودية، ط/١، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م، ص: ٩٤.

^{٤٤} - انظر: المنصف لابن جني، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، تأليف أبي الفتح عثمان بن جني (ت٣٩٢هـ)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وشركاه، ط/١، ١٩٤٥م، ج ١، ص: ٢.

^{٤٥} - السابق: ٣/١.

المتمكنة، والأفعال المتصرفة، وأن تترك الأسماء غير المتمكنة، والأفعال الجامدة، والأدوات، والحروف لعلوم أخرى، كالنحو، والمعجم، والدلالة.

ويتساءل د. تمام حسان: ما الذي يُعَدُّ من الصرف ضروريًا للتعرف على السياق، ومن ثمَّ يكون من أساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ ويجب بأن هذه الأساسيات هي:

- ١ - أقسام الكلم.
- ٢ - الجمود والاشتقاق.
- ٣ - صيغ الاشتقاق.
- ٤ - بنية الكلمة التركيبية.
- ٥ - الافتقار والاستغناء.
- ٦ - علامات الإعراب.
- ٧ - الظاهرة الموقعية.
- ٨ - المقطع (الحركة والمدّ- الأفراد والتشديد).
- ٩ - النبر^{٤٦}.

ويرى د. تمام حسان أن تعرّف الطالب على هذه الأساسيات يستوجب استيعابه لها، ومن ثمَّ يستمتع بتعلم العربية؛ إذ يتواصل بها بسلاسة ويسر مع الناطقين بها.

وتتكون (الكلمة) - التي هي موضوع الصرف- من وحدة صوتية أو أكثر، والوحدة الصوتية هي ما تعرف بالمورفيم Morpheme، فكلمة (مؤمن) مثلاً وحدة صرفية واحدة، وكلمة (المؤمن) مكونة من وحدتين صرفيتين، هما: أداة التعريف (أل) و(مؤمن). وأما (المؤمنون) فهي تتكون من ثلاث وحدات صرفية، هي: (أل)، (مؤمن)، وعلامة الجمع (ون)، والنون تعد مورفيمًا رابعًا لأنها تمنع الإضافة، وتحذف هذه النون من أجلها. وعلى هذا ينقسم المورفيم إلى: مورفيم حر يمكن مجيئه في الاستعمال وحده، ك: مؤمن، ورجل، وفرس، ومورفيم مُقَيَّد، وهو الذي لا يمكن استعماله منفردًا، مثل: أداة التعريف، وعلامة الجمع، وعلامة التثنية^{٤٧}.

وللمورفيم وظيفة نحوية، أو هو الوحدة النحوية التي تقوم عليها الدراسة المورفولوجية^{٤٨}؛ ولذلك فهو يؤثر في تركيب الجملة العربية وبنائها. فمثلاً الفعل (منح) يُدرّس صرفيًا على أنه كلمة مفردة، ويُدرّس في مجال النحو على أنه فعل متعدٍ إلى مفعولين وهكذا. ولذلك فرق اللغويون بين نوعين من هذا العلم: علم الصرف الاشتقاقات Derivational Morphology، وعلم الصرف التصريفي Inflexional Morphology

والأول يُعني بدراسة صوغ الكلمات واشتقاقها دون النظر إلى الكلمة في التركيب. والآخر يُعني بدراسة العلاقة بين تصريف الكلمات والوظائف النحوية التي تؤديها في التركيب. ويعد هذا من أبرز الخصائص الصرفية للغة العربية. ومن الخصائص الأخرى ما يأتي:

^{٤٦} - انظر: التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. تمام حسان. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م، ص: ٣٤، وما بعدها.

^{٤٧} - انظر: الوحدات الصرفية ودورها في بناء الكلمة، سابق، ص: ١٥-١٩. وعلم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، ص: ٢١٦ وما بعدها. وأساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سابق، ص: ١٢٥.

^{٤٨} - انظر: الوحدات الصرفية ودورها في بناء الكلمة، سابق، ص: ١٢-١٣، ص: ٦٠. وأسس تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سابق، ص: ١٢٥.

١ - تعدد المعاني الصرفية للصيغ والألفاظ: جاء في كليات أبي البقاء الكفوي (ت ١٠٩٤هـ) أن " كل لفظ له معنى لغوي، وهو ما يفهم من مادة تركيبه، ومعنى صيغي وهو ما يفهم من هيأته أي حركاته وسكناته وترتيب حروفه؛ لأن الصيغة اسم من الصوغ الذي يدل على التصرف في الهيئة لا في المادة. فالمفهوم من حروف (ضرب) استعمال آلة التأديب في محل قابل له، ومن هيئته وقوع ذلك الفعل في الزمان الماضي، وتوحيد المسند إليه وتذكيره وغير ذلك. ولهذا يختلف كل معنى باختلاف ما يدل عليه...^{٤٩}. ويفهم من هذا القول أن معنى الصيغة الصرفي يفهم من الصيغة قبل دخولها في السياق، ولها وظائف صرفية ونحوية. فمثلاً صيغة (انفعل) مثل (انطلق)، تُعني صرفياً المطاوعة، وتُعني نحويًا اللزوم. ومن هذه المعاني^{٥٠} أيضاً:

أ - المطاوعة، ككسرتُ الزجاج فانكسر، ومن أوزانها: افتعل، وتفعل، وتفاعل، واستفعل، وغيرها.
ب - المغالبة، ككارمني فكرمته.

ج - المشاركة، كتضارب زيد وعمرو، ومن أوزانها: فاعل، وافتعَل.

د - التعدية والنقل، كفَرَحْتُهُ، ومن أوزانها: أفعل، وفاعل، وتفعل، وافتعَل، وغيرها.

هـ - الصيرورة والتحول، كاستحجر الطين، ووَزَقَ الشجر...

و - الطلب، كاستَغْفَرَ الله ... ز - التخير أو الاختيار، كانتخب، وانتقى، واصطفى، واختار...

ح - الاختصار، ككَبَّر، وسبَّح، وهلَّل، ولَبَّى، وبَسَمَل، واسترجع القوم عند المصيبة ...

ط - الاستقبال، مثل: سأذاكر، وسوف أجتهد، ولن أتكاسل، ...

ي - الآلة، وأوزانها معروفة، ومن أشهرها: فِعال، ومِفْعَال، ومِفْعَل، ومِفْعَلَة، وفِعالَة، ...

ك - الفاعلية، ككاتب، وكاتبة. ل - المفعولية، كمكتوب، وغيره ...

م - النسب، كعربي، وقيسي، وهندي، ... ن - التصغير، كرجيل، ومُنيزِل، ...

س - التانيث، والتذكير، والتعريف، والتنكير، والإفراد، والتثنية، والجمع، وما يدل على اللون والعيب ...

إن المعاني الصرفية للصيغ والألفاظ كثيرة جداً، ولكنني انتقيت منها ما يخدم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال خبرتي العملية في قاعات الدرس، وأرى أن يتوجه واضعو المقررات والمعلمون إلى كتب الصرف العربي لمعرفة المزيد.

٢ - الاشتقاق: يعد الاشتقاق أبرز خصائص اللغة العربية في المجال الصرفي، ويسهم بقدر كبير في إثراء الثروة اللفظية لدارسي العربية من أهلها، ومن غير أهلها. والاشتقاق من أصل خواص العرب. وهو اقتطاع فرع من أصل يدور في تصاريف حروف ذلك الأصل أو هو أخذ كلمة من أخرى بتغيير ما مَعَ التناسب في المعنى^{٥١}.

^{٤٩} - الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تأليف أيوب بن موسى الحسيني القريبي الكفوي، أبو البقاء الحنفي (ت ١٠٩٤هـ)، تج. عدنان

درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د.ت)، ص: ٩٩٤.

^{٥٠} - انظر: الوحدات الصرفية ودورها في بناء الكلمة، سابق، ص: ٦٣، وما بعدها.

^{٥١} - الكليات للكفوي: ١١٧.

وتحدث العلماء عن نوعين للاشتقاق^{٥٢}: الكبير والصغير. فالصغير ما في أيدي الناس وكتبهم، ومنه تركيب (س ل م) فتأخذ منه معنى السلامة في تصرفه، نحو: سلم، ويسلم، وسالم، وسلحى، والسلامة، والسليم ...، وأما الاشتقاق الأكبر فهو أن تأخذ أصلاً من الأصول الثلاثية فتعقد عليه وعلى تقاليبه الستة معنىً واحداً، وإن تباعد شيء منها رُدَّ بلطف الصنعة والتأويل إليه، كما في (ك ل م)، (ك م ل)، (م ك ل)، (م ل ك)، (ل ك م)، (ل م ك).

وأرى أن الاشتقاق الصغير هو الذي يناسب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فهو يُسهّم في توليد الألفاظ للمعاني الجديدة، وبذلك يساير تطور العصر والحياة، والمخترعات الحديثة.

٣ - النحت: وهو أن تأخذ كلمتين وتنحت منهما كلمة تكون آخذة منهما جميعاً بخط^{٥٣}، كما في حِجَل إذا قيل: (حَيَّ عَلَى)، وَبَسْمَلٍ، وَحَوْقَلٍ ...

٤ - التعريب: وهو - كما جاء عند السيوطي- " ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعية لمعان في غير لغتها"^{٥٤}، ونقل عن الجوهري في الصحاح: تعريب الاسم الأعجمي أن تتفوه به العرب على مناجها، تقول: عَرَّبْتُهُ العرب وأعربته أيضاً. وهذا من خصائص العربية في الجانب الصرفي، فهي تقبل - بضوابطها- الكلمات من اللغات الأخرى، وتُخضعها لأقيستها. وفي اللغة العربية كثير من الكلمات المُعَرَّبَة، مثل: الصراط، والبستان، والقميص، والدرهم، والدينار، وغير ذلك. والسمة العامة للكلمات المعربة هي فقدان الصلة بين معنى الكلمة ومادتها، أي أننا لا نجد أصلاً عربياً ذا معنى للاشتقاق الكلمة، فلا نجد في العربية: صرط، وبست، وغير ذلك^{٥٥}.

وترجع أهمية التعريب في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أنه مصدر مهم للمفردات العربية، خاصة في العصر الحاضر نتيجة التقدم الحضاري في شتى الميادين، وتستطيع اللسانيات التطبيقية أن تسهم في ذلك بنصيب كبير.

والتعريب ظاهرة من ظواهر التقاء اللغات وتأثير بعضها في بعض^{٥٦}، خاصة في مجال المفردات، وقد أصاب اللغة العربية بعض التأثير من خلال هذا الالتقاء، فظهرت أسماء الألبسة والأطعمة والنباتات والحيوان وشؤون المعيشة أو الإدارة، كالقلنسوة، والطيلسان، والبنفسج، والبستان، والكعك وغيرها. ونظراً لقوة صناعة اللغة العربية فلم تؤثر هذه الألفاظ في البنية التركيبية للغة.

رابعاً - الخصائص النحوية أو التركيبية:

^{٥٢} - انظر مثلاً: الخصائص: ١٣٥/٢ وما بعدها. وانظر كذلك: ٥/١ وما بعدها.

^{٥٣} - انظر: معجم مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس (ت٣٩٥هـ)، تج. عبد السلام هارون، دار الفكر، ١٣٩٩هـ، ١٩٧٩م، ١/٣٢٨، ٣٢٨.

^{٥٤} - المزهر في علوم اللغة وأنواعها، جلال الدين السيوطي، تج. محمد أحمد جاد المولى، وآخرين، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط٣، (د.ت): ١/٢٦٨.

^{٥٥} - انظر: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سابق، ص: ١٣٣.

^{٥٦} - انظر: فقه اللغة وخصائص العربية، سابق، ص: ٢٩٢، وما بعدها.

النحو (نحو الجملة أو نحو النص) هو قمة الدراسة اللغوية، وتتجسد فيه القواعد الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية. فإذا أسهمت القواعد الصوتية والصرفية والمعجمية في صياغة الكلمة فإن هذه الكلمة لا تستمد حياتها إلا من خلال السياق الذي توضع فيه، ويكون ذلك من خلال بناء الجملة العربية، ومن خلال البنية الخطابية أو النصية للغة. فالنحو هو الذي يجعل اللغة العربية- وكل لغة- ذات نظام وبناء منسجم ومتناسك يشد بعضه بعضا.

ومن الخصائص النحوية للغة العربية ما يأتي:

١ - الإعراب: للإعراب أهمية كبرى في حياتنا اللغوية، ويُعد " من أبرز الظواهر اللغوية في العربية الفصحى؛ فقد اقترنت به الفصحى واقترن بها، بحيث أصبح ذكر أحدهما مدعاة إلى استدعاء الآخر، وصارت إجادة الإعراب والبراعة فيه من أدل الدلائل على إجادة الفصحى والبراعة فيها، كما أن الخطأ فيه أظهر ما يستلقت الغيورين على اللغة العربية، ويثير قلقهم على تراثها ومستقبلها"^{٥٧}. والإعراب هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ^{٥٨}، أو هو أثر ظاهر أو مقدّر يجلبه العامل في آخر الكلمة أو ما نزل منزلته. أو هو تغيير أو آخر الكلم أو ما نزل منزلتها لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظاً أو تقديراً^{٥٩}.

إن تعليم الإعراب عن طريق النحو أو عن طريق النصوص المضبوطة يُعد خطوة مهمة في حياة الطالب الأجنبي الذي يريد تعلم اللغة العربية، وهذا يستوجب أولاً أن يتعلم الحركات الإعرابية: الفتحة، الضمة، الكسرة، ويتعلم الحركات الطويلة: الألف والواو والياء، ويتعلم كذلك موضع السكون والتنوين، ولا مانع - في مرحلة متقدمة- من تعليمه الإعراب التقديري، والإعراب المحلي إن سمح مستواه بذلك؛ لأن كثيراً من الطلاب الأجانب في المستويات المتقدمة يسألون عن مثل هذه الأشياء. ونظراً لأن بعض الطلبة الأجانب يستعملون القياس كثيراً، فيسألون مثلاً: لماذا ننون : (كتاب)، ولا ننون: (الكتاب)، أو (يكتب)، أو (كتب)؟ ولماذا الفاعل مرفوع، والمفعول به - مثلاً - منصوب؟ أقول نظراً لذلك - وغيره - فلا مانع أيضاً من الإشارة إلى أن: الرفع علم الإسناد؛ فهو دليل على أن الكلمة المرفوعة يُراد أن يُسند إليها، ويُتحدّث عنها، كالمبتدأ والفاعل. والجر علم الإضافة، وإشارة إلى الارتباط بما قبلها. والفتح علم الخفة التي يميل إليها العرب في كلامهم. والتنوين علم التنكير^{٦٠}.

والإعراب يُفيد - مع قرائن أخرى- دارس اللغة العربية في معرفة التقديم والتأخير، وهذا من مظاهر التوسع في العربية ومرونتها.

٢ - التقديم والتأخير: تعتمد اللغات الأوروبية - مثلاً- اعتماداً أساسياً على ترتيب عناصر الجملة Word Order في إيصال المعنى بوضوح إلى السامع أو القارئ؛ لأنها تفتقر إلى علامات الإعراب الموجودة في العربية،

^{٥٧} - العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، د. محمد حماسة عبد اللطيف، دار غرب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠١م، ص: ٥.

^{٥٨} - الخصائص: ٣٥ / ١.

^{٥٩} - انظر: الكليات، سابق: ١٤٣.

^{٦٠} - انظر: إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، دار الكتب الإسلامي، القاهرة، ط/٢، ١٤١٣هـ، ص: ١٤٠، ١٤٠، ١٤٠، ١٤٠.

وهذه العلامات هي التي تُفيد في كثير من الأحيان في معرفة المراد، فتحدد الفاعل والمفعول بصرف النظر عن مكانه في الجملة^{٦١}.

وبرغم وجود حرية التقديم والتأخير في بناء الجملة العربية إلا أن هناك بعض المتلازمات ينبغي التقيد بها، كالعلاقة بين: الصلة والموصول، والصفة والموصوف، والمضاف والمضاف إليه، والبدل والمبدل منه، وغير ذلك. فضلاً عن وجود خاصية الصدارة في الكلام لبعض الحروف والأدوات، كأدوات الاستفهام وغيرها. إن معرفة التقديم والتأخير في اللغة العربية للطالب الأجنبي ضرورة كبرى؛ لأن اللغة لا تخلو من تراكيب التقديم والتأخير، وعليه أن يعرفها جيداً على ما تفصله كتب النحو العربي الميسرة في ذلك.

٣ - التثنية: تلجأ اللغة العربية إلى الإفراد، والتثنية، والجمع. فالإفراد للشيء الواحد، والتثنية للشئيين، والجمع لثلاثة أشياء فأكثر. وللعربية وسائلها المعروفة في ذلك. وعلى هذا فالمثنى قسم مستقل في باب العدد يختلف عن المفرد والجمع، ويُعد من خصائص اللغة العربية في ذلك، وهو لا يوجد في كثير من لغات العالم. كما أنه يدل على دقة اللغة العربية وتفرداها بين سائر اللغات. ويدل كذلك على عراققتها إذ أن المثنى في اللغات السامية كان كثير الاستعمال، ثم قل استعماله، ولكن العربية احتفظت به وطورته^{٦٢}. كما يدل وجود المثنى في العربية على الإيجاز، فالألف والنون، أو الياء والنون عوض عن ذكر المفرد مرة أخرى، أو عوض عن ذكر المتعاطفين.

٤ - الحذف: هذا باب واسع جداً في اللغة العربية، وتحدث عنه كثير من النحاة العرب القدماء، ومن أشهرهم العلامة ابن جني (ت ٣٩٢هـ) تحت باب (في شجاعة العرب) حين قال: "إن العرب قد حذفت الجملة، والمفرد، والحرف، والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه..."^{٦٣}، ثم تحدث عن حذف الجملة، وحذف الاسم (المبتدأ- الخبر- المضاف- المضاف إليه- الموصوف- المفعول به- الظرف- المعطوف- المعطوف عليه- المستثنى- خبر كان- المنادى- التمييز- الحال... إلخ).

ويتطلب الحذف معرفة البنية الأساسية للجملة العربية؛ لأن الحذف لا يتم إلا من خلالها، ونستطيع أن نعرف المحذوف من خلال بقية أجزاء الجملة؛ لأنه لا حذف إلا بدليل.

وقد يتبادر سؤال إلى الذهن: كيف يتعرف الأجنبي على المحذوف؟ أقول: إن اللغة العربية لا تخلو من الحذف، والعربي قد لا يسعى إلى البحث عن المحذوف؛ لأن ملكته أو سليقته تساعده على فهم المعنى العام من خلال السياق. أما الأجنبي فهو يستعمل القياس كثيراً، ويسأل عن الجزء الناقص من بناء الجملة: أين

^{٦١} - انظر: أساسيات تعليم اللغة العربية... سابق، ص: ١٤٤، ١٤٣.

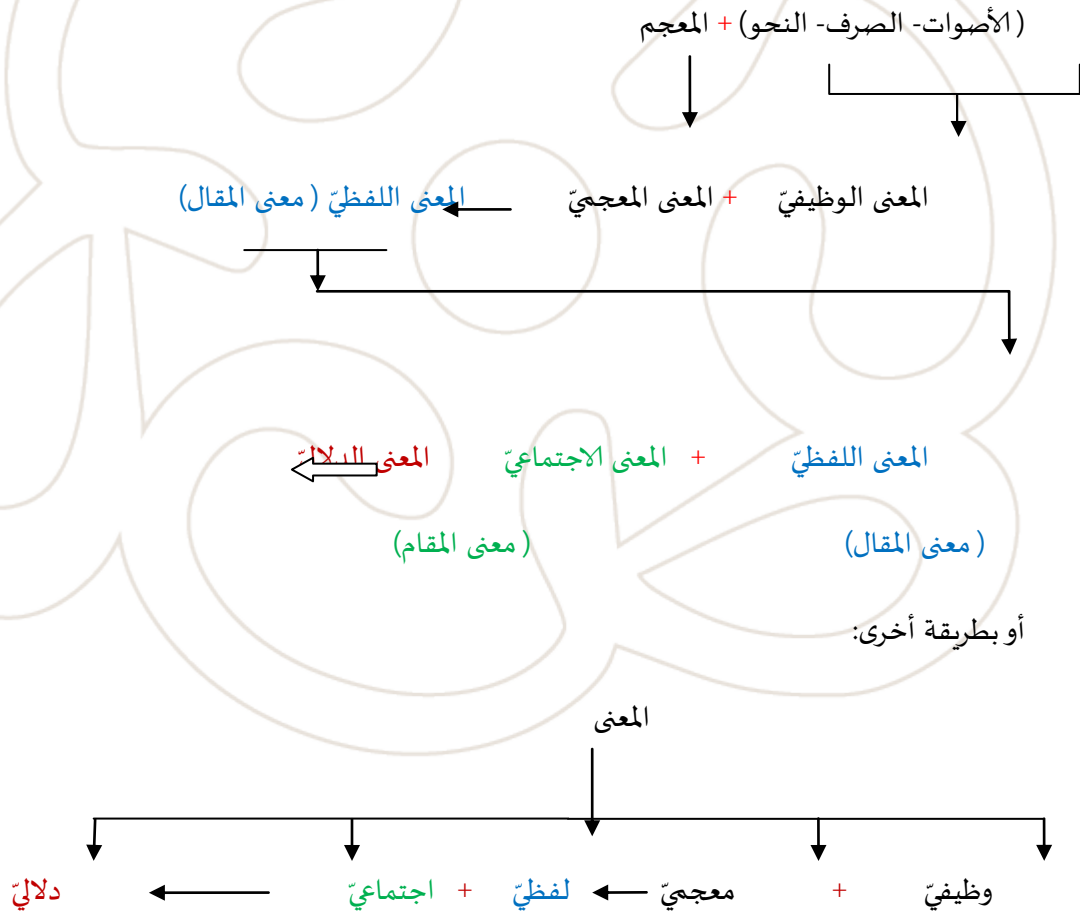
^{٦٢} - انظر: أساسيات تعليم اللغة العربية... سابق، ص: ١٥٣، ١٥٢.

^{٦٣} - الخصائص: ٣٦٠/٢. وهكذا فعل ابن هشام الأنصاري (ت ٦٧١هـ) في مغني اللبيب، تج. مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، بيروت، ط١/ ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م، ص: ٥٧٩ وما بعدها.

هو؟، وخاصة في المستويات المتقدمة. فمعرفة عناصر بناء الجملة العربية ومكملاتها وخصائصها من أهم الوسائل في التعرف على المحذوف من أجل إدراك المعنى.

خامساً - الخصائص الدلالية والتداولية:

حين أسهم الصوت والصرف والمعجم في تكوين الكلمة العربية، وتلقفها النحو ليخرجها إلى الحياة اللغوية من خلال بناء الجملة والبنية النصية - حين حدث ذلك سارعت الدلالة لتتخذ موقعها من هذه المنظومة اللغوية فيتحقق المعنى الدلالي المراد من الكلام، ومن تعلم اللغة عمومًا، والحقيقة أن المعاني الدلالية متداخلة ومتشابكة مع الأصوات والصرف والنحو والمعجم وحينئذ يتكون المعنى اللفظي أو معنى المقال، ثم يقترن هذا المعنى مع المعنى الاجتماعي أو معنى المقال، فيتكون المعنى الدلالي العام، وهذا ما نوضحه في المخطط الآتي^{٦٤}:



ومن أبرز الخصائص الدلالية والتداولية للغة العربية ما يأتي:

^{٦٤} - فكرة هذا المخطط مأخوذة من الفصل الأول في كتاب: اللغة العربية معناها ومبناها، لأستاذي الدكتور المرحوم تمام حسان، من ص: ٣١ إلى ص: ٤٣. وانظر كذلك ص: ٣٣٧ وما بعدها.

١ - مراعاة مقام الكلام وظروفه: فكرة (المقام) هي المركز الذي يدور حوله علم الدلالة الوصفية، وهو الأساس الذي ينبني عليه المعنى الاجتماعي من بين المعاني الثلاثة في المخطط السابق (اللفظي، والاجتماعي، و الدلالي). ولابد من مراعاة المسرح اللغوي Linguistic Theatre في هذا المقام الذي " يضم المتكلم والسامع أو السامعين والظروف والعلاقات الاجتماعية والأحداث الواردة revelant في الماضي والحاضر، ثم التراث والفلكلور والعادات والتقاليد والمعتقدات..."^{٦٥}. وهذا (المقام) " ليس مجرد مكان يلقى فيه الكلام، وإنما هو إطار اجتماعي ذو عناصر متكاملة أخذ بعضها بحجز البعض"^{٦٦}. كما ينبغي ألا تُهْمَل حركات الجسم وإشارته. إن العرب القدماء أوجبوا ربط الكلام (المقال) بالمقام أو الموقف، فقالوا: (لكل مقام مقال) ، أو ربطه بمقتضى الحال، فقال البلاغيون : البلاغة هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال. فاعتبار المقام الدلالي يُعد شرطاً من شروط الفصاحة والبيان.

إن الكلام السابق ينطبق على الكلام المنطوق، أما الكلام المكتوب ففيه صعوبات، منها: فقدان المسرح اللغوي، وفقدان عنصر النطق الفعلي، ولا يمكن الحصول عليهما إلا من خلال علوم: التاريخ، والأدب، والسياسة، والاجتماع، وغيرها، أو من خلال النطق الضمني بعد وضع النص في مسرحه المناسب، ومحاولة نطقه نطقاً صحيحاً^{٦٧}.

وأشير إلى ضرورة مراعاة الجانب الدلالي، وخاصة ما يتعلق بفكرة المقام في تأليف كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي إعداد المعلمين الإعداد الثقافي المناسب الذي يسمح لهم باستعادة هذا المسرح اللغوي في العملية التعليمية. وهذا من مهام التداولية التي تدرس: كيف نحدد معنى الكلام المنطوق، في موقف محدد، أو في مقام محدد^{٦٨}.

٢ - القدرة على التواصل والاتصال: أشرت آنفاً إلى قدرة التداولية - وهي من أشهر حقول اللسانيات- وتآزرها مع الدلالة على استحضار المقام الدلالي، أو المسرح اللغوي للكلام المكتوب، وينطبق هذا أيضاً على الكلام المنطوق. فالتداولية تدرس اللغة باعتبارها نظام اتصال، أي تدرس اللغة دراسة وظيفية: فهي - كما قلت- تدرس: كيف نحدد معنى الكلام المنطوق، في موقف محدد في ضوء الموقف الكلامي الذي يشمل: المتخاطبين، وسياق الكلام، والهدف من الكلام، والكلام باعتباره شكلاً من أشكال النشاط، والنطق نتيجة لأفعال الكلام.

فالتداولية - إذًا- ليست علمًا لغويًا محضًا بالمعنى التقليدي، ولكنها علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال^{٦٩}. فهي أداة تساعد اللغة على إحداث التواصل في الطبقات المقامية المختلفة.

^{٦٥} - اللغة العربية معناها ومبناها، سابق، ص: ٥٨.

^{٦٦} - دراسات في علم اللغة، سابق، ص: ٥٨.

^{٦٧} - انظر: دراسات في علم اللغة، سابق، ص: ٥٩.

^{٦٨} - انظر: التداولية عند العلماء العرب، ص: ٢٦. والدلالة والنحو، ص: ١٨٧.

^{٦٩} - انظر: التداولية عند العلماء العرب، سابق، ص: ١٦، ٢٦، ٢٨.

إن اللغة العربية تمتلك القدرة العليا على التواصل- بمعاونة التداولية- من خلال مهاراتها الأربع: التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة. ومن خلال المجالات الحياتية المتنوعة، ومن خلال قنوات لغوية، كالإعلام، والتعليم، وغيرهما. وكذلك من خلال الحركات الجسمية التي تختلف باختلاف البشر، وباختلاف اللغات والثقافات. والحركات الجسمية نظام اجتماعي، شأنه شأن اللغة، تؤخذ بالاكْتساب، وتدرس في إطار المجتمع. ومن خلال علامات خاصة بالضمائر، والجمع، والمكان، وغيرها^{٧٠}.

إن من خصائص الخطاب اللغوي أنه يمكننا من القدرة الفائقة على الاتصال ونقل الأفكار؛ إذ نستخدم اللغة في جميع أوجه حياتنا للتعبير عن مشاعرنا، وقضاء حوائجنا، ونقل أخبارنا وأدبنا، وممارسة شعائنا الدينية، وتفعل مراسمنا الاجتماعية، ومناسباتنا الرسمية كالبيع والشراء، والزواج والطلاق، والمحاکمات. وللدعاية والإعلان، وفي الأغاني، وتنظيم العلاقات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية... إلخ.

ولأن اللغة العربية لغة القرآن الكريم فإنها تتصدر مرتبة الامتياز في قدرتها على التواصل والتعليم؛ فهي تستمد طاقتها الاتصالية من القرآن الكريم الذي يَسَّرَهُ اللهُ لكل مُتَبِعٍ له. وعلى هذا فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يستثمر هذه الخصيصة في مجال التدريس أو تأليف المقررات.

المبحث الثالث: الجوانب التطبيقية للخطاب اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الإطار التطبيقي/ العملي)
(سلسلة أحب العربية نموذجًا)

* بين يدي السلسلة:

١ - اسم السلسلة: (أحب العربية): منهج متكامل في تعليم اللغة العربية للصغار الناطقين باللغات الأخرى. وقد ألفها بتكليف من مكتب التربية العربي بدول الخليج د. محمود إسماعيل صالح، وناصف مصطفى عبد العزيز، ود. مختار الطاهر حسين.

٢ - بنية السلسلة: صُمِّمت السلسلة لتشمل جميع مراحل التعليم العام من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الأساسي (رياض الأطفال + الصفوف من الأول إلى الثاني عشر) وفق معايير الجودة العالمية في تعليم اللغات الحديثة لغير الناطقين بها. ولكنني سأكتفي بالتطبيق على كتابي التلميذ للصفوف من الأول إلى السادس. إذ حُصِّصَ لكل صف دراسي ثلاثة كتب: كتاب التلميذ، وكتاب التدريبات، وكتاب المعلم، حسب البيانات الآتية:

^{٧٠} - انظر المزيد في: اللغة وعلوم المجتمع، د. عبده الراجحي، ص: ٤١-٥٥. وأضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سابق، ص: ٢٦، و ص: ١٧٠ وما بعدها.

وصف الوحدات والدروس	سنة النشر	الناشر	الطبعة	تخصيص الكتاب	اسم الكتاب	رقم الكتاب (رقم الصف) (رقم المجموعة)
خمس وحدات، كل وحدة خمسة دروس.	٢٠٠٨هـ-٢٠٠٨م	٣	١٤٢٩	كتاب التلميذ	أب العربية	١
	٢٠٠٨هـ-٢٠٠٨م	٣	١٤٢٩	كتاب التدريبات		
	٢٠٠٥هـ-٢٠٠٥م	٢	١٤٢٦	كتاب المعلم		
خمس وحدات، كل وحدة خمسة دروس.	٢٠٠٢هـ-٢٠٠٢م	٢	١٤٢٣	كتاب التلميذ	أب العربية	٢
	٢٠٠٨هـ-٢٠٠٨م	٢	١٤٢٩	كتاب التدريبات		
	٢٠٠٥هـ-٢٠٠٥م	٢	١٤٢٦	كتاب المعلم		
أربع وحدات، كل وحدة خمسة دروس.	٢٠٠٢هـ-٢٠٠٢م	٢	١٤٢٣	كتاب التلميذ	أب العربية	٣
	٢٠٠٢هـ-٢٠٠٢م	٢	١٤٢٣	كتاب التدريبات		
	٢٠٠٤هـ-٢٠٠٤م	٢	١٤٢٤	كتاب المعلم		
أربع وحدات، كل وحدة خمسة دروس.	٢٠٠٣هـ-٢٠٠٣م	٢	١٤٢٤	كتاب التلميذ	أب العربية	٤
	٢٠٠٣هـ-٢٠٠٣م	٢	١٤٢٤	كتاب التدريبات		
	٢٠٠٢هـ-٢٠٠٢م	-	١٤٢٢	كتاب المعلم		

الفصل الدراسي الأول قسمان، كل	١ ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م	كتاب	٥
قسم خمس وحدات، كل وحدة	١ ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م	التلميذ	
أربعة دروس.		كتاب	
الفصل الدراسي الثاني قسمان، كل	١ ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م	التدريبات	
قسم خمس وحدات، كل وحدة		كتاب المعلم	
أربعة دروس.			
الفصل الدراسي الأول قسمان، كل	١ ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م	كتاب	٦
قسم خمس وحدات، كل وحدة	١ ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م	التلميذ	
أربعة دروس.		كتاب	
الفصل الدراسي الثاني قسمان، كل	١ ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م	التدريبات	
قسم خمس وحدات، كل وحدة		كتاب المعلم	
أربعة دروس.			

٣ - المنطلقات المنهجية:

أ - استخدم المؤلفون المنهج التكاملي الذي يرمي إلى ممارسة المتعلم مهارات اللغة العربية الأربع: السماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، على نحو يؤكد كل منهما الآخر ويسايره في توازن، ويركز على تدريب التلميذ على عناصر اللغة من أصوات، ومفردات، وتراكيب.

ب - والسلسلة تستمد موضوعاتها من الثقافة العربية الإسلامية، والثقافة العامة المشتركة، وعالم الطفل واهتماماته.

ج - لغة السلسلة هي العربية الفصحى، ولا تستخدم السلسلة أية لغة وسيطة، ولا اللهجات المحلية، واعتمدت على الصور المكثفة للتوضيح، ولتعويد الطفل على التفكير بالعربية.

د - لا تغفل السلسلة عنصر التقويم؛ فتقدم في نهاية كل وحدة اختباراً تحصيلياً.

٤ - الإخراج الفني: راعت السلسلة أعمار التلاميذ فاعتمدت على الألوان المتعددة الجذابة للأغلفة الخارجية، وللصور التوضيحية، وللكتابة. وميزت كل كتاب بلون مختلف كما يأتي:

- الكتاب الأول (٣ مج): اللون الأزرق. - الكتاب الثاني (٣ مج): اللون الأحمر.

- الكتاب الثالث (٣ مج): اللون الأخضر - الكتاب الرابع (٣ مج): اللون البنفسجي.

- الكتاب الخامس (٣ مج): اللون الأزرق. - الكتاب السادس (٣ مج): اللون البرتقالي.

والأغلفة من الورق المقوى، والطباعة ممتازة، فقد طبعت كتب التلاميذ بخط كبير يساعد على القراءة وتبين الحروف.

٥ - أهمية الكتاب: كل كتاب في هذه السلسلة يُقرب التلميذ من اللغة العربية تدريجيًا حتى يُقبل عليها ويتعرفها ويستوعبها ويستمتع بممارستها ويقول في نهاية الدراسة إنني - بحق: - (أُحِبُّ العربية)!

وعوامل التشويق في هذه السلسلة كثيرة، لعل أهمها الإخراج الطباعي والفني المبتدع في معظم كتب اللغة العربية التعليمية وغير التعليمية. هذا بالإضافة إلى التدرج في عرض المادة العلمية، وسهولة أسلوب الدروس، والاعتماد على القصص، والأناشيد، والأغاني، والحوارات، والرسم والتلوين، وأسلوب الألعاب اللغوية في تنمية المهارات اللغوية تحت عنوان (تسلية)، وتقدم هذه التسلية على هيئة كلمات متقاطعة وغير ذلك. وتفسح المجال أمام التلميذ للتعلم الذاتي، كما تعطي المعلم مجالاً للإبداع في التدريس.

لقد مزج الخطاب اللغوي في هذه السلسلة بين اللسانيات التطبيقية والنظريات التربوية التي تستثمر كل حواس الإنسان في عملية التعلم.

وأقول: لا يختلف اثنان من الباحثين الجادين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أن تأليف المقررات الدراسية، أو المساقات المنهجية يُعدّ من الأعمال الشاقة التي لا يتحملها إلا المخلصون للغتهم ودينهم ووطنهم وأمتهم العربية. وتكمن الصعوبة في اختيار المواد التعليمية التي تتناسب وأعمار المتعلمين في إقامة التوازن بين المادة المقدمة والمادة الزمنية المخصصة للتدريس والاستيعاب، وفي إقامة التوازن والتنسيق في تقديم المهارات الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. بالإضافة إلى تعليم القواعد وبناء الجمل. وتكمن الصعوبة - كذلك - في مراعاة الجانب الديني والثقافي والسياسي والاجتماعي لهذه المقررات، وكذلك للمتعلم الذي قد يختلف دينه وتختلف ثقافته وسياساته وظروفه الاجتماعية عما أسس عليه المقرر الدراسي أو المنهاج التعليمي.

ولكن الصعوبة الكبرى تظهر في مراعاة الجوانب الصوتية، والجوانب المعجمية، والجوانب الصرفية، والجوانب النحوية أو التركيبية، والجوانب الدلالية، وهذا ما سنوضحه فيما يأتي:
أولاً - الجوانب الصوتية:

نظرًا لاعتماد السلسلة على المنهج التكاملي فقد اهتمت بالجانب الصوتي للغة العربية بظواهره المختلفة من خلال المفردات، وقدمت الوسائل التعليمية المعينة على ذلك، كالتسجيلات الصوتية والبطاقات واللوحات والصور التي تعينه على الاستماع والتواصل الشفهي.

وتعالج السلسلة الجوانب الصوتية بأسلوب وظيفي لا ينفصل عن المادة المقدمة في كتاب التلميذ، أي أنه يدرسه ضمن سياق مفهوم، وهو ما أشرت إليه بالمقام الدلالي في المبحث السابق.

ومما يقوي الجانب الصوتي في هذه السلسلة أيضًا الربط بين اللفظ والصوت، والتجريد الصوتي - خاصة في المرحلة الأولى -، والتعرف على الحركات القصيرة والطويلة واللام الشمسية والقمرية وغيرها.

ويقويه - كذلك- نظام الضبط بالشكل للكلمات في كل أجزاء السلسلة. وأيضًا الترتيب الألفبائي لقائمة المفردات في نهاية كل كتاب من كتب التلاميذ، فهذا يجعله يحفظ هذا الترتيب، ويتعود عليه ويألفه.

والسلسلة لا تغفل الإملاء باعتبارها شكلاً من أشكال التدريب الصوتي السمعي الكتابي. كما أنها لا تغفل التدريب المستمر على فهم المسموع. وإليك وصفاً لبعض الظواهر الصوتية في:

١ - الكتاب الأول: قسّم الجانب الصوتي قسمين:

أ - المرحلة الشفهية (ما قبل القراءة والكتابة): وعالجها كما يأتي:

رقم الصفحة	ظواهر صوتية (نطق فقط)	نطق الأصوات	رقم الدرس
٤	المُدُّ الطويل بالألف	ب، ف	١
١١	المُدُّ الطويل بالواو	ر، س	٢
١٨	المد الطويل بالياء	ق، ص	٣
٢٥	الثَّدة- التنوين بالضم	ك، ح، د	٤
٣٢	"أل" القمرية: م، ب، ف، ق، ك	ل، خ، ت	٥
٤٠	"أل" الشمسية: ت، د، س، ص	م، ج، ع	٦
٤٧	"أل" القمرية: ج، خ، ع، م	ط، و، غ	٧
٥٤	"أل" الشمسية: ط، ش، س	أ، ض	٨
٦١	"أل" القمرية: و، أ، ح، هـ	ز، ش، ظ، هـ	٩
٦٨	"أل" الشمسية: ز، ن، ر، ل	ن، ي	١٠

ب- مرحلة القراءة والكتابة:

رقم الصفحة	ظواهر صوتية (نطق وقراءة وكتابة)	الأصوات والحروف (نطق وقراءة وكتابة)	رقم الدرس
٧٩، ٧٦	الفتحة- المُدُّ بالألف	س، ر	١١
٨٦، ٨٣	الضمة- الثَّدة- المد بالياء	ب، خ	١٢
٩٣، ٩٠	المد بالواو	ط، ل	١٣
١٠٠، ٩٧	التنوين بالضم	ص، ع، ق	١٤
١٠٧، ١٠٤	الكسرة - التنوين بالكسر	ف، ح، م	١٥
١١٥، ١١٢	(أل) القمرية: أ، ب، ج، ح، خ. (أل) الشمسية: ت، ث، س، ر، ز.	ث، ز، غ	١٦
١٢٢، ١١٩	التاء المربوطة	ش، أ، ت	١٧

١٢٩، ١٢٦	(أل) القمرية: ع، غ، ف، ق، ك. (أل) الشمسية: د، ش، ص، ل، ن.	د، ن، ك	١٨
١٣٦، ١٣٣	---	ض، ذ	١٩
١٤٣، ١٤٠	---	هـ، ج	٢٠
١٥١، ١٤٨	(أل) القمرية: هـ، ج، ي. (أل) الشمسية: ذ، ض، ظ.	ظ، ي	٢١
١٥٥	الألف المقصورة. ومراجعة الحروف القمرية (١)	(و)	٢٢
١٦٢	مراجعة الشدة. ومراجعة الحروف الشمسية (١)	التمييز بين ه/ح	٢٣
١٦٩	مراجعة الحركات الطويلة. ومراجعة الحروف القمرية (٢).	التمييز بين س/ث	٢٤
١٧٦	ومراجعة الحروف الشمسية (٢)	التمييز بين ز/ذ	٢٥

٢ - الكتاب الثاني: وعالج فيه الأصوات كما يأتي:

رقم الدرس	الأصوات والظواهر الصوتية	نوع النشاط	الصفحة
١	ح، خ	تمييز وإنتاج	٥، ٤
٢	ع، ء	تمييز وإنتاج	١٣، ١٤
٣	ك، ق	تمييز وإنتاج	٢٢، ٢٣
٤	ت، ط	تمييز وإنتاج	٣١، ٣٢
٥	س، ص	تمييز وإنتاج	٤١، ٤٠
٦	ح، ع	تمييز وإنتاج	٥٣، ٥٢
٧	خ، غ	تمييز وإنتاج	٦٢، ٦١
٨	هـ، ح	تمييز وإنتاج	٧١، ٧٠
٩	س، ث	تمييز وإنتاج	٨٠، ٧٩
١٠	ط، ض	تمييز وإنتاج	٨٨، ٨٩
١١	ذ، ز	تمييز وإنتاج	١٠٠، ١٠١
١٢	ك، خ	تمييز وإنتاج	١٠٩، ١١٠

١١٨، ١١٩	تمييز وإنتاج	د، ض	١٣
١٢٨، ١٢٧	تمييز وإنتاج	س، ش	١٤
١٣٦، ١٣٧	تمييز وإنتاج	ذ، ظ	١٥
١٤٨	تمييز وإنتاج	د، ض، ت، ط	١٦
١٥٧	تمييز وكتابة	س، ص، ث، ش	١٧
١٦٦	تمييز وكتابة	ذ، ظ، ز، ث	١٨
١٧٥	تمييز وكتابة	ك، ق، ح، خ	١٩
١٨٤	تمييز وكتابة	ح، ه، ء، ع	٢٠
١٩٦	تمييز وكتابة	و، ا، ي	٢١
٢٠٥	تمييز وكتابة	(أل) الشمسية والقمرية	٢٢
٢١٤	تمييز وكتابة	التنوين	٢٣
٢٢٣	تمييز وكتابة	الشدة	٢٤

٣ - الكتاب الثالث: يواصل تدريب التلاميذ على العناصر الصوتية في الكتابين السابقين عن طريق تدريبات متدرجة ومتنوعة تعتمد على (التعرّف، والتمييز، والمحاكاة، والإنتاج) من خلال سياق مفهوم.

٤ - الكتاب الرابع: يواصل تطوير الجانب الصوتي ليناسب نمو التلميذ اللغوي، فيطلب منه التمييز بين الأنماط الصوتية من حيث النبر، ثم إنتاج جمل تحتوي على الأصوات التي تختلط لدى معظم التلاميذ الأجانب؛ لأن هذا يناسب هذه المرحلة العمرية. ومن ذلك: (سيف وضيف ص:٦) واتفاق الكلمتين في الوزن مثل: (شديد وحديد ص:٢٢) وهكذا...

٥، ٦ - الكتبان الخامس والسادس: يراعيان الجانب الصوتي من حيث الاستماع، ولكن هذا الجانب بدأ يقل لتعود التلاميذ على أصوات العربية؛ ليفسح المجال للنشاط التعبيري (الشفوي والتحريري)، ودراسة قواعد النحو، والخط العربي، والمعجم، والإملاء التي ركزت على الهمزات وهذا يتعلق بالجانب الصوتي.

ثانياً - الجوانب المعجمية:

تميز هذه السلسلة بمراعاة الجانب المعجمي والتركيز عليه حسب الفئة العمرية، وقد قدم المؤلفون أساليب متعددة لزيادة الحصيلة اللغوية من المفردات عند التلاميذ، ومنها:

- ١ - الاستخدام المكثف للصورة؛ لتعويض التلميذ عن استخدام اللغة الوسيطة والترجمة المباشرة. وتُعد الصورة من الوسائل المحببة لدى الصغار، وتجذبهم نحو تعلّم العربية. وقدموا في نهاية الأجزاء الأربعة من كتاب التلميذ (قاموسًا مُصوّرًا)، وفي نهاية كل جزء من الأجزاء الستة من كتاب التلميذ (قائمة المفردات) التي وردت في كل جزء. مع مراعاة الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية في كتابي: التلميذ، والتدريبات.
 - ٢ - الألعاب اللغوية، ومحاولة معرفة اسم الصورة، والكلمات المتقاطعة، وقطار الكلمات، والكلمات المختبئة في آخر كل كلمة، مثل: (كرماء-ماء)، (فساتين- تين) وغير ذلك كتاب التدريبات (رقم ٤) ص: ٤٠.
 - ٣ - مراعاة الترادف، خاصة في المرحلة المتقدمة في الكتابين: الخامس والسادس، ولذلك بدأت تقل نسبة الصور ليفسر التلميذ الكلمة بكلمة أخرى مرادفة لها، مثل: نافذة وشباك، وطالب وتلميذ وغير ذلك. وهذه الطريقة تكسب التلميذ الثقة في النفس من خلال تناوب المفردات.
 - ٤ - التضاد، وخاصة عند الحديث عن (المفردات الجديدة) عقب كل نص، أو في كتاب التدريبات. وهو أرقى من الترادف.
 - ٥ - الاعتماد على المعنى السياقي في الجملة لتفسير المفردة الجديدة عقب كل نص.
 - ٦ - استعمال المعجم: سواء المعجم الموجود في كتاب التلميذ أو المعجم الخارجي.
 - ٧ - تصنيف الكلمات في حقولها الدلالية.
 - ٨ - التدريب على الاشتقاق من جذور الكلمات، مثل: (ط ل ب: طَلَبَ، طَالِبٌ، طَلَبٌ، مَطْلَبٌ، مَطْلَبَةٌ، مَطْلُوبٌ): كتاب التدريبات (رقم ٥) ص: ٦، ١٨، ١٠، ٣٤. أو الحصول على كلمة أخرى من الحروف نفسها، مثل: (قَصْرٌ، وَصْفٌ، عَرَفَ، وَفَرَ)، (فَرَحَ، وَحَرَفَ): كتاب التدريبات (رقم ٤) ص: ٢٤. وأسهم كتاب التدريبات مع كتاب التلميذ بقدر كبير في هذه الجوانب السابقة. ثالثاً - الجوانب الصرفية:
- لم تخص السلسلة هذا الجانب بدروس خاصة، إلا ما ورد في الكتاب السادس من حديث عن أقسام الكلمة (ج ٦/ص ١٤). واسم الفاعل (ج ٦/ص ١٤٢، ١٤٣)، واسم المفعول (ج ٦/ص ١٥٠، ١٥١)، وما ورد من تدريبات على الاشتقاق من جذور الكلمات - خاصة في ج ٥-، أو ترتيب الحروف لتكوين كلمات أو أنشطة الكلمات المتقاطعة وغير ذلك في كتاب التدريبات، خاصة بعد الكتاب الأول. (انظر مثلاً في كتب التدريبات: ٥، ٦/٢، ١٤، ١٧، ٣٢، ٤١، ٨٦-٤٣/٣، ٤٩، ٥٣-٣٢/٤، ٥٢، ٧٦، ٨٠-٨٠/٥، ١٠، ١٥، ١٨، ٣٤، ٦٢). وهي تدريبات تمزج بين الجانب الصرفي والجانب المعجمي. كما ركزت السلسلة في جانب المفردات على بيان الماضي والمضارع. وأما تناولها للمصادر فكان نادراً.
- رابعاً - الجوانب النحوية أو التركيبية:

ركزت السلسلة في كتبها الأربعة الأولى على الطابع التركيبي للعبارات ومحاكاتها شفوياً وتحريراً، وابتعدت عن المصطلحات النحوية حينئذٍ. وفي الكتابين: الخامس والسادس بدأت تعرض دروس النحو، وتذكر

المصطلحات، وتدرّب على الإعراب في كتاب التلميذ، وكتاب التدريبات. وإليكم مسردًا للدروس النحوية في الكتاين الخامس والسادس:

الكتاب الخامس: - الاسم المفرد في حالات: الرفع، والنصب، والجر- جمع التكسير في حالات: الرفع، والنصب، والجر- جمع المذكر السالم في حالات: الرفع، والنصب، والجر- جمع المؤنث السالم في حالات: الرفع، والنصب، والجر- الاسم المثنى في حالات: الرفع، والنصب، والجر - أسماء الإشارة - الأسماء الموصولة - من أدوات الربط (حتى- لكن- الأسماء الموصولة- عندما- بينما- كي- لذلك- بسبب- لكنّ- لأن- حروف العطف)- تمييز العدد - نصب المضارع بعد (أن، ولن، وكي، ولم التعليل، وحتى).

الكتاب السادس: - الجملة الاسمية والجملة الفعلية- الاسم والفعل والحرف- أنواع الفعل- المبتدأ والخبر- كان وأخواتها- إن وأخواتها- الفاعل- المفعول به- المفعول فيه- جراسم- المفعول المطلق- الصفة- الحال- نائب الفاعل- الأسماء الخمسة- إعراب المضارع- الأفعال الخمسة- الضمير.

وبهذا تكون السلسلة قد راعت التدرج الطبيعي في تعلم القواعد النحوية كما تُشير إلى ذلك النظريات التربوية، واللسانيات التطبيقية، خاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

خامسًا - الجوانب الدلالية:

لم تخص السلسلة هذه الجوانب الدلالية بحديث؛ لأن هذه الجوانب مُتَضَمَّنَةٌ في الأصوات والمعجم والصرف والنحو، فكل هذه الجوانب تتوجه إلى الدلالة والمعنى.

ولكننا عند تأملنا للمحتوى الثقافي - مثلاً- في هذه السلسلة وجدناه يُركز على أنماط الثقافة العربية الإسلامية بأسلوب جذاب وشائق للطفل في هذه السن، كما تمده بألوان من الثقافة العامة بين الأطفال في هذه المرحلة (مرحلة التعليم الأساسي)، فتناولت الموضوعات عالم الطفل واهتماماته وهواياته في البيئة التي يعيش فيها، وكأن السلسلة قد وضعت فكرة (المقام) والسياق في اعتبارها، فلم تُقدم شيئًا لم يأنس إليه التلميذ (الطفل)، ولم تعيش في عالم غير عالمه.

إن موضوعات هذه السلسلة قد امتزجت بالطفل، وامتزج الطفل بها، وكأني به يُردد: (أحبُّ العربية) مع كل رصيد لغوي يُضاف إلى عقله وكيانه.

ومما لفت نظري - كذلك- في كتابي التدريبات (الخامس والسادس) في هذه السلسلة أنها قد اتجهت بالتلميذ اتجاهًا برامجيًا في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقدمت له مقالات من حياته العملية، من مجلات الأطفال (كالعربي الصغير)، وهذا يُضفي عليه بهجة وسعادة، فالمقال المختار في كتابه المقرر ربما كان قد قرأه يومًا في مجلته المفضلة التي اشتراها بنفسه؛ ولهذا فإن إقباله على تعلم اللغة في مقررات هذه السلسلة سيكون كبيرًا ويعطي النتائج المرجوة، ومن الأمثلة على ذلك انظر الصفحات الآتية: ٧/٥، ٢٣، ٤٧، ٦٣، ٧١، ٦٠/٢١، ٤١، ٦١، ٨١.

النتائج والتوصيات:

وأهم النتائج التي توصل إليها البحث تتضح فيما يأتي:

- ١ - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يفسح المجال للسلام، ولتفاهم الشعوب وتعايشها دون كراهية.
- ٢ - الخطاب اللغوي للغة العربية متماسكة أجزاءه، وهذا من أسرار إعجازها وبقائها.
- ٣ - لعلم الأصوات، وعلم المعاجم الحاسوبي أهمية كبرى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٤ - ثراء اللغة العربية في ألفاظها يساعد الأجنبي على تعلمها.
- ٥ - (التعرّف، والاستيعاب، والاستمتاع) ثلاث مراحل مهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٦ - للاشتقاق أهمية كبرى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٧ - معرفة التقديم والتأخير في اللغة العربية للطالب الأجنبي ضرورية.
- ٨ - مراعاة المقام الدلالي يسهم في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٩ - لا بد من التركيز على كيفية بناء الجملة العربية منذ البداية بعد المرحلة التمهيديّة.

وأهم التوصيات التي تشير إليها الدراسة ما يأتي:

- ١- في المنهج: توجيه أنظار معدي المقررات إلى ضرورة مراعاة المنهج التكاملي - الذي يربط بين خصائص الخطاب اللغوي والمهارات المكتسبة - في تأليف المقررات الدراسية وتدريسها.
- ٢ - في الجانب الصوتي:
 - الاهتمام بقواعد التجويد القرآني، خاصة مع الطلبة المسلمين.
 - الاهتمام بالمختبرات الصوتية في تدريس العربية للناطقين بغيرها، ومراعاتها في تأليف المقررات.
- ٣ - في الجانب المعجمي:
 - إحياء بعض الألفاظ التراثية السهلة بكثرة استعمالها وتوضيحها.
 - عدم اعتماد المعجم اللغوي على كلمات غير مرغوب فيها مراعاة للجانب الاجتماعي للغة .
 - ضرورة ضبط الكلمات ضبطاً تاماً، مع مراعاة الجانب الصوتي الذي يرشد إلى النطق الصحيح.
 - إعداد معجم لغوي مصور يدرج الكلمات في سياقات جمالية.
 - تعويد الطلبة الأجانب على استخدام المعجم في قاعة الدرس.
- ٤ - في الجانب الصرفي: ضرورة العناية بالأبواب الصرفية، وخاصة المصادر، والجوانب الاشتقاقية.
- ٥ - في الجانب النحوي:
 - الاهتمام الشديد ببناء الجملة العربية، وتوجيه نظر الطلبة الأجانب إلى عوارض تركيبها.

- عدم التخفف من الإعراب بتسكين أواخر الكلمات، فمثل هذا الأمر قد يعوق تكوين الملكة اللغوية لدى المتعلمين.

- ضرورة إبراز دور (نظرية القرائن)^{٧١} في تناول اللغوي عمومًا، والتناول النحوي خصوصًا.

٦ - في الجانب الدلالي:

- ضرورة توجيه النظر إلى مراعاة الجانب الدلالي في الخطاب اللغوي أثناء تأليف المقررات أو التدريس؛ لأن كثيرًا من الطلبة يعتمدون على القياس في محاولة الفهم، ولذلك يختلط عليهم معنى (أكل) مثلًا في: أكل خالد طعامه، وأكل خالد مال اليتيم، وأكل خالد ضربة على رأسه، وأكلت السكين اللحم...إلخ.

- الاعتماد على ممارسة القواعد اللغوية التي لا تنفصل عن مقاماتها الاستعمالية، " فبممارسة اللغة تقوى القواعد وتستقر، وبالنشاط اللغوي تكتسب المهارات اللغوية وتعمق"^{٧٢}.

- إقصاء العامية من مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتركيز على الفصحى المعاصرة، حيث تساعد هذه الأخيرة على تعلم العاميات بسهولة من خلال التفاعل مع المجتمع.

وأخيرًا، أشير إلى أن هذه الدراسة عمل متواضع، وفكرة مخصصة أردت توجيه نظر المختصين إليها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو جهد بشري لا يخلو من نقص أو قصور. فإن أصبت فمن الله الإصابة والتوفيق، وإن أخطأت أو قصرت فمن نفسي ومن الشيطان. والحمد لله الذي تفرد بالكمال. والحمد لله رب العالمين.

الشارقة، الإمارات العربية المتحدة في: ٢٠١٣/٩/٣٠ م

المراجع:

- أحب العربية (ثمانية عشر كتابًا)، منهج متكامل في تعليم العربية للصغار الناطقين باللغات الأخرى، سلسلة ألقها بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج: د. محمود إسماعيل صالح، ناصف مصطفى عبد العزيز، د. مختار الطاهر حسين، طبعات مختلفة.

- إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، دار الكتب الإسلامي، القاهرة، ط/٢، ١٤١٣ هـ.

- أسس علم اللغة، ماريوباي، ترجمة: د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط/٨، ١٩٩٨ م.

- أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، منشورات جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط١، ١٤٢٢ هـ.

- الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة نهضة مصر، (د.ت).

- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، د. نايف خرما، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٧٨ م.

^{٧١} - انظر تفصيلها في كتاب: اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان.

^{٧٢} - الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي، وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢ م، ص: ١٦.

- البحث اللغوي عند العرب، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط/٨، ٢٠٠٣م.
- تحليل الخطاب: مقدمة للقارئ العربي، د. عبد القادر سلامي، في: www.diwanalarab.com.
- التداولية عند العلماء العرب، د. مسعود صحراوي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط/١، يوليو ٢٠٠٥م.
- تدريس اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، د. محمد فوزي، وآخر، دار الثقافة، الدوحة، ٢٠٠٠م.
- تعلم اللغة الثانية، تأليف سوزان جاس، ولاري سلينكر، ترجمة محمد الشرقاوي، إصدار المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط/١، ٢٠٠٣م.
- التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. تمام حسان، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م
- الخصائص، صنعة أبي الفتح عثمان ابن جني، تح. محمد علي النجار، المكتبة العلمية، د.ت.
- دراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية، د. عبد المقصود محمد عبد المقصود، دار الفيصل الثقافية، الرياض، السعودية، ط/١، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.
- دراسات في علم اللغة، د.كمال محمد بشر، دار المعارف، مصر، ط/٩، ١٩٨٦.
- دراسات في اللسانيات التطبيقية، د.حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠٠م.
- الدلالة والنحو، د. صلاح الدين صالح حسنين، مكتبة الآداب، القاهرة، د.ت.
- شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها، جمع: أحمد بن الأمين الشنقيطي، دار القلم، بيروت، (د.ت).
- العربية لغة القرآن: الواقع وسبل النهوض، مجموعة من المؤلفين، إصدار مركز الأمير عبد المحسن بن جلوي بالشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ط ١، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م.
- العقد الفريد، لابن عبد ربه الأندلسي (ت٣٢٨هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/١، ١٤٠٤هـ، ج ٤.
- العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، د. محمد حماسة عبد اللطيف، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠١م.
- علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، د. محمود السعران، دار النهضة العربية، بيروت/لبنان، د.ت.
- فتنة النص، د. محمد حماسة عبد اللطيف، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٨م.
- فقه اللغة وخصائص العربية، محمد المبارك، دار الفكر، بيروت، ط ٢، ١٩٦٤م.
- قوائم المفردات الشائعة وتعليم اللغة، في: <http://faculty.ksu.edu.sa>.
- الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تأليف أيوب بن موسى الحسيني القريني الكفوي، أبو البقاء الحنفي (ت١٠٩٤هـ)، تح. عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د.ت).
- لسانيات النص، محمد خطابي، نشر المركز الثقافي العربي، بيروت، ط/١، ١٩٩١م.
- اللسانيات وتعليم اللغة، د. محمود أحمد السيد، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس، ط/١، ١٩٩٨م.
- اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط ٣، ١٩٩٨م.
- اللغة وعلوم المجتمع، د. عبده الراجحي، دار النهضة العربية، لبنان، ط/٢، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م.

- المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، د.فتحي علي يونس، ود.محمد عبد الرؤوف الشيخ، مكتبة وهبه، القاهرة، ط/١، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م.
- المزهر، لجلال الدين السيوطي، تح.محمد أحمد جاد المولى، وآخرين، دار التراث، القاهرة، ط/٣.
- مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، د. علي الحديدي، دار الكاتب العربي ، القاهرة، (د.ت).
- مقدمة في اللغويات المعاصرة، د. شحدة فارغ، وآخرين، دار وائل للنشر، الأردن، ط/١، ٢٠٠٠م.
- المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، أحمد بن عبد الله الباتلي، دار الراية للنشر والتوزيع، الرياض، ط/١، ١٤١٢هـ، ١٩٩٢م.
- معجم مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس (ت٣٩٥هـ)، تح.عبد السلام هارون، دار الفكر، ١٣٩٩هـ، ١٩٧٩م، ٣٢٨، ٣٢٩/١.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط٤، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م.
- مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠م.
- المنصف لابن جني، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، تأليف أبي الفتح عثمان بن جني(ت٣٩٢هـ)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وشركاه، ط/١، ١٩٤٥م، ج١.
- نصاب الصبيان ومسيرة ستة قرون في تعليم اللغة العربية للمسلمين غير الناطقين بها، د. عبد السلام عبد العزيز فهد، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٥هـ.
- النص والخطاب والإجراء، روبرت دي بوجراند، ترجمة د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط/١، ١٩٩٨م.
- الوحدات الصرفية ودورها في بناء الكلمة العربية، د. أحمد عبد العظيم عبد الغني، دار النصر للتوزيع والنشر بجامعة القاهرة، (د.ت).
-
- الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم ، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢م.

الباحث: د.محمد عديل عبد العزيز علي

" مقاصد الإبلاغ ومسالك التخاطب -مقاربة وظيفية تداولية في خطاب دارسي العربية الناطقين بغيرها"

مدرس العلوم اللغوية بجامعة الإمارات العربية المتحدة

الحمد لله الذي علمنا شكر نعمائه، وهدانا سبل الرشاد في طلب رضاه، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه، وسلم تسليما كثيرا... وبعد:

ففي أعقاب تشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلمين مع الخطاب الشكلي القواعدي، بات ضروريا مفارقة المنحى المعياري التقليدي في خطاب تعليم اللغات إلى الاتصال بالواقع اللغوي والاحتكام إليه، بنيتة إكساب الدارسين القدرة على التواصل الفاعل، ومساعدتهم في توظيف مكتسباتهم من خلال خطاب مقبول شكليا فيما بينهم، ومع أبناء اللغة المستهدفة. وبات الانفتاح على الميدان الوظيفي في تعليم العربية ضرورة معرفية وتربوية بعد التطورات المتسارعة في حقل اللسانيات التطبيقية ومقارباتها المنهجية في مضمار تعليم اللغات. وأصبح المهتمون يدعمون وجود أدلة بارزة تربط الدارسين بالسوق اللغوية، وتخرطهم في وضعيات مطابقة للسياق التبليغي الواقعي، وتتجاوز قدراتهم النحوية إلى تنمية خبراتهم التواصلية ووقوفهم على ضوابط الاستعمال وإجراءات الإرسال الناجعة، بل تتعداها إلى اكتساب مقاصد الاستعمال الناجعة ضمن مقاماتها التبليغية الملائمة. وهو أمر يؤكد المختصون من أن "دراسة اللغة دراسة شكلية معزولة عن السياق الاجتماعي والثقافي أمر منقوص، لا يكتمل إلا بوضع هذه الدراسة الشكلية على محك الاستعمال، فهو وحده القادر على أن يسدها، ويمنحها كثيرا من الحيوية والانطلاق والقبول. على أن دراسة الاستعمال اللغوي لن تتم على وجهها الصحيح بمعزل عن الدراسة الشكلية للجوانب اللغوية. فالجانبان إذن متكاملان في دراسة الظاهرة اللغوية، ولا يجوز أن نستغني بأحدهما عن الآخر أو أن نعلي من شأن أحدهما على حساب الآخر"^(٧٣).

وكانت الثمانينيات قد شهدت موجة اهتمام وتركيز على مجال تدريس اللغة الاتصالي Communicative Language Teaching أي تدريس اللغات الثانية بهدف نهائي هو القدرة على الاتصال بمتحدثيها الأصليين^(٧٤). ومن خصائص ذلك المنهج التعليمي الاتصالي "أولا: اللغة نظام للتعبير عن المعنى. ثانيا: الوظيفة الأولى للغة هي التفاعل والتواصل. ثالثا: تعكس بنية اللغة استعمالها الوظيفية والاتصالية، رابعا: الوحدات الأساسية للغة ليست ملامحها النحوية والبنوية فحسب ولكنها فئات المعنى الوظيفي والاتصالي كما نجدتها في الكلام المتصل أو الخطاب"^(٧٥). وبناء عليه فقد بات انخراط المهتمين في ذلك البعد الوظيفي التداولي أمرا ملحا،

[١] د.إبراهيم السمراي، التنظير والتطوير والتجديد في البحث اللغوي، ص(٥٣).

[٢] هدوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ص(٣٣٥).

[٣] جاك ريتشاردز & ثيوودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ص(١٣٨).

ولم يعد تأجيله أمرا واردا على أجندة مطالب دارسي العربية من غير أبنائها. وببساطة شديدة إن الاتجاه نحو الوظيفية هو خطوة تجاه الواقع والانغماس في متطلباته.

أسباب الدراسة

[١] إن عقبة تمثل الخصائص الاتصالية للغة المستهدفة يظل أمرا مزعجا يواجه المحاضرين داخل القاعات الدراسية، فتجدهم يلجأون إلى توظيف أنشطة اتصالية وممارسات لغوية لا يمكنها الوفاء بمهمة ربط المتعلم بسياق اللغة المستهدفة، كما أنها تظل قاصرة عن دفع المتعلم إلى التفكير بمنطق اللغة ذاتها وممارستها ممارسة واعية.

[٢] إن باب المقاصد والاستعمال اللغويين - وما يشتملان عليه من سمات خطابية تداولية ترتبط بسياق الاستخدام الطبيعي للغات - بات يشغل الباحثين من مختلف الآفاق العلمية: منطقيين وفلاسفة واجتماعيين ونفسانيين... إلخ.

[٣] إن العربية لغة متجددة قادرة على الانفتاح على مستجدات الدرس اللساني الحديث، فقد أحدث الدرس اللساني نقلة نوعية تستدعي انفتاح مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها - بمختلف مكوناته الصوتية وال fonولوجية والمعجمية والتركيبية والأسلوبية والتداولية - على هذا المعين بهدف توظيف مخرجات تلك النقلة في مضمات تعليم اللغات الأجنبية.

أهداف الدراسة

[١] بيان المقاصد والغايات التي تصحب الأدوات اللغوية والمقامات التي تنجز فيها، وتعويد الدارسين تحرى مقاصد المتكلمين، وتفقد تلميحاتهم وما يكتنفها من قرائن، مع تقليب الخطابات على وجوهها المحتملة حتى يرى لها وجه سائغ، تدعمه قرائن السياق.

[٢] وضع مكتسبات الدارسين - اللغوية أو الشكلية - على محك الاستعمال والمطالب التبليغية العاجلة، بوصفها جانبيين متكاملين في خطاب تعليم اللغات. إلى جانب تطوير قدراتهم التعبيرية عن وظائف لغوية متنوعة مثل: الاستخبار والتقرير، القبول والاعتراض، الثناء واللوم، الرجاء والتمني، الفرح والحزن... إلخ.

[٣] إكساب الدارسين القدرة على التحكم في استعمال اللغة بقدر معرفتهم المؤكدة عن مكوناتها الداخلية وآلية اشتغالها داخليا، خاصة إذا لم يكن حتما الخبر إقرارا، ولا السؤال استخبارا، ولا الأمر طلبا مباشرا.

منهج الدراسة

تمتج الدراسة مفاهيمها وإجراءاتها من اللسانيات الحديثة لاسيما الاتجاه الوظيفي ومنحاه التداولي في مقارنة اللغات - من خلال فحص سياقات التواصل وظروف المستعملين - والاستفادة منها جميعا في ضبط مقاصد الكلام ووظيفته في خطاب تعليم العربية للناطقين بغيرها، مما يساهم في تكوين سلوك لغوي صحيح مقبول، قابل للتوظيف والاستثمار في السوق اللغوية. وكذلك تستفيد الدراسة من اللسانيات الاجتماعية

التي تربط نسق اللغة بديوانها الثقافي وبالبناء الاجتماعي لمستعملها^(٧٦).

■ أهمية الدراسة

لقد بات معهودا في خطاب تعليم اللغات أن "اللغة الوظيفية مرتبطة أساسا بغرض تعلمها، وهو غرض أني يفرض الاستجابة لحاجة تبليغية عاجلة"^(٧٧). ووفقا لتلك المقاربة الوظيفية "فإن اللغة أداة تُسخر لتحقيق التواصل داخل المجتمعات البشرية. من هذا المنظور تعد العبارات اللغوية - مفردات كانت أم جملا- وسائل تستخدم لتأدية أغراض تواصلية معينة، وتُقارب خصائصها البنيوية على هذا الأساس"^(٧٨).

وإن دراسة مقاصد الاستعمال في خطاب تعليم اللغات أمر جوهري إذا علمنا أنه "لا وجود لأي تواصل عن طريق العلامات دون وجود قصدية وراء فعل التواصل، ودون وجود إبداع أو على الأقل دون وجود توليف للعلامات"^(٧٩). أو أكدنا "أننا ننجز مع الحدث عملا محددًا عن وعي وتحكم. وبعبارة أخرى: لدينا مع الحدث نية أو قصد لإنجاز العمل"^(٨٠). فالمقاصد التي ينويها المتكلمون وينون عليها خطاباتهم كقيلة بتوجيهها. أما اشتراط القصدية فلأن "هذا الفعل غير عشوائي، إنما هو فعل مخطط له، ويعني ذلك أن تحليل معاني العبارات والألفاظ اللغوية رهين بتعيين أغراض المتكلم ومقاصده العامة من الخطاب"^(٨١).

إن الهدف هو أن يَحْذِقَ الدارس مهارات اللغة المستهدفة وأن يَمَهَرَ التواصل بها، ومن أجل ذلك ينبغي له استثمار معطياته اللغوية، التي لا تتوقف عند المفردات أو القواعد بل تشمل أيضا الإجراءات التداولية التي تربط بين العبارات اللغوية وبين الأهداف التواصلية، والقواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة، مثل الافتراضات المسبقة والاستلزام الحوارية، والمقصدية، واعتماد مبدأ إفادة المخاطب.

وفي الحقيقة إن هذا "الاتجاه الوظيفي يتطابق مع المفهوم الحديث للتربية من أنها إعداد للحياة وليست هي الحياة؛ لذلك ينبغي أن تمدنا دراسة اللغة بخبرات حية وواقعية ومهارات تعيننا على استخدام اللغة أحسن استخدام في تعاملنا اليومي للغة"^(٨٢). خصوصا إذا علمنا أن الاتصال الإنساني "ليس مجرد حدث، وإنما هو شيء يحدث لوظيفة وقصد معين - ظاهر أو خفي - لإحداث تغيير في بيئة المتحدث والسامع... ويحتاج متعلمو اللغة الثانية أن يفهموا هدف الاتصال، ويطوروا وعيهم بهدف العمل الاتصالي، وكيفية

[٤] محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص(٢٥٢).

[٥] شريف بوشحان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي، ص(١٣٧).

[٦] د.أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، ص(٢٠).

[٧] جيرار دولودال، التحليل السميوطيقي للنص الشعري، ص(٢٥).

[٨] تون أوفان دايك، علم النص، ص(١٢٢).

[٩] عبدالله إبراهيم(وأخرون)، معرفة الآخر، ص(٨٤).

[١٠] د.ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص(١١٩).

تحقيق هذا الهدف من خلال الأشكال اللغوية^(٨٣).

إننا نريد أن نفتح بها بابا واسعا للنشاطات اللغوية، وليس خطابا معرفيا تقليديا يجافي معيار الاستعمال، وبباشرو سائل من شأنها رفع معدلات الحفظ والاستظهار. إننا نروم خطابا حيويا يلائم الملكة اللغوية للناطقين بغير العربية، ويقدم الموضوعات ذات التطبيق المباشر في واقع الاستخدام اللغوي، كما أنه يقدم القواعد الشكلية من خلال نصوص ممزوجة بسياقات واقعية مما يجعلها جزءا من ملكة المتعلمين ويدمجها مباشرة في سلوكهم اللغوي دونما حاجة إلى حفظ وترديد.

■ الوظيفية التداولية [المهام- الإجراءات]

أشارت نظريات تحليل الخطاب إلى أن المتلقي بات بحاجة إلى معلومات تتخطى المعنى الحرفي أو الجمل الصحيحة نحويا لكي يَرْكُن النص. كما أشارت إلى أن أي مدخل تحليلي في اللسانيات - بجانب اختصاصه بعمل النظم والدلالات- بات يستدعي التداولية^(٨٤).

ومما لاشك فيه أن الحديث عن التداوليات يثني بانتمائها إلى حقل مفهومي يضم مستويات متداخلة: كقواعد التخاطب والاستدلالات، والعمليات الذهنية المتحكمة في الإنتاج والفهم اللغويين، وعلاقة البنية اللغوية بشروط الاستعمال^(٨٥). وفي الحقيقة إن التداولية علم يراعي مقاصد الخطابات وأغراضها، وينظر إلى اللغة بوصفها نشاطا يمارسه المتحدث في ظل ظروف خاصة لإفادة السامعين وتوجيههم إلى معنى ما. ولقد عُيِّت التداولية بالعناصر اللغوية، وغير اللغوية التي يُنجز ضمنها الحدث الكلامي، فلم تهمل مقاصد المتكلمين، ولم تقص إفادة السامعين. كما حازت مستويات مفاهيمية متنوعة من قبيل مقاصد الإبلاغ، ومسالك الاستدلالات، ونظرية المحادثة ومتضمنات القول، ونظرية الملاءمة والمقصدية.

ومن أبرز تعريفات التداولية أنها (دراسة الاتصال اللغوي داخل السياق)^(٨٦)، كذلك هي (دراسة الطرق التي تتجلى بها المقاصد في الخطاب)^(٨٧). وتُرَكِّز التعريفات السابقة على دور العوامل السياقية في إنتاج الخطابات على هياكل معينة وأشكال مخصصة.

ومما هو جدير بالذكر أن التداولية تتجاوز المكونات المعهودة للدرس اللغوي - الصوتية و الصرفية والنحوية والدلالية- ولذلك " فالأخطاء التداولية للمتعلمين لا علاقة لها بالخروج على القواعد

[١١] هـدوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ص (٣٤١-٣٤٢).

[١٢] د.عبد بليغ، السياق وتوجيه دلالة النص، ص(٢٠٤).

[١٣] د.توبي لحسن، التعريف المصطلحاتي في بعض المعاجم العربية، ص(٢٥٦).

[14] Shoshana Blum-Kulka, Discourse Pragmatics, P(38) .

[15] Peter Grundy, Doing Pragmatics, P(209).

الفونولوجية أو النحوية أو الدلالية»^(٨٨).

❖ أولاً: المحدّات الاجتماعية للخطاب [اللغة مؤسسة اجتماعية]

اللغة في جوهرها نظام من العلامات يخضع إلى النسق الاجتماعي، ووراء كل تبادل حوارى نسق اجتماعي يضبط ويوجه^(٨٩). والإنسان مهما يكن من تنوع سلوكه وتفردده فهو مازال يتحرك في صلب مؤسسة اجتماعية، تحوي قاعدة بيانات شاملة، بما يؤكد على الطابع الاجتماعي للعلامة اللغوية، ويضمن ارتباط أداء الفرد اللغوي بالممارسة المجتمعية بصورة لزومية. ولأن التفاعل هو العامل الرئيسي في كل أشكال الحياة الجمعية^(٩٠)؛ فلا بد من أن تنضوي تفاعلات الفرد في صلب مؤسسة اجتماعية، تحوي قاعدة بيانات شاملة، تتضمن الأطر والمعايير التي تستوعب أنشطة الفرد وممارساته^(٩١).

ولكل مجتمع تجاربه وخبراته، التي تحكم سلوك الأفراد وتضبط تصرفاتهم، لذلك باكتساب الفرد للغة جماعته يظل على وعي بوسائلها الإرشادية لضبط السلوك وتوجيهه، بما يضمن توافقه مع مقتضيات كل موقف ومطالبه، ومن ثم فإن الإصدار اللغوي لا ينظر إليه بوصفه مردوداً للتنظيمات الاجتماعية والعمليات المتنوعة بين الأفراد فحسب، وإنما بوصفه جزءاً رئيساً وحيوياً من تلك العمليات^(٩٢). وعليه فقد اتفق علماء الاجتماع على أنه لن ينتهي المعنى اللغوي للملفوظ عند حدود مبناه الصرفي وتركيبه النحوي، ولكنه سيكتمل في إطار سياقه الموقف، وعلى الأخص المحيط الاجتماعي بكل ما يحويه من ملابسات؛ لذلك فإن قدرأ ليس باليسير من سلوكنا اللغوي مرتبط بالممارسة المجتمعية^(٩٣).

ولأن المجتمع يشرف على سلوك الأفراد ويسعى إلى ضبطه وتوجيهه - في ظل السببية الاجتماعية السالفة الذكر - فإنه قد تُفرض جزاءات وعوامل ردع متدرّجة على المخالفين للمبادئ المقبولة داخل البناء الاجتماعي، ولكل من تسول له نفسه الخروج عن حدود الممارسات المقبولة والأنشطة المقررة^(٩٤). فتتولى الهيئات الضابطة والمؤسسات تقدير تلك الجزاءات والعقوبات، التي ربما تبدأ من الضحك "ففي لحظات معينة يمثل الضحك السيف الذي تسلطه الجماعة على رقاب الخارجين عن معاييرها الاجتماعية وأدائها

[16] Verschueren, J, Understanding Pragmatics, p(2).

[١٧] تستخدم كلمة نسق اجتماعي للإشارة إلى النظام المعقد الذي يمكن تحليله إلى عدد من النظم، تحلل بدورها إلى نظم فرعية/ دجلال مدبولي، الاجتماع الثقافي، ص(١٣٣).

[١٨] د.علي عبد الرازق الجلي (وآخرون)، علم الاجتماع الثقافي، ص(٧٥).

[١٩] بيار أشار، سوسيلوجيا اللغة، ص(١٣).

[20] Roger Flower & Others, Language and Control. p (1).

[٢١] توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ص(٨٨) // جون لايبونز، اللغة والمعنى والسياق، ص(٢٢٧).

[٢٢] د.عبد المعز نايف شاكر، اللغة والحياة الاجتماعية، ص(٢٣٩).

وضوابطها العامة، فتكون لسخريتها اللاذعة حينئذ ولضحكها الموجه تأثير فعال في الكفِّ والردع^(٩٥). كما قد تكون الذوات المتخاطبة أنفسها بمنزلة أداة ضبط فاعلة تنبئ عن صرامة مرجعيتها، ومن مظاهر الضبط تشغيل أدوات السخرية والتهكم، فيوقعهم في حيز استنكاره وسخريته، مستغلاً الوسائل الرمزية - خروج الاستفهام.

وفي سياق متصل "ارتبط وسم الثقافة بكونها مشروعاً يرمي إلى ضبط البشر وجمعهم وتوحيدهم؛ بوصفها قاعدة تقنن الحاجة، ومعياراً يضبط الرغبة، ومبدأً ينظم السلوك، ويرتب الأفعال والغايات"^(٩٦). فالثقافة تشتمل على مجموعة من القواعد والمعايير - المادية والمعنوية - المستقرة في الوعي الجمعي، والتي تظهر في شكل سلوك رمزي أو إشاري مشترك بين أفراد المجتمع. كما تمارس الثقافة نوعاً من الضبط يمارس لزوميته على الأفراد، بشكل يسمح باستخدام مصطلح معايير ثقافية^(٩٧)، ويصبح التفكير بواسطة ثقافة ما معناه "التفكير من خلال منظومة مرجعية، تتشكل إحدائياتها الأساسية من محددات هذه الثقافة ومكوناتها، وفي مقدمتها الموروث الثقافي والمحيط الاجتماعي"^(٩٨).

كما يشير مصطلح أيديولوجيا إلى "نسق المعتقدات والمفاهيم والأفكار - الواقعية أو المعيارية - التي تسعى نحو تفسير الظواهر والأحداث وتحليلها من خلال منظور معين، يبسط الاختيارات أمام الأفراد والجماعات ويوجهها"^(٩٩). وبمعنى آخر فإن أدلوجة عصر ما هي "الأفق الذهني الذي يحدد فكر إنسان ذلك العصر"^(١٠٠). وبناء عليه ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار البعد الأيديولوجي بوصفه أحد موجّهات الواقع الاجتماعي، وبوصف الأيديولوجيا ليست شيئاً جديداً يضاف إليه وإنما من مكوناته الرئيسة^(١٠١)، مما يعني معالجة المكون الأيديولوجي بوصفه أثراً أنتجه النص وليس خطاباً خارجياً مسقطاً عليه، مما يمكن لاحقاً من استخلاص وحدات أيديولوجية متواترة تسم سلوك الأشخاص وأداءهم اللغوي وفق مواصفاتهم الزمانية والحضارية^(١٠٢). كذلك فإن فحص الأنساق الإيديولوجية للأفراد، ومراقبة أفكارهم المعبأة خلف تلك الإيديولوجية ربما يبدأ من رصد مصطلحاته المفاتيح التي ربما تكون مفتاح حضارة بأكملها.

[٢٣] د.إبراهيم أبو الغار، علم الاجتماع القانوني والضبط الاجتماعي، ص(١٩١)///د.سيد صبحي، تصرفات سلوكية، ص(١٥٨).

[٢٤] د.علي حرب، نقد الحقيقة، ص(٣٠)///للتفصيلات انظر: د.عاطف وصفي، الثقافة والشخصية.

[٢٥] د.كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة، ص(١٥)///د.جلال مدبولي، دراسات في الثقافة والمجتمع، ص(٥٠)///د.الطاهر لبيب، سوسيولوجيا الثقافة، ص(١١٩).

[٢٦] د.محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، ص(١٣).

[٢٧] د.طه وادي، الصراع الأيديولوجي بين الأنا والآخر في رواية قنديل أم هاشم، ص(٧٧).

[٢٨] د.عبد الله العروي، مفهوم الأيديولوجيا، ص(١٠)، وينظر:

- Gunther Kress & Robert Hodge, Language as Ideology, P(6).

[٢٩] عبد السلام بنعبد العالي، الميتافيزيقا والعلم والأيديولوجيا، ص ص (٩٥ - ٩٦).

[٣٠] د.زيد العوف، الأثر الأيديولوجي في النص الروائي، ص(٥١).

[أ] التواصل الإنساني [اللغة والاستعمال]

التواصل نشاط اجتماعي تحكمه مبادئ وإجراءات بين أبناء اللغة الواحدة بهدف تنسيق العلاقات بين الأفراد والجماعات، مما يضمن له القبول والتأثير. ويرى المختصون أن اللغة ذاتها نظام من العلامات يحتكم إلى الأنساق الاجتماعية والثقافية والإيديولوجية الغالبة على مجتمع بعينه، إذا اتفقنا على أن كل مجتمع يصك سماته الاجتماعية والثقافية النوعية الخاصة به، التي تتولد عن مجموعة عوامل مثل المعتقدات والقيم والمعايير، تتكامل الثقافة حولها^(١٠٣)، وأن "ثقافة أي مجتمع وتاريخه وعقله لا يمكن أن تنفصل عن تاريخ لسانه"^(١٠٤)، مما يدفعنا إلى الجزم أن الخطابات المتبادلة بين أبنائها لن ينتهي مرادها عند حدود مبنائها الصرفي وتركيبها النحوي، لكنه سيكتمل في إطار سياقها التعبيري الوظيفي.

واللغة لا تنفك حتما عن ظروف استعمالها وملابسات إرسالها، كما يقول جورج لاكوف: «تستعمل اللغة الطبيعية لأغراض التواصل حسب السياق وقرائن الأحوال، فكلما استخدم المتكلم جملة بلسان قومه ليؤدي فعل كلام - سواءً أكان ذلك خبيرا أم سؤالا - فكر فيما يقتضيه الحال، وافترض ما يناسب المقام»^(١٠٥). ويردف فان ديك: "والفكرة الأساسية في التداولية هي أننا عندما نكون في حالة التكلم في بعض السياقات فنحن نقوم أيضا بإنجاز بعض الأفعال المجتمعية، وأغراضنا ومقاصدنا من هذه الأفعال"^(١٠٦).

هذا ويؤكد ولكنز على المنظور الاتصالي - مانحا المقاربة الوظيفية التداولية صك ضمانها - في تعليم اللغات بوصفها تنمي القدرة الإبداعية عند الدارس، كما تدفعه إلى تكوين إرساليات كلامية أو كتابية مقبولة اجتماعيا وظيفي عند أبناء اللغة^(١٠٧). وإذا كان الأمر كما تقدم فإن نقطة الانطلاق في تعليم اللغة الثانية لا بد من أن تبدأ من جانبها التواصلية، وضمن مقاماتها التبليغية الخاصة.

[ب] بين الدلالة والتخاطب [علم الاستعمال اللغوي]

لقد اتخذت المقاربة اللسانية الحديثة من الملكتين اللغوية والتواصلية دخلا لها، بوصف الأولى مسؤولة عن توليد عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة تركيبيا ودلاليا، والثانية مسؤولة عن إنتاجها مطابقة لمقامات استعمالها وأهداف إرسالها. ولم يعد ممكنا الفصل بين علمي الدلالة والتخاطب [أو التداولية]^(١٠٨)، بوصف الأول يدرس المعنى والثاني يفحص الاستعمال. وكان من نتيجة ذلك أن صارت التداولية علما للاستعمال

[٣١] د. السيد علي شتا، البناء الثقافي للمجتمع، ص(٥٥)/// للتفصيلات: د. سامية الساعاتي، الثقافة والشخصية.

[٣٢] د. عبد الفتاح أحمد يوسف، لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة، ص(٢١).

[٣٣] جورج لاكوف، اللسانيات ومنطق اللغة الطبيعي، ص(٤٧).

[٣٤] فان داك، النص والسياق، ص(٢٩٢).

[35] Wilkins, D: Some Issues in Communicative Language Teaching, p(34).

[٣٦] تنصدر تداوليات الخطاب مباحث اللسانيات بوصفها "تخصصا لسانيا يدرس كيفية استخدام الناس للأدلة اللغوية في صلب أحاديثهم وخطاباتهم، كما تُعنى - من جهة أخرى - بكيفية تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث"// الجليلي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص(١). وقد أحدثت التداوليات بذلك المنحى المعرفي نقلة نوعية على ساحة البحث " فالمنحى أصبح لا يُعرف من البنية اللغوية وحدها كما هو معروف قبل التداولية، بل يُعرف من خلال الانفتاح على السياقات التي تستوعب الكلمات والعبارات. ومن ثم تسعى التداولية إلى طرح مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي"// د. عبد الفتاح أحمد يوسف، لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة، ص(٣٥).

اللغوي: بوصفها "تهتم بجميع شروط الخطاب، وتعتمد أسلوباً في فهمه وإدراكه: بدراسة كيفية استخدام اللغة، وبيان الأشكال اللسانية التي لا يتحدد معناها إلا بالاستعمال، وشرح سياق الحال والمقام الذي يؤدي فيه المتكلمون خطاباتهم. فاهتمامها ينصبُّ أساساً على المتكلم، انطلاقاً من سياق الملفوظات التي يؤديها، إلى جانب تحليل الأفعال الكلامية، ووظائف المنطوقات اللغوية، وسماتها في عمليات الاتصال"^(١٠٩). ومما يذكر أن "الفرق بين المعاني اللغوية ومقاصد المتكلمين (أو مراداتهم) وثيق الصلة بالفرق بين علم الدلالة وعلم التخاطب. فالمعاني اللغوية - التي هي معانٍ وضعية تُفهم من مفردات اللغة وتراكيبها - تنضوي في إطار اهتمامات علم الدلالة؛ لأن استنباطها لا يحتاج إلى عناصر خارج البنى اللغوية. أما مقاصد المتكلمين فلا يمكن التوصل إليها إلا بمعرفة السياقات التي قيل فيها الكلام، ومعرفن المخاطب، والمخاطب، وإعمال القدرات الاستنتاجية التي يمتلكها المخاطب عند التعامل مع الكلام"^(١١٠).

❖ ثانياً: من مبادئ الاتصال الإنساني [الخطاب ↔ المقصدية]^(١١١)

السلوك الإنساني نشاط محدد المقصد، ومهما تعددت صورته أنماطه فسيظل مرتبطاً دوماً بدوافع تستثيره وتوجهه^(١١٢)، وبذلك يكمن وراء كل سلوك قوة داخلية موجّهة، تدفعه لإشباع حالة الحفز وإنجاز الغاية المنوطة به، في صورة تعبير سلوكي يُمكن من خلاله تحديد نمط الدافع، وتقدير شدته وإلحاحيته^(١١٣). كذلك فإن نشاط الفرد محكوم باتجاهاته النفسية؛ إذ يشكل اتجاه الفرد - بمكوناته المعرفية والوجدانية والنزوعية تجاه موضوع ما - نظاماً ثابتاً لتوجيه الدافع، فيختار أنسب الاستجابات وأكثرها توافقاً مع ما يؤمن به الفرد، وما يشعر به تجاهه، وما لديه من استعداد لاتخاذ موقف - إيجابي أو سلبي أو حيادي - تجاهه؛ وبذلك يكون نمط استجابات الفرد مُدخلاً لرصد اتجاهاته؛ مما يعضد من قيمة الاتجاهات ودورها حيال التنبؤ بسلوك الفرد^(١١٤).

والناس لا يهدفون من الكلام إلى مجرد اختبار أوتارهم الصوتية، وإنما إبلاغ خطاب ما ذي غرض ما إلى سامعهم، ولن ينجح ذاك الحدث الاتصالي ما لم يستوعب أولئك السامعون أغراض محدثهم ويفطنون

[٣٧] السابق، ص(٤٦).

[٣٨] د.محمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، ص(١٥).

[٣٩] عن الفارق بين النية والمقصد نقول "إن المقصد ينسحب فقط على إنجاز عمل بعينه، في حين تنسحب النية على الوظيفة التي يمكن أن تكون لهذا العمل أو هذا الحدث. فيمكنني أن أنجز الحدث [أغمر بالعين] عن وعي، وإن لم توجد لدي نية لتقديم علامة لشخص آخر. أما حدث [فتح الباب] فيأتي أنجزه بنية أن أدخل أو أخرج. ومن ثم فإن أغلب الأحداث التي نقوم بها تتضمن نية"/تون أفان دايك، علم النص، ص(١٢٣).

[٤٠] د.إبراهيم قشقوش، ود.طلعت منصور، دافعية الإنجاز وقياسها، ص(١٠)// للتفصيلات انظر: د.مصطفى فهيم، الدوافع النفسية.

[٤١] د.محمد رفقي عيسى، الدافعية، ص(٥).

[٤٢] د.عبد اللطيف خليفة، ود.عبد المنعم شحاتة، سيكولوجية الاتجاهات.

إليه على نحو بالغ^(١١٥). ولن يكون ذلك الاتصال ناجحا إلا إذا وقف السامع على غرض محدثه، من خلال خصائص إرساليته إليه^(١١٦).

ويعبر القصد عن "موقف منشئ النص من كونه صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالسبك والاتحام، وأن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معين للوصول إلى غاية بعينها"^(١١٧). ويكمن الدور الرئيس للغة في "التعبير عن المقاصد التي ينويها المتكلم، فاللغة هنا لا تؤدي فقط وظيفة مرجعية تحيل إلى مدلول، بل تؤدي وظيفة تداولية تتفاوت بحسب القصد أو الهدف الذي من أجله يسوق المتكلم خطابه"^(١١٨). ومما لا شك فيه أن المتلَقِّظ قد يقصد شيئا ما مغايرا تماما لما نصَّ عليه بنفسه - في حدود سنن العدول اللغوية التعبيرية المسموحة - للتعبير عن مقاصده الإبلاغية. فإذا قال قائل: تأكد أنني سأرد لك هذا يوما ما

[Make Sure, I'm Going to Pay you back for that]

احتمل خطاب الواعد الصادق، أو المهيد المتوعد، ومرد الأمر هنا إلى تحري مقصد المتلَقِّظ ومراده من خطابه^(١١٩)، فهو "صاحب المعنى ومنشئ وموجه، وهو المسؤول عن وضوحه أو التباسه، وبقدر ما يُوفَّق في اختيار المعاني المناسبة للسياق ولغرضه من الكلام، وبقدر ما يُوفَّق في التعليق بين تلك المعاني وصحة الائتلاف والاتحاد بينها، وبقدر ما يلتزم بالنظام اللغوي الذي اتفقت عليه الجماعة اللغوية يكون هذا عونا للمتلقى على فهم المعنى المقصود، واستنتاج غرضه دون لبس"^(١٢٠). ومن هنا يتأكد لنا أن القصد "يتصل بنية مُنشئ النص، أن يُنشئ نصا ذا سبك وتعليق ليصل إلى ما خطط للوصول إليه"^(١٢١).

وعلى الرغم من أن مدلول الخطابات يتحدد من خلال جملها وترتيب مكوناتها في بنية رتبية معينة فإن "ما يعنيه المتكلم بمنطوق الجملة يعتمد - ضمن حدود معينة - على مقاصده. وأقول ضمن حدود معينة: لأنك لا تستطيع أن تقول أي شيء وتعني كل ما يحلو لك. لا تستطيع مثلا أن تقول: اثنان زائد اثنان تساويان أربعة، لتعني أن شكسبير كان شاعرا ومسرحيا ممتازا"^(١٢٢).

[43] Bach, K. and Harnish, R, M: Linguistic Communication and Speech Acts, P(3).

[44] Foder, J, A.: The Language of Thought, P(103).

[٤٥] روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص(١٠٣).

[٤٦] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص(٧-٦).

[47] Bach, K. and Harnish, R, M: Linguistic Communication and Speech Acts, p(٢٣٤).

[٤٨] د.مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، ص(٦٨-٦٩).

[٤٩] د.تمام حسان، اجتهادات لغوية، ص(٣٧٩).

[٥٠] جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، ص(٢٠٦).

ومفهوم القصد أصيل في الدراسات التداولية بوصفه «الغرض الذي يتبغيه المتكلم من الخطاب، والفائدة التي يربو إبلاغها للمخاطب، فلن يكون هناك نص ولا خطاب دون قصد»^(١٢٣). وقصد المرسل الواعي يمنح العبارات قيمتها واعتباريتها، وإلا كان خطابا فارغا لا يمكن حمله على وجهه، نحو أن يردد خطابا حال نومه أو يهذي وهو محموم، فالمنطوق "لا يكون كلاما حقا حتى تحصل من الناطق إرادة توجيهه إلى غيره، وما لم تحصل منه هذه الإرادة فلا يمكن أن يُعد متكلِّما حقا، حتى ولو صادف ما نطق به حضور من يتلقفه؛ لأن المتلقِّف لا يكون مستمعًا حقا حتى يكون قد أُلقي إليه بما تلقف، مقصودا بمضمونه هو أو مقصودا به غيره بوصفه واسطة فيه، أو قل حتى يدرك رتبة المتلقي. فالمتلقي هو عبارة عن المتلقف الذي قصده الملقى بفعل إلقائه"^(١٢٤). ويمكننا أن نجمل ما سبق في أن القصدية "تشير إلى جميع الطرق التي يتخذها منتجوا النصوص في استغلال النصوص من أجل متابعة مقاصدهم وتحقيقها"^(١٢٥).

وإن ضبط مقاصد الخطاب يعني تقليب الخطاب على وجوهه المحتملة حتى يُستخلص له وجهه، بشرط التحرك في ظل بمبادئ الاستعمال اللغوي وحدوده وإجراءاته. وقد ألح المحدثون على أثر السياق في ضبط المعنى الدلالي لتعبير ما أو لخطاب فتراهم يؤكدون أنه: "لا تكون للعلاقة النحوية ميزة في ذاتها، ولا للكلمات المختارة ميزة في ذاتها، ولا لوضع الكلمات المختارة في موضعها الصحيح ميزة في ذاتها ما لم يكن ذلك كله في سياق ملائم"^(١٢٦). وذلك لأن "القول الطبيعي مجردا عن مقامه تصير محامله كثيرة، ولا يتعين واحدا منها إلا بتعيين المقام، حتى إنه يصح الادعاء بأن الأصل في القول الطبيعي أن تتعدد معانيه إلى أن يثبت بالدليل خلاف ذلك، وإذا كان الأمر كذلك فقد وجب أن تكون صورته الممكنة متعددة، وألا ينحصر تقويمها ضمن قيمة واحدة"^(١٢٧).

وإذا كانت مقاصد المتكلمين أمرا عاما في جميع اللغات ينبغي تحريه وفحصه حتى يُهتدى إليه فإن العربية لغة ذات خصوصية "من جهة كونها تحتاج - في حال استخدامها - إلى الإلمام بجملة الأعراف وضوابط التخاطب السائدة عند متحدثيها لإدراك كنه مقاصد المتكلمين بها"^(١٢٨). ومنتهي القول أنه لا يمكننا تصور خطاب تبليغي ناجز - يضع في اعتباره مقصدية الذوات المتخاطبة فيه، والنسق الفكري الملائم له، والتأثير المطلوب إحداثه - يخرج عن الغاية أو التأثير المرصود له سلفا.

[١] المقصدية والإبلاغ [اعتماد مبدأ الإفادة Meaningfulness]

- [٥١] د. مسعود صحراوي، المنهج السياقي ودوره في فهم النص وتحديد دلالات الألفاظ، (إنترنت).
- [٥٢] د. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، ص (٢١٤).
- [٥٣] د. إليهم أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص، ص (١٥٧).
- [٥٤] د. محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة، ص (٩٨)/ د. محمد أبو موسى، خصائص التراكيب، ص (٣٨ - ٣٩).
- [٥٥] د. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، ص (٤٥).
- [٥٦] د. محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص (١٤٢).

اللغة خطاب اجتماعي وُجد للإفادة والتبليغ وهذه قاعدة خطابية عامة وحقيقة أظهرها منذ القدم للغوي الكبير ابن جني (٣٩٢هـ) بقوله: (اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)^(١٢٩). يقول الجاحظ: [والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصله كائنا ما كان، ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل؛ لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضوع]^(١٣٠).

وتتصل القصدية بإرادة المتلقِّظ ودوافعه للتعبير عما يعتل في ذهنه من أفكار ورؤى، ومن ثم يبادر إلى تبليغها، أما المتلقي فإنه ينبغي له أن يتحرى خطاب صاحبه وأن يتفقد مراده - في مختلف الظروف التي أسهمت في صدورها على هذه الهيئة - حتى يجد له وجها مناسباً. وتأسيساً عليه فإن الذوات المتخاطبة يلزمها التعامل مع القصد بشكل تعاقدية يضمن جدية الإرسال وفاعلية التلقي. وإن الركون إلى تحري مقاصد المنتجين بات محورياً في تحليل الخطاب وتأويل عملياته الفكرية والمعرفية. ومما يقوي دعائم الإفادة في الخطاب الطبيعي الاستلزمات الحوارية والتلميحات بقريئة علم المخاطب مما سيأتي ذكره بعد قليل.

وعلى الجانب الآخر فإنه ينبغي للمرسل اعتماد مبدأ الإفادة، ويعني مراعاة حال مخاطبه وظروف تلقيه الخطاب، ومدى استيعابه له، فكلها ضوابط له ليكيف خطابه وفق الظروف السالفة؛ حتى يضمن نفاذه وتأثيره، انطلاقاً من أن "التعبير المطابق لمقتضى الحال لا بد أن يشتمل على خصائص في الصياغة وأوضاع في التراكيب تدل دلالة واضحة على معان يكون بها الكلام تاماً وافياً بالغرض، مطابقاً لمتطلبات الموقف الذي سيق من أجله"^(١٣١). ولذا ينبغي للمرسل محاذاة خطابه على فهم سامعه، كما يمكنه أن يلوح متى أمن اللبس "وهي قاعدة تداولية بامتياز"^(١٣٢).

أما مفهوم الإبلاغ فهو أكثر فاعلية لما يحمله من معاني الاندماج في الاتصال "وأن المتكلم ليس ذاتاً ناقلة فحسب... فالنقل كما يمارسه المتكلم - هو في الأقل - نقلان اثنان: أحدهما صريح يتعلق بالمعاني الظاهرة والحقيقية المستقلة عن مقامات الكلام. والثاني ضمني يتعلق بالمعاني المضمرة والمجازية غير المستقلة عن هذه المقامات. ومعلوم أن الأصل في هذا النقل الثاني هو انبناء الكلام على القصد، فيكون معيار الفائدة فيه هو مقاصده لا ظواهره... ولما كان المتكلم لا يمارس النقل إلا على مقتضى الجمع بين ضربيه: الصريح والضمي فقد استحق نقله أن يُدعى باسم خاص؛ تميزاً له عن النقل الآلي، وهذا الاسم الخاص هو التبليغ.

[٥٧] الخصائص، ١/٣٣.

[٥٨] الجاحظ، البيان والتبيين، ١/٧٦.

[٥٩] د. محمد أبو موسى، خصائص التراكيب، ص ٣٨ - ٣٩.

[٦٠] صابر الحباشة، التداولية والحجاج، ص (٤٨).

فإذن التبليغ هو عبارة عن نقل فائدة القول الطبيعي نقلا يزدوج فيه الإظهار والإضمار. فيتبين ان المتكلم ليس ذاتا ناقلة حت تجوز مماثلته بجهاز للإرسال أو قل المرسل، وإنما هو ذات مُبَلِّغَة، أي ذات لا تقصد ما تُظهر من الكلام فقط، بل تجاوزه إلى قصد ما تُبطن فيه، معتمدة على ما أوردت في متنه من قرائن، وما ورد منها خارجه^(١٣٣).

وإفادته ضابط أصيل من ضوابط التبليغ، يراد به "حصول الفائدة لدى المخاطب من الخطاب، ووصول الرسالة الإبلاغية إليه على الوجه الذي يغلب على الظن أن يكون هو مراد المتكلم وقصده. وهي الثمرة التي يجنيها المخاطب من الخطاب"^(١٣٤). وقد شغل مبدأ الإفادته في الخطاب اللغوي مرتبة متقدمة عند الباحثين، في مواضع عدة مثل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتعريف والتنكير... مستأنسين بقريظة علم المخاطب. واستقر عندهم أنه "لا يمكن لأي كلام أو قول أن يؤدي غرضه إن لم يكن معنيا بالمخاطب ومدى إدراكه للمعطيات التواصلية"^(١٣٥)، كما صح العزم منهم على أن "الالتباس لا يسوغ بوجه من الوجوه لمخالفته الغاية من وضع اللغة"^(١٣٦). وكثيرا ما عولوا على علل مثل أمن اللبس، والفروق في المعنى، واضعين في حسابهم قصد المتكلم وإفادته المخاطب. ولم لا وقد غدا "مبدأ التفاهم بمنزلة المعيار الضابط لطاقة الاختزال أو التصريح في الكلام"^(١٣٧).

أما المتكلم نفسه فهو لا يستطيع أن يجعل كلامه في منأى عن إدراك المخاطب وفهمه المكين، وإلا كان هدماً لمبدأ الإفادته - عمود التواصل اللغوي - كما أنه يشكل تشويشا على فهم المخاطب، ويمنعه من إغلاق دائرة الاتصال، وممارسة مهمته في تفكيك الرسالة الموجّهة إليه. هذا ويؤكد المحذون أنه «لكل بنية تركيبية معناها ومقصدها التداولي، ولكل صيغة لفظية وظيفية إبلاغية توجهها ملابسات الخطاب وأغراضه، ومن أهم تلك الملابسات والأغراض حال السامع، والفائدة التي يجنيها من الخطاب»^(١٣٨).

[ب] المقصدية [الكفاءة النصية في خطاب دارسي العربية الناطقين بغيرها]

أسفر الحديث حول نظرية النص عن تصور جديد، مفاده تواصل مستخدمي اللغات الطبيعية على أساس النصوص لا الجمل فحسب^(١٣٩)، وكان من نتيجة ذلك أن باتت للنصية معايير ومقومات ثابتة، تضمن كفاءة الأبنية ورسالتها، وهي المبادئ التي رصدتها نموذج دريسلر وبوجرانند (Beaugrande &

[٦١] د. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، ص (٢١٦).

[٦٢] د. مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص (١٨٦).

[٦٣] د. عمر أبو نواس، علم المخاطب بين التوجيه النحوي والتداولية، ص (١٠٣).

[٦٤] د. رشيد بلحبيب، أمن اللبس ومراتب الألفاظ في النحو العربي، (موقع إنترنت).

[٦٥] د. عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص (٣٣٢).

[٦٦] د. مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص (١٩٢-١٩٣).

[٦٧] د. سعيد بحيري، علم لغة النص، ص (٣٦).

(1980/Dressler)^(١٤٠)، فقد اقترحا جهازا وصفيا، يضمن تقديم أشكال مطردة من خلال معالجة نصوص متباينة. وقد رصد نموذج دريسلر وبوجراند سبعة معايير، إذا اجتمعت لعينة لغوية تحققت نصيتها، وهذه المعايير هي [التماسك - التلاحم - المقبولية - رعاية الموقف - التناص - المقصدية - الإعلامية]^(١٤١). وقد صُنفت تلك المعايير تصنيفا داخليا فمنها ما يتصل بالنص ذاته [التماسك- الالتحام]. ومنها ما يتصل بالسياق المادي والثقافي المحيط بالنص [الإعلام- المقامية - التناص]، ومنها ما يتصل بمستعمل النص نفسه [القصد- القبول]^(١٤٢).

والمقصدية يمثلها موقف المرسل أو منثى النص، فيكون قد قصد صورة ما من صور اللغة مريدا بها إرسالية معينة، بوصفها المرحلة الأولى المعدّة والمخططة للوصول إلى غاية معينة، وتظل مقصدية المرسل قائمة حتى في حالات غياب المعايير التامة للتماسك والانسجام، بل إنه حتى في حال فشل الاتصال برمته تظل المقصدية قائمة. وإننا يمكننا أن نطور إمكانات الدارسين من خلال حفزهم إلى تكوين خطابات تحوي أقوالا ذات أبعاد تلميحية تظهر في شكل سُلّم من الافتراضات المسبقة والأقوال المضمرّة، مما يسهم في رفع مكونات كفاءاتهم الاتصالية.

[ج] العدول عن أصل الرتبة ومقاصده [الخصائص البنوية الوظيفية للملفوظات]

تنوعت مقاربات الوصف اللغوي، وكان مبعث ذلك التنوع هو تعدد المقترحات حول طبيعة اللغة ووظيفتها، بمعنى هل يمكن دراسة اللغة وتحليلها بمعزل عن سياقات التواصل وظروف مستعملها - بوصفها أنساقا مجردة - أم أن النظام برمته يخضع إلى فعاليات الاستعمال ومقتضياته، فلا يمكن رصد خصائص اللغات دون استشعار قيمتها الاتصالية، وهو جوهر النحو الوظيفي^(١٤٣). تنوعت مقاربات الوصف اللغوي.

[68] R. De Beaugrande & W. U. Dressler, Introduction to Text Linguistics.

[٦٩] روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص (١٠٣-١٠٥).

[٧٠] د. سعد مصلوح، نحو أجمورية للنص الشعري، ص (١٥٤).

[٧١] **النحو الوظيفي**: هو النحو الذي لا يقتصر على الدور الذي تلعبه الكلمات أو العبارات في الجملة، أي الوظائف التركيبية أو النحوية [كالفاعل والمفعول...]: لأن هذه الوظائف لا تمثل إلا جزءا من كل، تتفاعل مع وظائف أخرى مقامية أو تبليغية - هي الوظائف الدلالية والتداولية - بحيث تترابط الخصائص البنوية للعبارات اللغوية بالأغراض التبليغية [التواصلية] التي تستعمل هذه العبارات وسيلة للوفاها//انظر: د. أحمد المتوكل، من البنية الجمالية إلى البنية المكونية، ص (٥) بتصرف. وبهذا يكون النحو الوظيفي "هو ذلك الجهاز المركب من محصلة كل هذه الوظائف [التركيبية+ الدلالية+ التداولية] المتضاربة فيما بينها. بينما النحو غير الوظيفي [الصورى] يكتفى فيه بتحديد أدوار أو وظائف بنية الجملة [الوظائف النحوية كالفاعل والمفعول...]. كما هو الشأن مع النحو القديم الذي لا يمثل فيه للوظائف الدلالية أو التداولية، أو لا تعتبر هذه الأخيرة مفاهيم أولية، أي مفاهيم مشتقة من المكون التركيبي، كما هو الحال مع نماذج الأنحاء النحوية التوليدية التحولية، باستثناء نموذجي البراكمانتاكس والتركيبات الوظيفية... وبهذا الذي أوجزناه، نخلص إلى أن النحو الوظيفي شيء، والنحو غير الوظيفي [الصورى] شيء آخر، والفصل بينهما أساسي: لأن الخلط بينهما يؤدي إلى قياس تعميبي خاطئ، يجعل كل الأنحاء دون استثناء وظيفية ولعل هذا القياس الخاطئ هو الذي قاد بعض الباحثين إلى اعتبار كل النحو العربي القديم نحوا وظيفيا وقاد بعضهم الآخر إلى إطلاق تسمية "النحو الوظيفي" على مؤلفاتهم وأبحاثهم النحوية، وهي في حقيقتها أنحاء صورية، لا تحمل من الوظيفية سوى الاسم"// د. يحيى يعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، ص (٤١-٤٢).

وقد تبنى الاتجاه الوظيفي التداولي فكرة مفادها أن دراسة التراكيب اللغوية بمعزل عن ملايسات إرسالها لا يحقق أهداف التعبير والتواصل وغاياتهما، ولا يفرز الأداءات المختلفة عن بعضها؛ انطلاقاً من الواقع اللغوي ذاته الذي يقر أن الأبنية اللغوية – بما تشتمل عليه من علاقات وأنظمة داخلية - تتأثر بما يكتنفها من مؤثرات خارجية^(١٤٤). ولذلك اختصت اللسانيات الوظيفية بدراسة وظائف الملفوظات وتنظيها الداخلي الرتيبي خلال عملية الإبلاغ اللغوي.

وتأسيساً عليه كان الهدف هو رصد العلاقات بين مكونات الجمل وتفسيرها، وفحص ترتيبها، والاعتبارات الخاصة بتوزيعها، واستكشاف المواقع الموسومة منها ومدى مقدرتها على تحريك الحدث الكلامي وتوجيهه إلى غايات محددة. وذلك في ظل تعدد الخيارات المتاحة أمام المتحدثين لعرض كتل البيانات والمعلومات وتنظيمها وفق مقتضيات السياق وظروفه.

وترتيب المكونات على صنفين: ترتيب محايد تداولياً، وآخر موسوم تداولياً، ففي اللغة العربية مثلاً، يقال إن الترتيب (فعل ← فاعل ← مفعول) ترتيب محايد تداولياً، في حين أن الترتيبات الأخرى - التي يخالف فيها مكون ما موقعه المعهود - موسومة. كذلك ظاهرة حذف المكونات التي ترتبط وظيفياً بمفهوم المعلومة القديمة والمعلومة الجديدة. وهذا كله لا يمكن أن يكون إلا إذا نظر إلى التداول على أساس أنه يحدد جميع الرتب حتى تلك التي تبدو محايدة، انطلاقاً من أنه لكل عبارة لغوية مقاما تخاطبه، يحدد بنيتها ويرتب مكوناتها، وفقاً لمقتضياته وظروفه^(١٤٥).

ويمكن الاطمئنان إلى النموذج الذي اقترحه اللساني المغربي د. أحمد المتوكل، قد أبرز قيمة الجوانب التواصلية وتأثيرها في الخصائص البنيوية للعبارة اللغوية. فقد أولى د. المتوكل جل عنايته للبعد التداولي واعتبره مركباً ثالثاً، واتخذ بعداً للربط بين الملفوظات وسياق إرسالها. ورأى أنه لا يعد النموذج النحوي نموذجاً وظيفياً، إلا إذا أفرده فيه مستوى خاصاً للوظائف التداولية، باعتبارها خصائص تسهم في تحديد البنية التركيبية الصرفية للجملة أو النص.

❖ ثالثاً: ضوابط التخاطب الطبيعي [الاستراتيجيات - المؤشرات - الروابط - العوامل]

[١] إستراتيجيات التخاطب

يمثل سلوك كل فرد محصلة إدراكه ووعيه بالعالم الذي يعيشه، والتجارب التي يخوضها فيه، والصلات التي يقيمها مع غيره؛ لذا ترتبط عمليات تعديل سلوك الفرد أو تغييره بضرورة تشغيل الإستراتيجية الخطابية الملائمة، التي تضمن دفعه إلى أسلوب مغاير للاعتقاد والإدراك.

[٧٢] د.عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، ص(١٤٠).

[٧٣] د.أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص(٢٢٤).

وتعدُّ كل محاولة للوصول إلى هدف من خلال فعل لغوي إستراتيجية خطابية، واستراتيجيات الخطاب مفادها "المسلك المناسب الذي يتخذه المرسل للتلفظ بخطابه، من أجل تنفيذ إرادته، والتعبير عن مقاصده، التي تؤدي لتحقيق أهدافه، من خلال استعمال العلامات اللغوية وغير اللغوية، وفقا لما يقتضيه سياق التلفظ بعناصره المتنوعة، ويستحسنه المرسل"^(١٤٦). تتوسط الاستراتيجيات إذن بين المهام التواصلية وأهداف المشاركين من جهة، وبين الوسائل اللغوية وغير اللغوية من جهة أخرى^(١٤٧)، ويقول بيرلمان في هذا الصدد: "إن موضوع نظرية الحجاج هو دراسة التقنيات الخطابية الهادفة إلى حث النفوس على التسليم بالأطروحات المعروضة عليها، أو تقوية ذلك التسليم"^(١٤٨).

وفيما يتصل بأهمية الاستراتيجيات الخطابية فإن "الوسائل التي يسلكها متحاوران في نقاش موضوع معين تعد ذات يد طولى في إظهار غلبة أحدهما على الآخر وتفوقه، والوسيلة الناجعة تفترض منهجية واعية في سوق الأدلة، فتميز بعضها عن بعض بحسب أهداف طرفي الخطاب، والموضوع، والمعلومات المتيسرة، وغير ذلك..."^(١٤٩).

وتكمن أهمية الإستراتيجية في قدرة الذوات المتخاطبة على بناء نسق استدلالى لخطاباتهم، تكون قادرة على التأثير في أفكار الآخر ومعتقداته وسلوكياته. وإن المتحدث القاصد تلزمه استراتيجية ملائمة توجه تلفظَه وتقود خطابه سعيا إلى تحقيق تأثير ما، وتأسيسا عليه فإنه ينبغي تنبيه الدارسين إلى خيارات التعبير خلال الاتصالات بين المباشرة أو عدم المباشرة أو التلميح، وتنبيههم إلى إمكانات اللغة وقدرتها على تلبية مطالب المبلغين. وفي حالة التبليغ المباشر فإنه ينبغي تطابق الحمولة المصد مع الحمولة الدلالية للملفوظات، بخلاف الثانية التي يتخطى فيها القصد الحمولة الدلالية للملفوظ.

[ب] مؤشرات التخاطب

تنجح الرسالة ويتحقق تأثيرها حينما تتكامل مقوماتها السيميائية، اللفظية منها وغير اللفظية^(١٥٠)، ولتلك الوسائل جميعها أهميتها في دفع التجربة الاتصالية، وتأمينها ضد الفجوات وعوامل القصور، بحيث يؤدي خرقها إلى إرباك الاتصال وتعطيل مقاصده وأهدافه^(١٥١). وفي هذا يقول بارلوند Barlund - 1970: "إن التجربة الإنسانية تتتابع كتيار مستمر، وفي اتجاه واحد، مخلفة وراءها سجلا خالدا للخبرة الاتصالية

[٧٤] استراتيجيات الخطاب، عبد الهادي الشهري، ص(٦٢).

[٧٥] فولفجانج هاينه مان، وديتر فيهجر، مدخل إلى علم لغة النص، ص ص (٢٦٩ - ٢٧٠) بتصرف.

[76] Ch.Perlman & L.Olbrechts Tyteca, The New Rhetoric, p(24).

[٧٧] وسائل الإقناع الغزالي، محمد ياسر شرف، ص(٣٣). وينظر:

- Eugene Rohabaugh, Scalar Interpretation, P(5).

[٧٨] د.محمد حسن عبد الله، فعالية أساليب الاتصال الجمعي، ص(٢٠٨).

[79] Dwight Bolinger, Language (The Loaded Weapon), p (11)// Dale G. Leathers, Successful Nonverbal Communication.

للإنسان" (١٥٢). ولذلك ينبغي لفت أنظار الدارسين إلى عدد من المؤشرات الطبيعية للاتصال في بيئات اللغة المستهدفة مما يرقى إلى حد الضابط والموجه ، ومنه

- [١] استغلال نقاط النظام لرد الخطاب إلى فضائه المقترح.
- [٢] توظيف مؤشرات الانتقال الموضوعي بقصد تقليب جوانب الخطاب واحتواء تفصيلاته.
- [٣] تنسيق النوبات التحاورية ومراقبة تحركاتها في تنظيم التفاعل (١٥٣).
- [٤] مراقبة الألفاظ المحرمة اجتماعيا.
- [٥] السيطرة على المقاطعات وحسر فرص التشويش.
- [٦] تأمين الفجوات الاتصالية والثغرات باستثمار مسلمات الحوار الطبيعية.
- [٧] استغلال العمق التناسي والوعي بالخطابات المنقولة وأساليب توجيهها (١٥٤).
- [٨] تعويد الاستشهاد بالنصوص والاحتكام إليها بوصفه أحد ملامح النموذج الثقافي ولوازمه.

■ الروابط الحجاجية

ترتبط إنجازية الخطاب الطبيعي بمقومات عدة تسهم في بناء هيكله وترتيب مكوناته، بالإضافة إلى ضبط منهجيته ودعم مساره. ومن تلك المقومات الروابط التي تؤدي دورا فاعلا في ربط المقدمات بالنتائج داخل الخطاب الواحد، كما أنها تفصل مواضع الاستدلال وترتب درجاته، فتقوي واحدة منها على الأخرى. يقول بيرلمان: "حينما نتوفر على كم من البيانات أو المعطيات فإننا نمتلك إمكانات وافرة ... ويعد الاختيار من بين الروابط الخطابية المتاحة مهم بقدر أهميته في التصنيفات أو الصفات" (١٥٥). وينصب اهتمام التداوليات على العلاقات بين أجزاء الخطاب والأدوات اللسانية المحققة لهذا الغرض، ومن هذه الأدوات أدوات الربط وما تؤديه من وظيفة سيمانطيقية وتداولية في أن "إذ تدل على العلاقات بين الأحداث كما يمكن أن تشير إلى العلاقات بين الجمل والقضايا في كل خطاب مؤسس على تلك العلاقات السيمانطيقية" (١٥٦). هذا ويقسم المختصون أنماط الروابط الحجاجية إلى:

[٨٠] د.عبد الغفار رشاد، دراسات في الاتصال، ص(٥٠).

- David Greatbatch, a Turn-Talking system For British News Interviews.

- G. Jefferson & H. E. Sacks, A Simplest Systematic For The Organization of Turn-Talking in Conversation.

- J. M. Wiemann & M. L. Knapp, Turn Talking in Conversations.

[٨١] يعمل التناص على محورين، أولهما: المحور السياقي، وثانيهما: المحور الوظيفي، أي دلالة التناص ذاته ومدى اتساقه مع السياق أما أشكال التناص فهي عديدة: منها النصوص الدينية والمقاطع النثرية والشعرية والأحداث والمواقف والأماكن، والمواقع الضاربة في عمق التاريخ، وقد يستعمل التناص في مساره الأصلي الذي ورد فيه كما قد يستخدم في اتجاه مقابل // د.محمد فكري الجزار، لسانيات الاختلاف، ص(٤٦٣) وما بعدها // د.أحمد يوسف خليفة، التناص في الشعر الجديد، ص(١٠). ولعل أبرز ما في الأمر هو استيعاب المستقبل لعناصر المنظومة الثقافية التي ينتمي إليها ذلك التناص // د.محمد علي الشوابكة، توظيف التناص في مناهة الأعراب في ناطحات السحاب لـ مؤنس الرزاز، ص(٤٣).

[82] Ch. Perlmán & L. Olbrechts Tyteca, The New Rhetoric, P (157).

[٨٣] فان دايلك، النص والسياق، ص(١٣٢).

- روابط مدرجة للحجج (حتى، بل، لكن، لاسيما)، وروابط مدرجة للنتائج (إذن، لهذا، وبالتالي).
 - روابط مدرجة للحجج القوية (حتى، بل، لكن، لاسيما)، وروابط للحجج الضعيفة (و، ف، ثم).
 - روابط التعارض الحجاجي (بل، لكن، مع ذلك)، وروابط التساوق الحجاجي (حتى، لاسيما)^(١٥٧).
- ويميز محللو الخطاب بين نوعين من الأدوات تحقق الترابط:

- النوع الأول: تمثله عناصر لسانية بطبيعتها [ثم- ف- و- إذ إن- لأن- إذن- بناء عليه- تأسيسا عليه- والحال كذلك- لو أن- إن كان- لو- إن كان- أم- إلا إذا- هنالك].

- النوع الثاني: تمثله عناصر تداولية أساسا [حتى، لاسيما، بل، لكن] تسمح بالربط بين مكونات متنوعة، مثل الربط بين حجة ونتيجة، أو بين مجموعة حجج. وتسعى هذه الروابط- بما تشتمل عليه من وسائل ذاتية- إلى ضبط المعنى وتحديد الفكرة، كما أنها تؤدي إلى تعدد المواقف والاحتمالات داخل الخطاب، مما يمنحه أبعادا متنوعة، تسهم في دفع مسار الاستدلال، وبيان ذلك على النحو الآتي:

■ [لكنَّ]: "حرف استدراك، ومعنى الاستدراك أن تنسب حكما لاسمها يخالف المحكوم عليه قبلها، كأنك لما أخبرت عن الأول بخبر خفت أن يُتوهم من الثاني مثل ذلك، فتداركت بخبره، إن سلبا وإن إيجابا، ولذلك لا يكون إلا بعد كلام ملفوظ به أو مقدر... ولا تقع لكنَّ إلا بين متنافيين بوجه ما"^(١٥٨). والحجة التي ترد بعدها أقوى من التي قبلها، فتكون الثانية قادرة على توجيه الخطاب بأكمله، إلى مقصود بعينه^(١٥٩). ويعتمد ترتيب الحجج على استعمال لكنَّ؛ فبمقدور المرسل ترتيب خطابه وفق سلمية محددة من خلال استخدامها، واستثمار خاصية الانعكاس الكامنة فيها. فإذا افترضنا خطابا بين شخصين بخصوص ترشح شخص ما - زينب مثلا - لوظيفة ما:

- الأول: ما وضع زينب الآن بالنسبة للوظيفة المعلن عنها؟

- الثاني: إن زينب مثابرة.

فإن سياقها كهذا يفرض احتمالين، أولهما: أن زينب أقرب المرشحين إلى تلك الوظيفة، وثانيهما: أنها ستخفق في ذلك، والاحتمال الأول هو الأقرب تداوليا، لاسيما أن لفظة (مثابرة) مفادها العزيمة والاجتهاد المتواصلين. ولكن سيقوى الاحتمال الثاني إذا أردف المرسل الثاني خطابه بـ [لكنَّ]، مستدركا بها ضيق فرص زينب في الالتحاق بتلك الوظيفة، قائلا: إن زينب مثابرة، ولكنَّ بقية المرشحين مؤهلون تماما. مما يعني أن ضيق فرصة زينب للالتحاق بالوظيفة.

[٨٤] د.أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، (30).

[٨٥] الجني الداني في حروف المعاني، ص(٥٩١)، وحول دور (لكنَّ) بوصفها من أدوات تنسيق الخطاب، ينظر:

- Deborah Schiffrin, Discourse Markers, pp(152 – 153).

[٨٦] د.سامية الدريدي، الحجج في هاشميات الكميت، صص(٢٥٧-٢٥٩).

■ [بل]: رابط حجائي تداولي يفيد الإضراب الإبطالي، أي نفي الحكم السابق عليها وإثبات ما بعدها... والواقع أن الرابط بل لا يختلف في قدرته على توجيه الكلام إلى نتيجة معينة عن الرابط لكن^(١٦٠).

■ العوامل الحجاجية

لاتربط العوامل الحجاجية بين متغيرات حجاجية وحسب- حجة ونتيجة أو مجموعة حجج- لكنها تقوم بحصر الإمكانيات المتواردة على استدلال ما. وتضم مقولة العوامل أدوات من قبيل [ربما- تقريبا- كاد- قليلا- كثيرا- ما... إلا- جل أدوات القصر]، وهو ما يمكن بيانه على النحو الآتي:

الساعة تشير إلى الثامنة // لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة.

فإذا أدخل المتكلم على المثال الأول أداة القصر (لا... إلا) لن تلاحظ اختلافا بين الملفوظين – على المستوى المعلوماتي- بينما تأثرت طاقتهم الاستدلالية الحجاجية. فإذا أنعمنا النظر في الملفوظين الآتيين:

الساعة تشير إلى الثامنة، أسرع // لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة، أسرع.

فالملاحظ هو مقبولية الأول، بخلاف الثاني الذي يبدو غريبا، ويتطلب سياقاً خاصاً أو مسارا تأويلياً مختلفاً. وإذا عدنا إلى المثال السابق [الساعة تشير إلى الثامنة] فسنجد أن له إمكانيات حجاجية متنوعة، فقد يعني الدعوة إلى الإسراع، أو التأخر والاستبطاء، أو أن هناك متسعاً من الوقت... إلخ. وبعبارة أخرى فإنه يخدم نتيجة من قبيل [أسرع]، كما يخدم النتيجة المضادة لها [لا تسرع]، ولكن عندما أدخلنا عليه العامل الحجائي (لا... إلا) تقلصت إمكانياته الحجاجية، وأصبح الاستنتاج المتوقع هو: لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة، لا داعي للإسراع^(١٦١).

■ رابعا: خطاب الاستدلال الطبيعي

اللغة خاصية إنسانية يعبر الفرد من خلالها عن ماهيته، وعن أغراضه وانفعالاته وإدراكاته، شريطة وجود متلقٍ يسمع منه، ويدرك عنه العمليات الذهنية والشعورية المترابطة معها^(١٦٢). والمتكلم يخضع لعاملين مهمين- وهو بصدد تأليف جملة ما- أحدهما خاص به وهو الغرض الذي يقصده بجملته، ويسميه البلاغيون الغرض البلاغي، والآخر يشترك فيه مع المتلقي وهو الأفكار السياقية المتبادلة التي تتضمن سياق المقام فيما تتضمنه^(١٦٣). والخطاب الطبيعي "ليس خطاباً برهانياً بالمعنى الدقيق للكلمة، فهو لا يقدم براهين وأدلة منطقية، ولا يقوم على مبادئ الاستنتاج المنطقي. فلفظة الحجج لا تعني البرهنة على صدق إثبات

[٨٧] السابق، ص(١٦٠).

[٨٨] د.أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص ص(٢٨-٢٩).

[89] K.Beach & R.M. Harnish: Linguistic Communication and Speech Acts , p(3).

-Wallace L. Chafe : Meaning and The Structure of Language. p(15-23).

[٩٠] د.مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، ص(٦٩).

ما، أو إظهار الطابع الصحيح [Valide] لاستدلال ما من وجهة نظر منطقية. ويمكن التمثيل لكل من البرهنة والحجاج بالمثالين الآتيين:

[أ] كل اللغويين علماء ﴿ زيد لغوي ﴾ إذن زيد عالم.

[ب] انخفض ميزان الحرارة، إذن سينزل المطر.

يتعلق الأمر في المثال الأول ببرهنة أو بقياس منطقي [syllogism]. أما في المثال الثاني فإنه لا يعدو أن يكون حجاجاً أو استدلالاً طبيعياً غير برهاني. واستنتاج أن زيدا عالم في المثال الأول حتمي وضروري لأسباب منطقية، أما استنتاج احتمال نزول المطر في المثال الآخر فهو يقوم على معرفة العالم، وعلى معنى الشطر الأول من الجملة، وهو استنتاج احتمالي^(١٦٤). إذن نتاج القياس الأول حتمي لازم - لأسباب تتصل بطبيعة الاستدلال ذاته - أما احتمالات نزول المطر في المثال الثاني ظاهرة طبيعية، تخضع لظروف الاحتمال الوارد لا البرهان؛ بعدما استند قائلها إلى خبرته بالواقع الخارجي وظروف المناخ.

وتبرز أهمية الحجاج انطلاقاً من أن "حقيقة الخطاب ليست هي مجرد الدخول في علاقة مع الغير، وإنما هي الدخول معه فيما على مقتضى الادعاء والاعتراض، بمعنى أن الذي يحدد ماهية الخطاب إنما هو العلاقة الاستدلالية وليس العلاقة التخاطبية وحدها، فلا خطاب بغير حجاج، ولا مخاطب من غير أن تكون له وظيفة المدعي، ولا مخاطب من غير أن تكون له وظيفة المعترض... فإذا ثبت أن الحجاج هو الأصل في الخطاب، وثبت أيضاً أن العلاقة الاستدلالية أصلية يتفرع عليها سواها ولا تتفرع على سواها، وإذا تضمن الخطاب علاقة تخاطبية، فيجب حينئذ ردها إلى العلاقة الاستدلالية"^(١٦٥).

والاتصال الحجاجي ضرورة معرفية، وسبيل إلى تحصيل المعارف، كما أنه يحقق أهدافاً متنوعة، لعل من أبرزها إيجاد حلول للخلاف في وجهات النظر، لاسيما أن التوصل إلى نقاط تقاطع بين الجماعات المتباينة في المعتقدات والأفكار أمر بالغ الصعوبة^(١٦٦). ويعد النشاط الحجاجي عماد الأنشطة التواصلية، وأنسب البنى الخطابية المؤثرة لفعل التواصل الإنساني ومضمونه؛ لما يتسم به من مقدرة بالغة على تشكيل الرؤية وتنظيم الوعي، فضلاً عن تأثيراته الثقافية والاجتماعية، كذلك بوصفه يستند إلى عدد من المناشط الفكرية والمنهجية المترابطة منها: التركيب والمقابلة، والرد والنقض والمعارضة، والتوفيق والتقريب، وغيرها^(١٦٧).

■ متضمنات القول Implications

[٩١] د. أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، (١٥).

[٩٢] د. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، ص (٢٢٦).

[93] Frans H. Van Eemeren & Rob Grootendorst, Analyzing Argumentative Discourse, (100)

[٩٤] د. ميخائيل إبراهيم أسعد، التناظر في سبيل اكتشاف الآخر، ص (٨).

وهي "مفهوم تداولي إجرائي يتعلق برصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره"^(١٦٨). وقد عُني الفيلسوف الأمريكي بول جرايس بتطوير نظرية في التداولية، منطلقه الرئيس فيها التفرقة بين الاستلزامات الحوارية وغيرها من متضمنات القول العرفية أو المنطقية، بوصف الأولى أكثر ارتباطاً بسياق التلفظ ومقتضيات الإرسال، أما الثانية فهي أكثر التصاقاً بالمحتوى الدلالي للعبارة^(١٦٩).

هذا ويؤكد Fodor أنه: "لا يكون الاتصال ناجحاً إلا إذا استنتج المتلقي أغراض المتكلم من خصائص المنطوق الذي أنتجه"^(١٧٠). وتدل جمل اللغات الطبيعية - في بعض المقامات - على معنى غير محتواها القضوي المباشر، وبذا يجتمع للمقولة الواحدة معنيان: أحدهما حرفي مُستفاد من حملتها الدلالية المباشرة، والآخر مُستلزم عن ظروف الإرسال ومقاصد المشاركين، ويُطلق عليه (الاستلزام الحوارية)، ومنه "قول القائل: إن السماء ممطرة، فالسامع قد يعتقد أن القائل إنما أراد بمقولته تلك أن يدعوه للمكوث في بيته، أو الإسراع إلى عمله حتى لا يفوته الموعد، أو الانتظار والترث حتى يتوقف المطر، أو عدم نسيان مظلته عند الخروج. ومع تعدد السياقات والطبقات المقامية - التي يُنجز ضمناً الخطاب - فإن التأويلات السابقة بأكملها مقبولة"^(١٧١).

توجد إذن طرق كثيرة لتقول شيئاً ما، وأنت تعني به شيئاً آخر^(١٧٢)، وهو ما يؤكد براون - ليفنسون/١٩٧٨: "تحقق استراتيجيات التلميح لغوياً من خلال: الاستعارة والتهمك، والأسئلة البلاغية، وتحصيل الحاصل، وكل أنواع الاستراتيجيات التي تعبر عن إرادة المرسل ومعانيه خلال التواصل، دون أن يسلك مسلك التصريح المباشر"^(١٧٣).

[١] الافتراض المسبق [اللزوم الطبيعي] Presupposition: من متضمنات القول العرفية أو المنطقية ومفاده انطلاق «الشركاء من معطيات وافتراضات معترف بها ومتفق عليها بينهم. وتشكل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل. وهي محتواة ضمن السياقات والبنى التركيبية العامة»^(١٧٤). ويكون التعويل هاهنا أساساً على الخلفية الفكرية والمعرفية المشتركة بين المشاركين، فضلاً عن تشغيل المخاطب قدراته الفكرية والمعرفية على اعتبار أن "غالبية الأفراد الذين ينتمون إلى المجتمع

[٩٥] د.مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص(٣٠).

[96] Adrienne Lehrer, Interpreting Certain Adverbs: Semantics or Pragmatics? Journal of Linguistics, Vol 11,N 2,PP(242- 243).

[97] Fodor, J.A, The Language of Thought, p(103).

[٩٨] د.مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص(٣٠-٣١).

[99] Deborah Tannen, That's Not What I Meant , p(60) .

[100] P. Brown & S. Levinson , Universal in Language Usage (Politeness Phenomena), p(74).

[١٠١] د.مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص(٣٠ - ٣١).

اللغوي ذاته يمتلكون معرفة العالم بشكل متشابه، فضلا عن أنهم يشتركون في كثير من المعارف والخبرات غير اللغوية"^(١٧٥).

ومن أمثله " استعار زيد كتبا من عمرو. فما تتضمنه القوة للزومية لهذا القول من اللوازم أو من الحواصل للزومية ما يلي: استعار زيدُ كتبا من عمرو- طلب زيد كتابا- حصل زيد على الكتاب... لكن القوة للزومية للقول الطبيعي قد تكون واسعة إلى الحد الذي لا تكون في طاقة متلقي هذا القول الإحاطة بها. والواقع أن المتلقي لا يحتاج إلا إلى بعض هذه اللوازم لكي يُحصّل معرفة كافية بالقول الملقى [بفتح القاف] إليه؛ لذلك فإنه لا يفتأ يلجأ إلى القيود السياقية والمقتضيات المقامية والمبادئ الخطابية من أجل استخلاص اللوازم التي تخدم إدراك الفائدة الإخبارية والغرض التواصلية من هذا القول"^(١٧٦).

ويعد انهيار ذاك الجسر من الافتراضات الضرورية بين أطراف التواصل مظهرا من مظاهر سوء التفاهم، بل مبررا لانهيار الاتصال بأكمله. فقول أحدهم للآخر: هلا توقفت عن السفر وأعطيت جزءاً من حياتك لزوجتك وأولادك؟ يفترض أن أولهما متزوج، وأن له أولادا، وأنه دائم السفر، وأن هذين الصاحبين تربطهما علاقة وطيدة تسمح لأحدهما بالتجراً عليه وطرح مثل هذا الطلب، وبناء عليه تأتينا الإجابة: أفعّل إن شاء الله. ولولا تلك الخلفية المشتركة بينهما لوجدنا خطابات من قبيل: عفوا، أنا لا أعرفك، أو أنا لست متزوجا أساسا، أو ليس عندي أولاد، أو أنا لم أفارق منزلي قط. والأمر ذاته منطبق على الحوار التالي: الأول: غير هاتفك القديم، فقد بات مثار سخرية الجميع. الثاني: مادام الهاتف يعمل فلن أتخلى عنه. مما يعني أن الأول يملك هاتفا خليويا، وأنه قد وصل إلى حالة مزرية، وأنه رغم ذلك ما زال يعمل، وأن العلاقة بينهما تسمح له بتوجيه مثل هذه الانتقادات اللاذعة.

والكلام عن دور هذا المكون التداولي وإجرائيته في حقل التعليم ليس بدعا، فهو يصل الخطاب ويحفظ تماسكه بين المتخاطبين، من منطلق صعوبة – إن لم يكن استحالة- تقديم معلومة جديدة بدون وجود أساس للبناء عليه. وإن الانطلاق بالمتعلم في رحاب الافتراضات المسبقة، وتعوّده بناء خطابات لغوية معرفية مع أقرانه الدارسين - داخل القاعات الدراسية أو خارجها- يعينه على تبليغ خطابات واعية.

[ب] الأقوال المضمرة أو التلميحات اللغوية

"إن أشكال اللغة تخدم وظائف محددة بشكل عام، فالجملة: كم ثمن ذلك؟ تمثل عادة شكلا من أشكال اللغة يؤدي وظيفة السؤال، وكذلك: هو اشترى سيارة، أيضا شكل من أشكال اللغة يؤدي وظيفة خبرية. ولكن يعتري الغموض بعض الأشكال اللغوية عند أدائها لوظائفها، فالشكل: لا أستطيع أن أجد مظلي، التي نطق بها إنسان كبير السن، متضايق لتأخره عن عمله في يوم ممطر قد تؤدي وظيفة طلب ملح من ذلك الإنسان إلى جميع من في البيت ليساعده في البحث عن مظلته"^(١٧٧). ومنه كذلك قول القائل "إن السماء

[102] George Yule, Pragmatics, p(50).

– John R. Searle, Expression and Meaning, pp(31-32).

[١٠٣] د. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، ص ص (٨٩-٩٠).

[١٠٤] ه. دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ص(٣٤١).

مطرّة، فإن السامع لهذا الملفوظ قد يعتقد أن القائل أراد أن يدعو إلى المكوث في بيته، أو الإسراع إلى عمله حتى لا يفوته الموعد، أو الانتظار والتريث حتى يتوقف المطر، أو عدم نسيان مظلته عند الخروج... وقائمة التأويلات مفتوحة مع تعدد السياقات والطبقات المقامية التي يُنجز ضمنها الخطاب. والفرق بينه وبين الافتراض المسبق أن الأول وليد السياق الكلامي، والثاني وليد ملابسات الخطاب^(١٧٨).

مما يعني ضرورة الوقوف بالدراس على هذه النوعية من الخطابات التي تكسبه ثقة وإنجازية من خلال تعويده الوقوف على قصد المتكلم، وأن للملفوظاته قيمة خاصة - أيا كانت صورتها وهيئتها - وأنه لا ينبغي له الاقتصار على معلومات الصيغ وحدها، لاسيما إذا كان ظاهر الملفوظات لا يتسق بحال مع مقتضيات السياق؛ مما يستدعي آنذاك تقصي القرائن وتزكية ما يناسب المقام ومقتضياته.

[ج] الاستلزام الحواري Conversational Implicature

لقد عُني بول جرايس/١٩٦١ بتطوير نظرية في التداوليات، وكان منطلقه الأساسي آنذاك التفرقة بين الاستلزام التحواري C.A، وغيره من متضمنات القول العرفية أو المنطقية. بوصف الأولى أكثر ارتباطا بمنطق الاستعمال، أما الثانية فهي أكثر التصاقاً بالمحتوى الدلالي للملفوظ^(١٧٩). أما أبرز إسهامات جرايس فهي التعاون، وهو مبدأ عام يحكم التخاطب الطبيعي من خلال أربع مسلمات ضابطة، ويؤدي خرقه الإيجابي إلى ما يعرف بالاستلزام التحواري^(١٨٠)، ويعتمد تأثير الاستلزام الحواري على تفعيل السياق والبيانات المرتبطة به بقصد تحقيق مطالب الملفوظ، وهي مطالب مرتبطة بمبدأ التعاون^(١٨١).

ويذهب بول جرايس إلى أن العملية التواصلية دوما قائمة على مبدأ التعاون، ولكل خطاب إفادة حقيقية واضحة، مادام المتخاطبان يتحرران مبدأ التعاون ومسلماته الأربعة: الكم والكيف والمناسبة والجهة. فإذا خُرق أحد هذه المبادئ فإن الطرفين يظلان على اتفاقٍ ضمني بحفظ التواصل بينهما، وهنا ينتقل الخطاب من وجهة الإفادة الصريحة أو المباشرة إلى الضمنية أو غير المباشرة، وهذا الأخير ما يطلق عليه الاستلزام الحواري. وكأن التخاطب الناجع يقتضي اعتقاد المتلقّظ الثابت أن المستمع يقاسمه مجموعة من الاستلزمات الحوارية. وأن هذا الأخير بدوره يبادل الاعتقاد نفسه - في إطار الإفادة وأمن اللبس ووفقا للوقائع المحيطة ولبنية الملفوظ ودلالته - أن المتلقّظ يقول شيئا وهو يعني شيئا آخر. وقد أُضيفت إلى المبادئ السالفة مبدأ التأدب، وهو مبدأ تداولي يقضي أن يلتزم المتكلم والمخاطب آدابا وضوابط، خلال تعاونهما على تحقيق الغاية التي من أجلها بدأ الكلام. وقد تفرعت عن هذا المبدأ قواعد تخاطبية منها: قاعدة التعفف (لاتفرض نفسك على المخاطب)، وقاعدة التشكك (لتجعل المخاطب يختار

[١٠٥] د.مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص(٣٢).

[106] Adrienne Lehrer, Interpreting Certain Adverbs, pp (242-243).

[107] E.O.Keenan, The Universality of Conversational Implicature,pp(255-268)/Richard A. Wright, Meaning_{in} and Conversational Implicature, pp (363-382)/Francois Recanati, The Pragmatics of what Is Said, p(97).

[١٠٨] د.عادل فاخوري، الاقتضاء في التداول اللساني، ص(١٤٧).

بنفسه)، وقاعدة التودد (لتظهر الود للمخاطب)^(١٨٢). ومن الجدير بالنظر اتخاذ الاستلزام الحوارى مدخلا لسبر الأبعاد التلميحية داخل خطاب تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومراقبة البيانات التي تفرزها البنى اللغوية وما يقتضيه سياق التراكيب. ومنه التلميح التالي خلال محادثة بين شخصين:

○ الأول: ما رأيك في زيارة خالد غدا في منزله؟

○ الثاني: لا، الدراهم العشر أفضل.

○ الأول: مؤكّد، ولكنّ والد علي صار المسؤول عن إدارة التوظيف داخل الشركة.

مما يعني أن الثاني ليس مستعدا لتحمل كلفة المواصلات إلى بيت خالد، وكأنه يعني بكلامه أنّ المذكور لا يستحقّ عناء الانتقال إليه في منزله، وهو ما استوعبه الأول تماما ووافق عليه، ولكنّه ألمح إلى الثاني أن فرصة التحاقه بمنصب داخل الشركة مرتبطة بوالد علي، وأنّ الأمر يستحقّ العناء والكلفة. فإذا نظرنا إلى الأمر من وجهة خطابية سنجد أن الثاني خرق مبادئ التعاون وخصوصا قاعدة الملاءمة أو المطابقة حين قدّم جوابا غير ملائم على سؤال صاحبه، وبذلك الخرق حدث استلزام حوارى. وإذا قال القائل: لقد اشتد بنا الحرّ في هذا المكان - مع افتراض أن المستمعين مازالوا يتعاطون مبادئ التعاون - وهو يقصد أن يُبادر أحد المستمعين إلى فتح النافذة، فقد أخل بقاعدة الكم، حين أخبر الجميع بحال أو معلومة يتداولونها بينهم جميعا، وفي باطن قوله طلب يُمكن الاهتداء إليه^(١٨٣).

■ خروج معاني الطلب [المقاصد المباشرة وغير المباشرة]

والتميّز هنا بين المقاصد المباشرة وغير المباشرة. أما الأولى فيتكفل المكون النحوي بالتمثيل لها اعتمادا على البنية الصورية أو الشكلية للعبارة، من قبيل: لا تهاجم أخاك. وأما المقاصد غير المباشرة فهي الثاوية خلف جمل من قبيل: الجو بارد هنا، وفي طياتها دعوة خلفية للمستمع إلى إغلاق النافذة أو نقل الجلسة إلى مكان

[١٠٩] د. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، ص ص(٢٤٠، ٢٤١)، وينظر:

– Robin Lakoff, The Logic of Politeness or Minding your P's and Q's, pp(292-305)

[١١٠] فصل Grice/١٩٧٥ في أصول الطريقة الاستنتاجية التي يسلكها المستمع وصولاً إلى المعنى الضمني أو المسكوت عنه أو دلالة الدلالة كما

يُسميها الأصوليون. انظر:

-Paul Grice, Logic and Conversation, in: Cole, Peter & Morgan Jerry (ed): Speech Acts in Syntax and Semantics, Vol 3, Academic Press, New York, 1975, PP(41-59).

-E. O. Keenan, The Universality of Conversational Implicature

– Richard A. Wright, Meaning and Conversational Implicature.

– Francois Recanati, The Pragmatics of what is Said, in: Steven Davis, (ed): Pragmatics (A Reader), Oxford University Press, 1991, P(97).

آخر. وفي هذه الحالة يوكل سبر المقاصد إلى المخاطب وفق ما يتيح له السياق من بيانات تمكن له خلال مقام الاستدلال^(١٨٤).

خروج معاني الطلب الأصلية: الاستفهام و النداء و التمني و الأمر - حين يمتنع نفاذها في مقامات مطابقة لشروط إجرائها على الأصل - إلى معان أخرى كالإنكار و التوبيخ و الزجر و التهديد. إذ يتولد عن خرق معناها الأصلي امتناع معنى آخر يناسب المقام. يقول السكاكي: "إذا قلت هل لي من شفيح، في مقام لا يسع بإمكان التصديق بوجود الشفيح، امتنع إجراء الاستفهام على أصله، وتولد بقرائن الأحوال معنى التمني".

■ أفعال الكلام

لقد بات مفهوم الفعل الكلامي مركزيا داخل العمل التداولي. ويراد به "الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة، ومن أمثلته الأمر والنهي والوعد والسؤال والتعيين والإقالة والتعزية والتهنئة، فهذه كلها أفعال كلامية... ترمي إلى صناعة أفعال ومواقف اجتماعية أو مؤسساتية أو فردية بالكلمات، والتأثير في المخاطب بحمله على فعل أو تركه أو دعوته إلى ذلك، أو تقرير حكم من الأحكام أو توكيده، أو التشكيك فيه أو نفيه، أو وعد المتكلم للمخاطب أو وعيده أو سؤاله واستخباره عن شيء، أو إبرام عقد من العقود أو فسخه أو مجرد الإفصاح عن حالة نفسية معينة"^(١٨٥).

واللغة العربية شأنها كغيرها من اللغات الطبيعية "تتضمن على طائفة من الصيغ والأدوات التي يستعملها المتكلم للدلالة على القوة الإنجازية التي يريد المتكلم تضمينها كلامه كالتقرير والاستفهام والتمني والإخبار والنفي والإثبات والطلب والترجي"^(١٨٦). وقد أصبح من الضروري استكشاف البعد الأدائي داخل كل الملفوظات وتقدير الطبقات المقامية المناسبة بقصد تخريج جلّ الملفوظات لتتجزأفعالا لغوية، فتكون حيازة الواحد منها لدلالة إخبارية مثلا لا يحول دون استهدافه الأمر أو التحذير أو الاستفهام.

■ وترتبط الأقسام الثلاثة السالفة برابط جوهري فيما بينها، وهو أن التلفظ بالمنطوق في سياق ما

يعني أن المرسل:

- يقول شيئاً ما . ذا مغزى ودلالة محددتين . إلى المرسل إليه.

- يفعل فعلاً ما في ذلك القول الموجّه إلى المرسل إليه.

- يؤثر في المرسل إليه بوساطة ذلك الفعل^(١٨٧).

■ الإجراءات

[١١١] د.أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية، (٥٩).

[١١٢] د.مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص(١٠ - ١١).

[١١٣] السابق، ص(٦).

إن تدريب الدارسين على نمط المحادثة الطبيعية ينبغي أن يحاكي أنماط المخاطبات بين أبناء اللغة المستهدفة - على المستويات الفكرية والمعرفية والبنائية والتواصلية - وفي إطار وظيفي يبرز إمكانات التعبيرات وقدراتها على إيصال النوايا والمقاصد فعليا مما يمكّن للدارس من أدوات اللغة الجديدة. وتستلزم المعالجة السالفة تعويد الدارسين:

- استثمار الاستلزمات الحوارية لارتباطها بسياق التلفظ ومقتضيات الإرسال.
 - معرفة الأفعال اللغوية الأساسية، والبعد الأدائي لكل منها، واستثمار القوى الإنجازية المتعاقبة معها.
 - استغلال الافتراض المسبق بوصفه من متضمنات القول العرفية أو المنطقية وهو من أهم الطرق التي يعمل عليها الأفراد، إذ تُعرض النتائج وتُوظَّف ضمنيا دون الإشارة إلى مقدماتها المنطقية.
- كذلك فإنه ينبغي أن تشمل المحادثات قوالب لغوية جاهزة، تحوي مضامين معدة وتنطوي على قوالب فكرية ذات مقبولية بين أهلها فهناك "إشارات ثقافية عامة، يعود بعضها إلى التاريخ، وبعضها إلى الجغرافيا، والبعض إلى العادات والتقاليد. ولاشك أن استيعاب هذه الإشارات يحتاج إلى معرفة بهذه المجالات الثقافية. فإذا قال أحدهم: إن فلانا قطع شعرة معاوية بينه وبين أخيه، أو قرأ الطالب شيئا عن الغضبة المضرية، أو عن عطر منشم، أو عن جناية براقش على أهلها... فإن القارئ غير العربي لابد أن يقف هنيئة أو ما فوقها؛ ليرى القصد من هذه الإشارات"^(١٨٨).

النتائج

- [١] إن المقاربة الوظيفية التداولية تعد من أجدى الوسائل في مضمار تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ بوصفها تقارب الواقع اللغوي في سياقه وحدود اشتغاله؛ لذا ينبغي استثمار مبادئها الفكرية وإجراءاتها بهدف إكساب الدارسين الملكة الخطابية فعليا. ودفعهم إلى التفكير بمنطق اللغة وممارستها ممارسة واعية، مما يسهم في تمكين المتعلم من إدارة اللغة بشكل فاعل خارج القاعة الدراسية.
- [٢] إن تعليم اللغات يتجاوز كل ما هو قواعدي إلى جوانب أخرى تتصل بالمقاصد التداولية واستراتيجيات الخطاب، فلا بد من وجود أدلة بارزة تربط التلقين بالسوق اللغوية، ولا بد من إقحام المتعلمين وغمسهم في وضعيات تواصلية طبيعية، تهدف إلى تقييمهم من الجوانب الثقافية والاجتماعية والفكرية والمعرفية للغة المستهدفة.
- [٣] قَصْدُ المتكلم بمنح الملفوظ قيمته أيا كانت صورته أو هيئته، والتحليل الخطابي الذي يروم الضبط والكفاية يلزمه فحص الملفوظات والقوى المواقبة لها، مراعيًا عدم الاقتصار على شكل الصيغ وحدها، لاسيما إذا كان ظاهر الملفوظات لا يتسق بحال مع مقتضيات السياق، وهو أمر يستدعي تقصي القرائن، وتزكية الملفوظات إلى ما يناسب المقام ومقتضياته.
- [٤] إن دراسة الأساليب الإنشائية - الأمر والنهي والدعاء والاستفهام - ومقاصدها المباشرة والتلميحية يشكل إثراء لحصيلة المتعلم ومعينا لا ينضب من أدوات التعبير والتواصل.

[١١٥] د. تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص(٨٣).

التوصيات

[١] إن استحضار غايات الدارسين الأساسية ومقاصدهم الملحة تجاه اللغة المستهدفة يسهم في تقديم خطاب تعليمي متصل بأهدافهم. بمعنى تقديم المهارات اللغوية جنبا إلى الوظائف اللغوية التواصلية واستراتيجيات الحوار المقاربة لها.

[٢] إن حفز الدارسين إلى جدوى الارتقاء بكفاياتهم الاتصالية من خلال غمسهم في مواقف طبيعية تيسر لهم تمثل ما تلقوه في قاعات الدراسة، مع توفير فرص الاتصال بينهم في ظروف واقعية خارجها القاعات، وزيادة معدلات الاحتكاك باللغة المستهدفة في سياقات طبيعية مطابقة لظروف إرسالها.

[٣] لا يمكن إغفال دور المعلم بدءا من تنظيم المنهج واختيار طريقة التدريس الملائمة المستمدة من واحدة من نظريات التعلم -على اختلاف مبادئها واستراتيجياتها - واستثارة الطلاب واستثمار حافزيتهم. وأخرا، لا أزعم أنني بلغت التمام بعلمي هذا، فنضّر الله وجه من نظرفيه فسد خلله، وسترزله، وقد علم الأوائل والأواخر أنه ليس لمن كتب عصمة. أسأل الله أن يتقبله، وأن ينفع به، وأن يختم بالصالحات أعمالنا، إنه أكرم مسؤول وأرجى مأمول، وهو المستعان وعليه التكلان.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،

والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا

مراجع البحث

- (أولا) الكتب

[أ] العربية والمترجمة

[١] د.إبراهيم أبو الغار، علم الاجتماع القانوني والضبط الاجتماعي، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، ١٩٨٥م.

[٢] د.إبراهيم قشقوش، ود.طلعت منصور، دافعية الإنجاز وقياسها، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط١/١٩٧٩م.

[٣] د.إبراهيم يوسف السمرائي، التنظير والتطوير والتجديد في البحث اللغوي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠٩م.

- [٤] د.أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية (دراسة في الوظيفة والبنية والنمط)، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط ٢٠١٠/١ م
- [٥] د.أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دارالأمان، الرباط، ط ٢٠٠٦/١ م.
- [٦] د.أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية(بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي)، دارالأمان، الرباط، ١٩٩٦ م.
- [٧] د.أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكونية(الوظيفة المفعول في اللغة العربية)، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٨٧ م.
- [٨] إلهام أبو غزالة- علي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص [تطبيقات على نظرية روبرت ديوجراندي، وولفغانغ دريسلر]، مطبعة دارالكتاب، ط ١٩٩٢/١ م.
- [٩] د.أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، بدون دار نشر أو بلد نشر، ط ٢٠٠٦/١ م.
- [١٠] بيار أشار، سوسولوجيا اللغة، ت. د/عبد الوهاب ترو، منشورات عويدات، بيروت، ط ١٩٩٦/١ م.
- [١١] بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة د/عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال، الدار البيضاء، ط ١٩٩٠/٢ م.
- [١٢] د.تمام حسان،: اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط ٢٠٠٧/١ م.
- [١٣] د.تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٤ م.
- [١٤] توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ت. د/أبو بكر أحمد باقادر، النادي الأدبي الثقافي في جدة، المملكة العربية السعودية، ط ١٩٨٧/١ م.
- [١٥] تون أفان دايك، علم النص (مدخل متداخل الاختصاصات)، ترجمة د.سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط ٢٠٠١/١ م.
- [١٦] تون أفان دايك، النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ٢٠٠٠ م.
- [١٧] الجاحظ(أبو عمرو بحر بن عثمان، ت ٢٥٥ هـ)، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج ١، ط ١٩٩٨/٧ م.
- [١٨] جاك ريتشاردز & ثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات (وصف وتحليل)، ترجمة د.محمود إسماعيل صيني (وأخران)، دار عالم الكتب، الرياض، ١٩٩٠ م.
- [١٩] الجرجاني(أبو بكر بن عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، ت ٤٧١ هـ)، دلائل الإعجاز، تحقيق: د.محمد رضوان الداية، ود.فايز الداية، دار الفكر، دمشق، ط ٢٠٠٧/١ م.

- [٢٠] د.جلال مدبولي، دراسات في الثقافة والمجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ١٩٨٤م.
- [٢١] د.جلال مدبولي، الاجتماع الثقافي، دار الثقافة، القاهرة، ط١/١٩٧٩م.
- [٢٢] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، سلسلة الذخائر، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- [٢٣] جيرار دولودال، التحليل السميوطيقي للنص الشعري، ترجمة:عبد الرحمن بوعلي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط١/١٩٩٤م.
- [٢٤] الجيلالي دلّاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجزائرية، ١٩٩٦م.
- [٢٥] جورج لايكوف، اللسانيات ومنطق اللغة الطبيعي، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ١٩٩١م.
- [٢٦] جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع (الفلسفة في العالم الواقعي)، الدار العربية للعلوم/ منشورات الاختلاف/ المركز الثقافي العربي، الجزائر، ط١/٢٠٠٦م.
- [٢٧] جون لاينوز، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة د.عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط١/١٩٨٧م.
- [٢٨] روبرت ديوجراندي، النص والخطاب والإجراء، ترجمة د.تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط١/١٩٩٨م.
- [٢٩] د.زياد العوف، الأثر الأيديولوجي في النص الروائي (ثلاثية نجيب محفوظ)، مؤسسة الغوري، دمشق، ط١/١٩٩٣م.
- [٣٠] د.سامية حسن الساعاتي، الثقافة والشخصية (بحث في علم الاجتماع الثقافي)، مكتبة سعيد رأفت، جامعة عين شمس، ١٩٧٧م.
- [٣١] د.سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ١٩٩٣م.
- [٣٢] د.سيد صبحي، تصرفات سلوكية، مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة، ط٢/١٩٨٨م.
- [٣٣] د.السيد علي شتا، البناء الثقافي للمجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ط١/١٩٩٥م.
- [٣٤] صابر الحباشة، التداولية والحجاج (مداخل ونصوص)، صفحات للدراسة والنشر، سورية، ط١/٢٠٠٨م.
- [٣٥] د.الطاهر لبيب، سوسيولوجيا الثقافة، دار قرطبة، الدار البيضاء، ط٢/١٩٨٦م.
- [٣٦] د.طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١/١٩٩٨م.
- [٣٧] د.ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١/٢٠٠٢م.

- [٣٨] د.عاطف وصفي، الثقافة والشخصية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٧م.
- [٣٩] د.عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية (بنية الجملة العربية - التراكيب النحوية والتداولية - علم النحو وعلم المعاني)، دار الحامد، عمان، ط١/٢٠٠٤م، ج٢.
- [٤٠] د.عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا/تونس، ط١/١٩٨٦م.
- [٤١] عبد السلام بنعبد العالي، الميتافيزيقا والعلم والأيدولوجيا، دار الطليعة، بيروت، ط١/١٩٩٣م.
- [٤٢] د.عبد الغفار رشاد، دراسات في الاتصال، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، ط١/١٩٨٤م.
- [٤٣] عبد الفتاح أحمد يوسف، لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة (فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثقافة)، الدار العربية للعلوم ومنشورات الاختلاف، بيروت/الجزائر، ط١/٢٠١٠م.
- [٤٤] د.عبد اللطيف محمد خليفة، ود.عبد المنعم شحاتة، سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم والقياس والتغيير)، دار غريب، القاهرة، بدون تاريخ.
- [٤٥] عبد الله إبراهيم، سعيد الغانمي، عواد علي، معرفة الآخر (مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت، ط١/١٩٩٢م.
- [٤٦] عبد الله العروي، مفهوم الأيدولوجيا (الأدلوجة)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١/١٩٨٣م.
- [٤٧] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداولية)، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت ط١/٢٠٠٤م.
- [٤٨] علي حرب، نقد الحقيقة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١/١٩٩٣م.
- [٤٩] د.علي عبد الرازق الجلي(وآخرون)، علم الاجتماع الثقافي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط١/١٩٩٨م.
- [٥٠] د.عبد بلبع، السياق وتوجيه دلالة النص، دار بلنسية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١/٢٠٠٨م.
- [٥١] د.كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة (دراسة أنثولوجية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية)، دار غريب، القاهرة، ط١/٢٠٠١م.
- [٥٢] فولفجانج هاينه مان، وديتر فيمفجر، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة د.سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط١/٢٠٠٤م.
- [٥٣] المرادي (الحسن بن قاسم)، الجني الداني في حروف المعاني، تحقيق د.فخر الدين قباوة، وأ.محمد نديم فاضل، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١/١٩٩٢م.
- [٥٤] محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط١/٢٠١٠م.
- [٥٥] د.محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة، دار الشروق، بيروت ٢٠٠٠م.

- [٥٦] د.محمد رفقي عيسى، الدافعية (دراسة نقدية مع نموذج مقترح)، دار القلم، الكويت، ط١/١٩٨٨م.
- [٥٧] د.محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١/١٩٩١م.
- [٥٨] د.محمد فكري الجزار، لسانيات الاختلاف، سلسلة كتابات نقدية، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ع٤٣، ١٩٩٥م.
- [٥٩] د.محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى (أنظمة الدلالة في العربية)، دار المدار الإسلامي، بيروت، ط٢/٢٠٠٧م.
- [٦٠] د.محمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط١/٢٠٠٤م.
- [٦١] د.محمد أبو موسى، خصائص التراكيب (دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني)، مكتبة وهبة، القاهرة، ط٢/١٩٨٠م.
- [٦٢] محمد ياسر شرف، وسائل الإقناع الغزالي (دراسة تحليلية نقدية)، دار الوثيقة، دمشق، ط٢/١٩٨٢م.
- [٦٣] د.مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب (دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي)، دار الطليعة، بيروت، ط١/٢٠٠٥م.
- [٦٤] د.مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، مكتبة لبنان - لونجمان، بيروت - القاهرة، ط١/١٩٩٧م.
- [٦٥] د.مصطفى فهي، الدوافع النفسية، مكتبة مصر، الفجالة، (بدون رقم طبعة أو تاريخ).
- [٦٦] د.ميخائيل إبراهيم أسعد، التناظر في سبيل اكتشاف الآخر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط١/١٩٨٦م.
- [٦٧] ه.دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة د.إبراهيم بن حمد القعيد & د.عبد بن عبدالله الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٤م (الطبعة المترجمة هي الطبعة الثانية).

[ب] الأجنبية

[1] Ch. Perelman & L. Olbrechts-Tyteca, The New Rhetoric (A Treatise on Argumentation), Translated by John Wilkinson & Purcell Weaver, University of Notre Dame Press, 1982.

[2] D. Wilkins, Some Issues in Communicative Language Teaching and their Relevance to the Teaching of Language in Secondary School, in: Johnson, K & D. Rorller (eds): Perspective in Communicative Language Teaching, London, Academic Press, 1983.

- [3] Deborah Tannen, *That's Not What I Meant (How Conversational Style Makes or Breaks Relations with Others)*, Ballantine Books , New York, 1986.
- [4] Deborah Schiffrin , *Approaches to Discourse*, Blackwell, Oxford, 1994.
- Dwight Bolinger, *Language (The Loaded weapon: The Use and Abuse of Language Today)*, Longman, London & New York, 1980.
- [5] Elinor Ochs Keenan, *The Universality of Conversational Implicature*, In: Fasold, R. & Shut, Reds: *Language Variation (Semantics, Syntax, Phonology, Pragmatics, Social Situations, Ethnographic approaches)*, Washington, D.C. George Town University Press, 1977.
- [6] Eugene Rohrabough, *Scalar Interpretation in Deontic Speech Acts*, Gerland Publishing Inc., New York & London, 1997.
- [7] Francois Recanati, *The Pragmatics of what is Said*, in: Steven Davis, (ed): *Pragmatics (A Reader)*, Oxford University Press, 1991.
- [8] Frans H.V Eemeren & Rob Grootendorst , *Analyzing Argumentative Discourse*, in Robert Trapp & Janice Schuetz (ed), *Perspectives on Argumentation*, Waveland Press Inc., Illinois, USA, 1990.
- [9] George Yule , *Pragmatics*, Oxford University Press, 1996.
- [10] Gunther kress & Robert Hodge , *Language As Ideology*, Routledge & Kegan Raul, London, 1979.
- [11] H.Paul Grice, *Logic and Conversation*, in : Peter Cole & Jerry Morgan (ed.) : *Syntax and Semantics , Vol 3 Speech Acts*, Academic Press, New York , 1975.
- [12] J. A. Fodor, *The Language of Thought*, New York, Crowell, 1975.
- J, Verschueren, *Understanding Pragmatics*, Arnold, London, 1999.
- [13] Jerry A. Fodor, *The Language of Thought*, Crowell Perss, New York, , 1975.
- [14] John R. Searle, *Expression and Meaning*, Cambridge University Press, 1999.
- [15] K. Bach & and Robert M. Harnish, *Linguistic Communication and Speech Acts*, Cambridge, Mass, MIT Press, 1979.
- [16] Kent. Bach & Robert M Harnish , *Linguistic, Communication and Speech Acts*, Cambridge, Mass and London, MIT Press, 1979.
- [17] Peter Grundy, (1995): *Doing Pragmatics*, Edward Arnold , London.

- [18] Richard A. Wright, Meaning nn and Conversational Implicature. In: Cole, P & Morgan, J (eds): Syntax and Semantics, vol III: Speech Acts, New York: Academic Press, 1975.
- [19] Robert De Beaugrande & W.U. Dressler, Introduction to Text Linguistics, Longman, London, 1981.
- [20] Roger Flower, Language and Control , Routledge & Kegan Paul, London, 1979.
- [21] Robin Tomach Lakoff, The Logic of Politeness or Minding your P's and Q's , in: Papers from the Ninth Regional Meeting Chicago Linguistic Society Chicago , 1973.
- [22] Shoshana Blum-Kulka, (1997) : Discourse Pragmatics, in: Teun A. Van Dijk (ed) : Discourse as Social Interaction , SAGE Publication , London.
- [23] Wallace L.Chafe, Meaning and The Structure of Language, Chicago, Chicago University Press, 1970.

- ثانياً (الدوريات)

[أ] العربية والمترجمة

- [١] د.أحمد يوسف محمد خليفة، التناسق في الشعر الجديد، مجلة كلية الآداب، جامعة جنوب الوادي فرع سوهاج، مج ١٩، ٢٤، ١٩٩٦م.
- [٢] د.توبي لحسن، التعريف المصطلحاتي في بعض المعاجم العربية (تعريف المصطلح التداولي نموذجاً)، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (مكتب تنسيق التعريب)، ٤٨٤، ١٩٩٩م.
- [٣] د.سامية الدريدي، الججاج في هاشميات الكميت، حويليات الجامعة التونسية، كلية الآداب، ع.٤٠، ١٩٩٦م.
- [٤] د.سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري (دراسة في قصيدة جاهلية)، مجلة فصول، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مج ١٠، ٢/١٤، ١٩٩١م.
- [٥] د.شريف بوشحدان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع ٣، أكتوبر ٢٠٠٢م.
- [٦] د.طه وادي، الصراع الأيديولوجي بين الأنا والآخر في رواية قنديل أم هاشم، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، مج ٥٥، ١٤، ١٩٩٥م.
- [٧] د.عادل فاخوري، الاقتضاء في التداول اللساني، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج ٢٠، ع ٣، ١٩٨٩م.
- [٨] د.عبد المعز نايف شاكر، أثر النفس الإنسانية على الظواهر اللغوية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، ع ١٠٢، ١٩٩٢م.

- [٩] د.عمر أبو نواس، علم المخاطب بين التوجيه النحوي والتداولية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج ٧، ٢٤، ٢٠١١م.
- [١٠] د.محمد حسن عبد الله، فعالية أساليب الاتصال الجمعي (دراسة تجريبية)، مجلة كلية الآداب، جامعة المنيا، مج ١٥، ٢٤، ١٩٩٥م.
- [١١] د.محمد علي الشوابكة، توظيف التناس في متاهة الإعراب في ناطحات السحاب لمؤنس الرزاز (دراسة في التناس القرآني والبنائي فكريا وفنيا)، مجلة مؤتة، جامعة مؤتة، الأردن، مج ١٠، ٢٤، ١٩٩٥م.

[ب] الأجنبية

- [1] Adrienne Lehrer, Interpreting Certain Adverbs: Semantics or Pragmatics? Journal of Linguistics, Vol 11,N 2,1975.
- [2] David Greatbatch, A Turn-Talking System for British News Interviews, Language in Society, Cambridge University Press, Vol 17, N 3, 1988.
- [3] G.Jefferson & H.E. Sacks , A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Talking for Conversation, Language, The Linguistic Society of America, U. S. A.,Vol 50, N 4, 1974.
- [4] J.M. Wiemann& M.L. Knapp,Turn Talking in Conversation , Journal of Communication , Vol 25, N 2, 1975.

■ ثالثا: المخطوطات

- [١] د.يحيى بعبطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، الجزائر، 2006م.

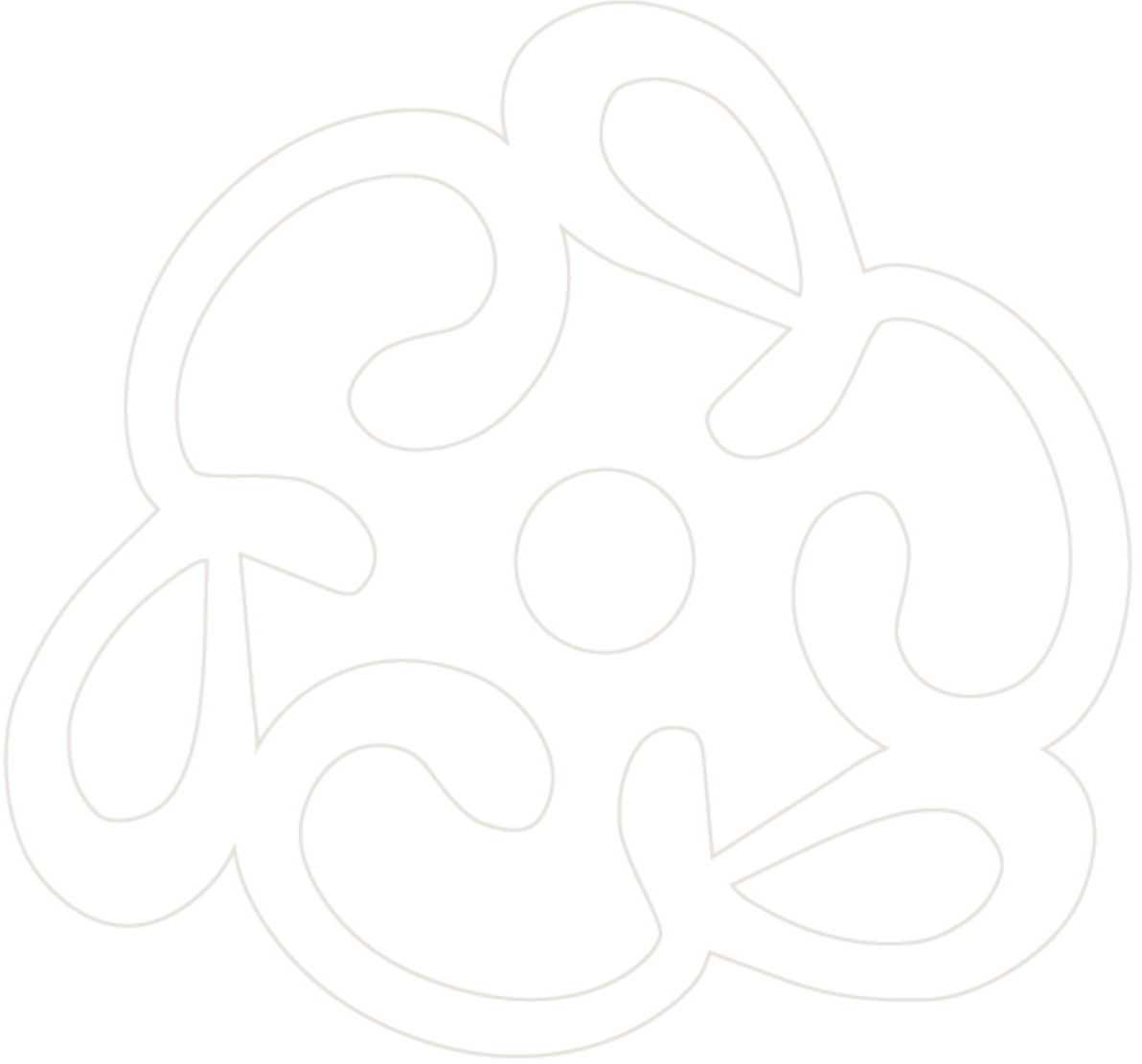
● (رابعا) الندوات والمؤتمرات

- [١] د.دخيل الله بن محمد الدهماني، المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية (نحو بناء لغوي متماسك)، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها: إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، تحت محور (سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها نحو البناء الحضاري للأمة)، ١٨ - ٢٠ ذو القعدة ١٤٢٨هـ، ٢٨ - ٣٠ نوفمبر ٢٠٠٧م.

● (خامسا) مواقع الإنترنت

- [١] د.رشيد بلحبيب، أمن اللبس ومراتب الألفاظ في النحو العربي:
www.arabization.org.ma/downloads/majalla/45/docs/45.doc - : ١/١/2012م.

[٢] د.مسعود صحراوي، المنهج السياقي ودوره في فهم النص وتحديد دلالات الألفاظ (٢/١)،
٢٠١٣/١/١٣ ، <http://www.chihab.net/modules.php?name=News&file=article&sid=389>



الباحث: أ.د. توفيق بن عز الدين علي قريرة

"طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها على تعليم العربية للناطقين بغيرها - رؤية استشرافية"

أستاذ تعليم عال في اللسانيات والترجمة بدار المعلمين العليا، تونس

تمهيد :

كانت العربية الفصحى (أو العربية النمطية (ع.ن) Standard Arabic مثلما يسميها الغربيون)، لغة ثانية (ل2) في الحقبة الاستعمارية وما قبلها، إذ أجبرت حركات التبشير التي سبقت الاستعمار أصحابها على أن يتعلموا العربية،، مثلما أجبرت المعمرين والمستشرقين Orientalists على أن يتعلموها لمآرب متعددة يتداخل فيها السياسي والاقتصادي ويتسرب بين هذا المنبع أو ذلك الرافد الثقافي. وفي بداية القرن الواحد والعشرين وبالتحديد بعد أحداث أيلول سبتمبر، صارت ال (ع.ن) شأنها شأن العربية اللهجية (ع.ل) قبلة كثير من المتعلمين بما أنها مفتاح لمعرفة ثقافة العرب وغالب المسلمين، ومُعبرٌ إلى دراسة البنية الفكرية لهذه الشعوب التي وُضع تاريخها ودينها ومعتقداتها في أبرز واجهات الثقافة العالمية.

وعلى الرغم من تزايد الطلب على دراسة اللغة العربية للناطقين بغيرها لأسباب سياسية أو مهنية أو سياحية أو غيرها، فإنّ هذا التعلّم ما يزال يشكو نقائص من جهة توفير الاستراتيجيات المناسبة والآليات الملائمة والمناهج التربوية الدقيقة لتوفير تعليم مُيسّر للعربية.

وفي هذا الإطار تسعى هذه الدراسة إلى التعريف بطريقة من التعليم أثبتت نجاعتها منذ ستينات القرن العشرين في أكثر من مكان في العالم وخصوصا في المناطق التي يكون فيها الازدواج اللغوي Bilingualism ضرورة لا اختيارا ككندا وفرنسا وإسبانيا وغيرها، وتعرف هذه الطريقة البيداغوجية باسم الانغماس اللغوي Language Immersion نسبة إلى الكيفية التي يتم بها "غمس" المتعلم ل (ل2) في محيط تلك اللغة الثقافي والاجتماعي والفكري فيتعلّمها على السليقة كأنه يتعلّم لغته الأمّ (ل.أ) Mother tongue.

وتروم الدراسة أن تعرّف بهذه المقاربة التفاعلية Interactive في تعليم اللغات الثانية وتبيّن، استنادا إلى ال (ع.ن)، كيف يمكن لطلبتها من الناطقين بغيرها أن يستفيدوا منها؛ لذلك تسعى الدراسة إلى أن ترسم إطارا عامّا لتدريس العربية بالانغماس يشمل تحديدا للبرامج المستهدفة وللمستفيدين منه ومن المتدخلين الفاعلين فيه فضلا عن الآليات البيداغوجية الكفيلة بتنفيذه مراعية في كل ذلك خصوصيات تعليم اللغة العربية الفصيحة مقارنة بغيرها من اللغات الطبيعية ومستلزمات المتعلّم المنغمس الذي لا يطلب تعلم لغة مفصولة عن خصوصياتها الثقافية.

١- الانغماس اللغوي : المفهوم و البدايات و الفوائد.

١-١ - مفهوم الانغماس اللغوي :

الانغماس اللغويّ هو المقابل العربيّ الذي نترجم به المصطلح الإنجليزي Language Immersion و الفرنسيّ Immersion Linguistique وهو يعني في تعلّميّة اللغات الثانية (ل2) في المجتمعات ذات الأزواج اللغويّ^{١٨٩} ، طريقة في تدريس اللغات الأجنبية أو الثانية تكون فيها تلك اللغات لسان تدريس الموادّ العلمية و المناهج المدرسية. فاللغة الثانية (ل2) تكون عندئذ وسيلة لتعليم المحتوى المدرسي ولا تكون لذاتها موضوع تدريس.

وفي هذا السياق عرّف "هامرس" و "بلان" (Josiane F. Hamers & Michel H. A. Blanc (1983/2000) الانغماس بأنه تعليم للمواد المدرسية أو إنجاز أنشطة مدرسية بلغة ثانية (ل2)، على أن تستخدم هذه اللغة (ل2) أداة تواصل. فعلى سبيل المثال تنطبق هذه الحالة على وافدين من غير المتكلمين بالعربية على دولة عربية حين يختارون لأولادهم أن يتعلموا العربية في مدارس تكون جميع موادها العلمية أو جزءا منها يدرّس بالعربية فيضطر التلاميذ إلى استعمال تلك اللغة وسيلة لاكتساب المعارف العلمية مثل الرياضيات و الفيزياء و العلوم الطبيعية وغيرها. بل إنّ العربية النمطية (ع.ن) التي تعيش مع لهجاتها (ع.ل) نوعا من الثنائية اللغوية Diglossia يمكن أن تكون مثالا للانغماس اللغوي الداخلي طالما أنّ التلميذ العربي يستعمل الـ (ع.ن) في تعلّم موادّ مختلفة في المدرسة؛ وهذه اللغة ليست هي لغته الأمّ ولا يتكلمها أصالة بل إنّ لسانه الأصلي هو العربية اللهجية أو العامية. و يبدو الانغماس اللغوي فعليا إذا ما نظرنا إلى التلاميذ الذين يتلقون تعليما للمواد بالعربية وهم من ذوي الألسنة غير العربية (الأمازيغية في الجزائر و المغرب).

و يعدّ الانغماس استراتيجيا في تعليم الـ (ل2) تسعى إلى تحقيق هدفين متلازمين: هما تعلم الـ (ل2) من ناحية و تعلم الموادّ و المناهج التربوية المقرّرة من ناحية أخرى؛ لذلك قال "سترن" (Stern 1981: 3) معرّفا طريقة الانغماس: "يتعلق الأمر في مُجمّله بأن تُضرب بحجر واحد ضربتين: أن تدرس موضوعا ما و تتعلم لغة ثانية في الآن نفسه."^{١٩٠}

^{١٨٩} - نعي بالازدواج اللغوي bilingualism أن يكون متساكنو رقعة جغرافية واحدة مختلفين من جهة اللسان الأمّ أو الأصلي فيضطرون إلى أن يتعلموا اللغات الأخرى التي لا يتكلمونها أصالة و تتكلمها فئة أخرى من المواطنين كذلك. يعرف "تيتون" (M., TITONE, 1972 ١١) الأزواج بأنه "قدرة الفرد على التعبير بلغة ثانية بأن يحترم متصورات تلك اللغة و بناها الخاصة لا أنّ يسلم لغته الأصلية"^{١٨٩} وهذا يعني أنّ الأزواج اللغوي ليس ، مثلما يعتقد ، حالة من ترجمة أفكارنا ومشاعرنا التي نعبر عنها في لغتنا الأمّ إلى لغة ثانية ، بل إنّ الأزواج يقتضي أن يتعامل المتكلم بلسانين مختلفين تعاملين مختلفين فلكل لغة تقطيعها الخاص للكون. و يرى "تيتون" أنّ المزودج هو ذلك "الشخص الذي يمتلك ، بالإضافة إلى لغته الأولى ، قدرة مماثلة في لغة أخرى و الذي يكون قادرا على أن يستعمل هذه اللغة أو تلك في كل الوضعيات و بفاعلية مماثلة " و يختلف مفهوم الأزواج اللغوي عن الثنائية اللغوية diglossia التي تعرف بأنها استعمال جماعة لغوية معيّنة لتنوعين لغويين من تنوعات لغة واحدة أثناء التواصل. أي أنّ المتكلم إذا استعمل تنوعا لهجيا أو لغويا لم يستعمل الثاني. و يستعمل المتكلم ثنائي اللغة كل واحد من النوعين اللغويين بالنظر إلى الوظيفة و إلى المقام و وضعيات الخطاب المختلفة التي ترتبط بكل نوع لساني. و حسب "فارغيسون" فإنّ لغة من تينك اللغتين تكون في مكانة عليا High prestige (H) و الثانية في مكانة دنيا Low prestige (L) ، و نحن إذا طبقنا مفهوم الثنائية اللغوية من منظر اللساني الأمريكي فارغيسون^{١٨٩} (Ch. Ferguson, dislossia in world 1950; 88) ، فإنّ العلاقة بين العربية و لهجاتها العامية يمكن أن نتعت بالثنائية اللغوية أكثر من الأزواج. ولقد ذكر "فرغيسون" ذلك صراحة .

« il s'agit en - STERN H. H., 1981, « L'immersion linguistique : une expérience pédagogique fascinant , *Langue et société*, 5, pp. 3-6. » somme de faire d'une pierre deux coups : étudier un sujet et apprendre une seconde langue en même temps .»

وما يلفت الانتباه في هذا التحديد أنّ تعليم ال(ل٢) لا يكون ، مثلما هو في طرق التعليم المألوفة، تلقينا مباشرا اعتمادا على دراسة مكثفة لنحو تلك اللغة ومعجمها ينجزه أستاذ في الفصل : بل إنّ تعليم ال(ل٢) يتمّ بشكل شبه تلقائيّ حين يجد المتعلّم نفسه منغمسا في محيط مدرسيّ يتكلم جميع المشتغلين به (لا الأستاذا فقط) ال(ل٢)؛ ويضطرّ التلاميذ أن يتخاطبوا بها في الفصل وفي المحيط المدرسي ؛ وتكون إنّ تلك اللغة (ل٢) لغة سنذا تتخذ أداة لتعلم موادّ علميّة (مثل الرياضيات و العلوم الطبيعية) و أدبيّة ويتعلّم المنغمس تلك اللغة وهو يدرس المواد المقرّرة.

٢-١ : كيف بدأ الانغماس اللغوي؟

برزت الرغبة في تعليم اللغات بهذه الطريقة الاندماجية عام ١٩٦٥ في كندا ضمن تجربة باتت تعرف بتجربة "سان لمبار" Saint-Lambert في الكيبك^{١٩١} Quebec. فلقد كانت مقاطعة الكيبك من المقاطعات القليلة التي يغلب فيها اللسان الفرنسي على اللسان الانكليزي الذي كان في كندا لسان التواصل الأغلب و لسان التدريس و المعاملات. في ذلك العام قرّر أولياء ميسورون ممّن يتكلّمون الانكليزية أن يعلموا أبناءهم الفرنسية ؛ فنجحوا في أن يقنعوا التفقدية المحليّة للتربية بأن تفتتح في Saint-Lambert (في الضاحية الجنوبية من منريال Montréal) قسما تجريبيا لليافعين (رياض الأطفال) يكون فيه تعلّم الموادّ باللغة الفرنسية (لغة الأغلبية في كيبك)؛ فاقترض الأمر أن ينغمس الأطفال في اللغة الفرنسية بثقافتها ؛ وكان التحدي أن لا يؤثر ذلك على اكتسابهم الأنكليزية (ل١). واستعان الأولياء بخبراء في اللسانيات (Lambert) و علم الأعصاب (Pen Field) و علم النفس من جامعة " ماك جيل " McGill بمنريال حول امكانية اكتساب لغة ثانية في سن مبكرة، ومدى تأثير ذلك في المردود العلمي. وكانت النتائج في صالح التجربة إذ أظهرت أنّ التعليم المزدوج له منافع لسانية و عرفانية و يساعد على تطوير القدرات الفكرية و الذهنية و يسمح بإقامة علاقات ثقافية و نفسية و اجتماعية مفتوحة. لذلك وُسّعت التجربة لتشمل كامل البلاد و استنسختها دول أخرى شبيهة بكندا من جهة التعدّد اللساني و الثقافي منها " فنلدا" و "كتالونيا" و الولايات المتحدة الأمريكية و غيرها.

وهكذا ظهر مصطلح "التربية الانغماسية Immersional Education" أول ما ظهر في كندا لوصف البرامج المبتكرة التي استخدمت اللغة الفرنسية بوصفها لغة التدريس لطلاب المدارس الابتدائية التي كانت اللغة الإنجليزية لغتها الأصلية . ولقد نجحت التجربة في أن تُوصل المهارات التي تتخذ اللغات الأصلية (الانكليزية)

^{١٩١} - Sandrine HALLION BRES& François LENTZ, La filière « immersion française » au Canada :le cas de la province Manitoba , in GLOTTOPOL ,Revue de sociolinguistique en ligne n° 13 – juillet 2009pp 54-56. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

أداة تعبير بالإضافة إلى اكتساب (ل٢) وتطوير العلاقات الحميمة والاجتماعية بين من يتكلمون الفرنسية و من يتكلمون الانكليزية في كيباك^{١٩٢}.

و يميز المؤلفان "هامرس" و "بلان" (١٩٨٣/2000) Josiane F.Hamers & Michel H. A. Blanc بين ثلاثة أنواع من الانغماس هي :

-الانغماس اللغوي المبكر التامّ *immersion précoce totale*: ويسمى أيضا *Early immersion*

يبدأ تعليم (ل٢) في رياض الأطفال ويشرف على تعليم تلك اللغة مدرسون يتكلمون في الأصل تلك اللغة أو مدرسون مزدوجو اللسان. وفي هذا الطور المبكر من الانغماس لا تدرس اللغة الأمّ إلا بعد ثلاث سنوات وتدرس على أنها اللغة الأولى بمعدّل مرتين في الأسبوع ولمدة نصف ساعة).

-الانغماس اللغوي المبكر الجزئي *Middel immersion: Immersion précoce partielle* تستعمل اللغتان (ل١) و (ل٢) أداتي تعليم منذ بداية الدخول إلى المدرسة ؛ ويوزع عدد ساعات اللغتين وفق خصوصيات البرامج.

-الانغماس المتأخر *Immersion tardive : late immersion* يكون ابتداء من المدرسة الثانوية، ويهدف إلى تزويد الطلاب بازدواج لغوي وظيفي في نهاية المدرسة الثانوية ؛ هذا النوع من تصميم البرنامج يتمّ خصيصا للطلاب الذين أتمّوا دورات اللغة الثانية في الابتدائي.

١-٣: شروط التعلم بالانغماس و أهدافه

إنّ تعليم الموادّ باللغة الثانية يدفع المتعلّم إلى أن يتلقف تلك اللغة في محيطها فيكون إزاء اندماج في المحيط الثقافي والاجتماعي الذي يتواصل بتلك اللغة ويكون عندئذ مجبرا على تعلم اللغة الثانية بالطريقة نفسها التي تعلم بها لغته الأمّ. فهو يسمع ثم يحاكي ويحاور. و يرى "ستيفن كراشن" و "تراسي ترال"

^{١٩٢} « L'immersion française au Canada et perspectives mondiales », dans M.Dvorak (dir.) *Canada et bilinguisme*, Rennes, Presses de

l'Université deRennes, pp.175-186.

للمزيد حول التجربة الكندية :

De Courcy, M. C. (2002). *Learners' experiences of immersion education: Case studies in French and Chinese*. Clevedon, UK: Multilingual Matters ; Johnson, R. K. & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge university Press ; Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House; Lambert, W. E. and Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House; Rebuffot, J. (1993). *L'immersion au Canada*. Anjou, Quebec: Centre Educatif et Culturel inc.; Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matte.

Stephen Krashen and Tracy Terrell (1983)^{١٩٣} أنّ الطريقة الطبيعية في تعلم اللغات تقوم على أربعة مبادئ :

-أولاً " الفهم يسبق الإنتاج" وحتى يتسنى توفير ذلك لا بدّ من توقّف جملة من الشروط أهمها ثلاثة أولها أن يتقيد المدرّس باستعمال اللغة التي بها يدرّس دون غيرها؛ وثانياً أن يكون الدّرس متمحوراً حول موضوع يجلب اهتمام المتعلّم؛ وثالثها أن يستعين المعلّم بالإشارات والأشياء الملموسة والمرئيات والحركات لإفهام المتعلّم .

- ثانياً تعلم اللغة يكون بالمراحل بدءاً من المرحلة الصامتة ويكتفي فيها المتعلم بالاستماع قبل أن يبدأ بالنطق بالكلمات المفردة فبعض الكلمات ثم المركبات ثم الجمل إلى أن يصل إلى الخطاب وعلى المعلّم أن لا يصلح الأخطاء التي تؤثر في الفهم وتشوش عليه.

-ثالثاً : الهدف من تعليم اللغة هو القدرة على إنجاز محادثة بال (ل٢). وعلى المتعلم أن تكون أنشطته دائرة حول أنشطة تتعلق بالبنية النحوية.

-رابعاً: أنشطة القسم ينبغي أن تحظى بعناية التلميذ بأن تشجعه على أن يعبر عن أفكاره ورغباته و مشاعره ؛ وعلى المدرّس أن يخلق مع طلبته جوّاً من الحميميّة مشجعا؛ ويكون جوّ القسم سائرا باتجاه أن يؤمّن تعليماً لغوياً ميسراً للتلميذ^{١٩٤} .

وتتعدّد أهداف التعلم بالانغماس ويمكن أن نقتصر على الأهداف الأربعة الكبرى التي ذكرها " ريبوفت " و "ليستر" (Rebuffot et Lyster (1996 : 282)^{١٩٥} عند حديثهما عن فوائد الانغماس في تعليم الفرنسية وهذه الأهداف هي :

-أولاً : جعل التلاميذ يمتلكون قدرات وظيفية في ال (ل٢). ومعنى القدرات الوظيفية أن يتمكّن متعلّمو (ل٢) من التحوار بها وكتابتها سواء أكان ذلك في المحيط المدرسي أم في المحيط الخارجي. ويتحدّث بعض البيداغوجيين في سياق تملك القدرات اللغوية عمّا يسمّونه القدرات الوظيفية الفارقة *Compétence langagière différenciée*^{١٩٦} ويعنون بها قدرة لغوية ذات مستويات متعدّدة ومحدّدة بواسطة التأهل

^{١٩٣} - Krashen, Stephen D., & Terrell, Tracy D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

^{١٩٤} - Reyhner, Jon. (1992). Bilingual education. In J. Reyhner (ed.), *Teaching American Indian students* (pp. 59-77). Norman, OK: University of Oklahoma Press.

^{١٩٥} - REBUFFOT J., Lyster R., 1996, « L'immersion en français au Canada : contextes, effets et pédagogie », dans J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, pp. 277-294. :

^{١٩٦} - Laurens Vandergrift, Nouvelles perspectives Canadiennes , proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada , Mai 2006, CANADA 2006.p37 : « Compétence langagière différenciée : [Compétence langagière] à différents niveaux circonscrite par habileté (par exemple : développer un haut niveau de compétence en lecture dans le but de lire des rapports et ne pas tenter de développer un niveau équivalent en expression orale). »

(على سبيل المثال تطوير مستوى عال من الكفاءة في القراءة من أجل قراءة التقارير وعدم محاولة تطوير مستوى معادل في الحديث).

-ثانيا: أن يتعرّز لدى متعلمي (ل٢) تطوير طبيعي ل (ل١) ويحافظوا عليه.

-ثالثا: دفع التلاميذ إلى تحصيل معارف في اختصاصات المواد الدراسية التي تناسب أعمارهم ومستواهم الدراسي.

-رابعا: أن تُطوّر لدى هؤلاء الناطقين الشبان بالإنكليزية ، و بالموازاة مع أمثالهم من الناطقين بالفرنسية ، قدرات في الفهم و شعورٌ بالاحترام للغة و الثقافة الثانية مع الحفاظ على هويتهم الثقافية الأصلية.

١-٤-٤- الطرق غير المدرسية في الانغماس اللغوي :

تركز عرضنا في الفقرات السابقة على تجربة الانغماس الكندية والتي اتسع نطاق استعمالها في بلدان أخرى لها واقع ازدواج لغوي متشابه. وهذه الطريقة تعتمد على الانغماس في المحيط المدرسي بما أن تعلم اللغة يكون في محيط مدرسي معلوم ويشرف على حظوظه مدرسون.

غير أن الانغماس الطبيعي يكون في محيط ال (ل٢) الثقافي نفسها لأن الهدف من هذه التجربة أن يتعلم المنغمس تلك اللغة في محيطها الثقافي والاجتماعي الذي يتكلمها في الأصل. لذلك فإن الفرق بين الانغماس المدرسي والانغماس الطبيعي يكمن في أن المنغمس المدرسي يتكلم لغة لا تتكلم في الخارج أي أن الانغماس اللغوي هو إذن " استعمال غالب داخل المدرسة للغة استعمالها قليل خارجها"^{١٩٧} بينما يكون الانغماس الطبيعي بأن يتكلم المنغمس لغة يتكلمها المحيط أو ينجزها سليقيا.

وبما أن الأصل في الانغماس أن يسبح متعلم (ل٢) في محيط تلك اللغة الثقافي وأن يجد نفسه في وضعيات تواصل حقيقية تستوجب عليه أن يتدرب على الخوض في تلك التجربة فعليا لا افتراضيا، فإن الفقرة التالية تعرض أهمّ الأشكال المتوفرة لهذا الضرب الفعلي من الانغماس الذي يعيننا منه في هذا المبحث الشكل الأول.

١-٤-١: السياحة اللغوية Linguistic trip

هي إقامة مؤقتة في بلد أجنبي يهدف من ورائها الزائر إلى أن يتعلم لغة ذلك البلد أو يطوّر أداءه فيها أو يهدّب استعماله لها ؛ وأثناء الإقامة يكون الإيواء إما في عائلة ضمن ما يسمى بيت الضيافة Guest house وإما في مركّب جامعي وإما في نزل مهيباً لذلك. وتنظم برامج تعليم اللغة بشكل عفوي أو موجّه؛ والمهم أن يجد الزائر نفسه منغمسا في المحيط الثقافي للغة المتعلمة انغماسا تاما.

^{١٩٧} - Chantal Domp martin-Normand ,*Collégiens issus de Calendreta : quelles représentations de l'occitan ? in , Langage et société* n° 101 – septembre « Elles fonctionnent sur un modèle d'immersion originaire du Canada(Lambert et Tucker, 1972), qui prévoit une utilisation majoritaire à l'intérieur de l'école de la langue minorée à l'extérieur. »

فإذا اختار المنغمس أن يقيم مع عائلة إقامة تامة و يتقاسم معها الحياة اليومية فإنّ في هذا الانغماس التام أشكالا ثلاثة :

أولها: انغماس مع العائلة المستقبلية من غير دراسة للغة . ومن إيجابيات هذه الطريقة أنّ المتعلّم يندمج اندماجا تاما في الحياة اليومية التي تكون العائلة المستقبلية نموذجا منها وذلك يساعد على يسر في تعلم اللغة في محيطها الثقافي الحيّ. ولكن من سلبيات هذه الطريقة أنّ العائلات لا تصلح أخطاء المتعلّمين وقد يكتسب المتعلم عندئذ عادات لغوية غير صحيحة أو شاذة.

ثانها: الانغماس التام مع إنجاز فروض داخل العائلة يشرف عليها أستاذ يكون عضوا من الأسرة أو تتفق معه العائلة المستقبلية لإنجاز ذلك.

ثالثها: انغماس تام بالإضافة إلى دروس جماعية مع مقيمين آخرين. ومن إيجابيات هذه الطريقة أنّ المتعلّم لا يشعر بالعزلة أو الوحدة؛ لكن من السلبيات أن تبلى اللغة (أو اللغات) الأمّ على (ل)٢).

ينصح بعض الخبراء في تجربة الانغماس بأن تشرف على هذا الضرب من الاندماج منظّمات مختصة تجمع بين الاختصاصي النفسي والاجتماعي واللساني والبيداغوجي وهي التي تسهر على تنظيم برنامج الإقامة. إنّ أكبر الإشكالات ههنا هي أنّ الهدف المادّي يظلّ هو الأهمّ^{١٩٨} وتظلّ الغاية السياحية هي المهيمنة على الغاية التعليمية.

١-٤-٢- الانغماس اللغوي للمهنيين:

هو ضرب مخصوص من الانغماس اللغوي لا تكون فيه (ل)٢) مطلوبة في تعلّمها لذاتها وإنّما لأسباب مهنية تتعلق بتيسير التعامل بتلك اللغة في الأعمال. ولذلك يكون الانغماس موجّها أكثر فأكثر إلى تعلّم الوجه العمليّ أو المهنيّ ل(ل)٢) فيكون الانغماس في المحيط اللغوي المهني الضيق الذي يوفر التحكم في تلك اللغة بما هي لغة للعمل؛ وعادة ما يكون التدريب الذي يجريه المتعلّمون طويلا نسبيا يمتدّ على حوالي ستة أشهر أي بمعدّل ٣٦٤ ساعة منها ١٤٠ ساعة في الشركة. ويتطلب الانغماس تعلّما للمحاوراة والكتابة والحساب بتلك اللغة (ل)٢).

١-٤-٣ الانغماس اللغوي للمتطوعين:

هو شكل من أشكال الانغماس اللغوي ينظّم لفائدة متطوعين في الأعمال الخيرية والانسانية والبيئية وغيرها يضم فريقا محدودا من الشباب ينتقلون إلى بلد أجنبي بهدف يجمع بين خدمة ذلك البلد ضمن إطار تطوعي وتعلم لغة أهلها وعاداتهم الثقافية .

^{١٩٨} - ليس أدل على ذلك من شعار البرنامج العالمي " تعلّم اللغة وأنت تسافر"

Apprendre une langue tout en voyageant ! (هذا عنوان موقع إخباري: <http://www.immersion-vte.com/profil/professionnels.html>) عنوان

إخباري آخر: <http://www.move-and-study.fr/sejour-linguistique-professionnel.html> Move & Study

٣- تعلّم العربية بالانغماس : الإقامة المؤقتة أو السياحة اللغوية

١-٣ الإشكال الإشهاري :

السياحة اللغوية هي شكل من أشكال الانغماس اللغوي المنتشر في العالم وتعدّ اللغة العربية من اللغات التي يقبل عليها المتعلّمون المنغمسون في العالم وذلك في أقطار عدّة خصوصاً تلك التي تكون قبلة سياحية أو تجارية أو لأصحاب الأعمال.

واقتران الانغماس اللغوي بالسياحة، وإن كان شكلاً مطلوباً من أشكال الانغماس الكلّي، إلا أنّ أهمّ عوائقه أنّه يُنظر إليه بمنظار الكسب الماديّ لا الاكتساب الثقافي؛ وهذا ما يظهر بيسر ووضوح في الإعلانات الإشهارية العربية أو غير العربية. ففي هذه الإعلانات يركّز المُشهرُ على المنتج السياحيّ أكثر من تركيزه على المادة التعليمية أو الثقافية؛ وفي البرامج يركّز الإعلان الإشهاري على الجزء الترفيهي ولا يذكر البرنامج التعليمي التكويني إلا بشيء من الاختصار المخلّ وفي ذلك دليل على أنّ السياحة اللغوية لم تتخلّص من تبعيتها للسياحة العادية؛ وأنها لم تندرج اندراجاً واضحاً في السياحة الثقافية وأنّ السياحة اللغوية هي شكلاً من السياحة وليست شكلاً من الانغماس.

وفيما يلي نماذج من عيّنات إشهارية لمؤسّسات سياحيّة أو مؤسّسات لغوية في الوطن العربي أو خارجه:

١-١-٣ نماذج من الإشهار السياحي :

١-١-٣ مؤسّسات سياحية :

المثال : مؤسّسة فرنسية للسياحة SEA TRAINING^{١٩٩} :

النص : لغة بالانغماس التام في اللغة العربية بتونس ٢٠١٣

الصيغة : دروس في العربية وزيارات /الزمان : من الأحد ١١ إلى السبت ٣١ أغسطس ٢٠١٣ (ثلاثة أسابيع)

الأماكن الممكنة : ٣٠ العمر: بداية من ١٢ سنة/ المعلوم : ١٩٤٠ أورو/ البرنامج : شاركوا في سلسلة من

الدورات التكوينية اللغوية والثقافية باللغة العربية ينشطها أساتذة متميزون لسانهم الأصلي العربية.

ينتظركم ٣٦ ساعة درس (اختبارات للمستويات والراحة محتسبة). بعد الظهر زيارات مع دليل تمكن من

اكتشاف مختلف مظاهر هذا البلد الرائع.

ملاحظات:

^{١٩٩} - <http://simplenglish.net/index.php/fr/sejours-linguistiques/features2>

- لم يدقق النصّ ما إذا كانت اللغة العربية عامية أم فصيحة.
- المشاركون مختلفو الأعمار وربما المستويات والمعرفة باللغة وفي ذلك ما لا يتناسب مع ما يتطلبه التعليم عموماً والانغماسي خصوصاً من وحدة المستوى التعليمي والتقارب العمري.
- اعتماد البرنامج على توجيه الاستاذ وليس على غيره من الطرق التفاعلية والاندماجية.
- عدد الساعات الإجمالي ٣٦ ساعة أي بمعدل ساعتين يومياً تقريباً ولا يدخل فيها برامج الزيارات التي هي جزء من التعليم الانغماسي.

١-١-٣ - ٢ - المؤسسات اللغوية أو شبه اللغوية

مثال أول :- دار اللغات بتطوان المغرب^{٢٠٠}:

تقدّم هذه الدار نفسها على أنّها مؤسسة مجدّدة وذات مكانة في المغرب وتوفّر كلّ سنة دروساً مكثفة في العربية النمطيّة واللهجة المغربية لجميع المستويات تأسست سنة ٢٠٠٤ في قلب مدينة تطوان بالمغرب. وتقدم المؤسسة لمحّة إخبارية عن المدينة إذ هي تراث عالمي للإنسانية بقرار من اليونسكو وتحظى بموقع جغرافي ستراتيحي. وتشير المؤسسة إلى أن طلبة الانغماس يستفيدون من جمال الشواطئ المتوسطة ومن زيارات إلى المدينة العتيقة التي يبلغ عمرها خمسة قرون ويمكن أن تنظم رحلات ترفيهية إلى منطقة الريف المغربية.

الإشارة الوحيدة إلى الانغماس الثقافي في الإعلان الإشهاري هي التالية: "من خلال الأنشطة المتنوعة من التبادل بين الثقافات فإنّ دار اللغات توفر لطلبتها اتصالاً مستمراً مع أسلوب الحياة المغربية. هذا التمشي يمكن التلاميذ من إغناء رصيدهم المعجمي وتطوير عاداتهم عند التماثل وأن يمارسوا الثقافة المحلية". ملاحظات:

- تداخل السياحي بالثقافي وسيطرته عليه.
- الإيجابي هو الحديث عن نوعية العربية وعن الانغماس الثقافي.

مثال ثان: الكلية الإسلامية الأمريكية^{٢٠١} American Islamic College

نص الإعلان: تنظم الجامعة الإسلامية تجربة انغماس لطلبتها الذين يرغبون في دراسة العربية الفصحى الحديثة. تم تصميم هذا للطلاب الراغبين في السفر أو العمل في الخارج، أو لإجراء مزيد من البحوث في الشرق الأوسط والتاريخ الإسلامي، وطلاب المدارس الثانوية والجامعات وطلاب الدراسات العليا، فضلاً

^{٢٠٠} - <http://www.cclc-morocco.org/fr/>

^{٢٠١} - <http://www.aicusa.edu/2012/05/summer-language-immersion-program-arabic/#sthash.B1ilAwHq.dpbs>

عن المهنيين في مجالات الصحافة والتسويق والأعمال، والحكومة، والتعليم.. وسيشارك الطلاب في الأنشطة العملية، مثل الخطّ العربي، نادي الصحافة، المسرح، وعرض أفلام ونوادي الأدب وفهم القرآن، والموسيقى، وأكثر من ذلك. وستكون هناك أيضا رحلات حيث يتعلم الطلاب المزيد عن الثقافات العربية والإسلامية. ومما يشجع بشدة أن يعيش الطلاب في الحرم الجامعي في مبيت الجامعة الإسلامية الأمريكية المخصص لتجربة الانغماس الكامل. التعلم الذي يجري خارج الفصل الدراسي من خلال الأنشطة المقررة، والتي تُجرى كلها باللغة العربية، هو بمثابة جزء لا يتجزأ من التجربة التربوية، وهذا ما يجعل برنامج الانغماس العربي يختلف عن برنامج العربية المكثف... هذا البرنامج مفتوح أمام الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ١٦ وما فوق.

في هذا النص الإشهاري إجابيات كثيرة أهمها:

- تحديد المستفيدين: وهم طالبو اللغة للأعمال أو الباحثون وهذا لضرب من الانغماس هو انغماس وظيفي Functional immersion أو لنقل إنه انغماس نفعي Pragmatic immersion لأنّ تعليم اللغة يندرج ضمن هدف عملي محدّد سلفا تكون فيه اللغة (ل٢) موضوع بحث في ذاتها أو هي مدخل إلى التخاطب أو البحث. وتحديد المستفيدين محدّد عمريا بداية من ١٦ سنة لكن هذا التحديد نسبي فهو يندرج ضمن الانغماس المتأخّر.
- تحديد اللغة وهي العربية الفصحى النمطية.
- تحديد للنشاط العملي: الكتابة والفهم.
- تحديد البرنامج وفق مستويات تعليمية ثلاثة هي الأساس Elementary و الوسيط Intermediate و المتقدم Advanced في أوّل تدرس الألفبائية العربية نطقا وكتابة ويقدر البرنامج ب١٠ أيام وفي الثاني تدرس العربية لوسطى بالتدريب على إتقان الفراغات وبتعلم القراءة والفهم والحوار وفي المستوى الثالث تعمق القراءة والفهم ومحاورة ويكون كل ذلك اعتمادا على نصوص مكتوبة في سند مؤلف للغرض (الكتاب وفيه أجزاء ثلاثة).

٢-٣- تحديد المستوى الأولي للمنغمس في (ع.ن)

١-٢-٣- التصنيف الثلاثي الدوائر

تحديد المستوى الأولي للمنغمس في اللغة العربية الفصحى ينبغي أن يراعي مقياسين أولهما السن و ثانيهما لغته الأمّ (ل.أ). عامل السن مفيد في تحديد ملامح التقبل لدى المتعلم وفي تصنيف المتعلمين في فرق حسب هذا العامل متى توفّر ذلك. وال (ل.أ) مفيدة من جهة تحديد علاقتها قريبا أو بعدا باللغة العربية من ناحية (هل هي متعاملة معها كالأنكليزية أم غير متعاملة معها كالصينية أو اليابانية) وليبيان الملامح الثقافية الأصلية.

وينبغي أن يصنف المقبلون على الانغماس وفق ثلاث دوائر: المستوى الأدنى (يتراوح بين الجهل التام بالعربية والمعرفة البسيطة جدا والمحدودة ممثلة في المستوى المعجمي المفرد مثلا)؛ والمستوى

الأوسط (يتراوح بين المعرفة السطحية جدًا و المعرفة البسيطة بالعربية سواء أكانت تلك المعرفة من طريق العائلة أم كانت من طريق دروس سابقة في الانغماس أو في غيره) و المستوى الأعلى (يتراوح بين المعرفة البسيطة بالعربية و المعرفة ما فوق الأولية بها).
و يختصر الشكل التالي هذه المعطيات جميعا :

المستوى الأعلى	<ul style="list-style-type: none"> • السن • اللسان الأصلي
المستوى الأوسط	<ul style="list-style-type: none"> • السن • اللسان الأصلي
المستوى الأدنى	<ul style="list-style-type: none"> • السن • اللسان الأصلي

الشكل ١ : دوائر تحديد المستوى الأولي للمنغمس في (ع.ن)

٢-٢-٣-روائز تحديد المستوى الأولي في العربية للمنغمس

يستحسن أن يُحدّد المستوى الأولي للمنغمس اعتمادا على جملة من الرّوائز و نحن نقدّم فيما يلي نماذج منها :

- الرّائز الأول : جماعي لكل الفريق لتحديد دوائر المعرفة الثلاث

يمكن أن يكون ذلك اعتمادا على تعميم استمارة بلغة المتكلم الأصلية (ل.أ) و تشمل معلومات عامّة حول معرفته باللغة العربية (ل.٢). غير أنّ هذه الطريقة ليست مُجدية لأنّها تُخضع المتعلم إلى تقييمه الخاصّ و لا تدمجه مباشرة في جوّ اللغة العربية (ما دام سيتحدث عنها بلغته).

لذلك يكون من الأفضل أن تكون الرّوائز متعلّقة مباشرة بعرض صوتيّ أو مشهديّ (صورة /صوت) لمقطع قصير فيه حديث بالعربية و يتعلّق السؤال بذلك العرض أو العروض المتنوعة بأن يملأ الطالب الخانات الخاصة في الاستمارة وهي تتعلق بـ:

- المعلومات الحدسيّة عن اللغة : تخص أسئلة من نوع هل ما سمعته من عرض لغوي مألوف أم غريب ؟ ما المألوف فيه ؟ و ما الغريب ؟ (أصوات ، مفردات ، تراكيب ، أسلوب ، ...) ..
- المعلومات التجريبية عن اللغة : تخصّ معرفة المتعلّم أو عدم معرفته بالأصوات و ببعض الكلمات و التراكيب. و في هذا الرّائز ينبغي أن يُتجنب طرح الأسئلة النظرية (النحوية أو الصرفية أو غيرها).

- الرائز الثاني خاص بتدقيق ثان لمستوى المتعلم المنغمس بعد أن يكون الرائز الأول قد ساعد على تحديد الدائرة الكبرى التي يمكن أن ينتمي إليها. ويمكن أن يختلف الرائز باختلاف كل دائرة من الدوائر الثلاث كالتالي:

- الدائرة الأولى: دائرة المبتدئين يمكن أن تقدم فيها أسئلة تتعلق ببيان الصعوبات الأولية التي يلاقها المنغمس الجاهل جهلا تامًا بالعربية حين يسمعها؛ ويميّز في هذه الدائرة بين من له معرفة مبدئية بالأصوات العربية مثلًا ومن ليست له بها معرفة..
- الدائرة الثانية: دائرة المتوسّطين وينبغي أن يميز فيها، بناء على معطيات دقيقة، بين مراتب التوسّط بحسب المعرفة الأولية بالأصوات أو بالمعجم.
- الدائرة الثالثة: يمكن تقديم تمارين تخصّ الكتابة و القراءة أو تحديد كيفية نطق كلمة أو الدعوة إلى إنتاج مقطع قصير في موضوع معيّن بالمحادثة.

يمكن أن يكون الرائز اندماجيا بأن يستمع الطلاب وهم في المنزل أو في الإقامة المخصصة إلى محاوره قصيرة بين المشرف و النادل أو أي طرف خارجي (تكون مدبّرة مسبقا وفق تقنية السيناريو التربوي التي نعرضها لاحقا) لبيان وقعها على الطلبة أو على فريق منهم. والرأي عندنا أنّ هذا الضرب من الروائز الحيّة أفضل من غيره لأنّه يجعل الطالب في وضعية انغماس مُثلى ويحصل لديه فضول لمعرفة مضمون المحاوره البسيطة أو يحصل لديه انطباع عن اللغة وهو يستمع إليها أولاً .

بعد إتمام الروائز، تُوجّه كلّ فئة إلى دائرة تعليمية خاصة لها تمارينها المعينة ولها درجة إسهادها التي تختلف من مستوى إلى آخر؛ وهذا التميّز يضمن للمنغمس تعليما تصاعديا و متدرجا يبني على كفاءته الأولية في (ل. ٢).

٣-٣- في أنّ الانغماس اللغوي لدارسي العربية النمطيّة لا يمكن أن يكون تاما

٣-٣-١ أشكال التعلّم البديل

لقد ذكرنا سابقا كيف أنّ العربية الفصحى لا تُستخدم في الحياة اليومية للتواصل اليومي، بل تستخدم في وضعيات معينة مثل الإدارات و المؤسسات التعليمية و هي لغة الخطابات السياسية و الأدب و هذا يطرح إشكالا في كيفية تطبيق التعليم الانغماسي التام عليها لأنه لا توجد وضعيات تواصل طبيعي حيّ و عفوي بال (ع.ن) مثلما هو موجود بال (ع.ل)، لذلك لا يطرح إشكال الانغماس التام في (ع.ل) بما أنها لغة التواصل اليومي.

لذلك نرى أنّ تعليم الفصحى بالانغماس و اعتمادا على السفرات السياحية ينبغي يتم بأحد الطرق الثلاثة التالية :

- القرية اللغوية : وهي ضرب من القرى الاصطناعية التي يقطنها متحدثون باللغات المطلوب دراستها انغماسيا ، ويمكن أن يكون للعربية نصيب في هذه القرى اللغوية الانغماسية بحيث يتكلم كل القاطنين فيها (أثناء الإقامة الوقتية) باللغة العربية سواء أكانوا عملة أم أساتذة أم إداريين وبذلك يتوقّر مستوى مطلوب من الانغماس. بعض البلدان العربية توقّر هذه القرى اللغوية لطلبة الـ (ل2) لديها وتقصي العربية منها.
- التعليم في أسرة افتراضية ناطقة بالعربية : يمكن أن يحلّ المتعلّم أو المتعلّمون الانغماسيون بين أسرة يتكلم أفرادها الـ (ع.ن) وهذا شرط لا يتوقّر إلا بعد الدربة والاستعداد أو يكون في أسر افتراضية يتقن أفرادها الافتراضيون (هم أساتذة أو مجيدون للعربية) العربية الفصحى ؛ وتسعى هذه الأسرة الافتراضية إلى توفر للمغمس طيلة فترة إقامته المؤقتة وضعيات تواصلية حيّة داخلها أو في فضاءات تواصل افتراضي خارجية؛ ويمكن للنزل أو المؤسسات السياحية أن تهئّ للنزول المنغمس هذا المناخ اللغوي المتميز مسبقا.
- التعلم بالسيناريوهات التواصلية: يمكن أن تعدّ في الفضاءات المخصّصة لاستقبال الطلبة المنغمسين سيناريوهات تواصل بأن تسند إلى بعض الذين يتقنون أداء الـ(ع.ن) أدوات تواصلية شبيهة في وقائعها بما يحدث يوميا : كأن يوضع سيناريو يكون فيه المتعلّم شاريا في محلّ بقالة أو مسافرا في محطة أو غير ذلك من وضعيات التواصل اليومية ، ويتحاور المتعلّم مع أطراف الوضعية بالعربية الفصحى. وبما أنّ التعليم بالسيناريو طريقة بيداغوجية مألوفة حتى في غير التعليم الانغماسي ، وبما أنّ هذه الطريقة تبدو الأكثر تناسبا في رأينا مع طالبي العربية من المنغمسين، فإننا سنعتمدها آلية أساسية من آليات تعليم العربية للمنغمسين الناطقين بغيرها.

٢-٣-٣ - السيناريو البيداغوجي

١-٢-٣-٣ - مفهومه

السيناريو البيداغوجي Pedagogical scenario أو السيناريو التعليمي Learning scenario مصطلح مشتق من الكلمة اللاتينية *scaenarius* وتعني الانتماء إلى الركح وتحيل على مشروع وضع مسرحية في العصر الروماني.

يستعمل المصطلح في البيداغوجيا وفي التعليمية للدلالة على تنظيم مسبق ومعدّ بإحكام وفق فرضيات معينة لمجموعة من الأحداث والوضعيات التي تستعمل أثناء نشاط تعليمي.

والسيناريو يكون ضمن مشروع بيداغوجي مضبوط ، ويخلق نشاطا تعليميا معيّنا يستخدم الموارد الرقمية الحديثة ولربما استخدم أيضا وثائق سمعية وبصرية أو وسائط متعددة التنفيذ^{٢٠٢}.

^{٢٠٢} - <http://xxi.ac-reims.fr/tic-et-tice51/spip.php?article837>

و السيناريوهات في التعليم جزء من المستوى التعليمي Didactical level لتدريس الوحدات و البرامج و يمكن أن يمتد على دقائق أو ساعات.

والتعريف التقليدي للسيناريو البيداغوجي هو الذي قدمه " باكيث " و " كروفياي " و " أوبان " Paquette, Crevier , Aubin (1998, 289) إذ يعتبرون السيناريو البيداغوجي " ربطا بين سيناريو تعلم و سيناريو تكوين " و يعرف المؤلفون سيناريو التعلم scénario d'apprentissage بأنه " مجموعة الأنشطة الموجهة إلى المتعلمين و التي تنتظم في شكل كآي مُنَسَجَم و تُطَعَم هذه الأنشطة بالوسائل التي تقدم على أنها دعائم للأنشطة (الوسائل - المُدْخَلَات) و الوسائل التي يراد تحقيقها بواسطة المكوّن (المُنْتَجَات)"^{٢٠٣} من خلال هذا التعريف نرى كيف أنّ التعليم بالسيناريو يقتضي ضبطا مسبقا و موجهها يفترض أن يمرّ المتعلم بجملة من الصعوبات و العراقيل على منقذ السيناريو افتراضها و إيجاد حلول كفيلة بها؛ و ليس هذا الافتراض دليلا على أنّ العملية التعليمية ستسير باتجاه واحد بل يقتضي السيناريو تعديل العملية التعليمية كل مرة بالنظر إلى ما يطرأ عليها من صعوبات و عراقيل مهما كان مصدرها. و بناء على هذه المتغيرات صيغ تعريف آخر للسيناريو البيداغوجي ، هو المتواتر، يرى فيه " برسار " و " ديل " (2 , 2003) Brassard & Deale أنه " نتيجة لعملية تصوّر أو فهم لنشاط تعلم"^{٢٠٤} : و ينبغي أن تكون هذه العملية محدّدة بزمان و مؤدّية إلى تشغيل السيناريو اعتمادا^{٢٠٥} على جهاز dispositif يعرفه " يرايا " (153 , 99) Peraya بأنه " يتألف من مجموعة من الوسائل توضع في خدمة استراتيجية أو عمل هادف و مخطط له للحصول على نتيجة "^{٢٠٦}

٢-٢-٣-٣ السيناريو في تعليم العربية بالانغماس

إنّ اللجوء إلى تعليم العربية بما هي (ل٢) للمغمسين ليس اختيارا بيداغوجيا و إنّما هو اقتضاء نابع من أنّ هذه الاستراتيجية التعليمية هي الأنسب مع هذا الضرب من التعليم. ذلك أنّ عدم استعمال ال (ع.ن) لغة

Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et aussi, éventuellement, à des documents imprimés, audiovisuels ou multimédia. Une fiche normalisée de scénario pédagogique est un aide-mémoire qui permet le partage des ressources et des projets entre pédagogues.

^{٢٠٣} - Une définition classique est celle de Paquette, Crevier et Aubin (1998, p. 289). Ces auteurs proposent de considérer un scénario pédagogique comme la « conjonction d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario de formation qui lui est associé avec l'expression des liens qui les unissent ». Un scénario d'apprentissage est l'« ensemble des activités destinées aux apprenants et organisées en un tout cohérent ; à ces activités, on greffe les instruments offerts comme supports aux activités (instruments-intrants) et les instruments à être réalisés par les apprenants (produits) ». Un scénario de formation est l'« ensemble des activités destinées au formateur et organisées en un tout cohérent ; à ces activités, on greffe les instruments offerts comme supports aux activités (instruments-intrants) et les instruments à être réalisés par le formateur (produits) ».

^{٢٠٤} - Le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage.

^{٢٠٥} - <http://www.virtuelleschule.at>

^{٢٠٦} « Un dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie , d'une action finalisée, planifiée à l'obtention d'un résultat. » Peraya 99 , 153, in : un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique ..Caroline Brassard & Amaury Daele : in Environnement informatiques pour pour l'apprentissage humain / starbourg 2003, p 438.

تواصل يومي في محيطها والحاجة إلى افتراض وضعيات تواصل حيّة وافتعالها هو ما يدفعنا إلى تطبيق هذه الآلية البيداغوجيّة.

لذلك يكون للسيناريو في هذا السياق التعليمي معنيان:

- أولاً: إعداد وضعيات تواصل مسبقة تتخذ من التمثيل المسرحي تقنية أساسية وتدور حول موضوع معيّن هو الأنسب لوضعية تواصلية معينة. ويمكن للمتعلّم أن يستفيد من هذا السيناريو بالاستماع أو بالمشاركة بحسب درجة تمكنه من (ل٢) وبحسب نوعية السيناريو أكان للتمرين التعليمي البسيط أم للاندماج.

وتختلف السيناريوهات في التعليم الانغماسي فمهما:

السيناريو الحركي هو صناعة مشهد يعتمد على الحركات أو الإيماءات أو الملامح لمساعدة المتعلم على معرفة معنى كلمة عربية من غير اللجوء إلى ترجمتها؛ ويستعمل أيضاً للتذكير بتلك الكلمة أي لمساعدة المتعلم المنغمس على استحضار مفردة من الذاكرة.

السيناريو الحوار البسيط هو سيناريو مُعدّ سلفاً يجمع بين طرفين متحاورين يمكن أن يكون المتعلم المنغمس أحدهما ويهدف إلى مَسْرحة Theatralization موقف مُساعد على تعليم الطالب مفردة أو جملة من المفردات ويدرّبه على أن يستعمل مواقف حوار مماثلة .

السيناريو المركب هو سيناريو يتألف من مجموعة من الوضعيات التواصلية حول موضوع واحد أو مواضيع متعدّدة ، يكون الهدف منه تعليم المنغمس كيف يكون طرفاً في وضعية تواصل معقّدة في مواقف ومقامات متعدّدة.

- ثانياً: يعني السيناريو ما يعنيه في العمليات التربوية العامّة من كونه مجموعة أنشطة موجهة إلى متعلمين وتكون تلك الأنشطة في شكل كَلّي منسجم. ولقد ركزنا في التعليم الانغماسي على ثلاثة أنشطة عامة وثابتة تختلف باختلاف الموادّ المعلّمة والآليات التربوية وهي: النشاط السماعي والمرئي والتحواري البسيط والمندمج. يتمثل النشاط السماعي في وضع المتعلم المنغمس في وضعية سماع لل(ع.ن) فالسمع هو " ابو الملكات اللسانية " كما قال ابن خلدون^{٢٠٧} وهو الذي يربي في المنغمس ملكة الحفظ والقدرة على الكلام وغيرها من القدرات. أمّا النشاط البصري فيتمثل في وضع المنغمس في وضعية مشاهدة سواء أكانت تلك المشاهدة تعتمد الحركات الإيمائية والجسدية وغيرها من الحركات التي يقصد بها تعليم المفردات أو المقولات اللغوية (انظر لاحقاً) أم كانت تعتمد مسرحية المواقف بالتمثيل الحي المباشر أو بالعرض السمعي البصري؛ ويمكن أن تعدّ تمارين الكتابة من أنواع النشاط البصري بما أنّها تمثيل للملفوظ بالخط. وأخيراً فإنّ التحواري يطلق هنا على كل نشاط يكون فيه الحوار بين المتعلم وغيره أو بين المعلمين السند الأساسي للتعليم أو للتدريب على التواصل و ستميز فيه بين الوضعيات التواصلية البسيطة والتي تقيد

^{٢٠٧} - عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، ط٦، دار العلم للملايين بيروت، ١٤٠٦-١٩٨٦، صص ٥٥٤-٥٥٥.

بمسألة دقيقة وبسيطة من مسائل التواصل ووضعيات لتواصل المعقدة التي تكون شاملة لوضعيات تواصل مركبة يكون فيها المتعلم طرفا فاعلا.

٣-٤- لغة التدريس في الانغماس

بما أن التدريس يتطلب توتابلا بين المعلم والمتعلم وبين المعلمين فيما بينهم ، فإنّ الاعتقاد بأنّ التوتابل لا يكون إلا باللغة هو اعتقاد خاطئ ؛ ذلك أنّ هذا التصوّر يلغي ضربا آخر مهمّا من التوتابل غير اللفظي أو اللغوي هو المتمثل في الحركات والإيماءات وغيرها من العناصر الداخلة ضمن ما يعرف بالمستوى الحركي Kinesics وهي الحركات الجسدية غير اللغوية مثل الإشارات وتعبيرات الوجه وغيرها من العناصر التي ينظر إليها على أنّها صيغ منظمة من التوتابل. ويحتاج التدريس عموماً والانغماسيّ خصوصاً إلى التوتابل غير اللغوي وأساساً في مراحل الانغماس الابتدائيّ التي يكون فيها المتعلّم خاليّ الذهن كلياً أو جزئياً من نظام اللغة التي يدرسها ويحتاج مثل هذا التوتابل غير اللغوي لتقريب الفهم أو لشرح الوضعية من غير الحاجة إلى اللغة الأمّ التي لا ينصح بها في التدريس الانغماسي.

فالتدريس بالانغماس اللغوي يعتمد إذن طريقتين اثنتين هما طريقة التوتابل غير القولي non verbal communication و التوتابل القولي verbal communication أي أنّ التوتابل في التدريس شأنه شأن التوتابل اليومي في أحواله العادية يعتمد اللغة وما يعلق بها من إشارات وغيرها وهو ما يسمى اللغة الموازية paralangage وهي وسائل التوتابل الطبيعي والتي ليست جزءاً من النظام اللغوي ويكن يمكن أن تصاحب الكلام.

٣-٤-١- التوتابل غير القولي:

حسب "مولان"^{٢٠٨} (Moulin 2004) فإنّ كثيراً من الحركات يمكن أن يعوّض في التدريس جملاً أو مقاطع من الجمل في التوتابل اللغوي القولي كالتالي :

- "المشيرات" indicateurs ou déictiques تقوي أو تعوّض الإشارات القولية من نوع "انظر هناك"، "لاحظ هذا" ..
- الموضّحات illustateurs وهي الحركات التي تصاحب اللغة كي تحاكيها .
- المنظمات régulateurs هي الحركات التي تعتمد مثلاً عند طرح السؤال وعند توزيع الكلمة وعند إنهاء النقاش وتستعمل أيضاً لضبط الفصل وإرجاع الهدوء.
- المحوّلات adaptateurs حركات يجريها المدرس تعيد الجوّ وتعكسه إلى عالم المدرّس من نوع حك الذقن أو تعديل النظارات التي قد تدل على حالة اضطراب وإذا تكررت ذهب بالتوتابل إلى فوضاه.

^{٢٠٨} Moulin, J.F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. In Carrefours de l'éducation, 17 (Janvier-Juin), 142-159.

وترى "ماري سيسيل فاغنز"^{٢٠٩} Marie- Cécile Wagner (1988, 99) أن لغة حركة الجسد تعتمد عموما على أنها مساعدات لتدقيق المعنى ولتشديد اللغة المنطوقة وتبسيطها. ويمكن للمدرس أن يعتمد الحركات لا غير وتكون مؤشرات حول ما يدور من تواصل وتكون مقوما اجتماعيًا (علاقة مع التلميذ عند القرب الجسدي منه). وترى أن بعض السلوكيات غير اللغوية تكون أكثر تواترا من السلوكيات اللغوية وأن المتعلم بالتالي يكون متعودا عليها.

ويرى "دي لاند شير"^{٢١٠} Gilbert De Land sheere (1979) أن اللغة غير المنطوقة حاملة لعدد من المعلومات في القاموس الشعوري ذلك أن الحركات والإيماءات mimiques والمواقف postures قد تنجح في نقل الرسائل وتدقيق فويرقات شعورية لا تقدر اللغة المنطوقة على أدائها.

وفي التعليم الانعماسي يمكن توظيف الحركات في مواضع كثيرة لتعويض المفردة أو لشرحها أثناء النطق بها؛ وينبغي أن تعتمد الحركات أو الإشارات المتفق عليها مثل وضع السبابة بشكل عمودي على الفم لمغلق (طلب الصمت)، أو وضع الإبهام واليد مغلقة باتجاه الفم المفتوح التي تعني الشرب أو طلب الماء أو وضع السبابة على طرف الرأس الأيمن أو الأيسر والتي تعني التفكير.. ويمكن توظيف الإيماءات في الغرض نفسه مثل تدوير اليد للدلالة على هيئة كرة أو رسم قرنين على الرأس للدلالة على بقرة أو التصويت بصوت السيارة أو القاطرة أو القط لشرح اسم الحيوان أو صوته ويمكن تدوير اليد على هيئة نقطة الاستفهام.

ومن جهة أخرى يمكن الاستفادة في هذا السياق من الإدنائية Proxémie وهي المسافة الفيزيائية التي تفصل بين شخصيات موجودة في نفس الإطار وتتقاسم وضعية تواصل؛ ويعرفها "هال" Hall (1971) بأنها "مجموعة الملاحظات و النظريات التي تتعلق باستعمال الانسان للفضاء بما هو منتج ثقافي"^{٢١١} و يستخدم المصطلح في التواصل التعليمي في التعبير عن القرب والبعد من المتعلم بما أن ذلك جزء من تبليغ الرسالة و من تلطيف الجو التواصلي.^{٢١٢}

و خلاصة الأمر فإن هناك طريقتين في الاستفادة من اللغة غير المنطوقة وذلك كالتالي :

- كلّ المشهد حركي و يستعمل خصوصا في إنماء الرصيد المعجمي أو في تدريس بعض المقولات الصرفية كالزمن و الجنس و العدد...

^{٢٠٩} - Marie – Cécile Wagner (1988, 1995) , Pratique du micro-enseignant , une méthode souple de formation des enseignants, DeBoeck & Larcier , Bruxelles.

^{٢١٠} - De Land Sheere (1979), Les comportement non- verbaux de l'enseignant :comment les maitre enseignent ? en collaboration avec A . Delchambre , Paris, Nathan , Bruxelles , Labor , 1980 , 5^e édi.

^{٢١١} - Hall, E.T. (1971). La dimension cachée. Paris : Seuil. proxémie est « l'ensemble des observations et des théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel ».

^{٢١٢} - Gérard Sensevy , Dominique Forest , Stéphanie Barbu, (Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, n° 3, 2005, p. 659-686.

- المشهد جزء منه حركي و جزء آخر قولي يمكن أن يتممه المتعلم^{٢١٣} و يستخدم في الإعانة على الشرح أو في تمارين تواصلية متنوعة.

٣-٤-٢- التواصل القولي :

يعتمد التواصل القولي بشكل تفاعلي مع التواصل غير القولي بمراعاة الدرجة التعليمية التي وصل إليها المتعلم و ما تقتضيه الوضعية التعليمية ؛ و لا تكون المرحلة التواصلية القولية منفصلة عن مرحلة التواصل غير القولي و تكون مستأنسة بما وصل إليه المتعلم من قدرة على الكلام في اللغة العربية.

و يشترط في المعلم في التعليم الانغماسي :

-اعتماد البساطة في اللغة و التعبير و استعمال الوضعيات التواصلية و بنائها؛

-الوضوح في التعبير الذي يتطلب وضوحا في النطق السليم : أي تقطيعا صحيحا للحروف

و الحركات من مخارجها الصحيحة ؛

- الدقة في صياغة السؤال أو الموقف؛

- قصر الجمل لأن ذلك لا يعقد على المتعلم.

و يطلب من المتعلم المنغمس ما يطلب من غيره من احترام الشروط الأساسية لإرسال رسالة وهي :

- لا تقطع اللغات تجارها بشكل متماثل: و ينبغي تنبيه المتعلم المنغمس إلى مسألة عرفانية Cognitive هذا السياق تتمثل في أنّ للغة علاقة بالذهن و بالتجربة الاجتماعية و خصوصياتها؛ و أنّ المسألة ليست انتقالا بواسطة الترجمة من (ل) إلى (ل٢). و يترتب على هذا أنّ ما نريد التعبير عنه ليس ثابتا في كل اللغات بل هو مختلف باختلاف تقطيع كل لغة للكون و لكيفية إدراك المتكلمين بها لذلك الكون. فلو أراد متكلم لسانه الأصلي الفرنسية مثلا أن يعبر عن ارتياحه إزاء قول سمعه من محدثه فلن يترجم له حرفيا الجملة الفرنسية Tu m'as rechauffé le cœur بأن يترجم نصها حرفيا ليقول : (أسخنت قلبي أو صدري) بل عليه أن ينظر إلى ما يناسب هذا التعبير بالعربية و لن يناسبه إلا معنى مقابل للسخونة إذ يقال: (أثلجت صدري). و في المقابل لا فائدة من تعليم المنغمس في العربية المعاصرة صوراً لا تستعمل في أيامنا لأنّها لم تعد تلفت نظر العربي؛ و المسألة ليست تعبيرية بل هي إدراكية تصورية فمثلا من غير المفيد تعليم المنغمس تشبيه الجمال بالبدر على نهج القدامى، فلقد ضاع البدر الطبيعي وسط الأقمار الصناعية و حرب النجوم و الشغف بالسلاح أو بالتكنولوجيا فصارت الفاتنة تشبه بالقنبلة أو بالطائرة و غيرها من الوسائل الحربية أو التكنولوجية التي باتت تلفت انتباه العربي أكثر مما تلفته عناصر الطبيعة الصافية.

-الترميز اللغوي : اللغة العربية النمطية هي لسان المنغمس و بناء عليه فإنّ المتكلم ينبغي أن يراعي مراحل قدرته على الأداء. و الأداء يتراوح بين مراحل ابتدائية تكون فيها الكلمة هي الجملة؛ و مرحلة وسطى يقدر فيها المتعلم على بعض المركبات غير التامة؛ و مرحلة متقدمة يكون فيها المتعلم المنغمس قادرا على أن يبني

^{٢١٣} رابط فيه فيديو يدل على محاوره تعتمد الحركات الحركات فيها يمكن تعويضها بالمفردات أو المركبات "

http://www.youtube.com/watch?v=1mwrR-2JM4&feature=player_embedded

الجملة و الخطاب التام. في هذه المراحل يترك للمتعلم أن يصلح نفسه إصلاحا ذاتيا أكثر من أن يتدخل فيه المتعلم .

-إرسال الرسالة : يتطلب من المشرفين على حظوظ المنغمس أن يراعوا جودة النطق والتنغيم وأن يجتهدوا في فهم الرسالة المرسله اعتمادا على قرائن سياقية أو مقامية وأن يُبَدُّوا من التفهم والتفاعل أكثر مما يبدون من الاصلاح وأن يكون توجيه المتعلم للاصلاح بإعادة الجمل تامّة .

٣-٤-٣- التعليم المنغمس و المُسْرحة :

مسرحة القسم أو المسرحة البيداغوجية *théatralisation pédagogique* تعني عند بعض الدارسين شيئا من استعمال الجسد في التدريس بما في ذلك التقنيات الحركية والإيمائية التي ذكرناها سابقا ذلك أنّ " بيجاد رينو" (1983) Pujade-Renaud يعتبر مسرحةً بيداغوجيةً وضَع جسم المدرس " في وضع مسرحي مع كل ما يقتضي ذلك من حركة و كلام و نظرات...²¹⁴

ويرى " غوفمان" (1973) Goffman أنّ الاستعارة المسرحية هي وسيلة مهمة تستخدم لغاية تحليل الكيفية التي تعرض بها الحياة اليومية ؛ وبناء على هذا المُعطى يعتبر بعض الدارسين أنّ المدرّس بمثابة الممثل المسرحي الذي يتطور أدائه على الركح²¹⁵ كلما تقدّم في الدرس أو مضى على امتحانه التدريس مدّة.

غير أنّ ما يعنينا في هذا المبحث من المُسْرحة ليس مسرحة جسم المعلم فقط و إنّما بناء مواقف تعليمية و بيداغوجية اعتمادا على السيناريو المسرحي. و يمكن أن نقدم نماذج على ذلك في الأمثلة التعليمية التالية :

- في تدريس الأصوات للمنغمس (انظر التفصيل لاحقا) يمكن تعليم نطق الحروف و الحركات و المقاطع و التنغيم اعتمادا على المسرحة بالمعنى الأول أي مسرحة جسم المعلم اعتمادا على التدقيق النطقي في تقطيع الأصوات أو على المواقف في تعليم التنغيم الدال على الاستفهام أو التعجب ..
- وفي التنمية المعجمية : يمكن أن تعتمد مشاهد مسرحية معدّة سلفا فيها تركيز على تمثيل أدوار تعتمد إعادة مقطع أو موقف تبرز فيه المداخل المعجمية المراد تعليمها.
- وفي تنمية القدرات النحوية و اللغوية يمكن أن يُعتمد على مشهد مسرحي فيه عرض للظاهرة النحوية بالخطأ أو الصواب.
- وفي تنمية القدرات التواصلية البسيطة يكون ذلك ببناء مشهد تواصلية مسرحي يقوم على وحدة الإطار أو المقام. (المنزل ، الحافلة ، السوق وغيرها) و يكون للثياب دورٌ في إبراز خصائص الفضاء الذي تدور فيه المحاوره.

²¹⁴ PUJADE-RENAUD, C. (1983). Le corps de l'enseignant dans la classe. Paris : ESF.

²¹⁵ GOFFMAN, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne. Paris : Editions de Minuit.

²¹⁶ - Jérôme Visioli, Luc Ria , Jean Trohel , Corps et théâtralité dans l'activité des enseignants d'EPS lors de leurs interactions avec les élèves : apports d'une analyse conjointe du cours d'action et d'une analyse proxémique, Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle .

- وفي تنمية القدرات التواصلية المركبة يكون ذلك ببناء مشهد تواصلية مسرحي يقوم على تعدد الأطر و تنوع المواضيع ؛ وتستعمل هذه المسرحة في الأطوار المتقدمة من التعليم الانغماسي وتكون بديلا من التواصل الحي الفعلي.

ويمكن أن تنقسم المشاهد المسرحية التعليمية كما في الجدول التالي:

المسرحة المركبة	المسرحة البسيطة	المسرحة الصوتية	المسرحة الإيمائية	المسرحة الحركية	المسرحة النشاط
-	+	+	+	+	التدريب الصوتي
+	+	+	+	+	التنمية المعجمية
+	-	+	-	+	تنمية القدرات النحوية و اللغوية
-	+	+	-	+	تنمية القدرات التواصلية البسيطة
+	-	+	-	+	تنمية القدرات التواصلية المركبة

قراءة عينية للجدول :- التدريب الصوتي :

المسرحية المركبة	المسرحية البسيطة	المسرحية الإيمائية	المسرحية الصوتية	المسرحية الحركية	المسرحية التدريب
لا يحتاج إلى المسرحية المركبة التي تعتمد تعدد الأدوار والشخصيات و المواقف وغيرها	تعتمد على مشهد من مسرحية بسيط فيه وحدة الممثل و الإطار و اللباس لا يهتم إلا في تمثيل اللهجات	تكون خصوصا في العاميات بمحاكاة نطق كل منطقة أو لهجة للصوت	تكون بإعادة الأصوات بأشكال نطقية مختلفة وفق اختلاف التجاور مثلا أو وفق اللهجات	تتم بإبراز لحركات أعضاء النطق المتدخلة في التقطيع	المسرحية الصوتية

٣-٤-٤- التعليم بالاندماج الاصطناعي:

إذا كان الهدف من الانغماس تحقيق اندماج في الواقع الفعلي للمجتمع الذي يتكلم (ل٢)؛ فإن ذلك لن يتم في واقع الحال إلا بالتدرج وذلك بوضع المنغمس في وضعيات تواصل افتراضية (اندماج اصطناعي جزئي) أو بجعله ينغمس في واقع افتراضي شبيه بالواقع الفعلي أو موازله (اندماج اصطناعي جزئي). ويتحقق الاندماج الكلي و الجزئي اعتمادا على افتراض وضعيات تواصلية ممكنة يعيشها المتكلم عبر المسرحية أو عبر افتراض محاورات موحدة الموضوع أو متعدده تكون فيها المتعلم المنغمس طرفا فاعلا أو مستمع. و في الجدول التالي عيّنات من الاندماج الاصطناعي :

الاندماج الاصطناعي	اندماج ممسرح	اندماج في الفعل في مقام اصطناعي	اندماج في القول - الفعل في مقام اصطناعي
فعل المنغمس الموجه	+	-	-
التفاعل بالفرجة			

	+	+	+	التفاعل بالتمثيل
	+	+	+	التفاعل بالفعل
	+	-	+	التفاعل بالقول
	+	-	-	التفاعل بالتأثير القولي والفعلي

٣-٤-٥ - التعليم بالاندماج الفعلي:

لا يحدث تعليم العربية بالاندماج الفعلي إلا لمن كان يطلب اللهجات العامية (ع.ل) بما أنّ هذه اللهجات هي التي تستخدم في التواصل اليومي. ويحتاج متعلم (ع.ن) أن يتعلم ولو عرضيا هذه اللهجات لأنها ستساعده في أحوال التواصل اليومي وستجعله يعيش ضربا من الثنائية اللغوية الحقيقية بين اللغة واللهجة. وفي الجدول التالي نقدّم نماذج من وضعيات الاندماج الفعلي والفعل المنتظر من المنغمس اللغوي :

أنشطة فكرية	عبادات	التنقل في وسائل النقل العامة	التسوق	مجاملات يومية (السلام والتحية)	اندماج فعلي فعل المنغمس
-	-	+	-	-	الفرجة
-	-	+	-	+	

		-		-	المحاكاة
+	+	-	+	+	مراعاة الفوارق الثقافية المحلية و الكونية
+	+	-	-	+	فعل مشروط بمعطيات ثقافية محلية
-	-	غير مفيد	غير مفيد		
-	+	-	-	+	قول مشروط بعادات ثقافية محلية أو شبه محلية

٣-٥-٥- توزيعية برنامج الانغماس:

يُضبط البرنامج التعليمي للمنغمس بحسب الدوائر الثلاث التي حدّدناها أعلاه (في الفقرة: ٣-٢-١) لذلك فإنّ تعليم المبتدئين يختلف من جهة المحتوى والآليات والقدرات المستهدفة عن تعليم المتقدمين أشواطاً في تعلّم (ع.ن) أو المتوسطين. لكنّ الحلقات الثلاث فيها ضرب من التنظيم التتابعي والتدريجي إذ إنّ كلّ تكوين يتمّمه ما بعده في الدائرة الأعلى منه.

وفي الجداول الثلاثة التالية عرض عامّ لمحتويات التكوين التي تخصّ المنغمسين من غير الباحثين والمهنيين وسمينا هذا النوع اللغوي بالسياحي العام لأنّه تعلم غير موجه باختصاص:

٣-٥-١- البرنامج المتكامل للانغماس اللغوي السياحي العامّ

الانغماس اللغوي السياحي العامّ تسمية تطلق على كل طالب للعربية يريد تعلمها بطريقة الانغماس السياحي عند الانتقال إلى قطر عربي معيّن وهو عامّ لأنّ التكوين فيه يختلف عن التكوين المختصّ الذي يوجّه للمهنيين ورجال الأعمال أو الباحثين (وسوف نفرده لهما برنامجين خاصين أسفله) والتكوين العامّ أساسي أيضاً لهؤلاء المختصّين لأنه يشمل معارف ووضعيّات تواصل أساسية لكلّ طالب لدا (ع.ن) بما هي (٢٧). ويتوزع البرنامج بحسب الدوائر الثلاث إلى (ع.ن) للمبتدئين وللمتوسطين وللناضجين.

٣-١-٥: العربية النمطية (ع.ن) للمبتدئين:

يشمل البرنامج مستويات من تعلم ال (ع.ن) تضمّ الأصوات والمعجم (المفردات) والتركيب؛ وهذه المستويات التعليمية لا صلة لها بما يتلقاه التلميذ من تعلم للغة العربية في مستوياتها النحوية النظرية لذلك لم نستخدم مصطلحات النحاة ولا اللسانيين إلا للتنظيم والتنبيه لا غير أمّا ما يقصد فعلا من تلك المستويات فهو جانبها الإجرائي العملي المرتبط بكيفية الإنجاز.

ولقد ميزنا في الجدول بين أنشطة سماعية وأخرى بصرية (فصلناها أعلاه) واصطلحنا على الأداء بالمفرد مرّة وبالثنائي التفاعلي أخرى: فهو مفرد لأنّ المتعلّم المنغمس ينجز ما يتعلمه من دون تدخل بالإصلاح الخارجي لتعويده على الإصلاح الذاتي ويترك الإصلاح الخارجي متى تعدّر الإصلاح الذاتي؛ وهو أداء ثنائي تفاعلي لأنه يتمثل في محاورات بسيطة بين المتعلّم وطرف آخر مرافق له ليس بالضرورة هو الأستاذ؛ بل يمكن في الوضعيات المسرحية الافتراضية التي ذكرناها أن يكون عاملا أو نزيلا يكلف بأن يقوم بهذا الدور التعليمي الانغماسي ويكون ذلك في محاور افتراضية في النزل أو في غيره من الأماكن وتتعلق بموضوع وحيد (كأن يدعى المتعلم إلى شراء شيء أو لتقديم هدية شرط أن يكون أداؤها للغوي بسيطا).

النشاط المستوى	النشاط السماعي	النشاط البصري	الأداء المفرد	الأداء الثنائي التفاعلي
الصوتي ١ (الصوتيات العامة)	نطق الأصوات العربية مفردة (تهجيتها) أو مركبة في كلمات	رؤية الناطقين لتلك الأصوات كيف يقطعونها رؤية كيفية كتابتها	تهجئة مفردة للأصوات العربية وخصوصا التي ليس لها نظير في (ل.أ) إصلاح ذاتي	إما بالإعادة وجعل المتفاعل يسمع ويصلح وإمّا يجعل المتعلم هو من يصلح إذا لاحظ لدى المتفاعل خطأ متعمدا في الأداء
الصوتي ٢ الحرفي / الحركي	الاستماع إلى الحركات القصيرة والطويلة (نظام بسيط) و الحروف كل في مجموعة وفهم	التركيز على متابعة بصرية بالعين المجردة لكيفية تقطيع الحركات القصيرة والطويلة وجميع الحروف	تقطيع الأصوات الحرفية والحركية والإصلاح الذاتي	التدريب السابق في شكل محاكي أو تفاعلي

		وخصوصاً منها الحلقية.	الترابط بينهما	
	التعوّد على النطق الفردي للأصوات وفق مقاطعها و على النبرات ما فوق المقطعية المصاحبة	عند دراسة التنغيم ينبغي التركيز على التعابير الوجهية و الإشارات المصاحبة للنطق المقطعي و فوق المقطعي .	إيلاء النطق المقطعي وفوق المقطعي (النبر و التنغيم) قيمة	الصوتي ٣ (المقطعي وفوق المقطعي)
اعتماد المحاوره المبسطة التي توجد فيها الكلمة المدروسة بإضافة سم إشارة (هذه تفاحة) أو بعض الألفاظ المركبة (عندي تفاحة)	إعادة للكلمات المفردة مع اعتماد التقويم الذاتي و للنطق الصوتي و المقطعي.	اعتماد المحاكاة أو الإشارة لجعل الطالب يتكهن الكلمة المستمع إليها. يمكن عند تعذر التلقي أن تعتمد الصور.	اعتماد معجم ميسر من كلمات بسيطة ذات محور مشترك. يستمع إلى إنجازها المتكلم (السيناريو المكرر)	الكلمات المفردة من غير إعراب
المحاوره الثنائية المتدرجة: ترتيب الحركات رفعا و نصبا و جرا ثم إدخالها في جمل بسيطة (عندي تفاحة) أكلت تفاحة (بيان الدور الوظيفي	التمييز عند الأداء الفردي بين الكلمة من غير إعراب و الكلمة بإعراب	التصوير اللفظي: النطق النموذجي التصوير الخطي: الكتابة	نطق الكلمات نفسها اعتمادا على لاحقة إعرابية: تفاحة - تفاحة - تفاحة.	الكلمات ٢ المفردة بالإعراب

للإعراب حدسيا.				
حوارثنائي يدعو فيه المحاور إلى نشاط : • ما هذا؟ • تفاح إسباني	اعتماد الأداء الفردي على نشاط القراءة	الاعتماد على السماع في التنبيه إلى العلاقة الإعرابية : وردة الحديقة	إدخال علاقة تركيب بين الكلمات المفردة المدروسة : وردة - حديقة	المركبات ١ البسيطة
محاورة بسيطة تعتمد جملاذت بني متشابهة : ما اسمك؟ ما اسم صديقك؟ ماذا اشتريت؟	الدعوة إلى تكوين جمل مماثلة للجمل التي يكون حفظها المتعلم	الاعتماد على الإشارات ومحاكيات وتقاسيم الوجه لجعل المتعلم يفهم المضمون	تقديم جمل مفيدة وبسيطة في محاورة حية	المركبات ٢ الجمل البسيطة

٣-١-٥-٢ - العربية النمطية (ع.ن) للمتوسطين:

المتوسطون هم الذين أتموا المرحلة الأولى من تعليم الـ (٢ل) المذكورة أعلاه أو الذين أثبتت الروائز أنّ لهم من المعرفة بالـ (ع.ن) ما يخول لهم أن ينخرطوا في هذا المستوى التعليمي الانغماسي والذي يبرز الجدول التالي برامجه المفصلة:

الأداء التفاعلي المتعدّد	الأداء المفرد	ن. بصري	ن. سماعي	
تحوار بين المتعلمين يعتمد إعادة كلمات	التعود على ظواهر صوتية مثل الإدغام والقلب	رسم الهمزة في الأول والوسط والآخر (يدرس ضمن تغيير)	دراسة تطبيقية سماعية للكلمات المعتلة والمهموزة	أصوات ٤ الصوتيات

التعاملية	تنبيهها للتغيرات الصوتية التعاملية الطارئة عليها	رسم الحروف أولاً ووسطاً و آخراً)..	للتخفيف	معتلة أو فيها إدغام ..
معجم ٣ الكلمات المركبة تركيباً غير تلازمي أو المركبة تركيباً تلازمياً	تمارين سماعية للكلمات المركبة (قلم حبر ، قلم رصاص) و المركبة تلازمياً (جاري بُيئتَ بُيئتَ)	تقديم صور أو مشاهد و يطلب من الطالب تسميتها باستعمال اسم مركب	إنتاج جمل فيها التركيب يعتمد إما على الوصف أو الإضافة الدالة على الملكية أو التخصيص	جعل الطالب طرفاً في إطار تحاوري حقيقي يعتمد على الوصف. أو يدفع إلى استعمال المركبات التلازمية الجاهزة في سياقاتها الصحيحة
تركيب ٣ تنبيه المتعلم إلى أن العربية مزدوجة الجمل (اسمي /فعلي)	استبدال جمل اسمية من أخرى فعلية	التركيز على الخط و الكتابة لبيان الاستبدال بين نوعي الجملتين	إنتاج جمل لاحنة و صحيحة و جعل المتكلم يسعى إلى تصحيحها لبيان أن الاستبدال ليس حرفياً : أنت مريض ولكن لا مريض أنت	محاورة متعددة حول موضوع واحد ينتج فيه جمل مختلفة تصف الوضعية الواحدة باختلاف.
تركيب ٤ وسم الجمل الفعلية و الاسمية	سماع جمل بسيطة ثم إدخال واسمات للزمان (كان ، صار أصبح) أو للاعتقاد (أظن ، أشك)	تمارين خطي يبرز كيفية إدخال المحورات على الجمل . تمارين حركي إشاري يستعمل الإشارة للدلالة على الوسم	إعادة ما استمع إليه و دعوة المتعلم إلى الإصلاح الذاتي	محاورة يكون فيها المتكلمون لاعبين أدواراً مختلفة في إنتاج جمل موسومة أو غير موسومة بالزمان و الاعتقاد..

		الزماني أو الاعتقادي		
قراءة ١	الاستماع إلى من يقرأ خبراً وجيزاً يدعى المتعلم إلى تلخيصه	عرض الخبر نفسه مكتوباً على الشاشة ودعوة المتعلم إلى قراءته قراءة صامتة	الاستماع إلى الخبر المكتوب وهو يقرأ	محاورة تفاعلية يدعى فيها كل طرف إلى قراءة جزء من الخبر يكمله الطرف الثاني ..
قراءة ٢	الاستماع إلى مقطع قصير فيه حديث عن عادة من عادات البلد،	عرض المقطع مكتوباً على الشاشة أو على سند ورقي لقراءته قراءة صامتة	قراءة المقطع بصوت جهير ودعوة المتعلم إلى الاصلاح الذاتي	محاورة تفاعلية حول عادة من العادات المشتركة (الزواج)
إنتاج شفوي ١	الاستماع إلى مقطع قصير في موضوع عام	عرضه مكتوباً	الدعوة إلى إنتاج مقطع يشبهه في الموضوع و الكتابة	قراءة المنتوجات لفردية بشكل يعقب فيه كل قراءة تعليق على ما كتب

٣-١-٥-٣ - العربية النمطية (ع.ن) للناطقين :

التأصجون من المتعلمين الانغماسيين هم الذين أتَمَّوا المرحلة الثانية من تعليم ال (ل) المذكورة أعلاه أو الذين أثبتت الروائز أنَّ لهم من المعرفة المتطورة بال (ع.ن) ما يخوّل لهم أن ينخرطوا في هذا المستوى التعليمي الانغماسي و الذي يبرز الجدول التالي برامجه المفصلة:

معجم ٣	الاستماع إلى محاورة في موضوع معين ودعوة	اعتمادا على مشهد سينمائي عربي يدعى المتعلم إلى	الأداء المفرد	الأداء المتفاعل
الانتباه إلى الحقل			دعوة المتعلم إلى كتابة دور في مقطع مسرحي	دعوته إلى القيام بدوره في المجموعة

المعجمي	المتعلم إلى الانتباه إلى الحقول المعجمية	استخراج الحقول المعجمية		
أسلوب ١ التمييز بين الاستعمال العادي والاستعمال الأدبي	الاستماع إلى محاوراة في موضوع واحد فهمها مستويات أسلوبية متنوعة الدرجة من التعبير عن المشاعر	اعتمادا على مقطع مسرحي أو سينمائي يمكن دعوة المتعلم إلى الانتباه إلى مستويات استعمال العربية	إنتاج جمل فيها درجات في التعبير عن الحب أو الكره أو في وصف الشاعر الأخرى	تمثيل أدوار مختلفة يكون فيها المتعلم متعدد الشخصيات (مثقف، سياسي، فنان، مواطن بسيط) ويسعى إلى أن يعبر بأساليب متنوعة عن موضوع واحد
أسلوب ٢ أشهر أساليب العربية في علم البيان: التشبيه والاستعارات	الاستماع إلى محاورات حية فيها التشبيه والاستعارات	اعتمادا على مقطع مسرحي ممثل يدعى الطالب إلى الانتباه إلى ظواهر التشبيه وكيف عبر عنها	إنتاج جمل فيها تشابه بسيطة واستعارات	محاوراة
قراءة ٣ القراءة التنغيمية	الاستماع إلى إلقاء نص شعري لشاعر يجيد الإلقاء.	مشاهدة مقطع مسرحي أو شعري يلقي بالتنغيم المناسب	قراءة مقطع شعري أو قصصي قراءة تنغيمية	تقاسم أدوار قصيرة في مقطع مسرحي أو مقاطع قصيرة في نص قصصي
إنتاج شفوي ٢	الاستماع إلى خطاب سياسي قصير	مشاهدة خطاب سياسي قصير	إلقاء خطاب سياسي قصير	مناقشة سياسية حول موضوع راهن
إنتاج كتابي ٣	الاستماع إلى خطاب سياسي	مشاهدة خطاب سياسي مكتوب	كتابة خطاب سياسي وإلقاؤه	إنتاج مشترك لمقاطع من نص وصفي أو سردي ودعوة

الجماعة إلى ربطها كي تنتج نصا واحدا	بالتنغيم		مكتوب	
وضع المتعلم في مركبة وضعية تواصل معقدة : مثل إجراءات الحصول على وثيقة إدارية (تجمع بين المكتوب و الشفوي).	إعداد تقرير مكتوب كي يلقي مع شريط قصير وثائقي	مشاهدة شريط وثائقي عربي حول مسألة علمية أو تاريخية	الاستماع إلى محادثة مطولة بين جماعة في مواضيع مختلفة	وضعية تواصلية مركبة

٣-٥-٢- برنامج تعليم العربية النمطية بالانغماس للمختصين :

يمكن لمن طلب تعلم العربية ليعتمدها في البحث أو العمل أن يتلقى تكوينا انغماسيا مناسباً مثلما نعرضه لاحقاً.

٣-٥-٢-١: تعليم العربية النمطية (ع.ن) للمنغمسين الباحثين:

يشترط في هذا الضرب من الانغماس أن يكون التعلم المنغمس قد تلقى تكويناً يشمل المراحل الثلاثة السابقة: يضاف إلى ذلك تكوين سريع وشامل يهّم القطاع الذي يريد الباحث دراسته بال (ع.ن) و لنفترض أنّ الدارس يريد أن يتخصّص في مسألة حضارية عربيّة حديثة أو قديمة ويحتاج العربية الفصحى (ولكن أيضاً العامية) لكي يقرأ الوثائق القديمة والحديثة ويحلل الحديث العامي بلغته لذلك نقترح أن يكون التكوين كالتالي:

التحدّثي المركب	التحدّثي البسيط	البصري	السّماعي	
وضع المتعلم في وضعية تخاطب حية ومركبة ليستعمل الأشكال المتعارف عليها في السلام والمجاملة	تمثيل المشهد أو جزء منه مع طرف واحد	مشهد سمعي بصري حي فيه نفس الطرق بالحركات و الإيماءات وتعابير الوجه الضرورية	الاستماع إلى طرق مجاملات المواطنين في المناسبات الأكثر شيوعاً	عامية التواصل اليومي (السلام و المجاملات اليومية في البلاد)

				عربية التواصل اليومي :مجاملات ومعاملات يومية بالفصحى	نفس التمرين السابقة تجرى بالفصحى مع تسجيل الفوارق و بيان أنّ الأمر ليس ترجمة آلية إلى العربية
محاورة متعددة الأطراف يقودها المتعلم الانغماسي حول موضوع يومي	التدرب على إلقاء السؤال و التفاعل في موضوع مع طرف واحد	مشاهدة محاورة تلفزيونية حول موضوع من مواضيع الحياة مع المواطنين	الاستماع إلى الأساليب المألوفة في الجدل اليومي حول مسألة محددة سلفا و بالخصوص تلك التي يوجهها طرف وحييد (طريقة السؤال التفاعلي)	عامية المحاورات الموجهة	
نفسه	نفسه	نفسه	نفسه	عربية المحاورات الموجهة بالموضوع	
محاولة تحرير وثيقة جماعيا	قراءة علنية للوثيقة	مشاهدة عينة مكتوبة من الوثائق وقراءتها قراءة صامتة	الاستماع إلى من يقرأ نصّ وثيقة من الوثائق الرسمية المكتوبة باللغة العربية الفصحى	قراءة وثيقة مكتوبة بالعربية المعاصرة	
مناقشة عامة حول الوثيقة و جدواها	قراءة عناصر الوثيقة و تقديم	عرض الوثيقة مكتوبا لمقارنة	قراءة عناصر الاستمارة ودعوة المستمع إلى إعادة	تعمير استمارة بالعربية المعاصرة	

	المعلومات التي عليها من ذاكرته.	المحفوظ بالأصلي	رأي فيها	
--	------------------------------------	-----------------	----------	--

٣-٢-٥: برنامج تعليم العربية للمنغمسين السياحيين في الأعمال :

العربية المطلوبة في هذا الانغماس لن تكون (ع.ن) بل (ع.ل) بحكم أنّ هذه اللغة وليست تلك هي لغة المعاملات والأعمال والتجارة الداخلية. على أنّ الحاجة في هذا النوع من الانغماس إلى الـ (ع.ن) يكون في تعمير الوثائق وخصوصا في المعاملات الداخلية أو العربية العربية. وبناء على هذه الخصوصية تقدّم التصرّو التالي :

المحادثة الميدانية	المحادثة المصطنعة	النشاط الكتابي	النشاط السمعي	
محادثة فعلية مع تاجر حقيقي في السوق حول الأثمان.	اصطناع محاورة فيما استعمال لأسماء الأعداد	كتابة الأرقام بالعربية وتمييزها عن لهندية	الاستماع إلى أسماء الأعداد باللغتين المحلية والعربية	معجم الحساب ١
نفسه	نفسه	إجراء عمليات حسابية بالأرقام المألوفة في البلاد (الهندية في المشرق)	الاستماع إلى أسماء العمليات الحسابية بالعامية و بالفصحى	معجم الحساب ٢
محاورة فعلية في ميدان العمل (مكان التبرص مع بعض الزبائن أو المتعاملين)	اصطناع محاورة بين بائع هو المتعلم و شاروهي	كتابة ذلك بالعربية العامية و الفصحى	الاستماع إلى الأشكال العامة في الترحيب و المعاملات التجارية	لغة المجاملات العامة
الحضور في مكان التبرص و المشاركة	اصطناع سيناريو بيع و شراء و تعامل	كتابة تلك العبارات باللفظ لعربي	الاستماع إلى مقطع فيه الأسماء و	لغة المعاملات العامة

لفعية الميدانية في محاورات البيع و المعاملات		فصحا و عاميا	العبارات العامة الواجب استعمالها في الميدان	
محاورة حية فيها يستخدم المتعلم المنغمس كثيرا من التسميات العربية	سيناريو محاورة تستخدم فيه مجموعة من الاصطلاحات العربية أو يطلب من المتعلم تسمية ما يراها مجسما بالصورة	كتابة الألفاظ العربية للمصطلحات الأجنبية وفهم مصادرها العربية (محمول : لأنه يحمل)	الاستماع عبر شريط مسموع إلى أشهر المصطلحات المستخدمة في الميدان العمل باللفظ المحلي	أشهر الاصطلاحات العربية في الميدان وترجمتها إلى اللغة المحلية
محاورة حية فيها يكون فيها المتعلم المنغمس طرفا في خطاب اصطلاحى متكامل	محاورة تستعمل خطابا اصطلاحيا متكامل يشمل المصطلح و سياقاته التي يستخدم فيها	كتابة مقاطع من تلك اللغة بالعربية	الاستماع إلى لغة اصطلاحية تخص الميدان باللغة العربية المحلية	اللغة الاصطلاحية في الميدان

٦-٣ - المواد الثقافية المعلمة في المحيط المنغمس

الانغماس الثقافي هو جزء من الانغماس اللغوي وهو هدف من أهدافه الكبرى؛ ومن معضلات الثقافة العربية الموقف المسبق الراجم بالغيب وهو موقف صنعه أحداث سياسية واجتماعية كبرى بدأت بالاستعمار (علاقة كره متبادل و شعور بالعلوية الثقافية) ثم بالاسلامفوبيا (كره الإسلام) بعد أحداث ١١ سبتمبر مروراً بموجة الهجرة وما تركته من كره المحليين للوافدين الأجانب^{٢١٧}. مهمة الانغماس أن تعرف

٢٢ - انظر مثلا تقريراً منشوراً لبعض مكاتب الاستخبارات العسكرية عن الموقف الأمريكي السائد من العربي وثقافته (الفقرة تحت عنوان

وفيها مثلاً أنّ العالم العربي رجعي وغير حضاري النمط الذكوري العربي : كلهم شيوخ من أثرياء النفط ، Common misconception about Arabs ، كلهم مهوسون بالدكتاتورية النمط الأنوثي العربي: كلهن يضطهدن الرجال وكلهن منقيات)

ARAB CULTURAL AWARENESS

OFFICE OF THE DEPUTY CHIEF OF STAFF FOR INTELLIGENCE US ARMY FACTSHEETS 58

TRAINING AND DOCTRINE COMMAND FT. LEAVENWORTH, KANSAS JANUARY 2006

<http://www.fas.org/irp/agency/army/arabculture.pdf>

بالثقافة المحلية والعربية الإسلامية تعريفًا إنسانيًا: بأنها جزء من الثقافة الإنسانية وأنها ثقافة مسلمة وليس كما يشاع عنها أنها ثقافة إرهاب..

يسمى الانغماس الثقافي يسمى أيضا الغطس الثقافي Cultural Plunge وتعني أن يقحم فرد أو مجموعة من الأفراد نفسه في ثقافة تكون مختلفة عن ثقافته (م) الأصلية (عرقيا لغويا اقتصاديا و اجتماعيا و نفسيا) و يسمى الذي ينغمس في هذه الثقافة غطّاسًا²¹⁸ Plunger. وللغطس الثقافي أهداف كبرى تتمثل في الحصول على أفكار ومعلومات (تكتسب بالتجربة المعيشة) حول ثقافة أجنبية و الوقوف على ما تختلف فيه تلك الثقافة عن ثقافة "الغطاس" الأصلية والوصول إلى بناء موقف دقيق من مسألة ثقافية معيّنة أو تصحيح موقف ثقافي مغالط. ولذلك يطلب من المنغمس الثقافي أن يكتب في نهاية التجربة الانغماسية تقريرًا يصف فيه التجربة ويشرح و/أو ينقد رؤيته الذاتية السابقة و اللاحقة.²¹⁹

١-٦-٣: الثقافي اليومي:

المقصود بالثقافي اليومي كلّ أحوال المجاملات والمعاملات اليومية التي يمكن أن يعرض لها من يعيش في بيئة عربيّة معينة. ويمكن أن يلقّن المنغمس في هذا الإطار أساسيات العامية اللهجية والتي تتعلّق بالكيفيات التي يمكن أن تساعد الطالب على أن يقضي حوائجه اليومية بيسر ومن غير تدخل طرف أجنبي. ويمكن أن يتعلّم "الغطّاس" ما يناسب ذلك بالفصحى دون أن يتمّ اللجوء إلى الترجمة بالضرورة. و اليومي في الثقافة العربية يختلف باختلاف المناطق : فالیومي في تونس ليس كاليومي في دبي أو في بغداد أو في الخرطوم. لكنّ ذلك لا يمنع من أن توجد أنشطة نجزها جميعا بالأقوال هي المجاملات والمعاملات اليومية البسيطة كالسوق و الترفيه و السفر:

المجاملات	التسوق	الترفيه	السفر
التحية حسب الوقت (تحية الصباح /المساء)	أسماء المنتجات	أسماء أماكن الترفيه العامة أو الشعبية و الخاصة.	وسائل السفر المتوفرة في البلاد : قطار ، حافلة ، نقل حضري ، بدوي أو ريفي

²¹⁸ - Neil O. Houser, Cultural plunge: a critical approach for multicultural development in teacher education, Race Ethnicity and Education Vol. 11, No. 4, December 2008, 465–482.

²¹⁹ - ibid(Neil O. Houser) p 468: Written" reports and class discussions provide opportunities to address misconceptions (e.g., the notion, held by some in the 'Bible Belt', that Catholicism is not a form of Christianity; the belief that all homeless people are alcoholics), to increase breadth and depth of understanding (e.g., through exposure to the views of others), and to help students begin to see themselves as active participants in the democratic process. (See Addendum A for a description of the written guidelines given to students.)

اسماء وسائل النقل المحلية (اختلافها جيب اللهجات) (أوتوبيس: مصر، كار: تونس) وأسماء ما تعلق بها	بعض الألعاب الترفيهية في الأماكن الترفيهية العامة (الورق، الطاولة ، الشطرنج..)	الكلمات و الجمل الدالة على الشراء	التحية حسب القرب و البعد في المسافة وفي العلاقة الاجتماعية
الرصيد المعجمي المتعلق بالسفر البري	الترفيه الشعبي : أماكنه و أساليها	أسماء الأعداد و وحدات الكيل و الوزن	التهنئة بالمناسبات الدينية (أعياد، رمضان)
الرصيد المعجمي المتعلق بالسفر الجوي	الترفيه السياحي : أماكنه و أساليه	اسماء وحدات الكيل و الوزن المحلية	التهنئة بالأفراح (خطبة ختان ..)
الرصيد المعجمي المتعلق بالسفر البحري	التنشيط في أماكن الترفيه الشعبي: الغناء ، اسماء المغنين فهم الكلمات ، ،	أسماء العملات المحلية وما يناسب العملة الأجنبية	التهنئة بالميلاد
الرصيد المعجمي المتعلق بالسفر السياحي المؤقت (تخييم ..)	بعض الألعاب التقليدية للأطفال أو للشباب ..	بعض أسماء الماركات التجارية المحلية	التعازي

٣-٦-٢ ثقافة العادات و التقاليد:

لا يمكن للمنغمس أن يحيط مهما طالبت فترة دراسته الانغماسية بالثقافة العربية الاسلامية و لا بخصوصياتها؛ فعاداتها و تقاليدها متنوعة متعددة يصعب في بعض الأحيان على السكان المحليين الإحاطة بها. لذلك لا بدّ من الميل إلى أن ينتخب المشرفون على الانغماس ما يراعي مقياساً أو مقياس في العادات و التقاليد مضبوطة مثلما يبينه الجدول التالي:

العادات المحلية	العادات الاجتماعية	العادات القومية	العادات العرقية	العادات الدينية
-----------------	--------------------	-----------------	-----------------	-----------------

اسماء العادات	اسماء العادات	أسماء العادات	نماذج منها: تعيين الاسم	نماذج منها: تعيين الاسم
علاقتها بالدين شرعا و اعتقادا	العرق الذي يحييها اللمحة التاريخية	الأسباب التاريخية وراء العادة	المناسبة أو المناسبات	المناسبة أو المناسبات
الشكل الاحتفالي	الشكل الاحتفالي أو الاجرئي	الأشكال الاحتفالية	الطريقة الاحتفالية	الطريقة الاحتفالية
الرصيد المعجمي المناسب	الرصيد المعجمي المناسب	الرصيد المعجمي المناسب	الرصيد المعجمي المناسب	الرصيد المعجمي المناسب

٣-٦-٣ الإبداع الفكري والفني :

الإبداع الأدبي المكتوب	الإبداع الأدبي الشفوي	المسرح	الموسيقى ..
أسماء الفنون الأدبية المكتوبة أنواعا ومكونات	الأشعار والحكايات الشعبية والأمثال و الأساطير و الخرافات	مسرحة بعض المقاطع القصصية المكتوبة أو الشفوية	التعرف على الأسماء و الاصطلاحات الموسيقية
أشهر أعلام الأدب المكتوب من شعر أو نثر أو رواية	سماع بعض المقاطع الشعرية الشفوية	التعريف ببعض الاتجاهات المسرحية أو العروض المسرحية	التدرب على سماع بعض المقاطع الموسيقية العربية

التدريب على فهم كلمات أغان فصيحة	التدريب على الرصيد الاصطلاحي المسرحي العربي	التدريب على استعمال أمثال عربية في مواضعها	بعض خصائص كتابة الشعر بالعربية
التدريب على فهم أغان عامية	قراءة مقطع من نص مسرحي عربي أو مغرب	نموذج من الأساطير العربية أو المحلية القديمة	التعود على قراءة مقاطع شعرية أو قصصية سهلة
التدريب على إعادة بعض المقاطع الغنائية العربية	أداء دور قصير في مشهد مسرحي مختصر	التعود على إعادة بعض المقاطع الشفوية	التعود على إلقاء مقطع شعري

خاتمة :

عرضنا في بحثنا تصوّرًا أردناه أن يكون شاملاً لتعليم العربية النمطية بطريقة الانغماس اللغوي، وهي طريقة في تعليم اللغة الثانية طبقها المجتمعات ذات الازدواج اللغوي واكتشفت نجاعتها؛ لذلك ما تزال التجربة تنتشر في شرق المعمورة وغربها. ولقد سعينا في البحث أن نركّز على طريقة الانغماس اللغوي التامّ اعتماداً على شكل رائع من أشكاله هو الانغماس اللغوي السياحي الذي ينتهج في البلاد العربية لتعليم هذا اللسان للناطقين بغيره. عرضنا في تصوّرنا للعناصر الأساسية التي يمكن أن تعتمد في تطبيق الانغماس اللغوي السياحي بدءاً من الرّوائز الأولى لتحديد المستوى الفعلي للمغمسين وصولاً إلى ضبط برنامج تفاعلي ثلاثي المراحل يشمل تعليم اللغة للمبتدئين والمتوسّطين والمتقدمين سواء أكان ذلك للمغمسين العاديين من طالبي العربية أم كان للمختصين من الدّارسين وأصحاب الأعمال. ولم ننس أن نذكر الوسائل التربوية والبيداغوجية الكفيلة بإنجاح الانغماس؛ فرأينا أنّ اعتماد السيناريو التربوي هو الأنسب لهذا الانغماس اللغوي بما أنّ العربية النمطية ليست هي لغة التواصل اليومي ولا تنطق إلا في وضعيات تواصل معينة. ولتحقيق تواصل اندماجي حيّ لا بدّ لمنظمي الانغماس اللغوي السياحي أن تسهر على إيجاد ضروب من المواقف الحوارية التفاعلية الافتراضية التي تعتمد بالأساس على إعداد سيناريوهات تواصلية مسبقة. إنّ أبرز الإشكالات في تحقيق تعليم للعربية بالانغماس هو عدم النظر إلى الظاهرة على أساس أنّها جزء من الاستثمار السياحي الفلكلوري، بل على المنظمين أن يعهدوا بهذا الانغماس، تصوّرًا وتخطيطًا و تنفيذًا، إلى جهات مختصة تجمع بين مساهمين يتقنون العربية ولغة المنغمس الأصلية والمختصين الاجتماعيين والنفسيين والتربويين يكون دورهم وضع برنامج متوازن يكفل لمتعلم العربية المنغمس تعلمًا لهذه اللغة في بيئتها الثقافية الحقيقية؛ ويحقّق انتشاراً غير محرّف للثقافة العربية الإسلامية التي تدعو إلى

السلام و التسامح و تفتح ذراعها للعالم الحرّ؛ وهي ولئن عدّت من أعرق الثقافات الكونية و أغزرها إنتاجا فإنّها من أكثر الثقافات التي عانت في العصر الحديث من التجنّي و التشويه و يمكن للانغماس الثقافي أن يقلّل من هذه الموجة المغرضة التي تنتجها بعض ثقافات العنف و الإقصاء و البغضاء.

إنّ من أبرز الإشكالات التي يمكن أن تعترض تطبيق هذه الطريقة في تعليم العربية للناطقين بغيرها ثلاثة :

- العلاقة بين العربية النمطية و لهجاتها أي علاقة ازدواج لغوي أم ثنائية لغوية و هل أنّ التقارب في المعجم و الأصوات و الاشتقاق و التركيب يمكن أن يساعد المنغمس أو يشدّد إدراكه؟
- اللغة العربية النمطية ذات مستويات فمها لغة ميسرة هي التي تستخدم في الإعلام و في الخطابات السياسية و منها ما هو معقّد كاللغة الأدبية و خصوصا العربية القديمة و هذا التباعد في المستويات يخلق ضربا من التردّد بين ضبط الشكل المناسب للمنغمس.
- تعليم العربية للناطقين بغيرها لم يصل لدى المشرفين عليه إلى درجة تجعله يدخل في الاستراتيجيات العربية الكبرى و لم ينجح تدريس اللغات الثانية بالانغماس إلّا في البلدان التي اعتبرت ذلك رهانا ثقافيا و اجتماعيا و نفسيا: الثقافي في طرق أبواب ثقافات مجهولة و الاجتماعي في تيسير التواصل بين الجماعات و الشعوب و النفسي في إزاحة عقد التفوق أو الهزيمة أو غير ذلك من كواسر النفس إزاء ما تجهله من لغات هي مفاتيح النفوس و ضيقها.

قائمة المصادر و المراجع :

- Baetens Beardsmore Hugo : (2003), « Variables macrologiques des programmes d'éducation bilingue en Europe », in : *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, A. Borell (éd) *Actes du XIIIe Colloque International SCAV, « Recherches et procédures récentes en phonétique formations plurilingues, Université de Toulouse-le-Mirail, 12-14 septembre 2002.*
- Bertaux Patricia : (2000) « Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues. », in: Marsh David & Langé Gisela (editors), *Using languages to learn and learning to use languages*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, University of Jyväskylä , Finland, pp. 1-16.

- Blondin Christiane : (2003) « L’immersion linguistique dans l’enseignement fondamental en Communauté française de Belgique : état de la question », in : *Journal de l’immersion journal/* volume 25, numéro 2, octobre 2003, pp.19 à 31
- CEILR « CEILINK Recommendations » in : *CLIL Initiatives for the Millenium, report on the CEILINK Think Tank* Marsh, D. & B. Marsland (Eds), University of Jyväskylä, Finland 1999; pp.46-54.
- COYLE Coyle Do : Vidéo conférence du professeur Do Coyle (Université de Nottingham, Royaume Uni) avec le Groupe d’accompagnement de l’immersion FESeC, Liège, 28/10/04. COYLD Coyle Do : (2002) « Relevance of CLIL to the European Commission’s Language Learning Objectives », in: Marsh David (2002),
- *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland; pp. 27-28. DUVEJ Duverger Jean : (1995) « Repères et enjeux », in : *Revue internationale d’éducation* n° 7, « Dossier enseignements bilingues », septembre 1995, Sèvres, CIEP,
- ..F, C&C Fruhauf Gianna, Coyle Do et Christ Ingeborg: (1997), *L’enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère* (Chapitre 10 : Conclusions).
- California State Dept. of Education, Bilingual Education Office. (1984). *Studies on immersion education: A collection for United States educators*. Los Angeles: California State University.
- Campbell, R.N., Gray, T.C., Rhodes, N.C., Snow, M.A. (1985). Foreign language learning in the elementary schools: A comparison of three language programs. *Modern Language Journal*, 69(1), p 44-54.
- Ch. A. Ferguson (1959); “ diglossia ”; in *word* , vol. 15, 1959 ; pp 325-40.
- Cummins, J. (1983). *Research findings from immersion programs across Canada: A parent’s guide*. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Curtain, H. (1993). *An early start: A resource book for elementary school foreign language*. Washington, DC: ERIC/CLL.

- Curtain, H.A., & Pesola, C.A. (1994). *Languages and children Ę Making the match* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Genesee, F. (1985). Second language learning through immersion: A review of U.S. programs. *Review of Educational Research* (55), 541-61.
- de Courcy, M. C. (1993). Making sense of the Australian French immersion classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 14(3), 173-185.
- De Courcy, M. C. (1997). Four adults' approaches to the learning of Chinese. *Australian Review of Applied Linguistics*. 20(2), 67-94.
- De Courcy, M. C. (1997). Teaching and learning with different scripts: Cross cultural conflict in a Chinese late immersion classroom. *Language and Education* 11(4), 242-259..
- de Courcy, M. C., & Burston, M. (2000). Learning Mathematics through French in Australia. *Language and Education*. 14(2), 75-95.
- De Courcy, M. C. (2002). Learners' experiences of immersion education: Case studies in French and Chinese. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- de Courcy, M. C., Warren, J. & Burston, M. (2002). Children from diverse backgrounds in an immersion programme. *Language and Education*. 16(2), 112-127.
- De Land Sheere (1979), *Les comportements non- verbaux de l'enseignant : comment les maitre enseignent ?* en colloboration avec A . Delchambre , Paris, Nathan , Bruxelles , Labor , 1980 , 5^e édi.
-
- DUVER Duverger Jean et Maillard Jean-Pierre : (1996) *L'ensegnemen bilingue aujourd'hui*, Saint-Amand-Montrond, Albin Michel Education, pp. 18-35.
- Emin V., Pernin J.-P., Guéraud V., Model and tool to clarify intentions and strategies in learning scenarios design, EC-TEL 2009 Proceedings, Nice, (15 pages), 2009.
-
- Emin V., Pernin J.-P., Aguirre J.-L, ScenEdit: an intention-oriented authoring environment to design learning scenarios, EC-TEL 2010 Proceedings, Barcelone, (6 pages), 2010.
- Emin V., Pernin J.-P., ScenEdit : un environnement graphique de scénarisation pédagogique dirigé par les intentions, actes de la conférence TICE 2010, Nancy, 16p (à paraître)

- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House;
-
-
- Gérard Sensevy , Dominique Forest , Stéphanie Barbu, (Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, n° 3, 2005, p. 659-686.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit
-
- Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil. proxémie est « l'ensemble des observations et des théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel ».
- Holobow, N., Genesee, F., Lambert, W., Gastright, J., & Met, M. (1987). Effectiveness of partial French immersion for children from different social class and ethnic backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 8, 137-152.
- Jérôme Visioli, Luc Ria , Jean Trohel , Corps et théâtralité dans l'activité des enseignants d'EPS lors de leurs interactions avec les élèves : apports d'une analyse conjointe du cours d'action et d'une analyse proxémique, Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle
-
- Johnson, R. K.& Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge university Press
-
- Josiane F.Hamers & Michel H. A. Blanc(2000١٩٨٣);Bilinguality and bilinguism , Cambridge, Cambride university press.2nd ed. 2009.
-
- Krashen, Stephen D., & Terrell, Tracy D. (1983). *The Natural Approach:Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
-

- Lambert, W. E. and Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House;
-
- Lapkin, S., Swain, M., & Argue, V. (1983). *French immersion: The trial balloon that flew*. Toronto and Ottawa: Ontario Institute for Studies in Education/Canadian Parents for French
- Laurens Vandergrift, *Nouvelles perspectives Canadiennes*, proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada, Mai 2006, CANADA 2006.
-
- M. C. (2003) French Takes Over Your Mind: Private Speech and Making Sense in Immersion programs. *Journal of Educational Thought*. 37, 349-367. (invited article which was also refereed)
- M., TITONE, 1972: *Le bilinguisme précoce - Bruxelles, Dessart*,
- Marie – Cécile Wagner (1988, 1995), *Pratique du micro-enseignant, une méthode souple de formation des enseignants*, DeBoeck & Larcier, Bruxelles.
- Met, M. (1989). Learning language through content: Learning content through language. In K.E. Muller, (Ed.). *Languages in elementary schools*. New York: The American Forum.
- Met, M., & Lorenz, E.B. (1993). Preparing global citizens: A foreign language program for all students. In J. Walter (Ed.). *ASCD curriculum handbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moulin, J.F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. In *Carrefours de l'éducation*, 17 (Janvier-Juin), 142-159.
- Neil O. Houser, Cultural plunge: a critical approach for multicultural development in teacher education, *Race Ethnicity and Education* Vol. 11, No. 4, December 2008, 465–482.
- OBADIA, A.A., 1997, « *L'immersion française au Canada et perspectives mondiales*» M.Dvorak (dir.) *Canada et bilinguisme*, Rennes, Presses de l'Université deRennes, pp.175-186.

- Paquette, G., Crevier, F., et Aubin, C. (1998). Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA) – Guide d'ingénierie (version 2,1). Montréal : Centre de recherche LICEF, Télé-université.
- Rebuffot, J. (1993). *L'immersion au Canada*. Anjou, Quebec: Centre Educatif et Culturel inc.
- Peraya 99 , 153, in : un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique
- Pernin, J.-P., Emin V., Guéraud V., « Intégration de la dimension utilisateur dans la conception de systèmes pour l'apprentissage », revue ISI, Ingénierie des Systèmes d'Information, VOL 14/3, Hermès, 2009 .
- PUJADE-RENAUD, C. (1983). Le corps de l'enseignant dans la classe. Paris : ESF.
- REBUFFOT J., LYSTER R., 1996, « L'immersion en français au Canada : contextes, effets et pédagogie », dans J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, pp. 277-294.
- Reyhner, Jon. (1992). Bilingual education. In J. Reyhner (ed. *Teaching American Indian students* (pp. 59-77). Norman, OK: University of Oklahoma Press.
-
- Sandrine HALLION BRES& François LENTZ, La filière « immersion française » au Canada :le cas de la province Manitoba , in GLOTTOPOL ,Revue de sociolinguistique en ligne n° 13 – juillet 2009pp 54-56. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.
- Snow, M.A. (1990). Instructional methodology in immersion foreign language education. In Padilla, A.M., Fairchild, H.H., & Valadez, CM. (Eds.). *Foreign language education: Issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Snow, M.A. (1990). Language immersion: An overview and comparison. In A.M. Padilla, H.H. Fairchild, & C.M. Valadez (Eds.). *Foreign language education: Issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage.
- STERN H. H., 1981, « L'immersion linguistique : une expérience pédagogique fascinant », *Langue et société*, 5, pp. 3-6.

- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Swain, M., Lapkin, S. (1985). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1991). Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy. In A. Reynolds (Ed.). *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.



الباحث: د. رحاب زناتي عبدالله

" معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية، والحاجات التدريبية للمعلمين

عربياً أو ناطقين بغير العربية) إلها "

مدرس المناهج وطرائق التدريس بجامعة الأزهر

مقدمة

إن اللغة التي اختارها الله عز وجل لكتابه الذي تعهد بحفظه إلى يوم الدين، للغة أحق بأعلى مكانة بين اللغات البشرية، وأجدر بأن يسعى كل البشر لخدمتها ونشرها، فما بالك بأهلها وخاصتها!! إن اللغة العربية ليست لغة فحسب، بل هي جزء من عقيدة المسلمين، ووطن لكل من ينطق بها وإن عاش في آخر الدنيا، نعم فالعربية "وطن روحي لأبناء الأمة الواحدة؛ فإذا كانت الأرض التي تجمع أبناء الأمة فوق ترابها تسمى وطناً، فإن اللغة التي جمعت بينهم في اللسان والفكر هي وطنٌ روحي آخر" (مازن المبارك: ١٩٧٩: ٥٣) فما أوسع الوطن العربي وما أقواه لو أحسنا خدمة لغتنا العربية ونشرها.

وهذا النشر ليس خياراً من حقنا رفضه أو التواني فيه، فهو فرض علينا إن أردنا أن نعود إلى ماضيها أو أن نلحق بركب الحضارة "فنجاحنا في اللحاق بركب الحضارة المعاصرة رهن بنجاحنا في أن نؤمن للغتنا العظيمة شروط عضويتها في نادي تعدد اللغات العالمي" (نبيل علي: ٢٠٠١: ٦). فإن لم تقف اللغة العربية جنباً إلى جنب بجوار كل اللغات، كي يظهر جمالها، ويتضح علوها وهي معهم فيعرف الجميع قدرها. إن لم يحدث ذلك فنحن نجري بخطوات واسعة نحو التشوه الحضاري والضعف في كل المجالات (سياسياً وعسكرياً واقتصادياً واجتماعياً)، فكل ذلك عند كل المجتمعات رهن باللغة فما بالك بلغة هي أساس فهم الدين!!

وهذا النشر للغة العربية، كي تأخذ مكانتها الحقيقية في "نادي تعدد اللغات العالمي" وإن كان مهمة واجبة على كل عربي خاصة إن كان مسلماً، إلا أن المكلف بها أساساً، والذي سيحاسب عليها أمام الله، بشكل رئيس هو المعلم، وخاصة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكل من كان مسؤولاً عن إعداده ومتابعته.

فالمعلم، هو ذاك الشخص المسئول عن تقدم الأمة أو تراجعها، وهو ذاك الشخص المسئول عن معارف وقيم ومهارات أبناء مجتمعه، ولأن كل إناء ينضح بما فيه، فإن إعداد هذا المعلم وتسليحه بما نريده من معارف وقيم ومهارات هو الطريق الوحيد الصحيح والسريع لبناء أمة. ولعل هذا هو ما جعل الدول التي تطمح لقيادة العالم تبحث وتطور في طرق إعداد معلمها، ومن ذلك ما صدر بتقرير "ملازمة المستقبل" سنة (١٩٩٩)، وهو التقرير الذي انبثق عن الحلقة النقاشية التي ضمت ستّة وثلاثين عضواً من رؤساء الجامعات ومن المتخصصين في شؤون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، والذي خلص إلى ضرورة تغيير الطريقة التي نعدّها بها المعلمين. وانتقد بشدة كليات التربية في الجامعات الكبرى لما تفرزه من معلمين لم

يتلقوا مقررات علمية متينة، الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم. (الكندري: ٢٠٠٢: ١٤)

وعلى الرغم من اهتمام الدول المتقدمة بالأبنية المدرسية والتجهيزات والمناهج إلا أنها ما زالت ترى أن المعلم هو الأساس، ويتضح هذا من سياسات الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد اتفقت معها في هذه النظرة العديد من المنظمات العالمية، ومنها اليونيسكو التي أكدت على أن "إعداد المعلم" مسألة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسية والتجهيزات والمرافق والكتب والوسائل التعليمية، على أهميتها وأثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلم الكفاء. (خالد طه الأحمد: ١٩)

وإذا كان إعداد المعلم بشكل عام من الأهمية بمكان، فإن إعداد معلم اللغة تتضاعف أهميته، حيث هو المسئول عن هوية الأمة، وعن ثقافتها الأساسية، وبدونه يصبح أفراد المجتمع مشوهي العقول، إمعة الفكر، مستهلكين للآراء، محرومين من الإبداع، بل ومن الذكر في تاريخ الأمم، ولعل هذا هو ما جعل أحد الباحثين يصف المعلم بأنه "أمة في واحد" (جاسم يوسف الكندري: ٢٠٠٢: ١٢).

أما معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الحاصل على شرف خدمة دين الله، لا يعد "أمة في واحد" فحسب، بل هو "واحد قد يضيف إلى الأمة أمة"، نعم، فهو سفير للأمة العربية بأسرها، فإن أحسن رسالته وسفارته أضاف إلى الأمة العربية أفراداً آخرين من أمم أخرى "فمن تعلم العربية فهو عربي"، وقد يضيفهم إلى الأمة الإسلامية أيضاً، إنه بحق من ينطبق عليه وصف أمير الشعراء "كاد المعلم أن يكون رسولاً".

تلك هي أهمية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها (رجل قد يضيف إلى الأمة أمة)، فماذا قدمنا له من اهتمام؟ وكيف أعددناه كي نساعد في أداء مهمته؟ وهل هو بالفعل مؤهل الآن لأن يضيف إلى الأمة أمة؟ الإجابة على هذه الأسئلة متشعبة، ولها جوانب عدة، فمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد يكون عربي الأصل والنشأة واللسان، وقد يكون مستعرباً^{٢٢}، أي أنه كان غير ناطق بالعربية ثم طلبها وتعلمها فأصبح ناطقاً بها. والاهتمام بكل منهما يختلف عن الآخر، كما أن الاهتمام بهذا المعلم في الجانب النظري حيث الأبحاث والدراسات المتعلقة به يختلف عن الاهتمام بالجانب التطبيقي، وفيما يلي محاولة لبيان مدى الاهتمام بمعلم الناطقين بغير العربية.

ولقد نال إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها قسطاً من الاهتمام يتمثل في وجود معاهد متخصصة لإعداده، منها معهد الخرطوم بالسودان، ومعهد اللغة العربية بجامعة الإمام سعود بالمملكة السعودية، ومعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، وهذه المعاهد متاحة للمعلم بغض النظر عن كونه عربياً أو غير عربي، بشرط كفاءته اللغوية، وعلى الرغم من الخدمات الجليلة التي توفرها هذه المعاهد إلا أن برامجها

^{٢٢} هذا المصطلح أطلقه الدكتور خليل النحوي على الناطقين بغير العربية في حلقة بحث علمي بمركز الأزهر لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تعاني من "تفاوت حاد في نوعيات المقبولين، وفي مدى الدراسة، وفي المحتوى التعليمي: اللغوي والمهني والثقافي، كما أن بها مبالغة في دراسة التفاصيل اللغوية والجوانب الأكاديمية مع عدم الاهتمام الواجب بفنون اللغة ومهاراتها الرئيسة وهي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة" (علي مدكور: ١٩٨٥: ١٣٨). وبالطبع فإن هذا التفاوت في المحتوى أدى إلى تفاوت في مستوى وأداء معلم العربية لغير الناطقين بها سواء أكان عربيًا أم غير عربي.

وتزداد حدة مشكلة معلم العربية للناطقين بغيرها إن كان مستعربًا أي كان ناطقًا بغير العربية، ثم تعلمها ونطق بها فصارع عربيًا - كما في الأثر "من تعلم العربية فهو عربي" -، فهذا المعلم سواء درس العربية في بلده أم في بلد عربي، قد تكون لديه مشكلة تظهر بشكل واضح في الكفاءة اللغوية قبل أي جانب آخر، وهذا ما أكدته دراسة عبدالرحمن موسى أبكر، حيث أكد "أن ضعف الكفاءة اللغوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها حقيقة ثابتة للعيان يلمسها العاملون في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي، فرغما عن الاهتمام الكبير الذي توليه هاتان الدولتان لتعليم العربية ونشرها، إلا أن هنالك ضعفًا واضحًا يعانى منه الطلاب في كليات الآداب والتربية والدراسات الإسلامية، وهى الكليات التي تمد المؤسسات التربوية المختلفة بمعلمي اللغة العربية" وأكد هذا الضعف أيضًا محمد غفران زين العالم - العميد الأسبق لكلية الآداب في جامعة سونن امبيل في سورابايا (إندونيسيا) بقوله "بل لا أكون مبالغًا إذا قلت إن كثيرًا من مدرسيها [مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا] لا يجيدونها" (محمد غفران زين العالم: ١٩٩٦: ٢٠٩)

وتظهر تلك المشكلة أيضًا في تركيا، وهذا ما أوضحته دراسة (جاندمير دوغان بن كاظم: ٢٠٠٤) التي تحدثت عن معوقات ومشكلات تكوين المعلمين غير الناطقين بالعربية في تركيا، والتي أكدت وجود خمس أنواع من المشكلات والمعوقات، واقترح الباحث معالجات لكل هذه المشكلات. أما تايلاند فإنها تعاني من "قلة المدرسين المتخصصين أو المدربين في مجال تعليم اللغة العربية، ويتولى مهمة التدريس فيها من ليس له مؤهلات كافية، أو من لا دراية له كافية بكل تفاصيل المادة التي يقوم بتدريسها، كما أن بعضهم ليس على بصيرة بالطرق الملائمة للمادة. (عبدالقادر أحمد سعد، بشير مهدي علي: ٢٠١٠: ١٨)

من كل ما سبق يتبين أن الاهتمام بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ما زال محدودًا، وما زال لم يؤت ثماره، ولعل السبب الرئيس في ذلك أن كل معهد من معاهد إعداد المعلمين يعمل طبقًا لرؤيته وأهدافه ولا يعمل في ظل معايير عالمية يلتزم بها في إعداد المعلم، ويحاسب عليها عند الاعتماد، ويعطي رخصة لمعلمه بناء على تحقيقه هذه المعايير من عدمها. كما أن الإعداد أثناء الخدمة أيضًا تقابله صعوبات كثيرة، لا تتمثل فقط في قلة دوراته، أو قلة المتخصصين في تدريب هؤلاء المعلمين، بل أيضًا في ندرة الدراسات التي تبين الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين، مما قد يجعل بعض الدورات التدريبية - التي هي نادرة بالفعل - غير ملبية لاحتياجات المعلمين، وبالتالي يضعف دورها في تنميتهم اللغوية أو المهنية.

ومما يزيد من مشكلات إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها، تلك المساواة في الاحتياجات التي يتصورها المسئولون عن إعداد هؤلاء المعلمين، حيث تعد لهم جميعاً برامج واحدة، بعدد ساعات واحد، لمناهج واحدة، ولا توجد دراسة -في حدود علم الباحثة- تبين الفروق بين هؤلاء المعلمين العرب أو الناطقين بغير العربية في احتياجاتهم لمعايير إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها، ومن هنا جاءت أهمية البحث الحالي حيث يحدد معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لمعلمي اللغات الأجنبية، كما يحدد مدى الحاجة إليهما من معلمي العربية لغير الناطقين بها سواءً أكانوا عرباً أم أجانب، ليراعى ذلك في برامج إعدادهم قبل أو أثناء الخدمة.

الشعور بالمشكلة

ظهر الشعور بالمشكلة من خلال عدة نقاط، كما يلي:

١. خبرة الباحثة

تعمل الباحثة نائب المدير لشئون التعليم بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالأزهر الشريف، ومن خلال عملها التقت بالعديد والعديد من معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة عند عقد لقاءات التوظيف بالمركز، ومن خلال هذه اللقاءات ومن خلال متابعتها لمعلمي المركز، واشتراكها في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، لاحظت ما يلي:

يعتمد المعلمون في تقويمهم لأنفسهم ولغيرهم على مستواهم من الكفاءة اللغوية فحسب، فالمعلم الجيد عندهم هو من يجيد العربية فحسب، أما باقي الجوانب التربوية فالاعتماد فيها على الخبرة فقط، حتى إن بعضهم تلقى دورات تدريبية، وبعضهم التحق بدبلومات إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وما زال يعتمد في تدريسه على ما تعلمه من الخبرة، ربما لأنه أسهل، ولكن من المؤكد أنه لا يوجد لديه معايير واضحة ومحددة، ومقاييس أداء توضح له مستواه المعياري، وشواهد وأدلة يلتزم بأدائها.

٢. الدراسات السابقة

ذكرت الدراسات السابقة أنه منذ "أكثر من خمسين عامًا، والشكوى من عدم توفر المعلم الجيد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستمرة، بل ومتزايدة" (فؤاد رواش: ٢٠١١) وهذا ما أكده أحد الباحثين بقوله "وإحدى المشكلات الحادة التي يواجهها مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هي عدم توفر المعلمين المختصين المؤهلين، فغالبية المعلمين الذين يقومون بتدريس العربية لغير الناطقين بها في البلاد الأجنبية لم يتوفر لهم إعداد لغوي أو مهني، أو ثقافي بقدر كاف" (علي مذكور: ١٩٨٥)

و"من خلال الاطلاع على وقائع العديد من المؤتمرات، والندوات ذات الصلة بهذه القضية، لوحظ أن قضية المعلم تشغل حيزًا كبيرًا، وهي في عمومها تحمل المعلم مسئولية فشل العملية التعليمية" (فؤاد رواش:

وعلى الرغم من وجود بعض المعاهد المخصصة لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلى الرغم من وجود برامج معدة لهذا التأهيل، وإشراف أساتذة متخصصين على هذه البرامج، إلا أن مشكلة تأهيل المعلمين ما زالت موجودة، وقد يكون السبب في ذلك هو قلة تطوير هذه البرامج المعدة من قبل، مما جعلها لا تساير الوقت الحالي، ولا تأخذ بالاتجاهات العالمية في تطوير المعلمين، ولعل هذا ما دفع أحد الباحثين إلى القول بأننا إذا "ألقينا نظرة على برامج تأهيل المعلمين في بعض معاهد تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ خمسة وعشرين عامًا، وعقدنا مقارنة بينها وبين برامج تلك المعاهد نفسها، كما هي مثبتة على موقع شبكة المعلومات، فسوف تشير نتيجة المقارنة إلى وجود فروق طفيفة للغاية، وكأن ما كان يصلح منذ ٢٥ عامًا ما زال يصلح الآن، ولو أخذنا في الاعتبار حجم الشكاوى التي نجمت عن نوعية المعلمين الذين أفرزتهم تلك البرامج منذ البداية، لأدركنا أن من الطبيعي جدًا أن تكون الشكاوى أكثر من ذي قبل، ومضمونها أكثر خطورة" (فؤاد رواش: ٢٠١١: ٣٠٨).

ولعل من المشكلات التي تقابل إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، عدم مواكبة الاتجاهات الحديثة في الإعداد، ومنها استخدام المعايير في تقويم برامج الإعداد، وفي حصول البرامج على الاعتماد، بل وفي إعطاء ترخيص للمعلم لمزاولة المهنة، مع الأخذ بالاعتبار أننا في بلادنا العربية ما زلنا لا نهتم للأسف بإعطاء ترخيص لمزاولة التدريس لغير الناطقين بالعربية، بل إننا ليس لدينا معايير محددة متفق عليها ومؤشرات تفصلها تبين المهارات والكفايات التي يجب توافرها في هذا المعلم.

ولأهمية إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولضعف الاهتمام بإعداده، ولانعدام المعايير العربية لهذا المعلم على الرغم من أهميتها البالغة عالميًا، ولقلة الدراسات التي تميز بين احتياجات معلمي العربية للناطقين بغيرها سواء أكانوا عربيًا أم ناطقين بغير العربية، ظهرت الحاجة للبحث الحالي.

تحديد المشكلة

تحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (عربيًا أو غير عربي) نظرًا لعدم وجود معايير عالمية لإعداده، فيطمح هذا المعلم لاستيفائها، ويقوم من خلالها، وينمي نفسه مهنيًا في ضوءها، لذا فإن البحث الحالي يجيب عن السؤال الرئيس التالي:

ما معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لمعلم اللغات الأجنبية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لمعلم اللغات الأجنبية؟
٢. ما الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي إلى هذه المعايير؟
٣. ما الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأجنبي إلى هذه المعايير؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي، والناطق بغير العربية؟

مصطلحات الدراسة

المعايير

المعيار لغة: هو العيار، والعيار هو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير (مجمع اللغة العربية بالقاهرة: ٢٠٠٣: ٤٤٢، ٤٤٣)

وفي اصطلاح التربويين

عرفه (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٧: ٧٧٢-٧٧٣) على أنه أساس للحكم على الأداء ويأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال ويتحدد في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء. كما عرف قاموس ويبستر المعايير على أنها: نقاط مرجعية يمكن على أساسها تقويم الأمور المختلفة وهي تمثل أساساً لعمل المقارنات. وعرفتها جامعة الدول العربية على أنها "وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم ويؤمن به ويستطيع أن يقوم به أثناء التدريس داخل الصف".

ولقد عرفها الاتحاد الفيدرالي الأسترالي لمعلمي اللغات الحديثة (Australian Federation of Modern Language Teachers Associations (AFMLTA) بأنها "عبارات لتقييم التدريس والتعلم والمعارف والممارسات لدى معلمي اللغة والثقافة. (D. E. Ingram:2007:10) ويعرف البحث الحالي المعايير على أنها: "عبارات وضع لها مستويات مختلفة من الأداء، لتقييم اللغة والثقافة والممارسات التعليمية والتقويمية والنمو المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها"

الاحتياجات التدريبية

الحاجة لغة: (الحاجة) ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه (مجمع اللغة العربية: ١٧٦)

وفي اصطلاح التربويين:

- الحاجات هي قوى محركة تدفع شخصاً إلى تحقيق أهداف معينة، وقد تكون هذه القوى إيجابية (كالرغبات)، وقد تكون سلبية (كالخواف)، وقد تكون الحاجات جسمية (كالطعام) وقد تكون نفسية (كالأمن) (رمزي كامل وميشيل تكالا: ١٩٩٨: ٢٦٠).
- الحاجات عند (محمود كامل الناقه: ١٩٨٢: ١٦) لا ينظر إليها باعتبارها ناشئة عن حالة نقص واضطراب، بل باعتبارها عوامل تتواجد في إدراك الفرد كالرغبات والأغراض تولد لديه حاجة بعينها لتعلم العربية.
- ويرى (تايلور: ١٩٨٢: ١٨) بأن هناك استعمالين للفظ الحاجة "يمثل الاستعمال الأول فجوة أو مسافة بين ما هو قائم فعلاً وبين مفهوم لمعيار مرغوب فيه، بينما الاستعمال الثاني عند بعض علماء النفس يقصد به توترات في الكائن الحي ينبغي أن تصل إلى حالة توازن كي يحافظ الكائن الحي على حالته الصحية السوية"

تلك الفجوة في المعارف والأداءات والاتجاهات بين ما يمتلكه المعلمون وما يحتاجونه لتحقيق معايير معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها".

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

- تحديد معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكبار في ضوء المعايير العالمية، وذلك لأن معلم الأطفال يجب أن تتوافر فيه بعض المعايير والمؤشرات الخاصة به.
- تحديد احتياجات عينة من معلمي العربية للناطقين بغيرها من المصريين ومن بعض البلاد الأجنبية الأخرى.

عينة البحث

مجموعة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف، وفي بعض المعاهد الخاصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ومجموعة من معلمي العربية للناطقين بغيرها من نيجيريا وأمريكا وماليزيا وجنوب السودان منهم من كان متواجداً في مصر، ومنهم من تم مراسلته بالبريد الإلكتروني.

منهج البحث

المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث وإعداد استبانة باحتياجات المعلمين إلى المعايير، وتحليل بيانات الاستبانة، واستخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

إجراءات البحث

1. للإجابة عن السؤال الأول، وهو " ما معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لمعلم اللغات الأجنبية؟" اتُخذت الإجراءات التالية:
- مراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تتحدث عن كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي تناولت برامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- مراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تتحدث عن معايير معلم اللغات الأجنبية بشكل عام، وأهمها معايير ACTFL ومعايير TESOL
- إعداد قائمة بمعايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية، والأدبيات السابقة.
- عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين المختصين بتعليم العربية للناطقين بغيرها للتأكد من صدق القائمة.^{٢٢١}

^{٢٢١} تشرف البحث بتحكيم السادة الأتية أسماؤهم:

أ.د محمود كامل الناقة أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، والمشرف التعليمي لمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف.

- تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين وإعدادها في صورتها النهائية.
- ٢. للإجابة عن السؤال الثاني للبحث، وهو: ما الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي إلى هذه المعايير؟ أتخذت الإجراءات التالية:
- إعداد استبانة بها المعايير ومؤشراتهما، وأمام كل منها ثلاث خانات تحت عنوان "مدى الحاجة التدريبية إليها" تضم " مهم، مهم إلى حد ما، غير مهم".
- تطبيق الاستبانة على مجموعة من معلمي العربية للناطقين بغيرها المصريين.
- تحليل الاستجابات إحصائيًا واستخراج النتائج وتفسيرها.
- ٣. للإجابة عن السؤال الثالث للبحث، وهو: ما مدى الحاجة التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير العربي إلى هذه المعايير؟ أتخذت الإجراءات التالية:
- إعداد استبانة بها المعايير ومؤشراتهما، وأمام كل منها ثلاث خانات تحت عنوان "مدى الحاجة التدريبية إليها" تضم " مهم، مهم إلى حد ما، غير مهم".
- تطبيق الاستبانة على مجموعة من معلمي العربية لغير الناطقين بها الأجانب سواء أكانوا بمصر أم ببلادهم.
- تحليل الاستجابات إحصائيًا واستخراج النتائج وتفسيرها.
- ٤. للإجابة عن السؤال الرابع للبحث، وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي والناطق بغير العربية. تم تحليل البيانات الموجودة بالاستبيانات باستخدام T-Test، ثم استخراج النتائج.

أهمية الدراسة

يتوقع أن تفيد هذه الدراسة كلاً من:

١. المسؤولين عن برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تقدم لهم المعايير التي يجب توافرها في هذا المعلم، وتبين لهم مدى الاختلاف في درجة الحاجة التدريبية لهذا المعلم إليها، والتي قد تنتج عن عامل الجنسية (عربيًا أو غير عربي)، وهي في ذلك تعد من أوائل الدراسات التي اهتمت بالمقارنة بين معلم العربية للناطقين بغيرها العربي أو الناطق بغيرها، حيث لم تعثر الباحثة على دراسة سابقة مقارنة.
٢. المعلمين، حيث تقدم للمعلم المعايير التي ينبغي عليه الوصول إليها والسعي إلى تنمية نفسه مهنيًا من خلالها، والتي تساعد على تقويم ذاته، وعلى منافسة معلمي اللغات الأجنبية عالميًا.

أ.د. فتحي علي يونس، أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة عين شمس.

أ.د. محمود عبده فرج، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأزهر، ومدير مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف.

أ.د. عبدالقادر داود، مدير مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة المدينة العالمية بماليزيا

د/ خالد قمر الدولة، نائب مدير مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة المدين العالمية بماليزيا.

٣. مدربي معلمي العربية للناطقين بغيرها، حيث تبين لهم المعايير والمؤشرات التي يحتاج إليها المعلمون بدرجة بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة أو بدرجة قليلة، فيستهدفونها في إعداد البرامج التدريبية لهم أثناء الخدمة مراعين في ذلك كون المعلم عربيًا أو غير عربي.
٤. كل متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، حيث يؤدي تنفيذ هذه المعايير إلى تحسين العملية التعليمية لهم.

الإطار النظري

يعرض البحث الحالي إطاره النظري في ثلاثة محاور على النحو الآتي:

المحور الأول: إعداد معلم العربية للناطقين بغيرها

وإن كانت هذه هي أهمية إعداد معلم اللغة بشكل عام، فإن إعداد معلم اللغة للناطقين بغيرها تتضاعف أهميته بشكل أكبر وأوسع، ذلك لأن معلم اللغة لأبنائها يكمل البناء الثقافي الذي يرسيه الآباء ورجال الدين وأفراد المجتمع بشكل عام، أما معلم اللغة للناطقين بغيرها فهو يضع بيديه أولى لبنات الصرح الثقافي للغة في أذهان المتعلمين، إنه يعرض ثقافة أمته، وينقض ما يثار عنها من خرافات أو أحقاد أو تشويهات، ويفعل ذلك بطريقة دبلوماسية لا تقلل من ثقافات الآخرين، وفي الوقت نفسه تعلي من شأن ثقافته ومن هنا تظهر أهميته المتضاعفة، لأنه ذاك الرجل الذي قد يكسب مؤيدين جدد لفكره وثقافته أو يبتلهما بمعارضين جدد.

ولعل هذا هو الذي دفع بالعديد من معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إنشاء برامج خاصة لإعداد معلمها، ومن ذلك برامج معهد الخرطوم الدولي، ومعهد جامعة الملك سعود، ومعهد جامعة أم القرى، ومعهد جامعة الإمام محمد بن سعود، وبرنامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ومنها في البلاد الغربية برنامج جامعة مينسوتا، وميتشجان، وبركلي، وشيكاغو، وأريزونا، وإنديانا، وواشنطن وتكساس بالولايات المتحدة الأمريكية.

كما أن هناك برامج متعددة في المجتمع الآسيوي، ومنها في ماليزيا معهد التربية بالجامعة الإسلامية والذي يقدم برنامجا خاصا لمنح درجة الماجستير في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها في إندونيسيا "معهد العلوم الإسلامية والعربية" بجاكرتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. (عبدالرحمن بن تشيك)

ومن الجدير بالذكر أن نسبة الإقبال على تعلم العربية بالعالم أجمع زادت بدرجة كبيرة، مما زاد من الاحتياج إلى معلمها، وبالتالي إلى عقد دورات تدريبية لهم، ومن ذلك ما كان في الولايات المتحدة الأمريكية حيث "عقدت دورات تدريبية بين عامي ٢٠٠٧ و ٢٠١١ لعدد من المدرسين والطلاب بلغ مجموعهم (٧٤٩٣)

(مهدي العشي: ٢٠١٣ عن Hart, Betsy 2012)

وزيادة عدد معلمي العربية يظهر بوضوح أيضًا في أندونيسيا، ففي المعاهد التقليدية للتعليم الإسلامي يبلغ عدد المعلمين (٢٢١٤٧) معلما. ويبلغ عدد معلمي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية (٣٠١٧) معلما، فضلا عن الذين يعلمون اللغة العربية بجانب تخصصهم الأساسي ويبلغ عددهم (١٥٠٠) معلما. وأما المعلمون العاملون في وزارة الشؤون الدينية، فيبلغ عددهم (١٢٠٠٠٠) معلما، (عبدالرحمن موسى أبكر: ١٤٢١هـ).

وعلى الرغم من هذا العدد الكبير لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في أندونيسيا إلا أن العديد من الدراسات أشار إلى ضعف وتدني الكفاءة اللغوية لهؤلاء المعلمين، وفي هذا الصدد يشير محمد غفران زين العالم -العميد الأسبق لكلية الآداب في جامعة سونن امبيل في سورابايا (إندونيسيا) " لا أكون مبالغا إذا قلت إن كثيرا من مدرسيها [مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها في إندونيسيا] لا يجيدونها". وفي بروناي نجد أن معظم المعلمين قد تخرج في أقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية في الجامعات العربية وخاصة الأزهر. وفي معهد معلمي اللغة العربية في كلية الدراسات الإسلامية ببروناي، ومعهد السلطان حسن البلقية للدراسات التربوية، حيث يحصلون على بكالوريوس التربية في الدراسات الإسلامية. وعلى هذا فمعظمهم متخصص في الدراسات الإسلامية، وليس متخصصا في اللغة العربية. وهؤلاء الخريجون هم الذين يشكلون الآن نواة معلمي اللغة العربية من البروناويين العاملين في وزارة التربية (عبدالرحمن موسى أبكر: ١٤٢١هـ).

وعلى الرغم من وجود هذه المعاهد ومحاولة إنشاء غيرها، إلا أن الدراسات أثبتت ضعف معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها " فمنهم من يفتقر إلى الإعداد الأكاديمي المتخصص، ومنهم من يفتقر إلى الإعداد التربوي المناسب، ومنهم من يفتقر لكلا الأمرين" (رشدي طعيمة: د.ت: ٦) وهذا ما أكدته دراسة خديجة عز الدين حيث توصلت إلى أن "برامج الإعداد -بوجه عام- تعاني قصورا شديدا في وضوح الأهداف ودقتها". (خديجة عز الدين: ١٩٩١).

وقد يرجع سبب ضعف إعداد معلم العربية للناطقين بغيرها، إلى الاجتهادية في برامج الإعداد له، فعلى الرغم من شهرة هذه الجامعات التي تتولى الإعداد، إلا أنه يتفاوت من جامعة إلى أخرى، ومن معهد إلى آخر، مما نتج عنه التفاوت في مستويات المعلمين، وفي جوانب كفاءتهم. وهذا التفاوت أكدته الدراسات السابقة، وأثبتت أنه "تفاوت حاد في نوعيات المقبولين، وفي مدة الدراسة، وفي المحتوى التعليمي: اللغوي والمهني والثقافي" (علي مذكور: ١٩٨٥: ١٣٨). كما أن الأمر لم يقتصر على التفاوت بين البرامج بل إن معظم برامج الإعداد لم توازن بين الإعداد المهني واللغوي والثقافي، فغالبا "ما تجد طغيان الجانبين اللغوي والمهني على الجانب الثقافي، فيما عدا معهد الخرطوم الدولي" (علي مذكور، وإيمان هريدي: ٢٠٠٦: ١٣٨) ولكي يمكن تجنب هذا التفاوت بين برامج الإعداد، ولكي يمكن عمل توازن بين جوانب الإعداد الثلاثة، يجب أن تكون هناك معايير دولية لهذه البرامج، ومعايير دولية لمعلم الناطقين بغير العربية.

ولأن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس دائماً متخرجاً من معهد خاص لإعداده، ولأنه غالباً ما يكون متخصصاً في تعليم العربية لأهلها أو دارساً لها ثم يمتحن تعليمها للناطقين بغيرها، لذلك لزم وجود معايير دولية لهذا المعلم، تساعد في تدريبه وتقويمه وإعطائه ترخيص لمزاولة المهنة (في المستقبل بإذن الله).

الفرق بين إعداد معلم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها

لقد كان تعليم العربية للناطقين بغيرها في أحيان كثيرة وما زال يتم عن طريق المعلمين المعدين لتعليم اللغة العربية لأبنائها، فما زال عدد المعلمين الذي يدركون الفوارق بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها قليلاً، على الرغم من وجود عدة معاهد لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفيما يلي بعض الفروق الجوهرية بين معلم العربية لأبنائها، ومعلمها لغير الناطقين بها.

(أ) من حيث الدور

دور معلم اللغة لأبنائها التقليدي هو ناقل للمعرفة، أما دوره الحديث فهو يتعدى تعليم اللغة إلى تكوين شخصية المتعلم، وإلى بناء اتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وإلى تعليمه مهارات التفكير والمهارات الحياتية، باختصار هو مرب ومعلم، ومرب هذه بالدرجة الأولى، وبعد ذلك فهو ميسر للعملية التعليمية. أما معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهو يتعامل -غالباً- مع متعلم كبير ناضج، له ثقافته واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وطريقته في التفكير، وأسلوب تعلمه الذي تعود عليه، وفي ظل كل هذه الثوابت، يأتي معلم العربية ليضيف معارف وأداءات وثقافات جديدة، قد تكون متناسقة أو مخالفة أو مناقضة تماماً لثقافته الأصلية، وعلى المعلم أن يقدمها بشكل يتقبله المتعلم، ويتقبله التفكير الحر، وعليه أن يحترم طريقة المتعلم في التفكير، ويدرس مراعيًا لها، بل ولنمط تعلمه.

وما يجعل الأمر صعباً، أن هذا المتعلم الناضج في فكره وثقافته وشخصيته، يتعلم معارف قد تبدو (طفولية المستوى) بالنسبة لفكر وثقافة ولغة المعلم، وهنا يكمن الفارق الرئيس بين معلم اللغة لأبنائها ومعلمها للناطقين بغيرها؛ ذلك الذي يعلم المعارف (طفولية المستوى) بطريقة (ناضجة الفكر) مع التزامه بتعليم مهارات ومعارف وأداءات اللغة، ومهارات التفكير أيضاً باللغة الجديدة.

(ب) من حيث الإعداد

واختلاف دور معلم اللغة لغير الناطقين بها عن معلمها لأبنائها يجب أن ينعكس على إعداده، فمعلم اللغة لغير الناطقين بها يجب أن يدرس نظريات اكتساب اللغة، وطرائق تدريس اللغة الأجنبية، ويجب أن يدرس بعض الدراسات التقابلية بين لغته وبعض اللغات الأخرى، ويجب أن يدرس بعض دروس علم اللغة الاجتماعي والنفسي والتطبيقي، وحاجات المتعلمين اللغوية، كما أنه يجب أن يدرس سيكولوجية التعلم عند الكبار، ويجب أن تتسع ثقافته لتشمل العديد من المعلومات عن ثقافات متعلميه المختلفة، ويجب أن تكون شخصيته قادرة على التكيف مع هؤلاء المتعلمين مختلفي الأصول والثقافات واحتوائهم.

كل هذه الأمور قد لا تكون أساسية في إعداد معلم اللغة لأبنائها، لكنها أساسية في إعداد معلم اللغة للناطقين بغيرها، لذا لزم أن يكون هناك برامج خاصة لإعداد هذا المعلم.

(ج) من حيث طرائق التدريس وإجراءاته

تختلف طرائق تدريس اللغة العربية لأبنائها، عن طرائق تدريسها لغير أبنائها، فشتان بين من يعرف معاني الكلمات استماعًا وتحدثًا، ويحتاج فقط لمعرفة طريقة قراءتها وكتابتها، وبين من لا يعرف عن الكلمة إلا أصواتًا مجهولة سمعها ويريد أن يربطها برموز مكتوبة، ومعان مرتبطة بها، فهو يحتاج محاولات عديدة في الاستماع والنطق والكتابة.

وشتان بين من يعرف التراكيب الشائعة للجمل بالسليقة، ولا يخطئ فيها لأنه لم يسمع غيرها، ولم يسمعها بشكل خاطئ غالبًا، وبين ذلك الطالب عابر السبيل في دنيا اللغة الأجنبية والذي لا يعرف فيها شيئًا.

وشتان ما بين الطالب الكبير، والطالب صغير السن، وشتان ما بين طالب يفهم المدلولات الثقافية للكلمات وطالب جديدة عليه هذه الثقافات.

لذا فإن طبيعة هذا المتعلم تفرض على معلمه طرائق تدريس معينة منذ بداية تعلمه للغة ترتبط بمدخل لغوية خاصة بتعلم اللغات الأجنبية مثل المدخل السمعي الشفهي، أو المدخل التواصلية، أو الكلي، أو الوظيفي أو غيره من المداخل وطرائق التدريس الخاصة بالمتعلم الأجنبي والتي تهدف لتنمية مهاراته اللغوية، ومقارنة ثقافته بالثقافة العربية، كما تفرض عليه وسائل تعليمية معينة تناسب معلمه.

ومعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليس ملزمًا فقط بطرائق تدريس اللغة للأجانب، بل إنه قد يستخدم طرائق تدريس وأساليب تعلم، ووسائل تعليم يستخدمها زميله الذي يعلم اللغة لأبنائها، ولكن بعد تطويرها لتناسب المتعلم الأجنبي الذي يهتم اهتمامًا خاصًا بمشاركة معلمه وتفاعله معه في العملية التعليمية.

الفرق بين معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي، ومعلمها الناطق بغيرها

(أ): من حيث معايير المعلم

معايير المعلم التي يجب توافرها فيه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واحدة عند كلا النوعين من المعلمين (العربي والمستعرب)، فيجب أن تتوافر في المعلم معايير محددة، ومتفق عليها لكل من يأخذ ترخيصًا لمزاولة مهنة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذه المعايير هي الهدف الرئيس لهذا البحث.

(ب): من حيث برامج الإعداد

من المفترض أن يصل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى مستوى معين من المعارف والمهارات والأداءات، على المستوى الأكاديمي والمهني والثقافي، سواء أكان عربيًا أم ناطقًا بغير العربية (مستعرب)، ولكن هل تتساوى نسب الإعداد عند كل منهما؟ بمعنى آخر هل يحتاج كلاهما إلى نفس القدر من الإعداد الأكاديمي، ونفس القدر من الإعداد المهني، ونفسه من الإعداد الثقافي حتى يصل إلى ذلك المستوى المعين؟ أم

أن المعلم العربي مثلاً يحتاج إلى قدر من الإعداد المهني أعلى من الأكاديمي والثقافي؟ أو المعلم الناطق بغير العربية، يحتاج إلى القدر الثقافي أعلى من الأكاديمي والمهني؟

هذه التساؤلات لم تجب عنها الأبحاث السابقة، وهي هدف من أهداف هذا البحث، يصل إليه في النهاية بإذن الله.

(ج): من وجهة نظر الطلاب

أما من وجهة نظر الطلاب، فلم يُعثر على دراسة تبين بشكل علمي وجهة نظر الطلاب في أيهما أفضل بالنسبة لهم، المعلم الناطق بالعربية أم المعلم الناطق بغير العربية، أما البحوث الأجنبية التي أجريت على معلم الإنجليزية كلفة أجنبية فقد أثبتت أن بعض الطلاب يفضل المعلم الإنجليزي لقوة كفاءته اللغوية، وبعضهم يفضل المعلم غير الناطق بالإنجليزية لأنه خاض تجارب تعلم اللغة الإنجليزية، ويعرف مواطن صعوبتها ومشكلاتها فيستطيع أن يجنبها لطلابه. ولقد قامت الباحثة بتجربة استطلاعية، استطلعت فيها رأي بعض الطلاب الناطقين بغير العربية بالمركز، والبالغ عددهم (أربعون) طالبًا، لمعرفة أي المعلمين أفضل (العربي أم الناطق بغير العربية) وجاءت الردود بنسبة (١٠٠%) بتفضيل المعلم العربي لأنه يتحدث معهم دائمًا باللغة العربية الفصيحة.

المحور الثاني: معايير إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها.

١. مصطلحات مرتبطة بالمعايير

يستخدم مصطلح المعايير في بعض الدراسات بمعنى الأسس أو الشروط الواجب توافرها في المعلم وهو استخدام قريب من الصحة، ولكن الاستخدام الصحيح الذي يحقق المعنى المتبني في هذا البحث للمعيار، قد يستلزم استخدام مصطلح (المستويات المعيارية)، وذلك لأن الميزة الرئيسية في المعايير أنها توضح مستويات الأداء المتوقع، أي نخبرنا إذا كان هذا الأداء مقبولاً أو جيداً أو جيداً جداً أو ممتازاً، ولكي نصل إلى هذا التحديد الدقيق، يجب أن يتوافر لدينا، معايير، وعلامات مرجعية، ومؤشرات أداء، ومقياس تقدير، وفيما يلي بيان لهذه المصطلحات.

(أ) علامات مرجعية Benchmarks

هي عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم في كل مكون من مكونات المعيار، وتكون صياغتها أكثر تحديداً من صياغة المعيار. (المعايير القومية للتعليم في مصر: ٢٠٠٣: ١٦٣)

(ب) مؤشرات الأداء Performance Indicators

يجب أن يكون تحت كل معيار "مؤشرات أو دلائل يتم من خلالها التحقق من بلوغ المعيار، وتكون المؤشرات مصاغة بشكل أداء محدد يسمح بقياسه، وتتدرج المؤشرات في عمقها ومستوى صعوبتها وفقاً للمرحلة

التعليمية. (وليم عبيد: ٢٠٠٤: ٣١) وعلى هذا فمؤشرات الأداء هي "عبارات تصف الأداء المتوقع من الطالب لتحقيق الطريق وتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقاً للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إيجابية" (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٣: ١٦١). وبعبارة أخرى فإن مؤشرات الأداء تشير إلى "أداءات متوقعة قابلة للقياس والملاحظة يؤديها الطالب أو المعلم، وتوضح هذه المؤشرات مدى التقدم صوب تحقيق المعايير المنشودة" (صلاح أمين محمود: ٢٠٠٦: ٤٤٩)

(ج) مقياس تقدير الأداء Rubrics

هي قواعد لقياس وتقدير أداء المتعلم في ضوء المؤشرات، وتدرج من ضعيف- مقبول- جيد- جيد جدا- ممتاز، ويعد الحد الأدنى لتحقيق المؤشر الحصول على تقدير جيد (المعايير القومية للتعليم في مصر: ٢٠٠٣: ١٦٣)

ويعرفها (حسن بشير: ٢٠٠٥: ٢٨٣) بأنها قواعد لقياس وتقدير الأداء بالنسبة لكل مؤشر وتتكون من مستويات أو مدرجات ويستعمل غالباً أربعة مستويات.

٢. نشأة المعايير

وضعت أمريكا البذرة الفكرية الأولى حول المعايير التربوية عام ١٩٨٤ (Decker:2003:141) وذلك على أثر نشر التقرير الشهير الذي تم نشره عام ١٩٨٣ بعنوان "أمة في خطر" حيث شهدت أمريكا حركة إصلاح تربوي تضمنت ظهور المعايير في المجال التربوي.

وفي ٨ أبريل عام ١٩٩١ أصدرت وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية وثيقة بعنوان "أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية للتربية" تضمنت ملامح حركة إصلاح تربوي شامل يعد أمريكا لقيادة العالم في القرن الحادي والعشرين حيث تمت مناقشة هذه الوثيقة من قبل الكونجرس الأمريكي وإجراء بعض التعديلات عليها تحت عنوان "أهداف عام ٢٠٠٠: قانون أمريكا للتعليم". وقد تضمن هذا القانون تشريعاً فرعياً حول "معايير المهارات المهنية" مع إنشاء مجلس متخصص لهذه المعايير فضلاً عن إنشاء بعض الهيئات المعنية بتنفيذ هذا القانون (كمال نجيب: ٢٠٠٧: ٦٧٩).

ثم بدأت حركة المعايير في التطور السريع بدءاً من عام ١٩٩٤، وزادت مع تقديم تقارير سنوية بشأنها على مستوى الولايات والمستوى القومي تقدم معلومات محددة ومقارنات عن إنجازات المدارس.

وظهرت معايير لمعلمي المواد الدراسية كل على حدة، وظهرت أيضاً معايير لمعلمي اللغات، ومنها معايير ACTFL و معايير TESOL ومعايير الاتحاد الأسترالي الفيدرالي لمعلمي اللغات الحديثة AFMLTA والتي كتب لها مقدمة يقول فيها، المعلم البارع للغات والثقافات هو الشخص الذي يعرف ويستخدم ويعلم اللغة والثقافة بطريقة أخلاقية ومتأمله، وتتضمن الانخراط في مجتمعات تعليمية بحيث يصبح المعلم متعلماً مدى الحياة. فهو لا يتضمن مجرد تعليم المعارف عن اللغة والثقافات، بل يتضمن أيضاً تعليم الطلاب احترام وتقدير اللغة والثقافة والاندماج معهما في حياته الخاصة والتفاعل مع الآخرين عبر الحدود اللغوية والثقافية. (AFMLTA 2005).

3. أهمية المعايير

عند التحدث عن تعليم اللغات الأجنبية، نجد أن هناك ثلاثة أنواع من المعايير: وهي، معايير لتعليم اللغة بمهاراتها الأربع، (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهي تلك التي توضح المستوى اللغوي المرجو من المتعلم في مراحل تعلمه للغه (مبتدئ أو متوسط أو متقدم أو متميز)، وأشهرها معايير أكتفل، ولقد وضعت أكتفل معايير لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهناك معايير لاعتماد برامج إعداد المعلم، وأشهرها معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education، أما النوع الثالث فهي معايير معلم اللغات الأجنبية وهي التي تبين المهارات التي يجب توافرها في هذا المعلم، وبالتالي يجب مراعاتها في برامج إعداده قبل الخدمة أو أثناءها، وهذه هي المعايير التي يهتم بها البحث الحالي وأهمها معايير أكتفل ACTFL ومعايير TESOL. والمعايير بشكل عام يجب أن تشتق من طبيعة اللغة، وثقافتها، ومن احتياجات المجتمع، كي تؤتي ثمارها المرجوة، وتطور النظام التعليمي، وهذا ما يؤكد إنجرام بقوله: "عندما ترتبط المعايير بالاحتياجات الحقيقية في المجتمع فإن النظام التعليمي يخدم هذه الاحتياجات. وكذلك عندما ترتبط بمعارف المدرسين ومهاراتهم واتجاهاتهم المطلوبة للعمل داخل نظام التعليم. وبمعنى آخر إذا عكست المعايير الحاجات الحقيقية للمجتمع "النظام التعليمي والمهام المهنية للمعلم" فإنها تمدنا بإطار مفيد لتحديد الحاجات المهنية لمناهج التدريب ومتطلبات الاعتماد المهني. (D. E. Ingram:2007:12)، ومن هنا لزم وجود معايير خاصة بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ترتبط بالمجتمع العربي وبالثقافة العربية وبالأداء المهني المناسب للغة العربية.

وتظهر أهمية معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في النقاط التالية:

1. تقدم إطاراً للمناهج، وتساعد في تطوير المقررات والبرامج، (D. E. Ingram:2007:10)
2. يعطي في ضوءها الاعتماد لبرامج إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
3. تحدد مستوى الأداء الذي يؤهل المعلم للحصول على رخصة أو شهادة مزاولة المهنة.
4. تساعد المعلمين على فهم وتطوير ممارساتهم الخاصة. فهي تعد مرشداً للتفكير في عملهم المهني الحالي وتحديد احتياجاتهم المستقبلية للتطوير. فأى فجوة بين وضع المعلم الحالي والمعايير تعد فرصة للتعلم أكثر من كونها فشلاً في مقابلة المعايير المتوقعة من المعلم. (D. E. Ingram:2007:14).
5. فالمعايير لم تصمم لتقييم أداء المعلم بقدر أن تضع إطاراً لفهم مهنية المتعلم. (AFMLTA 2005)
6. تؤدي إلى استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة.
7. تساهم في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع الطلاب.
8. تساهم في التنمية المهنية المستدامة لجميع الممارسين التربويين.
9. تدعم المعايير قدرة المشاركين في العملية التعليمية على حل المشكلات واتخاذ القرار.

٩. تحقق الالتزام بالتميز في التعلم والقدرة على المتابعة والتقويم الأصيل. (رضا مسعد : ٢٠٠٥)

٤. الخصائص الأساسية لمعايير المعلم

تتسم وثائق المعايير بشكل عام بعدة خصائص أساسية يجب توافرها فيها كي تؤدي دورها في تطوير العملية التعليمية، ولقد أوضح أهم هذه الخصائص (رشدي طعيمة، ٢٠٠٨، ٤)، وهي:

١- الشمول: بحيث تغطي مختلف مجالات تعليم اللغة العربية سواء من حيث فنون اللغة أو مهاراتها أو مستوياتها أو معلمها أو غير ذلك.

٢- المرونة: بحيث تصلح للأقطار العربية على اختلاف ظروفها التعليمية أو أطرها الثقافية .

٣- المجتمعية: بحيث تخدم المنظومة التعليمية وتشبع الحاجات الحقيقية التي تسهم في رفع مستوى الأداء اللغوي.

٤- المشاركة: بحيث يسهم في مختلف مراحلها أطراف المنظومة التعليمية ممن تخدمهم هذه المعايير سواء في أثناء إعدادها أو تنفيذها أو تقويمها.

٥- الاستمرارية: بحيث تصلح لمواجهة المتغيرات الجديدة وما يشهده ميدان تعليم اللغة من مستجدات سواء على مستوى التجارب أو البحوث.

٦- القياس: إن المستويات المعيارية حسب طبيعتها ينبغي أن تكون قابلة القياس وذلك في ضوء الصياغة الإجرائية لهذه المعايير وما ينبثق عنها من مؤشرات.

٧- الإقليمية: بحيث تخدم الأقطار العربية كلها مركزة على التوجهات العامة للثقافة العربية الإسلامية دون التعرض لخصوصيات هذه الأقطار التي يترك لها حق معالجتها بالمبادئ والآليات المناسبة لها.

٥. المعايير العالمية لمعلمي اللغات الأجنبية

(أ) : معايير TESOL

أعد الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) معايير يجب أن تتوافر في معلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وهي كالتالي:

المجال الأول: اللغة ، ويضم معيارين

(أ) اللغة كنظام، وتركز مؤشراتته على معرفة المعلم بمكونات اللغة، وبتكامل نظامها ، وعلى تطبيق

المعرفة الصوتية ، والصرفية ، والنحوية، والدلالية، ومعرفة أثر السياق على اللغة، ومساعدة

المعلمين على تطوير الكفايات الشفهية والقراءة ومهارات الكتابة، والمعرفة بالبلاغة وتراكيب

الخطاب، والكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية بحيث يمثل نموذجًا جيدًا للمتعلمين.

(ب) اكتساب اللغة وتطورها، وتركز مؤشراتته على فهم نظريات اكتساب اللغة وتطبيقاتها، وفهم النظريات

والبحوث التي توضح اختلاف تطور تعلم القراءة والكتابة في اللغة الأولى عنه في اللغة الثانية، وإدراك

أهمية لغة المتعلمين الأولى واستخدام مهاراتهم فيها كأساس لتعلم الإنجليزية.

المجال الثاني: الثقافة

ويركز على فهم المعرفة بقيمة الثقافة والمعتقدات في تعليم وتعلم اللغة، ومعرفة الصراعات الثقافية والأحداث الرئيسية التي يمكن أن تؤثر على المتعلمين، ومعرفة الاختلافات الثقافية بين المتعلمين.

المجال الثالث: تخطيط، وتنفيذ الدرس وإدارة الفصل

ويركز على التخطيط لتعليم الإنجليزية كلغة أجنبية في ضوء المعايير، وإنشاء بيئة داعمة في الفصل الدراسي، وتخطيط خبرات تعليمية مختلفة بناء على تقويم الطالب في اللغة الإنجليزية وكفاءته في لغته الأولى، ونمط تعلمه، وخبراته في تعليمه الرسمي السابق ومعارفه، وتوفير الاحتياجات الخاصة للطلاب المنقطعين عن التعليم الرسمي، يخطط لتدريس يراعي التقويم ويتضمن مواضيع لعلاج مشكلات الطلاب التعليمية.

(ب) تقديم أنشطة ومواد تعليمية تتكامل فيها مهارات اللغة (استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة)، وتنمية استماع وتحدث الطلاب لأغراض أكاديمية واجتماعية، وتدريس القراءة والكتابة في ضوء معايير تعليم اللغة.

(ج) استخدام المصادر والتكنولوجيا بفاعلية في التدريس، واختيار وتعديل المواد التعليمية اللغوية المناسبة للعصر، والمناسبة لنمو الطلاب اللغوي، وتنوع هذه المواد لتشمل الكتب، والوسائل المساعدة البصرية، ومواقع شبكة المعلومات، والبرامج، وأجهزة الكمبيوتر.

المجال الرابع: التقويم

(أ) ويركز على فهم أغراض التقويم، واستخدام نتائجه بشكل مناسب، والقدرة على استخدام أدوات التقويم المختلفة، والتمييز بين الاختلافات اللغوية للطلاب، وتمييز الموهوبين وأصحاب الاحتياجات الخاصة.

(ب) تقويم الكفاءة اللغوية، ويركز على فهم المتطلبات القومية لتخريج الطلاب من برامج تعليم اللغة، وفهم الاستخدام المناسب للتقويم مرجعي المحك للطلاب

(ج) تقويم الفصول الدراسية ويركز على استخدام أدوات التقويم المعتمد على الأداء والمهام لقياس تقدم الطلاب، واستخدام التقويم مرجعي المحك، واستخدام أساليب متنوعة لقياس التعلم المعتمد على المحتوى مثل نصوص الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية لدى الطلاب في مستوياتهم اللغوية المختلفة، وإعداد الطلاب لاستخدام التقويم الذاتي وتقويم الزميل عندما يكون مناسباً، واستخدام مقاييس تقدير أداء مختلفة لتقويم لغة الطلاب.

المجال الخامس: التنمية المهنية

(أ) ويركز على المعرفة بأبحاث تاريخ تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وطرائق تدريسها، والقدرة على إجراء هذه الأبحاث.

(ب) ويركز على اشتراك المعلم في المنظمات الكبرى المهتمة بتعليم اللغة كلفة أجنبية، وبالاشتراك في الدورات التدريبية، والتواصل مع الزملاء ومع أولياء الأمور.

(ب): معايير أكتفل لإعداد معلم اللغة الأجنبية

وهي معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية American Council on the teaching of foreign languages ، وتكونت من ستة معايير مختلفة، وتحت كل معيار بعض المعايير المساعدة Supporting standards ، وذلك على النحو التالي:

المعيار الأول: اللغة، واللغويات، والتقابل، ويضم ثلاثة معايير داعمة

1. إظهار الكفاءة اللغوية. ويركز على تمكن المعلم من مهارات التواصل في الاستماع والتحدث والقراءة، والكتابة.
2. فهم اللغويات، ويقصد به معرفة المعلم لعناصر ومكونات النظام اللغوي، وطبيعة اللغة المستهدفة وتغييراتها، وتطوير نفسه فيها. بكل مكوناتها (النحو، والصرف، والدلالة، والصوتيات، قواعد صوغ الكلمات والجموع).
3. التقابل اللغوي، ويركز على معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المستهدفة واللغات الأخرى

المعيار الثاني: الثقافة والأدب

1. الفهم الثقافي، ويتضمن الاطلاع على ثقافة اللغة وتحليلها، ودمج منتجاتها في العملية التعليمية.
2. إظهار الفهم للنصوص الأدبية والثقافية وللتقاليد، حيث يتعرف المعلم قيمة ودور النصوص الثقافية والأدبية ويستخدمهما في التفسير والتفكير في وجهات النظر للثقافة المستهدفة،
3. دمج ميادين علمية أخرى في التعليم، وذلك بأن يدمج المعلم معلومات من فروع أخرى من المعرفة في تعليمه الثقافة المستهدفة.

المعيار الثالث: نظريات تعلم اللغة و الممارسات التعليمية، ويضم (معايير)

1. فهم اكتساب اللغة، وإنشاء فصول دراسية داعمة. حيث يظهر المعلم فهمًا لنظريات اكتساب اللغة، ومدخلات اللغة المستهدفة، ويحرص على التفاعل في الفصل، وإنشاء بيئة داعمة للعملية التعليمية
2. تطوير الممارسات التعليمية التي تعكس مخرجات اللغة وتنوع الطلاب ، ويهتم بفهم المعلم لنظريات نمو المتعلم والتعليم، وفهم العلاقة بين نماذج التعليم المختلفة ومخرجات اللغة، وتعديل المواد التعليمية لتناسب مستوى الطلاب اللغوي ، وخلفيتهم المعرفية، أنماط تعلمهم.

المعيار الرابع: دمج المعايير في المنهج والتعليم، ويضم (ثلاثة) معايير داعمة

١. فهم ودمج المعايير في التخطيط ، ويركز على فهم المعلم للأهداف والمعايير في ضوء معايير تعلم اللغات الأجنبية، ودمج هذه المعايير في تخطيط المنهج.
٢. دمج المعايير في التدريس، حيث يدمج معايير تعليم اللغات الأجنبية وعباراتها في تعليمه للغة.
٣. اختيار وتصميم المواد التعليمية، حيث يستخدم المعايير وأهداف المنهج كي يقيم، ويختار، ويصمم، ويكيّف المصادر التعليمية.

المعيار الخامس: تقويم اللغات والثقافات، ويضم ثلاثة معايير داعمة.

١. معرفة نماذج التقويم، واستخدامها استخدامًا مناسبًا، ويركز على معرفة المعلم بالتقويم التكويني والختامي، واعتقاده باستمرارية التقويم، واستخدامه أدوات قياس تناسب الأعمار والمستويات المختلفة، وتقيس الأداءات المتنوعة.
٢. التأمل في التقويم، حيث يتفكر المعلم في نتائج تقويم الطلاب، ويحللها، ويستخدمها في تطوير العملية التعليمية.
٣. يكتب تقارير عن النتيجة، حيث يفسر ويكتب تقارير عن نتائج أداء الطلاب تعرض على كل صاحب حق (ولي أمر، مشرف، ...) ويعطيهم الفرصة لمناقشتها.

المعيار السادس: التنمية المهنية، ويضم معيارين.

١. الالتحاق بالتطور المهني، حيث يلتحق بفرص التطور المهني التي تقوي كفاءته اللغوية والثقافية وتنعكس على أدائه.
٢. معرفة قيمة تعلم اللغات الأجنبية، حيث يعرف قيمة اللغة الأجنبية المتعلمة.

المعايير العربية للمعلم

(أ) المعايير المهنية للمعلم بجمهورية مصر العربية

حددت وزارة التربية والتعليم في مصر في عام (٢٠٠٣) معايير المعلم في خمسة مجالات انبثق عنها ثمانية عشر معيارًا، وذلك كما يلي:

- المجال الأول: مجال التخطيط، ويضم معايير عن تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية، وتصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.
- المجال الثاني: مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، ويضم: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ، وتيسير خبرات التعلم الفعال، إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، توفير مناخ ميسر للعدالة، الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين، إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

- المجال الثالث: مجال المادة العلمية، ويضم التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها، التمكن من طرق البحث في المادة العلمية. تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى، القدرة على إنتاج المعرفة.
- المجال الرابع: مجال التقويم، ويضم، التقويم الذاتي، تقويم التلاميذ، التغذية الراجعة.
- المجال الخامس: مجال مهنية المعلم، ويضم، أخلاقيات المهنة، التنمية المهنية.

(ب) المعايير المهنية بدولة قطر

قامت هيئة التعليم برعاية المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر بتنفيذ مشروع لوضع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس بدولة قطر، والذي قدم عددًا من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، بلغت اثني عشر معيارًا رئيسيًا، ضمت خمسة وخمسين معيارًا فرعيًا، وكانت معاييرها الرئيسية كالتالي: تصميم خبرات تتميز بالمرونة والابتكار للطلبة أفرادًا وجماعات، توظيف طرائق التعليم ومصادره التي تشرك الطلبة في تعلم فاعل، تعزيز المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها، تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومثيرة للتحدي، تصميم خبرات تعلم تربط الطلاب بالعالم خارج المدرسة، توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عملية التعليم للطلاب، تقييم تعلم الطلبة وإصدار تقارير بذلك، توظيف معرفة الطلبة وطريقة تعلمهم في دعم عمليتي التعلم والتطوير، توظيف المعرفة الخاصة بمادة التخصص في دعم تعلم الطلاب، العمل في الفرق المهنية، بناء علاقات شراكة مع الأسر والمجتمع، التدبر في الممارسة المهنية وتقييمها وتطويرها)

إعداد معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بمراجعة الدراسات السابقة التي تحدثت عن كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومراجعة برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد الخرطوم الدولي، ومعهد الإمام سعود، ومعهد الدراسات التربوية بمصر، وبمراجعة معايير ACTFL ومعايير TESO والمعايير المهنية للمعلمين في قطر، وفي فلسطين، بمراجعة كل ما سبق، توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك بعض المجالات التي يجب توافرها في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحت كل مجال مجموعة معايير، وتحت كل معيار مجموعة مؤشرات. وهذه المجالات هي:

المجال الأول: اللغة.

يعد هذا المجال من أهم مجالات إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ففانق الشيء لا يعطيه، لذا فمن الضروري أن يصل المعلم إلى مستوى كفاءة لغوية عال قبل أن يبدأ في تدريس اللغة العربية، ويجب أن تكون هذه الكفاءة أدائية، فليس من المقبول أن يكون المعلم حافظًا لقواعد اللغة غير مطبق لها، وللأسف الشديد هذه الصفة موجودة لدى كثير من المعلمين الناطقين بغير العربية، وأكدت الدراسات

السابقة قائلة: "إن الثابت هو أن الكثيرين من المعلمين غير الناطقين بالعربية يعرفون عنها أكثر من قدرتهم على ممارستها، ويحومون حولها ولا يردون حوضها". (رشدي طعيمة: د.ت: ١٣٨) وهذا ما يؤكد الواقع حيث نجد أن أندونيسيا على سبيل المثال بها ٨٢% من معلمي العربية يعلمونها باستخدام اللغة الإندونيسية" (عبدالرحمن أكبر: ١٤٢١ هـ) ولعل السبب في ذلك أن الإعداد الأكاديمي في معاهد إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وللأسف- في تعليم العربية بشكل عام، قد يهتم بتفاصيل عن اللغة أكثر من اهتمامه بمهارات اللغة، وتطبيق القواعد في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي.

والجدير بالذكر أن الجانب اللغوي عند معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب ألا يقتصر على بعض القواعد أو حتى على الأداء اللغوي، فهناك جوانب أخرى لا تقل أهمية مثل درايتته بمبادئ علم الأصوات، ودرايته ببعض دراسات علم اللغة التقابلي، وعلم اللغة النفسي والاجتماعي، وغير ذلك من الأمور التي ترشده أثناء التدريس إلى نقاط القوة والضعف عن لغويات طلابهم، وكيفية التعامل معها بالتعزيز أو العلاج. لذا فقد ضم هذا المجال ثمانية معايير وهي: "يظهر كفاءة لغوية شفوية وكتابية، يظهر كفاءة في استخدام المعاجم والقواميس المختلفة، يتعرف أسس علم الأصوات العربية، يظهر تمكناً من معارف ومهارات علم الصرف، يظهر تمكناً من معارف ومهارات علم النحو، يظهر تمكناً من معارف ومهارات علم البلاغة، يظهر تمكناً من معارف ومهارات التذوق الأدبي الرئيسة، يتعرف أسس علم اللغة التقابلي".

المجال الثاني: الثقافة

أما الثقافة فهي ذلك البعد الخفي الذي ينقله المعلم سواء قصد أم لم يقصد، وسيتعلمه الدارس سواء شئنا أم أبينا، لذا فهي مجال مهم من مجالات معايير إعداد المعلم، كما أنها مجال مهم من مجالات معايير تعليم اللغة الأجنبية، وتأتي المسؤولية الكبرى في هذا المجال على مؤلفي المناهج، حيث إن كل كلمة يكتبها المؤلف، أو كل صورة يضعها قد يكون لها مغزى ثقافي إيجابي أو سلبي، وهكذا المعلم أيضاً فهو في شرحه هذا المنهج بمفرداته وعباراته وصوره، قد يؤكد الاتجاه المقصود من المؤلف أو ينفية، وقد يدعم مراده بمواد تعليمية إضافية يعرضها على الطلاب.

وتظهر أهمية هذا المجال عندما ندرك مدى تأثير الصور التي تعرض البلدان العربية بصورة بدائية يتنقل أهلها بين أقطارها مستخدمين الجمال، والمرأة عندهم مقهورة ومظلومة، وغير ذلك من الاتجاهات الثقافية التي قد تنشئوها وتدعمها مثل هذه الصور، أو بعض الموضوعات والعبارات.

من هنا كان من الضروري تحصين معلم العربية للناطقين بغيرها ببعض الأسس عن ثقافتنا الإسلامية والعربية، ولفت نظره إلى محاولات تشويهها من بعض المتربصين بأممتنا، لذا فقد تم تخصيص مجال للثقافة، وبه معياران " يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية، ويتعرف أساسيات الثقافة العربية".

المجال الثالث: التدريس

التدريس موهبة وعلم وأداء، ولن يكون المعلم ناجحاً بدون أحدهم، أما الموهبة فتظهر من السمات الشخصية للمعلم، وأما العلم فمنه ما يختص بنظريات التدريس وطرائقه ووسائله ونظريات إدارة الفصل، أما الأداء فهو نتاج كل شيء ولا فائدة من الموهبة والعلم إن لم يظهرها بوضوح في الأداء.

والتدريس للناطقين بغير العربية أمر من الصعوبة بمكان رغم استمتاع معلميه به، وتظهر صعوبته للمعلم العربي أكثر لأنه يحتاج إلى مواكبة طلاب مختلفين من جنسيات متعددة تعودوا على طرائق تدريس محددة خلال سنوات تعلمهم الماضية، لذا وجب أن يكون هذا المعلم مدرسة متنقلة، يعني هو نفسه يكون أكثر من معلم ليناسب كل هؤلاء الطلاب، وهذه المشكلة قد تكون قليلة عند المعلم الأجنبي لأنه يعلم -غالبًا- أبناء جنسيته، ويعرف ما يناسبهم من طرائق ويلجأ كثيرًا -للأسف- إلى لغتهم الأم في الشرح والتعامل داخل الفصل.

ومن المؤكد أن المعلم سواء أكان عربيًا أم غير عربي لو أحسن تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، لازداد إقبال الدارسين عليها، ولتحسن مستوى متعلمها بدرجات أعلى بكثير من الوضع الحالي، ولاستغرقوا في إتقانها وقتًا أقل بكثير من الحالي، ومن هنا وجب توافر معايير التدريس في المعلمين، وهي سبعة معايير على النحو التالي: " يخطط للدرس أو الوحدة في ضوء المعايير، يوظف المعارف المتوافرة عن الطلاب واحتياجاتهم وطرائق تعلمهم في دعم تعلمهم، يوظف نظريات اكتساب اللغة في دعم تعليم العربية، يري بيئة تعلم داعمة للغة ومثيرة للتحدي، يصمم خبرات وأنشطة داعمة في ضوء معايير تعليم اللغة وحاجات الطلاب، ينوع في استراتيجيات وطرائق التدريس ومصادر التعلم، يوظف الوسائل التعليمية والتكنولوجية في العملية التعليمية توظيفًا مناسبًا.

مجالات التقويم

مهارات التقويم من المهارات المهمة جداً لدى المعلم، ولكنها للأسف ما زالت عند الكثيرين تتجه إلى التقويم النهائي فقط، ويقل استخدام التقويم التكويني، وتقويم عمليات الكتابة، وعمليات الأداء الشفهي وتقويم القرين، وغيره من أنواع التقويم، التي يجب توافرها في معلم العربية للناطقين بغيرها بغض النظر عن جنسيته، ومعايير هذا المجال هي: يستخدم أدوات قياس متنوعة ومتعددة تناسب أنواع التقويم المختلفة، و يستخدم نتائج التقويم في تطوير عملية التعلم.

مجالات المناهج والمواد التعليمية

على الرغم من أن المعلم غالبًا ما يدرس كتابًا مؤلفًا من قبل، إلا أنه قد يضطر في أحيان كثيرة إلى تأليف بعض المواد التعليمية المناسبة لطلابه، ولاحتياجاتهم المختلفة، أو على أقل تقدير قد يضطر إلى اختيار مادة تعليمية مناسبة، لذا وجب أن يعرف أسس إعداد هذه المعلومات، ووجب أن يعرف الكتب الموجودة في الأسواق لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وما يتميز به كل كتاب عن الباقي حتى يحسن الاختيار منه واللجوء إليه وقت الحاجة، ومن هنا جاءت أهمية معايير مجال المناهج وهي: " يقيم أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير تعليمها، يصمم منهجًا أو مادة تعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها".

مجالات التنمية المهنية

وأخيراً يأتي مجال التنمية المهنية، والسعي إلى التعلم، وطلبه من المهدي إلى اللحد، ويضم معيارين هما: "يخطط لنموه المهني، يشترك في أنشطة ومنظمات تساعد في نموه المهني".

المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الاحتياجات التدريبية هي: "مجموعة التغييرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه، واتجاهاته لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية" (عبدالكريم درويش وليلى تكلا: ١٩٨٠: ٣٠٦). وهناك من يعرفها بأنها جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما - لأي سبب من الأسباب والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء. (حمدي الصباغ: ١٩٩٤: ١٤٧).

ومن التعريفين السابقين، يتضح أن الاحتياجات التدريبية تنقسم بالتالي:

١. تتناول المعارف والمهارات والخبرات والسلوك والاتجاهات، وعلى هذا فاحتياجات معلم العربية لغير الناطقين بها يجب أن تتناول الجانب المعرفي والأداء التدريسي والجانب الثقافي والاتجاهات نحو اللغة العربية وثقافتها.
٢. الاحتياجات التدريبية مستمرة ومتغيرة، لذا يجب تحديدها للمعلمين من وقت لآخر، وربطها بالنظريات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية، وبالممارسات الحديثة في تدريسها.
٣. الاحتياجات التدريبية متغيرة من فرد لآخر، ومن مجموعة لأخرى، لذا يجب تحديد نقاط الضعف والقوة عند المتدربين لتحديد الاحتياجات قبل التدريب.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

على الرغم من أن الهدف الرئيس للإعداد قبل الخدمة أو للتدريب أثناء الخدمة يجب أن يكون هو وصول المعلم إلى المستوى المرغوب من معايير المعلم، إلا أن هذا التدريب يصعب توحيد بين كل المعلمين، فلكل معلم حاجة تدريبية قد تختلف وقد تتشابه مع حاجة زميله، وإن كان التدريب غافلاً عن هذه الحاجة، سيشعر المعلم بعدم جدواه، ومن هنا يمكن تحديد أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في النقاط التالية:

١. تحديد أهداف التدريب بدقة، وبالتالي تحديد محتواه، والوقت اللازم له، بل وقد يسهم ذلك في تحديد المدرب المناسب لتحقيق الأهداف، فقد تتجه بنا الاحتياجات إلى ترشيح مدرب متخصص في اللغة العربية، وقد تتجه بنا إلى ترشيح مدرب متخصص في طرائق تدريس العربية للناطقين

بغيرها، وقد تتجه بنا إلى مدرب متخصص في تقويم الأداء اللغوي لدارس العربية من الناطقين بغيرها. وكل هدف من الأهداف قد يستلزم فترة تدريبية تختلف عن غيره من الأهداف.

٢. التعرف إلى شخصيات المعلمين، وهذا ما بينه هوجين (Hogbin: 1993) بقوله: إن مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية سوف يساعد في معرفة اتجاهاتهم ورغباتهم، كما تتيح الفرصة للمسؤولين للتعرف إلى شخصية المعلمين وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية وقيمهم ومعتقداتهم التي يؤمنون بها، الأمر الذي يساعد على تصميم وإعداد برامج تدريبية تخاطب اهتماماتهم الرئيسية.

٣. إثارة دوافع المتدربين، وإقبالهم على الدورة التدريبية بحماس، فكلما ارتبط التدريب باحتياجات المتدرب زادت رغبته فيه وفي تطبيق معارفه ومهاراته، وهذا ما أكده كل من جون مارشال وساره كالدويل Marshall & Caldwell بأن مشاركة المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يؤدي إلى إقبالهم بحماس على حضور الدورات التدريبية وذلك لاتفاق احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مع أهدافها ومضمونها (٨). أما إذا حدث العكس أي تجاهل المدربون احتياجات المتدربين فإن هذا لن يؤثر فقط على حماس المتدربين بل إنه قد يؤثر على فائدة البرنامج بأكمله، وهذا ما أكده (شريف وعيسى: ١٩٨٣) بقولهما: إن "البرنامج الذي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية بدقة ومهارة يجعل من البرنامج التدريبي جهداً لا جدوى منه".

٤. مساعدة المتدربين في تقييم أنفسهم، ونقدها نقدًا موضوعيًا، وذلك لأنهم يتدربون على حل مشكلاتهم الحالية، وبالتالي يستطيعون تقييم مدى تقدمهم في هذا الحل أثناء التدريب وبعده، ومن المعلوم أن التقويم الذاتي للمعلم أساس مهم جدًا من أسس تطوره المهني، وهذا ما بينه إدجار دال Dale من أن أن المتدربين الذين يشاركون في تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يصبحون أكثر مقدرة على النقد الذاتي، ومعرفة لطاقاتهم المهنية، ويستفسرون عن كل عمل يقومون به".

وعلى الرغم من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العربية لغير الناطقين بها فإن الدراسات التي تناولتها ما زالت قليلة في عددها، وما زالت لم تستخدم معايير محددة وعالمية ليتم التحديد في ضوءها، وما زالت هذه الدراسات لم تبين لنا اختلاف الاحتياجات التدريبية بين المعلمين الناطقين بالعربية، والناطقين بغيرها، ولعل الدراسة الحالية تسد ثغرة في هذه الأمور.

مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية

تتعدد مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية، فهناك أكثر من جهة تستطيع تحديدها، وذلك على النحو التالي:

١. المتدرب لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.
٢. الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية.

٣. اختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشؤون التدريب الفنية والذي تقع على عاتقه مسؤوليات تحديد الاحتياجات التدريبية.
٤. الخبير المتخصص والمستشار وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئة تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجاته.
٥. الإدارة العليا (المحلية أو المركزية) وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها.
٦. مراكز التدريب المختصة وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة، والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شؤون التدريب.

(يونس ناصر: ١٩٩٥: ٥٩-٦١)

وعلى الرغم من أن الجهات السابقة تستطيع كل جهة منها أن تكون مصدرًا من مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية، إلا أن الأفضل أن تتعاون هذه الجهات في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، فهذا هو الذي سينتج دورة تدريبية ملبية لطموحات المشرفين والمسؤولين، ولإحتياجات المتدربين. وهذا ما تطمح إليه الدراسة الحالية، بتطبيق استبانة وافق عليها المتخصصون والمدرّبون والمشرفون، واختار منها المعلمون ما يوافق احتياجاتهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وذلك بمراجعة الدراسات والأدبيات السابقة والمعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، ثم بناء الاستبانة، وتطبيقها وتحليل بياناتها تحليلًا إحصائيًا.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي العربية لغير الناطقين بها المصريين وعددهم (عشرون) معلمًا ومعلمة، ومجموعة من المعلمين الناطقين بغير العربية، وعددهم عشرون أيضًا، وبيان جنسياتهم كالتالي: من ماليزيا (اثنان) ومن نيجيريا (سبعة) ومن النيجر (واحد) ومن الهند (اثنان)، ومن لندن (واحد) ومن أمريكا (معلمة واحدة) ومن جنوب السودان (ستة) معلمين.

أداة الدراسة

أعدت الباحثة الدراسة بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة، وعلى المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية خاصة معايير ACTFL و TESOL، وقد تكونت الاستبانة في البداية من سبعة مجالات هي: اللغة، الثقافة، التدريس، التقويم، المناهج والمواد التعليمية، الاتجاهات والقيم، التنمية المهنية، واشتملت المجالات على عدد من المعايير بلغ (٢٥) معيارًا، وعدد من المؤشرات بلغ (١٢٠) مؤشرًا.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة، عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها أكاديميًا، ومهنيًا، وبلغ عددهم (ستة) من أساتذة الجامعات المتخصصين في المجال^{٢٢٢}، و (ستة) من معلمي العربية للناطقين بغيرها ذوي الخبرة في المجال أكثر من سبع سنوات.

وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات (الأداة) من حيث دقة الاستبانة، والصياغة اللغوية لفقراتها، ومناسبتها، وكفاية مجالاتها ومعاييرها، ومناسبة كل مؤشر لمعياره ومجاله، ثم أجريت تعديلات على الاستبانة في ضوء ما ورد من ملاحظات السادة المحكمين، كان من أهمها حذف مجال (الاتجاهات والقيم) وإضافة بعض المؤشرات، وحذف الأخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من ستة مجالات، وعدد (٢٣) معيارًا، و (١١٤) مؤشرًا.

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال احتساب معامل ألفا كرونباخ لكافة مجالات الاستبانة، ولقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٨٦)، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا، في حين كان الاتساق الداخلي للمجالات كالتالي: (اللغة ٠,٧٧) و (الثقافة ٠,٧٢) و (التدريس ٠,٨٤) و (التقويم ٠,٨٤) و (التقويم ٠,٦٧) و (المناهج والمواد التعليمية ٠,٦٧) و (التنمية المهنية ٠,٦٣).

المعالجة الإحصائية

بعد أن تم تجميع الاستبانات، واستبعاد ما ليس كاملاً منها، قامت الباحثة بتفريغها، وذلك بإعطاء كل إجابة على كل فقرة من الاستبانة قيمة رقمية (٣) للمهم، و (٢) للمهم إلى حد ما، و (١) لغير المهم. واستخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية SPSS لتحليل البيانات التي تم جمعها من تطبيق الاستبانة الخاصة بالدراسة، وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث قامت الباحثة بتحليل البيانات، واستخراج التكرارات، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وبذلك استطاعت ترتيب المهارات، وتحديد أكثرها وأقلها أهمية لدى المعلم الأجنبي والعربي. وللإجابة عن السؤال الرابع، استخدمت الباحثة اختبارات بين درجات الاستجابة على كل مجال، وبذلك حددت المجالات التي فيها فروق والتي ليس فيها فروق ذات دلالة إحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الثاني والثالث

- ما الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي إلى هذه المعايير؟
- ما الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأجنبي إلى هذه المعايير؟

^{٢٢٢} أ.د محمود كامل الناقة، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، أ.د فتحي يونس، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس. أ.د محمود عبده فرج، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأزهر، أ.د محمد أبو الكلام آزاد، مدرب معلمي اللغة العربية بجامعة لندن المفتوحة. أ.د داوود عبدالقادر إيليغيا، رئيس قسم اللغة العربية بكلية اللغات ومركز اللغات بجامعة المدينة العالمية بماليزيا، د/ خالد قمر الدولة، نائب رئيس مركز اللغات بجامعة المدينة العالمية بماليزيا. أ/ هالة حبش، محاضر اللغة العربية بجامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية.

للإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج التكرارات، والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات الاستبيان، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات المجال الأول (اللغة)

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	عربي	أجنبي	عربي	أجنبي
١.	المعيار الأول: يظهر كفاءة لغوية شفوية وكتابية يفهم العربية المسموعة (في المواقف الاتصالية المختلفة والعلمية) فهمًا تفسيريًا وناقداً وإبداعياً.	٢٠	٢٠	--	--	--	--	3.0000	3.0000	.0000	.0000
٢.	يتواصل مع الناطقين بالعربية تواصلًا شفهيًا فعالاً على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي.	٢٠	١٠	-	٦	-	٤	3.0000	2.3000	.0000	.8013
٣.	يلقي كلمة أو خطابًا باللغة العربية مراعيًا مهارات العرض الجيد ومظهرًا أعلى مستويات الكفاءة اللغوية الشفهية.	١٨	٩	٢	٩	٢	٢	2.9000	2.3500	.3077	.6708
٤.	يقرأ النصوص العربية المعاصرة قراءة تفسيرية وناقدة وإبداعية	١٨	١٠	٢	٩	-	١	2.9000	2.4500	.3077	.6048
٥.	يقرأ العديد من النصوص العربية التراثية قراءة تفسيرية وناقدة وإبداعية.	١٥	١٨	٥	٢	---	---	2.7500	2.9000	.4444	.3077
٦.	يقرأ العديد من النصوص العربية الأدبية (نثرًا وشعرًا) قراءة تفسيرية وناقداً وإبداعياً.	١٤	٥	٦	١٢	-	٣	2.7000	2.1000	.4700	.6407
٧.	يتواصل باللغة العربية تواصلًا كتابيًا فعالاً على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي.	٢٠	٩	-	١١	-	١	3.0000	2.4500	.0000	.5104
المعيار الثاني: يظهر كفاءة في استخدام المعاجم والقواميس المختلفة											
٨.	يتعرف فنيات وقواعد استخدام المعاجم المختلفة والقواميس	١٧	١٢	٣	٨	--	--	2.8500	2.6000	.3663	.5026
٩.	يستخدم المعاجم والقواميس.	١٧	١٦	٣	٤	---	---	2.8500	2.8000	.3663	.4103
المعيار الثالث: يتعرف أسس علم الأصوات العربية											
١٠.	يتعرف خصائص الأصوات العربية وصفاتها.	٢٠	٧	-	١٠	-	٢	3.0000	2.2000	.0000	.6958

المجلة العلمية (عدد خاص) بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

.410	.4893	2.8000	2.3500	--	--	٤	١٣	١٦	٧	.١١	يتعرف أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين أصوات اللغة العربية وأصوات اللغات الأخرى.
39	6										
.000	.4442	3.0000	2.7500	--	--	٥	٢٠	٢٠	١٥	.١٢	ينطق الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة خاصة المتشابهة والمتجاورة.
00	6										
المعيار الرابع: يظهر تمكناً من معارف ومهارات علم الصرف.											
.366	.3663	2.8500	2.8500	--	--	٣	٣	١٧	١٧	.١٣	يتعرف السوابق والواحق في اللغة العربية، ودلالة كل منها في المعنى.
35	5										
.223	.4472	2.9500	2.9000	--	--	١	١	١٩	١٩	.١٤	يميز بين صيغ المشتقات وأوزانها المختلفة ودلالة كل منها.
61	1										
.410	.4103	2.8000	2.8000	--	--	٤	٤	١٦	١٦	.١٥	يصوغ الجموع والمصادر القياسية والسماعية صوغاً صحيحاً.
39	9										
.366	.3663	2.8500	2.8500	-	-	٣	٣	١٧	١٧	.١٦	يصرف الكلمات تصريفًا صحيحًا مع وصف التغييرات وسببها.
35	5										
.410	.6048	2.8000	2.5500	-	١	٤	٧	١٦	١٢	.١٧	يستخدم القرائن الصرفية لمعرفة معاني بعض الكلمات العربية.
39	1										
.410	.8255	2.8000	2.0500	-	٦	٤	٧	١٦	٧	.١٨	يستشهد على صحة ضبطه لبنية الكلمة بكلمة مشابهة في آية قرآنية أو حديث شريف أو بيت شعر.
39	8										
المعيار الخامس: يظهر تمكناً من معارف ومهارات علم النحو.											
.561	.6958	2.0000	2.000	٣	٣	١٤	١٠	٣	٧	.١٩	يحدد بعض أوجه الشبه والاختلاف بين التراكيب اللغوية في اللغة العربية وغيرها من اللغات.
95	5										
.615	.6958	2.2000	2.2000	٢	٦	١٢	٨	٦	٦	.٢٠	يحدد الحالات التي قد يتغير فيها ترتيب التركيب اللغوي وأثر ذلك في المعنى.
59	5										
.000	.7591	3.0000	2.0500	-	٢	-	٩	٢٠	٩	.٢١	يضبط أداء اللغوي الشفهي والكتابي مطبقاً القواعد النحوية.
00	5										
.223	.6708	2.9500	2.3500	-	٢	١	٦	١٩	١٢	.٢٢	يوضح السبب النحوي لضبطه بعض الكلمات في الأداء اللغوي إن سئل عنها.
61	2										
.307	.7591	2.9000	2.0500	-	٥	٢	٩	١٨	٦	.٢٣	يستشهد على ضبطه لأدائه اللغوي بآيات قرآنية أو أحاديث شريفة أو أبيات شعرية.
79	5										
.000	.4442	3.0000	2.7500	-	-	-	٥	٢٠	١٥	.٢٤	يرجع إلى بعض المصادر (القديمة) والمراجع (الحديثة) التي تشرح قواعد النحو في تخطيطه وتدريبه وتنمية كفاءته اللغوية.
00	6										
المعيار السادس: يظهر تمكناً من معارف ومهارات علم البلاغة.											
.410	.4701	2.8000	2.3000	-	-	٤	١٤	١٦	٦	.٢٥	يستخدم تعبيرات بلاغية في حديثه وتدريبه.
39	6										

المجلة العلمية (عدد خاص) بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

.410	.4442	2.8000	2.7500	--	--	٤	٥	١٦	١٥	يفرق بين الأساليب البلاغية في علم البيان بدقة	.٢٦
39	6										
.366	.4442	2.8500	2.7500	--	--	٣	٥	١٧	١٥	يفرق بين الأساليب البلاغية في علم المعاني بدقة.	.٢٧
35	6										
.366	.4442	2.8500	2.7500	--	--	٣	٥	١٧	١٥	يفرق بين الأساليب البلاغية في علم البديع بدقة.	.٢٨
35	6										
.223	.4442	2.9500	2.7500	--	--	١	٥	١٩	١٥	يرجع إلى بعض المصادر (القديمة) والمراجع (الحديثة) التي تشرح البلاغة في تخطيطه وتدرسه وتنمية كفاءته اللغوية.	.٢٩
61	6										
المعيار السابع: يظهر تمكنًا من معارف ومهارات التذوق الأدبي الرئيسة.											
.470	.4893	2.3000	2.3500	-	-	١٤	١٣	٦	٧	يفهم المصطلحات الشائعة والأمثال العربية ودلالاتها في المعنى.	.٣٠
16	6										
.489	.5026	2.6500	2.4000	-	-	٨	١٢	١٢	٨	يتذوق الجمال الأدبي في النصوص المقروءة والمسموعة.	.٣١
36	2										
.489	.4442	2.6500	2.2500	-	-	٨	١٥	١٢	٥	يحلل النصوص الأدبية وينقدها.	.٣٢
36	6										
.444	.5026	2.2500	2.4000	-	-	١٥	١٢	٥	٨	يسرد تاريخ الأدب في العصور المختلفة.	.٣٣
26	2										
المعيار الثامن: يتعرف أسس علم اللغة التقابلي.											
.656	.4893	2.3000	2.6500	٢	--	١٠	٧	٨	١٣	يتعرف أساسيات الدراسة المقارنة والتقابلية بين اللغات والمنهجيات الشائعة فيها.	.٣٤
95	6										
.410	.3077	2.8000	2.9000	-	-	٤	٢	١٦	١٨	يحدد أساليب تحليل الأخطاء الشائعة وتصنيفها، وتفسيرها، وطرائق معالجتها.	.٣٥
39	9										
.366	.٣٦٦٣	2.8500	٢,٨٥٠٠	--	-	٣	٣	١٧	١٧	يتعرف الصعوبات اللغوية التي تقابل طلابه من خلال الدراسات التقابلية بين اللغة العربية ولغتهم.	.٣٦
35	٥										

وبمراجعة الجدول السابق، يظهر عدد تكرارات كل مؤشر بمجموع (٢٠) تكرار وهو عدد العينة لكل فئة (عربي أو أجنبي)، وبإعطاء التكرار الموجود في خانة (مهم) قيمة عددية هي (٣)، والتكرار الموجود في خانة (مهم إلى حد ما) قيمة عددية هي (٢)، والتكرار الموجود في خانة (غير مهم) قيمة عددية هي (١)، ثم جمع هذه القيم العددية لكل مؤشر، تم حساب نسبة التكرارات واستخراج المؤشرات المهمة، حيث كان المؤشر المهم هو الحاصل على درجات تكرار (٤٠) - (٦٠) والمؤشر المهم إلى حد ما هو الحاصل على درجات تكرار (٢٠-٣٩) والمؤشر غير المهم هو الحاصل على درجات تكرار أقل من (٢٠) درجة.

وبناء على ما سبق فإن كل المؤشرات الموجودة في معايير المجال الأول تعد مهمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها عربيًا كان أو أجنبيًا، حيث حصلت جميعًا على درجات تكرار أكبر من أو تساوي (٤٠).

وعلى الرغم من أهميتها جميعاً إلا أنه قد تم ترتيبها لاستخراج أعلاها في الأهمية وأقلها، وتبين أن أكثرها أهمية عند المعلم الناطق بغير العربية (الأجنبي) هي: "يفهم العربية المسموعة (في المواقف الاتصالية المختلفة والعلمية) فهماً تفسيرياً وناقداً وإبداعياً، يقرأ العديد من النصوص العربية التراثية قراءة تفسيرية وناقدة وإبداعياً، يميز بين صيغ المشتقات وأوزانها المختلفة ودلالة كل منها، يحدد أساليب تحليل الأخطاء وتصنيفها، وتفسيرها، وطرائق تعليمها. وتبين أن أقلها في الاحتياجات التدريبية هو، يستشهد على صحة ضبطه لبنية الكلمة بكلمة مشابهة في آية قرآنية أو حديث شريف، يضبط أداءه اللغوي الشفهي والكتابي مطبقاً القواعد النحوية، يستشهد على ضبطه لأدائه اللغوي بآيات قرآنية أو أحاديث شريفة أو أبيات شعرية. ويقرأ العديد من النصوص العربية الأدبية (نثرًا وشعرًا) قراءة تفسيرية وناقداً وإبداعياً.

أما بالنسبة للمعلم العربي فأكثرها أهمية هو: "يفهم العربية المسموعة (في المواقف الاتصالية المختلفة والعلمية) فهماً تفسيرياً وناقداً وإبداعياً." و "يتواصل مع الناطقين بالعربية تواصلًا شفهيًا فعالاً على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي" و "يتواصل باللغة العربية تواصلًا كتابيًا فعالاً على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي" و "يتعرف خصائص الأصوات العربية وصفاتها".

وأقلها أهمية هو: "يحدد بعض أوجه الشبه والاختلاف بين التراكيب اللغوية في اللغة العربية وغيرها من اللغات" و "يحدد الحالات التي قد يتغير فيها ترتيب التركيب اللغوي وأثر ذلك في المعنى" و "يسرد تاريخ الأدب في العصور المختلفة" و "يفهم المصطلحات الشائعة والأمثال العربية ودلالاتها في المعنى".

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات المجال الثاني (الثقافة).

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	عربي	أجنبي	عربي	أجنبي
	المعيار الأول: يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية.										
٣٧	يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية، وهي نظرة الإسلام للألوهية والكون والإنسان والحياة.	١٦	٢٠	٤	-			2.8000	3.0000	.41039	.00000
٣٨	يفند الشائعات المغلوطة التي يثيرها البعض ضد الثقافة الإسلامية.	١٦	١٥	٤	٥			2.8000	2.7500	.41039	.44426
٣٩	يلم بالمعلومات الأساسية للدول الإسلامية، وبالأقليات المسلمة في الدول المختلفة.	٨	٥	١٢	١٥			2.4000	2.2500	.50262	.44426
٤٠	يتلو القرآن الكريم تلاوة صحيحة.	١٠	١٨	١٠	٢			2.4211	2.9000	.50726	.30779
٤١	يتعرف قدرًا مناسبًا من الأحاديث النبوية الشريفة.	١٢	١٦	٨	٤			2.6000	2.8000	.50262	.41039

.41039	.50262	2.8000	2.6000			٤	٨	١٦	١٢	يتعرف بالمعلومات الأساسية للتاريخ الإسلامي (سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة ومن تبعهم).	.٤٢
المعيار الثاني: يتعرف أساسيات الثقافة العربية.											
.44426	.50262	2.2500	2.6000			١٥	٨	٥	١٢	يتعرف أنماط الحياة اليومية والتركيبة الاجتماعي والعادات والتقاليد المشتركة بين الدول العربية.	.٤٣
.68056	.41039	2.4000	2.8000	٢		٨	٤	١٠	١٦	يدرك الفرق بين أنماط الثقافة العربية الإسلامية وأنماط ثقافته القومية في بعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.	.٤٤
.41039	.41039	2.2000	2.2000			١٦	١٦	٤	٤	يلم بالمعلومات الأساسية الجغرافية والتاريخية والدينية والأنظمة السياسية للدول العربية.	.٤٥
.48936	.50262	2.3500	2.4000			١٣	١٢	٧	٨	يتعرف العديد من الأدبيات والفنون ومنتجات الوسائط الإعلامية في بعض الدول العربية.	.٤٦
.41039	.41039	2.8000	2.8000			٤	٤	١٦	١٦	يستخدم خبراته وتجاربه الثقافية في البلاد العربية في دعم العملية التعليمية لطلابه.	.٤٧
.48936	.36635	2.3500	2.8500			١٣	٣	٧	١٧	يحلل بعض القضايا الثقافية ليتعرف من خلالها على قضايا ثقافية جديدة.	.٤٨
.44426	٣٦٦٥٤	2.2500	٨٥٠٠٢			١٥	٣	٥	١٧	يعرف قدرًا مناسبًا عن النصوص الأدبية والثقافية (موضوعاتها، أشهر مؤلفيها، أنماطها التاريخية، أنواعها..)	.٤٩
.47016	.50262	2.3000	2.6000			١٤	٨	٦	١٢	يدمج بعض النصوص الأدبية والثقافية المناسبة لاهتمامات طلابه وأعمارهم ومستواهم اللغوي في تدريسه لهم.	.٥٠
.50262	.41039	2.4000	2.2000			١٢	١٦	٨	٤	يتابع تعلم المزيد من النصوص الأدبية والثقافية	.٥١

بالنظر إلى الجدول السابق، يتبين أن أكثر الاحتياجات أهمية بالنسبة للمعلم الأجنبي في المجال الثاني: هي "يعرف قدرًا مناسبًا من النصوص الأدبية والثقافية (موضوعاتها، أشهر مؤلفيها، أنماطها التاريخية، أنواعها)" و"يحلل بعض القضايا الثقافية ليتعرف من خلالها على قضايا ثقافية جديدة" ويستخدم خبراته وتجاربه الثقافية في البلاد العربية في دعم العملية التعليمية لطلابه" و"يدرك الفرق بين أنماط الثقافة العربية الإسلامية وأنماط ثقافته القومية في بعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية"

وأقلها أهمية "يتابع تعلم المزيد من النصوص الأدبية والثقافية، ويلم بالمعلومات الأساسية للدول الإسلامية وبالأقليات المسلمة في الدول المختلفة، ويلم بالمعلومات الأساسية الجغرافية والتاريخية والدينية والأنظمة السياسية للدول العربية، ويتعرف العديد من الأدبيات والفنون ومنتجات الوسائط الإعلامية في بعض الدول".

أما أعلى المؤشرات في احتياجات المعلم العربي في مجال الثقافة هي: "يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية، وهي نظرة الإسلام للألوهية والكون والإنسان والحياة"، و"يتلو القرآن الكريم تلاوة صحيحة" و"يستخدم خبراته وتجاربه

الثقافية في البلاد العربية في دعم العملية التعليمية لطلابها"، "يتعرف المعلومات الأساسية للتاريخ الإسلامي (سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة ومن تبعهم".

أما الاحتياجات الأقل فهي للمؤشرات: "يلم بالمعلومات الأساسية الجغرافية والتاريخية والدينية والأنظمة السياسية للدول العربية" ويلم بالمعلومات الأساسية للدول الإسلامية والأقليات المسلمة في الدول المختلفة" ويتعرف أنماط الحياة اليومية والتركيب الاجتماعي والعادات والتقاليد المشتركة بين الدول العربية" ويعرف قدرا مناسباً من النصوص الأدبية والثقافية (موضوعاتها، أشهر مؤلفيها، أنماطها التاريخية، أنواعها..).

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات المجال الثالث (التدريس).

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	عربي	أجنبي	عربي	أجنبي
المعيار الأول: يخطط للدرس أو الوحدة في ضوء المعايير											
٥٢	يتعرف معايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومؤشراتها.	١٧	١٩	٣	١			2.8500	2.9500	.36635	.2236
٥٣	يصوغ أهداف الدروس في ضوء معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١٧	١٩	٣	١			2.8500	2.9500	.36635	.2236
٥٤	يصمم أنشطة وتقييمات تحقق أهداف الدرس أو الوحدة.	١٧	١٧	٣	٣			2.8500	2.8500	.36635	.3663
المعيار الثاني: يوظف المعارف المتوافرة عن الطلاب واحتياجاتهم وطرائق تعلمهم في دعم تعلمهم.											
٥٥	يحدد الاحتياجات الخاصة بطلابه (لغوية، اجتماعية، وجدانية).	١٢	٢٠	٨	--			2.6000	3.0000	.50262	.0000
٥٦	يعدل في المنهج ليتناسب مع اهتمامات طلابه، وأنماط تعلمهم، ومعارفهم اللغوية السابقة.	٢٠	٢٠	-	-			3.0000	3.0000	.00000	.0000
٥٧	يتابع معرفة المزيد عن طلابه وخلفيتهم المعرفية واحتياجاتهم الخاصة.	١٤	١٧	٦	٣			2.7000	2.8500	.47016	.3663
المعيار الثالث: يوظف نظريات اكتساب اللغة في دعم تعليم العربية.											

المجلة العلمية (عدد خاص) بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

.3663 5	.71635	2.1500	2.2500		٣	١٧	٩	٣	٨	يقارن بين نظريات اكتساب اللغة الأجنبية الشائعة.	.٥٨
.4442 6	.36635	2.7500	2.1500			٥	١٧	١٥	٣	يطبق نظريات اكتساب اللغة في تصميم استراتيجيات تسهل اكتسابها.	.٥٩
.8207 8	.47016	2.4000	2.3000			١٦	١٤	٤	٦	يتعرف طبيعة تدريس اللغة للطلاب الذين يدرسونها في بيئتها العربية والذين يدرسونها خارج بيئتها.	.٦٠
.3077 9	.30779	2.9000	2.9000			٢	٢	١٨	١٨	يتعرف على قوائم الشيوع للمفردات العربية.	.٦١
المعيار الرابع: يهيئ بيئة تعلم داعمة للغة ومثيرة للتحدي											
.3077 9	.41039	2.9000	2.2000			٢	١٦	١٨	٤	يتعرف دوافع الطلاب لتعلم اللغة العربية، ويستثيرها بوسائل وأنشطة مختلفة.	.٦٢
.0000 0	.00000	3.0000	3.0000			-	-	٢٠	٢٠	يستخدم اللغة العربية الفصيحة في التدريس والتحدث مع الطلاب.	.٦٣
.0000 0	.36635	3.0000	2.8500			-	٣	٢٠	١٧	يصحح الأخطاء المتصلة بالمعنى ودقة النطق.	.٦٤
.0000 0	.00000	3.0000	3.0000			-	-	٢٠	٢٠	يشجع طلابه على ممارسة اللغة.	.٦٥
.0000 0	.00000	3.0000	3.0000			-	-	٢٠	٢٠	يتيح لطلابها فرصًا للتواصل باللغة العربية على المستوى الشخصي والتفسيري والعرض للجمهور.	.٦٦
المعيار الخامس: يصمم خبرات وأنشطة داعمة في ضوء معايير تعليم اللغة وحاجات الطلاب											
.3077 9	.44426	2.9000	2.7500			٢	٥	١٨	١٥	ينوع في أنشطة وأساليب استنتاج الأفكار والمعاني.	.٦٧
.3077 9	.50262	2.9000	2.4000			٢	١٢	١٨	٨	يستخدم أنشطة تتيح لطلابها فرصة للتفاعل البناء مع الآخرين.	.٦٨
.3077 9	.50262	2.9000	2.6000			٢	٨	١٨	١٢	يستخدم أنشطة لها نهايات مفتوحة أو تحتاج إلى التعبير الحر.	.٦٩
.3077 9	.50262	2.9000	2.6000			٢	٨	١٨	١٢	يستخدم أنشطة تشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات.	.٧٠
.3077 9	.50262	2.9000	2.6000			٢	٨	١٨	١٢	يستخدم أنشطة تتيح العمل في مجموعات أو العمل الثنائي مع الزملاء (الأقران).	.٧١
.2236 1	.47016	2.9500	2.3000			١	١٤	١٩	٦	يستخدم أنشطة تساعد طلابه على اكتشاف الثقافة الإسلامية والعربية من خلال المنتجات الثقافية المختلفة.	.٧٢

المجلة العلمية (عدد خاص) بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

.0000	.51299	3.0000	2.5000			-	١٠	٢٠	١٠	يستخدم أنشطة تتيح لطلابه استخدام مفردات جديدة من ميادين معرفية مختلفة.	.٧٣
.0000	.41039	3.0000	2.8000			-	٤	٢٠	١٦	يستخدم أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	.٧٤
.3077	.48936	2.9000	2.3500			٢	١٣	١٨	٧	يقدم أنشطة وعروضًا عن المجتمع العربي تشجع على الاتصال بأبناء هذا المجتمع.	.٧٥
المعيار السادس بنوع في استراتيجيات وطرائق التدريس ومصادر التعلم .											
.0000	.36635	3.0000	2.8500				٣	٢٠	١٧	يطبق أساليب تدريسية متنوعة لتلبية احتياجات طلابه الخاصة (اللغوية والاجتماعية والوجدانية).	.٧٦
.0000	.36635	3.0000	2.8500				٣	٢٠	١٧	يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب.	.٧٧
.0000	.22361	3.0000	2.9500				١	٢٠	١٩	يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة التحدث لدى الطلاب.	.٧٨
.0000	.22361	3.0000	2.9500				١	٢٠	١٩	يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة القراءة لدى الطلاب.	.٧٩
.0000	.22361	3.0000	2.9500				١	٢٠	١٩	يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب.	.٨٠
.0000	.51299	3.0000	2.5000				١٠	٢٠	١٠	يختار المواد التعليمية المناسبة بكل أنواعها (سمعية ، بصرية، مطبوعة، شفوية) من المصادر المختلفة.	.٨١
.0000	.50262	3.0000	2.4000				١٢	٢٠	٨	يستعين بمواد تعليمية إضافية في أنشطة تدريسه بالفصل (شرائط تسجيل، نشرة إخبارية، مجلة، جريدة، مقتطفات أدبية، شريط فيديو لبرنامج حوارى).	.٨٢
.4442	.48936	2.7500	2.3500			٥	١٣	١٥	٧	يدمج نصوصًا من ميادين معرفية مختلفة (رياضة، علوم، دراسات اجتماعية...) مع محتوى اللغة العربية.	.٨٣
المعيار السابع: يوظف الوسائل التعليمية والتكنولوجية في العملية التعليمية توظيفًا مناسبًا.											
.3077	.30779	2.9000	2.9000			٢	٢	١٨	١٨	يستخدم السبورة الذكية بكفاءة.	.٨٤
.3077	.41039	2.9000	2.2000			٢	١٦	١٨	٤	يعد وسائل تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس.	.٨٥
.3663	.31530	2.8500	2.8947			٣	٢	١٧	١٨	يستخدم شبكة المعلومات في جلب بعض المواد التعليمية المستخدمة في الأنشطة.	.٨٦

.5104	.49559	2.5500	2.6316			٩	٨	١١	١٢	يستخدم شبكة المعلومات في التواصل مع طلابه وأولياء أمورهم.	.٨٧
2											
.5026	.32338	2.4000	2.8889			١٢	٢	٨	١٨	يستخدم شبكة المعلومات في الكشف عن معنى كلمة في المعجم أو القاموس.	.٨٨
2											
.4442	.46089	2.7500	2.2778			٥	١٥	١٥	٥	يستخدم العروض التقديمية الإلكترونية كوسيلة تعليمية جاذبة لطلابه.	.٨٩
6											
.4442	.46089	2.2500	2.2778			١٥	١٥	٥	٥	يرشد طلابه لمواقع تعليمية مفيدة على شبكة المعلومات الدولية.	.٩٠
6											

وبمراجعة الجدول السابق تبين أن أكثر الاحتياجات أهمية لدى المعلم الأجنبي في المجال الثالث "التدريس" هي: "يتيح لطلابه فرصًا للتواصل باللغة العربية على المستوى الشخصي والتفسيري والعرض للجمهور" و"يشجع طلابه على ممارسة اللغة" و"يستخدم اللغة العربية الفصيحة في التدريس والتحدث مع الطلاب" و"يعدل في المنهج ليتناسب مع اهتمامات طلابه، وأنماط تعلمهم، ومعارفهم اللغوية السابقة" أما أقلها في الأهمية، فهو "يقارن بين نظريات اكتساب اللغة الشائعة" و"يطبق نظريات اكتساب اللغة في تصميم استراتيجيات تسهل اكتسابها" و"يتعرف دوافع الطلاب لتعلم اللغة العربية ويستثيرها بوسائل وأنشطة مختلفة" و"يعد وسائل تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس".

أما بالنسبة للمعلم العربي، فقد كانت أهم الاحتياجات التدريبية لديه هي: "يختار المواد التعليمية المناسبة بكل أنواعها (سمعية، بصرية، مطبوعة، شفوية) من المصادر المختلفة، و"يستعين بمواد تعليمية إضافية في أنشطة تدريسه بالفصل (شريط تسجيل، نشرة إخبارية، مجلة، جريدة، مقتطفات أدبية، شريط فيديو لبرنامج حوار)، و"يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارات القراءة" و"يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارات الكتابة" وكانت أقل الاحتياجات أهمية للمعلم العربي "يقارن بين نظريات اكتساب اللغة الأجنبية الشائعة" يرشد طلابه لمواقع تعليمية مفيدة على شبكة المعلومات الدولية" و"يتعرف طبيعة تدريس اللغة للطلاب الذين يدرسونها في بيئتها العربية، والذين يدرسونها خارج بيئتها" و"يستخدم شبكة المعلومات في الكشف عن معنى كلمة في المعجم أو القاموس".

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات المجال الرابع (التقويم).

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	عربي	أجنبي	عربي	أجنبي
المعيار الأول: يستخدم أدوات قياس متنوعة ومتعددة تناسب أنواع التقويم المختلفة											
.٩١	يحدد أغراض التقويم التكويني والتقويم النهائي.	١٧	١٦	٣	٤	--	--	2.8500	2.8000	.36635	.41039
.٩٢	يصمم أدوات للتقويم التكويني لقياس التحصيل أثناء التدريس، وأدوات للتقويم النهائي.	١٦	١٧	٤	٣	--	--	2.8000	2.8500	.41039	.36635
.٩٣	يصمم أدوات لقياس الطلاب في فهم النصوص وتفسيرها الشفهية والكتابية.	١٦	١٢	٤	٨	--	--	2.8000	2.6000	.41039	.50262
.٩٤	ينوع في الأسئلة بين الأسئلة ذات الإجابات المقيدة، والإجابات المفتوحة.	١٨	١٨	٢	٢	--	--	2.9000	2.9000	.30779	.30779
.٩٥	يصمم أدوات لقياس الأداء اللغوي استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً.	١٦	١٢	٤	٨	--	--	2.8000	2.6000	.41039	.50262
.٩٦	يصمم أدوات لقياس مدى وضوح المعنى والقدرة على تجاذب أطراف التواصل، عندما يكون طرفاً في الحديث (مستمعاً و متحدثاً) أو طرفاً في الكتابة (قارئاً وكاتباً).	١٠	١٢	١٠	٨	--	--	2.5000	2.6000	.51299	.50262
.٩٧	يصمم أدوات لقياس القدرة على تخطيط وتنفيذ عرض تقديمي أمام الجمهور شفهياً أو كتابياً.	١٦	٨	٤	١٢	--	--	2.8000	2.4000	.41039	.50262
.٩٨	يقدر كلياً وتفصيلاً عمليات تخطيط وتنفيذ الأداءات اللغوية الشفهية والكتابية.	١٦	٨	٤	١٢	--	--	2.8000	2.4000	.41039	.50262
.٩٩	يستخدم أدوات لقياس القدرة على تحديد المفاهيم ووجهات النظر حول منتجات الثقافة العربية والإسلامية.	١٤	٩	٦	١١	--	--	2.7000	2.4500	.47016	.51042
.١٠٠	يدرّب الطلاب على التقويم الذاتي وتقويم القرين.	١٤	٩	٦	١١	--	--	2.7000	2.4500	.47016	.51042
.١٠١	يستخدم مقاييس تقديرات الأداء	١٤	٩	٦	١١	--	--	2.7000	2.4500	.47016	.51042
المعيار الثاني: يستخدم نتائج التقويم في تطوير عملية التعلم											
.١٠٢	يلاحظ الأداءات اللغوية ويحللها ويفيد منها في تعديل التدريس وتوجيهه.	٣	١٩	١٧	١	--	--	2.1500	2.9500	.36635	.22361
.١٠٣	يكتب تقريراً حول تقدم طلابه في الكفاءة اللغوية والمعرفة الثقافية يوجه إلى الطلاب وأولياء الأمور.	٧	١٤	١٣	٦	--	--	2.3500	2.7000	.48936	.47016

وبالنظر في نتائج المجال الخامس، يتضح أن أعلى نسبة للاحتياجات فيه لدى المعلم الأجنبي هي: "يحدد أغراض التقويم التكويني وأغراض التقويم النهائي" و"يصمم أدوات للتقويم التكويني لقياس التحصيل أثناء التدريس، وأدوات للتقويم النهائي" و"يصمم أدوات لقياس القدرة على تخطيط وتنفيذ عرض تقديمي أمام الجمهور شفهيًا أو كتابيًا" و"يقدر كليًا وتفصيليًا عمليات تخطيط وتنفيذ الأداءات اللغوية الشفهية والكتابية"

وكانت أقلها في الأهمية لديه: "يلاحظ الأداءات اللغوية ويحللها ويفيد منها في تعديل التدريس وتوجيهه" و"يكتب تقريرًا حول مدى نمو طلابه في الكفاءة اللغوية والمعرفة الثقافية يوجهه إلى الطلاب أو أولياء الأمور" و"يصمم أدوات لقياس مدى وضوح المعنى والقدرة على تجاذب أطراف التواصل، عندما يكون طرفًا في الحديث (مستمعًا أو متحدًا) أو طرفًا في الكتابة (قارئًا أو كاتبًا)، و"يستخدم أدوات لقياس القدرة على تحديد المفاهيم ووجهات النظر حول منتجات الثقافة العربية والإسلامية" مع ملاحظة أن القلة هنا نسبة لأن أقل مهارة في الاحتياجات جاءت بدرجات تكرارية (٥٤) من إجمالي (٦٠) درجة، يعني هي مهمة بحد كبير. أما بالنسبة للمعلم العربي، فقد كانت الاحتياجات الأعلى نسبة هي "يلاحظ الأداءات اللغوية ويحللها ويفيد منها في تعديل التدريس وتوجيهه" و"ينوع في الأسئلة بين الأسئلة ذات الإجابات المقيدة والإجابات المفتوحة" و"يصمم أدوات للتقويم التكويني لقياس التحصي أثناء التدريس، وأدوات للتقويم النهائي" و"يحدد أغراض التقويم التكويني وأغراض التقويم النهائي".

وكان أقلها، "يصمم أدوات لقياس القدرة على تخطيط وتنفيذ عرض تقديمي أمام الجمهور شفهيًا أو كتابيًا" و"يقدر كليًا وتفصيليًا عمليات تخطيط وتنفيذ الأداءات اللغوية الشفهية والكتابية" و"يستخدم أدوات لقياس القدرة على تحديد المفاهيم ووجهات النظر حول منتجات الثقافة العربية والإسلامية، ويدرب الطلاب على التقويم الذاتي وتقويم القرين" مع ملاحظة أن الأقلية هنا نسبة في الترتيب فقط لأنها احتياجات كلها مهمة لهم حيث إن أقل احتياج أخذ درجات تكرارية (٥٤) من (٦٠).

جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات المعلمين على عبارات المجال الخامس (المناهج والمواد التعليمية)

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	عربي	أجنبي	عربي	أجنبي
		المعيار الأول: يقيم أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير تعليمها.									
١٠٤	يتعرف أهم الملامح المميزة لبعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.	١٨	١٥	٢	٥			2.9000	2.7500	.30779	.44426
١٠٥	يوازن بين أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها من حيث تحقيق معايير تعليم العربية.	١١	١٥	٩	٥			2.5500	2.7500	.51042	.44426
١٠٦	يستبعد المواد التعليمية المساعدة التي تحمل اتجاهات سلبية نحو الثقافة الإسلامية أو العربية	١٤	١٨	٦	٢			2.7000	2.9000	.47016	.30779
		المعيار الثاني: يصمم منهجاً أو مادة تعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها									
١٠٧	يحدد الأسس اللغوية والاجتماعية والنفسية والثقافية والتربوية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١٦	٦	٤	١٤			2.8000	2.3000	.41039	.47016
١٠٨	يعد مادة تعليمية إضافية تلي احتياجات الطلاب وتحل مشكلاتهم وتستثير دوافعهم.	١٧	١٧	٣	٣			2.8500	2.8500	.36635	.36635

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق، تبين أن أكثر الاحتياجات التدريبية أهمية لدى المعلم الأجنبي في مجال المناهج والمواد التعليمية هي: "يتعرف أهم الملامح المميزة لبعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها" و"يعد مادة تعليمية إضافية تلي احتياجات الطلاب وتحل مشكلاتهم وتستثير دوافعهم"، وأقلها بشكل نسبي "يوازن بين أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها من حيث تحقيق معايير تعليم العربية". أما بالنسبة للمعلم العربي، فإن أعلاها "يستبعد المواد التعليمية المساعدة التي تحمل اتجاهات سلبية نحو الثقافة الإسلامية أو العربية" و"يعد مادة تعليمية إضافية تلي احتياجات الطلاب وتحل مشكلاتهم وتستثير دوافعهم". وأقلها: "يحدد الأسس اللغوية والاجتماعية والنفسية والثقافية والتربوية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها".

جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات المعلمين على عبارات المجال السادس (التنمية المهنية)

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	عربي	أجنبي	عربي	أجنبي
	يخطط لنموه المهني										
١٠٩	يتأمل تدريسه ويقومه.	١٦	١٩	٤	١			2.8000	2.9500	4103	22361
١١٠	يحدد احتياجاته المهنية.	١٨	١٩	٢	١			2.9000	2.9500	3077	22361
١١١	يعد خطة لنموه المهني وتعلمه مدى الحياة	١٨	١٩	٢	١			2.9000	2.9500	3077	22361
	يشترك في أنشطة ومنظمات تساعد في نموه المهني										
١١٢	يتعلم لغة أجنبية	٣	٢	١٧	١٨			2.1500	2.1000	3663	30779
١١٣	يلتحق بدورات تدريبية وورش عمل ومؤتمرات.	٤	١٨	١٦	٢			2.2000	2.9000	4103	30779
١١٤	يتواصل مع زملائه في مؤسسات تعليمية مناظرة.	٣	١٨	١٧	٢			2.1500	2.9000	3663	30779

وبمراجعة الجدول السابق، يتبين أن أكثر الاحتياجات أهمية لدى المعلم الأجنبي هي: "يحدد احتياجاته المهنية" و"يعد خطة لنموه المهني وتعلمه مدى الحياة" وأقلها "يتعلم لغة أجنبية". وهي بذاتها بالنسبة للمعلم العربي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاجات التدريبية

لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي، والناطق بغير العربية؟

تم استخدام اختبارات، بين متوسطات درجات استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة، وكانت النتائج كما بالجدول التالي لكل مجال على حدة.

جدول رقم (٨) فروق المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية (عربًا أو غير ناطقين بالعربية)

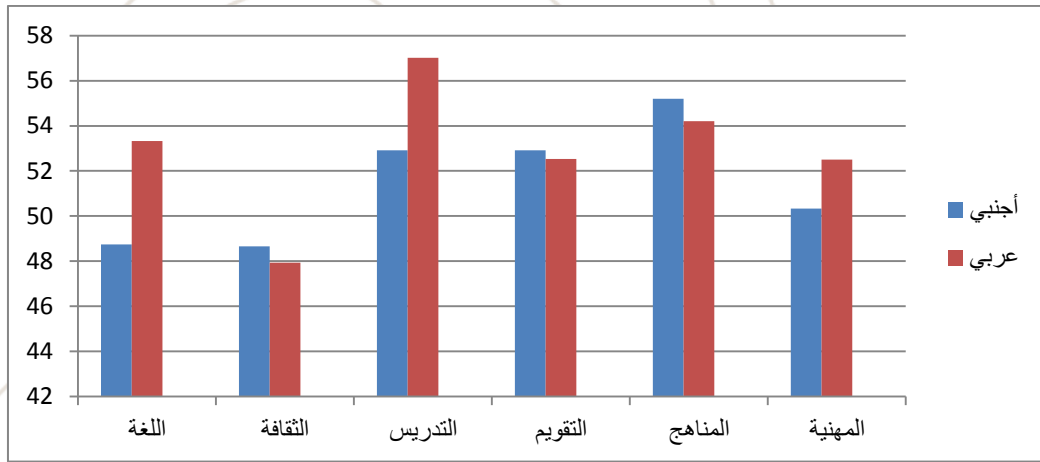
المجال	العدد	المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
اللغة	٣٦	أجنبي	٤٨,٧٥	٧,٤١	٢,٥٨	٠,٠١٢
	٣٦	عربي	٥٣,٣٣	٧,٦٤		
الثقافة	١٥	أجنبي	٤٨,٦٦	٤,٩٢	٠,٣٦	٠,٧٢
	١٥	عربي	٤٧,٩٣	٦,١٢		
التدريس	٣٩	أجنبي	٥٢,٩٢	٥,٦٤	٣,٥٢	٠,٠٠١
	٣٩	عربي	٥٧,٠٢	٤,٥٧		
التقويم	١٣	أجنبي	٥٢,٩٢	٤,٩٧	٠,٢١	٠,٨٢
	١٣	عربي	٥٢,٥٣	٣,٩٢		
المناهج	٥	أجنبي	٥٥,٢٠	٢,٧٧	٠,٤٠	٠,٦٩
	٥	عربي	٥٤,٢٠	٤,٧٦		
المهنية	٦	أجنبي	٥٠,٣٣	٧,٧١	١,٣١	٠,٢١
	٦	عربي	٥٥,٨٣	٦,٧٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة في مجالي اللغة والتدريس لصالح المعلم العربي، وغير دالة في باقي المجالات، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين احتياجات المعلم العربي والناطق بغير العربية في مجالين فقط (اللغة والتدريس)، مما يوجب مراعاة هذه الاختلافات في أثناء إعداد الدورات التدريبية لهم، وقد يرجع سبب هذا الاختلاف في الاحتياجات بالمجال الأول إلى اختلاف المستوى اللغوي، حيث إن المعلم العربي يرى أهميته بدرجة كبيرة وبتفصيلات أكثر، ويرى النقص فيه عيباً مهيناً خطيراً، لذا فهو يرغب إلى المزيد منه باستمرار، أما المعلم الأجنبي فإنه غالباً ما يعلم عن اللغة أكثر من تعليمه اللغة، ويعلم اللغة العربية بلغته الأجنبية لذا فقد يكون لديه شعور بأن ما يمتلكه من معارف لغوية كافياً، وقد يكون السبب أيضاً في شعوره بأن المتعلم أمامه لن يحتاج الكثير من تفاصيل اللغة.

أما المجال الثاني الذي فيه اختلافات ذات دلالة إحصائية، وهو مجال التدريس، فقد يكون سببه أن المعلم العربي يقابل متعلمين من جنسيات مختلفة، ويشعر باختلافاتهم الثقافية والمعرفية، مما يضطره للبحث عن طرائق أكثر تنوعاً تساعد في تلبية هذه الاحتياجات المختلفة، بعكس المعلم غير العربي فهو غالباً ما

يعلم أبناء جنسيته وهو يعرف طريقة التدريس المناسبة لديهم، ويكتفي بها، وقد يكون السبب أن نسبة ليست قليلة من المعلمين في العينة كانت من نيجيريا، والهند، وجنوب السودان، وهم بحكم ثقافة بيئتهم يقل عندهم التعلم النشط، مما جعل معلمهم لا يرونه مهمًا. أما باقي المجالات فلا توجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية مما يجعل المدرسين في حرية من اختيار أولويات تدريبية تخص كل فئة.

شكل رقم (1) يوضح مدى الفروق بين متوسطات الاحتياجات التربوية بين المعلم العربي والأجنبي

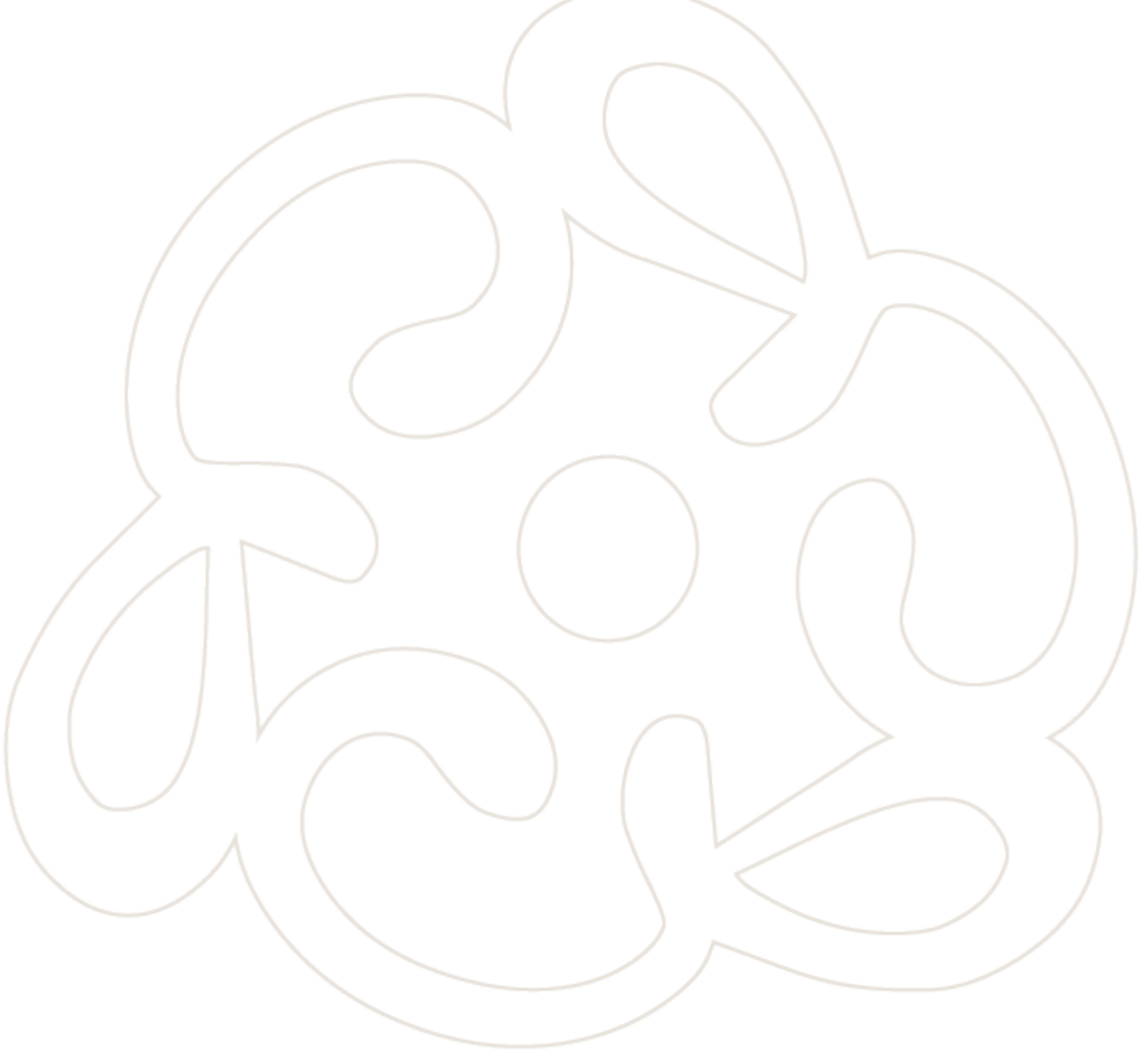


التوصيات

يوصي البحث بالتالي:

1. إجراء المزيد من الدراسات حول احتياجات معلمي العربية للناطقين بغيرها، خاصة المعلمين الناطقين بغير العربية، لما تم ملاحظته أثناء تحليل البيانات من اختلاف هذه الاحتياجات باختلاف جنسية المعلم، فمعلمو أفريقيا اختلفت احتياجاتهم عن معلمي أمريكا وأوروبا.
2. مراعاة اختلاف الاحتياجات في الدورات التدريبية لمعلمي العربية الناطقين بها والناطقين بغيرها في مجالي اللغة والتدريس، فعلى الرغم من أهمية معايير المجال لدى الفئتين، إلا أن هناك فروقاً في مدى الأهمية للعديد من المؤشرات.
3. مراعاة كل المعايير السابقة في إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها، لأن المؤشرات كلها استقبلت درجات كبيرة في الاستجابات، حتى المؤشرات قليلة الأهمية كانت درجاتها كبيرة بحيث وضعت كلها في فئة (مهم)، وهذه القلة كانت قلة نسبية من أجل الترتيب.
4. الإقلال من الجانب النظري أثناء الدورات التدريبية للمعلم سواء أكان عربياً أم غير عربي، فقد كانت المؤشرات المتعلقة بها رغم أهميتها عندهم، إلا أنها في آخر قائمة (المهم).

٥. تشجيع معلم العربية لغير الناطقين بها الأجنبي على زيادة كفاءته اللغوية باستمرار، وعلى انعكاس ذلك في أدائه اللغوي، وخاصة فيما يتعلق باللغة المعاصرة، ووسائل الإعلام من صحافة وتلفاز وإذاعة، لأن نسبة كبيرة منهم لا تهتم سوى بكتب التراث.
٦. تلبية رغبات معلم العربية لغير الناطقين بها العربي في زيادة الدورات التدريبية الأكاديمية والمهنية لتعلم المزيد والجديد من طرائق تدريس اللغة لغير الناطقين بها.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أحمد شيخ عبد السلام (٢٠٠٧)، مواصفات المعلم الناجح في تعليم العربية بوصفها لغة ثانية، المجلة العربية للعلوم اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، العدد ٢٥.
- تايلور، رالف (١٩٨٢)، أساسيات المنهج، ترجمة أحمد خيرى كاظم، وجابر عبدالحميد، دار النهضة العربية.
- تقرير أمة معرضة للخطر (١٩٨٤)، تقرير اللجنة القومية للتعليم بالولايات المتحدة، ترجمة يوسف عبدالمعطي، الكويت، ١٩٨٤، ص ١٣.
- توفيق مرعي: (١٩٨٣) الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط ١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.
- جاسم يوسف الكندري: (٢٠٠٢) إعداد المعلم بجامعة الكويت: الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الكويت، المجلد ٣، العدد ٣، سبتمبر.
- جامعة الدول العربية (٢٠٠٩)، اللقاء الثاني عن المعلم العربي، ٢٢-٢٤ يونيو.
- جاندмир دوغان بن كاظم (٢٠٠٤)، "مشكلات تكوين المعلمين غير الناطقين بالعربية في تركيا" المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود.
- حسن بشير محمود (٢٠٠٥)، حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعلم، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦-٢٧ يوليو، المجلد الأول، ص ٢٧٧:٢٨٨.
- حمدي عبد العزيز الصباغ (١٩٩٤): برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر، الجزء الثالث، القاهرة.
- خالد طه الأحمد (د.ت)، إعداد المعلم وتدريبه، منشورات جامعة دمشق، ط ١، بلا تاريخ.
- خديجة أمين حسن عز الدين (١٩٩١) "برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكليات التربية"، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.
- رجاء توفيق نصر (١٩٨٠) إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض، الجزء الثاني.

- رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٦) الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية، دراسة ميدانية، ساسلة من الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد (١٣) التعليم الجامعي في الوطن العربي، دارالفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة (د.ت)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، الجزء الأول.
- رشدي أحمد طعيمة، (٢٠٠٨)، وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة.
- رضا مسعد السعيد (٢٠٠٥): المعايير المهنية للمعلم، الصحيفة الإلكترونية بكلية التربية، جامعة المنوفية، متاح على الرابط: <http://www.mbadr.net/articles/vew.asp?id:39>
- صالح الطعمة (١٩٨٠) الإعداد اللغوي عند معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض، الجزء الثاني
- عبد الكريم درويش وليلى تكلا(١٩٨٠)، أصول الإدارة العامة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- عبدالتواب عبدالله عبدالتواب(١٩٨٧): إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغات، دراسة حالة على المجتمع الإندونيسي المجلة التربوية، العدد الثاني، كلية التربية، سوهاج
- عبدالرحمن الصغير (١٩٩٦) برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالأزهر أثناء الخدمة) رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- عبدالرحمن بن تشيك، في مقابلة شخصية مع الشيخ إبراهيم الحسيني مدير معهد العلوم الإسلامية والعربية بجامعة بجاكرتة في ١/٤/١٩٩٣ م).
http://www.arabtimes.com/portal/article_display.cfm?Action=&Preview=No&ArticleID=22122
- عبدالرحمن موسى أبكر(١٤٢١هـ)، تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دارالسلام، http://kbaa.blogspot.com/2010/11/blog-post_30.html عن خطيب الأمم. "تطوير تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية والعربية في إندونيسيا". مجلة الموجه، ٣ (١٩٩٠م)، ٤٦-٧٥
- عبدالرحمن موسى أبكر(١٤٢١هـ)، تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دارالسلام، http://kbaa.blogspot.com/2010/11/blog-post_30.html عن زمشري ظفر "دور المؤسسات التربوية التقليدية في تعميم التعليم الأساسي في إندونيسيا"، Indonesian Journal for Islamic Studies، ١ع (١٩٩٤م)، ٤٧-٦٩.

- عبدالرحمن موسى أبكر (١٤٢١هـ) ، تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام، http://kbaa.blogspot.com/2010/11/blog-post_30.html عن ، محمد غفران نور العلم (١٩٩٦). "الصعوبات التي تواجه دارسي العربية وسبل التغلب عليها". بحث ندوة تطوير اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية : الواقع والمستقبل . الرياض : عمادة البحث العلمي ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٩.
- عبدالقادر أحمد سعد، بشير مهدي علي: ٢٠١٠، اللغة العربية في فطاني، حضور ثقافي ودواع مرحلية، المؤتمر الدولي حول الدراسات الإسلامية في المجتمع العولي، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الأمير سنجكلا، فرع فطاني، جنوب تايلاند ٢١-٢٣ ديسمبر ٢٠١٠
- عز الدين وظيف علي بشير (١٩٨٥) "دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها"
- علي أحمد مذكور، إيمان أحمد هريدي (٢٠٠٦)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، مصر
- علي أحمد مذكور، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩٧) علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ط ٥
- فؤاد رواش (٢٠١١) واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الميزان، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، السنة الثانية، العدد الخاص، لسانيات تطبيقية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- فؤاد رواش (٢٠٠٤) عناصر تنفيذ عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة التجديد، العدد ١٦، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- كمال نجيب (٢٠٠٧) : المعايير التربوية في مصر: دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر حول تطوير المناهج في ضوء معايير الجودة، المجلد الثاني، دار الضيافة، جامعة عين شمس.
- مازن المبارك (١٩٧٩) ، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٧٩.
- محمد سليم (١٩٩٢) نموذج مقترح لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة الأبحاث التربوية، العدد الخامس والعشرون، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- محمود إسماعيل صيني (١٩٨٠) وسائل تدريب معلمي اللغات الأجنبية وتطويرها عن طريق الدورات القصيرة والطويلة أثناء الخدمة، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض.
- محمود كامل الناقة (١٩٨٥)، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، دراسة ميدانية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- مهدي العشي (٢٠٠٤) معايير مهنية لمدرسي العربية كلغة أجنبية، المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية لغير الناطقين بها، مركز تعليم اللغة العربية، معهد تعليم اللغات، جامعة دمشق، ٢٧-٢٩ مايو ٢٠٠٤، ص ١١-٢٣).
- نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت، العدد ٢٦٥.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)، وثيقة المعايير المهنية للمعلم، مصر.
- وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٣) المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول.
- وليم عبيد (٢٠٠٤)، تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، دار المسيرة، عمان.
- يونس ناصر: الاحتياجات التدريبية، ورقة مقدمة للدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية، المنعقدة في ليبيا في الفترة من ٢١-٣١ أكتوبر ١٩٩٥، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٥ ص ٥٩_٦١.

ثانياً: المراجع الأجنبية

, Dale, E. :Education or traninig, Programmed learning & educatinal tecnology, vol. 22, no. 1., feb.,1985, p2

- education as a professional subject". European Journal of Teacher Education, -Webster's online dictionary ,available at: www.webstersonline.dictionay.
- (- Higginson, Teacher roles and global change, The 45th session of the International conference on Education, (UNESCO/ GENEVA, 30 Sep- 5 oct),
- Hogbin, J. (1993) "Three approaches to teacher training and role of religious

- Marshall, J.C & Caldwell, S.: How valid are formal, informal needs assessment methods for planning staff development programs. NASSAP Pulletin, no.15.,1984.p.17
- TESOL,(2008), STANDARDS FOR THE RECOGNITION OF INITIAL TESOL PROGRAMS IN P–12 ESL TEACHER EDUCATION, Prepared and Developed by the TESOL/NCATE P-12 ESL Teacher Education Program Standards Team and TESOL's ESL Program Coordinator for P–12 Teacher Education Programs .[http://www.tesol.org/advance-the-field/standards/standards-for-adult-education/standards-for-esl-efl-teachers-of-adults-\(2008\)](http://www.tesol.org/advance-the-field/standards/standards-for-adult-education/standards-for-esl-efl-teachers-of-adults-(2008))
- Webster's online dictionary ,available at:
www.webstersonline.dictionaty.-

ملحق رقم (1)

استبانة مدى احتياج المعلمين لمعايير إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها

عزيزي المعلم،

تعد الباحثة دراسة عن معايير إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها، ومدى احتياج المعلمين لهذه المعايير، لذا فقد أعدت الباحثة استبانة بهذه المعايير، وتهيب بسيادتكم تحديد مدى الحاجة إلى مؤشرات كل معيار للاستفادة بها في برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة. والباحثة تشكر لكم بذل الوقت والجهد، وتدعو الله أن يجزيكم خير الجزاء.

د/رحاب زناتي

مدرس المناهج وطرق التدريس

بجامعة الأزهر

بيانات المعلم	
الاسم:	السن:
الجنسية:	جهة العمل: لـ
سنوات الخبرة:	المؤهل الدراسي:
هل حصلت على دبلومة إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟	نعم لا
هل حصلت على دورات إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟	نعم لا
إن كانت الإجابة نعم، فكم عددها؟	

استبانة مدى الحاجات التدريبية لمعلمي العربية لغير الناطقين بها إلى معايير المعلم

مدى الحاجة التدريبية للمؤشر			المعيار	
مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة		
المجال الأول: اللغة				
			<p><u>1. يظهر كفاءة لغوية شفوية وكتابية</u></p> <p>١.١.١ يفهم العربية المسموعة (في المواقف الاتصالية المختلفة والعلمية) فهمًا تفسيريًا وناقداً وإبداعياً. ٢.١.١ يتواصل مع الناطقين بالعربية تواصلًا شفهيًا فعالاً على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي. ٣.١.١ يلقي كلمة أو خطابًا باللغة العربية مراعيًا مهارات العرض الجيد ومظهرًا أعلى مستويات الكفاءة اللغوية الشفهية. ٤.١.١ يقرأ النصوص العربية المعاصرة قراءة تفسيرية وناقدة وإبداعية. ٥.١.١ يقرأ العديد من النصوص العربية التراثية قراءة تفسيرية وناقدة وإبداعية. ٦.١.١ يقرأ العديد من النصوص العربية الأدبية (نثرًا وشعرًا) قراءة تفسيريًا وناقداً وإبداعياً. ٧.١.١ يتواصل باللغة العربية تواصلًا كتابيًا فعالاً على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي.</p>	المعيار الأول
			<p><u>يظهر كفاءة في استخدام المعاجم والقواميس المختلفة</u></p> <p>١.٢.١ يتعرف فنيات وقواعد استخدام المعاجم المختلفة والقواميس. ٢.٢.٢ يستخدم المعاجم والقواميس.</p>	المعيار الثاني
			<p><u>٣ يتعرف أسس علم الأصوات العربية</u></p> <p>١.٣.١ يتعرف خصائص الأصوات العربية وصفاتها. ٢.٣.١ يتعرف أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين أصوات اللغة العربية وأصوات اللغات الأخرى. ٣.٣.١ ينطق الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة خاصة المتشابهة والمتجاورة.</p>	المعيار الثالث
			<p><u>٤.١ يظهر تمكنًا من معارف ومهارات علم الصرف.</u></p> <p>١.٤.١ يتعرف السوابق واللواحق في اللغة العربية، ودلالة كل منها في المعنى.</p>	المعيار الرابع
			<p>٢.٤.١ يميز بين صيغ المشتقات وأوزانها المختلفة ودلالة كل منها. ٣.٤.١ يصوغ الجموع والمصادر القياسية والسماعية صوغًا صحيحًا. ٤.٤.١ يصرف الكلمات تصريفًا صحيحًا مع وصف التغييرات وسببها. ٥.٤.١ يستخدم القرائن الصرفية لمعرفة معاني بعض الكلمات العربية. ٦.٤.١ يستشهد على صحة ضبطه لبنية الكلمة بكلمة مشابهة في آية قرآنية أو حديث شريف أو بيت شعر.</p>	

			<p><u>٥.١ يظير تمكناً من معارف ومهارات علم النحو.</u></p> <p>١.٥.١ يحدد بعض أوجه الشبه والاختلاف بين التراكيب اللغوية في اللغة العربية وغيرها من اللغات.</p> <p>١.٥.٢ يحدد الحالات التي قد يتغير فيها ترتيب التركيب اللغوي وأثر ذلك في المعنى.</p> <p>١.٥.٣ يضببط أداءه اللغوي الشفهي والكتابي مطبقاً القواعد النحوية.</p> <p>١.٥.٤ يوضح السبب النحوي لضبطه بعض الكلمات في الأداء اللغوي إن سئل عنها.</p> <p>١.٥.٥ يستشهد على ضبطه لأدائه اللغوي بآيات قرآنية أو أحاديث شريفة أو أبيات شعرية.</p> <p>١.٥.٦ يرجع إلى بعض المصادر (القديمة) والمراجع (الحديثة) التي تشرح قواعد النحو في تخطيطه وتدرسه وتنمية كفاءته اللغوية.</p>	المعيار الخامس
			<p><u>٦ يظير تمكناً من معارف ومهارات علم البلاغة.</u></p> <p>١.٦.١ يستخدم تعبيرات بلاغية في حديثه وتدرسه.</p> <p>١.٦.٢ يفرق بين الأساليب البلاغية في علم البيان بدقة.</p> <p>١.٦.٣ يفرق بين الأساليب البلاغية في علم المعاني بدقة.</p> <p>١.٦.٤ يفرق بين الأساليب البلاغية في علم البديع بدقة.</p> <p>١.٦.٥ يرجع إلى بعض المصادر (القديمة) والمراجع (الحديثة) التي تشرح البلاغة في تخطيطه وتدرسه وتنمية كفاءته اللغوية.</p>	المعيار السادس
			<p><u>٧.١ يظير تمكناً من معارف ومهارات التذوق الأدبي الرئيسة.</u></p> <p>١.٧.١ يفهم المصطلحات الشائعة والأمثال العربية ودلالاتها في المعنى.</p> <p>١.٧.٢ يتذوق الجمال الأدبي في النصوص المقروءة والمسموعة.</p> <p>١.٧.٣ يحلل النصوص الأدبية وينقدها.</p> <p>١.٧.٤ يسرد تاريخ الأدب في العصور المختلفة.</p>	المعيار السابع
			<p><u>٨.١ يتعرف أسس علم اللغة التقابلي.</u></p> <p>١.٨.١ يتعرف أساسيات الدراسة المقارنة والتقابلية بين اللغات والمنهجيات الشائعة فيها.</p> <p>١.٨.٢ يحدد أساليب تحليل الأخطاء الشائعة وتصنيفها، وتفسيرها، وطرائق معالجتها.</p> <p>١.٨.٣ يتعرف الصعوبات اللغوية التي تقابل طلابه من خلال الدراسات التقابلية بين اللغة العربية ولغتهم.</p>	المعيار الثامن
المجال الثاني: الثقافة				
			<p><u>١.٢ يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية.</u></p> <p>١.٢.١ يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية، وهي نظرة الإسلام للألوهية والكون والإنسان والحياة.^{٢٢٣}</p> <p>١.٢.٢ يفند الشائعات المغلوطة التي يثيرها البعض ضد الثقافة الإسلامية.</p> <p>١.٢.٣ يلم بالمعلومات الأساسية للدول الإسلامية، وبالأقليات المسلمة في الدول المختلفة.</p> <p>١.٢.٤ يتلو القرآن الكريم تلاوة صحيحة.</p> <p>١.٢.٥ يتعرف قدرًا مناسبًا من الأحاديث النبوية الشريفة.</p> <p>١.٢.٦ يتعرف المعلومات الأساسية للتاريخ الإسلامي (سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة ومن تبعهم).</p>	المعيار الأول

^{٢٢٣} علي أحمد مدكور: مناهج التربية...

المجلة العلمية (عدد خاص) بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المعيار الثاني	<p>٢.٢ يتعرف أساسيات الثقافة العربية.</p> <p>١.٢.٢ يتعرف أنماط الحياة اليومية والتركيب الاجتماعي والعادات والتقاليد المشتركة بين الدول العربية.</p> <p>٢.٢.٢ يدرك الفرق بين أنماط الثقافة العربية الإسلامية وأنماط ثقافته القومية في بعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.</p> <p>٣.٢.٢ يلم بالمعلومات الأساسية الجغرافية والتاريخية والدينية والأنظمة السياسية للدول العربية.</p> <p>٤.٢.٢ يتعرف العديد من الأدبيات والفنون ومنتجات الوسائط الإعلامية في بعض الدول العربية.</p> <p>٥.٢.٢ يستخدم خبراته وتجاربته الثقافية في البلاد العربية في دعم العملية التعليمية لطلابه.</p> <p>٦.٢.٢ يحلل بعض القضايا الثقافية ليتعرف من خلالها على قضايا ثقافية جديدة.</p> <p>٧.٢.٢ يمتلك معارف أساسية عن النصوص الأدبية والثقافية (موضوعاتها، أشهر مؤلفيها، أنماطها التاريخية، أنواعها..).</p> <p>٨.٢.٢ يدمج بعض النصوص الأدبية والثقافية المناسبة لاهتمامات طلابه وأعمارهم ومستواهم اللغوي في تدريسه لهم.</p> <p>٩.٢.٢ يتابع تعلم المزيد من النصوص الأدبية والثقافية.</p>
المجال الثالث: التدريس	
المعيار الأول	<p><u>١.٣ يخطط للتدريس أو الوحدة في ضوء المعايير</u></p> <p>١.١.٣ يتعرف معايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومؤشراتها.</p> <p>٢.١.٣ يصوغ أهداف الدروس في ضوء معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.</p> <p>٣.١.٣ يصمم أنشطة وتقويمات تحقق أهداف الدرس أو الوحدة.</p>
المعيار الثاني	<p><u>٢.٣ يوظف المعارف المتوافرة عن الطلاب واحتياجاتهم وطرائق تعلمهم في دعم تعلمهم.</u></p> <p>١.٢.٣ يحدد الاحتياجات الخاصة بطلابه (لغوية، اجتماعية، وجدانية).</p> <p>٢.٢.٣ يعدل في المنهج ليتناسب مع اهتمامات طلابه، وأنماط تعلمهم، ومعارفهم اللغوية السابقة.</p> <p>٣.٢.٣ يتابع معرفة المزيد عن طلابه وخلفيتهم المعرفية واحتياجاتهم الخاصة.</p>
المعيار الثالث	<p><u>٣.٣ يوظف نظريات اكتساب اللغة في دعم تعليم العربية.</u></p> <p>١.٣.٣ يقارن بين نظريات اكتساب اللغة الأجنبية الشائعة.</p> <p>٢.٣.٣ يطبق نظريات اكتساب اللغة في تصميم استراتيجيات تسهل اكتسابها.</p> <p>٣.٣.٣ يتعرف طبيعة تدريس اللغة للطلاب الذين يدرسونها في بيئتها العربية والذين يدرسونها خارج بيئتها.</p> <p>٤.٣.٣ يتعرف على قوائم الشيوع للمفردات العربية.</p>
المعيار الرابع	<p><u>٤.٣ يهئ بيئة تعلم داعمة للغة ومثيرة للتحدي</u></p> <p>١.٤.٣ يتعرف دوافع الطلاب لتعلم اللغة العربية، ويستثيرها بوسائل وأنشطة مختلفة.</p> <p>٢.٤.٣ يستخدم اللغة العربية الفصيحة في التدريس والتحدث مع الطلاب.</p> <p>٣.٤.٣ يصحح الأخطاء المتصلة بالمعنى ودقة النطق.</p> <p>٤.٤.٣ يشجع طلابه على ممارسة اللغة.</p> <p>٥.٤.٣ يتيح لطلابه فرصاً للتواصل باللغة العربية على المستوى الشخصي والتفسيري والعرض للجمهور.</p>

المعيـار الخامس	<p><u>٥.٣ يصمم خبرات وأنشطة داعمة في ضوء معايير تعليم اللغة وحاجات الطلاب</u></p> <p>١.٥.٣ ينوع في أنشطة وأساليب استنتاج الأفكار والمعاني.</p> <p>٢.٥.٣ يستخدم أنشطة تتيح لطلابه فرصة للتفاعل البناء مع الآخرين.</p> <p>٣.٥.٣ يستخدم أنشطة لها نهايات مفتوحة أو تحتاج إلى التعبير الحر.</p> <p>٤.٥.٣ يستخدم أنشطة تشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات .</p> <p>٥.٥.٣ يستخدم أنشطة تتيح العمل في مجموعات أو العمل الثنائي مع الزملاء (الأقران).</p> <p>٦.٥.٣ يستخدم أنشطة تساعد طلابه على اكتشاف الثقافة الإسلامية والعربية من خلال المنتجات الثقافية المختلفة.</p> <p>٧.٥.٣ يستخدم أنشطة تتيح لطلابه استخدام مفردات جديدة من ميادين معرفية مختلفة.</p> <p>٨.٥.٣ يستخدم أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.</p> <p>٩.٥.٣ يقدم أنشطة وعروضًا عن المجتمع العربي تشجع على الاتصال بأبناء هذا المجتمع.</p>
المعيـار السادس	<p><u>٦.٣ أنواع في استراتيجيات وطرائق التدريس ومصادر التعلم .</u></p> <p>١.٦.٣ يطبق أساليب تدريسية متنوعة لتلبية احتياجات طلابه الخاصة (اللغوية والاجتماعية والوجدانية).</p> <p>٢.٦.٣ يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب.</p> <p>٣.٦.٣ يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة التحدث لدى الطلاب.</p> <p>٤.٦.٣ يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة القراءة لدى الطلاب.</p> <p>٥.٦.٣ يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب.</p> <p>٦.٦.٣ يختار المواد التعليمية المناسبة بكل أنواعها (سمعية ، بصرية، مطبوعة، شفوية) من المصادر المختلفة.</p> <p>٧.٦.٣ يستعين بمواد تعليمية إضافية في أنشطة تدريسه بالفصل (شرائط تسجيل، نشرة إخبارية، مجلة، جريدة، مقتطفات أدبية، شريط فيديو لبرنامج حواري).</p> <p>٨.٦.٣ يدمج نصوصًا من ميادين معرفية مختلفة (رياضة، علوم، دراسات اجتماعية...) مع محتوى اللغة العربية.</p>
المعيـار السابع	<p><u>٧.٣ يوظف الوسائل التعليمية والتكنولوجية في العملية التعليمية توظيفًا مناسبًا.</u></p> <p>١.٧.٣ يستخدم السبورة الذكية بكفاءة.</p> <p>٢.٧.٣ يعد وسائل تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس.</p> <p>٣.٧.٣ يستخدم شبكة المعلومات في جلب بعض المواد التعليمية المستخدمة في الأنشطة.</p> <p>٤.٧.٣ يستخدم شبكة المعلومات في التواصل مع طلابه وأولياء أمورهم.</p> <p>٥.٧.٣ يستخدم شبكة المعلومات في الكشف عن معنى كلمة في المعجم أو القاموس.</p> <p>٦.٧.٣ يستخدم العروض التقديمية الإلكترونية كوسيلة تعليمية جاذبة لطلابه.</p> <p>٧.٧.٣ يرشد طلابه لمواقع تعليمية مفيدة على شبكة المعلومات الدولية.</p>
المجال الرابع: التقويم	
المعيـار الأول	<p><u>١.٤ يستخدم أدوات قياس متنوعة ومتعددة تناسب أنواع التقويم المختلفة</u></p> <p>١.١.٤ يحدد أغراض التقويم التكويني وأغراض التقويم النهائي.</p> <p>٢.١.٤ يصمم أدوات للتقويم التكويني لقياس التحصيل أثناء التدريس، وأدوات للتقويم النهائي.</p> <p>٣.١.٤ يصمم أدوات لقياس الطلاب في فهم النصوص وتفسيرها الشفهية والكتابية.</p> <p>٤.١.٤ ينوع في الأسئلة بين الأسئلة ذات الإجابات المقيدة، والإجابات المفتوحة.</p> <p>٥.١.٤ يصمم أدوات لقياس الأداء اللغوي استماعًا وتحديثًا وقراءةً وكتابةً.</p> <p>٦.١.٤ يصمم أدوات لقياس مدى وضوح المعنى والقدرة على تجاذب أطراف التواصل، عندما يكون طرفاً في الحديث (مستمعاً ومتحدثاً) أو طرفاً في الكتابة (قارئاً وكاتباً).</p> <p>٧.١.٤ يصمم أدوات لقياس القدرة على تخطيط وتنفيذ عرض تقديمي أمام الجمهور شفهيًا أو كتابيًا.</p> <p>٨.١.٤ يقدر كليًا وتفصيليًا عمليات تخطيط وتنفيذ الأداءات اللغوية الشفهية والكتابية.</p> <p>٩.١.٤ يستخدم أدوات لقياس القدرة على تحديد المفاهيم ووجهات النظر حول منتجات الثقافة العربية والإسلامية.</p> <p>١٠.١.٤ يدرّب الطلاب على التقويم الذاتي وتقويم القرنين.</p> <p>١١.١.٤ يستخدم مقاييس تقديرات الأداء</p>

المجلة العلمية (عدد خاص) بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

			<p><u>٢,٤ يستخدم نتائج التقييم في تطوير عملية التعلم:</u> ١. ٢,٤ يلاحظ الأداءات اللغوية ويحللها ويفيد منها في تعديل التدريس وتوجيهه. ٢. ٢,٤ يكتب تقريراً حول مدى نمو طلابه في الكفاءة اللغوية والمعرفة الثقافية يوجهه إلى الطلاب وأولياء الأمور.</p>	المعيـار الثاني
المجال الخامس: المناهج والمواد التعليمية				
			<p>١,٥ يقيم أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير تعليمها. ١. ١,٥ يتعرف أهم الملامح المميزة لبعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها. ٢. ١,٥ يوازن بين أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها من حيث تحقيق معايير تعليم العربية. ٣. ١,٥ يستبعد المواد التعليمية المساعدة التي تحمل اتجاهات سلبية نحو الثقافة الإسلامية أو العربية</p>	المعيـار الأول
			<p>٢,٥ يصمم منهجاً أو مادة تعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها ١. ٢,٥ يحدد الأسس اللغوية والاجتماعية والنفسية والثقافية والتربوية لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ٢. ٢,٥ يعد مادة تعليمية إضافية تلي احتياجات الطلاب وتحل مشكلاتهم وتستثير دوافعهم.</p>	المعيـار الثاني
المجال السادس: التنمية المهنية				
			<p><u>١,٦ يخطط لنموه المهني</u> ١. ١,٦ يتأمل تدريسه ويقومه. ٢. ١,٦ يحدد احتياجاته المهنية. ٣. ١,٦ يعد خطة لنموه المهني وتعلمه مدى الحياة</p>	المعيـار الأول
			<p><u>٢,٦ يشترك في أنشطة ومنظمات تساعد في نموه المهني</u> ١. ٢,٦ يتعلم لغة أجنبية ٢. ٢,٦ يلتحق بدورات تدريبية وورش عمل ومؤتمرات. ٣. ٢,٦ يتواصل مع زملائه في مؤسسات تعليمية مناظرة.</p>	المعيـار الثاني

الباحث: أ.د. محمود عبده أحمد فرج

"استخدام إستراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية الدراسي المستوى الأول من الناطقين بغير العربية"

أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر

ومدير مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

مقدمة :

إن اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين، والتي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض، ومن ثم فهي تتمثل أوضح تمثيل في الكلام المسموع والمنطوق؛ والكلام يتمثل في الجانب المنطوق بكل ما فيه من نبر وتنغيم ووقف ووصل وإطالة إلى غير ذلك من الخصائص والصفات الصوتية الأخرى.. وعلى ذلك يمكننا القول بأن اللغة في أساسها نظام صوتي، وأن الكتابة نظام تابع له، فالدارس الناطق بغير العربية عند تعلمه العربية لن يستطيع قراءة الحرف العربي أو كتابته قبل أن يتعلم كيف ينطقه؟ ولن يتعلم كيف ينطقه قبل أن يسمعه؟

ويذكر يونس (٢٠٠٠) أننا حين نحلل اللغة نجد أن الأصوات تمثل عنصرا أساسيا من أربعة عناصر تتكون منها البنية اللغوية، وهي . علاوة على الأصوات .:

- الوحدات اللغوية ذات المعنى (المورفيمات)، وهي تتكون من السوابق، والحواشي، واللواحق، والكلمات المجردة .
- التراكيب والجمل والأساليب .
- الدلالات والمعاني .

وقد يظن البعض أن إتقان اللغة العربية يتم بدراسة نحوها وصرفها دون معرفة بأصواتها معرفة جيدة، ولكن الحقيقة عكس ذلك؛ إذ السيطرة على اللغة العربية لا يتم دون دراسة أصواتها شأنه شأن النحو والصرف، وذلك لأن الكلمة المنطوقة لا تقل أهمية عن الكلمة المكتوبة؛ حيث إن الإنسان يتواصل باللغة شفويا أكثر مما يتواصل بها كتابيا^(٢٢٤).

وعلى هذا الأساس؛ إذا ما أردنا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فلا بد من قضاء الدارس مدة من الوقت يستمع فيها للغة وينطق بها دون التعرض لأي صورة مكتوبة لحروف هذه اللغة أو أصواتها أو مفرداتها أو تراكيبها، إنما يقتصر الأمر في هذه الفترة على الاستماع والنطق مع الاستعانة بالصور والرسوم

^{٢٢٤} . شيماء مصطفى العمري : "فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين من غير الناطقين بها " رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١١ .

التي تعين على تنمية المهارات الصوتية . إن الاهتمام بتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الدارسين من الناطقين بغير العربية أمر في غاية الأهمية، لأنه يتطلب النطق الصحيح من جانب المعلم، وأن يكون هذا النطق ممثلاً للغة العربية تمام التمثيل، لأنه لو كان نطق المعلم رديئاً لجاءت محاكاة الدارسين له رديئة مثله، فالنطق الرديء يستوجب محاكاة رديئة، والنطق الجيد وإن كان لا يستوجب بالضرورة محاكاة جيدة إلا أنه يستتبع بالضرورة محاولات تسير في الاتجاه الصحيح .

كما أن الخطأ في نطق الحرف يستتبع بالضرورة تغيراً في المعنى، بمعنى أنه يجعل المستمع الناطق بغير العربية يفهم غالباً معنى مغايراً للمعنى الذي يقصده المتحدث، فإذا نطق المتحدث الصاد مرققة في كلمة (صار) التي تدل على معنى التحول، فإن المستمع سيفهم معناها (سار) التي تدل على معنى المشي، وقد يفهم معناها (ثار) من الثورة، وإذا نطق المتحدث الصاد أيضاً . من غير مخرجها في كلمة (صيف) فقد يفهم الدارس معناها (سيف)، وإذا نطق المتحدث الحاء من غير مخرجها في كلمة (حوى) فقد يفهم الدارس الناطق بغير العربية معناها (هوى)، وإذا لم ينطق المتحدث حرف التاء من مخرجها في كلمة (تين) فقد يفهم الدارس معناها (طين)، وإذا نطق التاء من غير مخرجها في كلمة (صوت) فقد يفهم الدارس معناها (سوط) ..

إن الخطأ في نطق الحروف والكلمات العربية أو عدم القدرة على نطقها تمثل صعوبة من صعوبات تعلم اللغة، ومعروف أن صعوبات التعلم - بصفة عامة - ظاهرة منتشرة في العالم كله حتى بين الدارسين الناطقين بلغاتهم، أو الذين يعيشون في دول متقدمة، وهذا ما أكدته بعض التقارير^(٢٢٥)؛ حيث أشارت إلى انتشار ظاهرة صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية بنسبة (٧:١) أي في كل سبعة تلاميذ تلميذ يعاني صعوبات تعلم معينة. أما في البلاد العربية فقد تعددت الدراسات حول هذه الظاهرة فشملت مجالات عدة منها اللغة العربية، ومن هذه الدراسات: دراسة أحمد عارف (٢٠٠٦) التي اهتمت بدراسة صعوبة قراءة اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودراسة رشدي طعيمة (٢٠٠٦) التي اهتمت بدراسة المشكلات الصوتية عند الدارسين في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ودراسة هداية (٢٠٠٨) التي اقترحت برنامجاً لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ودراسة اعتماد عبد الصادق (٢٠١٣) التي تناولت الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أوصت معظم هذه الدراسات بضرورة تدريب الدارسين على المهارات التي تمكنهم من التغلب على الصعوبات الصوتية التي تواجههم .

وعلى الرغم من أن المتعلمين الذي يعانون من صعوبات تعلم معينة يبذلون وكأهمهم يؤدون بطريقة مقبولة، إلا أنهم يؤدون بأقل مما تسمح به إمكانياتهم واستعداداتهم، وبسبب ازدياد متطلبات العمل المدرسي في الأعوام الأخيرة، وعدم حصولهم على المساعدة التي يحتاجونها لمعادلة القصور الذي يعانون

²²⁵ . National Association for the Education of African American Children with Learning Disabilities: Introduction to Learning Disabilities, <http://www.charityadvantage.com/aaclld/HomePage.asp.P.1>.

منه، تزداد عادة الصعوبات الأكاديمية التي تواجههم إلى الدرجة التي يشتبه عندها بحدوث العجز التعليمي، لكن نادرا ما يتم تعرف إمكاناتهم واستعداداتهم الحقيقية^(٢٢٦)، كما أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم لديهم ثقة قليلة بقدرتهم على التعلم وعلى حل المشكلات، وينظرون إلى المهام التي سيتم تعلمها على أنها صعبة جدا بالنسبة لهم، وذلك يجعلهم غير قادرين أو غير راغبين في إنجاز المهمة، ولذلك فمن الضروري أن يحاول المعلمون مساعدة متعلميهم ذوي صعوبات التعلم على التقليل من آثار الفشل على الأداء المستقبلي^(٢٢٧)، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عندما تواجههم مشكلة فإنهم يفضلون الانسحاب من الموقف وعدم مواجهة المشكلة، ولذا تصبح اتجاهاتهم نحو التعلم سلبية، ويحاولون تجنب المواقف التي قد تؤدي بهم إلى الفشل، وإلقاء اللوم على غيرهم في الفشل الذي يحدث لهم^(٢٢٨).

لكل هذا؛ اهتم كثير من الباحثين والدارسين في علاجهم لصعوبات التعلم بصفة خاصة على استخدام برامج عديدة بعضها ركز على التدريبات والأنشطة، والبعض ركز على تحليل المهمة، والبعض ركز على العمليات العقلية، كأساليب مهمة في علاج صعوبات التعلم... أما فيما يتعلق بعلاج الصعوبات الصوتية باستخدام استراتيجية التحليل الصوتي فإن الباحث في حدود علمه لم يجد أية دراسة في هذا المجال، الأمر الذي دفعه إلى محاولة دراسة هذه المشكلة .

الإحساس بالمشكلة :

لاحظ الباحث أثناء إشرافه على الأداء التدريسي للمعلمين بقاعات الدراسة في مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالأزهر الشريف أن هناك معاناة فعلية في نطق أصوات الحروف العربية من قبل الدارسين بالمستوى الأول، وأن هناك صعوبات فعلية في نطق بعض الأصوات خاصة حروف الحلق . الحاء والخاء والعين والغين . كما أن هناك صعوبة في التمييز الصوتي لحرقي القاف والكاف، والطاء والتاء، والدال والضاد، والتميز بين حرقي الهمزة والعين، والتميز بين حرقي السين والصاد، والتاء والصاد، والحاء والهاء... ويؤكد ذلك نتائج دراسة حجازي (١٩٩٦) التي كان من بين أهدافها تحديد الصعوبات الصوتية التي تواجه الطلاب الإندونيسيين عند دراستهم للعربية، وقد أسفرت عن وجود صعوبات في : نطق بعض الأصوات الحلقية، والأصوات الأسنانية، والتفريق بين الأصوات المرققة والأصوات المفخمة، والتميز بين نطق اللام الشمسية واللام القمرية، والتميز بين الأصوات المتقاربة في المخرج .

ودراسة طعيمة (٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها إلى أن الأصوات العربية التي يشيع الخطأ في نطقها لدى الدارسين - أفراد العينة - هي أصوات الحروف التالية (التاء - الحاء - الخاء - السين - الشين - الضاد - الطاء - الظاء - العين - الكاف - الهاء) بالإضافة إلى أن الدارسين عجزت نسبة ٤٠% من أفراد العينة عن نطق

^{٢٢٦} .لندا وكارول: *الأطفال الموهوبون ذوي صعوبات التعلم* ، ترجمة نصره عبد المجيد لجلج (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ، ٢٠٠٢) ص ٣٧ .

^{٢٢٧} . Oklo, C. (1992) . The Effect of Computer-Based Attribution Training on the Attributional Style. *Journal of Social Psychology*, 137, 1,P. 329.

^{٢٢٨} . محمد عبد الرحيم عدس: *صعوبات التعلم* (عمان ، دار الفكر ، ١٩٩٨) ص ١٥٥ .

المد بالألف، ونسبة ٤٩,٦% عن نطق المد بالواو، ونسبة ٣٨% عجزوا عن نطق المد بالياء. ودراسة اعتماد عبد الصادق (٢٠١٣) التي أكدت نتائجها عن بعض الصعوبات اللغوية التي تواجه الدارسين الناطقين بغير العربية للغة العربية، ومنها صعوبات صوتية تتعلق بمخارج الحروف، وأخرى تتعلق بالنبر والتنغيم والإيقاع، وثالثة تتعلق بالتجمعات الصوتية، ومن هذه الصعوبات :

- عدم قدرة بعض الدارسين على نطق الأصوات العربية لوجود مشكلات عنده .
- صعوبة نطق بعض الأفعال لدى الدارسين لاختلاف عين الفعل .
- عدم القدرة على التفريق بين الأصوات المرققة التي لها أصوات مطبقة من نفس نوعها .
- وجود تشابه في النطق بين بعض الحروف .
- وجود أصوات تنطق ولا تكتب وحروف تكتب ولا تنطق .
- استخدام بعض المعلمين للعامية في تدريسهم .
- وجود مشكلات نطقية لدى بعض المعلمين .

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في معاناة دارسي المستوى الأول من الناطقين بغير العربية في نطق بعض الأصوات العربية؛ وبخاصة الأصوات التي لا توجد في لغتهم الأم، وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما مهارات الأداء الصوتي اللازمة لدارسي المستوى الأول من الناطقين بغير العربية ؟
٢. ما الصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو المستوى الأول من الناطقين بغير العربية ؟
٣. ما فاعلية استخدام استراتيجيات التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية ؟

أهداف البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. تعرف الصعوبات الصوتية التي تواجه دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى الأول من أجل البحث عن علاج لها، على اعتبار أن إهمال هذه الصعوبات لدى الدارسين الراغبين في تعلم العربية يؤدي إلى خلل في تعلم العربية بأنظمتها المختلفة المتداخلة والمتكاملة لديهم - صرفية ونحوية ودلالية

٢. تعرف فاعلية استراتيجيات التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية لدى الدارسين من الناطقين بغير العربية في المستوى الأول .

أهمية البحث :

من المتوقع أن تفيد الدراسة الحالية في تحديد الصعوبات الصوتية التي تواجه الدارسين المبتدئين في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، من خلال مسح شامل للدراسات والبحوث والتجارب العملية التي تمت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومثل هذا التحديد سوف يضع أيدي الباحثين والدارسين على أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه هذه الفئة من الدارسين من أجل البحث عن حلول عملية لمعالجتها، كما سيبصر مثل هذا التحديد السادة المعلمون بهذه المشاكل من أجل تسليط الضوء عليها والعمل على تذليلها لدى الدارسين داخل قاعات الدراسة .

كذلك يمكن لهذه الدراسة أن تفيد القائمين على تدريس العربية للناطقين بغيرها من السادة المعلمون في تعريفهم باستراتيجية التحليل الصوتي وخطواتها الإجرائية وكيفية استخدامها داخل الصف الدراسي في علاج الصعوبات الصوتية التي يعاني منها طلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية .

كذلك فإن هذه الدراسة يمكن أن يستفيد منها المؤلفون والمخططون لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تعريفهم بالصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الدارسون للغة العربية من الناطقين بغيرها من أجل معالجتها في محتويات الكتب المقدمة لهذه الفئة، وتبصير المعلمين بكيفية علاجها من خلال تقديم استراتيجيات فعالة في هذا الشأن بأدلة المعلم .

وأخيرا فإن هذه الدراسة تفتح المجال أمام الباحثين والدارسين من تعريفهم بهذه الصعوبات، ودفهم للبحث عن استراتيجيات أخرى لعلاجها .

حدود البحث :

تحد هذه الدراسة بالحدود التالية :

١- تحديد الصعوبات الصوتية لدارسي اللغة العربية من طلاب المستوى الأول من الناطقين بغير العربية دون غيرها من الصعوبات اللغوية الأخرى كالصعوبات النحوية والصعوبات الصرفية والصعوبات الإملائية والصعوبات الدلالية وغيرها.

٢- يتم تطبيق تجربة هذا البحث على مجموعة بحثية من طلاب المستوى من الناطقين بغير العربية بمركز الأزهر لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

خطوات السير في الدراسة :

تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات الإجرائية التالية :

١. مسح الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية والتجارب العملية التي تناولت تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بهدف تحديد قائمة بالصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية .

٢. عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بهدف أخذ آرائهم فيما تضمنته القائمة من صعوبات .

٣. إعداد اختبار تشخيصي لتحديد الصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو المستوى المبتدئ.

٤. تحليل أداءات الدارسين على الاختبار التشخيصي بهدف حصر الصعوبات الصوتية التي يعانون منها .

٥. تدريس المحتوى التعليمي لأفراد العينة باستراتيجية التحليل الصوتي .

٦. تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً على أفراد العينة .

٧. جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها .

مصطلحات الدراسة :

١. الصعوبات الصوتية :

يتردد على مسامع المشتغلين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مصطلح : "المشكلات الصوتية" ومصطلح "الصعوبات الصوتية"، ويبدو للباحث من خلال مراجعة مضمون هذين المصطلحين أن هناك ارتباكاً في تحديدهما، حيث يخلط كثير من الباحثين بينهما، حيث يرى البعض أن المشكلة تساوي صعوبة، والذي يبدو لي من خلال مراجعة الأدب التربوي أن لكل واحد من هذين المصطلحين دلالة، فالمشكلة تنتج عن قصور في أي جانب من جوانب العملية التعليمية، أما الصعوبة فتعود إلى أسباب عدة منها : طبيعة أصوات اللغة المستهدفة، وطبيعة أصوات لغات المتعلمين مقابلة باللغة المستهدفة. ويقصد بها هنا: تلك الإعاقات التي تحول دون تقدم دارسي المستوى الأول في تعلم المهارات الصوتية، وتتسبب في انخفاض أدائهم لهذه المهارات، وضعف مستواهم عن أقرانهم، على الرغم من سلامة قدراتهم السمعية والبصرية والعقلية . وهذا يعني استثناء الإعاقات التي يكون سببها عضوي، كضعف السمع، أو البصر، أو التخلف العقلي من ذلك .

ومن الملاحظ أن هذه الصعوبات تتعلق بنطق أصوات الحروف، ونطق الكلمات المشتملة على حروف متجاورة أو متشابهة صوتاً، أما الصعوبات التي تتعلق بأصوات الجمل: فنعني بها الأصوات التي لا تتعلق بأصوات اللغة في ذاتها؛ إنما نعني بها الصعوبات التي تتعلق بصوت المعاني (التنغيم، والتعبير عن المعنى بالصوت).

٢. التحليل الصوتي :

هي خطوات إجرائية يوظفها المعلم مع دارسيه لتعيينهم بشكل مباشر في اكتساب المهارات الصوتية العربية وتخزينها واستدعائها عند طلبها. وعلى ذلك فتحليل الأصوات العربية يعني بها: تحليل الكلمات العربية إلى مقاطع صوتية، وهذا يتطلب نطق الكلمات ببطء وفقا لمكوناتها من المقاطع الصوتية، وقد يعني بها: تحليل الكلمات العربية وفقا لمخارج حروفها وصفاتها، وكلا الأمرين يتطلب تكثيف التدريبات الصوتية التي تهتم بتثبيت مهارات الاستماع والنطق والكلام؛ أي تهتم بتدريب الدارس على اللغة المنطوقة .

الإطار النظري للبحث

يتناول الإطار النظري للبحث ما يلي :

١. صعوبات تعلم الأصوات العربية .
٢. استراتيجيات تعليم الأصوات العربية .
٣. استراتيجية التحليل الصوتي . وفيما يلي بيان ذلك .

أولا : صعوبات تعلم الأصوات العربية :

من أهم ما يحتاجه الدارس في تعلمه للغة العربية الوعي بالصور الصوتية للوحدات اللغوية تأملا، وإصدارا للأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات، وتعلما للتطابقات بين الصور الصوتية والصور الخطية، كما يحتاج إلى الألفة بالتهجي، وتمييز الكلمات وتعرفها، وفهم المقروء، فالمتعلم الجيد للغة بشكل عام - هو الذي يصل بعد مروره بخبرة تعليمية معينة إلى المستوى الذي يمكنه من إلف الأصوات العربية والتمييز بينها، وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية في ذاكرته، وفهم العناصر المختلفة لبنية اللغة وتراكيبها، والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة^(٢٢٩).

فالدرس للعربية يحتاج على مستوى تعلم الحرف لأن يتعرفه حين يسمعه، ويتعرفه حين يراه، وينطقه نطقا صحيحا، ويحتاج على مستوى الكلمة أن يتعرفها حين يسمعها، وينطقها فلا يتردد، ولا يحذف منها حرفا، ولا يضيف إليها حرفا، ويضبطها ضبطا صحيحا حين ينطقها، ويحتاج على مستوى الجملة أن ينطقها نطقا متواصلًا. لا كلمة كلمة. وأن يضبط أركانها، وأن يعطيها النغم المناسب للمعنى .

وإذا كان هذا هو المسار الطبيعي لدارس اللغة العربية، فمن المحتمل أن تحدث عقبات تخرج بالدارس عن هذا المسار، " وتتمثل هذه العقبات في صعوبة فهم العلاقات المتبادلة بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة، وأول تعرض لها هو المدخل الأبجدي وفشله في تحويل مهارات فهم اللغة المنطوقة إلى القراءة،

^{٢٢٩} . محمود جلال الدين سليمان : الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة (منظور لغوي تطبيقي) (القاهرة، عالم الكتب، ٢٠١٢) ص ١٨، ١٩ .

وغياب الحافز، فتعليم القراءة يتطلب إنجازات معقدة تبدأ بفهم أن الأصوات توصل إلى رموز لها صفة التجريد، والعلاقة بينهما ليست علاقة خطية، وأن الأصوات المستقبلية في كلمات لها صفتا التقسيم والمزج، على الرغم من أن الأذن تلتقطها دفعة واحدة، في الوقت نفسه يصعب الفصل بين مكوناتها، وتسمع كأنها صوت واحد، وهي عملية غير واعية وآلية، وتحويلها إلى رموز محددة تعكس عددا كبيرا من الأصوات يمثل نقطة البداية في ظهور صعوبات القراءة^(٢٣٠).

ومن الصعوبات الصوتية التي تواجه الدارس الأجنبي تعدد أصوات الحرف العربي الواحد، فالحرف العربي الواحد ينطق في موضع بطريقة تغاير النطق به في موضع آخر، والذي يجعل النطق يختلف من مكان إلى مكان آخر هو سياق الحرف، فلو تأملنا نطق حرف الراء في الكلمات التالية (قربة، مرية، فرعون، مريم) لوجدنا اختلافا واضحا في صوت الحرف، على الرغم من أن الحرف واحد، ولكن الذي اختلف هو سياقه، وكذلك نطق اللام في الكلمات (بسم الله، هو الله، يد الله، لا عاصم اليوم من أمر الله).

ومن الصعوبات الصوتية نطق الحروف التي لا توجد في اللغة الأم للدارس، فاللغة العربية تتميز عن كثير من اللغات بتضمنها لأصوات لحروف لا توجد في بقية اللغات، ومن هذه الأصوات أحرف الحلق؛ حيث لا توجد في العديد من اللغات كالإنجليزية والبنغالية، ومن ثم لا يستطع الدارسون من هذه البلاد نطقها، إنما يستبدلونها بحروف أخرى، فمثلا ينطقون الحاء هاء، والعين همزة، وتعلمهم لهذه الأصوات هذه الحروف يتطلب تمرينا مكثفا. ومن الأصوات التي يصعب تعلمها للدارس الأجنبي: أصوات حروف الإطباق، حيث لا يستطع كثير ممن لا ينطقون العربية من النطق بهذه الأحرف، فهم ينطقون الضاد ظاء كما في قوله (الضالين حيث ينطقونها الظالين)، وينطقون الضاد دالا كما في قوله (شهر رمضان حيث ينطقونها شهر رمدان)، وينطقون الطاء دالا كما في قوله (الطلاق مرتان حيث ينطقونها التلاق مرتان)، وينطقون الصاد زايا كما في (إنما يوفى الصابرون أجرهم) حيث ينطقونها الزابرون).

والواقع أن هذه الصعوبة في حقيقتها لا تقتصر على الناطقين بغير العربية، بل إن بعض الناطقين بالعربية لا يجيدون النطق بهذه الأحرف، كما في دول الخليج حيث ينطقون الضاد ظاءا. والسبب في هذه الصعوبة عند الناطقين بغير العربية - كما يقول الأوراعي - أنها لا يتوافق في بعض لغاتهم أساس أحرف الإطباق المستعملة في العربية، ولا على أغلب ما في هذه اللغة من الحروف الحلقية، ففي هذه الحالة ستنتفي الحاجة إلى إدماج مثل هذه الحروف في تلك اللغات، لكن التقارب اللغوي الناجم عن دخول أمم غير عربية في الدين الإسلامي سيكثر من الألفاظ الإسلامية في لغات تلك الأمم، ولننطق بتلك الألفاظ الإسلامية يتعين ترويض جهاز التصويت لاكتساب القدرة على إنتاج التفخيم، فيستعمل موضوعيا، كما في الحالات التي ينطق فيها لفظ (الله) مفخما إذا لم تسبقه كسرة، أو يطرد استعماله، وهو حال أحرف الإطباق، ويكون إدخال هذه الأحرف، نطقا وكتابة في لغات الشعوب الإسلامية الناطقة أصلا بغير العربية،

^{٢٣٠}. المرجع السابق، ص ١٩.

تابعا لدخول الألفاظ الشرعية إلى لغات تلك الشعوب التي لم تر غير الإسلام ديناً، ومبدأ التقارب الصوتي المذكور ينسحب أيضاً على الحروف الحلقية، إذ سيكثر سماع تصويطات (ع، هـ، ح، خ، أ) بانتشار مصطلحات الفقه الإسلامي كالخلع، والمسح على الخفين، والغسل، والطهر، وعقد النكاح، والشفعة، والعقيقة، واللعان، والحجر، والحج، والرهن، والهبة، والشهادة، والجهاد، والظهار، مثل ما سرد من الألفاظ الشرعية - ويتوقع أن يكون منها كثير في لغات الشعوب الإسلامية - سينمي قطعاً الأعضاء المكونة للحق، ويبعثها على الاشتغال من أجل توليد حروف حلقية، وهو ما يدعو إلى إدراج كل الحرف القرآني في الأساس الصوتي لأي لغة من لغات الشعوب التي تدين بالإسلام^(٢٣١).

هذا، وقد أجريت دراسات عديدة في هذا المجال استهدفت تحديد صعوبات تعلم اللغة العربية، ومنها الصعوبات الصوتية، ومن هذه الدراسات دراسة راجي راموني (١٩٧١) بعنوان "دراسة إحصائية للأخطاء في كتابات الطلاب الأمريكيين في اللغة العربية" واستهدفت الدراسة تعرف الأخطاء التحريرية للطلاب الأمريكيين الذين يتعلمون العربية في المستويين المتوسط والمتقدم، ومعرفة الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم من الأدوات اختبار إجادة اللغة العربية (Arabic Proficiency Test) ثم خصص لكل مستوى نوعاً من الاختبار لاستكشاف الأخطاء كالتالي :

- المستوى المبتدئ: أعطوا ترجمة صغيرة بالإنجليزية يترجمونها إلى العربية .
 - المستوى المتوسط: أعطوا أربعة موضوعات يختارون واحدا .
 - المستوى المتقدم: يتضمن الاختبار مقالين باللغة الإنجليزية يختارون واحدا ويلخصونه .
- وطبقت الأدوات على عينة قوامها (١١٥) دارساً ممن اجتازوا اختبار (A. P. T.) تمثل هذه العينة تنوعاً كبيراً من حيث البرامج التي تلقاها الطلاب والخلفية وسنوات الخبرة، وآخرون تعرضوا لطرق القواعد والترجمة، والبعض (٨٩) دارساً تعرضوا لهجة العربية العامية (من خلال زيارتهم لدول عربية . أبأؤهم من أصل عربي)، وبعد التطبيق أسفرت الدراسة عن بعض النتائج منها:
- أ. استعمال أصوات ساكنة خفيفة بدل الثقيلة على سبيل المثال :

- التاء بدل الطاء، يقول "تیب" بدل الطاء .
- الدال بدل الضاد، يقول: "مريدة" بدلا من "مريضة" .
- السين بدل الصاد، يقول: "مسر" بدلا من "مصر" .

ب. الحروف الاحتكاكية البلعومية مثل مخارج الحروف :

^{٢٣١} محمد الأوراعي في: محمود عبده أحمد فرج: تعليم الدين الإسلامي للناطقين بغير العربية، الأسس. المنهج. الاستراتيجيات التدريسية (رؤية مستقبلية) (القاهرة، مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر، ٢٠٠٣) ص .

- استعمال الخاء بدل العين، يقول "بخداد" بدل "بغداد".
- استعمال الهاء بدل الحاء، يقول: "واحدة" بدل "واحدة".
- استعمال الهمزة بدل العين، يقول: "صناعة" بدل "صناعة".

ج. عكس ترتيب الحروف الساكنة:

- استعمال الضاد بدل الدال، يقول: "أفراض" بدل "أفراد".
- استعمال الطال بدل التاء، يقول: "طارخ" بدل "تاريخ".

د. عدم التمييز بين الأصوات الطويلة والقصيرة والخلط بينهما: مثل "ياثرب" بدلا من "يثرب"، و"صاحب" بدلا من "صاحب"، و"فندوق" بدلا من "فندق".

ه. الإبدال في مواضع الحروف، فمثلا "أرجع تصبح أجرة" و"مؤثرة تصبح مأثرة" و"قرانا تصبح قرأنا".

ودراسة مصطفى رسلان (١٩٨٥) التي استهدفت وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين وبيان مدى فاعليته من واقع تجربته على عينة منهم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تعرف صعوبات الدارسين في تعلم اللغة العربية، واستخدم المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح على عينة قوامها (٥٠٠) طالب من منطقة جنوب شرقي آسيا ممن يدرسون في جامعة الأزهر وعين شمس، وكانت أدوات الدراسة وإجراءاتها كالتالي:

- وجيه الباحث لأفراد العينة سؤالاً مكتوباً مفاده: ما الصعوبات اللغوية (أصوات، كتابة، تراكييب) التي تواجهك عند تعلمك اللغة العربية؟
- جمع الباحث عدداً من الكتابات الحرة التي كتبها الدارسون والدارسات في شكل رسائل موجهة إلى أصدقائهم في مصر، كما جمع بعض التسجيلات التي قام بها الملاويين في جامعة الأزهر وعين شمس.
- تحليل كل ما تجمع لدى الباحث من كتابات لتحديد الصعوبات اللغوية التي تواجه الدارسين سواء كانت نحوية أم إملائية.

وأسفرت الدراسة بعد تطبيق أدواتها عن مجموعة من النتائج منها: أن أهم الصعوبات الصوتية التي تواجه الطلاب الملاويين: أصوات الهمزة، والعين، والحاء، والطاء، والشين، والقاف، والهاء، والصاد، والسين، والثاء.

ودراسة أحمد عارف حجازي (١٩٩٦) والتي جاءت تحت عنوان "صعوبة تعليم قراءة اللغة العربية لغير الناطقين بها" وكان من بين أهداف الدراسة تحديد الصعوبات الصوتية التي تواجه الطلاب الأندونيسيين عند قراءتهم للغة العربية، ولتحقيق هذا الهدف حدد الباحث أهداف تعليم القراءة في

المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي، ثم حدد صعوبات القراءة التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من الصعوبات الصوتية منها:

- نطق بعض الأصوات الحلقية والطبقية، مثل: العين والحاء، والهمزة والهاء، والغين والحاء .
- نطق بعض الأصوات الأسنانية، مثل: الثاء والذال والظاء .
- التفريق بين الأصوات المرققة والأصوات المفخمة، مثل التاء والطاء في (تاب — طاب)، والذال والضاد في (دني . ضني)، والسين والصاد في (سد . صد) .
- التمييز بين نطق اللام الشمسية واللام القمرية .
- التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، مثل القاف والكاف في (قال — كال)، والعين والهمزة في (يعمر . يأمر) .

وفي عام (١٩٩٥) قدم صلاح الدين حسين وحمد النيل وأحمد المرغني دراسة بعنوان "الأخطاء الشائعة لدى طلاب المعهد وتحليلها"، وقد استهدفت الدراسة تعرف الأخطاء الشائعة بين طلاب معهد الإمام محمد بن سعود بالرياض، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم من الأدوات اختبارا بطريقة تهدف إلى معرفة الأخطاء الصوتية والنحوية والإملائية، واشتمل الاختبار على ورقة في الأصوات وورقة في التراكيب النحوية وورقة في الإملاء، وبعد تطبيق أداة الدراسة أسفرت الدراسة عن بعض النتائج منها: أن من الأخطاء الصوتية الشائعة أصوات:

- صوت الشين .
- صوت الفاء، حيث نطقوه (P)، والسبب في ذلك عدم وجود الصوت الشفوي الأسنان في لغة الدارس الأم .
- صوت الذال، واستبدل به الزاي .
- صوت الدال حيث استبدل به التاء .
- صوت الثاء حيث استبدل به صوت السين .
- صوت السين حيث استبدل به صوت الشين أو الصاد .
- نطق الأصوات المفخمة الأسنانية واللثوية، الصاد نطقت ظاء، والطاء نطقت ضادا .
- نطق أصوات الحلق، حيث نطق العين همزة ِ

وفي عام (٢٠٠٦) قدم رشدي طعيمة دراسة استهدفت تعرف المشكلات الصوتية عند الدارسين في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستوى المبتدئ، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث اختبارا يستهدف الكشف عن مدى اكتساب الدارسين للمهارات الصوتية، ويشتمل على سبعة أسئلة تقيس المهارات الآتية:

- نطق الأصوات في شكلها المجرد .
 - نطق الأصوات وقد وردت في كلمات .
 - نطق الأصوات وقد وردت في جمل .
 - نطق الأصوات وقد وردت في نص متكامل .
 - السرعة في نطق الكلمات المكتوبة .
 - معرفة مواطن الوقوف الجيدة .
 - نطق حروف المد نطقاً صحيحاً .
 - التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة .
 - صحة النبر في القراءة .
 - صحة التنغيم عند التعبير في مواقف طبيعية .
- وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (١٢٥) دارساً ممن يتعلمون العربية كلغة ثانية – العمانيين العائدين إلى مسقط وهم يتحدثون الإنجليزية والواصلية والأردية، وقد كانوا من قبل قد نزحوا إلى بعض البلدان الآسيوية كالهند وتنازانيا في فترة ما قبل السلطان قابوس . حيث استخدم الباحث طريقة القراءة الجهرية لحروف وكلمات وجمل ونصوص معينة، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من المشكلات منها :
- الحالات التي عجز الدارسون فيها عن الأداء الصوتي المنشود تبلغ اثني عشر صوتاً هي أصوات : التاء، والحاء، والخاء، والسين، والشين، والضاد، والطاء، والظاء، والقاف، والكاف، والهاء، ويعزى ذلك إلى التنوع الكبير في الخلفية اللغوية عند الدارسين .
 - أن الأصوات التي يجد الدارسون صعوبة في نطقها وهي في كلمات ثمانية أصوات هي : التاء، والحاء، والسين، والضاد، الطاء، الظاء، العين، القاف، والصاد في بعض الأحيان .
 - أن الخطأ في نطق الحركات أوضح وأظهر في نطق الأصوات الصامتة، ولقد كان هناك تفاوت بين الدارسين في نطق حروف المد .
 - هناك صعوبة في التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة الآتية : الدال والضاد، والذال والطاء، والحاء والهاء، والسين والصاد .
- وفي عام (٢٠١٢) قدم محمود عبده ورقة عمل في الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجارب ورؤى مستقبلية) بعنوان " تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، وقد تضمنت الورقة من بين ما تضمنته : كيفية تقديم الجانب الصوتي باعتباره أحد مكونات الجانب اللغوي في سلسلة كتب الأزهر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفيما يلي عرض لذلك :

- الاهتمام بنطق الأصوات العربية؛ بحيث يعطى الدارس فرصة لنطق الأصوات العربية حرفا حرفا منفصلا، ثم ينطقه في سياق، بمعنى آخر: التأكيد على ما يسمى بالوعي الصوتي في اللغة العربية لتكون البداية التركيز على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا من خلال سياقات وحوارات لغوية متكاملة .
 - تعريف الدارسين شكل الحرف العربي وصوته ورسمه، وتوضيح العلاقة بين صوته ومعناه .
 - تقديم الحروف العربية - (٢٨) حرفا صامتا، و(٦) أصوات متحركة - في سياق لغوي متكامل، وفي عدد محدود من الكلمات والجمل؛ بحيث ينتهي الكتاب الأول من المستوى المبتدئ ويكون الدارس الوافد قد سيطر على الأبجدية العربية بنوعها الصامت والمتحرك، يستخدمها في تعرف كلمات جديدة لم تقدم له من قبل، وهذا يتناسب تماما مع طبيعة اللغة العربية.
 - الالتفات بشكل خاص ومنذ بداية تعلم اللغة إلى الظواهر الصوتية المختلفة (الفتحة، الضمة، الكسرة) التشديد والتنوين والتسكين واللام الشمسية واللام القمرية إلى آخره من هذه الظواهر اللغوية .
 - ويؤكد الكتاب الأول على الأصوات والحروف العربية، وتدريب الدارس على التمييز السمعي، ثم النطق، فقراءة الشكل المكتوب، ثم الكتابة. وهذه الخطوات الأربع تتم في وقت واحد، وبالترتيب نفسه، وكل خطوة تؤكد الخطوات السابقة .
 - ويمر الدارس من خلال الكتاب الأول بثلاث عمليات بداية من تجريد الأصوات والحروف، والتعرف عليها من خلال الاستماع والقراءة، ثم التمييز بين المتشابه منها من حيث النطق، والمتشابه من حيث الكتابة.
 - ويعالج هذا الجانب الصوتي كما يلي: الاستماع وتلقي الأصوات، والنطق، والقراءة وتحويل الحروف إلى أصوات، والكتابة وتحويل الأصوات إلى حروف مكتوبة. ولكل ما سبق تدريباته الخاصة والتي تستمر في كتاب المستوى الأول من أوله إلى آخره.
- وفي عام (٢٠١٣) قدمت اعتماد عبد الصادق دراسة بعنوان " الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " وقد استهدفت الدراسة محاولة تعرف الصعوبات اللغوية من صوتية وصرفية ونحوية وكتابية ومعجمية ودلالية، والمقترحات العلاجية لكل منها، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي التقابلي وخاصة في الصعوبات الصوتية، حيث أنجزت الباحثة مقابلة بين أصوات اللغة العربية وأصوات اللغة الإنجليزية على أساس أنها الأكثر استعمالا من قبل كثير من الدارسين الناطقين بغير العربية، ووضحت ما يتفق وما يختلف وما تتفرد به كل من اللغتين من أجل تعرف الصعوبات الصوتية بطريقة علمية مقننة، وأسفرت الدراسة عن عدد من الصعوبات الصوتية منها:
- عدم قدرة بعض الدارسين على نطق الأصوات العربية لوجود مشكلات عنده .

- صعوبة نطق بعض الأفعال لدى الدارسين لاختلاف عين الفعل .
- عدم القدرة على التفريق بين الأصوات المرققة التي لها أصوات مطبقة من نفس نوعها .
- وجود تشابه في النطق بين بعض الحروف .
- وجود أصوات تنطق ولا تكتب وحروف تكتب ولا تنطق .
- استخدام بعض المعلمين للعامية في تدريسهم .
- وجود مشكلات نطقية لدى بعض المعلمين .

وقدمت الدراسة مجموعة من المقترحات من أجل التغلب على هذه الصعوبات منها :

- اعتماد النشاط اللغوي الشفهي باعتباره الأساس في تنمية قدرات المتعلمين الأجانب اللغوية .
- الاعتماد على العربية الفصحى في التعليم والتعلم، مع الاتفاق على تقديم النمط الأساسي للدراسة الصوتية .
- مراعاة الشروط اللغوية والتربوية عند صياغة الأسئلة من وضوح ودقة وبعد عن الطول.
- يراعى البدء بالأصوات السهلة المألوفة للدارس الأجنبي وتأجيل الأصوات الصعبة (د.ر.ز.ح.خ.ص.ض.ط.ظ.ع.غ.ق.) .
- مراعاة التدرج في تقديم الأصوات الصعبة كلما أمكن .
- العناية في المقدمة الشفهية بتقديم النطق الصحيح الواضح، وتقديم التدريبات السمعية والنطقية الكافية لإكساب الدارسين الصحة والسرية في النطق مع الاستعانة بالوسائل السمعية والمرئية في هذه العملية .

ثانيا : استراتيجية التحليل الصوتي :

١. التعريف بالاستراتيجية :

إن التحليل اللغوي لأية لغة يتضمن تحليل الأصوات، والكلمات، ومبادئ صوغ الكلمات، وبناء الجمل، ومبادئ تفسير الجمل، وفهم معانيها... وتحليل الأصوات العربية يعني بتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، وهذا يتطلب نطق الكلمات ببطء وفقا لمكوناتها من المقاطع الصوتية، وقد يعني بتحليل الكلمات العربية وفقا لمخارج حروفها وصفاتها، وكلا الأمرين يتطلب تكثيف التدريبات الصوتية التي تهتم بتثبيت مهارات الاستماع والنطق والكلام؛ أي تهتم بتدريب الدارس على اللغة المنطوقة، ومن أمثلة هذا النوع من التدريبات : تدريبات المفردات والاستعمال اللغوي، وتدريب الحوار والمحادثة والتعبير الشفهي، وتأخذ هذه التدريبات من حيث صحتها أشكالاً متعددة، فهناك تدريبات التحويل التي تهتم بتدريب الطالب على التحكم في صحة التعبير، وهناك تدريبات التمييز التي تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على التمييز بين الصيغ المتشابهة، ومنها تدريبات الاستبدال التي تهتم بتثبيت الاستعمال الصحيح للأنماط اللغوية .

وعلى هذا الأساس تركز استراتيجية التحليل الصوتي على أمرين في غاية الأهمية هما :

أ . التحليل وفقا لمخارج الحروف وصفاتها .

ب . التحليل وفقا للمقاطع الصوتية .

ومن التجارب التي اهتمت بتطبيق الاتجاه الثاني من استراتيجية التحليل الصوتي في تعليم الأصوات العربية تجربة قام بها كل من : رضا السيد شرارة والشحات محمد صفار في عام (٢٠٠٧) حيث قدما تجربة استهدفت معالجة كتاب الصف الأول الابتدائي للغة العربية معالجة صوتية، مع تحديد الأصوات بالألوان، والكتاب في جوهره يهتم بتعليم القراءة والكتابة من خلال تعليم وتعلم أصوات الحروف العربية اعتمادا على فكرة المقاطع الصوتية وإعطائها ألوانا دالة، وقد قدم هذا العمل من خلال مستويات ثلاثة :

أ . تعرف أصوات الحروف المفتوحة باستخدام الصور .

ب . تعرف صوت المقطع في ضوء أدائه الوظيفي للكلمة .

ج . تحليل أصوات الكلمة لتعرف أجزائها ومكوناتها .

وقد انطلق المؤلفان في هذا العمل انطلاقا من أن اللغة العربية تتكون من جمل، والجمل تتكون من كلمات، والكلمة تتكون من مقاطع، والمقطع مكون إما من حرف نحو (قِ) فعل أمر، وإما مكون من حرفين، والحرفان إما ينتهيان بحرف مد نحو (ما - في) ، وإما ينتهيان بحرف صحيح ساكن نحو (من)، وانطلاقا . كذلك . من أن المقاطع الصوتية إما ستة مقاطع، وإما خمسة . على اختلاف بين علماء الأصوات . لا يستعمل منها إلا ثلاثة مقاطع هي :

• المقطع الأول : وهو مكون من حرف واحد؛ ينطق بمفرده، وقد تم تمييزه في الكتاب باللون الأسود ليبدل عليه، ومن أمثله : (عَلِمَ . عُمِرَ . حَسَبَهُ . نَسَبَهُ) .

• المقطع الثاني : وهو المكون من حرفين ينتهيان بحرف مد؛ ينطقان معا، وقد تم تمييزهما باللون الأخضر ليبدل عليه، ومن أمثله : (نُوجِمَا . صُومَالِي) .

• المقطع الثالث : وهو المكون من حرفين ينتهيان بحرف صحيح ساكن، ينطقان معا، وقد تم تمييزهما باللون الأحمر ليبدل عليهما، ومن أمثله : (إِن . لِم . تُهْمِل . تَنْجَح) .

وقد أوضح المؤلفان كيفية التعامل مع الحرف المشدد على اعتبار أنه مكون من حرفين، الأول منهما ساكن والثاني متحرك، وقد تم تمييز الحرف المشدد باللون الأحمر ليبدل على أنه ينطق دائما مع الحرف الذي يسبقه، ومن أمثلة ذلك : (كَلَّ - ثَمَّ - سَيِّد - أَمِّي) . وتأخذ الشدة ألوانا ثلاثة بحسب المقاطع الصوتية التي سبقت الإشارة إليها، فاللون الأسود للشدة يدل على أن الحرف المشدد ينطق مرة ثانية

بمفرده، مثل (كلّ - ثمّ - مدّ)، واللون الأخضر للشدة يدل على أن الحرف المشدد ينطق مرة ثانية مع حرف المد الذي بعده مثل: (كتّاب . أمّي . عمّو)، واللون الأحمر للشدة يدل على أن الحرف المشدد ينطق مرة ثانية مع الحرف الصحيح الساكن الذي بعده مثل: (سيّد . علّم . عيّل).

كما اهتم الكتاب بتوضيح الرمز التلويحي للمقاطع الصوتية وزمن نطقها كالتالي :

- اللون الأسود : حرف ينطق بمفرده مثل (فَهَمَ) وزمن نطقه قبض أصبع واحد أو بسطه .
- اللون الأخضر : حرفان ينطقان معا؛ ينتهيان بحرف مد نحو (ما - في - نوحهما)، وزمن نطقه قبض أصبعين أو بسطهما إلى ستة أصابع .
- اللون الأحمر : حرفان ينطقان معا؛ ينتهيان بحرف صحيح ساكن مثل (من - عن)، وزمن نطقهما قبض أصبع واحد أو بسطه .
- اللون الأزرق : ما لا يلفظ من الحروف، ومنها : همزة الوصل (ا)، و(أل) الشمسية .
وأوضح الكاتبان . كذلك . طريقة السير في الكتاب والتي تتلخص في: أنه لما كان الطفل المبتدئ فإنه يمكن الاعتماد في تعليمه على معرفته للصور، فإن قلت له مثلا: ما اسم الحيوان في هذه الصورة؟ فإنه يجيب بأنه (أسد - بقرة - توأم - ثمرة)، فإن قلت: ما أول صوت في اسم هذه الصورة؟ أجاب: (أسد (أ)، بقرة (ب)، توأم (ت)، ثمرة (ث).. إذا هذا هو الألف، وهذه هي الباء، وهذه هي التاء، وتلك هي الشاء.. ثم ينطق الطفل مع المدرس: أسد (أ)، بقرة (ب)، توأم (ت)... وهكذا إلى أن يحفظ أصوات الحروف المفتوحة باستخدام الصور .

كما تبين الكاتبان في كتابهما كيفية الأداء الوظيفي للأصوات من خلال تحليلها، فينطق الدارس :

- (أ) (أسد)، ثم يحللها: (أ) حرف الألف، (سد) السين والبدال .
- (أ) مد ألف، (آدم)، ثم يحللها: (أ) الألف والألف، (دم) الدال والميم .
- (إ) (إبر)، ثم يحللها: (إ) حرف الألف، (بر) الباء والراء .
- (إي) مد ياء، (إيمان) ثم يحللها: (إي) الألف والياء (ما) الميمي والألف، (ن) النون والتنوين .
- (أ) (أذن)، ثم يحللها: (أ) حرف الألف، (ذن) الذال والنون .
- (أو) مد واو، (أوصي)، ثم يحللها: (أو) الألف والواو، (صي) الصاد والياء .
- (أ) (رأس)، ثم يحللها: (رأ) الراء والألف، (س) السين والتنوين .
- (ر) (رء) الألف المشددة (رأس)، ثم يحللها: (رء) الراء والألف المشددة .
- (أ) (ألف والألف (س) السين والتنوين ... وهكذا حتى نصل إلى الياء .

وقدم الكاتبان في نهاية الكتاب بعض التطبيقات العملية - تكوين كلمات - من المقاطع الصوتية المقدمة بالألوان، مثل: ترتيب المقاطع لتكوين كلمات، أو تكوين كلمات من مقاطع مختلفة تعطى للتلميذ، وختتمت

تطبيقات الكتاب بـ (اقرأ ولاحظ) حيث قدمت بعض النصوص الشعرية السهلة اعتماداً على تمييز مقاطع كلماتها بالألوان، وطلب من التلميذ القراءة مع ملاحظة كل مقطع أثناء القراءة .

وفي عام (٢٠١٢) قدم الشيخ حامد عبد الحميد بحثاً بعنوان: "نظرية المقاطع الصوتية واستثمارها في تعليم القراءة العربية" وتقوم هذه النظرية على تجميع المقاطع الصوتية باحتمالات ورودها في كلام العرب، ثم تعليم قراءة العربية بتعليم هذه الاحتمالات، وقد عرّف الباحث المقطع الصوتي بأنه : المقدار من الصوت الذي لا يمكننا أن نقف على بعضه إذا أردنا ذلك، وأوضح أن المقطع الصوتي إنما يتكون من عدد من الواحدات الصوتية، وأن النظام الصوتي للعربية يتألف من أربع وثلاثين وحدة صوتية بإزائها أربعة وثلاثون رمزا خصص كل رمز منها لصوت لا يتعداه، فأصوات الحروف ثمانية وعشرون صوتاً، وأصوات الحركات ستة: ثلاثة طوال، وثلاثة قصار، وبذلك يصبح العدد أربعة وثلاثين. وقدم البحث إحصاءاً للمقاطع الصوتية العربية نجمه فيما يلي :

أ – المقطع الأول : (حرف + حركة قصيرة)، وهو مقطع مفتوح ينتج بالتباعد بين طرفي النطق، ويرد هذا المقطع في الحروف المتحركة بوحدة من الحركات القصار-الفتحة، الكسرة، الضمة - مثل : (وَيَدْرُكُ) فهي مكونة من خمسة مقاطع كلها من النوع الأول . حرف + حركة قصيرة . (و/ يَ / ذَ / زَ / كُ) .

ب – المقطع الثاني : (حرف + حركة طويلة)، وهو مقطع مفتوح ينتج بالتباعد بين طرفي النطق، إلا أنه يختلف عن المقطع السابق في الرمز الصوتي فقط، فالمقطع الثاني يستغرق زمناً أطول، ويرد هذا المقطع في :

- المد الطبيعي بالألف أو بالياء أو بالواو، مثال ذلك " قالوا يا موسى " (فهذه الجملة مكونة من خمسة مقاطع كلها من النوع الثاني (قَا / لُوا / يَا / مُو / سَى) .
- الوقف على المنون المنصوب، مثال ذلك : كلمة "رحيماً" فهذه مكونة من ثلاثة مقاطع، الأول (ز) وهو من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة)، والمقطع الثاني (جيا)، والثالث (مًا) وهما من النوع الثاني (حرف + حركة طويلة) .

ج – المقطع الثالث : (حرف + حركة قصيرة + حرف)، وهو مقطع مغلق ينتج بالتقارب بين طرفي النطق، ويرد هذا المقطع في ثلاثة أحوال :

- الحرف المنون : مفتوحاً أو مكسوراً أو مضموماً، ولا يكون إلا في آخر الكلمة، مثال ذلك : "قانت" (قَا / نِ / تُنْ)، فهي مكونة من ثلاثة مقاطع، الأول (قَا) وهو من النوع الثاني (حرف + حركة طويلة)، والثاني (نِ) وهو من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة)، والثالث (تُنْ) وهو من النوع الثالث (حرف + حركة قصيرة + حرف) .

- الحرف الساكن مع ما قبله : مثال كلمة "استعجلتم" (إس / تَعُ / جَلُ / تُمْ)، فهي مكونة من خمسة مقاطع . في حالة الوقف بالسكون . وكلها من النوع الثالث (حرف + حركة قصيرة + حرف) .
- المشدد : الحرف المشدد لأنه ينفك إلى حرفين، الأول ساكن، والثاني متحرك بالحركة المناسبة، فهو محل اتصال مقطعين: الأول : وهو من النوع الثالث (حرف + حركة قصيرة + حرف)، والثاني من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة)، فكل حرف مشدد مع الحرف المتحرك الذي قبله يكونان مقطعا صوتيا طويلا (حرف + حركة قصيرة + حرف + حرف + حركة قصيرة)، فهذا المقطع الطويل ينتج بالتقارب ثم بالتباعد بين طرفي النطق، ومن أمثلته "إن) (إِنَّ) (إِنْ / نَ)، فهي مكونة من مقطعين، الأول (إِنْ) وهو من النوع الثالث (حرف + حركة قصيرة + حرف)، والثاني (نَ) وهو من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة) .
- د - المقطع الرابع : (حرف + حركة طويلة + حرف)، وهذا المقطع مغلق ينتج بالتقارب بين طرفي النطق كالمقطع الثالث، والفارق بينهما في الزمن الصوتي فقط، فهذا المقطع أطول من المقطع الثالث، ويرد هذا المقطع في :
- المشدد المسبوق بمد، ومثاله كلمة " صَوَافٌ " (صوافت) (صَ / وَا / فَ)، فهي مكونة من ثلاثة مقاطع: الأول (صَ) وهو من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة)، والثاني (وَا) وهو من النوع الرابع (حرف + حركة طويلة + حرف)، والثالث (فَ) وهو من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة) .
- دخول همزة الاستفهام على اللام المعرفة بنوعها الشمسية والقمرية، فإذا دخلت همزة الاستفهام على أل بنوعها هَمْزَتُ الأولى ومددت، وفي كلا الحالتين ينتج عن اتصال همزات الاستفهام بالكلمة المعرفة بأل مقطع صوتي من النوع الرابع (حرف + حركة طويلة + حرف) ومن أمثلة ذلك . في حالة اللام الشمسية . كلمة " الله " فهي مكونة من ثلاثة مقاطع، الأول (ءَأُ) وهو من النوع الرابع (حرف + حركة طويلة + حرف) والثاني (لَا) وهو من النوع الثاني (حرف + حركة طويلة) والثالث (هُ) وهو من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة) . ومن أمثلة ذلك - في حالة اللام القمرية - كلمة " ءالآن " فهي مكونة من ثلاثة مقاطع، الأول (ءَأُ) وهو من النوع الرابع (حرف + حركة طويلة + حرف) ، والثاني (ءَا) وهو من النوع الثاني (حرف + حركة طويلة)، والثالث (نَ) وهو من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة) .
- في حروف (سنقص لكم) من الحروف المقطعة : الحروف المقطعة في أوائل بعض السور ليست حروف معان، وهي مفصولة وإن اتصلت رسما، وجاءت منفردة من غير عامل ولا عطف كالأعداد فسُكنت وصلًا ووقفًا، والذي يعنينا منها الحروف التي تمثل المقطع الرابع، وهي سبعة أحرف مجموعة في قولك (سنقص لكم)، واسم كل حرف منها على ثلاثة أحرف، أوسطها حرف مد، وقبله حركة من جنسه، وبعده حرف ساكن، فليس في مده خلاف، للألف أربعة من

السبعة (صاد، قاف، كاتف، لام)، وللياء اثنان من السبعة (سين، ميم)، وللواو الحرف الباقي (نون). فمثلا (قاف) مكونة من مقطع واحد من النوع الرابع (حرف + حركة طويلة + حرف).

- الوقف على حرف مسبوق بمد: الوقف لا يكون إلا بتسكين الحرف الأخير، يخرج عن ذلك أن يكون الحرف منونا بالفتح فيوقف عليه بالألف، مثال ذلك كلمة (سميخ) فهي مكونة من مقطعين، الأول منهما (س) وهو من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة)، والثاني منهما (مبع) وهو من النوع الرابع (حرف + حركة طويلة + حرف) ومن ذلك كذلك كلمة "ضالين" فهي مكونة من مقطعين (ضال / لين).

هـ - المقطع الخامس: (حرف + حركة قصيرة + حرف + حرف)، وهو مقطع مغلق ينتج بالتقارب بين طرفي النطق، وجد لضرورة الوقف على ساكن، وإلا فإنه لا يتتابع ساكنان، ويرد هذا المقطع عند:

- الوقف على متحرك مسبوق بساكن، ومن ذلك كلمة "عشر - عشر" فهي مكونة من مقطع واحد من النوع الخامس (حرف + حركة قصيرة + حرف + حرف).
- الوقف على حرف مشدد، مثال ذلك كلمة "المستقر. المستقر" فهي مكونة من أربعة مقاطع، الأول منها (أل)، والثاني (مُس) وهما من النوع الثالث (حرف + حركة قصيرة + حرف)، والثالث (ت) وهو من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة)، والرابع (قَرَز) وهو من النوع الخامس (حرف + حركة قصيرة + حرف + حرف).

و - المقطع السادس: (حرف + حركة طويلة + حرف + حرف) وهو مقطع مغلق ينتج بالتقارب بين طرفي النطق، وجد لضرورة الوقف على ساكن، وإلا فإنه لا يتتابع ساكنان، ويرد هذا المقطع في: الوقف على مشدد مسبوق بحركة طويلة. ومن ذلك "صَوَاف" (صَوَافُ)، فهي مكونة من مقطعين، الأول منهما (ص) وهو من النوع الأول (حرف + حركة قصيرة)، والثاني (وَأَفُ) وهو من النوع السادس (حرف + حركة طويلة + حرف + حرف).

وقدم الباحث. كذلك في بحثه. أنواعا خاصة من المقاطع تظهر عندما يندمج مقطعان فينتج عنهما مقطع أطول، كما تحدث عن الحروف التي لا تنطق عند الوصل كاللام الشمسية، وهمزة الوصل، وحرف المد إن كان أول ساكنين متتابعين في كلمة واحدة مثل واستكبروا .

٢. إجراءات استخدام استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية:

يتطلب استخدام استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية لدارسي المستوى الأول بمركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف الإجراءات التالية:

أ. فيما يخص علاج الصعوبات الصوتية على مستوى الحرف:

- تعرف الصعوبات الصوتية على مستوى الحرف .

- إسماع الدارسين صوت الحرف المراد تعلمه منفصلا — بصوت المعلم أو من كاسيت أو من الحاسوب. وفي سياق لغوي متكامل، وفي عدد محدود من الكلمات والجمل.
 - تكرار إسماع الدارسين صوت الحرف أكثر من مرة حسب الحاجة إلى سماعه شريطة أن يكون المتكلم نموذجا في الأداء الصوتي.
 - تعريف الدارسين شكل الحرف وصوته ورسمه، وتوضيح العلاقة بين صوته وشكله.
 - توجيه الدارسين إلى الاستماع إلى كلمات أخرى تشتمل على صوت الحرف المراد تعلمه.
 - تكليف الدارسين بتريديد الكلمة التي استمعوا إليها، مع مراعاة الدقة في نطقها وصحتها، وألا ينتقل من كلمة إلى أخرى إلا بعد التأكد من سلامة نطق الكلمة التي تعلمها.
 - لفت نظر الدارسين بشكل خاص ومنذ بداية تعلم اللغة إلى الظواهر الصوتية المختلفة (الفتحة، الضمة، الكسرة) التشديد والتنوين والتسكين واللام الشمسية واللام القمرية إلى آخره من هذه الظواهر اللغوية.
 - لفت نظر الدارسين إلى أن الكلمات التي تم تعلم نطقها تبدأ بصوت معين، ومن ثم يمكنه تكرار صوت الكلمات التي تم تعلمها مرة أخرى، مشيرا إلى اختلاف صوت الحرف الواحد في الكلمات مفتوحا ومضموما ومكسورا.
 - حرص المعلم على ترويض الأجهزة الصوتية لدارسيه من خلال تكليفه بتكرار نطق صوت الحرف حتى إتقانه.
 - تدريب الدارسين على نطق كلمات أخرى غير التي درسها تشتمل على الحرف الذي تعلمه حتى يستقر صوت الحرف في عقله.
- ب. فيما يخص علاج الصعوبات الصوتية على مستوى الكلمة :
- إسماع المعلم دارسيه نموذجا لصوت كلمات قصيرة حسية شائعة الاستعمال ترتبط بالحياة اليومية للدارس لتساعده على التفاعل مع من حوله.
 - لفت المعلم نظر دارسيه إلى طريقة نطق صوت الكلمة.
 - شروع المعلم في توضيح معاني الكلمات الجديدة على الدارس باستعمال الرسوم والصور كلما أمكن ذلك، أو عن طريق وضعها في جمل مستمدة من الرصيد المكتسب.
 - توضيح المعلم لدارسيه أن الكلمة مكونة من مجموعة أصوات مندمجة.
 - شروع المعلم في تحليل كل كلمة إلى مكوناتها الصوتية حسب مقاطعها الصوتية، أو حسب مخارج حروفها وصفاتها.
 - تكليف الدارسين محاكاة نطق الكلمة التي استمعوا إليها بعد تحليلها إلى مقاطع صوتية.
 - الطلب من الدارسين تكرار النطق مع تصحيح الخطأ حتى يتمكنوا من النطق الصحيح.

- لفت نظر الدارسين إلى المخارج الصحيحة لأحرف الكلمة، وكذلك إلى صفاتها .
- تعويد الدارسين نطق أحرف الكلمة كاملة دون حذف أو زيادة، والنطق دون تردد.
- تكليف الدارسين تكوين كلمات تتألف من أكثر من صوت، ثم تحليلها إلى مقاطع صوتية.
- تكليف الدارسين بتكرار نطق الكلمة الجديدة عشر مرات على الأقل في الحصة كي يتم السيطرة عليها، ويسير هذا التكرار وفق خطة معينة تأخذ في اعتبارها تواترها في متن الدرس وتدريباته؛ حتى يتمكن من تعويض تكرار الكلمة في دروس تالية بمعدل أقل من الدروس السابقة .

فرض الدراسة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة البحثية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في علاج الصعوبات الصوتية لصالح التطبيق البعدي.

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) دارساً من دارسي المستوى الأول بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية لغير الناطقين بها بالأزهر الشريف، خلال العام الأكاديمي ٢٠١٢/٢٠١٣م، وقد تم تصنيف هؤلاء الدارسين في المستوى الأول بناء على نتائجهم على اختبار تحديد المستوى الذي أعده الباحث لتحديد مستوى الدارسين عند التحاقهم بالمركز، والمحكم من مجموعة من الخبراء في المجال . والجدول التالي يوضح جنسيات أفراد العينة .

جدول (١)

يوضح جنسيات أفراد العينة

المجموع	النيجر	أفغانستان	السنغال	نيجيريا	تايلند	تركيا	ماليزيا	الجنسية
٣٠	١	١	٤	٥	٩	٧	٣	عدد الطلاب

ومن الملاحظ على أفراد العينة بالمستوى الأول تكونها من جنسيات بلغت سبع جنسيات، وهؤلاء الدارسون من الكبار الذين يحتاجون إلى برنامج خاص في تعلم العربية ليس فقط لأغراض حياتية؛ بل لأغراض أكاديمية ودينية، وقد سبق لهؤلاء الدارسين أن مروا في بلادهم بخبرات لغوية تركزت في العربية المكتوبة (القراءة)، ومن ثم فهم يحتاجون في البداية إلى التركيز على تنمية التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث)، ولذلك يمكننا القول بأن هؤلاء الدارسين تعلموا عن اللغة ولم يتعلموا اللغة. وهم يفتقدون إلى المركز لتعلم اللغة العربية لأغراض دينية. ويهدف المركز إلى الوصول بهم إلى مستوى الكفاءة اللغوية الذي يمكنهم من تحقيق النطق الصحيح، والفهم الجيد، والسرعة المناسبة في أداء المهارات اللغوية؛ وهذا يقتضي أن يفهم الدارس حين يسمع، وأن يكون قادراً على المناقشة فيما يستمع إليه، وأن يقرأ بفهم ما يقدم له من مواد تعليمية، وأن يكتب ما فهم من هذه المواد التعليمية.

ثانياً : أدوات البحث :

١. المهارات الصوتية اللازمة لدارسي المستوى الأول :

استهدفت هذه القائمة تحديد المهارات الصوتية اللازمة لدارسي المستوى الأول من الناطقين بغير العربية بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وقد استند الباحث في إعداد هذه القائمة إلى المصادر التالية :

- كراسة شروط ومواصفات إعداد سلسلة الأزهر لتعليم العربية للناطقين بغيرها .
- تحليل كتاب تعليم العربية لدارسي المستوى الأول بالمركز .
- مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث .
- دراسة الأدب التربوي المتعلق بتعليم العربية للناطقين بغيرها .

وقد تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وصلاحياتها، وتم تعديل ما أشار به المحكمون من ملاحظات، وبذا بدت القائمة في صورتها النهائية^(٢٢٢).

٢. اختبار تشخيص الصعوبات الصوتية :

استهدف بناء الاختبار التشخيصي تحديد الصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو المستوى الأول من الناطقين بغير العربية بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف، ولتحقيق هذا الهدف التزم الباحث بالخطوات التالية :

^{٢٢٢} .الأستاذ الدكتور / فتحي على يونس: أستاذ المناهج وطرق التدريس بتربية عن شمس .

.الأستاذ الدكتور / محمود كامل الناقبة : أستاذ المناهج وطرق التدريس بتربية عن شمس .

.الدكتورة / رحاب زناتي عبد الله ، مديرة شؤون التعليم بمركز زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف .

أ - تحديد أبعاد الاختبار استنادا إلى قائمة المهارات الصوتية اللازمة لدارسي المستوى الأول بالمركز التي تم تحديدها سابقا .

ب . تحديد قواعد بناء اختبار الكفاءة اللغوية كالتالي :

. فيما يتعلق بالجانب الصوتي من الاستماع :

- تصاغ أسئلة الاختبار لتتناول التعرف الصوتي والتمييز الصوتي، وتطلب هذا الاستناد إلى الدراسات الصوتية التي تناولت شيوع الصوت المفرد وسهولته وصعوبته، والصوت في مفردة شائعة وحسية من الثقافة العربية الإسلامية كلما أمكن ذلك .
 - يراعى تدرج الأسئلة الفرعية لكل سؤال، فمثلا يمكن التدرج في تقديم الحروف التي يتضمنها الاختبار من السهولة إلى أقصى الصعوبة مثل : وضع الحروف الشفهية السهلة، وضع الحروف صعبة النطق لأسباب، وضع الحروف الأصعب في لأسباب .
 - يراعى أن التدرج الصوتي يتم دون حركات صوتية قصيرة أو طويلة .
 - يراعى في المفردات التي يتضمنها الاختبار الشيع بحيث تكون مما يتوقع أن يكون قد مر بها الدارس من الثقافة العربية الإسلامية .
 - يراعى في أسئلة فهم المسموع؛ مستوى الفهم العام (الكلي)، أي فهم الفكرة الرئيسة، ومستوى فهم الفكر الرئيسة في جمل، ومستوى فهم الفكر التفصيلية .
- . فيما يتعلق بالتحدث :

تضمن هذا الجزء من الاختبار أفكارا وموضوعات مألوفة ومحبة تستميل المتحدثين للتحدث فيها، وتم تحديد معايير للحكم على مستوى الدارس تتمثل في : فكرة المتحدث، ولغته، ونطقه .

ج . بناء الاختبار في صورته الأولية :

استند الباحث في بناء الاختبار التشخيصي إلى قائمة الأداءات الصوتية اللازمة لدارسي المستوى الأول التي تم تحديدها مسبقا، والتي صنفت مهارات الأداء الصوتي إلى مستويين : الأول: مهارات على مستوى الحرف، والثاني مهارات على مستوى الكلمة . وعلى ذلك تم بناء الاختبار من ثلاثة أجزاء كما يلي :

الجزء الأول : يقيس مهارات الأداء الصوتي على مستوى الحروف، وقد اشتمل على (5) أسئلة استهدفت قياس ما يلي :

- قياس تعرف الفرد المتعلم صوت الحرف حين يسمعه، وقد جاءت الأسئلة متدرجة من السهل إلى الصعب إلى الأصعب .

- قياس صحة نطق الحرف بإعطائه حقه ومستحقه، وتحقق هذا من خلال عرض الحرف منفصلا، ثم عرضه في كلمات، سواء في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها.
- قياس قدرة المتعلم على ربط الصوت بالحرف من خلال عرض كلمات يستمع إليها ويحدد ما إذا كانت مشتملة على الصوت أم لا .

الجزء الثاني : يقيس مهارات الأداء الصوتي على مستوى الكلمة، وقد اشتمل على سؤال واحد تضمن نصا مناسباً لدارسي المستوى الأول، يطلب من الدارسين قراءته قراءة جهرية تسجل له على كاسيت سمعي، وعند تحليل هذا النص المقروء ينبغي الالتفات إلى تحقيق المهارات الصوتية الخاصة بالكلمة، كضبط صوت متن الكلمة، وضبط صوت آخرها، ونطق الكلمات المشتملة على حروف متجاورة أو متشابهة صوتاً، وتمييز أصوات الكلمات المتشابهة المقاطع... مع الانتباه إلى مقدرته على دمج أصوات الحروف المكونة للكلمة ونطقها بشكل صحيح من خلال مجموعة من الكلمات التي تختلف في مقاطعها الصوتية .

القسم الثالث : يقيس الأداءات الصوتية من خلال التحدث استجابة لأحد الأسئلة التالية :

- تحدث عن اسمك وجنسيته وعمرك وحالتك الاجتماعية وعمل والدك وعدد إخوتك .
- تحدث عن نفسك، وعن أسباب مجيئك إلى مصر، وعن نمط دراستك .
- تحدث عن أهدافك من العودة إلى بلدك .
- تحدث عن أمنيته .
- تحدث عن هواياتك .
- صف بلادك .
- ماذا تحب ؟ ماذا تكره ؟
- تحدث عن برنامجك اليومي الذي تتبعه .
- تحدث عن حكاية شعبية في بلدك .
- تحدث عن أشهر العلماء في بلدك .
- تحدث عن أهم الصادرات والواردات في بلدك .
- تحدث عن شعورك عند حضورك لمصر .
- تحدث عن أمنيته في المستقبل ورغباتك .
- ماذا تحب أن تكون ؟ ولماذا ؟
- تحدث عن المجال التعليمي الذي تريده . ولماذا ؟
- ماذا تعرف عن الأزهر ؟

د . صدق الاختبار وثباته :

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومن المتخصصين في تعليم العربية لغير أهلها^(٢٣٣)، بغرض أخذ آرائهم في صدق مفردات الاختبار ووضوحها ووضوح تعليماتها وملاءمتها لمستوى الدارسين، وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات الطفيفة تم أخذها بعين الاعتبار، وبذا أصبح الاختبار في صورته النهائية^(٢٣٤).

وفي الأسبوع الأول من الدراسة للعام ٢٠١٢/٢٠١٣ م تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (١٥) دارسا من دارسي المستوى الأول بهدف التأكد من وضوح تعليماته ومفرداته وتحديد الزمن المناسب للإجابة عنه، وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية فكان ٠,٨٣ مما يدل على موثوقية الاختبار، كما تم حساب زمنه فكان (١٢٠) دقيقة.

٣. بطاقة ملاحظة مهارات الأداء الصوتي:

استهدف الباحث من وراء هذه الأداة استخدامها في رصد مهارات الأداء الصوتي لدى أفراد العينة من دارسي المستوى الأول الناطقين بغير العربية بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية لغير الناطقين بها. وقد تم تحديد أبعاد البطاقة في ضوء قائمة المهارات الصوتية التي تم تحديدها، وللتأكد من صدق البطاقة وصلاحياتها تم عرضها على ثلاثة من المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها^(٢٣٥)، وبذا أصبحت البطاقة في صورتها النهائية.

٤. قائمة الصعوبات الصوتية:

اعتمد الباحث في تحديد الصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو المستوى الأول الناطقون بغير العربية بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف على التسجيلات الصوتية لعينة الدراسة في أداءاتهم لاختبار تشخيص الصعوبات الصوتية؛ ثم تم الاستماع إلى الأداء الصوتي لأفراد العينة ومتابعته جيدا، ورصد ما أسفر عنه الأداء من صعوبات صوتية باستخدام بطاقة ملاحظة أعدت لهذا الغرض. وقد تم رصد تكرارات كل صعوبة على حدة باستخدام العلامات التكرارية. ثم تم عرض القائمة على الخبراء والمتخصصين في المجال بغرض تحكيمها من أجل إقرارها، وقد أكد السادة المحكمون على ما تضمنته القائمة من صعوبات، وأشاروا إلى أنها تمثل صعوبات فعلية يعاني منها دارسو المستوى الأول من الراغبين في تعلم العربية من غير أهلها.

^{٢٣٣} الأستاذ الدكتور / فتحي على يونس: أستاذ المناهج وطرق التدريس بتربية عن شمس .

الأستاذ الدكتور / محمود كامل الناقبة: أستاذ المناهج وطرق التدريس بتربية عن شمس .

الدكتورة / رحاب زناتي عبد الله ، مديرة شئون التعليم بمركز زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف .

^{٢٣٤} نفس المحكمين السابق ذكرهم .

^{٢٣٥} سبق الإشارة إلى السادة المحكمين .

ثالثا : إجراءات تجربة البحث :

١. تم اختيار أحد المعلمين وتدريبه على التدريس باستخدام استراتيجية التحليل الصوتي من خلال الشرح النظري لخطواتها والأداء العلمي، وبيان كيفية استخدام هذه الاستراتيجية في علاج الصعوبات الصوتية التي يعاني منها الدارسون .

٢. تم تطبيق الاختبار التشخيصي تطبيقا قريبا على عينة الدراسة البالغ عددها (٣٠) دارسا، في الأسبوع الثاني من الدراسة العام ٢٠١٢/٢٠١٣ م .

٣- تم تدريس المحتوى القائم باستخدام استراتيجية التحليل الصوتي، واستغرق التدريس أربعة أسابيع بواقع ساعتين في اليوم :

جدول (٢)

زمن الذي استغرقه التدريس بالاستراتيجية المقترحة

عدد الساعات	اليوم	الأسبوع	إجمالي عدد الساعات
٢	٥	٤	٤٠

٥. تم تصحح الاختبار، ورصد البيانات ومعالجتها إحصائيا .

رابعا : المعالجات الإحصائية :

استخدم الباحث (T. Test) لحساب الفروق بين متوسطات درجات الأداء الصوتي القبلي والبعدي للحروف والكلمات العربية، وتمت المعالجات الإحصائية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها :

أولا : النتائج المتعلقة بتحديد مهارات الأداء الصوتي اللازمة لدارسي المستوى الأول :

ترتبط هذه النتائج بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي مفاده : ما مهارات الأداء الصوتي اللازمة لدارسي المستوى الأول من الناطقين بغير العربية بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم الاستناد إلى الإطار النظري لهذا البحث؛ المتمثل في مسح الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة به، ومراجعة الأدب التربوي المتعلق بالصعوبات الصوتية التي يعاني منها

الناطقون بغير العربية عند تعلمهم العربية، كما تم الاستناد إلى نتائج تحليل كتاب المستوى الأول من سلسلة الأزهر لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ومن كل هذا تم الخروج بهذه القائمة :

١. مهارات الأداء الصوتي على مستوى الحروف :

- يتعرف الحرف حين يسمعه .
- ينطق الحرف نطقا صحيحا .
- يميز بين أصوات الحروف المتشابهة .
- يميز بين أصوات الحركات الطويلة والقصيرة .

٢. مهارات الأداء الصوتي على مستوى الكلمة :

- يتعرف صوت الكلمة حين يسمعها .
- ينطق الكلمة فلا يتردد .
- يتجنب حذف حرف من الكلمة .
- يتجنب إضافة حرف للكلمة .
- يضبط الكلمة ضبطا صحيحا عند النطق .
- يميز أصوات الكلمات متشابهة المقاطع .
- يحلل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية .

٣. مهارات الأداء الصوتي على مستوى الجملة^(٢٣٦) :

- ينطق الجملة نطقا متواصلا .
- يضبط أركان الجملة عند النطق .
- يعطي النغم المناسب للمعنى .

ثانيا : النتائج المتعلقة بتحديد الصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو المستوى الأول :

٢٣٦ . الصعوبات التي تتعلق بأصوات الجمل نعتي بها الأصوات التي لا تتعلق بأصوات اللغة في ذاتها؛ إنما نعتي بها الصعوبات التي تتعلق بصوت المعاني (التنغيم، والتعبير عن المعنى بالصوت).

ترتبط هذه النتائج بالسؤال الثاني من أسئلة البحث الذي مفاده: ما الصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو المستوى الأول من الناطقين بغير العربية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق الاختبار التشخيصي على عينة البحث، وتم رصد الصعوبات الصوتية في بطاقة أعدت لذلك .

١. صعوبات على مستوى الحرف :

جدول رقم (٣)

صعوبات صوتية على مستوى الحرف

م	الصعوبات الصوتية	ك	%
١	نطق أصوات حروف الحلق (العين، الحاء، الغين، الخاء).	٢٨	٩٣
٢	نطق أصوات أحرف الإطباق (الصاد، الضاد، الطاء).	٢٦	٨٦,٦
٣	نطق أصوات الحروف الأسنانانية (الثاء والذال والظاء).	٢٣	٧٦,٦
٤	التمييز بين الأصوات المرققة والأصوات المفخمة .	١٨	٦٠
٥	التمييز بين الأصوات المتحدة في المخرج أو المتقاربة فيه (الذال والضاد) و(الذال والظاء) و(الحاء والهاء) و(السين والصاد) و(القاف والكاف) و(العين والهمزة)...	١٤	٤٦,٦٦
٦	الخلط بين بعض أصوات اللغة الأم واللغة المتعلمة .	١٣	٤٣
٧	التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة .	١٩	٦٣

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن الصعوبات الصوتية التي يعاني منها الدارسون في المستوى الأول على مستوى الحرف العربي تراوحت نسبها بين (٩٣% : ٤٣) وهي نسب عالية، وتتعدى نسبة (٢٥%) التي حددها الباحث للقبول بأن هناك صعوبة، مما يؤكد أن ما تضمنه الجدول من صعوبات هي صعوبات حقيقية يعاني منها دارسو المستوى الأول بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفيما يلي عرض لهذه الصعوبات وفقاً لترتيبها :

- نطق أصوات حروف الحلق (العين، الحاء، الغين، الخاء)، حيث تبين أن نسبة (٩٣%) من الدارسين أخطأت في أصوات هذه الحروف في جميع المواضع، حيث استعملوا صوت الهمزة بدلا من صوت العين، ومن ذلك : (عمرتم نطقها أمر) و(عمران/ إمران) و(عمل/ أمل) و(صناعة/

صناعة)، واستعملوا صوت الهاء بدلا من صوت الحاء، ومن ذلك: (واحدة تم نطقها واهدة) و(حمزة/همزة) و(حلب/هلب) و(الحول/هول) و(الحلال/الهلال)، واستعملوا صوت الخاء بدلا من صوت العين، ومن ذلك: (غاب حيث تم نطقها خاب) و(غالي/خالي)، واستعملوا صوت الحاء بدلا من صوت الخاء، ومن ذلك: (خاتم حيث نطقها البعض حاتم) و(خرج/حرج) و(خان/حان)، كما استعمل البعض صوت الخاء بدلا من الغين كما في (بغداد حيث تم نطقها بخداد)...

- نطق أصوات أحرف الإطباق (الصاد، الضاد، الطاء، الظاء)، حيث تبين أن نسبة (٨٦,٦%) من الدارسين أخطأت في نطق أصوات هذه الحروف، حيث استعملوا صوت السين بدلا من الصاد، ومن ذلك: (صورة حيث تم نطقها سورة) و(صفر/سفر) و(الصين/السين) و(الصفاء/السفا) و(صال/سال)، واستعملوا صوت الدال بدلا من صوت الضاد، ومن ذلك: (الضرب/الدرب) و(ضار/دار) و(وضيع/وديع)، واستعملوا صوت التاء بدلا من صوت الطاء، ومن ذلك: (طين/تين) و(طابع/تابع) و(طاب/تاب) و(طباشير/تباشير)، واستعملوا صوت الزاي بدلا من صوت الطاء، ومن ذلك: (ظهر/زهر) و(ظن/زن) و(ظفر/زفر) و(ظالم/زالم).
- نطق أصوات الحروف اللثوية أو الأسنان (الثاء والذال والظاء)، حيث تبين أن نسبة (٧٦,٦%) من الدارسين أخطأت في نطق أصوات هذه الحروف في جميع المواضع، حيث استعملوا صوت لم يخرج البعض ألسنتهم في نطقها، والبعض لم يخرجها من مخرجها.
- التمييز بين الأصوات المتحدة في المخرج أو المتقاربة فيه، وترتبط هذه الصعوبة بما سبق ذكره من صعوبات إلا أن هذه الصعوبة لم تتعلق بنطق الحرف منفردا بل بالتمييز بينه وبين ما يتحد معه في المخرج أو ما يقاربه في المخرج، وتميزت هذه الصعوبة بأنها تعلقت بتمييز نطق الحرف مع ما يتحد معه في المخرج أو يقاربه في الكلمة، وليس الحرف منفردا، فلقد تبين أن نسبة (٤٦,٦٦%) من الدارسين لم تستطع التمييز في النطق بين أصوات القاف والكاف في مختلف المواضع لقرب مخرجهما، ومن ذلك: (قابوس/كابوس) و(بيت المقدس/بيت المقدس) و(قلب/كلب) و(قال/كال) و(سمك القرش/سمك الكرش).. كما لم تستطع التمييز بين حرفي الدال والضاد، ومن ذلك: (دل/ضل) و(الضالين/الدالين) و(ضل/دل)... كما لم يستطيعوا التمييز في النطق بين حرفي الزاي والظاء كما في (ظل/زل) و(ظهر/زهر)، كما لم يستطيعوا التمييز في النطق بين حرفي الهاء والهاء، كما في (حوى/هوى) و(حرم/هرم) و(الحمد لله/الهمد لله) و(حلال/هلال)... كما لم يستطيعوا التمييز بين صوتي الصاد والسين كما في (صلب/سلب) و(سد/صد).. كما لم يستطيعوا التمييز بين صوتي الطاء والتاء كما في (طين/تين)، كما لم يستطيعوا التمييز بين صوتي العين والهمزة في جميع المواضع...

- التمييز بين الأصوات المرققة والأصوات المفخمة، حيث وردت بنسبة (٦٠%) ومن ذلك استعمالهم الأصوات الساكنة الخفيفة بدلا من الأصوات الثقيلة، كمنطقهم (مسربلا من مصر)، و(تبيب بدلا من طبيب) و(مريدة بدلا من مريضة).
 - التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة، حيث تبين أن نسبة (٦٣%) من الدارسين لم تستطع التمييز في النطق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة، ومن ذلك أنهم لم يميزوا في النطق بين (فل/ فول) و(قتل/ قوتل) و(يثرِب/ ياثريب) و(صاحب/ صاحيب) و(فندق/ فندق) ولقد ظهرت هذه الصعوبة بصفة خاصة لدى الطلاب الأتراك.
 - الخلط بين بعض أصوات اللغة الأم واللغة المتعلمة، حيث تبين أن نسبة (٤٣%) من الدارسين خلطت في نطق بعض الأصوات بين أصوات اللغة الأم والأصوات العربية القريبة منها، فالبعض نطق صوت الباء (P)، ونطق صوت الفاء (V)، ونطق صوت الذال (The) ويرجع ذلك إلى أن جهاز النطق في اللغة العربية يستطيع نطق جميع أحرف اللغات الأخرى والعكس صحيح، فمن يتحدث اللغة العربية يستطيع أن يتحدث الأصوات الموجودة في جميع اللغات، بعكس الناطقين بغير العربية فهم لا يستطيعون نطق الأحرف غير الموجودة في لغاتهم .
- وتتفق معظم هذه النتائج مع نتائج دراسة أحمد عارف حجازي (١٩٩٦) التي أكدت أن الصعوبات التي يعاني منها الناطقون بغير العربية تتمثل في : نطق بعض الأصوات الحلقية والطبقية، مثل : (العين والحاء، والغين والحاء)، ونطق بعض الأصوات الأسنانية، مثل: (الثاء والذال والطاء)، والتفريق بين الأصوات المرققة والأصوات المفخمة، مثل التاء والطاء في (تاب – طاب)، والذال والضاد في (دني – ضني)، والسين والصاد في (سد . صد)، والتمييز بين نطق اللام الشمسية واللام القمرية، والتمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، مثل القاف والكاف في (قال . كال)، والعين والهمزة في (يعمر . يأمر). كما تتفق مع بعض النتائج التي أسفرت عنها دراسة رشدي طعيمة (٢٠٠٦) التي أكدت أن من بين الصعوبات التي يعاني منها الناطقون بغير العربية : نطق حروف المد نطقا صحيحا .
- كما تتفق من نتائج دراسة دكوري ماسيري وسمية دفع الله (٢٠١٢) التي أكدت أن نسبة (٩٠%) من أفراد العينة يعانون من صعوبة نطق الأصوات الحلقية (العين والحاء)، ونسبة (٨٠%) يعانون من نطق الأصوات الحنجرية (الهاء والهمزة)، ونسبة (٧٠%) يجدون صعوبة في نطق الأصوات الطباقية، ونسبة (٦٠%) يجدون صعوبة في نطق الأصوات المطبقة (الصاد، والضاد، والطاء، والطاء)، وأن نسبة (٦٠%) يجدون صعوبة في نطق الأصوات الصائتة، أي التمييز بين الحركات القصيرة (الضمة، والفتحة، والكسرة) والحركات الطويلة (الواو والألف والياء)، وأن نسبة (٧٠%) يجدون صعوبة في التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة (الذال والضاد، الذال والطاء، الحاء والهاء، السين والصاد).

كما تتفق بعض هذه النتائج مع دراسة اعتماد عبد الصادق (٢٠١٣) التي أكدت أن من بين الصعوبات التي يعاني منها الناطقون بغير العربية: عدم القدرة على التفريق بين الأصوات المرققة التي لها أصوات مطبقة من نفس نوعها .

وقد يرجع ذلك لأن أن بعض هذه الأصوات لا توجد في لغة المدارس الأم، ومن هذه الأصوات: بعض أصوات أحرف الحلق (كالحاء والحاء والعين والغين)، حيث لا يوجد نظير لأصواتها في الإنجليزية وبعض لغات شرق آسيا، وأصوات حروف الإطباق (الصاد والضاد والطاء والظاء)، وحرف (القاف) في بعض اللغات، الأمر الذي يدفع بعض الطلاب لإبدال أصوات هذه الحروف بأصوات أخرى قريبة منها، كإبدال صوت (الحاء) بصوت (الهاء)، وإبدال صوت (العين) بصوت (الهمزة)، وإبدال صوت (الضاد) بصوت (الدال)... ومن الأصوات التي لا توجد في بعض لغات المدارس بالمركز، أصوات الحركات الطويلة (الواو والألف والياء) حيث يحذف بعض الطلاب أصوات هذه الحركات فلا ينطقونها .

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صلاح الدين وحمد النيل وأحمد المرغني (١٤١٥ هـ - ١٩٩٥) التي أسفرت نتائجها عن أن الطلاب أخطأوا في نطق بعض الصوامت ومنها: نطق الصوت الشفوي الأسناني (ف) حيث نطقوه (P) لأن الباء هي المقابل الانفجاري للفاء، كما استبدل الطلاب (ذ) بالزاي، و(د) استبدل بالطاء، و(ث) استبدل بالسين، و(س) استبدل بالشين أو الصاد، و(ص) تنطق ظاء، و(ط) تنطق ضادا، كما أخطأوا في نطق أحرف الحلق .

وهذا يتطلب من المعلمين بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف الصبر على الدارسين، والعمل على ترويض أجهزتهم الصوتية لنطق أصوات هذه الحروف، وهذا سيتطلب وقتا غير قليل مع كثرة التمرين وتكرار الممارسة .

٢. صعوبات على مستوى الكلمة :

جدول رقم (٤)

صعوبات صوتية على مستوى الكلمة

م	الصعوبات الصوتية	ك	%
١	ضبط أصوات حروف الكلمة (أي متنها) عند النطق بها .	٢٦	٨٦,٦
٢	طول الكلمة .	٢٣	٧٦,٦
٣	غرابية الكلمة .	٢٥	٨٣

٤	تميز أصوات الكلمات المتشابهة المقاطع .	٢٤	٨٠
٥	نطق الكلمات المشتملة على حروف متجاورة أو متشابهة صوتا .	٢٠	66.6
٦	نطق بعض الظواهر اللغوية المرتبطة بالأصوات التي تكتب ولا تنطق مثل (واو عمرو، وواو الجمع في الفعل، وأولئك)، أو تنطق ولا تكتب مثل (ألف هذا وهذه) .	٢٥	٨٣

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن الصعوبات الصوتية التي يعاني منها الدارسون في المستوى الأول على مستوى الكلمة تراوحت نسبها بين (٦,٦٦% : ٦,٦٦) وهي نسب عالية، وتتعدى نسبة (٢٥%) التي حددها الباحث للقبول بأن هناك صعوبة، مما يؤكد أن ما تضمنه الجدول من صعوبات هي صعوبات حقيقية يعاني منها دارسو المستوى الأول على مستوى الكلمة بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفيما يلي عرض لهذه الصعوبات وفقا لترتيبها :

- ضبط أصوات حروف الكلمة (أي متنها) عند النطق بها .
- غرابة الكلمة .
- نطق بعض الظواهر اللغوية المرتبطة بالأصوات التي تكتب ولا تنطق مثل (واو عمرو، وواو الجمع في الفعل، وأولئك)، أو تنطق ولا تكتب مثل (ألف هذا وهذه) .
- تميز أصوات الكلمات المتشابهة المقاطع .
- طول الكلمة .
- نطق الكلمات المشتملة على حروف متجاورة أو متشابهة صوتا .

وتتفق بعض هذه النتائج مع نتائج دراسة رشدي طعيمة (١٩٨٢) التي أكدت نتائجها أن الأصوات التي يجد الدارسون صعوبة في نطقها وهي في كلمات ثمانية أصوات هي : الثاء، والحاء، والسين، والطاء، والظاء، والعين، والقاف، والصاد في بعض الأحيان، وأن الدارسين يجدون صعوبة في نطق الوحدات الصوتية المتشابهة الآتية: الدال والصاد، والذال والظاء، والحاء والهاء، والسين والصاد، هذا بالإضافة إلى بعض النتائج الأخرى الخاصة بالنبر والتنغيم .

ثالثا : النتائج المتعلقة بفاعلية استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية:

ترتبط هذه النتائج بالسؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي مفاده : ما فاعلية استخدام استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق الاختبار التشخيصي تطبيقا قريبا، ثم تم تدريس المحتوى المقرر على الدارسين باستخدام استراتيجية التحليل الصوتي، ثم تم تطبيق الاختبار تطبيقا بعديا، وتم حساب متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية

وحساب قيمة (ت) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ، والجدول التالي يعرض ما أمكن التوصل إليه من نتائج.

جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية

لمتوسط درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي

البيان	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٨,٥٧	١,٠١	٢١,٤٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
التطبيق البعدي	١٧,٩٧	٢,٣١		

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد العينة من دارسي المستوى المبتدئ في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي في الأداءات الصوتية اللازمة لهم، وقد جاءت هذه الفروق لصالح نتائج القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة في الأداءات الصوتية تتراوح ما بين (٢١,٤٤) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (٢,٤٦٢)، مما يدل على فاعلية استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية لدى أفراد العينة، وبذلك تم تحقق فرض البحث الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة البحثية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في علاج الصعوبات الصوتية لصالح التطبيق البعدي، كما ثبت فاعلية استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي المستوى الأول - المبتدئ - من الناطقين بغير العربية بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها .

وقد ترجع هذه النتائج إلى أن التدريبات التي اعتمدت عليها الاستراتيجية والتي تقوم على تحليل الكلمة العربية إلى جزئيات صغرى . كأن تجزأ إلى حروف وفقا لمخرجها أو مقاطع صوتية . يساعد الدارس في السيطرة على نطق الحرف أو الكلمة نطقا صحيحا، إضافة إلى الاعتماد على النماذج الجيدة في الأداء، واعتماد جانب القدوة في الأداء الصوتي من خلال المشاهدة والتلقي والمران اللفظي... كل ذلك ساعد الدارسين على الأداء الجيد .

التوصيات :

استنادًا إلى نتائج البحث التي تم التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. بما أن البحث الحالي أسفرت نتائجه عن قائمة بالمهارات الصوتية اللازم تعليمها لدارسي المستوى الأول بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لذا فإن الباحث يوصي بضرورة تبني المركز تعليم هذه المهارات والتدريب على أدائها أداء جيداً، من خلال تدريبهم على نطق الأصوات العربية حرفاً حرفاً منفصلاً، ثم ينطقه في سياق، (أي التأكيد على ما يسمى بالوعي الصوتي في اللغة العربية لتكون البداية التركيز على نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً من خلال سياقات وحوارات لغوية متكاملة)، مع التركيز على تقديم الحروف العربية - (٢٨) حرفاً صامتاً، و(٦) أصوات متحركة - في سياق لغوي متكامل، وفي عدد محدود من الكلمات والجمل، مع الالتفات بشكل خاص - ومنذ بداية تعلم اللغة - إلى الظواهر الصوتية المختلفة (الفتحة، الضمة، الكسرة) التشديد والتنوين والتسكين واللام الشمسية واللام القمرية إلى آخره من هذه الظواهر اللغوية، إضافة إلى الاهتمام بتدريب الدارس على التمييز السمعي .
٢. بما أن البحث الحالي أسفر عن قائمة بالصعوبات الصوتية لدارسي المستوى الأول؛ لذا فإن البحث الحالي يوصي بضرورة توعية المعلمين والقائمين على العملية التعليمية بالمركز بهذه الصعوبات، حتى يتم التوجيه إلى الاهتمام بعلاجها لدى الدارسين مبكراً .
٣. بما أن البحث الحالي أسفر عن فاعلية استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية لدارسي المستوى الأول بمركز زايد؛ لذا فإن البحث الحالي يوصي بضرورة تبني هذه الاستراتيجية في تعليم المهارات الصوتية لدى الدارسين بالمركز، من خلال تدريب المعلمين بالمركز على استخدام هذه الاستراتيجية في تدريب الدارسين بالمركز على الأداءات الصحيحة للمهارات الصوتية لدارسي المستوى الأول بمركز زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف .
٤. عقد دورة تدريبية للمعلمين بالمركز لتوعيتهم بصعوبات تعلم اللغة العربية . خاصة الصعوبات الصوتية . وتزويدهم بوسائل تشخيصها والمداخل العلاجية لها .
٥. ضرورة إضافة معيار الكفاءة والمقدرة على تقديم نماذج صوتية صحيحة في الأداء الصوتي للحروف والكلمات العربية، والقدرة على تدريب الدارسين عليها من خلال استخدام استراتيجيات تقوم على المشافهة والتلقي والتحليل الصوتي والمران على الأداء الجيد... إلى معايير اختيار المعلمين الجدد بالمركز .
٦. توجيه أنظار المعلمين بالمركز إلى ضرورة الاهتمام بشكل خاص بالجانب الصوتي - تعليماً وتدريباً على الأداء الجيد وقياساً له - من خلال الاهتمام بالاستماع والتحدث، انطلاقاً من أن الدارس لو امتلك الكلام وفهم المسموع أصبح متمكناً من اللغة .

المراجع :

. القرآن الكريم .

١. أحمد عارف حجازي : " صعوبة تعليم قراءة اللغة العربية لغير الناطقين بها " ندوة تطوير تعليم العربية في الجامعات الإندونيسية (الواقع والمستقبل) جاكرتا، الإدارة العامة للثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الرياض، ١٩٩٦ م .

٢. اعتماد عبد الصادق دراسة بعنوان " الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " ورقة عمل قدمت في الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجارب ورؤى مستقبلية)، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالأزهر الشريف، يناير ٢٠١٣ م .

٣. حامد بن عبد الحميد :نظرية المقاطع الصوتية واستثمارها في مجال تعليم القراءة العربية (القاهرة، الدارين للنشر والتوزيع، ٢٠١٢).

٤. حسان بن سالم بن محمد بن عيد :القاعدة المكية (كتاب يعلم الهجاء بكلمات من القرآن) تقديم: صالح محمد بن حسن الأسمرى (مكة المكرمة، ١٩٩٤).

٥- دكوري ما سيري ودفع الله أحمد الأمين : المشكلات الصوتية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (جامعة المدينة العالمية أنموذجا)، مجلة المجتمع ، تصدر عن عمادة البحث العلمي ووكالة البحوث والتطوير بجامعة المدينة العالمية، وزارة التعليم العالي بماليزيا ، ٢٠١٢ م .

٦- رشدي أحمد طعيمة : "المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، دراسة ميدانية" مكة المكرمة، ٢٠٠٦ م .

٧. رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل :تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة .إيسسكو. ٢٠٠٦ م .

٨- رضا السيد شرارة والشحات محمد صفار :تعلم القراءة والكتابة بالمقاطع الصوتية المحددة بالألوان (القاهرة، دار الكتب المصرية، ٢٠٠٧).

٩- شيماء مصطفى العمري : " فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين من غير الناطقين بها " رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١١ .

- ١٠- صلاح الدين حسنين وحمد النيل وأحمد الميرغني: الأخطاء الشائعة لدى طلاب المعهد وتحليلها (الرياض، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ١٤١٥هـ).
- ١١- عنتر صليحي عبد الإلاه: "النظام الصوتي العربي وتعليم نطق الأصوات" مركز (SOAS) للغات، جامعة لندن، نوفمبر، ٢٠٠٥م.
- ١٢- فتحي على يونس: تصميم منحج لتعليم اللغة العربية للأجانب (القاهرة، دار الثقافة ١٩٧٨).
- ١٣- :الكفاءة اللغوية في الكتابة العربية (القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠).
- ١٤ - لندا وكارول: الأطفال الموهوبون ذوي صعوبات التعلم ، ترجمة نصرة عبد المجيد جلجل (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٢).
- ١٥- محمد عبد الرحيم عدس: صعوبات التعلم (عمان ، دار الفكر ، ١٩٩٨).
- ١٦- محمود جلال الدين سليمان: الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة (منظور لغوي تطبيقي) (القاهرة، عالم الكتب، ٢٠١٢).
- ١٧- محمود عبده أحمد فرج: تعليم الدين الإسلامي للناطقين بغير العربية (الأسس - المنهج - الإجراءات التدريسية) رؤية مستقبلية (القاهرة، مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر، ٢٠٠٣).
- ١٨- : "تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" ورقة عمل في الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجارب ورؤى مستقبلية) مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالأزهر الشريف، يناير ٢٠١٣م.
- ١٩- مصطفى رسلان رسلان: "وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٨٥م.
- ٢٠- مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي: "فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي بأحكام التلاوة لدى الطلاب المعلمين" المؤتمر السنوي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (صعوبات تعلم القراءة بين الواقع والتشخيص والعلاج) ١١.١٠ يوليو ٢٠٠٧، القاهرة، دار الضيافة. جامعة عين شمس.
- ٢١- مصطفى محمد الجندي: معلم القراءة العربية والقراءات، راجعه وقدم له: زكريا حسيني (القاهرة، دار الكتب المصرية، ٢٠٠٨).
- ٢٢- : معلم القراءة العربية مع قاعدة بغدادية (للصغار. الأميين. الأعاجم) تقديم: زكريا حسيني (القاهرة، دار الكتب المصرية، ٢٠١٠).

٢٣. National Association for the Education of African American Children with Learning Disabilities: Introduction to Learning Disabilities, [Http://www.charityadvantage.com/aacl/HomePage.asp](http://www.charityadvantage.com/aacl/HomePage.asp).P.1.
- ٢٤ . Oklo, C. (1992) . The Effect of Computer-Based Attribution Trading on the Attribution Style. Journal of Social Psychology, 137, 1,P. 329.
- 25- Rammuny, R., Statistical Study of Errors Made by American Students in Written Arabic, University of Michigan, 1978 .

الباحث: أ.د. محمد الحناش

" تقانات بناء اختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربية "

أستاذ هندسة اللغة العربية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله ، فاس، المغرب

ملخص البحث:

تقدم هذه الورقة آليات بناء اختبار يقوم على مرجعيات ومعايير عالمية لقياس كفاءات ومهارات متعلمي العربية من غير الناطقين بها، على غرار اختبارات اللغات الأوروبية مثل الإنجليزية والفرنسية والإسبانية التي تقوم في مجموعها على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك الموسوم اختصاراً بـ: CEFR، وهو الإطار الذي اعتمدنا مبادئه العامة في بناء اختبارنا المعد أساساً لقياس مهارات الناطقين بغير العربية، مما جعلنا نعتمد مبدأ التفكير الناقد في بناء أسئلة الاختبار، وهو من المعايير غير المستخدمة بوضوح لحد الآن في قياس كفاءات متعلمي العربية سواء لأبنائها أو لغيرهم.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس المهارات التالية: الاستماع والقراءة والتعبير الكتابي والتعبير الشفهي، وقد أضفنا إليه مهارة تعرف بنيات اللغة العربية ومهاراتها، ركزنا فيها على مختلف جوانب البناء اللغوي العربي: صرف، تركيب، دلالة، معجم، إلخ. لتنضاف بذلك مهارة جديدة إلى الاختبارات العالمية، خاصة أننا اعتمدنا في بناء أسئلتها المبادئ نفسها المطبقة على بقية المهارات الأربع السابقة، وبذلك أصبح اختبارنا يقوم على قياس خمس مهارات بدل أربع المعتمدة في اختبارات اللغات الأوروبية، مراعاة لخصوصيات العربية التي تمتاز عن غيرها من اللغات الطبيعية بأمر كثيرة.

يتكون الاختبار من الأسئلة التي تلامس الواقع في إطار المقاربة التواصلية. المعتمده أساساً على الفهم، مع التقليل ما أمكن من الاعتماد على الذاكرة والاسترجاع، بما في ذلك مبدأ المسح scanning الذي تقوم عليه بعض أسئلة الاختبارات العالمية.

سيصاحب البحث برنامج حاسوبي تفاعلي يقدم نماذج حقيقية من هذا الاختبار العالمي الذي اشتغل فيه عدد كبير من الخبراء تحت إشرافنا المباشر، وهو موجه أساساً لغير العرب الذين قضوا على الأقل سنتين منتظمين في تعلم العربية في إحدى المراكز التعليمية المتخصصة في تدريس العربية للناطقين بغيرها.

أشير في الأخير إلى أن من بين أهداف هذا البحث التأسيس لوضع إطار مرجعي عام لتعليم العربية لغير أبنائها على غرار CEFR الذي تفرعت عنه كتب مصاحبة للاختبار وتتكون من ثلاثة مستويات كما يلي:

المستوى الأول: A1, A2 - المستوى الثاني: B1, B2 - المستوى الثالث: C1, C2

المقدمة:

من بين المجالات التي لم تقترب منها بعد الدراسات اللسانية التطبيقية العربية إلى حد اليوم، نجد الاختبارات اللغوية المعيارية التي تقوم على المواصفات والمعايير التي تقوم عليها اختبارات اللغات الأوروبية، مثل التوفل والأيلتس وغيرها من الاختبارات التي أصبحت تسهم في نشر هذه اللغات في مختلف أنحاء المعمور، خاصة اللغة الإنجليزية التي أسهمت اختبارات المعيارية في نشرها على أوسع نطاق بين شعوب الأرض. والمتأمل في أساس وضع أي اختبار عالمي معياري لأي من هذه اللغات سيجدها قطعاً مراحل بحثية قبل أن تنضج وتصبح معيارية، من أهم تلك المراحل أحداث وثيقة مرجعية للاختبار، تحدد الأسس التي يجب أن يقوم عليها والأهداف التي يتوخاها، في إطار نظرية لسانية تطبيقية ترتكز على المبادئ التعليمية المتبعة في تعليم تلك اللغة، خاصة تعليمها للناطقين بغيرها، وهو بالضبط ما حصل مع اللغة الإنجليزية التي ارتكزت على الوثيقة الأمريكية لتعليم لغة البلد لغير أهلها، من الوافدين عليه أو لمن يرغبون في الالتحاق به للعيش فيه. الأمر نفسه مع اللغات الأوروبية التي وضع لها إطار مرجعي يعرف بـ CEFR جاء نتيجة جهود كبيرة بذلتها اللجنة اللغوية التابعة للسوق الأوروبية المشتركة، يحد هذا الإطار المرجعي طريقة تلقين مبادئ هذه اللغة من البداية إلى أن يصبح المتعلم قادراً على امتلاك ناصيتها، كما وضع أسس بناء اختبار عالمي للغات الأوروبية وهي الاختبارات المعيارية التي تستند في مجموعها إلى هذا الإطار الذي يضمن لها سبل النجاح والانتشار والمصاقية والثبات والموضوعية.

وإذا تأملنا وضع لغتنا العربية، نجدها لا تستند إلى وثيقة معيارية تقن تعليمها لغير أهلها، مما يحدث فراغاً مهولاً في وضع أي اختبار معياري لها يمكنها من الانتشار على غرار اللغات الأوروبية المشار إليها أعلاه، هذا على الرغم من كثرة الإنفاق على تعليمها لغير أبنائها في أغلب البلدان العربية، وكثرة المحاولات الفاشلة التي بذلت في بناء اختبار معياري لهذه اللغة، والسبب، في رأينا، يكمن في غياب أي عمل منسق بين الدول العربية لبناء وثيقة مشتركة تكون مرتكزاً لبناء الاختبارات اللغوية لقياس مهارات وكفاءات الأجانب الذين أصبحوا يقبلون كثيراً على تعلمها، حيث تنتهي مرحلة تعليمهم هذه اللغة دون تمكنهم من الخضوع لاختبار معياري موحد يعتمد عليه في التأكد من مدى قدرتهم على الانخراط في المجتمعات العربية، خاصة الخليجية، التي تحتضن أكبر عدد من المهاجرين الناطقين بغير العربية، وهذا ما يضعف قوة هذه اللغة، ويدعو إلى الاستثمار فيها والانتقال بها إلى مصاف اللغات العالمية من الناحية المعرفية والتربوية، وفي هذا كسب للرهان الهوياتي والمعنوي لهذه الأمة.

من هنا تأتي مبادرتنا لبناء اختبار معياري يقيس كفاءة الناطقين بغير العربية، معتمدين، في غياب إطار مرجعي عربي موحد، الإطار المرجعي الأوروبي في روحه التربوية التي نعتقد أنها صالحة لعدد كبير من لغات الأرض، مع تكيف مقتضياته لنظام لغة الضاد، وقد قمنا بترجمته إلى اللغة العربية لتعم به الاستفادة.

وقد خالصنا في عملنا هذا على هذا المنوال إلى بناء اختبار معياري للغة الضاد يرقى إلى مستوى الاختبارات المعيارية العالمية، يقيس كفاءات الناطقين بغير العربية في أكثر من جهة في العالم، وقد قمنا بتجريبه على عينات كثيرة في أكثر من بلد فكانت النتيجة ممتازة.

مجاور البحث:

سأتناول في هذا البحث المحاور التالية:

١. منهجية بناء أسئلة الاختبار (خمس مهارات)
٢. شرح مكونات برنامج الاختبار
٣. ملخص الوثيقة التي بني عليها الاختبار
٤. الملاحق – نماذج أسئلة الاختبار
٥. مصادر البحث ومراجعته

المحور الأول: منهجية بناء الأسئلة:

اعتمدنا في بناء الأسئلة على المعايير العالمية المتعارف عليها في وضع الاختبارات المعيارية، خاصة المعايير التي تقيس كفاءة الناطقين بغير لغتهم الأم، أي اللغة الثانية، وتتلخص هذه المعايير في الصدق والواقعية والوضوح، وهي كما يلي:

الصدق: ونقصد به مصداقية ما يستمع إليه المتلقي الأجنبي الذي يتعلم العربية لأغراض مختلفة، حيث لا يجب أن نسأله حول نصوص وهمية لا ترتبط بالواقع اليومي الذي تستخدم فيه اللغة التي نقيس كفاءته في تعلمها، ومن ثم فإن جميع النصوص التي تقدم إليه في الاختبار، سواء كانت مكتوبة أو مسموعة، يجب أن تكون مستقاة من الواقع، أي سبق نشرها في إحدى الوسائط الاتصالية المعروفة: صحف مجلات علمية برامج إذاعية وتلفزيونية محاضرات علمية حوارات ولقاءات علمية، إلخ

الواقعية: يجب أن تتناول مادة الاختبار فقط القضايا الواقعية المستخدمة في التواصل اليومي العادي، تتجنب ما أمكن الأحداث الخيالية، وهو ما يتطلب قدرا كبيرا من الدقة في اختيار النصوص التي ستطرح حولها الأسئلة، وأي خلل في هذا الجانب سيؤدي إلى غموض في السؤال، ومن ثم عدم قدرة الطالب / المرشح على فهمه قبل الإجابة عنه، وهو ما يخالف الهدف من الاختبار،

الوضوح: ونعني به أن تتناول النصوص القضايا المألوفة التي سبق عرضها في أكثر من وسيط إعلامي أو ثقافي، ذي مصداقية ووثوقية عند جميع الناس، ومن مختلف الثقافات، وعليه يجب أن تكون المادة التي ستطرح عليها الأسئلة خالية من الصور البلاغية والمجازات وجميع ما يجعلها

مغرفة في التأويل، جميع المواد الاختبارية يجب أن تكون بأسلوب مباشر وشفاف، لا يحتاج إلى جهد في الفهم،

ملاحظة ١: تم احترام هيكل الاختبارات المرفق مع هذا التقرير، المستنبط من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، المعروف اختصاراً بـ CEFR (قمنا بترجمة النسخة الفرنسية لهذا الإطار إلى اللغة العربية،) سننشر هذه الترجمة بعد إدخال التعديلات الضرورية عليها لجعلها ملائمة لنظام (العربية)،

ملاحظة ٢: جميع الأسئلة مصحوبة بشبكة تتضمن البيانات الخاصة بكل سؤال، تتضمن جميع المعلومات المتعلقة بالسؤال، كما يلي: المهارة التي ينتمي إليها السؤال، ترتيبه في قاعدة البيانات، الإجابة الصحيحة في حالة وجود خيارات، الوقت المحدد للإجابة عن كل سؤال، نوع المادة اللغوية المعتمدة في السؤال، إلخ، وقد اعتمدت هذه المنهجية في تنظيم الأسئلة تيسيراً على المبرمجين لإدخال البيانات إلى الحاسوب، وهو ما نقوم به اليوم.

Item	Information
Master Code	SP00001
Sequence Number	1
Category:	Speaking - Audio
Key:	
Estimated Time:	10 to 15 mn
Video	
Text	
Sound	*.wav
Picture	yes

الشكل رقم ١: شبكة البيانات المتعلقة بكل سؤال

وفيما يلي استعراض سريع لطريقة بناء أسئلة كل مهارة على حدة.

أولاً: مهارة الاستماع Listening وتنقسم إلى نصوص مسموعة ونصوص مرئية مسموعة، وتشمل جميع المجالات التي يتوقع أن المرشح يتعامل معها يومياً، مع تجنب الموضوعات ذات

الحساسية الدينية أو العرقية التي من شأنها ألا تلقى القبول من المرشح، أو تأثيره إحساس
عدم الرضا،

a. أغلب النصوص المسموعة تؤخذ من تسجيلات حقيقية على شكل أشرطة مسجلة تتعلق بأخبار
منشورة في الوسائط المسموعة أو المرئية، إما على شكل برامج إذاعية، التي تقدم في شكل حوارات أو
قصصات أخبار عن أحداث وقعت في العالم، أو برامج وثائقية مباشرة مأخوذة من قنوات تلفزيونية
معروفة المصدر، مع تجنب ما أمكن الأخذ عن القنوات التي لا تتمتع بالمصداقية الإعلامية لدى
الناس، وتجنب المشاهد التي تتعارض مع الأخلاق الحميدة المتفق عليها عند الأسوياء من الناس، وفي
جميع الأحوال لا يجب أن يكون النص المسموع طويلا لكي لا يرهق المعنيين بالاختبار، فإذا تجاوز
النص المسموع الدقيقتين قسمناه إلى أكثر من نص وطرحنا عليه أسئلة جديدة،
ملاحظة عامة ١: جميع النصوص المسموعة مرفقة بصورة تهيء المرشح لفهم الموضوع الذي يقدمه
النص، فبينما يكون في الاستماع إلى النص المسجل، يتأمل الصورة التي تيسر
عليه فهمه وتساعد في الإجابة،

انظر الملحق رقم: ١

b. النصوص المرئية، تقتطف من البرامج التلفزيونية المتاحة للجميع، أو من بعض المواقع على الشبكة،
جميعها بسيطة قدر الإمكان حتى تتلاءم مع مستوى الناطقين بغير العربية، كما أن مدة كل نص مرئي
لا تتجاوز دقيقتين، وهي المدة الزمنية التي يمكن أن يتذكرها المرشح؛ كما لا تقل عن ٤٠ ثانية حتى
يمكن أن تتضمن معلومة مفيدة يمكن أن نسأل عنها المرشح، وفي أحيان كثيرة يتم اللجوء إلى
التسجيل المباشر لبعض الوقائع، على أن يكون التسجيل احترافيا، وهو ما قمنا به مع بعض
المحاضرات العلمية التي اقتطفنا منها المقاطع التي ارتأينا أنها صالحة للاختبار،
ملاحظة عامة ٢: جميع النصوص مذيلة بأربعة أسئلة على شكل اختيارات، توضع بطريقة ذكية
تعتمد مبدأ التفكير الناقد، وتتجنب ما أمكن الاعتداد على الذاكرة، لأننا نختبر
مهارة المرشح ولا نختبر قدرته على تذكر معلومات سابقة.

انظر الملحق رقم: ٢

ثانيا: مهارة القراءة Reading، تقيس هذه المهارة قدرة المرشح على فهم النصوص العربية التي يطلب من
المرشح معرفة محتواها المعرفي، ويجب أن تكون هذه النصوص أصلية غير مصطنعة، جملها مأخوذ
من وسائط مكتوبة ومتداولة، خالية من أي توجه من شأنه أن يثير أي إحساس بعدم الرضى من
المرشح، كأن تتعرض لقضايا مذهبية أو سياسية يمكن أن تتعارض فكريا مع توجه المرشح المفترض
فيه أن يتعامل مع قضايا موضوعية، وتنقسم مادة القراءة إلى نصوص قصيرة ومتوسطة الطول، أي
بين الفقرة والفقرتين، حتى يسهل على المرشح تذكر محتواها في الوقت المتاح له، أما النصوص

الطويلة فقد تم الاستغناء عنها لأنها قد تتضمن كما كبيرا من المعلومات يصعب على المرشح استيعابها وتذكر محتواها، كما أن جميع المواد القرائية تتميز بالبساطة والوضوح،

وقد تم استبعاد جميع النصوص التي تتضمن صوراً بلاغية مغرقة في الغموض مثل المجازات والاستعارات التي يتطلب فهمها مجهوداً كبيراً يتجاوز مدركات المرشح الناطق بغير العربية، كما تم استبعاد بعض النصوص التي تحتاج إلى تأويل مذهبي أو سياسي، خاصة تلك التي تتضمن مصطلحات مغرقة في التجريد،

ملاحظة عامة ٣: جميع الأسئلة المطروحة على النصوص القرائية، بنوعها المسموع والمرئي، تتكون من أربعة اختيارات متقاربة في مضمونها، إلا أن اختياراً واحداً يكون هو الأصح، وعلى المرشح الانتباه إليه،

انظر الملحق رقم: ٣

ثالثاً: مهارة التعبير الكتابي writing وهي المهارة التي يطلب فيها من المرشح إبراز قدراته في الكتابة. مع مراعاته الضوابط التعبيرية التي يطلبها منه واضعو الأسئلة، مثل الأخطاء اللغوية، الأسلوب، البرهان الفكري، تماسك النص، وتقسيمه إلى فقرات، مراعاة علامات الترقيم، إلخ، مع تحديد عدد الكلمات في كل سؤال، وضرورة التقيد بالوقت الذي يحدده واضعو الأسئلة، على أن يستخدم المرشح معجماً يناسب مستواه الدراسي، كونه أجنبياً ودرس سنتين على الأقل في المعاهد المتخصصة.

ملاحظة خاصة بالتعبير الكتابي: يختلف قياس هذه المهارة عن المهارتين السابقتين، فالسؤال الذي يوضع عليها يخلو من الاختيارات، لأنه سؤال يطلب من المرشح ممارسة فعل الكتابة الذي يختلف من مرشح إلى آخر، وذلك وفق ضوابط يحددها واضع السؤال، ويتم تصحيح العمل من قبل لجنة خاصة بعد أن ينتهي المرشح من الإجابة بمدة لا تقل عن أسبوع، يتم خلالها تقييم العمل من مستويات متعددة، تحددتها لجنة الاختبار،

يشار هنا إلى أن ما ينتجه المرشح في هذه المهارة يحول آلياً إلى خادم Server تخزن فيه النصوص التي ينتجها المرشحون، لتعرض لاحقاً على لجنة التصحيح التي تسلم لها إجابات المرشحين مرفقة بمعايير التقييم التي تضعها الجهة المسؤولة عن الاختبار،

انظر الملحق رقم: ٤

رابعاً: مهارة التعبير الشفوي Speaking من خلالها نختبر قدرة المرشح على التحدث بطلاقة في مختلف المجالات التي تحددها لجنة الاختبار، التي تطلب منه احترام قواعد النطق السليم للأصوات العربية، وتماسك موضوع حديثه، بالإضافة إلى مراعاة مختلف علامات التقييم أثناء حديثه، مثل الاستفهام والشرط والتعجب، إلخ.

تردد المدة الزمنية التي تتاح للمرشح في التحدث ما بين عشر دقائق وخمس عشرة دقيقة في كل موضوع، على ألا تتعدى المدة الكاملة ٢٠ دقيقة كحد أقصى،

يبني سؤال التعبير الشفوي على غرار سؤال التعبير الكتابي، كونه لا يتضمن الاختيارات التي رأيناها في الاستماع والقراءة وتعرف بنية اللغة ومهاراتها، لأن التصحيح يكون على غرار تصحيح التعبير الكتابي سابقاً،

تتضمن شاشة سؤال التعبير الشفوي زراً خاصاً بالتسجيل، يمكن المرشح من تسجيل كلامه مباشرة على الحاسوب، ليتولى نقلها إلى خادماً الاختبار، ومنه إلى التصحيح البشري، على غرار طريقة تصحيح مهارة التعبير الكتابي السابقة،

انظر الملحق رقم: ٥

خامساً: مهارة تعرف بنية اللغة Language testing

أسئلة هذه المهارة تختلف عن مثيلاتها من المهارات الأربع السابقة، فهي تركز أساساً على تعرف المخزون اللغوي لدى المرشح، مبتعدة بذلك عن مبدأ التفكير الناقد المعتمد في المهارات السابقة، خاصة مهارتي الاستماع والقراءة، فالسؤال هنا يطلب من المرشح استرجاع حصيلته اللغوية في مختلف المجالات والفروع المعروفة تحت باب علوم الآلة، التي تشمل النحو والإملاء والدلالة والمعجم والصرف، يضاف إليها المكتبة العربية والثقافة العامة، إلخ،

سؤال هذه المهارة يعتمد على أربع اختيارات يضعها مصمم السؤال، وعلى المرشح أن يتعرف الإجابة الصحيحة دون غيرها من الإجابات الخاطئة، في نطاق الوقت المخصص للإجابة عن كل سؤال،

انظر الملحق رقم: ٦

المحور الثاني: شرح مكونات النموذج الجاهز للاختبار Prototype

أولاً: الإطار العام للنموذج الجاهز:

إحداث اختبار يقيس مهارات اللغة العربية لدى الناطقين بغير العربية في جميع أركان المعمور، وهو معد حالياً في نسخة حاسوبية، في انتظار ربطه بالموقع الشبكي.

ومن خصائصه:

١. يقيس المهارات الأساسية في اللغة العربية (قابل للتكيف مع مستويات المرشحين)
٢. يراعي المستوى العالمي في قياس مهارات اللغات الطبيعية، خاصة الإطار الأوروبي لتعليم اللغات
٣. يتكون من خمسة أقسام، خلافا للاختبارات العالمية المعيارية التي تتكون من أربعة أقسام فقط
٤. قابلية الاختبار لمراعاة مستوى المرشحين الناطقين بغير العربية
٥. تنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية
٦. يخصص لكل سؤال مدة زمنية تتناسب مع محتواه ونوعه.
٧. يدعم السؤال بشرح ورسوم توضيحية تساعد المرشح على فهم السؤال
٨. يبدأ كل قسم بلوحة توضيحية تبين أقسامه ومحتواه
٩. يسبق كل سؤال بتوضيحات تساعد المرشح على فهم المطلوب منه، تجنباً لسوء الفهم والقصد.
١٠. يركز على قواعد بيانات الأسئلة المتوزعة على وحدات الاختبار المحددة كما يلي:
 - أ. فهم المسموع (أربعة أقسام) Listening
 - ب. فهم المقروء (أربعة أقسام) Reading
 - ت. فهم بنية اللغة ومهاراتها (قسمان) Language Testing
 - ث. التعبير الكتابي (علمي وأدبي) Writing
 - ج. التعبير الشفوي (علمي وأدبي) Spesking
١١. يتم اختيار أسئلة الاختبار آلياً، منعاً لتكرار الاختبار من مرشح إلى آخر (النسختان: الحاسوبية والشبكية)
١٢. يمكن إجراء الاختبار عن بعد (النسخة الشبكية)
١٣. يقوم على معايير عالمية في قياس مهارات تعلم اللغات الحية والطبيعية، مع التركي على لغة التواصل

ثانياً: الشاشات التفاعلية الرئيسية والفرعية

يبدأ البرنامج بعدد من الشاشات التمهيدية التي تلقي الضوء على محتواه وطريقة اشتغاله، بمجرد تشغيل البرنامج تبدأ لوحات التشغيل في الاستعراض، وهي كما يلي:

١. لوحة التعريف المختصر بالبرنامج
٢. لوحة التعريف بالاختبار، تتضمن اسمه الذي سيكتب على الشهادة التي سيتسلمها المرشح في نهاية الاختبار.
٣. لوحة التعريف بطريقة تشغيل البرنامج، وتتضمن تعليمات تساعد المرشح على التعامل مع الاختبار.
٤. لوحة بيانات المرشح:
 - a. اسم المرشح
 - b. رقمه السري
 - c. بريده الإلكتروني

بعد تعبئة البيانات سيفتح البرنامج ملفاً خاصاً بالمرشح، تسجل فيه كافة الإجابات والنصوص المكتوبة والمنطوقة، بالإضافة إلى النتائج النهائية التي سيتم الاحتفاظ بها للرجوع إليها عند الحاجة، وهي التي سيتم اعتمادها في تسليم النتيجة النهائية الموزعة على المهارات الخمس التي يركز عليها الاختبار. وعند شروع المرشح في الاختبار يبدأ البرنامج في تقديم الأسئلة من خلال نوعين من الشاشات: الرئيسية والفرعية، وذلك كما يلي:

فهم المسموع			
فهم السموع أربعة أقسام: 90 دقيقة			
القسم أ	القسم ب		
فهم المعنى العام من النصوص المسموعة	استخلاص المعنى العام من الرسائل القصيرة المسجلة		
القسم ج	القسم د		
فهم نصوص إبداعية مسجلة: تحديد النوايا والآراء	التعليق على مقاطع من برامج وثائقية مسجلة		
أنواع الوثائق:			
• نصوص علمية، نصوص إبداعية، رسائل هاتفية مسجلة، إعلانات تجارية، لقاءات صحفية، مقاطع من برامج وثائقية.			
• بمجرد أن يبدأ الصوت أو البرنامج الوثائقي لا يمكنك إيقافه.			
• ستستمع إلى هذه الوثائق مرة واحدة فقط.			
انتبه!			
عليك أن تحب مباشرة على الحاسوب، ليس لديك الوقت للكتابة على ورقة الخاص، نقل الإجابة على الحاسوب فيما بعد.			
التالي	تأكيد الجواب	معاودة	الصوت

الشاشة الأولى لمهارة فهم المسموع

المهارة الأولى: فهم المسموع

الشاشة الرئيسية المهارة "فهم المسموع":

تحتوي هذه الشاشة على المكونات التالية:

أولاً: الشروح التي ستختفي بعد الشروع في الاختبار، وهي كما يلي:

- أ. الاسم الرئيسي للمهارة "فهم المسموع"
- ب. أقسام المهارة: أربعة أقسام
- ت. الوقت الذي ستستغرقه هذه المهارة
- ث. أنواع الوثائق التي ستطرح في الاختبار
- ج. تنبيهات

ثانياً: الأيقونات، وهي عبارة عن مجموعة أزرار توضيحية يتكرر ظهورها مع جميع أسئلة هذه المهارة:

- أ. زر التحكم في الصوت
- ب. زر المساعدة
- ت. زر تأكيد الإجابة
- ث. زر الانتقال إلى السؤال التالي

بمجرد بالضغط على "التالي" تظهر شاشة جديدة تتضمن أول سؤال في هذه المهارة، وهي كما يلي:

00:00:19	فهم المسموع - القسم (1) ربط الشرح بالرسالة الشفوية
1 من 17	استمع إلى نص حول دور اللغة الأم في الرقي المعرفي للأمم، استمع إلى التسجيل ثم أجب عن الأسئلة المتعلقة به. انتبه: ستقدم لك خمس إجابات متشابهة في مضمونها، وعليك أن تختار الأصح منها وليس الصحيح فقط. الإجابة ليست مذكورة حرفياً في النص، وعليك أن تستخلصها من النص الذي ستستمع إليه
	 والسؤال: ما الوسيلة المثلى للرقى بالأمة العربية من أجل تكريس هويتها وسيادتها؟ ● رقمنة المحتوى العلمي العربي (قديمه وحديثه ومعاصره) ● تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بطرق حديثة ● نشر التراث العربي على العتاد الرقمي المتطور ● إقرار شهادة الضاد لقياس مهارات اللغة العربية على الناطقين بالعربية وبغيرها ● التأكيد بلغة الضاد في جميع ميادين العلوم (الصلبية والظنية)
الوقت المتبقي للسؤال 00:04:41	   

نموذج أول سؤال في فهم المسموع، القسم: (أ)

تحتوي هذه الشاشة على المعلومات التالية:

١. عنوان القسم الأول من الشاشة الرئيسة أعلاه
٢. على يسار الشاشة توجد خانتان:
 - a. خانة الوقت العام الذي يستغرقه المرشح في الإجابة
 - b. خانة رقم السؤال الترتيبي في اختبار هذه المهارة
٣. توضيحات تتعلق بمحتوى السؤال
٤. زر الاستماع إلى السؤال (يجب الضغط عليه للاستماع إلى النص والسؤال المتعلق به).
٥. صورة تقرب المرشح من الإجابة (بعض الصور تكون موضوع السؤال)
٦. نص السؤال (وقد يكون مكتوبا أو مسموعا)
٧. خيارات الإجابة الصحيحة، خيار واحد هو الأصح، بينما تكون بقية الخيارات قريبة من الصواب، ويجب على المرشح التأكد من الإجابة الصحيحة قبل الضغط على زر التالي الذي سينقله إلى السؤال الذي يليه.
٨. أيقونات التعليمات التنفيذية التي سبق شرحها أعلاه
٩. في الجانب الأيسر من أسفل الشاشة يوجد عداد الوقت التنازلي للوقت المتبقي للإجابة عن السؤال.
١٠. بمجرد انتهاء الوقت تظهر رسالة في وسط الشاشة تخبر المرشح بأن الوقت قد انتهى، وحينئذ لن يمكنه الإجابة عن السؤال الذي يوجد أمامه، ولن يبق أمامه إلا الضغط على زر "موافق" ليتم الانتقال إلى السؤال التالي.
١١. لا يمكن الانتقال إلى السؤال التالي إلا بتحديد الإجابة الصحيحة من بين الخيارات الأربعة المتعلقة بالسؤال.
١٢. ستحفظ الإجابة أليا في الحاسوب بمجرد الانتقال إلى السؤال التالي
١٣. بمجرد الانتقال إلى السؤال التالي، يجب على المرشح قراءة متعلقات السؤال بهدوء قبل الإجابة، وبمجرد الضغط على زر التالي لا يمكن للمرشح الرجوع إلى السؤال السابق.
١٤. على المرشح الانتباه للعداد حتى لا تضيع منه درجة السؤال.
١٥. بعض أسئلة فهم المسموع تتعلق بمقاطع فيديو مأخوذة من برامج تلفزيونية أو من محاضرات علمية موثقة، يطلب من المرشح الاستماع إليها ومشاهدة ما يدور فيها قبل الإجابة عن السؤال.

المهارة الثانية: فهم المكتوب (القراءة)

الشاشة الرئيسية لمهارة فهم المكتوب (القراءة):

فهم المكتوب	
فهم المكتوب	
أربعة أقسام - 60 دقيقة	
القسم (ب) فهم تفصيلي للنص، فهم المعلومات الأساسية	القسم (أ) تعرف سياق النص: أين؟ من؟ لمن؟ متى؟ لأي هدف؟
القسم (د) فهم المعنى العام للجمل	القسم (ج) فهم نظام بناء النص ومنط
أنواع النصوص:	
<ul style="list-style-type: none"> • مقال صحفي، ملاحظات عامة، أشكال، منشورات، مراسلات • نصوص غير مكتملة • نصوص غير مرتبه • جمل غير مرتبه 	
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>	

تشتمل هذه الشاشة على كافة متطلبات قياس هذه المهارة التي تتكون من أربعة أقسام، كما تتضمن الوقت المخصص لهذه المهارة، والتوضيحات التي تساعد المرشح على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بها. أما الأزرار الرئيسية التي تتعلق بالبرنامج فهي نفسها لا تتغير، خاصة الصوت (لن يحتاج المرشح له في هذا القسم إلا عند الضرورة)، وزر المساعدة الذي يمكن أن يلجأ إليه المرشح عند الضرورة لفهم آليات بناء هذه المهارة، وزر الجواب وأخيراً زر الانتقال إلى السؤال التالي، وهما زران يتم تشغيلهما بعد الشروع في الاختبار.

عندما يشرع المرشح في الاختبار في هذه المهارة تظهر الشاشة التالية (نموذج):

00:00:57	فهم المكتوب - القسم (أ)
11 من 2	تحديد سياق نص: أين؟ من؟ لمن؟ متى؟ بأي هدف؟
الحي العجيب	<p>سيعرض عليك نص إبداعى لتجيب محفوظ (الحي العجيب)، وسيطلب منك الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به.</p> <p>حدد إجابتك بوضع علامة على الحرف الموجود أمامها.</p> <p>انتبه! مدة عرض النص محدودة، وسيختفي النص من الشاشة بمجرد انتهاء الوقت المخصص له</p> <p>إضاءات على النص:</p> <p>يصنف هذا النص في جنس الخطاب السردى - الوصفى، ويتميز بعدة خصائص تكاد لا نجدها إلا في روايات نجيب محفوظ خاصة الدقة في نقل الواقع إلى بنية اللغة، وذلك من خلال مصطلحات تمكن القارئ من النفاذ إلى عمق الموضوع.</p> <p>اقرأ النص قراءة متمعة، مركزاً على العبارات الدالة التي يوظفها نجيب محفوظ في نقل المشهد حتى تتمكن من تحديد الزاوية التي ينظر منها السارد (هو) إلى مكونات هذا الحي العجيب.</p> <p>هل ينقل إلينا السارد الواقع وهو ينظر إليه:</p> <p><input type="radio"/> أ- من الأعلى نحو الأسفل</p> <p><input type="radio"/> ب- من الأسفل نحو الأعلى</p> <p><input type="radio"/> ت- من موقع أفقي مواز للمشاهد</p> <p><input type="radio"/> ث- من زوايا متعددة</p>
الوقت المتبقي للسؤال	<p>التالي</p> <p>تأكيد</p> <p>مساعدة</p> <p>الصوت</p>
00:02:42	

تشتمل هذه الشاشة، بالإضافة إلى الأيقونات الأساسية، على سؤال الاختبار مصحوباً بكافة البيانات التي تساعد الطالب على الوصول إلى الإجابة الصحيحة، فعلى اليمين معلومات تتعلق بمحتوى السؤال، تليها قائمة الاختيارات التي يجب على المرشح اختيار الأصح من بينها، بعد قراءته النص المقدم إليه وفهمه بشكل واضح، مع مراعاة الوقت المخصص للسؤال.

أما في أسفل الشاشة فتوجد الأزرار نفسها التي يجب على المرشح التعامل معها بالطريقة التي سبق شرحها آنفاً. وبمجرد اختيار الإجابة سيضاء له زر تأكيد الإجابة التي قام باختيارها، وبعد أن يتأكد من صحة إجابته يجب عليه أن يضغط على زر "التالي" لينتقل إلى السؤال الذي يليه.

السؤال رقم: ٧٠٢

Item in English	Information
Master Code	02vL00
Sequence Number	OR 2
Category:	Listening-video
Key:	D
Estimated Time:	3:15
Video	OR.Socrates402.mpg
Text	
Sound	
Picture	

[OR video\OR.Socrates402.mpg](#)

استمع إلى هذا الشريط الذي يعرف بالفيلسوف اليوناني سقراط، ثم أجب عن السؤال.
ستقدم لك أربعة اختيارات، ثلاثة صحيحة، وواحد غير صحيح، وعليك تعيينه.
لن تستمع إلى الشريط إلا مرة واحدة.
استمع.

- حدد الجملة التي لا تتناسب مع سيرة سقراط،

A - عانى سقراط من الفقر بسبب زهده في الحياة اليومية.

B - اهتم بمناقشة المسائل الأخلاقية.

C - ظل متشبثاً بمواقفه الفلسفية على الرغم من محاكمته.

D - اهتم بتدوين كتبه بنفسه.

الملحق رقم: ٣

أسئلة مهارة القراءة

Item	Information	
Master Code	RC00028	
Sequence Number	28	
Category:	Reading - edit	
Key:	C	
Estimated Time:	2	
Video		
Text	RC00028.doc	
Sound		
Picture		

28. اكتشفت جثث عشرة من صيادي السمك يوم أمس الأحد في جنوب شرق المنظمة الساحلية في بنجلاديش، كما أن ٤٢ شخصا آخرين ما زالوا مفقودين، وذلك بعد انقلاب زوارقهم وسط عاصفة هوجاء. وقالت صحيفة إنديبندينت اليوم الاثنين أن ما لا يقل عن خمسة زوارق صيد وسفينة قد غرقت في خليج البنغال عندما تأثرت بعاصفة عنيفة يوم السبت، في الوقت الذي تم فيه إنقاذ ٢٠ من الأحياء حتى الآن. وقد أعلن مكتب الشبكة البحرية المحلية أن البحر سوف يظل هائجا خلال اليومين القادمين تحت تأثير المنخفض الجوي الموسمي.

ما محتوى التقرير؟

- عرف صيادو السمك موسم صيد سيئ
- قام حارس الساحل بقتل المهربين المنتحلين لصفة صيادي السمك
- تسببت أحوال الجو السيئة في حدوث مأساة
- كادت عاصفة قوية أن تضرب قارة آسيا

Item	Information	
Master Code	٩٨RC000	
Sequence Number	٩٨	
Category:	Reading - edit	
Key:	A	
Estimated Time:	2	
Video		
Text	.doc.٩٨RC00	
Sound		
Picture		

٩٨. أعلن مكتب رئيس الوزراء الإسباني مساء الأحد أن حزب العمال الاشتراكي الحاكم فاز في انتخابات البرلمان الأوروبي التي أجريت يوم الأحد، بعد حصوله على ٥٢ مقعداً من إجمالي عدد المقاعد الممنوحة لإسبانيا البالغ عددها ٥٤ مقعداً. وفي الانتخابات، حصل حزب العمال الاشتراكي بزعامة رئيس الوزراء خوسيه لويز رودريجيز ثاباتيرو على ٤٣،٣ بالمائة من الأصوات بينما حصل الحزب الشعبي المعارض على ٤١،٢٩ بالمائة.

ما الذي يخيّرنا به النص؟

- فوز أحد الأحزاب الحاكمة في الانتخابات الأوروبية
- فوز المعارضة في أوروبا
- رفض الاشتراكيين التصويت في انتخابات البرلمان الأوروبي
- أعلن رئيس الوزراء عن خسارة صغيرة لحزبه

Item	Information	
Master Code	٢٨٧RC00	
Sequence Number	٢٨٧	
Category:	Reading - edit	
Key:	B	
Estimated Time:	2	
Video		
Text	.doc٢٨٧RC00	
Sound		
Picture		

٢٨٧. صرح وزير الخارجية الفرنسي ميشيل بارنييه لصحيفة "فرنسا سنداى" يوم الاثنين أن الدول الأوروبية بحاجة إلى تنظيم نفسها لتؤدي مع دورا سياسيا عالميا، وقال بارنييه يوم الأحد، في الوقت الذي يجرى فيه الاتحاد الأوروبي المكون من ٢٥ عضوا انتخابات البرلمان الأوروبي، أن "أوروبا ستنظم نفسها من أجل ضمان أمنها للدخول بكل ثقلها في النظام العالمي الجديد، سواء كان ذلك مطلوبا أم لا".

ما الموضوع الذي يناقشه التقرير؟

- a. تعاون أوروبي أفضل مع الولايات المتحدة الأمريكية
- b. الأوروبيون بحاجة إلى التعاون فيما بينهم
- c. أوروبا بحاجة لأن تصبح قوة عظمى لمواجهة الولايات المتحدة الأمريكية
- d. فقدت أوروبا ثقلها في النظام العالمي

Item	Information	
Master Code	٥٠١ RC00	
Sequence Number	٥٠١	
Category:	Reading - edit	
Key:	D	
Estimated Time:	2	
Video		
Text	.docs.١ RC00	
Sound		
Picture		

٥٠١. صرح المتحدث باسم الجيش الباكستاني الميجور جنرال شوكت سلطان اليوم الأحد بأن العملية العسكرية الجارية ضد المسلحين الأجانب في منطقة القبائل بباكستان ناجحة وأنه تم القضاء على "أوكار" المسلحين. وأعلن سلطان في بيان أصدره هنا أن الجيش الباكستاني تمكن من قتل ٢٠ من المسلحين في اليومين الماضيين. ونفى سلطان الأنباء التي ذكرت أن قوات خاصة من الجيش محاصرة حالياً في منطقة وزيرستان القبلية جنوبي البلاد، وقال أن جنديين فقط قتلا في المنطقة.

ما الذي أعلن عنه النص؟

- الخسائر البشرية ثقيلة في صفوف الجيش النظامي
- اختطف المسلحون الأجانب قرويين من أجل الحصول على فدية
- غادر بعض الجنود الجيش النظامي ليلتحقوا بالمسلحين الأجانب
- توقف الجيش في عملياته العسكرية

الملحق رقم: ٤

تعرف بنية اللغة ومهاراتها

Item	Information
Master Code	LT00007
Sequence Number	7
Category:	Language -L
Key:	A
Estimated Time:	2
Video	
Text	LT00007.doc
Sound	
Picture	

٧. نكشف عن معنى كلمة "المقتر" في

المعاجم:

أ. مادة فتر

ب. مادة مقت

ج. مادة قرر

د. مادة قور

٦٢. من أشد أنواع العطش:

أ. الصدى

ب. الغليل

ج. الهيام

د. الظمأ

Item	Information
Master Code	LT000062
Sequence Number	62
Category:	Language -E
Key:	C
Estimated Time:	2
Video	
Text	LT000062.doc
Sound	
Picture	

Item	Information
Master Code	LT0000232
Sequence Number	232
Category:	Language -S
Key:	C
Estimated Time:	2
Video	
Text	LT0000232.doc
Sound	
Picture	

٢٣٢. نقول: "أكل عليه الدهر وشرب" تطلق على الإنسان الذي:

- أ. مات منذ زمن
- ب. أتخم طعاما
- ج. عاش طويلا
- د. سافر كثيرا

Item	Information
Master Code	LT0000928
Sequence Number	928
Category:	Language -E
Key:	A
Estimated Time:	2
Video	
Text	LT0000928.doc
Sound	
Picture	

٩٢٨. البتُّ في اللغة تعني:

- هـ. شدة الحزن
- و. شدة التعب
- ز. شدة الندامة
- ح. شدة الفرح

الملحق رقم: ٥

التعبير الكتابي

Writing

Item	Information	
Master Code	W00003	
Sequence Number	3	
Category:	Writing- edit	
Key:		
Estimated Time:	15	
Video		
Text	W00003.doc	
Sound		
Picture		

السؤال ٣: إنتاج نص في الزمن الماضي

هذه بداية نص سردي في الزمن الماضي (قصة قصيرة)، والمطلوب منك كتابة بقية القصة مراعيًا ما تتضمنه العبارة التحفيزية التي يبدأ بها الحكّي: (لا فائدة...)، التي تحدد لك مسار الحكّي في بقية النص. مراعيًا أصول الكتابة السليمة، واضعًا علامات الترقيم في أماكنها المناسبة، مع تقسيم النص إلى فقرات متناسقة، والحفاظ على السلامة اللغوية، والتماسك المعنوي بين مكونات النص، إلخ

ملاحظة: سيحفظ النص أليًا بمجرد الضغط على التالي.

أكمل النص داخل المربع:

لا فائدة، لقد فشلت الأم فاطمة الجابري في الإبقاء على ابنها الوحيد إلى جوارها في المزرعة ليساعدها على تربية الماشية، خاصة بعد أن توفي والده في السنة الماضية، لكنه ركب رأسه وسافر إلى جهة لا تعلمها،

Item	Information	
Master Code	٢١W000	
Sequence Number	٢١	
Category:	Writing- edit	
Key:		
Estimated Time:	15	
Video		
Text	.doc٢١W000	
Sound		
Picture		

إنتاج نصوص

السؤال ٢١: إعادة
اتصالية

النص المدون أسفله خال من علامات الترقيم: الفصلة والنقطة والنقطتان، إلخ.

أعد كتابة النص الصحيح داخل المربع أسفله مستخدماً لوحة المفاتيح العربية

املاً الفراغات الموجودة بين قوسين بعلامات الترقيم المناسبة

ملاحظة: سيحفظ النص الجديد ألياً بمجرد الانتقال إلى السؤال التالي.

يقول أحد العلماء ()

ما هو جدير بالملاحظة أن القرن التاسع عشر () الذي ازدهرت فيه الروح الديمقراطية () وانتعشت فيه آمال الضعفاء والمحرومين () واختفى كثير من معالم السلطات المستبدة الجائرة () وتطلع كثير من الناس إلى أسلوب جديد في الحكم () هو من أحفل العصور بالمخترعات () والكشوف العلمية () ألم يلاحظ أن جلائل الأعمال الحضارية () وروائع الابتكار () ومعجزات الصناعة () لم تتم إلا في هذا القرن على أيدي الديمقراطيين () الذين كان الأرستقراطيون ينعتونهم بالضعفاء والمرضى () ولا غرابة في ذلك () لأن كل اختراع إنما هو وليد الضرورة والحاجة () وقد قيل () الضرورة أم الاختراع () ومن ثم تبنت الروح الديمقراطية كل اختراع وابتكار ()

وقد قضت سخرية القدر () بأن الديمقراطية هي التي توجد الاختراع () والأرستقراطية هي التي تجني ثمره () وتغنم فوائده () بعد أن يثبت على التجربة () ويتحقق نفعه () وكثيراً ما كانت الأرستقراطية () والاختراع في أطواره الأولى () من ألد أعدائه () وأعنف المقاومين له () والمعارضين لظهوره () خوفاً على سلطته () وحفاظاً على الاستعلاء ()

Master Code	٢١٣W00	
Sequence Number	٢١٣	
Category:	Writing- edit	
Key:		
Estimated Time:	15	
Video		
Text	.doc٢١٣W00	
Sound		
Picture		

السؤال ٢١٣: قياس مهارة إعادة إنتاج نصوص اتصالية

النص المدون أسفله خال من الروابط المنطقية التي تجعله محبوبا في افكاره

املاً الفراغات الموجودة في النص ليصبح قابلاً لتحقيق وظيفة الاتصال بدون غموض

ضع الروابط المنطقية التالية بين معقوفين [] : مع ذلك، في هذه الحالة، لأن، على الأقل، بل، لكن، إذا

ملاحظة: سيحفظ النص الجديد ألياً بمجرد الانتقال إلى السؤال التالي.

كتب أحد المفكرين العرب إلى صديقه يناقشه في موضوع الأصالة والمعاصرة:

"عزيمي حسن: نسمع من حين لآخر أصواتا لمفكرين من هذا القطر العربي أو ذاك تنادي أن لا حاجة لنا بأراء المفكرين الغربيين ونظرياتهم ومصطلحاتهم، وأن ما عندنا يكفي؛ وأنا أفهم مثل هذه التصريحات عندما تصدر عن أولئك العلماء التقليديين الذين درجنا على تسميتهم بـ "السلفيين"، أفهمها لأنها، []، تصدر عن مفكر يعتمد المرجعية التراثية وحدها، فهي عالمه الفكري والثقافي، وهو من هذه الناحية صادق مع نفسه يعبر عن قناعة حقيقية يغذيها موقف إيديولوجي ضد الغرب بوصفه خصما تاريخيا.

[] والذي يصعب تفهمه هو أن تصدر مثل تلك التصريحات عن كتاب ومؤلفين درسوا في الغرب وبضاعتهم من اللغات الغربية والثقافة الغربية ذات اعتبار، [] إن منهم من يفكر، أو [] تشعر عندما تقرأ له أنه يفكر داخل المرجعية الثقافية الأوروبية أو بوجي منها، و [] أنت بحثت عن مقدار تمكنه من الثقافة العربية الإسلامية وجدت ثغرات وأحيانا نقصا يمس الأسس، و [] فإن بعض هؤلاء لا يترددون في التهجم على ما "يعرفون" أعني الثقافة الغربية، وامتداح ما لا يعرفون معرفة كافية، أعني الثقافة العربية الإسلامية،

موقف "شاذ" لأنه يعكس وضعا يتميز بعدم انسجام المرء مع نفسه، فالرجل من هؤلاء غالبا ما يفكر تفكيرا "غربيا" حتى وهو يتكلم اللغة العربية. و [] فهو لا يتردد في القول إن مفاهيم الثقافة العربية ونظرياتها لا تصلح لنا ولسنا في حاجة إليها [] ما عندنا يكفينا."

Item	Information
Master Code	٤٢٣W00
Sequence Number	٤١٣
Category:	Writing- edit
Key:	
Estimated Time:	15
Video	
Text	.doc٤٢٣W00
Sound	
Picture	

السؤال ٤٢٣: الدفاع عن وجهة النظر بالحجة والبرهان

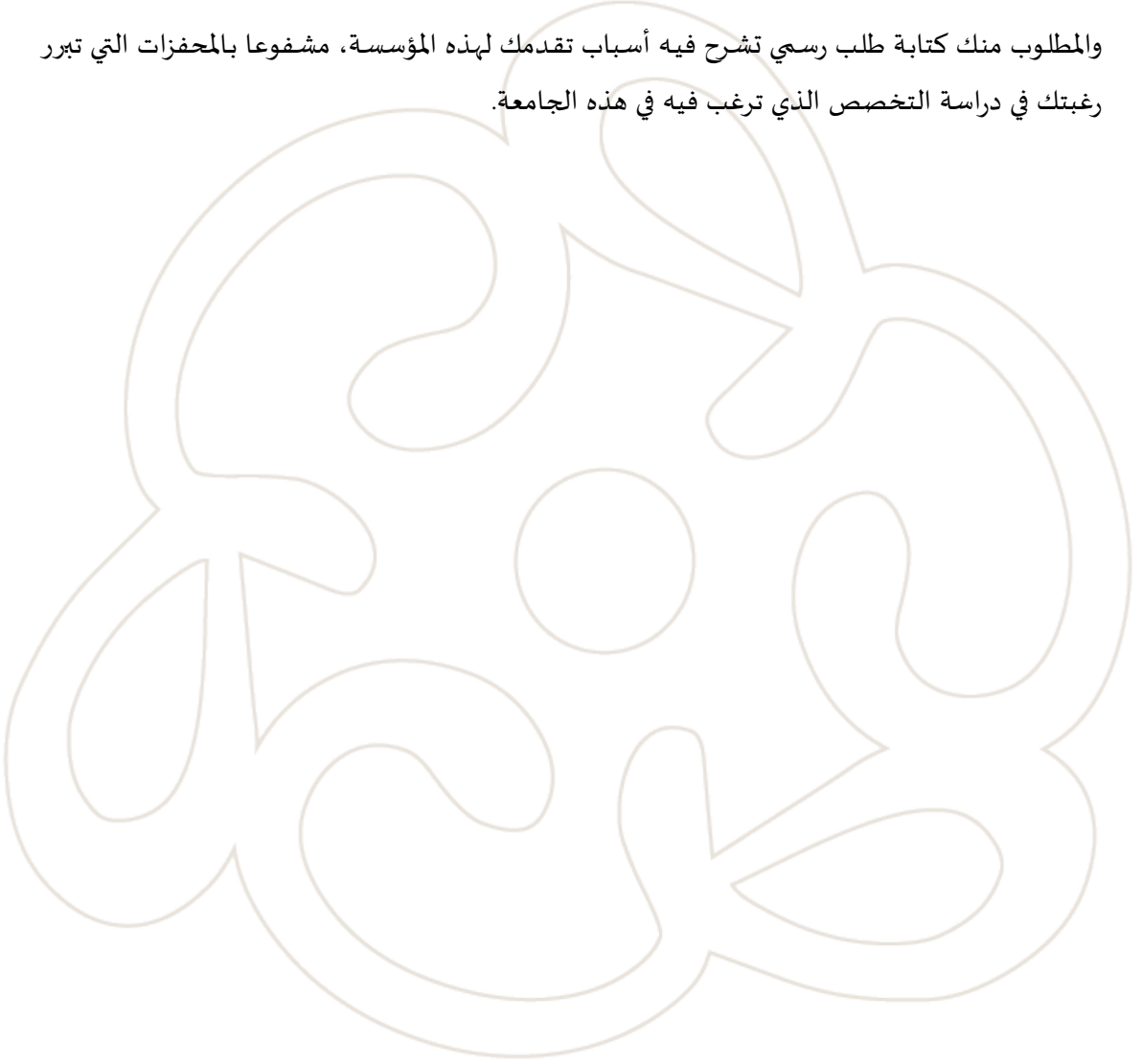
لقد قرأت في إحدى الصحف المكتوبة الخبر التالي:

Item	Information
Master Code	٦٨٠W00
Sequence Number	٦٨٠
Category:	Writing- edit
Key:	
Estimated Time:	15
Video	
Text	.doc٦٨٠W00
Sound	
Picture	

السؤال ٦٨٠: في قياس مهارة الاتصال الرسمي

السؤال الحالي يطلب منك إبراز مهارتك في كتابة الطلبات الرسمية.

هب أنك حصلت على شهادة الثانوية العامة، وترغب في ولوج إحدى الجامعات أو المعاهد العليا التي تقدم التخصص الذي ترغب فيه، إلا أن عدد المقاعد التي تتوافر لديها محدود، ولن تقبل الطلبة الجدد إلا بناء على المبررات المقتعة التي تتضمنها الرسالة التحفيزية التي يحررها المرشح عادة بخط يده، والمطلوب منك كتابة طلب رسمي تشرح فيه أسباب تقدمك لهذه المؤسسة، مشفوعا بالمحفزات التي تبرر رغبتك في دراسة التخصص الذي ترغب فيه في هذه الجامعة.



الملحق رقم: ٦

مهارة التعبير الشفوي

Speaking

Item	Information	
Master Code	SP00003	
Sequence Number	3	
Category:	Speaking- Audio	
Key:		
Estimated Time:	15	
Video		
Text	SP00003.doc	
Sound		
Picture		

السؤال ٠٣: المشاركة في الحياة العامة

هب أنك ترغب في تنظيم نشاط ثقافي بمناسبة الذكرى الفضية لتأسيس المجلة الثقافية "غصون ثقافية". وفي اليوم نفسه قرأت إعلاناً مشابهاً في إحدى المجلات المحلية يتعلق بالموضوع نفسه، فأبدت اهتمامك به، ثم بادرت على الفور إلى الاتصال بصاحبه من أجل الحصول على معلومات إضافية ثم شرعت في محاورته في الموضوع على اعتبار أنك ترغب في تنظيم نشاط مشابه لما أعلن عنه.

يجب عليك تقديم فكرتك عن الموضوع، وصياغة أسئلتك بلغة عربية سليمة، وكلام متصل خال من التلعثم في إنتاج أفكارك، ومن الأخطاء في نطق الأصوات وسبك العبارة، وتماسك الأفكار، مع استخدام الحجة المنطقية في كلامك.

اضغط على زر التسجيل قبل الشروع في الكلام

ملاحظة: سيتم حفظ كلامك آلياً بمجرد الضغط على زر التالي الموجود أسفل الشاشة،

00:00:21	التعبير الشفوي - القسم (أ)
3 من 1	المشاركة في الحياة العامة
تنظم ندوة الثقافة والعلوم في دبي أمسية شعرية، يلتقي فيها أشهر الشعراء من دول الخليج العربي. كما سيلقي الدكتور عمر عبد العزيز محاضرة علمية يوظف فيها آخر النظريات النقدية في جماليات الشعر العربي النبطي. موعد الأمسية: يوم الخميس 27 فبراير 2008 على الساعة الثامنة مساءً، بالمقر الجديد لندوة الثقافة والعلوم بدبي سيتم إثراء الأمسية بوصلات موسيقية من التراث الشعبي المحلي والدعوة عامة.	<p>هب أنك ترغب في تنظيم نشاط ثقافي كبير بمناسبة الذكرى الفضية لتأسيس المجلة الثقافية "عصون ثقافية". في اليوم نفسه قرأت الإعلان التالي في إحدى المجلات المحلية، فأبدت اهتمامك به، ثم بادرت على الفور إلى الاتصال بصاحبه من أجل الحصول على معلومات إضافية.</p> <p>- هين نحو عشرة أسئلة عن الموضوع</p> <p>سيلعب أعضاء لجنة الامتحان دور المسؤول الذي ستتصل به.</p>
الوقت المتبقي للسؤال	
00:19:39	

Item	Information
Master Code	SP00093
Sequence Number	93
Category:	Speaking- Audio
Key:	
Estimated Time:	15
Video	
Text	SP00093.doc
Sound	
Picture	

السؤال ٩٣:

هب أنك حضرت محاضرة في أحد الأندية الثقافية في بلد عربي في موضوع الحفاظ على البيئة في دول الخليج، قدمها أحد الخبراء في علوم البيئة، وكانت مفيدة في نظرك، لأنها تخدم الإنسان في جميع المجالات كأن تجنبه أنواعا كثيرة من الأمراض، إلخ.

وعليك الآن التحدث في هذا الموضوع بما تعرفه عن هذا المجال في بلدك.

قدم للآخرين رؤيتك الخاصة عن دور البيئة

النظيفة في إسعاد حياة الآخرين، في حدود خمس عشرة دقيقة، مراعيًا في كلامك استخدام المفاهيم الخاصة بالموضوع، مع سبكها في عبارات عربية سليمة خالية من الأخطاء،

استخدم زر التسجيل أسفل الشاشة لتخزين كلامك الذي سيعرض على لجنة التصحيح لاحقًا،

00:00:21	التعبير الشفوي - القسم (أ) المشاركة في الحياة العامة		
3 من 1			
<p>تنظم ندوة الثقافة والعلوم في دبي أمسية شعرية، يلتقي فيها أشهر الشعراء من دول الخليج العربي. كما سيلقي الدكتور عمر عبد العزيز محاضرة علمية يوظف فيها آخر النظريات النقدية في جماليات الشعر العربي النبطي. موعد الأمسية: يوم الخميس 27 فبراير 2008 على الساعة الثامنة مساءً، بالمقر الجديد لندوة الثقافة والعلوم بدبي سيتم إثراء الأمسية بوصلات موسيقية من التراث الشعبي المحلي والدعوة عامة.</p>		<p>هب أنك ترغب في تنظيم نشاط ثقافي كبير بمناسبة الذكرى الفضية لتأسيس المجلة الثقافية "صوت ثقافية". في اليوم نفسه قرأت الإعلان التالي في إحدى المجلات المحلية، فأبدت اهتمامك به، ثم بادرت على الفور إلى الاتصال بصاحبه من أجل الحصول على معلومات إضافية. - هين نحو عشرة أسئلة عن الموضوع سيلعب أعضاء لجنة الامتحان دور المسؤول الذي ستتصل به.</p>	
الوقت المتبقي للسؤال	التالي	الجواب	معاينة
00:19:39			

السؤال: ٢٠٧: تقليد الإبداع الأدبي

ستقدم لك قصيدة شعرية لأحد الشعراء الخليجين،
يعدد فيها محاسن بعض الدول في الجزيرة العربية

والمطلوب منك: قراءة القصيدة قراءة شعرية تتلاءم مع
مقاطعها.

ستقيمك لجنة الاختبار من خلال ما يلي:

1. طريقة القراءة وتفاعلك مع النص

2. مراعاة التنغيم الخاص بكل مقطع

3. احترام علامات الترقيم لإبراز معنى القصيدة، مثل
الفصلة والنقطة وعلامة الاستفهام والأمر، إلخ.

للشروع في القراءة، اضغط على زر التسجيل الموجود
على الجانب الأيمن من أسفل الشاشة.

Item	Information
Master Code	٢٠٧SP000
Sequence Number	٢٠٧
Category:	Speaking- Audio
Key:	
Estimated Time:	15
Video	
Text	SP000207.doc
Sound	
Picture	

انتبه! الوقت المخصص للتسجيل عشر دقائق، يبدأ احتساب الوقت مباشرة بعد الضغط على زر التسجيل، بمجرد انتهاء الوقت سينتقل بك البرنامج مباشرة إلى السؤال التالي:

القصيدة:

أما تعبت من الأيام يا قمر * أراك رغم وقوفك شاقك السفر
أما تعبت من الأيام تحسبها * شهرا فشهرها وساعات هو العمر
قصائد الشعر خطت منك رونقها * وسامروك ندامى أينما سهروا
وأمنتك على أسرارها أمم * من المحيين ما سرروا وما جهروا
لدي بعض حديث خذه يا قمر * أشعة عني فصوتي راح يعتذر
عشرون عاما تمر اليوم في وطني * كما يمر سحب كله مطر
محملات ووعد الخير شيمتها * لها على الأرض من أطباعها أثر
وللبنين عطاياها التي سكنت * منازل العين حين يخطبها البصر
هي السعودية هل أبصرت من وطن * جيء لي بمثل بلادي أيها القمر
مدينة الحب قد نامت بشاطئها * كأنها السحر أو إلهام من سحروا
أرى الحروف التي روضت جامحها * لها تسابقن مثل السير تنحدر
سفائن الشعر طافت كل فاتنة * فلن تلاق جمالا مثلما ذكروا
سوى جمال بلاد أينما وثبت * جحافل الشعر كان النصر والظفر
هي الجزيرة هل أبصرت من وطن * جيء لي بمثل بلادي أيها القمر

00:00:21	التعبير الشفوي - القسم (أ)
1 من 3	المشاركة في الحياة العامة
تنظم ندوة الثقافة و العلوم في دبي أسبوعية شعرية، يلتقي فيها أشهر الشعراء من دول الخليج العربي. كما سيلقي الدكتور عمر عبد العزيز محاضرة علمية يوظف فيها آخر النظريات النقدية في جماليات الشعر العربي النبطي. موعد الأسبوعية: يوم الخميس 27 فبراير 2008 على الساعة الثامنة مساءً، بالمقر الجديد لندوة الثقافة و العلوم بدبي سيتم إثراء الأسبوعية بوصلات موسيقية من التراث الشعبي المحلي والدعوة عامة.	<p>هب أنك ترغب في تنظيم نشاط ثقافي كبير بمناسبة الذكرى الفضية لتأسيس المجلة الثقافية "مغصون ثقافية" في اليوم نفسه قرأت الإعلان التالي في إحدى المجلات المحلية، فأبدت اهتمامك به، ثم بادرت على الفور إلى الاتصال بصاحبه من أجل الحصول على معلومات إضافية.</p> <p>- هين نحو عشرة أسئلة عن الموضوع</p> <p>سيلعب أعضاء لجنة الامتحان دور المسؤول الذي ستتصل به.</p>
الوقت المتبقي للسؤال	
00:19:39	   

خامساً:

المصادر والمراجع

١. الإطار المرجعي المشترك للغات، المجلس الأعلى للغات بالسوق الأوروبية المشتركة، ترجمة ونشر مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية، فاس ٢٠١٣
٢. داود عبده، التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية ومكانة القواعد الوظيفية فيه، منشورات جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٨
٣. د، أبراهيم محمد علي: اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٠
٤. الوثيقة الكندية لتعليم اللغات لغير أبناءها، وزارة التربية والتعليم الكندية، ترجمة مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية، ٢٠١٢
٥. إيمان أحمد هريد: تصور لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، ٢٠٠٧.
٦. شريف الحبيبي: تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٢.
٧. محمد عبد الرؤوف الشيخ: بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية- جامعة طنطا، ١٩٨٨

الباحث: د. خالد خميس فراج

"تحليل الأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثره في المنهاج وتطويره، وتحسين دور المعلم والطالب -دراسة لغوية تربوية على طلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا في ضوء اللسانيات التطبيقية-"

أستاذ مساعد في معهد العلوم العربية والإسلامية في إندونيسيا- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تحليل الأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، للوقوف على أثره في المنهاج وتطويره، وتحسين دور المعلم والطالب.

ويُعدّ البحث دراسة لغوية تطبيقية تربوية ميدانية، أُجريت على طلبة المعهد في ضوء اللسانيات التطبيقية؛ إذ تمّ اختيار عينة الدراسة من طلبة المستوى الأول في كلية الشريعة، وعددهم مئة وسبعة عشر طالباً وطالبة، ويُشترطُ في الطالب- حتى يدخل هذا القسم- أن يكون قد أمضى سنتين في قسم الإعداد اللغويّ، وسنة أخرى في القسم التكميلي.

ويعتمد الباحث في هذه الدراسة تحليلاً وصفيّاً للأخطاء الإملائية^(٢٣٧) عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مستهدياً بالقواعد اللغوية والإملائية والأسلوبية، والنظريات اللسانية التطبيقية والتربوية، وقد مرّت الدراسة بعدة مراحلٍ هي: تعرّف الخطأ، ووصفه وتحديد عدد مرّات تكراره، ثمّ تحديد الصّواب فيه، وأخيراً تحليله وتفسيره. وترجع أهمية هذه الدراسة إلى بيان الدّور الكبير الذي يمكن أن يلعبه تحليل الأخطاء في بناء منهج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وبيان أهمية تطبيق منهج تحليل الأخطاء لكلّ معلم يدرس اللغة للناطقين بغيرها.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أسباب شيوع الأخطاء الإملائية يعود لأسباب عديدة تتمثل في القياس الخاطئ والمبالغة في التعميم، والجهل بقواعد الإملاء العربي، بالإضافة إلى ضعف التدريب على مهارات اللغة بشكل تكاملي، وقلة توظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة، بشكل فاعل ومؤثر في تعلم الطلبة بشكل ممتع وجاذب للغة العربية، ويشير إلى ضعف متابعة المعلمين لكتابة الطلبة وإملائهم، وتقليد الطالب

^{٢٣٧} إن المتعلم في أثناء إنتاج اللغة المتعلمة يخطئ، وهذه الأخطاء يمكن ملاحظتها وتحليلها وتصنيفها للكشف عن النظام اللغوي الذي وفر في ذهن المتعلم، ودراسة أخطائه الواقعية في أثناء ممارسته اللغة الثانية، بعد جمعها ودراستها وتحليلها يطلق عليه تحليل الأخطاء. انظر الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، محمد أبو الرب، ص ١٩٩، دار وائل، الأردن، ٢٠٠٥م، وانظر إعداد تدريبات نحوية تأهيلية لطلبة العلوم الإسلامية والعربية على ضوء منهج تحليل الأخطاء، عبد الرحمن بن شيك، وريم الترك، منشور في كتاب مجالات تعليم اللغة العربية، تحرير: محمد صبري شهيري، نشر الجامعة العالمية الإسلامية، ماليزيا (IIUM)، ٢٠١٣م، ص ٤٧٠.

لأخطاء الكتاب المقرر، بالإضافة إلى تأثر الطالب بلغته الأم، وضعف مهارة التواصل اللغوي والممارسة لدى الطالب الإندونيسي.

وعرضت الدراسة بعض طرق العلاج والتوجيهات اللازمة لمعالجة هذه الأخطاء، وخاصة دور المعلم في تفعيل دور الطالب، وفي إثراء المنهاج وتطويره، وذلك من خلال تطبيق المعلم لمهارة تحليل الاختبار.

وبعد، فأرجو أن تسهم هذه الدراسة بإلقاء الضوء على أهمية تدريس اللغة العربية في إندونيسيا، وأن يقوم الباحثون والمهتمون بالنظر في هذه الدراسة؛ كي تساهم في دعم الجهود الرامية لرفع مستوى تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويحاول البحث الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ١- ما نسبة الأخطاء الإملائية في كتابات طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد؟
- ٢- ما طبيعة الأخطاء التي يقع فيها طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد؟
- ٣- هل للجنس أثر في اختلاف الأخطاء الإملائية عند طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد؟
- ٤- كيف يمكن الاستفادة من نظرية تحليل الأخطاء في تحسين مستوى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد؟
- ٥- كيف يمكن الاستفادة من تحليل الأخطاء الإملائية في تطوير مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها للناطقين بغيرها؟

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف مستوى الكتابة الإملائية عند طلبة قسم الشريعة في معهد العلوم الإسلامية والعربية، وقد ظهرت هذه المشكلة في تدمير المدرسين من كثرة الأخطاء في المستوى الجامعي؛ إذ تعدّ الأخطاء الإملائية الواردة في أداء الاختبارات والواجبات من أهم ما يشير إلى مستوى الطالب في مهارات اللغة بشكل عام؛ لأنها تشير إلى مستوى تلك المهارات، ومستوى فهم الطالب للنصوص الشرعية.

وتبرز كثرة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها كثير من متعلمي اللغات الأجنبية كظاهرة متكررة؛ مما يُلحُّ على دراستها من قبل كلِّ متخصصٍ في تدريس اللغة الأجنبية.

ونظراً للحاجة إلى تصوُّرٍ علميٍّ واقعيٍّ في كلِّ مركزٍ تعليميٍّ حول الأخطاء الإملائية ونسبة تكرارها عند الطلبة، ومقارنة هؤلاء الطلبة بأمثالهم، فإن معرفة المعلم بطلبته تزداد، وخاصة بما يحتاجه الطلبة من حلولٍ

مُقترحة ومناسبة للحدِّ من انتشار الأخطاء الإملائية وشيوعها بينهم، وكي لا تصبح هذا الأخطاء عادة ومهارة لا تنفكُّ عن الطالب بعد تخرجه من مراكز تعليم اللغة العربية^(٢٣٨).

وقد تركزت هذه الدراسة على طلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، من طلبة المستوى الأول في قسم الشريعة^(٢٣٩)، وقد بلغ عدد الطلبة (١١٧)، منهم (٧٦) طالباً، و(٤١) طالبة.

وتبدو أهمية الدراسة في كونها تزوّد الباحث والمعلم- في معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها- بتغذية راجعة عن مستوى الطلبة الإندونيسيين في معهد العلوم الإسلامية والعربية، وعن الأخطاء التي يُتوقَّع أن يُخطئوا فيها، والحلول المُقترحة للحدِّ من تكرارها، وعلاجها.

وتشير الأخطاء الإملائية حسب دراسة أجراها (أولير ١٩٧١) إلى أنها تُعدُّ وسيلةً للاختبار قابلية تعلّم اللغة الأجنبية، كما أن مهارة الكتابة تشير إلى القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية، والكلمات والتراكيب والجمل، كما يُساعد في ترجمة الأصوات إلى رموزٍ كتابية ذات معنى^(٢٤٠).

وقد اختار الباحث اختبار مادة الثقافة الإسلامية؛ لأنّه يرى أنّ الجوّ الحقيقي للاختبار يجعل الطالب مُجتهداً في الإجابة؛ ويُعبّر عن رأيه بحريّة، وتكشف عن طبيعة الطالب ومستواه الفعلي بطريقة أفضل من تكليفه بوصفٍ صوِّر، أو التعليق عليها، أو وصفٍ رحلة دراسية قام بها، وبالتالي تكون نسبة التحفيز لديه عالية؛ بسبب عاملَي الرّسوب والتّجاح؛ فالرّسوب في ثلاثة موادّ يعني الفصل من الكلية إذا تكرر.

أما طريقة دراسة أوراق عينة الدراسة، فقد راجع الباحث أوراق الإجابات غير مرّة، للبحث عن الأخطاء وتحديدها، وتفريغها في جداولٍ إحصائية، مُبَيَّنًا في كلّ جدول: الخطأ وعدد مرّات تكراره، والصّواب الذي يقترحه، بناءً على المراجع المُتفق عليها في اللغة العربية ورسمها الإملائي^(٢٤١)، ثمّ عمّد إلى حساب النسبة المئوية لكلِّ نوعٍ من الأخطاء الإملائية، ثمّ وقف على تفسيرها وتحليلها.

وفي الجدول التالي رقم (١) بيان لعدد الطلبة ومجموع كلماتهم في أوراق الاختبار، ومتوسط عدد كلمات كلٍّ من الطلاب والطالبات، ونسبة الزيادة عند الطالبات.

^(٢٣٨) انظر: كتاب دروس اللغة العربية، دراسة نقدية لغوية تربوية في ضوء اللسانيات التطبيقية، د. خالد خميس فراج، المؤتمر الدولي للغة العربية، بعنوان: انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم ٢٠١٣م، مجلد ٢، ص ١٦٣-١٨٨. وفيه يؤكّد الباحث من خلال جداول إحصائية، التشابه بين أخطاء المؤلفين في الكتاب وطلبة معاهد تدريس اللغة العربية في الأردن وماليزيا.

^(٢٣٩) يدرس الطالب في معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا قواعد اللغة العربية ومهاراتها من كتب سلسلة تعليم اللغة العربية الصادرة عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في قسسي: الإعداد اللغوي، والتكميلي، وعددها ستة عشر كتاباً.

^(٢٤٠) انظر تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، عاتكة أحمد التل، ر.ج، جامعة اليرموك، ١٩٨٩م، ص ٢٤.

^(٢٤١) من الكتب المشهورة عند طلبة العلم ومعلمهم في اللغة والإملاء العربي: لسان العرب لابن منظور، والمعجم الوسيط لإبراهيم مصطفى ورفاقه، والإملاء والترقيم لعبد العليم إبراهيم، وقواعد الإملاء وعلامات الترقيم، لعبد السلام هارون ...

الطلاب		الطالبات	
عدد الأوراق	76	عدد الأوراق	41
متوسط عدد كلمات كل طالب	105	متوسط عدد كلمات كل طالبة	124
مجموع كلمات الطلاب	8011	مجموع كلمات الطالبات	5092
مجموع أخطاء الطلاب	427	مجموع أخطاء الطالبات	313
مجموع الكلمات المكتوبة من جميع الطلبة		13103	
نسبة زيادة كلمات الطالبة إلى كلمات الطالب		1,2%	

الجدول رقم (١)

تشير الجدول رقم (١) إلى مجموع كلمات كلٍ من الطلاب والطالبات، ومجموع أخطاء كلٍ منهما، مبيناً زيادة نسبة متوسط عدد كلمات الطالبات على نسبة كلمات الطلاب بمقدار ١,٢%، مما يدل على تميّز قدرات الطالبات عن أقرانهنّ من الطلاب في استعمال مفردات المعاجم والشواهد في الكتابة، والنزوع إلى التفصيل والتفسير أكثر من الطلاب.

الجدول الإحصائي العام للأخطاء الإملائية بأنواعها مرتبة حسب تكرارها

رقم	أنواع الأخطاء الكتابية	تكرار الطلاب	نسبتها المئوية	تكرار الطالبات	نسبتها المئوية
١.	الإعجام	٢٠٧	٤٨,٤%	١٦٥	٥٣%
٢.	في الهمزات: (القطع والوصل والهمزة المتوسطة)	١٤٧	٣٤,٤%	٩٥	٣٠,٣%
٣.	الرسم الإملائي	٢٨	٦,٣%	١٣	٤,١%
٤.	الخلط بين الحركات القصيرة والطويلة	٢٤	٥,٦%	٢٣	٧,٣%
٥.	حذف الحرف وزيادته والإبدال	٢٢	٥,٢%	١٧	٥,٤%
مجموع تكرار الأخطاء		٤٢٧	٥,٣%	٣١٣	٦,١%
نسبة أخطاء الطلبة إلى عددهم		٥,٦ خطأ لكل طالب		٧,٣ خطأ لكل طالبة	
متوسط تكرار الأخطاء		٢٠%			
مجموع الأخطاء عند الطلاب والطالبات ونسبتها		٧٤٠	٥,٦٥%		

الجدول (٢)

يظهر الجدول رقم (٢) أنّ نسبة الأخطاء الإملائية عند الطلبة جميعاً كانت (٥,٦٥%)، لكنها كانت عند الطالبات أكثر منها عند الطلاب بفارق يقترب من (٢%).

ويظهر الجدول رقم (٢) أنّ أكثر الأخطاء الإملائية تكراراً لدى الطلاب والطالبات هو إهمال الإعجام؛ إذ بلغ مجموعها (٢٠٧) خطأً عند الطلاب، بنسبة قدرها (٢,٦%) من مجموع الكلمات التي كتبها الطلاب في أوراق الاختبار، كما بلغ خطأ الإعجام المرتبة الأولى لدى الطالبات؛ إذ بلغ مجموعها (١٦٥) خطأً، بنسبة قدرها (٣%) من مجموع الكلمات التي كتبها الطالبات؛ مما قد يشير إلى أن الاختلاف في نسبة الأخطاء يعود إلى اختلاف الجنس.

ويلاحظ من الجدول رقم (٢) أنّ نسبة الخطأ في الإعجام يزيد في مجموعته عند الطلاب والطالبات على نصف عدد مرات بقية الأخطاء مجتمعة؛ مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بعلاج هذا الخطأ عند الطلبة جميعاً.

وقد حلت أخطاء الهمزات بأنواعها: (الوصل والقطع، والهمزة المتوسطة والمتطرفة) في المرتبة الثانية لدى الطلاب؛ إذ بلغ مجموعها: (١٤٧) خطأً، بنسبة قدرها (١,٨%) من مجموع الكلمات التي كتبها الطلبة في أوراق اختبارهم في هذا المستوى، ونسبة (٣,٣٤%) من مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطلاب.

وقد حلت الطالبات في المرتبة الثانية نفسها؛ إذ بلغ مجموع الأخطاء عند الطالبات في الهمزات: (٩٥) خطأً، بنسبة قدرها (١,٨%) من مجموع كلمات الطالبات المكتوبة في الاختبار، ونسبة (٣,٣٠%) من مجموع الأخطاء التي وقعت فيها الطالبات.

وحلت أخطاء الرسم الإملائي في المرتبة الثالثة لدى الطلاب؛ إذ بلغ مجموعها (٢٧) خطأً، بنسبة قدرها (٠,٣%) من مجموع كلمات الطلاب المكتوبة، في حين احتلت المرتبة الخامسة والأخيرة عند الطالبات؛ إذ بلغ مجموعها (١٣) خطأً، بنسبة قدرها (٠,٢٥%)، مما يشير إلى اختلاف يعود بشكل واضح إلى اختلاف الجنس في الرسم الإملائي بين الطلاب والطالبات.

وكان أقل الأخطاء وروداً عند الطلاب هو الخطأ في حذف الحروف وزيادتها والإبدال بينها، وكانت نسبة تكراره عند الطلاب والطالبات متساوية وهي ٥,٤%. والجدول الآتي تُحاول الإجابة عن أسئلة البحث، وتوضّح عدد مرّات تكرار الأخطاء الإملائية، والصّواب المقترح لها بشكل تفصيلي^(٢٤٢).

(٢٤٢) اكتفى الباحث بتحديد الصواب المقترح في الجداول الإحصائية، دون بيانه وتفصيله؛ سعياً منه للاختصار والإيجاز، وهكذا فعل مع الجداول؛ إذ جعلها مزدوجة توفيراً للمساحة والجهد فيها عند المراجعة، والتزاماً بشروط البحث المطلوبة في هذا المؤتمر.

أولاً: أخطاء الإعجام عند الطلاب

الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار
١.	الذي	الذي	٦	٣٠	صوره	صورة	١
٢.	في	في	١١٣	٣١	الواسطيه	الواسطية	١
٣.	التي	التي	٢٠	٣٢	عقيده	عقيدة	١
٤.	هي	هي	١١	٣٣	الشموليه	الشمولية	١
٥.	الإسلامي	الإسلامي	١	٣٤	الوحي	الوحي	١
٦.	الأسريه	الأسرية	١	٣٥	الإلهي	الإلهي	١
٧.	رمان	زمان	١	٣٦	الزاني	الزاني	١
٨.	عزو	غزو	١	٣٧	يقصد (ق: غيرمعجمة)	يقصد	١
٩.	العاية	الغاية	١	٣٨	الفاتحه	الفاتحة	١
١٠.	أنى	أني	٢	٣٩	خاصه	خاصة	١
١١.	مختلفة	مختلفة	١	٤٠	بنئات	بيئات	١
١٢.	عائسة	عائشة	١	٤١	الاقتصادي	الاقتصادي	١
١٣.	صيفه	ضيغه	١	٤٢	المتجددة (ت: غيرمعجمة)	المتجددة	١
١٤.	المساواه	المساواة	١	٤٣	مفتتح (ف: غيرمعجمة)	مفتتح	١
١٥.	الاسلامية	الإسلامية	١	٤٤	الشيوخ	الشيوخ	١
١٦.	بن	بين	٢	٤٥	الشيوخ	الشيوخ	١
١٧.	الدينيه	الدينية	١	٤٦	الجنائي	الجنائي	١
١٨.	الانسانيه	الإنسانية	١	٤٧	العاجر	العاجز	١
١٩.	الأمه	الأمة	١	٤٨	القتله	القتلة	١
٢٠.	المعاني	المعاني	١	٤٩	دلة	دالة	١
٢١.	الدينيه	الدينية	١	٥٠	الواعي	الواعي	١
٢٢.	الواقئيه	الواقعية	١	٥١	طبقت (ت: غيرمعجمة)	طبقت	١
٢٣.	الكامله	الكاملة	١	٥٢	الأخلاقه	الأخلاقية	١
٢٤.	أمكار	أفكار	١	٥٣	الأخلاقية	الأخلاقية	١
٢٥.	الشخصيه	الشخصية	١	٥٤	عصاني	عصاني	١
٢٦.	كما مال	كم قال	١	٥٥	موعطة	موعظة	١

٢٧.	جعلنا	جعلنا	١	٥٦	تاريخية	تاريخية	١
٢٨.	غريبه	غريبة	١	٥٧	الأخرة	الأخره	١
٢٩.	تبني	تبني	١	٥٨	والنصاري	والنصاري	١
٣٠.	شوري	شورى	١		النبوي	النبوي	١
٢٠٨	مجموع						

جدول رقم (٣)

أخطاء الإعجام عند الطالبات

الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار
١.	في	في	١٠٢	15	الذي	الذي	١٢
٢.	التي	التي	١٦	16	هي	هي	٥
٣.	النبى	النبى	٢	17	الحقيقى	الحقيقى	٢
٤.	النى	النبى	١	18	علي	على	١
٥.	منى	مَنِي	١	19	الفكرى	الفكري	١
٦.	الجنائى	الجنائى	٢	20	الإسلامى	الإسلامي	٣
٧.	الجبائى	الجنائى	١	21	السنة	السنة	١
٨.	الإسلاميه	الإسلامية	٢	22	رمان	زمان	١
٩.	المدنى	المدني	١	23	غزو	غزو	١
١٠.	أمريكا	أمريكا	٢	24	وأنى	وأني	١
١١.	تراعى	تراعى	١	25	المعتدين	المعتديت	١
١٢.	حفظ	حفظ	١	26	التراضى	التراضي	١
١٣.	طريف	طريق	١	27	فيهما	فيهما	١
١٤.	التاريخية	التاريخية	١				
165	مجموع						

جدول رقم (٤)

يتمثل هذا النوع من الأخطاء بإهمال النقط أو زيادتها على الحروف، أو وضعها في غير مكانها الصحيح؛ مما يسبب لبساً في فهم المعنى المقصود، وقد كانت أخطاء الإعجام أكثر الأخطاء الإملائية تكراراً لدى الطلاب والطالبات؛ إذ بلغت نسبتها (٥١%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

وقد تكررت الأخطاء الآتية كثيراً عند الطلاب والطالبات: (في-في)، و(الذي-الذي)، و(التي-التي)، و(هي-هي)؛ إذ تكررت (٢٨٥) مرة من أصل (٣٧٢)؛ أي بنسبة (٧٦,٦%) من مجموع أخطاء الإعجام.

ويبدو أن سبب كثرة تلك الأخطاء في الإعجام تعود إلى طريقة تدريس الإملاء الشائعة في إندونيسيا، حيث تعتمد معاهدها الإسلامية على المدرسة المصرية في الإملاء، وهي طريقة تحاكي الرسم القرآني الذي يهمل إعجام الياء المتطرفة في مثل: (في-في)، و(الذي-الذي) ^(٢٤٣).

ويرى الباحث ضرورة التأكيد على مؤلفي الكتب والمقررات الدراسية بإثبات الإعجام لمثل هذه الياء، كما يدعو الباحث معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى الاهتمام بإعجام الياء المتطرفة منعاً للبس الذي قد يحصل بين الألف المقصورة والياء، وتسهيلاً للفهم عند الطلبة، وقد كان هذا الخطأ من أكثر الأخطاء شيوعاً في المقررات الدراسية في إندونيسيا لتعليم اللغة العربية ^(٢٤٤).

وأما ما يتعلق بعدم التفريق بين التاء المربوطة والهاء فيرى الباحث أن السبب يعود إلى طريقة نطق التاء المربوطة عند الوقف والوصل، ويرى بأنه يمكن التفريق بينهما بتدريب الطالب على اختبار التاء المربوطة، فإن قبلت التنوين فهي تاء مربوطة، في حين يستحيل على هاء الضمير أن تقبل التنوين. ويرى الباحث أن الخطأ في الإعجام ليس متقدماً على غيره من الأخطاء؛ وذلك لما ذكر سابقاً من اعتقاد الطلبة بجواز عدم إعجام الياء المتطرفة، وبغزل هذا الخطأ جانباً عند الطلاب والطالبات نجد أن عدد الأخطاء في الإعجام قليل لا يتجاوز التسعين خطأً، وبنسبة (١١,٧) من مجموع أخطاء جميع الطلبة.

كتابة الهمزة وإملاؤها

تشغل كتابة الهمزة حيزاً واسعاً من اهتمام الباحثين والمعلمين والطلبة؛ نظراً لأن كثرة الأخطاء فيها تقض مضجع التربويين وطلبة العلم، وهي ظاهرة متكررة في كتابة الطلبة العرب وغير العرب، وتتركز هذه الأخطاء في عدم التفريق بين همزتي الوصل والقطع، فقد زادت على نصف أخطاء كتابة الهمزات عند الطلبة جميعاً؛ إذ كانت نسبة تكرارها عند طلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية تساوي (٥٦%) من مجموع الأخطاء في الهمزات؛ مما يؤكد على ضرورة تعزيز التدريبات التي تفرق بين الهمزتين، وتفعيل تدريسها في أنشطة الاستماع والقراءة والمحادثة، وبيان قواعدها من خلال نصوص حقيقية يمر بها الطالب، أو يكتتها في واجباته.

^(٢٤٣) يرى بعض الباحثين أن الخطأ في إعجام الياء المتطرفة عند الطلبة مرده إلى الإهمال والنسيان. انظر تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، محمد أبو الرب، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، م ٣٤، ٢٤، ٢٠٠٧.

^(٢٤٤) انظر (كتاب دروس اللغة العربية، دراسة نقدية لغوية تربوية في ضوء اللسانيات التطبيقية)، د. خالد خميس فراج، المؤتمر الدولي للغة العربية، بعنوان: انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم ٢٠١٣ م، مجلد ٢، ص ١٦٣-١٨٨.

ومن أخطاء الهمزات المتكررة في كتابة طلبة معهد العلوم عدم كسر همزة إنَّ الابتدائية وتركها من غير همز، وكانت نسبة الخطأ فيها تزيد على (١٦%) من مجموع أخطاء الطلبة في الهمزات، ويشير هذا الخطأ إلى عدم اهتمام المعلم بها ابتداءً؛ لأن الطالب مقلدٌ لأستاذه، كما يشير إلى اضطرابها في المنهاج المقرر أحياناً (٢٤٥)؛ مما يؤكد للإدارات التربوية على ضرورة تدريب المعلم في أثناء التدريس على مثل هذه الأخطاء وطرق تدريسها بوسائل وتقنيات جديدة.

أخطاء الهمزات عند الطلاب

جدول رقم (٥)

الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار
١.	الاسلام	الإسلام	١١	٢٤	أقرت	أقرت	٢
٢.	الاسلامى	الإسلامي	١	25	ادب	أدب	١
٣.	الانسان	الإنسان	٥	26	احد	أحد	١
٤.	الأنسان	الإنسان	١	27	اتقاكم	أتقاكم	١
٥.	الاخلاق	الأخلاق	٢	28	شئون	شؤون	١
٦.	احكام	أحكام	١	29	انصاف	إنصاف	١
٧.	أن (بداية فقرة)	إن	٣٢	30	الامة	الأمة	١
٨.	حيث أن	حيث إن	٩	31	إذ أن	إذ إن	١
٩.	فجزاه	فجزأه	١	32	أذهاهم	أذهأهم	١
١٠.	امري	امري	١	33	الاسرة	الأسرة	١
١١.	الأخرة	الآخرة	٩	34	الإفكار	أفكار	١
١٢.	آخر	آخر	٤	35	الإنفاق	إنفاق	١
١٣.	احدى	إحدى	١	36	الى	إلى	٢
١٤.	الينا	إليتنا	١	37	احساناً	إحساناً	١
١٥.	الاسلامية	الإسلامية	٢٨	38	ادخال	إدخال	١
١٦.	الانسانية	الإنسانية	٤	39	الإعلانات	إعلانات	١
١٧.	أما	إمّا	١	40	أهله	أهله	١
١٨.	إلا	إلا	٢	41	إستقامة	استقامة	١
١٩.	اي	أي	٢	42	افكار	أفكار	١
٢٠.	أفساد	إفساد	1	43	ساتر الأعلام	وسائل الإعلام	١
٢١.	شئ	شيء	٢	44	المبدؤ	المبدوء	١
٢٢.	شيئ	شيء	١	45	علماءنا	علمائنا	١
٢٣.	الأسلامية	الإسلامية	١	46	ؤامرة	مؤامرة	١
١٤٦	مجموع						

(٢٤٥) انظر (كتاب دروس اللغة العربية، دراسة نقدية لغوية تربوية في ضوء اللسانيات التطبيقية)، د. خالد خميس فراج، المؤتمر الدولي للغة العربية، بعنوان: انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم ٢٠١٣م، مجلد ٢، ص ١٦٣-١٨٨.

أخطاء الهمزات عند طالبات

الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار
١.	الاسلام	الإسلام	٨	١٤	الاسلامي	الإسلامي	٤
٢.	الانسان	الإنسان	٦	15	الاخلاق	الأخلاق	٣
٣.	اخلاقية	أخلاقية	٢	16	اسعاد	إسعاد	٢
٤.	الامان	الأمان	١	17	الاعلام	الإعلام	١
٥.	الاحراق	الإحراق	١	18	الاضرار	الأضرار	١
٦.	المبدؤ	المبدوء	١	19	الأخرة	الآخرة	٧
٧.	أن	إن	١٨	20	أستطاعت	استطاعت	١
٨.	الاسلامية	الإسلامية	٢٠	21	الانسانية	الإنسانية	٣
٩.	الامن	الأمن	١	22	الاسرة	الأسرة	١
١٠.	انزل	أنزل	٢	23	اية	آية	٤
١١.	قران	قرآن	٢	24	الاولاد	الأولاد	٢
١٢.	شنانوا	شأننا	١	25	إستقامة	استقامة	١
١٣.	إجتماعية	اجتماعية	١	26	شنان (حركة مد فوق الهمزة)	شأن	١
	مجموع						95

جدول رقم (٦)

زيادة الحركة أو تقصيرها

يرى الباحث أنّ زيادة الحركة وتقصيرها عند الطلبة يعود إلى تأثر الطلبة باللغة الأم، فاللغة الإندونيسية لا تتضمن الحركات الطويلة، وتقتصر على الحركات القصيرة، فتؤدي هذه الحالة إلى اضطراب الطالب في نطقها وظهورها في كتابته الإملائية، في غياب المعلم الخبير بحدوث هذه المشكلة عند مثل هؤلاء الطلبة، وغياب معلم ذي نطق صحيح واضح؛ مما يحتاج إلى تعزيز التدريبات التي تفرق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

والجدولان (٧، ٨) يثبتان الأخطاء الإملائية التي كتبها الطلاب والطالبات، وتتضمن زيادة الحركة أو تقصيرها. أخطاء زيادة الحركة أو تقصيرها عند الطلاب

الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار
١.	إأهلها	إلى أهلها	١	10	ذلك	ذلك	٤
٢.	دلة	دالة	١	11	ركاعاً	ركعاً	١
٣.	ثقفية	ثقافية	١	12	سجادا	سجدا	١
٤.	استطعت	استطاعت	١	13	لأتمما	لأتمم	١
٥.	المساوة	المساواة	٤	14	قوَمون	قوَامون	١
٦.	الأسرية	الأسرية	١	15	الأشخص	الأشخاص	١
٧.	الصالبين	الصليبيون	١	16	الصالبية	الصليبية	١
٨.	الأفائد	العقائد	١	17	معاملت	معاملات	١
٩.	فإن أبوا	فإن أبوا	١	18	الأخرؤية	الأخروية	١
	مجموع						24

جدول رقم (٧)

أخطاء زيادة الحركة أو تقصيرها عند الطالبات

الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار
١.	ذلك	ذلك	٤	9	توترا	تواترا	١
٢.	لقيام	قيم (قيمة)	١	10	أتكم	أتاكم	١
٣.	نهكم	نهماكم	١	11	لطفنا	لطفنا	١
٤.	النظارية	النظرية	١	12	كل م الله	كلام الله	١
٥.	والأخلق الحسنة	والأخلاق	١	13	النظم	النظام	٢
٦.	المؤمرات	المؤامرات	٢	14	لا تنزل	لا تزال	١
٧.	مخطوطات	مخططات	٤	15	المجتمعات	المجتمعات	١
٨.	الوصول	الأصول	١				
	مجموع						23

جدول رقم (٨)

أخطاء حذف الحروف والزيادة والإبدال

يرى الباحث أنّ السبب الرئيس في أخطاء حذف الحروف وزيادتها أو إبدالها بغيرها عند الكتابة يعود إلى طريقة نطق الطالب لها، وإلى ضعف تدريبه على تمييز الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، وبعض الأمثلة الآتية؛ مما وجده الباحث يختلط بزيادة الحركات الطويلة والقصيرة، لكنه يرى أنّ

الحروف زائدة، أو محذوفة. والجدول التالي يسوق أمثلة وقع فيها الطلبة في زيادة الحروف أو نقصها، أو إبدالها.

أخطاء حذف الحروف والزيادة والإبدال عند الطلاب

الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار
١.	ويحد	وليحد	١	11	واليرح	وليرح	١
٢.	التجددة	المتجددة	١	12	بالعود	بالعقود	١
٣.	القيام	القيَم	١	13	عفزو	الغزو	١
٤.	الآية	الآية	٢	14	وطعن	والطعن	١
٥.	اهه	أهله	١	15	قول تعالى	قوله تعالى	١
٦.	صورة	سورة	٣	16	الشيطان	الشيطان	١
٧.	حجم	هجوم	١	17	سائر الأعلام	وسائل الإعلام	١
٨.	قال لنبي	قال النبي	١	18	واقئية	واقعية	١
٩.	إنشار الكتب	انتشار الكتب	١	19	البناء العقيدة	لبناء العقيدة	١
	مجموع						٢2

جدول رقم (٩)

أخطاء حذف الحروف والزيادة والإبدال عند الطالبات

الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار
١.	إسعا	إسعاد	١	٧	الإسلا	الإسلام	١
٢.	مساوة	مساواة	٢	٨	بمى	بمعنى	١
٣.	كالقوانين	كالقوانين	١	٩	كفوعن الحرب	كفوا عن الحرب	١
٤.	لطعن في	للطعن في	٢	١٠	لنظام الإسلامي	للنظام الإسلامي	١
٥.	في عقيداتهم	عقيدتهم	١	١١	اليود	اليهود	١
٦.	الأفكار الضلالة	الأفكار الضالة	١	١٢	مخطوطات	مخططات	٤
	مجموع						١٧

جدول رقم (١٠)

أخطاء رسم الحروف

ويكاد تتركز أخطاء رسم الحروف عند الطلاب والطالبات في إثبات سن للحرف المتصل أو حذفه، وتشير هذه الأخطاء- في رأي الباحث- إلى ضعف متابعة المعلمين والمعلمات لطلبهم، وتوجيههم نحو الصواب في رسم الحروف، فللمعلم دور مهم في تطوير مهارات الطالب وصقلها أولاً بأول...

كما يعود السبب- في رأي الباحث- في مثل هذه الأخطاء إلى الخلط بين الحرف ورسمه؛ مما يسبب عدم القدرة على معرفة الصورة الصحيحة للحرف، وتبرز هذه الظاهرة بشكل خاص في الحروف التي تشترك في المخرج نفسه؛ نحو: (هـ- ح، د- ط، ذ- ظ، س- ص...).

أخطاء رسم الحروف عند الطلاب

الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار
١.	أمكار	أفكار	١	11	عصر(ص دون سن)	عصر	١
٢.	الثريعة (س بسن واحد)	الشريعة	٣	12	السلم (س بسن واحد)	السلم	١
٣.	خطاء	خطأ	١	13	يناسب (س بسن واحد)	يناسب	١
٤.	التراضي (ض بلا سن)	التراضي	١	14	نظم (ظ بسن زائد)	نظم	١
٥.	العظيم (ظ بسن زائد)	العظيم	٢	15	ظهر (ظ بسن زائد)	ظهر	٣
٦.	قضى (ض بلا سن)	قضى	١	16	نقل إلينا (ق بسن زائد)	نقل إلينا	١
٧.	بئة	بيئة	١	17	اعتدوا	اعتدوا	٣
٨.	النبي (بلا سن للباء)	النبي	٣	18	الواصطية	الواصطية	١
٩.	حالت الحرب	حالة الحرب	١	19	بوصطة	بواسطة	١
١٠.	بختلاف	باختلاف	١	٢٠.			
	مجموع						٢٨

جدول رقم (١١)

أخطاء رسم الحروف عند الطالبات

الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصواب	التكرار
١.	السلام (س بسن واحدة)	السلام	١	٧	نظام (ظ بسن زائدة)	نظام	١
٢.	الصلاحها	صلاحيتها	١	٨	أهداف	أهداف	١
٣.	إينما	أينما	١	٩	إشكال	أشكال	١
٤.	النفسية س بسن واحدة)	النفسية	١	١٠	يستعمل (سن واحدة للسين)	يستعمل	١
٥.	المسلمين (س بسن واحدة)	المسلمين	١	١١	ثخصبة	شخصية	١
٦.	الثريعة	الشريعة	٢	١٢	الشوخ	الشيخوخ	١
	مجموع						١٣

جدول رقم (١٢)

وتشير هذه الأخطاء إلى تأثر المتعلم بلغته الأم، والخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة في مثل: (المساواة- المساواة)، و(اعتد-اعتدى)، أما سبب الخطأ في مثل: (ذالك-ذلك) فهو عدم التفريق بين الحرف الذي يكتب ولا ينطق، والحرف الذي يُنطق ولا يكتب، مثل ألف التفريق في: (اعتدو-اعتدوا)...

وقد يعود السبب إلى استعجال الطالب في الكتابة. ويمكن معالجة هذه الأخطاء بتدريب الطلاب والطالبات على فهم المسموع حتى يستطيعوا التفريق بين رسم الحروف.

نتائج البحث:

بعد مراجعة الجداول الإحصائية الواردة في البحث، وقراءتها قراءة فاحصة يتبين لكل ذي نظر عظم هذه المشكلة، وضرورة تشخيصها، وتعريفها لمُعلمي معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومن النظري الجداول من (١٢-٢)، يمكن الخروج بالنتائج الآتية، والإجابة على بقية أسئلة الدراسة، وفقاً للجداول مجتمعة، ولما ورد فيها من أمثلة وشواهد على ما وقع فيه الطلبة من أخطاء، وهي كالتالي:

أولاً: بلغ مجموع الأخطاء الإملائية في أوراق الطلبة جميعاً: (٧٤٠) خطأً، بنسبة عامة قدرها (٥,٦%) من مجموع الكلمات التي كتبها الطلبة جميعاً، وهي نسبة منخفضة مقارنة بغيرها من الدراسات^(٢٤٦)؛ نظراً لأن الطالب لا يدخل قسم الشريعة إلا بعد مروره بمرحلي الإعداد اللغوي ثم التكميلي.

ثانياً: كان الإعجام أكثر الأخطاء الإملائية تكراراً لدى طلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، ثم الخطأ في الهمزات، سواء أكان في الخلط بين همزتي القطع والوصل، أم الخلط في كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، وكانت نسبتها (٥,٦%)، وهي نسبة لا تقترب كثيراً من نسبة أخطاء طلبة الجامعات الأخرى؛ إذ تزيد على الضعف عند طلبة الجامعات الأردنية من الماليزيين^(٢٤٧)، ولعلّ السبب في زيادة هذه النسبة أنّ تلك الدراسات تركزت على الطلبة المبتدئين في مراكز الإعداد اللغوي، بينما هذه الدراسة استهدفت الطلبة الملتحقين بقسم الشريعة في معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا التابع لجامعة الإمام في السعودية.

كما أنه يغلب على طلبة قسم الشريعة حفظ أجزاء من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف؛ مما يشير إلى الاهتمام الذاتي بتعلم اللغة العربية؛ فهي الوسيلة الوحيدة لفهم القرآن والسنة.

ثالثاً: يرى الباحث أنّ كثرة الأخطاء في كتابة الهمزات تشير بوضوح إلى ضعف التدريب على كتابتها كتابة صحيحة، وذلك بفهم قواعد كتابتها ابتداءً؛ وإثراء التدريب وتنويعه من خلال أنشطة مهارات اللغة حتى تغدو كتابة الهمزات صحيحة، وتصبح مهارة من المهارات، فالمهارة بمعناها تشير إلى الدقة والإتقان في العمل.

رابعاً: يرى الباحث بأنّ كثرة الأخطاء الكتابية تشير إلى عدم متابعة المعلم لتطبيق تلك الأنشطة الواردة في المقرر، أو في كتاب الطالب، كما يخبر عن اهتمام المعلم بالكم دون الكيف في تأدية الواجبات البيتية والصفية، ويقترح الباحث لحلّ هذا الخطأ بأن يتابع المعلم التدريبات الواردة في المقرر الدراسي، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وبمتابعة المعلم المستمر لأداء الطلبة، وتعزيزهم، وتصويب الخطأ منها؛ مما يؤدي - بإذن الله تعالى- إلى علاج جزء كبير من هذه المشكلة.

^(٢٤٦) انظر تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، عاتكة أحمد التل، ر.ج، جامعة اليرموك، ١٩٨٩م، ص ٢٤.
^(٢٤٧) انظر تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، محمد أبو الرب، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، م ٣٤، ٢٤، ٢٠٠٧.

عاشراً: إنّ الخطأ في رسم الحروف يعود -في رأي الباحث- إلى مراحل التعليم الأولية، وقد تُعزى بعض الأخطاء إلى سرعة الطالب في أثناء كتابة الاختبار، ولكن ذلك يشير إلى حاجة المتعلمين في مرحلة الإعداد اللغوي إلى متابعة التدريب وتكراره، حسب الحاجة والمستوى، ويمكن تعزيز دور المعلم بالتقارير الإشرافية والفنية وشهادات تقدير والجوائز، كما يمكن تعزيز المعلم المتميز الذي تكون نسبة إنجازته مع الطلبة عاليةً مادياً ومعنوياً.

وبناء عليه فإنك وجدت مدرساً متميزاً في علمه وعمله وأساليب تدريسه الشائقة والمنوعة تقل نسبة الأخطاء الإملائية على اختلاف أنواعها عند طلبته، فهو يستطيع توظيف الاستماع والقراءة والمحادثة في تدريس مهارات الكتابة، وذلك بتفعيل المنهج التكاملي في التدريس.

ومنعا للبس الذي قد يحصل في كتابة الطلبة، وعند من يراجع كتابة الطلبة، يقترح الباحث أن يركز في بداية تعليم الطلبة على الخط النسخي؛ نظراً لوضوحه، وسهولة قراءته، ولاستخدامه في الكتب المطبوعة، ولشيوخ الكتابة الإلكترونية الرقمية في الحواسيب اللوحية (IPAD) والعادية وأجهزة الهواتف الذكية، فيمكن للمدرس إعطاء واجبات تؤدي من خلال تقنيات الاتصال الحديثة، وترسل عبر البريد الإلكتروني.

حادي عشر: إنّ تدريس قواعد كتابة الهمزة عن طريق توظيف أكثر من مهارة في أثناء التدريس؛ كالقراءة والمحادثة يؤدي إلى تقليل هذه الأخطاء، مع البعد ما أمكن عن الشاذ والنادر والقليل في تدريس قواعد النحو والصرف والإملاء، أو في المسألة قولان، إلا ما كان لفائدة ومعرفته تُيسر التعلم لا تعقده؛ فمثلاً كلمة (مسؤول) هي أكثر صواباً من كتابتها على نبرة (مسئول) مع جواز الطريقتين.

ثاني عشر: يرى الباحث أنّ السبب في الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة يعود إلى أسباب منها، أولاً: اللغة الأم، فتجد أنّه بسبب عدم توافر الحركات الطويلة في اللغة الأم (الإنديونيسية أو الملايوية) يؤدي إلى الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة في اللغة العربية، ومن الغريب أن اللغة الملايوية تستعمل آلاف الألفاظ العربية^(٢٥٠)، ولكنها تلفظ بتقصير الحركات الطويلة؛ كي تناسب اللغة الأم، لهذا يرى الباحث أن تعليم الطالب التفريق بين الحركات يحتاج منه إلى كثير من التدريب والممارسة^(٢٥١).

ثانياً: طريقة لفظ المعلم للمفردة، ونطقه لصوت الحرف تؤدي إلى أن تجعل الطالب يشعر أن الحركة القصيرة هي حركة طويلة أو العكس، وقد لاحظ الباحث أن المعلم الإندونيسي يسلم على الطلبة بمدّ الحركات القصيرة، وجعلها طويلة، فيقول: (السلامو عاليكوم ورحمتو الهي وبركاتة).

^(٢٥٠) يؤكد الباحث محمد رضوان من ماليزيا أن اللغة الملايوية تحتوي ما يزيد على (٥٠٠٠) خمسة آلاف لفظة من أصل عربي، غير أنه حصل فيها تحولات صرفية لتتوافق مع النظام اللغوي في اللغة الملايوية، من تقصير للحركات الطويلة أو البدء بالساكن... انظر (تحولات اللفظ العربي في الألفاظ المقترضة في الملايوية، دراسة وصفية تحليلية في قاموس ديوان)، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، ٢٠١٢م.

^(٢٥١) يدلّ تأثير الطالب عند تعلم لغة ثانية باللغة الأم على التأثير السلبي في النقل عن اللغة الأم، وهو ما يسمى بالتداخل اللغوي، أو بالتقابل اللغوي، ويرى أصحاب التقابل اللغوي أننا يمكن إقادة الطالب منه بحيث يميز المدرس للطالب الفروق في أنظمة اللغة المتعلمة واللغة الأم، وما الوجوه والمفردات المتشابهة في المعنى بين اللغتين: المتعلمة والأم، وقد تعرض منهج التقابل اللغوي للانتقاد فجاء منهج تحليل الأخطاء ليأخذ مكانه، وقد أيد منهج تحليل الأخطاء المدرسة المعرفية السلوكية، والمدرسة التوليدية.

ثالث عشر: من خلال متابعة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الكتب والمقررات المدرسية وعند معلمي بعض المدارس الكبيرة في إندونيسيا، مثل معهد دار القلم، اقترحت طريقة في تدريس المعرفة تقوم على الحروف: (ت م ر) مصطلح تمر، فالتاء تدلُّ على التكرار والتحفيز، وتحديد معنى المفردة بعدة وجوه وصور ووسائل تعليمية مناسبة، والميم تدل على الممارسة الوظيفية للغة: قراءة وكتابة واستماعاً ومحادثة، والتمثيل والمحاكاة والأناشيد. والراء تدل على الربط بين الكلمات من خلال معرفة تراكيب الجملتين الفعلية والاسمية وروابط الجملة العربية، واستدعاء المعنى لجاره ومرادفه.

رابع عشر: عدم توظيف اللغة العربية الفصيحة، واستخدام اللهجات العامية يؤدي أحيانا إلى الوقوع في الإخطاء الإملائية.

الخاتمة

يرى الباحث من خلال هذه الدراسة الخروج بالتوصيات والنتائج الآتية:

1. للمعلم دور مهم في شيوخ الأخطاء الإملائية لطلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فإذا كان المعلم متقناً لمهارات العربية، وأساليب تدريسها، جاداً في عمله، مخلصاً قلّت الأخطاء الإملائية عند الطالب.
2. إنّ تحليل الأخطاء الإملائية وتصنيفها في اللغة العربية يحتاج إلى أن يكون المعلم على درجة جيدة من الخبرة والتخصص.
3. لمحتوى المادة الدراسي دور مهم في نزوع الطلبة غير العرب نحو إتقان اللغة العربية، فالنصوص الحيوية الجاذبة ذات أثر ذي دلالة في تعزيز القراءة والكتابة.
4. يمكن الاستفادة من تطبيق نظرية تحليل الأخطاء في تحسين أداء المعلم وعلاج الأخطاء، والتخطيط للمقررات الدراسية، والتدريب في أثناء العمل، ومعرفة مستوى ما تحقق من أهداف مرجوة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
5. يأمل الباحث من المعلمين والباحثين والمتخصصين في تكنولوجيا المعلومات البحث في توظيف التقنيات الحديثة، وخاصة الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عن طريق تكليف الطلبة بواجبات وأنشطة يمكن حلها باستخدام هذه الهواتف.
6. يدعو الباحث إلى تطوير معاجم هذه الهواتف: اللغوية والنحوية والإملائية، بحيث يكون لديها القدرة على اقتراح حلول صحيحة للأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية التي يقع فيها الطلبة، حيث يختار الطالب من بين الحلول المقترحة في الهاتف الجواب أو الكتابة الصحيحة والمناسبة معنى وتركيباً،

ويتعرف من خلال معاجم الهاتف على مزيد من المفردات والقواعد، التي تأتي عرضاً في أثناء كتابته للواجبات، وبحثه عن معاني المفردات.

٧. يرى الباحث أن الربط بين مهارات اللغة الأربع في أثناء التدريس يساعد كثيراً في تثبيت قواعد الإملاء والمحادثة والقراءة والكتابة؛ نظراً لترابطها، فإذا استطاع المعلم أن يجمع هذه المهارات في الحصة الصفية الواحدة، فإنه سيزيد من فاعلية الطلبة وانتباههم وقدراتهم على الاستيعاب، وسيقلل من الجهد والوقت المطلوبين لأداء الهدف أو النتائج المرجو تحقيقه (٢٥٢).

٨. يرى الباحث أن استخدام المناسب للوسائل وتكنولوجيا التعليم وتقنياتها الحديثة يقلل من الأخطاء الإملائية عند تعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ نظراً لما تحدثه هذه الوسائل الحديثة من توفير الوقت والجهد، وزيادة تركيز الطالب، وسرعة معالجة المشكلات التربوية والعلمية؛ مما يشير إلى ضرورة تدريب المعلم على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

٩. كثير من الأخطاء الشائعة عند الطلبة غير العرب تشبه ما يشيع عند الطلبة العرب، مع اختلاف في نسبة تكرارها. ومن ذلك كتابة الهمزات والتاء المربوطة والمفتوحة، وإثبات الألف الفارقة مع الاسم بدلا من الفعل.

١٠. يدعو الباحث المتخصصين في تكنولوجيا التعليم إلى تصميم مواقع إلكترونية، وبرامج تفاعلية تساعد المعلمين والطلبة في تعلم العربية ومهاراتها على غرار مواقع تعليم اللغة الإنجليزية والفرنسية.

١١. يقترح الباحث تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال دورات قصيرة في أثناء الخدمة على مهارات تدريس الهمزة وقواعدها في العربية ومخارج أصوات الحروف باستخدام الأجهزة الصوتية، والصور الحديثة، وخاصة قبل بدء العام الدراسي، ومتابعة تطبيق الطلبة في كتاباتهم.

^{٢٥٢} لاحظ الباحث من خلال عمله الإشرافي على معلمي اللغة العربية لمدة ست سنوات متواصلة أن كثيراً من المعلمين يركزون في الحصة الواحدة على مهارة واحدة أو اثنتين، ونادراً ما يوظفون المهارات الأربع للغة مجتمعة في حصة صفية واحدة.

المصادر والمراجع

١. الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، محمد أبو الرُّب، ٩، داروائل، ط١، الأردن، ٢٠٠٥م.
٢. إعداد تدريبات نحوية تأهيلية لطلبة العلوم الإسلامية والعربية على ضوء منهج تحليل الأخطاء، عبد الرحمن بن شيك، وريم الترك، منشور في كتاب مجالات تعليم اللغة العربية، تحرير: محمد صبري شهير، نشر الجامعة العالمية الإسلامية، ماليزيا (IIUM)، ٢٠١٣م.
٣. الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، إبراهيم، عبد العليم، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٧٥.
٤. تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، محمد أبو الرُّب، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مجلد ٣٤، عدد ٢، ٢٠٠٧.
٥. تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، عاتكة أحمد التل، ر.ج، جامعة اليرموك، ١٩٨٩م.
٦. تحولات اللفظ العربي في الألفاظ المقترضة في الملايوية، دراسة وصفية تحليلية في قاموس ديوان، محمد رضوان بم محمد خليل، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، ٢٠١٢م.
٧. تعليم العربية للناطقين بغيرها/ مُشكلات وحلول: الجامعة الأردنية نموذجاً، خالد أبو عمشة وزميله، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، مجلد ٣٢، العدد ٣، ٢٠٠٥.
٨. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عمر الصديق، الدار العالمية، الخرطوم، ٢٠٠٨.
٩. تعليم اللغة العربية وأدائها لأغراض خاصة، المؤتمر العالمي الرابع للغة العربية، الجامعة العالمية الإسلامية، ماليزيا (IIUM)، ٢٠١٣م.
١٠. دراسة في التحليل اللغوي لأداء دارسي العربية من الماليزيين في الجامعات الأردنية، حاج ياسر ابن إسماعيل. رسالة جامعية (ماجستير)، إشراف: إسماعيل عمارة، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٠.
١١. صعوبات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها: دراسة ميدانية في مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محافظة دمشق، مهي أبو حمرة. إشراف: سام عمار، رسالة جامعية (ماجستير) جامعة دمشق، ٢٠٠٧.
١٢. طرق تدريس اللغة العربية، جودت الركابي، دار الفكر، ط٢، سورية، ١٩٨٦م.

١٣. كتاب دروس اللغة العربية، دراسة نقدية لغوية تربوية في ضوء اللسانيات التطبيقية، خالد خميس فرّاج، المؤتمر الدولي للغة العربية، جامعة الـا إندونيسيا، بعنوان: انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم ٢٠١٣م.
١٤. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت.
١٥. اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وليد العناتي، دار الجوهرة، عمان، ٢٠٠٣.
١٦. اللغة العربية في إندونيسيا، خالد خميس فرّاج، (<http://farraj17.blogspot.com/>).
١٧. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي طعيمة، ج ١، مكة: جامعة أم القرى، ط ١٩٨٦م.
١٨. المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وزملاؤه، مكتبة دار الدعوة، تركيا، ١٩٨٠.

البحوث المشاركة

في جلسات اليوم الثاني للمؤتمر 2013/12/19م

الباحث: د. نجوى محمد الحوسني

"الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها ٢٠١١ م"

مساعد العميد لشئون الطلبة ودعم الخريجين / كلية التربية / جامعة الإمارات العربية المتحدة

تعريف الوثيقة:

تعد هذه الوثيقة أول وثيقة وطنية لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها تعتمد وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة .

وقد جاءت انعكاساً لتوجهات السياسة التعليمية في الدولة ، وتلبية لحاجة المتعلمين من جميع الجنسيات التي تتعلم اللغة العربية في مدارس الدولة بوصفها لغة ثانية بغية تدريس مهاراتها الأربع ومعارفها الأدبية ومفاهيمها اللغوية وفق أحدث الأساليب التربوية؛ لتمكين المتعلمين من التواصل الشفوي والكتابي في مواقف حقيقية تساهم في نشر ثقافتنا العربية ومبادئنا وقيمنا الإسلامية بين شعوب العالم .

ومما تؤكد عليه الوثيقة تأكيداً كبيراً ضرورة أن يكون المعلم والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التعليمية ، فهي تعتمد على :

1-معلم متمكن من مادته مثقف يمتلك كفايات معرفية وتربوية تؤهله لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومطلع على أحدث النظريات التربوية في مجال تعليم اللغات وأساليبها وطرائقها ، ويثري المنهج بأنشطة إبداعية تعكس ثقافته وحبه لمهنته وشغفه بها .

٢-متعلم يحب اللغة العربية ويتواصل بها تحدثاً وكتابة ، ويتطلع إلى متابعة دراستها و البحث في علومها وفنونها .

وقد تم بناء الوثيقة وفق معايير عالمية معتمدة في تدريس اللغات الحديثة لغير أبنائها لتكون منطلقاً يرتكز على أسس علمية في بناء الأوعية المنهجية الملائمة لمراحل التعليم الخاص قبل الجامعي .

كما حرصت لجنة التأليف على بناء الوثيقة وفق محاور اشتملت على:

- دواعي بناء الوثيقة ومركزاتها.

-أسس بناء منهج اللغة العربية

- الأهداف العامة.

معايير بناء منهج رياض الأطفال لتحقيق التكامل بين جميع المراحل التعليمية .

وقد جاء توزيع المعايير وفق ثلاثة مسارات :

الأول : توزيع المعايير حسب أفرع المادة ومهاراتها .

الثاني :توزيع المعايير حسب الصفوف من الصف (١-١٢).

الثالث : توزيع المعايير حسب مستوى المتعلمين (مبتدئ ، متوسط ، متقدم).

كما اشتملت على خريطة للموضوعات، ومعايير لمعلم اللغة العربية، وتوظيف التقانة وإستراتيجيات التدريس والتقويم، بالإضافة إلى إدراج نماذج من أدوات التقويم والأنشطة التعليمية ، وموجهات بناء الأوعية التعليمية .

وإذا كانت هذه الوثيقة استجابة للسياسة التعليمية في الدولة، فإنها قابلة للتطوير والتعديل على ضوء ما يستجد من أفكار ونظريات ونتائج عملية ، فال تطوير عملية مستمرة تستجيب لحاجات المجتمع والمتعلمين.

إن غاية الوثيقة هي بناء مناهج متطورة تواكب التطورات العالمية لتهيئ المتعلمين إلى مجتمع المعرفة، وتحبب المتعلمين من غير أبنائها إلى تعلمها من جهة، والتأكيد على ما تمتلكه اللغة العربية من خصائص تمكها من أن تكون في عداد اللغات العالمية الخالدة من جهة أخرى.

منهجية الوثيقة وفلسفتها

بنيت وثيقة مادة اللغة العربية للناطقين بغيرها لتشمل جميع المراحل التعليمية من مرحلة رياض الأطفال حتى مرحلة التعليم الثانوي وفق معايير الجودة العالمية في تعليم اللغات الحديثة لغير أبنائها ، وهذه المعايير تعبر عن سقف توقعات عال نأمل أن يحققه المتعلمون من جميع الجنسيات التي تتعلم اللغة العربية في مدارس الدولة بوصفها لغة ثانية ، وهي تجسد رغبة حقيقية بأن تصبح اللغة العربية لغة محببة يقبل عليها المتعلمون من غير أبنائها ، ويتواصلون بها تحدثا وكتابة؛ لقضاء حوائجهم وتعرف مزاياها وخصائصها ، وليكتشفوا من خلالها القيم العربية والإسلامية الأصيلة ، والتراث الوطني لدولة الإمارات العربية المتحدة .

وقد جاءت الوثيقة الوطنية تلبية لحاجة المتعلمين إلى منهج لغوي متطور يستجيب إلى متطلبات العصر وشروطه، قادر على إكساب المتعلمين المهارات الضرورية التي تؤهلهم وتمكنهم من التعايش مع زمن يعتمد المعرفة مصدراً أساسياً من مصادر القوة والبقاء ، فضلا عن تلبية حاجاتهم الاجتماعية في التواصل مع المجتمع العربي داخل الدولة وخارجها وحاجاتهم الروحية لتغذية نفوسهم بالمعاني الجميلة والنصوص الأدبية العالية التي ستساهم في توسيع مداركهم وأفق تفكيرهم ، وفي تربيتهم على تقبل الآخر والتعامل بنضج ووعي وتقدير .

ولقد بنيت الوثيقة على معايير ونواتج للتعلم ومؤشرات أداء تحقق الانسجام المنهجي ، لبناء قاعدة معرفية مشتركة بين كل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية من قادة تربويين ومعلمين ومتعلمين وأولياء أمور.

إن معايير مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة التي جاءت في الوثيقة وفي جميع مراحل التعليم تفوق مستوى التذكر، وتعنى بالمتعلم ليكون قادرا على إعطاء معنى للموقف الذي يواجهه ، ويستدل عليه من مجموعة السلوكيات العقلية التي يظهرها ، وتندرج تحتها (مؤشرات الأداء)، من مثل أن يفسر أو يستكمل أو يشرح أو يحاكي مثلا أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما ، كما تندرج تحتها مهارات التحليل والتركيب وتطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية تلي ميوله ورغباته . مما ينمي مهارات التفكير العلمي والتواصل المجتمعي من خلال ربط المادة بقنوات مصادر التعلم ، ويثير المتعلم إلى العمل الإضافي، كالواجب المنزلي والاعتماد على النفس في عملية التعلم الذاتي.

وقد تم اختيار المفاهيم النحوية والبلاغية بدقة مما يتصل بحاجة المتعلمين بعيداً عن التعقيد ، وأن يكون النص اللغوي منطلقا لاكتساب الأساليب والتراكيب اللغوية السليمة، لذا اعتمد على محاكاة أنماط التراكيب النحوية والبلاغية ، وأدرج الإعراب في صفوف مرحلة التعليم الثانوي .

المقصود به هنا: هو تنظيم الدروس النحوية بطريقة متكاملة؛ أي: برابطها بالفروع اللغوية الأخرى كالكتابة والقراءة والحوار، وألا تدرس مادة النحو كمادة مستقلة عن فروعها اللغوية.

كما روعي التنوع في مجال المعارف الأدبية ليشمل الفنون الأدبية (القصة والمقال ، والمسرحية ، والشعر والمناظرة ..)، وهي تتميز بأنها مستمدة من الثقافة العربية الإسلامية والثقافة العامة المشتركة ، وعالم المتعلم واهتماماته في البيت والمدرسة ، والنادي والأصدقاء لتقرر القيم الإيجابية والحقائق العلمية من خلال الأنشطة والتدريبات التي تتطلب نشاطا حركياً وعقلياً وعملاً فردياً وجماعياً .

ونظرا لاستبعاد اللغة الوسيطة فقد تم التأكيد على دور الصور والرسومات والخرائط المفاهيمية مما يضيف جواً من البهجة والمتعة، ويساعد المتعلمين على اكتساب القدرة على التفكير بالعربية .

وفي مجال المعجم اللغوي للمتعلم ، روعي في المفردات التي يستخدمها المتعلم ما يلي :

✓ التدرج صعوداً كلما تقدم المتعلم في مراحل التعليم ، وتقديم المفردات الأساسية للغة العربية متوخية النظام الصوتي بظواهره المختلفة .

✓ أن تكون جديدة ومحددة في كل درس مع ضمان ترديد المفردات من درس لآخر ومعالجتها من خلال السياق الذي وردت فيه ، وكذلك تقديم مفردات الضد والجمع من خلال أنشطة شائقة ومحبة ، وبأساليب التعلم النشط كالتعلم باللعب والتعلم التعاوني ، لتساهم في نشر لغتنا العربية بين جميع الأمم والشعوب؛ ولتتعرف ثقافتنا العربية والإسلامية ، وتعزز هويتنا ورسالتنا الإنسانية.

✓ تم تحديد عدد المفردات التي ينبغي أن يتعلمها الطفل في المرحلة الابتدائية ، وهي حوالي (٢٠٠٠ - ٢٥٠٠) كلمة يعتقد أنها كافية لأن يكون لدى الطفل معجم يفي متطلبات الحياة شريطة أن يتعلم مهارتين أساسيتين :

أولاهما : تركيب الكلمات .

وثانيهما : كيفية استخدام المعجم .

ولعل من أهم ما تهدف إليه الوثيقة لضمان نجاحها وجود المخابر اللغوية والمكتبات المدرسية الغنية بمصادر المعرفة من كتب ، وقصص ، وبرمجيات ترفد الكتاب المدرسي ، وتناسب المرحلة العمرية وتلبي رغبات المتعلمين وميولهم .

وتؤكد تأكيدًا كبيرًا على ضرورة تأهيل الميدان ، وتدريب المعلمين تدريبًا مكثفًا يساهم في نشر ثقافة الوثيقة وربط الميدان بالفلسفة التي تتبناها ، وضرورة وضع إستراتيجيات واضحة ودقيقة للمتابعة والتقويم، كما حُدّد في الوثيقة معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن متطلبات نجاح الوثيقة تأسيس نواة للبحث العلمي في الدولة تخدم اللغة العربية ، لـ:

-تمد الميدان بالتجارب والخبرات والدراسات والأبحاث المتصلة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي ستساهم في تجويد العمل وتحسين بيئة التعلم وتطوير الأداء فيها .

-اطلاع الأطراف الأخرى ذات العلاقة - من أولياء أمور ومهتمين - على الأسس العلمية والتربوية التي قامت عليها الوثيقة ، وهذا يعد سببًا مهمًا من أسباب نجاح المنهج ، ووسيلة أساسية من وسائل تطويره .

-نشر الوعي بأهمية اللغة العربية الحيوية ، وأسباب خلودها وبقائها ومكانتها بين لغات العالم ، ودورها في حياة المتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية الذين نتطلع إلى إنجازاتهم ومنتظر نجاحاتهم .

دواعي بناء الوثيقة ومرتكزاته

تهدف الوثيقة الوطنية إلى إعداد مناهج لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها في جميع المراحل التعليمية في الصفوف الدراسية من مرحلة رياض الأطفال حتى مرحلة التعليم الثانوي لدواع مختلفة أهمها:

- نشر الفكر الإنساني من خلال المعارف الأدبية والنصوص المعلوماتية.
- إثراء الفكر التربوي وانعكاسه على غايات التعلم والتعليم.
- مساندة الاحتياجات التربوية والمجتمعية من جهة ، وتغيير الحاجات الفردية لدى المتعلم من جهة أخرى.

- التأكيد على اهتمامات المتعلم وميوله وضرورة مراعاتها بالنظر إلى أنه محور العملية التعليمية، وتحقيقاً لمبدأ التشويق والانفعال في التعلم لتكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة العربية والتواصل بها تحدثاً وكتابة.
- مواكبة التطوير التقني في النظام التعليمي بشكل عام، ووسائله وتقنياته بشكل خاص.
- تطوير الفكر التربوي في مجال عملية التقويم والتقييم ، وتنوع غاياته وأساليبه وصولاً للشمولية والتكامل.
- تطوير أساليب التدريس وطرائقه، وتوظيف التقنيات الحديثة المتنوعة بما يلبي احتياجات المتعلم، ومستواه العلمي.
- رعاية المتعلمين بشكل عام وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، وذلك بإعداد برامج إثرائية، وأنشطة تعليمية تراعي أنماط التعلم، والخصائص العمرية للمتعلمين في كل صف دراسي، ولتواكب متطلبات التطوير.

مرتكزات بناء الوثيقة

اعتمدت الوثيقة على المرتكزات الآتية:

- المبادئ الواردة في دستور دولة الإمارات العربية المتحدة.
- رؤية إدارة المناهج ورسالتها وأهدافها.
- تراث الدولة وتاريخه بوصفه جزءاً من التراث العربي والإسلامي.
- السياسة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة وتوجهاتها للقائمين على التربية والتعليم إلى استحداث صيغ جديدة للتعليم لمواكبة التطورات العالمية والارتقاء بالمستوى التربوي من حيث الكفاية والفاعلية بما يحقق مزيداً من الملاءمة والاستجابة لاحتياجات المجتمع المتجددة.
- رؤية 2021 التي تهدف إلى إعداد جيل مسلح بالعلم والمهارات والكفايات، وملتزم بأهداف التنمية الوطنية باعتبار هذه الفئة من المتعلمين جزءاً من المجتمع.
- الاستناد إلى الرؤية التطويرية الواردة في وثائق المناهج الوطنية لمادة اللغة العربية والمواد الأخرى.
- الاسترشاد بالمستجدات التربوية الحديثة في الوثائق العربية والعالمية.
- التغذية الراجعة للمناهج الحالية والتقارير الميدانية والاقتراحات التطويرية التي قدمها المعلمون، وتوصيات الموجهين وأولياء الأمور .

أسس بناء منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها

الأسس الفلسفية: Philosophical principles

يعد منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عاملاً أساسياً لتحقيق التواصل اللغوي والفكري، فالأطر الفكرية التي تقوم عليها هذه المناهج تعكس خصوصية مجتمع دولة الإمارات العربية المتحدة المتمثلة في عقيدته، وتراثه، وحقوق أفرادها، وواجباتهم. وعليه فإن بناء مفردات منهج اللغة العربية يعتمد على الأسس التي تنطلق منها الفلسفة التي تحدد طبيعة منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي أنه منهج:

مستمد من مجتمع إسلامي.

مقدم لمتعلمين أجانب في مجتمع عربي.

يراعي ما تتميز به اللغة العربية من خصائص وسمات.

الأسس النفسية: Psychological principles

وتعني الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية، والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة.

إن إيمان منهج اللغة العربية بمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين من غير العرب يجعله يتخذ من التنوع أساساً لأنشطته وإستراتيجيات تقديمه ومصادر تعلمه، ومن التدرج والتنوع نهجا في تقديم محتوياته، ومن التيسير والوضوح والانتقاء فرصة للتحصيل اللغوي للمبتدئين والمتوسطين وحديثي الالتحاق بالصف الدراسي المناسب لأعمارهم والمتفوقين وصولاً إلى المتمكنين والمبدعين لغوياً.

وينبغي أن تبرز هذه الأسس قدرات المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم، وتربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ نظريات التعلم والتعليم، واحترام شخصية المتعلم في كل مرحلة تعليمية:

في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة التأسيسية :

- يتمركز أطفال الروضة والمرحلة التأسيسية حول ذواتهم، فيميلون إلى لعب الأدوار.
- يميل المتعلمون إلى الحوار والقصص القصيرة والخبرات المباشرة والمحسوسات من الأشياء؛ لذا يلتزم المنهج بـ:

١-تقديم المفاهيم في مواقف سياقية ذات معنى.

٢-توظيف المفردات في بيئاتهم مع استخداماتها الحياتية التي تلي ميولهم ورغباتهم.

٣-تدريبهم على الحفظ والأداء التمثيلي، والإنصات والتحدث.

٤-استقلاليتهم في تحصيل المعرفة

٥-زيادة قدراتهم على فهم العلاقات، وزيادة التدريبات الاتصالية، وتوثيق الصلة بالمكتبة، وبمشاركة الآخرين في مواقف التعبير والحوار.

في المرحلة المتوسطة:

يهتم المنهج بالمتعلمين بداية مرحلة المراهقة. بما تتسم به أعمارهم من تغييرات فسيولوجية، إذ يشعر المتعلم ب:

١-الاستقلال.

٢- معنى النظام.

٣- أهمية القدوة.

٤-دوره في اختيار العمل الذي يحبه ومهنة مستقبل.

لذلك يحرص المنهج على تلبية احتياجات المتعلمين بالموضوعات الهادفة المتنوعة ، وإعداد الأنشطة اللغوية الجاذبة لتنمية مهارات التفكير والبحث والتذوق لديهم.

في مرحلة التعليم الثانوي:

يسمو المنهج بإحساسات المتعلمين من خلال:

- تعزيز قيم العمل والإيثار والاستقلالية والإحساس بالمسؤولية.
- زيادة قدراتهم على استخدام لغة الحوار والإقناع، وزيادة المعارف
- اكتساب الصداقات.
- ممارسة الكتابة لزيادة الثقة والإحساس بالاستقلال.

الأسس الاجتماعية: Sociological principles

وتعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية، والوطنية، والإنسانية.

لذا ينطلق منهج اللغة العربية من كونه منهجًا لتعليم أداة أساسية لتواصل المتعلمين من غير العرب مع جميع فئات المجتمع العربي داخل دولة الإمارات العربية المتحدة وخارجها، وتهيئة المعارف المرتبطة بها والأداء اللازم لإتقانها وفق خصائص المتعلمين في كل مرحلة تعليمية.

- يعد المنهج عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها لغير العرب مسؤولية مشتركة، يساهم في إنجاحها كل من المجتمع والمدرسة والبيت ووسائل الإعلام والمعلم والمنهج .
 - يحرص المنهج على تنمية تلبية حاجات المتعلمين، وتنمية قدراتهم على النقد والاختيار وقبول التعددية والقيم الدينية والأخلاقية.
 - يراعي البيئات المختلفة للمتعلمين، وجنسياتهم وانتماءاتهم.
 - يسعى المنهج إلى مد جسور التواصل بين المدرسة والبيت عبر وسائط متعددة بغية تعرف صعوبات التعلم، ومعالجتها لتحسين المستوى التحصيلي للمتعلمين .
- يحاول المنهج أن يجنب المتعلمين ما تحدثه اللهجات العامية من الازدواجيات اللغوية التي يعاني منها مجتمع الإمارات من مشكلات اتصال مختلفة من خلال:
- ١- دعم المعلمين في مواجهة الرأي العام، وتعديل اتجاهاته نحو الاستخدام السليم للغة العربية في التواصل الرسمي وغير الرسمي.
 - ٢- تقديم موضوعات ونصوص لغوية جاذبة
 - ٣- تهيئة مواقف لغوية حياتية مشجعة على استخدام اللغة الفصيحة البسيطة.

الأسس المعرفية والتربوية: Cognitive principles

- وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها، وعلاقتها بحقول المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلم والتعليم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة، وتطبيقاتها.
- وينبغي هنا تأكيد تتابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى، وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة، لذا:
- يعد المنهج التعلم أساساً تربوياً يري للمتعلمين فرصة الممارسة اللغوية التي لا تنفصل فيها القواعد عن مقامات استعمالها، فبممارسة اللغة تقوى القواعد وتستقر، وبالنشاط اللغوي تكتسب المهارات اللغوية وتعمق.
 - يتجاوز المنهج في أنشطته بيئة المدرسة، فبيئة التعلم اللغوي ليست قاعة الدرس وحدها، ومصدر التعلم ليس الكتاب وحده، وإنما من مصادره إلى جانب المخبر اللغوي، والمكتبة المدرسية
 - يؤكد المنهج على أهمية جماعة النشاط اللغوي، والرفاق، ووسائل الإعلام، وبرامج الحاسوب وشبكة المعلومات، إلى جانب المجتمع اللغوي المحيط به.
 - يرى المنهج أن المتعلم هو محور التعلم اللغوي، وأن زيادة خبراته هي الأساس، ولا يتأتى ذلك إلا بتهيئة مواقف للتفاعل اللغوي بين المتعلم والمعلم، وبينه وبين رفاقه داخل الصف وخارجه.

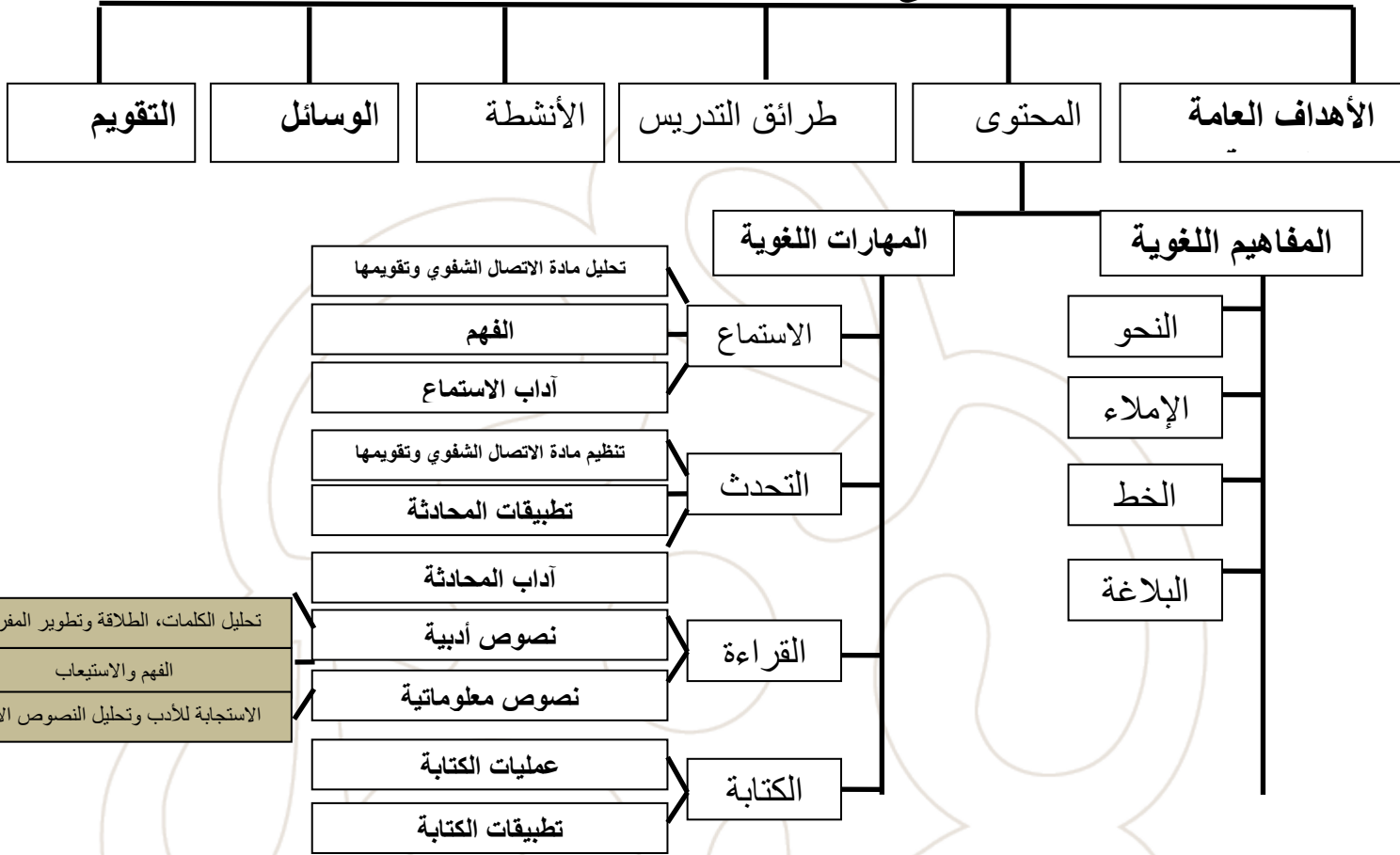
- يعتمد المنهج على ما يسمى بالتربية القائمة على المعايير، وذلك بالتحديد الدقيق لمستويات الأداء اللغوي المرغوب في كل صف دراسي، وفي كل مرحلة تعليمية، وفي كل مهارة من المهارات اللغوية، وذلك بهدف الوصول بالمتعلمين إلى مستويات عالية في المعرفة والأداء، مما يساهم في تفعيل دور اللغة العربية كلغة ثانية في حياتهم.

الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

من أهم الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ما يلي :

1. تعزيز الروابط بين المتعلمين وبين أبناء مجتمع دولة الإمارات العربية المتحدة.
2. اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية التي تمكنهم من الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة العربية.
3. تطوير وتعزيز المهارات اللغوية للمتعلمين بغية الوصول بها إلى مستوى من التواصل الفاعل الواعي.
4. تعرف خصائص اللغة العربية ، وما يميزها عن غيرها من اللغات أصواتا ومفردات وتراكيب ومفاهيم.
5. تمكين المتعلمين من التواصل باللغة العربية لتحقيق متطلبات وظيفية في مواقف حياتية مختلفة.
6. تنمية قدرة المتعلمين على اكتساب المهارات اللغوية من خلال نص لغوي واحد تتكامل فيه أفرع المادة والمواد الأخرى.
7. تعرف المتعلمين خصائص المجتمع الإماراتي ومقوماته الدينية والثقافية والاجتماعية.
8. جعل اللغة العربية لغة محببة من خلال نصوص شائقة تلي حاجة المتعلمين وميولهم وتوظف أحدث أساليب وطرائق التدريس.
9. توظيف تقانة المعلومات في تعلم العربية ، واكتساب مهاراتها المختلفة.
10. تنمية مهارات التفكير بمستوياته المختلفة من خلال المناهج والاتجاهات اللغوية والأدبية المعاصرة.
11. تعزيز قيم التسامح والحوار البناء واحترام الآخر المستقاة من المبادئ الإسلامية والمعارف الإنسانية.
12. إكتساب المتعلمين الثقافة العربية والحضارة الإسلامية.

عناصر المنهج



تفريع مهارات الاتصال اللغوي

تنظر علوم اللغة القديمة والحديثة إلى الظاهرة اللغوية من منظورين كبيرين :

ينطلق الأول منها من طبيعة اللغة وماهيتها وبنائها، وينطلق الثاني منها من وظيفة اللغة ودورها في حياة الفرد والمجتمع ، وكلا المنظورين يتناول جانبًا مهمًا من جوانب الظاهرة اللغوية، ولا يعني ذلك فصلهما والتعامل معهما على أنهما مستقلان، بل هما في واقع الاستعمال متداخلان متكاملان لا يمكن الفصل بينهما، ولكن دواعي البحث والتعليم تقتضي أحيانًا مثل هذا الفصل الذي يعين على تمثيل الظاهرة وفهم تجلياتها وإدراك مستوياتها المختلفة وملاحظة التداخل بينها.

وقد اعتمد بناء المنهج على ذلك ، فجاء في ثلاثة محاور:

الأول : محور مهارات الاتصال اللغوي الذي يعنى بوظيفة اللغة، ودورها في عملية الاتصال الشفوي والكتابي، فيركز على مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

الثاني : محور المفاهيم اللغوية والمعارف الأدبية الذي يعنى بطبيعة اللغة ومكوناتها ومستوياتها، وما يتصل بها من علوم لغوية وأدبية ونقدية وبلاغية.

الثالث : محور الاتجاهات الذي يتصل بتطوير اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو اللغة .

وقد جاء بناء المحور الأول (محور المهارات اللغوية) مراعيًا طبيعة المهارة، وما تعتمد عليه في سبيل تحقيقها على الوجه الأمثل من مهارات فرعية تتصل بجوانب عقلية أو فيزيائية حركية، كما راعى المنهج الاختلافات في طبيعة المادة التي تنمى من خلالها المهارة، وعلى ذلك جاء هذا المحور مفرعًا، فكل مهارة من المهارات الأربع قسمت أقسامًا فرعية، يركز في كل قسم منها على جانب من جوانب تجلي هذه المهارة في واقع الاستعمال، ونستطيع أن نوضح هذا التناول من خلال الحديث عن كل مهارة على حدة .

■ مهارة الاستماع :

تهدف مهارة الاستماع إلى تمكين المتعلم من التعامل مع مادة الاتصال الشفوي تعاملًا يتجاوز الاستماع السلبي إلى الفهم والتحليل والنقد، تتفرع مهارة الاستماع إلى فرعين هما:

■ فهم وتحليل مادة الاتصال الشفوي (المادة المسموعة) وتقييمها:

يركز هذا الجانب على فهم مادة الاتصال الشفوي، وتمييز الأفكار الواردة فيها، وتخيل الأحداث واستخلاص المغزى من خلال نبرة الصوت والتنغيم ... إلخ ، ويدرب على تجاوز فهم المادة المسموعة إلى تحليلها وتقييمها وفق معايير تتدرج في صعوبتها، وتتناسب مع عمر المتعلم.

■ آداب الاستماع:

يوجه هذا الجانب المتعلم إلى التزام آداب الاستماع التي تمكنه من الفهم واحترام آراء الآخرين، والتواصل معهم بشكل فاعل.

■ مهارة المحادثة:

تتفرع هذه المهارة إلى ثلاثة أفرع أساسية، هي :

■ تنظيم مادة الاتصال الشفوي و توصيلها:

يركز هذا الجانب على تدريب المتعلم على استخدام إستراتيجيات محددة لتنظيم مادة الحديث وتوصيلها للآخرين بشكل مؤثر وفاعل من خلال تنظيم الأفكار وإغناء الحديث بالأمثلة واستخدام التوقيت المناسب والتنغيم والاتصال البصري والإيماءات والتعبير بالوجه.

■ تطبيقات المحادثة :

يقدم هذا الجانب للمتعلم اختيارات متنوعة لموضوعات يتحدث فيها تتدرج في صعوبتها وبنيتها بما يتناسب والمستوى اللغوي المتعلم (المبتدئ والمتوسط والمتقدم).

■ آداب المحادثة :

يوجه هذا الجانب المتعلم إلى التزام آداب المحادثة التي تمكنه من احترام الآخرين وتقدير مشاعرهم.

■ مهارة القراءة:

تفرعت مهارة القراءة إلى فروع بحيث يركز كل فرع منها على تنمية جانب من جوانب المهارة، فالقراءة عملية معقدة يركب القراء من خلالها المعنى، ويتواصلون مع أفكار الآخرين ومشاعرهم ومواقفهم، وتتطلب عملية القراءة مجموعة من المهارات الفرعية، بعضها:

-فيزيائي حركي يتصل بعملية النطق الصحيح والقراءة السليمة.

وبعضها الآخر عقلي يتعلق بالفهم وتحليل المقروء ونقده والتعليق عليه، وهذه الأمور تحتاج إلى أن يتدرب المتعلم على ربط معرفته السابقة وخبرته الشخصية بالنصوص التي يقرأها والاستجابة للمقروء بطرائق جمالية ونقدية، كما يتطلب ذلك أن يفهم المتعلم:

- الكلمات وتنوعاتها وسياقاتها.

- وأن يستخدم إستراتيجيات متنوعة للقراءة تمكنه من التكيف مع المستويات المختلفة للنصوص المقروءة، - وأن يطور عادات قرائية وفكرية تستمر معه طوال حياته.

وعلى هذا النحو فقد تفرعت مهارة القراءة إلى الفروع الآتية :

■ التطبيق والممارسة والطلاقة :

يتصل هذا الفرع بالجانب الفيزيائي الحركي لمهارة القراءة الذي يهدف إلى تنمية عادات النطق الصحيح بالأصوات العربية على اختلاف أشكالها ومواقعها، مثلما يتوجه إلى تعليم المتعلم الممارسة الصحيحة للقراءة

بأنواعها الصامتة والجهرية و التصفحية والتأملية بحيث يستطيع المتعلم تطبيق كل نوع منها تطبيقاً سليماً وتوظيفها بما يخدم أغراضه وأهدافه على اختلافها.

■ إدراك الكلمات – تطور المفاهيم والمفردات:

يركز هذا الفرع على ناتج القراءة باعتبار القراءة هي المدخل الأول لبناء معجم المتعلم اللغوي وتنميته وإغنائه ، فهذا الفرع يهدف إلى توظيف القراءة في تكوين المعجم اللغوي للمتعلم وإثرائه، وإلى توجيه المتعلم إلى تأمل العلاقات بين المفردات، وإلى ربط اللغة بما تعبر عنه من أفكار ومفاهيم، بحيث ينمي عند المتعلم الإحساس بالكلمات والاستمتاع بمعرفة الجديد منها، وإدراك قيمتها ودورها في حياته، كما يلفت هذا الفرع نظر المتعلم الصغير إلى أهمية المادة المطبوعة، ودورها في تقديم المعلومات بحيث ينشأ المتعلم على تقدير المطبوع، والتعلق به وإدراك قيمته.

■ الفهم :

يهتم هذا الفرع بتوجيه المتعلم إلى الفهم الصحيح للنص المقروء وتنمية مهارات تحليل النصوص وفق قواعد متدرجة يكتسبها المتعلم من خلال إستراتيجيات واضحة محددة، ويقتصر في هذا الفرع على النصوص المعلوماتية، أما النصوص الأدبية فقد فصلت في فرع رابع لخصوصيتها واختلافها في البنية والغرض والمادة، مما يتطلب شكلاً آخر من الفهم ونمطاً مختلفاً في التحليل.

■ الملامح التنظيمية للنصوص (الاستجابة للأدب):

يتعامل هذا الفرع مع النصوص الأدبية التي يقرأها المتعلم في أي مرحلة من مراحل تعلمه، فيدرسه على القراءة الصحيحة للنصوص الأدبية التي تنطلق من فهمه لبنية النص الأدبي، وخصوصية لغته وأسلوبه، وهو ينمي عند المتعلم الإحساس بقيمة الأدب والاستمتاع به.

وقد جاء هذا الفرع أيضاً في ثلاثة مستويات:

■ تحليل النصوص الأدبية:

يركز هذا المستوى على تدريب المتعلم على تحليل النص الأدبي إلى عناصره الفنية، وبيان دور تلك العناصر في بناء العمل الأدبي وتميزه.

■ الملامح البنوية للأدب:

يدرّب هذا الجانب المتعلم على تمييز الأجناس الأدبية المختلفة من خلال ما يختص به كل جنس من ملامح تنظيمية مخصصة.

■ النقد الأدبي:

يركز هذا الجانب على تدريب المتعلم على توظيف ما يتعلمه في نقد ما يقرؤه من نصوص أدبية مختلفة.

■ مهارة الكتابة :

تعتمد الكتابة الناجحة على إجراءات محددة تأتي سابقة للتطبيق الكتابي ولاحقة به، وهي إجراءات تعين المتعلمين على تنظيم أفكارهم والتركيز على موضوع الكتابة والتخطيط له تخطيطاً ناجحاً مبدعاً، كما تعمل على تنمية الإحساس بقيمة الكتابة ودورها العميق في حياتهم من خلال تطبيقات متنوعة تختلف في أغراضها وبنيتها ومنتجها.

وقد جاءت الكتابة في المنهج في فرعين أساسيين، يركز الأول منهما على:

عملية الكتابة بوصفها إجراء يتضمن عمليات محددة، ويهتم الثاني منهما بتطبيقات الكتابة المقررة على كل صف مراعيًا فيها التنوع والتدرج.

عمليات الكتابة:

يأتي هذا الفرع في ثلاثة أقسام، كل واحد منها يركز على جانب أساسي من جوانب الكتابة:

■ التنظيم والتركيز:

يهتم هذا الجانب بتدريب المتعلم على تنظيم أفكاره وبناء نصه حول نقاط واضحة وعلاقات مخصوصة، وذلك من خلال المناقشة والعصف الذهني، كما ينمي عند المتعلم عادة البحث عن الأفكار وتسجيلها وتوسيعها، ويدربه على بناء نصه بناء متماسكاً واضحاً.

■ تطبيقات الكتابة:

يقدم هذا الجانب اختيارات مختلفة من الموضوعات للكتابة تتدرج في الصعوبة والتعقيد، وتتنوع بين النصوص المعلوماتية والنصوص السردية، مثلما تتنوع في غايتها، وذلك بتدريب المتعلم على الكتابة في أغراض مختلفة.

■ المراجعة والتقويم والتحرير:

يهتم هذا الجانب بتنمية التقويم والمراجعة عند المتعلم من خلال مهارات محددة تدرج في طبيعتها، بحيث يصل المتعلم في نهاية تعليمه الأساسي وقد امتلك مهارة تقويم النصوص التي يكتبها هو، أو يكتبها زملاؤه من خلال معايير واضحة.

■ البحث والتقانات:

يركز هذا الجانب على تنمية مهارة البحث عند المتعلم، وهو جانب أساسي في إجراءات الكتابة، إذ يتدرج تدريب المتعلم في هذا الجانب ابتداء من تعرف بعض مصادر المعلومات وانتهاء بكتابة تقارير متكاملة الجوانب، مروراً بمهارات البحث الأساسية: كتكوين أسئلة حول موضوع ما، وجمع المعلومات عنها وتصنيفها والتأليف بينها والاقتراب منها، وكتابة موضوع بحثه وفق محاور محددة، وتكوين قائمة للمصادر والمراجع ... إلخ.

مؤشرات لتقييم معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

حددت الوثيقة لضمان نجاحها مؤشرات لتقييم معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالإضافة إلى معايير متنوعة ومحددة ، وقد شملت المعايير الجوانب الآتية :

الكفايات الشخصية التي يجب توافرها في المعلم ، ومنها :

الالتزام بالقيم الإسلامية وعادات دولة الإمارات وتقاليدها ، والتعاون والانفتاح ، والتواصل وتقبل الآخر بالإضافة إلى المرونة والقدرة الحسنة والشخصية القيادية والقدرة على مواجهة المشكلات والتخطيط والتنظيم وممارسة التقويم الذاتي .

الكفايات العلمية والمهنية، وأهمها أن يكون :

- متمكناً من المادة العلمية، وقادرًا على تدريس اللغة العربية لغير أبنائها .
- ملماً بالأهداف العامة لتدريس اللغة العربية ، وأساليب تدريسها وتقويمها وفق أساليب القياس والتقويم الحديثة .
- قادرًا على إجراء البحوث التربوية ، وبناء ثقافة التعلم.
- قادرًا على توفير البيئة الفاعلة والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة .
- مؤهلاً ومدرباً يمتلك مهارات استخدام مصادر المعلومات وتوظيف التقانة .

مسرد المصطلحات

من أهم المصطلحات التي ركزت عليها الوثيقة :

١- فلسفة المجتمع وثقافته Philosophy & Culture of Society

مجموعة العقائد والقيم والعادات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع، وكذلك الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يطبقها المجتمع

٢- المنهج Curriculum

مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، وتتاح للمتعلم فرص المرور بها، ويتضمن ذلك عمليات التعليم التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه المتعلمون، ويتم ذلك من خلال المدرسة أو أية مؤسسات تربوية أخرى، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منظمة منطقية، قابلة للتطبيق، وإحداث تأثير.

٣- مخطط المنهج (الوثيقة) Curriculum Plan

رسم تخطيطي يبين الصورة العامة والكلية للمنهج، وهو يعبر عن الرؤية الأولوية أو الميدانية لخبراء المنهج، ويوضح قدر الإمكان، المكونات الأساسية للمنهج وجميع التفاعلات الرأسية والأفقية بينها، وعلاقة كل منها بالأهداف العامة للمنهج .

٤- تصميم المنهج Curriculum Design

وضع الصورة العامة للمنهج، وهي أكثر تفصيلاً من مخطط المنهج، وتضم هذه الصورة العلاقة التفاعلية بين مكونات المنهج من: أهداف ومحتوى، وطرائق وأساليب ووسائل، وأنشطة وتقويم.

٥- مصفوفة المدى والتتابع Scope & Sequence

مجموعة من مجالات الموضوعات التي تقدم طوال مراحل التعليم ، ويتم إعدادها بواسطة خبراء في مجال المناهج، ويراعى فيها الالتزام بالخطة الدراسية في المراحل التعليمية، وحدائث المحتوى والتدرج وتتابع محتوى المادة عبر السنوات الدراسية، والتوازن بين الموضوعات كمًّا ونوعًا، والبساطة والوضوح، والملاءمة لمستوى المتعلمين، وقدراتهم في كل صف دراسي.

٦- وظيفية المنهج Curriculum Functionalism

مدى إمكانية تطبيق ما يتضمنه المنهج من معارف ومهارات واتجاهات في الحياة اليومية، وهذا يعني ربط المناهج بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم .

٧- عالمية المنهج Curriculum Internationalization

مدى مراعاة المنهج للواقع العالمي، ومواكبته للمتغيرات الدولية، بهدف تكوين عقلية قادرة على التفاهم الدولي، ومسايرة التغيرات التي تحدث في العالم، مثل مراعاته للتربية من أجل السلام والتفاهم الدوليين، وحوار الحضارات، والقضايا البيئية التي تحدد حياة الإنسان على الأرض.

٨-تجريب المنهج Curriculum Experimentation

ويعني تجريب المناهج الدراسية قبل تعميمها في عدد محدود من المدارس والفصول، بغرض التأكد من صلاحية المنهج المطور، وإجراء التعديلات اللازمة التي تكشف عنها التجربة الميدانية، ويشارك فيها أطراف العملية التربوية من خبير مناهج، وموجه ومعلم، وتلميذ وولي أمر، بهدف الوصول إلى الصورة المناسبة للمنهج.

٩-تقويم المنهج Curriculum Evaluation

مجموعة الإجراءات والأساليب المستخدمة للتعرف على مدى صلاحية المنهج بكافة مكوناته وأبعاده: أهدافه، محتواه، أنشطته، مصادر تعلمه، أساليب تقويميه، ومدى تحقيقه للأهداف المتوخاة منه.

١٠-المهارة:

هي مجموعة استجابات محددة تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان، وقد تكون استجابة محددة لعمل معين، أو تكون مجموعة استجابات مستمرة تنمو بنمو التعلم، وهناك اختلاف بين طبيعة كل من الكفاية والمهارة، فالكفاية تتميز بالمرونة والشمول. في حين تتسم المهارة إلى حد ما بالثبات والتخصص.

١١-الأنماط اللغوية:

يقصد بالأنماط اللغوية جزء الكلام الذي يستقل عن غيره كالاسم والفعل والحرف ، ثم ما يتكون من هذه الأجزاء من تراكيب لغوية كالجملة الاسمية ، والجملة الفعلية والأساليب كأسلوب النداء وأسلوب الاستفهام ، وأسلوب التعجب وما إلى ذلك.

وترد الأنماط اللغوية في جمل القراءة التي يشتمل عليها الكتاب ، وسيكون الاهتمام الكبير بتعليم المتعلم مهارة القراءة والكتابة ، وفي أثناء ذلك يتم تعريف المتعلم لهذه الأنماط بصورة تلقائية غير مقصودة لذاتها ، بل هو يقرأها فيما يقرأ من جمل القراءة ، فيتم له بذلك اختزان هذه الصور اللغوية حتى إذا نبه عليها ، وتعرض لها تعرضاً مقصوداً في الحلقات القادمة كان مهياً لفهم ما يقصد بها ، وما يمتاز به كل نمط من غيره من أنماط اللغة.

١٢-الكلمات البصرية:

كلمات لا يمكن في الغالب تعليمها للطفل بواسطة الصور ، ومعظمها لا يصل تحليلها إلى مقاطع لأنها تتضمن أصوات تنطق ولا تكتب ، ولذلك يعتمد معرفتها بالنظر إليها كوحدة واحدة لا تتجزأ.

وهناك من يعرف الكلمات البصرية على أنها أكثر الكلمات تكرارا في النصوص ، وتكون ما نسبته 50 % إلى 70 % من جملة النص.

ولقد استطاع الباحثون في اللغة الإنجليزية أن يحددوا 220 كلمة بصرية تعرف بـ (قائمة دولج)

نسبة إلى العالم الذي نشرها أول مرة ، وهي تدرس إلى الأطفال في الصفوف الأساسية نظرا لأهميتها ودورها الكبير في الاستعمال .

١٣- النص المعلوماتي:

هو النص الذي يقدم معلومات للقارئ تقديمًا مباشرًا مقصودًا ويشرحها ، ويتضمن في الغالب إضافة إلى الكلمات والجمل والفقرات صورًا ورسومات توضيحية وجداول وخرائط.

١٤- النص السردي :

هو النص الذي يحكي حكاية ، ويصف سلسلة من الأحداث الحقيقية أو الخيالية ويتضمن شخصيات وإطارًا زمنيًا ومكانيًا.

١٥- النص الوصفي:

النص الذي يهدف إلى خلق صورة واضحة لشخص أو مكان أو شيء أو فكرة باستخدام التفاصيل الحسية والكلمات القوية قوية الإيحاء ، دقيقة التعبير وتوظيف التصوير والاستعارات لمساعدة القارئ على رؤية الأشياء والإحساس بها والتفاعل معها . والنص الوصفي قد يكون مضمنا في النصوص المعلوماتية والسردية والإقناعية.

١٦- النص الإقناعي:

النص الذي يهدف إلى إقناع القارئ بفعل أمر ما أو عدم فعله ، أو يهدف إلى تغيير وجهة نظر القارئ أو رأيه في أمر ما ، وتصنف الإعلانات التجارية على أنها نصوص إقناعية بالإضافة إلى الرسائل والخطابات السياسية والمقالات ، وللنصوص الإقناعية خصائص لغوية تركيبية محددة.

وقد اشتملت الوثيقة على مجموعة من مصطلحات مهارات التفكير العلمي مثل :

-العصف الذهني، التوقع أو التنبؤ، المقارنة، حل المشكلات، اتخاذ القرار، علاقة الأجزاء بالكل، التعليل السببي، السبب والنتيجة، التصنيف، التخطيط .

تقييم الوثيقة

تم تقييم الوثيقة الوطنية ومعايير بنائها من قبل ثلاث لجان أكاديمية مختصة داخل الدولة

وخارجها:

- ١- جامعة الإمارات العربية المتحدة
- ٢- جامعة زايد
- ٣- مكتب التربية العربي لدول الخليج

الباحث: د. محمد شهمات

"تجربة دارزايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"

رئيس وحدة المناهج والدراسات بدارزايد للثقافة الإسلامية

الملخص:

تهدف الورقة إلى عرض تجربة دارزايد للثقافة الإسلامية التي تسعى عبر رسالتها السامية المنبثقة من رؤيتها إلى السعي لتحقيق الريادة والتميز في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال دوراتها التعليمية، وبرامجها التثقيفية بإعطاء الأولوية لمعرفة احتياجات الفئات المستفيدة من خدمات الدار ومنتجاتها، من المهتمين الجدد والمهتمين وأغراضهم التعليمية، وتمركز عملية تعليم اللغة العربية على "المُتعلّم"، كأساس من الأسس المنهجية التي ينبغي مُراعيتها في بناء منهج تعليمي متكامل الأبعاد.

ويمكن رصد المحاور التي تتعرض لها الورقة كالتالي:

- رسالة دارزايد للثقافة الإسلامية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تجربة دارزايد للثقافة الإسلامية في برامج تأهيل ودورات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- جهود دارزايد للثقافة الإسلامية في تطوير برامج ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- أسس ودواعي تمركز مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حول المُتعلّم واحتياجاته بدارزايد للثقافة الإسلامية.

Abu Dhabi Forum
for Teaching Arabic
to Speakers of Other Languages



مؤتمر أبوظبي
لتعليم اللغة العربية
للناطقين بغيرها

تجارب وطموحات
Experiences and Aspirations

18 - 19 Dec 2013 | Ritz-Carlton Hotel - Abu Dhabi

18 - 19 ديسمبر ٢٠١٣ | فندق ريتز كارلتون - أبوظبي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وعلى آله وصحبه، وأتباعه إلى يوم الدين وبعد،،،

أيها السيّدات، أيها السادة... أيها الحضور الكريم،،،
السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

أود في البداية أن أتقدم بجزيل الشكر لدار زايد للثقافة الإسلامية التي سنحت لنا فرصة المشاركة في هذا المؤتمر (مؤتمر أبوظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "تجارب وطموحات")، (١٨-٢٠١٣/١٢/١٩)، في ظرف واللغة العربية تحتفل بيومها العالمي الذي يصادف ١٨ ديسمبر من كل سنة، لتندارس قضايا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مع نخبة من الباحثين والمهتمين المختصين، وتبادل الخبرات، وفق معايير أفضل الممارسات، وعرض التجارب الناجحة، والتقارير، وأوراق العمل، للمساهمة بها في تطوير المناهج، والبرامج، والوسائل، والأدوات، وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في زمن يُعد تطوير التعليم، والنهوض بمستواه من أكبر تحديات الألفية بالنسبة للدول العربية.
وأسأل الله عز وجل أن تُكَلَّلَ أشغال هذا المؤتمر العلمي بالنجاح، وأن يخرج بنتائج وتوصيات تكون في مستوى التطلعات المُستشرفة للمستقبل، وتحقق الطموحات التعليمية المنشودة.

مقدمة:

تمثل اللغة العربية أكبر فرع من فروع اللغات السامية، وتحتل مكانة عظيمة مقارنة بكل اللغات حيث أنها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم مصداقاً لقوله تعالى: (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)^{٢٥٣} وقال تعالى: (إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)^{٢٥٤}، وهي لغة التواصل بين ملايين العرب، ولغة الشعائر الدينية لمئات الملايين من المسلمين. ولم تكن اللغة العربية في عصورها المتعاقبة، وما يتصل بها من قضايا ودراسات شأناً لغوياً فحسب، بل كانت همزة الوصل الحضاري التي نقلت الإنسانية من سبات طال أمده إلى معارج العلوم والمعارف والفكر والتأليف، فأحيت اللغة العربية على أيدي الترجمة الرواد ما أحييت من علوم الحضارات السابقة، وعكف على التأليف بها علماء ومفكرون في شتى فروع العلم والمعرفة، سواء أعراباً كانوا أم أعاجم، تعلموا العربية وتشرّبوها، فأغنوا كلهم أجمعون تراث الإنسانية وثقافتها، وكوّنوا جسراً علمياً منيعاً ساهم في نهوض مدنيات أوروبا والغرب والعالم أجمع في العصور الحديثة، فكانت اللغة العربية أحد العوامل الحقيقية في نهضة الأمم المعاصرة، وكانت "شمس العرب تسطع على أوروبا".

^{٢٥٣} - سورة يوسف، الآية ٢.

^{٢٥٤} - سورة الزخرف، الآية ٣.

والعربية لغة رسمية في كل دول الوطن العربي، ودولة الإمارات العربية المتحدة جزء لا يتجزأ من *العالم العربي*، وتقع في قلب الخليج العربي، وتعمل دولة الإمارات جاهدة على تعميق لغتها العربية وترسيخ جذورها في كل مناحي الحياة، حيث أولى صاحب السمو الشيخ خليفة بن زايد آل نهيان رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة رعاها الله، وإخوانه أصحاب السمو حكام الإمارات اللغة العربية اهتمامًا بالغًا في سائر التعاملات اليومية، وفي مؤسسات الدولة ودوائرها، ولهذا تم إنشاء المجالس الثقافية والجمعيات، والمهرجانات الشعرية الفصيحة وغيرها.

وفي سياق ترسيخ الهوية العربية تتميز دولة الإمارات العربية باحترام الجاليات الأجنبية المتواجدة على أرضها، التي تعد واحة التسامح والتعايش والحوار الحضاري حيث يوجد بها العديد من الجنسيات الذين تنوعت أديانهم ولغاتهم ومشاربهم ومآربهم والبالغ عددها أكثر من مائتي جنسية، وقد كُفلت لهم الحرية الدينية وهم يعيشون في نسيج مجتمعي يسوده التقدير والمحبة والاحترام وغيرها من القيم الإسلامية الكونية.

وتتجه دولة الإمارات العربية المتحدة بشكل عام وإمارة أبوظبي بشكل خاص لتعزيز اللغة العربية ومفهومها، وتعليمها ليسهل التواصل مع الشعوب الأخرى وبالتالي تكون لغة للتسامح والتعايش والانفتاح أمام التنوع السكاني في دولة الإمارات العربية المتحدة والذي يعد واحدًا من أكبر التنوعات من حيث الثقافات في العالم ٢٥٥. وقد لوحظ ارتفاع نسبة حاجة الجاليات المختلفة الموجودة بالدولة إلى تعلم اللغة العربية كملاد لهم للتعايش مع الآخر والتعرف على ثقافته والاندماج في البيئة التي يعيشون فيها، حيث تعتبر اللغة العربية واحدة من أكثر اللغات التي يحرص غير الناطقين بها على تعلمها، من قبل الأجانب غير العرب المقيمين بدولة الإمارات العربية المتحدة، كما أن اللغة العربية قد تزايد الاهتمام بها كونها وسيلة تفاهم وتواصل اجتماعي على نطاق واسع، إضافة إلى أنها لازمة لشريحة كبيرة من قطاعات الأعمال في منطقة الخليج العربي. وترتفع أيضا نسبة من يريدون تعلم لغة القرآن من بين معتنقي الإسلام بالدولة حتى يتسنى لهم أن يتعلموا الدين الإسلامي من منابعه الصافية.

وانطلاقاً من دورها الرائد في التعريف بجوهر الثقافة الإسلامية واستيعاب المهتمين الجدد، حرصت دار زايد للثقافة الإسلامية كمؤسسة حكومية على النهوض بواجبها في هذا المجال الحيوي المهم، وأن تكون لها تجربة رائدة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لاسيما وهي تهتم بالتعريف بالثقافة الإسلامية الصّافية النابضة برسالة السماء التي نزلت بهذه اللغة الشريفة، فحملت على عاتقها تقديم مجموعة من الخدمات التعليمية والثقافية المتنوعة والتميزة، ومنها برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وانسجاماً مع أهداف هذا المؤتمر الدولي (مؤتمر أبوظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "تجارب وطموحات) تتناول هذه الورقة تجربة دار زايد للثقافة الإسلامية ورسالتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال مبادراتها التعليمية وبرامجها التأهيلية وفعاليتها الموازية لتحقيق أولوياتها

الاستراتيجية في توفير خدمات متميزة للتعريف بجوهر الثقافة الإسلامية، والإسهام في إظهار صورة متميزة لدولة الإمارات العربية المتحدة في التعايش السلمي والتسامح الديني. وتسعى الدار عبر رسالتها السامية إلى إعطاء الأولوية لمعرفة احتياجات الفئات المستفيدة، وأغراضهم التعليمية، بتمركز عملية التعليم على "المتعلم"، كأساس من الأسس المنهجية التي ينبغي مراعاتها في بناء منهج تعليمي متكامل الأبعاد، وهذه المساعي من شأنها أن توفر فرصاً لتحسين وتطوير المناهج والوسائل والأدوات وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، وتلبية أولويات احتياجاتهم، وغاياتهم الرئيسية على وجه الخصوص، وذلك بوصف مواقف واحتياجات المتعلمين عامة، ولشريحة مُتعلمي دار زايد للثقافة الإسلامية بشكل خاص، من واقع المقاربة التواصلية مع شريحة الراغبين بدار زايد للثقافة الإسلامية وتجربتها في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما سيُسعفنا في تحليل أهداف الدارسين وأغراضهم من تعلم اللغة العربية، وبالتالي تطوير المناهج التعليمية بناء على احتياجاتهم، دون إغفال من قبل مُصمّم المناهج التعليمية، الاستفادة من الدرس اللساني، ومُقرّراته العلمية والعملية، ومقتضيات الحدّثة والعولمة، وتجاوز ما تواجهها من ثغرات وتحديات.

أهداف الورقة:

تهدف الورقة إلى ما يلي:

- تبادل الخبرات، بالاستفادة من تجربة دار زايد للثقافة الإسلامية كمؤسسة تطمح إلى الريادة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها انطلاقاً من رؤيتها وقيمها ورسالتها السامية.
- تحديد جوانب من الاحتياجات الأساسية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تقييم بعض التجارب والجهود المبذولة بدار زايد في تطوير المناهج التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة بناء على الاحتياجات المحددة من قبل الفئة المستفيدة.
- إبراز أهمية تمركز مناهج تعليم اللغة العربية حول "المتعلمين" للناطقين بغيرها لتلبية احتياجاتهم التعليمية والمعرفية.

محااور الورقة:

ولتحقيق هذه الأغراض العلمية قسمت ورقة العمل إلى المحاور التالية:

- رسالة دار زايد للثقافة الإسلامية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تجربة دار زايد للثقافة الإسلامية في برامج تأهيل ودورات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- جهود دار زايد للثقافة الإسلامية في تطوير برامج ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- أسس ودواعي تمركز مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حول المتعلم واحتياجاته بدار زايد للثقافة الإسلامية.

ووفقاً لمعايير البحث العلمي فقد طبقت دراسة على عدد (٦٠) طالب وطالبة من المنتسبين لدورات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الربع الثاني من ٢٠١٣، أشرف عليها الأستاذ/ رضا إبراهيم عبد الجليل^{٢٥٦}، فأفاد الدراسة بتحليلاته للاستبيانات والرسوم البيانية، وأثرت الورقة البحثية بالمعلومات المطلوبة.

وخلصت الورقة البحثية إلى عرض أهم النتائج مع بعض التوصيات التي قد تُسهم بعد تنفيذها في تثبيت دعائم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الملبية لاحتياجاتهم التعليمية والمعرفية.

رسالة دارزايد للثقافة الإسلامية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تعد دارزايد للثقافة الإسلامية بمثابة المؤسسة الحكومية التي تهتم بشؤون المهتمين الجدد، وتساهم في تفعيل أسلوب تعايشهم مع المجتمع، وتعريف المهتمين في دولة الإمارات العربية المتحدة بماهية الإسلام وحقيقته، وتسعى الدار إلى تنفيذ أهدافها من خلال المجالات الأساسية، والتي تتضمن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتندرج هذه الرسالة التعليمية ضمن أولوية الدار الإستراتيجية في توفير خدمات متميزة للتعريف بجوهر الثقافة الإسلامية، والتراث التاريخي لدولة الإمارات من خلال المساهمة في رؤية أبوظبي وتوجهات الحكومة للمحافظة على الإرث الثقافي للدولة وإبرازه بتوفير خدمات متميزة لمختلف أنواع المستفيدين، لتصبح المقصد الأول للراغبين في التعرف على الإسلام، والمهتمين الجدد، والإسهام في إظهار صورة متميزة لدولة الإمارات العربية المتحدة في التعايش السلمي والتسامح الديني.

وانطلاقاً من رؤية دارزايد للثقافة الإسلامية في أن تكون مؤسسة رائدة في التعريف بجوهر الثقافة الإسلامية واستيعاب المهتمين الجدد، تسعى الدار من صميم رسالتها إلى الريادة والتميز في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذي يعد من أهم البرامج والمشاريع التي تدعمها بالموارد المناسبة تنفيذاً لأولوياتها الإستراتيجية، في توفير الرعاية للمهتمين الجدد، وتأهيلهم ودمجهم في المجتمع المحيط.

وتعمل دارزايد للثقافة الإسلامية وفق توجه الدولة في تعزيز اللغة العربية ومفهومها، بجعلها اللغة الرسمية للتعامل في المؤسسات والدوائر الحكومية، لذلك يتطلب تعليمها ليسهل التواصل مع مختلف الشعوب والثقافات تحت شعار، "ثقافات متعددة مجتمع واحد"، وبالتالي تكون لغة للتسامح والتعايش والانفتاح أمام التنوع السكاني في دولة الإمارات العربية المتحدة والذي يعد واحداً من أكبر التنوعات من حيث الثقافات في العالم ٢٥٧، خاصة أن اللغة العربية قد تزيد الاهتمام بها كونها وسيلة تفاهم وتواصل اجتماعي على نطاق واسع وفي شتى مجالات الحياة.

ويعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المجالات الأساسية الحيوية التي تعمل دارزايد على تحقيقه من خلال برامجها التدريبية التأهيلية، ودوراتها الدورية المنتظمة، وأنشطتها الموازية المندمجة، ويؤكد

^{٢٥٦} - مُدرّس الجاليات الناطقة باللغة الإنجليزية بدارزايد للثقافة الإسلامية بالمركز الرئيس بالعين.

^{٢٥٧} - مركز دبي للإحصاء، الموقع الرسمي للمركز www.dsc.gov.ae Dubai Statistics Center

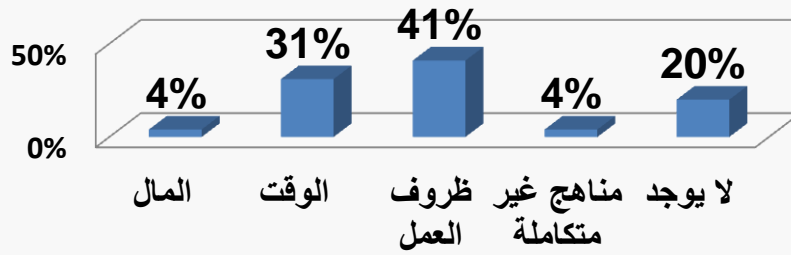
تنظيمها لهذا المؤتمر على التزامها، ومسؤوليتها تجاه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المهتمين الجدد والمهتمين.

فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رسالة دارزايد للثقافة الإسلامية الأساسية ومن عملياتها الرئيسية، تلبية لاحتياجات المتعلمين المستفيدين من خدمات الدارومنتجاتها بهدف دعم ونشر اللغة العربية وثقافتها، وتأكيد مكانتها محلياً وعالمياً.

كما وسعت دارزايد للثقافة الإسلامية من مجالها الجغرافي وفتحت فروعاً خارج المركز الرئيس بمدينة العين في كل من أبوظبي وعجمان أمام ارتفاع نسبة حاجة الجاليات المختلفة الموجودة بالدولة إلى تعلم اللغة العربية كمالذ لهم للتجاوز، والتعرف على الثقافة العربية الإسلامية، والاندماج في البيئة التي يعيشون فيها، حيث تعتبر اللغة العربية واحدة من أكثر اللغات التي يحرص غير الناطقين بها على تعلمها، من قبل الأجانب غير العرب المقيمين بدولة الإمارات العربية المتحدة، وكذا ارتفاع نسبة من يريدون تعلم لغة القرآن الكريم من بين معتنقي الإسلام بالدولة حتى يتسنى لهم أن يتعرفوا عن قرب على الدين الإسلامي من منابعه الصافية بدون وسائط الترجمة ومعوقاتها، فهذا النسيج الإنساني لعالمية اللغة العربية، جاء من خصائصها الذاتية^{٢٥٨}.

إن رسالتنا تحتم علينا أن نواكب التطور التكنولوجي، ونوظفه في العملية التعليمية حتى يتسنى للدارس أن يتجاوز كل المعوقات الزمانية والمكانية والمادية التي تحول بينه وبين التعلم، وقد حددت عينة الدراسة نوع المعوقات التي تواجهها في تعلم اللغة العربية في الرسم البياني الخاص بمعوقات الطالب.

المعوقات التي تواجه الطالب في تعلم اللغة العربية



وقد وضعت دارزايد للثقافة الإسلامية نصب أعينها تحديات الطالب واحتياجاته تحقيقاً لهدفها الاستراتيجي في زيادة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ونشر اللغة العربية، فشرعت في إعداد مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية بالتعاون مع الجهات الجامعية المتخصصة في المجال، ووضع البرامج الزمنية المرنة التي تناسب الفئة المستهدفة من مختلف الجاليات الذين يدرسون وينتسبون للدورات التعليمية بالدار كالجاليات الناطقة باللغة الإنجليزية، والفلبينية والصينية والأثيوبية والروسية والفرنسية والهندية وغيرها حتى تتناسب مع تطلعات واحتياجات المهتمين الجدد والمهتمين، يتلقى خلالها المهتمين الجدد

^{٢٥٨} - عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، د. خليفة، عبد الكريم، مجمع اللغة العربية، دمشق، ٢٠٠٣، ص: ٢٠، ٢١.

تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وممارسة شعائره الدينية، بمنهج وسطي مُعتدل، وفقاً لرؤية المؤسسة، وقيمتها ورسالتها.

وتكمن أهمية اللغة العربية من منطلق رسالة الدار كونها نمط الشخصية العربية وقوامها، ومكوناً أساسياً لحضارتها، ووعاءً للثقافة الإسلامية، وناقلة لرسالة الإسلام العالمية، بحيث أن اللغة العربية اكتسبت مجالها الحيوي في عالمية^{٢٥٩} الإسلام، وانتشار اللغة العربية سيساهم في تحقيق التضامن المبني على التفاهم والتسامح والحوار، لأن اللغة العربية تمثل نسيجاً من التعبيرات الثقافية، وهي الحاملة للهوية والقيم ورؤى العالم، وهي وعاء التنوع الثقافي، والحوار بين الحضارات لتوثيق العلاقات بين المجتمعات.

تجربة دار زايد للثقافة الإسلامية في برامج تأهيل ودورات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن الواقع العالمي اليوم عامة، وواقع المجتمعات المسلمة خاصة يتغير تغيراً سريعاً يضاعف مسؤولياتنا نحن القائمين على هذا المجال، ويفرض علينا تطوير ذاتنا، ومراجعة مناهجنا وطرق تدريسنا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واستثمار كل ما هو مُستجد لتطوير برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها علمياً وفنياً وتقنياً وفق رؤية جديدة تراعي تلك المتغيرات العالمية.^{٢٦٠}

وإنطلاقاً من رسالتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها طبقت دار زايد للثقافة الإسلامية العديد من المبادرات التعليمية لتحقيق أولوياتها الاستراتيجية في توعية وتعليم المهتمين الجدد في كل من المركز الرئيس بالعين، والفروع الخارجية بأبوظبي وعجمان في إطار توسيع النطاق الجغرافي للدار تلبيةً للإحتياجات المتزايدة للفئات المستفيدة من خدمات الدار ومنتجاتها، الحالية والمستقبلية، من حيث تعليمهم مبادئ الإسلام، وتعريف المهتمين بحقيقة الإسلام ومبادئه السمحة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفي هذا السياق، نظمت دار زايد عدة برامج تأهيلية، ودورات تعليمية للمهتمين بتعلم اللغة العربية أتاح للمتعلمين اكتساب مهارات إجراء المداخلات الحوارية بطلاقة لسان، وتنمية قدرة الطالب على فهم المسموع والمقروء بشكل جيد، وإثراء ملكتهم اللغوية من الصياغات والتراكيب مما يساعدهم بعد ذلك التعامل مع أبناء العربية بشكل جيد ولائق، وأغلبهم من حديثي العهد بالإسلام من مختلف الجاليات، ومن المسلمين غير العرب، ويمكن تقسيم تلك البرامج إلى الآتي:

❖ البرامج التأهيلية للوفود الرسمية من خارج الدولة.

❖ الدورات التعليمية المنتظمة بالمركز الرئيس، والأفرع الخارجية في كل من أبوظبي وعجمان.

فبالنسبة لتأهيل شريحة المستفيدين من دورات تعليم اللغة العربية من خارج الدولة (البرنامج الموجه للوفود الرسمية) أذكر منها:

- برنامج تأهيل أئمة مساجد الولايات المتحدة الأمريكية، بالتعاون مع الهيئة العامة للشؤون الإسلامية والأوقاف بأبوظبي، و سفارة الولايات المتحدة الأمريكية بأبوظبي، ومركز لسان الأم (٢٠٠٧).

^{٢٥٩} - عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، د. خليفة، عبد الكريم، المرجع السابق، ص: ٢٠٤،٥.

^{٢٦٠} - مشروع مكة لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الحارثي، علي بن محمد الشعابي، جامعة أم القرى، ٢٠٠٧، ص١.

- برنامج تأهيل عدد من النساء المسلمات من الولايات المتحدة الأمريكية بالتعاون مع الهيئة العامة للشؤون الإسلامية والأوقاف بأبوظبي، و سفارة الولايات المتحدة الأمريكية بأبوظبي، (٢٠٠٧).
 - برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لعدد (١٥) من منتسبي هيئة الشؤون الإسلامية الماليزية، بالتعاون مع هيئة الشؤون الإسلامية الماليزية، ومركز لسان الأم، في سنة (٢٠٠٨).
 - برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الموجه للبعثة الدبلوماسية النمساوية والذي استمر على مدى عدد (٨) أسابيع، بفرع أبوظبي (٢٠١٣).
- وقد تم إنجاز هذه البرامج في إطار الشراكات الاستراتيجية مع بيوت الخبرة والمراكز والجامعات المختصة في المجال كجامعة الإمارات بالعين، وجامعة زايد بدبي، ومركز لسان الأم بأبوظبي، بالتعاون مع السفارات الأجنبية المعتمدة لدى الدولة، والمجلس القومي الأمريكي للشباب المسلم (واشنطن- كولومبيا)، وذلك من أجل:

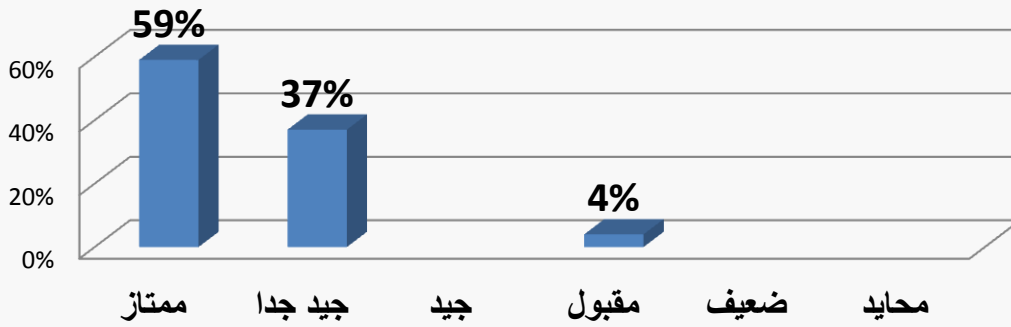
- ١- تنفيذ مبادرات إصدار وتطبيق مساقات متخصصة لسد احتياجات الفئة المستهدفة.
 - ٢- توفير البيئة المناسبة لتنفيذ برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- أما بالنسبة للدورات الدورية المنتظمة لتعليم اللغة العربية بالدار فهي موجهة لفائدة المستفيدين من خدمات الدار ومنتجاتها من المسلمين الجدد والمهتمين من مختلف الجاليات المقيمة بالدولة، الرغبة في تعلم اللغة العربية منها الجاليات الناطقة باللغة الإنجليزية، والفلبينية والأثيوبية، والصينية، والهندية والفرنسية والروسية وغيرها من الجاليات.
- ويشعر القائمون على هذا البرنامج من معلمين وإداريين في دار زايد للثقافة الإسلامية بأهمية إعطاء تعليم العربية للناطقين بغيرها أولوية قصوى. حيث أن الاتصال اللغوي كفيل بإظهار الصورة المثلى للدين الإسلامي وللشعوب المسلمة وتعريف شعوب العالم بما يحمله هذا الدين من سماحة ويسر وحب وسلام؛ ويساهم هذا البرنامج في تعزيز مناخ الوسطية والاعتدال وغيرها من القيم الإسلامية، وتقوية أواصر المحبة والمودة والتعارف وتجنب التعصب، وتقديم القدوة الحسنة في السلوك والأخلاق، من خلال تفعيل أسلوب الحوار الحضاري بين أبناء الأديان والثقافات المتنوعة وتكون اللغة العربية هي لبنة هذا الحوار وضمان ترسيخ قيم التفاهم والاحترام المتبادل بينهم، ونشر رسالة التسامح بأعمق معانيها، وتعريف المهتمين بالإسلام على حقيقته وجوهره. ولن يتحقق هذا الاتصال اللغوي بصورته المثلى إلا باستثمار معطيات التقنية الحديثة وتوظيفها في هذا المجال؛ فما كنا نعدده بالأمس تطوراً في وسائل التعليم ومناهجه أصبح اليوم التّقدم، وتجاوزه عجلة التّقدم الحديث.^{٢٦١}
- ويستقبل برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بدار زايد للثقافة الإسلامية في كل سنة ما يزيد عن معدّل عدد (٢٣٠) طالب وطالبة من مختلف الجنسيات، ومختلف الفئات العمرية، ومختلف المستويات التعليمية، وأعدادهم في تزايد مضطرد، ويتم تنفيذ البرنامج وفق آليات وبرامج زمنية تضمن الالتزام بمعايير

^{٢٦١} - مشروع مكة لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الحارثي، علي بن محمد الشعابي، مرجع سابق، ص ٤.

الكفاءة اللغوية، حيث يصل عدد ساعات البرنامج إلى عدد (٣٢ ساعة) بواقع (٤ ساعات) في الأسبوع موزعة على يومين، ويتخرج الطالب من هذا البرنامج بعد اجتيازه لمتطلبات التخرج البالغة عدد (١٠) وحدات دراسية موزعة على مستويين، وتتعدد المسارات العلمية فيه بين اللغوية والشريعة وفقاً للأهداف المحددة، وقد بلغ عدد المستفيدين من برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عدد (٦٩٣) طالب، خلال عدد (٩٢) دورة تعليمية في المركز الرئيس بالعين، والأفرع الخارجية في أبوظبي وعجمان (٢٠١٠-٢٠١٣).

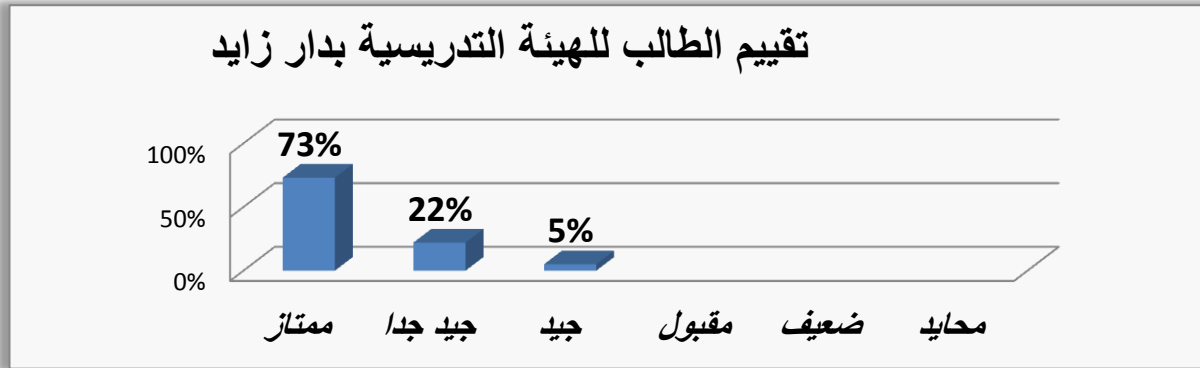
وتركز محاور برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تدريس العناصر الأساسية للغة العربية من خلال التعرف على الحروف، والقواعد، والكلمات، وتمكين الطلاب من فك رموز الكتابة وتدريبهم على النطق الصحيح بطريقة سهلة ومبسطة، وتعليم جذور الأفعال الثلاثية بالاعتماد على الكلمات والمفاهيم التي يعرفها الطالب المبتدئ، ويراعي البرنامج المفردات والمصطلحات العامة والخاصة التي يستخدمها الموظفون في أعمالهم وحياتهم اليومية. إن جهود الدار في مراعاة كل هذه الجوانب، قد ساهمت بشكل كبير في رفع نسبة رضا الطلاب المنتسبين لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن جهودها المبذولة والتي ما زالت تبذل في توفير البيئة المناسبة التي تساعد الطلاب على التعلّم، كما هو موضح في الرسم البياني التوضيحي التالي بناء على نتائج الدراسة التي أجريت على طلاب الدار المنتسبين للدورات التعليمية:

تقييم الطالب لمجهودات الدار في توفير البيئة المناسبة لتعلم اللغة العربية



ويقوم على تدريس هذا البرنامج نخبة من الأساتذة الذين يملكون خبرة واسعة في هذا المجال، وهم يحرصون على إكساب الطالب في وقت وجيز كثيراً من مهارات اللغة العربية استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً، مع التشبيح بقيم الثقافة الإسلامية العربية الأصيلة، وفق منهج مُتوازن يجمع بين تحقيق المهارة في تعلم اللغة العربية، واكتساب الثقافة التي لا تنفصل عنها. ويستخدم المعلمون جميع الإمكانيات المتاحة والوسائل التعليمية الحديثة في التدريس والتدريب المزودة بوسائل العرض الرقمية الحديثة؛ والأقراص المدمجة، و يسعى إلى مواكبة التطور المستمر في مجال التعليم. ويتم عقد دورات تدريبية منتظمة للمعلمين القائمين على البرنامج لرفع كفاءاتهم وربطهم بما يُستجد في المجال. فكل هذه العوامل السابقة قد ساهمت بشكل كبير في تحقيق

نسبة رضا عالية بين الطلاب المنتسبين لبرنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها عن أداء الهيئة التعليمية من مدرسين وإداريين، كما هو موضح في الرسم البياني التوضيحي التالي:



ولتبادل الخبرات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والبحث عن أفضل الممارسات التعليمية، قامت دار زايد للثقافة الإسلامية بزيارات رسمية خارج الدولة إلى معاهد ومراكز ومؤسسات منها زيارة المعهد الدولي للعلوم الشرعية والعربية، التابع لوزارة الأوقاف بدمشق في عام ٢٠١٠.

وقد كان الهدف من تلك الزيارات الإطلاع على مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإجراء المقارنات المعيارية، وتقييم العمليات التعليمية والتربوية، ومناقشة إمكانية التعاون بين الدار والمعاهد الخاصة بتعليم اللغة العربية.

وضمن الأنشطة الموازية، نظمت الدار دورات الخط العربي في كل من المركز الرئيس بالعين، وفرع عجمان في ٢٠١٣، الهدف منها تعزيز العلاقة بين الخط وبين الطالب/المُتعلّم لتمكينه من إثراء لغته العربية المكتسبة، وإظهار جمالية الخط العربي الذي يُعد من الفنون الجميلة التي تعني بالجماليات الزخرفية للكلمات والحروف من حيث التناسق والقواعد الخاصة التي تبني عليه.

وفي إطار الهدف الاستراتيجي لدار زايد لتوفير الرعاية للمهتدين الجدد وتأهيلهم ودمجهم في المجتمع نظمت الدار فعالية "لغتنا العربية" موجهة لفئة المهتدين الجدد في ٢٠١٣، تهدف إلى إظهار جمالية اللغة العربية وإبراز أهميتها وخصوصيتها التي تنفرد بها عن غيرها من اللغات الحية.

ومن منطلق الحرص على ضمان جودة التعليم، تتابع هيئة التدريس بالدار تقييم نوعية وفعالية دروس دورات اللغة العربية للناطقين بغيرها كتقييم دورة اللغة العربية في ٢٠١٢، والشروع في تطوير المنهج التعليمي في عام ٢٠١٣، وتقييم مستوى الطلاب المنتسبين للدورات التعليمية، واستطلاع آرائهم حول كيفية التدريس، ومدى الاستفادة من العملية التعليمية وذلك عبر تحليل استبانات الدارسين، وقد اتبعت على إثرها الإجراءات المعتمدة في دليل سياسات وإجراءات إدارة الشؤون الثقافية والتعليمية، وقد اتخذت على إثرها إجراءات لتحسين فعالية وكفاءة الدورات لتحقيق أفضل النتائج المرجوة بما يصب في مصلحة الطالب وتلبية احتياجاته التعليمية. والجدول أدناه يعرض بإيجاز خطة التحسين المستمر بفرع عجمان،

والحلول المتعلقة بالمدرس تجاه طلاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي ترمي إلى دعم تحسين تعليم اللغة العربية بالتركيز على المتعلم ونشاطه.

ت	خطة التحسين المستمر المتمركز حول المتعلم
١	الاستعانة بالوسائل التعليمية المتاحة
٢	عروض تقديمية للدروس
٣	تحديد المهارات المطلوب تقويتها ونوع الضعف المطلوب علاجه
٤	دورات تدريبية إثرائية وعلاجية للطلاب دون المستوى المطلوب/الضعاف
٥	مراجعة إضافية شاملة للدروس قبل الاختبار
٦	تقويمات أسبوعية لقياس مدى تحسن الطالب المتعلم
٧	مراجعة مستمرة بعد الانتهاء من كل درس

بالإضافة إلى الورش الدائمة التي تنظم للمدرسين بشكل مستمر لمناقشة عملية تدريس منهج اللغة العربية، والرد على الاستفسارات في فروع الدار والمركز الرئيس، والعمل على تحليلها، واستخلاص النتائج لوضع الخطط البديلة.

جهود دار زايد للثقافة الإسلامية في تطوير برامج ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

استناداً إلى الدروس المستفادة من تجربة دار زايد للثقافة الإسلامية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودورها في خدمة الفئات المستفيدة، من المهتمين الجدد والمهتمين، للوقوف على أبرز الأسس المنهجية الحديثة التي ينبغي مراعاتها في كتب تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، استفادت الدار من التغذية الراجعة المستخلصة من تجربتها في إعداد المناهج التعليمية للمرحلة التأسيسية وملحقاتها السمعية والمرئية، ومن خلال الدورات التعليمية والتأهيلية وذلك من أجل تطوير برامج ومناهج تعليم اللغة العربية بالتعاون مع مؤسسة أكاديمية رائدة في المجال التعليمي وخبراء ومختصين بمعهد اللغة العربية في جامعة زايد بدبي، بدافع أن متغيرات عديدة كانت تستدعي إعادة النظر في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغرض تيسير تعلمها، وتحقيق الغايات المنتظرة منها بوصفها لغة للتواصل الثقافي والاجتماعي في بيئات تعليمية متنوعة.

وقد استثمرت الدار تجربتها بالمشاركة في إعداد وتنفيذ البرامج التأهيلية والتعليمية السابقة وتحويلها إلى مشاريع تحسين وتطوير، سعياً نحو التميز والريادة في إعداد وتطوير مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية تتسم بالمنهجية العلمية وفق أفضل الممارسات، معززة بأحدث الوسائل المساندة السمعية والمرئية.

وروعي في وضع هذه الخطة الفئة المستهدفة وأغلبهم من المسلمين الجدد الذين هم بحاجة لتعلم اللغة بغرض التفقه في أمور الدين، وقراءة وفهم القرآن الكريم، إلى جانب التحدّث والتواصل مع الناطقين بالعربية.

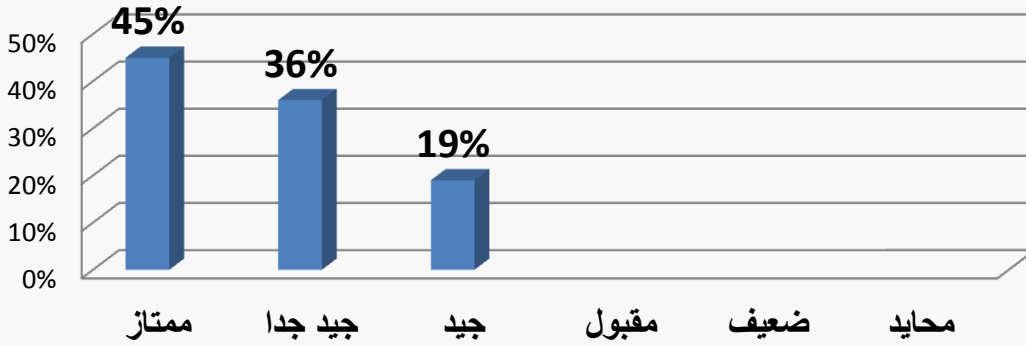
كما ستستفيد البرامج المقترحة من الجَمع بين القُدرات العقلية التحليليّة المميّزة للمتعلّمين البالغين، والمنطقية التي تتميز بها اللغة العربية وبهذا، تكون الدار قد استحدثت مناهج تهدف إلى تمكين الدارسين من التعلم الذاتي للغة العربية عن طريق خاصية الاشتقاق لتخمين معاني جديدة مما يسمعون، أو يقرؤون، وزيادة حصيلة المفردات عندهم.

ولإعداد مناهج وبرامج متكاملة عن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سعت الدار إلى توفير ما يلي:

- مساقات تتناسب مع الفئة المستهدفة في دار زايد للثقافة الإسلامية.
- كفاءات مُدرّبة ومتخصصة.
- برنامج زمني تلتزم به المؤسسة، وتلتزم به الفئة المستهدفة.
- الوعي المجتمعي لرعاية الفئة المستهدفة واستيعابها.

وعلى الرغم من تحقيق نسبة رضا عالية بين أوساط المستفيدين من برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن المناهج الحالية المطبقة بالدار، كما هو موضح في الرسم البياني الخاص بتقييم الطالب،

تقييم الطالب لمنهج الدار الخاص بتعليم اللغة العربية



عملت دار زايد على تطوير المساقات لتواكب احتياجات الفئات المسجلة بالبرنامج من الطلاب المنتسبين للدار من المهتمين الجدد، وغيرهم من المهتمين، بالتعاون مع معهد اللغة العربية بجامعة زايد بدبي: وتهدف خطة تطوير المساقات إلى تدريس اللغة العربية حسب المحاور التالية:

- تدريس اللغة العربية من خلال القرآن الكريم، وذلك بهدف تعليم الطلاب اللغة العربية، وقواعدها من خلال قراءة، وفهم النصوص القرآنية.

- تدريس اللغة العربية من خلال الموازين (الاشتقاق)، وذلك بهدف تمكين الطلاب من استنتاج عدد كبير من المفردات المشتقة من الجذور، والتي تتعدى عدد (٢٠) من المفردات، من أصل جذر واحد.
 - تدريس اللغة العربية بدون نحو، وهو برنامج يهدف إلى تدريس اللغة العربية بسهولة ويسر، ويزيل عنها صفة الصعوبة التي اقترنت بها في عقول الكثيرين بما فهم أبناء اللغة العربية.
- وفيما يلي تفصيل تلك المحاور:

أ- العربية من خلال القرآن الكريم:

يعتمد برنامج العربية من خلال القرآن الكريم على تعلّم الطالب اللغة وقواعدها من خلال قراءة وفهم النصوص القرآنية، وتتميز هذه الطريقة باكتساب الطالب لقواعد اللغة "حسب الطلب" أي حينما يقابلها عند القراءة، وليس عن طريق الحفظ الجماعي للقواعد دون ربط بسياق واضح يساعد على "فهمها" وتذكرها، مُستعينا في ذلك بقدرته، ورغبته في حفظ النص القرآني الذي يشملها. ويستفاد في هذه الطريقة من الآيات القرآنية التي تحتوي على قواعد مُعينة لاستخدامها كمرجع للمتعلم بديلا عن الحفظ والتذكر. ومن هذه الأمثلة التي يجدها الطلاب مثيرة هي قاعدة "إن" التي تستنبط ببساطة من شهادة "أن محمداً رسولُ الله". وهناك الكثير من الأمثلة السهلة المتداولة التي يرجع إليها المنهج لتبسيط "معرفة" القواعد لا حفظها.

المخرجات التعليمية لبرنامج العربية من خلال القرآن الكريم

لدى انتهاء الطالب من هذا البرنامج، سيكون قادراً على:

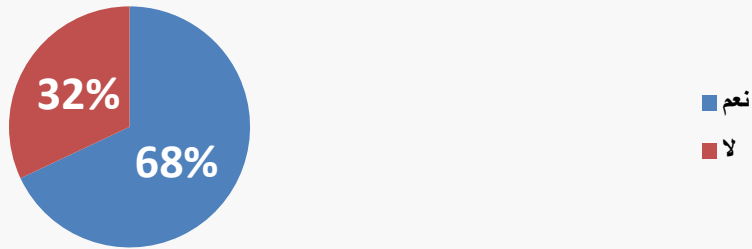
- استعمال ما تعلم من مفردات اللغة العربية وقواعدها من خلال قراءة وفهم النصوص القرآنية.
- إجادة القراءة الصحيحة لما يعرف من نصوص القرآن الكريم بدرجة من الدقة تصل إلى ٨٠%.
- تحليل ما يقرأ مما يعرفه من نصوص القرآن الكريم.
- قراءة النصوص العربية البسيطة وإجادة تحليلها.
- كتابة ما يعرف من نصوص القرآن الكريم بدرجة من الدقة تصل إلى ٧٠%.
- كتابة أفكاره بلغة عربية سليمة وبدرجة من الدقة تصل إلى ٦٥%.
- التعبير الشفهي عن أفكاره بلغة سليمة وبدرجة من الدقة تصل إلى ٦٠%.
- الرجوع إلى نصوص القرآن لتذكر قواعد اللغة دون الحاجة إلى حفظها.

ب- العربية من خلال الموازين:

يمكن الجزم بأن هذه الطريقة تحول اللغة العربية في نظر الدارس الجديد إلى لغة من أسهل اللغات تعلماً، وهذا في حدّ ذاته إنجاز كبير في ضوء ما هو معروف (خطأً) عن صعوبتها. وفي هذه الطريقة يتعلم الدّارس كيف يطوع موازين اللغة ليكتسب العديد من المفردات المترابطة، إلى جانب ازدياد قدرته على فهم

الجديد مما يسمع أو يقرأ. وتعتمد هذه الطريقة على الاستفادة من الاشتقاق في اللغة العربية واستخدام القدرات العقلية التحليلية الناضجة لدى المستهدفين من الطلاب لفهم وتحليل اللغة والاستفادة من منطقية قواعدها والتزامها الفريد بين اللغات. ويهدف المنهج إلى تمكين الدارس من التعلم الذاتي للغة، لا سيما وأن غالبية عينة الدراسة قد بذلت جهود ذاتية في تنمية مهارات تعلم اللغة العربية، كما هو موضح في الرسم البياني التوضيحي التالي:

هل تقوم ببعض الجهود الذاتية لتنمية مهارات تعلمك للغة العربية؟



ومن ثم سيراعي المنهج تمكين الدارس من التعلم الذاتي عن طريق إضافة عنصر التحليل والاستنتاج للطريقة التواصلية المعروفة، وتستخدم في هذه الطريقة أنشطة إضافية تهدف إلى شرح قوالب اللغة وجذورها بما يمكّن الدارس من استنتاج عدد كبير من المفردات المشتقة من الجذور، والتي قد تتعدى عشرين مفرداً من أصل جذر واحد. واللغة العربية تعمل بطريقة هندسية محكمة لا يستفاد منها كثيراً رغم فوائدها الجمة للمتعلم المفكر. ولطالما أهملت هذه الصفة عند وضع برامج تعليم اللغة للكبار واستنسخت طرق من لغات أخرى رغم تميز اللغة العربية الواضح، لكن غير المرئي، عن اللغات الأخرى.

المخرجات التعليمية لبرنامج العربية من خلال الموازين:

لدى انتهاء الطالب من هذا البرنامج، سيكون قادراً على:

- فهم الاشتقاق في اللغة العربية.
- استعمال ما تعلم من جذور الأفعال في اللغة العربية لاشتقاق مفردات جديدة واستعمالها عند التحدث والكتابة.
- استعمال مهارة الاشتقاق في تخمين معنى المفردات الجديدة في سياق المحادثات وقدرة المشاركة في المحادثة.
- إجادة التحدث والكتابة.
- إجادة القراءة الصحيحة للنصوص البسيطة وتحليلها.

- تحليل ما يقرأ أو يسمع.
- التعبير عن أفكاره عن طريق جمل بسيطة.

ج- العربية بدون النحو:

أثبتت الدراسات أن المتعلم للغة العربية يحتاج إلى ما يقل عن ٢٠% من قواعد النحو العربي لإجادة القراءة الصحيحة للغة الفصحى، بما فيها القرآن بدقة قد تصل إلى ٧٠ أو ٨٠%، وهناك من الصور القصيرة ما يحتاج إلى القليل من القواعد لقراءتها قراءة صحيحة. ولذا، فإنه من الممكن وضع برنامج مُيسر لتعلم اللغة العربية يزيل عنها صفة الصعوبة.

المخرجات التعليمية لبرنامج العربية بدون نحو:

لدى انتهاء الطالب من هذا البرنامج، سيكون قادراً على:

- فهم ما يلزم من قواعد اللغة العربية والقدرة على استخدامها.
- الالتزام بالمعروف والمألوف من قواعد اللغة للتعبير.
- تحليل ما يستجد عليه وقبوله والتعلم منه.
- نيل اليأس من الاستمرار في تعلم اللغة الناجم عن تعقيد قواعدها.
- فهم الاشتقاق في اللغة العربية والاستفادة منه.
- إجادة التحدث والكتابة.
- إجادة القراءة الصحيحة للنصوص البسيطة وتحليلها.

وقد اعتمدت دارزايد للثقافة الإسلامية على منهجية ترمي إلى تحقيق ما يلي:

- ١- تيسير تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن طريق تطبيق أحدث النظريات لتعلم اللغات وعلى رأسها الطريقة التواصلية.
- ٢- إعلاء شأن الجانب التواصلية للغة مقارنة بالجانب النظري.
- ٣- استخدام ما في اللغة من منطقية في تركيبها، وطريقة عملها لصالح المتعلم البالغ الرشيد.
- ٤- استخدام القدرات التحليلية والاستنتاجية للمتعلم البالغ لتفسير ما يلزم من قواعد اللغة وقوالها الثابتة.
- ٥- وضع منهج يهدف إلى تمكين الدارس من التعلم الذاتي للغة والاستفادة من خاصية الاشتقاق فيها.
- ٦- مراجعة المتوفر من البرامج والاستعانة بما يفيد منها.
- ٧- وضع برامج متكاملة تستفيد بالوسائل المتعددة والتقنيات الحديثة للتواصل المستمر مع المتعلم قبل وأثناء وبعد الدورات التعليمية، بما في ذلك برامج التعلم عن بُعد، والتي تستعمل لتقليص الفوارق بين الطلاب في المستوى الواحد قبل انضمامهم للدورات، مما يساعد على تسهيل العملية التعليمية ويزيد من أداؤها.
- ٨- استخدام تكنولوجيات التواصل الحديثة "لملاحقة" الدارس أينما وحيثما كان بمفردات وعبارات منطوقة منه وإليه حتى تظل اللغة حية ومستعملة طوال وبعد فترة دراسته لها.

- ٩- استخدام تقنيات مختبرات اللغة والوسائل الذكية لتمكين الدارس من إجادة النطق والاستمتاع بالعملية التعليمية بشكل لم يعهده من قبل.
- ١٠- إدماج عنصري الثقافة العربية والإسلامية في البرامج التعليمية لإثراء المتعلمين ووضع اللغة في إطارها المحسوس عن طريق الزيارات الميدانية والندوات.
- ١١- استخدام أفضل الممارسات في وضع البرامج التعليمية من المصادر المحلية والعالمية المشهود لها. فبناء على على المساقات والمنهجية المتبعة السابقة، تسعى الدار إلى بناء مناهج حديثة تأخذ في اعتبارها نتائج الدراسات اللغوية الحديثة، والتقنيات التربوية المترتبة عليها، وتستفيد من الدراسات المقارنة والتقابلية، ودراسات تحليل الأخطاء، وقبولها مناهج علمية في الدراسات اللغوية والتربوية، بل وتناسب مع الظروف الراهنة في العالم الإسلامي والعالم أجمع؛ وتستفيد من طرق التدريس الحديثة والنظريات المتقدمة في تعلم اللغات وتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وبوصفها لغة أجنبية، وتُعدّ بطريقة حديثة تستجيب لمطلوبات التعليم الإلكتروني والتَّعلُّم عن بعد.
- وتهدف الدار إلى أن تكون هذه المناهج في متناول الدارسين في الدار والدارسين الراغبين في الحصول عليها عبر موقع الكتروني خاص يربط بموقع الدار الإلكتروني، بالإضافة إلى دروس حية تنقل عبر الشبكة من قاعات الدرس بالدار؛ وسيؤسس هذا لحقبة جديدة طامحة يتعلم فيها الطلاب والطالبات من مواقعهم في أي مكان كانوا. ولا يخفى أن هذا سيوفر الوقت والجهد على الدارسين والجهة التعليمية؛ فضلاً عما سينتج عنه من زيادة أعداد المستفيدين من برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

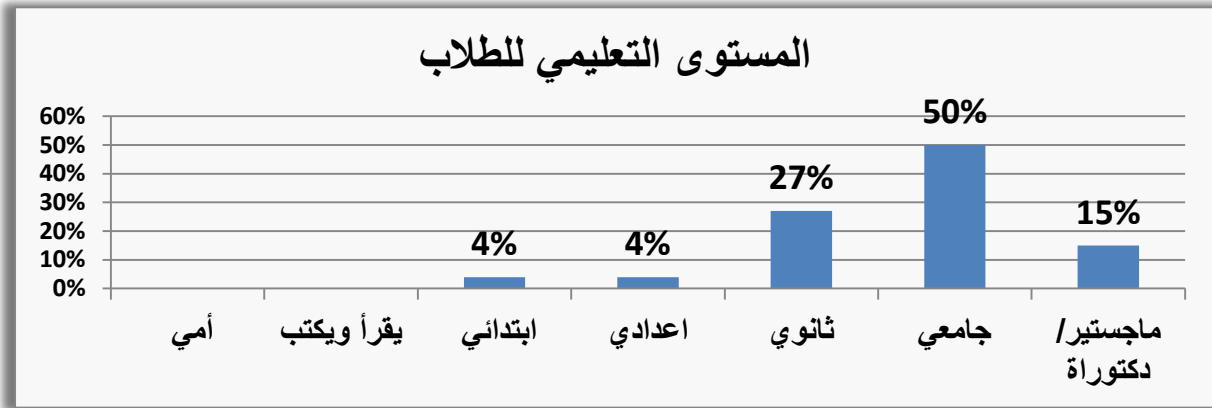
أسس ودواعي تمركز مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حول المتعلم واحتياجاته بدار زايد للثقافة الإسلامية:

يواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جملة من التحدّيات، ومشاكل منهجية شائكة منها ما يتعلّق بعدم ربط المنهج باحتياجات الطالب الأجنبي المتعلم للغة العربية، فالعديد من كتب ومواد المناهج التعليمية لا تلبّي احتياجات الفئات المستهدفة، لأن أغلب كتب مقررات تعليم اللغة العربية موجّهة للعرب، وقادمة من الدول العربية ويتم تدريسها كما هي في الأصل، دون إجراء عليها أية تعديلات تناسب المتعلم المعني. ولذا، لم تُحقق نجاحات تُذكر، مما نجم عن هذه التجارب غير المنهجية نتائج عكسية تُنقّر المتعلم من اللغة العربية، عوض أن تحبب له اللغة، ليس هذا فقط، بل يحكم على اللغة العربية باللغة الصعبة العقيمة، والسبب يعود إلى أن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد تم تصميمها دون دراسة وتحليل أغراض المتعلم الخاصة واحتياجاته الضرورية، وأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط، وتصميم محتويات ومضامين المناهج التعليمية، وهذا يتوافق مع ارتسامات ومقترحات طلاب الدورات التعليمية بدار زايد من خلال مقترحاتهم التي تعمل الهيئة التدريسية على تدوينها في سجلاتها الرسمية باستمرار لأغراض التحسين المستمر. فالمسألة تقتضي الانطلاق من تصور علمي واضح لعملية التعليم.

فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدارزايد للثقافة الإسلامية ينطلق في إطار تعليم اللغات الأجنبية عموماً، إلا أنه تعليم يتميز بخاصيتين يمكن تحديدهما كالآتي:

الأولى: أنه تعليم موجه للكبار عادة، (المُتعلّم البالغ الرشيد).

الثانية: أنه تعليم مُوجه لغايات محددة^{٢٦٢} تراعى الغاية من التعلّم؛ ويستجيب لأغراض واحتياجات طلاب الدار، فأغلب المنتسبين للدورات التعليمية يدرسون لأغراض اعتناق الدين الإسلامي، أو التفقه في أمور الدين، أو استيعاب قيم الإسلام، وفهم رسالته السمحة، أو قراءة القرآن بالطريقة الصحيحة، أو إقامة علاقات مع المجتمع العربي بحكم إقامتهم في دولة الإمارات العربية المتحدة، وغيرها من الدوافع الخاصة والعامّة، ومن ثم تحتاج اللغة العربية للاستفادة من هذا المدخل في تعليمها للراغبين، والمُقبلين على تعلّمها. وتجدر الإشارة إلى أن عينة الدراسة من طلاب الدار يتمتّعون بمستوى تعليمي ومعرفي مرموق، فهم من خريجي الجامعات، وحاصلين على شهادات عليا، كما يدل على ذلك الرسم البياني الخاص بتحديد المستوى التعليمي لطلاب الدار، ومن الطبيعي أن احتياجاتهم في تعلم اللغة العربية تختلف عن الفئة التي لم تنل حظها من التعليم الكافي.



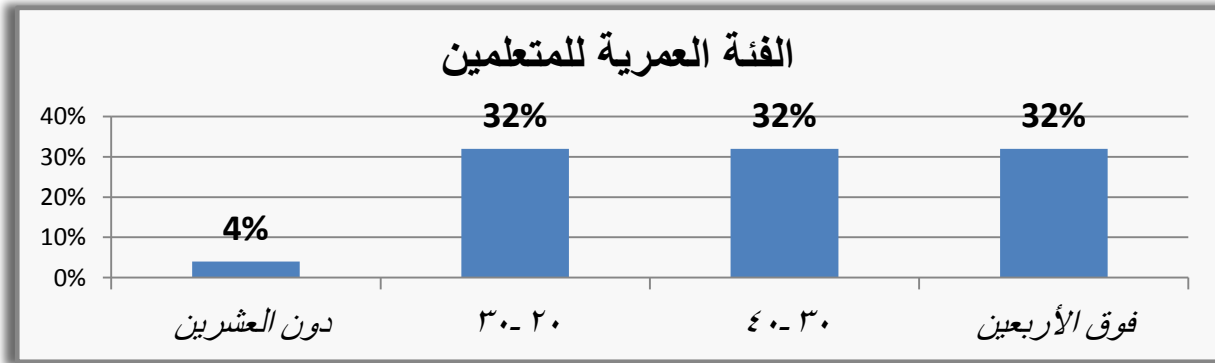
وتراعي دارزايد للثقافة الإسلامية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الاستجابة لاحتياجات المُقبلين على تعلم اللغة العربية، فبناء على ملاحظات الباحثين من أن معظم الكتب المؤلفة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد لا تحقق حاجة الدارسين الراغبين في تعلم اللغة العربية لغرض التواصل أو التثقيف والمعرفة، حيث إنها لا تتناول بعمق المواقف والتعبيرات والمفردات الشائعة في هذا المجال^{٢٦٣}، وذلك لأسباب أهمها أنها غيّبت "احتياجات المتعلم" ولم تأخذ مسألة "مركز" تعليم اللغة حول "المتعلم"

^{٢٦٢} - المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أ.د. عز الدين مولود البوشيخي، ورقة عمل في المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، ٢-٣/١١/٢٠٠٩.

^{٢٦٣} - إعداد وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية للناطقين في حقل السياحة في ماليزيا، إعداد محمد إبراهيم جالو، منشورات الجامعة الإسلامية العالمية، معهد التربية، ماليزيا، أغسطس ٢٠٠٨ م. (ص:ب).

بعين الاعتبار في عملية جمع مفردات المادة العلمية للمناهج، فلا يمكن تحقيق ذلك التمرکز إلا بتحديد مطالب المتعلم وأغراضه، أكثر من التركيز على عوامل خارجية مرتبطة بمعايير التعليم العام. ولعل هذا ما يفسر وجود مفاهيم معاصرة جديدة في مجال تخطيط وتصميم المناهج التعليمية الملائمة للفئة المستهدفة. فهذه المفاهيم والمصطلحات في مجموعها تشير إلى "تفريد التعليم"، أو "تمركز" تعليم اللغات حول المتعلم.

وعلى هذا الأساس العلمي أجريت دراسة على الطلاب المنتسبين لدورات تعليم اللغة العربية بدار زايد للثقافة الإسلامية (عينة الدراسة) نسبة (٦٤%) منهم تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠ و٤٠ سنة، ونسبة (٣٢%) تفوق أعمارهم ٤٠ سنة، ونسبة قليلة لا تزيد عن (٤%) دون العشرين سنة، وتمثل نسبة الإناث (٨١%) من المتعلمين، بينما أن نسبة الذكور لا تزيد عن (١٩%)، كما هو موضح في الرسم البياني التالي:



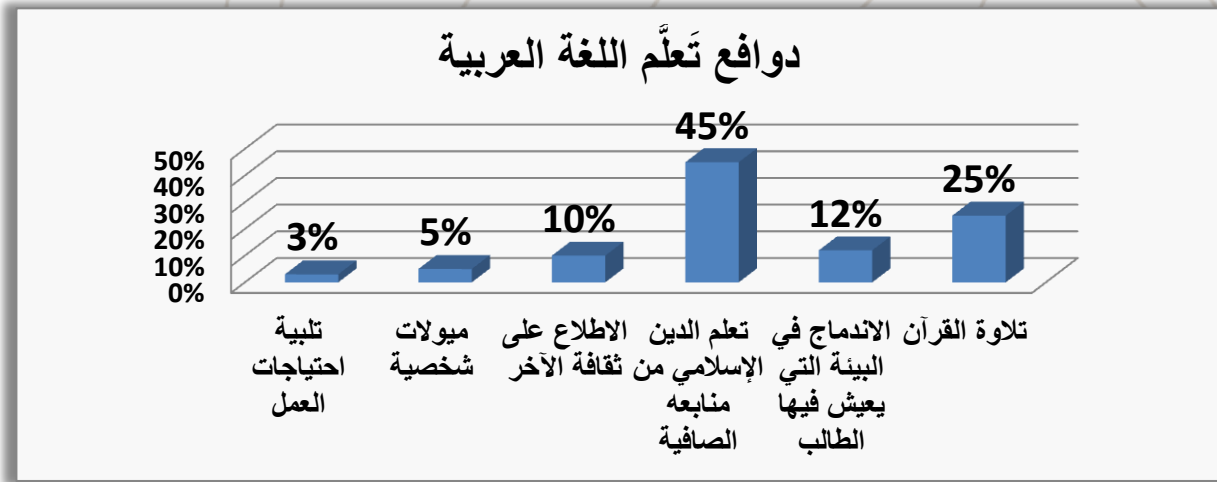
وتظهر هذه الدراسة اختلاف أهداف الطلاب المنتسبين لدورات تعليم اللغة العربية ومقاصدهم وأغراضهم من تعلم اللغة العربية، فمنهم من كان يدرس لأغراض اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية بحتة أو دينية، وهذا التنوع في الأغراض يفرض علينا كمهتمين بالشأن التعليمي أن نعمل على تنوع الصيغة اللغوية التي تدرس وتعطى للمتعلمين، فالذين يودون فهم اللغة العربية الأساسية وقراءة الصحف مثلاً، تُحضر لهم مواد تعليمية تقوم في أساسها على مواد وقضايا معاصرة، والذين يودون تعليم العربية لغاية ثقافية ودينية تُحضر لهم مواد ونصوص تتعلق بالثقافة الإسلامية، وفهم واستيعاب نصوص من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف^{٢٦٤}

إن أهمية التَّعَرُّف على دوافع الدارسين لتعلُّم اللغة العربية من الناطقين بغيرها في تحقيق أهداف تَعْلِيم وتَعْلَم هذه اللغة، يساهم بشكل ملحوظ في زيادة فاعلية التَّعليم والتعلُّم عند الدارسين، إذا أخذنا هذه الدوافع في الاعتبار عند تخطيط المناهج، ووضع البرامج والمقررات، وصياغة المواد التعليمية، واختيار أفضل طرق التدريس، وفي هذا السياق يستلزم أن نعرض بنوع من التفصيل دور الدوافع في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

^{٢٦٤} - تجارب الجامعات العربية في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، الموسى، نهاد، بحث مقدم إلى مؤتمر الدراسات واللغات الأجنبية، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٥، ص ٥.

يمكن تقسيم دوافع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بناء على نتائج الدراسة التي أجريت على طلاب الدار المنتسبين للدورات التعليمية الدورية إلى نوعين من الدوافع:

- ١- الدوافع الغرضية: التي تحرك مُتعلّم اللغة العربية (المكتسبة) إلى تحقيق أهداف وحاجات قصيرة المدى مثل (شغل وظيفة، الحصول على فرص عمل أكثر، أو السياحة في بلد عربي كدولة الإمارات العربية المتحدة مثلاً، وغيرها من الأغراض غير بعيدة المدى).
- ٢- الدوافع التكاملية: وهي الدوافع التي تحرك متعلم اللغة العربية (المكتسبة) إلى تحقيق أهداف بعيدة المدى، وهذه الفئة تشكل النسبة العالية بالدار مقارنة بغيرها من الدوافع الأخرى، مثل: (تعليم اللغة العربية من أجل التعمق في العلوم الدينية، ومعرفة جوهر الدين من مصادره الأصلية بنسبة (٤٥%)، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسب الدوافع الأخرى، أو تعلم اللغة العربية لتلاوة وفهم القرآن الكريم بنسبة (٢٥%) كما يدل على ذلك الشكل التوضيحي أدناه.



وهذا النوع الأخير من التعليم (الدوافع التكاملية) يتطلب من الجهة التعليمية تزويد الطلاب بمهارات لغوية خاصة، ومهارات التعبير الشفوي والتحريري، فكلّما كان لدى الطالب دافع لتعلم اللغة الثانية (العربية) كلما كان تحصيله الدراسي أفضل ومستواه أحسن.

نتائج وتوصيات:

بالإشارة إلى ما تقدم، فقد خرجت الورقة بجملته من النتائج والتوصيات وهي كما يلي بالتفصيل

النتائج:

١. مساهمة رسالة دار زايد للثقافة الإسلامية وتجربتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إظهار صورة متميزة لدولة الإمارات العربية المتحدة في التعايش السلمي والتسامح الديني.
٢. إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المحققة لتطلعات الطلبة الأجانب واحتياجاتهم تتوقف على دراسة خلفيات الفئات المستفيدة، وتمركزها حول المتعلم ودوافعه التعليمية.
٣. نشر اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها تعمل على تصحيح ما فهم خطأً عن الإسلام والعرب والمسلمين من قبل الآخر.
٤. معرفة جوهر الإسلام وحقيقته يتم عبر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدون وسائط الترجمة وإشكالاتها، ومن تم يساهم في تنمية روح التواصل، والحوار بين الشعوب، والسلام العالمي.

التوصيات:

- انطلاقاً من الطموحات المرجوة، والآمال المنشودة تطرح هذه الورقة بعض التوصيات التي نأمل أن تكون رافداً من روافد الارتقاء والازدهار لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي كالاتي:
١. دعوة إلى اعتبار "دار زايد للثقافة الإسلامية" المؤسسة الحكومية الرأعية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى دولة الإمارات العربية المتحدة.
 ٢. إصدار مجلة علمية مُحكّمة خاصة بتجارب المؤسسات والمراكز والمعاهد المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم الإسلامي، لتنسيق الجهود المبذولة في المجال.
 ٣. إطلاق موقع إلكتروني مشترك تُشارك فيه جميع المؤسسات والمعاهد والمراكز في عرض ودراسة تجربتها وخبراتها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى العالم الإسلامي.
 ٤. دعوة إلى الاستفادة من التقنيات الحديثة بتفعيل أنظمة "التعليم عن بُعد" (الإلكتروني، والذكي) لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لتجاوز المعوقات المكانية والزمانية.
 ٥. تشكيل لجنة رسمية لمتابعة مهمة تنفيذ توصيات (مؤتمر أبوظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) "تجارب وطموحات" على أرض الواقع.

شكراً لكم جميعاً على حسن استماعكم،،،،

هذا، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد ، وعلى آله وصحابه أجمعين.

الباحث: د. خالد حسين أبو عمشة

" تجربته معهد قاصد لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية والإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات -رؤية من الداخل-"

المدير الأكاديمي للمعهد وأستاذ الزائر في جامعة BYU

تروم هذه الدراسة عرض تجربة معهد قاصد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بوصفه أحد المعاهد الرائدة في الشرق الأوسط منذ عقد ونيف من الزمان لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل محترف حيث يعتمد المعهد الأطار الأوروبي المشترك في تعليم اللغات الأجنبية، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في فلسفته ورؤيته التعليمية ووضع مناهجه الدراسية، وتوصيف أهدافه اللغوية، وتطبيق اختباره الأدائية، وكل ذلك بحسب تصنيفات كثير من المؤسسات المحلية والاقليمية والعالمية والجامعات الأمريكية، وبخاصة أنه يرتبط بعلاقات واتفاقيات وجسور تعاون مع أعرق الجامعات والبرامج الأمريكية والبريطانية والأوروبية كجامعة BYU وجامعة Oxford وجامعة Cal State وجامعة Adembra ومؤسسة Amideast وبرنامج Fulbright وبرنامج CLS American Councils ومعهد وزارة الخارجية الأمريكي FSI، والبعثات البريطانية والكندية والأسترالية والكورية، وغيرها من البرامج الأخرى فضلاً عن مئات الطلبة الفرادى الذين يلتحقون ببرامج قاصد المعاصرة والكلاسيكية والخاصة والعامية. وبشكل خاص ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١- كيف تأسس معهد قاصد وما مراحل التاريخة؟
- ٢- ما رؤية المعهد وغاياته ورسالته وفلسفته اللغوية؟
- ٣- ما خصائص صناعة القرار الإداري والأكاديمي؟
- ٤- ما الأدوار التي يؤديها المدرسون في المعهد؟
- ٥- ماذا يوفر المعهد لتطوير المدرسين وتنميتهم؟
- ٦- كيف ينظر المعهد إلى الدارسين وأهدافهم؟
- ٧- كيف يخطط المعهد للمنهج ويتعامل معه؟
- ٨- ما منزلة التقبل والتغير والتجديد في المعهد؟
- ٩- ما مؤشرات الجودة في المعهد؟
- ١٠- كيف ننقل الدارسين إلى المستويات المتقدمة والمتميزة؟

مقدمة:

يُعدُّ تقويم برامج تعليم اللغات ركناً أساسياً للبحث العلمي الذي يسعى إلى تطوير حقل تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها وإمادة اللثام عن مشكلات تعليم اللغات وتعلمها، ولا شك أن هذا القسم من البحث قد نال حظاً وافراً من الدراسات في اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية والأسبانية، وقد ساعدها على ذلك تطور وسائل التقويم وأدواته في حين لا تزال اللغة العربية تترجح في ظل وسائل التقويم القديمة وأدواته في ظل أنظمة إدارية بيروقراطية ليس من أهدافها تقويم البرامج وتطويرها. وي طرح المقومون واللغويون عموماً تساؤلاتهم، التي من أبرزها ما الجوانب التي يمكن تقويمها وقياسها في تعليم اللغة نفسها وفي برامج تعليم اللغة كذلك كمياً ونوعياً. ومما أشار إليه براندلي (٢٠٠٠) إنه لمن المهم البحث في علاقة استعمال اللغة المتعلمة (الأداء اللغوي) والمعايير والمبادئ التي يستعملها المدرسون لتقييم أداء طلابهم في تعلم اللغة. ولصعوبة هذه المسألة مسألة تقييم أداء الطلاب في تعلم اللغة والبرامج اللغوية طرح بامبورث وجريف (١٩٩٦) وبراندلي (١٩٩٨) عدداً من الأسئلة المنطقية التي تؤسس لتقويم برامج اللغات:

- ١- ما مدى التقويم القائم على الانطباع الشخصي في تقييم اللغة وتقويم برامج اللغات؟
- ٢- ما هي المعايير الأخلاقية التي تنبثق من التقويم القائم على الانطباع الشخصي؟
- ٣- إلى أي درجة يمكن أن نقيّم أداءات تعلّم الطلاب نوعياً وكمياً وفق وسائل قياس تستند إلى بيانات حقيقية ملموسة؟
- ٤- ما مدى الاختلاف في أحكام الأساتذة والبرامج على مستوى الكفاءة اللغوية للطلاب ودرجة تحصيلهم لاختلاف معايير تقييمهم؟
- ٥- ما المعايير التي يمكن أن نطورها لحل التعارض التقييمي والاختلاف التفسيري من شخص لآخر ومن برنامج لآخر، خدمة لدارسي اللغة وإنصافاً لكفاءتهم؟

ما رؤية المعهد وغاياته ورسالته وفلسفته؟

إن حجر الزاوية في نجاح أي برنامج لغوي على الإطلاق هو انميازه بسياسة تخطيط لغوي واضحة تستند إلى معطيات نظرية لسانية واعية وممارسات تعليمية مجرّبة ذات قيمة تربوية، تم قياسها وفق أدوات قياس معتمدة. وتستند أبسط سياسة لغوية أي برنامج لغوي ناشئ أو عريق إلى عدد من المعايير لعل من أبرزها:

- الأهداف ورؤية البرنامج
- نتائج التعلّم وقياسها

وما يلي ذلك من معايير تعدّ تكميلية تساعد على تطور البرنامج وحضوره بقوة وتمييزه على الساحتين الداخلية والعالمية في تعليم اللغات الأجنبية. فوضوح الأهداف ووجود رؤية للبرنامج اللغوي تسمح بتحديد مسار عملية تعليم اللغة وتعلمها بالنسبة للإدارة والمعلمين والطلاب، فلجميع مرجعية في حال الاختلاف وفي حال التطوير والتحسين، لكنّ واقع الحال في كثير من برامج تعليم اللغات وللأسف تسير على غير هدى خاصة أن كثير من إداريي هذه البرامج لا يمتلكون الرؤية الشاملة معتمدين في ذلك على الكتاب المنهجي الذي يدرسه لذلك فهم في أكثرهم أسرى لهذه المناهج والسلاسل التعليمية، وقد أظهرت نتائج الأولية التي جمعتها من خلال السنوات الماضية أن 78% من أساتذة العربية لا يملكون تصوراً واضحاً للأهداف التعليمية التي يريدون تحقيقها مع نهاية الفصل الدراسي الذي يقومون بتدريسه، مكتفين بالإشارة إلى أنهم يريدون الانتهاء من الكتاب المنهجي، وكأنّ الكتاب أضحي الهدف التعليمي نفسه.

ومن المعضلات التي تمر بها كثير من البرامج اللغوية العربية خاصة افتقارها إلى الرؤية: الرؤية في التدريس والرؤية في التقويم والرؤية في التطوير، لذلك تجد البرنامج يسير كسفينة في عاصفة هوجاء، وقد أثبتت الدراسات التي أجريت مؤخراً وخصوصاً التي قام بها جون نورس من جامعة هاواي أهمية امتلاك الرؤية للبرنامج كآسي من أسس نجاح البرامج اللغوية، وقد استبنت عدداً من البرامج اللغوية وأظهرت النتائج أن الإداريين ومعلمي اللغة لا يعرفون بوجود رؤية عامة، للمعهد أو المركز أو الجامعة التي يعملون فيها ويسعون إلى تحقيق أهدافها. لذلك يمكنني أن أقرر أن ما جعل قاصد ينماز في خضم المراكز اللغوية الموجودة التي ظهرت في السنوات العشرة الماضية وخصوصاً بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر هو وجود الرؤية الكاملة الشاملة بصفتها الشيء المشترك بين الطاقم الإداري والطاقم الإشرافي والطاقم التعليمي، وتعد هي المرجعية في عمليّة التدريس وهي المرجعية في حال الاختلاف، وهي المرجعية في تطوير البرنامج والسير به قدماً، علماً بأنّ هذه الرؤية الكلية الشاملة يتم مراجعتها على المستويين الداخلي والخارجي مع نهاية كل فصل دراسي تقريباً من حيث هل استطاع البرنامج بشكل عام من تحقيق هذه الرؤية من خلال آليات التقويم المعتمدة في المؤسسة التعليمية وفي برنامج اللغة عل وجه الخصوص. أمّا خارجياً فأقصد من ذلك فإحضار مقوم خارجي خبير في شؤون تعليم العربية للناطقين بغيرها عموماً وملمّ إماماً متخصصاً في برامج اللغات الأجنبية وسبل تقويمها، يراجع مع الإدارة والمعلمين رؤية البرنامج من حيث واقعيتها وإمكانية تحقيقها وتطبيقها على أرض الواقع. إن انفتاح برنامج اللغة أي لغة كحالة قاصد كفيل بتحقيق نوع من النجاح لأنه يسير وفق معطيات وأسس ومعايير عالمية ويرى ما يجري ويحدث في مؤسسات اللغة الأخرى في المنطقة والعالم، فالتعاون والانفتاح من أسس النجاح.

وجدير بالإشارة توضيح آلية تشكّل هذه الرؤية والنتائج التعليمية. وسأعمل على إيجازها سريعاً، وهي تعمل متضافرة. إنّ أي برامج لغوي - كما سبق القول- يحتاج إلى رؤية وهذه الرؤية في حالة قاصد تشكّلت، من:

- الخبرات السابقة في الميدان، فليس من المعقول أن نبدأ من الصفر في حين تتوافر في الميدان تجارب يمكن الاستفادة منها، والوقوف عليها، والتعلم من إيجابيتها وتجاوز سلبياتها، ولعل الخطوة الأولى التي قمنا بها في معهد قاصد هي حصر تلك التجارب ومحاولة تصور رؤاها على الرغم من عدم التصريح بها في كثير من الأحيان إنما استنطقناها من كتبها وسلاسلها اللغوية، فجمعنا كل ما قدرنا عليه من تلك التجارب بدءاً من السعودية والعراق ومصر ولبنان والأردن وبعض التجارب من الولايات المتحدة كما سأبين بالتفصيل في موضوع المناهج اللغوية.
- البحث في ميدان تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها عن المرجعيات اللغوية والفلسفية التي تحظى بانتشار جيد واحترام كبير وتطبيق واسع في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، وتوصلت من خلال أبحاثي في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها وزياراتي المتكررة للولايات المتحدة الأمريكية ما يطلق عليه بمعايير (ACTFL) وهي معايير عامة لتعلّم اللغات الأجنبية من مرحلة الروضة إلى المرحلة الجامعية في القرن الواحد والعشرين، وهي عمل جماعي على مستوى الولايات المتحدة تشكّلت من جهود: هيئة مشروع تطوير مواد تعليم اللغات، والمركز الوطني لموارد اللغات، والتعاونية الوطنية للمعايير العامة، والرابطة الأمريكية لمدرسي اللغة العربية، والمركز الوطني لموارد اللغة العربية في الشرق الأوسط، فضلاً عن نصائح كثيرة من مؤسسات أخرى عديدة. وهي عموماً تقوم على خمسة معايير: التواصل، والثقافات، والمجتمعات، والربط، والمقارنات، وهي تحظى باحترام كبير وانتشار واسع وتعدّ على الأقل إلى هذا الوقت مرجعية ممتازة وناجحة لمن يبتغي امتحان تعليم اللغات مجالاً للتخصص أو العمل. وأظهر استطلاع أجرته على المدرسين في المعهد بأنّ 90% منهم شعروا بالنضج اللغوي والوعي الشامل في عملية التدريس والتقويم بعد الخضوع لورشة أكتفل في التدريس والتقويم.
- ومن خلال عملنا في تدريس الدبلوماسيين الأوروبيين في معهد قاصد وقعت بين يديّ وثيقة لا تقل أهمية عن معايير (ACTFL) سابقة الذكر، بل إنها في رأي أكثر تفضيلاً ودقة في توصيفاتها وتقسيماتها، ويطلق عليها الإطار الأوروبي المشترك للسياسة اللغوية الأوروبية التي تعدّ مرجعاً لكل دول أوروبا في وضع المناهج اللغوية وأهدافها، والامتحانات وأركانها، وعملية التقويم وأدواتها، وهي تقع في أكثر من مئتين وخمسين صفحة تستحق أن تكون دستوراً لأي معهد لغوي يعلّم العربية. وقد استفدنا منه كثيراً في وضع التصور الكلي للسياسة اللغوية للمعهد فضلاً عن الأهداف التعليمية والنتائج التربوية والامتحانات اللغوية حتى وسائل التقويم العامة والخاصة. وكان هناك مراجعة شبه شاملة ومستمرة في ضوء هذه المعايير. وسأرفق في نهاية البحث نموذجاً لها ولأكتفل ليكون الكلام بيناً واضحاً.
- المراجعة المستمرة وضرورة التوافق بين الأهداف والسياسات والنتائج، وهذه حظيت من معهدنا باهتمام كبير، من خلال تخصيص لجنة أكاديمية تجمع بين التدريس والإدارة، فهي تمثل حلقة وصل بين الإدارة وتعرف ما يدور فيها وتعني تماماً الميدان وما يجري فيه، لعل هذه تعدّ من أهم معايير النجاح فالمعهد يعيش في حالة واحدة لا انفصام بين المدرسين والإدارة والطلاب أيضاً فجسور التعاون قائمة على أكثر من جهة وسيأتي مزيد بيان لذلك حين سأعرض لوسائل التقويم اللغوي. ومن نتاج هذه

العلاقة وهذه الجسور توافر الحلول قصيرة الأمد والحلول طويلة الأمد، في وقت قياسي حيث تمتلك هذه اللجنة صفة الانعقاد اليومي بحيث تكون قادرة على اتخاذ الإجراء المناسب في وقت قياسي.

- ومن عوامل توافر الرؤية وجود النضج اللغوي العام والخاص، وأقصد بالعام الوعي بأنظمة اللغة العربية ومستوياتها: الصوتية والصرفية النحوية والدلالية والكتابية والبيانية، وتعالق كل مستوى بالمستويات الأخرى، وأعني بالخاص الوعي بما يحتاجه دارس اللغة العربية من الناطقين بغيرها من هذه الأنظمة في كل مرحلة من مراحل تعلمه.

- وأودّ أن أضيف إلى كل ما سبق مسألة مهمة جداً لمسنا أهميتها وضرورتها في البرامج اللغوية، ألا وهي الذكاء، الذكاء في وضع الفلسفة والأهداف، الذكاء في اختيار المدرس القادر على فهم رسالة المعهد وتطبيقها وتنفيذها، الذكاء في وضع أو اختيار المنهج اللغوي، الذكاء في التعامل مع مشكلات تعليم اللغة العربية، إلخ ولا أعجب أن جعل غاردنر الذكاء مدخلاً من مداخل التعلّم والتعليم العام. وهذا يقودنا أخيراً إلى ضرورة:

- إبداعية الحلول الإدارية والأكاديمية والتعليمية وابتعادها عن التقليدية والنمطية، عل سبيل المثال، إذا صادفت طالباً يبذل قصارى جهده لإتقان الأهداف اللغوية لكنه بقي لديه قصور ويواجه مشكلات في بلوغها لا ضير من تخصيص بعض الوقت الإضافي لذلك الطالب بدون أيّ مقابل مادي، ووجه هذه الإبداعية كثيرة، منها أيضاً عدم إدخال مدرس جديد على صف كامل لأنه لا يعي الأهداف مهما درسها نظرياً دون الممارسة العملية فإشراكية الأستاذ الجديد مع القديم يحقق نوعاً من التوازن خاصة إذا قامت العلاقة بينهما على التعاون لا التنافس. والأهم من كل ذلك اختيار الأستاذ الذكي، وبعد ذلك يهون كل شيء في إعدادة وتنميته.

١- ما خصائص صناعة القرار الإداري والأكاديمي؟

يمكن القول بدون مبالغة من خلال تجربة عشرين سنة من متابعة هذا الميدان إن صناعة القرار الإداري والأكاديمي تخضع لمعطيات كثيرة، فيها الكثير من البيروقراطية وتستغرق الكثير من الوقت والجهد والمال، حيث إنها تخضع كغيرها من القرارات الجامعية لآليات معينة لا تستطيع برامج اللغات الفكاك منها كونها ضمن الجسم الجامعي إلا في حالات المعاهد والبرامج اللغوية التي تحكم نفسها بنفسها، أي الخاصة وعدد قليل جداً من البرامج الحكومية المتميزة. وهي أيضاً أنواع منها من تصبو إلى الربح المادي ولا تملك رسالة ولا هدف، وقد قدر الله لمعهدنا أن يكون ذا هدف ورسالة في خدمة هذا المجال ويحقق من الدخل المادي ما يجعله مستقلاً في قراراته ومستقبله، بفضل مهنيته وسمعته العالية، وهو في الوقت ذاته ليس ضمن منظومة المؤسسة الجامعية التي تخضع لسياسات معينة مادية وإدارية لا يستطيع الخروج عنها. وقد استفاد المعهد من كل تلك التجارب وجعلها معايير نجاح وتقدم بدل أن تكون عوامل تأخر، الأمر الذي جعل كثيراً من المؤسسات التربوية المحلية والعالمية تقدر هذه السياسة، وهي التي ربما جعلتها تتعاقد مع المعهد من أجل تقديم خدمات تعليم اللغة العربية لرعاياها سواء بالصفة الشخصية أو الرسمية.

يذكر جاك ريتشارد في كتابه تطوير مناهج تعليم اللغة بأنّ البناء التنظيمي لبرامج اللغة يتناوبه نموذجان، النموذج الأول، وهو النموذج الميكانيكي، والنموذج الثاني، وهو النموذج العضوي، ويتسم النموذج الميكانيكي بالبيروقراطية في تنظيم الأنشطة الجامعية واللغوية، وهو يشدد على الحاجة إلى السلطة وتسلسل التحكم الهرمي وسلسلة صريحة وواضحة من درجات القيادة، ومعهدنا بعيد كل البعد عن هذا النمط من التنظيم الإداري، ومن الأمثلة التي يمكن أن أسوقها وهي في اعتقادنا وفلسفتنا تقتل الإبداع وتحد من المتعة والتواصل مع الآخرين وتقلل من فرص النجاح، أن من يريد أن يطور شيئاً من أوراق العمل عليه أن يقدم طلباً خطياً للإدارة والسكرتاريا قبل ٤٨ ساعة على الأقل وفي أحسن الأحوال قبل ٢٤ ساعة، ولا يحتاج هذا الأمر إلى تعليق في درجة صعوبته وتقييده لحركة الأساتذة والمعيدين، وكذلك الحال أن الإدارة تفضل أن يختص كل أستاذ في تدريس مستوى من المستويات لا يحيد عنه، وعلى الرغم من المنطق الصوري الذي يتضمنه هذا الفكر إلا أن تجربة كثير من المؤسسات والبرامج اللغوية أثبتت جمود ما يقدم في المستوى الواحد إن بقي في يد أستاذ واحد، وربما ذلك انطبق على المهارة لا المستوى الدراسي كأن يكون هناك أستاذ للقواعد وآخر للمهارات، أو أستاذ للقراءة وآخر للكتابة. وأسوأ من كل هذا أن تقرر الإدارة بشكل حاد الصفحات التي ينبغي أن يقطعها المدرس لا المهارات التي يجب أن يتقنها الطالب، إن هذه السياسة الرأسية في اتخاذ القرارات تستهلك الوقت وتقتل الإبداع. والأسوأ من هذا أن يرتبط القرار الإداري في تعيين الكفاءات على السيرة الذاتية والشهادات العلمية والدورات التدريبية والتخصص وسنوات الخبرة وخطابات الترقية بعيداً عن المقابلة الشخصية والتدريس النموذجي الحي والمتابعة اليومية. أمّا النموذج الثاني من نماذج صناعة القرار، فهو النموذج العضوي، وهو النموذج الذي يسير عليه المعهد على الأقل في سنواته الخمسة الأخيرة فهو نموذج يتسم بقدر كبير من المرونة ويتكيف مع الظروف والأوضاع التي ترتبط بالطلاب والمعلمين، ويؤسس الثقة الكاملة بين الموظفين الجدد والقدامى، وبين الموظفين الصغار والكبار، ويستثمر أكبر قدر من العلاقات والدوافع الإنسانية لتحقيق الأهداف التنظيمية. وتدفع الاتصالات في كل الاتجاهات رأسياً وأفقياً، ويعدّ العمل الجماعي وعمل الفريق أساسياً وجوهرياً، وتكون وظائف صناعة القرار والسيطرة مشتركة على نطاق واسع في المعهد (ريتشارد: ٢٤٩)

إنّ الممارسات التنظيمية التي تطورت يوماً بعد يوم جعلت من نفسها نظاماً يحترمه الجميع، فعلامات التكامل والانسجام والتعاون هي التي تحكم العلاقة بين أقسام عمل السكرتاريا والإدارة والأكاديميين والأساتذة والطلبة. فما هو أكاديمي يختص به الأكاديمي وما هو إداري يختص به الإداري وما يختص بالسكرتاريا فهو لهم، على أن يقوم كل قسم بما يحتاجه الآخر بكل ود واحترام لأن الجميع يؤمنون أن نجاح المعهد هو مسؤولية الجميع. ومن أبرز الشعارات التي يؤمن بها الجميع أن العلاقة بين جميع الموظفين هي علاقة تكامل لا علاقة تنافس.

ومن المؤشرات الإيجابية لصناعة القرار الإداري والأكاديمي أن القرار الإداري بشكل عام يجب التواصل فيه مع الأكاديمي للتأكد من عدم معارضته مع فلسفتهم وأهدافهم وأنماط أعمالهم، وكذلك الحال للقرار الأكاديمي الذي لا ينعقد إلا بإجماع رؤساء الأقسام الثلاثة وهم في حالة اجتماع يومي كجزء من عملهم التدريسي والتعليمي، فلا تأجيل لحل مشكلة طرأت اليوم إلى الغد، حيث يجب البتّ فيها في اللحظة بما تحتاجه من وقت ودراسة.

ومما يمتاز به المعهد في صناعة القرار الأكاديمي والإداري إشراك الموظفين في حل المشكلات وأخذ آرائهم واقتراحاتهم، خاصة في نهاية كل دورة تعليمية أو فصل دراسي، الأمر الذي جعل الجميع يشعر بانتماء كبير وإيمان راسخ في آلية اتخاذ القرار، فكم هي سعادة الموظف والأستاذ حين يرى فكرة من بنات أفكاره رأيت النور أو كان له مساهمة في فكرة أو مشروع ما. فإشراكية الموظفين من أهم نجاحات المعهد وإنجازاته.

أما صناعة القرار الأكاديمي في المعهد فقد استوت على سوقها وتشكلت بصورة تكاد تكون مقبولة للقائمين عليها فقط بعد مرور عشر سنوات من التجربة والممارسة، وهي دوماً -كما نؤمن- تحت المراقبة والقابلية للتغيير والتحسين والتطور.

ولعل الصورة الماثلة أمامنا في المعهد منذ دخول الدارس إلى المعهد إلى التخرج من إحدى دوراته تتسم بالآتي:

خضوع الطالب الجديد إلى امتحان تصنيفي يحدد مهاراته اللغوية ومعرفته اللغوية بالعربية، وهو يتكون من جانبين الأول كتابي يختص بالكشف عمّا اكتسبه الطالب من كفاءة في مهارات: الاستماع والقراءة والكتابة والقواعد بشقيها: النحو والصرف، أما الجزء الثاني فهو مقابلة شفوية تهدف أساساً إلى تأسيس جو من الثقة المتبادلة والراحة النفسية في أيام الدارس الأولى تبدأ بالتعارف ودراسة الطالب الأكاديمية والاستفسار عن خلفيته الشخصية والعلمية وصولاً في النهاية إلى قياس كفاءته باللغة العربية محادثة. وبين لنا الواقع الذي مررنا به خلال العشر سنوات السابقة أن الامتحان التصنيفي الورقي غير مجدٍ ولا كاف لوحده في تحديد المستويات، فدراسات علم اللغة التطبيقي أظهرت أن اكتساب مهارة الكتابة تأتي في آخر المهارات المتعلمة، ولذلك فالاعتماد عليها في تقرير مصير الطالب يعدّ حيفاً في حقه، وداعياً إلى فوضى الانتقال من مستوى إلى آخر في بداية الفصل الدراسي، ومنذ اعتمادنا على المقابلة في المعهد كأهم أدوات تحديد المستوى اللغوي أضحي عدد المنتقلين من مستوى إلى آخر أقل بثمانين بالمئة، فعل سبيل المثال لم تبلغ نسبة المنتقلين في صيف ٢٠١١ أكثر من ١٠ بالمئة في حين كانت كما أخبرني زميل من مكان آخر لا تتوافر فيه المقابلة أن عدد الطلاب الذين غيروا مستواهم بلغ ٤٥ بالمئة. وعليه يمكن أن ألخص خطوات تحديد المستوى في المعهد في خمس مقاربات:

- ١- نتائج الامتحان التصنيفي الذي يخضع له الطالب حال وصوله البرنامج.
- ٢- نتائج المقابلة التي تقوم بها لجنة تتكون في الغالب من ثلاثة أشخاص ويتم تحديد المستوى بأسلوب الإجماع.
- ٣- الدراسات السابقة التي قام بها الطالب في جامعته الأم، حيث يملك أعضاء اللجنة العلمية تصوراً جيداً عن جل الكتب والسلاسل التي تدرّس في العالم، ويقدرّون ما مستوى الطالب من خلال دراساته وكشوف علاماته السابقة.
- ٤- التوصيات العلمية التي ينبغي أن يحضرها معه الطالب من أساتذة سابقين، وغالباً لن يقدم الأستاذ إلا الواقع الذي عليه الطلاب، وأصبح لدينا فكرة جيدة في قراءة مضمون رسائل الترقية في طريقة صوغها وكتابتها، وهو بحق معين جيد في تحديد المستوى.
- ٥- خبرة اللجنة العلمية نفسها التي تقوم في هذا العمل منذ أكثر من عشر سنوات، فمن خلال تدريسهم كل المستويات وخبرتهم الميدانية في التدريس والتنظير أضحى بمقدورهم تحديد مستويات الطلاب بسهولة ويسر.
- ٦- وأخيراً وفي حال تعدد آراء اللجنة وتحيرها في اتخاذ القرار، يتم اتخاذ وسيلة أخرى وهي استشارة الطالب، ونقول له بصراحة نحن محتاورون في تحديد مستواك بين كذا وكذا، فأين ترى نفسك وما هي دوافعك للتعلّم، وأي نمط من الطلاب أنت؟ وهل لديك وقت كبير للدراسة أم أنك تعمل؟ وهل تقبل التحدي أم تريد الحياة بالطريقة السهلة؟ وهكذا.

إنّ اعتماد هذه الآلية جعلت الإدارة والأكاديمين والمدرسين والطلاب يشعرون بالراحة والاستقرار، فلا طالب يشكو من صعوبة مستوى أو سهولته، ولا مدير يصطفّ الطلاب على بابه يشكون المستوى أو المدرس، ولا مدرس يشكو اختلاف مستويات الطلاب في المستوى الواحد، وعندئذ يتستطيع الأكاديميون والإداريون التركيز على الإبداع والإتيان بالمفيد والجديد للطلبة.

وقمين بالإشارة أن مسيرة تعليم العربية في المعهد ودراسة حاجات الدارسين جعلت المعهد يعيد هيكلة نفسه وتقسيم برامج الدراسة فيه إلى أقسام مختلفة تحقق أهداف الدارسين وأغراضهم، فبعد نقاشات مطولة في عدد المستويات الدراسية التي تمكّن الطالب الوصول إلى الكفاءة اللغوية في ضوء السلاسل العربية والفلسفات الغربية في اللغات الأخرى عموماً والعربية خصوصاً ودراسة ومراجعة واعتماد معايير كـمعايير ACTFL المجلس الوطني لتعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومعايير وزارة الخارجية الأمريكية FSI، ومعايير وزارة الخارجية البريطانية، ومعايير وزارة الخارجية الأسترالية، ومعايير وزارة الخارجية الكندية، ومعايير الإطار المشترك للاتحاد الأوروبي لتعليم اللغات، وجدنا أنّ دراسة اللغة العربية في بيئة عربية خالصة يمكن تحقيق الكفاءة فيها في خمسة مستويات دراسية، تمتد على سنة وشهرين، حيث يتكون الفصل الدراسي الواحد من ثلاثة أشهر، في حين يتكون الفصل الصيفي من شهرين، لكن عدد الساعات الدراسية واحد في كلا النوعين وإنما يكون الفصل الصيفي مكثفاً إتاحة للفرصة للراغبين من طلبة الجامعات الأجنبية من الالتحاق في البرامج الصيفية، ويدرس الطالب خمسة أيام في الأسبوع بمعدل ثلاث ساعات في اليوم الواحد، وينبغي أنؤكد على شيء واحد هنا وهو أن التدريس في البيئة العربية عندنا يقوم على التدريس وفق ما أطلقنا عليه التدريس وفق المهمات التعليمية. حيث لا يعقل أن يقضي الطالب جل وقته في البيت في البيئة العربية يحل الواجبات إنما يقوم بمهمات لغوية

ميدانية هدفها تعريف الطالب لأكبر قدر ممكن من اللغة والانغماس اللغوي، فعلى سبيل المثال إذا كان درسنا عن الحجاب وقضاياها، واجب الطلاب أن يتوزعوا بين طالب وطالبة لسهولة الحصول على المعلومة ومراعاة الثقافة لجمع آراء النساء العرب والرجال كذلك في أسباب لبس الحجاب، وهل هو مفروض عليها من أهلها أو زوجها أو أخيها وهكذا، ويأتي الطالب للفصل ويقدم خلاصة ما وجدته من نتائج، ونكون بذلك قد حققنا غرضين اثنين:

- الأول: الانغماس اللغوي في البيئة وأداء الواجبات في جملها من خلال التعامل مع العرب.
- تصحيح الدارسين لكثير من الصور النمطية الخاطئة عن العرب بأنفسهم دون تدخل الأساتذة لما لذلك أبع الأثر في أنفسهم.

واستكمالاً لتوضيح صورة البرنامج انتهينا إلى أن نجعل برامج تعليم العربية في المعهد بين ثلاثة أقسام:

الأول: برامج اللغة العربية المعاصرة الذي رأسه منذ تأسيسه، ويتكوّن من:

- المستوى الأول
- المستوى الثاني
- المستوى الثالث
- المستوى الرابع/ مضموني
- المستوى الخامس أسبوعي/ مضموني
- المستوى السادس (اختياري)
- القواعد: النحو والصرف في البرنامج المعاصر

وأجدني مضطراً لتوضيح بعض المسائل المهمة في مسيرة هذا القسم، وهي أن المقصود باللغة العربية المعاصرة لغة المثقفين ولغة وسائل الإعلام واللغة التي يتواصل بها الناس في المواقف الرسمية وغير الرسمية في الوقت الراهن كلغة التعليم الجامعي. لكنها لا تخرج في النهاية عن أصول اللغة العربية وقواعدها الصحيحة. ومن آخر مستجدات هذا القسم التدريس وفق المضمون، في المستويين الرابع والخامس، وهذا الأسلوب من التدريس من أحدث اتجاهات تعليم اللغات الأجنبية، وقد أخضعناه للتجربة وأثبت نجاعته وسأحدث عنه بالتفصيل عند الحديث عن المناهج. أما الأمر الثاني فهو مكانة النحو والصرف في هذا القسم، ويكفي أن أشير إلى أنه نحو وظيفي لا يقوم في دروس خاصة به إنما يأتي من خلال المهارات اللغوية الأخرى والنصوص الحقيقية، وما يحتاجه الطالب وما تتطلبه الكفاءة التي نحن بصدد إيصال الطالب إليها. وكذلك الحال مما يمتاز به هذا القسم الاعتماد في التدريس على ما يطلق عليه بالنصوص الأصيلة أو الحقيقية Authentic وهي كذلك من أحدث استراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية وتعليمها، وتؤدي دوراً إيجابياً في دفع عجلة الاكتساب اللغوية وبناء الثقة الداخلية لدى الدارس فضلاً عن توفير فرص مضافة لتعلم الثقافة المحلية.

الثاني: قسم اللغة العربية الكلاسيكية: ويتكون كذلك من خمسة مستويات، هي:

- المستوى الأول
- المستوى الثاني
- المستوى الثالث
- المستوى الرابع
- المستوى الخامس أسبوعي/ مضموني
- المستوى السادس (اختياري)
- القواعد: النحو والصرف في البرنامج الكلاسيكي

وكذلك الحال يتميز هذا القسم بأنه يركز على الدراسات الكلاسيكية، ولغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ويقصده كثير من المسلمين، والطلبة المتخصصون في الشرق الأوسط والدراسات العربية والإسلامية (الاستشراقية)، وكذلك الحال يقوم المستوى الرابع والخامس على استراتيجية التدريس وفق المضمون، والنصوص الأصيلة، وهناك تركيز كبير في هذا المستوى على القراءة التحليلية على حساب المحادثة في بعض الأحيان. أما النحو والصرف في هذا المستوى فهو يأخذ نصف الوقت المخصص للدراسة، أي أنّ هناك درس خاص للمهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، يشكل نصف الوقت المخصص لهذا المستوى، وهناك درس آخر منفصل يشكل نصف الوقت المتبقي يركز تركيزاً خاصاً على النحو والصرف، وتكاد أن تكون طرق التدريس فيه تقويم على طريقة الشيوخ الأوائل، ومن الكتب المعتمدة في هذا القسم: الأجرومية وغيرها من المتون القديمة.

الثالث: قسم العربية لأغراض خاصة: ومن أبرزها تدريس العربية للدبلوماسيين. وهو القسم الذي أفخر بالعمل عليه منذ تأسيسه إلى الآن، وقد أضحيت ممتحناً رسمياً لطلابه في وزارتي الخارجية الأسترالية والبريطانية. ويعتبر التدريس في هذا القسم تحدياً للمدرس والبرنامج والمعهد، حيث لا كتاباً منهجياً معتمداً في هذا البرنامج من التدريس، إنما هناك مهارات وكفايات ينبغي على الطالب بلوغها والوصول إليها، وللمدرس والمعهد تقديم ما يروونه مناسباً لإيصال الطالب لذلك المستوى، والتحدي الحقيقي هو أننا لأكثر من ٤ سنوات كنا نؤهل الطلاب لذلك الامتحان وتقوم وزارة الخارجية بامتحانهم واختبارهم، والفضل والمنة لله أنّ كلّ الأشخاص الذين أهلناهم استطعوا اجتياز الامتحان إلا قليلاً ممن فشل في الوصول إليه من المرة الأولى، وذلك بسبب مواقفه من الثقافة العربية حيث كان مكرهاً عليها وعلى دراساتها، ولا أشك في أن من يكره شيئاً لا يستطيع النجاح فيه، فلا دافع يشجعه، ولا رغبة تدفعه. وتتشابه الامتحانات الخارجية البريطانية والأسترالية والكنديّة والأمريكية في صورها العامة، وسأورد نماذج لأحدها في ملاحق هذه الدراسة، ويقسم الامتحان بشكل عام إلى أربع مستويات على اختلاف مسمياتها، وهي في العرف البريطاني مثلاً تقسم إلى:

- Confidence
- Functional
- Operational
- Extensive

وغالباً ما نؤهل هؤلاء الطلاب الدبلوماسيين إلى المستوى الثالث في غضون تسعة أشهر، بمعدل أربع ساعات تدريسية يومياً لخمسة أيام في الأسبوع. فعلى سبيل المثال يُتَوَقَّع من المُتَمَتِّحِنِ أي الطالب في نهاية هذا المستوى أن يكون قادراً على ما يلي:

- ١- التواصل بشكل فعّال مستخدماً لغة واسعة لتوظيفها في النشاطات المُستَهَدَفَة في المجالات ذات العلاقة بالعمل الدبلوماسي.
- ٢- التعبير عن أنفسهم بطلاقة وعفوية دون البحث عن التعبيرات المطلوبة في المواقف المهنية والاجتماعية إمّا وجهاً لوجه أو عبر الهاتف.
- ٣- امتلاك مفردات كافية تلائم المواضيع السياسية والاقتصادية والتجارية والادارية والتعليمية والثقافية والاجتماعية، في حين يُتَوَقَّع منهم استخدام مفردات متخصصة خلال مجال عملهم الخاص.
- ٤- القدرة على استخدام اللغة بشكل مرن وفعّال لأغراض مهنية واجتماعية.
- ٥- الإلمام بالتنوعات الإقليمية والاجتماعية التي لا بد أن يواجهها المسؤول.
- ٦- احترام اللغة وأهلها.
- ٧- القدرة على الترجمة الفورية غير الرسمية في المناسبات التجارية والاجتماعية.
- ٨- فهم النصوص المكتوبة الطويلة ذات المستوى العالي وفهم المعني غير المباشر دون الرجوع إلى القاموس بشكل متكرر.
- ٩- فهم النصوص الشفوية الطويلة حتى وإن كانت بعض المعاني غير واضحة تماماً.
- ١٠- فهم المعلومات الأساسية والمعلومات التفصيلية في النصوص من الراديو والتلفاز والصحافة والقدرة على إعادة ذكرها.
- ١١- القدرة على ترجمة النصوص ذات الموضوع العام إلى الانجليزية بالإضافة إلى النصوص ذات الموضوع الخاص بالرجوع إلى القاموس.
- ١٢- القدرة على كتابة نصوص واضحة مترابطة ذات مستوى عالي مختاراً المجال المناسب. ويتم قياس ماسبق بناءً على ما هو مناسب.

أما المجالات التي ينبغي أن يظهر قدرة لغوية فيها فهي:

- المجال الشخصي: من حيث البيت والعائلة والأصدقاء والسكن والاهتمامات الشخصية والتسلية وحالات الطوارئ.
- المجال التعليمي: من حيث خلفية الممتحن الاكاديمية، وسياسة التدريب في وزارة الخارجية، والتعليم في اللغات.
- المجال العام من حيث السياحة، ونظام البنوك والصحة العامة والحياة الثقافية والدين والعادات والخدمات العامة والسلطات العامة والاحداث الرياضية.
- متفرقات :
- الأحداث الراهنة، والأمن والادارة وطاقم العمل المحلي والحياة الدبلوماسية والانتخابات والاحداث والقضايا الثقافية والقضايا السياسية العالمية.

- الصحافة والشؤون العامة من حيث تأثير سلسلة بريطانيا في الخارج والدبلوماسية البريطانية ولعامة والتفاعل مع وسائل الاعلام والاتصالات الرسمية
 - سياسة العمل من حيث سياسة بريطانيا الداخلية والخارجية بشكل عام والسياسة الداخلية والخارجية للدولة / الدول الناطقة بلغة الامتحان والأقاليم عابرة البحار والسياحة والصراعات الدولية وسياسة بريطانيا حول البيئة وسياسة الدفاع والاحزاب السياسية
 - المواصلات والتعليم والصحة والعلوم والدفاع .
 - العمل التجاري من حيث التجارة والاستثمار وتعدد الجنسيات والقانون التجاري والاقتصاد البريطاني وقضايا الاقتصاد الكلي والترويج للبخائع والخدمات البريطانية والخدمات المالية والمصرفية
 - العمل الفصلي من حيث حالات الطوارئ / النصائح وقانون الدخول والاقامة في بريطانيا والزيارات إلى السجن والتعامل مع المستشفيات والشرطة والسلطات القانونية.
- ومن النشاطات التي نجريها مع الدارسين:

- ١- الاشترك في إجراء محادثة اجتماعية عادية حول مواضيع ذات الاهتمام الشخصي والاهتمام العام مستخدماً اللغة المناسبة للموقف في المناسبات المتعددة مثل حفلات الاستقبال وأحاديث العشاء الطويلة والرحلات القصيرة والاحاديث القصيرة التي تُجرى قبل الاجتماعات.
- ٢- جمع معلومات لها علاقة بالعمل من خلال اتصالات رسمية وغير رسمية.
- ٣- القدرة على الترجمة الفورية غير الرسمية في المناسبات التجارية والاجتماعية.
- ٤- جمع المعلومات من وسائل الاعلام المحلية (الصحافة والراديو والتلفاز).
- ٥- الاستماع الى خطاب / حوار مباشر وإعادة ذكره إذا كان ضروري.
- ٦- التعامل مع المعاملات الادارية مع المسؤولين
- ٧- التوصل الى وعقد اتفاقات وحل المشاكل في الاجتماعات الثنائية.
- ٨- تبادل المعلومات حول القضايا الحالية موضعاً موقفاً بريطانياً ومُبدياً تفهماً لموقف الآخرين بالاضافة الى التفاوض حول النتائج.
- ٩- المشاركة في الاجتماعات الرسمية مع اشخاص ناطقين باللغة الام وإتباع ذلك بتفاعلات ونقاشات وحوارات جماعية.
- ١٠- التعامل مع مختلف أشكال التساؤلات والاستعلامات من الجمهور.
- ١١- إلقاء تقديمات قصيرة في اللغة الثانية.
- ١٢- إلقاء تقديمات أطول تتضمن خطابات حول سياسة بريطانيا.
- ١٣- إجراء مناقشة رسمية بشكل مُقنع والاجابة عن الاسئلة والتعليقات والاجابة أيضاً على نقاط الرد من الطرف الآخر بشكل طليق وعفوي ومناسب في اللغة الثانية.
- ١٤- قراءة وفهم الدعوات والمذكرات والبيانات من LE حتى يتم ختمها وتوقيعها.
- ١٥- قراءة وتحليل الوثائق الرسمية مثل البيانات الحكومية ووثائق التخطيط أو القرارات الرسمية التي تتضمن أحياناً وثائق رسمية وذات مستوى عالٍ في اللغة الثانية.
- ١٦- إجراء محادثات هاتفية بثقة ودقة في اللغة الثانية أخذاً بالاعتبار الاداب المحلية في الحديث بالهاتف.