وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف

كلية الآداب والفنون

قسم اللّغة العربيّة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه(ل م د)

شعبة: اللغة العربية

تخصص: اللسانيّات التطبيقية وآفاق الدرس اللغوي

تعليميّة اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعليميّة المفردات: المستوى المتقدم نموذجًا

إعـداد الطالب:

محمد الأمين قطاف

المناقشة بتاريخ 2020/11/17 من قبل اللجنة المكونة من:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
لخضر قدور قطاوي	أستاذ	جامعة حسبية بن بوعلي –الشلف-	رئيسا
سعيد بكير	أستاذ محاضر أ	جامعة حسبية بن بوعلي –الشلف-	مشرفا ومقررا
نورالدين دريم	أستاذ	جامعة حسبية بن بوعلي –الشلف-	ممتحنا
أحمد بن عجميية	أستاذ	جامعة حسبية بن بوعلي –الشلف-	ممتحنا
عبد القادر حاج علي	أستاذ	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم-	ممتحنا
قاسم قادة	أستاذ	جامعة أحمد بن يحيى الونشريسي-تيسمسيلت-	ممتحنا

الموسم الجامعي: 2019-

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

بداية، أشكر الله عزّ وجلّ على أن يسّر لي أمري فأتممت هذا العمل الذي أرجو من ورائه خدمة اللسان العربي، كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل من كان له فضل عليّ في إنجاز هذه الأطروحة، وأخصّ بالذكر الأستاذ المشرف: سعيد بكير، والأستاذ: أحمد سعدي، رئيس مشروع دكتوراه "اللسانيات التطبيقية وآفاق الدرس اللغوي"

كما أتوجه بالشكر سلفًا إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على ما سيبذلونه من جهد في مناقشة هذه الأطروحة.

-والله ولي التوفيق-

إهداء

إلى كل صاحب قلب ينبض بحب العربية أهدي هذا العمل.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، محمد خاتم النبيين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

تعدّ اللغة العربية إحدى لغات العالم العريقة، ذلك لما اجتمع لديها من سمات وخصائص يعزّ وجودها في غيرها، فاللغة العربية اليوم تفرض نفسها في مقدمة اللغات البشرية، سواء من حيث توزيعها وانتشارها، أو من حيث عدد المتكلّمين بها، لغة أولى أو ثانية أو أجنبيّة، أو من حيث تفرّدها بخصائص لغوية وتاريخيّة ودينية، كانت سببا في بقائها، وامتداد أجلها.

ولقد مرّت اللغة العربية في تاريخها الطويل بمراحل الإشراق والتطور، وكان هذا في زمن شموخ الدولة الإسلامية، فاستمدت العربية وجودها وقوتها من قوة المتكلمين بها. ثم بعد سقوط الدولة الإسلامية تضاءلت قيمة العربيّة، وضعفت حتى بين المتكلمين بها، فلولا وعد الله بحفظها لكان مصيرها الزوال والعفاء.

أمّا اليوم، وبعد أن أصبح لدول العالم العربي ثقل سياسي واقتصادي، وبعد أن أصبحت المنطقة العربية قبلة للسياح الأجانب من مختلف القارات، تغير وضع اللغة العربية إلى الأحسن فصارت الثقافة العربية على العموم مركز اهتمام العالم، وتجلى هذا في رغبة الأجانب في الاطلاع على عناصر الثقافة العربية، وتعلّم لغة العرب.

ولقد شهد النّصف الثّاني من القرن العشرين إقبالا على تعلم العربية، خاصة سنوات

السّبعينات، وكانت البداية الجادّة في السعودية، فخصص في سبيل ذلك قسم في كل معهد من معاهد اللغة العربية، يعكف على تعليم العربية للطلبة الأجانب،على اختلاف أعمارهم ودوافعهم، وجنسياتهم، واجتهد في تصميم البرامج، ووضع المقررات، واختيار أنسب الطرق والأساليب، لتسهيل عملية التعلم، غير أنّ البداية كانت ثقيلة متعثرة، وكان ذلك لعدة اعتبارات منها انعدام التجربة لدى القائمين على تعليم العربية للناطقين بغيرها، وحداثة علم اللغة التطبيقي وقتذاك.

واليوم، بعد مرور أكثر من أربعة عقود على البدايات الأولى لتعليم العربية للناطقين بغيرها تزايد الاهتمام بهذا المجال، وانتشرت المعاهد المتخصصة في تعليم العربية في معظم الدول العربية أهمّها ما هو موجود في مصر، والسّعودية، والأردن، والسّودان، بالإضافة إلى انتشار معاهد تكوين المعلمين المتخصصين في تعليم العربية لغة ثانية، لكن على الرغم من كل هذا لا يزال هذا الميدان يتخبط في مشكلات عديدة، منها ما هو متعلّق بطبيعة اللغة العربية، ومنها ما هو متعلّق بالعملية التعليمية وظروفها، ومنها ما هو متعلق بالمتعلمين الأجانب أنفسهم.

ولقد جاء هذا البحث" **تعليميّة اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، تعليميّة المفردات: المستوى المتقدم نموذجا**" دارسا أهمّ القضايا المتعلقة بهذا الميدان بصفة عامة، والعناصر اللغوية بصفة خاصّة، والمفردات منها بصفة أخص، والعلة في ذلك أنّ نجاح العملية التعليمية متعلق بمدى تحصيل المتعلم لرصيد مذخور من مفردات اللغة العربية، وأيّ ضعف منه في عنصر المفردات يؤثر– لا محالة – بالسّلب على أدائه ونتائجه، ذلك أنّ المفردات هي المادة الخام لأيّة

لغة، فإهمالها والتركيز على عنصري الأصوات والتراكيب لا يحقّق الهدف المنشود من تعلّم اللّغة وإن أجاد الطّالب نطق أصواتها، وتحكّم في نظامها التركيبي، لأنّه يكون بهذا قد أهمل المادّة الحاملة للمعاني والوسيلة التي بها يفكر، ومن هذا استمدت المفردات مركزيتها في العملية التعليمية، فاستحقّت بذلك أن تكون أهمّ العناصر اللغوية، والمفردات كما هو معلوم ليست على نفس المستوى، فمفردات المستويين: المبتدئ والمتوسّط ليست كمفردات المستوى المتقدّم حيث يكون المتعلّم في النّهاية قادرا على الإبداع بها، ويكون بذلك قد انتقل إلى مستوى أعلى في التعامل مع المفردات، سواء من حيث نوعيتها أو من حيث عددها، ويكون ذلك بما يتناغم مع مستواه بصفته متعلّما أجنبيا غير ناطق أصلي باللغة العربية، وهذا ما تناوله البحث في شقّه التطبيقي.

وممّا هو جدير بالإشارة أنّ موضوع تعليم المفردات للناطقين بغير العربية لم يحظ بالاهتمام اللّائق من طرف المهتمّين بهذا الميدان، ولم يفردوا له موضوعا مستقلا بذاته في أبحاثهم، إلاّ القليل منهم تناوله بالدراسة في بعض الزّوايا المنعزلة من دراساته وأبرزهم الأستاذ " وليد العناتي"، الذي دبّج مقالا مطولا عن تعليم مفردات العربية للأجانب، عنونه بـ"**مفردات العربية، دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها**"، ومن الباحثين من تطرّق لموضوع المفردات بصورة غير مباشرة، فأتى على ذكرها في معرض الحديث عن ميدان تعليم العربية للأجانب علي سبيل التّعميم، والدّراسات في هذا المجال كثيرة، وأضرب مثلا لذلك ما كتبه الأستاذ "رشدي أحمد طعيمة" في مؤلفه "**المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**".

وممّا لاشك فيه أنّ لكل بحث هدفا يريد صاحبه الوصول إليه، و إنّ من أهداف هذا البحث:

- أن يسهم بما قدّر له في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- أن يقف على واقع تعليم اللغة العربية، ويشخص أهمّ النقائص التي مازال يعاني منها هذا المجال، كما يظهر التطوّر الحاصل فيه.
- أن يبيّن أهميّة المفردات في العمليّة التعليمية المتعلقة بتعليم العربية للأجانب.
- أن يقف عند الطرائق والأساليب المتبعة في تقديم المفردات وشرحها للطلبة.
- أن يسلط الضوء على أهم القضايا المثارة في تعليم المفردات، كأنواعها ومعايير انتقائها.

ولا شك أننا لا نستطيع الإلمام بالموضوع إلا بعد الإجابة عن جملة من الإشكالات المتعلقة بصفة مباشرة بميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك نحو:

- ما هو واقع تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها في المجتمع المعاصر؟
- ما هي أهمّ المشكلات التي يعاني منها ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها؟
- ما مكانة المفردات في العملية التعليمة في مجال تعليمية اللغات؟
- ما هي أهمّ الطرق والأساليب المتبعة في تعليم اللغة العربية على العموم، وتعليم مفردات المستوى المتقدّم على الخصوص؟
- وما هي أهمّ القضايا المثارة في تعليم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

- ما علاقة تعليم اللغة العربية بالثقافة العربية الإسلامية، وما هي توجهات الطلبة الأجانب نحوها ؟

وإنّ ما دفعني إلى اختيار موضوع البحث هذا هو رغبتي في خدمة اللغة العربية لغة القرآن الكريم، ولسان الأمة التي أنتمي إليها، وإنني أتشرّف بهذا العمل أيّما تشرّف، خاصّة إذا عُلم أن البحث في هذا الميدان مرتبط ارتباطا وثيقا بعقيدة المسلم وهويّته.

بالإضافة إلى أسباب أخرى ليست متعلّقة بالذّات، كندرة البحوث الموجّهة لتعليم العربية لغة ثانية في الجامعات الجزائرية باستثناء بعض الاتجاهات المتمثّلة في مقالات أو إشارات في بعض كتب المشتغلين باللسانيّات التطبيقية، وكلها لا ترقى إلى أن تكون عملا متخصصا موجها إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فكان هذا سببا في اختيار هذا الموضوع، منشودا من خلاله التعريف بموضوع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفتح الباب أمام بحوث في هذا المجال.

لقد تبنّيت في كثير من جوانب هذا البحث المنهج الوصفي، فعملت على تقديم وصف دقيق لواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مختلف المؤسّسات، التي عهدت بهذه المهمّة سواء ما تعلق بالعملية التعليمية أم بالمتعلّمين أنفسهم، كما اعتمدت في جوانب أخرى من البحث على المنهج التاريخي، خاصّة فيما هو متعلق بمراحل تطور ميدان تعليم العربية في مختلف الجامعات والمعاهد العربية، كما تم اعتماد المنهج الإحصائي في الفصل التطبيقي للبحث كالإحصاءات المتعلقة بعدد المفردات، التي يتعلمها الطالب في كل مستوى وفي كل درس.

وبغية الإحاطة بهذا البحث والإلمام به، جاء على ثلاثة فصول، قبلها مقدمة و مدخل، ففي المدخل، تم الحديث عن مكانة اللغة العربية وخصائصها وواقعها في المجتمع العربي والعالمي المعاصر، ثم الفصل الأول موسوم بـ:"**مفاهيم أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**" ركّزت فيه على مجموعة من المفاهيم المتعلّقة بهذا الميدان، كتوضيح الفرق بين تعلم اللغة العربية لغة أولى وثانية، والتطرق لأهمّ دوافع الطلبة الأجانب إلى تعلم اللغة العربية، وإبراز دور المعلّم ومركزيته في عملية التعليم، وموقع الثّقافة العربية الإسلامية في تعليم العربية، كما تم الحديث عن نوع لغة التعليم، ومستويات تعليم العربية.

ثم الفصل الثاني موسوم بـ:" **تدريس عناصر اللغة العربية ومهارتها**"،تمّ الحديث فيه عن تعليم عناصر اللغة العربية وهي:(الأصوات، المفردات، التراكيب) وعن تعليم المهارات مثل:الاستماع،الكلام، القراءة، والكتابة، وكل القضايا المتعلقة بالعناصر و المهارات.

ثم الفصل الثالث موسوم بـ:" **تعليم مفردات المستوى المتقدم، نماذج تطبيقية**" خصص للجانب التطبيقي في تعليم العربية، وتعليم مفردات المستوى المتقدم على الخصوص، فاستهدف هذا الفصل بعض النماذج التطبيقية لثلاث سلاسل وكتاب ، وهي كالتالي:

- سلسلة " ن و القلم " لمحمود الشافعي /دار كنوز المعرفة/ المملكة الأردنية.
- سلسلة العربية " بين يديك " من تأليف عبد الرحمان الفوزان وآخرين / العربية للجميع/ المملكة العربية السعودية.

- سلسلة " العربية للعالم " لحسن الشمراني /دار جامعة الملك سعود / المملكة العربية السعودية.

- كتاب" تعليم اللغة والثقافة للناطقين بغير العربية– تنمية الكفاءة اللغوية لدارسين الأجانب في المستوى المتقدم"، لأحمد علي الهمام.

ولقد تناولت في الشّق التطبيقي من البحث أهمّ القضايا المثارة في مجال التعليم المفردات في المستوى المتقدّم في السّلاسل أو النّماذج المذكورة سلفا،ومدى تطبيقها في العملية التعليمية زيادة على ذلك ناقشت تطبيقيا القضايا المتعلقة بعدد المفردات في كل درس، و نوع المفردة وأساليب شرحها وتقديمها للطلبة، ومعايير انتقائها.

وبما أنّه لا يمكن فصل أيّ بحث عمّا سبقه من بحوث ودراسات، فإنني سأشير إلى أهم الأعمال التي كانت رائدة في هذا المجال، وكان لنا شرف الإفادة منها، وأهمّها:

- كتاب" المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، لأحمد رشدي طعيمة وكان هذا الكتاب من المؤلفات الرائدة في تعليم العربية لغة ثانية، والأستاذ طعيمة رائد في هذا المجال حتى إنّ معظم المؤلفات بعده كانت تقتبس منه قليلا أو كثيرا، ومن النادر أن يؤلف كتاب في تعليم العربية دون الاعتماد على ما قدّمه الأستاذ طعيمة رحمه الله.

- كتاب" تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، وهذا أيضا من أهم ما ألف في هذا الميدان، والكتاب من تأليف الأستاذ محمود كامل الناقة، وهو كذلك من رواد تعليم العربية.

- كتاب" أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، لعبد العزيز إبراهيم العصيلي، تناول فيه خصائص اللغة العربية، وطرائق تعليمها، وأهمّ المشكلات المتعلقة بتعليمها.

- كتاب" أساليب تعليم اللغة العربية" لمحمد علي الخولي، تناول فيه عددا من التدريبات التي من شأنها أن تسهل عملية تعليم عناصر اللغة العربية ومهارتها.

وكأيّ بحث، فإنّني صادفت مجموعة من الصعوبات-والتي هي جزء منه-استطعت تذليلها في سبيل إنجازه، ولعل أكبر عقبة تعترض طريق الباحث في موضوع تعليم العربية للناطقين بغيرها هي ندرة المادّة العلمية المتخصّصة، فهي إما غير موجودة، أو غير متاحة، والحصول عليها مكلف، وكذلك قلة المهتمين بهذا المجال في بلادنا، باستثناء عدد محدود من الأساتذة الجامعيين وأفرد بالذكر منهم الأستاذ المشرف السيد " سعيد بكير" الذي لا أجد بدا من أن أشكر له يده عندي، فلقد كان فضله علي كبيرا.

وفي الأخير آمل أن أكون قد وفقت في هذا البحث، الذي أرجو أن يكون لبنة إضافية في حقل تعليمية اللغات عامّة ومجال تعليم العربية للناطقين بغيرها خاصّة، وأن يكون حلقة في سلسلة البحث العلمي، وأن يلقى استحسان لجنة المناقشة إن شاء الله، والله الموفق.

محمد الأمين قطاف

عين وسارة في: 2020/06/21

مدخل

- خصائص اللغة العربية ومكانتها.
- واقـــع اللغـــة العربيـــة فـــي المجتمـــع المعاصـــر.

1- خصائص اللغة العربية ومكانتها :

تنتمي اللّغة العربية إلى عائلة اللغات السامية، فهي بذلك أخت للبابلية والآشورية والآرامية والسريانية والعبرية، وغيرها من اللّغات الساميّة الأخرى، ولعلّ العربيّة تكون أقرب اللغات إلى السّامية الأم؛ ذلك أنّها حافظت على كثير من خصائص الساميّة الأمّ، بل إنّ من الباحثين من ذهب إلى أنّ اللغة العربية هي اللغة الساميّة الأم ذاتها، "فالعربيّة اليوم تُعرف بحرف الضاد، وهذا الحرف موجود في الساميّة القديمة، فالسريانية استبدلته بحرف العين والعبّرية بالصّاد، ولكون اللسان العربي من الألسن القليلة التي تنطقه، صار وصف (لغة الضاد) علما على العربيّة، فإذا أُطلق لم ينصرف إلاّ إليها، وبه غدا ينعت أهلها" [1].

ولقد" أطلق مصطلح اللّغات السّاميّة على جملة من اللغات كانت شائعة منذ أزمان بعيدة في بلاد آسيا وأفريقيا، سواء منها ما عفت آثاره ومنها ما لا يزال باقيا إلى الآن، وأوّل من استعمل هذا المصطلح هو العالم شلوتزر (SCHLOZEER) في أبحاثه وتحقيقاته في تاريخ الأمم الغابرة، في نهاية القرن الثامن ميلادي"[2].

واللغة العربية إحدى لغات العالم العريقة العظيمة، لما تفردت به من خصائص لغوية ودينية وتاريخية لم تتوفر لدى شقيقاتها من اللغات البشرية الأخرى، ولقد انبهر العلماء المتقدمون

[1]- محمد عبد الشافي القوصي: **عبقرية اللغة العربية** ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – ايسيسكو – الرباط ، 2016 ، ص 33.

[2]- عمرو خاطر عبد الغني وهدان: **تراث فقه اللغة في العربية** مؤسسة دروس الدولية ،الإسكندرية ،2010 ص 123.

والمتأخرون من المسلمين وغيرهم باللغة العربية، فوصفها هؤلاء بأوصاف لم تحظ بها غيرها من اللغات من قبل ولا من بعد، فلقد روي عن الإمام محمد ابن إدريس الشافعي (ت 204هـ) رحمه الله أنّه قال عن اللغة العربية:(لسان العرب أوسع الألسنة مذهبا، وأكثرها ألفاظا، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي)[1].

أمّا ابن جني فلم يخف إعجابه الفائق باللغة العربّية، واسترسل في مدحها قائلا:(حتى إذا تأمّلت في هذه اللغة الكريمة الشّريفة اللّطيفة وجدت فيها من الحكمة والدّقة والإرهاف والرّقة ما يملك علي جانب الفكر، حتى يكاد يطمح به أمام غلوة الساحر)[2].

أمّا أبو عثمان سعيد بن محمد المعافري السّرقسطي، فقد أوضح شرف العربية في قوله:(وان أشرف ما عني به الطالب بعد كتاب الله عزّ وجلّ لغات العرب وآدابها، وطرائف حكمها؛ لأنّ الله تبارك وتعالى اختارها بين اللغات لخير عترة، وأشرف أمّة، ثم جعلها لغة أهل المقامة في جواره ومحل كرامته، فهي أفصح اللغات لسانا وأوضحها بيانا، وأقومها مناهج، وأثقفها أبنية، وأحسنها بحسن الاختصار تألفا، وأكثرها بقياس أهلها تصرفا)[3].

لم يقتصر الإعجاب باللغة العربية على العرب فحسب، بل تعداه إلى كثير من اللغويين الأعاجم فهاهو العالم اللغوي الأمريكي فيرجيسون (FERGUSON)، يقول كلمته الخالدة

---

[1]- محمد بن إدريس الشافعي: **الرسالة**،تحقيق أحمد محمد شاكر، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة،1940م،ص 92.

[2]- أبو الفتح عثمان ابن جني :**الخصائص**، ج1، تحقيق محمد علي النجار ، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، 2012، ص 40.

[3]- سعيد بن محمد المعافري السرقسطي : **الأفعال** ، تحقيق حسن محمد شرف، القاهرة ، مجمع اللغة العربية، 1975م، ص51.

عن اللغة العربية في مقال له بدائرة المعارف البريطانية: (إنّ اللغة العربية اليوم، سواء بالنسبة إلى عدد متحدثيها أو إلى مدى تأثيرها، تعتبر إلى حد بعيد أعظم اللغات السامية جمعاء، كما ينبغي أن ينظر إليها كإحدى اللغات العظمى في العالم اليوم)[1].

وهذا رافاييل بتي يتحدّث عن اللّغة العربيّة ، وهو الذي يتقن تسع لغات هي : العربية والإنجليزية والفرنسيّة، والألمانيّة والهنديّة والآرامية، والعبريّة والفارسيّة والهنغاريّة، يقول:(إني لأشهد من خبرتي الذاتيّة، أنه ليس ثمة من بين اللغات التي أعرفها، لغة تكاد تقرب من العربية، سواء في طاقتها البيانية، أم في قدرتها على أن تحترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفد بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس، تاركة أعمق الأثر فيها، وفي هذا الصدد ليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى !!)[2] .

بيد أنّ اللغة العربية على علو شأنها ورقيّها من حيث فصاحتها وبلاغتها وبيانها كانت قابعة في الجزيرة العربية، تنمو وتتطوّر في بيئة صافية نقيّة، إلى أن نزل القرآن بها على محمد صلى الله عليه وسلم، ومنذ ذلك التاريخ صارت العربية لغة الدين والعقيدة لكل مسلم عربيا كان أم

[1]- FERGUSON (1971) arabiclanguage, in the encyclopedia britannica.2.p 182.

[2] - Patai, R., (1976) the arabsmind.Newyork.clarks SCI .pner's Sons.P48.

أعجميا، "ولقد أضفى القرآن الكريم صفة العالمية على اللغة العربية، بعد أن كانت محصورة في الجزيرة العربية، فتحررت من الطوق الجغرافي والبشري، وذلك ما جعلها لغة إنسانية عالمية"[1]، واللّغة العربيّة صاحبت الإسلام في كل فتوحاته حتى صارت بفضله لغة أمّا لأمم من غير العرب فدخلت بذلك إلى الشام، ومصر، والعراق، وشمال إفريقيا...الخ

وللّتاريخ شواهد لا تنسى، "إذ حفظ لنا نماذج من احتضان المسلمين للغاتهم القوميّة للعربيّة؛ لأنها المفتاح إلى شرع الله أولا، فقد تعاقب على حكم شمال إفريقيا حوالي سبع عشرة دولة ذات أصول أمازيغية، وأجمعوا حكّاما ومحكومين طيلة قرون على أن يجعلوا من الإسلام عقيدة ومن العربية قاعدة، فنسوا أن كانت عقيدتهم يوما الوثنيّة ولسانهم الأمازيغيّة، وتحولوا بفضل الإسلام أصحاب حضارة كبرى، حملوها بلواء الإسلام ولغة القرآن إلى جنوب أوروبا و أدغال إفريقيا"[2] .

إنّ الوحدة العضوية بين العربية والإسلام هي التي مهّدت للغّة العربيّة سبيل الانتشار في معظم أرجاء العالم، "فقد ارتبط تعليم العربية بالرغبة في تعلم القران والسنة، إذ لا غنى لمسلم عن قراءة القران الكريم وفهمه وحفظ ما تيسر منه ، وهذه الرّابطة قد حفظت للعربية قداستها، والرغبة المتزايدة في تعلمها لدى المسلمين من غير العرب خاصة"[3].

---

[1]- صالح بلعيد : **اللغة العربية خارج حدودها المجلة العربية للدراسات اللغوية** ، اسيسكو، معهد الخرطوم الدولي، العدد 16، 1999 م،ص 39.

[2]- محمد الأوراغي، **اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية**، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، 210، ص227.

[3]- علي أحمد مذكور، إيمان هريدي: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي ، القاهرة، ط1، 2006، ص117.

وارتباط اللغة العربية بالإسلام قد كتب لها البقاء، ومدّ لها في الأجل، وكان ذلك وعدا من الله عز وجل في كتابه ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَٰفِظُونَ﴾[1]، فالعربية باقية محفوظة ما بقي وحفظ القرآن .

وإنّ فضل الإسلام على العربية كبير، فبه تشرفت تشرفا تقصر دون وصفه الكلمات، وبفضله أصبحت لغة الحديث الشريف، والعلوم الشرعية، والسيّرة النبوية، ولغة التاريخ الإسلامي وبفضله كذلك أصبحت لغة العولمة الحقيقية، فهي اللغة الوحيدة التي ثبتت على نفس المستوى من حيث أصواتها ومفرداتها وتراكيبها، فالعربيّة التي نسمعها اليوم هي التي، نزل بها القرآن قبل أربعة عشر قرنا، فالعربي اليوم يستطيع أن يقرأ القرآن ويفهمه إلا أقله، وهذه خاصية قد لا تتوفر في كثير من اللغات، فالإنجليزية التي كتب بها شكسبير ليست هي التي يتكلم بها الانجليزي اليوم، لأنّ الانجليزية على ثلاث : الانجليزية القديمة، والانجليزية الوسطى، والانجليزية الحديثة، فهي بذلك لغة لا يمكن أن يُعتمد عليها في التواصل بين الأجيال ، وتكاد تكون العربية هي الوحيدة في العالم التي تمتلك هذه الخاصية.

ولقد قسّم الباحثون اللغويّون اللغات البشّرية إلى ثلاث : لغات قوميّة، ولغات دينية، ولغات علمية ثقافية، فاللغات القوميّة هي اللّغات لا تعدو أن تكون تواصليّة بين جماعة معينة، كالأردية، والسواحلية، والأمازيغية، والكردية، أما اللغّات الدينية فهي التي تمثل لغات الكتب المقدسة، كالعبرية والسريانية، أما اللغات العلمية الثقافية، فهي تلك اللغات التي تكون وعاء

[1]- سورة الحجر ، الآية 09.

لكافّة العلوم والثقافات، غير أن اللغة العربية تمثل اللغة القومية والدينية والعلمية الثقافية، قومية لأنها هي اللغة الأم لأزيد من ثلاث مئة عربي، يتوزعون على اثنين وعشرين دولة، ودينيّة لأنّها اللغة التي انزل الله بها القران الكريم، وعلمية ثقافية لأنها كانت ولازالت مرنة حية متجددة، ولأنّها كانت اللغة التي كتبت بها كثير من العلوم في القرون الوسطى، كالطب والفيزياء والرياضيات .

تحدثنا فيما سبق عن كثير من خصائص اللّغة العربية، منها الدينيّة والتاريخيّة، بيد أن للعربية خصائص أخرى لغوية يحسن التنبيه إليها، " فالعربية لغة موسيقية شاعرة، فإذا تكلم ذو بيان فانك تطرب لسماعها، وتفهم بيانها، وترتاح لمعانيها وأصواتها، وهي بهذا الجرس والرنّين منحت العربي التفوق في الأداء كلاما وكتابة" [1].

كما أنّ اللغة العربيّة تتميز بخصائص صوتية جعلت منها لغة متميزة متفردة، " فالعربية استخدمت جهاز النطق عند الإنسان خير استخدام وأعدله، فقد جاءت أصوات هذه اللغة موزعة على مدارج النطق توزيعا شاملا لكل نقاطه ومواضعه "[2]. وحروف العربية وأصواتها كلها واضحة صريحة، فلا تسمع كلمة عربية إلاّ تبينت حروفها .

وفي هذا السياق يقول الفارابي: (هذا اللّسان كلام أهل الجنّة، وهو المنزه من بين الألسنة من كل نقيصة، والمعلى من كل خسيسة، والمهذّب مما يستهجن أو يستشنع، فبنى مباني باين بها جميع اللغات من إعراب أوجده الله لها، وتأليف بين حركة وسكون حلاه به ، فلم يجمع بين ساكنين، أو متحركين متضادين، ولم يلاق بين حرفين لا يأتلفان، ولا يعذب النطق بهما، أو

[1]- علي أحمد مدكور، إيمان هريدي: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– النظرية والتطبيق**، ص 14.

[2]- كمال بشر : **دراسات في علم اللغة**، دار غريب، القاهرة، 1998، ص193.

يشنع ذلك منهما في جرس النغمة وحس السمع، كالغين مع الحاء ، والقاف مع الكاف، والحرف المطبق مع غير المطبق؛ مثل: تاء الافتعال، والصاد مع الضاد في أخوات لهما، والواو الساكنة مع الكسرة قبلها، والياء الساكنة مع الضمة قبلها ، في خلال كثيرة من هذا الشكل لا تحصى)[1].

وللعربية خصائص أخرى صرفية، فالعربية لغة اشتقاقية، " فلا يوجد في أي لغة مجال الاشتقاق كما يوجد في العربية؛ فالفعل الثلاثي يأخذ حوالي عشرة أشكال بالمزايدات الرباعية والخماسية والسداسية، هذا بخلاف اشتقاق المصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، وصيغة المبالغة، وغير ذلك"[2].

وهناك خصائص أخرى منها " [3]:

- خصائص معجميّة أخرى تتمثل في كون العربية تزخر برصيد مذخور من المفردات، والسبب في كثرة هذه المفردات يرجع إلى عدة اعتبارات، منها أنّ العربية لغة موغلة في القدم، وبقيت غالبية مفرداتها مستعملة إلى اليوم، ومنها أنها لغة محفوظة من الله عزّ وجلّ، لأنها لغة القرآن ومنها أنها لغة اشتقاقية، تستطيع من اللفظ الواحد أن تشق صيغا كثيرة .

[1]- جلال الدين السيوطي: **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**،ج1، مطبعة الحلي، القاهرة، ص272.

[2]- محمد عبد الشافي القوصي : **عبقرية اللغة العربية، مرجع سابق**، ص 79.

[3]-للمزيد، ينظر : عبد العزيز التويجري، **اللغة العربية والعولمة**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،الرباط، 2008، ص ص 55، 61.

– أنّ اللغة العربيّة اليوم هي لغة عالمية(دولية) اعترفت بها هيئة الأمم المتحدة، وجاء ذلك في قرارها رقم : (3190) المؤرخ في : 1973/12/18 ، اعترفت بأهميتها الجمعية العامة، إضافة إلى أنها لغة 19 عضوا من أعضاء الهيئة.

– كما اعترفت بها كثير من المنظمات لغة عمل فيها، مثل : منظمة اليونيسكو ومنظمات الصحة والزراعة والعمل العالمية، وكذلك منظمة الوحدة الإفريقية، والمنظّمة الدّولية للنقّل، كما أنها لغة رسمية في مجلس الأمن والمجلس الاقتصادي والاجتماعي لمنظّمة الأمم المتّحدة إلى جانب اللّغات الخمس:الإنجليزيّة والفرنسيّة والإسبانيّة والروسيّة والصينيّة ، وتم ذلك في 1980م، ولقد صدر قرار من منظمة اليونيسكو شهر أكتوبر 2012م، بإعلان اليوم الثامن عشر من شهر ديسمبر سنويّا يوما عالميّا للّغة العربيّة، وأصدرت هذه المنظمة مرة جاء فيها:

– اللّغة العربيّة أكثر لغات المجموعة السامية استخداما، وإحدى أكثر اللّغات انتشارا في العالم يتحدثها أكثر من 422 مليون نسمة، ويتوزّع متحدثوها في المنطقة المعروفة باسم الوطن العربي، بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة؛ كالأهواز وتركيا وتشاد ومالي وإريتريا واللّغة العربيّة ذات أهمية قصوى لدى أتباع الديانة الإسلامية، فهي لغة مصدري التشريع الأساسيين في الإسلام :القرآن الكريم، والأحاديث النبوية المرويّة عن النبي محمد صلى الله عليه وسلم، ولا تتّم الصّلاة وعبادات أخرى في الإسلام إلا بإتقان بعض من كلماتها، والعربية هي أيضا لغة طقسية رئيسة لدى عدد من الكنائس المسيحيّة في العالم العربيّ، كما كتب بها عدد من الأعمال الدينية والفكريّة اليهودية في العصور الوسطى .

– أثّر انتشار الإسلام في سموّ مكانة اللغة العربية، وأصبحت لغة السياسة والعلم والأدب لقرون

طويلة في الأراضي التي حكمها المسلمون، وأثرت العربيّة بشكل مباشر، أو غير مباشر على كثير من اللغات الأخرى في العالم الإسلامي؛ كالتركية والفارسية والكردية والأورديّة والماليزيّة والاندونيسية والألبانيّة، وبعض اللّغات الإفريقية مثل: الهاوسا والسواحيلية، وبعض اللغات الأوربية ، وخاصّة المتوسطة منها؛ كالإسبانية والبرتغاليّة، والمالطيّة والصقليّة .

– تُدرَّس اللغة العربيّة بشكل رسمي أو غير رسمي في الدول الإسلامية و الدول الإفريقية المحاذية للوطن العربي، العربية لغة رسميّة في كل دول الوطن العربي إضافة إلى أنّها لغة رسمية في السنغال ومالي وتشاد وإريتريا، وهي إحدى اللغات الرسميّة الستَّ في منظّمة الأمم المتحدة .

2– واقع اللغة العربية في المجتمع المعاصر :

تحتّل اللغة العربيّة مكانة عظيمة بين لغات العالم، وسبق القول بأنّها تمتلك من الخصائص (دينيّة وتاريخيّة ولغويّة) ما لم يجتمع لغيرها من اللّغات البشريّة الأخرى، لكن هذا لم يمنعها من العيش في بعض الأزمات والمشكلات العويصة، ولعل مرد هذه المشكلات يتمثل في اعتبارات سياسية واقتصادية إيديولوجية وتاريخية، حيث رمى كثير من الحاقدين العربية بأوصاف مرذولة؛ فوصفها هؤلاء بأنّها لغة جامدة عاجزة عن تلبية متطلبات العصر، وأنّها لغة دينية تراثية لا تصلح لأن تكون لغة الثقافة والعلوم .

أما نحن فلا نستطيع أن نسير على مذهب هؤلاء ، لكنّنا في الوقت نفسه لا نستطيع أن نعفي اللغة العربيّة عمّا لحق بها من فساد لغوي نسف بفصاحتها، وأذهب روحها ورونقها، والحقيقة أنّ الفساد اللغوي الذي تعيشه اللغة العربية اليوم هو نتيجة طبيعية للضعف الحاصل في

الوطن العربي على كافة الأصعدة والمجالات، ذلك أنّ قوة اللّغة من قوّة النّاطقين بها، وضعفها من ضعف النّاطقين بها، وهي ذات الحقيقة التي ثبتها ابن خلدون في قوله:(إن غلبة اللّغة بغلبة أهلها، وإنّ منزلتها بين اللغات صورة لمنزلة دولتها من الأمم)[1].

يقول مصطفى صادق الرافعي:(ما ذلّت لغة شعب إلا ذلّ ، ولا انحطت إلا كان أمره في ذهاب وإياب،ومن هذا يفرض الأجنبي المستعمر لغته فرضا على الأمة المستعمرة، ويركبهم بها ويشعرهم عظمته فيها، ويستلحقهم من ناحيتها، فيحكم عليهم أحكاما ثلاثة في عمل واحد: أمّا الأوّل: فحبس لغتهم في لغته سجنا مؤبدا، وأمّا الثاني :فالحكم على ماضيهم بالقتل محوا ونسيانا، وأمّا الثالث: فتقييد مستقبلهم في الأغلال التي يضعها، فأمرهم من بعدها لأمره تبع)[2].

ولقد كانت اللغة العربية "لغة العلوم والمعارف والفنون والآداب جميعا، عندما كانت الحضارة الإسلامية في أوجّها، وكانت العلوم لا تُدرّس إلا باللغة العربيّة، وكانت المراجع العلميّة المعتمدة في جامعات أوربا، إلى حدود القرن الثامن عشر، هي تلك التي كتبت باللغة العربية، فلما أفلت الحضارة الإسلامية، وتراجع دور العرب والمسلمين في الساحة العالمية، بعد أن سرى الضّعف في كيان الأمة، فقدت لغة الضاد مكانتها، وزاحمتها لغات أخرى لأمم شتّى تفوّقت وتطوّرت وتقدّمت فازدهرت ازدهارا حضاريا حتى بسطت لغاتها وفرضت نفوذها، ليمتد إلى مناطق

[1]- **ابن خلدون،المقدمة** ، دار الفكر، بيروت، 1981، ص764.

[2]- مصطفى صادق الرافعي، **وحي القلم**، ج3، المكتبة العصرية، بيروت، ص29.

واسعة من العالم" [1].

أمّا عن واقع اللغة العربية في الحياة العامّة، فهي غائبة عن التخاطب اليومي، وحلّت محلها لهجات متفرعة عنها، تختلف من منطقة إلى أخرى، وانحصرت العربية الفصيحة في مواقف الانقباض معنى هذا أنها تمثل الشكل اللغوي الأعلى، واللّهجات تمثّل الشّكل اللغوّي الأدنى، وفي هذا الصدد يقول الأستاذ محمد الأوراغي:(...ووظيفتها التواصلية " أي اللغة العربية " في الكتابي خاصّة ذات نسبة عالية، ولكنّها في الشفوي محدودة؛ تنحصر غالبا في وسائل الاتصال السمعي والبصري، والخطب والندوات والمؤتمرات والمحاضرات، واللّقاءات الدوّلية والمرافعات، وفي تدريس مواد تعليمية في مستويات محدودة، أما قضاء حاجات المعيشة اليومية للناس، فيتوسل إليها في الأقطار النّاطق أهلها بالعربيّة باستعمال كل قطر للهجة متفرعة متفاوتة القرابة بالأصل

...نستخلص مما سبق أنّ المجتمع العربي كاتب باللغة العربية مطلقا وناطق بها نسبيا، وأنّ الفرد إذا نشأ في أيّ قطر من هذا المجتمع لا يستطيع من لهجة المنشأ أن يكوّن لنفسه نسخة من الملكة اللغوية، كما هي مبثوثة في المكتوب بالعربية قديما وحديثا، وأن للنّسق الرمزي المكتسب من العربي الناطق استعمالا محصورا في قطر معين وفي التواصل الشفوي من أجل تصريف أمور الحياة اليوميّة)[2].

وكم من لهجة يطرأ عليها التطور"فتطاول اللّغة الأم التي ولدت منها ، وتحاول فرض نفسها بالقوة، وإسقاط أمّها الفصحى عن عرشها لتحل مكانها، وإذا كان هذا من سنة التطور فإنّه إذا ترك سبهللا*، دون أن يخضع لتوجيه واع ، وتدبير حكيم ، انطوى على كوارث فكرية وثقافية

[1]- عبد العزيز التويجري، **اللغة العربية والعولمة**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،الرباط، 2008، ص40.

[2]- محمد الأوراغي، **اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق**، ص233-234.

* دون رعاية.

وقومية لا يعلم مداها إلا علّام الغيوب."[1] غير أنّ اللّغة العربيّة معفاة من هذا الزوال لأنّها تملك من أسباب البقاء ما لا تملكه غيرها من اللغات البشرية الأخرى.

أمّا عن واقع اللغة العربيّة من حيث تعليمها فهو لا يختلف عن واقعها في غيره، " فتعليم العربية يعيش فوضى في وضع المناهج، واختيار أنسب طرائق التعليم وأساليبه، ويعيش مشكلات أخرى تتمثل في تفريغ اللغة القومية، التي يتم تعليمها من أيّ مضمون فكري يثير الاهتمام، وأيّ مضمون عقائدي يدعو للاحترام، وأيّ مضمون إنساني جدير بالرعاية، والعربية في هذا الحال مجرد أطر فارغة لا تترك في الوجدان أثرا، و لا تبني في العقل مقولة صحيحة، ولا تسمح ببناء رؤية قادرة على الإدراك الواعي والفهم المستقيم والتحليل الخلّاق"[2] .

ولقد تجلى ضعف تعليم اللغة العربية في تدريس مادة النحو العربي أكثر من غيره، لأنّ النحو في أي لغة هو مخ اللغة وعصبها، " فنجد العربي يدرس القواعد الغوية في جميع مراحل دراسته، ولكنه ينتهي من هذه المراحل، وهو لا يحسن التحدث أو الكتابة بالعربية السليمة فمدرّس اللغة العربية يصب اهتمامه كلّه على حفظ الطالب للقواعد، لا على قدرة الطالب على التعبيرين الشفوي أو المدوّن، وهذه القدرة هي الهدف الحق من التعليم، ويجب أن تغير طرائق التعليم لتصل بالطّالب في يسر إلى هذا الهدف، مثل بقية دارسي اللغات المختلفة، فيتخفف تعليم العربية من القواعد غير المستعملة، والظواهر الشكلية والعلل الزائفة التي أتى بها المنطق

[1]- حسن ظاظا، **اللسان والانسان– مدخل إلى معرفة اللغة**، الدار الشامية، بيروت، 1991، ص07.

[2]- علي أبو المكارم، **التعليم والعربية**، دار الهاني، 2006، ص65.

الصوري".[1]

هذه إيماءة لطيفة لواقع اللغة العربية في المجتمع المعاصر، توخينا فيها الاختصار، ولقد لخّص الدكتور نهاد الموسى تجليات اللغة العربية في المشهد المعاصر إذ قسم العربية إلى مستويات :

1- عربية فصيحة:

- "عربية فصحى في المصحف المرتل، وهي عربية ائتلافية، فقد أنزل القرآن على سبعة أحرف .
- وعربية فصيحة بالفعل إذا استوفى القارئ بما استدخل من نظامها شروط الصواب كما في إنشاد الشعر الفصيح والغناء به، وكما في الدراما التاريخية والدراما التلفزيونية المترجمة "المدبلجة"، والتقارير الوثائقية والنشرات الإخبارية وكثير من أفلام الكرتون ...وغيرها.
- وعربية فصيحة بالقوّة وهي عربيّة البحوث والمؤلفات والدوريات والصحف، وهي عربية المترجم حتى في الأفلام والمسلسلات الأجنبية؛ إذ هي مكتوبة غير مشكولة في المعتاد الجاري وإذن تكون مفتوحة لمستويات متفاوتة من الأداء، فقد تكون فصيحة بالفعل على الشرط المتقدم ولكنها في السائد عربية ملحونة مشوهة بأخطاء الضبط والإعراب، وهي عربية القارئ العربي على العموم .
- وعربية فصيحة محكية يحاولها ويلتزمها متخصّصون ومثقفّون ولكنهم قليل حتى ليكاد الناس يميزونهم بهذه الخصوصية .

[1]- حسين نصار، **دراسات لغوية**، دار الرائد العربي، بيروت،1981، ص 09.

- وعربية شبه فصيحة تجري بها ألسنة مراسلي بعض الفضائيات في سياق نشرات الأخبار؛ إذ اجتهدوا في تطويرها لتنسجم مع سياق النشرات، ومقتضيات الخطاب الموّجه إلى قطاع المشاهدين في الفضاء الممتد."[1]

2- عربية مزيج بين الفصيحة و العامية:

- "وعربية وسطى هي عربية المتعلمين المحكية، وهي مزاج من العامية المكتسبة والفصحى المتعلّمة، تقترب من الفصيحة في معجمها وهيئات أبنيتها وطرائق نظمها . ولكنها تقع دون الفصيحة لأنها غير معربة إلا في بعض المأثور والرواسم (مثلا طبعا ، بداية ، أصلا ، شكرا ..) وهي عربية التخاطب بين المتعلّمين الناطقين بلهجات عربية مختلفة .

- لهجات عامية محكية متداولة في سياقاتها المحلية بل ممتدة في فضاء الإعلام والأفلام العربية والدراما الاجتماعية والشعر الشعبي (أو النبطي) وفيض الأغاني الشبابيّة، وهي اللّهجات المكتسبة بالسّليقة وهي النظم اللغوية التي تستولي على البرنامج اللغوي الأول في الدماغ لدى العربي.

- لهجات عامية مكتوبة في حواشي بعض القنوات الفضائية والإعلانات التجارية، وهي تخرق العرف الاجتماعي؛ إذ تنزل العامي المحكي المنطوق منزل الفصيح المكتوب وتخرج على رسم العربي المألوف إلى رسوم كتابية عشوائية.

- عربيّة مكتوبة مجتزأة في الإعلانات المبوّبة لغاية الإبلاغ تسقط الروابط جملة؛ إذ تعوّل في خطابها على قرائن السياق، وتستثمرها لغايات الاقتصاد في حيز الإعلان ومؤنة النفقة .

[1] نهاد الموسى، **الفصحى وعامياتها**، من أعمال المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008، ص49

- عربية مختزلة مكتوبة بالحرف اللاّتيني يتداولها الشباب في رسائل الهواتف المحمولة والبريد الالكتروني وهي في معظم الأحيان عاميّة مشوبة بعبارات إنجليزية سائرة، بل تستبدل ببعض الألفاظ أرقاما وتختزل الألفاظ حروفا."[1]

3- عربية عامية:

- "عربيّة محكيّة وسطى تخالطها مفردات وعبارات بالإنجليزية أو الفرنسية في المشرق العربي .
- عربية عاميّة مهجّنة بالهندية أو الأردية في مشرق الخليج .
- عربية عاميّة تخالطها مفردات وعبارات بالفرنسية في المغرب العربي ."[2]

نخلص مما سبق عرضه من تقسيمات لمستويات اللغة العربية أن العربية كباقي اللغات بها ازدواجية، إذ إنها تنقسم إلى عربية فصيحة، تلحقها مستويات أخرى تتفرع عنها، وعربية عامية تتفرع عنها كذلك مستويات أخرى، وهو ما سيتم التفصيل فيه في موضع آت من البحث.

[1] المرجع السابق ، ص50.

[2] نفسه،ص51.

الفصل الأول مفاهيم أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

- الفرق بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها وتعليمها للناطقين بغيرها.
- دوافع تعلم اللغة العربية
- معلم اللغة العربية
- الثقافة العربية الإسلامية وتعليم اللغة العربية
- اللغة التي نعلم
- مستويات تعليم اللغة العربية
- الوسائل التعليمية

1- الفرق بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها وتعليمها للناطقين بغيرها:

إذا أردنا أن نعرف الفرق بين تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بها و تعليمها للناطقين بغيرها،علينا قبل ذلك أن ندرك الفرق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللّغة الثانيّة، ولقد طال الحديث حول هذه القضية، واختلف فيها أيّما اختلاف، ولعل مرجع ذلك الاختلاف إلى تباين زاويا النظّر إلى طبيعة اللّغة نفسها.

في مقابل ذلك توجد كثير من المسلّمات اجتمعت عليها كلمة اللّسانيين، ومنها أنّ اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين، "وهي اللّغة الأم،أي اللّغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن"[1]، معنى هذا أنّ اكتساب اللغة الأولى هو"العملية اللاّشعوريّة التي تتّم عن غير قصد من الإنسان، والتّي تنمّي عنده مهارة اللغة، وهو إن كان غير واع بهذه العمليّة اللاشعورية فهو واع بأنّه يستخدم اللغة كوسيلة للاتصال...الطفل كما نعلم لا يشغل نفسه بفهم القاعدة النحوية عندما يستمع إلى جملة من أبيه أو أمه، و لا يقف برهة ليحفظ بعض الكلمات ليرتبها بعد ذلك في تراكيب، إنّ لديه حساسيّة اكتسبها من المحيطين به تجعله يرفض بعض التغييرات ويقبل الأخرى، يؤثر كلمة على كلمة، وذلك في ضوء ما ألفته أذنه وما تجري به ألسنة الآخرين"[2].

ويتمّ كل ذلك في فترة قصيرة وفي سن مبكرة من حياته، أمّا تعلم اللغة الأجنبية يتم في

---

[1]- عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص84.

[2]- رشدي أحمد طعيمة ، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ج1، السعودية، ب ت ، ص80.

العادة في ظروف رسمية داخل المدرسة، وبوجود معلم ملقن والتعلّم هو عملية شعورية مقصودة وبطريقة منظّمة، وأهداف مسطّرة، ودوافع معروفة مسبقا.

لقد تباينت آراء اللّسانيين في أوجه الشبه والاختلاف بين عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم الثانية، " فالسلوكيون يرون أنّ عند تدريس لغة يجب أن نهتم بالتمرين ونكرره المرة تلوى الأخرى انظر إلى الطفل الصغير وهو يتعلم لغته الأولى، تراه يكرر الأشياء مرات ومرات، وخلال مرحلة تعلم اللغة يظل في تمرين طوال الوقت، وهذا ما يجب أن نفعله عندما نتعلم لغة أجنبية"[1].

فالسّلوكيون يرون تعلّم اللغة عادة من العادات التي يتعلمها الإنسان في حياته، فكما تعلّم لغته الأولى يتعلم لغة ثانية وثالثة، ومن هذا التصّور انبثقت بعض طرائق التعليم كالطريقة السمعية الشفوية.

ظلّت مبادئ النظرية السلوكية مسيطرة على التّفكير اللّغوي، إلى أن ظهرت الإرهاصات الأولى لنظرية لغوية جديدة تدعى "النّظرية المعرفيّة"، ومع مرور الزمن تغلغلت مبادئ هذه النظرية إلى الدرس اللغوي،حتى سارت البحوث اللغوية وفق تصوّر معرفيّ للغة، خاصة مع بداية سنوات السبعينيات، وكادت تجرف بكل ما لديه علاقة بالنظريّة السلوكيّة.

رفض المعرفيّون معاملة اللغة بشكل خارجي، وذهبوا إلى أنّ اللغّة نظام معقد، "وأنّ تعلّم لغة أجنبية يتسم بالتعقيد، نظّرا إلى الدور الذي تقوم به عوامل حركية ونفسية ومعرفية متعددة"[2]

[1]- نايف خرما، علي حجاج ، **اللغات الأجنبية**، عالم المعرفة ،دار الكويت، 1998، ص73.
[2]- ن م، ص74.

فتشومسكي مثلا يرى أنّ نمو الطفل اللغوي يواكب نموه العام،كالنّمو العقليّ، والنّمو المعرفيّ والنّمو الجسمي، في الوقت الذي تكون فيه معظم هذه الجوانب قد اكتملت عند غالبيّة متعلّمي اللّغات الأجنبية.

توجد هنالك أوجه شبه بين كلّ لغات العالم،كما توجد أوجه اختلاف" فيوجد على سبيل المثال تشابه بين اللّغة الانجليزيّة واللغة العربيّة من حيث كونهما تستخدمان صيغا لغوية كالأسماء والأفعال والجمل، وتؤديان وظائف متشابهة كالوصف والطلب والتحليل وغير ذلك، شأنهما في ذلك شأن جميع اللغات الإنسانية الأخرى، ولكن أوجه الاختلاف في النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي كبيرة جدا"[1]، فمتعلمو اللغة العربية من الأجانب يجدون صعوبة كبيرة في التعامل مع الأصوات العربية، خاصّة الحلقية منها، وعين الشيء ينسحب على الجانب الصّرفي والنّحوي والدّلالي .

ولعلّ أهم الفروق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللغة الثّانية نجد:

أ/ المعرفة اللغوية:

يختلف الطفل الذي يكتسب لغته الأم عن دارس اللغة الثانية من جوانب عدة، "أهمّها أنّ الطفل يبدأ مراحل اكتساب لغته الأمّ وليس لديه تجربة أو معرفة سابقة بلغة أخرى"[2]، أمّا متعلّم

[1]- دوغلاس بروان ، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ت: عبده الراجحي وعلي احمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 2018، ص74.

[2]- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1999، ض99.

اللغة الثانية فإنّه يكون مكتمل اللغة الأم عند بداية تعلمه، فيكون لديه معرفة سابقة بنظام لغوي مختلف عن نظام اللغة الهدف .

ب/ التّداخل اللغوي:

إنّ المقصود بالتداخل اللغوي هنا هو: نقل المتعلم أنماط لغته الأم وعاداتها إلى اللغة الثانية التي يتعلمها، أي تدخل أنظمة اللغة الأم وعاداتها في أنظمة اللغة الهدف،"فيلاحظ على ثنائي اللغة (فرنسية – انجليزية) أنّه في الحالة الأولى، التي يقول فيها chien كلب، عليه في الثانية أن يقول dog، وهذا ما يجعله يطابق كليا بين chien و dog بحيث أنّ في كل الحالات، التي تستحضرdog في الأولى تستحضر chien في الثانية"[1] .

ويرى الأستاذ صالح بلعيد" أنّ التداخل، الذي يحدث عند متكلّم ما يكون على مستويات عدة ، حيث يأخذ المستوى الصّرفي والدّلالي الحيز الأكبر، نتيجة بعض المواقف التي تستدعي ذلك، وتأخذ لغة المنشأ النصيب الأوفر في فرض أنماطها ودلالاتها على اللغة المغزوّة أو الثانية ويظهر هذا في لغة المترجم الذي يستعمل لغتين؛ فنراه ينحاز إلى لغة نتيجة صمود العادات اللّغوية في اللّغة الأولى وهي لغة المنشأ"[2]، ولهذا "يجيز الدارس الأجنبي في اللغة العربية ما تسمح به لغته فتنتج عن ذلك أخطاء على نسق:(اشتريت الكبيرة البيت في السنة الماضية) بدلا من(اشتريت البيت الكبير في السنة الماضية) وتمثّل الخطأ في تقديم الصفة (الكبيرة) على الموصوف

[1]-بوقربة لطفي، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، جامعة بشار ، ص48.

[2]- صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، ط7، الجزائر، 2012، ص124.

(البيت) ومطابقة الصفة بالموصوف في التأنيث باعتبار أن (البيت) مؤنث في الفرنسية"[1].

والتداخل اللغوي هو ظاهرة عامة تكاد تعترض طريق كل متعلمي اللغات الأجنبية، وتختفي هذه الظاهرة عند اكتساب اللغة الأولى، ذلك أن الطفل في تلك المرحلة يكون خالي الذهن من أيّ نظام لغوي.

ج/ تصحيح الأخطاء:

تصحيح الأخطاء أو – تصويب الأخطاء- فرق من الفروق الهامة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللّغة الثانية، ويقصد به" أنّ الطفل في مرحلة اكتسابه للغة الأم إذا أخطأ فلا يقوم من هم محيطون به بتصحيح أخطائه، وإن حصل شيء من ذلك فإنّ الطفل لايعبأ به، لأنّ هذه التصويبات لا تؤثر في اكتسابه للغة لا بالسّلب ولا بالإيجاب، أمّا متعلّم اللّغة الثّانية فالأمر بالنسبة له مختلف؛ فهو معرّض في كل لحظة للتّصويب من مدرسه، أو من زملائه، أو من أصدقائه، بل إنّ الغالبية من دارسي اللغات الأجنبية يسعون بأنفسهم إلى البحث عن أخطائهم اللغوية"[2] .

[1]-رضا الطيب الكشّو، **توظيف اللسانيات في تعليم اللغات ،منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية**،جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، 1436هـ، ص.226.

[2]- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق**، ص101.

والجدول الآتي يوضح الفرق بين تعليم اللغة العربية لغة أولى وتعليمها لغة ثانية[1] :

(الجدول رقم (01) : يوضح الفرق بين تعليم اللغة ال
عربية لغة أولى وتعليمها لغة ثانية)

نوع النشاط	أوجه المقارنة	العربية لغة أولى	العربية لغة ثانية
تعلم اللغة	النّمط الشّائع في تعلم اللغة	1-يتلقاها الفرد ممّن حوله وهو صغير . 2-يكتسبها جميع الأفراد بسهولة إلاّ في حالات شاذة. 3-يكتسبها الفرد عادة بشكل تلقائي ولا يلعب التعليم الرّسمي المقصود فيه دورا.	1-يتعلّمها الفرد بعد مرحلة الطفولة. 2-لا يكتسبها بعض الأفراد . 3-يتعلمها الفرد عادة في معهد علمي .
	الدّوافع	يتعلمّها الفرد في ظل دوافع داخليّة .	يتعلّمها الفرد عادة تلبية لمتطلبات مرحلة تعليمية معينة، أو تحقيقا لأغراض معينة .

[1]- ينظر رشدي طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، م س، ص126، 127، 128.

	دور اللغة	ذات أهمية إستراتيجية في حياة الفرد.إنها شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية التي تستهدف إكساب الفرد مهارات التعبير عن نفسه والاتصال بغيره.	ذات أهمية ثانوية عادة يستفيد الفرد من تعلمها و قد لا يخسر كثيرا من الجهل بها .
	البيئة	يتعلّمها الفرد عادة في المجتمع الذي تنشر فيه، و بين القوم الذّين يتحدثونها، و من ثم يتشّرب ثقافتهم بسهولة و يسر. .	يتعلّمها الفرد عادة في غير مجتمعها و من ناطقين بغيرها، ومن ثم يعجز أحيانا عن فهم ثقافتهم و تشرب أنماطها.
	الوقت	ممارسة اللغة نشاط يستغرق وقت الفرد كلّه . ومن ثمّ يتعلّمها بدقّة و في وقت أقصر.	يتعلّمها الفرد عادة في مدرسة و لعدد محدود من الساعات . و من ثم يأخذ وقتا أطول في تعلمها .

	مواقف التعلّم	يمارسها الفرد في مواقف متباينة لا ضابط لها و لا تحكم فيها و لا تخطيط.	يتعلمها الفرد عادة في موقف معينة يحددها المعلم له، و تدور حولها كتب تعليم اللغة في ضوء معايير و ضوابط و خطط.
	المحتوى اللّغوي	التعدد في المواقف يفرض تنوعا في المحتوى اللغوي، مما يترتب عليه إثراء اللغة وتوسيع دائرتها و تعميق مفاهيمها .	يقدم المحتوى في الشكل مستويات لغوية و يخضع لمبدأ الانتقاء، و من ثم يضيق المحتوى اللغوي بالمقارنة لسابقه .
	التّداخل اللّغوي	يعلّمها الفرد دون تأثر بأنماط لغوية سابقة.	يتعلمها الفرد عادة بعد أن يكون قد رسخت لديه أنماط لغته الأولى و تكونت لديه عادات في ممارستها.
	البيئة	يتعلمها الفرد في المجتمع الذي تنتشر فيه، وبين القوم الذين	يتعلمها الفرد عادة في غير مجتمعها ومن أفراد ناطقين

		يتحدثونها، ومن ثم يشرب ثقافتهم بسهولة ويسر.	بغيرها ومن ثم يعجز أحيانا عن فهم ثقافتهم وتشرُب أنماطها.
	الوقت	ممارسة اللغة نشاط يستغرق وقت الفرد كله، ومن ثم يتعلمها بدقة و في وقت أقصر	يتعلمها الفرد عادة في مدرسة ولعدد محدود من الساعات، ومن ثم يأخذ وقتا أطول في تعلمها.

تحدّثنا فيما سبق عن اكتساب الطفل لغته الأولى، وعن تعلم اللغة الثانية من طرف الكبار لكنّنا لم نتحدث عن الفرق بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها، ونقصد هنا بكلمة التعليم ما يطلق عليه بالتمدرس، ونستطيع أن نستنبط الفرق من خلال ما سبق من عرض للفرق بين عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللغة الثانية، وتتمثّل هذه الفروق في عدة نقاط، أبرزها :

- ابن اللّغة يكون مجيدا لمهارتي الاستماع والكلام، لأنّه تلقى اللّغة من محيطه قبل دخول المدرسة، وينحصر تعليمه في مهارتي القراءة والكتابة، وبعض الأساليب اللغوية، ويطلق على هذه العملية – التعليم عن اللغة – ويقصد بها تطوير المعارف اللغوية لدى ابن اللغة، فكلمة " كتاب يعرف ابن اللغة أصواتها ويميّزها ، ويعرف دلالتها ، ويستعملها في تركيب مناسب ويدركها عند سماعها ويستعملها في كلامه،ولكنّه يحتاج إلى تعلّم قراءتها وكتابتها، بينما النّاطق

بغيرها يجهل كلّ هذا ويحتاج إلى تعلّمه كلّه"[1] .

– النّاطقون باللّغة لا يحتاجون إلى التّرجمة أو إلى لغة وسيطة في أثناء تعلّمهم للّغة، أمّا النّاطقون بغيرها فربّما يحتاجون إلى الترجمة أو إلى اللغة الوسيطة في أثناء تعلّمهم للّغة.

هذا، علاوة على فروق أخرى سبق ذكرها في الفرق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللغة الثانية، كالتداخل اللغوي والكفاية الثقافية التي تتوفّر لدى ابن اللغة وتنعدم لدى النّاطق بغيرها.

يتضح مما سبق أنّ على القائمين على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يراعوا الفروق بين تعليم العربية للناطقين بها وتعليمها للناطقين بغيرها وذلك بـ:

1- إعداد المعلم المتخصص، في تعليم اللغة العربية للأجانب، والإعداد يكون علميّا تربويّا وثقافيّا.

2- اختيار المحتويات المناسبة لهذه الفئة من الطلبة حسب المستويات والأغراض، ومراعيا للمرجعية العربيّة الإسلاميّة.

3- اتباع أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها على خلاف تلك الأساليب الموجودة في برامج تعليم اللغة الأم.

4- استعمال الوسائل التعليمية المفيدة في عملية التعليم عامة، وفي تعليم العربية للأجانب على الخصوص.

5- مسايرة التطورات الحاصلة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية .

[1]- محمد ابراهيم الجراح، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لاغراض خاصة**، دار وائل، ط1، 2016، ص34.

2-دوافع تعلّم اللّغة العربيّة:

إنّ المتتبع لمسيرة تعليم العربية للأجانب يجد بأنّ تعليمها بدأ في النصف الثاني من القرن العشرين، لكنّ هذا مخالف للحقيقة، لأنّ إقبال الأعاجم على تعلّم اللّغة العربيّة ظاهرة قديمة قدم الدّين الإسلامي؛ ولأنّ نزول القرآن باللغة العربية كان الدافع الحاسم في تعلّمها، ولذلك صار المسلم الأعجمي مطالب بتعلّمها، فبها ينطق بالشهادتين، وبها يصلّي، وبها يقرأ القرآن، وبها يقيم شعائرها الأخرى، إلاّ أنّ الجانب الخفي الذي لا ندركه، هو تلك الكيفية الّتي تم فيها تعلّم اللغة العربية وقتذاك، من حيث الطرائق المتّبعة، والأساليب المطّبقة والوسائل المستخدمة في هذه العمليّة، وهي حقيقة مجهولة، يحسن بالباحثين والمشتغلين بتعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بحثها وإثارتها من مكامنها، من أجل الإفادة منها، وتطبيقها على تعلّم اللغة العربية في الحاضر .

بيد أنّ المطّلع على مصادر اللّغة العربية، وتاريخها، وأساليب تعلّمها وتعليمها، "يدرك أنّ أساليب تعليمها لغة ثانية في العصور الأولى تختلف عن الأساليب، التي يتحدث عنها المتخصصون بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في عصرنا الحاضر، ذلك أنّ تعلّم العربية في تلك العصور نابع من الحاجة الماسّة والضّرورة الملحّة إلى فهم الإسلام ولغته، والاندماج في البيئة الإسلامية العربية، والمشاركة ببناء الدولة الإسلامية التي كانت تحكم معظم العالم المعروف آنذاك، فالدوافع نحو تعلّم هذه اللغة آنذاك كانت قويّة جدا، حتى أنّ المتعلمين والمعلمين لم يشعروا بالبحث عن أساليب لتيسير هذا التعلّم؛ كإعداد الخطط والمناهج والمقررات وتأليف

الكتب وأدوات التقويم ونحوها مما تحتاجه برامج تعليم اللغة العربية اليوم"[1] .

والجدير بالذكر هو أنّ علاقة اللغة العربية بالإسلام، بدأت في زمن النبيّ صلّى الله عليه وسلم ثمّ امتدّت إلى زمن الخلفاء الرّاشدين بعده، ثمّ إلى زمن الدّولة الأموية ثمّ إلى زمن الدّولة العبّاسية، ثمّ انتقلت إلى أوربا مع الدّولة الأندلسية، ثمّ إلى زمن الدّولة العثمانية، وكلّها أزمنة شهدت إقبالا كبيرا على تعلّم اللغة العربية، بغية الذوبان في الثّقافة العربية الإسلاميّة، يومها كانت الدّولة الإسلامية ثابتة القدم في شتّى جنبات الأرض.

لكن بعد انطفاء جذوة الدّولة الإسلاميّة، وذهاب ريح المسلمين، وافتراق كلمتهم، واستعمار البلاد العربية والإسلاميّة من طرف الغرب، تراجعت مكانة اللّغة العربيّة في العالم، وتراجع إقبال الأعاجم على تعلّم اللغة العربية، بل تراجع دور اللغة العربية في أوطانها؛ ففي الجزائر حوربت اللغة العربية، وانتزعت من صدور الجزائريين انتزاعا، فهاهو ألفريد رامبو وزير التعليم الفرنسي عام 1897 يقول:(يجب أن نضمن السيطرة للغتنا، وأن تدخل في أذهان المسلمين الفكرة التي نحملها نحن أنفسنا عن فرنسا ودورها في العالم، وأن تحل محل الجهل والأفكار المسبقة المنغلقة)[2].

وهي عبارة بها تصوير لواقع اللّغة العربيّة في عهود الاستعمار، وهو واقع عاشته العربية في كامل الوطن العربي.

لكن مع بداية النّصف الثاني من القرن العشرين، "عاد الاهتمام باللّغة العربية، ذلك لما أصبح

[1]- عبد العزيز العصيلي، **طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص 8-9.

[2]- محمد المسيلي، **وضع العربية خلال العهد الاستعماري**، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، دار الأمة، الجزائر 2007، ص59.

للبلدان العربية من ثقل سياسي واقتصادي وثقافي، اكتسبته بعد أزمة البترول سنوات السبعينيات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى عامل السياحة وتطلّع الإنسان لاكتشاف العالم إذ يُعتبر حافزا لتعليم اللّغات عامّة واللّغة العربيّة بصفة خاصة"[1] .

إلى غير ذلك من الاعتبارات، التّي كانت سببا في عودة الاهتمام العالمي بتعلّم اللغة العربية لغة ثانية، وتعلّم الثقافة العربيّة الإسلاميّة، أمّا عن دوافع الطلبة الأجانب المنتمين إلى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تعلّم العربيّة، فهي ذات الدوافع إلى تعلّم أي لغة أجنبية:

أ/ دوافع تكامليّة:

وتسمّى كذلك الاندماجية، وهي التي" يكون فيها الدّافع إلى تعلّم اللغة الهدف هو الاندماج الطّوعي بأهل اللغة، والرّغبة في العيش معهم، والتّكامل مع بيئتهم ومجتمعهم، وهذه الدّوافع غالبا ما تتكوّن لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من أبناء المسلمين"[2]، ويهدف هذا النّوع من الطلبة إلى الذوبان في الثقافة العربية الإسلامية .

ب/دوافع نفعية مادّية :

وهي التي يكون فيها الدّافع إلى تعلّم اللغة الهدف تحقيق مآرب مادّية، كالحصول على شهادة، أو منصب عمل، أو ترقية أو قضاء عطلة سياحية، وهذا النوع من الطّلبة موجود في برامج تعليم العربية للنّاطقين بغيرها؛ فمنهم من يعمل في شركات البترول، ومنهم من يرغب في

[1]- عمار ساسي، **قضايا اللسانيات العربية الراهنة– من الوصف إلى الفحص**، عالم الكتب الحديث ،اربد الأردن، 2017، ص298.

[2]- عبد العزيز العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص247.

قضاء عطلة قصيرة في بلد عربي معيّن، إلى غير ذلك من الدوافع المادية .

والدّوافع الاندماجيّة التكامليّة عادة "تقوم بدور نشيط في تعلّم اللغة، حيث أجمعت الأبحاث على أن الطّلاب أصحاب الدّوافع التكامليّة يثبتون نجاحا واتجاها إيجابيا نحوها ونحو شعبها أكثر من أي دوافع أخرى، وكان الاستنتاج من تلك الدّراسات أن الدّافع الاندماجي قد يكون شرطا مهمّا للتعلّم الناجح لّلغة، وذهب بعض المدرّسين والباحثين إلى حدّ الادّعاء بأنّ الدّافع الاندماجي ضروري جدّا للتعلّم الناجح للغة الثانية"[1] .

لكن في مقابل ذلك ظهرت دراسات أخرى نقضت هذا الادّعاء، وأثبتت أنّ تأثير الدّوافع النفعية لسكّان الهند والفلبّين نحو تعلّم اللّغة الانجليزية، كانت أقوى من تأثير الدّوافع الاندماجية إلاّ أنّ الأمر إذا تعلّق باللّغة العربية، فإنّ تأثير الدّوافع الاندماجية، يكون أكثر من تأثير الدّوافع النفعية، وهي حقيقة يصدّقها الواقع والتجربة.

3- معلّم اللّغة العربيّة :

لا شكّ أنّ المعلم في كل عملية تعليمية" هو القدوة الصّالحة والمثال المحتذى والأنموذج المتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة، وكلما كانت صفات المعلّم وخصائصه كاملة شاملة استقام التلاميذ، وصلح المجتمع،لأنّ " أهميّة المعلّم في الحياة و خطورة دوره، كلّها نواح أساسية تفرض على رجالات التربية والتعليم إبراز صورة المعلّم بأجلى معالمها، وأروع معانيها"[2]، وإنّ نجاح المتعلم في كل جوانب الحياة من نجاح المعلم، وفشل المتعلّم من فشل المعلّم، ذلك أن المعلّمين

[1]- دوغلاس بروان، **مبادئ تعليم وتعلم اللغة**، تر: إبراهيم بن حمد القعيد، عبد بن عبد الله الشمري، مكتبة التربية العربي، لدول الخليج، الرياض، 1994، ص202.

[2]- سمير محمد كبريت، **منهاج المعلم والإدارة التربوية**، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 1998 م، ص7.

"هم القدوة الصّالحة للتّلاميذ والتّلاميذ هم مرآتهم على الصعيدين التّربوي والتّعليمي، فإذا أصيبت هذه المرآة بخدش أو كسر أو شق تشوهت صورة النّاظر إليها"[1]، والمعلّم الناجح هو الذي تتوافّر فيه شروط كثيرة منها [2]:

– أن يعي المعلم دوره في المجتمع، وأنّه ليس مجرد موظف يتقاضى أجره فحسب بل هو صاحب رسالة في هذه الحياة.

–إظهار روح الفرح والمرح، فالابتسامة خير رسالة، وأبجح لقاء بين المعلّم وطلاّبه، كما أنّها تبدد كثيرا من المخاوف في نفس المتعلّم، وتزيل عنه التوتّر، وهذا من هدي المصطفى صلّى الله عليه وسلّم، فقد قال صلى الله عليه وسلم:(**وتبسّمك في وجه أخيك صدقة**).

– إيجاد جوَّ تعليمي مناسب قائم والعلاقة الصحيحة والودية بين المعلم والمتعلمين أنفسهم وأن يُشعر متعلميه بالحب غير المشروط، وأن تكون العلاقة مرنة حرّة بالقدر الذي يضمن له تحقيق أهداف درسه .

– محاورة المتعلمين لما فيه من فوائد كثيرة جدّا لكل من المعلّم والمتعلّم على حد سواء.

– التّركيز على الجانب العمليّ، واستنتاج المعلومات من المتعلمين، وبذلك نعوّد المتعلّم على العمل وحبّ الاستكشاف، وهكذا تكون التعليمية تفاعلية.

– اتباع طرائق تدريس بناءة، مثل التعلّم التعاوني والعصف الذّهني والتعلّم باللّعب والترفيه

---

[1]– ن م ، ص9.

[2]– أحمد نواف الرهبان وآخرون ، **دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، أكاديمية اسطنبول، 2016، ص218-219.

والتعلم النّشط .

– التوعية الإلكتروّنية للمتعلّمين، فقد أصبحت النّهضة الإلكترونية ركنا أساسيا من أركان التعلّم، فهناك الأقراص المدمجة والتعلم عبر الحاسب والسبورة، وبإمكان المتعلّم الدخول إلى الانترنت واستخراج المعلومات والنصوص والبحوث التي يريدها .

– استخدام الوسائل التعليميّة الحديثة، فالمعلّم الناجح يعي جيدا دور الوسيلة التعليمية في إيصال المعلومة، فهي جناح يحمل الفكرة، وجسر يسهّل عبور المفاهيم، وأداة تيسّير وصول الأفكار.

– الأخلاق الطيبة كالصّبر والتّواضع والتعاون والعدل والإخلاص في العمل حتى يكون خير مثال، وأفضل قدوة للآخرين، فالمعلّم الجيّد هو قائد جيد وصديق جيد.

1.3– المعلّم المتخصّص في تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها :

إنّ نجاح أيّ عملية تعليمية يتوقف على وجود معلّم ناجح، وميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يفتقر إلى أولئك المعلّمين المتخصصين؛ فبرامجه تعتمد معلّمين غير متخصصين لا يملكون شهادات في تعليم اللغة العربية للأجانب، أو شهادات في تعليم اللغة العربية على الأقل وإنّما يعتمد في عمليّة التّعليم على معلّمين يحملون شهادات في تخصّصات أخرى، هذا ما انعكس سلبا على مستوى الطلّبة وأدائهم، "فالمعلّم في هذه البرامج يحتاج إلى إعداد خاص يشترط أولا تخصصّا في العربية بحيث يكون عارفا بتاريخها وأنماطها ونصوصها

واستعمالها في الاتصال"[1].

والسّبب في ندرة المعلّمين المتخصّصين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية يعود إلى اعتبارات عديدة منها :

- حداثة علم اللّغة التطبيقيّ وعدم وضوحه لدى الكثيرين .
- الإقبال على تعلّم اللّغة العربيّة لغة ثانية أو أجنبية ضعيف قياسا إلى اللّغات الأجنبية الأخرى كالإنجليزية والفرنسيّة.
- عزوف كثير من المعاهد و الجامعات عن تدريس اللغة العربية لغة ثانية.
- برامج إعداد معلّمي اللغة العربية لغة ثانية قليلة.
- أغلب المهتمين بتعليم اللّغة العربيّة تخرّج من معاهد أخرى غير معاهد اللغة العربية.

لكنّ عددا من المعاهد والجامعات العربية عكف على إعداد معلّمي اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، وكانت البداية بافتتاح عدد من أقسام إعداد معلّمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها، تمنح درجات الدبلوم والماجستير في علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكانت جامعة الدّول العربيّة ممثّلة في المنظّمة العربيّة للتربية والثّقافة والعلوم أول من تبنّى هذه الفكرة ونفذّها في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الذي يعد أوّل معهد متخصص في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بيد أنّ المملكة العربية السعوديّة، وعن طريق جامعاتها كانت أبرز المهتمين بإعداد معلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، حيث افتتح في كل معهد من

[1]- عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص124.

معاهدها قسم بإعداد معلّمي اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، ففي معهد تعليم العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض افتتح قسم لتأهيل معلّمي اللغة العربية لغير النّاطقين بها، يمنح درجتي الماجستير والدبلوم في علم اللّغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها، وفي كل معهد من معاهد اللغة العربية قسم مماثل لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، كمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ومعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ومعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة، كما أنه توجد أقسام مماثلة في بعض الدّول العربيّة في مصر والعراق والأردن وغيرها.

على الرغم من أهميّة هذه البرامج إلا أنّها تعاني من جوانب كثيرة، ولعل أبرزها تلك المتمثلة في التفاوت في نوعية المقبولين، والنقّص الواضح في إعداد المواد التعليمية، أمّا من الجانب اللغوي فيلاحظ أنّ هناك إغراقا في التفاصيل اللّغوية، وعدد الاهتمام اللاّزم بالمهارات اللغوية الأربع.

2.3- كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها :

لقد حدد القائمون على برامج تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها الكفايات، التي ينبغي أن تتوافر لدى معلم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها،ونذكر منها :

أ/الكفاية التربوية [1]:

1- على المعلّم أن يعرف كيف يعلّم، وهذا يستوجب إحاطته بأساليب التّدريس العامة

[1]- محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ط3، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض،1996، ص32.

والخاصة، بالنسبة لمعلّم العربية كلغة ثانية، لابد من أن يعرف المعلم كيف يعلم المفردات والقراءة والكتابة واللفظ وكيف يختبر تلاميذه في كلّ مهارة لغوية وكيف يستخدم الوسائل المعينة في التدريس .

2- على المعلم أن يحافظ على مظهر لائق، لأنّ تلاميذه يعتبرونه قدوة لهم ويتفحصونه من قمة رأسه إلى أخمص قدميه.

- صوت المعلّم يجب أن يكون واضحا يسمعه كل طالب في الصفّ، كما يجب أن يكون الصوت متوسّط القوّة، فالصّوت العالي جدا يضّر مثل ضرر الصوت المنخفض.

- على المعلم أن يحضّر درسه قبل دخوله غرفة الصف، ولا شيء يقتل فعالية التعلّيم مثل غرور المعلم الذي لا يحضر درسه ولا يدري ماذا يدرس ولا كيف يدرس.

- على المعلم أن يعرف أكثر ممّا يحويه الكتاب المقرّر، وهذا ما يحتّم عليه سعة الاطلاع واستمراريّة لاكتساب المزيد من المعرفة في الحقل الذّي يدرسه.

- على المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين طلاّبه.

ب/ الكفاية العلمية:

لقد أوصى المتخصصون بمجموعة من الصفات يحبذ لمعلّم اللغة العربية أن يتصف بها ومنها أن يكون:

- عالما بنظام اللغة العربية ومستوياتها المختلفة: الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة.

– على علم بتاريخ اللغة العربية وخصائصها، وأوجه الشبه والاختلاف بينها وبين اللغات العالميّة الأخرى.

– مجيدا للأنظمة اللغوية المختلفة؛لأنّ هذا يساعده على فهم لغات الطلّبة ويساعده كذلك على استخدام لغة وسيطة إن استدعى الأمر ذلك.

– عالما بموضوع اللّسانيات التطبيقيّة وما يتعلقّ به من طرائق تعلم اللغات ونظرياتها.

– صاحب اطّلاع في شتّى حقول المعرفة الإنسانية، خاصّة فيما يتعلق بالمادة التي يدرسها والميدان، الذي هو بصدد تعليمه.

ج/ الكفاية الثقافيّة:

لقد ذهب كثير من المختصّين في تعليم اللغات الأجنبية إلى أن الثّقافة هي خامسة المهارات بعد المهارات اللغوية الأربع– فهم المسموع، والمحادثة ، والقراءة ،والكتابة – لهذا كان لزاما على معلّم اللغة العربية أن يكون صاحب كفاية ثقافية تؤهله إلى أن يكون معلّما ناجحا، فمعلّم اللّغة العربية يجب أن يكون على اطّلاع بالثقافة العربيّة الإسلاميّة، وأهم صورها، كما اشترط بعض القائمين على برامج تعليم العربية في معلم اللغة العربية أن يكون حافظا لجزء من القران الكريم وجزء من الأحاديث النبوية الشريفة، وشيء من التاريخ الإسلامي، وأن يكون على دراية بالأدب العربي من شعر ونثر، كما يشترط في معلم العربية أن يكون فاهما لثقافة الطلّبة الأجانب؛ لأنّ هذا يسهّل عمليّة التواصل بينه وبينهم، ومن شأنه أن يزيل الحواجز بينه وبين طلبته .

4- الثّقافة العربيّة الإسلاميّة وتعليم اللّغة العربيّة:

1.4 مفهوم الثّقافة :

يعدّ مفهوم الثقافة من المفاهيم الواسعة المتفلّتة، حتى أنّ علماء الاجتماع عجزوا أن يجدوا لها تعريفا ضابطا لحدودها، ذلك أنّ للثقافة معنى عاما، يتّسع ليشمل مختلف أنواع التفاعل بين الإنسان وبيئته، إلاّ أنّه توجد تعريفات اختارها المختصون لمقاربتها المعنى الحقيقي، " ومن جملة هذه التعريفات نجد تعريف تايلور والذي يرى فيه بأن الثقافة تعني ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات والتقاليد، بل وجميع القدرات التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع"[1] .

أما الثقافة عند دوغلاس براون فهي "الأفكار والعادات والمهارات والفنون والأدوات، التي تميز جماعة بشريّة ما من جماعة أخرى في حقبة ما من الزمن"[2] .

ولقد ارتأينا أن نورد تعريف علي أحمد مدكور للثقافة، ذلك التعريف المنبثق من عقيدته الإسلامية، فهو يرى بأنّ الثقافة" هي الأسلوب الكلي لحياة الجماعة، الذي يتسق مع تصور الجماعة للألوهية، والكون، والإنسان،والحياة ".[3] فالثقافة اليابانية عنده هي "الأسلوب الكلي لحياة المجتمع الياباني، الذي يتسق مع التصور الياباني للألوهيّة والكون والإنسان والحياة، والثّقافة الأمريكية هي الأسلوب الكلّي لحياة المجتمع الأمريكي، الذي يتسق مع التصور البراجماتي

---

[1]- رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، **م س**، ص313.

[2]- دوغلاس بروان، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي، علي احمد شعبان، دار النهضة، بيروت 1994، ص150.

[3]- م.س، ص 150.

للألوهية والكون والإنسان والحياة، وهكذا ينسحب التعريف على المجتمع الروسي والألماني والفرنسي" ...الخ[1] .

هذا، فضلا عن المعنى الذي تطلقه العامّة على الثّقافة؛ ففي المجتمعات العربية يقصد بكلمة الثقافة الوصول إلى مستوى علمي معين، فيقال فلان شخص مثقف، أي أنّه متعلم.

2.4- العلاقة بين اللغة والثقافة :

من خلال ما سبق من تعريفات للثقافة ، نستطيع أن نعرف العلاقة بين اللّغة والثقّافة فاللّغة هي الناطقّ بثقافة المجتمع المتكلم بها، وهذا ماحدا بكثير من المختصين إلى القول بأنّ تعلّم لغة ما هو تعلّم ثقافة المجتمع المتكلم بتلك اللغة؛ فالمتعلّم للغة الفرنسيّة هو متعلّم للثقافة الفرنسيّة، والمتعلم للغة الإنجليزية هو متعلم للثقافة الانجليزي ، والمتعلّم للغة العربية هو متعلم للثّقافة العربية ..الخ

ولعلّ خير دليل على أنّ اللغة ناطقة بثقافة أهلها، ما نلاحظه من تعدّد المفردات على المعنى الواحد في لغة معينّة، فالمفردات الدالة على الثلج متعددة لدى شعب الإسكيمو والمفردات الدالة على الجمال والصّحراء لا حصر لها في اللغة العربية، "**ولا شكّ** أنّ الثّروة اللّفظية لأي لغة تصوّر طبيعة المعتقدات والتقاليد والحضارة السّائدة في المجتمع الذي يستعملها؛ فنجد في لغات مثل الإنجليزية والفرنسية والروسيّة ثروة لفظية تتصّل بالعلم والتكنولوجيا الحديثة، في حين لا نجد معادلا لهذا في بعض لغات الشعوب الناميّة، ولكن في مقابل ذلك ستجد كلمات كثيرة في هذه

[1]- علي أحمد مدكور، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص271.

اللّغات، بل في لغات بعض القبائل المنعزلة في غينيا الجديدة أو أمريكا الجنوبيّة لا يمكن ترجمتها بسهولة إلى الإنجليزية أو الفرنسية أو الروسيّة، لأنها تشير إلى أشياء غير مألوفة في الحضارة الغربية "[1].

كذلك من أبرز مظاهر علاقة اللغة بالثقافة، تلك التراكيب اللغوية التي تؤدي معاني مختلفة إذا نظر إليها معزولة عن معناها اللغوي، فمتعلم اللغة العربية الأجنبي إذا سمع مثلا :(لا علم ولا أخلاق ، ولا هم يحزنون) فلا يستطيع أن يفهم الجملة الأخيرة (ولا هم يحزنون) لأنّ لهذه الجملة حمولة ثقافية لايتسنى للأجنبي أن يفهمها، وهي ببساطة تمثل تجربة معرفية للمسلم العربي، ونفس الشيء ينطبق على جميع اللغات البشرية .

فإدوارد سابير يرى بأنّ " فهمنا لقصيدة بسيطة على سبيل المثال، لا يعتمد على مجرد فهمنا للمعاني العادية للمفردات فحسب، بل على فهمنا حياة المجتمع بأسره كما تعكسها أو توحي بها تلك المفردات أيضا، وحتى أشكال الإدراك البسيطة تظل تحت رحمة الأنماط الاجتماعية أكثر كثيرا مما نعتقد ..، فنحن لا نرى أو نسمع أو نمر بالتجارب المختلفة بالطّريقة التي نفعلها إلاّ لأنّ العادات اللغوية لمجتمعنا تفرض علينا مسبقا خيارات معينة لتأويل معنى ما نرى وما نسمع وما نمر به"[2].

فكلمة نعم على سبيل المثال، تبدو بسيطة بديهة، إلاّ أنها في بعض المجتمعات لا تعني

[1]- جون ليونز، **نظرية تشومسكي اللغوية**، تر: حلمي خليل، ط1، دار المعرفة ، الإسكندرية، 1985، ص48.

[2]- ينظر:نايف خرما، علي حجاج، **اللغات الأجنبية**، عالم المعرفة، الكويت، 1978، ص111.

بالضرورة الموافقة والقبول.

كما أنّ متعلم اللغة الأجنبية مجبر على تعرّف العادات والتقاليد التي تحكم المجتمع المتكلّم بتلك اللّغة، كي يصون نفسه من الوقوع في الزّلل، ففي كثير من المجتمعات يمنع الخوض في الأمور السياسيّة والاقتصادية، وفي مجتمعات أخرى يحظر الحديث عن تعدد الزوجات كالمجتمع التركي، وفي مجتمعات يُكره رفع الصوت بالكلام،إلى غير ذلك من الأمور التي يجب على متعلم اللغة الأجنبية معرفتها والإحاطة بها .

3.4- مفهوم الثّقافة العربيّة الإسلامية :

قد يصعب إيجاد تعريف للثّقافة العربية في معزل عن الثّقافة الإسلامية، ذلك أنّ حياة العرب اصطبغت بصبغة دينية إسلامية، منذ أن ساد الإسلام الجزيرة العربيّة، فانبثقت تصوّراتهم وعقائدهم وسلوكاتهم من تصور إسلامي بحت، أما الثّقافة الإسلامية فيقصد بها " تلك المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السّلوك التي يقرّها الدّين الإسلامي متمثلا في القرآن الكريم والسّنة النبويّة"[1] .

أمّا حسب تعريف أحمد مدكور للثقافة؛ فالثقافة الإسلامية هي الأسلوب الكلي لحياة الجماعة المسلمة المتّسق مع تصّور هذه الجماعة للألوهية والكون والإنسان والحياة، على رغم هذا فإنّه توجد فروق بين الثقافة العربية والثقافة الإسلامية تتمثل في:

[1]- رشدي طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، ام القرى، مكة المكرمة، 1985، ص199.

أ/ الثّقافة العربيّة:

1-وصفيّة (تصوّر ما هو كائن).

2-تقبل عناصرها الجاهليّة .

3-ترفض الشعوبيّة لحطّها من قدر العرب.

4-محليّة.

5-جذورها من العرف .

6-يقبلها الإنسان للاعتزاز القومي .

ب/ الثّقافة الإسلامية:

1-معياريّة (تصف ما ينبغي أن يكون).

2-ترفض عناصرها الجاهلية .

3-ترفض الشعوبية لتعارضها مع الأخوة الإسلامية .

4-عالميّة.

5-جذورها من القرآن والسنّة.

6-يقبلها الإنسان للاعتزاز الدّيني.[1]

4.4 أهداف تدريس الثّقافة العربية الإسلامية:

من خلال ما سبق من إيضاح لمفهوم الثّقافة العربية الإسلامية، فإنه يكون لزاما على أي

[1]- جاء هذا التفصيل في إحدى حلقات برنامج "في مدرسة القرآن" على التلفزيون السعودي، على لسان الأستاذ تمام حسان، في الشهر فيفري 1983 م، ينظر :رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد مواد برامج تعليم اللغة العربية، ص200.

برنامج من برامج تعليم العربية أن ينشد ما يلي[1]:

- تحقيق الإيمان والفهم لحقيقة الألوهية والفارق بينها وبين حقيقة العبودية.

- إدراك مفهوم الديّن في التصّور الإسلامي .

- إدراك مفهوم العبادة في التصّور الإسلامي .

- ترسيخ العلاقة بين الإيمان بالله والأخوة في الله.

- إدراك مفهوم التوحيد في التصور الإسلامي .

- إدراك العلاقات والارتباطات بين النبويّة والرّسالة، وبين الرسل والرسالة الخاتمة.

- إدراك مفهوم الكتب والكتاب الشامل.

- القدرة على قراءة القرآن الكريم وفهمه وحفظ ما تيّسر منه .

- القدرة على قراءة السنّة النّبوية المطهرة وفهمها، وحفظ ما تيسر من أحاديث الرسول صلّى الله عليه وسلم.

- إدراك حقيقة الكون في التصّور الإسلامي .

- إدراك حقيقة الكون المشهود ومفرداته وواجب الإنسان حياله.

- إدراك حقيقة الكون المغيّب ومفرداته وواجبات الإنسان حياله.

[1]- علي أحمد مدكور، إيمان هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، م س،ص 275-276-277.

- فهم مصادر المعرفة والعلاقات والارتباطات بينها في التصّور الإسلامي.

- فهم حقيقة الإنسان في التصّور الإسلامي .

- إدراك التصور الإسلامي لمركز الإنسان في الكون .

- فهم التصور الإسلامي لوظيفة الإنسان في الحياة .

- إدراك مفهوم الخلافة في الأرض التي عهد الله إلى الإنسان بها.

- إدراك العلاقات والارتباطات بين استخلاف الله للإنسان في الأرض وبين تحقيق الإنسان لذاته.

- إدراك العلاقات والارتباطات بين وظيفة الإنسان في الحياة وبين غايته فيها.

- فهم حقيقة الحياة الدنيا والآخرة، وطبيعة العلاقات والارتباطات بينها.

- إدراك أهميّة العلم وقيمته في إعمار الحياة.

- إدراك أهمية العدل كقيمة لا تعمر الحياة بدونها .

- إدراك مفهوم الشورى في التصّور الإسلامي، والعلاقات والارتباطات بينها وبين الديمقراطية في التصورات الأخرى.

- إدراك مفهوم الإحسان في العمل في التصور الإسلامي.

- تأكيد الشعور بأن الحرية فطرة في الطبيعة الإنسانية.

- تأكيد الشعور بأهمية الوحدة في التصور الإسلامي.

– إدراك مفهوم التغير الاجتماعي في التصور الإسلامي.

–إدراك الفوارق بين القرآن والسنّة، وبين التراث الإسلامي، وبين التّراث الإنساني.

– ترسيخ أهمية استخدام اللغة العربية في التّفكير والتّعبير والاتصال، باعتبارها لغة الإسلام المقّدسة.

– إدراك مفهوم الثّقافة ومفرداتها في التصور الإسلامي.

– إدراك الفوارق بين عالمية الإسلام وبين العولمة.

– ترسيخ مفاهيم العدل والسّلام في عقول المسلمين.

– فهم معنى البيئة في التصور الإسلامي، وترسيخ ثقافة المحافظة عليها.

– إدراك أهمية التفكير العلمي و فهم مناهجه والتدرب على أساليبه.

– فهم التصور الإسلامي للنظام السيّاسي والتدرب على أساليبه.

– فهم التصور الإسلامي للنظام الاقتصادي والتدرب على أساليبه.

–فهم التصور الإسلامي للنظام الاجتماعي والتدرب على أساليبه.

– فهم التصور الإسلامي لنظام الأسرة وممارسته.

– فهم مكانة الفنّ والأدب في التصّور الإسلامي وتقريرهما شعورا وممارسة.

– إدراك التصور الإسلامي للفوارق بين الشخصية القويّة الكادحة وبين الشخصية المترفة.

- إدراك طبيعة المجتمع ومكوناته في التصّور الإسلامي.

- فهم التصّور الإسلامي للنّظرية التاريخيّة.

- فهم المدخل الحضاري للتربية والتعليم في التصّور الإسلامي.

- إدراك مفهوم المسِؤولية الاجتماعية في التصّور الإسلامي.

- فهم حقوق الإنسان في الإسلام وممارستها.

5- اللغة التي نعلّم:

تقسّم اللغة العربية على ثلاثة مستويات عند المهتمين بها:

1-فصحى التراث: وهي اللّغة التي كُتب بها التراث العربي من شعر ونثر، وهي لغة الكتابات الدينية القديمة، وفصحى التراث غائبة اليوم عن الاستعمال الشفوي والكتابيّ، إلا ما كان من خطب دينية نسمعها في المساجد،بها اقتباس في بعض مفرداتها وتراكيبها من فصحى التراث.

2- **الفصحى المعاصرة(MSA)**: وتسمى باللغة المشتركة أو اللغة المعياريّة و هي" خلاصة التطّور الذي عرفته اللّغة العربية في هذا العصر، وهي اللغة الوسطى التي هي أعلى مستوى وأرقى مقاما من اللغة السيّارة، فهي لغة عربية تحافظ على خصائصها ومميزاتها وتراكيبها وصيغها ولكنها لغة عربية معاصرة بكل ما في المعاصرة من دلالات"[1]، والفصحى المعاصرة هي اللغة المستعملة في وسائل الإعلام، والخطب والمحاضرات والمؤتمرات، وفي العلاقات الدوليّة، وهي غائبة

[1]- شوقي ضيف، **في التراث و الشعر واللغة**، دار المعارف، القاهرة، 1987، ص242.

كذلك عن الاستعمال الشفوي في الحياة العامّة.

3-**العاميّة**: وهي لغة التّخاطب اليومي تستعمل في مواقف الحياة العامّة بين الأهل والأصدقاء وتنفرد بهذا الجانب من الحياة، وهي مختلفة من جهة إلى أخرى قليلا أم كثيرا.

ولقد أثيرت قضية اختيار لغة التعليم في برامج تعليم اللّغة العربيّة، فذهب فريق إلى القول باختيار العاميّة، لكونها اللغة المستعملة في الخطاب الشفوي في كامل الوطن العربي، ويؤيّد هذا النّوع من اللغة أصحاب البرامج المعدّة لأولئك الدّارسين الرّاغبين في قضاء وقت قصير في بلد عربي، أو قضاء عطلة سياحية ...إلى غير ذلك من المواقف التي تستدعي اتصالا مباشرا بالعرب.وذهب فريق آخر إلى القول باختيار فصحى التراث وهم أصحاب البرامج المعدّة لدارسين يهدفون إلى الاطّلاع على التراث العربي الإسلامي أو لأغراض استشراقية.

أمّا الفريق الثالث، وهو الدّاعي إلى اختيار الفصحى المعاصرة، والفصحى المعاصرة هي اللغة المستعملة في أغلب برامج تعليم العربية، واختيار هذا النّوع من اللّغة يعود إلى أسباب عديدة، نذكر منها:

- اللهجات العامية في البلاد العربية " يختلف بعضها عن بعض اختلافا واضحا على المستويات الصوتية والصّرفية والنّحوية، واستخدامها في أيّ مرحلة من مراحل التّعليم من شأنه أن يوسّع من دائرة هذا الاختلاف، ويمنحها عوامل قويّة تؤدي إلى التّفريق والتّنويع بصورة أشد وأكثر عمقا.وليس بالبعيد في هذه الحالة أن تأخذ كلّ لهجة طريقها الخاص بها وتثبت قواعدها ونظمها

حتى تستقلّ بنفسها وتصبح لغة قائمة بذاتها على مرّ الزمن"[1].

– الدّعوة إلى التّعليم بالعامية دعوة مغرضة، وهي دعوة قديمة، فللتّاريخ شواهد لا تنسى لمحاولة الغربيين إحلال العاميّة محلّ الفصحى.

– اللّغة الفصحى" هي السّجل الحي لحضارة عربية عريقة، تضرب بعيدا في أعماق التاريخ، ولسنا نملك أن نقطع الواصلة بين هذه الحضارة وواقعنا الرّاهن. وإلا كان علينا أن نبدأ من جديد، ونحتاج إلى أحقاب طويلة لا يعلم مداها إلا الله كي نبني حضارة أخرى جديرة بأمّة عريقة تحاول أن تأخذ موقعها اللائق بها في مجتمع حديث زاخر بألوان شتى من مناحي الفكر والتقدم الإنساني"[2].

– التعليم بالعاميّة يعني الانقطاع التّام عن القرآن الكريم والسنّة النبوية، ومنه طمس روح الانتماء إلى الإسلام سواء كان المتعلّمون من العرب أم من غيرهم من الأجانب.

– لا شك أن "الأخذ بالفصحى المعاصرة لا يعني انعزالنا عمّا سمّي فصحى التراث، أو بعدنا عنها أو إهمالها بحال من الأحوال . إنّ الفصحيين كلتيهما حلقتان متّصلتان اتصالا وثيقا، ليس بينهما انعزال أو حدود فاصلة فصلا تامّا، إنّهما أشبه بجانبين من جوانب شيء واحد أختص كل جانب منهما بمجموعة من السمات التي لا تلبث أن تتلاشى أو تقلّ بمجرد الانتقال من وإلى هذه الصيغة أو تلك".[3]

– يسهل على متعلّم العربيّة الفصحى المعاصرة تعلّم أية عاميّة عربيّة، فيما يصعب على

[1]– كمال بشر، **دراسات في علم اللغة**، دار غريب، القاهرة، 1998، ص222.

[2]– كمال بشر، م س، ص 221.

[3]– ن،م، ص229.

متعلّم العامية تعلّم الفصحى، وهذا ما أثبتته كثير من الدّراسات.

كل هذه الأسباب جعلت القائمين على تعليم العربية سواء لأبنائها أم للناطقين بغيرها يختارون تعليم الفصحى المعاصرة، إلاّ أنّه قد يسمح بتعليم العاميّة في بعض البرامج الخاصّة، التي تضمّ دارسين يضطرّون إلى تعلّم عاميّة بلد عربي معيّن .

6- مستويات تعليم اللّغة العربيّة :

إذا كان تعلّم أيّة لغة أجنبية هو استجابة عضويّة عقليّة نفسيّة، وإذا كانت أيّة لغة عبارة عن مجموعة من المهارات – فهم مسموع – محادثة- قراءة –كتابة – فإن تعلّمها لن يتّم في يسر وسهولة، وإنّما هو عملية صعبة معقدة، وهذا ما حمل القائمين على تعليم اللغات الأجنبية على وضع مستويات تعليمية تسّهل من عملية تعلم اللّغة .

إلاّ أن هؤلاء الباحثين والمشتغلين في هذا الميدان اختلفوا في عدد المستويات اللّغوية التي تصل بالطّالب إلى كفاية لغويّة واتّصاليّة تعدل أو تقرب كفاية المتكلّمين الأصليين باللّغة الهدف فمنهم من قسّمها إلى ستّة مستويات، ومنهم من قسّمها إلى خمسة مستويات؛ كالإطار المرجعي ACTF وهي المبتدئ، والمتوسّط، والمتقدّم، والمتفوّق والمتميّز.

وتنقسم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة مستويات فرعية، وهي مبينة في الجدول الأتي:[1]

الجدول رقم (02): تقسيمACTFL للمستويات التعليمية

المستوى الرئيسي	المستويات الفرعية
المبتدئ	الأدنى – المتوسط – الأعلى
المتوسط	الأدنى – المتوسط – الأعلى
المتقدم	الأدنى – المتوسط – الأعلى

ومنهم من يقسمها إلى ثلاثة مستويات: المبتدأ، المتوسط، و المتقدم و هو التقسيم المعتمد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، و هذا التقسيم للمستويات اللغوية يسمى تقسيم: CEFR، و هو كذلك إطار مرجعي عالمي، تقسم المستويات الثلاثة بدورها فيه إلى مستويات فرعية، مبينة في الجدول التالي:[2]

الجدول رقم (03) :تقسيم CEFR للمستويات التعليمية.

المستوى الرئيسي	المستويات الفرعية
A	A1 (تمهيد)
المبتدئ	A2 (انتقالي- الحاجات الأساسية)
B	B1 يتم فيه التواصل مع الناس

1-ينظر:أحمد نواف رهبان و آخرون، **دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، ص39.

[1] المرجع السابق،ن ص.

المتوسط	B2 الاستخدام الذاتي للغة
C المتقدم	C1 استعمال اللغة بشكل مستقل
	C2 إتقان اللغة

وهناك تقسيمات أخرى للمستويات اللغوية، فمن الباحثين من يصل بالمستويات إلى ستة ومنهم من يقسمها إلى أربعة.

7- الوسائل التعليمية:

تعد الوسائل التعليمية ركنا أساسيا من أركان عملية تعليم اللغات،و شرطا ضروريا من شروط تحقيق النجاح في هذه العملية، والاستخدام الجيد لهذه الوسائل سبب من أسباب تحسين الأداء لدى الطلبة، وبعث روح النشاط وحب العمل في نفوسهم،كما أنّها أدوات مسهلة لاكتساب الطلبة مختلف المعارف و المهارات.

1.7- مفهومها:

الوسائل التعليمية هي كلّ ما يستعمله المعلّم داخل الصف من أدوات، بغية مساعدة التلميذ على اكتساب معارف و طرائق، في مدة أقصر و طريقة أسهل، وهي عند دنت (DENT)"المواد التي تستخدم في الدراسة أو في غيرها من المواقع التعليمية، لتسهيل فهم معاني الكلمات المكتوبة و المنطوقة"1.

1 عبد الرحمان كدوك ،تكنولوجيا التعليم،ط1،الرياض،2000،ص67.

2.7- المصطلح:

لقد اختلفت الاصطلاحات على الأدوات المستخدمة في التعلم، وذلك لاختلاف طبيعتها ووظيفتها و أهم هذه الاصطلاحات:

1- **المعينات التربوية:** و تنبع هذه التسمية من الدور الذي تقوم به الوسيلة في التعليم، ذلك لأن الدور الأساسي لها هو مساعدة الطلبة و المعلمين على حد سواء.

2- **الوسائل السمعية البصرية:** و تنبع هذه التسمية من طبيعتها السمعية البصرية، وتكون "الاستفادة منها في التعلم و التدريس بواسطة حاستي البصر و السمع عموما "[1].

3- **وسائل الإيضاح:** والتسمية مستمدة كذلك من الدور الذي تقوم به، وهو نفس المعنى الذي تعنيه تسميتها"المعينات التربوية".

4- **تكنولوجيا التعليم:** و يقصد بهذه التسمية كل الوسائل الحديثة المستعملة في التعليم، كالحاسوب،و المسجل،والأفلام،والتلفزيون التعليمي، وغير ذلك من الوسائل،ويخرج بهذه التسمية كل الوسائل التعليمية القديمة،كالسبورة،و الأشكال و المجسمات.....الخ.

ورغم تعدد المصطلحات الموضوعة للوسائل و الأدوات المستخدمة في التعليم إلا أن تسمية الوسائل التعليمية هي التسمية المعتمدة في معظم كتب تعليم اللغات الأجنبية لشموليتها وجمعها للوسائل التقليدية و الحديثة.

[1] عمر الصديق عبد الله، دور الوسائل التعليمية في تعليم اللغات، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم 2007، ص64.

3.7- فوائد الوسائل التعليمية [1]:

1- تنمي في المتعلم حب الاستطلاع و ترغبه في التعلم.

2- تشوق المتعلم للتعلم و تزكي نشاطه في قاعة الدرس.

3- تحرر المتعلم من دوره التقليدي أي تجعله مشاركا بعد أن كان مستمعا و تقوي فيه روح الاعتماد على النفس.

4- توسع مجال حواس المتعلم و إمكانيات الاستفادة منها فتساعد على تدريب الأذن على سماع صوت الحرف أو الكلمة،و العين لتلم بجميع محتويات الصورة أو المادة التعليمية المعروضة.

5- تساعد على معالجة مشاكل النطق و حسن لفظ الكلمات و الأصوات.

6- تؤكد شخصية المتعلم و تقضي على خجله.

7- تساعد على ربط أجزاء المعلومة ببعضها و ربط الأجزاء بالكل و معرفة نسبة الأشياء.

8- تعلّم المعاني الصحيحة للعبارات و المفردات الغامضة و المجردة بأقل الأخطاء،و أقصر الأوقات و تنمي مفردات المتعلم.

9- تدفع المتعلّم للتعلم بواسطة العمل و ترغّبه في التعليم.

10- تقوي روح التأمّل في المتعلم و تساعده على استنباط المعارف الجديدة.

11- تساعد على نقل المهارات من صاحب المهارة إلى اكبر عدد من المتعلمين بادراك حسي متقارب بغض النظر عن المستوى الثقافي.

12- تساعد على جلب العالم إلى غرفة الصف و تزكي الحس الزماني و المكاني لدى المتعلم.

[1] عمر الصديق عبد الله، م.س، ص 13.

13- تقوي شعور المتعلم بأهمية المعلومات و المعارف التي اكتسبها وذلك يؤدي إلى تعزيزها.

14- تعالج مشكلتي الانفجار السكاني و المعرفي بتسخيرها لوسائل الاتصال الجماهيرية في العمليات التربوية.

15- توفر وقت كل من المعلم و المتعلم.

16- تيسر و تسهل عمليتي التعلم و التعليم.

4.7- أنواع الوسائل التعليمية:

تنقسم الوسائل التعليمية إلى أنواع ،أهمها :

1- **وسائل مرئية**: ومعظم هذه الوسائل تقليدي، كالسبورة و النماذج و المجسمات.وهذه الوسائل ضرورية في عملية التعليم،خاصة في المراحل الأولى من التعليم.

2- **وسائل سمعية**: ويقصد بها أجهزة التسجيل المسموعة، والإذاعات التربوية، وتستعمل هذه الوسائل في تعليم مهارة الاستماع في الغالب.

3- **وسائل سمعية بصرية**: وأول هذه الوسائل الحاسوب، فهو وسيلة مهمة، قد يكون أهمّ هذه الوسائل على الإطلاق، إذ إنّ المعلم يستعمله في كل المراحل ولكل المهارات.

الفصل الثاني: تدريس عناصر اللغة العربية وممارتها

أولا : تدريس عناصر اللّغة العربيّة

❖ تدريس أصوات اللغة الأصوات

- ✓ أصوات اللغة العربية بين الصعوبة والسهولة
- ✓ مراحل تدريس الأصوات
- ✓ الثنائيات الصغرى
- ✓ خطوات تدريس الأصوات
- ✓ مشكلات تدريس الأصوات
- ✓ أهداف تدريس الأصوات
- ✓ مهارات الأداء الصوتي

تنبثق أهميّة الأصوات من طبيعة اللّغة نفسها، فاللغة كما هو ثابت في عرف علماء اللغة القدماء والمحدثين هو أنّ حدّها " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]، فالطبيعة الصوتية للغة هي التي جعلت من الأصوات عنصرا مهمّا، ولعلّه أهمّ العناصر اللغوية، لذا وجب على معدّي برامج تعليم اللغات الأجنبية الاهتمام به والتركيز عليه، لأنّ إهماله – لاشك- يحول بين المتعلّم وبين وصوله إلى كفاية لغوية تمكنه من التواصل مع أبناء اللغة الهدف بشكل مثمر.

وأهمّ ما يميز عنصر الأصوات هو الصعوبة قياسا إلى العناصر اللغوية الأخرى، وتعود صعوبة تعليم الأصوات إلى ناحية عضوية، خاصّة إذا تعلق الأمر بأصوات غير موجودة في لغة المتعلم، لذا حثّ كثير من المتخصصين على التركيز على الجانب التطبيقي دون النظري، "كإخراج اللسّان عند نطق التاء والذال والظاء ، وتذكّر حالة السّعال عند نطق الحاء، والغرغرة عند نطق الغين"[2].

ولعلّ ممّا يجب التنبيه إليه أن النظام الصوتي للغة العربية لا يقتصر على الوحدات الصوتية الأساسية كالفونيمات فقط، وإنما يشمل كذلك نبر الكلمات وتنغيم الجمل، " و مؤلّف الكتاب المدرسي الجيد يتوصل أولا إلى الفونيمات، التي تشكل صعوبة للطلاب الذين يستهدفهم الكتاب، ويخصص تمارين تعنى بتعليم تلك الأصوات والتدرب على نطقها، ويفعل الشيء ذاته لنبر الكلمات الأحادية والثنائية و الثلاثية، والمتعددة المقطع، فيبين موقع النبر في كل منها

[1]- ابن جني، **الخصائص**، ج 1، مصدر سابق، ص 15.

[2]- إبراهيم حمادة ،**الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها**،ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة ،1986، ص 236 .

ويخصّص تدريبات صوتية عمليّة تساعد الطّلاب على الأداء الصحيح ، ثم يدرب الطلاب على التّنغيمات المختلفة للجمل العربيّة الخبريّة منها والاستفهاميّة، وينبغي عرض هذه التمارين بشكل منظّم متدرّج، يسهل للطّالب إحراز تقدّم ملموس في نطق العربية[1] " .

1- أصوات اللّغة العربيّة بين الصّعوبة والسّهولة:

ممّا لاشك فيه أنّ النّظام الصوتي للغة العربية يتميّز عن غيره من الأنظمة الصوتية للغات الأخرى، فالعربية تتميّز بأصوات يندر وجودها، وهذا ما ثبتته الدّراسات التقابلية التي عمد إليها مدرسو اللغة العربية لغة ثانية لتسهيل عملية التعليم، ومن النّتائج التي توصل إليها التحليل التقابلي تفرّد اللغة العربيّة بالأصوات الحلقيّة، وأصوات الإطباق، وهو ما صدقته التجربة التعليمية، حيث أن متعلمي اللغة العربية الأجانب كثيرا ما وجدوا صعوبة في نطق هذه الأصوات.

ولقد تنبّه الخليل بن أحمد إلى أن " اللغات تختلف من حيث الأصوات، وما قد يتلاءم مع أمّة قد لا يتلاءم مع أمة أخرى ، ولاحظ أيضا أن الأذن العربية قد تستصيغ أصواتا معينة لا يستصيغها غيرها ، وأنّ اللسان العربي قد ينطق بتركيب خاص لا ينطق به غيره" [2].

---

[1]- علي القاسمي، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها** ، الرياض ، 1980دون ترقيم.

[2]- أحمد مختار عمر، **البحث اللغوي عند العرب – مع دراسة لقضية التأثير والتأثر** ، ط6، عالم الكتب، القاهرة، 1988، ص118.

ويجد معلم اللغة العربية نفسه أمام ثلاثة حالات في أثناء تدريسه لأصوات اللغة العربية:

- " **الحالة الأولى**: توافق النظام الصوتي للعربية مع النظام الصوتي للدارسين في بعض الأصوات، كالسين والصاد والباء والنون، وفي هذه الحالة لا يسجل الدارسون صعوبة في نطق هذه الأصوات.

- **الحالة الثانية**: وجود أصوات في لغة الدارسين مماثلة للعربية، إلا أن متغيراتها ليست مماثلة لمتغيرات أصوات العربية، وفي هذه الحالة يجد الدارسون صعوبة في التعامل مع هذه الأصوات.

- **الحالة الثالثة**: وجود أصوات في اللغة العربية غير موجودة في لغة الدارسين، كحروف الإطباق (الصاد و الضاد، والطاء والظاء) والحروف الحلقية (الهمزة والهاء و العين والحاء والغين و الخاء والقاف) فهذه الأصوات لا توجد في كثير من لغات العالم في صورة أصوات مستقلة، ذات رموز صوتية معينة" [1] .

- **الحالة الرابعة**: وجود أصوات في لغة الدارسين غير موجودة في العربية.

2- مراحل تدريس الأصوات:

أ/ مرحلة التعرف الصوتي:

يقوم الطالب في هذه المرحلة بإدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلا، أو متصلا، ثم بعد سماعه عدة مرات يقوم الطالب بتكرار الصّوت خلف معلمه، ويستحسن أن ينصرف الطالب عن فهم معنى الكلام، لكي لا تجتمع عليه صعوبتان، فهم المعنى وتمييز الصوت ونطقه.

[1]-ينظر: عبد العزيز العصيلي، **أساسيات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، ص 194.

- **مرحلة التمييز الصوتي:**

يقوم الطالب في هذه المرحلة بالتمييز بين صوتين متقاربين في المخرج عند سماعهما أو نطقهما، وإدراك الفرق بينهما، "والفرق بين التعرف الصوتي والتمييز الصوتي يتمثل في كون الأول لا نركز للطالب إلا على صوت واحد، أما في تدريبات التمييز الصوتي فإننا نركز عند نطق الكلمات على صوتين متقابلين نريد تدريب المتعلم على إدراك الفرق بينهما والتمييز بينهما عندما يسمع أو ينطق كلمات فيها هذان الصوتان "[1].

- **مرحلة التّجريد الصّوتي:**

يتمّ في هذه المرحلة تعرف الطالب إلى الصوت من خلال جمل أو مقاطع في بعض كلماتها ذلك الصوت الهدف، والغاية من هذا تدريب الطالب على تعرف الصوت مهما اختلف موقعه في الجملة.

3- الثنّائيات الصّغرى:

الثنائيات الصغرى MINI MAL PARIS هي: تدريب من تدريبات تدريس الأصوات في تعليم اللغات الأجنبية، وهي "تدريب مفيد يساعد المتعلم على إدراك الفروق بين الأصوات المتشابهة "[2].

---

[1]- أحمد نواف الرهبان وآخرون، **دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تجارب في الميدان**، ص62.

[2]- حسن محمد حسن محجوب، **مصطلح الثنائيات الصغرى أم الجناس في مجال تعليم الأصوات لغير العرب، دراسة ناقدة**، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد السادس، الخرطوم، 2008، ص217.

وهي عند رشدي طعيمة: " مجموعة من الكلمات التي تتفق في كافة حروفها باستثناء حرف واحد يترتب على تغييره تغيير معنى الكلمة، مثل : أمل/ عمل أو قلب /كلب أو تين/ طين، فكل كلمتين من هذه المجموعات الثلاث تتفقان في حرفين وتختلفان في الحرف الثالث، هذا الحرف الذي هو موضع الاختلاف هو ما يسمى بالوحدة الصوتية PHONEME "[1].

أمثلة عن الثنائيات الصغرى :

- صوتا (ح،هـ): حرم ، هرم
- صوتا (س، ز): سال، زال
- صوتا(ق، ك): قال، كال
- صوتا (أ،ع): ا لم، علم
- صوتا (ط،ت): طين، تين
- صوتا (ت، د): قتر ، قدر
- صوتا (ظ ، ذ) : محفظة، محفذة.

معايير اختيار الثنائيات الصغرى:

اختيار الكلمات التي تصلح أن تستخدم في تدريبات الثنائيات الصّغرى، إنما يقوم على

[1]- رشدي طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** ، م س، ص 470.

معايير مضبوطة، ولقد وضع الأستاذ رشدي طعيمة عددا من المعايير، نذكر منها[1] :

1- أن يكون الفرق بين الكلمتين فرقا في الوحدة الصوتيّة أي فيما يغير المعنى، وليس مجرّد اختلاف في نطق حرفين، ذلك مراعاة للفرق بين الخطأ الفونيمي PHONEMIE ERROR والذي يترتب عليه تغيير المعنى، فالطالب الذي يقول (أحس بألم في كلبي) وهو يقصد (قلبي) يكون خطؤه في هذه الحالة فونيميا(كلبي، قلبي) يصلح أن يكون تدريبا من تدريبات الثنائيات الصغرى، أما الخطأ الفونتيكي PHONETIC ERROR فهو الذي لا يترتب عليه تغيير في معنى الكلام، فنقول الطالب (مصيطر) بدل(مسيطر) لا يغير من المعنى شيئا، لأنهما صورتان مختلفتان لفونيم واحد، وهذه الصّورة الصّوتية المختلفة هي ما تسمى بالـــ(ALLOPHONE)، وهذا النوع من الخط لا يصلح في تدريبات الثنائيات الصغرى.

2- أنّ يأتي بكلمات تختلف فيها الوحدة الصوتية في مواقع مختلفة من الكلمة، فإذا أراد تدريب الطلاب مثلا على الفرق بين ق/ك، كان لابد من اختيار كلمات يأتي فيها الصوت في أول الكلمة، وكلمات يأتي الصوت فيها في وسط الكلمة، وكلمات يأتي الصوت فيها في أخر الكلمة، وبذلك يدرب الدارس على الأوضاع المختلفة للوحدة الصوتية، وتنمي لديه القدرة على مواجهة أيّ موقف يعترضه.

ونفترض أن المعلّم يدرّب الطّلاب على التمييز بين السّين والزّاي مستخدما أسلوب الثنائيات الصغرى، فينبغي عليه أن يختار كلمات متعددة فيها مواضع الحرفين كالتالي :

[1]- ينظر: رشدي طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، م س، ص 470،471.

من أمثلة الأولى: سفر / زفر

ومن أمثلة الوسطى: نسل / نزل

ومن أمثلة التقابل الختامي : فاس / فاز

3- لا تقتصر الثنائيات الصغرى على اختلاف الحرف في كلمتين، فقد تختلف طريقة نطق الحرف فيؤثر هذا على المعنى أيضا، فهناك فرق في المعنى بين : جد و جد، الأولى اسم بمعنى جد الفرد أي والد أبيه أو أمه، والثانية فعل بمعنى اجتهد، وهذا أيضا مما يصلح أن يختار لتدريبات الثنائيات الصغرى.

4- ينبغي عند اختيار كلمات الثنائيات الصّغرى أن تشترك في كل الحروف باستثناء حرف واحد، إذا كان التدريب خاصّا بالفرق بين الحروف، وأن يشترك في كل حركات الإعراب (فتحة ، ضمة، كسرة، سكون) إن كان التّدريب خاصا بطريقة النّطق، وعلى هذا لا يصلح المقارنة بين الكلمتين الآتيتين : نحر (يفتح الحاء) ونهر (بسكون الهاء) ، ولا يجوز أن تتم المقارنة بين الكلمتين الآتيتين: أرباح وأشباه، إذ إنّ فيهما موضعين للمقارنة، بين الراء والشين وبين الحاء والهاء.

4- خطوات تدريس الأصوات:

لتدريس الأصوات خطوات لابدّ لمعلم العربية أن يتقّيد بها، مراعيا في ذلك مبدأ التدرّج، ومما

عليه فعله، هو أن [1]:

1) يحثّ المعلّم طلابه على تكرار الشّيء من بعده، فإن تكرارهم يكون على ثلاثة أنواع، هي التكرار الجمعي، والتكرار الفئوي، ثم التكرار الفردي، ويقصد بالتكرار الجمعي تكرار يشترك فيه الصف كله، والتكرار الفئوي هو تكرار تشترك فيه فئة من الصف، وأما التكرار الفردي فهو تكرار يقوم به طالب واحد في الوقت الواحد، ثم يتلوه طالب ثان وطالب ثالث حتى يشترك جميع طلاب الصّف أو معظمهم أو بعضهم.

2) ينطق المعلم النّموذج المطلوب مرّتين أو ثلاثا والطلاب يستمعون.

3) يعطي المعلم لطلابه إشارة تطلب منهم التكرار الجمعي.

4) يكرّر المعلم الإشارة نفسها إذا أراد أن يكرر الطلاب بطريقة جمعية.

5) يعطي المعلم إشارة تطلب من الطلاب بدء التكرار الفئوي.

6) يكرّر المعلّم الإشارة نفسها إذا أراد أن يبدأ طلابه التكرار الفئوي مرة ثانية.

7) يعطي المعلم إشارة تطلب من الطلاب بدء التكرار الفردي.

8) في أثناء التكرار الفردي، يستمع المعلم لإجابات الطلاب فيصحح ما يحتاج إلى تصويب، ويشجع من يستحق التشجيع، يؤدي على من يستحق الثناء.

5- مشكلات تدريس الأصوات:

من المشكلات التي قد تواجه متعلمي اللغة العربية نجد:

[1]- محمد علي الخولي، **أساليب تعليم اللغة العربية**، م س، ص 53-54.

1) الأصوات غير الموجودة في لغة المتعلم قد يصعب عليه نطقها.

2) التركيز على المعلم وهو ينطق الأصوات مهم، لأنّ الخطأ الناتج عن الاستماع الخاطئ إلى النطق الخاطئ.

3) قد يخطئ المتعلم في إدراك الفروق الهامة بين بعض الأصوات العربية ويظنها ليست هامّة قياسا على ما في لغته الأمّ، فإذا كانت لغته لا تفرق بين ث/ظ، أو بين ت/ط فانّه يميل إلى إهمال هذه الفروق حين يسمعها في العربية، أو عند نطقه للغة العربية [1].

4) قد ينطق المتعلم أصواتا غير موجودة في اللغة العربية يستعيرها من لغته، فقد يضيف المتعلم الأوربي حرف (V) إلى العربية.

5) قد ينطق المتعلم الصوت العربي كما هو منطوق في لغته الأم، لا كما ينطقه العربي، مثلا: يميل الأمريكي إلى نطق (ت) العربية على أنها لثوية بدلا من كونها أسنانية، وقد يحصل ذلك بالنسبة إلى (د) العربية أيضا[2].

6) قد يصعب على المتعلم التمييز بين الأصوات القصيرة والطويلة، كقولنا : نفق- نافق، أو زيت- زيتون، أو قُتل- قوتل، بر- بير.

7) قد يجد المتعلم نفسه أمام صوت موجود في العربية و في لغته الأم، لكنه لا ينطقه في لغته إلا متقدما أو متوسطا، بينما في العربية يرد في كل موضع من الكلمة، فالطالب الانجليزي مثلا يجد صعوبة في نطق الهاء في آخر الكلمة العربية.

---

[1]- ينظر:أحمد نواف الرهبان وآخرون، **دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تجارب في الميدان** ص 62.

[2]- ن م، ن ص.

6- مهارات الأداء الصوتي:

يهدف كلّ برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إكساب الطالب عددا من مهارات الأداء الصوتي، نذكر منها:

أ/ نطق الأصوات منفصلة(في شكلها المجرد):

نطق الأصوات منفصلة هو المرحلة الأولى من تدريب المتعلم على التعامل مع الأصوات العربية، خاصة تلك التي لا تتوافر عليها لغته الأم، وطريقة مثلى للوقوف على أشكال التداخل اللغوي، التي تحدث للطالب عند نطقه للأصوات منفصلة، فالطالب ينقل عاداته النطقية التي اكتسبها من لغته إلى اللغة العربية.

ب/ نطق الأصوات وقد وردت في كلمات:

ممّا هو ثابت في علم الأصوات أن الصوت يتأثر بالصوت المجاور، فقد ينطق الصوت وهو منفصل بطريقة، بينما ينطق وهو في سياق كلمة بطريقة أخرى، " وذلك نحو فونيم/س / مثلا في كلمة "مسطرة" فهو يميل إلى الألوفون/ص / تأثرا بالفونيم المفخم / ط/، فإذا طلب من المتعلم تمييز السين إملائيا أدركها في كثير من الأحيان صادا، وكتبها صادا وأخذ يبحث عنها في المعاجم العربية تحت باب الصاد"[1]، وتصدق هذه الظاهرة كذلك في الحركات، فالباء ترقق في كلمة " بئر" وتفخم في كلمة " صبر" .

[1]- ابتسام جميل، **الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها**، مجلة الجامعة الإسلامية، م18، 2010، ص784.

نلاحظ من هذا أن إجادة الطالب نطق الأصوات منفصلة لا يحل المشكلة، كما نلاحظ أن نطقها وقد وردت في كلمات لا يقل أهمية عن نطقها منفصلة.

ج/ نطق الأصوات وقد وردت في جمل:

يقع على الصّوت تبدّل في النطق حسب موقع الكلمة في الجملة، ولعل من القواعد الثابتة في علم التجويد أن اللام ترقق إذا سبقت بكسر، وتفخم في ما سوى ذلك، ومثال الأولى قولنا : " بسم الله "،ومثال الثانية قولنا : " فضل من الله " فصوت اللام له صور نطقيّة عدة، تختلف باختلاف موقع الكلمة في الجملة .

د/ نطق الأصوات وقد وردت في نص متكامل:

إنّ القراءة الجهريّة هي أفضل طريقة لتدريب المتعلمين على أصوات العربية وقد وردت في نص طويل، " والمعلم الناجح هو الذي تتوفّر لديه حساسيّة يستطيع بها التقاط أخطاء الدارسين في نطق بعض الأصوات الواردة في النصّ المقروء، والتي يرتكبها الدارّس عادة بسبب السرعة في القراءة وبشكل لا إرادي، حيث لا يشعر الدارس عادة بحاجة إلى التركيز على كلمات وأصوات بذاتها "[1].

هـ/ السرعة في نطق الكلمات المكتوبة :

يقصد بهذا مدى قدرة الطالب على قراءة النص بإيقاعه الطّبيعي NORMAL

[1]-رشدي طعيمة، **المهارات اللغوية–مستوياتها، تدريسها، صعوبتها**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2004 ص224.

TEMPO دون بطء أو تباطؤ، ومدى قدرته على الاستمرار في القراءة متنقّلا من كلمة إلى كلمة ومن جملة إلى جملة، حتى ينهي النص دون توقف أو تردد.

ن/ معرفة مواطن الوقوف الجيد:

إكساب الطالب مهارات الأداء الصوتي لا يقتصر على نطقه الأصوات، وإنما يتعدّى ذلك إلى جوانب صوتية أخرى، فالطالب في حين قراءته لنص مكتوب مثلا، يظهر مدى قدرته على التّعامل مع الأشكال الصوتية المختلفة،" فيعطي في موضع النقطة مثلا نغمة الانتهاء، ويعطي في موقع الفاصلة نغمة المتأهب لمواصلة الحديث، وغير ذلك من أداءات مختلفة ترتبط بعلامات الترقيم المختلفة"[1].

و/ نطق حروف المد نطقا صحيحا :

عدم تفريق الطالب بين الحركات القصيرة والطويلة واحد من الأسباب التي تؤدي بالطالب إلى عدم الفهم، فمعلم العربية ملزم بتدريب الطلبة على التمييز بين (الفتحة والألف) و (الضمة والواو) و(الكسرة والياء).

ي/ التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة:

أفضل طريقة للتمييز بين الأصوات المتقاربة هي تدريب الطالب على الثنائيات الصغرى، وذلك بالإتيان بكلمتين تتفقان في جميع الأصوات باستثناء صوتين يتقاربان و لا يتماثلان.

[1]- رشدي طعيمة، **المهارات اللغوية–مستوياتها، تدريسها، صعوبتها**،م س، ص 225.

س/ صحّة النبر:

النّبر هو الإيقاع الذي يحدثه تتابع الأصوات حين نطقها، فقد ينطق المتكلم بكلمتين يشتركان في نفس الحروف، غير أنهما يختلفان في المعنى، فعن طريقالنبر يستطيع المستمع تعرف المعنى الذي يريده المتكلم فالفرق بين :progres (N)progress (V)، لا يتّضح إلا بنطقها، فالكلمة الأولى اسم بمعنى تقدم، إذ إن النبر جاء على صوت الجيم، والثانية فعل بمعنى يتقدم، إذ أن النبر جاء على صوت الواو، ومثال ذلك في العربية كثير.

ص/**صحة التنغيم:**

التنغيم INTONATION " هو موسيقى الكلام "[1] ، وهو الذي " يغير الجملة من خبر إلى استفهام، إلى توكيد ، إلى تعجب في شكل الكلمات المكتوبة"[2].

و يلعب التنغيم دورا مهمّا في إيضاح معنى الكلام، وهو عنصر خلاف بين اللغات في العالم، فطريقة التعبير عن الطلب أو التمني أو السخرية أو التّعجب في اللغة العربية تختلف عمّا عليه في اللغات الأخرى، لهذا كان التنغيم مهارة مهمة من مهارات الأداء الصوتي للطلبة.

[1]- ينظر : إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**، دار النهظة العربية، القاهرة، 1961، ص124.

[2]- ينظر: أحمد مختار عمار، **دراسة الصوت اللغوي**، عالم الكتب ، القاهرة ، 1976، ص310.

❖ **تدريس مفردات اللغة العربية**

- ✓ **أهمية تعليم المفردات.**
- ✓ **قوائم المفردات.**
- ✓ **معايير انتقاء المفردات.**
- ✓ **أنواع المفردات.**
- ✓ **أساليب شرح المفردات.**
- ✓ **متى يتحقق تعلم المفردة؟**
- ✓ **المفردات و المستوى**

خصّ الله عزّ وجّل اللغة العربية بجملة من الخصائص التي يندر وجودها في اللغات البشرية الأخرى، ولاشك أن أهمّها تلك المتعلقة بمعجمها الغزير وثروتها اللفظية الموفورة، وتعدد معاني ودلالات مفرداتها، وتوسّع أغراضها واستعمالاتها، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار طول عمر اللغة العربية، الممتدّ إلى مئات السنين، ولعل هذا ما كان سببا في صعوبة استيعاب الطلبة الأجانب للعربية.

إنّ من أهمّ الأسباب التي كانت سببا في عدم تحقيق الطلبة للكفاية اللازمة في اللغة العربية هو ما كان متعلقا بمفرداتها الكثيرة العدد، المتعدّدة الدّلالة، المتغيرة المعنى بتغير سياقاتها، زيادة على عدم إفرادها بالاهتمام اللائق بها وبمركزيتها في اللغة، من طرف المهتمين بتعليمها لغة أجنبية، وعدم البحث عن طرائق وأساليب جديدة في تقديم المفردة وشرحها للطالب بطريقة سهلة محفزة.

1- أهميّة تعلم المفردات:

لاشك أنّ لكل عملية تعليمية أهدافا يتم تسطيرها من البداية، ولا شك أن الهدف من تعلم أية لغة أجنبية هو تحقيق كفاية لغوية واتصاليّة فيها، ولا يمكن أن يتحقق هذا الهدف دون توفير ما ينبغي له من أسباب، وأهمها التركيز على أهمّ عناصر النظّام اللغوي الذي يحكم اللغة الهدف، وفي مقدمة ذلك عنصر المفردات.

وتستمدّ المفردات أهميتها من موقعيتها في اللغة، وذلك أنّ اللغة نفسها كما ذهب كثير من

اللغويين إلى أنها مجموعة من المفردات يحكمها نظام تركيبي معين، والمفردات هي المادة الخام لأي لغة، وهي الحاملة للمعاني، أي أنها الجسم الذي يتجسد من خلاله المعنى المجرد في الذهن، "فبالمفردات يستطيع المتكلم أن يفكر ثم يترجم فكره إلى كلمات تحمل ما يريد".[1]

والمفردات هي النّاطق بثقافة وخصوصية المجتمعات، فمن خلال معجم اللغة تستطيع تعرف ثقافة المجتمع المتكلم بها، ونمط عيشه، وطريقة تفكيره، والطبيعة التي يعيش فيها، ففي اللغة العربية مثلا، تكثر المفردات الدالة على ما هو متعلق بحياة العرب وخصوصياتهم، كالمفردات الدالة على الجمال والصحراء، والمفردات الدالة على الظمأ وأنواعه ودرجاته، وهذا ما يعكس قساوة البيئة التي يعيش فيها العرب، ونفس الشّيء بالنسبة للمجتمعات الأوروبية، حيث تكثر في لغاتهم المفردات الدالة على الثلج والبرد.

ولا شك أن نجاح الطالب في تعلم لغة أجنبية يتوقف على مدى تحصيله في عنصر المفردات، فلا تعلم للغة ما إلا بتعلم مفرداتها.

2- قوائم المفردات:

يشيع في معظم اللغات العالمية مفهوم" قوائم المفردات" ويقصد بها تلك القوائم التي تضم عددا من المفردات الشائعة الاستعمال، حيث تكون مرجعا يستعين به معلمو اللغات الأجنبية والطلبة، وكذلك واضعو برامج التعليم، حتى يتمّ تسهيل عملية التعليم، وذلك بالتركيز على

1 محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص 161.

المفردة الشائعة الكثيرة الاستعمال، لأن تعامل الطالب مع اللغة الأجنبية ليس كتعامله مع لغته الأمّ.

رغم أهمّية قوائم المفردات إلا أنّ اللغة العربية لا تملك قائمة موحدة، وما هو معمول به لا يعدو أن يكون اجتهادات فردية، لا ترقى إلى حد الاعتماد عليها، بل إنّ السّبب في ضعف الطلبة في التعامل مع المفردات هو اعتماد المعلّمين على" الخبرات الشخصية وحدها في تقرير ما هو سهل وما هو صعب من هذه المفردات وكذلك في تقرير ما ينبغي أن يعلم منها في كل مرحلة"[1]..

ولا شك أنّ هذا كان سببا في عدم ثبات برامج التعليم العربية لغة ثانية على قوائم موحدة، ما أدى إلى نقص ملحوظ وضعف واضح في تحصيل الطالب لعنصر المفردات، سواء من حيث عدد المفردات، أم من حيث استعماله لها في موضعها المناسب من التركيب.

ولقد نوّه كثير من واضعي قوائم المفردات إلى أن استخدام القوائم لا يتم إلا بشروط،"فلا ينبغي التركيز في تزويد الدراسيين بثروة لفظية على قوائم مفردات منفصلة، فالكلمات في هذه القوائم دون سياق ليس لها معنى، كما أنها لو حفظت بمعنى معين، فربما يكون لها معنى أخر في السّياق".[2]

[1] رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية ص 134.

[2] محمود كامل التاقة ،تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،جامعة أم القرى،مكة المكرمة،1982،ص 37.

3- معايير الانتقاء:

الجدول(04)يبين أهم الأسس والمعايير المتخذة في اختيار المفردة التي يتم تقديمها للطالب:

المعيار	شرحه
الشيوع **frequency**	ويسمى أيضا التواتر والألفة، ويعتمد هذا المعيار على ما هو موجود في قوائم المفردات الشائعة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن "شيوع الكلمة لا يعني سهولتها، فليس معنى ارتفاع معدل تكرار لفظ ما أنه أسهل نطقا، أو أيسر فهما، أو أدق دلالة من غيره".[1] كما أنّ نسبة شيوع الكلمة تختلف من تخصص إلى أخر" فالكلمات الشائعة في الطب مثلا تختلف عن الكلمات الشائعة في الهندية وتختلف عن الكلمات الشائعة في النحو، وتختلف عن الكلمات الشائعة في الزراعة".[2]
التوزيع **RANGE**	ويسمى كذلك الانتشار، وهو استعمال الكلمة في أكثر من مجال، فكلمة ضرب مثلا يمكن استعمالها في معان مختلفة، وذلك نحو:

[1] محمد على الخولي أساليب تدريس اللغة العربية، ص99.

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1995 م،ص 69.

	ضربه بالسيف أو غيره، وضربت في الأرض سافرت، وضربت من القوم بسهم ساهمتهم، وضرب الله مثلا وصفه وبينه، وضرب على آذانهم بعث عليهم النوم فناموا".[1]
المتاحية **AVIABILITY**	ويقصد بها مجموع الكلمات التي يسهل عليك أن تتذكرها دون عناء، ويسهل عليك تستدعيها حين يخطر على بالك موضوع ما.
التشابه **CRIMILARITY**	ويسمى أيضا الاشتراك، ويقصد به تقديم الكلمات المشتركة بين اللغة الأصلية و اللغة الهدف.
المحتوى الثقافي	ويدعى أيضا الحمولة الثقافية، ويعني التركيز على الكلمات ذات الدلالة الثقافية العربية الإسلامية كمفردات: الصلاة، الجنة، النار، الإيمان.....إلخ
التوزع	ويقصد به استعمال المفردة الأكثر استعمالا وانتشارا في مختلف المناطق العربية، والابتعاد عن المفردات المستعملة في منطقة أو دولة عربية واحدة.
الشمولية	ذكر"ماكاي" و"هاليداي" هذا المعيار، ويقصد به استعمال مفردة دون أخرى" ففعل (أتناول) أشمل من (آخذ) فهذا الفعل يمكن

[1] أحمد علي الفيومي، المصباح المنير، دار الحديث، القاهرة، 2003، ص214.

	الدارس من التعبير عن الأكل وأخذ شيء ما، فقولنا أتناول الفطور بعنى استلمه وآكله، في حين أن (آخذ الفطور)تعني أستلمه فحسب".[1]
العروبة	و يقصد بها تقديم المفردة العربية الأصلية لا الدخيلة، كاستعمال مفردة مذياع بدلا من الراديو.
الفصاحة	وتعني تحاشي استعمال المفردات العامية، لأن تعلم الطالب الأجنبي لمفردات عامية يجعله يميل إلى اللهجات على حساب العربية الفصيحة فيضيع بذلك الهدف من تعلم اللغة.
تقديم المفردة الدالة على معنى حقيقي	ويخص هذا المعيار المستويات الابتدائية، فالطالب لا يستطيع استيعاب المعنى المجازي للمفردات إلا بعد استيعابه للمعنى الحقيقي لها.
القرب والملاصقة	ويقصد به أن تكون المفردة مرتبطة بحاجات الدارسين، كالمفردات الدالة على أشياء داخل حجرة الدراسة، أو المتعلقة بحاجاتهم الشخصية.

[1] رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص 84/83.

4-أنواع المفردات اللغوية:

هناك عدّة تقسيمات للمفردة، وهذا عرض لأكثرها شيوعا:[1]

أ/ تقسيمها حسب المعنى: وتقسم المفردات في هذا التقسيم إلى أنواع :

- كلمات المحتوى **CONTENT VOCABULAR**: ويقصد بها كل المفردات التي تقوم عليها اللغة، وتشكلها نواتها، مثل الأسماء والأفعال.

- كلمات وظيفية **FUNCTION WORDS**: وتعني تلك الروابط أو المتممات التي تربط أجزاء الكلام، مثل حروف الجر وحروف العطف، وسميت متممة لأن الكلام قد يفهم بدونها، فقولنا مثل: مشى محمد السوق، فالجملة مفهومة، غير أنها غير صحيحة نحويا.

- كلمات عنقودية **CLUSTER WORDS** : ويقصد بها مجموعة الكلمات التي لا يفهم معناها إلا بكلمة أخرى، ذلك نحو:(رغب) فهذه الكلمة لا يظهر معناها إلا بغيرها، فإذا دخلت عليها (في) تكون بمعنى (أحب) وإذا دخلت عليها (عن) تكون بمعنى صد وانصرف.

ب/ تقسيمها حسب المهارات اللغوية:

- مفردات للفهم **UNDERSTENDING VOCABULARY**: يقصد بها مفردات التي يتعرف عليها الفرد عند سماعها.

- مفردات للكلام، وهي نوعان:

1- يوجد هذا التقسيم للمفردات في كثير من مراجع تعليم العربية لغة ثانية، وذلك نحو: أساليب تدريس اللغة العربية لمحمد علي الخولي، ص92.

أ. عادية **INFORMAL**: ويقصد بها" مجموع الكلمات التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية".[1]

ب. موقفيّة **FORMAL**: وهي التي تستعمل في مواقف معينة، وتسمى أيضا مفردات المناسبات.

- مفردات للكتابة **WRITING VOCABILARY**: وهي أيضا نوعان:

أ- عادية: ويقصد بها " مجموع الكلمات التي يستخدمها الفرد في مواقف الاتصال الكتابي الشخصي، مثل أخذ مذكرات، كتابة يوميات....الخ"[2]

ب- موقفية: ويقصد بها المفردات التي يستعملها الفرد في مواقف الكتابة الرسمية، مثل كتابة الرسائل والطلبات التي تكون بين الإدارة والأفراد.

ج/ تقسيمها حسب الاستعمال:

- كلمات نشيطة **ACTVE WORDS**: ويقصد بها تلك الكلمات المستخدمة في مهارتي الكلام والكتابة، وهي متوفرة في مختلف المواقف اللغوية.

- كلمات خاملة **PASSIVE WORDS**: وتعني الكلمات، التي يتوقع من الطالب استيعابها، سواء في الاستماع أو القراءة، ولكن لا يتوقع منه استعمالها في الكلام أو الكتابة،

[1] أحمد رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، م س ، ص616.

[2] نفس المرجع، ص617.

" وبعبارة أخرى، الكلمات النشيطة تدرس الاستعمال، أما الكلمات الخاملة فتدرس اللاستعاب".[1]

د/ تقسيمها حسب التخصص: وتنقسم إلى قسمين:

- "كلمات تخصّصيةSPECIAL CONTEN WORD: وهي الكلمات المختصة بمجالات معينة، كتلك المستعملة في الإدارة، أو الاقتصاد،أو الطب ....الخ.

- كلمات خادمة **SERVIS WORDS :** ويقصد بها "جميع الكلمات التي يستخدمها الفرد في مواقف الحياة العادية، أو في استخداماته الرسمية غير التخصصية".[2]

5-أساليب شرح المفردات:

يتبع أهل الاختصاص في ميدان تعليم اللغات الأجنبية طرقا شتى في شرح المفردات ومن هذه الأساليب ماهو لغوي ومنها ماهو غير لغوي، ومن هذه الأساليب[3]:

- **الشرح:** وذلك بتقديم تعريف للمفردة المقدّمة، كقولنا في شرح مفردة (منزل): مكان يعيش فيه الإنسان.

- **الترادفSYNONYMS** : ويقصد به شرح المفردة بذكر مفردة مرادفة لها، بشرط أن تكون إحداهما مألوفة، وذلك نحو، أم = والدة.

---

[1] محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 90.

[2] رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ص 618.

[3] لمزيد من التفصيل ينظر أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص ص 70، 73.

- **التضاد ANTONYMS**: وهو نقيض الترادف ويقصد به شرح المفردة بنقيضها، وذلك نحو: مسرور–حزين.

- **السياق اللغوي**: ويقصد به تعلّق معنى المفردة بما يتّصل بها، ومثال ذلك: أدرك الصبي، أدرك حاجته، أدرك القول.

- **التّداعيFREE ASSOCIATION** : ويقصد به أن بعض المفردات تستدعي مفردات أخرى، فعند ذكر كلمة "عائلة" تذكر الكلمات: (زوج وزوجة وأولاد وأسرة).

- **ذكر أصل الكلمة ومشتقاتها**: فعند ذكر كلمة "سلام" يستطيع المعلم بيان أصل الكلمة وما يشتقّ منها: سلم، يسلم، تسليم.

- **المصاحبة أو الرّصف**: ويقصد به تعلق معنى كلمة منصهر مع الكلمات (الحديد، النحاس، الذهب) وليس مع الخشب.

- **إعادة القراءة**: ويقصد بهذا العنصر إعادة الطالب لقراءة النص عديد المرات للكشف عن المعنى.

- **البحث في القواميس**: ويقصد به توجيه الطالب إلى معجم اللغة المتعلمة، للبحث عن المعنى، رغم أنّ هذا الأسلوب يؤخر إلى غاية بلوغ الطالب مستوى متقدم من التعليم.

- **الترجمة** : وهو أسلوب من أساليب الشرح وتقريب المعنى هناك من يحبذه وهناك من يرفض استعمال اللغة الوسيطة.

- **النماذج:** ويقصد بهذا إحضار المعلم نماذج داخل حجرة الدرس، كأن يعرض محفظة عند تقديمه لمفردة محفظة.

- **تمثيل المعنى:** كأن يقوم المعلم بقلب صفحة كتاب عندما يريد توضيح هذا المعنى.

- **لعب الدور:** ومثال ذلك لعب المعلم لدور شخص متعب، حين يكون بصدد تقديم مفردة " متعب".

واستعمال الأساليب الأخيرة- النماذج، تمثيل المعنى، لعب الدور- يكون في المرحلة الابتدائية من التعليم، حيث يكون الطالب لا يملك رصيدا في مفردات اللغة الهدف، ثم ينتقل في المستويات الأخرى إلى الأساليب الأخرى، كالتعريف، وتعدد القراءة، وذكر أصل الكلمة ومشتقاتها.....الخ.

متى يتحقق فهم الطالب للمفردة؟

يتحقق فهم الطالب للمفردة إذا تم:

- نطقها نطقا صحيحا.
- فهم معناها.
- استعمالها في سياق لغوي صحيح.
- استخدام الكلمة المناسبة في سياق المناسب.
- هجاؤها وكتابتها.
- معرفة طريقة الاشتقاق منها.

6-المفردات و المستوى:

لا شكّ أنّ تعليم المفردات يختلف من حيث طريقته و أساليبه و نوعه باختلاف المستوى التعليمي، فمفردات المستوى المبتدئ ليس كمفردات المستويين المتوسط و المتقدم،لأن الطالب في المستوى المبتدئ لا يستطيع استيعاب المفردات الدالة على معان مجرّدة أو عميقة، لذلك تكون المفردة في هذا المستوى تميل إلى السهولة و الدّلالة على ما كان محسوسا من الأشياء، ثم ينتقل إلى مستوى أعلى من حيث النوع أو الدلالة في المستوى المتوسط، ثم في المستوى المتقدم ينطلق في الاستخدام اللغوي، واستيعاب النصوص الطويلة المجردة. و أهم ما يميز مفردات المستوى المتقدم التي ستكون هدفا لبحثنا في شقه التطبيقي:

- المفردات تدلّ على معان مجردة(غير محسوسة).
- المفردات في هذا المستوى دالة على ثقافة المجتمع،أي أنها ذات حمولة ثقافية، كأن تكون دالة على صورة من صور الثقافة العربية الإسلامية.
- لابد أن "تتميّز بالتعمق في المصطلحات والميل إلى عنصر الإبداع اللغوي"[1].
- ينبغي أن "تتميز بالوصول إلى مستوى متقدم في التعمق في حالات لغوية متباعدة زمنيا"[2].

[1] سعيد بكير و آخرون، المنهج التعليمي و إعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربي، 1438 هـ، ص15.

[2] ن.م، ص 146.

تدريس التراكيب اللغوية

- ✓ بين القوالب و الجمل
- ✓ بين القواعد التعليمية والقواعد العلمية
- ✓ مبادئ أساسية في تعليم التراكيب
- ✓ مشكلات تدريس التراكيب اللغوية
- ✓ طريقة تدريس التراكيب اللغوية

تختلف مكانة القواعد في عملية التعليم باختلاف الطّريقة المتبعة في التعليم، فطريقة النحو والترجمة تعتمد اعتمادا كليا على القواعد، والمعلم يغرق في شرح القواعد وتفصيلها، أما الطالب فيكتفي بالاستماع.أما في الطريقة المباشرة فتعلم القواعد يكون بطريقة ضمنية أي غير مباشرة، ويبتعد المعلم في هذه الطريقة عن تقديم القواعد وتخصيصها بالشرح، أما في الطريقة السمعية الشفهية فتعلم القواعد يكون في مرحلة متأخرة من التعلم قد تصل إلى المستوى المتقدم.

اعتمدت الطريقة السمعية الشفوية على طريقة القوالب في تدريس التراكيب، باعتبار أنّ اللغة مجموعة من القوالب المتكررة، واعتبروا أن الطريقة الوحيدة لتعلم اللغة هو التدرب و المران على القوالب اللغوية، لكن مع ظهور الاتّجاه المعرفي الذي رفض التّعامل مع اللغة بهذه الطريقة، رأى أتباع هذا الاتجاه أن اللغة نظام تحكمه مجموعة من القواعد، ولا يتأتى تعلم اللغة إلا بفهم قواعدها، والتدّرب على القوالب في نظر هؤلاء قد يجعل الطالب عاجزا عن التعبير عما في نفسه..

1-بين القوالب والجمل:

الجملة والقالب مفهومان متقاربان، لكنهما غير متماثلين، والفرق بينهما يتمثل في:

1- الجملة قول حقيقي في حين أنّ القالب هو الصيغة الكامنة خلف الجملة.

2- يوجد في أية لغة عدد لا نهائي من الجمل التي سبق نطقها أو التي سيقع نطقها في المستقبل، أما عدد القوالب في أية لغة فهو عدد محدود ومعروف.

3- لكل جملة قالب واحد يطابقها، ولكن لكل قالب عدد لا نهائي من الجمل التي تطابقه، فإذا قلنا (نام الولد نوما) فهذه الجملة يقابلها قالب واحد هو (فعل+فاعل+مفعول مطلق) ولكن هذا القالب الأخير تتطابق معه ملايين الجمل في اللغة[1].

2-بين القواعد التعليمية والقواعد العلمية:

ينبغي على معلّم اللغة العربية التفريق بين القواعد التعليمية التي يقدمها للطالب، والتي يحتاج إليها في عملية التعليم، والقواعد العلمية التي عادة ما تكون من اهتمام المتخصصين، والجدول الأتي يوضح الفرق بينهما:

الجدول رقم (05) : الفرق بين القواعد التعليمية والعلمية

القواعد التعليمية	القواعد العلمية
– تعتمد على مبدأ الشيوع	– من اهتمام المتخصصين
– تكون موجهة للمتعلمين	– تعلم عن اللغة
– نقدم الجملة على القاعدة	– تفرق في التفاصيل
– لا تهتم بالشروح والتفاصيل	– سيمتها التعقيد والصعوبة
– سيمتها اليسر والسهولة	– تهتم بالمعلومات
– تركز على ما يمكن تعليمه لا ما يجب	– شمولية استقصائية

[1]-ينظر: محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**،م س، ص67، 68 .

تعليمه – تركز على الجوانب الأكثر ارتباطا بالحاجات الاتصالية	

3– مبادئ أساسيّة في تدريس التراكيب:

1– على معلّم اللغة العربيّة أن يتّخذ من مبدأ الشيوع معيارا في اختيار التراكيب اللغوية، فاستعمال التراكيب الشّائعة أولى من استعمال غير الشّائعة، كتقديم الفعل المبني للمعلوم على الفعل المبني للمجهول، وتقديم المفرد على المثنى، أما بالنّسبة للجمل فتقديم جملة " الطالب مجتهد" على جملة " ما أجمل السماء" أو جملة" راعني منه خلقه".

2– على المعلم ألا يجمع بين صعوبتين في تركيب واحد، فلا يجتمع على الطالب تركيب جديد مع مفردات جديدة فلا يسهل على الطالب فهم التركيب الجديدة إلا بمفردات سهلة ، سبق استيعابه لها.

3– لا يصلح إدخال تركيب في صورة من صوره الموسّعة قبل إدخاله في ابسط صورة، فعلى مستوى الكلمة لا يصلح إدخال المؤنث (في الفعل مثل ذهبت، أو الاسم مثل موظفة، أو الصيغة مثل جديدة) قبل إدخال المذكر(ذهب، موظف، جديد) ، وهذا ينطبق على المثنى (ذهبا، موظفان، جديدان) وعلى الجمع(ذهبوا، موظفون، جدد) الخ، وكذلك لا يصلح إدخال الاسم المتصل به ضمير مثل (بيته، بيتي) قبل الاسم المجرد منه (بيت) الخ[1].

[1]– ينظر:عبد الرحمان بن براهيم الفوزان، **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص196.

4- لا ينبغي "إدخال المفاهيم النحوية وخاصة في المستويات المبتدئة، مثل فاعل و مفعول و مبتدأ وخبر ولكن إذا تقدم المتعلمون في تعلم اللغة العربية، أصبح من الممكن إدخال هذه المفاهيم تدريجيا"[1].

5- تقديم التراكيب باستعمال كلمات لا تتغير جذورها، "فبعض الكلمات يصيب جذورها شيء من التغيير، مثلا تقديم الأفعال الصحيحة السالمة لا المعتلة(ضرب: ضربت، ضربا، ضربوا، ضربا) أما المعتل (قال : قلت، قلنا، قلتن) والأسماء الصحيحة (معلم: معلمون) لا المنقوصة أو المقصورة(قاضي، قاضون، مصطفى، مصطفون)"[2].

6- تدريس التراكيب الوظيفيّة التي يستعملها الطّالب في حياته اليومية باستمرار.

7- لا ينبغي أن يتنافى عدد التراكيب المقدمة في الدرس الواحد مع قدرة استيعاب المتعلم، فإذا قمنا بتقديم درس الجملة الفعلية، ينبغي الاكتفاء بجملة : فعل+فاعل، ولا يتعدّى ذلك إلى الفعل المبني للمجهول.

8- من حيث عدد الطلاب،إذا كان الصفّ كبيرا "يستطيع المعلم أن يلجأ إلى التّكرار الجمعي بصورة واسعة أو إلى التّكرار الفئوي، أمّا إذا كان الصف صغيرا في عدد طلابه، فان التكرار الفردي هو ما يجب التركيز عليه. ويفضل في هذه الحالة التكرار الفردي الدوري، لأنه يحقق السرعة والاقتصاد في الوقت و الجهد"[3].

---

[1]- أحمد نواف الرهبان وآخرون، **دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، ص90.

[2]- ن م ، ص 91.

[3]- محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ص84.

9- المراجعة المستمرة ضرورية في تعليم التراكيب، وبدونها لا يمكن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة، ومنه لا يمكن تحقيق نتائج ايجابية أو الوصول إلى الهدف .

10- التدرج في تقديم التراكيب اللغوية، فالبداية تكون بالتراكيب السهلة والقصيرة ثم الانتقال إلى التراكيب الصعبة الطويلة.

4- مشكلات تدريس التراكيب اللغوية:

يعترض طريق متعلّمي العربية الأجانب عدد من الصعوبات في أثناء تعلمهم لتراكيب اللغة العربية، وهذا راجع لاختلاف النظام اللغوي للعربية مع النظام اللغوي للغة الأم للمتعلمين، وأهمّ هذه الصعوبات نجد:

1- اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في كثير من لغات متعلّمي العربية، ومثال ذلك الأفعال المساعدة، فنجدها في كثير من اللغات، خاصة اللغات الهندية، الأوروبية، والعربية تخلو من هذه الأفعال، هذا ما يجعل الطالب الأجنبي يضيف أشياء للجملة العربية.

ومثال ذلك أيضا، " ابتداء الجملة العربية بالفعل، نحو: جاء محمد، ويكتب المعلم الدرس، وهذه مشكلة أخرى للناطقين بهذه اللغات، فالجملة التقريرية والمثبتة في الإنجليزية والفارسية مثلا لا تبدأ بالفعل ولو كانت فعلية " [1].

2- وجود العلامة الإعرابية في اللغة العربية منحها حرية في التقديم والتأخير، فيجوز تقديم الخبر على المبتدى، والمفعول به على الفاعل، والفاعل على الفعل، والمفعول به على الفعل

[1]- إبراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** ، ص224.

أحيانا، فنقول: ممنوع الكلام، والكلام ممنوع، ونقول : حمد الله المؤمن، وحمد المؤمن الله، ونقول : زيد جاء، وجاء زيد، ونقول الله نسأل، ونسأل الله ، ولعل هذه الحرية في ترتيب عناصر الجملة من الخصائص التي تميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات في العالم، وهذا ما لم يألفه متعلمو العربية في لغاتهم الأم، فالإنجليزي مثلا يلتزم بالترتيب التالي للجملة: فاعل+فعل+مفعول به، وكل عنصر من هذه العناصر ثابت الرتبة، لغياب العلامة الإعرابية وأي اختلاف في ترتيب عناصر الجملة يؤدي إلى اختلاف المعنى.

3- حريّة ترتيب عناصر الجملة العربية لا يعني عدم وجود عناصر ثابتة الموقع، محفوظة الرتبة، ففي العربية يسبق المضاف المضاف إليه، والمنعوت يسبق النعت والجار يسبق المجرور، والعدد يسبق المعدود في بعض المواضع، نحو : اشتريت أحد عشر كتابا، وهذا ما يشكل صعوبة لدى الطلبة الأجانب، ففي الفرنسية مثلا، يقدم النعت على المنعوت، وفي الانجليزية يقدم المضاف إليه على المضاف، والعدد مقدم على المعدود في كل الحالات.

4- الإعراب مشكلة عويصة يعاني منها طلبة اللغة العربية، وهو ظاهرة يندر وجودها في لغات العالم، وإن وجدت فهي ليست بالصورة التي توجد عليها في العربية، والإعراب يشكل صعوبة حقيقية لأبناء اللغة أنفسهم، بالمقابل " قد يكون بعض الكلمات مبنيا، فيلزم حالة واحدة، غير أن هذه الحالة ليست السّكون فقط، أو حتى حركة واحدة ثابتة، كما هو في اللغات الأخرى، بل تكون الكلمة مرة مبينة على الفتح، و مرة على الكسر، ومرة على السكون، ومما يزيد المشكلة صعوبة لدى هؤلاء المتعلمين، أن معرفة الإعراب والموقع الإعرابي، يستلزمان معرفة

المعنى، وهذا أمر قد يشق على المتعلم، وبخاصة إذا اشتملت الجمل على ضمائر، أو كان فيها تقديم وتأخير، أو حذف وتقدير "[1].

5- التذكير والتأنيث، وهي مشكلة عامة يعاني منها متعلّمو اللغات الأجنبية لاختلاف اللغات في تصنيف الأشياء إلى مذكر ومؤنّث، و في العلامات الدالة عليهما، "فقد تكون من الجنس المحايد، وليس ثمّة منطق أو قاعدة ثابتة تحكم ذلك سوى العرف والاصطلاح، فالباب والمنزل والشارع والبحر كلمات مذكرة في العربية، مؤنثة في الفرنسية، والشّجرة والتفاحة والحديقة والسّيارة والإذاعة مؤنّثة في العربية، لكنها مذكرة في الألمانية، وقد يعجب الشّخص إذا علم أن الحمار في الألمانية جنس مذكر، والحصان جنس محايد، رغم أنهما من فصيلة واحدة، بل أن من اللغات ما أهمل فيه جانب التذكير والتأنيث تماما، والتذكير والتأنيث في العربية نفسها مسالة اصطلاحية، ما لم يكن مذكرا حقيقيا أو مؤنثا حقيقا"[2].

6- قد تظهر بعض جمل اللغة العربية في شكل كلمة واحدة، كقولنا: أكلته، أو أخبرتني، وهو ما لم يألفه الطلبة غير العرب في لغاتهم الأم.

7- من أصعب المشكلات في تعليم تراكيب اللغة العربية مسالة التعريف والتنكير، ففي العربية تدخل أداة التعريف"أل" على النّكرة فتستحيل معرفة، وفي الفرنسية تدخل "LE" على النكرة للتعريف، والانجليزية" THE" للتعريف و "a" للتنكير، إلا أن بعض اللغات لا يوجد فيها

[1]-إبراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، ص226.

[2]- ن م ، ص229.

ما يميّز المعرفة من النكرة، كاللغة الفارسية التي لا تميز بين المعرفة والنكرة إلا من خلال السّياق، أو عن طريق كلمات تدخل على الكلمة.

5-طريقة تعليم التّراكيب:

إنّ من أفضل الطرق المتبعة في تعليم التراكيب اللغويّة للأجانب هي طريقة المران، والمران يكون بتكرار الجمل مع إطراء شيء من التعويض عليها، ومن أبرز أنواع التعويض نجد:

أ- التعويض ثابت الموقع:

وفي هذا النوع من التمارين-وفق ما جاء به محمد علي الخولي-:[1]

يقدّم المعلّم هذا النّوع من التعويض للطلبة المبتدئين، ويكون بتعويض عنصر واحد في الجملة، فجملة (ذهب الولد إلى المصنع) يكون التعويض عليها بـ:

المعلم: السّوق

الطالب: ذهب الوالد إلى السّوق

المعلم: المسجد

الطالب : ذهب الوالد إلى المسجد

المعلم: المقهى

[1] ينظر: محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ص69.

الطالب : ذهب الوالد إلى المقهى

المعلم: الدكان

الطالب : ذهب الوالد إلى الدكان

ب- التعويض متغيّر الموقع :

أمّا في هذا النوع من التمارين، فيطرأ التعويض على عناصر مختلفة من الجملة فيكون التمرير كالتالي[1]:

المعلم : ذهب الوالد إلى المصنع

الصف : ذهب الوالد إلى المصنع

المعلم: سار

الطالب1 : سار الوالد إلى المصنع

المعلم: الرجل

الطالب 2: ذهب الرجل إلى المصنع

المعلم : المسجد

الطالب3: ذهب الوالد إلى المسجد

[1] ينظر: محمد علي الخولي، **مرجع سابق**، ص70.

ففي الجملة الأولى طرأ التعويض على الفعل (ذهب–سار) وفي الجملة الثانية طرا التعويض على الفاعل (الوالد– الرجل).

و في الجملة الأخيرة طرا التعويض على العنصر الأخير المصنع، المسجد).

ج– التعويض المتعدّد [1]:

وفي هذا النوع من التعويض يطرأ التغيير على عنصرين من الجملة مرة واحدة ومثال ذلك:

المعلم : يكتب الوالد رسالة كل يوم

الصف: يكتب الوالد رسالة كل يوم

المعلم: الرجل، أسبوع

الطالب1: يكتب الرّجل رسالة كل أسبوع

المعلم : الصديق، شهر

الطالب2: يكتب الصديق رسالة كل شهر

المعلم : علي ، سنة

الطالب : يكتب علي رسالة كل سنة .

[1] ينظر:محمد علي الخولي، **مرجع سابق**، ص72.

د- التعويض بالمثير الخامل:

يقصد بهذا التدريب تعويض مثير بمثير أخر دون إحداث تغيير في عناصر الجملة الأخرى ومثال ذلك [1]:

المعلم: القلم فوق الطاولة

الصف: القلم فوق الطاولة

المعلم : تحت

الطالب1: القلم تحت الطاولة

المعلم: صليت العصر

الصف : صليت العصر

المعلم المغرب

الطالب2: صليت المغرب

انطلاقا مما سبق من أمثلة، سواء في تدريبات التعويض ثابت الموقع، أم متغير الموقع، أم متعدد الموقع هي من جنس التعويض بالمثير الخامل.

[1] ينظر: محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ص73.

و- التعويض بالمثير النشيط:

يقصد به ذلك المثير الذي يؤدي تعويضه بمثير آخر إلى تأثير في عناصر الجملة الأخرى مثال ذلك –حسب رأي الخولي-:[1]

المعلم: هو صلى فرضه

الصف: هو صل فرضه

المعلم: أنا

الطالب1: أنا صليت فرضي

المعلم: هم

الطالب2: هم صلوا فرضهم.

المعلم: هي

الطالب 3: هي صلت فرضها

التّعويض بالمثير النشيط أصعب على الطلبة من التعويض بالمثير الخامل، فالأول يستدعي من الطالب فهم الجملة فهذا صحيحا لموضع التغيير الحاصل على عناصر الجملة في موضعها الصحيح، ففي المثال الأول : (هو صلى فرضه) بعد تحويل الكلام إلى ضمير المتكلم، دخلت

[1] ينظر: المرجع السابق، ص ن.

تاء المتكلم على الفعل، وقلبت الألف ياء، ودخلت ياء المتكلم على المفعول.

ي- تمرين الدمج :

و هو أن يدمج الطالب جملتين في جملة واحدة، بوساطة أداة شرط أو عطف، أو أي أداة مناسبة لتلك الجملة، نحو[1]:

- درس الطالب+ لم ينجح الطالب: درس الطالب لكنه لم ينجح.
- لم يدرس الطالب + لم ينجح الطالب: لو درس الطالب لنجح.

ل- تمرين الإضافة:

يضع الطالب في هذا التمرين الكلمة في مكانها المناسب من الجملة مثل[2]:

إن يدرس ينجح (الولد): إن يدرس الولد ينجح.

الحديقة جميلة (أزهارها): الحديقة أزهارها جميلة أو الحديقة أزهارها جميلة.

ن- تمرين التكملة: "[3].

- لولا رحمة الله.....
- إن تسأله.....
- إن تزرع.....

[1]- المرجع السابق ، ص77.
[2]- ن م ، ص ن.
[3]- ن م ، ص78.

م- تمرين التحويل:

في هذا التمرين يطلب من الطالب أن يحول الجملة من صيغة إلى أخرى، مثال ذلك[1]:

- التحويل من النفي إلى الإثبات.
- التحويل من الإثبات إلى النفي.
- التحويل من الإخبار إلى الاستفهام.
- تحويل الجمع إلى مفرد أو مثنى، أو تحويل المفرد إلى جمع أو مثنى أو تحويل المثنى إلى مفرد أو جمع.
- تحويل الجملة الاسمية إلى فعلية أو العكس.
- إدخال الناسخ على المبتدأ أو الخبر.

هـ- تمرين الترتيب:

يعطى للطالب في هذا التمرين كلمات مبعثرة، ثم يطلب منه ترتيبها لتكون جملة مفيدة[2]:

- جاري/ مات /أمس / أخو = أمس مات أخو جاري.
- المسلمون / في / العام / يحج / مرة = يحج المسلمون مرة في العام.

[1]- المرجع السابق ، ص78.

[2]- ن م ، ص 80.

ط) تمرين التشكيل:

يطلب من الطالب في هذا التمرين أن يشكل أواخر كلمات الجملة، ومثال ذلك[1]:

- وقف المتهم صاغرا.
- وقف المتهم صاغرا.
- بعث الله الرسل إلى الناس..
- بعث الله الرسل إلى الناس.

وفق هذه التمارين المقترحة من قبل الخولي وباقي المهتمين بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يستطيع المتعلم تنمية رصيده من حيث التراكيب اللغوية العربية، وبذلك يكوّن لنفسه كفاءة لغوية تمكنه من التراكيب الشائعة، وتعلمه التراكيب الجديدة من جهة أخرى، وفي النهاية يكون قادرا على الإبداع باللغة.

6-خطوات تدريس التراكيب:

بما أنّ التراكيب اللغوية من أصعب ما يعانيه طلبة اللغة العربية، فإن على المعلم أن يتبع بعض الخطوات التي من شأنها أن تذلل من هذه الصعوبات، ومن أهم هذه الخطوات:

1) مقدمة، فيها تذكير الطلاب بالمواد الدراسية السابقة التي فيها عناصر متعلقة بمواد القواعد المقدمة.

[1]- المرجع السابق، ص81.

2) قراءة، ويقصد بها بأن المدرس يأمر طلابه بقراءة الأمثلة حتى يفهموا معانيها فهما دقيقا.

3) قيام المدرس بإجراء مناقشة مع طلابه عن المواد التي فيها عناصر القواعد في الأمثلة المقدمة.

4) قيام المدرس مع طلابه بالاستنباط مما سبق نقاشه، فهذا الاستنباط يكتبه المدرس على السبورة حتى تصبح القاعدة مفهومة لجميع الطلاب.

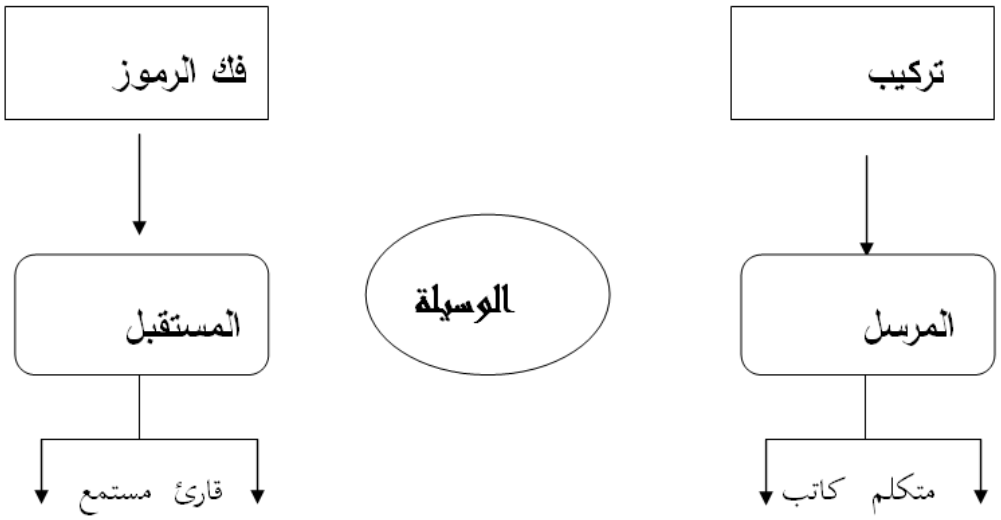
5) قيام المدرس مع طلابه بمقارنة الاستنباط بين التراكيب الجديدة والتراكيب القديمة، كأن يبحث مثلا عن فعل مبني للمجهول وفعل مبني للمعلوم.

6) الخاتمة، يعطي المدرس طلابه واجبات منزلية أو واجبات فصلية وهو ما يسمى بالتقويم[1] .

[1]- هداية إبراهيم وآخرون، **تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الإسلامية، سمارانج، طه فوترا، 1995م مرشد المعلم، دون ترقيم.**

ثانيا : تدريس مهارات اللغة العربية

لقد أجمع علماء اللغة التطبيقيون على أن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال لذلك لا يجد المتحدث عن المهارات اللغوية بدا من التطرق إلى نظرية الاتصال وأركانها الأساسية المتمثلة في: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، الوسيلة، والوسيلة هي اللغة وما تتكون من أصوات ومفردات وتراكيب، وتأخذ الرسالة أحد الطريقين: فإما أن تنتقل الرسالة منطوقة أي من خلال الاتصال المباشر بين الطرفين، و هنا يكون الطرف الأول متكلما والطرف الثاني مستمعا، وإما تنتقل الرسالة عن طريق الكتابة، فيكون الطرف الأول كاتبا، والطرف الثاني قارئا، وعليه تتشكل اللغة من أربع مهارات : (استماع، كلام، قراءة، كتابة) فالاستماع و القراءة مهارتا استقبال، والكلام والكتابة مهارتا إنتاج، والشكل الآتي يمثل نموذجا لعملية الاتصال:



الشكل رقم 01 : نموذج عملية الاتصال

ولقد دعا المهتمون بتعليم اللغات الأجنبية إلى إعادة النظر في تعليم المهارات اللغوية فرأوا أن تعليمها على نحو شمولي أصلح و أفيد، فالمهارات اللغوية بعضها من بعض، فهي مترابطة متداخلة، "وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان وترتبط فيما بينها بعلاقة تأثير وتأثر وتبادل، فلا تحدث دون استماع ولا قراءة دون استماع، أو تحدث أو كتابة، ولا كتابة دون قراءة أو استماع أو تحدث "[1].

كما أنّ هذه المهارات تختلف من حيث أهميتها " فالفرد يصرف معظم وقته في الاستماع، واقل منه في التحدث، ولا يستخدم القراءة إلا في مواقف خاصة مقارنة بسابقتها، في حين أن استخدامه للكتابة نادر وعلى نطاق ضّيق، ولكنّه حين يستخدم أيا من هذه المهارات فانه يوظف الأخرى بشكل مباشر أو غير مباشر، لأنها مرتبطة بالرسالة اللغوية التي ورد ذكرها سابقا، حيث لا بد من تكامل طرفيها لتبلغ الرسالة مرادها وظيفيا"[2].

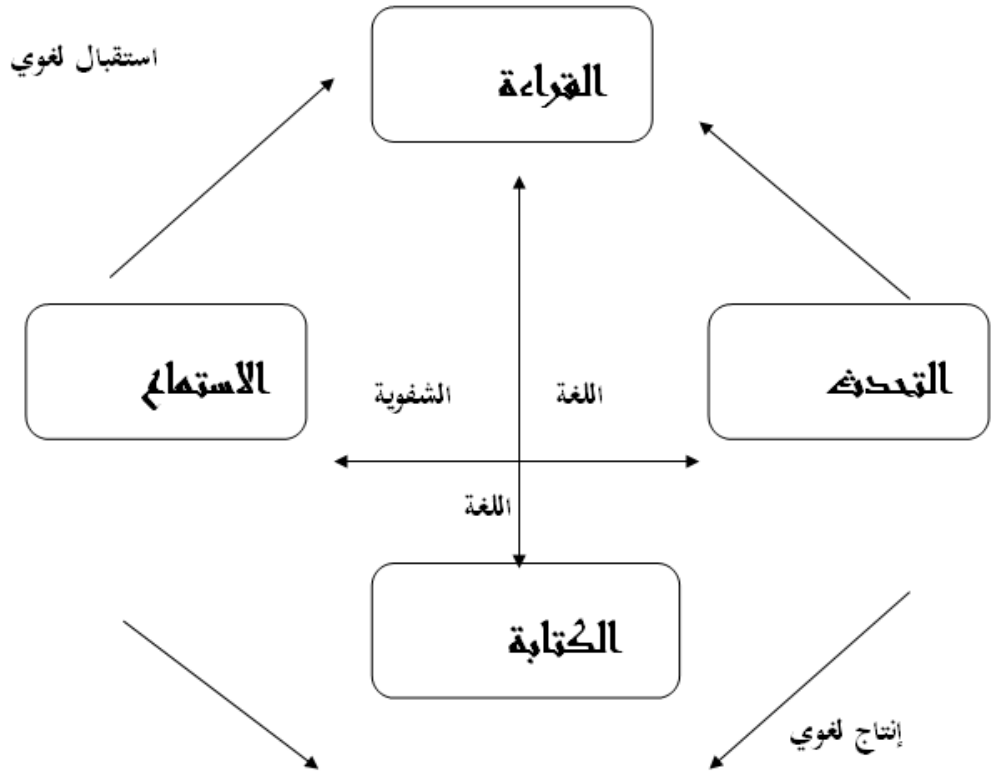
ثم إذا كان أيّ برنامج من برامج تعليم اللّغات الأجنبية يهدف إلى الوصول إلى كفايتين الأولى لغوية، وتعني تمكين الطالب من النظام الصرفي والنحوي والدلالي للغة الهدف والثانية اتصالية، وتعني تمكين الطالب من التحكم في اللغة في مواقف الاتصال المختلفة فإنه لا يمكن الوصول إلى هذا الهدف دون تمكين الطالب من إتقان المهارات اللغوية الأربع " لأن ضعف

[1]- حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، الهيئة السورية العامة للكتاب، دمشق، 2001، ص20.

[2]- ن م ، ص19.

المتعلّم في مهارات اللغة فهما وتوظيفا ينعكس على تعلمه ومستوى تحصيله العلمي "[1].

والشّكل الآتي يبين العلاقة بين المهارات اللغوية الأربع:



الشكل 2: المهارات اللغوية والعلاقة التفاعلية بينها

[1]- حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، ص16.

❖ **تدريس مهارة الاستماع**

- ✓ **أهمية الاستماع**
- ✓ **بين السّماع والاستماع والإنصات**
- ✓ **تعليم الاستماع**

:أنماط عملية الاستماع

- ✓ **أنواع الاستماع**
- ✓ **خطوات تدريس مهارة الاستماع**
- ✓ **أهداف تدريس مهارة الاستماع**
- ✓ **مقومات الاستماع**
- ✓ **معوقات تدريس الاستماع**

لقد أكّدت كثير من الدراسات أن وصول المتعلم إلى كفاية لغوية واتصالية في اللغة المراد تعلّمها لا يتأتّى إلاّ بتركيز المتعلم على مهارة الاستماع(فهم المسموع) وأنّ أي ضعف في تحصيله راجع بالدرجة الأولى إلى عدم تركيزه على هذه المهارة، ولعل خير دليل على هذا، الطريقة التي يتعلم بها الطفل لغته، فالطفل يبدأ بالاستماع، ثم ينتقل إلى الكلام، وكلما كان استماعه جيدا كان كلامه جيدا، كذلك الحال بالنسبة لمتعلمي اللغات الأجنبية، حتى مهارتا القراءة والكتابة لا يمكن الوصول بالطلبة إلى كفاية فيهما إلا بالتّركيز على مهارة الاستماع، لكن بالرغم من أهميّة هذه المهارة إلاّ أنّ برامج تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها تتعامل مع هذه المهارة كما تتعامل مع بقية المهارات، ولا يستبعد أنّ المشكلات المطروحة في هذه البرامج راجعة في كثير منها إلى إهمال مهارة الاستماع، فمشكلة النطق على سبيل المثال راجعة إلى عدم التّفريق بين الأصوات حين سماعها.

1-أهميّة الاستماع:

للاستماع أهميّة بالغة في حياة الإنسان، فعن طريقه يفهم العالم من حوله، وعن طريقه كذلك يستطيع أن يميّز بين الأمور السليمة وغير السليمة، وعن طريقه تنقل إليه تجارب السّابقين وحياتهم وأخلاقهم وعوائدهم .

ولقد نبّه القرآن الكريم في كثير من المواضع على أهميّة هذه الطّاقة لدى الإنسان وجعلها في مقدّمة قوى الإلهام الإدراكيّة الّتي أودعها الله الإنسان، فذكرت طاقة السّمع مقدّمة على طاقة البصر في أكثر من سبعة وعشرين موضعا، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ لَمۡ يَكُونُواْ

مُعْجِزِينَ فِي ٱلْأَرْضِ وَمَا كَانَ لَهُم مِّن دُونِ ٱللَّهِ مِنْ أَوْلِيَآءَ يُضَٰعَفُ لَهُمُ ٱلْعَذَابُ مَا كَانُواْ يَسْتَطِيعُونَ ٱلسَّمْعَ وَمَا كَانُواْ يُبْصِرُونَ٢٠ ﴾ .[1]

وقوله أيضا:﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ٧٨ ﴾[2] .

وقوله أيضا:﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا٣٦﴾[3].

وقوله أيضا:﴿وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۚ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ٧٨﴾[4].

ولقد أكدّت كثير من الدّراسات أنّ "حاسّة السّمع أرهف وأدّق من حاسّة البصر، فمثلا يمتاز جهاز السّمع عن البصر بإدراك المجرّدات كالموسيقى والتّداخلات مثل حلول عدّة نغمات داخل بعضها ، فالموسيقيّ الخبير يستطيع أن يميّز بين نغمة آلة من بين عشرات النّغم الصّادر عن كثير من الآلات، والأمّ تستطيع أن تميّز صوت بكاء طفلها من بين زحام هائل من آلاف الأصوات المتداخلة"[5] .

---

[1]- سورة هود الآية 20.

[2]- سورة النّحل الآية 78.

[3]- سورة الإسراء الآية .36.

[4]- سورة المؤمنون الآية 78.

[5]- علي أحمد مدكور ، **تدريس فنون اللّغة العربيّة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2006 ، ص 80.

ونلاحظ على أولئك الذّين يفتقدون حاسّة السّمع نقصا في مداركهم وضيقا في تصوّراتهم، ذلك أنهم يفتقدون أهمّ قوى الإلهام الإدراكيّة، كما أثبتت دراسات أخرى، بأنّ الإنسان العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا كلّ يوم، ويتحدّث ما يوازي كتابا كلّ أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابا كلّ شهر، ويكتب ما يوازي كتابا كلّ عام .

إذا كانت طاقة السّمع بهذه الأهميّة فهل نكون قد أعددنا أجيالا تمهرها وتحذقها، خاصّة في ظلّ العولمة، والمسخ الثّقافي الجارف الذّي يشهده العالم اليوم، والعالم الإسلامي على الخصوص؟

2-بين السّماع والاستماع والإنصات :

إنّ المتتبع لهذه المصطلحات الثلاثة يجد أنّ هنالك فرقا بين:(السّماع- الاستماع- الإنصات)، أما السّماع فيقصد به تلك الحاسّة التي وهبها الله الإنسان، ومنه قوله تعالى:﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ٧٨ ﴾النّحل78؛ والسّماع هو" مجرّد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معيّن دون إعارتها انتباها مقصودا" [1]، كسماع صوت الرّيح أو صوت دقّ الباب، أو سماع أزيز سيّارة أو قطار ...إلخ .

أمّا الاستماع فهو"عملية مقصودة، يراعى من خلالها فهم المسموع، ويعير فيها المستمع اهتماما خاصّا لما يسمعه من أصوات، معنى هذا أن الاستماع هو نشاط عقلي إيجابي مقصود

[1]- ن م، ص 83.

يقتضي التركيز والانتباه لإدراك الرّسالة المسموعة وفهم المقصود منها"[1] .

والاستماع "عملية معقّدة في طبيعتها، فهو يشتمل أولا: على إدراك الرّموز اللّغوية المنطوقة، عن طريق التّمييز السّمعي، ثانيا : فهم مدلول هذه الرّموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتصاليّة أو الرّسالة المتضّمنة في الرّموز أو الكلام المنطوق، رابعا : تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرّسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسا : نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعيّة المناسبة لذلك" [2].

أمّا الإنصات فهو أدقّ وأعمق من الاستماع، إلا أن الفرق بينهما هو فرق في الدّرجة(الاستمرارية)، وليس في طبيعة المهارة، يقول الحقّ تبارك وتعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ٢٠٤﴾ سورة الأعراف(204)، فذكر القرآن الاستماع قبل الإنصات لأن الأوّل يؤدي إلى الثّاني والاستماع هو المهارة المطلوب تعليمها للطّلبة النّاطقين بغير العربيّة.

3-تعليم الاستماع :

لم تحظ مهارة الاستماع بكبير عناية من المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبيّة ومعدّي برامج تعليمها، على الرّغم من أهميّة هذه المهارة في عملية التّعليم، وهذا راجع لعدد من الاعتقادات الخاطئة، كالظّن بأنّ الاستماع مهارة فطريّة يكتسبها الإنسان دون قصد منه، أو كالظّن بأن

[1]- محمد هيكل ،**مهارات الحوار بين التحدّث و الإنصات**، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة 2010، ص286 .

[2]- علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربيّة**، ص 84.

مهارة الاستماع مهارة مصاحبة لكلّ المهارات، فلا تعليم لمهارات: الكلام، الكتابة، القراءة، إلاّ عن طريق الاستماع ، وفي هذا من مجانبة الصّواب مالا يخفى.

إنّ تعليم مهارة الاستماع شرط أساس للتعلّم النّاجح للّغة الأجنبي ، فالمستمع الجيّد متكلّم جيّد وقارئ جيّد وكاتب جيّد، حتّى العناصر اللّغوية لا يمكن تعليمها إلاّ بالاستماع؛ فالأصوات مثلا في اللّغة العربيّة تختلف عن الأصوات في اللّغة الإنجليزيّة، فطالب اللّغة العربية الأجنبي يجد صعوبة في إلف الأصوات العربيّة لذلك "كانت ضرورة الاستماع المتكرّر لأصوات اللّغة العربيّة الجديدة حتّى تعتادها الأذن، ومن ثمّ يمكن نطقها نطقا سليما"[1] .

والأمر نفسه ينطبق على المفردات، فعن طريق الاستماع يستطيع الطّالب أن يتعرّف على مفردات جديدة، ويستطيع إدراك التغيّر الدّلالي الّذي يطرأ على المفردة الواحدة بتغيّر سياقاتها .

والاستماع مهمّ كذلك في تعليم التّراكيب اللّغوية، فعن طريقه يستطيع المتعلّم فهم التّراكيب في مواقفها المختلفة، فالطّالب–أيّ طالب– إذا استمع إلى تركيب لغوي ما فإنّه يجنح إلى ترجمته إلى لغته الأمّ، فإذا توالت عليه التّراكيب خاصّة إذا كان بصدد سماع محاضرة أو شريط أخبار،فإنه يصعب عليه فهم ما يسمعه، لكّن بالاستماع المتكرّر يستطيع أن يصل إلى التفكير باللّغة الهدف.

وإذا كانت الكفاية الاتّصالية تعني تحكم الفرد في القواعد اللغوية واستعمالها استعمالا صحيحا،

[1]– حمادة إبراهيم ،**الاتجاهات الجديدة في تدريس اللّغة العربيّة واللّغات الحيّة الأخرى لغير النّاطقين بها** ، دار الفكر العربيّ ، القاهرة، 1987، ص 223.

فكيف يتسنى لمتعلّم اللّغة الأجنبيّة أن يحقّق كفاية اتّصالية دون تركيزه على مهارة الاستماع ؟

4-أنماط عملية الاستماع:

يختلف المستمعون للكلام في الطريقة التي يعالجون بها المعلومات التي يستقبلونها، وكل طريقة من هذه الطرق تؤدي في الأخير إلى فهم المسموع، ولقد استفاد القائمون على تعليم اللغات الأجنبية من هذه الأنماط، وهي أنواع :

أ/نمط المعالجة التصاعدية:

ويعني هذا النمط" أن المتلقي سواء كان مستمعا أو قارئا يبدأ بالتّعرف إلى الوحدات الصغرى في النص، ثم ينتقل إلى مستوى أعلى فأعلى ليصل إلى مستوى الفكرة في كل فقرة حتى يصل إلى أفكار النص كاملة" [1].

يحتاج الطالب في هذا النمط إلى التركيز علي العناصر الصّغرى دون ربطها بالسّياق العام، أي أنه يركز علي الأصوات والكلمات والجمل، ما يستدعي من الطّالب أن يكون يملك كما ضخما من المفردات، زيادة علي هذا يبذل الطالب جهدا كبيرا في هذا النّمط من أجل الوصل إلى فكرة النص العامة، ذلك أنه أثناء الاستماع عليه فهم كل كلمة في النص كي ينتقل إلى الفكرة العامة.

ب/ نمط المعالجة التنازلية:

وهو نقيض النمط الأول، لأنه ينطلق من فهم الفكرة العامة للنّص، ثم ينتقل إلى أقسامه الأصغر فالأصغر، وهذا النمط يعتمد اعتمادا كليا على الخبرات السابقة للمستمع، فمن خلال

[1]- أحمد نواف الرهبان وآخرون، **دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص111.

كلمة مفتاحية واحدة يستطيع المستمع أن يتعرف على كل أجزاء النص .

يكون فهم النص المسموع في هذا النّمط بربطه بالسياق العام، أي أن المتعلم ينطلق من الفكرة العامة للنص إلى أفكاره الفرعية، ويعتمد في هذا على الخلقية المعرفية السابقة لموضوع النص، فعلي سبيل المثال: كيف يفهم المتعلم الجملة الآتية عن طريق استخدام نمط المعالجة التنازلية:(سمعت في الأخبار أن هناك زلزالا بقوة 6 ريختر هز اليابان أمس).لا يجنح المستمع في هذا النص إلى تفكيكه إلى عناصر ثم ينتقل إلى مرحلة الفهم، وإنما يركز على الكلمات المفتاحّية المتعلقة بخبرات المتعلم السابقة، ثم ينطلق من استفهامات " تعد الإجابة عنها أو عن عدد منها بمثابة تفاصيل وأفكار للنص الذي سيسمعه: أين حصل الزلزال؟ ومتى حصل الزلزال؟ و كم كانت قوته؟ وهل سبب كثيرا من الأضرار؟"[1]

ينمّي هذا النّمط من الاستماع لدى المتعلم إستراتيجية التنبؤ، وتخمين الأفكار، كما يساعده على اكتساب مفردات جديدة لم يسبق له معرفتها عن طريق استنتاج معانيها.

ج/ نمط المعالجة التفاعلية:

يجمع هذا النّمط بين النّمطين السّابقين، فعلى سبيل المثال" إذا استمع الطالب إلى برنامج عبر المذياع، وهذا الشّخص لديه خبرة في هذا الموضوع ويمتلك مخططا غنيا بالأفكار والمفردات، والتراكيب الخاصة بمجال الطبخ، سيقوم بناء على ذلك في أثناء استماعه بمقارنة ما يقال بخبراته، فيدون نقاط التشابه، ونقاط الاختلاف بين وصفته، والوصفة التي استمع إلى طريقة تحضيرها

[1]- أحمد نواف الرهبان وآخرون، **م.س**، ص112.

وحسب، دون التّعرض إلى التفاصيل كلها، فهو بذلك استخدم نمط المعالجة التنازلية. أما الشّخص الذي لا يمتلك مخططا غنيا حول موضوع النص ذاته، وليس لديه خبرة في موضوع الطبخ، فسوف يستمع بمزيد من الدقة إلى التفاصيل، محاولا تحديد كل خطوة وكتابتها في هذه الحالة أكثر ما يحتاجه المستمع هو المعالجة التصاعدية التي تنطلق من المفردات حتى الأفكار واستيعابها"[1].

5- أنواع الاستماع: ينقسم الاستماع إلى ثلاثة أقسام هي:

أ/ الاستماع المكثّف:

يقصد بهذا النوع من الاستماع "تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كما يهدف الاستماع المكثف إلى تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة"[2] . ويشترط في الاستماع المكثف أن يكون تحت إشراف المعلم مباشرة .

ب/ الاستماع الموسّع:

يكون هذا النّوع من الاستماع عادة خارج حجرة الدرس، ويهدف إلى "الاستماع إلى نصوص جديدة في حدود المستوى، وقد يكون بإعادة الاستماع إلى مواد سبق إن عرضت على الطلاب، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد"[3].

---

[1]- أحمد نواف الرهبان وآخرون، م س، ص 113.

[2]- عبد الرحمان الفوزان، **إضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها**، ط1، العربية للجميع، قونيا تركيا،2015، ص 69-70.

[3]- م ن، ص 70.

ج/ الاستماع التّثقيفي:

ويخصّ هذا النوع من الاستماع طلبة المستويات العالية المتقّدمة، ويقصد به الاستماع الذي يكون الهدف منه طلب التثقف والإفادة من مختلف المعارف والعلوم، ويكون عادة بالاستماع لبرامج تثقيفية مسجلة، أو من خلال مجالس مباشرة، حتى يتسنى للطالب التشرب من ثقافة المجتمع المتكلم باللغة الهدف، وتعرف أهم خصوصياته.

6-خطوات تدريس مهارة الاستماع:

يمرّ تدريس مهارة الاستماع بخطوات هي[1]:

- تهيئة الطّلاب لتدريس مهارة الاستماع، وتتضمّن هذه التّهيئة أن يبرز المعلّم لهم أهميّة مهارة الاستماع، وأن يوضّح لهم طبيعة المادة العلميّة التي سوف يلقيها عليهم أو التّعليمات الّتي سوف يصدرها، وأن يحدد لهم الهدف الّذي يقصده، أي يوضح لهم مهارة الاستماع التي يريد تنميتها عندهم. مثل التقاط الأفكار الرئيسة، والتّمييز بينها وبين الأفكار الثانويّة، ومتابعة سلسلة من الأحداث .

- تقديم المادّة العلمية بطريقة تتّفق مع الهدف المحدّد، كأن يبطئ في القراءة إن كان المطلوب تنمية مهارات معقّدة، أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب التّلاميذ على اللّحاق بالمتحدّثين مسرعي الحديث، وهكذا .

[1]- رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها**- مناهجه وأساليبه- مصر، إيسيسكو، 1989،ص 150.

– أن يوفّر للطلاّب من الأمور ما يراه لازما لفهم المادة العلميّة المسموعة، فإذا كان فيها كلمات صعبة أو مصطلحات ذات دلالات معيّنة أوضحها، وإذا كان النّص حوارا بين عدّة شخصيات كتب أسمائهم على السّبورة أمامهم، حتّى يمكنهم الرّجوع إليها كلمّا دعت الحاجة إلى ذلك، وإذا كان النص يشتمل على أفكار ذات ارتباطات سابقة أو ذات خلفية يلزم الإلمام بها وجب شرح ذلك لهم وهكذا ، المهمّ أن يذلل المعلّم للطلاّب مشكلات النّص بالطّريقة الّتي تمكنّهم بعد ذلك من تناوله .

– مناقشة الطّلاب في المادّة الّتي قرأت عليهم، أو التّعليمات الّتي أصدرها، ويتمّ ذلك عن طريق طرح أسئلة محدّدة ترتبط بالهدف المنشود.

– تكليف بعض الطّلاب بتلخيص ما قيل، وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

– تقويم أداء الطّلاب عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقا، وأقرب إلى الهدف المنشود، وهو ما يمكّن من قياس مستوى تقدّم الطّلاب بخصوصه.

والملاحظ لهذه الخطوات يجد أنّها متكاملة، ولا تعمل منفردة، وعلى المعلّم الالتزام بها حتى يحقق المتعلم الكفاءة اللغوية المنشودة.

7–أهداف تدريس مهارة الاستماع:

هناك عدة أهداف نصبو إليها من وراء تعليم مهارة الاستماع لخّصها رشدي طعيمة فيما يأتي[1]:

[1]– رشدي أحمد طعيمة ، دليل عمل في إعداد المواد التّعليمية لبرامج تعليم العربيّة ، 1985، ص169.

* تعرّف الأصوات العربيّة وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.

* فهم مايلقى عليه من حديث باللّغة العربيّة، وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات الّتي تعلّمها.

* انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

* التقاط الأفكار الأساسيّة.

* التّمييز بين الأفكار الرئيسيّة والأفكار الثانويّة.

* تعرّف الحركات الطّويلة والحركات القصيرة.

*تعرّف التّشديد والتّنوين وتمييزهما صوتيّا.

* إدراك العلاقات بين الرّموز الصّوتية والمكتوبة.

* التّمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العاديّة.

* متابعة الحديث وإدراك مابين جوانبه من علاقات.

* معرفة تقاليد الاستماع وآدابه.

*التّمييز بين الأصوات المتجاورة في النّطق والمتشابهة في الصّوت.

* إدراك أوجه التّشابه والفروق بين الأصوات العربيّة و ما يوجد في لغته الأولى من أصوات.

* الاستماع إلى اللّغة العربيّة وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.

* إدراك مدى ما في بعض جوانب الحديث من تناقض.

* إدراك التّغييرات في المعاني النّاتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة.

* التكيّف مع إيقاع المتحدّث، فيلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث ويتمهّل مع المبطئين فيه.

* التقاط أوجه التّشابه و الاختلاف بين الآراء.

* تخيّل الأحداث التي يتناولها المتكلّم في حديثه.

* استخلاص النتائج من بين ما سمعه من مقدّمات.

* التّمييز بين نغمة التّأكيد والتّعبيرات ذات الصّبغة الانفعالية.

* استخدام السّياق في فهم الكلمات الجديدة، وإدراك أغراض المتحدّث.

* إدراك ما يريد المتحدّث التّعبير عنه من خلال النبر والتّنغيم العادي.

8-مقومات الاستماع:

لا يمكن الوصول بالطلبة إلى كفاية في مهارة الاستماع إلا بمقومات وشروط منها:

1- **الأذن**: لابد أن تكون الأذن سليمة وإذا كانت غير ذلك فلا بد من معالجتها، وإذا لم يحدث ذلك فعلى الطالب أن يطلب التكرار من القارئ أو المتحدث إذا كان المستمع إليه غير واضح في شرحه، أو رفع الصوت، فلا بد أن لا يتوفر الخجل للدارسين، لان هذا الخجل يجلب سوء الفهم.

2- **العقل**: والمقصود به القدرة والمخزون اللغوي، لذلك يجب توفر الشروط التالية:

أ- أن تكون الكلمات التي يحتوي عليها المسموع من ضمن المخزون اللغوي.

ب- أن تكون التّراكيب اللغوية وفق الأنظمة اللغوية.

ت- أن يستنبط العقل أفكارا جديدة.

ث- ربط الخبرات الّسابقة باللاحقة.

3- **المصدر**: المقصود هنا بالمصدر اللغوي ما يستمع إليه المتعلم سواء كان إنسانا، إذاعة، أم مسجلا، وفي جميع الحالات لابد من توفر الآتي:

أ- أن تكون الأصوات واضحة المخارج.

ب- أن يكون الصوت مسموعا.

ت- أن يكون المكان الذي تجري فيه عملية الاستماع خاليا من الضوضاء والصراخ والضجيج[1].

9-معوقات تدريس الاستماع:

للاستماع معوّقات تحول دون وصول الرسالة اللغوية للمستمع ، منها ما هو متعلق بالمستمع نفسه ،"كالأعراض الفيسيولوجية المرضية المتمثلة في ضعف حاسة السمع لدى المتعلم، أو كالأعراض النفسية والعقلية (عدم الميل للدراسة وضعف الذكاء)"[2] .

ومن المعوقات ما هو متعلق بالمادة المختارة، فقد تكون هذه المادة غير مستجيبة لحاجات المتعلم، أو غير ملائمة لقدراته كأن تكون غير متجانسة مع المستوى التعليمي الذي وصل إليه، ومنها ما هو متعلّق بالظرّوف المحيطة بعملية التعليم، كالفوضى والضجيج المنبعثة من خارج الحجرة، لذا"كان على المعلم أن يبذل قصارى جهده لتوفير الجو الذي ييسر الاستماع الجيد في حجرة الدراسة[3]"

[1]- ينظر: أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص110.

[2]- ينظر سعد محمد المبارك الرشدي ، سمير يونس أحمد ، **التدريس العام وتدريس اللغة العربية** ط 1، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، 1999، ص 161.

[3]- محمود كامل الناقة ،**تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه – مداخله – طرق تدريسه** – منشورات جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، 1985، ص141.

❖ **تدريس مهارة الكلام**

- ✓ **مفهوم مهارة الكلام**
- ✓ **أهمية مهارة الكلام**
- ✓ **أهداف تدريس مهارة الكلام**
- ✓ **قضايا مهمة في تدريس مهارة الكلام**
- ✓ **مقومات مهارة الكلام**
- ✓ **مواد مهارة الكلام**

يعتبر تعلّم مهارة الكلام الغاية الأساسيّة في تعلّم أية لغة، فلا نسلم لأي فرد بأنه تعلّم اللغة إلاّ إذا تحدث بها ويظهر ذلك مثلا في قولنا عن شخص يجيد اللغة الانجليزية مثلا: فلان يتكلم اللغة الانجليزية، ولا نقول: فلان يفهم اللغة الانجليزيّة، أو يكتب بها، أو يقرأها.وهذا معناه أنّ التحدث بها هو مقياس الكفاءة، وما الكتابة إلى تمثيل للكلام، لأنّ :

- الكتابة ظهرت متأخرة عند الإنسان بالمقارنة مع الكلام الذي يتعلّمه في سن معلومة.
- الطّفل يتعلم الكلام من محيطه قبل أن يتعلم الكتابة، فالكتابة لا يتعلمها إلا بعد دخوله المدرسة.
- كثيرا من الناس يتكلم اللغة الأم مع جهله للكتابة.

والملاحظ أنّ مهارة الكلام لم تلق الاهتمام اللائق بها من طرق واضعي برامج تعليم العربية للأجانب، على الرغم من أهمية هذه المهارة ومركزيتها في عملية التعليم، و تظهر أهمية هذه المهارة في كون الطالب الذي يتأخر في إجادتها يصاب بالإحباط، وقد يصل به هذا الإحباط إلى حد التوقف عن الدراسة، فالطلبة المنتمون إلى أي برنامج لتعليم لغة ما يهدفون بالدرجة الأولى إلى إجادة مهارة الكلام.

1-مفهوم مهارة الكلام:

قد يظنّ البعض أنّ الكلام هو النطق المتتابع للأصوات، وهذا خلاف الحقيقة، فليس كل صوت كلام، لأن الكلام هو " اللفظ والإفادة، واللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف"[1].

[1] – Ferdinande de soussure, coure de linguistique.OTTO HARRASSOWITZ WIESBADEN 1989 ,p31.

فالكلام إذا نشاط عقلي، وهو " عبارة عن عملية إدراكية تتضمّن دافعا للتكلم، ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها، فهي عمليات داخلية، فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة"[1].

ويظهر الفرق بين النطق والكلام في القصد التعبيري، فالنّطق لا يشترط فيه وجود قصد، أما الكلام فلا يكون كلاما إلا بتحقق هذا الشرط، " والقصد اللغوي هو فائدة الكلام، أي المعاني الممزوجة بالمشاعر التي يقصد المتكلم تنفيذها وتوصيلها بواسطة كلامه، فيأتي الكلام وسيلة لتنفيذ هذا القصد"[2].

فيخرج بذلك كل ترديد من الطلبة لكلمات أو عبارات ينشد من خلالها المعلم تدريب الطلبة على نطق الأصوات العربية.

2-أهمية مهارة الكلام:

لا تقتصر أهميّة الكلام على كونها الهدف الأول الذي ينشد أي متعلم الوصول إليه، وإنما تتجلى أهمية الكلام في أمور عدة، نذكر منها[3]:

1- الكلام كوسيلة إفهام سبق الكتابة في الوجود.

2- التدريب على الكلام يعوّد الإنسان الطلاقة في التعبير عن الأفكار.

---

[1]- محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، م س، ص153.

[2]- أحمد سعدي، **اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية**، دار الرسالة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2017، ص108.

[3]- أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية، **ماهيتها وطرائق تدريسها**، الرياض، دار المسلم، 1992م، ص87-88.

3- الكلام نشاط إنساني يقوم به الصغير والكبير والمتعلم والجاهل، والذكر والأنثى، حيث يتيح للفرد فرصة أكثر في التعامل مع الحياة، والتعبير عن مطالبه الضرورية.

4- الحياة المعاصرة بما فيها من حرية وثقافة، في حاجة ماسة إلى المناقشة وإبداء الرأي والإقناع، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالتدريب الواسع على التحدث الذي سيؤدي إلى التعبير الواضح عما في النفس.

5- الكلام مؤشر صادق- إلى حد ما- لحكم على المتكلم، ومعرفة مستواه الثقافي، وطبقته الاجتماعية ومهنته أو حرفته، ذلك لأنّ المتكلمين على اختلاف أنواعهم إنما يستخدمون اصطلاحات لغوية تنبئ عن عملهم، ومن هنا فان الكلام هو الإنسان، ولذلك قال بعض علماء المنطق إن الإنسان حيوان ناطق.

3-أهداف تدريس الكلام :

أهداف تدريس مهارة الكلام هي[1]:

1) أن ينطق المتعلّم أصوات اللغة العربية وان يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة، وذلك بطريقة مقبولة من أبناء العربية.

2) أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

3) أن يدرك الفرق في النّطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

4) أن يعبّر عن أفكاره مستخدما الصيغ النحوية المناسبة.

[1]- محمود كامل الناقة ورشدي طعيمة، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ايسيسكو، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم و الثقافة، 2003، ص 130.

5) أن يعبّر عن أفكاره النظام الصّحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام.

6) أن يستخدم بعض خصائص اللغة في التعبير الشفوي مثل التذكير والتأنيث وتمييز العدد والحال ونظام الفعل وأزمنته وغير ذلك مما يلزم المتكلم العربية.

7) أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عملية اتصال و عصرية.

8) أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربيّة المقبولة والمناسبة لعمره ومستواه الاجتماعي وطبيعة عمله، وان يكتسب بعض المعلومات الأساس عن التراث العربي و الإسلامي.

9) أن يعبر عن نفسه تعبيرا واضحا ومفهوما في مواقف الحديث البسيط.

10) أن يتمكن من التفكير باللغة العربية والتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

3-قضايا مهمة في تدريس مهارة الكلام:

من المعلوم أنّ الكلام هو المنجز الفعلي من اللسان في الواقع، بحيث إنه يسهم بقدر في تحقيق الكفاءة الاتصالية لدى المتكلم ، ولكنّ إتقان هذه المهارة لا يتحقّق إلا بمراعاة المعلم لبعض القضايا المتعلقة به، نذكر منها[1]:

أ/ الممارسة الفعلية للكلام :

يقصد بذلك أن المتعلم ملزم بممارسة الكلام بنفسه، ولا يمكن أن يكتفي بالاستماع للمعلّم، لان الكلام مهارة إنتاج، تستدعي من الطالب الممارسة الفعلية.

[1]- ينظر : رشدي طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ، ص ص 487، 489.

ب/ التّعبير عن الخبرة :

يقصد بهذا ألاّ يكلف المعلّم طلابه بالحديث عن موضوع يجهلونه، فجهل الطالب بالموضوع يجعله عاجزا عن الكلام، لقلة زاده اللغوي فيه، وقد يحدث هذا حتى مع الناطقين الأصليين باللغة الهدف.

1- تجنّب مقاطعة الطلبة عند الكلام:

مما لاشك فيه أن الطالب الأجنبي يعجز وهو بصدد تعلّم الكلام عن الاسترسال بالحديث، بل قد يقع في أخطاء بشكل متكرر، وتدخل المعلم في كل مرّة لتصحيح الخطأ قد يكون سببا في تحسيس الطالب بالعجز عن إنتاج الكلام، ومنه إصابته بالإحباط، لذا نصح كثير من المتخصصين بعدم مقاطعة الطالب خاصة إذا كان الخطأ لا يفسد المعنى.

هـ/ التدرّج:

التدرّج مبدأ ثابت في كل عمليات التعليم، ومهارة الكلام مهارة معقّدة، ذلك أنّها نشاط عقلي مركّب، وتعلمها لا يتأتى بيسر وسهولة ، فما يتعلمه الطالب في مستوى لا يتعلمه في مستوى أخر، ففي المستوى الأول تدور مواقف الكلام حول أسئلة يطرحها المعلم ويجيب عنها الطلبة، ومن خلال تلك الإجابات يتعلم الطلبة كيف يوظّفون بعض المفردات، وصياغة بعض التراكيب اللغوية البسيطة، ثم الانتقال إلى إنتاج معنى في موضوع متكامل، أما في المستوى المتوسط فيمكن رفع مستوى المواقف، إلى أن يصل إلى مستوى المناقشة الثنائية، أو وصف حدث معين، أو إدارة اجتماعات، أما في المستوى المتقدم فيتنقل الطلبة إلى مستوى الكلام

الإبداعي كوصف منظر طبيعي، أو التعبير عن شعور، وقد يصل بهم إلى حد إلقاء خطبة، أو إقامة حوار في تمثيلية.

ن/قيمة الموضوع :

من الحوافز التي تدفع الطالب إلى تعلم مهارة الكلام أن تكون مواضيع الكلام قريبة من اهتماماته، وذات قيمة في حياته، خاصة في المستوى المتقدم، حيث يكون الطالب في حاجة إلى التعبير الحر.

د/ تسقيف الهدف:

وصول الطّالب الأجنبي إلى كفاية لغويّة تعادل كفاية المتكلم الأصلي باللغة أمر صعب التحقق، ذلك أن متعلم اللغة الأجنبية في الغالب يتعلمها وهو كبير، لذا على معلم اللغة العربية أن يأخذ هذه القضية بعين الاعتبار، فيعي أن تحكم الطالب في أنظمة اللغة الهدف تبقى غير مماثلة لتحكم المتكلم الأصلي بها[1].

4-مقوّمات مهارة الكلام:

لا يمكن لمتعلم أن يصل إلى مستوى التحدث باللغة الهدف دون تمكنه من بعض جوانب اللغة، واهم هذه الجوانب:

أ) النطق :

سبق الحديث عن النطّق في موضع فائت من البحث، وسبق القول بأن النطق الصحيح

[1]- ينظر المرجع نفسه، ص 488.

لأصوات اللغة هو أولى مراحل التكلم بها، فالطالب وإن فهم مسموع اللغة، وأجاد قراءتها وكتاباتها، فإن هذا لا يشفع له في التكلّم بها ما لم يكن نطقه سليما صحيحا، سواء في الأصوات أو النبر والتنغيم.

وسلامة النطق لا يقصد بها أن " المطلوب في النطق أن ينطق الدارس بشكل كامل وتام، أي يسيطر على النظام الصوتي للغة سيطرة متحدثيها، ولكن السيطرة هنا تعني القدرة على إخراج الأصوات بالشكل الذي يمكن المتعلم من الكلام مع أبناء اللغة بصرف النّظر عن الدقة الكاملة في إخراج أصواتهم ونبراتهم وتنغيمهم"[1].

بالإضافة إلى النطق السليم للأصوات العربية، ذكر المتخصصون في تعليم العربية عنصرين آخرين مهمّين في تطوير مهارة الكلام، وهما معرفة المتكلم بالمفردات والتحكم في قواعد اللغوية[2]:

ب) المفردات:

اللّغة في الأصل مجموعة من المفردات، يضبطها نظام معين، و المفردات هي حاملة المعاني، فالصّوت وحده لا يؤدي أي معنى، والتركيب اللغوي بدوره عبارة عن عدد من المفردات تؤدي مجتمعة معنى معينا، والطالب لا يمكن له أن يحقق أي تطور في مهارة الكلام ما لم يكن يملك رصيدا لا باس به في معجم اللغة الهدف، وعجز الطلبة في الغالب سببه عدم استحواذ الطالب على هذا الرصيد، فالفكرة في الأول تبدأ مجرّدة في ذهن المتكلم، ثم يترجمها عن طريق المفردات إلى أصوات، لهذا كانت المفردات مقوما أساسيا من مقومات مهارة الكلام، وبدونها يبقى الكلام

[1]- محمود كامل الناقة ،**تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،، ص159.

[2]- المرجع نفسه، ص ص 159، 164.

فكرة مجردة.

ج) القواعد:

مسألة القواعد مسألة خلافية بين الباحثين والمتخصصين في علم اللغة، ولعلّها أكثر المسائل خلافا بينهم، إلا أنّ هذا لا ينقص من أهمية القواعد في عملية التعليم، فالقواعد هي النظام الذي يضبط اللغة، وهي القانون الذي يخضع له المتكلّم، وتعلمها أمر لا بدّ منه، سواء كان في وقت مبكر أو متأخر، أو تم ذلك عن وعي أو غير وعي ، والمتعلم لا يستطيع الكلام باللغة ما لم يكن لديه معرفة بقواعد اللغة الهدف، سواء كانت معرفته بالقواعد مباشرة أو ضمنية، وإن جاد نطق أصواتها، وتمكن من نبرها وتنغيمها، وامتلك رصيدا من المفردات فيها.

5-الوقت المناسب لتعليم الكلام :

تباينت آراء الباحثين في شؤون اللغة في مسألة اختيار الوقت المناسب لتدريس مهارة الكلام، فقديما كانت برامج تعليم اللغات الأجنبية ترجئ تدريس هذه المهارة وممارستها إلى مرحلة متقدمة من عملية التعليم، ورأوا أن الطالب من الأحسن له أن يجيد بعض مهارات اللغة قبل مهارة الكلام، فاستيعاب الطالب لنظام اللغة الهدف، واستحواذه على رصيد موفور من المفردات، وفهمه المسموع، مقدم على الكلام، لان ما سبق ذكره يساعد المتعلم على ممارسة الكلام، إلا أنّ برامج تعليم العربية الموضوعة حديثا تجاوزت هذا الطرح إلى طرح آخر يرى بضرورة بدء المتعلم بممارسة الكلام من المراحل الأولى من التعليم، فلا يعقل حسب اللغويين المحدثين الانتقال بالطّالب من مستوى إلى أخر دون تدريبه على مهارات اللغة المختلفة، فالبداية

الصحيحة شرط لنجاح أيعمل، لأنها تجنب صاحبها كثيرا من الإجراءات الإصلاحية، والأعمال العلاجية، وتجنب المعلم في هذه الحالة عناء الرجوع إلى أخطاء وعادات قديمة رسخت لدى الطالب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تأخّر الطالب عن ممارسة الكلام سبب حقيقي لشعوره بالإحباط والفشل، ذلك أن الطالب لا ينشد من تعلمه للغة سوى التكلم بها، وتأخره عن الهدف الأساس قد يؤدي به إلى التوقف النهائي.

لذا، رأى هذا الفريق أنّه" لا ينبغي تأخير التدريب على الحديث، بل يجب أن يكون نشاطا طبيعيّا من الدرس الأوّل لتعلم اللغة، وبالإصرار على البدء من الدرس الأوّل، وتدّرج السيطرة على كل جزء يقدم من المقرر يستطيع المعلّم أن يبني أسسا صلبة للمستقبل عندما يتقدم الدارس في تعلم اللغة، كما سيحس الدارس بالرضا عندما يرى أهدافه القريبة من تعلم اللغة تتحقق شيئا فشيئا"[1].

على الرّغم من هذا إلاّ أنّ عددا من برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها مازالت تهمل هذه المهارة، وذلك إما بعدم التركيز عليها تركيزا يليق بها، أو إرجائها إلى مراحل متقدمة من التعليم.

[1]- محمود كامل الناقة ،**تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص15.

❖ **تدريس مهارة القراءة**

- ✓ **مفهوم مهارة القراءة.**
- ✓ **علاقة مهارة القراءة بالمهارات اللغوية الأخرى.**
- ✓ **أنواع القراءة.**
- ✓ **طرائق تعليم القراءة.**
- ✓ **أنماط مهارة القراءة.**
- ✓ **مجالات مهارة القراءة.**

القراءة إحدى مهارات اللغة الأربع، وهي ثاني المهارات الاستقبالية بعد الاستماع، وتستمد القراءة أهميّتها من كونها مهارة بديلة عن مهارتي الاستماع والكلام خارج الصف، حيث لا يجد الطالب فضاء لممارسة اللغة ممارسة شفوية أو حيث يكون الطّالب في حاجة لتنمية ما تعلمه داخل الصف، كأن يزيد من محصوله اللغوي، خاصة في الجانب المفرداتي للغة، فالقراءة أنجح وسلية قد يستعملها الطالب في التّعرف على المعاني المختلفة للمفردة الواحدة، والقراءة هي أيضا أداة الطالب في الاطّلاع على الجانب الأدبي والحضاري والفكري لأصحاب اللغة التي هو بصدد تعلمها، هذا فضلا عن كونها أداة من أدوات قضاء وقت الفراغ.

1-مفهوم مهارة القراءة :

لم يكن مفهوم القراءة عند اللغويين المتقدّمين يعدو كونه تتبع للكلمات والنطق بها، أي أنّها تبدأ بالإدراك البصري وتنتهي بالنطق، فهي بهذا " مجرد عملية ميكانيكية (آلية بسيطة) تهدف إلى تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، أي أنها تركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها والنطق بها، دون الاهتمام بالفهم"[1].

لقد تطوّر مفهم القراءة بتطور الأبحاث اللغوية، فأقحم له عنصر الفهم، والحجّة في ذلك أن كثيرا من اللغات تشترك في نفس الرموز، بيد أن العربي لا يفهم ما يقرأه من الفارسية، مع إجادته لقراءة رموزها، فالقراءة بعد إقحام عنصر الفهم لها صارت " عملية فكرية عقلية ترمي إلى

[1]- عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، 2002، ص57.

الفهم"[1].

لم يقف مفهوم القراءة عند حدّ التّعرف والفهم، و إنما أضيف له عنصر النقد، فمع التقدم العلمي والمعرفي الذي تعيشه البشريّة اليوم، يجد القارئ نفسه ملزما على تجاوز السلبيّة في أثناء القراءة، وذلك بنقده لما يقرأ، فيحكم عليه بالصّحة أو الخطأ، بالرفض أو القبول، وهذا ما يطلق عليه اللغويون (القراءة الناقدة)" التي تحتم على القارئ ألا يكون سالبا، بل يهم بجهده، وإعمال عقله فيما يقرأ، وبتكوين موقفه منه، والحكم عليه"[2].

امتد مفهوم القراءة ليشمل عنصر التفاعل وحل المشكلات، فالقارئ يخضع تجاربه الشخصية لما هو قارئ، فيفيد من القراءة بشكل مباشر أو غير مباشر، ويعمم الأحكام على مواقف أخرى تصادفه في حياته اليومية،فالقراءة من خلال ما سبق من إيضاح، هي تعرف وفهم ونقد وتفاعل، وأي نوع من أنواع القراءة يفتقر إلى عنصر من هذه العناصر الأربعة لا يسمى قراءة.

2-علاقة مهارة القراءة بالمهارات اللغوية الأخرى:

تحتلّ مهارة القراءة موقعا مهما من بين المهارات اللغوية الأخرى، فهي المهارة التي تلتقي فيها مهارات الاستماع والكلام والكتابة، وتوضيح ذلك فيما هو آت.

[1]- محمد رجب فضل الله، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب، القاهرة، 1988، ص64.

[2]- حسن عبد الباري عصر، **الاتجاهات الجديدة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية**، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005، ص146.

أ- القراءة و الاستماع:

تظهر العلاقة بين مهارتي القراءة و الاستماع في كونهما مهارتي استقبال، وفي كليهما يستعمل الطّالب عنصر الفهم، فالفهم هو جوهر العمليتين، وتظهر العلاقة بينهما في أنّ الطّالب مادام قادرا على استيعاب الكلمات والتراكيب المطبوعة " فانه لابد أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة"[1]، وثمّة علاقة أخرى بين مهارتي القراءة والاستماع، " فالقراءة كعملية عضوية، تقوم على النطق، تعتمد على الاستماع اعتمادا مباشرا، لان القارئ يستمع إلى صوته في القراءة الجهرية، فيعالجه ذهنيا ليفهمه"[2]، ويفعل الشيء ذاته في القراءة الصامتة، لكن بصورة أخرى داخلية، وكلما كان استماعه جيدا كانت قراءته جيدة.

ب- القراءة والتحدث:

تظهر العلاقة بين مهارتي القراءة والتحدث في كونهما مهارتين أدائيتين، فكلاهما يوظف عنصري النطق والأداء، وكلاهما سلوك ظاهر يخضع للحكم والملاحظة، فمن خلال هذين المهارتين يظهر أداء الطّالب من حيث نطقه الأصوات و المفردات والتراكيب، ومن خلالهما كذلك يظهر مدى تحكم الطالب في الأشكال اللغوية المختلفة، كالنبر والتنغيم وغيرهما...وبما أنّ تعلّم الطالب لمهارة التحدّث سابق لتعلّمه مهارة القراءة، فإن إجادته للمهارة الأولى تؤثر سواء بالسلب أو الإيجاب .

ج- القراءة و الكتابة:

العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة علاقة عضوية، فلا قراءة بلا كتابة، ولا كتابة بلا قراءة

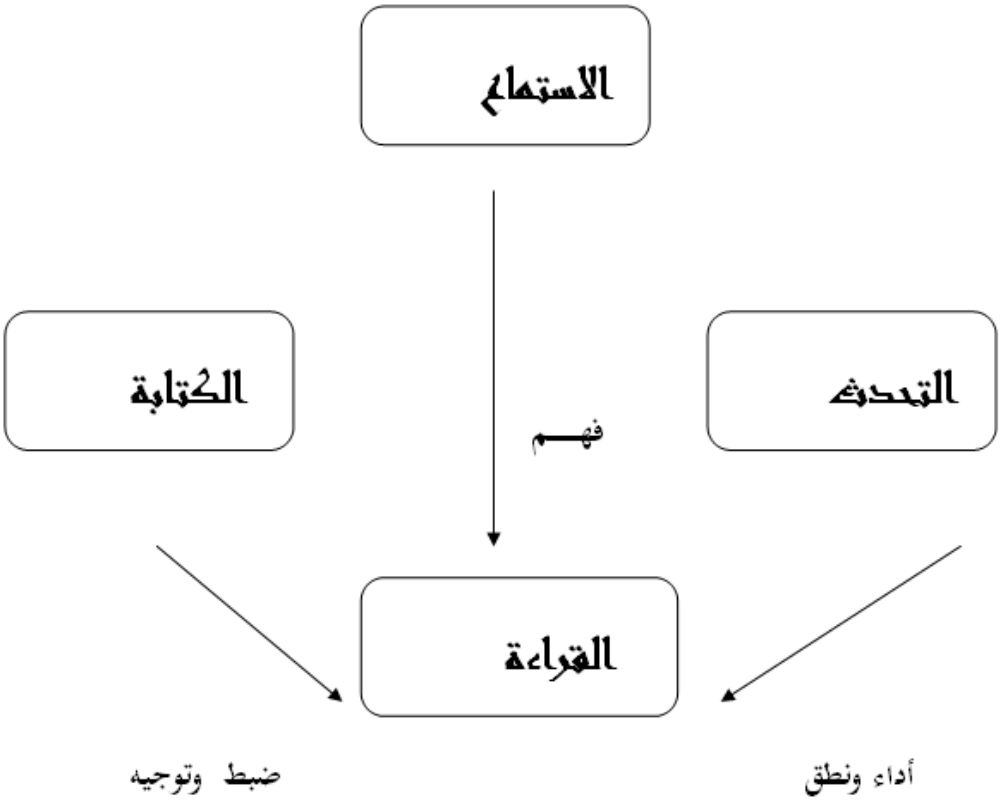
---

[1]- علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص127.

[2]- حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة و الكتابة**، ص51.

فهما " تمثلان طرفي الرسالة الكتابية، بما بينهما من اعتماد متبادل، فهما وجهان لعملية واحدة، هي المعرفة، فإذا كانت القراءة تمثل تلقي المعرفة، فان الكتابة تمثل المنتج، بل هي المعرفة ذاتها"[1].

والشكل الآتي يوضح العلاقة بين مهارة القراءة و المهارات اللغوية الأخرى :



الشكل رقم (3): العلاقة بين مهارة القراءة و المهارات الأخرى

[1]- حاتم حسين البصيص، م س ن ص.

3-أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث شكلها إلى:

أ) القراءة الصامتة:

تشكل القراءة الصامتة ركنا مهما في عملية تعلم القراءة، إذ تعتمد بالدرجة الأولى على العينين دون استخدام جهاز النطق، مع مراعاة عدم تحريك الشفتين، فهي عبارة" عن استقبال الرموز المطبوعة، وإعطاؤها المعنى المناسب في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق"[1]، فهي بهذا تتم عن طريق العين والعقل، حيث تقع العين على الرموز المكتوبة، ثم يفسرها عقل القارئ ليحولها إلى معان، أي أن الهدف الرئيس من القراءة هو الاستيعاب.

والقراءة الصامتة مهمة جدا في عملية التعليم، فهي أداة الطالب التي تمكنه من تطوير معارفه اللغوية، وزيادة محصوله اللغوي، خاصة في جانبها المعجمي، و هي وسيلة من الوسائل التي تؤدي إلى استمرار التعليم، خاصة إذا كان الطلبة يتعلمون اللغة العربية خارج الوطن العربي، فهم بهذا مجبرون على الاستعاضة بالقراءة، ومن أهداف تدريس القراءة الصامتة ما يلي:

1- تنمية القدرة على التقاط خلاصة المقروء، أي استيعاب الرّسالة وليس الرموز.

2- تنمية القدرة على معرفة الجديد في ميادين المعرفة المختلفة.

[1]- زين كمال الخويسكي، **المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث ، القراءة، الكتابة) و عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم**، دار المعرفة الجامعية، 2008، ص116.

3- تنمية القدرة على القراءة السريعة الخاطفة في الكتب التي لا تحتاج إلى تأمل.

4- تنمية القدرة على القراءة من اجل الاستماع والترفيه وقضاء الوقت[1].

القراءة الجهريّة :

أما القراءة الجهرية فتقع في مقابل القراءة الصامتة، وتشتمل على مقوماتها ، مثل التعرّف على الرموز المكتوبة بواسطة العين، و فهم الرّموز عن طريق العقل، إلا أنها تزيد عليها بعنصر النطق، فالقراءة الجهريّة يكون فيها التّعبير عن المعاني صائتا، بواسطة جهاز النطق، وتأتي القراءة الجهريّة بعد القراءة السّرية، أي بعد تحقيق الهدف الرئيس من القراءة السرية و هو الفهم، ينتقل المتعلمون إلى تحقيق الهدف الرئيس من القراءة الجهريّة و هو صحة القراءة، ويهدف كل برنامج لتعليم اللغة العربية من خلال عملية تعليم القراءة الجهريّة إلى [2]:

1- نطق المتعلمّين أصوات اللغة العربية نطقا صحيحا.

2- نطق المتعلّمين نبرات الكلمات والجمل العربية نطقا صحيحا.

3- نطق المتعلمين تنغيم الجمل العربية نطقا صحيحا.

4- تدريب المتعلّمين على التعامل مع الفواصل والنقط و علامات الاستفهام وغيرها من علامات الترقيم.

5- الوصول بالمتعلمين إلى فهم المقروء و هو هدف تشترك فيه القراءة الصامتة و الجهرية.

6- إكساب المتعلمين شجاعة الإلقاء، وتعويدهم على مواجهة المستمعين مهما كان عددهم.

---

[1]- ينظر:محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص196.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص 191.

4-طرائق تعليم القراءة:

أ/ الطريقة الحرفية:

وتسمّى كذلك" الهجائية" و" الأبجدية"، ويقصد بها تعليم الطالب حروف اللغة العربية بأسمائها بالترتيب (ألف، باء، تاء، ثاء، جيم...) قراءة وكتابة، ثم ينتقل الطالب بعد استيعابه لأسماء الحروف وصورها إلى ضم الحروف إلى بعضها بحركاتها المختلفة،" فألف تضم الميم لتكوين كلمة (أ م) ، ثم ينتقل الطالب إلى ضمّ ثلاثة حروف منفصلة لتكوين كلمة مثل(وزن) ، وهكذا يؤلف كلمات أطول فأطول، ومن الكلمات تتكون جمل قصيرة ، فطويلة" [1].

ب/ الطّريقة الصوتيّة:

تشبه الطّريقة الصّوتية الطّريقة الحرفيّة، من حيث البدء بالوحدات الصغرى ثمّ الانتقال إلى وحدات أكبر" وتختلف عنها من حيث طريقة تعليم الحرف، فالحرف في الطريقة الحرفية يعطي اسما، فالحرف (ص) مثلا يعلم على أنه (صاد)، ولكن في الطّريقة الصّوتية (ص) يعلم على آنه (ص)"[2].

تعلّم الحروف في هذه الطريقة مفتوحة (ب) ، ثم مضمومة (ب) ، ثم مكسورة (ب) ، ثم ساكنة (أب) ، ثم تعلم و هي منونة بالفتح (با)، ثمّ منوّنة بالضّم (ب) ، ثم منوّنة بالكسر (ب) ، ثم تعلّم مشدّدة بالفتح والضم والكسر.

[1]- علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية** ، ص 148.

[2]- محمد علي الخولي، **أساليب تعليم اللغة العربية**، ص109.

ج/ الطّريقة المقطعيّة:[1]:

يتعلمّ الطّالب في هذه الطريقة المقاطع أولا، ثم ينتقل إلى تعلم الكلمات المؤلفة من مقاطع، ولا يتأتّى هذا إلا بتعليم حروف المد (أ، و ، ي)، ثم يتعلم المقاطع (با، بو، بي)، ثمّ يتعلم الكلمات المكونة من مقاطع (جاري، قالا).

وكلّ هذه الطرائق الثّلاث المذكورة تدعى" الطرق الجزئية" أو " الطرق التركيبية" لأنها تنطلق من الجزء إلى الكل، وهناك طرائق أخرى تدعى " الكلية" أو التحليلية سيأتي ذكرها.

د/ طريقة الكلمة:

وهي إحدى الطّرائق الكليّة، "ذلك أنّها تنطلق من الكل " الكلمة" إلى الجزء" الحرف" "وطريقة الكلمة أساس نفسي يعتمد على الافتراض بأن المتعلم يدرك الكل أولا، ثم يبدأ بإدراك الأجزاء، التي يتكون منها الكل، وهذا يعني أن طريقة الكلمة تتماشى مع طبيعة الإدراك البشري"[2].

ن/ طريقة الجملة :

في هذه الطّريقة" تعرض على الطّالب جمل قصيرة ذات معنى، ويردّدها المتعلّم وراء المدرس ثم يحلّلها إلى كلمات، ومن الكلمات يستخرج الحروف ويجرّدها، يم يكون منها كلمات

[1]- محمد علي الخولي، م س ، ص 109.

[2]- المرجع نفسه، ص110.

وهكذا"[1].

طريقة الجمل هي كذلك من الطرائق الكلية في تعليم القراءة، فهي كما سبق تساير طبيعة الإدراك البشري الذي يبدأ من الكلّ ثم ينتقل إلى الجزء، ومن مزاياها كذلك أنها تسهّل على القارئ عملية القراءة، وذلك بتركيز الطالب على صورة الكلمة بدل تركيزه على حروفها، ما يجعل قراءة الطالب سريعة قياسا إلى الطرائق الجزئية.

إلاّ أن هذا لا يمنع من وجود عيوب في الطرائق الكلية ، ومن عيوبها أنها تغرق في عرض الكلمات والجمل على حساب الحروف ، وهذا ما يؤدي إلى عجز الطالب عن تعرف الحروف أو تمييزها.

5-أنماط مهارة القراءة:

أ/ القراءة المكثّفة:

يمارس الطّلبة هذا النّمط من القراءة داخل الصف ويكون فيها للمعلم دور محوري، فهو الموجه و المشرف والمراقب، والقراءة المكثفة "تنمي قدرته على القراءة الجهريّة، وإجادة نطق الأصوات و الكلمات، وكذلك السرعة، و فهم معاني الكلمات والتعبيرات"[2].

ب/القراءة الموسعة:

يمارس الطلبة هذا النّمط من القراءة خارج الصف،" كأن يقرأ:(روايات ، صحفا، مجلات،

[1]- أحمد رشدي طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص 542-543.

[2]- إبراهيم الفوزان، **إضاءات** لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص225.

صفحات من الانترنت) بحسب المستوى المستهدف، وتسمى أيضا بالقراءة التكميلية لأنها تقوم بتكميل دور القراءة المكثفة، وغايتها الرئيسية امتناع المتعلم وتوسيع معارفه وتعزيز ما تعلمه من كلمات وتراكيب في القراءة المكثفة"[1].

والجدول الآتي يوضح الفرق بين القراءة المكثفة والقراءة الموسعة [2]:

الجدول رقم (06) : يوضح الفرق بين القراءة المكثفة والقراءة الموسعة

الفروق	القراءة المكثفة	القراءة الموسعة
الهدف	تزويد المتعلم بمفردات اللغة وتراكيبها والمفاهيم الثقافية المتعلقة بها	تعزيز ما قرأه المتعلم في الفصل، وتنمية القدرة عنده على الاستمتاع بالقراءة
مستوى الصعوبة	تكون مادة القراءة أعلى من مستوى المتعلم بقليل ، إذ تحتوي على العديد من الكلمات والتراكيب غير المألوفة لدى المتعلم، لان الهدف منها إغناء الثروة اللغوية لديه	تكون المادة في حدود مستوى المتعلم لان الهدف منها تعزيز ما تعلمه في القراءة المكثفة.
طول النص	النص قصير	النص طويل
المكان	داخل حجرة الدراسة عادة	خارج حجرة الدراسة" بيت،

[1]- أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى، ص137.

[2]- ن م ، ن ص.

		مكتبة...الخ، ثم تجري مناقشتها في الفصل.
المحتوى	وصفي أو علمي أو جدلي أو قصصي	قصصي يتماشى مع هدف الإمتاع ويحقق هدف التعزيز
الوظيفة	تقوم بدور جوهري في برنامج تعليم اللغة ولا يمكن الاستغناء عنها	تقوم بدور التعزيز وزيادة المعارف
دور المعلم	دور كبير وأساسي فهو يوجه ويشرف ويراقب	لا يقوم بدور كبير ويقع العبء الأكبر على المتعلم

6-مجالات مهارة القراءة:

يقصد بمجالات مهارة القراءة تلك الأهداف العامة من تدريس هذه المهارة، وأهم هذه المجالات نجد[1]:

1- قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح..

2- ربط الرّموز الصّوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر.

3- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات).

4- معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي).

5- تحليل النّص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض.

[1]- أحمد رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، ص171-172.

6- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.

7- استنتاج المعنى العام من النص المقروء.

8- التّمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النّص المقروء.

9- إدراك ما حدث من تغير في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب..

10- اختيار التفضيلات التي تؤيد أو تنقض رأيا ما.

11- تعرّف معاني المفردات الجديدة من السياق.

12- الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور.

13- تكييف معدل السرعة في القراءة حسب الأغراض التي يقرا من اجلها.

14- العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به.

15- استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربية.

16- التّمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء.

17- الدّقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.

18- الكشف عن أوجه التشابه و الافتراق بين الحقائق المعروضة.

19- تصنيف الحقائق وتنظيمها وتكوين رأي فيها.

20- تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.

21- تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصا وافيا.

22- دقة النطق وإخراج الحروف إخراجا صحيحا ومراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.

23- استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات و الهوامش والصور والفضول ورؤوس الفقرات وإشارات الطباعة و الجداول والرسوم البيانية وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس التي توجد في أخر الكتب.

7-مشكلات تدريس مهارة القراءة:

قد يواجه متعلمي اللغة العربية الأجانب بعض المشكلات في أثناء تعلمهم مهارة القراءة، وأبرز هذه المشكلات:

- الحروف الزّائدة: في اللغة العربية توجد في حالات محدودة في الكتابة "حروف تكتب ولا تلفظ، مثل الألف في (ذهبوا) والألف في (زاهد) والواو في (عمرو)، وقد تسبب مثل هذه الحروف صعوبة لدى بعض المتعلمين"[1].

- نظام الكتابة العربية يبدأ من اليمين إلى الشمال، وهذا مخالف لكثير من الأنظمة الكتابية للغة الطلبة الأم، خاصة اللغات الهندية الأوروبية، و المشكلة في هذا تكمن بدرجة أكبر في"صعوبة القراءة لدى المتعلمين من حيث السرعة، والانتقال من سطر إلى أخر، ومن صفحة إلى أخرى، مع القدرة على الفهم والاحتفاظ بالفكرة العامة للنص، وهذه المشكلة قد تستمر مع المتعلم حتى

[1]- محمد علي الخولي ،**أساليب تعليم اللغة العربية**، ص124.

في المراحل المتقدمة من دراسته"[1].

-الصّعوبة في نطق بعض الأصوات العربية، وخاصّة الأصوات الحلقيّة، والأصوات المطبقة، وقد عرض البحث لهذا في عنصر الأصوات.

-الحيز البصري، ويقصد به عدد الكلمات التي تلتقطها العين أثناء القراءة، فكلما كان عدد الكلمات الملتقطة كبيرا كانت قراءة الطالب سريعة، وكلما كان الحيز البصري للطالب ضيقا كانت قراءته بطيئة.

-المفردات، فقد " يلاقي القارئ مشكلة أخرى عن طريق المفردات غير المألوفة التي يصادفها في النص القرائي، الأمر الذي يعيقه في استيعاب ما يقرأ، ولذلك ينبغي للمعلم أن يساعد الطالب في التغلب على هذه الصعوبة عن طريق إعداده مسبقا لقراءة نص جديد وتعليمه المفردات الجديدة في النص الجديد"[2].

[1]- إبراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص205.

[2]- محمد علي الخولي ،**أساليب تعليم اللغة العربية**، ص125.

❖ **تدريس مهارة الكتابة**

- ✓ **مفهوم مهارة الكتابة**
- ✓ **مراحل تدريس مهارة الكتابة**
- ✓ **خطوات تدريس مهارة الكتابة**
- ✓ **أهداف تدريس مهارة الكتابة**

تعد مهارة الكتابة من المهارات الأساسيّة في تعلم اللغة، سواء أكانت لغة أولى أم ثانية والكتابة ثاني المهارات الإنتاجية بعد الكلام، فبالكتابة يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره ومشاعره وتصوراته، و بها كذلك يقضي حاجاته، ويحقق غاياته، فبدون الكتابة لا يمكن أن يتحقّق التّواصل بين الأجيال، ومن دونها لا يمكن الإفادة من العقل البشري ونتاجه، فلولا الكتابة لما استطاع المسلمون قراءة القرآن ولا السنة النّبوية، ولولاها لما استطاع الإنسان العربي الاطلاع على تاريخ أمته وثقافتها.

وإذا كان للّغة وظيفتان أساسيتان، هما : (الاتصال، وتسهيل عملية التفكير والتعبير، " فان الكتابة قادرة على أداء هاتين الوظيفتين، وهي أيضا وسلية من وسائل تعلم اللغة "، وتستمدّ الكتابة أهميّتها من كونها معيارا لتفوّق الطالب في المهارات اللغوية الأخرى، " فعن طريق الاستماع والقراءة يكتسب الدارس قدرة على الاستخدام المناسب للغة وتراكيبها، وهذه القدرة التي لا غنى عنها للكتابة الصحيحة المفهومة، فالشيء الذي لا يستطيع الفرد أن يقوله لنفسه، لا يستطيع أن يكتبه بسهولة و وضوح، ومن هنا نستطيع بان ممارسة الكتابة بشكل فعال و الاستفادة منها كمهارة لغوية أمر مرهون بممارسة المهارات الأخرى والسيطرة عليها"[1] .

1-مفهوم مهارة الكتابة:

يعتقد كثير من المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية على العموم، وتعليم العربية للأجانب على الخصوص، أن مفهوم الكتابة يقتصر على النسخ COPYINGأو التهجئة SPELLING ، إلا أن المفهوم الحقيقي لمهارة الكتابة يتسع ليشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة للتعبير عما يجول في نفس الكاتب، فالكتابة بهذا تعني" قدرة الدّارسين على الكتابة الصحيحة إملائيا،

[1]- محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص230-231.

وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقّة، أي لا بد أن يكون الدارس قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا، وإلا اضطربت الرّموز واستحالت قراءتها، وأن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادرا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي اشتمل عليها"[1].

فالكتابة من خلال هذا هي خطّ وإملاء وتعبير، وإذا أهمل معلّم العربية عنصرا واحدا من هذه العناصر يكون ذلك مؤثّرا بالسّلب على إدراك المتعلّم لهذه المهارة، ذلك إننا إذا نظرنا إلى الكتابة من حيث " هي مجرد رسم إملائي فهي إملاء، وإذا نظرنا إليها من حيث هي تعبير أسلوبي عن أفكار الكاتب فهي تعبير"[2].

وتتضمّن العناصر الثّلاثة المكونة لمهارة الكتابة (الخط، الإملاء، التعبير) جانبين أحدهما آلي، يحتوي على المهارات الآلية المتمثلة في رسم الحروف، ومعرفة التهجئة، وعلامات الترقيم في العربية، أما الجانب الثاني فهو عقلي، يتمثل في معرفة الطالب للنظام النحوي للغة الهدف، وامتلاكه لرصيد من المفردات، إضافة إلى الاستخدام الجيد للغة.

[1]- رشدي طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- مناهجه وأساليبه، ص186.

[2]- محمود علي السمان، **التوجيه في تدريس اللغة العربية**، القاهرة، دار المعارف، 1983، ص224.

2-مراحل تدريس مهارة الكتابة:

يمر تدريس مهارة الكتابة بمراحل:

أ/ مرحلة ما قبل الحرف:

في هذه المرحلة يتعلم الدارس كيف يمسك القلم وكيف يكون وضع الدفتر أمامه، ويتعلم أيضا كيف يتحكم بطول الخط الذي يرسمه واتجاهه وبدايته، ونهايته، وتكون الخطوط مستقيمة أو منحنية، في أعلى السطر أو فيوسطه، وهكذا [1].

ب/ مرحلة كتابة الحرف:

في هذه المرحلة يتعلّم الدّارس كتابة الحروف بمراقبة المعلم وإرشاده ويستحسن أن يتم هذا التدرج التالي :

- تكتب الحروف بأشكالها المنفصلة قبل كتابتها بأشكالها المتصلة.
- تكتب الحروف بترتيبها الألفبائي المعروف.
- تكتب الحروف قبل كتابة المقاطع أو الكلمات.
- يكتب حرف جديد واحد أو اثنان جديدان لكل درس.
- يكتب المعلم كتابة نموذجية على السبورة قبل كتابة التلاميذ[2].

[1]- ينظر: محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ص130.

[2]- ينظر :المصدر السابق، ن ص.

ج/ مرحلة النسخ:

بعد مرحلة كتابة الحرف يطلب المعلّم من الدارسين أن ينسخوا موضوع القراءة التي يتعلمونها في كراسته، وهذا النسخ له فوائد كثيرة منها:

- النّسخ تدريب إضافي يتمرن التلميذ من خلاله على كتابة الحروف..
- النّسخ ينمي إحساس التلميذ بالتهجئة الصحيحة.
- النّسخ يفيد التلميذ في علامات الترقيم.
- النّسخ يعزز ما تعلمه التلميذ من مفردات وتراكيب[1].

د/ مرحلة الإملاء:

بعد مرحلة النسخ يمر الدارسون بمرحلة الإملاء، وهي مرحلة الكشف عن مدى قدرة المتعلم على كتابة ما يسمع، وهذا لا يعني أنه إذا بدأ الدارس في هذه المرحلة، فتوقف تعليم النسخ، بل من المستحسن أن يسيرا معا.

وللإملاء فوائد عديدة تتصل بالمهارات اللغوية المتنوعة، منها :

- التدريب على الكتابة الصحيحة، أي التهجئة الصحيحة
- الكشف عن قدرة المتعلم على التمييز بين الأصوات اللغوية المتقاربة، مثل:ك ، ق/ ث، س، ش، ص/ذ، ظ وغيرها.

[1]-ينظر: ن م، ص 132.

- تعزيز معرفة الدارس بالمفردات والتراكيب اللغوية.

- التدريب على الترقيم الصحيح[1].

ن/ مرحلة الكتابة المقيدة أو الكتابة الموجهة أو التعبير الموجه: بعد أن يمر الدارسون بكتابة الحروف والنسخ والإملاء يمكن أن يبدأ بمرحلة الكتابة المقيدة، أو الكتابة الموجهة أو التعبير الموجه ومن أشكالها:

- كتابة الجمل الموازية، حيث يطلب من الدارس أن يكتب عدة جمل موازية لجمل معينة.

- الفقرة الموازية، حيث يعطي للدارس فقرة معينة ثم يطلب منه إعادتها مع تغييرا إحدى الكلمات الرئيسية فيها، من المذكر إلى المؤنث، أو من المفرد إلى المثنى،أو إلى الجمع، من الإشارة للقريب إلى البعيد، وهلم جرا.

- إملاء الكلمات المحذوفة في الفراغات التي قد تكون حرف ج، أو استفهام، أو أداة ربط، أو غير ذلك.

- ترتيب الكلمات غير المرتبة لتكون جملة مفيدة.

- ترتيب الجمل لتكون قضية.

- تحويل الجملة من الإثبات إلى النفي، من الخبر إلى الاستفهام، ومن الخبر إلى التعجب، إلى التفضيل، وغيرها.

[1]-ينظر: المصدر السابق، ص 134.

- ربط الجمل بأداة ربط مناسبة و وصلها.
- إكمال جمل من عند الدارس بان يقدم له جملة ثم يطلب منه إكماله من عنده.
- ويدخل في هذا النوع الاستبدال بالمرادف/ والنقيض.
- تغيير الضمائر.
- تدريبات المواقف البسيطة.
- استعمال الخرائط[1].

هـ/ الكتابة الحّرة:

تأتي الكتابة الحرة في المرحلة الأخيرة من نمو المهارة الكتابية، ولابد من تعليم الطلاب بعض المهارات الآلية المتعلقة بالكتابة الحرة، ومن هذه المهارات ما يلي[2]:

-الهامش، على الطالب أن يضع هامشا عرضه بوصة تقريبا على جانبي الصفحة أو على الجانب الأيمن على الأقل .

-التاريخ، يتفق المعلم مع طلابه على طريقة موحدة لكتابة التاريخ كما يتفق معهم على مكان محدد من الصفحة يكتب فيه التاريخ.

-العنوان، يتفق المعلم مع طلابه على مكان محدد يكتب فيه العنوان في رأس الصفحة.

[1]-ينظر: المصدر السابق، ص 139.

[2]-ينظر: المصدر السابق، ص 141.

-مؤشّر الفقرة، يترك الطّالب فراغا بين الهامش وبداية الفقرة ليكون مؤشرا لبداية فقرة جديدة.

-مكان الكتابة، يجري اتّفاق بين المعلم وطلّابه بشأن الكتابة على الصفحة اليمنى فقط أو الصفحة اليسرى فقط أوكليهما، كما يجري الاتفاق بشان الكتابة على كل سطر أو على سطر بعد أخر، كما يجري اتفاق بشأن تخصيص مكان لإعادة كتابة الموضوع بعد تصحيحه، ومن الأفضل بالطبع اقتصار الكتابة على الصفحة اليسرى فقط وجعل الصّفحة اليمنى خاصّة بإعادة الكتابة، كما أنه من الأفضل أن يكتب الطالب على سطر بعد أخر ليتاح المجال لتصحيحات المعلّم.

-أدوات الكتابة، يتفق المعلم مع طلابه بشأن الكتابة بالرصاص أو الحبر وبشأن لون الحبر المسموح به للطالب، كما يتفق المعلم معهم بشأن الورق ونوعه وحجمه أو نوع الدّفتر المطلوب وحجمه.

ورغم أنّ هذه الأمور الآلية قد تبدو غير جوهرية، إلا أنّ لها دورا لا بأس به، فإذا كتب كل طالب في المكان الذي يحلو له، فقد يجد المعلم نفسه عاجزا عن إيجاد مكان يكتب فيه تصحيحاته، وإذا كتب الطلاب بالحبر الأحمر، فسيحتار المعلّم بأي حبر يصحح هو.

ومن المهمّ أن يتذكّر المعلم انه عند إصدار أية تعليمات لابد من متابعتها والإصرار على تنفيذها، لان التساهل في ذلك سيؤدي إلى تناسي الطلاب لهذه التعليمات شيئا فشيئا حتى يتم

نسيانها كليا في نهاية المطاف[1].

3-خطوات تدريس مهارة الكتابة:

يمر تدريس مهارة الكتابة بخطوات، نوجزها في التالي[2]:

أ/ يبدأ المعّلم مع الدّارسين تعليم الكتابة عن طريق عرض كلمات وجمل قصيرة وسهلة النطق والكتابة على السّبورة أو في بطاقات كبيرة، ثم يبدأ المعلم قراءتها على الدارسين ومطالبة بعضهم بقراءتها قراءة جهريّة ومناقشتهم فيها، وأخيرا يطلب منهم نقلها في كراساتهم ثم تصحيحها، و هذه المرحلة تسمى مرحلة الإملاء المنقول.

ب/ عندما يشعر المعلّم أن المتعلّمين قد تقدموا شيئا ما ينتقل معهم إلى الإملاء المنظور، ويتلخص في أن يأتي المعلم بقطعة، أو عدة جمل مناسبة لعقول الدارسين لغويا وثقافيا ثم يقرأها عليهم، والتلاميذ ينظرون إليها على السبورة أو في الكتاب، ويطلب المعلم من الدارسين قراءتها فإذا ما انتهوا من القراءة ناقش المعلم معهم الكلمات الصعبة من حيث معناها وطريقة كتابتها، ويكتب كل هذا على السبورة، فإذا ما انتهى من ذلك أخفى السبورة، أو قام بمحو الكتابة من عليها، ويبدأ في إملاء القطعة ثم اخذ الكراسات وتصحيحها، وأخيرا يقوم بمناقشة الأخطاء الشائعة لدى الدارسين.

---

[1]-ينظر المصدر السابق، ص 141.

[2]- ينظر: أحمد رشدي طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه و أساليبه**، ص 187-188.

ج/ المرحلة الأخيرة، وهي تعد مرحلة متقدمة، وتهدف إلى معرفة مستوى الدارسين في الكتابة والأخطاء التي يقعون فيها، وهي تسمى الإملاء الاختباري و فيها يقوم المعلم باختبار قطعة إملائية تتوافر فيها شروط وقضايا إملائية معينة ثم يقوم بإملائها على الدارسين دون مناقشتها أو التعرض لكلماتها الصعبة، ثم بعد الانتهاء من الإملاء يأخذ الكراسات و يقوم بتصحيحها ثم مناقشتهم في الأخطاء الشائعة التي وقعوا فيها.

4-أهداف تدريس مهارة الكتابة:

يهدف كل برنامج من برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال تدريس لمهارة الكتابة إلى أهداف عديدة منها[1]:

1) نقل الكلمات التي على السبورة أو في كراسة الخط نقلا صحيحا.

2) التعرّف على طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها و مواضعها المختلفة.

3) التعود على الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.

4) كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متّصلة مع تمييز أشكال الحروف.

5) وضوح الخط ورسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا.

6) الدقّة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، والتي تكتب ولا تنطق.

7) مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.

8) مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يضفي عليه مسحة من الجمال.

[1]- ينظر:أحمد رشدي طعيمة، **دليل عمل في إعداد برامج تعليم العربية**، ص 230-231.

9) إتقان الأنواع المختلفة من الخط العربي.

10) مراعاة خصائص الكتابة العربية مثل المد، والتنوين، والتشديد.

11) مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.

12) تلخيص موضوع النص المقروء تلخيصا كتابيا صحيحا ومستوفيا.

13) استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة الخطاب.

14) ترجمة الأفكار في فقرات مستعملا المفردات والتراكيب المناسبة.

15) سرعة الكتابة وسلامتها.

16) صياغة برقية إلى صديق في مناسبة معينة.

17) وصف منظر من مناظر الطبيعة وصفا دقيقا صحيحا وبخط يقرأ.

18) كتابة طلب لشغل وظيفة معينة.

19) كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما.

20) ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية.

21) الحساسية للمواقف التي تقتضيها كتابة رسالة مراعيا في ذلك الأنماط الثقافية العربية.

22) مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

الفصل الثالث

تعليم مفردات المستوى المتقدم

-نماذج تطبيقية-

تطرّق البحث في جوانب عديدة منه إلى أنّ للمفردات أهميّة بالغة في عمليّة تعليم اللغات الأجنبية، فلا يمكن للمتعلم أن يصل إلى كفاية لغوية واتصالية في اللّغة الهدف إلاّ باستحواذه على عدد موفور من المفردات واستعمال المفردة المناسبة في المكان المناسب ، بالإضافة إلى معايير أخرى تثبت كفاءة المتعلم في تعلم المفردات.

إنّ تمكّن الطالب من مهارات اللغة الأربع– استماع، كلام، قراءة، كتابة– يتوقف على تمكنه من عنصر المفردات، فالمفردات هي الحاملة للمعاني، وهي الناطق بثقافة المجتمع المتكلم بها، وهي الدليل على وساعة خبرات أهل اللغة وتجاربهم في الحياة، وهي كذلك وسائل لتفكير.

إلا أنّ برامج تعليم اللغة العربية الموجودة على مستوى الوطن العربي ما زالت تعامل المفردات بما لا يليق بها، ولا ينسجم مع أهميّتها ومركزها في التعلم، خاصة إذا تعلّق الأمر باللغة العربية المعروفة بغزارة رصيد معجمها، وتنوع دلالات مفرداتها، ولعل أهمية المفردات هي التي جعلتنا نخصها بالبحث في هذا الفصل، من خلال بعض المؤلّفات الموجهة للطلبة المنتمي لأحد برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وأهمها:

أ) كتاب " تعليم اللغة والثقافة للناطقين بغير العربية، تنمية الكفاءة اللغوية للدارسين في المستوى المقدم"، والكتاب من تأليف الدكتور " احمد علي همام" وهو أستاذ متخصص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأزهر الشريف، وفي جامعة الملك سعود، وهو من منشورات دار الكتب العلمية بلبنان، صدر بتاريخ 2015م، فهو من احدث الأعمال المؤلفة في هذا الميدان، والكتاب موجه لطلبة المستوى المتقدم، كما هو مبين في عنوان الكتاب الفرعي، و هو من

ب) الكتب القليلة والموجهة لهذا النوع من الدارسين، ذلك أن جل ما ألف في هذا الميدان كان موجها للمستويين– المبتدئ والمتوسط– وإن كانت المؤلفات في جلها تخصص جزءا للمستوى المتقدم، إلا أن التركيز على هذا المستوى ضعيف، وحجتهم في ذلك أن الطلبة المنتمين لهذه البرامج لم يصلوا بعد إلى مستوى متقدم في استعمالهم للغة العربية ومهارتها الأربع، ولعل توجيه الأستاذ" احمد علي الهمام"كتابه لطلبة المستوى المتقدم هو ما حملنا على تخصيصه بالبحث ، مما أتيح لنا من كتب وأبحاث وسلاسل في هذا الميدان.

ولعلّ ما يميز كتاب" الهمام" عن باقي ما صمم من سلاسل وكتب وأبحاث في هذا الصدد، هو لغته التي هي قريبة من فصحى التّراث، حتى أنها تلامس الصعوبة في كثير من المواضع في الكتاب، كما انه ابتعد عن استعمال أية لهجة من اللهجات، وابتعد كذلك عن استعمال لغة وسيطة، ومردّ ذلك إلى أن الكتاب موجه للطلبة في المستوى المتقدم.

يحوي كتاب " الهمام" عشرة دروس، وهي نصوص مختارة من التراث العربي الإسلامي.

ت) سلسلة " نون و القلم " للأستاذ محمود الشافعي، وهو أستاذ متخصص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، له بعض الإسهامات في هذا الميدان، ومن إسهاماته هذه السلسلة التي بين أيدينا، والتي اخترنا منها الجزء الذي خصصه للمستوى المتقدم، والسلسلة من منشورات المكتبة الوطنية الأردنية، صدرت بتاريخ 2015م و هي كذلك من الأبحاث الحديثة في هذا التخصص.

ولعلّ ما يميز هذه السلسلة غزارة مادتها التعليمية، وغناها من حيث المفردات المقدمة،

وأساليب تقديمها للطلبة المسهلة لعملية التعليم، حتى لغة الكتاب كانت منسجمة إلى حد ما مع مستوى الطلبة الأجانب، فكانت منبثقة من الفصحى المعاصرة، وذلك ظاهر من خلال النصوص التي أوردها الشّافعي صاحب السلسلة، والفصحى المعاصرة هي اللّغة التي يعتمدها اغلب مصممي سلاسل تعليم العربية للأجانب، ذلك لأنها هي اللغة المستعملة في التعليم والّصحافة، والوثائق الرسمية، كما ذكر البحث تفصيل هذا في موضع سابق.

ج) سلسلة " العربية بين يديك" وهي احد مشاريع برنامج " العربية لجميع" وهي من تأليف فريق من الأكاديمين المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها ، تحوي السلسلة ثمانية كتب ، لكل مستوى من المستويات الأربعة [1] كتابان :

- المستوى المبتدئ: يضم كتاب الطالب الأول بجزأيه.
- المستوى المتوسط: يضم كتاب الطالب الثاني بجزأيه.
- المستوى المتقدم: يضم كتاب الطالب الثالث بجزأيه.
- المستوى المتميز: يضم كتاب الطالب الرابع بجزأيه.

تعتمد السلسلة لغة فصيحة معاصرة، دون اللّجوء إلى لهجة من اللهجات العربية، أوإلى لغة وسيطة.

خصّص المؤلّفون للمستوى المتقدّم– وهو المستوى الذي يهمنا، 112 درسا مقسمة على 16

[1] – قضية عدد مستويات تعليم العربية مازال متوقفا على الاجتهادات الفردية أو الجماعية، ولا يخص هذا الاختلاف تعليم اللغة العربية، وإنما كل اللغات الأجنبية.

وحدة.

مفردات المستوى المتقدم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1- من حيث العدد:

صحيح أنّ عدد المفردات المقدّمة للطلبة في كل مستوى من مستويات التعليم لم يفصل فيها بعد، وهي من المسائل التي لم يتوصل فيها واضعو برامج تعليم العربية لأجانب إلى توافق بينهم، وما هو معمول به لا يعدوا أن يكون مجرد اجتهادات فردية، تخضع لتجارب أصحابها، وتجاربهم الشخصية، فرشدي طعيمة[1] مثلا يقترح:

- المستوى المبتدئ: 750الى 100 مفردة.
- المستوى المتوسط: 1000 إلى 1500 مفردة.
- المستوى المتقدم: 1500 إلى 2000 مفردة.

نلاحظ أنّ الفرق واضح بين ما أقترحه رشدي طعيمة، وهو أحد رواد هذا التخصص، السباقين إلى التأليف والإبداع فيه، و مع ما هو معمول به في بعض المؤلّفات، منها ما تم الإشارة إليه في تمهيد هذا الفصل، فأحمد علي الهمام مثلا في كتابه" تعليم اللغة والثقافة للناطقين بغير العربية"، خالف كل ما هو موجود في برامج تعليم العربية، حيث انه لم يعتد سوى على (103) مفردة مقدمة لطلبة المستوى المتقدم، وهو عدد قليل جدا، حيث أن الكتاب يحوي عشرة دروس، يتراوح عدد المفردات فيها من (08) إلى (13) مفردة، وهي مبينة في الأتي:

[1]- ينظر: رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد برامج تعليم العربية، ص46.

الدرس	العنـــــــوان	عـــدد المفردات
01	فصاحة غلام	(08) مفردات
02	سياسة ودهاء	(12) مفردة
03	من مآثر عثمان بن عفان	(12) مفردة
04	ضيف رسول الله صلى الله عليه وسلم	(12) مفردة
05	مع الأمثال العربية	(12) مفردة
06	العدوان على بنت عدنان (شهر لحافظ إبراهيم+ نثر)	(10) مفردات
07	آداب الزوجة (نثر)	(12) مفردة
08	رد الجميل (شعر لأحمد شوقي)	(10) مفردات
09	من نوادر البخلاء	(12) مفردة
10	الصلاة والصوم (نثر)	(13) مفردة

جدول رقم (07): يبين عدد المفردات الواردة في كتاب أحمد علي الهمام.

نلاحظ أن المفردات قليلة العدد قياسا إلى سلاسل أخرى، فسلسلة العربية بين يديك اعتمد مصمموها على (853) مفردة للمستوى المتقدم، وهو عدد يسمح للمتعلم بالاستحواذ على

عدد موفور من المفردات، يجعله قادرا على استعمال اللغة العربية في مختلف مواقف الاتصال.

بيد أنه قد يكون في نية" احمد علي الهمام" تقسيم آخر للمستويات التعليمية، ذلك أن كثيرا من المهتمين بتعليم العربية لغة ثانية يعتمدون الإطار العالمي(ACFTL) الذي يقسم المستوى المتقدم إلى: (متقدم أدنى، متقدم أوسط، متقدم أعلى) فلعل المؤلف يوجه كتابه هذا إلى طلبة أحد المستويات الثلاثة للمستوى المتقدم، وهو ما لم يشر إليه في كتابه[1].

أما الشافعي فقد اعتمد في "ن و القلم" ما يقرب مائتي مفردة (195) خّصصها للمستوى المتقدم، مقسمة على وحدات الكتاب الستة، وهي مبينة في الأتي:

الوحدة	العنوان	عدد المفردات
01	رسالة إلى والدي	33
02	شمس العرب تسطع على الغرب	60
3	الحظ	36
04	ارتفاع أسعار النفط	29
05	قصيدة مغناة: زهرة المدائن	29
06	الإسلام شريكا	08

الجدول (08):يبين عدد المفردات المعتمدة في سلسلة " ن" والقلم ، المستوى المتقدم".

[1]–من الذين اعتمدوا هذا التقسيم، نواف الرهبان ومن معه في تأليفهم لكتاب " دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها– تجارب في الميدان" حيث قسموا المستوى المبتدئ إلى(أدنى، أوسط، أعلى) والمتوسط إلى (أدنى، أوسط، أعلى) والمتقدم إلى (أدنى، أوسط، أعلى)، ودرجوا على هذا التقسيم في كل وحدات الكتاب.

يلاحظ ممّا سبق من عرض لعدد المفردات المقدمة لطلبة المستوى المتقدم في مختلف الكتب والسّلاسل المتخصّصة، أنّ مسالة عدد المفردات ليس لها ضابط أو مرجعية مشتركة، وإنما هي عبارة عن اجتهادات تخص صاحب أو أصحاب المؤلف، وقد يكون هذا راجعا إلى أسباب عديدة، منها أنّ المهتمّين بهذه البرامج لا يقدمون الحقيقة العلمية على الاجتهاد الفردي، ولا يخضعون دراساتهم لدراسات وتجارب الأجانب في تعليم لغاتهم.

هناك مسألة أخرى متعلّقة بعدد المفردات، وهي مسالة التدرج، فالتدرج كما هو معلوم مبدأ ثابت وضروري في كل عمليات التعليم، والإخلال به يؤثر سلبا على أداء الطلبة وتحصيلهم" لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلا حبب إلى من يدخل فيه، وتلقاه بانبساط، وكانت عاقبته غالبا الازدياد منه بخلاف ضده"[1].

إلاّ أنّ المتأمل في كثير من كتب تعليم العربية لغة ثانية يلاحظ عدم الأخذ بهذا المبدأ، فالهمام مثلا اعتمد في دروسه العشرة عددا متقاربا من المفردات (من 08 إلى 13 مفردة) ، وعين الشيء بالنسبة للشافعي الذي كانت وحدات سلسلته المخصصة للمستوى المتقدم غير متناسقة من حيث عدد مفرداتها، فتجد الدرس الأول يحوي (33) مفردة، بينما الدرس السادس يحوي (08) مفردات، وبالاعتماد على مبدأ التدرج يكون الدرس الأول أقل الدروس من حيث عدد المفردات والدرس الأخير أكثرها.

[1] يوسف القرضاوي، **الرسول والعلم**، الشركة المتحدة للطباعة والنشر، ط7، القاهرة، 2002، ص134.

2– من حيث المحتوى اللغوي:

مفردات المستوى المتقّدم تكون في معظمها تميل إلى غير المحسوس، لأن هذا يتناسب مع مدارك طلبة المستوى المتقدم، فالطالب في هذا المستوى يكون قد تجاوز فهم المفردات الدالة على معان محسوسة، والأمثلة على ورود مفردات دالة على معان غير محسوسة في مؤلفات تعليم العربية للناطقين بغيرها كثيرة، ففي كتاب " تعليم اللغة والثقافة للناطقين بغير العربية"، أمثلة كثيرة منها :(داهية، مآثر، سخاء، قحط، إيثار، مأرب، معونة، مهتم، حكاية، هم، شح، شراهة، مألوف، قويم، سمو، تهذيب...) و كذلك الحال بالنسبة لسلسلة نون والقلم، فهي كذلك زاخرة بمفردات دالة على معان غير محسوسة:(تكوين، انحدار، إعداد، مواجهة، قوة، ازدهار، نهضة، احتكاك، لهو، شهوة، صواب...).

في مقابل هذا المفردات، الّدالة على معان محسوسة كانت قليلة الورود قياسا إلى نقيضتها.

أما من حيث نوع المفردة، فقد وردت المفردات متنوّعة بين الاسميّة والفعلية والظرفية، ولنأخذ مثالا عن كتاب المهام:

أ) الأسماء:

الجدول الآتي يحوي عددا من الأسماء الواردة في كتاب الهمام، مع توضيح لنوع الاسم:

السلسلـــــة	المفـــــردة	نوعـــــها
تعليم اللغة و الثقافة للناطقين بغير العربية بتنمية الكفاءة اللغوية للدارسين الأجانب في المستوى المتقدم	لافظا	اسم فاعل
	المرزئة	مصدر ميمي
	معجزات	جمع مؤنث سالم
	مآثر	جمع تكسير
	دواة	اسم أداة
	الكر	مصدر
	مكلوما	اسم مفعول
	الرياض	اسم مكان
	خلال	ظرف زمان
	الخلف	اسم جمع

الجدول (09) يبين الأسماء الواردة في كتاب " تعليم اللغة والثقافة لغير الناطقين بالعربية".

ب) الأفعال:

الجدول الآتي يحوي عددا من الأفعال الواردة في نصوص كتاب الهمام، مع توضيح لنوع الفعل:

	المفـــــردة	نوعـــــها
	قدم	فعل ماض ثلاثي.
	تولى	فعل ماض معتل الأخر.
	اشرأب	فعل ماض خماسي.
	أجاد	فعل ماض رباعي.
	آلت	فعل ماض معتل الأول.
	يزدان	فعل ماض صحيح.
	نطوي	فعل ماض معتل الأخر.
	أوكتا	فعل ماض متصل بضمير.
	وأدت	فعل ماض معتل الأول.
	درجوا	فعل ماض متصل بواو الجماعة.
	هيأت	فعل ماض متصل بتاء التأنيث.

الجدول (10) بين الأفعال الواردة في كتاب " تعليم اللغة والثقافة لغير الناطقين بالعربية.

ج) الحروف:

الجدول الآتي يحوي حروفا وردت في كتاب الهمام ، وهي موضحة كما يلي:

	المفـــــردة	نوعـــــها
أن		حرف توكيد يسبق الفعل
إلى		حرف جر
يا		حرف نداء
في		حرف جر
لا		حرف نفي
الغاء		حرف استئناف
الواو		حرف عطف
لم		حرف جزم ونفي
ثم		حرف تعقيب وتراخ
هل		حرف استفهام

الجدول(11):يبين الحروف وأنواعها الواردة في كتاب " تعليم اللغة والثقافة للناطقين بغير العربية.

الجداول الثلاثة السابقة توضح جانبا من جوانب المحتوى اللغوي في أحد الكتب الموجهة لطلبة اللغة العربية، وهذا الجانب هو نوع المفردة، إلا أن هناك جوانب لغوية كثيرة تستحق الوقوف عندها، ذلك لما لها من تأثير ومركزية في عملية تعليم المفردات وأهمها:

الترادف:

والترادف أسلوب من أساليب شرح المفردة، ويقصد به " الألفاظ المفردة الدالة على شيء

واحد"[1]، سواء كان هذا الترادف كاملا أم ناقصا، و من أمثلة الترادف الوارد في سلاسل تعليم العربية ما هو موجود في سلسلة نون والقلم"للشافعي والأمثلة على ذلك كثيرة :

قاتم=كالح ، روعة= جمالا، وهم = خرافة، عادات = تقاليد.

والهدف من الإكثار من ظاهرة التّرادف هو تسهيل معنى المفردة للطالب.

- **التضاد:**

وهو أسلوب من أساليب شرح معنى المفردة، والتضاد نقيض الترادف، وهو كذلك موجود.

- **الحقول الدلالية:**

لا تكاد سلاسل تعليم العربية للأجانب تخلوا من حقول دلالية مختلفة ومتنوعة، فيما أتيح لنا من سلاسل و مؤلفات، ولعل موضوع الحقول الدلالية يتوقف على نوعية النصوص، فإن كانت النصوص ناطقة بالثقافة الإسلامية، فإنها تكون حافلة بمفردات الحقل الدلالي الديني، وهذا ظاهر مثلا في كتاب الهمام، فمفردات : الله، زمزم، الرسول، المسلمون، المؤمنون كلها دالة على الحقل الدلالي الديني، أما النصوص الناطقة بالثقافة العربية فتكون زاخرة بمفردات الحقل الدلالي الخاص بالأخلاق، والأمثلة كذلك من كتاب الهمام، فمفردات : الكلام، الأيادي البيضاء، الجود، الإيثار، والغرض من هذا تعريف الطلبة غير العرب بالثقافة العربية وأخلاق العرب.

1- جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1971، ص402.

أما النصوص الموجهة للطلبة ذوي دوافع نفعية لتعلم العربية، سواء كانت دوافعهم سياحية أو اقتصادية، أو سياسية، فان مفرداتها تستهدف الحقوق المتوافقة مع دوافعهم.

- **تنوع طبيعة المفردات اللغوية:**

ويقصد بهذا التنوّع اختلاف المفردة من حيث الاستعمال، ومن حيث المعنى، ومن حيث المهارات اللغوية، ولقد وردت مفردات مختلف الكتب والسّلاسل مختلفة ومتنوعة، وهذا ليس اختيارا من المؤلفين، وإنما طبيعة النّص تفرض على صاحبها هذا التنوع، وهذه أمثلة من هذا :

1) حسب الاستعمال:

أ) كلمات نشيطة ACTIVE WORDS:

وهي تلك الكلمات التي يستخدمها الطالب في كلامه وكتابته[1]، ومن أمثلة ورود هذا النوع من الكلمات في سلسلة الشافعي على سبيل المثال: أكمل، شعر، ظلم، صواب، قوة...الخ.

كلمات خاصّة PASSIVE WOrdS:

وهي تلك المفردات المهملة في الاستعمال (كلام، كتابة)، لكنها مفهومة في حين استقبالها، ومن أمثلة ورودها في نفس السلسلة: نسبي، عقد، استنزاف.

2) حسب المعنى:

أ) كلمات المحتوى CONTENT VOCABILOIRY:

[1]–سبق في موضع الحديث عن المفردات تعريف تنوع طبيعة المفردة، إلا أن السياق يضطر الباحث لإعادة تبيان بعض المفاهيم.

وهي تلك المفردات التي لا يخلو منها كلام مسموع أو مكتوب، وهي كذلك موجودة في النصوص التي تضمنتها سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ب) كلمات وظيفية FUNCTION WORDS:

وهي تلك المفردات التي تؤدي وظيفة الربط بين أجزاء الكلام، وحكمها حكم كلمات المحتوى، لا يمكن لنص أن يخلو منها.

ج) كلمات عنقودية CLUSTER WORDS:

وهي تلك المفردات التي تحتاج إلى مفردات أخرى ليتضح معناها، ومن أمثلة ورود ذلك في سلسلة نون والقلم: " صممت على كتابة هذا المؤلف"، والعبارة موجودة في نص: (شمس العرب تسطح على الغرب) فالفعل صمّم هنا يعني العزم والمضي، ذلك أن معنى" صمم في الأمر بالتشديد مضى فيه"[1]. إلا أن الفعل لا يظهر معناه إلا بالمفردة الواقعة بعده، وهي " على" ، فلو قال قائل : صممت منزلا، لكان معنى الكلام، رسمت أو خططت، والفرق في المفردة الواقعة بعد المفردة المقصودة.

3) حسب المهارات اللغوية:

وهي مفردات متعلقة بكل مهارة على حدة، سواء كانت متعلقة بالاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، وهي مفردات لا تخلو منها نصوص تعليم العربية للناطقين بغير العربية، لا تحتاج التمثيل لها.

1- أحمد الفيومي، المصباح المنير، دار الحديث، 2003، القاهرة، ص209.

4) حسب التّخصص:

تنقسم الكلمات من حيث تخصصها إلى قسمين:

أ) كلمات تخصصية SPECIAL CONTEN WORDS:

هذا النوع من المفردات موجود في النص المتخصصة، أو النصوص التي بها إشارات لتخصصات معينة، والنصوص المتخصصة عادة ما تكون موجهة للطلبة الذين يتعلمون العربية لأغراض خاصة، وخير مثال على ذلك، النصوص التي أوردها " محمد إبراهيم الجراح" في كتابه " تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة، غرض السياسة نموذجا"، حيث إنه أورد نصوصا موجهة للطلبة المنتمين لبرامج تعليم العربية لأغراض خاصة، ومن المفردات المتخصصة التي وردت في نصوصه: وزارة الخارجية، الرئيس، المؤتمر، الحكومة، الاستيطان، الدولة...الخ

ب) كلمات غير تخصصية:

وهي مجموع المفردات التي لا تخص ميدانا أو مجالا معينا، ووردوها في نصوص تعليم العربية لا حصر له.

3– من حيث طريقة شرح المفردات:

يقصد بطريقة شرح المفردات تلك الأساليب التي يعتمدها المعلم في تقديم المفردة الجديدة للطلبة، ومن هذه الأساليب ما هو غير لغوي، كالتمثيل، ولعب الدور، أو الاقتران المباشر، أو عن طريق الوسائل التعليمية، كالصور والمجسمات، ومن الأساليب ما هو لغوي، كالشرح

والتعريف والترجمة، وذكر مرادف المفردة وضدها[1]، ومختلف التمرينات، إلا أن الأساليب غير الغوية، يستعملها المعلم مع طلبة المستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط، ولا حاجة لاستعمالها في المستوى المتقدم، لان مستوى الطلبة يكون في مرحلة متقدمة من تعلم اللغة العربية.

ولكي نتطلع أكثر على طرائق وأساليب تقديم المفردة العربية وشرحها، نضع أمامنا بعض النماذج، التي اجتهد أصحابها في تسهيل استيعاب المفردة واستعمالها في مكانها الصحيح.

أ) كتاب نون والقلم للشافعي:

المفردات التي يريد محمود الشافعي تقديمها لطلبة، جعلها في مقدمة كل وحدة (قبل النصوص) وأرفق كل مفردة منها مفردة مرادفة لها في المعنى، حيث استثمر هذه الآلية كثيرا في مؤلفه لكي ينمي قدرة المتعلم ويوسعها انطلاقا من المرادفات وهذه أولى الأساليب التي استعملها الشافعي في كتابه، ومن أمثلة هذا :

أكمل: أنهى.

شعر بـ: أحس بـ.

رقابة: إشراف، مراقبة، سيطرة.

اللهو: الهزل، التسلية، العبث.

انهمك في : انشغل بشكل كامل.

[1]– سبق الحديث عن الترادف والتضاد في أكثر من موضع في البحث.

بذل: أعطى، قدم.

العابث: الذي يضيع الوقت دون فائدة.

وسيلة: طريقة .

يصرف: ينفق.

شهوة: رغبة.

مأساة: فاجعة، مصيبة، كارثة.

نما: كبر، ازدهر، ازداد.

منظر: مشهد.

نفع: فائدة.

خبرة: تجربة.

سلوك: تصرف.

أشاد بـ: مدح، جامل، أطرى[1].

ومن الأساليب والطرائق التي اعتمدها الشافعي في تعليمه للمفردات، التمرينات، والتمرينات من أشهر الأساليب في تعليم المفردات، ومن أمثلة التمرينات التي استعملها الشافعي في سلسلته:

1-محمود الشافعي،ن والقلم، دائرة المكتبة الوطنية،الأردن،2015،ص4،3.

أ) يعطي المعلم لطلبته مجموعة من المفردات ويضعها بين قوسين، وتلي هذه المفردات مجموعة من الجمل، بعدد المفردات المعطاة، وكل جملة من هذه الجمل ناقصة من مفردة واحدة، ثم يطلب من طلبته إكمال الجملة بمفردة مناسبة لها، ولعل الهدف الإجرائي من وراء هذا إكساب المتعلم القدرة على فهم واختيار المفردة الصحيحة ومن أمثلة هذا التمرين:

[التقويم، العنصرية، الازدهار، تكوين، عبقرية، صمم، أنقذ، أرغم، الزخرفة، قاطبة، مظلمة، رتيب، مواجهة، عزل، الخيال].

1- النساء هن أساس التغيير في العالم.....

2- .....هي فن عربي، وهي عبارة عن نماذج متعددة للتزيين.

3- قدم فريق من العاملين في السفارة الأمريكية ببغداد صورة عن الوضع السياسي في العراق.

4- كلمتا رتابة و.....متعلقتان بالملل.

5- .....الشعب على تحقيق حريته.

6- ابن سينا يتمتع بـــ.....عالية.

7- تظاهر معظم الأمريكين ضد.....

8- .....الهجري يعتمد على دورة القمر لتحديد الأشهر.

9- الشركات الجديدة تحب.....بسرعة.

10- يجب على الوالدين مساعدة الطفل على.....شخصيته المستقلة.

11- صديقه.....هُ من الموت.

12- رئيسه في العمل.....ـهُ على الاستقالة.

13- الشعب مصمم على .....الظلم والقمع.

14- أعلنت الحكومة.....قائد عسكري بتهمة الفساد.

15- هذا تصور فقط أنه من صنع....."[1].

ب) يعطي المعلم لطلبته جملة ناقصة من مفردة، ثم تلي هذه الجملة ثلاث مفردات، ثم يطلب منهم اختيار المفردة المناسبة لإتمام معنى الجملة، ويدخل هذا في إطار الاختيار من متعدد، ومن أمثلة هذا:

1- سيكون هناك مستقبل.....لتنقية المعلومات.

أ. بغيض ب. قاتم ج. باهر

2- ماذا تعرف عن.....الخطوط لتعطيك منظرا جميلا؟.

أ. زركشة ب. نكهة ج.عبير

3- تخرج من رسائلها.....أنثوية مملوءة بالجنون والتوق ورائحة الأرض.

أ. زركشة ب. نكهة ج.عبير

4- عالم المرأة عالم من .....و الجمال .

أ. العنصرية ب. الأناقة ج. التعصب

[1]– المصدر السابق،ص57.

5- الجفاف هنا، و.....في الصحراء، فماذا سنفعل؟.

أ. المدينة ب. الانحدار ج. الحدب"[1].

ج) **في هذا التمرين يعطي المعلم لطلبته جملة ناقصة من مفردة، يقابلها جذر لمفردة ما، ثم يطلب منهم، اشتقاق كلمة مناسبة لإتمام معنى الجملة، ومثال هذا التمرين:**

1. "الحقوق.....هي الحماية والامتيازات الشخصية لجميع المواطنين بموجب القانون. **مدن]**

2. على الدولة أن تتبنى.....القادة والمعلمين. **[عدد]**

3. توقعت الحكومة.....السياحة في الأردن بعد إعلان البتراء إحدى عجائب الكون السبع. **[زهر]**

4. .....العربية، مصطلح تاريخي يعود إلى القرون الماضية. **[نهض]**

5. أوجد..... في بلدان البحر المتوسط وضعا سياسيا جديدا. **[سلم]** "[2]

1- المصدر السابق،ص58.

2– المصدر السابق،ن،ص.

د) يضع المعلم لطلبته جدولا يحوي مجموعة من المفردات، ثم يطلب منهم إيجاد معنى لها، ومثال ذلك:[1]

أجل		سبات	
عديدة		دام	
زين		أوفر	
عزل		موضع	
مكانة		حين	

يبقى		متزامن	
حوالي		إمداد	
ثمن		تقلب	
لا سيما		نقص	

1-ن،م،ص59.

أو يعطي لهم مجموعة من المفردات تسبق الجداول ثم يطلب منهم اختيار المفردة المناسبة، نحو[1]:

اسر		**أنماط**	
ملوك		**قلوب**	
وزراء		**أدلة**	
تجار		**رجال**	
رؤوس		**براهين**	

هـ) يضع المعلم لطلبته جدولا يحوي مجموعة من المفردات، ثم يطلب منهم ذكر عكس المفردة ، مثل [2]:

الحاضر		**معرفة**	
قاتم		**طيبة**	
واجه		**تأخر**	
تقارب		**الخيال**	
الحياة		**ردّ**	

[1]– المصدر السابق،ص108.

[2] – ن،م،ص.

أو يذكر لهم مجموعة من المفردات تسبق الجدول، ثم يطلب منهم اختيار المفردة المناسبة ، مثل[1] :

أسر		**أنماط**	
ملوك		**قلوب**	
وزراء		**أدلة**	
تجار		**رجال**	
رؤوس		**براهين**	

و)يضع المعلم لطلبته جدولا يحوي عددا من المفردات، ثم يطلب منهم إيجاد جمع كل مفردة، وذلك نحو[2]:

سبب		**افتراض**	
تقويم		**نتيجة**	
سبيل		**حقيقة**	
جيش		**فارس**	
حرب		**قوة**	

[1]- المصدر السابق،ص108.

[2] – المصدر السابق،ص 59.

ي) يضع المعلم لطلبته جدولا يضم عددا من المفردات ضم يطلب منهم إيجاد مفرد كلمة، مثل[1]:

مواضع		**أجزاء**	
أوقات		**فنون**	
أدلة		**عصور**	
مصادر		**مراكز**	
عوامل		**أحيان**	

ء)يضع المعلم لطلبته جدولا يضم بعض المفردات ثم يطلب منهم البحث في القاموس عن الفرق بين معاني المفردات الموجودة في الجدول [2]:

ضايق		**تضايق**	
قطع		**قاطع**	
جمل		**جامل**	

يلاحظ من خلال ما سبق من عرض لأهم الأساليب والتمرينات التي اتخذها الشافعي في تعليمه مفردات المستوى المتقدم، أنه ابتعد كليا عن الترجمة، ومما لاشك فيه أن موضوع الترجمة

[1]– المصدر السابق،ص60.

[2] – ن،م،ص107.

يشكل نقطة خلاف بين المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية، ولعل أهم دافع لتجنب الترجمة، وخاصة الترجمة الحرفية، أنها تؤدي إلى اللغة البينية، " واللغة البينية هي مرحلة متوقعة عند تعلم أي لغة أجنبية[1]، فمن أجل التقليص منها يتجنب كثير من مصممي برامج تعليم اللغات الأجنبية اعتماد الترجمة كأسلوب تعليم، خاصة الترجمة الحرفية.

ب–كتاب تعليم اللّغة والثّقافة للناطقين بغير العربية، لأحمد علي الهمام:

يستهّل الهمام دروسه بنص، سواء كان نثرا أو شعرا، ويحوي النص عددا من المفردات التي يريد تقديمها للطلبة، وتكون هذه المفردات مكتوبة بلون مختلف عن مفردات النص الأخرى، ثم يعقب نصه ببعض التدريبات، منها التدريب على المفردات الجديدة، ومن أمثلة هذه التدريبات:

أ) **يكتب المعلم لطلبته جملة منقوصة من مفردة واحدة، ويكتب بجانب الجملة مفردتين، إحداهما صحيحة والأخرى خاطئة، ثم يطلب منهم اختيار المفردة الصحيحة، لتكوين جملة صحيحة والمفردتان متقاربتان في اللفظ ، وذلك نحو:**

1. يعمل في هذه المؤسسة.....أجنبي. (كبير ، خبير)
2. هل رأيت.....القمر ليلة أمس؟ (خسوف، كسوف)
3. هطلت الأمطار فـ.....الماء من السقف. (خر، كر)
4. خالد ذهب إلى طبيب الأسنان، ليعالج..... . (الفك، الفخ)
5. يعمل في المؤسسات الدولية.....ماهرون(كبراء، خبراء)

[1]– ربيكا أوكسفورد، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ت: محمد دعدور، مكتبة الأنجلو مصرية، منتدى سور الأزبكية، القاهرة، 1996، ص52.

6. .....خديجة هذه الورقة في دفترها. (نسكت، نسخت)

7. سيحدث .....للشمس غدا إن شاء الله. (كسوف، خسوف)"[1].

ب) يكتب المعلم لطلبته عددا من الجمل الكاملة، وكل جملة بها مفردة تحتها خط، ويكتب بجانب كل جملة مجموعة من المفردات، ثم يطلب منهم اختيار اقرب مفردة من حيث المعنى لما تحته خط ، وذلك نحو :

1. **تولي**عمر الخلافة.

(ولى، ولي، وني)

2. **اشرأب** غلام منهم.

(وقف، شكر، شرب)

3. تكلم أيها الفتى **الحصيف**.

(الحازم، الحاذق، الشجاع)

4. ليتكلم من هو **أسن** منك

(أسنانه كبيرة، كبير الأسنان، أكبر سنا)

5. **منح** الله العبد نعما كثيرة.

(منع، أعطى، أخذ)

1-أحمد علي الهمام، قلم اللغة و الثقافة للناطقين بغير العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، 2016، ص 25.

6. نحن وفد التهنئة لا وفد **المرزئة**.

(طلب الرزق، طلب الهدنة، طلب العطاء)

7. تبسم عمر عند **ثناء** الغلام عليه.

(مدح، سناء، رثاء)

8. إن قوما خدعهم الثناء، **فزلت** أقدامهم.

(زالت، سقطت، استمرت) [1].

ج) **يكتب المعلم لطلبته عددا من الجمل، كل جملة يقابلها عدد من المفردات المتقاربة من حيث المعنى، ثم يطلب منهم ملئ الفراغ بالمفردة المناسبة، وذلك نحو:**

1. الخليفة.....من الغلام عدم الكلام.

(يتطلبن يطالب، يطلب).

2. سأل عمر.....سن الغلام.

(على، عن، في).

3. هذه القصة.....بها في تأديب الفتيان.

(يعتبر، تعبر، تعتبر).

1–ن،م،ن،ص.

4. .....الخليفة عن فرحته بالغلام.

(عبر، اعتبر، عبر).

5. الخليفة لم.....الناس من الدخول عليه.

(يمتنع، يمانع، يمنع).

6. لا.....من اصطحاب الأطفال في هذا الحفل.

(ممنوع، يمتنع، مانع).

7. وقف الغلام لـ.....مع الخليفة.

(يتكلم، يكلم، أتكلم).

8. خالد.....أخاه عن موعد الدراسة

(يتكلم، يكلم، تكلم).

9. دخلت الفصل عندما كان المعلم.....عن عمر

(يتحدث، يحادث، يحدث).

10. .....الطالب في تحصيل الدروس

(يقدم، يتقادم، يتقدم) [1].

1 – المرجع السابق، ص26.

د)**يكتب المعلم لطلبته عددا من الجمل تحوي كل جملة مفردة لا يعلم معناها إلا من السياق، ثم يطلب منهم ذكر الفرق في المعنى بين المفردات التي تحتها خط، وذلك نحو:**

(أ)

1. أبو بكر هو أول من **صدق** الرسول في رسالته.
2. مدير المعهد **صدق** على نتيجة الاختبار.

(ب)

1. من **رغب عن** سنة النبي صلى الله عليه وسلم فليس منه.
2. من **رغب في** دراسة العلوم الإسلامية والعربية فليلتحق بالأزهر الشريف.

(ج)

1. أدرك الصبي الحلم.
2. أدرك التلميذ بعض المعاني الجديدة.
3. أدرك المقصر خطاه، فأصلحه.
4. أدرك التمر وطاب الشتاء.

(د)

1. لفظ المسلم بكلام طيب يدل على أدبه وحسن خلقه.

2. لفظ الشهيد أنفاسه بعد أن نطق الشهادتين.

3. لفظ البحر الأسماك النافقة إلى الساحل.

4. لفظ الثعبان سمه على فريسته.

5. لفظت البلاد المخربين والمفسدين[1].

مما يلاحظ من خلال ما سبق من عرض لأهم الأساليب والتدريبات التي اعتمدها الهمام في تقديم المفردة العربية، أن الهمام مثل الشافعي لم يعتمد الترجمة كأسلوب في شرح المفردة، وأقصاها إقصاء كليا، ولم يعتمد كذلك على القواميس العربية، واكتفى ببعض التدريبات، كتدريبات إتمام الجمل، أو استعمال السياق في فهم معنى المفردة.

ج– سلسلة العربية بين يديك:

تضمنت هذه السلسلة أنواعا مختلفة من التدريبات والتمرينات، ولكثرة هذه التدريبات وتنوعها نكتفي بذكر ما كان منها مهما ومكررا:

– بعدما يطلب المعلم من طلبته قراءة النص، يطلب منهم إيجاد مرادف لمجموعة من الكلمات من النص، ومثال ذلك:

– من الفقرة الثانية: أنبياء، جمل، انتهاء، البشر.

– من الفقرة الثالثة: أتى، الماضية، أنواع، البشر.

– من الفقرة الخامسة: الماضين، ليس طويلا، قريب من، كثيرة.

[1]– المصدر السابق،ن،ص.

- من الفقرة السادسة: فترة، سنة، زمان، حرب، مات، أعطى، بعث[1].

يكتب المعلم لطلبته مجموعة من المفردات، تتكون من حروف و أسماء، وتلي هذه المفردات عدد من الجمل الناقصة، مبتدئة بفعل أو اسم، ثم يطلب منهم وضع المفردة المناسبة في المكان المناسب، مع إكمال الجملة:

أ–إلى ، ب–على، ج–عند، د– بين، هـ– عن، و–بـ، ز–إلى ، ح–من، ط–له، ي–في.

الأفعال:

1- انتقل.

2- حفظ.

3- بحث.

4- يدل.

5- أمر.

6- يقع.

7- يقول.

8- جمع.

9- طلت.

10- يدعو.

1–عبد الرحمان الفوزان و آخرون،العربية بين يديك 3،مكتبة الملك فهد الرياض،1424 هـ، ص7.

كذلك من الطرق التي استعملت في هذه السلسلة طريقة الشرح أو التعريف، حيث يضع المعلم لمتعلميه عددا من الجمل، كل جملة منها عبارة عن شرح لمفردة واردة في النص، وذلك نحو :

1- "ما لا يستطيع البشر أن يأتوا بمثله. أ-

2- إنسان يبعثه الله إلى الناس لينقل لهم رسالة . ب-

3- لم ينزل القرآن مرة واحدة، وإنما على فترات. ج-

4- ما نزل في مكة من القرآن. د-

5- الانتقال من مكان إلى أخر طلبا للرزق أو الأمن. هـ-

6- اليوم الذي يقوم فيه الناس لرب العالمين. و-

7- الخروج إلى الحرب في سبيل الله. ز-

8- الأوراق التي جمع فيها القرآن. ح-

9- الشخص الذي رجع عن الإسلام. ط-

10- الجملة أو الجمل التي تقرا من القران"[1]. ي-

من الطرق كذلك التي اعتمدت في هذه السلسلة طريقة ملء الفراغات بالكلمات المضادة لما هو موجود تحت الخط، وذلك نحو:

1- "يهتم الناشئ المسلم بكل **جديد** طيب، و لا يسأل عن الـ.....الشيء

1-المصدر السابق، ص8.

2- وإذا.....من البيت، أو دخل إليه سلم على أهله.

3- واذا دخل مكان قضاء الحاجة، دخل برجله.....وخرج برجله اليمنى.

4- ويجب ألا .....القبلة أو يستديرها، ولكن يشرق أو.....

5- ويسأل الله .....ويعوذ به من النار.

6- ويعرف الناشئ أن المؤمن.....خير من المؤمن الضعيف.

7- وفي طريقه يراعيآداب الطريق، ويأمر بالمعروف وينهى عن.....

8- ويحترم الكبير ويرحم.....

9- ويسأل الله أن يجعل أمامه نورا ، و .....نورا ايضا.

10- المسلم.....في كلامه وليس بكاذب"[1].

1-المصدر السابق، ص29.

يطلب المعلم من الطلبة المواءمة بين[1]:

القائمة (أ)	القائمة (ب)
1–الأمر	أ– النفس
2–قسط	ب– والنشور
3–النهي	ج– الله
4–تقوى	د– عن المنكر
5–غض	هـ– القيامة
6–إفشاء	و– على الله
7–الموت	ز– بالمعروف
8–يوم	ح–الطريق
9–آداب	ط–السلام
10–توكلت	ي–البصر

– **طريقة الجموع، حيث يطلب من الطلبة إيجاد جمع للمفردة من النص:**

1. "خبر .....
2. مجتمع.....
3. طفل.....
4. عمر.....
5. مرحلة.....

[1]– المصدر السابق، ص30.

6. مفتاح.....

7. معاصر.....

8. مجلة.....

9. صورة.....

10. صفحة.....

11. سبب.....

12. كلمة.....

13. حرف.....

14. عادة.....

15. عملية.....

16. رحلة....."[1].

1–ن،م، ص101.

– الوصل بين المفرد والجمع[1]:

المفرد	الجمع
1. معنى	أ– ديار
2. معصية	ب– أجنة
3. دار	ج– إناث
4. أنثى	د– أمثلة
5. خصلة	هـ– أقرباء
6. مثال	و– معان
7. عجوز	ز– عجائز
8. قريب	ح– أعشاش
9. جنين	ط– خصال
10. عش	ي– معاص

الوصل بين الكلمة وضدها[2]:

الكلمة	ضدها
أ– ديار	1– يسر
ب–الجنة	2– نشاط
ج– بعد	3– ضعف
د– الماضي	4– سعيد
هـ– عسر	5– النار
و– قلق	6– يدنو
ز–قوة	7– فرع
ح– قابل	8– المستقبل
ط–كسل	9– مظلم
ي–اكمان	10–ودع

[1] – المصدر السابق، ص182.

2 – المصدر السابق ، ص ن.

–في هذا التمرين يعطي المعلم لطلبته مجموعة من المفردات مشتقة من مادة واحدة، ثم يطلب وضع كل مفردة في مكانها، ومثال ذلك:

(صناعة –صنع – مصنع – مصانع – مصنوعة – صانع)

1- في بلدنا.....كثيرة.

2- من.....هذه الطائرة.

3- هذا هو.....الحذاء.

4- اليابان مشهورة بـ.....السيارات.

5- هذه الساعة.....في سويسرا.

6- أين.....الأثاث الجديد؟[1].

– وفي تمرين آخر، يعطي لهم مادة الكلمة، ثم يطلب منهم اشتقاق الكلمات المناسبة، و وضعها في الفراغات: (مادة ظلم):

1. الله لا .....العبيد.

2. يأمر الله بالعدل، لا بـ.....

3. عقاب الـ.....عظيم يوم الحساب.

4. دعوة الـ.....لا ترد.

5. لا.....أخاك[2].

1-المصدر السابق،ص234.

2-ن،م،ن،ص.

- **في هذا التمرين يطلب من الطلبة وصل الصفة بالموصوف:**

القوة – الينبوع – الليلة– الباحة– الشوارع – الصوت – الحمل البقعة – الهتاف – الكعبة.

العذب–المزدحمة–الجليل–المشرفة–الطاهرة–العزيز–الجرداء–الدافقة–الأوراق– الشاتية .

- **سلسلة العربية بين يديك اعتمدت طريقة شرح المفردات بالمعجم، وذلك بكتابة عدد من المفردات ثم إحالة الطلبة على معجم عربي، وذلك نحو:**

1- منسك.....

2- يتلألأ.....

3- تغيظ.....

4- تتداعى.....

5- العزيمة.....

6- الشلل.....

7- تنداح.....

8- الهواة..... [1].

- **يطلب من الطلبة إيجاد صفة لكل موصوف، من النص، وذلك نحو :**

1- المولود..... 7- فرحة.

2- الخبز..... 8-الزوجة.

1-المصدر السابق، ص278.

3- دار..... 9-ملابس.

4- ثوب..... 10-برقية.

5- ورطة..... 11-ضغط.

6- غياب..... 12-صدمة[1].

- **من التمرينات كذلك ، هات من النص ما يطلب منك:**

1- ثلاث كلمات تصف مراحل حياة الإنسان:.....

2- ثلاث كلمات لمواد سائلة تخرج من جسم الإنسان:.....

3- ثلاث كلمات لأشياء تقل فيها نسبة الماء:.....

4- ثلاث كلمات لأنواع من الطعام:.....

5- ثلاث كلمات لأمراض تسببها زيادة الماء:.....

6- ثلاث كلمات لكائنات حية لا تعيش إلا بالماء:.....

7- ثلاث كلمات لنباتات يأكلها الإنسان:.....

8- ثلاث كلمات لأغذية صلبة:.....

1-ن،م،ن،ص.

9- ثلاث كلمات لأشياء ينظمها الماء في الجسم:.....

10- ثلاث كلمات لمصادر المياه[1]:.....

- من التمرينات المهمة في سلسلة العربية بين يديك هو أن يعطي المعلم لطلبته مجموعة من المفردات، ثم يطلب منهم وضع علامة (✓) على المفردة غير العربية ومثال ذلك[2]:

1- مصارف	☐	**مصانع**	☐	**منتجات**	☐
مطاعم	☐	**مقابر**	☐		
2- كافر	☐	**صابر**	☐	**صادق**	☐
مخلص	☐	**شاكر**	☐		
تشجنات	☐	**غثيان**	☐	**اختلاجات**	☐
تحريض	☐	**كآبة**	☐		
3- غائط	☐	**ماء**	☐	**عرق**	☐
بول	☐	**دموع**	☐		
4- وليد	☐	**نطفة**	☐	**طفل**	☐
جنين	☐	**أم**	☐		

1-المصدر السابق،ص313.

2 – المصدر السابق،ص379.

كهرباء ☐ تلفاز ☐ مذياع ☐

ثلاجة ☐ غسالة ☐

حديث ☐ تفسير ☐ فقه ☐

توحيد ☐ قراءة ☐

5– هرة ☐ عصفور ☐ كلب ☐

كبش ☐ قط ☐

6– قرية ☐ بلد ☐ مدينة ☐

مزارع ☐ عاصمة ☐

7– حموضة ☐ أبوة ☐ طفولة ☐

بنوة ☐ أمومة ☐

د–سلسلة العربية للعالم:[*]

يبدأ المؤلف في هذه السلسلة وحداته بنصوص،تلي تلك النصوص مجموعة من التمرينات،منها ما هو متعلق بالمهارات كالاستماع و التحدث، ومنها ما هو متعلق بالعناصر كالمفردات و التراكيب، ومن جملة التمرينات المتعلقة بالمفردات نجد:

[*]سلسلة العربية للعالم ،هي سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات الأخرى ،من تأليف الدكتور"محمد عبد الخالق محمد فضل"تحوي السلسلة ثلاث أجزاء، وكل جزء منها تم تخصيصه لمستوى لغوي. و السلسلة من إصدارات "النشر العلمي و المطابع،جامعة الملك سعود" سنة 1435هـ، وهو من أحدث المؤلفات في ميدان تعليم العربية لغة ثانية. ويذكر صاحب السلسلة أنه **اعتمد اللغة العربية الفصحى المعاصرة بمحتواها العربي الإسلامي وهو ما اعتمده معظم مؤلفي سلاسل تعليم العربية.**

- **اختيار معنى الكلمة:**

في هذا التمرين يقدم المعلم لطلبته مجموعة من الجمل، وفي كل جملة كلمة تحتها خط. ويقابل كل جملة مجموعة مفردات، ثم يطلب منهم اختيار المفردة المشتركة في المعنى مع ما يقابلها، وذلك نحو:

اختر معنى الكلمة التي تحتها خط في كل جملة:

(أ) (ب)(ج) الكلمة

1- يجب القيام بإجراءات عاجلة. حاسمة سريعة ناجحة .....

2- يواجه العالم نقصا حادا في المياه. سريعا شديدا قاطعا .....

3- أدت الحروب إلى تفاقم أزمة المياه. كثرة حدوث تعقيد .....

4- تسبب شح المياه في خسائر كبيرة. قلة تلوث استخدام .....

5- هناك أمراض ناجمة عن نقص المياه. كثيرة خطيرة ناتجة [1] .

[1]– محمد عبد الخالق محمد الفضل،العربية للعالم،النشر العلمي و المطابع، ج 3 الرياض،ص1435،ص84.

الكلمة و ما يناسبها:

يقدم للطلبة جدول فيه ثلاث خانات،يطلب منهم الوصل بين الكلمة التي في الخانة الأولى مع ما يناسبها في الخانة الثانية،ثم جمعها في تركيب في الخانة الثالثة كما هو في الجدول الآتي :[1]

صل بين الكلمة (أ) وما يناسبها في (ب) واكتبها في (ج).

يمكن أن تستعمل الكلمة أكثر من مرة.

(أ) الكلمة	(ب) ما يناسبها	(ج)
1- أمراض	أ) الحلق	.....
2- نزلات	ب)المناعي	.....
3- التسمم	ج) الوقاية	.....
4- الجهاز	د)الأمراض	.....
5- خلايا	هـ) الدم	.....
6- طرق	و) البرد	.....
7- معالجة	ز)معدية	.....
8- فحص	ح) الغذائي	.....

[1]–م،س،ص104.

9- التهاب	ط)اللوزتين	.....

إتمام الجمل:

وهذا التمرين تابع لسابقه حيث يطلب من المتعلمين إكمال الجمل بكلمات من التدريب السابق و مثال ذلك:

- أكمل الجملة التالية بكلمات من التدريب السابق:

1) من الأمراض البكتيرية .....الغذائي.

2) هناك أمراض .....تسببها الفيروسات.

3) يستطيع الفيروس تدمير .....المناعي.

4) تهاجم الفيروسات .....الدم البيضاء أولا.

5) .....الوقاية من الإيدز كثيرة

6) يجب معالجة .....المنقولة جنسيا.

7) يمكن أن يكون المرض خفيف مثل .....اللوزتين أو الحلق.

8) تكثر .....البرد في الشتاء لدى الأطفال[1].

تصنيف الكلمات:

[1]–المصدر السابق، ص105.

في هذا التمرين يقدم للطلبة مجموعة من الكلمات المتعلقة باختراعات معينة، ثم يطلب منهم تصنيف الكلمة حسب نوع الاختراع، مع إمكانية استعمال الكلمة مع أكثر من اختراع :

صنف الكلمات التالية تحت الاختراعات المذكورة، يمكن أن تستعمل الكلمة مع أكثر من اختراع[1]:

الصوت–رسالة الكترونية–أقمار صناعية–حاسب أليات بصرية–جوال–شبكة–برامج–صورة–حاسب محمول–جوجل–تقنية رقمية–إرسال.

م	تليفزيون	انترنيت	هاتف
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

التحويل إلى الجمع1:

[1]–ن،م،ص143.

في هذا التمرين يحوّل الطالب الكلمة إلى الجمع، وقد ذكر هذا النوع من التمارين في موضع السابق من البحث، إلا أن الفرق هو في ذكر الزيادة أو الحذف، والجدول التالي مثال لذلك:حول الكلمات التالية إلى الجمع، ثم اذكر ما إذا كان الجمع بالزيادة أو الحذف[1]:

م	الكلمة	الجمع	بالزيادة أو بالحذف
1	عمل	أعمال	بالزيادة
2	سبب		
3	صورة		
4	رسالة		
5	معجم		
6	دولة		
7	جريمة		
8	كتاب		
9	مدينة		
10	مرض		

[1]–المصدر السابق،ص187.

التحويل إلى الجمع2:

هذا التمرين يشبه التمرين السابق، إذ يخص التحويل إلى الجمع، غير أن هذا التمرين يتم فيه تقديم نص يسبق التحويل والنص يتضمن كلمات تحتها خط، والكلمات مفردة يليها جمعها في نفس الفقرة، ثم يطلب من المتعلم تحديد نوع التغير الذي طرأ على جمع الكلمة:

اقرأ الفقرة التالية: وتأمل الكلمات التي تحتها خطوط خطر الجريمة الإلكترونية

اجتمع أكثر من 100 رجل من رجال الأعمال: يمثلون أكثر من 30 قطرا من أقطار العالم، وذلك لمناقشة أخطر جريمة في العصر الحديث، أو م يسمى الجرائم الالكترونية، والتي تعد سببا من الأسباب الرئيسية التي تواجه نمو ما يعرف بالتجارة الإلكترونية.

وهذه الجريمة لم تسلم من خطرها أي دولة من دول العالم.

لاحظ:

- الكلمات التي تحتها خط واحد مفرد لكل جمع يليها وقد وضع تحته خطان[1].

– **تأمل وأجب :**

- ما جمع رجل؟..... . ما التغير الذي حدث على المفرد عند جمعه؟ زيادة/ حذف حرف. .....
- ماجمع قطر؟..... . ما التغير الذي حدث على المفرد عند جمعه؟ زيادة/ حذف حرف. .....

[1]–المصدر السابق، ص186.

- ماجمع سبب؟..... . ما التغير الذي حدث على المفرد عند جمعه؟ زيادة/ حذف حرف. .....
- ماجمع دولة؟..... . ما التغير الذي حدث على المفرد عند جمعه؟ زيادة/ حذف حرف. .....

هل سلمت صورة المفرد عند الجمع مثلما سلمت عند جمع المذكر السالم والمؤنث السالم؟ لا، لم تسلم؛ أي تغيرت وتكسرت، وهذا التغيير أو التكسير كان إما بالزيادة مثل: رجل ←رجال؛ وإما بالحذف؛ مثل: دولة ← دول[1].

- **اختيار المفرد من النص:**

وذلك كأن يعطي للطالب نصا ثم يطلب منه أن يذكر:

1. ثلاثة أرقام من الفقرة الأولى.
2. أربعة أرقام من الفقرة الثانية
3. ثلاث دول.
4. اسما لإحدى القارات[2].

4) من حيث معايير الانتقاء:

معايير الانتقاء سبق الحديث عنها في الجزء المخصص للمفردات، وهي غير خاضعة لأساس

1–المصدر السابق، ن ص.
2–ن م، ص202.

علمي، حيث أنها خاضعة لتجارب المؤلفين،وتجاربهم هي المرجع " في تقرير ما هو سهل وما هو صعب من هذه المفردات وكذلك في تقرير ما ينبغي أن يعلم منها في كل مرحلة[1]".

ولقد خلصنا إلى هذا مما هو متوفر لدينا من مؤلفات، وهذه قراءة لأهم المعايير المعتمدة في ما ألف:

أ) الشيوع:

و هو أهم المعايير على الإطلاق، فالشافعي مثلا وفق في هذا المعيار إلى حد بعيد، ذلك أن جل المفردات التي ضمنها نصوصه لم تخرج عن هذا المعيار، إلا فيما ندر، كاستعماله مفردة (جدب) بدلا من (جفاف)، ومفردة (ضمن) بدلا من (قدر) ، ومفردة (شحذ) بدلا من (إثارة) .

أما الهمام فكانت جل مفردات كتابه متناقضة مع هذا المعيار، وهذه أمثلة عن عدد منها:

- اشرأب: عوضا عن ارتفع.
- حصيف: عوضا عن حكيم.
- مرزئة: عوضا عن مصيبة.
- رقيم: عوضا عن صحيفة.
- أجهده: عوضا عن أتعبه.

[1]- رشدي طعيمة، **دليل عمل في إعداد برامج تعليم العربية**، ص134.

- تعز: عوضا عن فم.
- مكلوما: عوضا عن مجروحا.

ب) الفصاحة:

المفردات الواردة في كتب وسلاسل تعليم العربية فصيحة، ولا اثر للهجات العربية فيها.

ج) العروبة:

معظم مفردات الكتب والسلاسل عربية، حتى في أسماء الآلات والأدوات، حيث حرص المؤلفون على الثبات على هذا المعيار، ذلك لأن استعمال مفردات غير عربية في أثناء التعليم يعود بالسلب على المتعلمين وعلى اللغة نفسها ومن أمثلة هذا، استعمال مفردة (تلفون) عوضا عن (هاتف) أو (كومبيوتر) عوضا عن (حاسوب) أو (باص) عوضا عن (حافلة) ...الخ.

د) الحمولة الثقافية:

يوجد عدد من المفردات الدالّة على الثقافة العربيّة الإسلاميّة في مختلف مؤلفات تعليم العربية، ففي سلسلة العربية بين يديك على سبيل المثال: الخلافة، الصحابة، مكة، القرآن، الجهاد، الناقة.

خاتمة

ما من سبيل إلى الشّك في أنّ نظرة العالم إلى اللغة العربيّة تغيّرت، وصار الطّلب إلى تعلمها في تزايد، لأسباب جاء البحث على ذكرها في مواضع مختلفة منه، ما حتّم على مصمّمي برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إعادة النظر في كثير من المسائل المتعلقة بهذا الميدان، فالبحث وقف على معظم المشكلات التي كانت سببا في التأثير بالسلب على أداء الطلبة ونتائجهم عند نهاية عمليّة التعليم، خاصّة تلك المتعلّقة بعنصر المفردات الذي تمّ التركيز عليه في هذا البحث وإفراده بفصل تطبيقي.

ولقد خلص البحث بعد الانتهاء منه إلى كثير من النتائج، منها ما هو متعلّق بميدان تعليم اللغة العربية بغيرها على وجه التعميم، ومنها ما هو متعلق بعنصر المفردات. فكان مما أفضى إليه البحث:

- جُلّ برامج تعليم العربية لا تضع سقفا تعليميا في مقرراتها، أي أنها لا تضع حدّا أقصى يصل إليه الطالب في نهاية البرنامج.
- عدم الثّبات على تقسيم واحد للمستويات، فمن ضمن الباحثين من يقسم المستويات إلى ثلاثة مستويات، ومنهم إلى أربعة ومنهم إلى خمسة، ومنهم من يصل إلى ستة مستويات تعليمية، غير أن هذا الاختلاف لا يخصّ العربية وحدها، وإنما هو امتداد للاختلاف الحاصل في معظم برامج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى .
- ندرة المعلمّ المتخصص في تعليم العربية لغة ثانية، وتعدّ هذه المشكلة هي أهمّ المشكلات التي مازال يعاني منها ميدان تعليم العربية، حيث إن عدد المعلمين المتخرجين من معاهد تكوين

وإعداد معلمي تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لا يكفي لسد الفراغ الحاصل، ما أجبر القائمين على معاهد تعليم العربية إلى الاستعانة بمعلمين لا يملكون شهادات تخصص في هذا المجال .

- نظرة الطّلبة الأجانب إلى الثقافة العربية، والمجتمعات العربية ، وإن تحسنت قياسا إلى ما كانت عليه إلى أنها مازالت عند عدد من الطلبة نظرة تقليدية لم تتخلص من الرواسب والمقررات السابقة، ولاشك أن هذا عامل معيق لعملية التعليم،خاصة إذا أدركنا تلك العلاقة العضوية بين الثقافة واللغة، فلا رغبة في تعلم لغة أمة دون الرغبة في الاطلاع على ثقافتها، لذا يستوجب على معلم العربية أن يأخذ بما يسمى " استشارة دوافع الطلبة ".

- مقرّرات ومناهج تعليم العربية رغم كل الجهود المبذولة في سبيل أن تكون مواكبة لما استجد من نظريات ودراسات لغوية إلا أنها مازالت متأثرة بالقديم من الدراسات والطرائق، فمعظم هذه المقررات مازالت تعتمد طريقة النحو والترجمة، رغم ثبوت عدم نجاعتها، خاصة في مهارتي الكلام والكتابة .

- الوسائل التعليمية مهمّة جدًا في عملية التعليم، حتى أنها أصبحت ركنا من الأركان التي لا يمكن الاستغناء عنها، سواء الوسائل التقليدية أم الحديثة، كالمسجلات المستخدمة في تعليم مخارج الأصوات وصفاتها، أو إكساب الطلبة رصيدًا وافرًا من المفردات، أو غير ذلك من أغراض استعمال الوسائل التعليمية، لكن رغم هذا إلا أن استعمالها في تعليم العربية لا يتم بالطريقة الأمثل الأنفع، وهو ما كان سببا في حلول المعلم محل الوسيلة التعليمية في كثير من الأحيان .

- من أهم النتائج التي وقف عليها البحث، أهمّية المفردات ودورها في تحكم الطالب في النظام اللغوي للغة الهدف، وتعبيره عما يجول في نفسه، ذلك أن تمكن الطالب من مهارات اللغة الأربع – استماع، كلام ، قراءة ، كتابة – يتوقف على تمكنه من عنصر المفردات، فالمفردات هي الحاملة للمعاني، ووجودها شرط لتحقق كفاية لغوية واتصالية لدى المتعلم.

- برامج تعليم العربية الموجودة علي مستوى الوطن العربي مازالت تتعامل مع المفردات بما لا ينسجم مع أهميتها و مركزيتها في تعلم اللغة، رغم أنّ الثروة اللّفظية هي من أخص خصائص اللغة العربية المعروفة بثراء معجمها وتنوع دلالات مفرداتها، حتى أن العربية تفردت بهذه الخصيصة، وتميزت بها عن باقي اللغات البشرية.

- إن العربية تزخر برصيد غني من بالمفردات، و هذا غير منسجم مع ما هو معمول به في مقررات وبرامج تعليم العربية، من طرائق وأساليب في تقديم المفردة وشرحها.

- التعامل مع المفردات يكون حسب المستوى التعليمي، فمفردات المستوى المتقدم هي التي تمكن الطالب من الانطلاق في الاستخدام اللغوي، وفهم النصوص المعقدة الطويلة، و تكون مختلفة عن مفردات المستويين المبتدئ والمتوسط، فتكون ميالة إلى الجانب المجرد غير المحسوس، وتكون كذلك ذات حمولة ثقافية، كأن تكون المفردات دالة على صورة من صور الثقافة العربية الإسلامية. كما تتميز مفردات المستوى المتقدم بالكثرة قياسا إلى سابقاتها، فيقدم للطلبة عدد معتبر من المفردات في كل درس.

- برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية لا تعتمد قوائم مفردات موحدة، تكون مرجعا لكل مقرر من مقررات تعليم العربية، وما هو معمول به لا يعدو أن يكون اجتهادات فردية متفرقة، متفاوتة الجودة من حيث نوعها وعددها ومعايير انتقائها، ولعلّ هذا ما كان سببا في عدم تحصيل الطّالب للعدد الكافي من المفردات، وعدم تمكّنه من تحقيق الكفاية المرجوة في تعلم المفردة، المتمثلة في استعمال المفردة المناسبة في المكان المناسب.

توصيات:

- لا يمكن الفصل بين اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية، لما تربطهما من وحدة عضوية تشكلت منذ نزول القرآن بالعربية، لذا يجمل بمعدي برامج تعليم العربية للأجانب تضمين ما أمكن من صور الثقافة العربية الإسلامية في مقرراتهم، لتمكين الطلبة من الإطلاع غلى ثقافة اللغة الهدف،والاقتراب من خصوصيات الفرد العربي المسلم، حتى يكون ذلك دافعًا له في تعلم العربية .

- لا ينبغي التعامل مع الطلبة الناطقين بلغات قريبة من العربية كالفارسية بنفس المستوى الذي يعامل به الطلبة الناطقون بلغات بعيدة عن العربية، كالإسبانية أو الإيطالية، بل إن من الواجب إخضاع كل فئة إلى برنامج مختلف عن الآخر، وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة المسلمين وغير المسلمين .

- اللغة العربية ذات ثروة لغوية واسعة من حيث مفرداتها وتراكيبها ينبغي أن يكون التعامل معها بطريقة نبيهة، كأن يكتفي المعلم في تقديم معنى ما بمفردة واحدة أو تركيب واحد.

- خلق بيئة لغوية خارج الصف أمر ضروري، حتى لا يضيع ما تعلمه الطالب داخل الصفّ بمجرّد خروجه وتعامله بلغته الأمّ.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع :

القرآن الكريم برواية ورش.

أ) المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1961.
- إبراهيم حمادة ،**الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها**،ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة ،1986.
- أحمد الفيومي، **المصباح المنير**، دار الحديث، القاهرة، 2003.
- أحمد سعدي، **اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية**، دار الرسالة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2017.
- أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية، **ماهيتها وطرائق تدريسها**، الرياض، دار المسلم، 1992م.
- أحمد مختار عمار، **دراسة الصوت اللغوي**، عالم الكتب، القاهرة، 1976.
- أحمد مختار عمر، **البحث اللغوي عند العرب – مع دراسة لقضية التأثير والتأثر**، ط6، عالم الكتب، القاهرة، 1988.
- أحمد مختار عمر، **علم الدلالة** ، القاهرة ، مصر، 1988.
- أحمد نواف الرهبان وآخرون، **دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها– تجارب في الميدان** – أكدم، اسطنبول، 2016.

- بوقربة لطفي، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، جامعة بشار .
- جلال الدين السيوطي: **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**،ج1، مطبعة الحلي، القاهرة.
- جلال الدين السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1971.
- حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، الهيئة السورية العامة للكتاب، دمشق، 2001.
- حسن ظاظا، **اللسان والإنسان– مدخل إلى معرفة اللغة**، الدار الشامية، بيروت، 1991.
- حسن عبد الباري عصر، **الاتجاهات الجديدة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية**، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005.
- حسين نصار، **دراسات لغوية**، دار الرائد العربي، بيروت،1981.
- حمادة إبراهيم ،**الاتّجاهات الجديدة في تدريس اللّغة العربيّة واللّغات الحيّة الأخرى لغير النّاطقين بها** ، دار الفكر العربيّ ، القاهرة ، 1987.
- ابن خلدون،**المقدمة** ، دار الفكر، بيروت، 1981.
- رشدي أحمد طعيمة ، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى،السعودية، 1986 .

- رشدي أحمد طعيمة ، **دليل عمل في إعداد المواد التّعليمية لبرامج تعليم العربيّة** ، جامعة أم القرى ، مكّة المكرّمة ، 1985.
- رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها**- مناهجه وأساليبه- مصر إيسيسكو، 1989.
- رشدي طعيمة ، **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** جامعة أم القرى ، مكة المكرمة السعودية، 1982.
- رشدي طعيمة، **المهارات اللغوية–مستوياتها، تدريسها، صعوبتها**، دار الفكر العربي ط1، القاهرة، 2004.
- رضا الطيب الكشّو، **توظيف اللسانيات في تعليم اللغات ،منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية** ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة ، 1436هـ .
- زين كمال الخويسكي، **المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث ، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 2008.
- سعد محمد المبارك الرشدي ، سمير يونس أحمد ، **التدريس العام وتدريس اللغة العربية** ط 1، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ،1990 .
- سعيد بكير وآخرون، **المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها** مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، 1438هـ.

- سعيد بن محمد المعافري السرقسطي : **الأفعال** ، تحقيق حسن محمد شرف، القاهرة مجمع اللغة العربية، 1975م.
- سمير محمد كبريت، **منهاج المعلم والإدارة التربوية**، دار النهضة العربية، ط1 بيروت،1998 م.
- شوقي ضيف، **في التراث و الشعر واللغة**، دار المعارف، القاهرة، 1987.
- صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، ط7، الجزائر، 2012.
- عبد الرحمان الفوزان، **اضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها**، ط1، العربية للجميع، قونيا تركيا،2015.
- عبد الرحمان كدوك ، **تكنلوجيا التعليم، ط1**، الرياض، 2000.
- عبد العزيز التويجري، **اللغة العربية والعولمة**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،الرباط، 2008.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، 1999.
- عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة 2002.
- عبده الرّاجحي، **علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية . 1995

- علي أبو المكارم، **التعليم والعربية**، دار الهاني، 2006.
- علي أحمد مدكور ، **تدريس فنون اللّغة العربيّة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2006
- علي أحمد مذكور، إيمان هريدي: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2006.
- علي القاسمي، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها** الرياض، 1980.
- عمار ساسي، **قضايا اللسانيات العربية الراهنة– من الوصف إلى الفحص**، عالم الكتب الحديث ،اربد الأردن، 2017.
- عمرو خاطر عبد الغني وهدان: **تراث فقه اللغة في العربية**، مؤسسة دروس الدولية الإسكندرية، 2010 .
- أبو الفتح عثمان ابن جني :**الخصائص** ، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، 2019.
- كمال بشر : **دراسات في علم اللغة**، دار غريب، القاهرة، 1998.
- محمد إبراهيم الجراح، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة**، دار وائل ط1، 2016.
- محمد الأوراغي: **اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية**، الدار العربية للعلوم ناشرون الجزائر، 210.

- محمد بن إدريس الشافعي: **الرسالة**،تحقيق أحمد محمد شاكر ، مصطفى البابي الحلبي القاهرة ،1940م،.
- محمد رجب فضل الله، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب، القاهرة، 1988.
- محمد عبد الشافي القوصي : **عبقرية اللغة العربية** ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-ايسيسكو - الرباط ، 2016 .
- محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ط3، مطابع الفرزدق التجارية، 1996.
- محمد هيكل ،**مهارات الحوار بين التحدّث و الإنصات** ، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب ، القاهرة 2010 .
- محمود علي السمان، **التوجيه في تدريس اللغة العربية**، القاهرة، دار المعارف، 1983.
- محمود كامل الناقة ، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه – مداخله – طرق تدريسه** – منشورات جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، 1985.
- محمود كامل الناقة ورشدي طعيمة، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها** ايسيسكو، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم و الثقافة، 2003.
- مصطفى صادق الرافعي، **وحي القلم**، ج3، المكتبة العصرية، بيروت، 2008.
- نايف خرما، علي حجاج ، **اللغات الأجنبية**، عالم المعرفة ،دار الكويت، 1998.

- نهاد الموسى، الفصحى وعامياتها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008.
- هداية إبراهيم وآخرون، **تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الإسلامية**، سمارانج طه فوترا 1995م .
- يوسف القرضاوي، الرسول والعلم، الشركة المتحدة للطباعة والنشر، ط7، القاهرة 2002

ب) المراجع المترجمة إلى العربية :

1. جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ت: ناصر بن غالي، صالح الشويرخ، جامعة الملك سعود، الرياض، 2007.
2. جون ليونز ، **نظرية تشومسكي اللغوية**،تر: حلمي خليل، ط1، دار المعرفة الإسكندرية، 1985.
3. دوغلاس بروان، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ت: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 2018.
4. دوغلاس بروان، **مبادئ تعليم وتعلم اللغة**، تر: إبراهيم بن حمد القعيد، عبد بن عبد الله الشمري، مكتبة التربية العربي، لدول الخليج، الرياض، 1994
5. ربيكا أوكسفورد، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ت: محمد دعدور، مكتبة الأنجلو مصرية منتدى سور الأزبكية، القاهرة، 1996.

المراجع باللغة الأجنبية :

1- FERGUSON (1971) Arabic language, in the encyclopedia britannica.2.

2- - Patai, R., (1976) the arabsmind .New York .clarks SCI .pner's Sons.

3- Ferdinande de soussure, coures de linguistique générale. .OTTO HARRASSOWITZ WIESBADEN 1989 .

المجلات وأعمال المؤتمرات:

1. ابتسام جميل، **الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها**، مجلة الجامعة الإسلامية، م18، 2010.

2. حسن محمد حسن محجوب، **مصطلح الثنائيات الصغرى أم الجناس في مجال تعليم الأصوات لغير العرب، دراسة ناقدة**، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد السادس، الخرطوم، 2008.

3. صالح بلعيد : **اللغة العربية خارج حدودها المجلة العربية للدراسات اللغوية** ، اسيسكو، معهد الخرطوم الدولي، العدد 16، 1999 م.

4. محمد المسيلي، **وضع العربية خلال العهد الاستعماري**، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، دار الأمة، الجزائر،2007.

5. وليد العناتي، **مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية للناطقين بغيرها**، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك سعود، الرياض، 2009.

فهرس

الجـــــداول

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفرق بين تعليم اللغة العربية لغة أولى وتعليمها لغة ثانية	31
02	تقسيمACTFL للمستويات التعليمية	58
03	تقسيمCEFR للمستويات التعليمية	58
04	أهم الأسس والمعايير المتخذة في اختيار المفردة التي يتم تقديمها لطالب	82
05	الفرق بين القواعد التعليمية والعلمية.	93
06	يوضح الفرق بين القراءة المكثفة والقراءة الموسعة	146
07	عدد المفردات الواردة في كتاب أحمد علي الهمام.	170
08	عدد المفردات المعتمدة في سلسلة " ن و القلم ، المستوى المتقدم"	171
09	الأسماء الواردة في كتاب " تعليم اللغة والثقافة لغير الناطقين بالعربية"	174
10	الأفعال الواردة في كتاب " تعليم اللغة والثقافة لغير الناطقين بالعربية.	175
11	الحروف وأنواعها الواردة في كتاب " تعليم اللغة والثقافة للناطقين بغير العربية	176

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج عملية الاتصال	**109**
02	المهارات اللغوية والعلاقة التفاعلية بينها	**111**
03	العلاقة بين مهارة القراءة و المهارات الأخرى	**140**

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
إهداء	
الشكر والتقدير	
مقدمة	أ
مدخل	10
الفصل الأوّل: مفاهيم أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	
– الفرق بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها	26
– دوافع تعلّم اللّغة العربيّة	36
– معلّم اللّغة العربيّة	39
– الثّقافة العربيّة الإسلاميّة وتعليم اللّغة العربيّة:	46
– اللغة التي نعلّم	54
– مستويات تعليم اللّغة العربيّة	57
– الوسائل التعليمية	59
الفصل الثاني **تدريس عناصر اللغة العربية وممارتها**	
❖ تدريس أصوات اللغة العربية	64
– أصوات اللغة العربية بين الصعوبة والسهولة:	66

- مراحل تدريس الأصوات	67
- الثنائيات الصغرى	68
- خطوات تدريس الأصوات	71
- مشكلات تدريس الأصوات	72
- مهارات الأداء الصوتي	74
❖ تدريس مفردات اللغة العربية	78
- أهمية تعلم المفردات	79
- قوائم المفردات	80
- معايير انتقاء المفردات	82
- أنواع المفردات اللغوية	85
- أساليب تعليم المفردات	87
- المفردات والمستوى المتقدّم	90
❖ تدريس التراكيب اللغوية	91
- بين القوالب والجمل	92
- بين القواعد التعليمية والقواعد العلمية	93
- مبادئ أساسية في تدريس التراكيب	94
- مشكلات تدريس التراكيب اللغوية	96
- طريقة تعليم التراكيب	99

❖ تدريس مهارة الاستماع	112
- أهمية الاستماع	113
- بين السّماع والاستماع والإنصات	115
- تعليم الإسماع	116
- أنماط عملية الاستماع	118
- أنواع الاستماع	120
- خطوات تدريس مهارة الاستماع	121
- أهداف تدريس مهارة الاستماع	122
- مقومات الاستماع	124
- معوقات تدريس الاستماع	125
❖ تدريس مهارة الكلام	126
- مفهوم مهارة الكلام	127
- أهمية الكلام	128
- أهداف تدريس الكلام	129
- قضايا مهمة في تدريس مهارة الكلام	130
- مقومات مهارة الكلام	132
❖ تدريس مهارة القراءة	136
- مفهوم مهارة القراءة	137

– علاقة مهارة القراءة بالمهارات الغوية الأخرى	138
– أنواع القراءة	141
– طرائق تعليم القراءة	143
– أنماط مهارة القراءة	145
– مجالات مهارة القراءة	147
– مشكلات تدريس مهارة القراءة	149
❖ تدريس مهارة الكتابة	151
– مفهوم مهارة الكتابة	155
– مراحل تدريس مهارة الكتابة	157
– خطوات تدريس مهارة الكتابة	162
– أهداف تدريس مهارة الكتابة	163
الفصل الثالث **تعليم مفردات المستوى المتقدم – نماذج تطبيقية**	
– مفردات المستوى المتقدم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:	169
1. من حيث العدد	169
2. من حيث المحتوى اللغوي	173
3. من حيث طريقة شرح المفردات	180
4. من حيث معايير الانتقاء	214
خاتمة	216
قائمة المصادر والمراجع	222

فهرس الجداول	232
فهرس الأشكال	234
فهرس الموضوعات	236
الملخص بالعربية	240
الملخص بالفرنسية	241
الملخص بالانجليزية	242

جاء هذا البحث واصفا تعليم اللغة العربية في برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى، وموضحا أهم المفاهيم التي يرتكز عليها هذا الميدان، كالفرق بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها، وعلاقة الثقافة العربية الإسلامية باللغة العربية، ودوافع الطلبة الأجانب إلى تعلمها، ومركزية المعلم وأهميته في عملية التعليم، كما تحدث البحث عن تدريس عناصر اللغة العربية المتمثلة في الأصوات والمفردات والتراكيب، ومهاراتها المتمثلة في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وأهم التمرينات المعتمدة في برامج تعليم العربية، وأساليب الشرح والتيسير، ثم استهدف البحث في شقه التطبيقي تعليم مفردات المستوى المتقدم، فتم تسليط الضوء على بعض النماذج التطبيقية مأخوذة من سلسلة" ن والقلم " لمحمود الشافعي، وسلسلة " العربية للجميع " لمجموعة من الأكاديميين، وكتاب " تعليم اللغة والثقافة للناطقين بغير العربية " لأحمد علي الهمام، وتم التطرق لأهم القضايا المثارة في تعليم مفردات المستوى المتقدم، كأنواع المفردات المقدمة للطلبة، ومعايير الانتقاء، وأساليب الشرح.

Résume

Cette recherche a décrit l'enseignement de la langue arabe dans ses programmes d'enseignement pour les locuteurs d'autres langues, expliquant les concepts les plus importants qui sous-tendentce domaine ,Comme la différence entre enseigner l'arabe à ses enfants et l'enseigner à ses non-enfants, la relation de la culture arabo-islamique dans la langue arabe, les motivations des étudiant sétrangers à l'apprendre, la centralisation de l'enseignant et son importance dans le processus éducatif, et la recherche a également parlé de l'enseignement des éléments de la langue arabe représentés dans les sons, le vocabulaire et les structures, Etses compétences d'écoute, de parole, de lecture et d'écriture, et les exercices les plus important sapprouvés dans les programmes d'enseignement en arabe, et les méthodes d'explication et de facilitation, puis la recherchevisant à l'appartement appliqué enseignait le vocabulaire du niveau avancé, Certains modèles d'application ont été tirés de la série «N and the Pen» de Mahmoud Al-Shafi'i, et de la série «Arab for All» par un groupe d'universitaires, et du livre «Teaching Language and Culture for Non-Arabic Speakers» par Ahmed Ali Al-Hammam, et les questions les plus important essoulevées dans le vocabulaire pédagogique du niveau avancé ont été discutées. Telsque les types de vocabulaire fournis aux étudiants, les critères de sélection et les méthodes d'explication.

Abstract

This research described the teaching of the Arabic language in its teaching programs for speakers of other languages, explaining the most important concepts underlying this area, such as the difference between teaching Arabic to one's children and teaching it to non-children, the relation of Arab-Islamic culture in the Arabic language, the motivations of foreign students to learn it, the centralization of the teacher and its importance in the educational process, and research has also talked about teaching the elements of the Arabic language represented in sounds, vocabulary and structures, and his listening, speaking, reading and writing skills, and the most important exercises approved in the programs teaching in Arabic, and methods of explanation and facilitation, then research aimed at the applied apartment taught advanced level vocabulary, Some application models were taken from the series "N and the Pen" by Mahmoud Al-Shafi'i, and from the series "Arab for All" by a group of academics, and from the book "Teaching Language and Culture for Non-Arabic Speakers" by Ahmed Ali Al-Hammam , and the most important questions raised in the advanced level teaching vocabulary were discussed. Such as the types of vocabulary provided to students, the selection criteria and the methods of explanation.