

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سعيدة - الدكتور الطاهر مولاي

كلية اللغات والأداب

قسم اللغة العربية وآدابها

أطروحة مقدمة لنيل

شهادة الدكتوراه نظام (ل م د)

التخصص: اللسانيات وتعليمية اللغة العربية

مخوان الأطروحة:

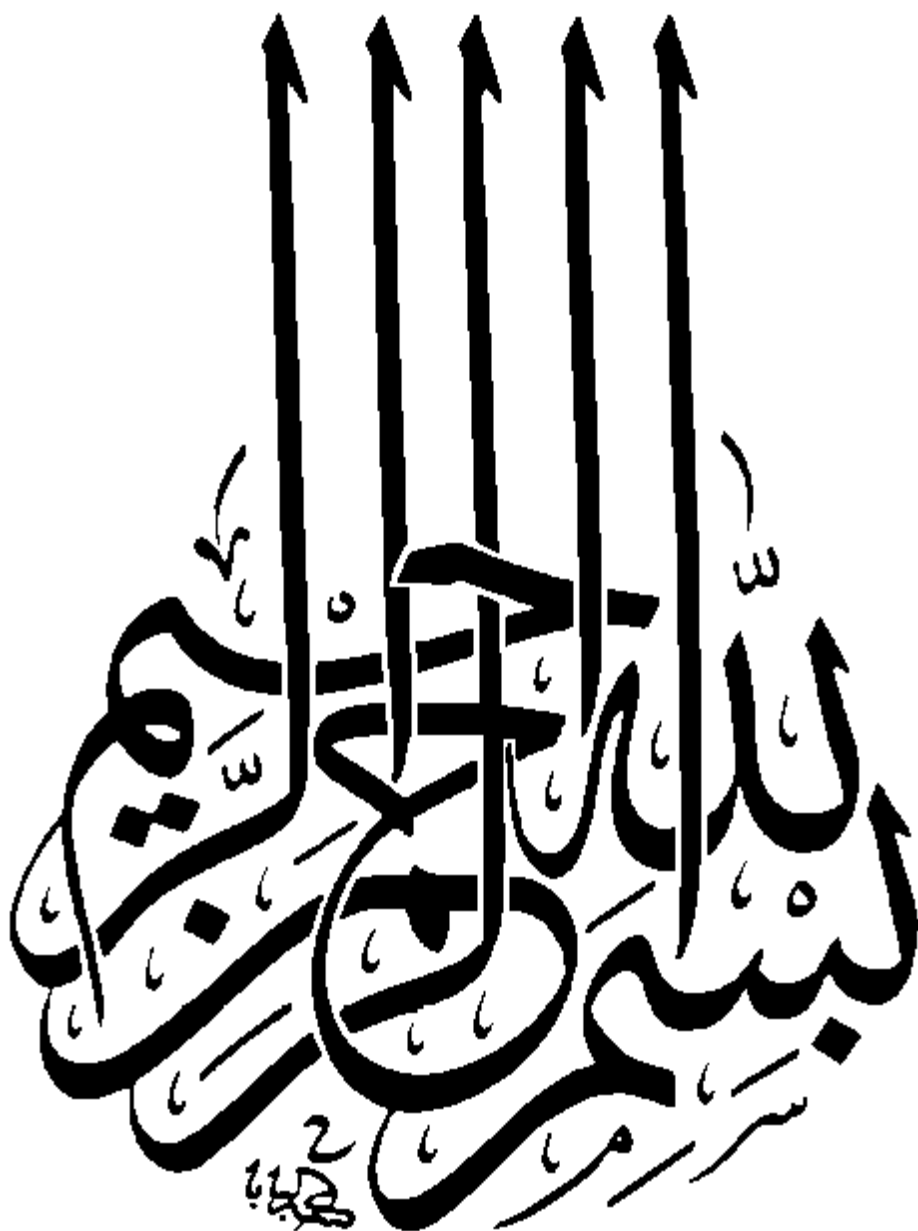
تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأتراك (مادة التعبير أنموذجا)



الإشراف: د. حاكم عمارية

إعداد الطالب: بلعاسي عمر.

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
أ.د. دين العربي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سعيدة (د. الطاهر مولاي)	رئيسا.	
د. حاكم عمارية	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سعيدة (د. الطاهر مولاي)	مشرفا ومقررا	
أ.د. ديدوح عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان (أبوبكر بلقايد)	مشرفا مساعدا	
أ.د. جلايلي أحمد	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي أحمد صالح - النعامة	مناقشا	
د. عبيد نصر الدين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سعيدة (د. الطاهر مولاي)	مناقشا	
د. زحاف جيلالي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سعيدة (د. الطاهر مولاي)	مناقشا	



شكر وتقدير

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

أشكر كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل ،

وأن يوفقنا لما فيه الخير. دون أن أنسى الأستاذة الفاضلة المشرفة الدكتورة

عمارية حاتم، والأستاذ المشرف ديدوح عمر. وفريق تكوين مشروع الدكتوراه

(ل م د) في اللسانيات وتعليمية اللغة العربية. الأستاذة: (العربي دين-عبد

نصر الدين-

إهداء

أهدي هذا الجهد العلمي إلى

والدي الكريمين الذين سهرتا على تربيتي وتعليمي وتحفيزي

لمواصلة طلب العلم.

وزوجتي الغالية التي صبرت معي، وتحملت انشغالي بالبحث العلمي

طيلة سنوات مضت.

والى فلذات كبدي: هديل - أيوب - محمد الأمين - حفظهم الله

جميعا وانار دربهم بالعلم والمعرفة والإيمان.

مقدمة

ترتفع اليوم نداءات جادة للاهتمام بنشر اللغة العربية، في بلاد غير العرب، والناطقين بغيرها. وقد وجدت هذه النداءات صدى واسعاً، في كثير من البلدان الأوروبية، والأمريكية، والبلاد الإسلامية. حيث بُذلت مجهودات، ومحاولات لتعلمها، وفتحت مجالات، وقنوات، ومواقع إلكترونية، ومدارس خاصة بالجامعات في المملكة العربية السعودية. كما نجد المعاهد التي تهتم باللغة العربية وتعليمها. بل لقد تطوّر الأمر؛ إلى فتح مدارس، ومعاهد، لتكوين وإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ خاصة في تركيا. بعدها دولة ذات حضارة ضاربة الجذور العربية. ولقد تهافت الطلبة الأتراك على تعلمها، لعدّها سامية ثم لغة القرآن الكريم. ولفهم العلم الشرعي من فقه وحديث، وتفسير، وغيره، وذلك بالنسبة إلى المستوى الجامعي المتقدّم ؛ أي طلبة الدراسات العليا.

ففي بحثنا هذا نحاول الإجابة عن إشكالية معقّدة، محاولين حلّها؛ وهي كيفية تعليم مادّة التعبير (الشفوي والكتابي) للطلبة الأتراك خاصة المستوى (الجامعي) المتقدم، ولهذا الغرض رسمنا خطة تعتمد على إيجاد الحلول، والكيفيات، التي تساعد على التواصل بالعربية، والتعبير بها: صوتاً، ونحواً، وصرفاً. باقتراح تعلّم القرآن الكريم؛ حلاً لهذه المعضلة. في كيفية النطق، لبعض مخارج الأصوات التي يعاني من نطقها الطلبة الأتراك في العربية. (الحروف الحلقية، حروف القلقة). باعتماد على المهارات اللغوية؛ المساعدة على ذلك. (مهارات الاستماع والتراكيب والدلالة)؛ مبعدين البلاغة إلى وقت متأخر، إلى بعد إتقان الأساليب الحقيقية؛ ومن ثمّ إلى الأساليب البلاغية.

وعلى هذا الأساس، سندرس كيف تتم معالجة تعليمية اللغة العربية للآخر عامّة؛ وللطلبة

الأتراك خاصّة. وهي الإشكالية التي سنجيب عنها من خلال الوقوف على تعليمية علوم العربية،

للطلبة الأتراك؛ ولعلنا سنحدد بعض الأهداف المرجوة من هذا البحث، قبل أن نلج إلى توضيح خطة البحث وهذه الأهداف هي كالآتي:

1- على المعلم أن يجد توليفة مناسبة من الأنشطة؛ لكل مجموعة من ظروف وشروط الموقف التعليمي الذي يقوم به؛ فالناطقون بغير العربية يختلفون باختلاف ميولاتهم، ورغباتهم في التعلم؛ مثلهم في ذلك مثل الناطقين بالعربية، حيث تبدو المسألة، أعم وأشمل؛ من قضية قواعد لغوية، أو غيرها.

2- أحسن طريقة لتدريس القواعد؛ هي تلك التي تعتمد على تيسير النحو، وتدرسه. وليس على وجهة نظر واحدة.

3- على المعلم؛ أن يدرس تشعب وجهات النظر حول النحو، وطرق تدريس القواعد. وأن يجمع منها ما يناسب طلابه من وجهة نظر تعليمية؛ أي على المعلم؛ أن يجرب أكثر من مدخل، وطريقة حتى يكتشف أيها أسهل، وأنفع.

4- سعة اطلاع المعلم؛ على اللسانيات (التطبيقية) وعلومها المختلفة، خاصة علم اللغة التقابلي. (التقابل بين اللغة العربية والتركية). أي المقارنة بين اللغة الأم واللغة الهدف.

5- تدريس اللغة العربية لكلا الفئتين؛ الناطقين بها، أو بغيرها؛ يجب أن يعتمد على مجموعة من الكيفيات، والمقاربات، والأساليب؛ طبقا لطبيعة الموقف التعليمي، ونوعية الطلاب، ورغباتهم، وميولاتهم.

6- النظر في كتب التراث العربي. أو محاولة إعادة وصف القواعد وصفا يناسب متعلمي العربية الناطقين بغيرها .

-7- الابتعاد عن التفريعات، والاختلافات النحوية المتشعبة التي تصعب عملية استيعاب القواعد، وفهمها.

-8- محاولة وضع نصوص جيّدة؛ تتوافق وشروط، وأسس تعليمية العربية للناطقين بغيرها.

-9- تأجيل تدريس الأساليب البلاغية المجازية إلى المستوى الآخر، حتى يستوعب المتعلم أو الطالب التركي الصيغ العادية، ومنظومة العربية الحقيقية.

-10- استثمار تقنيات تعدّد الوسائط (الصوت، الفيديو، الشبكة العنكبوتية).

-11- خلق بيئة افتراضية؛ من خلال أجهزة الكمبيوتر أو الحواسيب، في تعليم قوالب نصية جاهزة بعد انتهاء كل درس. حيث يمكن للطالب التركي؛ أخذها معه خارج قاعة الدرس، أو البيت. لأنّ البيئة في تركيا غير البيئة العربية التي تؤثر على تعلّمه. كما أنّ البيئة العربية؛ قد تشكّل هي الأخرى صعوبة في تعلم العربية. وذلك راجع إلى اختلاف اللهجات، حيث التواصل بالدارجة (هجين لغوي)؛ يشكّل صعوبة في ترسيخ ملكة العربية الفصيحة بالنسبة للمتعلّمين الأتراك. بسبب اختلاف المنطوق عن المكتوب.

-12- وضع مذكرة نموذجية للمعلم في تسيير الدرس. حتى لا يتشتت بين الاستطرادات، والكلام المتفرّع لأنّ تلك الاستطرادات قد تؤثر على المتعلّم وعلى انتباهه. (العقد الديدانتيكي).

1-أسباب اختيار الموضوع:

نظرا لأهمية الموضوع، وانتشار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم؛ ورغبة غير العرب في تعلّمها. اهتمت بالموضوع. لما فيه من تشويق؛ وبحث معمّق في علوم اللغة، ومحاولة نشرها باعتبارها لغة القرآن، والحديث، والعلم الشرعي. وإلى نشرها عالميا كذلك، إضافة إلى الدخول إلى علوم جديدة؛ كاللّسانيات النظرية والتطبيقية، بفروعها؛ من تعليمية، حاسوبية، إضافة إلى اللّسانيات التقابلية. مع إرشاد الأستاذة المشرفة والمشرف المساعد، إلى أهمية البحث والدراسة في يومنا هذا.

2-أهمية البحث:

تعدّ اللّغة من أهم المعايير التي تقاس بها فاعلية الأمم، في التقدم، والحضارة، والتأثير، والتأثر. وبقدر ما لهذه اللغة من أصالة وانتشار وقدرة على مسايرة روح العصر، والتعبير عمّا يوجد فيه من معان، وعلوم، ومصطلحات، بقدر ما يكون لأصحاب هذه اللغة من مكانة عالية ودور في الحضارة العالمية. ويقول (أحمد رشدي طعيمة): وهو أحد المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: " لقد اتّسع نطاق كلِّ من تعليم وتعلّم العربيّة؛ كلّغة أجنبيّة في مختلف بقاع العالم، خاصّة في العقدين الأخيرين. وأنّ اللّغة العربيّة؛ هي اللّغة الثّانية التي يجري تدريسها إجباريّاً في بعض البلاد الإسلاميّة في العالم. مثل باكستان وبعض الدّول الإفريقيّة. كما أنّها اللّغة الرّابعة، أو الخامسة من بين أهم اللّغات الأجنبيّة التي يتمّ تعليمها في كثير من البلاد الأوروبيّة". ومن بين هذه الدول؛ تركيا التي تسعى جاهدة ومندفعة لترسيخ تعليمها في مدارسها، وثانوياتها، وجامعاتها على جميع

المستويات. فهي متّصلة في الأتراك، كدولة إسلامية. مما يُظهر لنا أهمية البحث، وماله من آفاق في العالم العربي وغير العربي مستقبلا. ويمكن إظهار هذه الأهمية في عناصر أهمها:

1. عالمية اللغة العربية، ومكانتها في الجامعات الغربية، والدول الإسلامية.
2. انتشار الإسلام؛ ورغبة المسلمين الجدد في قراءة القرآن والعلوم الإسلامية بلغة العرب.
3. إعجاز العربية في نظامها ككل؛ خاصة مجال الحوسبة في (اللسانيات الحاسوبية) وما قدّمته من تطور لذلك.
4. جهود اللسانيين العرب، في بحوثهم اللسانية؛ خاصة في النظام النحوي، والصرفي وغيره. (اللسانيات التقابلية، العامة، التطبيقية).
5. رغبة الطلبة الأتراك في تعلّم العربية؛ لفهم النصوص الشرعية بالجامعات التركية (قسم الإلهيات).

الأمر الذي كشف لنا عن مدى كثرة الدراسات، في هذا المجال اللّساني (تعليمية العربية للناطقين بغيرها في الدول الأوروبية وغير العربية).

-03- الدراسات السابقة:

تتمثل في البحوث المفردة الحديثة والقديمة، والكتب المطبوعة، والدراسات الجامعية والمقالات المنشورة و المؤتمرات العلمية والندوات الدولية التي لها صلة مباشرة بتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويمكن ذكر بعض عناوين هذه الدراسات ومضمونها؛ بصفة مختصرة :

• الكتب:

- 1- تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه-مداخله- طرق تدريسه. تأليف د.محمود كامل طعيمة. جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحث والمناهج مكة المكرمة. (سلسلة دراسات في تعليم العربية الغير الناطقين بها).
- 2- الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(إعداده-تحليله- تقويمه) لمحمود الناقة، ورشدي طعيمة. جامعة أم القرى مكة.
- 3-المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الجزء الأول: المناهج وطرق التدريس. رشدي طعيمة.
- 4-جاسم علي جاسم-د.زيدان علي جاسم: علم اللغة التقابلي في التراث العربي .مجلة التراث العربي دمشق،العدد،83-84-2001-
- 5-جمعة سيد يوسف: سيكلوجية اللغة والمرض العقلي ،سلسلة عالم المعرفة، العدد145 ، الكويت،
- 6-جونسيرل: العقل واللغة والمجتمع،ط2006، 1م، منشورات الاختلاف.
- 7-حاتم الضامن وضياء الدين الحيدري: شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي. علم الأصوات ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000.
- 8-رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسيها، صعوبتها- ط01-2004م-دار الفكر العربي -القاهرة-مصر.
- 9-رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج01، المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج ،سلسلة دراسات في تعليم العربية، السعودية..
- 10-رشدي احمد طعيمة:

تعليم اللغة اتصاليا-جامعة أم القرى.

11-سليم حمدان:

أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي ،دراسة في ضوء اللسانيات التداولية، رسالة ماجستير،2008-
2009-جامعة-باتنة-

12-سليم حمدان:

أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي -دراسة في ضوء اللسانيات التداولية -جامعة باتنة-مذكرة ماجستير
غير منشورة-2008-2009-

13-سليمان بن إبراهيم العايد:

محاضرة علاقة اللغة المنطوقة باللغة المكتوبة في اللغة العربية ، نادي مكة الثقافي الأدبي ،سنة2002م.

14-سمير شريف إستيتية:

الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية و فيزيائية :دار وائل .

15-شفيقة العلوي:

دروس في المدارس اللسانية الحديثة،التنظير ، المنهج و الإجراء ، مؤسسة كنوز الحكمة ، الجزائر 2013.

16-صالح بلعيد:

دروس في اللسانيات التطبيقية، دارهومة،(ط7الجزائر،2011،

17-عباس محمود العقاد:

اللغة الشاعرة -مصر ،مطبعة الاستقلال -

18-عبد الراجحي:

علم اللغة التطبيقي ،دار المعرفة الجامعية مصر، الاسكندرية ، 1995.

19-عبد الرحمن الحاج صالح :

بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر ، 2007،

20-عبد الرحمن الحاج صالح :

منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر،2012

21-عبد الرحمن أيوب:

العربية و لهاجاتها ، معهد البحوث و الدراسات العربية ، القاهرة ، 1967،

22-عبد السلام المسدي:

التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب ط 2،.

23-عبد العزيز ابراهيم العجيل :

علم اللغة النفسي ،البحوث العلمية ،المملكة العربية السعودية ،2006.

-24- عبد الفتاح مجوب محمد:

تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها للمعلم والمتعلم.

-25- عبد الفتاح محجوب محمد:

تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها "للمعلم والمتعلم".

-26- عصام نور الدين:

تاريخ النحو، المدخل -النشأة والتأسيس، دار الفكر اللبناني.

-27- علي احمد مذكور:

تدريس فنون اللغة العربية ،دار الفكر العربي ، القاهرة ،2006.

-28- عمارية حاكم:

الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، دراسة لسانية تداولية في الخطابة العربية أيام الحجاج بن يوسف الثقفي، دار العصماء ط2005، 1 سورية دمشق.

-29- فليب دي طرازي:

اللغة العربية في أوروبا ،مؤسسة هنداري للتعليم و الثقافة ،رقم 88622012.

-30- الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم:

العربية بين يديك - كتاب 1. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع، 2014 . والفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم: الفوزان، حسين عبدالرحمن بن إبراهيم؛ الطاهر، مختار.

-31- كمال بشر :

علم الأصوات ،دار الغريب ، القاهرة 2000.

-32- لطفي بوقربة:

محاضرات في اللسانيات التطبيقية ،معهد الأدب و اللغة، جامعة بشار.

-33- محمد بن الحسن الزبيدي:

النحويين و اللغويين ،دار المعارف، 1984، ط2،

-34- محمد حرب:

العثمانيون في التاريخ و الحضارة ، المركز المصري للدراسات العثمانية وبحوث العالم التركي القاهرة 1994.

-35- محمد محي عبد الحميد:

شرح ابن عقيل ، المكتبة العلمية ، بيروت .

-36- محمد مفتاح:

المفاهيم معالم (نحو تأويل واقعي)، المركز الثقافي العربي -المغرب- ط2-2010-

-37- محمود إسماعيل صيني و إسحاق محمد الأمين:

(تعريب و تحرير) "التحليل اللغوي و تحليل الأخطاء" الطبعة الأولى عمادة شؤون المكتبات ،السعودية 1982-

-38- **محمود فهمي حجازي:**

أسس علم اللغة العربية ، دار الثقافة للطباعة و النشر ، القاهرة ، 2003.

-39- **محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة:**

الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعداده، تحليله- تقويمه -1983 - جامعة أم القرى.السعودية.

-40- **محمود كامل الناقة:**

تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-أسسه-مداخله- طرق تدريسه.

-41- **محي الدين محسب:**

اللغة والفكر والعالم، دراسة في النسبية اللغوية بين الفرضية والتحقيق، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية، بيروت 1998 .

-42- **مسلم:**

كتاب الوصية.

-43- **مقران يوسف:**

✓ المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر،.

-44- **ميجان الرويلي وسعد البازغي:**

دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي -المغرب- ط3- 2002،

-45- **نبيل علي :**

اللغة العربية و الحاسوب (دراسة بحثية)، دار تعريب ، 1988، مصر.

-46- **نسيمة ربيعة جعفري:**

الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية: مشكلاته وحلوله؛ دراسة نفسية لسانية تربوية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2003.

✓ النص بين المنطوق والمكتوب دراسة لسانية تطبيقية، رسالة ماجستير ، غير منشورة، جامعة السانبا، وهران ،

-47- **نهاد الموسى:**

نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية ، ط1، المؤسسة العربية للدراسات و النشر بيروت 2000،

-48- **وليد الغناتي:**

اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، عمان، دار الجوهرة للنشر و التوزيع.

– المصادر التراثية:

1. ابن جني : الخصائص ، ت، عبد الحكيم بن محمد ، المكتبة التوقيفية ، ج01.
 2. ابن خلدون: المقدمة.
 3. ابن سنان الخفاجي: سرّ الفصاحة، ط1، دارالكتب العلمية، 1982، بيروت ،لبنان،
 4. ابن عثيمين: شرح الأجرومية. مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، ط2005، 1.
 5. ابن منظور: لسان العرب، المجلد الرابع، دار الفكر للطباعة والنشر . والتوزيع، ط2008، 1م
- الأطروحات الجامعة:

1. أحمد دياب : مذكرة ماجستير ، (مذكرة منشورة)المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أنقرة، 2012.
 2. مسعود دادون: تعليمية اللغة العربية على شبكة الإنترنت؛ واقع و آفاق.(مذكرة غير منشورة).
 3. محاولة محمود أحمد السيد : أسس اختيارالقواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية. وقدم بعض القواعد التي يمكن تدريسها. ومحاولات فتحي شعيشع.
 4. عمارية حاكم: الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي دراسة لسانية تداولية في الخطابة العربية أيام الحجاج بن يوسف الثقفي.(مذكرة منشورة ومطبوعة).
- مجردّ تصوّرات تحتمل الصحة أو القصور .

الخطّة:

ولقد قسمتها إلى ثلاثة فصول، ثم عناوين رئيسية وفرعية، يمكن إجمالها فيما يلي:

المقدمة:

-المدخل: خارطة طريق الموضوع في الأطروحة.

-الفصل الأول:

اللسانيات النظرية والتطبيقية ودورها في تعليمية اللغات. وطرائق التعليم. عالجنّا فيه أهمّ ماجاء في لسانيات دي سوسير، كل ما تعلق بمبادئ اللسانيات التطبيقية، حيث وضّحنا الكيفيات التي يتم بها تعليم اللغات، ثم عرجنا إلى أسس التعليم، واتّبعنا خطة العناوين الرئيسية والفرعية لتوضيح كلّ عنصر خاص بهذا الفصل. ثم عرجنا إلى ذكر خصائص اللغة العربية خصائصها فضلها. قمت فيه بدراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة التركية (نحويا، صرفيا، ترتيب الجملة). وبعد هذه الدراسة ألقيت الضوء على أهمية العربية وفضلها لنُرسخ أهميتها؛ في تعلّم شرائع الإسلام، وخاصة القرآن والسنة النبوية الشريفة. ممّا يترك أثرا كبيرا ودافعية قوية للاجتهاد وحبّها. خاصة إذا كان غرض المتعلّم هو الاطّلاع على القرآن الكريم وأحكامه وفقهه؛ الأمر الذي رأينا أنّ له فضلا كبيرا في تعلّم العربية.

-الفصل الثاني:

حاولنا الوقوف على إشكالية العامية، والفصحى في العربية تحت عنصر (علاقة المنطوق بالمكتوب) في إطار التواصل اللغوي. لأنّنا رأينا أنّه سيساعدنا على وضع مُحدّدات للمنطوق الواجب تعلّمه للناطقين بغير العربية. فيؤثر مباشرة على المكتوب دون عناء. مع تعلّم القواعد النحوية والصرفية؛

من خلال نصوص مدروسة دراسة بيداغوجية، وتعليمية دقيقة، تساعد على التحكّم في مهارتي التعبير الشفهي والكتابي للأغراض التعلّمية، العامة (اللغة الراقية الأدبية). أما الفصل الثاني فعنوانه ب"اللغة العربية بين العامية والفصحى" وقفنا فيه على إشكالية هامّة جدّا موجودة في كلّ المجتمعات، وخاصة المجتمعات العربية؛ وهي ذلك الهجين اللغوي بين العامي والفصحى؛ ولكشف الحجب تطرقنا إلى علاقة الكلام المنطوق بالكلام المكتوب في حقل التواصل اللغوي.

-الفصل التطبيقي :

ولقد أسقطنا فيه كلّ ماجاء في الفصول الثلاثة المتقدّمة؛ حيث تعرضت إلى ما يلي:

- ✓ استراتيجيات تصحيح الأخطاء. (الثنائيات الصغرى).
- ✓ تعليم التعبيرين الشفهي والكتابي من خلال: - المحادثة: تعليم المفردات، الثروة اللغوية، تصحيح الأخطاء.
- ✓ تعليم القواعد النحوية (الأبواب المناسبة للفئة، الآجرومية) لأنّ أبوابها تخدم مهارتي التعبير الشفهي والكتابي).
- ✓ اعتماد تعليم القواعد والصرف على مقاربات نصيّة. (اختيار نصوص دقيقة ومدروسة دراسة بيداغوجية تعليمية. مع التدرّج من السهل إلى المركّب ثمّ النصوص التراثية.
- ✓ علاج الصعوبات التركيبية.
- ✓ المذكرة النموذجية؛ التي يجب أن يسير عليها معلم العربية للناطقين بغيرها، من أجل عدم التشتّت، والاستطرادات التي تنفّر من الدروس المقدّمة.
- خاتمة: وختمنا بحثنا بأهمّ النتائج المتوصل إليها من خلال البحث.

ولقد واجهتني كثير من الصعوبات التي تواجه كل باحث؛ وأهمها القسم التطبيقي؛ إذ لم يتسنّ لي التواصل مع الطلبة الأتراك إلّا من خلال بعض الدراسات التطبيقية. وربّما يشكل هذا نقصا

في مجال التطبيق، لكنني باطلاعي على كثير من الدراسات المتعلقة بتعليمية اللغة العربية للناطقين
بغيرها؛ قمت باستثمار معظم ما جاء فيها من قبل الباحثين المتخصصين في هذا المجال الخصب
الذي بدأ بريقه يلمع في كلّ دول العالم.

وأخيرا؛ فإننا نتقدم بالشكر الجزيل لكلا المشرفين؛ المشرف الرئيس الدكتورة حاكم عمارية
والمشرف المساعد الاستاذ الدكتور ديدوح عمر الذين وجّهاني توجيهها علميا اكاديميا، تمكنت من خلاله
من المغامرة في بحثي؛ ثم إنهما لم يبخلا عليّ بأي شيء (كتب، مراجع، مصادر) قد تخدم بحثي.
فلهما مني جزيل الشكر وجميل العرفان وفائق التقدير والاحترام.

الطالب: بلعباسي عمر

مدخل

اللغة العربية في تركيا بين الواقع والرغبة في التعلّم

➤ مهيد

➤ المبحث الأول: المؤسسات الخاصة والعامة في تدريس العربية بتركيا

➤ المبحث الثاني: حاجة الطلبة الأتراك إلى العربية

01-تعليم اللغة العربية لأغراض تواصلية

2-تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

➤ المبحث الثالث : الصعوبات التي تواجه الطلبة الأتراك في التعلّم والتعبير

-01-الصعوبات اللغوية

-02-الصعوبات النحوية

-03-المشاكل الكتابية

-4-صعوبات الدلالة

➤ -المبحث الرابع: اللسانيات النظرية الحديثة وتعليمية اللّغات

-1-التعليمية واللسانيات النفسية

-2- طرائق تعليم اللغات الأجنبية

➤ المبحث الخامس: اللسانيات التقابلية.(علم اللّغة التقابلي):

➤ -المبحث السادس: تواصلية اللغة في التعبير الشفوي والكتابي

-1- آليات التواصل اللغوي في التعبير الشفوي(المنطوق) والكتابي (المكتوب):



تمهيد:

فُطر الناس على اللغة، فأضحت جزءاً من طبيعتهم، لذلك فهي ظاهرة إنسانية اجتماعية، أولاً. فلا يعقل وجود مجتمع إنساني، بدون لغة، يتواصل ويتفاهم بها أفرادُه. فاللغة حاضنة الهوية والقيم والتاريخ، والدلالات، وتعزز الشعور بالانتماء، إلى المجموعة. وتندرج اللغات على صعيد كوكب الأرض في قلب الإرث الثقافي . ولعلّ العربية تمثل هذا الوجدان، وهذا الانتماء الشعوري الثقافي، عند الأتراك قديماً، وحديثاً. "أما اللغة العربيّة -كمادّة مُستقلّة- فكانت على قسمين: الصّرف، ويدرسون فيه كتاب أساس التّصريف لشمس الدّين الغنّائي، والشافيّة لابن الحاجب والعزى للشيخ عزّ الدّين أبو الفضائل الرّزّاجي وكتاب المقصود. ويُنسب إلى أبي حنيفة النّعمان".¹

ويظهر جلياً؛ أنّ الحكومة العثمانية آنذاك، كانت حريصة على تعليم العربية الأصيلة، والتراث العتيدلأبنائها. ويذكر (محمد حرب) في قوله: "وفي وثيقة عُثمانيّة مؤرّخة عام (1565م- 937هـ) برقم E-2083 في أرشيف طوتبندو في استنبول؛ قائمة بالكتب المؤرّعة على المُدرّسين، في المدارس العُثمانيّة، وبنايها كالتّالي: في التّفسير: الكشاف، القاضي البيضاوي، القرطبي، الكاشاني، الأصفهاني. وفي الفقه، واللغة: الهداية، النهاية، غايه البيان، النووي شرح مسلم"²

¹- محمد حرب: العثمانيون في التاريخ و الحضارة ، المركز المصري للدراسات العثمانية وبحوث العالم التركي القاهرة 1994، ص316.

²- محمد حرب: العثمانيون في التاريخ و الحضارة ، ص317



ويؤكد (محمد حرب) على وجود علامة بارزة، واهتمام واضح بالعربية في الدولة العثمانية: "وَهُنَاكَ عَلَامَةٌ بَارِزَةٌ، عَلَى الْاهْتِمَامِ السَّامِيِّ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، فِي الدَّوْلَةِ الْعُثْمَانِيَّةِ. وَهِيَ أَنَّ كُلَّ أَمِيرٍ وَسُلْطَانٍ، وَخَلِيفَةٍ عُثْمَانِيٍّ، كَانَ يُجِيدُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ، تَعَلَّمَ وَدَرَسَ بِهَا، وَاتَّخَذَهَا وَسِيلَةً لَتَعْلَمِ الدِّرَاسَاتِ الْإِسْلَامِيَّةَ، الْمَنْصُوصِ عَلَيْهَا، فِي نِظَامِ تَرْبِيَةِ الْأُمَرَاءِ؛ فِي الْقَصْرِ الْعُثْمَانِيِّ"¹. ومن خلال هذين القولين؛ كان اهتمامنا بتعليمية اللغة العربية للطلبة الأتراك وجهتنا للبحث.

يقول "عبد الكريم خليفة": "وَأَمَامَ سِيَاسَةِ الْعُثْمَانِيِّينَ؛ نَحْوَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، تَرَاجَعَتِ اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ، إِلَى إِطَارِ ضَيِّقٍ فِي حَقَائِقِ حَوْلِ الْفِكْرِ الْمَوْزُوثِ، وَلُغَةِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، وَالْحَدِيثِ النَّبَوِيِّ الشَّرِيفِ"².

يبدو جلياً أنّ اللغة العربية تمثل أحد ركائز الهوية التركية، بعدّها طريقة تفكير وليست فقط وسيلة تواصل.

وفي عهد السلطان، محمود الثاني،³ أصدر قانون عام 1824م يقضي بأن الشخص

الذي لا يعرف العربية، لا يمكن أن يكون موظفاً. وممنوع من التدريس، والتعليم. "

1- المرجع نفسه، ص 319.

2- المرجع نفسه، ص 84.

3- السلطان محمود خان الثاني عبد الحميد الأول بن أحمد الثالث بن محمد الرابع بن إبراهيم الأول بن أحمد الأول بن محمد الثالث بن مراد الثالث بن سليم الثاني بن سليمان القانونيين سليم الأول بن بايزيد الثاني بن محمد الفاتح بن مراد الثاني بن محمد الأول جلبي بن بايزيد الأول بن مراد الأول بن أورخان غازي بن عثمان بن أرطغل. (20 يوليو – 11785 يوليو 1839) كان السلطان الثلاثون للدولة العثمانية، وهو ابن السلطان عبد الحميد الأول شهد عصرة خطوات إصلاح واسعة، وحاول أن يوقظ الدولة العثمانية، وأن يدفعها إلى ما تستحقه من مكانة

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



وفي عام 1924م، أُصدرَ قانونُ توحيدِ التَّدرِيسَاتِ، بِتَوْحِيدِ جَمِيعِ المُؤَسَّسَاتِ التَّعليميةِ والتَّربويَّةِ، عَن وَرَارةِ التَّربيَّةِ. وإلغاء المدارس التقليدية. وأصبحت اللغة العربية؛ ممنوعة في التدريس والتعليم " ¹. إلَّا بعد هذه الفترة ؛ تعود اللغة العربية لتدرس كمادة يقول "أحمد دياب": " لَكِنَّ فِي مُنْتَصَفِ الحَمِسيَّاتِ، حَيْثُ اِنْتَشَرَتِ مَدَارِسُ الأئِمَّةِ وَالْخُطَبَاءِ، أَصْبَحَتِ اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ، تُدرَّسُ فِي هَذِهِ المَدَارِسِ كَمَادَّةٍ؛ دِرَاسِيَّةٍ مُسانِدَةٍ لِمَوَادِّ أُخْرَى. مِنْ تَفْسِيرِ، وَحَدِيثِ، وَفِقِهِ، وَغَيْرِهَا. وَكَذَلِكَ فِي كَلِّيَّاتِ الإِلَاهِيَّاتِ، وَأَقْسَامِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ، فِي مُخْتَلَفِ الجَامِعَاتِ " ².

لكنَّ الملاحظ؛ أَنَّ اللغة العربية، لم تُدرَّس للتواصل اليومي. فتدريسها لم يكن لغرض تعليمها كلغة قواعد، وأسسها التواصلية، وإنَّما كان لاستيعاب علوم الدين الاسلامي، بعدَّها لغة الشرع، (القرآن والسنة). يفهم من هذا أَنَّ اللغة العربية كانت تدرس لأغراض دينية.

"وَلَوْ أَنَّنَا نَظَرْنَا؛ إِلَى العَرَبِيَّةِ، فِي الوَقْتِ الرَّاهِنِ، فَإِنَّهُ لَا يَشُكُّ اِثْنَانِ، أَنَّ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ فِي تُرْكِيَا قَدْ تَطَوَّرَتْ؛ خِلَالَ العَشْرَيْنِ سَنَةً الأَخِيرَةِ. تَطَوُّراً نَوْعِيًّا، وَكَمِّيًّا، وَهَذَا التَّطَوُّرُ؛ لَمْ يَأْتِ مِنْ فَرَاغٍ. وَإِنَّمَا جَاءَ نَتِيجَةً لِعَمَلِ القَائِمِينَ عَلَى تَدْرِيسِ العَرَبِيَّةِ. وَنَتِيجَةً لِشُغُورِهِم بِالشَّغَرَاتِ، الَّتِي خَلَّفَهَا التَّدرِيسُ، فِي القَدِيمِ " ³. "هَذِهِ الشَّغَرَاتِ؛ الَّتِي جَعَلَتْ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ، عِبَارَةً عَن لُغَةٍ مَعزُولَةٍ، وَمَيَّتَةٍ.

¹ - أحمد دياب :مذكرة ماجستير، (مذكرة منشورة)المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات ،أنقرة، 2012، ص15.

² - المرجع نفسه، ص15.

³ - ينظر: أحمد دياب :مذكرة ماجستير، (مذكرة منشورة)المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات.



وهذا ما أدى إلى جمود هذه اللغة، في هذا البلد¹. "فتركياً بما تملكه من مقومات مختلفة، تؤهلها لأن تكون اللغة العربية، وتدرّسها في، المقام الأول. فأهميّة اللغة في هذا البلد؛ تأتي من كون تركيا قائدة العالم الإسلامي، في العالم.... إضافة إلى قربها من البلاد العربية، وتطور العلاقات بينه وبين الدول العربية، في كافة المجالات. كلّ هذا يتطلب أن تكون اللغة العربية، وتدرّسها في أعلى مستوى. وهذا ما تقوم به بعض الجامعات؛ التي تُعنى بتدريس اللغة العربية، وبعض المدرّسين الذين شعروا بأزمة تدريس اللغة العربية." وكما هو ملاحظ؛ ازدياد عدد أقسام اللغة العربية، وازدياد عدد المعاهد الخاصة. وهذا الازدياد جاء نتيجة، لازدياد عدد الطلاب.

—المبحث الأول: المؤسسات الخاصة والعامة في تدريس العربية بتركيا:

— تمهيد:

تنتشر في تركيا اليوم؛ مختلف المعاهد، التي تدعم تدريس العربية، من قبل الدولة، أو الخواص. وهذا نظراً لإقبال الطلبة عليها، وعلى تعلّمها: "ولّا ننس؛ أنّ اللغة العربيّة أصبحت مادة اختياريّة، في بعض المدارس، هذا من جهة الكمّ. أمّا على صعيد النوع، فقد انتقل تدريس العربيّة من المرحلة التقليديّة، إلى مرحلة أكثر تطوراً وأكثر تقنيّة. على رغم هذه الجهود، والأرضيّة المهيّأة لخدمة العربيّة وتدرّسها بتركيا، لا يزال يكتنف تدريس العربيّة كثير من الصعوبات والمشاكل التي



تَنْعَكِسُ سَلْبًا عَلَى الْمُتَعَلِّمِ، وَعَلَى الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ فِي أَنْ وَاحِدٍ¹. وبعملية إحصائية وجدنا أنَّ المؤسسات التعليمية في تركيا، تنقسم إلى قسمين:

مؤسسات حكومية، وأخرى خاصّة: ومن المؤسسات الحكومية التي تدرس اللغة العربية وهي: -كلية الإلهيات، كليات العلوم الإسلامية، أقسام اللغة العربية داخل كليات الآداب والتربية، ومدارس الأئمة، والخطباء، وتدرّس اللغة العربية فيها، بشكل مكثف، وإجباري. حيث تضمّ مايزيد عن المئة طالب. أما عدد الطلبة المسجلين، في الفرقة الأولى، من هذه الكليات، والعلوم الإسلامية، فقد بلغ عام ألفين وثلاثة عشر ثمانية عشر ألف طالب. في حين كان العدد في عام -ألفين وتسعة ستة آلاف وسبع مئة وثلاثين طالباً.

أما عدد مدارس الأئمة، والخطباء: فقد بلغ ثمان مئة طالب عام (ألفين وثلاثة عشر). وفي عام 1974 فقد بلغ مئة وواحد طالباً. وتدرّس اللغة العربية في هذه المدارس بمعدل أربع ساعات إجبارية في الفرقة الخامسة. بالإضافة إلى تدريس العربية في المراكز الثقافية، التابعة إلى المدن، ومراكز التعليم الشعبية، والأوقاف، والجمعيات والمعاهد، أو مراكز اللّغة الخاصة. كما كانت تدرّس في المراكز الثقافية؛ التابعة للدول العربية، الموجودة في تركيا؛ الأمر الذي يدلّ على مكانة اللغة العربية في تركيا؛ وعلى الإقبال المتزايد على تعلّمها. " في السَّنَوَاتِ الْأَخِيرَةِ؛ افْتُتِحَتْ مَوَاقِعُ الْكُتْرُونِيَّةِ

1- أحمد دياب: مذكرة ماجستير، (مذكرة منشورة) المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، ص 17



لِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَأَدَّى الإِقْبَالُ الْكَبِيرُ عَلَى تَعْلَمِ الْعَرَبِيَّةِ، إِلَى تَضَاعُفِ أَعْدَادِ الْمَرَاكِزِ الْخَاصَّةِ، بِتَعْلَمِ الْعَرَبِيَّةِ، مَعَ مُرُورِ الزَّمَنِ¹.

"فَقَدْ أَسَّسَ طَالِبٌ مُتَخَرِّجٌ؛ مِنْ جَامِعَةِ اسْطَنْبُولِ، فِي الْعَامِ أَلْفَيْنِ وَثَلَاثَةِ، مَوْعًا إلكترونيًا؛ يُمَكِّنُ مُشَاهَدَتَهُ عَلَى الرَّابِطِ www.onlinearabic.net، وَبَدَأَ تَدْرِيسَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، فِي الْعَامِ أَلْفَيْنِ وَسَبْعَةٍ. وَبَلَغَ عَدَدُ الطَّلَبَةِ الَّذِينَ يَتَعَلَّمُونَ الْعَرَبِيَّةَ؛ خِلَالَ هَذَا الْمَوْعِ فِي الْعَامِ أَلْفَيْنِ وَثَلَاثَةِ عَشَرَ حَوَالِي ثَلَاثَةِ أَلْفِ طَالِبٍ، بَيْنَمَا كَانَ خَمْسَ مِئَةِ عَامِ أَلْفَيْنِ وَثَمَانِيَةِ، وَخَمْسِينَ فِي الْعَامِ أَلْفَيْنِ وَسَبْعَةٍ أَمَّا عَدَدُ أَعْضَاءِ الْمَوْعِ حَالِيًا مَا يُقَارَبُ مِنْ 1.5مِليُونٍ². فَاهْتِمَامُ الْأَتْرَاكِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؛ مِنْ خِلَالِ مَا قَدِمْنَاهُ، يَدُلُّ عَلَى حُبِّهِمْ لِهَذِهِ اللُّغَةِ، بِسَبَبِ اعْتِنَاقِهِمُ الْإِسْلَامَ. شَأْنُهُمْ فِي ذَلِكَ شَأْنُ الشُّعُوبِ الْمُسْلِمَةِ، غَيْرِ النَّاطِقَةِ بِالْعَرَبِيَّةِ. وَمِنْ أُبْرَزِ دَوَافِعِ هَذَا الْاهْتِمَامِ، أَنَّ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ؛ هِيَ لُغَةُ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ.

وَانْطِلَاقًا مِنْ الْعِلَاقَاتِ السِّيَاسِيَّةِ وَالْاِقْتِصَادِيَّةِ بَيْنَ تَرْكِيَا وَالدُّولِ الْعَرَبِيَّةِ، فَقَدْ تَزَايَدَ الطَّلِبُ عَلَى تَعْلَمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، كَمَا تَزَايَدَ عَدَدُ الْمَوْسُئَسَاتِ وَعَدَدُ الطَّلَبَةِ الرَّاغِبِينَ فِي تَعْلَمِ الْعَرَبِيَّةِ.

وهذه بعض المراكز لتعليم العربية .

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

¹- أحمد دياب: مذكرة ماجستير، (مذكرة منشورة) المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات ص02

²- المرجع نفسه، ص03



www.arapcayerismalari.org.tr-02-

www.imamhatepokullari.org-03-

www.istanbul.tr-04-

www.onlinearabic.net-05-

www.osym.gov.tr-06-

وعلى أساس أن تركيا دولة أوروبية، فإنّ اهتمام الأوروبيين، باللغة العربية يكون قد بدأ منذ القرن العاشر الميلادي؛ و"مِنَ الأدلّة الرّاهنة على ذلك؛ أنّ لويس التاسع ملكُ فرنسَا (1226م-1270م)، لَمَّا عَادَ مِنَ الحُرُوبِ الصّليبيّة؛ نَقَلَ مَعَهُ مِنْ مَدِينَةِ دُمِيَاطٍ؛ مَخْطُوطَاتٍ عَرَبِيَّةً، وَقِبْطِيَّةً، زَيَّنَ بِهَا خَزَائِنَ قَصْرِهِ، وَاحْتَدَى حَذُوهُ كَثِيرُونَ، مِنْ أُمَرَاءِ الْفَرَنْسِيِّينَ، وَأَغْنِيَاءِ حُجَّاجِهِمْ، الَّذِينَ رَافَقُوا الْمَلِكَ فِي زِيَارَتِهِ، الْأَمَاكِنَ الْمُقَدَّسَةَ.¹ ومن خلال هذه الإحصائيات؛ التي تبيّن لنا واقع العربية في تركيا، قديماً وحديثاً؛ نستنتج حاجة الأتراك لهذه اللغة الشريفة، وشغفهم بالعربية، وبتعلّمها. وكيف تُبذل الجهود الجبّارة، وغير المتوانية، لتحقيق التواصل اللّغوي، بالعربية، بين تركيا والعرب.

-المبحث الثاني: حاجة الطلبة الأتراك إلى العربية:

- تمهيد:

¹- فليب دي طرازي: اللغة العربية في اوروبا، مؤسسة هنداري للتعليم و الثقافة، رقم 88622012.



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

ويمكن تصنيف حاجات المتعلمين؛ إلى صنفين رئيسين، وقد يجعلها بعضهم أربعا، والأصل

هو:

• تعليمية اللغة الأجنبية للتواصل؛

• تعليمية اللغة الأجنبية لأغراض خاصة؛

-01- تعليم اللغة العربية لأغراض تواصلية:

يكون عن طريق التواصل؛ داخل البلد العربي، لأغراضهم الشخصية الحياتية، التواصلية. ويقصد به تعليم اللغة العربية، في البرامج العامة التي تشمل فئات من الجمهور، متعدد الوظائف، والخصائص، والاهتمامات، وغير ذلك من أمور يختلف فيها هذا الجمهور، باستثناء شيء واحد يلتقون عنده، ويمثل القدر المشترك بينهم؛ ألا وهو أنهم يتعلمون اللغة العربية؛ لقضاء شؤونهم في



الحياة بشكل عام. ومع هذا الجمهور، يصعب تحديد الحاجات اللغوية الخاصة. إلا أن تكون متصلة بالمواقف الحياتية العامة. (في السوق، في المعهد، في دور العبادة، في السفر¹)

02- تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (deadacting arabic for special purposes)

تعتبر تعليم العربية لأغراض خاصة مقارنة؛ مطبقة كثيرا على تعلم اللغة الثانية، أو اللغة الأجنبية؛ وتلبي الحاجات المباشرة، والخاصة جدا للمتعلمين. "الذين يحتاجون لهذه اللغة، في تعليمهم، أو تكوينهم، أو في مهنتهم".² ازدادت تعليمية اللغة العربية؛ لأغراض خاصة توزع بين:

أ- الغاية الدينية: وتخص بتعلم اللغة العربية؛ بغرض التمكن من قراءة القرآن الكريم؛ وفهم النصوص الشرعية، الأخرى. والتعبير الكتابي الإبداعي، والشفهي. وهذا ما نرومه في بحثنا هذا.

ب- الغاية المهنية: تعلم اللغة العربية؛ باعتبارها أداة التواصل الشفوي، والكتابي؛ في مجالات محددة كمجال الإدارة، أو التجارة، أو الدبلوماسية، أو السياحة، أو غيرها.

¹ - رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللغة اتصاليا-جامعة أم القرى- <[accessed> <http://uqu.edu.sa/page/ar/5431>

06/aout/2016 -h :00 :05

² - الفصل الأول من كتاب Hutchinson, Tom; Waters, Alan; English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach. London: Cambridge University Press, 1987



ج- الغاية العلمية الأكاديمية: وتخص المتعلمين بتعلم اللغة العربية، باعتبارها أداة للتواصل الشفوي والكتابي، أوباعتبارها موضوعا للبحث اللساني أو غيره.

د- الغاية الثقافية: تُعلم العربية للاطلاع على تراث الحضارة العربية الإسلامية من حيث تاريخها، وحياتها الفنية، والسياحية.

- المبحث الثالث : الصعوبات التي تواجه الطلبة الأتراك في التعلم والتعبير.

انطلاقاً من تحديد الأغراض؛ يمكننا تشخيص صعوبات تعليمية العربية ولا شك أن أول مشكلات تواجه الطلبة الأتراك هي تعلم الأبنية النحوية؛ في اللغة الأجنبية، نقل الخبرة. يقول الباحث (لادو) **lado**: "نَعْلَمُ مِنْ مُلَاحَظَتِنَا لِعَدَدٍ مِنَ الْحَالَاتِ، أَنَّ هُنَاكَ مَيْلًا إِلَى نَقْلِ بَنِيَةِ اللُّغَةِ الْأَصْلِيَّةِ إِلَى اللُّغَةِ الْأَجْنِبِيَّةِ. إِذْ يَمِيلُ الدَّارِسُ، إِلَى نَقْلِ الصِّيَغِ الْإِعْرَابِيَّةِ لِلجُمْلَةِ، وَوَسَائِلِ التَّحْدِيدِ، وَالْوَصْفِ، وَأَنْمَاطِ الْعَدَدِ وَالْجِنْسِ، مِنْ لُغَتِهِ إِلَى اللُّغَةِ الْجَدِيدَةِ. وَيَتِمُّ هَذَا النَّقْلُ بِطَرِيقَةٍ لَاشْعُورِيَّةٍ. بِحَيْثُ إِنَّ الدَّارِسَ نَفْسَهُ لَا يَنْتَبِهُ إِلَيْهِ. بَلْ تَعْلَمُ أَنَّ قُوَّةَ الْعَادَةِ الْمَنْقُولَةِ؛ تَظَلُّ خَافِيَةً عَلَيْهِ، حَتَّى بَعْدَ أَنْ يُنَبَّهَ إِلَى مَا أَحْدَثَهُ مِنْ نَقْلِ"¹ ويظهر أن هذا التنوع؛ يحدث كثيراً من المشكلات التعليمية، في دراسة اللغة الأجنبية؛ بسبب اختلاف اللغات، من حيث وسائل الصياغة المتنوعة، التي

¹ - البدر اوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، دار لأفاق العربية، القاهرة، ط، 01، 2008، ص 182



تستخدمها. ومن أكثر العناصر المستخدمة للتعبير، عن البنية النحوية، في اللغات. "بالإضافة إلى كَيْفِيَّةِ نَظْمِ الْكَلَامِ، وَطَرِيقَةِ التَّصْرِيفِ، بِمَا فِيهِ مِنْ مُورَفِيَّاتٍ حُرَّةٍ وَمُقَيَّدَةٍ".¹ وَدَوْرُ كُلِّ وَحْدَةٍ صَرْفِيَّةٍ، وَالْمُطَابَقَةُ عَلَى مُسْتَوَى الْعِبَارَةِ، وَالْجُمْلَةِ، وَالْأُسْلُوبِ بِتَمَامِهِ وَدَوْرُ الْكَلِمَاتِ، ذَاتِ الْوُضَائِفِ النَّحْوِيَّةِ الْمُخْتَلَفَةِ. (الْكَلِمَاتِ الْوُضَيْفِيَّةِ) وَالتَّنْغِيمِ، وَالنَّبَرِ، وَالْوَقْفِ بِأَنْوَاعِهِ الْمُخْتَلَفَةِ .."² وفي - موضوع بحثنا - اللغة التركية:

تأتي الأفعال بعد الفاعل والمفعول معًا. فمثلا يقول الطالب: علي إلى المدرسة ذهب. بينما في العربية؛ لا يأتي الفعل هكذا. وهذا يسبب بعض المشكلات. وذلك لأنَّ البنية النحوية للغة العربية؛ إمَّا أن تكون:

ذهب علي إلى المدرسة أو - علي ذهب إلى المدرسة.

هكذا يختلف ترتيب الجملة؛ في اللغة التركية، عنه في اللغة العربية. ففي التركية؛ يجيء الترتيب على النحو الآتي:

فاعل + مفعول + فعل.

فالأفعال التركية؛ تأتي دائما مؤخرة عن الفاعل والمفعول مثل:

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

2 - البدر اوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص 182-183



علي رسالة كتب وفي العربية: علي كتب رسالة

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

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

أو: بالتركية: (مَسْرُورًا عَلِيٌّ أَبِيهِ إِلَى صَبَاحًا رِسَالَةً كَتَبَ) = بالعربية: عَلِيٌّ كَتَبَ رِسَالَةً إِلَى أَبِيهِ صَبَاحًا مَسْرُورًا.¹

*وملمح آخر في البنية النحوية، يسبب بعض المشكلات؛ ذلك أنّ الصفة في اللغة التركية تتقدم

على الموصوف: مثلاً في التركية (فُوزِلَ قَبْرُ أَيِّ جَمِيلٍ بِنْتٌ = في العربية: ابْنَةُ جَمِيلَةٍ).

(*جَالِيَشْكَانَ طَلَبَهُ أَيِّ مُجْتَهِدٌ تَلْمِيذٌ) = بالعربية: (تَلْمِيذٌ مُجْتَهِدٌ).

فالتركيب الوصفي = والتركيب الإضافي، يختلفان في التركية عنه في العربية، ففي التركية

الصفة تسبق الموصوف، والمضاف إليه يسبق المضاف. وهذا يسبب بعض المشكلات أيضاً :

أنّ اللغة التركية؛ تستخدم صيغة مستقلة، للزمن الحالي = كما تستخدم صيغة مستقلة، للزمن

المستقبل. أي "أَنَّ اللُّغَةَ التُّرْكِيَّةَ؛ بِهَا بَعْضُ الْأَزْمَنَةِ فِي صَيَغِ الصَّرْفِ، مِمَّا لَا وُجُودَ لَهُ فِي الْعَرَبِيَّةِ.

مِثْلَ : الزَّمَنُ الْحَالِي وَمُلْحَقَاتِهِ = وَزَمَنُ الْمُسْتَقْبَلِ وَهَكَذَا..². ممّا يسبب كذلك؛ بعض المشكلات في

¹ - البدر اوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص183

² - المرجع نفسه، ص 184



تعلم العربية، وبنيتها التركيبية النحوية، الشديدة الحساسية. ويبدو أنّ الصعوبات التي تواجه الأتراك، خاصة متعلمي العربية، كثيرة راجعة لطبيعة اللغة التركية، واختلافها عن العربية، في وجود أو عدم وجود بعض التراكيب، والأدوات التي يمكن إيجازها فيما يلي:

01-الصعوبات اللغوية : وتتمثل في المستويات الصوتية، النحوية، الكتابية، وعلى مستوى القراءة، المستوى الدلالي. وبالتالي؛ مستوى التعبير سيكون ضعيف جداً، والتواصل سيكون منعدمًا. وذلك أنّ الأصوات هي اللبنات الأولى في البناء اللغوي، وأساسه الأول. وبناء عليه فإنّ تعليم العربية للطلبة الأتراك في المجال الصوتي يعتريه ثلاث صعوبات:

✓ -النظام الصوتي العربي، يختلف عن النظام الصوتي التركي.

✓ -مهارة المعلم وخبرته في نطق الأصوات العربية. (الفصاحة).

وذلك أنّ "الحُرُوفَ؛ تَتَّبَعُ لِعَادَاتٍ، وَتَقَالِيدَ لَفْظِيَّةٍ مُعَيَّنَةٍ، تُؤَثِّرُ فِيهَا الْحَيَاةُ الاجْتِمَاعِيَّةُ، وَالنَّفْسِيَّةُ، وَطَبِيعَةُ اللُّغَةِ نَفْسِهَا. فَتُنْقُطُ أَيُّ حَرْفٍ؛ يُقُومُ عَلَى عِدَّةِ عَمَلِيَّاتٍ نَفْسِيَّةٍ، وَعَصَبِيَّةٍ، وَمِيكَانِيكِيَّةٍ لِأَعْضَاءِ النُّطْقِ".¹

02-الصعوبات النحوية : تمثل القواعد النحوية؛ وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة. وليست غاية مقصودة لذاتها. لذلك يقول الإمام الشعبي: "النَّحْوُ فِي الْعِلْمِ كَالْمِلْحِ فِي الطَّعَامِ لَا

¹ -سمير شريف إستيتية، الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية و فيزيائية: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 01، 2003 العراق، ص 43، 67.



يُسْتَعْنَى عَنْهُ". وعلى هذا الاعتبار فإنّ مشكلة التركيب؛ من أهم المشاكل التي يعاني منها الأتراك في تلقي العربية. مما يؤدي إلى صعوبة فهم المدلول، والمعنى الذي هو؛ شيفرة المُخَاطَب، والمُخَاطَب. وبالتالي تنعدم سهولة التعبير، وينعدم التواصل الجيّد. فالجملّة في اللغة التركية؛ تخضع لنظام معيّن. يكون الفعل في النهاية، والفاعل في البداية. أمّا الجملّة العربية؛ تخضع لنظام غير مستقر. وهذا "لِتَدْخُلِ الْبَلَاغَةُ الْعَرَبِيَّةُ، مِنْ تَأْخِيرٍ وَتَقْدِيمٍ، وَحَذْفٍ، وَإِضَافَةٍ، وَغَيْرِ ذَلِكَ".¹

والنحو العربي؛ وبعض أبوابه، يحمل كذلك صعوبات كثيرة جدا. قد تكون سداً منيعاً؛ أمام متعلمي العربية للناطقين بغيرها، خاصّة الأتراك. ولعلّ أهم هذه الصعوبات :

- أ- **النكرة والمعرفة** : يرى أحد شراح الألفية أنّ "أَبْرَزُ الصُّعُوبَاتِ فِي هَذَا الْبَابِ؛ يَظْهَرُ فِي كَيْفِيَّةِ نُطْقِ الْمُعَلِّمِ لِلْكَلِمَةِ، فِي بَدَايَةِ التَّعْلِيمِ. هَلْ يَلْفَظُهَا نَكْرَةً، أَمْ مَعْرِفَةً. وَلِمَاذَا؟. وَمِنْهُنَا تَبْدَأُ الْمَشْكَلَةُ، فِي التَّنْكِيرِ وَالتَّعْرِيفِ. لِأَنَّهُ لَا يُوْجَدُ قَوَاعِدُ مُبَسَّطَةٌ، إِلَّا تِلْكَ الَّتِي تَخْضَعُ إِلَى الْبَلَاغَةِ الْعَرَبِيَّةِ".² إنّ الإشكالية عند الطلبة متعلّمي العربية؛ من الأتراك، هي الاعتماد على حفظ تصاريف الأفعال، ووضعها في جداول، وتلقّى على عاتقهم. ممّا تشكّل عبء كبيراً على الفهم والحفظ لتشعبها وكثرتها. فيؤدي إلى النفور من التعلم، وعدم الاهتمام بها. فيشكّل عقبة كبيرة، في الاستخدام الوظيفي لها، وكثرة الأخطاء، في الكلام، والتخاطب، والتواصل، والتعبير.

¹ ينظر : عبد القادر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، القاهرة ، 2000 ، ص45.

² -محمد محي عبد الحميد : شرح ابن عقيل ، المكتبة العلمية ، بيروت ، ص88-89.



-
- ب- عملية التذكير والتأنيث: تقف بدورها عقبة في التعلم.
- ج- أسماء الإشارة : "بعضُ أسماءِ الإشارةِ في اللغةِ التُّركيَّةِ، مثلُ (burada) تُستخدَمُ مَعَ حَرَفِ الجَرِّ، عِنْدَ اسْتِعْمَالِ الطَّالِبِ لِاسْمِ الإِشَارَةِ العَرَبِيِّ، فَإِنَّهُ يَنْقُلُ مَعَهُ حَرَفَ الجَرِّ فَيَقُولُ: (فِي هُنَا) أَوْ (فِي هُنَاكَ)" ¹ ممَّا يُؤدِّي ذلك إلى خلل في التواصل، والمعنى.
- د- الاسم الموصول : تنوعه يشكّل مشكلة في التواصل والتعلّم لدى الأتراك.
- هـ- الجموع : كجمع التكسير: الذي يشكّل مشكلة لدى الطلبة الأتراك، لأنّه ليس له قاعدة ثابتة في العربية. لأنّ الجموع في اللغة التركية، لها قواعد ثابتة. والطالب المتعلّم للغة ما، يميل للقواعد المطّردة الثابتة، حتى لا يُجهَد عقله؛ في استعمالها خاصّة والتهبير بها.
- و- الاسم الموصول : "مُشكلةُ اسمِ التَّفْضِيلِ: لَيْسَتْ مَسْأَلَةٌ مُسْتَقَلَّةٌ بِنَفْسِهَا، بَلْ مُرْتَبِطَةٌ بِالْمُدَّكَّرِ وَالْمُؤنَّثِ، وَالْمُنْتَنَى وَالْجَمْعِ. وَصُعُوبَةُ تَدْرِيسِهِ؛ تَأْتِي مِنْ ارْتِبَاطِهِ بِمَسَائِلَ، هِيَ فِي ذَاتِهَا صَعْبَةٌ لِلطَّالِبِ التُّرْكِيِّ". ²

فهذه الصعوبات كلّها، تواجه الطالب التركي في تعلّم العربية. خاصة النحوية، والصرفية. وبالتالي يكون تواصله مع الآخر صعبا ومبهما، ممّا يضطرّه إلى النفور، وعدم

¹-أحمد دياب: المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية و المقترحات، ص، 39

²-المرجع نفسه، ص، 48



الرغبة في تعلّم اللغة العربية. إضافة إلى هذه الصعوبات، والمشاكل، هناك صعوبات مرافقة للعربية، وهي مهمّة جدا في العملية التعليمية، والتواصل، والتعبير الكتابي نذكر منها:

-03-المشاكل الكتابية : إنّ الطالب التركي؛ لا يمكنه أن يتعلّم العربية، دون تعلّم التعبير، والتواصل، دون أن يتعلّم الكتابة، أو الاستماع، أو القراءة. وذلك لأغراض معيّنة. وهذا قصر في فهم اللغة، وتعلّمها، ومعرفة ماهيتها .

- فتعلّم التعبير الكتابي، والتواصل، دون المهارات الأخرى، يضع الطالب ويجعله كالأعمى، دون مرشد، وموجّه. يتخبّط ويسقط، ويضل عن المعنى، والعرض المطلوب. ومن أهم الصعوبات الكتابية، التي يواجهها الطلبة الأتراك :

-4-صعوبات الدلالة : للدلالة أهمية كبيرة في تعلّم العربية، لارتباطها بالمعنى. ويراها بعض الدارسين إنّها قمة اللّغة، وغايتها السامية. "...وَعَايَةُ الدِّرَاسَاتِ الصَّرْفِيَّةِ، والنَّحْوِيَّةِ، والصَّوْتِيَّةِ، والمُعْجَمِيَّةِ".¹ فتعليم اللغة، الهدف منه، هو التواصل، والفهم لمعنى الكلام، بشكله الصحيح .

أ-التنظيم: يعتبر من أبرز مظاهر الدلالة الصوتية، فهو يعطيها معنى ودلالة جديدة على معناها المعجمي. فمثلا عندما أقول (ها هو التلميذ جاء) فمعنى هذه الجملة يتغيّر على حسب النغمة المرافقة لها. فتكون للتقرير، أو الإنكار، أو السخرية، أو التعجب لنلفت الانتباه. فهو يلعب دورا هاما في تحديد المعنى في العربية، ممّا يُشكّل عملية تعلّمه، صعوبة لدى الأتراك.

¹- عبد العزيز ابراهيم العجيل :علم اللغة النفسي ،البحوث العلمية ،المملكة العربية السعودية ،2006،ص101.



ب -النبر: يُعدّ مظهرًا مؤثّرًا، في الدلالة الصوتية، والمعنى. "فالنبر مثلاً على حرفٍ دون آخر، أو الضّغط على مقطع، أو جزءٍ من الكلمة، يؤثّر تأثيراً كبيراً على معناها".¹

وبعد هذا العرض البسيط، لصعوبات تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأتراك نمرّ إلى أهم النظريات اللسانية، التي كان لها الدور الفعّال؛ في تقديم حلول جديدة، لتعليم اللغات الأجنبية، واللغة الأم. وحاولنا أن نعرّج على أهم ما جاءت به. للاستفادة من تعليم العربية للطلبة الأتراك.

-المبحث الرابع: اللسانيات النظرية الحديثة وتعليمية اللغات:

-تمهيد: تأثرت صناعة تعليم اللغات؛ أيّما تأثر باللسانيات النظرية.² وقد تأثرت صناعة تعليم اللغات، أيّما تأثر بهاتين النظريتين، عندما استفادت منهما أشياء كثيرة. صار أكثر المرّين المتخصّصين في تعليم اللغات، يتنبّهون إلى ما يقوله اللغويون. واقتنعوا بأهميته في ميادين اختصاصهم.² فرغم ظهور مناهج لسانية جديدة، وانفتاح اللغويين؛ على معارف جديدة في العلوم الإنسانية، تبقى المعطيات اللغوية، في اللسانيات النظرية، لها الحظ الأوفر، في تعليم اللغات خاصة، وصفها وصفا دقيقا، يُسهّل العملية التعليمية. فاللسانيات النظرية الحديثة؛ تعدّ مصدرا أساسيا، ومُنظّرا، ومنبعا هاما، لتعليمية اللغات. لأنّها تقدّم وصفا علميا للغة، وفق منهج استقرائي، واستنباطي، وتُسهم في الإجابة؛ عن مجموعة من الأسئلة، من مثل : ماذا نُدرّس من اللغة؛ للمتعلم الأجنبي؟

¹- كمال بشر : علم الأصوات ،دار الغريب ، القاهرة 2000، ص 503،504.

²- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ط، 01، 2012 ص 175



وماهي الأنماط المناسبة في حالة الترجمة ؟ وماهي المفردات التي يجب أن يتضمنها المعجم؟. فجاءت اللسانيات التطبيقية؛ للإجابة ومحاولة تعليم اللغات. فهو علم مستقل بذاته، له إطاره المعرفي الخاص، وله منهجه المنبثق، من طبيعته، ومضمونه؛ ومن ثمّ فهو بحاجة إلى نظرية مستقلة. "ويَري بعض اللغويين، أَنَّهُ جِسْرٌ يَرِبطُ العُلُومَ، الَّتِي تُعَالِجُ النِّشَاطَ اللُّغَوِيَّ الْإِنْسَانِي. كَعُلُومِ: النَّفْسِ، وَالاجْتِمَاعِ، وَالتَّربِيَةِ وَاللِّسَانِيَّاتِ" ¹ وَمِنْ رُؤَاةِ هَذَا الْإِتِّجَاهِ كُورْدَر (Corder)، وَمِنْ الْبَاحِثِينَ الْعَرَبِ (محمد هليل). ² فاللسانيات التطبيقية، أوعلم اللغة التطبيقي تتجاذبه معارف، ومناهج، وعلوم كثيرة، يستفاد منها في تعليم اللغة. أو يمكن اعتباره علما "وسيطا" يمثل "جسرا" يربط العلوم؛ التي تعالج النشاط اللغوي، الإنسان. كعلوم اللغة، والنفس، والاجتماع، والتربية. أوهو النقطة التي تلتقي فيها هذه العلوم، لتبلور منهاجا موحدًا لتعليم اللغات. "فَهُوَ إِذَا لَيْسَ تَطْبِيقًا لِعِلْمِ اللُّغَةِ، وَلَيْسَتْ لِهَنْظَرِيَّةٍ فِي ذَاتِهِ، وَإِنَّمَا هُوَ مَيْدَانٌ تَلْتَقِي فِيهِ عُلُومٌ مُخْتَلِفَةٌ، حِينَ تَتَصَدَّى لِمُعَالَجَةِ اللُّغَةِ الْإِنْسَانِيَّةِ. أَوْهُوَ عِلْمٌ دُو أَنْظِمَةٍ عِلْمِيَّةٍ، مُتَعَدِّدَةٍ يَسْتَمِرُّ نَتَائِجُهَا، فِي تَحْدِيدِ "المُشْكِلَاتِ اللُّغَوِيَّةِ، وَإِلَى وَضْعِ الحُلُولِ لَهَا" ³.

نستنتج أَنَّ اللِّسَانِيَّاتِ التَّطْبِيقِيَّةِ، تَعَدَّدَتْ مَجَالَاتِهَا، وَتَفَرَّعَتْ. غَيْرَ أَنَّهَا اِهْتَمَّتْ اِهْتِمَامًا كَبِيرًا بِتَعْلِيمِ اللِّغَاتِ. "وَيَبْدُو أَنَّهُ لَا يُمَكِّنُ تَصَوُّرَ "تَعْلِيمِ لُغَوِيٍّ" حَقِيقِيٍّ، دُونَ الْاِسْتِعَانَةِ بِعِلْمِ اللُّغَةِ التَّطْبِيقِيٍّ؛ ذَلِكَ أَنَّهُ كَمَا يَرَى كُورْدَر -بِحَقِّ- يَهْتَمُّ بِمَجْمُوعِ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ لِلُّغَةِ؛ بِمَعْنَى أَنَّهُ هُوَ الَّذِي يُهَيِّمُ عَلَى التَّخْطِيطِ، وَعَلَى اتِّخَاذِ الْقَرَارَاتِ الْمَطْلُوبَةِ، بِاعْتِبَارِهِ عِلْمًا يَسْتَهْدِي قَوَاعِدَ الْعِلْمِ؛ مِنَ الْوَصْفِ،

¹ -عبد الراجحي : علم اللغة التطبيقي ،دار المعرفة الجامعية مصر، الاسكندرية ، 1995ط01،، ص12.

² -ينظر : وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . جوهرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 01، 2003.

³ -عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي ، ص12-13



وَالضَّبْطُ، وَالتَّنْظِيمُ¹ ومن أجل ماتصوبو إليه اللسانيات التطبيقية؛ غلب عليها لقب علم اللسان التعليمي.

ومن بين الفروع اللسانية التي تفرعت عن لسانيات دي سوسير اللسانيات التعليمية والتي تفتح وتتحد مع علوم أخرى نذكر منها:

1- التعليمية واللسانيات النفسية: بين اللسانيات التعليمية وعلم النفس علاقة وطيدة. (علم النفس التربوي). حيث « يُطَبَّقُ مَبَادِئُ عِلْمِ النَّفْسِ وَقَوَانِينُهُ عَلَى مَيْدَانِ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ. لِحَلِّ مَا يَقُومُ فِي هَذَا الْمَيْدَانِ، مِنْ مُشْكِلَاتٍ وَضَعُوبَاتٍ. كَضَعْفِ التَّلَامِيذِ، فِي تَعَلُّمِ اللُّغَاتِ. أَوْ فِي تَدْرِيسِ الْقِرَاءَةِ لِمُبْتَدِئِينَ؛ بِالطَّرِيقَةِ الْكُلِّيَّةِ، أَوِ الْجَمْعِ بَيْنَ الْجِنْسَيْنِ، فِي مَرَحَلَةِ الدِّرَاسَةِ الثَّانَوِيَّةِ، أَوْ تَدْرِيسِ الْعُلُومِ، عَلَى صُورَةٍ عُلُومٍ عَامَّةٍ. كَمَا يُطَبَّقُ مَبَادِئُ عَمَلِيَّةِ التَّعَلُّمِ وَقَوَانِينُهَا عَلَى تَدْرِيسِ الْمَوَادِّ، الْمُخْتَلِفَةِ كَالْحِسَابِ، وَالرَّسْمِ، وَالْقِرَاءَةِ، وَاللُّغَةِ. وَعِلْمُ النَّفْسِ التَّرْبَوِيِّ، بِمَفْهُومِهِ الْحَدِيثِ لَا يَقْتَصِرُ عَلَى أَنْ يَسْتَعِيرَ مِنْ عِلْمِ النَّفْسِ النَّظَرِيِّ مَا يَصِلُ إِلَيْهِ مِنْ نَتَائِجٍ وَمَبَادِئٍ تُفِيدُهُ، فَيَحُلُّ مُشْكِلَاتِ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ. بَلْ يَصُوغُ بِنَفْسِهِ وَلِنَفْسِهِ مَبَادِئَ سَيْكُولُوجِيَّةً؛ يَحْتَاجُ إِلَيْهَا.² وانطلاقاً من العلاقة الوطيدة بين اللسانيات والتعليمية، وعلوم أخرى، يمكن تحديد طرق وكيفيات تعليمية اللغات الأجنبية.

2- طرائق تعليم اللغات الأجنبية: على الرغم من تعدد طرائق تدريس اللغات الأجنبية، واختلافها؛ وتنوعها، إلا أنها تلتقي جميعها، في أساسيات مشتركة. "وَكَمَثَالٍ عَلَى كَيْفِيَّةِ تَلَاقي جَمِيعِ

1- عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي ، ص13.

1- عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي ، ص 27



طرائق التدريس، في أساسيات مشتركة؛ نقول بأنها تتفق جميعاً على التدرج من المعروف إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب. وتتفق جميعها في أن أيًا منها لا يقوم على تدريس اللغة الأجنبية بأكملها، بل عن طريق اختيار ما يتناسب مع سن المتعلم، ومستواه. أما كيف يتم التدرج والاختيار، فهذا ما تختلف فيه كل طريقة، عن أخرى.¹

— المبحث الخامس: اللسانيات التقابلية. (Contrastive Linguistics) علم اللغة التقابلي:

يقصد بعلم اللغة التقابلي، أو اللسانيات التقابلية؛ في الدراسات الحديثة، والمعاصرة؛— مقارنة النظام اللغوي بين لغتين مختلفتين. مثلاً النظام الصوتي، أو النظام النحوي، في اللغة العربية. واللغة التركية مثلاً. أو غيرها من اللغات المراد تعلمها. "يَهْتَمُّ التَّحْلِيلُ التَّقَابِلِيُّ؛ بِبَيَانِ أَوْجُهِ التَّشَابُهِ والاختلاف، بَيْنَ اللُّغَةِ الْأُولَى، وَاللُّغَةِ الثَّانِيَةِ".² كما أن التحليل التقابلي؛ يفيد في حلّ المشكلات التي تواجه الطلاب، على المستوى اللغوي والثقافي معاً. كما أن التعليم؛ يحتاج من المعلم مهارة في تحليل المشكلات، التي تواجه طلابه أولاً. ودراسة التقابل؛ تقوي الملاحظة، وتبرز على وجه الدقة، الملح الذي يسبب الإشكال، سواء في الأنماط التي يستعملها الطالب، أو في البدائل، أو في لكنته في الكلام، أو في استعماله صيغاً غير صحيحة، أو في تحريفاته المختلفة. كما أن التحليل التقابلي؛ يجعل المعلم قادراً على التحليل الدقيق، ويجعل الطالب قادراً على الاستيعاب. يقول

¹ - نابف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، 1988 الكويت، سلسلة كتب ثقافية شهرية، ص 152

² - ينظر: جاسم علي جاسم: مقال علم اللغة التطبيقي في التراث العربي: الجاحظ نموذجاً، مجلة دراسات العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المجلد 40، العدد 02-2013م.

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



بوليستر (Pplitzer): "مِمَّا لَاشَكَّ فِيهِ؛ أَنَّ مِنْ أَهَمِّ مَجَالَاتِ تَطْبِيقِ عِلْمِ اللُّغَةِ، مَا نَجِدُهُ فِي مُسَاهَمَةِ التَّحْلِيلِ التَّقَابُلِيِّ. حَيْثُ إِنَّهُ يُسَاعِدُ فِي التَّنَبُّؤِ؛ بِمُشْكِلَاتِ الدَّارِسِينَ، وَالتَّرْكِيزِ عَلَيْهَا؛ خُصُوصًا عِنْدَ تَعَلُّمِ اللُّغَاتِ، الَّتِي لَمْ تَمُرَّ بِتَجَارِبٍ كَثِيرَةٍ، فِي تَدْرِيسِهَا."¹

-وعلى العموم؛ فإنَّ كلاً من اللسانيات التطبيقية أو التعليمية أو التقابلية ستسهم كل واحدة منها في توضيح كثير من أوجه الاختلاف والتشابه بين العربية والتركية، كما إنها ستساعدنا كثيرا على وضع الحلول والاقتراحات المناسبة لتعليمية العربية للناطقين بغيرها وللمتعلم التركي الهدف.

-المبحث السادس: تواصلية اللغة في التعبير الشفوي والكتابي:

يعدّ التعبير وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي بين الأفراد والجماعات المتمثل في الكلام، والاستماع، والقراءة. "إنَّهَا كَمَا نَعْلَمُ؛ (الكِتَابَةُ) أَوْ (التَّعْبِيرُ)² ضَرُورَةٌ اجْتِمَاعِيَّةٌ لِنَقْلِ الْأَفْكَارِ، وَالْوُقُوفِ عَلَى أَفْكَارِ الْآخَرِينَ عَلَى امْتِدَادِ بَعْدِي الزَّمَانِ وَالْمَكَانِ."³ كما أنَّه أي نشاط للتعبير، بفرعيه الشفهي والكتابي؛ من أهم وأكثر الأنشطة التي حظيت باهتمام المربين، والباحثين البيداغوجيين، نظرا لأهمية هذا النشاط، والمكانة التي يحتلها بين مختلف الأنشطة الأخرى. إضافة إلى مكانته في المنظومة التربوية، وفي مناهج التعليم، والتدريس، خاصة التي يطمح إليها الطلبة الأتراك؛ للمستوى المتقدم. للتواصل وتعلم الشريعة، والتراث العربي خاصة اللغوي منه. فهو إذن "نَشَاطٌ تَرْبَوِيٌّ، وَعَمَلٌ تَعْلِيمِي،

¹ - محمود إسماعيل صيني-إسحاق محسن الأمين-التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.

² -يختلف مصطلح التعبير من تربوي إلى تربوي ومن بلد إلى آخر فيصطلح به عند المشرقيين بالكتابة كما يصطلح عندهم التعبير الشفهي بالكلام.

³ - رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، القسم الأول، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، ص588.



خَاضِعَ لِمَنْهَجِيَّةٍ نَابِعَةٍ مِنْ بُحُوثِ تَرْبَوِيَّةٍ، وَخَبِرَاتِ تَعْلِيمِيَّةٍ، بِهَدَفِ الْوُصُولِ بِالتَّلَامِيذِ؛ إِلَى مُسْتَوًى يُمَكِّنُهُمْ مِنَ التَّعْبِيرِ الْوُظَيْفِيِّ، وَالتَّعْبِيرِ الْإِبْدَاعِيِّ¹

01- آليات التواصل اللغوي في التعبير الشفوي (المنطوق) والكتابي (المكتوب):

إنَّ نجاحَ المتعلِّم؛ في تعلُّمِه اللغةَ والسيطرةَ عليها، وسهولةَ استعماله لها، إنّما يعتمدُ أساساً على كيفية تعلُّمه المهارات الأساسية، لتلك اللغة. فإذا ما اكتسب تلك المهارات، فإنَّ ما يواجهه من مشكلات في تعلُّمه بعد ذلك، يسهل التغلب عليها، ويرى كثير من المهتمين بتعليم اللغة العربية؛ أنَّ تدريس المهارات اللغوية للتلاميذ، يتم بطريقة عشوائية، وغير منظمة. ويبدو ذلك بصورة ملموسة في المرحلة الثانوية. خاصة عند الطلبة الأتراك الناطقين بغير العربية. لذلك وقفنا على إشكالية المنطوق، والمكتوب، من خلال عنوان: التفكير اللساني؛ القائم على علاقة المكتوب بالمكتوب (القراءة، النص، التعبير الكتابي). لنقترح من موقعنا بعض الحلول معتمدين على معظم الدراسات السابقة في حقل تعليمية اللغات، وتعليمية اللغة العربي لغيرها على وجه الخصوص، ويمكن إحصاء هذه الحلول والمقترحات كما يلي:

¹-التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الملف رقم 11، ص5.



- المادّة المراد تدريسها وتعليمها للطلبة الأتراك هي : التعبير ؛ أي التواصل النطقي الفصيح للطلبة الأتراك بالعربية فيما بينهم وبين الآخرين، من الناطقين بالعربية. والتعبير الكتابي الإبداعي.
- وضع منهج يبين العيوب الموجودة في التواصل، عند الأتراك في العربية: -صوتيا- تركيبيا ونحويا -صرفيا-. من خلال جدول إحصائي لضبط هذه العيوب أو الأخطاء.
- إيجاد الحلول والطرق التي تساعد على التواصل بالعربية، والتعبير بها :صوتيا- نحويا (التركيب)-الصرف-. (اقتراح نصوص من القرآن الكريم أو من التراث العربي كمدونة لتعليمية كيفية نطق الأصوات العربية التي لا توجد في اللغة التركية. التي يعاني منها الطلبة الأتراك، والتي قد تشكل لهم صعوبة في التعبير الشفهي، من جهة المعنى.. (الحروف الحلقية ،حروف القلقة).
- تخصيص برنامج حاسوبي واستغلاله في التقييم الصوتي العربي للأتراك : (ينطق التركي الكلمات بالعربية أمام الحاسوب. فيقوم هو بوضع الأخطاء؛ التي وقع فيها بلون أحمر. ثم يقدم للناطق الحلول، والنطق الجيد للحرف العربي حتى ينطق السامع الصوت جيدا، فيضع علامة الصحّة في الحاسوب .
- اعتماد الوسائط من (حاسوب، ماسح ضوئي، أجهزة السمع البصري، الشاشة الإلكترونية -طرح الإشكالية.) لتحديد الخلل وتيسير الحلول.
- وضع لتخطيط لغوي لحصر النتائج التي يمكن تحقيقها من البحث.



وبعد اطلاعنا على أقسام اللغة العربية في معظم الجامعات التركية من خلال المواقع الإلكترونية؛ لاحظنا أنّ المشكلات والصعوبات، التي تعانيها هذه الأقسام ليست مختلفة تمامًا عن التي تعانيها ثانويات الأئمة، والخطباء، بالنسبة لتعليم اللغة العربية. فعلى سبيل المثال: لا يوجد مختبر لغوي لأي من هذه الأقسام، ولا مكتبة تشمل كتبًا باللغة العربية، يستفيد منها الطالب لتطوير مهاراته اللغوية حيث إنّ إمكانيات الطالب لقراءة رواية أو قصة عربية مقتصرة على ما يوفره له المحاضر أو عضو التدريس بإمكانياته المحدودة. لذلك فإن مسؤوليات كبيرة تقع على عاتق سفارات الدول العربية، وبخاصة الملحقات الثقافية المعتمدة لدى تركيا لإقامة حوار على أقل تقدير، مع تلك الأقسام، للبحث عن السبل الكفيلة؛ بتزويد الطلاب، وأعضاء التدريس على حدّ سواء بكتب، ومواد دراسية باللغة العربية، وتنسيق ندوات أكاديمية مشتركة بين الكوادر العلمية، وتنظيم أسابيع ثقافية متبادلة، وتنسيق مشاريع تعليمية مشتركة، وغيرها من النشاطات التي من شأنها دفع عجلة تعليم اللغة العربية تماشياً مع المناهج والطرق الحديثة؛ إذ يتعامل الناس عادة مع الشعب الذي يجيدون لغته بأسلوب أكثر ودية. فهناك صعوبات ومشاكل عديدة، تواجه الطلبة الأتراك في تعلّم العربية بجميع مستوياتها. وقد أدرجنا في الفصول القادمة أهم هذه الصعوبات بالتفصيل. مع ذكر الحلول والمناهج التي تخوّل لنا الوصول إلى غاية التعبير الجيد والتواصل السليم. إذ يمثل تعلّم العربية في تركيا، تحدّيًا كبيرًا وهامًا. مما يحقّزنا على وضع الأسس العامة لحلول نرى أنّها سوف تساعدنا على تعليم أهمها، نذكر منها:



1- إعادة وصف اللغة العربية وقواعدها وصفا دقيقا محكما، مبتعدين عن الوصف اللغوي التراثي الصعب جدا.

2- وضع مناهج متدرجة للطلبة، بعدم إقحام التقريعات، والأبواب التي لا يستفاد منها في المرحلة المستهدفة في التعليم .

3- تدريب طلبة العربية، عن طريق جهاز آلي، على نطق الأصوات الصعبة لديهم. استثمار النصوص القرآنية؛ في تعلم نطق الأصوات العربية الصعبة نطقا صحيحا.

4- تأجيل تدريس البلاغة العربية؛ في مراحل التعليم إلى مستوى جدّ متقدم.

5- اعتماد التكنولوجيات، والوسائط التقنية، في تعليم العربية للناطقين بغيرها وتجسيده لهم. خاصة هذه الشبكة العالمية، التي تعدّ من أكبر المنجزات التقنية، التي حدثت في هذا العصر.

لقد حاولنا ان نسهم بالقدر الذي استطعنا في اقتراح بعض الحلول التي رأينا أنّها ناجعة في تعليمية التعبير الكتابي والشفهي من اجل التواصل الناجح.

الفصل الأول

-اللسانيات وتعليمية اللّغات-

➤ **المبحث الأول:** البنيوية والتحويلية التوليدية وأثرها في تعليمية اللغات.

-اللسانيات النظرية الحديثة وتعليمية اللغات.

-اللسانيات التطبيقية وتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

-التعليمية.

➤ **المبحث الثاني:** نظريات التعلّم ودرها في تعليم اللّغة والناطقين بغيرها.

-النظريات النفسية.

-النظريات الوظيفية.

-النظرية المعرفية.

-دور نظريات التعلّم في تعليم اللغات.

-طرائق تعليم اللّغات الأجنبية.

-تعلم اللغة لأغراض محددة.

➤ **المبحث الثالث:** جذور علم اللغة التقابلي في التراث العربي:

-الجاحظ:

-السيوطي:

➤ **المبحث الرابع:** دور اللسانيات التقابلية / علم اللغة التقابلي في الدراسات الحديثة: (Contrastive Linguistics)

➤ **المبحث الخامس:** خصائص اللغة العربية.

➤ **المبحث السادس :** أثراللّغة العربية في اللغة التركية والعلاقة بينهما.

المبحث الأول- البنيوية والتحويلية التوليدية وأثرها في تعليمية اللغات:

1- اللسانيات النظرية الحديثة وتعليمية اللغات:

1-المدرسة البنيوية:

- تمهيد:

تتواصل الشعوب عن طريق اللغة. وهذا دليل على أهميتها، فاللغة وجدت منذ الأزل، ومنذ بدايات الإنسانية. وباللغة والعقل ميّز الخالق الإنسان عن كل مخلوقاته في الكون، لذلك اهتم الإنسان بالبحث عن ماهية اللغة. " إِنَّ التَّحَدُّثَ عَنِ اللُّغَةِ؛ بَدَأَ فِي عُصُورٍ ضَارِبَةٍ جُذُورَهَا فِي أَعْمَاقِ التَّارِيخِ. وَلَكِنَّ كَانَ فِي شَكْلِ تَأْمُلَاتٍ فِلْسَفِيَّةٍ، حَوْلَ نَشْأَةِ اللُّغَةِ، وَأَسْبَقِيَّةِ اللُّغَةِ أَوَّالِ الْفِكْرِ. وَالْعَلَاقَةُ بَيْنَ الدَّالِّ، وَالمَدْلُولِ، وَأَقْسَامِ الْكَلَامِ...¹ وتدلّ البحوث الحديثة؛ على أَنَّ الحضارات الشرقية، قد اهتمت باللغة اهتماماً كبيراً في البقاع المختلفة من العالم. " ففِي الْقَرْنِ الْعَاشِرِ قَبْلَ الْمِيلَادِ، وَذَلِكَ قَبْلَ بَدَايَةِ الْحَضَارَةِ الْغَرْبِيَّةِ، فِي الْيُونَانِ، كَانَتْ بَعْضُ الْأُمَمِ الشَّرْقِيَّةِ؛ قَدْ طَوَتْ مِنْ عُمُرِهَا آلَافَ السِّنِينَ.² ويعدّ اللسان البشري،-ظاهرة طبيعية ذات قوانين وبنية معينة- تناوله بالبحث والتأمل المنهجي، لا الأوروبيون فقط -في عصرنا الحاضر- بل أجيال كثيرة، من الهنود، واليونان، والعرب. " أمّا مَا يُسَمِّيهِ الْغَرْبِيُّونَ بِال (general linguistic) فَهُوَ يُطْلَقُ عِنْدَهُمْ كَمَا قُلْنَا، عَلَى الدَّرَاسَةِ الْمَوْضُوعِيَّةِ، لِلظَّاهِرِ

1- أحمد مومن: اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات، ط2، 2005، الجزائر، ص7.

2- المرجع نفسه ، ص02

اللَّسَانِيَّة، الْعَامَّة مِنْهَا، وَالْخَاصَّة. وَذَلِكَ مِنْ خِلَالِ الْأَلْسِنَةِ، الْخَاصَّة بِكُلِّ قَوْمٍ.¹ على أساس أن اللسانيات هي العلم الذي يدرس اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها.

ويرى عبد الرحمن الحاج صالح² أن الغاية منها هي الكشف عن أسرارها وقوانينها. سواء أكان في مستوى النظام المتواضع عليه، أم في مستوى الكلام، وكيفية تأدية المتكلمين لوحده، وتركيباته في الخطابات (الشفهية، والكتابية). "وَمَقْصُودُهُمُ الْأَسْمَى، هُوَ أَنْ يَصِفُوا آيَاتِ اللِّسَانِ الْوَصْفَ الْعِلْمِيَّ الدَّقِيقَ. وَيَتَحَاشَوْنَ بِذَلِكَ التَّحْدِيدَ التَّحْكُمِيَّ؛ لِلْمَعَايِيرِ اللُّغَوِيَّةِ".³ ولقد ظهرت هذه النزعة الوصفية؛ المجردة من كل تحكم في أوربا، في النصف الأول من القرن العشرين. وكان الغربيون قبل هذا (في القرن التاسع عشر) ينزعون إلى الدراسة التطورية المقارنة للأحداث اللغوية. وأول من ثار على هذه الدراسات التاريخية العقيمة؛ أي عدم اهتمام أصحابها، باللسان ذاته. (وبنيته ووظيفته)، اللغوي السويسري فيردينان دي سوسير (ferdinand de saussure) (ت 1913).⁴

ومن مظهر اللساني الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح: "لَقَدْ تَأَثَّرَتْ صِنَاعَةُ تَعْلِيمِ اللُّغَاتِ؛ أَيْمًا تَأَثَّرَ بِهَاتَيْنِ النَّظَرِيَّتَيْنِ"⁵، التوليدية والبنوية. عندما ظهرت كل واحدة منهما، واستقادت منهما أشياء كثيرة. صار أكثر المنظرين المتخصصين، في تعليم اللغات، ينتبهون إلى ما يقوله اللغويون. واقتنعوا

1- عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ج1، ص 174.

2 - ينظر: عبد الرحمن حاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان. ج01 ص175

3 - المرجع نفسه، ص 174.

4 - فيردينان دي سوسير ولد في جنيف 1857 م ومؤس علم اللسانيات الحديث من خلال مؤلفه الشهير، سنة 1916 محاضرات في اللسانيات العامة. وهو جمع لمحاضراته في جامعة جنيف. ثم تصنيفها وتبويبها في الشكل الذي نعرفه اليوم. ورائد المدرسة البنوية الأوروبية.

5- يقصد البنوية، والتوليدية التحويلية لتشومسكي.

بأهميته في ميادين اختصاصهم. "وهكذا ظهرت في أوروبا وأمريكا، الكثير من المناهج في تعليم اللغات، رُوِيت فيها معطيات البحث اللغوي الحديث".¹

إن اللسانيات النظرية (العامة) تهتم بدراسة الظاهرة اللغوية بجوانبها الشكلية، والوظيفية (بنية اللغة). "فمن هنا؛ فإن عالم اللسانيات النظرية، يُقدّم ثمرةً جُهدِه في الوصف اللغوي، ليُقوم اللسانيُّ التطبيقي، باختيار المنحى التطبيقي؛ الملائم لكلّ بنية، من البنى الموصوفة. وبذا ينطلق من مادة الوصف، ومجال التطبيق، ليُحيل النظرية إلى عملي. وفق منهجٍ علميٍّ دقيقٍ، مضبوطٍ بضوابط العلم، ومُحدّداته".² ويقول أحمد مومن: "حيث ساعد مؤلفه: مُحاضرات في اللسانيات العامة، على تحديد مجرى لسانيات القرن العشرين، والابتعاد بها كلياً؛ عن مناهج اللسانيات، التاريخية".³

"إنّ دي سوسير قد أسس منهجاً شكلياً، تركيبيّاً للغة، يعتمد على آراء وأفكار دوركهايم في كون اللغة ظاهرة اجتماعية اعتماداً على تأثر اللغويين والدارسين وجلّ الباحثين بكل ما جاء في نظرية دي سوسير من مبادئ وأسس، تفرّعت اللسانيات العامة أو اللسانيات النظرية إلى لسانيات متعددة؛ اللسانيات البنيوية، اللسانيات المعرفية، اللسانيات الوظيفية، اللسانيات التوزيعية، اللسانيات التحولية، التوليدية، اللسانيات العرفانية، اللسانيات التداولية، اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات الحاسوبية، وهكذا تولدت كذلك علوم أخرى النص، تحليل الخطاب، الدراسات البينية؛ وغيرها من التخصصات التي

1- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص174.

2- وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمان، دار الجوهرة للنشر و التوزيع ص 11.

-*كتاب "محاضرات أو دروس في علم اللغة العام" أو "محاضرات في اللسانيات العامة" "cours de" اختلفت المصطلحات و الترجمة لعنوان الكتاب على حسب المناطق العربية بين المشرق و المغرب. ومؤلفه المشهور الذي اشتهر به فقد صدر بعد موته بثلاث سنوات: أي سنة 1916م

3- احمد مومن: اللسانيات النشأة و التطور، ص 118، 121.

تشدّ برقبة اللسانيات بكل فروعها؛ وانطلاقاً من الدور الذي أدته مبادئ لسانيات دي سوسير فقد تأسست مدارس لسانية كثيرة، كلّ مدرسة لها مبادئها وخصائصها سنذكر بعضها لعلاقته بمجال بحثنا.

-2- المدرسة الوظيفية وأهم مبادئها: من أبرز منظري هذه المدرسة العالم (أندي

مارتيني (andré Martinet) 1:

يرى أنّ دراسة اللغة هي البحث عن الوظائف التي تؤديها في المجتمع أثناء تواصل أفرادها. وانطلاقاً من هذا المنظور ينبغي تعريف، مبادئ هذه المدرسة المتمثلة في العناوين الفرعية الآتية.

- الوظيفة:

يقوم الاتجاه البنوي الوظيفي على مبدأ أساس، وهو الوظيفة. حيث يدرس اللغة من كافة مستوياتها النحوية، والصرفية، والدلالية. "وَقَدْ شَمِلَتْ نَشَاطَاتُ هَذِهِ الْمَدْرَسَةِ الْمَجَالَاتِ التَّالِيَةَ: الصَّوْتِيَّاتِ الْوُظَيْفِيَّةِ، وَالْأَلْفَبِيَّةِ، وَالتَّارِيخِيَّةِ، وَالتَّحْلِيلِ الْعَرُوضِيِّ، وَتَصْنِيفِ التَّضَادِّ التَّكْنُولُوجِيِّ، وَالْأَسْلُوبِيَّةِ اللَّسَانِيَّةِ الْوُظَيْفِيَّةِ، وَالذِّرَاسَةِ الْوُظَيْفِيَّةِ، الشَّعْرِيَّةِ الْجَمَالِيَّةِ لِلُّغَةِ." 2 ويلي هذا المبدأ مبدأ آخر هو:

¹ (martinet) - ولد سنة 1908 بفرنسا : يرى ان دراسة اللغة هي البحث عن الوظائف التي تؤديها في المجتمع أثناء تواصل أفرادها . ينظر: شفيقة العلوي دروس في المدارس اللسانية الحديثة.

² شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللسانية الحديثة، التنظير، المنهج و الإجراء، مؤسسة كنوز الحكمة ، الجزائر 2013، ص 23.

-**التقطيع** : وهو من أهم المبادئ التي بُنيت عليها اللسانيات الوظيفية؛ المارتينية. وهي الميزة

التي تباين الأنظمة اللسانية البشرية عن التنظيمات التواصلية الأخرى. كلغة الحيوان، والطبيعة، والإشارة، ولغة الصم، البكم. وهو ينصّ على أنّ تحليل الوحدات اللغوية، يتم على مستويين :

-ج-**مستوى التقطيع الأولي** : الذي يؤول إلى الكلمات الدالة ذات المعنى المعجمي (المونيمات (les monèmes) مثل أخذ الطفل الكتاب .

أخذ/ال/طفل / ال/كتاب. (أخذ=مونيم قول/ال=مونيم أداة تعريف/طفل=مونيم اسم./كتاب= مونيم اسم

- **التقطيع الثانوي** : حيث يقوم بتجزئ هذه الكلمات؛ إلى أصغر الوحدات الدالة، ذات المحتوى

الصوتي؛ أي أنّه يُحلّلها إلى الفونيمات (الحروف): (les phonèmes). وبناء على أهميّة التقطيع

بنوعيه خاصة التقطيع الثانوي (الفونيمات) يقول شفيقة العلوي : "إنّ لِهَذَا الْمَبْدَأِ قِيَمَةً لِسَانِيَّةً، لِأَنَّهُ

يَمْنَحُ اللُّغَةَ الْقُدْرَةَ عَلَى التَّعْبِيرِ عَنِ اللَّامْتَنَاهِي مِنَ الْأَفْكَارِ وَالْمَعَانِي الْمُجَرَّدَةِ. بِوَسْطَةِ هَذَا الْعَدَدِ

الْمَحْصُورِ، مِنَ الْفُونِيمَاتِ. (أَي الْأَصْوَاتِ اللَّغَوِيَّةِ أَوِ الْحُرُوفِ). وَهَذَا مَا يُؤَسِّسُ مَفْهُومَ الْاِقْتِصَادِ اللَّغَوِيِّ،

فِي اللِّسَانِيَّاتِ¹. (léconomie lingiustique).

وعلى الرغم ممّا قدّمته لسانيات دي سوسير، فقد تعرّضت للنقد حيث يرى بعض الدارسين أنّ

البنوية قد غالت كثيرا؛ حين أخذت بالاعتباطية المطلقة للأدلة اللسانية. وكذلك الأمر بالنسبة

¹- شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللسانية الحديثة ن ص25

للوظيفيين. فالوظيفة تحدد جزئياً، (على مستوى الفونيم) وليس على مستوى التركيب الجملي الدلالي الأسلوبى العروضي، كما ذكر أعلاه.¹

3- المدرسة الغلوسيماتية: (لويس يلمسلاف² (L. Yelmesev):

تسعى هذه النظرية؛ إلى التخلي عن الدراسة اللغوية المقارنة، والفلسفية. ذات النزعة الأنثروبولوجيا، وتقترح تعويضها بلسانيات علمية مبنية على الأسس الرياضية، والمنطقية؛ لتدرس اللغة، وتفسرها تفسيراً موضوعياً. وتتميز هذه النظرية؛ عن مثيلاتها بالتجريد، والتصنيف والتنظيم. حيث يقول يلمسلاف: "إنها نظرية؛ تهدف إلى إرساء منهج إجرائي، يُمكن من فهم كل النصوص، من خلال الوصف المنسجم والشامل. إنها ليست نظرية بالمعنى العادي لنظام من الفرضيات، بل نظام من المقدمات المنطقية الشكلية، والتعريفات، والنظريات المحكّمة، التي تُمكن من إحصاء كل إمكانات التأليف، بين عناصر النص الثابتة"³ يرى الدارسون أنّ النظرية قد لحقها النقد هي كذلك.

"ولقد بقيت هذه النظرية -رغم ما علق بها من غموض - تتمتع بمكانة عالية، وتحظى باهتمام الباحثين، وبخاصة بعد ظهور اللسانيات الرياضية، والحاسوبية. التي أعادت الاهتمام؛ بالجانب الرياضي، الصوري للغة"⁴ ويفهم من هذا القول أنّ الغلوسيماتيك أو النظرية التوزيعية كان لها الصدى في مجالها؛ إذ رحب بها الكثير من الباحثين لما لها من دور فعال في ظهور الحوسبة ودورها في تعليمية اللغات خاصة اللغة الأجنبية الهدف.

¹ لمزيد الاطلاع ينظر : القاموس اللساني الجديد لعلوم اللسان ،أوزولدوديكرو ، ت، منذر عياشي ،المركز الثقافي العربي ،

بيروت ، 2007، ط2، ص49

² - ولد يلمسلاف سنة 1965-1899 في عائلة تهتم بالعلم. فقد كان والده

³ - أحمد مومن : اللسانيات النشأة والتطور ، ص160

⁴ - المرجع نفسه ، ص 169

-4- مدرسة فيرث 1 الاجتماعية الإنجليزية :

اعتمدت هذه النظرية التي اقترحها فيرث كبديل عن المناهج السائدة في زمنه، لتحليل الظاهرة

اللّغوية على أسس اكتشفها العالم الأنثروبولوجي (مالينوفسكي)*. إذ مصطلح **المقام (the situation)**

context) هو المصطلح الذي عبّر عن أفكاره الأساسية. " كَمَا يُصِرُّ فِيرْث؛ عَلَى اعْتِبَارِ اللُّغَةِ جُزْءًا

مِنَ الْمَسَارِاجِ الدَّلَالَاتِ السَّانِيَةِ، لَا يَكُونُ إِلَّا إِذَا رُبِطَتِ اللَّغَةُ؛ بِالْقَضَايَا الْجَمَاعِيَّةِ.

–السِّيَاسِيَّةُ، وَالْإِنْسَانِيَّةُ، لِلْمُجْتَمَعِ. وَمِنْ هُنَا؛ ظَهَرَ مُصْطَلَحُ السِّيَاقِ، أَوْ مُحِيطُ

الكلام (lecontexte). فاللُّغَةُ إِذَا لَيْسَتْ مُجَرَّدَ إِشَارَاتٍ، وَاصْطِلَاحَاتٍ، وَادِّلَةٍ، بَلْ إِنَّهَا الرَّصِيدُ النَّقَافِيُّ،

وَالْاجْتِمَاعِيُّ، الَّذِي يُسَاعِدُ عَلَى فَهْمِ الْمَعَانِي، ضَمَّنَ مَوَاقِعَهَا²

ثم فى الجهة الأخرى:

5- المدرسة الأمريكية البنيوية :

تميّزت البنيوية الأمريكية بالعلمية والمنهجية. ويعود هذا إلى رائدها بلومفيلد الذي قام بشرح

منهجه في الدراسات اللسانية في كتابه (اللغة Language) وهو أحد ثلاثة لسانين البارزين في

اللسانيات الأمريكية من هذا القرن هما: "فرانز بواز Franz Boaz وإدوارد سايبير Edward Sapir".³

1- يعد **فيرث** 1890-1960 (**firth**) أول من جعل اللسانيات علما معترفا به في بريطانيا. ويعرف بالنظرية السياقية (la théorie de contexte). المدرسة الاجتماعية عند فيرث.

*- لقد استعار فيرث فكرة المقام من هذا اللساني وطوّرها ووضع منهجها. ينظر للاطلاع: موقع: ترجمة اللساني (مالينوفسكي):

<https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A8%D8%B1%D9%88%D9%86%D8%B3%D9%8A%D9%84%D8%A7%D9%81-06-%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A%D9%86%D9%88%D9%81%D8%B3%D9%83%D9%8A>.
2016-05

2- شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللسانية الحديثة ، التنظير ، المنهج و الاجراء، ص31.

*-سايير الذي ولد بين 1884-1939 من الالسنين المحدثين وانشغل باللسانيات و الأنثروبولوجيا و الادب و الفن و الموسيقى أيضا

³ حسنى خالد: مدخل إلى اللسانيات المعاصرة مطبعة انفو فاس، المغرب، ص53

« Sapir والذي يعتبر من أهم روادها. حيث يرى أنّ اللغة "عمل اجتماعي تواصل، وإنتاج تاريخي، واللغة أيضاً تمثيل للتجربة الواقعية، وهو بذلك يقدم تصويراً مادياً للغة، حيث اعتبرها انعكاساً للمحيط"¹ كما يشكل سابير تصوراً بنيوياً للغة وذلك من حيث إنّها بنية، فهي تؤسس قالباً للفكر. ويمكن تلخيص أهم مبادئه في ما يلي:

-1- أهم مبادئ نظرية سابير*:

أ- فرّق سابير بين اللغة الفيزيائية (الكلام) ونظامها المثالي الذي يعدّ (المبدأ الحقيقي، والأكثر أهميةً في حياة اللغة نفسها).² إذ يرى بأنّ اللغة هي وسيلة لتكوين الفكر. ولذلك فهو يصرّ على عدم فصل اللغة عن الثقافة. وأنّ اللغة تصنع الثقافة، والثقافة تصقلها اللغة. ونظراً لأهمية اللغة اهتم سابير بمفهوم الصورة الشكل: (the form) و عوّل عليه في درس اللغة، وتحليلها، فهو بحق مؤسس اللسانيات الصوتية (البنيوية). بالمقارنة مع دوسوسير؛ الذي لم يكن معروفاً في أمريكا في 1921.

ب- بلومفيلد رونالد (R. Bloomfield): تعدّ نظرية بلومفيلد من أهم النظريات اللغوية العلمية التي يمكن استثمارها في عملية تعليمية اللغات وذلك أنّها تعتمد على المثير والاستجابة. أي اعتماده على الاتجاه السلوكي. "كان المعتقد عند البنيويين السلوكيين أمثال واتسن Jon Weston أنّ اللغة عبارة عن مجموعة عادات صوتية تتكيف بمثيرات البيئة وإن متكلم اللغة يستمع إلى جملة معينة أو يشعر بدافع معيّن فتستثار فيه استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير بل ترتبط فقط بالمثيرات."³ وهذا التصور يستند له بلومفيلد في تحليل ميكانيزم الكلام في كتابه

¹ حسني خالد: مدخل إلى اللسانيات المعاصرة مطبعة انفو فاس، المغرب، ص55

² - المرجع نفسه ، ص35.

³ - حسني خالد: مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، ص63

(الكلام) حيث يقول: "إنّ الخطوة الأولى في دراسة اللغة او الحدث الكلامي هي أن نعتبرها صورة من السلوك الجسماني فكما يمكن فهم هذا السلوك من خلال ظروف تلابسه كذلك يمكن فهم الحدث الكلامي"¹ ولشرح هذه النظرية عمد بلوفيلد إلى قصته المشهورة (جيل وباك JILL/JAK)²

إنّ أهم ما يميّز نظرية بلومفيلد؛ هو إهماله للمعنى وتكرّره له؛ "ذَلِكَ لِأَنَّ أَيَّ تَحْلِيلٍ، مَهْمَا أُوتِيَ مِنَ الدِّقَّةِ، لَنْ يَسْتَطِيعَ الْوُصُولُ إِلَى تَحْلِيلٍ وَصْفِيٍّ شَكْلِيٍّ لِللِّسَانِ الْبَشَرِيِّ. فَهُوَ يُرْجَى الْجَانِبِ الدِّلَالِيِّ، وَلَا يُلْغِيهِ مُطْلَقًا، حَتَّى تَتَوَفَّرَ الشُّرُوطُ الْكَفِيلَةُ بِدِرَاسَتِهِ، دِرَاسَةً عِلْمِيَّةً مِثَالِيَّةً."³

إلا أنّ هذه النظريات التي أطلق عليها اسم (البنوية) (Structuralisme). كان اهتمامها بالبنية اللغوية، بينما أهملت وتجاهلت الجانب الهام من الدراسة. الخاص بالظواهر المتعلقة بالقدرة على الكلام التي منحت للإنسان على الكلام. "كَمَا تَنَاسَتْ مِنْ ثَمَّ؛ أَنَّ النِّظَامَ الْبَاطِنِيَّ لِللِّسَانِ، لَا يُمَكِّنُ أَنْ تَعْرِفَ أَسْرَارَهُ بِعَمَلِيَّةٍ وَصْفِيَّةٍ مُجَرَّدَةٍ فَقَط. فَإِنَّ هَذَا مِنْ قِبَلِ التَّشْخِصِ، وَالتَّصْنِيفِ لَيْسَ غَيْرَ. فَلَا بُدَّ إِذَا مِنْ أَنْ يَتَجَاوَرَ اللَّغَوِيُّ الْوَصْفَ وَالتَّصْنِيفَ، إِلَى مَا هُوَ أَهَمُّ مِنْ ذَلِكَ، وَهُوَ بِنَاءُ الْمُثَلِّ وَالْأَنْمَاطِ الصُّورِيَّةِ. الَّتِي تَكُونُ كَالْتَّمَثِيلِ وَالتَّقْدِيرِ لِلْمُثَلِّ الْخَفِيَّةِ. (وَهِيَ غَيْرُ ثَابِتَةٍ فِي اللَّفْظِ) وَهِيَ تِلْكَ الْأُصُولُ الْإِلَهِيَّةُ، الَّتِي يَكْتَسِبُهَا الطِّفْلُ عَلَى مَرِّ الْأَيَّامِ، بِمُمارَسَاتِهِ لِلْغَةِ أَبَوِيهِ وَمُحِيطِهِ. فَتُمْكِنُهُ بَعْدَ الْحُصُولِ عَلَيْهَا تَدْرِيجِيًّا، مِنْ الْفَهْمِ وَالْإِفْهَامِ."⁴ ولعلّ أبرز من لفت اللغويين الغربيين، إلى نواقص النزعة الوصفية، الباحث الأمريكي نُوَام تشومسكي⁵ (Avran Noam Chomsk) الذي أضافت تعديلات مهمة

1 - المرجع نفسه، ص 63

2 - ينظر حسني خالد: مدخل إلى اللسانيات المعاصرة.

3- المرجع السابق ، ص 38

4- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 175.

5* أفرام نعوم تشومسكي لغوي امريكي ولد سنة 1928م غيّر جذريا اتجاه اللسانيات الوصفية في سنة 1957 بصور مؤلفه الشهير (البنى التركيبية) (syntactic structure)معلنا بذلك عن منهج جديد لدراسة اللغة ،اطلق عليه اسم القواعد التحويلة التوليدية .(ينظر احمد مومن ، اللسانيات النشأة و التطور).

جدا على النظريات السابقة؛ حيث اختلف مع مبادئ هاريس وبلومفيلد وقد ظهر هذا الاختلاف جلياً في كتابه (التركيب النحوية) "حيث ظلَّ مُتَمَسِّكاً بِمَوْقِفِهِ، الَّذِي يَتَلَخَّصُ فِي ضَرُورَةِ الْاعْتِمَادِ عَلَى الطَّرِيقَةِ الشَّكْلِيَّةِ، فِي دِرَاسَةِ فُنُولُوجِيَا أَيْ لُغَةٍ، وَنَحْوَهَا، دُونَ الرُّجُوعِ إِلَى الْجَوَابِ الدَّلَالِيَّةِ".¹

ومن أهم مبادئ نظرية تشومسكي ودورها في تعليمية اللغات : لقد سيطرت هذه النظرية على ميدان الدراسات اللسانية الأمريكية، وغيرها من بين 1975 و1985 بل حتى نهاية القرن العشرين، حتى اعتبر النصف الثاني من القرن العشرين بعصر النحو التوليدي التحويلي. حيث أنه حاول اكتشاف مبادئ كلية تحكم بنية اللغة واستعمالها. وفي فهم خصائص العقل البشري النوعية. "وبذلك تحوّل الاهتمام من دراسة السلوك اللغوي الفعلي إلى دراسة نسق المعرفة اللغوية المكتسبة وتمثيلها الداخلي في الذهن" أي أصبح الهدف هو اكتشاف التمثيلات الذهنية التي تمكّن من غنتاج الكلام وفهمه. والبحث عن القواعد التي تربط وقائع الكلام الفيزيائية بهذه التمثيلات الذهنية التي تتميز بالتجريد.²

كما أنّ موضوع النظرية اللسانية في النحو التوليدي هو: "المتكلم المستمع المثالي الذي ينتمي إلى مجموعة لسانية متجانسة، ويعرف لغته جيداً، والغنجاز الفعلي يطبق هذه المعرفة. وان نميز بين عنصرين : القدرة (La compétence) هي المعرفة المستنبطة التي يمتلكها كل متكلم - مستمع لغته - أي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للفرد إنتاج الجمل وتأويلها (فهمها) في لغته الأم.

¹ - د. أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، ص 112.

² * ينظر: حسني خالد: مدخل إلى اللسانيات المعاصرة.

الأداء (La performance) الاستعمال الفعلي للغة داخل مقامات وأحوال ملموسة. فالإنسان قادر على إنتاج العديد من الجمل المتناهية بواسطة عدد محدود من القواعد ومن المفردات اللغوية، التي تشكل إنجاز الفرد الكلامي.¹ إضافة إلى مصطلحات كثيرة في هذه النظرية كالبنية العميقة والسطحية. وهذا يلعب دورا هاما في تعليم قواعد اللغة النحوية؟، خاصة في بنية الكلام وتنظيم الجملة.

ثم ظهرت الاتجاهات اللسانية المعاصرة؛ والتي لعبت دورا هاما في تعليمية اللغات وأهمها:

-6- اللسانيات الحاسوبية:

اللسانيات الحاسوبية تصور نظري، ترى الحاسوب كعقل بشري، وتحاول استكناه العمليات العقلية، والنفسية التي يؤديها العقل، عندما ينتج اللغة، ويفهمها ويدركها. "وَلِذَلِكَ يَنْبَغِي أَنْ نُوصِّفَ لِلْحَاسُوبِ؛ النِّظَامَ اللُّغَوِيَّ نَوْصِيفًا دَقِيقًا، يَسْتَنْفِدُ الْمُشْكِلَاتِ اللُّغَوِيَّةِ. (السِّيَاقُ، وَالْعَوَامِلُ الَّتِي تَتَدَخَّلُ فِي إِنتَاجِ الكَلَامِ ، إلخ)"². ويقول نهاد الموسى: "وَيُنَظَّمُ اللِّسَانِيَّاتِ الحَاسُوبِيَّةِ مُكَوَّنَاتٍ، أَحَدُهُمَا تَطْبِيقِي وَالْآخَرُ نَظَرِي. أَمَّا التَّطْبِيقِي؛ فَأَوَّلَى عِنَايَتُهُ بِالنَّاتِجِ الْعَمَلِيِّ، لِنَمْدَجَةِ الاسْتِعْمَالِ الْإِنْسَانِي لِلُّغَةِ، وَهُوَ يَهْدَفُ إِلَى إِنتَاجِ بَرَامِجٍ ذَاتِ مَعْرِفَةٍ بِاللُّغَةِ الْإِنْسَانِيَّةِ. وَهَذِهِ الْبَرَامِجُ مِمَّا تَشْتَدُّ الْحَاجَةُ إِلَيْهِ، مِنْ أَجْلِ تَحْسِينِ التَّقَاعُلِ، بَيْنَ الْإِنْسَانِ وَالْآلَةِ. وَأَمَّا النَّظَرِيُّ (أَوِ اللِّسَانِيَّاتِ النَّظَرِيَّةِ)؛ فَتَتَنَاوَلُ قَضَايَا فِي

¹ -ينظر: حسني خالد: مدخل إلى اللسانيات المعاصرة

² - مقال وليد العناتي: الدليل نحو بناء قاعدة بيانات للسانيات الحاسوبية العربية، جامعة البتراء الأردنية الخاصة، ص85.

اللِّسَانِيَّاتِ النَّظَرِيَّةِ، تَتَنَاولُ النَّظَرِيَّاتِ الصُّورِيَّةِ، لِمَعْرِفَةِ اللُّغَوِيَّةِ، الَّتِي يَحْتَاجُ إِلَيْهَا الْإِنْسَانُ، لِتَوَلِيدِ اللُّغَةِ وَفَهْمِهَا¹

وأُسهمت في وضع برامج تعليمية (كبرامج تعليم النحو، الصرف، النصوص، تعليم الأصوات) مما يسهّل عملية التعليم للغة الأم أو الهدف.

7- اللِّسَانِيَّاتِ الرَّيَاضِيَّةِ: (la linguistique mathématique)

وهي من اللِّسَانِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ، الَّتِي تَهْتَمُ بِالْعَلَاَقَاتِ الرَّقْمِيَّةِ. "وَتُعَدُّ اللِّسَانِيَّاتُ الرَّيَاضِيَّةُ مِثَالاً لِلِّسَانِيَّاتِ الْجَبْرِيَّةِ، إِذْ تَقُومُ تَحْلِيلَاتُهَا عَلَى اسْتِخْدَامِ الرُّمُوزِ، وَالصِّيَاغَةِ الرَّيَاضِيَّةِ، لِأَشْكَالِهَا. وَهِيَ نَتِيجَةُ لِلتَّقَدُّمِ التِّكْنُولُوجِيِّ، الَّذِي أَفْرَزَهُ حَقْلُ الْبُحُوثِ الْعِلْمِيَّةِ."²

2- اللِّسَانِيَّاتِ التَّطْبِيقِيَّةِ (Applied Linguistics) وتعليم اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ

لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا:

اللِّسَانِيَّاتِ التَّطْبِيقِيَّةِ هِيَ الْمَنْهَجُ الْعِلْمِيُّ الَّذِي يَحَاوِلُ الْإِفَادَةَ مِنْ مَعْطِيَّاتِ اللِّسَانِيَّاتِ النَّظَرِيَّةِ، وَتَوْظِيفِ أُسُسِهَا الْمَعْرِفِيَّةِ فِي مَجَالَاتِ تَطْبِيقِيَّةٍ مُتَعَدِّدَةٍ أَهْمَا تَعْلِيمِ اللُّغَاتِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا. وَيَقُولُ وَلِيدُ الْعِنَاتِي: "إِذْ إِنَّ أَيْ مُحَاوَلَةَ تَعْلِيمِ اللُّغَاتِ لَا بَدَّ أَنْ تَسْتَنْدَ إِلَى وَصْفٍ دَقِيقٍ لِبْنِيَّةِ اللُّغَةِ الْهَدَفِ، وَطَرَائِقِ تَرْكِيبِهَا، وَقَوَاعِدِهَا الصَّوْتِيَّةِ وَالصَّرْفِيَّةِ، وَمَحَدَّدَاتِهَا الْمَعْجَمِيَّةِ الَّتِي تَعْتَمِدُهَا فِي ضَبْطِهَا الْذَاتِي الْدَاخِلِي."

¹- نهاد الموسى : نحو توصيف جديد في ضوء اللِّسَانِيَّاتِ الْحَاسُوبِيَّةِ ، ط1، المؤسسة العربية للدراسات و النشر بيروت 2000، ص 22.

²ينظر: شفيقة العلوي: بحوث في المدارس اللِّسَانِيَّةِ الْحَدِيثَةِ ، ص 72.

وهذا الوصف العلمي الدقيق تتكفل اللسانيات النظرية بفروعها المختلفة بتقديمه.¹ نستنتج من هذا القول أنّ اللسانيات النظرية تقدّم ثمرة جهد في الوصف اللغوي؛ ليقوم اللساني باختيار المنحى التطبيقي الملائم لكل بنية من البنى الموصوفة. أي من الوصف إلى مجال التطبيق.

كما تتمثل مصادر اللسانيات التطبيقية في أربعة أصول ومنابع أخرى وهي: "اللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية وعلوم التربية...."² فهذا العلم بمثابة جسر يربط قنوات علمية متنوعة، وذو أنظمة متعددة، تستثمر نتائجها أي هذه الأنظمة في تحديد المشكلات اللغوية ووضع الحلول المناسبة لها. غير أنّها اهتمت وغلب عليها كثيرا تعليم اللغات مما دفع بعضهم إلى تسميته اللسانيات التعليمية أو علم اللسان التعليمي³. وتشمل غير التعليمية مجالات كثيرة منها: الترجمة والتخطيط اللغوي وصناعة المعاجم ، وأمراض الكلام وعلاجها. وسنتعرّض إلى المجال الذي يهتما في بحثنا هذا وهو التعليمية.

1- التعليمية:

أ- تحديد المقابلات المصطلحية:

ظهرت التعليمية كمصطلح جديد مواكب للتطورات الحضارية الحاصلة في حقل التعليم واكتساب المعارف العلمية، ويرجع أصل مصطلح التعليمية إلى الاشتقاق الإغريقي

¹ - وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص11

² - المرجع نفسه، ص13

³ - وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ص39

(Didactikos) الذي جاء من الأصل (Didaskein). وهو يدلّ على مجرد «تعلّم»

» **Enseignement** وتكوين.¹ ولعلّ ربط اللسانيات بالتعليمية؛ يعود إلى أنّ كل المواد التي تعدّ

أرقى وسيلة للتواصل الإنساني في كل مجالات الحياة، وأمّا اللسانيات؛ فهي الحقل العلمي الذي يهتم

بدراسة اللغة من كل مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والتداولية والعرفانية؛ ولا تظهر

أهمية اللسانيات كعلم قائم بذاته؛ ولعلّ أفضل ميدان للتجريب هو التعليم، لذلك ربطت اللسانيات

بالتعليمية لاستفادة التعليم من علم اللسانيات بكل فروعها.

ويعود الأصل في مصطلح اللسانيات التعليمية إلى المصطلح الغربي (LA DIDACTIQUE DES

LANGUES)؛ ويقابل هذا المصطلح (تعليمية اللغات)، أو (تعليمية)، ومن هذه المزيج من

المصطلحات التي تتفق كلّها على (تعليمية اللغات) ؛ يمكن استثمار هذا الحقل في تعليم اللّغات

الأجنبية، كما هو الحال في تعليمية اللّغة الأم.

وانطلاقاً من مصطلح اللسانيات التعليمية؛ أو تعليمية اللغات يمكن تحديد عناصر العملية

التعليمية التعليمية المتمثلة في المعلم، المتعلم، المادة المعرفية. أو بما يعرف بالمثلث الديدانكتيكي.

ب-مجالاتها:

تتمثل مجالات التعليمية في ميادين شتّى.

أولها: قطاع التعليم.

ثانيها: قطاع التكوين المهني.

¹ يُنظر: Hachette, Le dictionnaire du Français, Ed. ENAG, Alger, 1992, p.494.

ثالثها: القطاع الإداري .

رابعها: القطاع الاقتصادي.

هذه هي المجالات ومايهمّ حثنا هو قطاع التعليم.

تتسع دائرة اللسانيات التعليمية، وتتعمق عبر جذور تاريخية، ونظرية. لتضم أفكاراً من

تحليل النظم **analysis System** التي لا يتسنى لأحد أن ينكر انتسابها إلى البنية التي سندرسها

في النظرية اللغوية، وإلى نظرية النمذجة السلوكية (**Social and behavioural modelling**

theory)، ومن البحوث التي أجريت على فاعلية المعلم، ومن الناحية التاريخية. يلاحظ أن بعض

جوانب اللسانيات التعليمية، مشتقة من علم النفس (اللسانيات النفسية)، ومن التربية، بل وحتى من

علم الاجتماع (اللسانيات الاجتماعية)¹. وعلى هذا الأساس؛ فاللسانيات التعليمية تستمد أفكارها،

ومعطياتها، ونظرياتها، وكل ما يساعد على فهم التعليم، أو التدريس. وما يجري في الأقسام

المدرسية، التي تدرس مختلف اللغات. لأنها تجد ضالتها في كل مجال يضطلع بموضوع اللغة

بالإضافة إلى بعض القضايا، وكون أن الترجمة عصبها هو اللغات. وكل مايسهل العبور من لغة

إلى أخرى: إذ المشترك بينهما هو كل ما تستثير به الترجمة من الدراسات التقابلية التي تُجرى على

مختلف اللغات. وما تقبل عليه اللسانيات التعليمية من التأمل في العلاقات الكائنة بين اللغة الأم

واللغات الأجنبية.

-2- علاقة التعليمية باللسانيات النفسية:

¹ - ينظر مقران يوسف: المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر.

أثبتت الأبحاث والدراسات اللغوية والنقدية أنّ بين اللسانيات التعليمية، وعلم النفس علاقة وطيدة حيث « يطبق مبادئ علم النفس وقوانينه على ميدان التربية والتعليم؛ لحلّ ما يقوم في هذا الميدان من مشكلات وصعوبات كضعف التلاميذ في تعلّم اللغات، أو في تدريس القراءة للمبتدئين بالطريقة الكلية، أو الجمع بين الحسنيين. في مرحلة الدراسة الثانوية أو في تدريس العلوم؛ على صورة علوم عامّة. كما يطبق مبادئ عمليّة التعلّم وقوانينها، على تدريس الموادّ المختلفة كالحساب، والرسم، والقراءة، واللغة . وعلم النفس التربويّ، بمفهوميّ الحديث؛ لا يقتصر على أن يستعير من علم النفس النظريّ ما يصل إليه من نتائج، ومبادئ تُفِيده في حلّ مشكلات التربية والتعليم، بل يصوغ بنفسه ولنفسه مبادئ سيكولوجية، يحتاج إليها فيه. ويظهر أنّه من نتيجة تداخل اللسانيات مع هذه المشكلات»¹

وبناء على تداخل اللسانيات؛ مع علم النفس. نشأ فرع جديد؛ ينسب أحيانا إلى اللسانيات، وأحيانا أخرى، إلى علم النفس وهو اللسانيات النفسية (أو علم النفس اللغوي). حيث يدرس هذا الفرع "الظاهرة اللغوية، بوصفها سلوكًا، يُمكن إخضاعه للدراسة، باستخدام الأساليب النفسيّة المختلفة".²

ومن وجهة العالم كوردنر (Corder) *³: فإنّ مدارّ اهتمام اللسانيات النفسيّة؛ هو تقديم وجهة نظر في العمليّات النفسيّة التي تحدث عندما ينتج الإنسان اللغة، أو يفهمها. وهذا ما يُعرف بفحص الكفاية

¹ - مفران يوسف: المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر ، ص 27

² - جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللغة و المرض العقلي ، سلسلة عالم المعرفة، العدد 145 ، الكويت، ص: 16

*

Stephen Pit Corder (6 October 1918 - 27 January 1990)¹ generally known as Pit Corder, was a professor of applied linguistics at Edinburgh University, known for his contribution to the study of error analysis. He was the first chairman of the British Association for Applied Linguistics, 1967-70,^[1] and was instrumental in developing the field of applied linguistics in the United Kingdom.^[2] الموقع: https://en.wikipedia.org/wiki/Pit_Corder. بتاريخ: 2016-1905 الساعة: 15:25.

اللُّغَوِيَّة. كَمَا أَنَّهُ يَبْحَثُ فِي كَيْفِيَّةِ اكْتِسَابِ الْإِنْسَانِ لِهَذِهِ الْمَلَكَةِ، الَّتِي تُعْرَفُ بِدِرَاسَةِ الْاِكْتِسَابِ
اللُّغَوِيِّ.¹

وخلصة القول أنّ اللّسانيات النفسية ينصب اهتمامها، على دراسة عمليتي الاكتساب،
والأداء اللغويين. وكلّ ما يرتبط بهما من آليات فكرية، ومعرفة متنوعة. واتباعاً لمبادئ كل من
المدرستين السلوكية، والمعرفية.

المبحث الثاني: نظريات التعلّم ودرها في تعليم اللّغة والناطقين بغيرها: - تمهيد:

1- النظريات النفسية: تمثّل هذه النظريات مدارس متعددة ومختلفة، نذكر منها ما يهم مجال
بحثنا:

أ- المدرسة السلوكية: (Béhaviourisme):

سيطرت هذه المدرسة على الدّراسات النفسية، حتى الخمسينات من هذا القرن. وما زالت آراؤها
سائدة في كثير من المجالات التربوية، وطرق التدريس. وقد أسّسها عالم الحيوان الأمريكي
watsson حيث تمّ الإعلان عنها في بيان أصدره سنة 1912. حيث إنّ "السُّلُوكُ الْمُلَاحَظُ الْقَابِلُ
لِلْقِيَاسِ -الَّذِي يُمَكِّنُ إِخْضَاعَهُ لِلتَّجَرِبَةِ- هُوَ الْوَحِيدُ الَّذِي تَعْتَرَفُ بِهِ وَتَتَعَامَلُ مَعَهُ، أَمَّا مَا يَدُورُ فِي

¹- وليد العناتي : اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها ، ص 73.

الإطار الفكري المعرفي، الذي يتحكم في هذا السلوك الظاهر. فلا تلقى السلوكية له أيّ بَالٍ وأهمية¹. ويقوم الخطاب التنظيري للسلوكية، على أعمال واطسون، وبافلوف، وسكينر، في النموذج السلوكي المعروف : المثير، والاستجابة، والثواب والعقاب، المترتب عليه.

كما تشمل النظرية السلوكية النظريات الارتباطية، والنظريات الوظيفية من مثل:

ب- نظريات الارتباط لثروندايك2 (Connexionisme)

تقوم هذه النظرية على مبدأ الارتباط بين الموقف، والاستجابة؛ واستثمارا لهذه النظرية في مجال التعليم يمكن عرض بعض المبادئ باختصار.

ج- مبادئ التعلم عند بافلوف (Pavlov):

"تنص هذه النظرية على أنّ التعلم يحدث نتيجة وجود مُثير. يُؤدّي إلى حدوث استجابة، تُؤدّي إلى التعلم. لذلك تُسمّى هذه النظرية نظرية التعلم الشرطي. إذ لا بدّ من اشتراط وجود المُثير، لكي يحدث التعلم لدى الفرد³. وهذا ما يحدث فعلا بين المعلم والمتعلم داخل قاعة ادرس. بحيث إنّ إثارة السؤال هو إثارة للإجابة، والتحفيز عليها.

2- النظريات الوظيفية: (Théories fonctionnelles):

1- ولید العناتي : اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها ، ص24.
2- لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية ،معهد الأدب و اللغة، جامعة بشار ، ص12.
3- لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص 12.
clark Leonard Hull:-كلارك ليونرد هيل (1848-1952) عالم سلوكي أمريكي

تتعلق هذه النظرية من نسبتها إلى الوظيفية وهي جزء من النظرية السلوكية لكنّها تختلف عن النظريات الارتباطية، إذ إنّها لا تكتفي بإقامة علاقة بين المثير، والاستجابة، بل تضمن بعض المفاهيم المعرفية؛ مثل التفكير في السلوك. ومن أبرز نظرياتها :

أ-نظرية الحافز للعالم هل (Hull):

" وَضَّحَتْ هَذِهِ النَّظَرِيَّةُ؛ التَّعْلِيمَ عَمَلِيَّةً مُتَدَرِّجَةً وَمُتَزَايِدَةً، يَتِمُّ فِيهَا رِبْطُ الْمُثِيرِ بِالاسْتِجَابَةِ، وَذَلِكَ بِالانتِقَالِ مِنَ البَّسِيطِ إِلَى المُرَكَّبِ. وَتَتَدَخَّلُ عَوَامِلٌ، تُشَجِّعُ الكَائِنَ الحَيَّ، عَلَى التَّعَلُّمِ كَقُوَّةِ العَادَةِ، وَالتَّكْيُفِ مَعَ البِيئَةِ، بِطَرِيقَةٍ تَسْمَحُ بِالْعِيشِ ¹. لذلك تتدخل الحوافز الأولية مثل الجوع والعطش..وعندما يظهر الحافز فإنَّ الكائن يقوم بالأعمال للاستجابة لذلك،" فإذا تمَّ التعزيز حدث التعلُّم والتكيُّف ².

ب-النظرية الإجرائية لسكينر. * (Skinner) Théories opérationnelles

"يُمَيِّزُ سكينر بين نمطين من الاستجابة :

¹ - لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص14.

* عالم ومفكر ونفساني أمريكي (1905-1990) تأثر بأعمال بافلوف* Burrhus Frederic Skinner-

Burrhus Frederic Skinner est un psychologue et un penseur américain. Fondateur du comportementalisme radical, il a été fortement influencé par les travaux d'Ivan Pavlov et ceux du premier comportementaliste John Watson. Il a été élu par ses pairs comme l'un des psychologues les plus importants du xx^e siècle et aussi comme l'un des scientifiques les plus influents de ce siècle.

نقلا عن الموقع: https://fr.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Frederic_Skiner#Biographie. التاريخ: 2016-05-19-
التوقيت: 16:24.

² - لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص14

- استجابات تحدث كردة فعل لمثير محدد؛ مثل البكاء الناجم عن تقطيع البصل .

- استجابات تحدث دون وجود مثير محدد، ويطلق عليها اسم الإجراءات (opérants) ومن الأمثلة على هذا؛ قيادة السيارات، أو ركوب الدراجة، أو المشي على الأقدام. فهذه كلها إجراءات متشابهة تهدف إلى بلوغ مكان ما، لا تستدعي افتراض وجود مثير يحدثها. والافتراض بأن السلوك يمكن أن يحدث تلقائياً، هو الأساس الذي قامت عليه النظرية الإجرائية.¹ "و الجدير بالذكر أن المفهوم الثاني الذي قامت عليه نظرية سكينر؛ "هو مفهوم التعزيز، ونعني به، كما رأينا الاستجابات بالمكافأة، أو تخفيضها بالعقاب"²

بالإضافة إلى مبدأ تمايز الاستجابات. "ويعني سكينر أن الاستجابات، في بداية الأمر تكون متشابهة غير متميزة؛ عن بعضها البعض، غير أن التعزيز؛ يمكن الفرد من تمييز الاستجابات، وتصنيفها."³

ولعل من أبرز اهتمامات (سكينر)، التي حظيت بالكثير من المناقشة، والجدل؛ موضوع السلوك اللغوي، وأهميته في فهم التعلم الإنساني. والنقطة الأساس، في هذا النوع من التحليل السلوكي؛ هي أن الأصوات اللغوية، تثبت وتُعزز مثل غيرها من جوانب السلوك الأخرى. والجدير بالذكر؛ أنه لم يكن لدى المنظرين السلوكيين، نظرية خاصة بالتعلم اللغوي. إلا أنهم كانوا يطبقون مبادئ تعلم السلوكية على تعلم اللغة.⁴

1- المرجع نفسه، ص14

2- المرجع نفسه، ص 14

3- د. نايف خرما، د علي حجاج : اللغات الأجنبية، عالم المعرفة، العدد 126، الكويت، ص-58-59.

4 - ينظر المرجع نفسه، ص 58-59

ويمكن القول بعد كلّ ما ذكرنا: إنّ السلوكيين؛ نظروا إلى تعلّم اللّغة شكلا باعتبارها شكل من أشكال التعلّم الأخرى. فأهملوا الجانب المعرفي، والعقلي للإنسان. ممّا أثار السخط على نظريتهم التي كانت سببا في ظهور نظريات أخرى، حاولت التشكيك، وزعزعة مفاهيم السلوكية، وتنظيراتها. إذ ركزت هذه النظريات الجديدة على سכולوجية التفكير، ومشاكل المعرفة، والإدراك، والشخصية. من أبرز ماتفرّع عنها أو استجدّ منها نذكر:

-3- النظرية المعرفية:

يمثّل الاتجاه المعرفي أهمّ الاتجاهات الحديثة، في علم النفس حيث ظهرت النظريات المعرفية في النصف الأول من هذا القرن؛ كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك. تلك المتمثلة في النظريات الميكانيكية، والترابطية (السلوكية). "إِذْ أَخَذَتِ النَّظَرِيَّاتُ الْمَعْرِفِيَّةُ تُرْكَزُ اهْتِمَامَهَا الْأَوَّلَ عَلَى سِيكُولُوجِيَةِ التَّفَكِيرِ، وَمَشَاكِلِ الْمَعْرِفَةِ بِصُورَةٍ عَامَّةٍ. وَعَلَى حَلِّ الْمَشْكِلاتِ، وَعَلَى الْإِدْرَاكِ، وَالشَّخْصِيَّةِ، وَالْجَوَانِبِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ، فِي التَّعَلُّمِ. وَفِي الْوَقْتِ الَّذِي كَانَتْ النَّظَرِيَّاتُ الْإِجْرَائِيَّةُ، تُرْكَزُ عَلَى تَعَلُّمِ الْأَجْزَاءِ، كَانَتْ النَّظَرِيَّاتُ الْمَعْرِفِيَّةُ تُرْكَزُ عَلَى الْكُلِّيَّاتِ، الَّتِي تَتَسَامَى عَلَى الْمَجْمُوعِ، الْكُلِّيِّ لِلْأَجْزَاءِ".¹ وعلى هذا الاعتبار يمكن استثمار بعض مبادئ النظريات المعرفية في التعليمية، ومن أبرز هذه النظريات التي أدّت دورا في حقل التعليمية نذكر مايلي:

أ- النظرية الجشطالطية: * 2: (Théorie Gestalt)

¹ نايف خرما، د علي حجاج : اللغات الأجنبية ،عالم المعرفة ، العدد126، الكويت ص59
² (gestaltisme (geotaltisme) nom masculin de l'allemand Gestalt , structure).
*Synonyme :théorie de la forme..

تعتمد هذه النظرية اعتماداً كلياً على الإدراك. وعلى إعادة التنظيم الذي من شأنه أن يصنّف الشيء، الذي يُراد تعلمه. "حيث يَنْطَوِي التعلّم الحقيقي عَلَى الاستبصارِ فَقَط، وَيُمْكِنُ نَقْلُهُ إِلَى مَوَاقِفَ تَعَلُّمٍ جَدِيدَةٍ، وَيَحْتَفِظُ بِهِ فَتْرَةً أَطْوَلَ كَثِيرًا مِنْ تِلْكَ المَوَادِّ الَّتِي يَتِمُّ تَعَلُّمُهَا، عَنْ طَرِيقِ الحِفْظِ، وَالاستظهارِ فَقَط".¹ ومن هذا المنطلق؛ يمكن استخلاص نتيجة مفادها أنّ الثواب، والعقاب ، لا لزوم لهما لحدوث مثل هذا التعلّم.

ب- النظرية البنائية لبياجيه2: (constructivisme)

إذا كان التعلّم عند السلوكيين ينجم عن التدريب المعزّز فإنّ بياجيه يصرّ على أنّ التعلّم الحقيقي، هو التعلّم الذي ينشأ عن التأمل والتروي؛ حيث إنّ التعزيز في رأيه: "لَا يَأْتِي مِنَ البِيئَةِ،

*مدرسة الجشطالت من المدارس التي اهتمت بدراسة علم النفس ولها دراسات هامة في علم النفس ويعود الفضل إلى مدرسة الجشطالت في الاهتمام بدراسة قوانين الإدراك، وتوصلت إلى قانونه الأساسي وهو أن "الكل أكبر من مجموع أجزائه" فأنت حين تقرأ كلمتي (باب)، (أب) وهما مؤلفتان من نفس الحروف فأنت لا تدركهما كحروف منفصله وانما كوحدة كلية، زد على هذا الأساس أمكن التوصل إلى القوانين الأخرى للإدراك.

1 - د نايف خرما: د علي حجاج : اللغات الأجنبية ، ص-60

2-ويطلق عليها كذلك النظرية المعرفية التكوينية . جان بياجيه (بالفرنسية: (Jean Piaget 1896-1980 كان الابن الأكبر للسويسري آرثر بياجيه والفرنسية ربيكا جاكسون. كان عالم نفس وفيلسوف سويسري وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية. أنشأ بياجيه في عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية فيجنيف وترأسه حتى وفاته في عام 1980. يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس.(ويكيبيديا، الموسوعة الحرة).يوم:2016-05-19 التوقيت: 23:08.

• Piaget, Jean (1896-1980) Célèbre psychologue suisse. Après des études de biologie et de zoologie, il complète sa formation en étudiant la psychologie. Il fonde en 1955 le Centre international d' épistémologie génétique afin de favoriser le développement des connaissances, notamment en ce qui concerne l'enfant. Selon ses théories, l'enfant passe par différentes phases de développement, la phase sensori-motrice entre 0 et 2 ans pendant laquelle l'enfant acquiert sa motricité et l'appréhension des objets physiques, la phase préopératoire (entre 2 et 4 ans), la phase opératoire concrète (entre 4 et 11 ans), deux périodes pendant lesquelles l'enfant appréhende des problèmes abstraits, et enfin la phase d'équilibre entre 11 et 15 ans pendant laquelle l'enfant accède au raisonnement logique. Il a aussi mis en évidence la liaison entre le développement psychogénétique et l'enseignement et demeure malgré de nouvelles théories contradictoires, un pionnier de la psychologie du développement. Ouvrages :

le Langage et la pensée chez l'enfant (1924) ;

- la Naissance de l'intelligence chez l'enfant (1936) ;

كَنُوعٍ مِنَ الْحَلَوَى عَلَى سَبِيلِ الْمِثَالِ، بَلْ إِنَّ التَّعْزِيزَ يَنْبَغُ مِنْ أَفْكَارِ الْمُتَعَلِّمِ، دَاتِهِ ¹ وهذه إشارة واضحة إلى تفعيل دور المتعلّم من إشراكه في العملية التعليمية التعليمية.

-4- دور نظريات التعلّم في تعلم اللغات :

يعدّ الاتجاهان؛ السلوكي، والمعرفي من أهم الاتجاهات، التي تأثرت بهما عملية تعليم اللغات، وخصوصا اللغات الأجنبية. الأمر الذي انجر عنه ظهور طرائق للتدريس. التي نحاول دراستها فيما تبقى من البحث.

يتّضح جليّا من كلّ ما أوردناه؛ أنّ السلوكيين، لم يفرّقوا بين تعلّم اللّغة، واكتساب أي مهارة أخرى؛ لأنّهم. " لا يفترضون أي مواهب داخلية معقدة أكثر من أنّ الإنسان، يملك القدرة على تعلّم اللغة. فالعالم السلوكي يلتزم بأخذ الدليل على التعلّم، من السلوك الذي يمكن ملاحظته (كالاستجابة لمثير ما). ولذلك فإنّ المواد التي يدرسها، هي المادّة اللغوية التي يسمعها، والظروف المصاحبة لاستخدام اللغة. وَمِنْ هَذَا فَإِنَّ التَّعَلُّمَ عِنْدَهُ، مَحْكُومٌ بِالظُّرُوفِ الَّتِي يَتِمُّ فِيهَا ². وفي هذا الافتراض نتأكد من أنّ النظرية السلوكية ترتبط ارتباطا وثيقا باللسانيات في سبيل إنجاح العملية التعليمية. وعلى أساس، أنّ اللغة شكل من أشكال السلوك ركّزت طرائق تعليم اللغات الأجنبية على تنمية المهارات، وتربية العادات. " وَمِنِ الْمَبَادِيِ الَّتِي اتَّبَعَتْ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَاتِ الْأَجْنَبِيَّةِ؛ الْمَبْدَأُ الْقَائِلُ: إِنَّ تَعَلُّمَ اللُّغَةِ الْأَجْنَبِيَّةِ، هُوَ فِي الْأَسَاسِ عَمَلِيَّةٌ آليَّةٌ (ميكانيكية) تَخْتَصُّ بِتَكْوِينِ الْعَادَاتِ (اللغوية). وَكَثِيرًا مَا قُورِنَتْ،

¹ -- نايف خرما : د علي حجاج : اللغات الأجنبية ، ص63.

² - نايف خرما : د علي حجاج : اللغات الأجنبية ، ص66.

الممارسات الخاصة بتعلم اللغة بتلك المتصلة بتعلم المهارات الحياتية الأخرى. مثل ركون الدراجة، أو القيام بأي مهام روتينية، مما نطلق عليه اسم العادات.¹

وعلى الرغم من الإضافات العلمية التي تقدمها النظريات المعرفية إلى حقل تعليمية اللغات؛ إلا أنها قد تعرضت للنقد هي كذلك، وذلك أن العادات لا تساعد على المهارة. وعلى غرار ما قدمته النظرية السلوكية للتعليمية، ظهرت النظرية التحويلية التوليدية بزعامة (نوام تشومسكي)، حيث

فرأى تشومسكي*² أن هذا الاتجاه أكثر عملية، وموضوعية، في دراسة الظاهرة اللغوية، من المدرسة السلوكية. "ومن هنا ارتبطت المدرسة التحويلية؛ بعلم النفس المعرفي. وبدأت دراسة اللغة، وفق هذا الأساس".³ خالفت التوليدية التحويلية المدرسة السلوكية، في النظر إلى تعليم اللغة الأجنبية. ورفضت مساراتها باكتساب اللغة الأم. حيث استندت إلى نتائج اللسانيات النفسية الإدراكية، وآراء

¹- المرجع نفسه ، 67-68

² Noam Chomsky, né le 7 décembre 1928 à Philadelphie, est un linguiste et philosophe américain. Professeur* émérite de linguistique au Massachusetts Institute of Technology où il a enseigné toute sa carrière, il a fondé la linguistique générative.

*أفرام نعيم تشومسكي (Avram Noam Chomsky) مولود في 7 ديسمبر 1928 فيلادلفيا، بنسلفانيا) هو أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي إضافة إلى أنه عالم إدراكيو عالم بالمنطق ومؤرخ وناقد وناشط سياسي. وهو أستاذ لسانيات فخري في قسم اللسانيات والفلسفة في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا والتي عمل فيها لأكثر من 50 عام إضافة إلى عمله في مجال اللسانيات فقد كتب تشومسكي عن الحروب والسياسة ووسائل الإعلام وهو مؤلف لأكثر من 100 كتاب. وفقاً لقائمة الإحالات في الفن والعلوم الإنسانية عام 1992 فإنه قد تم الاستشهاد بتشومسكي كمرجع أكثر من أي عالم حي خلال الفترة من 1980 حتى 1992

* كما صُنف بالمرتبة الثامنة لأكثر المراجع التي يتم الاستشهاد بها على الإطلاق في قائمة تضم الإنجيل وكارل ماركس وغيرهم.. وقد وُصف تشومسكي بالشخصية الثقافية البارزة، حيث صُوت له كـ "أبرز مثقفي العالم" في استطلاع للرأي عام 2005. ويوصف تشومسكي أيضاً بأنه "أب علم اللسانيات الحديث"

³- وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها ص27.

منظرها تشومسكي توحى أن. "معرفة الطفل بلغته الأم هي معرفة ضمنية مُستدخلة، ومُرتبطة بالآلية الفطرية التي يمتلكها، في حين أن معرفته باللغة الأجنبية معرفة مباشرة ومقصودة"¹

يفهم من هذا القول: أن الفطرة أقوى استيعابا من الاكتساب للغات الأجنبية. ولقد استفادت التعليمية من لسانيات تشومسكي اكتسابا لا يمكن إنكاره، خاصة في مجال تعليمية النحو.

وصفوة الكلام إن اللسانيات أو النظرية التحويلية التوليدية، تدعو ألا يكون المتعلم جاهلا باللغة الأجنبية، حتى قبل تعلمها ودراستها، حيث تبني هذا الافتراض على أن مؤدى النحو الكوني² المشترك بين جميع البشر. "إذ لا تميز كل لغة؛ بنظام صوتي مستقل تمام الاستقلال عن غيرها بل تتشابه كثير من الوحدات الوظيفية، (الفونيمات) ³ وغير الوظيفية. ولا تفرد كل لغة بنظام نحوي خاص؛ بل تتشابه في الأصناف النحوية، والبنى التركيبية - أحيانا - إذ قلما تجد لغة لا تشمل على الاسم والفعل، وقلما تجد لغة لا تستخدم الاستفهام والتعجب"⁴

-5- طرائق تعليم اللغات الأجنبية:

مرّ تعلم اللغات الأجنبية بمراحل متعددة؛ وبمناهج مختلفة حسب كل مرحلة، فأخذت طرائق التدريس بالتعدد والتنوع منذ بداية القرن العشرين. نظرا لتزايد الحاجة، إلى تعلم اللغات الأجنبية، طلبا

¹ ينظر: وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها ص 78.

² النحو الكوني: ويصطلح عليه بالنحو العالمي (*lagrammaire universelle*) وهو أن النحو عالمي ومشترك بين الشعوب. ففي كل نحو توجد قواعد مشتركة تكون قاعدة النحو العام. ينظر: شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، التنظير، المنهج والإجراء، ص 52

³ الفونيم: هو "أصغر وحدة لغوية صوتية مجردة تفرق بين كلمة وأخرى". و *phoneme* تعني صوت لغوي، مثل: /ب/ت/ث/ج/ح/... إلخ. وقد ترجمه المؤلفون العرب إلى صوت، ووحدة صوتية، وصوتية، ولافظ، وبعضهم غربه صوتيم، وآخرون أبقوه على لفظه فونيم.

⁴ وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 78-79.

لازدياد الاتصال بين الشعوب. ومنها أيضا الحاجة، بالإضافة إلى تعلّم ودراسة اللّغات المختلفة التي لم تكن معروفة سابقا. ورغم تعدد واختلاف طرائق تدريس اللّغات الأجنبية وتنوعها، إلاّ أنّها تلتقي جميعا في أساسيات مشتركة. "أَنَّهَا تَتَّفَقُ جَمِيعًا عَلَى التَّدْرِجِ مِنَ الْمَعْرُوفِ إِلَى الْمَجْهُولِ، وَمِنْ السَّهْلِ إِلَى الصَّعْبِ، وَتَتَّفَقُ جَمِيعُهَا فِي أَنَّ أَيًّْا مِنْهَا، لَا تَقُومُ عَلَى تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْأَجْنِبِيَّةِ بِأَكْمَلِهَا. بَلْ عَنْ طَرِيقِ اخْتِيَارِ مَا يَنْتَاسِبُ مَعَ سِنِّ الْمُتَعَلِّمِ وَمُسْتَوَاهُ. أَمَّا كَيْفَ يَتِمُّ التَّدْرِجُ وَالْاخْتِيَارُ، فَهَذَا مَا تَخْتَلِفُ فِيهِ كُلُّ طَرِيقَةٍ عَنْ أُخْرَى".¹ وعلى هذا الأساس فالاتفاق بين الاختلاف بين؛ إذ لكلّ نظرية طرقها وخصائصها. ومن أبرز الطرق مايلي:

أ- طريقة النحو والترجمة (الطريقة التقليدية): The Traditional Approach

تمثّل طريقة النحو والترجمة أقدم طريقة متبعة وبناء على أهميتها مازالت تحتفظ بمكانتها. "وَقَدْ جَاءَتْ هَذِهِ الطَّرِيقَةُ تَعْبِيرًا عَنِ النَّظَرِيَّةِ اللَّسَانِيَّةِ التَّقْلِيدِيَّةِ الَّتِي فَشَلَتْ فِي تَقْدِيمِ وَصْفِ بَنِيَوِي مُتَكَامِلٍ، لِلظَّاهِرَةِ اللُّغَوِيَّةِ، وَفَقَ مُسْتَوَيَاتِ التَّحْلِيلِ الصَّوْتِيَّةِ، وَالنَّحْوِيَّةِ، وَالذَّلَالِيَّةِ، وَالسِّيَاقِيَّةِ، وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ. الْأَمْرُ الَّذِي أَوْقَعَ التَّقْلِيدِيِّينَ؛ فِي مَازَقٍ مَنَهْجِي لَا فِكَالَ مِنْهُ، فَكَانَ أَنْ اتَّجَهَتِ الْمَدْرَسَةُ التَّقْلِيدِيَّةُ إِلَى اعْتِمَادِ طَرِيقَةِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ اللَّاتِينِيَّةِ، الَّتِي لَمْ تَكُنْ تُعَلِّمُ بِوَصْفِهَا لُغَةً حَيَّةً".² من اجل تيسير اللغات الأوربية، خاصة الفرنسية؛ فقد كان ينظر إلى تعلّم اللغتين، اللاتينية، واليونانية؛ أنّهما تمثّلان عملية ذهنية منتظمة. يمكن تدريب العقل عليهما. كما تقوم هذه النظرية التقليدية؛ على تعليم اللّغة من خلال تعرّف الطالب على قواعد النحو، وعلى الاشتقاق وعلى حفظهما. للقياس عليهما

¹- نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، ص152.

²- ينظر: نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص80

بالطريقة القياسية التي تقدّم القاعدة، والأسئلة المعززة. " حتّى يتمكّن الطالب؛ من معرفة القاعدة وتطبيقها، في جمل، ونُصوص لغوية جديدة. وبخاصة في القراءة، والكتابة¹. حيث لا يزال الاعتماد عليها مستمرًا، خاصّة إذ ما حاولنا استثمارها في تعليمية العربية للطلبة الأتراك في المستوى المتقدم (الجامعي)؛ خاصّة في مادّة النحو العربي واختيار أبواب معينة في النحو تخدم التعبيرين الكتابي والشفهي. ممّا سيمكّن الطلبة الأتراك من إتقان النحو وعدم الوقوع في الأخطاء اللغوية التركيبية والصرفية التي تؤثر على المعنى.

وحرى بالذكر أنّ التركيز على تعليم القواعد منفصلة نحوية كانت، أم صرفية. قد حرم اللغة من طبيعتها الاجتماعية في هذه الطريقة. "إذ لم تكن اللغة، بوصفها لغة حيّة-تقدّم وتمثّل مركز نشاط اجتماعي بل كانت تقدّم بوصفها قوالب لغوية جامدة، محكومة فقط بمعيّار الصّحة النحوية². وطبقا لهذه الطريقة ينبغي للمتعلم، أن يتعلّم اللغة الأجنبية عن طريق التعرّف- كما سبق الذكر - على القاعدة اللغوية وحفظها. ثمّ تطبيقها على استخدام اللغة، وخصوصا في القراءة، والكتابة. فهي تمكّن المتعلّم من قراءة اللغة الأجنبية. أمّا الجانب التواصلّي والتعبيري، (اللغة الشفهية)، فظلّ مهملا. "ومن الواضح الطريقة التقليديّة أو النظرية التقليدية، لا تعتمد على أسس سيكلوجية، أو لغويّة، أو اجتماعيّة، واضحة. تستند عليها، العملية التعليمية في المجال التطبيقي³.

ولعلّ أهم نقد وجه للطريقة التقليدية: "أنّها لا تركز بشكل كافٍ على تدريس اللغة الأجنبية على أساس أنّها وسيلة للتواصل الواقعي في الحياة. وأنّها تقتصر على لغة الكتب؛ وبالتالي فإنّها لا

1- نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، ص 81

2- نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 81

3- ينظر: نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 156-157

تَتَّفِقُ مَعَ أَهْدَافِ تَعْلَمٍ، وَتَعْلِيمِ اللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ فِي شَكْلِهَا الْحَدِيثِ. التي ظهرت بَعْدَ ثَوْرَةِ المَعْلُومَاتِ، وَالاتِّصَالَاتِ، الَّتِي ظَهَرَتْ بِدَايَاتِهَا، فِي العُقُودِ الأُولَى، مِنْ هَذَا القَرْنِ ¹ . على الرغم من النواقص والعيوب في هذه الطريقة. وعلى الرغم من مرور زمن طويل، على استخدامها. إلا أنَّ دورها أكبر من النقد الذي وجَّه لها من قبل المنظرين، حيث لا يزال الاعتماد عليها مستمرا فعدم معرفة خصائص العربية وخاصَّة نحوها وصرفها سيكون سببا في عدم الفهم. لذلك فإنَّ كل من يزعم في تعلِّمه أو في التواصل بها، ينبغي أن يكون ملما على الأقل بقواعدها النحوية والصرفية، وبعض معاني ألفاظها. في ظلِّ مقارنة نصيَّة (اختيار نصوص للتعليم) من أجل توظيفها في التعبير الشفهي والكتابي التواصلين.

ب- الطريقة المباشرة: /Direct Method APPROACH :

تعدّ الطريقة المباشرة أول بديل حقيقي على نقد الطريقة التقليدية. "فَقَدْ حَدَثَ بِمُوجِبِ هَذِهِ الطَّرِيقَةِ تَغْيِيرٌ فِي كُلِّ مُحْتَوَى تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الأَجْنَبِيَّةِ، وَفِي أَسَالِيبِ تَدْرِيسِهَا. إذ لَمْ يَعدْ الأَمْرُ مُقْتَصِرَا عَلَى قِرَاءَةِ النُّصُوصِ الأدَبِيَّةِ، لِكِبَارِ الكُتَّابِ. (كما كان الحال في تعليم اللغة اللاتينية) بَلْ اتَّجَهَ تَعْلِيمُ اللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ إِلَى اللُّغَةِ الَّتِي يَتَحَدَّثُهَا النَّاسُ فِي حَيَاتِهِمُ اليَوْمِيَّةِ. ... حيث أَصْبَحَ التَّرْكِيزُ يَنْصَبُّ فِي الغَالِبِ عَلَى إِنْقَانِ المَهَارَاتِ الشَّفَوِيَّةِ ² . الأمر الذي يوضِّح أنَّ هذه الطريقة تبعد القواعد النحوية والصرفية للغة الأجنبية. إذ يتم سماع اللغة الثانية كما يتداولها أصحابها. أما داخل غرفة التدريس؛ فيتم استبعاد اللغة الأم إبعادا شبة تام. وقد سُمِّيت هذه الطريقة المباشرة في بعض الأحيان بالطريقة

¹ - ينظر: نايف خرما و علي حجاج :اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها ، ص157

² - نايف خرما : د علي حجاج : اللغات الأجنبية ، ص 159.

الطبيعية. نظرا لاعتماد تدريس اللغة الأجنبية فيها على اللغة الشفهية. والابتعاد عن اللغة الأم. ولذلك لم تسلم من بعض العيوب التي منها :

-01- المساواة بين اكتساب اللغة الأم، و اللغة الأجنبية.

-02- إغفال شرح قواعد اللغة المدروسة .

ولا يخفى على أحد عالم باللغة؛ أنه لا يمكن إغفال القواعد النحوية والصرفية والأسلوبية لأي لغة- خاصة العربية- الغنية بمفرداتها وترادفاتها؛ ولأنّ في العربية أسراراً وخصائص يتطلب تعليمها المعرفة بمعظم وأهم خصوصيات العربية للكشف عن دقائقها ومعانيها التي تنتشعب حسب السياق.

ج- الطريقة السمعية الشفهية البصرية: (Interprétation audio-visuelle Way)
(/Audio- Lingual / Visual Method).

ترجع أصول هذه الطريقة¹ إلى أعمال اللسانيين البنيويين وإلى علماء الإناسة (الأنثروبولوجيا).² "وَقَدْ سُمِّيَتْ بِهَذَا الاسمِ، لِأَنَّهَا تَجْمَعُ بَيْنَ الاستِمَاعِ إِلَى اللُّغَةِ أَوَّلًا، ثُمَّ إعطاء الردّ الشفهي، (مع وجود عنصر مرئي، أو دونه بعد ذلك)."³ من أجل مساعدة المتعلم على تكوين صورة

¹ - نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها.

²- علم الإنسان أو الأنثروبولوجيا (بالإنجليزية: (Anthropology) هي علم الإنسان. أي الدراسة العلمية للإنسان، في الماضي والحاضر، الذي يرسم ويبنى على المعرفة من العلوم الاجتماعية، وعلوم الحياة، والعلوم الإنسانية. وقد نُحتت الكلمة من كلمتين يونانيتين هما Anthro- ومعناها "الإنسان" و "Logy" ومعناها "علم". وعليه فإن المعنى اللفظي لإصطلاح الأنثروبولوجيا (anthropology) هو علم الإنسان.

³-وليد العناتي : اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ص86.

واقعية عن معنى الصيغة اللغوية، التي يجري تعلّمها. مع مرور التجارب تطوّرت هذه الطريقة وقد أجمل مولتون¹ مبادئها الأساسية، في فرضيات نعرضها كما يلي :

أ- اللغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب إذ يؤكد أصحاب الطريقة السمعية الشفهية على تعليم الكلام المسموع، والكلام المنطوق قبل القراءة والكتابة. "وقد اعتُبر تقديم القراءة والكتابة في وقت مبكر من تعليم اللغة الأجنبية مُعَايِرًا لِطَبِيعَةِ اللُّغَةِ الْأَصْلِيَّةِ أَوَّلًا؛ وَضَرَّارًا بِتَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْأَجْنِبِيَّةِ ثَانِيًا. لَكِنْ هَذَا؛ لَا يَعْنِي أَنَّنَا نُهْمِلُ الْقِرَاءَةَ وَالكِتَابَةَ، بَلْ إِنَّهُمَا أَصْبَحَتَا تَقَدِّمَانِ لِلدَّارِسِينَ بَعْدَ تَقْدِيمِ الْمَادَّةِ الشَّفَوِيَّةِ".²

ب- اللغة مجموعة عادات .

ج- على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها، لا أن يعلم معلومات عن اللغة .

د- اللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها، لا الأنماط اللغوية المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون.³

وقد كُتِبَ الاستمرار لهذه الطريقة بناء على دورها الفعّال الذي أدّته في حقل تعليمية اللغات إلى أن ظهرت نظريات التعلّم المعرفية، التي أخذت تركّز على دور المعنى، والدلالة، والتعلّم الواعي غير الآلي، ودور الفهم. ومهد كل هذا؛ لظهور طرائق تدريس جديدة. تركّز على الاستعداد للتعلّم، وعلى حلّ المشكلات. والدور الذي تلعبه اللغة كوسيلة اتصال حية. "لَا كَمُجَرَّدِ قَوَالِبَ لُغَوِيَّةٍ صَمَاءَ، وَهَذِهِ الطَّرَائِقُ؛ هِيَ الَّتِي أُطْلِقَتْ عَلَيْهَا أَسْمَاءٌ مُتَعَدِّدَةٌ. مِنْهَا الطَّرِيقَةُ الْوُظَيْفِيَّةُ، أَوِ الطَّرِيقَةُ التَّوَاصُلِيَّةُ

1- - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ، ، ص 163.

2- المرجع نفسه، ص 163-164

3- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ، ص 163-164

1". وقد تطرّقنا من قبل إلى الطريقة الوظيفية من خلال حديثنا عن النظرية الوظيفية التي تركّز على الوظيفة وعلى الاستماع فماذا عن الطريقة التواصلية؟

د- الطريقة التواصلية: (The Communicative Approach)

يمثل التواصل الهدف الأساس في كلّ الحقول، وفي مختلف المواقف على الدوام، الطريقة والهدف النهائي، لتعليم وتعلّم اللغة الأجنبية. الطريقة التواصلية تمثل البؤرة في تعلّم اللغات، لأنّه يمثل نظرة استراتيجية في اللغة. "أما التغيّر الذي حدّث هذه الممرّة بظهور الطريقة التواصلية؛ فهو تغيّر استراتيجي، إذا جاز التعبير في النظرة إلى اللغة ذاتها، والطريقة التي نصّفها بها أولاً، وفي النظرة إلى أساليب التعلّم والتعلّم والأسس التي تحكمها ثانياً، وفي محتوى التعلّم والتعلّم ثالثاً"2. يفهم من هذا القول ؛ إنّ الطريقة التواصلية تلمّ بكل عناصر العملية التعليمية (المعلم، المتعلّم، والسياق، والطرق أو المناهج). وبناء على هذا التغير الاستراتيجي ظهرت نظريات جديدة، نعيد ذكرها مثل نظرية القواعد التحويلية التوليدية (نوام تشومسكي)، ونظريات التعلّم (بياجيه، وغيره)، خصوصاً النظريات المعرفية وانعكاساتها على تعلّم اللغات (الأجنبية). ونظريات علم اللغة الاجتماعي (اللسانيات الاجتماعية) (فيرث)، الذي يركّز على قواعد اللغة واستخداماتها داخل المجتمع. إضافة إلى ظهور التكنولوجيات والتقنيات الحديثة، وسرعة تداولها واستخدامها. كلّ ذلك ركّز على إعادة النظر في طرائق تعليم اللغات الهدف والأجنبية للمتعلّم.

2- نايف خرما : د علي حجاج : اللغات الأجنبية ، ص 167
2- نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ، ص 168

وعلى أساس ما استجدّ من نظريات؛ فإنّ معظمها يركّز على استخدام اللغة في الوسط الاجتماعي الذي تدور فيه، وتتطّلق من ثورة (دل هايمز)¹ (Dell Hymes) على مفهومي الكفاية والأداء عند تشومسكي إذ "أقرّ هايمز بكلّ من المَلَكَة، والأداء اللُّغوي، الَّذين نَادَى بهما تشومسكي؛ وَلَكِنَّهُ أَضَافَ إِلَيْهِمَا مَا سَمَّاهُ الْقُدْرَة عَلَى التَّوَاصُلِ أَوْ مَلَكَةُ التَّوَاصُلِ (Communicative Competence) بِمَعْنَى أَنَّ الْإِنْسَانَ يَعْرِفُ الْقَوَاعِدَ اللُّغَوِيَّةَ وَلَكِنَّهُ يَعْرِفُ مَعَهَا، قَوَاعِدَ اسْتِخْدَامِ هَذِهِ اللُّغَة فِي الْمُجْتَمَعِ"².

يتضح من هذا الإقرار أنّ الهدف النهائي من تعلّم اللغة هو اكتساب الكفاية التواصلية والقدرة على استيعاب المرسلات اللغوية، سواء تمّ ذلك في الظاهر من الكلام، أو بالعمل على إبقاء هذه الكفاية مختفية بوصفها نشاطا نفسيا يندرج تحت القدرة على الكلام، وعلى الاستماع، وعلى القراءة، وعلى الكتابة.

6- تعلم اللغة لأغراض محددة: (Teaching Language For Specifie Purposes)

كنا قد أشرنا في بداية بحثنا إلى أهداف العملية التعليمية التعلمية وقلنا بأنّ اللغة تدرّس لعدّة أغراض، يتقدّمها التواصل بين بني البشر ومن ثمّ تتحقّق كل الأغراض المتوخّاة. ولقد استندت الطرائق السابقة في تعلّم اللغات؛ على أسس نفسية، ولسانية مختلفة. وكانت تتطوّر إجراءاتها وتقاناتها على هدف خاص تسعى تعليمية اللغات إلى تحقيقه. "وهو في المؤدّي النهائي تحقيق كفاية لغوية مناسبة للتعلّم. إلاّ أنّه لم يتمّ الفصل بين أولئك الدارسين أو تصنيفهم، إلّا وفق معيار واحد، هو

¹ - دل هايمز: عالم لساني اجتماعي أمريكي (1927-2009). ركّز اهتمامه على لغات الأمريكيين الأصليين في شمال غرب المحيط الهادي.

² - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 170-171.

المُسْتَوَى، (Level) الَّذِي يُحَدِّدُ بِنَاءً؛ عَلَى نَتَائِجِ اخْتِبَارِ الكِفَايَةِ اللُّغَوِيَّةِ. فَلَيْسَ غَرِيبًا أَنْ تَتَّصِمَنَّ قَاعَةُ الدَّرْسِ خَلِيطًا عَجِيبًا مِنَ الغَايَاتِ وَالْمَقَاصِدِ الَّتِي يَنْطَوِي عَلَيْهَا الْمُتَعَلِّمُونَ؛ إِذْ نَحْدُ الرَّاغِبِ فِي أَنْ يَكُونَ دِيبُلُومَاسِيَا، يَجْلِسُ إِلَى جِوَارٍ آخَرَ يَرَعْبُ فِي تَعَلُّمِ اللُّغَةِ بِقَصْدِ السَّيَاحَةِ وَالتَّنَقُّلِ¹. وَلَقَدْ أَفَادَتِ نَظَرِيَّاتُ تَعَلُّمِ اللُّغَاتِ مِنْ كُلِّ الطَّرِيقِ وَالْكِفَايَاتِ وَمِنْ كُلِّ الْإِسْتِرَاطِيَّاتِ وَالْمَبَادِئِ لِكُلِّ نَظَرِيَّةٍ، إِذْ أَخَذَتْ مِنْ كُلِّ نَظَرِيَّةٍ بِطَرَفٍ، حَيْثُ أَنَّ كُلَّ نَظَرِيَّةٍ ظَهَرَتْ عَلَى غَرَارِ نَظَرِيَّةٍ أُخْرَى، وَعَلَى أَسَاسِ نَقْدِ كُلِّ نَظَرِيَّةٍ لِأُخْرَى؛ تَوَلَّدَتْ نَظَرِيَّاتٌ جَدِيدَةٌ، حَيْثُ إِنَّ الْجَمْعَ بَيْنَهَا كُلَّهَا فِي حَقْلِ تَعْلِيمِيَّةِ اللُّغَاتِ قَدْ أَتَى أَكْلَهُ. خَاصَّةً مَا يَتَعَلَّقُ بِنَظَرِيَّةِ تَشْوِمُسْكِي الْمُتَعَلِّقَةِ بِالْكَفَايَةِ، وَالْأَدَاءِ، وَبِجَعْلِ نَظَرِيَّاتِ التَّوَاصُلِ الَّتِي تَتَّحَدُّ فِيهَا مِنْ أَجْلِ خِدْمَةِ الْهَدَفِ النِّهَائِيِّ الْمُمَثِّلِ فِي تَعْلِيمِيَّةِ اللُّغَاتِ. "وَقَدْ كَانَ التَّوَصُّلُ إِلَى هَذِهِ الْمَنْهَجِيَّةِ مَبْعَثَ ارْتِيَاحٍ لَدَى الْمُشْتَغِلِينَ بِتَعْلِيمِ اللُّغَاتِ. وَلَدَى الدَّارِسِينَ أَنْفُسِهِمْ. انْطِلَاقًا مِنْ كَوْنِهَا تُحَقِّقُ أَهْدَافَ الدَّارِسِينَ، فِي وَقْتٍ قَصِيرٍ². غَيْرَ أَنَّ التَّفَكِيرَ، فِي هَذَا الْإِتِّجَاهِ، يَحْتَاجُ إِلَى عَمَلِ جَبَّارٍ، وَطَاقَةٍ هَائِلَةٍ. وَيُرَى وَلِيدَ الْعِنَاتِي، أَنَّ مِنْ شُرُوطِ التَّخْطِيطِ النَّاجِحِ لِهَذَا الْبَرْنَامِجِ، هُوَ:

أ- "إِنَّ نَجَاحَ هَذِهِ الطَّرِيقَةِ (التَّعَلُّمِ لِأَغْرَاضٍ مُحَدَّدَةٍ)؛ يَسْتَدْعِي إِعْدَادَ مَعَاجِمٍ لُغَوِيَّةٍ مُخْتَصَّةٍ، لَتَكُونَ بَيْنَ أَيْدِي الدَّارِسِينَ، بِالإِضَافَةِ إِلَى الْمَعَاجِمِ الْعَامَةِ .

ب- التَّعْلِيمُ بِهَذِهِ الطَّرِيقَةِ (التَّعَلُّمِ لِأَغْرَاضٍ مُحَدَّدَةٍ) ذُو تَكْلِفَةٍ اقْتِصَادِيَّةٍ كَبِيرَةٍ. يَحْتَاجُ إِلَى عَدَدٍ كَبِيرٍ مِنَ الْمُدْرَسِينَ وَالْقَاعَاتِ التَّدْرِيسِيَّةِ، وَالْمَخَابِرِ اللُّغَوِيَّةِ، وَالتَّكَالِيفِ الْمُتَعَلِّقَةِ، بِإِنْتِاجِ الْمَوَادِّ التَّعْلِيمِيَّةِ الْمُتَخَصَّصَةِ. حَسَبِ الْأَغْرَاضِ الَّتِي تَمَّ فَرْزُهَا، وَاخْتِيَارُهَا³.

1- وَلِيدَ الْعِنَاتِي: اللِّسَانِيَّاتُ التَّطْبِيقِيَّةُ وَتَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا، ص 94.

2- وَلِيدَ الْعِنَاتِي: اللِّسَانِيَّاتُ التَّطْبِيقِيَّةُ وَتَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا، ص 95

3- الْمَرْجِعُ نَفْسُهُ، ص 95-96

وعلى العموم تبقى المناهج الموضوعة لتعليم اللّغة، خاصّة العربية لأغراض خاصة، دون الطموح الذي يريجه المتعلّم ويمكن القول: إنّ مناهج الجامعات السعودية على وجه الخصوص قد نحت هذا المنحى، ولا سيما أنّها وضعت مناهجها، للطلبة المسلمين. ولذلك سنستثمر إيجابيات هذه المناهج؛ حتى نتمكن من تطبيقها على تعليمية العربية للطلبة الأتراك خاصة وأنّ تركيا تنفتح على العالم العربي اقتصاديا، وثقافيا، واجتماعيا.

المبحث الثالث: جذور علم اللغة التقابلي في التراث العربي:

لقد تحدّثنا في ما سبق من بحثنا عن اللسانيات التقابلية، وقلنا بأنّها تهتمّ بالتحليل التقابلي بين لغتين مختلفتين، بحيث يستطيع المحلّل الساني اكتشاف أوجه الاختلاف والتشابه التي من خلالها يستطيع أن يخطط أو أن يضع استراتيجيات معينة لتقديم الحلول اللغوية وإن يضع يده على مواطن الصعوبات لإيجاد الحلول النحوية والتركيبية التي تكون عائقا في تعلّم التعبير الشفهي والكتابي للمتعلّم الهدف. ولقد كان العلماء القدامى قد برعوا في هذا التحليل التقابلي. ولعلّنا سنورد بعض مايشير إلى علم اللغة التقابلي عند المتقدّمين من العلماء العرب أمثال: الجاحظ، السيوطي. وذلك لما قدّمه هذان الرجلان من أصول لهذا العلم، وباعتبارهما السباقين من اللغويين إلى ذلك.

لاشك أن متعلّمي اللغة الثانية أوالأجنبية. يواجهون صعوبات؛ في نطق بعض الأصوات، أثناء تعلّمهم. يقول أحمد أمين -في تعليمه لامرأة إنجليزية العربية مكافأة منه لها مقابل تعليمها له الإنجليزية-: "وَعَلَّمْتُهَا قَدْرًا لَا بَأْسَ بِهِ مِنَ الْعَرَبِيَّةِ. وَكَانَ يَصْعُبُ عَلَيْهَا النُّطْقُ بِالْعَيْنِ. فَكَانَتْ تَقُولُ: إِنَّ عَيْنَكُمْ * تُؤَلِّمُنِي، كُنْتُ أَقُولُ فِي نَفْسِي مِثْلَ قَوْلِهَا. وَكَانَ لَهَا نَقْدٌ لَطِيفٌ، لِمَا تَتَعَلَّمُهُ مِنَ الْعَرَبِيَّةِ، نَقْدٌ لَا نُدْرِكُهُ نَحْنُ لِأَنَّهَا لُغَتُنَا".¹ وهذه الصعوبات مشكلتها قديمة، وليست جديدة. فقد تحدّث عنها القدامى، والمحدثون من علماء العربية. وقد استرسل الجاحظ في حديثه عن مشكلة اللّثغة واللّكنة عند الأجانب، الذين يتعلّمون اللغة العربية، وخاصة الأصوات. وقام بشرحها، وذكر أسبابهما، وطريقة علاجهما .

أ- الجاحظ وعلاجه للّثغة:

لقد أورد الجاحظ في كتابه "البيان والتبيين" كثيرا من عيوب نطق أصوات العربية بناء على صعوبة نطقها فقال عن اللّثغة²: "وهي أربعة أحرف: القاف والسين، واللام، والراء... فاللّثغة التي تعرض للسين تكون ثاء، كقولهم لأبي يكسوم: أبي يكثوم... واللّثغة التي تعرض للقاف؛ فإنّ صاحبها يجعل القاف طاءً، فإذا أراد أن يقول: (قلت له)، قال: (طلت له)... وأما اللّثغة التي تقع في اللام؛ فإنّ من أهلها من يجعل اللام ياء، فيقول بدل قوله: اعتلت: اعتيّت... وأما اللّثغة التي تقع في الراء، فإنّ

¹- أحمد امين : حياتي ، موقع صفحات ، ج1، ص117.

²- أبو عثمان عمرو بن بحر الكنانى الفقىمى البصرى الشهير بالجاحظ من بنى فقىم من قبيلة كنانة (159 هـ - 255 هـ أديب موسوعى يعد من كبار أئمة الأدب فى العصر العباسى. وهو من المعتزلة. عمر الجاحظ نحو تسعين عاماً وترك كتباً كثيرة يصعب حصرها، وإن كان البيان والتبيين، كتاب الحيوان، البخلاء أشهر هذه الكتب.

الموقع: <http://www.marefa.org/index.php/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D8%AD%D8%B8> .
يخ: 2016-05-25. التوقيت: 23:25

الموقع: <http://www.marefa.org/index.php/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D8%AD%D8%B8> .
يخ: 2016-05-25. التوقيت: 23:25

عددها يضاعف على عدد لثغة اللام، لأنّ الذي يعرض لها أربعة أحرف: فمنهم من إذا أراد أن يقول (عمرو): قال (عمي)، فيجعل الراء ياء، ومنهم من إذا أراد أن يقول (عمرو)- قال (عَمَدَ) ، فيجعل الراء ذالا ...، ومنهم من يجعل الراء ظاء معجمة، فإذا أراد أن يقول : (مرّة) قال: (مَظّة).¹

-3- سبب اللثغة: يُرجع الجاحظ سبب اللثغة إلى أمرين أو علتين أجملهما في بيت شعري.²

فقال :

لَثْغَاءُ تَأْتِي بِحَيْفَسٍ³ أَلْثَغَ *** تَمِيسُ فِي الْمَوْشِيِّ وَالْمُصْبَعِ.

ويشير هذا البيت الشعري من منظور الجاحظ إلى الصعوبات الصوتية التي تواجه متعلمي اللغة العربية. وهي صعوبات تشين الفصاحة والبيان. لذلك كان من فرضيات التحليل التقابلي الحديثة. وكان واصل بن عطاء * أَلْثَغَا، لذلك كان يتجنب حرف الراء في كلامه، يقول الجاحظ: " وَكَانَ وَاصِلُ بْنُ عَطَاءٍ قَبِيحَ اللَّثْغَةِ شَنِيعُهَا⁴ . وقد أَتَشَدَّ ضِرَارُ بْنُ عَمْرٍو يَبِينُ لَثْغَةً وَاصِلِ بْنِ عَطَاءٍ:

وَيَجْعَلُ الْبُرَّ قَمَحًا فِي تَصْرِفِهِ وَجَانِبَ الرَّاءِ حَتَّى احْتَالَ لِلشَّعْرِ.⁵

ب- **علة سقوط بعض الأسنان :** إنّ من وظائف الأسنان حسن النطق والكلام، وقال سهل بن هارون : " لَوْ عَرَفَ الزَّنْجِيُّ قُرْطَ حَاجَتِهِ عَلَى ثَنَائِيهِ إِلَى إِقَامَةِ الْحُرُوفِ، وَتَكْمِيلِ آلَةِ الْبَيَانِ، لَمَّا نَزَعَ ثَنَائِيَهُ. وَيَقُولُ أَيْضًا: وَقَدْ صَحَّتِ التَّجَرُّبَةُ، وَقَامَتِ الْعِبْرَةُ، عَلَى أَنَّ سُقُوطَ جَمِيعِ الْأَسْنَانِ أَصْلَحُ فِي

1- الجاحظ : البيان و التبيين ،ت، عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ج1/ص، 34-35.

2- المصدر : نفسه ، ص 57

3 - الحيفس الولد القصير الصغير.

4 الجاحظ: البيان والتبيين ، ج1/ص16

5- ضرار بن عمرو ، صاحب مذهب الضرارية من فرق الجبيرة ، وكان في بدء أمره تلميذا لواصل بن عطاء المعتزلي ، ثم خالفه في خلق الأعمال وإنكار عذاب القبر . (البيان و التبيين ، ص 21).

الإبَانَةُ عَنِ الْحُرُوفِ، مِنْهُ إِذَا سَقَطَ أَكْثَرُهَا. وَخَالَفَ أَحَدُ شَطْرَيْهَا الشَّطْرَ الْآخَرَ.¹ وعلى هذا الأساس يؤكد الجاحظ على أَنَّ الخطأ ينجم عن سقوط بعض الأسنان أو بقاء بعضها هو سبب اللحن في النطق. فعندما يتكلم المرء والحالة هذه تكون بعض الأصوات غير واضحة، أو غير مفهومة. مما يتسبب في عدم البيان، أو الوقوع في اللحن. أو نطق بعض الأصوات نطقا مخالفا، وبناء على بعض الأسباب ، اقترح الجاحظ بعض طرق العلاج:

ج-طريقة علاج اللثغة:

كطريق التكرار، والتمارين على الكلام، وإعادته مرارا. حتى يستطيع المتعلم التغلب على اللحن يقول الجاحظ في هذا الشأن: "فَأَمَّا الَّتِي عَلَى الْغَيْنِ فَهِيَ أَيْسَرُهُنَّ، يُقَالُ: إِنَّ صَاحِبَهَا لَوْ جَهَدَ نَفْسَهُ جَهْدَهُ، وَأَحَدًا لِسَانَهُ، وَتَكَلَّفَ مَخْرَجَ الرَّاءِ عَلَى حَقِّهَا وَالْإِفْصَاحَ بِهَا، لَمْ يَكُ بَعِيدًا مِنْ أَنْ تُجِيبَهُ الطَّبِيعَةُ، وَيُؤَثِّرَ فِيهَا ذَلِكَ التَّعَهُدُ أَثَرًا حَسَنًا."² ولعلَّ أفضل طريقة للعلاج برأي الجاحظ هي: كثرة التمرين، والتدريب على النطق. ويبرهن على هذا الدليل الواقع العلمي، من واقع التجربة التي جربها وشاهدها. وهذه فرضية من فرضيات التحليل التقابلي الحديثة، والتي توصي بكثرة التدريب على الأصوات الصعبة، ليستقيم اللسان. ولعلَّ القرآن الكريم، يمثل أفضل حلّ كذلك للنطق السليم لكثير من الأصوات الحلقية خاصّة. والذي سنستثمره في كلامنا وتدريباتنا التي نقترحها في الثنائيات الصغرى. أي التركيز على آياته، التي تحمل هذه الحروف، يحلّ المشكلة. وإلى جانب اللثغة نجد

¹ - الجاحظ: البيان والتبيين ، ج01/ص-61

* واصل بن عطاء : من علماء المعتزلة وكان فصيحاً وبليغاً وخطيباً مفاً. إلا أنه كان به عيبا بسبب لثغته فلا يحسن نطق الراء فينطقها غاء.

² - الجاحظ: البيان والتبيين ، ج01/ص36.

هناك أيضا اللكنة التي تشكّل كذلك صعوبة في تعلّم الأصوات ومن ثمّ الكلام. " واللكنة تعني؛ قلب بعض الحُرُوف، إلى غيرِها. كالحاء تُقلبُ هاء، والعين هَمْزَةً، والطَّاء تاءً.. إلخ"¹.

توصي اللسانيات التقابلية الحديثة بكثرة التدريب، والتمارين على الأصوات التي توجد فيها صعوبة نطقية، كما ذكرنا سابقا. "كَمَا يَهْتَمُّ أَيْضًا؛ بالإضافة إلى الاهتمام بمسألة التنبؤ بالصُعوبات التي تُواجهُ المُتعلِّم. وكذلك النّقل من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الهَدَفِ. وَهَذَا مَا نَاقَشَهُ الْجَاحِظُ فِي بَيَانِهِ"² وعلى الجملة يمكن القول: إنّ كتاب "البيان والتبيين" للجاحظ؛ استطاع أن يعالج قضايا لسانية تقابلية أصيلة. هي من صميم البحث التقابلي في تحليل الأخطاء والمقارنة والمقابلة بين لغتين مختلفتين، انطلاقا من مستوياتها اللسانية. امثالا لدراسة الجاحظ للثغة وهي دراسة ميدانية، اعتمد فيها الجاحظ على عينة من الناس حين نطقهم لبعض الأصوات التي تقع فيها اللثغة واللكنة، الأمر الذي يدلّ على أنّه كان ينطلق من الاستعمال اللغوي الحيّ للغة في مسألة العلاج.³

-2- السيوطي:

يزخر التراث العربي اللغوي بكثير من الدراسات التي تعرّضت منذ قرون كثيرة إلى تعليمية اللغة العربية، ضمنا، حيث عالجت كثيرا من القضايا اللغوية التي تخصّ تدريس العربية، انطلاقا من الظواهر اللغوية التي وُجدت على غرار ما لاحظها العلماء العرب، حيث كان هناك كثير من الصعوبات والمعوقات التي كانت تعيق كثيرا من متكلمي العربية من أهلها، أو من الناطقين بغيرها

1- الجاحظ: البيان والتبيين ، ج01، ص71.

2- الجاحظ: البيان والتبيين ، ج01، ص من 36 إلى 273.

3- اعتمد الجاحظ على بعض الشخصيات التي كانت في عصره بها هذه العيوب مثل: واصل بن عطاء ، سليمان بن يزيد العدوي ،لثغة محمد بن شبيب .ينظر: البيان و التبيين ج01/ص36/37.

خاصّة العجم الذين رغبوا في تعلّمها قصد تعلّم قراءة القرآن وفهم معانيه. وعن طريق النطق حدّد علماء العربية الأخطاء، ومواطن الوقوع في اللحن والتحريف والتصحيف، فحاول كل عالم معالجة كلّ ما كان يعترض نطق العربية، وإضافة إلى سيبويه والخليل والجرجاني، وأبي هلال العسكري، وابن السكيت، والجاحظ خاصّة لتفرّده بهذا المبحث في علاج الاصوات، نجد السيوطي الذي عالج قضية "الإبدال" في الحروف عند العرب" فقال: "حروف لا تتكلم العرب بها إلا ضرورة، فإذا اضطروا إليها حوّلوها عند التكلم بها إلى أقرب الحروف من مخارجها: وذلك كالحرف الذي بين الباء والفاء، مثل: بور، إذا اضطروا قالوا: فور. ويقول السيوطي: " انفردت العرب بالهمز في عرض الكلام، مثل: قرأ، ولا يكون في شيء من اللغات إلا ابتداءً. ومما اختصت به لغة العرب الحاء والطاء، وزعم قوم أن الضاد مقصورة على العرب دون سائر الأمم. وقد انفردت العرب بالألف واللام التي للتعريف، كقولنا: الرجل والفرس؛ فلسيتا في شيء من لغات الأمم غير العرب.¹

ومما يجب التنويه إليه في رأي السيوطي هنا هو قوله: عن انفرد العرب بالهمز في عرض الكلام. فنجد أن الهمزة يمكن أن تأتي في عرض الكلام في اللغات الأخرى. ففي كثير من اللهجات الانكليزية في بريطانيا "يرد لفظ التاء (T) بطرق مختلفة؛ ففي أول الكلمة تلفظ تاء، مثل: Tea، فتتطق (تي)، أمّا في وسطها ونهايتها، فتلفظ همزة عندما تكون بين العلات (أحرف العلة). مثال ذلك: عندما تأتي التاء في وسط الكلمة (Water) فإنها تنطق همزة (وَأر)، وكذلك في نهاية الكلمة: But فتتطق: (بأ، أو بتاء)، أي إنّها تنطق همزة من دون التاء، وتنطق تاء وهمزة معاً".² وفي اللغة

¹-جاسم علي جاسم-د.زيدان علي جاسم:علم اللغة التقابلي في التراث العربي.مجلة التراث العربي دمشق،العدد،83-84-2001-ص10.

²- المرجع نفسه.مجلة التراث العربي دمشق ص10-11.

الملايوية (الماليزية)، تنطق الهمزة في أول الكلمة، ووسطها، ونهايتها. فمثلاً، في أول الكلمة: (أَتَوَك) وتعني: جَدِّي... وفي وسط الكلمة: (كَرَجَان) وتعني الحكومة. وفي نهاية الكلمة: (تَأ) وتعني أداة النفي لا، مثال: تَأ أَدَا، وتعني غير موجود... أو (تَوَاء) وتعني جَدِّي.

من خلال مراجعة هذه الدراسات العربية القديمة؛ اتضح لنا أنها أسهمت في ميدان علم اللغة التقابلي، وتعليم الأصوات، وتعلّمها عند غير العرب.

وختاماً؛ فإنّ الدراسات العربية القديمة قد أفاد منها كثيراً علم اللغة الحديث، وخاصّة في مجال مقارنة اللغات أو ما أصبح يسمى اليوم علم اللغة المقارن، واللسانيات المقارنة، أو اللسانيات التقابلية؛ ولعلّ أكثر حقل قد استفاد من الدراسات المقارنة التقابلية، هو حقل اللسانيات وتعليمية اللغات، خاصّة في العصر الحالي.

واعتماداً على الدراسات العربية والغربية؛ تولّدت نظريات كثيرة؛ ودراسات أكثر، لعلّ أهمها اللسانيات التطبيقية مجال حقل تعليمية اللغات؛ هذا العلم الذي ذاع صيته، إذ أصبح يستثمر في تعليم اللغات الأجنبية للناطقين بغيرها في كلّ بقاع العالم.

ولقد شجّع ظهور علم اللسانيات التطبيقية كثيراً من الباحثين في تعليمية العربية للناطقين بغيرها؛ خاصّة بعدما أصبحت الحاجة ملحة إلى تعلّم العربية من قبل الأجانب لعدّ اغراض، أهمّها البحث الأكاديمي، ثم التواصل، فالتجارة والاقتصاد، والسياسة في المحافل الدولية، والصحافة والإعلام وهكذا، ولعلّ حاجة الأتراك إلى تعلّم العربية تكون أقوى من كل الدول الأخرى، بحكم أنّ تركيا دولة إسلامية وبحكم انفتاحها على العالم العربي اقتصادياً وثقافياً.

بعد هذا العرض الموجز، تبين لنا أنّ دراسات العرب القدماء، كانت هي الأساس لنشوء هذا الفرع، من علم اللغة. فنجد دراسات سيبويه، والجاحظ، والسيوطي، وغيرهم. تعتبر تقدماً كبيراً في ميدان علم اللغة التطبيقي، أو علم اللغة التقابلي. فقد وجدنا أنّ الجاحظ، في علاجه لمشكلة اللثغة، يشرح أسس هذا العلم. مثل: توصيف المشكلة، وبيان الأسباب، وشرحها، وذكر طريقة العلاج المناسبة لها، وغيرها. وقد اتضح لنا أيضاً وجود دراسات عربية قديمة، في مجال علم اللغة التقابلي، اهتمت بمشكلات تعلم الأصوات وتعليمها، وكانت تلك الدراسات؛ هي النواة الأولى، لنشأة هذا الفرع الجديد من فروع علم اللغة التطبيقي. فهذا العلم لم يكن جديداً إلا باسمه، ولكنه موجود من حيث المبدأ، والتأسيس منذ أيام، الخليل بن أحمد الفراهيدي*.

وبناء على ذلك نقول: إنّ نظرية علم اللغة التقابلي، (التحليل التقابلي)؛ ليست جديدة في علم اللغة الحديث. بل هي قديمة منذ زمن سيبويه، والجاحظ، والسيوطي. وإن كان سيبويه، لم يُشر إلى الطريقة المناسبة؛ لتعليم تلك الأصوات، التي توجد فيها صعوبة. وذلك خلاف ما وجدناه عند الجاحظ.

-المبحث الرابع: دور اللسانيات التقابلية / علم اللغة التقابلي¹ في الدراسات الحديثة: (Contrastive Linguistics)

¹- تختلف المصطلحات من منظر إلى منظر آخر : ففي الدراسات الأجنبية يطلق عليه اللسانيات التقابلية باعتباره منطلق من اللسانيات العامة و فرع من اللسانيات التطبيقية . وفي الدراسات العربية يطلق عليه علم اللغة التقابلي كعلم اللغة التطبيقي .ويقصد بها اللسانيات التطبيقية .

*يقصد بعلم اللغة النظري : اللسانيات النظرية .

***الخليل بن أحمد الفراهيدي** : (100هـ-170هـ/718 - 786 م الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي الأزدي اليمامي، أبو عبد الرحمن: من أئمة اللغة والأدب، وواضع علم العروض، أخذه من الموسيقى وكان عارفاً بها. ودرس لدى عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي وهو أيضاً أستاذ سيبويه النحوي. https://ar.wikipedia.org/wiki/الخليل_بن_أحمد_الفراهيدي. 13-22:08-2018-11

تعدّ اللسانيات التقابلية الغربية، أوعلم اللغة التقابلي، " فهو من أبرز الفروع، في علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية) التحليل التقابلي، للأنظمة اللغوية المختلفة، والتحليل التقابلي للأخطاء (Errors). وتسهم فروع متعددة من علم اللغة التطبيقي، وعلم اللغة النظري * في خدمة هذا العلم، وإمداده بمعطياتها المتنوعة¹.

يقول وليد العناتي: "وقد كانت نشأة هذا العلم، مديّنة إلى الحاجة الماسة، لتعليم اللغات الأجنبية. كما يرتبط هذا العلم، أوثق الارتباط، بعلم النفس السلوكي، والنظرية اللسانية البنيوية. وهو يستند في مؤداه الضمني، إلى واحد من أهم الأسس، التي قامت عليها البنيوية؛ وهو التباين بين اللغات² ". فتأسيساً على مبدأ التباين، بدأت الدراسات التقابلية، تركيزها على الوصف اللساني، بحثاً عن نقاط الاختلاف، بين لغة المتكلم، واللغة الهدف، ووصولاً إلى حصر هذه الاختلافات، ضمن أنماط لغوية محدّدة، تمكّن الإفادة منها، لوضع مناهج لتعليم اللغات الأجنبية. وكان هذا التوجّه، ملائماً تماماً للملائمة، للطريقة البنيوية، في تعليم اللغات. وهي الطريقة السمعية - الشفوية³.

ويعدّ كتاب روبرت لادو⁴ (R.Lado) اللسانيات عبر الثقافات؛ (Linguistics Across Cultures) أول مصتّف في هذا الميدان. وقد حدد ميدان هذا العلم،

1- د. البدراوي زهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، دار الأفاق العربية، ص 09.

2- وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، ص 107

3- المرجع نفسه، ص 107.

4 - Robert Lado (né le 31 mai 1915 à Tampa, Floride - mort

le 11 décembre 1995 à Bethesda, Maryland) est

un linguiste américain spécialisé dans l'analyse contrastive des langues modernes. Il est notamment connu pour avoir proposé une application de l'approche contrastive à l'enseignement des langues étrangères.

ومنطلقاته الأساسية، ومنهجيته العلمية. "إذيقول في المقدمة: "يَقْدِّمُ هَذَا الْكِتَابُ، حَقْلًا جَدِيدًا تَمَامًا، مِنْ اللِّسَانِيَّاتِ التَّطْبِيقِيَّةِ، وَتَحْلِيلِ الثَّقَافَاتِ. يَسَمَّى التَّقَابُلُ اللُّغَوِيُّ، وَالثَّقَافِيُّ. لِيَكْشِفَ عَنِ الْمَشْكِلاتِ، الَّتِي يُوَاجِهُهَا مُتَعَلِّمُ اللُّغَةِ الْأُخْرَى، وَوَصَفِ هَذِهِ الْمَشْكِلاتِ".¹ فالتحليل التقابلي، من خلال هذا التعريف؛ يمكن تعريفه بأنه يختص بالبحث، في أوجه التشابه والاختلاف، بين اللغة الأولى، أي الأم و اللغة الأجنبية، (اللغة الهدف) التي يتعلّمها. يرى (لادو): "إنَّ سهولة أو صعوبة تعليم اللغة الأجنبية؛ بالنسبة للدراسة، تنبئ عنها المقارنة، موافق بالقائل شارل فريز² (Charles Fries) في كتابه (Teaching and Learning English as a Foreign Language) "إنَّ أكثر الموادِ فاعلية، هي تلكَ الَّتِي تُعَدُّ بِنَاءً؛ عَلَى وَصْفٍ عِلْمِيٍّ لِلُّغَةِ الْمُرَادِ تَعَلُّمَهَا. مَعَ وَصْفٍ مُوَازٍ لَهُ فِي اللُّغَةِ الْأَصْلِيَّةِ، لِلدَّارِسِ".³

يمكن القول في الأخير: أن علم اللغة التقابلي أو اللسانيات التقابلية تلعب دورا مهما في وضع الصورة أمام الباحث ليعرف أوجه الاختلاف والتشابه بين لغتين، اللغة الأم واللغة الهدف المراد تعلّمها. ولهذا سنقوم في الفصل القادم بعرض مقارنة بين اللغتين العربية والتركية في مجال بنية الجملة وتركيبها ونحوها، من خلال أبحاث ودراسات لمنظرين ولسانيين.

1- وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ص 107-108

2- أنفقت فرايز تشارلز كاربنتر أكثر من العمل الأكاديمي في جامعة ميشيغان. وكان "جزءا من التيار الرئيسي لدراسة اللغة الأمريكية. عضو في جمعية اللغوية في أمريكا منذ بدايتها، مرة واحدة رئيسها، أكثر من مرة مدير المعاهد اللغوية بها؛ عضو في المجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنجليزية، ومرة واحدة رئيسها. ومؤيد ونائب رئيس جمعية اللغات الحديثة. وشمل طلابه روبرت لادو وكينيث بابك.

3- محمود إسماعيل صيني و إسحاق محمد الأمين: (تعريب و تحرير) "التحليل اللغوي و تحليل الأخطاء" الطبعة الأولى عمادة شؤون المكتبات، السعودية 1982-ص 05.

-المبحث الخامس: خصائص اللغة العربية:

-تمهيد:

لا يمكن تعلّم لغة ثانية إلاّ إذا عرفت خصائصها التركيبية والبيانية؛ خاصّة اللّغة العربية. لأنّها لغة القرآن الكريم وتحمل شرعا. ولا يمكن فهم كلام الله إلاّ بها؛ إضافة إلى جمالها السحري، والبياني والدلالي. ممّا يزيد همّة ورغبة في تعلّمها من قبل غير العرب، خاصّة الأتراك؛ ذوي المستوى الجامعي؛ المتخصّصين في تعلّم علوم الشريعة، وغير الشريعة، كالنحو، والصرف، والتحرير، و التعبير الشفهي، والكتابي. بلغة فصيحة واضحة. وهذا الذي نسعى إلى توضيحه من خلال ما سيأتي..

-أ- : اللّغة

خلق الله عز وجل؛ الإنسان؛ وجعل اللّغة أميز الأشياء فيه، وعلمه البيان، مصداقا لقوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ، عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾.¹ ولم ترد لفظة لغة؛ في القرآن الكريم، بل ورد مكانها لفظ اللسان. لقوله عز وجل: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾.²

-ب- اللّغة في المعجم:

أصلها لغّي، أو لغو حذف من الياء وعوضت بالواو والتاء. وعلى هذا؛ فوزنها فُعة، وجمعها لغّي، ولغات ولغون، والنسبة إليها؛ لغوي ولا يجوز فتحها. وجاء في لسان العرب: "واللغة: اللّسن، وحدّها إنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وهي فُعلة من لغوت أي تكلمت. أصلها لغوة ككرة وقلة وثبة، كلها لاماتها، واوات، وقيل: أصله اللّغّي أو اللّغو، والهاء عوض لها، وجمعها لغّي مثل برة

¹ - سورة الرحمن-الآيات:1-2-3-4

² -سورة الشعراء:الآية-195.

وبرى، وفي المحكم: الجمع لغات ولُغون. قال ثعلب: قال أبو عمرو لأبي خيرة، يا أبا خيرة سمعت لغاتهم، فقال أبو خيرة: وسمعت لغاتهم، فقال أبو عمرو: يا أبا خيرة أريد أن أكشف منك جلدًا جلدك قد رقّ، ولم يكن أبو عمرو سمعها، ومنهم من قال لغاتهم، بفتح التاء شُبَّهَها بالتاء التي يُوقَفُ عَلَيْهَا الهاء، وبالنسبة إليها لُغَوِيٌّ وَلَا تَقُلْ لُغَوِيٌّ.¹ هذا في القرآن الكريم، ومعجم لسان العرب. ولقد اختلفت لفظة اللّغة ومعناها عند العلماء العرب القدامى وقالوا فيها كلاما كثيرا.

ج- اللغة عند العرب القدامى:

هناك تعريفات كثيرة للغة بالنظر إلى الدوائر العلمية المختلفة في كلّ الحضارات. ويعدّ تعريف ابن جني (ت391هـ) من التعريفات الدقيقة التي حدّدت ماهية اللغة، تعريفا يتوافق مع التعاريف الغربية الحديثة. كتلك التي عند دي سوسير، بلومفيلد، وجاكبسون وغيرهم.... قال ابن جني: "أما حدّها فهي أَصَوَاتٌ يُعَبَّرُ بِهَا كُلُّ قَوْمٍ عَنْ أَغْرَاضِهِمْ"². كما أنّه؛ لم تختلف معاجم المتأخرين، عن معاجم المتقدمين. ولم تزد عليها في تعريفاتها للغة. "لغة: أصوات، وكلام مصطلح عليه؛ بين كل قوم، يعبرون به عن أغراضهم: "اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ، اللُّغَةُ الْفَرَنْسِيَّةُ"³

"وَهَذَا تَعْرِيفٌ دَقِيقٌ؛ يُذَكِّرُ كَثِيرًا مِنَ الْجَوَانِبِ الْمُمَيِّزَةِ لِلُّغَةِ".⁴ بالإضافة إلى تعريف ابن خلدون القائل: "أَنَّ اللُّغَةَ مَلَكَتْ فِي اللِّسَانِ، وَكَذَا الْحَطَّ صِنَاعَةٌ مَلَكَتْهَا فِي الْيَدِ".⁵

1- ابن منظور: لسان العرب، م5، دار صادر بيروت، مادة، لغا، ص251.

2- ابن جني: الخصائص، ت، عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، ج1، ص44.

3- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، طبعة ثالثة، 2008، دار المشرق، بيروت، ص1288-1289.

4- محمود فهمي حجازي: أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 2003، ص07.

5- ينظر، مقدمة ابن خلدون.

ولقد أكد ابن جني الطبيعة الصوتية للغة، إذ "ذَكَرَ وَظَيفَتَهَا الاجْتِمَاعِيَّةَ فِي التَّعْبِيرِ، وَنَقَلَ الْفِكْرَ، وَذَكَرَ أَنَّهَا تُسْتَخْدَمُ فِي كُلِّ مُجْتَمَعٍ. كَمَا تُؤَكِّدُ التَّعْرِيفَاتُ الْحَدِيثَةُ، الطَّبِيعَةَ الصَّوْتِيَّةَ لِلُّغَةِ، وَالْوِظَافَةَ الاجْتِمَاعِيَّةَ لِلُّغَةِ، وَتَتَوَّعُ الْبَنِيَّةَ اللُّغَوِيَّةَ، مِنْ مُجْتَمَعٍ إِلَى آخَرٍ"¹. وعلى الجملة فاللغة نظام من الرموز الصوتية. يقول محمود فهمي حجازي: "وَتَكْمُنُ قِيَمَةُ أَيِّ رَمَزٍ؛ فِي الْإِتِّفَاقِ عَلَيْهِ، بَيْنَ الْأَطْرَافِ الَّتِي تَتَعَامَلُ بِهِ. وَقِيَمَةُ الرَّمَزِ اللَّغَوِيِّ تَقُومُ عَلَى عِلَاقَةٍ بَيْنَ مُتَحَدِّثٍ، أَوْ كَاتِبٍ هُوَ الْمُؤَثِّرِ وَبَيْنَ مُخَاطَبٍ أَوْ قَارِيٍّ هُوَ الْمُتَلَقِّي"²

وعلى هذا الأساس فاللغة وسيلة للتواصل، ولاستعمال، ونقل الفكر، بين المؤثر، والمتلقي: "وَصُدُورُ هَذِهِ الرُّمُوزِ الصَّوْتِيَّةِ اللَّغَوِيَّةِ؛ لِأَدَاءِ مَعَانِي مُحَدَّدَةٍ مُتَمَيِّزَةٍ؛ يَعْنِيهَا الْمُتَحَدِّثُ وَيَفْهَمُهَا الْمُتَلَقِّي".³

د- اللغة عند العرب المحدثين:

تحمل تعريفات المحدثين العرب للغة؛ تحمل بين طياتها الخصائص التي تميّز اللغة وهذه الخصائص هي نفسها؛ التي اعتمد عليها كثير من اللغويين القدامى، والمحدثين في تعريفهم للغة. لهذا يقول محمود فهمي حجازي: "كَمَا أَنَّ اللُّغَةَ وَسِيلَةٌ لِلتَّعَامُلِ الْاجْتِمَاعِيِّ الْأَوَّلَى، فِي الْمُجْتَمَعِ الْإِنْسَانِيِّ. أَمَّا وَسَائِلُ الْإِتِّصَالِ الْأُخْرَى؛ مِثْلَ الْإِشَارَاتِ الصَّوْتِيَّةِ، أَوْ أَعْلَامِ الْكَشَافَةِ، فَلَيْسَتْ عَلَى النَّظَامِ اللَّغَوِيِّ. وَلِذَا لَيْسَ لَهَا بِدُونُهُ وَجُودٌ".⁴ ولقد خصّ الله عز وجل الإنسان باللغة، وميّزه بها عن سائر

1- محمود فهمي حجازي: أسس علم اللغة العربية، ص 8

2- محمود فهمي حجازي: أسس علم اللغة العربية، ص 8

3- المرجع نفسه، ص 8

4- المرجع، السابق ص 8.

الكائنات الحيّة، لتكون سبيله إلى معرفة ذاته، ثم معرفة الكون بعد ذلك. لذلك فهي شكل مميز؛ من أشكال السلوك الإنساني. إذ لم يُعرف في التاريخ البشري مجتمع لم تكن له لغة خاصّة تربط أبناء هذا المجتمع بها، ويتبادلون بها المنافع. حيث المفردات في كل لغة رموزاً؛ تشير إلى القيم، والسلوك، والمواريث، الاجتماعية. فهي ترمز إلى الأحداث الاجتماعية، والأنشطة المختلفة التي يمارسها الناس، في واقع حياتهم اليومية. وعلى هذا الاعتبار فاللغة صورة صادقة للشعوب، والمجتمعات، بواسطتها نستطيع الكشف عن مختلف جوانب حياته الثقافية، والدينية، والمادية.

ورد في مؤلّف أساليب تدريس اللغة العربية: "ذَكَرَ بَعْضُ الْبَاحِثِينَ الْمُحَدِّثِينَ أَنَّ كَلِمَةَ (لغة) لَيْسَتْ عَرَبِيَّةً أَصْلِيَّةً، وَإِنَّمَا مُعَرَّبَةٌ عَنْ كَلِمَةِ **lagos** الإغريقية الَّتِي تَعْنِي كَلِمَةً أَوْفَكْرَةً، مُسْتَدَلًّا بِذَلِكَ؛ بِعَدَمِ وُرُودِهَا فِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، وَبِعَدَمِ وُرُودِهَا فِي أَشْعَارِ الْعَرَبِ. وَلِوُجُودِ تَشَابُهٍ كَبِيرٍ بَيْنَ اللَّفْظَيْنِ الْعَرَبِيِّ وَالْإِغْرِيقِيِّ".¹ إلاّ أنّ هذا ليس دليلاً على أعجمية اللغة.

ولم نرد أن نتوسع في معظم تعريفات القدامى للغة، واكتفينا بأهما عند كل من ابن جني وابن خلدون. أمّا تعريفات المحدثين فهي كثيرة ومتنوعة ومختلفة إلى حدّ كبير بحسب نظر كلّ لسانٍ. ففضلنا ذكر بعض اللسانيين العرب الذين ذيع صيتهم ومن هؤلاء:

1- تعريف عبد الرحمن أيوب: "اللُّغَةُ نِظَامٌ تَعْبِيرِيٌّ صَوْتِي اسْتَقَرَّ عَلَيْهِ الْعُرْفُ، وَالِاسْتِعْمَالُ فِي

عَصْرٍ مُعَيَّنٍ، وَبَيْنَ جَمَاعَةٍ مُعَيَّنَةٍ، أَوْ طَائِفَةٍ مُعَيَّنَةٍ. يُمَكِّنُ بِوَاسِطَتِهِ النَّقَاهُ بَيْنَ أَفْرَادِ هَذِهِ الْجَمَاعَةِ؛

الَّذِينَ يَبْلُغُونَ مُسْتَوًى عَادِيًّا مِنَ الْإِدْرَاكِ".²

1- أحمد صوبان : أساليب تدريس اللغة العربية ،قسم معلم الصف ،جامعة الإسراء ،دار زهران للنشر ، العراق ، ص18.

2- عبد الرحمن أيوب : العربية و لهجاتها ، معهد البحوث و الدراسات العربية ، القاهرة ، 1967، ص10

2- تعريف عبد الرحمن الحاج صالح: يميل إلى كلمة لسان عوضا عن لفظ اللّغة. فيقول: "لاّ

شكّ أنّ القارئ قد لاحظ أنّنا نميل إلى استعمال كلمة (لسان)، ونُفضِّلُها عن كلمة (لغة). ولهذا

الميل مبرّرٌ سنُبيِّنُه الآن. لقد ترجم بعض المؤلفين العرب لفظ (linguistics) إلى علم اللغة.

وكنا لا نرى في ذلك بأسا لو أنّ كلمة (اللغة) كانت تدل دائما على مفهوم اللسان، أي على ما

حدّده ابن جني في تعريفه للغة السابق. الأمر ليس هكذا، لأنّه وإن دلت كلمة (لغة) على هذا

المعنى العام عند ابن جني مثلا، قد تدلّ أيضا على معانٍ أخرى مُشتركة مشهورة. ورُبّما غلّبت

هذه المعاني الفرعية على المفهوم العام. فمن تلك المعاني: المفهوم الناتج عند مُقابَلَتِها لكلمة

(نحو) مُقابَلَة الشيء لقَسمِية. وكذا مُقابَلَتِها للعَرَبِيَّة (علم اللسان العربي)، مُقابَلَة الخاص للعام

1".

يلاحظ من خلال التعريفين؛ أنّ اللغة تمثل نظاما تعبيريا صوتيا كما تمثل ذلك اللسان الذي

ينطق كلاما عن طريق الصوت، وهما تعريفان متقاربان جدّا؛ ولعل الفرق بين العالمين هو فيما

يفضّل كلّ منهما.

-المبحث الخامس: خصائص اللغة العربية:

القول بتفاضل اللغات لا يتنافى . من وجهة نظرنا . مع المنهج العلمي ، وإن خالف في ذلك أكثر

علماء اللغة المعاصرين ؛ ذلك أن التفاضل كائن بين كل شيء : بين البشر وبين الدواب ، وفي

الأطعمة ، والأشربة والثمار والأمكنة وغيرها وحتى بين الرسل والملائكة والقرآن يقرر هذه الحقيقة في

1- -عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر ، 2007، ص 36.

أكثر من موضع ، إذ يقول تعالى : ﴿ تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ مِّنْ كَلَمِ اللَّهِ وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ ۚ ﴾¹ ، ويقول سبحانه عن الأئمة : " ونفضل بعضها على بعض في الأكل " (سورة الرعد 4) ، ونحن نرى البشر يتفاوتون في مواهبهم وملكاتهم العقلية والنفسية والجسمانية، ونرى الشعوب والمجتمعات تتفاوت في خصائصها ومواردها وظروفها، فكيف لا تتفاضل اللغات ؟ ومن خصائص العربية نذكر منها:

أ- **التخفيف** : قال ابن فارس : " وَمِمَّا اخْتُصَّتْ بِهِ لُغَةُ الْعَرَبِ ؛ قَلْبُهُمُ الْحُرُوفَ عَنْ جِهَاتِهَا ، لِيَكُونَ الثَّانِي أَخَفَّ مِنَ الْأَوَّلِ ، نَحْوَ قَوْلِهِمْ : "مِيعَادٌ" وَلَمْ يَقُولُوا "مُوعَادٌ" وَهُمَا مِنَ الْوَعْدِ ، إِلَّا أَنَّ اللَّفْظَ الثَّانِي أَخَفُّ . وَمِنْ ذَلِكَ تَرَكِبَهُمُ الْجَمْعَ بَيْنَ السَّاكِنَيْنِ ، وَقَدْ تَجَمَّعَ فِي لُغَةِ الْعَجَمِ ثَلَاثُ سَوَاكِنَ . وَمِنْهُ قَوْلُهُمْ : "يَا حَارٍ" مِيلًا إِلَى التَّخْفِيفِ "².

ومن مظاهر التخفيف البارزة في العربية؛ غلبة الأصول الثلاثية. وقد أشار إليها ابن جني. في قوله: " إِنَّ الْأَصُولَ ثَلَاثَةٌ : ثَلَاثِي ، وَرُبَاعِي ، وَخُمَاسِي ، فَأَكْثَرُهَا اسْتِعْمَالًا ، وَأَعَدَّلُهَا تَرْكِيبًا ؛ الثَّلَاثِي . وَذَلِكَ لِأَنَّهُ حَرْفٌ يُبْتَدَأُ بِهِ ، وَحَرْفٌ يُحْشَى بِهِ ، وَحَرْفٌ يُوقَفُ عَلَيْهِ " ثُمَّ يَقُولُ مُبَيِّنًا ؛ الْحِكْمَةُ مِنْ غَلَبَةِ الثَّلَاثِي : " فَتَمَكَّنَ الثَّلَاثِي ؛ إِنَّمَا هُوَ لِقَلَّةِ حُرُوفِهِ "³. وقد أشار بعض المعاصرين إلى أن غلبة الألفاظ الثلاثية، من خصائص العربية. ولا تكاد لغة أخرى تشاركها في هذه السمة الواضحة. وكان الأصل الثلاثي عمدة الاشتقاق الذي هو من أبرز خصائص العربية وهذا مايساعد على تعلّم العربية؛ دون عناء، ودون النفور، من قواعدها الصرفية. خاصّة للناطقين بغيرها من الأتراك.

¹ -سورة البقرة، الآية253

² -ابن فارس: **الصاحبي** في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، المكتبة السلفية، مطبعة المؤيد، القاهرة، 1910
ابن جني: **الخصائص**، ت، عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوقيفية، ج1ص65.

وإنّ مقارنة يسيرة بين العربية وغيرها من اللّغات الأوربية، تظهر لنا صحة هذه المقولة؛ ففي هذه

اللّغات تسود الكلمات الطوال؛ ذات العدد الحرفي. كما يتضح في الجدول الآتي :

الجدول رقم 01: مقارنة بين الكلمات الطوال ذوات العدد الحرفي في اللغات والعربية.

الكلمة في العربية	الإنجليزية	الفرنسية	الألمانية
مبنى	building	Le batiment	Das gebaude
جامعة	university	L`universite	Die universitat
مكتبة	library	La bibliotheque	Die bucherei
تسليّة	entertainment	Les divertissement	Die unterhaltung

أب	father	Le pere	Der vater
أم	mother	La mere	Die mutter
جد	Grand-father	Le grand-pere	Der Gross vater
جدة	Grand-mother	La grand-mere	Die Gross mutter
أخ	brother	Le frere	Der Bruder
أخت	sister	La soeur	Die schwester

نلاحظ أنّ الكلمات القصيرة في العربية، ذات الحرفين، أو الثلاثة، أو الأربعة، تقابلها كلمات طويلة في

اللّغات الأوربية. قد تصل إلى عشرة أحرف، أو تزيد. ومن المعروف أنّ أقصى ما تصل إليه الكلمات

العربية بالزيادة سبعة أحرف في الأسماء. كما في (استخراج)، (واستعمار)، وستة في الأفعال، كما في (استخرج) و(استعمر). في حين إنّ الكلمات في اللّغات الأوربية؛ قد تصل إلى خمسة عشر حرفاً، أو أكثر. كما في (internationalism) بمعنى (الدولية) و(incomprehensible) بمعنى (غامض)، في الإنجليزية، وentschuldigun بمعنى (معذرة) في الألمانية. ولا شك أنّ لهذه الخاصية فوائد جمّة في العربية. ففيها توفير للوقت والجهد والمال؛ فالنطق بالكلمات الصغيرة أخفّ على اللسان، وأسرع في الوقت، وأخصر في الكتابة، من الكلمات الطويلة. وهذا يساعد على التعلّم بسرعة ودون نفور من التفريعات الكثيرة للطلبة الأتراك وغيرهم من الأجانب.

وتعدّ الجذور الثلاثية؛ سمةً من سمات اللغات السامية عموماً. ولكن أكثر الساميات اليوم غير مستعمل إلا نادراً. وهذا القليل النادر غير مطابق في أكثره لقواعد اللغات القديمة. لذلك تعد هذه، السمة من سمات العربية. "فاللغة العربية أعقد اللغات السامية". وأغناها صوتاً، وصرفاً، ومفردات. وقد تحدّث عنها كثيرون، عربٌ ومستشرقون، بعضهم يمجّد عبقريتها، وحكمتها وسحرها، والبعض الآخر يرميها بالقصور، والعجز، عن ملاحقة التطوّر، والصعوبة التي لأمعنى ولا مبرر لها، والتي تستدعي ضرورة تبسيط كتابتها، وصرفها، ونحوها.¹

وعلى هذا النحو تتميز اللغة العربية بخصائص دقيقة ومعجزة نذكر منها ²:

✓ التوسط اللغوي.

✓ حدة الخاصية الصرفية.

¹- نبيل علي: اللغة العربية والحاسوب (دراسة بحثية)، دار تعريب ط01، مصر ، ، 1988 ، ص60

²- المرجع نفسه، ص60 .

✓ المرونة النحوية.

✓ ظاهرة الإعراب .

✓ الحساسية السياقية.

✓ اعتماد المعجم على الجذور.

فمثلا في عنصر :

ب- **حدّة الخاصية الصرفية :** "تتسم اللغات السامية بخاصية الاشتقاق الصرفي المبني على أنماط الصيغ؛ لا يُبَارِي اللغة العربيّة أيّة لغةٍ أخرى، ساميّةً أو غير ساميّةٍ، في حدّة خاصيّتها الصرفيّة. إذ إنّها تَتَمَيَّزُ بالاطرادِ الصرفي، المُنتَظَم الذي أدّى بالطّبعِ إلى وصفها بالجبريّة (نسبةً إلى علم الجبر)."¹ وإلى بجانب اطراد الاشتقاق، هناك أيضا ظاهرة التعدّد الصرفي، كتعدد صيغ الجمع (مثل: "كاتبون"، "كتبة"، "كتاب") وتعدّد صيغ الأساليب النحويّة المختلفة.² "فمنظومة الصّرفِ واسِطةُ العقدِ لعنصرِ اللغة العربيّة. إذ يرتبط الصرف بعلاقات حميمة مع النّحو، والصوتيّات، والمعجم، والدلالة، بل ونظام الكتابة أيضًا."³ وهذا عامل آخر يفي تعقيد اللغة العربية ويؤكد سهولة تعلّم العربية ومرونتها على الألسن، ومنظومتها ككلّ. خاصّة للناطقين بغيرها.

¹ - نبيل علي: اللغة العربية والحاسوب (دراسة بحثية) ، ص 63.

² - المرجع نفسه، ص 63.

³ - المرجع نفسه، ص 63.

-ج- المرونة النحوية: المرونة النحوية تمثل "تلك الحرية النسبية التي نلاحظها في ترتيب الكلمات، داخل الجمل العربية".¹ كالتقديم والتأخير، والحذف، والإبدال النحوي، "كاستخدام اسم الفاعل في مكان الفعل، والمصدر في مكان الظرف. وماشابه ذلك. وهذا مثال على تنوع تراكيب، الجملة نفسها:

✓ بعض من الرجال يُفضل النوم في الظهر.

✓ بعض الرجال يُفضل النوم في الظهر.

✓ بعض الرجال يُفضل النوم ظهرا.

✓ النوم ظهرا بعض الرجال يُفضله.

✓ النوم ظهرا، يُفضله بعض الرجال.

✓ يُفضل النوم ظهرا بعض الرجال .

✓ الرجال بعضهم يُفضل النوم في الظهر.

وتفسيرنا لظاهرة المرونة النحوية، يكمن في اعتبارها بمثابة؛ رد فعل لعدة خصائص أخرى، تتسم بها اللغة العربية، وهي:

✓ -أ- حدة الخاصية الصرفية وانتظامها، تلك التي تكسب الكلمة العربية قدرا كبيرا من

الاكتفاء الذاتي .

¹- المرجع نفسه ،ص63

✓ ب-خاصية الإعراب، التي تكشف عن كثير من العلاقات الداخلية، بين الكلمات بغض النظر عن ترتيبها .

✓ ج- خصائص الترابط التركيبي الأخرى التي ينعكس أغلبها في صورة قرائن صرفية، أو إعرابية، مثل: علاقات المطابقة، والربط، والإضمار، والتضام،...¹

د- **الانتظام الصوتي** : تشير هذه الخاصية إلى أن "قواعد العربية، الصرفية بالاطِّراد. وَيَتَّسِمُ نِظَامُ مَقَاطِعِهَا الصَّوْتِيَّةِ، وَنَبْرُهَا بِالْبَسَاطَةِ. إِذَا إِنَّ جَمِيعَ الْمَقَاطِعِ، لَا بَدَأَ أَنْ تَبْدَأَ بِصَامِتٍ، وَلَا تَتَّصِفُ أَكْثَرُ مِنْ صَامِتَيْنِ".²

هـ- **اعتماد المعجم على الجذور**:

يرتبط تنظيم المعجم؛ بصلة وثيقة، مع قواعد تكوين كلماتها. " لَذَا كَانَ مِنَ الطَّبِيعِيِّ؛ أَنْ يَأْتِيَ مُعْجَمُنَا الْعَرَبِي، مُعْتَمِدًا عَلَى الْجُذُورِ، وَلَيْسَ عَلَى التَّرْتِيبِ الْأَبْجَدِيِّ لِلْكَلِمَاتِ. كَمَا فِي "الْإِنْجِلِيزِيَّةِ"،....فرغم صغر نواة المعجم؛(أقل من عشرة آلاف جذر) تتعدد المفردات بصورة هائلة. وذلك بفضل الإنتاجية الصرفية العالية. "³ كما تغطي الخاصية الثلاثية على جذور المعجم؛ حيث تتواتر الجذور الثلاثية بمعدلات تفوق بكثير تلك الخاصة بالجذور الرباعية، والخماسية. وكدليل على طبيعة شجرة المفردات العربية، وطغيان ظاهرة الأصل الثلاثي جذورها، نذكر هنا أنَّ النص القرآني كَلَّهْ يَعْتَمِدُ فِي أَصُولِهِ عَلَى أَلْفٍ وَسِتْمِئَةٍ وَثَلَاثَةِ وَثَلَاثِينَ جُذُورًا ثَلَاثِيًّا فَقَطْ، وَمَا لَا يَزِيدُ عَنْ خَمْسَةِ

1- نبيل علي: اللغة العربية والحاسوب (دراسة بحثية)، ص 63-64.

2- المرجع نفسه، ص 64

3- نبيل علي: اللغة العربية والحاسوب (دراسة بحثية)، ص 66

وأربعون جذرا غير ثلاثي.¹ ونوضح هذا الاعتماد في الجدول معتمدين على سور من القرن الكريم حسب العملية الإحصائية التالية:

الجدول رقم 02"الجدول النسبي لأكثر الصيغ الصرفية استخداما في القرآن الكريم.

الصيغ	سورة البقرة		سورة آل عمران		النص القرآني "الكامل"	
	عدد مرات التكرار	النسبة المئوية	عدد مرات التكرار	النسبة المئوية	عدد مرات التكرار	النسبة المئوية
-فعلّ	471	13.35%	290	14.45%	6764	14.3%
-فُعِل	285	8.07%	152	7.6%	448	9.5%
-فُعِل	175	4.95%	99	4.93%	2429	5.15%
-يفعلّ	152	4.3%	78	3.88%	1823	3.86%
-يفعلّ	137	3.9%	90	4.5%	1710	3.26%
-فاعل	135	3.82%	88	4.4%	1927	4.08%

ولعلّ من أهم خصائص اللغة العربية:

1-شدة التماسك بين عناصر منظومة "العربية"²:

2-العلاقة الوطيدة بين النحو، والصرف.

3- التداخل بين منظومتي الصرف والصوتيات والذي يبدو واضحا في تعدد حالات الإبدال

والإعلال، ودورها الحاسم في تحديد بنية الكلمة العربية.

4-العلاقة الوثيقة بين الصرف والمعجم؛ إذ انعكست الخاصية الاشتقاقية؛ بشكل واضح على

تنظيم المعجم، وعلى أسلوب استخدامه أيضا؛ حيث تعتمد عملية الكشف على المعاجم بعملية التحليل الصرفي.

¹- المرجع نفسه، ص 67.

²- نبيل علي: اللغة العربية والحاسوب (دراسة بحثية)، ص 69.

وعلى الجملة؛ يمكن الإدراك أنّ الأمر الذي سمح معرفة خصائص العربية، بالتدقيق فيها، وإعادة تنظيمها، هو إيجاد الكيفيات الميسرة لتعليمها سواء كان المتعلّم ناطقاً بها، أو بغيرها.

وذلك أنّها تتميز بالقدم والامتداد عبر آلاف السنين؛ الأمر الذي منحها قوة وانتشاراً، وثباتاً يندر وجوده في غيرها من اللّغات. فالعربي اليوم؛ يمكنه أن يفهم شعر امرئ القيس، وزهير، وعنترة وغيرهم، ممن كانوا يعيشون في الجاهلية قبل الإسلام. في حين إنّ الألماني، أو الفرنسي، أو الإنجليزي. لا يستطيع أن يفهم تراث أجداده الذين كانوا يعيشون منذ قرون بعيدة.

-المبحث السادس: أثر اللّغة العربية في اللغة التركية والعلاقة بينهما:

-1- خصائص العربية وعلاقتها باللّغة التركية:

كثرت فروع علم اللّغة الحديث (Linguistics)، وتعددت مناهجه، وتنوعت أغراضه....، ومن أهم فروعه؛ علم اللغة التطبيقي، أو ما يصطلح عليه في كتب أخرى، اللّسانيات التطبيقية. (AppliedLinguistics) حيث يقول عنه كوردر (س.بيتكورد)¹ : "S.Pit.Corder: إنّ عُمُرَهُ لم يتجاوز العشرين. وَعَلَى الْقَارِي أَنْ يَحْكُمَ عَلَى مَا يُمكنُ أَنْ يُحَقِّقَهُ هَذَا الْعِلْمُ خِلَالَ هَذَا الْعُمُرِ الْقَصِيرِ"². وعلم اللّغة التقابلي (Contrastive AnalysisListics) يُعدّ أحد فروع علم اللغة التطبيقي، أو اللّسانيات التطبيقية. "حيث إنّهُ مِنَ الْخَطَأِ، أَنْ نَقْصُرَ عِلْمَ اللّغَةِ

1-أستاذ علم اللغة التطبيقي في جامعة أدنبر.

2- البدراوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، دار الافاق العربية-القاهرة-2008- ط1-ص5.

التطبيقي على مجال تعليم اللغة وحده. وذلك لأنّ هناك آخرين يعملون في نشاطاتٍ عمليّةٍ أخرى وتقدّم لهم الدّراسات اللّغويّة علاجًا من المشاكل، التي تجابهم في عملهم.¹

" وتجدر الإشارة إلى الدّراسة التّقابليّة تستهدفُ مُقابلة اللغة الأم للطالب باللغة المتعلّمة. وتُركّز على الفُروق بين اللّغتين. وعلى أوجه الاتّفاق بينهما، وأثر ذلك في اكتساب اللغة الأجنبيّة. وتقدّم المادّة اللّغويّة المناسبة لتعليم اللغة الثّانيّة (الأجنبيّة) مع الاستفادة ممّا تتّمحّض عنه دراسة اكتساب الطّالب للغة في مراحِل تعلّمها لها خلال تطوّر فيها، وما يُصادفُه من مُشكلات، بنيويّة وتطوريّة² والدراسة التّقابليّة، كما نرى، تركز على أوجه الاتّفاق، وأوجه الاختلاف، بين اللّغات. حيث إنّ العناصر المشابهة للغة الأم يكون تعلّمها يسيرا. والعناصر المخالفة لها، يكون تعلّمها صعبا. وقد خلص روب لادو؛ إلى مقولة بهذا الخصوص. أكّدتها بحوث المتخصصين، وداستهم. : " أنّ تلك العناصر؛ التي تُشابه لغة المتعلّم الأصليّة، تكونُ سهلة بالنسبة له. حين تصعبُ عليه المَجالات، التي تختلفُ عَمّا في لغته³"

"وقد أجرى الباحثون دراسات متعددة في هذا المجال. ومن أمثلتها المقارنات، والمقابلات التي تمت بين الإنجليزيّة وغيرها من اللّغات؛ بهدف إعداد مناهج تعليميّة، لمجلس الجمعيّات العلميّة في أمريكا. كما ظهرت أبحاث ومقالات مختلفة، في مجالات علميّة متخصصة، تناولت دراسات متعدّدة، بين اللّغات، في بعض النقاط الجزئية؛ إسهاما في البحوث الخاصّة بتعلّم اللّغات الأجنبيّة.⁴

1- المرجع نفسه ص، 07

2- البدراوي الزهران: في علم اللغة التّقابلي دراسات نظريّة ، ص 13

3- محمود إسماعيل صيني-إسحاق محسن الأمين: التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء -ط01 السعودية عمادة شؤون المكتبات -1982-

- ص13-32

4 - هناك مجالات كثيرة متعدّدة من بينها مثلا: -. teaching and language learning language.

-02- دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة التركية:

إنَّ أول مشكلة تصادف المتعلم الهدف تتمثل في نقل الخبرة حيث يؤكد هذا الباحث لادو (Lado): "نَعْلَمُ مِنْ مِلَاحَظَتِنَا لِعَدَدٍ مِنَ الْحَالَاتِ أَنَّ هُنَاكَ مِثْلًا، إِلَى نَقْلِ بِنْيَةِ اللُّغَةِ الْأَصْلِيَّةِ إِلَى اللُّغَةِ الْأَجْنَبِيَّةِ؛ إِذْ يَمِيلُ الدَّارِسُ؛ إِلَى نَقْلِ الصِّيغِ الْإِعْرَابِيَّةِ لِلجُمْلَةِ، وَوَسَائِلِ التَّحْدِيدِ، وَالْوَصْفِ، وَأَنْمَاطِ الْعَدَدِ وَالْجِنْسِ مِنْ لُغَتِهِ إِلَى اللُّغَةِ الْجَدِيدَةِ. وَيَتِمُّ هَذَا النِّقْلُ بِطَرِيقَةٍ لِأَشْعُورِيَّةٍ. بَحِثُ أَنَّ الدَّارِسَ نَفْسَهُ لَا يَنْتَبِهُ إِلَيْهِ مَا لَمْ يَلْفُتْ نَظَرُهُ إِلَى حَالَاتٍ مُحَدَّدَةٍ؛ بَلْ تَعْلَمُ أَنَّ قُوَّةَ الْعَادَةِ الْمَنْقُولَةِ؛ تَظَلُّ خَافِيَةً عَلَيْهِ، حَتَّى بَعْدَ أَنْ يَتَنَبَّهَ إِلَى مَا أَحْدَثَهُ مِنْ نَقْلِ"¹. ويفهم مما قيل إنَّ هذا التنوع يُحدث كثيرًا من الصعوبات التعليمية، في دراسة اللغة الثانية، بسبب اختلاف اللغات، من حيث وسائل الصياغة المتنوعة، التي تتطلبها كل لغة. ومن أكثر العناصر المستخدمة للتعبير عن البنية النحوية في اللغات؛ بالإضافة إلى كيفية نظم الكلام، وطريقة وصفه؛ والتصريف، بما فيه من مورفيمات حرة ومقيدة² ودور كل وحدة صرفية بالإضافة إلى المطابقة؛ على مستوى العبارة، والجملية، والأسلوب بتمامه. "وَدَوْرُ الْكَلِمَاتِ ذَاتِ الْوِظَائِفِ النَّحْوِيَّةِ الْمُخْتَلَفَةِ، (الْكَلِمَاتِ الْوِظَيْفِيَّةِ) وَالتَّنْغِيمِ، وَالنَّبَرِ وَالْوَقْفِ بِأَنْوَاعِهِ الْمُخْتَلَفَةِ".³

وتأكيدا لهذا الدِّعم؛ سنتخذ اللغة التركية كنموذج للتحليل:

1- البدر اوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص 182
2- المورفيم: هو أصغر وحدة لغوية مجردة لها معنى. المورفيم الحرو هو عبارة عن وحدة صرفية مستقلة أو تركيب ، و يطلق عليها بعض اللغويين المحدثين (الوحدات الصرفية التتابعية) ، و هذه الوحدات تتمثل في اللغة العربية على النحو التالي :
الضمائر المنفصلة: (أنا ، أنت ، أنت) حروف الجر. المورفيم المقيد: هو كل وحدة صرفية متصلة بالكلمة مثل: أل التعريف . واو الجماعة.

3 - البدر اوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص 182-183

إذ في هذه اللغة؛ تأتي الأفعال بعد الفاعل، والمفعول معاً. فمثلاً يقول الطالب: علي إلى المدرسة ذهب في حين في العربية، لا يأتي الفعل هكذا (ذهب علي إلى المدرسة). ولعلّ هذا التركيب يُسبب صعوبة في تلقي العربية؛ وذلك راجع للبنية النحوية للغة العربية:

- ذَهَبَ:فعل/ عَلِيٌّ:فاعل/ إِلَى:حرف جرّ/ الْمَدْرَسَةُ:اسم مجرور أو: عَلِيٌّ:فاعلٌ ذَهَبَ:فعل/
إِلَى:حرف جرّ/ الْمَدْرَسَةُ:اسم مجرور.

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

- فاعل + مفعول + فعل./ علي:فاعل/ كتب:فعل/ رسالة:مفعول به .

- حيث تأتي الأفعال في الصياغة اللغوية التركية؛ دائماً مؤخّرة عن الفاعل، والمفعول مثل:

علي رسالة كتب. وفي العربية: علي كتب رسالة .

وفي التركية؛ قد يتقدّم المفعول على الفاعل = أو الفاعل على المفعول الظرف قد يتقدم على الفاعل

والمفعول والفعل . وقد يتقدم الحال على كل أولئك. والأمثلة على ذلك.

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

أو: بالتركية:(مَسْرُورًا عَلَى أَبِيهِ إِلَى صَبَاحًا رِسَالَةً كَتَبَ =بالعربية: عَلِيٌّ كَتَبَ رِسَالَةً إِلَى أَبِيهِ صَبَاحًا

مَسْرُورًا).¹

¹ - البدر اوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص183

*ونجد ملمحا أو خاصية أخرى في البنية النحوية؛ قد تسبب بعض الصعوبة في تعلّم العربية. وذلك أنّ الصفة في اللغة التركية تتقدم على الموصوف: مثلا في التركية (قُوزِلَ قَبَز. أي: جميل بنت =في العربية: ابنةٌ جميلةٌ).

*جَالِشْكَانَ طَلَبَهُ. أي: (مُجْتَهِدٌ تَلِمِيذٌ) = بالعربية: (تَلِمِيذٌ مُجْتَهِدٌ).

فالتركيب الوصفي والتركيب الإضافي، يختلفان في التركية عن العربية. إذ في التركية؛ الصفة تسبق الموصوف، والمضاف إليه يسبق المضاف. ممّا يسبب بعض الصعوبات كذلك:

وتستخدم اللغة التركية صيغة مستقلة للزمن الحالي = كما تستخدم صيغة مستقلة للزمن المستقبل.

" أي إنّ اللغة التركية؛ بها بعض الأزمنة، في صيغ الصرف، ممّا لأُجُودَ لَهُ، في العربية مثل: الزّمن الحالي ومُلَحَقَاتِهِ = وَزَمْنُ الْمُسْتَقْبَلِ وَهَكَذَا.¹ وهو معيق آخر لتعلّم العربية وبنيتها التركيبية، النحوية، الشديدة الحساسية. ويبدو أنّ الصعوبات التي تواجه الأتراك، خاصة متعلمي العربية، كثيرة راجعة لطبيعة اللغة التركية، واختلافها عن العربية؛ في وجود أوعدم وجود بعض التراكيب، والأدوات. إضافة إلى صعوبات أخرى قد تشكّل عائقا أمام تعلّم العربية، كبناء الجملة العربية وإدراك أسرار بنائها، وعدم فهمهم لها. وعدم فهم كيفية تحليل بنائها تحليلًا لغويًا يكشف عن أجزائها². وهذا راجع إلى بعض المشكلات التي نجدها في اللغة التركية وبنائها. ممّا يخالف بناء ونظام الجملة في اللغة العربية، بوجه مختلف ومغاير تماما. فتنوّع أشكال الجملة العربية تعدّ واحدة من الصعوبات التي يعاني منها متعلّم العربية من الناطقين بغيرها خاصّة الأتراك. وهذا راجع إلى خصائص العربية التي تسمح بهذا الاختلاف

¹ - البدر اوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية ص 184

² - ينظر: خالد أو عشة: تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء السانايات التطبيقية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط2015، عمان، الأردن، ص84.

والتنوع وذلك للجانب البلاغي والبياني في التعبير. وأهم هذه المشكلات التي نجدها في تنوع الجمل العربية هي:

1- لا توجد في اللغة التركية أداة تعريف وتنكير. وبالتالي ظهور صعوبة التعريف والتنكير.

2- لا توجد صيغ، أوعلامات للمثنى، أو للمؤنث. ولذلك فالأفعال، والأسماء في التركية خالية من مثل

هذه التعابير:

بالتركية: - عَلِي تَزْوَة } عَلِيَّ جَاءَ. الرَّجُلَانِ جَاءَ - الرَّجَالُ جَاءَ.
- فَاطِمَةُ تَزْوَة. } فَاطِمَةُ جَاءَ - الرَّجُلَانِ جَاءَ - الرَّجَالُ جَاءَ.

فنلاحظ أنّ نظام الجملة في العربية مفتوح، أي الكلمات يتغيّر مكانها في تقديمها وتأخيرها.

فالفاعل عَلِيّ قد يأتي قبل الفعل: جاء، ويأتي كذلك بعده. كذلك يظهر لدى متعلمي العربية من الأتراك

مشكل، تذكير الكلمات وتأنيثها، خاصة أنّ طرق ووسائل التأنيث متعددة في العربية وربما تتعدّد في

الجملة الواحدة. "ولعلّ أبرز صعوبة يواجهها الطلبة تعدد أنواع التأنيث كالتأنيث بالتاء المربوطة والتأنيث

بالألّف والهمزة، والألّف المقصورة، فضلا عن تأنيث سوابق ولواحق الجمع غير العاقل، كما في الجمل:

القلم/أحمر السيارة حمراء/ التفاحات حمراء/ سلمى هي البنت الكبرى.¹

وهذا كلّه راجع إلى السياق أو المعنى المراد توصيله للمتلقي. وهو هدف ومجرى بلاغي بحت. لذا

لابدّ تأجيل تدريسه للطلبة الأتراك حتى لا يشكّل التباس ونفور لديهم من تعلّم العربية. والاعتماد

¹ - خالد أو عمشة: تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء السانيات التطبيقية، ص120.

والاكتفاء فقط على النظام العادي للجملة. فعل+فاعل+مفعول به. إلى حين إتقان فهم الجملة واستيعاب نظامها.

3- صعوبة ترتيب مكونات الجملة (التقديم والتأخير): التقديم والتأخير باب من أبواب النحو الذي اختلط بالبلاغة كثيرا. وأمر يراد به سرّا من أسرار اللغة العربية، ووسيلة هامة يقرب بها المعنى العميق والدلالة البعيدة الدقيقة جدا. يقول عبد القاهر الجرجاني في باب التقديم والتأخير " هو باب كثير الفوائد، جمّ المحاسن، واسع التصرف، بعبد الغاية، لا يزال يفتّر لك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعرا يروك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنتظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك، ان قدّم فيه شيء، وحول اللفظ عن مكان إلى آخر"¹ ويمكن القول إنّ من أهم صعوبات بناء الجملة التي واجهها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الجامعي تنحصر كذلك في الأنماط التالية من الجمل²:

أ- صعوبة الجملة القائمة على الحصر.

ب- صعوبة أفعال المقاربة والرجاء والشروع.

ج- صعوبة تعدد روابط الجملة.

د- صعوبة الجملة القسمية وتعدد أدواتها.

¹ - عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، مطبعة المدني، مصر، ط3، 1992 مكتبة المدني، مصر، ص106.

² - خالد أو عمشة: تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء السانبات التطبيقية، ص162

وأهمّها صعوبة الجملة المتضمنة أبعادا بلاغية. فهي تشكّل جملا صعبة جدا على إتقانها حيث تتقاسمها البلاغة العربية والنحو العربي كذلك. هذه أهم الصعوبات التي تواجه المستوى المتقدم للأترك في تعلّم العربية والتعبيرين الشفهي والكتابي.

-1- الصعوبات الصوتية: إضافة إلى خصائص الأصوات العربية التي تشكل عائقا في النطق لمتعلميها من طلبة الأترك ويمكن إيجاز ذكرها كالآتي:

نشير هنا إلى اللغة التركية شأنها شأن غيرها من اللّغات لها عددها المميز من **الفونيمات**¹ من **الصوامت**، ومن **الصوائت**² ولكلّ نوع مخرجها، وخصائصه؛ حيث للصوائت في هذه اللغة التركية (**Voiewels**) أهمية يدركها أبناؤها؛ وهي ثمانية؛ تعرف عندهم بالحروف الصوتية. وهي: **o-u-i- I-E-A** . كما أنّ هناك حركتين من الصوائت في التركية. لا توجدان في اللغة العربية. وتمثالان حركتين في الفارسية: حيث تشبه الضمة القصيرة، في اللغة العربية. مع زيادة استدارة الشفتين، وترك الفراغ في داخل الفم. أكثر مما كان في الضمة. وإبعاد الفكين، عن الآخر أكثر مما كان في الضمة. وهاتان حركتان تُرسمان هكذا: **-مفخخة- ة مرقّقة**³. كما يوجد أيضا عدد

¹ - يمكن تعريف **الفونيم** بأنه أصغر وحدة صوتية تستعمل في بناء الكلام، وتؤثر فيه، بحيث لا يمكن استبدالها بفونيم آخر دون تغيير في المعنى، لذا قد يحمل **الفونيم** الواحد عدة تأدييات في لغة واحدة، قد تشكل هذه التأدييات فونيمات مختلفة في لغات أخرى.

² - **الصوائت: Vowels** الصوت الصائت هو الصوت المجهور الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم، خلال الأنف معها أحيانا، دون أن يكون هناك عائق يعترض مجرى الهواء من شأنه أن يحدث إحتكاكا مسموعا" وأي صوت لا يصدق عليه هذا التعريف: هو صوت صامت الذي هو الصوت المجهور أو المهموس الذي يحدث في نطقه أن يعترض الهواء إعتراضا تاما (كالباء) أو إعتراضا جزئيا من شأنه أن يمنع الهواء من أن ينطلق من الفم دون إحتكاك مسموع كما في حالة الإاء-والفاء.

³ - - البدراوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص78.

من فونيمات العربية الأساسية غير موجودة في التركية. بعضها حقول فونيمية في اللغة التركية على النحو الآتي: "ح؛خ؛ هـ -الحاء تنطق هاء بدل أن تقول: حافظ: نقول: هافز.

حيث لا تفرّق اللّغة التركية بين هذه الثلاثة (ح؛خ؛ هـ) وتعدّها حقلا فونيميا واحد، حيث نطق الخاء كذلك هاء.

-ع-أ وتعدّه في اللغة التركية حقلا فونيميا واحدا. إذ تنطق الهمزة مهموسة في التركية. أي: مسهلة وبرخاوة: أحمد: تنطق: أهمت.

- (العين): تنطق مثل الهمزة. عالم: تنطق: آلم.

- (ذ-ض) لا يفرقون بينهما: فالضاد تنطق مثل الزاي: أرض: تنطق: أرز.

- (الذال) تنطق: زايا. تقول: ذكر: زكر / ظ: ظلم: زلم.

- (ص -س -ث) ولا بين الصاد والسين والنشاء. الصاد تنطق: سينا - صادق: سادك .

- (النشاء): تنطق: سينا :ثروة: سروة.

- (ق - ك - غ -) لا فرق بينهم في التركية نطقا: (غ) تنطق (ق) مثل: غافل: قافل.

- قلم: كلم.

- (القاف والكاف): ينطقان من وسط الحنك، بدلا من كون الكاف من أقصى الحنك. والقاف من

اللهاء في العربية.¹ والملاحظ أنّ الطالب التركي ينقل نظام لغته، إلى اللّغة العربية. "إذلا تُوْجَدُ في

¹ - البدراوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص 79.

اللُّغَةُ التُّرْكِيَّةُ، الْحَرَكَاتُ الطَّوِيلَةُ¹ إِلَّا قَلِيلًا². بالإضافة إلى عادات أخرى في النطق، تختلف عن العربية. فمثلاً في حالة الوقف، في التاء المربوطة، تنطق في التركية مفتوحة. بدلاً من كونها هاء، في العربية. ولا تختلف الكلمة في بداية الجملة، أو آخرها، أو في حالة الوقف، أو الوصل. وتقرأ بدون حذف الحركة. (أي الحروف الصوتية بالتسكين) وبدون حذف الحرف من آخرها. ولذلك يمكن أن يخطئ المتعلم التركي في التاء المربوطة، في آخر الجملة وفي الحركات. مثل: فَاطِمَتٌ بَدَلًا مِنْ فَاطِمَةٍ المَرْبُوطَةِ³.

ويمكن توضيح هذه الاختلافات حسب الجداول الآتية:⁴

الجدول رقم 03-

اللغة العربية	اللغة التركية
تَعْبِيرٌ	طَابِير
أَمَّا	عَمَّة
مَطْبَعَةٌ	مُطَّه
دَعْوَةٌ	دَاوَا
عُمُرٌ	أُمُور
عَصِيَانٌ	أَسْيَان
عِنَادٌ	أَنَاطُتْ

1 -- الطويلة (الألف, والواو, والياء), أمثلة: زارع (هذا الاسم مشتمل على حركة طويلة هي الألف) . القصيرة: القصيرة (الفتحة والضمة والكسرة) مثل: زُرْع: (هذا الفعل مضبوط بحركات قصيرة ضمة ثم كسرة ثم فتحة).

2- البدراوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص80.

3- البدراوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص80

4- المرجع نفسه 80- إلى 87 (الجدول من: 05 إلى 08).

الجدول رقم 04

اللغة العربية	اللغة التركية
دخان	ضحان (دال مفخمة بعدها ضمة مفخمة قصيرة)
ذرة	ذرت
سيارة	صيارات
طاهر	تاهر
ظاهر	زاهر
عثمان	أثمان
غار	عار
ديك	ديج
قلم	كلم

الجدول رقم: 105¹

اللغة العربية	اللغة التركية
طال	طل

¹ - البدراوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص81.

قال	قل
مثال	مثل
تعليم	تعلم
زيتون	زيتن
فستان	فستين
نور	نر
سعيد	سعد

الجدول رقم: 06 بعض الكلمات التي تنتهي بتاء مربوطة في اللغة العربية (تنطق عند الوقف هاء) تحذف في

اللغة التركية¹.

اللغة العربية	اللغة التركية
مدرسة	مدرس
نورة	نور
سيارة	سيار
رسالة	رسال
سنة	سن

وهناك مفردات؛ في العربية دخلت التركية، واختلف نطقها في التركية على النحو الآتي:

¹ - البدر اوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص82.

الجدول رقم 07: بعض مفردات في العربية دخلت التركية واختلف نطقها في التركية

اللغة العربية	اللغة التركية
بعض	باظي
زمان	ظمان
حسن	حصن
جنّة	جنت
مولود	مولوت
غير قابل	كبر كابل
بناء عليه	بنان عليه

- وكلمات عربية ، موجودة في التركية، ويكتبها كما تكتب في التركية، بالحروف اللاتينية. ويكتبها بالحروف العربية، وفقا لما ينطقها. وذلك على النحو الآتي:

- الجدول رقم:08" بعض الكلمات عربية موجودة في التركية

ويكتبها كما تكتب في التركية بالحروف اللاتينية ويكتبها بالحروف العربية وفقا لما ينطقها.¹

الكلمة	نطقها في التركية: بالحروف العربية	نطقها في العربية: بالحروف اللاتينية
حسن	حصن	Hasan
هواء	حوا	hava
فقير	فكير	Fakir

¹ - البدر اوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص83

Matbui	مطبوع	مطبوع
Talim	تأليم	تعليم
Kitap	كتاب	كتاب
Akil	عقل / عقل	عقل
Velet	ولت	ولد
Arz	أرز	أرض
bazi	باضي	بعض

-02- الصعوبات التركيبية:

- الطلاب مدرسة إلى لماذا جاء ما اليوم؟ أي بالعربية: لماذا ما جاء الطلاب اليوم إلى المدرسة؟
فلاحظ؛ كيف أنّ التركيب في التركية مشوش. وهو ما يصعب على متعلمي العربية منهم في التكيف،
مع تركيب العربية الصحيح السليم.

-4- لا توجد في التركية فروق واضحة بين الفعل، والاسم، والحرف. ولكن في العربية؛ توجد علامات
كل واحد منهم؛ تحدد بنية كل نوع على نحو، ماهو معروف في كتب النحو. ومن هنا تحدث بعض
الصعوبات، بسبب الخلط بينها.

-5- تختلف التركية عن العربية في استخدام حروف العطف (الواو). فلا يوجد في التركية بين
المعطوفات أكثر من واو واحدة. مثل: أحمد-محمد-فاطمة. أبي أمي. وأستاذي بيت بي جاء = جاء
أحمد ومحمد وفاطمة وأبي وأمي وأستاذي إلى البيت. والأدوات التي تستخدمها اللغة التركية للربط تزيد
في اللغة العربية. ما لاجابة له فمثلا الكينونة، عندما يأتي رابطا في جملة، على النحو الآتي: الجؤ
حَارٌّ كَانَ.¹

¹ - البدر اوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص 184-185

ومن عوامل الزيادة في اللغة العربية الإتيان بفعل قبل المصدر. ولا يشتقون من الفعل، مثلما يحدث في اللغة العربية. نمثل لهذه الاختلافات بما يلي:

الجدول رقم 9: عوامل الزيادة في اللغة العربية الإتيان بفعل قبل المصدر ولا يشتقون من الفعل.¹

في اللغة التركية	في اللغة العربية
صنعت الحج	-حججت
جعلت الصلاة (عملت الصلاة)	وصليت
صنعت عمرة (عملت عمرة) ²	واعتمرت
صنعت الكلام	وتكلمت
أنا مريض كنت.	ومرضت

ومن عوامل الزيادة أيضا؛ أن بعض الصيغ في اللغة العربية، هي في التركية، عدّة كلمات فمثلا:

عاملة: هي في التركية قَادِينَ أَبْشَجِي أي امرأةٌ عَامِلَةٌ = إِيْشَجِي = جِي علامةُ النَّسَبِ.

وخادمة: هي في التركية قَادِينَ خَدَ مَتَجِي = امرأةٌ خَادِمَةٌ.

امرأة = خَدَمَت / جِي = للنَّسَبِ. وهذا ما يفسّر لنا؛ ما نجده في الأسلوب، من زيادة. خاصّة عندما يمتد، ونجد كلمات زائدة. ويحس القارئ للعربية، أن بها حشوا وهو في الحقيقة تداخل خبرة اللغة التركية الأم، في اللغة العربية.

1- لا توجد فروق في اللغة التركية؛ في استخدام الكلمات، مذكّرة، أو مؤنّثة، أو منكّرة، أو

معرفة، أو مثنى، أو جمعا. يحدث خلطا، وتداخلا. فالخطاب بالمتنّى؛ يصير بصيغ الجمع،

¹ - البدرأوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص185

² - مثل هذه الاستعمالات في اللهجة المصرية وهي من أثر الاحتكاك بالأتراك ربحا طويلا منذ الدولة العثمانية.

لأنه لا يوجد تفرقة بين المثني، والجمع. ويعتبر المثني جمعا مثال : أَنْتُمَا مُجْتَهِدَانِ = أَنْتُمْ
مُجْتَهِدُونَ أَنْتُمَا طَيِّبَانِ = أَنْتُمْ طَيِّبُونَ.

2- وكذلك التركيب الإضافي؛ في اللغة التركية، والتركيب الوصفي فيها، على العكس مما في
اللغة العربية :

*حَبْرٌ قَلَمٌ أَي قَلَمٌ حَبْرٍ

*وَجَافٌ قَلَمٌ أَي قَلَمٌ جَافٌ

الطَّالِبُ مُجْتَهِدٌ OrgrenciCaliskanDir خبر مبتدأ

الطَّالِبُ المجتهدُ OrgrenciCaliskanDir موصوف صفة

6- أمّا بخصوص الضمائر؛ في اللغة التركية، فإنه توجد الضمائر المنفصلة، ولا توجد الضمائر
المتصلة. وتستعمل نفس الضمائر، للمذكر والمؤنث. ولا يوجد ضمير للمثنى مثلا: ¹

هو = Oهم Omar

- أنت = Sen أنتم = Siz أنا = Ben نحن = Bix

7- الضمائر في التركية؛ لا تتصل بالأسماء، ولا بالأفعال. ويشبه استعماله، استعمال الإنجليزية
مثال ذلك:

¹ - البدراوي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، ص187

-قلمك / YourpencilSeninKlolmin

-قلمه / OnunKulemi HisPencil

8-والضمائر تتصل بأحرف الجر؛ في اللغة التركية، كما في اللغة العربية. مثلاً:

-أخذ منك قلما = Sen Den KelemAidi

9-أدوات الاستفهام في التركية؛ تأتي أحياناً في بداية الجملة. وأحياناً في وسط الجملة، وأحياناً في آخر الجملة كما هو واضح في الشكل التالي¹:

-الجدول رقم 10: استفهام بالحروف في اللغة التركية.²

من جاء؟	في بداية الجملة	في وسط الجملة	في نهاية الجملة
	Kim Geidi		
من كتب الدرس؟		Kim YazdiDersi	
هل كتبت الدرس؟			DerziYordin Mi

بينما في العربية، تحتل أداة الاستفهام الصدارة.

8-بخصوص نظم الكلام في اللغة التركية: (علي الدرس كتب) يأتي الفاعل أولاً، ثم المفعول به، أو الجار والمجرور، ثم يأتي الفعل. مثال ذلك مقابلة بنظام التركيب في العربية:

-كتب علي الدرس.

¹ - البدرابي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية
² - ينظر: البدرابي الزهران: في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية.

الفعل الفاعل المفعول به

Ali YazdiDersi

فعل مفعول به فاعل

Ali GeidiOkuldian

فعل حرف جر ومجرور فاعل.

-03- الصعوبات الكتابية:

كذلك اللّغة التركية؛ تُكتب من اليسار ، إلى اليمين كالإنجليزية. وتستعمل في كتابتها؛ الحروف اللاتينية. وهذا في حدّ ذاته، مشكل عويص؛ يواجهه متعلّم العربيّة، من الأتراك.

وختاماً لهذا المبحث؛ نشير إلى أنّ هناك صعوبات كثيرة تواجه الطالب التركي إذا مارام تعلّم العربيّة فبعضها يتعلق بالصوائت وبعضها بالصوامت، وبعضها بالحركات الطويلة، وبعضها بمخارج الأصوات وهكذا من مثل:

- (الضاد) وتداخلها مع (الذال)، (والسين) وتداخلها مع (الصاد)، (والهاء) وتداخلها مع (الحاء)، (والحاء) وتداخلها مع (الخاء)، (الطاء) (والتاء) (والقاف) (والكاف)، (والزاي) (والظاء)، (والعين)، (والغين) .

ونؤكد على أنّ تعلم العربيّة للناطقين بغيرها، يكمن في النطق لذلك فإنّنا نسعى إلى إيجاد بعض الحلول والخطط العلاجية والآليات المناسبة لتذليل تلك الصعوبات حتى يسهل نطق الحروف العربيّة، وإيصال

المعنى الصحيح والسليم للمرسل إليه، أو المتلقي. ويمكن أن نرجع أسباب وقوع المتعلّم الأجنبي في هذه

الأخطاء لأسباب أربعة، وهي كالآتي:¹

1- اختلاف اللّغتين في مخارج الأصوات.

2- اختلاف اللّغتين في التجمعات الصوتية.

3- اختلاف اللّغتين في مواضع النبر، والتنغيم، والإيقاع.

4- اختلاف اللّغتين في العادات النطقية.

5- صعوبة نطق الأصوات الصائتة التي لا توجد في كثير من لغات العالم. لذلك فإنّ معظم متعلّمي

اللغة العربية؛ يواجهون صعوبة في تعلّمها.

¹ - عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1986م ص116.

الفصل الثاني

تواصلية اللغة في التعبير الشفوي والكتابي

- المبحث الأول: تواصلية اللغة في التعبير الشفوي والكتابي
- تمهيد :
- مواصفات وشروط إعداد المواد التعليمية وتقويمها
- المبحث الثاني: مفهوم التواصل
- ✓ التواصل لغة واصطلاحاً
- ✓ التواصل في المعاجم العربية
- المبحث الثالث: كيفية تحقيق التواصل اللغوي
- تمهيد
- ✓ تعليم اللغة العربية لأغراض تواصلية
- ✓ تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة
- المبحث الرابع: مناهج تعليمية اللغة العربية للتواصل اللغوي
- المبحث الخامس: آليات التواصل اللغوي في التعبير الشفوي (المنطوق):
- ✓ تعليم الاستماع
- المبحث السادس: آليات التواصل اللغوي في التعبير الكتابي (الكتابة):
- المبحث السابع: جدلية العلاقة الموجودة بين المنطوق والمكتوب:
- ✓ التفكير اللساني القائم على علاقة المنطوق بالمكتوب
- ✓ التفكير اللساني القائم على علاقة المكتوب بالمكتوب (القراءة، النص، التعبير الكتابي)
- دور القراءة في تعليمية التعبير الكتابي في ظل المقاربة النصية
- المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية



- المبحث الأول: تواصلية اللغة في التعبير الشفوي والكتابي:

- تمهيد :

التعبير؛ وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي؛ بين الأفراد. كالكلام، والاستماع، والقراءة. "إنَّهَا كَمَا نَعْلَمُ (الْكِتَابَةُ) أَوْ (التَّعْبِيرُ)¹ ضَرُورَةٌ اجْتِمَاعِيَّةٌ، لِنَقْلِ الْأَفْكَارِ، وَالْوُقُوفِ عَلَى أَفْكَارِ الْآخَرِينَ. عَلَى امْتِدَادٍ، بُعْدِي الزَّمَانِ وَالْمَكَانِ".² كما أنَّه؛ (التعبير الشفهي، والكتابي)؛ من أهم وأكثر الأنشطة، التي حظيت باهتمام المُربِّين، والباحثين البيداغوجيين. نظرا لأهمية هذا النشاط، والمكانة التي يحتلها؛ بين مختلف الأنشطة الأخرى. إضافة إلى مكانته في مناهج التعليم والتدريس، خاصّة التي يطمح إليها الطلبة الأتراك؛ للمستوى المتقدم؛ من أجل التواصل، وتعلّم الشريعة الإسلامية، والتراث العربي، خاصّة اللغوي منه. فهو إذن؛ "نَشَاطٌ تَرْبَوِيٌّ، وَعَمَلٌ تَعْلِيمِيٌّ. خَاضِعٌ لِمَنْهَجِيَّةٍ؛ نَابِعَةٍ مِنْ بُحُوثِ تَرْبَوِيَّةٍ، وَخِبْرَاتِ تَعْلِيمِيَّةٍ، بِهَدَفِ الْوُصُولِ بِالتَّلَامِيذِ؛ إِلَى مُسْتَوَى يُمَكِّنُهُمْ مِنَ التَّعْبِيرِ الْوُظَيْفِيِّ، وَالتَّعْبِيرِ الْإِبْدَاعِيِّ"³ ولهذا في تعليم التعبير، للناطقين بغير العربية، يجب مراعاة بعض الأسس، الهيكلية، والمحتوى، لمنهج تعليم التعبير، أهمها:

- الإخراج.

- طبيعة المقرر.

¹- يختلف مصطلح التعبير من تربوي إلى تربوي ومن بلد إلى آخر فيصطلح به عند المشرقيين بالكتابة كما يصطلح عندهم التعبير الشفهي بالكلام.
²- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، القسم الأول، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، ص588.
³- التعبير بين الظواهر والواقع، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الملف رقم 11، ص5



- الفصل الثاني: تواصلية اللغة في التعبير الشفهي والكتابي -

- أسس إعداد الكتاب.

- لغة الكتاب.

- طريقة التدريس.

- المهارات اللغوية.

- تدريس النحو.

-المفردات.

-الوسائل، والأنشطة التربوية.

- التعليم الذاتي.

- دليل المعلم.(المذكّرة).

وقد أظهر بعض التربويين¹ في تحليلاتهم للكتب، والعناصر السابقة، التي تقيد تعليم التعبير

الشفهي، والكتابي، للطلبة الأتراك (المستوى المتقدّم) منه.

¹- ينظر: محود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعداده، تحليله- تقويمه -1983 - جامعة أم القرى.السعودية



-الإخراج: أهمية شكل الكتاب (الشكل المادي). "وَيُقَصَّدُ بِذَلِكَ؛ الوصف المادي للكتاب، والشكل

الذي صدر فيه، ويتناول أموراً عديدة منها: حجم الكتاب، وشكل الغلاف، ونوع التجليد والورق،

والطباعة، ومقدمة الكتاب، وفهارسه وملحقاته، وعناوين الدروس، وبعض البيانات الأخرى"¹

-طبيعة المقرر: أي العلاقة بين الكتب، وخصائص البرامج الدراسية؛ التي ألقت لها، وخاصة

خصائص المتعلمين، ونوع البرنامج، والمدة الزمنية؛ لتدريس الكتاب، أو البرنامج الموضوع، والمهيا

للطلبة. والمنطلقات، التي يستند إليها تأليف الكتاب. "والمنطلقات؛ التي يستند إليها تأليف الكتب،

وتصور المؤلفين، لطبيعة عملية تعليم، وتعلم اللغة."²

(1) أسس إعداد الكتاب: الإجراءات التي قام بها المؤلفون؛ لإعداد كتبهم، قبل إخراجها في شكلها

النهائي، وطرحها للتعليم، في أقسام، وفصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهذا له

أهمية كبرى؛ في تعليم هذه المهارة المهمة، والصعبة. "ونتناول بالحديث هنا؛ عدة أمور، منها

الدراسات التي أجريت؛ كأساس لتأليف الكتب، وأسس اختيار النصوص، والمواقف اللغوية،

وأنواع قوائم المفردات؛ التي تمت الاستعانة بها، والمراحل التي مر بها تجريب الكتاب."³

-لغة الكتاب: أي البناء اللغوي؛ لمادة الكتاب. سواء من حيث نوع اللغة المعلمة، وهي (المستوى

المتقدم) فصحي، معاصرة.

¹- محود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعداده، تحليله- تقويمه ، ص 13

²- محود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعداده، تحليله- تقويمه ، ص 13

³-المرجع نفسه، ص 14



-طريقة التدريس: الكتاب المدرسي؛ يحدّد طريقة التدريس، أو يوجهها. "والمُدَرِّسُ؛ لَا يَمْلِكُ إِلَّا أَنْ يَتَأَثَّرَ بِطَرِيقَةِ التَّعْلِيمِ، الَّتِي يُمَكِّنُ أَنْ تَتَمَاشَى مَعَ الْكِتَابِ الْمَدْرَسِيِّ. وَالطَّالِبُ بِدَوْرِهِ، لَا يَمْلِكُ إِلَّا أَنْ يَتَأَثَّرَ بِطَرِيقَةِ التَّعْلَمِ؛ الَّتِي تُسْتَفَادُ مِنْ طَرِيقَةِ الْكِتَابِ الْمَدْرَسِيِّ."¹ كما أنّ الكلام؛ عن طريقة التدريس، خاصة مادة التعبير الشفوي، والكتابي؛ تتطلب أن نتناول عدّة أمور؛ منها: طريقة تقديم المادّة التعليمية؛ فنقدّمها في شكل وحدات دراسية، أو في شكل محاور؛ تدور حولها أنشطة الكتاب، أو في شكل نصوص للقراءة. إضافة إلى أهمية الفروق الفردية للطلبة، في تعليمية التعبير الشفهي، والكتابي. لما يكتسبه من أهمية بالغة، في مجال تعليم اللغة العربية. وتفاوت مستوى الطلبة، من طالب إلى آخر في إتقان هذه المهارة. كما يرى ذلك محمود كامل الناقّة، ورشدي طعيمة: "ومن هذه الأمور أيضًا، نوعُ طَرِيقَةِ التّدريس، وعَنَاصِرِ الدّرس، وَالْكِتَابَةِ الصّوتية، وتدرُّج المادّة التّعليمية، والفُروقِ الفُردية".² كما أنّنا، في تدريس مهارة التعبير الشفهي، والكتابي، نحن بحاجة إلى مجموعة من المبادئ، والأسس، والمنطلقات. التي توجهنا إلى طريق إعداد مواد تعليمية، لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بشكل بيداغوجي، تعليمي، وصحيح، ومعقول.

2-مواصفات وشروط إعداد المواد التعليمية وتقويمها:

ويرى بعض التربويين³، أنّه يجب الاعتماد على أربعة جوانب، مهمة تنطلق في ضوئها، أية

مادة تعليمية. أهمها:

¹- محمود كامل الناقّة ،ورشدي أحمد طعيمة ،الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعدادة، تحليله- تقويمه ، ص14
²- محمود كامل الناقّة ،ورشدي أحمد طعيمة ،الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعدادة، تحليله- تقويمه ، ص14
³-محمود كامل الناقّة ،ورشدي طعيمة.(اختصّ هذان الرجلان في تعليم العربية للناطقين بغيرها).



أ- الجانب النفسي: فهذا الجانب مهم وضروري؛ في أي عملية تعليمية. "بل لا يخلو بحث، أوكتاب، يتناول هذه العملية؛ من الحديث عن دور الجانب النفسي؛ وصلته بالموضوع الكلي؛ للبحث، أو الكتاب".¹ فالجانب النفسي، يكتسي دورا موحها، ومنظرا للعملية التعليمية، يجب مراعاته، في وضع المواد التعليمية، وتعليم مهارات العربية، خاصة للناطقين بغيرها. فهناك علاقة وثيقة؛ بين مراحل نمو الفرد، وبين القدرة على تعلم اللغة الثانية، وفرق بين تعلم الصغير، وتعلم الكبير، للغة الأجنبية. فهذا الفرق ينبغي مراعاته؛ في المواد المقدمة لكل منهما. ونحن نعلم المستوى المتقدم. فنستنتج ما يلي²:

1- تناسب المادة، للخصائص النفسية، والثقافية للدارسين. مراعاة في ذلك؛ بين ما يقدم للصغار وما يقدم للكبار. (المستوى المتقدم).

2- مراعاة المادة للفروق الفردية؛ بين ميول، واهتمامات، وأغراض الدارسين؛ من تعلم اللغة.

3- أن تحدد مكانة كل مهارة، من مهارات اللغة في المادة المقدمة.

4- أن يتتابع تقديم المهارات؛ وفق خطة واضحة تتناسب، وتدرج مراحل نضج الدارسين. بحيث لا تقدم المهارة، إلا في وقتها المناسب.

5- أن تلتفت المادة؛ إلى المهارات بشكل تفصيلي:

¹- محود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعداده، تحليله- تقويمه، ص29

²- محود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعداده، تحليله- تقويمه، ص38



أ- المهارات التي تتصل بالجانب الصوتي.

ب- مهارات تعرف الكلمة، وتحليلها، وتركيبها.

ج- مهارات تعرف الجملة، وتحليلها، وتركيبها.

6- أن تراعى الفروق الفردية، بين الدارسين في القدرات. عن طريق التنوع، في مستوى المادة.

(خاصة تعليم مهارتي؛ التعبير الشفهي، والكتابي).

7- أن تحقق المادة للدارس؛ نوعا من الإشباع. أي تمكنه بشكل سريع، من إتمام عملية الاتصال باللغة، سماعا وحديثا.

8- مراعاة المادة إثارة رغبة الدارسين، واستعدادهم للتعرف على اللغة، وزيادة معلوماتهم، وإشباع حب استطلاعهم؛ نحو ثقافتها. وذلك عن طريق الأنشطة، والممارسات.

9- إعداد المادة؛ يجب أن يستند إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم، من حقائق ومفاهيم. (استثمارنا لطريقة السماع، وطريقة النحو الكلاسيكية).

10- أن تهيء المادة دائما للدارس؛ مشكلة يحاول التغلب عليها؛ عن طريق تعلم اللغة، وممارستها.

11- أن تتيح المادة للدارس؛ فرصا تشجعه على استخدام، ما تعلم، في مواقف اتصال حقيقة، شفوية، وتحريية تعبيرية.



ب- الجانب الثقافي: إنّ المعلومات، والمعارف الثقافية؛ من أهم الأهداف، لأي مادة تعليمية، لتعلم اللغة الثانية، خاصة اللغة العربية، وللناطقين بغيرها. لما تحمل من وعاء ثقافي، وديني متلازمين، لا يمكن الفصل بينهما. فتعلّم القرآن، والحديث، وعلوم الشريعة، مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتعلم اللغة العربية. ونرى أنّ تعليم العربية؛ للطلبة الأتراك المستوى المتقدم الجامعي، يبدأ ويُدَلّل من هذا الباب؛ أي غرس وإيضاح ما للعربية من مدلول شرعي، وثقافي تراثي. " كما وُجِد؛ أنّ الكثير من هؤلاء الدّارسين؛ يتوقَّعون عندما يبدؤون تعلّم اللّغة، أن يحصلوا على قدرٍ مُعيّن من القدرة، على توظيف الثقافة، كمحتوى للغة، بنفس القدر الذي يحصلون عليه؛ من اللغة كوعاءٍ للثقافة، كما يتوقَّعون أيضاً، أنّهم سوف يدرّسون؛ أهل اللغة تماماً مثلما يدرّسون اللغة، ولذلك قيل إنّ نجاح الشخص في التقاهم، والاتّصال، والاندماج، والتعامل مع أفراد شعبٍ آخر، يتوقّف على؛ مقدار المستوى اللّغوي، الذي وصل إليه، في لغة هذا الشعب، وعلى الحصيلّة الثقافية، التي تعلّمها على حدّ سواء".¹

- خلاصة: الاهتمام بالثقافة، في برنامج تعليم اللغة، يؤدي إلى فائدة عظيمة، ونتيجة فعّالة، في عملية الاتّصال باللغة وتعلّمها. وهذا قد يفوق ما يقدّمه تعلّم مهاراتها فقط. "الاتّصال الثقافي؛ بين متحدّثي لغتين، يُساعد على تنمية مهارات اللغة، وإتقانها".²

¹- محود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعداده، تحليله- تقويمه ، ص 40

²-المرجع نفسه ،ص41



- ج- الجانب التربوي: إنّ الجانب التربوي؛ يعبر عن النظرة التطبيقية، في عملية التعلم. فلا يقلّ

أهمية عمّا تقدّمه الأسس الأخرى، من معلومات. كالأساس النفسي، والثقافي، والتربوي. وأهم الشروط

التربوية، التي يجب أن تراعى، عند وضع مادة تعليمية أساسية، لتعليم العربية للناطقين بغيرها هي:

1- أن تقدم المواد؛ مدى متعدّدا من الأنشطة اللغوية، والثقافية.

2- أن يُضبط فيها؛ عدد المفردات. بحيث تقدم العدد الذي يكفي؛ لتقديم النص المطلوب.

3- أن يخصّص في المادة التعليمية؛ جزء من الجانب الصوتي، لتعلم الأصوات.

4- أن يضبط عدد التراكيب المقدمة. بحيث لايقدم أكثر من تركيب، في موضع واحد.

5- أن تتحرك التراكيب؛ من البسيط إلى المركب.

6- أن تقدم المفاهيم، والمصطلحات النحوية، ويكون التدرج من السهل، إلى الصعب.

7- لا تقدم القواعد؛ بطريقة مباشرة. مع الابتعاد، عن الشرح المعقد.

8- أن يناسب مستوى المفاهيم الثقافية، الدارسين. خاصة الطلبة الأتراك. فلا يكون عاليا؛ بحيث

يصبح مبهما. ولا ينخفض؛ فيصبح ساذجا.

9- تجنب الأساليب الأدبية الرفيعة (البلاغية).

10- أن تعبر المادة؛ عن وجهة نظر عربية في اللغة، والثقافة العربية الإسلامية.



-11 لا بد أن تراعى في التدريبات، الصعوبات، والمشاكل، التي يواجهها الدارس، سواء أكان سببها اللغة العربية، أم لغته الأم.

-د- الجانب اللغوي: من أهم الأسئلة التي يجب الإجابة عنها، قبل تعليم الطلبة الأترك -خاصة المستوى المتقدم الجامعي- مادة التعبير الشفهي، والكتابي، أية لغة ينبغي أن نُعلِّم؟ " فَاللُّغَةُ الَّتِي يَنْبَغِي أَنْ تَقُومَ عَلَى أَساسٍ، أَنْ نَأْخُذَ مِنْ لُغَةِ الْكَلَامِ وَالْحَدِيثِ (التعبير الشفهي، أو المنطوق)، الألفاظ الفصيحة الشائعة فيها، ونأخذ من فصحى التراث ألفاظها السهلة، البسيطة، والمألوفة، الشائعة، المتواترة الاستخدام، في الحياة الحديثة.¹ بما أن اللغة، تركيب ومعنى، وليست كلمات مفردة. فينبغي، أن لا تُقدِّم الكلمات في قوائم. وإنما في سياقات لغوية، كاملة ذات دلالة، ومعنى. وهذا لا يحققه إلا النص. فالبحث عن نوع النص؛ الذي ينبغي أن يقدم، يعدّ أمراً ضرورياً، من الناحية التعليمية، البيداغوجية. "فالشُّيُوعُ وَالْبَسَاطَةُ، مَعْيَارَانِ مُهِمَّانِ، يَجِبُ مُرَاعَاتُهُمَا عِنْدَ اخْتِيَارِ التَّرَاكِبِ اللُّغَوِيَّةِ، وَيَنْبَغِي أَنْ يَجْمَعَ هَذَا الشُّيُوعُ؛ بَيْنَ مَا فِي لُغَةِ الْحَدِيثِ، وَلُغَةِ التَّرَاثِ.²

- خلاصة: أهم المبادئ والأسس، والشروط اللغوية، التي ينبغي أن تراعى في إعداد المواد الأساسية؛ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ خاصة في مجال التعبير الشفوي، والكتابي هي:

1- اعتماد المادة، للغة العربية الفصحى؛ لغة لها.

¹ - محود كامل الناقة ،ورشدي أحمد طعيمة ،الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعداده، تحليله- تقويمه ، ص 62

² محود كامل الناقة ،ورشدي أحمد طعيمة ،الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعداده، تحليله- تقويمه ، ص64



2- أن تراعى الدقة، والسلامة، والصحة، فيما يقدم من معلومات لغوية (عدم الإكثار من الصيغ الصرفية، في النص الواحد).

3- تجنب المادة، استخدام اللغة الوسيطة .

4- أن تعالج المادة بداية الجانب الصوتي، من خلال الكلمات، والجمل ذات المعنى.

5- أن تعتني المادة بالرمز، والصوت، لكل حرف. (التعبير الشفهي أو المنطوق).

6- تعتني بالنبر، والتنغيم.

7- تجنب القواعد الغامضة، والصعبة، والقليلة الاستخدام.

8- الإهتمام بعلامات الترقيم. (التعبير الكتابي أو المكتوب).

9- الالتفات إلى المشكلات اللغوية؛ التي تبرزها الدراسات والبحوث.

-**خلاصة عامة:** إنّ التواصل (communication)، ما هو إلا عملية بشرية؛ تدور في فلك اللغة، بدءاً بالفكرة، وانتهاءً بالإبلاغ. فهذه اللغة؛ التي تتجلى أهميتها، ويتعاضد دورها في حياتنا اليومية، باعتبارها أداة نستقبل، ونرسل بها. توسّع مداركنا، وتحرك شعورنا- لا تعدو إلاّ أن تكون إشارات، أو أصواتا، وعلامات يفهم معناها. ويعبّر بها نطقا وكتابة (المنطوق والمكتوب). وانطلاقاً من أهمية هذه اللغة، ودورها الفعّال؛ في عملية التواصل البشري، الذي بات ضرورة ملحة لدى



الباحثين، يتحتم علينا أن نلقي الضوء على ماهيتها التواصلية، وما هو التواصل، ودوره في تعليمية اللغة الثانية، أو الأجنبية:

-المبحث الثاني: مفهوم التواصل:

-01- التواصل لغة واصطلاحاً:

ونحن نبحت في اللسانيات المعاصرة، نصادف بعض المفاهيم، والمصطلحات؛ التي تتداول بكثرة، والتي لها علاقة، مع تعليمية اللغة العربية للناطقين بها، وبغيرها. وأهم هذه المصطلحات؛ ما يتعلق ببحثنا، وهي: الاتصال، التواصل، التوصيل، التبليغ.

-2-التواصل في المعاجم العربية:

جاء في لسان العرب؛ مادة وصل¹: وصلت الشيء، وصلا، وصلة، والوصل؛ ضد الهجران. واتّصل الشيء بالشيء: لم ينقطع. ووصل الشيء؛ إلى الشيء، وصولاً، وتوصل إليه: انتهى إليه وبلغه. واتّصل الرجل: انتسب. وهو من ذلك؛ وقد قال الله تعالى: "إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ" أي يتّصلون.² وجاء في بعض المعاجم العربية المعاصرة،³ مادة وصل: وَصَلَ، يَصِلُ، صِلَةٌ، وَصُولاً، فهو واصل الخبر؛ الشخص أو إليه: بَلَغَهُ. وصل يصل وصلا، وصلة، فهو واصل: الشيء بالشيء: ضَمَّهُ وَجَمَعَهُ عكسه: فَصَلَهُ. واتّصلَ يَتَّصِلُ اتّصَالاً بالشيءِ : التَّأَمَّ بِهِ.

¹-ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2008، ص4214-4215-مادة وصل.

²-النساء، الآية 90

³-المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها، مجموعة من كبار اللغويين بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 1312



كما جاء في بعض المعاجم الغربية؛ الأخرى. كمعجم اللسانيات: قد نجد بعض الصعوبات في إيجاد؛ معنى موحد للتواصل، ويرضي الجميع؛ غير أننا نجد في معجم اللسانيات، تعريفاً للتواصل كما يلي¹:

1-التواصل: (La Communication): تبادل كلامي؛ بين المتكلم الذي ينتج ملفوظاً، أو قولاً

موجهاً، نحو متكلم آخر. (Interlocuteur) يرغب في السماع، أو إجابة، واضحة، أو

ضمنية. (Explicite ou implicite) وذلك تبعاً لنموذج الملفوظ؛ الذي أصدره المتكلم (Lesujet

.Parlant)

2-التواصل اصطلاحاً:

أ- **عند القدامى :** ركّز العرب، في تعريف اللغة؛ على خاصية التواصل. فابن جني، يعرف اللغة

بقوله: "أَمَّا حَدُّهَا، فَأَصْوَاتٌ يُعَبَّرُ بِهَا كُلُّ قَوْمٍ عَنْ أَغْرَاضِهِمْ".² وهو بهذا؛ قد أعطى للغة، السمة

الجماعية. وهي سمة من سمات التواصل، لتوفر المرسل، والمرسل إليه، والشفرة؛ التي يتواصلون بها،

للتعبير عن أغراضهم. كما انحصرت؛ وظيفة اللغة، عند ابن سنان الخفاجي، في الوظيفة التبليغية،

ويُدلُّ على ذلك قوله: " وَمِنْ شُرُوطِ الْفَصَاحَةِ وَالْبَلَاغَةِ؛ أَنْ يَكُونَ مَعْنَى الْكَلَامِ، ظَاهِرًا جَلِيًّا، لَا يَحْتَاجُ

إِلَى فِكْرٍ، فِي اسْتِخْرَاجِهِ، وَتَأَمُّلٍ لِفَهْمِهِ (...). والدليل على صحة ما ذهبنا إليه (...)، أَنَّ الْكَلَامَ، غَيْرُ

مَقْصُودٍ فِي نَفْسِهِ. وَإِنَّمَا احْتِيجَ لِيُعَبَّرَ النَّاسُ عَنْ أَغْرَاضِهِمْ، وَيَفْهَمُوا الْمَعْنَى الَّتِي فِي نَفْسِهِمْ".³ فهنا؛

إشارة إلى التواصل، من خلال رسالة من متكلم، إلى متلق. وذلك عبر قناة هي الكلام. فعملية

¹-6-2, P. les voies du langages, Bordas, Paris, Dunod, 1982,

²-ابن جني : الخصائص، ج1، ص44.

³- ابن سنان الخفاجي: سرّ الفصاحة ، ط1، دار الكتب العلمية، 1982، بيروت ، لبنان، ص220-221



التواصل؛ تقوم عند ابن جني وابن سنان -من خلال تعريفهما للغة- على عناصر أربعة (متكلم، سامع، رسالة، قناة)، كما يظهر؛ أن الإنسان في حاجة للغة، لأداء أغراضه. "وَهَكَذَا نَجِدُ أَنَّ حَاجَةَ الْإِنْسَانِ إِلَى اللُّغَةِ، شَرْطٌ مِنْ شُرُوطِ تَوَاصُلِهِ، مَعَ الْآخَرِينَ".¹ والتواصل في التراث العربي؛ من خلال قول ابن سنان -وهو في سياق حديثه عن البلاغة--: "يَكْفِي مِنْ حَظِّ الْبَلَاغَةِ؛ أَلَّا يُؤْتَى السَّامِعُ مِنْ سُوءِ فَهْمِ النَّاطِقِ، وَلَا النَّاطِقُ، مِنْ سُوءِ فَهْمِ السَّامِعِ".² فهنا نستشف من خلال كلامه؛ على الوظيفة الإفهامية للغة، فهي فهم، وإفهام، بين المتكلم، والسامع. أي (المنطوق الشفوي) الفصيح؛ الذي يفهم السامع والمتلقي. فمفهوم التواصل، من خلال كل هذا؛ هو الإبانة عن المعاني، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، "لَأَنَّ مَدَارَ الْأَمْرِ، وَالْعَايَةَ مِنَ اللُّغَةِ، وَالْأَمْرَ الَّذِي يَجْرِي الْقَائِلُ، وَالسَّامِعُ؛ إِنَّمَا هُوَ الْفَهْمُ، وَالْإِفْهَامُ. فَبِأَيِّ شَيْءٍ؛ بَلَغْتَ الْإِفْهَامَ وَوَضَحْتَ عَنِ الْمَعْنَى، فَذَلِكَ الْبَيَانُ، فِي ذَلِكَ الْمَوْضِعِ".³ ولابد من أن يكون التواصل، بالمنطوق والمكتوب، إذا كان المخاطب متعلماً، وهو الذي أطلق عليه الجاحظ (الخط)⁴، أو يكون بالإشارة، والإيماء، وقد يكون بالعقد، أو الحال الناطقة، بالدلالة التي سمّاها (النسبة). وهي الناتجة عن التأمل، والتفكير. فالتواصل عند علماء العرب؛ نظروا إليه؛ من خلال اللغة. وذلك باعتبارها (قناة للتواصل). كما أنهم لم يُغفلوا العناصر الأخرى، وهي الرسالة، والمتمثلة في الخبر المنقول؛ بين (متكلم، وسامع، أو متلقي)، ويكون ذلك؛ في سياق معين؛ وهو (المقام) أو (مقتضى الحال) ويقول السكاكي في ذلك: "لَا يَخْفَى عَلَيْكَ، أَنَّ مَقَامَاتِ الْكَلَامِ مُتَفَاوِتَةٌ، فَمَقَامُ التَّنَكُّرِ، يُبَيِّنُ مَقَامَ الشُّكَايَةِ، وَمَقَامُ التَّهْنِئَةِ، يُبَيِّنُ مَقَامَ التَّعْزِيَةِ (...). وَارْتِفَاعُ شَأْنِ الْكَلَامِ؛ مِنْ

¹-سليم حمدان: أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي، دراسة في ضوء اللسانيات التداولية، رسالة ماجستير، 2008-2009-جامعة باتنة-ص4

²- ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة، ص61.

³-ينظر: الجاحظ: البيان والتبيين-ص76

⁴-ينظر ا: البيان والتبيين الجاحظ.



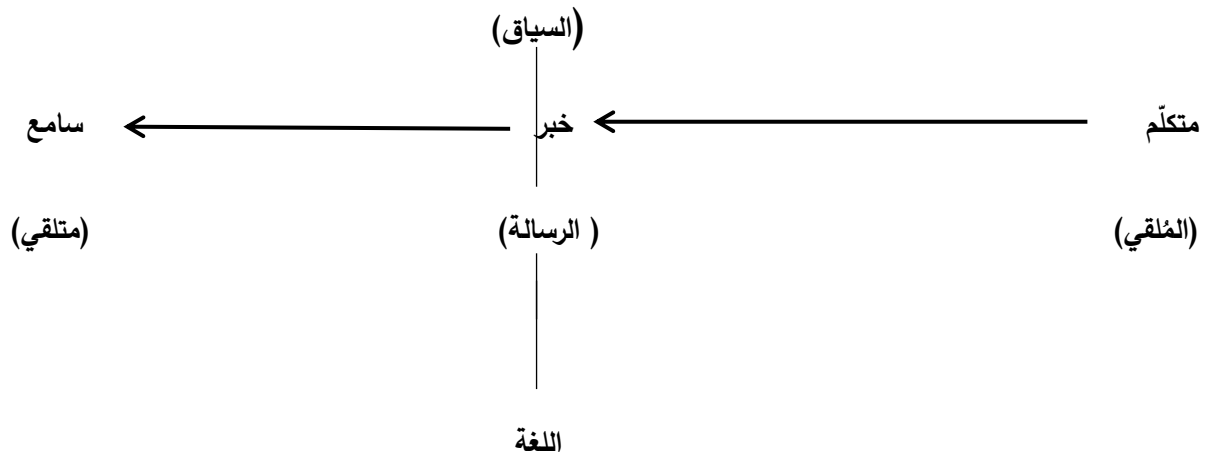
- الفصل الثاني: تواصلية اللغة في التعبير الشفهي والكتابي -

باب الحُسْنِ، وَالْقُبُولِ، وَانْحِطَاطِهِ فِي ذَلِكَ، بِحَسَبِ مُصَادَقَةِ الْكَلَامِ، لِمَا يَلِيقُ بِهِ. وَهُوَ مَا نُسَمِّيهِ، مُقْتَضَى الْحَالِ.¹ ولم يُغفلوا (الشفرة)؛ التي يضمن المتكلم بها؛ وصول خبره إلى السامع، سليماً، ومفهوماً. أي "عِبَارَةٌ عَمَّا يَتَوَاضَعُ عَلَيْهِ الْقَوْمُ؛ مِنَ الْكَلَامِ"² وذلك من خلال، تعليم المنطوق، السليم الفصيح؛ الذي يتعارف عليه الطرفان كلاهما، خاصّة من الأجنبي، المتعلّم للعربية، والسّامع، الذي لغته الأم.

-استنتاج:

عناصر التواصل اللُّغوي؛ في التراث متكاملة، ومكتملة. وهي ستة:

المقام/مقتضى الحال



المواضعة (الشفرة)

-ب- التواصل عند المحدثين:

¹-السكاكي: مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1987، ص1، 168-169.

²-الخفاجي: سرّ الفصاحة، ص48.



أما المعاصرين، فيرون أنه حدث ونبا، يُنقل من نقطة، إلى أخرى. ونقل هذا النبا؛ يكون بواسطة مرسلة، استقبلت عددا من الأشكال، المفكوكة (Qui a été décodé). "ولكن بعض الدارسين يرى، أن هذا التعريف، يُعمّم بين ما يتّصل باللغة، وبين ما ليس له صلة بها، من معلومات، تُستخدّم في مجال اتّصالات أخرى، غير لغوية¹". يقول المسدي: "إنّ اللغة؛ تساوي الإبلاغ، وأنّ الإبلاغ قائم على الدلالة²". ويقول صالح بلعيد: "فالتواصل، والاتّصال، والإبلاغ، والتبليغ، والإطلاع، والإخبار"³؛ مصطلحات؛ تشمل التواصل، وتقترّب منه في المعنى، رغم فروق بينها. فالحاجة أدّت إلى اللغة، لتحقيق التواصل. والعنصر النواة، الذي يكون النظام التواصلّي؛ هو العلامة، وعلم السيمولوجية، واللغة نظام من العلامات، فهي العلامة اللسانية، التي تشمل جميع التصورات، المستوحاة من الواقع الخارجي؛ الذي هو مرجع، لتشكيل الدّوال، "وتحقّق التّلازم بين الصّورة السّمعية، (الدّال)، والمفهوم المرتبط، بتلك الصّورة (المُدلول)".⁴ فاللغة ارتبطت بالحاجة الاجتماعية، وبهذا تظهر لنا المسألة الاتصالية، والأداء الكلامي، بكلّ أبعاده الاجتماعية، كما أكّد ذلك "سابير" الذي يرى أنّ: "البشر يعيشون تحت رحمة اللغة؛ التي هي تعبير في مجتمعاتهم، وأنّ العالم الواقعيّ، مبنيّ بشكل كبير، ولا واعي، على العادات اللغوية، للجماعة⁵".

¹- عمارية حاكم: الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، دراسة لسانية تداولية في الخطابة العربية أيام الحجاج بن يوسف الثقفي، دار العصماء، ط2، 2005، 1 سورية دمشق.

²- عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب ط 2، ص128.

³- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دارهومة، (ط7) الجزائر، 2011، ص42

⁴- أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ط2، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، 2013، ص35-36-37.

⁵- محي الدين محسّب: اللغة والفكر والعالم، دراسة في النسبية اللغوية بين الفرضية والتحقيق، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية، بيروت 1998، ص. 21-20-19-18-17.



فاللغويون المحدثون، قد وصفوا عملية التواصل، من خلال تعريفهم للغة. إذ وصفوها دو سوسير وحددها، من خلال دورة تخاطبية، بين طرفي الخطاب. انطلاقاً من التصور، إلى الصورة السمعية المنقلة، من صورة كلامية بالنسبة للمتكلم، إلى سمع، بالنسبة للسامع. وقد قسم جاكبسون وظائف اللغة إلى ستة خانات. " وكلُّ خانةٍ، تُشيرُ إلى وظيفةٍ مُعيَّنة. فالانفعَالُ مُرتَبِطٌ بالمتكَلِّم (الوظيفة الانفعالية)، أمَّا المُتلقِّي، (الوظيفة الإفهامية)، والشَّعرية الإرسالية، (الوظيفة الشعرية). ويتحدَّد المرجعُ من خلال الإحالة على السِّياق (الوظيفة المرجعية)، وترتبطُ السَّننُ باللغة الواصِفة (الميتالغوية)، وقد لا تتجاوزُ الواقعةُ الإبلاغية، حُدودَ الحِفاظِ على حالةٍ من التَّواصل، خلال التَّأكيد على أداة الاتِّصال (الوظيفة اللغوية). وتلكم هي الوظائفُ الست، التي يُشيرُ إليها جاكبسون من خلال صياغته، لنموذجهِ التَّواصلي¹

-**نتيجة:** فالإنسان إذن، هو أساس العملية التواصلية، متكلم كان، أو متلقياً. بينه وبين شخص آخر، أو جماعة. أو من خلال التواصل، عن طريق الكتاب، أو المكتوب، أي التواصل الثقافي، أو كما سمّاه ابن وهب "البيان بالكتاب" وهذا يحتاج إلى تواصل بلغة راقية فصيحة. فالتواصل له أهمية كبيرة، بالنسبة للفرد، والمجتمع. ونلخص ذلك فيما يلي:

- يحدد التواصل؛ دور الفرد داخل المجتمع، أي التواصل مع الآخرين دون مشقة. خاصة الناطقين بغير العربية.

¹ - سليم حمدان: أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي -دراسة في ضوء اللسانيات التداولية-جامعة باتنة-مذكرة ماجستير غير منشورة-2008-2009-

- يحقق الترابط؛ بين الأفراد، ويدعم التفاعل الاجتماعي للأجانب، وغير الناطقين بالعربية، داخل مجتمع مختلف.

- يُولَدُ الفهم عند الآخرين. "حِينَ نَنْصِلُ بِالنَّاسِ؛ (...) نَفْلَحُ فِي تَوَلِيدِ فَهْمٍ لَدَيْهِمْ، يَجْعَلُهُمْ يَتَعَرَّفُونَ عَلَى قَصْدِنَا؛ فِي تَوَلِيدِ ذَلِكَ الْفَهْمِ".¹

- المبحث الثالث: كيفية تحقيق التواصل اللغوي:

- تمهيد:

انتشر الإسلام؛ عن طريق الفتوحات الإسلامية، ودخلت أمم كثيرة في هذا الدين الحنيف.
فكان الحبشي، والشامي، والرومي، والفرسي، والتركي.... كلّ يلهج بلسان قومه، لا يفقه من
العربية شيئاً. ومع هذه الوضعية الجديدة، قال الزبيدي²: "وَلَمْ تَزَلِ الْعَرَبُ فِي جَاهِلِيَّتِهَا، وَصَدَرَ
مِنْ إِسْلَامِهَا، تَبَرُّعٌ فِي نُطْقِهَا بِالسَّحِيَّةِ، وَتَتَكَلَّمُ عَلَى السَّالِيقَةِ، حَتَّى فُتِحَتِ الْمَدَائِنُ، وَمُصِّرَتِ
الْأَمْصَارُ، وَدُوْنَتِ الدَّوَاوِينُ، فَاخْتَلَطَ الْعَرَبِيُّ بِالنَّبْطِيِّ وَالْحِجَازِيِّ بِالْفَارِسِيِّ، وَدَخَلَ الدِّينَ أَخْلَاطُ
الْأُمَمِ وَسَوَاقِطُ الْبِلَادَانِ، فَوَقَعَ الْخَلُّ فِي الْكَلَامِ، وَبَدَأَ اللَّحْنُ فِي أَلْسِنَةِ الْعَوَامِ."³ فنشأت الرغبة في
تعلم الدين، وفهمه ولاسيما القرآن الكريم. فأقبل الناس على تعلم اللغة العربية، حتى يأدوا الشعائر،

¹- جون سيرل: العقل واللغة والمجتمع، ط2، 2006، ص1، منشورات الاختلاف، ص212.

2- أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي: (316 هـ - 379 هـ) أندلسي من أعلام اللغويين

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%A8%D9%88_%D8%A8%D9%83%D8%B1_%D8%A7%D9.العرب

[illegible]

3- - مسعود دادون: تعليمية اللغة العربية على شبكة الإنترنت؛ واقع و آفاق. ص.189. (مذكرة غير منشورة).



والعبادات، على الوجه الصحيح. يقول أبو منصور الثعالبي: "مَنْ أَحَبَّ اللَّهَ تَعَالَى، أَحَبَّ رَسُولَهُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- وَمَنْ أَحَبَّ الرَّسُولَ الْعَرَبِيَّ؛ أَحَبَّ الْعَرَبَ، وَمَنْ أَحَبَّ الْعَرَبَ، أَحَبَّ الْعَرَبِيَّةَ؛ الَّتِي بِهَا نَزَلَ أَفْضَلُ الْكُتُبِ، عَلَى أَفْضَلِ الْعَرَبِ وَالْعَجَمِ. وَمَنْ أَحَبَّ الْعَرَبِيَّةَ، عُنِيَ بِهَا، وَثَابَرَ عَلَيْهَا، وَصَرَفَ هِمَّتَهُ إِلَيْهَا. وَمَنْ هَدَاهُ اللَّهُ لِلْإِسْلَامِ، وَشَرَحَ صَدْرَهُ لِلْإِيمَانِ، وَآتَاهُ حُسْنَ سِرِيرَةٍ فِيهِ، اعْتَقَدَ أَنَّ مُحَمَّدًا صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَيْرُ الرُّسُلِ-، وَالْإِسْلَامَ خَيْرُ الْمِلَلِ، وَ الْعَرَبَ خَيْرُ الْأُمَمِ، وَالْعَرَبِيَّةَ خَيْرُ اللُّغَاتِ، وَالْأَلْسِنَةِ. وَالْإِقْبَالِ عَلَى تَفْهَمِهَا مِنَ الدِّيَانَةِ، إِذْ هِيَ أَدَاةُ الْعِلْمِ وَمِفْتَاحُ التَّقَوُّهِ فِي الدِّينِ، وَسَبَبُ إِصْلَاحِ الْمَعَاشِ، وَالْمَعَادِ، ثُمَّ هِيَ-لِإِحْرَازِ الْفَضَائِلِ، وَالِاحْتِوَاءِ عَلَى الْمُرُوءَةِ، وَسَائِرِ أَنْوَاعِ الْمَنَاقِبِ- كَالْيَنْبُوعِ لِلْمَاءِ، وَالزَّيْدُ لِلنَّارِ".¹ فانبرى علماء الأمة؛ في تعليم اللغة العربية، وتيسيرها للناطقين بغيرها. ومن الجهود الجبارة؛ التي أخذوا بها، على عاتقهم؛ ما قام به أبو الأسود الدؤلي؛ من وضع أسس النحو العربي²؛ وعبد القادر الجرجاني؛ الذي قدّم مجموعة من المؤلفات في هذا العلم الدقيق؛ " رَغْبَةً فِي أَنْ يُقَدَّمَ لِلرَّاعِبِينَ، فِي تَعَلُّمِ الْعَرَبِيَّةِ، مِنْ أَبْنَاءِ اللُّغَاتِ الْأُخْرَى، النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ؛ فِي صُورَةٍ سَهْلَةٍ، تُيسِّرُ عَلَيْهِمْ تَعَلُّمَ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، وَتَفْهَمَ مَعَانِيهِ".³ وكان أول ابتكار؛ للوسائل العملية، لتعليم اللغة العربية لغير أبنائها؛ النقط، والتشكيل. الذي بدأه الدؤلي."حَتَّى جَاءَ نَصْرُ بْنُ عَاصِمٍ؛ لِيُزِيلَ اللَّبْسَ بَيْنَ الْحُرُوفِ، بِوَضْعِ النَّقْطِ، عَلَى مُتَشَابِهَاتٍ، فَوْقَ الْحُرُوفِ وَتَحْتَهَا، عَلَى الصُّورَةِ الْمُتَدَاوِلَةِ، حَتَّى يَوْمَنَا هَذَا".⁴ ولا تتوفر معلومات موثقة، عن

1 - الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية ،تأليف أبي منصور الثعالبي ، تحقيق فائز محمد، دار الكتاب العربي ، بيروت لبنان ، ط2006م، ص13

2- محمد بن الحسن الزبيدي: النحويين و اللغويين ،دار المعارف،1984، ط2، ص22

3- الجرجاني، عبد القاهر: العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية.

4- عصام نور الدين: تاريخ النحو، المدخل-النشأة والتأسيس، دار الفكر اللبناني، ص57.



الطريقة التي اتبعتها المسلمون الأوائل؛ في تعليم هذه اللغة في البلاد التي فتحوها. ولكن يمكن القول: إن العربية انتشرت؛ لأنها مع الإسلام كانت شيئاً واحداً، ولم يكن أن يُتصوّر، فصل أحدهما عن الآخر. فتعليم اللغة العربية؛ للناطقين بغيرها- في إطار تعليم اللغات الأجنبية عموماً- يسير في اتجاه؛ خدمة أغراض معينة. تلبية لحاجات، المتعلمين المختلفة.

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

• تعليمية اللغة الأجنبية؛ للتواصل.

• تعليمية اللغة الأجنبية؛ لأغراض خاصة.

1- تعليم اللغة العربية لأغراض تواصلية: وهذا المجال؛ على حسب اهتمامات كل فرد يريد تعلم لغة ثانية. "يُقصدُ به تعليمُ اللغة العربية؛ في البرامج العامة، التي تشمل قطاعاً من الجمهور مُتعدّد الوظائف، والخصائص، والاهتمامات، وغير ذلك من أمورٍ، يختلفُ فيها هذا الجمهور. باستثناء شيءٍ واحدٍ يلتقون عنده، ويمثّل القدر المشترك بينهم؛ ألا وهو أنهم يتعلّمون اللغة العربية؛ لقضاء شؤونهم في الحياة وبشكلٍ عامّ. ومع هذا الجمهور، يصعبُ تحديدُ الحاجات اللغوية الخاصة، إلا أن تكون متّصلةً بالمواقف، الحياتية العامة. (في السوق، في المعهد، في دور العبادة، في السفر... إلخ)."¹

¹- رشدي احمد طعيمة: تعليم اللغة اتصاليا-جامعة أم القرى->[accessed > <http://uqu.edu.sa/page/ar/5431>



-02- تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: (language for specific purposes)

تعتبر مقارنة، مطبقة كثيرا على تعلم اللغة الثانية، أو اللغة الأجنبية؛ وتلبي الحاجات المباشرة، والخاصة، جدا للمتعلمين الذين يحتاجون لهذه اللغة في تعليمهم، أو تكوينهم، أو في مهنتهم.¹ ازدادت تعليمية اللغة العربية لأغراض خاصة؛ للأسباب التالية:

(أ) **الغاية الدينية:** وتخصّ؛ بتعلم اللغة العربية، بغرض التمكن من قراءة القرآن الكريم، والنصوص الشرعية، الأخرى.

(ب) **الغاية المهنية:** تعلم اللغة العربية؛ باعتبارها أداة التواصل الشفوي، والكتابي في مجالات محددة. كـ مجال الإدارة، أو التجارة، أو الدبلوماسية، أو السياحة، أو غيرها.

(ج) **الغاية العلمية الأكاديمية:** وتخص المتعلمين بتعلم اللغة العربية؛ باعتبارها أداة للتواصل الشفوي، والكتابي، أو باعتبارها موضوعا؛ للبحث اللساني، أو غيره.

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

¹ - الفصل الأول من كتاب Hutchinson, Tom; Waters, Alan; **English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach**. London: Cambridge University Press, 1987



تعليمية اللغة الأجنبية لأغراض خاصة	تعليمية اللغة الأجنبية لأغراض عامة
يرمي إلى التركيز على حاجات المتعلم في مجال تخصصه.	يهدف تعليم العربية لأغراض عامة تزويد المتعلم بالكفاية والاساس.
يتسم بالخصوصية والمحدودية والتخطيط، ويبني على أساس حاجات المتعلم وأغراضه الخاصة.	يتسم منهج تعليم العربية لأغراض عامة بالعموم والاتساع.
يخاطب مجموعات متجانسة يجمعها مجال التخصص ويغلب على أفرادها التقارب في الأعمار.	يخاطب مجموعات غير متجانسة، لاختلاف مجالس التخصص وتباين الأعمار.
يغلب عليه القصر لأنه يركز على النمط اللغوي الذي يبتغيه المتعلم.	يغلب عليه الطول من حيث الزمن.
يصمم من حيث المستوى الدراسي للمتوسط والمتقدم.	يصمم من حيث المستوى الدراسي لجميع المستويات: ابتدائي - متوسط - متقدم.
يعدّ تصميم المنهج أيسر؛ وأقلّ تكاليف لبنائه على حاجات محدّدة ومهارات معيّنة وجمهور متجانس.	يعدّ تصميم المنهج أصعب؛ لبنائه على حاجات واسعة.
يعتمد هذا التعليم الخاص على برنامج اللغة العام.	لا يعتمد التعليم العام على برنامج سابق.
الجدول رقم 03: الفرق بين تعليمية اللغة لأغراض عامة ولأغراض خاصة ¹	

عندما ننظر؛ إلى ما أنتج من مناهج في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتبين أنه ينبغي

تصنيفها، إلى أصناف مفتوحة أهمها:²

¹ -بودرع عبد الرحمن:منتدى اللسانيات. الندوة الأولى: اللغة العربية والتنمية البشرية.
<<http://www.lissaniat.net/viewtopic.php?t=990&sid=c7f8ebd5695c98c23d399b95fad7f57b>>

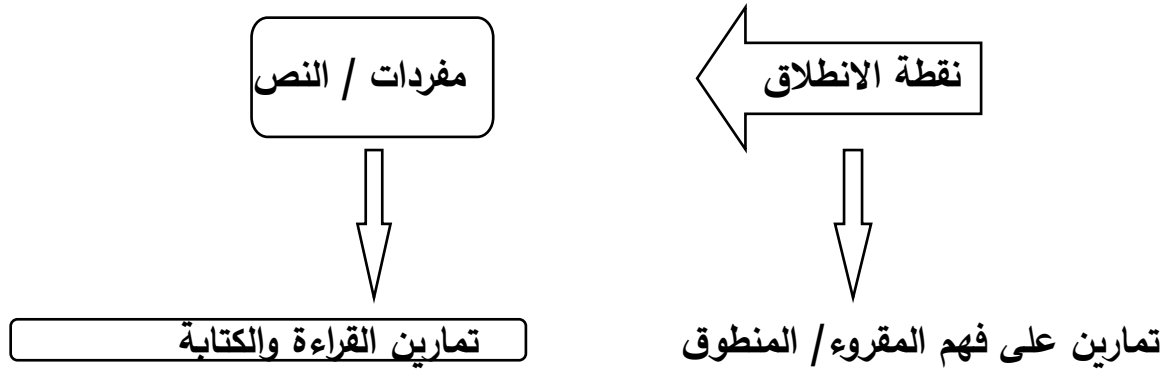
يوم:21-08-2016-التوقيت:14:03سا

² - مسعودادون: تعليمية اللغة العربية على شبكة الإنترنت؛ واقع وأفاق.ص199،(مذكرة غير منشورة).



-المبحث الرابع: مناهج تعليمية اللغة العربية للتواصل اللغوي:

نجد مجموعة من العناوين؛ التي تتفق كلّها من حيث منهجية عرض المادّة اللغوية. التي تتمثل في؛ نصوص مكتوبة، وقد تكون مسموعة، مسجلة على أشرطة، أو على أقراص. وتتبعها التمارين؛ مثل ما هو مبين في الشكل أدناه.



الشكل 01 : تدرج المواد والنشاطات في المناهج.

وعادة المناهج؛ تظهر في تدرج المستويات، احتراماً للتدرج البيداغوجي. مثل مناهج (العربية بين

يديك)¹

1- الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم: العربية بين يديك - كتاب 1. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع، 2014 .

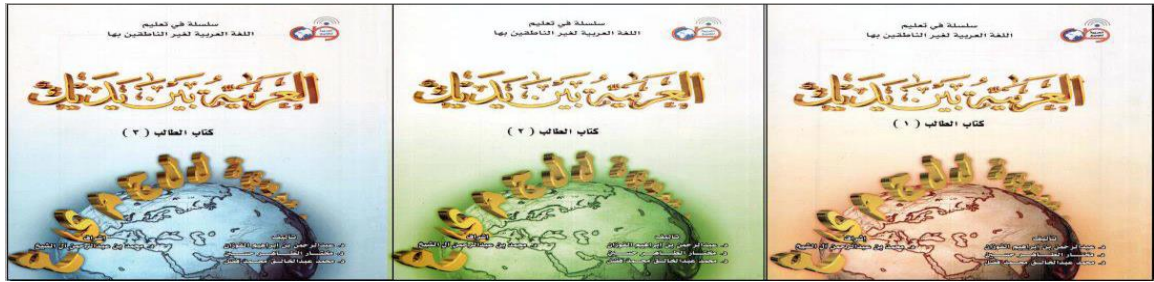
والفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم: الفوزان، حسين عبدالرحمن بن إبراهيم؛ الطاهر، مختار.

-العربية بين يديك - كتاب الطالب 2 بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع، 2014 . وخضور، سمير؛

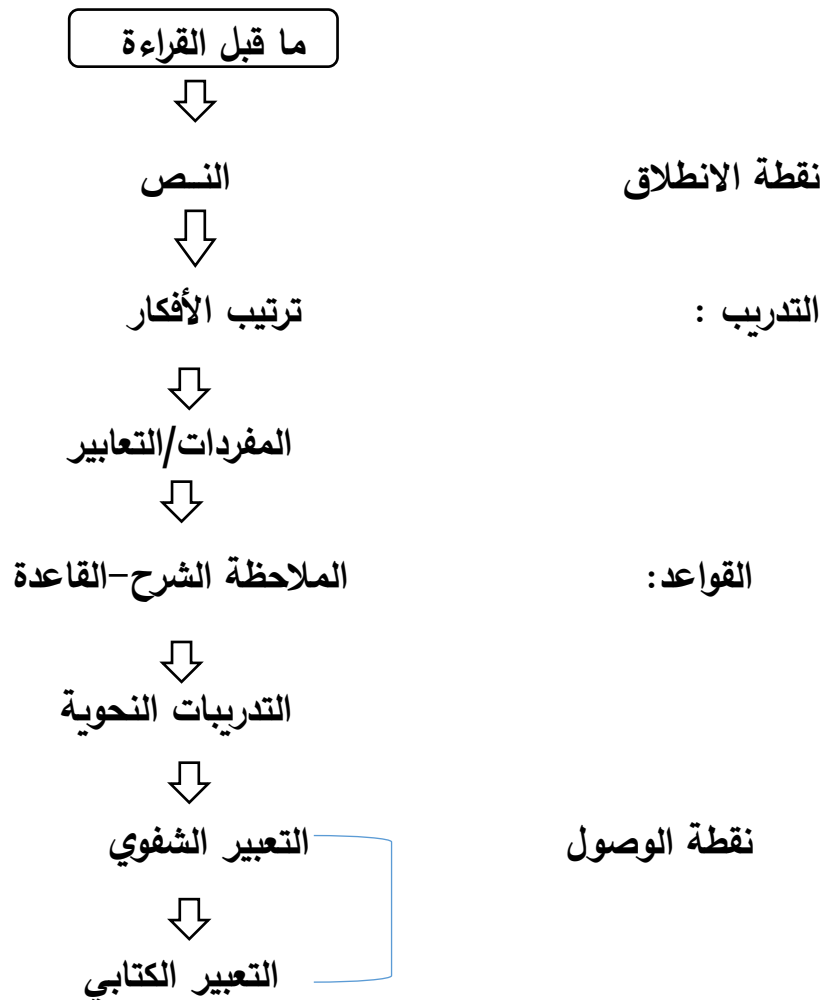
-العربية بين يديك- كتاب الطالب 3. بيروت: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، 2014.



الفصل الثاني: تواصلية اللغة في التعبير الشفهي والكتابي -



ففي الجزء الثالث؛ نجد تنظيماً للمحتوى، يشبه إلى حدٍّ معيّن؛ ما ذكر سالفاً. مع التركيز هذه المرّة؛ على الإنتاج الشفوي. والكتابي. وهما غاية ومقصد المقاربة التواصلية، الحديثة، وما ننشده في بحثنا هذا.



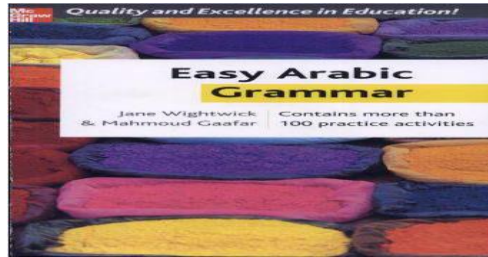
الشكل: رقم 02: تدرج المواد والنشاطات في المناهج (المستوى المتقدم).



"وَتَتَّقُ مَنَاهِجَ عَدِيدَةٍ؛ فِي تَنْظِيمِ مَوَادِّهَا، وَنَشَاطَاتِهَا، عَلَى الشَّكْلِ الْوَارِدِ هُنَا، وَلَا يَتَّسِعُ الْمَقَامُ

لذِكْرُهَا".¹

كما تجدر الإشارة، في هذا الباب، " أَنَّ بَعْضَ الْمَنَاهِجِ، تَخْتَصُّ بِتَقْدِيمِ دُرُوسٍ فِي النَّحْوِ، وَأُخْرَى بِتَقْدِيمِ نَمَازِجٍ عَنِ الْجُمْلِ، وَأُخْرَى عَلَى شَكْلِ مَعَاجِمٍ ثُنَائِيَّةٍ، أَوْ ثَلَاثِيَّةٍ اللَّغَةِ. تَهْتَمُّ بِتَقْدِيمِ مُفْرَدَاتِ اللَّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَمَقَابَلَاتِهَا، فِي اللُّغَاتِ الْأَجْنِبِيَّةِ.²



استنتاج: يمكن القول: أَنَّ الهدف من تعلّم اللغة العربية؛ للناطقين بغيرها، خاصة الطلبة الجامعيين الأتراك. لا يقتصر على الأسباب المهنية، وما يتطلبه ميدان العمل، ولكن لسحر الثقافة العربية، وجمال اللغة العربية، في حدّ ذاتها. حسبما يشير ريتشارد ريدموند Richard Redmond بقراءة الأدب العربي، مثل ألف ليلة وليلة، وفهم الثقافة العربية. "إِضَافَةً إِلَى رَغْبَةِ الْكَثِيرِينَ، فِي مَعْرِفَةِ الْمَزِيدِ عَنِ الْإِسْلَامِ، كَانَ أَحَدُ الْأَسْبَابِ وَرَاءَ تَعَلُّمِ الْعَرَبِيَّةِ، لَفْهَمِ الْإِسْلَامِ، وَالْقُرْآنِ الْكَرِيمِ.³ ومن أسباب تزايد الاهتمام بالعربية، رغبة الصحفيين، في معرفة اللغة العربية. "فَيُرِيدُونَ أَنْ تَكُونَ لَدَيْهِمْ؛ الْقُدْرَةُ عَلَى التَّقَاعُلِ، مَعَ الْعَرَبِ بِلُغَتِهِمْ، مِنْ غَيْرِ وَسَاطَةِ التَّرْجَمَةِ. وَبِذَلِكَ يَكُونُوا أَكْثَرَ فَهْمًا؛ لِمَا يَقُولُهُ ضُيُوفُهُمْ.

¹- مسعود دادون: تعليمية اللغة العربية على شبكة الإنترنت؛ واقع وآفاق. ص200، (مذكورة غير منشورة).

²- المرجع نفسه، ص201

³- أكثر من 24 ألف دارس أمريكي للغة العربية!



ولهذا وَجَدَتِ الْمُنْظَمَاتُ، غَيْرُ الْحُكُومِيَّةِ، وَالشَّرَكَاتِ الدَّوْلِيَّةِ، أَنَّهُ مِنَ الْأَفْضَلِ؛ الْاِسْتِعَانَةُ بِمُتَحَدِّثِينَ لِلْعَرَبِيَّةِ، بَدَلًا مِنَ الْمُتَرْجِمِينَ¹

-**خلاصة:** إنَّ تعليم اللّغة العربيّة، للناطقين بغيرها، يندرج ضمن آليات التواصل اللغوي؛ في المنطوق، والمكتوب أو (التعبير الشفوي والكتابي). فعلى تعلم اللغة المعاصرة في التعبير الشفوي للتواصل، لأنّه لا يمكن التواصل، باللّغة العربيّة الفصيحة التراثيّة، في المحيط العربي. أمّا اللّغة الفصيحة، القديمة التراثيّة. فلا بدّ أن تكون في التعبير الكتابي، الإبداع. لأنّه يخدم الأغراض الخاصّة، والعامّة من فهم التراث الأدبي، والديني للعرب، والإسلام. باعتبار العربية روح هذا الفكر، والإبداع. وهذا ما سنتطرق إليه في العنوان، والمطلبين التاليين.

-المبحث الخامس: آليات التواصل اللغوي في التعبير الشفوي(المنطوق):

إنّ نجاح المتعلم؛ في تعلّم اللّغة، وإتقانها، وسهولة استعماله لها؛ إنّما يعتمد أساساً، على طريقة تعلّمه المهارات الأساسيّة، لتلك اللّغة. فإذا ما أتقن تلك المهارات، فإنّ ما يواجهه من مشكلات، في تعلّمه بعد ذلك، يسهل التغلب عليها، وتجاوزها. ويرى كثير من المهتمين بتعليم اللغة العربيّة، أنّ تدريس المهارات اللغوية للطلبة، يتم بطريقة عشوائية، وغير منظمة. ويبدو ذلك بصورة ملموسة، في المرحلة الثانوية. خاصة عند الأتراك، الناطقين بغير العربيّة.

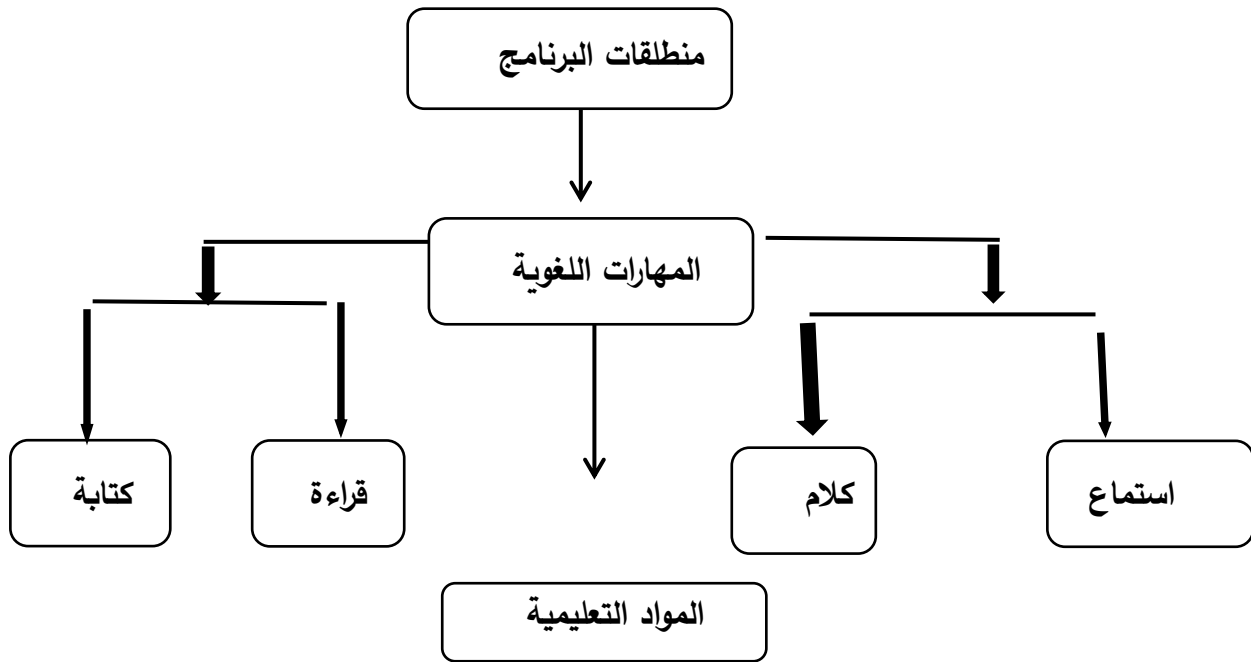
"إنّ للمهارات اللّغويّة، مَوْقِعًا لَا يَخْتَلِفُ عَلَيْهِ اثْنَانِ، عِنْدَ الْحَدِيثِ عَنْ بَرَامِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَاتِ. فَهِيَ هَمَزَةٌ وَصَلِ الْفَلَسَفَةِ، إِلَى شَيْءٍ مَحْسُوسٍ، وَلَعَلَّ الشَّكْلَ التَّالِيَّ يُوَضِّحُ هَذِهِ الْعَمَلِيَّةَ"²:

1- مسعود دادون: تعليمية اللغة العربية على شبكة الإنترنت؛ واقع وأفاق. ص201

2- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها- ط01- 2004م-دار الفكر العربي -القاهرة- مصر، ص181



الشكل رقم 03: موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج-



ففي ضوء هذا ؛ يتضح أن تحديد المهارات اللغوية، يتم في ضوء المنطلقات، التي يستند إليها

البرنامج، نفسية ،اجتماعية، ولغوية، وتربوية، وغيرها.

إنّ المهارات التواصلية، ليست أداء لغويا فحسب-يصدر بأي طريقة كانت، أو حتى مجرد

إجادة لعناصر اللغة- وإنّما هي أداء معيّن؛ لتحقيق وظائف اتصالية، معينة، في مواقف اجتماعية

محددة. " وفي ضوء هذا، لا يمكن أن نعزل مهارات الاستماع، أو الكلام مثلا، عن السياق الذي

نستخدم فيه. وهذا ما يجعل للمهارات اللغوية، في المدخل الاتصالي طبيعة، وخصائص ووظائف،

تختلف عن كلّ هذا، في مدخل لغوي آخر، فضلا عن نوع العلاقة، بين هذه المهارات.¹ فالمهارات

في المدخل التواصلية؛ تتكامل بين بعضها البعض، ولا يعني التكامل هنا، مجرد ضم مهارة لأخرى،

وإنّما أبعد من ذلك. " إذ يدخل هذا؛ في صميم الموقف الاتصالي نفسه. فالموقف الاتصالي غالبا

¹- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، ص182



يَحْتَاجُ إِلَى تَوْظِيْفِ مَهَارَتَيْنِ، أَوْ أَكْثَرَ، فِي مَرَّةٍ وَاحِدَةٍ. وَلِنَتَصَوَّرَ مَثَلًا؛ مَوْقِفًا يُدِيرُ الْفَرْدُ فِيهِ حِوَارًا مَعَ مَوْظَفٍ الْاسْتِقْبَالِ، فِي فُنْدُقٍ مَا. فِي مِثْلِ هَذَا الْمَوْقِفِ، تَشْتَرِكُ الْمَهَارَاتُ اللَّغَوِيَّةُ، الْأَسَاسِيَّةُ الْأَرْبَعُ، فِي وَقْتٍ وَاحِدٍ.¹ كَلَام، وَاسْتِمَاع، وَقِرَاءة، وَكِتَابَة.

فالتكامل الحقيقي للمهارات؛ يعني الالتحام، والتضام، بين هذه المهارات، يعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية، المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة، والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف؛ ذات معنى في حياة الفرد. فلا بد أن يظهر إشكال آخر؛ وهو ترتيب المهارات اللغوية، في المدخل التواصلية. ولكن لا يوجد ترتيب مطلق ثابت، يجب الالتزام به. مهما كانت ظروف الدارسين.

-أ- **الاستماع:** الاستماع؛ الوسيلة التي اتّصل بها الإنسان؛ في مراحل حياته الأولى بالآخرين. عن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلّم أنماط الجمل، والتراكيب، ويتلقى الأفكار، والمفاهيم. ويكتسب المهارت الأخرى، كلاما، وقراءة، وكتابة.

إنّ القدرة على تمييز الأصوات؛ شرط أساسي لتعلّمها. سواء لقراءتها، أو كتابتها ، " كَمَا أَنَّ الْاسْتِمَاعَ الْجَيِّدَ، لِمَا يُلْقَى مِنْ مَعْلُومَاتٍ، أَوْ يُطْرَحَ مِنْ أَفْكَارٍ، أَمْرٌ لَا بُدَّ مِنْهُ، لِضَمَانِ الْاسْتِفَادَةِ مِنْهَا، وَالتَّغَاوُلِ مَعَهَا ".² فالاستماع- في العملية التعليمية- له أهمية كبيرة؛ لا يستهان بها . " فَقَدْ أُجْرِىَ بَحْثٌ، يَسْتَطْلِعُ فِيهِ الْبَاحْثُ، رَأْيَ الْمُعَلِّمِينَ، فِي نِسْبَةِ مَا يَتَعَلَّمُهُ الْأَطْفَالُ، عَنْ طَرِيقِ الْاسْتِمَاعِ . وَلَقَدْ انْتَهَى

¹- المرجع نفسه ، 182

²-رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج01، المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج ،سلسلة دراسات في تعليم العربية، السعودية، ص 415.



إلى أَنَّ الأَطْفَالَ، كَمَا يَعتَقِدُ المُعَلِّمُونَ، يَتَعَلَّمُونَ عَن طَرِيقِ القِرَاءَةِ، بنسبة 35% مِن مَجْمُوعِ الوَقْتِ، الَّذِي يَقْضُونَهُ فِي التَّعَلُّمِ، بَيْنَمَا يَتَعَلَّمُونَ عَن طَرِيقِ الكَلَامِ 22% مِن مَجْمُوعِ الوَقْتِ. وَأخِيرًا يَتَعَلَّمُونَ عَن طَرِيقِ الكِتَابَةِ، 17% مِنْهُ.¹ فإذا كان هذا شأن الاستماع؛ في حياة الإنسان، بشكل عام، فللاستماع شأن آخر؛ في حياة الطالب الأجنبي. أي دور مهارة الاستماع، في تعلّم اللغة العربية، بالنسبة لطالب ناطق بغيرها. " إِنَّهَا المَهَارَةُ؛ الَّتِي تَكَادُ لَا تَنْقَطِعُ حَاجَتُهُ لَهَا. حَتَّى بَعْدَ مُعَادَرَتِهِ البَلَدَ العَرَبِيَّ، الَّذِي عَاشَ فِيهَا وَالْبَرَنَامَجَ الَّذِي اتَّصَلَ بِهِ"² فحاجة الطلاب للاستماع، إلى اللغة الأجنبية، هي أكثر شيوعاً، من حاجتهم إلى استخدامها في الحديث، أو في الكتابة. ومن أجل، هذا تحظى مهارة الاستماع-تليها القراءة- بمكانة متميزة؛ في برامج تعليم اللغات الثانية. دون تقليل من شأن غيرهما، من المهارات.

- إنَّ المستمع حين يصنع المعنى، أو يبني الرسالة، التي يستقبلها، إنّما يفعل ذلك في ضوء:
- معرفته باللغة العربية هنا، ليس فقط أصواتها، ومفرداتها، وتركيبها. ولكن أيضاً باستخداماتها، في المواقف المختلفة.
- ألفته بموضوع الحديث.
- معرفته بالسياق الثقافي؛ الذي يضيف على اللغة، معاني خاصة.
- تفسيره للظروف المحيطة، بموقف الحديث.

¹-- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها ، ص416-417

²--المرجع نفسه، ص 417



- وقدرة على فهم دلائل، ما وراء اللغة. (Paralinguistics) "مِثْلُ سُرْعَةِ الْمُتَكَلِّمِ، فِي كَلَامِهِ، فتراتٌ تُوقِفُهُ، ارتفاعُ صَوْتِهِ وانخفاضِهِ، دَرَجَةُ التَّغْنِيمِ، والنَّبرِ، تَعْبِيرَاتُ الْوَجْهِ، حَرَكَاتُ يَدَيْهِ، طَبَقَةُ الصَّوْتِ، الخ.. غَيْرُ ذَلِكَ مِنْ مُصَاحَبَاتٍ، تَجْعَلُ لِلْكَلامِ، مَعْنًى خَاصاً، يَتَعَدَّى حُدُودَ اللَّفْظِ".¹ فبالرغم من هذه الأهمية، التي يحظى بها الاستماع، والدور الذي يلعبه في النشاط التعليمي للطلبة، إلا أنه لا يحظى بهذه الأهمية، سواء على المستوى اللغوي البحثي. كتحليل مهارة الاستماع، ودراسة العلاقة بينها، وبين غيرها من المهارات-. أو على المستوى التربوي، كتدريس مهارة الاستماع في العملية التعليمية. وقد نجد بعض الاعتقادات الخاطئة، والأساليب التربوية، غير الصحيحة، في تعليم هذه المهارة. " مِنْ هَذِهِ الْاِعْتِقَادَاتِ؛ الْاِعْتِقَادُ بِأَنَّ مَهَارَةَ الْاِسْتِمَاعِ، شَأْنٌ غَيْرُهَا مِنْ كَثِيرٍ مِنَ الْمَهَارَاتِ، تَتَمُو مَعَ الطِّفْلِ بِشَكْلِ طَبِيعِيٍّ. كَالْمَشْيِ، أَوِ الْكَلَامِ. وَمِنْهُ الْاِعْتِقَادُ بِأَنَّ مَهَارَةَ الْاِسْتِمَاعِ؛ نَقْضِي عَلَى الْبَحْثِ الْعِلْمِيِّ، وَالْقِيَاسِ الْكَمِّيِّ. وَمِنْهَا الْاِعْتِقَادُ، بِأَنَّ الْإِنْسَانَ يَقْضِي مُعْظَمَ وَقْتِهِ مُتَكَلِّمًا، أَوْ قَارِئًا، أَكْثَرَ مِنْهُ سَامِعًا".² إضافة إلى الاعتقادات السابقة نجد أموراً أخرى منها:

- قلة البحث العلمي، الذي أجري في ميدان الاستماع.
- عدم تدريب المعلمين، على تدريسه.
- عدم توفير أدوات موضوعية، لقياسه. ومن ثمّ تقويم مستوى الطلاب فيه.

1- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها ، ص418

2- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها ، ص420



إنَّ ضرورة تعليم الاستماع، مهمّةٌ جداً وضرورية. لكن هل يمكن تعليم هذه المهارة، واستثمارها في عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها. خاصة فئة طلاب الأتراك، في تعلّمهم العربية. وهذا الذي سنحاول الإجابة عنه.

-ب- **تعليم الاستماع:** إنَّ مهارة الاستماع، يمكن تنميتها، وصقلها، عن طريق برامج تعليمية مقصودة، شأنها في ذلك، شأن أي مظهر، من مظاهر النّمو عند البشر.

- مقترحات لتدريس الاستماع :

- فيما يلي: مجموعة من المقترحات، التي تساعد في تنمية مهارات الاستماع، عند الدارسين. وتتوقف هذه الطريقة؛ على عدة أمور منها¹:

- المستوى اللّغوي، للدارسين.

- الأهداف السلوكية المحددة. فلكلّ حصة من حصص الاستماع، هدف. ينبغي أن يختار المعلم من الاقتراحات الآتية، ما يناسب كل هدف.

- الظروف التي يمرّ بها البرنامج، والإمكانات المتوفرة لديه. فبرنامج لديه مختبر للغة ووسائل تعليمية مختلفة، وإمكانات للنشاط التربوي، يختلف في ممارسة هذه الاقتراحات، عن برنامج يفتقد هذه الإمكانيات .

¹- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها ، ص429.



-* - وفيما يلي الهدف من تدريس الاستماع، وعرض للنشاطات التي يمكن أن يحققها:

أ- **الهدف الأول:** أن يدرك الطالب؛ العناصر الرئيسة، في التواصل الشفوي الفعال. ويمكن تحقيق

ذلك الهدف، من خلال النشاطات التالية:

- جعل الطلاب؛ يستمعون إلى تسجيل معيّن لحوار بين عدة أشخاص .

- يكتب المعلم أسماء أشخاص الحوار، على السبورة.

- تطلب منهم، ذكر أكبر قدر من الحقائق، التي استمعوا إليها.

- يطلب منهم محاولة ذكر هذه الحقائق، بالترتيب الذي وردت فيه.

- يسألهم عن المشاعر؛ التي تثيرها هذه الأحاديث، في نفوسهم. ليتعرف إلى أي حد انفعلا بها، وعاشوا معها.

- يوضح لهم العلاقة؛ بين انفعال المتحدث، وطريقة تعبيره. (مثل ارتفاع الصوت، وانخفاضه).

- يعيد استماع الدرس، والحوار المسجل. لكي يتحقق مما قالوه. ويتعرفوا مدى فهمهم له.

ففي كل مرة يعيد المعلم إسماع الطلاب؛ التسجيل. يجب أن يُحدّد لهم مسبقاً، هدف الإعادة، والمهارة التي يريد تنميتها.

ب- **الهدف الثاني:**



- أن تنمو لدى الطلاب؛ القدرة على تخيل المواقف، التي يدور حولها الحديث. ويمكن أن يتحقق ذلك؛ من خلال الخطوات التالية:

1- جعل الطالب؛ يستمعون إلى فصل قصير، من تمثيلية حول موقف معين.

2- يقوم المعلم؛ بشرح ما يرى أنه، من اللازم فهمه قبل المناقشة.

3- يقسم المعلم؛ الفصل إلى عدة أقسام، بحسب عدد شخصيات التمثيلية.

4- يناقش مع كل قسم؛ ما تصوّره من مواقف، تمر بها الشخصيات.

5- يوضح لهم أسباب عدم صحة؛ تصور بعض الطلاب، لهذه الشخصيات.

6- يعيد المعلم؛ إسماع الطلاب، التسجيل. ويطلب من كل طالب، أن يصحح تصوره.

ت- الهدف الثالث: أن يفهم الطلاب؛ معنى عدد من المفردات، وكيفية استخدامها في جمل،

ويمكن أن يتحقق ذلك، من خلال الخطوات التالية:

1- أن يقدم المعلم؛ لموضوع الدرس.

2- أن يكتب على السبورة؛ الكلمات الصعبة في النص، الذي سيستمعون إليه.

3- يستمع الطلاب إلى النص، مقروءا عليهم.

4- يطلب منهم، ذكر معاني الكلمات الصعبة، من السياق.



- 5- يطلب منهم، وهم يستمعون إلى النص؛ أن يكتبوا أي كلمة صعبة .
- 6- يستخدم الطلاب، أي قاموس (مختار الصحاح، أو المعجم الوسيط) لتعرف المعاني، الأخرى للكلمة.

7- يقرأ المعلم؛ النص مرة ثانية، أو يذيعه عليهم من مسجل.

8- يطلب منهم، اختيار أقرب المعاني، إلى السياق.

9- بعد أسبوع، يناقش المعلم؛ الطلاب في معاني الكلمات، التي درسوها.

ث- **الهدف الرابع:** أن يلتقط الطالب؛ العناصر الرئيسية في الحديث.. ويتحقق ذلك؛ من خلال الخطوات التالية:

1- يقرأ المعلم؛ على الطلاب خبرا، من الأخبار الصحفية.

2- يطلب من الطلاب؛ أن يكتبوا عنوانا رئيسيا، لهذا الخبر .

3- يقرأ عليهم بعد ذلك؛ خبرا طويلا. يشتمل على عدة عناصر.

4- يطلب منهم؛ كتابة عناوين معبرة، عن هذه العناصر.

ج- **الهدف الخامس:** أن يتمكن الطالب؛ من متابعة الحديث، وربط عناصره، ببعضها البعض.

1- يقرأ المعلم؛ على الطلاب، نصا يتكون من فقرات؛ يؤدي كل منها إلى الآخر.



-2- يناقشهم في أفكار النص.

-3- يطلب منهم، اقتراح عناوين جانبية، لكل فقرة.

-4- يناقشهم في الصلة؛ بين مقدمة النص، خاتمته.

إضافة إلى مراجعة هذه التمارين، دوريا وأسبوعيا. ليتمكن الطلاب من استيعابها، وتذكرها.

-الخلاصة: من خلال ما سبق، من مقترحات، لتدريس الاستماع. يظهر لنا كيف يسير المعلم في

الدّرس، لتحقيق الأهداف التالية:

- أن يدرك الطالب؛ أهمية نغمة الحديث، في نقل المعنى.

- العلاقة بين السياقات المختلفة.

- أن يتنبأ بما سوف ينتهي إليه الحديث، وأن يصدر أحكاما دقيقة، على ما يسمعه.

- أن يتابع حديثا في التلفزيون، أو على شبكة الأنترنت. ويدرك أشكال التغيير؛ التي سيحدثها

المتكلم في حديثه. إضافة إلى تعلّم نطق الأصوات؛ التي تصعب عليه نطقها. ويرددها مع

النص، أو الحديث المبرمج للتدريس ¹.

ولا يعزل المعلم؛ تدريبات الاستماع، عن غيرها من تدريبات خاصة، بالمهارات اللغوية

الأخرى. وكأنّ اللغة مقسّمة إلى مهارات، يجيدها الفرد واحدة، بعد أخرى. " إِنَّ مِنْ اللَّازِمِ، أَنَّ

¹- المعالجة الصوتية لبعض صعوبات النطق يمكن ان تكون من خلال الفيديوهات والصوتيات التي تعرض الحديث او النص المختار وحيدا لو كان من القرآن والحديث النبوي سنقوم بوضع في هذا الفصل التطبيقي مذكرة نموذجية للمعلم في تدريس التعبير و نطق الأصوات للناطقين بغيرها من الاثراك . وذلك ليسها التدرج في تعليم مادة التعبير لهذه الفئة .



تتَکَمَّلَ تَدْرِیْبَاتُ الاستِمَاعِ، مَعَ بَقِیَّةِ أَوْجِهِ النَّشَاطِ اللَّغَوِيِّ فِي الْفَصْلِ. فَلَا یَنْطِقُ الطَّالِبُ؛ إِلَّا مَا اسْتَمَعَ إِلَیْهِ، وَلَا یَقْرَأُ، إِلَّا مَا نَطَقَ، وَلَا یَكْتُبُ إِلَّا مَا قَرَأَ. الْمُهِمُّ هُنَا، أَنْ یَكُونَ مُحْتَوَى مَادَّةِ الاستِمَاعِ، مُنَسَجِمًا مَعَ الْمُحْتَوَى اللَّغَوِيِّ، فِي مَهَارَاتٍ أُخَرَى¹

2-2- عملية نطق الأصوات: إنَّ عملية تعليم، وعلاج نطق الأصوات، للناطقين بغيرها؛ تهدف إلى أن يكون الطالب قادرا على:

1- أن يناقش العوامل التي يعتمد عليها، في توصيل الرسالة بكفاءة.

2- أن يوضح الفرق، بين الأنواع الثلاثة لتعليم اللغات، المعیاري، والمنتج، والوصفي.²

ولوضع خطة علاجية للأصوات؛ التي تصعب نطقها بالنسبة للطلبة الأتراك. لابدّ من تبيان مكونات النطق، وذلك لتظهر وتبين؛ الخطة الموضوعية:

- تكون عملية النطق؛ في رأي لادو. في كلٍّ من الأصوات الساكنة، **consonants** والمتحركة، **vowels**، والتنغيم، **intonation**، والنبر، **stress** والإيقاع **rhythm**، ونقط التواصل، **junctions**.

¹- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس -القسم الثاني.ص442

²-التعليم المعیاري : النوع لتعليم اللغات ويهدف إلى دراسة ماتعلمه الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها والتقليل. أو ما ينبغي أن يتعلمه الفرد. ويظهر جليا في تصحيح نطق المفردات، والتراكيب العامة التي تخالف التراكيب اللغوية الفصيحة نطقا وكتابة أو بناء أو دلالة أو غير ذلك من عناصر اللغة.

-التعليم المنتج: يهدف إلى إكساب الفرد أنماطا جديدة من اللغة وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن بها عهد.وتعليمه مفردات لم تكن في قاموسه اللغوي. أي توسيع للمتعلم نطاق استخدامه للغة.

-التعليم الوصفي: يستهدف هذا النوع من التعلم تعريف الفرد بخصائص اللغة وسماتها وظائفها ومايميزها عن غيرها من اللغات.



ويضم النطق؛ الوحدات الصوتية **phonemes**، وصور نطقها: "إِذْ تَخْتَلِفُ طَرِيقَةُ نَطْقِ الحَرْفِ، بِاخْتِلَافِ مَوْقِعِهِ؛ بَيْنَ غَيْرِهِ مِنَ الحُرُوفِ، وَمَلَامِحِهَا الصَّوْتِيَّةِ. **phoneticFeatures**. كَمَا يَضُمُّ أَنْمَاطُ المَقَاطِعِ **Syllable Patterns**، والمَجْمُوعَاتِ الصَّوْتِيَّةِ¹ **Sound clusters** وَأَنْمَاطُ العِبَارَاتِ **Phrase Patterns**، الَّتِي يُمَكِّنُ أَنْ تَسْمَحَ بِهَا، لُغَةٌ مَا.²

- 3- **طبيعة عملية النطق**: تتكون عملية النطق، والحديث من قسمين: "أَحَدُهُمَا آلي، وَهُوَ إِصْدَارُ مَجْمُوعَةٍ مِنَ الأصَوَاتِ؛ مِنْ نِظَامٍ مُعَيَّنٍ، لِيَنْقُلَ الْمُتَحَدِّثُ رِسَالَةً مَا. وَثَانِيَهُمَا اجْتِمَاعِي، يَتَطَلَّبُ وُجُودَ الفَرْدِ، فِي مَوْقِفٍ اجْتِمَاعِيٍّ، يَتَبَادَلُ فِيهِ مَعَ غَيْرِهِ الكَلَامَ.³ فالمتكلم؛ لديه فكرة، يريد أن يوصلها، ونقلها للمستمع. "وَيَصُوغُ هَذِهِ الفِكْرَةَ، فِي رُمُوزٍ لُغَوِيَّةٍ، ثُمَّ يُحَرِّكُ أَعْضَاءَ الكَلَامِ، لِيَنْقُلَ لِلآخَرِينَ، مَا لَدَيْهِ. وَتَعْتَمِدُ قُدْرَةُ المُتَكَلِّمِ، عَلَى تَوْصِيلِ رِسَالَتِهِ، عَلَى عِدَّةِ أُمُورٍ مِنْهَا:⁴

❖ قدرته على فهم عناصر النظام الصوتي؛ للغة. واستعمالها مثل نطق الأصوات، النبر التنغيم.

❖ قدرته على استعمال إشارات؛ ما وراء اللغة. مثل تعبيرات الوجه، والإشارات.

❖ قدرته على فهم الدلالات؛ المصاحبة للكلمات، التي يستخدمها .

¹-يقصد بالمجموعات الصوتية هنا ورود عدة حروف صامتة متوالية دون وجود صوت متحرك بينها كما في الغنجلزية مثل كلمة street التي تبدأ بثلاث أحرف ساكنة.

²- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس -القسم الثاني.ص450

³-المرجع نفسه :ص450

⁴- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس -القسم الثاني.:ص451



❖ قدرته على فهم السياق الثقافي؛ الذي يضفي على الكلمة، معنى يختلف عن معناها، في

سياق آخر.

❖ قدرته على التمييز، بين التعبير الحقيقي، والمجازي.¹

❖ قدرته على فهم التراكيب اللغوية، واستخدامها بكفاءة.

❖ ألفته بموضوع الحديث، وخبرته السابقة به.

❖ معرفته باتجاهات المستمع، وميوله وقيمه.

"والاتّصالُ الكاملُ، كما سبقَ القولُ، أمرٌ مُتَعَذِّرٌ، إنْ لَمْ يَكُنْ مُسْتَحِيلًا حُدُوثُهُ. إذ يَقْتَضِي اتّحَادُ

المعنى، في ذهنِ المُتَكَلِّمِ، وَالسَّامِعِ. وَقَدْ يَكُونُ الْمُتَحَدِّثُ نَفْسُهُ، مَصْدَرَ الْمُشْكَلَةِ.² ويظهر أن

المشكلة؛ لا تظهر كثيرا عندما يكون المتعلم عربيا. إذ العربية لغته الأم، والأولى التي يجيد الحديث

بها. ولكن المشكلة؛ تظهر كثيرا عند الناطقين بغير العربية. إذا أراد التحدث بالعربية، فهنا يدخل

عامل، لم يكن موجودا مع العربي عند تحدّثه. "هَذَا الْعَامِلُ؛ هُوَ التَّدَاخُلُ اللَّغَوِيُّ، بَيْنَ نِظَامَيْنِ

صَوْتِيَيْنِ. أَحَدُهُمَا أَلْفُهُ الْمُتَحَدِّثُ، (فِي لُغَتِهِ الْأُولَى)، وَالْآخَرُ جَدِيدٌ عَلَيْهِ (فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ). وَالْكِبَارُ

خَاصَّةً، يَجِدُونَ مُشْكَلَةً؛ فِي نِطْقِ الْأَصْوَاتِ الْجَدِيدَةِ، الَّتِي لَمْ تَتَدَرَّبْ أَحْبَابُهُمُ الصَّوْتِيَّةُ، عَلَى نُطْقِهَا.

وَالَّذِي يَحْدُثُ عَادَةً؛ لِمُوَاجَهَةِ الْمُشْكَلَةِ، هُوَ اللُّجُوءُ إِلَى الْأَصْوَاتِ، الَّتِي أَلْفَهَا الدَّارِسُ. فَيَسْتَبْدِلُهَا

¹- يمكن تأخير مرحلة البلاغة العربية إلى مراحل جد متقدمة حتى لا يختلط الأمر ويتوه المتعلم غير الناطق بالعربية أمام سلطة اللغة العربية وقوتها .

²- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس -القسم الثاني.ص451



بالأصوات الجديدة. وقد يَهْرُبُ تَمَامًا مِنْ نُطْقِهَا الجَدِيدِ.¹ إِنَّ تَدْرِيسَ الأصوات العربية، للناطقين بغيرها، له أهداف، تختلف تماما عن تدريسها للناطقين بها. فتعليم الأصوات، مهم جدا في أي برنامج؛ لتدريس اللغات الثانية الأجنبية. فالأصوات هي العنصر الرئيس، في أي لغة. ولا يمكن أن نتصور برنامجا، أو كتابا لتعليم اللغة الأجنبية، دون التدريب على الأصوات. الذي يعدّ عنصرا هاما في عملية التعليم. إضافة إلى؛ إيجاد الأسلوب الصحيح، لتدريسها.

-**خلاصة:** إِنَّ تعليم الكلام، والتعبير الشفهي، والمنطوق في ضوء التواصل اللغوي، يجب مراعاة فيه؛ البيئة، واللغة المنطوقة، التي يُتحدث بها في وسطها العربي. خاصة أن العالم العربي لا يتواصل في منطوقه، بالعربية الفصحى. فهناك أقسام للمنطوقات أهمها:

-أ- المنطوق الأول:

العربية الفصحى؛ التي تكلم بها المتقدمون. ولغة العرب البليغة. وهي لغة تنعدم في الوسط البيئي، والتعليمي. كما أنه لا يمكن التواصل بها، لصعوبتها.

-ب- المنطوق الثاني:

¹- المرجع نفسه ص 452



العربية المعاصرة؛ وهي التي تتناسب وتعليمها للناطقين بغير العربية. للتواصل في البيئة العربية الحالية. وخاصة نحن نعلم كثرة اللهجات، في البلدان العربية.

-ج- المنطوق الثالث:

وهي اللهجات المنتشرة؛ من بلد عربي إلى آخر. بل من منطقة إلى أخرى، في نفس البلد. وهذه في الحقيقة، لا تعلم العربية، ولا التعبير الشفوي، للأتراك لبنيتها غير الأصلية، وتداخل لغات أخرى. وتفككها. (اللهجة الجزائرية عربية وفرنسية).

كما أن للمحادثة؛ (التعبير الشفوي أي المنطوق) في برامج-تعليم العربية للناطقين بغيرها- ثلاثة مستويات رئيسية؛ تتفاوت مطالبها، وخصائصها، بتفاوت المستوى اللغوي، للدارسين:

1- المستوى الأول : "وَهُوَ خَاصٌّ بِالْدارِسينَ الجُدُد. الَّذِينَ يَنْتَظِمُونَ فِي بَرَامِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ. شَأْنُ آيَةِ لُغَةٍ، تُدْرَسُ لِغَيْرِ النَّاظِقِينَ بِهَا، دُونَ سَابِقِ عِلْمٍ، بِهَذِهِ اللُّغَةِ أَوَّلَفَةً بِهَا. وَالْمُحَادَثَةُ، عَلَى هَذَا الْمُسْتَوَى، تَقْتَصِرُ عَلَى تَحْفِيزِ هَؤُلَاءِ الدَّارِسينَ؛ نَمَازِجَ مِنَ الْمُحَادَثَةِ الْعَرَبِيَّةِ الصَّحِيحَةِ.... وَمَوْضُوعُ الْمُحَادَثَةِ، عَلَى هَذَا الْمُسْتَوَى، تَكُونُ مُحَدَّدَةً عَادَةً، لَا يَتَطَرَّقُ الْأَمْرُ فِيهَا؛ إِلَى تَنْوُّعِ الْمَوَاقِفِ، بِشَكْلٍ يُرْبِكُ الدَّارِسَ... الْمُهْمُ هُنَا؛ أَنْ يَأْلَفَ الدَّارِسُ، أَصْوَاتَ اللُّغَةِ، وَمُفْرَدَاتِهَا. وَأَنْ يَتَعَرَّفَ عَلَى نَمَطِ الْكَلَامِ، وَالتَّعْبِيرِ فِيهَا."¹

¹- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج2، ص495



- 2- المستوى الثاني: "هُوَ أَعْلَى دَرَجَةٍ مِنْ سَابِقِهِ. تَدُورُ الْمُحَادَثَةُ فِي هَذَا الْمُسْتَوَى، عَادَةً

حَوْلَ مَوْضُوعَاتٍ أَوْسَع، وَقَضَايَا أَعْقَد، وَمَوَاقِفَ أَكْثَرِ تَجْرِيدًا. وَتَدُورُ الْمُحَادَثَةُ، فِي هَذَا الْمُسْتَوَى

حَوْلَ مَوْضُوعَاتٍ، وَأَفْكَارٍ، قَرَأَهَا الدَّارِسُونَ فِي نُصُوصٍ مُعَيَّنَةٍ، يَسْتَخْلِصُونَ مِنْهَا أَفْكَارًا يَنْسَجُونَ

حَوْلَهَا، وَقَضَايَا يَتَنَاقَشُونَ فِيهَا، وَمَشْكَلَاتٍ بَسِيطَةٍ، يَتَبَادَلُونَ وُجُوهَاتِ النَّظَرِ بِصَدَدِهَا. كَمَا أَنَّهُمْ

يَسْتَخْلِصُونَ مِنْهَا، مِنَ الْمُفْرَدَاتِ، وَالْمُصْطَلَحَاتِ، مَا يَسْتَطِيعُونَهُ تَوْظِيفَهُ.¹

وذلك؛ باتصال الدارسين بالنصوص. ويتم عن طريق مستويين: أولهما مقروء؛ يتصلون

بنصوص، مقروءة. يشتقون منها أفكارا، ويستخلصون معاني، ويحفظون ألفاظا وتعبيرات. وذلك

بقراءتهم لنصوص معينة. يستطيعون العودة إليها، عند الحاجة. لتأكيد شيء، أو توضيح أمر.

- وثانيهما: "مَسْمُوعٌ؛ يَتَّصِلُ الدَّارِسُونَ فِيهِ بِنُصُوصٍ، تُتْلَى عَلَيْهِمْ. إِمَّا مِنَ الْمُعَلِّمِ، أَوْ مِنْ شَرِيطِ

مُسَجَّلٍ، ثُمَّ تُلْقَى عَلَيْهِمْ عِدَّةُ أَسْئَلَةٍ، يَسْتَخْدِمُونَ مَادَّتَهَا، بَعْدَ ذَلِكَ، فِي إِدَارَةِ مُحَادَثَاتٍ بَيْنَهُمْ.²

من خلال النصوص، يمكن تدريس قواعد العربية؛ كالنحو تدريجيا، واختيار النصوص؛ يكون

ملائما، ومناسبا للقاعدة النحوية، المراد تدريسها. ليكون التعبير سليما. إِنَّ الشَّرْطَ الْأَوَّلَ، لِقِيَامِ

محادثة، في أي مستوى، من المستويات الثلاثة. يجب أن يكون لدى المتعلمين، رصيد لغوي

يسمح بالمحادثة، في حدود الموضوع المطروح. لأنه لا يمكن؛ ونحن نعلم اللغة العربية

للناطقين بغيرها. أن نتوقع منهم؛ محادثة وتعبير جيدة. "فِي الْوَقْتِ الَّذِي لَمْ يَتَعَلَّمُوا فِيهِ سِوَى :

¹-المرجع نفسه، ص496

²- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس -القسم

الثاني.، ص 496



أَنَّا طَالِبٌ، هَذَا قَلَمٌ، يَكْتُبُ،..وغيرها مِنَ الْمُفْرَدَاتِ، الَّتِي لَا تُتَّيْحُ حُرِّيَّةُ الْحَرَكَةِ، وَلَا تَقْتَحُ مَجَالاً
لِلْحَدِيثِ.¹

4- تعليم المفردات والتراكيب: إنّ اللغة؛ أكثر من مجرد مفردات. إنّها أيضاً تراكيب، فلا
يمكن أن نتصور متعلماً، لا يعرف من التراكيب اللغوية، أو أصولها، ما يستطيع به صياغة
جملة، أن يقدر على المحادثة. " مِنْ هُنَا نَقُولُ: إِنَّ الْقُدْرَةَ عَلَى التَّعَامُلِ؛ بِالْمُفْرَدَاتِ السَّابِقَةِ،
وَوَضْعِهَا فِي تَرَكَيبٍ مُنَاسِبَةٍ، أَمْرَانِ؛ يَرْتَبِطَانِ ارْتِبَاطاً وَثِيقاً، بِالثَّرْوَةِ اللَّغَوِيَّةِ، عِنْدَ الدَّارِسِينَ"²

5- التدرج في موضوع المحادثة: تقديم المحادثة، ينبغي أن يكون بالتدرج. فطبيعة مواقف
المحادثة؛ تختلف من مستوى لآخر. فهي في المستوى الأول؛ تدور حول شؤون الحياة اليومية. وفي
الثاني؛ حول موضوعات وصفية، وقضايا بسيطة. وفي المستوى الثالث؛ تدور المحادثة حول مواقف
تجريدية .

6- تنمية الثروة اللغوية: تكوين رصيد من الكلمات، والتراكيب، عند المتعلمين، أمر لا بد
منه. حتى يستطيع هؤلاء المتعلمون، القيام بالمحادثات، بالشكل المراد. وذلك من خلال العناصر
التالية:³

¹- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس -القسم الثاني، ص507

²-المرجع نفسه، ص507

³- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس -القسم الثاني، ص508



- أ- لفت نظر المتعلمين، للكلمات الجديدة.

- ب- فهم الكلمة، في السياق.

- ج- تسجيل الكلمات، والمفردات الجديدة، في كراس خاص.

- د- التشجيع على القراءة، والمطالعة، تدريجيا للمتعلمين .

- 5- التدرج في اختيار التراكيب: عند تأليف النصوص للمحادثة، لابدّ من التدرج، في

اختيار التراكيب اللغوية. لأنّ العربية؛ لغة قوية لها سلطة على العقل. وخاصة للناطقين

بغيرها،(الطلبة الجامعيون الأتراك). فهي تشكل لهم صعوبة في فهم قواعدها، وتراكيبها. إضافة

للخاصية التي تتميز بها منظومتها. فالجمل المبنية للمعلوم، تكون أسهل من المبنية للمجهول،

في الاستذكار والتعلم. والمثبتة أسهل من المنفية، والجمل الخالية من التوكيد؛ أسهل من تلك

التي تمتلئ بها "ولننظر في التراكيب الآتية، لنرى أيّها أسهل وأيّها أصعب:

- التلميذ سأل المعلم.

- التلاميذ سألوا معلمهم.

- التلاميذ سُئلوا من معلمهم.

- التلاميذ سُئلوا من قبل معلمهم.

- المعلم سُئل من قبل تلاميذه .



من خلال هذه التراكيب، نرى كيف أن العربية؛ لها خاصية، وحساسية، شديدة. فالتراكيب تتغير على حسب المعنى المراد. مما يزيد من صعوبتها، وتعقيد فهمها، خاصة للناطقين بغيرها.

-المبحث السادس: آليات التواصل اللغوي في التعبير الكتابي(الكتابة):

إنّ مهارات الكتابة، (التعبير الكتابي الإبداعي خاصة) للناطقين بغير العربية، ومنهم الطلبة الأتراك(المستوى الجامعي)، وتنمية هذه المهارة لدى المتعلّم — تمكّنه من التعبير، عن نفسه ليحقق أهدافه. لأنّ الكتابة؛ تتميز بأنّها عمل متقن، يستطيع المتعلم أن يجود، وينقّح، ويضيف كيفما يشاء. مستخدماً العمليات العقلية البسيطة، والعليا المعقدة. ليخرج منتوجه المكتوب، وتعبيره الكتابي، في صورة رائعة، مبدعة متينة. وهذا على العكس من المنطوق، (التعبير الشفوي) المتمثل في الكلام؛ لأنّه يكون عفويًا ارتجاليًا، لا يستطيع المتعلم، أن يتحكم في جودته، بالدرجة التي في المكتوب.(التعبير الكتابي الإبداعي). "فَالْقُدْرَةُ عَلَى الْكِتَابَةِ، هَدَفًا أَسَاسِيًّا، مِنْ أَهْدَافِ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْأَجْنَبِيَّةِ"¹

فالكتابة؛ أوالتعبير الكتابي. قادر على أداء الاتصال، وتسهيل عملية التفكير، والتعبير عن النفس. فهو ترجمة عن الفكر، والنفس، في نفس الوقت. ومن هنا تظهر أهميته للفرد، والمجتمع. وتزداد أهمية التعبير الكتابي؛ في المستويات المتقدّمة، خاصة لدى طلبة الأتراك الجامعيين، في تعلم العربية. وقد يحتاجها لتسجيل معلوماته بها، عن اللغة. "وَإِذَا كَانَتِ الْكِتَابَةُ، (التَّعْبِيرُ الْكِتَابِيُّ، الْمَكْتُوبُ)، وَسِيلَةً مِنْ وَسَائِلِ دِرَاسَةِ اللُّغَةِ، وَتَرْقِيَةِ الْمَهَارَاتِ، اللُّغَوِيَةِ الْأُخْرَى. فَإِنَّهَا- فِي ذَاتِ الْوَقْتِ - نَعْتَمِدُ عَلَى هَذِهِ الْمَهَارَاتِ، وَتَسْتَفِيدُ مِنْهَا. فَعَنْ طَرِيقِ الْاسْتِمَاعِ، وَالْقِرَاءَةِ، يَكْتَسِبُ الدَّارِسُ قُدْرَةً عَلَى

¹- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-أسسه-مداخله- طرق تدريسه.ص229



الاستخدام المناسب للغة، وتراكيبها... فممارسة الكتابة بشكل فعال، والاستفادة منها كمهارة لغوية- أمر مرهون؛ بممارسة المهارات الأخرى، والسيطرة عليها.¹ كما أن التعبير الكتابي؛ يحقق وظيفتين من وظائف اللغة الأولى؛ وهي التواصل، والثانية هي؛ التفكير. ومن هنا يجب أن يتجه، تعليم التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية. فيما يتصل بالجانب الفكري، من التعبير الكتابي. الاكتفاء؛ باللغة العربية، محدودا بالجانب الوظيفي من الكتابة فقط. إلا في الحالات النادرة جدا. والتي يهدف فيها الدارس الأجنبي؛ من تعلمه الكتابة باللغة العربية، أن يكتب أدبا عربيا. ويمكن الانتقال إلى التعبير الإبداعي، بعد الوظيفي. وذلك من خلال؛ التدرج في النصوص البسيطة، والمختارة بدقة. حتى يتسنى للمتعلم؛ التنقل من درجة الوظيفية، في التعبير الكتابي، إلى درجة الإبداع فيها. فأهداف تعليم التعبير الكتابي، يمكن تلخيصها في هدف واحد رئيسي، وهو:

"السيطرة على استخدام، نظام بناء الجملة العربية، في كتابة رسالة، أو موضوع. يستطيع العربي، أن يفهمه".² ويتفرع تحت هذا الهدف؛ أهداف فرعية، توجهنا في أثناء العملية التعليمية، للمكتوب (التعبير الكتابي ، الكتابة)، من حيث الطريقة، والأسلوب أهمها:

1-كتابة الحروف العربية، وإدراك العلاقة بين شكل الحرف، وصوته.

2-كتابة الكلمات العربية؛ بحروف منفصلة، وبحروف متصلة، مع تمييز شكل الحرف، في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها. ويحقق ذلك مبدأ الثنائيات الصغرى.

¹- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-أسسه-مداخله- طرق تدريسه، ص230-231

²- المرجع نفسه، ص235



3- إتقان طريقة كتابة اللغة العربية؛ بخط واضح، وموحد.

4- إتقان الكتابة، من اليمين إلى اليسار.

5- معرفة علامات الترقيم، ودلالاتها، وكيفية استخدامها.

6- استخدام الصيغ النحوية، والصرفية المناسبة.

خلاصة: المهارات اللغوية في التواصل؛ تتكامل مع بعضها البعض. ولا يعني هذا؛ مجرد ضمّ مهارة إلى أخرى، فالموقف التواصلية؛ غالبا يحتاج إلى توظيف مهارتين، أو أكثر في مرة واحدة. ولتتصور مثلا: "موقفاً يُدير فيه حواراً مع موظف، في وقتٍ واحدٍ، فالفرْدُ يُعبّرُ عن رَغْبَتِهِ في الحُصُولِ عَلَى غُرْفَةٍ (منطوق، كلام، تعبير شفهي)، وهو في أثناء تعبيره، هذا يتلقّى من الموظف، ردّاً بالإيجاب. مثلاً أي يستمع الفرْدُ إلى موظف الاستقبال. (استماع)، وذلك في نفس اللحظة التي يتكلّم فيها الفرْدُ، ثمّ يُعطي الفرْدُ، بطاقةً يكلفُ بملئها قِراءةً، كِتَابَةً (مكتوب ، تعبير كتابي وظيفي)".¹ فنجد المزج بين المهارات اللغوية، يتعدّى حدود ضمّ المهارات إلى بعض. فالتكامل الحقيقي؛ بين المهارات، يعني الالتحام، والتضام، بين هذه المهارات. وهذا ما سيأتي في المبحث التالي: في علاقة المنطوق بالمكتوب، والجدلية، القائمة بينهما.

-المبحث السابع: جدلية العلاقة الموجودة بين المنطوق والمكتوب:

¹-رشدي طعيمة:المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوبتها،ص182



01- التفكير اللساني القائم على علاقة المنطوق بالمكتوب:

إنَّ العلاقة، القائمة بين اللغة المنطوقة (Spoken Language) واللغة المكتوبة (Written Language) من الأمور اللغوية اللسانية، المهمة جدا، في اللسانيات النظرية والتطبيقية. ولقد ركزت المدرسة البنوية (Structuralism)، في أوائل القرن العشرين، على اللغة المنطوقة. واتخذتها أساسا؛ لبناء النظرية اللسانية الغربية. وهكذا فدي سوسير، " أعطوا الأفضلية المطلقة للغة المنطوقة. مُتَجَاهِلِينَ شَكْلَ الْمَكْتُوبِ لَهَا. ذَلِكَ الشَّكْلُ؛ الَّذِي لَيْسَ فِي رَأْيِهِمْ، سِوَى مُحَاوَلَةٍ، لِتَسْجِيلِ الْأَصْوَاتِ الْمَنْطُوقَةِ.¹ وبحث سايبورولومفيلد علماء اللسانيات الأمريكية، الشيء نفسه. حتى أن بلومفيلد قال: " الشَّكْلَ الْمَكْتُوبِ، لَيْسَ لُغَةً. وَلَكِنَّهُ طَرِيقَةً لِتَسْجِيلِ اللُّغَةِ، بِوَاسِطَةِ إِشَارَاتٍ، وَرُمُوزٍ مَرِيئَةٍ.² أما المدرسة التوليدية التحويلية ؛) رفضت اللغة المنطوقة، كمادة للبحث اللساني. معتبرة إياها أداء للغة (Performance)، مركزة بدلا من ذلك على الكفاءة اللغوية (Competence) " أي الشَّكْلَ الْمَوْجُودَ، فِي أَدْمَعَةِ الْمُتَكَلِّمِينَ. لَقَدْ رَكَّزَ اللَّسَانِيُّونَ التَّوْلِيدِيُّونَ وَالتَّحْوِيلِيُّونَ، تَحْلِيلَاتِهِمُ اللَّسَانِيَّةَ؛ عَلَى الْجُمْلِ الْمَفْرَدَةِ؛ الَّتِي هِيَ مُشَابِهَةٌ تَقْرِيْبًا، لِلأَشْكَالِ الْكِتَابِيَّةِ، أَكْثَرَ مِنْ الْأَشْكَالِ الْمَنْطُوقَةِ، الْكَلَامِيَّةِ.³ فالتطور الذي تم في حقل اللسانيات، كان يوازي التطور، الذي يحصل، في بقية حقول المعرفة. " الَّتِي أَدْرَكْتَ أَهْمِيَّةَ السِّيَاقِ (اللَّغَوِي، وَالاجْتِمَاعِي، وَالنَّفْسِي، وَالتَّارِيخِي .. الخ) كعلم الانثروبولوجيا (Anthropology) وعلم النفس الإدراكي، وعلم النفس الإكليني-السريري- (Cognitive Psychology)-(Clinical Psychology) وعلم الذكاء

¹ - مازن الوعر: اللسانيات وموقفها من اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، مجلة المعرفة العدد 292، 1986، سوريا

² - bloomfield, L. (1933). Language. Ny: Holt-

³ - مازن الوعر: اللسانيات وموقفها من اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، ص 53



الاصطناعي (Artificial Intelligence)، وعلم الاجتماع (Sociology) علم الفلسفة (Phylosophy). "إنَّ اهتمامَ اللِّسانِيِّينَ الاجتماعيِّينَ، والدَّلائِلِينَ الجُددَ بِقَضِيَّةِ السِّيَاقِ؛ (اللُّغويِّ وَغَيْرِ اللُّغويِّ)، قَادَهُمْ إِلَى تَحْلِيلِ النُّصُوصِ اللُّغويَّةِ. تِلْكَ الَّتِي يُمكنُ أَنْ تَكُونَ إمَّا مَنْطُوقَةً، (مَحْكِيَّةً) وَإِمَّا مَكْتُوبَةً، (مُسَجَّلَةً).¹

إنَّ "النَّصَّ الْمَنْطُوقَ"، يَعْتَمِدُ فِي تَشْكِيلِهِ، عَلَى الْجَهَازِ الْفِيزِيُولُوجِيِّ الصَّوتِيِّ، لِإِرْسَالِ النَّصِّ وَاسْتِقْبَالِهِ. أمَّا "النَّصَّ الْمَكْتُوبَ" يَعْتَمِدُ عَلَى تِلْكَ الْعَلَامَاتِ الْمَرِيَّةِ، الْمَصْوَغَةِ مِنْ أَنْمَاطِ ظَاهِرَةِ الْعَيْنِ، وَمُخْتَلَفَةٍ، وَمَنْقُولَةٍ عَنْ طَرِيقِ الْمَوْجَّاتِ الضَّوئيةِ، وَالْمُسْتَقْبَلَةِ، عَنْ طَرِيقِ الْعَيْنِ.² "و" النصوص المكتوبة" تكون أكثر حذرا من تلك "المنطوقة"، باعتبار أنَّ إدراك القواعد اللغوية، ووعيها والاحتراز من الخطأ؛ يظهر جليا كإشارات، وعلامات متميزة. أمَّا "النصوص المنطوقة"، فتتَّصف بالعفوية والتفكيك، والتناثر الكلامي. وربما حتى الخطأ اللغوي. فلو قمنا بتسجيل، كلامنا المنطوق، واحترزنا من الخطأ. نجده مليئا بتلك العبارات القصيرة، المتناثرة المفككة. أمَّا الكاتب فبإمكانه أن يراجع ما كتب. "وَأَنْ يَتَأَنَّى بَيْنَ كُلِّ كَلِمَةٍ وَأُخْرَى، دُونَ أَنْ يَكُونَ عُرْضَةً لِمُقَاطَعَةِ الْمُتَلَقِّي، وَأَنْ يَنْتَقِيَ عِبَارَاتِهِ بِكُلِّ أُنَاةٍ. حَتَّى بِالرُّجُوعِ إِلَى الْقَامُوسِ عِنْدَ الْحَاجَةِ، وَأَنْ يُرَاجِعَ مَاوَصَلَ إِلَيْهِ، بِالنَّظَرِ إِلَى مَلَاحَاتِهِ الْمُدَوَّنَةِ، وَأَنْ يُعِيدَ تَرْتِيبَ مَا كَتَبَ."³

¹-المرجع نفسه، ص54

²-أسيا باتنتي: النص بين المنطوق والمكتوب دراسة لسانية تطبيقية، رسالة ماجستير ، غير منشورة، جامعة السانيا، وهران، ص146

³- أسيا باتنتي: النص بين المنطوق والمكتوب دراسة لسانية تطبيقية، ص147



-استنتاج: يمكن القول؛ إنّ اللغة المنطوقة، هي لغة الخطاب، واللغة المتكلمة، أو لغة التخاطب الحي، وهي لغة ينفك مُستعملها، من كثير من سمات اللغة الفصحى، كالإعراب، ونظام الجملة، واستعمال أدوات الربط، وعدم الحرص على تجنب اللحن، ويرسلها، دون تحضير، أوتزوير. " وَاللُّغَةُ الْمَنْطُوقَةُ، لُغَةٌ مُتَحَوِّلَةٌ، سَرِيعَةُ التَّغْيِيرِ، لَا تَكَادُ تَثْبُتُ عَلَى حَالٍ، بِخِلَافِ اللُّغَةِ الْمَكْتُوبَةِ، الَّتِي تَقِفُ فِي طَرِيقِ التَّغْيِيرِ، الَّذِي يَلْحَقُ لُغَةَ الْكَلَامِ".¹ وهذا ما يجعلها غير قابلة، لتعليم العربية الفصحى، أو تعليم التعبير الكتابي، من خلالها.

-02- التفكير اللساني القائم على علاقة المكتوب بالمكتوب (القراءة،النص،التعبير الكتابي).

إنّ تعريف "النص المكتوب"، يختلف من باحث إلى آخر، ولا نطيل هنا البحث في هذه الجدلية وتفرعات المصطلح. لأنّ ما يهمنا هو توضيح ما للكتابة، من أهمية، ودور في تعليم التعبير الكتابي، خاصة للناطقين بغير العربية. ومن خصائص النصوص الجيدة؛ التي تساعد على عملية تعليم التعبير الكتابي، لغير العرب، خاصة الأتراك، في مستواهم المتقدّم. وفي هذا الصدد يرى "محمد مفتاح" أنّ كلمة "نصّ" تطلق على ما هو مكتوب، ومقياسه؛ هو الكتابة التي تولّد عنها تماسك العلاقات، بين المكونات المعجمية، والنحوية، والدلالية، والتداولية. في زمان، ومكان معينين. "وَيُطْلَقُ عَلَى هَذَا التَّوَاشُجِ "التَّلَاحْمُ"،و"الآتْسَاقُ"،و"الانْسِجَامُ"، وَأَمَّا إِذَا كَانَتِ الْكِتَابَةُ، وَلَمْ تَتَحَقَّقْ فِيهَا هَذِهِ

¹- أ.د سليمان بن إبراهيم العايد: محاضرة علاقة اللغة المنطوقة باللغة المكتوبة في اللغة العربية ، نادي مكة الثقافي الادبي ،سنة2002م.ص5



الخصائص، فإنَّ " المكتوب " ليس نصًّا، وكأنَّه بمنزلة غير المكتوب.¹ وهناك من يرى، أنَّ النص المكتوب؛ " هو نصٌّ مفتوح، كُتِبَ حتَّى يَسْتَطِيعُ القَارِئُ، في كُلِّ قِرَاءَةٍ، إِضْفَاءً مَعْنَى جَدِيدٍ للنَّصِّ، وبِهَذَا يَتَحَوَّلُ دَوْرُ القَارِئِ، إِلَى دَوْرٍ إِجَابٍ نَشِطٍ، دَوْرَ مُنْتِجٍ وَبِأَنَّ، حَيْثُ شَارَكَ الكَاتِبُ، في إنتاج النَّصِّ. " ² لكن هذا النوع من النصوص، والقراءة، لا يخدم العملية التعليمية؛ خاصة للناطقين بغير العربية. فالنص المكتوب؛ هو الطريقة المثلى، لتعليم التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية. مع مراعاة نوعية النصوص، المقروءة. وهذا ما اصطلح عليه عند التعليميين؛ تعليم المكتوب بالمكتوب. على غرار الطريقة الأولى القديمة؛ التي قد لا تنفع في العملية التعليمية، نظرا لطبيعة المنطوق. وهو ما اصطلح عليه كذلك بتعليم المكتوب بالمنطوق. لأنَّ سمات النص المكتوب؛ تنحصر في نقاط مهمة جدا، تساعد على تطوير الملكة التعبيرية، للطالب العربي، وغير العربي. وذلك من خلال دور القراءة؛ في هذه العملية التعليمية، في ضوء المقاربة النصية.

-03- دور القراءة في تعليمية التعبير الكتابي في ظل المقاربة النصية: نظرا لوضعية اللغة العربية، في عصرنا. فإنَّه من البديهي، أنَّ النصوص، التي سيعتمد عليها، هي تلك التي تتعلق؛ بواقع اللغة العربية الحديثة. وما تتضمنه من مضامين عصرية. تتجاوب مع الاحتياجات المختلفة، لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها. لكنَّه يمكن اعتماد مبدأ التدرج، في تعليم العربية؛ عن طريق مقارنة النصوص، من البسيط، إلى النصوص التراثية، الإبداعية .

¹- محمد مفتاح: المفاهيم معالم (نحو تأويل واقعي)، المركز الثقافي العربي -المغرب- ط2-2010- ص39
²- ميجان الرويلي وسعد البازغي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي -المغرب- ط3- 2002، ص274



-04- المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية: لقد استقل اتجاه؛ يُعرف بالمقاربة النصية¹

يجعل من النص، محور العملية التعليمية، في إطار ما يسمى بالمقاربة التواصلية. التي جعلت هي الأخرى من النص-ولا سيما النص الأصلي- أهم أدوات العملية التعليمية. "ونقصدُ بالنصوص الأصلية (Les textes authentiques) النصوص المنطوقة، أو المكتوبة. أما الهدف منها، فهو تأدية وظيفة تبليغية، إخبارية. فهذه النصوص؛ وجدت خارج حقل تعليم اللغات، كأشكال لغوية، يحتاجها الإنسان في تعاملاته اليومية. لأداء وظيفة تواصلية، معينة. واستقلت في تعليم اللغات، كنصوص ينطلق منها، تعليم النشاطات اللغوية المختلفة"².

والنصوص الأصلية تتنوع إلى:

1- نصوص إعلامية: "مكتوبة، أسمع مرئية، أسمع فقط" وهي تعتمد في توصيل

دلالتها، على أدلة لسانية، أو غير لسانية، ولغتها تمتاز، بالمرونة، والحركة. فهي قادرة

على توظيف، واستيعاب منجزات الحضارة، وإفرازات، ومظاهر المجتمع، الجديد"³.

¹- وتنطلق هذه المقاربة من مسلمة أنّ كل خطاب يمكنه أن يوضع في نص. سواء تعلق الأمر بالتفاعل الشفوي أو المكتوب؛ فالنتيجة هي: نص يتضمن خصائص خاصة به ومعنى دقيق.

² - مسعود دادون: تعليمية اللغة العربية على شبكة الإنترنت؛ واقع وآفاق. ص 230، (مذكورة غير منشورة).

³ - مسعود دادون: تعليمية اللغة العربية على شبكة الإنترنت؛ واقع وآفاق: ص 231



2- نصوص المحيط اليومي: هي مجمل الكتابات؛ الموجودة على جدران الشوارع، وعلى

أرصفة الطرقات، وفي المؤسسات، وفي المرافق الخدماتية العمومية. ومختلف الأماكن، التي يتردد عليها الناس. وهذه لا تخدم بحثنا. والتعبير الكتابي الإبداعي .

3- نصوص تبادلية: تتضمن الانتاجات اللغوية المباشرة؛ التي يكون مرسلها، ومتلقيها

معرفين؛ يتبادلان الرسائل التواصلية، من أجل تحقيق أهداف تواصلية، تبليغية محددة.

"وَاللُّغَةُ الْمَوْجُودَةُ؛ فِي أَنْوَاعِ النَّصُوصِ الْأَصْلِيَّةِ؛ هِيَ اللُّغَةُ، الَّتِي نَعْلَمُهَا لِلْأَجَانِبِ لغير الناطقين بالعربية"¹ خاصة، الطلبة الأتراك (المستوى المتقدم الجامعي). "وَلَا يُعَقَّلُ أَنْ يَدَّعِي أَحَدٌ، أَنَّهُ يَتَكَلَّمُ بِلُغَةِ قَوْمٍ، وَلَا يَخْضَعُ لِمَا تَوَاضَعُوا عَلَيْهِ مِنْ لُغَتِهِمْ. وَالْعَرَبِيَّةُ، هِيَ لُغَةُ الْقُرْآنِ، وَقَوْمُهَا؛ هُمُ الَّذِينَ نَزَلَ الْقُرْآنُ بِلُغَتِهِمْ، وَمَنْ وَرَثَ مِنْهُمْ هَذِهِ اللُّغَةَ، وَلَمْ تَتَغَيَّرْ عَلَى أَلْسِنَتِهِمْ، فِي تَخَاطُبِهِمْ الْعَفْوَِي".²

-**خلاصة:** إنَّ أهمية تعلّم العربية الفصحى؛ هو طريق صحيح، في فهم هذه اللغة الشريفة.

والابتعاد عن اللغة المعاصرة، الركيكة. التي قد لا تفي بغرض التعليم الديني، والأدبي، والتواصل والتعبير الإبداعي. خاصة عند المستويات المتقدمة، لدى الطلبة الأتراك. ولهذا وُضع النّحو، في أول الأمر؛ كما قال سيبويه: "لِيَلْحَقَ مَنْ لَيْسَ مِنْ أَهْلِ اللُّغَةِ، بِأَهْلِهَا. وَيَسْتَوِيَ مَنْ لَيْسَ بِفَصِيحٍ، بِمَنْ هُوَ فَصِيحٌ".³

¹ -المرجع نفسه: ص 232

² - عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص104

³ - المرجع نفسه، ص108



- الفصل الثاني: تواصلية اللغة في التعبير الشفهي والكتابي -



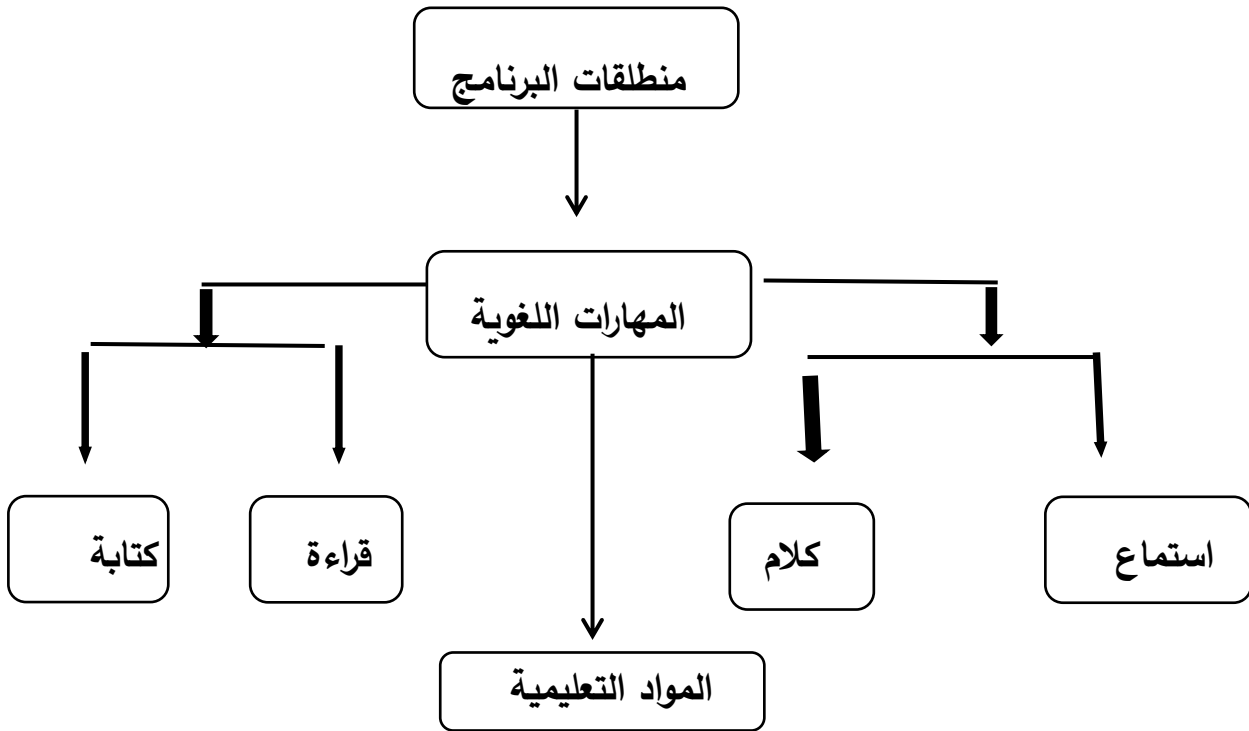
الفصل التطبيقي

- تمهيد
- المبحث الأول: الاستماع
 - مقترحات لتدريس الاستماع
- المبحث الثاني: عملية نطق الأصوات
 - الخطة العلاجية
 - طبيعة عملية النطق
 - أهداف تدريس الأصوات
 - استراتيجيات تصحيح الأخطاء
 - مفهوم الثنائيات الصغرى
 - أسس اختيار الثنائيات الصغرى
 - تدريبات التكرار الصوتي
 - طريقة التدريبات
 - الاستماع
- المبحث الثالث: تعليم الأصوات
 - علاج نطق الأصوات
 - الحروف الصعبة في النطق على الطلبة الأتراك
- المبحث الرابع: تعليم التعبير الشفهي (المنطوق) والتعبير الكتابي (المكتوب):
 - المنطوق أو التعبير الشفهي، واستراتيجيات تصحيح أخطاء التراكيب والصرف وتنمية الثروة اللغوية:
 - المحادثة
 - تعليم المفردات والتراكيب
 - التدرج في موضوع المحادثة
 - تصحيح الأخطاء
- المبحث الخامس: تعليم التعبير الكتابي (المكتوب):
 - الخطة العلاجية.
 - الأمثلة والتدريبات النحوية
- المبحث السادس: المذكرة النموذجية.



تمهيد:

إنّ نجاح المتعلّم؛ في تعلّمه اللّغة، وإتقانه لها؛ إنّما يعتمد أساساً؛ على كيفية تعلّمه المهارات الأساسية، لتلك اللّغة. فإذا ما اكتسب تلك المهارات، فإنّ ما يواجهه من مشكلات، في تعلّمه بعد ذلك، يسهل التغلّب عليها. ويرى المهتمّون؛ بتعليم اللّغة العربية، أنّ تدريس المهارات اللّغوية، للطلبة؛ يتم بطريقة عشوائية، وغير منظّمة. ويبدو ذلك بصورة ملموسة؛ في المستويات المتقدّمة، خاصّة عند الطلبة الأتراك؛ الناطقين بغير العربية. " إنّ للمهارات اللّغوية موقعا، لا يختلف عليه اثنان، عند الحديث عن برامج تعليم اللّغات. فهي همزة الوصل؛ إلى شيء محسوس. ولعلّ الشكل التّالي يوضّح هذه العمليّة"¹:



الشكل رقم 04: موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج.

¹ - رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها- ط01 -2004م-دار الفكر العربي -القاهرة- مصر، ص181



فمن خلال الشكل، يتضح أنّ تحديد المهارات اللغوية، يتم في ضوء المنطلقات؛ التي بُني عليها البرنامج، نفسية، اجتماعية، ولغوية، وتربوية، وغيرها.

فالمهارات التواصلية؛ أو الاتصالية، ليست مجرد أداء لغوي، أو حتى مجرد إتقان لعناصر اللغة؛ وإنما هي أداء محدّد، لتحقيق وظائف تواصلية، محدّدة. في مواقف اجتماعية، معيّنة. " وفي ضوء هذا، لا يُمكن أن نَعزِلَ مَهَارَاتِ الاستِمَاعِ، أو الكَلَامِ، مَثَلًا عَنِ السِّيَاقِ الَّذِي تُسْتَخْدَمُ فِيهِ. وَهَذَا مَا يَجْعَلُ لِلْمَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ، فِي الْمَدْخَلِ الاتِّصَالِيِّ طَبِيعَةً، وَخَصَائِصَ، وَوُضَائِفَ، تَخْتَلِفُ عَنِ كُلِّ هَذَا، فِي مَدْخَلِ لُغَوِيٍّ آخَرَ، فَضْلًا عَنِ نَوْعِ الْعِلَاقَةِ بَيْنَ هَذِهِ الْمَهَارَاتِ.¹ فالمهارات في المدخل التواصل، تتكامل بين بعضها البعض، ولا يعني التكامل هنا؛ مجرد ضمّ مهارة لأخرى. " إذ يَدْخُلُ هَذَا فِي صَمِيمِ الْمَوْقِفِ الاتِّصَالِيِّ نَفْسِهِ، فَالْمَوْقِفُ الاتِّصَالِيُّ؛ غَالِبًا يَحْتَاجُ إِلَى تَوْظِيفِ مَهَارَتَيْنِ، أَوْ أَكْثَرَ فِي مَرَّةٍ وَاحِدَةٍ. وَلِنَتَصَوَّرَ مَثَلًا، مَوْقِفًا يُدِيرُ الْفَرْدُ فِيهِ؛ حِوَارًا مَعَ مُوظَّفِ الاسْتِقْبَالِ فِي فُنْدُقٍ مَا. فِي مِثْلِ هَذَا الْمَوْقِفِ؛ تَشْتَرِكُ الْمَهَارَاتُ اللُّغَوِيَّةُ، الْأَسَاسِيَّةُ الْأَرْبَعُ، فِي وَقْتٍ وَاحِدٍ.² كلام، واستماع، قراءة، وكتابة. فالتكامل الحقيقي للمهارات؛ هو الالتحام، والتضام، فيما بينها. يعني تشابكها بطريقة، تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية، التواصلية، المطلوبة. وبأسلوب؛ يجعلها تبدو من خلال الممارسة، والسياق، على أنّها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف؛ ذات معنى، في حياة الفرد.

وهنا نجد إشكالا آخر؛ وهو ترتيب المهارات اللغوية، في المدخل الاتصالي(التواصلية).

¹ - رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها-، ص182

² - المرجع نفسه ص، 182.



لا يوجد ترتيب مطلق ثابت، يجب الالتزام به، أيًا كانت ظروف المتعلمين:

-المبحث الأول: الاستماع: الاستماع؛ الوسيلة التي اتّصل بها الإنسان، في بداية حياته الأولى، وتواصله بالآخرين. عن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلّم أنماط الجمل، والتراكيب، ويتلقى الأفكار، والمفاهيم، ويكتسب المهارت الأخرى، كلاماً، وقراءة، وكتابة. فالقدرة على تمييز الأصوات، شرط أساسي، لتعلّمها سواء لقراءته، أو كتابته، " كَمَا أَنَّ الاسْتِمَاعَ الْجَيِّدَ، لِمَا يُقْبَلُ مِنْ مَعْلُومَاتٍ، أَوْ يَطْرَحُ مِنْ أَفْكَارٍ، أَمْرٌ لَا بُدَّ مِنْهُ، لَضَمَانِ الاسْتِفَادَةِ مِنْهَا، وَالتَّعَاوُلِ مَعَهَا ¹. للاستماع- في العملية التعليمية- أهمية كبيرة، لا يستهان بها. " فَقَدْ أُجْرِيَ بَحْثٌ، يَسْتَطِيعُ فِيهِ الْبَاحِثُ، رَأْيَ الْمُعَلِّمِينَ، فِي نِسْبَةِ مَا يَتَعَلَّمُهُ الْأَطْفَالُ، عَنِ طَرِيقِ الاسْتِمَاعِ. وَلَقَدْ انْتَهَى إِلَى أَنَّ الْأَطْفَالَ، كَمَا يَعْتَقِدُ الْمُعَلِّمُونَ. يَتَعَلَّمُونَ عَنِ طَرِيقِ الْقِرَاءَةِ بِنِسْبَةِ 35% مِنْ مَجْمُوعِ الْوَقْتِ، الَّذِي يَقْضُونَهُ فِي التَّعَلُّمِ. بَيْنَمَا يَتَعَلَّمُونَ عَنِ طَرِيقِ الْكَلَامِ 22% مِنْ مَجْمُوعِ الْوَقْتِ. وَأَخِيرًا يَتَعَلَّمُونَ عَنِ طَرِيقِ الْكِتَابَةِ 17% مِنْهُ. ² فإذا كان هذا؛ شأن الاستماع، في حياة الإنسان بشكل عام، فللاستماع شأن آخر؛ في حياة الطالب الأجنبي. أي موقع مهارة الاستماع، ودورها في تعلّم اللغة العربية، بالنسبة لطالب غير عربي، ناطق بغيرها. " إِنَّهَا الْمَهَارَةُ؛ الَّتِي تَكَادُ لَا تَنْقَطِعُ حَاجَتُهُ لَهَا، حَتَّى بَعْدَ مُغَادَرَتِهِ الْبَلَدَ الْعَرَبِيَّ، الَّذِي عَاشَ فِيهِ، أَوْ الْبَرْنَامَجَ الَّذِي اتَّصَلَ بِهِ ³ فحاجة الطلاب؛ للاستماع إلى اللغة الأجنبية الثانية، هي أكثر شيوعاً، من حاجتهم استخدامها في الحديث، أو في الكتابة. ومن أجل هذا تحظى مهارة الاستماع، تليها

¹ -رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، السعودية، ص 415.

² -المرجع نفسه، ص416-417

³ -المرجع نفسه، ص 417



القراءة، بمكانة متميزة؛ في برامج تعليم اللغات الأجنبية، دون تقليل من شأن غيرهما، من المهارات. لأنّ المستمع؛ حين يصنع المعنى، أو يبني الرسالة؛ التي يستقبلها، إنّما يفعل ذلك، في ضوء:

- معرفته بالّلغة العربية هنا، ليس فقط أصواتها، ومفرداتها، وتراكيبها. ولكن أيضا، باستخداماتها في المواقف المختلفة.

- ألّفته بموضوع الحديث.

- معرفته بالسياق الثقافي؛ الذي يضيفي على اللّغة، معاني خاصة.

- تفسيره للظروف المحيطة، بموقف الحديث.

- وقدرته على فهم دلائل ما وراء اللغة. (Paralinguistics) "مثل سُرعة المتكلم، في كلامه،

فترات توقّفه، ارتفاع صوته، وانخفاضه، درجة التنغيم والنبر، تعبيرات الوجه، حركات يديه،

طبقة الصوت، الخ. غير ذلك من مصاحبات، تجعل للكلام؛ معنى خاص، يتعدى حدود

اللفظ.¹ فبالرغم من هذه الأهمية؛ التي يحظى بها الاستماع، والدور الذي يلعبه في النشاط

التعليمي للطلبة، إلا أنّه لا يحظى بهذه الأهمية؛ سواء على المستوى اللّغوي البحثي، كتحليل

مهارة الاستماع، ودراسة العلاقة بينها، وبين غيرها من المهارات. أو على المستوى التربوي؛

كتدريس مهارة الاستماع، في العملية التعليمية، وقد يؤدي إلى اعتقادات خاطئة، وأساليب

تربوية، غير صحيحة. " من هذه الاعتقادات، الاعتقاد بأنّ مهارة الاستماع، - شأن غيرها من

¹- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج01، المناهج وطرق التدريس، ص418



كثير من المهارات - تنمو مع الطفل بشكل طبيعي، كالمشي، أو الكلام. ومنه الاعتقاد بأن مهارة الاستماع، تستقضي على البحث العلمي، والقياس الكمي. ومنها الاعتقاد؛ بأن الإنسان، يقضي معظم وقته متكلمًا، أو قارئًا، أكثر منه سامعًا.¹ إضافة إلى الاعتقادات السابقة، نجد:

- قلة البحث العلمي؛ الذي أجري في ميدان الاستماع.

- عدم تدريب المعلمين على تدريسه.

- عدم توفير أدوات موضوعية، لقياسه. ومن ثمّ تقويم مستوى الطلاب فيه.

لهذا لا بد من ضرورة تعليم الاستماع. لكن هل يمكن تعليم هذه المهارة، واستثمارها في عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها. خاصة فئة طلاب الأتراك، في تعلمهم للعربية. وهذا الذي يخص بحثنا.

2- تعليم الاستماع: إنّ مهارة الاستماع؛ يمكن تنميتها، وصقلها، عن طريق برامج تعليمية مقصودة، شأنها في ذلك شأن أي مظهر، من مظاهر النموّ الإنساني. "فيما يلي مجموعة من المقترحات؛ التي تساعد في تنمية مهارات الاستماع، عند الدارسين. وتتوقف هذه الطريقة على عدة أمور. منها²:

3- مقترحات لتدريس الاستماع :

¹- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج01، المناهج وطرق التدريس ، ص420

²- المرجع نفسه، ص429.



- المستوى اللّغوي للدارسين.
- الأهداف السلوكية المحددة. فكلّ حصة من حصص الاستماع؛ هدف. وينبغي أن يختار المعلم من الاقتراحات الآتية، ما يناسب كل هدف.
- الظروف التي يمر بها البرنامج، والإمكانات، المتوفرة لديه. فبرنامج لديه مختبر للغة، ووسائل تعليمية مختلفة، وإمكانات للنشاط التربوي، يختلف في ممارسة هذه الاقتراحات، عن برنامج يفتقد هذه الإمكانيات .

-* وفيما يلي الهدف من تدريس الاستماع، وعرض للنشاطات، التي يمكن أن يحقّقها:

- أ- **الهدف الأول:** أن يدرك الطالب؛ العناصر الرئيسة، في الاتصال الشفوي الفعال. يمكن أن يتحقق ذلك الهدف؛ من خلال المناشط التالية:
- جعل الطلاب؛ يستمعون إلى تسجيل معيّن، لحوار بين عدة أشخاص .
- يكتب المعلم أسماء أشخاص، الحوار على السبورة.
- تطلب منهم ذكر أكبر قدر من الحقائق؛ التي استمعوا إليها.
- يطلب منهم محاولة ذكر هذه الحقائق؛ بالترتيب الذي وردت فيه.
- يسألهم عن المشاعر، التي تثيرها هذه الأحاديث في نفوسهم. ليتعرف إلى أي حد، انفعّلوا بها وعاشوا معها.



- يوضح لهم العلاقة بين انفعال المتحدث، وطريقة تعبيره (مثل ارتفاع الصوت وانخفاضه).

- يعيد استماع الدرس، والحوار المسجل، لكي يتحقق مما قالوه. ويتعرفوا مدى فهمهم له.

ففي كل مرة يعيد المعلم، إسماع الطلاب التسجيل، يجب أن يحدد لهم مسبقاً؛ هدف الإعادة، والمهارة التي يريد تنميتها.

ب- الهدف الثاني: أن تتمو لدى الطلاب؛ القدرة على تخيل المواقف، التي يدور حولها الحديث.

يمكن أن يتحقق ذلك، من خلال الخطوات التالية:

1- جعل الطلاب، يستمعون إلى فصل قصير من تمثيلية، حول موقف معين.

2- يقوم المعلم؛ بشرح ما يرى أنه من اللازم فهمه، قبل المناقشة.

3- يقسم المعلم الفصل؛ إلى عدة أقسام، بحسب عدد شخصيات التمثيلية.

4- يناقش مع كل قسم، ما تصوره من مواقف، تمر بها الشخصيات.

5- يوضح لهم أسباب، عدم صحة تصور بعض الطلاب، لهذه الشخصيات.

6- يعيد المعلم؛ إسماع الطلاب التسجيل، ويطلب من كل طالب، أن يصحح تصوره.

ت- الهدف الثالث: أن يفهم الطلاب؛ معنى عدد من المفردات، وكيفية استخدامها في جمل.

ويمكن أن يتحقق هذا، من خلال الخطوات التالية:

- أن يقدم المعلم لموضوع الدرس.



- 2- أن يكتب على السبورة، الكلمات الصعبة في النص، الذي سيستمعون إليه.
 - 3- يستمع الطلاب إلى النص، مقروءا عليهم.
 - 4- يطلب منهم ذكر معاني الكلمات الصعبة، من السياق.
 - 5- يطلب منهم وهم يستمعون إلى النص؛ أن يكتبوا أي كلمة صعبة .
 - 6- يستخدم الطلاب، أي قاموس (مختار الصحاح، أو المعجم الوسيط) للتعرف على المعاني الأخرى للكلمة.
 - 7- يقرأ المعلم النص؛ مرة ثانية، أو يذيعه عليهم، من مسجل.
 - 8- يطلب منهم اختيار، أقرب معاني إلى السياق.
 - 9- بعد أسبوع، يناقش المعلم الطلاب، في معاني الكلمات، التي درسوها.
- ث- **الهدف الرابع:** أن يلتقط الطالب؛ العناصر الرئيسية في الحديث، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال، الخطوات التالية:
- 1- يقرأ المعلم؛ على الطلاب خبرا، من الأخبار الصحفية.
 - 2- يطلب من الطلاب؛ أن يكتبوا عنوانا، رئيسيا لهذا الخبر .
 - 3- يقرأ عليهم بعد ذلك؛ خبرا طويلا، يشتمل على عدة عناصر.



4- يطلب منهم كتابة عناوين، معبرة عن هذه العناصر.

ج- **الهدف الخامس:** أن يتمكن الطالب؛ من متابعة الحديث، وربط عناصره بعضها ببعض.

ويمكن أن يتحقق ذلك، من خلال:

1- يقرأ المعلم؛ على الطلاب، نصًا يتكون من فقرات، يؤدي كل منها إلى الآخر.

2- يناقشهم في أفكار النص.

3- يطلب منهم اقتراح عناوين جانبية لكل فقرة.

4- يناقشهم في الصلة بين مقدمة النص، وخاتمته.

إضافة إلى مراجعة هذه التمارين؛ دوريًا، وأسبوعيًا، ليتمكن الطلاب من استيعابها، وتذكرها.

- **خلاصة:** من خلال ما سبق، من مقترحات؛ لتدريس الاستماع- والتي تمثل للمعلم- كيف يسير

في هذا الدرس: يمكن الوصول لتحقيق الأهداف التالية:

- أن يدرك الطالب؛ أهمية نغمة الحديث، في نقل المعنى.

- العلاقة بين السياقات المختلفة.

- أن يتنبأ بما سوف ينتهي إليه الحديث، وأن يصدر أحكامًا دقيقة، على ما يسمعه.



- أن يتابع حديثا في التلفزيون، أو على شبكة الأنترنت، ويدرك أشكال التغيير؛ التي سيحدثها المتكلم في حديثه. إضافة إلى تعلم نطق الأصوات، التي تصعب عليه نطقها، ويردها مع

النص، أو الحديث المبرمج للتدريس¹.

ولا ينبغي أن يفصل المعلم، تدريبات الاستماع، عن غيرها من تدريبات، الخاصة بالمهارات اللغوية الأخرى. وكأنّ اللغة مقسّمة إلى مهارات، يجيدها الفرد واحدة بعد أخرى. " إِنَّ مِنْ اللَّازِمِ أَنْ تَتَّكَمَلَ تَدْرِيبَاتُ الاسْتِمَاعِ، مَعَ بَقِيَّةِ أَوْجِهِ النَّشَاطِ اللَّغَوِيِّ، فِي الْفَصْلِ، فَلَا يَنْطِقُ الطَّالِبُ، إِلَّا مَا اسْتَمَعَ إِلَيْهِ، وَلَا يَقْرَأُ إِلَّا مَا نَطَقَ، وَلَا يَكْتُبُ إِلَّا مَا قَرَأَهُ. الْمُهْمُّ هُنَا، أَنْ يَكُونَ مُحْتَوَى مَادَّةِ الاسْتِمَاعِ، مُنْسَجِمًا مَعَ الْمُحْتَوَى اللَّغَوِيِّ، فِي مَهَارَاتٍ أُخْرَى²

-المبحث الثاني: عملية نطق الأصوات:

-1-**الخطّة العلاجية:** إنّ عملية تعليم، وعلاج نطق الأصوات للناطقين بغيرها؛ تهدف إلى أن

يكون الدارس، أو الطالب، قادرا على :

-1- أن يناقش العوامل، التي يعتمد عليها؛ توصيل الرسالة بكفاءة.

¹- المعالجة الصوتية لبعض صعوبات النطق يمكن أن تكون من خلال الفيديوهاات والصوتيات التي تعرض الحديث او النص المختار وحيدا لو كان من القرآن والحديث النبوي سنقوم بوضع في هذا الفصل التطبيقي مذكرة نموذجية للمعلم في تدريس التعبير و نطق الأصوات للناطقين بغيرها من الاثرالك. وذلك ليسها التدرج في تعليم مادة التعبير لهذه الفئة .

²- ينظر:رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس -القسم الثاني.ص442



2- أن يوضح الفرق؛ بين الأنواع الثلاثة، لتعليم اللغات، المعياري، والمنتج، والوصفي.¹

ولوضع خطة علاجية، للأصوات التي تصعب نطقها بالنسبة للطلبة الأتراك، لابد من تبيان مكونات النطق. وذلك لتظهر وتبين الخطة الموضوعية للعلاج:

- تتكون عملية النطق؛ في رأي لادو في كل من الأصوات الساكنة، **consonants** والمتحركة، **vowels**، والتنغيم، **intonation**، والنبر، **stress**، والإيقاع، **rhythm** ونقط الاتصال، **junctures** .

ويضم النطق؛ الوحدات الصوتية، **phonemes** وصور نطقها. " إذ تختلف طريقة نطق الحرف، باختلاف موقعه، بين غيره من الحروف، وملامحها الصوتية **phonetic Features**. كما يضم أنماط المقاطع، **Syllable Patterns**، والمجموعات الصوتية² **Sound clusters** وأنماط العبارات، **Phrase Patterns** التي يمكن؛ أن تسمح بها لغة ما.³

2- **طبيعة عملية النطق**: تتكون عملية النطق، والحديث، من شقين: "أحدهما آلي، وهو إصدار مجموعة من الأصوات، من نظام معين، لينقل المتحدث رسالة ما. وثانيهما، اجتماعي،

¹-التعليم المعياري : ال نوع لتعليم اللغات ويهدف إلى دراسة ماتعله الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها والتقليل .أو ما ينبغي أن يتعلمه الفرد. ويظهر جليا في تصحيح نطق المفردات، والتراكيب العامة التي تخالف التراكيب اللغوية الفصيحة نطقا وكتابة أو بناء أو دلالة أو غير ذلك من عناصر اللغة.

-التعليم المنتج: يهدف إلى إكساب الفرد أنماطا جديدة من اللغة وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن بها عهد.وتعليمه مفردات لم تكن في قاموسه اللغوي. أي توسيع للمتعلم نطاق استخدامه للغة .

-التعليم الوصفي: يستهدف هذا النوع من التعلم تعريف الفرد بخصائص اللغة وسماتها وظائفها وما يميزها عن غيرها من اللغات.

²-يقصد بالمجموعات الصوتية هنا ورود عدة حروف صامتة متوالية دون وجود صوت متحرك بينها كما في الإنجليزية مثل كلمة **street** التي تبدأ بثلاث أحرف ساكنة.

³- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس -القسم الثاني.ص450



يَتَطَلَّبُ وُجُودَ الْفَرْدِ، فِي مَوْقِفِ اجْتِمَاعِيٍّ، يَتَبَادَلُ فِيهِ مَعَ غَيْرِهِ، الْكَلَامَ.¹ قَالِ الْمُتَكَلِّمُ لَدَيْهِ فِكْرَةٌ، يُرِيدُ أَنْ يُوَصِّلَهَا، وَنَقْلَهَا لِلْمُسْتَمْعِ. وَيَصُوغُ هَذِهِ الْفِكْرَةَ؛ فِي رُمُوزٍ لُغَوِيَّةٍ. ثُمَّ يُحَرِّكُ أَعْضَاءَ الْكَلَامِ، لِيَنْقُلَ لِلآخَرِينَ مَا لَدَيْهِ. وَتَعْتَمِدُ قُدْرَةُ الْمُتَكَلِّمِ، عَلَى تَوْصِيلِ رِسَالَتِهِ، عَلَى عِدَّةِ أُمُورٍ مِنْهَا:²

❖ قدرته على فهم عناصر النظام الصوتي للغة؛ واستعمالها مثل نطق الأصوات، النبر والتنغيم.

❖ قدرته على استعمال إشارات ما وراء اللغة؛ مثل تعبيرات الوجه، والإشارات.

❖ قدرته على فهم الدلالات المصاحبة للكلمات؛ التي يستخدمها .

❖ قدرته على فهم السياق الثقافي؛ الذي يضيف على الكلمة، معنى يختلف عن معناها، في سياق آخر.

❖ قدرته على التمييز، بين التعبير الحقيقي، والمجازي.³

❖ قدرته على فهم التراكيب اللغوية، واستخدامها بكفاءة.

❖ ألفته بموضوع الحديث، وخبرته السابقة به.

❖ معرفته باتجاهات المستمع، وميوله وقيمه.

¹- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج01، المناهج وطرق التدريس:ص450

²-المرجع نفسه:ص451

³- يمكن تأخير مرحلة البلاغة العربية على مراحل جد متقدمة حتى لا يختلط الأمر وبتوه المتعلم غير الناطق بالعربية امام سلطة اللغة العربية وقوتها .



"والاتّصالُ الكاملُ، كما سبقَ القولُ، أمرٌ مُتُعَذَّرٌ، إن لم يكن مُستَحِيلًا حُدُوثُهُ. إذ يَقتَضِي اتّحادُ المعنى، في ذهنِ المُتكلِّمِ والسّامِعِ. وقد يَكونُ المُتحدِّثُ نَفْسُهُ، مَصْدَرُ المُشكِلةِ".¹ ويظهر أنّ المشكلة، لا تظهر بقوة؛ عند المتعلِّم العربي. إذ العربية لغته الأم، والأولى، التي يُجيد الحديث بها. ولكن المشكلة؛ تظهر كثيرا عند الناطقين بغير العربية، إذا أراد التحدّث بالعربية. فهنا يظهر عاملا؛ كان مفقودا مع العربي، عندما تحدّث. " هذا العاملُ، هو التّدَاخُلُ اللّغَوِي، بينَ نظامينِ صَوْتِيّين، أَحَدُهُمَا أَلْفَهُ المُتحدِّثُ، (في لُغَتِهِ الأُولَى). وَالآخَرُ جَدِيدٌ عَلَيْهِ. (في اللّغَةِ العَرَبِيَّةِ). وَالْكَبَارُ خَاصَّةً، يَجِدُونَ مُشكِلةً، في نُطقِ الأصواتِ الجَدِيدَةِ، التي لم تَتَدَرَّبْ أَحْبَابُهُم الصَّوْتِيَّةُ، عَلَى نُطْقِهَا. وَالَّذِي يَحْدُثُ عَادَةً لِمُوَاجَهَةِ المُشكِلةِ، هُوَ اللُّجُوءُ إِلَى الأصواتِ، التي أَلْفَهَا الدَّارِسُ. فَيَسْتَبْدِلُهَا بِالأصواتِ الجَدِيدَةِ، وَقَدْ يَهْرُبُ تَمَامًا مِنْ نُطقِ الجَدِيدِ".² إنَّ تعليم الأصوات العربية، للناطقين بلغات أخرى، له أهداف تختلف تماما، عن تدريسها للناطقين بالعربية.

3- أهداف تدريس الأصوات: إنّ تعليم الأصوات؛ ضروري جدا في أي برنامج، لتعليم اللّغات الأجنبية. فالأصوات؛ هي العنصر الرئيس، في أي لغة. ولا يمكن أن نتصور برنامجا، أو كتابا، لتعليم اللغة الأجنبية، دون التدريب على الأصوات. وهو جانب مهم، وأساسي فيه. لهذا لا بدّ من إيجاد، الأسلوب والمنهج الصحيح، لتدريسها. ويمكن تحديد أهداف، تعليم الأصوات العربية، في برامج تعليمها للناطقين بغيرها؛ كما يلي:³

¹- ينظر:رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس -القسم الثاني.ص451

²- المرجع نفسه ص 452

³-المرجع نفسه ، ص 456



أ- **التعليم المعياري: Prespectiveteaching** ويهدف هذا النوع من التعليم؛ إلى دراسة ما اكتسبه الطالب، من مهارات صوتية في لغته الأم. والعمل على تصحيح هذه المهارات، والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل، **Interference** بينها وبين المهارات الصوتية الجديدة. التي يجب أن يكتسبها للاتصال، أو التواصل باللغة العربية. "فَالْهَدَفُ؛ تَصْحِيحُ أَشْكَالِ الْأَدَاءِ الصَّوْتِيِّ، الَّتِي اكْتَسَبَهَا الطَّالِبُ مِنْ لُغَتِهِ الْأُمِّ. وَالتَّخْفِيفُ؛ مِنْ أَشْكَالِ التَّدَاخُلِ، بَيْنَ نِظَامَيْنِ صَوْتِيَّيْنِ، أَحَدُهُمَا كَائِنٌ بِالْفِعْلِ، عِنْدَ الطَّالِبِ، وَثَانِيَهُمَا يَنْبَغِي أَنْ يَكُونَ عِنْدَهُ."¹ وهذا ما نحاول الوقوف عليه، من وضع خطة علاجية، لمعالجة عيوب نطق الأصوات، عند الطلبة الأتراك المستوى المتقدم (الجامعيون).

ب- **التعليم المنتج: Productiveteaching** "يَهْدَفُ هَذَا النَّوعُ مِنَ التَّعْلِيمِ، إِلَى إِكْسَابِ أَنْمَاطٍ جَدِيدَةٍ مِنَ اللُّغَةِ الْمُعَلِّمَةِ، (الْأُمِّ). وَتَدْرِيْبِهِ عَلَى نُطْقِ أَصْوَاتٍ؛ لَيْسَ لَهَا مَثِيلٌ فِي النَّظَامِ الصَّوْتِيِّ، فِي اللُّغَةِ الْأُمِّ عِنْدَ الدَّارِسِ. الْهَدَفُ هُنَا إِذَنْ، لَيْسَ تَصْحِيحُ أَنْمَاطٍ لُغَوِيَّةٍ عِنْدَ الدَّارِسِ، وَأَبْعَادُ أَشْكَالِ التَّدَاخُلِ، بَيْنَ نِظَامَيْنِ صَوْتِيَّيْنِ. وَإِنَّمَا الْهَدَفُ هُنَا أَسَاسًا، هُوَ إِكْسَابُ مَهَارَاتٍ صَوْتِيَّةٍ جَدِيدَةٍ فِي نِظَامِ صَوْتِيٍّ، وَلَيْسَ لِلدَّارِسِ بِهِ عَهْدٌ."² كالأصوات الحلقية، والتي يجد -أي طالب أجنبي- صعوبة في نطقها، عند تعلّمه للعربية. ومنهم الطلبة الأتراك.

ج- **التعليم الوصفي: Descriptive teaching** ويهدف هذا النوع من التعليم، إلى تزويد الدارس بمعلومات؛ عن خصائص اللغة العربية؛ وأسس النظام الصوتي فيها. لكنّ هذا النوع من

¹- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج01، المناهج وطرق التدريس ، ص456

²-المرجع نفسه ، ص456-457.



التعليم؛ أقرب إلى الدراسة الأكاديمية، عن الأصوات منها إلى تعليم الأصوات ذاتها. وهو نوع لا يهمننا في دراستنا هذه.

وقد اعتمدنا في معالجة الجانب الصوتي؛ للطلبة الأتراك؛ على (مبدأ الثنائيات الصغرى).

-03- استراتيجيات تصحيح الأخطاء:

1- مفهوم الثنائيات الصغرى: من أهم الآليات؛ اللسانية التي تساعد على المعالجة، والتدريب

على الأصوات الصعبة، في اللغة العربية. و " يُقصدُ بالثنائياتِ الصَّغرى؛ **Minimal pairs** مجموعة

منَ الكلماتِ، التي تتَّفَقُ في كافَّةِ حُرُوفِهَا. باستِثْناءِ حَرْفٍ واحدٍ، يَتَرَتَّبُ عَلَى تَغْيِيرِهِ، تَغْيِيرٌ مَعْنَى

الكَلِمَةِ: أَمَلٌ/ عَمَلٌ - قَلْبٌ/ كَلْبٌ. تَيْنٌ/ طَيْنٌ.¹ فكلّ كلمتين من هذه المجموعات الثلاث؛ تتفقان في

حرفين، وتختلفان في الحرف الثالث. هذا الحرف؛ هو موضع الخلاف. ويسمى بالوحدة الصوتية

Phoneme " وليس اختلاف الوحدة الصوتية، وحده بالذي يكون بين الكلمتين؛ ثنائية صغرى. وإنما

يكون اختلاف النبر، **Stress** أو التنغيم **Intonation**، أيضا من أسباب تكوين الثنائيات

الصغرى.² فالطالب يمكن أن يدرك، عن طريق هذه الثنائيات؛ أنّ النظام الصوتي في العربية،

يختلف عن النظام الصوتي للغة الأم. كما يستطيع المعلم أن يعالج بهذه الثنائيات؛ بعض أشكال

التداخل اللغوي، بين أصوات لغة الدراس.

¹- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج01، المناهج وطرق التدريس، ص 469.

²-المرجع نفسه، ص 470



2- أسس اختيار الثنائيات الصغرى: إن اختيار الكلمات، التي تصلح أن تستخدم في تدريبات الثنائيات الصغرى، لا يكون عشوائياً، وإنما لا بد من شروط، وأصول أهمها:¹

-في مجال التمييز بين صوتين:

أ- الفرق بين الكلمتين؛ يجب أن يكون فرقاً في الوحدة الصوتية. أي فيما يُغيّر المعنى، وليس مجرد اختلاف في نطق حرفين.² فعلى المعلم إذن؛ الاختيار؛ لتدريبات الثنائيات الصغرى، تلك الكلمات التي يختلف فيها؛ وحدة صوتية مؤثرة لمعناها.

ب- أن يأتي بكلمات؛ تختلف فيها الحدة الصوتية، في مواقع مختلفة من الكلمة. كتدريب الطلاب مثلاً على الفرق بين نطق ق/ك. لا بد من اختيار كلمات، يكون فيها الصوت في أول الكلمة، وكلمات يكون الصوت فيها؛ في وسط الكلمة، وآخرها. فيدرب الدارس، أو الطالب، على الأوضاع المختلفة للوحدة الصوتية. وتتنمى القدرة؛ على مواجهة أي موقف، وكلام يعترضه .

ج- عدم اقتصار كلمات الثنائيات الصغرى؛ على اختلاف الحرف في كلمتين، فقد تختلف طريقة نطق الحرف، فيؤثر ذلك على المعنى. كالفرق بين كلمة: جَدُّ/جَدَّ. الأولى والد الأب، والثانية اجتهد.

¹- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، المناهج وطرق التدريس ، ص 470

²-الخطأ الفونيمي : وهو الذي يترتب عليه تغيير المعنى . فلو أن طالباً قال أحس بآلم في كلي (وهو يقصد قلبي) أصبح هذا الخطأ فونيمياً إذ ترتب عليه تغير المعنى . ومثل هذا التغيير هو الذي يجعل الكلمتين صالحتين للاختيار في تدريبات الثنائيات الصغرى. أما الخطأ الآخر فهو خطأ فونيتيكي : وهو الذي لا يغير المعنى لو اختلف فيه نطق الدارس عما يريد أن يكون. فالحرف الواحد يختلف نطقه باختلاف موقعه في الكلمة متأثراً بما يسبقه وما يتبعه من حروف. فالام (تنطق مفخمة في (والله) بينما تنطق مرققة في (بالله). فقد الحرف (اللام) صورتين مختلفتين في النطق لأنه جاء في موضعين مختلفين.(لمزيد من الاطلاع ينظر رشدي طعيمة :المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 470-471.



وهذا يجب أن يعالج، ويُختار لتدريبات الثنائيات الصغرى . لأنه يترتب على تغيير الشكل، تغيير في المعنى، هنا كذلك.

-د- اتحاد الثنائيات الصغرى؛ في كل الحروف. باستثناء حرف واحد :أشباه /أشباح.

❖ في مجال النبر والتنغيم: "يَجِبُ أَنْ تَقْتَصِرَ التَّدْرِيبَاتُ؛ فِي مَجَالِ النَّبْرِ، وَالتَّنْغِيمِ، عَلَى نُطْقِ الْكَلِمَاتِ، أَوْ الْجُمْلِ".¹

-3- تدريبات التكرار الصوتي : أيسر الطرق، وأنفعها في تعليم الأصوات العربية؛ هي تدريبهم، على محاكاة هذه الأصوات، وتكرار هذه المحاكاة. وهذا دور المعلم؛ في تدريس الأصوات، وتدريبات التكرار، وكيف تكون. فرغم وجود الوسائط، وتعددها، إذ لا بدّ من الموجه البيداغوجي؛ لهذه العملية، التي بدونها تكون بتراء، وغير موصلة للتعلّم الحقيقي، والجيد. " للمُعَلِّمِ فِي تَدْرِيسِ الْأَصْوَاتِ الْعَرَبِيَّةِ، دَوْرٌ ثَلَاثِي الْأَبْعَادِ. فَهُوَ نَمُوذَجٌ، Model وَحَكَمٌ Judge، ومُدِيرٌ Manage، إِنَّهُ نَمُوذَجٌ؛ يُقَدِّمُ لِلدَّارِسِينَ، مِنْ أَشْكَالِ الْأَدَاءِ؛ مَا يَصْلُحُ لِأَنْ يُقْتَدَى بِهِ".²

-1- التدريبات: هو وضع نموذج؛ لنطق الأصوات المراد تعلّمها. والتي تُشكّل؛ صعوبة لدى دارس اللغة العربية الناطق بغيرها. عن طريق الوسيط الإلكتروني (الفيديو+السمعي)، وتوجيهات المعلم. ثم تكليف الطلاب بمحاكاة هذا الصوت، عدّة مرّات. والتأكد من نطقهم، وقدرتهم على محاكاة الصوت، الهدف. ويمكن الاستعانة، بجهاز لتبيان صحّة النطق.

¹-رشدي طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القسم الثاني، ص473

²-المرجع نفسه، ص476.



2- طريقة التدريبات: وهونطق الأصوات؛ عن طريق، النموذج المطلوب: " في هذه

الطريقة، يقوم المعلم؛ بقراءة حوار متكامل، ثم يستخلص من الجمل، كلمات ومن الكلمات،

أصوات يكررها عدة مرات، ثم يعيد الكرة، بعكس ما بدأ به.¹

- قراءة لحوار متكامل، بإيقاع طبيعي.

- نطق لبعض الجمل القصيرة، من هذا الحوار وتكرارها.

- نطق لبعض الكلمات؛ ذات الأصوات المستهدفة، عدة مرات.

- إعادة نطق الكلمات السابقة، وتكرارها .

- إعادة نطق الجمل القصيرة، وتكرارها.

- إعادة قراءة الحوار المتكامل .

"وقد يختار المعلم قصيدة شعرية، أو قطعة نثرية، أو قصة مناسبة. ثم يقرأها على التلاميذ، ثم

يطلب من التلاميذ، التمييز بين أصوات بعض شخصيات القصة، وتفسير شرح بعض أبيات

القصيدة، أو القصة. وقد يطلب من بعض التلاميذ، إعادة سرد أحداث القصة.² ويطلب منهم

تمييز الأصوات؛ المراد تعليمها، وإعادة نطقها، خاصة تلك المتقاربة في نطقها.

¹- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، المناهج وطرق التدريس، ص476

²- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، جامعة القاهرة، 2006م، ص103.



-استنتاج: إنّ التدريب على الاستماع الجيّد، يُعوّد الطالب؛ على تمييز الألفاظ، في الجمل؛ عندما تنطق نطقها العادي، "وَيَنْقُلُ اللَّغَةَ؛ مِنَ الشُّعُورِ، إِلَى اللَّاشُّعُورِ، حِينَ يَرِبُطُ الْمَعْنَى؛ بِمَوْقِفٍ مُعَيَّنٍ، أَوْ بِصَوْتِ اللَّفْظِ، نَفْسَهُ دُونَ حَاجَةٍ إِلَى تَرْجَمَةٍ".¹ فالاستماع؛ له دور مهم في سلامة النطق -خاصة في دروس اللغة الثانية- كتحسين مهارة النطق-. يقول عبد الفتاح محجوب: "فَقَدْ رَأَيْتُ؛ أَنْ يَسْتَمَعَ الطُّلَّابُ أَوَّلًا، إِلَى الصَّوْتِ، مِنْ غَيْرِ أَيِّ مُسَاعِدٍ خَارِجِي، لِلأُذُنِ. ثُمَّ يَسْتَمِعُوا لَهُ مَرَّةً ثَانِيَةً، وَلَكِنْ مَعَ اسْتِخْدَامِ حَاسَةِ الْبَصَرِ. ثُمَّ يَسْتَمِعُوا لَهُ مَرَّةً ثَالِثَةً، مَعَ مُحَاوَلَةِ النَّطْقِ الْجَمَاعِيِّ. وَكَانَ الْهَدَفُ مِنْ أَنْ يَصْحَبَ الْاسْتِمَاعُ، فِي الْمَرَّةِ الثَّانِيَةِ، النَّظْرُ إِلَى الصَّوْتِ، فِي شَكْلِهِ الْكِتَابِيِّ؛ تَعْوِيضُ الطُّلَّابِ؛ الَّذِينَ لَا يَسْتَطِيعُونَ الْاسْتِيعَابَ عَنْ طَرِيقِ، السَّمْعِ بِمُفْرَدِهِ. وَالطُّلَّابُ الْفُقَرَاءُ، فِي النَّاحِيَةِ السَّمْعِيَّةِ".² ويكون تدريس الاستماع؛ أفضل عن طريق الآلة. وذلك ليحتفظ الصوت بجودته، وارتفاعه، ولا يتعرض للتغييرات، التي تحدث، في نطق المعلم، من تارة إلى أخرى، وذلك في حالة، عدم استخدام، للوسائط الصوتية، والبصرية، وبرامج الأصوات. وحتى لا يكون تقليد الصوت؛ للطالب التركي مثلا خطأ. ولكي يعي الطالب؛ الفرق الكبير في المعنى؛ الذي يحدث، من جراء نطقه الخطأ للصوت. على المعلم أن يسمع النطق، الصحيح للحرف، ثم النطق الخطأ. ويشير إلى أن الخطأ في النطق؛ أدّى إلى تغيير المعنى؛ تغييرا جذريا. كما يظهر ذلك في الثنائيات الصوتية. لهذا؛ إنّ أهم شيء في التدريبات، هي أن يكون النطق واضحا، ومسموعا. ويمكن الاستعانة، بالآلات السمعية، التي تؤدي الغرض السليم. "فَمَنْ الْمُعْتَقَدِ، أَنَّهُ لِكَيْ يَفْهَمَ

¹ عبد الفتاح محجوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها للمعلم والمتعلم، السعودية، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، وحدة البحوث والمناهج، 1996، ص33.

² -المرجع نفسه، ص34.



الطَّالِبُ اللُّغَةَ الْأَجْنِبِيَّةَ، عَلَيْهِ أَنْ يَسْمَعَ هَذِهِ اللُّغَةَ بِدَرَجَةٍ أَعْلَى مِنْ سَمَاعِهِ لِلُّغَةِ الْأُمِّ. بِمَا يُسَاوِي ثَلَاثَةً إِلَى خَمْسَةِ أَضْعَافٍ. لِأَنَّ عَلَى الطَّالِبِ، أَنْ يُصْغِيَ لِكُلِّ صَوْتٍ هَامٍ¹ وذلك باتباع الخطوات العلاجية التالية:

3- الاستماع : إنَّ أهم ميزة للتدريبات، هي أن يكون النطق؛ واضحاً، ومسموعاً. يستمع الطالب؛ في هذه المرحلة، إلى الصوت من آلة التسجيل، في موقع واحد من مواقعه، من الجملة أو التركيب. (مثلاً مع الفتح في أول الكلمة) ويكون الاعتماد على الأذن، دون استخدام أي وسيط معين. ثم بعد ذلك ينتقل إلى الخطوة الثانية. ففي هذه الخطوة؛ أي الاستماع: "هِيَ مَرَحَلَةُ تَعْرِف (Identification) لَا يَسْأَلُ الطَّالِبُ، عَنِ الْمَعْنَى. فَلِهَذَا؛ هُوَ يُرَكِّزُ كُلَّ حَوَاسِهِ، فِي الاسْتِمَاعِ، إِلَى الصَّوْتِ. وَهَذَا مِمَّا يُرَبِّي عِنْدَهُ؛ الْقُدْرَةَ عَلَى الاسْتِيعَابِ الْأُذْنِيِّ".² وهذه مرحلة مهمة، هدفها؛ أن تجعل الأذن؛ أداة رئيسية وهامة، في تعلّم اللغة العربية للأتراك.

1- استخدام حاستي السمع والبصر: هنا يرى الطالب التركي الصوت، ويستمتع له صورة، وصوت، للتسجيل السابق. أي مرحلة تعزيز، للمرحلة التي سبقتها. لأنَّ الطالب؛ يريد التأكد من صحة، ما سمعه في المرحلة الأولى. لأنَّهم يتفاوتون، في مستوى التقاطهم؛ للمعلومة وبالتالي، يحتاجون إلى رؤيتها، كاحتياجهم لسماعها. وهنا تظهر أهمية الوسائط، في التعليم. تقول رايفرز³

¹ عبد الفتاح محبوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها للمعلم والمتعلم، ص 40 أو : teaching

analyse londonlongman 1974p364 makey w .f languageع

² عبد الفتاح محبوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها للمعلم والمتعلم، ص 41

³ كتاب رايفرز 140 teachingfireinglanguageskills op citp



هَٰكَ نَوْعٌ مِّنَ الطُّلَابِ، يُصْبِحُونَ مُتَوَتِّرِينَ، عِنْدَمَا يَتَوَقَّعُونَ؛ أَنَّهُمْ سَيَعْتَمِدُونَ عَلَى آذَانِهِمْ فَقَط. وَنَتِيجَةً لِهَٰذَا التَّوَتُّرِ العَاطِفِي، فَإِنَّ مَا يَسْتَمْعُونَ إِلَيْهِ، يَأْتِي إِلَى آذَانِهِمْ وَكَأَنَّ عَلَيْهِ غِشَاوَةً، فَيَصْبِحُونَ مُرَوَّعِينَ، مِنْ جَزَاءِ ذَلِكَ. وَهَٰذَا الرُّوعُ؛ يُقَلِّلُ مِنْ مَقْدَرَتِهِمْ، فِي التَّفْرِيقِ بَيْنَ الْأَصْوَاتِ".

ب- النطق الجماعي: هدفه توفير الجو النفسي للطالب، من أن يقع في الخطأ، أمام زملائه. وبالتالي يمتلك الشجاعة القوية، لنطق الصوت، دون عقدة، وتخوف. وأخذ الصوت السليم، من المسجّل، دون الاعتماد على نطق الآخرين، الذي قد يكون خاطئاً. ثم بعد هذه المرحلة؛ يأتي النطق الفردي، حتى يميّز المعلم؛ الطالب المخطئ، لمعالجة العيب. وذلك بتكرار الصوت المعين، في جملة أو أكثر (نص)، حتى يكسب الطالب، القدرة الحقيقية، في نطق الأصوات، في تسلسلها من غير تعثر.

وتمثّل هذا كلّه كالآتي:

1- تحديد الحرف، المراد تعليمه.

2- استماع للحرف جيّداً، عن طريق مسجل، أو جهاز نطق .

3- استماع ثمّ النظر إلى المسموع كتابياً.

4- النطق الجماعي. (القضاء على الخجل، في نطق الصوت).

5- النطق الفردي. (بجهاز يدقق في نطق الأصوات، ويصوّبها).



6- وضع نموذج نصي لقراءته من القرآن، والسنة النبوية الشريفة، أو من التراث. بحيث يبتز النص بترأ مدرؤسأ، جيدأ مختصرأ. يكثر فيه الصامت؛ المرأء تدريسهُ، بصورة مكثفة، وفي موقاع مختلفة. والهدف هو أن يتمرّن الطالب، ويلاحظ كيف يأتي الصامت؛ في الكلام المتصل بالتتغيم؛ الذي يقتضيه الموقف، فيتدرب على نطقه، في الكلام المتصل.

— استنتاج: يمكن القول أن تعليم الأصوات؛ للناطقين بغيرها (الطلبة الأترك الجامعيين)، خاصة الأصوات الصعبة. لا يمكن تعلّمها إلا عن طريق التدريب؛ فهو أمر ضروري . " وَلَقَدْ تَنَبَّهَ الْجَاحِظُ لَهُ. فَذَكَرَ أَنَّ طُولَ التَّدْرِيبِ، وَاسْتِعْمَالَ التَّكْلُفِ، يُذَلِّلُ الْجَوَارِحَ، وَيُعَوِّدُهَا فِي أَنْ تُنْطَقَ بِصُورَةِ سَلِيمَةٍ. فَأَلْإِنْسَانُ إِذَا حَآوَلَ وَجَهَدَ نَفْسَهُ، وَاشْتَدَّ طَلْبُهُ لِذَلِكَ الْأَمْرِ، فَلَا بُدَّ مِنْ أَنْ تُطَاوِعُهُ جَوَارِحُهُ، فِيمَا يُرِيدُ. لِأَنَّ الِاسْتِمْرَارَ عَلَى أَمْرٍ مُعَيَّنٍ، لَا بُدَّ مِنْ أَنْ تَكُونَ لَهُ نَتِيجَةٌ مَرْضِيَّةٌ." ¹ كما ذكر الجاحظ، أن الإنسان الذي يترك، "شَمَائِلُهُ عَلَى حَالِهَا، وَلِسَانُهُ عَلَى سَجِيَّتِهِ، كَانَ مَقْصُورًا بِعَادَةِ الْمَنْشَأِ، عَلَى الشَّكْلِ الَّذِي لَمْ يَزَلْ فِيهِ." ² أي إنه إذا ترك التدريب، فإن أصواته اللغوية، وطريقة نطقه؛ ستظل على ما كانت عليه، حين نشأ في بيئته، لا تتحسن. فقد ذكر " أَنَّ الْعَرَبَ، قَدْ لَاحَظُوا أَثَرَ التَّدْرِيبِ فِي الْإِنْسَانِ، وَأَهْمِيَّتِهِ، وَتَنَبَّهُوا إِلَيْهِ، لِذَلِكَ كَانُوا يَرَوُونَ صَبِيَانَهُ مَا لِأَرَاكِزَ، وَيُعَلِّمُونَهُمُ الْمُنَاقَلَاتِ، وَيَأْمُرُونَهُمْ بِرَفْعِ الصَّوْتِ، وَتَحْقِيقِ الْإِعْرَابِ، لِأَنَّ ذَلِكَ يَفْتَقُ اللَّهَاءَ وَيَفْتَحُ الْجَرَمَ." ³ واللسان إذا كثر تقلبيه رقّ ولان.

¹ - الجاحظ، البيان والتبيين ،ج1/ص70

² -المصدر نفسه ،ج1/ص70

³ - المصدر نفسه، ج01/ص272



فيمكن القول أنّ تدريب الناطقين بغير العربية على الصوت العربي الصعب، والإكثار من ذلك، يمكن المتعلم؛ من النطق الصحيح، والسليم للصوت .

-المبحث الثالث: تعليم الأصوات:

-01- علاج نطق الأصوات: يمكن وضع خطة علاجية، لعلاج صعوبات نطق بعض الأصوات، التي تشكّل صعوبة كبيرة للطلبة الأتراك الجامعيين. والتي تؤثر في التعبير الشفهي، وتواصلهم مع الناطقين بالعربية، والناطقين بغيرها. وأهم هذه الأصوات: (ظ ، ط ، ض، ص، خ ، غ، ق ، ع ، ح). إنّ هذه الأصوات، تشكّل قاسماً مشتركاً؛ بين الطلاب، الذين يودّون تعلّم اللغة العربية، بنسب متفاوتة. يقول العقاد: "إذا رَسَمْنَا مُدْرَجًا، يَتَدَرَّجُ بِالصَّوَامِتِ الْعَرَبِيَّةِ، مِنَ الْمَخَارِجِ الْأَمَامِيَّةِ إِلَى أَقْصَى الْحَلْقِ. فَإِنَّا نَجِدُ هَذِهِ الصَّوَامِتِ (Consonants) مُوزَّعةً، تَوْزِيْعًا عَادِلًا، فِي أَوْسَعِ مُدْرَجِ صَوْتِي. بَيْنَمَا نَجِدُ فِي اللِّغَاتِ الْهِنْدِيَّةِ -الْأُورِيبِيَّةِ، وَمِنْهَا الْإِنْجِلِيزِيَّةِ، الْحُرُوفَ الْخَلْقِيَّةِ، وَاللَّهْوِيَّةِ-بِاسْتِثْنَاءِ الْهَمْزَةِ- وَالْحُرُوفِ الْمُطْبَقَةِ، فَهِيَ مَفْقُودَةٌ فِي مُعْظَمِ هَذِهِ اللِّغَاتِ، أَوْ فِيهَا جَمِيعًا"¹

يقول كمال بشر: "أَمَّا أَنَّ بِالْعَرَبِيَّةِ، صُعُوبَاتٌ صَوْتِيَّةً، تُقَابِلُ الْأَجَانِبَ عِنْدَ تَعْلُمِهِمْ لُغَتَنَا. فَهُوَ أَمْرٌ ثَابِتٌ مُحَقَّقٌ. فَأَصْوَاتُ الْحَلْقِ، وَأَقْصَى الْحَنَكِ، كُلُّهَا أَوْ جُلُّهَا؛ تُمَثِّلُ مُشْكَلَةً صَوْتِيَّةً، أَمَامَ الْأَجَانِبِ جَمِيعًا"²

¹-عباس محمود العقاد، اللغة الشاعرة -مصر ،مطبعة الاستقلال -ص61

²-كمال بشر، علم اللغة العام الأصوات .ص178



2- الحروف الصعبة في النطق على الطلبة الأتراك: ذكر الخليل¹ الحلق، عند تحديد مَخارج الأصوات، اللغوية الحلقية². وهي: (العين، والحاء، والهَاء، والخاء، والغين، والهمزة³). وهو عند الخليل، وسيبويه، أقصى أعضاء النطق، أو أعمقها. وقد اعتمدنا على معالجة العيوب النطقية؛ على ترتيب الخليل، في المخارج، " لِمَا لَهُ مِنْ دِقَّةٍ، وَأَهَمِّيةٍ تَرَائِيَّةٍ، فِي مَجَالِ الصَّوْتِ اللَّغَوِيِّ، وَنُطْقِهِ⁴."

أ- حرف العين: من الأصوات الصادرة؛ من وسط الحلق، " هُوَ النَّظِيرُ الْمَجْهُورُ لِلْحَاءِ. " فَالْفَرْقُ إِذْنُ هُوَ تَدْبُذُّبُ الْأَوْتَارِ الصَّوْتِيَّةِ، مَعَ الْعَيْنِ، وَعَدَمَ تَدْبُذُّبِهَا، مَعَ الْحَاءِ. فَالْعَيْنُ إِذْنُ؛ صَوْتُ حَلْقِي، احْتِكَائِي، مَجْهُور⁵ والعين في اللغة العربية؛ تشكّل مشكلة حقيقية، لغير العرب. " وَمِنَ النَّادِرِ أَنْ يَسْتَطِيعَ وَاحِدٌ مِنْهُمْ نُطْقَهَا؛ بِصُورَةٍ صَاحِبَةٍ. وَالْحَقُّ أَنَّ تَكْوِينَ الْعَيْنِ، فِيهِ غُمُوضٌ، لَمْ يَتَّضِحْ لَنَا تَفْسِيرُهُ بَعْدُ، وَهِيَ أَقْلُ الْأَصْوَاتِ الْاِحْتِكَائِيَّةِ، احْتِكَائًا⁶."

ب- علاج نطقه :

1- الصوت ع" مقارنا مع الصوت (ء):

مع الفتح:

في أول الكلمة	في وسط الكلمة	في آخر الكلمة
---------------	---------------	---------------

¹-الخليل بن احمد الفراهيدي عبقرى العرب وشيخ أسانيد النحو في البصر ولد عام 100هـ هو الملهم لفن العروض وعلمه؛ وهو المبتكر لأصول اللغة وفن القواميس في كتابه العين؛ تتلمذ على يديه سيبويه ، نوفي سنة 170هـ ينظر: شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي لحاتم الضامن وضياء الدين الحيدري .ص2-3--

²باعتبارها أصعب الحروف عند المتعلمين الأتراك. وغيرهم عند الناطقين بغير العربية.

³نسب إلى الحلق صوت العين والحاء والهَاء والخاء والغين، ونص على أَنَّ الهمزة تخرج من أقصى الحلق ، وذلك في كتاب (العين) للخليل ج1(58) وكذلك سيبويه ذكر ذلك في الكتاب ج4 ص433 فالهلق عندهما هو أول أعضاء الجهاز النطقي.

⁴-ينظر لمزيد الاطلاع: كمال بشر، علم الأصوات .دار غريب .

⁵- كمال بشر ، علم الأصوات ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000، ص304

⁶-المرجع نفسه ص304



عَرَب	أَرَب	بِرَاعَةٌ	بِرَاءَةٌ	بَرَعَ	بَرَأَ
عَلِمَ	أَلِمَ	الْبَاعَةُ	الْبَاءَةُ	بَاعَ	بَاءَ
عَذَبَ	أَذَبَ	الْعَمَلُ	الْأَمَلُ	جَاعَ	جَاءَ
		الْعَجَلُ	الْأَجَلُ	نَفَعَ	نَفَأَ

عَنْدَلِيبَ ، عَقْرَبُ ، عَهْدُ ، عَبْتُ ، عَبِيرُ ،

- قطعة، الجرعة، الخديعة، الطبيعة، العتبة، العجب، العنكبوت..... .

- تبع، جزع، جشع، دفع، رجع، نفع، وضع، رفع،

- الصوت "ع" مع الضم:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
عَصْرٌ	أَصْرٌ	الْجُرْعَةُ	الْجُرَاءُ	الْبَارِعُ	الْبَارِئُ
عُمُرٌ	أُمُرٌ			الأَوْضَاعُ	الأَوْضَاءُ

عُصْفُور، العُمر، العُبودية، العُطور، العُيون، العُطلة... .

- البديع، السميع، الرفيع، النافع، الشجاع..... .

-الصوت /ع/ مع الكسر:



في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
عِمَامَةٌ	إِمَامَةٌ	يَعِجُّ	يَجُّ	السِّبَاعِ	السَّبَاءِ ¹
عِبَادَةٌ	إِبَادَةٌ	يَعِزُّ	يَزُّ	المُبْتَدِعُ	المُبْتَدَأُ

عَقْدٌ، عَنَبٌ، عِطْرٌ، عَلَّةٌ، عِلْمٌ.

—يَعِيشُ، العِيدُ، مُعِيدٌ، مَعِيشٌ... .

—البَاعُ، البَيْعُ، الخُصُوعُ،..... .

— * الصوت /ع/ ساكنًا:

—أشْبَعْتَهُ، يَغْقُوبُ، أَغُورُ، يَغْتَذِرُ، أَغْرَاشُ، مَعْجَزَةٌ..... .

—نطق الجمل: الصوت عين مع الصوت أ.

—الفتحة:

— عِلْمُ الْجَزَائِرِ أَخْضَرُ وَأَبْيَضُ. شَكَا الْوَلَدُ مِنْ أَلَمٍ حَادٍ فِي بَطْنِهِ.

—الضمة:

—قَرَعَ عُمَرُ الْبَابَ. قَرَأَ عُمَرُ الْكِتَابَ.



— يَضَعُ الْبَاعَةُ الْخَضَرَ فِي السُّوقِ. قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "يَا مَعْشَرَ الشَّبَابِ مَنْ اسْتَطَاعَ مِنْكُمُ الْبَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ"¹

— وهكذا مع جميع الحركات في العين : الفتحة، والضمّة، والكسرة، السكون، مع اختلاف مواقع الصوت/ع/.

— قال الله عز وجل: ﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ، الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ، إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ. اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ، صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ﴾²

— قراءة النص: "سورة الكافرون" ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ﴾ ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ، لَا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ، وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ، وَلَا أَنَا عَابِدٌ مَّا عَبَدْتُمْ، وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ. لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ﴾³

— قال الله عز وجل:

— ﴿مَنْ الَّذِينَ هَادُوا يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ وَيَقُولُونَ سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا وَأَسْمَعُ غَيْرَ مُسْمِعٍ وَرَاعِنَا لَيًّا بِأَلْسِنَتِهِمْ وَطَعْنًا فِي الدِّينِ وَلَوْ أَنَّهُمْ قَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَأُسْمِعُ وَأَنْظُرْنَا لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ وَأَقْوَمَ وَلَكِنْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا﴾⁴

— قال عز وجل:

﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾⁵

¹-الرواية

²-سورة الفاتحة.

³-سورة الكافرون.

⁴-سورة النساء، الآية-46.

⁵-سورة الجاثية، الآية-18



2- التدريبات:

- اختر الإجابة الصحيحة :

أ-الطَّفل، وشعر بالتعب، فذهب إلى الطبيب.(سَأَلَ * سَعَلَ).

ب-وجَّه التلميذُ.....إلى المعلم.(سَوَّالاً * سَعَالاً)

ت-.....التلميذ درساً جديداً اليوم.(تَأَلَّمَ * تَعَلَّمَ).

ث-.....الأب أبناءه للذهاب إلى رحلة.(وَعَدَ * وَادَّ).

ج-المسلم يُحِبُّلأنه عبادة.(الْعَمَلُ * الْأَمَلُ).

ح-إنَّ المعلمَ يُحِبُّمن التلاميذ.(الْبَارِعُ * الْبَارِئُ).

- الصوت /ح/ مقارنا بالصوت /هـ/:

-مع الفتح:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
حَرَمٌ	هَرَمٌ	الْحَوْلُ	الْهَوْلُ	طَاخٌ	طَهَ
حَلٌّ	هَلٌّ	نَحْرٌ	نَهْرٌ	فَاخٌ	فَاهَ
حَدٌّ	هَدٌّ	جَحَدٌ	جَهْدٌ		

-مع الضم:



في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
حُبُوبٌ	هَبُوبٌ	شَحَبٌ	شَهَبٌ	الْبَلَحُ	الْبَلَةُ
حُرُوبٌ	هُرُوبٌ	الْحُبُوطُ	الْهُبُوطُ	يَشْرَحُ	يَسْفَهُ

—نطق التمرين :جملا:

—زرت الحَرَم في رمضان. زرت الهَرَم في مصر.

—في بلدنا حلال كثيرة. رأيت هلال رمضان.

—شَحِب وجهي من المرض. شَهَب الفرس.

—نطق التمرين مع النص:

—الإمام البخاري : هو محمد بن إسماعيل بن إبراهيم ابن المغيرة، شيخ المحدثين.

—حَفَظ البخاري القرآن، وأحسن العربية وعلوم الشريعة، وقد أولع بالحديث منذ صغره، فلم يبلغ السادسة عشرة حتى حفظ كثيرا من كتب الحديث. ولم يكتف البخاري بأحاديث بلده، بل رحل إلى الأقطار المختلفة يطلب حديث الرسول صلى الله عليه وسلم.

وكانت له حافظة قوية لاقطة، فحفظ في صباه عشرات الألوف، من الحديث.¹

¹—ينظر: عبد الفتاح محجوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها "للمعلم والمتعلم" ص



—اقرأ النصّ قراءة من قبل المعلم، أو الجهاز المسجّل فيه. ويطلب من الطلبة، إعادة قراءته، ثم تصويب الأخطاء .

—نطق حرف الحاء مع الكسر:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
حَجَرَان	هَجَرَان	سَاحِرٌ	سَاهِرٌ	النَّبِيحُ	النَّبِيهُ
حَلَالٌ	هَلَالٌ	يَحِلُّ	يَهْلُ	المُفْرِحُ	المُفْرِهُ

—الصوت /هـ/ ساكنًا:

—مَحْبُوبٌ، أَحَبَابٌ، الْأَحْزَابُ، يَحْلُبُ ، الْبَحْرُ، النَّحْوُ.....¹

—النص: قال عزّ وجلّ: ﴿وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُمْ بِهِ مِنْ خِطْبَةِ النِّسَاءِ أَوْ أَكْنَنْتُمْ فِي أَنْفُسِكُمْ عَلِيمَ اللَّهِ أَنَّكُمْ سَتَذْكُرُونَهُنَّ وَلَكِنْ لَا تُؤَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّا أَنْ تَقُولُوا قَوْلًا مَعْرُوفًا وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي أَنْفُسِكُمْ فَاحْذَرُوهُ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ﴾²

— وقال عزّ وجلّ: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَلِهِ لَا أْبْرُحُ حَتَّى أَبْلُغَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾³

—التدريبات:

¹-الحرف الساكن يأتي في آخر الكلمة العربية نطقا . فالعرب لا تنطق بساكن .

²-سورة البقرة-الآية 235.

³-سورة الكهف- الآية 60



— اختر الإجابة الصحيحة:

- أ- زرت مصر وذهبت إلى (الْحَرَم * الهَرَم).
- ب- شهر رَمَضَانَ عَلَيْنَا بِالْخَيْرِ. (حَلَّ * هَلَّ).
- ت- الرِّيحُ يُسْقِطُ الْأَشْجَارَ. (حُبُوب * هُبُوب).
- ث- التلميذ الفاشل عنده (حُبُوط * هُبُوط).
- ج- يحب الأطفال ألعاب (السَّاحِر * السَّاهِر).

— الصوت /غ/ مقارنا بالصوت /ك/:

— مع الفتح:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
كَتَّ	غَتَّ	الْغَمُّ	الْكُمُّ	سَبَعٌ	سَبَكَ
كَفَوْرٌ	غَفَوْرٌ	الْغَرْبُ	الْكَرْبُ	سَاعٌ	سَاكَ

— التدريب عن طريق الجملة:

- رجل كَثَّ اللحية / أنبتت الأرض قمحا غَنَّا.



- ساغَ الأكل للولد/ ساك المصلي فمه.

- رغب المسلم عن شرب الخمر / ركبَ الفارس الفرس.

-مع الضم:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
عُرُوب	كُرُوب	الغُلّ	الْكُلّ	سابعٌ	سابقٌ
عُرْبَة	كُرْبَة	العُرْبَة	الكُرْبَة	سوغٌ	سوكٌ

-مع الكسر:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
غِراء	كِراء	ركب	رغب	الصائعِ	الصائِكِ
غِيلَة	كِيلَة ¹	شاغر	شاكر	الفارغِ	الفارِكِ

-مع السكون:

المغرب، الاغتراب، يغلب، تغريد، يغطس، مغشوش... .

-التدريبات على النطق:

¹-الاسم من كال.



— قوله عز وجل: ﴿وَلَمَّا بَرَزُوا لِجَالُوتَ وَجُنُودِهِ قَالُوا رَبَّنَا أَفْرِغْ عَلَيْنَا صَبْرًا وَثَبِّتْ أَقْدَامَنَا وَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾¹

— وقال عز وجل: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلِمَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْلَمُونَ﴾²

— وقال عز وجل: ﴿لَقَدْ تَابَ اللَّهُ عَلَى النَّبِيِّ وَالْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ الَّذِينَ تَابَعُوهُ فِي سَاعَةِ الْعُسْرَةِ مِنْ بَعْدِ مَا كَادَ يَزِيغُ قُلُوبُ فَرِيقٍ مِّنْهُمْ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ إِنَّهُ رِعُوفٌ رَّحِيمٌ﴾³

— التدريبات:

— اختر الإجابة الصحيحة:

أ- كان الرسول صلى الله عليه وسلم..... اللحية. (كَثَّ * غَثَّ).

ب- إن الله.....رحيم. (غَفُورٌ * كَفُورٌ).

ت-المسلم فمه بعد الوضوء. (سَاكٌ * سَاغٌ).

ث- البعيد عن وطنه يعيش في..... (غُرْبَةً * كُرْبَةً).

ج-.....الحجاج الطائفة، لأداء مناسك الحج. (رَكِبَ * رَغِبَ).

ح-ترك التلميذ مكانه..... في المدرسة. (شَاغِرٌ * شَاكِرٌ).

¹-سورة البقرة- الآية 250

²-سورة التوبة- الآية 06

³-سورة التوبة- الآية 117



— الصوت /ظ/ مقارنة بالصوت /ذ/:

— مع الفتح:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
ظَرِيف	ذَرِيف	أَظَلَّه	أَذَلَّه	جَظَّ ¹	جَذَّ
ظَلِيل	ذَلِيل	نَظَرَ	نَذَرَ	شَظَّ	شَذَّ

— مع الضم:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
ظُرُوف	ذُرُوف	يَنْظُر	يَنْذُر	الْفَظُّ	الْفَذُّ
		مَنْظُور	مَنْذُور	الْحَظُّ	الْحَذُّ

— مع الكسر:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
ظِل	ذِل	نَظِير	نَذِير	الْفَظِ	الْفَذِ
ظِلَال	ذِلَال	الظِّل	الذِّل	الوقِظِ	الوقِذِ ²

— التدريب في جملة:

مثال: - أخي شاب ظَرِيف. / بكت الأخت بدمع ذَرِيف.

¹-جَظَّ: طرده وصرعه.

²-الصرِيع.



- كان عمر بن الخطاب رضي الله عنه رجلاً فظاً قبل الإسلام.

- أصبح عمر بن الخطاب رضي الله عنه رجلاً فذاً بعد الإسلام.

- التدريب على الصوت داخل نص:

- قال عز وجل: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَايَ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾¹

- قال عز وجل: ﴿قَالُوا سَوَاءٌ عَلَيْنَا أَوَعَظْتَ أَمْ لَمْ تَكُنْ مِنَ الْوَاعِظِينَ﴾²

مثال³:

"آداب الجلوس: الإسلام دين شرعه الله تعالى، لينظم حياة الناس، ويحفظ حقوقهم، ويصون كرامتهم، ويحافظ على مشاعرهم، وعواطفهم الإنسانية، ويحقق الأخوة بينهم، ويحدد لهم الآداب الاجتماعية النظيفة، التي ينبغي أن يتعاملوا بها."

ومن ذلك نظم المجالس، فقد نهى النبي صلى الله عليه وسلم أن يقيم القادم إلى مجلس أحدا من الجالسين ليجلس مكانه... .

- التدريبات:

- اختر الإجابة الصحيحة:

¹سورة النحل- الآية 90.

²سورة الشعراء- الآية 136

³- عبد الفتاح محجوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها "للمعلم والمتعلم" ص127.



أ- صديقي علي شاب (ظَرِيف * ذَرِيف).

ب- ذهبت إلى بستان (ظَلِيل * ذَلِيل).

ت- مررت ب.....قاسية (ظُرُوف * ذُرُوف).

ث- المسلم لا يكون غليظ القلب. (فَظًّا * فَذًّا).

ج- المسلم يكون في أخلاقه (فَظًّا * فَذًّا).

ح- يعيش الأبناء تحت أبائهم. (ظلال * ذلال).

خ- اشترى الأخ ألعابا أخيه (نَظِير * نَذِير).

-الصوت / ص / مقارنا مع الصوت (س):

/ ص /	/ س /
صُورَة	سُورَة
أَصِيل	أَسِيل

-مع الفتح:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
صَبْر	سَبْر	الصَّلْب	السَّلْب	مَصَّ	مَسَّ
صَاد	سَاد	تَصَبَّب	تَسَبَّب	بَصَّ	بَسَّ ¹

¹-بَسَّ في ماله: ذهب شيء من ماله وبَسَّ الجبال بساً فَتَنَّت فصارت أرضاً.



صيف	سيف	الصَّب	السَّب		
-----	-----	--------	--------	--	--

-التدريبات داخل الجملة:

- ربطَ الوَلَدُ الحِصَانَ .-رَبَّتْ الوالدُ عَلَى كَتِفَيْ ابْنِهِ.

-مع الضم:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
صُفْرة	سُفْرة	الصُّورة	السُّورة	المصُّ	المسُّ
صُلب	سُلب	الصُّور	السُّور	الرَّص	الرَّس
صُم	سُم				

-مع الكسر:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
صينية	سينية	مصير	مسير	الرَّص	الرَّس
صر	سر	أصيل	أسيل	المصّ	المسّ

-الصوت /ص/ ساكنا:

-قصر ، مصل ، مصدر ، مصر..... .

-التدريبات في النص:



- قال عز وجل: ﴿إِنَّ الصَّافَا وَالْمَرَوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ﴾¹

- قال عز وجل: ﴿فَلَمَّا أَسْتَيْسُوا مِنْهُ خَدُّواْ صُورًا نَّحِيًّا قَالَ كَبِيرُهُمْ أَلَمْ تَعْلَمُوا أَنَّ أَبَاكُمْ قَدْ أَخَذَ عَلَيْكُمْ مَوْثِقًا مِنَ اللَّهِ وَمِنْ قَبْلُ مَا فَرَّطْتُمْ فِي يُوسُفَ فَلَنْ أَبْرَحَ الْأَرْضَ حَتَّى يَأْذَنَ لِيَ أَبِي أَوْ يَحْكُمَ اللَّهُ لِي وَهُوَ خَيْرُ الْحَاكِمِينَ﴾²

-التدريبات:

-اختر الإجابة الصحيحة:

أ- حفظت من القرآن الكريم. (سورة - صورة).

ب- الولد سمكة. (صَادَ - سَادَ).

ت- اتكأ الفارس على (الصَّيْفِ - السَّيْفِ).

ث- شريان القلب. (تَصَلَّبَ - تَصَلَّبَ).

ج- العداء عرقا . (تَصَبَّبَ - تَصَبَّبَ).

ح- التلميذ المتكاسل الرسوب. (مَصِيرُ - مَسِيرُ).

-الصوت /ط/ مقارنا بالصوت/ت/:

/ ت /	/ ط /
-------	-------

¹- سورة البقرة- الآية 158.

²- سورة يوسف- الآية 80.



ربط	رَبَّتْ
حِيطَان	حِيتَان
الطَّل	التَّلُّ

— مع الفتح:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
طَه	تَاه	الطَّل	التَّل	نَبَط	نَبَت
طَرَف	تَرَفْ	البَطَّة	الْبَتَّة	رَبَط	رَبَت
طَاب	تَاب	الطَّبَاشِيرُ	التَّبَاشِيرُ	أَمَاط	أَمَات

— مع الضم:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
طَبَعَ	تَبَعَ	الطَّمُور	التمور	البَط	البت
طَمِر	تَمِر	سَطُور	ستور	القنوط	القنوت

— مع الكسر:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
طِين	تِين	فَاطِرِ	فَاتِرِ	الانحطاطِ	الانحِتَاتِ
طِبَاع	تِبَاع	تَقْطِيرِ	تَقْتِيرِ	البَطُّ	الْبُتُّ

— مع السكون:

الأطول، نشاط، قطن، أطوار، أطيّار، أطفال، يطمس،



—التدريبات:

—اختر الإجابة الصحيحة:

أ- بنى الرجل في بيته.(حِيطَان - حِيتَان).

ب- أكل الولد.....لذيذا.(طِينَا - تِينَا).

ت- يحل الفطر المبارك ب.....على المسلمين(الطَّبَاشِيرِ - التَّبَاشِيرِ)

ث-.....الطفل في السوق(طَه- تَاه).

—الصوت /ض/ مقارنا بالصوت /د/:

/ د /	/ ض /
عَدَّ	عَضَّ
مَدَّرَ	مَضَّرَ

— مع الفتح :

في آخر الكلمة		في وسط الكلمة		في أول الكلمة	
تمرّد	تمرّض	الدَّرب	الصَّرب	دَلال	ضَلال
باد	باض	نَدَر	نَصَر	دَلَّ	ضَلَّ

— مع الضم:

في آخر الكلمة		في وسط الكلمة		في أول الكلمة	



ضُروب	دُروب	الضر	الدر	الفرض	الفرد
ضروس	دروس	يضر	يدر	الرافض	الرابد

— مع الكسر:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
ضرس	درس ¹	مُضِرّ	مُدِرّ	الرّمض	الرّمَد
		حَضِيض	حَدِيد	بَعْض	بَعْد

— التدرّيات في الجملة: — عضّ الكلب الرجل. / عدّ التاجر النقود.

— التدخين مُضِرّ بالصحة. / العلف مُدِرّ للبن.

— يحضّ الإسلام على الزكاة. / يحدّ البحر؛ الجزائر من الشمال.

— التدرّيات داخل النص²:

— قال عز وجل: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلْءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا وَلَوْ افْتَدَى بِهِ ۚ أُولَٰئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ وَمَا لَهُمْ مِنْ نُصْرِينَ ۝﴾³

— قال عز وجل: ﴿لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَبْتَغُوا فَضْلًا مِّن رَّبِّكُمْ فَإِذَا أَفَضْتُمْ مِّنْ عَرَفَتٍ فَأَذْكُرُوا اللَّهَ عِندَ الْمَشْعَرِ الْحَرَامِ وَاذْكُرُوهُ كَمَا هَدَيْتُمْ وَإِنْ كُنْتُمْ مِّنْ قَبْلِهِ لَمَنِ الصَّالِينَ ۝﴾⁴

¹ - ذنب البعير.

² - عبد الفتاح محجوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها "للمعلم والمتعلم" ص 103

³ - سورة آل عمران - الآية 91.

⁴ - سورة البقرة - الآية 198.



— قال عز وجل: ﴿وَتَوَلَّى عَنْهُمْ وَقَالَ يَا سَفَى عَلَى يَوْسُفَ وَابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزَنِ فَهُوَ كَظِيمٌ﴾¹

— قال عز وجل: ﴿وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَرِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلَا يَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَوْ آبَاءَ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَائِهِنَّ أَوْ أَبْنَاءَ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنَاتِ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوِ التَّابِعِينَ غَيْرَ أُولِي الْإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِنْ زِينَتِهِنَّ وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَا الْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾²

—التدريبات:

—اختر الإجابة الصحيحة:

أ- الكلب الرجل. (عض - عذ)

ب- التدخين بالصحة. (مُضِرٌّ - مُدِرٌّ).

ت- حفظ التلميذ (ضُرُوسُهُ - دُرُوسُهُ).

ث- الكافر في النار. (حَضِيضٍ - حَدِيدٍ).

ج- اشترى أبي الأغراض. (بَعْضٌ - بَعْدٌ).

¹-سورة يوسف-الآية 84.

²-سورة النور-الآية 31.



-الصوت /ق/ مقارنا بالصوت /ك/:

/ق/	/ك/
قَلْبٌ	كَلْبٌ
قَبْلَ	كَبْلَ

-الصوت /ق/ مع الفتح:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
قَالَ	كَالَ	أَبْقَارٌ	أَبْكَارٌ	شَقَّ	شَكَّ
قَادَ	كَادَ	الْقَيْدُ	الْكَيْدُ	شَاقَ	سَاكَ
قَلَّمَ	كَلَّمَ	الْقَلِيلُ	الْكَلِيلُ		

-مع الضم

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
قُمَ	كُمَ	الْقُرْبُ	الْكُرْبُ	الْفَلَقُ	الْفَلَكُ
قُلْ	كُلْ	الْقُرْبَةُ	الْكُرْبَةُ	الْحَقُّ	الْحَكُّ

-مع الكسر:

في أول الكلمة		في وسط الكلمة		في آخر الكلمة	
قِيلَ	كِيلَ	يَقِيلُ	يَكِيلُ	الإِشْرَاقِ	الإِشْرَاكِ



الشَّوْكَ	الشَّوْقِ	رَكِيكٌ	رَقِيقٌ	كِيدٌ	قِيدٌ
-----------	-----------	---------	---------	-------	-------

— مع السكون:

— أَقْبَلُ، الْأَقْرَبُ، أَقْسَامُ، إِقْبَالُ، شَقْرَاءُ،

— تدريبات على الحرف /ق/:

— الْفَأْقَاةُ ——— الْكَأْكَاةُ ...

— قال عز وجل: ﴿قُلْ أَغُوذُ بِرَبِّ الْفَلَقِ مِنْ شَرِّ مَا خَلَقَ، وَمِنْ شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ^١ وَمِنْ شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ، وَمِنْ شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ^١﴾

وقال عز وجل: ﴿وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ وَالْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُ يَوْمَ الْقِيَمَةِ وَالسَّمَوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ سُبْحَنَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ^٢﴾

— قال عز وجل: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ^٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ^٣﴾

— التدريبات:

— اختر الإجابة الصحيحة:

— أ- اكتب الراعي (كَلْبٌ - قَلْبٌ).

¹-سورة الفلق.

²-سورة الزمر- الآية 67.

³-سورة العلق- الآيات: 1-2-3-4.



ب-.....الشرطي اللّص.(كَبَل - قَبَل).

ت-.....للزبون التفاح.(كَيْل - قَيْل).

ث-.....الثعلب للفريسة.(كَاد - قَاد)

ج-...الرجل ثوبه.(شَكَّ - شَقَّ).

-استنتاج: إنّ تعليم الأصوات، أمر مهم وضروري، في أي برنامج؛ لتدريس اللّغات الأجنبية. ومنها تدريس العربية للطلبة الأتراك (المستوى المتقدم الجامعي). فالأصوات؛ هي العنصر الأساسي، في أي لغة، ولا يمكن تصوّر برنامجا علاجيا، أو تعليم لغة ما، دون أن يكون للتدريب على الصوت؛ فيه جانب كبير. خاصّة في جانب التعبير الشفهي. والكتابي، الذي قد يعيب المعنى، والأسلوب.

-المبحث الرابع: تعليم التعبير الشفهي(المنطوق)والتعبير الكتابي(المكتوب):

-01-المنطوق أوالتعبير الشفهي، واستراتيجيات تصحيح أخطاء التراكيب والصرف

وتنمية الثروة اللغوية:

التعبير الشفهي؛ أوالمنطوق، من أهم المهارات، وأساسها في حياة الإنسان. فهو صورة لما يختلج في نفسه، وآليّةٍ للتعبير عن أغراضه، في الحياة. والتواصل في مجتمعه." إنّ القدرة على امتلاك الكلمة، الدّقيقة الواضحة، ذات أثرٍ في حياة الإنسان. ففيها نعبّر عن نفسه،



وَقَضَاءٍ لِحَاجَتِهِ، وَتَدْعِيمٍ، لِمَكَانَتِهِ بَيْنَ النَّاسِ.¹ فالكلام في اللغة الثانية، من المهارات الأساسية، التي تمثل هدفا مهماً، في الدراسة اللغوية. فهو وسيلة الاتصال، مع الآخرين. وحاجة الناس إلى هذه المهارة تزايدت؛ بعد التوسع، ومن بلد إلى آخر، إضافة إلى حب الأتراك للغة العربية. الذي يعتبر من أهم الأسباب؛ التي تجعلهم يتوافدون على تعلم التعبير، والكلام، للتواصل مع العرب. فممارسة الكلام، والتعبير يعني "أَنْ يَتَعَرَّضَ الطَّالِبُ، بِالْفِعْلِ إِلَى مَوَاقِفٍ؛ يَتَكَلَّمُ فِيهَا بِنَفْسِهِ، لَا أَنْ يُتَكَلَّمَ غَيْرُهُ عَنْهُ. إِنَّ الْكَلَامَ مَهَارَةً، لَا يَتَعَلَّمُهَا الطَّالِبُ إِنْ تَكَلَّمَ، وَظَلَّ هُوَ مُسْتَمِعًا. مِنْ هُنَا تَقَاسُ كِفَاءَةِ الْمُعَلِّمِ، فِي حِصَّةِ الْكَلَامِ، بِمِقْدَارِ صَمْتِهِ، وَقُدْرَتِهِ عَلَى تَوْجِيهِ الْحَدِيثِ، وَلَيْسَ بِكَثْرَةِ كَلَامِهِ وَاسْتِثْنَائِهِ بِالْحَدِيثِ."² كما أنه تزداد واقعية الطلاب للتعلم؛ كلما كان، ما يتعلمونه، ذا معنى عندهم، وذا قيمة في حياتهم. يقول **رشدي طعيمة**: "وَيَنْبَغِي أَنْ يُحَسِّنَ الْمُعَلِّمُ؛ اخْتِيَارَ الْمَوْضُوعَاتِ الَّتِي يَتَحَدَّثُ الطُّلَابُ فِيهَا، خَاصَّةً فِي الْمُسْتَوَى الْمُتَقَدِّمِ. حَيْثُ الْفُرْصَةُ، مُتَاحَةً لِلتَّعْبِيرِ الْحُرِّ. فَيَنْبَغِي أَنْ يَكُونَ الْمَوْضُوعُ؛ ذَا قِيَمَةٍ، وَأَنْ يَكُونَ وَاضِحًا، وَمُحَدَّدًا."³ وإذا كان الغرض من التعبير؛ هو اتصال الناس بعضهم ببعض، لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم، فهذا يطلق عليه؛ التعبير الوظيفي. مثل المحادثة، والمناقشة، وقص القصص، والأخبار، وإلقاء التعليمات، والإرشادات، وعمل الإعلانات، وكتابة الرسائل، والمذكرات، والنشرات، وما إلى ذلك. فالتعبير الوظيفي يساعد الإنسان، في تحقيق حاجاته، ومطالبه الاجتماعية. أما النوع الثاني من التعابير، هو التعبير الإبداعي، أو الإنشائي. مثل كتابة المقالات، وتأليف،

¹-رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج2، ص486.

²-المرجع نفسه، ص487

³-المرجع نفسه، ج2ص490



والتمثيلات، والتراجم، ونظم الشعر... الخ. وهذا النوع الثاني؛ هو الذي يهمنّا في بحثنا هذا. لأنّ التعليم، والتدريب، على النوع الثاني؛ ذا أهمية خاصّة، في المرحلة المتقدّمة، أو المستوى المتقدّم، خاصّة المرحلة الثانوية.

لكنّ المشكل الحقيقي، في تعليم الكلام، أو التحدّث للطلبة؛ هو أنّ الأغراض، التي نُعلّم الطلبة التحدّث -التعبير الشفوي- من أجلها، غير واضحة، ولا محددة. "فأين تَمِيّةُ قُدرةِ التَلْمِيذِ، على المُحَادَثَةِ، والمُنَاقَشَةِ، وقَصِّ القَصَصِ، وكتّابَةِ الرّسائلِ، والمُذَكِّراتِ، والتّقاريرِ، والمُلَخّصاتِ؟ أين إرشادُ التَلَامِيذِ، إلى مَصَادِرِ الخُصُولِ على الأفكارِ، والمَعْلُومَاتِ، الّتي تُعَلِّمُهُ مَهارةُ البَحْثِ عَن المَعْرِفَةِ، والتَّعَلُّمِ الذّاتِي، والاعْتِمَادِ على النَفْسِ؟"¹ فلا بدّ أن يمرّ طالب المرحلة المتقدّمة، في تعلّمه مهارة التعبير الشفهي، على إتقانه في المرحلة الابتدائية؛ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي؛ التي يتطلبها منهم المجتمع. "وبذلك يكون الأساس الذي يقوم عليه تعليم التعبير، هو ألوان النشاط اللغوي الوظيفي. مثل: المُحَادَثَةُ، والمُنَاقَشَةُ، وإعطاءُ التّقاريرِ، والمُذَكِّراتِ، والمُلَخّصاتِ، وحكايةِ القَصَصِ والنّوادرِ، وإلقاءِ الخُطَبِ، والكَلِمَاتِ، والأَحاديثِ..."² كما أنّه لا بدّ من الموازنة؛ بين التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، مع إعطاء التعبير الشفوي، في أوّل المرحلة، كلّ الوقت والأهمية، والجهد. "فإذا ما وَصَلَ التَلْمِيذُ، إلى نَهايةِ المَرَحَلَةِ الابتدائيةِ، كانَ مُعْظَمُ العِنايةِ مُوجَّهًا، للتعبيرِ الشّفويِ، ثُمَّ تتعادلُ كَفَتَا التعبيرِ الشّفويِ، والتعبيرِ التّحريريِ، في المَرَاكِحِ المُتَقَدِّمَةِ التَّالِيَةِ، بَعْدَ ذَلِكَ"³ فلا بدّ أن تدرّس

¹ - علي احمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص111

² - المرجع نفسه، ص112

³ - المرجع نفسه، ص112



اللغة العربية؛ في صورة وحدات متكاملة. يرتبط فيها النحو؛ بالنصوص والقراءة. وَمِنْ خِلَالِهَا، يَتِمُّ تَعْلِيمُ التَّعْبِيرِ الشَّفْهِيِّ، والكتابي الإبداعي.

أ-المحادثة: للمحادثة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، ثلاثة مستويات رئيسية. تتفاوت مطالبها وخصائصها، بتفاوت المستوى اللغوي، للطلبة الدارسين:

1-المستوى الأول : وهذا المستوى " وَهُوَ خَاصٌّ، بِالْأَدْرَاسِينَ الْجُدُد. الَّذِينَ يَنْتَظِمُونَ فِي بَرَامِجِ

تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، شَأْنُ أَيْةٍ لُغَةٍ، تُدْرَسُ لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا. دُونَ سَابِقِ عِلْمٍ بِهَذِهِ اللُّغَةِ، أَوْ أُلْفَةٍ بِهَا. وَالْمُحَادَثَةُ عَلَى هَذَا الْمُسْتَوَى، تَقْتَصِرُ عَلَى تَحْفِيزِ هَؤُلَاءِ الدَّارِسِينَ، نَمَازِجَ مِنَ الْمُحَادَثَةِ الْعَرَبِيَّةِ الصَّحِيحَةِوَمَوْضُوعُ الْمُحَادَثَةِ، عَلَى هَذَا الْمُسْتَوَى، تَكُونُ مُحَدَّدَةً عَادَةً. لَا يَتَطَرَّقُ الْأَمْرُ فِيهَا إِلَى تَنَوُّعِ الْمَوَاقِفِ، بِشَكْلِ يُرْبِكُ الدَّارِسَ... الْمُهْمُ هُنَا أَنْ يَأْلَفَ الدَّارِسُ، أَصَوَاتَ اللُّغَةِ، وَمُفْرَدَاتُهَا، وَأَنْ يَتَعَرَّفَ عَلَى نَمَطِ الْكَلَامِ، وَالتَّعْبِيرِ فِيهَا.¹

2-المستوى الثاني:"هُوَ أَعْلَى دَرَجَةٍ مِنْ سَابِقِهِ. تَدُورُ الْمُحَادَثَةُ فِي هَذَا الْمُسْتَوَى، عَادَةً حَوْلَ

مَوْضُوعَاتٍ أَوْسَعِ، وَقَضَايَا أَعْقَدَ، وَمَوَاقِفَ أَكْثَرَ تَجْرِيدًا. وَتَدُورُ الْمُحَادَثَةُ، فِي هَذَا الْمُسْتَوَى حَوْلَ مَوْضُوعَاتٍ، وَأَفْكَارٍ قَرَأَهَا الدَّارِسُونَ، فِي نُصُوصٍ مُعَيَّنَةٍ، يَسْتَخْلِصُونَ مِنْهَا أَفْكَارًا، يَنْسُجُونَ حَوْلَهَا. وَقَضَايَا يَتَنَاقَشُونَ فِيهَا، وَمَشْكَلاتٍ بَسِيطَةٍ، يَتَبَادَلُونَ وُجْهَاتِ النَّظَرِ بِصَدَدِهَا. كَمَا أَنَّهُمْ يَسْتَخْلِصُونَ مِنْهَا، مِنَ الْمُفْرَدَاتِ، وَالْمُصْطَلَحَاتِ، مَا يَسْتَطِيعُونَهُ تَوْظِيفَهُ.² وذلك باحتكاك الطلبة المتعلمون؛

¹ - رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، ج2، ص495.

² - علي احمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ج2، ص496



بالنصوص. ويتمّ عن طريق مستويين: أولهما مقروء، (نصوص مقروءة). يشتقون منها أفكاراً، ويستخلصون معاني، ويحفظون ألفاظاً، وتعبيرات. "وذلك عن طريق قراءتهم؛ لنصوص معيّنة؛ يستطيعون العودة إليها، عند الحاجة، لتأكيد شيء، أو استيضاح أمر.

وثانيهما: "مسموع؛ يتّصل الدّارسون فيه بنصوص، تُتلى عليهم، إمّا من المُعلّم، أو من شريط مُسجّل، ثمّ تُلقَى عليهم عدّة أسئلة، يستخدِمون مادّتها بعد ذلك، في إدارة مُحادثات بينهم¹. ومن خلال النصوص، يمكن تدريس قواعد العربية. كالنحو تدريجياً. واختيار النصوص، يكون ملائماً، ومناسباً للقاعدة النحوية؛ المراد تدريسها ليكون التعبير سليماً. فالشرط الأول؛ لإدارة محادثة في أي مستوى من المستويات الثلاثة، أن يكون لدى المتعلمين، رصيد لغوي يسمح بالمحادثة، في حدود الموضوع المطروح. لأنّه لا يمكن ونحن نعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن نتوقع منهم محادثة، وتعبير جيدة. " في الوقت الذي لم يتعلّموا فيه سوى : أنا طالبٌ، هذا قلمٌ، يكتبُ وغيرها من المفردات، التي لا تُتيحُ حُرّيّة الحركّة، ولا تفتحُ مجالاً للحديث².

-ب- تعليم المفردات والتراكيب: اللغة أعظم وأكبر؛ من كونها مفردات فقط، فهي أيضاً تراكيب. ولا يمكن أن نتصوّر دارساً ومتعلّماً، لا يعرف من التراكيب اللغوية، أو أصولها - ما يستطيع به صياغة جملة - أن يقدر على المحادثة، والتعبير الشفهي. " من هنا نقول، إنّ القدرة

1- علي احمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ج2، ص 496

2- المرجع نفسه ، ج2، ص 507



على التَّعَامُلِ، بالمُفْرَدَاتِ السَّابِقَةِ، وَوَضْعَهَا فِي تَرَاكِيِبٍ مُنَاسِبَةٍ، أَمْرَانِ يَرْتَبِطَانِ ارْتِبَاطًا وَثِيقًا،
بِالثَّرْوَةِ اللُّغَوِيَّةِ، عِنْدَ الدَّارِسِينَ¹

-ج- التدرج في موضوع المحادثة: تقديم المحادثة؛ ينبغي أن يكون تدريجيا. لأن طبيعة مواقف المحادثة، تختلف من مستوى لآخر. فهي في المستوى الأول، تدور حول شؤون الحياة اليومية. وفي المستوى الثاني؛ حول موضوعات وصفية، وقضايا بسيطة. أمافي المستوى الثالث (المستوى المتقدم للطلبة الاتراك مثلا)، فتدور المحادثة؛ حول مواقف تجريدية.

- د - تنمية الثروة اللغوية: تكوين رصيد، من الكلمات، والتراكيب، عند المتعلمين؛ أمر لا بد منه. حتى يستطيع هؤلاء المتعلمون، القيام بالمحادثات، بالشكل المراد والسليم. وذلك من خلال العناصر التالية:²

-أ- لفت نظر المتعلمين؛ للكلمات الجديدة.

-ب- فهم الكلمة، في السياق.

-ج- تسجيل الكلمات، والمفردات الجديدة، في كراس خاص.

-د- التشجيع على القراءة، والمطالعة، تدريجيا للمتعلمين .

¹- علي احمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ج2، ص507

²- المرجع نفسه ، ج2، ص508



5- التدرج في اختيار التراكيب: عند وضع النصوص؛ للمحادثة، لابدّ من التدرج، في اختيار

التراكيب اللغوية. لأنّ العربية لغة قوية، لها سلطة على العقل، وخاصّة للناطقين بغيرها. فهي تشكل لهم صعوبة؛ في فهم قواعدها وتراكيبها. فالجمل المبنية للمعلوم، تكون أسهل من المبنية للمجهول. في الاستذكار والتعلم. والمثبتة أسهل من المنفية. والجمل الخالية من التوكيد، أسهل من تلك التي تكثر فيها. "ولننظر في التراكيب الآتية، لنرى أيّها أسهل، وأيّها أصعب:

- التلميذ سأل المعلم.

- التلاميذ سألوا معلمهم.

- التلاميذ سئلوا من معلمهم.

- التلاميذ سئلوا من قبل معلمهم.

- المعلم سئل من قبل تلاميذه .

فمن خلال هذه التراكيب، نرى كيف أنّ العربية، لها خاصية، وحساسية شديدة. فالتراكيب تتغير على حسب المعنى المراد. ممّا يزيد من صعوبتها وفهمها، للناطقين بغيرها .

- ه- تصحيح الأخطاء: تصحيح الأخطاء، من أكبر المشكلات، في تدريس التعبير الشفهي،

والكتابي (المنطوق والمكتوب).. لأنّ المتعلمين للعربية الناطقين بغيرها-خاصّة المستويات

المتقدّمة- قلقون من المبادرة. والخطأ، أمام زملائهم. " وَلَمَّا كَانَ الْهَدَفُ الْأَسَاسِيُّ، مِنْ تَدْرِيسِ

الْمُحَادَثَةِ؛ تَنْمِيَةُ قُدْرَةِ الدَّارِسِينَ عَلَى الْمُبَادَرَةِ، وَالتَّعْبِيرِ الْمُنْطَلِقِ عَمَّا بَأَنْفُسِهِمْ بِدُونِ قُيُودٍ، أَوْ



حَوَاجِرٍ، يُصْبِحُ مِنَ اللَّازِمِ عَلَى الْمُعَلِّمِ، أَنْ يَكُونَ فَطِنًا وَذَكِيًّا، فِي تَصْحِيحِهِ... وَلَكِنَّ الَّذِي لَا بُدَّ مِنْهُ أَيْضًا، أَنْ يَكُونَ هَذَا التَّصْحِيحُ بِشَكْلٍ، لَا يُحْرِجُ الدَّارِسَ أَوْ يَنَالُ مِنْ قُدْرَاتِهِ أَمَامَ زُمَلَائِهِ. ذَلِكَ بِأَنْ يَرْجَّحَ الْمُعَلِّمُ التَّصْحِيحَ، أَوْ الْعِبَارَةَ الصَّحِيحَةَ، عِنْدَمَا يُخْطِئُ فِيهَا الدَّارِسُ، دُونَ أَنْ يُعْلَقَ الْمُعَلِّمُ، أَوْ يَشْرَحَ لِلدَّارِسِينَ أَسْبَابَ هَذَا التَّصْحِيحِ : مِثَالُ: دَارِسًا أَخْطَأَ فِي اسْمِ الْإِشَارَةِ: فَقَالَ: هَذَا فَتَاةٌ/ يَقُولُ الْمُعَلِّمُ: دُونَ تَوَقُّفٍ لِشَرْحٍ أَوْ تَفْصِيلٍ، هَذِهِ فَتَاةٌ. وَهَكَذَا¹ المهم أن يكون المعلم، مراقبًا للخطأ. وأن يقدِّم التصويب، في الوقت المناسب، دون أن يوقف المتعلِّم، لبيان سبب الخطأ. " إِنَّ الْهَدَفَ الْأَوَّلَ، هُوَ أَلَّا يَتَوَقَّفَ تَيَّارُ أَفْكَارِ الدَّارِسِينَ. وَأَلَّا تَخْبُو جَذْوَةُ الْحَدِيثِ عِنْدَهُمْ. وَمِنْ شَأْنِ التَّصْحِيحِ، بِهَذِهِ الطَّرِيقَةِ، أَنْ يَرُدَّهُمْ عَنِ الْخَطِئِ، وَأَنْ يُشَجِّعَهُمْ عَلَى اسْتِمْرَارِ الْحَدِيثِ. حَيْثُ لَا يَعْتَرِضُ طَرِيقَهُمْ شَيْءٌ".²

-المبحث الخامس: تعليم التعبير الكتابي (المكتوب):

- تمهيد:

1-الخطة العلاجية : إِنَّ دراسة اللِّغة وظيفيا، هو الوصول إلى تحقيق القدرات اللِّغوية للطالب. بحيث يتمكن هذا الأخير، من ممارسة اللغة، في وظائفها العملية؛ ممارسة صحيحة. (التعبير، والتواصل الجيدين). ولذا تعدّ دراسة التركيب الجملي، ونظام الجملة في اللِّغة، من أهم حاجات المتعلِّمين اللِّغوية، حتى يتحقق فهم اللغة، واستيعابها. ويتم ذلك كما رأينا، من خلال النظرة

¹- علي احمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ج2 ص511

²-المرجع نفسه ، ج2، ص511



الشمولية، لمنظومة العربية. أي من خلال تدريس مهاراتها : الاستماع- الكلام- القراءة- الكتابة. وتدرّس الأساليب الكلامية. جملة وليس تجزيًا. ودراسة النحو العربي، قائمة على دراسة الأبواب النحوية؛ داخل الجملة. وما يمتاز به كل باب، من أبوابه، في خدمة المعاني الوظيفية. " فدراسة النحو، كانت تحليلية لا تركيبية، أي أنّها كانت تُعنى بمكونات التركيب، أكثر من التركيب نفسه. وبذلك خرج النحو، من وظيفته التي رسمها له الأولون، وهي الوصول بالمتعلم، إلى سليقة المتكلم الأول.¹ فلا يمكن التواصل، بصورة صحيحة بين المرسل، والمستقبل؛ إلا إذا كانت الرسالة اللغوية، تتسم بالصحة النحوية. ولا يمكن للمتعلم؛ الذي لم يستوعب المفاهيم النحوية؛ أن يعبر تعبيرًا سليمًا، في عبارات واضحة، وصحيحة نحويًا. لأن سلامة الجملة، وصحتها؛ يتوقف على مدى اكتساب المتعلم للمفاهيم النحوية .

إذن لا بدّ، من التفريق بين إكساب الملكة، وتعليم الصنعة. فإكساب الملكة؛ هو تعليم اللغة. أما تعليم الصنعة؛ فهو تدريس النحو. وتعليم النحو، لا يُكسب اللغة. وكما قيل: المتعلمون يتعلمون عن اللغة، ولا يتعلمون اللغة. فلا بدّ أن يفهم المتعلم، الوظائف الأساسية، من تعلّم اللغة. ومن ثمّ فإنّ فهم اللغة، منطوقة، أو مكتوبة، والتعبير بها كذلك، هو الهدف من تعلّمها. أي تدريس اللغة العربية وظيفيًا، وليس شكلًا فقط. ويمكن استثمار هنا؛ نحو النصّ، في تعليم التراكيب. ببيان القاعدة، ودورها من خلال النصوص المختارة للتعليم. فتتكون لدى المتعلم؛ ملكات عديدة. في إطار قوالب نصية، ترتسم في ذهنه، ويستثمرها في التعبير الشفهي. (الكلام) أو التعبير الكتابي

¹ -عبد الناصر عثمان صبير ونور الدين بن أحمد ، النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، مقال محاضرات بمركز اللغات والتنمية العلمية للإعداد الجامعي -الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ص9



(التحرير). ولا يتم ذلك، إلاّ من خلال علاج بعض الجوانب المهمة؛ في تعليم الكلام(التعبير

الشفهي) وهي:

- النطق؛ ومعالجة عيوب الأصوات. خاصة الصعوبة منها. كالحلقية، وغيرها التي تختص باللغة العربية. وقد تمّ ذلك في مبحث علاج عيوب النطق .

1- المفردات: وذلك من خلال؛ تنمية الثروة اللفظية. لأنّ المفردات؛ هي أدوات حمل المعنى، ووسائل للتفكير. فبالمفردات، يستطيع المتكلم أن يفكر، ثم يترجم فكره إلى كلمات، تؤدي ما يريد. "وَعَادَةً مَا تَكْتَسِبُ الْمُفْرَدَاتُ فِي اللُّغَةِ الْأَجْنَبِيَّةِ، مِنْ خِلَالِ مَهَارَاتِ الاسْتِقْبَالِ، وَهِيَ الاسْتِمَاعُ والقِرَاءَةُ. ثُمَّ تَأْتِي مَهَارَاتُ الْكَلَامِ وَالْكِتَابَةِ؛ فَتَفْسَحَانِ فِي الْمَجَالِ، لِتَنْمِيَّتِهَا وَالتَّدْرِيبِ عَلَى اسْتِخْدَامِهَا. مَعْنَى هَذَا أَنَّ الْكَلِمَاتِ؛ لَا تُعَلَّمُ إِلَّا مِنْ خِلَالِ السِّيَاقِ. أَيْ مِنْ خِلَالِ اسْتِخْدَامِهَا فِي مَوَاقِفَ شَقَوِيَّةٍ، أَوْ فِي مَوْضُوعَاتٍ للقِرَاءَةِ¹. ولذلك يفضل تقديم الكلمات للمتعلّمين؛ من خلال موضوعات يتكلمون فيها، بحيث تتناول هذه الموضوعات؛ جوانب مهمة من حياتهم.

2-القواعد:

إنّ اللغة تحكمها مجموعة من القواعد. والأهم من ذلك، الإشارة إلى أنّ تعليم القواعد النحوية، للناطقين بغير العربية؛ يجب أن تكون القواعد النحوية؛ أصولاً ومبادئ هامة؛ في أبواب النحو العربي. التي تخدم التواصل اللغوي، أثناء الكلام والتعبير الكتابي. كتدريس أبواب "الأجرومية"²

¹ محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه-مداخله-طرق تدريسه، جامعة أم القرى السعودية ص161

² ذلك أننا كثيراً ما نقدم لهم قواعد لا يستخدمونها في الغالب وننتشعب في أبواب النحو العربي وينسون أهم الأصول في الكلام كالتفريق بين الفعل و الاسم والحرف وعلامات الإعراب وغيرها من الأبواب الرئيسية في النحو العربي. ولهذا الأجرومية تحقق



في النحو العربي. لما لها من فائدة؛ من حيث أنَّها تُكسب المتعلم؛ ملكة في النحو، وتعلّمه القواعد المهمة، في تركيب الجمل، والتعبير الشفهي والكتابي. وكثيرا ما يهمل المهتمون، بتعليم العربية للناطقين بغيرها، القواعد. ويرون أنَّها ليست ضرورية، في تعلم اللغة، والتحدّث بها. لكن تعلّمها شيء ضروري، لتعلم مهارات اللّغة. ولذلك سنقدم قواعد العربية من خلال :

1- تقديم القاعدة الجديدة؛ من خلال حوار، أو نصوص بسيطة، أو موقف قصصي، ثم تستنبط وتستخدم في مواقف حوارية، أخرى جديدة.

-3- منهج الدروس:

يقوم منهجنا في هذه الدروس على:

- تقديم قواعد النحو؛ عبر تبويب، ومحتوى جديد. يسهل فهم الأصول العامة، التي تساعد على التعبير والكلام، دون خطأ. كمرحلة أولية في دراسة النحو.
- التركيز على القواعد النحوية العمليّة. وعدم الخوض في المسائل النظرية والخلافية.
- العرض المباشر للقواعد. باعتباره الأسلوب الأنسب؛ لتعليم الكبار، وللتدريس عبر الإنترنت، مع إيضاح الأمثلة، ومناقشتها أحيانا.
- تقديم أمثلة عن بعض القواعد، والتمارين؛ في نصوص بسيطة. والتدرج في ذلك.



—وضع خارطة طريق؛ لتعليم النحو وقواعده، دون تفصيل.

—المبحث الخامس: علاج الصعوبات التركيبية النحوية :

إنّ قواعد اللّغة العربية، هي " تَقْنِينٌ لِظَوَاهِرَ لُغَوِيَّةٍ، أَلْفَهَا النَّاسُ وَاسْتَخْدَمُوهَا. فاستعمال اللّغة سَابِقٌ عَلَى تَقْعِيدِهَا.¹ ومانشأت الحاجة للتقعيد، ووضع القواعد، إلّا عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي؛ تتحرف. ومن هنا كانت وظيفة القاعدة؛ تقنين المسارات الصحيحة للغة، وحفظ اللّغة. فالقواعد إذن وسيلة، وليست غاية بذاتها. " فَالْعَرَضُ مِنْ تَدْرِيسِ الْقَوَاعِدِ؛ يَنْبَغِي أَنْ يَكُونَ التَّعْبِيرُ، وَالْفَهْمُ السَّالِمَيْنِ، فِي مَجَالِ الْكِتَابَةِ، وَالْحَدِيثِ، وَالرِّبْطِ بَيْنَ الْقَاعِدَةِ، وَتَذَوُّقِ الْأَسَالِيبِ. فَاللّغَةُ تَعْبِيرٌ صَادِقٌ سَالِمٌ النَّطْقِ، أَوْ الْكِتَابَةِ، وَفَهْمٌ سَالِمٌ عَنْ طَرِيقِ الْاسْتِمَاعِ، وَالْقِرَاءَةِ. لِذَا يَنْبَغِي أَنْ يَتَمَّ التَّرْكِيزُ؛ عَلَى فَهْمِ النُّصُوصِ الْمَقْرُوءَةِ، وَالْمَنْطُوقَةِ، وَعَلَى التَّعْبِيرِ نُطْقًا وَكِتَابَةً، تَعْبِيرًا صَادِقًا.²

لكن من بعد هذا كلّه، يتبادر إلينا إشكالات، وأسئلة هامة جدا، تحدّد لنا من خلالها؛ مسار

البحث ومداخله، ومخارجه. أهمّها:

1- ما الموضوعات النحوية، التي ينبغي تقديمها في كل مستوى؛ من مستويات تعلم العربية للناطقين بغيرها، خاصة المستوى المتقدّم، الذي نحن بصدد العمل عليه في بحثنا هذا؟ .

2- بأي الموضوعات النحوية، تبدأ وبأيّها تنتهي؟

¹- رشدي أحمد طعيمة ، المرجع في تعليمية اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، ج01، القسم الأول ، ص640.

²- المرجع نفسه، ص640



ولعلّ ما سيساعد على الإجابة، على هذين السؤالين. هو خبرة المعلم مع الطلبة الأتراك، وإطلاعه على عدد من كتب، تعليم العربية للناطقين بغيرها. إضافة إلى الدراسات التي أجريت على طلاب العربية كلغة أولى.¹

فحاولنا نحن من خلال بحثنا؛ المتواضع هذا، استثمار بعض الكتب التراثية، التي تقدم الأصول العامة للنحو العربي؛ والتي تولّد لدى المتعلم؛ ملكة التواصل والتعبير الشفوي والكتابي. وأهمّها أبواب متن الأجرومية. وذلك للأسباب التالية:

1- التعلّم عبر المتون العلمية؛ طريقة عريقة، في الثقافة العربية الإسلامية. لا تزال تؤتي أكلها. وقد اخترنا البدء بهذا النمط التعليمي؛ لأنه في نظرنا:

2- أسلوب أصيل؛ أثبت جدارته في تدريس اللغة العربية، ونقلها من جيل إلى جيل.

3- يعين الطالب على تسلسل التعلم، ويقدم له مادة علمية مترابطة.

4- يسهّل الحفظ اللازم؛ لإتقان القواعد. ويحلّ بذلك إشكالية، تواجه كثيرا من مناهج التعليم اليوم.

5- يحقق رغبة كثير من المتعلمين؛ الذين يقبلون على دراسة، من خلال المتون. ويشيدون باستفادتهم منها.

¹ أبحاث محمود كامل الناقة، والمشتغلين بتعليمية العربية للناطقين بغيرها من خلال المناهج الكثيرة: كالعربية بين يديك والكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها لجميع المستويات، إضافة إلى توصيات المؤتمرات والملتقيات الدولية في هذا الباب



1- الأمثلة والتدريبات النحوية: أهم القواعد والأبواب، التي يمكن تدريسها للأتراك خاصة المستوى المتقدم (الطلبة الجامعيون).¹ هي اعتماد متن نحوي محدّد. وتقديم القواعد من خلاله، عبر أحدث الوسائل التربوية، والتقنية. فنجمع بين الطريقة التقليدية، (حفظ القواعد) والطريقة الحديثة، (التعلم التفاعلي عبر الإنترنت).

2- لماذا أبواب الأجرومية؟: وُضع النحو؛ في أول الأمر كما قال سيبويه: "لِيَلْحَقَ مَنْ لَيْسَ مِنْ أَهْلِ اللِّغَةِ بِأَهْلِهَا. وَيَسْتَوِيَ مَنْ لَيْسَ بِفَصِيحٍ وَمَنْ هُوَ فَصِيحٌ".² كما أنّ تعليم الأصول، في باب النحو. مضنة التعلم السهل، والسريع. دون الخوض في التفريعات. ممّا يؤدي إلى النفور من العربية. خاصه من الناطقين بغيرها، والتي تخدم الطلبة الجامعيين الأتراك. وذلك لمميزات الأصول: "بِمَ أَنَّ الْأَصْلَ؛ هُوَ الْعَارِي عَنْ كُلِّ زِيَادَةٍ، فَهُوَ أَحْفُ، وَأَقْلُ كُلْفَةً، عَلَى الْمُتَكَلِّمِ. وَكُلَّمَا كَثُرَتِ الزِّيَادَةُ عَلَى الْفَرْعِ، كَانَ ذَلِكَ أَثْقَلَ. أَي أَكْثَرَ كُلْفَةً".³ فقواعد المقدمة الأجرومية؛ تمتاز بأنّها أصول النحو. تساعد على التعلم، والتدرّج، كما أنّ أبوابها تخدم التعبيرين؛ الشفهي والكتابي. وكذلك من أهم مزاياها:

- أنّه كتاب صغير الحجم؛ يتناول معظم الموضوعات، والقواعد النحوية، التي يحتاج إليها المبتدئون.
- أنّه يقتصر على المسائل، والتركيب المستعملة. ولا يسترسل في التفريعات، والقضايا النظرية.

1- القواعد مستوحاة من متالاجرومية بتصريف في بعض المصطلحات التي تشكّل صعوبة لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها كمرحلة ابتدائية للتعلم.

2- عبدالرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص108.

3- المرجع نفسه، ص140.



— أنه يعتمد منها وصفاً؛ يعرض القواعد، ويقرنها بأمثلة تطبيقية. دون الغوص في التأويلات، والعلل المعيارية. والخلافات النحوية؛ التي تتفرع من تعلم اللغة الثانية.

— أن هذا الكتاب؛ في صورته المنظومة، يمتاز بإيقاع فني، يلطف المادة النحوية، ويعين المتعلم؛ على حفظها عن طريق الترجم، والإنشاد. خاصة للناطقين بغيرها من الأتراك.

لذلك رأينا؛ أن نعتمد هذا الكتاب، والتمن البسيط، لنسير في ضلاله، ونقدم القواعد النحوية العامة، للطلبة الجامعيين؛ الأتراك. من دراسته وشروحاته. مع تدريس أبوابه في نصوص، كما ذكرنا سابقاً. وأبواب هذا المتن هي:

— الكتاب:

—أنواع الكلام

—الكلام: هو اللفظ المركب، المفيد بالوضع.

—(الكلام هو اللفظ) اللفظ: هو الصوت، صوت يشتمل على حروف وهذا يعني: أنه لا بد للكلام أن يكون شيئاً مسموعاً فلا تسمى مثلاً الإشارة كلاماً ولا تسمى مثلاً الكتابة كلاماً لأنها ليست بألفاظ هذا في اصطلاح النحويين عندما يقولون: إنه اللفظ. والأصل في اللفظ والصوت أن يكون مشتملاً على حروف لأنك عندما تتحدث أو تتنطق بصوت فإن هذا الصوت يكون مشتملاً على حروف والحروف كما نعلم ثمانية وعشرون في العربية تقول: ذهب مثلاً فهذا لفظ يتكون من حروف ثلاثة:



الذال والهاء والباء، فهو صوت مشتمل على حروف هذا أول قيود أو شروط الكلام، وبهذه المناسبة النحويون كثيراً ما يقولون: هذا يخرج الكتابة والإشارة لأن الإشارة لا صوت فيها وإن كانت مفهومة.

-**المركب:** يعني الذي يتركب من كلمتين فأكثر. فإذا قلت: (هل) هذا لفظ لكنه ليس مركباً، فلا يسمى كلاماً عند النحويين، لا بد أن يتركب من كلمتين فأكثر تحقيقاً وتقديراً.

-**تحقيقاً:** قام عمر، مركب من (قام) و(عمر).

- **تقديراً:** قُم هذا لم يتركب من كلمتين ولكن هناك ضمير مستتر في التركيب وتقديره (أنت قم). فنجد مركب من كلمتين فهو إذن كلام.

- **المفيد:** ما أفاد السامع بحيث لا يتشوق بعده إلى غيره. مثلاً: (نجح الطالب) أفاد السامع. لا يتعدى إلى غير هذا. لكن لو قلت: (إن نجح الطالب) هذا مركب لكن غير مفيد لأن السامع ينتظر باقي الكلام.

- **بالوضع:** القصديّة فالمتكلم يقصد الكلام.

- **بالوضع العربي:** أن يكون باللغة العربية ومطابق لها وإلا لم يكن كلاماً عند النحويين.

فالشروط أربعة للكلام: اللفظ، المركب، المفيد، بالوضع. لا يكون الكلام كلاماً إلا بهذه القيود والشروط.

وحتى في الشرع صار الكلام المكتوب يقوم مقام الكلام المنطوق ومن ثمَّ فإن رسول الله - صلى الله عليه وسلم -¹ حينما يحث على ألا يبني المؤمن ليلتين إلا ووصيته مكتوبة عند رأسه دلّ هذا على أنّ الوصية معتد بها مع أنّها لم تنطق، بل هي مكتوبة فالكتابة تقوم مقام الكلام في الأداء ومن

¹- رواه البخاري، كتاب الوصايا، ومسلم، كتاب الوصية.



ثُمَّ فَإِنَّهَا وَإِنْ لَمْ تَكُنْ فِي اصطلاح النحويين كلاماً إلا أَنَّهَا تقوم مقام الكلام في هذا. فالتعبير الكتابي أو الشفوي لابد أن تتوفر فيه هذه الشروط الأولى واللبنات الأساسية في تكوينه مع أقسام الكلام الآتية :

2- أقسام الكلام: الاسم، والفعل، والحرف (حروف المعاني).¹

- تعريف الاسم: ما دلّ على معنى في نفسه غير مقترن بزمان. (معلم) علي، رجل....

- علاماته .

5- وحروف القسم.

علامات الفعل:

2- علامات الحرف:

- تعريف الحرف: ما دلّ على معنى في غيره ، مثل: هل ، في، لم، إن "فكل كلمة تعرض

عليها دليل الاسم ولا تقبله، وتعرض عليها دليل الفعل ولا تقبله، فهي حرف".²

الإعراب:

- علامات الإعراب :

¹ الحرف عند النحويين الذي لديه معنى (فلو قلت ميم فليست حرفاً عندهم لأنها ليس لها معنى). كما يمكن الرجوع إلى كتب النحو البسيطة للاطلاع على تعاريف هذه الأبواب النحوية كلها.

² ابن عثيمين، شرح الأجرومية، ص32.



علامات الرفع. - الضمّة. - الواو: - الألف: - النون:

- علامات النصب: الفتحة، والألف، والكسرة، والياء، وحذف النون.

- علامات الجر: - الكسرة: - الياء: - الفتحة.

- علامات الجزم: - السكون.

- الْمُعْرَبَات :

- أقسام الْمُعْرَبَات: قِسْمٌ يُعْرَبُ بِالْحَرَكَاتِ، وَقِسْمٌ يُعْرَبُ بِالْحُرُوفِ .

- إعراب الحركات: أَرْبَعَةُ أَنْوَاعٍ الْأَسْمُ الْمُفْرَدُ، وَجَمْعُ التَّكْسِيرِ، وَجَمْعُ الْمُؤَنَّثِ السَّالِمِ، وَالْفِعْلُ

الْمُضَارِعُ الَّذِي لَمْ يَتَّصِلْ بِآخِرِهِ شَيْءٌ. وكلها ترفع بالضمّة، وتنصب بالفتحة، وتخضع بالكسرة، وتجرم بالسكون.

ويستثنى من ذلك ثلاثة أشياء: جمع المؤنث السالم ينصب بالكسرة، والاسم الذي لا ينصرف

يخفض بالفتحة، والفعل المضارع المعتل الآخر يجزم بحذف آخره.

- إعراب الحروف أربعة أنواع: التثنية، وجمع المذكر السالم، والأسماء الخمسة، والأفعال الخمسة

وهي: يفعلان وتفعلان ويفعلون وتفعلون وتفعلين .

- التثنية: ترفع بالألف، وتنصب وتخضع بالياء.



- جمع المذكر السالم:

- الأسماء الخمسة:

- الأفعال الخمسة:

-بَابُ الْأَفْعَالِ :

-الْأَفْعَالُ ثَلَاثَةٌ.

-المضارع.

-نواصب المضارع عَشْرَةٌ:

-جَوَازِمُ المضارع .

-بَابُ مَرْفُوعَاتِ الْأَسْمَاءِ .

-الْمَرْفُوعَاتُ سَبْعَةٌ وَهِيَ: الْفَاعِلُ، وَالْمَفْعُولُ الَّذِي لَمْ يُسَمَّ فَاعِلُهُ، وَالْمُبْتَدَأُ، وَخَبَرُهُ، وَاسْمُ "كَانَ"

وَأَخَوَاتِهَا، وَخَبَرُ "إِنَّ" وَأَخَوَاتِهَا، وَالتَّابِعُ لِلْمَرْفُوعِ، وَهُوَ أَرْبَعَةُ أَشْيَاءَ النَّعْتِ، وَالْعَطْفُ، وَالتَّوَكِيدُ، وَالْبَدَلُ

-بَابُ الْفَاعِلِ :

-الْفَاعِلُ:

-الظَّاهِرُ:



— الْمُضْمَرُ: المستتر

— بَابُ نَائِبِ الْفَاعِلِ

— أَقْسَامُهُ: ظَاهِرٌ، وَمُضْمَرٌ:

— الظَّاهِرُ:

— الْمُضْمَرُ

— بَابُ الْمُبْتَدَأِ وَالْخَبَرِ :

— الْمُبْتَدَأُ:

— الْخَبَرُ:

— الْمُبْتَدَأُ قِسْمَانِ ظَاهِرٌ وَمُضْمَرٌ:

— الظَّاهِرُ مَا تَقَدَّمَ ذِكْرُهُ: الاسم المرفوع .

— المضممر

— الخبر قسمان: مفرد، وغير مفرد.

— بَابُ كَانَ وَأَخَوَاتِهَا:

— كَانَ وَأَخَوَاتُهَا:



— وَمَا تَصَرَّفَ مِنْهَا: كَانَ، وَيَكُونُ، وَكُنْ، وَأَصْبَحَ وَيُصْبِحُ وَأَصْبَحَ، تَقُولُ "كَانَ زَيْدٌ قَائِمًا، وَلَيْسَ

عَمْرُو شَاخِصًا" .

باب إنَّ وأخواتها:

— إنَّ وأخواتها:

— باب ظَنَنْتُ وأخواتها:

— بابُ أَلْتَّعْتُ :

— باب المعرفة:

— باب النكرة:

- بابُ أَلْعَطَفِ :

- حُرُوفُ أَلْعَطَفِ

- بابُ التَّوَكُّيدِ:

التَّوَكُّيدُ:

— بابُ أَلْبَدَلِ :

— بابُ مَنْصُوبَاتِ الْأَسْمَاءِ:



—الْمَنْصُوبَاتُ خَمْسَةٌ عَشَرَ: الْمَفْعُولُ بِهِ، وَالْمَصْدَرُ، وَظَرْفُ الزَّمَانِ، وَظَرْفُ الْمَكَانِ، وَالْحَالُ، وَالتَّمْيِيزُ، وَالْمُسْتَنْتَى، وَاسْمُ لَا، وَالْمُنَادَى، وَالْمَفْعُولُ مِنْ أَجْلِهِ، وَالْمَفْعُولُ مَعَهُ، وَخَبَرُ كَانَ وَأَخَوَاتِهَا، وَاسْمُ إِنَّ وَأَخَوَاتِهَا، وَالتَّابِعُ لِلْمَنْصُوبِ، وَهُوَ أَرْبَعَةُ أَشْيَاءٍ: النِّعْتُ وَالْعَطْفُ وَالتَّوَكِيدُ وَالْبَدَلُ.

—بَابُ الْمَفْعُولِ بِهِ: هُوَ الْإِسْمُ الْمَنْصُوبُ، الَّذِي يَقَعُ بِهِ الْفِعْلُ، نَحْوُ ضَرَبْتُ زَيْدًا، وَرَكِبْتُ الْفَرَسَ .

—وَهُوَ قِسْمَانِ: ظَاهِرٌ، وَمُضْمَرٌ:

—الظَّاهِرُ: الَّذِي يَقَعُ بِهِ الْفِعْلُ، نَحْوُ ضَرَبْتُ زَيْدًا، وَرَكِبْتُ الْفَرَسَ ..

—الْمُضْمَرُ: قِسْمَانِ مُتَّصِلٌ، وَمُنْفَصِلٌ.

—الْمُتَّصِلُ: اثْنَا عَشَرَ: ضَرَبْتَنِي، وَضَرَبْنَا، وَضَرَبَكَ، وَضَرَبَكِ، وَضَرَبَكُمَا، وَضَرَبَكُنَّ، وَضَرَبَهُ، وَضَرَبَهَا، وَضَرَبَهُمَا، وَضَرَبَهُنَّ .

—الْمُنْفَصِلُ: اثْنَا عَشَرَ: إِيَّايَ، وَإِيَّانَا، وَإِيَّاكَ، وَإِيَّاكِ، وَإِيَّاكُمَا، وَإِيَّاكُنَّ، وَإِيَّاهُ، وَإِيَّاهَا، وَإِيَّاهُمَا، وَإِيَّاهُنَّ .

—بَابُ الْمَصْدَرِ: الْمَصْدَرُ هُوَ الْإِسْمُ الْمَنْصُوبُ، الَّذِي يَجِيءُ ثَالِثًا فِي تَصْرِيفِ الْفِعْلِ، نَحْوُ ضَرَبَ يَضْرِبُ ضَرْبًا .

—أقسام المصدر: اللفظي والمعنوي..

—بَابُ ظَرْفِ الزَّمَانِ وَظَرْفِ الْمَكَانِ :



—ظَرْفُ الزَّمَانِ:

—ظَرْفُ الْمَكَانِ:

—بَابُ الْحَالِ :

— شروط الحال: يَكُونُ الْحَالُ إِلَّا نَكْرَةً، وَلَا يَكُونُ إِلَّا بَعْدَ تَمَامِ الْكَلَامِ، وَلَا يَكُونُ صَاحِبُهَا إِلَّا مَعْرِفَةً.

—بَابُ التَّمْيِيزِ :

—بَابُ الْإِسْتِثْنَاءِ :

—حُرُوفُ الْإِسْتِثْنَاءِ

—الْمُسْتَثْنَى: بَعْضٌ، وَسِوَى، وَسِوَى، وَسِوَاءٍ، مَجْرُورٌ لَا غَيْرُ.

—الْمُسْتَثْنَى: بِحَلَا، وَعَدَا، وَحَاشَا، يَجُوزُ نَصْبُهُ وَجَرُّهُ.

—بَابُ لَا :

—بَابُ الْمُنَادَى:

— بَابُ الْمَفْعُولِ لِأَجْلِهِ : هُوَ الْإِسْمُ الْمَنْصُوبُ، الَّذِي يُذَكَّرُ بَيَانًا لِسَبَبِ وَقُوعِ الْفِعْلِ.

— بَابُ الْمَفْعُولِ مَعَهُ : هُوَ الْإِسْمُ الْمَنْصُوبُ، الَّذِي يُذَكَّرُ لِبَيَانِ مَنْ فَعَلَ مَعَهُ الْفِعْلُ.



- خَبَرُ "كَانَ" وَأَخَوَاتِهَا، وَاسْمُ "إِنَّ" وَأَخَوَاتِهَا: فَقَدْ تَقَدَّمَ ذِكْرُهُمَا فِي الْمَرْفُوعَاتِ، وَكَذَلِكَ التَّوَابِعُ.

-بَابُ المَجْرُورَاتِ مِنَ الْأَسْمَاءِ:

المَجْرُورَاتِ ثَلَاثَةٌ أَنْوَاعٍ: مَجْرُورٌ بِالْحَرْفِ، مَجْرُورٌ بِالْإِضَافَةِ، وَتَابِعٌ لِلْمَجْرُورِ.

المَجْرُورُ بِالْحَرْفِ: فَهُوَ مَا يَجْرُ: بِمَنْ، وَإِلَى، وَعَنْ، وَعَلَى، وَفِي، وَرُبَّ، وَالْبَاءِ، وَالْكَافِ، وَاللَّامِ،

وَبِحُرُوفِ الْقَسَمِ، وَهِيَ الْوَاوُ، وَالْبَاءُ، وَالتَّاءُ، وَبِوَاوِ رَبِّ ، وَمُنْذُ.

الْجَرُّ بِالْإِضَافَةِ: فَنَحْوُ قَوْلِكَ "غُلَامٌ زَيْدٌ" وَهُوَ عَلَى قِسْمَيْنِ مَا يُقَدَّرُ بِاللَّامِ، وَمَا يُقَدَّرُ بِمَنْ.

- استنتاج :

هذه القواعد، والأبواب، المستقاة من الأجروميّة، تتميز بالتنظيم المتدرج؛ طبقاً لمنظور

تربوي تعليمي. إضافة إلى تحديد أسلوب تدريس، أو تناول هذه القواعد، من خلال إنجاز مذكرة

نموذجية. حاولنا فيها تطبيق بعض النصوص السمعية؛ على القواعد. لمعالجة بعض العيوب

في النطق، والتركيب، والكتابة، والتدرّج فيها. على حسب الاستيعاب، والتمكن من التعبير

شفهياً. كما أنّ هذه الأبواب، لا تخرج عن المحاولات العظيمة، التي حاولها بعض التربويين،

واللغويين العرب¹. واعتمدنا في المذكرة النموذجية، الخاصة بالدرس. واختيار النصوص، على

ما يلي:

¹- محاولة محمود أحمد السيد في رسالته للدكتوراه للمرحلة الابتدائية الموسومة ب(أسس اختيار القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية). وقدم بعض القواعد التي يمكن تدريسها. ومحاولات فتحي شعيش .



1- اختيار التراكيب الشائعة: كالفعل المبني للمعلوم؛ أكثر شيوعاً من المبني للمجهول .
والمفرد، أكثر شيوعاً من المثنى. وغير ذلك .

2- عدد محدود من التراكيب داخل النص: " وَيَقْصَدُ بِذَلِكَ، أَنْ تَدْخُلَ التَّرَاكيبُ الْجَدِيدَةُ،
بِالتَّدرِجِ فَيَكُونُ عَدْدُهَا مَحْدُودًا جِدًّا فِي كُلِّ دَرَسٍ. فَإِذَا أُدْخِلَ الْفِعْلُ الْمَاضِي مَثَلًا فِي أَحَدِ
الدَّرُوسِ، فَيَجِبُ تَجَنُّبُ إِدْخَالِ الْمُضَارِعِ وَالْأَمْرِ. بَلْ وَيَجِبُ الْاِكْتِفَاءُ بِبَعْضِ صُورِ الْمَاضِي. فَلَا يَدْخُلُ
الْمَاضِي الْمُسْتَعْمَلُ، مَعَ الْمُتَكَلِّمِ، وَالْمَخَاطَبِ، وَالْعَائِبِ تَذْكِيرًا، وَتَأْنِيثًا، وَإِفْرَادًا، وَجَمْعًا، فِي وَقْتٍ وَاحِدٍ"¹
- إدخال التراكيب، من خلال كلمات؛ تحتفظ بالجذر، داخل النصوص دون تغيير: ويقصد بهذا
المبدأ؛ استخدام الكلمات، التي تحتفظ بجذورها، دون تغيير عند اتصالها باللواحق، والسوابق مثل (أ)
في مقابل (ب)² مثلاً:

(أ)	(ب)
1- ذهبت (ذهب)	أجبت (أجاب)
ذهبتنا	أجبنا
2- أخذ	أعطى
أخذت	أعطت
أخذتم	أعطيتهم
أخذك	أعطاك
3- لبنان	أمريكا
لبناني	أمريكي
4- اقتصاد	مدرسة
اقتصادي	مدرستي

¹- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه-مداخله-طرق تدريسه، ص305-306

²- المرجع نفسه، ص307



أي أن ما يرد في (أ) يدخل أولاً. "فَالْمَاضِي تَتَّصِلُ بِهِ لَاحِقَةٌ فَقَط. بَيْنَمَا تَتَّصِلُ بِالْمُضَارِعِ، سَابِقَةٌ وَلَاحِقَةٌ، فِي بَعْضِ الْحَالَاتِ. وَهُوَ عُرْضَةٌ لِتَغْيِيرَاتٍ أُخْرَى، فِي حَالَةِ الْجَزْمِ وَالنَّصْبِ.. الخ. ولذا صُورَ الْمَاضِي الْمُخْتَلَفَةُ، أَسْهَلُ مِنْ تَعَلُّمِ صُورِ الْمُضَارِعِ، الْمُخْتَلَفَةِ".¹

-**خلاصة عامة:** يمكن استخلاص؛ أن وضع المناهج، والبرامج التعليمية، في تعليمية التعبيرين الشفهي، والكتابي. لابد أن يكون من خلال اختيار النصوص المدروسة، التي تحتوي على أبواب القواعد، التي اقترحناها، في تعليمية المنطوق، والمكتوب للطلبة الأتراك (المستوى المتقدم الجامعيون). ويمكن أن نعرض خارطة طريق عامة، للمذكرات النموذجية؛ التي يمكن الاستعانة بها، في تدريس التعبير الشفهي، والكتابي.

-المبحث السادس: المذكرة النموذجية:

المذكرة هي الهندسة الأولية، من طرف المدرس؛ للعمليات التعليمية. تأخذ بعين الاعتبار؛ كل العناصر، والمراحل المتدخلة، في العملية. مما يجعل لها مميزات بيداغوجية، تعليمية هامة، لا يستغني عنها المدرس أهمها:

-01- تترجم وعيا قبليا؛ بالعمل قبل ممارسته.

-02- تعتمد على الواقعية، تبعا لما هو ممكن، وما هو قابل للتحقق.

¹- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه-مداخله-طرق تدريسه، ص307



- 03- نسقية: مترابطة بين كل عناصرها الذهنية، والعملية.
- 04- تنطلق من تشخيص الموضع الراهن؛ من حيث معطياته، وحصيلته.
- 05- قابلة لتقويم الكفايات المستهدفة، والكفايات المحققة، لدى المتعلم.

— أهدافها:

- 01- يجعل عملية التدريس ذات معنى،
 - 02- تضمن استخدام أمثل للموارد، والوسائط.
 - 03- تجنب اتخاذ قرارات ارتجالية، واعتباطية. وتزيل العشوائية.
 - 04- تساعد على تدبير الوقت، والاقتصاد في الجهد.
 - 05- تسهل عملية التقويم.
- فالمذكرة ليست تلخيص للدرس. بل هي تقويم ذاتي للمدرس، من أجل إعطاء متميز، ودائم. خاصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. باعتبار المجال، قد يتطرق إليه الاجتهاد، والارتجالية، دون خطة أواخرطة طريق؛ للوصول إلى الهدف المنشود. مما قد يصعب من العملية التعليمية. للناطقين بغيرها من الأتراك.



• رأس المذكرة التدريسية:

-المحور: ذكر رقمه، وعنوانه.

-المادة: اللغة العربية .

-النشاط: تعبير كتابي (مقال فكري).

-الموضوع: نصّ مُعدّ من قبل الأستاذ على حسب المنهاج.

-مكوّن الكفاءة المستهدفة للحصة: وهي كفاءة مرحلية (تعني الهدف الخاص من كلّ درس).

نصوغها كالآتي: يتدرّب على إنتاج نص يوظّف فيه نمط المقال الفكري.

- مؤشرات كفاءة الحصة: يقصد بها (الأهداف التعليمية) في المقاربة السابق

1- يُقرأ نص المقال الفكري المعروض.

2- يتعرّف على شكل وتنظيم المقال الفكري.

3- يتدرب على النسج. (يكشف أهم الصعوبات التي واجهته أثناء الإنتاج).

- المستوى التدريسي: المستوى المتقدم للطلبة الأتراك (الثالثة ثانوي فما فوق).

-الزمن المخصص: ثلاث ساعات.



— رقم الحصة: الأولى (تقديم ومناقشة الموضوع).

— الوسائل التدريسية: سند (نص)، شريط، سبورة، تقنية الكترونية).

• خريطة الطريق: الحصة الأولى. (ثلاث ساعات).

1-وضعية الانطلاق:

- من خلال نص معد سلفا من قبل الأستاذ في مجال الوحدة (تعبير شفهي أو كتابي).

(من خلال طرح إشكالية تترك عقولهم وتثير الفضول ومحاولة الاكتشاف).

2-بناء التعليمات:

من خلال أنشطة الاكتشاف والفهم:

أ- يقدم الأستاذ عينة من المقال الجديد المراد النسج عليه، فيتعرف الطالب على شكله وتنظيمه ولغته وعلامات الترقيم فيه.

— إثارة الأسئلة الآتية للوقوف على:

• ماهية المقال الفكري:

— البناء العام للموضوع (مقدمة -توسيع - خاتمة).

• منهجية التحرير:



—منح كل فكرة ما تستحق من الشرح والتحليل.

—تدعيم الموضوع بالأمثلة والشواهد.

—القدرة على بيان خلاصة ما توصل إليه.

• خريطة الطريق: الحصة الثانية. الإنجاز الفردي (ساعتان).

• وضعية الإنجاز:

من خلال أنشطة التدريب على المقال الفكري :

- حيث يشرع المتعلمون في عملية الإنتاج الفردي داخل القسم.

- تتم معالجة الصعوبات المرصودة في الحصة الأولى والتي تم إنجازها بكيفية فردية، ومن مختلف الجوانب المعجمية والأسلوبية والنحوية وغيرها من عناصر الإنتاج الكتابي أو الشفهي.

- خريطة الطريق: الحصة النهائية. التصحيح (ساعة ونصف).

—رصد الأخطاء وترتيبها في جداول وتصويبها مع التركيز على الجوانب اللغوية (الصوتية، الإملائية، النحوية).

—استنتاج:

فلقد وضعنا؛ خارطة طريق، لوضع نوعية البرامج، والمنهج، الذي يجب أن يسير عليه المعلم؛ لتعليم العربية للناطقين بغيرها من الأتراك (المستوى المتقدم). أمّا مهمة وضع النصوص، والتمارين،



فتسند إلى تربويين، وأساتذة ومنظّرين، ومخابر علمية. تعمل على هذه البرامج؛ من خلال وضعها، وصياغتها. لأنها تحتاج إلى مجهود كبير، وعمل يحتاج إلى سنين.

خاتمة:

إنَّ طريقة تعليم القواعد، تختلف من طريقة إلى أخرى. لكنَّ هذه الطرق المختلفة، في التدريس، غير كاملة بنفسها. وبالرَّغم من اختلاف الفلسفات التعليمية وتنوعها؛ التي صدرت عنها هذه الطرق، إلا أنَّ المعلم الجيد، ومواقف التدريس الفعَّالة؛ هي التي تأخذُ بِتَوَليْفَةٍ مِنْ كُلِّ الطُّرُقِ.¹ وأهم النتائج المتوصَّلة إليها:

- أنَّه على المعلِّم، أن يجد توليفة مناسبة، من الأنشطة؛ لكل مجموعة من ظروف، وشروط الموقف التعليمي، الذي يقوم به. فالناطقون بغير العربية؛ يختلفون هم كذلك باختلاف ميولاتهم، ورغباتهم في التعلم كالناطقين بالعربية. فالمسألة تبدو أعم وأشمل، من قضية قواعد لغوية، أو غيرها .
- إنَّ أحسن طريقة لتدريس القواعد، هي التي تعتمد على أكثر من نظرة للنحو، وتدرسه وليس على نظرة واحدة.
- على المعلِّم أن يدرس وجهات النظر المختلفة؛ حول النحو؛ وطرق تدريس القواعد. ويجمع من بينها ما يناسب طلابه؛ من وجهة نظر تعليمية، أي على المعلم أن يجرب أكثر من مدخل، وطريقة، حتى يكتشف أيها أسهل، وأنفع.

¹-المرجع السابق ص341.

- سعة الاطلاع على اللسانيات، وعلومها المختلفة. خاصّة منها علم اللّغة التقابلي.(اللغة العربية والتركية). أي المقارنة بين اللغة الأم، واللغة المراد تعلّمها. للوقوف على الاختلافات التركيبية للغتين. ممّا يعطي نظرة أدق وأظهر، للصعوبات التي تواجه المتعلّم للغة الثانية.
- تدريس اللغة العربية لكلا الفئتين؛ الناطقين بها وبغيرها؛ يجب أن يعتمد على خليط من الطرق، والمقاربات، والأساليب. طبقا لطبيعة الموقف التعليمي، ونوعية الطلاب ورغباتهم، وميولاتهم.
- النظر في كتب التراث اللغوية العربية، ومحاولة إعادة وصف القواعد؛ وصفا بما يناسب متعلّمي العربية الناطقين بغيرها. كما يظهر ذلك، في أبواب متن الأجرّومية.
- الابتعاد عن التفريعات، والاختلافات النحوية المتشعبة؛ التي تصعب من عملية استيعاب القواعد وفهمها، وتعليمها.
- محاولة إيجاد وخلق نصوص جيّدة، تعمّ الشروط والأسس، التي ذكرناها سابقا.
- تأجيل تدريس الصيغ البلاغية المجازية، إلى مستوى، ووقت لاحقين ، حتى يستوعب المتعلم أوالطالب التركي؛ الصيغ العادية، ومنظومة العربية الحقيقية.
- استثمارتقنات تعدد الوسائط؛(الصوت، الفيديو، الشبكة العنكبوتية)في تعليم العربية للطلبة الأتراك. خاصّة مجال نطق الأصوات، عن طريق الآيات القرآنية، والجمل التركيبية.

- خلق بيئة افتراضية؛ من خلال أجهزة الكمبيوتر، أو الحواسيب، في تعليم قوالب نصية جاهزة، مع انتهاء كل درس. حيث يمكن للطالب التركي؛ من أخذها معه، خارج قاعة الدرس. واستعمالها في البيت. لأن البيئة في تركيا، غير عربية، وقد تؤثر على تعلمه. كما أن البيئة العربية قد تؤثر هي كذلك على تعلمه. (اللهجات).
- وضع مذكرة نموذجية، (خارطة طريق) للمعلم؛ في تسيير الدرس. حتى لا يتشتت بين الاستطرادات، والكلام المتفرع. الذي يؤثر على المتعلم وانتباهه.



قائمة المصادر والمراجع

➤ القرآن الكريم: رواية حفص عن عاصم.

-مكتبة البحث-

1. ابن جني :
الخصائص ،ت، عبد الحكيم بن محمد ،المكتبة التوقيفية ،ج1، 01.
2. ابن خلدون:
مقدمة، دار يعرب، الطبعة الأولى، 2004.
3. ابن سنان الخفاجي:
سرّ الفصاحة ،ط1، دار الكتب العلمية، 1982، بيروت ،لبنان.
4. ابن عثيمين:
شرح الأجرومية. مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، ط2005، 1.
5. ابن منظور:
لسان العرب ،المجلد الرابع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2008، 1م
6. أحمد أمين:
حياتي ، موقع صفحات ،ج1.
7. أحمد حساني:
مباحث في اللسانيات، ط2 ، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، 2013،
8. أحمد صومان :
أساليب تدريس اللغة العربية ،قسم معلم الصف ،جامعة الإسراء ،دار زهران للنشر ، العراق،
9. أحمد عبد العزيز دراج:
الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية ،مكتبة الرشد 2003م، جامعة القاهرة.
10. أحمد مومن :
اللسانيات النشأة و التطور.
11. أسيا باتني:
12. البخاري :
كتاب الوصايا.
13. البدر اوي زهران :
في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية ،دار الأفاق العربية.
14. الثعالبي:
فقه اللغة وسرّ العربية ،تأليف أبي منصور الثعالبي ، تحقيق فائز محمد، دار الكتاب العربي ، بيروت لبنان ط2006/1م،
15. الجاحظ :
البيان والتبيين ،ت، عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ج01.
16. جاسم علي جاسم-د. زيدان علي جاسم:
علم اللغة التقابلي في التراث العربي .مجلة التراث العربي دمشق، العدد، 83-84-2001-
17. الجرجاني، عبد القاهر:
العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية.
18. جمعة سيد يوسف:

سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، العدد 145، الكويت،

19. **جونسيرل:**

العقل واللغة والمجتمع، ط6، 2006م، منشورات الاختلاف.

20. **حاتم الضامن وضياء الدين الحيدري:**

شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي. علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000.

21. **الخفاجي:**

سرّ الفصاحة، ط1، 01، دار الكتب العلمية، 1982 ببيروت.

خالد أو عمشة:

تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء السانويات التطبيقية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط2015، 1، عمان، الأردن،

22. **رشدي أحمد طعيمة:**

المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها- ط01 -2004م- دار الفكر العربي -القاهرة-مصر.

23. **رشدي أحمد طعيمة:**

المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج01، المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، السعودية.

24. **رشدي احمد طعيمة:**

تعليم اللغة اتصاليا-جامعة أم القرى.

25. **السكاكي:**

مفاتيح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1987، 1،

26. **سليم حمدان:**

أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي، دراسة في ضوء اللسانيات التداولية، رسالة ماجستير، 2008-2009- جامعة-باتنة.

27. **سليم حمدان:**

أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي -دراسة في ضوء اللسانيات التداولية -جامعة باتنة-مذكرة ماجستير غير منشورة-2008-2009-

28. **سليمان بن إبراهيم العايد:**

محاضرة علاقة اللغة المنطوقة باللغة المكتوبة في اللغة العربية، نادي مكة الثقافي الأدبي، سنة2002م.

29. **سمير شريف إستيتية:**

الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية و فيزيائية :دار وائل .

30. **شفيفة العلوي:**

دروس في المدارس اللسانية الحديثة، التنظير، المنهج والإجراء، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر 2013.

31. **صالح بلعيد:**

دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط7، الجزائر، 2011،

32. **عباس محمود العقاد:**

اللغة الشاعرة -مصر، مطبعة الاستقلال -

33. **عبد الراجحي:**

علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية مصر، الاسكندرية، 1995.

34. عبد الرحمن الحاج صالح :
بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر ، 2007 ،
35. عبد الرحمن الحاج صالح :
منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012
36. عبد الرحمن أيوب:
العربية و لهاجاتها ، معهد البحوث و الدراسات العربية ، القاهرة ، 1967 ،
37. عبد السلام المسدي:
التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب ط 2، .
38. عبد العزيز ابراهيم العجيل :
علم اللغة النفسي ،البحوث العلمية ،المملكة العربية السعودية ،2006.
39. عبد الفتاح مجوب محمد:
تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها للمعلم والمتعلم.
40. عبد الفتاح محجوب محمد:
تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها "للمعلم والمتعلم".
41. عبد القادر الجرجاني:
دلائل الإعجاز ، القاهرة ، 2000.
- العربية بين يديك - كتاب الطالب 2بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع، 2114 .
- العربية بين يديك - كتاب الطالب 3. بيروت: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، 2014.
- القاموس اللساني الجديد لعلوم اللسان: أوزولدوديكرو، ت، منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت 2007، ط 02، ص 49
42. عصام نور الدين:
تاريخ النحو، المدخل-النشأة والتأسيس، دار الفكر اللبناني.
43. علي احمد مذكور:
تدريس فنون اللغة العربية ،دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2006.
44. عمارية حاكم:
الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، دراسة لسانية تداولية في الخطابة العربية أيام الحجاج بن يوسف الثقفي، دار العصماء ط 2005، 1 سورية دمشق.
45. فليب دي طرازي:
اللغة العربية في أوروبا ،مؤسسة هنداري للتعليم و الثقافة ، رقم 88622012.
46. الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم:
العربية بين يديك - كتاب 1. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع، 2014 . والفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم: الفوزان، حسين عبد الرحمن بن إبراهيم؛ الطاهر، مختار.
47. كمال بشر :
علم الأصوات ،دار الغريب ، القاهرة 2000.
48. لطفي بوقربة:
محاضرات في اللسانيات التطبيقية ،معهد الأدب و اللغة، جامعة بشار.

49. محمد بن الحسن الزبيدي:
النحويين و اللغويين ،دار المعارف،1984،ط2،
50. محمد حرب:
العثمانيون في التاريخ و الحضارة ، المركز المصري للدراسات العثمانية وبحوث العالم التركي القاهرة 1994.
51. محمد محي عبد الحميد:
شرح ابن عقيل ، المكتبة العلمية ، بيروت .
52. محمد مفتاح:
المفاهيم معالم (نحو تأويل واقعي)،المركز الثقافي العربي -المغرب- ط2-2010-
53. محمود إسماعيل صيني و إسحاق محمد الأمين:
(تعريب و تحرير) "التحليل اللغوي و تحليل الأخطاء "الطبعة الأولى عمادة شؤون المكتبات ،السعودية 1982-
54. محمود فهمي حجازي:
أسس علم اللغة العربية ، دار الثقافة للطباعة و النشر ، القاهرة ، 2003،.
55. محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة:
الكتاب الاساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات اخرى إعداده، تحليله- تقويمه -1983 - جامعة أم القرى.السعودية.
56. محمود كامل الناقة:
تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-أسسه-مداخله- طرق تدريسه.
57. محي الدين محسب:
اللغة والفكر والعالم، دراسة في النسبية اللغوية بين الفرضية والتحقيق،ط1،مكتبة لبنان ناشرون،الشركة المصرية العالمية، بيروت 1998 .
- 58 معجم الصحاح للجواهي : دار الكتب المصرية ، القاهرة ، مادة .لغِي
- 59 المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها:مجموعة من كبار اللغويين بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- 60 المنجد في اللغة العربية المعاصرة : طبعة الثالثة ،2008، دار المشرق، بيروت.
58. مسلم:
كتاب الوصية.
59. مقران يوسف:
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر،.
61. ميجان الرويلي وسعد البازغي:
دليل الناقد الأدبي،المركز الثقافي العربي -المغرب-ط3- 2002،
62. نبيل علي :
اللغة العربية و الحاسوب (دراسة بحثية)،دار تعريب ، 1988،مصر.

63. نسيم ربيعة جعفري:

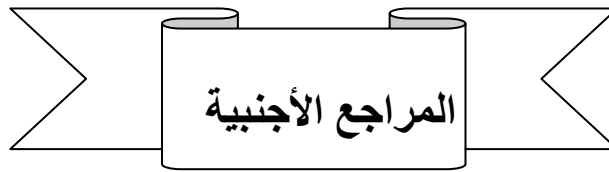
الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية: مشكلاته وحلوله؛ دراسة نفسية لسانية تربوية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2003.

64. نهاد الموسى:

نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، ط1، المؤسسة العربية للدراسات و النشر بيروت 2000،

65. وليد العناتي:

اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمان، دار الجوهرة للنشر و التوزيع.



73- Hutchinson, Tom; Waters, Alan; English for Specific Purposes

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

75-Hachette, Le dictionnaire du Français, Ed. ENAG, Alger, 1992, p.494

76-Robert Lado; (né le 31 mai 1915 à Tampa, Floride - mort le 11 décembre 1995 à

77Bethesda, Maryland) est un linguiste américain spécialisé dans l'analyse contrastive des langues modernes. Il est notamment connu pour avoir proposé une application de l'approche contrastive à l'enseignement des langues étrangères

78-les voies du langage, Bordas, Paris, Dunod, 1982, P.2-6

79-Hutchinson, Tom; Waters, Alan; English for Specific Purposes

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

81-Bloomfield, L. (1933). Language. N.Y: Holt

82-Teaching analysis london longman 1974 p364 ع makey w .f language

83-Teaching foreign language skills op cit p140.

المقالات

إبراهيم شعبان :

مقال، مستقبل تعليم اللغة العربية في تركيا من خلال ماضيها وحاضرها.

رشدي احمد طعيمة:

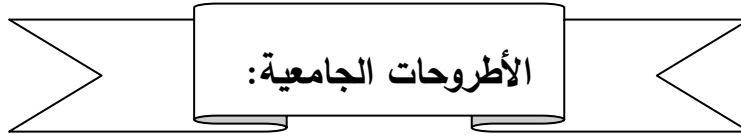
تعليم اللغة اتصاليا-جامعة أم القرى-.05:00: h - <http://uqu.edu.sa/page/ar/5431/06/aout/2016>

عبد الناصر عثمان صبير ونور الدين بن أحمد :

النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها مقال محاضرات بمركز اللغات والتنمية العلمية للإعداد الجامعي - الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

وليد الغناتي :

الدليل نحو بناء قاعدة بيانات للسانيات الحاسوبية العربية، جامعة البتراء الأردنية الخاصة المجلد 40، العدد 02-2013م.



1- أحمد دياب :

مذكرة ماجستير، (مذكرة منشورة) المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية

والمقترحات، أنقرة، 2012.

2- باتني آسية.

أسس اختيار القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية. وقدم بعض القواعد التي يمكن

تدريسها. ومحاولات فتحي شعيشع.

3- مسعود دادون:

تعليمية اللغة العربية على شبكة الإنترنت؛ واقع و آفاق. (مذكرة غير منشورة).

4- محاولة محمود أحمد السيد :

النص بين المنطوق والمكتوب دراسة لسانية تطبيقية، رسالة ماجستير ، غير منشورة، جامعة السانيا.

المواقع الإلكترونية

1. - السلطان محمود خان الثاني عبد الحميد الأول بن أحمد الثالث بن محمد الرابع بن إبراهيم الأول بن أحمد الأول بن محمد الثالث بن مراد الثالث بن سليم الثاني بن سليمان القانونيين سليم الأول بن بايزيد الثاني بن محمد الفاتح بن مراد الثاني بن محمد الأول جلبي بن بايزيد الأول بن مراد الأول بن أورخان غازي بن عثمان بن أرطغل. (20 يوليو - 11785 يوليو 1839 كان السلطان الثلاثون للدولة العثمانية، وهو ابن السلطان عبد الحميد الأول شهد عصرة خطوات إصلاح واسعة، وحاول أن يوقظ الدولة العثمانية، وأن يدفعها إلى ما تستحقه من مكانة وبقوة

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

2. لقد استعار فيرث فكرة المقام من هذا اللساني وطوّرها ووضع منهجها. ينظر للاطلاع: موقع: ترجمة اللساني (م) - أ - ي - ن - و - فس - ك - ي - (م)

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A8%D8%B1%D9%88%D9%86%D8%B3%D9%8A%D9%84%D8%A7%D9%81_%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A%D9%86%D9%84%D8%A7%D9%81%D8%B3%D9%83%D9%8A. الساعة: 16:15 يوم: 06-05-2016.

3. الموقع: https://en.wikipedia.org/wiki/Pit_Corder. بتاريخ: 1905-2016 الساعة: 15:25

4. https://fr.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Frederic_Skinner#Biographie. التاريخ: 19-05-2016 - التوقيت: 16:24.

5. (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة). يوم: 19-05-2016 التوقيت: 23:08.

6. أبو عثمان عمرو بن بحر الكناني الفقيمي البصري الشهير بالجاحظ من بني فقيم من قبيلة كنانة (159 هـ - 255 هـ أديب موسوعي يعد من كبار أئمة الأدب في العصر العباسي. من المعتزلة.

- [illegible]

فهرس الجداول

الجدول رقم 01:	8
الجدول رقم 02:	89
الجدول رقم 03:	100
الجدول رقم 04:	101
الجدول رقم 05:	102
الجدول رقم 06: بعض الكلمات التي تنتهي بتاء مربوطة في اللغة العربية (تنطق عند الوقف هاء) تحذف في اللغة التركية.....	103
الجدول رقم 07: بعض مفردات في العربية دخلت التركية واختلف نطقها في التركية.....	103
الجدول رقم 08: بعض الكلمات عربية موجودة في التركية ويكتبها كما تكتب في التركية بالحروف اللاتينية.....	104
ويكتبها بالحروف العربية وفقا لما ينطقها.	
يشتهقون من الفعل..... 105 الجدول رقم 9: عوامل الزيادة في اللغة العربية الإتيان بفعل قبل المصدرولا	
الجدول رقم 10: استقهام بالحروف في اللغة التركية.....	108

