تعليم
العربية للناطقين بغيرها
تجارب في جامعة ماردين آرتقلو

تحرير

د. عبد الحليم محمد عبد الله

أستاذ مساعد في كلية العلوم الإسلامية

في جامعة ماردين آرتقلو

تأليف

د. خالد العدواني

د. عبد الحليم عبد الله

أ. ساطع العبّاس

أ. عمر يكن

أ. محمّد حسين حميدو

أ. لوند علي

أ. مصطفى عبد الرحمن قداد

أ. محمود يحيى حريري

أ. محمود عبد النبي محمد شوش

أ. نادر إدلبي

sonçağ akademi

تعليم
العربية للناطقين بغيرها
تجارب في جامعة ماردين آرتقلو

تحرير

د. عبد الحليم محمد عبد الله

أستاذ مساعد في كلية العلوم الإسلامية

في جامعة ماردين آرتقلو

تأليف

د . خالد العدواني — د . عبد الحليم عبد الله

أ . ساطع العبّاس — أ . عمر يكن

أ . محمّد حسين حميدو — أ . لوند علي

أ . مصطفى عبد الرحمن قداد — أ . محمود يحيى حريري

أ . محمود عبد النبي محمد شوش — أ . نادر إدلبي

Kitabın Adı : Arap Olmayanlara Arapça Öğretimi Mardin Artuklu Üniversitesi Deneyimleri
Editör : Dr. Öğr. Üyesi Abdulhalim ABDULLAH
Yazar : Dr. Öğr. Üyesi Abdulhalim ABDULLAH
Dr. Öğr Üyesi. Khaled ALADWANİ
Öğre. Gör. Lawand ALİ
Öğre. Gör. Mohamad HAMIDO
Öğre. Gör. Mahmoud HARİRİ
Öğre. Gör. Mustafa KADAD
Öğr. Gör. Mahmoud SHOUSH
Öğre. Gör. Nader EDELBI
Öğre. Gör. Omar YAKAN
Öğre. Gör. Satee ALABBASS
Kapak : Ceyda ŞEREFLİOĞLU

1. Baskı : Nisan 2020 ANKARA

ISBN : 978 - 625 - 7918 - 32 - 9
Yayın No : 751

© Dr. Öğr. Üyesi Abdulhalim ABDULLAH

Tüm hakları yazarına aittir. Yazarın izni alınmadan kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, çoğaltılması yapılamaz. Yalnızca kaynak gösterilerek kullanılabilir.

SONÇAĞ AKADEMİ

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/49 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67 - GSM / (533) 093 78 64

www.soncagyayincilik.com.tr · soncagyayincilik@gmail.com

Yayıncı Sertifika Numarası: 25931

BASKI MERKEZİ

UZUN DİJİTAL MATBAA, SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK TESCİLLİ MARKASIDIR.

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67

www.uzundijital.com · uzun@uzundijital.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾ النمل الآية 19

صدق الله العظيم

المحتويات

ديباجة الكتاب 3

الصرف العربي للناطقين بغيرها وسؤال المحتوى 10

د. عبد الحليم محمد عبد الله 10

منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية 28

خالد حسن العَدْوانيّ 28

الوسائل التعليميَّة وتوظيفها في مهارة التحدُّث 56

محمود يحيى حريري 56

أسس تدريس النَّحْو للناطقين بغير العربية 81

أ. لوند علي 81

الاختبارات اللُّغوية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها 111

أ. محمّد حسين حميدو 111

الأخطاء التي يقع فيها الأتراك في نطق الحروف العربية 151

أ. عمر يكن 151

تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطّلاب الأتراك 178

أ. نادر إدلبي 178

تعليم مهارة الكتابة للناطقين بغيرها 210

أ. محمود عبد النبي محمد شوش 210

سلسلة أبجد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 233

أ. مصطفى عبد الرحمن قداد 233

العوامل الثقافية اللغوية وفوق اللغوية 263

أ. ساطع العبّاس 263

ديباجة الكتاب

بدأ تعليم اللغة العربية في الآونة الأخيرة يحظى بأهمية بالغة على المستويين العالمي والإسلامي، فقد تزايد الإقبال على تعلُّمها في العقدين الأخيرين لأسباب متعددة، ومع ازدياد الإقبال وعدم تهيئة الكوادر اللازمة، ظهرت فجوة كبيرة في الميدان، فرأينا أن ننشر تجربتنا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ عسى أن نَفيد منها ونُفيد، ولكننا كنّا بين الفترة والأخرى نقدّم رِجلا ونؤخّر أخرى في نشر هذه التجربة إلى أنْ حدث ذات مرة أنني كنت في إحدى غرف المحادثة التي تضم عددًا ليس بقليل من مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها من شتى أنحاء العالم لا يعرف بعضنا بعضا، غير أنّنا تجمع بيننا أشياء متعددة كلها تنتهي إلى اللغة العربية، منها: محبة اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية، والتخصص باللغة العربية أو بالعلوم الشرعية... والحقيقة أنّ مشاركات هذه المجموعة لا تكاد تهدأ، فمن أفلام تعليمية إلى كتب إلى نظريات إلى مؤتمرات... إلى أن استفزَّتني في يوم بعض المشاركات في المجموعة فحواها:

1. أنَّ اللغة العربية صعبة جدّا...
2. وأنَّ اللغة بلا نحو هي كلام فارغ
3. وأن النحو والإعراب هما – بالإجماع، هكذا كانوا يقولون - العمود الفقري للغة العربية.

حقيقةً لقد استفزّتني تلكم الكلمات، لما في هذا التصريح من مشاعر سلبية تشي بالهزيمة والانكسار؛ وضياع البوصلة، وانزياح الأهداف عن حقيقتها، وعدم وضوح الرؤيا للعملية التعليمية التعلمية، فكان كتابنا هذا إسهاما منّا في تداول تجربة عملية أمضينا فيها سنوات كادت تناهز عقدًا؛ لأن تعلّم اللغة العربية شأنه كشأن تعلّم أية لغة من لغات العالم-وأعني بذلك أنه شيء له أصول- إذا قام على أصوله وتوافرت له الكفايات سرّعنا تعليمها، ويبقى على المتعلّم القيام بأنشطة التفاعل اللازمة، وبالتالي لا يوجد لغة سهلة وأخرى صعبة، بل يوجد طرائق تعليم صحيحة ومناهج محكمة وأهداف واضحة ومعلمون أكفاء يقودون العملية ببراعة، وعناصر أخرى ليست كذلك.

وأريد أن أقول: إنّ اللغة ليست نحوا، والنحو وحده ليس لغة، وإن النحو – بالإجماع – انتحاء سمت كلام العرب، ومن عرف كيف ينتحي سمت كلام العرب هو فصيح بالفطرة وإن لم يعرف من النحو شيئا؛ وخير دليل على ذلك أنّ القرآن الكريم يوم نزل على النبي ﷺ لم يكن يومئذٍ شيء اسمه نحوٌ، وحاشا لله أن يقال في القرآن الكريم إلا: "أقدسُ كلام سمعه البشر"، وأنّ النبي ﷺ كان أفصح العرب لسانا ولم يكن يومئذ هناك نحو.

حقاً أحزنني ما سمعت، لكنّ المحزن أكثر أن هذا الكلام له رصيدٌ في الواقع، وذلك الزميل حكى قناعاته وصرّح بها ، لكنّ آخرين يطبّقونها.. والسؤال الذي يطرح نفسه: ما الذي يفيده متعلّم اللغة العربية من الناطقين بغيرها حينما يتقن الإعراب فقط ؟!

أرى أننا – وبكل أسف – قد أضعنا البوصلة، وعلينا أن نعيد التفكير بالغاية من هذه العلوم، فما الغاية من النحو؟ وما الغاية من الإعراب؟ وما الغاية من العربية؟

وبعد التفكير في الغايات علينا أن نفكّر في الوسائل، ونعيد تصنيف الأشياء ووضعها في مواضعها، لنميز الوسائل من الغايات.

شيء محزنٌ فعلا أن تجد طلابا غير عرب يثقلون حافظاتهم بإعراب الكثير من أبواب النحو استظهارا أصمّ وهم لا يعرفون كيف يركّبون جملة، شيء محزن أن تجد أكاديميين يحفظون متونا في النحو والصرف وهم غير قادرين على الكلام بضع جمل.

أيها السادة .. غاية النحو عصمة اللسان والقلم عن الخطأ، فماذا يفعل بالنحو من لا يملك اللغة ؟!! وماذا يفعل بالإعراب من لا يملك لا النحو ولا اللغة ؟!! قد يتساءل المرء: هل هذا موجود أم أنه بنات أفكار لاختراع ديباجة ومقدّمة؟ فليعذرني الزملاء والقرّاء، فهذا من الواقع، وسبب هذا الواقع أننا مازلنا ندرّس اللغة العربية، كما كان أساتذتنا يدرّسوننا إياها، وكان السؤال الأسهل والأقرب إلى ألسنتهم: ما إعراب كذا وكذا؟

السبب هو أننا لا نريد أن نتعامل مع الشريحة الجديدة (الناطقين بغيرها) على أنها شريحة مختلفة كليّا، ويجب أن تختلف مناهجهم وطرائقهم ومفرداتهم، السبب أننا نظن أنّ اللغة واحدة، وأنّ الذي ندرّسه في بلادنا لطلاب الصف الأول أو رياض الأطفال يصلح أن ندرّسه لطلاب التحضيري في الجامعة، وأنّ أي كتاب في القراءة يصلح، وأي كتاب في النحو يصلح، وأي كتاب الإملاء يصلح... إلخ، بشرط أن نراعي فيه التبسيط، والحقيقة غير ذلك،

فكل الذي سبق لا ينفع، فهؤلاء ليسوا أطفالا، وكفاياتهم تختلف عن كفايات الطفل العربي، وحاجات الطرفين مختلفة، فالطفل العربي في الصف الأول يعرف الكثير من الكلمات والمفردات والمحادثة والمعاني، لكنه يحتاج إلى تعلّم مهارتي القراءة والكتابة، لكن طالب المرحلة التحضيرية ليس صغيرا في السنّ لكنه لا يعرف شيئا.

إن ركوننا إلى الفكر السابق الذي ينظر إلى أن اللغة العربية واحدة، هو الذي تركنا حتى الآن من دون رؤيا واضحة في تعليم لغتنا، ومن دون إطار مرجعي خاص بها، ومن دون اختبار كفاية لغوي يحدد المستوى الحقيقي للطالب، ومن دون مدرّسين متخصصين بتعليم اللغة للناطقين بغيرها، فكل مدرّس عربي أيا كان اختصاصه يمكن أن يدرّس اللغة العربية للأجانب، فإن كان من اختصاص الفقه – كصاحبنا الذي قال: اللغة بلا نحو كلام فارغ - أو الحديث أو التفسير أو الحقوق أو الزراعة أو اللغة العربية... ليأتي الطلاب أو المدرّسون بعد كل هذا وذاك ليقولوا: إنَّ اللغة العربية صعبة جدّا.

لقد بدأنا نحسّ بعدما اغتربنا وبدأنا نعلّم العربية للأجانب بأننا على ثغر مهم، وأننا دعاةٌ، ومبشّرون بهذا الدين الحنيف، وأنّ هذه اللغة تستحق منّا أكثر ممّا نبذله فيها، وأنّ هذا الأمر يحتاج إلى تضافر الجهود والإفادة من التجارب في تطوير العمل، وها نحن ذا نقدّم تجربتنا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من رحاب جامعة ماردين آرتقلو، في تجربة صقلتها الأيام ومرّت عليها السنون، وقد جسّدناها بعمل جماعي كان من ثماره هذا الكتاب، الذي تناولنا فيه بالتحليل العلمي لمناهج درّسناها فذكرنا ما لها وما عليها، وحللنا السلاسل بحيادية، ووضعنا معالم لإنشاء مناهج مناسبة للفئة المستهدفة في مهارات مختلفة كالكتابة والمحادثة والنحو والصرف، وقمنا حتى بتحليل أخطاء الطلبة في سنوات التعليم من السنة التحضيرية حتى التخرج، وأنماط بناء الاختبارات، وتفاعلنا مع التقنية لتوظيفها في إعداد الوسائل التعليمية المناسبة، حتى تلمّسنا العوامل الثقافية اللغوية وفوق اللغوية في اكتساب اللغة.

أما التجربة الأولى فالموسومة بـ "الصرف العربي للناطقين بغيرها وسؤال المحتوى: رؤية جديدة في المنهج" قدّم فيها صاحبها د. عبدالحليم عبدالله نقده للمناهج المشار إليها، ووضع معالم جديدة لبناء منهج بديل وفق أسس علمية.

أما التجربة الثانية فكانت "قراءة في منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية" حاول صاحبها د. خالد العدواني مقاربة منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة ماردين وصفيا ونقديا لمعرفة ما لها وما عليها ليعرض بعد ذلك الصورة التي يراها أكثر جدوى لهذه المنهجية على مستوى المحتويين اللغوي والثقافي.

أمّا التجربة الثالثة فالموسومة بـ "الوسائل التعليميَّة وتوظيفها في مهارة التحدُّث" عرض صاحبها أ. محمود حريري، كيفية توظيف وسائل التقنية الحديثة كالهواتف الذكية والأجهزة اللوحية في مهارة المحادثة، نظرا لما تتصف به المحادثة من أنها أهم المهارات الإنتاجيّة في تعليم اللغات.

وأما التجربة الرابعة فالموسومة بـ "أسس تدريس النحو للناطقين بغيرها تجربة جامعة ماردين آرتقلو أنموذجا" ذكر صاحبها أ. لوند علي ذكر فيها أبرز أسس تدريس النحو للناطقين بغيرها متطرّقا إلى تجربته في قسم اللغة العربية بجامعة ماردين.

أما التجربة الخامسة فالموسومة بـ "الاختبارات اللُّغوية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها: (الآليات والأسس والمعايير)" قام صاحبها أ. محمّد حسين حميدو ، بجمع الأسس والمعايير العلميَّة للاختبارات اللغوية التي يمكن أن يعتمدها معلِّمو اللغة العربية لتصبح الاختبارات أكثر موضوعية في حكمها على أداء المتعلّمين بنوعيها المقالية والموضوعية، وكيف نُعد اختبارات المهارات المختلفة؟

أما التجربة السادسة فالموسومة بـ "الأخطاء التي يقع فيها الأتراك في نطق الحروف العربية، من خلال دَرْسَي تصحيح الحروف والتجويد" قام صاحبها الحافظ أ.عمر يكن بتبيان الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في مخارج الحروف وبيان أسبابها، وطريقة تصويبها وتصحيحها.

أمّا التجربة السابعة فالموسومة بـ "تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك (دراسة تحليلية إحصائية)" قام صاحبها أ. نادر إدلبي بإحصاء أخطاء طلاب كلية العلوم الإسلامية من المرحلة التحضيرية إلى التخرّج، ليُصنّف الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، ونسبتها، وأسبابها، وكيفية معالجتها.

أما التجربة الثامنة فالموسومة بـ "تعليم مهارة الكتابة للناطقين بغيرها" قام صاحبها أ.محمود شوش بتقديم تجربته في تعليم مهارة الكتابة التي قسمها إلى قسمين: الأول لطريقة تعليم الإملاء، والثاني لطريقة تعليم التعبير، وعرض لعلاقة التعبير بالمهارات الأخرى، ثم زوّد بحثه بنموذج تطبيقي لدرس تعبير.

أما التجربة التاسعة فالموسومة بـ "سلسلة أبجد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (دراسة وصفية تحليلية)" قام صاحبها أ. مصطفى قداد بوصف السلسلة التعليمية التي درّسها وهي سلسلة أبجد، وقام بتحليل محتواها التعليمي في جميع المهارات.

أما التجربة العاشرة فالموسومة بـ "العوامل الثقافية اللغوية وفوق اللغوية في اكتساب اللغة الثانية.. العامل الديني أنموذجا" حاول صاحبها أ. ساطع العبّاس الإجابة عن تساؤلٍ مهمٍّ عند معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وعند مُقرِّري مناهجها في البرامج التعليمية، ما هو نوع المحتوى الثقافي الذي ينبغي أن يحتويه المنهاج الدراسي؟ في ضوء أهداف المتعلمين ودوافعهم لدراسة اللغة العربية.

لقد كانت تلك تجاربنا نقلناها إلى القارئ الكريم بغية الاستفادة من نقدها، بتجربة ماتعة نافعة، وإنّنا لننصح الزملاء الأفاضل بألا يكتفوا بقراءة التجارب، بل أن تكون لهم تجربتهم الخاصة، لنطوّر العمل في هذا الميدان، والأهم في أية تجربة أن تقوم على أساس صحيح، وتسمية المخاطب، لأنّ المخاطب إذا اختلف يجب أن يختلف الخطاب.

والله نسأل أن يكون هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وخدمة للغة القرآن الكريم. والحمد لله رب العالمين.

حرره

د. عبدالحليم محمد عبدالله

في ماردين

12.04.2020

الصرف العربي للناطقين بغيرها وسؤال المحتوى

رؤية جديدة لمنهج في الصرف العربي للناطقين بغير العربية

د . عبد الحليم عبد الله

أستاذ مساعد في كلية العلوم الإسلامية
في جامعة ماردين آرتقلو

الصرف العربي للناطقين بغيرها وسؤال المحتوى

رؤية جديدة في المنهج

د . عبد الحليم محمد عبد الله*

الملخص:

يعدّ تدريس الصرف العربي من الضروريات والأساسيات في تعليم اللغة العربية؛ لأنّ العربية لغة اشتقاقية، وتعليم صرفها تعلُّمها. لكنّ الطلاب في تعلّم الصّرف العربي للناطقين بغيرها يعانون من مشكلة حقيقية، بسبب طبيعة المادة الدراسية والمنهج الدراسي وكثرة أبواب الصرف وتعدد موضوعاته فضلا عن التداخل بين أبواب الصرف والنحو، والعلاقة بين المعنى والمبنى. إذ إن كثيرًا من متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتمدون الشكل فيما يقدم إليهم من مفاهيم صرفية ويهملون الجانب المعنوي الذي يعدّ أكثر أهمية من الشكل، وكل هذا وذاك يصعب الأمر على الطلبة في فهم معاني الكلمات الواردة في الدروس.

يرسم هذا البحث أسسًا علميةً صحيحة، لبناء منهج جديد في الصرف، مختلف عن كتب الصرف التعليمية الموجهة للناطقين بها، لكنّ الكتب المبذولة لتعليم الصرف العربي للناطقين بغيرها هي إمّا تقليد مبسّط لمناهج الصرف العربي للعرب، وإمّا محاكاة وتبسيط لكتاب التصريف للعزّي . والواضح أنّ كلا الأسلوبين غير مناسب لطلاب السنة التحضيرية من الناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: العربية للناطقين بغيرها – تعليم الصرف العربي – صناعة المناهج – رؤية جديدة

Yabancılara Sarf Öğretimi ve İçerik Sorgulaması
Yönteme Yeni Bir Bakış

Özet:

Arap dili eğitiminde sarfın öğretilmesi önemli bir zorunluluk ve temel bir gereklilik sayılmaktadır. Arapça türevsel bir dil olduğu için onun sarfını öğretmek bizzat dili öğretmek demektir. Ancak bu dersin eğitimindeki metot, sarfın doğası gereği alt başlıkların çokluğu, konuların fazla olması buna ilave olarak sarfın

* Dr.Öğre. Üyesi. .Abdulhalim ABDULLAH, Mardin Artuklu Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi https://orcid.org/0000-0002-5298-9741

nahivle iç içe geçmesi ve kelimenin yapısıyla manası arasındaki ilişki sebebiyle, ana dili Arapça olmayan öğrenciler sarf dersinin öğrenilmesinde zorluklar çekmektedirler. Bunun sonucu olarak Arap dilini öğrenmeye çalışan yabancılar sarfın şekilsel kalıplarına yoğunlaşıp , daha önemli olan anlam boyutunu ihmal etmektedirler. Bütün bunlar derste geçen kelimelerin manalarını anlama hususunda öğrencileri zora sokmaktadır.

Bu araştırma, Araplara yönelik hazırlanmış sarf kitaplarından farklı olarak sarf ilminin eğitiminde yeni bir yöntem oluşturmak için doğru bilimsel yöntemler ortaya koymaktadır. Bu mevzuda yabancılar için telif edilmiş çok sayıdaki kitap ya Araplar için hazırlanmış olan sarfın basit bir taklidi, ya da İzzi'nin sarf kitabından esinlenerek hazırlanmış basit bir tekrarı şeklindedir. Bu iki yöntemin de Arapça hazırlık okuyan öğrencilere uygun olmadığı açıkça görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar için Arapça, Arapça sarf eğitimi, yöntem oluşturma, yeni bir bakış

المقدّمة

الصرف علمٌ مهمٌّ من علوم اللغة، ويجدر بالمتعلّم اكتسابه لفهم العربية جيدًا، ولاستخدامها بشكل أجود، ولكنَّ كثيرًا من المتعلّمين العرب يرون في الصرف مادةً صعبةً أو مملةً أو غير محبَّبةٍ، وما إلى ذلك من الأوصاف التي تدل على عدم الارتياح، فإذا كان هذا شعور أبناء العربية تجاه الدرس الصرفي؛ فإن الوطأة على الناطقين بغير العربية أشدّ وأقسى، يقول النحوي الأديب الدكتور أحمد عبد الستار الجواري[1]: " إذا كان علم النحو مما يستحق أن ينظر في بعض قضاياه نظرة أخرى غير نظرة السابقين من علماء العربية، فإن قسيمه علم الصرف يراد له أن يكون محل تدبر وتأمل ونظر فاحص دقيق فلا يجوز أن يظل رهين التقليد والاتباع المطلق"[2] .

[1] د. أحمد عبد الستار الجواري(1924-1988) هو أديب وشاعر ونحوي عراقي، عُرِفَ بأبحاثه اللغوية والأدبية، وهو من أبرز الدعاة إلى تبسيط قواعد اللغة العربية وتجديدها. عين وزيرا للمعارف بعد ثورة شباط 1963، وبعد ثورة 17 يوليو/تموز 1968 عين وزيرا للتربية والتعليم، وفي عام 1975 عين وزيرا للأوقاف والشؤون الدينية وظل في هذا المنصب حتى 1979، ويكيبيديا العربية، تاريخ الوصول 05. 04. 2020

https: //ar. wikipedia. org/wiki/%D8%A3%D8%AD%D9%85%D8%AF_%D8%B9%D8%A8%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%A7%D8%B1%D9%8A

2 الجواري أحمد عبد الستار: حروف الزيادة، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ج3، م39، أيلول 1988م، ص63.

ويقول أنيس فريحة: [1] "لاحظنا في الآونة الأخيرة إعراضًا عن أحكام الصرف ولا نلوم المدرّس ولا الطالب على إعراضه لأن قواعد الصرف وفي أساليب تعليمه وتعلمه إرهاقًا وتنفيرًا " [2] ويقول فريحة أيضًا عن كتب تعليم اللغة العربية إنَّ أول ما " نأخذه على كتب التدريسِ لغتُها ومادتها، والمأخذ الثاني الخطير الذي نأخذه على كتب تدريس العربية تعليم الأطفال الصرف والنحو على الأساليبِ القديمة التي تحدّرت إلينا من السلف الصالح" [3] .

إذن القول بأن المحتوى التراثي لكتب تعليم الصرف العربي ليس قولي فقط، وإنما اجتمع على ذلك القول علماء كثيرون، وذهبوا إلى أنّ تعليم النشء الجديد بهذا المحتوى التراثي صعب، فإذا عرفنا أنّهم يتحدّثون عن تعليم الصرف العربي للعرب، كان صوتنا أقوى في ضرورة تحديث مناهج الصرف العربي للناطقين بغيرها، وكان طرح سؤال المحتوى التعليمي الجديد ألحّ.

مشكلة البحث:

يُعدُّ درس الصرف العربي والطريقة التي يُقدّم بها من الأوقات المملة للطلبة الناطقين بغير العربية، والحقيقة أنّ المشكلة ليست في المادة الدراسية وطريقة أدائها بقدر ما هي مشكلة المناهج التعليمية التي ترسم الإطار التفاعلي للمدرس والطالب، ولذلك فإن المنهج بهذا الشكل مشكلة تحتاج إلى التوقُّف عندها، والعمل على تذليلها.

يحاول هذا البحث أن يضع يده على الجرح في تعليم صرف اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال واقع تعليمه، وعرض الأساليب والطرائق المتبعة في هذا المسار التعليمي، والإشارة إلى مواضع الخلل والتقصير فيه.

---

[1] أنيس إلياس فريحة (1903-1993) أديب وصحافي ومدرس وباحث فلكلوري لبناني. دكتور في الفلسفة واللغات السامية، ظل عاكفاً على البحث والتأليف على حتى وافته المنية عام 1993، ويكيبيديا العربية، تاريخ الوصول 05. 04. 2020
https: //ar. wikipedia. org/wiki/%D8%A3%D9%86%D9%8A%D8%B3_%D9%81%D8%B1%D9%8A%D8%AD%D8%A9

2 فريحة أنيس: تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد، ط: مطابع المرسلين اللبنانيين، بيروت، ص 20.

3 نظريات في اللغة: 169- 170 وانظر: العلواني نسرين عبدالله شنوف: البحث الصرفي في الدراسات اللغوية العربية الحديثة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد، عام 2003م،

وقد وجد الباحث أن الصرف الذي يُقدّم إلى الطلبة الناطقين بغير العربية هو أشبه بالصرف الذي يُقدَّم إلى الطلبة العرب، ويُقدَّم لهم أحيانًا صرفٌ خالٍ من الحياة عبارة عن قوالب منقطعة عن سياقاتها، ويمكن أن نختصر الكلام فيها فنقول: قوالب فقط، ومن هنا جاء عنوان البحث.

غير أن المنهج الذي نحتاج إليه يجب أن يكون منهجًا موجّهًا إلى الطلبة الأجانب ويراعي خصوصياتهم ويتدرّج في المستويات.

الدراسات السابقة:

هناك دراسات تناولت مشكلات تعليم الصرف للناطقين بالعربية.. ما يلي:

الدراسة الأولى بعنوان: صعوبات تعلّم الصرف لدى طلبة الصف السادس في محافظة شمال غزة، أطروحة ماجستير، إعداد: هاني موسى حرب، إشراف الدكتور مُحَمَّد شحادة زقوت في الجامعة الإسلامية، وقد وقفت الدراسة على الصعوبات التي يواجهها المعلمون في أثناء تدريسهم لموضوعات الصرف، وكانت الصعوبات ترجع مرتبة إلى: (طبيعة المادة، والكتاب المدرسي، والمتعلم، وصعوبات أخرى متفرقة، وأساليب التقويم) – كما أوضحت نتائج الدراسة تدني مستوى الطلاب و الطالبات في مادة الصرف، إذ كان متوسط درجات الطلاب (10.2)، ومتوسط درجات الطالبات (11.6)، من أصل (30)، وأوصت الدراسة ضرورة إعادة النظر في موضوعات الصرف المقررة.[1]

أما الدراسة الثانية فالموسومة بـ البحث الصرفي في الدراسات اللغوية العربية الحديثة، أطروحة ماجستير، إعداد: نسرين عبدالله شنوف العلواني، جامعة بغداد، وقد أصلت الباحثة لدعوات تيسير الصرف العربي، وقد وجدت أن أقدم الدعوات للتيسر والإصلاح ذات الطابع الرسمي كانت في عام 1938 عبر لجنة كلفتها وزارة المعارف بالسعي لتيسير تعليم النحو والصرف

[1] صعوبات تعلّم الصرف لدى طلبة الصف السادس في محافظة شمال غزة، أطروحة ماجستير، إعداد: هاني موسى حرب، إشراف الدكتور مُحَمَّد شحادة زقوت

https: //iugspace. iugaza. edu. ps/handle/20. 500. 12358/18671

والبلاغة وقد رأت اللجنة أن تخفف عن التلميذ عناء هذا كله ويُؤخَّر درسه الى محله في معاهده المتخصصة للغة أو فقهها وتاريخها، واختصرت على الأبواب العربية من تصريف الفعل وصوغ مشتقات وتثنية الاسم وجمعه... ثم توالت الدعوات لمجمع اللغة العربية من أجل تيسير قواعد النحو والصرف في عام 1942م ثم في مؤتمر المجمع لسنة 1945م ثم جامعة الدول العربية مؤتمرها الثقافي العربي الأول سنة 1947م ثم وفي عام 1948م نبه مؤتمر الأدباء العرب المنعقد في بيت مري على ضرورة إصلاح سبل تدريس القواعد وتسهيلها وأشار مجمع فؤاد الأول بمصر إلى مثل هذا الأمر وعين جوائز لمن يقوم بذلك، ومع ذلك بقيت القضية قائمة لم تحل. إذ أعيد بحثها مرة أخرى في المؤتمر الأول للمجامع اللغوية العلمية الذي عقد في دمشق سنة 1956م، في مؤتمر "تيسير النحو المعقود في كلية دار العلوم في القاهرة بين 18 و 23 شعبان (4 - 9 فبراير 1961)، ثم الندوات ندوة النحو والصرف التي عقدت من دمشق 27 - 30/ 8/ 1994م.[1]

والذي أريد الخلوص إليه أنّ هذه الدعوات المتتالية لتيسير تعليم الصرف العربي للعرب ليست من فراغ، وهي دعوات أكثر مشروعية إذا ذهبنا إلى ميدان تعليم الصرف العربي للناطقين بغيرها من خلال كتب تراثية أو كتب عصرية لا تعدو أن تكون إلا قراءة لتلك الكتب التراثية.

أمّا الدراسات التي تناولت تعليم الصرف العربي للناطقين بغيرها قليلة، ولكنّ هذا الفضاء لا يخلو من بعض المحاولات، ومنها:

الدراسة الأولى: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: للدكتور عبدالعزيز العصيلي، جامعة الإمام.[2]

وقف فيها على صعوبة تعليم الصرف العربي للناطقين بغيرها، وأرجع هذه الصعوبات إلى أسباب مختلفة:

[1] انظر: العلواني نسرين عبدالله شنوف: البحث الصرفي في الدراسات اللغوية العربية الحديثة، أطروحة ماجستير، جامعة بغداد، بإشراف: الأستاذ الدكتور هاشم طه شلاش 2003م، ص46

[2] انظر: العصيلي عبدالعزيز: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام، ص217- 223

كثرة أبواب الصرف، وتعدد موضوعاته، وتشعب قضاياه ومسائله، فلكل باب صرفي مجموعة من القواعد، ولكل قاعدة تفريعات، ولكل تفريع عدد من الضوابط والأحكام.

التداخل بين أبواب الصرف والنحو، وهذا أمر طبيعي؛ بسبب العلاقة الحميمة بين العلمين، حيث أطلق عليهما مصطلح القواعد.

عدم الاطراد في بعض القضايا الصرفية، أي عدم اطراد القواعد الصرفية التي وضعها الصرفيون، بل إن ما شذ عن القاعدة قد يكون أكثر مما وافقها، وهذه المشكلة ليست خاصة بالعربية، وإنما تعاني منها معظم لغات العالم.

الخلط بين السماع والقياس في بعض أبواب الصرف. فقد يرد في الباب الصرفي الواحد بعض القضايا التي تخضع للقاعدة التي وضعها الصرفيون، ويرد فيه قضايا أخرى لا تخضع لها، وأقرب مثال على ذلك مصادر الفعل الثلاثي وجمع التكسير.

بعض القضايا الصرفية الأساسية في اللغة العربية لم يعهدها متعلموها في لغاتهم الأصلية.

العلاقة بين المبني والمعرب.

تأثير الصعوبات الصوتية التي يعاني منها الطلاب في فهم بعض المسائل الصرفية؛ لأن الأصوات مادة الصرف.

مشكلات صرفية خاصة بمتعلمي اللغة العربية الناطقين باللغات التي تكتب الحرف العربي فالكثير من هؤلاء قد حفظوا كلمات مشتركة قد دخلها التحريف الصوتي.

معظم المواد والموضوعات الصرفية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها لم يتم اختيارها وترتيبها وفقا لمعايير علمية نفسية تربوية.

10. تقديم مادة الصرف في كثير من برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال طرائق التدريس التقليدية

وأما الدراسة الثانية فـ:تدريس الصرف والنحو في باكستان، د. الحافظ زاهد علي– لاهور[1]

قسم الباحث مشكلات تعليم الصرف العربي إلى نوعين: الأول يتعلق بتأثر المتعلمين بالنظام الصوتي والصرفي والنحوي للغتهم الأم وسحبه على اللغة العربية، و الثاني: مشاكل تتعلق بالمناهج الدراسية لأنها باللغة الفارسية.

والنتيجة التي أريد الخلوص إليها أنّ إعادة قراءة محتوى الصرف العربي مطلب شرعي، نادت بهذا النداء مجامع وهيئات اعتبارية ذات مكانة مرموقة في الحياة الفكرية والتعليمية، وأن مناهج الصرف العربي ما لم تحدّث فهي غير مناسبة للمتعلمين من الناطقين بالعربية ومن الناطقين بغيرها.

نماذج من مناهج الصرف للناطقين بغيرها:

الحقيقة أنه يوجد غير كتاب في الصرف العربي للناطقين بغيرها– ففي تركيا على سبيل المثال–كتبٌ متعددة، كُتِبَ بعضها باللغة التركية، وبعضها الآخر كُتِبَ باللغة العربية، وكلا النوعين يهتمّ بالصرف على أساس استظهار القوالب، وغالبًا ما تنحصر أمثلته بأفعال معينة، كالفعل (نصر) والفعل (كتب)، ويبدو لي أن هذه الكتب أغلبها كتب تحاكي كتاب التصريف للعزّي[2] فتبسطه بأسلوب عصري، ولكي يكون التصور حقيقيًا نضع بين يدي القارئ شيئًا من فهرس كتاب تصريف العزّي، فبعد أن تنتهي مقدمات الكتاب المتمثلة بمعنى التصريف، وتقسيم الفعل، فأبواب الفعل، فأوزان الفعل الثلاثي المزيد، فأوزان الرباعي المزيد، فتقسيم الفعل إلى متعدٍّ ولازم، ثمّ يأتي إلى تصريف الأفعال السابقة، الفعل الماضي المبني للمعلوم، فالمبني للمجهول، فالمضارع: المبني للمعلوم فالمبني للمجهول، فالمنفي بما ولا، فالمنصوب فالمجزوم ..إلخ، وفيما يلي نضع الفهرس بين يدي القارئ[3]

---

[1] انظر: تدريس الصرف والنحو في باكستان للدكتور الحافظ زاهد علي، الجامعة التعليمية – لاهور، ص100- 104
http: //pu. edu. pk/images/journal/uoc/PDF-FILES/(6)%20Hafiz%20Zahid%20Ali_87_4(1). pdf

[2] العزي: هو العالم الأديب عز الدين عبد الوهاب بن إبراهيم بن عبد الوهاب بن أبي المعالي الزنجاني الشافعي المشهور بالعزّي، ت: 655هـ.

[3] العزي، عز الدين عبد الوهاب بن إبراهيم بن عبد الوهاب بن أبي المعالي الزنجاني: التصريف، عناية: أنور بن أبي بكر الشيخي، ط1: دار المنهاج– بيروت 2007م

ـ المعني بالسالم عند الصرفيين ٥٠
ـ الباب الأول والثاني ٥٠
ـ الباب الثالث ٥١
ـ الباب الرابع ٥١
ـ الباب الخامس ٥١
ـ الرباعي المجرد ٥٢
ـ أوزان الثلاثي المزيد فيه ٥٢
ـ أوزان الرباعي المزيد فيه ٥٤
ـ تنبيه : تقسيم الفعل إلى متعد ولازم ٥٥
ـ فصل : في أمثلة تصريف هذه الأفعال ٥٧
ـ تعريف الفعل الماضي ٥٧
ـ أقسام الفعل الماضي ٥٧
ـ الفعل المضارع ٥٩
ـ أقسام الفعل المضارع ٥٩

ـ (ما) و(لا) النافيتان ٦١
ـ دخول الجازم والناصب على الفعل ـ المضارع .. ٦٢
ـ فعل الأمر ٦٤
ـ اجتماع تاءين في أول المضارع ٦٥
ـ متىٰ تقلب تاء (افتعل) طاءً ؟ ٦٥
ـ متىٰ تقلب تاء (افتعل) دالاً ؟ ٦٦
ـ متىٰ تقلب واو (افتعل) وياؤه وثاؤه تاءً ؟ ٦٧
ـ نون التأكيد الخفيفة والثقيلة ٦٧
ـ اسم الفاعل والمفعول من الثلاثي المجرد ٦٩
ـ اسم الفاعل والمفعول مما زاد على الثلاثة ٧٠
فصل : في المضاعف ٧٢
ـ الإدغام ٧٣
فصل : في المعتل ٧٦
ـ الأول : المعتل الفاء ٧٦

ـ الثاني : المعتل العين ٧٩
ـ دخول الجازم على الأجوف ٨١
ـ دخول نون التأكيد على الأجوف ٨١
ـ مزيد الثلاثي الأجوف ٨٢
ـ اسم الفاعل والمفعول من الأجوف ٨٣
ـ الثالث : المعتل اللام ٨٤
ـ الفعل المضارع من الناقص ٨٦
ـ الأمر من الناقص ٨٩
ـ اسم الفاعل والمفعول من الناقص ٨٩
ـ المزيد فيه من الناقص ٩١
ـ الرابع : المعتل العين واللام ٩١
ـ الخامس : المعتل الفاء واللام ٩٢
ـ السادس : المعتل الفاء والعين ٩٣
ـ السابع : المعتل الفاء والعين والام ٩٣

فصل : في المهموز ٩٤
فصل : في بناء اسمي الزمان والمكان ٩٩
ـ اسم الآلة ١٠١
تنبيه : بناء المرة ١٠١
ـ بناء الهيئة ١٠٢
فائدة : في سبعة أفعال إذا زيدت فيها الهمزة . .
أصبحت لازمة ١٠٥
محتوى الكتاب ١٠٧

ومما كُتِبَ باللغة العربية كتاب (الصرف الميسّر) للدكتور أحمد تكين، [1] حافظ فيه المؤلّف على أسلوب المدارس العثمانية المتأثّر بتصريف العزّي وشروحه في تعليم الصرف العربي، الذي عرضنا له من آنفا، وإذا ما جئنا نتصفح (الصرف الميسّر) طالعنا فيه بعد المدخل: الصّرف في الاصطلاح – موضوع الصرف– فَائدَة الصّرف – واضع علم الصرف، يطالعنا تصريف الفعل: فعل الماضي مع ضمائر الفاعل، ثم الماضي مع ضمائر المفعول به، ثم الفعل الْمضَارع الْمَرْفُوع، المضارعُ المنصوب، ثم المضارعُ المجزُومُ: (نفي الفعل المضارع بلَمْ ولا – نفي الفعل المضارع بما ولا)، ثم فعل الأمر: (أمر الغائب – أمر الحاضر – لا الناهية)، ثم التعدية وَاللزوم: (تَعْدِيَةُ الفعل اللازم – جعل الفعل المتعدّي لازمًا) ثم الميزانُ الصرفي ومطابعَهُ الميزانِ لِلْمَوْزونِ، ثم المبني لِلْمَعُلوم وَالْمَجهُول: فعل الماضي المبني للمجهول – فعل المضارع المبني للمجهول ... إلخ

قراءة في مناهج الصرف العربي الموجهة للناطقين بغيرها

بالمقارنة بين الكتابين: تصريف العزي والصرف الميسّر نجد أنّ الثاني شرح عصري للكتاب الأول، وكلا الكتابين يشابه كتب الصرف العربي للناطقين بالعربية، لكن اختلاف المتعلمين يجب أن تنعكس على المناهج الدراسية بالاختلاف مراعاة لخصوصية المتعلمين. [2]

وتقتضي الأمانة منا أن نبني لهؤلاء المتعلمين مناهج خاصة بهم مستفيدين من المناهج المبذولة بين أيدينا لتطوير مناهج الصرف العربي للناطقين بالعربية والناطقين بغيرها، مناهج تعليمية تقوم على مبدأ التدرج الحقيقي.

وقد رأى الدكتور خالد أبو عمشة أن المناهج المقدّمة للناطقين بغير العربية، لا تختلف عن مناهج العرب. قال: "الطلبة المسلمون: الأتراك، الماليزيون، الإندونيسيون، والأفارقة...إلخ، تمتاز عملية تعليمهم – عادة – بالنسبة للفعل ومصدره بمنهجية مغايرة عما سبق إذ – غالباً – لا

[1] انظر: تكين أحمد: الصرف الميسّر، طبعة الهاشمية للدراسات وتحقيق التراث، إستنبول- تركيا 2019م، ص195

[2] أشار عدد من الباحثين إلى وجوب اختلاف الفنين: تعليم العربية للناطقين بها وتعليم العربية للناطقين بغيرها بالطريقة والمنهج والهدف والوسيلة، انظر: سبع الليل عفاف: تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ندوة اللغة العربية ، دمشق- 2000م، ص121
Ahmet Derviş MÜEZZİN, Anadili Arapça Olmayanlara Arapça Oğretiminde Başarili Yontem, KSU İlahiyat Fakültesi Dergisi, YIL: 14 SAYI: 28, *(2016), Sayfâ 103*

يلتحقون بالمركز إلا بعد تعلم العربية في بلادهم مدة سنة أو أكثر أو أقل، والمنهجية المتبعة عندهم قائمة على أساس الوزن والزيادة وهي لا تختلف عما هو متبع بمدارسنا وفي مناهجنا المدرسية، وهذه المنهجية تصادفها إشكاليات الصعوبة، وكثرة القواعد الصرفية، وتعقيداتها، مما تكثر الشروحات والتفسيرات وهذه الأشياء زادت من تعقيد الصرف والنحو تعقيدًا آخر، وهذا باعتراف معظم اللغويين الذين نادوا بما يسمى بـ: التيسير الصرفي والنحوي"[1].

تذهب بعض الدراسات إلى أن 60 إلى 70 بالمئة من المقبلين على تعلم العربية يتحولون إلى مدبرين بسبب طريقة تعليم النظام الصوتي[2].

يلاحظ أن مادة الصرف في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تقدم للمتعلمين من خلال طرائق التدريس التقليدية المتبعة في تدريس الناطقين بها... ولذلك ينبغي أن تراعي مناهج التعليم مستويات الطلاب بالقياس إلى مستويات اللغة من جهة وعلى الغايات التي يتعلمون هذه اللغة من أو كتبًا أجلها من جهة أخرى، والمناهج ليست كتيبات برسوم ملونة فحسب بل لابد من أن يرافق ذلك برامج معينة وبصرية.[3]

ويبدو لي أنَّ أولى المشكلات تنبع من مناهج الصرف التعليمية، إذْ يجب علينا أن نميّز بين كتب الصرف العلمية وكتب الصرف التعليمية، فـ"تعليم النحو والصرف العربي لأبناء العربية يختلف تماما عن تعليمه للناطقين بغيرها؛ فهو يختلف من حيث العرض والتنظيم والنوعية والكم"[4]

---

[1] انظر: أبو عمشة، خالد: بنية الكلمة وبنية الجملة وتقديمهما للناطقين بغير العربية: مقاربة لسانية لبعض النماذج التركيبية، تاريخ الوصول 04. 02. 2020

http: //www. alukah. net/literature_language/0/88747/#ixzz4TqX7rQWB

[2] انظر: أبو عمشة، خالد: تدريس النظام الصوتي للغة العربية للناطقين بغيرها، مشاركة متلفزة، في الدقيقة العاشرة من مقطع فيديو بتاريخ 2017/07/20، بتاريخ الوصول 04. 02. 2020

https: //www. youtube. com/watch?v=bCaW9fENc1M

[3] انظر: صالح والناهي: من مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا: ص10

4 Ahmet Derviş MUEZZIN, TEACHING ARABIC TO NON-NATIVE SPEAKERS International Congress of Languages │Uluslararası Diller Kongresi 9-10-11th October / Ekim 2019 Adana / TURKEY, *Sayfa* 336

مؤذّن، أحمد درويش: الطرق والاستراتيجيات الناجحة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة كلية الإلهيات، في جامعة سوتجو إمام، تركيا، المجلد 14، العدد: 28، عام2016م، ص103

المسار المقترح للصرف العربي

على الرغم من أنَّ أغلب الجامعات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعتمدُ على مناهج مخصصة للناطقين بغير العربية، وهذه المناهج تقوم في أغلبها على مبدأ الوحدة العضوية، إلَّا أنَّ نصيب الصرف في هذه المناهج بسيط ويسيرٌ جدًّا، ممّا يجعل هذه الجامعات تعتمد على بعض مناهج الصرف بمستوياتها المختلفة كالتي أصدرتها جامعة الإمام عام 1994م، وهذه سلسلة – نكاد نقول فيها – لا تختلف عن مناهج الصرف العربي للطلاب العرب، فلم تراعِ متطلّبات المتعلمين من غير الناطقين باللغة العربية، إذْ تتداخل فيها المستويات، ونجدُ فيها أمثلة المعتلّ – التي هي من أصعب الأمثلة على المتعلم – في الدرس الأول، ولذلك لم نعدْ نعجب من أنْ يرى الطلاب الأتراك مادَّة الصرف العربي أصعب الموادِّ الدراسية على الإطلاق.

وأرى أن المنهج الجديد يجب أن تقوم على جملة من المبادئ، من أهمها:

1. القصر والسهولة: [1]

وأرى أن المنهج الجديد يجب أن ينطلق من حلّ الصعوبات المشكلات التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ونظرًا إلى أنّ أغلب الدراسات السابقة أشارت إلى تداخل موضوعات الصرف في موضوعات النحو، [2] فعلينا أن نفكّر كيف نقصي الموضوعات التي تُدرس في النحو، كاللازم والمتعدي والمبني للمجهول والمبني للمعلوم، وجزم الفعل المضارع ونصب الفعل المضارع، وما إلى ذلك من التغيرات التي ترتكز على أساس نحوي، ونفسح الميدان في درس الصرف للتغيرات الأخرى التي لا تدرس في النحو كتصريف الفعل، وزيادة الفعل والمصادر وصياغة المشتقات.

2. مبدأ التدرّج: [3] في تقديم المادة العلمية في مادة الصرف للطلاب.

---

[1] انظر: الكشو رضا الطيب: توظيف اللسانيات، ص87

[2] أشرنا سابقا إلى أن كلا من د. عبدالعزيز العصيلي د. غصون الصالح ود. هيثم الناهي ذهب إلى أنّ المنهج الموجّه للناطقين بغيرها هو أحد أسباب المشكلات والصعوبات في الصرف انظر: العصيلي عبدالعزيز: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام- السعودية، ص216-222 وصالح والناهي: من مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا: ص7-10 http: //www. alarabiahconference. org/uploads/conference_research-83826489-1409651594-819. pdf

[3] انظر: الكشو رضا الطيب: توظيف اللسانيات، ص84

وقد أسفر هذا المبدأ عن مسار جديد في تقديم الصرف العربي للناطقين بغيرها، وبتبويب جديد يتناسب ومستوى متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها.

أمَّا التبويب فنقترح أن يُقسم المقرر إلى قسمين: الأول خاص بالفعل الصحيح، والكتاب الثاني خاص بالفعل المعتلّ، ثم قسمنا كلًّا منهما إلى قسمين أيضًا: الأول منهما خاص بالفعل الثلاثي المجرّد، وثانيهما خاص بالفعل المزيد، وبهذا الشكل صار الكتاب في فصلٍ تمهيدي وأربعة أبواب، هي:

أما الفصل التمهيدي فيكون لمعنى الصرف بشكل عملي، ثم الميزان الصرفي ثمّ تقديم درس النسبة من دون التفصيلات فيه؛ إذ يكفي أن يُعطى على العموم؛ لأنّ الطالب يحتاجه في التعارف في الحوارات الأولى، ثم الانتقال إلى أقسام الفعل: المجرّد والمزيد، ثمَّ الصحيح والمعتل.

الباب الأول: الفعل الثلاثي الصحيح، رأينا أن نقدّم فيه أبواب الفعل الستة بالفعل الصحيح فقط، ولا حاجة ههنا إلى المعتل، ومن ثمّ تصريف الفعل الثلاثي الصحيح، وبعد الانتهاء من هذه الأفعال ننتقل إلى مشتقاتها، أي: مشتقات الثلاثي الصحيح، اسم الفاعل، ووقفنا عند خصوصية المضعف في اسم الفاعل أنّه يكون بزيادة ألف قبل الحرف المشدد، نحو: شدّ شادّ، وضلّ ضالّ، ثمّ انتقلنا إلى الصفة المشبهة فالمبالغة فاسم المفعول فاسم الزمان والمكان فالمرّة والهيئة فالمصدر الميمي، فاسم الآلة، فاسم التفضيل لأنَّ أول شرط من شروط اسم التفضيل أن يكون من الفعل الثلاثي.

الباب الثاني: الرباعي المجرّد والثلاثي المزيد بحرف فحرفين فثلاثة أحرف، ونرى أن نقتصر على الصيغ المزيدة المشهورة الشائعة، ونكتفي بصيغة استفعل من صيغ الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف على سبيل المثال، وكذلك ضرورة إهمال الملحق بالرباعي، وهي: فعلل، وفعَّلَ وفاعل وأفعلَ، وتفاعلَ وتفعَّل وافتعلَ وانفعلَ وافعلَّ، واستفعلَ، وضرورة إيراد مع كل فعل مصدره، بهذا الشكل نستغني عن درس المصادر، وكذلك نفعل في معاني الزيادة في فاقتصرنا على المشهور الشائع معنًى أو معنيين فقط، والأوزان المشهورة التي يجب أن نقتصر عليها في هذا الباب هي: فعَّل وفاعلَ وأفعلَ وتفاعلَ وتفعَّل وانفعلَ وافتعلَ وافعلَ واستفعل، ثم الرباعي المجرّد فعللَ ومزيده تفعللَ، وأما الباقي فلا حاجة لها اعتمادًا على مبدأ الشيوع والاستخدام.

وبعدما الانتهاء من دروس تصريف هذه الأفعال ننتقل إلى مشتقات هذه الأفعال، فنعطي اسم الفاعل، فاسم المفعول فاسمي الزمان والمكان فالمصدر الميمي وهذه كلها تشترك بوزن واحد، ونتوقف عند خصوصية المضعف المزيد بحرفين إذ تشترك فيه صيغة اسم الفاعل واسم المفعول والصيغ التي تشابهه بلفظ واحد، ثم اسم المرّة، فالتفضيل، ونرى هنا ضرورة الاكتفاء بالتفضيل من الفعل الثلاثي، أو باسم مساعد من الثلاثي، ليتعلّم الطلبة أنّ (أكثر) مناسب لكل معاني التفضيل لما زاد عن الثلاثي، ثم نهاية هذا الباب بالمصدر الصناعي.

ثمّ الباب الثالث: وهو خاص بالفعل الثلاثي المعتل، نعيد فيه الميزان الصرفي، بوزن الأفعال المعتلة، ثم نقدّم فيه أبواب الفعل المعتل، ثم أنواع الفعل المعتل: المثال فالأجوف فالناقص فاللفيف المفروق فالمقرون، وتصريف أنموذج من كلٍّ منها، وعلينا أن نقتصر فيه على الشائع المشهور من الأفعال، ونقف عند خصوصية كل منها في درسه، فإذا أتينا عليها كلها، انتقلنا إلى مشتقات المعتل الثلاثي، وهنا نخرج عن أقيسة النحاة الافتراضية، ونعمد إلى الجانب الوصفي، فنعلّمهم – على سبيل المثال – أنَّ اسم الفاعل من الأجوف يكون بزيادة همزة على نبرة قبل آخره، نحو: قال قائل وباع بائع...إلخ، واسم المفعول من الأجوف يكون بزيادة ميم مفتوحة بدل حرف المضارعة، نحو: يقول مقول يبيع مبيع ..إلخ، واسم الفاعل من الناقص يكون بزيادة ألف بعد الحرف الأول، وحذف الأخير إن كان نكرة، نحو: قضى قاضٍ، ورمى رامٍ ونجا ناجٍ، فإن كان معرفة فيكون بزيادة ياء على نكرته، فيصير: القاضي والرامي والناجي ..إلخ، أمّا اسم المفعول من الناقص فيكون بإبدال حرف المضارعة ميمًا مفتوحة وتشديد الآخر، نحو: يدعو مَدعوّ، يرمي مرميّ ..إلخ

ثمّ نقدّم المشهور من المزيد على النحو الآتي:

الفعل المعتل المثال الثلاثي المزيد بحرف

الفعل المعتل المثال الثلاثي المزيد بحرفين

المعتل الناقص المزيد باثنين

الفعل المعتل المثال الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف

الأسماء المشتقة من الأفعال المعتلة

اسم الفاعل من المعتل والمضعّف

اسم المفعول من المعتل

المصدرُ الميميّ واسم الزمان والمكان

اسم المرة واسم الهيئة

التصغير في حدوده اللازمة دون التفصيلات المعقَّدة

وأخيرًا .. تدريبات عامة شاملة لكل الموضوعات.

وقد طبقنا هذا المنهج بهذا الترتيب والمسار فلمسنا تفاعل الطلاب معها وسهولتها عليهم.

3. الانتشار:

تطلق هذه التسمية على المفردات ذات الاستعمالات الواسعة مقابل الكلمات التي تستعمل استعمالا محدودا شأن المصطلحات العلمية المتخصصة. [1] وقد حاولنا استنادًا إلى هذا المبدأ أن نستغني عن الكلمات المغمورة والغريبة، ولا سيما أن أمثلة الصرف تعتمد على الكلمات لا الجمل؛ مما يجعل الصعوبة مضاعفة على الطلبة في فهم المعنى من كلمات تفتقر إلى السياق العام، وانطلاقًا من هذا المبدأ نشعر بضرورة إسقاط الأمثلة النادرة والغريبة، كـ: باب الافعيعال وفعله: افْعَوعَلَ، مثل: اغدودَنَ الشعر: أي: طال، واعشوشب المكان: أي كثر عُشْبه، وباب الافعلال وفعله: افْعَالّ، مثل: احمارّ: قَوِيَت حمرته، واشهابّ: قَوِيَت شُهْبته، وباب الافعولال وفعله افْعَوَّلَ، مثل: اجلوَّذ: أي أسرع، واعلَوَّطَ: أي تعلق بعنق البعير فركبه.

4. سهولة التعليم والتعلّم: [2]

لسهولة التعليم فيما يتعلّقُ بتصريف الأفعال مع الضمائر أرى أن نستغني عن الأسلوب العربي الذي يبدأ بضميري المتكلّم فضمائر المخاطبين، وانتهاءً بضمائر الغائبين، وذلك لصعوبة هذا الأسلوب على الطلبة الناطقين بغير العربية، ونرى اعتبار ضمير المفرد المذكر الغائب مفتاحًا لتصريف الفعل- لأنّه الصيغة الخام التي لا تحتاج إلى أية إضافات- فالمثنى المذكر، فجمع الذكور،

[1] انظر: الكشو رضا الطيب: توظيف اللسانيات، ص83

[2] انظر: الكشو رضا الطيب: توظيف اللسانيات، ص85

ثم ضمير الغائبة المؤنّثة المفردة، فالمثنى فالجمع، ثم المخاطب المفرد المذكر، فالمثنى، فالجمع، ثم ضمير المخاطبة المفردة، فالمثنى، فجمع الإناث، وثم ضميرا المتكلّم (أنا ونحن).

5. الشبه:

يكون الشبه بين المفردات المشتركة بين اللغات، كما هو الحال بين اللغة العربية ولغات بعض الدول الإسلامية، [1] واعتمادًا على هذا المبدأ يمكننا توظيف المشترك اللفظي بين اللغتين: العربية والتركية، وهو كثير جدًا، ويمكننا الإفادة منه.

6. الوضوح:

إذ يحسن في الوحدات الأولى من كتب تعليم اللغة للناطقين بغيرها الإكثار من المفردات ذات الدلالة الحسية أو المفردات المعنوية التي يسهل تجسيدها، [2]

بقيَ أنْ نقول كلمة مهمة بهذا الصدد، وهي أننا لا نؤمن بتجزئة المهارات، وإفرادها في مناهج منفصلة يقتلها ويبدد فائدتها، كما يُصعِّب العملية التعليمية التعلمية على المتعلّم وخصوصًا إذا كان من الناطقين بغيرها، لكننا وجدنا إصرارًا من الإدارات الأكاديمية في إفراد هذه المادة بالدرس المستقلّ، وهم محقّون في ذلك؛ لأن السلاسل الموجّهة للناطقين بغير العربية، والتي تقوم على مبدأ الوحدة العضوية لا تعطي هذا العلم ما يستحق من الاهتمام، فوضعْنا خطّة تراعي مبدأ التدرُّج والوظيفة والشيوع، وذوّبنا الكلمات المفردة في أمثلة لها سياق يؤدي معنى، وذوَّبنا الأمثلة في نصوص سهلة، وخرج معنا هذا المنهج، وقد أحبّه الطلاب كثيرًا، أدّوَا فيه أداءً رائعًا، وكلّ الفضل في هذا بعد الله لمن وضع التجارب الأولى في هذا الدرس، ولطلابنا الذين عبّروا عن مكنوناتهم بصراحة، وصبروا علينا لنختبر معهم هذا المنهج الجديد، ولكم أيضا لأنّكم أتحتم لنا هذه الفرصة.

[1] انظر: الكشو رضا الطيب: توظيف اللسانيات، ص85

[2] انظر: الكشو رضا الطيب: توظيف اللسانيات، ص86

الخاتمة:

يجب علينا أن ننظر إلى اختلاف المخاطب أنّه مدعاة لاختلاف الخطاب، وأنّ المناهج الدراسية ما هي إلا خطابات علمية، يجب أن تختلف طبيعتها ومساراتها ومفرداتها باختلاف الطلبة الموجهة إليهم، فما يُعطى إلى العرب من مناهج لا يعطى للناطقين بغير العربية حتى لو سهّلناه واختصرناه، بل إنني أذهب إلى أنّ طريقة تقديم كل مادة دراسية يجب أن تحظى بمسار تعليمي مختلف تماما عن مسارها في المناهج التعليمية، ومن هذا الباب فإن المشكلة في تلقّي الطلبة لعلم الصرف مشكلة حقيقية، بسبب الطريقة والمسار التعليمي اللذين تُقدّم بهما مفردات المادة، وهذه المشكلة تحتاج إلى التوقُّف عندها، والعمل على تذليلها، ولذلك نوصي بإنشاء هيئة لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تقوم على الناحية الوظيفية، تعطي الصرف حقّه فيها، وخصوصًا أنَّ اللغة العربية لغة اشتقاقية والجانب الصرفي فيها مهم جدًا لمستخدمها.

وبعد فهذا اجتهادي فإنْ أحسنت فتوفيق من الله، وإنْ كانت الأخرى فمن نفسي، وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

تمّت

المصادر والمراجع:

أبو عمشة خالد: بنية الكلمة وبنية الجملة وتقديمهما للناطقين بغير العربية: مقاربة لسانية لبعض النماذج التركيبية

الكرباسي باقر: حديث في النحو وصعوبته عند الطلبة

بوخدود علي: المدخل الصرفي: تطبيق وتدريب في الصرف العربي، المؤسسة الجامعية للدراسات- بيروت 1988م

تكين أحمد: الصرف الميسّر، طبعة الهاشمية للدراسات وتحقيق التراث، إستنبول- تركيا 2019م

الجواري أحمد عبد الستار: حروف الزيادة، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ج3، م39، محرم 1409هـ – أيلول 1988م

الحامد عبدالله بن حامد: الصرف – سلسلة تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود – الرياض.

حرب هاني موسى: صعوبات تعلّم الصرف لدى طلبة الصف السادس، الجامعة الإسلامية – غزة.

الحملاوي أحمد: شذا العرف في فن الصرف، تح: مُحَمَّد بن عبد المعطي، ط: دار الكيان– الرياض.

العصيلي عبدالعزيز: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام– السعودية.

العلواني نسرين عبدالله شنوف: البحث الصرفي في الدراسات اللغوية العربية الحديثة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد، عام 2003م

علي الحافظ زاهد: تدريس الصرف والنحو في باكستان، الجامعة التعليمية – لاهور.

فريحة أنيس: تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد ط: مطابع المرسلين اللبنانيين، بيروت.

فريحة أنيس: نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، ط2: بيروت– لبنان، 1981

مزية ليلي: تعليم الصرف لغير الناطقين بالعربية بالمستوى الجامعي على أساس المنهج التعاوني، بجامعة مالانج الحكومية.

ياقوت أحمد سليمان: في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية.

مؤذّن أحمد درويش: الطرق والاستراتيجيات الناجحة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة كلية الإلهيات، جامعة سوتجو إمام، تركيا، المجلد 14، العدد: 28، 2016م. وبحث آخر له بعنوان: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مشاكل وحلول، مجلة المؤتمر الدولي للغات، جامعة أضنة، 2019م.

منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية

في كلية العلوم الإسلامية بجامعة ماردين آرتقلو التركية

قراءة في مقرّرات العام الدراسي 2016 – 2017

د. خالد حسن العَدْوانيّ

أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات

في جامعة ماردين آرتقلو

منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية

في كلية العلوم الإسلامية بجامعة ماردين آرتقلو التركية

قراءة في مقرّرات العام الدراسي 2016 – 2017

خالد حسن العَدْوانيّ*

الملخَّص:

يتناول هذا البحث المنهجية المتبعة في تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية في جامعة ماردين آرتكلو التركية، وذلك من خلال الوقوف عند المنهاج المقرر في قسم المرحلة التحضيرية في هذه الكلية للعام الدراسي 2016 – 2017م.

وأما الهدف من خلال ذلك، فهو الوقوف على حقيقة هذه المنهجية من زواياها المختلفة، ثم تحديد ما لها وما عليها؛ ليتم بعد ذلك الوصول إلى ترسيخ الصالح منها، وتجاوز ما هو خلاف ذلك إلى ما هو أكثر جدوى ونفعًا لطلابنا الأعزاء.

وقد اتبع البحث من أجل الوصول إلى هذا الهدف خطة تقوم على ثلاث نقاط: الأولى هي الوقوف عند بنية هذه المنهجية ، والثانية هي الوقوف عند جوانب القصور والخلل في بنية هذه المنهجية ، والثالثة هي محاولة تقديم رؤية لمنهجية جديدة أكثر نفعًا.

الكلمات المفتاحية: المنهجية، اللغة العربية، المحتوى اللغوي، عناصر اللغة، المهارات اللغوية

The methodology of teaching Arabic language for preparatory stage students at the Faculty of Islamic Sciences, Mardin Artuklu University, Turkey

Reading in the 2016-2017 academic year books

Summary:This research deals with the methodology used in teaching Arabic for students of the preparatory stage in the Faculty of Islamic Sciences at Mardin Artuklu University, Turkey, by standing at the curriculum set in the preparatory stage department in this college for the 2016-2017 academic year. As for the goal through that, it is to find out the truth of this methodology from its various angles, then determine what it has and what it has to do, so that the good from it can be established, and what is otherwise exceeded to what is more feasible and beneficial to our dear students. In order to reach this goal, the research followed a three-point

* Dr. Öğr Üyesi: Khaled ALADWANİ, Mardin Artuklu Üniversitesi, Yaşayan Diller Enstitusu

plan: the first is to stand at the structure of this methodology, the second is to stand at the shortcomings and defects in the structure of this methodology, and the third is to try to provide a vision of a new, more useful methodology.

Key words: methodology, Arabic language, linguistic content, elements of language, language skills

مقدمة:

يتناول هذا البحث، كما هو واضح من عنوانه، المنهجية المتبعة في تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية في جامعة ماردين آرتقلو التركية، وذلك من خلال الوقوف عند المنهاج المقرر في قسم المرحلة التحضيرية في هذه الكلية للعام الدراسي 2016 – 2017م.

وهو ينطلق في ذلك من أهمية هذه المنهجية التي تتصل قبل كل شيء بخصوصيتها، إذ إنها تمثل أول منهجية أكاديمية في هذا البلد(تركيا) أُعدت لغرض تمكين الطلاب غير الناطقين بالعربية من إتقان هذه اللغة الكريمة إتقانًا يؤهلهم في ما بعد لدراسة علوم الشريعة الإسلامية وما تنطوي عليه من أصول وفروع ودقائق من خلالها.

وأما الهدف من خلال ذلك، فهو الوقوف على حقيقة هذه المنهجية من زواياها المختلفة، ثم تحديد ما لها وما عليها؛ ليتم بعد ذلك الوصول إلى ترسيخ الصالح منها وتقويته وتعزيزه، ثم البناء عليه، وتجاوز ما هو خلاف ذلك إلى ما هو أكثر جدوى ونفعًا لطلابنا الأعزاء.

وقد اتبع البحث من أجل الوصول إلى هذا الهدف خطة تقوم على ثلاث نقاط: الأولى هي الوقوف عند بنية هذه المنهجية من حيث المواد المقررة، ثم من حيث محتويات هذه المواد المقررة، ثم من حيث توزيع محتوى هذه المواد المقررة، والثانية هي الوقوف عند جوانب القصور والخلل في بنية هذه المنهجية إن وجدت، والثالثة هي محاولة تقديم رؤية لمنهجية جديدة أكثر جدوى انطلاقًا من أمرين اثنين: الأول هو البناء على النافع والمفيد مما في المنهجية التي نحاول دراستها في هذا المقام، والثاني هو تجاوز ما هو خلاف ذلك فيها واستبدال ما هو نافع ومفيد به.

1- البناء والتكوين:

وتسعى هذه الفقرة إلى تقديم توصيف دقيق لبنية المنهجية المتبعة في تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية في جامعة ماردين آرتقلو .

وهي تتناول ذلك على ثلاثة مستويات أساسية: الأول هو مستوى المواد المقررة، والثاني هو مستوى محتوى هذه المواد المقررة، والثالث هو مستوى توزيع محتوى هذه المواد المقررة.

1-1- على مستوى المواد المقررة:

تنقسم المواد المقررة في منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة ماردين آرتقلو إلى قسمين: الأول هو قسم مواد قواعد اللغة(عناصر اللغة)، ويضم مادتين فقط، هما مادة الصرف التي تدور حول الكلمة العربية من اسم متمكن وفعل متصرف[1]، ومادة النحو التي تدور حول الجملة العربية بشكليها المعروفين، ونعني الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

وأما القسم الثاني للمواد المقررة، فهو قسم مواد المهارات، ويضم هذا القسم أربع مواد أساسية، الأولى هي مادة القراءة التي تُعنى بإكساب الطالب مهارة نطق الأصوات في الكلمات والجمل والنصوص نطقًا سليمًا يراعي خصائصها المعروفة من حيث المخارج والصفات، والثانية هي مادة الإملاء والإنشاء التي يُعنى قسمها الأول(الإملاء) بإكساب الطالب مهارة رسم الأصوات في الكلمات والجمل والنصوص رسمًا يوافق ما اصطلح عليه علماء الإملاء في شأن رسم الأصوات في سياقها اللغوي في حالي انفصالها واتصالها، في حين يُعنى قسمها الثاني(الإنشاء) بإكساب الطالب مهارة الكتابة الوظيفية والإبداعية(الأدبية)، والثالثة هي مادة الاستماع التي تُعنى بإكساب الطالب مهارة الاستماع إلى نطق الكلمات والجمل والنصوص، ثم فهم ما اشتملت عليه تلك الوحدات اللغوية من معنى مفرد أو مركب، والرابعة هي مادة المحادثة التي تُعنى بإكساب الطالب

[1] يُنظَر: الحملاوي، أحمد: شذا العرف في فن الصرف، قدم له وعلق عليه الدكتور مُحَمَّد بن عبد المعطي وخرج شواهده ووضع فهارسه أبو الأشبال أحمد بن سالم المصري، دار الكيان للنشر والطباعة والتوزيع، الرياض، ص43.

مهارة الإنتاج اللغوي من خلال تمكينه من استعمال الكلمات والجمل في إنتاج نصوص لغوية حوارية في سياقات تواصلية حية[1].

1-2- على مستوى محتوى المواد المقررة:

ويمكن أن نتناولها على مستويين اثنين: الأول هو مستوى محتوى مواد القواعد، والثاني هو مستوى محتوى مواد المهارات.

1-2-1- محتوى مواد القواعد:

يُدرَّس في مادة الصرف كتاب(تقريب الصرف العربي للناطقين بغيرها) للأخ العزيز الدكتور عبد الحليم عبدالله، وهو يتناول بالدراسة والعرض مجموعة من القضايا الصرفية الخاصة باللغة العربية الفصحى، من مثل الفعل الصحيح المجرد، والفعل الصحيح المزيد، والفعل المعتل المجرد، والفعل المعتل المزيد، ومن مثل المشتقات المتولدة من الفعل الصحيح المجرد، والمشتقات المتولدة من الفعل الصحيح المزيد، والمشتقات المتولدة من الفعل المعتل المجرد، والمشتقات المتولدة من الفعل المعتل المزيد[2].

في حين يُدرَّس في مادة النحو كتاب(الميسَّر في القواعد للناطقين بغيرها) للباحث التركي مراد سردار شاد أوغلو، وهو يتناول بالعرض والتقديم مجموعة من القضايا التي تتصل بالنحو العربي القديم، من مثل أقسام الكلمة العربية، وأقسام الفعل، وتقسيم الفعل إلى مذكر ومؤنَّث، ومن مثل المبني والمعرب، والمبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، ومن مثل إعراب المثنى، وإعراب جمع المذكر السالم، وإعراب جمع المؤنث السالم، ... إلخ[3].

---

[1] الحقيقة أن التحديد السابق لمواد قسم المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة ماردين آرتقلو هو تحديد مبني على ملاحظتنا المباشرة من خلال التدريس في هذا القسم لثلاث سنوات، ولم نقف فيه على وثيقة رسمية من الجامعة، وهي على كل حال خطة تتساوق مع معايير تعليم اللغة الثانية، وفي مقدمتها معيارا المجلس الأمريكي والإطار الأوربي .

[2] ينظر: عبدالله، دكتور عبد الحليم: تقريب الصرف العربي للناطقين بغيرها، غير مطبوع؛ وقد زودنا بنسخة منه الأستاذ المؤلف مشكورًا، مقدمة الكتاب.

[3] Şadoğlu ،Murat Serdar ،Arapçayı Öğrenenler için kolay dil bilgisi ،Akdem Yayınları ، İstanbul 2015 ،Sayfa 4 .

1-2-2- محتوى مواد المهارات:

يُدرَّس في مواد المحادثة والاستماع والقراءة كتاب(سلسلة اللسان)، للأساتذة: مُحَمَّد صبحي عبس، ومُحَمَّد سعيد الأبرش، وعامر وليد السباعي، ومؤمن توفيق العنان، وهو ينطوي في هذا الجانب على مجموعة كبيرة من النصوص القصيرة والمتوسطة الطول المعدة لتطوير هذه المهارات لدى الطالب، أضف إلى ذلك مجموعة كبيرة من التدريبات التي تتصل بها، ومجموعة أخرى تهدف إلى تعزيز ما درسه الطالب في مادتي النحو والصرف[1].

في حين يُدرَّس في مادة الإملاء والإنشاء كتاب آخر، هو كتاب(الكتابة: منهاج تعليمي للناطقين بغير العربية) للأخ العزيز الأستاذ نادر إدلبي، وهو يتألف من جزأين صغيرين، يحوي الأول منهما مجموعة من الدروس التي تتصل بقواعد الإملاء العربي، من مثل الحروف والحركات، وزيادة بعض الحروف في الكتابة وحذف بعضها، ومن مثل التاء المربوطة والمبسوطة، وتنوين النصب، والهمزة المتطرفة، والهمزة المتوسطة، ... إلخ[2].

في حين يحوي الثاني مجموعة أخرى من الدروس، بعضها يتصل بأنماط الكلام، من مثل الحوار والسرد وإبداء الرأي، وبعضها الآخر يتصل بأشكال الكتابة الوظيفية، من مثل ملء الاستمارة والسيرة الذاتية وكتابة البطاقة وكتابة الرسالة وكتابة الذكريات وكتابة الفقرة، وبعضها يتصل بأشكال الكتابة الإبداعية(الأدبية)، من مثل كتابة القصة والأسلوب الأدبي[3].

---

[1] ينظر: عبس، مُحَمَّد صبحي وآخرون: سلسلة اللسان، الكتاب التمهيدي، مركز اللسان الأم، أبو ظبي/ دبي، الإمارات العربية المتحدة، الجزء الأول، وثيقة الكتاب(قبل المقدمة) .

[2] ينظر: إدلبي، نادر: الكتابة: منهاج تعليمي للناطقين بغير العربية، غير مطبوع، وقد زودنا بنسخة منه الأستاذ المؤلف مشكورًا، الجزء الأول(الإملاء)، ص82 .

[3] ينظر: إدلبي، نادر: الكتابة: منهاج تعليمي للناطقين بغير العربية، غير مطبوع، وقد زودنا بنسخة منه الأستاذ المؤلف مشكورًا، الجزء الثاني(الإنشاء)، ص60 .

1-3- على مستوى توزيع محتوى المواد المقررة:

1-3-1- توزيع محتوى مواد القواعد:

لقد تم توزيع محتوى مادة الصرف في الكتاب المقرر(تقريب الصرف العربي للناطقين بغيرها) على مستويين اثنين: الأول جعل للفعل الصحيح، وفيه تم الحديث عن الصحيح المجرد والمشتقات المتولدة عنه، والصحيح المزيد والمشتقات المتولدة عنه، والثاني جعل للفعل المعتل، وفيه تم الحديث عن المعتل المجرد والمشتقات المتولدة عنه، والمعتل المزيد والمشتقات المتولدة عنه[1].

أما محتوى مادة النحو، فقد وزع في الكتاب المقرر(الميسَّر في القواعد للناطقين بغيرها) على ثلاثة مستويات: الأول تناول موضوعات نحوية يمكن أن ندخلها في باب التعريف بالمفهومات الأساسية في النحو العربي وأقسامها؛ إذ نجد فيه حديثًا عن الكلمة العربية وأقسامها المشهورة، كما نجد فيه حديثًا عن الجملة العربية وأنواعها، والثاني تناول موضوعات نحوية يمكن أن ندخلها في التعريف بأشهر أبواب النحو العربي، من مثل الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر والاسم المجرور والمضاف إليه... إلخ، والثالث تناول موضوعات نحوية يمكن أن ندخلها في باب الإعراب والبناء وأشهر علامات الإعراب الفرعية[2].

1-3-2- توزيع محتوى مواد المهارات:

تم توزيع محتوى مواد المحادثة والاستماع والقراءة في الكتاب المقرر(سلسلة اللسان) على أربعة مستويات: الأول هو المستوى التمهيدي، والثاني هو المستوى المبتدئ، والثالث هو المستوى المتوسط، والرابع هو المستوى المتقدم، ثم تم توزيع محتوى كل مستوى على جزأين، ثم تم توزيع محتوى كل جزء على دروس حملت عنوانات مختلفة، وتناولت نصوصًا وتدريبات هدفت إلى تنمية المهارات وتعزيز ما درسه الطالب من قواعد النحو والصرف في قسم قواعد اللغة[3].

---

[1] ينظر: عبدالله، دكتور عبد الحليم: تقريب الصرف العربي للناطقين بغيرها، ص ص106- 107 .

[2] Şadoğlu ،Murat Serdar ،Arapçayı Öğrenenler için kolay dil bilgisi ،Sayfa 4 .

[3] ينظر: عبس، محمد صبحي وآخرون: سلسلة اللسان، الكتاب التمهيدي، الجزء الأول، وثيقة الكتاب(قبل المقدمة) .

أما محتوى مادة الإملاء والإنشاء، فقد تم توزيع القسم الأول منه(محتوى الإملاء) في الجزء الأول من الكتاب المقرر(الكتابة) على أربع وحدات: الأولى تناولت جانب الحروف العربية، والثانية تناولت ظاهرة زيادة الحروف وحذفها في بعض مواضع الكتابة، والثالثة والرابعة تناولتا جانب كتابة بعض الحروف التي يختلف رسمها باختلاف مواضع ورودها، من مثل التاء التي تأتي أحيانًا مربوطة وأحيانًا أخرى مفتوحة، ومن مثل الألف التي تأتي أحيانًا ممدودة وأحيانًا أخرى مقصورة، ومن مثل الهمزة التي تختلف قواعد رسمها في أول الكلمة عن قواعد رسمها في وسط الكلمة، وتختلف قواعد رسمها في أول الكلمة ووسطها عن قواعد رسمها في آخرها[1].

أما القسم الثاني منه(محتوى الإنشاء)، فقد تم توزيعه في الجزء الثاني من الكتاب المقرر(الكتابة) على ثلاث وحدات: الأولى تناولت بعض أشكال الكتابة الوظيفية، من مثل ملء الاستمارة والسيرة الذاتية وكتابة البطاقة وكتابة الرسالة، والثانية تناولت بعض أنماط الكلام، من مثل الحوار والسرد وإبداء الرأي، والثالثة جاءت متداخلة القضايا؛ إذ تناولت موضوعات تنتمي إلى حقل الكتابة الوظيفية السابق، من مثل كتابة الذكريات وكتابة الفقرة، إضافة إلى موضوعات تنتمي إلى حقل الكتابة الإبداعية الأدبية، من مثل كتابة القصة والأسلوب الأدبي[2].

2- القصور والخلل:

إذا كنا قد حاولنا في الفقرة السابقة أن نقدم توصيفًا لبنية المنهجية المتبعة في تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة ماردين آرتقلو، فإننا سنحاول في هذه الفقرة أن نستكشف جوانب القصور والخلل التي انطوت عليها بنية تلك المنهجية في زعمنا.

وسوف نتبع في سبيل ذلك الخطة التي اتبعناها في الفقرة السابقة نفسها، أي إننا سنقف أولًا عند مشكلات هذه المنهجية على مستوى المواد المقررة، ثم ننتقل ثانيًا إلى الوقوف عند مشكلاتها

[1] ينظر: إدلبي، نادر: الكتابة: منهاج تعليمي للناطقين بغير العربية، الجزء الأول(الإملاء)، ص82 .

[2] ينظر: إدلبي، نادر: الكتابة: منهاج تعليمي للناطقين بغير العربية، الجزء الثاني(الإنشاء)، ص60 .

على مستوى محتوى هذه المواد المقررة، ثم نقف ثالثًا عند مشكلاتها على مستوى توزيع محتوى هذه المواد المقررة.

2-1- على مستوى المواد المقررة:

تعاني منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة ماردين آرتقلو من جوانب نقص كبيرة على هذا المستوى، والواقع أن ذلك يظهر في مستوى القواعد، كما يظهر على مستوى المهارات.

أما على مستوى القواعد، فمن غير المعقول حصر هذا المستوى في مادتي الصرف والنحو، وهناك ما يساويهما أو يفوقهما في الأهمية في مجال تعليم اللغة، ونعني بذلك:

جانب الأصوات الذي يُعدُّ الجانب الأبرز والأكثر وضوحًا في اللغة، بل هو الجانب الأكثر تأثيرًا في كل محاولة تعليمية تهدف إلى إكساب الطالب مهارة من المهارات المعروفة، فالطالب لن يتمكن من قراءة كلمات اللغة وجملها ونصوصها قراءة صحيحة إلا إذا تمكن من معرفة أصواتها معرفة جيدة، ولن يتمكن من كتابة كلماتها كتابة سليمة إلا إذا تمكن من معرفة أصواتها معرفة جيدة، ولن يتمكن من الاستماع إلى منطوقاتها وفهم المراد منها على نحو جيد إلا إذا تمكن من معرفة أصواتها، ولن يتمكن من الكلام بها وإجراء الحوارات على نحو طليق إلا إذا تمكن من معرفة أصواتها.

وليس يغني في هذا المقام – في زعمنا – ما انطوت عليه دروس الاستماع من وقفات عند هذا الأمر؛ إذ إنها تبقى – مهما بلغت – من باب التعرض للأمر لغيره لا لذاته، وجانب الأصوات اللغوية جدير بأن يحظى بدراسة مستقلة تناسب أهميته بين جوانب اللغة الأخرى، وحسبك في بيان أهمية هذا الجانب أن تعلم أنه بات اليوم يحظى باهتمام كبير في الدراسات اللغوية الحديثة حتى بات يتعاقب على دراسته علمان مستقلان، هما علم الأصوات Phonetics وعلم الأصوات التشكيلي Phonology[1].

[1] يتناول الأول الجوانب المادية للأصوات الممكنة في كل اللغات، في حين يتناول الثاني النظام الصوتي في لغة بعينها. ينظر: مُحَمَّد يونس علي: الدكتور مُحَمَّد: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت- لبنان، ط1، 2004م، ص16.

كما أنه ليس يغني أيضًا ما جرت العادة عليه من تدريس مادة تجويد القرآن الكريم على أهميته البالغة وقيمته العالية، وذلك للسبب السابق ذاته، وهو أن ذلك يكون من باب دراسة الشيء لا لذاته بل لغيره، ولسبب آخر، وهو أنه يحرمنا من الاستفادة من النتائج الكبيرة التي حققتها الدراسات الصوتية الحديثة في ميدان دراسة الصوت اللغوي مفردًا ومركَّبًا.

2- جانب رسم الأصوات(الإملاء) الذي يؤدي دورًا في غير مهارة، فالكتابة بوصفها مهارة مكتسبة بالممارسة لن تُسلِم قيادها للطالب ما لم يتمكن من رسم الأصوات وما يتصل بذلك من قواعد وقيود دونتها كتب الإملاء، والقراءة بوصفها مهارة مكتسبة أيضًا لن تكون متاحة للطالب على نحو جيد ما لم يتمكن من رسم الأصوات وإتقان قواعد ذلك الرسم.

3- جانب المعاني المفردة(المعجم) الذي يؤدي دورًا مهمًّا في مهارة الإنشاء بوصفها المدخل إلى الكتابة الوظيفية والأدبية، فلكي يكتب الطالب بشكل حسن لابد من أن يمتلك أولًا رصيدًا جيدًا من مفردات اللغة، كما تظهر أهمية هذا الجانب في مهارة الاستماع والفهم، فقدرة الطالب على الاستماع إلى النصوص وفهمها تزداد بازدياد رصيده من مفردات اللغة وما تحمله من معان، وتظهر أهمية هذا الجانب في مهارة المحادثة أيضًا؛ إذ إن قدرة الطالب على إنتاج النصوص اللغوية تزداد بازدياد معرفته لكلمات اللغة ودلالاتها المطابقة والمتضمنة واللزومية[1] وسبل استعمالها في السياق.

4- جانب المعاني المركَّبة(النصوص) الذي يؤدي أيضًا دورًا في مهارات عدة، من مثل الإنشاء، والاستماع والمحادثة؛ إذ إن إتقان الطالب لمعاني جمل لغوية كثيرة يجعله أقدر على الكتابة الوظيفية والأدبية، وعلى الاستماع إلى النصوص وفهمها وعلى إنتاج الكلام في مواقف تواصلية

[1] المقصود بالدلالة الأولى(المطابقة) دلالة اللفظ على تمام ما وضع له، كدلالة لفظ البيت على الأرض والجدران والأعمدة والسقف، وبالثانية(التضمن) دلالة اللفظ على بعض ما وضع له، كدلالة البيت على السقف أو الجدار بوصف ذلك جزءًا منه، وبالثالثة(اللزوم) دلالة اللفظ على معنى خارج عن مسماه لازم له لزومًا ذهنيًّا، كدلالة البيت على الشخص الذي بناه. ينظر: عبدالله أبوزيد علي، علاء الدين: الدلالة ما بين الأصوليين والمناطقة وأثرها على الفقه الإسلامي، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الفقه الإسلامي في قسم أصول الفقه بكلية الشريعة والقانون بجامعة أم درمان الإسلامية، 1419هـ – 1999م، ص101 .

حية، أضف إلى ذلك أن مثل هذا الجانب يفيد الطالب في تعرف الجانب الثقافي والاجتماعي والإنساني والحضاري للغة، وهي جوانب مهمة في فهم مجازات اللغة وسياقاتها المختلفة.

هذا ما نراه من جوانب النقص على مستوى القواعد، أما جوانب النقص على مستوى المهارات، فهي عندنا تتمثل في أربع نقاط: الأولى هي تسمية مهارة رسم الأصوات باسم مهارة الإملاء، ثم تدريس هذه المهارة من خلال تدريس قواعد الرسم، والذي نراه في هذا المقام هو أن تُسمَّى هذه المهارة **مهارة الكتابة**، وأن يتم تدريسها من خلال التركيز على الجانب التطبيقي لقواعد الرسم، أما مصطلح الإملاء فيُخَصَّصُ للدلالة على الجانب النظري المقابل لهذه المهارة، وهو جانب قواعد رسم الأصوات، والثانية هي إلحاق مهارة الإنشاء التي يُراد منها تمكين الطالب من إنتاج نصوص وظيفية وأدبية، إلحاقها بمهارة الإملاء بالمفهوم السابق، والذي نراه أن هذه المهارة هي مهارة إنتاجية، وعليه يجب إلحاقها بالمهارة الخاصة بإنتاج الكلام(المحادثة)، والثالثة هي تسمية مهارة الاستماع بهذا الاسم، والذي نراه هو أن تسمى هذه المهارة **مهارة الاستيعاب**، خاصة أن المراد بهذه المهارة ليس فقط الاستماع إلى المنطوق، بل محاولة فهمه وإدراك مراميه، والرابعة هي قصر مهارة إنتاج الكلام على جانب المحادثة وفي بعدها التواصلي النفعي فقط، إذ إن في ذلك تجاهلًا لحقيقة الكلام أولًا، ثم لحقيقة المحادثة ثانيًا؛ فالكلام، في عمومه، لا يمكن أن يُقصَر على جانب المحادثة فقط لوجود جانب آخر منه يُعدُّ أكثر استعمالًا في حياة الناس اليومية، وذلك هو الجانب الذي يكون فيه المتلقي غائبًا أو بعيدًا أو غير مباشر، مما اصطُلِح على تسميته في الدراسات التداولية الحديثة Pragmatics: الخطاب الذاتي[1].

[1] وذلك في مقابل الخطاب البينذواتي الذي يكون بين شخصين أو أكثر ويتمثل بالمحادثة. ينظر: الجراح، الدكتور عامر خليل: الإجراءات التداولية التأثيرية في التراث البلاغي العربي بين التأويل والحجاج والإنجاز، دار السنابل، إسطنبول- تركيا، ط1، 1441هـ-2019م، ص34 .

والمحادثة من حيث هي فعل يشترك فيه طرفان أو أكثر لا يمكن أن تكون مقتصرة على وظيفة التواصل النفعي المباشر، بل إنها كثيرًا ما تؤدي غايات أخرى، من مثل الإقناع وإفحام الخصم، كما يتجلى ذلك في بعض أنماط الكلام القائم على الحجاج[1].

ثم إن تدريب الطالب على مهارة إنتاج الكلام من خلال المنحى السابق إن كان يتناسب مع هدف تعليم اللغة العربية من أجل التواصل المباشر مع العرب، فإنه لا يتناسب مع هدف تعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية، وهو تمكين الطالب من التعامل مع النصوص الشرعية، وهي نصوص يغلب عليها طابع الخطاب الذاتي، كما يغلب عليها طابع الخطاب البيذواتي القائم على الحجاج.

ثم إن مهارة إنتاج الكلام لا تقتصر على الجانب الملفوظ فحسب، بل لها جانب آخر هو الجانب المكتوب(الإنشاء).

وعليه نرى أن يتم إطلاق اسم جديد على مهارة إنتاج الكلام، هو **مهارة التعبير**، وأن تكون هذه المهارة مشتملة على جانبين: الأول لفظي، نسميه **التعبير الشفهي**، والثاني كتابي، نسميه **التعبير الكتابي**.

2-2- على مستوى محتوى المواد المقررة:

لابد من الإشارة أولاً إلى أنه ما من جهد إنساني كامل، وأن ما سنقوله ههنا لن يكون من باب البحث عن أخطاء الآخرين، فكل من سنقف عند أعمالهم في هذا المقام هم أساتذة كرام لا يُنكَر تمكُّنهم، ولا يُجحَد فضلهم، بل هو محاولة لمقاربة الوجه الصحيح للمسألة، ولا ندَّعي لأنفسنا التمكُّن من الوصول إليه في عرضنا التالي.

هذا أولًا، وثانيًا سنقوم بعرض كلامنا في هذا المقام على مرحلتين: الأولى نعرض فيها ملحوظاتنا على محتوى مواد القواعد، والثانية نعرض فيها ملحوظاتنا على محتوى مواد المهارات.

[1] يراد بالحجاج"كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها ". ينظر: عبد الرحمن، طه: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 1998م، ص226 .

ما يُلاحَظ على محتوى مواد القواعد: لقد انطوى الكتاب المقرر في مادة الصرف على مادة علمية قيمة، ولا شك أن الطالب يستطيع من خلالها أن يرسم في ذهنه صورة واقعية – إلى حد بعيد – عن بعض جوانب علم الصرف العربي، أضف إلى ذلك أنه حاول أن يقدم مادته العلمية بطريقة تراعي الهدف من تعليم الصرف، وهو إكساب الطالب القدرة على توليد الكلمات بعضها من بعض، وذلك عندما عرض للفعل بطريقة ترتيبية متسلسلة لا تتوقف إلا بعد أن تحدد كل ما يتولد منه.

لكننا مع ذلك نرى أن المطلوب، في هذا المقام وفي كل مقام علمي أو تعليمي، هو أن تُقدَّم صورة الموضوع كاملة غير منقوصة وإن على نحو غير عميق مبدئيًّا؛ لما لذلك من أهمية بالغة في عملية فهم العلم وحدوده وغاياته، وهو أمر لم يكن في ما يبدو في وارد اهتمام الكتاب، إذ نراه اقتصر على عرض جانب محدد من جوانب علم الصرف، وهو جانب الفعل الصحيح والمعتل وما يتناوب عليهما من أمر الزيادة وما يرتبط بذلك كله من مسائل الاشتقاق.

ثم إننا نراه بعد ذلك قد حاول أن يعرض الموضوع عرضًا مفصّلًا يقف عند كل جزئياته، وما نراه أولى، في هذا المقام، هو الركون إلى المبدأ المشهور في مجال إعداد المناهج اللغوية، وهو مبدأ الاختيار الذي يقضي بأن نختار من مفردات المادة المراد تدريسها ما هو شائع، وأن نعرض عما هو أقل شيوعًا منه، أو على الأقل نرجئ الكلام عليه إلى وقت لاحق نطمئن فيه إلى أن الطالب قد تمكن تمامًا من فهم القضايا الشائعة في اللغة المدروسة[1].

وأما الكتاب المقرر في مادة النحو، فلاشك أنه قد انطوى أيضًا على مادة علمية جيدة، وقد تم عرض هذه المادة بطريقة سهلة توضح المراد وتقرب الفكرة من الأذهان، ثم تتبعها بجهد تطبيقي من خلال بعض التدريبات، لكن ما يلاحظ عليه هو أنه قد عني بشرح الأبواب النحوية، كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر والمضاف إليه والاسم المجرور... إلخ، وهو أمر يدخل في باب تكوين الجملة العربية، أكثر مما عني بشرح أساليب الكلام العربي، من نفي وتوكيد وأمر ونهي واستفهام وتمن

[1] ينظر: الراجحي، الدكتور عبده: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية– مصر، 1995م، ص67 .

وترج... إلخ، والطريقة التي يتم فيها توليد هذه الأساليب بعضها من بعض، على الرغم من أهمية هذا الأمر في إكساب الطالب مهارة إنتاج الكلام التي هي الغاية النهائية لعملية إنتاج اللغة[1].

هذا من جانب، ومن جانب آخر نرى أن هذا الكتاب قد عمد في شرحه لأبواب النحو إلى طريقة النحو القديمة، وهي، في رأينا، طريقة تنطوي على صعوبات كبيرة، وتثقل كاهل الطالب؛ لأنها تعتمد على مبدأ الحفظ أكثر مما تعتمد على مبدأ الفهم، ونرى أن السبيل المثلى لدراسة أبواب النحو هي أن يتم شرح الباب من خلال العلامات المعنوية واللفظية التي تدل عليه[2]، كما نعرف الإنسان بجملة من العلامات الخُلُقية والخَلْقية الخاصة، وكما نعرف كل الأشياء من حولنا بخصائصها الشكلية والوظيفية المميزة.

مثال: يمكن أن نشرح للطالب باب الفاعل مثلًا من خلال الوقوف عند العلامات المعنوية والشكلية التالية:

1- العلامات المعنوية: الدلالة على من قام بالقعل.

2- العلامات الشكلية:

أ- الاسمية(أي إنه يأتي اسمًا).

ب- فعله دائمًا مبني للمعلوم.

ج- فعله دائمًا يأتي تامًّا.

د- لا يأتي قبل فعله.

هـ- يطابق الفعل غالبًا.

و- يلازم الفعل دائمًا (لا فاعل من دون فعل أو ما يشبهه ولا فعل من دون فاعل).

---

[1] يمثل هذا التوجه نقطة مهمة في دراسة الجملة؛ إذ إنه يتجاوز النظر في بنيتها إلى النظر في وظيفتها، وهو اتجاه تنبته المدارس اللسانية التي جاءت ردة فعل على مدرسة دو سوسير وفي مقدمتها مدرسة براغ. ينظر: مُحَمَّد يونس علي: الدكتور مُحَمَّد: مدخل إلى اللسانيات، ص ص70- 74.

[2] يعد الدكتور تمام حسان أول من تقدم بهذا الطرح، وذلك من خلال نظريته عن قرائن التعليق التي طرحها في مصنفه الجليل: اللغة العربية: معناها ومبناها. ينظر: حسان، الدكتور تمام: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، 1994م، ص ص191- 240 .

ز- يناسب الفعل من حيث الخصائص: الفعل الذي يدل على الحركة يحتاج إلى فاعل تصح منه الحركة.

ح- يأتي مرفوعًا دائمًا.

2- ما يُلاحَظ على محتوى مواد المهارات: إن مشكلات محتوى المواد المقررة لا تقف عند حدود مواد القواعد، بل تمتد لتنسحب على مواد المهارات أيضًا، فلو نظرنا في كتاب سلسلة اللسان، وهو الكتاب المقرر لتدريس بعض المهارات اللغوية من مثل المحادثة والاستماع والقراءة لوجدنا فيه نقاطًا كثيرة تتطلب المناقشة، بل الجدل، ومن ذلك مثلاً الحجم الكبير لهذا الكتاب مقارنة مع المدة التي خصصت لتعليم اللغة العربية في كلية العلوم الإسلامية، وهي سنة واحدة..

هذا من جانب، ومن جانب آخر نجد أن هذا الكتاب قد حشي حشوًا بالنصوص المصطنعة التي انخفض فيها مستوى اللغة إلى مستوى اللغة التواصلية المباشرة[1]، وكثرت فيه الأخطاء اللغوية والألفاظ التي لا تنطوي على معنى في معاجم العربية[2]، ما يجعلها غير صالحة على الإطلاق لإعداد طالب سوف يتصدى لاحقًا لنصوص شرعية ذات مستوى لغوي يتدرج صعودًا حتى يصل درجة الإعجاز في البيان القرآني.

ثم إن موضوعات هذه النصوص هي موضوعات مستمدة من الحياة اليومية، ولا علاقة لها بموضوعات النصوص التي سوف يقف عندها الطالب لاحقًا عندما سينتقل إلى مرحلة التخصص بالدراسات الشرعية، ما يجعله يواجه موضوعات تلك النصوص، وهو خالي الوفاض.

يُضاف إلى ذلك أن هذا الكتاب قد أُتخِم بالتدريبات التي لا تسمن ولا تغني من جوع، وذلك بدعوى باطلة، مفادها أن تلك التدريبات تعزز فهم الطالب للقواعد التي درسها في مقرري النحو

---

[1] وهو مستوى يتصف بالبساطة والوضوح إذا ما قيس بمستوى اللغة الأدبية أو مستوى اللغة العلمية، إذ إنه يختلف عن الأول في كونه يخلو مما تنطوي عليه اللغة الأدبية من مخالفة معايير اللغة القياسية، ويختلف عن الثاني في كونه لا ينطوي عادة على الفكرة العميقة لارتباطه بالغايات التواصلية المباشرة.

[2] خذ مثالًا على ذلك ما جاء تحت فقرة(استمع وردد) في الصفحة التاسعة والستين من الجزء الأول من الكتاب التمهيدي؛ فقد أورد فيها المؤلفون جملة من الألفاظ التي لا تحمل معنى في العربية، من مثل(ذِلّ، نافظة، ألفاد). ينظر: عبس، مُحَمَّد صبحي وآخرون: سلسلة اللسان، الكتاب التمهيدي،، الجزء الأول، ص69 .

والصرف؛ والذي نراه أن تعزيز فهم الطالب لتلك القواعد يجب أن يكون على المستوى النظري من خلال التدريبات الموجودة في مقرري النحو والصرف، وأن تعزيز تلك القواعد في مقررات المهارات يجب أن يكون من خلال التطبيق، والتطبيق فحسب.

وما يُقال في شأن محتوى المقررات السابقة يمكن أن نجد شيئًا منه أو يُشبهه في مقرر مادة الإملاء والإنشاء، وهو كتاب(الكتابة) للأستاذ نادر إدلبي، فلو نظرنا في الجزء الأول من هذا الكتاب، وهو الجزء المخصص لعرض قواعد الإملاء العربي لوجدنا أنه – مع ما له من السبق والفضل[1] – قد جاء منطويًا على قدر ما من الصعوبة، والسبب في ذلك يعود – في رأينا – إلى أنه أراد أن يقول كل شيء في هذا الجانب دفعة واحدة،، وما نراه أولى، في هذا المقام، هو الركون إلى المبدأ المشهور في مجال إعداد المناهج اللغوية، وهو مبدأ الاختيار الذي يقضي بأن نختار من مفردات المادة المراد تدريسها ما هو شائع، وأن نعرض عما هو أقل شيوعًا منه، أو على الأقل نرجئ الكلام عليه إلى وقت لاحق نطمئن فيه إلى أن الطالب قد تمكن تمامًا من فهم القضايا الشائعة في اللغة المدروسة.

أما الجزء الثاني من هذا الكتاب، فنراه لم يُجرِ كلامه على نحو مقصود على نمطي الكتابة المشهورين، وهما نمط الكتابة الوظيفية ونمط الكتابة الإبداعية، ثم نراه بعد ذلك قد أطال الكلام في أشكال الكتابة التي تدخل في نطاق الكتابة الوظيفية، فذكر من ذلك ملء الاستمارة والسيرة الذاتية وكتابة البطاقة وكتابة الرسالة وكتابة الذكريات وكتابة الفقرة، في حين اقتصر على كتابة القصة فقط من أشكال الكتابة الإبداعية، ثم أردف على ذلك كله بحديث عام عن خصائص الكتابة الأدبية.

[1] تجدر الإشارة إلى أن صاحب الكتاب قد أحسن في طريقة عرض المادة، وهي الطريقة التي أشار إليها بقوله في المقدمة: " ففي جزئه الأول(الإملاء) لا يعرض القواعد الإملائية بشكل نظري جامد، بل يقدمها من خلال نصوص حية، يليها تمارين صفية وواجبات منزلية مع وجود مخطط(خارطة مفاهيم) في نهاية معظم الدروس لتساعد الطالب على تمثُّل الدرس كاملًا ". ينظر: إدلبي، نادر: الكتابة: منهاج تعليمي للناطقين بغير العربية، الجزء الأول(الإملاء)، ص2.

2-3- على مستوى توزيع محتوى المواد المقررة:

كما تظهر مشكلات المواد المقررة على مستوى المحتوى، تظهر كذلك على مستوى توزيع هذا المحتوى، وذلك في مواد القواعد ومواد المهارات على حد سواء.

2-3-1- توزيع محتوى مواد القواعد:

لو نظرنا في توزيع محتوى مواد القواعد، لوجدنا أن المادة العلمية المقررة في مجال الصرف قد وُزِّعت على مستويين: الأول هو مستوى الفعل الصحيح، والثاني هو مستوى الفعل المعتل، وما نراه أولى في هذا المقام هو أن يتم التوزيع على أساس من فكرتي التجرد والزيادة؛ إذ إن هاتين الفكرتين – في نظرنا – أكثر اتصالًا بالفكرة المحورية التي بني البحث على أساس منها، وهي فكرة بناء المادة الصرفية في ضوء الطبيعة التصريفية والاشتقاقية للغة العربية.

أما المادة العلمية المقررة في مجال النحو، فقد تم توزيعها على ثلاثة مستويات، أُطلق على الأول منها اسم المستوى الأول، وعلى الثاني اسم المستوى الثاني، وعلى الثالث اسم المستوى الثالث، إلا أن الناظر في هذا المادة وما انطوت عليه من مباحث نحوية متباينة لا يستطيع أن يتبين بوضوح الأساس الذي تم الاعتماد عليه في توزيعها على تلك المستويات.

2-3-2- توزيع محتوى مواد المهارات:

لقد تم توزيع محتوى مواد المهارات مُتمثِّلاً في كتاب سلسلة اللسان على أربعة مستويات، هي التمهيدي والمبتدئ والمتوسط والمتقدم، وهذا التوزيع، كما نراه، فضفاض، ويزيد من حجم المادة العلمية، ما يجعلها غير قابلة لأن تُعطى في عام دراسي واحد، والذي نراه أنه كان من الممكن الاكتفاء بالمستويات الثلاثة الأخيرة، وحذف المستوى الأول، أضف إلى ذلك ما كان يجب من ضرورات تقليص المادة في كل مستوى وتوزيعها توزيعًا يراعي تطور مهارات الطالب في كل مرحلة تعليمية.

أما محتوى كتاب(الكتابة) فقد تم توزيع القسم الأول منه(محتوى الإملاء) على أربع وحدات، الأولى تناولت جانب الحروف العربية، والثانية تناولت ظاهرة زيادة الحروف وحذفها في بعض مواضع الكتابة، والثالثة والرابعة تناولتا جانب كتابة بعض الحروف التي يختلف رسمها باختلاف مواضع ورودها، من مثل التاء والألف والهمزة، وما نراه أصلح في شأن توزيع مادة الإملاء

هو الاستناد إلى طريقة تراعي حقيقة هذا العلم، وتقوم على ثلاث نقاط أساسية: الأولى هي تعريف الطالب طريقة رسم الأصوات العربية جميعها في حالي انفصالها واتصالها، ويدخل في ذلك تعليم الطالب رسم التاء المربوطة والمفتوحة والهمزة بمواضعها المتعددة والألف بشكليها الممال والمشال، والثانية هي تعريف الطالب بما يطرأ على تلك الأصوات من ظواهر، من مثل الحذف والزيادة والقلب والإدغام، والثالثة هي تعريف الطالب بالمواضع التي يتم فيها الوصل بين كلمتين متلاحقتين والموضع التي يتم فيها الفصل بينهما.

وأما القسم الثاني منه(محتوى الإنشاء) فقد تم توزيعه على ثلاث وحدات نراها مناسبة من حيث العدد، لكن نرى أن يُعاد النظر فيها من جوانب أخرى، ومن ذلك أن يتم نقل الوحدة الثانية إلى البداية؛ لأنها تتصل بقضية عامة في هذا الباب، وهي أشكال الكلام، وأن يتم تأخير الوحدة الأولى إلى المقام الثاني مع إلحاق بعض موضوعات الوحدة الثالثة بها، من مثل كتابة الذكريات وكتابة الفقرة؛ لأنها بها ألصق، وأن يتم إضافة بعض الموضوعات المشابهة لكتابة القصة إلى الوحدة الثالثة، ثم أن يتم بعد ذلك كله تخصيص كل وحدة باسم خاص، كأن نسمي الأولى في الترتيب الجديد: أشكال الكلام، ونسمي الثانية الكتابة الوظيفية، ونسمي الثالثة الكتابة الإبداعية.

3- الإصلاح والعلاج:

بعد أن فرغنا في الصفحات السابقة من محاولة توصيف المنهجية المتبعة في تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية في جامعة ماردين آرتقلو، ثم من محاولة بيان جوانب النقص والقصور فيها، نرى أنه قد بات لزامًا علينا في هذا المقام أن نقدم رؤيتنا حول المنهجية التي يمكن أن تتجاوز جوانب النقص في المنهجية السابقة والتي تصلح لأن تكون بديلًا بها.

وكما فعلنا في النقطتين السابقتين من توزيع الكلام على ثلاث مراحل: الأولى لمناقشة المنهجية على مستوى المواد المقررة، والثانية لمناقشتها على مستوى محتوى هذه المواد المقررة، والثالثة لمناقشتها على مستوى توزيع محتوى هذه المواد المقررة، سنقوم ههنا بتوزيع كلامنا على المنهجية الجديدة على ثلاث مراحل أيضًا: الأولى نطرح فيها رؤيتنا على مستوى المواد، والثانية نطرح فيها رؤيتنا على مستوى محتوى تلك المواد، والثالثة نطرح فيها رؤيتنا على مستوى توزيع ذلك المحتوى.

3-1- على مستوى المواد المقررة:

ونرى على هذا المستوى أن يتم توزيع المواد على قسمين: الأول نظري، ويشمل المواد التي تتصل باللغة وقواعدها ودلالاتها، والثاني تطبيقي، ويشمل المواد التي تتصل بمهارات استعمالها.

3-1-1- المواد النظرية: وهي في رأينا ست مواد، وهذه المواد هي:

1- مادة الأصوات: وفيها يتم تعريف الطالب بالأصوات التي يتألف منها كلام العرب، بوصف هذه الأصوات هي الجزء الظاهر من اللغة والذي يعد مدخلًا لكل تناول صحيح للغة.

2- مادة الإملاء: وفيها يتم تعريف الطالب بجانب برسم الأصوات العربية، والقواعد التي تم اتباعها في هذا المجال، كما جاءت في كتب الإملاء.

3- مادة الصرف: وفيها يتم تعريف الطالب بالكلمة العربية من جانبي الشكل والوظيفة، ثم من جانب التغيرات المختلفة التي تطرأ عليها في الكلام والآليات التي يتم من خلالها هذا التغير.

4- مادة المعجم: وفيها يتم تعريف الطالب بمعاني بعض الكلمات العربية، وتكليفه بحفظها وحفظ تلك المعاني، وذلك بهدف زيادة رصيده اللغوي.

5- مادة النحو: وفيها يتم تعريف الطالب بالجملة العربية من حيث بناؤها والقواعد التي يتم من خلالها ذلك البناء، ثم من حيث وظائفها وسبل أدائها لتلك الوظائف.

6- مادة النصوص: وفيها يتم تعريف الطالب ببعض النصوص العربية القصيرة جدًّا، من مثل الأمثال والحكم والأقوال المشهورة، وتكليفه بحفظها، وذلك بهدف تدريب الطالب على الكلام بلسان العرب، ثم إطلاعه على الجانب الثقافي والاجتماعي والحضاري والإنساني لهذه اللغة، وهو أمر في غاية الأهمية؛ فاللغة ليست مجرد أنساق صوتية ووظيفية ومعنوية فحسب، بل هي فوق ذلك تحمل كل المميزات غير اللغوية للشعب الذي يتحدث بها[1].

3-1-2- المواد التطبيقية: وهي عندنا أربع مواد، هي:

[1] للاستزادة في فهم العلاقة بين اللغة والمجتمع نحيل القارئ الكريم إلى: حسان، تمام: اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط4، 2000م، ص ص15-18 .

1- مادة القراءة: وينصب فيها الجهد على تدريب الطالب على قراءة ما يعرض له من كلمات اللغة وجملها ونصوصها القصيرة والمتوسطة والطويلة قراءة سليمة على مستوى نطق الأصوات، ثم على مستوى تحقيق الظواهر المرافقة، وفي مقدمتها النبر والتنغيم[1].

2- مادة الكتابة: وينصب فيها الجهد على تدريب الطالب على كتابة كلمات اللغة وجملها ونصوصها التي تلقى على مسمعه أو تدور في ذهنه كتابة صحيحة تامّة غير منقوصة.

3- مادة الاستيعاب: وفيها ينصب الجهد على تدريب الطالب على فهم ما يسمعه أو يقرؤه من نصوص اللغة التي يرغب في تعلمها فهمًا صحيحًا.

4- التعبير: وفيها ينصب الجهد على تدريب الطالب على إنتاج الجمل والنصوص في اللغة التي يتعلمها، وذلك على مستويي الحديث الشفوي أو النشاط الكتابي.

3-2- على مستوى محتوى المواد المقررة:

وسوف نناقش هذه النقطة على مستوى المواد النظرية أولًا، ثم ننتقل إلى محتوى المواد التطبيقية.

3-2-1- محتوى المواد النظرية:

وسوف نناقش محتوى كل مادة على حدة.

1- محتوى مادة الأصوات: ونرى أن يتناول محتوى هذه المادة الأصوات العربية في حالي إفرادها وتركيبها، فيوقف في الجانب الأول عند عدتها وتوزعها ما بين صامت وصائت، ثم الطريقة التي ينطق بها كل صوت والإشارة إلى ما يقاربه في النطق من الأصوات الأخرى، كالإشارة إلى التقارب في النطق ما بين أصوات(الباء والميم والواو)، والتقارب في النطق ما بين أصوات(التاء والطاء، والدال والضاد)، والتقارب في النطق ما بين صوتي(الفتحة والألف).

[1] يعد النبر ظاهرة صرفية؛ ولذلك يعرف بأنه" ازدياد وضوح جزء من أجزاء الكلمة في السمع عن بقية ما حوله من أجزائها "، ما التنغيم فهو ظاهرة نحوية، ولذلك يعرفونه بأنه" الإطار الصوتي الذي تقال به الجملة في السياق ". ينظر: حسان، تمام: اللغة العربية معناها ومبناها، ص170 و226 .

كما يمكن أن يوقف في هذا الجانب عند أصوات هذه اللغة في ضوء أصوات اللغة الأم للطالب، وذلك بهدف معرفة المتشابه منها ثم تجاوزها سريعًا، والتركيز على الذي ينطوي على اختلاف وتعزيز عملية تعليمه من خلال التكرار أو من خلال تقريبه من أحد أصوات اللغة الأم[1].

أما في الجانب الثاني، وهو جانب دراسة الأصوات في حال تركيبها في الكلمات، فيوقف عند قضايا عدة، أهمها قضية التلوينات النطقية التي تطرأ على الصوت نتيجة تأثره بالمحيط الصوتي المجاور[2]، من مثل نطق النون ميمًا في كلمة(عنبر)، ونطق الدال تاءً في كلمة(عدْتُ)، وكذلك قضية حذف بعض الأصوات في الكلمة وقضية تغييرها إلى أصوات أخرى.

2- محتوى مادة الإملاء: ونرى أن يدور محتوى هذه المادة حول ثلاث نقاط أساسية: الأولى هي تعريف الطالب طريقة رسم الأصوات العربية جميعها في حالي انفصالها واتصالها، ويدخل في ذلك تعليم الطالب رسم التاء المربوطة والمفتوحة، والهمزة بمواضعها المتعددة، والألف بشكليها الممال والمشال، والثانية هي تعريف الطالب بما يطرأ على تلك الأصوات من ظواهر، من مثل الحذف والزيادة والقلب والإدغام، والثالثة هي تعريف الطالب بالمواضع التي يتم فيها الوصل بين كلمتين متلاحقتين نطقًا، والمواضع التي يتم فيها الفصل بينهما.

3-محتوى مادة الصرف: ونرى أن محتوى هذه المادة يجب أن يُوزَّع على مستويين: الأول يتصل بقضايا اللفظ في الفعل والاسم، وهي - في زعمنا - تتكون من ثلاثة جوانب: الأول هو الوزن الصرفي للكلمة(فعل، فاعل، أفعل، استفعل، انفعل، افتعل، تفاعل، فعلل، ... إلخ)، والثاني هو أحوال الكلمة من حيث: عدد الحروف(ثلاثية، رباعية، خماسية... إلخ) ونوع الحروف

[1] تجدر الإشارة في هذا المقام إلى ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسات التقابلية التي تعنى ببيان ما بين اللغة المراد تعلمها واللغة الأم للمتعلم من أوجه التشابه والافتراق وعلى المستويات كافة. للاستزادة في معرفة هذا المنهجينظر: السلمي، عبدالله ومختار الغوث: منهج البحث في اللغة والأدب وتحقيق النصوص، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة – السعودية، ط2، 1435هـ – 2014م، ص ص136- 137 .

[2] تدعى تلك التلوينات الصوتية عادة allophones، وهي تقع داخل الفونيم الواحد، وتنجم عن تأثير الفونيمات بعضها في بعض داخل البيئة الصوتية كتأثير فونيم الباء في نطق فونيم النون في كلمة(عنبر). للتوسع ينظر: حسان، تمام: مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو مصرية، ص ص125- 131 .

(صحيحة، معتلة) ورتبة الحروف(مجردة، مزيدة)، والثالث هو تغيرات الكلمة، من مثل الإعلال والإبدال والإدغام.... ونوع هذه التغيرات من حيث كونها لذاتها أو لغيرها.

أما المستوى الثاني، فيتصل بقضايا المعنى في الفعل والاسم، من مثل الماضي والمضارع والأمر، والجامد والمتصرف، والتام والناقص، والمبني للمعلوم والمبني للمجهول، واللازم والمتعدي، والمؤكد وغير المؤكد، في الفعل، ومن مثل الجامد والمشتق، والمنسوب وغير المنسوب، والمصغر وغير المصغر، والمفرد والمثنى والجمع، والمذكر والمؤنث، والمعرفة والنكرة في الاسم.

4- محتوى مادة المعجم: ونرى أن يضم محتوى هذه المادة مجموعة من الكلمات العربية بعد تنظيمها في حقول دلالية مختلفة[1]، مع شرح معانيها وتوضيحها من خلال الوسائل المتاحة، كما نرى أنه يجب التركيز ههنا على الكلمات الأكثر استعمالًا في كلام العرب[2] وفي النص الديني الذي سيتعامل معه الطالب في سني دراسته المقبلة، وذلك لكي تكون الفائدة منها مباشرة وسريعة.

5- محتوى مادة النحو: ونرى أن يُؤسَّس محتوى هذه المادة على نقطتين: الأولى هي تعريف الطالب بأبواب النحو العربي، كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر والمضاف إليه والاسم المجرور.إلخ، والثانية هي تعريفه بأساليب الكلام العربي، كالإثبات والنفي والتوكيد والتقليل والأمر والنهي.. إلخ.

أ- تعريف الطالب بأبواب النحو العربي: ونرى أن يتم ذلك من خلال تجاوز الطريقة القديمة في دراسة الأبواب والانتقال إلى طريقة جديدة أكثر علمية، تقوم على أساس شرح الباب من خلال العلامات المعنوية واللفظية التي تدل عليه، كما نعرف الإنسان بجملة من العلامات الخُلُقية والخَلْقية الخاصة، وكما نعرف كل الأشياء من حولنا بخصائصها الشكلية والوظيفية المميزة.

مثال: يمكن أن نشرح للطالب باب الفاعل مثلًا من خلال الوقوف عند العلامات المعنوية والشكلية التالية:

1- العلامات المعنوية: الدلالة على من قام بالقعل.

---

[1] الحقول الدلالية نظرية تقوم على تصنيف الكلمات على أساس ارتباطها بمجال دلالي ما. ينظر: مختار عمر، أحمد: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة- مصر، ص ص127- 132 .

[2] وذلك بالاستناد إلى ما بات يعرف في مجال تعليمية اللغة باسم قوائم الكلمات Word Lists التي كان لدراسات الشيوع على الكلمات الفضل الأكبر في ظهورها. ينظر: الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص70 .

2- العلامات الشكلية:

أ- الاسمية(أي إنه يأتي اسمًا).

ب- فعله دائمًا مبني للمعلوم.

ج- فعله دائمًا يأتي تامًّا.

د- لا يأتي قبل فعله.

هـ- يطابق الفعل غالبًا.

و- يلازم الفعل دائمًا (لا فاعل من دون فعل ولا فعل من دون فاعل).

ز- يناسب الفعل من حيث الخصائص: الفعل الذي يدل على الحركة يحتاج إلى فاعل تصح منه الحركة.

ح- يأتي مرفوعًا دائمًا.

ب- تعريف الطالب بأساليب الكلام العربي: وهنا أيضًا نرى أنه يجب تجاوز الطريقة القديمة في دراسة الأساليب التي تقوم على أساس النظر إلى كل أسلوب بوصفه كيانًا مستقلًّا، والانتقال إلى طريقة جديدة تنظر إلى هذه الأساليب بوصف بعضها متولدًا من بعض، فنعلم الطالب من خلال هذه الطريقة كيف ينتقل من أسلوب إلى آخر، كأن نعلمه كيف ينتقل من الإثبات إلى النفي، ومن التوكيد إلى التقليل، ومن الأمر إلى النهي... إلخ.

6- محتوى مادة النصوص: ونرى أن يضم محتوى هذه المادة مجموعة من النصوص العربية القصيرة غير المصنوعة، من مثل الأقوال والحكم والأمثال والآيات القرآنية والأحاديث النبوية، يقوم المدرس بشرح معانيها، وتكليف الطلاب بحفظها، والغاية من ذلك تعريف الطالب بالبعد الثقافي والاجتماعي للغة التي يدرسها، وهو أمر في غاية الأهمية؛ إذ لا يمكن فهم اللغة فهمًا حقيقيًّا من دون فهم أبعادها غير اللغوية.

هذا ما نراه في شأن محتوى المواد النظرية، وتجدر الإشارة ههنا إلى أن هذا المحتوى يجب أن يعزز من خلال جملة من التدريبات في نهاية كل درس يتم من خلالها التحقق من فهم الطالب للمادة العلمية التي قام بدراستها.

3-2-2- محتوى المواد التطبيقية:

وسوف نناقش محتوى كل مادة على حدة.

محتوى مادة القراءة: ونرى أن يضم محتوى هذه المادة: مجموعة من النصوص المستمدة من الثقافة العربية الإسلامية، يتم من خلالها تدريب الطالب على القراءة الصحيحة، سواء أكانت هذه القراءة من حيث الأداء هي قراءة صامتة أم قراءة جهرية أم قراءة استماع[1].

محتوى مادة الكتابة: ونرى أن يضم محتوى هذه المادة: مجموعة من النصوص المستمدة من الثقافة العربية الإسلامية، يتم من خلالها تدريب الطالب على الكتابة، وذلك من خلال تكليفه بكتابتها على نحو منظور أو غير منظور.

محتوى مادة الاستيعاب: ونرى أن يضم محتوى هذه المادة مجموعة من النصوص المستمدة من الثقافة العربية الإسلامية، يتم من خلالها تدريب الطالب على الفهم السريع والصحيح لما يسمع أو يقرأ من النصوص التي تُعرَض عليه.

محتوى مادة التعبير: ونرى أن يضم محتوى هذه المادة مجموعة من النصوص المستمدة من الثقافة العربية الإسلامية، يتم من خلالها تدريب الطالب على إنتاج النصوص الملفوظة أو المكتوبة من خلال تكليفه بمحاكاة تلك النصوص.

ملحوظة: نلاحظ مما سبق أن محتوى المواد التطبيقية يهتم أساسًا بالتدريب العملي؛ لذلك نرى أن تقل في هذه المواد أسئلة التدريبات، وخاصة تلك التي تتصل بالقواعد التي درسها الطالب في مجال المواد النظرية من أصوات وإملاء وصرف ومعجم ونحو ونصوص.

[1] ينظر في تفصيل هذه الأنماط: سعدي، فضيلة وطاوس صادقي: الكتاب المدرسي للتلميذ الجزائري في المستوى الابتدائي: كتاب القراءة للسنة الخامسة نموذجًا" دراسة تحليلية نقدية، قسم اللغة والأدب العربي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية – الجزائر، السنة الجامعية2013 – 2014"، ص ص26-35 .

3-3- على مستوى توزيع محتوى المواد المقررة:

ونرى في هذا المقام أن يتم توزيع محتوى المواد النظرية والتطبيقية التي اقترحناها في منهجيتنا الجديدة بناءً على خطة متدرجة تنطلق من الأدنى نحو الأعلى، وتتألف من ثلاثة مستويات تطورية، هي:

المستوى المبتدئ: وفي هذا المستوى تبنى المواد النظرية والتطبيقية بناء بسيطًا، إذ تقتصر الأولى على تناول القضايا الأساسية في اللغة فقط، في حين تقتصر الثانية على تناول بعض النصوص اللغوية البسيطة من حيث الشكل والمضمون.

المستوى المتوسط: وفي هذا المستوى ترتفع درجة التعقيد في المادة المقدمة للطالب على المستويين النظري والتطبيقي، إذ تتناول المواد النظرية قضايا لغوية أكثر تخصُّصًا من سابقتها، في حين تتناول المواد التطبيقية نصوصًا لغوية ذات بنى شكلية ومضمونية أكثر تركيبًا من سابقتها.

المستوى المتقدِّم: وفي هذا المستوى تصبح المادة العلمية المقدمة ذات مستوى عال، وذلك على المستويين النظري الذي تمثله المواد النظرية من أصوات وإملاء وصرف ومعجم ونحو ونصوص، والتطبيقي الذي تمثله المواد التطبيقية من قراءة وكتابة واستيعاب وتعبير.

خاتمة:

حاولنا في البحث السابق الوقوف عند المنهجية المتبعة في تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية في جامعة ماردين آرتقلو التركية، وذلك من خلال الوقوف عند المنهاج المقرر في قسم المرحلة التحضيرية في هذه الكلية للعام الدراسي 2016 – 2017 م.

وكان هدفنا من ذلك هو الوقوف على حقيقة هذه المنهجية من زواياها المختلفة، ثم تحديد ما لها وما عليها؛ ليتم بعد ذلك الوصول إلى تعزيز الصالح منها وتعزيزه ثم البناء عليه، وتجاوز ما هو خلاف ذلك إلى ما هو أكثر جدوى ونفعًا لطلابنا الأعزاء.

وقد اتبعنا من أجل الوصول إلى هذا الهدف خطة تقوم على ثلاث نقاط: الأولى هي الوقوف عند بنية هذه المنهجية من حيث المواد المقررة، ثم من حيث محتويات هذه المواد المقررة، ثم من حيث توزيع محتوى هذه المواد المقررة، والثانية هي الوقوف عند جوانب القصور والخلل في بنية هذه المنهجية إن وجدت، والثالثة هي محاولة تقديم رؤية لمنهجية جديدة أكثر جدوى انطلاقًا من أمرين

اثنين: الأول هو البناء على النافع والمفيد مما في المنهجية التي نحاول دراستها في هذا المقام، والثاني هو تجاوز ما هو خلاف ذلك فيها واستبدال ما هو نافع ومفيد به.

وقد استطعنا من خلال ذلك الوصول إلى جملة من النتائج، يمكن أن نلخصها على النحو التالي:

أن هذه المنهجية قد تكوّنت من قسمين من المواد: الأول هو قسم مواد القواعد، وقد ضم مادتين، هما النحو والصرف، والثاني هو قسم مواد المهارات، وقد ضم مواد القراءة والإملاء والاستماع والمحادثة.

أن هذه المنهجية تعاني من جوانب نقص كثيرة، تبدو على مستوى المواد المقررة، كما تبدو على مستوى المحتوى الذي انطوت عليه تلك المواد، وكذلك على مستوى التوزيع الذي خضع له ذلك المحتوى.

أن النقص على مستوى المواد المقررة يبدو على المستوى النظري من خلال عدم تناول هذه المواد لجميع جوانب اللغة واقتصارها على جانبي النحو والصرف فقط، وعلى المستوى التطبيقي من خلال التخبط في تحديد أسماء المواد أحيانًا، وفي تحديد مهامها ومحتوياتها أحيانًا أخرى.

وهو يبدو على مستوى المحتوى من خلال عدم بناء هذا المحتوى على المستوى النظري بناءً يتناسب مع حقيقة اكتساب الإنسان للغة التي تقتضي طرح موضوع العلم المدروس كاملًا من حيث القضايا والمستويات مع مراعاة عنصر التدرج في الطرح وعدم قول كل شيء عنها في مكان واحد، وعلى المستوى التطبيقي من خلال عدم تناسب المحتوى الذي أُعدَّ لاكتساب اللغة الحوارية التواصلية مع الهدف من تعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية، وهو دراسة العلوم الشرعية باللغة العربية.

ويبدو على مستوى توزيع المحتوى من خلال عدم وجود خطة واضحة للتوزيع أحيانًا، ومن خلال التخبط في تلك الخطة أحيانًا أخرى.

أن هذه المنهجية غير كافية للقيام بمهمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي في حاجة ماسة للإصلاح على كل المستويات.

أن إصلاحها على مستوى المواد المقررة يكون من خلال توسيع المواد النظرية التي تعنى بالقواعد، ومن خلال التخلص من التخبط الذي وقع في المواد التطبيقية التي تعنى بالمهارات.

أن إصلاحها على مستوى محتوى المواد المقررة يكون من خلال بناء محتوى المواد النظرية بناءً يتناسب مع حقيقة اكتساب الإنسان للغة بالتصور الذي ذكرناه منذ قليل، ومن خلال بناء محتوى المواد التطبيقية بناءً يتناسب مع الهدف من تعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية، وهو دراسة العلوم الشرعية باللغة العربية كما أسلفنا.

أن إصلاحها على مستوى توزيع محتوى المواد المقررة يكون من خلال توزيع محتوى المواد النظرية والتطبيقية توزيعًا يقوم على خطة متدرجة تنطلق من الأدنى نحو الأعلى، وتتألف من ثلاثة مستويات تطورية، هي: المستوى المبتدئ والمستوى المتوسِّط والمستوى المتقدِّم.

تمّت

المصادر والمراجع:

إدلبي، نادر: الكتابة: منهاج تعليمي للناطقين بغير العربية، غير مطبوع، وقد زوَّدنا بنسخة منه الأستاذ المؤلِّف مشكورًا، ج1، ج2.

الجراح، الدكتور عامر خليل: الإجراءات التداولية التأثيرية في التراث البلاغي العربي بين التأويل والحجاج والإنجاز، دار السنابل، إسطنبول- تركيا، ط1، 1441هـ- 2019م.

حسان، الدكتور تمام: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، 1994م.

حسان، تمام: اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط4، 2000م.

حسان، تمام: مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة- مصر، د- ت.

الحملاوي، أحمد: شذا العرف في فن الصرف، قدم له وعلق عليه الدكتور مُحَمَّد بن عبد المعطي وخرج شواهده ووضع فهارسه أبو الأشبال أحمد بن سالم المصري، دار الكيان للنشر والطباعة والتوزيع، الرياض، د- ت.

الراجحي، الدكتور عبده: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية- مصر، 1995م.

سعدي، فضيلة وطاوس صادقي: الكتاب المدرسي للتلميذ الجزائري في المستوى الابتدائي: كتاب القراءة للسنة الخامسة نموذجًا" دراسة تحليلية نقدية، قسم اللغة والأدب العربي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية – الجزائر، السنة الجامعية2013 – 2014".

السلمي، عبدالله ومختار الغوث: منهج البحث في اللغة والأدب وتحقيق النصوص، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة – السعودية، ط2، 1435هـ – 2014م.

عبد الرحمن، طه: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 1998م.

عبدالله أبو زيد علي، علاء الدين: الدلالة ما بين الأصوليين والمناطقة وأثرها على الفقه الإسلامي، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الفقه الإسلامي في قسم أصول الفقه بكلية الشريعة والقانون بجامعة أم درمان الإسلامية، 1419هـ – 1999م.

عبدالله، دكتور عبد الحليم: تقريب الصرف العربي للناطقين بغيرها، غير مطبوع؛ وقد زودنا بنسخة منه الأستاذ المؤلف مشكورًا.

عبس، مُحَمَّد صبحي وآخرون: سلسلة اللسان، الكتاب التمهيدي، مركز اللسان الأم، أبو ظبي/ دبي، الإمارات العربية المتحدة، ج1 .

مُحَمَّد يونس علي: الدكتور مُحَمَّد: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت- لبنان، ط1، 2004م.

مختار عمر، أحمد: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة- مصر، د- ت.

Şadoğlu ،Murat Serdar ،Arapçayı Öğrenenler için kolay dil bilgisi ،Akdem Yayınları ،İstanbul.2015 .

الوسائل التعليميَة وتوظيفها في مهارة التحدُّث

محمود يحيى حريري

مدرس في كليةِ العلوم الإسلامية
في جامعة ماردين آرتقلو

الوسائل التعليميّة وتوظيفها في مهارة التحدُّث

محمود يحيى حريري*

الملخّص:

يعدّ توظيف الوسائل التعليمية في مهارات تدريس اللغة أمراً ضرورياً جدّاً، ولاسيّما ونحن نخوض في دوّامة المتغيّرات الثقافية، والسياسية، والمعرفية المتسارعة، إذ يقوم هذا التوظيف بالارتقاء بمستوى العملية التعليمية، والتسريع من تحقيق أهدافها المبتغاة، ولا أحد من معلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ينكر بأنّ معظم المتعلّمين الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية يعانون من مهارة المحادثة، وهذا الأمر لا يرجع لسهولتها أو صعوبتها بل لوسائل تعليمها غير الدقيقة، ولهذا الأمر جاءت هذه الدراسة لتوضّح مفهوم الوسائل، أهميّتها، مبادئها، أنواعها، ودورها في العملية التعليمية، والأهم من هذا كلّه هو كيفيّة تطبيقها وتوظيفها بالشكل الأمثل لخدمة مهارة التحدّث.

الكلمات المفتاحية: الوسائل، التعليميّة، المعلّم، المتعلّم، التحدّث.

تمهيد:

اللغة العربيّة من أجمل اللّغات في العالم لكنّها في الوقت نفسه تعتبر لغةً دسمة وصعبة بالنسبة لمتعلّميها إذ تحتاج من التعلّم والتمعّن الكثير وهي لغةُ قرآننا الكريم وفيها من الأسرار والخبايا مالا يعدّ ولا يُحصى.

وبعد الفتوحات الإسلاميّة العظيمة أقبل الكثير من المسلمين الأجانب الغير ناطقين باللّغة العربيّة لتعلّمها وكان غرضهم الأساسيّ هو فهم مفردات القرآن الكريم ومعانيه وتعلّم السنّة والعقيدة والفقه وغيرها من العلوم الشرعيّة، لذا يجب علينا أن نعتني باللّغة العربية عناية خاصّة واضعين تطوير أساليب تعليمها نصب أعيننا ومدركين بأنّ دراستها أسبق من غيرها لأنّها أداة لتدريس المواد الأخرى وأكثر وسائل الاتصال استعمالاً في الحياة اليومية.

* Mahmoud HARİRİ, Mardin Artuklu Üniversitesi – İslami İlimler Fakültesi'nde Öğretim Görevlisi. Mahmud.antep@hotmail.com

إنّ علم اللسانيّات اليوم يولي اهتماماً خاصّاً للوسائل التعليميّة وقد كان للقرآن الكريم قدم السبق في هذا الميدان إذ نجد بعض الوسائل المذكورة لتقريب المفاهيم إلى أذهان الناس ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا ﴾[1] وجاء في تفسير هذه الآية لمّا بالغ أهل مريم عليها السلام في تأنيبها وتوبيخها التزمت الصمت وأشارت لعيسى عليه السلام، وفي هذا دلالة على أنّ الإشارة أغنت عن الكلام فهي إذن وسيلة اتصال بين المتخاطِبين[2].

والرسول ﷺ استخدم الوسائل الحسيّة، كالخطّ على الرمال لتشبيه الأجل، والأمل، والمصائب للإنسان، والتشبيه بالشمس والقمر ونحو ذلك ليقرّب إلى الأذهان الغيبيات[3].

ولا أحد منّا ينكر دور العلماء المسلمين في إبراز أهمّية الوسائل في التعليم، واعتمادها كأساسٍ في توضيح الأفكار والمعارف كالرازي الذي استخدم التجريب، وابن الهيثم الذي استعمل العروض والمشاهدة والتجريب، والإدريسيّ الذي استعان بالرسوم لتوضيح أفكاره، وقد تنبّه العديد من علماء المسلمين إلى أهمّية التركيز على أكثر من حاسّة في تعلّم القرآن الكريم، وممّا ذكره الأهواني أنّه يجب علينا الاستفادة من جميع الحواس في حفظ القرآن، لأنّ استعمال جميع الحواس أفضل من استعمال حاسّة واحدة، ولا سيّما إذا عرفنا أنّ بعض الناس بصريّون يحفظون عن طريق البصر بالقراءة الصامتة، وبعضهم سمعيّون يحفظون عن طريق السمع فقط، وبعضهم حركيّون[4]، ممّا سبق نخلص إلى أهميّة تنوّع الوسائل التعليميّة في تطوير عمليّة التعليم وخاصّة في ميدان اللغة العربية وتدريسها للناطقين بغيرها.

مفهوم الوسائل التعليميّة:

ارتبط ظهور الوسائل التعليميّة بحاجة الإنسان للتعلّم واكتساب المهارات التي تساعده على الحياة، وهذه الحاجة قديمة منذ خلق الله الإنسان على الأرض، ومظاهر الاتصال بين البشر كثيرة

[1] سورة مريم 29.

[2] الرازي، الفخر (1985)، **التفسير الكبير**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص85.

[3] أحمد، مُحَمَّد عبد القادر (1989)، **الجديد في تعليم التربية الإسلامية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص98.

[4] يونس، فتحي (1982)، **دراسة بعض العوامل المساعدة في تعليم القرآن الكريم للمبتدئين**، بحث منشور في كتاب قراءات في التربية الإسلامية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص125.

مثل: اللغة التي تحدّث بها الإنسان، والرسومات والمجسّمات والنقوش الأثرية والصور التي حفرها الإنسان في العصور المختلفة، حيث يمكن اعتبارها أشكالاً لوسائل تعليميّة هدفت لإيصال رسالة ما إلى متلقٍّ آخر بطريقة تتناسب مع مستوى الإنسان الزماني والمكاني والإدراكي لكلّ عصر.

وفي الآونة الأخيرة وتماشياً مع الثورة الهائلة في عالم التكنولوجيا تدفّقت علينا نظريات كثيرة قامت بتطوير وسائل التعليم وأساليبه، كما قامت بتوظيف هذه الوسائل التعليميّة في تقديم المقرّرات الدراسية، وعليه برز الدور الأهم والأكبر للوسيلة التعليميّة حتّى أصبحت أهمّ عناصر الاتّصال التعليميّ.

وقد ظهرت العديد من التعريفات لمفهوم الوسائل التعليمية ويعود ذلك إلى الاختلاف في تحديد أهميّة الوسائل التعليمية ووظائفها وكذلك الاختلاف في أهمّية الحواس المتنوِّعة لدى الإنسان في عمليّة التعليم.

فعرفها مُحَمَّد حمدان بأنها: " وسائط تربوية يُستعان بها عادة لإحداث عمليّة التعلّم، فالمدرسة والمعلّم والكلمة الملفوظة والكتاب والصورة والشريحة والقلم والحبر وغيرها تُعتبر على هذا الأساس وسائل تعليميّة هامّة. "[1]

ويمكن القول إنّ الوسيلة التعليميّة هي عبارة عن" تركيبة تضمُّ كلًّا من المادّة التعليميّة أو المحتوى والإدارة والمتعلّم والجهاز الذي يتمّ من خلاله عرض هذا المحتوى بحيث تعمل على خلق اتّصال كفْء للوسيلة التعليميّة. "[2]

وعرّفها بشير كلوب: " بأنّها موادُّ وأدوات تقنية ملائمة للمواقف التعليمية والتعلّمية المختلفة يستخدمها المعلّم والمتعلم بخبرة ومهارة لتحسين عملية التعليم والتعلّم، كما أنّها تساعد في نقل المعاني، وتوضيح الأفكار، وتثبيت عملية الإدراك، وزيادة خبرات الطلاب ومهاراتهم، وتنمية اتجاهاتهم في جوّ مشوِّق ورغبة أكيدة نحو تعلم أفضل. "[3]

---

[1] حمدان، مُحَمَّد زياد، **الوسائل التعليمية**، دار عمان للنشر والتوزيع، 1982م عمان، الأردن، ص30.

[2] مصطفى عبدالسميع مُحَمَّد، مُحَمَّد لطفي جاد، صابر مُحَمَّد، **الاتّصال والوسائل التعليمية**،ط1،(2001)القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ص40.

[3] الكلوب، يشير، **الوسائل التعليمية**، دار العلم للملايين، (1976)بيروت، لبنان.

وهناك تعريف أشمل وأعمّ للوسائل التعليميّة فقد عرّفها حسن زيتون (2001) على أنّها: " مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتمّ توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التدريس بغاية تسهيل عملية التعليم والتعلّم ممّا يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف".

ويمكننا القول بأنَّ هذا التعريف هو الأشمل والأعم؛ لأنّه يرى أنّ الوسيلة التعليميّة تتعدّى كونها جهازاً أو أداة توضيحية للمواقف أو التجارب أو الخبرات أو الأشخاص ممّن هم أصحاب خبرة محددة.

وقد أُطلق على الوسائل التعليمية عدّة تسميات منها: وسائل الإيضاح، الوسائل البصرية، الوسائل السمعية، الوسائل المُعِينَة، الوسائل التعليمية، وأحدث تسمية لها تكنولوجيا التعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلميّة بطريقة منظمة وهي بمعناها الشامل تضمّ جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة.

أهمية الوسائل التعليمية:

تتركَّز أهمية الوسائل التعليمية في مخاطبة حواس الإنسان، والحواس هي المنافذ الطبيعية للتعلّم، فالمعرفة دائما تبدأ من الحواس، ولذلك دعا المشتغلون في مجال التعليم إلى استخدام الوسائل التوضيحية، لأنّها تُوقظ الحواس وتُعينها على أداء وظيفتها.

والوسائل بأنواعها المختلفة وأساليبُ الاستعانة بها، تعتبر ضرورةً لنجاح عمليات الاتصال التي تتمّ عن طريق المواجهة كما يحدث في الندوات والمقابلات أو التي تتّخذ طريقها من خلال وسائل الاتّصال الجماهيري كالتلفاز والسينما والصحافة وسنوضح أهمية الوسائل التعليمية في المجالات الرئيسة الآتية.

أولاً: أهميتها للمعلّم:

إنَّ استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم تفيد المعلّم وتحسن أداءه في إدارة الموقف التعليميّ وتساعده على رفع درجة كفايته المهنية واستعداده.

غيّرت الوسائل التعليميّة دور المعلم من ناقل للمعلومات وملقّنٍ إلى مخطِّط ومنفِّذٍ ومقوِّم للتعلّم، كما ساعدت المعلِّم على حسن عرض المادة وتقويمها والتحكّم بها من حيث استغلال كلّ الوقت المتاح بشكل أفضل[1]، واستطاع بفضلها التغلّب على حدود الزمان والمكان في حجرة الدراسة، وذلك عن طريق عرض بعض الظواهر التي وقعت في زمن فات أو في مكان بعيد.

ثانياً: أهميتها للمتعلّم:

كلّما كانت الخبرات التعليمية التي يأخذها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى حقيقيّ وثيقُ الصلة بالأهداف التي يسعى لتحقيقها والرغبات التي يتوق لإشباعها فالوسائل التعليميّة تساعد على استثارة اهتمام الطالب وإشباع حاجته للتعلم، كما تساعده على إشراك جميع حواسه ممَّا يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلّم.[2]

كما تنمّي الوسائل التعليميّة قدرة التلميذ على التفكير ودقّة الملاحظة واتّباع المنهج العلميّ للوصول إلى حلّ المشكلات، وهذا الشكل بالتأكيد يؤدِّي إلى تحسين نوعيّة التعلّم ورفع الأداء عند المتعلِّمين.

ولا ننسى أنَّ هذه الوسائل تساعد المتعلِّم على عدم الوقوع في الفهم الخاطئ للمعنى فربّما استعمل المدّرس ألفاظاً ليس لها عند المتعلِّم دلالة واضحة حينها تأتي هذه الوسائل لتساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهنه، الأمر الذي يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كلٍّ من المدرِّس والمتعلّم. فالوسائل التعليميّة تشدُّ الطلاب لموضوع الدرس وتجعل المادّة المقدَّمة محبَّبةً إليهم وتقوّي العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم.

ثالثاً: أهمّيتها للمادّة التعليميّة:

للوسائل التعليميَّة دورٌ مهمّ في إيصال المعلومات والمواقف والمهارات الموجودة في المادّة التعليميّة للمتعلِّمين وتساعدهم على إدراكها حتّى إنِ اختلفت مستوياتهم فهي تبقي هذه المعلومات في عقل

[1] ينظر: الفوزان، د. عبد الرحمن، **اضاءات**، مطبعة العربية للجميع، 1435هـ الرياض، ص241.

[2] ينظر: سعود، فاطمة، **استراتيجية استخدام الوسائل السمعية و البصرية**(www. manar-se. net).

المتعلِّم بشكلٍ أوضح، كما أنّها تقوم بعمليَّة التسهيل والتبسيط للأفكار الغامضة وتساعد المتعلِّم على أداء المهارة بالشكل الصحيح.

وبهذا الأسلوب يتشوَّق المتعلِّم للمادّة التي يدرّسها وتزيد فعاليته ونشاطه ومشاركته فيها[1]، وقد وضّحت الدراسات والأبحاث الكثيرة التي أُجريت أنَّ الوسائل التعليميّة تلعب دوراً جوهرياً في إثراء المادة التعليميَّة من خلال إضافة أبعاد ومؤثّرات خاصة وبرامج متميّزة تزيد من فهم المتعلِّم وإدراكه.

قواعد اختيار الوسائل التعليميّة:

هناك بعض القواعد الأساسية الّتي يجب مراعاتها عند اختيار الوسائل التعليمية:

ملاءمة الوسيلة للأهداف التعليمية: يجب أن تتناسب الوسيلة التعليمية مع الأهداف التعليميّة للدرس وتسعى لتحقيق هذه الأهداف، وأن تتّسم بالوضوح وتخلو من التشويش[2]، فمثلاً إذا كان هدف الدرس أن يكتب الطالب الحروف العربية بطريقة صحيحة فالوسيلة التعليميّة المناسبة يجب أن تحتوي على أداة للكتابة مثل: القلم أو الطباشير ولا يمكن استخدام الصورة التوضيحية أو الرسومات التعليميّة بمفردها في هذا الدرس لأنّ الهدف الأساسيّ وهو الكتابة لا يمكن للطالب أن يحقّقه باستخدام وسائل بصرية مثل الصور والرسومات.

صدق المعلومات: يجب أن تكون المعلومات التي تقدِّمها هذه الوسيلة مطابقةً للواقع، وتمنح المتلقِّي صورة شاملة لما يدرسه، يعني أن تكون المعلومات التي تعطيها الوسيلة التعليميّة صحيحة تماما ودقيقة للغاية.

أن تكون مناسبة للمحتوى العلميّ: فالوسيلة التعليمية يجب أن ترتبط بشدَّة بالمحتوى التعليميّ وأن تيسِّر طريقة وصول هذا المعلومات إلى المتعلّم بأقلِّ جهد ووقت ويجب أن يكون الهدف الرئيسي هو إغناءَ المحتوى وإعطاءَه بأسلوب مشوّق وجذّاب.

إمكانيّة استخدامها مرّات متعدِّدة: الوسيلة في المواقف التعليمية المختلفة يجب أن تحافظ على شكلها وجودتها وفاعليتها في إيصال المعلومة.[3]

---

[1] ينظر: الفوزان، د. عبد الرحمن، **اضاءات**، مطبعة العربية للجميع، 1435هـ، الرياض، ص241.

[2] ينظر: سلامة، عبد الحافظ محمّد، **مدخل إلى تكنولوجيا التعليم**، دار الفكر،1998م، الأردن، الطبعة الثانية، ص32.

[3] ينظر: يوسف، ماهر اسماعيل، **الوسائل التعليميّة وتكنولوجيا التعلّم**، مكتبة الشقري، ط1، 1999م، الرياض، ص172.

أن تكون بشكل جميل متلائم مع وظيفتها: فالوسيلة التعليمية يجب أن تتميّز بالجاذبية والتشويق في طرحها للموضوع وذلك لشدّ انتباه الطلّاب وتوفير جوٍّ تعليميٍّ مشوِّق وممتع، ولكن بشرط عنصر التوازن بين جَمال هذه الوسيلة وبين فعاليّتها التعليميّة.[1]

أسس ومبادئ في استخدام الوسائل التعليمية:

1- يجب على المعلِّم أن يعرف بأنَّ تحديد الأهداف التعليمية التي تحقّقها الوسيلة هو أهمُّ من الوسيلة عينِها، وهذا الأمر يلزم المعلّم بمعرفة أسلوب صياغة الأهداف بشكل دقيق إضافةً إلى معرفة مستويات الأهداف التي يصبو لبلوغها وقدرة المتعلّم على استيعابها ممّا يمكِّنه على تحقيق أهدافه المنشودة.

2- أصبح لزاماً على كلِّ معلِّم وخاصّة من يعملِّون في حقل تعليم اللغات للناطقين بغيرها إدراك أنّ لكلِّ فئةٍ تدريسيّة خصائصها وسماتها، والمستخدِم للوسائل التعليميّة عليه أن يكون عارفاً للمستوى العمري والذكائي والمعرفي وحاجات المتعلِّمين حتّى يضمن الاستخدام الفعّال للوسيلة.

3- من البديهيّات في التعليم معرفة المنهج الدراسي ومدى ارتباط هذه الوسيلة وتكاملها مع المنهج، وهنا لا نقصد محتوى الكتاب فقط بل الأهداف أيضاً وطريقة التدريس والتقويم، أي أنّ المستخدم للوسيلة التعليمية عليه المعرفة التامّة للأهداف ومحتوى المادة الدراسية وطريقة التدريس وطريقة التقويم حتّى يختار الشكل الأفضل والأشمل لهذه الوسيلة.

4- يجب على المدرِّس أن يقوم بتجربة الوسيلة قبل تقديمها لطلّابه واستخدامها في الحجرة الدراسيّة فهذا يساعده على اتّخاذ القرار المناسب بشأن استخدامها وتحديد الوقت والمكان المناسب لعرضها، وبهذا الأسلوب يستطيع المعلِّم أن يتدارك أيّ خطأ ممكن وقوعه وهو بذلك يحفظ نفسه من مفاجآت غير سارّة قد تحدث كأن يعرض فيلماً غير مناسب للفئة العمريّة المستهدفة ممّا يسبب حرَجاً للمدّرس هو بغنىً عنه.

[1] ينظر: سلامة، عبد الحافظ محمّد، **مدخل إلى تكنولوجيا التعليم**، دار الفكر، 1998م، الأردن، الطبعة الثانية، ص37-38.

5- يقع على عاتق المدرِّس أيضاً أن يمهِّد الطريق للعبور إلى أذهان طلّابه بتهيئة عقولهم لاستقبال المعلومات ويكون ذلك بطرح بعض الأسئلة التي تدفعهم وتحثُّهم على التفكير المُسبق بموضوع الدرس أو بتلخيص المادّة وتقسيمها إلى فقرات بسيطة.

6- ولا يغفل عن ذهن المعلِّم تأمين الظروف والأجواء المناسبة لاستخدام هذه الوسيلة فيما يتعلّق بمحتوى المكان كالأضواء والأجهزة المستخدمة والرؤية الواضحة للجميع.

7- يجب على المعلِّم أن يقوم بقياس مدى استيعاب وفهم الدارسين عن طريق التقويم النهائي الذي يوضِّح النتائج المترتِّبة على استخدام هذه الوسيلة مقارنةً بالأهداف التي أُعدَّتْ لِأجلها.

أنواع الوسائل التعليمية:

قام العلماء بتصنيف الوسائل التعليميّة وتقسيمها إلى أنواع محدّدة فقد تطوَّرت هذه الوسائل بتطوّر الصناعة وتماشت مع الثورة التكنولوجية والمعرفية في كلّ وقت، فتعدّدت وتنوعت فمنها ما بقي على حاله لضرورته وأهميّته، كالوسائل البسيطة مثل السبورة، ومنها ما تطوّر وازدهر مثل الحاسوب، وسأعرض أهمّ هذه التقسيمات:

1- وسائل بصريّة:

حاسة البصر هي من أهمّ الحواس عند الإنسان فمعظم مصادر المعرفة تُدرك بواسطة هذه الحاسة، كالكتب والصحف والمجلات وغيرها من المواد المطبوعة والمصوَّرة، فهي تضمّ الوسائل التي تعتمد على حاسة البصر لدى المتعلِّم في تحقيق أهدافها، واكتساب الخبرات من خلاله، وعلى سبيل المثال لا الحصر: المجسّمات، العيّنات، الحقائق، النماذج، الخرائط، الكرات الأرضية، الصور الفوتوغرافية، الصور المتحرّكة، الأفلام الصامتة، الرسوم التعليميّة الثابتة، الرسوم المتحرّكة غير الناطقة، ولا ننسى أنّها تشمل أيضاً: المعارض والتجارب والمتاحف والتمثيليات والرحلات واللوحات والمجلات وغيرها كثير.

2- وسائل سمعيّة:

لا أحد منّا ينكر أهميّة الأذن في استقبال المعلومات فهي الحاسّة التي لا يعوقها أيّ حاجز وهي تأتي بعد العين من حيث الأهمية، فالمتعلِّم الذي يُبصر المادّة التعليميّة يسمع صوتها من خلال أذنه،

وتشمل هذه الوسائل: المذياع أو الراديو، وبرامج الإذاعة المدرسيّة، والتسجيلات الصوتية، وشرح المدرِّس الشفوي، والندوات والمؤتمرات، والخطب بأنواعها ...الخ.

3- وسائل سمعيّة بصريّة:

هي الوسائل التي تجمع بين الصوت والصورة، أي أنّها تستخدم حاّسة السمع وحاسة البصر معاً فهي مصمّمة لكلا الحاسّتين، وتشمل البرامج التليفزيونية والتسجيلات المرئية والأفلام التعليميّة الناطقة والمتحرّكة وغيرها. فهي وسائل حركية تلفت الانتباه وتجذب المشاهِد، مشوِّقة ومثيرة، غير تقليدية في برامجها.

4- وسائل تفاعليّة:

وتعتمد هذه الوسائل على التفاعل بين الطلّاب والأستاذ، وتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض، وكما هو معروف للجميع فإنّ عملية التعليم والتعلّم تتضمّن مُرسلاً ومستقبلاً، فكلّما كانت وسيلة الاتصال جيّدة وواضحة وملائمة كان وصول الرسالة أكثر فعالية[1] وهذا يشجّع المتعلّم على المشاركة بأسلوب مشوِّق وجميل كما أنّ هذه الوسائل ترفع من سويّة الطلّاب ومدى استيعابهم لأنّ المتعلِّم يشعر بقيمته الفرديّة فالمعلّم هنا ليس محاضرا يلقي المعلومات بل هو رئيس لورشة عمل وباختصار فإنّ الوسائل التفاعلية تزيد من مدارك المتعلّم وتوسيعها، وإعطائه القدرة على تحليل الأمور، ومواجهة المواقف المختلفة التي يتعرّض لها ومن أهمّ هذه الوسائل الشابكة أو الإنترنت والحاسوب والهاتف الجوّال.

توظيف الوسائل التعليميّة في مهارة الكلام:

اللغة هي الأصوات التي تصدر من جهاز النطق عند الإنسان ليعبّر بها عن مختلف أغراضه وقضاياه في الحياة، والكلام هو الممارسة الفعلية المطلوبة للّغة تحقيقاً لغرضها الأساسي وهو التواصل فاللغة هي الكلام.

[1] القاسمي، علي والسيد مُحَمَّد، **التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، 1987م، القاهرة، دار النهضة العربية، ص5.

"اللغة هي أصوات وألفاظ مرتّبة على نسق معينة تُترجم الأفكار التي تجول في النفس إلى عبارات وجمل تواضع عليها أهلها".[1]"وهي نظام اعتباطي لرموز صوتية تُستخدم لتبادل الأفكار والمشاعر بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة".[2]"ويقال: إنّها ألفاظ يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[3]، "ووسيلة لاتّصال الفرد بغيره والتفاهم مع غيره"[4]، "وعن طريق هذا الاتّصال يدرك حاجته، كما أنّها وسيلة في التعبير عن آماله وعواطفه".[5]

"والكلام وسيلة رئيسيّة في العملية التعليمية في مختلف مراحلها حيث يمارس المتعلّم فيها الكلام من خلال الحوار والمناقشة. وينمو الكلام جيداً إذا كان قائماً على الفصحى".[6] فمهارة الكلام لها دور كبير في حياتنا، فهي من أهمّ المهارات اللغوية. وإلى ذلك يشير اللغوي أحمد مدكور فيرى " أنّها من أهّم النشاطات اللغوية للكبار أو الصغار على السواء، فالناس يستخدمون كلاماً أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنّهم يتكّلمون أكثر ممّا يكتبون، ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو شكل رئيسيّ للاتّصال اللغوي بالنسبة للإنسان. وعلى ذلك يُعتبر الكلام أهمّ جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها".[7]

مهارة الكلام (التحدُّث):

"الكلام هو وسيلة المرء لإشباع حاجته وتنفيذ متطلّباته في المجتمع الذي يعيش فيه، وهو أداة أكثر تكراراً وممارسة واستعمالاً في حياة الناس، وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي من الكتاب"[8].

---

[1] مسقان، دحية، **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، رسالة الدكتورة، دار السلام فريس، 2000م، ص: 1.

[2] الخولي، أحمد علي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، الرياض: المملكة العربية السعودية، مجهول السنة، ص: 15.

[3] الغلاييني،مصطفى، **جامع الدروس العربية موسوعة في ثلاثة أجزاء**، بيروت: منشورات المكتبة العصرية، 1987م، ص: 7.

[4] زكريا، إسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، سويس: دار المعرفة الجامعة، ص: 33.

[5] عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي** اللغة العربية، القاهرة: دار المعارف، 1968م، ص: 43.

[6] عطا، إبراهيم مُحَّد، **طرق تدريس اللغة** العربية والتربية الدينية الجزء الأول، القاهرة: مكتبة النهضة، 1997م، ص: 106.

[7] مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي، 2002م، ص: 87.

[8] أحمد، محمود، طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق، 1998م، ص: 290.

وهو أيضا كما يعرّفه مخلص أحمد: " عملية تبدأ صوتية وتنتهي بإتمام عملية الاتّصال مع متحدِّث من أبناء اللغة في موقف اجتماعي"[1].

فالكلام مهارة إنتاجية تتطلّب من المتعلِّم القدرة على استخدام الأصوات بدقّة، والتمكّن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عمّا يريد أن يقوله في مواقف الحديث أي أنّ الكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمّن دافعا للمتكلّم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بوساطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وكلّ هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة[2].

وبناءً على هذا فمهارة الكلام هي قدرة الشخص على التواصل اللغويّ مع الآخرين بهدف نقل الأفكار والمشاعر والأحاسيس والمعارف، ويكون ذلك في النقاشات والمحادثات والحوارات والاجتماعات التي تجري في الحياة اليومية، أو في وسائل الاتصال الغير مباشرة كالهاتف والشابكة أو الإنترنت وغيرها.

أهمية تدريس مهارة الكلام في تعليم اللغة العربية:

الكلام أو المحادثة هي الجانب العمليّ الذي لا يلزمه تفكير وعمليات ذهنية معقّدة لذلك ينبغي تدريب المتعلّمين على الاسترخاء أثناء المحادثة والابتعاد عن الصراخ والصوت الحادّ والخشونة كما يجب تدريب جهاز النطق عندهم على الإلقاء السليم بشكل قويّ وجميل بنفس الوقت.

ومن أنشطة الكلام ترديد عبارات كرّرها المعلم، والقراءة الجهرية، وحفظ نصوص مكتوبة أو مسموعة وترديدها، وتعتمد كفاءة المتعلِّم في ذلك على الذاكرة السمعية التي تمكّنه من ترديد أصوات سبق له سماعها، وعلى التناسق الذهني العضلي بين المخ وأعضاء الكلام من لسان وشفتين

[1] مخلص أحمد، مهارة الكلام وطريقة تدريسها، بامكاسان، مادورة: جامعة الإسلامية الحكومية بامكاسان فريس، 2009م، ص: 12-13.

[2] ينظر: الناقة، محمود كامل، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 1985م، ص. 153.

ولهاة وحبال صوتية، وعلى تمييز المتعلِّم بين الصوتيات الساكنة والمتحرّكة في اللغة الأجنبية وقدرته على التأكيد، والتنغيم، والتعبير، ومعرفة النظام الصوتي للّغة الأجنبية.[1]

ويمكننا تلخيص أهميّة تعليم مهارة الكلام في اللغة الأجنبيّة بما ذكره أستاذنا محمود كامل الناقة في كتابه[2] بهذه النقاط:

أنّ النجاح في تعلّم الكلام باللّغة الأجنبية يدفع إلى تعلّمها والإتقان فيها.

أنّنا لا نتصوّر إمكانية الاستمرار في تعلّم القراءة والكتابة باللّغة الأجنبية دون التحدّث فيها.

أنّ عمليّة تعلّم اللّغة ذاتها والاستفادة من المعلّم تعتمد على الحديث، فالمعلِّم يستخدم الكلام في تدريسه وتصحيحه أخطاءَ الدارسين، وعندما يصحّح كتابات الدارسين إنّما يناقشهم في ذلك شفوياً.

أهداف تعليم مهارة الكلام (التحدُّث):

شدّة الرغبة في التعبير عن النفس هو أمر طبيعي وبديهي عند كل متعلّم، يحتاج إليه ويجب أن يمارسه؛ لذلك كان لزاماً على المعلّم أن يشجّع هذه الرغبة لدى الطالب وأن يمدّ له يد العون للانطلاق في كلامه.

ومن أهمّ الأهداف التي يجب أن يعمل المعلّم على تحقيقها:

النطق للأصوات بشكل صحيح و متقن.

الانتباه عند نطق الأصوات المتشابهة للتمييز والتفريق بينهم.

التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة وبين الحركات الطويلة.

تنبيه المتعلِّمين إلى أهميّة النبر والتنغيم عند التحدُّث باللغة العربية.

نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا.

التعبير عن الأفكار واستخدام الصيغ النحوية المناسبة.

استخدام التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.

---

[1] ينظر: صلاح عبد المجيد العربي، **تعلم اللغات الحية وتعليمها: بين النظرية والتطبيق**، مكتبة لبنان، بيروت، 1981م، ص، 137-38.

[2] ينظر: الناقة، 1985م، ص: 153.

استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربية.

استخدام النظام الصحيح لتراكيب الكلمة العربية عند الكلام.

التعبير والحديث عند توافر ثروة لغوية تمكّنه من الاختيار الدقيق للكلمة.

ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً يلمسه المستمع.

ترتيب الأفكار بالقدر المناسب من اللغة فلا هو بالطويل المملّ ولا هو بالقصير المخلّ.

التحدّث بشكل مترابط لفترات زمنية مقبولة ممّا ينبئ عن ثقته بالنفس وقدرته على مواجهة الآخرين.

نطق الكلمة المنوّنة نطقاً صحيحاً يميّز التنوين عن غيره من الظواهر.

استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداماً معبراً عمّا يريد توصيله من أفكار.

التوقّف في فترات مناسبة عند الكلام، عندما يريد إعادة ترتيب أفكاره أو توضيح شيء منها، أو مراجعة صياغة بعض ألفاظه.

الاستجابة لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائيّة ينوّع فيها أشكال التعبير وأنماط التراكيب ممّا ينبِئ عن تحرّر من القوالب التقليدية في الكلام.

التركيز عند الكلام على المعنى وليس على الشكل اللغوي الذي يصوغ فيه هذا المعنى.

تغيير مجرى الحديث والكفاءة عندما يتطلّب الموقف ذلك.

حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذّابة ومناسبة.

إبراز شخصية المتعلّم من خلال إلقائه لخطبة قصيرة بشكل محكم.

إجراء حوار عن طريق مكالمة هاتفية مع أحد الناطقين بالعربية.[1]

[1] طعيمة، رشدي أحمد، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1985م، ص170.

توظيف وسائل التعليم في مهارة التحدُّث:

لكي يعلّم المدرِّس طلابه مهارة الكلام يجب أن يشجّعهم على المبادرات، والإبداعات، والابتعاد عن الحياء والخجل، كما يقع على عاتقه تحبيبهم الطلاقة اللغوية والتحدّث بثقة، بل إنّ المدرِّس الناجح هو الذي يضع طلابه في موقف يجبرهم فيه على البحث عن الكلمات والعبارات المناسبة للموقف. وقد ذكر بعض الباحثين أنّ هناك مراحل لتعليم مهارة الكلام؛ كأنْ يبدأ المعلِّم بحوارات لها إجابات محدّدة، ثمّ يتدرّج إلى أسئلة لها إجابات مفتوحة، ثمّ يعمد إلى التعبير المقيّد الذي يمكن من خلاله تقديم صور تحتوي على أشياء متعددة، ويسأل المتعلِّم عن محتوى هذه الصور، ثمّ تأتي مرحلة التعبير الحرّ وفي هذه المرحلة لا يوجد حدود للمتعلِّم في التعبير عمّا يجول بخاطره كأن يطلب من المتعلِّم أن يصف طريقة العيش في بلده، أو أن يتحدّث عن رحلة قام بها.

ومن أساليب تنمية مهارة التحدُّث: الاستماع إلى متحدِّثين جيّدين بل حتّى ماهرين، وتنمية المفردات العربية وما يرتبط بها من قواعد، وكذلك التدرّب المستمرّ على مهارة التحدث وممارسته باللغة العربية، والأهمّ من ذلك هو استخدام وسائل تحدّث فاعلة، وتسجيل المتعلِّم حديثه باللغة العربية ليعرف نقاط القوة فيه فيدعمها، ونقاط الضعف فيتجنبها.

إنّ الوسائل السمعية والبصرية تساعد المتعلِّم على ممارسة مهارة الكلام، فالصورة تفيد المتعلِّمين في فهم الحوارات المختلفة؛ لأنّها تجعل معاني المفردات الجديدة واضحة جليّة في الأذهان، والصور الفوتوغرافية مناسبة في فهم تلك الحوارات لأنّها ذات قدرة عالية على توضيح الملامح المختلفة لحضارة وثقافة اللغة الهدف، وفي بعض البرامج يمكن للمتعلِّم الدخول في حوار مباشر مع البرنامج حيث يتلقّى المتعلِّم السؤال ومن ثَمَّ يَردُّ عليه شفويا بتسجيل صوته عبر مضخّم الصوت أو الميكرفون، وبعدها يتلقّى التغذية الراجعة عن أدائه.

كما تتيح شبكة الإنترنت مواقع للتدرّب على المحادثة بالتواصل مع الطالب بالصوت والصورة من مختلف البلدان، ومناقشة موضوعات مختلفة، وتبادل الآراء فيما بينهم. [1] فاستخدام الحاسوب

[1] ينظر: البغدادي، زكي أبو النصر، **توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد**، مجلة العلوم الإنسانية، ع43، المملكة العربية السعودية، 2015م، ص: 83.

والإنترنت في تدريس المحادثة يجعل المعاني حاضرة في أذهان الطالب، ويجذب انتباههم نحو الدرس، ويشجّعهم على الكلام، ويمدّهم بمفاهيم وتصورات تدفعهم نحو التعبير الشفوي ممّا يطوِّر من مهارة التحدّث ويزيل الخوف الذي ينتاب بعض الطلاب.

ويحتاج تعليم هذه المهارة إلى الكثير من الوسائل والمُعينات، منها:

السؤال و الجواب:

تُعتبر الأسئلة وسيلة مهمّة لبلوغ الأهداف المرغوبة في جميع مراحل الموقف التعليمي التعلُّمي وتتضمّن صور الحوار التي تكثر في مواقف الحياة اليوميّة رسميّة وغير رسميّة، وفي هذه الأسئلة تكون الإجابات محدودة ولا تحتاج من المتعلِّم تفكيراً عميقاً كما يتوجّب على المعلِّم أن يكون عادلاً في اختيار الطلاب فيبتعد عن التخصيص لتعمّ الفائدة الجميع وعلى المعلِّم أن يعطي الطالب الوقت المناسب للتفكير والجواب وعدم السخرية إذا كان الجواب خاطئاً.

ويوجد إجماع على أنّ هذا النمط من الأسئلة هو وسيلة فعالة للتواصل الإنساني فالسؤال أداة إيجابية خلّاقة وفعّالة في قطف ثمار المعرفة والحصول على المعلومات، ولا يمكن تصوّر علم أو عمل أو نجاح في أيّ نشاط من أنشطة الحياة يخلو من استخدام الأسئلة.[1]

وامتلاك الفرد فنّيّات السؤال يفتح أمامه قنوات فعّالة مؤثّرة للتواصل الناجح مع الآخرين، والحصول على أقصى قدر متاح من المعلومات، ويمكن القول بأنه لا تفاهم بلا تواصل، ولا تواصل بلا حوار، ولا حوار بلا أسئلة.

وتأتي أهمية السؤال من كونه يثير الذهن، ويتيح للأشخاص فرصة استخدام عقولهم بطريقة بنّاءة.[2]

وبناءً على ما سبق فإنّ لهذه الوسيلة دوراً عظيماً في إيجاد تفاعل ونشاط صفيٍّ مثمر يساعد في إيجابية الطلاب وتحفيزهم للتعلّم في جوٍّ من المتعة والنشاط بعيداً عن الكسل والملل، وهذا التفاعل

[1] ينظر: اللبودى، منى إبراهيم، **الحوار– فنياته و استراتيجياته وأساليب تعليمه–**، القاهرة: مكتبة وهبة، 2003م، ص43.

[2] ينظر: اللبودى، منى إبراهيم، **الحوار– فنياته و استراتيجياته وأساليب تعليمه–**، القاهرة: مكتبة وهبة، 2003م، ص43.

الجميل لا يمكن القيام به إلّا بإشراف معلّمٍ ماهر يمتلك الأسلوب الخلّاق في طرح السؤال وإدارة الحجرة الدراسية على أسس منهجيّة مدروسة .

تمثيل الأدوار:

ظهر هذا المصطلح حديثاً وقد اشتقّ من الدراما الاجتماعية وجوهر هذا الأسلوب يكمن في اندماج الطلاب المشاركين في الموقف سواء من يقوم بهذه الأدوار أو من يراقب المشكلة عن بعد ويحاول أن يجد الحلول المناسبة للقضيّة المطروحة.

إنّ هذه الوسيلة في تعليم مهارة التحدّث لها دور فعّال جدّاً فتمثيل الدور هو أسلوب واقعي حيث يضع المتعلّمين في مواقف غالباً ما تكون جديدةً عليهم، وهي من أساليب العمل الجماعي الموجّه وتتكون المجموعة من 7-10 طلابٍ. ويتطلّب استخدامه تدريب الطلاب على الالتزام بالموقف، والأداء الدرامي، والحوارات المسترسلة، ويحذِّر الخبراء من استخدام هذا الأسلوب دون تدريب مسبق على متطلباته لأنّه قد يؤدّي إلى نتائج معاكسة في حالة فشل الطلاب في أداء الأدوار وتعرّضهم للسخرية من قبل زملائهم.[1]

وفي هذه الطريقة يحدّد للطلاب موقف أو مشكلة، عادة تكون بسيطة ومألوفة، يتناقشون بشأنها من خلال حوار درامي حرٍّ يستمرّ عادة من 7-10 دقائقَ للوصول إلى حلِّها يلي ذلك تلخيص لأهمّ المعلومات أو النتائج التي تمّ التوصّل إليها، وقد تأكّد فعّاليّة هذه الطريقة من خلال نتائج دراسة أُجريت على الطلّاب المعاقين سمعيًا وأكّدت فعالية استخدام المواقف الدرامية داخل الفصل في تحسين مهارات التواصل في المواقف الاجتماعية لدى هؤلاء الطلاب.[2]

المحادثة المُباشرة:

وهي وسيلةٌ للتدريب الشفوي المضبوط، حيث يقوم المعلِّم بإعطاء المتعلّم القالب اللغوي المناسب ليشارك بشكل فعّال في المحادثة، وبعدها يقوم الأطراف المشاركون في هذه المحادثة بالكلام فيما بينهم بكلِّ يُسر وسهولة من خلال مجموعةٍ من التعبيرات المألوفة، فالمحادثة المباشرة هي

[1] ينظر: **المرجع السابق**، ص71.

[2] ينظر: **المرجع السابق**، ص72.

أسلوب للحوار المنظّم تقوم بتقوية المتعلِّمين وتدريبهم على مهارات التعبير الشفهي في المواقف الحوارية المختلفة، وكلّ ذلك يتمُّ بتوجيهٍ خاصٍ من المعلِّم فهو الذي يحدّد الحوار المطلوب وكذلك المشاركين فيه. فالمحادثة من أهم ألوان النشاط اللغويّ لدى الصغار والكبار على حدٍّ سواء، ولكن ومع الأسف نستطيع القول والتأكيد على أنّ المحادثة والمناقشة لا تلقيان الاهتمام والعناية اللازمة. فالمحادثة تدريسها قاصر على بعض الساعات الأسبوعية التي لا تفي بقدرها وأهميّتها، وحتّى هذه الساعات القليلة لا تتعدّى المسائل الشكلية الخاصّة بتكوين الجمل وإنشائها.[1]

الألعاب:

" اللَعب هو حركة أو سلسلة من الحركات يُقصد بها التسلية، أو ما نعمله باختيارنا في وقت الفراغ، أو هو أيّ سلوك يقوم به الفرد بدون غاية عملية مسبقة".[2] وهناك تعريف آخر للَعِب فهو " نشاط موجَّه Directed أو غير موجَّه Free يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغلّه الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية الجسمية والوجدانية".[3]

والمقصود باللعبة اللغوية أنّها عبارة عن " مسابقة في المعارف اللغوية أي هي نشاط يتمّ بين الطلاب – متعاونين أو متنافسين – للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة".[4]

وتقسّم الألعاب اللغوية إلى:

" ألعاب الصحّ أو الخطأ فالمراد بألعاب صحّ أو خطأ هو نوع من أنواع الألعاب اللغوية التي تستخدم في تعليم مهارة الكلام أو المحادثة، والهدف من استعماله جعل الطلاب قادرين على الإجابة عن الأسئلة ومنتبهين إلى الخطأ.

---

[1] ينظر: رسلان، مصطفى، **تعليم اللغة العربية**، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2005م، ص 119.

[2] مصطفى، صلاح عبد الحميد، **التدريس الابتدائي– تطوره وتطبيقاته واتجاهاته العالمية المعاصرة**، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1989م، ص 93.

[3] إبراهيم، مجدي عزيز، **مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية**، مكتبة الأنجلو المصرية، 1989م، ص190.

[4] ناصف مصطفى عبد العزيز، **الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية**، ط1، الرياض دار المريخ، 1983م، ص13.

ألعاب التخمين والحدس والمراد بألعاب التخمين والحدس أنّه شكل من أشكال الألعاب اللغوية التي تستعمل في تدريس مهارة الكلام، ويتمّ إجراؤها بتقديم بعض الألغاز اللغوية من قبل المعلِّم والطلاب يقومون بتخمينها، ومثاله الصندوق والأشياء الصانعة .

ألعاب الذاكرة فألعاب الذاكرة لعب من الألعاب اللغوية التي تستخدم في تعليم مهارة الكلام أو المحادثة .والغرض من هذا اللعب معرفة مستوى قدرة الطلاب على تذكّر الحفظ ممّا تلقوا من المفردات والكلمات العربية. فإن كانت القدرة ضعيفة فالمعلّمون يقومون بتنميتها وترقيتها، وإن كانت القدرة قوية فالمعلم يبحرها ويأمرها تعميقا للغاية، ومثالها الرسالة بالفم والبطاقة المتلائمة.

ألعاب السؤال والجواب والمراد بألعاب السؤال والجواب أنّه نوع من أنواع الألعاب اللغوية التي تستخدم في تدريس مهارة الكلام أو المحادثة، ويتمّ نشاطه بعرض بعض الأسئلة عند الطلاب والآخرون يجيبون على تلك الأسئلة، والمدرِّس نفسه يقوم بتقسيم إجابة الطلاب، مثاله يسأل نصف الصف ويعرف الصف الآخر ويجيب السؤال.

ألعاب الصور والمراد بألعاب الصور أنّها شكل من أشكال الألعاب اللغوية التي تُستعمل في تعليم المحادثة ويتمّ إجراؤه بعرض بعض الصور التعليمية من قبل المعلِّم، والطلاب يقومون بشرح ما في تلك الصور من تعريفها أحياناً ويقصّ الآخرون قصّة واردة في تلك الصور أحيانا، مثل الصور المتوقعة.

ألعاب الكلمات وفي هذا اللعب يقتصر على سيطرة الطلاب على الكلمات والمفردات العربية، وذلك بتقديم الكلمات المتسلسلة في بعض الأحيان وإضافة معاني الكلمات وتخمينها في موطن الآخر.

ألعاب القصص والمراد بألعاب القصص أنّها لعب من الألعاب اللغوية التي تستخدم في تعليم المحادثة ويتم هذا النشاط بقيام بعض الطلاب على حكاية بعض القصص التعليميّة المطلوبة، والهدف من هذا اللعب جعل الطلاب قادرين على إعادة القصة بتعبيرات من عندهم وأيضا ليكون الطلاب متمكّنين من إنشاء بعض القصة التي أوجبها المدرس، مثل القصص الخيالية.

ألعاب الحفلات والغرض من هذا اللعب جعل الطلاب مستعينين التعبير عن مواضع تعليمية متنوعة مشتملة على الحدث في الماضي والمستقبل، واستخدام الأدوات المنفية والاستفهامية، ويتمّ هذا اللعب إلى عمل في أزواج، ومثالها ممنوع اللمس ولعبة الكبريت.

ألعاب النفسية والغرض من هذا اللعب تدريب الطلاب على حسن القياس والتقسيم للأشياء التي يراها أمامه من ناحية الجهات والحجم وغير ذلك مثالها القياس بمجرّد النظر.

ألعاب الخطّ هي شكل من أشكال الألعاب اللغوية التي تستخدم في تعليم المحادثة ويتمّ هذا اللعب باختيار الكلمات والجمل المعيّنة من قِبلِ المعلِّم ثمّ يعرُضها لدى الطلاب ليقوموا بكتابتها أحياناً وشرحها في بعض الأحيان كمثل: أنا الأول"[1].

المناقشة:

أسلوب المناقشة في تعليم المحادثة من الأساليب التقليديّة القديمة ويرجع تاريخه لزمن الفيلسوف سقراط الذي كان يشجّع تلاميذه على المناقشة لإثارة دافعيّتهم ومحور هذه الطريقة هو إشراك الطلّاب في المسألة واحترام آرائهم واقتراحاتهم ممّا يساعد على تنمية شخصيّة المتعلّم وزيادة ثقته بنفسه، وجوهرُ هذا الأسلوب هو البحث وجمع المعلومات وتحليلها ومناقشتها، حيث يتبادل المشاركون الرأي حول موضوع أو مشكلة معيّنة، ويتعاونون في إيجاد حلّ أو إجابة أو قرار بشأنها.

وللمناقشات أشكال متعددة نلخّصها بما يلي:

أولاً –المنتدى: وهي مناقشة يقوم بتقديمها طالب واحد فقط يقوم بعرض الموضوع وشرحه ومن ثمَّ يبدأ رفاقه بطرح الأسئلة والاستفسارات وغالباً ما يكون العدد المشارك كبيراً مع التنويه لدور المعلّم الهام هنا لضبط المناقشة والسيطرة عليها وتحقيق هدفها.

ثانياً –الحلقة التعليميّة: وهي نوع خاص من المناقشة يفرضها العدد القليل من المشاركين على المعلّم حيث يتمّ طرح الموضوع أمام الطلّاب ويتوجّب عليهم إيجاد الحلول المناسبة مع العلم أنّ المشاركين من الطلّاب يجب أن يكونوا محيطين بالموضوع من كلّ جوانبه.

[1] **المرجع السابق**، ص39.

ثالثاً – المؤتمر: في هذا الأسلوب من المناقشة ينبغي أن يكون العدد المشارك محدوداً على شكل مجموعات صغيرة، وعلى جميع المشاركين من الطلّاب أن يكونوا على علم مسبق ودراية تامّة بكافة جوانب الموضوع المثار أمّا العنصر الأهمّ في هذه المناقشة فهو رئيس المنتدى والّذي يقع على عاتقه تنمية القدرة لدى المشاركين ليعملوا مع بعضهم بشكلٍ منظّم.

استراتيجية المجموعات الصغيرة (التعلّم التعاوني):

وتعتمد هذه الطريقة على عمل الطلّاب مع بعضهم بعضاً لتحقيق غاية موحّدة حيث يقوم المعلّم بتقسيمهم لمجموعات صغيرة يتراوح عدد المشاركين في المجموعة الواحدة ما بين 2 – 6 طلاب، وتقوم كلّ مجموعة بأداء وظيفة تعليميّة محدّدة، حيث يقوم كلّ طالب بالعمل الذي كلِّف به، ومن ثَمّ يتمُّ تعميم النتائج على جميع الطلّاب للاستفادة منها، ويؤدِّي العمل الجماعي إلى بناء جسر من الثقة بين الطلاب وتعويدهم على أسلوب التفاعل فيما بينهم، ويتطلّب استخدام استراتيجيّة المجموعات الصغيرة المناخّ الملائم في الحجرة الدراسيّة والذي يسوده الاحترام المتبادل والدعم وتنمية مهارات البحث و التقصّي والتعاون.

كما تساعد هذه الطريقة في تحسين مهارة التحدّث والنطق والتفكير بشكل كبير ولاسيّما في المواقف التي تحتاج زيادة التفاعل اللفظي بين الطلاب والمدرِّس.

التكنولوجيا الحديثة:

تعتبر التكنولوجيا حلّاً جذريّاً لكثير من مشكلات تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، وذلك لقدرتها على رفع مستوى التعليم وزيادة فعّاليته بصورة تتناسب وطبيعة العصر الحالي، وهذه الحلول تندرج تحت قسمين رئيسيّين فإمّا أن تكون حلولاً مادية نتجت عن الانفجار المعرفي في علوم الاتصالات، مثل: الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية... أو حلولاً فكرية جاءت كنتيجةٍ حتميّة للثورة المعرفية والتطوّر في مجال العلوم التربوية والسلوكية وعلوم الاتصالات، كالنظريات والاستراتيجيات المختلفة في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية والتي صمّمت لتناسب الموقف الاتّصالي.[1]

[1] ينظر: عثمان، الشحات سعد محمّد، مشروع مقترح في تدريب المعلمين على متابعة المستحدثات التكنولوجية التعليمية في التدريس، مجلة كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة، العدد 46، يوليو2004م، ص 74.

ولهذه التكنولوجيا أساليب متعدّدة من أهمّها:

1ـ الفيديوهات التعليميّة:

هي وسيلة تعليمية تفاعلية، حيث يقوم المعلِّم باختيار عدّة فيديوهات مناسبة لسويّة الطلاب يطرح فيها مفاهيم وموضوعات علميّة و معرفيّة، وهي من الوسائل التعليميّة الحديثة الّتي أثبتت نجاحها و فاعليّتها في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وهي بعيدة كلّ البعد عن الأسلوب التقليدي الذي يعتمد على المعلّم وسرده للمعلومات والكتابة على السبّورة فالفيديو التعليمي يشدّ انتباه الطلّاب ويجذبهم ويجعلهم متحمّسين للمشاهدة و المعرفة، وتستثمر هذه الوسيلة في مهارة التحدّث بشكل فعّال فبعد عرض الأستاذ للفيديو يطلب من المشاهدين أن يلخّصوا محتواه بعدّة جمل فقط.

2 ـ الهواتف المحمولة:

وهي من أهمّ الوسائل التعليميّة في وقتنا الحاضر فقد أصبحت هذه الهواتف في متناول الجميع فدخلت مدارسنا وأماكن عملنا وبيوتنا وأصبحت وسيلة التواصل الوحيدة بين الناس ولسنا هنا في معرض الحديث عن محاسنها أو مساوئها بل عن كيفيّة توظيفها بالشكل الأمثل في تعليم اللغة العربيّة لأبنائنا من غير الناطقين بها وهذا ما يقع على عاتق المعلّم فأوّل خطوةٍ يجب القيام بها إنشاء مجموعةٍ على الواتس أب يتواصل المعلّم من خلالها مع طلّابه باللغة العربية حول الواجبات ومعاني الكلمات والقوالب اللغويّة اليوميّة وكلّ ما يتعلّق باللّغة العربية ويقوم الأستاذ بالتركيز على مخارج حروف الطلّاب وتصحيحها لهم إن لزم .

واجبات تسجيل مقاطع الفيديو: يجب أن يولي المعلّم اهتماما خاصّا للواجبات التي تكون عبارةً عن مقاطع فيديو قصيرة يقوم الطالب بتسجيلها وإرسالها عبر تطبيق الواتس أب أو أي تطبيق آخر فبهذا الأسلوب يعزّز المعلّم من مهارة التحدّث عند المتعلّم ويكسر حاجز الخجل والخوف لديه ممّا يدفعه لاستخدام أكبر قدر ممكن من القوالب اللغوية في محادثته اليوميّة . ويطلب المعلّم من كلّ طالب أن يقوم بالتعريف عن نفسه بشكل كامل كواجب أسبوعيّ مثلاً ويرسله إلى المجموعة ليتشارك وزملاءه معلوماته الشخصيّة عن طريق القوالب التي علّمه إيّاها أستاذه في الصف.

التسجيلات الصوتيّة: إنّ هذه الخاصيّة في الهواتف الذكيّة لا تقلّ أهميّةً في تعليم مهارة التحدّث عن مقاطع الفيديو بل بإمكاننا القول بأنّها الخطوة التمهيديّة الأولى في المحادثة عن طريق الهواتف، فبعض المتعلّمين يخشى من ردّة فعل أصدقائه بالسخرية والاستهزاء في حال وقوعه بخطأٍ أثناء عرضه لكلامه في الفيديو فيقوم بإرسال تسجيلات صوتيّة لمعلّمه الذي بدوره يصحّحها له إلى أن يكون قادراً على تسجيل مقاطع الفيديو وإرسالها للمجموعة. وبإمكان المعلّم تبادل حواراتٍ قصيرة مع الطلّاب عن طريق هذه التسجيلات.

الفيسبوك و الانستغرام: يطلب المعلّم من طلّابه متابعته على مواقع التواصل الاجتماعي وأن يقوموا بالتعليق والتفاعل مع الصور و الفيديوهات لخلق جوٍّ من التفاعل الغير مباشر وبهذا الأسلوب يزيد من حماس الطلّاب في تلقّيهم للتعليم ويشوّقهم للفائدة اللغويّة بشكل معاصر و حديث.

لمتت

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

إبراهيم، مجدي عزيز، مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1989م.

أحمد، مُحَمَّد عبد القادر، الجديد في تعليم التربية الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1989م.

أحمد، محمود، طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 1998م.

البغدادي، زكي أبو النصر، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد، مجلة العلوم الإنسانية، ع43، المملكة العربية السعودية، 2015م.

حمدان، مُحَمَّد زياد، الوسائل التعليمية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1982م.

الخولي، أحمد علي، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الرازي، الفخر، التفسير الكبير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1985م.

رسلان، مصطفى، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005م.

زكريا، إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعة، سويس.

سعود، فاطمة، استراتيجية استخدام الوسائل السمعية والبصرية (www.manar-se.net).

سلامة، عبد الحافظ مُحَمَّد، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار الفكر، الأردن، ط2، 1998م.

طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985م.

عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1968م.

عثمان، سعد مُحَمَّد، مشروع مقترح في تدريب المعلمين على متابعة المستحدثات التكنولوجية التعليمية في التدريس، مجلة كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة، العدد 46، يوليو2004م.

العربي، صلاح عبد المجيد، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، 1981م.

عطا، إبراهيم مُحَمَّد، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ج1، مكتبة النهضة، القاهرة، 1997م.

الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 1987م.

الفوزان، د. عبد الرحمن، إضاءات، مطبعة العربية للجميع، الرياض، 1435هـ.

القاسمي، علي والسيد مُحَمَّد، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار النهضة العربية، القاهرة، 1987م.

الكلوب، يشير، الوسائل التعليمية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1976م.

اللبودي، منى إبراهيم، الحوار– فنياته و استراتيجياته وأساليب تعليمه– مكتبة وهبة، القاهرة، 2003م.

مخلص أحمد، مهارة الكلام وطريقة تدريسها، بامكاسان، مادورة: الجامعة الإسلامية الحكومية بامكاسان فريس، 2009م.

مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002م.

مسقان، دحية، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة دكتوراه، دار السلام فريس، 2000م.

مصطفى عبد السميع مُحَمَّد، مُحَمَّد لطفي جاد، صابر مُحَمَّد، الاتّصال والوسائل التعليمية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر ط1، 2001م.

مصطفى، صلاح عبد الحميد، التدريس الابتدائي- تطوره وتطبيقاته واتجاهاته العالمية المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1989م.

ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، دار المريخ، الرياض، ط1، 1983م

الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1985م.

يوسف، ماهر اسماعيل، الوسائل التعليميّة وتكنولوجيا التعلّم، مكتبة الشقري، الرياض، ط1، 1999م.

يونس، فتحي، دراسة بعض العوامل المساعدة في تعليم القرآن الكريم للمبتدئين، بحث منشور في كتاب قراءات في التربية الإسلامية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1982م.

أسس تدريس النَحْو العربي للناطقين بغيرها

(السنة التحضيرية بجامعة آرتقلو ماردين أنموذجا)

أ. لوند علي

مدرس في كلية الأدبيات
في جامعة ماردين آرتقلو

أسس تدريس النَّحْو للناطقين بغير العربية

(السنة التحضيرية بجامعة آرتقلو ماردين أنموذجا)

أ.لوند علي*

ملخّص البحث:

يسعى هذا البحث المشاركة في ميدان تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها بتسليطه الضوء على مهارة من مهارات تعليم اللغة العربيّة؛ وهي مهارة النَّحْو التي تُعدّ من المهارات الأساسيّة كونها تشكّل العمود الفقري للّغة.

والبحث يحاول تأصيل مصطلح النَّحْو واستخلاص تعريف شاملٍ له وذكر أهمّ أسس تدريسه، ثمّ ينتقل للحديث عن تطبيق ذلك في ضوء تجربة قسم اللغة العربيّة في جامعة ماردين آتوقلو متّبعًا المنهج الوصفي التحليلي.

وقد حاولنا في هذا البحث أن يكون عملنا وسطا بين التطويل المملّ والاختصار المخلّ أملًا في إيصال الفكرة المرجوّة إلى القارئ.

مقدّمة:

شغل موضوع تعليم اللغة العربيّة للناطقينَ بغيرها الباحثين والمهتمّين باللغة العربيّة منذ مدّة؛ لما للعربية من خصائص تنفرد بها عن غيرها من اللغات[1]. وقد ساهمت العقول العربية المهاجرة إلى تركيا أيّما إسهام في نشر العربية وتعليمها حتّى غدت تركيا من الدول التي تشكّل أنموذجًا لتعليم العربيّة للناطقين بغيرها لأسباب عدّة منها: أنّها وريثة الخلافة الإسلامية العثمانية، إضافة إلى العاطفة الدينيّة وحبّ ما يتعلّق بالدين أو يكون وسيلة لفهمه كقراءة القرآن وحفظه في المدارس

* Öğr.Gör. Lawand ALİ. Mardin Artuklu Üniversite Edbiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyaı Bölümü

[1] للاستزادة انظر عبد الله، عبد الحليم محمّد، صعوبات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها والمقترحات لحلّها (التجربة التركية) في ضوء تجربتي في جامعتي غازي عثمان باشا وجامعة آرتوقلو في تركيا، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة (بحوث وأوراق عمل مؤتمرات معهد ابن سينا)، ص713.

الدينيّة ومعاهد تحفيظ القرآن وفي كلّيات العلوم الإسلاميّة وأقسام اللغة العربيّة، يضافُ إليها المراكز والمعاهد الخاصّة التي تهتمّ بتعليم اللغة العربيّة للناطقينَ بغيرها، ولا ننسى أنّ السكّان في بعض الولايات التركية هم من أصول عربيّة، إضافة إلى أسباب أخرى دفعت المهتمّينَ باللغة العربيّة إلى العمل الدؤوب لتذليل السبل لتعليم العربيّة للناطقين بغيرها وابتكار طرق تدريس جديدة للعربيّة، ولا ريب أنّ النَّحْو (القواعد) هي أساس العربية وعمادها.

يتناولُ هذا البحث مهارة النَّحْو (القواعد) فيعالج مفهومه، وأهدافه، وأنشطته الصفّيّة وغير الصفّيّة مسلّطا الضوء على تجربة قسم اللغة العربيّة في جامعة ماردين آرتقلو التركية.

تعريف النَّحْو لغةً: يقول الفراهيدي متحدّثا عن مفهوم النحو " النَّحْوُ: القَصْدُ نَحْوَ الشّيء. نَحَوْتُ نحوه، أي: قَصَدْتُ قَصْدَهُ وبلغنا أنّ أبا الأسودِ وضع وجوهَ العربيّة، فقال للناس: انحوا نَحْوَ هذا فسُمِّي نَحْواً"[1].

ويقول ابن منظور "نَحا نَحْوَه إذا قَصَدَهُ، ونَحا الشيءَ يَنْحاه ويَنْحُوه إذا حَرَّفه، وَمِنْهُ سُمِّيَ النَّحْوِيُّ لأَنه يُحرّف الْكَلَامَ إِلى وُجُوهِ الإِعراب"[2].

تعريف النَّحْو اصطلاحًا: أمّا في الاصطلاح فيذكر الجرجاني بعض معانيه إذ قال: " النحو: هو علم بقوانين يُعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: النحو: علم يُعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يُعرف بها صحّة الكلام وفساده"[3].

وقد فصّل ابن جني في تعريفه النحو اصطلاحا فقال: "هو انتحاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرُّفه من إعرابٍ وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطِق بها وإن لم يكن منهم، وإن

[1] الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، د. ت، (نحو)، 3، 302.

[2] ابن منظور، مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة -1414 هـ، (نحو)، ج15، ص310.

[3] الجرجاني، علي بن مُحَمَّد الشريف، كتاب التعريفات، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1983م، (نحو)، ج1، ص240

شذَّ بعضهم عنها، رُدَّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نَحَوتُ نَحْواً، كقولك: قصدتُ قَصْداً، ثم خُصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم"[1].

وصفوة القول: علم النحو هو ما يرتبط بالإعراب والبناء؛ لتقويم اللسان ومعرفة صحّة الكلام من فساده.

أهمية النَّحْو:

نكاد نصيب عين الحقيقة عندما نقول: إنّ النحو هو العمود الفقريّ لعلم اللغة العربيّة والعلوم الإسلامية، فيُعدُّ علم النحو من أهمّ العلوم "لصيانة اللسان عن الخطأ في الكلام العربي، وفهم القرآن الكريم والحديث النبوي فهما صحيحا، اللذين هما أصل الشريعة الإسلاميّة وعليهما مدارها" "[2]. وهو من الأهمّية بمكان لأنّه " علم وسيلة، يتوسَّل بها إلى شيئين مهمّين:

الشيء الأوّل: فهم كتاب الله وسنّة رسوله صلى الله عليه وسلّم فإنّ فهمهما يتوقّف على معرفة النحو.

والثاني: إقامة اللسان على اللسان العربي الذي نزل به كلام الله عزّ وجلّ"[3].

أسس تدريس النَّحْو:

لا يخفى على كلّ مدرّس للغة ما لقواعدها من دور مهمّ في ترسيخ اللغة في أذهان متعلّميها، فالقواعد هي الركن الركين والعنصر الأساسيّ الذي لا يمكن الاستغناء عنه، والقواعد أشبه بجسر يوصل بين المتكلّم والمخاطب والأداة الرئيسة في الخطاب لإقناع المخاطَب واستمالته.

وكما أنّ الأنظمة والقوانين تضبط حياة الناس في واقعهم المعيشيّ فإنّ قواعد اللغة تنظّم الأفكار؛ لأنّها تعتمد القياس وتضبط المخزون اللغويّ فينا بل توفّر علينا الوقت والمشقّة.

ومن أبرز الأسس التي يجب أخذها بعين الاعتبار والتي يجب مراعاتها وقت تدريس النَّحْو لغير الناطقين ما يأتي:

---

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، د. ت، (نحو)، ج1، ص34.

[2] عبد الحميد، محمّد محي الدين، التحفة السنية بشرح المقدمة الآجرومية في قواعد والإعراب، مكتبة دار الفيحاء، ومكتبة دار السلام، ط1، 1994م، ص: 4

[3] ابن العثيمين، محمّد بن صالح، شرح الأجرومية، الرياض، مكتبة الرشد، ط1، 2005م، ص9، 10.

الغائية:

والمقصود بقولنا الغائيّة الغاية والهدف من تدريس هذه القاعدة أو تلك، والغاية الأولى في تدريس النحو لغير الناطقين هي تقويم اللسان، وصياغة العبارة صياغة نحوية صحيحة، وفي هذا الإطار يقول خالد أبو عمشة: " لماذا أريد أن أدرّس هذا الموضوع القواعدي؟ هل يحتاج إليه طلبتي أم أنّه موجود في الكتاب فحسب "[1] .

ويقول مدكور: "الهدف من دراسة القواعد النحويَّة هو تقويم الأذُن واللِّسان والقلم؛ أي: إقدار الفرْد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة"[2].

ويقول طعيمة مؤكّدا ضرورة هذا الأساس: " وما فائدة النَّحو إذا لم يُساعد الطَّالب على قراءة النَّصّ فيفهمه، أو التَّعبير عن شيء فيجيد التَّعبير عنه؟!"[3].

فالغاية تكمن في تقويم اللسان والصياغة الصحيحة والفهم الدقيق وليست الغاية من تدريس النحو لغير الناطقين إنشاءَ نحوي نحرير عالم بمسائل النحو ودقائقه؛ لذا يجب اختيار الموضوعات النحوية لغير الناطقين بدقة فائقة.

التدرّج:

والمقصود بقولنا التدرّج السير بهدوء في العملية التعليمية رويدا رويدا، والقفزة مجازفة، وقد تنبّه العلماء المسلمون قديما لهذا الأساس وفي هذا يقول ابن خلدون: " اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيداً، إذا كان على التدريج، شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يُلقى عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب. ويُقرَّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويُراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يُورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلّا أنّها جزئية وضعيفة. وغايتها أنّها هيّأته لفهم الفنّ وتحصيل مسائله. ثم يُرجع به إلى الفنّ ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويُستوفَى الشرح والبيان، ويُخرَج عن

[1] أبو عمشة، د. خالد، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية، مقال منشور في الشابكة، 19 شباط، 2020.

[2] مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح، 1984، ص 249.

[3] طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، تونس، رباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989، ص20.

الإجمال، ويُذكَر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته. ثم يُرجَع به وقد شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا منغلقاً إلا وضّحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفنّ وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد "[1].

وقد تنبّه العلماء المسلمون قديما لهذا الأساس كما ذكرنا آنفا فألّف ابن هشام كتبا في النحو العربي مراعيا أساس التدرّج فكتب قطر الندى وشرحه، ثمّ أردفه بشرح شذور الذهب، وتوّج عمله بأوضح المسالك ومغني اللبيب.

ويقول الدكتور خالد أبو عمشة: " إنّ امتلاك الرؤية في توزيع القواعد عبر المستويات مسألة مهمة بل توزيع الموضوع الواحد عبر المستويات مسألة حيوية وجوهرية " ويقول أيضا "في حال كان للقاعدة أكثر من تركيب فينبغي أن نقدم أولاً التركيب المصغّر قبل الموسّع، فلا نقدّم الخبر الذي هو جملة اسمية قبل الخبر المصغّر المفرد"[2].

ولا نقدّم الصفة التي هي جملة اسمية على الصفة المفردة ولا الحال التي هي جملة اسمية على الحال المفردة.

وفي بحث الأفعال مثلا ينبغي الحديث عن الفعل الماضي أولا ثم المضارع ثمّ الأمر، وفي أثناء الحديث عن الفعل الماضي يكون الحديث في البداية عن مفهوم الفعل الماضي، وبعد ذلك يُتوسَّع في الدرس فيكون الحديث عن حالات بناء الفعل الماضي، وكذلك في أثناء الحديث عن الفعل المضارع يكون الحديث في البداية عن مفهوم الفعل المضارع ثمّ يكون الحديث عن المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم، ثمّ يتعمّق أكثر فيكون الحديث عن المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم إذا كان معتلّ الآخر، وكذا الخطة في أثناء الحديث عن فعل الأمر فالمرحلة الأولى تبدأ بتعريف الأمر ومفهومه، ثمّ يأتي الحديث عن حالات بناء الأمر إذا كان صحيحا وحالات بنائه إذا كان معتلّا.

ونرى أنّ هذه الخطوة ضرورية لدورها في ترسيخ المعلومة في أذهان المتعلّمين.

[1] ابن خلدون، عبد الرحمن بن مُحَمَّد، مقدمة ابن خلدون، اعتناء ودراسة أحمد الزعبي، بيروت، دار الأرقم، د. ت، ج1، ص 610.

[2] أبو عمشة، د. خالد، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية مقال منشور في الشابكة.

التناسب:

والمقصود بقولنا التناسب أن تكون هذه المواضيع النحوية المختارة لغير الناطقين بالعربية مناسبة لهم من الناحية العقلية وفي هذا الصَّدد ينصح عابد توفيق "بعدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعدِّدة له والشَّواذّ عن القاعدة، وحِفْظ الشَّواهد فيه، واختِلاف الآراء والمذاهب النَّحويَّة، وضرورة البُعد عن الاستِطْراد في الموضوعات النَّحويَّة التي لا تُفيد الطَّالب في مواقع الحياة؛ كدقائق الإعراب ... ويحسن بالمدرِّس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويَّة وطريقة استِعْمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل"[1].

ونتّفق مع مَن ينادى بضرورة عدم التعمّق، فعند تعدّد الأوجه الإعرابية ينبغي الاقتصار على الراجح والأقوى وطرح ما دون ذلك، وفي أثناء الحديث عن مسألة نحوية نقتصر على الأصل في القاعدة ونتجنّب الحديث عن الشواذّ ومخالفة الأصل، وفي أثناء الخلاف النحوي نبتعد عن آراء أصحاب المذاهب النحوية واختلافاتهم؛ لأنها لا تناسب متعلّمي العربية من غير الناطقين بها.

التكرار:

والمقصود بقولنا التكرار إعادة هذه المواضيع بُغيةَ ترسيخها وتمكينها في العقول، فيقول خالد أبو عمشة: " تُكتسب اللغة بمفرداتها وقواعدها عبر التعرّض المستمرّ للمفردات والتراكيب، وعليه ينبغي الحرص على أن يتعرّض المتعلّم للمفردة أو التركيب أكثر من ست مرات حتى نضمن اكتسابه لها"[2]. وهذه مهمّة المدرّس بالإضافة إلى الخطّة التدريسية التي يجب أن تعتمد التكرار والتوسّع فمثلا يتمّ تدريس الصفة أوّلا، ثمّ يُكرّر الدرس ويُتوسّع فيه بالحديث عن أشكال مجيء الصفة ونوعها، ثمّ يُكرّر الدرس ويُتوسّع فيه بالحديث عن قطع الصفة وكذا في بقيّة الموضوعات.

الضرورية:

والمقصود بقولنا الضرورية أن تكون هذه المواضيع النحوية المختارة ضروريةً لغير الناطقين بحيث يشعر المتعلّم أنه بحاجة ماسّة إليها وأنّها عمدةٌ لا فضلةً، والحقّ أنّ من القواعد ما تدريسه ضروريّ

[1] الهاشمي، عابد توفيق، الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1987، ص 204.

[2] أبو عمشة، د. خالد، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية مقال منشور في الشابكة.

ومنها ما تدريسه غير ضروري، فيقول زكريا إسماعيل: "إنَّ هناك الكثير من الموضوعات المغرقة في التخصّص، فلا داعيَ لتدريسها ...؛ لأنَّها لا تخدم الهدف الأساسي من تدريس النحو، وهو ضبط الكلام وصحَّة النطق والكتابة"[1].

فيمكن في هذا المجال الاقتصار على ما هو ضروري كالاقتصار على بحوث الأفعال، والفاعل ونائبه، والمبتدأ والخبر، والمفعول به، والمفعول فيه، والاسم المجرور والمضاف إليه...

وعصارة الكلام نقول: عند تدريس القواعد النحوية لغير الناطقين ينبغي مراعاة أساس الضرورة بحيث يتمّ اختيار الضروري وتقديمه على ما هو زيادة وغير ضروري.

الأهمّيَّة:

والمقصود بقولنا الأهمّيَّة هو أن تكون هذه المواضيع النحوية المقررة لغير الناطقين ذات أهمية في حياتهم الواقعية فالمتعلّم يحتاج في استعمالاته اللغوية اليومية إلى الفاعل ونائبه والمفعول به، لكنّه لا يحتاج إلى التنازع والاشتغال، لذا يجب التركيز على ما هو مهمّ وطرح ما دون ذلك وفي هذا الصَّدد يقول أبو عمشة": ينبغي تقديم عدد محدود من القواعد في كل لقاء بل يجب تقديم ما يدعم المهارات اللغوية الأخرى فقط، وألا يكون تدريس القواعد غاية في ذاته "[2]. ويقول محمود كامل النَّاقة: "أن تَعْرِض المادَّة بحيث تقدّم ما يمكن تعلّمه، لا ما ينبغي أو يجب معرفته" [3].

فعلى القائمين بتدريس النحو لغير الناطقين الانتباه إلى هذه النقطة.

التَّطبيقيَّة:

والمقصود بقولنا التَّطبيقيَّة أن تُطبَّق هذه القواعد النحوية عمليّا في دروس المهارات الأخرى كالكتابة والتعبير مثلا، ويقول علي جواد الطَّاهر: "إنَّنا نراعي الجانب العملي من النَّحو، وتتسع

[1] إسماعيل، زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1991، ص218.

[2] أبو عمشة، د. خالد، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية، مقال منشور في الشابكة.

[3] الناقة، محمود كامل خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 1985، ص271.

فيه طريقة منبثقة من كيان الطلبة، ثمَّ نقف عند تمرينات صفّية وبيتيَّة"[1]. وينادي الدكتور خالد أبو عمشة " بالتطبيقية والتمثيل في نصوص قرائية وحوارات"[2].

وينبغي أن نشير إلى أنّ " التطبيق ليس من لوازم النحو وحْده، وإنَّما من لوازم الموادّ اللغويَّة الأُخْرى كلّها؛ كالمطالعة والتَّعبير والنصوص، وإنَّه لفرصة ثمينة تلك التي تبيّن للطَّلبة وَحدة اللغة العربيَّة وتكامل أجزائها، وتدُلُّهم على صلة اللغة بالحياة وحاجة هذه الحياة إلى اللغة"[3].

ونظرا لما سبق فإنّه ينبغي تطبيق ما أُخذ من القواعد النحوية في الدروس الأخرى لتمكينها في أذهان المتعلِّمين والابتعاد عن عقلية حبس التطبيق النحوي في قفص درس القواعد.

التكامل:

والمقصود بقولنا التكامل أن تُكوِّن هذه المواضيع النحوية والمهارات اللغوية الأخرى وَحدة متكاملة غير منقطعة عن بعضها ويتحدّث داود عبده موضّحا مفهوم التكامل قائلا: "هو أن تعلّم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلَّة: فرع القراءة، وفرع القواعد، وفرع الإملاء، وفرع التعبير، وفرع الخط إلخ وهو أمر يُمكن تطبيقه على أيّ نصّ لُغويّ؛ لأنَّ الوحدة اللغويَّة موجودة في أيّ نصّ لُغوي مهما كان "[4]. ويقول حسن شحاتة: "إنَّ من الواجب أن ندرّس قواعد النَّحو في ظلّ اللُّغة، ولكن على ألاّ يكون ذلك في حصص خاصَّة بها؛ أي: إنَّه من المستحسن أن نستمدَّ منه دروس القراءة والتَّعبير حافزًا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد، بأن ننتهِز فرصة خطأ نحويّ شائع بينهم في القراءة أو التَّعبير، فنعجِّل بشرح قاعدة ذلك "[5].

فيُفترض أن يذكّر المدرِّس المتعلّمين بقواعد النحو في باقي الدروس؛ ففي درس القراءة عليه أن يصحّح ما يقع فيه الطالب من خطأ نحوي في أثناء قراءته؛ لأنّ البعض ينصب ما حقّه الرفع، والبعض يرفع ما حقه الجرّ وهلمّ جرا...

---

[1] الطاهر، علي جواد، أصول تدريس اللغة العربية، بيروت، دار الرائد العربي، الطبعة الثانية، 1984، ص 98.

[2] أبو عمشة، د. خالد، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية، مقال منشور في الشابكة.

[3] الطاهر، علي جواد، أصول تدريس اللغة العربية، ص 99.

[4] عبده، داود، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، الكويت، الطبعة الأولى، مؤسسة دار العلوم 1979، ص 67.

[5] شحاتة، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار المصرية اللبنانية، 1992، ص 204.

وهنا تقع على عاتق المدرّس مَهمّة التصحيح مذكِّرا بالقواعد النحوية بإيجاز واختصار، وكذا يجب أن يتصرّف المدرّس في بقية الدروس.

وبهذا الأسلوب نكون قد حقّقنا التكاملية في تدريس القواعد النحوية.

الأمثلة:

والمقصود بقولنا الأمثلة أن تُختار الأمثلة بذكاء، ولا مانع أن يُكثر منها على ألا تتجاوز الحدّ المعقول، وفي هذا المضمار ينصح عبد الحميد فايض "باختيار الأمثلة وإكثارها قبل أن يستنتج القواعد حتَّى تكون راسخة وثابتة في ذهن الطالب"[1]. وعند انتقاء الأمثلة يجب "أن نستبعِد الأمثلة التي فيها خلافات عند عُلماء النَّحو، والافتراضات التي لم تكن موجودة في اللغة؛ وذلك لأنَّه يجعل عمليَّة تعليم النَّحو صعبة"[2].

فلا ضير من الاستشهاد بالآيات الكريمة أو الأحاديث النبوية الشريفة أو النصوص الأدبية الجميلة وفي الوقت نفسه يجب أن تتّسم هذه الأمثلة المنتقاة بالسهولة والوضوح؛ فليس من المنطقي والحكمة أن تُختار الأمثلة من الشعر العربي الجزل المليء بالمفردات الغريبة ممّا ينعكس سلبا على سير العملية التعليميّة.

الإكثار من التدريبات اللغوية:

وقصدنا من ذلك هو ألّا تكون الدروس شحيحة بالتدريبات وألّا تقتصر هذه التدريبات على صيغتين أو ثلاث صيغ فقط، بل ينبغي الإكثار منها وتنويع صيغها، وينادي الدكتور خالد أبو عمشة بضرورة "الإكثار من التدريبات اللغوية، وينبغي في هذه الحالة الإكثار من التدريبات والتنويع فيها بغية دفع الملل وتحقيق الفائدة" [3]. فيجب أن تكون التدريبات بصيغ عديدة كـ: اذكر، تحدّث، عرّف، هات، علّل، أعرب، أجب بصح أو خطأ، صحّح الخطأ..

[1] فايض، عبد الحميد رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت: دار الكتاب اللبنانية، 1984، ص182.

[2] عبد السلام، أحمد شيخ، معايير تحديد القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ورقة العمل التي قدمت في المؤتمر المنعقد في الجامعة الإسلامية الماليزية 24 – 26 من أغسطس سنة 1996، ص6.

[3] أبو عمشة، د. خالد، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية، مقال منشور في الشابكة.

وقال الركابي تأكيدًا على ذلك: "ألاّ يقتصر المدرّس في درس القواعد على مناقشة ما يعرِض من الأمثلة، واستنباط القاعدة وتقْريرها في أذهان التلاميذ؛ بل عليْه أن يكثر من التدريبات الشفهيَّة المتركِّزة من أسس منظَّمة من المحاكاة والتكرار؛ حتَّى تكوِّن العادةَ اللغوية الصحيحة عند التلاميذ"[1].

إنَّ الهدف الأساسيّ من التَّدريبات هو ترسيخ القواعد النَّحويَّة في أذهْان الطَّلبة، واقترح الناقةُ سمات التدريبات اللغوية من وجهة نظره، وهي:

– "أن تتعدَّد أشكال التَّدريبات إن أمكن ذلك.

– أن تكون التدريبات تثير الدَّارس إلى العمل الإضافي، كالواجب المنزلي والاعتماد على النَّفس في عملية التعليم الذَّاتي.

– أن تصمَّم التدريبات في كلّ درْس بِحيث تصِل بالدَّرس إلى استخدام مُحتواه اللّغوي بشكْل فعَّال.

– تركز التَّدريبات على التَّقابل بين اللغة العربية ولغة الدارس، وعلى ما يسبّب صعوبات ومشاكل للدَّارس.

– تركز التدريبات على المشاكل الأُخرى الناتِجة عن دراسات تحليل الأخطاء"[2].

وينصّ رشدي أحمد طعيمة على أمور يَجب مراعاتها عند إعداد التَّدريبات، وهي:

– "أن تكون متنوّعة بحيث يعالج منها مهارات لغويَّة أو تذوقيَّة معيَّنة.

– أن تكون كثيرة بحيث تغطِّي أكبر عدد من المهارات اللغويَّة والتذوقيَّة.

– ألا يقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلي، وإنَّما يجب أن تعالج التدريبات أيضا المهارات الوجدانيَّة والجماليَّة التي تندرج تحت مفهوم التذوّق الأدبي.

– أن تجمع التدريبات التقويميَّة بين الاختبارات الموضوعيَّة واختبارات المقال.

– أن تتيح للدَّارسين فرصة القراءة الجهْريَّة التذوقية.

---

[1] الركابي، جودت، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: دار الفكر 1986، ص 135.

[2] الناقة، محمود كامل، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985، ج2، ص 272.

– أن يخصّص بعضها للعمل الجماعي في الفصْل وتوزيع المسؤوليَّات بين أكبر عددٍ من الدَّارسين.

– أن تخصّص بعض التَّدريبات لإسماع الدَّارسين قصائد مسجَّلة بصوت جيّد تساعدُهم على الإحساس بمتعة الاتِّصال بالتراث العربي"[1].

ونختم بما قاله الركابي عن أهمية التدريبات في درس القواعد، فقد قال: " إنَّ تدريس القواعد النَّحوية لا يُنتج نتيجة مرجوَّة إذا لم نتبعه بتدريبات كافية، وإنَّ فهم الطَّالب للقواعد النَّحوية لا يكفيه لتكوين السلوك اللغوي، وإنَّ السلوك اللغوي عادة تُكتسب من خلال تدريبات وتطبيقات كثيرة ومستمرة" [2].

الوضوح والسهولة:

ويجب مراعاة أساس الوضوح والسهولة في أمرين، الأول: عند اختيار الموضوعات النحوية لغير الناطقين، فقال إلياس ديب في ذلك: "فلنجعل شعارنا في تعليم القواعد البساطة والوضوح، فقليلٌ يفيد ويُستوْعَب ويُفهم ويُستخدم خيرٌ من كثير يُحفظ ويُردَّد بدون فهم، ثمَّ يتلاشى كضباب كثيف خانق" [3].

والثاني: عند انتقاء الأمثلة فيجب الإتيان بالأمثلة الواضحة والبسيطة؛ إذا لا يُعقل الإتيان في درس الاسم المجرور بكلمة تجرّ بالفتحة نيابة عن الكسرة؛ لأنّها ممنوعة من الصرف وقد اختلف النحاة في منعها وصرفها.

الشيوع:

والمقصود بقولنا الشيوع هو أن تكون هذه المواضيع النحوية المقررة لغير الناطقين هي الشائعة من بين المواضيع النحوية، ففي أثناء تدريس بحث التوابع يجب تدريس الصفة أولا؛ لأنها الأكثر شيوعا من بين ثلة التوابع، وفي أثناء تدريس بحث الضمائر يجب تدريس ضمائر الغائب أولا؛ لأنها

[1] طعيمة، رشدي أحمد تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، تونس، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989، ص 209 – 210.

[2] الركابي، جودت طرق تدريس اللغة العربية، ص182.

[3] ديب، إلياس، مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية، بيروت، دار الكتب اللبنانية، 1981، ص278.

الأكثر شيوعا من بين الضمائر الأخرى، ويقول الدكتور خالد أبو عمشة: " ينبغي البدء بتدريس القواعد الشائعة قبل الدخول في القواعد الفرعية والشاذّة، فالتأنيث الحقيقي يسبق التأنيث المجازي، والخبر المفرد يجب أن يسبق الإخبار بالجملة الاسمية" [1]. ودرس الصفة المفردة يجب أن يسبق الصفة الجملة والصفة الجامدة، وكذا الحال المفردة يجب أن تسبق الحال الجملة. وفي إطار الحديث عن تدريس ما هو شائع من الموضوعات النحوية نذكرُ دراسة قام بها مُحَمَّد علي الخولي على 1000 كلمة و144 جُملة، مستعملة في وسائل الإعلام المرئيّة والمقروءة والمسموعة " فوجد أنَّ نسبة استخدام مركَّب وصفي أكثر من مركَّب توكيدي، وأنَّ ضمائر الغائب أكثر استِخْدامًا من ضمير المتكلّم والمخاطب"[2].

وفي نهاية المطاف نقول: يجب التركيز وتقديم ما هو شائع وتأخير ما هو نادر ومغمور في أثناء العملية التعليمية.

الإفادة:

والمقصود بقولنا الإفادة هو أن تكون هذه المواضيع النحوية المقررة لغير الناطقين ذات فائدة وهي تقويم اللسان وسلامة النطق والكتابة، وقال الركابي في هذا الصَّدد: "علينا أن نختار من القواعد ما له أهمية وظيفيَّة وفائدة في عمليَّة الكلام، جاعلين من درس القواعد وسيلة محبَّبة تُعين على سلامة اللسان والقلم من الخطأ، دون الإيغال في سرْد التَّفاصيل النحويَّة والشَّواهد اللغويَّة وحِفْظ المصطلحات"[3].

فينبغي أن تكون مخرجاتها ذات فائدة وإلّا كانت عديمة الجدوى.

السياقية والموقفية:

والمقصود بقولنا السياقية والموقفية هو أن تكون الأمثلة النحوية المقررة تتعلّق بالمواقف الحياتية أو قريبة منها ليست بعيدة عن الواقع فعل سبيل المثال أن يستخدم المدرّس عبارة "دار اللاعب حول الملعب" أفضل من استخدامه عبارة " دار رائد الفضاء حول كواكبَ"، ويقول حسني عبد الهادي:

[1] أبو عمشة، د. خالد، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية، مقال منشور في الشابكة.

[2] الخولي، مُحَمَّد علي، دراسة استطلاعية تحليلية لتراكيب اللغة العربية، القاهرة، دار العلوم للطباعة والنشر، 1981، ص81.

[3] الركابي، جودت، طرق تدريس اللغة العربية، ص135.

"تذكَّر دائمًا أنَّك تشرح النَّحو الذي هو علم الجملة، ففكِّر في درسك بالجملة واشرح بالجملة، وابْنِ بدقَّة صورة الجملة العربيَّة في أذهان تلاميذك "[1].

وقال أيضًا: " أن تدرِّس القواعد في ظلّ اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النّصوص الأدبيَّة السهلة التي تسمو بأساليب التَّلاميذ، وتزيد ثقافاتِهم وتوسّع دائرة معارفهم" [2].

فارتباط الجمل بسياق الحياة ومواقفها تجعلها أقرب إلى أذهان متعلّميها.

المعنى:

والمقصود بقولنا المعنى هو أن يعرف المتعلّم المعنى الدقيق للجملة ويقول أبو عمشة: " الإعراب فرع المعنى، ينبغي الربط بين المبنَى والمعنى، وتدريس القواعد باعتبار أنّ الإعراب فرع للمعنى نظرية وتطبيقاً"[3]. فلا نكتفي بحفظ القاعدة بل ينبغي فهم معناها، فلا نكتفي في درس المبني للمجهول بمعرفة كيفية تحويل الفعل من صيغة المبني للمعلوم إلى صيغة المبني للمجهول بل يجب أن يعرف المتعلّم معنى الصيغتين. فمن الضروري أن يعرف المتعلّم الفرق بين قولنا: فتحتُ البابَ، وفُتِحَ البابُ، وبين قولنا: كسرتُ الغصنَ، وكُسِرَ الغصنُ.

قواعد جديدة في مفردات قديمة:

أي أن تقدِّم المعلومة النحوية للمتعلّم في جمل قد مرّت عليه فيدرك معنى مفرداتها فتكون القاعدة النحوية سهلة الفهم والاستيعاب ويقول أبو عمشة: " ومن الاستراتيجيات المفيدة في تدريس القواعد تدريس القواعد الجديدة في مفردات قديمة حتى لا يدخل المتعلِّم في معركتين، معركة معرفة القواعد ومعركة المفردات"[4]. فعند تعليم درس الماضي نأتي بأفعال عرفها الطالب من مثل: (كتب، قرأ، درس)، وليس من الحكمة أن نأتي بمفردات لا يعرف معناها من قبل كأن نستخدم

[1] عبد الهادي، حسني، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، د. ت، ص 334.

[2] نفس المرجع والصفحة.

[3] أبو عمشة، د. خالد، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية، مقال منشور في الشابكة.

[4] أبو عمشة، د. خالد، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية، مقال منشور في الشابكة.

مفردة (ادلهمّ، واشرأبّ) وعند تعليم درس الأمر نأتي بأفعال عرفها الطالب من مثل: (اذهبْ)، وليس من الحكمة أن نأتي بمفردات لا يعرف معناها من قبلُ كأن نستخدم مفردة (افرنقعْ).

أهداف تدريس النحو للناطقين بغير العربية:

تحدّثنا فيما سبق عن النحو وهنا نتطرّق إلى أهدافه فيقول مؤذِّن: "ولعلّ الهدف الأول من تعلّم النحو والصرف للناطقين بغير العربية، هو رفع الكفاءة اللغوية لدى الطلاب من خلال الاستخدام الصحيح للّغة، بعيداً عن اللحن والوقوع في الخطأ، ومحاكاة البلغاء والفصحاء في استخداماتهم لتلك اللغة بصورة عجيبة، تجذبُ السامع إلى جزالة الألفاظ وتناسقها البلاغي والنحوي، كما هو الحال في آيات القرآن الكريم والحديث الشريف" [1].

مقرّر النحو في السنة التحضيرية في قسم اللغة العربية بجامعة ماردين آرتقلو

التعريف بالمقرّر[2]:

الاسم: سلسلة أبجد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الوصف: سلسلة أبجد سلسلة أُعدّت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أُلِّفتِ السلسلة خصّيصا لطلّاب كليات العلوم الإسلامية بالجامعات التركية وكان أولئك الطلبة الفئةَ المستهدفة بالدرجة الأولى، ووُضعتِ السلسلة بناء على وثيقة مفصّلة لتأليف المنهاج للناطقين بغيرها، وَفق معايير خاصة بمنهج أبجد تراعي خصوصية اللغة العربية واحتياجات الفئة المستهدفة، مع مراعاة التطوّر الذي يشهده تعلّم اللغات وتعليمها استنادا إلى معياري المجلس الأمريكي والإطار الأوربي.

وتتكوّن السلسلة من ثمانية كتب؛ أربعة كتب للطالب، وأربعة كتب للتدريبات، وتنقسم هذه الكتب إلى مستويات، ولكلّ مستوى عنوان خاصّ به وفق الآتي:

المستوى الأوّل: أنا وعالمي.

المستوى الثاني: العالم من حولي.

[1] مؤذن، د. أحمد درويش، إشكالية تدريس النحو والصرف للناطقين بغير العربية، 20شباط/فبراير 2019

[2] اعتمدنا في كتابة هذه الصفحات وما بعدها على سلسلة أبجد، تأليف: نتوف، د. أحمد وآخرون، ملاطيا، مطبعة بوتك، الطبعة: الأولى، عام 2016م.

المستوى الثالث: موضوعات حيويّة.

المستوى الرابع: إنسانيّات.

وينقسم كلّ مستوى إلى اثنتي عشرة وَحدة موزّعة في كلّ كتاب، وفي بداية كلّ وَحدة يتمّ ذكر الهدف الرئيس من تدريس الوَحدة بالإضافة إلى الأهداف الفرعيّة مع ذكر التعبيرات والمفردات الجديدة التي تتضمّنها الوَحدة.

وتتكوّن كلّ وَحدة من مجموعة من الدروس التي تتناول المهارتين الشفويّتين (الاستماع والمحادثة)، والمهارات الكتابية والقواعدية: الإملائية والنحوية والصرفية.

وأمّا بشأن تقسيم الدروس فإنّ الدروس الموجودة في السلسلة تتضمّن المهارات اللغوية السبعة وهي: الاستماع، المحادثة، القراءة، التعبير، النحو، الصرف، الإملاء.

بالإضافة إلى مشروعات في المستويين الثالث والرابع الغرض منها تعزيز وتنمية المهارات السابقة.

كتاب التدريبات: لكلّ مستوى كتاب للتدريبات أي أربعة كتب، والغرض من كتاب التدريبات تشجيع الطالب على التعلّم المستقلّ ومحاولة الاعتماد على الذات، وهي تكمّل النشاطات الموجودة في كتاب الطالب.

التصميم الفنّي: لُوِّنت كلّ مهارة بلون خاصّ بها؛ فاللون الأخضر لدروس مهارة الاستماع، واللون الأزرق لدروس مهارة المحادثة، واللون الرمادي لدروس مهارات النحو والصرف والإملاء، واللون الزهري لدروس مهارة القراءة، واللون النيلي لدروس مهارة التعبير، وأضيفت إليها الصور المناسبة إتماما لعملية التعلّم.

دراسة المقرّر: لكلّ مستوى اثنتا عشرة وحدة ذات عنوانات خاصة بها وفق الآتي:

المستوى الأوّل يحوي ما يأتي من الوَحدات:

التحيّة والتعارف، الأسرة، الدراسة، السكن، السفر، الطعام والشراب، التسوّق، الأعمال والمهن، الهوايات، الترفيه والعطلة، جسم الإنسان، الرياضة.

المستوى الثاني يحوي ما يأتي من الوحدات:

البلدان والأماكن، وسائل النقل والمواصلات، السياحة، العمل، العادات والتقاليد، شخصيّات مشهورة، اللغة العربيّة، الزراعة، مواقف من السيرة، قصص وحكايات، البيئة، العالم من حولنا.

المستوى الثالث يحوي ما يأتي من الوحدات:

تطوير الذات، الشباب، الصحّة، المصارف، الطاقة، الاتّصالات والتواصل، القرآن الكريم وعلومه، الإعلام في حياتنا، الأخلاق والقيم الإنسانيّة، الجامعات المشهورة، التجارة، الحياة البرّيّة.

المستوى الرابع يحوي ما يأتي من الوحدات:

العقيدة الإسلاميّة، الأمم المتّحدة، الفقه الإسلامي، عجائب الدنيا، مشكلات إنسانيّة، قادة مشهورون، المشاعر، الأدب والأدباء، المكتبات، طرائف وفكاهات، علوم الحديث، الاكتشافات والاختراعات.

محتوى المقرّر: وُضع المحتوى التعليمي لسلسلة أبجد في المستويات المذكورة على مبدأين مُهمّين يُعدّان الأساس في بناء السلسلة وهما: الانتقال من السهل إلى الصعب رويدا رويدا، وثانيهما تعلّم اللغة العربيّة العامّة فالتخصّصية.

ففي المستوى الأوّل أنا وعالمي يعيش فيها الطالب مجموعة من المواقف الحياتية الخاصّة بشخصه وبيئته وأسرته وجامعته وكلّ عناصر عالمه الصغير، ثمّ أدخلت مفردات تخصّص العلوم الإسلامية تصاعديا في المستوى الثاني (العالم من حولي) وذلك بإيلاء الاهتمام بتعليم اللغة العربية في وحدة (اللغة العربية) وبالإسلام في وحدة (مواقف من السيرة). وفي المستويين الثالث (موضوعات حيوية)، والرابع (إنسانيات) يتمّ الانتقال إلى موضوعات تخصصية من صلب العلوم الإسلامية، مثل: القرآن الكريم وعلومه، الأخلاق الإسلامية، الفقه الإسلامي، وعلوم الحديث. فقد ربط المحتوى التعليمي الثقافي الفكري للسلسلة بين الإسلام بما فيه من مبادئ وأفكار وقيم وبين التطوّر العلمي والأدبي والتقني في كافة ميادين الحياة.

التعليق على المحتوى التعليمي للسلسلة:

والحقّ أن المحتوى التعليمي للسلسلة يستند بل يحقّق — من وجهة نظرنا–المبادئ الآتية:

مبدأ الانتقال من السهل إلى الصعب فالأصعب.

مبدأ الانتقال من اللغة العربية العامة إلى اللغة العربية التخصصية (تخصّص العلوم الإسلامية بالدرجة الأولى).

مبدأ فصل المهارات وفق المنهجية التواصليّة.

مبدأ تلازم الوحدات الدراسية مع مجموعة من المشروعات التعليمية.

مبدا التقويم المرحلي والتقويم النهائي.

وصف المادة النحوية في المقرر:

لكلّ مستوى اثنتا عشرة وحدة ذات عنوانات خاصة بها، وفي كلّ وحدة درسان نحويّان أو الدرس الأوّل للنحو والثاني للصرف وفق الآتي:

المستوى الأوّل يحوي ما يأتي من الدروس النحوية:

الجملة المفيدة وأنواع الكلمة، اسم الإشارة، الاستفهام (مَن، ما، هل)، الضمائر المنفصلة، الظرفان (هنا، هناك) والسؤال بـ(أين)، الجملة الاسميّة، الجملة الفعلية، الضمائر المنفصلة، الضمائر المتّصلة، أنواع الفعل (الماضي والمضارع والأمر)، أدوات الاستفهام، الظروف، المضاف والمضاف إليه، أسماء الإشارة، (أن، واللام) قبل الفعل المضارع، المذكّر والمؤنّث، وعلامات التأنيث، حروف الجرّ، نفي الجملة الاسميّة والفعليّة.

المستوى الثاني يحوي ما يأتي من الدروس النحوية:

اللازم والمتعدّي، الفعل المبنيّ للمجهول، نائب الفاعل، الأسماء الموصولة الخاصّة، الأسماء الموصولة المشتركة، الاسم المثنّى والجمع، المعرب والمبني من الأسماء، بناء الفعل الماضي، بناء فعل الأمر والفعل المضارع، حالات الإعراب، إعراب الاسم المفرد والجمع المكسّر، إعراب المثنّى وجمع المذكّر السالم، إعراب جمع المؤنّث السالم، أنواع الإعراب، إعراب الضمائر، إعراب الاسم المنقوص والمقصور والمضاف إلى ياء المتكلّم، الاسم المجرور بالحرف، المضاف إليه.

المستوى الثالث يحوي ما يأتي من الدروس النحوية:

رفع الفعل المضارع، نصب الفعل المضارع، جزم الفعل المضارع، الأفعال الخمسة، الأسماء الخمسة، أنواع الخبر، مطابقة الخبر للمبتدأ، تقديم الخبر على المبتدأ، الحروف المشبّهة بالفعل، الأفعال الناقصة، الممنوع من الصرف لعلّة واحدة، الممنوع من الصرف لعلّتين، إعراب أدوات

الاستفهام، (كم) الاستفهاميّة و(كم) الخبريّة، أنواع المؤنّث، المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله.

المستوى الرابع يحوي ما يأتي من الدروس النحوية:

الحال، التمييز، المستثنى بـ (إلّا)، المستثنى بـ (غير، سوى، عدا، خلا، حاشا)، المنادى، الأعداد، أسلوب المدح والذمّ، الصفة، العطف، التوكيد، البدل، كسر همزة (إنّ) وفتحها، أسلوب الشرط، أدوات الشرط الجازمة، اقتران جواب الشرط بالفاء، أسلوب النفي، أسلوب التعجّب، (لا) النافية للجنس والعاملة عمل ليس.

ولا ننسى هنا أن نذكُر النظام المتبّع في دروس القواعد إذ يقوم على إيراد نصّ ينتمي إلى موضوع الوحدة، ويحتوي على أمثلة متعلّقة بموضوع القواعد، ويتمّ الوصولُ إلى القاعدة النحويّة عن طريق أسئلة شفويّة يشترك في الإجابة عنها الأستاذ والطالب، والغاية من ذلك استنتاج القواعد، ويرافق ذلك نموذج محلول لتعزيز فهم الطالب للقاعدة، ثم تأتي التدريبات الموزّعة بين المحاكاة والتحليل والإنتاج. ومهمتها في البداية وظيفيّة.

التعليق على المادّة النحوية القابعة بين دفّتي السلسلة:

هل تحقّق السلسلة أسس تدريس القواعد النحوية لغير الناطقين بها أم لا؟

للإجابة عن هذا السؤال أخضعنا المادة النحوية الموجودة في السلسلة لأهم الأسس الواجبة مراعاتها عند تدريس القواعد النحوية لغير الناطقين بها وفق الآتي:

الغائية: سبق أن ذكرنا أنّ غايتنا من تدريس النحو لغير الناطقين بالعربية هي تقويم اللسان، وصياغة العبارة صياغة نحوية صحيحة، والسؤال الذي يطرح نفسه هو هل تحقّق دروس السلسلة هذا الأساس؟

في الوَحدة الأولى التي تحمل عنوان التحية والتعارف من المستوى الأول عندنا درسا الجملة المفيدة واسم الإشارة، فيحتاج المتعلّم أن ينطق التحيّة الإسلامية: (السلامُ عليكم) بصورة سليمة، وكذا في أثناء التعارف يحتاج المتعلّم أن يستعمل اسمي الإشارة هذا وهذه، فيقول: هذا أبي، وهذهِ أمّي. وهنا تكون قد حُقّقت الغاية من اختيار هذين الدرسين النحويين لهذه الوحدة؛ لأنّ الغرض منهما تعليم صوغ العبارة صياغة نحوية صحيحة.

وفي الوحدة الثانية التي تحمل عنوان الأسرة والأقرباء من المستوى الأول عندنا درس الاستفهام، فيحتاج المتعلّم أن ينطق اسم الاستفهام للعاقل: (مَن؟) بصورة سليمة، كي لا يلتبس الأمر على المستمع أو المخاطب إذا أخطأ في نطقها أو كتابتها؛ كأنْ ينطقها أو يكتبها(مِن).

وهنا تكون قد حُقّقت الغاية من اختيار هذا الدرس النحوي لهذه الوحدة؛ لأنّ الغرض منه تقويم اللسان.

التدرّج: سبق أن ذكرنا أنّ المقصود بقولنا التدرّج هو السير بهدوء في العملية التعليمية رويدا رويدا، ففي الوَحدة الرابعة التي تحمل عنوان السكن من المستوى الأول عندنا درس الجملة الاسميّة فيحتاج المتعلّم أن يعرف ركني الجملة الاسمية الأساسيّين اللذين هما: المبتدأ والخبر، ثم يأتي في الوحدة الثانية عشرة التي تحمل عنوان السكن من المستوى الأول نفسه درس نفي الجملة الاسميّة فيتعلّم الطالب نفي الجملة الاسمية ثم يأتي في الوحدة الرابعة التي تحمل عنوان المصارف من المستوى الثالث: درس أنواع الخبر فيتعلّم الطالب الخبر المفرد والخبر الجملة بنوعيها الاسمية والفعلية والخبر الذي يأتي شبه جملة بشكليها الظرفية والجار ومجروره يليه في الوحدة الخامسة التي تحمل عنوان الطاقة: درس مطابقة الخبر للمبتدأ فيتعلم الطالب فيه الحالات التي يشترط فيها مطابقة الخبر للمبتدأ، وحالة جواز المطابقة، وحالة عدم اشتراط المطابقة، ثم يليه درس تقديم الخبر على المبتدأ فيتعلم الطالب فيه حالات تقديم الخبر على المبتدأ جوازا، وتقديم الخبر على المبتدأ وجوبا.

والتوزيع بهذا الشكل يكون قد حقّق التدرّج.

التناسب: والمقصود بالتناسب هو عدم التعمّق، فعند تعدّد الأوجه الإعرابية ينبغي الاقتصار على الراجح والأقوى وطرح ما دون ذلك، وفي أثناء الحديث عن مسألة نحوية نقتصر على الأصل في القاعدة ونتجنّب الحديث عن الشواذّ وما يخالف الأصل، وفي أثناء الخلاف النحوي نبتعد عن آراء أصحاب المذاهب النحوية واختلافاتهم؛ لأنّها لا تناسب متعلّمي العربية من غير الناطقين بها. ففي درسي الأسماء الموصولة الخاصّة، والأسماء الموصولة المشتركة في الوَحدة الثالثة من المستوى الثاني لا نجد ذكرا للاسم الموصول (الأُلى)، وفي درسي اسم الإشارة في الوَحدة الأول من المستوى الأوّل، وفي الوَحدة التاسعة من المستوى الأوّل نفسه لا نجد ذكرا لأسماء الإشارة: (ذانك، وذانّك، وتانك،

وتانّـك)، وفي درس الأسماء الخمسة في الوَحدة الثالثة من المستوى الثالث لا نجد ذكرا للاسم السادس، وأقوال النحاة في ذلك.

فيلاحظ الدراس لسلسلة أبجد الالتزام إلى حدّ بعيد بأساس التناسب، فلا نجد تعمّقا وإيغالا في دقائق النحو وتفاصيله، ولا ذكرا للشواذ من القواعد أو الاختلافات النحوية.

التكرار: والمقصود بقولنا التكرار إعادة هذه التراكيب والمفردات بغية ترسيخها وتمكينها في العقول، ففي دروس الوَحدة الأولى من المستوى الأوّل نجد تكرارا لما يأتي:

تركيب (السلام عليكم) إذ وردت العبارة في درس الاستماع، ودرس المحادثة، ودرس القواعد، ودرس التعبير.

تركيب (صباح الخير) إذ وردت العبارة في درس الاستماع، ودرس المحادثة، ودرس القواعد.

تركيب (صباح النور) إذ وردت العبارة في درس الاستماع، ودرس المحادثة، ودرس القواعد.

مفردة (اسم) إذ وردت المفردة في درس الاستماع، ودرس المحادثة، ودرس القواعد، ودرس القراءة.

مفردة (أين) إذ وردت المفردة في درس الاستماع، ودرس المحادثة، ودرس القراءة، ودرس التعبير.

وهذا ما بدا في بقيّة الدروس ممّا تبقّى من السلسلة إذ طبقّت سلسلة أبجد أساس التكرار ترسيخا للأفكار.

الضرورية والأهميّة: والمقصود بقولنا الضرورية الاقتصار على ما تدريسه ضروريّ والابتعاد عمّا تدريسه غير ضروري، من الموضوعات المغرقة في التخصّص، والأبحاث الضرورية هي: بحوث الأفعال، والفاعل ونائبه، والمبتدأ والخبر، والمفعول به، والمفعول فيه، والاسم المجرور والمضاف إليه...

ففي دروس المستوى الأوّل نجد ذكرا لما يأتي:

الجملة الفعلية، أنواع الفعل (الماضي والمضارع والأمر)، (أن، واللام) قبل الفعل المضارع.

وفي دروس المستوى الثاني نجد ذكرا لنائب الفاعل في الوحدة الثانية.

وفي دروس المستوى الأوّل نجد ذكرا للجملة الاسميّة في الوحدة الرابعة.

وفي دروس المستوى الثالث نجد ذكرا لما يأتي: أنواع الخبر في الوحدة الرابعة، ومطابقة الخبر للمبتدأ، وتقديم الخبر على المبتدأ في الوحدة الخامسة. وهكذا الأمر لبقيّة المواضيع النحوية.

في حين أنّنا لا نعثر على ذكر لمواضيع نحوية غير ضرورية كالاشتغال والتنازع والعامل؛ لذا نرى بعد تمحيص وتدقيق أنّ السلسلة قد قيّدت نفسها إلى حدّ بعيد بما هو ضروري وله أهميّة.

التَّطبيقيَّة والتكاملية: والمقصود بقولنا السابق أن تتكاتف بقيّة الدروس مع درس القواعد لتطبيق هذه القواعد النحوية عمليّا في بقيّة الدروس كالقراءة والكتابة والتعبير، وهنا يجب أن يوجد شيء من الترابط والتنسيق بين الدروس المعدّة لأجل المهارات اللغويّة إضافة إلى الجهود الشخصيّة للمدرّس.

ففي دروس الوحدة الأولى من المستوى الأوّل نجد ما يأتي:

الجملة المفيدة وأنواع الكلمة في مجال القواعد، يليه درس الجنسيّة والمهنة في مجال القراءة ويمكن تطبيق درس القواعد السابق على تمريناته الشفوية والكتابية في أثناء الإجابة عن أسئلته كالإجابة هذه الأسئلة:

ماذا يتعلم أحمد؟

ما اسمك؟

يليه درس صديقي فاتح في مجال التعبير ويمكن تطبيق درس القواعد السابق ذكره على تمريناته الشفوية والكتابية في أثناء الإجابة عن أسئلته كالإجابة عن هذه الأسئلة:

من يتكلّم في النصّ؟

ما جنسية فاتح؟

فدروس السلسلة تساعد المدرّس في ربط المهارات اللغوية لكن تطبيق ذلك عمليّا يقع على عاتق المدرّس بالدرجة الأولى.

وتساعده في تحقيق التكاملية بالربط بين المواضيع النحوية والمهارات اللغوية الأخرى لتشكّل وحدة متكاملة غير منقطعة عن بعضها.

الأمثلة (اختيارها، وُضوحها، وسهولتها): والمقصود بقولنا الأمثلة أن تكون الأمثلة مختارة بذكاء، منتقاة بعناية بعيدة عن الأمثلة التي فيها خلافات عند النحاة؛ حتّى لا ينعكس سلبا على عمليَّة تعليم النَّحو.

ففي درس القواعد (الضمائر المنفصلة) في الوحدة الثالثة من المستوى الأوّل نجد الأمثلة الآتية:

أنا عمارٌ، أنا مروةُ.

أنتَ طالبٌ، أنتِ طالبةٌ.

هو آدمُ، هي مروةُ.

تليها أسئلة يتوصّل منها إلى استنتاج القواعد.

فيلاحظ الدراس لسلسلة أبجد الالتزام بأساس اختيار الأمثلة المناسبة، علاوة على ذلك تمتاز بالوضوح والسهولة؛ فلا نجد أمثلة فيها خلافات عند النحاة، ولا من الشعر العربي الجزل المليء بالمفردات الغريبة.

الإكثار من التدريبات اللغويّة: المقصود هو ألّا تكون التدريبات اللغوية قليلة، وينبغي أن ترِد التدريبات بصيغ عديدة كـ: اختر، املأ الفراغ، ضع خطّا، أكمل، أجب، اكتب، ...

ولا ننسى أنّه يجب أن يكون قسم من التدريبات إضافيا، واجبا منزليا يساهم في عملية التعلّم الذَّاتي ويعزّز اعتماد الطالب على نفسه.

ففي درس القواعد الظرفان (هنا، وهناك) والسؤال بـ(أين) في الوحدة الثالثة من المستوى الأوّل نجد الصيغ الآتية في تدريباته:

اختر الكلمة المناسبة، املأ الفراغ، ضع خطا تحت الجواب الصحيح، أكمل الجملة بما يناسب، اقرأ ثمّ أجب، اكتب (هنا، وهناك) في جملتين مفيدتين.

فيستنتج دارس السلسلة إلمامها بأساس الإكثار وتنويع التدريبات اللغويّة.

الشيوع: والمقصود بقولنا الشيوع هو أن تُقدّم المواضيع النحوية الشائعة على غيرها، كتقديم الخبر المفرد على الإخبار بالجملة وتقديم المفعول به على غيره من المنصوبات وكتقديم الصفة على بقيّة التوابع.

ويأتي الحديث عن الجملة الاسميّة والخبر المفرد في الوحدة الرابعة من المستوى الأوّل ثمّ يأتي الحديث عن أنواع الخبر في الوحدة الرابعة من المستوى الثالث.

وفي بحث المنصوبات يأتي درس المفعول به ثمّ درس المفعول المطلق في الوحدة الحادية عشرة ثمّ درس المفعول لأجله في الوحدة الثانية عشرة من المستوى الثالث.

ويأتي درس الحال ثمّ درس التمييز في الوحدة الأولى ثمّ درس المستثنى بـ (إلّا) في الوحدة الثانية من المستوى الرابع.

وفي بحث التوابع: يأتي درس الصفة في الوحدة الخامسة يليه درس العطف في الوحدة السادسة ثمّ درسا التوكيد، والبدل في الوحدة السابعة، وهذه كلّها من المستوى الرابع.

فتدريس الموضوعات النحويّة الشائعة وتقديمها على غيرها أساس راعته السلسلة.

الإفادة: أي أن تكون القواعد المأخوذة ذات فائدة في عمليَّة الكلام ففي الوحدة الأولى التي تحمل عنوان التحية والتعارف من المستوى الأول عندنا درسا الجملة المفيدة واسم الإشارة، فيحتاج المتعلّم معرفة الجملة المفيدة كقولنا: (السلامُ عليكم) ومعرفتها ممّا يفيد المتعلّم، وكذا معرفة استعمال اسمي الإشارة هذا وهذه، فيقول: هذا أبي، وهذهِ أمّي. وهنا تكون قد تحقّقت الفائدة المرجوة من تدريس هذين الدرسين النحويين في هذه الوحدة.

وفي الوحدة الثانية التي تحمل عنوان الأسرة والأقرباء من المستوى الأول عندنا درس الاستفهام، فيحتاج المتعلّم أن يعرف دلالة أداة الاستفهام (مَن؟) المستعملة للعاقل.

ومعظم الدروس النحوية الواردة في السلسلة تحقّق الفائدة.

السياقية والموقفية: أن تتعلّق العبارات والجمل بالمواقف الحياتية أو أن تكون قريبة منها ليست بعيدة عن الواقع، فارتباط الجمل بسياق الحياة ومواقفها تجعلها أقرب إلى أذهان متعلميها سهلة الفهم والاستيعاب.

فالجملة المفيدة: (السلامُ عليكم) تتعلّق بالمواقف الحياتية بل من صميمها، وكذا الجملة المفيدة المكوّنة من اسم الإشارة والمشار إليه، كقول: هذا أبي، وهذهِ أمّي من استعمالاتنا الواقعية.

وقد انتهجت السلسلة أساس السياقية والموقفية في أثناء وضع الدروس النحوية؛ فكانت العبارات والجمل ممّا تتعلّق بالمواقف الحياتية ونستخدمها في استعمالاتنا الواقعية.

قواعد جديدة في مفردات قديمة: أي أن تكون المفردات المستخدمة في تدريس القواعد الجديدة قديمة معروفة مألوفة لدى المتعلّم حتى لا يدخل المتعلّم في معركة مضاعفة معركة معرفة القواعد ومعركة المفردات.

ففي درس أنواع الفعل (الماضي والمضارع والأمر) في الوحدة السابعة من المستوى الأوّل استخدمت هذه الأفعال (دفع، تسوّق، باع، اشترى، استدان) بشكلها الماضي والمضارع والأمر، لاستنباط القواعد النحوية، وقد تكرّرت هذه المفردات في درس الاستماع (في محلّ الألبسة)، وفي درس المحادثة (التسوق الإلكتروني) من قبلُ في الوحدة نفسها من المستوى ذاته.

وفي درس نائب الفاعل في الوحدة الثانية من المستوى الثاني استخدمت هذه العبارات (استُخدمت وسائل، مُشيت مسافات، اختُرعت القطارات، اعتُمد على القوارب والسفن، اختُرعت الطائرات) لاستنباط القواعد النحوية، وقد تكرّرت هذه المفردات في درس الاستماع (أنواع النقل)، وفي درس المحادثة (القطار والسكك الحديدية) من قبلُ في الوحدة نفسها من المستوى ذاته.

والحقّ أنّ السلسلة تسعى جاهدة لتحقيق هذا الأمر.

وفي نهاية المطاف نستطيع أن نقول إنّنا حاولنا مراعاة أسس تدريس النحو لغير الناطقين بالعربية وتطبيقها عند اعتمادنا سلسلة أبجد.

التصرف في المقرر:

حرصاً منّا على تقريب المادّة النحوية من الطالب وعدم إشعاره بصعوبة الدرس قمنا بالتصرّف في المقرّر، وقد شجّعنا على التصرّف في المقرّر اطّلاعنا على الخطة التعليمية لتدريس النحو في القسم وعامل آخر هو تولّي مدرّس واحد أعباء تدريس النحو والصرف لطلاب السنة التحضيرية في القسم.

وقد أتى التصرّف في المقرّر النحوي للسلسة على الشكل الآتي:

التصرف الجزئي:

-وذلك بحذف فقرات من دروس: وممّا قمنا بحذفه ما يلي:

حذف الفقرة الثالثة والرابعة من درس الحروف المشبّهة بالفعل في الوحدة السادسة من المستوى الثالث.

حذف الفقرة الثالثة والرابعة من درس الأفعال الناقصة في الوحدة السابعة من المستوى الثالث.

حذف الفقرة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة من درس إعراب أدوات الاستفهام في الوحدة التاسعة من المستوى الثالث.

حذف الفقرة الثالثة من درس (كم) الاستفهاميّة و(كم) الخبريّة في الوحدة التاسعة من المستوى الثالث.

حذف الفقرة الثالثة والرابعة من درس المفعول المطلق في الوحدة الحادية عشرة من المستوى الثالث.

حذف الفقرة الثانية والثالثة من درس المفعول لأجله في الوحدة الثانية عشرة من المستوى الثالث.

وقد استصوبنا حذف تلك الفقرات رغبة منّا في عدم إشعار الطالب بصعوبة المادّة النحوية على أمل أن يتمّ تدريسه تلك الفقرات في السنوات المتقدّمة.

-تقسيم الدرس قسمين:

وذلك بتقسيم بعض الدروس قسمين كالدروس الآتية:

تقسيم درس العطف قسمين في الوحدة السادسة من المستوى الرابع.

تقسيم درس كسر همزة (إنّ) وفتحها قسمين في الوحدة الثامنة من المستوى الرابع.

تقسيم درس الأعداد قسمين في الوحدة الرابعة من المستوى الرابع.

وقد جاء تقسيمنا لتلك الدروس قسمين أملا في ترسيخ أفكار الدرس في عقول الطلبة.

التصرف الكلّي:

وذلك بحذف دروس كاملة كحذف درس المستثنى بـ (إلّا) في الوحدة الثانية من المستوى الرابع.

وقد ارتأينا حذف ذلك الدرس رغبة منا في عدم إشعار الطالب بصعوبة المادّة على أمل أن يتمّ تدريسه ذاك الدرس في السنوات المتقدّمة.

الأنشطة المتبعة في تدريس النحو بقسم اللغة العربية بجامعة ماردين آرتقلو:

الأنشطة الصفيّة: وهي التدريبات الموجودة في كتاب الطالب وهذه التدريبات ترِد بصيغ عديدة كـ: اختر، املأ الفراغ، ضع خطّا، أكمل، أجب، اكتب، أعرب، ارسم دائرة، استخرج، حوّل، أنشئ، استبدل، اجعل، أسند، اضبط، لاحظ، كوّن، عيّن، إلخ...

الأنشطة غير الصفيّة: أي التدريبات الموجودة في كتاب التدريبات وغرضها تشجيع الطالب على التعلّم المستقلّ وتنمية الاعتماد على الذات، وهي رديف وتعزيز للنشاطات الموجودة في كتاب الطالب، وهذه النشاطات تتمتّع بالمرونة وتوجد في الصفحات الأخيرة نماذج من الاختبارات لكلّ مهارة يختبر بها الطالب تحصيله في المستوى، وتنقسم هذه المهارات ثلاثة أقسام، هي:

تدريبات المحاكاة: تقدّم هذه التدريبات مجموعة من النشاطات المرفقة بنماذج تطلب من الطالب محاكاتها على أنّها المرحلة الأولى من مراحل التعلّم.

تدريبات التحليل: الغرض منها مساعدة الطالب على معرفة الجزئيات.

تدريبات الإنتاج الكتابي: يمكن لهذه التدريبات أن تساعد في تحديد مستوى الطالب الكتابي من خلال المفردات والتعبيرات والجمل والموضوعات القصيرة التي ينتجها كتابة.

الأنشطة الأسبوعيّة: وهي أنشطة تقوم على تحفيظ الطلاب بعض الأشعار أو مراجعة بعض التدريبات وتكون على شكل مسابقات بين فريقين من شعبتين تختتم بتوزيع الجوائز على الفائزين بتوجيه من لجنة تحكيم من الأساتذة العاملين في القسم.

رؤيتنا المستقبليّة: يسعى العاملون في القسم إلى إنشاء سلسلة خاصّة بقسم اللغة العربيّة وآدابها مراعين خصوصية غير الناطقين بالعربيّة.

التوصيات: يوصي البحث العاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بما يلي:

الأخذ بعين الاعتبار أسس تدريس النحو عند أعلام هذا الميدان ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كخالد أبو عمشة ورشدي طعيمة.

الاطلاع على مقرّر النحو في السلاسل المعدّة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ودراسة المادّة النحوية فيها.

العمل على تقديم مقترحات جديدة لتعليم مهارة النحو تحديدا؛ بشكل يؤدي إلى تحسين تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الخاتمة:

لعلّ الجهد المبذول في هذا البحث يساعد في توضيح أسس تدريس مهارة النحو التي سيستعملها المتعلّم في واقعه، فيتعرّف على مهارة النحو، ومفهومه، وأهمّ أسس تدريس النحو لغير الناطقين، وما يرافق هذه المهارة من الأنشطة الصّفّيّة وغير الصفّيّة التي تحقّق الفوائد المرجوة.

ويمكننا أنْ نلخّص نتائج هذا البحث بـ:

توضيح مفهوم مهارة النحو ووضع تعريف موجز لها.

ذكر أهمّ أسس تدريس النحو لغير الناطقين.

بيان العلاقة بين النحو والمهارات اللغوية الأخرى.

تسليط الضوء على تجربة تدريس مهارة النحو في قسم اللغة العربية بجامعة ماردين آرتقلو .

وختاما نقول إنّ تعليم مهارة النحو ستبلغ – بإذن الله–الغاية المنشودة باتّباع أسس تدريس النحو لغير الناطقين إضافة إلى الاهتمام الحقيقي بالمهارات الأخرى.

المصادر والمراجع

إسماعيل، زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1991م.

الجرجاني، علي بن مُحَمَّد الشريف، كتاب التعريفات، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1983م.

أبو عمشة، د. خالد، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية، مقال منشور في الشابكة، 19 شباط، 2020.

الخولي، مُحَمَّد علي، دراسة استطلاعية تحليلية لتراكيب اللغة العربية، القاهرة، دار العلوم للطباعة والنشر، 1981م.

ديب، إلياس، مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية، بيروت، دار الكتب اللبنانية، 1981م.

الركابي، جودت، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: دار الفكر 1986م.

شحاتة، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار المصرية اللبنانية، 1992م.

الطاهر، علي جواد، أصول تدريس اللغة العربية، بيروت، دار الرائد العربي، الطبعة الثانية، 1984م.

طعيمة، رشدي أحمد تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، تونس، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989م.

طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، تونس، رباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989م.

عبد الحميد، مُحَمَّد محي الدين، التحفة السنية بشرح المقدمة الآجرومية في قواعد والإعراب، مكتبة دار الفيحاء، ومكتبة دار السلام، ط1، 1994م.

عبد الرحمن ابن خلدون، عبد الرحمن بن مُحَمَّد، مقدمة ابن خلدون، اعتناء ودراسة أحمد الزعبي، بيروت، دار الأرقم، د. ت.

عبد السلام، أحمد شيخ، معايير تحديد القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ورقة العمل التي قدمت في المؤتمر المنعقد في الجامعة الإسلامية الماليزية 24 – 26 من أغسطس سنة 1996م.

عبد الله، عبد الحليم مُحَمَّد، صعوبات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها والمقترحات لحلّها (التجربة التركية) في ضوء تجربتي في جامعتي غازي عثمان باشا وجامعة آرتقلو في تركيا، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة (بحوث وأوراق عمل مؤتمرات معهد ابن سينا).

عبد الهادي، حسني، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، د. ت.

عبده، داود، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، الكويت، الطبعة الأولى، مؤسسة دار العلوم 1979م.

ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: مُحَمَّد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، د. ت.

فايض، عبد الحميد رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت: دار الكتاب اللبنانية، 1984م.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، د. ت.

ابن العثيمين، مُحَمَّد بن صالح، شرح الأجرومية، الرياض، مكتبة الرشد، ط1، 2005م.

ابن منظور، مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة – 1414 هـ.

مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح، 1984م.

مؤذن، د. أحمد درويش، إشكالية تدريس النحو والصرف للناطقين بغير العربية، 20 شباط/فبراير 2019م.

الناقة، محمود كامل خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 1985م.

الناقة، محمود كامل، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985م.

نتوف، د. أحمد وآخرون، سلسلة أبجد، ملاطيا، مطبعة بوتك، الطبعة: الأولى، عام 2016م.

الهاشمي، عابد توفيق، الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1987م

الاختبارات اللُّغوية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها

"الآليات والأسس والمعايير"

أ. محمّد حسين حميدو

مدرس في كلية العلوم الإسلامية
في جامعة ماردين آرتقلو

الاختبارات اللُّغوية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها

"الآليات والأسس والمعايير"

أ. محمّد حسين حميدو*

المقدّمة:

تأتي أهميَّة الاختبارات اللُّغويَّة ودورها في قياس قدرة المتعلِّمين اللُّغويَّة والاتِّصاليَّة، ومدى سيطرتهم على النِّظام اللُّغوي، وقدرتهم على إيصال المعنى واستلامه، فمن خلال الاختبارات اللُّغويَّة يستطيع المتعلِّم أن يعرف المستوى الَّذي وصل إليه في تعلُّم اللُّغة الهدف.

تؤدِّي الاختبارات اللُّغويَّة دورًا مهمًّا وضروريًّا في كلِّ الأنظمة والمؤسسات التعليميّة. لذلك نجد أنَّ لها أهميَّة قصوى في العمليّة التعليميّة، وقد حدّد فالت (**VALT**) ثلاث وظائف للاختبارات:

تحديد موضوعات البرامج: بمعنى هل التركيز يكون على الكلام أو الكتابة أو على القواعد أم على غيرها.

التنبيه إلى مدى تقدّم المتعلِّمين.

تقويم تحصيل المتعلِّمين[1].

إذًا تعدُّ الاختبارات من أقدم وأكثر الأدوات شيوعًا في العمليَّة التَّعليميَّة وتكاد تكون هي المقياس الوحيد الذي يُجاز به الطلبة من مستوى إلى آخر، كما تساعد على معرفة مدى نجاعة الطرق والإستراتيجيات وملاءمتها لحاجات المتعلِّمين، وترصد لنا نقاط الضعف والصعوبات التي يعاني منها المتعلِّمون، ونلاحظ أنَّه كُلَّما اقترب المتعلِّم من مرحلة تعليميَّة أعلى زادت أهميَّة الاختبارات. وتساعد كذلك الاختبارات المعلِّمين على اتخاذ قرارات مبنيَّة على معلومات استنتجت من خلال عمليّة التقويم التي قاموا بها، ومن خلالها يقف المعلِّم على مدى تحقيق الأهداف المتوخاة

* Öğr. Gör. Mohamad Hamido, Mardin Artuklu Üniversitesi, islami ilimler fakültesi . abosuliman1983@gmil.com

[1] فتحي علي يونس وآخرون، المرجع في تعليم اللُّغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، ط1، القاهرة، 2003م، ص 146- 147.

من الاختبارات، وذلك عن طريق طرح بعض الأسئلة التي تقيس مدى سيطرة المتعلِّمين على المادة الدراسية، وعناصرها الرئيسية والفرعية وقدرتهم على نقدها وتحليلها. لقد ساد مفهوم الاعتقاد بأنَّ عملية إعداد الاختبارات سهلة وبسيطة، وهذا مفهوم خطأ دون أدنى شك؛ لذلك وجب علينا في هذا السِّياق من ذكر مراحلها وأنواعها ومجالات استخدامها وأهدافها وآلية إعداد وبنائها عمليًّا وتطبيقيًّا. ومن هنا تكمن مشكلة البحث في أنَّ الاختبارات تُصمَّم لتكون أداة لقياس التعلُّم وتعزيزه، وتقويم العمليَّة التَّعليميَّة التعلُّميَّة بكاملها.

أولًا: مراحل تطوُّر اختبارات اللُّغة

فقد أثبت البحث التَّربوي في مجال الاختبارات اللُّغويّ أنَّها قد مرَّت في تطوُّرها بمراحل ثلاث نوجزها في ما يلي:

1. المرحلة التَّقليديَّة (الفترة ما قبل العلميَّة):

وهي فترة ما قبل الخمسينات، ولا نعرف فيها بحوثًا عن اختبارات اللُّغة، بل إنَّ تعليم اللُّغة لم يكن علمًا قائمًا بذاته، ومن ثُمَّ كانت اختبارات اللُّغة تسير وفق اختبارات العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، وكانت الاختبارات مشتقة في الأغلب من الطُّرق الَّتي تركّز على القراءة والقواعد.

الأنماط الَّتي اتَّخذتها الاختبارات في هذه المرحلة:

ترجمة جمل وعبارات لغويَّة وأحيانًا نصوص لغويَّة طويلة نسبيًا من وإلى اللُّغة الأمّ.

إجراء مقابلة شخصيَّة تقليديَّة أو كتابة تعبير حرّ حول موضوع مألوف عند الدَّارس.

إملاء وإعراب وتسميع.

وتتلخَّص عيوب هذه الاختبارات في:

أنَّ أهداف هذه الاختبارات ليست مُحدَّدة أو حتى معروفة مسبقًا.

لا تتَّسم هذه الاختبارات بالموضوعيَّة ولا تستند إلى نظريَّة لغويَّة.

مدرِّس الفصل هو الَّذي يُصمِّم الاختبارات ويُصحّحها دون الرجوع للمعايير الموضوعيّة؛ أي: إنَّ التصحيح في مجمله عمليَّة انطباعيَّة.

لم يكن هناك اهتمام بالعمليَّات الإحصائية في تحليل الاختبارات من حيث المحتوى والتَّراكيب، كما لم يكن هناك اهتمام بما يجعل الاختبارات في هذه المرحلة مقياسًا دقيقًا كالتحقق من المصداقيّة ودرجة الثبات[1].

2. المرحلة التركيبية والقياس النَّفسي الإحصائي:

تبدأ هذه المرحلة من أوائل الخمسينات إلى أواخر الستينات ويسميها برنارد سبولسكي فترة الاختبارات النَّفسيَّة البنائية (البِنْيويَّة)، وهي الفترة الَّتي شهدت سيطرة النَّظريَّة البِنْيويَّة والنَّظريَّة السُّلوكيَّة في علم النَّفس بما نتج عنها من روح علميَّة في تعليم اللُّغات، تمثِّل هذه المرحلة نقلة من اللّاموضوعيَّة إلى الموضوعيَّة في تصميم الاختبارات. كما أنّها تعكس نظريَّات لغويَّة وبخاصَّة في ما يتَّصل بالأعمال الَّتي قدَّمها علماء اللُّغة البنيويون المقننة ودرست درجات ثباتها ومصداقيتها وحلِّلت بنودها وذلك لمعرفة درجة صعوبة محتواها من ناحية وتمييزها بين الدَّارسين من ناحية أخرى. فاتّخذت الاختبارات هذه شكل الاختيار من متعدّد. ويصف غرم الله هذه المرحلة بأنَّها تتَّسم بتجزئة اللُّغة إلى مهارات لغويَّة أربع هي:

مهارة الاستماع (فهم المسموع).

مهارة الكلام (القدرة على المخاطبة).

مهارة القراءة (فهم المقروء).

مهارة الكتابة.

كما أنَّها تتسم بتقسيم اللُّغة إلى ثلاثة عناصر تتَّصل بالنِّظام اللُّغوي، وهي تشمل:

الأصوات.

المفردات.

التَّراكيب.

[1] ينظر: غرم الله بن عبد الله الغامدي، أسس اختبارات اللُّغة بين النَّظريَّة والتطبيق، دار المريخ، ط1، الرياض، 1996م، ص17-18.

أمَّا في ما يتعلق بطرائق الاختبارات فإنَّها تعتمد أساسًا على تجزئة اللُّغة إلى وحدات لغويَّة غير مُترابطة، وقدرة المتعلِّم على معالجة جزء لغوي صغير يرتبط بمستوى لغوي واحد، ومهارة لغويَّة واحدة.

3. المرحلة اللُّغويَّة الاجتماعيَّة واللُّغويَّة النَّفسيَّة:

أمَّا هذه المرحلة فتبدأ في أواخر الستينات إلى وقتنا الحاضر ويطلق عليها دوجلاس برادون الفترة اللُّغويَّة الاجتماعيَّة التكامليّة، إذا أفضى عدم الرضا عن النَّظريَّة البِنْيويَّة في اللُّغويات والنظريَّات السُّلوكيَّة في علم النَّفس على البحث في القدرة الاتِّصاليَّة في سياقات اللُّغة، وأخذ مختبرو اللُّغات يدركون أن مُجمل الحدث الاتِّصالي أكبر من مجموع عناصره.

ومن هنا بدأ المختصون في اختبارات اللُّغة يبحثون عن طرق لاختبار القدرة الاتِّصاليَّة عند المتعلِّمين، وترتبط اختبارات هذه المرحلة بما يعرف بالاختبارات المدمجة (التكامليّة). أمَّا الاهتمام بالكفاية التَّواصُلية فيدخل في نظام علم اللُّغة الاجتماعي، وقد أدَّت البحوث حول تنوع قوانين الاستخدام اللُّغوي إضافة البعد الوظيفي في الاختبارات اللُّغويَّة، وهذا الاتجاه–الَّذي يُعنى عناية كبيرة بصدق الاختبارات–يركِّز اهتمامه على الاختبارات التَّكامليَّة وعلى أنماط الاختبارات الَّتي كانت مستخدمة في الاتِّجاه التَّقليدي.

وتقيس الاختبارات الاتِّصاليَّة أو المدمجة الشَّاملة كما ذكر أولر(oler) قدرة المتعلِّم على استخدام أكثر من مهارة لغويَّة مع معالجة عناصر اللُّغة المختلفة ككلّ في آن واحد بما يشبه استخدام اللُّغة في الواقع العملي، في حين لا تنمُّ الاختبارات المنفصلة عن قدرة المتعلِّم على معالجة اللُّغة معالجة طبيعية[1].

ومن خلال ما تقدّم يتبيَّن لنا أنَّ الاختبارات اللُّغويَّة مرَّت بمراحل ثلاث وفي كلِّ مرحلة أخذت نماذج خاصَّة بها بدءًا من المرحلة الأولى وانتهاءً بالمرحلة الثَّالثة وهي الاختبارات بصورتها الحالية كما ذكرها أولر؛ ولكننا لا نستطيع أن ننسى، أنَّ للاختبارات وظائف وأهداف عدّة. وبالرغم من أهميَّة

[1] ينظر: غرم الله بن عبد الله الغامدي، أسس اختبارات اللُّغة بين النَّظريَّة والتطبيق، ص 19 –20

الاختبارات، فإنَّ هناك فريقًا ينادي بإلغائها، وخاصَّة في المراحل الأولى من التعليم لما لها من آثار نفسيَّة سيئة على شخصيَّة المتعلِّم، الَّذي ينظر إلى الاختبارات بوصفها أداة للثواب والعقاب.

ثانيًا: علاقة اختبارات اللُّغة بتعلُّم اللُّغة:

دأب كثير من المعلِّمين إلى وقت قريب فصل عمليّة الاختبار عن عمليّة التعليم، فما كان يُختبر فيه المتعلِّمون كان بعيدًا عمّا يُدرَّسُ لهم. وإذا كان له علاقة بما يُدرَّس فلم يكن هناك اتجاه نحو الاستفادة من نتائج التي يعطيها الاختبار في سد ثغرات في المقرَّر أو في طريقة التَّدريس أو في علاج نقاط الضعف عند المتعلِّمين، والحقيقة أنَّ عمليتي الاختبار وتعلُّم اللُّغة هما عمليتان مترابطتان كلّ الارتباط بحيث يصعب فصل إحداهما عن الآخر ويجب الأخذ بعين الاعتبار الحصيلة النهائية لكليهما، فالاختبارات قد تُصمَّم أساسًا لتكون أداة لتعزيز عمليّة التعلُّم ولدفع المتعلِّم إلى الأمام أو وسيلة لتقويم الأداء اللّغوي للمتعلِّم، ففي الحالة الأولى نجد أنَّ الاختبار موجه نحو ما درس فعلًا، وفي هذه الحالة الثانية فإنَّ التعليم موجه نحو الاختبار.

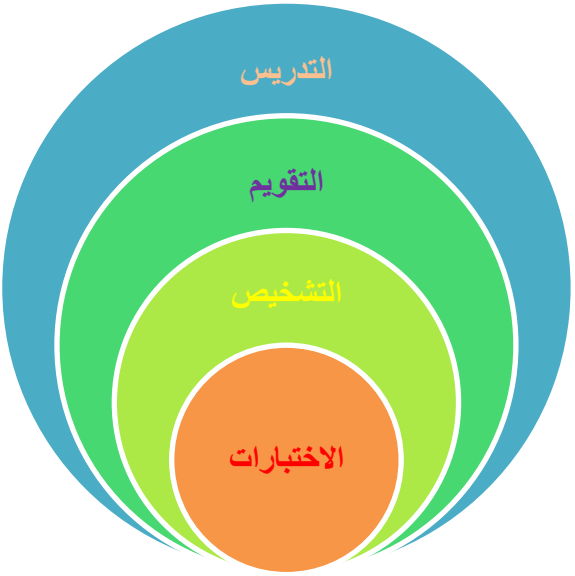
وعلى الرغم من الارتباط القوي بين تعلُّم اللُّغة واختبار اللُّغة إلّا أنَّه أحيانًا تُفْقَدُ هذه العلاقة لسبب أو لآخر، وبالتَّالي تكون نتائج الاختبار بعيدة كلّ البعد عن المحتوى الذي دُرِسَ. فمن المفترض في الاختبار أن يقيس ما درسه المتعلِّم حقيقة. وإذا كانت العمليَّة التعليميَّة تسير وفق الأهداف في برنامج تعليم اللُّغة، فإنَّ معرفة ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحقَّقت كليًّا أو جزئيًّا أو لم يتحقّق منها شيء، فإنَّ ذلك لا يتمُّ إلّا عبر أدوات القياس وعلى رأسها الاختبارات. وهذه الاختبارات لا يمكنها بحال من الأحوال أن تحقّق الأهداف إلاّ إذا كانت هي نفسها قد خُطِّط لها ووضعت أهداف البرنامج في حسبانها[1]. وفي هذا المقام لا بُدَّ لنا أن نشير إلى شيء مهم حيث نرى أنَّ كثيرًا من المعلِّمين يخلط بين التَّدريبات اللُّغويَّة والاختبارات اللُّغويَّة لتشابه إجراءات كلّ منهما، والواقع أنَّ بينهما فروقًا كثيرة، ومن أهمِّ هذه الفروق ما يلي[2]:

[1] محمّد عبد الخالق محمّد، اختبارات اللُّغة، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1، المملكة العربية السعودية، 1989م، ص 31-32.

[2] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم، ط1، الرباط، 1989م، ص227 – 228.

التَّدريبات اللُّغويَّة	الاختبارات اللُّغويَّة
تهدف إلى تثبيت ما اكتسبه المتعلِّم من مهارات اللُّغويَّة.	تهدف إلى تقرير مستوى ما تعلَّمه المتعلِّم.
ليس المطلوب فيها إصدار حكم، أي أنّها عمليّة تعليميّة في الأساس.	إصدار الحكم شرطًا من شروطها أي أنّها عمليّة حكميّة في الأساس.
يقتصر الأمر فيها على الممارسة الجيدة من المتعلِّم للمهارة اللُّغويَّة، ولا يلزم إعطاء المتعلِّم الدرجة.	يقتصر الأمر على الممارسة الجيدة من المتعلِّم للمهارة اللُّغويَّة بجانب إعطائه درجة.
يقدّم فيها المعلِّم النموذج الذي يحتذى به.	لا يُعدُّ تقديم النموذج شرطًا من شروطها.
تعقب عادة ما قُدِّم من محتوى لغوي في الحصة.	تغطي عادة ما تم تقديمه في حصص سابقة.
تتركز حول مهارة لغويّة واحدة وتعمل على تثبيتها قبل اختبار المتعلِّمين فيها.	تتعدى نطاق المهارة الواحدة وتشمل عدد من المهارات.
يمكن إجراؤها في غياب المعلِّم، ويمكن أداؤها فرديًّا أو جماعيًا من قبل المتعلِّمين.	لا يمكن إجراؤها في غياب المعلِّم، ويكون الأداء فيها فرديًّا من قبل المتعلِّمين.
تحتاج إلى زمن قصير لتأديتها.	تحتاج إلى زمن أطول لتأديتها.

الجدول رقم (1) يوضّح الفرق بين التدريبات اللُّغويَّة والاختبارات اللُّغويَّة



الرسم البياني يبيّن العلاقة بين الاختبارات وبين عمليَّة التدريس برمّتها

ثالثًا: أنواع الاختبارات اللُّغويَّة

تتعدّد أنواع الاختبارات شكلًا ووظيفةً، فهناك اختبارات شفوية، وأخرى كتابية، واختبارات لقياس السرعة في الأداء، وأخرى لقياس الشخصيّة، وهذه الاختبارات تتخذ أشكالًا متعدّدة، أهمها:

أنواع اختبارات اللُّغة من حيث الهدف:

اختبار الاستعداد اللّغوي:

وهو عبارة عن مقياس يفترض فيه أن يتنبأ ويفرق بين أولئك المتعلِّمين الذين لديهم الاستعداد لتعليم اللُّغة الأجنبيَّة، وأولئك الذين يقل أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد، فهو إذن اختبار يُصمَّم لقياس الأداء المحتمل للمتعلِّم قبل أن يشرع في تعليم اللُّغة. والبحث في قضية الاستعداد اللُّغوي عند المتعلِّم يقوم على ثلاثة أسس افتراضية، هي:

هناك بعض المواهب أو القدرات الكامنة والتي سميت اصطلاحًا (الاستعداد) تسهم في تسهيل عمليّة تعلُّم الدّارس للُّغة الأجنبيّة.

هذا الاستعداد موزَّع توزيعًا غير متكافئ بين النَّاس، ويمكن أن تقاس درجة استعداد المتعلِّم كميًّا.

طبيعة الاستعداد يمكن أن تختلف بتغيير الأهداف التعليميّة، فعلى سبيل المثال فإنَّ الاستعداد لتعلُّم مهارة الكلام قد لا يكون بمستوى الاستعداد نفسه لتعلُّم القراءة.

اختبار التصنيف:

يُصمَّم بهدف توزيع الدَّارسين الجدّد كلّ حسب مستواه في المجموعة التي تناسبه. وهذا الاختبار لا يعالج نقاطًا تعليميّة معينة، ولكنه اختبار عام يختبر ما عند المتعلِّم، وما حصله قبل أن يجلس للاختبار.

اختبارات التحصيل:

يُصمَّم اختبار التحصيل لقياس ما يكون قد درسه المتعلِّم خلال فترة قد تطول أو تقصر يقصد به اكتشاف المستوى الذي توصّل إليه الدّارس مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه. وينبغي أن يعكس الاختبار التحصيلي المنهج من حيث المحتوى ومن حيث طرق التدريس. وأن يكون ممثلًا لوحدات المنهج، فعلى سبيل المثال إذا كان منهج اللُّغة مُصممًا وفق نظريّة تعليميّة معينة كالوظيفة الاتصالية. فينبغي على بنود الاختبار أن تعكس ذلك من حيث الطريقة، وإذا كان المنهج يركز في محتواه على مهارات لغوية معينة فينبغي أن تكون بنود الاختبار ممثلة لهذه المهارات.

ومن أمثلته الاختبارات التحصيليّة، الاختبارات الشهرية، واختبارات نصف العام، واختبارات آخر العام. والاختبار التحصيلي يغطي قدرًا من المقرّر وله علاقة بالأهداف البعيدة لا بالأهداف الحالية كما هو الحال مع الاختبار التشخيصي.

اختبار التشخيص:

يُصمّم بهدف مساعدة كلّ من المدرس والدّارس على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الدّارس ومدى تقدّمه في دراسة عناصر معينة في دورة اللُّغة، ويعقد مثل هذا الاختبار في العادة في نهاية كل وحدة من الكتاب أو المقرّر، أو حتى بعد كل درس في الوحدة. والاختبار التشخيصي يحاول الإجابة عن السؤال التالي: إلى أيِّ مدى أجاد الدّارسون تعلُّم المادّة المعنيّة؟ فالهدف من الاختبار

التشخيصي هو الوقوف على نقاط الضعف في تحصيل المتعلِّم، ومحاولة تعرّف أسبابه حتى نتمكن من وضع العلاجات اللازمة قبل استفحال الأمر[1].

هـ. اختبارات الكفاية اللُّغويَّة (المقدرة اللُّغويَّة):

تُصمَّم لمعرفة مدى استطاعة المتعلِّم، في ضوء خبراته المتراكمة السابقة، القيام بأعمال يُطلب منه أداؤها. وهي في ذلك عكس الاختبارات التحصيليّة إذ إنّها تنظر للأمام أي إلى كفاية الدّارس في القيام بأعمال تُطلب منه مستقبلًا في حين نجد أنَّ الاختبارات التحصيليّة تنظر إلى الخلف أي إلى ما يمكن قد درس فعلًا في برنامج اللُّغة. وهذا النوع من الاختبارات لا يعتمد في محتواه على أيّ مقرّر أو برنامج دراسي معين لتعليم اللُّغة لأنّه أولًا يقيس ما عند الدَّارس حاليًا بالنظر إلى ما يُطلب منه مستقبلًا[2].

وتختص اختبارات الكفاية اللُّغويَّة على وجه العموم بقدرة المرشح على استخدام اللُّغة في بيئة أكاديمية أو علميّة ما، وفقًا لمعايير مُحدَّدة بغض النظر عن مكان تعلُّمه اللُّغة وزمانه ومدّته وطرائقه، وهي ترتبط بالمستقبل أي القدرة المستقبلية للمرشح على استخدام اللُّغة إما للدِّراسة أو العمل وفق مهارات معينة فالاختبارات الكفاية اللُّغويَّة تهدف لقياس المقدرة اللُّغويَّة العامة لدى الفرد ولا تقتصر على مساق واحد أو منهج واحد أو مهارة لغوية واحدة[3]. تلك هي أنواع اختبارات اللُّغة من حيث الهدف منها، وكثيرًا ما يستخدم الاختبار نفسه لأكثر من غرض.

أنواع اختبارات اللُّغة من حيث الشكل:

تنقسم اختبارات اللُّغة من حيث الشكل إلى الأنماط التَّالية:

الاختبارات الشفوية:

ويقصد بها الأسئلة والأجوبة التي لا يحتاج إلى صوغها استخدام مهارة الكتابة، إنما يكون التعامل معها عن طريق الفم، والأذن، ولهذا النوع من الاختبارات فوائد كثيرة، لعل من أهمّها: أنّها تسهم في جعل عمليّة التعليم دائمة، ومستمرة، إضافة إلى أنّها تحث المتعلِّمين على متابعة الدروس،

[1] عمر الصّديق عبد الله، اختبارات اللُّغة، منشورات جامعة السودان المفتوحة، د. ط، الخرطوم، 2006م، ص 32-35.

[2] محمّد عبد الخالق محمّد، اختبارات اللُّغة، ص 37.

[3] زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربية المتحدة، 2002م، ص149.

لما تتطلبه من انتباه، وقدرة كلّ متعلِّم منهم على فهم الموضوع، وتستخدم هذه الاختبارات في جميع الموادّ الدِّراسية، وبخاصّة في مجال الدِّراسات اللُّغويَّة، إذا أنّها تُعدُّ أنسب الوسائل للوقوف على قدرة المتعلِّم على النطق السليم، والتعبير الجيد، بلغة صحيحة[1].

ميزات الاختبارات الشفوية:

تمتاز الاختبارات الشفوية بعدم السماح للغش.

توفر فرصة المواجهة بين الفاحص والمفحوص وجهًا لوجه وبذلك يتعامل الفاحص مع المفحوص مباشرة بدلًا من أن يتعامل معه من خلال الأسئلة المكتوبة على ورقة كما هو الحال في الاختبارات الكتابية الموضوعيّة والمقاليّة.

تناسب الاختبارات الشفوية تقويم بعض الصفات والأهداف التي لا يمكن تقويمها إلاّ بها.

لا تحتاج الاختبارات الشفوية إلى وقت وجهد في إعدادها بعكس الاختبارات المكتوبة.

يوجد مرونة واسعة في طريقة سبر المعلومات بواسطة الاختبار الشفوية.

عيوب الاختبارات الشفوية:

تحتاج الاختبارات الشفوية إلى وقت كبير في تنفيذها.

لا تتوافر العدالة في توزيع الأسئلة الشفوية على المفحوصين.

توجد ذاتية في وضع العلامة للمفحوص، لكون الإجابة غير مسجلة[2].

الاختبارات التحريرية:

الاختبارات المقالية:

وهي الاختبارات التي يجيب عنها المتعلم كتابة عن السؤال المطروح ويعبر عن مفهومه للسؤال بحرية من خلال كتابة جملة أو موضوع. واختبار المقال عبارة عن عدد قليل من الأسئلة يتطلب في كل منها أن يجيب الدّارس بمقال طويل أو قصير حسب قدرة الدّارسين ومدى استيعابهم للمادة المتعلّمة ولذا يطلق على هذا النوع من الأسئلة أسئلة المقال. فهي اختبارات تقوم على الأسئلة التي

[1] عبد الفتاح حسن البجّة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، ط1، عمّان، 2005م، ص162.

[2] عزيز سمارة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، ط2، عمّان، 1989م، ص146.

تتطلب إجابة حرة على موضوع أو مشكلة ما، وهي تتيح الفرصة لمعرفة قدرة الدارسين على معالجة موضوع معين أو خبرة سبق تعلّمها[1].

ميزات الاختبارات المقالية:

سهولة إعدادها وتطبيقها.

تعطي المتعلّم الحرية الكاملة للتعبير عن مدى فهمه للمادّة الدراسيّة.

تقيس أهداف تربوية لا تستطيع غيرها من الاختبارات قياسها.

تستطيع التمييز بين المتعلّمين الذين درسوا المادّة بعمق، والآخرين الذين درسوها بشكل سريع.

عيوب الاختبارات المقالية:

تبرز ذاتية المعلم عند التصحيح، خاصة إذا كان يعرف طلابه، ويبرز ما يُعرف بأثر الهالة، وهي تأثر المعلم بالصورة التي يحملها المتعلِّم.

ضعف درجة الصدق.

تحتاج إلى وقت طويل في الإجابة وفي التصحيح.

عدم شموليتها لمحتوى المادة الدراسيّة، وعدم شموليتها لجميع الأهداف.

صعوبة تصحيحها يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين[2].

الاختبارات الموضوعيّة:

هي اختبارات التي يتطلب كلّ بند فيها إجابة واحدة محدّدة ولا تقبل أية إجابة أخرى، ودعيت كذلك لأنَّ الإجابة مرتبطة بالموضوع ولا مجال فيها للاجتهاد الشخصي أو الاختلاف في عرض الإجابة. والإجابة واحدة محدّدة ولا يقبل سواه. ومن أمثلة الاختبارات الموضوعية ما يلي:

الاختيار من متعدّد: اختر الإجابة الصحيحة من بين الخيارات الأربعة.

اختبار الصواب والخطأ: بيّن إذا كانت كل جملة مما يلي صوابًا أو خطأ.

اختبار ملء الفراغ: املأ الفراغ في كل جملة مما يلي بكلمة واحدة مناسبة.

[1] رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 1981م، ص77.

[2] عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية، ط1، عمّان، الأردن، 2001م، ص169.

اختبار الترتيب: رتب ما يلي من الكلمات أو الجمل بحيث.....

اختبار المزاوجة: زاوج بين مفردات المجموعة الأولى ومفردات المجموعة الثانية بحيث.....

اختبار كشف الخطأ: اكتشف الخطأ فيما يلي وصححه.

اختبار التعديل: عدّل الكلمة بين قوسين لتناسب الجملة.

ومن المعرف عن الاختبارات الموضوعيّة أن المصححين لا يختلفون في تصحيح ورقة الإجابة الواحدة لأنَّ الجواب معروف ومُحدّد ولا مجال لقبول إجابات متنوعة للبند الواحد[1].

ميزات الاختبارات الموضوعية:

إن النتائج التي يتم التوصل إليها لا تتأثر بشخصيّة المصحح أو حالته النفسية.

يمكنها تغطية معظم جوانب المنهج؛ لأنها تحتوي على عدد كبير من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة.

تساعد على قياس العديد من الجوانب التي تنصب عليها عمليّة التقويم.

عيوب الاختبارات الموضوعيّة:

تصميمها يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين.

تتيح الفرصة أمام المتعلِّم للتخمين عند الإجابة عن بعض بنودها.

تعطينا معلومات غير دقيقة عن تقدم المتعلِّم في التحصيل.

لا تفسر قدرة المتعلِّم على وضع إطار عام للإجابة يعرض فيها معلوماته مع التوسع أو الاختصار في عرض هذه المعلومات وفقًا لأهميتها ووزنها النسبي[2].

الاختبارات التقليدية المعدّلة:

الاختبارات المقاليّة يطلق عليها أحيانًا الاختبارات التقليدية، أما الاختبارات التقليدية المعدّلة ففيها تتم المحاولة لتعديل الاختبارات التقليدية للتخلّص من عيوبها وتتجلى في الوقت ذاته بمزايا الاختبارات الموضوعيّة، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

[1] محمّد علي الخولي، الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجراؤها وتحليلها، دار الفلاح، ط1، صويلح، الأردن، 1998م، ص 12-13

[2] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي، ط1، الإسكندرية، مصر، 1998م، ص623.

أن تتطرق أسئلة الاختبار إلى قدر كبير من أجزاء المنهج أو المقرّر، وذلك عن طريق تحديد الموضوعات التي يتضمنها المقرّر ثم تصنيفها تبعًا للأهداف التي يقيسها الاختبار، ثم توزيع عدد من الأسئلة تبعًا للأهميّة النسبية لكلّ هدف من أهداف الاختبار ويمكن أن يصل عدد الأسئلة إلى عشرة أو يزيد عن ذلك، ويطلب من المجيب أن يجيب عنها بالكامل، ويجب أن تكون الأسئلة قصيرة وأن يكون المطلوب من كل سؤال تحقيق فرض واحد.

يجب مراعاة عدم الغموض في صياغة الأسئلة.

يجب أن تقيس الأسئلة قدرة الدارسين على التفكير.

فإذا عدّلنا الاختبارات التقليدية في ضوء ما سبق ذكره نكون قد انتفعنا بمزايا الاختبارات الموضوعيّة وابتعدنا عن عيوب الاختبارات التقليدية، وذلك للأسباب التالية:

تمتاز الاختبارات المعدّلة بالموضوعيّة والشمول اللّذين تتميز بهما الاختبارات الموضوعيّة.

يقل عامل التخمين في إجابات المجيبين عن أسئلة الاختبارات المعدّلة بدرجة كبيرة.

لن يتمَّ التصحيح بسمة الاجتهاد الشخصي من جانب المصححين، لأن المطلوب في كلّ سؤال تحقيق فرض واحد عن طريق ثلاث خطوات على أكثر تقدير[1].

أنواع اختبارات اللُّغة حسب منتج الاختبار:

تصنَّف الاختبارات اللُّغويَّة حسب الجهة التي أعدَّت الاختبار إلى نوعين:

الاختبار المقنن:

وهو الذي تُعدّه الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلميّة، حتى يطبق على نطاق واسع. ومثل هذا الاختبار يوضع له معايير يمكن في ضوئها تحديد مستوى الدارس بالنسبة لغيره بدقة.

اختبار المعلِّم:

وهو الذي يضعه المعلِّم لطلابه ولا تتوافر فيه صفة التقنين. إذ يعدّه لطلاب ذي خصائص معينة، وفي فترات معينة. ولا يهدف منه إلاّ التعرف على مستوى هؤلاء الطلاب في المادّة التي درَّسها المعلِّم[1].

[1] مجدي عبد العزيز إبراهيم، التدريس الفعال، ماهيته، مهاراته، إدارته، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ط، القاهرة، 2002م، ص270.

أنواع اختبارات اللُّغة حسب نوع الإجابة المطلوبة:

يمكن تقسيم اختبارات اللُّغة من حيث نوع الإجابة المطلوبة إلى نوعين:

اختبار إنتاجي:

وهنا يستدعي الاختبار أن يكتب المتعلِّم الجواب من عنده أو أن يقوله شفهيًا، ومثال ذلك: ما عاصمة فرنسا؟ متى وقعت معركة اليرموك؟ ماذا حدث عام 1967م؟ املأ الفراغ بكلمة مناسبة من عندك. هذه كلها أسئلة إنتاجية، حيث يطلب من المتعلِّم أن يستذكر الجواب ويكتبه أو يقوله.

اختبار تعرفي:

هنا يختار المتعلِّم الإجابة بين عدّة إجابات مذكورة أمامه في ورقة الاختبار، ومثال ذلك: أسئلة اختبار الاختيار من متعدّد، واختبار الصواب والخطأ، واختبار نعم/لا، واختبار المزاوجة هذه كلها أسئلة تعرفية. بالطبع، الاختبارات المقالية اختبارات إنتاجيّة، ولكن الاختبارات الموضوعيّة قد تكون إنتاجية وقد تكون تعرفيّة[2].

أنواع اختبارات اللُّغة حسب طريقة التطبيق:

وتصنف الاختبارات على هذا الأساس إلى:

اختبارات فردية:

تطبق على كل شخص على حِدَة.

اختبارات جماعيّة:

تطبق في نفس الوقت على مجموعة من الأشخاص، مثل كثير من الاختبارات التحصيل أو اختبار القدرة المتمايزة[3].

أنواع اختبارات اللُّغة من حيث طريقة التصحيح:

اختبارات اللُّغة من حيث طريقة التصحيح نوعان:

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، ص249

[2] محمّد علي الخولي، الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجراؤها، ص17-18.

[3] براهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، دار المعارف، ط3، القاهرة، 1991م، ص273.

الاختبارات الموضوعيّة:

وهي اختبارات تكون الإجابة فيها مُحدّدة مسبقًا، حيث لا يختلف عليها المصححون، وبهذا فهي لا تتأثر بذاتية المصحح. وموضوعية الاختبار تعني الموضوعية في التعليمات الاختبار فتكون واضحة ومحدّدة بدّقة، كما تعني الموضوعيّة في الصياغة الاختبار فيصاغ بلغة واضحة للجميع ودقيقة في تحديد المطلوب من السؤال، كما تعني أيضًا بثبات الدرجة في حالة تعدّد المصححين للاختبار[1].

الاختبارات الذاتية:

وهي تلك التي يخضع فيها تصحيح البنود إلى حكم المصحح على صحة الإجابة وعلى مدى تفسيره لمعايير التصحيح. وذلك لأن الإجابة تختلف من طالب إلى آخر بحكم طبيعة السؤال. ومن أمثلة الاختبارات الذاتية اختبارات التعبير الحر أو المحادثة عن طريق المقابلة الشخصية[2].

وجميع الاختبارات دون استثناء يدخل في تصميمها الكثير من عدم الموضوعيّة، بدءًا باختيار محتوى الاختبار ومقدار تمثيله للمنهج أو المحتوى وانتهاءً بقراءة الطالب للأسئلة وتحديده للإجابة الصحيحة. كل ذلك يدخل فيه عدد كبير من العوامل غير الموضوعيّة.

رابعًا: آلية إعداد الاختبارات اللُّغويَّة

1. التخطيط لبناء الاختبار:

لقد ذكرت بشرى عثمان بأنَّ فرانك سبارزو، قد حدَّد خمس خطوات على المعلِّم اتباعها لبناء اختبار جيد، ويُشار إليها بنظام (خطّط – اكتب) وهي[3]:

حضّر ملخصًا لمحتوى المادّة:

وذلك عن طريق مراجعة المذكرات وأوراق التَّحضير والواجبات والكتاب الدِّراسي، ثم تلخيص المادَّة التي يريد أن يغطيها الاختبار.

---

[1] علي إسماعيل محمّد، المنهج في اللُّغة العربية، مكتبة وهبة، ط1، القاهرة، 1997م، ص 157.

[2] غرم الله بن عبد الله الغامدي، أسس اختبارات اللُّغة بين النظرية والتطبيق، ص28.

[3] بشرى عثمان الشيخ أبشر: اختبارات مهارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؛ إعدادها وتطبيقها، رسالة دكتوراه، جامعة أفريقيا العالمية، 2005م، غير منشورة. ص114-115.

اكتب قائمة بأهدافك التَّدريسية:

يتطلب إعداد الاختبار وجود أهداف تدريس جيِّدة وواضحة، يمكن أن تُقدَّر، وتُرى في شكل سلوك أو أداء يمكن ملاحظته.

قوّم مستويات أداء المتعلِّمين المعرفي:

وهذه الخطوة لا يمكن فصلها عن الخطوة الثانية، فعندما تعدُّ قائمة بالأهداف التدريسية ينبغي أن تتضمن أهدافًا متعلقة بمستويات مختلفة من المعرفة والتفكير، ويمكن استخدام تصنيف بلوم أساسًا لإعداد أسئلة الاختبار، وهي على ستة مستويات (المعرفة- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم).

مخطّط الاختبار:

بعد تحضير ملخص المادّة، وقائمة الأهداف التَّدريسية، ومستويات الأداء، يمكن جمع الثلاثة كلّها في مخطّط الاختبار، والمخطّط يساعد على إعداد اختبار جيد.

اكتب أسئلة الاختبار:

وهي تمثل الجانب السلوكي في هذا المقرّر، والأسئلة قد تكون موضوعيّة ومقالية.

2. بناء الاختبارات الموضوعيّة:

وكما تحدّثنا سابقًا عن الاختبارات الموضوعيّة في أنَّها ترتبط بالموضوع، وليست مرتبطة بالمعلِّم أو المتعلِّم والاختبارات الموضوعيّة تأخذ عدَّة أشكال منها:

اختبار الاختيار من متعدد:

مفهومه:

وفيه يتكوَّن السؤال من مشكلة رئيسية تسمى جذعًا stem وتسمى أيضًا رأس السؤال، وكذلك الساق، وهو الجملة التي تحتاج إلى تكملة، وفيها الفراغ المراد إكماله، إلى الجانب البدائل، وهي: أ، ب، ج، د. والمفتاح: وهو البديل الصحيح، والمشتتات: وهي البدائل غير الصحيحة، إذًا كلّ بند من اختيار من متعدد يتكوَّن من ساق واحدة فيها فراغ يكمله أحد البدائل، ويفضل أن يكون عدد البدائل أربعة، واحد منها فقط صحيح ويسمى المفتاح والأخرى خطأ تستخدم لتشتيت انتباه الطَّالب عن الجواب الصحيح.

مزاياه:

أكثر صدقًا وثباتًا من كثير من الاختبارات الأخرى مثل اختبار الصواب والخطأ، والمقال الطويل.

يغطي أكبر قدر ممكن من مفردات المحتوى.

سهل التصحيح، وتصحيحه موضوعي، لا يتأثر بالعوامل الذاتية أو الشخصيّة للمعلِّم.

يعدُّ مجال التخمين فيه أقل منه في اختبار الإجابات الأخرى.

عيوبه:

صعب الإعداد والتصميم، ويتطلب وقتًا أطول، وجهدًا ومهارة أكثر ممّا تتطلبه الاختبارات الأخرى.

يعجز عن قياس بعض القدرات، كالقدرات التعبيرية والأدائية والإبداعية.

يحتاج إلى مساحة أكبر من الورق، وتتطلب الإجابة عن أسئلته وقتًا أطول ممّا تحتاج إليه اختبارات الإجابات الأخرى.

إمكانية الغش فيه أسهل منها في الاختبارات المقاليّة.

مجالات استخدامه:

يستخدم اختبار الاختيار من متعدد في قياس:

أ) التذكر ب) الاستيعاب ج) التطبيق د) التحليل

أسس كتابته:

يجب ألاّ تتكرّر كلمات مشتركة في البدائل، فالكلمات المشتركة يجب أن تظهر في الساق، فصياغة سؤال على هذا الشكل رديئة:

– عاصمة فرنسا هي.....

أ) مدينة مدريد ب) مدينة باريس ج) مدينة لندن د) مدينة أثينا

فكلمة مدينة يجب ألاّ تتكرّر مع البدائل، بل يجب أن تظهر في الساق، مثل:

– عاصمة فرنسا هي مدينة.....

أ) مدريد ب) باريس ج) لندن د) أثينا

لا يجوز ترقيم البنود بالأرقام المستخدمة في البدائل.

المشتتات يجب أن تكون مغرية للطالب ليستحسنها جوابًا صحيحًا، وتفقد المشتتات وظيفتها إذا كان من الواضح أنّها خطأ من النظرة الأولى، فإذا أعطينا الطالب، مثل هذا السؤال:

– هناك أسباب متعدّدة.....إلى وقوع الحرب.

أ) الأنهار ب) أدّت ج) البحيرات د) السّهل

فالطَّالب من أول نظرة سيعرف أن البدائل (أ – ج – د) لا يوجد أيُّ احتمال لتكون صحيحة.

إذا كان البند يستفسر عن مسألة معلوماتية، يجب أن يكون الفراغ في آخر الساق، فإذا صنعنا سؤالًا كالآتي:

.....هي السنة التي ولد فيها الرسول(ص).

أ) 571 ب) 615 ج) 751 د) 466

كان هذا السؤال رديء، ولكن إذا كان البند يستفسر عن مسألة لغوية، فيجوز أن يكون الفراغ في أول الساق أو وسطه أو أخره، فيمكن أن نقول:

– صار.....حالكًا.

أ) الظلامُ ب) الظلامَ ج) الظلامْ د) الظلامِ

ويمكن أن نقول:

.....الظلامُ حالكًا.

أ) إنَّ ب) صار ج) ظنَّ د) رأى

ويمكن أن نقول:

– صار الظلامُ.....

أ) حالكًا ب) حالكٌ ج) حالكٍ د) حالكْ

العدد المعقول من البدائل هو(4–6) فأقل من ذلك يؤدي إلى زيادة احتمال التخمين، وأكثر من ذلك يؤدي إلى الارتباك الذي لا داعي له.

إذا كانت البدائل طويلة يجب أن توضع البدائل في سطر مستقل، أما إذا كانت قصيرة فيجوز وضع البدائل متتابعة في سطر واحد.

يجب ألاّ يكون هناك نظام متبع للإجابات الصحيحة، كأن تكون الإجابات على وتيرة (ج، د، أ، ب) حتى لا يكتشف الطالب ذلك، وبالتالي يفشل الاختبار في القياس فشلًا تامًا.

يجب أن تتساوى البدائل في الطول، لأن اختلاف البديل عن سواه قد يوحي بأنه هو البديل الصائب[1].

اختبار ملء الفراغ:

مفهومه:

وهو اختبار يُطلب فيه من الطَّالب ملء فراغ بكلمة واحدة قد تكون كلمة محتوى، أو كلمة وظيفية. واختبار ملء الفراغ قد يكون إنتاجيًا؛ لأن الجواب يتذكره الطَّالب، وقد يكون معرفيًا لأن الطَّالب يتعرف على الجواب من بين عدّة إجابات.

مزاياه:

سهل الوضع والصياغة.

يغطي قدرًا كبيرًا من المحتوى الدِّراسي محل القياس والتقويم.

سهل التصحيح يدويًا.

مجال الحزر والتخمين للوصول إلى الإجابة الصحيحة فيه ضعيف لحد ما.

عيوبه:

لا يقيس(غالبًا) مستويات الأداء المعرفي العليا مثل: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتحليل.

يشجع على الحفظ والتركيز على الحقائق.

يقيّد قدرة الطُّالب على التعبير، ويحدُّ من طلاقته اللُّغويَّة.

سهل الغش في حالة تنظيم الممتحنين في صفوف متجاورة.

يصعب تصحيحه عن طريق الحاسوب.

[1] عمر الصديق عبد الله وآخرون، اختبارات اللُّغة، ص 102-106.

الأسئلة فيه يمكن أن تتحوّل إلى أسئلة ذاتية تختلف فيه الإجابات اختلافًا عظيمًا يفضي إلى تسرب الذاتية إلى التصحيح نفسه.

مجالات استخدامه:

التذكر (غالبًا).

الاستيعاب (أحيانًا).

أسس كتابته:

يجب على مُعدِّ الاختبار أن يراعي الأسس التالية:

تُصمّم الأسئلة بحيث يكون لكل فراغ إجابة واحدة صحيحة، لا تحتمل إجابة أخرى، فلو قلنا مثلًا: ذهب الولد إلى.....، فإن الإجابة تحتمل عددًا من الأجوبة فيمكن أن نقول مثلًا: السوق، المسجد، المدرسة، البيت. لذا على المعلم أن ينتبه إلى صياغة السؤال السابق، ويمكن أن نقول: عاصمة السودان هي.....

1. يجب أن تكون العبارة قصيرة قدر الإمكان.
2. يجب أن تكون الفراغات قرب نهاية العبارة وليس في أولها.
3. يتحاشى مُصمّم الاختبار الكلمات والمصطلحات غير المألوفة للممتحنين، والتي لم يسبق أن مرَّت في خبراتهم السابقة.
4. يجب أن تكون الكلمة المحذوفة أساسية تمثّل أحد مفاتيح فهم المحتوى الدراسي محل التقويم.
5. يجب ألاّ تُذكر الحروف الأولى من الكلمات المطلوب وضعها في الفراغات.
6. يجب ألاّ تكون الكلمة المطلوبة لأحد الفراغات متضمّنة في سؤال آخر، بحيث يستطيع المتعلِّم عن طريق قراءة جميع الأسئلة أن يُكمل بعضها.
7. يراعي مُعدُّ الاختبار عدم نقل العبارات من الكتاب المدرسي بصورة حرفية.
8. يجب تجنّب الإيحاءات اللُّغويَّة التي توصل الطَّالب للإجابة الصحيحة.

أشكال أسئلة ملء الفراغ:

املأ الفراغ بكلمة مناسبة من عندك: ينقسم الفعل إلى صحيح و.....

املأ الفراغ بكلمة مناسبة مما بين القوسين: ذهب الولد.....المدرسة. (إلى- في- على).

املأ الفراغ بحرف جر مناسب: الوالد لا يحب السفر.....أوربا[1].

اختبار أسئلة الصواب والخطأ:

مفهومه:

يتكوَّن اختبار الصواب والخطأ من مجموعة من الفِقرات كلّ فقرة منها عبارة عن جملة إخبارية تتضمّن معلومة واحدة، (حقيقة، مفهوم، علاقة...إلخ). ليس هناك حكم على صحتها أو خطئها، ويُطلب من المفحوص تحديد ما إذا كانت هذه المعلومة صحيحة أو خاطئة وذلك بوضع إشارة معينة في المكان المعدّ للجواب.

مزاياه:

لا يستهلك عددًا كبيرًا من الورق، إذ يمكن أن نطبع أكبر عدد من الأسئلة في الصفحة الواحدة.

يمكن أن يغطي عينة كبيرة من مفردات المحتوى محل التقويم.

أكثر سهولة في الوضع والصياغة من اختبار الاختيار من متعدد.

لا يستغرق وقتًا في التصحيح، وموضوعي في تصحيحه.

التمكن اللُّغوي فيه ليس مجرد مجموع من العناصر المنفصلة.

يتّسم بالموضوعية ويسهل تقدير درجاته.

عيوبه:

يسمح بالتخمين باحتمال 50%، وكُلَّما كثر احتمال التخمين، ارتفعت ذاتية المصحح وقلّت درجة ثباته.

لا يناسب قياس مستويات التعلُّم المعرفية العليا، ويشجع على الحفظ والاستظهار والتركيز على الحقائق التفصيلية، دون إمكانية استنتاج المفاهيم والعلاقات الرئيسية من الحقائق.

سهل الغش في حالة تنظيم الممتحنين في صفوف متجاورة.

[1] تاج السر بشير صالح، تصميم اختبارات اللغة، المجلة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أفريقيا العالمية، السودان، العدد الثالث، ذو الحجة 1462هـ، يناير 2006م، ص 214-215.

مجالات استخدامه

التّذكر.

الاستيعاب، ويمكن استخدامه لقياس قواعد الإملاء، والنحو وعلامات الترقيم، كما يمكن استخدامه لقياس الفهم والاستنتاج والتطبيق إذا أُعدّت بنوده إعدادًا جيدًا.

هـ. أسس كتابته:

أن يتضمَّن الاختبار عددًا كبيرًا من العبارات، حتى نتمكن من اختبار الطَّالب في أكبر قدر ممكن من المعلومات التي حصل عليها.

ألاّ تُرتَّب الأسئلة على نظام معين يسهل على الطَّالب اكتشافه، مثل: صواب خطأ، صواب خطأ، بل يستحسن أن تسلسل العبارات عشوائيًا.

أن تتضمَّن العبارة فكرة واحدة فقط.

أن يُحدد شكل الإجابة منعًا لفوضى التعدد، وذلك بتحديد علامة أو كلمة الإجابة وموقعها تحديدًا دقيقًا.

ألا تكون هناك عبارات تتضمَّن الإجابة عن أسئلة أخرى في نفس الاختبار.

عدم استخدام عبارات الكتاب المقرر نفسها في السؤال.

أشكال أسئلة الصواب والخطأ:

ضع إشارة (√) في المربع أمام الإجابة الصحيحة، وإشارة(X) في المربع أمام الإجابة الخاطئة.

- اشترى الولد سبعة أقلام. ☐

ضع خطًا تحت كلمة صواب إن كانت العبارة صحيحة، وخطًا تحت كلمة خطأ إن كانت العبارة خاطئة.

- حكم الفاعل أن يكون مرفوعًا . صواب - خطأ.

ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (X) أمام العبارة الخاطئة، بدلًا عن وضع العلامة في المربع، ويمكن أن يكون وضع العلامة أو كلمة صواب وخطأ أو حرف(ص و ح) في قوس بعد العبارة.

نطلب من المجيب وضع الإشارة أو الكلمة أو الحرف، ولكن بعد إعطائه عددًا من الجمل أو العبارات مسبوقة بجملة رئيسية تسمى الجذع، مثل: ضع علامة(√) وعلامة(x) داخل القوس فيما يأتي.

يجب كسر همزة (إنَّ) إذا وقعت:

في أول الكلام. (...)

في موقع الحال. (...)

بعد القول. (...)

أوَّلت بمصدر. (...)

ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة الخاطئة، وصحح العبارة الخاطئة.

تم فتح مصر في خلافة أبي بكر الصديق.

تم فتح بلاد الشام في زمن عثمان بن عفان.

وفي هذه الحالة لابُدَّ من ترك فراغ لتصحيح الخطأ وقد سماها بعض خبراء التربية صيغة تصحيح الإجابة الخاطئة، وهي تجمع بين أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة الإجابة القصيرة. وقد اقترح زيتون صيغة أخرى يرى فيها أنها تقلّل من فرص التخمين لدى المجيبين ثلاثة خيارات بدلًا من اثنين، ويمكن أن نأخذ هذه الخيارات أيًّا من الأنماط الآتية:

صحيح خطأ غير متأكد

صحيح صحيح جزئيًا غير صحيح

نعم لا لا أعلم

أوافق غير متأكد لا أوافق[1]

اختبار الترتيب:

مفهومه:

[1] حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، ط2، مصر، 2001م، ص 524-525.

الاختبار في هذا النوع يكون عددًا من الكلمات، أو العبارات، أو الأحداث، أو الأعداد غير المرتبة، ويُطلب من المفحوص أن يقومَ بترتيبها وفقًا للحجم أو التتابع أو الأهميّة أو أي أساس آخر، ويتحدَّد أساس الترتيب عادة من صدر السؤال وهو اختبار موضوعي تعرفي[1].

مزاياه:

سهل الأعداد.

يتصف بصفة الموضوعيّة في التصحيح.

أحد الأساليب الفعالة في قياس قدرة الطالب على تذكر الإجراءات، وتسلسل الأحداث الطبيعية والتاريخية.

عيوبه:

لا يقيس عادة المستويات العليا للتعلُّم المعرفي.

سهل الغش.

مجالات استخدامه:

يستخدم هذا النوع في قياس قدرة المتعلِّم على التفكير وربط المعلومات، وهو يستخدم بكثرة في اللُّغة والموادِّ الاجتماعية والحساب إذًا هو للتذكر والاستيعاب.

هـ. أسس كتابته:

عدم نقل مفردات الاختبار بنفس منطوقها من الكتاب المدرسي.

يفضل ألاّ تقل المفردات المطلوب ترتيبها عن ثلاثٍ، ولا تزيد عن عشر.

أن تحدّد للطالب في تعليمات السؤال الكيفية التي يتم بموجبها الترتيب، كأن نطلب منه أن يعيد الترتيب حسب التسلسل الزمني بادئًا بالأقدم ومنتهيًا بالأحدث، أو حسب التسلسل المعنوي أو المنطقي، أو المكاني، أو كبر الحجم، أو الكثرة.

يجب أن تكون العناصر المراد ترتيبها من نوع متجانس، كأن تكون كلها معارك أو اختراعات أو مدن أو بلدان...إلخ.

[1] نادر فهمي الزيود، هشام عامر العليّان، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن، 1998م، ص132.

أشكال اختبار الترتيب:

أعد ترتيب المعارك الآتية حسب تسلسلها الزمني بادئًا بالمعركة التي وقعت أولًا: اليرموك، القادسية، حطين، عين جالوت.

أعد ترتيب الأسماء الآتية حسب تسلسلها الزمني بادئًا بالاسم الذي عاش أولًا: الغزالي، ابن تيمية، الشافعي، الخليفة المنصور.

أعد ترتيب الجمل الآتية لتكوّن منها قصة ذات معنى.

أعد ترتيب الجمل الآتية لتكوّن منها فقرة منطقية في معناها وتسلسلها.

أعد ترتيب المدن الآتية على الخارطة من الشرق إلى الغرب: مدريد، دمشق، روما.

أعد ترتيب الأحداث الآتية حسب التسلسل الزمني بادئًا بما حدث أولًا: اخترع السيارة، اختراع الحاسوب، اختراع الطيارة، اختراع المصباح الكهربائي.

أعد ترتيب كل جملتين ممّا يلي بحيث تبدأ بالسبب وتتبعه بالنتيجة.

أعد ترتيب كل مجموعة ممّا يلي لتكوين جملة مفيدة: يجعل، مخرجًا، له، الله، يتق، من[1].

اختبار المزاوجة:

مفهومه:

يتكوَّن اختبار المزاوجة من عمودين قائمين أحدهما يمثّل المثيرات والآخر يمثّل الاستجابات، وتزيد عدد الاستجابات على عدد المثيرات وعلى المتعلِّم أن يزاوج أو يوافق بين العمودين، ويمكن اعتباره نوعًا متطوّرًا من اختبار الاختيار من متعدّد.

مزاياه:

سهلة الإعداد.

سهلة التصحيح.

تكاد تكون خاليةً من عنصر التخمين وذلك لتعدد الاستجابات.

مناسبة لأعمار ومستويات المتعلِّمين المختلفة.

[1] محمّد علي الخولي، الاختبارات التحصيلية؛ إعدادها وإجراؤها وتحليلها، ص41.

يمكن الاستعانة بالرسوم أيضًا كالأشكال الهندسية في الرياضيات والصور في اللُّغات الأجنبية للتدريب على المفردات والتراكيب.

مناسبة لقياس قدرات التذكر للحقائق والتفاصيل والتصنيفات والقواعد الإجرائية وإدراك العلاقات بين المفاهيم وبهذا فإنَّها تفيد في قياس مدى إلمام المتعلِّمين ممّا تعلَّموه.

عيوبه:

تؤكِّد تأكيدًا زائدًا على الحقائق وعلى تذكرها.

تتطلب أحيانًا مساحات كبيرة من الورق.

شأنها شأن بعض الاختبارات الموضوعية التي لا تعتبر مناسبة لقياس بعض القدرات العقلية مثل **البرهنة والقياس**[1].

مجالات استخدامه:

من أبرز المجالات التي يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات، ما يلي:

قياس مدى فهم المتعلِّم لمعاني بعض الكلمات والمصطلحات.

قياس قدرة المتعلِّم على الربط بين عناوين كتب وأسماء مؤلفين؛ وبين أشخاص وأحداث معينة.

بشكل عام، فإنَّ هذا النوع من الاختبارات يستخدم في قياس أهداف تقع في مستويي المعرفة والفهم، وهذا يؤكد تأكيدًا كبيرًا على الحقائق وتذكرها[2].

هـ. أسس كتابته:

يجب أن يكون هناك تجانس بين جميع العبارات أو المفردات حول موضوع واحد كأن يكون محورها أحداثًا، أو تواريخ، أو بلدانًا...إلخ.

يجب أن يزيد عدد البدائل في القائمة الثانية عن عددها في القائمة الأولى، وذلك لتقليل فرص التخمين الأعمى، ومنع أن يتسبب خطأ في إحداث خطأ أخر، أو على الأقل لمحاولة تقليل احتمال حدوث ذلك.

[1] خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، د. ط، عمّان، الأردن، 2005م، ص 292.

[2] نادر فهمي الزيود، وهشام عامر العليّان، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ص 134

تأكَّد من أنَّ كل سؤال له إجابة واحدة صحيحة.

يستحسن عدم الإكثار من مفردات المزاوجة في كلا القائمتين ويفضل ألاّ يكون أكثر من ثماني مفردات ولا أقل من خمس.

يوضع رقم متسلسل بجانب مفردات المجموعة الأولى، لأن المجموعة الأولى تعدُّ هي أساس سؤال المزاوجة.

يجوز ترقيم مفردات المجموعة الثانية بأرقام حرفية، مثل: (أ، ب، ج، د ...إلخ).

يوضع فراغ بعد كلّ مفردة في المجموعة الأولى ليكتب الطَّالب فيه الجواب الذي يختاره من المجموعة الثانية.

أن تكون العلاقة الدلالية بين الأسئلة وعمود الاختبارات واضحة تمامًا[1].

أشكال اختبار المزاوجة:

سؤال للمزاوجة بين الكلمة وضدّها: اختر من المجموعة الثانية الكلمة المضادة في المعنى للكلمة في المجموعة الأولى وضعها أمامها في الفراغ:

المجموعة الأولى	**المجموعة الثانية**
الأمين.....	أ) الضعيف
الصادق.....	ب) الضخم
القوي.....	ج) المرض
السهل.....	د) الخائن
الصحة.....	و) الكاذب
	ز) الصعب
	ك) الميت

اختر من المجموعة الثانية الكلمة التي تقرن بالكلمة في المجموعة الأولى واكتبها في الفراغ المحدد.

المجموعة الأولى المجموعة الثانية

[1] خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، ص293.

حفيف..... أ) الحصان

خرير..... ب) الشجر

فحيح..... ج) الكلب

صهيل..... د) الماء

خوار..... هـ) الأسد

عواء..... و) الأفعى

ز) البقرة

ك) النمر

وفي المثالين المتقدمين يكتب الطَّالب الكلمة المناسبة من المجموعة الثانية أمام الكلمة من المجموعة الأولى. أما إذا رقمنا المجموعة الثانية فيمكن أن تكون الإجابة بوضع الرقم فقط في الفراغ. وبناء على المثالين السابقين يمكن أن تكون المزاوجة، بين الحدث وسنة حدوثه، وبين الظاهرة وسببها، وبين علماء وأسماء مؤلفات أو اختراعات[1].

اختبار كشف الخطأ:

مفهومه:

هو اختبار موضوعي يُطلب فيه من الطَّالب اكتشاف الخطأ إما في اللُّغة وإما في محتوى جملة ما أو فقرة ما، ومن ثم تصويبها.

مزاياه:

سهل التصحيح.

شامل إلى حدٍّ ما.

مجال التخمين فيه غير وارد وضعيف.

عيوبه:

صعب الإعداد.

[1] عمر الصديق عبد الله وآخرون، اختبارات اللُّغة، ص 112-113.

لا يقيس مستويات التفكير العليا عند المتعلِّم.

ويأخذ وقتًا في التصحيح.

مجالات استخدامه:

التذكر.

الفهم.

التطبيق.

هـ. أسس كتابته:

لابُدَّ أن تُبيِّن التعليمات نوع الخطأ المطلوب الكشف عنه، هل هو في المحتوى أم في اللُّغة.

إذا كان الخطأ لغويًا يجوز أن يبقى عامًا دون تخصيص، ويجوز تحديد نوع الخطأ اللُّغوي، هل هو خطأ في النحو أو الإملاء أو الترقيم أو المفردات.

يجوز رفع مستوى صعوبة السؤال كأن تذكر التعليمات أن الجمل الآتية بعضها صحيح خالٍ من الأخطاء وبعضها فيها أخطاء، وعلى الطالب أن يقرر هل الجملة صحيحة أم خطأ، وأن يذكر أنها صحيحة، إن كانت صحيحة وأن يكشف الخطأ ويصوبه إذا كانت الجملة خطأ وهنا تصبح مهمّة الطالب صعبة فعليه أن يعرف الخطأ ويكتشفه ويصحح الخطأ.

يتشابه هذا الاختبار مع اختبار الخطأ والصواب في الهدف، ولكنه مختلف عنه في التصميم، إذ يجوز أن يكون النص فقرة في اختبار كشف الخطأ، ولكن ذلك غير جائز في الخطأ والصواب الذي يقتصر فقط على جمل، وهناك فرق بين الاختبارين هو أن المطالبة في تصحيح الخطأ في اختبار الصواب والخطأ أمر جائز ولكنه إجباري في كشف الخطأ. إذ لا يقبل في اختبار كشف الخطأ مجرّد وضع خط تحت الخطأ دون تصويبه.

يجوز رفع مستوى الصعوبة إذا كانت التعليمات هكذا (اكتشف أي نوع فيما يلي سواء أكان الخطأ لغويًا أو معلوماتيًا)، هنا يزداد الأمر صعوبة مقارنة بتعليمات تطالب بكشف نوع واحد من الأخطاء، ويجوز تحديد عدد الأخطاء في كل جملة، كأن تقول التعليمات: يوجد خطأ إملائي في كل جملة، ضع خطًا تحته ثم صوّبه في الفراغ الذي تحته. مثل هذه التحديدات في إعداد الأخطاء تساعد الطالب من ناحية، وتسهل عملية التصحيح من ناحية أخرى.

أشكال اختبار كشف الخطأ:

اقرأ الجمل الآتية بعناية وضع خطًا تحت أي خطأ في المحتوى ثم صوّبه.

اقرأ الجمل الآتية وضع خطًا تحت أي خطأ لغوي ثم صوّبه.

اقرأ الجمل الآتية وضع خطًا تحت أي كلمة خطأ في التهجئة ثم صوبها في الفراغ الذي تحته.

اقرأ الفقرة الآتية وضع دائرة حول أي إشارة ترقيم (علامة ترقيم) خطأ ثم صوّب الخطأ في الفراغ الذي تحته[1].

اختبار التكملة:

مفهومه:

وفيها يُطلب من الطَّالب تكملة مجموعة من العبارات بوضع كلمة محدّدة أو مجموعة كلمات محدّدة في الفراغات الخالية المخصصة، حتى يكتمل معنى الجملة، أما العبارة فتكون على شكل سؤال، ويُطلب من الممتحن الإجابة عنها بجواب قصير.

مزاياه:

سهولة تصحيحها وإعدادها مقارنة بالاختبارات المقالية.

تغطيتها لعينة كبيرة من مفردات المحتوى الدراسي المقرّر.

ملاءمتها لقياس قدرة الطلاب على الاستنتاج وربط المفاهيم.

فرصة التخمين فيها قليلة، مقارنة بالاختبارات الموضوعية الأخرى.

تتصف بالموضوعية أكثر من الاختبارات المقالية.

عيوبه:

تشجع على حفظ المعلومات واستظهارها في المقررات الدراسية الواردة.

ارتفاع نسبة التخمين في الإجابات على أسئلتها.

تتدخل الذاتية في تصحيحها أكثر من الاختبارات الموضوعية الأخرى.

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ط1، مكة المكرمة، 1422هـ، ص434.

هناك صعوبة في كتابة عبارات ناقصة يكون للواحدة منها جواب صحيح واحد فقط[1].

مجالات استخدامه:

يقيس هذا النوع من الاختبارات الجانب المعرفي مثل: تذكر الحقائق والمبادئ والتعليمات والمصطلحات، ويمكن استخدامها في قياس الفهم أيضًا[2].

هـ. أسس كتابته:

الإكثار من الأسئلة التي تقيس أعلى من مستوى التذكر مثل: الفهم التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

أن تكتب العبارة بطريقة تجعل الجزء الناقص مثيرًا لتفكير الطالب.

الالتزام بالمفاهيم التي درسها الطالب.

يجب أن تكون في كل فقرة فراغ واحدة فقط، لكي يقيس هدفًا واحدًا.

يفضل أن يقع الفراغ في أخر الفقرة، وليس في أولها[3].

أشكال أسئلة التكملة:

املأ الفراغ بالاسم المناسب في ما يلي:

يذهب .....إلى عيادته.

يحرث .....الأرض.

يعلم .....التلاميذ.

يصطاد .....السمك من البحر.

أكمل العبارة الآتية بما يناسبها في المكان الخالي:

الحال: هو اسم.....

[1] صبحي حمدان أبو جلاله، اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت، 1999 م، ص81.

[2] مُحَمَّد إبراهيم الصانع، الأهداف السلوكية والاختبارات المدرسية، مركز عبادي للدِّراسات والنشر، ط1، صنعاء، اليمن، 1998م، ص88.

[3] صبحي حمدان أبو جلاله، اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، ص82.

شبه الجملة: هي.....

أفعال الرجاء: هي.....

أكمل ما يأتي:

أن، لن، من الأدوات التي تنصب.....[1]

ومن أشكال التكملة نمط الجواب القصير ويتألف من عبارة تامة على شكل سؤال يجاب عنه بكلمة أو أكثر، مثل: ما الألوان الأربعة لعلم السودان؟

نمط التناسب أو التناظر، مثل: – الاتحاد قوة، والتفرق..... – الشتاء بارد، والصيف.....[2]

ثالثًا: تصميم الاختبارات المقاليّة:

وهي الاختبارات التحريرية التي يُطلب من المتعلِّمين فيها الإجابة عن عدد من الأسئلة التي يضمها الامتحان. وقد شاع استخدام هذا النوع من الامتحانات منذ زمن بعيد، ولا تزال كثير من مدارسنا تأخذ به، وتعتمد عليه اعتمادًا كبيرًا لتحقيق غايات التقويم التي نسعى إليها.

وسُمِّي اختبار مقال لأنَّه يطلب من المتعلِّم كتابة "مقالessay" استجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال، وطبعًا لهذا الاختبار عيوب ومزايا، لابُدَّ أن نوضح بطريقة تحليلية الأهداف التي تقيسها الاختبارات المقالية[3].

الأهداف التي تقيسها الاختبارات المقالية:

تقيس حجم المعارف التي اكتسبها الطالب في مادّة ما، وقدرته على استدعائها من الذاكرة.

تقييم مباشر لكثير من الأهداف التدريسية المحدّدة.

---

[1] نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط4، بيروت، لبنان، 1991م، ص264-265.

[2] عمر الصديق عبد الله وآخرون، اختبارات اللُّغة، ص97.

[3] عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج، ط3، عمان، الأردن، 2002م، ص180.

تقيس قدرة الطالب على تنظيم الأفكار وتسلسلها والتعبير عنها بفعالية، مع أن العديد من المحاولات التي قامت لتطوير مقاييس موضوعية صادقة لتقييم الطالب بالنسبة لهذه الأهداف إلاّ أنّ النتائج التي تمَّ الحصول عليها لم تكن مقنعة بشكل كافٍ.

توجيه انتباه الطالب إلى قطاعات كبيرة وجوانب متكاملة في المادّة الدراسية، وليس إلى نتف المعلومات التي يكون فيها ربط المعنى ضعيفًا.

تقييم القدرة الإبداعية والأصالة الذاتية عند الطَّالب، فالقدرة على تنظيم المادّة وتنسيقها، والقدرة على صياغة الفروض المناسبة يعطي فكرة عن جوانب الإبداع الشخصي لدى الطالب.

قياس اتجاهات الطلاب وآرائهم وقيمهم من خلال مناقشتهم للقضايا التي تتناول الأسئلة.

التعرف على خصائص شخصيّة معينة لدى الطالب.

فقد أكد "سيمزSims" على قيمة الاختبارات المقالية كوسيلة تشير إلى أنَّ استجابات الطالب للاختبار يمكن أن تزودنا بإشارات وتلميحات لدى الطالب[1].

اعتبارات تراعى عند صياغة أسئلة الاختبارات المقالية:

تحديد أهداف القياس:

تحديد العمليات العقلية المراد قياسها قبل البدء في وضع الأسئلة، فإذا كان الهدف من الاختبار قياس قدرة الطالب على استخدام معلومات ومعارف معينة، فيمكن اختيار أسئلة تختص بمشاكل معينة، ويطلب من الممتحن كيفية حل هذه المشكلة، أو توضيح العلاقات، أو المبررات لاختبار أساليب معينة في الحل.

كيفية صياغة السؤال: هناك فقرات معينة، أو تعبيرات تستخدم عند الرغبة في قياس استخدام المعارف والتنظيم واختبار معلومات معينة، مثل: ناقش ...؟ قارن ...؟ أو ما الأسباب؟ ولا تستخدم العبارات التالية: اذكر ...؟ أو متى حدث ...؟ أو من ...؟

[1] سامي عريفج، خالد حسين مصلح، في القياس والتقييم، دار مجدلاوي، ط4، عمّان، الأردن، 1999م، ص150-151.

العبارات الأخيرة تهتم بذكر الحقائق، وقد لا يكون من وراء ذلك قياس الاستيعاب أو القدرة على التحليل أو الربط بين معلومات أخرى.

وضوح تركيب السؤال: ضرورة وضوح السؤال لكلّ طالب، ويفضل تجزئة السؤال إلى عدّة عناصر لزيادة إيضاح المقصود من السؤال، وإذا كان ذلك غالبًا ما يزيد من حاجة الطالب إلى زيادة الوقت المطلوب للإجابة.

د. المزج في أسئلة الاختبار:

المزج بين الأسئلة الموضوعية والمقالية، في الاختبار الواحد من شأنه أحيانًا عدم كفاية الوقت، واختلاط الأمر في إجابة كلا النوعين من الأسئلة.

الاختيار في الإجابة:

وجود أسئلة اختيارية في أسئلة المقال، يضيع فرصة مقارنة الطالب بأقرانه، فاستخدام أسئلة اختيارية، يصعب معه الوصول إلى مقارنات لتقديرات الطُّلَّاب.

عوامل القياس:

من الضروري تحديد العوامل المراد قياسها مع إعطاء قيمة وزنية لكل عنصر يراد قياسه مع ضرورة عدم الخلط عنصر بآخر، ويجب أن يستهدف السؤال قياس هدف تعليمي معين[1].

فوائد استعمال الاختبارات المقالية:

تنمي القدرة على تنظيم المعلومات حسب علاقاتها وتسلسلها.

تنمي القدرة على نقد وتقييم ومفاضلة المعلومات.

تنمي القدرة على التعبير والربط والمنطق اللُّغوي.

تقلّل من فرص التخمين في اختبار الإجابة الصحيحة.

تعطي الفرصة للتفكير المركز والتأمل الذي يتعدّى تذكر المعلومات.

توفر وقت المعلِّم حيث لا يحتاج إلى وقت طويل لتحضيرها وتطويرها.

[1] عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات)، دار الأمين، ط1، القاهرة، 1996م، ص 162-163.

تتيح للطالب فرصة تحليل الأفكار وتركيبها على نحو معين يمّكنه من تعلُّم مهارات حل المشكلة ويشجعه على التفكير الابتكاري.

تساعد الأسئلة المقالية على اكتساب عادات ومهارات دراسية جيدة[1].

مجالات استخدام الاختبارات المقاليّة:

1. قياس القدرة التعبيرية لدى الطَّالب من خلال استخدامه للأسلوب الإنشائي في الإجابة.
2. قياس الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي فيها مهمًا لإجراء مقارنة بين شيئين، أو تكوين رأي والدفاع عنه، أو بيان العلَّة أو السبب أو شرح المعاني والمفاهيم والألفاظ، أو نقد العبارات والأفكار والمفاهيم، أو التلخيص أو التحليل، أو اقتراح مشكلات.
3. قياس القدرة على انتقاد الأفكار وربطها وتنظيمها.
4. تشخيص القدرة الإبداعية عند الطالب، والتعرف إلى الاتجاهات ومستوى قدرته على استخدام لغتها الخاصة.
5. قياس قدرة الطالب على استخلاص النتائج والأسباب.
6. قياس قدرة الطالب على الإقناع وترتيب أفكاره بشكل منطقي.
7. قياس قدرته على التعبير الكتابي الحر والصحة اللُّغويَّة[2].

خامسًا: الاختبارات اللُّغويَّة الاتِّصاليّة للمهارات اللُّغويَّة

ظهرت الاختبارات الاتِّصالية من فكرة تعليم اللُّغة اتِّصاليًّا، والتي ترى أنَّ اللُّغة تستخدم للاتصال في مواقف محدّدة ولأسباب معيَّنة، فالغرض المهم من تلك الاختبارات أن يعرف المتعلِّم استخدام اللُّغة في تلك المواقف بشكل صحيح، وليس المهم ماذا يعرف عن اللُّغة وقواعدها، وهذا الأمر يقودنا إلى شيء مهم وهو أنَّ الاختبار الاتصالي لا بُدَّ أن يختبر استخدام اللُّغة لوظيفتها الاتصالية. وهناك خصائص عدَّة لاختبارات اللُّغويَّة في المدخل الاتِّصالي:

استخدام نصوص أصلية.

[1] محمّد زياد حمدان، تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1980م، ص 309.

[2] أحمد حامد الخطيب، حسين حمد الله الطراونة، القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار صفاء، ط1، عمان، 2002م، ص69.

وجود هدف اتصالي واقعي.

وجود مهمّة أصلية: بمعنى أن يكون السؤال عن مهمّة حقيقية يقوم بها المتعلِّم في حياته[1].

ويمكن لنا تحديد أهداف ووسائل الاختبارات الاتِّصاليَّة للمهارات بالطَّريقة التَّالية:

1. مهارة الاستماع

هدف الاختبار: اختبار مدى قدرة المتعلِّم على فهم نشرات الأخبار من الإذاعة.

وسيلة الاختبار: تقدّم للمتعلِّم مجموعة من نشرات الأخبار، يستمع إلى كلّ واحدة منها على حدة، ثُمَّ يجيب عن الأسئلة الاستيعابية الَّتي تعقب كلّ نشرة، ويمكن أن تقدّم الأسئلة شفهيًّا أو تحريريًّا، كما أن الإجابة عليها قد تكون شفهيَّة أو تحريريَّة.

2. مهارة الكلام

هدف الاختبار: اختبار مدى قدرة المتعلِّم على الكلام باللُّغة الأجنبيَّة، والتَّعبير بها عن أفكاره وحاجاته.

وسيلة الاختبار: يطلب المعلِّم من المتعلِّم الوقوف أمام زملائه في الصَّفِّ، والتَّحدُّث إليهم في موضوع مُعدّ مسبقًا. ولا يسمح للمتعلِّم في أثناء الحديث، بالنَّظر إلى مذكرة مكتوبة. وإذا كان المتعلِّم في المرحلة المتقدِّمة، قد يطلب إليه اختيار الموضوع الَّذي سيتحدَّث عنه بنفسه.

3. مهارة القراءة

هدف الاختبار: اختبار مدى قدرة المتعلِّم على قراءة مقال من صحيفة، وفهم الأفكار الَّتي ترد فيه.

وسيلة الاختبار: تقدّم للمتعلِّم صحيفة، ويحدّد له المقال الَّذي يقرؤه، ويعطى وقتًا مناسبًا للقراءة، ثُمَّ تقدّم له بعد القراءة مجموعة من الأسئلة الاستيعابية، ويقوم بالإجابة عنها.

4. مهارة الكتابة

هدف الاختبار: اختبار مدى قدرة المتعلِّم على التَّعبير عن أفكاره وحاجاته كتابة.

[1] إسلام يسري، سلطان شمشك، تطوير نظام التقويم اللغوي في برنامج اللُّغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، المؤتمر الدولي الثاني لتطوير اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، تدريس اللُّغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا" الواقع وآليات التطوير"، 2016، ص 332.

وسيلة الاختبار: يكلِّف المعلِّم المتعلِّم بالكتابة حول موضوع ما، ويحدّد له عدد الكلمات أو الفقرات الَّتي سيكتبها، ثُمَّ يقوم المعلّم بتصحيح الموضوع؛ لمعرفة ما إذا كان المتعلِّم قد عبَّر عن أفكاره بصُورة سليمة أو لا[1].

ومن خلال ما سبق يمكننا القول: إنَّ الاختبارات اللُّغويَّة تشبه المرآة الَّتي تعكس لنا الحالة المتوقَّعة للاستعمال اللُّغوي الواقعي في المواقف الحيوية. وهذا يعني أن الاختبارات التي تقوم على غزارة المعلومات عن قواعد اللُّغة ووصف قوانينها غير مفيدة، في حين أن الهدف من الاختبارات اللُّغويَّة يتمثّل في بناء قدرة اتِّصاليَّة للأفراد باللُّغة الهدف.

لمتمّت

المصادر والمراجع

أحمد حامد الخطيب، حسين حمد الله الطراونة، القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار صفاء، ط1، عمان، 2002م.

إسلام يسري، سلطان شمشك، تطوير نظام التقويم اللغوي في برنامج اللُّغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، المؤتمر الدولي الثاني لتطوير اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، تدريس اللُّغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا" الواقع وآليات التطوير"، 2016م.

إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، دار المعارف، ط3، القاهرة، 1991م.

بشرى عثمان الشيخ أبشر: اختبارات مهارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؛ إعدادها وتطبيقها، رسالة دكتوراه، جامعة أفريقيا العالمية، 2005م، غير منشورة.

تاج السر بشير صالح، تصميم اختبارات اللغة، المجلة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أفريقيا العالمية، السودان، العدد الثالث، ذو الحجة 1462هـ، يناير 2006م.

[1] ينظر: مختار طاهر حسين، تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالميّة للنشر والتوزيع، ط1، الهرم، مصر، 2011م، ص406-407.

حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، ط2، مصر، 2001م.

خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، د.ط، عمّان، الأردن، 2005م.

رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم، ط1، الرباط، 1989م.

رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 1981م.

زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات ، 2002م.

سامي عريفج، خالد حسين مصلح، في القياس والتقييم، دار مجدلاوي، ط4، عمّان، 1999م.

صبحي حمدان أبو جلاله، اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت، 1999 م.

عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية، ط1، عمّان، 2001م.

عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج، ط3، عمان، الأردن، 2002م.

عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ط1، مكة المكرمة، 1422هـ.

عبد الفتاح حسن البجّة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، ط1، عمّان، 2005م.

عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات)، دار الأمين، ط1، القاهرة، 1996م.

عزيز سمارة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، ط2، عمّان، 1989م.

علي إسماعيل محمّد، المنهج في اللُّغة العربية، مكتبة وهبة، ط1، القاهرة، 1997م.

عمر الصّديق عبد الله، اختبارات اللُّغة، منشورات جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم، 2006م.

غرم الله بن عبد الله الغامدي، أسس اختبارات اللُّغة بين النَّظريَّة والتطبيق، دار المريخ، ط1، الرياض، 1996م.

فتحي علي يونس وآخرون، المرجع في تعليم اللُّغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، ط1، القاهرة، 2003م.

كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي، ط1، الإسكندرية، 1998م.

مجدي عبد العزيز إبراهيم، التدريس الفعال، ماهيته، مهاراته، إدارته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002م.

مُحَمَّد إبراهيم الصانع، الأهداف السلوكية والاختبارات المدرسية، مركز عبادي للدِّراسات والنشر، ط1، صنعاء، اليمن، 1998م.

مُحَمَّد زياد حمدان، تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1980م.

محمّد عبد الخالق محمّد، اختبارات اللُّغة، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1، المملكة العربية السعودية، 1989م.

محمّد علي الخولي، الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجراؤها وتحليلها، دار الفلاح، ط1، صويلح، الأردن، 1998م.

مختار طاهر حسين، تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالميّة للنشر والتوزيع، ط1، الهرم، مصر، 2011م.

نادر فهمي الزيود، هشام عامر العليّان، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن، 1998م.

نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط4، بيروت، 1991م.

الأخطاء التي يقع فيها الأتراك في نطق الحروف العربية

من خلال دَرْسَي تصحيح الحروف والتجويد (جامعة ماردين أنموذجا)

أ. عمر بكن

مدرس في كلية العلوم الإسلامية
في جامعة ماردين آرتقلو

الأخطاء التي يقع فيها الأتراك في نطق الحروف العربية

من خلال دَرْسَي تصحيح الحروف والتجويد (جامعة ماردين أنموذجا)

أ.عمر يكن*

ملخص البحث:

تناول البحث الأخطاء الشائعة عند الطلاب الأتراك في أثناء تلاوتهم القرآن الكريم وقراءتهم الأدعية – حسب تجربة الباحث مع طلاب جامعة ماردين – مقسَّماً إلى مبحثين، المبحث الأول، درس تصحيح الحروف، وفيه ثلاثة مطالب: المطلب الأول: الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في مخارج الحروف، المطلب الثاني: أسباب هذه الأخطاء، المطلب الثالث: تصويبها وتصحيحها، ثم المبحث الثاني، درس التجويد وفيه ثلاثة مطالب، المطلب الأول: أخطاء الطلاب في أحكام التجويد، المطلب الثاني: أسباب هذه الأخطاء، المطلب الثالث: تصويبها وتصحيحها، ثم ذكر في الخاتمة النتائج والتوصيات، وكان الهدف من هذا البحث، إثراءَ متعلمي تصحيح الحروف من الطلبة الأتراك بفوائد كتاب العربية الأول، القرآن الكريم، وذلك بتحليل الأخطاء الصوتية لحل بعض المشاكل التي يقع بها متعلمو مادتي تصحيح الحروف والتجويد من الطلاب الأتراك، ليصلوا إلى النتيجة المرجوة من قراءة كتاب الله تعالى قراءة صحيحة؛ ذلك أنّه لما كانت اللغة العربية لغة حروف وحركات يؤدي تناسقها إلى بناء ألفاظها ومعانيها، كان تصحيح النطق بحروفها ومفرداتها، سبيلاً إلى فهمها، فلا يصحُّ الفهم لها، إلا بصحة النطق بها. ومن هنا، فكشف الأخطاء هو تشخيص غير مباشر لمشاكل النطق، وقد حاول الباحث ذكر أمثلة لكل نوع من الأخطاء الآتي ذكرها، ثم أعقب ذلك بذكر سبب الخطأ و تصويبه.

تمهيد:

تتكون الحروف العربية من ثمانية وعشرين حرفاً، تتوزع على سبعة عشر مخرجاً، خمسة منها رئيسة وهي: الجوف: وفيه مخرج واحد لثلاثة حروف، هي حروف المد الثلاثة، الألف والواو والياء،

* Öğre.Gör.Omar YAKAN, Mardin Artuklu Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi

ثم الحلق: وفيه ثلاثة مخارج لستة حروف: الهمزة والهاء من أقصى الحلق، والعين والحاء من وسط الحلق، والغين والخاء من أدنى الحلق، ثم اللسان: وفيه عشرة مخارج لثمانية عشر حرفاً: القاف والكاف من أقصى اللسان ويسميان بالحروف اللهوية، ثم الجيم والشين والياء غير المدية من وسط اللسان وتسمى بالحروف الشجرية، ثم طرف اللسان ويخرج منه كل من الحروف الآتية: الضاد من حافتي اللسان، ثم اللام والنون والراء من حافة اللسان وتسمى بالحروف الزلقية، ثم الحروف النطعية وهي الطاء والدال والتاء، ثم الأسلية وهي الصاد والزاي والسين، ثم اللثوية وهي الظاء والذال والثاء، ثم الشفتان: وفيهما مخرجان لأربعة حروف: الفاء من بطن الشفة، والباء والميم والواو من الشفتين معاً، ثم الخيشوم: وفيه مخرج واحد لحرفي النون والميم.

بينما تتكون الأحرف التركية من تسعة وعشرين حرفاً، ومعظمها يشابه الأحرف الإنجليزية، وتنقسم إلى قسمين، مخارج صائتة وهي ثمانية: (a, e, ı, i, o, ö, u, ü)، ومخارج صامتة وهي واحد وعشرون حرفاً (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z)، وتتوزع على سبعة مخارج: الجوف ويخرج منه (o, ö, u, ü) مع تدوير الشفتين، و(a, e, ı, i) بدون تدوير الشفتين، والشفتان ويخرج منهما: (b, m, p)، والشفتان مع الأسنان ويخرج منهما (f, v)، والأسنان ويخرج منهما (d, l, n, r, s, t,z)، غور اللثة ويخرج منها (c, ç, j, ş)، الحنك ويخرج منه (g, k, ğ, y)، والحنجرة ويخرج منها (h).

وتُقابلُ صوائت اللغة العربية القصيرة أربعة من صوائت التركية، أي أن الفتحة القصيرة تقابل (a,e)، والضمة القصيرة تقابل (u)، والكسرة القصيرة تقابل (i)

فالناتج أن عدد الصوائت في اللغة التركية ثمانية في حين عدد الصوائت القصيرة في العربية ثلاثة فقط، لذلك ليس هناك مقابل لبعض الصوائت التركية في العربية وهي(ı, o, ö, ü)، ولا توجد في الكلمات تركية الأصل صوائت طويلة، فالصوائت التركية قصيرة، بل هي أقصر من المدّ الطبيعي للحرف، ما عدا صائتاً واحداً دخيلاً هو (1). في حين توجد في العربية ثلاثة.

أما الحروف المشتركة في اللغتين فهي ما يلي:

(b ب- t ت - c ج - d د- r ر - z ز – s س – ş ش – f ف – k ك – l ل – m م - n ن– h ه – y ي)، أي أن كل من المخارج الآتية غير موجودة في النظام الصوتي للغة التركية:

اللثوية (ث، ذ، ظ)، والحلقية (ء، خ، غ، ح، ع)، واللهوية (ق، ك)، وحروف الإطباق (ص، ض، ط، ظ)، والواو. من هنا ندرك الصعوبات التي يمكن أن يواجهها متعلمو اللغة العربية من الطلبة الأتراك، في حين أنه لا توجد في العربية نظائر لستة حروف تركية وهي(ç, g, ğ, j, p, v)، فيتوقع من الطلاب العرب أن يواجهوا صعوبات في نطق هذه الحروف، وبالتالي فإن الطلاب الأتراك يستعيضون الحروف العربية غير الموجودة في لغتهم، كالتالي: ينطقون (ث، س، ص) s، وينطقون (ذ، ز، ظ) z، وينطقون (ح، خ، هـ) h، وينطقون (ت، ط) t، وينطقون (ض) d أو z، وينطقون (ع) a، مثل عالم âlim، إذا كانت حركته فتحة، أو i، إذا كانت حركته كسرة مثل عِلم ilim، أو o, ö, u إذا كانت حركته ضمة مثل: Ömer.

وبالمقابلة بين اللغتين نجد أن اللغة العربية تنفرد بحروف كالحاء والظاء والضاد والطاء وال الشمسية والقمرية، قال ابن فارس: انفردت العرب بالهمز في عرض الكلام مثل قرأ، بينما لا تكون عند غير العرب إلا ابتداء، [1] وكما ذكر الأصمعي: "ليس للروم ضاد ولا للفرس ثاء ولا للسرياني ذال. [2]

يتوقع من الطلاب الأتراك أن يواجهوا صعوبات في هذه الأحرف؛ نظراً لعدم وجود هذه الأحرف في لغتهم، في حين أن بعض الطلبة الآخرين لا يواجهون مشاكل كبيرة في نطقها بالرغم من أنه صوت جديد عليهم. [3]

1 السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، ج1، ص259.

2 الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، دار الهلال، بيروت، 1423، ج1، ص74.

3 الشامان، مسعد بن سويلم، قواعد اللغة التركية، جامعة الملك سعود، ط1، 1996، ص15-20؛ أمر الله إيشلر، الأصوات اللغوية في التركية والعربية، 2-12.

المبحث الأول: درس تصحيح الحروف

المطلب الأول: الأخطاء التي يقع فيها الطلاب الأتراك في مخارج الحروف:

المسألة الأولى: تفخيم الحروف المرققة

وهي من أكثر الأخطاء شيوعاً عند الطلبة الأتراك، وسأذكر لمحة عن التفخيم وحروفه ثم سأمثّل ببعض الأمثلة لأخطاء لمستها من طلاب السنة التحضيرية في جامعة ماردين.

التفخيم لغة: هو التسمين أو التضخيم، واصطلاحاً: عبارة عن تسمين يدخل على جسم الحرف – أي صوته – عند النطق به فيمتلئ الفم بصداه، وذلك نتيجة أصوات ناتجة عن تغيير في حركة أقصى اللسان، والحروف المفخمة هي حروف الاستعلاء السبعة المجموعة في قولهم: خص ضغط قظ، وصفة التفخيم من الصفات اللازمة للحرف، لا تنفك عنه، بل تلازمه في جميع أحواله.[1]

المثال	توصيف الخطأ	المثال	توصيف الخطأ
مِنْ عِندِ ٱللَّهِ خَيْرٌ	تفخيم الراء حالة الوقف من كلمة خير، علماً أنها سبقت بياء لين فوجب ترقيقها	مَا كَذَبَ ٱلْفُؤَادُ	تفخيم الهمزة من كلمة الفؤاد، وتبعه تفخيم للألف المدية أيضاً
وَعَسَىٰٓ أَن تَكْرَهُواْ	تفخيم السين من كلمة عسى، وهذا يؤدي إلى تغيير بالمعنى	وَجَنَى ٱلْجَنَّتَيْنِ دَانٍ	تفخيم حرف الدال من كلمة دان، مع تفخيم الألف المدية
وَأُلْقِيَ ٱلسَّحَرَةُ سَٰجِدِينَ	تفخيم حرف السين من كلمة ساجدين، تبعها تفخيم للألف	فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا	تفخيم الهمزة من كلمة آلاء، تبعه تفخيم للام وكذلك

1 نبيل بن عبد الحميد بن علي، **الجامع الكبير في علم التجويد**، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ج2، ص165/163.

	المدية		تفخيم للألف المدية
عَلَىٰ مَا فِي قَلْبِهِۦ	تفخيم الميم في كلمة ما، وتبعه تفخيم للألف المدَّية أيضاً	وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ	تفخيم السين من كلمة الإنسان مع الألف المدية
وَإِن يَأْتُوكُمْ أُسَٰرَىٰ	تفخيم حرف السين من كلمة أسارى ما جعل نطقه يشبه حرف الصاد	وَمَن يُضْلِلِ ٱللَّهُ	تفخيم اللام من لفظة الجلالة، مع أن لام لفظة الجلالة سبقت بكسر فترقق

المسألة الثانية: ترقيق الحروف المفخمة

الترقيق لغة: التنحيف، واصطلاحاً: عبارة عن نحول يدخل على جسم الحرف فلا يمتلئ الفم بصداه، والحروف المرققة هي حروف الاستفالة وهي إحدى وعشرون حرفا، إلا أن هناك حرفين يرققان أحياناً ويفخمان أحياناً أخرى، وهما الراء ولام لفظ الجلالة، وأما الألف المدية فهي لا توصف بتفخيم ولا بترقيق، بل تتبع ما قبلها، فإن كان قبل الألف المدية الساكنة المفتوح ما قبلها حرف استعلاء، فُخِّمتْ، وإن كان قبلها حرف استفال رُققتْ. [1]

المثال	توصيف الخطأ	المثال	توصيف الخطأ
وَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا	ترقيق حرف الطاء من كلمة تطوع، حتى يخرج الحرف شبيها بتاء مفخمة	أَوَ لَمْ يَرَ ٱلْإِنسَٰنُ	ترقيق الراء من كلمة ير، مع أن الراء سبقت بفتح فوجب تفخيمها
ظَلَّ وَجْهُهُۥ مُسْوَدًّا	ترقيق حرف الظاء من كلمة ظل، حتى أشبهت حرف الزاي	وَمَن يُضْلِلِ ٱللَّهُ	ترقيق حرف الضاد من كلمة يضلل، لتخرج شبيهة بحرف

1 نبيل بن عبد الحميد، **المصدر السابق**، ج2، ص190/174.

	ويتغير المعنى أيضا		الدال، وهذا أيضاً يغير المعنى
لِّكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ	ترقيق حرف الصاد من كلمة صبار، ما أدى لخروجها شبيهة بالسين	ذَٰلِكَ فَضْلُ ٱللَّهِ	ترقيق حرف الضاد من كلمة فضل، وهو من حروف الاستعلاء فأشبه حرف دال مفخم
وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلْحِجَارَةُ	ترقيق الراء من كلمة الحجارة، وقد وقعت بين مرققين، لكنها تفخم لأنها مفتوحة	وَلَقَدْ صَبَّحَهُم بُكْرَةً	ترقيق الصاد من كلمة صبحهم، ما جعلها تشبه حرف السين وبالتالي يتغير المعنى
يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْخَمْرِ	ترقيق حرف الخاء من كلمة الخمر، مع أن الخاء من حروف الاستعلاء	فَمَن ثَقُلَتْ مَوَٰزِينُهُ	ترقيق حرف القاف من كلمة ثقلت حتى أشبه حرف الكاف

المسألة الثالثة: إبدال حرف بحرف

ومعناه، هو أن يستبدل الطالب في الكلمة حرفاً غير موجود في لغته الأم، كأن يستبدل حرف الحاء بالهاء من كلمة "الحمد". وقد لجأ الطالب في إبدال الحرف لصعوبة نطقه، إلى أقرب حرف من لغته الأم، فنلحظ أن كلاً من الحروف الثلاثة (الحاء- والخاء – والهاء) تخرج معها هاء، وهذا يغيّر في معنى الكلمة .

المثال	توصيف الخطأ	المثال	توصيف الخطأ
وَهُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ	إبدال حرف العين	وَمَن تَأَخَّرَ فَلَآ	إبدال حرف الثاء

ٱهۡتَدَى	من كلمة أعلم بهمزة ليصبح اللفظ أألم	إِثۡمَ عَلَيۡهِۖ	من كلمة إثم بالسين، وبذلك يتغير المعنى فيصبح اسم بدلاً من إثم
قَالَتۡ إِنِّيٓ أَعُوذُ بِٱلرَّحۡمَٰنِ	إبدال حرف الذال من كلمة أعوذ بحرف الزاي، ليصبح اللفظ: أعوز والمعنى يختلف	ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ﴿٣﴾	إبدال حرفي الحاء من الكلمتين بالعين، لتصبح الرعمن الرعيم، وهذا تغيير في المعنى
وَلَهُمۡ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴿٧﴾	إبدال حرفي الذال والظاء في الكلمتين ليصبح اللفظ: عزاب عزيم	وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧﴾	إبدال حرف الضاد من كلمة الضالين بالظاء لتصبح ولا الظالين، وشتان بين المعنيين
صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنۡعَمۡتَ	إبدال حرف الطاء من كلمة صراط بالضاد لتصبح الكلمة صراض، وهي شائعة بين الأئمة	فِيٓ أَصۡحَٰبِ ٱلۡجَنَّةِۖ	إبدال حرف الصاد من كلمة أصحاب بالسين ليصبح اللفظ أسحاب والمعنى يختلف أيضا
وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ	إبدال حرف القاف من كلمة يقيمون بالجيم المصرية	جَآءَكَ مِنَ ٱلۡحَقِّۚ	إبدال حرف الحاء هاء من كلمة الحق ليصبح اللفظ الهق، والأمثلة على ذلك كثيرة

المسألة الرابعة: إدخال حرف

ويُراد به، أن يضيف الطالب أثناء قراءته للكلمة حرفاً من حروف المد الثلاثة، الألف والواو والياء؛ ظاناً منه أنه طول طبيعي لمقدار الزمن الصوتي للحرف، لكنه أضاف حرفاً دون أن يشعر، وذلك أثناء وصله للحروف في الكلمة الواحدة وتهجئته لها، وهذا النوع من الخطأ قد يغير في المعنى في بعض الكلمات، فمن المعلوم أنه إذا طال زمن صوت حركة الفتحة نتج عنه حرف الألف المدية، وإذا طال زمن صوت حركة الكسرة، نتج عنه حرف الياء المدية، وإذا طال زمن صوت حركة الضمة، نتج عنه حرف الواو المدية، لأن حروف المد في الأصل متولدة عن الحركات القصيرة.[1]

المثال	توصيف الخطأ	المثال	توصيف الخطأ
هُمُ ٱلۡمُفۡسِدُونَ وَلَٰكِن	إضافة حرف الألف بعد النون من كلمة المفسدون، ليصبح اللفظ: المفسدونا	ثُمَّ صُبُّواْ فَوۡقَ رَأۡسِهِۦ	إضافة حرف الياء بعد السين من كلمة رأسه ليصبح اللفظ: رأسيه
لَمۡ يَلِدۡ وَلَمۡ يُولَدۡ ﴿٣﴾	إضافة حرف الياء بعد حرف اللام من كلمة يلد ليصبح اللفظ يليد	وَفُرُشٖ مَّرۡفُوعَةٍ ﴿٣٤﴾	إضافة حرف الواو بعد حرف الراء من كلمة فرش، لتصبح: وفروش
فَذُوقُواْ عَذَابِي وَنُذُرِ ﴿٣٩﴾	إضافة حرف الواو بعد حرف الذال من كلمة نذر، ليصبح اللفظ: ونذور، عند	هَٰذَا نُزُلُهُمۡ يَوۡمَ ٱلدِّينِ ﴿٥٦﴾	إضافة حرف الواو بعد حرف الزاي من كلمة نزلهم، ليصبح اللفظ نزولهم

1 نبيل بن عبد الحميد، **المصدر السابق**، ج1، ص358.

	الوقف		
أُجِيبُ دَعۡوَةَ ٱلدَّاعِ إِذَا دَعَانِۖ	إضافة حرف الياء بعد حرف العين من كلمة الداع، لصبح اللفظ الداعي	فَلَا يَسۡتَطِيعُونَ تَوۡصِيَةَۚ	إضافة حرف الألف بعد حرف الياء من كلمة توصية، ليصبح اللفظ توصياتاً
لَا تُضَآرَّ وَٰلِدَةُۢ بِوَلَدِهَا	إضافة حرف الألف بعد حرف الدال من كلمة والدة، ليصبح اللفظ والدات	إِذۡ أَرۡسَلۡنَآ إِلَيۡهِمُ ٱثۡنَيۡنِ	إضافة حرف الياء بعد حرف الهاء من كلمة إليهم، لصبح اللفظ إليهيم

المسألة الخامسة: قلقلة الحروف السواكن

تعريف القلقلة لغة: هو اضطراب الشيء وتحركه بقوة في مكانه، وفي الاصطلاح: هو اضطراب اللسان بالحرف عند النطق به ساكناً حتى يسمع له نبرة قوية. وحروفها خمسة جمعها الحافظ ابن الجزري في مقدمته وطيبته بقوله: (قطب جد) وهي القاف والطاء والباء الموحدة والجيم والدال المهملة. وسميت بذلك لأنها حال سكونها تتقلقل عند خروجها حتى يسمع لها نبرة قوية – أي صوتٌ عالٍ – وذلك لأن من صفاتها الشدة والجهر فالشدة تمنع الصوت أن يجري معها، والجهر يمنع النفس أن يجري معها كذلك. فلما امتنع جريان الصوت والنفس مع حروفها؛ احتيج إلى التكلف في بيانها، بإخراجها شبيهة بالمتحرك. [1]

ونقصد بقلقة الحروف السواكن هنا، أي الحروف التي ليست من صفاتها القلقلة، وعدم قلقلة السواكن هو عكس القلقة تماماً، وهو تثبيت اللسان عند النطق بالحرف، والأمثلة على وقوع الطلبة الأتراك في قلقلة الحروف السواكن كثيرة نذكر منها الأتي:

المثال	توصيف الخطأ	المثال	توصيف الخطأ
نَأۡتِ بِخَيۡرٖ مِّنۡهَآ	قلقلة حرف الثاء	ٱلشَّهۡرُ ٱلۡحَرَامُ	قلقلة حرف الهاء

1 عبد الفتاح المرصفي المصري الشافعي، **هداية القاري إلى تجويد كلام الباري**، مكتبة طيبة، المدينة المنورة، ط2، ج1، ص83.

أَوۡ مِثۡلِهَآۚ	من كلمة مثلها وحرف الثاء ليس من حروف القلقلة	بِٱلشَّهۡرِ ٱلۡحَرَامِ	من كلمة الشهر وحرف الهاء ليس من حروف القلقلة
أَعۡلَمُ غَيۡبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ	قلقلة حرف اللام من كلمة والأرض وحرف اللام ليس من حروف القلقلة	وَقَالُواْ سَمِعۡنَا وَأَطَعۡنَاۖ	قلقلة حرف العين من كلمة سمعنا وحرف العين ليس من حروف القلقة
فَأَخۡرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِۖ	قلقلة حرف الخاء من كلمة فأخرجهما وحرف الخاء ليس من حروف القلقلة	وَإِذَآ أَظۡلَمَ عَلَيۡهِمۡ قَامُواْۚ	قلقلة حرف الظاء من كلمة أظلم، وحرف الظاء ليس من حروف القلقلة
وَلَهُمۡ عَذَابٌ عَظِيمٞ ٧	قلقلة حرف الميم من كلمة لهم، وحرف الميم ليس من حروف القلقلة	وَمَا تَأۡتِيهِم مِّنۡ ءَايَةٖ	قلقلة حرف الهمزة من كلمة تأتيهم، وحرف الهمزة ليس من حروف القلقلة
فَمَآ أَصۡبَرَهُمۡ عَلَى ٱلنَّارِ ١٧٥	قلقلة حرف الصاد من كلمة أصبرهم، وحرف الصاد ليس من صفاته القلقلة	وَإِذۡ أَخَذۡنَا مِيثَٰقَكُمۡ	قلقلة حرفي الذال في الكلمتين، وحرف الذال ليس من حروف القلقلة

المطلب الثاني: أسباب الأخطاء في مخارج الحروف

يرجع سبب الخطأ في نطق الحروف العربية لدى الطلاب الأتراك إلى عدة أسباب من أهمها:

أولاً: أنها لغة جديدة على سمع الطالب، فالطالب الذي يدرس مادة تصحيح الحروف، أول ما يفكر به هو كيف له أن يعرف دلالة كل صوت من أصوات الحروف العربية، وخاصة أنّ هذه

الأصوات جديدة في نطقه وسمعه، فعندما يفتح الطالب كتاب الله تعالى، قاصداً قراءته قراءة جهرية صحيحة ليؤجر على تلاوته، نراه يعاني صعوبة في تهجئة الحروف ووصلها ببعضها، وكيف ينتقل من المفخم إلى المرقق، وكيف سيقلقل ويخفي ويدغم، علماً أنه ربما لم يتعلم القراءة قبل من القرآن الكريم، أو ربما يحفظ بعض قصار السور ليقرأها في صلاته، وهو لم ينطق اللغة العربية من قبل، من هنا ندرك أهمية تعلم هذه المادة التي تساعده في قراءة القرآن الكريم بيسر وسهولة، وتجعل من حروف اللغة العربية حروفاً مفهومة ومعروفة دلالتها الصوتية ليقرأ كتاب الله تعالى قراءة صحيحة.

ثانياً: أن بعض حروف اللغة العربية غير موجودة في لغته الأم التركية، كالحاء والخاء والعين، والصاد والضاد والقاف، والظاء والذال والثاء، فأصوات اللغة العربية تختلف عن أصوات غيرها من اللغات، ومن بينها اللغة التركية، مما يسبب صعوبة حقيقية على الطالب التركي في التعرف السماعي على هذه الحروف، إضافة إلى الإشكال في نطقها وتهجئتها، وكذلك مما يسبب الإشكال لدى الطالب هو خلطه بين حروف صامتة كالهمزة، والعين، والحاء، والظاء، والقاف، والصاد، والثاء، والراء، وذلك نتيجة تأثره بلغته الأم.

ثالثاً: أن اللغة العربية فيها مدود أصلية وفرعية، ومنها ما يمد فوق الطبيعي بسبب الهمز أو السكون، بينما في اللغة التركية لا يوجد مدود أصلاً مما يُصعّب عملية النطق لدى الطالب، وأيضا يجعله يخلط بين الحروف المدية القصيرة، والحروف المدية الطويلة.

رابعاً: عدم وجود حركات (الفتحة والضمة والكسرة والسكون والشدة) في اللغة التركية، وهذا إشكال يعترض الطالب بعد التمارين الأولى في درس الحركات، كيف يميز بين الضاد المفتوحة والضاد المكسورة والضاد المضمومة، وهو لم يستطع بعد إخراجَ حرف الضاد الساكن .

خامساً: طبيعة اللغة العربية وما تمتاز به من خصائص لغوية كهمزة الوصل وهمزة القطع والنبر والقلقة. حيث إنهم ينقلون عاداتهم النطقية في التركية إلى العربية، مما يترتب عليه وقوعهم في أخطاء نطقية كثيرة نظراً لاختلاف نطق الكلمات المشتركة بين اللغتين.

سادساً: كثرة عدد الطلاب في الصف، مما يُصعّب عمل المدرس وتدقيقه على مخارج كل طالب على حدة، فلو كان الصف نموذجيا بين الخمسة عشر طالبا والعشرين، لاستطاع المدرس تخصيص وقت لكل طالب والانتباه إلى مخارجه وتصحيحها، أما إن تجاوز العدد ذلك إلى ثلاثين

أو أربعين طالباً، فلن يستطيع المدرس إفراد كل طالب والاستماع منه؛ إذ زمن الحصة لا يكفي، وإنما سيكتفي بالتلقين الجماعي وترديد الطلاب خلفه، وعندها لن يعرف مشكلة نطق كل طالب، كما لن يتعرف الطالب موطنَ خطئه، ولا كيفية تصويبه.

سابعاً: الإهمال واللامبالاة عند بعض الطلاب، فبعد أن يعطي المعلم الدروس الأولى من دروس تصحيح الحروف، وهو مدخل بسيط في الحروف العربية وأصواتها، حيث يقرأ المعلم الحروف العربية ويرددها الطلاب مرة بالفتحة ومرة بالكسرة وأخرى بالضمة، نرى بعض الطلاب يستغرب هذه الحروف ويستصعبها، خاصة الحروف المفخمة والأحرف اللثوية، فتراه لا يشارك بترديد الحروف مع زملائه، وعند طلب المعلم منه يأبى التلفظ بها مدعياً عدم استطاعته نطقها علماً أنه لم يحاول ولم يبذل جهدا بتلفظها، ويبقى هكذا إلى آخر الفصل غير مبالٍ في تعلمها بالشكل الصحيح، ومِن ثَمَّ قد يتخرج الطالب التركي في الجامعة ولا يزال يحمل بعض هذه المشكلات الصوتية في نطقه بسبب إهماله.

ثامناً: التعليم الخاطئ من قِبَل مدرسين غير مؤهلين أو متخصصين في تلقين الطلاب مخارج الحروف وصفاتها، حيث نجد أن بعض الطلاب تلقى تعليماً خاطئاً من أساتذة غير متقنين لمخارج الحروف العربية، فيعلمونهم الطاء ضاداً في النطق، مثل: صراط، يعلمونها صراض، ويعلمونهم الضاد العربي ظاءً، فيقولون: الظالين، بدل الضالين، ويعلمونهم نطقَ القاف حرفاً بين الكاف والغين، مثل: قل هو، وكذلك الشين وغير ذلك.

المطلب الثالث: تصويب الأخطاء وتصحيحها من خلال درس تصحيح الحروف

أولاً: التدريب على الحروف العربية، وإطلاع الطلاب بشكل مبسط على صفات الحروف ومخارجها، وتنبيه الطلاب للاستماع إلى المخارج العربية وتكرارها خارج الدرس كثيرا، ليعتادوا نطقها بالشكل الصحيح.

ثانياً: التصحيح المباشر عند ظهور أي إشكال في نطق الحرف عند الطالب وعدم تأجيله إلى درس آخر، بل يتم التصحيح مع إعطاء الطالب أمثلة كواجب يرددها في بيته حتى يتقن هذه

الحروف أو يتقن ما يشكل عنده من مخارج، وهذا يساعد في تغلب الطلاب على بعض الصعوبات الصوتية التي يواجهونها في أصوات اللغة العربية الجديدة عليهم.

ثالثاً: التصحيح المناسب للطلاب الذين يجدون صعوبة في نطق بعض الحروف، بينما أغلب الطلاب تجاوز هذه الصعوبة، حيث يخصص المدرس لهؤلاء الطلبة وقتا إضافيا، ويمكن أن يكون بعد انتهاء الدرس مباشرة، فيُقتَطع وقت لهم من فترة راحتهم، ويتمُّ تصويب هذه الحروف عندهم، وتصحيحها.

رابعاً: التدرج في تقديم الأصوات العربية والبدء بالأصوات المتشابهة بين اللغتين، ثم الأصوات المطبقة الصاد والضاد والطاء والظاء، ثم الأصوات الحلقية الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء، ثم الأصوات الصائتة القصيرة والطويلة، ثم تقديم الأصوات العربية وتوظيفها في ألفاظ يسهل نطقها على الطلبة، فيكتفى في المثال أن تكون الكلمة من ثلاثة أحرف مثلاً.

خامساً: التدريب المكثف على المدود، وذلك أن المد غير موجود في اللغة التركية، مما يحتاج وقتاً إضافياً، ليتأقلم الطلاب على هذا النمط مِن الأصوات.

سادساً: التدريب على تثبيت اللسان عند نطق الحروف الساكنة غير حروف القلقلة حتى لا يخرج الحرف مقلقلا، مثلاً: اسْتمع، نثبت اللسان عند نطق حرف السين فتذهب القلقلة، وإذا كان الإشكال في مخرج الحرف نفسه، ندرب الطالب على الحرف منفصلا أولا ثم داخل الكلمة هكذا: عَ عُ عِ أعْ يعملون، ونحاول أن نثبت الحرف عند النطق بالساكن. ويُقصَد بالتثبيت، إعطاء الحرف الساكن حقه الطبيعي من زمن نطقه ليكون النطق به صحيحاً.

سابعاً: إلمام المعلم بالنظام الصوتي العربي، وتحسين طرق التدريس وأساليبه ووسائله التعليمية، وكذلك تصميم برامج ووسائل خاصة لتعليم مادة تصحيح الحروف للناطقين بغيرها ليكون التعليم أكثر إمتاعا للطالب ولتحقيق أهداف الدرس المرجوة، كالرسوم والصور التوضيحية التي توضح جهاز النطق وأعضاءه، واستخدام المرآة، والحنك الصناعي، وبرامج الحاسوب، وإنشاء المختبر اللغوي بأحدث أنواعه: المختبر السمعي البصري، ومختبر الوسائط الرقمي، واستخدام شاشات

عرض بلازما، وجهاز العرض البصري ثلاثي الأبعاد، [1] فالأستاذ المتمرس يعرف كيفية التغلب على الصعوبات التي يواجهها طلابه، ومنها الصعوبات الصوتية.

ثامناً: وكذلك يجدر بأستاذ المادة أن يلفت انتباه طلابه إلى ظاهرة استخدام الكلمات التركية في اللغة العربية بنطق يختلف عن نطقها في كثير من أصواتها في العربية، وأن يقدم أمثلة على السبورة تشتمل على بعض الكلمات المشتركة في العربية والتركية ليريهم كيفية التغيرات الصوتية التي حدثت في نطقها وكتابتها؛ وأن يلجأ إلى تكرار تقديمها وشرحها من وقت لآخر في سبيل التغلب على صعوبات طلابه التي يواجهونها في نطق الكلمات المشتركة بين اللغتين.

تاسعاً: وينبغي للأستاذ أن يركز على النطق الصحيح وذلك بتصنيف طلابه حسب مستوياتهم النطقية. فبالنسبة للطلاب الذين يقعون في أخطاء كثيرة يجب على الأستاذ ألا يصحح أخطاءهم كل مرة لكي لا يشعرهم بالملل والإحباط بل يمكنه معالجة أخطائهم بشكل تدريجي لإيصالهم إلى مرحلة النطق الصحيح، أما إذا كان طلابه من الذين تقل أخطاؤهم، فعليه أن يصححها كل مرة.

المبحث الثاني: درس التجويد وتلاوة القرآن الكريم

المطلب الأول: الأخطاء التي يقع فيها الطلاب الأتراك

المسألة الأولى: إهمال القلقلة أو قطعها أو تحريكها، وقد سبق تعريف القلقلة وذكر حروفها في مبحث قلقلة الحروف الساكنة، فحروف القلقة الخمسة شديدة وجاءت القلقلة لتيسر نطق الحرف وخروج الهواء المحبوس، إلا أن الكثير من الطلاب لا يفعل القلقلة أو ربما يفعلها لكن بشكل خاطئ، بأن يقطع القلقلة بما يشبه السكت، وهذا لم يقل به أحد، وأذكر بعض الأمثلة الشائعة في ذلك، وأقصد بتحريك القلقلة أن يضع الطالب حركة الفتح مثلاً على حرف ساكن من حروف القلقلة.

المثال	توصيف الخطأ	المثال	توصيف الخطأ
مَا لَهُۥ فِى ٱلۡأٓخِرَةِ	إهمال القلقلة في حرف القاف من كلمة	وَيَقۡطَعُونَ مَآ أَمَرَ	قطع الصوت عند حرف القاف لتصبح

1 مُحَمَّد عبد الفتاح الخطيب/مُحَمَّد عبد اللطيف رجب عبد العاطي، **التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها**، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ص6.

مِنۡ خَلَقٍۚ	خلاق، مع أن القاف من حروف القلقلة	ٱللَّهُ	الكلمة مقطعين صوتيين: ويق طعون
وَٱدۡعُوهُ خَوۡفٗا وَطَمَعًاۚ	جعل حركة حرف الدال الفتح من كلمة وادعوه، وهذا يغير المعنى، والقلقلة ساكنة	وَتَجۡعَلُونَ رِزۡقَكُمۡ أَنَّكُمۡ تُكَذِّبُونَ٨٢	قطع الصوت عند حرف الجيم لتصبح الكلمة مقطعين صوتيين: أتج علون
يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِذَا طَلَّقۡتُمُ ٱلنِّسَآءَ	إهمال القلقلة في حرف القاف من كلمة طلقتم، مع أن القاف من حروف القلقلة	يَبۡتَغُونَ فَضۡلٗا مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضۡوَٰنٗاۖ	قطع الصوت عند حرف الباء لتصبح الكلمة مقطعين صوتيين: يب تغون
إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ ٱلۡأَبۡتَرُ٣	تحريك حرف القلقلة في حرف الباء من كلمة الأبتر بالكسر، مع أن الباء ساكنة	أَذۡهَبۡتُمۡ طَيِّبَٰتِكُمۡ فِي حَيَاتِكُمُ ٱلدُّنۡيَا	قطع الصوت عند حرف الباء لتصبح الكلمة مقطعين صوتيين: أذهب تم

المسألة الثانية: قصر هاء الصلة، وهي صلة هاء الضمير للمفرد المذكر الغائب، وتمد بالواو إن كانت الهاء مضمومة، وبالياء إن كانت الهاء مكسورة، ويشترط لهذا المد أن تكون الهاء متحركة وأن تقع بين متحركين، وألا يوقف عليها، فإن وقف عليها فلا تمد، وتحذف الصلة، وسمي بمد الصلة لأنه يثبت حال الوصل فقط. [1]

المثال	توصيف الخطأ	المثال	توصيف الخطأ
يَسۡـَٔلُهُۥ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ	قصر هاء الصلة من كلمة يسئله، علماً أنها وقعت بين متحركين	بَلَىٰۚ مَنۡ أَسۡلَمَ وَجۡهَهُۥ لِلَّهِ	قصر هاء الصلة من كلمة وجهه، علماً أنها وقعت بين متحركين

1 رحاب محمد مفيد شقفي، حلية التلاوة في تجويد القرآن، مكتبة روائع المملكة، جدة، ط2، 2008، ص194.

	فتمد بالواو حركتين		فتمد بالواو حركتين
فَتَمَّ مِيقَٰتُ رَبِّهِۦٓ أَرۡبَعِينَ لَيۡلَةٗۚ	قصر هاء الصلة من كلمة ربه، علماً أنها وقعت بين متحركين فتمد بالياء حركتين	إِنَّهُۥ عَلَىٰ رَجۡعِهِۦ لَقَادِرُۢ ﴿٨﴾	قصر هاء الصلة من كلمة رجعه، علماً أنها وقعت بين متحركين فتمد بالياء حركتين
فَقَالَ لِصَٰحِبِهِۦ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَنَا۠	مد هاء الضمير حركتين كالمد الطبيعي، مع أنها أتى بعدها همزة فتلحق بالمد المنفصل	يَحۡسَبُ أَنَّ مَالَهُۥٓ أَخۡلَدَهُۥ ﴿٣﴾	مد هاء الضمير حركتين كالمد الطبيعي، مع أنها أتى بعدها همزة فتلحق بالمد المنفصل
وَصَدَّقَ بِهِۦٓ أُوْلَٰٓئِكَ	مد هاء الضمير حركتين كالمد الطبيعي، مع أنها أتى بعدها همزة فتلحق بالمد المنفصل	فَلۡيَنظُرِ ٱلۡإِنسَٰنُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ ﴿٢٤﴾ أَنَّا صَبَبۡنَا	مد هاء الضمير حركتين كالمد الطبيعي، مع أنها أتى بعدها همزة فتلحق بالمد المنفصل
فَمَا لَهُۥ مِن سَبِيلٍ ﴿٤٦﴾	قصر هاء الصلة من كلمة فماله، علماً أنها وقعت بين متحركين فتمد بالواو حركتين	وَنَعۡلَمُ مَا تُوَسۡوِسُ بِهِۦ نَفۡسُهُۥۖ	قصر هاء الصلة من كلمة به، علماً أنها وقعت بين متحركين فتمد بالياء حركتين

المسألة الثالثة: قصر الحروف المدية

تعريف المد: المد لغةً: هو الزيادة والتطويل، واصطلاحاً: إطالة الصوت بحرف من حروف المدِّ واللين، أما القصر: فتعريفه لغة: الحبس، واصطلاحاً: إثبات حرف المد من غير زيادة في زمنه، وحروف المد: هي الألف الساكنة المفتوح ما قبلها، والواو الساكنة المضموم ما قبلها، والياء الساكنة المكسور ما قبلها، ومخرجهم الجوف فأحرف المد هي امتداد للحركات القصيرة وحروف المد متولدة

منها، وقد اجتمعت حروف المد الثلاثة في كلمة من القرآن (نوحيها)، وحرف الألف لا يأتي إلا ساكنا ولا يأتي ما قبله إلا مفتوحاً، أما الواو والياء، فيأتي ما قبلهما مفتوحا ويسميا حرفا اللين، مثل: (خوف- قريش).[1]

المثال	توصيف الخطأ	المثال	توصيف الخطأ
أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ ۖ	قصر الألف المدية من كلمة يقيما، ليصبح المعنى يقيمَ للمفرد بدلا من يقيما للتثنية	قَالُوٓاْ إِنَّا لِلَّهِ	قصر الألف من كلمة إنا، لتصبح إن بدل إنا التي من حقها أن تمد بمقدار حركتين
وَأُتُواْ بِهِۦ مُتَشَٰبِهًا ۖ	قصر المد في الواو من كلمة أتوا، ليصبح اللفظ وأُتُ به بدل وأتوا بواو الجماعة	فَإِن قَٰتَلُوكُمۡ فَٱقۡتُلُوهُمۡ ۗ	قصر المد في الواو من كلمة قاتلوكم، ليصبح اللفظ قاتلُكم بدلا من قاتلوكم
فَأَخۡرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ ۖ	قصر المد في الألف من كلمة كانا، ليصبح المعنى كان للمفرد بدل كانا للتثنية	وَتَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ	قصر المد في الياء المدية من كلمة سبيل، لصبح اللفظ سبِل، بدلاً من سبيل
تِلۡكَ حُدُودُ ٱللَّهِ فَلَا تَقۡرَبُوهَا ۗ	قصر المد في الواو من كلمة تقربوها، ليصبح اللفظ تقربُها بحذف الواو بدلاً من تقربوها	رَبَّنَآ ءَاتِنَا فِي ٱلدُّنۡيَا حَسَنَةً	قصر المد في الألف من كلمة آتنا، ليصبح اللفظ آتِنَ بحذف الألف بدلا من آتنا

1 شقفي، المصدر السابق، ص191؛ الجامع الكبير ص358

وَلَا تُسْـَٔلُونَ عَمَّا كَانُواْ يَعْمَلُونَ ﴿١٣٤﴾	قصر المد في الواو من كلمة كانوا، ليصبح اللفظ كانُ بحذف الواو بدلاً من كانوا	فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا	قصر المد في الألف من كلمة أرادا، ليصبح المعنى أراد للمفرد بدل أرادا للتثنية

المسألة الرابعة: الوقف الخاطئ

الوقف لغة: هو الحبس، واصطلاحاً: هو السكت على كلمة بنية القراءة، وينقسم إلى قسمين، اضطراري، وللقارئ أن يقف فيه حيثما شاء، واختياري وهو ثلاثة: تام وكاف وحسن وقبيح وهو المقصود هنا، بأن يقف الطالب على مكان لم يكتمل المعنى عنده، كأن يقف على المبتدأ دون الخبر، أو الفاعل دون المفعول، ثم يبدأ بالمفعول، أو أن يقف على عكس المعنى المراد، وقد يكون خطأ الوقف تجويدياً، كعدم مد الهمزة المنصوبة عند الوقف، أو ترك الإدغام في الوقف على حرف مدغم بغنة، وكذلك الوقوف على تاء التأنيث المربوطة بالتاء بدل الهاء. [1]

المثال	توصيف الخطأ	المثال	توصيف الخطأ
وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءَ	الوقف على كلمة ماء، بالسكون، مع أن الهمزة منونة بالنصب فيوقف عليها بألف ماءا	وَإِيتَآيِ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ	الوقف على كلمة ينهى، وهذا وقف قبيح يغير المعنى، أي أن الله يأمر بالعدل وينهى عنه
وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُۥ بِوَلَدِهِۦ	الوقف على الهاء من كلمة بولده بالمد، بولديه فيكون القارئ أدخل حرفاً على الكلمة	لَقَدْ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ	الوقف على كلمة عزيز، ثم الابتداء بكلمة عليه، ليتغير المعنى ويصبح غير المعنى المراد
وَوَصَّىٰ بِهَآ	الوقف على الياء	رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ	الوقف على كلمة

1 محمد نبهان بن حسين مصري، **المذكرة في التجويد**، رابطة العلماء السوريين، ط1، 2013، ص99/91.

إِبۡرَٰهِـۧمُ بَنِيهِ وَيَعۡقُوبُ يَٰبَنِيَّ	المشددة من كلمة بني بالمد، مع أن الأصل أن يوقف عليها مدغمة	عَلَيۡنَآ إِصۡرًا كَمَا حَمَلۡتَهُۥ	حملته، وهو وقف قبيح يجعل المعنى أن الله يتحمل المشقة
وَلَا تَنكِحُواْ ٱلۡمُشۡرِكَٰتِ حَتَّىٰ يُؤۡمِنَّۚ	الوقف على كلمة يؤمن بالسكون دون غنة، مع أنها مدغمة يوقف عليها بمقدار حركتين	سَيَصۡلَىٰ نَارٗا ذَاتَ لَهَبٖ ۝٣ وَٱمۡرَأَتُهُۥ	الوقف على كلمة وامرأته، ثم الابتداء بكلمة حمالة، مع أن الأصل أن يقف على رأس الآية
وَٱدۡعُواْ شُهَدَآءَكُم مِّن دُونِ ٱللَّهِ	الوقف على لفظة الجلالة بدون مد، مع أن لفظة الله تأخذ حكم مد العارض للسكون	لَمۡ يَطۡمِثۡهُنَّ إِنسٞ قَبۡلَهُمۡ وَلَا جَآنّٞ ۝٧٤	الوقوف على النون من كلمة جان بدون غنة

المسألة الخامسة: إهمال الإدغام والإخفاء

الإدغام: هو النطق بحرف ساكن فمتحرك، بلا فصل من مخرج واحد، فيصيران حرفا واحداً مشددا، وحروفه ستة مجموعة في قولهم: يرملون، وينقسم إلى قسمين: إدغام بغنة وحروفه أربعة مجموعة في قولهم: ينمو، وإدغام بلا غنة وهما حرفا اللام والراء، وأما الإخفاء: فهو النطق بحرف ساكن عارٍ عن التشديد على صفة بين الإظهار والإدغام وحروفه خمسة عشر حرفاً، جمعها الشيخ سليمان الجمزوري في أوائل البيت التالي:

صف ذا ثنا كم جاد شخص قد سما دم طيبا زد في تقى ضع ظالما.[1]

المثال	توصيف الخطأ	المثال	توصيف الخطأ
يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ	إهمال الإدغام في حرف النون من كلمة	وَإِن تُؤۡمِنُواْ	إهمال الإخفاء عند حرف التاء لتصبح

1 محمد نجيب خياطة، **كفاية المريد من أحكام التجويد**، مكتبة الفلاح، حلب، لا يوجد، ص44/32.

جَٰهِدِ ٱلۡكُفَّارَ	النبي، مع أن النون حرف مشدد أغن	وَتَتَّقُواْ يُؤۡتِكُمۡ أُجُورَكُمۡ	مظهرة، مع أن التاء من حروف الإخفاء الحقيقي
ثُمَّ أَفِيضُواْ مِنۡ حَيۡثُ أَفَاضَ ٱلنَّاسُ	إهمال الإدغام في حرف الميم من كلمة ثم، مع أن الميم حرف مشدد أغن	وَأَيۡدِيَكُمۡ عَنۡهُم بِبَطۡنِ مَكَّةَ	إهمال الإخفاء عند حرف الباء لتصبح مظهرة، مع أن الباء من حروف الإخفاء الشفوي
حَمَلَتۡهُ أُمُّهُۥ وَهۡنًا عَلَىٰ وَهۡنٖ	إهمال الإدغام في حرف الميم من كلمة حمالة، مع أن الميم حرف مشدد أغن	وَجَزَٰٓؤُاْ سَيِّئَةٖ سَيِّئَةٞ مِّثۡلُهَاۖ	إهمال الإخفاء عند حرف السين لتصبح مظهرة، مع أن السين من حروف الإخفاء الحقيقي
وَٱلنَّجۡمِ إِذَا هَوَىٰ ١	إهمال الإدغام في حرف النون من كلمة النجم، مع أن النون حرف مشدد أغن	وَقَدۡ كُنتُم بِهِۦ تَسۡتَعۡجِلُونَ ٥١	إهمال الإخفاء عند حرفي التاء والباء لتصبحا مظهرتين، مع أن حكمهما الإخفاء
مُّحَمَّدٞ رَّسُولُ ٱللَّهِۚ	إهمال الإدغام في حرف الميم من كلمة مُحَمَّد، مع أن الميم حرف مشدد أغن	ٱلَّذِيٓ أَطۡعَمَهُم مِّن جُوعٖ	إهمال الإخفاء عند حرف الجيم من كلمة جوع، مع أن حرف الجيم من حروف الإخفاء

المطلب الثاني: أسباب الأخطاء في التجويد

أولاً: عدم وجود قواعد التجويد في لغة المتعلم الأم، فمثلاً (لام أل التعريف) الكثير من الطلبة من يخطئ بين اللام الشمسية واللام القمرية، فيظهر اللام في كلمة (التواب) بدل إدغامها وذلك بسبب عدم وجود الشدة في اللغة التركية، وأيضا أنها لا تنطق، وكذلك عدم معرفة القاعدة.

ثانياً: عدم معرفة الطالب الكافية بقواعد التجويد، فالجهل ببعض القواعد يؤثر سلباً في تلاوة القرآن الكريم، ويعود ذلك لأحد أمرين: إما بتقصير من المدرس وذلك بعدم شرح القاعدة شرحاً موسعاً، أو عدم إتباع ذلك الشرح بتدريبات عملية كافية ليتم التأكد من فهم الطلبة لهذه القاعدة، وإما بتقصير من الطالب نفسه، وذلك بعدم سؤال المدرس وإخباره بأنه لم يفهم القاعدة، مما يجعل الطالب ضعيفاً في بعض قواعد التجويد.

ثالثاً: التعلم المسبق لأحكام التجويد بطرق خاطئة مما يصعب التخلص من هذه الأخطاء، وكثيراً ما يقع ذلك أثناء تدريسي لطلاب جامعة ماردين، فبعد إعطاء القواعد في التجويد والتدريب عليها أجد عند التلاوة أن بعض الطلاب وكأنه ما سمع هذه القاعدة مني أصلاً، وخاصة مقدار المدود، ومقدار الغنة والقلقلة وبعض الوقوف الخاطئة، وعندما يسأل الطالب لماذا اقتصرت في المد اللازم على ثلاث أو أربع حركات بدل ستة، أو لماذا لم تطل الغنة في حرف النون من كلمة الجنة؟!، يجيب: هكذا تعلمت سابقاً، ويصعب عليَّ التخلص من هذه الأخطاء.

رابعاً: كثرة عدد الطلاب في الصف مما يضعف عملية التركيز على الأخطاء، فعندما يكون عدد الطلاب كبيرا في الصف الواحد كأن يكون خمسين أو ستين طالبا في الشعبة، وبحصة درسية لا تتجاوز الساعة والنصف، عندها لن يستطيع المدرس أن يسمع من جميع الطلاب تلاوتهم، أما لو كان العدد عشرين طالبا أو ثلاثين، عندها يستطيع المدرس أن يستمع من كل طالب نصف صفحة على الأقل فيصحح للطالب وينبهه على الأخطاء المتكررة ليصححها.

خامساً: الإهمال واللامبالاة عند البعض أو الخجل، أو يمكن أن نسميه ضعف الدافع، وذلك بعد أن يعطي المعلم قاعدة تجويدية ويتبعها بواجب منزلي كتابي أو شفوي، فيتغيب الطالب أو يأتي إلى الدرس دون أن يشتغل على هذه القاعدة بكتابة الواجب أو الاستماع إلى تلاوة صفحة أو قراءة صفحة، ثم عند الاختبار لا يعرف الإجابة عن سؤال تجويدي فلا يميز مثلاً بين الإخفاء الحقيقي والإخفاء الشفوي.

سادساً: عدم فهم الطالب لمعاني القرآن، وهذا ما يوقعه في أخطاء منها أخطاء الوقف والابتداء، فربما وقف في مكان يكون الوقف فيه قبيحاً، وهو لا يدري، كونه لا يعي ما يقرأ.

المطلب الثالث: تصويب الأخطاء وتصحيحها من خلال درس التلاوة

أولاً: تعريف الطالب بأهمية علم التجويد: وأن تعلمه فرض عين، وأنه يهتم بالحرف العربي ومخرجه، ويهتم بصفات الحروف الذاتية اللازمة، ويهتم بالصفات العرضية التي يؤثر أو يتأثر بها الحرف، وكذلك فإن علم التجويد يصون اللسان عن الخطأ واللحن بغية النطق السليم لكتاب الله، المؤدي إلى الفهم السليم، وحصول الثواب العظيم.

ثانياً: تكرار شرح القواعد الأكثر صعوبة والتباساً عند الطلاب، كشرح قاعدة اللام الشمسية وانها تكتب ولا تلفظ، وشرح قاعدة همزة الوصل وكيف أنها تكتب ولا تنطق في وسط الكلام، وكذلك التدريب المكثف على مقدار المدود والغنة، فالطلاب درسوا هذه القواعد لكنهم ينسونها مع الوقت، لذلك يجب التذكير مرارا في كل درس بين الفترة والأخرى.

ثالثاً: الإكثار من التدريبات على قواعد التجويد، فهذه التدريبات تعزز من فهم الطالب وترسخ عنده، وذلك بأن يحضر المدرس عند كل شرح للقاعدة نماذج عملية وأمثلة تطبيقية في القرآن الكريم متعلقة بالقاعدة التي سيأخذونها، ويقرئها للطلاب واحدا تلو الآخر.

رابعاً: كثرة القراءة من القرآن الكريم، فكثرة القراءة تساهم في تقليل الأخطاء، ويمكن دفع الطلاب إلى القراءة من خلال تكليفهم بواجبات كأن يخصص لكل طالب صفحة يقرأها إما في الدرس، أو في البيت إذا لم يتسع الوقت، ثم عند مجيء الدرس الثاني، يسأل المعلم طالبه، هل قرأت الصفحة؟ وماذا استخلصت فيها من أحكام، وماذا عندك من أسئلة متعلقة بأحكام التجويد.

خامساً: تصويب خطأ الوقف الخاطئ، يكمن بالتزام الطالب – الذي لم يفهم المعنى في الآية، أو لا يتقن أحكام الوقف والابتداء، أو لا يتقن اللغة العربية– بالضوابط والإشارات التي وضعها علماء التجويد في المصحف.

سادساً: اعتياد متعلمي العربية من الأتراك، كيفية التعامل مع التراكيب القرآنية.

سابعاً: إعداد مجموعة من اللوحات الصامتة والمتحركة التي تفسر نصا قرآنيا بحيث تتضمن مفردات وتراكيب تنمي مهارة المتعلم في ربط الصورة بالمعنى، وتوليد تراكيب ومرادفات لها في سياقات أخرى.

ثامناً: اطلاع المدرس على مواطن الشبه والاختلاف بين اللغة العربية واللغة التركية، وهذا يساهم في معرفة الصعوبات التي يعانيها الطلاب في نطق الحروف العربية وتجويد القرآن، ليجد الحل المناسب في عملية تعليم التجويد وتصحيح الحروف.

تاسعاً: التشجيع المستمر للطلاب، وتحفيزهم من خلال تعريفهم عظيم الثواب والبركة اللذين يمنّ الله بهما على متعلم القرآن.

الخاتمة (النتائج والتوصيات)

ختاماً، وبعد هذه الجولة التي أجراها الباحث حول الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلاب جامعة ماردين أرتقلو، وقد تناولها في مبحثين وعدة مطالب، ومثّل لكل مسألة بأمثلة معينة من القرآن الكريم، غالباً ما يقع فيها الخطأ، وقد قاده البحث إلى بعض النتائج التي يمكن إجمالها في الآتي:

النتيجة الأولى: أن درس تصحيح الحروف وما يتضمن من تعليم حروف الهجاء وطريقة نطقها ووصلها، وتعليم الحركات والمدود والشدة وغيرها، يُمَكِّنُ الطالب مِن قراءة الرسم القرآني بطريقة صحيحة.

النتيجة الثانية: أن أصل قراءة القرآن الكريم بالطريقة الصحيحة هو التلقي عن ذوي الإتقان، وأخذه من العلماء المختصين بهذا الشأن، ولو صاحب هذه الإتقان صوتاً حسناً يكون أكملَ، خاصة وأن الطلبة الأتراك يميلون عموماً إلى دمج تعلم التجويد مع المقامات.

النتيجة الثالثة: أن إهمال درسي تصحيح الحروف وعلم التجويد، والتعليم الخاطئ من غير المختصين، ينعكس سلباً على الطلبة في نطق الحروف العربية الفصحى، وبالتالي قراءة خاطئة لكتاب الله، وهذا حتى عند الطلبة العرب فكيف بالناطقين بغير العربية!.

وعليه، فينبني على هذه التوصيات النظرية، توصياتٌ عملية، بحيث يَجمع البحث بين التأصيل والتطبيق، إتماماً للفائدة؛ كون البحث يُعْنَى بالجانب التطبيقي عناية شديدة. ومن تلكم التوصيات العملية:

أولاً: أن تكون هناك بحوثٌ مختصةٌ أكثر سعة في تفصيل ما أجمل البحث عرضه أو الإشارة إليه؛ بغية المعالجة التامة الشاملة لجميع الجوانب المتصلة بدرسي التصحيح والتجويد، مع إرفاق نماذج تمثيلية أكثر استيعاباً للظاهرة، تُعين الطالب على الوقوف على الخطأ وتصويبه؛ بناء على قاعدة: التكرار إتقان.

ثانياً: التعليم بالمقابلة، وذلك بأن يحرص المعلم على استخدام لغة الطالب قدر الإمكان، فذلك يساعد الطالب في نطقه للحروف بشكل صحيح، الأمر الذي يساهم في سهولة فهم الدروس النظرية في مخارج الحروف وصفاتها.

ثالثاً: توفير ما يحتاج إليه المدرس من مصادر ورقية وإلكترونية وبأكثر من لغة، بغية الإحاطة بالمقرر، إضافة إلى تقنيات حديثة، وانتقاء أفضل الطرق من المناهج المشهورة في هذا الباب وعدم الاقتصار على منهج واحد، والتنوع في استخدام المهارات التقنية، التي تيسر على الطلبة استيعابها وتتيح لهم من خلالها التمرُّن عليها بشكل صحيح سليم.

رابعاً: تدريب الطالب على نطق الحروف درجاً من غير تهجئة؛ حتى لا يظهر لدى الطلاب نوعٌ من التقطع في الكلمة، من خلال تعليم المدرس نطق الحرف للطالب بطريقة صحيحة. وسبب ذكر هذه التوصية، كثرة الملحوظات على الطلاب الأتراك الذين يتعلمون من طريقة القاعدة النورانية في معاهد تحفيظ القرآن التابعة للشؤون الدينية صعوبة في التخلص من هذا التقطع أثناء التلاوة، فنجد تلاوتهم للقرآن الكريم متقطعة وليست مرسلة، وذلك أنه تعود على طريقة معينة منعته من الاسترسال في القراءة.

خامساً: التلاوة بالتلقين، وهذا الأسلوب من أفضل الأساليب حسب تجربتي في تعليم الطلبة الأتراك تلاوة القرآن الكريم، فليس من الضرورة أن ينهي المعلم مقرر المادة أولاً –وهذا يستغرق زمناً طويلاً– ومن ثم يباشر بالتدريب العملي، بل على العكس يخصص المعلم في كل حصة وقتاً للتدريب العملي بالتلقين من المعلم والترديد من الطلاب، وهذه الطريقة أثبتت نجاحها مع طلاب جامعة ماردين في السنة التحضيرية، حيث أن المعلم مع دروس تصحيح الحروف يعطيهم قصار السور بالتلقي والتكرار، فيجد الطالب نفسه أنه يستطيع أن يقرأ بالتجويد ولما ينتهي من دروس التلاوة والتجويد وتصحيح الحروف وخاصة سورة الفاتحة التي تؤثر صحة تلاوتها على صحة الصلاة، وحينها لا يلزم من المعلم الاستعجال بالدروس النظرية ليشرع في الدروس التطبيقية بل يتدرج بالتلاوة مع الدروس.

سادساً: أن يكثر الطالب من الاستماع الجيد للقرآن الكريم، وخاصة إلى القراء العرب المشهورين كمحمد صديق منشاوي، ومحمود خليل الحصري، وعبد الباسط عبد الصمد وغيرهم، للتعود على النطق الأمثل لحروف العربية بأصواتها الصحيحة.

تمت

المصادر والمراجع

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، دار الهلال، بيروت، 1423، ج1، ص74.

الشامان، مسعد بن سويلم، قواعد اللغة التركية، جامعة الملك سعود، ط1، 1996.

نبيل بن عبد الحميد بن علي، الجامع الكبير في علم التجويد، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005.

أمر الله إيشلر، الأصوات اللغوية في التركية والعربية،

عبد الفتاح المرصفي المصري الشافعي، هداية القاري إلى تجويد كلام الباري، مكتبة طيبة، المدينة المنورة، ط2.

مُحَمَّد عبد الفتاح الخطيب/مُحَمَّد عبد اللطيف رجب عبد العاطي، التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

رحاب مُحَمَّد مفيد شققي، حلية التلاوة في تجويد القرآن، مكتبة روائع المملكة، جدة، ط2، 2008.

مُحَمَّد نبهان بن حسين مصري، المذكرة في التجويد، رابطة العلماء السوريين، ط1، 2013.

مُحَمَّد نجيب خياطة، كفاية المريد من أحكام التجويد، مكتبة الفلاح، حلب، لا يوجد.

تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك

(دراسة تحليلية إحصائية)

أ. نادر إدلبي

مدرس في كلية العلوم الإسلامية
في جامعة ماردين آرتقلو

تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك

(دراسة تحليلية إحصائية)

أ. نادر إدلبي*

ملخّص

تكوّنت هذه الدراسة من ثلاثة فصول وخاتمة؛ تناول الباحث في الفصل الأوّل مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها وأهميتها وحدودها ومصطلحاتها، وبعدها عرض الإجراءات الميدانيّة التي قام بها لإنجاز هذه الدراسة كاختيار العيّنة وتوصيف الأداة وتحديد منهج الدراسة، والمعالجات الإحصائية، والصعوبات التي واجهها. وفي الفصل الثاني تناول الباحث منهج تحليل الأخطاء ومراحله، ثمّ درس عددًا من الدراسات السابقة فعرض خلاصتها ثمّ ناقشها وبعد ذلك عقد مقارنة بين الدراسة الحاليّة والدراسات السابقة. وفي الفصل الثالث قام الباحث بدراسة الأخطاء الإملائيّة لدى الطلّاب الأتراك الذين يدرسون في كلّيّة العلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين آرتقلو في تركيا دراسة تحليلية إحصائية؛ حيث حلّل الأخطاء الإملائيّة في الأوراق الامتحانيّة للعيّنة نفسها من الطلّاب من السنة التحضيريّة حتّى السنة الرابعة، وأحصى أنواع الأخطاء الإملائيّة بالإضافة إلى تحديد نسبتها لمعرفة تطوّرها عبر السنوات، وبعد ذلك حلّل أمثلة الأخطاء وحدّد أسبابها واقترح العلاج المناسب لها. وفي الخاتمة قام بعرض النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحيّة: الإملاء، الأخطاء الإملائيّة، تحليل الأخطاء الكتابيّة، الطلّاب الأتراك.

* Nader EDELBI, Mardin Artuklu Üniversitesi – İslami İlimler Fakültesi'nde Öğretim Görevlisi.

الفصل الأوّل (الإطار العامّ للدراسة)

يعرض الباحث في هذا الفصل مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها وأهميتها، ثمّ يعيّن حدودها، ويوضّح مصطلحاتها، وبعدها يعرض الإجراءات الميدانيّة التي قام بها لإنجاز هذه الدراسة كاختيار العيّنة وتوصيف الأداة وتحديد منهج الدراسة، وأخيرًا طريقة المعالجات الإحصائية، والصعوبات التي واجهها.

أوّلا– مشكلة الدراسة:

أثناء عمل الباحث مدرّسًا في كلّيّة العلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين آرتقلو لاحظ أنّ الطلّاب يقعون في كثير من الأخطاء الإملائيّة، ويدرُس الطلّاب الموادّ الشرعيّة في هذه الكليّة باللغة العربيّة، وبالتالي يعاني المدرّسون من عدم فهم أجوبة الطلّاب في الامتحان أحيانًا بسبب الأخطاء الكتابيّة. فكانت هناك حاجة لدراسة علميّة تحصي الأخطاء الإملائيّة في كتابات الطلّاب، وتحدّد أنواعها وتقف على أسبابها وتقترح حلولًا مناسبة لها.

ثانيًا– أسئلة الدراسة:

حدّد الباحث الأسئلة التي ينبغي الوصول إلى أجوبة لها في نهاية الدراسة وهذه الأسئلة هي:

1. السؤال الأوّل: ما أنواع الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟
2. السؤال الثاني: ما أكثر أنواع الأخطاء الّتي يقع فيها الطلّاب؟
3. السؤال الثالث: كم تبلغ نسبة كلّ نوع من أنواع الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟
4. السؤال الرّابع: ما الّذي يستمرّ طويلًا عند الطلّاب من الأخطاء وما الّذي يزول بعد فترة قصيرة؟
5. السؤال الخامس: هل تؤثّر الأخطاء الإملائيّة على المعنى؟
6. السؤال السادس: ما أسباب الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟
7. السؤال السابع: ما علاج الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟

ثالثًا– أهداف الدراسة:

حدّد الباحث الأهداف انطلاقا من أسئلة الدراسة فكانت الأهداف هي:

1. رصد الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب، وجمعها، ومعرفة نسبتها، وتحديد أنواعها.

2. تحديد أكثر الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب، بهدف التركيز عليها أكثر من غيرها عند تدريس الإملاء.

3. معرفة تأثير الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب على المعنى، بهدف تنبيه المتعلّمين عليها أكثر من غيرها لأنّ الهدف الأساسيّ من الكتابة إيصال المعنى إلى القارئ.

4. تحديد المدّة الزمنيّة الّتي تستمرّ فيها الأخطاء الإملائيّة؛ فبعض الأخطاء تكون مرحليّة لا بدّ منها أثناء عمليّة التعلّم، وبعض الأخطاء تستمرّ طويلًا ممّا يشير إلى مشكلة ينبغي علاجها.

5. معرفة سبب كلّ نوع من الأخطاء الإملائيّة، لأنّ علاج أيّ مشكلة ينبغي أن ينطلق من الأسباب، ولكلّ خطأ إملائيّ سببه الّذي يجب أن نعرفه ليسهل علينا علاجه.

6. اقتراح الحلول المناسبة لكلّ نوع من الأخطاء الإملائيّة انطلاقا من أسبابه.

رابعًا– أهمّيّة الدراسة:

إنّ لدراسات تحليل الأخطاء الإملائيّة أهمّيّة كبيرة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وتنبع أهمّيّة هذه الدراسة من خلال ما يلي:

1. تحدّد أنواع الأخطاء الإملائيّة الّتي يواجهها الطلّاب، وأنواعها، ونسبها، وما يؤثّر منها على المعنى وما لا يؤثّر، وما يستمرّ مع الطلّاب مدّة طويلة وما يزول سريعًا.

2. تساعد المعلّمين على معرفة أنواع الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها طلّابهم. وأسباب الأخطاء وتقترح عليهم الحلول المناسبة لمعالجتها.

3. تساعد الطلّاب على معرفة أخطائهم ليعملوا على تلافيها أثناء الكتابة.

4. تساعد واضعي المناهج الدراسيّة على التركيز بشكل أكبر في تدريباتهم الإملائيّة على الأخطاء الّتي يقع فيها الطلّاب كثيرًا، وخاصّة ما يؤثّر منها على المعنى.

خامسًا– حدود الدراسة:

1. الحدود المكانيّة: جمهوريّة تركيا – مدينة ماردين – جامعة ماردين آرتقلو –كلّيّة العلوم الإسلاميّة.

2. الحدود الزمانيّة: تتبّعت الدراسة أخطاء العيّنة نفسها من الطلّاب طيلة دراستهم الّتي استمرّت خمس سنوات (سنة تحضيريّة لدراسة اللغة العربيّة، وأربع سنوات لدراسة العلوم الشرعيّة باللغة العربيّة) من سنة 2014 إلى سنة 2019م. وتمّت الدراسة في العام الدراسيّ 2018-2019م.

3. الحدود الموضوعيّة: تقوم الدراسة على تحليل الأخطاء الإملائيّة فقط، بحيث تعدّ الكلمة صحيحة إذا كانت سليمة إملائيّا ولو كانت خاطئة في السياق أو النحو أو الصرف.

سادسًا– مصطلحات الدراسة:

1. الإملاء:

لغة: من الفعل أملى يملي، بأن يقرأ شخص على آخر ليكتب، جاء في القرآن الكريم: "وقالوا أساطير الأوّلين اكتتبها فهي تُملى عليه بكرة وأصيلا".[1]

اصطلاحًا: "هو ما يُملى من الدروس أو الكتب أو نحوها، أو كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب موقعها في الجملة"[2] ويمكن تعريفه أيضًا بأنّه "علم رسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللغة".[3]

2. القواعد الإملائيّة:

هي مجموعة من "القواعد الّتي استقرّت في مجملها في مناهج التعليم، بحيث لا تدخل فيها القواعد الموجودة في كتب الهجاء ولا تختلف عن قواعد الرسم الحاليّة".[4]

---

[1] الفرقان، 5/25.

[2] جبران السعود، **قاموس الرائد**، ط3، بيروت: دار العلم للملايين، 1998، ص. 239.

[3] غزي نبيل مسعد السيّد، **الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، 2000، ص. 2.

[4] عثمان العيزيّ، "الأخطاء الإملائيّة لدى طلاب الصفّ السادس الابتدائيّ في مدينة الطائف"، **المجلّة التربويّة**، العدد: 199، الكويت: جامعة الكويت، 1994، ص. 20.

3. الخطأ الإملائيّ:

هو كتابة الكلمة بصورة مخالفة لقاعدة رسمها كزيادة حرف، أو حذفه، أو وضعه في موضع غير موضعه من الكلمة.[1]

سابعًا– الإجراءات الميدانيّة:

يبيّن الباحث هنا الإجراءات العمليّة الّتي قام بها لإنجاز هذه الدراسة.

1. عيّنة الدراسة:

اختار الباحث العيّنة من طلّاب كلّيّة العلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين آرتقلو، والّتي يتمّ فيها تدريس العلوم الإسلاميّة للطلّاب الأتراك باللغة العربيّة.

وتتألّف العيّنة من 50 طالبًا وطالبة من أصل 78 طالب يدرسون في السنة الرابعة، 35 طالبة و15طالبًا.

2. أداة الدراسة:

تتمثّل أداة الدراسة بأوراق امتحانات الطلّاب عبر خمس سنوات، وموضوعاتها متنوّعة بتنوّع الموادّ الّتي يدرسها الطلّاب في كلّيّة العلوم الإسلاميّة؛ الفقه، والحديث، والتفسير، والعقيدة، بالإضافة إلى مادّة اللغة العربيّة.

3. منهج الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته هذه منهجين؛ المنهج الوصفيّ التحليليّ، والمنهج الإحصائيّ. فباستخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ قام الباحث باستخراج الأخطاء الإملائيّة ووصفها وتحليلها وتصنيفها حسب أنواعها. وباستخدام المنهج الإحصائيّ استطاع الباحث أن يحصي عدد الأخطاء ويوضّحها في جداول مناسبة ويحسب نسبتها المئويّة لمعرفة تطوّر مستوى الطلّاب في الكتابة عبر السنوات.

[1] جاسم علي جاسم، "علم اللغة التطبيقي في التراث العربي، الجاحظ أنموذجًا"، **مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، المجلد: 40، العدد: 2، 2013، ص. 307.

4. المعالجة الإحصائيّة:

أحصى الباحث عدد كلّ الكلمات الّتي درسها في كلّ سنة من السنوات، وأحصى الكلمات الّتي وقع المتعلّمون بالخطأ فيها. وقام بحساب النسبة المئويّة عن طريق المعادلة التالية:

(عدد الكلمات الخاطئة × 100) ÷ عدد كلّ الكلمات المدروسة = نسبة الكلمات الخاطئة

وقد حسب الباحث نسبة الأخطاء في كلّ سنة على حدة لمعرفة مدى التطوّر الإملائيّ للطلاب مع تقدّم السنوات الدراسيّة.

5. الصعوبات الّتي اعترضت الباحث:

إنّ تدقيق عدد كبير من الأوراق الامتحانيّة استغرق أسابيع من العمل المتواصل، بالإضافة إلى أنّ كتابات بعض الطلّاب كانت تُقرأ بصعوبة بسبب الخطّ غير الواضح. وكذلك إنّ عمل الإحصائيّات لكلّ سنة بشكل مستقلّ، وكلّ نوع من الأخطاء على حدة، وحساب نسبته قد أخذ وقتًا كبيرًا من الباحث.

الفصل الثاني (الإطار النظريّ للدراسة)

يتناول الباحث في هذا الفصل منهج تحليل الأخطاء ومراحله، ثمّ يدرس عددًا من الدراسات السابقة فيعرض خلاصتها ثمّ يناقشها وبعد ذلك يعقد مقارنة بين الدراسة الحاليّة والدراسات السابقة.

أوّلًا– تحليل الأخطاء:

الخطأ الإملائيّ شيء لا بدّ من حدوثه، لأنّ تعلّم اللغة الجديدة قائم أساسًا على المحاولة والخطأ ثمّ التصحيح وصولًا إلى التعلّم، بل إنّ كثيرًا من الدارسين عدّوا الخطأ شرطًا للتعلّم، وأشاروا إلى أنّ الخطأ الذي يُرتكب أثناء التعلّم لا يتكرّر في المواقف الحقيقيّة.[1] وتتنوّع الأخطاء الإملائيّة بتنوّع أشكالها وأسبابها وأثرها على المعنى، وهنا يأتي دور تحليل الأخطاء إذ يقوم بوصفها بشكل دقيق،

[1] زمعوش سامية، **فعاليّة المعالجة البيداغوجيّة في التقليل من الأخطاء الإملائيّة والنحويّة**، رسالة غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم، كلّيّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة: 2017، ص. 49.

وتصنيفها حسب أنواعها، والوقوف على أسبابها، لتسْهُل عمليّة معالجتها، وبذلك يعدّ تحليل الأخطاء خطوة وسيطة مهمّة بين وقوع الأخطاء وعمليّة معالجتها. ولذلك فإنّ تحليل الأخطاء يعدّ من أهمّ الأعمال التطبيقيّة اللغويّة في علم اللغة التطبيقيّ.[1]

1. تحليل الأخطاء عند اللغويّين العرب القدامى والمُحْدَثين:

تنبّه اللغويّون العرب القدامى إلى أهميّة تحليل الأخطاء حيث قاموا بإحصاء الأخطاء وتصنيفها وتحليلها؛ فقد ذكرها العسكريّ في كتابه "لحن الخاصّة" حيث يقول: "لقد جاءني رجلٌ وبيده ورقة مكتوبة، وتحتوي على كثير من الأخطاء. ولقد جمعت الأخطاءَ فيها، فوجدت فيها 70 خطأً".[2] وهذا الزبيديّ في كتابه (لحن العوامّ) يقول: "كنّا قد أَلَّفْنا فيما أفسده عوامّنا وكثير من خواصّنا، كتبًا قَسّمناها على ثلاثة أقسام: قسم غُيّر بناؤه وأحيل عن هيئته، وقسم وُضع في غير موضعه وأُرِيد به غير معناه، وقسم خُصّ به الشيءُ وقد يشركه فيه ما سواه".[3]

وفي العصر الحديث نشطت حركة التصحيح اللغويّ وتحليل الأخطاء على أيدي جماعة من علماء اللغة العربيّة، أخذوا على عاتقهم تصحيح أخطاء اللغة المكتوبة، ولغة الشعراء، والكتّاب، والخطّاب ولغة الصحفيّين والإذاعيّين، والمعلّمين والمتعلّمين[4] ومن الدراسات الحديثة في مجال الأخطاء اللغويّة في العصر الحديث دراسة "نظرات في اللغة والأدب" لمصطفى الغلاييّ، ودراسة "أخطاؤنا في الصحف والدواوين" لصلاح الدين الزعبلاويّ. وبدأت دراسات تحليل الأخطاء تزداد لتشمل أخيرًا الأخطاء الّتي يقع بها متعلّمو اللغة الأجنبيّة من الناطقين بغيرها. "فصار منهج تحليل الأخطاء لمتعلّمي اللغات الجديدة يدرس أخطاء المتعلّم في اللغة الجديدة الّتي ينتجها وهو يتعلّم، لا

[1] محمّد أبو الربّ، **الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقيّ**، ط1، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع، 2005، ص. 131-132.

[2] الحسن بن عبد الله بن سعيد العسكري، **لحن الخاصّة**، تح: عبد العزيز أحمد، د. ط، القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، د. ت، ص. 195.

[3] أبو بكر محمّد بن حسن بن مذحج الزبيديّ، **لحن العوامّ**، تح: رمضان عبد التواب، ط2، القاهرة: مكتبة الخانجي، 2000، ص. 41.

[4] فهد خليل الزيد، **الأخطاء الشائعة النحويّة، الصرفيّة، الإملائيّة**، الأردنّ: دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، د. ت، ص. 8.

في لغته الأمّ".[1] وما لبثت الدراسات في هذا المجال أن صارت بابًا مهمًّا لا يُستغنى عنه في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

2. المراحل التي يمرّ بها تحليل الأخطاء:

– مرحلة جمع العيّنات: وهذه الخطوة منهجيّة، تتعلّق بكيفيّة جمع المادّة اللغويّة، وعدد المتعلّمين، وتقوم على جمع العيّنات بحسب المستويات المراد دراستها؛ النحويّة، أو الصرفيّة، أو الدلاليّة، أو الكتابيّة.[2]

– مرحلة تحديد الأخطاء ووصفها: أي تصنيف الأخطاء حسب نوعها؛ صوتيّة، أم صرفيّة، أم نحويّة، أم دلاليّة أم إملائيّة... فكلّ خطأ يدلّ على خلل ما في قاعدة من قواعد نظام العربيّة.[3]

– مرحلة تفسير الأخطاء: ويُقصد بالتفسير هنا الوصول إلى سبب وقوع الخطأ، ويتمّ تفسير الأخطاء وفق أسس اللغة العربيّة، وقواعدها وأصواتها، وأثر التدخّل اللغويّ لدى الدارس الأجنبيّ، أو العامل النفسيّ[4] أو البيئة التعليميّة للمتعلّمين، أو الطرائق والأساليب والوسائل التعليميّة المستخدمة أثناء التعليم، أو المعلّم الّذي يقوم بعمليّة تعليم اللغة الجديدة أو غير ذلك من العوامل.

– مرحلة علاج الأخطاء: أي مساعدة المتعلّم على تجاوز أخطائه، ومن المسلّم به أنّ تصويب الأخطاء يتمّ انطلاقًا من أسبابها؛ إذ إنّ معالجة الخطأ تكون بإزالة مسبّباته.[5]

ثانيًا– الدراسات السابقة:

اطّلاع الباحث على الدراسات المشابهة لدراسته أمر ضروريّ؛ إذ من خلال ذلك يستطيع معرفة ما قدّمته الدراسات السابقة وما وصلت إليه من نتائج ليقوم بدراسة يكمل بها ما سبق من الدراسات أو يقوّم ما وقعت فيه من أخطاء مستفيدًا من إيجابيّاتها ومتجنّبًا سلبيّاتها. وفيما يلي

---

[1] عبده الراجحيّ، **علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة، د. ت، ص. 49.

[2] جاسم، "**نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي**"، ص. 37-85.

[3] الفاعوريّ، "**الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية، جامعة جين جي في تايوان**"، ص. 4.

[4] الراجحيّ، علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة، ص. 56.

[5] الراجحيّ، علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة، ص. 57.

يعرض الباحث بعض الدراسات الّتي تشابه دراسته ويحلّلها ويناقشها ثمّ يقوم بمقارنة بينها وبين دراسته ليبيّن الجديد الّذي سيقدّمه في دراسته.

1. "تحليل الأخطاء الإملائيّة لدى الطالبات التركيّات في معهد اللغة العربيّة بجامعة أفريقيا العالميّة".[1]

للباحثة التركيّة نور قل كاراهان، أجرتها على الطالبات التركيات في معهد اللغة العربيّة بجامعة أفريقيا العالمية في السودان. وهدف هذه الدراسة إحصاء جميع الأخطاء الإملائيّة الّتي تقع في الكتابة.

أ. عيّنة الدراسة: تكوّنت العيّنة من إحدى وثلاثين طالبة تركيّة في مركز البنات في معهد اللغة العربيّة في جامعة أفريقيا العالميّة، 2007م أربع طالبات منهنّ في المستوى المبتدئ، وثلاث عشرة طالبة في المستوى المتوسّط، وأربع عشرة طالبة في المستوى المتقدّم.

ب. أداة الدراسة: أعدّت الباحثة للمستوى المبتدئ بعض المفردات والتراكيب المأخوذة من سلاسل تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وأعدّت قطعتين إملائيّتين لكلّ من المستويين المتوسّط والمتقدّم بحيث يتراوح عدد أسطر القطعة الإملائيّة ما بين ستّة وثمانية أسطر، وقامت بإملائها على الطالبات ليكتبنها، ثمّ قامت بدراستها.

ج. نتائج الدراسة: وصلت الباحثة إلى أنّ هناك أسبابًا عديدة وراء الأخطاء الكتابيّة للطالبات التركيّات، واقترحت بعض التوصيات لتلافي الأخطاء الإملائيّة:

– أسباب الأخطاء: أسباب لغويّة؛ فبعض الأخطاء بسبب تدخّل اللغة التركيّة الأمّ، وبعضها بسبب صعوبة اللغة العربيّة. وأسباب منهجيّة؛ حيث المنهاج غير متكامل ولا يراعي المهارات الفرعيّة للإملاء بشكل كافٍ. وأسباب تعود للمعلّم؛ فبعض المعلّمات غير قادرات على نطق الحروف بالشكل الصحيح! وبعضهنّ يخلطن بين الفصحى واللهجة الدارجة، كما أنّهنّ لا يَقُمن بالتصحيح المناسب عند ورورد الخطأ من الطالبات. وأسباب تعود لبيئة التعلّم؛ فبيئة التعلّم ضعيفة

[1] نور قل كاراهان، **تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطالبات التركيات في معهد اللغة العربيّة بجامعة أفريقيا العالمية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الخرطوم الدوليّ: 2007.

في أدوات التعليم وفي الصفّ يجتمع عدد كبير من الطالبات التركيّات ممّا يجعلهنّ يتحدّثن باللغة التركيّة، كما أنّهن يسكنّ معًا خارج المعهد.

– توصيات الدراسة: زيادة الاهتمام بتعليم الكتابة الصحيحة وعدم الاقتصار على درس الإملاء. والاهتمام بإعداد المعلّمات وتدريبهنّ على طرق تدريس العربيّة للناطقين بغيرها. وتحسين المنهاج، وتوفير كتب داعمة، والاهتمام بالأنشطة غير الصفيّة. بالإضافة إلى تحسين الأدوات ووسائل التعليم في المعهد.

2. (تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها).[1]

للباحثة عاتكة أحمد التلّ، أجرتها على متعلّمي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنيّة ومركز اللغات بجامعة اليرموك في الأردنّ. وكان هدف هذه الدراسة إحصاء جميع الأخطاء الإملائيّة، والنحويّة، والدلاليّة والأخطاء الأخرى الّتي تقع في الكتابة لمعرفة أنواعها ونسبة كلّ منها.

أ. عيّنة الدراسة: تكوّنت العيّنة من أربعة وثلاثين طالبًا وطالبة من الناطقين بغير العربيّة؛ 1989م يتوزّعون على المستويين المتوسّط والمتقدّم.

ب. أداة الدراسة: تمّ تكليف الطلّاب بكتابة تعبير إنشائيّ موضوعه وصف رحلة قام بها الطالب إلى أحد الأماكن السياحيّة أو الأثريّة في الأردنّ.

ج. نتائج الدراسة: وصلت الدراسة إلى أنّ هناك أربعة أنواع من الأخطاء عند الطلّاب، إملائيّة، ونحويّة، ودلاليّة وأخطاء أخرى، كان النصيب الأكبر منها للأخطاء الإملائيّة حيث بلغت حوالي 42 بالمئة من الأخطاء.

3. (الأخطاء الإملائيّة في الألف المتطرّفة والحروف الّتي تُكتب ولا تُنطق والّتي تُنطق ولا تُكتب لدى طلّاب معهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة).[2]

[1] عاتكة أحمد التلّ، **تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلّمي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك: 1989.

[2] العويّ، **الأخطاء الإملائيّة**. مصدر سابق.

للباحث ياسر العوفيّ، أجراها على متعلّمي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة، وكان هدف هذه الدراسة إحصاء الأخطاء الإملائيّة في الألف المتطرّفة والحروف الّتي تُكتب ولا تُنطق والّتي تُنطق ولا تُكتب، لتحديد أسبابها واقتراح حلول مناسبة لها.

أ. عيّنة الدراسة: تكوّنت العيّنة من واحد وثلاثين طالبًا مختارًا من طلّاب معهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها؛ في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة، 1435هـ كلّهم من المستوى المتقدّم.

ب. أداة الدراسة: أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحريريّ تكوّن من نصّ إملائيّ، تمّ اختياره من المقرّر الدراسيّ لمادّة اللغة العربيّة؛ واستغرق الاختبار مدّة ساعة ونصف.

ج. نتائج الدراسة: وصل الباحث إلى أنّ هناك أسبابًا عديدة للأخطاء، واقترح بعض التوصيات:

– أسباب الأخطاء: تدخّل اللغة الأمّ للطالب يعدّ من أهمّ الأسباب الرئيسة في الأخطاء. وصعوبات داخل اللغة العربيّة. والجهل بقيود القاعدة. والتطبيق الناقص للقواعد في الكتاب المقرّر. بالإضافة إلى أخطاء المعلّم في كتابة همزة الوصل. والإهمال واللامبالاة من الطالب.

– التوصيات: الاكتفاء بالقواعد الأكثر شيوعًا في اللغة العربيّة لتسهيل عمليّة التعلّم والتعليم. وتصحيح الكتاب الدراسيّ قبل طباعته وتوزيعه على الطلّاب من قبل متخصّصين في اللغة العربيّة؛ لتفادي وقوع الأخطاء الإملائيّة فيه. والإكثار من الكتابة والتدريبات الإملائيّة. وتشجيع المتعلّمين على القراءة الصحيحة ممّا يساعدهم على الكتابة الصحيحة. وتنبيههم إلى ضرورة الاهتمام باللغة العربيّة بشكل عامّ وقواعد الإملاء بشكل خاصّ.

4. (تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللغة العربيّة للمستوى الرابع من الطلبة الكوريّين في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة).[1]

[1] منى العجرميّ، وهالة حسن يبيدس، "تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللغة العربيّة للمستوى الرابع من الطلبة الكوريّين في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة"، **مجلّة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلّد: 1/42 2015، ص. 1087-1108.

للباحثتين منى العجرميّ وهالة حسن يبيدس، أجريت على متعلّمي اللغة العربيّة من الكوريّين في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة، وكان هدف هذه الدراسة إحصاء جميع الأخطاء الكتابيّة الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة والإملائيّة، لتحديد أسبابها واقتراح حلول مناسبة لها.

أ. عيّنة الدراسة: تتكوّن العيّنة من ثلاثين طالبًا وطالبة من الطّلبة الكوريّين الدّارسين في المستوى الرابع ضمن برنامج تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة للعام الدّراسيّ 2014 / 2013م.

ب. أداة الدراسة: كان هناك اختبار على مرحلتين؛ الأولى اختبارٌ في مهارة الاستماع، والهدف منه قياس مستوى تحصيل الطّلبة في مهارة الاستماع، والمرحلة الثانية امتحان كتابة تعبيريّة للمتعلّمين، في موضوع البِطالة.

ج. نتائج الدراسة: وصلت الباحثتان إلى أنّ هناك أسبابًا عديدة وراء الأخطاء الكتابيّة عند الطلبة الكوريّين، واقترحتا بعض التوصيات لتلافي هذه الأخطاء:

– أسباب الأخطاء: خلط الطلبة بين صوامت اللغة العربيّة بفعل تأثير اللغة الأم، وخلط الطلبة بين الصّوائت القصيرة والطّويلة لعدم وجود المدود في اللغة الكوريّة. ووجود مشكلة لدى الطلّاب في الاستماع، وهي تنعكس على الكتابة، وبعض هذه الأخطاء سببه اللغة العربيّة نفسها، لما تمتاز به من خصائص لغويّة مثل همزتي الوصل والقطع.

– التوصيات: ضرورة إلمام المعلّم بالنّظام الصّوتيّ العربيّ حتّى يقف على أرضيّة صلبة حين يدرّس. والتّدرّج في تقديم الأصوات العربيّة. وتقديم الأصوات العربيّة وتوظيفها في ألفاظ سهلة النّطق، واضحة المعاني، ذات دلالات محسوسة، وتوظيف الخرائط المعرفيّة في تعليم اللغة العربيّة بمستوياتها المختلفة الصّوتيّة، والصّرفيّة، والنّحويّة، والكتابيّة، والدّلاليّة.

ثالثًا– مناقشة الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحاليّة:

1. الموضوع:

من بين الدراسات الأربع المذكورة تناولتْ دراستان الأخطاء الكتابيّة عمومًا، ودراسة تناولت الأخطاء الإملائيّة فقط، والدراسة الأخيرة اكتفت بإحصاء ثلاثة أنواع من الأخطاء الإملائيّة.

وبرأي الباحث؛ بما أنّ الأخطاء الإملائيّة أنواع كثيرة فإنّ تناول الأخطاء الإملائيّة فقط أصحّ من تناول جميع الأخطاء الكتابيّة؛ ممّا يسمح للباحث بالتعمّق في أسبابها وأنواعها، ولذلك اختار في هذه الرسالة تناول الأخطاء الإملائيّة فقط.

2. العيّنة:

كانت العيّنة في الدراسة الأولى مجموعة من الطالبات التركيّات وفي الدراسة الرابعة مجموعة من الطلّاب الكوريّين. بينما كانت العيّنة في الدراستين الثانية والثالثة تحوي أجناسًا متعدّدة من الطلّاب الناطقين بغير العربيّة.

أمّا العيّنة في الدراسة الحاليّة فهي مخصّصة بدراسة الأخطاء عند الطلّاب الأتراك، وذلك لأنّ الباحث مدرّس في جامعة تركيّة تدرّس العلوم الإسلاميّة باللغة العربيّة. ووجود عيّنة متجانسة يكون – برأي الباحث – أكثر فائدة لأنّ الأخطاء تكون مشتركة وكذلك تكون أسبابها مشتركة غالبًا وهو ما يسهّل طرق العلاج.

والعيّنة كلّما كانت أكبر فإنّ تثبيت أنواع الأخطاء ونسبتها يكون أكثر دقّة وقد كان عدد طلّاب العيّنة في الدراسات السابقة متفاوتًا؛ ففي الدراسة الأولى كانت العيّنة إحدى وثلاثين طالبة، لكنّها توزّعت على ثلاث مستويات؛ المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم، ولذلك تُعدّ نسبة قليلة، وفي الدراسة الثانية بلغت العيّنة فيها أربعة وثلاثين طالبًا لكنّها تتوزّع على المستويين المتوسّط والمتقدّم. وبالتالي تُعدّ نسبة قليلة، وفي الدراستين الثالثة والرابعة كانت العيّنة ثلاثين طالبًا، كلّهم في مستوى واحد وهذا العدد يُعدّ جيّدًا وتكون نتائجه أكثر دقّة. وأمّا في الدراسة الحاليّة فقد بلغ عدد الطلّاب 50 طالبًا كلّهم في نفس المستوى؛ ممّا يجعل نتائج الدراسة أكثر دقّة بإذن الله.

3. الأداة:

تنوّعت الأداة الّتي استخدمها الباحثون في دراساتهم، ففي الدراسة الأولى تعدّدت الأداة بحسب المستوى فكانت في المبتدئ كلمات وتراكيب، وللمتوسّط والمتقدّم فقرتين مختلفتين لكنّ الأداة في جميع المستويات كانت إملاءً بحيث كتبت الطالبات ما أملته عليهنّ الباحثة. ويقدّر ما كتب الطلّاب فيها بين 1000 و 1500 كلمة بمعدّل 40 كلمة للطالبة تقريبًا. وفي الدراسة الثانية

كانت الأداة عبارة عن فقرة إنشائيّة كتبها الطلّاب في الفصل. ويقدّر ما كتب الطلّاب فيها بين 1000 و 1350 كلمة بمعدّل 35 كلمة للطالب تقريبًا. وفي الدراسة الثالثة كانت الأداة عبارة عن فقرة إملائيّة بحيث كتب الطلّاب ما أملاه عليهم الباحث. ويقدّر ما كتب الطلّاب فيها بين 1000 و 1500 كلمة بمعدّل 40 كلمة للطالب تقريبًا. وفي الدراسة الرابعة كانت الأداة فقرة إنشائيّة كتبها الطلّاب في الفصل. ويقدّر ما كتب الطلّاب فيها بين 1000 و 1500 كلمة بمعدّل 40 كلمة للطالب تقريبًا.

ويُلاحظ أنّ الأداة في الدراسات الأربع تكاد تكون متشابهة في أنّها كانت على مرحلة واحدة، وأنّ معدّل ما كتبه الطالب كان 40 كلمة تقريبًا. وكانت الأداة في الدراستين الأولى والثالثة إملاءً، في حين أنّها في الدراستين الثانية والرابعة كانت إنشاء. والإنشاء يكشف الأخطاء أكثر؛ حيث لا يسمع الطالب بل يكتب ويعبّر كما يريد ممّا يكشف عن أخطائه بشكل أكبر.

والأداة لها أهمّيّة كبيرة في هذا النوع من الدراسات فإذا كانت نسبة الصدق والثبات في الأداة منخفضة فإنّه لا يمكن أن يُعتمد على النتائج الّتي ستتوصّل إليها الدراسة. ولذلك حرص الباحث على أن تشمل الأداة في الدراسة الحاليّة عددًا كبيرًا من الكلمات، وأن تكون في مواقف حقيقيّة لا مصطنعة، وكذلك أن تكون إنشائيّة وعلى مراحل متباعدة زمنيًّا ممّا يضمن صدق الأداة وثباتها للوصول إلى أدقّ النتائج. ولذلك كانت الأداة مختارات من أوراق امتحانات الطلبة على مدى خمس سنوات دراسيّة، إذ قام الباحث – بالتعاون مع إدارة كلّيّة العلوم الإسلاميّة – بتحديد الطلبة الّذين استمرّوا بالدراسة خمس سنوات من دون انقطاع بدءًا من السنة التحضيريّة وحتّى السنة الرابعة، وقام بتحليل ما يزيد عن 50 ألف كلمة تتوزّع على خمس سنوات للعيّنة نفسها بمعدّل 1000 كلمة لكلّ طالب.

4. أسباب الأخطاء:

اتّفقت جميع الدراسات السابقة على عدد من الأسباب الّتي تؤدّي إلى الأخطاء الكتابيّة؛ وكانت الأسباب المشتركة بين الدراسات تدخّل اللغة الأمّ للمتعلّم، وصعوبات داخل اللغة العربيّة، فيما اتّفقت بعض الدراسات على أنّ المعلّم أيضًا يعدّ من أسباب وقوع الطالب بالخطأ سواء

بسبب ضعف أسلوبه أو قلّة تمكّنه من اللغة الّتي يعلّمها أو عدم تصحيحه لأخطاء المتعلّمين، وكذلك اتّفقت بعض الدراسات على أنّ المنهاج يسبّب وقوع الطالب بالخطأ لما قد يحتويه من أخطاء كتابيّة أو لسوء عرض محتواه التعليميّ أو لنقصه أو لقلّة جاذبيّته. فيما ذهبت بعض الدراسات إلى أنّ الطالب نفسه قد يكون هو السبب في وقوع الخطأ بسبب إهماله وعدم مبالاته. وذهبت بعضها إلى أنّ البيئة التعليميّة الضعيفة في أدوات التعليم لا تساعد على التعليم الجيّد، وكذلك غياب الأنشطة غير الصفّيّة، ونقص الوسائل التعليميّة أو أنّ وجود عدد متجانس لغويًّا من المتعلّمين يجعلهم يتحدّثون بلغتهم الأمّ. ورأت إحدى الدراسات أيضًا أنّ ضعف الطالب في المهارات الأخرى يسبّب الأخطاء الإملائيّة فضعفه في القراءة أو النطق أو الاستماع يجعله يرتكب أخطاء كتابيّة مشابهة.

وفي الدراسة الحاليّة يتّفق الباحث مع الدراسات السابقة في أسباب الأخطاء، لكنّ الباحث وجد أنّ جمع الأسباب كلّها معًا في نهاية الدراسة أمر يجانب الصواب، فإنّ لكلّ خطأ سببه المختلف؛ وإنّ جمع هذه الأسباب في نهاية الدراسة يجعلها عديمة الفائدة حيث إنّ بعض الطلبة يقع في أخطاء لا يقع فيها زملاؤهم وبالتالي يحتاجون العلاج الخاصّ بأخطائهم كما أنّ المرضى يختلفون في سبب المرض ويختلفون في العلاج؛ وكما أنّه ليس من الصواب جمع أسباب الأمراض وجمع الأدوية معًا فكذلك ليس من الصواب جمع أسباب الأخطاء وجمع الحلول معًا. بل لا بدّ من تحديد سبب كلّ نوع من الأخطاء على حدة لأنّ العلاج أيضًا سيكون انطلاقًا من السبب وسيكون لكلّ خطأ علاجه المختلف. ولذلك فقد قام الباحث بفصل كلّ خطأ من الأخطاء في فقرة خاصّة وبيّن أسبابه واقترح علاجه.

5. علاج الأخطاء:

اتّفقت جميع الدراسات السابقة على طرق علاج الأخطاء؛ بإعداد جيّد للمناهج الدراسيّة والتأكّد من خلوّها من الأخطاء، وتحسين طرق التدريس وأساليبه ووسائله التعليميّة، وكذلك تأهيل المعلّمين والعمل على تطوير خبراتهم باستمرار، وأخيرًا العناية أكثر بمهارة الكتابة من خلال زيادة التمارين الكتابيّة أو زيادة ساعاتها. ورأت بعض الدراسات أنّ من الحلول أيضًا تسهيل القواعد

الإملائيّة والاكتفاء بالشائع المنتشر منها، ورأت أخرى أنّ من الحلول المناسبة الاهتمام ببقيّة المهارات لأنّ ذلك سيساعد في علاج الأخطاء الكتابيّة، وأخيرًا رأت بعض الدراسات ضرورة تنبيه المتعلّمين إلى ضرورة الاهتمام بالدراسة في جميع المهارات وعدم الاستسلام للإهمال واللامبالاة. لكنّ الدراسات جميعها –كما فعلت في جمع أسباب الأخطاء – قد جمعت طرق العلاج ولم تحدّد العلاج المناسب لكلّ خطأ وهو ما يراه الباحث يقلّل من قيمة النتائج وفائدتها؛ إذ لم تحدّد الدراسات القواعد الصعبة الّتي ينبغي تسهيلها، كما لم تتطرّق إلى طريقة علاج الأخطاء المسبّبة من تدخّل اللغة الأمّ...

وفي الدراسة الحاليّة اعتمد الباحث في اقتراح علاج الأخطاء الإملائيّة على مبدأ أساسيّ هو أنّ علاج الأخطاء يكون انطلاقًا من أسبابها؛ فصنّف الأخطاء وفصل بينها، وذكر لكلّ خطأ أسبابه وعلاجه بشكل مستقلّ؛ فنبّه إلى القواعد الصعبة الّتي ينبغي تسهيلها، وحدّد الأسباب الّتي تعود إلى اللغة الأمّ وبيّن طريقة علاجها، ووجد أنّ لبعض الأخطاء أسبابًا طبيعيّة هي المرور بمراحل التعلّم، فالّذي يتعلّم مهارة جديدةً لا بدّ أن يخطئ وهذه الأخطاء لا تحتاج إلى أيّ علاج تقريبًا لأنّها لا تلبث أن تزول مع تقدّم المتعلّم في المستوى التعليميّ. وبعض الأخطاء تستمرّ طويلًا لأنّ أسبابها مركّبة من عدم معرفة القاعدة أو نسيانها بالإضافة إلى صعوبتها، وهذه تحتاج إلى الكثير من الجهد.

الفصل الثالث (الدراسة الميدانيّة)

أوّلًا– أخطاء الحروف:

جدول رقم (1) أخطاء الحروف ونسبتها عبر السنوات

السنة	الكلمات المدروسة	الكلمات الخاطئة	نسبة الكلمات الخاطئة
التحضيرية	5634	908	16.12
الأولى	8991	10.16	11.3
الثانية	10568	910	8.61
الثالثة	9875	622	6.29

الرابعة	14975	776	5.18
الإجماليّ	50043	4232	8.45

يشير الجدول رقم (1) إلى أنّ نسبة أخطاء الحروف في السنوات الخمس كانت بمعدّل 8.45%، ويشير إلى أنّ النِسَبَ كانت متفاوتة بين السنوات الخمس، إذ تراوحت بين 16.12% و 5.18%.

وبعد تدقيقه للأمثلة لاحظ الباحث أنّ نسبة كبيرة من الكلمات التي وقعت فيها الأخطاء كانت واضحة الدلالة حيث لم تؤثّر الأخطاء على المعنى في الغالب. ومن أمثلة الأخطاء: مختلفه/مختلفة، تنجاح/تنجح، سبوت/ثبوت، الراوة/الرواة.

ووجد الباحث أنّ أسباب أخطاء الحروف تتنوع بين الاستعجال، وعدم وجود بعض الحروف في اللغة التركيّة وخاصّة المدود.

أمّا علاج الأخطاء فيكون بإعطاء الطلّاب مزيدًا من الوقت في الامتحان ليدقّقوا إجاباتهم بشكل جيّد، وتدريب المتعلّمين بشكل مكثّف على الأصوات الجديدة، وذلك ليس إملائيًّا فحسب بل في جميع المهارات؛ حيث يجب تعريف المتعلّمين بصفات ومخارج الأصوات الجديدة، وتعريضهم كثيرًا للاستماع إليها، وتعويدهم على قراءتها ونطقها بالشكل الصحيح. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ نسبة هذه الأخطاء القليلة بالإضافة إلى عدم تأثيرها على المعنى غالبًا يجعلها بعيدة عن قائمة الأخطاء الّتي لها الأولويّة في العلاج.

ثانيًا– أخطاء أل التعريف:

جدول رقم (2) أخطاء أل التعريف ونسبتها عبر السنوات

السنة	الكلمات البادئة بـ أل التعريف	الكلمات الخاطئة	نسبة الكلمات الخاطئة
التحضيرية	1346	94	6.97
الأولى	2209	58	2.61

الثانية	2519	36	1.42
الثالثة	2638	29	1.09
الرابعة	4048	27	0.66
الإجماليّ	12760	244	1.90

يشير الجدول رقم (2) إلى أنّ نسبة أخطاء أل التعريف في السنوات الخمس كانت بمعدّل 1.90%، ويشير إلى أنّ النِسَبَ كانت متفاوتة بين السنوات الخمس، إذ تراوحت بين 6.97% و 0.66%.

وبعد تدقيقه لاحظ الباحث أنّ نسبة كبيرة من الكلمات التي وقعت فيها الأخطاء كانت واضحة الدلالة ولم يؤثّر هذا النوع من الأخطاء على المعنى. ومن أمثلة الأخطاء: بلبرهان/بالبرهان، انّاس/النّاس.

وتبيّن للباحث أنّ أسباب أخطاء أل التعريف أنّ همزة الوصل في أل التعريف لا تلفظ وكذلك اللام الشمسيّة، ولهذا يقع الطلبة في هذه الأخطاء.

وانطلاقا من الأسباب يذهب الباحث إلى أنّ علاج الأخطاء يكون بشرح قاعدة همزة الوصل وقاعدة اللام الشمسيّة والقمريّة للمتعلمين، ثمّ بتدريبهم بشكل جيّد على قراءتها، وأخيرًا لا بُدّ من الإشارة إلى أنّ علاج هذا الخطأ لا يكون بين الأولويّات لأنّ نسبته –كما رأينا– متدنّية، بالإضافة إلى عدم تأثيره على المعنى.

ثالثًا– أخطاء التنوين:

جدول رقم (3) أخطاء التنوين ونسبتها عبر السنوات

السنة	الكلمات التي في آخرها التنوين	الكلمات الخاطئة	نسبة الكلمات الخاطئة
التحضيرية	413	68	16.5
الأولى	113	13	4.15
الثانية	283	8	2.83

الثالثة	257	5	1.95
الرابعة	485	6	1.24
الإجماليّ	1751	100	5.71

يشير الجدول رقم (3) إلى أنّ نسبة أخطاء التنوين في السنوات الخمس كانت بمعدّل 5.71%، ويشير إلى أنّ النسبة كانت مرتفعة جدًّا في السنة التحضيريّة إذ كانت 16.5%، انخفضت بشكل كبير بعد ذلك لتستقرّ في السنة الرابعة عند نسبة 1.24%.

ووجد الباحث أنّ أخطاء التنوين لم تؤثّر على المعنى المقصود. ومن أمثلة الأخطاء: حديثن/حديثٌ، عبادتًا/عبادةً.

وتبيّن للباحث أنّ سبب الأخطاء في تنوين النصب هو عدم معرفة القاعدة، بينما سبب الخطأ في كتابة التنوين نونًا هو ضعف الطالب في معرفة جذر الكلمة وبالتالي عدم تفريقه بين التنوين والنون التي هي من أصل الكلمة.

بما أنّ السبب الأبرز في أخطاء تنوين النصب هو عدم معرفة الطلّاب للقاعدة فإنّ العلاج الأمثل هو تعريف الطلّاب بالقاعدة وتبيين المواضع الّتي يحتاج فيها تنوين النصب إلى الألف والمواضع الّتي لا يحتاج فيها إلى ألف. وتدريب المتعلّمين عليها، وأمّا أخطاء كتابة التنوين نونًا فحلّه يكون في القراءة والتعمّق في اللغة لإغناء مفردات الطالب واطّلاعه على جذر كلّ كلمة واشتقاقاتها ليميّز بين النون الأصليّة والتنوين. وأخيرًا تجدر الإشارة إلى أنّ علاج هذا الخطأ لا ينبغي أن يكون بين الأولويّات نظرًا لنسبته القليلة من جهة، ومن جهة أخرى فإنّه –كما رأينا – لا يؤثّر على المعنى.

رابعًا– أخطاء الألف الليّنة:

جدول رقم (4) أخطاء الألف الليّنة ونسبتها عبر السنوات

السنة	الكلمات التي في آخرها ألف ليّنة	الكلمات الخاطئة	نسبة الكلمات الخاطئة
التحضيرية	496	20	4.03

الأولى	939	11	1.17
الثانية	989	7	0.70
الثالثة	964	6	0.62
الرابعة	1543	6	0.38
الإجماليّ	4931	50	1.01

يشير الجدول رقم (4) إلى أنّ نسبة أخطاء الألف اللّينة في السنوات الخمس كانت بمعدّل 1.01%، ويشير إلى أنّ النسبة كانت مرتفعة قليلا في السنة التحضيريّة إذ كانت 4.03%، انخفضت بشكل كبير بعد ذلك لتستقرّ في السنة الرابعة عند نسبة 0.38%.

ووجد الباحث أنّ أخطاء الألف اللّينة لم تؤثّر على المعنى، حيث إنّ الباحث لم يجد أيّ صعوبة تُذكر في فهم الكلمات الّتي وقع فيها الطلّاب بالخطأ ومن أمثلة الأخطاء: أقوا/أقوى، بينمى/بينما.

وتبيّن للباحث أنّ أسباب الأخطاء في الألف اللّينة هو عدم معرفة القاعدة، بالإضافة إلى عدم معرفة المتعلّم بجذور الكلمات وأصولها في المعجم.

وانطلاقا من أسباب الخطأ فإنّ العلاج لا شكّ هو تعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها، بالإضافة إلى تعريف الطلّاب بأصول الكلمات في المعجم وتعريفهم على قواعد معرفة أصل الألف من خلال الاشتقاق وغيره. وأخيرًا فإنّ علاج هذا الخطأ لا ينبغي أن يكون بين الأولويّات نظرًا لنسبته القليلة من جهة، ومن جهة أخرى لأنّه لا يؤثّر على المعنى.

خامسًا– أخطاء التاء:

جدول رقم (5) أخطاء التاء ونسبتها عبر السنوات

السنة	الكلمات التي في آخرها تاء	الكلمات الخاطئة	نسبة الكلمات الخاطئة
التحضيرية	732	65	8.88
الأولى	1279	44	3.44
الثانية	1214	38	3.13

الثالثة	1463	40	2.73
الرابعة	2107	38	1.8
الإجماليّ	6795	225	3.31

يشير الجدول رقم (5) إلى أنّ نسبة أخطاء التاء في السنوات الخمس كانت بمعدّل 3.31%، ويشير إلى أنّ نِسَبَ أخطاء التاء قد انخفضت بشكل جيّد بمرور السنوات الخمس فقد كانت في السنة التحضيريّة 8.88 بالمئة من عدد الكلمات الّتي تنتهي بالتاء وهي نسبة كبيرة، في حين انخفضت في السنة الرابعة إلى 1.8 بالمئة.

ووجد الباحث أنّ أخطاء التاء قد تؤثّر على المعنى؛ ومع أنّ وجود الخطأ ضمن سياق محدّد يجعل نسبة غموضه قليلة إلا أنّ الباحث قد وجد صعوبة في فهم بعض الكلمات ويعود ذلك إلى أنّ سقوط التاء المربوطة يؤدّي إلى تغيير المعنى مثل: السلام/السلامة، الجمع/الجمعة، والتبديل بين التاء المربوطة والمفتوحة يحوّل الكلمة في كثير من الأحيان من فعل إلى اسم أو العكس مثل: استفاضت/استفاضة، بقية/بقيت.

وتبيّن للباحث أنّ أسباب الأخطاء في التاء هو عدم معرفة القاعدة، وكذلك صعوبة القاعدة. بالإضافة إلى أنّ التاء المربوطة تُنطق في وصل الكلام وتسقط نطقا في الوقف ممّا يلبس الأمر على المتعلّم

أمّا العلاج فإنّه يكون بتعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها، وتكرارها عليهم بين فترة وأخرى لمنع نسيانهم لها. وبالإضافة إلى ذلك لا بدّ من تعريف الطلّاب بالفروق بين التاء المربوطة والمفتوحة ومكان كلّ منهما وتكثيف التدريب على ذلك للتقليل من أخطاء التاء المربوطة والمفتوحة. وينبغي أن يكون علاج هذا الخطأ ضمن الأولويّات نظرًا لتأثيره في إفساد المعنى.

سادسًا– أخطاء الهمزة الأوّليّة:

جدول رقم (6) أخطاء الهمزة الأوّليّة ونسبتها عبر السنوات

السنة	الكلمات التي في أوّلها همزة أوّليّة	الكلمات الخاطئة	نسبة الكلمات الخاطئة

التحضيرية	963	305	31.67
الأولى	1255	388	30.92
الثانية	1540	541	35.13
الثالثة	1576	576	36.55
الرابعة	2724	1034	37.96
الإجماليّ	8058	2844	35.29

يشير الجدول رقم (6) إلى أنّ نسبة أخطاء الهمزة الأوّليّة في إجماليّ السنوات الخمس كانت بمعدّل 35.3 بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ أخطاء الهمزة الأوّليّة لم تنخفض بمرور السنوات الخمس بل على العكس تمامًا فقد كانت في ازدياد؛ حيث كانت نسبة الأخطاء في السنة التحضيريّة 31.7 بالمئة والأولى 30.9 بالمئة وهي أقلّ من بقيّة السنوات، ووصلت أعلى نسبة من الأخطاء في السنة الرابعة 37.9 بالمئة. وهي نسبة كبيرة جدًّا.

وتبيّن للباحث أنّ أخطاء الهمزة الأوّليّة لا تؤثّر على المعنى، حتّى مع وجود الخطأ بنسبة كبيرة فإنّ الباحث لم يجد صعوبة في فهم الكلمات الّتي وقع فيها الخطأ مثل: اسناد/إسناد، إختلاف/اختلاف.

وتعود أسباب أخطاء الهمزة الأوّليّة إلى عدم معرفة القاعدة الضابطة، وكذلك صعوبة القاعدة. بالإضافة إلى أنّ الهمزة الأوّليّة تنطق في البداية ولا تنطق في وصل الكلام ممّا يلبس الأمر على المتعلّم.

وأمّا علاج أخطاء الهمزة الأوّليّة فإنّ الباحث بصفته مدرّسًا للغة العربيّة للعرب، وكذلك للناطقين بغير العربيّة منذ أكثر من سبع سنوات فإنّه يؤكّد على صعوبة قاعدة الهمزة الأوّليّة حتّى للعرب أنفسهم، حيث هي في الحقيقة ليست قاعدة واحدة وإنّما مجموعة متشابكة من القواعد؛ قاعدة للاسم عدا المصدر، وأخرى للمصدر، وقاعدة للفعل الماضي وأخرى للأمر، ولا يقف الأمر عند ذلك بل إنّه ضمن الزمن الواحد تختلف القاعدة بين الفعل الثلاثيّ والرباعيّ والخماسيّ والسداسيّ. وإذا نظرنا إلى مستوى المتعلّمين من غير العرب يتبيّن لنا أنّ قاعدة الهمزة الأوّليّة ليست

مناسبة لمستواهم. ولذلك يقترح الباحث تبسيط قاعدة الهمزة الأوّليّة بهدف التقليل من أخطاء الهمزة الأوّليّة فحسب.

سابعًا– أخطاء الهمزة المتوسّطة:

جدول رقم (7) أخطاء الهمزة المتوسّطة ونسبتها عبر السنوات

السنة	الكلمات التي في أوّلها همزة متوسّطة	الكلمات الخاطئة	نسبة الكلمات الخاطئة
التحضيرية	123	30	24.39
الأولى	228	51	22.37
الثانية	317	45	14.2
الثالثة	375	44	11.73
الرابعة	829	81	9.77
الإجماليّ	1872	251	13.41

يشير الجدول رقم (7) إلى أنّ نسبة أخطاء الهمزة المتوسّطة في إجماليّ السنوات الخمس كانت بمعدّل 13.41 بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ أخطاء الهمزة المتوسّطة قد انخفضت بشكل ملحوظ بمرور السنوات الخمس فقد كانت في السنة التحضيريّة 24.3 بالمئة من عدد الكلمات الّتي فيها همزة متوسّطة وهي نسبة كبيرة جدًّا، في حين انخفضت في السنة الرابعة إلى 9.8 بالمئة.

وتبيّن للباحث أنّ هذا النوع من الأخطاء يؤثّر على المعنى في الغالب؛ ومع أنّ وجود الخطأ ضمن سياق محدّد يقلّل من غموضه لكن مع ذلك فإنّ الباحث وجد صعوبة في فهم المقصود من بعض الكلمات الّتي وقع فيها الخطأ بالهمزة المتوسّطة، مثل: لألا/لئلا، يأخذ/يُؤخذ، المأمن/المؤمن.

ووجد الباحثُ أنّ السبب الأوّل لأخطاء الهمزة المتوسّطة هو عدم معرفة القاعدة الضابطة أو بتعبير أصحّ نسيانها لأنّ الطلّاب يتعلّمونها منذ السنة التحضيريّة.

وبالنظر إلى الأسباب فإنّ العلاج يكون بتعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها. وتكرارها عليهم لمنع نسيانهم لها. وكذلك لا بدّ من تنبيه الطلّاب إلى أنّ الخطأ في الهمزة المتوسّطة يؤثّر على المعنى.

ثامنًا– أخطاء الهمزة المتطرّفة:

جدول رقم (8) أخطاء الهمزة المتطرّفة ونسبتها عبر السنوات

السنة	الكلمات التي في أوّلها همزة متطرّفة	الكلمات الخاطئة	نسبة الكلمات الخاطئة
التحضيرية	154	46	29.87
الأولى	324	73	22.53
الثانية	322	44	13.66
الثالثة	379	32	8.44
الرابعة	464	34	7.32
الإجماليّ	1643	229	13.94

يشير الجدول رقم (8) إلى أنّ نسبة أخطاء الهمزة المتطرّفة في إجماليّ السنوات الخمس كانت بمعدّل 13.94 بالمئة، ويشير الجدول إلى أنّ نِسَبَ الأخطاء قد انخفضت بشكل جيّد بمرور السنوات الخمس فقد كانت في السنة التحضيريّة 29.9 بالمئة من عدد الكلمات الّتي تنتهي بالهمزة المتطرّفة أي ما يقارب 30 بالمئة وهي نسبة كبيرة جدًّا، في حين انخفضت في السنة الرابعة إلى 7.3 بالمئة.

وتبيّن للباحث أنّ أخطاء الهمزة المتطرّفة لا تؤثّر على المعنى غالبًا؛ وخاصّة مع وجود الخطأ ضمن سياق محدّد ممّا يجعل نسبة غموضه لا تكاد تُذكر. ولم يجد الباحث صعوبة في فهم الكلمات الّتي وقع فيها الخطأ مثل: هؤلا/هؤلاء، شا الله/شاء الله، مبدءًا/مبدأً.

ووجد الباحثُ أنّ السبب الأوّل في أخطاء الهمزة المتطرّفة هو عدم معرفة القاعدة الضابطة أو نسيانها، وهناك سبب آخر في سقوطها وهو أنّ الهمزة غير موجودة في آخر الكلمة في اللغة التركيّة،

ويَصعُبُ على الطلّاب الأتراك نطقها خاصّة في آخر الكلمة. وصعوبة نطقها يؤدّي إلى الخطأ أثناء كتابتها.

وعلاج هذا النوع من الأخطاء يكون بتعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها. وتكرارها عليهم بين فترة وأخرى لمنع نسيانهم لها. وبالإضافة إلى ذلك لا بدّ من تدريب الطلّاب على قراءة الهمزة ونطقها لأنّ ذلك يساعد في تقليل الأخطاء فيها. وينبغي أن يكون علاج هذا الخطأ ضمن الأولويّات نظرًا لنسبته الكبيرة.

الخاتمة (النتائج والتوصيات)

أوّلًا- النتائج:

في نهاية هذه الدراسة، واعتمادًا على الإحصائيّات وتحليلها، والاستبانات الّتي أجراها الباحث وصل إلى النتائج الآتية:

1. السؤال الأوّل: ما أنواع الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟

تبيّن أنّ الأخطاء الإملائيّة الأساسيّة ثمانية أنواع هي أخطاء الحروف، أخطاء أل التعريف، أخطاء التنوين، أخطاء الألف، أخطاء التاء، أخطاء الهمزة الأوّليّة، أخطاء الهمزة المتوسّطة، أخطاء الهمزة المتطرّفة.

2. السؤال الثاني: ما أكثر أنواع الأخطاء الإملائيّة عند الطلّاب؟

تبيّن أنّ أكثر أنواع الأخطاء الإملائيّة هي الهمزة؛ فأكثر الأخطاء كانت في الهمزة الأوّليّة تلتها الهمزة المتطرّفة ثمّ بالهمزة المتوسّطة، ويليها كثرة أخطاء التنوين.

3. السؤال الثالث: ما نسبة كلّ نوع من أنواع الأخطاء الإملائيّة؟

تبيّن أنّ نسبة كلّ نوع من أنواع الأخطاء الإملائيّة جاء على الترتيب الآتي:

أخطاء الهمزة الأوّليّة: بلغت نسبة الخطأ فيها 35.29 بالمئة في جميع السنوات.

أخطاء الهمزة المتطرّفة: بلغت نسبة الخطأ فيها 13.94 بالمئة في جميع السنوات.

أخطاء الهمزة المتوسّطة: بلغت نسبة الخطأ فيها 13.41 بالمئة في جميع السنوات.

أخطاء الحروف: بلغت نسبة الخطأ فيها 8.45 بالمئة في جميع السنوات.

أخطاء التنوين: بلغت نسبة الخطأ فيها 5.71 بالمئة في جميع السنوات.

أخطاء التاء: بلغت نسبة الخطأ فيها 3.31 بالمئة في جميع السنوات.

أخطاء الألف: بلغت نسبة الخطأ فيها 1 بالمئة في جميع السنوات.

أخطاء أل التعريف: بلغت نسبة الخطأ فيها 0.9 بالمئة في جميع السنوات.

4. السؤال الرابع: ما الّذي يستمرّ طويلًا عند الطلّاب من الأخطاء الإملائيّة وما الّذي يزول منها بعد فترة قصيرة؟

تبيّن أنّ بعض الأخطاء الإملائيّة تزول أو تخفّ كثيرًا مع تقدّم المستوى اللغويّ للطلّاب، وبعض الأخطاء تستمرّ بنسبة غير قليلة في كتابات الطلّاب.

أ. الأخطاء الإملائيّة الّتي تستمرّ عند الطلّاب رغم تقدّم مستواهم اللغويّ:

- أخطاء الهمزة الأوّليّة (37.9 بالمئة في السنة الرابعة).
- أخطاء الهمزة المتوسّطة (9.8 بالمئة في السنة الرابعة).
- أخطاء الهمزة المتطرّفة (7.3 بالمئة في السنة الرابعة).
- أخطاء الحروف (5.1 بالمئة في السنة الرابعة).

ب. الأخطاء الّتي تزول أو تخفّ كثيرًا مع تقدّم المستوى اللغويّ للطلّاب:

- أخطاء التاء (1.8 بالمئة في السنة الرابعة).
- أخطاء التنوين (1.2 بالمئة في السنة الرابعة).
- أخطاء أل التعريف (0.6 بالمئة في السنة الرابعة).
- أخطاء الألف (0.4 بالمئة في السنة الرابعة).

5. السؤال الخامس: هل تؤثّر الأخطاء الإملائيّة على المعنى؟

تبيّن أنّ بعض الأخطاء الإملائيّة لا تؤثّر على المعنى، وبعضها تؤثّر على المعنى فتفسده أو تغيّره أو تُلبسه على القارئ.

أ. الأخطاء الّتي لا تؤثّر على المعنى: أخطاء أل التعريف، وأخطاء التنوين، وأخطاء الألف، وأخطاء الهمزة الأوّليّة، وأخطاء الهمزة المتطرّفة.

ب. الأخطاء الّتي تؤثّر على المعنى: أخطاء الحروف، وأخطاء التاء، وأخطاء الهمزة المتوسّطة.

6. السؤالين السادس والسابع:

ما أسباب الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟

ما علاج الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها الطلّاب؟

هناك أسباب متعدّدة لوقوع الأخطاء، فكلّ خطأ له سبب أو عدّة أسباب تختلف عن أسباب وقوع الأخطاء الأخرى. وبما أنّ العلاج ينبغي أن ينطلق من الأسباب فإنّ ذلك يعني أنّ أسباب الأخطاء وعلاجها ينبغي أن تكون معًا في فقرة واحدة.

أ. أسباب أخطاء الحروف وعلاجها:

الأسباب: الاستعجال، وعدم وجود بعض الحروف في اللغة التركيّة لا سيما حروف المدّ.

العلاج: إعطاء الطلّاب مزيدًا من الوقت في الامتحان لتدقيق ما كتبوه، وتدريب الطلّاب على الأصوات غير الموجودة في اللغة التركيّة ولاسيّما المدود بشكل مكثّف في جميع المهارات.

ب. أسباب أخطاء أل التعريف وعلاجها:

الأسباب: أنّ همزة الوصل لا تنطق في الوصل، وكذلك اللام الشمسيّة.

العلاج: تعريف الطالب بقاعدة همزة الوصل، وقاعدة اللام الشمسيّة، وتدريب المتعلّمين عليها.

ج. أسباب أخطاء التنوين وعلاجها:

الأسباب: سبب أخطاء تنوين النصب هو عدم معرفة القاعدة، وأمّا كتابة التنوين نونًا فذلك لأنّ التنوين يُنطق نونًا، وعدم تفريق الطلّاب بين التنوين والنون الأصليّة. وفقر المتعلّم بالمفردات سبب رئيس في هذا الخطأ.

العلاج: تعريف الطلّاب بقاعدة التنوين، وتنبيه الطلّاب إلى الفرق بين النون والتنوين، ثمّ الحثّ على إغناء مفردات الطالب وتعريفه جذر الكلمات واشتقاقاتها ليميّز بين النون الأصليّة والتنوين.

د. أسباب أخطاء الألف وعلاجها:

الأسباب: السبب هنا مركّب من عدم معرفة القاعدة بالإضافة إلى عدم معرفة المتعلّم بجذور الكلمات وأصولها في المعجم.

العلاج: تعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها، بالإضافة إلى تعريف الطلّاب بأصول الكلمات في المعجم وتعريفهم على قواعد معرفة أصل الألف من خلال الاشتقاق وغيره.

هـ. أسباب أخطاء التاء وعلاجها:

الأسباب: عدم معرفة القاعدة الضابطة، وكذلك صعوبة القاعدة. بالإضافة إلى أنّ التاء المربوطة تُنطق في وصل الكلام وتسقط نطقا في الوقف ممّا يلبس الأمر على المتعلّم.

العلاج: تعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها.

و. الهمزة الأوّليّة:

الأسباب: عدم معرفة القاعدة الضابطة، وكذلك صعوبة القاعدة وتعقيدها، كذلك فإنّ الهمزة الأوّليّة لا تُنطق في وصل الكلام ممّا يلبس الأمر على المتعلّم.

العلاج: يقترح الباحث تبسيط القاعدة بهدف التقليل من أخطاء الهمزة الأوّليّة. وعدم الدخول في التفاصيل لأنّ ذلك سيجعل المتعلّم ينفر من القاعدة وبالتالي تزيد أخطاؤه.

ز. الهمزة المتوسّطة:

السبب: عدم معرفة القاعدة الضابطة.

العلاج: تعريف الطلّاب بالقاعدة، وتدريبهم عليها لإتقانها.

ح. الهمزة المتطرّفة:

الأسباب: عدم معرفة القاعدة الضابطة، وهناك سبب آخر في سقوطها وهو أنّ الهمزة غير موجودة في اللغة التركيّة، ويصعب على الطلّاب الأتراك نطقها وخاصّة في آخر الكلمة؛ ممّا ينعكس على الكتابة.

العلاج: تعريف الطلّاب بالقاعدة، وبالإضافة إلى ذلك لا بدّ من تدريب الطلّاب على قراءة الهمزة ونطقها لأنّ ذلك يساعد في تقليل الأخطاء في كتابتها.

ثانيًا- التوصيات:

1. تدريب الطلّاب بشكل مستمرّ على تدقيق ما كتبوه وتصحيح أخطائهم بأنفسهم.
2. تذكير الطلّاب بالقواعد الإملائيّة بين فترة وأخرى لأنّها تُنسى.
3. ضرورة محاسبة الطلّاب على الأخطاء الإملائيّة وعدم التساهل فيها لأنّ ذلك يشجّع الطلّاب على ارتكاب المزيد من الأخطاء وعدم الاهتمام بتطوير أنفسهم.

4. أن تكون المحاسبة على الأخطاء في كلّ المهارات وألّا يقتصر ذلك على مهارة الكتابة لأنّ الأخطاء في القراءة والمحادثة تنعكس على الكتابة.

5. ضرورة التمييز بين الأخطاء الإملائيّة، وأن يكون بينها أولويّات بحسب كثرتها واستمرارها وتأثيرها على المعنى.

6. الاهتمام بمهارة الكتابة أكثر؛ حيث إنّ الكتابة هي أقلّ المهارات الّتي تمّ الاهتمام بها في جلّ سلاسل تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى قلّة عدد الساعات الدراسيّة المخصّصة لهذه المهارة.

7. إجراء المزيد من الدراسات في تحليل الأخطاء على عيّنات متنوّعة من الطلّاب لأنّ اختلاف العيّنة في أجناسها اللغويّة يفرض على المدرّس حلولًا مختلفة. وهناك إقبال كبير على تعلّم اللغة العربيّة من مختلف الجنسيّات.

8. الانتباه في دراسات تحليل الأخطاء إلى زيادة عدد أفراد العيّنة إن أمكن، وضرورة التأكّد من صدق الأداة وثباتها للوصول إلى نتائج أكثر دقّة يمكن الاعتماد عليها.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أبو الربّ، محمّد، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقيّ، ط1، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع، 2005.

بشر، كمال محمّد، دراسات في علم اللغة، ط9، مصر: دار المعارف، 1986.

التلّ، عاتكة أحمد، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلّمي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: 1989.

جاسم، جاسم عليّ "علم اللغة التطبيقيّ في التراث العربيّ، الجاحظ أنموذجًا"، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلد: 40، العدد: 2، 2013.

..... "نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربيّ"، مجلة الجمعية العلمية السعودية للغات والترجمة "عين" العدد: 4، السنة الثانية، 2009.

الراجحيّ، عبده، علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة، د.ت.

الزبيديّ، أبو بكر مُحَمَّد بن حسن بن مذحج، لحن العوامّ، تح: عبد التواب، رمضان، ط2، القاهرة: مكتبة الخانجي، 2000.

زمعوش، سامية، فعاليّة المعالجة البيداغوجيّة في التقليل من الأخطاء الإملائيّة والنحويّة، رسالة غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم، كلّيّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة: 2017.

الزيد، فهد خليل، الأخطاء الشائعة النحويّة، الصرفيّة، الإملائيّة، الأردنّ: دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، د.ت.

السعود، جبران، قاموس الرائد، ط3، بيروت: دار العلم للملايين، 1998.

سعيد، محمود شاكر، المرشد في الإملاء، ط1، الإصدار 4، الأردن، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع 2008.

السيّد، غزي نبيل مسعد، الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، 2000.

الشعلان، راشد بن محمّد، طرق تدريس المطالعة في مرحلتي المتوسّطة والثانويّ، ط1، القاهرة: الدار المصريّة للطباعة والنشر، 2001.

العجرميّ، منى، وبيدس، هالة حسني، "تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللغة العربيّة للمستوى الرابع من الطلبة الكوريّين في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة"، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلّد: 1/42 2015.

العسكريّ، أبو أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد، لحن الخاصّة، تح: أحمد، عبد العزيز، د.ط، القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، د.ت، 195.

العوفيّ، ياسر عوض داخل، الأخطاء الإملائيّة في الألف المتطرّفة والحروف الّتي تكتب ولا تنطق والّتي تنطق ولا تكتب لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، 1435هـ.

العينيّ، عثمان، "الأخطاء الإملائيّة لدى طلاب الصفّ السادس الابتدائيّ في مدينة الطائف"، المجلّة التربويّة، العدد: 199، الكويت: جامعة الكويت، 1994.

الفاعوريّ، عوني صبحي، الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية، جامعة جين جي في تايوان، دراسة غير منشورة، المعهد الدوليّ لتعليم اللغة العربيّة، الجامعة الأردنيّة: 2008.

كاراهان، نورقل، تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطالبات التركيات في معهد اللغة العربيّة بجامعة أفريقيا العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدوليّ، 2007.

تعليم مهارة الكتابة للناطقين بغيرها

محمود عبد النبي محمد شوش

مدرس في كلية الأدبيات
في جامعة ماردين آرتقلو

تعليم مهارة الكتابة للناطقين بغيرها

أ.محمود عبد النبي محمد شوش*

تتنوع طرق تعليم مهارة الكتابة بقسميها(الإملاء والتعبير) بين السلاسل التعليمية المختلفة، وغالبا يتم الخلط في تدريسها فتطرح للطلاب الغير ناطقين بالعربية كما تطرح للناطقين بها على مستوياتهم المتنوعة، وفي هذه الدراسة يتم تناول التعريف والأهداف والطرق التي تناسب الطالب الغير ناطق بالعربية وكذلك الناطقين بها في المستويات الأولى، فتبدأ هذه الدراسة بمادة الإملاء، وتعريفها وتحديد أهدافها، ومهاراتها الأساسية، وأهميتها وطرق معالجتها، وخطوات عملية لتدريس مهارة الإملاء داخل الصف، ثم تنتقل الدراسة لمهارة التعبير وتوضيح الفرق بين التعبير والإنشاء، وكذلك علاقة التعبير بغيره من المهارات السابقة له ترتيباً(الاستماع- المحادثة- القراءة- النحو- الصرف)، والتعريف بأنواع التعبير، والمناهج المتبعة في تعليم مهارة التعبير حالياً بأغلب السلاسل التعليمية مع ذكر نماذج وتحليل لبعضها، ثم عرض الطريقة النموذجية (وفقاً لرؤية الباحث) لتدريس مهارة التعبير، وطرائق تدريس التعبير الشفوي وكذلك الكتابي، ثم عرض نموذج تطبيقي لدرس تعبير وفقاً للضوابط، وانتهى البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات من أهمها ضرورة التعامل مع مهارتي الإملاء والتعبير باستخدام القواعد والضوابط شرحاً وتحليلاً وتدريباً، وتقسيم مهاراتهما التفصيلية بوضوح وذكرها في عناوين الدروس الرئيسية، وحسن التعامل معهما من وسائل وطرق تناول وقياس للمهارة.

* Öğr. Gör. Mahmoud Abdelnabi Mohamed Shoush Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat fakültesi

المهارة:

تعرف المهارة عند العرب: بأنها "أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم، وعليه فإنها (أداء) وهذا الأداء إما أن يكون صوتيا أو غير صوتي، والأداء الصوتي اللغوي يشمل (القراءة، والتعبير الشفوي، والتذوق البلاغي، وإلقاء النصوص النثرية والشعرية، أو غير صوتي: فيشتمل على الاستماع، والكتابة، والتذوق الجمالي الخطي"[1]

عند الغرب:

يعرفها مان (Munn) بأنها تعني "الكفاءة في أداء مهمة ما"[2]

تدريس مادة الإملاء:

يعرف الإملاء في اللغة: "أملى: الكلام: قال له فكتبه عنه"3

ويعرف في الاصطلاح: "هي الأداة الرئيسية لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلا سليما، بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية سليمة، وراعى فيها جانبي التركيب والأسلوب ثم كتبها بالطريقة التي اتفق عليها أبناء اللغة لكان نقل هذه الفكرة نقلاً أميناً شاملاً[4].

أهداف الإملاء:

"تمكين التلاميذ من رسم الحروف والألفاظ بشكل واضح ومقروء، أي تنمية المهارة الكتابية – غير المنظورة – عندهم.

القدرة على تمييز الحروف المتشابهة –رسما- بعضها من بعض، بحيث لا يقع القارئ للعادة المكتوبة في الالتباس بسبب ذلك وهذا الأمر يتطلب إعطاء كل حرف من هذه الحروف حقه من الوضوح.

كما لابد من وضع النقاط على الحروف في مواضعها الصحيحة.

---

[1] زين كامل الخويسكي، **المهارات اللغوية** (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارارت اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة، الازارريطة، مصر، ط1، 2001، ص 13.

[2] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها**، صعوباتها، ص 5.

[3] عشاش، **معجم الكنز عربي**، منشورات عشاش، الجزار، 2113، ص 27.

[4] عبد المنعم احمد بدران، **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية**، ص 29.

وأيضا القدرة على كتابة المفردات اللغوية التي يستدعيها التلميذ في التعبير الكتابي ليتاح له الاتصال بالآخرين من خلال الكتابة السليمة مع تحسين الأساليب الكتابية وانماء الثروة التعبيرية بما يكتسبه التلميذ من المفردات والأنماط اللغوية من خلال نصوص الإملاء التطبيقية"[1]

أهمية الإملاء:

لدرس الإملاء أهمية كبيرة جداً، حيث أنه المعبر الأساسي للتعبير عن إتقان كل المهارات وقياسها، وبالإملاء يتم غالباً قياس مستوى الطالب تحريرياً في المهارات المختلفة من نحو وصرف وتعبير وقراءة.

"والواقع أن درس الإملاء يجب أن يعيننا على شيء آخر له خطره في المدارس وهو الاختصار وحسن الخط لتكون كتابة التلاميذ صحيحة العبارات وواضحة المعاني"[2].

مهارات الإملاء:

لكل مهارة من مهارات تعلم اللغة العربية مهارات تفصيلية يجب تثبيتها وترسيخها والتدرب عليها حتى تكتمل الصورة النهائية للجملة العربية نطقاً وكتابة، ومهارات الإملاء ثابتة وواضحة فهي:

اللام الشمسية واللام القمرية.

اتصال أحرف (ل، ف، ب، ك) باللام الشمسية والقمرية.

همزة القطع وألف الوصل.

الهمزة المتوسطة.

الهمزة المتطرفة

التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

حروف المد.

حروف تحذف من الكلام (تنطق ولا تكتب).

---

[1] نايف معروف، **تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية**، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط7، 2007، ص9-10.

[2] فتحي الخولي، **دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية**، كتب أشرطة، الجزائر، ط 6، 1989، ص7.

حروف زائدة في الكلام (تكتب ولا تنطق).

كتابة اللف القائمة والألف اللينة.

علامات الترقيم.

هذه دروس الإملاء المحدودة والمعدودة، وغالب السلاسل التعليمية لغير الناطقين تتناول الإملاء بشيء من الخصوصية لأهميته، فتوفر له العنوان والقاعدة وتطبيقات على القاعدة- وهنا تختلف السلاسل التعليمية لغير الناطقين-، ومع ذلك تكثر الأخطاء عند الطلاب إملائياً.

خطوات لمعالجة درس الإملاء:

حسن صياغة درس الإملاء باستهلاله بعنوان المهارة بشكل واضح وليس عنوان النص المقروء.

حسن اختيار المتن الاستهلالي التطبيقي بغزارة المهارة به وتنوعها في الاستخدام بقوالب مختلفة ووضع خط ملون أسفل الكلمة صاحبة المهارة.

توجيه المعلم للمتعلمين أثناء قراءة المتن على الكلمات الملونة دون الشرح.

بعد الانتهاء يطلب المعلم من المتعلمين شرح ما فهموه من الكلمات الملونة وما علاقتها بعنوان الدرس.

يشرح المعلم المهارة على السبورة، ويفضل استخدام الوسائل التعليمية من بطاقات وشاشة عرض وألوان متعددة في درس الإملاء.

تبسيط ثم تبسيط القاعدة، وهذا مما تعانيه السلاسل والكتب التعليمية للإملاء فاستخدام وشرح قاعدة الإملاء للعرب غير الناطق بغير العربية فلابد من استخدام أسلوب التشجير والخرائط الذهنية والكلمات البسيطة والأمثلة الواضحة جداً لترسيخ المهارة.

كثرة التدريبات على المهارة وتنوعها شفهياً وكتابياً على السبورة.

تقسيم الصف إلى مجموعات تنافسية وطلب من كل مجموعة أمثلة على المهارة ووضعها في قوالب مختلفة صحيحة.

تقسيم درس الإملاء لإملاء منظور وإملاء غير منظور.

متابعة كتابة الطلاب وعدم إهمالها، وتصويب الخطأ المتكرر على السبورة والأخطاء الفردية ينبه صاحبها بشكل فردي.

خطوات تدريس مهارة الإملاء داخل الصف:

عرض نموذج تمهيدي يقرأ ويتم من خلاله لفت الانتباه إلى الكلمات المرتبطة بقاعدة الدرس لهذا اليوم.

استخراج الكلمات المتصلة بقاعدة الدرس على السبورة وتوضيح نقاط التغيير عبر تحليل الكلمات.

شرح القاعدة للدرس المرتبط بالفقرة والموضح عنوانه أعلى الدرس كعنوان رئيسي.

تدريبات متنوعة لتثبيت القاعدة وتكون التدريبات على ثلاث مراحل:

تدريبات تحليل كلمات واستكمال الناقص وجمع أحرف الكلمة واستخراج من فقرة...

إملاء نظري (تعرض فقرة بشكل واضح على السبورة ينظر إليها الطلاب لمدة خمس دقائق، ثم يتم إخفاء الفقرة، ثم يقوم المعلم بقراءة الفقرة على الطلاب ويطلب منهم الكتابة اعتمادًا على قاعدة التذكر وجلب المحفوظ)

إملاء تطبيقي (يقرأ المعلم فقرة من خارج الكتاب متعلقة بمفردات الدرس والقاعدة ويكتبها الطلاب)

تقويم المعلم لما كتبه الطلاب وتصويب الأخطاء الجماعية على السبورة ليستفيد جميع الطلاب

كتابة المعلم للملاحظات الفردية للطلاب والنقص في كتابة كل طالب في أي مهارة ليعالجه خلال دروس الإملاء والتركيز عليه.

تدريس التعبير:

جاء في لسان العرب: "(ع، ب، ر) عما في نفسه أعرب وبين وعبر عنه غيره: عيي فأعرب عنه، والاسم: العبرة والعبارة وعبر عن فلان: تكلم عنه، واللسان يعبر عما في الضمير"[1]

مفهوم التعبير اصطلاحاً

هو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون[1]، وهو نقل الأفكار للناس عن طريق التحدث أو الكتابة[2]

[1] الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، ص 3

فمفهوم التعبير في الاصطلاح وغالب القواميس والمعاجم يدور حول نفس المعنى، التعبير شفهياً أو كتابياً عما يريده الإنسان حسب المواقف المختلفة والتعبير عن ذلك بطريقة سليمة صحيحة.

الفرق بين التعبير والإنشاء.

كثيرًا ما يتم استخدام كلمة تعبير وإنشاء بنفس المعنى، وأحياناً نجد عناوين كتب تحمل عنوان (تدريس التعبير والإنشاء) ثم عند التصفح لا نجد إلا نوعًا واحدًا ولا نعلم لم ذكر صاحب العنوان اللفظتين ما دام يتحدث عن أمر واحد، وكثير من يختلط عليه الأمر، لذا نختصر الفرق بينهما في نقاط محددة أضعها في جدول لتبسيط الفرق بينهما:

	التعبير	الإنشاء
1	التعبير أوسع من الإنشاء	الإنشاء أضيق من دائرة التعبير.
2	يشمل التفاعل مع المجتمع شفوياً أو كتابياً.	يختص بالجانب الكتابي.
3	تعبير لفظ مختص للتعبير الشفوي والكتابي.	إنشاء لفظ عام يشمل معنى التعبير ويتسع لمعان أخرى أكثر مما في مدلولها الحرفي.
4	التعبير يبدأ بالبساطة في العرض الشفوي والكتابي ويتدرج حسب المستويات المختلفة للطالب والدراس.	الإنشاء صناعة يحمل الإبداع وهو من الصعب البداية به مع الطالب البسيط فكيف نطلب منه إبداع وخيالات وهو ما عبر عن الأمور البسيطة بعد.

نتيجة للجدول السابق فعند استخدام اللفظة في الجانب التعليمي الدراسي فالأفضل استخدام لفظة (تعبير) لاسيما لغير الناطقين بالعربية، فالطالب الغير ناطق بالعربية يحتاج من اللغة أبسطها، ومن الألفاظ أسهلها لمجرد التعبير عن الأساسيات العامة في التعامل شفويا وكتابياً، ولا يطلب منه في هذه المراحل الصناعات اللغوية من كتابة الشعر والنثر والنظم، بل جل ما يطلب منه إنجاز مراحل التواصل الشفهي بطريقة سليمة والكتابي بطريقة صحيحة.

---

[1] وليد أحمد جابر (١٤٣٢ ٢٠٠٢). **تدريس اللغة العربية**. ط ١. دار الفكر. عمان، ص 233.

[2] عمر الأسعد وفاطمة السعدي (١٤٠٩ ١٩٨٩). **اللغة العربية بين المنهج والتطبيق**. دار العطاء. عمان، ص 200.

أنواع التعبير ومجالاته:

ينقسم التعبير من حيث الموضوع إلى قسمين (تعبير وظيفي، تعبير إبداعي).

وينقسم من حيث الأداء إلى قسمين (تعبير شفوي، تعبير تحريري)[1].

وهذه جدول توضيحي يبسط أقسام التعبير:

من حيث الموضوع (وظيفي وإبداعي)

	التعبير الوظيفي	التعبير الإبداعي
الغرض منه	اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم الرسمية وغير الرسمية.	التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشرقة ومثيرة
أمثلة لمجالاته	المحادثة اليومية، الأخبار، إلقاء التعليمات، الإرشادات، اللوحات الإرشادية، الإعلانات، التقارير الرسمية وغير الرسمية، كتابة الرسائل والمذكرات والنشرات...	كتابة المقالات وتأليف القصص والروايات والتراجم ونظم الشعر...

وهنا نركز مع غير الناطقين بالعربية على النوع الأول (التعبير الوظيفي) أكثر من التعبير الإبداعي، لخصوصية المستوى ومتطلباته.من حيث الأداء (شفوي وتحريري)

	التعبير الشفوي	**التعبير التحريري**
	التعبير الشفوي او الشفهي نسبة للشفتين مخرج الأحرف والكلمات لكن أعرفه بأنه "كل تعبير لا يستخدم فيه أداة كتابة"، ولا يقتصر هنا على المحادثة بالشفاه فقط –وإن كانت هي الأصل، فالتعبير بالحركات وبلغة الإشارة وبحركات الجسد والوجه تعبير شفوي أو شفهي.	هو ما تستخدم فيه أداة كتابة وقيد لحفظه وسهولة استرجاعه ونشره.

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص 11.

وهنا نقول: أن التعبير الكتابي ما هو إلا أداة لحفظ التعبير الشفوي سواء كان وظيفياً أو إبداعياً.

التعبير الوظيفي منه الشفوي ومنه الكتابي وغالبه الشفوي، وكذلك الإبداعي منه الشفوي ومنه الكتابي وغالبه الكتابي.

أهداف تدريس التعبير:

1. أن يتمكن التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وخبراتهم.
2. أن يتزودوا بالمفردات والتراكيب اللغوية.
3. أن تتسع دائرة أفكارهم ومعارفهم.
4. أن يتعودوا التفكير المنطقي المنتظم وترتيب الأفكار والإبداع والابتكار.
5. أن يتعودوا الصراحة والطلاقة في القول والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة في ميادين الحياة[1].

علاقة التعبير بالمهارات الأخرى:

أولا: بالنحو والصرف:

لا شك أن التعبير كمادة تدرس في تعليم اللغة العربية ليست منفصلة أو قائمة بذاتها بل هي نتيجة لمهارات لغوية سابقة لها على الترتيب (الاستماع، المحادثة، القراءة، الصرف، النحو، الكتابة) ثم يأتي التعبير معبراً عما خلص في ذهن الطالب مما سمعه وتعلمه بالمواد السابقة، والتي إن تمت الإجادة في تعلمها كان تعلم التعبير أيسر وأسهل وإن لم تتقن صعب التعبير وثقل على نفس متعلمه لقلة المورد والمنهل.

فعندما نتحدث عن علاقة التعبير بالنحو والصرف فلابد لمتعلم التعبير أن يجيد الخريطة الذهنية لشكل الجملة العربية وترتيبها من المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل والمفعول، والمرفوعات والمنصوبات والمجرورات والمجزومات، والتوابع والعطف ...؛ حتى يستقيم نطقه وكتابته بناء على الترتيب الطبيعي

[1] خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، 2003، مطبعة منصور، غز، ط1، مطبعة منصور، غزة، ص 27.

للجملة العربية، لاسيما في اللغات ذات الأنظمة التركيبية المغايرة للعربية كاللغة التركية التي تختلف بنية جملتها وترتيبها عن ترتيب الجملة العربية، فهنا لابد للطالب أن يجيد فهم شكل الجملة العربية ونسقها، وكذلك تصريف الكلمات وتغير أنماطها واستخدام كل شكل بما يناسبه بموضعه المناسب.

ثانياً: علاقته بالاستماع والمحادثة:

مهارة الاستماع من أهم مهارات تعلم اللغة العربية بل وكل اللغات، ففطرة الطفل تجبره على تعلم اللغة التي تسمعها أذنه فينطق بها لسانه ويربط بين أدوات اللغة وتركيب جملتها واستخدامها لأغراضه المختلفة بدون علم ودراسة وكتب ومحاضرات ومؤلفات، وهو ما ينبغي فعله مع المتعلم للغة غير لغته، فيجب أن تغمر الأذن باللغة الجديدة فتشبع من الفاظها وتراكيبها فتستسيغها وتتقبلها، فيسهل بعد ذلك النطق بها، فإذا امتلأت الأذن نطق اللسان، ومن المعلوم انه من لا يسمع لا يتكلم فما فائدة الكلام ومن أين تأتي مفرداته لمن لم يسمع الفاظه ومفرداته ونغماته الصوتية، ومع علم الجميع بأهمية مهارة الاستماع لغير الناطقين بالعربية إلا أن هذه المهارة تعاني من سوء التعامل معها والذي يعود بلا شك بالأثر السلبي على المحادثة والتعبير.

مهارة المحادثة هي بداية لمهارة التعبير وجزء لا يتجزأ منه فالتعبير الشفهي أو الشفوي ما هو إلا دروس وقوالب تخدم المحادثة، فيمكن القول بأن المحادثة قسم وجزء من التعبير وليست التعبير بالطبع، لأن التعبير يعتمد على أنماط مغايرة في تدريسه كما سيأتي بإذن الله.

ثالثاً: علاقته بالقراءة:

أيهما أسبق التعبير الكتابي أم القراءة؟ التعبير الكتابي والقراءة كلاهما يرتبط بالكلمة المكتوبة أو المطبوعة، فالقراءة هي الوجه المقابل لفن الكتابة حيث إن القراءة فن استقبالي، والكتابة فن إنتاجي، وكلاهما يرتبط بالصفحة المطبوعة، واذا كانت القراءة هي الفن السابق لفن الكتابة فان القراءة تستدعي كلمة مكتوبة لكي تقرأ[1]، أي أن الكتابة فن سابق لاحق للقراءة في آن واحد، علاوة على ما سبق فان عملية القراءة تتم بصورة عكسية لعملية الكتابة، حيث إن القراءة عملية

1

تركيبية تحليلية في حين أن الكتابة عملية تحليلية تركيبية[1]، أي أن الكتابة تتم بصورة عكسية للقراءة وكلاهما يحدثان بنفس الكيفية ولعل الشكل الآتي يزيد الأمر وضوحا كما يلي[2]:

الخلاصة من علاقة التعبير بالمهارات الأخرى:

التعبير فن إنتاجي ناتج عن المهارات السابقة (استماع، محادثة، قراءة، صرف، نحو).

التعبير يستمد قوته من ترسيخ مهارات (الاستماع والمحادثة والقراءة) على التحديد ويتأخر (الصرف والنحو) فربما يجيد الطالب المحادثة ولا يجيد القواعد واستخدامها وحفظها بالشكل المناسب، لذلك يأتي النحو والصرف في تعليم اللغة العربية في آخر المهارات، وليست في بدايتها كما هو متبع في غالب المناهج التعليمية، فاللغة الفطرية تكتسب بدون قواعد.

للاستماع والقراءة حيزاً كبيراً في تطور العملية التعليمية وإخراج مخرج كتابي متميز.

المناهج المتبعة في تعليم مهارة التعبير:

وهنا تحديداً تعرض بعض المناهج الثابتة والمؤلفات لما لها من أهمية لتوضيح كيف يسير تدريس مادة التعبير في غالب المطبوعات على تفاوت بلدانها ومؤلفيها.

ولا ينكر أحد فضل هذه السلاسل المختلفة في نشر العربية بين غير الناطقين بها.

غالب السلاسل الموجهة لغير الناطقين بالعربية تهتم بالمهارات بشكل نظري في التأليف والكتابة فغالب تقسيمات السلاسل بداية من سلسلة (العربية بين يديك) و(دروس اللغة العربية لغير الناطقين) بجامعة الإمام بالمملكة العربية السعودية، و (الطريق إلى العربية) بقطر، و(العربية للناشئين) بتركيا، و(الكتاب الأساسي) بتونس، وغيرها من السلاسل الكثير غالبها يتبع في منهاجه ترتيب المهارات (استماع-محادثة-قراءة-كتابة) على الترتيب وهو متوافق مع نظريات استقبال اللغة الجديدة وتعلمها.

الاختلاف بين السلاسل هو في طريقة تناول كل سلسلة للمهارات الأساسية فعلى سبيل المثال:

[1] أسماء عبة، مهارات التعليم الكتابي ودورها في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، رسالة ماجستير في الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015، ص 68.

[2] المرجع السابق، ص 70.

التعبير في سلسلة (العربية بين يديك)

سلسلة (العربية بين يديك) في إصدارها الثاني قسمت الدروس على ثمان كتب كل كتابين مستوى فكتاب الطالب الأول (جزء أول وجزء ثاني) على النحو التالي:

576 درساً، الكتاب الأول 144 درساً، الثاني 208 درساً، الثالث 112 درساً، الرابع 112 درساً، وفي كل وحدة تقسم الدروس بالشكل التالي (حوار أول، حوار ثاني، حوار ثالث، تدريب مفردات، تراكيب نحوية، أصوات وفهم المسموع، قراءة، كتابة)[1]

التعبير في كتاب الطالب الأول من سلسلة (العربية بين يديك): يركز على تركيب الكلمة من خلال رتب حروف الكلمة؟، اكتب الكلمة التي تشير إليها الصورة...؟[2].

التعبير في كتاب الطالب الثاني من سلسلة (العربية بين يديك): تعبير موجه: اكتب موضوعاً بعنوان...؟، حول النص إلى قصة؟، اكتب موضوعا بعنوان...؟[3].

التعبير في كتاب الطالب الثالث من سلسلة (العربية بين يديك): ينتقل التعبير إلى أسئلة موجهة مباشرة: ماذا تفعل في المواقف الآتية؟، ماذا تقول في المواقف الآتية...؟، اكتب موضوعاً بعنوان...؟[4].

وعلى هذا الشكل تسير مهارة التعبير مجردة من الشرح لمحتوى التعبير ومهاراته وأدواته، وغالب السلاسل الحديثة تزيد وتنقص من التدريبات وبعضها يسبق التدريبات بقطعة فيخلط بينها وبين **مهارة القراءة**.

التعبير في سلسلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (التعبير لغير الناطقين باللغة العربية)

وتميزت هذه السلسة عن غيرها بتخصصها في التعبير فجعلت لمادة التعبير ثلاثة كتب على ثلاثة مستويات منفصلة.

[1] سلسلة (العربية بين يديك) الإصدار الثاني، الرياض، 2014، كتاب الطالب، ج 1، ص 11.

[2] سلسلة (العربية بين يديك) الإصدار الثاني، الرياض، 2014، الكتاب الأول، ص 233.

[3] سلسلة (العربية بين يديك) الإصدار الثاني، الرياض، 2014، الكتاب الثالث، ص 191.

[4] سلسلة (العربية بين يديك) الإصدار الثاني، الرياض، 2014، الكتاب الخامس، ص 166.

المستوى الأول للمبتدئين وقد تم تقسيمه على ثلاث مراحل (التعبير المقيد–التعبير الموجه– التعبير الحر)[1]، والمستوى الثاني (سؤال وجواب– بناء الجملة– بناء الفقرة)[2]، وكذلك المستوى الثالث.

ولهذه السلسلة أهمية كبيرة خاصة للكليات المتخصصة ككليات الآداب أقسام اللغة العربية، فهي تحتاج إلى التخصص في المادة وليس سلسلة واحدة تشمل كل المهارات، وفي هذه السلسلة الدرس مقسم بهذا الشكل (فقرة تليها أسئلة: أجب، رتب، أكمل، صل...

وبهذه الشكل تسير غالب السلاسل إما تذكر التعبير كتابع لما سبقه فتعطي أسئلة مباشرة، أو تجعله منفصلاً بفقرة قراءة تتبعها أسئلة، ويأتي السؤال أين المهارة المقصودة الموجهة لتعليم هذه **المهارة (مهارة التعبير)؟**

الطريقة النموذجية لتدريس مهارة التعبير

كما للنحو والصرف قوعد يجب اتباعها للسير عليها وتجنب الخطأ في النطق، وكذلك للإملاء قواعد يجب اتباعها لتجنب الخطأ في الكتابة، كذلك توجد قواعد للتعبير لتجنب الخطأ في نقل الأفكار وتوظيفها شفويا وكتابياً.

فلابد للدارس أن يفهم هذه الدرس الذي يعطى ما الهدف منه؟، وما المخرجات المطلوبة بعد قراءة الفقرة وإجابة الأسئلة؟ وإلا تحول لدرس قراءة (مادة نثرية وأسئلة مطلوب الإجابة عليها).

"ولا شك أن عملية كتابة موضوع تعبير هي عملية مكونة من عدة مراحل يؤدي بعضها إلى بعض، بمعنى أن هناك خطوا ت أساسية لا بد للدارس الذي يريد أن يكتب موضوعا تعبيريا متميزاً من أن يمر بكل خطوة على انفصال ليتقنها تماما قبل الشروع في الانتقال إلى الخطوة التالية[3]

ولطارق بنداري في كتابه (الرائد في التعبير) تميز في تقسيم مهارات التعبير وعرضها بمقدمة كتابه ثم سار عليها تطبيقيا ولأهميتها أدرجها هنا كنموذج تطبيقي لتقسيم مهارات التعبير، فقسم (طارق بنداري) المهارات التعبيرية إلى اثني عشر قسماً وهي:

[1] ف عبد الرحيم، سلسلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (التعبير لغير الناطقين باللغة العربية)، 1430هـ، المستوى الأول، ص 3.

[2] ف عبد الرحيم، سلسلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (التعبير لغير الناطقين باللغة العربية)، 1430هـ، المستوى الثاني، ص 2.

[3] طارق بنداري، الرائد في التعبير، الطبعة الأولى، ص 4.

مهارة استبدال مرادفات الكلمات.

مهارة استبدال مرادفات التراكيب.

مهارة إعادة الجمل والتراكيب للفقرة للإحساس بتسلسل الأفكار وترابطها.

مهارة التلخيص الفوري الدقيق والسريع في نفس الوقت.

مهارة التقديم والتأخير.

مهارة إضافة تراكيب جديدة في أماكنها المناسبة من الفقرة (بسط الكلام).

مهارة تحويل الفقرة لأسلوب آخر (هو أسلوب الدارس).

مهارة تحديد العناوين الرئيسية للموضوع واستخلاص النقاط الفرعية المندرجة تحتها.

مهارة كتابة موضوع تعبير مركز من خلال نقاط محددة متتالية.

مهارة وضع أسئلة لكتابة موضوع التعبير.

مهارة استخلاص مفاتيح الأسئلة المناسبة لموضوع التعبير.

وأخيرا كتابة موضوع التعبير باستخدام كل ما سبق التدريب عليه[1] .

ثم يسير الكتاب معالجاً المهارات الأساسية للتعبير تدرجاً من البسيط، فيطبقها كاملة على أربع موضوعات نموذجية بعنوان (الحفاظ على الزمن- فن القيادة – علوم العرب- المخدرات) وتحت كل عنوان يكتب اسم المهارة أعلاه – وهذا هام جداً- ليدرك الطالب انه يتعامل مع قاعدة مقصودة مباشرة يجب استيعابها بشكل كامل- وكانت عناوين المهارات بهذا الشكل أعلى كل موضوع من الموضوعات الأربع:

مرادفات الكلمات

مرادفات التراكيب

إعادة التراكيب للفقرة

التلخيص بالحذف والإضافة

التقديم والتأخير

[1] طارق بنداري، الرائد في التعبير، الطبعة الأولى، ص 5.

إضافة تراكيب جديدة (بسط الكلام)

تحويل الفقرة لأسلوب آخر.

العنوان الرئيسي والنقاط الفرعية

كيفية كتابة موضوع تعبير

أسئلة التعبير وصياغتها

مفاتيح الأسئلة

ثم ينتقل إلى التعبير الوظيفي:

الرسالة الشخصية

الطلب

الشكوى

الدعوة

البرقية

الإعلان

التقرير

التعليمات والإرشادات

محضر الاجتماع

اللافتة

ونموذج طارق بنداري وعرضه لمهارات التعبير بهذا الشكل هو ما يجب أن تكون عليه داخل السلاسل المختلفة ليفهم الطالب أنه أمام مهارة تدرس ولها أصول وقياس.

طريقة تدريس التعبير:

أولاً: طريقة تدريس التعبير الشفوي

قبل البدء بحصة التعبير الشفهي، لا بد من ربط الدرس والتعبير بميول الطلاب وإشعارهم بأهميته، والتدريب على المهارات الخاصة بالتعبير الشفهي، ربط مادة الدرس بالحياة العملية وبيئة

التلاميذ، والعمل على ان يسود جو من المرح والفرح حتى لا يشعر التلاميذ بالسأم والملل، ويستعد المعلم لحفظ النظام وتهذيب السلوك بما يلائمه من الحزم مع العطف[1].

ولمعلم التعبير السير وفق الخطوات الآتية بشكل فرق تنافسية أو لعموم الصف:

(العنوان) يناقش الطلاب في اختيار عنوان الدرس وفقاً لدروس القراءة أو المناسبات المختلفة وطرح العناوين المتنوعة ثم الاختيار من بينها.

(المقدمة) بتوجيه من المعلم يقوم الطلاب بصياغة مقدمة مناسبة تحمل التشويق مع إرشاد المعلم لما يناسب وما لا يناسب وحجم المقدمة، وحسن الانتقال منها للموضوع، وعلاقاتها به.

(الموضوع) يطلب المعلم من الطلاب وضع العناوين الرئيسية والأفكار الفرعية للموضوع وتكتب على السبورة أو بورقة خارجية، ثم يقوم من كل فريق عضو يشرح فكرة من الأفكار ويتبعه عضو من فريق آخر يضيف على نفس الفكرة وهكذا حتى تكتمل الأفكار.

(الخاتمة) يضع كل فريق خاتمة تناسبه، مع توجيه من المعلم لمتطلبات الخاتمة والحجم المناسب لها حسب الموضوع، ثم يعرض كل فريق خاتمته.

يجب أثناء تدريس التعبير الشفوي التركيز على المهارات الأساسية المطلوبة منه وتكون واضحة بذهن المعلم، وكذلك الطلاب يجب أن يفهموا هذه المهارات والمقصود منها وطرق تناولها والتعامل معها، والانتقال والتسلسل من (التعبير المقيد إلى الموجه إلى الحر).

ويمكن ان يقوم المعلم بتدريب الطلاب على المهارات الآتية شفوياً:

التعبير الحر عن مواقف مختلفة من الحياة.

التعبير عن الصور.

إجابة الأسئلة والتلخيص شفويا.

قص القصص وتلخيصها.

الحديث عن النشاطات المنهجية واللامنهجية.

[1] جمال مصطفى العيسوي وزملاؤه. **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي**، دار الكتاب الجامعي، 2005، العين، الإمارات، ص 151.

الحديث عن المناسبات الدينية والوطنية[1].

ثانياً: التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي نتاج اتقان المهارات السابقة له من استماع ومحادثة وقراءة ونحو وصرف، وإن أجاد المتعلم هذه المهارات أبده في المخرج المعبر عنها وهو التعبير الكتابي، فيصبح كاتباً مبدعاً ومفوهاً بليغاً وحاملاً للسان العربي الصحيح، وهو الهدف الأساسي من العملية التعليمية، فمن يمتلك مهارات اللغة العربية من غير الناطقين بها يفوق كثيراً الناطقين بها في بعض الجوانب ولاسيما عامتهم الغير متخصصين بها.

للتعبير الكتابي قيمته التربوية والفنية الخاصة به، فهو يفسح المجال امام التلاميذ للتروي، وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة، وتنسيق الأسلوب، وتنقيح الكلام[2].

وهناك فرق بين الحديث والكتابة، ففي الحديث يمكن للمتكلم تعديل أفكاره، وليس كذلك في الكتابة، وخاصة بعد خروج النص من يد الكاتب وذهابها للقارئ، ومن هنا كانت مهارة الدقة والوضوح وحسن العرض والترتيب شرطاً مهما لابد من توفره في التعبير الكتابي[3].

أهمية التعبير الكتابي:

تتضح أهمية التعبير الكتابي في النقاط الاتية:

قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.

قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره ومشاعره في أية مناسبة تأثر بها.

القدرة على إيراد بعض عناصر الإقناع تأييداً للرأي.

القدرة على الكتابة إلى آل فئة بما يناسبها فكراً ولغة وأسلوباً.

القدرة على الكتابة السليمة رسماً وتركيباً للجملة وبناء العبارة مع الدقة في توظيف علامات الترقيم في مواضعها المناسبة.

---

[1] خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، **فن التعبير الوظيفي**، 2003، مطبعة منصور، غزة، ط1، ص18.

[2] مشهور اسبيتان، **تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، المجلد 26(9)، 2012، ص 2113.

[3] خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، **فن التعبير الوظيفي**، 2003، مطبعة منصور، غزة، ط1، ص18.

تنمية مهارة تلخيص المواضيع والقصص الطويلة، وتوظيفها في الحياة العملية[1].

طريقة تدريس التعبير الكتابي:

خطوات سير درس التعبير الكتابي مرتبط بالتعبير الشفهي، فبعد انتهاء درس التعبير الشفهي يطلب المعلم من المتعلمين جمع الأفكار وزيادة الشواهد وتنسيق وإعادة ترتيبها بشكل مترابط وحسن إخراجها كتابياً على الشكل التالي:

(العنوان) حسن صياغة العنوان بأشكال مختلفة مشوقة تخدم الهدف الأساسي من الموضوع.

(التمهيد) ويذكر فيه اهمية الموضوع والحاجة إليه وأسباب الكتابة فيه.

(الموضوع) ويراعي في كتابته التدرج من البسيط الواضح للتفصيل، مع مراعاة العناوين الرئيسية والفرعية، وحسن استخدام القوالب الجذابة العميقة التي تخدم النص المكتوب.

(الخاتمة) ويكتب فيها الطالب خلاصة موضوعة والإجابة على أسئلته بالتمهيد وفائدة ونفع موضوعه لمن يقرأه.

(المصادر) يطلب المعلم من المتعلم ذكر المصادر التي رجع إليها في كتابة موضوعه.

(علامات الترقيم) يجب على المعلم تنبيه المتعلمين لعلامات الترقيم وأهميتها في النص المكتوب وحسن إخراجه شكلياً وكتابياً.

أساليب تفعيل حصة التعبير:

لابد لحصة التعبير ألا تكون حصة قراءة أو نحو وصرف، لابد لها أن تكون حصة حماسية مشوقة بمحتواها، ينتظرها المتعلمين لشعورهم بأنها ملكهم وهم من يقومون بها، ولابد لذلك من بعض الأساليب المعينة للمعلم المرشدة له على الطريق ومنها:

(تهيئة البيئة الصفية) حيث يقوم المعلم بتقسيم الصف إلى فرق أو مجموعات متناسقة مترابطة فيما بينها، لكل مجموعة متحدث عنها يتم التناوب بين أعضاء الفريق بشكل منظم وبإشراف المعلم.

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، **طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**، 2004، ط1، دار الشروق، ص 93، 94 (بتصرف).

(تهيئة المعلم) لابد للمعلم أن يستعد لدرس التعبير بشكل جيد، معرفة بمحتواه وعناصره وما يدور حوله حتى يستطيع مساعدة الطلاب بشكل جيد ومنظم، وكذلك يكون الحظ الأوفر من الدرس للمتعلمين.

(التهيئة الذهنية للطالب بالمعلومات المسبقة) وهذه ما تقع فيه غالب السلاسل التعليمية، فلابد للمعلم قبل ان يطلب من المتعلم تلخيص فقرة أن يعرفه ما معنى التلخيص وكيفيته وضوابطه، وكذلك قبل ان يطلب منه كتابة برقية او إعلان أن يكون قد أخبره مسبقاً بمعنى الدرس وضوابطه وشروطه والتدريب عليها ثم السؤال والتدريب المستمر باستخدام الطرق المتنوعة للقياس والتدريب.

(الوسائل) لاستخدام الوسائل الأثر الكبير والمميز على المتعلمين في استلهام وتحفيز ذاكرتهم، فيمكن عرض مقطع فيديو قريب من الموضوع يحفز وينشط ذاكرة المتعلمين.

(استراتيجيات التعلم النشط) لابد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط داخل حصة التعبير بكافة أشكالها (التعلم الذاتي، التعلم التعاوني، العصف الذهني، سرد القصص، الخرائط الذهنية، حل المشكلات، لعب الدوار، الألعاب، تعلم الأقران) حسب الموضوع المطروح وعناصره.

نموذج تطبيقي لدرس تعبير

العنوان (تدريس مهارة التلخيص)

لأي درس تقسيم طبيعي (قبل الدرس، اثناء الدرس، بعد الدرس)

قبل الدرس

يجهز المعلم بعض الموضوعات الهامة ليختر الطلاب فيما بينها أو يضعها بين أيديهم كمقترح.

تجهيز الوسائل التعليمية المطلوبة، من مقطع فيديو مناسب، أو قصة قصيرة لا تتجاوز نصف صفحة، حاسوب يتأكد من أنه يعمل ويتصل بالعارض، بعض الصور من ثلاث إلى خمس صور تخدم المهارة وتشحذ الذهن لتعريف معنى التلخيص.

تجهيز نماذج للتلخيص حتى يتم عرضها اثناء الدرس.

تصوير ورقة للتدريب بها قطعة المراد تلخيصها بنهاية الدرس (يستغنى عنا بمقاطع بالكتاب المقرر بين أيديهم).

تجهيز بطاقات للتعريف بضوابط التلخيص، أو عرض حاسوبي.

تقسيم الطلاب إلى مجموعات متناسقة.

تهيئة البيئة الصفية بشكل فرح ومرح.

أثناء الدرس

بعد دخول المعلم وترحيبه وابتسامته الملازمة له المعهودة، يبدأ بـ(تهيئة الذهن) بطرح أسئلة: من يلخص لي الدرس السابق؟ وعن أي شيء تحدثنا؟ وما كان موضوعه؟ وأهم النقاط به؟

يخرج المعلم بطاقة تعريفية مكتوب عليها(لخص) ثم يسأل عن معنى الفعل، ويتبع ذلك التعريف به.

يكتب المعلم عنوان الدرس على السبورة، ويذكر للطلاب أهداف الدرس والمستهدف منه.

يقوم المعلم بتوزيع ورقة بها قطعة من سطرين ويطلب تلخيصهما بسطر في دقيقتين لا غير.

لا ينظر المعلم لهذه الأوراق، بل بعد انتهاء الدقيقتين يقوم بشرح ضوابط التلخيص عن طريق العرض المجهز مسبقاً او البطاقات او كتابتها على السبورة.

يعرض المعلم نموذج للتلخيص وذكر الضوابط التي اتبعت في تلخيصه.

يطلب المعلم من الطلاب إعادة تلخيص السطرين السابقين بمراعاة الضوابط.

يقوم المعلم بالتدقيق على الأوراق وملاحظة نقاط الضعف، ثم التأكيد عليها على السبورة من دون ذكر لسماء الطلاب.

يطلب المعلم من بعض الطلاب تلخيص درس سابق شفوياً في دقيقتين لكل طالب.

يطلب المعلم في نهاية الدرس من الطلاب تلخيص كتاب قصص لشخصيات فيما لا يزيد عن نصف صفحة، كقصص الأنبياء، قصص الصحابة...

بعد الدرس

يذكر المعلم الطلاب بالتلخيص وينصحهم بعمله كعرض إليكتروني حاسوبي ويسمح لهم بعرض الدرس القادم.

يتابع المعلم الطلاب (عن طريق مجموعة تجمعهم على الهاتف) بالتلخيص، ويجيب على الأسئلة التي تدور في أذهانهم، او يحل العقبات التي تواجه البعض.

يستضيف المعلم معلماً آخر يبدا الدرس الجديد بتلخيص لشخصية محببة لنفوسهم معاصرة وقدوة حسنة فيما لا يزيد عن دقيقتين.

الخاتمة

في نهاية هذه الدراسة توصلت إلى:

أهمية التعامل مع مهارة الإملاء كمهارة أساسية لها قواعد يجب اتباعها وحسن ترسيخها.

عدم الانتقال من مهارة إملائية لغيرها حتى تثبت الأولى تماماً فهماً وتطبيقاً.

أهمية التعامل مع مهارة التعبير وتناولها كمادة لها قواعد يجب اتباعها وعنونتها والسير عليها بالتدرج وفق منهاج ثابت.

أهمية وضع مهارات التعبير أمام المعلم والمتعلم بشكل واضح ليعلم أين يسير ومستوى تقدمه.

لمهارة التعبير خصوصية في تناولها وهي تابعة لباقي المهارات وخادمة لها بنفس الوقت والموضحة لدرجة إجادتها.

يساهم إدراك المعلم لمهارات التعبير وطرق تناولها والتعامل معها العامل الكبر على نجاح إتقان هذه المهارة.

مهارات تعليم اللغة العربية ليست بعدد الساعات وحجم السلاسل بل بقدر إتقان واستيعاب المتعلم للمهارات الأساسية.

يسم المنهاج الواضح المعالم والعصري القائم على تفصيل المهارات ب وعنونتها بكل درس ووضع اهداف كل درس في ترسيخ مهارة التعبير.

التوصيات

توظيف المهارات والاستراتيجيات المتنوعة في حصتي الإملاء والتعبير.

استخدام المهارات التفصيلية للإملاء والتعبير وعنونتها في كافة السلاسل ووضعها بعين الاعتبار امام المعلم والمتعلم.

عدم الخلط بين مهارة التعبير والقراءة والمحادثة في الاستخدام، فليست مهارة التعبير قراءة أو محادثة وإن كانت تستفيد منهما وتفيد.

تمت

المراجع

ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 3، 1994.

أسماء عبة، **مهارات التعليم الكتابي ودورها في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، رسالة ماجستير في الآداب واللغة العربية، جامعة مُحَمَّد خيضر، بسكرة، 2015.

جمال مصطفى العيسوي وزملاؤه. **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي**، دار الكتاب الجامعي، 2005، العين، الإمارات.

خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، **فن التعبير الوظيفي**، 2003، مطبعة منصور، غز، ط1، مطبعة منصور، غزة.

رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2004.

زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة، الازاريطة، مصر، ط1، 2001.

سعاد عبد الكريم الوائلي، **طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**، 2004، ط1، دار الشروق.

سلسلة (**العربية بين يديك**) الإصدار الثاني، الرياض، 2014.

طارق بنداري، **الرائد في التعبير**، الطبعة الأولى.

عبد المنعم احمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية.

عشاش، معجم الكنز عربي، منشورات عشاش، الجزار، 2113.

عمر الأسعد وفاطمة السعدي، **اللغة العربية بين المنهج والتطبيق**، 1989، دار العطاء، عمان.

ف عبد الرحيم، سلسلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (التعبير لغير الناطقين باللغة العربية)، 1430هـ.

فتحي الخولي، دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية، كتب أشرطة، الجزائر، ط 6، 1989.

مشهور اسبيتان، **تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 26(9)، 2012.

وليد أحمد جابر، **تدريس اللغة العربية**، 2002، ط ١، دار الفكر، عمان.

سلسلة أبجد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

(دراسة وصفية تحليلية)

أ. مصطفى عبد الرحمن قداد

مدرس في كلية العلوم الإسلامية
في جامعة ماردين آرتقلو

سلسلة أبجد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

(دراسة وصفية تحليلية)

أ. مصطفى عبد الرحمن قداد*

الملخص

إن الاهتمام الشديد بالتعلم و التعليم ووسائل نقل المعرفة والعلوم كانت ولا تزال محط اهتمام لدى الإنسان قديماً وحديثاً، وبما أن اللغة هي الوعاء الذي يحتوي تلك المعارف والعلوم فقد كانت هي الأوْلى بأن تنال حظاً وافراً من اهتمام الإنسان وذلك من خلال تعلمها وتعليمها.

وقد تكونت حركة تعلم اللغات وتعليمها وآلياتها مع مرور الوقت ثم تطورت وازدهرت مع تطور العلوم اللسانية التطبيقية ونظرياتها التي حققت الكثير من التطبيقات والنتائج الجيدة والنافعة في بابها، وتسمى هذه الحركة في وقتنا الحالي بمصطلح (صناعة تدريس اللغات) أو لنقل (علم تدريس اللغات)، وأدى إلى إنتاجها العديد من العوامل العلمية والسياسية والاجتماعية وغيرها، فانتقلت بهذا الميدان من الممارسات العشوائية التي كانت تمارس في تعليم اللغات إلى التنظيم والتقنين الممول من قبل الدول لتنميتها وتطويرها.

وانطلاقاً مما سبق أجريت دراسة لسلسلة عربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (أبجد)، للوقوف على المنهجية والاستراتيجيات التعليمية المتّبعة في تنظيم السلسلة، علّنا نوفق في الوصول إلى تصور واضح للمنهجية الأفضل في تأليف سلاسل تعليم اللغة الثانية بناءً على النتائج الملحوظة والحاصلة من تعليم سلسلة أبجد في مؤسسات تعليم اللغات.

وقد ضمّ هذا البحث مدخلاً ومباحث ثلاثة وخاتمة، أما المدخل فقد جعلته للحديث عن أهمية تحليل المحتوى، وأما المباحث الثلاثة فحوت الوصف العام لسلسلة أبجد فخريطتها اللغوية ثم تحليلاً لمحتوى السلسلة، وأما خاتمة البحث فقد تضمنت أهم النتائج والتوصيات التي نسأل الله أن يُستفاد منها في تصميم المناهج التعليمية المخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

* Mustafa KADAD, Öğretim Görevlisi, Mardin Artuklu Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Türkye. mustafakadad@gmail.com

الكلمات المفتاحية: سلسلة أبجد، تحليل المحتوى، تعليم اللغات، اللغة الثانية.

مدخل

تحليل المحتوى من أهم الأدوات العلمية التي تفيدنا في تحقيق جملة من الأهداف العلمية في العملية التعليمية، وسنذكر جملة منها: [1]

يعد المحتوى من أهم مكونات المنهج الدراسي بل لعله الأساس والجوهر ففي العملية التعليمية، فَفِيه تُنظم مجموعة المعارف والمهارات المراد إيصالها للمتعلم فلا بد من الاهتمام به.

يفيدنا تحليل محتوى الكتب والسلاسل التعليمية في التعرف على اتجاهاتها، ومواضع الاهتمام فيها، كما يساعدنا في بناء تصور عن القضايا التي رغبت السلسلة بمعالجتها.

يعيننا تحليل محتوى الكتب التعليمية على الوقوف على خصائصها التربوية والإحاطة بكل جزئيات الموضوع.

يُظهر تحليل محتوى الكتب عن مدى تلبية هذه الكتب لحاجات الدارسين، وقدرتهم على إشباع دوافعهم.

من المهم استخدام تحليل المحتوى لقياس مستوى سهولة اللغة المقدمة للمتعلم في كتب تعليم اللغة، وتحديد درجة مناسبتها للمتعلمين الذين ألفت لهم هذه السلاسل والكتب.

إن تحليل محتوى الكتب التعليمية وفق أداة موضوعية تتميز بالثبات والصدق من شأنه أن يساعد في التقاء وجهات النظر بخصوص مضمون هذه الكتب، إذ إن الاعتماد على الخبرة الذاتية والشخصية لوحدها في تحليل محتوى الكتب التعليمية سوف يؤدي إلى تباين في وجهات النظر وتعدد نقاط المشتغلين بالتحليل ما لم تتوافر أداة ذات إطار واضح وفئات محددة وعناصر موضوعية.

إن تحليل محتوى الكتب التعليمية وفق أداة علمية يساعدنا على إنجاز تقويم موضوعي لهذه الكتب، على اعتبار أن تحليل المحتوى خطوة أساسية وسابقة على التقويم.

[1] ينظر: شعيب، أبو بكر عبد الله علي، **تحليل محتوى سلسلة العربية بين يديك**، بحث محكم في مجلة (العربية للناطقين بغيرها) معهد اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية – الخرطوم –سودان، العدد الرابع يناير 2007م، ص 330-331.

إن تحليل المحتوى لعدد من الكتب وتقويمها يساعدنا على إبراز خصائص هذه الكتب لنتمكن من تمييز الجيد من هذه السلاسل للعمل على تطويره رفعا لسويتها وفائدتها.

يقدم لنا اقتراحات جديدة من المصادر والمراجع المفيدة لإثراء المادة العلمية، و إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية، ويسهل عملية صياغة أهداف الدرس بصورة دقيقة ومحددة، وكذلك اختيار الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المناسبة، واختيار الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة، مما يسهل عملية التقويم، ويحقق شموليتها.

دراسة سلسلة أبجد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

نتناول فيها الوصف العام لسلسلة أبجد ثم خريطتها اللغوية وننتهي بتحليل محتوى سلسلة أبجد.

1. الوصف العام لسلسلة أبجد العربية:

1.1. التعريف بسلسلة أبجد:

سلسلة أبجد لتعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بغيرها سلسلة حديثة صدرت في تركيا، "وقد استغرق تأليفها جهوداً عظيمة لفريق كبير من الباحثين والخبراء والمؤلفين والمصممين، استمرت أكثر من سنة من العمل اليومي المتواصل، حتى انتهت إلى صورتها هذه."[1]

ويتكون فريق إعداد أبجد من فريق تصميم الوثيقة والإشراف على التأليف وهم: (أحمد نتوف ومُحَمَّد نور يوسف وخانم اليازجي وصبري تركمان وعتيق آيدن وحسين بولات)، وفريق من المشاركين من الباحثين والخبراء في التأليف وهم: (أحمد الرهبان وخليل أيوب وأحمد صوان وسليمان العميرات و أسامة السحاري وشذا الحوراني وإسلام جنكيز وعلي عبد الواحد وحسين الأسود ومعتصم حمد). وقبل هذا الإعداد تم وضع وثيقة مفصّلة لتأليف منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد سعى فريق البحث في هذه الوثيقة إلى استقراء موسع للمناهج المؤلفة لهذا الغرض، وكذلك تحليل معايير تعليم اللغة الثانية كمعيار المجلس الأمريكيّ والإطار الأوربيّ، ونتيجة لذلك كله " توصل الفريق إلى معايير خاصة بمنهج أبجد تراعي خصوصية اللغة العربية واحتياجات الجمهور

[1] فريق تأليف (أحمد نتوف- مُحَمَّد نور يوسف- صبري تركمان- عتيق آيدن- حسين بولات)، **أبجد سلسلة لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها**، مطبعة بروتك(Protech Matbaa) – ملاطية، ط3، 1439هـ، 2018م، ص5.

المستهدف، وكذلك التطور الذي يشهده تعلم اللغات وتعليمها، وقد انتهت السلسلة إلى وضع معايير تفصيلية لكل مهارة من المهارات اللغوية الأساسية، وأوردت تلك الوثيقة خريطة للسلسلة تشمل ما يلي:

عناوين الوحدات التي تشتمل عليها سلسلة أبجد.

المهارات اللغوية الأساسية.

عناوين الدروس المفصلة في كل مهارة.

العلاقات والربط بين الدروس.

خطة الصف التحضيريّ."[1]

تتألف سلسلة أبجد من أربعة مستويات ولكل مستوى منها عنوان خاص به للتعبير عن المواضيع التي يحتويها وهي على الشكل الآتي:

المستوى الأول: أنا وعَالَمي.	المستوى الثالث: موضوعات حيوية.
المستوى الثاني: العالم من حولي.	المستوى الرابع: إنسانيّات.

ويقول المؤلفون أنهم وضعوا أهدافاً لكل مهارة لغوية في كل مستوى من مستوياتها الأربع بما يتوافق مع خطة رئاسة التعليم العالي في تركيا، وقد وضعوا عدداً من الدروس في الوحدات التعليمية بما يوافق الخطة الدراسية لكل مستوى، وبذلك جعلوا المدة الزمنية اللازمة للمستوى هي سبعة أسابيع تعليمية يضاف إليها أسبوعاً لإجراء الاختبارات. وجعل فريق التأليف نظاماً للدروس الأسبوعية على أن تكون 26 حصة درسيّة مفردة، أي 13 حصة مزدوجة، إذ يعطى في كل حصة مزدوجة درس من دروس الوحدة.

وكان عدد الوحدات في كل مستوى من مستويات السلسلة 12 وحدة، تتألف كل وحدة منها من 6 أو 7 دروس، وكل درس يشمل صفحتين من كتاب الطالب إضافة إلى صفحة من كتاب التدريبات، وترتبط جميعها بعنوان الوحدة.

وقد بلغ عدد دروس السلسلة كاملة (كتب الطالب وكتب التدريبات) نحو 370 درساً.

[1] ينظر: المصدر السابق.

2.1. مميزات السلسلة:

إن أبرز المميزات التي في سلسلة أبجد هي طباعة الكتاب والإخراج الفني والتقني والتصميم، فالكتاب من القطع الكبير وأوراقه ذات جودة عالية، أما التصميم فمن إنجاز فريق كلر(color group) في إسطنبول وهم(حسام علوم و أديب الحريري ومايا الباسط ورند رمضان) وساعدهم في الإنتاج والتصوير (لقمان يوسف وسلمان بوزكورت ومُحَمَّد نتوف وعمر يوسف) وقد عمل فريق خبراء التصميم الفني إلى إجراء التجارب الفنية إلى أن وصلوا إلى هوية بصرية فنية مميزة، منها:

تعدّ من سلاسل التعليم الحديثة التي استفادت من استثمار التقدم العلمي في تطوير عملية تعليم اللغة.

انطلاقها من النظريّة القائمة على الطريقة الطبيعية في تعلم اللغة الثانية كما يكتسب الإنسان لغته الأم، وذلك من خلال المشافهة ثم تعلم الكتابة.

اعتماد التصميم على المربع المائل المشتق من الخطوط التي تظهر على الدفاتر.

تم تمييز المهارات اللغوية بالألوان فلكل مهارة لون خاص بها.

تنسيق العناصر الفنية لتكون مقبولة من الطالب وتعزيز عملية التعليم بالصور المساعدة.

"تقنية الواقع المعزز(AR): وهي تقنية دعم إلكتروني لربط عناصر من الواقع الحقيقي ببعض العناصر الافتراضية المناسبة لها، كالصور والمقاطع الصوتية وغيرها مما يضيف بعداً تفاعلياً للكتاب."[1]

المشاريع الداعمة من بطاقات وأدوات تعليمية في كل المستويات عدا الأول منها وهي مساعدة للطالب في عملية الإنتاج اللغوي بأشكاله المختلفة، ويفترض أنها تركز على الجانب الشفهي من التواصل.

كانت تلك أبرز الميزات التي وجدنا في السلسلة وسنمر على ذكر غيرها عند تحليل السلسلة .

3.1. أهداف السلسلة:

تهدف سلسلة أبجد في بناء محتواها التعليمي في جميع مستوياتها على مبدأين أساسيين:

[1] فريق تأليف **سلسلة أبجد**، 2018م، ص 9.

الأول: الانتقال من السهل والبسيط إلى الصعب المركب تدريجياً .

الثاني: تعلّم اللغة العربية العامة في المستوى الأول (أنا وعالمي) من خلال المواقف الحياتية الخاصة به وبعالمه الصغير، ثم في المستوى الثاني (العالم من حولي) تقوم بإدخال مفردات تخصص العلوم الإسلامية تصاعدياً، ليزداد بعدها الاهتمام بالمواضيع الإسلامية التخصصية مثل (الفقه الإسلامي والقرآن الكريم وعلومه والسيرة وعلوم الحديث وغيرها).

فهي تهدف إلى تعزيز الكفاية الثقافية الإسلامية بشكل كبير، ويظهر ذلك واضحاً من خلال متابعة عناوين معظم الدروس والوحدات.

أما في المعارف والمهارات والتي نالت حظاً وافراً من الاهتمام في هذه السلسلة فقد اعتمدت الفصل بين المهارات اللغوية بناءً على المنهجية التواصلية في تعليم اللغات، واختارت لجنة التأليف أن يكون التقسيم المهاري على الشكل الآتي:

الاستماع والمحادثة والقواعد (النحو والصرف) والقراءة والتعبير والإملاء، واعتبرت أن ذلك يشمل المهارات الشفوية والكتابية والقاعدية (النحوية والصرفية والإملائية).

و هدفها في ذلك كله أن تعليم اللغة من خلال مواقف تواصلية واقعية ووضع المعلومة في سياق تواصلي بعيداً عن تعليم المفردات والتعبيرات والقواعد بشكل منفصل عن غرضها التواصلي.

فهي تهدف إلى تمكين الطالب من الإنتاج الشفهي والكتابي وفهم المقروء، وهذا ما ذُكر في مقدمة السلسلة، ولكن من الملحوظ أن السلسلة استفاضت كثيراً في جانب النحو والصرف النظري بل لم تلتزم بما ادعت أنها تلتزم به من اعتماد طريقة النحو الوظيفي في عرضها للقواعد وخصوصاً في الأسابيع الخمسة الأولى، بل وجدتها في الأسبوع الثالث تعرض لدرس من دروس الصرف وهو (الفعل الصحيح والفعل المعتل)، وذلك في الوحدة الثانية من المستوى الأول، ويتابع في ذكر مفردات أبحاث نحوية وصرفية ففي الوحدة الرابعة مثلاً درس الصرف (تصريف الفعل الماضي السالم المجرد)، فهي كما ترى دروس فوق مستوى المتعلم بل وتعتمد التلقين بدل التوظيف.

وهذه أهم أهداف سلسلة أبجد التي ذُكرت في مقدمتها، وقد وُفِّقتْ في تحقيق بعضها، وجانبها التوفيق في تحقيق جملة منها، سنتناولها بشيء من التفصيل والتمثيل عند تحليلنا للسلسلة بإذن الله.

4.1. الفئة المستهدفة:

سلسلة أبجد موجهة لطلاب الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا على وجه التحديد، لذلك تم تأليف الوحدات بمضمون يناسب العلوم الشرعية التي سيدرسها هؤلاء الطلاب في كلياتهم الشرعية، فالمفردات والتراكيب والنصوص المختارة معظمها له ارتباط إسلامي وشرعي وذلك في جميع المستويات، بل ويزداد تصاعدياً.

ووضع فريق التأليف في حسبانه أن معظم الملتحقين بالكليات الشرعية في تركيا ممن درس في مدارس الأئمة والخطباء التي تعلم العربية وطلابها لهم معرفة بالحروف العربية وبقدر لا بأس به من المفردات والتراكيب التي تعينه على البدء بالتحية والتعارف، ومع ذلك وضعوا في حسبانهم أيضا الطلاب الذين لم يتلقوا أي تعليم للغة العربية من قبل، فوضعت 23 درساً لسد هذه الثغرة أسمتها مفاتيح أبجد تدرس على مدى أسبوعين قبل البدء بالمستوى الأول.

5.1. مكونات السلسلة:

تتكون هذه السلسلة من كتب تعليمية مقسمة إلى أربعة مستويات تعليمية هي:

المستوى الأول: ويضم كتاب الطالب (أنا وعالمي)، وكتاب التدريبات.

المستوى الثاني: ويضم كتاب الطالب (العالم من حولي)، وكتاب التدريبات.

المستوى الثالث: ويضم كتاب الطالب (موضوعات حيوية)، وكتاب التدريبات.

المستوى الرابع: ويضم كتاب الطالب(إنسانيّات)، وكتاب التدريبات.

ولا يوجد مع السلسلة أي ملحق آخر من معجم أو كتاب للمعلم أو قرص صوتي، بل تعتمد في دروس الاستماع على تقنية الواقع المعزز من خلال شبكة الإنترنت.

6.1. مُوَجِّهات السلسلة:

ومن الموجهات التي اعتمدتها السلسلة وأخذت بها ما يلي:

الاهتمام بالنظام الصوتي للغة العربية، من جهة التمييز والإنتاج من قبل الطالب.

اعتماد نظام الوحدة التعليمية المحتوية على عدد من الدروس المجموعة تحت عنوان واحد.

ضبط النصوص بالشكل، وتخفيف الشكل للكلمات تدريجياً إلا عند الضرورة.

اختيارها نصوص متنوعة (سرد، حوارات، قصص، ..).

التنويع في استخدام التدريبات، والإكثار منها.

الاستعانة بالصور ولا سيما في مفاتيح أبجد وفي المستوى الأول.

عرضها الأمور الثقافية ومفاهيمها من خلال النصوص بأساليب متنوعة.

الاستفادة من مناهج تعليم اللغات الأخرى، وإعداد المواد التعليمية وفقاً لأحدثها، مثلاً: تبدأ كل وحدة بدرسي الاستماع والمحادثة لأنهما ينميان المهارات الشفهية، والإنسان يبدأ باكتساب اللغة شفهيا، ثم ينتقل إلى تعلمها كتابياً.

وضع نماذج اختبار لكل مستوى في نهايته، وتجده في كتاب التدريبات ليختبر الطالب تحصيله.

عرض أهداف الوحدة والأهداف الفرعية ومفردات وتعبيرات الوحدة في بداية كل وحدة، ثم تعزيزها من خلال استخدامها في جميع دروس الوحدة التعليمية.

الإفادة من قوائم الكلمات الشائعة في العالم العربي.

ضبط عدد المفردات والتراكيب في كل وحدة.

الاهتمام بالجانب الوظيفي عند عرض مفردات وتراكيب اللغة في الوحدة.

إدخال مفردات تخصص العلوم الشرعية تصاعدياً.

الانتقال من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب.

الربط بين مبدأ التطور على صعيد المواقف المدروسة مع التطور اللغوي والمعرفي.

تعليم اللغة من خلال المواقف التواصلية بعيداً عن تعلم المفردات والتعبيرات والقواعد منفصلة عن واقعها التواصلي.

الاهتمام بالمنتج اللغوي للمتعلم من خلال تعزيز الإنتاج بمشاريع أبجد التي تهدف لتعزيز المهارات الشفهية.

محاولة تشجيع الطالب على التعلم المستقل واعتماد التعلم الذاتي من خلال كتاب التدريبات.

هذا وصف عام مجمل لسلسلة أبجد، وقد اعتمدنا في معظم ما ذكرناه على ما خطه مؤلفوها في مقدمتها، وقد آثرنا أن نؤجل الحديث عن مدى مطابقة ذلك لواقع السلسلة إلى وقت تحليل السلسلة الذي سيأتي في المبحث الثالث بإذن الله تعالى.

2. الخريطة اللغوية لسلسلة أبجد العربية.

ونقصد هنا بالخريطة اللغوية للسلسلة الحصر الشامل لكل ما ورد في السلسلة من مهارات لغوية مع بيان موقع كل مهارة في الكتاب، ولهذه الخرائط أهمية كبيرة في كتب تعليم اللغات؛ لأنها تعّد دليل المعلم ترشده إلى نقاط تركيز الاهتمام في السلسلة، كما أنها مرجع مهم لكل باحث أو دارس يريد أن يتناول هذه السلسلة بالتحليل فتسهّل عملهم وتختصر جهدهم، [1] وسنعتمد في إعداد هذه الخريطة اللغوية لسلسلة أبجد بصورة شبه كلية على وصفها الموجز لكل كتاب من كتبها كما كتب مؤلفوها، إضافة لوصفي لها من خلال مطالعتي ودراستي إياها بل حتى وتدريسي لها في كلية العلوم الإسلامية في جامعة ماردين آرتقلو (تركيا).

1.2. كتاب الطالب للمستوى الأول (أنا وعالمي):

1.1.2. وصف الكتاب:

يتكون كتاب المستوى الأول من اثنتي عشرة وحدة تعليمية تتألف كل وحدة منها من ستة أو سبعة دروس وكل درس من صفحتين في كتاب الطالب وصفحة واحدة في كتاب التدريبات ويجمع هذه الدروس في الوحدة الواحدة عنوان الوحدة.

وكما ذكرنا سابقاً أن السلسلة مخصصة للطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية التركية، وغالبهم ممن تعلم شيئاً من العربية في مدارس الأئمة والخطباء، غير أنها لم تغفل الطلاب الذين لم يتعلموا في تلك المدارس ولم يتعلموا العربية أبداً فقد خصصت لهؤلاء مدخلاً أسمته مفاتيح أبجد وقد ضمنتها ثلاثة وعشرين درساً يفترض أن يمتد تدريسها على مدى الأسبوعين الأولين من الفصل الدراسي، وقد تضمن الحروف الأبجدية والمفردات الأساسية.

عدد صفحات كتاب الطالب في المستوى الأول (249) صفحة، جاءت المقدمة والفهارس وبرنامج توزيع المهارات الأسبوعي في الصفحات الخمس عشرة الأولى، وقد افترضوا أربعة نماذج للبرنامج تبعاً لاختلاف عدد الدروس الأسبوعية وهي (24 – 26 - 28 – 30) ساعة.

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الكتاب الأساسي**، الجزء مرشد المعلم، جامعة أم القرى – مكة المكرمة 1974م، ص 83.

تبدأ أبجد مفاتيحها بذكر الهدف العام للوحدة وهو تمييز الحروف والمفردات الأساسية التي تحتاج إليها في تعلم اللغة العربية.

وتعدد بعد ذلك جملة من الأهداف الفرعية –كما سمّتها– وهي تمييز الحروف العربية كتابة ونطقاً، وتعريف الطالب بالمفردات الأساسية التي يحتاجها متعلم العربية وتعريفه بالأرقام من 1 حتى 10 والألوان الأساسية والمشهور من الحيوانات والنباتات والجمادات والصفات المشهورة.

وقد استغرقت مفاتيح أبجد من الصفحة رقم 16 حتى الصفحة 67 من كتاب المستوى الأول من خلال 23 درسًا، والدرس الواحد مكون من صفحتين ثم تختتم المفاتيح باختبار لها من 4 صفحات.

أما مواضيع دروس مفاتيح أبجد فهي:

كلمات.	التنوين.	الأماكن والجهات.
الإسلام.	الحروف في الكلمات.	الأسرة.
مَنْ ؟ مَا ؟	الأفعال والأسماء.	الدّراسة.
الحروف الهجائيّة.	الضمائر مع الأفعال.	الطّعام والشراب.
أشكال كتابة الحروف.	المفرد والجمع.	النباتات.
أصوات متقاربة.	الأرقام.	الحيوانات.
الحركات.	الألوان والصفات.	حاجات الإنسان والمهن.
السكون والشدة.	أيام الأسبوع والشهور والفصول.	واختبار باسم (تحقق من معلوماتك).

وتبدأ بعدها مباشرة الوحدات التعليمية للمستوى الأول (أنا وعالمي)، وتم وضع كل وحدة تعليمية وفقاً لمجموعة من الأسس اللغويّة والعلميّة والدينيّة والمهاريّة والأخلاقيّة والثقافيّة، وقسمت كل وحدة كما أشرنا سابقاً إلى مجموعة من الدروس، يحمل كل واحد منها عنوانين: أولهما: معرفيّ والثاني: مهاريّ.

أما العنوان المعرفيّ فمتوافق مع العنوان الأساسي للوحدة التعليمية ومتفرع منه.

نذكر على سبيل المثال، العنوان الرئيس للوحدة السادسة (الطعام والشراب) وتنضوي تحته العناوين الفرعية الآتية: أنواع الأطعمة، وجبات الطعام، مأكولات عربية مشهورة، في المطعم، وبذلك تعطي فكرة كاملة ومتكاملة عن موضوع الطعام والشراب بأنواعه.

وفيما يتعلّق بالعنوان المهاريّ فقد جاء وفقاً لتقسيم لجنة التأليف للمهارات على الشكل الآتي: الاستماع والمحادثة والقواعد (النحو والصرف) والقراءة والتعبير والإملاء ليشمل المهارات الشفويّة والكتابيّة والقاعديّة (النحويّة والصرفيّة والإملائيّة).

2.1.2. بنية الوحدة التعليميّة:

تتكون بنية الوحدة التعليمية من:

عنوان الوحدة المعرفي.

هدف الوحدة: وغالباً ما يكون هدفاً واحداً عاماً أو هدفين.

الأهداف الفرعية: جملة من الأهداف المعرفية ذات الصلة بموضوع الوحدة التعليمية، إضافة لأهداف مهارية أخرى.

الكلمات الجديدة: حوالي 30 كلمة تقريباً.

التعبيرات: حوالي 20 تعبيراً تقريباً.

صور ملونة ذات ارتباط بموضوع الوحدة.

3.1.2. بنية الدرس الواحد:

العنوان المهاري للدرس.

العنوان المعرفي.

مثير بصري: عبارة عن صور ملونة مفردة ومركبة.

أسئلة تمهيدية شفوية.

نص متعلق بالمهارة التي يعالجها الدرس (الاستماع أو المحادثة أو القراءة أو القواعد أو التعبير أو الإملاء) وفقا لتقسيم الكتاب للمهارات.

استماع وقراءة بحسب المهارة.

أسئلة استيعابية: لقياس مستوى فهم الطلاب لما جاء في الحوار.

تدريبات نمطية كتابية (موزعة بين المحاكاة والتحليل والإنتاج).

تدريب ملء الفراغ.

تدريب الوصل بين الجمل.

تدريب اختيار الإجابة الصحيحة والخاطئة.

تدريب الترتيب.

الإعراب. وهذا النوع من الأسئلة يبدأ من المستوى الثاني.

حوار ومحادثة شفوية انطلاقاً من المفاهيم الواردة في الدرس.

4.1.2. نظام توزيع المهارات وترتيب الدروس:

تبدأ كل وحدة من الوحدات بدرسيّ الاستماع والمحادثة من أجل تنمية المهارات الشفهية لاعتمادهم النظريّة الطبيعية في تعلم الإنسان للغة الثانية باعتبار أن الإنسان يبدأ باكتساب اللغة شفهياً، ثم ينتقل إلى تعلمها كتابياً.

التركيز في مهارة الاستماع على استيعاب المعلومات المسموعة والفهم الدقيق لها ليتمكن الطالب الاستعانة بهذه المعلومات في الدرس الثاني، وهو درس المحادثة والإنتاج اللغوي الشفهي.

ثم يأتي درسا القراءة والتعبير اللذان يهتمان بتنمية المهارات الكتابية، فدرس القراءة مهمته تنمية مهارة فهم المكتوب (المقروء). وذلك من خلال نشاطات تساعد الطالب على فك رموز الكلمات والتعبيرات المدروسة، ثم استخدام هذه المكتسبات الشفهية والكتابية السابقة في إبراز شخصيته التعلُّمية واللغوية والاجتماعية من خلال التعبير الكتابيّ (التعبير).

ويفصل بين قسمي تعلم اللغة الشفهي والكتابي درس من دروس القواعد (النحو) وغالباً يكون مكملاً لهما، وذلك من خلال أنشطة تواصلية مرتبطة بموضوع الوحدة التعليمية، كما أنه يزود الطالب بمجموعة من القواعد الصرفية والإملائية المساعدة في ذات الاتجاه.

5.1.2.3. موضوعات كتاب المستوى الأول(أنا وعالمي):

التحية والتعارف.	التحية والتعارف.	التحية والتعارف.
الأسرة والأقرباء.	الأسرة والأقرباء.	الأسرة والأقرباء.
الدراسة.	الدراسة.	الدراسة.
السفر.	السفر.	السفر.

6.1.2. طريقة التدريس:

لا يقترح الكتاب أيّ طريقة للتدريس ولا كيفية تقديم المهارات والدروس– وجميع كتب السلسلة كذلك– وإنما يكتفي بتقديم التعليمات للطالب أثناء تأدية التدريبات اللغوية المرافقة لنصوص الكتاب.

7.1.2. الوسائل التعليمية:

يقدم الكتاب بعض الصور المركبة الملونة كوسيلة من وسائل تعليم المفردات وبعض التراكيب، ولم يقدم قرصاً صوتياً على عادة السلاسل التعليمية بل اعتمد تقنية الواقع المعزز(AR) – أيضاً جميع كتب السلسلة كذلك– لكي يضيف بعداً تفاعلياً للكتاب، وهذا الأمر له إيجابياته وسلبياته سنذكرها في حينه.

8.1.2. التدريبات:

اشتمل الكتاب على مجموعة واسعة وشاملة من التدريبات على الشكل التالي:

استمع ثم كرر.	ضع إشارة (✓) وإشارة (╳).
انظر واستمع.	تبادل السؤال والجواب مع زميلك.
أجب عن الأسئلة.	ضع خطاً.
اكتب الكلمات الآتية.	كون جملة.
مثّل الحوار مع زميلك.	صل، اسأل، اكتب.
املأ الفراغات.	أعرب (في المستوى الثاني وما بعد).
اقرأ الحوار.	

وهذا مكرر في جميع أجزاء السلسلة.

9.1.2.3. التقويم:

لا يوجد في نهاية الوحدة التعليمية من كتاب الطالب أي تدريبات اختبارية. وهذا في جميع مستويات السلسلة.

أما في كتاب التدريبات المرافق لكل مستوى فهناك اختبار واحد للمستوى كاملاً يشمل جميع المهارات.

10.1.2.3. وصف كتب التدريبات:

يتكون كتاب التدريبات للمستوى الأول (أنا وعالمي) من 106 صفحات، والهدف منه تشجيع الطالب على التعلم الذاتي المستقل وتعزيزه.

ولا يختلف كتاب التدريبات في بقية المستويات عن هذا الكتاب كثيرا، لذلك نقصر على ما ذكرناه منعاً للتكرار.

وتقسم هذه النشاطات إلى ثلاثة أقسام من شأنها تنمية مهارات الطالب اللغوية مع الحفاظ على خصوصية كل مهارة، وهي:

تدريبات المحاكاة: وهي نماذج يطلب من الطالب محاكاتها لأنها المرحلة الأولى من مراحل التعليم.

تدريبات التحليل: هدفها تعريف الطالب بجزئيات المهارات وترتبط بموضوع الدرس الأساسي.

تدريبات الإنتاج الكتابي: وتساعد الطالب على تطوير استخدامه الكتابي للغة، وتحديد مستواه من خلال المفردات والجمل والموضوعات التي ينتجها كتابة.

كما تقدم السلسلة في آخر هذا الكتاب نماذج من الاختبارات الخاصة بكل مهارة لتحديد مستوى تحصيل الطالب.

ونشير أنها كذلك في جميع المستويات تفاديا للتكرار، غير أنها تقدم في آخر الكتب من المستويات اللاحقة نماذج من الاختبارات الخاصة بكل مهارة لتحديد مستوى تحصيل الطالب.[1]

[1] ينظر: فريق تأليف **سلسلة أبجد**، 2018م، كتاب التدريبات المستوى الثاني، ص5.

2.2.3. كتاب الطالب للمستوى الثاني (العالم من حولي):

1.2.2.3. وصف الكتاب:

يتكون الكتاب الثاني في السلسلة من 200 صفحة وكذلك من 12وحدة تعليمية وتحوي كل وحدة على 6 أو 7 دروس كما في الكتاب الأول، كذلك لا تختلف بنية الوحدة التعليمية وبنية الدرس الواحد ونظام توزيع المهارات وترتيب الدروس فيه عن مثيلاتها في كتاب المستوى الأول، لذلك لا نرى ضرورة لإعادتها هنا، ونكتفي بذكر الإضافات التي فيه و الموضوعات التي فيه.

أما الإضافات فهي مشروع في وسط الكتاب بعد الوحدة السادسة من صفحتين بعنوان (من تكون؟)، ويستهدف الإنتاج الشفوي من الطلاب، ومشروع ثان من أربع صفحات في آخر الكتاب بعنوان (ارسم لوحتك) يستهدف الإنتاج الكتابي.

وأما فيما يتعلّق بترتيب المهارات فقد اختار فريق عمل أبجد أن تتناوب دروس الاستماع مع دروس المحادثة لتكون نقطة الانطلاق،

فالوحدة ذات العدد الفردي يكون تسلسل المهارات فيهما كما يلي:

(المحادثة، القراءة(1)، النحو(1)، القراءة(2)، التعبير، النحو أو الصرف، الإملاء).

وأما الوحدات الزوجية فتكون على الشكل التالي:

(الاستماع، المحادثة، النحو(1)، القراءة، التعبير، النحو أو الصرف(2)، الإملاء).

2.2.2. موضوعات كتاب المستوى الثاني (العالم من حولي):

البلدان والأماكن.	العادات والتقاليد.	مواقف من السيرة.
وسائل النقل والمواصلات.	شخصيات مشهورة.	قصص وحكايات.
السياحة.	اللغة العربية.	البيئة.
العمل.	الزراعة.	العالم من حولنا.

3.2.3. كتاب الطالب للمستوى الثالث (موضوعات حيوية):

1.3.2.3. وصف الكتاب:

يتكون الكتاب الثالث في السلسلة من 201 صفحة وكذلك من 12وحدة تعليمية وتحوي كل وحدة على 6 أو 7 دروس كما في الكتاب الأول، كذلك لا تختلف بنية الوحدة التعليمية وبنية الدرس الواحد ونظام توزيع المهارات وترتيب الدروس فيه عن مثيلاتها في كتاب المستوى الثاني، لذلك لا نرى ضرورة لإعادتها هنا، ونكتفي بذكر الإضافات التي فيه و الموضوعات التي فيه.

أما الإضافات فهي مشروع في وسط الكتاب بعد الوحدة السادسة من أربع صفحات بعنوان (مشكلة وحلّ)، ويستهدف الإنتاج الشفوي من الطلاب، ومشروع ثان من أربع صفحات في آخر الكتاب بعنوان (أين أدرس؟) يستهدف الإنتاج الكتابي.

2.3.2.3. موضوعات كتاب المستوى الثالث (موضوعات حيوية):

تطوير الذّات.	الطّاقة.	الأخلاق والقيم الإسلامية.
الشّباب.	الاتّصالات والتّواصل.	الجامعات المشهورة.
الصّحة.	القرآن الكريم وعلومه.	التّجارة.
المصارف.	الإعلام في حياتنا.	الحياة البريّة.

4.2.3. كتاب الطالب للمستوى الرابع (إنسانيات):

1.4.2.3. وصف الكتاب:

يتكون الكتاب الرابع في السلسلة من 202 صفحة وكذلك من 12وحدة تعليمية وتحوي كل وحدة على 6 أو 7 دروس كما في الكتاب الأول، كذلك لا تختلف بنية الوحدة التعليمية وبنية الدرس الواحد ونظام توزيع المهارات وترتيب الدروس فيه عن مثيلاتها في كتاب المستوى الثاني والثالث، لذلك لا نرى ضرورة لإعادتها هنا، ونكتفي بذكر الإضافات التي فيه و الموضوعات التي فيه.

أما الإضافات فهي مشروع في وسط الكتاب بعد الوحدة السادسة من أربع صفحات بعنوان (خذ بيدي)، ويستهدف الإنتاج الشفوي من الطلاب، ومشروع ثان من أربع صفحات في آخر الكتاب بعنوان (تحت المجهر) يستهدف الإنتاج الكتابي.

وقد استبدل دروس القراءة في الوحدات الزوجية ووضع مكانها درساً من دروس النصوص الرافدة يتضمن نصين مختلفين يتعلق بموضوع الوحدة، وأتبعها بأسئلة عامة متعلقة بها، بغية إتاحة الفرصة للطلاب للتدرب على القراءة التعبيرية والتخيل الفكري والابداعي الأدبي.

2.4.2.3. موضوعات كتاب المستوى الرابع (إنسانيات):

العقيدة الإسلامية.	العقيدة الإسلامية.	العقيدة الإسلامية.
الأمم المتحدة.	الأمم المتحدة.	الأمم المتحدة.
الفقه الإسلامي.	الفقه الإسلامي.	الفقه الإسلامي.
عجائب الدنيا.	عجائب الدنيا.	عجائب الدنيا.

كل ما سبق كان بوابة دخولنا إلى مبحثنا الجديد وهو الأهم بين أقرانه لأنه هو هدفنا من هذه الدراسة، ألا وهو تحليل المحتوى، لنقف من خلاله على نقاط القوة والضعف في هذه السلسلة والتي ستكون بدورها منطلقاً لأهدافنا التالية التي سنبينها في وقتها.

3. تحليل محتوى سلسلة أبجد العربية.

إن تحليل المحتوى يعدّ من أهم أدوات البحث العلمي، وله أهمية كبيرة في تقويم وتطوير المناهج التعليمية على وجه الخصوص، وسنستخدم هذه الأداة العلمية ونستعين في ذلك باستبانة علمية أعدّت لهذا الغرض[1]، إذ قمنا بتوزيعها على مدرسيّ اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة ماردين آرتقلو في كلية العلوم الإسلامية وكلية الأدبيات وكلية التاريخ، ذلك أنهم قاموا بتدريس هذه السلسلة في أقسامهم، لنخرج بدراسة موضوعية علمية محايدة، كيلا تكون آراؤنا حول تلك السلسلة انطباعية أو شخصية، والله يقول الحق وهو يهدي السبيل.

[1] ينظر: الفوزان، الدكتور عبد الرحمن بن إبراهيم، **مذكرة في إعداد كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، 1428هـ، ص81، 88.

تمت الاستفادة من الاستبانة التي أعدها الدكتور الفوزان في عملنا هذا.

1.3. الأحكام العامّة:

تتكون سلسلة أبجد من ثمانية كتب أربعة منها للطالب وأربعة أخرى للتدريبات تخلو من الدروس وهي مخصصة لتدريب الطالب على المهارات والكفايات المقدمة له من خلال كتاب الطالب، وقد قمنا بالحديث عنها بالتفصيل في المباحث السابقة.

ونتيجة اطلاعي على السلسلة واستعانتي بأجوبة الأساتذة الكرام الذين أجابوا عن أسئلة الاستبانة المخصصة لتحليل السلسلة وجدت أن الكتاب في إخراجه الفني كان متميزاً بالتصميم الجذاب والمتوافق مع السلاسل العصرية والحديثة، أما من جهة عدد صفحات الكتاب فقد كان الكتاب كبيراً إلى حد ما وإن كان العدد قد وضع ليتناسب مع عدد الدروس التي زادت هي الأخرى والتي كان متوسط عددها في الكتاب الواحد 78 درساً تقريباً، وهذه الدروس تضمنت مادة تعليمية وضعت لتناسب أعمار الشريحة المستهدفة منها وهم طلاب العلوم الشرعية في تركيا، فإن قدمت في المرحلة الجامعية فهي مناسبة ولا تكون كذلك في المراحل ما قبل الجامعية كمدارس الأئمة والخطباء.

وتظهر في الكتاب بعض الأخطاء الطباعية واللغوية وهذا مما يرجع إلى المطبعة أحياناً، ولكن بعض الأخطاء الثقافية والعلمية الموجودة فيه لابد فيها من إعادة التمحيص من أهل الاختصاص.

يشتمل الكتاب على مقدمة تساعد على فهم فلسفته وطريقته من خلال توضيحه لمحتوى الكتاب والخطة الزمنية المقترحة لتدريسه وقد دعمها بفهارس تسهل استخدامه، واعتمد المؤلفون طريقة التخفيف من وضع الحركات والضبط بالشكل مع تقدم الطالب بالمستوى اللغوي، ولم يغفلوا وضع علامات الترقيم في أماكنها المناسبة، وتضمن مجموعة من المفردات والتراكيب الجديدة المرتبطة بالموضوع الذي تتناوله الوحدة التعليمية المقسمة إلى دروس لها عناوين معرفية مرتبطة بالمعنى العام للوحدة كاملة.

ولزيادة عنصر التشويق المطلوب في عرض المحتوى المعرفي استخدم المؤلفون جملة من الصور التي اتسمت بالبساطة والوضوح لتخدم الهدف التعليمي الذي سيقت لأجله وكانت معظمها تتفق مع روح الثقافة الإسلامية التي وسم بها الكتاب أصلاً.

أما محتوى الصفحة الواحدة وما ضمته من العناصر اللغوية والنصوص والتدريبات والصور فكانت كثيفة إلى حد ما ومرهقة للدارس.

وقد قدمت السلسلة مستوياتها بشكل متدرج من السهل إلى الصعب على عادة السلاسل التعليمية وإن كان هذا الكلام لا ينطبق على جميع المواضيع والمهارات.

ونخلص من الشرح أعلاه إلى إحصائية ناتجة عن تحليل الاستبانة المقدمة لمدرسي السلسلة في جامعة ماردين آرتقلو، والتي قسمت إلى عدة أقسام ولكل منها عنوان خاص به، وأما في القسم الموسوم بعنوان أحكام عامة والذي تضمن 39 سؤالاً حول ما سبق الحديث عنه أعلاه، فكانت نسبتها 53.22% إيجاباً توافق ما أتت به السلسلة تماماً، بينما 46.78% لم توافق السلسلة في أحكامها العامة آنفة الذكر.

ويسوقنا الكلام الوارد أعلاه إلى أن الأحكام العامة المتعلقة بهذا الكتاب كانت مقبولة إلى حد ما وذلك من خلال نتيجة الاستبانة.

2.3. معالجة المهارات اللغويّة:

1.2.3. معالجة الاستماع:

أولت سلسلة أبجد أهمية لمهارة الاستماع بشكل خاص دوناً عن المهارات الأخرى فقد بدأت السلسلة بها في وحداتها التعليمية بشكل عام.

كما أنها أضافت إلى الكتاب تقنيه الواقع المعزز(AR) "وهي تقنية دعم إلكتروني لربط عناصر من الواقع الحقيقي ببعض العناصر الافتراضية المناسبة لها، كالمقاطع الصوتية وغيرها مما يضيف بعداً تفاعلياً للكتاب"[1] كما انها قدمت مهاره الاستماع بشكل متدرج لتدرب الطالب من خلاله على فهم المسموع من خلال المعلم ومن خلال المقاطع الصوتية المسجلة المرفق مع النص بشكل الكتروني، هذه المقاطع والنصوص المسموعة تتناسب في كل وحده مع طبيعة النصوص والوحدة التي تعالج مجموعة من المعلومات المعرفية واللغوية التي تريد أن تقدمها للمتعلم في هذا الدرس.

[1] فريق تأليف **سلسلة أبجد**، 2018م، ص9.

ولكن مما يؤخذ على السلسلة هنا أنها لم تدعم الكتاب بقرص صوتي يعود إليه المتعلم عند حاجته للاستماع، وذلك لعدم إمكانية الوصول للإنترنت في كل وقت مما يوقع المتعلم في حرج.

أما عدد من التمارين المصاحبة للنص المسموع فقد أتت بشكل كاف لتعزز المدخلات اللغوية المستهدفة من مهارة الاستماع. فحصلت مهارة الاستماع على تقييم جيد من قبل المعلمين الذين شاركوا في الاستبانة بسنبة وقدرها 59.78 %، وقد وافقت السلسلة في معالجتها لهذه المهارة وثيقة أبجد التي أقرتها لجنة التأليف في مقدمة السلسلة.

2.2.3. معالجة القراءة:

تعد مهارة القراءة أنجح مهارة قدمتها سلسلة أبجد على الإطلاق حتى أن نسبة تقيمها من قبل المدرسين كانت الأعلى مقارنة ببقية المهارات فحصلت على نسبة وقدرها 64.76 % وهذه النتيجة كانت لاهتمام السلسلة بتقديم المحتوى اللغوي في هذه المهارة بتدرج منضبط وملحوظ وراعت استخدام المفردات والتراكيب التي قدمتها في بداية الوحدة، داعمة إياها بصورٍ معبرة عن المحتوى المراد تقديمه، وقد كررت تلك المفردات المستخدمة في مهارة الاستماع قبلها مضيفة إليها جملة جديدة من المفردات والتراكيب لتغني المحتوى المعرفي والثقافي للدرس الواحد من الوحدة التعليمية الواحدة، وعملت على تسهيل استخدام المتعلم للمحتوى اللغوي والمعرفي المقدم له من خلال القراءة فعززت تلك النصوص بمجموعة من التمارين والتدريبات التي جعلت الدارس قادراً على توظيف المخزون اللغوي لديه في هذه المهارة.

وانطلاقا من النظريّة القائمة على الطريقة الطبيعية في تعلم اللغة الثانية كما يكتسب الإنسان لغته الأم، وهي النظرية التي أقرتها في وثيقتها مما دفعها لجعل نصوص القراءة طبيعية وغير مصطنعة في غالبها، كما أنها نوعت في النصوص ما بين السرد والحوار والقصص مما زاد من التشويق لدى المتعلم، ولعل المحتوى الثقافي الإسلامي الذي عملت أبجد على تقديمه من خلال نصوص القراءة المتنوعة كان ذو ارتباط وثيق بثقافة الفئة المستهدفة التي حددها مؤلفو السلسلة في مقدمتها – وهم طلاب العلوم الإسلامية في الجامعات التركية– هو ما زاد من إنتاجية هذه المهارة لدى المتعلم التركي على وجه التخصيص.

3.2.3. معالجة الكتابة:

لم يوفق فريق أبجد في معالجة مهارة الكتابة والتي تعّد من أصعب المهارات اللغوية وخصوصاً في اللغة العربية، فكانت نتيجة تقييمها متدنية نوعاً ما وهي 39.58 % ومرجع ذلك إلى عدد من العوامل أهما أولاً: افتقار السلسلة لعنصر التدرج في تلقين مهارة الكتابة.

ثانياً: عدم تقديم السلسلة أدوات تشكيل الكلمة من الحروف وأشكالها والحركات والهمزات والمدود بشكل كاف.

ثالثاً: عدم تقديم أدوات تشكيل الجملة بشكل منتظم ومبسط كترتيب الجملة العربية كتركيب الجملة الفعلية البسيطة من فعل ثم فاعل ثم مفعول وكذلك الجملة الاسمية في أبسيط أشكالها من مبتدأ وخبر.

رابعاً: عدم تقديم أدوات تشكيل النص كأدوات الربط التي تمكن المتعلم من تكوين عدد من الجمل المترابطة بشكل موضوعي لتعطي معنى مفيداً.

خامساً: إن الضعف العام في معالجة الكتابة انعكس سلباً على عدد ونوعية التمارين والتدريبات المخصصة لهذه المهارة.

ونجد أن انعدام أو ضعف الكتابة العادية والإبداعية لدى متعلمي سلسلة أبجد جاء نتيجة لما ذكرناه أعلاه من الأسباب.

4.2.3. معالجة الكلام:

أعطت سلسلة أبجد أفضلية لمهارة الكلام على اعتبارها المهارة الأبرز التي تُظهر المنتج اللغوي لمتعلم اللغة الأجنبية، فجعلتها المهارة الثانية عند عرض المهارات في كل وحدة تعليمة، غير أن هذه الأفضلية جاءت منقوصة وذلك لأسباب عدة:

أولاً: تقديمها على مهارة القراءة مما يجعل المدرس يهدر قسماً من المدة الزمنية المخصصة لدرس الكلام في معالجة المفردات والتركيب التي من المفترض أن تقدم في درس القراءة.

ثانياً: طول الحوارات والنصوص التي قدمتها لهذه المهارة والتي جاءت أحيانا أطول من نصوص القراءة مما يجعلها صعبة الحفظ فلا تمكن المتعلم من تقليدها والنسج على منوالها وذلك من خلال استعمال القوالب اللغوية والتعابير الواردة في الحوارات.

ثالثاً: لم تتدرج الحوارات والنصوص في هذه المهارة من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

كل ما سبق من نقاط لم يمنع من أن تحصل هذه المهارة على تقييم مقبول إلى حدٍ ما في استبانة التحليل المخصصة فنالت نسبة قدرها 52.07 % ولعل ما تضمنته حواراتها من مفردات وتراكيب إسلامية متوافقة مع ثقافة الفئة المستهدفة رفع من تقييمها إلى هذا الحد، كما أن نوعية وعدد التمارين والتدريبات المساعدة كانت متنوعة وكافية بالشكل المطلوب لتغني قدرة المتعلم على الكلام.

5.2.3. معالجة القواعد:

صرح فريق التأليف في مقدمة الكتاب باعتماده المنهجية التواصلية في تعليم اللغات، وذلك بالعرض الوظيفي للقواعد أو ما يسمى بـ(النحو الوظيفي) وخاصّة في الأسابيع الخمسة الأولى، غير أن التوفيق جانبهم في ذلك، فعلى الرغم من أن السلسلة بدأت في الكتاب الأول بالنحو الوظيفي إلا أنها تخلت عن هذا المبدأ في الأجزاء اللاحقة كثرت فيها الصعوبات التي برزت بسبب القيود التي قيد بها المؤلفون أنفسهم ملخصة بما يلي:

أولاً: الإعراب التفصيلي: والذي يبدأ من المستوى الثاني [1] وما بعده من كل درس ويكون الإعراب أحياناً لمفردات نحوية لم يسبق تقديمها للمتعلم أو الإشارة إليها.

ثانياً: تعدد القواعد النظرية التفصيلية والموضوعات النحوية في الدرس الواحد مثال:

(الجمع وأنواعه)2.

(بناء فعل الأمر والفعل المضارع)3.

(إعراب المفرد وجمع التكسير)4.

(بناء الفعل الماضي والفعل المضارع للمجهول)1.

---

[1] ينظر: فريق تأليف **سلسلة أبجد**، 2018م، كتاب الطالب المستوى الثاني، ص20.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص80.

[3] ينظر: المرجع السابق، ص110.

[4] ينظر: المرجع السابق، ص126.

(إعراب الاسم المنقوص والمقصور والمضاف إلى ياء المتكلم)2.

(إعراب ضمائر النصب والجر)3.

ثالثاً: قلة وضعف التدريبات التي تبني المهارة القواعدية وعدم التدرج في بناء الأنشطة مثال:

(تدريبات الأسماء الخمسة)4.

(تدريبات إن وأخواتها وكان وأخواتها) علماً أن السلسلة لم تقدم هذين الدرسين للمتعلم من قبل.

ونرى من خلال عرضنا السابق أن السلسلة لم توفق في معالجة القواعد بشكل عام، وإنما كانت تقدم النحو والقواعد لغير الناطقين كما تقدمه كتب النحو والقواعد لأبناء اللغة العربية تماماً.

3.3. معالجة العناصر اللغوية:

1.3.3. معالجة الأصوات:

يعدُ تميز أصوات اللغة المدخل الرئيسي لاكتسابها بشكل عام، وذلك أن اللغة هي مجموع مقاطع صوتية متناغمة فيما بينها وترتبط بمعان تدل عليها، وعند تقديمها بشكل واضح ومبسط للمتعلم تورثه قدرة على تمييزها في سياقها اللغوي وتمكنه من استعمالها بشكل متقن، وعند دراستنا لما قدمته سلسلة أبجد في هذا المجال نجد أن النسبة التي حصلت عليها هي 31.94 % من خلال هذه النسبة لنا أن نقول بأنها قصرت في جانب معالجة الأصوات في تفاصيل السلسلة فهي لم تتدرج في تقديمها للأصوات الصعبة، إذ أن الدارس يعاني في كثير من الأحيان صعوبة في تمييز الأصوات والتعرف عليها ونطقها وأدائها، وأغلب ذلك يظهر في تمييزه للمد والحركة والفرق بينهما.

2.3.3. معالجة المفردات:

تناولت سلسلة أبجد المفردات اللغوية في مقدمة كل وحدة تعليمية، وعملت على تدويرها في جميع المهارات والمراحل التي عالجتها لتحقق بذلك المنهج الحلزوني في معالجة المفردات، كما أنها

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص162.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص177.

[3] ينظر: المرجع السابق، ص200.

[4] ينظر: فريق تأليف **سلسلة أبجد**، 2018م، كتاب الطالب المستوى الثالث، ص59.

اعتمدت غالبا على مبدأ الشيوع في استخدام الكلمات والغنية بالمحتوى الثقافي الإسلامي وهذا مما يحسب لها، وعلى الرغم من ذلك كانت النسبة التي حصلت عليها منخفضة إلى حد ما وهي 32.94 % وذلك يعود لجملة من الأسباب أهمها:

كثرة الكلمات المعالجة في الوحدة التعليمية الواحدة.

قلة الصورة المستخدمة في توضيح معان الكلمات المراد تلقينها.

تقديم المفردات دفعة واحدة وعدم مراعاة التدرج في ذلك.

3.3.3. معالجة التراكيب:

وفقت أبجد في اختارها للتراكيب الشائعة والقوية في بابها ومع ذلك فإن النسبة التي نالتها أبجد في معالجة التراكيب هي 33.83 % وهذه نسبة ليست بالمرتفعة وذلك يعود لعدد من الأمور أهمها:

قدمت التراكيب مع المفردات في مقدمة الوحدة التعليمية مما زاد من الضغط على المعلم في تبينها وإيصالها للمتعلم قبل شروعه في الدروس المهارية.

لم تراع مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب في تقديم التراكيب بل زادت من صعوبتها أحيانا بتقديمها التراكيب المتضمنة الأمور المعنوية في مرحلة متقدمة غير مناسبة لسوية الطالب اللغوية.

عدم تدريب الطالب على التراكيب الوظيفية في بداية الدرس.

عدم اطراد عدد التراكيب الجديدة للوحدة التعليمية الواحدة فهي متفاوتة بين القلة والكثرة بشكل ملحوظ.

4.3. معالجة المحتوى الثقافي:

مما لا شك فيه أن أبجد وفقت إلى حد كبير جداً في معالجة وتقديم المحتوى الثقافي مما ميزها وأعطاها سبقاً ظاهراً على غيرها من السلاسل التعليمية، ونسبتها التي حصلت عليها تبين لنا ذلك بكل وضوح وهي 69.80 % ونجمل أسباب ذلك فيما يلي:

تلبية المحتوى الثقافي لحاجات الفئة المستهدفة وثرائه بالمفردات الإسلامية الشائعة.

قدم الكتاب الثقافة العربية والإسلامية بصورة مناسبة.

ملائمة المحتوى الثقافي لعمر الشريحة المستهدفة من الدارسين.

ملائمة المحتوى الثقافي لمستوى الدارسين اللغوي والتعليمي.

يخلو الكتاب من المخالفات الثقافية والإسلامية.

توليد الانطباع الإيجابي عن الثقافة الإسلامية لدى المتعلمين بمختلف أطيافهم.

'' كما أنّه أدخل آياتٍ من القرآن الكريم والحديث النبويّ الشريف وعددًا من الأمثال والحكم، وهذا المحتوى الدينيّ يردّ على مَنْ يدّعي أنّ لغة القرآن الكريم لغة قديمة (Classical Arabic) وهي تختلف – في نظرهم – عن العربيّة المعاصرة (Modern Arabic) وهذا التوجه يستند إلى قياسٍ غير دقيق على لغات أخرى كاللاتينية واليونانية؛ فالعربيّة القرآنيّة في قطاع كبير منها معاصرة؛ إذ إنّ الناس يتشرّبونها من خلال استماعهم وقراءتهم لها، ومن خلال موقعها في قرار وجدان الناطقين بها من المسلمين.''[1]

5.3. نصوص الكتاب:

تنوعت نصوص الكتاب بين السردية والحوارية بشكل متوازن تقريباً، وهي في معظمها مأخوذة من المواقف اليومية الشائعة والحوارات الواقعية وليست مصطنعة، وترتبط هذه النصوص الواردة في الكتاب باهتمامات وميول المتعلم وخبراته التي يهدف إلى اكتسابها، وكانت حريصة على تربية القيم الإسلامية والأخلاقية العالية للمتعلمين.

وتتصف نصوص الكتاب وحواراته بالجاذبية والتشويق والتحفيز؛ فقد تناولت العديد من القضايا الفكرية والثقافية والعادات الاجتماعية التي تثير دافعية المتعلم للمعرفة؛ هذه الدافعية تجعل اهتمام المتعلم منصباً على معالجة النصوص وفهمها مما يزيد من المكتسب المعرفي واللغوي لديه.

ومما يؤيد ما سبق أعلاه النتيجة التي حصلت عليها ونسبتها 62.44 % وذلك لا يعني بحال من الأحوال خلو أبجد من النقص والقصور في جانب النصوص فهو في بعض الأحيان يبدأ بعرض

[1] ينظر: عمايرة، محمد أحمد، **الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها**، الدراسات الاسلامية، الشتاء، 1411 هـ، ص 1-31.

النصوص القرائية في مرحلة غير مناسبة و تفاوت الحوارات والنصوص السردية بين الطول والقصر بشكل ملحوظ أحياناً.

6.3. الأنشطة والتدريبات والتقويم والاختبارات:

تعددت طرق عرض الأنشطة والتدريبات ما بين أسئلة موضوعية كوضع علامة صواب أو خطأ، إكمال الفراغ، وتوصيل، وحوار، وتحدُث، وأسئلة ترتيب الجمل، وأسئلة الاستيعاب والتدريبات الاتصالية كما استخدم الصور في التدريبات؛ فقد يعرض مجموعة من الصور ويطلب من المتعلم أن يصفها.

كما أن الكتاب في المستوى الثاني فما بعد زُوّد بمشروعي عمل، المشروع الأول في منتصف الكتاب والثاني في آخر الكتاب، يتناول هذا المشروع الموضوعات التي طرحت في الوحدة بصيغة جديدة، ويهدف من خلاله جميع المهارات التي عالجها الكتاب .

وقد كانت الارشادات واضحة وكافية لتأدية كل نشاط وتدريب وترفق أحيانا بمثال لتبيين كيفية تأدية التدريب بشكل صحيح، وهي كذلك متنوعة ومتجددة، كما أنها تقوم على مبدأ التغذية الراجعة.

إن النسبة التي حصلت عليها منخفضة إلى حد ما وهي 49.69% مع كل ما تقدم من إثراء للكتاب، وذلك بسبب زيادة عدد الأنشطة الداعمة والتدريبات المرافقة للدروس عموماً، وعدم توافقها أحيانا مع عمر الفئة المستهدفة، كما أنها قد تشمل في بعض الأحيان على مواد خارج ما تعلمه الدارس في المراحل السابقة.

7.3. الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية إحدى الأدوات المهمة التي يستخدمها المعلم زيادة في فاعلية التعليم وتوضيحا لمفاهيم الدرس وتدريبا للدارسين على المهارات وتنمية للاتجاهات المستهدفة دون أن يعتمد المعلم على الرموز و الألفاظ والأرقام المجردة فقط وهي كذلك جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتي يجب أن تشترك فيها جميع الحواس لتكون ناجحة.

وقد قصرت أبجد في توفير الوسائل التعليمية اللازمة (مقاطع مرئية أو مسموعة أو خرائط...)- وإن وفرتها- لم تسهل الوصول إليها واستخدامها مما فوّت على الدارس فرصة الاستفادة منها.

8.3. التعلم الذاتي:

التعلم الذاتي يقصد به تنمية مهارات الاستقلال في تحصيل المعرفة لدى المتعلم وتمكينه من توظيف إمكاناته وما يستطيع الحصول عليه منها في سبيل قدرته على إدراك وفهم البيئة المحيطة به ومن ثمَّ الاستجابة لها والتعامل معها من خلال اكتساب مهارات متجددة بتجدد العصر. من هذا نجد أن السلسلة تساعد المتعلم على التعلم الذاتي إلى حد ما وذلك واضح من خلال التدريبات والمقاطع الصوتية المرتبطة بها والتي يصل إليها المتعلم من خلال شبكة الإنترنت، وتساعده في التعلم الذاتي أيضاً التوجيهات والإرشادات المرافقة للتدريبات في الدروس.

9.3. الخاتمة وأهم النتائج والتوصيات:

إن النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال تحليله لسلسلة أبجد مبنية على دراسته للسلسلة وتدريسه إياها، مشفوعة بآراء وملاحظات الأساتذة الذين درّسوها[1] والذين شاركوا في إتمام الاستبانة الخاصة بتحليلها، وهذه النتائج هي:

1.9.3 النتائج الإيجابية:

تُعدُّ سلسلة أبجد إضافة حقيقة في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي من السلاسل التعليمية الحديثة التي استفادت من استثمار التقدم العلمي في تطوير عملية تعليم اللغة.

اجتمعت فيها شروط ومواصفات الكتاب الجيد من جهة التأليف والتنظيم والنشر والفهرس.

عملت السلسلة على تشجيع المتعلم على التعلم الذاتي لما تحتويه من أنشطة وواجبات وإرشادات ومشاريع.

تناولت المهارات اللغوية الأربعة بالاهتمام مع التركيز على مهارتي القراءة والاستماع.

ضبطها النصوص بالشكل وخصوصاً في المستويات الأولى، ثم التخفيف منها تدريجياً في المستويات المتقدمة.

تعد السلسلة مرآة صادقة للثقافة الإسلامية.

[1] مدرسو كلية العلوم الإسلامية وكلية الأدب العربي وكلية التاريخ في جامعة ماردين آرتقلو/تركيا.

2.9.3 النتائج السلبية:

عدم مناسبة دروس التعبير والإملاء للمتعلم الأجنبي، وعدم وضوح نوع المهارة الفرعية إضافة إلى صعوبة العرض.

المعايير التي اختيرت بها مفردات السلسلة لم تكن مطردة، بحيث كانت تختار المفردات متدرجة بها من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد وأحياناً أخرى على العكس تماماً.

ضعف اهتمام السلسلة بالوسائل التعليمية فهي لم تدرج قرصاً مدمجاً (CD) أو معجماً للكلمات والتراكيب.

عدم وجود دليل للمعلم يساعده على إيصال المادة العلمية للمتعلم وتنمية المهارة اللغوية لديه.

عدم التزام مؤلفي السلسلة بالوثيقة العلمية والفنية التي أقروها في مقدمة السلسلة.

وجود تنوع غير منضبط ومشتت للمتعلم في الأنشطة التي تعالج مهارة ما، ففي أنشطة مهارة الاستماع مثلا نجد تدريبات تعالج القواعد والنحو والصرف.

الوقت المحدد لتدريس كل وحدة في كثير من الأحيان غير مناسب.

الاهتمام بالشكل على حساب المحتوى والمضمون.

10.3. التوصيات:

إعادة توزيع وترتيب المادة العلمية في درسيّ النحو والصرف؛ لما تسببه من إرهاق وتشتت ذهني للمتعلم.

إعادة الاهتمام بإعداد النصوص المناسبة لغوياً وتعليميا فيما يتعلق بمهارتي المحادثة والقراءة.

أن تكون لغة الكتاب قريبة جداً من لغة الحياة اليوميّة؛ لتساعد الطالب الأجنبيّ على فهمها واستخدامها في حياته تواصلياً مع الناس.

ألّا يُحَوّل الكتاب إلى كتاب دينيّ صِرْف.

الابتعاد عن ذكر القواعد بشكل مفصل وطويل وعدم شرحها شرحًا جافًّا وكذلك الابتعاد عن ذكر أكثر من قاعدة في الدرس الواحد.

اقتراح تعديل السلسلة لتكون مرجعا لكل متعلم أجنبي وعدم تخصيصها بفئة محددة (طلاب العلوم الشرعية) وغير مقيدة ببلد ك(تركيا)، أي أن تكون عالمية.

القيام بدراسات ميدانية لمعرفة أهم صعوبات المدرسين عند تدريس هذه السلسلة لإيجاد الحلول المناسبة لها.

تزويد الكتاب بقرص مدمج (CD) ليسهل على المتعلم الاستفادة منه في التعلم الذاتي، بالإضافة إلى معجم يحوي كلمات الوحدة التعليمية، يكون في آخر كل وحدة أو آخر الكتاب.

تزويد الكتاب بدليل المعلم يبين فيه الآلية الأفضل والأنسب للتعامل مع الكتاب، لأن الاستفادة من أي منهج مرتبطة بالآلية المناسبة التي يستخدمها المدرس في إيصال المحتوى اللغوي والمعرفي للمتعلم.

المصادر والمراجع

شعيب، أبو بكر عبد الله علي، تحليل محتوى سلسلة العربية بين يديك، بحث محكم في مجلة (العربية للناطقين بغيرها) معهد اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية – الخرطوم –سودان، العدد الرابع يناير 2007م.

فريق تأليف (أحمد نتوف- مُحَمَّد نور يوسف- صبري تركمان- عتيق آيدن- حسين بولات)، أبجد سلسلة لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، مطبعة بروتك(Protech Matbaa) – ملاطية، ط3، 1439هـ، 2018م.

رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الكتاب الأساسي، الجزء مرشد المعلم، جامعة أم القرى – مكة المكرمة 1974م.

الفوزان، الدكتور عبد الرحمن بن إبراهيم، مذكرة في إعداد كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 1428هـ.

عمايرة، مُحَمَّد أحمد، الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، الدراسات الاسلامية، الشتاء، 1411هـ.

العوامل الثقافية اللغوية وفوق اللغوية في اكتساب اللغة الثانية. العامل الديني أنموذجا

أ. ساطع العبّاس

مدرس في كلية العلوم الإسلامية
في جامعة ماردين آرتقلو

العوامل الثقافية اللغوية وفوق اللغوية في اكتساب اللغة الثانية

العامل الديني أنموذجا

أ. ساطع العبّاس*

الملخص: ينطلق البحث من موضوعين أساسيين:

الموضوع الأول- تربوي تعليمي لارتباط مشكلة البحث وقضيته ارتباطاً مباشراً بالمحتوى الثقافي الديني وهي قضية ثقافية تربوية تعليمية، وهنا يعرّف البحث مصطلحاتٍ تربوية تتضمن وتهدف إلى تعزيز دافعية المتعلّم إلى تعلّم اللغة عبر المشترك الثقافي كمصطلحي: التعليم والدّافعيّة.

الموضوع الثاني: هو مجال الكفاية الثقافية وتحقيقها عبر بحث تمهيدي لإبراز الثقافة الإسلامية بوصفها الوجه الآخر لتعليم اللغة العربية، مفرقاً بين الثقافة العربية والثقافة الإسلاميّة ليتفرع عنها العوامل الثقافيّة الدينية ومجالاتها وتجلياتها.

ليصل الباحث إلى نتائج وتوصيات تحثُّ على تضمين تلك العوامل الثقافيّة بما يحقّقُ غرض المتعلم وهدف المؤسسة التعليمية كأحد وسائل إثارة الدافعية وتعزيز مجمل عملية تعلم اللغة العربية.

المقدمة:

يحاول البحث الإجابة عن تساؤلٍ مهمٍّ، عند معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعند مقرري مناهجها في البرامج التعليمية، ما هو نوع المحتوى الثقافي الذي ينبغي أن يحتويه المنهاج، وما هي الجرعة الثقافية التي ينبغي تقديمها في ضوء أهداف المتعلمين ودوافعهم لدراسة اللغة العربية.

أهمية البحث: يستمد البحث أهميته من أهمية المحتوى الثقافي العام والمحتوى الثقافي الديني على وجه الخصوص، كونه عنصراً أساسيّاً من عناصر المنهج التعليمي، وكفايةً يجب أن يصل إليها المتعلم.

* Öğr. Gör. satee alabbass, Mardin Artuklu Üniversitesi, islami ilimler fakültesi. Sateelabbas@artuklu.edu.tr.

ومن أهمية البحث أيضاً: أنه يحاول استقراء الظاهرة الثقافية، من خلال الدراسات والأبحاث والسلاسل والكتب التعليمية في الميدان العملي وفي ضوء نتائجها وتوصياتها.

سبب اختيار البحث: إن الدافع الأساسي لخوض غمار هذه التجربة البحثية، تحت ظلال هذا العنوان هو تسليط الضوء على عاملٍ جديدٍ من عوامل زيادة الدافعية والرغبة والإقبال على تعلم العربية، في ظل ما نلمسه من واقعنا العملي من تملل الطلبة وشكواهم من صعوبة اللغة العربية، وأحياناً من فراغ الكتب والسلاسل مما يلبي هدفهم وتطلّعاتهم من دراسة هذه اللغة، وهو اكتساب الثقافة الإسلامية، أو تعلّم اللغة العربية من أجل فهم العلوم الإسلامية، أو التواصل مع الشعوب العربية المسلمة في ضوء ما يجمعهم من همومٍ وثقافةٍ وتاريخ، تأتي هذه الدراسة لتكمّل دراساتٍ خلت وكثُرت تبحث عن المشتركات اللغوية بين العربية والتركية، وتوظيفها في مجال تعليم اللغة العربية للأتراك، كي تسهم في زيادة إقبالهم على تعلم اللغة وسرعة إتقانها.

منهجية البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي الاستقرائي، الذي فرضته طبيعة الدراسة، من جمعٍ لمادة الدراسة واستقراءٍ لظواهرها وعناصرها، وكمّ المحتوى الثقافي الإسلامي في السلاسل المنتشرة، في أوساط البيئة التعليمية التركية في مراحل مختلفة

المبحث الأول: بين تعليم اللّغة وتعليم الثّقافة.

إنّ كلّ ما يقوم به الفرد من أقوالٍ وأفعالٍ ونحو ذلك، يعكس بيئته الثقافيّة وينعكس على اتّصاله بالآخرين، فإذا عرفنا ذلك عرفنا بالضّرورة أنّ تعليم اللغة هو تعريف بثقافتها، ومن دون تعلّم اللغة لا يمكن فهم ثقافة ما ومعرفتها معرفةً صحيحةً ومن دون الثّقافة لا يمكن فهم اللغة بمفرداتها وتراكيبها ومدلولاتها المتنوعة وفقاً للسياقات الثقافية، ومن خلال التّركيز على الجانب الثّقافي في تعليم اللغة تصبح الصعوبات أقلّ أمام متعلم اللغة وتسهُل عليه عمليّة التواصل ...[1]

[1] – بتصرف، د. الجاموس، راوية، مفهوم الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومبادئ تدريسها، ملخصات الدورة الدوليّة لتأهيل معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، موقع دليل العربية http: //daleel-ar. com/2017، ص4

وإنّ تكديس الجهود في جعل المتعلّم يتقنُ قواعد اللغة، بنحوها وصرفها وترك الاهتمام بثقافتها وحضارتها لن يكسب المتعلّم إلا تعابيرَ فارغةٍ من المضمون الحقيقي، كما أنّه لن يساعده على استخدامها، فقواعد اللغة وقوالبها هي شكل اللغة، أمّا مضمونها فهو ما ترتبط به تلك القواعد من سياقاتٍ ثقافيّةٍ ومعرفيّةٍ وفكريّة خاصّةٍ بأصحاب اللغة، وهي ما يركّز عليه متعلمو اللغة عادةً .[1]

فما هو مفهوم اللغة؟ وما هو تعريف الثقافة؟

مفهوم اللغة:

يعرّف اللغوي العربي أبو الفتح ابن جني اللغة بأنّها" أصواتٌ يعبّر بها كل قومٍ عن أغراضهم"[2]

وينقل الكاتب هـ، براون دوجلاس، في كتابه أسس تعلم اللغة وتعليمها" اللغة نظامٌ من رموزٍ صوتيّة اعتباطيّة، تمكّن كل الناس في ثقافةٍ معيّنة، أو آخرين درسوا هذه الثقافة، من أن يتواصلوا ويتعارفوا بينهم .[3]

تعريف الثقافة:

وكما أن الباحث سيقع على تعريفات مختلفة للغة كذلك سيجد تعريفات متعددةٍ للثقافة سنختار منها

أعمّها في المفهوم وأخصها بموضوع البحث:

وتعرّف الثقافة: " بأنّها النسيج الكلّي المعقّد، من الأفكار، والمعتقدات، والعادات والاتجاهات، والقيم وأساليب التفكير، والعمل، وأنماط السلوك، وكل ما يبنى عليه من تحديدات، أو ابتكاراتٍ أو وسائل في حياة الناس، مما ينشأ في ظلّه كل عضوٍ من أعضاء الجماعة، ومما ينحدِر إلينا من الماضي، فنأخذ به كما هو أو نطوّره في ضوء حياتنا وخبراتنا"[4]

---

[1] . المرجع السابق نفسه، ص4

[2] – أبو الفتح، ابن جني، الخصائص، د.ت، الهيئة العامّة المصرية للكتاب، ط4، ج1، ص34

[3] – هـ، براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ت: د. عبده الراجحي– د. علي شعبان، دار النهضة العلمية، بيروت1994م، ص23

[4] –شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانيّة2003–1424هـ، ص162

وقد عرفّها ريتشاردز وزملاؤه بأنها: "مجموع المعتقدات والاتجاهات والعادات وأشكال السلوك والعادات الاجتماعيّة لأعضاء مجتمع معيّن "[1]

من خلال التعريفين المذكورين نستطيع الخروج بمجموعة من السمات لكلمة ثقافة فهي:

سلوكيّات.

عادات اجتماعية .

فنون عامة .

اتّجاهات وقيم حول مفاهيم معيّنة في المجتمع .

معتقدات .[2]

معنى التعليم:

ينقل دوجلاس براين في كتابه أسس تعلّم اللغة وتعليمها أنه أي التعليم (مساعدة شخص ما على أن يتعلّم كيف يؤدي شيئا ما أو تقديم تعليمات أو التوجيه في دراسة شيء ما أو التزويد بالمعرفة أو الدفع إلى الفهم والمعرفة)[3]

إن عملية التعليم سالفة الذكر تخص في بحثنا تعليم ثقافة اللغة، وقد اتّضح لنا أن تعليم ثقافة اللغة جزء لا يتجزأ من تعليم اللغة ذاتها، فاللغة العربية مثلاً تتضمّن كثيراً من المفردات، والتعابير التي تنبع من العقيدة الإسلاميّة، ومن ذلك (السلام عليكم، الحمد لله، سبحان الله، إن شاء الله، جزاكم الله خيرا، بارك الله فيكم، لا قدّر الله، أعانكم الله ونحو ذلك)، ولا يمكنه تعلّمها وفهمها بمعزل عن فهمه لكونها تنبع من العقيدة الإسلاميّة التي يؤمن بها العرب معظمهم، وما ترتبط من مدلول لديهم.

[1] ريتشاردز، جاك سي، ويلات، ح، ويلات، هـ، وكاندلين، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، تر: محمود فهمي حجازي ورشدي طعيمة، مصر الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، مكتبة لبنان، لبنان، ص 197

[2] الرهبان، أحمد، مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "التدريس وآليات التقييم"، أبحاث مؤتمر اسطنبول الدّولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم"، مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها، ص285

[3] هـ، براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص25-26

وإن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج مع أبناء اللغة التي يتعلمها يتوقف على مقدار المستوى اللّغوي الذي حصل عليه في لغتهم وعلى الحصيلة الثقافية التي تعلّمها على حدّ سواء[1]

فتعليم الثقافة وتضمينها في برامج تعليم اللغات الثانية يمثّل بعداً خامساً من أبعاد تعلمها، والثقافة بذلك تتمّ الأبعاد الأربعة وهي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وتربط الثقافة بينها في شكل منظومة

متكاملة تمثّل فيها الخيط من المسبحة ...فالأبعاد الأربعة لا يتصور ممارستها من فراغ أو أداء أي منهما في شكل كيانٍ صوريٍ مستقلٍ تشبه إلى حد ما المنطق المجرد.[2]

الدافعية:

ولأن جوهر البحث وأهم أهدافه هو استقراء ظواهر الاشتراك الثقافي الديني بين ثقافة اللغة العربية وثقافة متعلميها من الأتراك استقراءً يسهم في تسليط الأضواء وأقلام الباحثين على هذه المشتركات كأحد أهم طرق ووسائل إثارة دافعيتهم لتعلم اللغة العربية فلابد لنا أن نعرّف الدافعية: " Motivation

الدافعية: هي تلك القوة الداخلية التي تحرّك سلوك الفرد وتوجهه، لتحقيق غايةٍ معيّنة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها الماديّة أو المعنويّة، بالنسبة له.

وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه(حاجاته، وخصائصه، وميوله واهتماماته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به(الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات). "[3]

وقد يستعمل في تعليم الثقافة مصطلحا مرادفا للدافعية وهو الاتجاه ومعناه: حبُّ الاطلاع والانفتاح والاستعداد إلى إزالة الحواجز وسوء التفاهم بين الثقافات، وهذا يتطلّب ألا ينظر المتعلّم

[1] ينظر الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983-1403هـ، ص40

[2] بتصرف، سكر، شادي مجلي، قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على موقع: http: //daleel-ar. com/ص27

[3] شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص162

إلى ثقافته نظرة مركزية يرى من خلالها الثقافات الأخرى ويحكم عليها بناءً على معيار ثقافته، بل أن يتعامل مع الثقافات الأخرى من وجهة نظر خارجية.[1]

وبعد أن استعرض البحث أهم تعريفاته وأبرز ركائزه في هذا المبحث التمهيدي سينطلق في المباحث التالية نحو غايته وهدفه .

المبحث الثاني: مفهوم الكفاية الثقافيّة

يقصد بمفهوم الكفاية في تعليم اللغات وتعلّمها "المعرفة التي تُمكّن المتحدّث من فهم اللغة واستخدامها بدقةٍ وطلاقة وبكيفيّة ملائمةٍ لجميع الأغراض الاتصاليّة في الأوضاع الثقافيّة"[2]

إنّ الكفاية الثقافية تسير جنبا إلى جنبٍ مع الكفاية الاتصاليّة، فحتّى تصل الرسالة اللغوية بالصّورة الصحيحة من المرسل صاحب اللغة إلى المتلقي متعلّم اللغة، يجب أن تكون واضحة في سياقها اللغوي

والثقافيّ بالنسبة للمتلقي، وإن عجزه عن فهمها بشكلها المتعارف عليه لدى أصحابها يشير إلى أن هذا المتعلّم لم يبلغ الحد الذي يجب أن يبلغه من المعرفة الثقافية باللّغة التي يتعلمها، وهذا ما سيعيق عمليّة التواصل إلى حدٍ كبير .[3]

فالكفاية الثقافية كما بيّن الرهبان في دراسته عن مكونات الكفاية الثقافية هي "المعرفة بثقافة ما والقدرة على السلوك وفقاً لسلوك أعضائها، وفيما يتعلق بتدريس اللغة فإن معرفة الأداء الثقافي، أي القدرة على التصرّف بحسب ما تمليه الأوضاع الثقافيّة المختلفة أهمّ كثيراً من مجرد المعرفة الإدراكيّة، الأمر الذي يحتّم على ضرورة التأكيد على التعليم الثقافي، وبدون هذا النوع من المعرفة

[1] الرهبان، أحمد، مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "التدريس وآليات التقييم"، أبحاث مؤتمر اسطنبول الدّولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم"، ص265

[2] هامرلي، هكتور، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ت راشد بن عبد الرحمن الدرويش، جامعة الملك سعودية، السعودية1994، ص75 .

[3] د. جاموس، راوية، مفهوم الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومبادئ تدريسها، ص18

الكيفيّة فإنّ متحدث اللغة الثانية يكون عرضةً لعدم فهمه من قبل الآخرين ولسوء فهمهم له، وهو قد ينتج عنه استخفاف به أو إهانة له.[1]

الفرق بين الثقافة العربية والإسلامية

مفهوم الثقافة الإسلامية

يقصد بها "المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك التي يقرّها الدين الإسلاميّ متمثّلا في القرآن الكريم والسنة النبوية"[2]

إن اصطلاح الثقافة الإسلامية يعبّر عن نمطٍ خاصٍ من العلاقة بين الإنسان ونفسه وبين الإنسان والمجتمع، وبين الإنسان والكون، وبين الإنسان وخالقه، ويستلهم هذا النّمط روح الإسلام في كل صورة من صور العلاقة وكلّ شكل من أشكال التطوّر، ويستمد هذا النمط خصائصه من مصدر إلهي أنعم الله به على الإنسان ومنحه إيّاه دستوراً وعقيدة، ذلك هو القرآن الكريم ولعلّ موقع الحديث النبوي الشريف من هذا يطرح نفسه، ولست أجد خلافاً عليه فهو ينطلق من هذا المصدر الإلهي ....

إن إلهية المصدر ميّز الثقافة الإسلامية عن غيرها من الثقافات بعدة مميزات:

قوة الأساس وخلود المبدأ وثبات العقيدة واتساع النّظرة وشمول الجوانب ووحدة الاتجاه وتكامل الأبعاد وسمو الغاية واتزان الحركة واعتدال الأحكام [3]

كما أن لهذه الثقافة مقومات عامة يمكن اختصارها في ثلاث مقومات أساسية وهي:

1. أن التراث الفكريّ لهذه الثقافة تراثٌ خصبٌ غني، اتسعت آفاقه لثمار الثقافات الأخرى دون تعصّب أو جمود .

---

[1] ينظر الرهبان، أحمد، مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "التدريس وآليات التقييم"، أبحاث مؤتمر اسطنبول الدّولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم"، ص265-266

[2] د. طعمية، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، ج1ص199

[3] ينظر المصدر السابق، ص 317

2. أن اللغة الأساسيّة لهذه الثقافة هي العربية العظمى هي لغة ذات تاريخ قديم متصل الحلقات سايرت الحضارات على اختلافها، وأشبعت الحاجات على تنوّعها، ووفّت بمتطلبات الدنيا وأركان العقيدة، والذي ينبغي أن نبرزه هنا هو أن بين الشعوب الإسلاميّة وحدة لا تهزم وصلة لا يمكن تفكيكها، ورابطة يستحيل حلّها مادام في العربيّة كتاب لا يختلف في نطق حرف واحد منه اثنان، وهو يتلى آناء الليل وأطراف النهار.

3. الدين في هذه الثقافة هو مصدر القيم ومن مميزاتها الشمول لكل نواحي الحياة وأصلية المصادر في تصورها لجوانب الحياة الدنيا والأخرى، بل إن من المفهومات الإسلاميّة مالم يسبق بمذهب أو رأي.[1]

وانطلاقا من هذه المقوّمات العظمى الثلاث للثقافة الإسلامية نستطيع أن نعقد المقارنات بل يتعدى البحث إلى المشتركات بين ثقافات شعوب العالم الإسلامي ومنه الشعب التركي ليقوم المعلم والمتعلم بتوظيف هذه المرتكزات في بناءه اللغويّ الثقافيّ .

مفهوم الثقافة العربية والفرق بين الثقافة العربية والإسلاميّة

الثقافة العربية: يقصد بها ذلك الكلّ الذي يميّز ثقافة الشعوب العربية، والذي يكون ظاهرًا على السطح أكثر من غيره، وقد عرّفها خبراء اليونسكو في مؤتمرهم الذي عقد ما بين "مجموع الحقائق والنّشاطات الفكريّة والعلميّة للمجموعة المعاصرة من الشعوب المنتمية إلى الحضارة العربيّة، كما تتمثل هذه الثقافة في استخدام الوسائل التي تُعبّر بها هذه المجموعة عن نشاطاتها وتبليغ رسالتها إلى أبنائها والعالم بأسره، وتلقّي رسالة العالم وأدائها في بلادها "[2]

إن بين الثقافة العربية والثّقافة الإسلاميّة فروقا يجب أن نقف عندها وهي كما نقلها الدكتور طعيمة عن الدكتور تمام حسان في كتابه التمهيد في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1. الثقافة العربية وصفية والثقافة الإسلاميّة معياريّة.

[1] ينظر د. طعمية، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1ص318-319

[2] المصدر السابق، ص20

2. الفائدة المرجوّة من تعليم الثقافة العربيّة إنما المعرفة والاعتزاز القومي. أما الثّقافة الإسلاميّة فغايتها القدوة والموعظة والإرشاد.

3. الثقافة العربية، بحكم اتجاهاتها القديمة البحتة، لا ترفض عناصرها الجاهليّة على رغم ما تحمله من أمور رفضها الإسلام كالفخر والغزل الفاحش والهجاء المقذع والعصبيّة القبليّة الخ، أما الثقافة الإسلامية فترفضُ هذه العناصر. فإذا افتخر الجاهل بحسبه ونسبه فلا فخر لمسلم إلا بالتقوى .

4. الثقافة العربية محليّة بحكم كونها قوميّة، أما الثقافة الإسلاميّة فعالميّة.

5. الثقافة العربية ترفض الشعوبية لطعنها على العرب، ولكن الثقافة الإسلامية ترفضها لأنها تتنافى مع الوحدة الإسلامية .[1]

فمن هذه المعايير التي تنطلق منها الثقافة الإسلاميّة يستطيع الباحث أن يجد القواسم الثقافية المشتركة ويضعها أمام متعلم اللغة العربية ذا الخلفيّة والهدف الديني .

نسبة الثقافة الإسلاميّة من الثقافات الأخرى في المستويات اللغوية

إذا كان البرنامج الذي نعلّم فيه العربية هو تعليم العربيّة بشكلٍ عام فمن المستحسن توزيع أنواع الثقافة حسب المستويات على الشكل التّالي:

المستوى المبتدأ 75% للثقافتين المحليّة والعالمية، و25%للعربيّة والإسلامية.

المستوى المتوسط: لكلّ نوعٍ من أنواع الثقافة نسبة 25%.

المستوى المتقدم: للثقافتين المحليّة والعالميّة 25%وللعربية والإسلاميّة 75%.

أما فيما عدا ذلك فعلينا أن ننظر إلى طبيعة البرنامج الذي تُتعلّم فيه اللغة العربيّة ونحدّد على أساسه الثقافة التي يجب أن نركز عليها

-فإذا كانت العربية تعلّم لأغراض دينيّة فينبغي التركيز على الثقافة الإسلامية .

[1] د. طعمية، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، نقلاً عن تمام، حسّان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 199

-وإن كانت هناك برامج خاصّة لتعليم العربيّة في بلد عربي فينبغي التركيز على الثقافة العربية والمحلية [1]

وثمّت متغيرات في هذا الموضوع يجب الوقوف عندها:

-إذا كانت العربيّة تعلّم داخل أرضها لجنسيات مختلفة لكنّ خلفيتهم الدينية واحدة "الإسلام" ويريدون تعلم العربيّة لغرَضٍ ديني، فإن الثقافة الإسلاميّة مقدّمةٌ على غيرها من الثقافات ضمن المنهج التعليمي، تأتي بعدها الثقافة المحليّة للبلد المضيف مع الربط بالثّقافة العربيّة .

-إذا كانت العربية تعلّم خارج حدودها الجغرافيّة لأغراضٍ عامةٍ فإنه يصبح لزاماً علينا عرض المظلّة الأشمل "للثقافة العربيّة "مع إشاراتٍ غير مباشرةٍ لبقيّة الثّقافات .

إن مسألة الاعتماد على ثقافةٍ دون أخرى يصعبُ تحققها، بل يجب ألا تكون، فالمهمُّ توزيعها بما يتلاءم مع طبيعة البرنامج اللغوي مع الحرص على تقديم العناصر المشتركة بين الثقافات .[2]

وهذه العناصر المشتركة هي ما ننشده في بحثنا وما سنحاول استقراءه في المبحث الثالث إن شاء الله.

المبحث الثالث: توظيف الآية القرآنية كبعد ثقافي إسلامي لغوي:

الشعوب الإسلاميّة ومنها [الشعب التركيّ]: تتميّز بمخزون لغويٍ عربيّ، تكوّن من خلال قراءة القرآن وممارسة الصلوات والأدعية باللغة العربيّة، وسماع الأذان بلسان عربي وخطبة الجمعة وما تحتويه من آياتٍ وأحاديث تتردُ على المسامع كل أسبوع، بل إن كثيرا منهم يحفظون القرآن أو مقدار منه.

هذا مخزونٌ لغويٌّ كبير لكنّه جامد، ولو تمّ إخراجه من حالة الجمود إلى الحركة ومن مجرّد الحفظ الأعمى للقوالب اللغويّة القرآنيّة، إلى المحاكاة المبصرة ومن ثَمّ البناء عليها وتوليد أشباهها ونظائرها.[3]

---

[1] د. جاموس، راوية، مفهوم الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومبادئ تدريسها، ص7

[2] الرهبان، أحمد، مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "التدريس وآليات التقييم"، أبحاث مؤتمر اسطنبول الدّولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم"، ص289

[3] بتصرف د. الفارس، علي، تعليم اللغة العربية عبر استثمار الآية القرآنية، مؤتمر الهند الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "توقعات وتحديات"، قسم اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند 2017، ص95

فالمناهج التعليميّة تستطيعُ أن تجعل الآية القرآنيّة مُنطلقاً لها فإن لم يلبي المنهاج ذلك التصوّر يستطيع المعلم أن يستثمرها، فكثيراً ما نلحظُ في محاضرتنا ما إن يبدأ المدرّس بتلاوة شيء من الآيات حتّى يسارع بعضُ الطّلبة بإكمالها، فتقديم شواهد من القرآن الكريم هو الأيسر والأقرب من الناحية التطبيقيّة إلى ترسيخ القواعد النحويّة والصوتيّة والصرفيّة، عندها تكون اللغة نابعةً من البيئة الثقافيّة التي يحياها المتعلّم المسلم .[1]

مرجعيّات تصوّر توظيف الآية القرآنية في تعليم اللغة العربية

ينطلقُ هذا التّصور من عدّة منطلقات:

أوّلاً: مكانة القرآن المقدّسة في قلوب المسلمين، وهذا يحقّق الدّافع الوجدانيّ للإقدام على تعلّم لغته وإتقانها.

ثانيا: ما تمتلكه اللغة القرآنيّة من إمكانيّات تعليميّة، تشمل عناصر اللغة ومستوياتها الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة، كالتكرار والثنائيات الصغرى والحوار...

ثالثاً: تجارب المسلمين السابقة الذين بدؤوا بالقرآن في تعلّمهم العربية، طبعا مع تطوير هذه التجربة وفق نظريات تعليم اللغة وأساليب تقويمها المعاصرة.[2]

رابعاً: آراء كثيرٍ من العلماء حول الطرق المثلى لتعليم العربيّة، وعلى رأسهم ابن خلدون حيثُ كان يرى أن تعلّم العربيّة واكتسابها يتحقق بحفظ كلام العرب القديم، وجعل القرآن والحديثِ الشريفِ من أوّل ما ينبغي أن يحفظ ابتغاء هذه الملكة .[3]

كيف نضّمن الآية القرآنية في المادة التعليمية ؟

ينبغي أن تشتمل المادّة التعليمية على العناصر اللغويّة الأساسيّة، التي تشملُ الأصوات العربيّة صرفها ونحوها ومعجمها ودلالتها وما يكمن وراءها من الثّقافة العربيّة الإسلاميّة .كذلك يمكن تقديم مادةٍ لغوية قرآنيّة تؤسس للمتعلّمين بناء الجمل البسيطة ﴿نعبد إلهك ﴾[4] البقرة... ومركّبة

[1] ينظر: المصدر السابق نفسه.

[2] ينظر: المصدر السابق، ص94-95

[3] د. الفارس، علي، نقلاً عن ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، ص95

[4] سورة البقرة(133)

﴿وإذا فعلوا فاحشةً قالوا وجدنا عليها آباءنا ﴾[1]...وأشباه الجمل ومعرفة دلالتها النحويّة، سواءً كانت هذه الجمل فعليّة ﴿اتّبعتُ ملة آبائي ﴾[2] أو اسميّة بسيطة ﴿أنتم وآباؤكم الأقدمون﴾[3]...

ومن خلال المادّة اللغويّة السابقة تقدّم المادة المعجميّة في حقول دلاليّة مناسبة .[4]

أمّا في مهارات اللّغة: كمهارتي الاستماع(فهم المسموع) والقراءة(فهم المقروء) في هاتين المهارتين ينبغي أن يكون كلٌ من الاستماع والقراءة مصاحبين بالفهم الذي هو أولى درجات الحفظ، وفي هذا السياق يقول ابن خلدون: "إن وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم الجاري على أساليبهم في القرآن والحديث وكلام البلغاء ...[5]

إن المنهج القائم على اعتماد اللغة القرآنيّة يختارُ مادّته المعجميّة من المعجم القرآني ليصير المكوّن الأول للثروة اللغوية المفترضة .

ويمكن أن تصنف بحسب أولويّتها على الشكل التالي:

-مفردات أصليّة تعتمد غالباً على المعجم القرآني في الوحدة الدلالية المعنيّة .

-ومفردات فرعيّة وهي ضروريّة لبناء تفاصيل الحوار والتماسك النّصيّ للنصوص .

-مفردات داعمةٌ وهي مفرداتٌ شائعةٌ ملازمةٌ لموضوع الحقل الدّلالي .

ويمكن للمنهج إضافة لما سبق أن ينهض بعمل قوائم للمفردات والتّعبيرات القرآنيّة بحسب في موضوعات البرنامج، على سبيل المثال: قوائم المفردات التي تعبّر عن القيم الأخلاقيّة في القرآن الكريم، قوائم المصطلحات الدينيّة في القرآن الكريم، قوائم أمثال القرآن، قوائم التعبيرات الاصطلاحيّة وهلمّ جرّاً.

وفي ضوء ما سبق ذكره: ينبغي أن تعرض كل وحدةٍ من وحدات المنهج عددا محدداً من البنى اللغويّة مدعومةً بآيات القرآن الكريم، المعهودةِ قراءةً واستماعاً لدى الدارس .

---

[1] سورة الأعراف(28)

[2] سورة الدخان(36)

[3] سورة الشعراء(76)

[4] بتصرف د. الفارس، علي، تعليم اللغة العربية عبر استثمار الآية القرآنية، ص100

[5] د. الفارس، علي، نقلاً عن ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، ص104

ويمكن تدعيم مهارة الاستماع ببعض الآيات والسورِ القصيرة .[1]

بهذا التصور لتوظيف الآية القرآنية يدعو الباحث: أن يتبنى مقررو البرامج أو معدّوها رؤيةً في بناء أو اختيار منظومةٍ لغويةٍ، تتقاطع وتتواصل مع مفردات الثقافة الإسلاميّة بمعناها الواسع التي تشمل كلّ الأنشطة الحياتيّة التي يمارسها المسلم الراغب بتعلم لغة دينه في يومه وليلته، مضافاً إليها المفردات التي تستوعب خصوصيّة الثقافة العربيّة وبيئتها .[2]

مجالات الثقافة الإسلامية.

المجالات الثقافيّة العامة:

المجال الثقافي الأول: وينضوي تحته الموضوعات التّالية:

المدن والبلدان، الأنبياء والعلماء والأدباء، الأسرة والعلاقات الاجتماعية، الحكم والأمثال والنوادر والطرائف

المجال الثقافي الثاني: مواقف الحياة اليوميّة وينضوي تحتها: السوق، الطعام، الصّحة، المهن والأعمال.

المجال الثّقافي الثّالث: الملامح التّاريخيّة وينضوي تحته: أماكن العبادة، الأماكن التاريخية، الأحداث التّاريخية .

المجال الثّقافي الرابع: القرآن الكريم والسنّة النبوية وينضوي تحته ثلاث موضوعات هي:

العقيدة الإسلاميّة والآيات القرآنيّة والأحاديث النبويّة.

المجال الثقافي الخامس: مظاهر الحياة الحديثة وينضوي تحته: الإنجازات السّياسيّة والاقتصادية والعلميّة، وسائل الاتّصالات والنّقل.

المجال الثقافي السادس: المناسبات الدّينية والقوميّة والعالمية.

المجال الثقافي السابع: هو مواضيع مختلفة كالتّضاريس والنبات والحيوانات وما أشبه ذلك.[3]

---

[1] بتصرف د. الفارس، علي، تعليم اللغة العربية عبر استثمار الآية القرآنية، ص104-105.

[2] ينظر المرجع السابق، ص 104

[3] السحّاري، أسامة، نقلاً عن الخصاونة، توفيق، المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "تحليل وتقويم" بحث أعدّ لاستكمال مطلوبات دراسة الماجستير، جامعة اليرموك، 1988

موضوعات الثقافة الإسلاميّة.

أولاً: في موضوع المدن والدول فبلدان العالم الإسلامي على اتّساع رقعتها الجغرافيّة قديماً وحديثاً وبعض القضايا المتعلقة بها كقضيّة فلسطين ذات بعد إسلاميّ مشترك .

وفي موضوع الشّخصيّات العلميّة والدينيّة فإن ذكر شخصيّات علميّة أو دينيّة من عصور متعددة وبتخصصاتٍ مختلفة، يغني أفكار الطّلاب ويقدّم مثالاً رائعاً عن الحضارة العربيّة الإسلاميّة في سالف العصور، وتجدر الإشارة إلى أن من بين هؤلاء العلماء، من هو من العرق التركي كالفارابي والخوارزمي والحموي، أو من ولد في بلدٍ هي الآن جزءٌ من الجمهوريّة التركيّة الحديثة.[1]

هذا لا يشعر الطّالب بالاغتراب وأنهم يدرسون علماء من علمائهم باللغة الهدف "اللغة العربية".

ومن العلماء الأتراك المعاصرين الذين لهم أثرٌ في العالم الإسلامي فؤاد سيزكين، وقد اهتمّ بتاريخ العلوم عند المسلمين، كما أسس لذلك متحفاً في ألمانيا.

ومن الشخصيّات المشهورة في تركيّا والعالم الإسلامي: عبد القدير خان أبو القنبلة النووية الإسلامية وزغلول النجّار وغيرهم.

ومن الشخصيّات المشتركة التي يحتاج إليها الطّلاب وكثيرٌ منهم سيتخصّصون في العلوم الدّينية، الأنبياء عليهم السلام أو الصحابة الكرام الّذين هم موضع تقديرٍ واحترام عند المجتمع التّركي عامّة.

فعند دراسة الأخلاق كخلق الكرم، حريٌّ بالمعلم أن يذكر مثالاً ونموذجاً للكرم نبيّ الله إبراهيم عليه السّلام فهذا النّموذج مشهورٌ في الجمهورية التركية بوصفه نبيّاً كريماً ومضرب المثل في الكرم.

ولا يخفى أنّ الطلبة في هذا التّخصص يحتاجون أيّما حاجةٍ إلى القراءة عن الأنبياء، ومعرفة سيرهم وأحوالهم ونصحهم لقومهم... باللغة العربيّة.

[1] بتصرف يسير السحاري، أسامة، تقويم الجوانب الثقافية لسلسلة اللسان في ضوء البيئة التركية المستويات المبتدأ والمتوسط نموذجاً، بحث منشور على موقع مجلة التلميذ العربية، http: //www. tilmeezjournal. com

إن المتعلم بحاجةٍ للأسوة والمثل الأعلى، وفي تركيا هناك دفعٌ وتشجيعٌ على التّمسك بالقيم والمبادئ الدينية، ولا شيء أجمل من أن يتعلم هذه المبادئ عن طريق لغة الأمة.[1]

وعلى مستوى القيم والآداب الاجتماعيّة، قد نرى بعضها في تركيا متفوقّة على مثيلاتها في العالم العربيّ وباقي بلدان العالم الإسلاميّ، كاحترام الكبير والعطف على الصغير والرأفة بالأنثى ونصرة المظلومين.

وفي موضوع العلاقات الاجتماعية أو نظام الحياة العائلية نتشارك كثيرا من القيم وكلّها قيمٌ نابعة من صميم الإسلام فتسليط الضوء عليها يعزز مكانتها لدى الجانبين ويمكن للمتعلمين أن ينطلقوا في الحديث عنها لكن باللغة العربية.

إن تعليم العربيّة للمسلمين لا يهدف إلى تعلم اللغة وحسب، بل إلى تعلّم المبادئ وترسيخ القيم وبناء الجيل..[2]

في موضوع المساجد والجوامع: فالمدن الإسلاميّة عامرةٌ بالمساجد العظيمة ذات المكانة الدّينية والتاريخية كجوامع اسطنبول ودمشق والقاهرة.. فالإشارة إليها في الكتاب التّعليمي أو إيرادها من المعلم مسألة ضروريّة لإعطاء المتعلّم فكرة عن مساجد المدن الإسلاميّة .

وفي موضوع الأحداث التاريخيّة فمن المعروف أن الأتراك دخلوا التّاريخ الإسلاميّ بوصفهم عنصراً فاعلاً في الجهاد والحكم منذ المعتصم، وكانوا قادةً فعليين في معارك مشهورة كموقعة عمّورية أو ما تلاها.

وهناك أحداث تاريخية كبرى في ذاكرة كل المسلمين وغيّرت هذه الأحداث عجلة التّاريخ في العالم الإسلامي والعالم وبعضُها يتقاطع مع تاريخ الأتراك أو جغرافيّتهم كالمعارك الكبرى: الفتوح في العصرين الرّاشدي والأموي، أو صد المغول والتتار، أو فتح القسطنطينية.[3]

---

[1] بتصرف السحاري، أسامة، تقويم الجوانب الثقافية لسلسلة اللسان في ضوء البيئة التركية المستويات المبتدأ والمتوسط نموذجاً، بحث منشور على موقع مجلة التلميذ العربية، http: //www. tilmeezjournal. com

[2] ينظر المرجع السابق نفسه.

[3] ينظر المرجع السابق نفسه.

في موضوعات المجال الثقافي الرابع فقد سبق الحديث في الفصل الأول من هذا المبحث عن كيفية توظيف واستثمار الآيات القرآنية في كتب سلاسل تعليم العربية [1]، أما بالنسبة لموضوع العقيدة الإسلاميّة فأركانها ومبادئها، ومستلزماتها ومقتضياتها، كلّها مما ينبغي أن يدرّس في ضوء الغرض التعليمي والحاجة المستقبليّة، وهو من المشتركات إن لم يكن من أعظمها.

وفي موضوع الحديث النبوي الشريف: فإن كثيراً من الأحاديث المشهورة باللغة العربية هي مشهورةٌ عند الأتراك ولكن باللغة التركيّة فمثلا: حديث "تبسّمك في وجه أخيك صدقة "هو باللغة التركية "kardeşine tebessüm etmen sadakadır " ومثل ذلك حديث "النظافة من الإيمان "هو في اللغة التركية "temizlik imandan gelir" فتعلم هذه الأحاديث بالعربيّة أحسن وأثوب.[2]

وفي الموضوعات الاقتصادية: فتضمين السلاسل التعليمية، أو إضافة المعلّم لموضوعات الاقتصاد الإسلامي على سبيل المثال كنظام الزكاة وأثره في المجتمع، وكالصدّقة هو أمر من الأهميّة بمكان ويفتح للطلاب آفاقاً جديدة في دراساتهم الإسلامية المستقبلية باللغة العربية .[3]

وفي موضوع المناسبات: فالمناسبات الدّينية كالعيدين والأشهر المباركة كشهر رمضان ورجب وشعبان ولياليها المباركة هي مواضع اشتراك ديني ثقافي .[4]

هذا ما استطاع جهد الباحث أن يستقريه و يقع عليه ولابد أن عوامل أخرى فاتها الذكر أو طواها النسيان ففي ضوء هذه العوامل الثقافية ومع تصور إمكانية ضم اللغة القرآنية كبعد ثقافي ديني مقدس ينبغي أن تنطلق اللغة العربية مع الدارسين الأتراك بموازاة لغتهم الأم وينزاح عنهم شبح الصعوبة الموهومة والاتجاهات والتصورات الخاطئة عن تعلم اللغة العربية .

[1] ينظر المرجع السابق.

[2] بتصرّف المرجع السابق.

[3] ينظر المرجع السابق.

[4] ينظر المرجع السابق.

المبحث الرابع: موقع العامل الديني في السلاسل المشهورة .

وقد وقع الاختيار على ثلاث سلاسل تعليمية منتشرة في الوسط التعليمي التركي وقد أجرى باحثون عليها دراسات تحليلية وفق مناهج علمية رصينة وهي:

1-العربية بين يديك 2-سلسلة اللسان 3-هيا نتعلم العربية.

وعند استقراء وجهات نظر الباحثين في مجال المحتوى الثقافي لتلك السلاسل اتضحت النتائج التالية:

العربية بين يديك: في دراسة أجراها الأستاذ أبو بكر شعيب ونشرت في مجلة العربية للناطقين بغيرها، وفي حديثه عن المحتوى الثقافي:

"يلاحظ في هذه السلسلة كثافة المحتوى الثقافي العربي والإسلاميّ، مع عدم إغفالها أنماطاً أخرى من الثقافة العالمية المحتوى.[1]

وفي تناوله لموضوع مصاحبات السلسلة في موضوع الصور، أفاد أن السلسلة تحتوي على صور مأخوذة من البيئة العربية والإسلامية...، وفي مصاحبات السلسلة أيضا: معجم العربي بين يديك، في تعريفه بالمعجم وتحليله لمفرداته يقول: تنوعت مصادر الألفاظ فيه من القرآن الكريم، والحديث الشريف، والشعر والأمثال ولغة الحياة...

شرحت ألفاظه شرحاً وافياً بطرق متعددة منها: المرادف والمقابل، مع الأمثلة التوضيحية من القرآن الكريم والحديث الشريف، ومن الجمل الميسرة.[2]

وجاء في توصيات الدراسة التحليلية للسلسلة: "أن تحذو المؤسسات الخيرية حذو مؤسسات الوقف الإسلامي، وذلك بإعداد وتأليف كتب وسلاسل لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، على أن يتمّ التأليف على حسب البيئة والمناطق".[1]

[1] شعيب، أبو بكر، تحليل سلسلة العربية بين يديك، مجلة العربية للناطقين بغيرها، مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يصدرها معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، العدد الرابع، يناير2007ذو الحجة 1427، السنة الرابع السودان، ص338

[2] المرجع السابق بتصرف، ص340

وإن الباحث في هذه الدراسة يشاطر وجهة نظره فيما توصل إليه من نتاج وتوصيات.

سلسلة اللسان: جاء في مقدمة الكتاب في الحديث عن أهداف السلسلة:

"تحقيق الكفاية الثقافية للتعامل مع أبناء والمجتمع العربي، بشكل لائق ومقبول لديهم.[2]

وفي دراسة تحليليّة قام بها الدكتور عمر الصديق عبد الله وفي ملاحظاته على السلسلة يورد التّالي:

عاشراً- معالجة الأمور الثقافيّة:

-تقدّم السلسلة الثقافة العربية بصورةٍ مناسبة وغير مباشرة.

-لا يحتوي الكتاب على نصوص متعددة من الكتاب والسنة..

-المحتوى الثقافي يلبّي حاجات الدارسين في الثقافة العربية ولكنه لا يساعد على فهم الإسلام، نسبة لعدم احتوائه على نصوص من الكتاب والسنة .[3]

وفي دراسةٍ بعنوان "تقويم الجوانب الثقافية لسلسلة اللسان في ضوء البيئة التركية" جاء في توصيات الباحث ما يلي: حتى تكون السلسلة ذات نفع أعمّ وفائدة أكبر لطلاب العلوم الدّينية، في الجمهوريّة التركية يقترح الباحث إجراء تعديلات على موضوعات السلسلة لإكمال النقص فيها مثلا: ...الإشارة إلى ما هو مشترك بين الثقافتين[الإسلامية والتركية] في الأفكار والهموم والآمال والأحداث.[4]

---

[1] المرجع السابق بتصرف يسير، ص343

[2] عيسى، مُحَمَّد صبحي، الأبرش، مُحَمَّد سعيد، السباعي، عامر وليد، العنان، مؤمن توفيق، مراجعة د. بكري شيخ أمين وآخرون، سلسلة اللسان، مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، دبي، جامعة السلطان مُحَمَّد الفاتح الوقفية، اسطنبول 2010، ج1 المقدمة.

[3] أ. د الصديق عبد الله، عمر، قراءة تحليلية لسلسلة اللسان، مجلة العربية للناطقين بغيرها، مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يصدرها معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، العدد السادس عشر، السودان، 2013، ص147

[4] السحاري أسامة، بتصرف، تقويم الجوانب الثقافية لسلسلة اللسان في ضوء البيئة التركية المستويات المبتدأ والمتوسط نموذجاً

سلسلة هيّا نتعلم العربية:

يتحدث الباحث مُحَمَّد نور النمر في دراسته المعنونة بمشكلة المناهج الدراسية الخاصّة بتعليم اللغة العربية تحليل محتوى كتاب هيا نتعلم العربية، للصف التّاسع في مدارس الأئمة والخطباء، وفي حديثه عن المحتوى الثقافي: احتوى الكتاب على نصوص وحوارات وكلمات، تركّز على موضوعات متعددة دينيّة واجتماعيّة وأخلاقيّة وروحيّة وسياحية...كما احتوت النصوص على قيمٍ أخلاقية تتعلق بالفرد والمجتمع وحسن الخلق والمجتمع الفاضل ...[1]

وجاء في ملاحظات الباحث على الكتاب وفي طور حديثه عن المحتوى الثقافي:

كان مناسباً للثقافة المحليّة والمرحلة العمريّة لطلاب المرحلة الثّانوية، باعتباره اهتمّ بتقديم ما هو معاصر ويومي وحياتي... أو سعي الكتاب لخلق ثقافة التّسامح أو التّعاون والتّواصل والصدق مع الآخرين بطريقة حضاريّة مثلاً: درس حسن الخلق، أو درس الشخصيّات المثاليّة .....قدّم الكتاب في مضمونه الثقافي معلومات عن تركيا باللغة العربية...[2]

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات التحليلية لثلاثةٍ من أشهر السلاسل المتداولة بين المؤسسات التعليمية في تركيا: وجد الباحث أنه في السلسلة الأولى والثانية تنطلق السلسلتان في بناء محتواهما الثقافي على رؤية ثقافية من خارج البيئة التركية رغم تضمين السلسلة الأولى لمحتوىً كبير من الثقافة الإسلامية إلا أن قصور التصور عن البيئة التركية أو عن أي بيئة إسلاميّة أخرى جعلها محل نقد وملاحظة من الباحثين وبعض الدارسين .

وإننا نجد أن السلسلة الثالثة هي أقرب ما تكون إلى التصور الذي يطمح الباحث أن ترتقي إليه المناهج أو يكون في رؤية معلمي اللغة العربية داخل صفوفهم وهو انطلاق الكتاب في مرجعيّته

[1] النمر بتصرف، مُحَمَّد نور مشكلة المناهج الدراسية بتعليم اللغة العربية تحليل محتوى كتاب "هيّا نتعلم العربية "للصف التاسع في مدارس الأئمة والخطباء، دراسة تقويمية، من أبحاث مؤتمر الهند الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "توقعات وتحديات"، قسم اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند 2017،، ص 146

[2] النمر بتصرف، مُحَمَّد نور مشكلة المناهج الدراسية بتعليم اللغة العربية تحليل محتوى كتاب "هيّا نتعلم العربية" للصف التاسع في مدارس الأئمة والخطباء، دراسة تقويمية، ص149

الثقافية من ثقافة البلد المسلم ومن بيئتها كونها تتشارك وتتقاطع مع الثقافة الإسلامية في الإطار الأوسع في أغلب موضوعاتها، وهو ما يشكل دافعاً وحافزاً للطلاب لتعلم اللغة .

الخاتمة

من خلال استعراض البحث معاني الثقافة ومجالاتها، ونوعيها العربي والإسلامي ومستوياتها، يُستنتج أن ثمّت عوامل ثقافيةٍ تتجاوز المشتركات اللغوية اللفظية محل اجتهاد الباحثين بل وتتفوّق عليها، وتغطّي مجالاتٍ واسعة وموضوعاتٍ ذات أهمّيةٍ قصوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل غرض المتعلمين الديني.

وهذه العوامل إذا تضمنتها السلاسل التعليميّة أو تمكّن المعلم من عرضها وتوظيفها، في مختلف المهارات مع التدرّج في إعطاء الجرعات الثقافية العامّة والاهتمام بالثقافة الإسلاميّة وكان أكثر دقةً في التركيز على المشتركات الثقافيّة الدينية التي ذكرها البحث، فإن الباحث يتصور ساعتئذٍ حصولنا على مخرجٍ تعليمي جيد، ومتعلّم ترشحُ منه الثقافة الإسلاميّة، وترسخ فيه القيم التي تحملها هذه الثقافة، والمجالات التي تتضمنها تكون بالنسبة له أكثر رسوخاً وأثبت معلومةً من غيرها .

النتائج

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. أن تعليم الثقافة وجه آخر من وجوه تعليم اللغة ذاتها.
2. أن ثمت فوارق جوهرية بين الثقافة العربية والثقافة الإسلاميّة.
3. أن الكفاية الثقافية لن يصل إليها متعلّم اللغة العربية، مالم تشتمل محتوياتها على الثقافة الإسلاميّة.
4. أن الثقافة الإسلاميّة دافعٌ أساسيٌّ من دوافع متعلّمي اللغة العربية الأتراك.
5. أن المجالات الثقافية واسعة وموضوعاتها كثيرة، لكن هناك ضرورةٌ لإبراز المحتوى الثقافيّ ذي الطابع الإسلاميّ.
6. أن فهم التشابه بين الثقافات ينعكس إيجابيّا على المعلّم والمتعلّم.

7. أن المناهج التعليميّة في تركيا تواجه مشكلةً بخصوص هذا المحتوى.

التوصيات:

1- عند اختيار المحتوى الثقافي لابد من تقديم معيارٍ أساسي وهو غرض الطالب من دراسة هذه اللغة.

2 - من طرق ووسائل إثارة دافعية متعلم اللغة العربية، هو تضمين السلاسل التعليمية المشتركات الثقافية ذات الطابع الديني أكثر من غيرها.

3-استحضار الآية القرآنية والحديث النبوي الشريف، في الموقف التعليمي كلما اقتضت المناسبة لذلك كونه موضع احترام وتقديس لدى المتعلم.

4-لكي تكون العملية التعليمية أجدى نفعاً وأعمق أثراً لابد من تنمية هذه الاتجاهات الثقافية الإيجابية للطلبة نحو اللغة العربية بزيادة جرعاتها في السلاسل والمناهج التعليمية والمواقف التعليمية أيضاً.

تمت

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أبو الفتح، ابن جني، الخصائص، د.ت، الهيئة العامّة المصرية للكتاب، ط4، ج1.

الجاموس، راوية، *مفهوم الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* ومبادئ تدريسها، ملخصات الدورة الدوليّة لتأهيل معلّمي اللغة

ريتشاردز، جاك سي، ويلات، ح، ويلات، هـ، وكاندلين، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ت محمود فهمي حجازي ورشدي طعيمة، مصر الشركة المصرية العالمية للنشر،

مصر، مكتبة لبنان، لبنان سكر، شادي مجلي، قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على موقع: http: //daleel-ar.com.

الرهبان، أحمد، مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"التدريس وآليات التقييم"، أبحاث مؤتمر اسطنبول الدّولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"إضاءات ومعالم"، مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها.

السحاري، أسامة، تقويم الجوانب الثقافية لسلسلة اللسان في ضوء البيئة التركية المستويات المبتدأ والمتوسط نموذجاً، بحث منشور على موقع مجلة التلميذ العربية، http: //www.tilmeezjournal.com

شعيب، أبو بكر، تحليل سلسلة العربية بين يديك، مجلة العربية للناطقين بغيرها، مجلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يصدرها معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، العدد الرابع، يناير2007ذو الحجة 1427، السنة الرابع السودان

شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانيّة2003-1424هـ

أ.د الصديق عبد الله عمر، قراءة تحليلية لسلسلة اللسان، مجلة العربية للناطقين بغيرها، مجلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يصدرها معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، العدد السادس عشر، السودان، 2013

د.طعمية، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة

عيسى، مُحَمَّدصبحي، الأبرش، مُحَمَّد سعيد، السباعي، عامر وليد، العنان، مؤمن توفيق، مراجعة د.بكري شيخ أمين وآخرون، سلسلة اللسان، مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، دبي، جامعة السلطان مُحَمَّد الفاتح الوقفية، اسطنبول 2010، ج1 المقدمة.

د.الفارس، علي، تعليم اللغة العربية عبر استثمار الآية القرآنية، مؤتمر الهند الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"توقعات وتحديات"، قسم اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند 2017.

الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983-1403هـ.

النمر، مُحَمَّد نور مشكلة المناهج الدراسية بتعليم اللغة العربية تحليل محتوى كتاب "هيّا نتعلم العربية"للصف التاسع في مدارس الأئمة والخطباء، دراسة تقويمية، من أبحاث مؤتمر الهند الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"توقعات وتحديات"، قسم اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند 2017.

هـ، براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ت: د.عبده الراجحي- د.علي شعبان، دار النهضة العلمية، بيروت، 1994.

هامرلي، هكتور، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ت راشد بن عبد الرحمن الدرويش، جامعة الملك سعودية، السعودية1994.

تم الكتاب بحمد الله

Arap olmayanlara Arapça Öğretimi

Mardin Artuklu Üniversitesi Deneyimleri

Editör
Dr. Öğre. Üyesi Abdulhalim ABDULLAH

9 786257 918329

sonçağ akademi

SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48
İskitler 06070 ANKARA
T: (312) 341 36 67
soncagyayincilik@gmail.com
www.soncagyayincilik.com.tr