المجلة العربية للناطقين بغيرها

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
(AIESA)

رئيس التحرير

أ.د/ علي محمد أحمد هنداوي

أستاذ متفرغ اللغة العربية –كلية الآداب – جامعة عين شمس

مدير التحرير

حســـام شعبان عبدالشافي

الترقيم الدولي ISSN: 2537-0383

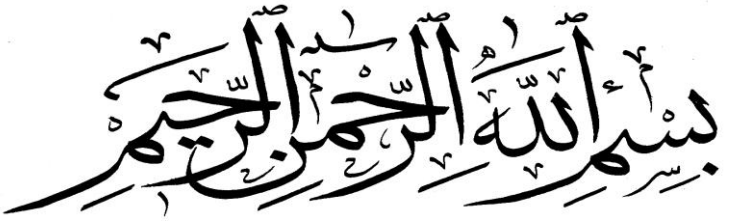
ISSN (Online) : 2537-0391

العدد الأول **أكتوبر** (٢٠١٧) **صفر** (١٤٣٩)

طبعت بمطابع دار المعارف المصرية

رقم الايداع بدار الكتب المصرية بالقاهرة

٢٠١٧ / ٢٤٣٥٥



(وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً)

سورة النساء : الأية (١١٣)

هيئـــــــة التحـــــــرير

أ.د/ علي محمد أحمد هنداوي	رئيس التحرير
أ/ حسام شعبان عبدالشافي	مدير التحـرير
د. فكري لطيف متولي	رئيس مجلس الأمناء
أ/ شتوي مبارك القحطاني	أمين عام المؤسسة
أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز	مدير المؤسســـة

شـــــروط النشـــــــر

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٥٠) صفحة .
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٣)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٢).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المؤسسة
  http://wp.me/P94dJH-9I

- أو بريد المجلة الإلكتروني: search.aiesa@gmail.com

محتويات العـــــدد

العنـــــــــــوان	الصفحة
افتتاحية العدد	١ – ٩
عمر بلعباسي تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأتراك الاشكال والحلول (مادة التعبير)	١٠ – ٣٨
قدرية هوكلكلي التجسير بين العامية والفصيحة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	٣٩ – ٦٧
المصطفى بوعزاوي تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر شبكات التواصل الاجتماعي الفايسبوك أنموذجا سياق التجربة وآفاق التعميم	٦٨ – ١٠٤
محمد الغليض الفروق الصوتية بين اللغة العربية واللغات محل الدراسة من واقع رموز الألف بائية الدولية IPA	١٠٥ – ١٢٧
العربي الحضراوي الكفايات اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها	١٢٨ – ١٤٣
Dr.Didouh Omar & Mohammed Bouazzi Difficulties Facing Non-native Speakers in Learning the Arabic Language	١٤٤ – ١٦٥

افتتاحية العدد :

بسم الله نبدأ... *أما قبلُ ...*

فإنَّ وراء نشأة النحو العربيّ قبل زهاء خمسة عشر قرنا هجريًّا عواملَ عِدَّةً ، لعلَّ من اهمِّها وأخطرها انتشار أمر اللحْنِ ، وهو الزَّلَل في اللغة ، سواء في نطق بعض أصواتها ، أو الخطأ في الجانب الصرفيّ ، أو التركيبيّ ، أو الدِّلاليّ منها ، وقد ظهرت هذه الأخطاء مجتمعة أحيانا ومتفرِّقا بعضها عن بعض أحيانا أخرى ، وسُمِّيَ هذا كلُّهُ لَحْنًا.

وقد بدَتْ أمَارات اللحن في البيئة العربية فيما ترويه بعض الروايات عن شخوص من العرب ؛ إذ يُروَى مثلا عن ابنة أبي الأسود الدؤليّ أنها قالت لأبيها : يا أبت ما أحسنُ السماءِ فقال : أيْ بُنَيَّةُ ، نجومُها ، فقالتْ : إنِّي لم أُرِدْ : أيُّ شيءٍ مِنْها أحْسَن ؟ إنما تعجبْتُ مِن حُسْنِها ، فقال إذًا قولي : ما أحْسَنَ السماءَ !

وسمع أعرابيٌّ مؤذناً يقول : أشهد أن محمداً رسولَ الله . بنصب رسول . فقال الأعرابيّ : ويحَك! يفعل ماذا ؟! .

أمّا في بيئة غير العَرَب ، فقد تواترَت الروايات في أنواع اللحن ، منها :

اللحن في نطق الأصوات ، وذلك يحدث عندما لا يستطيع المتكلم إخراج الصوت من مخرجه ، فيبدل منه آخرَ قريبًا منه ، وهذا يحدث مع الأعاجم ، وهو المعروف باللُّكنة – كما قال الجاحظ – التي هي عُجْمَة في اللسان وعِيٌّ .

كان على غير العرب ، لأغراض الدين والدنيا جميعا ، أن يتَّخِذوا من اللسان العربيّ الذي نزل به الذكْرُ الحكيم ، لسانًا ينطقون أصواته ويتَرَسَّمُون خُطَا أهلِه في

إنشاء عباراتهم ، ولم يكنْ ذلك عليهِمْ بالأمر الهَيِّن ، فأنَّى لهم أن يكُفُّوا ألسِنتهم عن النُّطْقِ بِمَا دَرَجَتْ عليه من أصوات لغاتهم الأصليَّة ، أو أنْ يَلْوُوا مَنْطِقهم ليلائمَ ذلك اللسانَ الجديد .

ويُسَمِّي الجاحظ ذلك "اللُّكْنة" في قوله في البَيَان والتَّبْيِين : ويقال في لسانه لُكْنَة إذا أدْخل بعض حروف العَجَم في حروف العرب ، وجَذَبَت لسانَه العادةُ الأولى إلى المَخْرَجِ الأوَّل ... ألا ترى أنَّ السِّنْدِيَّ إذا جُلِبَ كبيرا ، فإنه لا يَستطيع إلا أنْ يَجْعلَ الجيمَ زايًا ، ولو أقام في عُلْيا تميمٍ وفي سُفْلَى قيسٍ وبَيْنَ عَجُزِ هوازن خمسين عاما ، وكذلك النَّبَطِيّ القُحّ الذي يجعل الزاي سِينًا ، فإذا أراد أن يقول "زَوْرَق" قال "سَوْرَق" ، ويَجْعلُ العَيْن همزةً["عِنْدَ" مثلا تُنْطَق "إنْدَ"] ، والنَّخَّاس (تاجِر العَبِيد والإماء) يَمتحِن الجارِيَة وأهْلُها يَزعُمُونَ أنّها مُوَلَّدة ، بأنْ تقول "ناعمة" ، و"شمس" ثلاثَ مرَّاتٍ متَوَالِيَاتٍ.

ويَسُوق الجاحظ أمثلةً أخرَى لشُيُوع اللُّكْنة ، حتَّى بينَ بعضِ مَنْ وُصِفَ بالفصاحة مِنْ ذوي الأصُول الأعجميَّة مِنَ الخُطَبَاء والكُتَّاب والشُّعَراء ، ومِنْ هؤلاء "زياد بْنُ سَلْمَى" وهو "زياد الأعْجَم" ، وقد حُكِيَ عنه أنَّه كانَ يُنْشِدُ قولَه:

فَتًى زاده السُّلْطانُ في الْوُدِّ رِفْعَةً إذا غيَّرَ السُّلْطانُ كُلَّ خلِيلِ

فكان يَجعلُ السين شِينًا والطَّاء تاءً ، فيَقول : فَتًى زاده الشُّلْتانُ.

ومِنْ هؤلاء كذلك الصَّحَابِيُّ صُهَيْبُ بْنُ سِنَان النَّمَرِيّ الذي حُكِيَ عنه قوله : إنَّك لَهائن ، يُريد: إنَّك لَخَائن.

ومِنْهم أبو مسْلِم الخراسانيّ ، صاحِبُ الدَّعْوَة العباسيَّة ، وكان موصوفا بحُسْن اللفظ وجَوْدَة المعنى ، غيرَ أنَّه كان يُبْدِل القاف كافًا.

وقدْ ذكر أحَد الشعَراء هذه اللُّكْنة التي كانَتْ زَوجته تُعَاني منها ، في رَجَزٍ ساخرٍ يَقول فيه :

أوَّلُ ما أسْمَع مِنْها في السَّحَرْ
تَذْكيرُها الأنْثَى وتأنيثُ الذَّكَرْ
والسَّوْءةُ السَّوْءاءُ في ذِكْرِ الْقَمَرْ
إذْ كانَتْ تبدلُ القاف كافًا.

ومِنْ ذلك : ما رُوي من قولِ غلامٍ لمولاه زياد : أهدَوا لنا هُمَارَ [يعني حمارَ]وَهْشٍ ، فقال : ما تقول ؟ وَيْلَك ! فقال : أهدَوا لنا أَيْرًا [يعني عَيْرًا] ، فقال زياد : الأوَّل خَيْر!.

يقصد : حمار وَحْشٍ (أي الحمار الوَحْشِيّ) لكنه أبدل الحاء هاء ، وأيرًا أي عَيْرًا وهو حمار أيًّا كان أهلياً أو وحشياً، وقد غلب على الوَحْشِيّ ، والمتكلم أبْدَل العين همزة.

اللحن في بنية الكلمة ، قيل لنَبَطيٍّ : لِمَ اشتريتَ هذه الأتَان ؟ فقال : أركبها وتلَد لي، بفتح اللام من تلد .

فقَدْ أخْطأ خَطأً صرفيًّا بفتح لام تلِد ، وحَقُّها الكَسْر .

اللحن في تركيب الجمل ، قال الجاحظ : قلت لخادم لي : في أي صناعة أسلموا هذا الغلام ؟ قال : في أصحاب سِنْد نِعَال ، يريد في أصحاب النِّعال السِّنْدية.

فقَدْ أخْطأ الخادم خَطأً نحويًّا بتقديم النَّعْت على المنعوت.

ومِنْ أمثلة اللحن في التركيب ما رواه الجاحظ قال : ارتفَع إلى زياد رجلٌ وأخوه في ميراث فقال : إنَّ أبونا مات وإنَّ أخينا وثَب على مالِ أبانا وأكَله ؛ فأمَّا زياد فقال : الذي أضعْتَ مِنْ لسانِك أضَرُّ عليكَ مِمّا أضعْتَ مِنْ مالِك.

ولَمْ يَنتَهِ أمر اللحن عندَ حُدُود العبارات اليومية على ألسِنة العامَّة أو ذَوي الفصاحة ، بل تسلَّل إلى قراءة القرآن الكريم ؛ ومِنْ ذلك ما رُوِيَ عن الحجَّاج بن يوسفَ الثَّقفيّ المعروف بفصاحته ، أنَّه سأل يَحيى بْنَ يَعْمُر(هوفقيه ، علَّامة، مقرئ، كان قاضيَ مرو، ويقال إنَّه مَنْ نَقَط المصاحف، وكان من فضلاء الناس وعلمائهم، وله أحوال ومعاملات، حدث عن أبي هريرة وابن عباس وغيرهم من الصحابة. وحدث عنه عبد الله بن بريدة وقتادة وغيرهما ... : أتجِدُني ألْحَن؟ فقال: الأمير أوضح من ذلك ، فقال: عزَمْتُ عليك لَتخبرني أأَلحن؟ قال يحيى: نعم، فقال له: في أي شيء؟ فقال: في كتاب الله، فقال: ذلك أشنع ، ففي أي شيء من كتاب الله؟ قال قرأت (قُلْ إِن كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُم مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّىٰ يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ ۗ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ) التوبة٩/٢٤، فرفعتَ (أحبَّ) وهو منصوب ... فقال الحجاج ليحيى: لا تساكنِّي بِبَلدٍ أنا فيه ! ونفاه إلى خراسان)١.

ورُوِيَ أن قارئاً قرأ قوله تعالى: (أَنّ الله بريءٌ مِّن المشركين ورسولُه)، فكسَر اللام، من (رسوله) وهي في الآية بضمِّ اللام، والفرق في المعنى كبير جداً بين ضَمِّ اللام

١ https://ar.wikipedia.org/wiki يحيى بن يعمر

وكَسْرها، أقول : إنّ الفرق كبيرٌ جداً، بل لو تعمَّده القارئ لكان في حقه كفرٌ، وذلك أنَّ معنَى الآية : أنّ اللهَ ورسولَه بريئان من المشركين، ولكنَّ مَنْ يَلْحَن في الآية ، يجعل معناها أن الله قد تبرأ من المشركين ومن رسوله ، ولذلك غضِب عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – لمَّا بلغَه هذا اللحن، وقال : لا يُقرئ القرآنَ إلا من يُحْسِن العربية . [صبح الأعشى ١ / ٢٠٦.]

وقرأ آخر قوله تعالى : (إنَّما يَخشَى اللهَ من عباده العلماءُ) ، وهي بنصب لفظ الجلالة اللهَ)، ورفع (العلماءُ)، ولكن القارئ (رفع لفظ الجلالة) و (نصب العلماء)، فقيل له : يا هذا، إن الله تعالى لا يَخشى أحدا، فتنبَّه لذلك وتفطَّن له. [صبح الأعشى ١ / ٢٠٦] ، وقد عَزَا بعض الباحثين انتشار اللحن وتعاظُمَ خطره إلى دخول غير العرب إلى بلاد الإسلام ، وما صحِب ذلك من احتكاك بهم ترك أثره البالغ في العربية وأهلِها.

يجمع الباحثون قدماء ومحدثون على أن فشوَّ اللحن واستفحالَ خطره وتسربه إلى قراءة القران الكريم والحديث الشريف كان سببا رئيسا من أسباب وضع النحو ؛ وسنعرض لطائفة من الاحداث التي تؤكد خطورة اللحن على العربية والتي حفزت العلماء الى وضع النحو .

يقول بعض الباحثين المحدثين هو الشيخ محمد الطنطاوي في "نشأة النحو" ١٨. بعد أن استعرض تاريخ ظهور اللحن: " لهذا وذاك أهابت العصبية العربية بالعلماء في الصدر الأول الإسلاميّ أن يصدوا هذا السيل الجارف الذي كاد يكتسح اللغة العربية بما قذف فيها من لحن تسرب يعدواه في القرآن الكريم والسنة الشريفة ، بما هُدُوا إليه وسمَّوه : علم النحو".

ويرجح هذا الباحث أن أسباب وضع النحو تعود الى مجموعة من الحوادث لا إلى حادثة معينه خاصة ، مستشهدا بمقالة لابن خلدون في هذا الصدد ؛ قال الباحث :" فالحق الذي لا ينبغي العُدُول عنه أنَّ وضْعَ هذا العلم إنما كان لهذه الحوادث متضافرة"...

قال ابن خلدون :"فلما جاء الاسلام وفارقوا الحجاز.... وخالَطوا العجَم ، تغيرت تلك الملكة بما أَلْقَي اليها السمعُ من المخالفات التي للمتعَرِّبين ، والسمع أبو الملكات اللسانية، ففسدت بما أُلْقِيَ اليها مما يغايرها ، لجنوحها إليه باعتياد السمع ، وخشي أهل العلوم منهم أنْ تفسد تلك الملكة رأسا، ويَطُول العهد بها ، فينغلق القرآن والحديث على المفهوم.

فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر انواع الكلام، ويلحقون الاشباه بالأشباه ، مثل ان الفاعل مرفوع والمفعول منصوب ، والمبتدأ مرفوع ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسنيته اعرابا ، وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا ، وامثال ذلك ، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو" نشأة النحو ١٩، وانظر مقدمة ابن خلدون ، فصل علوم اللسان العربي ،النحو ص٤٥٦.

وهذا الذي ذكره ابن خلدون كان ذكره أبو بكر الزبيدي قبله ؛ قال :

"ولم تزل العربية تُنطَق على سجِيَّتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها ، حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجا وأقبلوا إليه أَرْسالا "أي : أفواجا ، واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة، واللغات المختلفة ، ففشا الفساد في اللغة العربية واستبان

منه في الإعراب الذي هو حَلْيُها ، والموضِّحُ لمعانيها. فتفطَّن لذلك من نافر بطباعه سوء أفهام الناطقين من دخلاء الأمم بغير المتعارَف من كلام العرب، فعَظُم الإشفاق من فُشُوّ ذلك وغلبته ، حتى دعاهم الحذر من ذهاب لغتهم وفساد كلامهم إلى أنْ سبَّبُوا الأسباب في تقييدها لِمَنْ ضاعت عليه ، وتثقيفها لمن زاغت عنه طبقات النحويين واللغويين ١١ .

وبحث الدكتور شوقي ضيف عن أسباب وضع النحو ، فرَدَّها الى بواعثَ مختلفة : "منها الدينيُّ ومنها غير الدينيّ .

أما البواعث الدينية فترجع الى الحرص الشديد على أدَاء نصوص الذِّكْر الحكيم أدَاء فصيحا سليما إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة ، وخاصة بعد أنْ أخَذ اللحن يَشِيع على الألسنة " المدارس النحوية ١١.

وزاد على البواعث الدينية بواعثَ أخرى سمَّاها بواعثَ قوميَّة عربيَّة وبواعث اجتماعية.

أما البواعث القومية فترجع "إلى أن العرب يعتزُّون بلغتهم اعتزازاً شديداً ، وهو اعتزازٌ جعلهم يَخْشَون عليها من الفساد حين امتزجوا بالأعاجم مما جعلهم يحرصون على رسم أوضاعها خوفا عليها من الفناء والذَّوَبان في اللغات الأعجمية " المصدر نفسه ١٢.

وأمَّا البواعثُ الاجتماعية " فترجع إلى أن الشعوب المستعربة أحسَّت الحاجة الشديدة لمن يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمَثَّلها تمثُّلا مستقيماً ، وتتقن النطق بأساليبها نطقا سليما " المصدر نفسه.

وظهرت تلك البواعث عند الدكتورة خديجة الحديثي بتسمية أخرى ، فأطلقت عليها اسم الدوافع الى نشأة النحو، فقالت :

"ولم يكن الحفاظ على القرآن هو الدافع الوحيد إلى التفكير في وضع قواعد وأصول لحماية اللغة وضبطها ، وإنما كانت هناك دوافع أخرى تضافرت جميعها على القيام بهذا العمل الجليل ، وأوْضَح هذه الدوافع :

١. الدافع الدينيّ : وهو الدافع الرئيس والسبب المباشر الذي أدَّى إلى التفكير في وضع ما يسمَّى عِلم العربيَّة على اختلاف فروعه وعلومه من أصوات ولهَجات ومُعْجَمَات وغريبٍ ونحوٍ وصرف.

فقد كانت خشية المسلمين على كتابهم أن يصيبه اللحن في قراءته أو التصحيف في أحرفه ، فيؤدي ذلك الى تحريف آياته، وتغيير المفهوم منها ، وبذلك تتغير الأحكام المأخوذة منه ، والمبنِيَّة عليه ، ويصبح المفهوم من الآية كفرا وهو إيمان أو حراما وهو حلال .

٢. الدافع الاجتماعي : ويأتي هذا الدافع مُكْمِلا للدافع السابق ، ومرتبطا به أشدَّ الارتباط وأوثقه ، فقد كانت البيئات الاسلامية كافة تغُصُّ بالقوميات المختلفة التي كانت تسكن في البلاد المفتوحة أو التي هاجرت إليها بعد الفتوح الإسلامية ولاسِيَّمَا البصرة ...

فخشيَ علماء المسلمين على لغة القرآن أن يصيبها التحريف نتيجة هذا الاختلاط ، ولكثرة الداخلين في الإسلام من الذين يؤدِّي بهم جهْلُهم إلى الخطأ في قراءة القرآن ، فأخذوا يبذلون الجهود في سبيل ضبط اللغة وإبْعاد اللحن ...

وكان لرغبة الداخلين في الإسلام في تعلُّم العربية لغة القرآن، والعبادات الدينية ولغة الدولة الحاكمة ليُصْلِحوا بها أمور دينهم ، وليستطيعوا مشاركة العرب في إدارة شئون الدولة.

٣. الدافع اللغويّ القوميّ : كان في البلاد العربية عند نشوء اللحن ووقوعه في اللغة العربية ثلاث لغات متداوَلة ... المدارس النحوية للحديثي ٦٤، سَمَّتْها الدكتورة الحديثي بـ :

أ. اللغة المحكيَّة في الحواضر حتى نهاية القرن الأول ، أو اللغة المثالية وبها نزل القرآن كما تقول الدكتورة الحديثيّ .

ب . اللغة البدوية المستخدمة في البوادي وهي التي اعتمدها النحويون واللغويون .

جـ . لغة الحواضر المحكية بعد القرن الأول للهجرة ، التي استخدمت في مكة والمدينة والطائف والحيرة وأطراف الشام.

"وقد أدَّى اختلاط لغات هذه الحواضر بلغات القوميات المختلفة وغيرها إلى فساد لغتها... ولذلك أصبحوا يرسلون أولادهم إلى البادية لتلقي اللغة الفصيحة... انظر : المدارس النحوية ٦٥. وبعد انتشار الإسلام خاف العرب المسلمون على لغتهم لغة القرآن من التحريف والذَّوَبان والضياع ، ودفعهم الأمر إلى ضبطها وتقييدها بما وضَعُوا لها من قواعد .

المصدر الرئيس: النحو العربي مذاهبه وتيسيره ، د. مجهد جيجان الدليمي، د. محمد صالح التكريتي، د. عائد كريم علوان الحريزي ١٤– ١٨.

رئيس التحرير

أ.د. علي محمد هنداوي

تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأتراك
الاشكال والحلول (مادة التعبير)

اعــداد

عمر بلعباسي

جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة – الجزائر

تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأتراك الاشكال والحلول (مادة التعبير)

اعـــداد

عمر بلعباسي

جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة – الجزائر

تمهيد:

فُطر الناس على اللغة، فهي جزء أصيل من طبيعتهم الإنسانية ،وهي ظاهرة إنسانية اجتماعية أولا . فلا يعقل وجود مجتمع إنساني بدون لغة يتواصل ويتفاهم بها أفراده . فاللُّغة حاضنة الهوية والقيم، والتاريخ، والدلالات، وتعزّز الشعور بالانتماء إلى المجموعة. وتتدرج اللغات على صعيد كوكب الأرض ،في قلب الإرث الثقافي . فالعربية تمثّل هذا الوجدان وهذا الانتماء الشعوري الثقافي عند الأتراك قديما وحديثا .

فالعثمانيون منذ القدم يعتزون بلغة القرآن ،ويدرسونها مادة مستقلة على قسمين :

"أما اللغة العربية –بوصفها مادة مستقلة –فكانت على قسمين: الصرف ويدرسون فيه كتاب أساس التصريف لشمس الدين الغناوي ، والشافية لابن حاجب والعزى للشيخ عز الدين أبو الفضائل الزناجي وكتاب المقصود .وينسب إلى أبي حنيفة النعمان".[i]

ويظهر جليا أنَّ الحكومة العثمانية آنذاك ، كانت حريصة على تعليم العربية الأصيلة ، والتراث العريق لأبنائها. ويذكر محمد حرب في قوله :" وفي وثيقة عثمانية مؤرخة عام (١٥٦٥م-٩٣٧هـ)برقم E-٢٠٨٣ في أرشيف طوتبدو في استنبول قائمة

بالكتب الموزعة على المدرسين في المدارس العثمانية وبنائها كالتالي: في التفسير: الكشاف ،القاضي البيضاوي ، القرطبي ،الكاتشاني، الأصفهاني .وفي الفقه واللغة : الهداية، النهاية، غاية البيان ، النووي شرح مسلم"[ii]

ويؤكد محمد حرب على وجودعلامة بارزة واهتمام واضح بالعربية في الدولة العثمانية :" وهناك علامة بارزة على الاهتمام السامي باللغة العربية في الدولة العثمانية ،وهي أنَّ كل امير وسلطان وخليفة عثماني كان يجيد اللغة العربية ، تعلم ودرس بها ، واتخذها وسيلة لتعلم الدراسات الإسلامية المنصوص عليها في نظام تربية الأمراء في القصر العثماني "[iii].

يقول عبد الكريم خليفة :"وأمام سياسة العثمانيين نحو اللغة العربية، تراجعت اللغة العربية إلى إطار ضيق في حلقات حول الفكر الموروث ولغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف"[iv].

- فنستنتج من هذا كله أنّ اللغة العربية تمثل إحدى ركائز الهوية التركية باعتبارها طريقة تفكير وليست فقط وسيلة تواصل.
- وفي عام ١٨٢٤ في عهد السلطان محمود الثاني [v] أصدر قانون عام ١٨٢٤م الذي يقضي بأن الشخص الذي لا يعرف العربية لا يمكن أن يكون موظفا ممنوعة في التدريس والتعليم ".
- "وفي عام ١٩٢٤م أصدر قانون توحيد التدريسات بتوحيد جميع المؤسسات التعليمية والتربوية عن وزارة التربية الوطنية ...وأصبحت اللغة العربية "[vi].

- "لكن في منتصف الخمسينات ،حيث انتشرت مدارس الأئمة والخطباء ،أصبحت اللغة العربي تُدرّس في هذه المدارس كمادة دراسية مساندة لمواد أخرى من تفسير وحديث و فقه و غيرها .وكذلك في كليات الإلهيات وأقسام اللغة العربية في مختلف الجامعات "[vii].

لكن الملاحظ أنّ اللغة العربية لم تُدرس للتواصل اليومي مما أشكل على الأتراك ذلك فيما بعد ، وفي وقتنا المعاصر . فتدريس العربية لم يكن لغرض تعليمها بوصفها لغة قواعد وأسسها التواصلية بل كان لاستيعاب الدين الإسلامي ، باعتبارها لغة الشرع (القرآن و السنة).

"ولو أننا نظرنا إلى العربية في الوقت الراهن فإنه لا يشك اثنان أنّ اللغة العربية في تركيا قد تطورت خلال العشرين سنة الأخيرة تطورا نوعيا وكميا ، وهذا التطوُّر لم يأت من فراغ وإنما جاء نتيجة ليعمل القائمين على تدريس العربية .ونتيجة لشعورهم بالثغرات التي خلفها التدريس في القديم "[viii].

هذه الثغرات التي جعلت اللغة العربية عبارة عن لغة معزولة وميتة وهذا ما أدى إلى جمود هذه اللغة في هذا البلد "[ix]. "فتركيا بما تملكه من مقومات مختلفة تؤهلها لأن تكون اللغة العربية وتدريسها في المقام الأول .فأهمية اللغة في هذا البلد تأتي من كون تركيا قائدة العالم الإسلامي في العالم..."[x]. إضافة إلى قربها من البلاد العربية ،وتطوّر العلاقات بينه وبين الدول العربية في كافة المجالات .كل هذا يتطلب أن تكون اللغة العربية و تدريسها في أعلى مستوى. وهذا ما تقوم به بعض الجامعات التي تُعنى بتدريس اللغة العربية وبعض المدرّسين الذين شعروا بأزمة

تدريس اللغة العربية ، وكما هو ملاحظ ازدياد عدد أقسام اللغة العربية وازدياد عدد المعاهد الخاصة .وهذا الازدياد جاء نتيجة لازدياد عدد الطلاب "[xi].

المؤسسات الخاصة والعامة في تدريس العربية بتركيا:

ولا ننسى أنَّ اللغة العربية أصبحت مادة اختيارية في بعض المدارس ، هذا من جهة الكم .أمّا على صعيد النوع فقد انتقل تدريس العربية من المرحلة التقليدية إلى مرحلة أكثر تطورا وأكثر تقنية على رغم هذه الجهود والأرضية المهيأة لخدمة العربية وتدريسها بتركيا لا يزال يكتنف تدريس العربية كثير من الصعوبات والمشاكل، تنعكس سلبا على المتعلم وعلى العملية التعليمية في آن واحد ."[xii]

تنقسم المؤسسات التي تدرّس فيها اللغة العربية إلى قسمين :

–المؤسسات الحكومية التي تدرّس فيه العربية بتركيا :

١. كلية الإلهيات،كليات العلوم الاسلامية، أقسام اللغة العربية داخل كليات الآداب والتربية ومدارس الأئمة و الخطباء ، وتدرّس اللغة العربية فيها بشكل مكثف وإجباري. –إحصائيات :"[xiii]

٢. عدد كليات الإلهيات ١٠٠ في العام ٢٠١٣م. و٢٥ طالبا في ٢٠٠٩م.

٣. عدد الطلبة المسجلين في الفرقة الأولى من هذه الكليات والعلوم الإسلامية (١٨٠٠٠) طالب عام ٢٠١٣. كان العدد ٦٧٣٠ في عام ٢٠٠٩م.

٤. عدد مدارس الأئمة والخطباء :٨٠٠ مدرسة (٢٠١٣) ، وكان العدد ١٠١ في سنة ١٩٧٤م.تدرّس اللغة العربية في هذه المدارس بمعدل ٠٤ ساعات إجبارية بداية من الفرقة الخامسة."

كما تدرّس اللغة العربية في المراكز الثقافية التابعة إلى بلديات المدن ، ومراكز التعليم الشعبية ،والأوقاف، والجمعيات والمعاهد أو مراكز اللغة الخاصة. كما تدرّس العربية في المراكز الثقافية التابعة للدول العربية الموجودة في تركيا.

في السنوات الأخيرة افتتحت مواقع إلكترونية لتعليم اللغة العربية ، وأدى الإقبال الكبير على تعلم العربية إلى تضاعف أعداد المراكز الخاصة بتعلم العربية مع مرور الزمن."[xiv]

أما التعليم الإلكتروني فقد أسس طالب متخرج من جامعة اسطنبول ،في العام ٢٠٠٣،موقعا إلكترونيا يمكن مشاهدته على الرابط www.onlinearabic.net، وبدأ تدريس اللغة العربية في العام ٢٠٠٧م. وبرنامج قاموس عربي تركي إلكتروني وضع على هذا الموقع برنامج قاموس عربي كان ولا يزال الأول بين القواميس الإلكترونية عامة. وبلغ عدد الطلبة الذين يتعلمون العربية خلال هذا الموقع في العام ٢٠١٣م حوالي ٣٠٠٠ طالب ،بينما كان ٥٠٠ في عام ٢٠٠٨م ، و٥٠ في العام ٢٠٠٧م أما عدد اعضاء الموقع حاليا [فإنه يقارب] ١,٥ مليون ."[xv]

إنّ اهتمام الأتراك باللغة العربية من خلال ما قدمناه يدلّ على ذلك ، وذلك باعتناقهم الإسلام شأنهم في ذلك شأن الشعوب المسلمة غير الناطقة بالعربية. ومن أهم دوافع هذا الاهتمام أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم كتاب الدين الذي اعتنقوه ،فضلا عن تقدم الإسلام في العلوم والمعرفة لحث المسلمين على العلم والتقنية .

"ويمكن أن ندرك أنه ما دامت العلاقات السياسية والتجارية قائمة بين تركيا والدول العربية ، وازديادها من وقت لآخر ،فإن ذلك يؤدي بدوره إلى ازدياد عدد المؤسسات التي تعلّم اللغة العربية ،وازدياد الطلاب الراغبين في تعلّمها."[xvi]

وهذه بعض مراكز تعليم العربية :

-01-ismek.ibb.gov.tr/default.aspx.

-02-www.arapcayerismalari.org.tr.

-03-www.imamhatepokullari.org.

-04-www.istanbul.tr.

-05-www.onlinearabic.net.

-06-www.osym.gov.tr.

-وباعتبار تركيا دولة أوروبية فإن اهتمام الأوروبيين باللغة العربية كان منذ القرن ١٠م.

من الأدلة الراهنة على ذلك أن لويس التاسع ملك فرنسا (١٢٢٦م-١٢٧٠م)، لما عاد من الحروب الصليبية نقل معه من مدينة دمياط مخطوطات عربية وقبطية ، زيّن بها خزائن قصره، واحتذى حذوه كثيرون من أمراء الفرنسيين وأغنياء حجّاجهم الذين رافقوا الملك في زيارته الأماكن المقدّسة ."[xvii]

فمن خلال هذه المقدمات التي تبيّن لنا واقع العربية في تركيا قديما وحديثا نستنتج ونرى حاجة الأتراك لهذه اللغة الشريفة ، وشغفهم بالعربية وبتعلمها ،وكيف تبذل الجهود الجبارّة وغيرالمتوانية لتحقيق التواصل اللغوي بالعربية بين تركيا والعرب.

حاجة الطلبة الأتراك للعربية:

لا يزال يكتنف تدريس العربية كثيرا من الصعوبات والمشاكل ، وهذه الصعوبات تبدو جلية ، ومنعكسة سلبا على المتعلم وعلى العملية التعليمية في آن واحد ، وهذا شيء عادي ، فتعلم أي لغة يحاط بصعوبات جمّة وكثيرة، خاصة العربية ومشكلة التواصل والتعبير عند الأتراك . فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إطار تعليم اللغات الأجنبية عموما، وهو يسير في اتجاه خدمة أغراض معينة تلبية لحاجات المتعلمين المختلفة.

ويمكن تصنيف حاجات المتعلمين إلى صنفين رئيسيين، وقد يجعلها بعضهم أربعة ، والأصل هو :

- تعلُّم اللغة الأجنبية للتواصل؛
- تعلُّم اللغة الأجنبية لأغراض خاصة.

-

علُّم اللغة العربية لأغراض تواصلية:

"يقصد به تعليم اللغة العربية في البرامج العامة التي تشمل قطاعا من الجمهور متعدد الوظائف، والخصائص، والاهتمامات، وغير ذلك من أمور يختلف فيها هذا الجمهور، باستثناء شيء واحد يلتقون عنده، ويمثل القدر المشترك بينهم، ألا وهو أنهم يتعلمون اللغة العربية لقضاء أهم شؤونهم في الحياة بشكل عام. ومع هذا الجمهور يصعب تحديد الحاجات اللغوية الخاصة إلا أن تكون متصلة بالمواقف الحياتية العامة (في السوق، في المعهد، في دور العبادة، في السفر...إلخ)."[xviii]

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:((language for specific purposes

تعتبر مقاربة مطبقة كثيرا على تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية؛ وتلبي الحاجات المباشرة والخاصة جدا للمتعلمين الذين يحتاجون لهذه اللغة في تعليمهم، أو تكوينهم، أو في مهنتهم.[xix]ازدادت تعليمية اللغة العربية لأغراض خاصة توزع بين:

أ) الغاية الدينية: وتخص بتعلم اللغة العربية بغرض التمكن من قراءة القرآن الكريم والنصوص الشرعية الأخرى.

ب) الغاية المهنية: تعلم اللغة العربية باعتبارها أداة التواصل الشفوي والكتابي في مجالات محددة كمجال الإدارة أو التجارة أو الديبلوماسية أو السياحة أوغيرها.

ج) الغاية العلمية الأكاديمية: وتخص المتعلمين بتعلم اللغة العربية باعتبارها أداة للتواصل الشفوي والكتابي أو باعتبارها موضوعا للبحث اللساني أو غيره وهذا ما نرومه في بحثنا هذا.

د) الغاية الثقافية: تعلم العربية للاطلاع على الحضارة العربية الإسلامية في تاريخها وحياتها الفنية والسياحية.

المطلب الأول:

١- الصعوبات التي تواجه الطلبة الأتراك في التعلّم والتعبير .

لاشكّ أنّ أول مشكلات تعلم الأبنية النحوية في اللغة الأجنبية تقل الخبرة يقول لادو:" نعلم من ملاحظتنا لعدد من الحالات أن هناك مسلا إلى نقل بنية اللغة الأصلية إلى اللغة الأجنبية ، إذ يميل الدارس إلى نقل الصيغ الإعرابية للجملة ووسائل التحديد

والوصف وأنماط العدد والجنس من لغته إلى اللغة الجديدة ويتم هذا النقل بطريقة لاشعورية بحيث أنّ الدارس نفسه لا ينتبه إليه ما لم يلفت نظره إلى حالات محددة بل تعلم أنّ قوة العادة المنقولة تظل خافية عليه حتى بعد أن ينبّه إلى ما أحدثه من نقل"[xx]

ويظهر أن هذا التنوع يحدث كثيرا من المشكلات التعليمية في دراسة اللغة الأجنبية بسبب اختلاف اللغات من حيث وسائل الصياغة المتنوعة التي تستخدمها ومن أكثر العناصر المستخدمة للتعبير عن البنية النحوية في اللغات بالإضافة لكيفية نظم الكلام وطريقة وصفه التصريف بما فيه من مورفيمات حرة ومقيدة[xxi] ودور كل وحدة صرفية والمطابقة على مستوى العبارة والجملة والأسلوب بتمامه ودور الكلمات ذات الوظائف النحوية المختلفة(الكلمات الوظيفية) والتنغيم، والنبر، والوقف بأنواعه المختلفة .."[xxii]

ومثال على ذلك من اللغات التي تهمنا في بحثنا هذا اللغة التركية:

في التركية تأتي الأفعال بعد الفاعل والمفعول معا فمثلا يقول الطالب: علي إلى المدرسة ذهب على حين في العربية لا يأتي الفعل هكذا وهذا بسبب بعض المشكلات وذلك لأن البنية النحوية للغة العربية إما أن تكون:

ذهب عليٌّ إلى المدرسة. أو عليٌّ ذهب إلى المدرسة.

"وهكذا يختلف ترتيب الجملة في اللغة التركية عنه في اللغة العربية ففي التركية يجيء الترتيب على النحو الآتي:

فاعل + مفعول + فعل.

فالأفعال التركية تأتي دائما مؤخرة عن الفاعل والمفعول مثل:

عليٌّ رسالة كتب. وفي العربية: عليٌّ كتب رسالة.

وفي التركية قد يتقدّم المفعول على الفاعل ، أو الفاعل على المفعول ، وقد يتقدم الظرف على الفاعل والمفعول والفعل . وقد يتقدم الحال على كل أولئك الأمثلة على ذلك.

*إلى أبيه علي رسالة كتب = في العربية: علي كتب رسالة إلى أبيه.

أو: بالتركية:(مسرورا على أبيه إلى صباحا رسالة كتب =بالعربية: علي كتب رسالة إلى أبيه صباحا مسرورا.)[xxiii]

*وملمح آخر في البنية النحوية يسبب بعض المشكلات ذلك أن الصفة في اللغة التركية تتقدم على الموصوف: مثلا في التركية (قوزل قبز أي جميل بنت =في العربية: ابنة جميلة.)

(جاليشكان طلبه أي مجتهد تلميذ) = بالعربية: (تلميذ مجتهد).

فالتركيب الوصفي ، والتركيب الإضافي يختلفان في التركية عن العربية ، ففي التركية تسبق الصفة الموصوف ، و يسبق المضاف إليه المضاف ومما يسبب بعض المشكلات أيضا :

أنّ اللغة التركية تستخدم صيغة مستقلة للزمن الحالي= كما تستخدم صيغة مستقلة للزمن المستقبل. أي أن اللغة التركية بها بعض الأزمنة في صيغ الصرف مما لاوجود له في العربية مثل : الزمن الحالي وملحقاته=وزمن المستقبل وهكذا.."[xxiv] مما يسبب بعض المشكلات في تعلم العربية وبنيتها التركيبة النحوية الشديدة الحساسية. ويبدو أن الصعوبات التي تواجه الأتراك خاصة متعلمي العربية كثيرة راجعة لطبيعة اللغة التركية واختلافها عن العربية في وجود أو عدم وجود بعض التراكيب والأدوات يمكن ذكرها باختصار تحت عنوان:

الصعوبات اللغوية :

الصوتية ، النحوية ، الكتابية ، وعلى مستوى القراءة ، المستوى الدلالي وبالتالي مستوى التعبير ضعيف جدا والتواصل يكاد يكون منعدما .

الأصوات هي اللبنات الأولى في البناء اللغوي وأساسه الأول .ولهذا في تعليم العربية للأتراك في المجال الصوتي تعتريه ثلاث مشاكل :

-النظام الصوتي العربي وأثره في عملية التعليم.

-اختلاف النظامين الصوتيين العربي والتركي.

-المعلّم وخبرته في نطق الأصوات (الفصاحة).

فإن الحروف تتبع لعادات وتقاليد لفظية معينة تؤثر فيها الحياة الاجتماعية و النفسية وطبيعة اللغة نفسها ، فنطق أي حرف يقوم على عدة عمليات نفسية وعصبية وميكانيكية لأعضاء النطق ."[xxv]

الصعوبات النحوية :

القواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة ، وليس غاية مقصودة لذاتها . يقول الشعبي :" النحو في العلم كالملح في الطعام لا يستغنى عنه ".

إنّ مشكلة التركيب من أهم مشاكل الأتراك التي يعانون منها ، وهذا لما له من أهمية في فهم المدلول و المعنى الذي هو شيفر المخاطب والمخاطَب. وبالتالي سهولة التعبير والتواصل الجيّد . الجملة في اللغة التركية لها نظام معيّن .يكون الفعل في النهاية والفاعل في البداية ، أما الجملة العربية في البداية تتبع لنظام غير مستقر وهذا "لتدخل البلاغة العربية ، من تأخير و تقديم وحذف وإضافة وغير ذلك "[xxvi]

فالنحو العربي وبعض أبوابه يحمل صعوبات كثيرة جدا تكون سدّا منيعا أمام متعلمي العربية لغير الناطقين بها خاصة الأتراك أهمها :

- **النكرة و المعرفة** : "أبرز الصعوبات في هذا الباب يظهر في كيفية نطق المعلم للكلمة في بداية التعليم هل يلفظها نكرة أم معرفة .ولماذا ؟ ومن هنا تبدأ المشكلة في التنكير والتعريف . لأنه لا يوجد قواعد مبسّطة إلى تلك التي تخضع للبلاغة العربية ."[xxvii]
- فالإشكالية عند متعلمي العربية من الأتراك كذلك الاعتماد على حفظ تصاريف الأفعال ووضعها في جداول وتلقى على عاتق الطالب ، لكن تصريف الأفعال لا يشكّل عقبة كبيرة ، المشكلة في الاستخدام الوظيفي لها في الكلام والتخاطب والتواصل والتعبير و إعطاء المعنى بقوّة.
- **التذكير و التأنيث:** يقف عقبة في التعلم .
- **أسماء الإشارة** : "بعض أسماء الاشارة في اللغة التركية مثل (burada) تستخدم مع حرف الجر عند استعمال الطالب لاسم الإشارة العربي ، فإنه ينقل معه حرف الجر فيقول : (في هنا) أو (في هناك) "[xxviii] ممّا يؤدي ذلك إلى خلل في التواصل والمعنى .
- **اسم الموصول** : يشكّل تنوعه مشكلة في التواصل و التعلّم لدى الاتراك .
- –**الجموع** : كجمع التكسير الذي يشكّل مشكلة لدى الأتراك لأنه ليس له قاعدة ثابتة في العربية .لأن الجموع في اللغة التركية لها قواعد ثابتة . والطالب المتعلّم للغة ما يميل للقواعد المطّردة الثابتة حتى لا يُتعب عقله .

- **اسم الموصول** : "مشكلة اسم التفضيل ليست مسألة مستقلة بنفسها ،بل مرتبطة بالمذكر و المؤنث ،والمثنى والجمع .وصعوبة تدريسه تأتي من ارتباطه بمسائل هي في ذاتها صعبة للطالب التركي ."[xxix]
- فهذه الصعوبات كلّها تواجه الطالب التركي في تعلّم العربية .خاصة النحوية والصرفية ،وبالتالي يكون تواصله مع الآخر صعبا و مبهما ممّا يضطرّه إلى النفور وعدم تعلّم اللغة العربية . إضافة إلى هذا الصعوبات المرافقة للعربية و تكلّمها و هي مهمّة جدا في العملية التعليمية والتواصل :

المشاكل الكتابية :

إن متعلّم العربية للناطق بغيرها لا يمكن ان يتعلم العربية دون المرور وتعلّم هذه المهارات كلّها . فيحاول الواحد منهم تعلّم التعبير و التواصل ،دون أن يتعلّم الكتابة أو الاستماع أو القراءة .وذلك لأغراض معينة .وهذا قصر في فهم اللغة و تعلّمها ومعرفة ماهيتها . فتعلّم التعبير و التواصل دون المهارات الأخرى يضيع الطالب ويجعله كالأعمى دون مرشد وموجّه يتخبّط ويسقط ويظل بمنأى عن المعنى و الغرض المطلوب . ومن أهم الصعوبات الكتابية التي يواجهها الطلبة الأتراك :

صعوبات الدلالة :

للدلالة أهمية كبيرة في تعلّم العربية لارتباطها بالمعنى .ويرى بعض الدارسين أنها قمّة اللغة و غايتها السامية ." ...وغاية الدراسات الصرفية النحوية و الصوتية و المعجمية "[xxx]_

فالهدف من تعليم اللغة هو التواصل وفهم معنى الكلام بشكله الصحيح .

-التنغيم : من أبرز مظاهر الدلالة الصوتية ، فهو يعطيها معنى و دلالة جديدة على معناها المعجمي .مثلا عندما أقول (ها هو التلميذ جاء) معنى هذه الجملة تتغير على حسب النغمة المرافقة لها .فتكون للتقرير ، أو الإنكار ، أوالسخرية أو التعجب أو لفت الانتباه .فهو يلعب دورا هاما في تحديد المعنى في العربية مما يشكّل عملية تعلّمه صعوبة لدى الاتراك .

-النبر : "من المظاهر المؤثرة في الدلالة الصوتية ،فالنبر مثلا على حرف دون آخر أو الضغط على مقطع أو جزء من الكلمة يؤثر تأثيرا كبيرا على معناها ."[xxxi]

خلاصة: جاءت اللسانيات النظرية وكان لها الدور الفعال في تقديم نظريات جديدة لتعليم اللغات الأجنبية واللغة الأم. وحاولنا أن نعرّج على اهم ما جاءت به للاستفادة من تعليم العربية للأتراك.

-المطلب الثاني: اللسانيات النظرية الحديثة وتعليمية اللغات:

تمهيد:

تأثرت صناعة تعليم اللغات أيّما تأثر باللسانيات النظرية ." وقد تأثرت صناعة تعليم اللغات أيّما تأثر بهاتين النظريتين ، عندما استفادت منهما أشياء كثيرة صار أكثر المربين المتخصصين في تعليم اللغات ينتبهون إلى ما يقوله اللغويون .واقتنعوا بأهميته في ميادين اختصاصهم ."[xxxii]

فلا شكّ أنه رغم ظهور مناهج لسانية جديدة وانفتاح اللغويين على معارف جديدة في العلوم الإنسانية تبقى المعطيات اللغوية في اللسانيات النظرية لها الحظ الأوفر في تعليم اللغات خاصة وصفها وصفا دقيقا يسهّل العملية التعليمية ."

إن اللسانيات النظرية الحديثة تعدّ مصدرا أساسيا ومنظرا ومنبعا هاما لتعليمية اللغات ،فهي تقدّم وصفا علميا للغة، وفق منهج استقرائي واستنباطي معللا لها بتعليلات لا تجنح إلى التعقيد ، "وتسهم في الإجابة عن مجموعة من الأسئلة من مثل : ماذا ندرّس من اللغة للأجنبي ؟ وماهي الانماط المناسبة في حالة الترجمة ؟ وماهي المفردات التي يجب أن يتضمنها المعجم؟.

فاللسانيات التطبيقية جاءت للإجابة ومحاولة تعليم اللغات .فهو علم مستقل بذاته ، له إطاره المعرفي الخاص وله منهجه المنبثق من طبيعته ومضمونه ؛ ومن ثمّ فهو بحاجة إلى نظرية مستقلة ."ويرى بعض اللغويين أنه جسر يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني ،كعلوم :النفس والاجتماع والتربية واللسانيات" [xxxiii] ومن رواد هذا الاتجاه كوردر ((Corder، ومن الباحثين العرب (محمد هليل)."[xxxiv]

فاللسانيات التطبيقية أوعلم اللغة التطبيقي تتجاذبه معارف ومناهج وعلوم كثيرة يستفاد منها في تعليم اللغة أو يمكن اعتباره علم "وسيط" يمثل "جسرا" يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية ،أوهو النقطة التي تلتقي فيها هذه العلوم لتبلور منهجا موحّدا لتعليم اللغات .

"فهو إذا ليس تطبيقا لعلم اللغة وليست له نظرية في ذاته ، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية ، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد "المشكلات" اللغوية ، وفي وضع الحلول لها [xxxv].

يمكن استخلاص من كل هذا أن اللسانيات التطبيقية تعددّت مجالاته غير أنها اهتمت اهتماما كبيرا بتعليم اللغات ."ويبدو أنه لا يمكن تصوّر "تعليم لغوي " حقيقيٍّ دون الاستعانة بعلم اللغة التطبيقي ؛ ذلك أنه كما يرى كوردر –بحق– يهتم بمجموع العملية التعليمية للغة؛ بمعنى أنه هو الذي يهيمن على التخطيط وعلى اتخاذ القرارات المطلوبة باعتباره علما يستهدي قواعد العلم من الوصف ، والضبط ، والتنظيم"[xxxvi] مما دفع بعضهم إلى تسميته علم اللسان التعليمي.

تتحدّ اللّسانياتُ التعليمية بالنظر أيضًا إلى ميدان تطبيقاتها وعملياتها واحترافها، وباعتبارها أوّلاً وقبل كلِّ شيء لسانيات ، لكن لم تُكمِل مشوارَها وهو ميدانٌ يوفّر لها مناخًا من تبادل التأثير والتأثّر بينها وبين غيرها من الفروع المعرفيّة ، ويجعل في طريقها هامشًا للتجريب؛ تترامى أطرافُ ذلك الميدان ليشمل ثلاث مجموعات تُصنَّف حسب المعطيات التي تقتبسها منها اللّسانيات التعليميّة.

تعلُّم اللسانيات النفسية:

بين اللسانيات التعليمية وعلم النفس علاقة وطيدة ،(علم النفس التربوي). « يطبِّق مبادئ علم النفس وقوانينه على ميدان التربية والتعليم لحلّ ما يقوم في هذا الميدان من مشكلاتٍ وصعوباتٍ كضعف التلاميذ في تعلّم اللّغات، أو في تدريس القراءة لمبتدئين بالطريقة الكليّة أو الجمع بين الجنسين في مرحلة الدراسة الثانوية أو تدريس العلوم على صورة علوم عامّة. كما يطبِّق مبادئ عمليّة التعلّم وقوانينها على تدريس المواد المختلِفة كالحساب والرسم والقراءة واللّغة .. وعلم النفس التربويّ بمفهومه الحديث لا يقتصِرعلى أن يستعير من علم النفس النظريّ ما يصل إليه من نتائج ومبادئ تُفيده

في حلّ مشكلات التربية والتعليم، بل يصوغ بنفسه ولنفسه مبادئ سيكولوجية يحتاج إليها، ويظهر أنه من نتيجة تداخل اللسانيات مع هذه المشكِلات »[xxxvii]

طرائق تعليم اللغات الأجنبية:

رغم تعدد طرائق تدريس اللغات الأجنبية وتنوعها فإنها تلتقي جميعا في أساسيات مشتركة ." وكمثال على كيفية التقاء جميع طرائق التدريس في أساسيات مشتركة نقول بأنها تتفق جميعا على التدرج من المعروف إلى المجهول ، ومن السهل إلى الصعب، وتتفق جميعها في أن أيا منها لا تقوم على تدريس اللغة الأجنبية بأكملها بل عن طريق اختيار ما يتناسب مع سن المتعلم ومستواه. أما كيف يتم التدرج والاختيار فهذا ما يختلف فيه كل طريقة عن أخرى."[xxxviii]

المطلب الثالث: اللسانيات التقابلية:(Contrastive Linguistics علم اللغة التقابلي) :

يقصد بعلم اللغة التقابلي أو اللسانيات التقابلية في الدراسات الحديثة والمعاصرة– مقارنة النظام اللغوي بين لغتين مختلفتين ،مثلا النظام الصوتي أو النظام النحوي في اللغة العربية واللغة التركية مثلا أو غيرها من اللغات المراد تعلّمها ."يهتم التحليل التقابلي ببيان أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الثانية ."[xxxix]

كما أنّ التحليل التقابلي يفيد في حل المشكلات التي تواجه الطلاب على المستوى اللغوي والثقافي معا، كما أنّ التعليم يحتاج من المعلم مهارة في تحليل المشكلات التي تواجه طلابه أولا ، ودراسة التقابل تقوّي الملاحظة وتبرز على وجه الدقة الملمح الذي يسبب الإشكال سواء في الأنماط التي يستعملها الطالب أو في البدائل، أو في لكنته في

الكلام، أو في استعماله صيغا غير صحيحة، أو في تحريفاته المختلفة ، كما أنّ التحليل التقابلي يجعل المعلم قادرا على التحليل الدقيق والاستيعاب ؛ يقول بوليستر (Pplitzer)): "مما لاشك فيه أن من أهم مجالات تطبيق علم اللغة ما نجده في مساهمة التحليل التقابلي إذ إنّه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين والتركيز عليها خصوصا عند تعلم اللغات التي لم تمر بتجارب كثيرة في تدريسها."[xl]

خلاصة: تطرقنا بعد ذلك إلى فضل العربية وخصائصها وعلاقتها باللغات الأخرى ، ووضع دراسة تقابلية بينها وبين اللغة التركية مستندين إلى علم اللغة التقابلي للوقوف على جملة المشاكل التي تواجه الطالب التركي في النطق والتعبير الكتابي. ومقارنتها بخصائص العربية ونظامها اللغوي الدقيق.

فضل العربية وخصائصها:

لم يكتف علماؤنا القدامى بالكلام عن فضيلة العربية ، بل تطرقوا إلى الحديث عن عدد من الخصائص التي تجعلها من أفضل اللغات . وقد أيدهم فيها المعاصرون. ويظهر ذلك في الفصول القادمة بالتفصيل.

المطلب الأول:

خصائص العربية:

- دراسة تقابلية بين العربية واللغة التركية:

إنّ أول مشكلات تعلم الأبنية النحوية في اللغة الأجنبية نقل الخبرة يقول لادو:" نعلم من ملاحظتنا لعدد من الحالات أن هناك مسلا إلى نقل بنية اللغة الأصلية إلى اللغة الأجنبية إذ يميل الدارس إلى نقل الصيغ الإعرابية للجملة ووسائل التحديد

والوصف وأنماط العدد والجنس من لغته إلى اللغة الجديدة ويتم هذا النقل بطريقة لاشعورية بحيث إنّ الدارس نفسه لا ينتبه إليه ما لم يلفت نظره إلى حالات محددة بل تعلم أنّ قوة العادة المنقولة تظل خافية عليه حتى بعد أن ينبّه إلى ما أحدثه من نقل"[xli]

ويظهر أن هذا التنوع يحدث كثيرا من المشكلات التعليمية في دراسة اللغة الأجنبية بسبب اختلاف اللغات من حيث وسائل الصياغة المتنوعة التي تستخدمها ومن أكثر العناصر المستخدمة للتعبير عن البنية النحوية في اللغات بالإضافة لكيفية نظم الكلام وطريقة وصفه التصريف بما فيه من مورفيمات حرة ومقيدة[xlii] ودور كل وحدة صرفية والمطابقة على مستوى العبارة والجملة والأسلوب بتمامه ودور الكلمات ذات الوظائف النحوية المختلفة(الكلمات الوظيفية) والتنغيم، والنبر، والوقف بأنواعه المختلفة ."[xliii]..

- **تواصلية اللغة في التعبير الشفوي والكتابي:**

التعبير وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي بين الأفراد كالكلام والاستماع والقراءة." إنّها كما نعلم (الكتابة) أو (التعبير)[xliv] ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين على امتداد بعدي الزمان والمكان."[xlv] كما أنه – أي النشاط التعبيري – بفرعيه الشفهيّ والكتابيّ من أهم وأكثر الأنشطة التي حظيت باهتمام المربية والباحثين البيداغوجيين، نظرا لأهمية هذا النشاط والمكانة التي يحتلها بين مختلف الأنشطة الأخرى .إضافة إلى مكانته في المنظومة التربوية وفي مناهج التعليم والتدريس، خاصة التي يطمح إليها الطلبة الأتراك للمستوى المتقدم للتواصل ونعلّم الشريعة الاسلامية والتراث العربي خاصة اللغوي منه .فهو إذن" نشاط تربويّ وعمل تعليميّ خاضع لمنهجية

نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليمية بهدف الوصول بالتلاميذ إلى مستوى يمكنهم من التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي"[xlvi]

آليات التواصل اللغوي في التعبير الشفوي(المنطوق)و الكتابي (المكتوب):

إنّ نجاح المتعلم في تعلمه اللغة والسيطرة عليها، وسهولة استعماله لها إنما يعتمد أساساً على كيفية تعلمه المهارات الأساسية لتلك اللغة، فإذا ما اكتسب تلك المهارات، فإنّ ما يواجهه من مشكلات في تعلمه بعد ذلك، يسهل التغلب عليها ويرى كثير من المهتمين بتعليم اللغة العربية أنّ تدريس المهارات اللغوية للتلاميذ يتم بطريقة عشوائية وغير منظمة، ويبدو ذلك بصورة ملموسة في المرحلة الثانوية. خاصة عند الأتراك الناطقين بغير العربية.ووقفنا الوقوف على إشكالية المنطوق والمكتوب من خلال عنوان:التفكير اللساني القائم على علاقة المكتوب بالمكتوب(القراءة،النص،التعبير الكتابي).

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي:

الإشكالية والحلول:

- المادّة المراد تدريسها وتعليمها للطلبة الأتراك هي : التعبير أي أقصد به التواصل النطقي للأتراك بالعربية فيما بينهم وبين الآخرين من الناطقين بالعربية .
- وضع منهج يبين العيوب الموجودة في التواصل عند الأتراك في العربية: –صوتيا– تركيبيا ونحويا –صرفيا–.

- إيجاد الحلول والطرق التي تساعد علىالتواصل بالعربية والتعبير بها :صوتيا– نحويا (التركيب)–الصرف– .(اقتراح القرآن الكريم حل لهذه المشاكل خاصة منها النطقية التي يعاني منها الأتراك في العربية (الحروف الحلقية ،حروف القلقلة).
- وجود برنامج حاسوبي واستغلاله في التقييم الصوتي للعربية للأتراك :(ينطق التركي الكلمات بالعربية أمام الحاسوب فيقوم هو بوضع الأخطاء التي وقع فيها بلون أحمر ثم يقدم للناطق الحلول والنطق الجيد للحرف العربي،حتى ينطق السامع الحرف جيدا فيضع علامة في الحاسوب .
- اعتماد الوسائط من (حاسوب، ماسح ضوئي،أجهزة السمعي البصري ،الشاشة الإلكترونية لطرح الإشكالية.)
- واقع التعبير والتواصل عند طلاب الثالثة ثانوي الأتراك.
- التعبير (التواصل) أثره في تعليم العربية .
- ذكر التخطيط اللغوي المفيد للنتائج التي يمكن تحقيقها من البحث.
- وضع المقررات والمناهج المدرسية الجديدة المسايرة للعصر وغير المنفرة بهدف اكتساب الكفاءة اللغوية للتواصل مع الآخر عند طلاب الأتراك .
- تحبيب اللغة العربية للطلاب الأتراك باعتبارها أداة لابد منها لفهم الشرع والقرآن والسنة النبوية .
- هناك ست جامعات تركية حكومية تتضمن أقسامًا خاصة بتعليم اللغة العربية وآدابها، وهي:

١. قسم تدريس اللغة العربية كلية التربية . جامعة غازي بأنقرة.

٢. قسم اللغة العربية وآدابها . كلية الألسن والتاريخ والجغرافيا . جامعة أنقرة.
٣. قسم اللغة العربية وآدابها . كلية الآداب . جامعة اسطنبول.
٤. قسم اللغة العربية وآدابها . كلية الآداب والعلوم . جامعة أتاتورك بمدينة «أرضروم».
٥. قسم اللغة العربية وآدابها . كلية الآداب والعلوم . جامعة سلجوق بمدينة «كونيا».
٦. قسم اللغة العربية وآدابها. كلية الآداب والعلوم . جامعة كيريككالة بمدينة «كيريككالة».
٧. تم تأسيس قسم تدريس اللغة العربية/جامعة غازي بأنقرة في عام ١٩٨٥م خصيصًا لغرض تدريب معلمي مادة اللغة العربية بثانويات الأئمة والخطباء ولتدريس «العربية الحية» للطلاب الجامعيين. وهو القسم الوحيد الذي يخضع طلابه لدراسة «السنة التحضيرية» بهدف تعلم المهارات الأساسية للغة العربية من خلال ٢٥ حصة إلى٣٠ حصة دراسية أسبوعيًا، تتم خلالها متابعة سلسلة «العربية للحياة» المنشورة من معهد اللغة العربية . جامعة الملك سعود، بالإضافة إلى نشاطات دراسية إضافية يعدها المحاضرون. والمدة الدراسية هي خمس سنوات مع السنة التحضيرية (انظر إلى جدول برنامج المواد الدراسية لهذا القسم).
٨. أما أقسام اللغة العربية الباقية فمدة الدراسة فيها هي أربع سنوات يتم خلالها التركيز على الأدب العربي والبحث العلمي بجانب المواد الدراسية الرامِيَة إلى تدريس المهارات اللغوية الأساسية. كما تجري في الأقسام الثلاثة الأولى الآنفة الذكر دراسة اللغة العربية على مستويي الماجستير والدكتوراه.

٩. إن المشكلات والصعوبات التي تعانيها هذه الأقسام ليست مختلفة تمامًا عن التي تعانيها ثانويات الأئمة والخطباء فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية. فعلى سبيل المثال لا يوجد مختبر لغوي لأي من هذه الأقسام، ولا مكتبة تشمل كتبًا باللغة العربية يستفيد منها الطالب لتطوير مهاراته اللغوية. فإن إمكانات الطالب لقراءة رواية أو قصة عربية مقتصرة على ما يوفره له المحاضر أوعضو هيئة التدريس بإمكاناته المحدودة. لذلك فإن مسؤوليات كبيرة تقع على عاتق سفارات الدول العربية وبخاصة الملحقات الثقافية المعتمدة لدى تركيا لإقامة حوار – على أقل تقدير – مع تلك الأقسام للبحث عن السبل الكفيلة بتزويد الطلاب وأعضاء التدريس على حد سواء بكتب ومواد دراسية باللغة العربية، وتنسيق ندوات أكاديمية مشتركة بين الكوادر العلمية، وتنظيم أسابيع ثقافية متبادلة، وتنسيق مشاريع تعليمية مشتركة وغيرها من النشاطات التي من شأنها دفع عجلة تعليم اللغة العربية تمشيًا مع المناهج والطرق الحديثة؛ إذ يتعامل الناس عادة مع الشعب الذي يجيدون لغته بأسلوب أكثر ودية.فهناك صعوبات و مشاكل عديدة تواجه الطلبةالأتراك في تعلّم العربية بجميع مستوياتها . وقد أدرجنا في الفصول القادمة أهم هذه الصعوبات بالتفصيل مع ذكر الحلول والمناهج التي تخوّل لنا الوصول إلى غاية التعبير الجيّد والتواصل السليم . وذلك باعتماد المنهج المتكامل في ظل نظرية التواصل .

إن تعلّم العربية في تركيا يشكّل تحدّيا كبيرا وهاما.ويمكن وضع الأسس العامة لحلول تساعد على تعلّمها أهمها :

١) إعادة وصف اللغة العربية وقواعدها وصفا دقيقا محكما مبتعدين عن الوصف اللغوي التراثي الصعب جدا ، واستثمار اللسانيات النظرية الحديثة في ذلك .
٢) وضع مناهج متدرّجة للمتعلمين وعدم إقحام التفريعات والأبواب التي لا يستفاد منها في المرحلة المستهدفة في التعليم .
٣) تدريب متعلمي العربية بجهاز آليٍّ ، على نطق الأصوات الصعبة لديهم ، ودعم التجربة القرآنية في تعلّم نطق الأصوات العربية الصعبة .
٤) تأجيل تدريس البلاغة العربية في مراحل التعليم إلى مستوى جِدّ متقدم.
٥) اعتماد التكنولوجية والوسائط التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها وتجسيده لهم . خاصة هذه الشبكة العالمية التي تعدّ من أكبر المنجزات التقنية التي حدثت في هذا العصر .

خلاصة:

إنّ نجاح المتعلم في تعلُّمه اللغة والسيطرة عليها، وسهولة استعماله لها إنما يعتمد أساسًاعلى كيفية تعلمه المهارات الأساسية لتلك اللغة، فإذا ما اكتسب تلك المهارات، فإن ما يواجهه من مشكلات في تعلمه بعد ذلك، يسهل التغلب عليها ويرى كثير من المتهمين بتعليم اللغة العربية أن تدريس المهارات اللغوية للتلاميذ يتم بطريقة عشوائية وغير منظمة، ويبدو ذلك بصورة ملموسة في المرحلة الثانوية ، وبخاصة عند الأتراك الناطقين بغير العربية.

المنهج المعتمد في الدراسة:

- المنهج الوصفي:

اخترنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي باعتباره منهجا يحاول أن يخلص العلوم اللغوية من الوجهة التاريخية من جهة، ومن الوجهة المعيارية من جهة أخرى. كما أن دي سوسير يرى أن أفضل منهج لدراسة اللغة هو أن تحاول وصفها كما هي في فترة زمنية معينة، ومن هذا الوصف نصل إلى القواعد أو القوانين التي تحكم اللغة ونعرف بنيتها الداخلية والخارجية. وقد اشتهر لدى اللغويين المحدثين البنيويين غربًا وشرقًا ارتباط المدرسة البنيوية التقليدية بالمنهج الوصفي، ومجانبة المنهج التاريخي والمعياري، وقد ذكرت ذلك عند دراسة أهم الآراء اللغوية لدى المدرسة البنيوية ؛ ومنها: أن دوسوسير قد ميز بين محورين لدراسة اللغة؛ المحور التزامني (Synchronic) والتتابعي (Diachronic): "السنكرونية" أو (الو صفية) في مقابل "الديكرونية" أو (التاريخية).[xlvii]

---

[i]- محمد حرب: العثمانيون في التاريخ و الحضارة ، المركز المصري للدراسات العثمانية وبحوث العالم التركي القاهرة ١٩٩٤،ص٣١٦.

[ii]- المرجع نفسه ،ص٣١٧

[iii]- -محمد حرب: العثمانيون في التاريخ و الحضارة ،ص ٣١٩.

[iv]-المرجع نفسه ، ص ٨٤.

[v]- السلطان محمود خان الثاني عبد الحميد الأول بن أحمد الثالث بن محمد الرابع بن إبراهيم الأول بن أحمد الأول بن محمد الثالث بن مراد الثالث بن سليم الثاني بن سليمان القانونيين سليم الأول بن بايزيد الثاني بن محمد الفاتح بن مراد الثاني بن محمد الأول جلبي بن بايزيد الأول بن مراد الأول بن أورخان غازي بن عثمان بن أرطغل. (٢٠ يوليو – 11785 يوليو (1839كان السلطان الثلاثون للدولة العثمانية، وهو ابن السلطان عبد الحميد الأول شهد عصرة خطوات إصلاح واسعة، وحاول أن يوقظ الدولة العثمانية، وأن يدفعها إلى ما تستحقه من مكانة وتقدير.

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D8%AD%D9%85%D9%88%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D8%AB%D8%A7%D9%86%D9%8A.

[vi] -أحمد دياب :مذكرة ماجستير، (مذكرة منشورة)المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية و المقترحات ،أنقرة،٢٠١٢، ص١٤.

-[vii]المرجع نفسه، ص١٥.

- [viii]المرجع نفسه،ص،١٥

- [ix]المرجع نفسه، ص١٥

- [x]المرجع نفسه ،ص١٦

- [xi]المرجع نفسه ،ص١٦

- [xii]المرجع السابق، ص١٧

- [xiii]د. إبراهيم شعبان : مقال، مستقبل تعليم اللغة العربية في تركيا من خلال ماضيها و حاضرها ، ص٠٢.

- [xiv]المرجع السابق، ص٠٢

- [xv]المرجع نفسه،ص ٠٣

- [xvi]المرجع السابق ،ص٠٤

-[xvii]فليب دي طرازي: اللغة العربية في اوروبا ،مؤسسة هنداوي للتعليم و الثقافة ،رقم ٨٨٦٢٢٠١٢.

- [xviii]ينظر:رشدي احمد طعيمة:-تعليم اللغة اتصاليا-جامعة أم القرى-> <http://uqu.edu.sa/page/ar/5431 [accessed

06/aout/2016 -h :00 :05

- [xix] الفصل الأول من كتاب: Hutchinson, Tom; Waters, Alan; English for Specific Purposes

A Learning-centred Approach. London: Cambridge University Press, 1987

- [xx] البدراوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص ١٨٢

-[xxi]المورفيم: هو أصغر وحدة لغوية مجردة لها معنى.المورفيم الحروهو عبارة عن وحدة صرفية مستقلة أو تركيب ، و يطلق عليها بعض اللغويين المحدثين (الوحدات الصرفية التتابعية) ، و هذه الوحدات تتمثل في اللغة

العربية على النحو التالي : الضمائر المنفصلة:(أنا ، أنت ، أنت) حروف الجر.المورفيم المقيّد: هو كل وحدة صرفية متصلة بالكلمة مثل: أل التعريف .واو الجماعة.

- [xxii]البدراوي الزهران،: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص ١٨٢-١٨٣

- [xxiii]المرجع السابق :ص١٨٣

- [xxiv]المرجع السابق ،ص ١٨٤

- [xxv] -سمير شريف إستيتية ،الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية و فيزيائية :دار وائل ،ص ٤٣،٦٧.

-[xxvi]عبد القادر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص٤٥.

- [xxvii] -محمد محي عبد الحميد ،شرح ابن عقيل ، المكتبة العلمية ، بيروت ، ص٨٨-٨٩.

-[xxviii]أحمد دياب ، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية و المقترحات، ص،٣٩

[xxix]المرجع نفسه، ص،٤٨

- [xxx]عبد العزيز ابراهيم العجيل :علم اللغة النفسي ،البحوث العلمية ،المملكة العربية السعودية ،٢٠٠٦،ص١٠١.

- [xxxi]كمال بشر :علم الأصوات ،دار الغريب ، القاهرة ٢٠٠٠،ص ٥٠٤،٥٠٣.

-[xxxii]عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان ، ص١٧٥.

-[xxxiii]عبد الراجحي ، علم اللغة التطبيقي ،دار المعرفة الجامعية مصر، الاسكندرية ، ١٩٩٥، ص١٢.

- [xxxiv]ينظر : وليد العناتي ،اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغة العربية لغي الناطقين بها .

- [xxxv]عبد الراجحي ،علم اللغة التطبيقي ، ص١٢-١٣

-[xxxvi]المرجع نفسه، ص١٣.

- [xxxvii]المرجع السابق ، ص ٢٧

[xxxviii]- نايف خرما،علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة ، ص١٥٢

- [xxxix]جاسم علي جاسم :مقال علم اللغة التطبيقي في التراث العربي :الجاحظ نموذجا ،مجلة دراسات العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،المجلّد ٤٠،العدد٢-٢٠١٣م.

*-يقصد حرف العين / من الحروف الحلقية التي تصعب على غير الناطقين بالعربية النطق بها .

- [xl]ينظر : محمود إسماعيل صيني-إسحاق محسن الأمين-التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.

[xli] - ينظر: البدراوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص ١٨٢

[xlii] -المورفيم: هو أصغر وحدة لغوية مجردة لها معنى.المورفيم الحروهو عبارة عن وحدة صرفية مستقلة أو تركيب ، و يطلق عليها بعض اللغويين المحدثين (الوحدات الصرفية التتابعية) ، و هذه الوحدات تتمثل في اللغة العربية على النحو التالي :
الضمائر المنفصلة:(أنا ، أنت ، أنت) حروف الجر.المورفيم المقيّد: هو كل وحدة صرفية متصلة بالكلمة مثل: أل التعريف .واو الجماعة.

[xliii] - ينظر: البدراوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص ١٨٢-١٨٣

[xliv] -يختلف مصطلح التعبير من تربوي إلى تربوي ومن بلد إلى آخر فيصطلح به عند المشرقيين بالكتابة كما يصطلح عندهم التعبير الشفهي بالكلام.

[xlv] - رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول ،القسم الأول ، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج ، ص٥٨٨.

[xlvi] -التعبير بين الطموح والواقع،سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الملف رقم ١١،ص٥

xlvii-: رشيد عبد الرحمن العبيدي، البحث اللغوي وصلته بالبنيوية في اللسانيات.

التجسير بين العامية والفصيحة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

أعــداد

قدرية هوكلكلي

جامعة أنقرة بِلدِرِم بايَزيد – تركيا

التجسير بين العامية والفصيحة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

اعـــداد

قدرية هوكلكلي

جامعة أنقرة يِلدِرِم بايَزيد – تركيا

التمهيد:

لا مساغ للشك في أن اللغة العربية تعتبر بتراثها المتأصل إحدى اللغات العظيمة في العالم. واللغة ظاهرة اجتماعية تتطور مع المجتمع وتتفاعل معه ويصيبها التبدل بين حين وآخر نتيجة عوامل اجتماعية[i]. وهذه التغيرات تتجسد بوصفها لهجات بين الشعوب التي تتكلم اللغة عينها. وهذه أيضاً تجعل المرء يقع في ازدواجية في اللغة. إذ، منذ العصور القديمة ينطق العرب بلسان الدارجة وهو يسمى بـ "العامية"، على حين يكتبون باللغة القواعدية التي تسمى بـ "الفصحى". فإن العاميات المحكية تعبر عن الفصحى المتحللة من ضوابط الإعراب. إذ إن العاميات تتعدل وتتهذب ويدلك الخشن فيها فيلين[ii].

هذا البحث؛ يسعى إلى تجلية التقارب بين المستويين في اللغة العربية لاجتياز العراقيل في سبيل تطوير مهارة المحادثة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية. ويبين العلاقة بين العامية والفصحى وأثرهما في تنمية مهارة المحادثة لدى الطلاب الأجانب. إذ قضية تأثير العامية في تعليم محادثة اللغة العربية للناطقين بغيرها تُعتبر من المسائل

الشائكة في أرض الواقع للغة العربية. ويكشف عن بعض الأحوال التي تواجه المتعلم الأجنبي أثناء اكتسابه مهارة المحادثة وتشكل عائقاً لاستخدامه اللغة. ويستمد البحث أهميته من سرده لإمكانية التجسير بين العربية الفصحى والعامية للتهوين على المتعلمين غير الناطقين بالعربيةإدراك ماهية العامية. ويستفيد البحث من معطيات المنهجين الوصفي والتحليلي بالوقوف على فكرة التقاطعات بين الفصحى والعامية بخصوص المحادثة. إن البحث لا يدعم تعليم العاميات عوضاً عنتعليم الفصحى ولا يعزم على الدعوة إلى تعليم بالعامية بمقابل الفصحى أبداً. فمن البديهي ضرورة تعليم العربية الفصحى ولا يحل محله شيءٌ ما. بل المقصود الأساسي ههنا هو التقريب بين العامية والفصحى، وتذليل الصعوبات لدى الطالب غير الناطق بالعربية في تعلمه اللغة العربية وتسهيل تطوير مهارة المحادثة وفقاً لاستعمالات أبناء اللغة وتوفيرالتواصل معهم، تجسيراً بين الفصحى والعامية بالتنبيه إلى وشائج القربى بينهما.

ويواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلة جديرة بالوقوف عليها وهي مشكلة ازدواجية العامية والفصحى. والمقصود السامي بتفحص عن لهجاتالعاميات هو في الحقيقة الخدمة لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فالهدف المنشود من معالجة قضية الازدواجية هو الدلالة على أن العاميات العربية تنتمي إلى اللغة العربية الفصيحة أصلاً، وأنها ليست شيئاً مستقلاً عنها.[iii] وفي هذا، إشارة إلى اضمحلال ظاهرة الازدواجية اللغوية في نظرة الطالب الأجنبي. وليس هناك شك في أن الغرض الرئيسي من اختيار هذه المسألة في هذا البحث هو النهوض بالفصيحة والإعلاء من شأنها وإبراز رجوع العاميات إليها وصهر العاميات في طياتها يجعل الطلاب الأجانب يدركون

كيفية تكوّن العامية والتفوق فيها. وأخيراً يقدم البحث الطرق العلمية الممكنة والاقتراحات المثمرة في سبيل تعدي مشكلة الازدواجية في تعليم المحادثة بالعربية للناطقين بغيرها.

وانطلاقاً من أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والشعور بالتحديات التي تقابلها كظاهرة الازدواجية وإدراكاً لصعوبة تمييزها، جاء هذا البحث إسهاماً في خدمة تعليم العربية للناطقين بغيرها ومحاولة تخطي مشكلة العامية فيما يتعلقبتطوير مهارة المحادثة لدى الطلاب الأجانب والأخذ بعين الاعتبار حالتهمالنفسية قبالة هذه المعضلة. وقد اقتضت طبيعة البحث أن ينقسم إلى فصلين وهما؛ أولاً إطار نظري لتعيين ماهية العامية والفصحى، وفيه توضيح لمشكلة العامية والفصيحة عن طريق عرض أبعاد ظاهرة الازدواجية وأثر تلك الازدواجية على متعلمي العربية من الناطقين بغيرها وتجسيد الازدواجية وتوصيفها. ويليه ثانياً التحليل الميداني لتعليل مشكلة الازدواجية لدى الطلاب الأجانب تحت نموذجين وهما كتاب الكتاب لمحمود البطل وآخرين و كتاب العربية للحياة للدكتور محمد صيني وآخرين. والهدف من الإشارة إلى هذين الكتابين النفيسين هو أن التماس النتائج المحسوسة والدلالة على وجوب التقريب بين العامية والفصحى يشكل جسراً يمكّننا من التنقل من العامية إلى الفصحى. ويختتم البحث بالمقترحات رجاء المساهمة والمعاضدة في تعليم المحادثة بالعربية للناطقين بغيرها.

تعريف العامية و الفصحى :

إن قضية الفصحى والعامية من أهم المشاكل التي تشق على متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها. والفصحى التي لا يتقنها عادةً إلا المثقفون والعامية الدارجة المنتشرة في أنحاء البلاد العربية بمختلف الأشكال هما نتيجتان لطبيعة اختلاف ممارسة

اللغة بين الشارع والمنبر. الفصحى هي اللغة الائتلافية التاريخية ولغة القرآن الكريم والحديث النبوي، وهي المستوى الرفيع من اللغة المتّبع في معظم كتب التراث الإسلامي بل هي مطمح عال يسعى كل مؤلف وخطيب إلى بلوغه والالتزام به. أما العامية فهي الكلام الذي ينطق به العامة على غير سنن الكلام الفصيح. فالعاميات تمايزت بين الأمصار بل حتى بين الأقطار فيما بينها بفروق وخصائص ولكنها تلتقي على مقادير مشتركة باعتبار أصولها التاريخية أو باعتبار مجاورتها للفصحى أو باعتبار ما يعرض بينهما من الاحتكاك المباشر.

يعرّف ابن منظور الفصيح "المنطلِق اللسان في القول الذي يعرف جيد الكلام من رديئه" ويفيد بأن الفصيح هو في كلام العامة المعرَب[iv]. وأن العامية هي المتحدرة من اللغة الفصحى والفصيح في كلام العامة هو المعرَب.[v] هذه النقطة مثيرة للانتباه من منظور هذا البحث، حيث يؤكد اللغويون أن اللغة التي تتكلم بها الشعوب في البلدان العربية، هي في حقيقتها عكس الفصحى من دون الإعراب، إذ هي تشويه مَحْض للغة الفصحى.

تعني العامية لغة الناس عامة في إقليم معيَّن. وقد تسمَّى أيضا اللهجة. فهي في اللغة تفيد؛ طرف اللسان، وجرس الكلام، ولغة المرء التي جُبل عليها فاعتادها ونشأ عليها[vi]. أما في الاصطلاح، فهي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة. أي، الطريقة المعينة في الاستعمال اللغوي التي توجد في محيط محدد.[vii]وتتميز عن الفصحى بالابتذال واللحن والتحريف الصوتي والدلالي والنحوي والصرفي والإكثار من الأعجمي والتعامل مع الأجنبي الدخيل.[viii]

لقد نشأت العاميات مع تدرج الزمان واختلاف المكان وتنوع الثقافة من قوم إلى قوم، حيث إن أصلها من جذور الفصيحة. فالعاميات العربية في انبثاقها فرع للفصيحة في أساسها. لكن اختلفت في النطق، أو تنغيم الأصوات، أو إخفاء وترك أو نحت ودمج لبعض الحروف في الكلمة. وبهذا ذهب أصل بعض الكلمات كما هي صورتها في الرسم والشكل والنطق الفصيح.[ix] وبرزت العاميات في اللغات المستعملة بشكل مختلف في كل بلد عربي. لكن اتفقت كلها على عدم مسايرة سنن العربية من حيث الضبط الإعرابي أو الصيغ أو الأصوات وما شابه. فتكثر فيها الألفاظ الدخيلة والمرتجلة. ويكثر فيها التحريف والتصحيف وهما نتيجة لتدني الفصيحة وعدم شيوعها على ألسنة العامة وكثير من الخاصة، وكثرة الكلمات الأعجمية الوافدة وغير ذلك من العوامل المختلفة[x]. والعامية هي مستوى الكلام المنطوق ولا يحبذ استخدامها في الكتابة عند الكثيرين.

وتتحرر من الحركات الإعرابية وتلتزم التسكين غالباً، وتتنوع فيها طرائق النطق بالأصوات وتكثر فيها التبادلات الصوتية حسب اللهجة.[xi] وتتفاوت العاميات في قربها من الفصحى. صحيح أن العاميات بجملتها راجعة إلى الفصحى لكن هذا لايمنع من أن يوجد في العاميات ما يعيق فهمها بالارتباط بالفصحى.[xii] إن العاميات خالفت الفصحى في كثير من المفردات وفي طريقة تأليف العبارات والتراكيب. ومع ذلك، فإن تقاطعهما واضح إلى حد ما. إذ إن كثير من اللغويين يعيدون العاميات إلى أصول فصيحة. لأن العاميات اختزال للفصحى وشكل من أشكالالاقتصاد اللغوي وغايته تبسيط الفصحى. وهذا أمر تقتضيه طبيعة الموقف الكلامي الذي يتطلب غالباً الاقتصاد في الجهد خلافاً للموقف الكتابي. فلا غرو في أن الكتابة تتيح فضاء رحباً للتعبير والشرح والتفصيل لا

يتيحه الكلام؛ لأن الموقف الكلامي بطبيعته لا يحتمل الإطالة والانتباه إلى الضوابط.[xiii] كما أن حيوية العامية محدودة المجال بحدود كل قطر إن لم يكن بحدود كل منطقة من القطر الواحد، محدودة الطاقة بنطاق معين كالسوق والأدب الشعبي، لا تتجاوزه إلى القضايا الفكرية والآداب العالية.[xiv]

ويذكر الدكتور محمد السيد بعض الأمثلة لاختلاف مفردات العامية وتراكيبها التي يجدها المواطن العربي بين أقطار العروبة. فمثلاً عندما يسأل شخص شخصاً آخر عن أحواله في العربية الفصحى يقول؛ "كيف الحال؟"، وفي العامية الأردنية والسورية واللبنانية يقال "كيفك؟"، وفي العراقية و الخليجية يقال "شلونك؟"، وفي المصرية يقال "ازَّيَّك؟"، وفي الجزائرية يقال "كراك؟". فالعاميات كثيرة و متنوعة و تتعدد ظواهرها لتجعلها متباينة. إلا أن العاميات أدوات اتصال لغوي محدودة بين أهلها. ومع ذلكفإن هناك قدراً كبيراً مشتركاً بينها وبين الفصحى.[xv]

وعلى الرغم من أن العامية تشتق ألفاظها من الفصحى سواء كان ذلك في اللهجة المنطوقة أو حتى المكتوبة في نصوص المسرحيات والأغاني، فإنها تُلفظ وتُكتب غير ملتزمة بنحو الفصحى من إعراب وحركات وتسكين.[xvi] فإن العاميات مشتقة من أصول فصيحة أو مقتبسة من اللغات الأجنبية. وخير شاهد على تقاطع الفصحى والعامية أن العامية ما هي إلا فرع من أصلهاوهو العربية الفصحى. لكن إهمالها وقلة استخدامها جعلها غريبة على السمع فتوهم الناس مخالفتها للفصحى مثل الكلمات (رح)، (بدي)، (يسيب) الخ.. فالعامية هي الفصحى المخففة بغض النظر عن الكلمات الدخيلة. إذ إن "العاميات بنات الفصحى ومعروف أن الأم تورث بناتها الكثير من

خصالها وسماتها وبعض تفاصيلها. وتتماز الواحدة عن الأخرى ببعض الملامح ومع ذلك تُعرف صلة القرابة بينهن. وكذلك الأمر بالنسبة للعاميات؛ فقد تتماز كل منها ببعض الخصائص اللهجية التي تدل على انتمائها لمجتمع دون غيره، إلا أنها في نهاية المطاف تُرد إلى أصلها ويبقى بينها أواصر قرابة مشتركة تدل على انتمائها إلى أصل واحد متجذّر في أعماق العرف اللغوي"[xvii].

ولا مناص من الاعتراف بأن العاميات العربية في أيامنا الراهنة بعيدة عن الفصيحة وليست قريبة منها. وهذا الابتعاد نتيجة طبيعية لقرون طويلة من الحكم الأجنبي الذي دفع الفصيحة إلى الانزواء وساعدت اللغات الفارسية والتركية والإنجليزية والفرنسية على السيادة والتأثير في العاميات العربية. إذ نمت هذه العاميات في مناخ مشبع بالرطانات الأعجمية، فزاد ذلك في انحرافاتها الصوتية واختلافاتها الصرفية وألفاظها الدخيلة وتراكيبها البعيدة عن سنن العربية.[xviii] وبهذا استعصى على الكثيرين رد الكلمات إلى أصلها عقب كثرة التحريفات والتغيرات الصوتية –بالإدغام والقلب والإبدال والنحت وغير ذلك من الأمور التي تبدو بعيدةً عن الأصل الفصيح– والصرفية التي تطرأ على الكلمات ذات الأصل العربي.[xix]

إن اللغة ليست محصورة بين صحائف الكتب والمعاجم طبعاً، بل هي ظاهرة اجتماعية تتجسد في ميادين الحياة المتحركة بصورة فعلية. لكن تبقى الفصحى لغة الخاصة، اللغة المكتوبة والوعاء الرصين الذي يحفظ و يستوعب نتاج أمة العربية بكافة فروعها العلمية والأدبية والحضارية. والعامية تظل لغة العامة، اللغة المنطوقة و وسيلة التواصل اليومي بين الشعوب بحكم الأمر الواقع.[xx] فقد ترافقت العامية والفصحى خلال

الزمن العربي الطويل الممتد والضارب الجذور فبقيت الفصحى متجلّية في ميدانها وبقيت العامية منزوية في بقعتها الخاصة بها.[xxi] إذ، من المسلم به أن الفصحى أكثر صلاحاً وبقاءً وخلوداً بعكس العامية التي هي أكثر استعمالاً وشيوعاً. بيد أن العامية لا ترقى لدرجة الخلود والبقاء، لأنها تتغير حسب الزمان والمكان والإنسان مما يعكس الثقافة بشكل عام. وأيضاً ستظل العاميات هي اللغة الأم لكل عربي وستظل اللهجات العامية سليقة ونموذجاً لغوياً يومياً بحكم العادة وغلبة من يتحدثون بها[xxii]. إذ إن وجود اللهجات المحلية أمر طبيعي مقرر، ليس لأحد عليه سلطان. ومع هذا، فإن اللهجات لا تمنع من الوحدة اللغوية في مجال الثقافة والفكر والأدب.[xxiii]

وبعد كل ذلك، قد تُطرح بعض الأسئلة لتشديد أهمية العامية بجانب الفصحى في تعليم العربية للناطقين بغيرها ؛فهل العامية لغة أخرى بعيدة عن الفصحى؟ أليست عريقة في نسب العروبة؟ أليس أغلب كلماتها وأنماطها اللغوية عربياً شكلاً ومضموناً، لحماً ودماً بحروفها واشتقاقاتها وصيغها ترابط قوالبها؟ وهل حالت اللهجات العامية دون فهم عامة الجماهير لفصحى العربية في سحرها وبيانها المعجز متمثلاً في القرآن المجيد؟ أليس من المجدي أن نعود إلى دراسة تلك الألفاظ والصيغ والقوالب لبيان مدى قرابتها من الفصحى بالالتفات إلى جذورها الفصيحة ولتقوية مهارة المحادثة عند الطالب الأجنبي بالتعامل مع أبناء اللغة من دون عناء ولكي لا يحس في تنفيذ تعلمه الفصحى –في قناع العامية–في البلاد العربية أن ثمة هوة بينها وبين العامية؟ فمن المؤكد أن يتم الاستقرار في نصابها من حيث مقدرةالتكلم لديه حينما تخضع العامية للفصحى ويتم التفعيل مهارته المحادثة بدرجة ملحوظة. فالمتعلم عندما يحس أن الفروق طفيفة بين

العامية والفصحى وإن وشائج القربى بينهما متينة وأن عملية الانتقال ليست إلا تعديلاً طفيفاً فإن إقباله على التعلم وهو مطمئن النفس ومفعم بالثقة، سيكون أجدى وسرعة تمثله لصيغ العربية وأنماطها تكون أكبر وأغنى[xxiv].

توصيف الازدواجية:

استعمال الازدواجية في هذا البحث، يدل على أن اللغة فيها مستويان؛ مستوى الكتابة والقراءة، ومستوى الخطاب الشفوي في الشؤون اليومية. وتستخدم المعاجم والموسوعات العلمية مصطلح الازدواجية انطلاقاً من فكرة وجود ضربين من الاستعمال اللغوي عند جماعة لغوية واحدة، فالأول فصيح والثاني عامي. –يُقصد بمصطلح العامية في هذا البحث، العاميات المتشتتة بشكل عام.– و بتوصيف آخر تعني الازدواجية اللغوية تعدد المستويات اللغوية داخل إطار لغوي واحد، أي وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة؛ أحدهما لغة للحديث والاتصال السريع، والآخر للعلم والأدب والثقافة والفكر. وإنها حالة لغوية مستقرة نسبياً، تتمثل في وجود لهجات محكية. ويذهب جمهور الباحثين العرب المعاصرين إلى أن الازدواجية ظاهرة طبيعية في اللغات غالبيتها، فليست العربية بدعاً في ذلك.[xxv]فمن الممكن أن يوجد مثل ذلك في اللغات الأخرى، لكن بقدر أقل، إلا أنها في العربية أبرز و أشد من سائر اللغات. إن الازدواجية اللغوية شيء بديهي في اللغة العربية. وقد نشأت هذه الازدواجية في الجزيرة العربية قبل الإسلام بين اللغة الأدبية المشتركة ولهجات القبائل. إذ كانت الأولى لغة الأدب والعهود والمواثيق وكانت الثانية لغة التفاهم في الحياة اليومية. فقد نشأ مستويان تعبيريان، فصيح وعامي. ولم يكن هناك فارق كبير بين هذين المستويين التعبيريّين، لأن اللهجات ليست لغات

محايدة، وإنما هي اختلافات صوتية وصرفية[xxvi]. فلا غرو في أن طبيعة لغة الشارع المحكية التي تمتاز بالاختصار والسرعة، لا تتحرك في ضوء قواعد معيارية ثابتة صارمة. ربما هذا المناط، سبب هام من أسباب اتساع حجم الازدواج في العربية.[xxvii]

إن وجود أكثر من مستوى للأداء اللغوي من الأمور التي تنسجم مع بنية المجتمع. فاللغة في نهاية المطاف ظاهرة اجتماعية. والمجتمعات تتفاوت في مستوياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية. واللغة مرآة كل هذه الأبعاد.[xxviii] والعامل الرئيسي في تفرع اللغة إلى لهجات هو سعة انتشارها، نتيجة اتساع رقعة الأرض التي يعيش عليها قوم يتكلمون لغة واحدة. وهناك عوامل أخرى اجتماعية كاحتكاك الشعوب بعضها ببعض. وهذا بالطبع يؤدي إلى التأثر والتأثير المتبادلين بين لغتي الشعبين وبالتالي إلى اقتباس مفردات جديدة أو إحياء ألفاظ ميتة أو إماتة ألفاظ شائعة. ويمكن اختصار دوافع أخرى لتولّد العاميات الخاصة بذلك المجتمع وبهذه الازدواجية؛ كحضارة الشعب وقوانينها والعادات والتقاليد السائدة فيها وثقافتها واتجاهاتها الفكرية الخاصة بذاتها، والأخطاء السمعية التي تنشأ عن ضعف بعض الأصوات، واحتواء المجتمع على طبقات متعددة واتساع الفروق بين تلك الطبقات وتفشي الجهل بين العوام[xxix].

ورغم سطحية الاختلاف بين العامية والفصحى، فإن الازدواجية تمثل التباين الحادّ بين الفصحى واللهجات عند سماع الطالب الأجنبي لها للوهلة الأولى. ويصبح كأنه يسمع لغة أخرى بسبب مسموعاته المغايرة للفصحى تلفظاً أو كلاماً. فمن البديهي التقاسم الوظيفي بين الفصحى و العامية. فقد ربط استخدام الفصحى بمناسبات وأماكن معينة، منها على سبيل المثال الخطب الدينية أو السياسية أو المحاضرات الجامعية أو

نشرات الأخبار أو الأشعار. أما استخدامات العامية ففي المحادثات مع أفراد العائلة والزملاء والعمال والموظفين أو المسلسلات أو الإذاعة الشعبية أو القصص الشعبية. إن أدوار العامية و الفصحى موزعة بينهما ولا يجب مقاومة العاميات لأنها بطبيعتها لغة حية. فلا يُسنغنى عن الفصحى في التعليم و في المعاملات الرسمية مشافهةً .لأنها تدل على الثقافة والزمن اللذين تنتمي إليهما على حين تبقى الفصحى ثابتةً. وفي النتيجة، يمكن القول بأن الازدواجية التي توطّنت بين الفصحى والعامية، ظاهرة طبيعية في اللغة العربية فضلاً عن اللغات الأخرى استناداً إلى أسباب جمة. إذن قضيّتنا هنا ليس الازدواجية في اللغة. بل التغلب على الازدواجية في تعليمالمحادثةبالعربية للناطقين بغيرها.

مشكلة الازدواجية اللغوية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

الازدواجية بين العاميات التي انتشرت مع الأيام لتصبح لغة التواصل اليومي وبين اللغة الفصيحة التي أنزل الله بها كتابه الكريم وحفظ بها العرب تاريخهم وعلومهم ومجدهم، هي العقبة التي تأثر تأثيراً مباشراً على متعلم العربية من الناطقين بغيرها الذي يسافر إلى البلاد العربية لدراسة اللغة العربية آملاً في تعلمها في موطنها الأصلي. إذ يشرع في تعلم العربية في قاعة الدرس بلغة فصيحة لكن حينما يحتك بأبناء اللغة يجدهم يتحدثون بلغة تختلف عن اللغة التي مارسها في غرفة التدريس إبان تعلمه، هذه اللغة هي العامية. وقد يتبادر لأذهان أبناء اللغة أن الفرق بين العامية والفصيحة واضح وسهل. لكن المتعلم الأجنبي يجد الاختلاف كبيراً بينهما مما يخلق عنده يأساً بسبب عدم

تلبية ما يتعلمه للتواصل مع أبناء العربية الذين يتكلمون العامية. ويواجه العديد من الفروق بينهما سواء على المستوى الصوتي أو النحوي أو الصرفي أو الدلالي.[xxx]

ظاهرة ازدواجية اللسان ناجمة عن الفجوة بين العربية العامية التي تمثل اللغة الأم الحقيقية للعرب، والعربية الفصحى المعاصرة التي تستعمل رسمياً لغة للتدريس. لأجل هذه الفجوة يُصدم متعلم العربية من الناطقين بغيرها ويحار في أمره عندما يشرع في العيش في المجتمع العربي. لأن الازدواجية تشكل حجر عثرة أمامه ويقع بين مطرقة الفصيحة وسندان العامية، فيعيش في تيهان لغوي[xxxi].

يلاحظ تأثير العامية السلبي على مستوى إتقان اللغة العربية الفصحى. لأن إتقان المهارات لا يتم إلا بالممارسة والمران. والطالب الأجنبي لا يستطيع أن يجد فرصة ممارسة العربية الفصيحة. فالعامية تمثل انحرافاً لغوياً قد يكون طبيعياً، وهذا الانحراف له أثر في العقل وعلى اللسان. لأن المتعلم حينما يبدأ بالكلام، يواجه مشكلة الصراع بين ما يتعلمه من قواعد ومفردات اللغة الفصيحة وما يسمعه من تحرر من بعض القواعد اللغوية الفصيحة في العامية.[xxxii] عندما يخرج من قاعة الدرس يختلط عليه الأمر بين المستويات التي تعلمها والمستوى الذي يواجهه عند تعرضه للعامية في الخارج مما يؤدي إلى خلط في دماغه يجعله في حيرة واضطراب من أمره عند تعلمه اللغة العربية[xxxiii]. الازدواجية القائمة حيال الطالب الأجنبي الذي ينخرط في الحياة اليومية في بلد عربي ما ويجد صعوبة في فهم العامية، تمثل عبئاً ثقيلاً عليه يؤثر في دافعيته نحو تعلم اللغة العربية.[xxxiv] لأنه حينما يتكلم بالفصحى للتعامل مع الناس في الأسواق، يواجَه بسخرية واستهزاء واتهام بعدم المعرفة في العربية و رغبتهم في المحادثة

باللغة الإنجليزية أو غيرها. والجمهور بالطبع يستغربون الكلام بالفصحى في شؤونهم اليومية وهم متعودون على العامية المحلية. فيحار الطالب أمام هذا الوضع الطريف حسب لغته الأم. فيُصدم صدمة كبيرة عندما يجد التفاوت بين ما يدرسه في الصف وما يسمعه في الشارع مما يجعله يعيش في صراع نفسي داخلي قد يكون عائقاً له في تعلمه العربية حتى أنه قد يبلغ مرحلة النفور منها. فيتساءل هل يتقن اللغة العربية فعلاً! ويستعصي الوضع عليه حتى لو كان مستواهمتقدماً. ومع مرور الوقت يكتشف الازدواجية ويتقبل حال أن اللغة المحكية ليست اللغة العربية التي درسها في الجامعة أو المعهد، مع أن اللغة الدارجة ليست لغة بل هي لهجة محلية و ليست مستقلة عن الفصحى. إلا أن الطالب لا يستطيع أن يفطن إلى الكلام فوراً. لأن العامية قد تختلف عن الفصحى في أصوات الحروف وتلفظها أو تركيب الجمل و صيغها أو استعمالها قواعد أو كلمات أخرى مختلفة. والأخيرة تعني أن تكون كلمات قديمة أومتروكة من الفصحى أو كلمة دخيلة من لغة أخرى. وليس غريباً ما يعانيه المتعلم الأجنبي من أمر الحيرة والتقلب بين الفصيحة والعامية في ظل تلك العوامل.بالنتيجة، يضطر الطالب أن يتلقّى العامية بكثرة الاستماع إليها ليقضي حاجاته في السوق والتعامل مع الناس في بلد عربي. فإن العامية ظاهرة طبيعية لا تقاوم، لأجل ذلك يسلّم الطالب بالوضع المتأصل و يبدأ بممارسة العامية في محادثته اليومية بغض النظر عن حاجته الملحة إلى مران الفصحى. إذن، العامية هي ظاهرة لا يستغنى عنهاويجب أن يتعلمها الطالب قبل ولوجه إلى البلاد العربية أو قبل مصادفته الشخص العربي كي لا يندهش ولا يرتبك أمام ما يسمع من أبناء اللغة.

إذن مشكلة الازدواجية العربية أي مسألة تَعَدُّد المستويات اللغوية التي يعاني منها المتعلم الأجنبي تكمن في قلة العلمبالعاميات وندرة ممارستها. إن ظاهرة العامية، واقع لا يقاوم و نتيجة طبيعية. فيلزم الطالب الاطلاع عليها و إيلافها. وينبغي أن يتعلم الطالب عامية البيئة التي سيعيش فيها وهي التي تكون الأولى في التعلم في البداية، ولا بأس من تعلم العاميات المجاورة بعد ذلك. وهذا ليست دعوة إلى إحلال العامية محل الفصحى في التعليم، فالعامية ليست مؤهلة لذلك بسبب ضيقها ومحدوديتها وغياب النظام فيها و تعددها فيما بينها. إنما هي دعوة إلى اللجوء إلى تعليم العامية كوسيلة لإجادة تعليم محادثة العربية وتحسين نفسية الطالب الأجنبي. ولا شك فيضرورة إلزامية تعلم الفصحى أولاً، ثم تعلم العامية لاحقاً لسد الهوة بين المستويين في اللغة.

برغم أن الازدواجية عادية في اللغة، فإنَّ الواقع للأسف هو أن العامية تعوّق المحادثة في تعليم الفصحى للأجانب. بقلة الكلام بالفصحى، يبقى الطالب محتاجاً إلى ممارسة العربية الفصحى كي يجيدها. إذ إن تدريس المحادثة يهدف إلى تمكين المتعلمين من توظيف الكلمات والتراكيب في جمل مفيدة في حياتهم اليومية واكتساب الكثير من المفردات اللغوية والانطلاق في الحديث وبعث الثقة في نفوسهم، ويساعد على تنمية قدراتهم على الابتكار والتصرف في كثير من المواقف المختلفة والاتصال الفعال مع أبناء العربية. ويجب في تعليم مهارة المحادثة التركيز على اللغة الفصيحة والانطلاق منها إلى العامية القريبة من الفصحى والتأكيد على أن العامية هي إحدى مستويات اللغة العربية الفصيحة ويستطيع متعلم العربية من الناطقين بغيرها أن يتكلم بها كما يمكنه المراوحة بينهما يومياً تبعاً للمواقف التي سيتعرض لها. ولا جرم أنّ

الأفضل أنْ يقدَّم للطلبة مفردات شائعة الاستخدام وبعض التراكيب المهمة بالعامية وتوضيح الفروقات بين العامية والفصحى. ويتم اختيار العامية لتدريسها حسب احتياجات الطالب أو بشكل عام متدرجاً من السهل إلى المعقد حتى لا يشعر بفجوة كبيرة بين اللغة العربية الفصيحة وإحدى مستوياتها العامية. ويحسن تدعيم مهارته بتفعيل برامج تحتوي على نصوص استماع ومحادثة، لأنها الطريقة المثلى لتعلم كيفية التكلم. وعندئذ تتلاشى الصدمة الناشئة عن وجود مستويين للغة وهذا سيجعل الطالب يتجاوز مشكلة الازدواجية و يهتم بتفعيل الفصيحة في سبيل تعلم العامية.[xxxv]

المقارنة بين كتابي "العربية للحياة" و "الكتاب" في ضوء الإحصائية:

يُقصد بالعرض تحت هذا العنوان المقارنة بين الكتابين النفيسين المقررين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث تناولهما العامية توخياً لمهارة المحادثة لدى المتعلمين نموذجاً.ويندرج فيه استبيان يناقش وضع الطلاب الذين درسوا أولاً "العربية للحياة" أو الكتب الأخرى التي لا تحمل بين طياتها شيئاً من العامية، ويليها "الكتاب" الذي يتطرق إلى تعليم العامية إلى حد ما.والغرض من الاستبيان هو تحليل هذه الإحصائية، وقد طُبّق على طلاب أتراك تعلموا العربية في تركيا من كتاب العربية للحياة وغيرها، ولاحقاً سافروا إلى بلد عربي ما.ويسلط الاستبيان الضوء على تفعيل مهارة المحادثة لديهم وكانت النتائج كما يلي:

٧٠% تعلموا المحادثة الفصيحة في تركيا طوال سنوات بدرجة متوسطة والبقية لم يستطيعوا التعلم إلا بدرجة منخفضة.
٩٥% لم يتعلموا شيئاً ما عن العاميات وعانَوْا من ذلك حينما وصلوا إلى بلد عربي. ولم

يستطيعوا الفهم لمَّا تكلم شخص عربيّ معهم ولم يستطيعوا المشابهة بين العامية والفصحى وهم يظنون أن العامية ليست من العربية الفصيحة ولم يدركوا منها شيئاً.
٣٠% يستطيعون الكلام ولو بالعربية الفصحى فحسب، والبقية ليسوا قادرين على الكلام –بإكمال الجملة المفيدة– قط عند وصولهم إلى بلد عربي إلا وهم يتلعثمون.
٦٥% صاروا مطلعين على منطق العامية بعدما درسوا كتاب "الكتاب" أو تعرضهم لدروس العاميات. والذين وقفوا على ماهية العامية، صاروا يفضلون المحادثة بالعامية المحكية في تلك البلد وهم مقتنعون بوجوب العامية في الحياة اليومية. والبقية التي لم تستطع إدراك ماهية العامية، لم ينفكوا معارضين لها وقاوموها بإلحاحهم على المحادثة الفصيحة و ظلوا مستغرَبين في المجتمع ومنعزلين عن الشعب والثقافة الخاصة به.

وللأسف تظهر هذه النتائج عواقب خلوّ كثير من مقررات وكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها من التدريس المهيّء لتوظيف مهارة المحادثة من أجل الوصول إلى تفعيلها بشكل وافٍ. وهذا الجدول المحزن الذي اعترف المتعلمون أنفسهم من خلاله بوضعهم العسير، يحوم حول عدم معرفتهم بالاستعمالات الشائعة في العربية والضعف الشديد لديهم في تطبيق اللغة في مجراها الكلامي، ويُظهر جلياً عاقبة تعليم العربية للأجانب بعيداً عن واقع اللغة وهو العامية، ويبين الإعاقةفي تفعيل مهارة المحادثة لديهم. وأيضاً النتائج تؤكد علىلزوم تبعيد الطالب عن تضخيم الازدواجية في نظرتهوافتقاره إلى المواءمة بين العامية والفصحى لمساعدته في تيسير محادثته.

الطرق المقترحة للتغلب على مشكلة الازدواجية اللغوية لدى المتعلمين الأجانب:

إن بين الفصحى والعامية ستاراً موهوماً، علينا أن نجلو غشاوته عن العيون. وليس من خير الفصحى أن تقوم بينها وبين العامية هذه العزلة المُوحشة. فما أحرانا أن نفتح الباب على مصراعيه للكلمات العامية تقتحم ميادين الكتابة والتدوين، وما هذه الكلمات إلا مصنوعات وطنية نُسجت من خيوط عربية وصقلتْها ألسنة عربية وأصبح بها ألفة وأنس. وإذا هي دامجت الفصحى أكسبتها مزيداً من الدقة والوضوح وأفاضت عليها مرونة واستجابة للحياة المتجددة. لقد جنَت على هذه الكلمات تسميتها بالكلمات العامية لاقتصار استعمالها على ألسنة العوام واختصاصها بلغة التخاطب والحديث، فلنعرف لها حقها في العربية ولتَجرِ بها أقلام الكرام الكاتبين دون تحرز ولنسمّها: العامية الفصحى![xxxvi]

من البديهي تفاعل العامية المكتسبة والفصحى المتعلَّمة بشكل تدخّلي في تشكيل العامية. فلا بد من استثمار هذا الالتحام و تطعيم اللغات الدارجة باللغة الفصحى تطعيماً يوصلنا إلى فصحى متوسطة و معتدلة. فقد يمكن أن يبسّط اللغة الفصحى من غير أن يفقد ميزتها التوحيدية. وقد يَحْسُن بنا أن نلجأ إلى هذه الطريقة، ولو بصورة مؤقتة، كمرحلة من مراحل السير والتقدم نحو الفصحى التامة. بهذا الصدد يأتي كتاب (الكتاب) لمحمود البطل وآخرين نموذجاً موفقاً أمامنا بشأن تناول العامية وتعريفها للطالب. وعلى هذا المنوال يجب أن يضطلع مصممو الكتب العربية للناطقين بغيرها بتعليم اللغة العربية لغير أبنائها بكل واقعيتها وصراحتها. هنا المقصود ليس تعليم حبر على ورق، بل التعليم الوظيفي مما يسهل تطبيق اللغةلغير أبنائها. وفي تعليم اللغة، الممارسة شأن هام لإحياء اللغة في خاطر المتلقي و تنشيط المعلومات لديه و

ترسيخها في ذهنه. لأجل ذلك، يُقترح على معلمي العربية للناطقين بغيرها أن لا يقطعوا النظر من العاميات و يعرّفوا الطالب الأجنبي بهذا الواقع اللغوي كي يجعلوه مطّلعاً على اللغة بكل بساطتها بحيث يقوم بالتحريض على المحادثة و بإنهاض مهارته هذه. ولهذا الغرض السامي تقع على عاتق مصممي كتب العربية للناطقين بغيرها، أن يضعوا مُعادلَ الكلمات أو التراكيب العامية حينما يدرس الطالب جديدها بالفصحى من المستوى الابتدائي حتى المستوى المتقدم. و يمكنهم أن يقوموا بتوظيف المفردات والتراكيب العامة الفصيحة التي يستخدمها الناس خارج الإطار الرسمي أي في الظروف العادية مما يساعد في سد الثغرة التي يقع فيهاالمتعلمون الأجانب وبالأخذ من لغة الكلام الألفاظ الفصيحة الشائعة فيها وهي كثيرة ؛ وذلك بهدف التقريب بين المستويين وتسهيل تعليم محادثة اللغة على المتعلمين لغير أبنائها وفي هذا الاتجاه خدمة للفصحى ومساهمة في نشرها[xxxvii].

علاوة على هذا، من المهم أن يكون تعليم العامية جاريا أثناء تعليم الفصحى كي يستوعب الطالب قصد كلام العامية ويكشف الفصحى فيها. لأن العامية تقترب من الفصحى غالباً وهي في معظمها مستقاة من الفصحى مع تغيرات بنيوية أو صوتية. فقد تكون اللفظة العامية اختزلت من كلمات فصيحة مثل إيش فهي من أي شيء. أو قد يكون فيها التغير كثيراً وهي مؤغلة في القدم. لابد من منح الفرصة للطالب الأجنبي للكشف عن الفصحى في أحشاء العامية و إدراكها. وعلى هذا المنوال قد تنظَّم برامج موازية تهوّن عيشه في المجتمع العربي ويكون عنده ثقة بالنفس للتفاهم مع أبناء اللغة. أيضا قد تُجرى الدورات التأهيلية في أساسيات اللغة و الدورات التدريبية للعامية لوقوف

الطالب على منطق العامية كي يقنع بها ويستخدمها باطمئنان. ومن الأفضل أن يتم تعويد الطالب على غالب العاميات إلى جانب عامية معينة. فلا بد من منح الفرصة للطالب لاستخلاص المفردات الفصيحة في العاميات و إظهار الصلة الوثيقة بين المستويين. إن يركز المعلمون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على التقريب بينهما، يستطِع الطالب كشف النقاب عن الكلمات العامية بتشبيهها بالفصحى أو لغة أخرى. وقد يقدَّم للطالب النصوص القرائية أو الاستماعية التي تتضمن فيها نفحات عامية كي يألفها الطالب حتى ينطق بسهولة. ويحسن أن يبدأ بعرض العامية الأقرب للفصحى بمراعاة مبدأ التدرج ولاحقاً بتشديدها في الصعوبة حتى يصل تعليم العامية إلى ما يرنو الطالب إلى إتقانه.

ومن المهم في تعليم مهارة المحادثة أن يكون المعلمون طبيعيين وأن يبتعدوا عن التقعُّر في استخدام الغريب أو القديم أو غير الشائع في الألفاظ والصيغ والقوالب، ولْيتوَخَّوا البساطة في التعبير والوضوح في المعاني ليخلقوا عند المتعلمين الشعور بأن اللغة التي يتكلمون بها ويستخدمونها في التعبير عن حاجاتهم ومتطلباتهم إنما هي اللغة الفصحى المحكيَّة المألوفة وغير مستغرَبة في المجتمع العربي وبذلك يبعّد عنهم تثبيط عزائمهم و وأد شوقهم في سبيل تطوير مهارة المحادثة لديهم بالاحتكاك بأبناء اللغة وليفسح المجال أمامهم للكلام وليوفّر المناخ الملائم لتفتحهم ونموهم في الجو الطبيعي بعيداً عن التكلف والتصنع في الكلام[xxviii]. ويحسن بالمعلمين أن يعيروا الاهتمام لاستعمال كل لفظ فصيح وهو تعبير سائغ في العامية بعد تجريده مما فيه من تصحيف وإلباسه ثوباً فصيحاً حتى يشعر المتعلم أن لغة الكتابة والخطابة هي متداولة في السوق

والمنزل في بلد عربي ما، فيطمئن أن لا فرق بينهما إلا أشياء بسيطة ويستطيع التغلب عليها بِعزوها إلى الفصحى تبعاً لتعوّده على عقلية العامية. فترتفع العامية نصب عينيه إلى مرحلة الفصحى ويلاحظ أن كليهما يلتقيان[xxxix].

ولابد من التأكيد أن كل ما يُقترح على هؤلاء، ليس الدعوة إلى العامية أبداً! بل المنافحة عن الفصحى والانتصار لها بشكل مؤزَّر. والمغزى المقصود لمصلحة تعليم مهارة المحادثة لدى المتعلمين الأجانب هو استخراج درر العامية وإحياء فصيحها ولزوم الإشارة إلى خصائصها من صلب الفصحى منثورة فيها وإقناعهم بأن العامية مكسوّةبصبغة الفصحى. وينبغي أن يركَّز على ما يجعل الطالب يدرك منطق العامية ويوعّيه، لذا يلاحظ لفظاتها ويدركبأنها مستقاة أو منحوتة من الفصحى. فعلى سبيل المثال يعد المؤلف سليمان محمود، نيفاً وخمسين خصيصة لإبراز جل أوضاع العامية أمام الفصحى ويجسّر بينهما بشكل متفوق. ويبرر الكلمات العامية استناداً إلى أصلها الفصيح ويسرد الأسباب العديدة. ومنها؛ إبدال الهمزة إلى الياء والثاء إلى التاء، وإلحاق حرف الشين بنهاية الفعل للنفي، وتشكيل الحروف إذا وقعت ساكنة، والنحت بين الكلمتين، والتجرد من الإعراب، وحذف بعض عناصر الجملة الخ.. ويعلل تصحيف الكلمات في لهجات التخاطب كالتسهيل في السماع والمحادثة، وتخفيف النطق، وجمال الجرس وما شابه[xl].

ومن الممكن إعداد دليل شامل للمقارنة بين كل لهجة عامية وبين العربية الفصحى، ووضع أسس قياسية توضح العلاقة بينهما وترسم سبيل الانتقال من العامية إلى الفصحى. ولا ريب فيه أن بين الفصحى وكل عامية علاقة قياسية تسهّل كشفها

وإدراكها، ويمكن التعود على ملاحظتها واتباعها في التحول بقليل من التدريب. ويحسن إجراء دراسات مقارنة بين العاميات والفصحى لتحديد العلاقة بين هذه المستويين واستيعابها بدون الحفظ الجاف وتبشير الطلاب الأجانب بصيغة عربية منطوقة تحمل سمات فصيحة وإقناعهم بأن العبارات العامية تجري على ألسنة أبناء العرب بشكل عفوي وبأنهم يتجاوزون بها دهليز اللهجة الضيق العاجز عن الوفاء بحاجات التواصل الواسع والتعبير عن المسائل المشتملة على شتى مناحي الحياة. ومن الممكن تصميم برنامج متسلسل في المحادثة بالعربية الفصحى يقوم على قواعد العربية المنطوقة ليكون نموذجاً للحديث الطبيعي القائم على الاكتفاء بالجزء نظراً لعلم المخاطَب وحال المتكلم ووقائع حال المشاهدة صائراً أثر التفاعل بين اللغة والمحيط الخارجي الذي يكتنف استعمالها.[xli]

ولا بد من أن نحاول على أي مستوى من تعليم العربية للناطقين بغيرها محاولة جادة تكون مثمرة لرفع مهارة المحادثة لديهم ولإيصالهم إلى ضالتهم منها بما أننا نهدف إلى تسليط الضوء على عقلية العامية وتوفير إدراكهم وتضييق الهوة بينها وبين الفصحى، وإلى تفصيح العامية بالتجسير بينهما.[xlii]ومما لاشك فيه أن تفصيح المفردات العامية يساعد على التقليل من الفجوة الحاصلة بين الفصحى والعاميات لمصلحة تطوير مهارة المحادثة لدى الطلاب الأجانب. ومقابل ذلك، ليس من الممكن الإدعاء أن جل ألفاظ عامية لها ما يقابلها في الفصحى ونربطها بشكل مباشر. بل قد يكون كلمات دخيلة من لغات أخرى فتصبح معرّبة. ولا يهمّنا هنا إلا تعليم الكلمات العامية للطلاب الأجانب – كي لا تشق عليهم المحادثة بين العرب– سواءً بالعزو إلى الفصحى أم التنبيه على أنها كلمات دخيلة أو معربة أو منحوتة. والطمع المرجو هنا من أجل تطوير مهارة المتعلمين

الناطقين بغيرها هو إضفاء مزيد من الواقعية على العاميات المحكية في البلاد العربية في نظرة الأجانب.

ويمكن إعداد قواميس لإرجاع الكلمات العامية إلى أساسها الفصيح موجهة إلى الطلاب الأجانب كي يستوعبوا أصول الكلمات ولا يتهيب من التحدث مع أبناء الضاد. وخير شاهد لهذا؛ "قاموس رد العامي إلى الفصيح"[xliii]. المؤلف يسعى إلى تخريج الكلمات العامية من أصل الفصحى وإعادتها إليها وتفصيحها سواء من أصل الفصيح الغريب والمتروك في الفصحى أو مما محرّف أو مقلوب أو مبدَل من الفصيح. وبهذا يشدد على الأحادية التي تحملها اللغة في طياتها. وكذلك يتطرق إلى كلمات دخيلة أو مولدة جديدة من أصل غير عربي. ويلقي الضوء على القضية الشائكة لدى المتعلمين غير العرب. وأيضاً؛ "معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية"، ينبه إلى الكلمات الفصحى التي يتوهم كثير بأنها عامية بأن حُرّف لفظهاأو غُيّر معناها. وقد ترك مؤلفها الألفاظ غير العربية أصلاً وصارت دخيلة أومعربة، ويحرص على جمع اللفظ العامي ذي الأصل العربي. ويأمل أن يلعب دوراً في إزالة الحاجز الوهمي الذي يفصل بين العامية والفصحى.

وقد يُنظّم نادٍ للمحادثة والحوار بين الطلاب الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها بحيث يدور بينهم حديث في موضوع ما، وهذا ينمّي لديهم الجرأة والقدرة على استخدام اللغة.[xliv] ويمكن للطالب أن يلبي حاجته إلى التكلم بالفصحى العالية عبر التحدث مع أساتذته المفوّهين أو الناس المثقفين الذين يتكلمون بشكل فصيح. و لا يبدو

أن هناك حلاً آخر كعيش الطالب الأجنبي بمعزل عن أبناء الشعب العربيِّ وهم يتحدثون العامية أو القضاء على العامية أو مَحْوها من أفواه أبناء العرب أو المقاومة ضدها بالإلحاح على تحدُّثهم الفصحى.

المراجع والمصادر:

ابن منظور، (بدون التاريخ) **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة.

البطل، محمود؛ عباس التونسي، كرستن بروستاد (٢٠٠٧) **الكتاب في تعلم العربية**، طباعة الجامعة جورج تاون، أمريكا.

تيمور، محمود، (بدون تاريخ) مشكلات اللغة العربية، المطبعة النموذجية، القاهرة.

حاجي زادة، مهين؛ فريدة شهرستاني، (هـ ١٣٩٠) صلة اللهجات المعاصرة بالفصحى وأثرها فيها (فصيلة دراسات الأدب المعاصر)، العدد الحادي العشر.

الحموز، عبد الفتاح أحمد؛ أ.د.نهاد الموسى؛ محمد أحمد عمايرة؛ د.محمد حسني؛ د.سمير شريف ستيتية؛ د.محمد بركات حمدي أبو علي، (١٩٨٨) ندوة الازدواجية في اللغة العربية، مجمع اللغة العربية الأردني، الأردن.

رداوي، علي الهاشمي بن النوي، (بدون تاريخ) الازدواجية اللغوية في العربية و مضادتها، أمريكا.

رضا، أحمد، (١٩٨١) قاموس رد العامي إلى الفصيح، دار الرائد العربي، بيروت.

الزبيدي، سيد محمد مرتضى الحسين، (١٩٩٤) تاج العروس من جوهر القاموس، مطبعة حكومة الكويت.

سليمان، سليمان محمود، (١٩٥١) العامية في ثياب الفصحى، العربي، القاهرة.

سيد عبد العال، د.عبد المنعم، (بدون تاريخ)معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية، دار مكتبة الفكر، ليبيا.

السيد، د.محمود، (بدون تاريخ) في قضايا اللغة التربوية، وكالة المطبوعات، الكويت.

شطاح، محمد، (بدون تاريخ) الازدواجية اللغوية في وسائل إعلام بلدان المغرب العربي، الإمارات العربية المتحدة.

عبد الرحمن، د.عائشة، (١٩٦٩) لغتنا والحياة، معهد البحوث والدراسات العربية، مصر.

العساف، دلال، (٢٠١٢) استثمار العامية الأردنية في تدريس الأساليب النحوية العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

العليمات، د.فاطمة محمد سليمان؛ د.هالة حسني بيدس (٢٠١١) نحو منهج للتواصل بالعربية الوسطى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد ٧، العدد ٢، الأردن.

العمايرة، أ.د.محمد أحمد، (٢٠٠٢) بحوث في اللغة والتربية، دار وائل، الأردن.

صيني، د. محمد إسماعيل، ناصف مصطفى عبد العزيز، محيي الدين أحمد صالح، مصطفى أحمد سليمان، (بدون تاريخ)سلسلة العربية للحياة، دار جنتاش، تركيا.

الفيصل، د. سمر روحي، (١٩٩٢) المشكلة اللغوية العربية، جروس برس، لبنان.

الفيصل، د. سمر روحي، (٢٠٠٩) قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، الإمارات.

الفيصل، د. سمر روحي، (٢٠١٠) الفصيحة والعامية – الازدواجية والتحديات المعادية، دائرة الثقافة والإعلام حكومة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

القفعان، توفيق محمد ملّوح؛ عوني صبحي الفاعوري، (٢٠١٢) تأثير الازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٩، العدد ١، الأردن.

القفعان، توفيق محمد ملوّح، (٢٠١٠) تأثير العامية في تعليم اللغة العربية الفصيحة للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

المعشني، د.محمد بن سالم، (بدون تاريخ)الازدواج اللغوي وآثاره، جامعة السلطان قابوس، عمان.

المحمد ياسين، آمنة علي، (٢٠١٣) توظيف العامية الأردنية في تعليم الاستماع والمحادثة للطلبة الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

النحاس عبد الواحد، مصطفى، (١٩٧٧) مشكلة العامية والفصحى في تعليم اللغة العربية للأجانب، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم.

ودغيري، أ.د. عبد العالي، (بدون تاريخ)الفصحى واللهجات العربية المعاصرة علاقة اتصال أم انفصال، بدون المعلومات.

الهاشمي، علوي، (بدون تاريخ) اللغة العربية بين الفصحى والعامية، البحرين.

---

[i] مصطفي النحاس، مشكلة العامية والفصحى، معهد الخرطوم الدولي، ص٤٢.

[ii] مهين حاجي زادة، صلة اللهجات المعاصرة بالفصحى وأثرها فيها، ص٢٥.

[iii] د. سمر روحي الفيصل، الفصيحة والعامية، حكومة الشارقة، ص١٦،٤٠.

[iv] ابن منظور، لسان العرب، م.٥، ص.٣٤١٩-٣٤٢٠.

[v] الزبيدي، تاج العروس من جوهر القاموس، م.٧، ص.٢٠.

[vi]الزبيدي، تاج العروس من جوهر القاموس، م.٦، ص.١٩٣.

[vii]د.محمد شطاح، الازدواجية اللغوية في وسائل إعلام بلدان المغرب العربي، الإمارات العربية المتحدة، ص ٣.

[viii]أ.د.عبد العالي ودغيري، الفصحى واللهجات العربية المعاصرة علاقة اتصال أم انفصال، ص١٦٤.

[ix] د.محمد بركات حمدي أبو علي، بين الفصحى والعامية (ندوة الازدواجية في اللغة العربية)، ص١٥٢.

[x]د.عبد الفتاح أحمد الحموز، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، التدريس بالعربية الفصيحة، مجمع اللغة العربية، ص ٤٩.

[xi]دلال العساف، استثمار العامية الأردنية في تدريس الأساليب النحوية العربية للناطقين بغيرها، ص٥.

[xii]مهين حاجي زادة، صلة اللهجات المعاصرة بالفصحى وأثرها فيها، ص٢٧.

[xiii]دلال العساف، استثمار العامية الأردنية في تدريس الأساليب النحوية العربية للناطقين بغيرها، ص٦،٧.

[xiv]د. عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، ص١٣٠.

[xv] د. معصومة عبد الصاحب، أضرار العاميات و دورنا في الارتقاء باللغة، ص ٧-٨؛د.محمود السيد، في قضايا اللغة التربوية، ص٥٣.

[xvi]أ.د.علوي الهاشمي، اللغة العربية بين الفصحى والعامية، جامعة البحرين، ص ٩.

[xvii]دلال العساف، استثمار العامية الأردنية في تدريس الأساليب النحوية العربية للناطقين بغيرها، ص٧.

[xviii]د.سمر روحي الفيصل، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، ص١٤.

[xix]أ.د.عبد العالي ودغيري، الفصحى واللهجات العربية المعاصرة علاقة اتصال أم انفصال، ص١٩٤.

[xx]أ.د.علوي الهاشمي، اللغة العربية بين الفصحى والعامية، جامعة البحرين، ص ٨.

[xxi]د.محمد حسني، ظاهرة الازدواجية في العربية بين الماضي والحاضر(ندوة الازدواجية في اللغة العربية)، ص١٠٧.

[xxii]أ.د. نهاد الموسى، الازدواجية في العربية ما كان وما هو كائن وما ينبغي أن يكون (ندوة الازدواجية في اللغة العربية)، ص ٩٨.

[xxiii]د. عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، ص٢٢٠.

[xxiv]د.محمود السيد، في قضايا اللغة التربوية، ص٥٣.

[xxv]أ.د. نهاد الموسى، الازدواجية في العربية ما كان وما هو كائن وما ينبغي أن يكون، (ندوة الازدواجية في اللغة العربية)، ١٤٠٩، ص ٨٣.د.محمد شطاح، الازدواجية اللغوية في وسائل إعلام بلدان المغرب العربي، ص ٢؛ د.سمير شريف ستيتية، الازدواجية في اللغة العربية (ندوة الازدواجية في اللغة العربية)، ص١٢٢.

[xxvi] د.سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية، لبنان، ١٩٩٢، ص ٢٤؛ د.سمر روحي الفيصل، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، ص١٣؛د.سمر روحي الفيصل، الفصيحة والعامية، ص٣٧،٣٨.

[xxvii]د.محمد بن سالم المعشني، الازدواج اللغوي وآثاره، ص.٦٨٥.

[xxviii]د.محمد أحمد عمايرة، الازدواجية اللغوية:حوار حول الظاهرة (ندوة الازدواجية في اللغة العربية)، ص٣٩؛ بحوث في اللغة والتربية، ص٢٥٣.

[xxix]مصطفي النحاس، مشكلة العامية والفصحى، معهد الخرطوم الدولي، ص٤٢.

[xxx]توفيق محمد ملّوح القفعان وعوني صبحي الفاعوري، تأثير الازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص ٢-٤.

[xxxi]توفيق محمد ملّوح القفعان وعوني صبحي الفاعوري، تأثير الازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص٥.

[xxxii]توفيق محمد ملوّح القفعان، تأثير العامية في تعليم اللغة العربية الفصيحة للناطقين بغيرها، ص١٦،١٧.

[xxxiii]توفيق محمد ملوّح القفعان، تأثير العامية في تعليم اللغة العربية الفصيحة للناطقين بغيرها، ص٣.

[xxxiv]د.فاطمة العليمات، نحو منهج للتواصل بالعربية الوسطى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص١٢٧.

[xxxv]آمنة علي المحمد ياسين، توظيف العامية الأردنية في تعليم الاستماع والمحادثة للطلبة الناطقين بغير العربية، ص٢٩.

[xxxvi]محمود تيمور، مشكلات اللغة العربية، ص٢٠٦.

[xxxvii]مصطفي النحاس، مشكلة العامية والفصحى، معهد الخرطوم الدولي، ص٤٢.

[xxxviii]د.محمود السيد، في قضايا اللغة التربوية، ص٨٧.

[xxxix]سليمان محمود، العامية في ثياب الفصحى،ص٦٩.

[xl]سليمان محمود، العامية في ثياب الفصحى،ص٧١.

[xli]أ.د. نهاد الموسى، الازدواجية في العربية ما كان وما هو كائن وما ينبغي أن يكون، (ندوة الازدواجية في اللغة العربية)، ص ٩٩-١٠٠.

[xlii]د.محمد حسني، ظاهرة الازدواجية في العربية بين الماضي والحاضر(ندوة الازدواجية في اللغة العربية)، ص١١٦،١٠٧.

[xliii]أحمد رضا، قاموس رد العامي إلى الفصيح، ص٩.

[xliv]توفيق محمد ملوّح القفعان، تأثير العامية في تعليم اللغة العربية الفصيحة للناطقين بغيرها، ص٤٦.

تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر شبكات التواصل الاجتماعي الفايسبوك أنموذجا سياق التجربة وآفاق التعميم

اعـــداد

المصطفى بوعزاوي

جامعة ابن طفيل – المملكة المغربية

تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر شبكات التواصل الاجتماعي الفايسبوك أنموذجا سياق التجربة وآفاق التعميم

اعـــداد

المصطفى بوعزاوي

جامعة ابن طفيل – المملكة المغربية

المقدمة:

إن الثّورة التكنولوجية التي وسمت عالم الألفية الثالثة، خلقت آثارا بارزة في مختلف جوانب الحياة اجتماعية كانت أم اقتصادية أم صناعية أم تعليمية ...ولعل أبرز ما نجم عن هذه الثورة تناسل العديد من المواقع التواصلية الاجتماعية، والتي أمّنت وطوّرت منظومة علاقات الأفراد فيما بينهم، وعلاقة الأفراد بمجتمعاتهم وعلاقات المجتمعات مع بعضها البعض، دون التقيد بحواجز المكان أو الزمان ودون انتظار... فبنقرة زر تستطيع تداول ما تريد من معلومات بأقل جهد وأدنى تكلفة، الشيء الذي مكّنها من تبوّؤ مكانة أساسية لم يعد بمقدور الكثيرين الاستغناء عنها أو تجاهل أدوارها المركزية في عصرنا الحاضر.

ويأتي الفايسبوك في مقدمة شبكات التواصل الاجتماعي وأكثرها شهرة بين مستخدميها، حيث وصل عدد منخرطيه مليارا وثلاثمائة مليون مستخدم ونيف.[١]

١- عدد مستخدمي شبكة الفايسبوك في العالم وصل إلى أزيد من ١٥،١ مليار مستخدم نشط شهريا، جلهم شباب...ووصلت نسبة الطلبة الجامعيين منهم ٩٠٪.

والملاحظ أن سياق استعمالاته لم يعد مقتصرا على تحقيق التواصل الاجتماعي بين الأسر، أو من خلال ربط علاقات صداقة بين أشخاص من مختلف الشعوب والأعمار، من أجل تبادل النّقاشات المختلفة فحسب، بل تجاور دوره حدود التعارف والتّلاقي، ليعرف استعمالات أخرى من قبيل ترويج السلع عبر فتح بوابات أو مجموعات تسويقية Groupes Marketing للتواصل مع الزبناء في مختلف القارات، وإرسال البيانات الحكومية والمعلومات لتلقي الآراء والتعليقات وإبداء وجهات النظر حولها...

أما على الصعيد الأكاديمي، فالمتصفح يقف على الاستعمالات الكثيفة والمتنوعة لرجال التربية والتكوين في المعاهد والجامعات والمدارس والمراكز الثقافية، للتواصل مع الطلاب، خصوصا وأنه يمكّن طرفي العملية التعليمية التعلّمية (المعلم والمتعلم) من الظّفر ببيئة تعليمية تفاعلية وحيوية يجد فيها المتعلم نفسه عنصرا فاعلا ومشاركا في بناء التّعلّمات وتخطيط مراحل الفعل التعليمي، وليس مجرد متقبّل سلبي للمعلومات التي يلقّنها له المعلم بطريقة أوتوقراطية لا مجال فيها لإبداء الرأي أو التعبير عن الرغبات والميولات .

فالفايسبوك يعدّ من قبل الجميع رائد المدونات والمواقع التي تصنّف بكونها أقوى الوسائل التي توظّف في التدريس، وأفضلها لدى مستخدميه من التلاميذ والطلبة والمتعلمين من مختلف الأعمار، وذلك راجع إلى الفوائد التثقيفية والتربوية الهامة، والنتائج الإيجابية التي قدّمها الفايسبوك في التعليم عموما، وفي تعليم اللغات على وجه الخصوص، واللغة العربية للناطقين بغيرها على وجه أخص...

ونظرا – أيضا – لمساهمته الفعّالة في إبراز وجهات نظرهم المختلفة والمتنوعة، والتي تساعد في التعبير عن الآراء والمقترحات مما يساهم بشكل ملحوظ – وفي أقصر وقت – في

التكوين المتين والرّزين للطالب، وتمتيعه بمعرفة واسعة عن طريق الجمع بين مقترحاته الذاتية وآراء المجموعة وتعقيبات وتعليقات وتصويبات المشرف/المعلم أو المدرب.

إن تمكين الفايسبوك المتعلمين من إرسال آرائهم وصوتهم من خلال الوسائل التقنية التي يوفّرها الحاسوب، يكون له الأثر الكبير والفعال في التّعبير عن الآراء بدون خجل والبحث عن الحقائق...وتبرز تلك الأهمية بشكل واضح من خلال استخدامه في تعليم وتدريس اللغات الحية، فالورقة البحثية تستعرض تجربة ذاتية من خلال محاولة توظيف الفايسبوك في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها على ضوء ما نجم عن استعماله مثلا في تدريس اللغة الإنجليزية، وما خلّف من آثار إيجابية مكّنتها من التعميم في القارات الخمس.

إشكالية البحث وأسئلته:

١- ما الكيفية المثلى لتفعيل دور الفايسبوك في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها

٢- ما هو واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية...

٣- ما هي حدود استفادة اللغة العربية من انتشار مواقع التواصل الاجتماعي في العالم.

٤- إلى أي حد باستطاعة الفايسبوك تطوير تعليمية اللغة العربية والزيادة من عدد متعلّميها من غير الناطقين بها.

الفرضيات:

١. انفتاح تعليمية اللغة العربية على التجارب الغربية المبنية على استخدام وسائط التواصل الاجتماعي بإمكانه تجاوز مشكلات اللغة العربية.

٢. اهتمام التربويين بالإمكانات الهائلة لمواقع التواصل الاجتماعي بإمكانه من نشر تعليمية اللغة العربية.

٣. بناء صفحات لتعليم اللغة العربية على الفايسبوك بطريقة علمية مدروسة بإمكانه من الزيادة في عدد متعلّميها وتحسين ظروف تعلّمهم...

الأهداف:

١. التعرف على واقع استخدام وسائط التواصل الاجتماعي عموما والفايسبوك على وجه الخصوص في العملية التعليمية التعلّمية.

٢. إدراك أهمية الفايسبوك في العملية التعليمية التعلّمية عموما، وفي تعليمية اللغات على وجه الخصوص.

٣. التعريف بتجربة ذاتية اتّخذت من الفايسبوك أداة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٤. إدراك حدود تعميم التجربة على متعلمين آخرين من دول وثقافات أخرى...

٥. وضع تصور مقترح لإمكانية تطبيق الفايسبوك في نشر تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهمية الورقة البحثية:

تكمن أهمية البحث في كونه:

١. يشرح واقع استخدام وسائط التواصل الاجتماعي في التدريس عموما، وتدريس اللغات على وجه الخصوص.

٢. ينفرد بعرض تجربة ذاتية في توظيف الفايسبوك في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها حالت ظروف دون إتمامهم لدراستهم في بعض مدارس البعثات ومراكز اللغات بمراكش ونواحيها...

٣. يعرّف بالإمكانات الهائلة التي يتيحها الفايسبوك – باعتباره أقوى وسائط التواصل الاجتماعي انتشارا– لذيوع وانتشار اللغة العربية في بقاع العالم.

٤. يفيد الباحثين الشباب في تطوير التجربة ونقلها إلى بلدانهم قصد التعميم.

٥. يحث الجهات المسؤولة على ضرورة تأسيس صفحات وبوابات على الفايسبوك قصد العمل على نشر اللغة العربية أسوة بالإنجليزية.

حدود البحث:

الحدود المكانية:

اقتصرت الورقة البحثية على عينة شكلت مجتمع الدراسة من جنسيات مختلفة: فرنسية وبلجيكية وسويسرية وإسبانية.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق التجربة على الشبكة العنكبوتية في الموسم الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، ومازالت مستمرة إلى الآن.

الحدود البشرية:

تشكّل مجتمع الدراسة من عيّنة نصفها من طلبتي المنتقلين لظروف اجتماعية أو اقتصادية من المغرب إلى بلدانهم الأوروبية الأصلية أو بلدان أخرى، مكونة من ٢٤ متعلما ذكورا وإناثا أغلبهم شباب...

المنهج المتبع:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك لمواءمته لموضوع البحث، حيث يسلّط الضوء على آثار الفايسبوك في تعليمية اللغة العربية عن طريق الوصف واستخدام المقارنات وأساليب القياس وتنظيم البيانات وتحليلها وصياغة الاستنتاجات..

مصطلحات البحث:

التدريس:

اشتقت الكلمة من فعل (درس)[٢] ، فيقال درس الكتاب ونحوه بمعنى قام بتدريسه، وتدارس الكتاب ونحوه : درسه وتعهده بالقراءة والحفظ لئلاّ ينساه.

ويقصد بالفعل درّس Enseigner[٣] في الفرنسية على معان عديدة من بينها:

- تعليم علم أو فن أو تمرين لفرد معين أو جماعة عن طريق إعطاء محاضرات أو دروس...(تدريس الرياضيات للأطفال مثلا).
- إحاطة شخص بمعلومات لجعله قادرا على التّعايش في المجتمع الذي ينتمي إليه.
- ويحيل أيضا على معاني الإظهار والبيان والتربية والتكوين.

١- انظر مادة درس في معجم لسان العرب لابن مندور ومعجم اللغة والأعلام ومعجم اللغة العربية المعاصرة.

٣- Larousse dictionnaire du Français

أما في الانجليزية فدرّس Teach[٤] يقصد به أن تعطي دروسا لطلاب لمساعدتهم على تعلّم شيء ما بإعطائهم معلومات عنه.

اللغة العربية:

اللغة الهدف: العربية "**المعيار**".

الناطقين بغيرها:

الفئة المستهدفة من البحث أي تلاميذ مدارس البعثات وطلاب مراكز اللغات سابقا ومعاهد التواصل المتواجدة في قلب ولاية مراكش ونواحيها وأصدقائهم من بعض البلدان الأوروبية...

الفايسبوك:

- شبكة من شبكات التواصل الاجتماعي Social media تعمل على ربط عدد كبير من المستخدمين من شتى أرجاء العالم ومشاركتهم وتشبيكهم في موقع إلكتروني واحد يتواصلون معا مباشرة، ويتبادلون الأفكار والمعلومات ويتناقشون قضايا لها أهمّية مشتركة بينهم، ويتمتّعون بخدمات الأخبار والمحادثة الفورية والبريد الإلكتروني ومشاركة الملّفات النّصية والمصوّرة، وملفات الفيديو والصوتيات[٥].

١- oxfor university, 2000, 1332

٥- المدهون، ٢٠١٢، ص ٣٧

- كما أنه "وسيلة فعالة للتواصل الاجتماعي بين الأفراد، سواء أكانوا أصدقاء معروفين في الواقع، أم أصدقاء تمّ التّعرف عليهم من خلال السّياقات الافتراضية"[٦]
- ويعرّف أيضا بكونه: "موقع ويب للتواصل الاجتماعي يمكن الدخول إليه مجانا وتديره شركة (فيس بوك) محدودة المسؤولية كملكية خاصة"[٧]

وقد عرّفه مهاب نصر:" الفايسبوك موقع إلكتروني للتواصل الاجتماعي، أي أنه يتيح عبره للأشخاص العاديين والاعتباريين(كالشركات)أن يبرز نفسه وأن يعزّز مكانته عبر أدوات الموقع للتواصل مع أشخاص آخرين ضمن نطاق ذلك الموقع أو عبر التواصل مع مواقع تواصل أخرى، وإنشاء روابط تواصل مع الآخرين"[٨].

الفصل الأول: تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها والتّحديات المعاصرة

في خضمّ التحولات التي يشهدها العالم في الألفية الثالثة لابد أن يقف المدرس والمشرف والمؤسسات الوصية على تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها وقفة المتأمل لواقعها، والناقد للمناهج المتّبعة فيها، فما زالت العديد من دولنا العربية والإسلامية تعتمد في أساليب تدريس مكونات المنهاج الطرق التقليدية التي لم تعد تساير الواقع الحالي، ولا

6- أبو خطوة السيد عبد المولى والشربيني الباز أنيس، شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد السابع، ع.١٥، ٢٠١٤، ص.١٩٤.

7- عمر ابراهيم، مبرمج ومطور مواقع ويب، يعمل في مجال الإنترنيت منذ ٢٠٠٧، وهو أحد مؤسسي موقع: الأسرار السبعة...

٨ – نصر مهاب، الفايسبوك صورة المثقف وسيرته العصرية، جريدة القيس الكويتية اليومية، ع.١٣٤٤٦، ٣ نونبر ٢٠١٠، ص.١٠.

الظروف البنيوية التي يعرفها مجال تدريس اللغات الحية، ولا حتى طريقة تفكير الطلاب والمتعلمين في عصر يعرف غزو التكنولوجيا المتسارعة في كل مجالاته.

كما أن هذه الطرق التقليدية التي ما زالت معمّرة في صفوفنا الدراسية لم تضف الجديد على المحتوى التعليمي للغة العربية، كما أنها لم تقدّم لنا حلولا للمشاكل التي تعترض العملية التعليمية التعلّمية، ولم تستطع أيضا المواكبة الفعلية للفكر العصري...وهذه خاصية مشتركة بين العديد من دول العالم العربي، والتي هي محتاجة – أكثر من أي وقت مضى– إلى نقلة نوعية تمكّنها من الرفع من مستوى إقبال المتعلمين من غير العرب على العربية، وذلك عن طريق مساندة الطرق التقليدية للتدريس، وتطبيق آليات واستراتيجية حديثة يكون لها القدرة على"نقل عملية التعليم من مجرد التّلقين من قبل المعلم وعملية التّخزين من قبل الطالب إلى العملية الحوارية التفاعلية بين الطرفين هي الهدف الذي تطمح الوصول إليه لتحسين مستوى التعليم. فالتعلم الالكتروني يمكن الطالب من تحمّل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية عن طريق الاستكشاف والتعبير والتجربة فتتغيّر الأدوار حيث يصبح الطالب متعلّما بدلا من متلقّ والمعلم موجّها بدلا من خبير"[٩]

فما نصيب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من هذه المتغيرات، وما آفاق تجويد الدرس اللغوي العربي؟...

تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إلكترونيا :

٩– انظر: www.psso.org.sa/arabic/pssolibrary/nadwa01 p.23

التدريس الإلكتروني: تحديد المصطلح والأنواع والمميزات:

يقصد بالتعليم الإلكتروني توظيف التقنية ووسائل التكنولوجيا في التدريس، وتسخيرها لتعلم المتعلم ذاتيا وجماعيا، وجعله محور العملية التعليمية التعلّمية بدءا من التوسل بالوسائل السمعية البصرية داخل الصفوف الدراسية، كأجهزة الفيديو والمسلاط الضوئي والتلفاز والراديو والسبورة التفاعلية، مرورا غلى التفاعل المباشر عبر شبكة الإنترنيت ضمن الوسائط الاجتماعية (تويتر وانسغرام وفايسبوك)، التي يتم الخروج فيها من بوابة المكونات التقليدية للتدريس كالمدرسة واللوح والمقاعد والصفوف، للانتقال إلى بوابات إلكترونية يتنوع فيها التعلم الإلكتروني من :

- التعلم الشبكي المباشر.
- التعلم الشبكي المتمازج.
- التعلم الشبكي المساند.

التعلم الشبكي المباشر:

في هذه الاستراتيجية الحديثة يتم الإلغاء الكلي لمنظومة المدرسة، حيث يتم تقديم المحتوى الدراسي وبناء الفعل التعليمي مباشرة عبر الشبكة العنكبوتية، بحيث يعتمد المتعلم بشكل كلّي على الإنترنيت والرسائل التقنية الأخرى للوصول إلى المعلومة، وبالتالي فهي استراتيجية مبنية على إلغاء دور المدرس...

أما حدود استفادة تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، ففي اعتقادي فهي حدود موسومة بمجموعة من المخاطر، ومحفوفة بثلة من الانزلاقات التي يمكن أن تنجم عن غياب دور المعلم، وذلك لما لشخصيته من أهمية في تحبيب "المادة العلمية" للمتعلمين

من جهة، وما لها من دور في تحميسهم للمزيد من الأداء والانفعال المباشر مع المحتويات والمضامين...

التعلم الشبكي المتمازج:

وفيه يعمل المدرسون على دمج التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي بشكل متكامل ومنسجم، يجعل المتعلم يتفاعل بطريقة ممتعة مع ما يقدمه المعلم من جهة، وما تقدمه التقنية من جهة أخرى...وتعتمد هذه الاستراتيجية على تمكين الطلاب من مجموعة من المواد التعليمية (غالبا ما تكون عبارة عن محاضرات أو مقاطع من دروس أو مشاهد فيديو أو مسموعة، أو لوحات أو صور تشكل منطلقا للدرس ووسيلة فعالة لبناء التعلّمات تحفز المتعلمين وتدفعهم إلى الانكباب على الدروس...) قبل موعد المحاضرة، تجعلهم قادرين على أخذ تصور مبدئي على الدرس، وتساعدهم على بناء آرائهم ومواقفهم قصد التعبير عنها أثناء فتح النقاش وتداول المعطيات...لكون "المادة لا تطرح للمرة الأولى على ذهن الطالب فقد أخذ مرحلة أولية في التّصوّر والتفكير، وأصبح قادرا على تطوير تفكيره والتعمّق أكثر بالدرس"[١٠]

إن إقحام هذه الاستراتيجية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، يمكننا من خلق روح الإبداع وتحفيز المتعلمين على الانطلاق للتعبير بكل طلاقة وبدون قيود، لأنها استراتيجية قائمة على التخطيط المسبق وموجهة من قبل المعلم الذي يدرك احتياجات متعلّميه، كما أن التنوع الحاصل في المتون Supports بإمكانه أن يفيد المتعلمين في

١٠- الهادي محمد، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٥، ط١، ص٣٠.

التقاط المعلومات وحشد المهارات وسبر أغوار اللغة بصورة أسرع مقارنة بالاستماع والقراءة المعتمدين في مجموعة من الطرق التقليدية [١١].

التعلم الشبكي المساند:

وفيه يتم اعتماد المتعلمين على الشبكة في البحث عن المعلومات باختلاف مصادرها المتنوعة والمختلفة[١٢].

وانطلاقا مما سبق يتضح أن تعليم اللغات الحية إلكترونيا قد نحا ثلاثة مناح متنوعة ومختلفة، لكل منها خصوصياته التي يمتزج فيه الصالح والطالح، والشكل التي يرصد إيجابياتها وسلبياتها:

الاستراتيجية	المزايا	المؤاخذات
التعلم الشبكي المباشر	الانفتاح على الشبكة العنكبوتية. – الاعتماد على المؤهلات الذاتية. – البناء المباشر للفعل التعليمي.	إلغاء دور المعلم. غياب التأطير والتتبع. هذا التعلم محفوف بالانزلاقات. الافتقار إلى التحميس والتحفيز.

١١– انظر بوعزاوي المصطفى، دور التقنيات الحديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، أشغال المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، باريس، فرنسا ، ٢٧– ٢٨ ماي ٢٠١٦.

١٢– الهادي محمد، المرجع السابق، ص.٣٢.

التعلم الشبكي المتمازج	التكامل والانسجام ما بين التعلم الالكتروني والتقليدي. يمكّن الطلبة والمتعلمين من الاطّلاع على مجموعة من المتون. مساعدة الطلبة على بناء التعلمات. هذا التعلم قائم على التخطيط المسبق.	
التعلم الشبكي المساند	– يمكّن المتعلمين من الاطلاع على مختلف المعلومات من مصادرها يزوّد المتعلمين بمهارات البحث والتقصي على المعلومات.	

تدريس اللغة العربية عبر الفايسبوك:

يعدّ الفايسبوك من أكثر المواقع الإلكترونية انتشارا على شبكة الإنترنت، وأقواها تواجدا في العالم، وأهم وأعظم ما أفرزته ظاهرة المواقع الاجتماعية التي طبعت الثورة التكنولوجية الحديثة، سواء من حيث أساليبه في التفاعل الحي مع الأحداث والوقائع، أو من حيث قدرته على الانتشار في القارات الخمس، أو من حيث حمولاته المختلفة (الدردشة والرسائل السمعية والبصرية، دون أن نغفل سهولة ولوجه وسعة خدماته التي تتوزع وتختلف باختلاف مريديه الاقتصادية والاجتماعية والايديولوجية

والدينية والأكاديمية). فباستطاعة الفرد أن يتجول ويتصفح مواده، ويطلع على الخبرات والأفكار ويطلب صداقات أفراد أو مجموعات، فبمجرد قبوله يصبح عضوا منفعلا وفاعلا مع أصدقاء آخرين من بلدان أخرى.

وقد قدم الفايسبوك إمكانات هائلة في مجال التعلم والتعليم، كما أدى استخدامه إلى تطوير العملية التعليمية التعلّمية عموما، ومجال تدريس وتعليم اللغات على وجه الخصوص...حيث شكل منعطفا جديدا في تغيير مسار طرق التدريس، وفي أدوار المعلم والمتعلم، وذلك من خلال تأسيس مواقع أو مجموعات يتم الولوج إليها عن طريق الانضمام إلى "**مجموعات عمل**" بقيادة قائد المجموعة المعلم/المنشط الذي يتفنن في استعراض أساليب العرض التفاعلية، وينتقي طرق التدريس التي غالبا ما يتخللها إقحام أساليب "**التعلّم النشط**"، والتي تعمل على جدب المتلقي/المتعلم، والتأثير فيه ودفعه إلى متابعة "**المادة المقدّمة** "، وانتظار ما سيأتي في الحصص القادمة، نظرا لاعتمادها على العروض التفاعلية، وتوظيف الألوان والصور والأشرطة والألعاب التعليمية والتّلعيب من أجل إثارة دافعية المتعلمين، حيث أكد مجموعة من التربويين أن الفايسبوك خلق جوّا مفعما بالمتعة ما بين المعلم والمتعلم، وزاد من دافعية هذا الأخير إلى التعلم الذاتي،

كما حسّن من مهاراته التواصلية، وشحذ إمكاناته التعبيرية، وساهم في الحصول على المعلومات من"قواعد البيانات ومراكز الأبحاث والمكتبات من مختلف أنحاء العالم بأسرع وقت وبأقل تكلفة ويوفر جوا من المتعة..." [١٣].

١٣- العجلوني إبراهيم خالد، الآثار التعليمية لاستخدامات الانترنت من قبل طلبة الجامعة العربية المفتوحة، دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٤١، ع ٢، ٢٠١٤، ص. ٦٤١.

كما أسهم في اختصار الجهد والوقت والمال، فهو يخفظ من تكلفة التدريس، ويساعد المعلم على تنويع طرقه التدريسية، فقد يتعدى استعماله المقرر الدراسي ليشمل "مواقع أخرى يتفاعل فيها الطلبة والمعلمون تعدت المناهج والكتاب المقرر لتشمل المصادر الإثرائية في المواقع المختلفة، التي تمنح الطلبة الفرصة لاستطلاع واستكشاف المواقع المتصلة بالموضوع المطروح، حيث يعملون على تشكيل رؤى متكاملة من خلال مقتطفات متناثرة من المعلومات من شتى بقاع العالم[١٤].

وقد وجد– كما أشرنا سابقا– إقبالا كبيرا من جميع الفئات التعليمية، نظرا لكونه يندرج ضمن محيط تربوي يجمع بين أنواع مختلفة من التّعلم(الشبكي المباشر والشبكي المتمازج والشبكي المساند). وقلما نجد موقعا إلكترونيا يحوي امتيازات عديدة ومتنوعة تجعل عدد المنضوين تحت لوائه يرتفع ويتضاعف يوميا...

فما هو موقع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر الفايسبوك؟. وما حجم الامتيازات التي يمكنها الاستفادة منه أسوة بلغات أخرى؟...

الفصل الثاني: تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر الفايسبوك: سياق التجربة

انطلاقا من التوصيات الأخيرة التي أعقبت أشغال المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا، (المنعقد بباريس في ٢٧–٢٨ ماي ٢٠١٦) والتي نصّت على ضرورة انفتاح تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها على التّجارب الحديثة في مجال تعليم اللغات

١٤– المرجع السابق، ص. ٦٤١.

إلكترونيا[١٥] ، وتوفير مواد تعليمية عربية "محوسبة" تفيد الدارس العربي وتفتح له آفاق التعرف على خصوصية "لغتنا" و"ثقافتنا" و"حضارتنا"...ولكن إذا ما نحن تصفحنا بعض المواقع الإلكترونية العربية المنتشرة[١٦]، نلاحظ أن معظم المواد المقدمة تتعلق بقطاعات بعيدة – إلى حد كبير– عن الجانب الديداكتيكي، فغالبها يتناول قضايا من قبيل التجارة والصناعة والاقتصاد والدين والأفراد...

فأين حظ تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها؟...

والأدهى أننا حينما نقوم بإجراءات بحث في تعليمية اللغة "الفرنسية" أو "الإنجليزية" فنكون أمام سيل من النتائج بحيث يجد الدارس نفسه في حيرة من اختيار أجودها أو أكثرها زيارة من قبل المتصفحين من كل حذب وصوب...

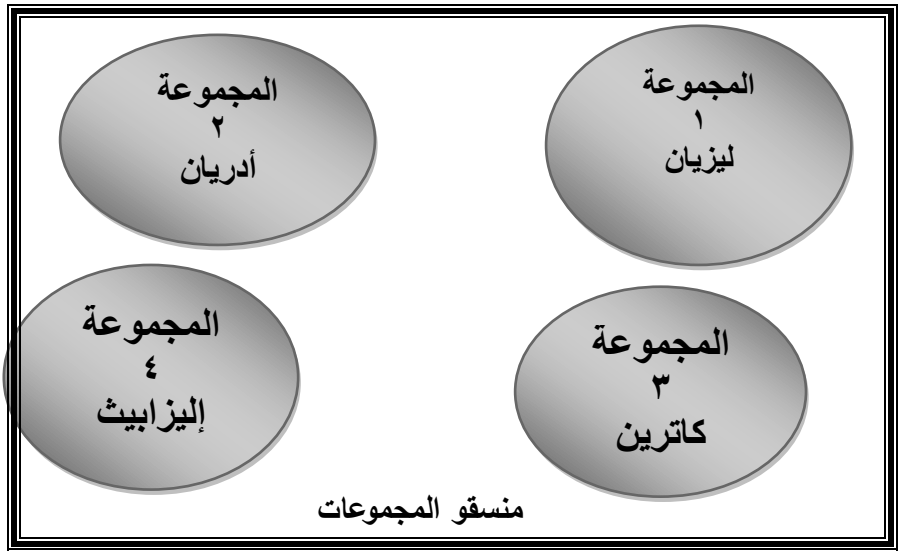
لهذا وأمام إلحاح العديد من طلبتي من جنسيات مختلفة (فرنسية وبلجيكية وسويسرية)، والذين حالت ظروف عيشهم دون متابعة دروس اللغة العربية في مراكش، وأمام نذرة وجودة التجارب التي يعرفها القطاع عبر شبكة الإنترنت ، فكرت في تأسيس مجموعة من متعلمين، لتمرير مجموعة من الدروس الخاصة بمكونات "اللغة العربية" عبر الفايسبوك، ومطالبة كل فرد باستمالة أفراد آخرين قصد توسيع نطاق المجموعة. وهكذا وجدت الفكرة – في البداية – ترحيبا كبيرا من لدن ٤ عناصر، لتمتد إلى حدود ٢٤ عنصرا، حيث تمكنت العناصر الأساس في المجموعة من استمالة واستقطاب ٦ عناصر

١٥– كان لنا شرف السبق إلى تحديد بعضها، نظرا لوقوفنا طوال ٢٠ سنة على مجموعة من المشاكل التي تعترض مسيرة تعليمية اللغة العربية، في حين ترى لغات أخرى التألق والانتشار.

١٦– انظر مثلا: موقع صخر...

أخرى من جنسيات مختلفة هدفها الوحيد هو توسيع نطاق معارفهم فيما يخص مكونات ومهارات اللغة العربية، والتمكن أيضا من التواصل بكل أريحية وبدون قيود، والرغبة في إغناء الرصيد اللغوي عبر فتح نقاشات وتدوينات وأسئلة مواكبة لسيرورة التعلّمات...

تكوين عناصر المجموعة:



منسقو المجموعات

لعل التنوّع والاختلاف في المشارب والأعمار كان من بين أهم المشاكل التي اعترضت المشروع في البداية، وهذا ما تطلّب منا الإجابة على مجموعة من الأسئلة واتخاذ مجموعة من الإجراءات حددت فيما يلي:

الأسئلة:

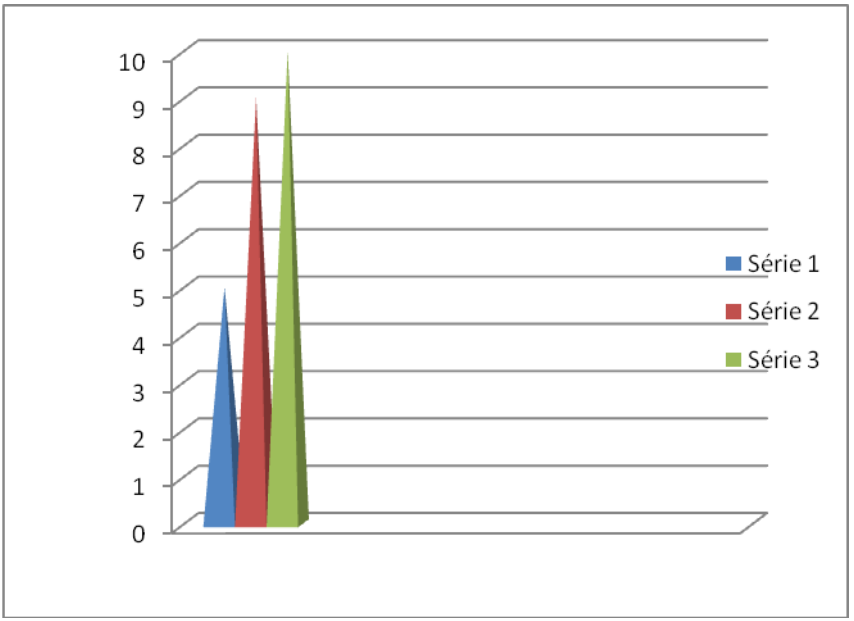
- ما السبيل إلى توحيد المنهاج بشكل يلبّي اهتمامات المتعلمين باختلاف أعمارهم واهتماماتهم؟.

- ما التوقيت المناسب للجميع لإجراء اللقاءات والعروض المباشرة رغم الاختلاف الزمني بين البلد الأصلي والبلدان الغربية؟

الإجراءات:

- بناء استمارة بهدف تحديد احتياجات المتعلمين ٢٤.
- اقتراح برمجة زمنية على الجميع لإبداء الرأي حولها.
- الاطّلاع على تجارب غربية شبيهة قصد الوقوف على مدى مناسبتها لخصوصية "**المادة**" و"**احتياجات المتعلمين**" بتنوّع مشاربهم وإيديولوجياتهم وثقافتهم ومستوياتهم... بعد تفريغ نتائج الاستبيان تمكّننا من الوصول إلى النتائج التالية:

الفئات العمرية:



وقد حددت الفئات العمرية حسب المبيان في ثلاث:

- **الأولى:** ما بين ١٦ و٢٠ سنة وضمت ٥ متعلمين.
- **الثانية:** ما بين ٤٠ و٥٠ سنة، وضمت ٩ متعلمين.
- **الثالثة:** ما بين ٣٠ و٤٠ سنة، وضمت ١٠ متعلمين.

توزيع المتعلمين بحسب الجنس:

الذكور	الإناث
٨	١٦

٢-١-٣ توزيع المتعلمين حسب المستوى:

المتوسط	المستحسن	الحسن
٤	١٦	٤

إن التخوف الذي أبديناه في البداية من التنوّع القائم في مجموعات العمل، قد تبدّى بعد اللّقاءين المباشرين الأولين اللذين حدّدا في:

- **اللّقاء الأول:** في بداية الأسبوع: كل اثنين من: الساعة 14h 30إلى: 15h30.
- **اللّقاء الثاني:** في نهاية الأسبوع: كل سبت من: الساعة 9h إلى: 10h.

حيث أبانت النقاشات عن استعداد متعلمي المجموعة للانصهار والانسجام – مادام يوحّدهم هدف واحد– قصد الرّفع من مستوياتهم التّحصيلية، وشحذ مهارات الكتابة والقراءة والاستماع والتعبير، والرفع أيضا من أفق التمكن من التواصل الشفهي والكتابي في سياقات متعددة...

برمجة المواد التعليمية:

تحديد الأهداف:

حددت الأهداف التعليمية في ما يلي:

- الرغبة في الرفع من مستوى الإمكانات التواصلية لدى المتعلمين.
- تمكين بعض المتعلمين – لظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية – من الرجوع إلى الصفوف الدراسية، والنهل من معين المواضيع المطروحة للنقاش.
- تمكين المتعلمين من الاستزادة من آراء ومقترحات مطروحة، ودمجها مع آرائهم الخاصة...
- إتاحة الفرصة لكل متعلم من التعبير بكل أريحية عن رأيه في أي وقت وبدون حرج...
- إمكانية الوصول إلى المعلم عن طريق "**حائط المجموعة**" في أي وقت، فبمقدور المتعلم أن يتواصل مع "**المعلم**" ويبدي استفساراته أو آرائه.
- تنويع طرق التدريس: بحسب احتياجات وميولات المتعلمين: فهناك من تلائمه الطريقة المرئية، ومنهم من يفضل المسموعة، وهناك من يميل إلى المقروء...وهناك فريق آخر يميل إلى المزاوجة بين طريقتين أو أكثر...
- تمكين تكرار المقاطع والعروض بالنسبة للمتعلمين المتوسطين من تجاوز تعثراتهم وتحسين أدائهم وتجاوز صعوباتهم...
- مرونة الحضور: فبإمكان المتعلمين اختيار الشق الزمني والمكاني، دون إلزامهم بالحضور إلى قاعة الدرس التقليدية.

- مرونة التقويم بالنسبة للمعلم وتقليل الأعباء الإدارية التي كانت تتطلب منه سابقا...

اختيار المتون: Supports / المحتوى الدراسي:

لتحقيق سهولة التفاعل مع المادة الدراسية، حاولنا ما أمكن التنويع في اختيار المحتوى الدراسي/ العلمي، ليتناسب واهتمامات المتعلمين، وحاولنا ما أمكن أن يتماشى والتوجيهات التالية:

أ- التنويع في اختيار الكفايات المراد قياسها والمهارات المزمع تثبيتها وتقويمها.

ب- جودة تصميم المحتوى العلمي وتعدد أساليب عرضه.

ت- المزاوجة والتناوب Alternance ما بين وسائل الاتصال والتواصل بين المتعلمين:

المباشرة: بمواجهة أعضاء المجموعة في نفس الزمان/ الاثنين والسبت المحددين سلفا في جدول الأعمال.

غير المباشرة: عن طريق وسيط مثل(نصوص انطلاق سردية/وصفية/حجاجية) أو مقاطع مسموعة أو مرئية أو صور أو رسومات أو قائمة مصطلحات أو محاكاة...

طرق التنشيط والأداء: Techniques d'animation

رغبة منا في خلق جو من الفاعلية والديناميكية، وتحقيقا لتنافسية بين أعضاء المجموعة، قمنا بتقسيم المجموعة الكبرى إلى مجموعات فرعية، وهكذا فبدل الاشتغال بطريقة (Philips6×6 اشتغلنا بطريقة ٤×٦).

ووضعنا لكل مجموعة قائد، يسهر على تنظيم مجموعته ويشجع الاتصال بين أعضائها. أما التكتيك الخاص بطرق أداء المتعلمين والتنشيط بين فقرات المواد فقد اتخذ الخطوات المنهجية والإجرائية الآتية:

- أعرض عناصر درس الحصة الأولى على حائط المجموعة ليتمكن الجميع من الاطلاع عليه قبل البدء بيوم أو يومين تقريبا.
- أستفيد من ملاحظات المتعلمين المعبر عنها قبل البدء في مناقشة المضامين، وذلك من خلال استطلاع آرائهم المختلفة والمتباينة (شكلا ومضمونا).
- أستفيد من أداة"إعجاب" j'aime أو "تعليق" commentaire من أجل أجرأة تغذية راجعة فورية أو بعدية feedback وتعزيز استجابات المتعلمين...
- أنوّه بمشاركة بعض المتعلمين المتميزين من أجل إثراء المادة العلمية المقدّمة سواء من خلال البحث عن معلومات أخرى أو طلب توضيح أو إسهام في تقديم المحتوى التعليمي.
- أثناء التواصل المباشر يتم عرض المحتوى الدراسي ومناقشته...
- أطالب المتعلمين بإعادة الاستنتاجات والأفكار والآراء المطروحة.
- أشجع جميع المتعلمين على إبداء آرائهم والتعبير عن المشاكل التي جابهتهم .
- أقوم بتقويم إجمالي لما تمّ عرضه، وأخطّط لمضمون المحتوى الآتي ...

الفصل الثالث:تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر الفايسبوك: آفاق التعميم

إنّ المتغيرات التي طرأت على مخطط التنمية في مجموعة من البلدان العربية والإسلامية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية قد شكلت قفزة نوعية في أنظمة التعليم فيها، حيث أضحى من الضروري المواكبة الفعلية للأنشطة الاقتصادية والاجتماعية بإحداث تغيرات آنية على النظام التعليمي سواء من حيث الرؤى والأهداف والوسائل، وذلك لتطوير مهارات المدرسين والمتمدرسين . وتزداد جودة التغيير إذا وضعنا نصب أعيننا مجال "تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها" وما يحمل على عاتقه من مسؤولية الحفاظ على "**الهوية**" والتعريف "**بالثقافة والحضارة العربية والإسلامية**"، مع ضرورة المواكبة الفعلية للثورة التكنولوجية المعاصرة التي رسخت مفهوم "**القطبية**" ، وجعلت العالم يبدو قرية صغيرة يمكن اختراقه عن طريق وسائل التواصل والاتصال الحديثة، والتي تجسّدت – بشكل لافت– في شبكات التواصل الاجتماعي...والتي لم يقتصر دورها في تلبية نهم مريديها، وتحقيق تواصلهم بين أفراد أسرهم وأصدقائهم، بل وظفت بشكل فعال في تطوير عمليتي التعليم والتعلم والرفع من مستوى كفاءات المدرسين.

فما مدى استفادة اللغة العربية من الشبكات الاجتماعية التواصلية وعلى رأسها الفايسبوك؟

وما أثره في تحقيق انتشار اللغة العربية في صفوف الناطقين بلغات أخر؟.

وإلى أي حد باستطاعة الفايسبوك أن يلبي حاجات متعلمين من قارات مختلفة واهتمامات متباينة؟...

متطلبات تفعيل استخدام الفايسبوك في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها :

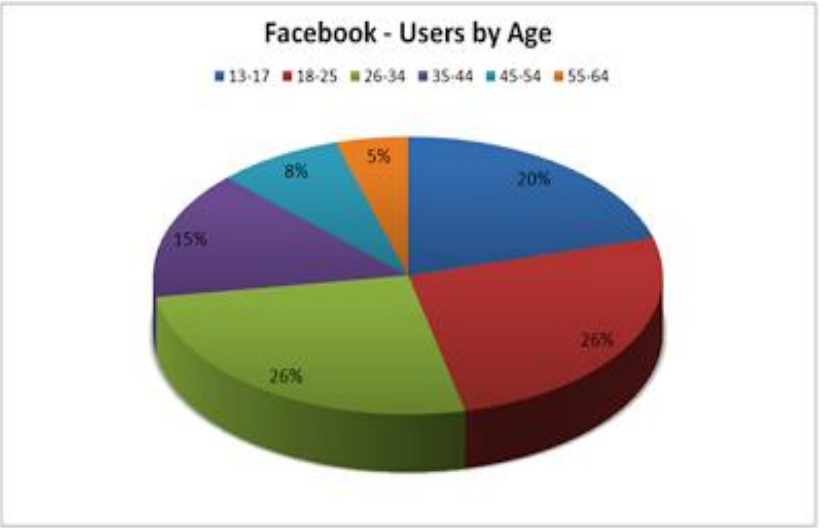
بالرجوع إلى مجموعة من الدراسات التي تناولت استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية[١٧] يمكننا الجزم بأن استخدامها في مجال التدريس عموما، وتدريس اللغات على وجه الخصوص أضحى واقعا، وحقيقة، وأصبح يستقطب قطاعا عريضا من المستخدمين الشباب في مراحل الإعدادي والثانوي والجامعي بشكل ملفت للانتباه...

لذا لا بد من وضع استراتيجيات محكمة للإشراف على استخدامه من لدن المسؤولين والمشرفين والمدرسين، وذلك من أجل تفعيله في تعليمي اللغة العربية، شأنها في ذلك باقي لغات العالم الحية، خصوصا إذا ما وضعنا نصب أعيننا أن الإقبال المتزايد للطلبة والمعلمين على شبكة الفايسبوك، جعل مجموعة من الجامعات والمراكز اللغوية تنشيء لها بوابات ومواقع قصد استقطابهم (بلغ عدد مستخدمي شبكة الفايسبوك في العالم أكثر من ١٥،١ مليار مستخدم نشط شهريا، ووصلت نسبة الطلبة الجامعيين منهم ٩٠٪ [١٨] ما جعلها تؤثر بشكل إيجابي في تعليمية لغاتها، نظرا لدورها المركزي والفعال والمثمر في العملية التعليمية التعلمية، وفي الاستجابات الفعلية لاحتياجات المتعلمين.

توزيع مستخدمي الفايسبوك حسب السن:

١٧- ينظر هنا على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من حسنين شفيق، ٢٠١٢، ١٤٠ و١٤١، ودراسة البسيوني جاد البسيوني ٢٠١٣، ١٧٥، وأخرى...

١٨- George et al.2013;Elisabeth et all.2007



فما المتطلبات الواجب توفرها لإنجاح عملية استخدام الفايسبوك في تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية؟

إن إنجاح عملية توظيف الفايسبوك وتعميمه في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها رهين بمدى تمثل الفرق التربوية من مدرسين ومشرفين ومؤسسات ومعاهد للطرق الكفيلة باستخدامه الاستخدام الأمثل، بشكل يجعله قادرا على تحقيق الأهداف المرجوة وبلوغ الغايات الكبرى من انفتاح اللغة العربية على الوسائط الاجتماعية الالكترونية، والتي ستحقق لها –لا محالة – الانتشار والذيوع السريع بين صفوف أكبر هذه الشبكات الاتصالية .

سبل توظيف الفايسبوك في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها

قصد تعميم التجربة، ورغبة منا في توسيع أفق تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها في مختلف البلدان وجب اتباع السبل التالية:

- بناء موقع على الشبكة يسهر عليه فنيون وأخصائيون في مجال تعليمية اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية، يختارون المحتوى الدراسي[١٩].
- انتقاء المواد التعليمية المتنوعة الكفيلة باستقطاب متعلمين من فئات وجهات وثقافات مختلفة...
- تحديد مواعيد أسبوعية للاستماع لانتظارات واحتياجات المتعلمين...
- برمجة مواعد قارية وثابتة حسب تكون المجموعات، وبحسب الفئات (مبتدئين ومتوسطين وممتازين).
- استغلال مجال من مجالات الموقع من أجل تقديم خدمات لطلاب الجامعات الأجنبية التي تعرف أقسام اللغة العربية (نشر الاختبارات السابقة والمسابقات والمواعيد الثقافية الخاصة باللغة العربية.
- وضع عدد من الكتب المدرسية والعلمية قصد تحميلها من لدن المتعلمين.
- أجرأة حصص الدعم والمعالجة خاصة بالمتعلمين المتعثرين .
- استضافة طلبة موهوبين للتعريف بهم وعرض تجربتهم في مجال تعلم اللغة العربية.

١٩- نشرت صحيفة الكارديان البريطانية في ١٠ أبريل ٢٠١٢ خمس طرق لاستثمار الشبكات الاجتماعية في تعليم اللغة، وذكرت إنشاء صفحات متخصصة على فايسبوك، بالإضافة إلى مدونة خاصة...

- اقتراح برامج تكوين مباشرة في العطل الرسمية أو عن بعد من تنشيط خبراء دوليين.
- اقتراح دبلومات أو شواهد خاصة بضبط مهارات اللغة العربية الأربع
- (القراءة والكتابة والاستماع والتعبير)
- ضمان خصوصية أفراد المجموعات بحيث يعمل المشرف على العمل في مجموعة على :

أ- الفصل بين مجموعات عمل المغلقة أو المفتوحة أو السرية.

ب- التقيد بشروط أفراد المجموعة واحترام تعليقاتهم على الحائط.

ت- الأخذ بعين الاعتبار الخصوصية الثقافية لكل فرد من المجموعة.

ث- المواءمة والملاءمة بين مستويات المتعلمين.

ج- الالتزام باستخدام اللغة العربية "**المعيار**" في التنشيط والمناقشة والتقويم.

تحديد الأدوار والمهام:

مهام المنشط/المعلم:

لا غرو أن المعلم يعتبر بحق العمود الفقري لعملية إدارة فقرات المنهاج وتحديد نوعية الأهداف التعليمية والأفكار والمعلومات المقدمة، ولكنه – على الفايسبوك- بالإضافة إلى كل ما سبق، فهو عضو في الصف الافتراضي وليس قائده فقط، مهمته الأولى والأخيرة، تتجلى في التوجيه والتحفيز والتحميس وليس الإجبار، فكلما كان مرنا في تدخلاته، كلما اكتسب احترام المتعلمين وحبهم، وعملية التفاعل معهم قائمة ومستمرة.

وتعزيزا لذلك وجب عليه أن :

- يحقّق التواصل الفعال والبناء بين أعضاء المجموعة بشكل يضمن للجميع الاستفادة والإفادة ، والطمأنينة والراحة.
- يتحلّى بروح التضحية وبقيمة المهام التربوية والنفسية التي يزاولها.
- يتابع موقع المجموعة عن كتب لتقديم الأجوبة والتوجيهات والمساعدة التي يطلبها أعضاء فريقه على "**حائط المجموعة**" .
- يسمح للمتعلمين باختيار الطرق والأساليب الملائمة لهم، دون أن يجبرهم بتطبيق سياسة تعليمية بعينها.
- ينشئ علاقات وثيقة بين أعضاء المجموعة بشكل يجعلهم يتمثلون دورهم في مجتمع افتراضي مهمته الأولى والأخيرة هي التمكن من آليات التواصل اللغوي العربي.

مهام المتعلم:

إن دور المعلم يبقى ناقصا، وقد شبهه أحد التربويين الصينيين بالرجل الذي يمشي على رجل واحدة، فالمتعلم هو الذي يشكل الرجل الثانية لتكتمل منظومة العملية التعليمية التعلّمية، ومن أجل ذلك يتعين عليه القيام بالمهام الآتية:

- التحلّي بحب العمل والدافعية للنجاح ونبذ الفشل، والتفاعل الإيجابي مع المعلم وباقي أفراد المجموعة...
- اختيار الأماكن الموصلة بأعلى درجات التقاط الشبكة ضمانا للمتابعة والمشاركة الجيدة...
- الالتزام بالقيام بالواجبات القبلية والبعدية ضمانا لمسيرة تعليمية موفقة.
- احترام أعضاء الفريق والامتثال لقوانين المجموعة.

- مشاركة غيره المعلومة والسعي إلى نشرها، وخلق بيئة تعليمية متطورة ومحفزة للآخرين تجاه عملية التعلم.

الاستفادة من تجارب سابقة:

إن الدراسات التي أثبتت نجاعة الفايسبوك في نشر تعليم اللغات عموما وتعليم اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص كثيرة ومتنوعة، وقد أجمعت على أن الفايسبوك يوفر إمكانات هائلة لانتشار اللغات، ومنها مجموعة LEN (Learning English Network) التي اهتمت بتعليم اللغة الإنجليزية على الويب عموما ومواقع التواصل الاجتماعي خصوصا، بحيث يجتمع الأعضاء في هذه المجموعة عبر لقاءات حية وأخرى افتراضية، كما تقيم أنشطة تفاعلية عبر ترجمة مقاتلات وفيديوهات مفيدة.

وتقوم استراتيجية هذه المجموعة على اجتماع مدروس في فضاء الفايسبوك، واختيار فيديو مفيد أو مقالة، يتم تقسيمها إلى أربعة أجزاء، تتكلف كل مجموعة مصغرة بجزء تبدأ بدراسته، والبحث عن الكلمات المفاتيح Mots clés بالإنجليزية ومعانيها، من خلال البحث في الشبكة العنكبوتية ... إلى حين الانتهاء من المقال كاملا، وفي الأخير يتم التوليف بين عمل المجموعات الأربع .

بالإضافة إلى هذه التجربة الرائدة والتي أثبتت نجاعة الوسائط الاجتماعية في تعليمية اللغة الإنجليزية، نعثر على تجربة مماثلة قامت بها الباحثة الحريشي ليلى من جامعة بولمن ، حيث قدمت فيها مقاربة علمية لفاعلية الفايسبوك في تعزيز تعليم اللغة الإنجليزية ، ومساعدة المتعلمين والطلبة في التمكن من كمجموعة من المهارات، والتفاعل الإيجابي مع أصدقائهم وأقرانهم...

وقد مرت هذه التجربة من مراحل عديدة ومتنوعة يمكن اختزالها في اثنتين:

المرحلة الأولى: حاولت فيها الباحثة قياس درجة ارتياح الطلبة والمتعلمين قبل وبعد استخدام الفايسبوك[٢٠] ، ٢٠١٥)، وكانت النتيجة أن 33,3٪ من الطلاب لم تكن تقنية الويب 2.0 مناسبة لهم، وبعد استخدام الفايسبوك لمدة ثمانية أسابيع لا تزال 36,4٪ من الطلاب لم يشعروا بالراحة مع هذه التقنية...

المرحلة الثانية: بعد ثمانية أسابيع ارتفعت نتائج التحصيل الدراسي والعلمي لدى طلاب الجامعة، حيث ساعد الفايسبوك على رفع نسبة قدرة الطلاب على التواصل مع زملائهم في الفصل، حيث أظهرت النتائج أن النسبة ارتفعت من ٤٠٪ من عدد الطلبة المشاركين في التواصل مع معلمهم عبر الفايسبوك لتصل إلى حدود 45,5٪، وذلك نظرا لسهولته وإمكاناته الهائلة في تحقيق الإفادة والاستفادة والتفاعل الإيجابي بين المعلم من جهة وأفراد الصفحة من جهة ثانية، وبينهم وبين زملائهم من جهة أخرى...

وبالإضافة إلى هاتين التجربتين اللتين أثبتتا نجاعة الفايسبوك في نجاح تعليم اللغة الإنجليزية، نعثر – ونحن نتصفح بعض الوسائط التواصلية الاجتماعية – على نماذج تجارب مشرفة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها . فالملاحظ أن الهم الذي يحمله العديد من المتخصصين والتربويين من منطلق غيرتهم على لغتهم ودفاعهم على هويتهم وثقافتهم، فقد قاموا بإنشاء مجموعة من القنوات والصفحات والمواقع الإلكترونية

٢٠– انظر العتيبي أمل والحريشي سارة، الفايسبوك في التعليم، ٢٠١٥، ص.٥ أخذا عن:
Laila Alhuraishi 2014, study about ESL learners, motivation and collaboration washington state university, college of education, Pullman).

كقناة الجزيرة ومؤسسة العربية للجميع ومركز المدينة التعليمي و Arabic Pad 101والأكاديمية العربية الافتراضية ومركز البيان وغيرها...

دون إغفال جهود أشخاص لا يمكن رصد تجربتهم بشكل موضوعي، ولا الوقوف عند الاستراتيجيات والمناهج المتبعة من قبلهم، وذلك لكون "كثير من تلك الحسابات الناشطة في عدد من التطبيقات تحت أسماء وألقاب من نوع (تعلم العربية، انطلق للعربية) ...وغيرها، إلا أنهم فاعلون بشكل كبير، غير أن المتعلم سيجد بلا شك تعلم اللغة العربية مثلا مع (كارول) أو مع (مها) أو مع (مصطفى) أكثر جاذبية وقربا من دور المؤسسات في هذا العالم الافتراضي، لأن الأفراد أكثر قدرة وإبداعا واستمتاعا في استثمار إمكانات الشبكة الاجتماعية في تعليم اللغة الثانية"[٢١] .

خاتمة:

وبناء على ما سبق يتضح أن عالمنا اليوم يعرف تقدما شاسعا وكبيرا في مجال زحف التقدم التكنولوجي وغزو الشبكات الاجتماعية لمجالات التواصل البشري، مما جعلنا نفكر في استثمار هذه الطفرة التكنولوجية في خلق طرق تدريس حديثة تستجيب لمتعلمين افتراضيين، وتواكب انتظاراتهم وتتماشى مع معطيات العصر...

وقد أوضحت التجربة أن للفايسبوك أثر واضح في خلق تفاعل بين المدرس من جهة وأعضاء فريق الصفحة من جهة ثانية، وبين أعضاء الصفحة بعضهم مع بعض من جهة ثالثة. ومن هنا تبدو ضرورة توجيه مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها من

٢١- بن صالح هشام، كلمة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة، موقع: www.new-educ.com، تاريخ النشر ١٣-٠١-٢٠١٧.

أجل استخدام الفايسبوك في تدريسها، وذلك لما يقدمه من نتائج إيجابية تفتح آفاق واسعة في وجه "اللغة العربية" باعتبارها لغة حية لتواكب مسيرة باقي أخواتها من "لغات العالم المتحضر" .

كما أوضحت التجربة أيضا أن استخدام الفايسبوك في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس بالأمر الهين، بل يتطلب إجراءات منهجية واستعدادات تقنية ولوجستيكية، وترتيبات من أجل ملاءمة هذا الوسيط التكنولوجي مع خصائص لغتنا العربية ذات الخصائص المتفردة، ومساعدة المتعلمين على التواصل والتفاعل مع بعضهم البعض ومع مدرسهم في أي وقت وفي أي مكان، في جو ملؤه النشاط والحيوية والانجذاب والحماس والتحصيل الجيد، وذلك لكون الفايسبوك يجعل المتعلم قادرا على:

- تعزيز مهاراته في الكتابة والقراءة والاستماع والتعبير.
- الفهم الجيد للمعلومات المقدمة من خلال توافر مقاطع الفيديو والصور والخرائط الذهنية والخطاطات التي تعمل على تذليل المفاهيم المعقدة والقواعد المركبة.
- التفاعل الجيد مع المعلم وأعضاء الصفحة من خلال فتح نقاشات وتصميم تطبيقات جديدة وتسجيل محاولات للإلقاء والتعبير والكتابة.
- البحث عن وسائل تعليمية متنوعة: مسموعة ومرئية ومكتوبة مما يزيد من متعة التعلم وتنمية الذات وإشباع الرغبات والارتقاء بالذات (الثقة بالنفس).
- التعاون مع أعضاء الصفحة – على اعتبار أن "**الفايسبوك ساحة كبيرة للحوار والنقاش**"– باختلاف أعمارهم وثقافتهم وجنسياتهم .

- الزيادة في دافعية التعلم والتواصل مع أعضاء الصفحة بدون صعوبة أو إحساس بالخجل أو الخوف من الفشل.

وللمزيد من الفعالية، ورغبة في امتلاك اللغة العربية من قبل متعلمين لا يتحدثونها في الأصل، وجب علينا الوقوف على مدى نجاعة المحتويات المقدمة على صفحات الفايسبوك المخصصة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء المنطلقة من "وظيفة اللغة" ودورها الاجتماعي والتفاعلي، أو تلك التي ترى في "اللغة" جانبها التواصلي المحض، لأنه غالبا ما يفتقد المتعلمون – في أحايين كثيرة– هذه الفعالية في التواصل الذي أشرنا إليه سلفا، فالقليل من يصل إلى درجة إتقان اللغة، وذلك راجع حسب ميلير وميلير إلى ضعف" المحتوى المصمم بطريقة علمية مقارنة بالمحتوى المقدم في المناهج وفصول تعليم اللغة"[٢٢].

وأخيرا تجدر الإشارة إلى أنه بقدر ما يكون طموحنا كبيرا في نشر لغتنا عبر شبكات التواصل الاجتماعي، بقدر ما يجب أن يكون اهتمامنا بوضع أهداف تعليمية محددة وواضحة المعالم في إطار تنظيري يستفيد من الطفرة التكنولوجية، ويكون قريبا من انتظارات المتعلمين، ووفق منظور علمي يركز إلى جانب تعزيز مهارات المتعلمين؛ تقديم محتوى تعليمي يضم أنشطة مختلفة تعطي الأولوية للمشاركة والتواصل والإتقان...

ولنضع نصب أعيننا جميعا أنه إذا كان متعلّمونا يتذكّرون ٢٠٪ مما يقرأون و٣٠٪ مما يسمعون و٤٠٪ مما يشاهدون، فإنهم يتذكّرون ٥٠٪ مما يقولون و٦٠٪ مما

٢٢– ميلير، ٢٠٠٠، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة.

يقومون بفعله...لذا فالتدريس عبر الشبكات الالكترونية يوسع بشكل كبير من آفاق ترسيخ المعلومة في أذهان المتعلمين، ويشعرهم بالإنجاز الفعلي "**للأداء اللغوي**" عبر تقويمهم الذاتي لفاعليتهم تجاه اللغة، واكتشاف التطور الذي يحصل في طريقهم ومسيرتهم التعليمية، وعبر التمارين المستمرة للأذن، من خلال سماع الأغاني والبرامج المسجلة، ومشاهدة الشرائط للتغلب على مشاكل النطق والبطء في الكلام، والتعبير الكتابي والشفهي.

المصادر والمراجع:

أولا: العربية:

الأكاديمية العربية الافتراضية: www.elerning-arab.academy.com

انطلق للعربية: موقع يوتيب youtube

بوعزاوي المصطفى، دور التقنيات الحديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، أشغال المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، باريس، فرنسا، ٢٧-٢٨ ماي ٢٠١٦ .

تعلم العربية: موقع يوتيب youtube

خرما نايف وحجاج علي، اللغات الحية: تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، يونيو ١٩٨٨.

أبو خطوة السيد عبد المولى والشربيني الباز أنيس، شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد السابع، ع.١٥، ٢٠١٤.

المدهون يحيى ابراهيم، دور الصحافة الالكترونية الفلسطينية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، ٢٠١٢.

مرسي عبد الحليم، المعلم/ المناهج وطرق التدريس، دار الإبداع الثقافي، الرياض، ط.٢، ١٤١٥ .

معجم اللغة العربية المعاصرة، مختار عمر أحمد، نسخة PDF

معجم لسان العرب، ابن مندور الإفريقي، دار المعارف، نسخة PDF أونلاين.

مركز البيان: Arabic bayan institue for teaching

ميلير، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة.

العجلوني ابراهيم خالد، الآثار التعليمية لاستخدامات الإنترنت، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط.١، ٢٠٠٥ .

بن صالح هشام، كلمة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة، موقع: www.new-educ.com ، تاريخ النشر: ١٣-٠١- ٢٠١٧ .

نصر مهاب، الفايسبوك صورة المثقف وسيرته العصرية، جريدة القبس الكويتية، ع.١٣٤٤٦، ٣ نونبر ٢٠١٠ .

شاهين سيد عبد الحميد حسن، استراتيجيات التدريس المتقدمة، ٢٠١٠

ثانيا:الأجنبية:

Arabic Pod 101 : www.arabicpod101.com

Alhuraishi laila, Study about ESL learners motivation and collaboration, washington state univerity, college of education, Pullman, 2014.

Larousse dictionnaire du Français: www.larousse.fr

Oxford university, 2000,1332 .

www.psso.org.sa/arabic/pssolibrary/nadwa01.

الفروق الصوتية بين اللغة العربية واللغات محل الدراسة من واقع رموز الألف بائية الدولية IPA

اعــداد

محمد الغليض

كلية الآداب – جامعة عين شمس

الفروق الصوتية بين اللغة العربية واللغات محل الدراسة من واقع رموز الألف بائية الدولية IPA

اعـــداد

محمد الغليض

كلية الآداب – جامعة عين شمس

تمهيد :

دراسةٌ نظرية تقف على الألسنة المختلفة من حيث عدد الناطقين بها، والبلاد التي تتحدث تلك اللغات غالبا، وطبيعة تلك اللغات من حيث الفروق الصوتية بين اللغة العربية وتلك اللغات من واقع رموز الألف بائية الدولية IPA

الإطار النظري:

وفي سياق الإطار النظري لهذا الفصل سأقف على الألسنة المختلفة من حيث عدد الناطقين بها، والبلاد التي تتحدث تلك اللغات غالبا، وطبيعة تلك اللغات من حيث الفروق الصوتية بين اللغة العربية وتلك اللغات.

أكثر الألسنة من حيث عدد الناطقين بها:

م	اللغة	عدد الناطقين(بالمليون)	النسبة
1	اللغة الصينية	935	41.50
2	اللغة الأسبانية	387	17.18

3	اللغة الإنجليزية	365	16.20
4	اللغة الروسية	160	7.10
5	اللغة الألمانية	92	4.08
6	اللغة الإندونيسية	77	3.42
7	اللغة الفرنسية	74	3.28
8	اللغة الأردية	66	2.93
9	اللغة التركية	63	2.80
10	لغة الهوسا	34	1.51
	المجموع	2253	

من خلال الجدول رقم (١) يتبين أن اللغة الصينية هي أكثر اللغات من حيث عدد الناطقين بنسبة ٤١,٥% من حجم الألسنة الأكثر تحدثا على مستوى العالم، وذلك طبقا لموقع الألفبائية الصوتية الدولية IPA[٢٣] إحصاء عن عام ٢٠١٠، يأتي بعدها في المرتبة الثانية والثالثة كلٌّ من اللغات الأسبانية والإنجليزية بنسب ١٧,١٨% و ١٦,٢٠% على التوالي، وتأتي اللغة الروسية في المرتبة الرابعة بنسبة ٧% تقريبا يليها اللغة الألمانية بنسبة ٤% من حجم العينة، في حين جاءت النسبة الأصغر من نصيب اللغات الإندونيسية، الفرنسية، الأردية، التركية وأخير لغة الهوسا بنسب تراوحت بين ٣,٥% و ١,٥؛ مما يدل على ضرورة العمل على الأبحاث اللغوية لنشر اللغة العربية

[23] http://www.internationalphoneticalphabet.org/

بين الناطقين بغيرها لا سيما التي تتضمن تطبيقات لغوية لتلك الألسنة بأفضلية للغة الصينية.

البلاد التي تتحدث تلك اللغة غالبًا:

م	اللغة	البلاد التي تتحدث تلك اللغة غالبًا
1	اللغة الصينية	الصين، تايوان وسنغافورة.
2	اللغة الأسبانية	أمريكا اللاتينية، إسبانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، وغينيا الاستوائية، والصحراء الغربية، جزر المحيط الهادئ.
3	اللغة الإنجليزية	أستراليا، كندا، الهند، ايرلندا، نيوزيلندا، المملكة المتحدة، الولايات المتحدة، جنوب أفريقيا، سنغافورة، الفلبين.
4	اللغة الروسية	روسيا والجمهوريات السابقة للاتحاد السوفيتي ومنغوليا والأراضي الفلسطينية المحتلة.
5	اللغة الألمانية	النمسا، بلجيكا (أوبين–مالميدي)، ألمانيا، لوكسمبورغ وليختنشتاين وسويسرا وجنوب تيرول (في إيطاليا)
6	اللغة الإندونيسية	اندونيسيا، ماليزيا، بروناي، سنغافورة.
7	اللغة الفرنسية	بلجيكا (والونيا وبروكسل)، كندا (خاصة كيبيك، ونيو برونزويك وشرقها أونتاريو)، فرنسا، سويسرا، إفريقيا الناطقة بالفرنسية (الفرانكفونية)، منطقة البحر الكاريبي الفرنسية، بولينيزيا الفرنسية،

		الجزر المختلفة في المحيطين الهندي والهادئ.
8	اللغة الأردية	الهند وباكستان.
9	اللغة التركية	تركيا، قبرص، بلغاريا.
10	لغة الهوسا	نيجيريا.

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) مدى انتشار اللغات المختارة، ومتحدثيها في أنحاء بلاد العالم. من الشرق الأقصى نجد اللغة الصينية المنتشرة في بلاد شرق وجنوب شرق آسيا، ذات الأطراف المترامية الشاسعة والقوميات الوفيرة صاحبة اللهجات المختلفة. يليها اللغة الأسبانية وهي واحدة من اللغات الرومانسيَّة التي تطورت عن اللاتينية، وتستعمل الآن في الأماكن التي كانت من قبل جزءًا من الإمبراطورية الرومانية. وتتضمن تلك العائلة اللغات الفرنسية والإيطالية والبرتغالية والرومانية. [٢٤] إن اللغة الإنجليزية والألمانية فأنهما تنتميان إلى عائلة اللغات الجرمانيّة[٢٥]، على خلاف اللغة الروسية التي تنتمي إلى العائلة السلافية الشرقية.[٢٦] أما اللغة الإندونيسية والتي تنتمي إلى عائلة اللغات الأسترونيزية فهي تمتد عبر الجزر في جنوب شرق آسيا

[24] https://www.theguardian.com/education/gallery/2015/jan/23/a-language-family-tree-in-pictures#img-1

[٢٥] المصدر السابق.

[٢٦] المصدر السابق.

والمحيط الهادئ.[٢٧] اللغة الأردية لغة هندية آرية من فرع اللغات الهندية الإيرانية، وهي اللغة الرسمية في باكستان، تنتمي إلى عائلة اللغات الهندية الأوروبية، كما أنها تعد واحدة من ٢٢ لغة في الهند.[٢٨] تنتمي اللغة التركية إلى مجموعة الأسرات اللغوية أورال-أورال-آلتاي Ural-Altay، وهي اللغة الرسمية في الجمهورية "التركية" كما تحتل اللغات التركية مكانة متميزة من قبل الدول الممتدة بين تركيا والصين (أذربيجان، و أوزبكستان وتركمانستان).[٢٩] من العائلة الأفروآسيوية تنتمي لغة الهوسا التي تعد من أكبر اللغات الإفريقية، وأوسعها انتشارًا بعد اللغة العربية.[٣٠]

طبيعة اللغات المستهدفة لهذا البحث:

التعرف على خصائص اللغات وترجمة ذلك إلى دراسات وأبحاث تطبيقية ذات جدوى؛ لخدمة نشر اللغة العربية وتعليمها من قبل الباحثين المتخصصين- من شأنه أن يقف بنا على الصعوبات المختلفة التي يواجهها الطالب الأعجمي، ومن ثم يكون الأثر

---

[27] George Quinn, The Learner's Dictionary of Today's Indonesian. Sydney :Allen & Unwin 2001 ISBN 1864485434

[28] https://www.theguardian.com/education/gallery/2015/jan/23/a-language-family-tree-in-pictures#img-1

[29] Ammon, U. (2006). Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society = Soziolinguistik. Berlin: W. de Gruyter.

[٣٠] حجازي(مصطفي حجازي السيد): العربية والهوسا، نظرات تقابلية، معهد اللغة العربية وحده البحوث والمناهج- جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥م.

البناء في التيسير والتسهيل على غير الناطقين من الجنسيات المختلفة في تعلم ونشر لغة الضاد.

اللغة الصينية:

في البحث الموسوم بـ "تعليم نطق الأحرف العربية للطلبة الصينيين: صعوبات وحلولها" إعداد "آسيا تشانغ جينغشو" الذي أشار إلى عدة ملاحظات بشأن الصعوبات التي تواجه الطلبة الصينيين غير الناطقين في تعلم نطق الأحرف العربية، منها ما يتعلق بتأثير اللهجات المحلية الصينية، وكذلك مشكلات تعلم نطق بعض الأحرف العربية الصعبة، فضلا عن تأثيرات الألفاظ الإنجليزية والصينية السلبية في تعلم نطق الأحرف العربية. كذلك تغيير وضعية اللسان في أثناء النطق من حيث كثرة تقوية أعضاء، وبذل مجهود في نطق بعض الحروف العربية، وهو ما لا تحتاجه اللغة الصينية. وأخيرًا سوء فهم الطلبة الصينيين الذي يقودهم إلى الاهتمام بمهارة الكتابة من خلال حفظ أشكال الأحرف العربية وطريقة كتابتها على حساب مهارتي الاستماع والقراءة، وذلك ليس مستحبًّا.[٣١]

اللغة الأسبانية:

أشار الباحث "نيقولاس روزير نبوت" إلى عوامل وعناصر تيسير وتعسير تعليم اللغة العربية للناطقين بالأسبانية؛ إذ حدد عاملَيْنِ على المستوى الصوتي يَصعُب تعلمهما عند الطلبة الأسبان، أول تلك العوامل هو النطق بالأصوات غير الموجودة في اللغة

[٣١] تشانغ جينغشو، آسيا ٢٠١١، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية،آفاق وتحديات ماليزيا والصين ٥-٦ ديسمبر ٢٠١١م / ٩-١٠ محرم ١٤٣٢هـ كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، الصين.

الأسبانية وملاحظتها عند الاستماع إلى الكلام العربي، وثانيهما هو عدم قدرة الطلبة على التمييز عند النطق أو الاستماع بين صوتين مُتقاربي المخرج، أو بمعنى أدق متقاربين في النطق، وبالتبعية تنوع درجات الصعوبة من أصوات تُمثِّل صعوبة بالغة إلى أصوات متوسطة الصعوبة.[٣٢]

اللغة الإنجليزية:

نقلت الباحثة "أسماء شحاتة" وجهات نظر متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أولى، من خلال استبيان شارك فيه ١٠٧ شخصًا بالغًا من الناطقين باللغة الإنجليزية والمقيمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بشأن الصعوبات الصوتية التي يواجهونها عند الاستماع أو نطق الحروف العربية الساكنة، فضلا عن معتقداتهم حول العوامل الجوهرية في اكتساب/تعلم الأصوات العربية الساكنة. غطى الاستبيان ثلاثة أقسام رئيسة، وهي معلومات عامة عن أشخاص الاستبيان وخلفيتهم المعرفية، وأخيرا معتقداتهم. أوضحت النتائج أن المتعلمين يميلون إلى النظر إلى اللغة العربية بوصفها لغةً هامة لمستقبلهم المهني، كما أنهم أقروا بوجود صعوبة في تعلم الأصوات الساكنة العربية التي ليس لها مقابل في اللغة الإنجليزية. وتمثل الأصوات مثل (الظاء والطاء والصاد والضاد والحاء) تحديا صعبا في إنتاجها أو الاستماع إليها[٣٣].

---

[٣٢] روزير نبوت ، نيقولاس ٢٠١٥، المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب إسطنبول ٢٥-٢٦ إبريل ٢٠١٥م.

[33] Shehata, A. (2015). Problematic Arabic Consonants for Native English Speakers: Learners' Perspectives. International Journal of Educational Investigations, 2(9), 24-47.

اللغة الروسية:

من أهم لغات العائلة السلافية وأكثرها انتشارا، كما تحتل مكانة متميزة من قبل الدول الممتدة بين وسط آسيا ودول أوربا الشرقية بوصفها اللغة الثانية في معظم تلك الجمهوريات التي لها لغات وطنية محلية. ونتيجة للتاريخ اللغوي المتميز للغة الروسية عبر القرون المختلفة بداية من القرن الحادي عشر الميلادي، ثقافيًّا وأدبيًّا وإداريًّا في كل أنحاء الدولة القيصرية؛ لذا دخلت ألفاظ حضارية كثيرة من الأدب الأوربي الغربي، وبخاصة من اللغات الألمانية والفرنسية.[٣٤]

اللغة الألمانية:

إن عددا من اللغات الأوربية ومنها الألمانية لا تميز الراء عن الغين من الناحية الفونيمية، لذا يجد أبناء اللغة الألمانية عند تعلمهم اللغة العربية صعوبة في التمييز بين صوتي الراء والغين، ويزداد الأمر صعوبة في حالة التقاء الصوتان في كلمة واحدة مثل كلمة (مغرب) فتسمع هذه الكلمة عند كثير منهم كما لوكانت بغين مشددة.[٣٥]

اللغة الإندونيسية:

اللغة التي تستخدمها أغلب الجهات الرسمية والتعليمية والإعلام في إندونيسيا هي اللغة الإندونيسية، الاسم المحلي للغة الإندونيسية هو "باهاسا إندونيسيا" بمعنى "لغة إندونيسيا ." وعلى حد تعبير –نصر الدين إدريس جوهر– إن اللغة الإندونسية تأثرت باللغة العربية التي انتشرت في المجتمع الإندونيسي؛ نتيجة شيوع استخدامها في الحياة

[٣٤] محمود فهمى حجازي، مدخل إلى علم اللغة، القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٩٢ م، ص١٩٤.

٣٥ محمود فهمى حجازي، مدخل إلى علم اللغة، القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٩٢ م، ص٣٩.

الدينية وكذلك اللغوية، وعدد مظاهر هذا التأثر.[٣٦] كما أشار الباحث "محمد عفيف الدين دمياطي" إلى أن الأصوات المطبقة والمستعلية والمفخمة تمثل مشكلة كبرى للطلاب الناطقين بغير العربية من الإندونسيين من حيث نطقها بالشكل الصحيح وَفْقَ ضوابط اللغة العربية وقواعدها.[٣٧]

اللغة الفرنسية:

أشارت الباحثة "قدور نبيلة" إلى أن هناك وحدات صوتية في اللغة العربية لا يوجد لها مقابل كتابي في اللغة الفرنسية، ومن ثم فهي لا تنطق نطقا سليمًا مثل: الحاء، والظاء، والخاء، والعين، والقاف وفي حالة نطقها تنطق على التوالي: H, D, K, GH, Gu, K أما حرفا السين والصاد فهما يمثلان رمزا كتابيا واحدا هو [S]. كما أشارت إلى انه قد يكون هناك اتفاق بين العربية والفرنسية في استخدام لأصوات معينة من المخرج نفسه، إلا أن هذا لا يمنع من وجود فروق دقيقة في نطق تلك الأصوات مثل: الدال العربية وصوت [d] في الفرنسية، كذلك حرف الراء العربي اللثوي المكرر على حين أنه في الفرنسية صوت [R] من الحروف اللهوية.[٣٨]

اللغة الأردية:

---

٣٦ نصر الدين إدريس جوهر، تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا، رسالة الدكتوراه، جامعة النيلين، الخرطوم، ٢٠٠٦م، ص ١٨-٢٠.

٣٧ دمياطي (محمد عفيف الدين) ٢٠١٢: اللغويات المقارنة وتعليم اللغة العربية للإندونيسيين، مجلة الإسلام في إندونيسيا، ٦(١).

٣٨ قدور نبيلة، التدخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، ٢٠٠٦م، ص ٧٩-٨٠.

يواجه الدارس الباكستاني الناطق بالأردية على حد تعبير –حامد أشرف همداني– صعوبات متنوعة في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، منها المشكلات والعقبات العامة والخاصة. وتعد صعوبات الأصوات من أهم المشكلات الخاصة. على سبيل المثال: الطبيعة الصوتية للعربية (نطق الأصوات الحلقية، والمطبقة، والحركات القصيرة)، ونتيجة لذلك يواجه الطالب ألوانا مختلفة من الصعوبات تبدأ بسماع أصوات، نبر وتنغيم، ومقاطع لم يتعود عليها جهازه السمعي والصوتي، ويبدأ الخطأ عند سماعه أصواتًا غريبة لم يسبق له أن تعود جهازه السمعي والصوتي على سماعها أو نطقها، فينطقه بأقرب الأصوات إليه في اللغة الأم.[٣٩]

اللغة التركية:

رصد كُل من الباحث Yusuf DOĞAN[٤٠] والباحث Tahirhan AYDIN[٤١] المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، ومنها المشكلات التي تنبع من الاختلافات بين اللغتين العربية والتركية، على سبيل المثال وليس الحصر: الفروق الصوتية بين اللغتين ومنها: اختلاف الأبجديات التي تعبر عن أصوات كُلٍّ من اللغتين،

٣٩ همداني (حامد أشرف) ٢٠١٥ ، المؤتمر الدولي التاسع بإندونيسيا: "اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية" ١٢– ١٤ ذو القعدة ١٤٣٦ هـ ٢٧–٢٩ أغسطس ٢٠١٥م، مدينة مالانق – إندونيسيا.

[٤٠] عضو هيئة التدريس بجامعة الجمهورية بسيواس كلية الإلهيات سيواس تركيا.

[٤١] عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية وآدابها في كلية الآداب بجامعة ماردين آرتوكلو ماردين تركيا.

من حيث التشابه والاختلاف، فالأصوات متشابهة المخارج أو قريبة الأصوات مثل نطق حرف الجيم بصوت "ج".[٤٢]

كما أشار "سهيل صابان" في معجمه "معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية"[٤٣] إلى عدم وجود ما يقابل بعض الحروف العربية في اللغة التركية؛ ومن ثَمَّ تنطق بأقرب الحروف إليه:

م	لا يوجد في اللغة التركية ما يقابل الحرف العربي	أقرب الحروف إليه لفظا في التركية
١.	ص	S
٢.	ض	D
٣.	ط	T
٤.	ظ	Z
٥.	ق المفخمة	K المرققة
٦.	و	V

كما أن الكلمات العربية التي تحتوي على الحروف: (ذ، ض، ظ) لا تلفظ بالشكل العربي، ولكن تنطق –على سبيل المثال كلمة "رمضان" تنطق "رمزان" وكلمة "أراضي"

٤٢ (DOĞAN) Yusuf، (AYDIN) Tahirhan (٢٠١٣) المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2013, Cilt: XVII, Sayı: 1.

٤٣ حقي (سهيل صبان ابن شيخ إبراهيم) ٢٠٠٥، معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، عمادة البحث العلمي– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية،٢٠٠٥م، ١٨–٢١.

تكتب "arazi" – وحرف "زاي" يلفظ "Z"، وحرف "الثاء" يلفظ "S"، و "الحاء" و"الخاء" يلفظان "H".

كذلك حرف "العين" في الكلمات العربية يلفظ في أول الكلمة ألفًا مثل: كلمة "عامل" تنطق "amil"، أما في وسط الكلمة ونهايتها فلا يظهر في النطق سوى حركته مثل: كلمة "جامع" "cami".

لغة الهوسا:

تناول مصطفى حجازي السيد في دراسته التقابلية بين العربية والهوسا أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين، ومن ثم تعرَّف المشكلات التعليمية التي يجب أن يلم بها المعلم، وبالتالي الوقوف على سبل علاج تلك المشكلات، مما يذلل العقبات في عملية التعلم؛ على سبيل المثال: تناول الأصوات المشتركة بين العربية والهوسا وعددها عشرون صوتًا مما يسهل على المتعلم تعلمها ونطقها، ثم الأصوات التي تنفرد بها كل لغة، تسعة أصوات للعربية وعشرة أصوات للغة الهوسا دون العربية والتي يجد فيها الدارس سواء العربي أو غير الناطق بالعربية صعوبة في نطقها أو الاستماع إليها.[٤٤]

رموز الألفبائية الصوتية الدولية IPA للغة العربية بالمقارنة بين اللغات: الصينية، والإسبانية والإنجليزية، والروسية، والألمانية، والإندونيسية، والفرنسية، والأردية، والتركية، والهوساوية؛ من حيث الأصوات الصامتة:

ظهرت رموز الألفبائية الصوتية الدولية IPA في عام ١٨٨٦م وهي اختصار International Phonetic Alphabet وظلت رموزها هي الممثلة لجميع أصوات

٤٤ العربية والهوسا، نظرات تقابلية، ٤٨-٥٤.

اللغات البشرية منذ وضعها حتى يومنا هذا، بمعنى آخر هي رموز تغطي كافة الأصوات اللغوية لكافة اللغات البشرية ومن ثم تمكن المتخصصين في مجال علم اللغة من تدوين الأصوات اللغوية، وتقوم رموز الألفبائية الدولية على الحرف الروماني بوصفه مرجعًا لجميع الرموز المستخدمة أو المستحدثة فيها.[٤٥]

الفروق الصوتية بين اللغة العربية وتلك اللغات.

أصوات العربية تضم ٢٨ صوتا تنقسم إلى: أصوات انفجارية وعددها ثمانية (باء، وتاء، ودال، وطاء، وضاد، وكاف، وقاف، والهمزة) وأصوات رخوة/ احتكاكية وعددها ثلاثة عشر صوت (فاء، وثاء، وذال، وظاء، وسين، وزاي، وصاد، وشين، وغين، وخاء، وحاء، وعين، وهاء) وصوت واحد انفجاري احتكاكي وهو صوت (الجيم) وصوتين أنفيين وهما (الميم، والنون) وصوت واحد جانبي وهو صوت (اللام) وصوت واحد تكراري وهو صوت (الراء).[٤٦]

وهناك صوتان اصطلح المحدثون على تسميتهم شبه حركة وهما (الواو، والياء)؛ لأنه عند النطق بصوت الواو يسمع لها نوع ضعيف من الحفيف أشبه بالأصوات الصامتة، غير أن موضع اللسان معها يمكن أن نعدها شبه حركة، وكذلك الحفيف الضعيف الذي يسمع عند النطق بصوت الياء ومن ثم يمكن أن تعد صوتًا صامتًا، غير

---

٤٥ الغامدي (منصور بن محمد): تصميم رموز حاسوبية لتمثل ألفبائية صوتية دولية تعتمد على الحرف العربي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم الهندسية،م١٦،ع٢،ص ص:٢٧-٦٤(٢٠٠٦م/١٤٢٧هـ).

[46] Shehata, A. (2015). Problematic Arabic Consonants for Native English Speakers: Learners' Perspectives. International Journal of Educational Investigations, 2(9), 28.

أن بالنظر إلى موضع اللسان عند النطق بها نجده أقرب شبهًا بحركة الكسرة، ومن ثم اصطلح المحدثون على تسمية الياء شبه حركة.[٤٧]

بيان الصوامت العربية:

أشارت "سعاد عبد الحميد" في كتابها "تيسير الرحمن في تجويد القرآن" [٤٨] إلى صفات صوامت اللغة العربية عند حصولها من مخرجها من جهر، أو همس، أو شدة ونحو ذلك، وقسّمت حروف الهجاء من حيث صفات القوة والضعف على النحو التالي:

١- حروف قوية: وهي ثمانية أحرف تغلبت فيها صفات القوة على صفات الضعف: الباء–الجيم–الدال–الراء–الصاد–الضاد–الظاء–القاف.

٢- حرف الطاء وهو أقوى الحروف على الإطلاق حيث يجمع كل صفات القوة ومنها الجهر والشدة والاستعلاء والإطباق.

٣- عشرة أحرف ضعيفة وهي: التاء – الخاء – الذال – الزاي – السين – الشين – العين – الكاف – الواو – والياء المتحركتان واللينتان. حيث تغلبت فيها صفات الضعف على صفات القوة.

٤- الحروف الأضعف وعددها سبعة وإن تفاوتت مرتبة ضعفها، وهي التي تكون جميع صفاتها ضعيفة، وهي أربعة أحرف: الثاء – الحاء – الفاء – الهاء. أو تكون فيها صفة واحدة من صفات القوة، وبقية صفاتها ضعيفة، مثل حروف المد الثلاثة، وأضعف هذه الحروف على الإطلاق الهاء لصفة الخفاء.

---

٤٧ العربية والهوسا، نظرات تقابلية، ص٤٤.

٤٨ عبد الحميد (سعاد): تيسير الرحمن في تجويد القرآن، دار التقوى للطبع والنشر والتوزيع، مصر، ٢٠٠٩م، ص٦٩.

٥- الحروف المتوسطة: وهي التي تساوت فيها صفات القوة وصفات الضعف، وهي خمسة أحرف: الهمزة – الغين – اللام – الميم – النون.

كما نبهت إلى أن الحروف السبعة التي تتمتع بصفة الاستعلاء وهي: الخاء – الصاد – الضاد – الغين – الطاء – القاف – الظاء مفخمة دائما وإن تفاوتت مرتبة تفخيمها. ترتيب حروف الاستعلاء من حيث قوة الحرف: الطاء فالضاد فالصاد فالظاء فالقاف فالغين فالخاء.[٤٩]

وقد قام الباحث بتجميع تلك الحروف مع بيان صفاتها من قوة وضعف ومجموع تلك الصفات لكل حرف ومخرجها من جهر وهمس في الجدول التالي رقم (٣).

صفات الصوامت العربية

م	الصوت العربي	العربي IPA	المخرج: الجهر	المخرج: الهمس	الصفات التي لها ضد: شديد	الصفات التي لها ضد: متوسط	الصفات التي لها ضد: رخو	الصفات التي لها ضد: الاستعلاء	الصفات التي لها ضد: الاستفال	الصفات التي لها ضد: الإطباق	الصفات التي لها ضد: الانفتاح	الصفات التي لها ضد: الإذلاق	الصفات التي لها ضد: الإصمات	الصفات التي ليس لها ضد: الصفير	الصفات التي ليس لها ضد: القلقلة	الصفات التي ليس لها ضد: اللين	الصفات التي ليس لها ضد: الانحراف	الصفات التي ليس لها ضد: التكرير	الصفات التي ليس لها ضد: التفشي	الصفات التي ليس لها ضد: الاستطالة	الصفات التي ليس لها ضد: الخفاء	الصفات التي ليس لها ضد: الغنة	مجموع الصفات	القوة والضعف
١	ب	b	١		١				١		١	١			١								٦	قوية
٢	م	m	١			١			١		١	١										١	٦	وسط
٣	و	w	١				١		١		١		١			١							٦	ضعيفة
٤	ف	f		١			١		لا		١	١											٥	أضعف الحروف
٥	ث	θ		١			١		١		١		١										٥	أضعف الحروف
٦	ذ	ð	١				١		١		١		١										٥	ضعيفة
٧	ظ	ðˤ	١				١	١		١			١										٥	قوية
٨	س	s		١			١		١		١		١	١									٦	ضعيفة
٩	ز	z	١				١		١		١		١	١									٦	ضعيفة
١٠	ص	sˤ		١			١	١		١			١	١									٦	قوية
١١	ت	t		١	١				١		١		١										٥	ضعيفة
١٢	د	d	١		١				١		١		١		١								٦	قوية
١٣	ط	tˤ	١		١			١		١			١		١								٦	أقوى الحروف
١٤	ر	r	١			١			١		١	١					١	١					٧	قوية

[٤٩] لمرجع السابق.

٥٠ هذا الجدول من تصميم الباحث، من واقع كتاب تيسير الرحمن في تجويد القرآن، لسعاد عبد الحميد، دار التقوى للطبع والنشر والتوزيع، مصر، ٢٠٠٩م.

م	الصوت العربي	IPA	المخرج: الجهر	المخرج: المهموس	الصفات التي لها ضد: شديد	الصفات التي لها ضد: متوسط	الصفات التي لها ضد: رخو	الصفات التي لها ضد: الاستعلاء	الصفات التي لها ضد: الاستفال	الصفات التي لها ضد: الإطباق	الصفات التي لها ضد: الانفتاح	الصفات التي لها ضد: الإذلاق	الصفات التي لها ضد: الإصمات	الصفات التي ليس لها ضد: الصفير	الصفات التي ليس لها ضد: القلقلة	الصفات التي ليس لها ضد: اللين	الصفات التي ليس لها ضد: الانحراف	الصفات التي ليس لها ضد: التكرير	الصفات التي ليس لها ضد: التفشي	الصفات التي ليس لها ضد: الاستطالة	الصفات التي ليس لها ضد: الخفاء	الصفات التي ليس لها ضد: القلقة	مجموع الصفات	القوة و الضعف[٥١]
١٥	ن	n	١			١			١		١	١										١	٦	وسط
١٦	ل	l	١			١			١		١	١					١						٦	وسط
١٧	ض	$d^ʕ$	١				١	١		١			١							١			٦	قوية
١٨	ي	j	١				١		١		١		١			١							٦	ضعيفة
١٩	ش	ʃ		١			١		١		١		١		١				١				٧	ضعيفة
٢٠	ج	dʒ	١		١				١		١		١		١								٦	قوية
٢١	ك	k		١	١				١		١		١										٥	ضعيفة
٢٢	ق	q	١		١			١			١		١		١								٦	قوية
٢٣	غ	ɣ	١				١	١			١		١										٥	وسط
٢٤	خ	x		١			١	١			١		١										٥	ضعيفة
٢٥	ح	ħ		١			١		١		١		١										٥	أضعف الحروف
٢٦	ع	ʕ	١			١			١		١		١										٥	ضعيفة
٢٧	ء	ʔ	١		١				١		١		١										٥	وسط
٢٨	هـ	h		١			١		١		١		١								١		٦	أضعف الحروف
إجمالي الصوامت			١٨	١٠	٨	٥	١٥	٧	٢١	٤	٢٤	٦	٢٢	٣	٦	٢	٢	١	١	١	١	١		

[٥١] هذا الجدول من تصميم الباحث، من واقع رموز الألفبائية الصوتية الدولية (IPA) للغات محل الدراسة.

نخلص من هذين الجدولين رقمي (٣) و (٤) إلى أن الطبيعة الصوتية للعربية (الأصوات المطبقة والحلقية والاحتكاكية والمستعلية والمفخمة) تمثل مشكلة كبرى للطلاب الناطقين بغير العربية؛ أصحاب اللغات محل الدراسة من حيث نطقها أو الاستماع إليها بالشكل الصحيح وفق ضوابط وقواعد اللغة العربية.

بالإضافة إلى أهم المعوقات التي تواجه الطالب الناطق بغير العربية عند دراسته للغة الضاد أنه يقع تحت تأثير:

- لغته الأم (بلهجاتها المختلفة) من حيث التأثيرات السلبية في تعلم نطق الأحرف العربية؛ إذ يحاول –على سبيل المثال– نقل عادات النطق في لغته الأم إلى اللغة العربية، كذلك تغيير وضعية اللسان وتقوية أعضاء النطق وبذل مجهود أثناء نطق بعض حروف العربية الغير موجودة في لغته الأم وهو ما لا تحتاجه لغته الأم، بالإضافة إلى ملاحظة تلك الحروف عند الاستماع إلى الكلام العربي. نتيجة لتلك المشكلات ينصرف الطلبة إلى الاهتمام بمهارة الكتابة على حساب مهارتي الاستماع والقراءة، وذلك ليس مستَحَبًّا.[١]
- عدم قدرة الطلبة على التمييز عند النطق أو الاستماع بين صوتين مُتقاربي المخرج أو بمعنى أدق متقاربين في النطق، وبالتبعية تنوع درجات الصعوبة من أصوات تُمثِّل صعوبة بالغة إلى أصوات متوسطة الصعوبة،[٢]من هذه الأصوات –مثلا– الضاد وتداخلها مع الدال، والسين وتداخلها مع الصاد، والهاء وتداخلها مع الحاء،

[١] تشانغ جينغشو، آسيا ٢٠١١، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق وتحديات ماليزيا والصين ٥–٦ ديسمبر ٢٠١١م / ٩–١٠ محرم ١٤٣٢هـ كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، الصين.

[٢] روزير نبوت ، نيقولاس ٢٠١٥، المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب إسطنبول ٢٥–٢٦ إبريل ٢٠١٥م.

والحاء نفسها وتداخلها مع الخاء، وكذلك الطاء والتاء والقاف والكاف، والزاي والظاء، والعين، والغين.[1]

الحلول:

إن كل العوامل السابق ذكرها وغيرها تلعب دورا كبيرا في تعسير تعليم العربية، إن لم يكن في إفشال تعليمها بوصفها لغة ثانية على وجه خاص، ومن كل ما سبق يبدو واضحا أهمية اقتراح حلول لمشكلة نطق الأصوات العربية بالشكل الصحيح وفق ضوابط اللغة العربية وقواعدها؛ وذلك عن طريق استحداث وسائل جديدة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، تراعي الوحدات الصوتية العربية التي لا يوجد لها مقابل في اللغات المختلفة محل الدراسة: "الصينية، الإسبانية، الإنجليزية، الروسية، الألمانية، الإندونيسية، الفرنسية، الأردية، التركية والهوسا" من حيث نطقها؛ لإكساب الجودة والفاعلية والمرونة وسرعة التكيف مع المتغيرات الحضارية، فإن من شأن هذه الوسائل أن تسهم في تفعيل وتطوير تعليم اللغة العربية والسبيل إلى ذلك من وجهة نظر الباحث يتطلب الآتي:

العمل على مدونة محدودة (مركزة) في حدود ١٠٠٠ كلمة تقتصر على جمع الكلمات التي تحتوي على الوحدات الصوتية التي تمثل صعوبات لدارسي العربية من غير الناطقين، هذه الكلمات تتميز بكونها كلمات واقعية حية دالة على حيوية اللغة العربية وتفاعلها مع الواقع الحضاري المتغير.

[1] ماسيري، (كوري)، دفع الله أحمد الأمي، (سميه)٢٠١٢، المشكلات الصوتية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذج، جامعة المدينة العالمية، وكالة البحوث والتطوير، دولة ماليزيا.

المراجع :

أولا: المراجع العربية:

القرآن الكريم

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، الطبعة العربية، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر بالتعاون مع معهد جوته، القاهرة، مصر، ٢٠٠٨م.

الخطيب (محمد عبد الفتاح): مؤتمر "اللغة العربية وتحديات العصر" بالتعاون بين كلية دار العلوم جامعة القاهرة ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة في الفترة من ٤-٥نوفمبر ٢٠٠٨، كلية دار العلوم، القاهرة.

الدين إدريس جوهر (نصر): تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا، رسالة الدكتوراه، جامعة النيلين، الخرطوم، ٢٠٠٦م.

الغامدي (منصور بن محمد): تصميم رموز حاسوبية لتمثل ألفبائية صوتية دولية تعتمد على الحرف العربي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم الهندسية،م١٦،ع٢، ص:٢٧-٦٤(٢٠٠٦م/١٤٢٧هـ).

أنيس(ابراهيم): الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، مصر، بدون تاريخ طبع.

بالله السعيد (المعتز): "مدونة معجم تاريخي للغة العربية، معالجة لغوية حاسوبية"، أطروحة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في علم اللغة، ٢٠١٠م.

جينغشو (تشانغ): آسيا ٢٠١١، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية،آفاق وتحديات ماليزيا والصين ٥-٦ ديسمبر ٢٠١١م / ٩-١٠ محرم ١٤٣٢هـ كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، الصين.

حسان (حسلينا) و فهام (محمد): "المدونات النصية العربية للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا"، ورقة بحثية،٢٠٠٩م.

حجازي (محمود فهمى): مدخل إلى علم اللغة، القاهرة، مكتبة غريب، ١٩٩٢م.

حجازي (مصطفي حجازي السيد): العربية والهوسا، نظرات تقابلية، معهد اللغة العربية وحده البحوث والمناهج–جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥م.

حقي (سهيل صبان ابن شيخ إبراهيم): معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، عمادة البحث العلمي–جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية،٢٠٠٥م.

دمياطي (محمد عفيف الدين): اللغويات المقارنة وتعليم اللغة العربية للإندونيسيين، مجلة الإسلام في إندونيسيا، ٦(١)، ٢٠١٢م.

روزير نبوت (نيقولاس): المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب إسطنبول ٢٥–٢٦ إبريل ٢٠١٥م.

زايدي (صورية) و عبد العلي (أحمد) و الطيب (محمد) و عبدالله (محمد): " استخراج المصطلحات البسيطة والمركبة من النّصوص العربية: تطبيق على النّص القرآني الكريم" ورقة بحثية، ٢٠١١م.

صيني (محمود إسماعيل): التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص ٦–٧. نقلا عن حجازي (مصطفي حجازي السيد): العربية والهوسا، نظرات تقابلية، معهد اللغة العربية وحده البحوث والمناهج–جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥م.

طعيمة (رشدي أحمد): الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، ١٩٨٢م.

عبد الحميد (سعاد): تيسير الرحمن في تجويد القرآن، دار التقوى للطبع والنشر والتوزيع، مصر، ٢٠٠٩م.

عبد العزيز (محمد) و حبلص (محمد): محاضرات في علم اللغة العام، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، القاهرة، ٢٠٠٧م.

قدور (نبيلة): التدخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، ٢٠٠٦م.

ماسيري (كوري) و دفع الله أحمد الأمي(سميه): المشكلات الصوتية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذج، جامعة المديمة العالمية، وكالة البحوث والتطوير، دولة ماليزيا، ٢٠١٢م.

هـ. براون (دوجلاس): أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٩٤م.

همداني (حامد أشرف): المؤتمر الدولي التاسع بإندونيسيا: "اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية" ١٢- ١٤ ذو القعدة ١٤٣٦ هـ ٢٧-٢٩ أغسطس ٢٠١٥م، مدينة مالانق – إندونيسيا.

يحيى حسن (أحمد) ومحمد مجول(مشرق): تقويم تدريس مادة اللغة العربية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، ٢٠١١م.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Al-Sulaiti, L., Atwell, E., (2004). Designing and Developing a Corpus of Contemporary Arabic. In Proceedings of the sixth TALC conference. Granada, Spain.

Allen, Roger. (1992)."11. Teaching Arabic in the United States: Past, Present, and Future." The Arabic language in America.

Amr Gomaa. (2015). صناعة المناهج وتطويرها باستخدام التقنيات الحديثة... نحو منهج معاصر للغة العربية. QScience Proceedings: Vol. 2015,

Conference on Education 2015. Partners in Excellence, 40. https://doi.org/10.5339/qproc.2015.coe.40

Arifin, Z., & Latif, M. R., & Halim, Z. (2014)

(DOĞAN) Yusuf ،AYDIN) Tahirhan (٢٠١٣) المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2013, Cilt: XVII, Sayı: 1.

Rammuny, Raji M., and Mary Ann Wolf. (1974). "ARABIC PROFICIENCY TEST: COLLEGE LEVEL." an-Nashra 7.2.

Raji, R. M. (1995). The Arabic speaking proficiency test and its implementation.

In M. Al-Batal (Ed.), The teaching of Arabic as a foreign language: Issues and directions (pp. 331-348). Salt Lake City: The American Association of Teachers of Arabic, University of Utah.

Shehata, A. (2015). Problematic Arabic Consonants for Native English Speakers: Learners' Perspectives. International Journal of Educational Investigations, 2(9).

The Israeli-Palestinian Conflict in American. (2009). Arab, and British Media: Corpus-Based Critical Discourse Analysis.Viktor Bielicky. (2015). Valency Dictionary of Arabic Verbs. PhDr. Dissertation, Department of Comparative Linguistics, Faculty of Arts, Charles University, Czech Republic.

الكفايات اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

اعــداد

العربي الحضراوي

جامعة محمد الخامس بالرباط – المغرب

الكفايات اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

اعـــداد

العربي الحضراوي

جامعة محمد الخامس بالرباط – المغرب

مقدمة:

إنّ اللغة العربية هي العروة الوثقى، التي تجمع بين الشعوب العربية، والشعوب الإسلامية، التي شاركت في ازدهار الثقافة العربية الإسلامية. وبهذا المعنى فإن الوفاق العربي والتضامن الإسلامي، لا بد أن يقوما على هذا الأساس المتين؛ لغة القرآن الكريم، ولغة الثقافة العربية الإسلامية. ومن هنا تبدو الأهمية الكبرى لتدعيم مكانة اللغة العربية، والعمل على نشرها وتعليمها، حتى لغير الناطقين بها من الشعوب الإسلامية. لأنّ في ذلك حماية للأمن الثقافي الحضاري، للأمة العربية الإسلامية.وهذا يؤكد لنا بأنّ اللغة العربية هي قضية وجود، وقاعدة كيان، ودعامة النظام التربوي والقائمين عليه.

لقد أصبح مفهوم التربية بمفهومه الشامل يشكل أهم معالم المجتمعات، ومن خلالها تبرز خصائص هذه المجتمعات وروحها، فإذا كانت المنظومة التربوية تقوم على عدد من العناصر تتبادل التأثير فيما بينها فإن الباحثين يجمعون على وصف المعلم بأنه حجر الزاوية أو العمود الفقري في هذه المنظوم، فله الأولوية فيها، ويقال مهما بلغ المنهاج من دقة وصلاحية متناهية للمتعلم فلا يمكن تنفيذه إلا من خلال معلم كفء. فعلى الرغم من اختلاف فلسفات التدريس في السنوات الأخيرة وانتقالها من التعليم المتمركز حول المدرس إلى التعليم المتمحور حول الطالب وغيرها من الأساليب والمسميات، يبقى أستاذ العربية للناطقين بغيرها حجر الزاوية في تسيير العملية التعليمية

والتعلمية، فهو المايسترو الذي يقود الفرقة بانتظام وتناغم وانسجام، وقد تعددت الدراسات التي تحاول وضع خصائصه أو معاييره ضمن مرجعيات مختلفة ومتعددة، منها ما تستند إلى التجربة والممارسة والميدان، وأخرى اشتقت معاييرها من لغات أجنبية وفلسفات وضعية مختلفة، وقليلة بل نادرة تلك التي استلهمت آراء الدارسين أنفسهم، في وضع خصائص المعلم الذي نبحث عنه ونريده لإنجاح تجربة تعليم العربية للناطقين بغيرها.

لهذا نجد ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لايزال مرتبطاً بعلم اللغة التطبيقي وبخاصة ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الغرب، وهذا أمر طبيعي، ولا يعد مشكلة بذاته، ويرى د. عزالدين "أن المشكلة هي الاعتماد كلياً على ما يقدمه المتخصصون في تعليم اللغات الأجنبية في دول الغرب من نظريات بعضها يمكن تطبيقه على ميدان تعليم اللغة العربية، وبعضها لا يمكن تطبيقه أو يتطلب بعض التعديلات"[١].

المحور الأول: الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

من خلال تتبعنا وخوضنا لمفهوم اللغة العربية وأغراضها كان لابد من الإشارة إلى أن هذا المفهوم يحتاج إلى معلمين أكفاء ذوي كفاية لغوية ومهنية عالية. فهو في حاجة إلى معلم متمكن من اللغة، وله إلمام بتخصص دارسيه، ولديه استعداد للتعاون مع أساتذة مادَّة التخصص يُنفذ ما يودون، وله الرغبة في زيادة معرفته بالمادّة مجال تخصص

[١]- عزالدين مولود البوشيخي: عنوان البحث، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار النشروالتوزيع، مكتبة الرشيد، التاريخ، ١٩٨٢، رقم الصفحة: ١٢.

دارسيه، ولا شك أن ذلك سينعكس على أداء المعلم داخل الفصل، ويجعل علاقته وطيدة بدارسيه. بصورة طيبة وليس معنى ذلك أن مُعلِّم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها يجب أن يكون مرجعاً لطلابه في مادة التخصص، بل هو مطالب بمعرفة أساسيات المادة أو القضايا الأساسية فيها. ومُعلِّم اللغة لأغراض خاصة يُتوقع أن يكون قادراً على تمثيل الأدوار المختلفة، وتقمص الشخصيات، وتغيير بيئة الفصل وذلك بانتهاج أساليب تدريسية مختلفة، وتطلع دائم للتزود بالمعرفة في شتى ميادين المعرفة، ولعل أهم نقطة هي أن يكون قادراً على المساهمة في إعداد منهج يلبي أغراض دارسيه، لهذا تشكل دراسة المفردات جزءا رئيسيا من دراسة اللغة، لذلك أول ما يجب على المعلم هو ألا يلجأ إلى لغة وسيطة أو بمعنى آخر الترجمة، بل عليه أن ينطلق من بعض الأسس التربوية، ولابد من مراعاة المستوى التعليمي التي ينتمي إليه المتعلم وتقسم المستويات التعليمية للغة العربية الناطقين بغيرها :

- **أولا: المستوى التعليمي المبتدئ**

على المعلم أن يقتصد في المفردات التي يستعملها وأن يقلل من كلامه قدر المستطاع، ففي هذه الحالة تكون الحصيلة اللغوية لدى المتعلم قليلة جدا فلا فائدة من إغراق المتعلم بسيل من المفردات التي لا يفهمون منها شيئا.

المعلم في الغرفة الصفية عبارة عن ممثل،وهذا لا يعنى أنه ينبغي أن يستعمل الحركة وإنما عليه أن يستخدم الحوار، كذلك عليه أن يخلق بينه وبين طلابه نوعا من العلاقة المتبادلة التي تكون بين الجمهور والممثل، فعلى المعلم أن يستعمل الحركة لأنها أداة

تعبيرية أما الحوار فهو الذي يثير اهتمام الطلبة.وهذا يعني أن الكتاب الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها قد لا يصلح لتدريسها لغير الناطقين بها[١].

لهذا وجب على المعلم مراعاة مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، ومن المعروف إلى المجهول، ومن هذا المنطلق لابد من مراعاة قاعدتين هما[٢]:

١. بالنسبة للمعلم: اختيار العناصر التي سيقوم بتدريسها من خلال الكتاب العلمي الذي وضع بين يديه ليمكنه بطريقة نظرية وإجرائية من القيام بعملية تدريس فعّالة ونشطة ومثمرة[٣].

٢. بالنسبة للمتعلم: المشاركة الإيجابية

لابد من التعرف على المفردات الأساسية للغة وعند اختيار المفردات لابد من مراعاة الأمور التالية:

- مبدأ الأهمية والأولوية .
- الاهتمام بالكيفية لا بالكمية .
- اختيار المفردات المستعملة والشائعة.
- اختيار الصفات والأفعال المناسبة للمفردات .

ولا بد من تدريس الموضوعات التالية لأنها تنمي الثروة اللغوية عند الطالب الأجنبي وخاصة في المراحل الأولي من تعلمه للغة و هي : الأسرة و جسم الإنسان و الرحلات و الرياضة والملابس و المنزل و الأفعال و الطعام و المدرسة ، و عند تقديم المفردات

١ – اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، ص: ٩٩/١٠٠.

٢– الدليمي كامل: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، عمان، دار المناهج، ٢٠٠٤.

٣– محمود الناقة ورشدي طعيمة: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: ٢٥٠–٢٥٥.

على المعلم أن يبدأ بالاستماع ثم الفهم ، و يعرض المفردات الجديدة عن طريق الحركة أو الصورة أو السبورة أو يستخدم الرسم على السبورة ولا يقدم الكلمة مفردة أو معزولة ، لأن الكلمة المعزولة ليست سوى صوت أو مجموعة أصوات لا معنى لها ، لذلك على المعلم أن يضعها في سياق لغوي أي في جملة قصيرة ثم يقوم الطلبة بترديد ما يسمعون عدة مرات ، ثم يقوم المعلم بملاحظة النطق ثم يقوم بالتقويم و من أجل اضفاء نوع من الإثارة أثناء تقديم المفردات لابد أن يكون الدرس حيا و ذلك من خلال استخدام أسلوب الحوار ، والكتاب مغلق عن طريق السؤال و الجواب وتعويد الطلاب على توظيف المفردات الجديدة و لا نبدأ بالكتابة إلا بعد أن يتم اكتساب المفردات شفويا .

ومن هنا لابد من الربط بين ما هو مسموع وما هو مرئي، لذلك على المعلم أن ينطق ما يكتب وذلك من أجل تثبيت المفردات المكتسبة وهذا يتم بالطرق التالية[1]:

- يقرأ المعلم النص الذي يضعه مع طلابه ويكتبه على السبورة ثم بعد القراءة يطلب المعلم من الطلبة القراءة السليمة وتجرى بعد ذلك المناقشة حول النص.
- يطلب المعلم من الطلبة تكوين جمل حول الفقرات المكتسبة ويقوم المعلم بتوجيه الأسئلة إلى الطلبة.
- يقوم المعلم بإعطاء تمرينات تحريرية لمراجعة بعض العناصر المدروسة من مثل تكوين جمل وملء الفراغ المناسب.
- استخدام الألعاب اللغوية أسلوبا للتعليم والمراجعة.

➢ **ثانيا: المستوى التعليمي المتوسط**

١ – المصدر السابق.

١- يقوم المدرس بقراءة نص ما وكتابته على السبورة وبعد ذلك يقوم الطلاب بقراءة الدرس ويطلب منهم المعلم أن ينطق بعض المفردات نطقا سليما وبعدها تجرى مناقشات حول الموضوع.

٢- يكلف المدرس مجموعة من الطلاب بتكوين جمل حول المفردات المكتسبة.

٣- إعطاء الطلبة تمرينات تحليلية لمراجعة بعض المفردات مثال (تكوين جمل أو إكمال الجملة بالمفردات).

٤- يُعَدّ الإملاء في هذه المرحلة جزءا كبيرا في تنمية المفردات، فهي تقوم على فهم الطلاب واستيعابهم للكلمات المعطاة ويشترط في الإملاء أن يكون على النحو التالي:

- أن يقتصر المدرس على المفردات الجديدة.
- أن يكون جملا قصيرة وبسيطة.
- أن يكون الطالب قد أعد نفسه جيدا للإملاء.

➢ **ثالثا: المستوى التعليمي المتقدم**

لا بد للطالب الأجنبي أن يتعرف على الفوارق بين لغة الكتابة ولغة الحديث واللغة الدارجة وتحذير الطلبة الذين يميلون إلى استعمال الكلمات الدارجة الى خطورة استعمال هذه المفردات التي لا يعرفون معانيها الدقيقة مما قد يعرضهم إلى مواقف محرجة أو سوء للفهم.

ولا بد أن يكون الطالب قد اكتسب مفردات جديدة ، فالهدف الذي يرمي إليه المعلم في هذه المرحلة تعويدهم على الدقة في التعبير، لذلك على المعلم أن يستعمل مهاراته وأساليبه التربوية من مثل الإيحاء في إدخال المفردات الجديدة بطريقة تجعلها مثيرة وحية ويستغل حب الاستطلاع من مثل:

- أن يتعلم الطلاب جميع الصيغ والتراكيب الخاصة باللغة.
- أن يطلع الطلاب على جميع النصوص المأخوذة من الكتب العربية المعاصرة ولابد أن تكون هذه النصوص سهلة.
- أن تنمو لدى الطلبة الحصيلة اللغوية من خلال القوائم المقدمة لهم .

إن هذه المستويات التعليمية التي تروم إلى تبسيط التدريس للمتعلم الأجنبي تتوخى تحقيق الأهداف المنشودة، من قبل المعلم الذي يعتمد في ذلك على وسائل معينة في تدريس المواد الدراسية المختلفة، وهي تعمل على اختلاف مستويات الطلبة العمرية والعقلية على توفير الجهد والوقت وتخفيف العبء عن كاهل المعلم، وتؤكد فلسفة التعليم على تكامل الوسيلة مع المنهج في تحقيق الأهداف المرجوة[١].

لهذا فقد تغيرت وظيفة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بفعل الإنجازات التي قدمتها التكنولوجيا التعليمية، وينبغي عليه معرفة ما يستجد من هذه الوسائل، والتدريب المستمر على استخدامها، للعمل على رفع كفاياته التقنية أمام طلبته الذين يتمتعون بالذكاء ويميزون فيه المعلم الكفء من غيره، لذلك وجب تدريب المعلمين على الكفايات التواصلية.

فمن المعلوم جيدا أن اللغة تمتاز بأنها لغة تواصلية فهي وسيلة لعملية التفاعل الاجتماعي، إذ تعد اللغة "**نشاطا اجتماعيا ينشأ عن الرغبة في التواصل مع أهل اللغة في المواقف الاجتماعية التفاعلية**"[٢]، وتنحصر هذه الوظائف في الوظيفة الأدائية،

١ – منصور طلعت: التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية، ١٩٩٦.

٢ – قاسم أنسي محمد: مقدمة في سيكولوجية اللغة، ٢٠٠٠.

والوظيفة التنظيمية، والوظيفة التفاعلية، والوظيفة الشخصية، والوظيفة الاستكشافية، ووظيفة التخيل، ووظيفة التمثيل، وجميعها لازمة لنظرية التواصل اللغوي.

لقد أكدت الدراسات على أن المعلم يشكل عنصرا مهما في العملية التعليمية، لذلك لابد من إجراء الدراسات والأبحاث التي تساعد على الاعداد التدريسي والتواصلي والتقني للمعلم، واستخدام مختلف الطرق والوسائل التعليمية التي تساعد المعلم في عملية التواصل مع الطلبة بشكل جيد[١].

كذلك أن الطرق التعليمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية متعددة وكثيرة وهذا يؤدي إلى اختلاف في النتائج التعليمية، والمعلم الكفء يلم بهذه الطرائق، وبما يطرأ عليها من تعديل، وهذا ما دلت عليه البحوث العلمية والدراسات التي اهتمت في نواتج العملية التعليمية، وفي تدريس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية ؛ فإن أهمية هذه الطرائق في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من أهمية اللغة، والطريقة هي الركن الأهم من أركان التدريس فهي: عملية فنية تحتمل اختلاف الآراء، وتعدد وجهات النظر، وهي ليست قالبا يصب فيه جميع المعلمين، أو نظاما يجب اتباعه، ولكنها يجب أن تكون طيِّعة تختلف باختلاف الأحوال، واختلاف الغرض من التدريس، ومهما اختلفت الطريقة يجب أن تمتلك شروط الطريقة الناجحة، في أنها تؤدي إلى الفهم والإفهام وتحقق الغاية في أقل وقت، وأيسر يبذله المعلم والمتعلم، وهي التي تثير اهتمام المتعلم وميوله، وتحفزه للعمل الإيجابي، والنشاط والمشاركة الفاعلة في الدرس، وهي التي تشجع على التفكير الحر، والحكم المستقل.

المحور الثاني: المعايير المهنية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

١ – الفتلاويسهيلة محسن كاظم: الكفايات التدريسية، ٢٠٠٣.

مما لا شك فيه أن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يتمتع ببعض المهارات والمقدرات كشخص متقن له رؤية وفكر متجدد وثقافة وملماً باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت التي أصبحت ضرورة في عصر التدفق المعرفي، والاستفادة من الحاسب الآلي لدعم العملية التعليمية، حيث يظن البعض أن أهمية تكنولوجيا التعليم تتمثل في أهمية الوسائل التعليمية[1].

إن الوسائل التعليمية جزء من تكنولوجيا التعليم، وبالتالي فان أهمية تكنولوجيا التعليم أعم وأشمل من الوسائل التعليمية بحيث تشمل تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية – الإدراك الحسي – حيث تقوم الرسوم التوضيحية والأشكال بدور مهم في توضيح اللغة المكتوبة للطالب،وتساعد الطالب على فهم الأشياء وتمييزها، فإذا كان المعلم يمثل" أمة في واحد " حسب التعبير التربوي البليغ والمحكم، نظراً لما يضطلع به من أدوار ووظائف متعددة ومتنوعة في بناء الأمة،فإن نوعيه هذا المعلم هي " المفتاح " الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده " تأسيساً على مقولة " روي سينغ " التي تؤكد أنه " لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلمين فيه حيث إن ."هناك معايير وضوابط لابد من مراعاتها أثناء وضع البرامج التعليمية من أجل اعداد المعلم اعدادا جيدا حتى يتمكن من تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، فمن هذه المعايير ما يلي:

١ – الاعداد المهني

[1] – ممدوح نور الدين عبد النبي محمد: برامج الحاسوب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركزبحوث اللغة وآدابها – جامعة أم القري، دار النشر، مكة، الطبعة الأولى، ص: ٩.

ويقصد بالإعداد المهني مهارة المعلم في استخدام الطرق التعليمية والوسائل المختلفة، والقدرة على توظيفها بشكل جيد في المواقف التعليمية، والقدرة على ربط المهارات اللغوية بمفاهيم الثقافة العربية، والقدرة على تقويم وتطوير البرامج التعليمية.

وهذا كله نابع من كفاءة المعلم ومهارته في عملية التعليم والتعلم، ومن فهمه للفلسفة التربوية، ومن تطبيقه للمناهج التربوية، لذلك فإن المعلم محتاج إلى ثقافة مهنية تعينه على إدراك طبيعة المهنة التي ينتمي اليها، فهذا كله يزيد من كفاءة المعلم في تدريس العربية والتي بموجبها يقوم بتعليم اللغة العربية لغة ثانية.

٢ – الإعداد التقني

ويقصد بالإعداد التقني مهارة المعلم على استخدام التكنولوجيا في التعليم، واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة (السمعية والبصرية) في التعليم، وغير ذلك من الوسائل التي تحد من استخدام الترجمة، وتؤكد استيعاب الطلاب للمعاني، وإضافة شيء من المتعة والاثارة إلى الدروس، واثارة استجابات الطلاب وتفاعلاتهم.

فهذا يتطلب من المعلم أن يكون ملما بالجوانب التكنولوجية حتى يستطيع أن يتواصل مع الطلبة بشكل فعال ومثير، فالتدريس بواسطة الحاسوب يعطي نتائج أفضل وفعالة فهي تختزل في الذاكرة وترسخ المعلومات في ذهن المتعلم.

٣ – الكفايات التواصلية

ونعني بالكفايات التواصلية القدرة على استخدام اللغة من أجل التواصل مع الطلبة، وهذا يهدف إلى تعديل سلوك المتعلم بمهارات تعتمد على التمكن من عملية التواصل بينة وبين المجتمع المحلي.

فقد أكدت المؤلفات على أهمية مهارات التواصل اللغوي وتنمية مهارات المعلمين ليصبحوا فاعلين في صنع التفاهم، وقادرين على إنشاء خطوط، وبناء جسور تواصل

فيما بينهم، فهذه الكفاية لابد من توافرها في معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حتى يتمكن من فهم الآخرين لأنه يتعامل مع فئة مختلفة لا تتحدث اللغة العربية لذلك لابد أن يكون ماهرا في توظيف هذه الكفاية في العملية التعليمية.

أما المعايير التي يجب تحديدها من أجل التوفر على معلم ينجز مهمته التعليمية على أحسن وجه فنجملها فيما يلي:

- المعيار الأول: النظرية التربوية والممارسة.
- المعيار الثاني: اللغة والثقافة.
- المعيار الثالث: فنيات تدريس اللغة.
- المعيار الرابع: الأخلاقيات والمسؤولية.
- المعيار الخامس: العلاقات المهنية.
- المعيار السادس: الوعي، السياق الأوسع.
- المعيار السابع: الدافعية والتعزيز الذاتي والتطور المهني.
- المعيار الثامن: الخصائص الشخصية.

ولهذا فإن إيجاد نوعية متميزة من المعلمين يتم إعدادهم في أبعاد عدة من النواحي الثقافية العامة، والدراسة التخصصية، والإعداد المهني التربوي المتمثل في المساقات التربوية، وتطبيق المفاهيم، والمبادئ والنظريات التي يمارسها الطالب المعلم عملياً في مدارس التدريب، ويطلق عليها التربية الميدانية العملية التي تمثل الجسر الذي يربط كليات التربية بمدارس التدريب.[1] فهذه العملية التي تستوجب إعداد معلم جيد للغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن تتضمن عناصر التأهيل التخصصي والتربوي التي من

[1]– بابكر عبد الباقي والزند وليد، التربية العملية، الكويت، الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠٠٧.

شأنها مساعدته على الوصول إلى نوع ودرجة الكفاءة والإتقان التي تناسب المتطلبات المهنية، الفنية . سواء من الناحية المفاهيمية أو العملية بمهنة التعليم[١].

تعتبر قضية إعداد المعلم إذن من القضايا التي تشغل الأذهان وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تعليم الأجيال المتوالية، ولعل أهم ما يشغل التربويين كيفية إعداد هؤلاء المعلمين، وباعتباره الركيزة الأساسية لعملية تطوير التعليم إذ يشير زايد[٢] إلى أن المعلم من أهم عناصر النظام التربوي، وأن تأثيره المباشر على الطلاب وأساليب تربيتهم وتعليمهم يتطلب الاهتمام بكيفية إعداده، فمهنة التدريس تتطلب فيمن يمارسها توفر الكثير من الإمكانات والصلاحيات، وهذا يعني أنه ينبغي أن يُعَدّ إعدادا مهنيا وفنيا ووظيفيا وثقافيا واجتماعيا حتى يتمكن من القيام بدوره المهني بنجاح.

خاتمة:

المعلم هو القلب النابض للعملية التعليمية والموجه والمنفذ لها وعليه يتوقف نجاحها، ولهذا فإن قضية إعداد المعلم تتميز بخصوصيتها بين المحاور الأخرى للعملية التعليمية، لهذا ينبغي أن يكون له كفايات تتصل بتدريس جميع فروع اللغة العربية؛ لأن توفر تلك الكفايات يُعد ضرورة لا غنى عنها، إذا أردنا أن يتم تعليم اللغة العربية على وجه أفضل.

لهذا يوصي البحث بما يلي:

---

١ – نمر مدحت أحمد: القيمة المهنية لعناصر الإعداد التربوي لمعلم العلوم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع، برامج كليات التربية في الوطن العربي، القاهرة، ١٩ –٢١يوليوز ١٩٩٧م، ص:٦٩.

٢– زايد نبيل: النمو الشخصي والمهني للمعلم، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٣م.

١. أن يحب اللغة العربية ويعتز بها، ويتأثر بحبه لها في أدائه، ويعتبر عمله رسالة حضارية. (مواصفة خلقية)
٢. أن يكون معَدّا إعدادا لغويا متقنا في كل المهارات اللغوية الاتصالية الأساسية والمتقدمة، ويبذل جهودا متصلة لدعمها. (مواصفة لغوية).
٣. أن تكون له معرفة بالنظم الصوتية، والتركيبية، والدلالية العربية، ومعرفة بالفنون الأدبية العربية ونماذج منها. (مواصفة معرفية).
٤. أن يحرص على استخدام العربية الفصيحة في الفصول واللقاءات والأنشطة. (مواصفة لغوية).
٥. أن ينطق الأصوات والمفردات والتراكيب العربية نطقا صحيحا واضحا ويقرأ ويفهم المواد العربية بسهولة. (مواصفة لغوية).
٦. أن يستخدم المواد التعليمية اللغوية الأساسية والعلاجية المناسبة للدارسين. (مواصفة مهنية).
٧. أن يعالج الأخطاء الشائعة في أعمال الدارسين بشكل لطيف منظم فعال. (مواصفة مهنية).
٨. أن يهتم بتخطيط عمله، ويتبع خطته، ويأتي إلى الدرس وهو مستعد له. (مواصفة مهنية).
٩. أن يحضر إلى الدرس في موعده، ويستثمر أوقاته استثمارا كاملا فاعلا. (مواصفة مهنية).
١٠. تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس بصفة عامة والاتجاه نحو تدريس مادة التخصص خاصة لدى المعلم، وذلك عن طريق دورات تدريبية متخصصة ومتطورة في هذا

المجال تركز على تكوين وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلم نحو مهنة التدريس بصفة عامة وتدريس مادة التخصص بصفة خاصة.

١١.تحقيق الموضوعية في تقدير كفاءة المعلم وتجنب الذاتية، وذلك باستخدام مقاييس موضوعية تقيس كفاءة المعلم في الجوانب المختلفة والتي تتمثل فيها كفاءة المعلم التربوية.

١٢.إعداد دورات تدريبية للمعلمين في المدارس تركز على عناصر كفاءة المعلم التربوية خاصة في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١٣.القدرة على التصميم التعليمي بكل مكوناته.

١٤.القيادة والتعاون عند تعامله مع الآخرين.

١٥.إبراز قدرته في المجال المهني على الإفراد الذين يتعامل معهم.

١٦.العمل على تقديم اللغة العربية بصورة سلسلة وبسيطة.

١٧.مراعاة أنماط تعلُّم المتعلمين من خلال تنويع استراتيجيات التدريس وتنويع التقنيات التعليمية.

لائحة المصادر والمراجع المعتمدة :

١. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: الكفايات التدريسية، ٢٠٠٣.

٢. الدليمي كامل: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، عمان، دار المناهج، ٢٠٠٤.

٣. اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى.

٤. بابكر عبد الباقي والزند وليد، التربية العملية، الكويت، الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠٠٧.

٥. محمود الناقة ورشدي طعيمة: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٦. منصور طلعت: التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية، ١٩٩٦.
٧. ممدوح نور الدين عبد النبي محمد: برامج الحاسوب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز بحوث اللغة وآدابها – جامعة أم القري، دار النشر، مكة، الطبعة الأولى.
٨. قاسم أنسي محمد: مقدمة في سيكولوجية اللغة، ٢٠٠٠.
٩. عزالدين مولود البوشيخي: عنوان البحث، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار النشر والتوزيع، مكتبة الرشيد، التاريخ،١٩٨٢.
١٠.نمر مدحت أحمد: القيمة المهنية لعناصر الإعداد التربوي لمعلم العلوم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع، برامج كليات التربية في الوطن العربي، القاهرة، ١٩ –٢١يوليو ١٩٩٧م
١١.زايد نبيل: النمو الشخصي والمهني للمعلم، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٣م

Difficulties Facing Non-native Speakers in Learning the Arabic Language

Prepared by

Dr.Professor .Didouh Omar Mohammed Bouazzi

Abboubakr Belkayed University, Tlemcen, Algeria

Difficulties Facing Non-native Speakers in Learning the Arabic Language

Prepared by

Dr.Professor .Didouh Omar
Mohammed Bouazzi
Abboubakr Belkayed University, Tlemcen, Algeria

الملخص:

نستعرض في هذا البحث ملامسة أوجه الخلل في تشخيص صعوبة نطق بعض الأصوات العربية لدى المتعلمين لها من غير أهلها، مما يسبب عائقا في تعلم اللغة العربية كلية. ومن هنا يأتي البحث ليسد ثغرة لا يمكن تجاوزها في تعليمية العربية لغير أهلها، باعتماد مدونة مبنية من كلمات وجمل، تمثل عينات منتقاة وملائمة للاختبار والقياس.

Abstract:

the review in this search touching the imbalances in the diagnosis of the difficult pronunciation of some Arabic voices to educated people from non-residents, causing an obstacle to learn Arabic language.in all. From herethere research comes filled a gap that could not be overcome in the Arabic educational Non-speaking people, and the adoption of a corpora built from the words and sentences, selective samples and convenient for test and measurement.

Keywords: difficulties in learning a foreign language-nature of languages- interference of languages-approaches- solutions

Introduction:

In this research, we try to tackle to the main obstacles that face

non-native speakers in studying Arabic language. These problems emerge in different aspects depending on the age and the environment of the learner. However,some are due to the nature of the language in terms of similarities and differences. These two factors are among the aspects of difficulty or easiness.

The learner who studies a foreign language makes many errors unconsciously, due to the interference of languages or the transfer of his linguistic habits, his knowledge, and his language syntax[1]whether in connection with sounds or words and sentences from the mother tongue to the target language. So problems related to morphology and constructions of sentences arise, such as omitting elements from a sentence or choosing another false element.

In this research, we try to find scientific explanations to these obstacles that can be caused either by slips of the tongue as supplementation, repetitions or copying or to the factors of learning and lack of knowledge. We have also supplied appropriate solutions to remedy and enable both the teacher and the learner to get better results.

Linguists' Contemporary Views in Learning Languages:

Walid Annati sees that teaching a language is an important field of Applied Linguistics[2].The method a learner acquires a second language is what mostly interests scientists and researchers.

In the last century, linguists started searching in different issues related to the learning and teaching process of a second language[3], especially in the absence of Applied Education within Applied Linguistics. That caused a deception and disappointment for inspectors and teachers. They lacked such studies that would help them overcome difficulties in their work.[4]

What is important in this research is to exploit the results in the learning process which will be beneficial at the practical level in the class.[5]What and how do we study? These two questions are related to each other. The first question is related to the subject from its quality and quantity. The latter is linked to the kinds of learners, their needs and interests. Then the transformation of these needs and interests into concepts.[6]

"What do we study?" is the subject and knowledge taught or inculcated to a group of learners."How do we study?" is the pedagogical methods used in language learning throughout time like the Grammar Translation Method or the Direct Method which came as an answer to the Grammar Translation Method. Then appeared the Audio-lingual Method which spread considerably after the Second World War. Later, the Structural Method emerged in England in the mid-fifties.

Theories' Claims Related To Learning Foreign Languages:

In Walid Annati's book *"Applied Linguistics and TeachingArabic to Non-native Speakers"* different schools strongly related to Educational Psychology have emerged. The most important ones are:

1- The Behavioural Theory
2- The Cognitive Theory
3- The Data Processing Method [7]

He thus emphasizes on the three theories. The first one links between environmental events and behaviour as it is based on (stimulus and response). The second theory gives priority to internal processes related to thinking and problem solving[8]. However, the third one deals mainly with the ways information is stored in memory and recalledwhen needed.

Some may wonder if learning a mother language is identical to that of a target language. Of course there is a similarity to some extent either according to theBehavioural Theory advocated by Skinner or the Cognitive one advocated by Chomsky. Hence, we have to mention that learning a second language[9]is a very complex process due to cognitive and psychologicalfactors[10].

Psychology and the Process of Language Learning:

Different theories tackled the psychological aspect in acquiring foreign languages. In spite of their divergence, they have greatly benefited researchers in pedagogy. They have also paved the way for them to elaborate learning methods and making better for a learner to acquire his language.[11]

Agreement Factor:

It is among the theories which focused on acquiring L1 and L2 languages.Such theories that claim congruency between the acquisition of a mother tongue and the learning of a target language ignored the factors mentioned previously. Those factors influence negatively the process of learning both languages. On the other hand, they (theories) focused on the similarity of strategies used in learning a mother language and a foreign one.[12]

Differentiation Factor:

It is also called Contrastive Analysis Approach which is based on the hypothesis that "the learner's native language constitutes a strong element in learning a second language, and thus it cannot be ignored or excluded from the learning process."[13] The same is seen by El Rajihi in his book *"Applied Arabic Language and Education"* when talking about the factors affecting the learning of L2, mainly the similarities and differences of the learner's native language and the target language. If the learner discovers that he

knows something of L2 similar his mother language, learning will be easier for him.

But if he finds L2 completely different from his native language, learning will be difficult for him. [14]

Accuracy Factor:

Learning takes place in two ways:

Unconsciously:

It is the use of language for communication purposes related to life. It doesn't matter if the learner doesn't master the foreign language's rules. His main concern is only to communicate with other people when exposedto real situations through "exchanging knowledge and experiences".[15]The nature of the contact as seen by Ahmed RochediToeima"is determined by what these situations impose of linguistic and cultural requirements."[16] A L2 learner can then communicate better. For instance, when looking for a house to rent, he is required to sign a contract and ask about the lease and the residency condition and its situation.[17]

Consciously:

It is completely different from the first factor, as the learner seeks to master the structures and rules of the language[18], by attending regular tutorial classes.

Approaches Tackling the Obstacles of Learning Languages

The Analysis Approach:

In his book "In the Science of Contrastive Languages", DadraouiZahran shows the importance of contrastive studies to identify

difficulties, and help the teacher prepare remedial work and practice models to deal with the learner's shortcomings so that obstacles and problems impeding progress in acquiring a second language could be reduced or solved.[19]

Despite all criticism concerning the efficiency of this approach, it has proved its pedagogical value in helping teachers provide linguistic materials and devise appropriate methods to teach languages. "It is an approach based on contrasting two levels in language use and thus, it can provide good help to learners."[20]
RochediToeimaconsiders it "as a tool to predict obstacles that native speakers can face when dealing with the language like pronunciation syntax, tructure,grammar,conjugation".[21]
Mohammed Mohamed Dawood predicted in *Writing Arabic andModern Linguistics*" a great future for this approach to overcome the difficulties in learning languages…"[22]It contributes remarkably to the enhancement of subjects related to teaching foreign languages.

TheError AnalysisApproach:

It is an approach which emerged as a reaction to the previous one. It was considered by its advocates as a real alternative to detect the difficulty or easiness of problems. It was the unique way to know the truth about the problems faced by learners "by monitoring their linguistic errors as well as their repetition frequency rates."[23]Not standing against any approach, the moderate position of Mahmoud Ismail ElSini and Ishaq Mohammed Amin doesn't focus on the combination of the two approaches nor is it against, so that learners can overcome and compensate the shortcomings of either approaches and also to take full advantage of the qualities of both.

and exploit all in monitoring the linguistic problems encountered by learners;[24] a fact that still weighs heavily on the minds of teachers in spite of the development in the teaching methods of Arabic to non-native speakers in many Arab countries.

3. Tests and Exams Method

It is a way to discover the difficulties of the language as in listening, reading and writing. Sometimes, exams can lead to success or failure. It depends on the specificities of the exams. They can measure the learner's knowledge spontaneously but not his capacities to produce.[25]

Factors Linked to the Difficulty of the Learning Process

Before mentioning the main factors that can cause difficulties for non-native learners of Arabic, we have to consider the nature of the language they acquire. Generally, they acquire it from their mother language by using strategies like copying, changing, omitting, overgeneralizing. We can link these factors to two main causes:

1- Language Causes

These difficulties can be caused by the nature of the Arabic rules, and related directly to the bilingual interference.

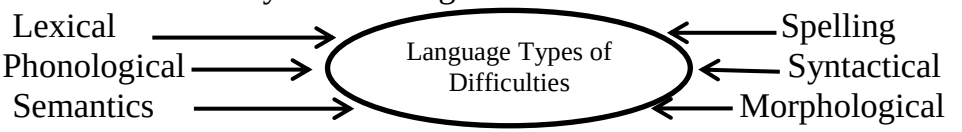


Table 01: Types of Language Difficulties

a- Spelling Difficulties

These difficulties are related basically to "incorrectand inaccurate"[26] written Arabic. A non-native learner finds real difficulties in using letters and cannot distinguish between similar ones.[27] He /She can make the following mistakes:

- Shortened or lengthened vowels.
- Deleting letters (delete ELMADD in Alif or Yaa or Waw. E.g. 'Manal'منل instead of 'manaal'منـال; or added (MaddofAlif or Yaa or Waw) E.g. 'Saaeed'ســاعيد instead of ' saeed'سعيد
- deletion or addition or mixing between letters and ignoring cases of writing the ' hamzah'(position)

- negligence of punctuation (full stop, commas, semi-colon etc…)[28]

b- Phonological Difficulties

Difficulties can vary depending on the learner's language and gender. Here are examples: Replacing the sound (fa) with the sound (p) and this is due to the absence of this sound in the learner's language. Changes can occur in the following sounds:

Original sounds	Exchanged sounds
/ذ /(dh)	/ز /(z)
/د /(d)	/ت /(t)
/ث /(th / t̲)	/س /(s)
/س /(s)	/ش /(sh)or/ص /(ṣ)

Table 2: Mispronounced sounds[29]

In Yoruba language, they exchange the following sounds:

/ thaa- ث (t̲)/ - / thel-ذ(dh) / - /zey–ز(z)- / sin – س(s) /-
/sad - ص(ṣ)/ - / chin –ش(sh) /thaadظ(d̲,) / –they say :

soummaســـــم	instead of	thoumma ثـــم
saalikaســـالك	instead of	dhaalika ذلك
Saydســـيد	instead of	Zayd زيد
sâalimســالم	instead of	d̲,aalim ظالم

Table 2: Mischanged sounds in Yoruba Language[30]

Learners of the Arabic language of other nationalities like Persian, Turkish, Urdu, Boutchou exchange /thad/ to / zey/ and /ka/ to /gha/. They make the sound of the two letters heavy.[31]

The Malaoui student also finds difficulties in pronouncing the following sounds:

ā, zā', 'ayn , ḥā' , shīn , qāf , sād ,sīn , thā'[32]

c- Morphological Difficulties

Learners use light consonants instead of heavy ones. The following table illustrates some of them:

Heavy sounds	Light sounds
/ **ṭ**a /(ط)	/t/(ت)as **t**abloun instead of **ṭ**abloun
/ **ḍ**a / (ض)	/ dā/(د) as **d**araba instead of **ḍ**āraba
/ ṣā /(ص)	/s / (س)as **s**aghiroun instead of **ṣ**aghiroun
/gh(ġ)ayn / (غ)	/ khā'/ḫ,/ (خ)**kho'**raabou instead of **gh**oraabou
/ **ḥ**ā' /(ح)	/ hā'/(ه)as mi**h**rab instead of mi**ḥ**rab

Table 4: Light sounds used instead of heavy ones by Americans[33]

They also find difficulty in distinguishing between long and short sounds and they mix them in a very apparent way as in the following cases:

- The mixture between sounds that have the same number of points such as *omana* امناء will be *abna* ابناء

Y**aa**thrib يـــاثرب	instead of	Y**a**thrib يثرب
Saah**ii**b صاحـــيـــب	instead of	sah**i**b صاحب
)und**ou**k فندوق	instead of	found**o**k فندق

Table 5: Mixture between short and long sounds[34]

- The misplacement of letters

aklaba اقلب	instead of	akbala اقبل
ashaba اصحب	instead of	asbaha اصبح

Table 6: Misplacement of letters[35]

d- Syntactical Difficulties

The purpose of written exams for non-native learners of Arabic is to recognize syntactic errors. Most errors concern definite and indefinite articles, ordering, agreement and contrastivity.[36]

Agreementerrors (contrast instead of congruency)	Examples

Noun followed by an adjective	Essaatouaththalith(الساعة الثالـث) instead of: Assaatouaththalithatou(الساعة الثالثـة). He/She ignores the *(tou)*whichis the feminine in Arabic. When the noun is feminine, the adjective is feminine. Assaatouthalithatou(الساعة **ثالثة**) instead of assaatouaththalithatou(الساعة **الـ**ـثالثة) Saatouaththalithatou(**ساعة** الثالثة) instead of assaatouaththalithatou.(**الـ**ـساعة الثالثة) *In sentence 1*, there is no gender agreement *In sentence 2*, there is no agreement between definite articles. *In sentence 3*, there is no agreement between indefinite articles

Word order errors	**Examples**
Shifting the genitive	Dar al bab دار الباب instead ofbabaddarباب الدار
Starting with the object instead of the subject	Iftarasal'arnabouaḏi'ba افترس الارنب الذئب ins ofiftarasaaḏi'boul'arnabaافترس الذئب الارنب
Starting with the predicate instead of the subject	MojtahidounAḥmedoun مجتهد احمد instead of Aḥmedounmojtahidouاحمد مجتهد

Contrast-agreement errors	**Examples**
Quantity in	Raaytouthalathatarijalin رأيت ثلاثـة**رجال** instead of:

countable nouns	Raaytouthalathrijal. أيت ثلا **ث** رجال The number contrasts the countable noun in single form. That means that feminine nouns take a male number. On the other hand, a masculine noun takes a female number.

Table 7: ordering, agreement, contrastivity errors[37]

e- Lexical Difficulties

When explaining a word by another one which is ambiguous as *(alajradou=al afjajou)* or by some other explanations can but strain the learner especially when he is forced to go back to the start to understand. He will spend considerable time to reach a result.

In Arabic, there is more than one synonym or explanation for one single lexical item which can create a problem for learners of Arabic even if they have a good level.[38]

f.SemanticalDifficulties

Foreigners learning Arabic can come across words similar in meaning but different in the form and vice versa.

Similarities in form and meaning	
Arabic	English
قرآن / k u r'ān /	Quran/' k ɒ r ɑ: n/
جمل/dʒemel/	camel/kæm ə l /
حناء/ħı n a ʔ /	henna/' h e n ə/
عرب/ ʕarab /	Arab/'ærə b/

Table 8: Words similar in form and meaning[39]

Similarities in form and differences in meaning	
Arabic	English
شاى(tea)/ ʃei/	shy/ʃ aı /(يخجل)

فيل/f i: l/(elephant)	feel / f i: l /(يشعر)

Table ٩: Words similar in form but in meaning[40]

Semantics difference in meaning	Arabic	Malawi language
The word maataمات(died)	Touwofia توفِّيَ	*Ain*عين. When they say (Zayddied) it's understood: ainzayd *(zayd's eye)*
foundokفندق (hotel)	Sakan mouriihِ سكن مريح	*Khoukh saghir* كوخ صغير(small cave)
makaan مكان(place)	almaḥalالمحل	*el akl* الأكل (food)
saakit ساكت (silent)	La yatakalamلا يتكلم	*mariḍ*مريض (ill)

Table 10: Examples of similarities in form and differences in meaning between Arabic and Malawi[41]

2- Non-linguistic Causes

The curriculum for non-native learners of Arabic is different of that for native ones. Characteristics such as the learner's age, language and motivation[42]are being taken into consideration by researchers so that they can devise curriculums that fit these kinds of learners. Therefore, any ignorance of L1 and L2 interference can but only make the learning process more difficult and complex.[43]

a- The Teacher's Characteristics

"The teacher is the corner stone of the learning process."[44] He should use all his know-all to facilitate the learning process and help non-native Arabic speakers acquire new language skills by using creative methods in teaching.

b- The Cognitive Content

Unless it takes into consideration the learner's objectives such as learning medicine or engineering or just for social purposes (communication) and without focusing only on the official syllabus, it will be fruitless and doomed to failure.[45]

Communication Approach to Deal with phonological difficulties:

As we know there are various difficulties due to many causes. We can overcome these difficulties through the teacher's competence and experience. The most common errors non-native speakers of Arabic make are phonological ones. So, we have to build pedagogical strategies to non-native teachers of Arabic and give them ways to remedy in such a situation.

We have linked these strategies to the Communicative Approach that is based on practice and remedial work. Such process doesn't exist in other languages'curricula. Applying this approach can but attract more non-native speakers of Arabic get more interest and readiness to learn Arabic.

Suggestions and Recommendations

In the end, we can say that a great concern is given to the Communicative Approach in teaching Arabic to non-native speakers. To sum up, here are some suggestions and recommendations concerning the errors made in phonology by L2 learners.

- The CommunicativeApproach aims at dealing with all language skills and in real situations.
- Learners can overcome phonological problems through regular practice of pronunciation like twisting the tongue continuously, starting by recognizing the letters within a word, thus a sentence then a text.
- By making a combination of the language aspects, we can help the learner acquire a good pronunciation of sounds and words.

- Learners find it hard to distinguish between similar sounds, so it is advisable to practise these kinds of sounds.

First, pronounce in a separate form, the letters individually then collectively using long and short sounds as **t(ت) -ṭ(ط)** that create difficulty in both forms (heavy and light).

(ta – tou – ti - ta: - tou: - ti: - ten - toun - ti:n)

(ṭa – ṭou – ṭi - ṭa: - ṭou: - ṭi: - ṭen - ṭoun - ṭi:n)

Then, learners are asked to pronounce the two sounds altogether in pairs. The aim is to reduce pronunciation difficulty.

(ta – ṭa) (tou – ṭou) (ti – ṭi) (ta: - ṭa:) (tou: - ṭou:)

(ti : - ṭi:) (ten – ṭen) (toun – ṭoun)(ti:n – ṭi:n)

Next, pronounce it in words using short and long sounds.

Short sounds		**Long sounds**	
bintoun (t)بنت	namaṭoun**(ṭ)**نمط	ta:baتاب	ṭa:baطاب
lafata (t)لفت	sakaṭa**(ṭ)**سقط	tou:tounتوت	ṭou:bounطوب

Table 11: short and long sounds

After this, pronounce it within a word then a sentence. For instance, the teacher selects the heavy sounds which represent an obstacle for American learners like **(ḥ - gh - ṣ - ṭ - ḍ)**.

They are asked to pronounce them separately then within words, sentences and paragraphs. Here, we have to exploit the Communicative Approach to link between practice and the objective of learning the Arabic language.

If learning is for tourism, then the learner invests in sounds that constitute a difficulty in situations where he wants to express his wishes and needs. The teacher will help him/her get over these obstacles.

ḥ	**gh**	**ṣ**	**ṭ**	**ḍ**
ḥafilatoun **حـــافلةٌ**	**gh**aṭaṣa **غـــطَسَ**	**ṣ**aydoun **صـــيدٌ**	**ṭ**aamoun **طـــعامٌ**	**ḍ**ababoun **ضـــبابٌ**

Rakibtou al **ḥ**afila ركبتُ الحافلةَ	A**gh**ṭiṣou filba**ḥ**ri اغطِسُ في البحرِ	Aṣṭadouss amaka أصطادُ السمكَ	Atanawal ouṭṭaama أتناولُ الطعامَ	Yaghlouboud**a** baboualaljaww i يغلبُ الضبابُ على الجوِّ

Table 12: An example of Communicative Approach

Finally, pronounce it inside a word, a sentence, and then build up a very short simple paragraph such as the following:

"Baadazawali al **ḍ**abab, rakibtou al **ḥ**afilawatawajjahtouilalba**ḥ**ri, liajli al **gh**a**ṭṣ**iwa**ṣ**aydia**ṣṣ**amaki, wa fi mounta**ṣ**afinnaharijala**ṣ**touko rbacha**ṭ**iilitanawouli**ṭṭ**atami**."**

"بعدَ زوالِ الضبابِ، ركبتُ الحافلةَ و توجهتُ إلى البحرِ، لأجلِ الغَطْسِ و صَيْدِ السمكِ، وفي منتصفِ النهارِ جلستُ قُرْبَ الشاطئِ لتناوُلِ الطعامِ."

Notes

[1]-language syntaxmeans all that is related to sounds, conjugation, structure and lexis.

[2]- WalidAl annati :"Applied Linguistics and Teaching Arabic to Non-natives"Eldjawhara (The Jewel)Publication and Distribution,Oman,Jordan ,2003, p.40.

[3]- Ahmed Hassani"Studies in Applied Linguistics"–domain of teaching languages- University press office, Ben Aknoun, Algiers, 2nd edition ,2009 , P.131.

[4]- same reference, p.134.

[5]- Ibrir Bashir Ibrahim "Teaching Texts: Theory and Practice" – aalemelkoutubelhadith (The Modern World of Books) Publication and Distribution, Irbid, Jordan 1st edition, 2007, p.3.

[6]- same reference, p.9-10.

[7]-WalidAnnati"Applied Linguistics and Teaching Arabic to Non-natives"Eldjawhara (The Jewel) Publication and Distribution,Oman,Jordan, 2003, p.36.

[8]- NaeefKhorma and Ali Hadjadj: "Foreign Languages – Teaching and Learning" - Aalem ElMaarifa (The World of Knowledge), National Council for Culture, Arts and Literature, Kuwait, n°126 July 1998, p.76.

* For Skinner, the acquisition of language for children is not only through stimulus and response but through trial and error: LaachbiAkila, University of Tiziouzou, Mother Language, essays from "Dar Houma" Magazine, 2009, p.99 .

[9]- same reference, p.52.

[10]- Ibid , p.76.

[11]-same reference, p.79.

[12]-NaeefKhorma and Ali Hadjadj: "Foreign Languages – Teaching and Learning " –AalemElMaarifa
(The World of Knowledge), National Council for Culture, Arts and Literature, Kuwait, n°126 July 1998, p.76/

[13]-WalidAnnati"Applied Linguistics and Teaching Arabic to Non-natives"Eldjawhara(The Jewel) Publication and Distribution,Oman,Jordan ,2003, p.113.

[14]-Abdou El Rajihi, "Applied Language Science and Arabic Teaching",DaarElMaarifaEldjamiaa (The House of University Knowledge), Alexandria, Egypt. Edition: 1995, p.46.

[15]- Salah Belaid "Courses in Applied Linguistics" Dar Houma Publication and Distribution, Algiers, 6th Edition, 2011, p.48.

[16]- Rochedi Ahmed Toeima"Cultural and Lexical Bases for Teaching Arabic to Non-native Speakers", University of Um el Qura, Mecca, 1982, p.3 – 29.

[17]- Ibid , p.40.

[18]- NaeefKhorma and Ali Hadjadj: "Foreign Languages– Teaching and Learning" –AalemElMaarifa(The World of Knowledge),

National Council for Culture, Arts and Literature, Kuwait, n°126 July 1998, p.78
19-Badraoui Zahran"Contrastive Linguistics- A theoretical study" – Dar el Afak elArabia (Arabic Horizons House), Cairo, Egypt 1stedition , 2008 , p.40.
20-Mohammed Ali AbdelkarimErradini"Linguistic and Literary Research Approach" Dar el Houda, AinM'lila, Alfgeria, 2010, p.204
21-Rochedi Ahmed Toeima "Linguistic Skills- levels, teaching, difficulties" - Dar El FikrElArabi (Arabic Spirit House) , Cairo, Egypt , 1st edition , 2004, p.10.
[22]-Mohammed Mohammed Daoud "Arabic and Modern Language Science" Dar El Gharib (The Stranger's House), Cairo, Egypt 2001, P.101.
23-Rochedi Ahmed Toeima "Linguistic Skills- levels, teaching, difficulties"-Dar El FikrElArabi (Arabic Spirit House) , Cairo, Egypt , 1st edition , 2004, p.10
24-Mahmoud Ismail El-SiniIshaak Mohammed El Amine – "Language Concordanceand Error Analysis" Library Deans, King Saoud , Riadh University, 1st edition 1982 .
25-Rochedi Ahmed Toeima"Linguistic Skills- levels, teaching, difficulties"-Dar El FikrElArabi (Arabic Spirit House) , Cairo, Egypt , 1st edition , 2004, p.303 – 304.
26-Djasim Ali Djasim Magazine: "Studies for Human and Social Sciences"- Senior Scientific researcher, JordanUniversity Vol. 40 2nd issue, 2013, p.307.
27--Rochedi Ahmed Toeima" Linguistic Skills- levels, teaching, difficulties"- Dar El FikrElArabi (Arabic Spirit House) , Cairo, Egypt , 1st edition , 2004, p.313.
28-Ibid, P. 318 &334.

29--Rochedi Ahmed Toeima“ Linguistic Skills- levels, teaching, difficulties”- Dar El FikrElArabi (Arabic Spirit House) , Cairo, Egypt , 1st edition , 2004, p.324.
30-same reference, P. 320.
31- SamirSherifIstitia: “Linguistics- Domain, Function and Approach” aalemelkoutubelhadith(The Modern World of Books), Irbid, Jordan, 1st edition , 2005 , p.469.
32- -Rochedi Ahmed Toeima“ Linguistic Skills- levels, teaching, difficulties”-Dar El FikrElArabi (Arabic Spirit House) , Cairo, Egypt , 1st edition , 2004, p.318.
33-Ibid, P. 327.
34-same reference, p. 327.
35- Ibid, p. 327.
36- Ibid, p. 324 – 325.
37- Mahmoud RamadhanEldiki “Number Construction in Arabic”, ElManaara (The Lighthouse) Magazine University of El Bait. Jordan, Vol. 13, issue 4,2007, p.112.
38-Sayed Mohammed Redha&SoumiaKadhmiNadjafAbadi: Study on the competency of dictionary for non-native speakers, Studies in Human Sciences’ Magazine, Senior Scientific Researchers Jordan University, 1st issue, year 20,2013, p. 3.
39- BadraouiZahran “Contrastive linguistics- A theoretical study” – Dar el AfakelArabia (Arabic Horizons House), Cairo, Egypt 1stedition , 2008 , p.391.
40-Ibid, page 391.
41-BadraouiZahran “ Contrastive Linguistics- A theoretical study” – Dar el AfakelArabia (Arabic Horizons House), Cairo, Egypt 1stedition , 2008 , p.391.
42-Yun Eun- Kyeong: “ The Best Approach to Teach Arabic for Non-natives” – from the language social science’s point of view- The

teacher's Magazine; university of Baghdad, Iraq issue 301 , 2013 , p.96.
43-DoucoureMassire&SoumiaDafaa Allah Ahmed El Amine: "Phonological Problems for Non-native Learners of Arabic" El Madjmaa Magazine- The world's city University Malaysia, 2012 , p.10.
44-Abdou El Rajihi, "Applied Language Science and Arabic Teaching",Daar El MaarifaEldjamiaa(The House of University Knowledge) , Alexandria, Egypt. Edition: 1995, p.124.
45-DoucoureMassire&SoumiaDafaa Allah Ahmed El Amine: " Phonological Problems for Non-native Learners of Arabic" El Madjmaa Magazine The world's city University Malaysia, 2012 , p.10.

References:

1-Abdou El Rajihi, "Applied Language Science and Arabic Teaching",DaarElMaarifaEldjamiaa (The House of University Knowledge), Alexandria, Egypt. Edition: 1995
2-Ahmed Hassani"Studies in Applied Linguistics" –domain of teaching languages- University press office, Ben Aknoun, Algiers, 2ndedition, 2009.
3-BadraouiZahran"Contrastive Linguistics- A theoretical study" – Dar el AfakelArabia (Arabic Horizons House), Cairo, Egypt 1st edition , 2008.
4-Djasim Ali Djasim Magazine: "Studies for Human and Social Sciences"- Senior Scientific researcher, Jordan University Vol. 40; 2nd issue, 2013.
5-DoucoureMassire&SoumiaDafaa Allah Ahmed El Amine: "Phonological Problems for Non-native Learners of Arabic" El Madjmaa Magazine- The world's city University Malaysia, 2012.

6-Ibrir Bashir Ibrahim "Teaching Texts: Theory and Practice" – aalemelkoutubelhadith (The Modern World of Books) Publication and Distribution, Irbid, Jordan 1st edition, 2007/
7- Kaddour Nabila: "Arabic & French Linguistic Interference and its influence on the Learning of French in the Arabic Literature Department "–a Masters Degree memoir –Arts and Languages Department, Mantouri University, Constantine; 2015 -2006
8-LaachbiAkila: "The Mother Language" essays from Dar el Houma Magazine- university of Tizi-Ouzou, 2009.
9- Mohammed Ali AbdelkarimErradini"Linguistic and Literary Research Approach" Dar el Houda, AinM'lila, Alfgeria, 2010,
10-Mohammed Mohammed Daoud "Arabic and Modern Language Science" Dar El Gharib (The Stranger's House), Cairo, Egypt 2001
11-Mahmoud Ismail El-SiniIshaak Mohammed El Amine – "Language Concordance and Error Analysis" Library Deans, King Saoud,Riadh University, 1st edition 1982.
12- Mahmoud Ramadhan Eldiki: "Number Construction in Arabic" El Manaara (The Lighthouse) Magazine University of El ElBait. Jordan, Vol. 13, issue 4, 2007.
13-Naeef Khorma and Ali Hadjadj: "Foreign Languages– Teaching and Learning" –Aalem ElMaarifa (The World of Knowledge), National Council for Culture, Arts and Literature, Kuwait, n°126, July 1998.
14-Rochedi Ahmed Toeima" Linguistic Skills- levels, teaching, difficulties"- Dar El FikrElArabi (Arabic Spirit House) , Cairo, Egypt , 1st edition , 2004.
15-Salah Belaid "Courses in Applied Linguistics" Dar Houma Publication and Distribution, Algiers, 6thEdition, 2011.

16-Samir SherifIstitia: "Linguistics- Domain, Function and Approach"aalem elkoutub elhadith (The Modern World of Books), Irbid, Jordan, 1stedition, 2005.
17- Sayed Mohammed Redha & Soumia Kadhmi Nadjaf Abadi: 'Study on the competency of dictionary for non-native speakers, Studies in Human Sciences' Magazine, Senior Scientific Researchers Jordan University, 1st issue, year 20 , 2013.
18-Walid Annati"Applied Linguistics and Teaching Arabic to Non-natives" El djawhara (The Jewel) Publication and Distribution, Oman, Jordan, 2003/
19-Yun Eun- Kyeong: " The Best Approach to Teach Arabic for Non-natives" – from the language social science's point of view- The teacher's Magazine; university of Baghdad, Iraq issue 301 , 2013.