

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ: GELİŞTİRME VE
YENİLMEYE YÖNELİK ANLAYIŞLAR
III. ULUSLARARASI DİL KONGRESİ

12-13 MART 2023

المؤتمر الدولي الثالث
تعليم اللغات الأجنبية: آفاق التطوير والتجديد
الأبحاث العلمية المحكمة

Editör
Doç. Dr. Mahmud KADDUM

🐦 / aktifyayinevi
aktifyayinevi.com
Online Satış İçin:
idealkitap.com



YABANCI DİL ÖĞRETİMİ: GELİŞTİRME VE YENİLMEYE
YÖNELİK ANLAYIŞLAR III. ULUSLARARASI DİL KONGRESİ

Editör: Doç. Dr. Mahmud KADDUM

Aktif
YAYINEVİ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ: GELİŞTİRME
VE YENİLMEYE YÖNELİK ANLAYIŞLAR
III. ULUSLARARASI DİL KONGRESİ
12-13 MART 2023

HAKEMLİ BİLİMSEL BİLDİRİLER

THE THIRD INTERNATIONAL CONFERENCE ON
"TEACHING FOREIGN LANGUAGES:
PROSPECTS FOR DEVELOPMENT AND INNOVATION"
REFERRED RESEARCH PAPERS

Editör
Doç. Dr. Mahmud KADDUM

Aktif
YAYINEVİ

Yabancı Dil Öğretimi:
Geliştirme Ve Yenilemeye Yönelik Anlayışlar
III. Uluslararası Dil Kongresi
12-13 Mart 2023

Yayın Yönetmeni
Zeynep Yeşilova

Editör
Doç. Dr. Mahmud KADDUM

Kapak Tasarımı
Altamira Ajans

Sayfa Düzeni
DBY Ajans

ISBN 978-625-8182-41-5

Baskı ve Cilt
Birlik Basım
Sertifika No: 52846

1. Basım: İstanbul, 2023.
Kültür Bakanlığı Sertifika No: 50032



AKTİF YAYINEVİ
Topkapı Mah. Kahalbaşı Sok. No:31/1 Fatih-İstanbul
Tel: +90 212 528 85 41 • bilgi@aktifyayinevi.com

© Bu eserin basılı, elektronik ya da sesli ortam dahil olmak üzere her türlü şekilde basım hakkı yayınevine aittir. Yayınevinin yazılı izni olmadan çoğaltılamaz.

Yabancı Dil Öğretimi: Geliştirme ve Yenilemeye Yönelik Anlayışlar
III. Uluslararası Dil Kongresi
12-13 Mart 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

المؤتمر الدولي الثالث:
تعليم اللغات الأجنبية: آفاق التطوير والتجديد
الأبحاث العلمية المحكمة

Editör

Doç. Dr. Mahmud KADDUM

أعضاء اللجنة المنظمة:

- الدكتور محمود قدوم- رئيس قسم اللغة العربية والترجمة بجامعة بارتن، تركيا (رئيس اللجنة المنظمة)
- الدكتورة زهيرة قروي- رئيسة مخبر الدراسات التراثية بجامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر
- الدكتورة سلوى عثمان- عميد كلية الآداب، جامعة النيلين، السودان
- الدكتورة بن يمينه زهرة- كلية الأدب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر

أعضاء اللجنة العلمية:

- أ.د. وليد العناتي عميد كلية العلوم التربوية والآداب- الأردن
- أ.د. سلوى عثمان أحمد، جامعة النيلين، السودان.
- أ.د. زهيرة قروي جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
- أ.د. حافظ إسماعيلي جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة
- أ.د. عاصم زاهي العطرورز الجامعة الإسلامية، تركيا
- د. إيمان جربوعة جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر
- أ.د. سعاد بسناسي جامعة أحمد بن بلة. جامعة وهران 01. الجزائر
- د.نزهة خلفاوي مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية جامعة تلمسان.الجزائر.
- أ.د. أمحمد فرج علي فرحات الخزعلي / جامعة عمر المختار ليبيا
- أ.د. ناعوس بن يحيى، جامعة أحمد زبانة - غليزان (الجزائر)
- أ.د. فائزة حسناوي جامعة يحيى فارس -المدية - الجزائر
- أ.د. نعمان الموسوي جامعة البحرين - مملكة البحرين
- د. سلطان بن سعيد بن محمد الفزاري جامعة التقنية والعلوم التطبيقية / سلطنة عُمان
- د. زهرة بن يمينه جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر
- د. خالد حسين أبو عمشة المدير الأكاديمي - معهد قاصد الأردن.
- د. محمود قدوم - جامعة بارتن - تركيا

د. هيفاء مجادلة، أكاديمية القاسمي، فلسطين
د. عمار بعداش / جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر.
د. مصطفى أحمد قنبر/ وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، دولة قطر.
د. سلوى حمادة - معهد بحوث الإلكترونيات - مصر
د. هداية تاج الأصفياء - جامعة السودان المفتوحة - السودان
د. فاطمة حسيني - مركز تكوين مفتشي التعليم - الرباط - المغرب
د. كريمة نور عيساوي. كلية أصول الدين، جامعة عبد المالك السعدي تطوان/ المغرب
د. حورية بن يطو، جامعة غليزان (الجزائر)
د. آمنة مناع مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر
د. عبد الرحيم شنين مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر
د. مساعد خالد الشطيبي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د وردة مسيلي، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة، الجزائر
عبد الحق خليفي جامعة الجزائر-٢- أبو القاسم سعد الله
بُثينة بُلْك / جامعة عبد المالك السعدي، تطوان-المغرب

Dr. Afrah Abdulmughni Bezmialem Vakif University – Istanbul, Turkiye

Dr. Louay Abdulbaki Guidance College/ Australia

Dr MEDJEDOUB Rima/ Mila University Centre/ ALGERIA

Dr. Nadia Halim Al Quaraouiyine University / Morocco

Dr. Maryeme Ouchen; Ibn Zohr university / Morocco

**Dr. Khald A.H. Aldbea Higher Institute of Science and Technology- Aljufra
& College of Education - Aljufra University/ Libya**

Dr. Nebbou Khouloud Tahri Mohamed University, Bechar/ ALGERIA

فهرس محتويات الكتاب

7	مقدمة:
	تعليم اللغة العربية لأغراض إعلامية لمتعلميها الناطقين بغيرها
9	الخصائص - إعداد المنهج الوظيفي
	د. عبد الباقي الزعيل العبد / د. آلاء فيصل عيسى
27	أثر اللغات الأجنبية في الفعل التعليمي - التعليم بين التعدد والازدواج اللغويين: واقع واستشراف ...
	البروفسير زهيرة قروي
43	استراتيجيات تعليم التراكيب اللغوية لغير الناطقين - المستوى المبتدئ
	د. فتوح يونس داود
	آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد في
67	السنة التحضيرية
	د. محمود محمد قدوم*
	أثر الخرائط الذهنية في معالجة التباين بين النطق والشكل
87	في الرسم الإملائي في العربية
	الأستاذ الدكتور سيف الدين الفقراء
101	استراتيجية التكوين الجامعي - شعبة الأدب المقارن والعالمي جامعة قسنطينة 1 أنموذجا -
	أ د / ليلي جباري
	دراسة تداولية سيميائية للصورة التوضيحية في المعجمين المدرسين لاروس جينيور
117	Larousse Junior ولوروبار للصفار Le Robert Benjamin
	د. كريمة بوعمره

- 135 توظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها.
عبد الكريم سعد صالح البشري
- 165 نحو النص (دراسة على سورة القمر في ضوء معيار السبك).
ماجد بن غيث الحجيلي
- 187 المعاجم وطرائق تعليم المفردات لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها.
Abduljabbar Mohammed KADHIM
- فعالية إستراتيجية التعليم *"CardSort"* لترقية نتيجة تعلم النحو لطلاب الفصل الثامن
بمعهد كياهي الحاج شمس الدين فونوروكو إندونيسيا 201
ماندراسي أميرة سعيدة، فطرا أوليا رحمواتي، أمي محمودة، محمد نوفال علوان
- 217 توظيف ملحقات الكتب الصوتية في إكساب الكفاءة اللغوية.
FATIMA NABHAN
- دور الشاشة في تعليم لغة الطب الإنجليزية
227 Screen Role in Teaching Medical English
أديبة بوقلقول
- 237 أهمية تطبيق اختبارات تقييم اللغة الشفهية للأطفال المتدربين
اسم ولقب المؤلف: طالب دكتوراة مسعود حويشي.
اسم ولقب المؤلف2: دكتوراة دليلة عدة
- 243 مظاهر التعدد اللغوي في رواية أهداب الخشية عزفاً على أشواق افتراضية للروائية منى بشلم
دة هدى عمّاري
- 253 اللغة العربية تحت محك العولمة اللغوية
د/علي عبد الظاهر أبوعمرة

مقدّمة:

تشكل تعليمية اللغات الأجنبية حلقة مهمة في بنية المجتمعات المعاصرة لما تجمّع عندها من ثقافات ووسائل اتصال تفرض هذا التنوع التعليمي؛ إذ تتميز المجتمعات الحالية باستعمال لغات متعددة، ولا تشكل المؤسسات التعليمية استثناء من هذه القاعدة؛ حيث أصبحت قضية التعدد اللغوي مركزية في الاهتمامات الحالية للباحثين والمدرّسين من مجالات وحقول معرفية متعددة كاللسانيات واللسانيات الاجتماعية وتعليمية اللغات. كما لا يمكن لأحد أن ينكر أو يتجاهل أهمية تعليم اللغات في هذا العصر، فلقد عرفت تعليمية اللغات تطوراً واسعاً، واستطاعت أن تشكل مدونة معرفية ومنهجية مرتبطة بخصوصية اللغات وتعليمها، حيث أقيمت أعداد كبيرة من الأفراد في مختلف دول العالم على تعلم اللغات. لأن البقاء في حلبة المنافسة العالمية يتطلب انتشار تعليمية اللغات بين أفراد الشعوب، التي أصبحت من أهم متطلبات التنافسية العالمية. ويرى كثير من المتخصصين أن تعليم اللغات الأجنبية بخاصة قد يؤدي إلى آثار جانبية تطلّ الهوية الوطنية والثقافية، وإلى فرض سيطرة ثقافات اللغات المتعلّمة. ولاشك أن الدفاع عن اللغة العربية في هذه الحرب اللسانية لا يكون إلا عبر مشروع علمي شامل لتمكينها في الواقع التربوي. إنّ أعمال المؤتمر الدوليّ الثالث: تعليم اللغات الأجنبية: آفاق التطوير والتجديد تبسط النقاش فيما تقدّم كلّ، في سياق مدروس يجمع بين التنظير والتطبيق.

وتأتي أعمال المؤتمر الدولي الثالث حول تعليم اللغات بعد النجاح الكبير الذي حققه المؤتمران الأول عام 2021 والثاني عام 2022 وقد شارك فيهما 240 باحثاً وباحثة من 25 دولة. ويستقطب المؤتمر في دورته الثالثة نخبة من العلماء، والمفكرين، والخبراء، والباحثين من مختلف الدّول العربيّة والإسلاميّة والأوروبية، لكي يفتح آفاقاً جديدة أمام الدارسين في مقاربات تعليم اللغات الحديثة، وقد توزعت محاور المؤتمر على:

- انعكاسات العالم الرقمي على تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.
- دور النظريات اللسانية في تعليمية اللغات والاتجاهات الحديثة في تدريسها (المناهج، وطرق التدريس وإعداد المعلمين).

- رصد الوضعية الراهنة لمختلف المقاربات والأبحاث حول تعليمية اللغات.
 - علاقة تعليمية اللغات الأجنبية بالتعدد اللغوي (مداخل مفاهيمية).
 - علاقة تعليمية اللغات باللسانيات التطبيقية.
 - علاقة تعليمية اللغات بالدراسات التقابلية.
 - تعليمية اللغات الأجنبية وأثرها في التواصل الثقافي
 - تعليمية اللغات الأجنبية وأثرها في الهوية الوطنية
 - التعدد اللغوي في الكتابات الأدبية
 - الجوانب النفسية والاجتماعية في بناء مقارنة تعليمية التعدد اللغوي
 - دور اللسانيات في تعليمية اللغات الأجنبية
 - اللغة العربية تحت محك العولمة اللغوية
 - تجارب حية لمنصات تعليم اللغات الأجنبية على الإنترنت.
 - تطوير المهارات والاستراتيجيات والمقررات والبرامج اللغوية.
 - المبادرات والتجارب الناجحة في تعليم اللغات الأجنبية.
 - المحتوى الرقمي لمناهج اللغات الأجنبية.
 - اللغات الأجنبية والذكاء الاصطناعي.
- وإنه من دواعي سرور اللجنة المنظمة أن تتوجه بالشكر الجزيل والدعاء الموصول للجهات المنظمة: قسم اللغة العربية والترجمة في جامعة بارتن، تركيا، ومخبر الدراسات التراثية بجامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر، وكلية الآداب، جامعة النيلين، السودان، وكلية الأدب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.
- في الختام لا يسعنا إلا أن نتقدم بوافر الشكر لجميع المتحدثين الرئيسيين، وضيوف شرف المؤتمر، والباحثين المشاركين، ورؤساء الجلسات على مشاركتهم القيمة، والشكر موصول لأعضاء اللجان: التحضيرية، والتنظيمية، والعلمية، والإعلامية، على جهودهم المتواصلة، وحرصهم على إنجاح المؤتمر وفعالياته.
- ونرجو الله أن تكون أعمال المؤتمر وافية في مقاصدها، واسعة في مجالاتها، محققة لرؤى العاملين والدارسين في مجال تعليمية اللغات.

الدكتور محمود محمد قدوم

رئيس اللجنة المنظمة للمؤتمر

تعليم اللغة العربية لأغراض إعلامية متعلميها الناطقين بغيرها الخصائص - وإعداد المنهج الوظيفي

د. عبد الباقي الزعيل العبد

د. آلاء فيصل عيسى

ملخص البحث

عنوان البحث: تعليم اللغة العربية لأغراض إعلامية متعلميها الناطقين بغيرها (الخصائص - وإعداد المنهج الوظيفي)

يهدف البحث الحالي إلى إنجاز دراسة نظرية تتصل باللغة الإعلامية وخصائصها العامة، والتعريف بالأغراض الخاصة الإعلامية، وبيان أبرز القيم التربوية والأغراض التعليمية لتدريس النصوص الإعلامية والوظيفة الإعلامية للغة، بالإضافة إلى معايير اختيار النمط الصحفي، كما تناول البحث أهمية إعداد منهج وظيفي لتعليم اللغة العربية للعاملين في المجال الإعلامي وخطوات إعداده.

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى النتائج المراد البحث فيها.

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها:

1 - أعدت الدراسة إطاراً نظرياً تأسيسياً لموضوع غاية في الأهمية تتعلق بفئة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها الذين يعملون في المجال الإعلامي.

2 - بيان أبرز القيم التربوية والأغراض التعليمية لتدريس النصوص الإعلامية والوظيفة الإعلامية للغة.

3 - بيان خطوات إعداد منهج وظيفي لتعليم اللغة العربية للعاملين في المجال الإعلامي.

4 - توصّلت الدراسة إلى جملة من التوصيات والمقترحات.

- وفي ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث، أوصى بجملة من التوصيات:

1 - إجراء دراسة تحليلية وتقويمية للمناهج والسلاسل التعليمية، التي تُعنى بتعليم اللغة العربية

لأغراض خاصة، ومنها الغرض الإعلامي، مع الحرص على تطويرها ومواكبتها لمثيلاتها في دول العالم.

2 - تبني إعداد قوائم شيوع للمفردات والتراكيب اللغوية في مجالات اللغة العربية كلها، من قبيل

مجامع اللغة العربية والمؤسسات والهيئات المعنية بتعليمها.

3 - الاستعانة بالدراسات الإحصائية المسحية؛ للوصول إلى رصيد لغوي وظيفي للغة العربية، على

غرار الرصيد اللغوي الوظيفي للغة الإنكليزية واللغة الفرنسية، وهذا يتطلب جهوداً كبيرة من

فريق بحث.

الكلمات المفتاحية:

تعليم - الأغراض الإعلامية - المتعلمون الناطقون بغيرها - الخصائص - المنهج الوظيفي.

Research Summary

Research title: Teaching the Arabic language for Media purposes to its non - native speaking learners (characteristics - and preparing the functional curriculum)

The current research aims to complete a theoretical study related to the media language and its general characteristics, and to define the special media purposes, and to clarify the most prominent educational values and educational purposes for teaching media texts and the media function of the language, in addition to the criteria for selecting the journalistic style. Media field and steps to prepare it.

The research followed the descriptive analytical method to reach the desired results.

The research reached a number of results, including:

1 - The study prepared a grounded theoretical framework for a very important topic related to a group of non - native Arabic language learners who work in the media field.

2 - Statement of the most prominent educational values and educational purposes for teaching informative texts and the informative function of the language.

3 - Explaining the steps for preparing a functional curriculum for teaching the Arabic language to workers in the media field.

4 - The study reached a number of recommendations and proposals.

In light of the findings of the research, it recommended a number of recommendations:

1. Conducting an analytical and evaluative study of educational curricula and series, which are concerned with teaching the Arabic language for special purposes, including the Media purpose, while ensuring its development and keeping pace with its counterparts in the countries of the world.

2. Adopting the preparation of lists of common vocabulary and linguistic structures in all fields of the Arabic language, by the Arabic language academies and the institutions and bodies concerned with its education.

3. Using survey statistical studies; To reach a functional linguistic balance for the Arabic language, similar to the functional linguistic balance for the English and French languages, and this requires great efforts from research teams.

Keywords: Teaching - Media purposes - non - native speaking learners - characteristics - functional curriculum.

مقدمة:

المبحث الأول: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض إعلامية خصائص ومميزات.

أولاً: تعليم اللغة العربية لأغراض إعلامية.

ثانياً: مفهوم لغة الإعلام وخصائصها العامة.

ثالثاً: اللغة العربية في وسائل الإعلام، ودور الإعلام في نشر اللغة العربية والنهوض بها والتمكين لها.

المبحث الثاني: المنهج الوظيفي للعاملين في المجال الإعلامي من الناطقين بغير

اللغة العربية، وخطوات إعداده.

أولاً: أهمية إعداد منهج وظيفي للعاملين في المجال الإعلامي من الناطقين بغير اللغة العربية.

ثانياً: خطوات إعداد المنهج الوظيفي لهذه الفئة من متعلمي اللغة العربية.

ثالثاً: تأهيل مُتعلِّمي اللغة العربية للغرض الإعلامي لغوياً.

خاتمة:

تمهيد:

يُغطّي الإعلام الجوانب الإنسانية كلّها، ويُساهم في تشكيل شخصية الإنسان ونظرته نحو المستقبل، ويمنحه المعيار الذي ينظرُ منه إلى الأشياء. يهدف المبحث في هذا الفصل إلى الوقوف على أبرز المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بموضوع اللغة الإعلامية، إذ تناول فيه الباحثان اللغة الإعلامية وخصائصها العامة، والتعريف بالأغراض الخاصة الإعلامية، وبيان أبرز القيم التربوية والأغراض التعليمية لتدريس النصوص الإعلامية، والوظيفة الإعلامية للغة، بالإضافة إلى معايير اختيار النمط الصحفي.

أولاً: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة إعلامية

حظي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى باهتمام كبير من دول العالم؛ فقد تزايد الاهتمام بالمنطقة العربية وتوزّع الوافدون على قطاعات عملٍ خاصة، وأدى ذلك بالتّيجة إلى انتشار الحاجة لتعلّم العربية من خلال برامجٍ خاصة تتعدّى حدود برامج تعليم اللغة العربية للحياة؛ ومن ثمّ «أصبح تعليم اللغات الأجنبية مطلباً ملجئاً، يفرض نفسه على كلّ فرد يريد تفهّم العالم الذي حوله» (هريدي، 2003، ص6)، واللغة ابنة الحياة، تنعكس فيها التّطوّرات والتّغييرات التي تواكب العصر، واللغة العربية ليست بمنأى عن ذلك.

وتُقسم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى إلى برامج تعليم اللغة العربية لأغراض عامّة، وبرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، وقد بدأ الاهتمام بتطوير اللغة لأغراض خاصة بالظهور بثوبه الجديد في ستينيات القرن الماضي، عندما قامت مجموعة من المتخصّصين في اللغويات التّطبيقية بتحليل لحقول اللغة المختلفة، ووجدوا أنّ لكلّ حقل مفرداته وقواعده وأساليبه الخاصّة به، التي تختلف عن الحقول الأخرى. وتشعّب مجال اللغة لأغراضٍ خاصّة إلى حقول متعدّدة تبعاً لتخصّصات المتعلّمين، فأصبح هناك اللغة لأغراض أكاديمية، ومهنيّة، ودينيّة، وتجارية، وطبيّة، وعلميّة، وقانونيّة، وإعلاميّة شملت كلّ الحقول التّعليميّة والمهنيّة» (شيك، 2007، ص6)، هذا الاتجاه الجديد يُنادي بتعليم اللغات وتعلّمها من أجل اكتساب مهارات بلاغيّة ومفردات ومصطلحات خاصّة تُساعد المتعلّمين في استعمال اللغة العربيّة في مواقف وأماكن محدّدة، ويكون التركيز على المتعلّم وحاجاته إذ «يركّز مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة، على سلسلة مختارة من العناصر اللغويّة، ومجموعة من استعمالاتها؛ إذ ليس مطلوباً من المتعلّمين - في مثل هذه البرامج - تعلّم اللغة بكاملها؛ وذلك لأنّ المرء يستطيع استعمال اللغة الأجنبية لأداء حاجاته، دون أن يضطرّ إلى الإحاطة بنظام اللغة» (الطاهر حسين، 2002، ص415). حازت اللغة المستعملة في وسائل الإعلام اهتمام الجميع - أهل اللغة والإعلام - فالإعلام يحتاج إلى أداة تُعينه على إيصال رسالته السّامية

إلى الجمهور، ومن هنا كان الحديث عن لغة الإعلام من أبرز القضايا وأهمها؛ «فاللغة هي حجر الأساس في العملية الإعلامية على تعدد قنواتها وتنوع وسائلها واختلاف اللغات التي تُستخدم فيها، وكلما كانت اللغة سليمة مُحافضة على قوتها ونصاعتها وافيةً بمُتطلبات التعبير عن روح العصر، كان الإعلام ناجحاً في إيصال الرّسائل إلى الجمهور العريض من المتلقين، فإذا فسدت اللغة الإعلامية، فسد بالتبعية الدّوق العام، وفسد الفهم للأمر، وتعدّرت التّواصل» (التّوحيدي، 2008، ص48)، ومن هنا تأتي أهمية إعداد مُتعلّمي اللغة العربيّة الرّاعبين في العمل في المجال الإعلاميّ: إذ يجب تزويدهم بالمهارات التي تُمكنهم من مواجهة ميدان العمل بثقة وجُرأة؛ فأعمالهم تتطلّب تمكّناً كبيراً من اللغة العربيّة كي يكونوا قادرين على أداء أعمالهم على أكمل وجه، كما يجب إغناء ثروتهم اللفظيّة بالمفردات والمصطلحات لتكون سلاخهم الفعّال في التّعبير عن أفكارهم وآرائهم في أسرع وقتٍ ممكن، وكلّ ذلك يجب أن يُقدّم بطرائق وأساليب مدروسة من قبل المُعلّمين بحيث لا يشعر المُتعلّمون بصعوبات في أثناء تعلّم اللغة العربيّة والتّالي لا ينفرون من تعلّمها، ومع ما تمتاز به هذه الحقبة من تفجّر في تكنولوجيا الإعلام والاتّصال، تحوّل العالم إلى قرية صغيرة يسعى فيها الأقوياء - تكنولوجياً وإعلامياً - إلى فرض لغتهم، وإيصال رسائلهم إلى الآخرين.

ثانياً: مفهوم لغة الإعلام وخصائصها العامة

❖ مفهوم اللغة الإعلامية

مع شيوع مصطلح اللغة الإعلامية وتداوله في كثير من الكتب والدّراسات ككتاب (بليبل، 2001)، و(سفر، 1982)، و(سكر، 2015)، و(الشّمري، 2010)، ليس ثمة تعريف مُحدّد أو معيّن لهذا المصطلح؛ إذ إنّ كلّ الكتب والدّراسات تتجنّب لتعريفه، وتميل إلى ذكر خصائصه وسماته أكثر مما تميل إلى ذكر عناصره ومحدّدات اختلافه وتميّزه، ومن ذلك ما ذهب إليه بعض الإعلاميين من أنّ اللغة الإعلامية هي: اللغة التي تشيع على أوسع نطاق، في محيط الجمهور العام، وهي قاسم مشترك أعظم في كلّ فروع المعرفة والثّقافة والصّناعة والتّجارة والعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة والفنون والآداب؛ ذلك لأنّ مادّة الإعلام، في التّعبير عن المجتمع والبيئة، تستمدّ عناصرها من كلّ فنٍّ وعلم ومعرفة، كما يذهب الدّكتور محمّد سيّد محمّد (1984) إلى أنّ "الحقل المشترك بين اللغة والإعلام في العلاقة بين اللفظ والمعنى هو حقل الدّلالة؛ فعلماء اللغة يُعنون (بعلم الدلالات) وعلماء الإعلام يهتمّون بالإطار المشترك بين مرسل الرّسالة ومستقبلها حتّى يتمّ الإعلام في هذا الإطار المشترك ولا تسقط الرّسالة خارجه، ويمثّل اللفظ القاسم المشترك في هذا الحقل، حقل الدّلالة، بين اللغة والإعلام" (الشّريف، ندا، 2004، ص34 - 35)، ويُشير مُصطلح اللغة الإعلامية إلى اللغة المُستخدمة في وسائل الإعلام (الصّحافة، والإذاعة، والتّلفاز، ومواقع الإنترنت)، وقد ارتبط ظهور هذا المصطلح وتطوّره بتطوّر وسائل الإعلام التي نستخدمها في التّواصل مع الجمهور، "وهذه المستويات هي:

- 1 - اللغة الإعلامية المكتوبة (لغة الصحافة): وهي اللغة التي يستخدمها الصحفيون للتعبير عن أفكار وموضوعات صحفية.
 - 2 - اللغة الإعلامية المسموعة (لغة الوسائل السمعية): وهي لغة الصوت البشري، ولغة الموسيقى، ولغة المؤثرات الصوتية، ولغة الصوت البشري، وتُقسم إلى:
 - أ. اللغة الأبجدية.
 - ب. اللغة البشرية غير الأبجدية.
 - 3 - اللغة الإعلامية المرئية (لغة الوسائل المرئية) اللغة البصرية: وهي لغة الكائن الحي، ولغة الجسد، ولغة المؤثرات البصرية.
 - 4 - اللغة الإعلامية المستخدمة في شبكة الإنترنت.
- فاللغة الإعلامية هي اللغة المستخدمة في وسائل الإعلام المتنوعة (المكتوبة والمسموعة والمرئية) لنقل رسالة إلى جمهور وجعلها في متناول إفهامه وعلى نحو مؤثر وهادف " (الرفاعي، دت، ص 10)، ولكل مستوى من هذه المستويات استخداماتها وتأثيراتها في الرسالة الإعلامية؛ فمن الممكن أن يتطلب إيصال فكرة ما للمتلقى استخدام أكثر من مستوى حيث تسهم مجتمعة في قوة التأثير في نفس المتلقي، ومن ثم تحقيق النتائج المرجوة بأسرع وقت ممكن.

❖ الخصائص العامة للغة الإعلام

تتميز اللغة الإعلامية بخصائص شتى، فهي تختلف بطبيعة الحال عن لغات العلوم الأخرى؛ لأنها تتجاوز مخاطبة فئات محدّدة مُخصّصة إلى مخاطبة الجمهور الواسع ذي المستويات المتفاوتة، وطبعاً ذلك لا يمنع بأي حال، من الحرص على مراعاة القواعد اللغوية المُصطلح عليها، و"على خصائص أخرى في الأسلوب وهي: البساطة، والإيجاز، والوضوح، والتّفاذ المباشر، والتأكّد، والأصالة، والجلال، والاختصار، والصّحّة" (شرف، 1989، ص 234)، وبصرف النّظر عن طبيعة كلّ وسيلة من وسائل الإعلام وخصوصيّتها، وحاجتها إلى لغة خاصّة بها مثلاًئمة معها، فهناك "عدّة خصائص عامّة يجب توفّرها في اللغة الإعلامية:

- 1 - **الوضوح:** ويُعدّ من أبرز سمات لغة الإعلام، ويرجع ذلك إلى طبيعة وسائل الإعلام من ناحية وإلى خصائص جمهورها من ناحية أخرى، فإذا كانت الكلمات غير واضحة في المذيع فقد المستمع المضمون المُقدّم ولم يستطع استرجاعه للتأكّد منه أو للاستفهام عمّا غمض منه، وجمهور وسائل الإعلام فئات مُنوّعة يميلون إلى العجلة في تعرّضهم للوسائل، وليست لديهم الرّغبة والوقت للتركيز في المضمون المُقدّم؛ لذا يجب أن تكون الكلمات والجمل والمعاني واضحة كلّ الوضوح حتّى تُحقّق أهدافها.

2 - المعاصرة: ويُقصد بها أن تكون الكلمات والجُمْل والتراكيب والتَّعبيرات اللغويَّة متمشِيَّة مع روح العصر، ومُتَّسِقَة مع إيقاعه؛ فالجمل الطَّويلة، والكلمات المعجميَّة، والجمل المُركَّبة قد لا تكون مناسبة للغة الإعلاميَّة إلَّا في موضوعات مُعيَّنة وفي حالات مُحدَّدة.

3 - المُلاءمة: ويُقصد بها أن تكون اللُّغة مُلائمة والوسيلة من ناحية وخصائص الجمهور المُستهدف من ناحية أُخرى، فلغة المذيع لغة ذات طابع وصفيٍّ، وهي لغة تتوجَّه إلى حاسة السَّمْع؛ ولذا يجب أن تكون مُفردات هذه اللُّغة مُلائمة لهذه الحاسة، ولغة الصَّحافة تستهدف فئات اجتماعيَّة وتعليميَّة واقتصاديَّة مُعيَّنة وتتوجَّه إلى حاسة البصر؛ فيجب أن تكون مُلائمة أيضاً.

4 - الجاذبيَّة: ويُقصد بها أن تكون الكلمة قادرةً على الشَّرح والوصف بطريقة حيَّة ومُسلِّية ومُشوقة، فلا وجود لجمهور يتوق إلى الاستماع أو المشاهدة أو القراءة لمضمونٍ جافٍ خالٍ من عوامل الجاذبيَّة والتَّشويق.

5 - الاختصار: وينبع من طبيعة الوسيلة وطبيعة الجمهور غير القادر على الاستمرار في المتابعة.
6 - المرونة: ويُقصد بها أن تكون اللُّغة قادرةً على التَّعبير عن مُختلف الموضوعات بسلاسة دون تعسُّف، كما يُقصد بها أيضاً أن تكون مُتعدِّدة المستويات بحيث تستطيع مُخاطبة جماهير مُتعدِّدة، ومُعالجة موضوعات وقضايا مُختلفة.

7 - الاتِّساع: ويُقصد به أن يكون عدد المُفردات كبيراً بحيث تُلبِّي الاحتياجات المُختلفة، واللُّغة الإعلاميَّة مُتَّسعة وتتسع يومياً وقد يكون للاتِّصال مع الثقافات الخارجيّة، وضرورة التَّرجمة اليوميَّة للكثير من المُصطلحات أثره في زيادة حجم اللُّغة الإعلاميَّة وفي اتِّساعها.

8 - القابليَّة للتطوُّر: وهي سمة مُلازمة للغة الإعلاميَّة؛ فلغة الإذاعة في الثَّلاثينيَّات تختلف عن مثيلتها في الخمسينيَّات والستينيَّات، ولغة وسائل الإعلام في السَّنوات الأخيرة مُختلفة عمَّا سبقها؛ فقد أصبحت أكثر قدرةً على التَّعبير والجذب (الشَّريف، ندا، 2004، ص 38 - 39).

واجتماع هذه السِّمات في لغة الإعلام جعلها أكثر قدرةً على الجذب والتَّأثير في نفس المُتلقي ومن ثمَّ، وصول الرِّسالة الإعلاميَّة إلى الجمهور الواسع ذي المستويات المُختلفة المُتفاوتة بسرعة كبيرة.

ثالثاً: اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام، ودور الإعلام في نشر اللُّغة العربيَّة والنهوض

بها والتمكين لها

❖ اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام:

تبرز أهميَّة اللُّغة في ميادين الحياة الإنسانيَّة عامَّة وحقل الإعلام بصورة خاصَّة؛ لذا نالت اللُّغة اهتمام الباحثين والمختصِّين بدراسة مفاهيمها، وأسسها، وتطبيقاتها، وتبيَّن لهم بأنَّها الوسيلة الاتِّصاليَّة

التي تُعبّر عن مفهوم الرّسالة الإعلاميّة وإيصالها إلى الجمهور المتلقّي وفق أهداف وغايات وتوجّهات القائم بالاتّصال، فهي وسيلة للحوار، وتبادل الثقافات، ونقل المعرفة، وحفظ التّاريخ، وقناة للفعاليات الاجتماعية، كما تُؤدّي دوراً مهمّاً في حفظ التّراث الثّقافي والتّقاليد الاجتماعيّة من الضّياع وتضمن انتقالها من جيل إلى آخر، والحقيقة أنّه لا يُطلب من رجل الإعلام أن يتحدّث إلى الجمهور بلغة عالية المستوى ولا أن يُبالغ في التّفاسيح، وإنّما يُطلب منه احترام قواعد اللّغة والمعايير المنظّمة لها، مما يُضفي على أسلوبه مسحة من الأناقة والجماليّة، وينأى به عن القصور، وعليه يجدر بمن يتصدّى لمهنة الإعلام أن يُحسن التّفكير في إبلاغ رسالته إلى الجمهور بحيث يوصل محتواها إلى المتلقّي دون التّجنيّ على اللّغة تطرّفًا أو قصورًا. "فالإعلام سلاحٌ ذو حدّين، فإذا كان بالمستوى المطلوب - لغةً وأداءً - أصبح مدرسةً لتعليم اللّغة، وهذا يعني أن وسائل الإعلام قادرةٌ على تربية الملكات اللّغويّة ورعايتها وتنميتها مما ينعكس إيجاباً على الإعلام نفسه، أمّا إذا تردّى الإعلام إلى مستوى من الإسفاف، فإنّ ذلك نذيرٌ شؤمٌ على تحوّلِه إلى مستنقعٍ آسنٍ، يوشك أن يظال المجتمع بأسره ولا تسلم اللّغة من عواقبه المؤذية" (لبلة، 2003، ص 54)، وقد يتأثر الجمهور بالأسلوب الذي تستخدمه وسائل الإعلام، ولكن بدرجات متفاوتة، وفي هذا الشّأن لاحظ عدد من أساتذة اللّغة العربيّة على متعلّميهم استخدامهم للصّيغ والقوالب والعبارات التي يوظفها الصّحفيون في كتاباتهم، إذ غالباً ما يربط مُتعلّم اللّغة بين مقدّرتِه على فهم الموادّ الإعلاميّة وتطوّر مُستواه اللّغويّ، وبما أنّ وسائل الإعلام هي أسبق الوسائل في معالجة الموضوعات الآنيّة، فإنّها لا تعمل فقط على تداول المصطلح الجديد والتّعبير عن الواقع، بل تُسهّم كذلك في صياغة نمط التّفكير وتفسير الأحداث وإصدار الأحكام بشأنها، "ويعترف الباحثون بأنّ كلّاً من الإعلام والتّعليم يهدف إلى تغيير سلوك الفرد، فبينما يرمي التّعليم إلى التّأثير في سلوك التّلاميذ بهدف تغييره، فإنّ الإعلام يسعى إلى التّأثير في سلوك الجماهير بهدف تغييره أيضاً، وكثيراً ما نرى أطفالنا يردّدون الجمل والكلمات والصّيغ اللّغويّة التي يلتقطونها من الإعلانات التجاريّة، ويقلّدونها في حديثهم، ويحاكون طريقة تلفظها" (بليبل، 2001، ص 127 - 128)، وبالتالي فإنّ العلاقة وثيقةٌ والهدف مشتركٌ بين الإعلام والتّعليم من حيث الرّغبة في التّأثير في سلوك الأفراد بهدف إجراء تغييرٍ في هذا السّلك.

❖ دور الإعلام في نشر اللّغة العربيّة والنهوض بها والتمكين لها

تبرزُ أهميّةُ أيّ وسيلةٍ من وسائل الإنتاج والإبداع الإنسانيّ من خلال الوظائف التي تؤدّيها، والأهداف والغايات التي نشأت من أجلها، ووسائل الإعلام دور كبير في إطار التّثنية اللّغويّة، فهي تُقدّم المعلومات في مجالات الحياة المختلفة التي تزيد من ثقافة الإنسان، وتُكسبه مهاراتٍ لغويّة جديدة، كما تتيح له المجال لممارسة هذه المهارات بفاعليّة كبيرة، ومن الممكن أن تُصبح الرّسائل الإعلاميّة كفيلاً بالنّهوض بالمستوى اللّغويّ العام على نحوٍ يُحقّق الوحدة اللّغويّة في إطار المعاصرة والدقّة، وهذا الدّور المنشود واقع قائم

بالفعل في مجتمعات مُتقدِّمة أصبحت فيها وسائل الإعلام تقوم مع المؤسسات التَّعليميَّة، بدورٍ تعليميٍّ كبيرٍ؛ حيث أصبحت تُسهم في تشكيل ملامح الحياة اللغويَّة، وترجع أهميَّة وسائل الإعلام في الحياة اللغويَّة إلى عوامل عدَّة، منها طبيعة اللُّغة ووظيفتها، "فاللُّغة في المقام الأوَّل ظاهرة منطوقة مسموعة، والإذاعة تُقدِّم اللُّغة منطوقة مسموعة، ويُتيح استخدام الصُّورة في وسائل الإعلام المرئيَّة أن تُقدِّم الرِّسائل الإعلاميَّة بعناصرها اللغويَّة وغير اللغويَّة، فاللُّغة ضربٌ من ضروب السُّلوك، وليست مُجرَّد معرفة، ووسائل الإعلام تؤثر في تكوين هذا السُّلوك اللغويِّ تأثيراً بعيداً" (التَّوَّيجري، 2008، ص 47)، وما دامت الخاصيَّة الأساس للكتابة الصَّحافيَّة هي سلامة اللُّغة، فإنَّ من صميم هذه الخاصيَّة النُّطق السَّليم للغة أيضاً، ذلك أنَّ "الاستعمال الخاطي للغة، سواء أكان داخل وسائل الإعلام أم خارجها، يُعطِّل الفكر، ويشلَّ القدرات الذِّهنيَّة للناس، ويُفسد لسانهم" (محمد، 1984، ص 15)، فقد كان لوسائل الإعلام (الصَّحافة - الإذاعة - التِّلْفاظ - ومواقع الإنترنت)، دوراً بارزاً في نشر اللُّغة العربيَّة وإيصالها عن طريق نقل المعلومات، والثَّقافات الفكرية والسلوكيَّة؛ حيث يكتسب الإنسان من خلالها المعارف والفنون والصِّبغ والألفاظ، ولها دورٌ كبيرٌ في تلقين اللُّغة للإنسان وفي إيصال ما تغيَّر أو استحدث من مُفرداتها إليه، لاسيَّما إذا أحسن استخدامها؛ فهي سريعة التَّأثير كثيرة الانتشار تصل إلى القاصي والدَّاني، ويأنسُ إليها الكبير والصَّغير.

المبحث الثاني: المنهج الوظيفي للعاملين في المجال الإعلامي من الناطقين بغير اللُّغة العربيَّة، وخطوات إعدادهِ.

تمهيد:

أولاً: أهمية إعداد منهج وظيفي للعاملين في المجال الإعلامي من الناطقين بغير اللُّغة العربيَّة.
ثانياً: خطوات إعداد المنهج الوظيفي لهذه الفئة من متعلِّمي اللُّغة العربيَّة.
ثالثاً: تأهيل مُتعلِّمي اللُّغة العربيَّة للغرض الإعلاميِّ لغويّاً.

المبحث الثاني: المنهج الوظيفي للعاملين في المجال الإعلامي من الناطقين بلغاتٍ أخرى، وخطوات إعدادهِ.

أولاً: أهميَّة إعداد منهج وظيفي لتعليم اللُّغة العربيَّة للعاملين في المجال الإعلامي من الناطقين بغير اللُّغة العربيَّة.

نُعدُّ المناهج في ظلِّ المفاهيم الحديثة أداةً لتحقيق الأهداف المرجوة من العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة؛ فهي المصدرُ المُنظَّم الذي يضمُّ المعارف والمهارات المُراد إيصالها للمُتعلِّم، وهي وسيلةٌ من وسائل الاتصال

بين المُعلِّم والمُتعلِّم التي تُسهم في تحقيق أهداف التَّعليم، وإيصال المُتعلِّم للكفاية اللُّغويَّة والاتِّصاليَّة التي يطمح للوصول إليها؛ فالْحصولُ على مُتعلِّم بمؤهلاتٍ عالية من أبرز مسؤوليَّات المناهج التَّعليميَّة التي تُعدُّ المُوَجَّه الرئيس للمُعلِّم والمُتعلِّم، إضافةً إلى أنَّها تعكس سياسة المؤسَّسة المُتبنَّاة؛ "لذا حظيت بمكانة غير قليلة في تطوير المنظومة التَّعليميَّة في عالمٍ ظهرت فيه مُسوِّغات رئيسة لتطوير المناهج التَّعليميَّة" (العدوي، 2006، ص2)

من هنا تأتينا أهمية إعداد المناهج التَّعليميَّة وفقاً لمعايير وأسس علميَّة وتربويَّة؛ لتطوير العمليَّة التَّعليميَّة بما يتناسب وأغراض الطَّلبة وميولهم ومستوياتهم.

ولا يزال ميدان تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغاتٍ أُخرى يُعاني من ضعفٍ في وضع أُسُس ومعايير تحكم اختيار الموادِّ التَّعليميَّة وتقديمها في مناهج التَّعليميَّة؛ إذ لم يحظَ هذا المجالُ بدراساتٍ تطبيقيَّة مُعمَّقة؛ فمعظمُ البَراَسات التي قُدمت في هذا المجال كانت نظريَّة، تتسمُّ بالعموم وعدم التَّفريق بين تقديمها في البرامج العامَّة والبرامج الأكاديميَّة بما يتوافق وأهداف كلِّ منها.

ولأنَّ قوَّامَ تدريس اللُّغة للناطقين بلغاتٍ أُخرى ونجاحها يتوقَّف في الدَّرجة الأولى على نجاح البرنامج في اختياره للمحتوى التَّعليمي من نصوص ومُفردات وتراكيب، وتعريجاً على أهميَّة اعتماد مقاييس الكفاءة اللُّغويَّة العالميَّة في إعداد المواد التَّعليميَّة، لنصلَّ أخيراً إلى مواكبة الحركة المُتبعَة عالميَّاً في مجالات علم اللُّغة التَّطبيقي وتعليم اللغات الأجنبيَّة التي تسعى إلى تقديم معايير تحكم اختيار كلِّ تفصيل من تفصيلات العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، وذلك انطلاقاً من الأهداف الدَّقيقة للبرنامج التَّعليمي، واحتياجات مُتعلِّميهِ وخصائصهم، وانطلاقاً من أهميَّة توظيف النُّصوص الأصليَّة في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة والبحث عن موادَّ تعليميَّة تحمل طابع اللُّغة العربيَّة المُعاصرة، ينبغي أن تُصاغ لهذه النُّصوص معايير دقيقة وواضحة كي تأتي مُعبِّرة عمَّا سيعرفه المُتعلِّم ويتمكَّن من فعله، فهي من جهة تُوضِّح للمُتعلِّم الإنجازات المُتوقَّعة منه وتُساعد في فهم ما ينبغي له فعله؛ لتحقيق هذه المعايير وبلوغها، ومن جهة ثانية تُساعد المُعلِّم في تصميم المناهج وتقييمها وتعليمها؛ فعندما "تُبنى المناهج وفقاً لمعايير وأسس واضحة يُصبحُ التَّعلُّم قصديَّاً وذو معنى أكثر منه في المناهج الأخرى، ويُمكن القول: إنَّ هذه المعايير حين تُصاغ بوضوح ودقَّة تُصبح أدوات مرجعيَّة مُشتركة تُساعد عناصر النظام التَّربوي على العمل معاً" (طعمة، 2014، ص29)، وقد سعت الباحثة إلى أن تستفيد مما تمَّ التَّوصُّل إليه في إطار اللسانيَّات، وبعض إنجازات العلوم التي تهتمُّ بالتحليل العلمي للنصوص كاللسانيَّات الاجتماعيَّة، والنَّفسيَّة، وعلم الدَّلالة، وعلم الأسلوب، والبلاغة، وهي علوم تتعامل مع النَّص على أنَّه معرفة في مكان وزمان مُعيَّنين ومُحيط اجتماعيٍّ مُتميِّز. وتعمل من ناحية أُخرى على جعل المُتعلِّم طرفاً في العمليَّة التَّعليميَّة؛ ولذلك فإنَّ "تحليل النُّصوص يحتاج إلى المعرفة والتركيز على الوظائف اللسانيَّة والقرائن الحاليَّة والمفاليَّة الكامنة فيها" (إبرير، 2007، ص2)، ونظراً إلى خصوصيَّة النُّصوص

الإعلاميّة وأهميّتها؛ فقد عمِلَ البحثُ على جمع هذه التّفصيلات بإعداد قائمةٍ بمعايير اختيار النُصوص الإعلاميّة وفق مؤشّراتٍ تُساعد في ضبط جودة النُصوص الإعلاميّة المختارة، الأمر الذي يُفيدُ مُعدّي المناهج في إعدادها وفقاً لأُسُس ثابتة، ويفيدهم في مُراجعتها وتطويرها تطويراً مُفيداً ومُجدياً، كما قدّمت الدّراسة تصوّراً مُقترحاً لنصوصٍ إعلاميّة تتناسب والنتائج التي توصّلت إليها قائمة المعايير.

ثانياً: خطوات إعداد منهجٍ وظيفيّ للعاملين في المجال الإعلامي، النّاطقين بغير اللغة العربيّة.

الخطوة الأولى: تحديد حاجات المتعلّمين العاملين في المجال الإعلامي؛ لمعرفة أغراضهم من تعلّم اللغة والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، ليؤلّف المنهج بناءً على هذه الحاجات والأغراض، ومن المتوقّع أن تحديد حاجات المتعلّمين، وأهدافهم من تعلّم اللغة، وتحديد المهارات التي يحتاجون إلى اكتسابها، والمواقف الأساسيّة التي يجري فيها استعمال اللغة الهدف، يجعل من العمليّة التعليميّة التعلّميّة وظيفيّة وشائقة، وتحقّق النتائج المرجوّّة منها.

يستند تعلّم اللغة العربيّة لأغراض خاصّة إلى نقاطٍ أساسيّة عدّة، أهمّها تحليل حاجات المتعلّمين؛ إذ إنّ هذا النوع من البرامج ينطلق من حاجات المتعلّمين وينتهي بتحقيق هذه الحاجات التي تُمكنه في النّهاية من الانخراط والتّفاعل في المُجتمع الجديد، ومواجهة المواقف اللغويّة بكفاءة عالية، وقد ازداد الاهتمام بالمنطقة العربيّة دينيّاً واستراتيجيّاً واقتصاديّاً، وتحوّلت حركة الوافدين من الدّول الأوروپيّة إلى المناطق العربيّة، وتوزّع الوافدون على قطاعات عمل خاصّة مثل شركات البترول، وقطاع السّيّارات، وقطاع الأعمال، والصّحّة، ووسائل الاتّصال، وغيرها الكثير مما أدّى إلى انتشار الحاجة إلى تعلّم العربيّة في هذه القطاعات وبرزت اتّجاهات جديدة في الدّراسات اللغويّة كآثر من آثار تلبية الحاجات الخاصّة إلى تعلّم اللغة، "وقد شهد عصرنا الحاليّ تطوّرات سريعة شملت نشاطات الحياة كلّها؛ فعلى صعيد النّشاط اللغويّ ظهرت نظريات لغوية حديثة ألغت ما قبلها من نظريات، وبظهور آراء تشومسكي انزوت النّظرية السلوكيّة التي كانت تنادي بتفسير السلوك اللغويّ اعتماداً على العوامل الخارجيّة التي تؤثر في هذا السلوك، وحلّت مكانها نظرية التّركيز على المتعلّم وحاجاته وأغراضه من تعلّم اللغة. هذا التّحوّل قاد بدوره إلى المطالبة بتدريس اللغات لأغراض خاصّة بحيث تتماشى وأغراض المتعلّم وحاجاته. ولاشكّ أن وضع اللغة العربيّة اليوم يتطلّب مقرّراً يليّ أغراض متعلّميها. فالدّبلوماسي يبحث عن العربيّة لأغراض سياسيّة، وزُجّل الإعلام يبحث عن العربيّة لأغراض إعلاميّة وهكذا" (التّنقاري، 2008، ص 1-2)، حيث إنّ أهداف وغايات الدّارسين للغة العربيّة من النّاطقين بغيرها مُتعدّدة ومُتنوّعة وتأخذ أشكالاً مُختلفة، وبالطّبع فإنّ هذا التّعدّد في المقاصد والغايات يُحمّل المتخصّصين مسؤوليّة كبيرة؛ حيث يتوجّب عليهم إعداد المناهج وتأليف

النُصوص لكلِّ فئة بما يتناسب مع الأهداف التي تسعى إليها من وراء تعلُّم اللُّغة، فالمُتعلِّم وحاجاته هما محور تعليم اللُّغة لأغراض خاصَّة، وأيُّ منهج يُوضَع لتعليم اللُّغة لأغراضٍ خاصَّة يجب أن يسبقه تحليلٌ عميقٌ لحاجات المُتعلِّم؛ "فمُتعلِّم اللُّغة الخاصَّة يجب ألا يُشغل بقواعد اللُّغة العامَّة، لأنَّ تلك مرحلة يفترض أن يكون قد هضمها من قبل، وهو الآن يسعى وراء توظيف هذه المعرفة لتصبُّب في خانة الحقل الذي يعمل فيه" (البوصيري، 2003، ص5)، وصياغة هذه الحاجات على شكل غايات عامَّة وأهداف مُحدَّدة يمكن لها أن تكون أساساً لإعداد المواد التَّعليميَّة والاختبارات والأنشطة التَّربويَّة وسياسات التَّقويم، وهذا بدوره يُعدُّ إشباعاً لحاجات المُتعلِّمين وتحقيقاً لأغراضهم من تعلُّم اللُّغة العربيَّة؛ فأغراض المُتعلِّمين وحاجاتهم من تعلُّم اللُّغة تتباين تبعاً لاهتماماتهم، وهذا التَّباين طبيعيٌّ، ونتيجةً لذلك: "تُقسَّم برامج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها بشكل عام إلى نوعين: برامج لتعليم العربيَّة للحياة، وهي البرامج العامَّة التي ينخرط فيها جمهور مُتعلِّد الصِّفات لا يهدف من تعلمه للعربيَّة سوى الاتِّصال بالعربيَّة في مواقف الحياة المختلفة. والنَّوع الثَّاني برامج لتعليم العربيَّة لأغراض خاصَّة وهي البرامج التَّوعبيَّة التي ينخرط فيها جمهور ذو طبيعةٍ خاصَّة وحاجات مُحدَّدة. وتتعدَّد أنواع هذه البرامج الأخيرة؛ فمنها العربيَّة لأغراض أكاديميَّة، والعربيَّة لأغراض وظيفيَّة، والعربيَّة لرجال الأعمال، ومنها العربيَّة للغرض الإعلاميِّ وغيرها" (طعيمة، النَّاقة، 2006، ص215).

- مفهوم الحاجات اللغويَّة:

تعدُّ عملية تحليل الحاجات أحد المبادئ المُهمَّة والمنطلقات الأساسيَّة في تطوير المناهج اللغويَّة وإعداد المواد التَّعليميَّة لمُتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطقين بغيرها، وهي أساسٌ مُهمٌ لنجاح أي برنامج دراسيٍّ وتطويره؛ ذلك أنَّ المُتعلِّمين يشعرون بتلبية احتياجاتهم اللغويَّة، وأنَّهم يدرسون ما يحتاجونه؛ لأنَّ البرنامج الديراسيُّ أُنْعد في ضوء احتياجاتهم الفعليَّة، فلا يشعرون بوجود فجوة بين ما يدرسون وما يحتاجونه، وبالتالي تتوفَّر لهم فرص كبيرة لممارسة ما تعلَّموه بفعالية عالية، أمَّا إذا وُضعت المناهج دون مُراعاة حاجات المُتعلِّمين، ومعرفة أهدافهم من تعلُّم اللُّغة؛ فمن المُتوقَّع أن يُوَدِّي ذلك إلى صعوبة التَّعلُّم والتَّفور من اللُّغة، وتُعرف الإجراءات المُستخدمة لجمع معلومات حول حاجات المُتعلِّمين اللغويَّة التي تُمكنهم من الاتِّصال الفعَّال في الخبرات والمواقف المُختلفة باسم (تحليل الحاجات)، وهي بالطبع تؤثر في تصميم المواد التَّعليميَّة، واختيار طرائق التَّدريس المُلائمة، وخبرات التَّعلُّم التي تُقدَّم للمُتعلِّمين" (الشيخ علي، 2009، ص72)؛ فالحاجاتُ مطلبٌ حقيقيٌّ يمسُّ المُتعلِّم. وتوصف الحاجاتُ أيضاً بأنَّها الدَّوافع الدَّاخليَّة التي تُولِّد عند المُتعلِّم إحساساً ورغبةً في تعلُّم لغةٍ ما، ويرى جالت ريتشاردز (2007) "Jack Richards" المُشار إليه في (سليم، 1989، ص14) أنَّ "الحاجات تكون غالباً على شكل عجزٍ لغويٍّ؛ أي توضيح الفرق بين ما يستطيع المُتعلِّم القيام

به في اللغة، وما ينبغي أن يكون قادراً على القيام به، كما عرّف الحاجة اللغوية بأنها: ما يعدّه شخص أو مجموعة من الأشخاص ضرورياً في لحظة ما، وفي مكان ما، من أجل إدراك وتنظيم تفاعل هذا الفرد أو هذه المجموعة مع المحيط بوساطة اللغة".

والاهتمام بالحاجات في بناء المناهج ينبع من حيث إنّها دوافع للتعلّم، فالطالب يُحسُّ بالحاجة إلى إتقان اللغة، ويتعلّم أساليبها بشكلٍ صحيح، شرط أن ترتبط ارتباطاً مباشراً بخبراته الشخصية، وأن تُساعده في قضاء حاجاته النفسية، ولهذا تبرز ضرورة تحليل الحاجات اللغوية للمُتعلّمين في مواقف الاتصال اللغوي التي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة، ومن ثمّ بناء البرامج الدّراسيّة وتصميمها لتلبية احتياجات المُتعلّمين ومُتطلّباتهم "وقد كانت الطّريقة القديمة في تدريس اللغات تُهمِلُ دوافع المُتعلّمين على حين أنّ الطّرائق الحديثة تُركّزُ على حاجات المُتعلّمين وميولهم وتختارُ المادّة اللغويّة في ضوءها، ومن هنا ترى الطّرائق الحديثة خطورة إجبار المُتعلّم على التّحدّث في موضوعٍ بعيدٍ عن اهتماماته ورغباته" (السّيد، 1984، ص 27).

الخطوة الثّانية: تحديدُ أساسيّاتِ اللغة في المجالِ المرادِ تعليمُ لغته، على صعيدِ المفرداتِ والتّراكيب:

ومن الأساسيّاتِ التي يجبُ أن تُحدّدَ:

إعدادُ قائمةٍ بالمفرداتِ اللّغويّةِ الشّائعةِ في المجالِ الإعلاميّ، وذلك بتحليل عيّنةٍ من الجانبيّاتِ المنطوقِ والمكتوبِ، وتحديدِ المفرداتِ الشّائعةِ فيها، وترتيبها تنازليّاً وفقاً لدرجة شيوعها، وتوظيفها في مناهج تعليم اللغة العربيّة استناداً إلى هذا التّرتيب، وعدم انتقائها تقليديّاً بناءً على تجربة المؤلّفين الشخصيّة وخبرتهم الدّائيّة.

فالانتقاء لا يترك لحدسي مؤلّفي الكتبِ الدّراسيّةِ ومُخطّطي الدّورات؛ لأنّ هذا من المُمكن أن يؤدّي إلى نتائج غير موثوقة، ومن المذاهبِ التي تحاولُ تقليصَ الاتّساع المعجميّ للغة العربيّة بأساليب (إستراتيجيات) علميّة، قوائمُ المفرداتِ والتّراكيبِ الشّائعةِ وذلك بحساب تكرارِ ورودِ المفرداتِ اللّغويّةِ في مجموعةٍ من النّصوص؛ لتحديد أكثرها شيوعاً، لتعطى الأولويّة عند إعداد الكتبِ والسّلاسلِ التّعليميّة وفي العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ثمّ التي تلها وهكذا، ويقدمُ مُعدُّو كتبِ تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغاتٍ أخرى عدداً معيّناً من المفرداتِ والتّعبيراتِ الاصطلاحيّة وتوزّعُ على دروسِ الكتاب، بوجهٍ يتناسبُ عددُ المفرداتِ الجديدةِ في كلّ درسٍ مع الوقتِ المخصّص لها، وأن يجري اختيارُ هذه المفرداتِ والتّعبيراتِ الاصطلاحيّة من قائمةِ الكلماتِ الشّائعةِ في اللغة العربيّة". (القاسمي، 1979، ص 115)

و" المفردات من أبرز مكوّنات اللغة؛ فيها يتواصل البشر حينما يُركّبون المفردات في بُنية نحويّة صحيحة، وتعليمها يهدف إلى التّواصل، والفشل في استخدام المفردات الصحيحة يعني فشل التّواصل؛ إذ يُمكن القول إنّ تعلّم اللغة يَكُنُّ في التّمكّن من المفردات اللّغويّة، فالدّخل اللّغويّ الهزيل دليل على ضعف اللغة لدى صاحبه؛ لأنّه غير مُتمكّن من الخرج اللّغويّ المفهوم؛ لذا عُني المختصّون بالمفردات ومعايير اختيارها في تعليم اللغة لأغراض عامّة أو لأغراض خاصّة. (السيد علي، 2017، ص144)

إعداد قائمة بالتركيّبات اللّغويّة الشّائعة في المجال الإعلامي تشمل الجانبين المنطوق والمكتوب، لتُقدّم في المنهج المُعدّ لهؤلاء المتعلّمين، والابتعاد عن الانتقاء بناءً على الخبرة الشّخصيّة للمعلّم أو مُعدّ المنهج، فإذا حدّدت حاجات المتعلّمين بدقّة، وحدّدت المواقف اللّغويّة التي يحتاج المتعلّم إلى استعمال اللغة فيها، واستخرجت المهام الفرعيّة ضمن هذه المواقف، وحدّدت الأساسيات في الموادّ المراد تعليمها - إنّ في المفردات وإن في التّراكيب - والقوالب اللّغويّة، ووُظّفت في إعداد مناهج تعليميّة بناءً على هذا التّصوّر العلمي، عندها يمكن القول إنّ ما نقدّمه نافع ومفيد، فالوظيفيّة تختصر هذه المعاني كلّها، فلا يكون المنهج وظيفيّاً إذا لم ينطلق من حاجات المتعلّمين وأهدافهم من تعلّم اللغة، ولا يكون وظيفيّاً إذا لم يراع مستوى المتعلّمين.

تُعَدُّ قضيتُهُ اختيار الموضوعات النّحويّة والتّركيبات النّحويّة والصّرفيّة من أكثر القضايا جدلاً في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، التي شغلت علماء اللغة التّطبيقيّين منذ عشرينات القرن الميلاديّ الماضي؛ لأنّ عدد التّراكيب النّحويّة كثيرة، يتبيّن لنا هذا حينما نستعرض أيّ كتاب قواعد يتصفّ بالقيمة العلميّة في مجاله؛ لذا دار نقاشٌ مستفيضٌ بين المهتمّين بتعليم اللّغات الأجنبيّة حيث وضعوا بعض المبادئ، منها:

1. مبدأ "البُسر والمركزيّة Simplicity & Centrality": "يُوصي هذا المبدأ باختيار التّراكيب النّحويّة البسيّرة، نسبةً إلى البناء الأساسيّ بدلاً من التّراكيب المعقّدة والثانويّة" وهذا المبدأ - من وجهة نظر المؤلّف - يفيد في تعليم اللغة لأغراض مهنيّة.

2. مبدأ الشّيو Frequency: وأرى أنّ هذا المبدأ هو الأنسب إذا ما اعتمدنا المدوّنات اللّغويّة المُستفّاة من المواقف الحقيقيّة (السيد علي، 2017، ص146).

الخطوة الثالثة: تقديم التّراكيب اللّغويّة في حواراتٍ ونصوصٍ مستمدّة من المجال الإعلامي، فليس من الوظيفيّ أن تُقدّم هذه التّراكيب في سياقاتٍ لا تنتهي إلى المجال الإعلامي الذي يسعى المتعلّمون إلى التّمكّن من اللغة الشّائعة فيه، لتحقيق الكفاءة اللّغويّة، والأداء اللّغويّ السّليم.

ومن المتوقّع أن أتباع هذه الخطوات في إعداد المناهج التّعليميّة يحقّق الوظيفيّة والغاية من تعلّم اللغة، ويُساعد المتعلّمين في تحقيق أغراضهم ومقاصدهم من تعلّم اللغة، والوصول إلى المقدّرة على توظيف المفردات الصحيحة، في تراكيب صحيحة، في المواقف اللّغويّة التّواصلية المناسبة، ويحلّ

المشكلات اللغوية التي تعترض طريقهم في تعلّم اللغة العربيّة وتنفّزهم منها، مثلما هي الحال في المناهج التقليدية التي لا تأخذ في حسابها حاجات المتعلّمين، وتستقي مادّتها اللغويّة من مجالات لا تُمثّل إلى مجال المتعلّمين وتخصّصهم بصلّة.

الخطوة الرابعة: حصر الأخطاء اللغويّة لدى العاملين في المجال الإعلامي في الجانب المنطوق والمكتوب؛ لِيُصنَرَ إلى التّركيز على المباحث النّحويّة والصّرفيّة والتّراكيب التي تنتسب إليها.

ومن المتوقّع أنّ رصد الأخطاء الشّائعة في كتاباتهم وكلامهم، يساعد في تقديم الحلول اللغويّة المفيدة في تجنّب هذه الأخطاء ومعالجتها، وللوصول إلى ذلك لا بدّ من جمع عيّنة منطوقة وأخرى مكتوبة وتتبع هذه الأخطاء ورصيدها على مستوى الأخطاء الإملائيّة والأخطاء في الحركات الإعرابيّة والأخطاء الشّائعة... وغيرها، ثمّ بناء المنهج على الوجه الذي يُعالج هذه الأخطاء، ويركّز على المباحث التي تنتسب إليها.

الخطوة الخامسة: إعداد المحتوى الثّقافي الذي يحتاج إليه العاملون في المجال الإعلامي.

الإعلام من أهمّ مؤسسات التّشكيل الثّقافي، ولا نخالف الحقيقة إن قلنا: إنّ جميع مصادر التّشكيل الثّقافي على تنوعها أصبحت بحوزة الإعلام، "وليس أمر الإعلام كمؤسسة تربويّة تعليميّة بأقلّ شأنًا؛ ذلك أنّ الإعلام أصبح - بما أتاح من وسائل متنوّعة - يغطّي قطاعات واسعة وعريضة من المواطنين، باهتماماتهم واختصاصاتهم وأعمارهم، ابتداءً من عالم الطّفولة وانتهاءً بحالات الشّيخوخة، فالفاقد للوسيلة الإعلاميّة أصبح اليوم كالفاقد لحاسة من حواسّه، فهو أشبه بالمعاق، إن هذا الاستحواذ على النّاس جميعًا - في مختلف ثقافتهم ومواقعهم وأماكهم - أمرٌ يصعب تغطيته بوسائل وبرامج التّعليم النظامي، سواء من حيث المساحة أم الوقت، أم الأدوات، أم التّقنيات، أم السّويّات المتنوّعة، أم المواد المقرّرة والواجبات المطلوبة، حيث يُقدّم الإعلام اليوم الثّقافة والتّوجيه والترفيه والمعلومة، إضافة إلى أنّه يميّز بالاستمرار وتراكم التأثير، والتنوّع، والتّطوير، والابتكار للوسائل التي لا تتوقف، فالإعلام تعليم دائم ومستمرّ، ولكلّ الأجيال" (حسنه، 2001، ص 30 - 29)، حيث إنّهُ أصبح يغطّي الجوانب الإنسانيّة كلّها، ويُسهّم في تشكيل نظرة الإنسان، ويمنحه المعيار الذي ينظر منه إلى الأشياء، ويُسهّم بصنع شخصيته المستقبلية، إلى درجة أصبح يمكن معها التنبؤ بردود الأفعال الممكنة، ووضع الحلول المطلوبة لها مسبقًا.

ثالثًا: تأهيل متعلّمي اللغة العربيّة للغرض الإعلامي لغويًا

نُعدّ وسائل الإعلام في عصرنا الرّاهن من أهمّ مظاهر الحضارة الإنسانيّة، وهي التي تصنع الرّأي العام وتُشكّله في أنحاء العالم، فالصحفيّ والمُذيعُ يصبّ خبره أو فكرته في قالب اللغة، الإعلام هو الذي يصنع

اللُّغة ويُحدّد الأذواق ويُحدّد الأساليب، واللُّغة هي أداة الإعلام، من خلالها يتواصل مع المُتلقي بالرسالة الإعلامية، ومن هذا المُنتلق كان لزاماً على وسائل الإعلام المواءمة بين أدائها اللغويّة ومُستوى الإعلاميين- مُستخدمي هذه الأداة- للوصول إلى الأهداف المنشودة بجذب الجمهور ونيل رضاه وتشجيعه على المتابعة، فإعداد الأطر الإعلامية لغوياً إعداداً علمياً مُنظماً ركنٌ أساسيٌّ لا غنى عنه لنجاح وصول الرسالة الإعلامية بدقّة، وضمان تحقيق التأثير المطلوب، وهذا الأمر يقع على عاتق المؤسسات التعلّيمية والمؤسسات الإعلامية، وعلى عاتق الإعلامي نفسه، فما يتعلّق بالمؤسسات التعلّيمية، فعلها أن تُقدّم مُتعلّميها المهارات التي تساعدهم في حياتهم العملية؛ إذ لا بُدّ من التّركيز على التّطبيق العملي، وأن تعمل على تقديم مُقرّر غني بالمفردات التي تخدم الهدف من إعداد المُتعلّم ليكون إعلامياً ناجحاً مع وضع محتوى للغة العربيّة يناسب احتياجات العاملين في مجال الإعلام، أمّا المؤسسات الإعلامية فعلها يقع عاتق مراعاة المعايير المهنية في اختيار الإعلاميين الجدد، والاهتمام بإعدادهم منذ التحاقهم بالعمل، وأمّا فيما يتعلّق بالإعلامي نفسه فعليه المسؤولية الكبرى، حيث يجب أن تكون له قراءاته الخاصّة التي تُساعده على رفع مستواه الثّقافي وعلى زيادة ثروته اللفظيّة وبالتالي تطوير أدائه اللغويّ.

نتائج الدّراسة:

- 1 - أعدت الدّراسة إطاراً نظرياً تأصيلياً لموضوع غاية في الأهميّة يتعلّق بفئة من مُتعلّمي اللُّغة العربيّة الناطقين بغيرها الذين يعملون في المجال الإعلاميّ.
- 2 - بيان أبرز القيم التّربويّة والأغراض التّعليميّة لتدريس النّصوص الإعلامية والوظيفة الإعلامية للغة.
- 3 - بيان خطوات إعداد منهج وظيفي لتعليم اللُّغة العربيّة للعاملين في المجال الإعلاميّ.
- 4 - توصّلت الدّراسة إلى جملةٍ من التّوصيات والمُقترحات.

توصيات الدّراسة:

- 1 - إجراء دراسة تحليليّة وتقويميّة للمناهج والسّلاسل التّعليميّة، التي تُعنى بتعليم اللُّغة العربيّة لأغراضٍ خاصّة، ومنها الغرض الإعلامي، مع الحرص على تطويرها ومواكبتها لمثليتها في دول العالم.
- 2 - تبنّي إعداد قوائم شيوع للمفردات والتّراكيب اللّغويّة في مجالات اللُّغة العربيّة كلّها، من قبيل مجامع اللُّغة العربيّة والمؤسسات والهيئات المعنية بتعليمها.
- 3 - الاستعانة بالدراسات الإحصائيّة المسحّيّة؛ للوصول إلى رصيد لغويّ وظيفي للغة العربيّة، على غرار الرّصيد اللّغويّ الوظيفي للغة الإنكليزيّة واللُّغة الفرنسيّة، وهذا يتطلّب جهوداً كبيرةً من فرقٍ بحث، تتبّع لمجامع اللُّغة العربيّة، وهذه العملية وإن كانت شاقّةً إلا أنّها ليست مستحيّة، ومن شأن هذه الجهود

إن كُتِبَ لها النَّجَاحُ أن تَنْقُلَ تعليمَ اللُّغة العربيَّةَ نقلَةً نوعيَّةً إلى الوظيفيَّة والإفادة للمتعلِّمين بما يَحَقِّقُ أهدافهم ويوصلهم إلى الكفاءة اللُّغويَّة والأداء اللُّغوي السَّليم.

- 4 - السَّعي لوضع ضوابط وأسس دقيقة لمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغاتٍ أُخرى.
- 5 - إعادة النَّظر في أهداف مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغاتٍ أُخرى، وتطويرها وفقاً لمعايير وأسس واضحة، وبناء المناهج التعليمية على ضوء ذلك.

مقترحات الدراسة:

- في ضوء ما أسفرت عنه الدِّراسة من نتائج وتوصياتٍ تُفَتِّحُ جملةً من المقترحات، ومنها:
- 1 - ميدانُ تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها لأغراضٍ خاصَّة، يُعدُّ ميداناً خصباً لإجراء المزيد من البحوث والدِّراسات، التي تُؤسِّسُ لرؤية علميَّة، لخدمة هذه الفئات من المتعلِّمين.
 - 2 - تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها لأغراضٍ صحيَّة، مازالَ يحتاجُ إلى الكثير من الأبحاث والدِّراسات، التي تُعنى بإعداد قوائم الشُّيوع للمفردات والتراكيب اللُّغويَّة الشَّائعة.
 - 3 - إجراء بحوثٍ علميَّةٍ تتعلَّقُ بدراسة الأخطاء اللُّغويَّة في مجالات اللُّغة كُلِّها، مثل: المجال الإعلاميّ، والمجال التجاريّ، والمجال الدبلوماسيّ، والمجال السياحيّ... وغيرها؛ لأنَّ حصر الأخطاء اللُّغويَّة، والتَّركيز على المباحث التي تنتهي إليها في التَّعليم من شأنه أن يساعد في معالجتها وإيجاد الحلول لها.
 - 4 - إجراء بحوث ودراسات تتناول معايير اختيار النُّصوص لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغاتٍ أُخرى لأغراض تعليميَّة جديدة.

المصادر والمراجع

- إبربر، بشير. (2007). تعليميَّة النُّصوص بين النَّظريَّة والتَّطبيق. ط 1. جامعة عثابة. الجزائر. قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها. عالم الكتب الحديث: إربد. الأردن.
- بلبل، نور الدِّين. (2001). الارتقاء بالعربيَّة في وسائل الإعلام. ط 1. وزارة الأوقاف والشُّؤون الإسلاميَّة. قطر.
- البوصيري، محمد. (2003). تعليم اللُّغة الإنجليزيَّة للأغراض الخاصَّة. ندوة تعليم العربيَّة لأغراض خاصَّة. الخرطوم. معهد الخرطوم الدُّولي.
- التَّنقاري، محجوب. (2008). اللُّغة العربيَّة لأغراض خاصَّة، اتجاهات جديدة وتحديات. مجلَّة التَّاريخ العربيّ التي تصدرها جمعيَّة المؤرِّخين المغاربة. العدد 43. شتاء.
- التَّويجريّ، عبد العزيز بن عثمان. (2008). اللُّغة العربيَّة والعمولة. منشورات المنظَّمة الإسلاميَّة للتربية والعلوم والثَّقافة - إيسيسكو.
- حسنة، عمر عبيد. (2001). كتاب الأُمَّة، سلسلة دوريَّة تصدر كلَّ شهرين، مركز البحوث والدِّراسات. قطر. (ط 1).
- الرِّفاعي، محمَّد. (د.ت). كتاب الأدب واللُّغة والإعلام. الجامعة الافتراضيَّة السُّوريَّة. دمشق. سوريَّة.

- ريتشاردز، جاك سي. وبلا، جون. وبلا، هايدي. (2007). لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. ط1. نقله إلى العربية: د. محمود فهدى حجازي، د. رشدي أحمد طعيمة. مكتبة لبنان. ناشرون.
- سفر، محمود محمّد. (1982). الإعلام موقف. ط1. مطبعة تهامة. السعودية.
- سكر، شادي مجلي عيسى. (2016). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة إعلامية. WWW.Wqf3lm.com
- سليم، وفاء خالد (1989). الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- السيّد علي، أسامة زكي (2017). المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللغة العربية. المملكة العربية السعودية. الرياض.
- السيّد، محمود أحمد (1984). طرائق تدريس اللغة العربية، فُدم إلى مُلتقى بيداغوجية تعريب الأساتذة الجامعيين حول طرائق تدريس اللغات الحيّة. الجمهورية الجزائرية. وزارة البحث العلمي. جامعة القسنطينة.
- شرف، عبد العزيز (1989). المدخل إلى وسائل الإعلام، دار الكتاب المصري. القاهرة. مصر.
- الشّريف، سامي - نداء، أيمن منصور. (2004). اللغة الإعلامية المفاهيم - الأسس - التطبيقات. كلية الإعلام. جامعة القاهرة. مصر.
- الشّمري، فهد بن عبد الرحمن. (2010). التربية الإعلامية. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض. السعودية.
- الشّيخ علي، هداية هداية إبراهيم (2009). تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتّصال اللغوي لدى متعلّمي اللغة العربية النّاطقين بغيرها. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها. معهد اللغة العربية. جامعة الملك سعود.
- شيك، عبد الرحمن. (2007). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: من التخطيط إلى التنفيذ. ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظلّ ثورة المعلومات: اللغة العربية أداء وإبداعاً. كوالا لمبور. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- الطّاهر حسين، مختار. (2002). "تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة". رسالة دكتوراه غير منشورة. الخرطوم. السودان.
- طعمة، طوني. (2014). تطوير التربية: من الأهداف إلى الكفايات والمعايير. الورشة الوطنية لمُتطلّبات المناهج وفق مدخل المعايير دمشق من 14 إلى 16 تشرين الأوّل. كلية التربية. جامعة دمشق.
- طعيمة، رشدي أحمد - النّاقة. محمود كامل. (2006). تعليم اللغة اتّصاليّاً بين المناهج والاستراتيجيّات. منشورات المنظّمة الإسلامية للتربية والعلوم والثّقافة_ إيسيسكو.
- العدوي، غسان. (2006). "تطوير المناهج التعليميّة وفق معايير الجودة الشّاملة ومؤشّراتها - دراسة تحليليّة لمناهج اللغة العربيّة لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثّانية) في سورية". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. سورية.
- القاسمي، علي محمد. (1979). اتجاهات حديثة في تعلم العربية للناطقين باللغات الأخرى. (ط1). الرياض: عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض.
- ليلة، علي. (2003). الثّقافة العربيّة والشّباب، الدّار المصريّة اللبنانيّة. القاهرة. ط1.
- محمّد، محمّد سيّد. (1984). الإعلام واللّغة. عالم الكتب. القاهرة. مصر.
- هريدي، إيمان أحمد. (2003). برنامج مقترح لتدريب معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الرّاسات التّربويّة. جامعة القاهرة. مصر.

أثر اللغات الأجنبية في الفعل التعليمي - التعليمي بين التعدّد والازدواج اللغويين: واقع واستشراف

البروفسير زهيرة قروي

مديرة مخبر الدراسات التراثية

جامعة الإخوة منتوري - قسنطينة 1

نص المداخلة:

إن اللغة وسيلة تحقّق التواصل بين الأفراد ولذلك فهي تعكس وجودهم وهويّتهم. هذه اللغة صارت في ظلّ ما يشهده العالم من تقدّم علمي وثورات معرفية تشهد تعدّدا وتزاخما من طرف لغات أجنبية أخرى في إطار صراع لغويّ مع غيرها من اللغات بحكم الانفتاح الحضاري، ليظهر ما يصطلح عليه بالازدواج والتعدّد اللغويين ويصبحان قضية مركزيّة تتجاوزها حقول معرفية مختلفة كاللسانيات واللسانيات الاجتماعية و تعليميّة اللغات.

والملاحظ أنّ الوضع اللغوي في الوطن العربي يجسّد حالة التعدّد اللغوي؛ وهي وضعية سوسiolغوية تتميّز بالغنى والتنوّع، وفي خضمّ هذا المشهد اللغوي التعدّدي، تبدو العربية اللغة الوطنية، وتقدّم على أنّها لغة التعليم والهويّة والسيادة، في حين تبدو اللغات الأجنبية وفي مقدّمها اللغة الانجليزية واللغة الفرنسية، تُقدّم على أنّها لغات المعارف والتفتّح على العالم الخارجي. ناهيك أنّ معرفة اللغات الأجنبية بهذا الشّكل تترتّب عليها ظاهرة لغوية تسمى بالازدواجية اللغوية إذ يقودنا الحديث عن الاختلاف في استعمال اللغة العربية الفصحى داخل المجتمع إلى تحديد ظاهرة الازدواج اللغوي، وبيان أثره على اللغة العربية الفصحى.

من خلال هذا العرض الإشاري نستطيع القول إن الثقافة العربية متعددة الأبعاد بتعدد الألسن فيها وكل ذلك كان له أثر في اللغة العربية الممثلة لهويتنا وثقافتنا.

ضمن هذا السياق المعرفي سنحاول — تقديم ورقة بحثية تكشف من خلالها دور التعدد والازدواج اللغويين في إثراء الرصيد المعرفي من جهة وأثاره الجانبية التي تطل الهوية الوطنية والثقافية من جهة أخرى. الكلمات المفتاحية: اللغات الأجنبية - الفعل التعليمي - التعليمي - الازدواج اللغوي - التعدد اللغوي - اللسانيات التطبيقية

The impact of foreign languages on the teaching - learning act between pluralism and linguistic duplication, reality and prospects

Language is a means of communication between individuals, and therefore it reflects their existence and identity. This language has become in light of what the world is witnessing in terms of scientific progress and knowledge revolutions that witness multiplicity and competition by other foreign languages in the context of a linguistic struggle with other languages by virtue of civilized openness, to show what is termed linguistic duplication and pluralism and become a central issue that attracts fields of knowledge. As different as linguistics, sociolinguistics, and language education.

It is noticeable that the linguistic situation in the Arab world reflects the state of linguistic pluralism. It is a sociolinguistic situation characterized by richness and diversity, and in the midst of this pluralistic linguistic scene, Arabic appears as the national language, and is presented as the language of education, identity and sovereignty, while foreign languages, especially English and French, seem to be presented as Languages of knowledge and openness to the outside world. Within this context of knowledge, we will try to present a research paper through which we reveal the role of pluralism and linguistic duplication in enriching the knowledge balance and its side effects that affect national and cultural identity.

Keywords: foreign languages - teaching - learning act - bilingualism - multilingualism - applied linguistics

إن التعدد اللغوي ظاهرة لسانية تدرج ضمن مباحث اللسانيات الاجتماعية أو علم اللغة الاجتماعي وهي تدرج ضمن مباحث اللسانيات التعليمية وهذه الظاهرة ليست خاصة بلغة دون أخرى أو بلغات المجتمعات العربية وإنما هي ظاهرة تكاد تنسحب على كل اللغات؛ إذ نادرا ما نجد مجتمعا منسجما لغويا

ويتكلم لغة واحدة بصورة موحدة على مستوى الشرائح الاجتماعية. ونظرا للأهمية التي تحظى بها اللغة في المجتمع نالت اهتمام مناهج اللسانيات الاجتماعية الحديثة باعتبارها فرعاً من فروع اللسانيات التعليمية) أحمد مختار عمر، 1995، ص54)

وهي تهتم بدراسة الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي وظواهر التنوع اللغوي.

شغل التعدد اللغوي اهتمام الباحثين لما يخلّفه من آثار جانبية تطال الهوية الثقافية والوطنية. والمقصود بالتعدد اللغوي (Plurilinguisme) قدرة المتكلم على استعمال أكثر من لغة واحدة أي استخدام لغات متعددة في مجتمع واحد) فلوريان كولماس، 2009، ص 649 (وهو المعنى الذي أشار إليه (J..Dubois) حين عرّفه قائلاً: «التعدد اللغوي: عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد ليستخدمها في مختلف أنواع التواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والإيطالية والألمانية هي لغات رسمية بها» (J..Dubois et autre, 1973, p368)

وغالباً ما يصنف التعدد اللغوي بشكل عام تحت مصطلح "الازدواجية اللغوية" وذلك لصعوبة وجود مجتمعات يتقن أهلها جميعاً أكثر من لغة ويستخدمونها بشكل اعتيادي، وبناء على ذلك يرى "مايكل كلبن" أن التعدد اللغوي يصعب ضبطه بتعريف معياري، يمكن تقبله في الواقع، لأنه حينها يتطلب ممن يصطلح بمتعددي اللغة «الحصول على قدرة متساوية في اللغات واكتسابها بشكل متزامن، أو استعمالها في نفس السياقات» فلوريان كولماس، 2009، ص 649 (، وهو أمر كما تعلمون يصعب إثباته بالواقع، ولذلك تميل التعريفات اليوم إلى أن تكون عامة أكثر ومنهجية، واستناداً لذلك قدّم تعريفاً للتعدد اللغوي كالآتي: «هو استعمال أكثر من لغة واحدة أو قدرة بأكثر من لغة» فلوريان كولماس، 2009، ص 650).

فالتعدد اللغوي قد يكون ظاهرة طبيعية مفيدة في الدول إن اتخذ «مسلكاً للتطعيم وافتتاح الثقافة الوطنية على الثقافات الأجنبية لتوسيع دائرة التفكير اللغوي بما يخدم اللغة الوطنية» عناني وليد، 2007، ص 106 (وأبرز مثال على ذلك نموذج الحضارة العربية الإسلامية حيث كانت توظف اللغات مثل الفارسية لخدمة العربية ولم تشك منها أبداً، وبذلك قد يكون التعدد اللغوي ظاهرة صحية تسهم في توسيع دائرة التفكير اللغوي والانفتاح على الثقافات المحلية والأجنبية تطعيماً للثقافة الوطنية دون أن يضر باللغة العربية إن أحسن استغلاله في مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي. لكن يفترض أن يكون للغة المنشأ والتربية النصيب الأوفر في فرض أنساقها وأساليبها على اللغة الثانية.

الحاصل ممّا سبق، أنّ الإنسان بطبيعته الخلّقية مستعدّ للتواصل والتفاعل مع بني جلدته، مستعملاً اللغة السائدة بين جماعته، أي أنّه بدءاً يمتلك لغة جماعته. فإذا كانت تلك المجموعة تمتلك في رصيدها اللغوي - الثقافي لغة وحيدة، سمّيت بالمجموعة "أحادية اللغة". وسعي الفرد الذي لا يملك لغة سواها بـ "أحادي اللغة" (monolingue). وفي المقابل فإنّ الفرد "مزدوج اللغة" (Bilingue) فهو ذلك الفرد

"الذي يتقن لغة ثانية بدرجة متكافئة مع لغته الأصلية، ويستطيع أن يستعمل كلاً من اللغتين بالتأثير والمستوى نفسه في كل الظروف" (ميجل سجون، وليام ف. مكاي، 1995، ص 01).

. فإذا ما أسقطنا هذا التعريف على الفرد "متعدد اللغات" (Plurilingue) أصبح بإمكاننا وصفه بذلك الفرد الذي يتقن لغات عدة (ثلاثة، أربعة...) بدرجة متكافئة مع لغته الأصلية، ويستطيع أن يستعملها كلها بالتأثير والمستوى نفسه في كل الظروف، وبعملية الإسقاط نفسها، نخلص إلى أن التعددية اللغوية الاجتماعية تظهر من خلال مجتمع يضم مجموعة من الأشخاص متعددي اللغة، ينتج من خلال تجمعهم ما يصطلح عليه بالتعددية اللغوية (Plurilinguisme) أو (Multilinguisme). ومن الملاحظ أن كلا المصطلحين يستعملان في الساحة الأدبية - الثقافية العربية للدلالة على مفهوم واحد هو التعددية اللغوية، في حين أن المشتغلين بحقل علم الاجتماع اللغوي يضعون farkاً مفهوماً بين المصطلحين. فالمصطلح الأول (Plurilinguisme) يُنصح بالاحتفاظ به للدلالة على "تعايش العديد من اللغات في وسط الدولة نفسها"، في حين أن المصطلح الثاني (Multilinguisme) يفضل استخدامه للدلالة على "حضور عديد اللغات في القارة، أو في أجزاء منها، والتي تتجاوز سطح استعمالها الحدود الوطنية (المحلية). إذن، فالـ "Plurilinguisme مصطلح يطلق في الحالات الوطنية (المحلية)، في حين الـ (Multilinguisme) يحتفظ به للحالات "خارج الحدود الوطنية" (Robert Chaudenson, Didier Éridition, p54) (Supra - étatiques).

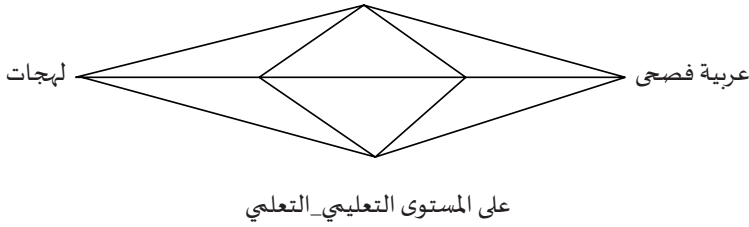
و باستطاعتنا أن نوضح ما سبق من خلال الجدول الآتي:

الرصيد اللغوي الثقافي	المجموعة المتكلمة	المقابل الأجنبي	الدلالة الاصطلاحية
لغة أم + 0	أحادية اللغة	Monolingue	لا يمتلك المتكلم إلا لغة واحدة
لغة أم + لغة ثانية	مزوجة اللغة	Bilingue	يتقن لغة ثانية فضلاً عن لغته الأم
لغة أم + لغة + لغة...	متعددة اللغة	Plurilingue	يتقن أكثر من لغتين
لغة أم + لغة + لغة...	متعددة اللغة	Multilingue	يتقن أكثر من لغتين

التعدد اللغوي في الوطن العربي

إن الواقع اللغوي العربي يوضح أن درجة استعمال اللغات ليس متماثلاً، حيث تهيمن العاميات واللهجات على السوق الشفوية، وتحقق تواصلًا بين المجموعات اللغوية المختلفة، أما اللغة العربية الفصيحة فلا تستعملها إلا طبقة من المثقفين وفي أماكن واضحة نحو المدارس والجامعات والأماكن الإدارية على نحو ما يوضحه الشكل الآتي:

على المستوى الشفوي



فالوضع اللغوي عندنا تسوده لغة عربية فصيحة هي اللغة الرسمية ثم اللغات الأجنبية، وهي توظف على نطاق واسع في المؤسسات العلمية التي تعد الجامعة أرقاها وأكثرها توظيفا لهذه اللغة في أقسام الشعب العلمية والتقنية، بالإضافة إلى إلزامية تعليمها بالأقسام التعليمية خلال المراحل الابتدائية. وهكذا فالوضع اللغوي العربي يمكن أن نختصره بالقول: «لغات متعددة في خطاب واحد» وبإمكاننا أن نوضحه من خلال مصطلح التعدد اللغوي الذي أفرزه الدرس اللساني المعاصر وهو يتجسد على مستوى المشهد اللغوي العربي من خلال النظر في مصطلحين اثنين هما:

أولا: الازدواجية اللغوية (bilinguisme):

الازدواجية من حيث معناها المعجمي هي مصدر اصطناعي من ازدوج: يزدوج ازدواجا فهو مزدوج. وازدوج الشيء أي صار اثنين) أحمد مختار عمر، 2008، ص 1005.

أما الازدواجية من حيث مفهومها الاصطلاحي فلقد وقع اختلاف كبير بين العلماء والباحثين حول تحديد مفهومها لارتباطه بظاهرة أخرى تعد جزءا منه أو قسيما مشتركا له ممثلة في الثنائية اللغوية: لذلك لا نجد مفهوم الازدواج اللغوي قد حظي بالاستقرار والثبات، إذ هناك من جعله مقتصرًا على «وجود ضربين من الاستعمال اللغوي عند جماعة لغوية واحدة، أحدهما فصيح، والآخر عامي، ويختص كل منهما بوظيفة اجتماعية لا يؤديها الآخر» (لويس جان كالفي، 2008، ص 78)

وهناك من جعل مفهوم الازدواج اللغوي منحصرًا في كونه «وضعية لسانية تتميز بأن يتواجد في البلد الواحد لغتان من نمطين مختلفين: كالعربية والاسبانية في شمال المغرب وجنوبه، والعربية والفرنسية في الوسط» (محمد الأوراني، 2002، ص 11).

من هذا المنطلق استخدم بعض الباحثين المصطلح للدلالة على شكلي اللغة العربية الفصحى والعامية، حيث إن الازدواجية هي وجود نوعين متميزين من نفس الفصيصة يختلف أحدهما عن الآخر بعدة خصائص منها الشكل (Sélim Abou 1962, p5) فيعرف بعض اللغويين ازدواجية اللغة على أنها «اللغة

الوطنية المنقسمة إلى لغتين» (حمد السيد علوان ، 1995 ، ص132)؛ غير أن معظم الباحثين يرفضون استعمال مصطلح ازدواجية مرادفا للثنائية اللغوية لأن هذه الأخيرة تكون بين لغة فصحي وأخرى عامية. أما ازدواجية فهي الوضعية اللسانية التي يستعمل فيها المتكلمون لغتين مختلفتين ويعد هذا النمط من أكثر أنماط التعدد اللغوي كالعربية والفرنسية والعربية والإنجليزية يقول هامر (J.F.Hamers): «يقصد بالازدواجية اللغوية حيازة المتكلم لكفاءة لفظية للغته الأم وكذا اللغة الثانية» (J.F.Hamers , 1983 , p168) و يقول ميشال زكريا في تعريفه للازدواجية اللغوية: «هي الوضع اللغوي لشخص ما أو جماعة بشرية معينة وهي الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون وبالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية، لغتين مختلفتين» (ميشال زكريا ، 1973 ، ص96). من هنا فإن ازدواجية اللغة تختلف عن الثنائية اللغوية. ومعنى ذلك أن التلاقي بين الفصحي والعامية يعدّ نوعا من الثنائية ويعد التأثير والتأثر بين لغتين مختلفتين نوعا من الازدواجية اللغوية وكل واحد منهما يندرج ضمن مجالات التعدد اللغوي (Vincent Monteil , 1960 , p69)

وعلى أي حال فإن الازدواج اللغوي الذي سيعنى به بحثنا هو المفهوم الثاني؛ أي استعمال لغة أجنبية ثانية إلى جانب اللغة العربية ويؤكد (عمار ساسي) هذا المفهوم، معللا سبب اختياره لهذا المفهوم، ومفرقا بينه وبين مفهوم الثنائية اللغوية فيقول: «لأن كلمة زوج تدل على كل ما يقترن بآخر مماثلا له، أو مضادا، أما الثنائية فإن تقال باعتبار العدد، أو باعتبار التكرير الموجود فيه. أو باعتبارهما معا، والذي يهم في الظاهرة ليس العدد، إنما الاقتران والتداخل فالازدواجية اللغوية هي الوضعية اللغوية التي يحصل فيها الكلام عن موضوع ما حسب المقام، والمكان بتناوب بين لغتين مختلفتين» (عمار ساسي ، 2007 ، ص 103).

و بالعودة إلى المعاجم اللسانية وجدنا التعريفات الآتية لظاهرة الازدواجية اللغوية:

- 1/ الازدواجية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين
- 2/ الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون ، بالتناوب حسب البيئة والظروف اللغوية، لغتين مختلفتين (Marouzeau in Renzo Titone , 1974 , p12)
- 3/ حالة الفرد والجماعة في استعمال لغتين دون تفضيل لإحدهما دون الأخرى (O.ducrot et T.dorov , 1972 , p89)

4/ نقول إن الفرد مزدوج اللغة حين يمتلك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أم ونجد أيضا عند بعض اللسانيين التعريفات الآتية للازدواجية اللغوية نذكر منها تعريف بلومفيلد الذي يعرفها بقوله: « استعمال لغتين على نحو مماثل لاستعمال أبناء كل لغة من اللغتين » (L.Bloomfield: language, 1933 , p56)

و هناك عدة حالات للازدواجية نلخصها في الجدول الآتي:

المفهوم الاصطلاحي	حالات ازدواج اللغوي
استعمال اللغتين استعمالاً لا يميز بين لغة وأخرى الانتقال في الخطاب من لغة إلى أخرى بشكل سريع	ازدواجية لغوية مركبة أو مختلطة
يكون استعمال اللغتين بطريقة منظمة ووظيفية حسب حالة التواصل	الازدواجية اللغوية المنسقة
يكون التحكم في اللغتين متساوياً	الازدواجية اللغوية المتماثلة
يكون التحكم في اللغتين غير متساوٍ	الازدواجية اللغوية غير المتماثلة
تكون اللغتان مفهومتين ومعبرتين	الازدواجية اللغوية الإدراكية والتعبيرية
تكون إحدى اللغتين مفهومة لكنها غير مستعملة	الازدواجية اللغوية الإدراكية فقط
إذا كانت اللغتان لهما سيطرة غير متساوية على مستوى الاعتراف الرسمي والاستعمال اليومي، فإن وضعية الازدواجية اللغوية تكون غير ثابتة	الازدواجية اللغوية الانتقالية أو الثابتة

من خلال هذه التعريفات المختلفة لظاهرة الازدواجية اللغوية نلاحظ مدى الصعوبة في تحديد مفهوم عام شامل لها. ومع ذلك نقول إن الازدواجية اللغوية هي الوضع اللغوي الذي يستعمل فيه الفرد أو الجماعة لغتين بالتناوب؛ حيث إن تعريف الازدواجية اللغوية إنما يتم انطلاقاً من العلاقة القائمة بين اللغة الأم واللغة الثانية فلا وجود لازدواجية إلا إذا كان هناك تداخل واقتراض بين لغتين اثنتين مختلفتين والمقصود بالاقتراض اللغوي التبادل بين نظامين لغويين مختلفين على المستوى الأصواتي المعجمي والتركيبى والدلالي

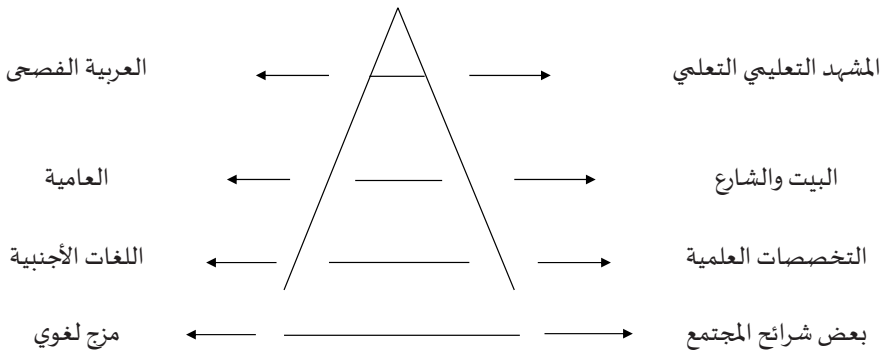
- انطلاقاً مما سبق بإمكاننا تمييز ثلاثة أنواع من الازدواجية اللغوية في الوطن العربي وهي كالآتي:
- ازدواجية لغوية خاصة بالجالية العربية التي تعيش بالخارج أي بدول أجنبية.
 - ازدواجية لغوية مدرسية على صعيد الوطن؛ فإلى جانب اللغة العربية يتم التدريس وفقاً للمنهج الرسمي باللغة الأجنبية وبخاصة في المرحلة التعليمية الجامعية كالطب والصيدلة والعلوم الطبيعية والفيزيائية...
 - ازدواجية لغوية مدرسية خاصة بالأفراد؛ تتصف هذه الازدواجية اللغوية بالرغبة في تعلم لغة أجنبية بهدف استعمالها في ظروف كلامية محددة.

ثانياً: الثنائية اللغوية (diglossie):

يراد بها وجود ضربين من الاستعمال اللغوي عند جماعة لغوية واحدة، أحدهما فصيح والآخر عامي. ولقد استعمل هذا المصطلح لأول مرة عن طريق شارلز فرجسون **Charles Fergusson** حيث عدّ اللغة العربية شكلين مختلفين، لكلّ منهما وظيفة اجتماعية، فاللغة الفصحى تستعمل في المقامات الرسمية أمّا اللغة العامية فتستعمل في المحادثات اليومية (علي القاسبي، 2018، ص 200)

ولقد ورد مصطلح **Diglossie** في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات بنفس مفهوم فرجسون وهو: "استعمال المتكلم للغتين، الأولى في التعبير العادي وغالباً ما تكون لها قرابة لغوية مع الثانية، وهي اللغة المعيار التي تؤدي بها الوظائف" (عبد القادر فاسي الفهري وعبد الرحمن الحاج صالح، 2011، ص 01)؛ فالفرد العربي يعيش وهو مزود بنسق لغوي خليط، لما يحمله من مظاهر الثنائية اللغوية؛ حيث ترتبط العربية الفصحى بالعامية وتتمظهر اللغة الفصحى لدى فئة من المثقفين وبأماكن محددة كما تستعمل أداة تعبير وكتابة في المؤسسات التعليمية التربوية، في حين تتمظهر العامية في مشهد الاستعمال اليومي.

إن ما يسترعي انتباه الباحث هو ظاهرة المزج اللغوي التي تتخذ من مزج العامية بالعبارة الأجنبية كأداة تخاطب وتواصل بين بعض الشرائح الاجتماعية العربية وهذا ما يدعونا إلى القول إنّ المجتمع العربي يتمتع ببنية ثقافية هرمية تبرز تمظهراتها من خلال الشكل الآتي:



قراءة لهذا المخطط البياني نقول إنّ هذه الفئات قد شكّلت كيانات ثقافية تعايشت داخل المجتمع العربي. حيث تميزت الساحة اللغوية بوجود فئات لغوية هي: (اللغة الفصحى - العامية - اللغة الأجنبية) وهي لغات تعايشت في الوطن العربي توصّل بها أفرادها لتأدية أغراضهم التواصلية ووظائفهم السوسولوجية المختلفة، وهي ترتبط بتوصيف اجتماعي يحدّد من يستعملها ومتى يستعملها؛ فاللغة الفصحى، وهي تستحوذ على المجالات التواصلية الرسمية الواسعة وتستخدم كلغة أداتية في المجال الديني والتعليمي والثقافي. أمّا

العامية فهي لغة الاستعمال اليومي داخل الوسط الأسري وتستخدم كوسيلة للتخاطب اليومي. أمّا اللغة الأجنبية فقد اكتسبت مكانتها في التركيبة اللسانية؛ حيث إن اللغة الأجنبية بتعبير أحمد معتمد هي لغة الانتقاء الاجتماعي (A. Moatassime, 1992, P39) مثل الأطباء والمهندسين ومدراء شركات وبنوك وغيرها من الشرائح الاجتماعية ذات الخطوة والامتياز.

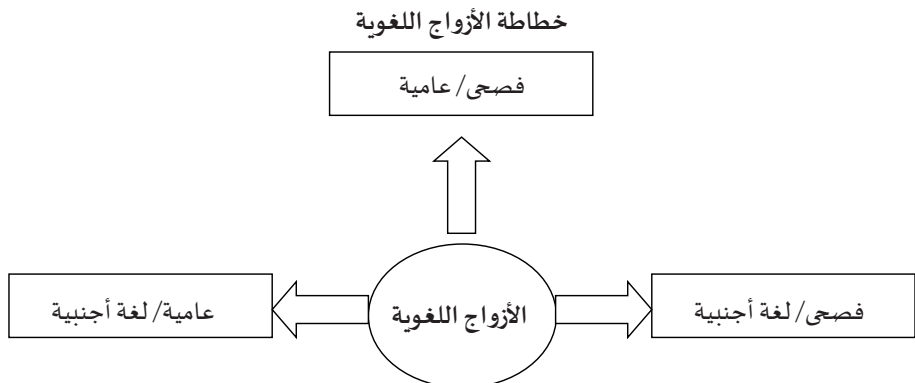
يتبين من خلال هذا الطرح أنّ اللغة في البيئة العربية تتعدّد من حيث وظائفها السوسiolسانية، وهي تستمدّ قوتها من المكانة السوسيوثقافية للناطقين بها. إنّ هذا التعدّد اللساني قد تجسّد في مظهرين اثنين هما:

١٠ / الثنائية اللغوية: اللغة الفصحى / العامية

تقوم هذه الثنائية بين لسانين ذوي وضع اجتماعي ثقافي متباين يُعتبر ثانيهما محلياً ويمثّل شكلاً لغوياً يستخدم في الحياة اليومية بينما يمثّل الأول اللغة الرسمية، وقد أشار فرجسون (Ferguson) منذ 1959 إلى هذا النوع من الثنائية عندما كتب مقالا موسوماً بـ (CH.A Ferguson) (La Diglossie) (1959, p 325)، ويعني به تعايش شكلين لغويين في صلب جماعة واحدة وقد سمّاهما: التنوع الوضعي والتنوع الرفيع، حيث يُستخدم الأول في الأحاديث العائلية بينما يُستخدم الثاني في الخطابات التربوية والثقافية (جون لويس كالفي، 2006، ص 46).

• ازدواجية اللغوية: اللغة الفصحى / اللغة الأجنبية ((bilinguisme

تختلف هذه الازدواجية عن سالفها لأن اللغة الأجنبية والعربية لا تنتمي إلى عائلة لغوية واحدة فالأولى تنتمي إلى عائلة اللغات الهندوأوروبية وتنتمي الثانية إلى عائلة اللغات السامية الحامية (BouKous, 1995, p55)، بحيث تستخدم اللغة الأولى مثل اللغة الثانية وكل واحدة منهما ذات مرجع ثقافي خاص بها. علماً أن مصطلح "لغة ثانية" يستخدم في الدراسات اللسانية التطبيقية للدلالة على ثاني لغة يتعلّمها الفرد والملاحظ أنّ المستعمر قد لعب دوراً في تثبيت نوع خاص من الازدواجيات اللسانية سمّاها الباحث الفرنسي "J. Calvet" بالازدواجيات المتداخلة حيث تتداخل مجموعة من اللغات في علاقات ازدواجية.



التعدد اللغوي وأثره في الفعل التعليمي - التعليمي

إن السؤال الذي سنحاول الإجابة عنه هو: إلى أيّ درجة نستطيع أن نربط التنوع اللغوي التعددي بمبدأ النمو اللغوي للمتعلم العربي. وما هي الشروط الكفيلة بجعل التعدد اللغوي مزية وليس عائقاً أمام اللغة العربية الفصحى؟ ثم ما هي السبل الكفيلة للحفاظ على مكانة هذه اللغة والارتقاء بها في ظل هذا الازدواج والتعدد اللغويين؟

لقد تعمدت إدراج هذا السؤال في إطار هيكلية جوانب هذا البحث حتى نتمكن من الوقوف على تصور واضح يحرر أذهاننا من تساؤلات عفوية تملأها صور الواقع اللغوي الذي نعيشه:

• كيف يصير المتعلم منتجا للغة تحت هيمنة التعددية اللغوية؟

• كيف يتمكن المتعلم من إدراك وتذكر وفهم اللغة؟

• ما هو الطريق الذي يتبعه المتعلم لفهم وإنتاج اللغة في المراحل العمرية المبكرة؟

يرى تشومسكي (N.Chomsky) أن الطفل يولد وهو مزود باستعداد فطري لتعلم اللغة التي يتلقاها أو يسمعها واستيعابها وفق نظام معين، ومن خلال الالتزام بهذا النظام ومبادئه يمكن للطفل - مع النمو العقلي - أن يعرف لغته شكلا ومضمونا فهما وأداءً؛ وهذه القاعد الفطرية هي التي تعين الطفل على اكتساب لغته ذات الصلة بالبيئة الاجتماعية التي يحى فيها (N.Chomsky 1957, p 31)

غير أن الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة لا يمكن الطفل لوحده من تعلم واكتساب اللغة فهناك حاجة لوجود بيئة محفزة تساعد الطفل على اكتساب اللغة.

من هذا المنظور فلا وجود للغة خارج المحيط الاجتماعي: فلقد أجمع المعنيون في البحوث التربوية والنفسية على أن البيئة من أهم العوامل التي تعتمد عليها التربية، في تشكيل شخصية الطفل، وإكسابه الغرائز والعادات الاجتماعية، وهي مسؤولة عن أي تأخر للقيم التربوية؛ إذ إن الطفل يكتسب هذه العادات بشكل مبكر نتيجة لعمليات التنشئة الاجتماعية وهي التي تعزز مدركاته الحسية والعقلية، إضافة إلى أن علاقة الإنسان ببيئته أو بالمكان الذي يعيش فيه تجسد في أبسط صورها أنموذجا فريدا للانتماء ويتمثل هذا في تطبعنا ببعض المظاهر المتشكلة في البيئة الاجتماعية؛ وبالتالي فالوسط الاجتماعي هو تعبير عن علاقة البشر ببعضهم في مكان يصبح جزءا من العلاقة في زمان يؤكد الموروث الحضاري وهنا تنطبق المقولة الاجتماعية الدارجة علميا (أن الإنسان ابن بيئته) وهذا يعني أن الطفل يكتسب من هذه البيئة سيئاتها وإيجابياتها.

انطلاقا من المعطيات السابق ذكرها فإن التعلم يتجلى وينمو في بيئة؛ وحين نتحدث عن تعلم اللغة التي هي أحد خصائص المجتمع البشري، يكون دور المحيط الاجتماعي أكثر خطورة في بناء عملية تعلم اللغة؛ ثم إن دور المحيط في تملث المهارة اللغوية لم يكن وليد ما توصلت إليه أبحاث المحدثين، بل هي

حقيقة قديمة تفتن إليها العرب الحضّر لما هجّروا أبناءهم إلى البادية قصد توفير بيئة تعليمية مناسبة لتملّك الكفاءة اللغوية للعربية الفصيحة. وعلى العموم فإن اللغة ظاهرة اجتماعية، ومن ثم تتحدد الأهمية الاجتماعية في رسم مجتمع لغوي يمتلك مشاهد لغوية تصنف في النهاية على أسس اجتماعية. على هذا الأساس لم يستطع التريويون استبعاد المجتمع من بيئة التعلم بل إن مفاهيم البيئة التعليمية تستحضر المجتمع كأحد مكونات هذه البيئة؛ ذلك أن الوسط الاجتماعي هو الذي يحتضن المتعلم وهو الذي يكسبه من حيث الجانب اللغوي عادات لغوية معينة؛ والبيئة أو الوسط الاجتماعي باعتبارهما الوسط الذي يكتسب فيه الطفل أو المتعلّم اللغة يتمثل في ما يأتي:

الأسرة: الأسرة هي البيئة الطبيعية لتكوين الرصيد اللغوي الأول للطفل، حيث إن للأسرة دورا تعليميا مباشرا من خلال أدائها اللغوي؛ ومن ثم فالتطرق إلى دورها السوسولوجي لا يتوقف عند هذا الحد بل يتعدى إلى مشاركتها التعليمية للمتعلم.

هناك من الباحثين من ذهب إلى اعتبار هذه اللغة التي يكتسبها الطفل - داخل الإطار المنزلي - هي اللغة الأم وهي التي تناغي بها الأم طفلها وتتمثل في اللهجة؛ يوضح فاسي الفهري هذا الأمر فيقول: «درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أولى ولغات ثوان على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب دون تلقين، وهي اللغة الأم أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب وهو محيط الأم دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن وعلى اعتبار اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين» (عبد الرّاجحي، 1996، ص84). ومعنى هذا أن العامية هي اللغة الأم التي يكتسبها المرء عندما يبدأ الكلام ومنه فهي ليست لغة البيت والشارع فحسب وإنما تمتد إلى التراث الشعبي ممثلا فيما وصلنا من تجارب القدماء كالأمثال والحكم والقصص الشعبية وغيرها.

على هذا الأساس فإن الطفل العربي يكتسب من أسرته اللغة الأم ضمن عفوية مجتمعة، ولما يتجه إلى المدرسة يلقن لغة فصحي يقول فاسي الفهري: «لا نحتاج إلى كبير عناء لبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية أو الانجليزي ليكتسب الانجليزية، إذن فالعربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرة».

ما يمكن أن نخلص إليه في هذا المجال أن وجود أكثر من لغة في محيط متعلّم اللغة سوف يؤثر سلبا على تطور واكتساب اللغة وذلك لوجود اختلاف بين الأنظمة اللغوية المستخدمة في كل لغة مثل القواعد الصوتية والصرفية والتركيبية، وهذا الاختلاف قد يتسبب في حدوث خلط بين اللغتين عند المتعلّم وبالتالي فقدانه القدرة على اكتساب اللغة. لهذا السبب نرى أن مشكل اللغة ينطلق من محاولة تعليمنا اللغة للطفل وليس إكسابه إياها، ويدعو في ذلك إلى أن تكون عملية اكتساب اللغة على جميع الأصعدة في انسجام كامل

بين المدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام وكل فضاءات الطفل

المجتمع: هو المحيط الاجتماعي الثاني الذي يتلقى فيه التلميذ اللغة، بل إن «وجود اللغة يشترط وجود مجتمع، وهنا يتضح الطابع الاجتماعي للغة، فليس هنالك نظام لغوي يمكن أن يوجد منفصلاً عن جماعة إنسانية تستخدمه وتتعامل به، فاللغة ليست هدفاً في ذاتها، وإنما هي وسيلة للتواصل بين أفراد الجماعة الإنسانية» (محمود فهمي حجازي، 2007، ص 16).

فالتعلم باعتباره عملية اجتماعية اقترن بوجود الإنسان على سطح الأرض، كما أن المجتمع له دور كبير في بناء عملية التعلم. ذلك أن المتعلم عضو في المجتمع وفرد من المدرسة، وهوبين الموضوعين يتلقى المعارف ويوزن مدى أهميتها. ولقد ركزت الدراسات الحديثة على إشراك المجتمع في العملية التعليمية تحقيقاً لضرورة التواصل بين المدرسة والمجتمع.

وبالعودة إلى واقع هذه العلاقة في الوطن العربي نجد تنافراً بين لغة البيت والشارع والسوق واللغة المستخدمة في المدرسة؛ وفي خضم هذه الظواهر الاجتماعية بقي التلميذ مشتتاً بين لغة البيت ولغة المدرسة وتولدت لغة هي خليط بين الاثنين.

المدرسة: كانت المدرسة ولا زالت تكتسي أهمية عظمى في الهيكل الثقافي للمجتمع وهي ما فتئت تمارس دورها التربوي والاجتماعي باعتبار دورها التأثيري في تكوين شخصية الطفل وصقله بمجمل الآثار الفكرية واللغوية. وفي المدرسة تشترك عناصر أساسية في التأثير على لغة الطفل نذكر منها:

المعلم: يعد المعلم عصب العملية التعليمية والعامل الرئيس في نجاحها بوصفه المسئول عن تنفيذ السياسة التعليمية التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه. ونظراً للدور الذي يقوم به المعلم في بناء الأجيال وإعدادها فقد اعتبر القوة الأساسية التي تضمن نجاح الأسرة في مهمتها التعليمية والتربوية. إن التلميذ يرى المعلم مثلاً سامياً، فلغته وثقافته وسلوكاته كلها تترك أثراً فعالاً على التشكيل السوسيوثقافي للمتعلم؛ حيث لم تخل لغة المعلم في أغلب الأحيان من تهجين ناتج في الأصل عن ممارسة لغوية قائمة على ثنائية تنازعية مما أدى إلى اهتزاز المرجعيات المشتركة للمجتمع في نظر المتعلم. بل لم تخل الكتب المدرسية ذاتها من هذه الازدواجية من مثل:

• استخدام بعض الألفاظ والتراكيب الشائعة مع أنها غير دقيقة الدلالة في الاستعمال الفصيح.

• استخدام الألفاظ المعربة مع وجود البدائل على مستوى المعجم العربي

• استخدام الألفاظ العامية.

ومن بين المشكلات التي ما تزال العربية ترزح تحتها في مؤسساتنا التعليمية اعتماد الرموز اللاتينية في المواد العلمية، فضلاً عن كتابة المعادلات الرياضية والعمليات الحسابية من اليسار إلى اليمين في بعض الدول العربية. كل ذلك سيغرس في أذهان تلاميذنا إحساساً بنقص العربية وعجزها أمام العلوم وبأنها لا ترقى لأن تكون لغة علم.

المنهج: المنهج هو الطريقة المستعملة في التعليم وهو يقوم على «الترباط الداخلي الوثيق بين الفكرة في الذهن الإنساني وشكلها السلوكي كما تظهر في مدى تحقق هذه الفكرة في صورة منتجات تعليمية عقلا وانفعالا ومهارة» (حسني عبد الباري، 2006، ص 30)؛ حيث يقوم المنهج على توافر عاملين أساسيين في العملية التربوية هما:

• الجانب التربوي: وهو العنصر الأساس في وضع المنهج الدراسي الذي ينبغي أن يعود الطفل على الحياة الاجتماعية السليمة

الجانب العلمي الثقافي ويشمل تدريس الطفل مبادئ العلوم والمعارف العلمية والأدبية وبخاصة اللغوية. وإن العودة إلى واقعنا العربي تثبت أن المنهج الدراسي قد فرض على التلميذ في المرحلة الأولى من تعلمه اللغة العربية الفصحى فضلا عن اللغة الأجنبية في سنوات مبكرة من التعليم الابتدائي، وما هذه المنهجية إلا دليل على ظاهرة ازدواج اللغوي وأثرها في البيئة الاجتماعية. ولقد أثبتت الدراسات أن الطفل الذي يقبل على تعلم لغة أجنبية ثانية قبل أن يتعلم بإتقان اللغة الأولى ينعكس سلبا على اكتساب وتعلم اللغتين يقول تشومسكي: «يصعب القول بتمكن الفرد من لغته الأم ما لم يكن متمتعا بالقدرة اللغوية (linguistic competence) في لغته نفسها، تلك القدرة التي تمثل النظام العقلي للغة الأم» (Chomsky (noam): language and mind, , Harcourt brace, p103). ويقول عبد الله شريط: «إن ما يتفق فيه علماء التربية أننا نطبع عقل الطفل بطابع اللغة التي يتعلمها ويستعملها قبل غيرها من اللغات الأخرى. فإذا علمناه لغة أجنبية قبل اللغة الوطنية ستبقى دائما ثانوية في ذهنه وتصوره وسلوكه العقلي والنفسي أيضا» (عبد الله شريط، 1984، ص 42)

إن الذي نريد أن نخلص إليه في خاتمة هذا البحث أن ازدواجية اللغة قد تؤدي إلى بعض الآثار السلبية من مثل تهوين الروابط الاجتماعية والإصابة بالعسر اللغوي والفشل في التعبير عن الذات والفكر ووكذا تلاشي الهوية لأن العربية بالنسبة لنا لغة موحدة للأمة العربية ولغة الدين والشخصية العربية بما تحمله من قيم روحية واجتماعية. استنادا إلى ذلك يرى الفهري أن الاختلالات اللغوية تنعكس سلبا على اختلالات الهوية العربية والإسلامية فنحن «لم نعد أصحاب هوية ثقافية ومعرفية وفكرية ولغوية معهودة، إننا ندرج لأن نصبح بدون لغة، بدون هوية» (عبد القادر الفاسي الفهري، 2003، ص 7).

بهذا يتراءى لنا أن نضع مجموعة من التدابير التي تسهم في معالجة هذه الظاهرة على أن يكون ذلك انطلاقا من تعميم اللغة العربية الفصحى ومن هذه التدابير ما يأتي:

• ضرورة وضع سياسة لغوية حكيمة وواضحة المعالم تكون سبيلا لتجاوز آثار التعدد اللغوي، وتهدف إلى تنمية اللغة العربية وهذا كفيل بخلق مناخ مناسب يساعد اللغة العربية على أن تكون لغة جاذبة ضمن واقع التعدد اللغوي، وهو عمل منوط بمؤسساتنا التعليمية.

- الحفاظ على الأمن اللغوي العربي القائم على الهوية العربية
- القيام بتخطيط لغوي منظم وموجه يرمي إلى تنمية الفصحى على حساب العاميات واللغة الأجنبية، ولابد لهذا التخطيط أن ينتج سياسة لغوية تشتمل على جوانب لسانية، وتربوية، واجتماعية.
- تطبيق قوانين الاستعمال الإلزامي للغة الفصحى في التعليم بجميع مراحل ومستوياته وتخصصاته.
- إلزامية استعمال اللغة الفصحى في جميع وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية، حكومية كانت أم مختصة، وفي جميع برامجها الدينية والثقافية والسياسية والترفيهية وبذلك تنحسر اللهجات المحلية أمام عربية جامعة موحدة في التلفزة والسينما والإعلام.
- استعمال الفصحى والفصحى فقط في الإدارات وجميع مرافق المجتمع وهيئاته.
- إجبارية التعليم بالعربية مع العناية بالمكونات الرئيسية للبنية التعليمية وهي: المناهج التربوية الهادفة، والمُدْرَسُ الخبير، وفوق كل ذلك لغة تلقين عالمة، وسليمة من آفات الأزواج اللغوي.
- إنشاء مراكز بحوث تربوية تعمل على تطوير تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها، والاستعانة بأفضل الطرق التعليمية والوسائل المُنِيئة الحديثة.
- السعي نحو اعتماد لغة عربية موحدة داخل القطر العربي الواحد.
- الحرص على جعل اللغة العربية لغة رسمية يُتَعَامَلُ بها بين مختلف شرائح المجتمع، وتوظيفها توظيفا سليما في مختلف المراحل التعليمية التعليمية وفي كل التخصصات.
- ومع تأكيدنا على أهمية اللغة العربية، نؤكد على ضرورة انفتاحها على لغات وحضارات العالم الأخرى، حيث يبقى تعلّم اللغة الثانية أمرا حتميا وضروريا للإطلاع على كل المستجدات، والابتعاد عن الانغلاق الثقافي.

مراجع البحث

1/ المراجع العربية:

1. أحمد مختار عمر: محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995.
2. أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، مجلد2.
3. تركي راجح: التعليم القومي والشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
4. جماعة من المؤلفين بجامعة تيزي وزو: اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، 2004.
5. ابن جني (أبو الفتح عثمان): الخصائص، تح محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان.
6. الحاج صالح، فاسي الفهري وآخرون: المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (انجليزي - فرنسي - عربي)، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1989.
7. حسني عبد الباري: مهارات تدريس النحو العربي، مركز الإسكندرية للكتاب، ط1، 2006.
8. ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد): مقدمة ابن خلدون، تح حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط1، 2004.

9. د. هديسون: علم اللغة الاجتماعي، تر محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2002.
10. سلطاني نعمان: الكشف اللغوي عن التعدد اللغوي في لغة القرآن، مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2005 - 2006.
11. السيوطي: (جلال الدين): المزهري في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق الأستاذة: محمد أحمد جاد المولى، علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
12. شحاذة الخوري: القضية اللغوية في الجزائر وانتصار اللغة العربية، مطبعة الكتاب العربي، دمشق، 1991.
13. صالح بلعيد، التهجين اللغوي، المخاطر والحلول، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.
14. صفي الرحمان المباركفوري: الرحيق المختوم، طبعة المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الجزائر.
15. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 1996.
16. عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، تونس، 1984.
17. عبد القادر القاسي الفهري: اللغة والبيئة، منشورات الزمن، الرباط - المغرب، دط، 2003.
18. عبد الله شريط، نظرية حول سياسة التعليم والتعريب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.
19. علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، مكتبة نهضة مصر، ط9، 2004.
20. عمار سامي، اللسان العربي وقضايا العصر، عالم الكتاب الحديث، الجزائر، 2007.
21. عناني وليد، وبرهومة عيسى: اللغة العربية وأسئلة العصر، دار الشروق، عمان، ط1، 2007.
22. لويس جان كالفلي: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر، 2006.
23. لويس جان كالفلي: حرب اللغات، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، 2008.
24. مايكل كلين: التعدد اللغوي، ضمن كتاب دليل السوسiolسانيات، تحرير: فلوريان كولماس، ترجمة خالد الأشهب، وماجدولين النيهي، مراجعة ميشال زكرياء، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2009.
25. محمد السيد علوان: المجتمع وقضايا اللغة، دار المعرفة الجامعية، 1995.
26. محمد الأوراني: التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب بالرباط، ط1، 2002.
27. محمد طلي: ورقات عن اللغة العربية بالجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1989.
28. محمود فهد حجازي: مدخل إلى علم اللغة - المجالات والاتجاهات - دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 2007.
29. ميغل سيجوان، وليام ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، محمد عاطف مجاهد محمد، جامعة الملك سعود، 1995.
30. ميشال زكريا: قضايا ألسنية (دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية)، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1973.
31. ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، ط1، 1993.
32. هادي نهر لعبي: اللسانيات الاجتماعية عند العرب، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009.

2/ المراجعة الأجنبية:

1. AKouaou.A: les variétés linguistiques au Maroc: statut, usage et fonction , édition Faculté des lettres , Fés ,1979.
2. A. Moatassime ; Arabisation et langue Française au Maghreb, IEDES , Paris , P.U.F, 1992

3. Boukous Ahmed: Bilinguisme, diglossie et domination symbolique, Denoël, Paris 1985
4. BouKous. A: société , langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques,pub. Fac des lettres, Rabat,1995.
5. Calvet.L - j: La guerre des Langues ,Paris, Payot, 1987.
6. CH.A Ferguson: diglossie in word,1959, vol 15
7. Chomsky (noam): language and mind, new York, Harcourt brace
8. Chomsky(noam): Structures syntaxiques, Tr Michel Brandeau, éd du seuil, Paris.
9. J.Dubois et autres: ditionnaire de linguistique, paris, larousse,1973.
10. J.F.Hamers: Bilingualité et bilinguisme, édition madrage Bruxelles, 1983
11. J.Marouzeau: lexique de la terminologie linguistique,PUF.Paris,1976
12. Khaoula Taleb ibrahimi: Les algériens et leur(s) langue(s), édition el hikma, Algérie, 2ème édition, 1997.
13. L.Bloomfield: language,london, compton priting,1933
14. Marouzeau in Renzo Titone: le bilinguisme précoce, Charles Dessart, Bruxelles 1974
15. O.ducrot et T.dorov:dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, ed du seuil,paris,1972
16. Robert Chaudenson, La francophonie. Représentations, réalités et perspectives. Paris: Didier Érudition
17. Sélim Abou: Le bilinguisme arabe français au Liban, P.U.F, Paris , 1962.
18. Vincent Monteil: L'arabe moderne, librairie C.Kinckseick, Paris, 1960

استراتيجيات تعليم التراكيب اللغوية لغير الناطقين - المستوى المبتدئ

د. فتوح يونس داود

الجامعة الكويتية الدولية - قرغيزستان

ملخص البحث

يعد فهم التراكيب اللغوية وكيفية صياغتها بصورة سليمة عنصراً أساسياً لإتقان أي لغة جديدة وبخاصة لدى المبتدئين في مجال تعلم اللغات، وسوف تعرض الدراسة بداية للفارق في تعليم التراكيب اللغوية بين أبناء اللغة العربية والناطقين بغيرها، علاوة على معرفة أهم التراكيب اللغوية المناسبة لذلك المستوى، كذلك الموضوعات التي يمكن من خلالها طرح تلك التراكيب، كما تعرض كذلك لأهم استراتيجيات تعليم التراكيب اللغوية للمبتدئين، من مثل التركيز على المواقف الحياتية للطالب ومساعدته في دمج التراكيب اللغوية في مواقفه المختلفة مثل التعارف، والتحيات، والسؤال عن الاتجاهات، وطلب الطعام، والتسوق... إلخ، وكذلك استخدام الوسائل التعليمية مرئية ومسموعة كالصور والمخططات والرسوم البيانية والبطاقات التعليمية ومقاطع الفيديو إذ تبدو أكثر فعالية وجاذبية للمتعلم كما تساعد على فهم تراكيب اللغة وتذكرها بسهولة ويسر، وكذلك تحفيزه على ممارسة اللغة وتشجيعه على ذلك من خلال أنشطة تدريبية متنوعة مثل العمل الثنائي أو الجماعي ولعب الأدوار والمحاكاة والألعاب اللغوية مما يوفر له فرصاً هائلة لاستخدام اللغة بطريقة تواصلية وتفاعلية، وأخيراً توفير بيئة تعليمية داعمة تمكن المدرسين من مساعدة طلابهم على تطوير كفاءتهم اللغوية وإبقائهم مشاركين ومتحمسين طوال عملية التعلم.

Strategies for teaching linguistic structures to non - native speakers - Beginner level.

Dr. Fetouh Younes Dawood

International Kuwait University, Kyrgyzstan.

Abstract:

Understanding linguistic structures and how to formulate them correctly is a fundamental element in mastering any new language, especially for beginners in language learning. This study will first discuss the difference in teaching linguistic structures between Arabic speakers and non - native speakers, in addition to identifying the most appropriate linguistic structures for that level. It will also discuss the topics through which these structures can be presented.

Furthermore, the study will highlight the most important strategies for teaching linguistic structures to beginners, such as focusing on the students' real - life situations and helping them integrate linguistic structures in different situations, such as introductions, greetings, asking for directions, ordering food, shopping, etc.

The study will also suggest the use of visual and auditory teaching aids such as pictures, diagrams, charts, flashcards, and videos, which appear to be more effective and attractive to learners, as they help them understand and remember linguistic structures easily. Additionally, the study suggests motivating students to practice the language through various training activities, such as group work, role - playing, simulations, games, and puzzles, which provide them with opportunities to use the language in a communicative and interactive manner.

Finally, the study emphasizes the importance of creating a supportive learning environment that enables teachers to help their students develop their linguistic proficiency and keep them engaged and enthusiastic about the learning process.

مقدمة

في أعقاب الألفية الماضية وفي بداية الألفية الثالثة كان حدثان عظيمان في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، أولهما: ظهور الدراسات اللسانية الحديثة وبخاصة ما يتعلق معها في مجال تدريس اللغة الهدف من ظهور لعلمي اللغة الوصفي والتاريخي، ثم التوسع في مجال علمي اللغة المقارن والتقابلي، علاوة على ظهور النظريات المختلفة في اكتساب اللغة الجديدة وتعلمها، كذلك التنوع في استراتيجيات تدريس

عناصرها ومهاراتها والنمو المطّرد في مجال التحليل التقابلي بين اللغات، وغيرها كثير مما يتقاطع في ذلك الإطار، الأمر الثاني: الانفجار المعرفي في مجال العلوم والتكنولوجيا علاوة على تطور النظريات التربوية في مجال التعلم، ومواكبة لذلك كان لازماً وجودياً تبني طرق حديثة في شتى مجالات المعرفة، وبأتى على رأسها تعليم الطلاب بطريقة تتماشى مع تلك التغيرات الهائلة وبخاصة في مجال تعلم اللغات، ومن ثم ظهور أساليب تدريسية حديثة تتوافق مع الرؤية اللسانية الحديثة وتستفيد من المنجز المعرفي في مجال التكنولوجيا، مما بدا معه الحرص على تبني الطرق القديمة في تعليم اللغات وتدريبها من التأخر والانغلاق.

تعليم التراكيب اللغوية بين الدارسين العرب والناطقين بغيرها

يعد تعليم التراكيب اللغوية أحد أهم الوسائل الرئيسة في تعلم اللغات عموماً، فالتمكن من ضبط التراكيب يمثل درجة كبيرة من درجات إتقان اللغة، ولعل تعلم اللغات عموماً في بدئه نحا منحى تعلم نحو اللغة الهدف وإتقانه فيما عُرف بطريقة القواعد والترجمة، فمن خلالها يمكن إتقان التراكيب وضبطها والنسج على منوالها، وقد فطن العرب قبل إلى أن تعليم النحو هو السبيل الرئيس لتعليم اللغة الهدف، ففي الخصائص رأى ابن جني أن تعليم النحو للأعاجم إنما «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذَّ بعضهم عنها رد به إليها» (ابن جني، 392هـ، 35/1)، وقد تابعه في ذلك ابن السراج بقوله: «والنحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخراج المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة» (ابن السراج، 316هـ، 35/1).

إذن نحو العربية إنما وضع بداءة لغاية محددة وهو تعليم غير الناطقين، لتيسير تعلم اللغة عليهم، وسهولة النسج على منوال التراكيب الصحيحة والمتواترة من كلام العرب، ويعود الاهتمام الكبير بتعليم التراكيب العربية سواء في استقبالها أو إنتاجها لأنّ «تفهّم أي نص عربي يعتمد في مراحل الأولى على فهم بنائه اللغوي، واستيعاب تراكيبه وجملته» (عبد اللطيف، 1996، ص 13) ومن ثم يسهل على الدارس فهم العربية بسهولة ويسر.

وقديماً «كان الاتجاه السائد في تدريس القواعد أن تستغرق دروسه ساعات طويلة، يقضيها المدرس في الشرح والتفصيل، بينما ينحصر دور الطلاب في مجرد الاستماع في طريقة القواعد والترجمة (الفوزان، 1431هـ، ص 189)، لقد استغرقت طريقة القواعد والترجمة المعلمين قديماً، حيث الاتكاء على

تعليم اللغة من طريق إتقان القواعد والتراكيب النحوية بعيدا عن إتقان مهارات اللغة الأربع التي نادى بها اللسانيات المعاصرة.

ولعل الاهتمام الكبير بتعليم التراكيب اللغوية يؤشر على دورها العظيم في تقصير مسافة تعلم الدارسين وبخاصة المبتدئين إذ تمدهم بالأنماط والتراكيب الشائعة التي يمكن السير على منوالها وحذو طريقتها واتباع نسقها، بيد أن تعلم التراكيب اللغوية للمبتدئين من غير الناطقين يكتنفه صعوبات عدة منها: «اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في كثير من لغات متعلمي اللغة العربية، من ذلك خلو الجملة العربية من الفعل المساعد، كذلك مشكلة التقديم والتأخير فهي تترك متعلمي العربية في فهم الكلام العربي، علاوة على العلامات الإعرابية التي تعد مشكلة كبرى للدارسين خصوصاً مع التفاصيل الكثيرة التي تتصل بهذا الموضوع، وأخيراً نظام كتابة العدد في العربية، وهو نظام متشعب جداً (بوزوادة، 2020م، ص 155 - 157 بتصرف) ومن ثم كان لزاماً على المعلم مراعاة تلك الأمور وتذليل تلك الصعوبات.

وعلى هدي من إفرزات اللسانيات المعاصرة يفرق الفوزان بين نوعين من تعلم التراكيب اللغوية وهما القواعد التعليمية للدارسين، والقواعد العلمية للمتخصصين، فالأولى تعلم اللغة، وسيلة تعلم وليست هدفاً، كما أنها تركز على التراكيب المركزية، وتقدم اللغة على القاعدة النحوية، وتركز في تعلمها على مواطن وقوع الأخطاء، ولا تهتم بالتوصيف والتفصيلات، علاوة على أنها تتسم بالسهولة والبساطة تركز على الجوانب الأكثر ارتباطاً بالحاجات الاتصالية، وبعد تعلمها يعد مدخلا يسلكه المتعلم لاكتساب اللغة، وتعتمد على مبدأ الشيع (الفوزان، 1431هـ، ص 193)

أما القواعد العلمية للمتخصصين، فيرى أنها تعلم عن اللغة، وتعتمد على الإسهاب في التعريف بالمعلومات والمعارف، لتهتم بالتوصيف والتفصيلات بدرجة مبالغ فيها، كما غايتها استخلاص القواعد، وتهتم بشمول القواعد واستقصائها، وبعد هي نتيجة لكل تلك الأمور تنطوي على تعقيدات وصعوبات جمة يواجهها الدارسون المقبلون على تعلم اللغة العربية (الفوزان، 1431هـ، ص 193).

لقد انتقدت طريقة تعليم العربية قديماً لاعتمادها سبيل تعلم اللغة من طريقة تدريس النحو العربي بصورة تقليدية داخل الفصول الدراسية، فقد نُظر على عدم فعاليتها في كثير من الأحيان، ومن ثم وجب على معلمي العربية لغير الناطقين انتحاء سبيل تنمية المهارات ودمج دراسة التراكيب النحوية للمبتدئين داخل المهارات الأربع، وقد لخص أبو عمشة الرؤية القديمة في تدريس التراكيب اللغوية في أربع خطوات في سبيل تطوير كفايات الدارسين «الاختيار، التدريس، التفعيل، المراجعة» (أبوعمشة، 2016م، مدونة تعليم جديد)

وفي دراسة أجريت على 100 طالب لتقييم مهارات التراكيب والأساليب النحوية للمستوى المبتدئ - الصف الرابع الابتدائي تحديداً (الفوزان، محمد - عبد الخالق، مختار 2016م، ص 40)، وقد أجريا

الدراسة في ثلاثة مستويات معيارية تضمنت 10 مؤشرات، في مستواها الأول بناء الجمل واستخدامها استخداماً صحيحاً، وذلك دون التعرض لمسميات أو مصطلحات، وفي نهايتها التعرف على البنى الصرفية للكلمة، وقد جاء التوزيع النسبي لاختبارات مهارات التركيب على النحو التالي:

جدول (6) الأوزان النسبية لاختبار مهارات التركيب والأساليب النحوية

م	المهارة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
1	يبني الجمل العربية بناءً نحويًا سليمًا.	1	10%
2	يستخدم التراكيب النحوية استخداماً صحيحاً.	1	10%
3	يميز بين مرفوعات الأسماء ومنصوباتها ومجروراتها.	1	10%
4	يميز بين الأساليب النحوية المختلفة (أسلوب الاستفهام- أسلوب التوكيد- أسلوب الشرط- أسلوب القسم .	1	10%
5	يوظف الأساليب النحوية المختلفة توظيفاً ملائماً	1	10%

العدد العشرون يناير 2016م

العربية للناطقين بغيرها

28

مستويات معيارية مقترحة..... د. محمد بن إبراهيم الفوزان و د. مختار عبد الخالق

للموقف.			
6	يكشف الأخطاء الواقعة في الأساليب النحوية.	1	10%
7	يميز بين الصيغ المختلفة للأفعال (المجرد والمزيد - الصحيح والمعتل...).	2	10%
8	يصوغ المصدر من الفعل صياغة صحيحة.	1	10%
9	يصوغ المشتقات من الفعل صياغة سليمة (اسم الفاعل- صيغ المبالغة- اسم المفعول- اسم التفضيل - اسما الزمان والمكان... .	1	10%
10	يستخدم المعجم العربي للوصول إلى بنى صرفية مختلفة للكلمة.	1	10%
المجموع		11	100%

وقد أظهرت الدراسة ضعف مهارات التركيب والأساليب النحوية لدى متعلمي العربية لغير الناطقين بها في المستوى المبتدئ، وقد أرجعت هذا الضعف إلى الاعتماد في تدريس التراكيب والأساليب النحوية على تقديم قواعد النحو والصرف بشكل مباشر مع تسميتها بمصطلحاتها، والإكثار من التحليل الصرفي وتحليل الأنماط نحويًا، واعتماد الحفظ والاسترجاع... كل ذلك أدى إلى نفور الدارسين وعدم الإقبال على تعلمها (الفوزان، محمد - عبد الخالق، مختار 2016م، ص 43)

أما المستويات المعيارية التي احتلت المراكز الأولى في تلك الدراسة، هي تلك التي تكوّنت تلقائياً عند تدريب الدارسين على بناء الجمل لأن المعلم يحرص على نطق الجمل نطقاً نحوياً سليماً ومن ثم يمارس المتعلم ذلك دون قصد (الفوزان، محمد - عبد الخالق، مختار 2016، ص 44)، ولعل نتائج تلك الدراسة وغيرها مما قام به (أبو عمشة 2009م)، و(القحطاني 2015م) يؤشر إلى أن عرض التراكيب اللغوية في المستوى المبتدئ بصورة عفوية بعيداً عن الاصطلاحات النحوية يؤدي إلى تحرر الدارسين من قيد تلك الاصطلاحات، مما يظهر معه تطور حقيقي في مستوى اكتساب المهارات اللغوية الأربع، وفي جانب آخر خلصت الدراسة إلى أن ضعف مستوى الطلاب التحصيلي لمهارات اللغة، ونفورهم من الإقبال على تعلم تلك التراكيب يعود أساساً إلى «تقديم النحو والصرف بشكل مباشر مع تسميتها بمصطلحاتها، والإكثار من التحليل الصرفي وتحليل الأنماط نحوياً، واعتماد الحفظ والاسترجاع، وكذلك تكثيف تدريبات القواعد طريقة للتدريس أدت إلى النفور من دراسة التراكيب وعدم الإقبال عليها» (الفوزان، محمد - عبد الخالق، مختار ص 46)

ولعل نتائج تلك الدراسة الثرية جاء متوازياً مع ما أشار إليه قبل أستاذنا رشدي طعيمة من أن هدف تدريس التراكيب «ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه، وتدريبه على أن ينتجه صحيحاً فيما بعد» (طعيمة، رشدي، 1989م، ص 201)، وأنه بشكل عام «ينبغي تأجيل عرض المصطلحات النحوية، فلا تقدم إلا في أواخر المستوى المبتدئ (طعيمة، 203)

إن أهم ما يمكن الاستفادة منه في تعليم التراكيب العربية للمبتدئين سواء في استهلاك اللغة أو إنتاجها يتمثل في: استهلاك اللغة من حيث امتلاك القدرة على تفكيك القوالب اللغوية التي تحكم سير الجمل في ضوء قواعد النحو والصرف، الأمر الثاني: إنتاج اللغة من حيث امتلاك القدرة على إنتاج قوالب اللغوية بالسير على منوالها، وبالتالي إنتاج تراكيب وجمل مماثلة» (العمري، فاطمة 2017م، ص 132)، وهذا ما يجب الانشغال به عند تقديم التراكيب اللغوية للمبتدئين خاصة.

إن دارس العربية من غير الناطقين بها يسعى إلى إتقان مهمة التواصل مع الآخرين وإتقان تعلم مهارات اللغة العربية الأربع من استماع وكلام وقراءة وكتابة، ولن يتم له هذا الأمر ألبتة إلا إذا تمكّن من استيعاب التراكيب العربية وإتقانها حيث تسعفه تلك التراكيب سواء في تلقى مهارتي الاستقبال واستيعابهما (الاستماع والقراءة)، ثم المساهمة في إنتاجه اللغوي من خلال مهارتي (الكلام والمحادثة).

ومحاولة لتذليل تلك الصعوبات على غير الناطق بالعربية في دراسة التراكيب اللغوية، كانت هناك محاولات عدة وبخاصة بعد تطور الدرس اللساني المعاصر، إذ طرح خالد أبو عمشة النحو الموضوعي (أبو عمشة، خالد 2016م، مدونة) حيث رأى أن طرح موضوعات التحول غير الناطقين بالطريقة التي

تقدم للدارسين العرب فيه تشتيت لهم كما ينطوي على صعوبات جمة، لذا رأى في ضم موضوعات النحو المختلفة في أبواب عدا، مثل باب النفي وباب التأكيد.... وغيرها، ليسهل عرضه على الطالب غير الناطق بالعربية.

وفي ستينات القرن الماضي نادى خبراء تعليم اللغات بطرح الشرح جانباً، وقالوا بأن اللغة ليست سوى عادة، تأتي عن طريق التدريب المستمر على الأنماط اللغوية، وشاعت تدريبات الأنماط، أو القوالب، ثم جاءت النظريات الحديثة تؤكد أن الغاية من تدريس التراكيب اللغوية هي أن نمكن الدارس من استعمال اللغة وسيلة للاتصال، كما يجب أن تكون، ولا بد من الاستفادة من كل الوسائل والطرق المتوفرة لدينا، لكي نصل بالطالب إلى الغاية المنشودة» (الفوزان، 1431هـ، ص 190)

كما قدّم داود عبده مبادئ يقوم عليها اختيار التراكيب للمبتدئين منها: «اختيار التراكيب الشائعة - وتناول عدد محدود من التراكيب - واستعمال التراكيب الجديدة في مفردات غير جديدة - والتكرار - والحرص على نواة التركيب قبل التركيب الموسع - وإدخال التراكيب من خلال كلمات تحتفظ بالجذع دون تغيير - والاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى - وأخيراً عدم إدخال تركيب وتأجيل شرحه (عبده، داود، 1405هـ، ص 49 - 54)، وعليه يكاد يجمع المعاصرون على ضرورة عرض التراكيب اللغوية للمبتدئين بصورة وظيفية بعيداً عن تعقيدات القواعد وصعوبتها.

وقد حاول بعض المعاصرين التفريق بين التركيب والجملة، فرأى أن «الجملة والتركيب مصطلحان مختلفان ولكنهما متصلان اتصالاً وثيقاً فإذا قلنا: أكل الولد التفاحة فهذه جملة، ولكن فعل + فاعل + مفعول به (هو تركيب، ومن الممكن ذكر الفروق الآتية التي تبني دلالة مصطلح الجملة ودلالة مصطلح التركيب، كما أن الجملة قولٌ حقيقي؛ في حين أن التركيب هو الصيغة الكامنة خلف الجملة، علاوة على أنه يوجد في أي لغة عدد لا نهائي من الجمل التي سبق نطقها أو التي سيقع نطقها في المستقبل، أمّا عدد التراكيب في أية لغة فهو محدود ومعروف، التراكيب: المركب الفعلي، الاسمي، الظرفي، النعتي (الخولي، 2000م، ص 132)

التراكيب اللغوية الواجبة للمبتدئين

اجتهد المعاصرون في تحديد التراكيب اللغوية للمبتدئين، وبسطوا الكلام فيها ومن ذلك دراسة (العصيمي، عارف - أدروب، عوض، 2020م، 45 - 109)، وكذلك ما قامت به وزارة التعليم الإماراتية من وضع لمعايير التراكيب اللغوية للمستوى المبتدئ كما وردت بالوثيقة (395 - 399) وينظر الوثيقة (77 - 88)، لكن تبقى محاولة أبي عمشة في تحديد التراكيب الواجب تعليمها للمبتدئين هي الأنضج إذ حددها في ضوء الإطار الأوروبي المشترك (أبوعمشة 2014م) على النحو التالي:

توزيع الموضوعات النحوية في ضوء الإطار الأوروبي المشترك: (أبو عمشة، ٢٠١٤، ص ٢٦٠-٢٦٢، جوتشين، ٢٠١٥)

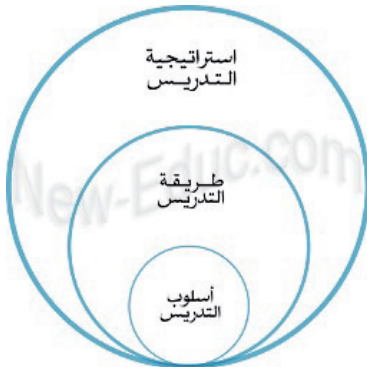
A1&A2	
١-	النسبة إلى البلدان.
٢-	نبذة عن المعرفة والنكرة.
٣-	أساسيات المذكر والمؤنث.
٤-	القضايا الأساسية والإسناد إليها.
٥-	نبذة عن الفعل الماضي والفعل المضارع.
٦-	مدخل إلى جمع المذكر وجمع المؤنث.
٧-	الإضافة إلى العلم والاسم والضمير.
٨-	نبذة عن الصفة.
٩-	نبذة عن الجذور وأوزان الأفعال.
١٠-	الجملة الاسمية البسيطة.
١١-	الجملة الفعلية البسيطة.
١٢-	المصدر الضريح والمؤول.
١٣-	شبه الجملة.
١٤-	أسلوب النفي بما ولا ولم ولن وليس وعدم وغير.
١٥-	الأعداد والأعداد الترتيبية.
١٦-	حالات الإعراب: المرفوع والمنصوب والمجرور (الإعراب بالحركات، المرفوع: الفاعل والمبتدأ والخبر، والمنصوب: المفعول به، المجرور: الاسم المجرور بحرف الجر.
١٧-	اسم التفضيل (صيغة أفعل من، من أفعل)
١٨-	المضارع المنصوب بالفتحة (أن، لن، كي، لـ)
١٩-	ظروف الزمان والمكان.
٢٠-	المستقبل ونفيه.

٢١-	حروف الجر.
٢٢-	الاسم الموصول.
٢٣-	أسماء الإشارة للمفرد والجمع.
٢٤-	الاستفهام.

وكما يُلمَح من نموذج أي عمشة، فقد حدّد التراكيب الشائعة الواجب تعلمها للمبتدئين وعددها (24 نوعاً)، بدأت من النسبة إلى البلدان، والتذكير والتأنيث واستخدام الضمائر وإسنادها، وصولاً إلى الجملة البسيطة سواء كانت فعلية أو اسمية، وغيرها من التراكيب النحوية البسيطة وانتهاء بالاستفهام، كما حدد (أبوعمشة، 2017م، مدونة) كذلك مستوى الدقة والطلاقة في استخدام الدارس المبتدئ لتلك التراكيب على النحو التالي:

المستوى بحسب الإطار الأوروبي	الطلاقة	الدقة
A 1	يستخدم التعبيرات الجاهزة والمحفوظة القصيرة، ويتلعثم ويتوقف خلال الحديث بحثاً عن الكلمات والتعابير المناسبة.	لديه مقدرة محدودة على القواعد وتظهر في شكل قوالب محفوظة.
A 2	يستطيع أن يوضح مراده، بعبارات وجمل قصيرة، ويكرر كلامه ليوصل مراده.	يستطيع استخدام بعض التراكيب البسيطة ولكنه يرتكب أخطاء أولية بصورة متكررة.

وكما هو مبين، فالدارس المبتدئ يمكنه أن يستخدم تلك التراكيب على ما يقع فيه من أخطاء متكررة، إلا أنه قادر على أن يوضح مراده بعبارات وجمل قصيرة، والواضح كذلك أن الدارس يمكنه استخدام التراكيب والنماط بصورة عفوية، ومن خلالها يستطيع أن يرتقي مهاراته اللغوية الأربع.



استراتيجيات تعليم التراكيب للمبتدئين

يؤشر تعريف كلمة استراتيجية إلى سياق متشابه من أساليب وطرق تدريس وتقنيات تعلم تتغير بحسب الموقف التدريسي وأهدافه، إنها بعبارة موجزة «أسلوب المعلم في تدريسه للمواد وطريقته في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، علاوة على الوسائل والأدوات والإجراءات التي يستخدمها لمساعدته في مهمته،

كما أنها كذلك الجو العام داخل الفصل الدراسي وصولاً إلى مُخرجات تعليمية مقبولة في ضوء الإمكانيات المتاحة» (الطلواتي، رشيد 2018م، ص112) إنها التخطيط المُسبق الذي يقوم به المعلم بوعي تام لتحقيق أهدافه التعليمية المرجوة، وبناء على ضوء استراتيجيات التدريس التي ينتهجها المعلم يقوم باختيار طريقة التدريس المناسبة، والتي يُحدد أسلوب التدريس الأمثل الذي يتبعه المتعلم، كما يمكن أن يتابع المدرس أكثر من استراتيجية تدريسية بحسب الأهداف التي يسطرها للدرس المراد عرضه للطلاب.

وفي ضوء هذا يمكن أن نعيد استراتيجيات وخططاً متنوعة لتعليم التراكيب اللغوية للمبتدئين تتعالق فيها طرق التدريس المختلفة مع وسائل التعليم المعاصرة واستخدام أقصى إمكانيات لتكنولوجيا التعليم وذلك بغرض تنمية مهارات الطلاب اللغوية، وتمكينهم من التعبير عن ذاتهم في ضوء المواقف الحياتية المختلفة، وكذلك تحفيزهم على ممارسة اللغة بشتى الطرق الممكنة من خلال مواد لغوية أصيلة مع تقديم التغذية الراجعة المستمرة لتنمية تلك المهارات وإكساب الطالب ثقة النفس في قدرته على تحصيل اللغة واكتسابها والتعبير بها وكذلك التواصل بها مع الآخرين.

أولاً: التركيز على المواقف الحياتية للطلاب

من أهم الطرق فعالية لتعليم تراكيب اللغة للمبتدئين استخدام مواقف تتماشى مع المواقف الحياتية للطلاب، وذلك من خلال دمج سيناريوهات الحياة الواقعية للطلاب في تعليم اللغة، ويمكن للمدرسين مساعدة الطلاب على فهم كيفية استخدام اللغة بشكل أفضل في المواقف العملية اليومية، وقد حدد أبوعمشة سبعة عشر موضوعاً تبدأ بالتعارف، وتنتهي بالاحتفال بعيد الميلاد (أبوعمشة، 2021م، ص17) فمن المواقف الحياتية للطلاب التي يمكن استخدامها لتعليم تراكيب اللغة التعارف والتحايا من خلال تعليم عبارات التعارف والتحية، مثل: «اسعي...»، «أدرس في...»، أنا من... «مرحباً» و«سررت بلقائك»، ويمكن للطلاب تعلم كيفية المشاركة في التفاعلات الاجتماعية مع المتحدثين الأصليين للغة التي يتعلمونها، كما يمكن كذلك استخدام لعب الأدوار والمحاكاة لتزويد الطلاب بفرصة ممارسة هذه العبارات في بيئة واقعية.

ومن المواقف الحياتية الأخرى التي يمكن استخدامها لتعليم اللغة السؤال عن الاتجاهات، وذلك بتعليم الطلاب كيفية معرفة الاتجاهات باستخدام عبارات من مثل «عفواً، هل يمكنك إخباري، كيف أصل إلى...؟» ومن ثم يمكن أن تساعد الطلاب على التنقل في بيئات جديدة بثقة أكبر، ولجعل الدرس أكثر جاذبية، يمكن للمدرسين استخدام الخرائط أو الرسوم البيانية أو الصور لمساعدة الطلاب على تصور الاتجاهات التي يتلقونها، ومن خلال ممارسة تلك الاستراتيجيات التعليمية في الفصل، يمكن للطلاب أن يصبحوا أكثر ثقة في طلب معرفة الاتجاهات وفهم كنهها في مواقفهم الحياتية اليومية.

كذلك فإن طلب الطعام هو سيناريو عملي آخر يمكن استخدامه لتعليم تراكييب اللغة، من خلال تعليم الطلاب كيفية طلب الطعام باستخدام عبارات أساسية مثل «أريد أن أتناول...» أو «أود...» أو «هل يمكنني الحصول على...»، ويمكن للطلاب تعلم كيفية التنقل في المطاعم والمقاهي باللغة المستهدفة، كما يمكن كذلك استخدام لعب الأدوار والمحاكاة لمحاكاة سيناريوهات المطاعم وتزويد الطلاب بفرصة ممارسة هذه العبارات في بيئة واقعية.

والتسوق كذلك موقف آخر شائع في حياة الطالب الواقعية ويمكن استخدامه لتعليم اللغة باستخدام عبارات التسوق الأساسية مثل: ما لونك المفضل؟ «ما تكلفة هذا؟» أو «هل هذا مناسب؟» ويمكن للطلاب تطوير مهاراتهم اللغوية اللازمة بالذهاب للتسوق باللغة المستهدفة، كما يمكن كذلك لمدرسيهم استخدام مواقف التسوق الحقيقية بصورة عملية، مثل اصطحابهم إلى دكان البقالة أو السوق لشراء الملابس، ومساعدتهم على ممارسة هذه العبارات، كذلك يمكن للمدرسين جعل تعلم اللغة أكثر جاذبية وعملية لطلابهم، مما يساعدهم في النهاية على فهم التراكيب اللغوية واستخدامها بشكل أفضل في المواقف اليومية.

ولا يؤدي دمج مواقف الحياة الواقعية في تعليم اللغة إلى جعل تعلم اللغة أكثر جاذبية للطلاب فحسب، بل يمكن أن يساعدهم أيضاً في الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمونها بشكل أفضل، وقد أظهرت الدراسات اللسانية المعاصرة أن استخدام مواقف الحياة الواقعية في تعليم اللغة يمكن أن يساعد في تحسين نتائج تعلم اللغة من خلال تزويد الطلاب بفرصة استخدام اللغة في سياقات ذات مغزى، كما يمكن أن يساعد هذا النهج الطلاب على ربط التراكيب اللغوية التي يتعلمونها بمواقفهم الحياتية التي سيستخدمونها فيها، مما يجعل التعلم عملياً وأكثر صلة بواقعهم المعاش.

وتتمثل إحدى الطرق الفعالة لاستخدام مواقف الحياة الواقعية في تعليم اللغة في استخدام الوسائط المتعددة، فعلى سبيل المثال، يمكن للمدرسين استخدام مقاطع الفيديو أو الصور أو التسجيلات الصوتية لتزويد الطلاب بأمثلة حقيقية عن استخدام اللغة في مواقف الحياة الواقعية، فمن الممكن أن يساعد ذلك الطلاب على فهم أفضل لكيفية استخدام التراكيب اللغوية التي يتعلمونها في سياقات مختلفة، ويمكن للمدرسين أيضاً تعريض الطلاب للهجات عربية مختلفة، مما يساعدهم على تطوير مهارات الاستماع والتحدث. وهناك أيضاً طريقة أخرى فعالة لاستخدام المواقف الحياتية في تعليم اللغة من خلال استخدام التعلم القائم على المشاريع، فعلى سبيل المثال، يمكن للطلاب العمل في مشاريع تتطلب منهم استخدام اللغة في مواقف حياتية مختلفة، مثل إنشاء كتيب لجذب محلي أو التخطيط لرحلة إلى بلد أجنبي، فيمكن أن تساعد هذه الأنواع من المشاريع الطلابية على رؤية التطبيق العملي لتراكيب اللغة التي يتعلمونها، مما يجعل عملية التعلم أكثر جاذبية وملاءمة.

بالإضافة إلى أمثلة المواقف الحياتية التي تم عرضها، هنالك العديد من المواقف الأخرى التي يمكن استخدامها في تعلم اللغة، على سبيل المثال، يمكن استخدام لعب الأدوار والمحاكاة لتعليم الطلاب كيفية المشاركة في مقابلات العمل أو التفاوض على الصفقات أو حتى إجراء محادثة قصيرة ذات مغزى محدد، فمن الممكن أن تساعد هذه السيناريوهات الطلاب على تعلم التراكيب اللغوية اللازمة للتنقل في مجموعة واسعة من المواقف، والغاية الدائمة هي تزويد الطلاب بفرص متنوعة لممارسة هذه التراكيب اللغوية في بيئة واقعية وجذابة.

إن استخدام المواقف الحياتية اليومية للطلاب في تعليم التراكيب اللغوية طريقة فعالة لمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم اللغوية من خلال دمج سيناريوهات الحياة الواقعية في تعليم اللغة، ويمكن للمدرسين كذلك مساعدة طلابهم على فهم كيفية استخدام اللغة بشكل أفضل في المواقف المختلفة؛ ليكون هذا النهج في تعليم اللغة وتراكيبها خاصة أكثر جاذبية وصلة بما يتعلمونه، مما يساعدهم في النهاية على الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمونها بشكل أفضل سواء كان ذلك من خلال لعب الأدوار أو المحاكاة أو من خلال الوسائط المتعددة أو التعلم القائم على المشروعات، كما أن هناك العديد من الطرق المختلفة التي يمكن للمدرسين من خلالها دمج مواقف الحياة الواقعية في تعليمهم اللغوي من خلال القيام بذلك، كما يمكنهم مساعدة طلابهم على تطوير مهاراتهم اللغوية التي يحتاجونها لممارسة تراكيبهم اللغوية في عالمهم الواقعي.

ثانياً: اصطحاب المساعدات البصرية

تعد الوسائل المرئية أداة أساسية في تعليم اللغة لأنها توفر للدارسين فرصاً هائلة لربط التراكيب اللغوية التي يتعلمونها بالتمثيلات المرئية للمفاهيم، وهذه الوسائل مفيدة بشكل خاص للمتعلم البصري الذي لديه فهم أفضل للمعارف حينما تقدم في صورة مرئية، ويمكن أن تساعد المساعدات البصرية كذلك في تحسين الاحتفاظ بالذاكرة من خلال إتاحة تجربة تعليمية أكثر ديناميكية وتفاعلية، وبالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام الوسائل المرئية لدعم الدارسين على جميع مستويات إتقان اللغة، مما يجعلها أداة ثرية في تعليم تراكيب اللغة للمبتدئين.

ولعل الصور أحد الوسائل البصرية الفعالة التي يمكن استخدامها في تعليم تراكيب اللغة للمبتدئين، «فالبصورة جوهر العملية التعليمية، بل جوهر الحياة كلها، فما يزال التواصل البصري يهيمن على أكثر من 70% من مجموع ما يتواصل به البشر» (بوزوادة، 2020، ص104)، كما أنها أداة قوية في توضيح المفردات والمفاهيم النحوية، مما يسمح للدارسين الربط بين تراكيب اللغة والتمثيلات المرئية، كما يمكن للمدرسين كذلك استخدام الصور لتعليم كلمات المفردات مثل الحيوانات والطعام والأدوات المنزلية، ومحتويات الفصل، وقطع الأثاث، أدوات المائدة وغيرها، ويمكنهم أيضاً استخدام كل ذلك في توضيح مفاهيم القواعد

مثل حروف الجر وأزمنة الأفعال والصفات، كما يمكن أيضاً استخدام الصور لتعليم تراكيب لغوية أكثر تعقيداً مثل التعبيرات الاصطلاحية وأفعال الجمل الفعلية، مما يجعلها أداة ممتازة لتعليم الدارسين في جميع مستويات إتقان اللغة، وعلاوة على ذلك فللصورة أبعاد معرفية وتربوية وأخلاقية ونفسية (بوزوادة، 2020م، ص 97 - 102)

ومن الوسائل البصرية المفيدة الأخرى لتعليم اللغة استخدام المخططات والرسوم البيانية، كما يمكن استخدام المخططات والرسوم البيانية لتقديم المعلومات المعقدة بطريقة واضحة وموجزة. وهي مفيدة بشكل خاص لتدريس التراكيب اللغوية مثل تصريفات الأفعال والأفعال الشاذة وحروف الجر ويمكن للمدرسين كذلك استخدام المخططات والرسوم البيانية لإنشاء تمثيلات مرئية لتراكيب اللغة، مما يسمح للدارسين بفهم بعض التراكيب أو المفاهيم بشكل أفضل من خلال رؤية الأنماط والعلاقات بين الكلمات والعبارات المختلفة.

وتعد البطاقات التعليمية وسيلة مساعدة بصرية أخرى في تعليم تراكيب اللغة للمبتدئين، إذ إن البطاقات أداة بسيطة وفعالة لإدخال مفردات جديدة ومفاهيم جديدة في دراسة التراكيب اللغوية، ويمكن للمدرسين استخدام تلك البطاقات كذلك في تعليم كلمات بسيطة مثل الألوان والأشكال الهندسية والأرقام، بالإضافة إلى مفاهيم أكثر تعقيداً مثل زمن الفعل وتراكيب الجمل، كما يمكن أيضاً استخدام البطاقات التعليمية لتعليم تراكيب جملاً حوارية مثل التحيات والعبارات الشائعة، كما يمكن استخدامها كذلك بعدة طرق، كلعبة ذاكرة أو كأداة لممارسة بناء الجملة.

وأخيراً، تعد مقاطع الفيديو وسيلة مساعدة بصرية قوية أخرى لتعليم تراكيب اللغة للمبتدئين، ويمكن استخدام مقاطع الفيديو لتزويد الدارسين بأمثلة حقيقية عن استخدام اللغة، مما يسمح لهم بفهم أفضل لكيفية استخدام التراكيب اللغوية في مواقفهم الحياتية، كما يمكن للمدرسين استخدام مقاطع الفيديو لتعليم مجموعة متنوعة من تراكيب اللغة، بما في ذلك المفردات ومفاهيم القواعد ولغة المحادثة، كما يمكن كذلك عرض مقاطع فيديو للدارسين تتضمن لهجات مختلفة، مما يساعدهم على تطوير مهارات الاستماع والتحدث.

إن الوسائل البصرية تعد عنصراً حاسماً في تعليم التراكيب اللغوية. إذ إنها توفر للدارسين فرصة لربط التراكيب اللغوية التي يتعلمونها مع التمثيل المرئي للمفاهيم، مما يجعل عملية التعلم أكثر جاذبية لا يمكن نسيانها بسهولة، علاوة على الصور والرسوم البيانية والبطاقات التعليمية ومقاطع الفيديو، فكلها وسائل بصرية جذابة لتعليم التراكيب اللغوية للمبتدئين، مما يمكن للمدرسين إثراء تجربة تعليمية أكثر ديناميكية وتفاعلية، مما يساعد طلابهم في النهاية على فهم التراكيب اللغوية التي يتعلمونها والاحتفاظ بها بصورة دائمة.

ثالثاً: بساطة العرض والتقديم

يعد تقديم تفسيرات واضحة أمراً بالغ الأهمية عند تدريس تراكيب اللغة للمبتدئين، فمن الضروري تقسيم التراكيب اللغوية المعقدة إلى أجزاء بسيطة تمكّن الدارسين من استيعابها وفهمها، كما يمكن أن يؤدي استخدام لغة واضحة وبسيطة إلى إحداث فرق كبير في كيفية فهم الدارسين للمفاهيم الجديدة والاحتفاظ بها، ويجب على المعلمين تجنب استخدام المصطلحات النحوية التي قد يصعب على المبتدئين فهمها، وعوضاً عن ذلك يجب أن يركزوا على استخدام لغة بسيطة ومباشرة يسهل على الدارسين متابعتها. ولعل إحدى الطرق الفعالة لشرح التراكيب اللغوية هي تقديم القوالب والأنماط اللغوية البسيطة التي من الممكن أن تساعد الدارسين في معرفة كيفية استخدام التراكيب اللغوية في مواقفهم الحياتية شبه اليومية، كما يمكن للمدرسين استخدام أمثلة لتوضيح استخدام مفردات جديدة ومفاهيم قواعد اللغة، وكذلك لتوضيح كيفية استخدامها في سياقات مختلفة، ويمكن أن تكون المقارنات مفيدة أيضاً في شرح التراكيب اللغوية المعقدة، ويمكن للمدرسين كذلك تبني استراتيجية المقارنات لمقارنة تراكيب اللغة بشيء مألوف للدارسين في لغتهم الأم، مما يسهل عليهم فهم التراكيب الجديدة.

ويجب على المعلمين كذلك مراجعة الدارسين بانتظام للتأكد من فهمهم لتراكيب اللغة الجديدة التي يتعلمونها، فإذا كان المتعلم يواجه صعوبة في فهم مفهوم معين، يجب أن يكون المعلم مستعداً لتقديم شرح أو توضيح إضافي يثري تعلم الطلاب ويؤكد استيعابه، كما يمكن للمدرسين استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب للتحقق من استيعاب الدارسين للتراكيب اللغوية وبخاصة الجديدة منها، وذلك من خلال مطالبة الدارسين بتكرار المفهوم بأسلوبهم الخاص أو مطالبتهم باستخدام بنية اللغة الجديدة في الجملة.

وأحد الأمثلة على كيفية شرح التراكيب اللغوية بلغة واضحة وسلسة هو تقسيم ثلث التراكيب إلى أجزاء بسيطة، فعلى سبيل المثال، عند تدريس بناء الجملة، يمكن للمدرسين تقسيم البنية إلى مكوناتها الفردية، مثل تحديد مكونات الجملة الفعلية: الفعل والفاعل والمفعول إن وجد، وكذلك تحديد ركني الجملة الاسمية: المبتدأ والخبر، فمن خلال تقسيم الجملة إلى أجزاء بسيطة يمكن للدارسين فهم بنية الجملة بشكل أفضل وتعلم كيفية بناء جمل مماثلة على النسق الذي يقدم لهم.

مثال آخر هو استخدام المواقف المألوفة لشرح المفاهيم الجديدة، ومن ذلك عند تعليم استخدام حروف الجر أو الظروف، فيمكن للمدرسين استخدام سيناريو بسيط، مثل وضع الأشياء على طاولة، لشرح كيفية عمل حروف الجر والظروف، أو باستخدام المواقف المألوفة، يمكن للدارسين فهم كيفية استخدام بنية اللغة في حياتهم اليومية بشكل أفضل.

إن تقديم التراكيب اللغوية بصورة بسيطة وواضحة يعد أمراً ضرورياً في تعليم تراكيب اللغة للمبتدئين، كما يعد تقسيم التراكيب اللغوية المعقدة إلى أجزاء بسيطة، وباستخدام لغة سهلة وواضحة

وتجنب المصطلحات النحوية، وتقديم قوالب وأنماط لغوية دارجة وشائعة، والتحقق من الفهم وتبسيط العرض، كلها جوانب مهمة في الوقوف على نواة الجملة، فباستخدام هذه الأساليب، يمكن للمدرسين مساعدة دارسهم على فهم التراكيب اللغوية التي يتعلمونها بشكل أفضل وتحسين إجادتهم للغة بشكل عام، إن البساطة في عرض التراكيب اللغوية وتقديمها يمكن المدرسين من تهيئة وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية وجذابة تساعد طلابهم على النجاح في تعلم تراكيب لغوية جديدة.

رابعاً: التحفيز على الممارسة

الممارسة والتطبيق الدائم عنصران أساسيان في تعلم أي لغة جديدة، إنه يساعد الدارسين على تطوير مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، بالإضافة إلى تحسين استخدام اللغة بشكل عام من خلال تزويد الدارسين بفرص دائمة لممارسة استخدام التراكيب اللغوية التي يتعلمونها بطريقة هادفة وحقيقية وممتعة، مما يمكن المدرسين من خلق بيئة تعليمية أكثر ديناميكية وجاذبية تساعد الدارسين على البقاء متحمسين ومهتمين بعملية التعلم بصورة مستمرة عبر بعض أنشطة الممارسة الفعالة التي يمكن استخدامها في تعليم تراكيب اللغة للمبتدئين.

وأحد أنشطة الممارسة الفعالة هو الأداء الزوجي أو الجماعي، إذ يتيح العمل في أزواج أو مجموعات للدارسين ممارسة مهارات التحدث والاستماع في بيئة لغوية جاذبة ومساعدة فيمكن للمدرسين إتاحة أنشطة ومواقف تعليمية تتطلب من الدارسين استخدام التراكيب اللغوية التي يتعلمونها في سياق تواصل حقيقي، مثل التعارف أو إلقاء التحايا أو طلب الطعام أو التعبير عن هواياتهم واهتماماتهم، ويمكن أن يساعد هذا النوع من النشاط التدريبي الدارسين على تعزيز طلائقتهم في استخدام اللغة علاوة على القة في استخدامها ما أمكن، بالإضافة إلى ثقتهم في استخدامها من خلال العمل والتعاون مع الأقران، ويمكن للدارسين كذلك ممارسة مهارات التفاوض وحل المشكلات، بالإضافة إلى تطوير قدرتهم في العمل كفريق.

كذلك من الأنشطة الفعالة في ممارسة اللغة وبخاصة التراكيب الجديدة لعب الأدوار والمحاكاة، فمن الممكن أن تساعد هذه الأنشطة الدارسين على تطوير مهارات التحدث والاستماع في بيئة أكثر تفاعلاً وجاذبية، كما يمكن للمعلمين تهيئة وخلق مواقف تعليمية تتطلب من الدارسين استخدام التراكيب اللغوية التي يتعلمونها في سياق حياتي واقعي، مثل مقابلة العميل أو موعد الطبيب أو حالة السفر، ويمكن لهذا النوع من النشاط التدريبي أن يساعد الدارسين على تطوير قدرتهم في استخدام اللغة بطريقة أكثر واقعية، بالإضافة إلى قدرتهم على فهم مواقف الحياة الواقعية والاستجابة لها من خلال غمر الدارسين وغمسهم في بيئة محاكية للواقع، ويمكن للمدرسين مساعدتهم على تطوير فهم أعمق للتراكيب اللغوية التي يتعلمونها، بالإضافة إلى تطوير كفاءتهم الثقافية والمعرفية.

ويعد استخدام الألعاب اللغوية من الأنشطة والممارسات التدريبية الفعالة في تعليم تراكيب اللغة للمبتدئين، فمن خلالها يمكن مساعدة الدارسين على تطوير مهارات القراءة والكتابة لديهم، بالإضافة إلى إتقانهم اللغوي بشكل عام، ويمكن للمدرسين تقديم ألعاب لغوية تتطلب من الدارسين استخدام التراكيب اللغوية التي يتعلمونها بطريقة ممتعة وجذابة، مثل البحث عن المفردات أو الكلمات المتقاطعة أو ألعاب الطاولة... وغيرها من الألعاب اللغوية الجاذبة والممتعة للدارسين، إن تلك الممارسات اللغوية الممتعة تتيح للدارسين فرصاً هائلة وتساعدهم على تطوير مفرداتهم وقواعدهم اللغوية وبناء الجملة لديهم، بالإضافة إلى قدرتهم على فهم اللغة واستخدامها بطريقة إبداعية ومرحة. وذلك من خلال إشراك الدارسين في الألعاب اللغوية الممتعة، ويمكن للمدرسين تهيئة بيئة تعليمية أكثر متعة وتفاعلية، مما يساعد الدارسين على البقاء متحمسين ومهتمين بعملية تعلم اللغة.

وبالإضافة إلى العمل الثنائي أو الجماعي، ولعب الأدوار والمحاكاة، والألعاب اللغوية، هناك أنشطة تدريبية أخرى يمكن استخدامها لتعليم تراكيب اللغة للمبتدئين، فعلى سبيل المثال لا الحصر، يمكن للدارسين ممارسة الكتابة والكلام من خلال إجراء حوارات ثنائية حول موضوعاتهم الحياتية الشائعة أو من خلال عمل مجلات حائطية أو كتابة قصص قصيرة أو النسخ على منوال قصص بسيطة يمكن استخدامها في المكتبة، كما يمكنهم أيضاً ممارسة القراءة والاستماع من خلال مشاهدة الأفلام أو الاستماع إلى الموسيقى أو قراءة الكتب باللغة الهدف وذلك من خلال تزويدهم بمجموعة متنوعة من أنشطة الممارسة، ويمكن للمدرسين خلق بيئة تعليمية أكثر تنوعاً وجاذبية، مما يساعد الدارسين على تطوير كفاءتهم اللغوية بطريقة أكثر شمولية ونضج.

كذلك تتمثل إحدى طرق جعل أنشطة الممارسة أكثر فاعلية وذلك من خلال تزويد الدارسين بالتغذية الراجعة حول أدائهم، ويمكن أن تساعد تعليقات الدارسين واستطلاع آرائهم في تحديد المجالات التي يحتاجونها في ممارسة اللغة، وكذلك على المدرس أن يقف على المجالات التي حققوا فيها نجاحاً ويعزز استخدام اللغة من خلالها ويعمل على استمرارها بصفة دورية، كما يمكن للمدرسين كذلك تقديم ملاحظاتهم عن استخدام الدارسين للتراكيب اللغوية وبخاصة المستهدف منها بصورة واجبة وذلك من خلال تصحيح الأخطاء في القواعد أو النطق أو في فهم المفردات، وتقديم تعزيز إيجابي للاستخدام الصحيح للتراكيب اللغوية المستهدفة وذلك بتزويد الدارسين بتعليقات محددة وبناءة؛ ليتمكن الدارسين من القدرة على تطوير استخدام أكثر دقة وثقة وفاعلية للغة.

ومن المهم كذلك أيضاً خلق بيئة تعليمية داعمة حيث يشعر المتعلمون بالراحة والأمان عند ارتكابهم الأخطاء في استخدام التراكيب اللغوية، فتعلم اللغة عملية ينطوي على التجربة والخطأ، ويحتاج المتعلمون إلى الشعور بإمكانية ممارسة اللغة دون خوف من تعليق مدرسهم كذلك تقبل النقد حول ممارساتهم

اللغوية الخاطئة من خلال خلق بيئة تعليمية آمنة وداعمة، ويمكن للمدرسين مساعدة دارسيهم على الشعور بمزيد من الحافز والثقة في رحلة تعلم اللغة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال مدح جهود الدارسين وحرصهم على تطور لغتهم، وتشجيعهم على الجرأة في أخذ زمام التحدث دون رهبة أو خوف وتجربة أشياء جديدة، فعندما يشعر المتعلمون أنهم جزء من مجتمع داعم يقدر مساهماتهم وجهودهم، فمن المرجح أن يظلوا مشاركين ومتحمسين في عملية التعلم.

إن تزويد الدارسين بفرص متنوعة ودائمة للتفكير في تعلمهم وتحديد ما ينبغي مهاراتهم اللغوية، والسعي نحو مشاركتهم المجالات التي يودون تنمية مهاراتهم من خلالها حري أن ينمي لديهم التعلم الذاتي فتتحسن لديهم مهارات التحدث، أو تتوسع مفرداتهم، ليصبحوا أكثرطلاقة في ممارسة اللغة، وذلك من خلال تحديد أهداف واضحة وقابلة للتحقيق، كما يمكن للدارسين أن يظلوا متحفزين طوال رحلة تعلم اللغة الخاصة بهم، ويمكنهم تتبع تقدمهم بمرور الوقت، لنكون أمام مقتضى التدريس الوظيفي التربوي، والذي يتم من خلاله «توظيف مكتسبات اللغة العربية كملكات لغوية تواصلية، ومعارف ومهارات، في حياة المتعلمين، بالتعبير بلغة عربية سليمة، محترمة لقواعد النحو، مستوفية لشروط الاتساق والانسجام المطلوبة في خطاب المتعلمين تبعاً لمستواهم الدراسي، وهذا جوهر بيداغوجيا الكفايات» (صديقي، عبد الوهاب، 2014م، ص 2)

إن الممارسة المستمرة للغة تعد عنصراً أساسياً في تعلمها، ويحتاج المعلمون إلى تزويد دارسيهم بأنشطة ممارسة فعالة وجذابة لمساعدتهم على تطوير كفاءتهم اللغوية، ويمكن استخدام العمل الثنائي أو الجماعي، ولعب الأدوار والمحاكاة، والألعاب اللغوية، بالإضافة إلى أنشطة التدريب الأخرى، لتعليم تراكيب اللغة للمبتدئين، كما يمكن أن تساعد التعليقات الإيجابية والتحفيز الدائم على ممارسة التراكيب اللغوية، وإتاحة بيئة تعلم داعمة، واقتناص فرص التفكير وتحديد الأهداف، وعلى الدارسين أن يظلوا متحمسين ومشاركين في عملية التعلم من خلال الجمع بين هذه العناصر، كما يمكن لمدرسيهم تهيئة بيئة تعليمية ديناميكية وجذابة تدعم الدارسين في رحلة تعلم اللغة.

خامساً: الاعتناء بالمواد الأصلية

بات الاعتناء باستخدام المواد الأصلية في تعليم الدارسين اللغة أمراً مهماً للغاية، لأنه يسمح لهم بالتفاعل مع اللغة بطريقة دائمة وهادفة وذات صلة شديدة بالتمرس في استخدام اللغة الهدف. وتشير المواد الأصلية في تعلم اللغة الهدف إلى المواد التي تم إنشاؤها للتواصل في سياقات حقيقية وواقعية للغة، والتي يستخدمها المتحدثون الأصليون للغة في حياتهم اليومية، فمن خلال تعريض الدارسين لمواد أصلية، يمكن للمدرسين مساعدتهم على تطوير مهاراتهم اللغوية بطريقة تعكس التواصل في الواقع الفعلي للدارسين. ليصبحوا أكثر دراية باللغة في سياقاتها الواقعية المختلفة.

وهناك العديد من الأمثلة على المواد الأصلية التي يمكن استخدامها لتعليم التراكيب اللغوية، فمن ذلك على سبيل المثال، الأغاني المؤداة باللغة الفصحى علاوة على الأناشيد وإلقاء الشعر فهذه المواد تعد وسيلة ممتعة وجذابة لتعريف الدارسين بمفردات وتراكيب نحوية جديدة، ويمكن للمدرسين اختيار الأغاني المناسبة لمستوى الدارسين والتي تحتوي على تراكيب لغوية يرغبون في تدريسها، كما يمكن للدارسين الاستماع إلى الأغاني وقراءة كلمات الأغاني والتفاعل معها، مما يساعدهم على تذكر الكلمات والتراكيب الجديدة بشكل أكثر فعالية.

إن المعلم البصير قادر على أن يغرس في نفوس طلابه حب التطلع والشغف بتلث المواد الأصلية عبر إتاحتها بصورة سهلة وميسرة وينمي داخلهم القدرة على التعلم الذاتي، وهو في ذلك «يربي الطلاب تربية فعالة، ويحرر نفسه من الأساليب التقليدية في بناء مهارات طلابه، ويعمل على دراية ووعي أكبر باحتياجاتهم مما يتيح له فرصة مساعدتهم بشكل فعال لمعرفته بأحوالهم وطرق تعلمهم بشكل أفضل، فيتحول المعلم من ملقن إلى مرشد وموجه» (الرشيدي، بندر 2018م، ص 119).

كما يمكن أيضاً أن تكون القصص القصيرة وقطائف الأدب فعالة للغاية كمواد أصيلة في تعليم اللغة. ويمكن للمدرسين اختيار القصص المناسبة لمستوى الدارسين التي تحتوي على تراكيب لغوية يريدون تدريسها، كما يمكن للدارسين قراءة القصص والإجابة على أسئلة الفهم وإكمال الأنشطة التي تركز على تراكيب لغوية معينة مما يساعد هذا الدارسين على تحسين مهارات القراءة لديهم، وإثراء مفرداتهم، والتعرف بصورة أكبر على التراكيب اللغوية.

كما تعد كذلك مقاطع الفيديو والمقاطع الصوتية الواقعية أو التسجيلات الصوتية المعدة سلفاً مثلاً آخر على المواد الأصلية التي يمكن استخدامها لتعليم تراكيب اللغة، ويمكن للمدرسين اختيار الفيديو والمقاطع الصوتية المناسبة لمستوى الدارسين والتي تحتوي على تراكيب لغوية يرغبون في تعلمها، كما يمكن للدارسين مشاهدة تلك المواد أو الاستماع إليها والإجابة على أسئلة الفهم وإكمال الأنشطة التي تركز على تراكيب لغوية معينة، علاوة على أنها تساعد الدارسين على تحسين مهارات الاستماع لديهم، وأن يصبحوا أكثر دراية بنطق اللغة وتطوير استخدامها، وزيادة قدرتهم على فهم اللغة المنطوقة في سياقاتها المختلفة.

إن استخدام المواد الأصلية في تعليم اللغة أصبح ضرورة ملحة في سبيل استيعاب التراكيب اللغوية للدارسين، حيث يتيح لهم التعامل مع اللغة بطريقة هادفة وذات صلة، فالأغاني والشعر والأناشيد والقصص والأدب ومقاطع الفيديو الواقعية وكذلك المقاطع الصوتية أو التسجيلات المجهزة هي مجرد أمثلة قليلة على المواد الأصلية التي يمكن استخدامها في تعليم تراكيب اللغة للمبتدئين من خلال تعريض الدارسين لمواد أصلية متاحة في مختلف وسائل التواصل، ويمكن للمدرسين مساعدة دارسهم على تطوير مهاراتهم اللغوية بطريقة تعكس التواصل في العالم الحقيقي، وأن يصبحوا أكثر دراية باللغة كما يتم

استخدامها في السياق باستخدام مجموعة متنوعة من المواد الأصلية في التدريس، كما يمكن للمدرسين إنشاء بيئة تعليمية ديناميكية وجذابة تدعم الدارسين في رحلة تعلم التراكيب اللغوية الدارجة وبخاصة للمبتدئين.

سادسا: التغذية الراجعة المستمرة

يعد تقديم الملاحظات جزءاً هاماً من أساسيات تعلم اللغة، حيث يساعد الدارسين على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتحسين كفاءتهم اللغوية. فعندما يتلقى المتعلمون ملاحظات، يمكنهم معرفة المواطن التي يجب أن تسترعى انتباههم عند صياغة التراكيب اللغوية واستخدامها، كما يمكنهم إجراء التغييرات اللازمة لتحسين مهاراتهم اللغوية، وتساعد التعليقات الدارسين أيضاً على البقاء متحمسين ومشاركين في عملية التعلم، حيث يرون التقدم الذي يحرزونه والمجالات التي يحتاجون إلى تحسينها، وقد خلّص السامرائي في دراسته إلى أن التغذية الراجعة «تعمل على تصحيح المعلومات المقدمة للمتعلم وتقوّمه في معرفة مدى فاعلية الدرس، كما أنها تجعل العمل أكثر تشويقاً، وتساعد على تطوير الجانب الذهني لدى المتعلم من خلال حثه على التفكير» (السامرائي، 2019م، ص 231) علاوة على أنها تطور طرق التدريس لدى المعلمين، وتساعدهم في تحقيق أهداف الدرس التربوية المستهدفة.

وتتمثل إحدى الطرق الفعالة في تقديم التغذية الراجعة لمُعلمي اللغة في تصحيح أخطاء النطق والقواعد اللغوية لديهم، كما يمكن القيام بذلك من خلال الاستماع بعناية إلى كلامهم أو قراءة أعمالهم المكتوبة، وتحديد التراكيب اللغوية التي عادة ما يرتكبون فيها الأخطاء، وبمجرد تحديد هذه الأخطاء، يمكن للمدرس تقديم ملاحظاته حول كيفية تصحيحها، كما يمكنه تقديم التوجيه والدعم لمساعدة المتعلم على التحسين بتقديم ملاحظات بناءة على ممارساتهم اللغوية، ويمكن للمدرسين مساعدة دارسهم على تطوير كفاءتهم اللغوية، وإكسابهم مزيد من الثقة في قدرتهم على استخدام اللغة بشكل فعال ومتطور.

وبالإضافة إلى تصحيح الأخطاء، يجب على المعلمين أيضاً تقديم ملاحظات إيجابية وتشجيع الدارسين، فعندما يحرز المتعلمون تقدماً، من الضروري تشجيعهم وتحفيزهم على إنجاز المزيد والثناء على جهودهم، ويمكن القيام بذلك بعدة طرق، مثل إبداء الرأي الإيجابي حول الأداء اللغوي للدارس أو التعليقات المكتوبة أو المكافآت مثل الشهادات أو إهداءهم الشارات الخاصة، من خلال تقديم ملاحظات إيجابية، يمكن للمدرسين مساعدة الدارسين على الشعور بالتقدير والتحفيز، ويمكنهم تشجيعهم على مواصلة إحراز تقدم ملموس وواضح في تعلم اللغة.

وهناك طريقة أخرى لتقديم ملاحظات فعالة وهي اقتراح طرق لتحسين وتوفير سبل ممارسة اللغة ذاتياً، ويمكن القيام بذلك عن طريق التوصية بكتب محددة أو مقاطع فيديو معينة عبر وسائل

التواصل المختلفة أو تزويد الطلاب بها من خلال مواقع التواصل الاجتماعي مثل الواتساب أو الفيسبوك أو الانستجرام أو برامج تبادل اللغة التي يمكن أن تساعد الدارسين على ممارسة مهاراتهم اللغوية وتحسينها خارج الفصل الدراسي، إن المدرس الكفاء هو القادر باستمرار على «تحسين التعليم، من خلال المادة العلمية المقدمة وطريقة تقديمها، وتحفيز المتعلم على البحث عن المعلومة، عبر خلق الدافعية لديه» (حميدة، 2016م، ص134) وذلك من خلال تزويد دارسيه بالموارد اللازمة للدراسة الذاتية، ويمكن للمدرسين مساعدتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم ومواصلة التقدم حتى خارج الفصل الدراسي، كما يمكن أن يساعد هذا أيضًا الدارسين على البقاء متحمسين ومشاركين في عملية التعلم، حيث يرون أن هنالك العديد من الطرق لمواصلة تحسين مهاراتهم اللغوية.

إن تقديم التغذية الراجعة بصورة متواصلة وعبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة أصبح عنصرًا حاسمًا في تعلم اللغة وإتقان استخدامها، إنها منظومة التقويم الإلكتروني عبر الرقمنة التعليمية المرتبطة بالأدوات التكنولوجية الرقمية «حيث تبنى على شبكات المعلومات عبر التواصل بين المعلم والمتعلم باستخدام منصات تعليمية مختلفة لتقييم أدوات التقويم المستمر والحكم على مدى اكتساب المتعلمين للمهارات الأساسية من المعارف والمفاهيم التي تم تعلمها وقدرتهم على توظيفها» (الهمص، 2021م، مدونة). ويحتاج المعلمون إلى تقديم ملاحظات بناءة للدارسين لمساعدتهم على تطوير كفاءتهم اللغوية. فمن خلال تصحيح أخطاء النطق والقواعد، وتقديم التغذية الراجعة الإيجابية والتشجيع المستمر، واقتراح طرق متنوعة وهادفة لتحسين المواد التعليمية وتوفيرها للدراسة الذاتية، كما يمكن للمدرسين مساعدة دارسيهم على البقاء متحمسين ومشاركين في عملية التعلم من خلال الجمع بين هذه العناصر، كما يمكن للمدرسين إنشاء بيئة تعليمية داعمة وفعالة تساعد الدارسين على الوصول إلى أهداف تعلم اللغة الخاصة بهم.

وأخيرا: بين المعلم والمتعلم

الصبر والإيجابية عنصران أساسيان يحتاج المعلمون إلى تضمينهما في تعليم اللغة وبخاصة التراكيب اللغوية للمبتدئين، فيمكن أن يكون تعلم اللغة تجربة صعبة ومحبطة في بعض الأحيان، خاصة بالنسبة لأولئك الذين بدأوا للتو، لذا يجب على المعلمين إظهار الصبر والتفهم والمرونة اللازمة تجاه طلابهم، وخلق بيئة تعليمية إيجابية وداعمة تشجع الدارسين على المجازفة وارتكاب الأخطاء.

وتتمثل إحدى طرق الحفاظ على الموقف الإيجابي والصبور عند تعليم تراكيب اللغة للمبتدئين في إظهار التعاطف مع الدارسين وتفهم مواطن ضعفهم في تعلم اللغة عموما، كما يجب أن يدرك المعلمون أن هناك فروقا فردية طبيعية بين دارسيه، فالدارسون منهم البصريون ومنهم الحركيون ومنهم السمعيون... وما إلى ذلك ومن ثم وجب على المعلم إدراك طبيعة كل طالب ليتعامل بناء على ذلك معه، فلكل دارس

للغة أسلوبه الفريد في التعلم ونقاط القوة والضعف، وهذا يعني أن المعلمين يجب أن يكونوا مرنين وأن يكتفوا استراتيجيات التدريس الخاصة بهم لتلبية احتياجات كل متعلم على حدة من خلال إظهار التعاطف معهم وتفهم ذواتهم، كما يمكن للمدرسين خلق بيئة مرنة وآمنة وغير تسلطية يشعر فيها المتعلمون بالراحة لتجنب ارتكاب الأخطاء.

ثمة طريقة أخرى وفعالة للحفاظ على موقف إيجابي وصبور تتمثل في استخدام التعزيز الإيجابي والمكافآت، فالتعزيز الإيجابي طريقة تتضمن مكافأة الدارسين على ممارساتهم اللغوية الإيجابية، مثل الإجابة على سؤال بشكل صحيح، أو المشاركة بنشاط في الفصل، أو إكمال مهمة ما بنجاح، ويمكن تحقيق ذلك باستخدام الثناء اللفظي أو المصقبات أو الشهادات أو المكافآت الصغيرة الأخرى التي يمكن أن تحفز الدارسين على مواصلة العمل الجاد وإحراز تقدم، من خلال الاعتراف بإنجازات الدارسين ومكافأتها، يمكن للمدرسين المساعدة في بناء ثقتهم واحترامهم لذاتهم، وتشجيعهم على مواصلة رحلة تعلم اللغة.

ويعد إتاحة بيئة تعليمية آمنة وداعمة عنصراً أساسياً آخر للحفاظ على موقف إيجابي وصبور عند تعليم تراكيب اللغة للمبتدئين، فالمتعلمون يحتاجون إلى الشعور الدائم بأنهم جزء من مجتمع يقدر مساهماتهم وجهودهم، ويمكن للمعلمين إنشاء بيئة تعليمية آمنة وداعمة من خلال تزويد الدارسين بفرص للعمل معاً في أزواج أو مجموعات صغيرة، مما يسمح لهم بمشاركة أفكارهم ودعم بعضهم البعض، كما يمكن للمدرسين أيضاً خلق جو من الحب والمودة بين الدارسين في الفصل الدراسي، من خلال الترحيب بهم بحفاوة بالغة، واستخدام الفكاهة والألعاب، وإظهار الاهتمام الحقيقي بتفاصيل حياتهم وتنوع ثقافتهم كما يمكن للمدرسين مساعدة دارسهم على الشعور بمزيد من الحافز والمشاركة في عملية التعلم.

إن التحلي بالصبر والإيجابية أمر ضروري عند تعليم تراكيب اللغة للمبتدئين، ومن ثم وجب على المعلمين إظهار التعاطف والتفهم تجاه دارسهم، واستخدام التعزيز الإيجابي والمكافآت، وخلق بيئة تعليمية آمنة وداعمة من خلال دمج هذه العناصر في استراتيجيات التدريس الخاصة بهم، كما يمكن للمدرسين مساعدة الدارسين على الشعور بمزيد من الثقة والتحفيز في رحلة تعلم اللغة الخاصة بهم، فإنه عندما يشعر المتعلمون بالدعم والتقدير، فمن المرجح أن يخاطروا ويرتكبوا أخطاء وينجحوا في نهاية المطاف في تحقيق أهداف تعلم اللغة الخاصة بهم.

خاتمة

إن تغيير النظرة في تعليم التراكيب اللغوية وبخاصة للمبتدئين بات ضرورة ملحة في ظل ما أفرزته اللسانيات المعاصرة في مجال تعليم اللغات لغير الناطقين وعلم اللغة التطبيقي وعلم اللغة المقارن وفي ظل النظريات المعاصرة في مجال تعلم اللغة عموماً، علاوة على ما أتاحتها تقانات الواقع المعاصر من وسائل

تكنولوجية متنوعة أثرت مجال تعلم اللغات ونقلته نقلة نوعية ومطرده نحو آفاق لا حدود لها وواقع لغوي وتعليمي بات يتغير بصورة متسارعة ومطرده.

إن الطريقة التقليدية التي اعتمد عليها قبل في مجال تعليم القواعد النحوية باتت أثرا بعد عين وأصبح لزاما على المعلمين أن يضعوا دارسهم نصب أعينهم وأن يطوّعوا كل إمكانيات التكنولوجيا الحديثة في سبيل تيسير تعليم العربية لغير الناطقين بها، وبالقلب منها تعليم التراكيب العربية، ونحن في سبيل ذلك نرنو إلى معلم ذي صفات راسخة من حيث القدرة النفسية في استيعاب الطالب وإبقاؤه متحفزا للتعلم طوال الوقت، علاوة على القدرة المهنية وإطلاعه الدائم على كل جديد في مجال التدريس يستفيد من كافة إمكانات علم النفس النمو والتربوي للوقوف على خصائص دارسه وتذليل الصعاب في سبيل تعلمه، ومدرس متطلع إلى كل ما هو جديد في مجال تعليم اللغات الذي بات يتطور بصورة متسارعة ومطرده، وقبل كل شيء هو مدرس تقني له قدرة خاصة على الاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال التعليم.

إن المعلم الخبير في مجال تعليمية العربية قادر على اتباع استراتيجيات مرنة ومتطورة في سبيل تعليم التراكيب اللغوية وبخاصة للطلاب المبتدئين، كما لديه قدرة مرنة على خلق بيئة تعليمية داعمة ومعززة ومحفزة في الوقت ذاته، بدءا من معايشة دارسه في مواقفه الحياتية مروراً بحرصه على اصطحاب المساعدات البصرية في درسه، إضافة إلى قدرته المهنية على تبسيط عرض تراكيبه، ثم هو بعد محفز دائم لطلابه على ممارسة اللغة يعتني بإمكانات التقنية الحديثة في تعزيز تعلم طلابه وأخيرا هو قادر على استيعاب طلابه وملهم لهم. (قدوم، عبد الوهاب، 2022، 19).

أما الدارس فأصبح محور العملية التعليمية في مجال تعليمية اللغات، فهو إيجابي التعلم لديه دافعية دائبة نحو تعلم اللغة مدفوعا بقدرات خاصة نحو التعلم الذاتي تعينه في ذلك عين وعقل معلم خبير بصير بكل أسرار تعلم اللغات، وكذلك وحدة تعليمية رائدة تتيح له كل الإمكانيات اللوجستية في سبيل ذلك، وفوق كل ذلك مجتمع متطلع - بجميع وحداته - نحو ركب العلوم والمعرفة لديه شغف نحو تبوء مكانته التي يستحقها بين الأمم.

المصادر والمراجع

1. أبوعمشة، خالد، المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، الجامعة الأردنية، عمان، دار كنوز المعرفة، ص244 - 267، 2014م.
2. أبوعمشة، خالد، الطلاقة والدقة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، 2017م.
3. أبوعمشة، خالد، دليل الشراكة اللغوية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها ومتعلميها، معهد قاصد، 2021.
4. أبوموسى، مفيد أحمد، والصبوص، سمير عبد السلام، التعلم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، عمان، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، 2014م.

5. بوتون، شارل، اللسانيات التطبيقية، ت: قاسم المقداد، محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق.
6. بوزوادة، حبيب والنبية، يوسف، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية - قضايا وأبحاث، مكتبة الرشاد للطبع والنشر، الجزائر، ط(1)، 2020م.
7. حميدة، نبيل، تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية، مجلة شؤون اجتماعية. 2016م. 133 - 144
8. جابر عبد الحميد، الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م
9. ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت: 392هـ)، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط (4)
10. خاطر، محمود، رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط2، القاهرة، دار المعرفة، 1981م.
11. الخالدي، إيناس، أثر تطبيق مشروع رسومي الكارثونية تعلمي العربية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للقواعد النحوية لتلميذات الصف السادس الابتدائي بمدرسة عراد الابتدائية للبنات، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد السابع، البحرين، 2017م، ص 72 - 84.
12. الدليعي، ناهد. (2008). التغذية الراجعة، مجلة كلية الرياضة، جامعة بابل 2 (24)، 165 - 229.
13. الرشيد، بندر عبد الرحمن، أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل، المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 2018م.
14. ابن السراج، أبوبكر، الأصول في النحو (ت: 316هـ)، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان، بيروت، ط (4)، 2015م.
15. السامرائي، مجيد فليح، فاعلية التغذية الراجعة في تطوير الأداء المعرفي لدى المعلمين والمعلمات في محافظة صلاح الدين. مجلة السامرائي، ٢٠١٩م، ص ٥١٩ - ٥٤٧.
16. الشهاوي، محضر أحمد حسن، التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم، ط (1)، 2018م.
17. صديقي، عبد الوهاب، "النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية" مجلة علوم التربية. 2014 م.
18. صبيح، محمود، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، مكتب التربية العربي بدول الخليج، الرياض، 1985م.
19. طعيمة، رشدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، ط1، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989م.
20. طعيمة، رشدي/ مناع، محمد، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، ط1، دار الفكر، القاهرة، 2000م.
21. عبد العزيز، عبد المحسن - أبا نهي، الوسائل التعليمية ومفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية - الرياض، مكتبة فهد الوطنية، ط (1)، 1414هـ.
22. عبد اللطيف، محمد حماسة، بناء الجملة العربية، دار الشروق، القاهرة، 1996م.
23. عبده، داود، التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين: المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، 1405 هـ
24. العربي، صلاح عبد المجيد، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، لبنان، مكتبة لبنان، بيروت، 1981م.
25. العصيمي، عارف بن شجاع - أدروب عوض أحمد، التراكيب اللغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها - العربية للناشئين نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية تقويمية، جامعة أم القرى، السنة الثانية، العدد الرابع، أغسطس 2020م 45 - 109
26. العمري، فاطمة، تدريس النحو والصرف للناطقين بغير العربية: النظرية والتطبيق، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط (1)، 2017م.

27. الفقي، عبد الله إبراهيم، التعلم المدمج التصميم التعليمي: الوسائط المتعددة، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2011م
28. فلاتة، مصطفى، المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم، ط1، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1988م.
29. الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين به، مؤسسة العربية للجميع، 1431هـ
30. الفوزان، محمد وعبد الخالق، مختار، مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقييم أداء الطلاب في ضوءها بالملكة العربية السعودية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد العشرون، يناير 2016م
31. القاسم، حسام حسني، دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر، جامعة فلسطين التقنية، خضوري، 2018م.
32. القاسمي، محمد ومحمد علي السيد، التقنيات التربوية الحديثة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، الرباط، المغرب، 1991م.
33. قدوم، محمود، عبد الوهاب، رجب، توظيف إستراتيجية الصَّفِّ المقلوب في تعليم العربية للناطقين بغيرها في ظل التعليم الإلكتروني المتزامن، مجلة الموروث، المجلد 10، العدد 1، 2022.
34. قورة، حسين، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2001م.
35. محجوب، عباس وعبد النبي محمد علي، المهارات اللغوية، جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم، 2005م.
36. مدكور، علي، أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
37. ناصيف، لى، ورشة عمل بعنوان "تعزيز الملاحظة اللغوية: مقرب التركيز على الشكل، عمان، الأردن 2016م.
38. الناقة، محمود، أساسيات تعليم اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، 1987م
39. يوسف، ماهر إسماعيل، التدريس مبادئ ومهاراته، ط2، الرياض، مكتبة الرشد، 2008م
40. يونس، فتحي علي، ومحمد، عبد الرؤوف، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، ط1، مكتبة وهبه، القاهرة، 2003م.
41. تعليم جديد، مدونة الكترونية www.new-educ.com

آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد في السنة التحضيرية

د. محمود محمد قدوم*

كلية الآداب - رئيس قسم اللغة العربية والترجمة
جامعة بارتن - تركيا

ملخص

يعدُّ التعرّف على آراء الدارسين في نجاعة البرامج التعليمية وتحقيقها للغايات الموضوعية من أجلها من أهم القضايا التربوية والأكاديمية التي يسعى الخبراء والمتخصصون لدراستها؛ لمعرفة الجوانب السلبية التي يظهر فيها النقص والخلل، ومن ثمّ معالجتها وتجاوزها، والجوانب الإيجابية التي يظهر فيها النجاح والجدبية ومن ثمّ تعزيزها والبناء عليها. وتهدف هذه الدراسة - التي اعتمدت المنهج الوصفي - إلى التعرف على آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن تجاه برنامج تعليم اللغة العربية "عن بعد" في السنة التحضيرية خلال العام الدراسي 2020 - 2021. وجاءت عيّنة الدراسة شاملة للطلبة الذين يدرسون في

* أستاذ مشارك/ رئيس قسم اللغة العربية والترجمة/ كلية الآداب/ جامعة بارتن/ تركيا.

E - mail\ mkaddum@bartin.edu.tr. orcid.org/0000 - 0002 - 9636 - 4903
Doç. Dr, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık (Arapça)
Anabilim Dalı, Bartın, Türkiye

الفترتين الصباحية والمسائية وبلغ عددهم 180 طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: التعليم عن بعد ليس مجرد آلية لنقل المعلومات والمعارف من المعلم إلى المتعلم بواسطة الوسائل التكنولوجية الحديثة فحسب، إنما هو تعليم مبني على معطيات واقعية ورؤية مستقبلية هادفة لتوظيف التطبيقات التقنية بطرق مختلفة لتحقيق ثقافة التعلم الذاتي عن بعد. ساعدت الأدوات الرقمية الجديدة التي ظهرت خلال جائحة كورونا، والتعليم عن بعد، المعلمين والمتعلمين وسهلت عليهم التفاعل ما بين المادة العلمية الرقمية والطلبة، مما أضيف المتعة والمنافسة أثناء التعلم. ذهب الطلبة إلى أن التعليم عن بُعد التعليم يعزز التعليم الذاتي للطلبة. ولعل السبب الأبرز يعود إلى ما يوقره بعض المعلمين من تسجيلات صوتية ومرئية لدروسه، وروابط إضافية لدروس أخرى تعزز قدرات الطلبة وترفع مستوياتهم اللغوية. ذهب الطلبة إلى أن تعلم مهارة القراءة عن بعد ممكن أكثر من المهارات الأخرى، وهو أمر يستدعي الدراسة والبحث عن الأسباب التي تجعل تعلم هذه المهارة ممكنا، في حين تعلم المهارات الأخرى غير ممكن. الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، السنة التحضيرية، التعليم عن بعد، آراء، جامعة بارتن.

Opinions of Bartın University Faculty of Islamic Sciences Students on the Arabic Distance Education Program in the Preparatory Year

Abstract

Recognizing the views of scholars regarding the efficacy of educational programs and their achievement of the goals set for them is one of the most important educational and academic issues that experts and specialists seek to study; To know the negative aspects in which the deficiency and imbalance appear, and then address and overcome them, and the positive aspects in which success and attractiveness appear, and then strengthen and build on them. This study, which adopted the descriptive approach, aims to identify the views of the students of the Faculty of Islamic Sciences at Barton University regarding the "distance" Arabic language teaching program in the preparatory year during the academic year 2020 - 2021. The study sample was comprehensive for students who study in the morning and evening periods. Their number reached 180 male and female students, and the study reached a number of results, the most prominent of which are: Distance education is not just a mechanism for transferring information and knowledge from the teacher to the learner through modern technological means only, but it is an education based on realistic data and a future vision aimed at employing technical applications

in different ways to achieve Distance learning culture. The new digital tools that appeared during the Corona pandemic, and distance education, helped teachers and learners and made it easier for them to interact between the digital scientific material and students, which added fun and competition during learning. Students argued that distance education enhances self - education for students. Perhaps the most prominent reason is due to the audio and video recordings provided by some teachers of his lessons, and additional links to other lessons that enhance students' abilities and raise their language levels. The students went to the fact that learning the skill of reading from a distance is more possible than other skills, which calls for studying and searching for the reasons why learning this skill is possible, while learning other skills is not possible.

Keywords: Arabic language education, preparatory year, distance education, opinions, Bartın University.

Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Hazırlık Yılında Arapça Uzaktan Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri

ÖZ

Eğitim programlarına ilişkin öğrencilerin görüşlerini tanımak ve koydukları hedeflere ulaşmak, uzmanların incelemeye çalıştıkları en önemli konulardan biridir. Çünkü eğitim programında yaşanan noksanlık ve dengesizliklerin ortaya çıktığı olumsuz yönleri bilmek, detaylı incelemek ve sorunları aşmanın yanında başarı ve motivasyonun ortaya çıktığı olumlu yönleri tespit etmek ve bu yönlerin güçlendirilerek üzerine yeni bilgiler inşa etmek önemlidir. Açıklayıcı yöntem benimseyen bu çalışma, Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin 2020 - 2021 hazırlık yılında "uzaktan" Arapça dil eğitimi programına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma sabah (1. Öğretim) ve akşam (2.öğretim) sınıflarında öğrenim gören 180 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışma bir dizi sonuca ulaştı, en önemlisi: Uzaktan eğitim, yalnızca modern teknolojik araçlarla öğretmenden öğrenenlere bilgi ve bilgi aktarımı için bir mekanizma değil, aynı zamanda gerçekçi verilere dayalı bir eğitim ve geleceğe yönelik bir vizyondur. Uzaktan kendi kendine öğrenme kültürünü elde etmek için teknik uygulamaları farklı şekillerde kullanmak. Corona pandemisi sırasında ortaya çıkan yeni dijital araçlar ve uzaktan eğitim, öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı oldu ve dijital bilimsel materyal ile öğrenciler arasında etkileşim kurmalarını

kolaylaştırdı, bu da öğrenme sırasında eğlence ve rekabet ekledi. Öğrenciler, uzaktan eğitimin kendini geliştirdiğini savundu. - öğrenciler için eğitim. Belki de en belirgin neden, bazı öğretmenlerin derslerine ilişkin sağladığı ses ve video kayıtları ve öğrencilerin yeteneklerini geliştiren ve dil seviyelerini yükselten diğer derslere ek bağlantılardan kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, uzaktan okuma becerisinin diğer becerilere göre daha mümkün olduğu gerçeğine giderek bu becerinin öğrenilmesinin mümkün iken diğer becerilerin öğrenilmesinin mümkün olmadığını nedenlerini araştırmayı ve araştırmayı gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Arap Dil Eğitimi, Hazırlık Sınıf, Uzaktan Eğitim, Görüşler, Bartın Üniversitesi.

مقدمة:

يشهد عصرنا الحالي تقدماً متسارعاً في مجال إنتاج التكنولوجيا وتطويرها حتى أصبح استعمال تقنيات الاتصال الحديثة الممثلة في مواقع التواصل الاجتماعي ضرورة في مجال التعليم. وجاء الاعتماد على التعليم الإلكتروني "عن بُعد" نتيجة موجتين عاتيتين: الأولى وبائية تتمثل في انتشار فيروس كورونا، والثانية تكنولوجية تتمثل في الجيل الجديد من تقنيات التعليم، مما جعل الباحثين والمهتمين أمام تحديات جديدة تتمثل بضرورة مواكبة التطور السريع لهذا المجال ثم الاستفادة منه بطريقة بناءة في ظل انتشار عدوى فيروس كورونا، الذي اجتاحت كل بلدان العالم وأحدث خللاً على جميع الأصعدة الحياتية، ولم يكن التعليم بمنأى عن ذلك؛ حيث أدى تفاقم العدوى وسرعة انتشارها إلى أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ، "وهوماً تضرر منه نحو 1.6 بليون من طلبة العلم في أكثر من 190 بلداً في جميع القارات، وأثرت عمليات إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التعلم على 94 في المئة من الطلبة في العالم، وهي نسبة ترتفع لتصل إلى 99 في المئة في البلدان المنخفضة الدخل، والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا". (اليونسكو، 2020، ص6).

ولذلك فقد اضطر العلماء والباحثون إلى إيجاد البدائل والحلول للنهوض بالعملية التعليمية، وانصب تركيزهم على اللجوء والاستفادة من التكنولوجيا، وآليات التعلم عن بعد، من خلال أوساط التعلم الرقمية، والدروس الافتراضية المقدمة عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي والمنصات التعليمية، عبر منصات وتطبيقات إلكترونية (Google, Classroom, Sktpe, Zoom Blackboard, Teams, Moodle, Edmodo)، بالإضافة لاعتماد البث التلفزيوني والإذاعي، كما شكّلت وسائل التواصل الاجتماعي (Facebook Group, Telegram Whatsapp)، مساحة واسعة من الوسائل التي تم اعتمادها في العملية التعليمية.

وتأثرت الجمهورية التركية كما بقية دول العالم بهذه الجائحة، ولاسيما في مجالات التعليم، فبادرت المؤسسات التعليمية إلى اتخاذ إجراءات سريعة وحاسمة؛ لمواصلة العملية التعليمية، ولم يكن أمامهم سوى اللجوء إلى التعليم الإلكتروني عن بعد. لكن عملية التعليم عن بعد -ومنها تعليم اللغة العربية- في زمن كورونا اعترضتها عقبات كثيرة، منها:

- الفجوة الرقمية؛ وتعني بشكل عام تفاوت الجهات والفئات الاجتماعية من ناحية إمكانية الوصول للتقنية وامتلاكها. (أبوعمشة، 1439، ص 18).

- عدم توفر الأجهزة التكنولوجية المتمثلة في الحواسيب، واللوحات الرقمية لدى جميع أفراد العملية التعليمية.

- الضغط المتزامن على شبكات الإنترنت من عدد كبير جدا من المعلمين والمتعلمين على حد سواء. (الهامي، 2020، 20). كما أظهر تقرير للأمم المتحدة تفاوت نسبة الرضا لمستعملي الإنترنت حول سرعتهم، «فأشار 62 بالمئة من المعلمين في البلدان ذات التقنية المتوسطة إلى أن ضعف البنى التحتية لجهة سرعة الإنترنت شكّل عائقا رئيساً تعذّر معه التحاق المتعلمين بالصفوف الافتراضية، في حين عانى 47.3 بالمئة من المعلمين في البلدان المتقدمة تقنياً من مشكلات البنى التحتية وضعف الشبكة؛ الذي لم يتحمّل الدخول المتزامن بأعداد هائلة من قبل المتعلمين، من جانب آخر شكّا 51.4 بالمئة من المعلمين في الدول التي تشهد أزمات ونزاعات على أراضيها من عدم وجود شبكات إنترنت، بالإضافة لبعض المناطق النائية في عدد من الدول». (اليونيسكو، 2020، ص 4).

- التكلفة المادية لشراء المعدات اللازمة والأجهزة؛ إذ لا تزال الكثير من الدول وخصوصا النامية منها تعاني من مشكلات أساسية تحدّ من قدرة المستخدمين العاديين على الوصول للإنترنت واستخدامه بفعالية. (أبوعمشة، 1439، ص 19)، زيادة على مشكلات تكلفة تصميم وإنتاج البرامج التعليمية الحاسوبية والفيديوية، ثم تكلفة التسويق. (الحמיד، 2017، 193).

- عدم توفر خدمة شبكة الإنترنت في بعض القرى البعيدة.

- اكتفاء بعض الطلاب بالاستماع إلى الدرس، وعدم المبادرة بالمشاركة في الدروس؛ بحجة وجود مشاكل تقنية أو عيوب في أجهزة الحاسوب أو الهواتف لديهم، تجبرهم على التواجد في الدرس بوصفهم مستمعين فقط.

- القدرات المحدودة لبعض المعلمين في التعامل مع البرامج الإلكترونية؛ نتيجة عدم الاستعداد الفعلي للمعلمين لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة، وبعض المعلمين لا يملك خبرة كافية في الجانب التقني التي تسمح بإدارة عملية التعلم عن بعد، وتنفيذها على أكمل وجه، أو في صناعة المحتوى التعليمي الملائم. (الألكسو، 2020، 11).

- الفقر في المحتوى وفي طرق التصميم، وتنفيذ المواد التعليمية الرقمية. (الحميد، 2017، 193).

ولعلاج هذه المشكلات ينبغي اتباع خطوات مُنظمة في العملية التعليمية؛ بحيث يتم تصميم المساقات الدراسية سواء أكانت أم مسموعة أم مرئية، وإنتاجها إنتاجاً مركزياً من قبل أعضاء الهيئة المشرفة على برنامج التعليم عن بُعد في ظل حاجات الفئات المستهدفة. وينبغي توزيع هذه المساقات وما يرافقها من برامج تعليمية في أوقات محدّدة لجميع المتعلمين وتعريفهم بالبرامج والمنصات التعليمية. ووضع نظام لتقويم تحصيل الطلبة وتقويم البرامج لتعديلها أو تطويرها. إضافة إلى توفير متطلبات البنية التحتية، والتجهيزات البرمجية الأساسية المتكاملة للمنظومة التعليمية، من منصات إلكترونية ومصادر رقمية، وتدريب العنصر البشري، وتوفير مقر دائم للإدارات والأقسام المختلفة، ومقر لمركز الحاسب يحتوي على التجهيزات التقنية والدعم الفني، وتوفير أعضاء هيئة تدريس وفنيين على درجة عالية من الكفاءة العلمية والعملية.

وحق يكون التعليم مبني على أسس مدروسة تستجيب لنظريات التدريس والتعلم الحديثة ومستجداتها، يستوجب على القائمين على عملية التعليم عن بعد تزويد المعلمين والمتعلمين بالإستراتيجيات التي تساعدهم على تعلم مهارات العربية، وتدريبهم على استخدامها، وتوظيفها في عملية التعلم، نحو الإستراتيجيات التذكيرية، والمعرفية، وفوق المعرفية، والتعويضية، والوجدانية، والاجتماعية. (قدوم، 2021) (ميغا، 2022).

وللوقوف على إحدى تجارب تعليم اللغة الثانية «اللغة العربية» عن بعد في زمن جائحة كورونا اختار الباحث التعرف على آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن تجاه برنامج تعليم اللغة العربية «عن بعد» في السنة التحضيرية خلال العام الدراسي 2020 - 2021. وجاءت عينة الدراسة شاملة للطلبة الذين يدرسون في الفترتين الصباحية والمسائية وبلغ عددهم 180 طالبا وطالبة، إلا أن الاستجابة جاءت من 150 طالبا وطالبة نتيجة تعذر البقية لأسباب متعددة منها كثرة الانقطاع والرسوب بسبب الغياب أو تدني الدرجات لمستوى كبير.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في دراسة آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد في السنة التحضيرية؛ وقد جاء توقيت هذه الدراسة متزامنا مع انتهاء العام الدراسي «إعطاء الدروس» في جامعة بارتن، مما يعطي الفرصة في التعرف على جميع الجوانب السلبية والإيجابية في هذا المجال.

وتعدّ هذه الدراسة الدراسة الأولى حسب اطلاعي ومعرفتي التي تُطبّق على طلبة جامعة بارتن لمعرفة اتجاهاتهم نحو تعليم اللغة العربية عن بعد.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

- 1 - الإشارة إلى الجوانب الإيجابية في التعليم عن بعد من أجل اعتمادها وتعزيزها.
- 2 - الإشارة إلى الجوانب السلبية في التعليم عن بعد من أجل تجاوزها وتجنبها.
- 3 - اعتماد هذه الدراسة لإجراء دراسات وأبحاث أخرى حول موضوع الدراسة.

حدود الدراسة:

جاءت حدود هذه الدراسة كما يأتي:

- الحدود الموضوعية: التعرّف على آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد في السنة التحضيرية.
- الحدود المكانية: جامعة بارتن - كلية العلوم الإسلامية - السنة التحضيرية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2020 - 2021.
- الحدود البشرية: طلاب وطالبات السنة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن.

منهج الدراسة:

اختار الباحث المنهج الوصفي، ويعد المنهج الوصفي إحدى الطرق البحثية التي يستخدم فيها الباحث الوصف الشامل والدقيق لمشكلة أو ظاهرة علمية، ومن ثم تجميع المعلومات بصفة مبدئية، ثم اختيار عينة دراسة، وتحليل المعلومات والبيانات، والتوصل لاستنتاجات واضحة تفسر العلاقة بين المتغيرات البحثية، وفقاً لقرائن واضحة.

الإطار النظري للدراسة:

1 - مصطلحات الدراسة:

- السنة التحضيرية: سنة دراسية يدرس الطلبة فيها اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية أو الألمانية حسب الكلية التي ينتسبون لها، ويعد النجاح في هذه السنة من أهم أسس القبول في تلك الكليات.

وقد نصّ مجلس التعليم العالي "YÖK" في قراره المنشور في الجريدة الرسمية برقم 29662 في 23 / 3 / 2016 على أنّ "الهدف من تدريس اللغة الأجنبية، تعليم القواعد الأساسية للغة وتحصيل الطلبة لمفرداتها، وإكساب الطلبة القدرة على فهم المقروء والمسموع باللغة الأجنبية، والقدرة على التحدث والكتابة بها.

والغاية من تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الجامعية والدراسات العليا وصول الخريجين للكفاءة اللغوية في المجالات التي تتصل بدراساتهم.

- كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن:

هي إحدى الكليات التابعة لجامعة بارتن الحكومية التي افتُتحت بمدينة بارتن شمال تركيا عام 2008، أما كلية العلوم الإسلامية فافتُتحت عام 2012؛ تحقيقاً للأهداف الآتية:

أ - تعليم الطلبة اللغة العربية والمواد الإسلامية معاً: لأن الهدف إعداد الطلبة لمتابعة دراساتهم الإسلامية باللغة العربية التي هي وعاء هذه الدراسات ومنبعها الأصلي.

ب - تعليم اللغة العربية من خلال المواد الإسلامية، وكذلك تزويد الطلاب بالمصطلحات الإسلامية الضرورية في الدراسات المتقدمة، نحو التفسير والحديث والفقه وتاريخ الإسلام.

ت - اتباع الطريقة المباشرة في التدريس أي يجري تعليم جميع المواد باللغة العربية الفصحى دون اعتماد على الترجمة أو البيان باللغة التركية إلا فيما يندر حتى يكون جو الدروس عربياً محضاً.

- التعليم عن بعد/ التعليم الإلكتروني: هو التعليم الذي يتميز بعدم التواصل المباشر الكلي بين الهيئة التدريسية والمتعلمين؛ حيث يتم تقديم المواد التعليمية والدروس من خلال الشبكة العالمية (الإنترنت).

ويعرف التعلم الإلكتروني بأنه: نظام تفاعلي للتعليم عن بعد، ويقدم للمتعلم وفقاً للطلب، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة، تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية، والإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات، أو إدارة المصادر والعمليات أو تقييمها. (عامر، 2014، 23).

ويعكس هذا التعريف المحددات الخاصة بالتعليم الإلكتروني وتؤثر في عمليات الاتصال التعليمي وبناء المقررات واستراتيجيات التعليم والتقييم ويرتبط بها أيضاً العوامل التي أسهمت وتسهم في انتشار هذا النظام وتبنيه في الكثير من دول العالم حتى الآن. (عامر، 2014، 24).

2 - التعليم الإلكتروني «التعليم عن بعد».

يعتمد التعليم عن بعد على نقل المادة المعرفية بشكل مباشر أو غير مباشر بفواصل مكاني، أو ما يصطلح عليه «عن بعد»، عبر وسائل وبرامج إلكترونية، «ويعود ظهور المصطلح إلى سنة (1982م) من قبل هيئة اليونسكو؛ التي حاولت إعطاء مفهوم جديد للهيئة العلمية للتربية بالمراسلة (ICCE) إلى الهيئة العلمية للتربية عن بعد (ICCDE)». (عامر، 2014، 13 - 14).

ويتميز التعليم الإلكتروني بعدد من الخصائص، منها: (فخري، 2013، 15 - 16).

1 - المرونة في نقل وعرض المعلومات والمادة التعليمية وأنشطة التعلم وتنوع الاختبارات.

2 - توفير بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والأستاذ وبين المتعلم وزملائه، كما يتوفر عنصر المتعة في التعليم؛ فلم يعد التعليم محصوراً بطريقة واحدة بل تنوعت المثيرات مما يؤدي إلى المتعة في التعليم.

3 - يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلم نفسه (التعليم الذاتي)، وكذلك يمكن أن يتعلم مع رفاقه في مجموعات صغيرة (تعلم تعاوني) أو داخل الفصل في مجموعات كبيرة. وبذلك يضمن الطالب حصوله على "الكفاءة التواصلية؛ وهي قدرة المتعلم على الفهم بعد الاستماع والردّ بالمحادثة والتفاعل مع المقابل، وهذا يعني بالضرورة وجود المكافئ اللغوي المتمثل بمحاوٍ ومتحدّث يُعين المتعلم على توظيف ما تعلّمه واستعماله وتفعيله بحيث لا يبقى معلومات في حالة السبات". (بوبوس، 2021، 286).

4 - يحتاج المتعلم في هذا النمط من التعليم إلى توفير تقنيات معينة مثل الحاسوب وملحقاته، والإنترنت والتدريب عليها وكذلك المعلم.

5 - ويمكن للتعليم الإلكتروني المتعلم من التفاعل مع المادة المطلوب تعلمها بأقل جهد وأكبر فائدة ممكنة، وذلك من خلال الشبكات الإلكترونية المغلقة داخل الجماعة أو المشتركة بين الجامعات أو على شبكة الانترنت مع الاستمتاع بخاصية المرونة في الزمان والمكان.

لذلك لا بد من الاهتمام بالمتعلم من حيث:

- توفير بنية متكاملة من الأجهزة الحديثة ذات الجودة العالية تلي الحاجات المعرفية عند المتعلم، وتمكنه من الوصول بسهولة إلى المناهج والمعلومات باستمرار. (تحريشي، 2018، 6 - 8).

- توفير محتوى تعليمي ملائم، من برامج ومقررات تربوية رقمية، وذلك لتلبية فضول البحث والاكتشاف والابتكار لدى المتعلمين، وتنمية مهارات البحث والتفكير الناقد والإبداع بوصفها أهم قدرات التفكير العليا. (تحريشي، 2018، 4 - 8).

- تأهيل المتعلم للمشاركة الفعالة في العملية التعليمية، وتمكينه من استعمال الأدوات والوسائل التقنية الحديثة، وذلك لتحقيق التعلم الذاتي، وهذا من خلال دراسة المفاهيم المتعلقة بعلم وتقنيات الحاسوب كمقررات دراسية في مختلف مراحل التعليم العام، لنقل الثقافة الحاسوبية للمتعليمين. (تحريشي، 2018، 7 - 8).

- إعداد المتعلم للحياة الواقعية، وعندما نعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإن المرجو منهم أن يمارسوها استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً، داخل الجامعة وخارجها.

- تزويد المتعلم بمعارف وخبرات تتكامل مع النص المعروض أمامه بطريقة تفاعلية من خلال الصوت والصورة والرسومات والفيديو، والنتيجة من ذلك كله تعزيز الفهم والمعرفة لدى المتعلم (العبده، 2018، 103 - 113).

أما أدوار المعلم في التعليم الإلكتروني فيمكن تلخيصها في الآتي: (عامر، 2014، 187).

- التخطيط للتدريس بالتعليم الإلكتروني.

- اختيار البرمجيات والمواقع التعليمية والمقررات الإلكترونية.

- تقويم البرمجيات والمواقع التعليمية والمقررات الإلكترونية.

- تصميم البرمجيات والمواقع التعليمية والمقررات الإلكترونية.

- التفاعل مع الطلبة والتواصل معهم على الشبكة بشكل تزامني أولاً تزامني.

- تقديم الإرشاد والتوجيه والتغذية الراجعة.

- تقويم تعلم الطلبة ومتابعة تقدمهم الدراسي.

ولتحقيق هذه الأدوار هنالك كثير من مواقع تعليم اللغة العربية التي يمكن الاستفادة منها في تعليم مهارات اللغة العربية إلكترونياً، منها: (الصرامي، 1934، 98 - 108).

1 - موقع مقدمة كتابة اللغة العربية، وهو موقع مبسط جداً، ويتبع منهجية مميزة في تعليم الهجاء والكتابة من خلال دروس متسلسلة يتخللها تمارين، واختبارات تشمل الإملاء. على الرابط: <http://web.uvic.ca/hrd/hist455/index.htm>

2 - موقع مركز لوتاه، الذي يضم أربعة مستويات (الحروف، الكلمات، الجمل، المحادثة)، ويهتم بالكتابة والقراءة والاستماع، ويعتمد على الصوتيات، ويقدم للمتعلمين مطبوعات تفيد في نسخ الحروف والجمل. على الرابط: <http://tutor.lootah.com/>

3 - موقع بابل، الذي يقدم سلسلة من الدروس مقسمة على عدد من المراحل: المواقف الأساسية، ثم الكتابة، والهجاء، ثم النصوص، ويعتمد في العرض على النص، والصوت، والكتابة الصوتية. على الرابط: <http://looklex.com/babel/arabic/index.htm>

4 - موقع أبجد، الذي يهتم بتعليم الحروف الأبجدية وكتابتها. على الرابط: <http://www.abjad.com/index.html>

5 - موقع تعليم اللغة العربية بجامعة ستانفورد، الذي يقدم معلومات عن اللغة العربية، وخطوطها، والحروف الأبجدية. على الرابط: <http://www.stanford.edu/dept/lc/arabic/>

6 - موقع تعليم اللغة العربية، الذي يهتم بتعليم الحروف الأبجدية والمفردات. على الرابط: <http://www.arabiateweb.net/francais/index.php>

7 - موقع مناهج تربوية، وهو موقع يقدم صفحات لتعليم الحروف الأبجدية، وقاموساً للمفردات. على الرابط: <http://www.dilap.eu/>

8 - موقع البوابة الفرنسية للعالم العربي، الذي يقدم معلومات عن العالم العربي، ويشتمل على قسم لتعليم اللغة العربية: الكتابة، والقواعد، والمفردات. على الرابط: <http://www.webarabic.com/>

- 9 - موقع تعلم اللغات الأجنبية، الذي يقدم تعليمًا مبسطًا للحروف الأبجدية وعددا من العبارات، وعرضًا مرئيًا لنطق بعض منها. على الرابط: <http://linguanaut.com/index.htm>
- 10 - موقع العربية السريعة، الذي يقدم عددًا من المفردات، والعبارات، والحروف الأبجدية. على الرابط: <http://www.quickarabic.com/index.html>
- 11 - موقع الأبجدية العربية، الذي يعلم أبجديات الحروف العربية ونطقها. على الرابط: <http://abcsofarabic.tripod.com>
- 12 - موقع اللغة العربية على الإنترنت، الذي يعلم طريقة كتابة الحروف ونطقها، ويقدم شرحًا لعدد من موضوعات النحو. على الرابط: <http://arabic.tripod.com/index.html>
- 13 - موقع تبادل اللغات، الذي يتيح فرصة للتواصل مع الناطقين باللغة كتابةً. على الرابط: http://www.mylanguageexchange.com/default_ara.asp
- 14 - موقع اللغة الواضحة، وهو موقع يعرض برمجيات للبيع تعمل على الحاسوب، من خلال صفحات الإنترنت، ويعد من المواقع المتميزة؛ لجودة البرمجية التقنية التي يعتمد عليها، وجودة منهجيتها، حيث يعلم الاستماع، والقراءة، والكتابة، والنطق بشكل جيد؛ لوفرة التدريبات فيه، كما يعلم الحروف والقواعد. على الرابط: <http://www.transparearabic.com/learn>
- 15 - موقع لايفموشا، وهو موقع يخدم كل المهارات، وينفرد بميزة الاستعانة بالمتعلمين المسجلين بطلب الاستفادة من لغاتهم الأم في مساعدة من يرغبون في تعلمها، وإعطائهم التغذية الراجعة بمقابل حوافز. على الرابط: <http://livemocha.com>

الإطار التطبيقي للدراسة:

أداة الدراسة:

استبانة آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد في السنة التحضيرية. وهدفت هذه الاستبانة إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلبة من أجل الوصول إلى مقترحات تسهم في حلها.

مصادر بناء الاستبانة:

تشمل بناء الاستبانة:

1 - الدراسات والأبحاث التي تناولت مشكلات تعليم العربية للطلبة الأتراك؛ بهدف تحليل نتائج تلك الأبحاث والاستفادة منها في الدراسة الحالية.

2 - الإطار النظري لهذه الدراسة وما تضمنه من دراسات سابقة.

- 3 - آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
 4 - الخبرة الشخصية للباحث في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها في الجامعات الأردنية والتركيزية لأكثر من عشر سنوات.

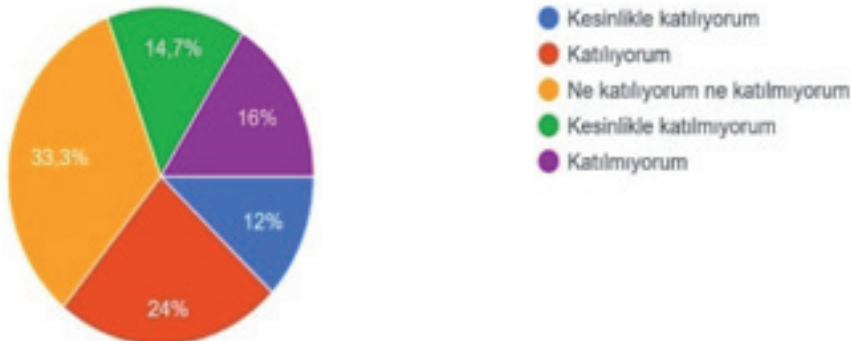
مراحل بناء أداة الدراسة الاستبانة:

- 1 - بناء استبانة آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتون نحو برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد في السنة التحضيرية.
 2 - عرض الاستبانة على ثلاثة محكمين للتحقق من صلاحيتها.
 3 - الأخذ بملاحظات المحكمين.
 4 - تطبيق الاستبانة على عينة البحث.
 5 - استخلاص نتائج البحث وتحليلها.

المحور الأول:

- التعليم عن بعد يُسهم في عملية تعلم اللغة العربية.

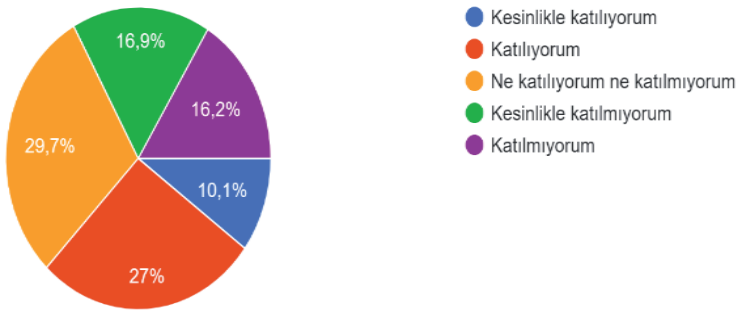
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة (33.3%) بلا قرار، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ هؤلاء الطلبة لم يعاينوا التعليم وجها لوجه في الجامعات، ولذلك لا يستطيعون المقارنة وإعطاء قرار واضح حول أفضلية أحد نوعي التعليم عن قرب أو عن بعد، بخلاف طلبة العام الماضي الذين درسوا الفصل الأول كاملاً في الجامعة وأول ثلاثة أسابيع من الفصل الثاني، حيث توقّف التعليم الوجاهي في تركيا نتيجة انتشار وباء كورونا في تاريخ 12 آذار 2020، وفي وقت لاحق وتحديداً في تاريخ 23 آذار 2020، تم إنهاء هذا التوقف، وبدأ التعليم الإلكتروني الذي ما يزال مستمراً حتى يومنا هذا. ويمكن تفسير النسبة الثانية في هذا المحور بعدم الموافقة بنسبة (24%) على التعليم عن بعد لأكثر من سبب: منها خصوصية تعليم اللغات التي تقتضي في كثير من الأحيان التواصل المباشر، ومنها مقارنة هؤلاء الطلبة التعليم الوجاهي الذي مارسوه في المدارس بالتعليم عن بعد في العام الأول لهم في الجامعة، ومنها تنوع المدارس التي جاؤوا منها.



المحور الثاني:

- أعتقد أن تعلم قواعد النحو والصرف ممكن في التعلم عن بعد

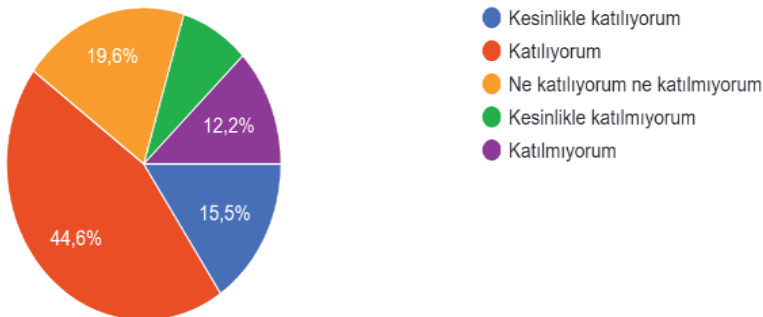
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة أيضا بنسبة (29.7%) بلا قرار، ولعل السبب الأبرز في ذلك يعود إلى ما ذكرناه سابقا وهو أنّ هؤلاء الطلبة لم يعاينوا التعليم وجها لوجه في الجامعات، ويمكن تفسير النسبة الثانية في هذا المحور بإمكانية تعلم قواعد النحو والصرف في التعليم عن بعد بنسبة (27%) لطبيعة هذه القواعد وإمكانية القياس على الأمثلة المذكورة في الكتاب.



المحور الثالث:

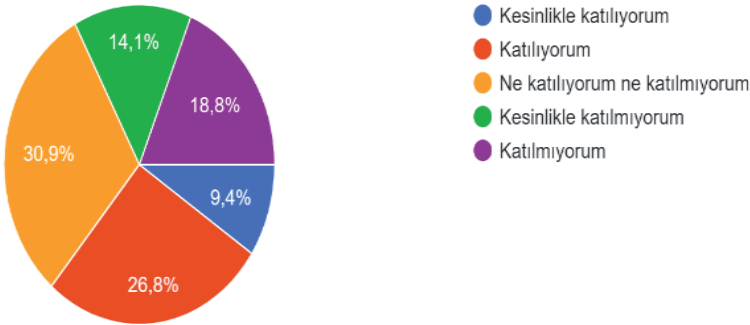
- أعتقد أن تعلم مهارة القراءة ممكن في التعلم عن بعد

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة موافقة تؤيد إمكانية تعلم مهارة القراءة في التعليم عن بعد بنسبة (44.9%)، ولعل السبب الأبرز في ذلك يعود إلى ما يوقّره معلم هذه المهارة من تسجيلات صوتية قبل الدروس، وما يُضيفه من تسجيلات مرئية على يوتيوب بعد الدروس؛ مما يسهل عملية القراءة، ووضع الحركات وفهم معاني المفردات، وإجابة الأسئلة والتدريبات.



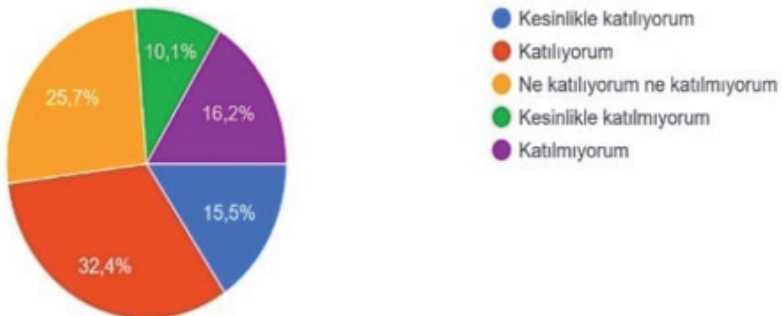
المحور الرابع:

- أعتقد أن تعلم مهارة المحادثة ممكن في التعلم عن بعد
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة (30.9%) بلا قرار، ولعل السبب الأبرز يعود إلى طبيعة هذه المهارة وما تتطلبه من إنتاج لغوي متتابع وفق المواقف اللغوية المتنوعة التي يمر بها الدارس سواء في التعارف أو في السوق أو المستشفى أو المطار أو الفندق...



المحور الخامس:

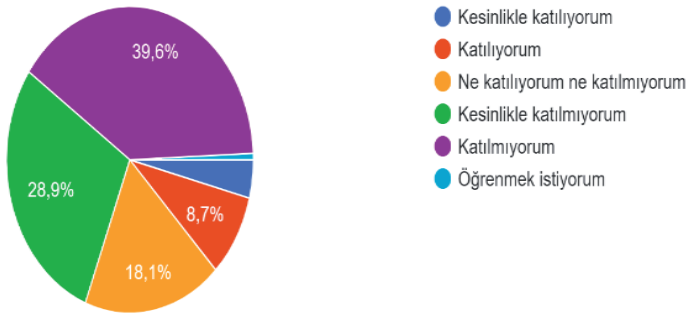
- أعتقد أن تعلم مهارة الإملاء «الكتابة» ممكن في التعلم عن بعد
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة موافقة تؤيد إمكانية تعلم مهارة الإملاء في التعليم عن بعد بنسبة (32.4%) لطبيعة هذه المهارة وإمكانية القياس على الأمثلة المذكورة في الكتاب المخصص لها.



المحور السادس:

- أحضر دروس اللغة العربية عن بعد بهدف تجاوز الاختبار فقط.

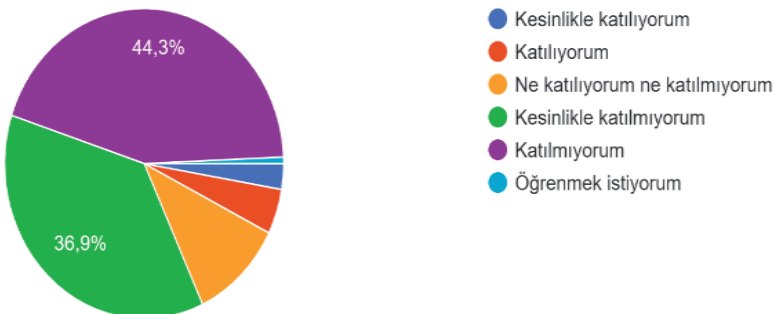
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة مخالفة (39.6%) + (28.9%)، أي بنسبة عالية جدا بلغت (68.5%)؛ ولعل السبب الأبرز يعود إلى حرص الطلبة على تعلّم اللغة العربية في هذا العام.



المحور السابع:

- أحضر دروس اللغة العربية عن بعد بهدف تسجيل الحضور فقط.

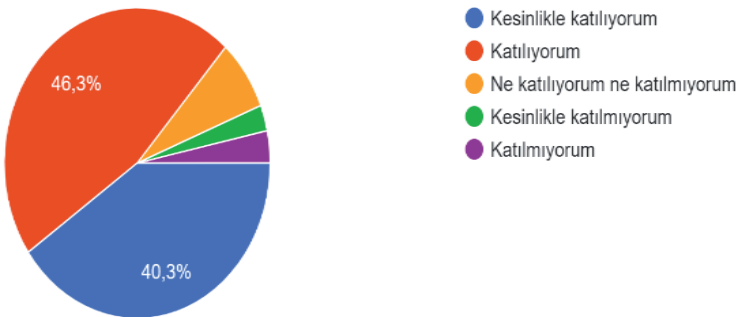
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة مخالفة (44.3%) + (36.9%)، أي بنسبة عالية جدا بلغت (81.2%)؛ ولعل السبب الأبرز يعود إلى ما ذكرناه سابقا وهو حرص الطلبة على تعلّم اللغة العربية في هذا العام.



المحور الثامن:

- أحضر دروس اللغة العربية عن بعد بهدف التعلّم.

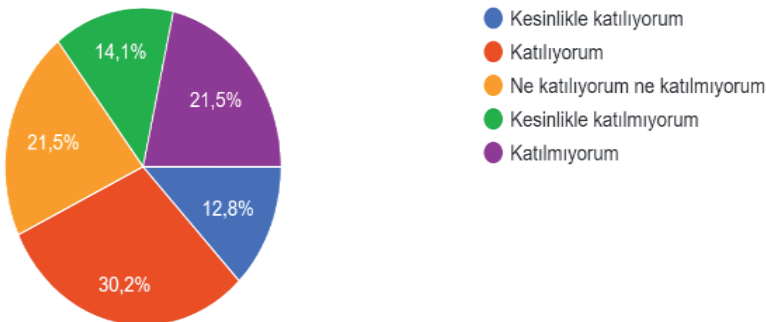
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة موافقة (46.3%) + (40.3%)، أي بنسبة عالية جدا بلغت (86.6%)؛ ولعل السبب الأبرز يعود إلى ما ذكرناه سابقا وهو حرص الطلبة على تعلّم اللغة العربية في هذا العام.



المحور التاسع:

يعزز التعليم عن بُعد التعلّم الذاتي للطلبة.

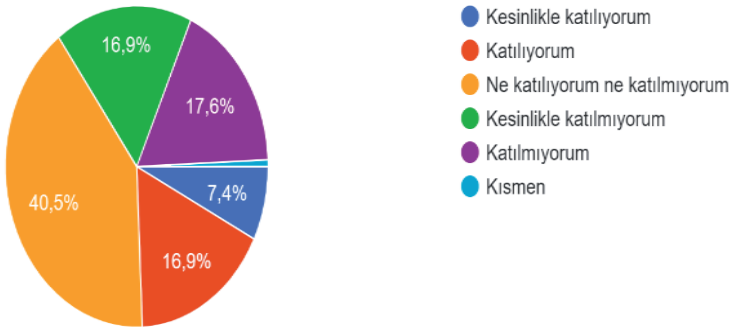
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة موافقة (30.2%)، تؤيد أنّ التعليم عن بُعد التعليم يعزز التعليم الذاتي للطلبة. ولعل السبب الأبرز يعود إلى ما يوقّره بعض المعلمين من تسجيلات صوتية ومرئية لدروسه، وروابط إضافية لدروس أخرى تعزّز قدرات الطلبة وترفع مستوياتهم اللغوية.



المحور العاشر:

يحقق التعليم عن بُعد أهداف العملية التعليمية للطلبة.

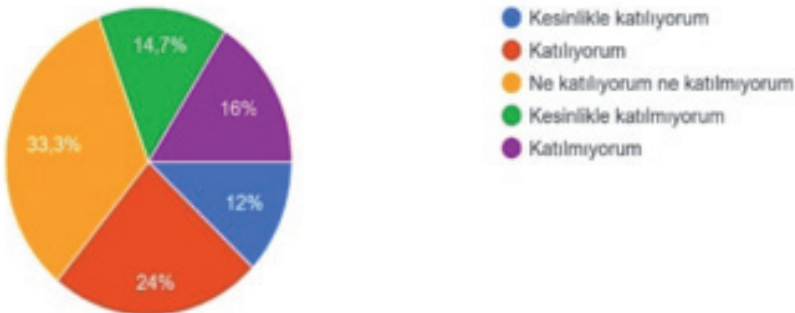
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة (40.5%) بلا قرار، ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم وضوح أهداف تدريس السنة التحضيرية لهؤلاء الطلبة: مما يجعلهم مترددين في الإجابة، ومما يدل على ذلك أن نسبة الموافقين على أن التعليم عن بُعد يحقق أهداف العملية التعليمية هي نفسها نسبة المخالفين لذلك، وقد بلغت (16.9%).



المحور الأول:

- التعليم عن بُعد يُسهم في عملية تعلم اللغة العربية.

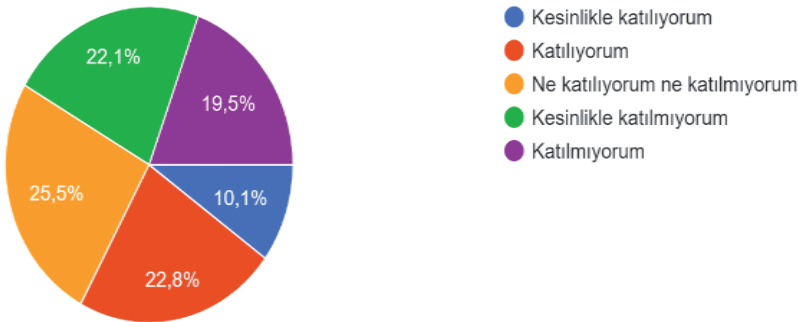
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة (33.3%) بلا قرار،



المحور الحادي عشر:

يعطي التعليم عن بُعد نتائج دقيقة عن مستوى الطلبة.

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة (40.5%) بلا قرار، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ هؤلاء الطلبة لم يعاينوا التعليم وجها لوجه في الجامعات، ولذلك لا يستطيعون المقارنة وإعطاء قرار واضح في هذه المسألة، مما يجعلهم متردّين في الإجابة، ومما يدل على ذلك أنّ نسبة الموافقين على أن التعليم عن بُعد يُعطي نتائج دقيقة لمستوى الطلبة هي تقريبا نفسها نسبة المخالفين لذلك، وقد بلغت (22.8%).



الخاتمة:

توصّل البحث إلى النتائج الآتية:

- كشفت جائحة كورونا (كوفيد 19) عن أهميّة التّعليم عن بُعد، التي زادت من عناية الجامعات والمؤسسات التعليمية بهذا النّوع من التّعليم، وراحت تضع خططاً تعليميّة بعيدة المدى لجعل التّعليم عن بُعد جزءاً من فلسفتها التّعليميّة، حتّى وإن انتهت جائحة كورونا.
- التعليم عن بعد ليس مجرد آلية لنقل المعلومات والمعارف من المعلم إلى المتعلم بواسطة الوسائل التكنولوجية الحديثة فحسب، إنما هو تعليم مبني على معطيات واقعية ورؤية مستقبلية هادفة لتوظيف التطبيقات التقنية بطرق مختلفة لتحقيق ثقافة التعلم الذاتي عن بعد.
- ساعدت الأدوات الرقمية الجديدة التي ظهرت خلال جائحة كورونا، والتعليم عن بعد، المعلمين والمتعلمين وسهلت عليهم التفاعل ما بين المادة العلمية الرقمية والطلبة، مما أضفى المتعة والمنافسة أثناء التّعلم.

- أدّى الانتقال الإلزامي المفاجئ إلى التعليم الإلكتروني عن بُعد في مجال العربية للناطقين بغيرها بعد تفشي كورونا - إلى ظهور مجموعة من المشكلات والصعوبات واجهت إدارات المؤسسات التعليمية، وأعضاء الهيئات التدريسية والطلبة.

- لاحظنا تحسّن مستوى تعليم اللغة العربية عن بُعد في كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتين، نتيجة اكتساب المعلمين والمتعلمين خبرات ومهارات جديدة في هذا المجال.

- جاءت إجابات الطلبة عن كثير من أسئلة الاستبيان باختيار «بلا قرار»، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ هؤلاء الطلبة لم يعاينوا التعليم وجها لوجه في الجامعات، ولذلك لا يستطيعون المقارنة التعليم وجها لوجه والتعليم عن بُعد، وإعطاء قرار واضح.

- ذهب الطلبة إلى أنّ التعليم عن بُعد التعليم يعزز التعليم الذاتي للطلبة. ولعل السبب الأبرز يعود إلى ما يوقّره بعض المعلمين من تسجيلات صوتية ومرئية لدروسه، وروابط إضافية لدروس أخرى تعزّز قدرات الطلبة وترفع مستوياتهم اللغوية.

- ذهب الطلبة إلى أن تعلّم مهارة القراءة عن بُعد ممكن أكثر من المهارات الأخرى، وهو أمر يستدعي الدراسة والبحث عن الأسباب التي تجعل تعلّم هذه المهارة ممكنا، في حين تعلّم المهارات الأخرى غير ممكن.

المصادر والمراجع:

- بويس، إيناس. (2020م). تدعيم مهارة المحادثة وتطويرها بالأنشطة والألعاب اللغوية. بحث في كتاب مشترك بعنوان: تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في مرحلة التعليم العالي - 2، الناشر الإلكتروني (palet yayınları)، تركيا/قونيا.
- تحريشي، عبد الحفيظ. (2018). إستراتيجية التعليم الإلكتروني ومبررات توظيفها في التدريس. المجلة التعليمية، 5 (13).
- خديجة، خديجة الحميد. (2017م). التعليم عن بُعد بين النظرية والتطبيق - التجربة الجزائرية أنموذجا - . مختبر الممارسات اللغوية بالجزائر.
- الخلف العبد الله، رامي (2018م). تطوير كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء تقنية الواقع المعزّز - مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية - جامعة بابل.
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (2014). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات معاصرة)، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- السلامي، خيرة، الديدي، طارق. (2020م). جائزة كورونا وتداعياتها على أهداف التنمية المستدامة. نشرة الألسكو العلمية.
- الصرامي، عبدالرحمن بنسعد (1434هـ). «تقييم واقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية». رسالة ماجستير. معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
- قدوم، محمود، وآخرون. (2021). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني «عن بُعد»، مؤسسة أكرم للنشر والتوزيع، إسطنبول.
- مجموعة من المؤلفين (1439هـ). الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، تحرير: د. خالد حسين أبوعمشة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

منظمة الأمم المتحدة. (2020م). موجز سياساتي –التعليم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعدها - . اليونيسكو.
ميغا، محمد أبوبكر. (2022). حركة التأليف في مجال اللغة العربية في مملكة سنغاي خلال القرنين 16-15 الميلاديين. المؤتمر الدولي للدراسات الإسلامية (İSLARA)، أنقرة.
الهامي، حمد بن سيف، وحازي إبراهيم. (2020م). التعليم عن بعد - مفهومه، أدواته، واستراتيجياته. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة - اليونسكو - .

KAYNAKÇA

- Abdullah, Râmî el - Halef. *Tadvîru Kütübi Ta'lim el - Lugati'l - Arabiyyeti li'n - Nâdigîn bigayrihê fi Dav'i Tigniyeti'l - Vâgî'l - Muazzez, Câmiatü Bâbil, Mecelletü Külliyyeti't - Terbiyyeti'l - Esâsiyye li'l - Ulûmi't - Terbeviyyeti ve'l - İnsâniyye*, Sayı: 41, Ocak, 2018. 103 - 113.
- Âmir, Târık Abdü'r - Raûf. *el - Gıyâdetü't - Terbeviyyetü ve Mahârâtü't - Taallum*, el - İskenderiyye, Dâru't - Ta'lim el - Câmiî, 2018.
- Âmir, Târık Abdü'r - Raûf. *et - Ta'lim İlikitrânî ve't - Ta'limi'l - İftirâdî (İtticâhâtü Muâsıra)*, el - Mecmûatü'l - Arabiyye li't - Tedrîbi ve'n - Neşr, 2014.
- Boubes, Enas. *Tel'îmu Mahâreti'l - Muhâdese ve Tadvîruhê bi'l - Anşidati ve'l - El'âb el - Luga-viyye*, Türkiyê, Palet Yayınları, 2021.
- Ebû Amşe, Hâlid. ve Âharûn, *ed - Delîlü't - Tedrîbî fi Tedrîsi Mahârâtî'l - Lugati'l - Arabiyyeti ve Anâsiri'hê li'n - Nâdigîne bigayrihê, en - Nazariyyetü ve't - Tatbîg*, Riyâd, Merkezül - Melik Abdillâh ibn Abdilâzîz ed - Düelî lihâdmeti'l Lugati'l - Arabiyye, 1439.
- el - Hamîd, Hatîce. *et - Ta'limu an Bu'd beyne en - Nazariyyetü ve't - Tatbîg - et - Tecribetü'l - Cezâiriyye Ünmûzecen -*, el - Cezâir, Muhtebâr el - Mümêrasêti'l - Luga-viyye bi'l - Cezâir, 2017.
- el - Humâmî, Hamad b. Seyf, İbrâhîm, Hicâzî. *et - Ta'lim an bu'din - Müfhûmuh, Edevâtuh, ve İstirâtîciyyetü*, Munezzametü'l - Ümemi'l - Müttehîde li't - Terbiyyeti ve't - Ta'limi ve's - Segâfe - el - Yûniskû, 2020.
- es - Selâmî, Hayriyye, ve ed - Duraydî, Târık. *Câihatü Kûrûnê ve Tedâiyâtühâ alê Ehdêfi't - Tenmiyyeti'l - Müstedême*, Neşriyyetü'l - Alaskû'l - İlmiyye, 2020.
- Fahrî, Ahmed Mahmûd. Menâl Abdî'l - Âl, *et - Ta'lim el - İlikitrânî*, Riyâd, Dâru'z - Zehrâ', 2013).
- Kaddûm Mahmûd ve Âharûn. *İstirâtîciyyetü Ta'lim el - Lugati'l - Arabiyye li't - Talebeti'l - Etrâk Mukârabêt fi't - Ta'limi'l - Mübâşir ve'l - İlikitrânî "an ba'd"*, İstanbûl, Müessese Akdem li'n - Neşri ve't - Tevzî', 2021.
- Mîgâ, Muhammed Ebû Bekr. *Hareketü't - Te'lîf fi Mecâli'l - Lugati'l - Arabiyyeti fi Memleketi Singâî Hilâl el - Garneyn* 15 - 16 Mîlâdiyyîn, Ankara, el - Mu'temar ed - Düelî li'd - Dirâsêti'l - İslâmiyye (İSLARA), 2022.
- Munezzametü'l - Ümemi'l - Müttehîde, *Mûciz Siyâsetî - et - Ta'limu Esne' Câihatün Kûfid - 19 ve mâ ba'dehê*. el - Yûniskû, 2020.
- Sarâmî, Abdurrahmân ibn Sa'd. *Tagyîmu Vâkai Ta'lim el - Lugati'l - Arabiyyeti Ligayri'n - Nâdigîne bihê alê eş - Şebeketi'l - Âlemiyye fi Dav'i'l - Mahârâtî'l - Luga-viyye*, el - Memleketü'l - Arabiyyetü's - Suûdiyye, Risâletü Mécistîr, Câmiatü'l - İmâm Muhammed ibn Suûd el - İslâmiyye, 1934.
- Tahrîşî, Abdül'l - Hafîz. *İstirâtîciyye et - Ta'lim el - İlikitrânî*, el - Cezâir, *el - Mecelletü't - Ta'limiyye*, 5. Cilt, Sayı: 13, 2018. 1 - 8.

أثر الخرائط الذهنية في معالجة التباين بين النطق والشكل في الرسم الإملائي في العربية

الأستاذ الدكتور سيف الدين الفقراء

سارة عبد المجيد الزبيدي

جامعة الشارقة

ملخص

تقوم مهارة الكتابة على الرسم الإملائي بالدرجة الأولى، فهي شرط صياغة التعبيرات والأفكار وإخراجها من حيز الفكر إلى دائرة الاستعمال، والعربية شأنها شأن لغات العالم تعاني من مشكلة في الرسم الإملائي في بعض الألفاظ، الأمر الذي يعني صعوبة في ممارسة مهارة الكتابة نفسها، إلى جانب صعوبات في مهارة القراءة بسبب البون بين الشكل المرسوم والنطق المسموع.

المظاهر الرئيسية في مشكلة الرسم الإملائي تبرز في باب التباين بين الملفوظ والمرسوم الذي يتجلى في باب الحذف والزيادة في الرسم الإملائي، وقد وصّف العلماء مواضع ما يرسم ولا يلفظ، وما يلفظ ولا يرسم في المفردات، وعندما برزت استراتيجية الخرائط الذهنية استثمرت في التعليم وتيسير القواعد وجمع النظائر في خرائط تكثّف القواعد وتقدمها ميسرة للمتعلمين، ولكن الذي يبدو لنا غياب هذه الخرائط عن مسألة الرسم الإملائي في مهارة الكتابة.

فإلى أي مدى يمكن استثمار هذه الخرائط في تذليل صعوبات التباين بين الشكل والنطق في تعليم مهارة الإملاء في العربية وتيسير تعليمها للطلبة؟ إنَّ هذا التساؤل هو ما تهدف الورقة العلمية للإجابة عنه، لتقدم تصوّر لدور الخرائط الذهنية في تعليم العربية، وتبسيط الضوء على بعض قضايا صعوبات الإملاء وطرائق تعليمها.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آل بيته وصحابه الأطهار، وعلى تابعيه إلى يوم الدين، أما بعد:

فهذا بحث يتناول أثر الخرائط الذهنية في تذليل صعوبات التباين بين الشكل والنطق في تعليم مهارة الإملاء في العربية وتيسير تعليمها للطلبة، فمشكلة صعوبات الإملاء ما زالت ماثلة للعيان وتمثل قضية جوهرية في مباحث التيسير في تعلم العربية على الرغم من كل الدراسات التي أعدت فيها وما نهض به العلماء من جهود في المؤتمرات العلمية التي تناولت هذا الموضوع، وهذه المشكلة تسير باتجاهين تعليم العربية لأبنائها، وتعليم العربية لغة ثانية لغير الناطقين بها، وفي كلتا الحالتين نحتاج أدوات تطوّر مهارة الإملاء وتسهم في حلّها. لقد حظي موضوع الإملاء ومشاكل الرسم الإملائي بدراسات تطول سلسلتها، وقد أشرنا إليها في ثنايا البحث بما يغني عن التفصيل فيها في هذه المقدمة، وحظي موضوع التباين بين الشكل والمنطوق بدراسات أشرنا إلى بعضها أيضاً في متن البحث، أما الخرائط الذهنية ففيها من الدراسات ما فيها، وقد حظي موضوع النحو والصرف بفيض من البحوث التي تسلط الضوء على أهمية هذه الخرائط في دراسة مباحث العربية وهي متاحة للباحثين على قارعة المدونات الالكترونية.

تسعى هذه الورقة البحثية إلى الكشف عن أهمية الخرائط في التعامل مع قضايا الإملاء وتخص منها مسألة دقيقة وهي التباين بين المنطوق والمكتوب في الرسم الإملائي ومن هنا تبرز الأهمية التي تشعب إلى قسمين قسم يتصل باستثمار الخرائط في معالجة قضايا الرسم، وقسم ثان يتعلق بقضية دقيقة وهي التباين بين المنطوق والمكتوب.

سارت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال عرض أجزاء الدراسة متمثلة ببيان مفهوم الخرائط وأهميتها ومن ثم التعرّيج على توصيف مواطن الحذف والزيادة في الرسم الإملائي وبعد ذلك تقديم نماذج يسيرة من الخرائط المقترحة لتكون سبيلاً لمن يرغب في الاهتمام بها منهجاً في تعليم الإملاء وتيسير تدريسه. والهدف الرئيس للورقة هو تسليط الضوء مشاكل التباين في الرسم الإملائي بين المنطوق والمكتوب، وتقديم مقترح لاستثمار الخرائط الذهنية في تذليل صعوبات الإملاء وتيسير تعليمه للطلبة، ليكون ذلك مدخلاً لتفعيل الخرائط الذهنية وسيلة في التعليم للمستوى الإملائي.

أولاً - الخرائط الذهنية وأهميتها في تعليم العربية

يعود الفضل في ابتكار الخرائط الذهنية أو العقلية إلى توني بوزان Tony Buzan، الذي ألّف كتاباً بعنوان «الخرائط الذهنية» وضمّن فيه أبحاثه وما انتهى إليه في هذا الموضوع. ويعرفها توني بوزان بأنها «تقنية رسومية قوية، تزودك بمفاتيح تساعدك على استخدام طاقة عقلك بتسخير أغلب

مهارات العقل بواسطة كلمة، وصورة، وألوان، وأسلوب قوي يعطيك الحرية المطلقة في استخدام تلك الطاقة (Tony, 2006))

والخرائط الذهنية: عبارة عن تمثيل مرئي مجسم للطريقة التي يرتب بها الدماغ المعلومات. وفي مركز الخريطة توضع الكلمة الرئيسية (أو صورة أو حتى رمز معبر عنها)، ويتفرع من المركز كلمات فرعية أو صور ذات صلة بالكلمة الرئيسية، وتربط الكلمات والرموز في الخرائط الذهنية على نحو ما يربط الدماغ بين المعلومات معاً. ومن الكلمات والرموز الفرعية، يمكن أن تتفرع المزيد من المسائل ذات الصلة، ويستمر الأمر على هذا المنوال في الخريطة الذهنية إلى حين انتهاء ترتيب المعلومات جميعها، وتحقيق الغاية من رسم الخريطة (رحاب، 2018، ص 90 - 91).

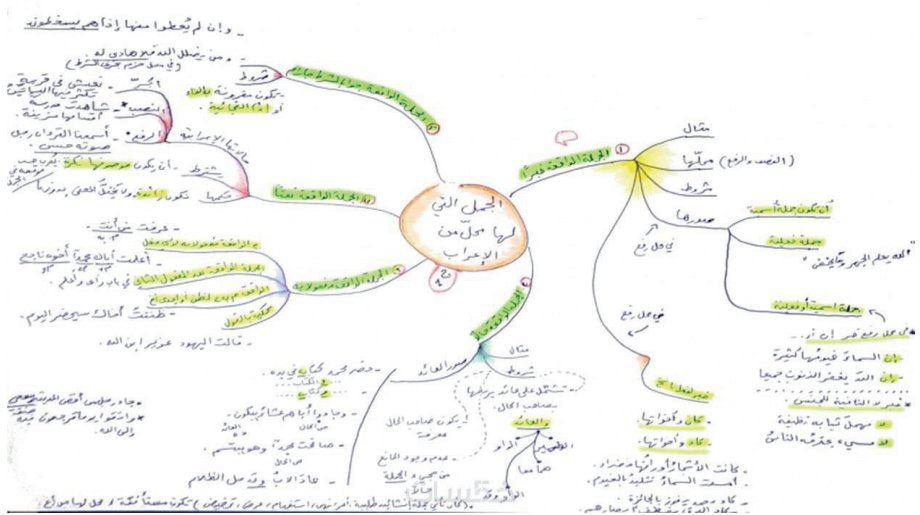
يوجد للخرائط الذهنية أنواع، منها الخرائط الذهنية، والنوع الثاني هو خرائط المفاهيم التي طورها (نوفالك) 1995 وتنقسم الخرائط الذهنية إلى نوعين: الخرائط الذهنية التقليدية، التي تستخدم فيها الأدوات التقليدية في الرسم، والخرائط الرقمية التي تستخدم في رسمها التقنيات الحاسوبية وهي الشائعة حالياً، وهذا النوع له فوائد كبيرة أشار إليها المختصون بما يغني عن التفصيل (رحاب، 2018، ص 95 - 93).

اتسعت دائرة استعمال الخرائط الذهنية وتوظيفها في التعليم، ووجدت مساحة شاسعة في تعليم اللغة العربية، وإن كانت في تدريس النحو أظهر منه في تدريس العلوم العربية الأخرى، وبرزت في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وثمة دراسات كثيرة في استراتيجية الخريطة الذهنية في تدريس النحو للطلاب العرب، وللناطقين بغير العربية منها: دراسة ريم خليل، استراتيجية الخريطة الذهنية في تدريس النحو للناطقين بغير العربية. ودراسة افتكار الإبراهيم، أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية، ودراسة سميرة بن موسى: أهمية الخرائط المفاهيمية في تعليم قواعد اللغة العربية المرحلة الابتدائية بالجزائر أنموذجاً، وغيرها كثير من الدراسات (مفرح، 2016، ص 383).

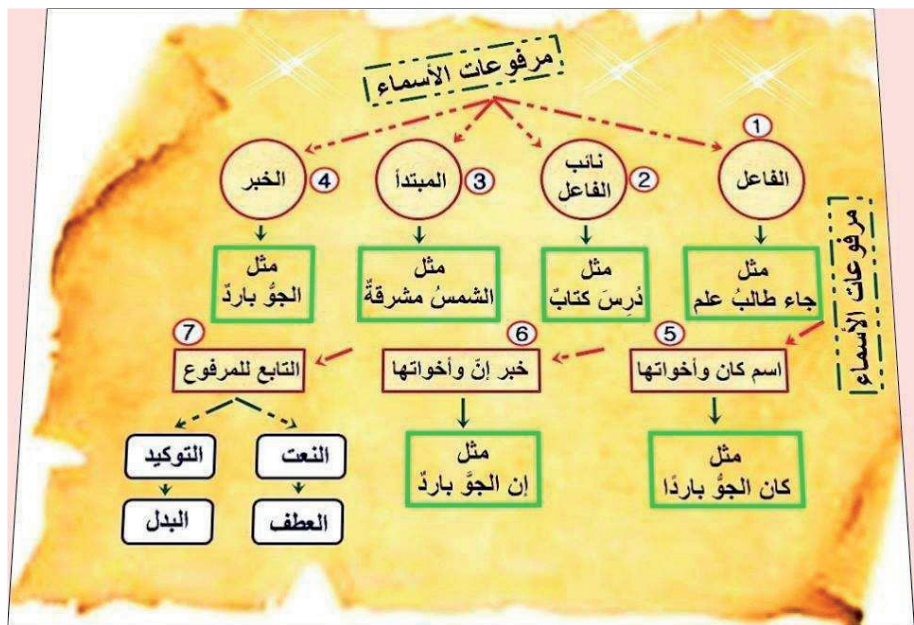
على الرغم من أهمية هذه الاستراتيجية في تعليم العربية وفنونها، ولكن بناء الخريطة وإعدادها يحتاج وعياً بدورها في التعليم بحيث تكون مبسطة ومبسطة في آن واحد، وأن تبتعد عن التعقيد وكثرة التفريعات في أغصان التشجير للخريطة، ففي النموذج التالي (رقم 1) على سبيل المثال نرى أن التجسيم في الخريطة الذهنية لا يخلو من الصعوبة والتنفير، ويمكن أن نبيّن نماذج أكثر سهولة في تعليم درس نحوي أو مهارة لغوية محددة، على النحو الوارد في النموذج رقم (2).

وهذا يعني أنّ استعمال الخرائط يحتاج عناية في الإعداد والإخراج والتصميم ومراعاة الألوان والأشكال الجاذبة، مسبقة بعناية نظرية تحدد الأهداف من الخريطة لئلا تكون الخريطة عبئاً على المتلقي ومصدر تنفير له. وإذا كانت الخرائط الذهنية بنوعها التقليدي والرقمي حاضرة في تعليم القواعد

النحويّة فإنّ غيابها عن المستوى الإملائيّ مسألة واضحة في الدروس التعليمية، ولعلّ هذه الدراسة تحاول تسليط الضوء على دور هذه الخريطة في تعليم بعض دروس الإملاء التي تمثل إشكالاً للطلبة.



نموذج رقم (1)



نمودج رقم (2)

التباين بين المنطوق والمكتوب في الإملاء:

في دراسة تطبيقية أعدتها على عينة من طلاب مرحلة البكالوريوس في تخصص غير اللغة العربية عن الأخطاء الإملائية، كانت الصعوبات الإملائية بارزة في النصوص المختارة، فقد جاءت أخطاء الهمزة الأكثر دوراً في كتابات الطلبة إذ بلغت نسبتها إلى مجمل الأخطاء 70%، بواقع (170) خطأً، وقد ظهرت في عدم التفريق بين همزة الوصل وهمزة القطع، وعدم رسم الهمزة رسماً صحيحاً، ولبه في الشبوح عدم التفريق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة مثل (أرفقة وأرفقت، رسالت/ رسالة) أو التفريق بين التاء والهاء، وعددها (40) خطأً، ونسبتها إلى الأخطاء الإملائية 24%، ومن الأخطاء الإملائية عدم التفريق بين الحروف التي تنطق ولا تكتب، وما ينطق ويكتب مثل (لاكن/ لكن، ذلك/ هذا)، وكذلك عدم التفريق بين واو الجماعة والواو الأصلية نحو (قامو، فرحو) وكذلك اجتزاء بعض الحروف نحو قولهم (لي بدل لأني، فالقرآن بدل في القرآن) وثمة أخطاء إملائية متفرقة كانت قليلة الحضور في نصوص الطلبة مثل الخلط بين الياء والألف المقصورة اليائية، والخلط بين التنوين والنون. وكذلك الخلط بين الضاد والطاء نحو قولهم (خفظ بدلًا من خفض). ومن أخطاء الكتابة سوء استعمال (أل) التعريف فأل الشمسية تسقط في الكتابة نحو قولهم (أجاد) بدلاً من الجاد.

إن هذه الأخطاء الإملائية تتصل عند بعض العلماء بالمستوى الصوتي في العربية كما فعل عبد الكريم مجاهد (مجاهد، 1994، ص 130 - 123) وهذا يدعونا إلى ملاحظة أهمية التكامل بين الأصوات ومهارة الكتابة، وأهمية بناء قدرات الطلبة في التدريب على الكتابة الصحيحة وإدراك رسم الأصوات في مرحلة ما قبل الجامعة.

نحن هنا لسنا في مجال التفصيل في الأخطاء فهذا موضوع فيه من الدراسات الكثير جداً منها: دراسة بعنوان (تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع للطلبة الكوريين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية) لمى العجومي، وهالة بيدس، مجلة دراسات/ الجامعة الأردنية 2015م، وبحث بعنوان (تحليل الأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها) لخالد فرج، مجلة العربية، 2015م، وللدكتور عوني الفاعوري بحث بعنوان (أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية) مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 2011م، وكذلك كتاب نايف معروف (تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية) دار النفائس، لعام 2007، وتوجد رسالة ماجستير بعنوان (تحليل الأخطاء الإملائية في الهمزة لدى طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، لأديشين ضياء الدين أكندا، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، لسنة، 1435هـ. ورسالة ثانية بعنوان (الأخطاء الإملائية في الألف المتطرفة والحروف التي تكتب ولا تنطق، والتي تنطق ولا تكتب لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة) لياسر العوفي، 1435هـ.

إنَّ هذه الدراسات لم تشر إلى تقنية الخرائط الذهنية في تعليم مهارة الإملاء، ولم تستعمل هذه الاستراتيجية في حل مشكلات الإملاء ومن هنا تنبع أهمية هذه الورقة في تسليط الضوء على أهمية الخرائط في حل مشكلة الإملاء من خلال معالجة التباين بين المنطوق والمكتوب في الرسم الإملائي.

مظاهر التباين في الرسم الإملائي بين المنطوق والمكتوب:

في البداية لا بدَّ من الإشارة إلى دراسة قيمة لباسم البديرات من جامعة مؤتة تناولت موضوع (التباين بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربية أسبابه وآثاره)، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة عدد 69، 2013، وثمة رسالة ماجستير لولاء مجالي بعنوان: (قضية الحذف والزيادة في الرسم الإملائي وتعليمها للناطقين بغير العربية) الجامعة الأردنية، 2019. وكانت هذه الدراسة مصدراً في توصيف الحذف والزيادة. تتجلى مشكلة التباين بين المنطوق والمكتوب في الحذف والزيادة، إذ توجد حروف تحذف في الرسم الإملائي في العربية لأسباب تتعلق بالتركيب والإعراب، أو لأسباب تتصل بالرسم الإملاء، وهي الحروف التي تنطق ولا تكتب. ومقابل ذلك هناك حروف تزداد في الرسم الإملائي في طائفة من الألفاظ والمواضع. أما الحذف فأظهر مسائله في حذف الألف من أول الكلمة أو وسطها أو نهايتها، وحذف التاء، وحذف اللام والميم، وحذف النون، وحذف الواو والياء، وحذف همزة ابن، وهذه الموضوعات فيها تفصيل يغني عن التكرار في الدراسات السابقة (مجالي، 2019، ص 9 - 19). ولو أخذنا حذف الألف من وسط الكلمة لتمثلت في (الهاشي، 2001، ص 141 - 151) (الحموز، 1993، ص 752 - 715):

ب - حذف الألف في وسط الكلمة: تحذف الألف، إذا كانت في وسط الكلمة في المواضع التالية

(الهاشي، 2001، ص 141 - 151) (برس، 2007، ص 163 - 157):

1 - لفظ الجلالة (الله)، وكذلك من لفظة (إله).

2 - لفظة (الرحمن) شرط أن تكون معرفة بأل.

3 - تحذف الألف بعد الطاء، والألف بعد الهاء في (طه أصلها طاها).

4 - تحذف الألف بعد اللام في (أولاء) شريطة أن تتصل بالكاف (أولئك).

5 - تحذف الألف في (لكن، لكن).

6 - يجوز حذف الألف في بعض الأسماء مثل (إسحق)، ياسين، حارث، إبراهيم، إسماعيل.

7 - تحذف الألف عندما تقع ساكنة بعد همزة أخرى مفتوحة، مثل: مآذن مآقي، مآرب. مآكل، مأخذ،

مآب، مكافآت.

8 - تحذف الألف نحوياً من ماضي الفعل الأجوف (الذي وسطه حرف علّة سواء أكانت منقلبة عن

واو أم عن ياء) إذا أسند إلى ضمائر الرفع المتحركة: (تَ، ثَ، بَ، نَ، تما، تم، تن)، نحو عدتَ، عدتُ، عدتُم، عدتِ، عدتُن.

9 - تحذف الألف نحوياً من مضارع الأجوف المجزوم (سواء أكانت منقلبة عن واو، أم عن ياء)، مثل: (لم يقل، لم يزد، لم يشب، لم يسترح، لم يسترد، لم يصطد).

10 - تحذف في أسماء الإشارة: هذا، هذه، هذان هذين، هؤلاء، ذلك، أولئك، ذلكما، ذلكم، ذلكنّ.

11 - في الفعل (فاعل أو تفاعل) المبني من مهموز الفاء نحو أكل أكل تأكل، أخذ أخذ تأخذ، وأوى وأوى.

أما الزيادة فلها مواضع معروفة في الإملاء، وتوجد في العربية مواضع تزداد فيها بعض الحروف رسماً، وقد أفردها العلماء فصولاً في مصنفاتهم، مثل ابن جني في (سر صناعة الإعراب) الذي أفرده في مواضع لزيادة الحروف مثل زيادة الهمزة، وزيادة التاء، والهاء، وغيرها من الأصوات (ابن جني، 2000، ص 211,155,121) وكتاب مغني اللبيب لابن هشام (ابن هشام، 1985، ص 29 - 25) وتتمثل الزيادة في العربية في: ألف لفظة (ابن)، زيادة الألف، وزيادة الواو، وهاء السكت، ومن الأمثلة على ذلك زيادة الواو وسطاً في المواطن التالية (المجالي، 2019، ص 22 - 23)

- 1 - «تزداد في (أولى) الإشارية المقصورة، وكذلك في (أولاء) الإشارية الممدودة دون الكاف، أو معها الكاف (أولاء + = أولئك)؛ وعلة زيادة الواو في (أولئك) لتحقيق أمن اللبس بينها وبين (إليك) الجارة، فحملت أولى وأولاء عليها؛ فإذا تقدمتها هاء التثنية تحذف (هاء + أولاء = هؤلاء). أما الألى الموصولة، فلا يزداد فيها واو لئلا تلبس بلفظة الأولى ضد الآخر - من أسماء التفضيل - فلم يزدوا فيها» (السحيمات، 2006، ص 121).
- 2 - تزداد واو في (أولو، أولى) بمعنى أصحاب: الأولى في حالة الرفع، والثانية في حالتي النصب والجر، وهما من الملحقات لجمع المذكر السالم، وقد زيدت الواو في أولى فرقاً بينها وبين إلى الجارة وحملت أولو عليها.
- 3 - تزداد الواو في لفظة (أولات) بمعنى صاحبات، وهي من الملحقات بجمع المؤنث السالم.
- 4 - يجوز زيادة الواو في ألفاظ دخيلة على العربية كاليونانية والتركية وغيرها، نحو: أوكسجين، نيتروجين، هيدروجين، هيليوم، هوميروس.

إن تبويب مسائل الحذف والزيادة أمر يسير في العربية، ولكن تأطيره في خرائط ذهنية أمر يحتاج إلى عناية فائقة تكون غايته تسهيل القواعد وتقديمها للطلبة مختزلة وواضحة ووافية في آن واحد وبأسلوب ملفت للنظر، ولعلّ النماذج التالية تكون مدخلاً لخرائط تفصيلية تسهم في تذليل صعوبة الإملاء في العربية لا سيما مشكلة التباين بين المنطوق والمكتوب.

في الخرائط الذهنية يمكن تأطير الموضوع في خريطة ثم تأطير تفاصيله في خريطة فرعية، بمعنى نضع خريطة ذهنية مثلاً للحذف ثم خريطة فرعية لمواطن حذف الألف في الرسم الإملائي، وهذا يكون أنسب من تشجير الخريطة إلى فروع يصعب على الطلبة إدراكها وفهم محتوياته. فعلى سبيل المثال نضع مثلاً للحذف العام ثم ننتقل إلى مواطن حذف همزة ابن في شجرة متصلة معززة بالأمثلة المختصرة، ولا بدّ من مراعاة الإخراج الفني من حيث الشكل واللون في إعداد الخريطة الذهنية.



حذف الياء

يحذف من الفعل المضارع معتل الآخر بالياء المجزوم

نحو: لم يرم، لم يبن

يحذف من فعل الأمر معتل الآخر بالياء

نحو: ارم، احم

يحذف من الفعل الماضي معتل الآخر بالياء إذا اتصل بواو الجماعة أو تاء التانيث الساكنة

مثل: مشوا، رموا

يحذف من الفعل المضارع معتل الآخر بالياء إذا اتصل بواو الجماعة أو ياء المخاطبة

مثل: يمشون، يسقون

يحذف من الاسم المنقوص المجرد من أل في حالتي رفعه وجره لجواز الوقف على ما قبل الياء، نحو: هذا قاضٍ، أما في حالة النصب فلا تحذف الياء

نحو: كن ساعياً للخير وباتياً للمجد

يحذف من جمع المذكر السالم إذا أضيف إلى ياء المتكلم في حالتي نصبه وجره، وذلك لإدغام الياءين

مثل: أكبرت معلمي

يحذف الياء من الأسماء المنقوصة، إذا أضيفت إلى ياء المتكلم، لإدغام الياء الأولى في الثانية

نحو: هذا داعي

يحذف الياء من الأسماء المنقوصة في حالة جمعها جمعاً مذكراً سالماً

نحو: القاضون، المحامون

يحذف الياء من العدد (ثمانٍ) مثل ثمانٍ إذا كثبت مفردة غير مضامة وغير مركبة أما إذا أضيف إلى ما بعده فلا تحذف الياء

نحو: حصل على ثمانٍ درجات

يجوز حذف الياء إذا أضيفت الكلمات الآتية إلى ياء المتكلم

عند النداء: أي لتصير بعد النداء: يا أيت

حذف الألف

إذا دخلت همزة الاستفهام على لفظة مبدوءة بهمزة وصل، تثبت همزة الاستفهام وتحذف همزة الوصل (لفظاً وخطاً)

إذا دخلت همزة الاستفهام على لفظة مبدوءة بال التعريف، فتكتب هي وهمزة الاستفهام ألفاً عليها مدة

تحذف الألف من ال التعريف إذا دخلت عليها اللام، مثل لام الجر، نحو: للطالب أو كاتب لام الابتداء، نحو: للتأخر خير من الدنيا، أو لام الاستعانة، يا للناصر للقدس ولام التوكيد، نحو: يَّه للحق من ربك

تحذف ألف الوصل من ماضي الفعل (افتعل)، مهموز الفاء، وكذلك مصدره) وأمره، إذا دخلت عليه الواو أو الفاء، مثل: وأمر

تحذف ألف الوصل من البسملة (بسم الله الرحمن الرحيم)

تحذف الألف في بعض أفعال الأمر المبدوءة بهمزة قطع، نحو: أكل، أهد، أفل

حذف ألف الوصل في أول الكلمة

حذف الألف في وسط الكلمة

من لفظ الحلالة (الله) معرفاً (وذلك من لفظة (إله)

يحذف حذف الألف في بعض الأسماء مثل ياسين حيث جوز كتابتها: ياسين

من لفظة (الرحمن) شريطة أن تكون معرفة بال

تحذف الألف حين تقع ساكنة بعد همزة أخرى مفتوحة، مثل: ماذن

تحذف الألف بعد الطاء، والألف بعد الهاء في (طهو أصلها طها)

تحذف في أسماء الإشارة: هذا، هذه

تحذف الألف من حرف العطف والاستدراك

إذا دخلت الهاء على ضمير مبدوء بهمزة، مثل: هانا، هانت

تحذف في لفظة (طه) دائماً

حذف الألف في نهاية الكلمة

تحذف الألف في فعل الأمر للمفرد، والفعل المعتل الآخر، أو المضارع الآخر المجزوم، نحو: أسع، اخش، لم يخش

تحذف الألف طرماً من (ما) الاستفهامية، إذا دخل عليها أحد حروف الجر، مثل: في + ما الاستفهامية = فيم، من + ما الاستفهامية = مم؟

زيادة الألف

تزداد ألف الوصل في ماضي الفعل
السداسي ومصدره، وأمره، مثل
استغفر، استغفار، استغفر

تزداد ألف الوصل في الأمر من الفعل الثلاثي
نحو: اقرأ، اكتب، ابحث

تزداد ألف الوصل في ماضي الفعل
الخماسي ومصدره وأمره، مثل
انتعد، انتعد، انتعد

تزداد ألف الوصل في الأسماء العشرة
وهي: اسم، ابن، ابنة، ابنم، امرأة
است، اثان، اثنتان، ايمن الله

تزداد ألف الوصل في أل التعريف
مثل: الشمس، الرسالة

زيادة الألف في أول الكلمة

تزداد ألف الفارقة بين التونين: نون التوكيد ونون النسوة، كراهة توالي ثلاث نونات
نحو: يدرستان، يلعبنان

تزداد الألف في لفظة (مائة) مفردة، وتطرد الزيادة في حالة التثنية، مثل: مائتان، مائتين
وكذلك في التركيب مع الأحاد، نحو: ثلاثمائة، أربعمائة

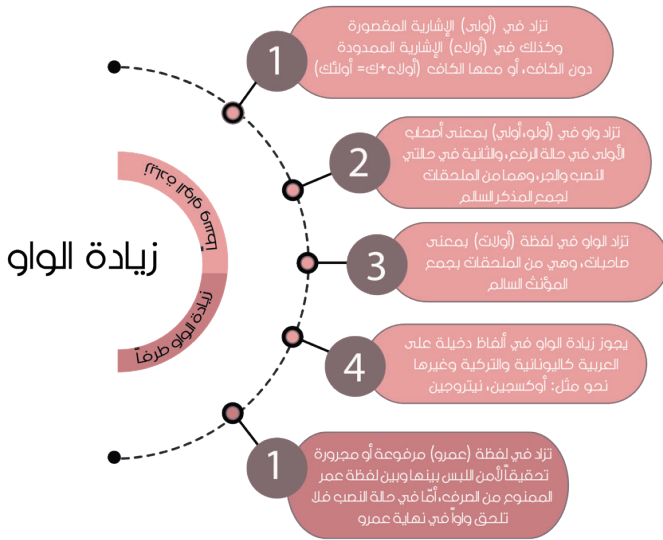
زيادة الألف في وسط الكلمة

بعد واو ضمير الجماعة، سواء كان الفعل ماضياً، نحو: لعبوا، كتبوا
أم كان فعل أمر، نحو: ادرسوا، العبوا، أم كان فعلاً مضارعاً،
محذوف النون في حالي النصب والحزم، نحو: لن يدرسوا

تزداد الألف لمد الصوت بالمنادي المستعجاب به أو المتعجب
منه أو المنذوب، كقولهم، يا يزيدا، يا غفرا

تزداد الألف في آخر الاسم المنصوب، وتكون بدلاً من تنوينه
مثل: صافحت طالباً

زيادة الألف في نهاية الكلمة



الخاتمة

وفي الختام أبرزت الدراسة مفهوم الخرائط الذهنية وأنواعها ومجالات استعمالها، وعرجت على مباحث يسيرة من مجالات استعمالها في تدريس مباحث اللغة العربية في مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية.

بينت الدراسة مظاهر التباين بين الشكل والنطق في الرسم الإملائي من خلال توضيح أبرز مظاهر التباين الحاصل في الحذف أو الزيادة لبعض الأصوات في الرسم الإملائي.

قدمت الدراسة نماذج يسيرة لتأطير مظاهر التباين في خرائط ذهنية مبتكرة هدفها تقديم المادة العلمية بتقنية حديثة تيسر تعليم مهارة الإملاء على الطلبة وتركز على مواطن الحذف والزيادة.

وفي الورقة دعوة وتوصية لنمذجة قضايا الإملاء في خرائط ذهنية رصينة يتخذها المعلمون وسائل في تدريس الإملاء للطلبة وتيسير الصعوبات التي تواجههم.

أهم المصادر والمراجع

- 1 - الأسمر، راجي، المرجع في الإملاء، جروس برس، طرابلس، لبنان، ط1، 1988.
- 2 - انطونيوس برس، موسوعة الإملاء، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، بيروت، 2007.

- 3 - باسم البديرات، (التباين بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربية أسبابه وآثاره)، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة عدد 69، 2013.
- 4 - ابن جني، أبو الفتح عثمان (المتوفى: 392هـ) سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، الطبعة الأولى 1421هـ - 2000م.
- 5 - الحموز، عبد الفتاح، فن الإملاء في العربية، دار عمار، عمان، ط1، 1414هـ/1993م.
- 6 - الخوص، أحمد، قصة الإملاء، المطبعة العلمية، دمشق، ط2، 1992م.
- 7 - رابعة، إبراهيم علي، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، شبكة الألوكة.
- 8 - السحيمات، يوسف، وعبابنة؛ يحيى، والرواشدة؛ سامح؛ القواعد الأساسية في الترقيم والإملاء والنحو والمعاجم، مكتبة يزيد، مؤتة، 2006م.
- 9 - سميع أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، عمان، دار مجدلاوي، 1999.
- 10 - شعبان، علي أحمد، قراءات في علم اللغة التطبيقي، المملكة العربية السعودية: الرياض، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1416هـ - 1995م.
- 11 - صقر، محمد جمال، مهارة الكتابة عند طلاب قسم اللغة العربية المعلمين، مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة، ع30، ل سنة 2002.
- 12 - عبد الكريم مجاهد، أخطاء مهارة الكتابة وأسبابها، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 108، 1994.
- 13 - عليان، أحمد فؤاد، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، المملكة العربية السعودية: الرياض، دار المسلم، الطبعة الأولى. 1412هـ - 1992م
- 14 - الفوزان، عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع الحميضي، الطبعة الأولى، 1432هـ - 2011م.
- 15 - مجاهد، عبد الكريم، أخطاء مهارة الكتابة وأسبابها، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 108، 1994.
- 16 - النصار، صالح بن عبد العزيز، عبد الكريم الروضان، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى، العدد 104، 2014.
- 17 - نصر مها سلامة، فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، الجامعة الإسلامية - غزة، 2014.
- 18 - الهاشمي، السيد أحمد، جواهر الإملاء، قدّم له وضبط نصه: محمد التونسي، مؤسسة المعارف، بيروت، ط1، 1421هـ/2001.
- 19 - الهداب، رباب بنت عبد الله، المشكلات التدريسية وأساليب علاجها في مهارة الكتابة، أبحاث ودراسات الندوة الثانية عشرة: تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2015.
- 20 - ابن هشام، عبد الله بن يوسف (ت: 761هـ) مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي، دار الفكر، دمشق، ط6، 1985م.

استراتيجية التكوين الجامعي

- شعبة الأدب المقارن والعالمي جامعة قسنطينة 1

أنموذجا -

أ د / ليلي جباري

كلية الآداب واللغات - قسم الآداب واللغة العربية

جامعة قسنطينة 1 - الجزائر

مقدمة:

يحظى التكوين الجامعي باهتمام بالغ لدى الأكاديميين الذين يحرصون على تحسين نوعية التعليم في مرحلة الماستر؛ فاعتماد ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، يُكسب الطالب المرونة الفكرية ومهارات التفكير الناقد، وهو من المؤشرات الدالة لارتقاء المؤسسات الجامعية لمصاف العالمية.

تحديد المشكلة:

يشهد العالم اليوم متغيرات متعددة أفرزت تحديات على المستوى الاقتصادي، الاجتماعي والثقافي. وتعد الجامعة - بوصفها مؤسسة فكرية تعليمية - إحدى الفضاءات التي تتلقى بدورها مثل هذه المؤثرات باعتبارها حركاً علمياً ومعرفياً، تُكسب الباحث مهارات وخبرات، لتجديد معارفه وتطويرها. لأجل ذلك تسعى الجامعات الجزائرية لاستحداث نظام الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي.

وجاءت هذه الورقة البحثية لتكشف عن آليات تكوين وتقييم طلبة الماستر «شعبة الأدب المقارن والعالمي» بجامعة قسنطينة، والآليات الإجرائية التي وظفت في مسار هذه العملية البيداغوجية، ومدى استيعاب الطلبة وتلقيمهم لمنهاج هذه الشعبة التي استحدثت في ضوء تطبيق نظام (ل.م.د) المستوحى من الدول الأوروبية والأنجلو ساكسونية Anglo - saxon

أسئلة البحث

- ◀ ما هي استراتيجية الاعتماد الأكاديمي وضمان تحقيق مخرجات الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي بالجامعة الجزائرية؟
- ◀ ما هي الهياكل البيداغوجية المتاحة في ضوء الإصلاحات الجامعية، لممارسة العملية التعليمية، وتجسيدها في المسار الدراسي لطلبة الماستر؟
- ◀ فيما تكمن ميكانيزمات تكوين الأداء الأكاديمي وتقييمه بالجامعة الجزائرية، في ضوء معطيات نظام (ل م د) Licence.Master.Doctorat L.M.D؟

أهداف البحث:

- بناء على ما تقدم في مشكلة البحث وأسئلته السابقة تشكلت مجموعة من الأهداف والغايات التي يمكن أن تسهم في توضيح هذه الأهداف:-
- ✓ الوقوف على أهم المعوقات التي تعترض طلبة الماستر في تلقيمهم للبرامج التعليمية وإنجاز مذكرات التخرج.
- ✓ تنمية مهارات الطالب العلمية وتوسيع مدركاته المعرفية، وممارسته أساليب النقد والاستنتاج.
- ✓ تطوير دور الجامعة الجزائرية - في ضوء المعايير الدولية - لضمان جودة التعليم العالي.

أهمية البحث:

تستمد الدراسة أهميتها من طبيعة الوظيفة المسندة للجامعة، وهي تبنيها لنظام الاعتماد وضمان جودة التعليم العالي، لتحقيق مستوى بيداغوجي نوعي للطلبة ومواكبة المعايير الأكاديمية العالمية.

منهج الدراسة:

في ضوء تصورنا للموضوع، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي، كونه الإطار العام الذي تنتظم فيه مكونات البحث، مشفوعا بآليات إجرائية، كالملاحظة، الاستبيان والاستنتاج.

الكلمات المفتاحية:

الجامعة – الجودة – أدب مقارن - الطالب – التكوين

Abstract of the Intervention

University Training Strategy

Comparative and World Literature Division - University of Constantine1 Model

The world today witnesses many variables that produced challenges on the economic, social, and cultural levels. The university, as an intellectual and educational institution, is considered as one of the spaces which perceives in its turn such influencers be it a scientific and cognitive movement contributing to create knowledge, which became an urgent necessity to the whole information. This affects positively the evolution operation of the human civilization and its prosperity.

We are almost unable to find a country in the world that has fulfilled a tangible development without bringing a particular attention to education institutions. This is considered among the mechanisms that made those countries achieve a quantum and cultural leap through updating the total quality management system and emphasising on the produced education and its role in activating the cultural competition among the educated classes and pedagogical as well as educational institutions.

This research communication came to uncover the educational techniques of master students in the Algerian university in light of the Licence (bachelor) - Master - Doctorate (LMD) system inspired by the Anglo - Saxon countries. The study required stopping at a series of axes, that we perceived important to emphasise, related to master students' representations to the educational system adopted in the Letters and Arabic Language Department – University of Constantine – which can be limited among a set of improvements. There between, we mention the extent to which the curriculum is meeting the students' scientific and formative aspirations, the relation of the program to the social variables, the efficiency of the graduation

dissertation thesis in forming the student, the followed methods in presenting the lecture and practical lessons, and the assessment methods and techniques.

The aforementioned is in agreement with modern methods, which allows the development of research and investigation and the establishment of quality culture in higher education benefitting the learner in polishing his qualifications and developing his abilities.

Keywords : University - Students - literature – training – – Quality

الإطار المفاهيمي للدراسة

أولا/ في حدود المصطلح

❖ التكوين الجامعي

تؤدي الجامعة دوراً أساسياً يكمن في العملية التكوينية التي يتلقاها الطلبة في مساهمة الدراسي، تتمثل في إعداد الطاقات البشرية المؤهلة لممارسة وظائف مختلفة على مستوى القطاعات المؤسساتية. فهي تُسهم في تزويد الطلبة الجامعيين بقيم أخلاقية وأرصدة معرفية، فضلاً عن وسائل التواصل والمهارات العلمية النظرية والتطبيقية؛ تؤهلهم للاندماج الاجتماعي والمهني ومواكبة التطورات التي يشهدها العالم.

❖ ضمان جودة التعليم العالي

إن ضمان الجودة وتحسين الأداء الأكاديمي، يتطلب الأخذ بجميع الطرق والوسائل التي من شأنها الارتقاء بمدخلات التعليم ومخرجاته وفق المعايير التي تحددها المؤسسات الجامعية. وهو الأمر الذي يقتضي العناية بالعناصر المكونة للمنظومة التعليمية والتي تُحدد على النحو الآتي:

« مهارات التدريس، إن على مستوى الإلقاء وتواصل الأستاذ الجامعي بالطلبة، أو اعتماده الوسائل التعليمية في عرضه لمحتوى الدروس التي تساهم في عملية الفهم والاستيعاب، مما يؤثر إيجاباً في دافعية الطلبة للتعلم وتنمية مهارات العمل الجماعي والتعاوني.

« الإمكانيات التي يفترض الاستفادة منها لإنجاح العملية التعليمية ومطابقتها لمنهج النظام الجديد، كإنجاز المشاريع والتربصات الممثلة في حضور المنتقيات والندوات الفكرية. فطريقة >> المشروع تستند إلى مبادئ الفلسفات التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون إيجابياً في عملية التعلم، ويعتمد على نفسه في البحث عن المعرفة واكتشافها وتحصيلها من مصادرها المتنوعة... << (عطية، 2009، ص 432)

« تحديث المناهج الدراسية: نتيجة للتطورات المتسارعة التي يشهدها العصر، بات من الضروري الاهتمام بتطوير أساليب التعليم، الاهتمام بتصميم المناهج ومضامينها، واستخدام الطرائق والاستراتيجيات التي تؤثر إيجاباً في جودة التعليم العالي.

يشهد قطاع التعليم العالي في الجزائر مجموعة من التحديات العالمية، لعل أهمها تصنيف الجامعات الذي هو أحد معايير الحكم على المؤسسات الجامعية، ومدى جودة الأبحاث العلمية المنجزة ومناهجها التعليمية. إذ >> تعمل كل جامعة على استقطاب أكبر عدد ممكن من الطلاب في إطار المنافسة العالمية، التي تعتمد على العناصر التي تتسم بالتميز وتعدد المعارف وتنوعها، والحاكم الأساسي في ذلك، وجود مؤشرات يتم الاستدلال بها في تصنيف الجامعات... << (ولد محمد عيسى محمد، 2018 ص 18)

فنحن لا نكاد نجد دولة من دول العالم كأستراليا أو أمريكا أو بريطانيا قد حققت تطورا ملموسا إلا وحظي التعليم فيها باهتمام كبير، مما جعلها تحقق نقلة نوعية. فقد >> كانت اليابان على رأس هذه الدول التي حاولت بشكل كبير التفاعل مع المعطيات الجديدة ومواجهة التغيرات والمشكلات من خلال استحداث مدخل أو نظام إدارة الجودة الشاملة الذي تحقق على مراحل مختلفة ومستويات متدرجة ... >> (بدوي، 2010، ص 296)

ولسنا في هذا الموضوع بصدد رصد مناهج التدريس المعتمدة في الدول المتقدمة بقدر ما يكمن هدفنا في تسليط الضوء على أهمية إرساء ثقافة الجودة في التعليم العالي.

ثانيا / ميكانزمات التكوين الجامعي بالجزائر

في ضوء التحديات المعرفية

يهدف هذا المبحث إلى الاقتراب من واقع التعليم الجامعي في الجزائر في ضوء الإصلاحات التي ارتأت وزارة التعليم العالي تبنيها تماشيا مع التطورات والتحديات العولمية. ويتمثل الهدف الأساس من هذا المشروع في >> اكتساب مهارات التفكير وتوسيع الآفاق المعرفية بما يضمن للطلاب التفاعل الإيجابي مع المحيط الخارجي، فضلا عن عملية التقييم المعتمدة في هذا النظام والتي تختلف في كثير من المواقف عن معايير النظام الكلاسيكي ... >> (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2009, P18)

استنادا لما سبق، وللتكيف مع المتغيرات العالمية الراهنة، وتحسين نوعية التكوين الجامعي، تبنت الجامعة الجزائرية على غرار الدول المتقدمة نظام (ل م د) ليسانس - ماستر - دكتوراه وتجسيد آلياته في معظم التخصصات والفروع التي تدرس بالكليات، وذلك وفق مناهج جديدة، بما يتيح تطوير آليات البحث والاستقصاء وتكريس ثقافة الجودة في التعليم التي تفيد الدارس في صقل كفاءاته وتنمية قدراته.

يجدر التنويه في هذا الموضوع بما قدمته اللجنة الوطنية >> لإصلاح المنظومة التربوية في مخططاتها الخاص بإصلاح التعليم العالي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002، إذ تم تحديد استراتيجية على المدى القصير، المتوسط والطويل لتطوير القطاع خلال المرحلة الممتدة من 2003 - 2004، تخص وضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالي، من خلال هيكلة جديدة مرفقة بتجديد البرامج والتسيير البيداغوجي الذي ضم ثلاثة أطوار رئيسية هي: ليسانس، ماستر، دكتوراه، أي هيكلة تكون مصحوبة بتحسين وتأهيل مختلف البرامج وتنظيم جديد واستجابة للمعايير الدولية ... >> (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2004, P19)

من هذا المنطلق تتأتى أهمية التركيز على آليات تكوين الطلبة الجامعيين تكويناً فعالاً، والذي يمكن تحديد مفهومه بنمط >> من التدريس الذي يفعل من دور الطالب في التعليم، فلا يكون الطالب متلقياً للمعلومات فقط بل مشاركاً و باحثاً عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة، و بكلمات أكثر دقة هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي و المشاركة الإيجابية للمتعلم و التي من خلالها قد يقوم بالبحث و الاستنتاج >> (بدوي، 2010، ص 296)

يتحقق هذا النشاط العلمي وفقاً لمعايير الاستقرار بدلاً من عرض الحقائق والمهارات البسيطة، بل تقديم مادة علمية في قالب جديد تُفضي إلى توليد الأفكار الجديدة وليس إعادة نسخ ما توصل إليه الباحثون من قبل. بحيث >> يصبح الطالب الجامعي شريكاً في بناء المواقف التعليمية وفي إنتاج المعرفة بتساؤلاته و نقاشاته، وما تلقاه من خبرات معرفية و منهجية، وما اكتسبه من معارف ومدارك خلال مساره التعليمي بصورة عامة. << (Hoyek, 2014,P15)

الملاحظ في هذا الموضوع، أن آلية التلقين التقليدي تشكل عائقاً أمام فرص الإبداع والابتكار، وتحد من تنمية ملكات الطالب الذاتية مما يجعله عاجزاً عن توليد المعرفة المنتجة؛ >> فنحن لسنا إلى حاجة لتحصيل المعلومات فحسب، وإنما نحن في أمس الحاجة إلى اكتساب منهجيات، تحصيلها وتحليلها وتمثيلها و استثمارها في كل ما تقتضيه الحياة. << (أبرير، 2005، ص 31)

وما يجب التنبيه إليه في هذا الموضوع، أن التعليم الجامعي – وبصورة عامة - في العالم العربي لم يرسخ ثقافة التفكير في ذهن المتعلم، بل لا يزال قائماً على استراتيجية تذكر المعرفة واستحضار المعلومات، وينصب اهتمام الطالب في هذه الحال حول عملية الحفظ للحصول على شهادة النجاح. والجزائر التي شرعت في تطبيق الإصلاحات ابتداء من سنة 2004، انطلقت وفق مجموعة من الأسس بغية تحديث آليات التدريس وإشراك الجامعة الجزائرية في اقتصاد المعرفة. إذ >> تستمد قيمة حركة الاعتماد من الدعوات الملحة عالمياً وعربياً إلى ضرورة ضبط الأداء واستهداف الجودة الشاملة والتميز في نواتج العملية التعليمية. وقد اقتضت هذه الدعوات قوانين وتقاليد وإجراءات تعرف بمصطلح (نظام الاعتماد وضمان جودة التعليم) ... << (النبوي، 2007، ص 16)

يكمّن الهدف الأساس من تحقيق الجودة الشاملة في تحويل الجامعة إلى فضاء منفتح على الانفجار المعلوماتي، مواكباً للتطور التكنولوجي، فضلاً عن الاستجابة للمعايير الدولية التي تتيح للطلّاب الجزائري التفاعل مع باقي الجامعات الدولية المتطورة حيث >> تبنت أنظمة التعليم العالي في العالم هياكل تعليمية جديدة تشكل وفق أطوار ثلاثة، تتمثل في الليسانس، الماستر والدكتوراه Licence – Master – Doctorat بما يمنح خصوصية لهذه الشهادات وجعلها أكثر مصداقية على المستوى الوطني والعالمي.<< (Ministère

(de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2009 , P34

من الأهمية بمكان، ولتحقيق مستوى بيداغوجي نوعي، يفترض اكتساب مهارات التفكير، التحكم الجيد في الحاسوب الآلي وإجادة اللغات الأجنبية. فضلا عن أن نظام (ل.م.د) يعتمد على الوحدات التعليمية التي تحتوي على مجموعة من المواد المتجانسة؛ تنمي قدرات الطالب وتكسبه تقنيات منهجية، مثلما تثرى ثقافته وتفتح له آفاقا لاكتشاف معارف جديدة. ويتم تقييم الطالب انطلاقا من المعدلات التي يحصل عليها في كل وحدة تعليمية مع معاملاتها في كل سداسي على حدة.

من هذه المنطلقات يأتي >> الاهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية التي تشمل مستويات المجال المهاري والتي تتم عن طريق الاهتمام بالتطبيقات العملية والارتباط الوثيق بواقع حياة المتعلم الفعلية في عصر اقتصاد المعرفة... والاهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية في المجال المعرفي، والتي تتم عن طريق مهارات التفكير الناقد المتشعب وتنمية القدرات الفعلية المختلفة. >> (الفتلاوي، وهلاي، 2006، ص 42)

نسجل في هذا الموضع أن الجامعة الجزائرية في انتهاجها ميكانيزمات جديدة في ضوء الإصلاحات الجامعية و تطبيقها لنظام (ل.م.د) L.M. D ابتداء من سنة 2004 إلى وقتنا الحالي، قد تبنت إحدى التجارب البيداغوجية بغرض الإصلاح الجامعي، والتي تعد تجربة حديثة العهد إذا ما قورنت بمثيلاتها من التجارب التي سلكتها الدول الغربية.

فالتحديث في المنظومة التعليمية بات ضروريا بما يتطلب تضمين المناهج الدراسية آليات جديدة ترتكن إلى التحكم الجيد للمعارف العلمية والقدرة على توظيفها في مجالات متعددة وفي وضعيات متباينة، على النحو الذي يقره الباحث البيداغوجي (فيليب بيرنود) Philippe Perrenoud في حديثه عن >> بيداغوجية الكفاءات والوضعيات، وتشديده على إظهار المتعلم لمهاراته المضمره لاتخاذ القرارات وإيجاد الحلول للوضعيات الصعبة. >> (François Muller, 2013, P 85)

في ضوء هذه المعطيات، فإن >> استخدام طريقة حل المشكلات يجعل التدريس عملا وظيفيا ذا معنى عند المتعلمين، ويعزز الثقة بالنفس لدى الطلبة، ويعزز علاقة المدرسة ويربط التعلم بالعمل أو التطبيق. >> (اللقاني، 1983، ص 32)

المبحث الثاني / مقارنة إجرائية

❖ المحور الأول/ تشخيص واقع تكوين طلبة الماستر –شعبة الأدب المقارن والعالمي جامعة قسنطينة 1 –

يتم تتبع مسار الشعبة المقترحة للدراسة خلال المرحلة الممتدة بين 2018 – 2023؛ استنادا إلى مقارنة إجرائية، تتمثل في طور الماستر (شعبة الأدب المقارن والعالمي) للاشتغال عليها. وهي من بين الشعب التي تم استحداثها بقسم الآداب واللغة العربية – كلية الآداب واللغات في ضوء تطبيق نظام (ل.م.د) وقد تم شروع

التسجيل في هذه الشعبة خلال الموسم الجامعي 2009 - 2011 لتحصل أول دفعة على شهادة الماستر في جوان 2011. ويلتحق الطالب بمسابقة التكوين في الطور الثالث (دكتوراه)، والتي تتراوح مدة إنجازها من ثلاث إلى أربع سنوات.

أولا/ طور الماستر

تشمل كل واحدة منها مجموعة من المواد المتجانسة:

◀ وحدة التعليم الأساسية Unité d'enseignement fondamentale وتشمل المواد الرئيسية للشعبة (الأدب العالمية الحديثة والمعاصرة - الملاحم في الأدب القديمة - الجزائر في الأدب العالمية - الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية - الجزائر في الكتابات الفرنسية)

◀ وحدة التعليم المنهجية Unité d'enseignement méthodologique التي ستفيد منها الطالب للتحكم في آليات البحث وتقنياته والقراءة التأويلية للنصوص. (إشكالية البحث والقراءة النقدية للمصادر والمراجع - مناهج البحث المقارن وتقنيات القراءة والتحرير - تحقيق النصوص وحلقة بحث)

◀ وحدة التعليم الاستكشافية Unité d'enseignement de découverte ويدرس الطالب من خلالها مادة " الندوات الفكرية " التي تفتح له آفاقا لاكتشاف مواد تعليمية جديدة تنمي ثقافته وتثريها.

◀ وحدة التعليم الأفقي Unité d'enseignement transversale ويدرس الطالب من خلالها مادة علم الجمال وهي من أقدم العلوم التي تناولها الفلاسفة والنقاد، وتنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

: تتشكل من ستة مقاييس موزعة على وحدات أربع:

◀ وحدة التعليم الأساسية Unité d'enseignement fondamentale وهي الوحدة التي تحتوي على المواد الأساسية التي تنمي رصيد الطالب المعرفي (الأدب العربي والأدب الشرقية - الأدب الجزائري المكتوب بالفرنسية - الأدب العربي والأدب الغربية -)

◀ وحدة التعليم المنهجية Unité d'enseignement méthodologique تفيد طالب الماستر في ضبط خطة بحثه من الناحية المنهجية. (خطة البحث)

◀ وحدة التعليم الاستكشافية Unité d'enseignement de découverte وتدرج ضمنها مادة واسعة الأفق والمدارك تكشف للطلاب معارف جديدة يوظفها في اختصاصه. (الأجناس الأدبية - أدب الرحلة المقارن)

◀ وحدة التعليم الأفقية Unité d'enseignement transversale تكمن أهميتها في الكشف عن الآليات الإجرائية للتعامل مع النصوص في لغاتها الأصلية. (الترجمة في الاختصاص)

السداسي الرابع (مناقشة مذكرة الماجستير)

تعد مذكرة الماجستير Mémoire de master من بين طرق التكوين الجامعي التي يتلقاها الطالب في مساره التعليمي، والتي تُفيده في تنمية قدراته ومهاراته النقدية، مثلما تمكنه من الاطلاع على مجموعة من الطروحات النظرية ذات الصلة بموضوع بحثه.

يتوزع السداسي الرابع من الناحية النظرية على مجموعة من النشاطات:

نوع التقييم	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي	
مناقشة مذكرة	1	120	العمل الشخصي
			التربص في المؤسسة
			الملتقيات
	1	120	مجموع السداسي 4

يلاحظ التجانس بين الوحدات التعليمية، إذ إن المفردات التي احتوتها المواد الموزعة على السداسيات الثلاثة متسلسلة منهجياً، متقاربة من حيث المضامين، تتقاطع فيما بينها؛ ذلك أن التكوين في هذه المرحلة يهدف إلى توجيه اهتمامات الطالب إلى الآداب العالمية والآداب المقارن، بعدما تشكلت لديه حصيلة معرفية عامة في الأدب العربي خلال مرحلة الليسانس. أضف إلى ذلك اكتسابه العديد من المهارات للتعامل مع الظواهر الأدبية، ورصد مظاهر التأثير والتأثر بين الآداب، فضلاً عن اشتغاله على المناهج الحداثية التي تُفيده في التحليل والتأويل والمقارنة. ثم اكتسابه لأرصدة مكتبية وإتقانه لوسائل الاتصال والإعلام لمقاربة المادة العلمية وتوظيفها في مجال بحثه.

نشير في هذا السياق إلى بعض النقائص التي لمسناها خلال تجربتنا وتفحصنا لعينة الدراسة، مثل غلبة الجانب النظري على محتوى مذكرات التخرج، وعجز بعض الطلبة عن اكتساب مدرجات معرفية وتوظيفها في المقاربات التطبيقية.

مما لوحظ على مستوى بعض المقاييس المبرمجة في السداسيات الثلاثة، بدت لنا مكررة بتسميات أخرى على النحو الذي تُبينه هذه العناوين (الفهرسة والمصادر والمراجع – فنيات التوثيق والتدقيق – القراءة النقدية للمصادر والمراجع – تقنيات التحرير والتوثيق – حلقة بحث – خطة بحث)

❖ المحور الثاني / آليات تقييم طلبة الماجستير/ شعبة الأدب المقارن والعالي، في ضوء نظام

(ل.م.د) Licence.Master.Doctorat

يجدر بنا بعد هذا العرض الوصفي للوحدات التعليمية التي توزعت على مستوى السداسيات الأربعة / سنة أولى وثانية ماستر/ شعبة الأدب المقارن، الوقوف على الآليات المعتمدة في تقييم الطالب الجامعي، إذ يتم تقييمه وفقا لطبيعة المواد المدرسة، بحيث يُمتحن كتابيا في المواد الأساسية، بينما يتم التقييم في المواد التطبيقية بشكل متواصل على مدار السنة الجامعية. وتخضع التقييم في الأساس لمعايير توجهات الجامعة الجزائرية في ضوء ما تشهده الألفية الثالثة من تطورات، >>إدارة الجودة الشاملة، أقل ما يقال عنها أنها تتسم بالانفجار التكنولوجي والمعلوماتي، والضرورة الملحة التي تتيح للطالب الحصول على تكوين نوعي لمسايرة العصر والإسهام في تنمية البلاد. << (Lerari, 2015,P13)

أولا / آليات تقييم أداء طلبة الماستر في المعارف النظرية والأعمال الموجهة:

وفقا لهذا التوجه الجديد الذي انتهجته الجامعة الجزائرية، فإن آليات التقييم اتخذت منحى مغايرا للنظام الكلاسيكي، بحيث ينتهج الأستاذ الجامعي آليات تقييمية إجرائية لضمان التواصل مع الطلبة في الاختبارات الكتابية والحصص التطبيقية، ويتبع مدى تفاعلهم وتلقمهم للمادة المعرفية التي تُعرض عليهم. يتجلى ذلك في إجراء الامتحانات النظرية لتحديد مستوياتهم وتحصيلهم العلمي في نهاية كل مرحلة تكوينية. بينما يخضع الطلبة لتقييمهم في الأعمال الموجهة إلى المواظبة في الحضور، والمراقبة المستمرة وما ينجزونه من عروض ومشاريع بحثية، وإثرائهم للحصص التطبيقية. فضلا عن التأكد من قدرات الطالب وكفاءته من حيث الرؤية النقدية، التحليل، التلخيص والمقارنة.

ثانيا / مذكرة الماستر

يعد الإشراف على البحوث العلمية بصورة عامة، ومذكرات الماستر على وجه التحديد - من خلال تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلبة - من أهم أهداف التعليم الجامعي لتشكيل المرونة الفكرية لديهم، وانفتاحهم على خبرات الآخرين وتكوين باحثين مؤهلين على المستوى الأكاديمي. >> فالجامعة تعد المؤسسة الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة انضباطية، والتي يمكن أن تقدم الخدمات الاستشارية التي تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة سواء كانت حكومية أم من القطاع الخاص. << (الخطيب، ومعاينة، 2006، ص 47)

تعد مذكرة الماستر Mémoire de master من بين طرق التكوين الجامعي التي يتلقاها الطالب في مساره التعليمي، ويُشرع في التحضير لها ابتداء من السداسي الثالث بعد اجتياز الطالب لمرحلة الليسانس والتحاقه بسلك الماستر. وتتم مناقشتها مع نهاية السداسي الرابع، وتضاف العلامة المحصل عليها في المذكرة إلى أرصدة السداسيات الثلاثة والتي تؤهل الطالب للحصول على شهادة الماستر.

نشدد في هذا الموضوع على الدور المنوط بالأستاذ المشرف الذي تُلقى على عاتقه، مسؤولية تنمية رأس المال البشري الممثل في احتواء الطالب خلال مساره البحثي، وضرورة تطبيق ضمان الجودة الشاملة لإنجاح العملية التكوينية. >> مما يتطلب التفكير في تنوع وتجديد معايير التقويم بشكل مستمر، مع مراعاة كفاءة الطالب التي تُعد المحور الأساس في العملية التكوينية. >> (Toupin, 1998, P, 44)

تعتمد لجنة المناقشة في تقييمها لمذكرة الماستر على معايير تتصل بالمنهجية، محتوى البحث والمنهج المعتمد. و تخضع المذكرة للمناقشة العلنية، إذ تُشكل لجنة من ثلاثة أعضاء (المشرف على المذكرة و عضوين ممتحنين) وتُمنح علامة تتراوح ما بين 10 - 20/18 نقطة، ويتم احتساب علامة المذكرة بوصفها تتساوى بالوحدات التعليمية التي يتضمنها السداسي الواحد.

تأتي أهمية وظيفة الإشراف التي يتولاها الأستاذ في مرحلة الماستر - بجانب طابعها العلمي والمنهجي - إلى الدور الأخلاقي الذي يقترب بطبيعة البحث العلمي، فقد >> بات لزاما على أفراد الأسرة الجامعية، الاتفاق على المسعى الأخلاقي والمنهجي المؤدي إلى إقرار سلوكيات وممارسات جامعية، ومحاربة ما يلحقها من انحرافات. يؤكد ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية، المنبثق عن إجماع واسع للأسرة الجامعية، على مبادئ عامة مستمدة من المقاييس العالمية، وعلى قيم خاصة بمجتمعنا، يشترط فيها أن تكون محركا لمسعى التعلم ومجسدة لميثاق أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها. >> (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2010، ص 3 - 4)

وهو الأمر الذي يحقق الدور الأساسي المنوط بالمؤسسات الجامعية ويجعلها تسهم في تفعيل الحراك المعرفي والنمو الثقافي.

جداول تبين آليات تقييم طلبة الماجستير على مدار السداسيات الأربعة/ شعبة الأدب

المقارن والعالمي

1 - السداسي الأول

وحدة التعليم	الحجم الساعي للسداسي 16. 14	الحجم الساعي للأسبوع (محاضرة)	الحجم الساعي للأسبوع (أعمال موجهة)	أعمال فردية	المعامل	نوع التقييم
<u>وحدة التعليم الأساسية</u>						
الأدب العالمية الحديثة	120	1:30	1:30	4:30	3	متواصل + امتحان
الملاحم في الأدب القديمة	96	1:30	1:30	3	2	متواصل + امتحان
الجزائر في الأدب العالمية	48	1:30		1:30	3	امتحان
<u>وحدة التعليم المنهجية</u>						
إشكالية البحث	96		1:30	3	2	متواصل
<u>وحدة التعليم الاستكشافية</u>						
ندوات تفكيرية	24		1:30		1	متواصل
<u>وحدة التعليم الأفقية</u>						
علم الجمال	24	1:30			1	امتحان
مجموع السداسي 1	408	6	6	12	12	

2 - السداسي الثاني

وحدة التعليم	الحجم الساعي للسداسي: 16. 14 أسبوع	الحجم الساعي للأسبوع (محاضرة)	الحجم الساعي للأسبوع (أعمال موجهة)	أعمال فردية	المعامل	نوع التقييم
<u>وحدة التعليم الأساسية</u>						
الأدب العالمية المعاصرة	120	1:30	1:30	4:30	3	متواصل + امتحان
الملاحم في الأدب القديمة 2	96	1:30	1:30	3	2	متواصل + امتحان
الجزائر في الأدب العالمية 2	48	1:30		1:30	3	امتحان
<u>وحدة التعليم المنهجية</u>						
القراءة النقدية للمصادر و المراجع	96		1:30	1:30	2	متواصل
<u>وحدة التعليم الاستكشافية</u>						
ندوات فكرية	24		1:30		1	امتحان
<u>وحدة التعليم الأفقية</u>						
علم الجمال	24	1:30		1	1	امتحان
مجموع السداسي 2	408	6	6	12	12	

3. السداسي الثالث

وحدة التعليم	الحجم الساعي للسداسي 16.14 أسبوع	الحجم الساعي للأسبوع (محاضرة)	الحجم الساعي للأسبوع (أعمال موجهة)	أعمال فردية	المعامل	نوع التقييم
وحدة التعليم الأساسية						
الأدب العربي و الأدب الشرقية	120	1:30	1:30	4:30	3	متواصل + امتحان
الأدب العربي و الأدب الغربية	96	1:30	1:30	3	2	متواصل + امتحان
الأدب الجزائري المكتوب بالفرنسية	48	1:30		1:30	3	امتحان
وحدة التعليم المنهجية						
خطة البحث	96		1:30	3	2	متواصل
وحدة التعليم الاستكشافية						
الأجناس الأدبية	24	1:30			1	امتحان
وحدة التعليم الأفقية						
الترجمة في الاختصاص	24		1:30		1	امتحان
مجموع السداسي 3	408	6	6	12	12	

4 - السداسي الرابع مناقشة مذكرة الماجستير

الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	نوع التقييم
120	1	مناقشة مذكرة
		العمل الشخصي
		التربص في المؤسسة
		الملتقيات
120	1	مجموع السداسي 4

يشدد المختصون في مجال التعليم على ضرورة تطبيق ضمان الجودة الشاملة لإنجاح العملية التكوينية وخلق نموذج الطالب المتفوق. (Scallan, 2004, p.99) مما يتطلب التفكير في إيجاد قاعدة ترتكز على المتابعة المستمرة للطلبة وخلق روح التنافس بينهم، والتكثيف من البحوث الميدانية والنظر في >> نظام التقييم و سير الحصص داخل القاعات والمدرجات. فضلا عن العناية بالجانب التكويني للطلاب من حيث تجديد معارفه والتعمق فيها وتكييفها مع متطلبات العصر في إطار التحديث كسمة ملازمة للمجتمع المعاصر>> (الجميل، 2000، ص 184 – 185)

في سياق آخر، يسعى أساتذة قسم الآداب واللغة العربية لترسيخ أخلاقيات البحث العلمي في أوساط طلبة الماجستير. إذ يفترض الالتزام بالأنظمة والشروط الأخلاقية واحترام الملكية الفكرية. مثل هذه السلوكيات لها انعكاساتها على ضمان جودة البحوث العلمية وتحسينها. إذ تتحدد بما تنتجه من أفكار و بما تحققه من اكتشافات. و هو المؤشر الحقيقي لتقدم الدول ورفي مجتمعاتها و اقتصادها وضرورة ملحة للتنمية المستدامة.

نُرجع أسباب لجوء بعض الطلبة إلى مثل هذه السلوكيات إلى مجموعة من العوامل ندرجها فيما يأتي:
 عدم إلمام الطالب بأبجديات البحث العلمي، وتقنياته و فنياته الأساسية، وهو الأمر الذي يوقعه في أخطاء منهجية، وتحديدًا من حيث سوء توظيفه لمقتضيات الاقتباس، التوثيق، التلخيص، إعادة صياغة الأفكار، وتفكيك وإعادة تركيب الصيغ بالفاظ ومصطلحات مختلفة لتمويه القارئ. وهي جميعها ممارسات تتنافى وأدبيات البحث العلمي. من أمثلة ذلك، ترجمة مادة علمية وتوظيفها في بحوث أكاديمية، دون الإشارة إلى المصدر الرسمي الذي استقى منه الباحث هذه المادة، مما يوقع المتلقي في نوع من التضليل. وهو شكل من أشكال الخروق العلمية المتداولة في الأوساط الأكاديمية.

وفرة المادة العلمية المتاحة على مستوى الشبكة الإلكترونية، التي تتيح للباحث النقل من هذا الفضاء بشكل حر في. فيلجأ إلى أسلوب التضليل؛ فينقل فقرات ومقاطع، ويحذف في أحيان أخرى بعض الكلمات والعبارات.

إن عدم الالتزام بالتوثيق العلمي، يعد من بين أهم العوامل التي تسهم في تدني مستوى البحوث الأكاديمية وضمان جودتها؛ فضلاً عن تأثير ذلك على مستوى الأداء والتحصيل العلمي في الجامعات. ولعلنا ندرك أهمية الالتزام بالأمانة العلمية، بما يمليه علينا ميثاق أخلاقيات البحث العلمي؛ وكذلك الضمير المهني والوازع الديني والأخلاقي. من هذا المنطلق، يفترض تجسيد هذه الممارسات الأخلاقية والتقييد بالمبادئ الأساسية لميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية في أوساط الطلبة الجامعيين.

نتائج الورقة البحثية

تصبو هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من النتائج ندرجها على النحو الآتي:
 تضمين المناهج الدراسية آليات جديدة ترتكز إلى التحكم الجيد للمعارف العلمية والقدرة على توظيفها في مجالات متعددة وفي وضعيات متباينة.

- ◀ تكوين طلبة الماجستير في مجال الإعلام الآلي، وإتاحة الوسائل التكنولوجية الحديثة لممارسة نشاطاتهم العلمية.
- ◀ التفكير في تجديد عمليات التقويم إن كان على مستوى الأعمال الموجهة أو إعداد مذكرة الماجستير.
- ◀ مواكبة التجارب العالمية التي أثبتت نجاعة اعتماد ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- ◀ ضرورة تطوير البرامج الدراسية بصورة مستمرة لضمان جودة التعليم العالي.
- ◀ تكوين الذات المشاركة لإكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي
- ◀ أهمية دور الأستاذ الجامعي في استثمار قدراته العلمية والمعرفية لجذب انتباه الطالب داخل قاعات الدرس و تجديد معارفه بصورة مستمرة.
- ◀ دورات تكوينية لطلبة الماجستير (شعبة الأدب المقارن والعالمي) في اللغات الأجنبية على مستوى مركز التعليم المكثف بجامعة قسنطينة 1 تمهيدا لتحضير مشاريعهم البحثية التي تتطلب قراءة المصادر والمراجع في لغاتها الأصلية.
- ◀ اعتماد التعليم المدمج موازاة مع التعليم الحضوري، لخلق بيئة تعليمية تفاعلية باستخدام تقنيات الكترونية جديدة.
- ◀ استفادة الطالب من شبكات الاتصالات العالمية والمحلية مصدرا للمعرفة، موازاة مع ما يتلقاه من دروس حضوريا.
- ◀ دورات تدريبية للأساتذة للتطبيق الأمثل لضمان جودة الوظائف التعليمية، وتحقيق نقلة نوعية في قطاع التعليم العالي
- ◀ خلق جسر تواصل بين شعبي الأدب المقارن والعالمي وشعبة الترجمة (عقد ندوات وحلقات فكرية في مجالي الترجمة والدراسات المقارنة).

مراجع البحث

أولا/ المراجع باللغة العربية

- 1 - الخطيب، أحمد محمود. معاينة، عادل سالم. (2006). الإدارة الأكاديمية للجامعات. ط 1. جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث. الأردن.
- 2 - النبوي، أمين محمد. (2007). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.
- 3 - أبرير، بشير. (2005). التواصل مع النص، إشكالات الفهم والقراءة الفعالة ع 10. مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته. مركز البحوث لترقية اللغة العربية. الجزائر.
- 4 - اللقاني، حسن. (1983). المناهج بين النظرية والتطبيق. ط2. عالم الكتب. القاهرة.

- 5 - الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. هلال، أحمد. (2006). المناهج التعليمية والتوجه الأيديولوجي، النظرية والتطبيق. ط 6. دار النشر والتوزيع. مكتبة نور.
- 6 - الربيعي، داود سلمان. (2006). طرائق وأساليب التدريس المعاصرة. ط 1. عالم الكتب الحديث. جدار للكتاب العالي. إربد. الأردن.
- 7 - الجميل، سيار. (2000). العولة والمستقبل، استراتيجية تفكير. ط 1. الهيئة والنشر للتوزيع. لبنان.
- 8 - مجموعة من الباحثين. ترجمة سليمان، عبد العزيز. مطاوع، إبراهيم عصمت. (1975). دور الجامعات في عالم متغير. دار مصر للطباعة والنشر. مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر. القاهرة. مصر.
- 9 - عطية، محسن علي. (2006). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- 10 - محمود، ولد محمد عيسى محمد. (2018). التصنيفات العالمية للجامعات نماذج نظرية وتطبيقية. العربي للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.
- 11 - بدوي، محمود فوزي أحمد. (2010). إدارة التعليم والجودة الشاملة. دار الكتب المصرية. القاهرة. مصر.
- 12 - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2010). ميثاق الأخلاقيات والأداب الجامعية. وزارة التعليم والبحث العلمي. [www.univ - km.dz > index.php](http://www.univ-km.dz/index.php)
- 13 - النشرة الرسمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2008). الشبكة الجامعية. www.mesrs.dz

ثانيا / المراجع باللغة الأجنبية

- 1 - Scallon, Gérard. (2003). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De BEOCK. Paris. France.
- 2 - Muller, François. (2013). *La Compétence d'après Philippe Perrenoud*. www.François.Muller.Free
- 3 - La réforme L.M.D. guide du tuteur. (2009). *Journée sur le tutorat*. Université Mentouri Constantine. Algérie.
- 4 - Lerari, Mohamed. (2015). *Implémentation de l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. Démarche pour la mise en œuvre de référentiel national (CIAQES)*. Algérie.
- 5 - Toupin, Louis. (1998). *La compétence comme matière, énergie et sens*. Éducation Permanente. Paris. France.
- 6 - Hoyek, Samir. (2014). *Manuel de pédagogie universitaire*. Mission de pédagogie universitaire. Université Saint - Joseph de Beyrouth. <https://www.usj.edu.lb/int-ranet/actu/pdf/3211.pdf>

دراسة تداولية سيميائية للصورة التوضيحية في

المعجمين المدرسين لاروس جينيور Larousse Junior

ولوروبار للصغار Le Robert Benjamin

د.كريمة بوعمرّة

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2.

المخلص:

إن المعاجم المدرسية ضرورية في تعلُّم اللغات، تعتبر من الوسائل المساعدة التي يعود إليها التلميذ لشرح الكلمة المدخل، وتستعين المعاجم بالصورة التوضيحية بالدرجة الأولى لشرح التعريف، وتعتبر الصورة نظاما سيميائيا يختلف عن اللغة، ولكن يتكامل معها لتحقيق الشرح المناسب للكلمة المدخل، والإشكالية التي تطرح هي كيفية استعمال الصورة في المعجم المدرسي، وما هي الطرائق المناسبة التي تقدم بها الصورة التي تراعي طبيعة المرحلة؟

ومن خلال هذه المدخلة نقدم دراسة سيميائية تداولية للصورة التوضيحية في المعجمين المدرسين الفرنسيين لاروس جينيور ولوروبار للصغار، وهذا بتطبيق تقسيم جون بريفوست، وجوزيت ري دي بوف للصور التوضيحية في المعاجم، كما نطبق نظام العلامات عند بيرس في الصورة التوضيحية من الناحية التداولية.

فقد قمت بتصنيف أنواع الصورة التوضيحية في المعجم المدرسي لاروس جينيور استنادا إلى تصنيف جون بريفوست، ثم تحديد تصنيف الصورة التوضيحية في معجم لوروبار للصغار، بالاستناد إلى تقسيم بيرس للأدلة.

واستنتجت أن الصورة التوضيحية في المعاجم المدرسية تقوم على أسس تداولية سيميائية تراعي طبيعة المرحلة، حيث تستعمل وسائل سيميائية في الصورة التوضيحية في معجم لاروس جينيور، ووسائل تداولية سيميائية في معجم لوروبار للصغار لتوضيح المرجع بما يناسب المرحلة السنية التي يوجه إليها المعجم المدرسي.

الكلمات المفتاحية:

المدخل، المعجم المدرسي، الصورة التوضيحية، التداولية، السيميائية.

School dictionaries are necessary in language learning, they are considered an indispensable tool that the student refers to explain the entry.

dictionaries use the illustration mainly to explain the definition, while the image is considered as a semiotic system that differs from the language but integrates with it to obtain the appropriate explanation of the entry.

The problem that arises is to know how to use the image in the school dictionary, What are the appropriate methods to present the image that take into account the age to which the dictionary designated.

Through this study, we present a semio - pragmatic study of illustration in the dictionary: Larousse Junior and Robert Benjamin, by applying the classification of Jean Pruvost and Josette Rey Debove of the image in school dictionaries, and we also apply the classification of signs by C.S.Pierce.

I classified the types of the image in the Larousse Junior school dictionary according to the classification of Jean Pruvost, and define the types of signs in the Robert benjamin dictionary according to the classification of signs at C.S.Pierce.

I concluded that the illustration in the school dictionaries is based on semio - pragmatic foundations that take into account the age of the learners, semiotic - pragmatic tools are used in the Larousse Junior Dictionary, and the Robert Benjamin Dictionary to clarify the referent according to the age to which the school dictionary is addressed.

key words: entry, School dictionaries, illustration, semiotic, pragmatic.

مدخل

لقد ظهر دور السيميائية في الصناعة المعجمية من خلال كتاب جوزيت ري دي بوف *linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*، فقد تم استثمار الدراسات السيميائية التي تتقاطع مع اللسانيات في الصناعة المعجمية، ويظهر تأثير الدراسات السيميائية و التداولية في الصورة التوضيحية في المعاجم المدرسية من خلال معجم لاروس جينيور الذي له وجهة موسوعية، ومعجم لوروبار للصغار الذي يستعمل آليات تداولية في الصورة.

1 - مفهوم الصورة التوضيحية:

حيث ترى أن الصورة التوضيحية هي عبارة عن معلومة، تدخل في إسناد بين سيميائي من نوع «أ» هو «ب»، ف«أ» هو الشيء «أ» الذي يسميه المدخل، و «ب» هو الشيء الممثل (Debove, 1970, pp. 34 - 3)، يظهر من خلالها الإحالة المباشرة التي تميز الصورة التوضيحية عن التعريف، كما يظهر من جهة أخرى طابع الإحالة على المرجع (الشيء)، أو علاقة الإحالة، كما رأينا، التي تعقد فيها الكلمات علاقة مع الأشياء، وفق محور الشيء المسمى - الدليل المسمى، وعلى أساس هذا المحور يمكن أن نستنتج أن المدخل والصورة التوضيحية، كلاهما دال يحيل على الشيء، فالمدخل هو الدال الذي يحيل على الشيء، والصورة التوضيحية هي دال تحيل على الشيء، والبنية التي يشكلانها في المعجم مكونة من الصورة التوضيحية والمدخل، فالمدخل يقوم بعملية الإحالة على الشيء في الواقع، والصورة تحيل كذلك على الشيء عن طريق التمثيل، ويظهر بذلك اختلاف المكونين (البصري واللغوي)، أي الصورة التوضيحية والتعريف، لأن كلا المكونين ينتميان إلى نظامين دالين مختلفين، أي ما يعبر عنه بمصطلح بين سيميائي.

وفي تعريف آخر تحدد الصورة التوضيحية على أنها مفسر، وهكذا فإن الصورة التوضيحية تصبح في مستوى اللغة الواصفة مفسراً للدليل «ففي معجم إذا كان الموضوع «أ» هو «ب» يمكننا، هذا لأن «ب» يعوض «أ»، إذن له المدلول نفسه، فسيكون إذن مفسراً في نظام سيميائي آخر، في حين التعريف في معجم أحادي اللغة، هو المفسر الداخل اللغوي، أما المكافئ اللغوي (معجم ثنائي اللغة)، فهو المفسر بين اللغوي (Debove, 1970, pp. 3 - 34)، فالمفسر هي هذه العلاقة بين الأنظمة الدالة المختلفة مثل التأشير، الشرح (Debove, 1979, p. 81)، وهو يعكس فاعلية الأنظمة الدالة حيث يغدو المفسر دالا.

والصورة التوضيحية بهذا المعنى، هي النظام الدال المفسر بين سيميائي، للأنظمة الدالة الأخرى (المدخل، التعريف)، تعقد معها علاقة، على أساس التآلف بين النظام البصري الممثل في الصور التوضيحية، والنظام اللغوي الممثل في التعريف، والمدخل وعلى العموم، الفقرة في المعجم.

لذلك نجد أن المفهوم الذي يعطى للصور التوضيحية هو أنها « نظام ثانوي دال، يأتي ليضاف إلى الفقرات أو يكملها » (Debove J. R., 1971, p. 34)، ويتبين أيضا وضع الصور التوضيحية في المعجم، من خلال التمثيل المنتهج، حتى وإن كان يتعلق بالمصطلحات، ولكنه يبين لنا علاقة مسند بموضوع، حيث يتحدد وضع الصورة التوضيحية على أنها دليل، فالدليل يمكن أن يتخذ صورة أخرى غير الدليل اللساني، أي صورة رسم أو صورة توضيحية (5 - 17 pp, Guilbert, 1973)، وكذلك علاقة المدخل بالصور التوضيحية « وهكذا في المؤلفات التقنية، يمثل الرسم أو الصورة الشمسية، بالنسبة للاسم التقني، ما يمثل المرادف أو التعريف بالمرادف، بالنسبة للفظ العام » (Guilbert, 1973, p. 10)، وحتى وإن كان التحديد يحيل على علاقة الصور التوضيحية بالمصطلحات، إلا أنه يشير بوضوح إلى وضع الصورة التوضيحية في المعجم، فالإحالة المباشرة للمدخل على الصورة التوضيحية ووضعها، يشبه وضع المكونات اللغوي، أي المرادف بالنسبة للفظ العام، حيث إنها تحدد بوصفها نوعا من أنواع التعريف، وما يفرقها أنها تنتمي إلى نظام سيميائي مختلف .

وما يمكن أن نستنتجه من هذا التمثيل، أن الصورة التوضيحية من خلال علاقتها بالمدخل، تتخذ وضعاً تعريفيًا، فإذا كان المرادف يعرف الاسم التقني، وفق المعادلة التالية: «أ» يعني «ب» الذي ... (Debove J. R., 1998, p. 269)، وفق ما أشارت إليه جوزيت ري دي بوف، ضمن علم دلالة الإحالة، فالحالة الأولى هي التي تسمح للمعجمي بتأكيد ذلك بواسطة الترادف (Debove J. R., 1998, p. 269)، فإن الصورة التوضيحية تعرف المدخل وفق المعادلة: «أ» هو «ب»، فالأولى تقوم على الهوية المرجعية (Debove J. R., 1998, p. 269): «أ» يعني «ب» الذي، والثانية تقوم على الإظهار، ما يبين لنا أن علاقة الإسناد، أي موضوع ومسند خاصة باللغة.

2 - الجانب السيميائي في تصنيف الصور التوضيحية عند جوزيت ري دي بوف

وجون بريغوست:

يقوم على التأليف بين وضع الصور التوضيحية في الصناعة المعجمية، والمقاربة السيميائية، فالتصور الأول يقوم على أساس تصنيفي، لأنواع الصور التوضيحية في المعجم، من خلال الوسائل المتنوعة التي استعملت في بناء الصورة في المعجم، أما التصور الثاني، فيتعلق بالمقاربة السيميائية، من حيث الوسائل التي يمكن أن تمدها في تحليل الصورة في المعجم، وإمكانية استغلال مكونات الصورة أقدر على الاستفادة التعليمية، في سياق المعجم.

2-1 - أنواع الصور التوضيحية:

حسب التقسيم الذي حدده جون بريفوست ، تنقسم الصورة في المعجم إلى الصور التوضيحية البسيطة والصور التوضيحية المركبة ، فهي ترتبط بفقرة ، بتقديم دال بصري واحد ، يتعلق إذن بصورة توضيحية بسيطة ، أو تشكل وسيطا لمعلومات يطلق عليها مصطلح الصور التوضيحية المركبة ، التي تقوم بتقديم بنية مصغرة لنظام اسمي مختلف أجزاء الموضوع المُعَيَّنَة ، وكل كلمة تضاف لها وظيفة تقريرية مرجعية ، هذه الصورة التوضيحية أو الصورة (Pruvost J. , 1994, pp. 741 - 756) هي مصطلحية (الإنبيق بتعيين مختلف أجزائه) (Pruvost J. , 1994, pp. 741 - 756).

وما يتعلق بالدال في الصورة التوضيحية ، أي الطريقة التي تقدم بها الصورة التوضيحية (، Corbin, 2005, pp. 69 - 115) وتشمل:

2-1-1 - الصور التوضيحية ذات الصورة الواحدة: التي تقدم صورة واحدة بالنسبة لمرجع معين ، وتحدد وفق ما يسمى جهاز الصور الواحدة الوحدات ، ينحصر في سلسلة ثنائيات مفردات لغوية – تمثيلات أيقونية ، وكل واحد منهما يشكل وحدة مستقلة ، بمعنى غير متصل بعناصر أخرى داخل الوحدة الأيقونية نفسها (Corbin, 2001, pp. 15 - 66).

2-1-2 - الصور التوضيحية ذات الصور المتعددة : التي تقدم عدة صور ممثلة لمرجع واحد ، ويمكن أن تكون أحادية المعنى ، أي مكونة من صور متعددة لتمثيل معنى واحد ، أو متعدد دلالي أي تتضمن عدة صور مختلفة توافق معاني مختلفة للكلمة (Pruvost J. , 1994, pp. 741 - 756).

2-1-3 - الصور التوضيحية التامة أو الجزئية: تقدم المرجع في كليته (طير في كليته) ، أو تقتصر على جزء دال منه يعتبر كافيا وتاما (رأس الطير (Debove J. R., 1998, p. 274) .

2-1-4 - الصور التوضيحية جزء من كل: حيث إن الشيء الذي نظهره يكون جزءا من كل ، لا يمكن استدعاؤه إلا من داخل الكل ، يتم تحديد الجزء الذي نحيل عليه في الكل بواسطة إجراءات تشفير معينة ، قد يكون بتعميق الشيء موضوع الصورة التوضيحية ، أو التأطير بواسطة مربع ، أو التعيين بواسطة سهم (Debove J. R., 1971, p. 36).

2-1-5 - الصورة التوضيحية التركيبية أو الاستبدالية: وهي التي تقدم المرجع ضمن سياق (يد تمسك بمفك البراغي وتغززه في برغي) ، أو من دون سياق (مفك البراغي متفردا) ، وذلك اعتمادا على التمييز الذي أجراه رولان بارث بين الصورة الاستبدالية التي تقدم الموضوع معزولا عن كل سياق ، والصورة السياقية التي يكون فيها الموضوع متموقعا في محيطه ضمن سلسلة مواضيع (Pruvost J. , 1994, pp. 741 - 756).

2-1-6- الصور التوضيحية لا توجيهية: وفيها يتم تحديد الدرجة الإدراكية للمرجع في الصور التوضيحية، فقد تقدم في المفتاح، أو يتولى السياق شرحها، (تمثيل شخص يجنب شجرة بأبواب، أو تعيين الارتفاع) أو دون تحديد الدرجة (بأبواب مقطعة من سياقها).

2-1-7- الصور التوضيحية العائدية: التي تعيد تفصيلاً في المرجع، يتم تأطيره في داخل الصورة بطريقة العدسة المكبرة، مثلاً ملعب كرة السلة، مع إضافة رسم يظهر إحدى السلتيين (Pruvost Jean, 2006, p. 182).

هذه الصور التوضيحية تدخل في خانة الصور التوضيحية البسيطة، التي تحيل على مرجع دون إضافة معلومات زائدة (Pruvost Jean, 2006, p. 183)، لكننا نتساءل عن استعارة جون بريفوست لهذا المصطلح، من حيث عدم وضوح دلالة المصطلح، فيما يخص الصور التوضيحية، فهو يعني في وجه من أوجه الصور التوضيحية المتعددة، المرتبطة باسم شامل، حيث يستحيل تمثيله بصورة توضيحية، لأنه يمثل اسماً لنوع، تكون فيه الفئات المتفرعة متفرقة (Debove J. R., 1998, pp. 274 - 275)، وهكذا فإن الاسم الشامل يتخذ وظيفة العائد، الذي يعين أي حيوان من هذا النوع، باعتبار أن الثدييات هو عائد يعين فأراً مثلاً (Debove J. R., 1998, p. 275)، ولكن هذه العلاقة لا تبين في صورة توضيحية مثلما هي محددة في المثال.

2-1-3- المستوى الثاني من التحليل، ما يتعلق بالمدلول في الصورة التوضيحية:

يشمل الطريقة التي تعالج بها المعلومات التي يحملها المرجع، أي ما يشمل مدلول الصور التوضيحية، يمكن أن نصنف ضمنها:

2-1-3-1- الصور التوضيحية المركبة: التي تشكل وسيطاً لمعلومات أخرى، تشمل

المصطلحات التي تعين أقسام الصورة والتعليق، تنقسم بدورها إلى (Pruvost Jean, 2006, p. 183)

2-1-3-2- الصور التوضيحية المركبة المصطلحية:

حيث إن الصورة التوضيحية تكون مصحوبة بمصطلحات تعين أقسام الشيء، وهي عبارة عن مدونة تقنية، لها وظيفة تقريرية مرجعية (Pruvost J., 1994, pp. 741 - 756)، تشكل بنية نظام اسمي أصغر، التي تحدد العناصر المختلفة للمرجع (Pruvost J., 1994, pp. 741 - 756).

تندرج تحتها الأنواع التالية (Pruvost J., 1994, pp. 741 - 756):

2-1-3-1- الصورة التوضيحية التصنيفية: أي الصورة التوضيحية التي تقدم عدة أنواع، للمرجع

المفترض الموصوف، وهذا ما يسمح بتحديد المعانم الفردية، ويعطي عينة لكل المحتمل.

2-1-3-2- الصور التوضيحية المتعددة: التي تقدم الموضوع نفسه، من جوانب متعددة، مثل

طائرة من وجهة داخلية ثم خارجية، أو حيوان في وضعياته المختلفة.

2- 1- 3- الصور التوضيحية المتتابعة:

وهي تتميز بالتعدد الصوري، لطبيعة البنية التي تقدم مجموعة منتظمة من الصور، تأتي متتابعة وفق سيروية زمنية أو منطقية، حيث إن تتابع الفضاء يتلازم مع تتابع الزمن (Vaillant, 1999, p. 121)، وذلك بتمثيل مخاض ولادة، وقد تكون منطقية، عندما تعكس الدورة البيولوجية، بواسطة مخطط مرسوم خاص متجانس مع مختلف الأسهم (Pruvost Jean, 2006, p. 184)، أو عندما يستوجب مرجع الكلمة المدخل، تمثيله في صورة توضيحية.

3- الجانب التداولي السيميائي في الصورة التوضيحية:

فالأثر السيميائي التداولي نجده عند بيرس في تقسيمه لأنواع الأدلة التي يحصرها فيما يلي:

تقسيم الأدلة عند بيرس: 3- 1 -

إن مفهوم الصورة يحدد ضمن التقسيم الذي نهجه بيرس، الذي يُحدد فيما يلي:

3- 1- 1 الأيقونة: هو الدليل الذي يحيل على الشيء الذي يحيل عليه، وهذا للخصائص التي يكتسبها، سواء وجد الشيء في الواقع، أم لم يوجد (Peirce, 1978, p. 140)، ويمكن أن نحيل في هذا إلى الهوية المشتركة التي تؤسس المشابهة بين الأيقونة والمرجع كما رأينا، لذلك فهو لا يعني المفهوم الساذج لمطابقة النسخة للأصل، وهذا لأنه مفهوم شامل يمكن أن يطبق على صورة شمسية ورسم، ومخطط، مثلما ندل على ذلك تمثيلات بيرس في كثير من المواضع، هذا ما يؤكد، باعتبار أن كل صفة أو فرد موجود أو قانون هو أيقونة لشيء، هذا لأنه يشابه هذا الشيء، ويستعمل بوصفه دليلا لهذا الشيء (Peirce, 1978, p. 140).

3- 1- 2 العلامة:

تحيل على مفهوم الإظهار، فالعلامة كما يرى بيرس، لا تؤكد شيئا، فقط تقول «هنا»، حيث يكتسب، للقول بالإبصار، وقدرة رؤية شيء خاص (Peirce, 1978, p. 144)، والإشارة باليد نوع من أنواع العلامة، والمفهوم الذي يعطى للعلامة هو الدليل الذي يحيل على الشيء الذي يُعينه، وهذا لأنه مؤثر فيه من طرف هذا الشيء (Peirce, 1978, p. 140)، وإن كانت الصورة في مثل هذه الحالة تحقق المشابهة التامة في مثل الصور الشمسية، إلا أنها قد لا تحققها انطلاقا من العلاقة المتلازمة بين الدال والمدلول وهي علاقة منطقية، ولا يكون هنالك إذن مشابهة تامة، حيث تؤدي الصورة وظيفة علامة عندما تُمثل أو تصور مضمونا خاصا، من دون أن تعكس خصائصه البصرية (Rudolf, 1976, p. 143).

3- 1- 3 الرمز: هو الدليل الذي يحيل على الشيء الذي يُعينه، وهذا لعرف متداول، أو تلازم أفكار عامة، التي تحدد تأويل الرمز بالإحالة على هذا الشيء (Peirce, 1978, p. 140).

فالتصور التوضيحية في المعجم تحتمل تصنيف بيرس للأدلة، هذا لأنها شفيرة، أو نسق كامل، فيه أنواع متعددة من الصور التوضيحية، وما يميز الدليل عند بيرس من خلال هذا التصنيف هي المرونة المميزة لهذا التصنيف، فالأدلة يمكن أن نعتبرها أحيانا علامة أو إشارة، أو أيقونة، أو رمزا، بحسب الملائسات التي يظهر فيها، وتأثير الاستعمال في دلالتها (Eco, 1988, p. 66)، حيث يمكن لدليل أن يتميز بأكثر من نوع (الصورة أيقونية و علامة في الوقت نفسه) (Rey, 1982، صفحة 44).

وهذا ما يلتقي من جهة مع اعتبار الصورة رمزا أو علامة، إذا كانت الإحالة تتجه من الشكل المدرك إلى النموذج، أما الدليل الأيقوني فإنه دليل، له من الخصائص الفضائية الموافقة للمرجع (μ, 1992, p. 123)، ما يعني أن الصورة تكون رمزا أو علامة من غير المشابهة، وتكون أيقونة بتحقيق عنصر المشابهة، وفي جميع الحالات، فهي ليست نسخة طبق الأصل للمرجع، فالإحالة على خصائص الشيء يؤسس أدلة مختلفة فقد تكون قائمة على المشابهة، أو المواضعة الاعتبارية (اللغة)، و منها ما يقوم على فعل حركي، الثاني نتيجة للأول (دوارة هواء)، تشكل علامة (Rey, 1982, p. 44).

4 - المفهوم التداولي للإظهار:

يحدد الإظهار أو الإشارة، على أنه الشكل الأولي والبسيط في عملية التواصل، وهو ما يعين أبسط العلاقات بين الشيء والمرجع، من خلال العلاقة الإشارية، لذلك فلا ريب أن نجد هذا الاقتران بين الإظهار والإحالة، وكذلك ما يؤسس تقسيم الأدلة، التي يأتي الإظهار على رأسها، حسب ما رأينا في التصنيف الذي عمدت إليه جوزيت ري دي بوف، في الحديث عن مفهوم الإظهار، فالعلاقة مع المرجع لا يمكن أن نفسرها بهذه البساطة «فلتحديد مرجع، نستطيع أن نشير إليه بالسبابة (الإشارة)، ولكن كما فسر ذلك الفلاسفة... فإن نقطة الالتقاء لوجهة السبابة، والشيء المسعى، غير محددة، وهذا حتى وإن كان الأصبع يلمس الشيء، ومن السهل الوصف والتعريف عن طريق اللغة من الإظهار...» (Debove J. R., 1998, p. 270).

ويعتبر الإظهار من وسائل التواصل المنتهجة والتي حددها جوزيت ري دي بوف في أشكالها كما رأينا، هذه الأشكال تعتبر شرطا، لكي يغدو الشيء مرجعا في عملية التواصل، فلا يمكن أن نشرك المخاطب في عملية التواصل، بخصوص الشيء الأبسط تفاحة، من دون الاستعانة بوسائل سيميائية: استعمال صورة تفاحة، أو الكلمة تفاحة، أو الإشارة إلى التفاحة بالسبابة، أو مدها... وفي جميع الحالات، لابد من الاستعانة بأدلة للإحالة على الشيء، وتحقيق التواصل (KlinKenberg, 1996, p. 46)، ونرى أن الأدلة المنتهجة للإحالة على المرجع، تقوم على أساس الإظهار أو الإحالة، الذي يعتبر مكونا مهيمنًا، سواء تعلق بالأدلة اللغوية أو غير اللغوية، وإن كانت الإحالة المباشرة هي ما تميز أدلة على أدلة أخرى، مثلما يمكن أن نجده في الصورة أو أسلوب الإشارة البسيط (الإشارة بالسبابة).

5 - التأشير وتفسيره لعملية الإظهار:

يمكن أن نستنتج أن مفهوم الإحالة، يشمل اللغة وغير اللغة، ويفضي إلى مفهوم الإشاري، الذي يعتبر محور عملية الإحالة « نستطيع أن نعين بالإظهار، (الإشارة، الإشاري)، بإعطاء اسم، بإنتاج وصف معرف، تعريف» (Debove J. R., 1979, p. 46)، ما يفسر لنا من جهة أخرى إدخال التأشير مكوناً في التعريف والصورة على حد سواء، حيث يمكن أن يشتغل التأشير بوصفه (اسم سيجارة تعني سيجارة)، أو وصف مفهومي لخصائص السيميئات التي يحملها، حيث يمكن أن أظهر سيجارة لتوضيح خصائص مثل هي شيء أسطواني، لها هذا الحجم، تحتوي تبغاً ملفوفاً في ورقة رفيعة (Eco U., 1978, pp. 141 - 191). يلتقي مفهوم الإحالة مع الإشاري الذي يعتبر «إظهار الشيء»، الذي نتحدث عنه في وضعية تواصل، سواء كان ذلك بالإشارة أو بشكل آخر، من دون تدخل اللغة» (Debove J. R., 1979, p. 108).

ونجد أن مفهوم التأشير يدخل في تفسير مفهوم الإظهار، كما أنه مكون للأدلة التي تتخذ وضع الأدلة التأشيرية، التي تكون من وظيفتها التأشير أو الإظهار، فالأدلة التأشيرية وجدت لكي تشير أو تظهر (KlinKenberg, 1996, p. 212)، والإشارة في مثل هذه الحالة لا تكون بتوجيه السبابة إلى الشيء، ولكن فيما يكون فيه الدال هو نفسه الشيء الذي نشير إليه (KlinKenberg, 1996, p. 212)، ويمكن تطبيق مفهوم الفئة في الأدلة التأشيرية، فالشيء يختار على أساس التواضع، بوصفه دالاً على فئة، يكون فيه الشيء فرداً من هذه الفئة، فعندما أظهر علبة سجائر ذات نوع معين، فلا نقصد هذا النوع بالذات، ولكن السجائر على العموم (Eco U., 1988, p. 67).

وهكذا فإن الإشارة من خلال الأدلة التأشيرية، هو ما يفسر لنا طابع الإظهار الذي يميز الدليل التأشيري في أشكاله، من خلال الإحالة المباشرة التي تظهر في الإشارة البحتة أو الصورة، وهذا لأنه يتعلق بأدلة مشكلة تواضعا من مادة المرجع المحتمل نفسها، حيث يمكن أن نعني «سجائر» بإظهار علبة سجائر بلاستيكية مقلدة للأصل أو رسماً (Eco U., 1988, p. 68)، وعلى هذا فإن التأشير هو المكون العام الذي تندرج في إطاره أنواع من المحاكاة، التي تعيد إنتاج الشيء في شكل ومادة معينة، سواء في شكل صورة (رسم مثلاً)، أو تقليد الشيء في مادة معينة، هذا ما يفسر لنا من جهة أخرى إدراج جوزيت ري دي بوف لأدلة معينة، بما فيها الصور التوضيحية تحت باب الإظهار، والحاصل أن التأشير، يعد شكلاً من أشكال إعادة إنتاج أو محاكاة الشيء، فمفهوم الأيقونة، ليس الدليل المشابه الذي يحيل على الشيء، لأنه يعيد إنتاجه، ولكنه الدليل الذي يؤسس على أشكال خاصة من الإسقاط (Eco U., 1988, p. 70)، يكون فيه التأشير شكلاً من أشكال الإسقاط.

بناءً على الرؤية السيميائية والتداولية في الصورة التوضيحية في المعجم، نتناول نماذج من الصورة التوضيحية في المعاجم المدرسية، لنبين أثر الدراسة السيميائية التداولية للصورة التوضيحية.

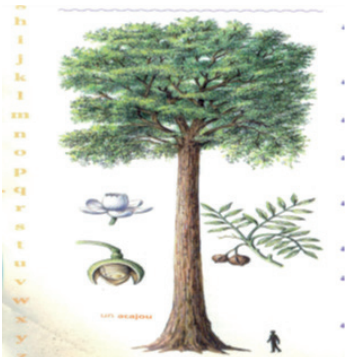
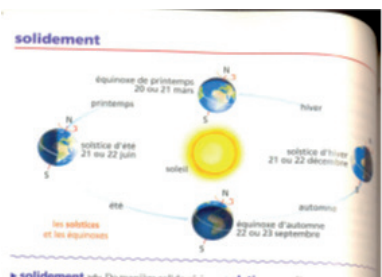
6 - تقسيم الصور التوضيحية في المعجم المدرسي لاروس جينيور:

المعجم المدرسي لاروس جينيور (Larousse Junior, 2017)، الذي يذكر في مقدمته « أن المعجم موجه للتلاميذ بين سن 7 و 11 سنة. كما يذكر أن هنالك 2000 » (Larousse Junior, 2017, p. 5) صورة توضيحية (بالألوان، وصور واقعية، وصور شمسية، وخرائط)، تأتي لتدعم الكلمات المعروفة» (Larousse Junior, 2017, p. 6).

الصورة التوضيحية	المدخل
● Ce nom masculin se termine par un e. abeille n.f. Insecte volant que l'on élève dans une ruche et qui produit du miel et de la cire. → Vois aussi 	Abeille نحل
s abricot n.m. Fruit rond à noyau, de couleur orange, qui pousse sur un abricotier. t u  un abricotier et des abricots	Abricot مشمش

جدول رقم (1): الصورة الواحدة الصورة: السياقية والعائدية

ففي مدخل نحل تضاف عناصر موضحة في السياق مرتبطة بالمرجع، وفي المدخل مشمش الصورة التوضيحية المكررة، على اعتبار أن الصورة التوضيحية تعيد تفصيلاً في المرجع، يتم تأطيره.

نوعها	الصورة التوضيحية	المدخل
صورة توضيحية متكررة جزئيا		brugnon زليقة
الصور التوضيحية السياقية، العائدية، اللاتوجمية		Acajou أكاجو
الصورة التوضيحية الاستبدالية التصنيفية		Agrume حمضيات
الصورة التوضيحية المتتابعة		Solstices مدار

الملاحظات:

في مدخل زليقة يقدم تمثيل للصورة من عدة أوجه، المظهر الداخلي والخارجي، استثمارا لقدرة الصورة التي تظهر المرجع من مختلف جوانبه غرضه الشرح والتوضيح وفي مدخل أكاجو لكي يبين الطول النسبي للمرجع، يضاف عنصر موضح، هو ظل شخص يبين من خلاله ارتفاع المرجع، وهذا للتقريب الحسي، وهو من الصور العائدية التي تظهر المرجع في صورته الكلية (شجرة الأكاجو)، ثم إعادة عناصر جزئية منه أو التركيز عليها، وتكبيرها (ثمار النبتة وأغصانها).

وفي مدخل حمضيات يقدم عدة عناصر من المرجع، ويوفر إمكانيات عدة لإدراك المرجع، صورة تامة للفاكهة وصور جزئية (صورة كاملة للفاكهة ليمون وصورة جزئية، الجزء الداخلي للمرجع). أما في مدخل "مدار"، فالصورة التوضيحية متتابعة لأنها تبين مدار الأرض عن الشمس في مراحل متعاقبة.

6- الصور التوضيحية في المعجم المدرسي لوروبار للصغار حسب تقسيم بيرس للأدلة:

انطلاقا من التحديد التداولي لمفهوم المفسر لجوزيت ري دي بوف، الذي ترى فيه أن الصورة التوضيحية مفسر بين سيميائي للتعريف والمثال، نحاول أن ندرس العلاقة بين الصورة والمثال في المعجم المدرسي لوروبار للصغار، للمرحلة الابتدائية، حيث يوجه للفئة السنية 5 و8 سنوات (Le Robert Benjamin, 2012)، من وجهة تداولية سيميائية.

التعريف	تعليق الصورة	الصورة التوضيحية	نوعها
النحلة حشرة تنتج العسل	النحل يمتص الرحيق		أيقونة وعلامة

التعريف	تعليق الصورة	الصورة التوضيحية	نوعها
المشمش، ثمرة صغيرة برتقالية فاتحة، لها نواة كبيرة، ولحمة ناعمة	المشمش ينبت على شجرة المشمش	 Les abricots poussent sur les abricotiers.	أيقونة وعلامة
الدخول (accès) إمكانية الولوج إلى مكان.	الدخول إلى الحديقة ممنوع على الحيوانات	 l'accès du parc est interdit aux animaux.	أيقونة، رمز، علامة.
جهاز إنذار منبه، يعلن وجود خطر	الحادثة شغلت جهاز الإنذار في البنية	 l'incendie a déclenché l'alarme de l'immeuble.	أيقونة، علامة، رمز

التعريف	تعليق الصورة	الصورة التوضيحية	نوعها
سباحة: عندما تكون عاصفة، السباحة ممنوعة في هذا الشاطئ	السباحة ممنوعة اليوم		أيقونة، رمز، علامة
إبرة	قضييب من حديد، له طرف حاد، وطرف آخر مثقوب بثقب		الإشارة بسهم، صور توضيحية متعددة، توجيه أسئلة للمُتعلِّم.
ألو	هي الكلمة الأولى التي نقولها، عندما نتكلم في الهاتف. الو! تسمعي؟		اقتباس لغوي لصيغة تداولية للتواصل

الملاحظات:

1 – فالصورة التوضيحية في المدخل نحل، نعتبرها أيقونة، لأنها تحقق المشابهة مع المرجع في الواقع،

وهي علامة أيضا، لأن بيوت النحل تشير إلى إنتاج العسل.

وفي المدخل مشمش؛ نجد صورة للشجرة وللثمرة، فهي أيقونة لأنها تشابه المرجع، وعلامة لأن حيز الصورة يتخذ مساحة أوسع في صفحة الورقة الذي يشير إلى الشجرة.

2- في مدخل دخول، نجد أن الصورة التوضيحية عبارة عن أيقونة، لأن تشبه المرجع في الواقع، مكون من كلاب مقيدة خارج الحديقة، وكذا الحديقة العمومية يظهر أطفالاً وأشخاص يلعبون، كما نعتبرها علامة، لتمثيل مفهوم منع الكلاب للدخول إلى الحديقة العمومية، فيظهر مخرج الحديقة المحاط بسياج، والكلاب المقيدة في المخرج لتمثل علامة على مفهوم المنع، أما الرمز فنجد في الإشارة الدالة على المنع باللون الأحمر، مرسوم كلب، فهو رمز دال على مفهوم متداول، متواضع عليه، وهو المعنى اللغوي: يمنع دخول الكلاب إلى الحديقة.

وفي المدخل (جهاز إنذار)؛ فالصورة عبارة عن أيقونة لأنها تشابه المرجع، وعلامة، لأن جهاز الإنذار يدل على الصوت الذي يصدره من خلال الرسم، أما الحادثة، فهي الحريق المشتعل في المبنى، والأشخاص الذين يفرّون، أما الرمز فيمكن أن نعتبر الخطوط التي تمثل صوت جهاز الإنذار، والحريق الذي يدل على خطر.

وفي مدخل (سباحة)، الصورة عبارة عن أيقونة تماثل المرجع، مثل شاطئ البحر، وهي علامة توضح مفهوم التعريف، أب وابنته يلبسان معطف الشتاء ويتجولان في شاطئ البحر، وتعتبر رمزا لأنه نجد إشارتين: الأولى علم أحمر يدل على الخطر المنع، ولافتة مكتوب فيها ممنوع السباحة، نعتبرهما رمزا يدل على المفهوم. 3- من الناحية التداولية، تتضافر عدة أنظمة، لتحقيق التوضيح في المعجم المدرسي؛ فالتعليق بهذا المعنى هو عبارة عن دال يحيل على المدلول وهي الصورة التوضيحية، حيث يذكر التعليق أن النحل يمتص الرحيق من الأزهار، ويمثل له لصورة نحل يمتص الرحيق، أما التعريف فيذكر أن النحل ينتج العسل ويمثل لها ويمثل له بصورة لبيوت النحل.

وقد يكون التعليق مفسرا للصورة التوضيحية التي تكون عبارة عن رمز وعلامة مثلما نجد في المدخل (دخول)، الذي يمثل له بإشارة تدل على المنع، ويفسرها التعليق الذي يذكر الدخول إلى الحديقة ممنوع على الحيوانات.

4- استعمل في معجم لوروبار للصغار وسائل تأشير سيميائية وتداولية لشرح المفهوم، ففي مدخل إبرة، يستعمل عناصر تأشير مثل السهم، ليشير إلى مختلف الأشياء التي ندل بها على المفهوم، ويستعمل من الناحية التداولية، أسئلة تفاعلية ليبين المفهوم، وكذلك في المدخل ألو، فلا بد أن تتدخل الصورة، وكذلك الجانب التداولي: ألو، أنا جوليا التي توضح المفهوم، الذي يقترن فيه اللغة مع الصورة.

النتائج:

- ✓ يظهر في معجم لاروس جينيور المدرسي، الأثر السيميائي للصورة بصورة جلية، من خلال تقسيم أنواع الصورة التوضيحية في المعجم المدرسي، يتخذ بعدا موسوعيا بالدرجة الأولى، وبعدا معرفيا، مثلما يظهر في المدخل (نحل)، ومعرفي إدراكي في المدخل (أكاجو)، الذي يبين ضخامة الشجرة بالنسبة لشخص، من خلال أساليب التمثيل.
- ✓ إن البعد السيميائي أساسي في الصورة التوضيحية في المعجم لأنه يوضح المفهوم في التعريف.
- ✓ في معجم لوروبار للصغار، يتدخل الجانب التداولي السيميائي بدرجة كبيرة، مثلما رأينا في تقسيم الأدلة عند بيرس، ولا بد من انتباهه في المعاجم المدرسية، فالسياق التداولي المعرفي يستغل في الصورة التوضيحية في المعجم المدرسي.
- ✓ تتضافر عدة أنواع من الأدلة في الصورة التوضيحية في المعجم المدرسي لوروبار، فقد تكون الصورة التوضيحية أيقونة، علامة، ورما في الوقت نفسه، فالجانب التداولي المعرفي مهم في الصورة التوضيحية في المرحلة الابتدائية، الذي يستثمر إمكانات الصورة.
- ✓ يتدخل النظام اللغوي والبصري في الشرح والتوضيح، فمن الناحية التداولية فإن المثال والتعريف يعتبران مفسرا للصورة التوضيحية.

الخلاصة:

ضرورة استعمال وسائل التأشير السيميائية والتداولية في الصورة التوضيحية في المعاجم المدرسية التي تساعد على شرح المعنى في التعريف، فقد استنتجنا أن علامات سيميائية قد استعملت في الصورة في معجم لاروس جينيور لوجهته الموسوعية، أما في معجم لوروبار للصغار فقد استعملت وسائل تداولية تلائم طبيعة المرحلة التي يُوجَّه إليها المعجم.

المراجع والمصادر:

- Corbin, F. (2005). «visite a quelques bonnes a tout faire : remarque sur les légendes des iconographies du Larousse des débutants et leur relations avec les images». in l'exemple lexicographiques dans les dictionnaires français contemporains. *Lexicographica series Maior*.
- μ, G. (1992). *traité du signe visuel, pour une rhétorique de l'image*. Paris: éditions du seuil.
- Corbin, P. (2001). *des imagiers aux dictionnaires, cadrage d'un champ de recherche*. in *les dictionnaires de langue française, dir. Jean Pruvost*. Paris: champion.
- Debove, J. R. (1970). le domaine du dictionnaire. *langage*, 5(19), pp. 3 - 34.

- Debove, J. R. (1971). *étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris: Mouton.
- Debove, J. R. (1979). *sémiotique* (éd. 1). presses universitaires de France.
- Debove, J. R. (1998). *la linguistique du signe*. Paris: Armand Colin.
- Eco, U. (1978). pour une reformulation du concept de signe iconique . *communication*.(29).
- Eco, U. (1988). *le signe. Histoire et analyse d'un concept* . Bruxelles : éditions Labor.
- Guilbert, L. (1973). la spécificité du terme scientifique et technique langue française. 17(1), pp. 5 - 17.
- KlinKenberg, J. - M. (1996). *précis de sémiotique générale* . Bruxel : De Boeck université.
- Larousse Junior*. (2017). Paris: éditions Larousse.
- Le Robert Benjamin*. (2012). paris: le Robert.
- Peirce, C. S. (1978). *écrits sur le signe*. édition du seuil.
- Pruvost, J. (1994, Decembre). L'illustration dictionnaire et les technolèctes dans les dictionnaires sémasiologiques. *Meta*, 39(4), pp. 741 - 756.
- Pruvost Jean. (2006). *les dictionnaires français, outils d'une langue et d'une culture*. Paris: Editions Ophrys.
- Pruvost, J. (s.d.). l'illustration dictionnaire et les technolèctes dans les dictionnaires sémasiologique. pp. pp. 741 - 756.
- Rey, A. (1982). *encyclopédies et dictionnaire*. paris: presses universitaires de France.
- Rudolf, A. (1976). *la pensée visuelle* . Paris: Flammarion.
- Vaillant, p. (1999). *sémiotique des langages d'icônes*. Paris: Éditions Honoré Champion.

توظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها

عبد الكريم سعد صالح البشري

طالب دكتوراة بجامعة الملك سعود - اللغويات التطبيقية -

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى تقديم تصور مقترح لتوظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها، وكذلك دراسة أهمية اللسانيات الحاسوبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكيفية تطويرها؛ لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين؛ حيث إن دراسة اللغة العربية من خلال اللسانيات الحاسوبية من أحدث الاتجاهات اللغوية في اللسانيات العربية المعاصرة.

لذا فإن هذا البحث تناول ما يلي:

- التعريف بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومستويات تعلمهم للغة العربية.
- الرصيد اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومفهومه، وأسس اختيار المفردات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تقديم تصور مقترح للرصيد اللغوي المناسب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى، ومفهومها، وخصائصها، ونشأتها، وأهميتها.
- دور المدونات الحاسوبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- دور الحوسبة السحابية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- الأسس التي يجب مراعاتها عند حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى.
- التصور المقترح - من إعداد الباحث - لتوظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها في صورته النهائية.
- تقديم توصيات البحث ومقترحاته.

الكلمات المفتاحية:

حوسبة اللغة العربية - الرصيد اللغوي - متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أولاً - مقدمة:

تعد اللغة العربية من أقدم اللغات السامية التي أنزلت بها الكتب السماوية وتكلم بها معظم الأنبياء، وهي وأغناها أيضاً؛ فهي تنفرد بضخامة قاموسها اللغوي، وغزارة مفرداته التي تتيح للفرد أن يعبر عما في نفسه من آراء وأفكار بطرق عديدة ومتنوعة. كما أنها أكثر اللغات مرونة؛ فهي لا تتطلب فعلاً مساعداً؛ لإتمام المعنى كما في الإنجليزية، فهي قادرة على إتمام المعنى المراد إيصاله بأقل المفردات، بل بأقل الحروف، فعلى سبيل المثال: حينما نطلب من شخص ما أن يشاهد شيئاً ما نقول له (ه)، وبهذا قد كمل المعنى المراد إيصاله، أما في أية لغة أخرى غير العربية مثل الإنجليزية فنحن بحاجة إلى ثلاث كلمات على الأقل؛ لإتمام هذا المعنى (Look at it). وهذا يبين لنا أن الحرف في اللغة العربية أقوى من كلمات عديدة في أية لغة أخرى. وبالإضافة إلى ذلك فإنها استطاعت أن تستوعب العديد من الحضارات العربية، والفارسية، واليونانية، والهندية المعاصرة، وأن تجعل منها حضارة واحدة، عالمية، إنسانية الرؤية، وذلك لأول مرة في التاريخ، كما أنها حظيت بأعظم تشريف لم تحظ به أية لغة أخرى، وهو أن الله ﷻ اصطفاها؛ لتكون لغة كتابه الكريم ومنهجه القويم. لذا فهي وعاء يحوي الثقافة العربية والإسلامية بجميع أفكارها، وآرائها، وخبراتها، وفنونها، وعلومها، وبهذا التشريف أصبحت لغة عالمية، واللغة الأم لبلاد كثيرة.

وفي مجال تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، نالت اللغة العربية حظاً وفيراً؛ فهي من اللغات التي تدرس كلغة ثانية إجبارية في بعض الدول الإسلامية مثل باكستان وإيران وبعض الدول الإفريقية والأوروبية، وهذا ما أوضحه طعيمة، ومناع (2001، 237).

ولعل أبرز دوافع تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى هو الدافع الديني الذي اعتبره طعيمة (1986، 282) أقوى محركات الدارسين لتعلم اللغة العربية، وبعد ذلك تأتي الدوافع التعليمية والثقافية ثم الشخصية والاجتماعية، وأن أضعفهما هي الدوافع المهنية والاقتصادية.

وكون اللغة العربية وعاء الثقافة العربية والإسلامية كما ذكرنا آنفاً، فهذا يحتم علينا أن نهتم بتعليمها للناطقين بغيرها كما نهتم بتعليمها لأصحابها؛ لأن ذلك يعد واجباً دينياً في المقام الأول؛ لتمكين

المسلمين غير العرب من أداء العبادات الإسلامية كالصلاة، وقراءة القرآن، وكتب السنة، والتفسير. وواجبًا إنسانيًا وحضاريًا في المقام الثاني؛ حيث إن ذلك يسهم في نشر الثقافة العربية والإسلامية بين دول العالم نشرًا صحيحًا دون زيف، كما أشار أحمد (2021، 2).

ومن البديهي أنه لإتقان أية لغة وإجادتها فلا بد أن يمتلك المتعلم مخزونًا لغويًا كبيرًا من مفردات هذه اللغة أو ما يسمى بالرصيد اللغوي الذي يسمح له ويساعده على التعبير عما يريد، ودون ذلك الرصيد يظل عاجزًا عن التعبير.

فالاهتمام بتنمية وإثراء الرصيد اللغوي لمتعلمي للناطقين بلغات أخرى يجعلهم قادرين على فهم اللغة فهمًا عميقًا، وتشكيل الملكات الإبداعية والتذوقية لديهم لأيات القرآن الكريم أو الأبيات الشعرية، وغيره من النصوص.

وقد لعبت التكنولوجيا دورًا بارزًا في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ فهي تعد المستشار الشخصي للمتعلمين؛ لأنها تساعدهم على الإجابة عما يحيط بهم من تساؤلات ومعارف، وخاصة عندما يكونون في بداية تعلمهم للغة، وذلك من خلال استخدامهم للتطبيقات الذكية والقواميس الإلكترونية أثناء التعلم، وهذا ما أوضحه مؤذن (2020).

وأضاف أحمد (2021، 3) أنه "تزداد أهمية التكنولوجيا لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بأنها تمكنهم من فهم ألفاظ النصوص المقروءة فهمًا دقيقًا خاصة إذا كانت هذه النصوص آيات من القرآن الكريم أو أبيات شعرية، وذلك من خلال إطلاعهم على مواقع التفسير الإلكترونية المختلفة، واستخدامهم للمعاجم العربية الإلكترونية، وكذلك إمكانية تواصلهم مع معلمهم أو زملائهم من الدول العربية؛ للاستفادة من معارفهم وأفكارهم."

ولذلك فقد أشار العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى ضرورة توظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، مثل دراسة: صافية، وكهينة (2016)، ورمضان (2020)، ومضوي (2020) الذين أشادوا بدور التكنولوجيا البارز في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، وكذلك زيادة كفاءتهم اللغوية في التواصل مع غيرهم؛ حيث تسهم الإنترنت في اكتساب المعلومات والمعارف في كل المجالات وبكل اللغات.

والحاسب الآلي نوع من أنواع التكنولوجيا، فاستخدامه واستغلال إمكاناته وتقنياته الهائلة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية له أثر إيجابي على أداء المتعلمين؛ لأنه كما ذكر (Howard, 1997, 5) قادر على أن يتكامل مع النظم التعليمية بشكل جيد؛ مما يؤدي إلى استمتاع المتعلمين بالتعلم من خلاله في العملية التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك فهو قادر على تقديم العديد من الدعم والتوجيه للمتعلمين أثناء تعلمهم، وكذلك تقييمه وتقويمه؛ حيث إنه يمتلك درجة عالية من الحياد في استجاباته، وكذلك سرعته الفائقة والدقيقة

في تقديم المعلومات. فضلاً عن ذلك فهو بإمكانه أن يحتوي على العديد من برامج المحاكاة والمران التي تعزز التعلم الذاتي، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

كما أن دراسة اللغة العربية من خلال اللسانيات الحاسوبية من أحدث الاتجاهات اللغوية في اللسانيات العربية المعاصرة التي لقيت اهتماماً كبيراً من قبل التربويين والمتخصصين في تعلم اللغات الأجنبية خاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

واستخدام اللسانيات الحاسوبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لم تقتصر فائدتها على المتعلمين فقط بل شملت المعلمين أيضاً؛ لأنها عملت على تقديم حلول مبتكرة للعديد من المشكلات التي كانت تعترضهم أثناء العملية التعليمية، ووفر عليهم الكثير من الوقت والجهد.

وأشار أبو الروس (2009، 108) إلى "أن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مازالت قاصرة كمّاً وكيفاً، ويميل معظمها إلى اتباع أنماط التعلم التقليدية كالأسئلة متعددة الخيارات، وملئ الفراغات، وأنها بحاجة إلى برامج تعليمية ذكية تستخدم أساليب الذكاء الاصطناعي القائمة على نظم معالجة اللغة العربية آلياً."

ومن الطبيعي إذا لم يتم تطوير هذه البرامج التقليدية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى واستبدال أساليبها الجافة بأساليب تكنولوجية حديثة فإن ذلك يؤدي إلى عزوف المتعلمين عنها، خاصة أننا في عصر مليء بالزخم التكنولوجي، والتطور المعرفي الهائل القائم على الإبداع والابتكار الذي لا يسمح لمثل هذه البرامج التقليدية بأن تتفوق، ولا يدع لها حيزاً بينه، فلا بد من الاهتمام بالأساليب التدريسية الحديثة القائمة على استخدام التكنولوجيا والحاسوب وعلومه وتطبيقاته.

وذكر الألوسي؛ وأبو شنب (2015، 39) أن اللغة في هذا العصر أصبحت هي الوجود ذاته، وحملت شعار تحاور عن بعد لكي يراك الآخرون وتراهم، ومن ثم ترى ذاتك أنت وهي بعيدة عنك، أو لصيقة القرب منك، في عصر بات فيه سؤال الهوية: من أنا؟ ومن نحن؟ مطروحاً بشدة وعلى أوسع نطاق.

ويرى الباحث أن هناك أمراً ضرورياً يحتم علينا استخدام الحاسوب في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نظراً كثرة الأمراض والأوبئة في عصرنا الحالي مثل: (covid - 19، omicron)، وغيرها من الفيروسات المستجدة التي أثرت على العملية التعليمية تأثيراً سلبياً؛ حيث إنها حرمت العديد من المتعلمين الأجانب من الإتيان إلى البلدان العربية؛ لتعلم اللغة العربية.

فحوسبة اللغة العربية يعد شكلاً من أشكال التعلم عن بعد، وحلاً تربوياً للمشكلات العصرية السالفة ذكرها. لذا فإن البحث الحالي يهدف إلى تقديم تصور مقترح؛ لتوظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى.

ثانيًا - مشكلة البحث:

إن ما يشهده العالم في عصرنا الحالي من تطورات معرفية ضخمة ومتلاحقة، ومستجدات تكنولوجية هائلة يحتم علينا ألا نقتصر في تعليم اللغة العربية على حجرات الدراسة الموجودة داخل المؤسسات التعليمية فقط. بل لا بد من توظيف الحاسوب في برامج تعليم اللغة العربية خاصة لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى، والإكثار من المنصات الرقمية التفاعلية التي لا تعترف بالحواجز المكانية أو الزمانية؛ لكي تجعل كل من يرغب في تعلم اللغة العربية يستفيد من فخامة معانيها وجزالة ألفاظها.

وعليه فإنه تمت صياغة مشكلة البحث في صورة الأسئلة التالية:

1. السؤال الرئيس: ما التصور المقترح لتوظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها؟
- ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:
2. ما المقصود بحوسبة اللغة العربية؟
3. ما مميزات حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى؟
4. ما دوافع حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى؟
5. ما المقصود بالرصيد اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
6. ما العوامل المؤثرة في نمو الرصيد اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
7. ما كم الرصيد اللغوي اللازم لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

ثالثًا - أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1. تقديم تصور مقترح لتوظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها.
2. تقديم خلفية نظرية عن مفهوم حوسبة اللغة العربية.
3. بيان مميزات حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى.
4. بيان دوافع وأسباب حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى.
5. تقديم خلفية نظرية عن مفهوم الرصيد اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
6. توضيح العوامل المؤثرة في نمو الرصيد اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
7. بيان كم الرصيد اللغوي اللازم لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

رابعاً - أهمية البحث:

1. تقديم خلفية نظرية حول حوسبة اللغة العربية لمعلميها للناطقين بلغاتٍ أخرى، وكذلك للمراكز البحثية المختلفة المرتبطة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2. إمداد مخططي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لمساعدتهم في بناء العديد من البرامج المحوسبة؛ لإثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين.
3. فتح المجال أمام الباحثين: لإجراء بحوث أخرى حول حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى.
4. محاولة جادة لوضع توصيات ومقترحات لصانعي القرار ذات الأهمية الكبيرة في وضع حوسبة العربية على الخريطة اللغوية العالمية وفي مكانها المنشود وتدريبها.

خامساً - منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي وذلك؛ لكتابة الإطار النظري للبحث.

سادساً - مصطلحات البحث:

1. حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى:
يقصد بها إجرائيًا: تسخير الحاسب الآلي وعلومه وتقنياته في تعليم اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى، وذلك لزيادة ثروتهم اللغوية وزيادة دافعيّتهم لتعلم اللغة العربية، وإجادتها.
2. الرصيد اللغوي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:
يقصد به إجرائيًا: هو كم المفردات والتراكيب والأساليب العربية المنشود إكسابها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لتمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها بدقة عالية.
3. متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى
يقصد به إجرائيًا: جميع المتعلمين الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية، أي أنها غير لغتهم الأصلية، ويتعلمونها سواء لأغراض دينية أو ثقافية أو دبلوماسية أو تجارية أو طبية أو سياحية، وغيرها من الأغراض.

سابعاً - خطوات البحث وإجراءاته:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته تم اتباع ما يلي:

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت حوسبة اللغة العربية لتعليمها الناطقين بلغات أخرى.
2. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت اللسانيات الحاسوبية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
3. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالحوسبة السحابية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
4. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالمدونات الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
5. الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت استخدام البرامج المحوسبة والإستراتيجيات التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
6. الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالرصيد اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
7. الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي عنت بدراسة خصائص متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الاجتماعية، والثقافية، والدينية، وكذلك دافعيهم نحو تعلم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، وفي نمو رصيدهم اللغوي.
8. تمت صياغة تصور مقترح - من إعداد الباحث - لتوظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها في صورته المبدئية.
9. تم عرض التصور المقترح على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
10. تمت صياغة تصور مقترح - من إعداد الباحث - لتوظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها في صورته النهائية، وذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة وفقاً لتعليمات السادة الخبراء والمتخصصين.

الإطار النظري للبحث

1 - متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

« تعريف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

عرف طعيمة (1986، 55) مصطلح الناطقين بلغات أخرى بأنه: "اقتباس من الاصطلاح الأمريكي الذي

يطلق على رابطة تعليم اللغة الإنجليزية الناطقين بلغات أخرى (Teaching English to Speakers of

(Other Languages)، ويضم هذا الاصطلاح كل الدارسين الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأم، إذ أنهم ناطقون بلغات أخرى غير اللغة الجديدة.

وعرفه الحديدي (2013، 191) بأنه: "هم الأفراد الذين ليست اللغة العربية لغتهم الأصلية، وبلتحقون بأحد البرامج المقدمة لتعلمها سواء داخل بلدانهم أم خارجها؛ لفهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة العربية واكتسابها وتنظيمها وتخزينها".

ومما سبق يتضح لنا أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هم الدارسون الذين يأتون إلى البلاد العربية؛ لتعليم اللغة العربية؛ سواء كان لأغراض دينية أو تجارية أو دبلوماسية أو طبية، ... إلخ من الأغراض.

◀ مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

باسترجاع المصادر والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل: طعيمة (1986)، أبو الروس (2009)، أبو عمشة (2018)، وأحمد (2021) يمكن تقسيم مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى:

أ - المستوى المبتدئ: وفيه يمتلك المتعلم أدنى حدود التواصل باستخدام عبارات محفوظة وقوائم من العبارات، ويستطيع أن يفهم تعابير شائعة يومية وتعابير بسيطة جدًا، وكذلك يستطيع أن يسأل غيره عن أشياء تتعلق بحاجاته، مثل: الوقت، الأماكن، الاتجاهات، طلب الطعام، الثمن، ... إلخ.

ب - المستوى المتوسط: وفيه يكون المتعلم قادرًا على تركيب جمل لم يسمعها من قبل، ويسأل ويجيب حول مواضيع يومية مألوفة ويتعامل مع مواقف بسيطة.

ج - المستوى المتقدم: وفيه يكون المتعلم قادرًا على أن يسرد ويصف ويقارن في كل الأزملة ويتعامل مع مواقف معقدة.

د - المستوى المتميز: وفيه يكون المتعلم قادرًا على أن يسرد يؤيد الرأي ويتعامل مع موقف افتراضي ويناقش المواضيع بالمحسوس والمجرد في مواقف غير مألوفة لغويًا.

2 - الرصيد اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

◀ مفهوم اللغة:

عرف طعيمة (1986، 135) اللغة بأنها: "مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين، والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها؛ من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض".

أما الخولي (2000، 1) فقد عرفها بأنها: "نظام اعتباطي لرموز صوتية تستخدم لتبادل الأفكار والمشاعر بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة".

وعرفها شحاتة؛ والنجار (2003، 247) بأنها: "الذخيرة المخزونة في عقل الناطقين، والتي تمكنهم من إنتاج الكلام وفهمه".

لكن عرفها كل من كورت؛ وأبو الهيجاء؛ والعنوم (2015، 134) بأنها: "وسيلة التفاهم بين البشر يكتسبها الإنسان من المحيط الذي يعيش فيه، فهي لا تولد بولادة الإنسان، ولا ترتبط بخصائصه البيولوجية، أو العرقية، بل هي ظاهرة تخضع للشروط التي يعيشها المجتمع الإنساني، وهي تنعدم وتلاشى بانعدام ذلك المجتمع".

وعرفها السامرائي (2017، 32) بأنها: "هي ذلك المظهر الموروث للتراث اللغوي ذو النظام النحوي المتجانس المستعمل بين كل أفراد المجتمع".

بينما الشماع (2020، 51) فقد عرفها بأنها: "مجموعة علامات ذات دلالة جمعية مشتركة، ممكنة النطق من كل أفراد المجتمع المتكلم بها، وذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه ويكون لها نظام محدد تتألف بموجه حسب أصول معينة وذلك؛ لتركيب علامات أكثر تعقيداً".

ومما سبق يتضح لنا أن اللغة:

1. وسيلة للتواصل والتفاهم بين البشر.
2. أداة يستخدمها الفرد للتعبير عن آرائه وأفكاره، وعما يجول في خاطره وخلجات نفسه.
3. مجموعة من الرموز التي تخضع لنظام معين.
4. مختلفة ومتنوعة بين بني البشر، وليست واحدة.
5. أساسها النطق، فبدونه لم تعرف اللغة ولم تحدد ألفاظها وتراكيبها. أي أنها في الأصل صوتية.
6. ركيزة أساسية لربط الفرد بالجماعة.

خصائص اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى:

للغة العربية كلغة أجنبية عدة خصائص ذكرها إسماعيل (2011، 39 - 41)، نذكر منها ما يلي:

أ. الترادف:

ويعني الغني والثروة مثل: السعة التي تعني الحدة، والميسرة، واليسار، الزيد، والترياس، الجدا، الأتراب، والوفر.

ب. المشترك:

ويراد به اللفظ الواحد له أكثر من معنى، مثل الحوب: الإثم، الأخت، البنات، الحاجة، المسكنة، الهلاك، الحزن، الضرب، رقة الفؤاد، الأم.

ج. التضاد:

وهو ضرب من ضروب الاشتراك، إذ يطلق اللفظ على المعنى ونقيضه، مثل:

- البسل: الحلال والحرام.
- بلق: فتح الباب كله وأغلق بسرعة.
- الحميم: الماء البارد والحر.
- المولى: العبد والسيد.
- الرس: الإصلاح والفساد.
- الرعيب: الشجاع والخبان.

د. وفرة الأصوات:

فاللغة العربية بمقاييس علم الألسنة تعد أوفى اللغات جميعاً من حيث وفرة الأصوات: وذلك بمقياس بسيط لا خلاف فيه، وهو مقياس جهاز النطق في الإنسان، فالعربية تستخدم هذا الجهاز على أتمه وأحسنه، ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه كما يحدث ذلك في أكثر الأبجديات اللغوية، فلا التباس في العربية في حرف من حروفها بين مخرجين، ولا مخرج من مخارجها بين حرفين. ويرى اللغويون أن أكمل اللغات تلك التي انتظمت قواعدها الصوتية والصرفية وقواعد التركيب والعبارات، ثم يضاف إجمالاً وفي المفردات على التعميم، كالتمييز بين المذكر والمؤنث والجماد، وبين المفرد والمثنى والجمع، وبين جمع القلة وجمع الكثرة، وبين الصفات العارضة والملازمة، وهي جميعاً من المزايا التي توافرت في اللغة العربية على مثال لم تسبقها إليه لغة من لغات الحضارة.

هـ. الاشتقاق:

فالاشتقاق يعطي المتكلم من الأوزان بمقدار ما يحتاج إليه من المعاني المحتملة على جميع الوجوه. والمتكلم هو صاحب الشأن في اختيار الكلمة المناسبة على حسب أغراضه من الكلام واحتمالات تفكيره. ومن ثم يقوم الاشتقاق بدور مهم في تنوع المعنى الأصلي، إذ يكسبه نواحي مختلفة من مبالغة وتعدية، ومطواعة، ومشاركة، ومبادلة.

ولا شك في أن الاشتقاق أكبر مصدر لثراء اللغة العربية، وتطويعها لاستيعاب كثير من المستحدثات والمعاني الجديدة، كما أنه مصدر من مصادر الموسيقى فيها، والاشتقاق هو السليقة الشاعرة في اللغة العربية، وأن الاشتقاق بجانب قيمته في تنمية اللغة وتطويرها وتوسيعها لمطالب الحياة أثره في مجال الإحساس الجمالي بموسيقى الكلمات فيها.

و. النحت اللغوي:

والنحت يعد من خصائص اللغة العربية، وهو من وسائل تنمية اللغة والتوسع في دلالات كلماتها، ويعني انتزاع كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر تدل على معنى ما انتزعت منه، مثل البسملة من بسم الله الرحمن الرحيم، وإنما من إن وما، وعبدري من عبد الله.

ز. الإعراب:

ومن خصائصها الإعراب، وهو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه نستطيع أن نميز بين الفاعل والمفعول، وبين التعجب والاستفهام والنعت والتأكيد، والقلب.

ح. ثبات الحروف:

ومن خصائص اللغة العربية أيضاً ثبات الحروف الأصلية الثلاثة في كل مادة مهما يطرأ على الكلمة من تبدل في اشتقاقها وصيغتها كحروف (علم)، فإن جميع الألفاظ التي اشتقت أو يمكن أن تشتق من هذه المادة العلم والعلوم والعلماء، والاستعلام، والمعلومات، والمعالم، والإعلام، ويقابل ثبات الحروف الثلاثة ثبات المعنى الأصلي والمفهوم المشترك بين الألفاظ.

ط. التعويض:

وهو إقامة الكلمة مقام الكلمة، كإقامة المصدر مقام الأمر، نحو: «صبراً آلب ياسر فإن موعدكم الجنة» و الفاعل مقام المصدر، نحو: (ليس لوقعها كاذبة) أي تكذيب، والمفعول مقام المصدر، نحو: (بأيكم المفتون) أي الفتنة، والمفعول مقام الفاعل، نحو (حجاباً مستوراً) أي ساتر.

أما شادلي (2021، 6)، فقد لخص خصائص اللغة العربية في النقاط التالية:

أ. اللغة ظاهرة اجتماعية مؤثرة ومتأثرة بما حولها، وهي ديناميكية متطورة.

ب. اللغة ظاهرة مركبة ذات أبعاد اجتماعية وثقافية وجدانية وتواصلية.

ج. اللغة نظام معرفي يتكون من المبنى الصوتي، والمبنى الصرفي، والمبنى النحوي والمبنى الدلالي.

د. تستمد البيانات (صوت، حرف، كلمة، جملة، نص) في غالب الأحيان دلالتها من خلال سياقات

نصية أو وضعيات تواصلية؛ فكل بنية لغوية دونما سياق تفسر بأكثر من وجه.

هـ. تشمل المعرفة اللغوية إضافة إلى المعرفة المعجمية والصرفية والنحوية على معرفة وظيفية،

تكتسب من خلال توظيف اللغة في سياقات اجتماعية وثقافية، فالمعرفة اللغوية بهذه المواصفات

من شأنها إتاحة استخدام اللغة بشكل سليم ومقبول.

﴿ مفهوم الرصيد اللغوي: ﴾

عرفه الزواوي (2005، 36) بأنه: ثروة المتعلم اللغوية في الكلمات التي يعرف مدلولاتها عندما يسمعها أو يقرأها أو يستخدمها.

وعرفه حمروني؛ وبقادر (2019، 13) الثروة اللغوية التي اكتسبها المتعلم، وتصبح جزءاً من مدخراته المعرفية، ويستطيع أن يستخدمها في عملية التواصل مع الآخرين استماعاً ومحادثاً وتعبيراً عما يدور في عقله من أفكار، وما يحس به من مشاعر.

بينما عرفه أحلام (2020، 10) بأنه مجموع الكلمات والمعاني والمعارف التي يكتسبها المتعلم في عمر معين ويمتد هذا الاكتساب إلى مختلف الخبرات الجديدة والسابقة ويزيد ثراءه تقدم في دراسته للغة. أما عسال: وقمرة (2020، 21) فقد عرفاه بأنه "هو ثروة معجمية ولغوية يكتسبها المتعلم خلال مراحل تعلمه، وتمثل في عدد الكلمات التي يكتسبها فتصبح جزءاً من مدخراته المعرفية، فيستطيع من خلالها التواصل مع الآخرين.

وانطلاقاً مما سبق فإنه يقصد بالرصيد اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: هو نصيب المتعلم من مفردات اللغة وتراكيبها، والذي يساعده على استعمالها في مواقف الحياة اليومية، وكذلك في المواقف التي تعلمها خصيصاً من أجلها، مثل: متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لأغراض دينية أو طبية أو دبلوماسية أو تجارية، وغيرها من الأغراض.

﴿ أسس اختيار المفردات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: ﴾

بين طعيمة (1986، 618 - 620) مجموعة من الأسس التي بموجبها يتم اختيار المفردات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهي:

1. التواتر: Frequency

نفضل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها ما دامت متفقة معها في المعنى. وتستشار فيها قوائم المفردات التي أجرت حصراً للكليات المستعملة وبينت معدل تكرار كل منها.

2. التوزع أو المدى: Range

نفضل الكلمة التي تستخدم في أكثر من بلد عربي على تلك التي توجد في بلد واحد. قد تكون الكلمة ذا تكرار عال أو شيوع مرتفع ولكن هذا التكرار المرتفع ينحصر في بلد واحد. لذا يفضل أن تختار الكلمة التي تلتقي بنظم البلاد العربية على استخدامها.

3. المتاحية: Availability

تفضل الكلمة التي تكون في متناول الفرد يجدها حين يطلبها والتي تؤدي له معني محددة. ويقاس هذا بسؤال الناس عن الكليات التي يستخدمونها في مجالات معينة.

4. الألفة: Familiarity

تفضل الكلمة التي تكون مألوفة عند الأفراد على الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام . فكلمة «شمس» تفضل بلا شك كلمة « ذكاء» وإن كانا متفقين في المعنى.

5. الشمول: Coverage

تفضل الكلمة التي تغطي عدة مجالات في وقت واحد عن تلك التي لا تخدم إلا مجالات محدودة. فكلمة «بيت» أفضل في رأينا عن كلمة المنزل، وإن كانت بينها فروق دقيقة إلا أنها فروق لا تهم الدارس في المستويات المبتدئة خاصة إن كلمة «بيت» تعطى عددًا أكبر من المجالات ولننظر في هذه الاستخدامات: بيتنا، بيت الله، بيت الإبرة (البوصلة)، بيت العنكبوت، بيت القصيد ... إلخ.

6. الأهمية: Significance

تفضل الكلمة التي تشبع حاجة معينة عند الدارس على تلك الكلمة العامة التي قد لا يحتاجها أو يحتاجها قليلاً.

7. العروبة: Arabism

تفضل الكلمة العربية على غيرها وهذا المنطق يفضل تعليم الدارس كلمة «الهاتف» بدلاً من التليفون، و«المذياع» بدلاً من الراديو، والحاسب الآلي بدلاً من الكمبيوتر (يسعى في المغرب بالحاسوب و في الجزائر بالرتاب). فإذا لم توجد كلمة عربية تفضل الكلمة المعربة مثل: التلفاز على التلفزيون، وأخيراً تأتي الكلمة الأجنبية التي لا تقابل لها في العربية، على أن تكتب بالطبع بالحرف العربي مثل «فيديو».

◀ الرصيد اللغوي المناسب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

وهنا سوف يتم تحديد كم الرصيد اللغوي المناسب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقاً لمستويات تعليمهم السابق ذكرها، التي يمكن تضمينها وتناولها من خلال المهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع (فهم المنطوق)، والتحدث (التعبير الشفوي)، القراءة (فهم المكتوب)، والكتابة (إنتاج الكتابي)، (شادل، 2021)، وتكون هذه المجالات منسجمة فيما بينها على مستوى واقع الاستخدام اللغوي ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

م	المستوى	المهارات اللغوية المناسبة
1	المبتدئ	1. عبارات الترحيب. 2. عبارات الاستقبال. 3. عبارات التعريف بالذات. 4. عبارات التحية. 5. العبارات الشائعة في الأعياد والمناسبات. 6. عبارات الطعام والشراب والمسكن. 7. العبارات الشائعة في محيطه الدراسي. 8. العبارات الشائعة في البلد العربي التي يدرس بها. 9. العبارات الشائعة في العبادات الإسلامية.
2	المتوسط	1. العبارات الشائعة في الأعياد والمناسبات. 2. العبارات الشائعة في محيطه الدراسي. 3. العبارات الشائعة في البلد العربي التي يدرس بها. 4. العبارات الشائعة في العبادات الإسلامية. 5. العبارات المجردة البسيطة، مثل: الثواب، العقاب، الصبر... إلخ.
3	المتقدم	1. العبارات المجردة المعقدة، مثل: الحرية، النظام، القرار، الديمقراطية... إلخ. 2. العبارات التجارية المتعلقة بـ: البيع، الشراء، الإقراض، الأسواق... إلخ. 3. العبارات الطبية المتعلقة بـ: المرضى، المستشفى... إلخ. 4. العبارات المجردة في العبادات الإسلامية، مثل الربا، الحق... إلخ.
4	المتميز	1. العبارات المجردة المعقدة، مثل: الحرية، النظام، القرار، الديمقراطية... إلخ. 2. العبارات التجارية المتعلقة بـ: البيع، الشراء، الإقراض، الأسواق... إلخ. 3. العبارات الطبية المتعلقة بـ: المرضى، المستشفى... إلخ. 4. عبارات التفكير. 5. التعدد في مفردات الكلمة الواحدة، مثل: الأسد: يأتي بمعنى الغضنفر، الليث، وغيره. 6. المفردات الأكثر تعقيداً، مثل: ختار، المؤتفكة، اليم... إلخ.

ومما سبق يمكننا القول بأن اللغة العربية ليست لغة ركيكة وهشة، ولكن لغة عريقة المنشأ، قوية البنية، دقيقة المعنى، متعدد الألفاظ والتعبيرات والأساليب. وكل هذا يحتم علينا أن تطور من أساليب وطرق تدريسها خاصة لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى، فتعليم أية لغة أجنبية بنفس قوة وصلابة اللغة العربية أمر ليس بالهين، فلا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار أن يتم تطوير المناهج والبرامج التدريسية بصورة مستمرة، مع الحرص على ضمان مواكبة التطورات التكنولوجية العصرية الحديثة والحوسبة للغة؛ لأن كل ذلك يساهم في تيسير عملية تعلم اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى، ويجذبهم نحوها ويجعلهم يستمتعون بها بدلاً من أن ينفروا منها. وإذا نفروا منها فلربما نفروا من الإسلام؛ لصعوبتها، وكونها لغة جافة أمامهم.

3 - حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى:

للحوسبة اللغوية أو اللسانيات الحاسوبية عدة تعريفات، نذكر منها ما يلي:

1. علم يهتم باللغة، فهو يبحث في اللغة البشرية كأداة طيبة لمعالجتها في الآلة (الحاسبات الإلكترونية، الكمبيوتر)، وتتكون مبادئ هذا العلم من اللسانيات العامة بجميع مستوياتها التحليلية: الصوتية والنحوية، والدلالية، ومن علم الحاسبات الإلكترونية (الكمبيوتر)، ومن علم الذكاء الاصطناعي، وعلم المنطق، ثم علم الرياضيات وتتناسق هذه الفروع وتتألف لتشكّل مبادئ علم اللسانيات الآلي. (العارف، 2007، 52)

2. "أحد الفروع التطبيقية الذي يهتم بالإفادة من معطيات الحاسوب في دراسة قضايا اللسانيات المتعددة مثل: رصد الظواهر اللغوية وفقاً لمستوياتها، الصوتية، الصرفية، النحوية، البلاغية والعروضية وإجراء العمليات الإحصائية، وصناعة المعاجم والترجمة الآلية، وتعليم اللغات." (صافية؛ وكهينة، 2016، 19)

3. "علم يعني باستخدام الحاسوب وتطبيق مناهج العلوم المعتمدة عليه في دراسة اللغة، ولا سيما في الترجمة الآلية، وتمييز الكلام، والذكاء الاصطناعي، أي العمليات التي تقوم بها الآلة بعد تلقينها المعلومات في حقل معين." (بن يوسف، 2020، 11)

4. "نوع من أنواع الدراسات البينية التي تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة العلمية." (عيسى، 2020، 10853)

ومما سبق يتضح لنا أن الحوسبة اللغوية أو اللسانيات الحاسوبية هي علم يعني بأمرين، الأول: دراسة قواعد وظواهر ونظريات اللغة في ضوء مستوياتها، الصوتية، الصرفية، النحوية، البلاغية والعروضية. والثاني: تسخير البرمجة الحاسوبية والمعالجات الإحصائية وتطويرها لخدمة تلك القواعد والظواهر

والنظريات؛ لكي يسهل تعليم تلك القواعد والظواهر للمتعلمين. أي هو علم ذو شقين أحدهما لغوي والآخر تقني.

لذا فإذا أمعنا النظر في طبيعة الحوسبة اللغوية فنجد أنها آلة تعليم، ولا تعرض إلا ما قد سبق إدخاله عليها من قبل المبرمج أو المصمم. فهي بعيدة كل البعد عن الانحياز والعشوائية، وهي أقرب إلى العمليات الرياضية، لذا فهي تتمتع بدقة عالية في تقديم التوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة للمتعلمين.

﴿ نشأة حوسبة اللغة العربية لمُتعلميها الناطقين بلغات أخرى:

شغلت أبحاث الحوسبة اللغوية جزءاً كبيراً من اهتمام المختصين في كل من اللغويات وبرامج الكمبيوتر؛ حيث انتشرت ثورة الاتصالات الرقمية إلى أجزاء نائية من العالم، ولم تسلم اللغات منها بل شملتها من خلال علم اللغة الحاسوبي وتطبيقاته المتنوعة والمتعددة الاستخدام. مما جعلها في دائرة الضوء من الباحثين والخبراء، لكنها كانت نتيجة جهد منفصل، مما جعل من الصعب تحديد تاريخ ووقت محددين لهذا العلم، لكن رغم ذلك مرت بحقب زمنية مختلفة ودول عديدة وعلى غرار هذا القول سنحاول التطرق إليها من خلال عرض مراحل نشأتها عند الغرب وعند العرب.

1. عند الغرب:

يمكن إرجاع البدايات الحقيقية لعلم اللغة الحاسوبي إلى الوقت الذي رأى فيه خبراء الحاسوب، بمن فيهم الباحث الأمريكي (PG Hays) أهمية التقدم العملي بين علوم الحاسوب واللغويات.

فالبداية الفعلية كانت في أمريكا على يد أستاذ علم الدلالة، ومنظم نمذجة اللسانية الدكتور زار تشاك، بحيث يرى أنا البذور الأولى لللسانيات الحاسوبية بدأت في قسم اللسانيات بجامعة جورج تاون سنة 1954م وكان ذلك في حقل الترجمة الآلية من اللغات الأخرى إلى الإنجليزية، وهذا يدل على أن بداية الخمسينيات من القرن الماضي يعتبر ولادة الآلية.

ويرى صافية؛ وكهينة (2016، 22 - 23) أنه يرجع أصل أقدم محاولة لدراسة اللغة باستخدام الحاسب الآلي إلى الأوروبيين عام 1961 بجامعة جوتنبرج السويدية، ولكن لم تلق المحاولة رواجاً وقبولاً في المحيط الأوروبي، ليأتي بعد ذلك مركز التحليل الآلي للغة بمدينة Galarat الإيطالية الذي كان تحت إشراف Roberto Busa بوضع الركائز الأولى لاستخدام الحاسوب في دراسة اللغة، ثم بعد ذلك تزايدت المراكز الحاسوبية للغة في كل أوروبا والاتحاد السوفيتي.

2. عند العرب:

كان أول توظيف اللسانيات الحاسوبية عند العرب في العلوم الشرعية، وكان ذلك في سبعينيات القرن الماضي، ثم بعد ذلك تم توظيفها في تعليم اللغة العربية كأول مرة في جامعة الكويت عام 1971

من خلال عمل معالجات إحصائية باستخدام الحاسوب لمعجم الصحاح للجوهري (324هـ)، ومرت هذه التجربة بثلاث مراحل، هي:

- المرحلة الأولى: وفيها يتم إدخال المواد اللغوية في ذاكرة الحاسوب.
 - المرحلة الثانية: وضع برنامج له بإحدى لغات الحاسوب.
 - المرحلة الثالثة: وهي مرحلة التنفيذ الفعلي للبرنامج، وظهرت نتيجة الدراسة في صورة جداول إحصائية للغة العربية، وحروفها وتتابع أصواتها وخصائص حروفها.
- وهذا إن دل على شيء، كما ذكر صافية؛ وكهينة (2016، 25) فإنه يدل على أن اللغة العربية قادرة على استيعاب التطورات اللغوية التكنولوجية الحديثة بكل جدارة واستحقاق.
- « أهمية حوسبة اللغة العربية لتعلمها الناطقين بلغات أخرى:
- أولاً قبل الخوض في الحديث عن أهمية حوسبة اللغة العربية لتعلمها الناطقين بلغات أخرى، ينبغي التعرض لأهمية الحاسوب في العملية التعليمية. وقد لخص (Nnadozie 265, 2015) تلك الأهمية في النقاط التالية:

- توفير الوقت والجهد؛ فهو قادر على إنجاز العديد من المهام في ثوان معدودة.
- قادر على العمل لفترات طويلة دون كلل أو عطب.
- وسيلة مثالية لحفظ المعلومات والبيانات.
- يتيح إمكانية الاتصال بين المتعلمين فيما بينهم، وبين معلمهم؛ أي أنه لا يخضع للحواجز الزمنية والمكانية.
- أداة جيدة لتقويم تعلم الطلاب.
- تحسين تعلم الطلاب، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.
- زيادة تحصيل الطلاب.

ومما سبق نستنتج أهمية حوسبة اللغة العربية لتعلمها الناطقين بلغات أخرى في النقاط التالية:

- عدم الاعتماد على الحضور الفعلي: حيث إنه لم يعد من الضروري الالتزام بجدول زمني محدد وملزم؛ لأن التقنية الحديثة وفرت طرقاً للاتصال دون الحاجة للتواجد في مكان وزمان معين. وهذا يكون أكثر أهمية لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث إن الأمراض والفيروسات المستجدة التي يشهدها العصر الحالي مثل: (covid - 19، omicron) وغيرها من الفيروسات أثرت على العملية التعليمية تأثيراً سلبياً؛ حيث إنها حرمت العديد من المتعلمين الأجانب من الإتيان إلى البلدان العربية؛ لتعلم اللغة العربية. فالحاسوب هنا بعلمه وتقنياته يزيل هذه العقبة ويسحقها، ويسهل الأمر على المعلمين والمتعلمين.

• **المساعدة الإضافية على التكرار:** هذه ميزة إضافية بالنسبة للذين يتعلمون بالطريقة العملية فهؤلاء الذين يقومون بالتعليم عن طريق التدريب، إذا أرادوا أن يعبروا عن أفكارهم فإنهم يضعونها في جمل معينة مما يعني أنهم أعادوا تكرار المعلومات التي تدربوا عليها وذلك كما يفعل المتعلمون عندما يستعدون لامتحان معين.

ويرى الباحث أن ميزة التكرار مهمة جدًا لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى خاصة المستويات الدنيا –المبتدئين - منها؛ لأنهم بإمكانهم باستخدام الحاسوب التدريب أكثر من مرة على كيفية رسم الحرف رسمًا صحيحًا، وسماع صوته، وكذلك الإبداع في رسمه أو كتابته سواء أول الكلمة أو أوسطها أو آخرها.

• **إزالة عناصر الخوف والرغبة والخجل بين المتعلمين:** وذلك من خلال توافر عناصر العمل التعاوني، والمشاركات الفعالة بين الطلاب وبعضهم البعض وبينهم ومعلمهم.

وهذه الميزة أيضًا مهمة جدًا لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى خاصة المستويات الدنيا –المبتدئين - منها؛ لأنهم متعلمين جدد للغة العربية، فعرض اللغة أمامهم بحروفها وجملها بطريقة جافة بالطبع يؤدي ذلك إلى زيادة خوفهم وقلقهم والنفور منها؛ خشية الرسوب أو خشية السخرية منهم من جانب أصحاب اللغة؛ لعدم دقتهم في استعمالها.

• **توفر المناهج بصورة مستمرة:** وهذه الميزة أكثر أهمية للمتعلمين المزاجيين أو الذين يرغبون التعليم في وقت معين؛ وذلك لأن بعضهم يفضل التعلم صباحًا والآخر مساءً، كذلك للذين يتحملون أعباء ومسئوليات شخصية، فهذه الميزة تتيح للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم.

وهناك أهميات أخرى لحوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى أشار أحمد (2021، 17 - 18) إليها نوجزها فيما يلي:

- تعزيز مهارات الأداء الكتابي لدى المتعلمين.
- تنمية تحصيل القواعد النحوية. خاصة المتعلمين المأليزيين؛ لأنهم يقعون في أخطاء نحوية كثيرة مثل: قولهم: (كان الدرس سهل)، والصواب (كان الدرس سهلاً)، وقولهم: (هناك نحن أركب قاربًا زجاجي)، والصواب (هناك نحن نركب قاربًا زجاجيًا).
- إتاحة الفرصة لاستخدام المعاجم، مما يساعد ذلك في بناء الأفكار والتعبيرات، كما أنها توفر فرصًا للتعلم التجريبي؛ لأن الطلاب يسعون للحصول على المعلومات بطريقة مهمة لبناء المعنى وتطوير مهارات التفكير العليا.
- تشجيع المتعلمين على استخدام اللغة بشكل هادف وتعاوني.
- إكساب المتعلم خبرة في التفاعل الفوري للغة.
- علاج الفهم الخطأ للمفاهيم الدينية عند المتعلمين.

- إن مقدرة الحاسوب على تقديم النصوص اللغوية في قوالب تعليمية منطوقة، ومسموعة، ومكتوبة، ومقروءة يسهم في زيادة قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى على التعامل مع النصوص بمختلف مستوياتها من معاني، ومصطلحات، وتراكيب، وتشبيهات، ومجازات.

- يوفر للمتعلمين مهمات تتطلب استخدام مهارات تفكير عليا في تحصيل المعرفة كاقتراح بعض الحلول للمشكلات الواردة في النص، إصدار حكم على أفكار الكاتب، توليد أفكار جديدة من النص المقروء.

- مهام الحاسوب غير تقليدية؛ فهي تبتعد عن الحفظ الاستظهار للمعلومات، إنما تتطلب استخدام الخيال والتأمل والإبداع.

- تجنب ترديد الطلاب للألفاظ وكتابتها دون إدراك معانيها، ودون تكوين صورة ذهنية صحيحة عنها.

- تنمية الرصيد اللغوي للطلاب من الألفاظ الجديدة. وهذا مهم جدًا للناطقين بغير العربية؛ لكونهم متعلمين جدد للغة العربية مفتقرين إلى ما يساعدهم في فهم معانيها وألفاظها.

« أهداف حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى:

أوضح الناقدة (1985، 188 - 189) أهداف حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى في أن:

1. يتمكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.
2. يتمكن من قراءة نص قراءة جهرية بنطق صحيح.
3. يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل من النص المقروء.
4. يقرأ بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم مفردات مترجمة إلى اللغتين.
5. يستنتج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة مع إدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.
6. يتعرف علامات الترقيم ووظيفة كل منها.
7. يربط بين الفقرات والجمل ربطاً منطقيًا منظمًا.
8. يقرأ بفهم وانطلاق دون أن يعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها.

أما أحمد (2021، 37 - 38) فقد لخصها فيما يلي:

1. تشجيع الدارسين على البحث والاطلاع، والاتصال بالمكتبة العربية والمواقع العربية المتاحة على شبكة الإنترنت.
2. تقديم إرشادات حول كيفية تنظيم المعلومات المكتسبة.
3. تقديم الإثارة والتحفيز للمتعلمين.
- 4.حث الطلاب على الإبداع، والابتكار، والمنافسة.
5. إتاحة التعاون، والتفاعل، والمشاركة، والمناقشة بين الطلاب.
6. توافر عناصر المشاركة والمناقشة الفعالة بين أفراد المجموعة.
7. توظيف المعرفة المكتسبة من النص المقروء في قراءات مماثلة.

8. الاندماج مع الثقافة الأجنبية.

9. توظيف الألعاب اللغوية في القراءة.

10. استخراج الأفكار الرئيسية من الفقرة أو من النص المقروء.

11. الاستفادة من الكلمات والتراكيب الرئيسية؛ لتلخيص الفقرات المقروءة.

12. فهم غرض الكاتب في النص المقروء.

◀ تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عبر الحاسوب:

ولتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عبر الحاسوب ثلاثة مستويات حددها (Soe, 2, 2004), وهي:

et.al., وهي:

• الممارسة والمران Drill and Practice:

وفي هذا المستوى يقوم الحاسوب بإمداد الدارسين بالتدريبات التي تساعد في تنمية المهارات التي يتم تدريسها في الفصل، كما يقدم لهم التغذية الراجعة الفورية في تصويب استجابات الدارسين. ويعد هذا النوع مساعداً للتعليم في الفصول النظامية. ويستفيد الدارسون من هذا النوع عندما لا يجد المدرسون الوقت الكافي؛ لكي يعملوا مع كل دارس على حدة. كما أن الممارسة والمران على الحاسوب يمكن أن تثير دوافع الدارسين بصورة أفضل من التمرينات التقليدية التي في الكتاب المدرسي.

• التدريس الخاص Tutorial:

إن التدريس الخاص يمد الدارسين بالمعلومات والمفاهيم المختلفة. كما يساعد الدارسين على ممارسة التمرينات، ويتم تعديله تبعاً لمستوى التحصيل الذاتي لكل دارس.

• الحوار Dialogue :

وفيه يقوم الدارسون بدور جيد من خلال التفاعل مع الحاسوب، كما يوفر الحاسوب التعليمات التي تساعد على تنظيم المناهج، ويمد الدارسين بالمعلومات والتمارين والتغذية الراجعة. ويعد حوار التعليم بمساعدة الحاسوب بديلاً جيداً عن التدريس في الفصول النظامية.

◀ دور المدونات الحاسوبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

تلعب المدونات الحاسوبية دوراً بارزاً في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد قسمها التميمي (2016) إلى نوعين، هما:

1. النوع الأول - مدونة لغة المتعلم:

وهي مدونة شاملة تبنيها الهيئة المسؤولة عن تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتتضمن إنتاج الطلبة واستجاباتهم للمهمات والواجبات التعليمية المسندة إليهم، على أن تتضمن هذه المدونة أدوات حاسوبية تمكن من بلوغ الغايات المرسومة لها على المدى القريب والبعيد.

وإنجاز مدونة لغة المتعلم على نحو منظم ومدرس يمكن المعلم الباحث والقائمين على تدريس اللغة العربية لغة ثانية من اتخاذ قرارات مهمة تتعلق بعملية التدريس وعناصرها كلها بدءاً من تصميم مواد تعليمية وانتهاءً بتنفيذ المهام التعليمية المتنوعة. ويمكن لنا أن نستفيد من مدونة لغة المتعلم في جوانب تطبيقية متنوعة، منها:

- مقارنة لغة المتعلم بلغة ناطق أصيل من أبناء العربية للوقوف على وجوه افتراق لغة المتعلم عن لغة الناطق الأصيل وتعرّف أسباب تلك الاختلافات، ومحاولة تبين الصعوبات التي يواجهها المتعلم.
- ويتصل بالنقطة السابقة رصد تطوّر اللغة المرحلية (البينية) التي يسلكها متعلم العربية لغة ثانية، ولعله يمكننا تتبع مسارات عدة لمُتعلمين ينتمون للغات أم مختلفة؛ لعلنا نبلغ من ذلك مساراً مشتركاً للغة مرحلية عربية عالمية يسلكه جميع متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.
- مقارنة الأداء اللغوي الذي ينتجه متعلمو اللغة الثانية المنتمين إلى خلفيات لغوية وثقافية متنوعة قصداً إلى الوقوف على وجوه الشبه بين أداءاتهم اللغوية العامة، والوقوف على وجوه الاختلاف بينهم. وظاهر أن وجوه الاختلاف هذه ستقودنا إلى مراجعة أثر اللغة الأم في اكتساب العربية لغة ثانية وتعلمها، وستقودنا وجوه الاتفاق إلى رؤى عامة في بحث الأنماط العالمية المشتركة للاكتساب بصرف النظر عن اللغة الأم.
- إعادة النظر في دراسات اكتساب اللغة الثانية التقليدية التي اعتمدت على عينات ونماذج يسيرة؛ ذلك أن كثيراً من الأنظار والرؤى الكلاسيكية المؤسسة في هذا المجال اعتمدت على عينات ونماذج محدودة، فإذا توفرنا على عينات متعددة ومتنوعة وكبيرة أمكننا أن نوّكد افتراضات سابقة بأدلة علمية وإحصائية مقنعة، ولعلنا نرحل أنظاراً أخرى لم تعتمد عينات كافية وأثبتت الإجراءات الجديدة قصورها الوصفي أو التفسيري.

2. النوع الثاني - مدونة تحليل الأخطاء:

وقد نُفِرَّع من مدونة لغة المتعلم مدونة تحليل الأخطاء؛ أما وجه تفرعها من مدونة لغة المتعلم فمائل في إمكانية بناء برمجيات لتحليل أخطاء النصوص التي تضمّنها المدونة من أعمال المتعلمين وإنتاجهم. وأما الوجه الآخر، وهو أيسر منالاً وأقصر وقتاً، فهو بناء مدونة من المنجز الحاضر في تحليل الأخطاء؛ ذلك أننا نتوفر على عدد كبير من البحوث والدراسات والأطروحات الجامعية التي اعتنت بتحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على مدى سنوات طويلة من البحث والدراسة والتدريس في هذا الحقل. وأحسب أن بناء هذه المدونة أيسر من بناء برمجيات لتحليل الأخطاء؛ ذلك أن الأمر يتوقف على إدخال نتائج الدراسات الناجزة وتصنيفها وفق متغيرات عدة، منها: نوع الأخطاء (صوتية، صرفية، نحوية...)، ولغة المتعلمين الأم؛ فما الذي يمكن أن نجنيه من هذه المدونة؟

إن دعم هذه المدونة بأدوات تحليل وتصنيف سيوفر لنا فرصة عظيمة للحصول على بيانات مهمة يصعب علينا الوقوف عليها في الأبحاث الورقية، ومن المؤكد أنها ستكون بيانات على قدر كبير من التنوع والسعة والشمول. إنه يمكن أن نستخلص من هذه المدونة عددًا كبيرًا من البيانات، منها:

- الأخطاء المشتركة التي يرتكبها الناطقون بلغة أم معينة (التركية مثلاً).
- الأخطاء المشتركة التي يرتكبها الناطقون بمجموعة لغات أم بينها صلات محددة (الإنجليزية والإسبانية والإيطالية).
- الأخطاء المشتركة التي يرتكبها جميع متعلمي اللغة العربية على اختلاف لغاتهم الأم.
- الأخطاء النادرة جدًا التي يمكن ردها إلى أخطاء فردية مثلاً.

« دور الحوسبة السحابية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

لخص الأحمدي (2019، 452 - 453) فوائد الحوسبة السحابية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في النقاط التالية:

- تنمية مهارة الاستماع من خلال مشاركة أنشطة الاستماع (نصوص استماع وفهم المسموع).
- تنمية مهارة التحدث عبر مشاركة أنشطة التحدث (نطق الأصوات والكلمات والجمل).
- تنمية مهارة القراءة عبر مشاركة الأنشطة القرائية (نصوص قرائية وفهم المقروء).
- تنمية مهارة الكتابة عبر مشاركة أنشطة الكتابة (كتابة الحروف والكلمات).
- تعليم مفردات وقواعد وتراكيب اللغة العربية عبر مشاركة الكتاب المدرسي.
- مشاركة العروض التعليمية والرسوم اللغوية.
- تكوين مكتبة لغوية رقمية ومشاركتها مع الطلاب.
- بناء الاختبارات الرقمية المحوسبة.
- نشر الروابط الإلكترونية للمحتويات اللغوية.
- إنشاء واستعراض أنواع الملفات اللغوية المختلفة (نصية، عروض).
- حفظ مشاركات الطلاب وإنجازاتهم ومشاركتها مع زملائهم.

« الأسس التي يجب مراعاتها عند حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى:

عند تطويع تكنولوجيا الحاسوب لتعليم اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى لا بد أن يتم مراعاة مجموعة من الأسس التي يمكن إجمالها فيما يلي:

1. دوافع واهتمامات المتعلمين:

تلعب الدوافع والاهتمامات دورًا مهمًا في نجاح العملية التعليمية بصفة عامة وفي نجاح تعلم اللغات الأجنبية بصفة خاصة، وتنقسم دوافع واهتمامات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلى قسمين أشار إليهما أبو الروس (2009، 56)، وأحمد (2021، 29)، وهما:

❁ **الدوافع تكاملية Integrative Motivation:** وهي التي تستحث المتعلمين لتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية؛ من أجل تحقيق أهداف أهمها: الدخول في الإسلام، الاتصال بمتحدثي اللغة العربية، ممارسة لغتهم، فهم ثقافتهم وتقاليدهم العربية الإسلامية، الرغبة في تدريس اللغة العربية ونشرها، الرغبة في فهم تفسير القرآن الكريم باللغة العربية.

❁ **الدوافع الوسيطة Instrumental Motivation:** وهي التي تدفع المتعلمين لتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية؛ من أجل تحقيق أهداف قصيرة المدى، كتحسين الوضع الوظيفي بالحصول على فرصة عمل في الدول العربية، أو التمتع بالسياحة، أو الاستجابة لمتطلبات مقرر دراسي معين، أو الحصول على درجة علمية، أو الرغبة في توسيع الأعمال التجارية مع البلاد العربية.

2. خبرة المتعلمين الحاسوبية السابقة:

تعد خلفية المتعلمين الحاسوبية السابقة من أهم الأسس التي يجب مراعاتها عند حوسبة اللغة العربية خاصةً لمتعلمي الناطقين بلغات أخرى، فبدون تلك الخبرة فكيف يتعامل المتعلم مع الحاسوب؟، وكيف يستخدم المعاجم الإلكترونية؟، وكيف؟ وكيف؟... إلخ

3. خبرة المعلمين الحاسوبية السابقة:

ما بالنسبة إذا كان المعلم الذي هو حجر الزاوية في العملية التعليمية لا يتقن التعامل مع الحاسوب؟ الذي هو من المفترض أن يكون مصممًا للبرامج الإلكترونية التدريسية، ومخططًا لتنفيذها وتقويمها. لذا فإنه لا بد من التركيز على تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تقنيًا، وضرورة الاستمرارية في تطوير هذا التأهيل؛ ليوافق التطورات العصرية الحديثة.

4. الرصيد اللغوي للمتعلمين (بنية المتعلمين المعرفية):

يعد الرصيد اللغوي للمتعلمين من أهم الأسس التي تركز عليها حوسبة اللغة العربية خاصةً لمتعلمي الناطقين بلغات أخرى، وذلك من خلال الدراسة الجيدة لخصائص المتعلمين المعرفية ومدى تمكنهم من استعمال اللغة وتوظيفها. فالبرنامج المحسوب المتقدم للمتعلمين في المستوى المبتدئ بالتأكيد لا بد أن يكون مختلفًا كمًا وكيفًا عن البرنامج المحسوب المتقدم للمتعلمين في المستوى المتقدم أو المتميز. فمتعلمي المستوى المبتدئ يكون استعمالهم للغة هش وركيك؛ لأنهم في بداية تعلمهم للغة، وحصيلتهم اللغوية لا تساعدهم على فهم ما يقدم أمامهم من مفردات أو جمل.

ويؤكد ذلك (Smith, et all (234, 2021). حيث يرى أن الخبرة السابقة للقارئ لها تأثير كبير في عملية الفهم القرائي؛ لأنها تسمح باستدعاء المعلومات القديمة وربطها بالمعلومات الجديدة المراد اكتسابها

بطريقة منظمة في صورة مخططات عقلية، مما يؤدي إلى سهولة تخزين المعلومات في الذاكرة كخبرات يمكن الرجوع إليها مرة أخرى بسهولة.

5. قدرات المتعلمين العقلية:

تسهم القدرات العقلية للمتعلمين إسهامًا كبيرًا في نجاح تعلم اللغات الأجنبية؛ لأن اتجاه تعلم اللغات الأجنبية الحديث يتطلب الجدة، والابتكار، والحدثة، وإعمال العقل؛ لذا ينبغي التركيز على قدرات المتعلمين العقلية عند حوسبة اللغة العربية.

ويرى شحاتة، والسमान (2012، 115) أن القدرة العقلية من أهم العوامل التي تساعد على التقدم في القراءة؛ حيث ترتبط القدرة العقلية بالتحصيل في القراءة بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.35 – 0.70. كما أنه تلعب قدرات المتعلم العقلية دورًا بارزًا في مساعدته على الاستفادة مما يملك من رصيد لغوي، وتوظيفه في قراءته في أثناء القراءة، حيث يختلف الأفراد في توظيف الملكات العقلية التي لديهم.

6. بيئة المتعلمين الثقافية:

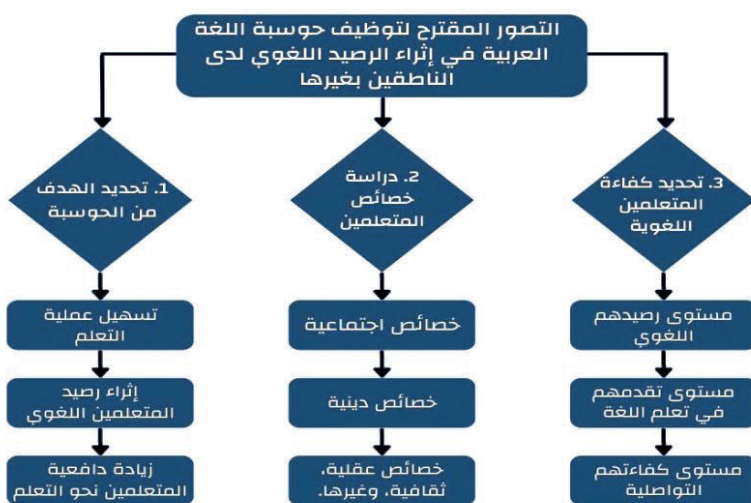
يجب مراعاة بيئة المتعلمين الثقافية عند حوسبة اللغة العربية، من خلال احترام عادات وتقاليد المتعلم التي اكتسبها من مجتمع الذي نشأ وتربى فيه؛ لأن خلاف ذلك يؤدي إلى نفوره من تعلم اللغة العربية؛ ظلًا منه أن اللغة تسخر منه ومن أهله وأصحابه وبلده، وضرب أحمد (2021، 50) لنا أمثلة لهذه العادات، مثل:

- ❁ أننا ننفر من الكلب ومن جلوسه في المكان؛ إذ هو نجس والملائكة لا تدخل بيتًا هو فيه بخلاف الغرب؛ فإنه بالنسبة لهم صديق يلازمهم ويعيش معهم في بيوتهم.
- ❁ كذلك فإن تقبيل الوجه من الرجال في البلاد العربية يدل على محبة وصدقة، وعند كثير من الأجانب له معنى قبيح وظن سوء.
- ❁ وأيضًا فإن من تظهر قدماءه دون جورب، أو يصلي دونهما يُنظر له بازدراء كما في تركيا، بخلاف عالمنا العربي.

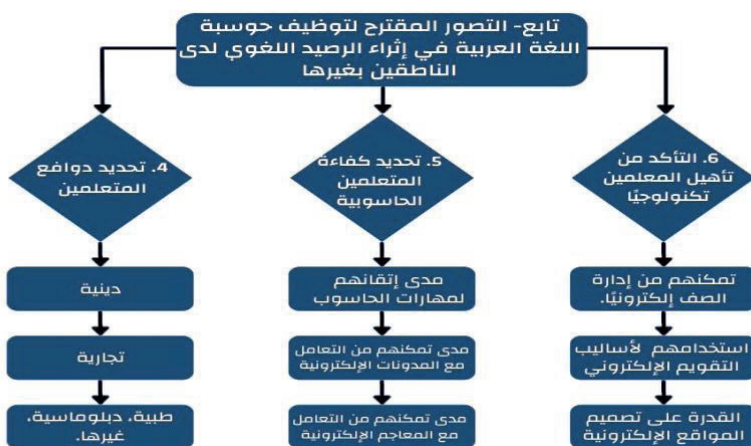
ثامنًا - التصور المقترح – من إعداد الباحث – لتوظيف حوسبة اللغة العربية في

إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها في صورته النهائية:

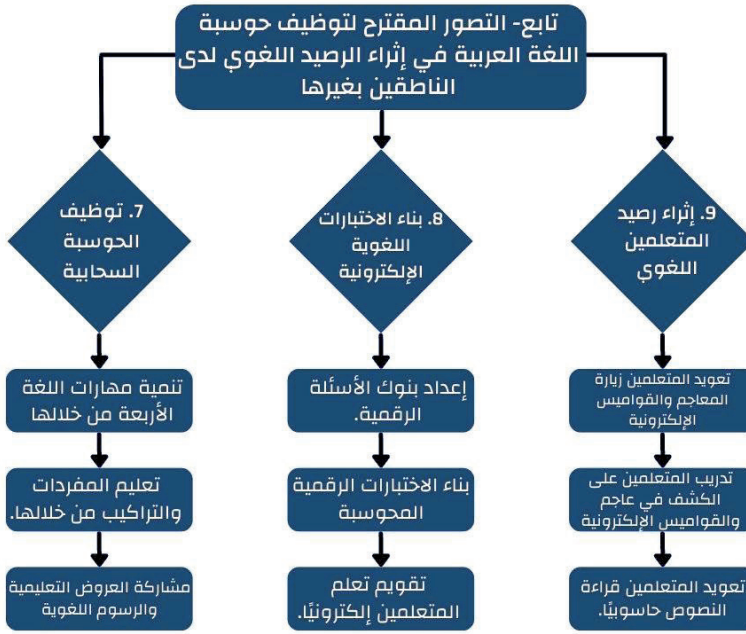
استنباطًا من البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكذلك حوسبتها، فإن الباحث يقترح تصورًا لتوظيف اللغة العربية في صورتها الحاسوبية لإثراء الرصيد اللغوي لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى، وفيما يلي عرض مبسط للتصور المقترح:



شكل (1) التصور المقترح - من إعداد الباحث - لتوظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها في صورته النهائية.



شكل (2) تابع - التصور المقترح - من إعداد الباحث - لتوظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها في صورته النهائية.



شكل (3) تابع - التصور المقترح - من إعداد الباحث - لتوظيف حوسبة اللغة العربية في إثراء الرصيد اللغوي لدى الناطقين بغيرها في صورته النهائية.

تاسعاً - الخاتمة:

وفي نهاية البحث يمكننا القول بأن لحوسبة اللغة أو ما يطلق عليها اللسانيات الحاسوبية دور هام وفعال في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لما تقدمه من تقنيات حديثة تسهم في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم، وكذلك ثراء قاموسهم اللغوي، وإثارة حفيظتهم اللغوية.

واستنتج الباحث في نهاية البحث أنه لا بد من بذل المزيد من الجهد في مجال حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى، خاصة أنها لغة قوية قادرة على استيعاب كافة التطورات العصرية المعرفية والتكنولوجية، وكذلك الاهتمام بالأساليب والطرق والإستراتيجيات التكنولوجية الحديثة التي تسهم في ثراء الرصيد اللغوي عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. كما أنه من المهم جداً دراسة خصائص المتعلمين الدينية والعقلية والاجتماعية والثقافية، وكذلك دوافعهم لتعلم اللغة العربية بمختلف أنواعها.

عاشراً - توصيات البحث:

يوصي البحث بعدة توصيات أهمها ما يلي:

1. إعداد دورات تدريبية وورش عمل؛ لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على استخدام وتوظيف الحاسوب في العملية التعليمية.
2. ضرورة التركيز على الإستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على الحاسوب في العملية التعليمية خاصة في تدريس اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى؛ لما تتمتع به من مميزات وإمكانات تسهل للمتعلمين مواصلة دراستهم وهم في بلدهم خاصة في عصرنا الحالي الذي لجأت فيه كافة المؤسسات إلى التواصل عن بعد؛ بسبب فيروس كورونا المستجد (Covid 19).
3. الإكثار من استخدام الإستراتيجيات والبرامج الحاسوبية التي تنمي الرصيد اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.
4. ضرورة عقد مؤتمرات علمية مستمرة بين الجامعات ومراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتطوير حوسبة اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بغيرها.
5. إعادة النظر في مقررات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى المحوسبة، بحيث تكون مواكبة للمعايير العالمية لإعداد مقررات تعليم اللغات الأجنبية.
6. إعادة النظر في المفردات المقدمة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى المحوسبة، والعمل إثرائها بالمزيد من المفردات والتراكيب.
7. الاهتمام بتدريس اللسانيات الحاسوبية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغاتٍ أخرى.

حادي عشر - مقترحات البحث:

يقترح البحث الحالي عددًا من الموضوعات البحثية التي يمكن القيام بها فيما بعد، وهي:

1. توظيف حوسبة اللغة العربية في تنمية مهارات التحدث لدى الناطقين بغيرها.
2. توظيف حوسبة اللغة العربية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغيرها.
3. توظيف حوسبة اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى الناطقين بغيرها.
4. توظيف اللسانيات الحاسوبية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
5. توظيف اللسانيات الحاسوبية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

6. توظيف الوسائط المتعددة في إثراء الرصيد اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
7. توظيف التعلم المدمج في إثراء الرصيد اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
8. توظيف المدونات الحاسوبية في إثراء الرصيد اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
9. توظيف الحوسبة السحابية في إثراء الرصيد اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

1. أبو الروس، عادل منير إسماعيل (2009). برنامج مقترح باستخدام الحاسوب في ضوء اهتمامات دراسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى وفعاليتها في تنمية مهارات الفهم القرآني. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر.
2. أبو عمشة، خالد حسين (2018). المغني: في تعليم العربية للناطقين بغيرها. تركيا: أصوات للدراسات والنشر.
3. أحلام، زاوية (2020). تقييم الفهم الشفهي وعلاقته براءة الرصيد اللغوي: دراسة مقارنة، روضة نهيل والمدرسة القرآنية بالمسجد العتيق بعين البيضاء ولاية أم البواقي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.
4. أحمد، علي أحمد محروس (2021). استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web - Quests) لتنمية المهارات العليا للفهم القرآني والاتجاه نحو المادة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الوادي الجديد.
5. إسماعيل، بليغ حمدي (2011). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية: أطر نظرية ونماذج تطبيقية. عمان (الأردن): دار المناهج للنشر والتوزيع.
6. الأحمد، محمد بن عبد الهادي بن معيض (2019، أغسطس). درجة استخدام الحوسبة السحابية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ومعوقات استخدامها، مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، 2(6)، 439 - 482.
7. الألوسي، تيسير عبد الجبار: أبو شنب، ميساء أحمد (2015). تكنولوجيا تعلم اللغة العربية. عمان (الأردن): مركز الكتاب الأكاديمي.
8. التميمي، علاء (2016، سبتمبر). المدونات ودورها في تعليم العربية لغير الناطقين بها. منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية. مسترجع بتاريخ يوليو 20، 2022، متاح عبر الرابط التالي: <https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=12851>
9. الحديدي، علي عبد المحسن (2013، مارس). تأثير إستراتيجية «إتقن» المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرآني لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، 27 (106 ج 1)، 183 - 239.
10. الخولي، محمد علي (2000). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان (الأردن): دار الفلاح للنشر والتوزيع.
11. الزواوي، خالد (2005). اكتساب وتنمية اللغة. الإسكندرية (مصر): مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

12. السامرائي، عمر رشيد شاكر (2017). العربية المشتركة: دراسة في ضوء المنهج اللغوي التاريخي. عمان (الأردن): دار غيداء للنشر والتوزيع.
13. الشماع، صالح (2020). اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة. الجيزة (مصر): وكالة الصحافة العربية.
14. العارف، عبد الرحمن بن حسن (2007، ديسمبر). توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية العربية: جهود ونتائج، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (73)، 47 - 96.
15. الناقفة، محمود كامل (1985). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه - مداخله - طرق تدريسه. مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.
16. بن يوسف، حميدي (2020). مفاهيم وتطبيقات في اللسانيات الحاسوبية. عمان (الأردن): مركز الكتاب الأكاديمي.
17. حمروني، عائشة؛ وبقادر، عبد القادر (2019). أثر محتوى الكتاب المدرسي في الرصيد اللغوي لدى تلاميذ السنة الثالثة المتوسطة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة.
18. رمضان، محمد (2020، يناير). اكتساب الوظائف النحوية باستخدام تطبيقات الحاسوب التعليمية لدى الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتقدم: دراسة تطبيقية إجرائية [عرض ورقة علمية]. المؤتمر الدولي الأول بعنوان: العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل، المنتدى العربي للتركي للتبادل اللغوي، جامعة غريسون، 882 - 908.
19. شادلي، عمار (2021، يونيو). حوسبة اللغة العربية وأهميتها في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين: مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجاً، المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والانسانية، 9 (2) 98 - 116.
20. شحاتة، حسن سيد؛ والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة (مصر): الدار المصرية اللبنانية.
21. شحاتة، حسن سيد؛ والسلمان، مروان أحمد محمد (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة (مصر): الدار المصرية اللبنانية.
22. صافية، عدوان؛ وكهينة، آيت هنية (2016). اللسانيات الحاسوبية ودورها في تطوير البحث اللساني العربي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية.
23. طعيمة، رشدي أحمد (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (القسم الأول). مكة المكرمة، معهد اللغة العربية: جامعة أم القرى.
24. طعيمة، رشدي أحمد (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (القسم الثاني). مكة المكرمة، معهد اللغة العربية: جامعة أم القرى.
25. طعيمة، رشدي أحمد؛ ومناع، محمد السيد (2001). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة: دار الفكر العربي.
26. عيسى، جيهان حسن أحمد (2020). حوسبة الأخطاء اللغوية عند غير الناطقين بالعربية وتحليلها: دراسة لغوية تطبيقية، مجلة حولية كلية اللغة العربية بنين بجرجا، جامعة الأزهر، (24 ج1)، 10847 - 10908.
27. كورت، نور الله؛ وأبو الهيجاء، مبران أحمد؛ والعتوم، محمد سالم (2015، يونيو). اللغة العربية: نشأتها ومكانتها في الإسلام، وأسباب بقائها، مجلة جامعة بنجول لكلية اللاهوت، (6)، 125 - 170.
28. مؤذن، أحمد درويش (2020، مارس 27). دور التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. منصة العربية العالمية. مسترجع بتاريخ يوليو 10، 2021، من موقع <https://cutt.us/sWAFm>
29. مضوي، منصور عبد الرحمن أحمد (2020، يناير). توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الجامعة القاسمية نموذجاً [عرض ورقة علمية]. المؤتمر الدولي الأول بعنوان: العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل، المنتدى العربي للتركي للتبادل اللغوي، جامعة غريسون، 534 - 555.

ثانيًا - المراجع الأجنبية:

1. Howard Research and Instructional Systems Inc., Kysela Consultants Ltd. (1997, December). AVC - Calgary, Computer Assisted Reading Instruction Project: Evaluation Report. Edmonton, AB Canada, Alberta Vocational College, Calgary.
2. Nnadozie, C. E. (2015, February). The Importance of the Use of Computer on Students' Learning Process and its Impact on their Academic Performances, *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 7(2), 264 - 267.
3. Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review, *Reading Psychology*, 42(3), 214 - 240.
4. Soe, K., Koki, S. & Chang, J.M. (2004). Effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on Reading Achievement: A Meta - Analysis. *Pacific Resources For Education And Learning*. Hawaii, Available at: <http://www.prel.org/products/products/EffectCAI.pdf>

نحو النص

(دراسة على سورة القمر في ضوء معيار السبك)

ماجد بن غيث الحجيلي

أستاذ اللغويات المشارك

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – الجامعة الإسلامية المدينة المنورة

ملخص

يتناول هذا البحث دور «نحو النص»، من خلال دراسة تطبيقية على سورة القمر في ضوء معيار السبك.

وكان لزاماً محاولة البحث – ابتداءً - في معرفة الفرق بين مفهومي «الجملة» و«النص» ومدى التواصل والتفاصيل بينهما، وهل كان هناك توافق بين الدراستين على مفهوم واحد لكل من الجملة والنص؟ أم هناك اختلاف ووجهات نظر متباينة حول هذين المفهومين؟

وانتقل البحث لمحاولة الكشف عن مراحل الانتقال من «نحو الجملة» إلى «نحو النص»، وهل الانتقال إلى «نحو النص» يعني بالضرورة الاستغناء عن «نحو الجملة»؟ أم أنّ «نحو النص» مكملٌ لـ«نحو الجملة» ولا يمكن للدراسات النحوية واللغوية تهميش «نحو الجملة» وهدم الإنجازات الكبيرة التي حقّقتها طيلة قرون في مسيرة الدراسات اللغوية؟

وفي سبيل الاقتراب من معرفة آليات الاستفادة من «نحو النص»، قام الباحث بدراسة تطبيقية على معيار واحد من معايير النصية وهو معيار: السبك، مستخدماً أشهر أدوات السبك وأكثرها شيوعاً، وكيف وردت في السورة القرآنية الكريمة. وما الأثر الذي تحقق إثر استخدام هذه الأدوات.

الكلمات المفتاحية: الجملة، النص، نحو الجملة، نحو النص، السبك.

Abstract

The aim of this paper is to discuss the role of “**Text Syntax**” through a study of Surat AlQamar in the light of Cohesion Criterion.

In trying to deal with this issue, it is necessary – at the outset – to try to clarify the difference between the “Sentence” and “Text” concepts and the extent of the connection and disconnection between the two, and whether there are a consensus among researchers on a single concept for either one of the two, or whether there are different viewpoints regarding these two concepts?

The paper continues, then, to try to discover the stages of moving from “**Sentence Syntax**” towards “**Text Syntax**”, and whether this move necessarily meant an abandonment of “**Sentence Syntax**”, or whether “**Text Syntax**” is a complement to “Sentence Grammar” that linguistic and grammatical studies could not afford to marginalize and undermine all those achievements that have been made through the long centuries of linguistic studies?

In order to discover the mechanisms of “**Text Syntax**” working, the paper studies one of the textuality criteria, namely, the Cohesion Criterion, by using the most known tools of cohesion and most used, and shows how this concept is manifested in the holy Sura of AlQamar, and what the impact that using these tools made.

Key terms: **Sentence, Text, Sentence Syntax, Text Syntax, Cohesion**

مقدمة

شكّلت الرؤى الجديدة المطالبة بضرورة التوسّع والانتقال من (نحو الجملة) إلى (نحو النص) ثورة معرفية في حقل الدراسات النحوية واللغوية.

وكان للإمكانيات الكبيرة للأدوات التي يمتلكها نحو النص دورٌ بارزٌ في لفت أنظار الباحثين إلى هذا العلم، وفي ظهور مناهج متعددة تدرس أهمية النص ومعالجته وكيفية التعااطي معه وتحليله.

من هنا ظهرت الدراسات والأبحاث التي تبين آليات الاستفادة من (نحو النص)، وطرق تسخير إمكانياته في تعليم اللغات ومعالجة النصوص بغية تحقيق الهدف المنشود والمتمثل في إيصال مراد المتكلم أو الكاتب إلى ذهن المتلقي دون لبس أو غموض.

لذلك ظهرت الأصوات المطالبة بضرورة إرساء منهج جديد يتجاوز المعوقات، ويفتح آفاقاً جديدة وواعدة. ووجدت هذه الأصوات بغيتها في عدم الاكتفاء بالجملة بوصفها وحدة التحليل اللغوي، وإنما بالانتقال إلى البنية الكبرى للتحليل اللغوي وهي النص.

فدراسة النص وبكل ما يمتلكه من معايير نصية وأداة تمكن الدارس من فتح مسارات جديدة تعينه على فهم وإدراك كل العلاقات بين مكونات وعناصر النص.

فالنص ليس بنية لغوية فقط، بل هناك سياقات داخلية وخارجية ساهمت في تكوين هذا النص ولا بد من إدراكها بغية الفهم الكامل لهذا النص، فهناك عوامل تتعلق بمنتج النص، وهناك عوامل أخرى تتعلق بالمتلقي، وكان عوامل ترتبط بالنص نفسه، وهناك عوامل تتعلق بالسياق الثقافي والمادي المحيط بالنص. ومن خلال الجمع بين هذه العوامل، وإدراك تفاعلاتها داخل النص يصل الدارس لفهم أوسع وأشمل للهدف المراد من النص.

ويحال هذا البحث الوقوف على جملة من القضايا المتعلقة بـ(نحو النص) وأثره الفاعل في ميدان الدراسات اللغوية من خلال معالجته للمسائل التالية:

- ما الفرق بين مفهومي «الجملة» و«النص» عند الباحثين القدامى والمعاصرين؟
- وما الفرق بين «نحو الجملة» و«نحو النص»؟
- وكيف أسهم نحو النص في إكمال مسيرة نحو الجملة وبنى عليها وحاول سدّ الثغرات التي يعاني منها «نحو الجملة»، ولم يقدّم بدمير المنجزات العظيمة التي أرسى دعائمها «نحو الجملة»؟
- ما آليات الاستفادة من «نحو النص»؟
- وأخيراً كيف يمكن تطبيق معيار (السبك) على عينة من النصوص اللغوية بهدف بيان الأثر الكبير لهذا المعيار في حقل الدراسات النصية.

المبحث الأول: «الجملة» و«النص» .. جدل التواصل والتفاصيل

حظيت «الجملة» باهتمام الدارسين والباحثين في ميدان الدرس اللغوي العربي المعاصر، وكثرت المؤلفات التي جعلت من «الجملة» مركزاً تنطلق منه في سبيل توسيع أفق الدرس النحوي واللغوي، وبلغ الاهتمام بالجملة أن حظيت بما يزيد على مئة مؤلف (الحديدي، 2017 م ص 9)، استشعاراً بأهمية «الجملة» ودورها المحوري والمفصلي في إثبات قواعد النحو العربي وتأصيلها والتنظير لهذه القواعد.

ولم تكن الإشارة إلى «الجملة» في الدراسات النحوية القديمة غائبة، بل كانت «الجملة» حاضرة في أذهان النحاة الأوائل، حيث قاموا بدراسة تركيب الجملة العربية وأركانها. وقبل الحديث عن النصوص الدالة على اهتمام النحاة القدماء بالجملة يجدر أولاً أن يتم التعريف بمفهوم «الجملة» والدلالة التي يشير إليها هذا المصطلح.

مفهوم الجملة:

في كتب التراث النحوي كثيراً ما وقع الترادف والمساواة بين مصطلحي (الجملة) و(الكلام) باعتبارهما مكملين لبعضهما البعض.

قال أبو علي الفارسي: «هذا باب ما انتلف من هذه الألفاظ الثلاثة كان كلاماً مستقلاً، وهو الذي يسميه أهل العربية الجمل». (الفارسي، 1982 م، ص 83).

قال ابن جني في تعريفه للكلام: «أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه. وهو الذي يسميه النحويون الجمل». (ابن جني، 1952 م، 1/17).

فالزمخشري يقول في تعريفه للكلام: «والكلام هو المركب من كلمتين أُسندت إحداهما إلى الأخرى. وذلك لا يتأتى إلا في اسمين كقولك: زيدٌ أخوك، وبشر صاحبك. أو في فعل واسم نحو قولك: ضرب زيد، وانطلق بكر، وتسمى الجملة». (الزمخشري، 1993 م، ص 23).

وبعض النحويين يفرق بين «الجملة» و«الكلام»، فقد أوضح الرضي الفرق بين الجملة والكلام بأن الجملة ما تضمن الإسناد الأصلي سواء كانت مقصودة لذاتها، أو لا. أما الكلام فهو ما تضمن الإسناد الأصلي وكان مقصوداً لذاته. فعند الرضي كل كلام جملة لا العكس. (الرضي، 2000 م، 1/19).

وممن فرق بين الجملة والكلام ابن هشام الأنصاري، حيث أكد على عدم ترادفهما، مخطئاً الزمخشري في المفصل، معتبراً أن الجملة أعم من الكلام، حيث تكون الإفادة شرطاً في الكلام، بخلاف الجملة. ولهذا يقال: جملة الشرط، جملة الجواب، جملة الصلة، وكل ذلك ليس مفيداً فليس كلاماً. (ابن هشام، 2000 م، 8/5).

وهذا ما نصّ عليه السيوطي أيضاً. (السيوطي، 2001 م، 37/1).

أما عند اللغويين المعاصرين فقد عرف إبراهيم أنيس الجملة تعريفاً يستنبط منه أن فكرة الإسناد ليست لازمة لتركيب جملة صحيحة، وأنه لا يفرق بين الجملة والكلام، (نحلة، 1988 م، ص 22) يقول إبراهيم أنيس: «إن الجملة في أقصر صورها هي: أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلاً بنفسه، سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر». (أنيس، 2010 م، ص 236).

ويرى عبد الرحمن أيوب أن الكلام أعم من الجملة، لأنه يصلح لأن يطلق على جملة واحدة، كما يصلح لأن يطلق كذلك على عددٍ لا حصر له من الجمل. (أيوب، د.ت)، ص 125).

ونصّ مازن الوعر على تمييز علماء النحو العرب القدامى بين نوعين اثنين من التراكيب العربية هما: «الكلام» و«الجملة»، معتبراً أن الكلام والجملة لم يعرفا تعريفاً واضحاً ومتماسكاً، لأنّ بعض النحويين العرب القدامى اعتبرهما متماثلين، مقررّاً أنّ جمهور النحاة اعتبر الكلام والجملة مستويين لسانين متميزين ومختلفين. (الوعر، 1992م، ص 25 – 26).

ويرى محمد حماسة عبد اللطيف أنّ بعض النحاة سوى بين مصطلحي «الكلام» و«الجملة»، ونظروا إليهما على أنهما مترادفان، يقصد بكل واحدٍ منهما ما يقصد بالآخر دون إشارة إلى تعميم أو تخصيص. وفيما بعد حدث تفرّقٌ حاسم بين المصطلحين بجعل «الجملة» أعم من «الكلام»، معتبراً أنّ هذا الفهم والتفريق قد شاع واستقرّ لدى النحاة المتأخرين، خالصاً من تحليله ورصده المتشعب إلى تمييز معالم تاريخ هذا المصطلح مشيراً إلى غلبة مصطلح «الجملة» في العصر الحاضر، والنظر إليها بوصفها الخلية الحيّة لجسم اللغة، «وبذلك يكون «الكلام» هو النشاط الواقعي، إذ أنّ اللغة نظام، و«الكلام» أداء نشاطي طبقاً لصورة صوتية ذهنية، والكلام هو التطبيق الصوتي، والمجهود العضوي الحركي الذي تنتج عنه أصوات لغوية معينة، و«الجملة» هي وحدة الكلام الصغرى، أو هي الحد الأدنى من اللفظ المفيد». (عبد اللطيف، 1996م، ص 18 – 27، وينظر أيضاً: عبد اللطيف، 2001م، ص 17 - 23).

مفهوم النص:

لم يكن الاختلاف في تعريف مفهوم «النص» أفضل حالاً من الاختلاف في مفهوم «الجملة»، «فثمة اختلافٌ شديد بين هذه الاتجاهات في تعريف النص إلى حد التناقض أحياناً والإبهام أحياناً أخرى، فلا يوجد تعريف معترف به من قبل عدد مقبولٍ من الباحثين من اتجاهات علم لغة النص بشكلٍ مطلق». (بحيري، 1997م، ص 101).

فقد تنوعت التعاريف والحدود المبيّنة لمفهوم «النص» ومحاولة تبين حدّه ورسم أركانه وخصائصه. ولعلّ اختلاف وتعدد المعاني في تعريفها لـ«النص» يعود في جزءٍ كبيرٍ منه إلى اختلاف «زاوية النظر إلى النص، منها من انطلق من الشكل اللغوي، ومنها من اعتمد على المعنى، وآخر جمع بين الشكل والمعنى. وهناك من ركّز على الجانب الدلالي للعناصر الظاهرة». (أبو صيني، 2015م، ص 14).

بل إن الصعوبات التي واجهت وضع حدٍ جامع للجملة انعكست بدورها على وضع حدٍ جامع للنص.

ولم يكن من السهل على علماء اللغة وضع حدود فاصلة وفوارق دقيقة بين مفهومي «الجملة»

و«النص».

وقدّم سوينسكي تصوّراً لهذا الوضع بقوله: «إن صعوبات تحديد مصطلح «جملة» معروفة، وما دام المرء لا يتشبّه بتعريفٍ معيّن للجملة فإنه لا يمكنه أن يفصل - بلا ريب - الجملة عن النص. بيد أنّه حتى في تعريفات لغوية محددة للجملة، مثلاً: الجملة تتكوّن من مركب اسمي ومركب فعلي تابع له يتبيّن أنه توجد ظواهر نحويّة تتجاوز حدود الجملة، ولا يمكن أن تتضح إلا من خلال ترابط النص (مثل: صور التحويل إلى الضمير، والموقع الخارجي، وأشكال التمحور، والجمال التابعة، والجمال المجتزأة والجمال الاعتراضية... إلخ)، وكما أنّه لا يمكن أن يحدّد بدقة محيط الجملة بهذه الطريقة - إلا بالنسبة للأبنية النحوية الأساسية أو جمل الأساس فقط - فإنّ محيط النصوص - بلا جدال - غير ممكن تحديده في آخر الأمر، وفي حالات استثنائية محددة يمكن أن يتكوّن نصّ ما من جملة أو كلمة فقط». (بحيري، 1997م، ص 139).

ومن المهم الإشارة قبل سرد بعض التعريفات للنص أنّ النص ليس جِكرًا عند التعاطي معه على علمٍ بعينه، فالنص بكلّ تعقيداته كان موضوع عناية لمنهج من النظر شتّى، فعلماء البلاغة كان لهم حظّهم الوافر في تأسيس بنية معرفية متراكمة حول النص وأهميته ووسائل تفكيكه وإبراز مؤثراته الداخلية، وكذلك الحال عند علماء الأنثروبولوجيا مثل مالبينوفسكي وفلاديمير بروب وشتراوس، حيث تركّزت جهودهم في محاولة «الإفادة من على اللغة البنيوي في تحليل النماذج، والأنماط السائدة في الأدب الشعبي والأسطوري لإيجاد ما أصبح يعرف بالبنى، وتفكيك الرموز لإلقاء الضوء على الأسس المؤثرة في تمكين الناطق باللغة من تأليف نصوص، واستعمالها للاتصال بين الأشخاص». (خليل، 2015م، ص 185 - 186، وينظر: بحيري، 2010م، ص 265). وكما ذهب بعض الباحثين من أنّ «تقسيم جوانب البحث اللغوي، واختصاص كلّ فريق بجانب يشغل به دون الاهتمام بغيره أو الإفادة منه مَرَق النص المدروس، وأفقد كلّ جانبٍ من جوانب البحث غايته، وحصر النحو في دائرة الإعراب والبناء الضيّقة المغلقة التي لا تتسع لكشف فاعلية النحو في توضيح النص وتفسيره واستخراج طاقاته». (عبد اللطيف، 2006م، ص 32).

في حقل الدراسات اللغوية كان علماء اللغة ينظرون إلى الجملة باعتبارها المكوّن الرئيس والوحدة الأساسية في علم اللغة، وينظرون لها باعتبارها أكبر وحدة يمكن تعيينها. (الهواوشه، 2017م، ص 146). ومع ظهور ما يسمّى بـ «علم لغة النص» أصبح ينظر للنص باعتبارها مكوناً هاماً يجب التعاطي معه وأخذ به عين الاعتبار عند القيام بعمليات التحليل اللغوي أو الدراسات النقدية والبلاغية.

وأوّل ما يلفت انتباه الباحث في محاولته للوصول لتعريف النص ومفهومه كثرة التعريفات وتعدّدها، حتّى أصبح من الصعب الوقوف على تعريفٍ جامع شامل لمفهوم «النص» في الدراسات اللغوية، ولعل ذلك يعود في جانب كبير منه إلى اختلاف زاوية النظر للنص، فهناك من ينظر للنص باعتباره وحدةً مستقرّة، غير مقسّمة زمنياً، يكون فيها النص ذا خواص تركيبية ودلالية وبراجماتية تُفسّر أساساً بالوسائل ذاتها التي تُفسّر بها الخواص التركيبية والدلالية والبراجماتية للجمل، وتُستخدم وحدة الجملة أساساً لقياس بين

الجملة والنص، وفي الجانب الآخر هناك من ينظر للنص باعتباره وحدةً تواصليةً وخاصةً بالفعل، تُكوّن من خلال تتابع مقسّم زمنياً لأفعال لغوية، ولا تُستخدم وحدة الجملة في ذلك أساساً لقياس بين الجملة والنص. (ايزنبرج، 2010م، ص 164).

وربط ايزنبرج الاختلافات حول مفهوم النص بفروض متباينة ذات صلة بطبيعة القواعد المدددة لبناء النص، وبالفهم النظري للعلاقة بين «النص» و«الجملة». (بحيري، 2010م، ص 163 - 164). وأطلق على هذين المفهومين: المفهوم القضوي، والمفهوم الدينامي. وخلصا الفرق بينهما: (بحيري، 2010م، ص 190).

المفهوم القضوي	المفهوم الدينامي
1 - النص وحدة غير مقسّمة زمنياً: بنية كلية غير زمنية ذات تتابع جملي بوصفها بنية سطحية.	1 - النص وحدة مقسّمة زمنياً: تتابع زمني لأفعال لغوية عند إنجازه تُبنى جمل.
2 - تفسير القوانين: قواعد خاصة بنحو النص، تصف تتابعات جمليّة جيدة السبك.	3 - تفسير القوانين: مبادئ تواصلية، يجب أن تُتبع عند إنجاز أفعال لغوية متعاقبة.

ولكن هذا لا يمنع من الوقوف على أشهر وأميز التعريفات التي نالت القبول والرضى في هذا المجال. انطلق هارتمان في تعريفه للنص من زاوية علم الدلالة والدور الجوهري والوظيفة المحورية التي يمكن له أن يمارسها في تشكيل النص، فهو يرى «أنّ اللغة المستخدمة في الواقع هي الموضوع الفعلي، العلامة الفعلية (أي اللغوية) المنظّمة، وهذه العلامة - في العادة - هي النص، وبمعنى أدق هي نصّ بعينه... ويحدّد النصّ وفق ذلك بأنّه قطعة ما ذات دلالة وظيفية، وبالتالي هي قطعة مثمرة من الكلام». (بحيري، 1977م، ص 101).

أما برينكر فيرى بأنّ النص تتابع مترابط من الجمل «ويستنتج من ذلك أنّ الجملة بوصفها جزءاً صغيراً ترمز إلى النص، ويمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة أو علامة استفهام أو علامة تعجب، ثم يمكن بعد ذلك وصفها على أنها وحدة مستقلة نسبياً». (برينكر، 2005م، ص 24، والنص نقلاً عن بحيري، 1997م، ص 103).

ويرى توماس بالمر أنّ النصوص «ليست أكثر من تتابعات من الوحدات الصرفية جيدة السبك، يمكن علاجها بتوسيع «نحو الجملة» بواسطة وحدات صرفية ترقيمية». (بوجراند، 1998م، ص 102). ويحدّد جان ماري شافار النص اتفاقاً مع الاستعمال المنتشر في التداولية النصية، باعتباره «سلسلة لغوية منطوقة أو مكتوبة تُكوّن وحدة تواصلية، ولا يهم أن يتعلّق الأمر بوصلات من الجمل أو بجملة مفردة أو بقطعة من جملة». (شافار، 2010م، ص 501).

واعتمد سعد مصلوح تعريف روبرت دي بوجراند وولفانج أولخ دريسلار لمفهوم النص من حيث إنه «حدث تواصل يلزم لكونه نصاً أن تتوافر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، وبزول عنه هذا الوصف إذا تخلّف واحد من هذه المعايير وهي: السبك، والحبك، والقصد، والقبول، والإعلام، والمقامة، والتناص». (مصلوح، 2010م، ص 225).

أما محمد خطابي فهو يرى من حيث المبدأ أنّ كل متتالية من الجمل تشكّل نصّاً—كما ذهب إلى ذلك هاليداي وحسن - شريطة أن تكون بين عناصر هذه الجمل علاقات، «تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصرين متتاليتين برمتها سابقة أو لاحقة»، ملمحاً إلى أنّ النص وإن كان يتكون من جمل، فإنه يختلف عنها نوعياً، ناقلاً ما ذكره هاليداي وحسن من أنّ النص وحدة دلالية، وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقّق بها النص. (خطابي، 1991م، ص 13).

ومن أشهر تعريفات النص تعريف جوليا كريستيفا، حيث حددت النص «كجهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بالربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه». (كريستيفا، 2014م، ص 21).

ويرى صلاح فضل أنّ هذا التعريف الأخير—على تشابهه - قد ظفر باهتمام خاص، لأنه يطعن في كفاية النظر إلى السطح اللغوي بكينونته الدلالية، ويبرز ما في النص من شبكات متعاقبة. (فضل، 1992م، ص 211).

المبحث الثاني: من نحو «الجملة» إلى «نحو النص»

كانت الجملة هي وحدة التحليل الأساسية في الدراسات اللغوية، ومن خلالها تُستخرج القواعد النحوية، وتُبنى المعايير اللغوية السليمة، فالجملة في دراسات «نحو الجملة» هي الركيزة الرئيسة دون أي اعتبار لأيّ مكونات أخرى، أو النظر للسياقات التي تأتي في إطارها الجملة.

ومن هنا يمكن تعريف «نحو الجملة» بأنه: «طراز من التحليل النحوي يقيّد معالجته بحدود «الجملة»، أو القول المفيد فائدة يحسن السكوت عليها، ويرى فيها أكبر وحدة لغوية يطمح إلى تحليلها وتفعيدها». (مصلوح، 1990م، ص 406).

أما «نحو النص» فهو لا يتوقف عند حدود الجملة، بل يقفز في تحليله إلى ما وراء حدود الجملة وأركانها، محاولاً البحث والتحليل في بنية النص كاملة، فيبدأ في بحث علاقات ما بين الجمل، ثم الفقرة، ثم النص أو الخطاب بتمامه. (مصلوح، 1990م، ص 407).

وهذا لا يعني التقليل من كفاءة «نحو الجملة» في التحليل والأداء، يرى فنديك «أنّ نحو الجملة Gs يشكّل جزءاً (كمّاً) غير قليل من نحو النص». (بحيري، 1997م، ص 135).

بل لا يمكن أن يعني «نحو النص» عن «نحو الجملة»، فالجملة هي الركيزة الأساس في عملية التحليل النحوي، و«نحو النص» يفيد من «معطيات دراسة الجملة في تكوين هيكله وإقامة بنائه على اعتبار أن «نحو الجملة» بمكوناته يعد «علاقات أفقية» تتداخل في نسيج النص مع «العلاقات الرأسية» التي يمثلها «نحو النص». و«نحو النص» ليس نحواً تقويمياً يعني بالتصويب والتخطئة، ولكنه «وصفي تفسيري» يصف الظاهرة ويحاول أن يفسرها في إطار النص تفسيراً يتلاءم مع السياق الخاص بالنص نفسه». (عبد اللطيف، 2001م، ص 144م). وعند النظر في الظواهر التركيبية والمسائل الأكثر وروداً ومعالجة في «نحو النص» مثل: علاقات التماسك النصي، والحذف، والجمال التفسيرية، والتحويل إلى الضمير وغيرها، نجد أن «نحو الجملة» قد عرض لتلك المسائل بشكل منظم وفي إطار أهداف محددة، ولكن اتسع مجال البحث لتطلب تصورات أكثر شمولية من تلك التي يقدمها «نحو الجملة». (بحيري، 1997م، ص 135).

ونظر كثير من علماء النص لـ«نحو النص» من خلال الإمكانيات التي يقدمها عن طريق معالجته إدخال عناصر دلالية وتداولية إلى الوصف والتحليل اللغويين بحيث يتغير تبعاً لذلك الإطار الأساسي الذي يضم الجملة، «إذ إنه لم يعد كافياً لاستيعاب العناصر السابقة، وبخاصة أنه لم يعد يُنظر إليها كوحدة أساسية للوصف النحوي، بل عدّ النص بأكمله -على الرغم من الاختلاف الشديد حول مفهومه- وحدة أساسية لا تستوجب تحولاً كمياً في المعايير». (بحيري، 1997م، ص 218).

وشكّل «نحو النص» في العقود الأخيرة ثورة معرفية في المجال اللغوي، حيث تزايد الاهتمام لدى علماء اللغة بأهمية النصوص ودورها الفاعل في الكشف عن الجوانب الخفية للرسائل اللغوية. فاللغة - كما يرى بعض الباحثين - «ترد أساساً في شكل نصوص متضمنة في مواقف اتصال محددة، وتؤدي وظائف تواصلية معينة». (بحيري، 2010م، ص 267).

ولعلّ محاولة هارفنغ (1968م) من أبرز المحاولات الجادة في مسيرة «نحو النص»، حيث حاول وصف التنظيم الذاتي الداخلي للنصوص، من خلال حديثه عن بعض العلاقات التي تسودها مثل علاقة الإحالة والاستبدال والتكرار والحذف والترادف والعطف والتفريع والترتيب وغير ذلك مما يقع في دائرة الترابط. (خليل، 2015م، ص 186).

وتستبين الحاجة إلى «نحو النص» من خلال ما فطن إليه «المشتغلون بعلم اللسان إلى أنّ اللغة ليست مجرد نماذج وأنماط للجمال، ولكنها مرآة وأداة وسلاح، ومن ثم فإنّ الفهم الحق لنظريتها لا يمكن أن يتحقّق باجتزاء الجمال من السلوك القولي في شموله وتكامله، والتزام حدود نحو الجملة». (مصلوح، 1990م، ص 415).

ويُرجع بعض الباحثين الاهتمام باللسانيات النصية إلى فشل القواعد التوليدية في تفسير ظواهر اللغة، بتركيزها على إبراز العلاقة بين اللغة والعقل، وتعاملها مع النحو بوصفه عملية ميكانيكية تتحقّق

عناصره على نحوٍ آلي، الأمر الذي دعا إلى ولادة نظريات واتجاهات لغوية متعددة تحاول أن تفسّر طبيعة اللغة من زوايا مختلفة، من أبرزها المنهج الوظيفي والمنهج التداولي. (عليان، 2011م، ص 189).

فالغاية من «نحو النص» لدى الرواد الأوائل من أنصاره محاولة تغيير التصوّر حول المجال الطبيعي للنحو، من خلال ضرورة امتداد الوصف النحوي الكفاء إلى ما وراء الجُمْل، ف«نحو الجملة» لا يمكن أن يكون له جدوى إلا إذا كان جزءاً من نحو الخطاب. (مصلوح، 1990م، ص 413 - 414).

فهذا العلم يهتم بشرح كيفية قيام النص بأداء وظائفه من خلال تحليله للخواص المعرفية العامة التي تجعل من الممكن إنتاج البيانات النصية المعقدة في مرحلة الأداء، ثم إعادة إنتاجها بالفهم في مرحلة التلقي. (بحيري، 1997م، ص 143).

وقبل البدء في سرد التعريفات المتعلقة ب«نحو النص» تجدر الإشارة إلى أنّ هذا المصطلح يتم التعبير عنه في الدراسات اللغوية والأدبية تارةً ب«نحو النص»، وتارةً ب«علم النص»، وتارةً ب«علم اللغة النصي»، وتارةً ب«تحليل الخطاب»، وتارةً ب«نحو الخطاب»، وتارةً ب«أجرومية النص».

ولعلّ السبب في هذا الاضطراب يرجع -كما يرى جمعات عبد الكريم- إلى حادثة تشكّل هذا العلم -نحو النص- وعدم استقرار حدوده وأبعاده المختلفة، ومن هنا ظهرت الاتجاهات المختلفة في هذا المجال، ما بين اتجاهات نحوية، واتجاهات دلالية، وأخرى تداولية، إضافة إلى الاتجاهات الإدراكية والسيمائية والفلسفية. (عبد الكريم، 2012م، ص 84).

وتعددت تعريفات «نحو النص» لكنها متقاربة من حيث المعنى، ولعلّ أبرز التعريفات التي تم تداولها في هذا السياق والمعبرة عن «نحو النص» بشكل واضح ما دونه الدكتور سعد مصلوح حول هذا المصطلح والنظر إليه على أنّه:

«نمطٌ من التحليل ذو وسائل بحثية مركبة، تمتد قدرتها التشخيصية إلى مستوى ما وراء الجملة، بالإضافة إلى فحصها لعلاقة المكونات التركيبية داخل الجملة». (مصلوح، 1990م، ص 407).

موضحاً أنّ علاقات ما وراء الجملة تشمل مستويات ذات طابع تدريجي، يبدأ من علاقات ما بين الجُمْل، ثم الفقرة، ثم النص أو الخطاب بتمامه. (مصلوح، 1990م، ص 407).

المبحث الثالث: معايير نحو النص:

اتفق المشتغلون ب«نحو النص» على مجموعة من المعايير النصية التي يرون ضرورة توافرها في سبيل تشكيل وحدة نصية متماسكة، ويعتبر كلّ من درسler وBeaugrand من الرواد الذين وضعوا أسس هذه المعايير ولفّتها أنظار الباحثين إليها. (بوجراند، 1998م، ص 103، وبحيري، 1997م، ص 145).

وهذه المعايير النصية هي:

- 1 - السبك COHESION: ويسمى أيضاً: الترابط النحوي، وهو يُعنى بربط مكونات النص السطحي - أي الكلمات - . (الهاوشه، 2017م، ص 184، وبحيري، 1997م، ص 145).
- من خلاله تبدو العناصر السطحية في صورة وقائع «يؤدي السابق منها إلى اللاحق، بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي، وبحيث يمكن استعادة هذا الترابط». (بوجراند، 1998م، ص 103).
- ومن أبرز وسائل السبك: التكرار والألفاظ الكنائية والأدوات والإحالة المشتركة والحذف والروابط. (بوجراند، 1998م، ص 103، وخلف، 2016م، ص 48).
- 2 - التماسك الدلالي أو الالتحام COHERENCE: ويشتمل على الإجراءات المستعملة في إثارة عناصر المعرفة من مفاهيم وعلاقات، ويتناول العلاقات بين المعاني. (منّاع، 2011م، ص 28).
- ولا يعني ذلك انفصال المعيارين، حتى وإن كان أحدهما في مستوى، والآخر في مستوى آخر كما يقرر بحيري (بحيري، 1997م، ص 145 - 146)، بل هنالك ارتباط «لازم ومؤكد لتحقيق التماسك، فلا تماسك نحوي على السطح دون أن يوازيه تماسك في العمق، فيحققان معاً تماسكاً نصياً عبر الروابط النحوية والدلالية». (شهاب، 2016م، ص 20).
- وهذان المعياران يرتبطان بصلب النص، فالأول «يربط بين علامات لغوية، والثاني يربط بين تصورات عالم النص». (بحيري، 1997م، ص 145).
- 3 - القصد INTENTIONALITY: ويتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قُصد بها أن تكون نصّاً يتمتع بالسبك والالتحام بهدف الوصول إلى غايةٍ بعينها. (بوجراند، 1998م، ص 103).
- 4 - القبول ACCEPTABILITY: ويتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة بوصفها نصّاً ذا سبك والتحام. (بوجراند، 1998م، ص 104، والشكري، 2017م، ص 32).
- وهذان المعياران يرتبطان بمستعمل النص (المنتج والمتلقي).
- 5 - رعاية الموقف SITUATIONALITY: ويتضمن العوامل التي تجعل نصّاً ما له ارتباط وثيق بالموقف الاتصالي. (الهاوشه، 2017م، ص 184).

وهذا المعيار يضع المتلقي أمام مهمة إبداعية من نوع خاص، «فتقع عليه مسؤولية إعادة قراءة النص في ضوء تخيله للظروف المحيطة بالإبداع، كما أنّ عليه أيضاً أن يقوم بتخيّل ملامح الوجه، والمصاحبات اللغوية الأخرى، كما أنّ عليه أن يحاول معرفة طرق تنعيم هذه الرسالة، ومواطن الوقف أو السكت، وعليه أن يتخيّل بعض الأسئلة التي تجيب عنها الرسالة في بعض فقراتها، وعليه أيضاً ملاحظة درجة انفعال

المبدع في بعض المواقف، وخفوت هذا الانفعال في مواضع أخرى، ليتمكن من معرفة استراتيجيات الخطاب المستعملة في إنشاء النص». (الشكري، 2017م، ص 151).

6 - التناص INTERTEXTUALITY: ويتضمن العلاقات بين نصّ ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بواسطة أو بغير واسطة، أو العلاقات بين الموضوعات التي يتضمنها النص نفسه. (بوجراند، 1998م، ص 104، ومَناع، 2011م، ص 28).

ومع ارتباط التناص العضوي بالنص: إلا أنّ العلاقات التي تربطه بنصوص أخرى، وما يحدث من تداخلات بين النص وغيره من النصوص تسمح للمتلقي بالإفادة من هذا النص من خلال كشف التفاعلات والعلاقات والتداخلات اللفظية والمعنوية بين هذا النص والنصوص الأخرى التي أخذ منها هذا النص لفظاً أو معنى.

7 - الإعلامية INFORMATIVITY: وهي تقتضي الإخبار، بحيث يحمل كلّ نصٍ قدراً معلوماً من القدرات الإخبارية، أو يكون للنص مضمون يهدف لإيصاله للمتلقي. (الصالح، 2013م، ص 150).

فتكون درجة كفاءة النص الإعلامية محكومة بنسبة توقّع النصّ، فكما قلّت نسبة توقّعه كلما ارتفعت كفاءته الإعلامية، «لأنّ الغموض في النص يزيد مساحة التفاعل بين النص والمتلقي، بل يجعله أكثر إيجابية في إنتاجه لدلالة ذلك النص، وهنا يمكن القول إنّ الغموض في النص يزيد من نشاط ذهن المتلقي عبر جعله متواصلاً مع ذلك الغموض لغرض الوصول إلى نتيجة تتفق مع ما يريده النصّ». (الشكري، 2017م، ص 143).

وليس بالضرورة أن تجتمع كل هذه المعايير في نصّ واحد، وإنما يمكن الحكم بالاكتمال النصي في ظلّ وجودها داخل النص.

«وأكثر العلامات النصيّة المذكورة شيوعاً هي البناء الاتصالي والربط النحوي والتماسك الدلالي والقصديّة». (بحيري، 1997م، ص 146).

المبحث الرابع: معيار السبك دراسة تطبيقية

في هذا المبحث دراسة تطبيقية على سورة القمر في ضوء معيار «السبك».

وكما سبقت الإشارة في المبحث السابق فإنّ معيار السبك له عدّة وسائل وآليات يسهم من خلالها في ترابط النص وتماسكه.

وسيتناول الباحث أكثر وسائل السبك شيوعاً وهي:

- 1 - التكرار
- 2 - الاستبدال
- 3 - الإحالة
- 4 - الحذف
- 5 - الربط

التعريف بالسورة:

سورة القمر: سورة مكية في قول الجمهور، وعدد آياتها: (55) آية.

سبب نزولها: جاء عن ابن مسعود - رضي الله عنه - أنه قال: رأيت القمر منشقاً شقتين بمكة قبل مخرج النبي صلى الله عليه وسلم، قالوا: سحر القمر فنزلت: ﴿أَفْتَرَبَتِ السَّاعَةُ وَانْشَقَّ الْقَمَرُ﴾ ، وأخرج الترمذي عن أنس قال: سأل أهل مكة النبي صلى الله عليه وسلم آية فانشق القمر بمكة مرتين فنزلت: ﴿أَفْتَرَبَتِ السَّاعَةُ وَانْشَقَّ الْقَمَرُ﴾ إلى قوله: ﴿سِحْرٌ مُّسْتَمِرٌّ﴾ (السيوطي، 1422هـ، ص 249). وعن أبي هريرة - رضي الله عنه - قال: جاءت قريش يختصمون في القدر فأُنزل الله تعالى: ﴿إِنَّ الْمَجْرِمِينَ فِي ضَلَالٍ وَسُعُرٍ﴾ (47) يَوْمَ يُسْحَبُونَ فِي النَّارِ عَلَى وُجُوهِهِمْ ذُوقُوا مَسَّ سَقَرَ (48) إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ. (الواحدي، 1411هـ، ص 419).

وسائل السبك في سورة القمر:

1 - التكرار: وهو شكلٌ من أشكال الربط المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو إعادة عنصر مطلقاً أو اسم عام. (منّاع، 2011م، ص 177). وقد يستعمل (الإحالة التكرارية) والمتمثلة في تكرار لفظ أو عدد من الألفاظ في بداية كل جملة من جمل النص قصد التأكيد. (الزّنّاد، 1993م، ص 119). وللتكرار فوائد كثيرة من أبرزها: (ينظر للاستزادة: الزركشي، (د.ت)، 11/3 - 34). تقوية ذاكرة السامع، ويأتي بهدف التأكيد، وقد يكون لزيادة التنبيه، ويكون للتعظيم والتهويل، ويأتي بهدف أمن اللبس.

فالتكرار يؤدي دوراً مهماً في تكثيف الدلالة داخل النص». (منّاع، 2011م، ص 179). هذه الوسيلة من الوسائل البارزة والجليلة في سورة القمر، ومن الأمثلة الدالة عليها: ﴿فَهَلْ مِنْ مُدْكِرٍ﴾، حيث تكرر ورودها في السورة الكريمة ست مرات في الآيات: 15، 17، 22، 32، 40، 51. وتكرر قوله تعالى: ﴿كَفَيْكَ كَانَ عَذَابِي وَنُذْرٍ﴾ أربع مرات في الآيات: 16، 18، 21، 30. وقريب من هذا المعنى قوله تعالى: ﴿فَذُوقُوا عَذَابِي وَنُذْرٍ﴾ حيث تركزت مرتين في الآيتين: 37، 39. فالقضية المركزية والسياق العام في هذه الآيات هو الرابط بين هذه الآيات، حيث كان الحديث عن نباء الأولين وعاقبة تكذيبهم، وفي ختام كل قصة من قصص الأولين تُجَدّد الدعوة للاعتبار والانعاط. قال الزمخشري: «فإن قلت: ما فائدة تكرير قوله: ﴿فَذُوقُوا عَذَابِي وَنُذْرٍ﴾ (39) وَلَقَدْ يَسْرَنَّا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدْكِرٍ (40)﴾ قلت: فائدته أن يجددوا عند استماع كل نباء من أنباء الأولين اذكراً وانعاطاً،

وأن يستأنفوا تنهياً واستيقاظاً إذا سمعوا الحث على ذلك والبعث عليه، وأن يقرع لهم العصا مراتٍ، ويقعقع لهم الشنّ تارات لئلا يغلبهم السهو ولا تستولي عليهم الغفلة». (الزمخشري، 1397هـ، ص 40/4).

ومن ظواهر التكرار في هذه السورة: تكرار فعل التكذيب، فقد جاء بصيغٍ متعدّدة: وكَذَّبُوا (الآية 3)، كَذَّبَتْ (الآيات: 9، 18، 23، 33)، كَذَّبُوا (الآية 42). ولعلّ الرابط جليّ في ربط تكذيب كفار قريش وإنكارهم لحادثة انشقاق القمر بتكذيب من قبلهم لأنبيائهم، ووصفهم لهم بالجنون والسحر.

وهناك ظاهرة تكرار جمل القسم المصدّر جوابها بـ(قد) المقترنة بالألف واللام، حيث تكررت: إحدى عشرة

مرة في الآيات: 4، 15، 17، 22، 32، 36، 37، 38، 40، 41، 51.

من ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنَ الْأَنْبَاءِ مَا فِيهِ مُزْدَجَرٌ﴾ وقوله: ﴿وَلَقَدْ تَرَكْنَاهَا آيَةً فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ﴾.

والهدف من هذا الأسلوب تأكيد مضمون الآية وصدق مدلولها.

وتكرّر الاستفهام كثيراً في الآيات الكريمة (الآيات: 15، 16، 17، 18، 21، 22، 25، 30، 32، 40، 43، 44، 51).

وهو في كثيرٍ من ملامحه استفهامٌ إنكاري الغرض منه التعظيم والوعيد والتهويل والتنبيه على فرط ضلال الكفار وعتوهم.

ففي كلّ مواضع التكرار السابقة ساعد التكرار على الربط النصّي بين أجزاء السورة، من خلال تكرار الكلمات والجمل عينا، أو من خلال التعبير بألفاظ أخرى قريبة منها، أو تكرار ذات الأسلوب، ممّا يمنح المتلقي قدرة واسعة على التذكّر والربط بين الآيات.

2 - الاستبدال: ويعتبر من أهم وسائل السبيل، «وفيه يتم تعويض عنصر في النص بعنصر آخر». (الشكري، 2017م، ص 72).

ومعظم حالات الاستبدال النصّي تكون قبلية، «أي علاقة بين عنصرٍ متأخر وبين عنصرٍ متقدّم، وبناءً عليه يعد الاستبدال مصدراً أساسياً من مصادر اتساق النصوص». (خطّابي، 1991م، ص 19).

وتتعدد أشكال الاستبدال في اللغة ما بين استبدال صوتي ونحوي ودلالي، ويعيننا هنا الاستبدال النحوي الذي يكون «على مستوى التركيب اللغوي، حيث يتم استبدال كلمة بكلمة واحدة تقدمت عليها في التركيب، أو كلمتين أو أكثر، أو استبدال كلمة بجملته طلباً للاختصار، ومنعاً للتكرار». (الشكري، 2017م، ص 73).

يلحظ الاستبدال في الآية الكريم رقم (5): ﴿وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنَ الْأَنْبَاءِ مَا فِيهِ مُزْدَجَرٌ (4) حِكْمَةٌ بَالِغَةٌ فَمَا تُغْنِ النُّذُرُ﴾، حيث حلّت كلمة (حكمة) في الآية الخامسة محلّ (ما) في الآية الرابعة.

ومن مواضعه أيضاً قوله تعالى: ﴿إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي جَنَّاتٍ وَنَهَرٍ (54) فِي مَقْعَدٍ صَدِيقٍ عِنْدَ مَلِكٍ مُّقْتَدِرٍ﴾ حيث وقعت كلمة (مقعد) بدلاً من (في جنات).

ففي الآيتين الكريميتين كان هناك استبدال وحدة لغوية بأخرى، مع بقاء الاشتراك في الدلالة، مما ساعد على بقاء التماسك بين الآيات والربط بينها.

3 - الإحالة: ويمكن تعريفها بأنها «العلاقة بين العبارات من جهة، وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه العبارات». (بوجراند، 1998م، ص 172).

والإحالة من الوسائل المهمة التي تساعد على اتساق النص والربط بين أجزائه وتعمل على تماسكه. ومن أهم العناصر التي تقوم بدور الإحالة: الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة. فعن طريقها «يحصل الترابط اللفظي (التماسك اللفظي)، فهي روابط بين الجمل لتحقيق الترابط (التماسك)، فضلاً عن اقتصادها اللغوي، والحفاظ على مستوى المخزون الفعال لعدم التصريح به، وتحقيق الاستمرارية» (الشكري، 2017م، ص 65).

وتنقسم إلى:

- إحالة داخلية: وهي الإحالة على العناصر اللغوية الواردة في النص اللغوي. وتنقسم بدورها إلى: إحالة قبلية وإحالة بعدية.

- إحالة خارجية: وهي التي يحيل فيها عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي. (الزناد، 1993م، 118 - 119).

تعددت وسائل الإحالة في السورة الكريمة، فهناك الإحالة بالضمائر، والإحالة بأسماء الإشارة، والإحالة بالأسماء الموصولة.

أ - الإحالة بالضمائر: وهي من الوسائل التي كثر ورودها في السورة، ومن أمثلتها على سبيل التمثيل لا الحصر: ﴿كَذَبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ فَكَذَّبُوا عَبْدَنَا وَقَالُوا مَجْنُونٌ وَازْدُجِرَ (9) فَدَعَا رَبُّهُ أَنِّي مَغْلُوبٌ فَأَنْتَصِرْ﴾ فالضمير (الهاء) في قوله (رَبُّهُ) كانت الإحالة فيه إحالة نصية قبلية داخلية إلى سابق، وهو (نوح) عليه السلام.

ومن أمثلتها أيضاً: ﴿وَحَمَلْنَاهُ عَلَى ذَاتِ أَلْوَاحٍ وَدُسْرٍ﴾ فالإحالة الداخلية القبلية هنا من خلال ضمير (الهاء) تحيل على (نوح) عليه السلام.

وكذلك في قوله تعالى: ﴿أَلْقَى الذِّكْرَ عَلَيْهِ مِنْ بَيْنِنَا بَلْ هُوَ كَذَّابٌ أَشِرٌ﴾ أحوال ضمير الغائب (هو) إحالة قبلية إلى نبي الله (صالح) عليه السلام.

ومن الإحالة بالضمير قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ﴾ فالضمير (نا) يحيل إلى الله عز وجل، ويُعلم ذلك من سياق الآيات الكريمة.

ب - الإحالة بأسماء الإشارة: وهي من وسائل تحقيق الترابط النصي، ومن أمثلتها في السورة الكريمة قوله تعالى: ﴿آفَتَوَلَّ عَنْهُمْ يَوْمَ يَدْعُ الدَّاعِ إِلَى شَيْءٍ نَكُرٍ﴾ (6) خُسْعًا أَبْصَارُهُمْ يَخْرُجُونَ مِنَ الْأَجْدَاثِ كَأَنَّهُمْ جَرَادٌ مُنْتَشِرٌ (7) مُهْطِعِينَ إِلَى الدَّاعِ يَقُولُ الْكَافِرُونَ هَذَا يَوْمٌ عَسِيرٌ ﴿ فاسم الإشارة (هذا) يحيل إلى يوم القيامة المتقدم ذكره في الآيتين السابقتين.

وكذلك قوله تعالى: ﴿سَيَعْلَمُونَ غَدًا مِنَ الْكَذَابِ الْآخِرُ﴾ ﴿ في الآية الكريمة إحالة دالة على الظرفية الزمانية من خلال ورود لفظ (غداً)، والمقصود به: يوم القيامة.

ومن الإحالة بالإشارة قوله تعالى: ﴿أَكْفَارُكُمْ خَيْرٌ مِنْ أُولَئِكَمْ أَمْ لَكُمْ بَرَاءَةٌ فِي الزُّبُرِ﴾ ﴿ في الآية الكريمة إحالة نصية داخلية قبلية في قوله (أولئكم)، والإشارة هنا لمن تقدم ذكرهم من الأمم السابقة الذين أهلكهم الله بكفرهم.

ج - الإحالة بالأسماء الموصولة: لعل الإحالة بالاسم الموصول من أقل وسائل الإحالة في سورة القمر، فقد وردت في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنَ الْأَنْبَاءِ مَا فِيهِ مُزْدَجَرٌ﴾ ﴿ حيث وقعت الإحالة باستخدام اسم الموصول (ما) للإحالة على الأنباء.

وقوله: ﴿تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا جَزَاءً لِمَنْ كَانَ كُفِرَ﴾ ﴿ فالإحالة هنا في استخدام اسم الموصول (مَنْ) الذي أحل على كل من كفر واستحق العذاب من قوم نوح.

4 - الحذف: ظاهرة الحذف من الظواهر الشائعة في لغة العرب، لذلك عقد لها ابن جني باباً في كتاب الخصائص عنوانه «باب في شجاعة العربية». (ابن جني، 1952م، 2/360).

ويصدق فيه وصف الجرجاني بأنه «بابٌ دقيق المسلك، لطيفُ المآخذ، عجيبُ الأمر، شبيهٌ بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجذك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بياناً إذا لم تُن». (الجرجاني، 1413هـ، 146).

وليس الحذف مقصوراً على اللغة العربية بل هو ظاهرة شائعة في اللغات الإنسانية يلجأ إليها المتكلم لعدة أسباب منها: كثرة الاستعمالات، وطول الكلام، وللضرورة الشعرية، وللإعراب، وللتركيب، ولأسباب قياسية صرفية أو صوتية. (حمودة، 1999م، ص 31 - 73).

ويتجلى دور الحذف في تحقيق التماسك بين عناصر النص من خلال «دور المتلقي الذي يبحث عن علاقة بين المذكور والمحذوف وملء الفراغ الذي أحدثه الحذف، إما عن طريق التكرار باللفظ أو المعنى أو كليهما معاً، أو عن طريق المرجعية -سابقة ولاحقة- وبهذه المرجعية يكون السبيل بين أجزاء النص وتلاحمها». (مناع، 2011م، ص 124).

وهو الظواهر الشائعة في لغة العرب - كما سبقت الإشارة في بداية المبحث -

ويكون الحذف عادة على مستوى النص وليس على مستوى الجملة، «حيث تكون العلاقة داخل الجملة الواحدة علاقة بنوية لا يؤدي الحذف فيها إلى تماسكٍ من نوعٍ ما، ومن ثم يكون الحذف واقعاً بين جملتين، حيث نجد في الجملة الثانية فراغاً بنيوياً يبحث المتلقي عنه اعتماداً على ما ورد بالجملة الأولى أو النص السابق». (عفيفي، 2001م، ص 126).

فمن أمثلة حذف الفعل في السورة الكريمة قوله تعالى: ﴿فَتَوَلَّ عَنْهُمْ يَوْمَ يَدْعُ الدَّاعِ إِلَى شَيْءٍ نُكْرَ﴾ فقد انتصب (يوم) بالفعل المضمر: اذكر. (أبو حيان، 1431هـ، 35/10). وقوله تعالى: ﴿آ فَقَالُوا أَبَشَرًا مِنَّا وَاحِدًا نَنْبِئُهُ إِنَّا إِذَا لَفِيَ ضَلَالٍ وَسُعْرٌ﴾ حيث وقع (أبشراً) مفعولاً به لفعل محذوف فسرّه المذكور بعده.

ومن أمثلة حذف الفاعل قوله تعالى: ﴿آ سَمِيزَمُ الْجَمْعُ وَيُولُوتُ الدُّبُرُ﴾، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الْمُجْرِمِينَ فِي ضَلَالٍ وَسُعْرٍ (47) يَوْمَ يُسْحَبُونَ فِي النَّارِ عَلَى وُجُوهِهِمْ ذُقُوا مَسَّ سَقَرٍ﴾، فقد حذف الفاعل لدلالة السياق عليه.

وكذلك قوله تعالى: ﴿فَنَادَوْا صَاحِبِهِمْ فَتَعَاطَى فَعَقَرَ﴾، حذف الفاعل (هو) جوازاً. ومن أمثلة حذف المفعول قوله تعالى: ﴿كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ﴾ فمفعول (كذبت) محذوف وتقديره: الرسل، أو نوح. (أبو حيان، 1431هـ، 37/10). ومن أمثلة حذف الصفة قوله تعالى: ﴿آ وَحَمَلْنَاهُ عَلَى ذَاتِ أَلْوَاحٍ وَدُسُرٍ﴾، ف(ذات ألواح) حلت محل الموصوف المحذوف وهو: السفينة.

ومن أمثلة حذف المبتدأ قوله تعالى: ﴿وَإِذْ يَرَوُا آيَةً يُعْرَضُوا وَيَقُولُوا سِحْرٌ مُسْتَمِرٌّ﴾ (فسحر) خبر لمبتدأ محذوف تقديره: هذا. (الهمذاني، 1427هـ، 44/6).

والإشارة المقدرة هنا تشير إلى ما ورد في الآية الأولى من السورة الكريمة، من معجزة انشقاق القمر. ومن أمثلة حذف المبتدأ أيضاً قوله تعالى: ﴿آ كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ فَكَذَّبُوا عَبْدَنَا وَقَالُوا مَجْنُونٌ وَازْدُجِرْ﴾ والأصل: هو مجنون. (الهمذاني، 1427هـ، 48/6).

وقد يحدث الحذف على مستوى الجملة بأكملها، وتدل على ذلك الفاء الفصيحة كقوله تعالى: ﴿فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَنُذْرٍ﴾ كأنه قال: «إن علمتم ما حل بهم جميعاً جزاءً وفاقاً لعملهم فكيف كان عذابي». (الدرويش، 1412هـ، 378/9).

5 - الربط: والمقصود به الربط بالأدوات، وهو من أهم وأكثر وسائل السبك شيوعاً، حيث لا يخلو نصٌّ من أدوات تستخدم للربط بين الكلمات، وكذلك أدوات تربط بين الجمل، وعلى مستوى أعلى أدوات تربط بين الفقرات، فمن خلال هذه الأدوات تظهر جلياً الوحدة النصية وتماسكها. "فالكلام لا يكون مفيداً إذا كان مجتمعاً بعضه مع البعض الآخر دون ترابط". (عبد اللطيف، 1996م، ص 74).

ولأنّ النص عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطياً وكى تُدرّج كوحدة متماسكة فهي بحاجة إلى عناصر رابطة ومتنوعة تقوم بوظيفة الوصل بين أجزاء النص». (خطّابي، 1991م، ص 23).

وإذا كان التكرار والإحالة والحذف تحافظ على بقاء مساحات المعلومات «فإنّ الربط يشير إلى العلاقات التي بين المساحات أو بين الأشياء التي في هذه المساحات». (بوجراند، 1998م، ص 346).

وأدوات الربط النصّي وأنواعه كثيرة ولعلّ من أبرزها: أدوات العطف، والحروف المصدرية، وأدوات الاستثناء، وواو الحال، وواو المعية، وأدوات الشرط، وغيرها من الأدوات.

ومن أمثلته في سورة القمر:

الربط بالعطف: وقد جعله كريستال أول وسيلة من وسائل التماسك النصّي. (الفقي، 2000، 257/1). ويعدّ من أكثر وسائل الربط شيوعاً وتكراراً.

وتكرر أسلوب العطف في السورة الكريمة (50) مرة.

ومن أمثلته قوله تعالى: ﴿اَفْتَرَبَتِ السَّاعَةُ وَانْشَقَّ الْقَمَرُ (1) وَارْاُ بَرُؤَا آيَةَ يُعْرِضُوا وَيَقُولُوا سِحْرٌ مُّسْتَمِرٌّ (2) وَكَذَّبُوا وَاتَّبَعُوا أَهْوَاءَهُمْ وَكُلُّ أَمْرٍ مُّسْتَقَرٌّ (3) وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنَ الْأَنْبَاءِ مَا فِيهِ مُزْدَجَرٌ﴾ فالواو العاطفة في هذه الآيات أحدثت ترابطاً بين الآيات، من حلال تكرارها في بداية كلّ آية، وساعدت على تماسك النص في ذهن المتلقي.

وكذلك في قوله تعالى: ﴿فَدَعَا رَبَّهُ أَنِّي مَغْلُوبٌ فَأَنْتَصِرْ (10) فَفَتَحْنَا أَبْوَابَ السَّمَاءِ بِمَاءٍ مُّنْهَمِرٍ (11) وَفَجَّرْنَا الْأَرْضَ عُيُونًا فَالْتَقَى الْمَاءُ عَلَى أَمْرٍ قَدْ قُدِرَ (12) وَحَمَلْنَاهُ عَلَى ذَاتِ أَلْوَاحٍ وَدُسْرٍ﴾ فقد أسهم حرفا العطف (الفاء) و(الواو) في تماسك نصي بين الآيات رغم طولها، ولا يمكن أن يتحقق هذا التماسك والترابط في ظلّ غياب مثل هذه الأدوات.

وقوله تعالى: ﴿وَآلَقَدْ تَرَكْنَاهَا آيَةً فَهَلْ مِنْ مُّذَكِّرٍ﴾ فالواو هنا حرف عطف.

ومن الربط بواو الحال قوله تعالى: ﴿بَلِ السَّاعَةُ مَوْعِدُهُمْ وَالسَّاعَةُ أَذًى وَأَمْرٌ﴾ فيجوز أن تكون الواو هنا حالية، وهي تساعد على ربط جملة الحال بالجملة التي تسبقها.

ومن الربط بأداة الاستثناء قوله تعالى: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ حَاصِبًا إِلَّا لَؤُوسٍ نَّجَيْنَاهُمْ يُسْخَرُ﴾ فساعدت أداة الاستثناء (إلا) على الربط بين المستثنى والمستثنى منه.

ومن الربط بحرف الجواب والجزاء قوله تعالى: ﴿فَقَالُوا أَبَشَرًا مِنَّا وَاحِدًا نَتَّبِعُهُ إِنَّا إِذَا لَفِئَ ضَلَالٍ وَسُعُرٍ﴾ فالحرف (إذن) هو جسر رابط بين الجملتين السابقتين واللاحقة له.

ومن أمثلة الربط بحرف الإضراب قوله تعالى: ﴿أَأَلْقِيَ الذِّكْرَ عَلَيْهِ مِنْ بَيْنِنَا بَلْ هُوَ كَذَّابٌ أَشِرٌ﴾ وقوله: ﴿بَلِ السَّاعَةُ مَوْعِدُهُمْ وَالسَّاعَةُ أَذًى وَأَمْرٌ﴾ فساعد الحرف (بل) على الربط الذهني بين الحكم السابق الذي وقع عليه الإبطال والحكم التالي الذي قرّر باستخدام (بل).

وجاء الربط بواو الاستئناف في قوله تعالى: ﴿وَكَذَّبُوا وَاتَّبَعُوا أَهْوَاءَهُمْ وَكُلُّ أَمْرٍ مُسْتَقَرٌّ﴾ فالواو في (وكل) واو الاستئناف، حيث بداية كلام جديد وثيق الصلة بما قبله، «والجملة استئناف مسوق لإدخال اليأس إلى قلوبهم مما عللوا به أمانهم الكذوب». (الدرويش، 1412 هـ، 372/9).

ومن أنواع الربط: الربط بأدوات الشرط، ومثاله قوله تعالى: ﴿وَإِنْ يَرَوْا آيَةً يُعْرِضُوا وَيَقُولُوا سِحْرٌ مُسْتَمِرٌّ﴾، ف(إن) الشرطية في الآية الكريمة ربطت بين جملي الشرط والجواب، فجعلتهما كالجملة الواحدة. (ابن يعيش، د.ت، 156/8).

خاتمة

حاول هذا البحث تقديم بعض المعطيات الدالة على أهمية «نحو النص» وأثره الفاعل في ميدان الدراسات اللغوية.

وكانت معالجة الفرق بين «الجملة» و«النص» ومدى التواصل والتفصل بينهما هي المدخل الرئيس لهذا البحث، فكان لزاماً على الباحث تناول هذين المصطلحين بشيء من التفصيل من خلال سرد آراء النحاة واللغويين حول هذين المصطلحين، ومحاولة الوقوف على الظرف التاريخي الذي ظهر فيه في كتب الدراسات النحوية واللغوية.

وعرض الباحث بعد ذلك لمفهوم «نحو الجملة» و«نحو النص»، مستعرضاً أهمية «نحو النص» والإمكانيات الكبيرة التي يحفل بها، مؤكداً في الوقت نفسه على أهمية «نحو الجملة»، وأن «نحو النص» لا يهدف ولا يسعى لهدم المكتسبات الكبيرة التي قدمها «نحو الجملة» طيلة قرون من الزمان، وإنما يحاول البناء على هذه المكتسبات وتحسينها، والاستفادة منها في محاولة الارتقاء في الدراسات اللغوية.

وأخيراً ركّز الباحث على معيار واحد من المعايير النصية السبعة وهو معيار: السبك. ويعتبر هذا المعيار من أهم المعايير النصية، ويأتي دائماً في مقدمة هذه المعايير، نظراً لارتباطه بصلب النص ذاته.

وختم البحث بدراسة تطبيقية على سورة القمر، في محاولة لاستكشاف أهم أنواع السبب وأدواته في السورة الكريمة.

ومع كل هذه الأهمية لـ«نحو النص» فإن المكتبة العربية لازالت تفتقر للدراسات الأصيلة في هذا الجانب، ولأزال التركيز على هذا النحو ضعيفاً ولا يشكل أهمية كبيرة أو أولوية قصوى لدى كثير من الباحثين العرب في حقل الدراسات اللغوية، مما يسترعي ضرورة الالتفات إلى «نحو النص» والإشارة إلى جوانبه المضيئة التي تتكشف تحت أشعتها كثير من الإمكانيات اللغوية القابعة في ركن مظلم دون استشعار لوجودها أو انتباه.

المراجع

أولاً: الكتب

- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1952م). الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة.
- ابن النحاس، أحمد بن محمد. (1425هـ - 2004م). إعراب القرآن، تعليق: عبد المنعم خليل إبراهيم، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن يعيش، موفق الدين. (د.ت). شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت.
- أبو حيان، محمد بن يوسف. (1431هـ - 2010م). البحر المحيط، عناية: عرفان حسونة، دار الفكر، بيروت.
- أبو صيني، عثمان محمد أحمد. (2015م). نحو النص: دراسة تطبيقية على سورة النور، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان.
- الإستراباذي، رضي الدين محمد بن الحسن. (1421هـ - 2000م). شرح الرضي على كافية ابن الحاجب، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- الأنصاري، ابن هشام. (1421هـ - 2000م). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: عبد اللطيف الخطيب، ط1، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- أنيس، إبراهيم. (2010م). من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إيزنبرج، هورست. (1433هـ - 2012م). نظرية النص وموضوع النحو، ترجمة: سعيد بحيري، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- أيوب، عبد الرحمن. (د.ت). دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح للنشر والتوزيع، الكويت.
- بحيري، سعيد حسن. (2010م). إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، ط2، مؤسسة المختار، القاهرة.
- بحيري، سعيد حسن. (1997م). علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
- بوجراند، روبرت دي. (1418هـ - 1998م). النص والخطاب والإجراء، ترجمة: د. تمام حسان، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن. (1413هـ - 1992م). دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، ط3، مطبعة المدني، القاهرة.
- الحديدي، مسعود بن سعيد. (1437هـ - 2016م). الجملة في الدرس اللغوي العربي الحديث، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان.
- حمودة، طاهر سليمان. (1999م). ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، ط1، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الاسكندرية.
- خطّابي، محمد. (1991م). لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت.
- خليل، إبراهيم محمود. (2015م). في اللسانيات ونحو النص، ط3، دار المسيرة، عمان.
- الدرويش، محي الدين. (1412هـ - 1992م). إعراب القرآن الكريم وبيانه، ط3، دار الإرشاد، حمص، سوريا.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله. (د.ت). البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث، القاهرة.
- الرمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر. (1397هـ - 1977م). الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ط1، دار الفكر.
- الرمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر. (1993م). المفصل في صناعة الإعراب، تقديم وتبويب: علي بو ملحم، ط1، دار ومكتبة الهلال، بيروت.
- الزناد، الأزهر. (1993م). نسيج النص، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت.

- سيويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. (1408هـ - 1988م). الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- السيوطي، جلال الدين. (1422هـ - 2002م). أسباب النزول، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.
- السيوطي، جلال الدين. (1421هـ - 2001م). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد السلام هارون وعبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة.
- الشكري، محمد ياسين. (2017م). محاضرات في نحو النص، ط1، دار أمل الجديدة، دمشق.
- شهاب، أسماء رأفت. (2016م). نحو النص بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الوفاء، الاسكندرية.
- عبد اللطيف، محمد حماسة. (1416هـ - 1996م). بناء الجملة العربية، ط1، دار الشروق، القاهرة.
- عبد اللطيف، محمد حماسة. (2001م). العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- عبد اللطيف، محمد حماسة. (2001م). ظواهر نحوية في الشعر الحر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- عبد اللطيف، محمد حماسة. (2006م). النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- عفيفي، أحمد. (2001م). نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- عودة، حنان سعدات. (2015م). رسائل ابن حزم: دراسة في رسالتي: «طوق الحمامة» و«في مداواة النفوس» أنموذجاً، دراسة في نحو النص، ط1، الآن ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- الفارسي، أبو علي النحوي. (1982م). المسائل العسكرية في النحو العربي، تحقيق: علي جابر المنصوري، مطبعة الجامعة، بغداد.
- الفقي، صبيح إبراهيم. (2000م). علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
- القشيري، مسلم بن الحجاج. (1412هـ). صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط1، دار الحديث، القاهرة.
- المبرّد، محمد بن يزيد. (1415هـ - 1994م). المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة.
- مصلوح، سعد. (2010م). في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية .. آفاق جديدة، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- مصلوح، سعد. (1410هـ - 1990م). العربية: من نحو الجملة إلى نحو النص، ضمن الكتاب التذكاري لذكرى عبد السلام هارون الثانية، جامعة الكويت، كلية الآداب.
- منّاع، عادل. (2011م). نحو النص: اتجاه جديد في دراسة النصوص اللغوية، ط1، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- نحلة، محمود أحمد. (1408هـ - 1988م). مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت.
- الهواشه، محمود. (1437هـ - 2017م). الفضلة بين نحو النص ونحو الجملة، ط1، دار الرنيم للنشر والتوزيع، عمان.
- الواحدي، علي بن أحمد. (1411هـ - 1991م). أسباب نزول القرآن، تحقيق: كمال بسيوني، ط1، دار الكتب العلميّة، بيروت.
- الوعر، مازن. (1992م). نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، ط2، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق.

ثانياً: المجالات:

- خلف، صبيوان خضير، (2016م). النص ونحو النص: الحدود والمكونات، مجلة آداب البصرة، جامعة البصرة، ع: 76.
- الصالح، خلود صالح عثمان، (2013م). المعايير النصية في التراث العربي: دراسة تطبيقية في منهاج القرطاجني، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج: 125.
- عبد الكريم، جمعان. (2012م). نحو النص في النظرية النحوية العربية: إعراب الجمل أنموذجاً، دراسات، جامعة ابن زهر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ع: 15.
- عليان، يوسف. (2011م). النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص: مثل من كتاب سيبويه، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، الأردن.

المعاجم وطرائق تعليم المفردات لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها

Abduljabbar Mohammed KADHIM

Öğretim Üyesi Dr. Edebiyat Fakültesi/Mütercim ve Tercümanlık Bölümü/ *

İstanbul Üniversitesi/ Türkiye

للمعاجم أهمية كبيرة في اكتساب اللغة الثانية، ولهذا ينبغي أن يولي المعلمون والمتعلمون معاً اهتمامهم لتعلم استخدام المعاجم بنوعها الورقية والإلكترونية؛ لأهميتها في اكتساب اللغة عموماً والمفردات خاصة. والمعاجم اللغوية أصبحت متيسرة لدى المتعلمين خاصة الإلكترونية منها وهي الأكثر استعمالاً والأيسر استخداماً فهي متوفرة على الهواتف الذكية والأجهزة الكفيلة والحواسيب المحمولة. كما أنها توفر عدة مميزات للمتعلم إذ إنه يستطيع الاستماع إلى النطق الصحيح للكلمة، كما يمكنه معرفة السياقات المتعددة والضد والمترادف. كما تساهم بتطوير كفاءته اللغوية، وتمكنه من التعرف على الفروق الطفيفة في لفظ المفردة وتشكيلها الصحيح، ويرتبط المعجم بتعليم المفردات ارتباطاً وثيقاً؛ لأنه أُلّف لهذا الغرض، فهو يتناول المفردة ومعناها الدلالي الدقيق ومرادفها ومعاكسها واشتقاقها وجمعها. ومن أجل التعرف على أهمية المعجم في تعليم المفردات لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها فسيجيب البحث أن يجيب عن الأسئلة التالية:

- ما أهمية المعجم في تعليم المفردات؟

- ما الطرائق الفعالة في تعليم المفردات؟

- ما أنواع المفردات التي يتعلمها الطالب؟

- ما مكانة المفردات في تعلم اللغة؟

في الختام سيتضمن البحث مجموعة من النتائج والتوصيات التي توصل إليها الباحث.

كلمات مفتاحية: تعليم العربية، اللغة الثانية، المعاجم، تعليم المفردات

Research title: Dictionaries and methods of teaching vocabulary to Arabic learners from non native speakers

Dictionaries are of great importance in acquiring a second language. That is why teachers and learners together should pay attention to learning to use dictionaries, both paper and electronic, Because of its importance in language acquisition in general and vocabulary in particular.

And language dictionaries have become available to learners, especially electronic ones, which are the most widely used and easiest to use, as they are available on smart phones, handheld devices, and laptop computers.

It also provides several advantages for the learner, as he can listen to the correct pronunciation of the word. He can also know the multiple contexts, opposites and synonyms. It also contributes to the development of his linguistic competence, And enable him to recognize the slight differences in the word and its correct formation, The lexicon is closely linked to teaching vocabulary; Because it was composed for this purpose, it deals with the word, its precise semantic meaning, its synonym and opposite, its derivation and its plural. In order to identify the importance of the dictionary in teaching vocabulary to learners of Arabic from non - native speakers, the research will answer the following questions:

- What is the importance of the dictionary in teaching vocabulary?
- What are the effective methods in teaching vocabulary?
- What types of vocabulary does the student learn?
- What is the role of vocabulary in language learning?

In conclusion, the research will include a set of findings and recommendations reached by the researcher.

Keywords: teaching Arabic, second language, dictionaries, teaching vocabulary

مقدمة: يحتلّ تعليم المفردات لمُتعلّمي اللغات عموماً مكانة بارزة، وتعدّ المفردات حجر الزاوية في اكتساب اللغة الثانية؛ لأنّها بوابة المتعلّم إلى اللغة، فكلّما كان خزين المتعلّم من المفردات مناسباً كلما كان المتعلّم أكثر قدرة على الإنتاج، إذ لا يمكن إيصال أي شيء بدون المفردات، وهي لوحدها ليست كافية لإتقان اللغة واستخدامها في مواقف تواصلية إلا إذا روعي ضوابط محدّدة في تعليمها.

وتعدّ المعاجم أوعية ضخمة للمفردات إذ كان من أهداف تأليفها جمع اللغة ووضعها في هذه الأوعية، ولأهمية المعاجم في تعليم العربية للناطقين بغيرها فقد جاء هذا البحث ليدرس أهميتها ومدى ملاءمتها للمُتعلّمين، معرجاً على مراحل تأليفها وفي أيّ مستوى يُوجّه الطالب إلى استخدام المعجم؟ وأي المعاجم أكثر فائدة وأيسر تناولاً للطالب؟

والمفردات هي مادة المعجم ومكوّنه الأساس، وهي ذات أهمية كبيرة للمُتعلّم فجزى توضيح طرائق تعليمها وأهمّها يُقدّم حسب المستويات التعليمية، وأسس اختيارها؛ لكي يستفيد منها المتعلّم الفائدة المثلى.

أولاً: تعريف المعجم:

لغة: المعجم اسم مفعول على القياس، أو مصدر بمنزلة الإِعْجَام (ابن جني، 2000، 48/1) من (أعجم) وتدلّ مادّة عجم على ثلاثة معانٍ؛ كما يقول ابن فارس، وهي: السكوت والخفاء، الصلابة والشدّة، العُضْر والمذاقة والمضغ (ابن فارس، 1979، 239/4).

ويُقال عجم الرجل: إذا صار أعجم، ويُقال للصبيّ ما دام لا يتكلّم ولا يفصح: صبيّ أعجم، ويقال صلاة النهار: عجماء؛ إنما أراد أنه لا يجهرُ فيها بالقراءة (ابن فارس، 1979، 240/4).

بينما عرّف الخليل المعجم بأنه حروف الهجاء المُقطّعة؛ لأنها أعجمية (الخليل، بلا تاريخ، 238/1). اصطلاحاً: إن الذي استقر عليه مصطلح (معجم) عند اللغويين المتأخّرين - ومنهم المعاصرون - أن المعجم: كتاب يضمّ قدراً من ألفاظ اللغة مرتبةً على نمطٍ معين، ومشروحةً شرحاً يزيل إبهامها، ومضافاً إليها ما يناسبها من المعلومات. أما نشأة المعجم العربي فكانت إبان تدوين ألفاظ العربية؛ في النصف الثاني من القرن الأول الهجري. ثم مرّ المعجم بمراحل متدرجة؛ حتى نضج واكتمل؛ وهي خمس مراحل تُسلّم كلّ مرحلة منها إلى ما يليها، مع وجود شيء من التداخل بينها (الصاعدي، 2002، 45/1).

وعرفه عبد الدايم بأنه: قائمة بمفردات اللغة أو مورفيماتها (عبد الدايم، 2006، ص 246)، كما عرّف المعاجم آخرون بأنها: كتب تضمّ أكبر عدد من مفردات اللغة مقرونة بشرحها وتفسير معانيها وفق ترتيب خاص بكل منها وفق حروف الهجاء أو وفق موضوعاتها (يعقوب، 1985، ص 9)، بينما عرف المعجم أحمد عبد الغفور عطّار بأنه: كل كتاب أو مؤلف يضمّ بين دفتيه كلمات معينة مصحوبة بشرح معناها واشتقاقها وطريقة نطقها مع إيراد شواهد تبين سياقاتها (عطّار، 1979، ص 38).

وبناء على ما تقدّم من تعريفات لكلمة معجم فإنه يمكن القول بأنّه كل مؤلف يضم المفردات ويبين معانيها واشتقاقها وأصواتها والمعنى السياقي لها وفق نظام يختاره المؤلف حسب الترتيب الأبجدي أو الألفبائي أو حسب الموضوع، وغاية ذلك بيان الكلمات ومعرفة دلالاتها في اللغة نفسها وقد يستخدم لغة ثانية لتوضيحها، وبعضها يبين أصل الكلمة إن كانت ليست من أصول عربية.

وبحسب Vardar فاردار، فإن قاموس اللغة ينبغي أن ينص على كل أو بعض الوحدات المعجمية في اللغة عادة، بترتيب أبجدي، وفي بعض الحالات وفقاً للموضوعات أو المجالات المفاهيمية، وتعريفاتها، ونطقها، وأصولها، واستخداماتها، وتصنيفاتها، ومرادفاتها، وما إلى ذلك. أو تقديمه مع ما يعادله بلغة أخرى. (Vardar, B. 2002. S138)

ثانياً) مراحل تأليف المعاجم:

نالت المعاجم أهمية كبيرة لدى العلماء وفي تأليفهم وأكثرها من التأليف فيها، وتشعبت موضوعاتها كثيراً، فمنها المعجمات الجامعة والمعاجم ذات الموضوع الواحد التي ألفت مشتملة على موضوع واحد مثل معجم الإبل ومعجم الألبسة وغيرهما، وأما الصنف الثالث من تلك المعاجم فقد جاءت إما استدراكاً لمعاجم سابقة أو اختصاراً لها أو شرحاً وتوضيحاً لبعضها الآخر.

ويمكن تلخيص مراحل التأليف المعجمي بالتالي (نصار، 1988، 13/1):

المرحلة الأولى: هي مرحلة جمع ما اتفق من الكلمات أي أن يجمع اللغوي ما يصادفه من الكلمات في أي موضوع يواجهه بدون ترتيب موضوعي أو لغوي، ووفق هذا المنهج يقوم العالم بعد أن يقوم برحلته بين القبائل التي يُحتج بلغتها بجمع الكلمات وتدوين معانيها.

المرحلة الثانية: المعاجم ذات الموضوع الواحد أي جمع الكلمات التي تتقارب في المعنى الواحد مثل كتاب المطر لأبي زيد كما ألفت الأصمعي كتباً عدة.

المرحلة الثالثة: وضع معجم يشتمل على المفردات العربية وفق طريقة يختارها مؤلفه مثل معجم العين وغيره.

ثالثاً) أهداف التأليف المعجمي:

يبدو أن الدافع الأهم للتأليف المعجمي وجمع اللغة هو حاجة العرب إلى تفسير ما صعب عليهم فهمه، ومعرفة معناه من ألفاظ القرآن الكريم، ويؤكد هذا الرأي كثرة المؤلفات التي ألفت في الغرب من ألفاظ القرآن الكريم، كما يعضده سؤال كثير من الصحابة عن معنى مفردة استغلق عليهم معرفتها. كما أنّ الخشية من الخطأ في النطق أو الفهم لمعاني ألفاظ القرآن الكريم كانت سبباً مهماً في حرصهم على التأليف المعجمي، ومن أجل الحفاظ على صورة اللغة نطقاً ومعنى وضعوا إطارين لهذه الغاية الأول منهما إطار زمني

متمثلاً بحصر الاحتجاج باللغة بالعصر الجاهلي والعصر الإسلامي حتى سنة 132 هجرية، وإطار مكاني متمثلاً بالقبائل القاطنة وسط الجزيرة العربية والتي لم تختلط لغتها بلغة الأعاجم خاصة قبائل قيس وتميم وأسد وهذيل وكنانة وطيء فلم يؤخذ من القبائل الساكنة أطراف الجزيرة ولا من عرب البحرين ولا العراق ولا مصر ولا الشام لمخالطتهم غير العرب وتأثرهم باللغات الأخرى (السيوطي، 2006، ص 47).

رابعاً) مكانة المعاجم ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

لا تخفى أهمية المعاجم لكلِّ معلم وباحث ومتعلِّم للغات في اكتساب اللغة الثانية، وفي العربية متماز المعاجم بأهمية أكبر ذلك: لأنها لغة اشتقاقية، ولذلك صرف المعلمون والباحثون جهودهم في سبيل استخدام هذه المعاجم سواء أكانت ورقية أم إلكترونية لما لها من أهمية في اكتساب المفردات والمعاني. وعلى معلمي العربية للناطقين بغيرها تحفيز طلابهم ومساعدتهم على استخدام المعجم وتوجيههم نحو المناسب منها (أبو عمشة، 2014، ص 245).

وللمعجم أهمية كبرى في اكتساب اللغة عامة والمفردات خاصة «والمعجم يضبط صحة توارد الكلمات وتداعها في الاستعمال اللغوي معتمداً على المعجم الذهني في العقل البشري» (الذيان، 2016، ص 40) ومتعلم اللغة الثانية يحتاج إلى تنمية معرفته بالعلاقات الدلالية بين الألفاظ ووظائفها المعجمية تلك التي تتكون من علاقات تربط بين مجموعة من الألفاظ (المجدوب، 2018، ص 311).

إذن نستطيع القول إن متعلم اللغة الثانية يكون في ذهنه قائمة أو مُعجماً وبناء على معرفته بتلك الألفاظ المخزونة لديه يستدعي الألفاظ التي تلائم الموقف الكلامي.

ولهذا ضمن المعلمون خططهم الدراسية خاصة درسي القراءة والمفردات مساحة واسعة لتعليم المفردات والتدريب على كيفية استعمالها.

وعلى المعلم أولاً وقبل كل شيء أن يقيّم المعجم الذي يوجّه طلابه نحوه وينظر أيّ المعاجم أقرب لأهدافه التعليمية، على أن يتميز المعجم بالسهولة والوضوح ووجود الصور التوضيحية، ووضع المفردات في سياقات وجمل لكي يفهمها المتعلم.

وإذا استثنينا المعاجم العربية التقليدية التي يصعب على متعلم العربية في المستويات المبتدئة والمتوسطة استعمالها فإنه لا بدّ من تدريب الطالب عليها ولو بشكل بسيط جداً، وأجرى الباحث دراسة لبعض المعاجم التي يستعملها بعض المدرسين خاصة في المستوى المتقدم أو المتميز أو لطلبة أقسام اللغة العربية، مثل كتاب المترادفات للتعليم الثانوي وهو من تأليف الأستاذين عبد الجواد أفندي عبد العال وعبد الله أفندي الأنصاري وهو مرتب على أساس الموضوع فمثلاً يبدأ بصغار الأشياء ويذكر مرادفات صغير فيقال: الحصى لصغار الحجر والفسيل لصغار الشجر وهكذا.

وكتاب الألفاظ الكتابية لعبد الرحمن الهمداني وهو يقوم على أساس موضوعي فمثلا يقال: صلح الشيء استقام المائل، وانشعب الصدع....

والمعجم الوجيز وهو من تأليف مجمع اللغة العربية في القاهرة ويتميز بصغر حجمه ووجود صور لبعض الكلمات التي يتوقع أن لا يفهمها المتعلم. وبالطبع هناك معاجم صغيرة أو مختصرة خاصة المعاجم ثنائية اللغة.

خامسا) المعجم الإلكتروني:

وربما يكون المعجم الإلكتروني هو الأكثر استعمالا والأيسر؛ لأنه متوفر في أجهزة الهاتف وعبر تطبيقات إلكترونية متنوعة، لذلك ينبغي الاستفادة من هذه الميزات التي تتوافر فيه في تعليم العربية للناطقين بغيرها. كما أن المعجم الإلكتروني يمتاز بسهولة البحث ودقته وإمكانية الوصول إلى اللفظ قيد البحث بسهولة وسرعة أكبر. ولكن هذه لا يعني الاستغناء عن المعاجم الورقية أبداً إذ لا بدّ من المزاوجة في استعمال المعاجم بنوعها الورقي والإلكتروني.

وهناك بعض التطبيقات والمعاجم الإلكترونية التي وجدت من خلال التجربة أن بعض الطلاب يستخدمونها ويستعينون بها للتوصل إلى معنى المفردة، منها:

- معجم المعاني: <https://www.almaany.com/>

- معجم توفُّع: tevakku.sozluk.com/

- معجم معاجم: <https://www.maajim.com/quizzes/llgh-laarby>

- المعجم العربي الجامع: <https://www.arabicterminology.com/>

وتكاد تتقارب هذه المعاجم في أسلوب تقديم المفردة فهي تقدّم المفردة ومرادفها وجمعها واشتقاقها، وتعتمد غالباً على المعاجم العربية الأخرى، وبعضها اعتمد المعاجم القديمة كالعين ومقاييس اللغة وغيرهما وبعضها الآخر اعتمد معاجم حديثة مثل معجم اللغة العربية المعاصرة والمعجم الوسيط وغيرهما، ونوع ثالث جمع معاجم قديمة وحديثة في تطبيق واحد، وعند البحث عن معنى لفظة ما تجد أن المعجم يعرضها أولاً من المعاجم القديمة ثم الحديث ويذكر اسم المعجم الذي وردت فيه.

وتكمن أهمية استخدام المعاجم وتوظيفها في تعليم العربية بفوائد عديدة هي:

- تقرب المتعلم من اللغة العربية؛ لأن المتعلم سيتقن لفظ الكلمة ويحاول نطقها كما ينطقها العرب.

- يُعدّ المعجم أداة مهمة من أدوات التعلم الذاتي إذ يستطيع المتعلم أن يبحث ويستنتج المفردة

المناسبة.

- تدرّب المتعلم على البحث في المعجم والتعرّض لكلمات كثيرة متشابهة أو متقاربة المعنى ثم يختار

المناسب لما يبحث عنه.

- ينبغي لدى المتعلم مهارة التهجّي وتشكيل الكلمات، لأنه سيبحث عن كلمات متقاربة الشكل ولكن تختلف تهجئتها.
- تُضيفُ مخزوننا جديدا لثروة المتعلم اللغوية فالمعجم مستودع الألفاظ وفيه كم هائل منها.
- تقوي قدرته على البحث وتزيد الثقة عنده في استعمال العربية.
- يضيف إلى ثروة المتعلم مزيدا من المرادفات والأضداد والمشارك اللفظي والمصاحبات اللغوية.
- يقوّي المعجم لغة الطالب العامة بما سيكتسبه من مهارات.
- من خلال المعجم سيتعرف على الثقافة العربية لما تحويه المعاجم من مواد ثقافية وقصص وأشعار ومعلومات (أبو عمشة، 2022، محاضرة).

سادسا) استعمال المعاجم ومدى فائدته:

مع أنّ كثيرا من المعلمين يذهبون على عدم جدوى استخدام المعاجم العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا أنه مما لا شك فيه أنه عند استخدامها بشكل صحيح وفعال، تعطي نتائج مفيدة في تعليم اللغة الثانية للمستخدمين (حسن أتماجا، فسون سراج، 2021، ص 81). وينبغي معرفة طريقة تصنيف القواميس من ناحية تأليفها وفق الترتيب الهجائي أو الألفبائي أو الحرف الأخير أو الجذر وكذلك الأغراض والأساليب التي ألفت من أجلها المعاجم والموضوعات التي تعالجها تلك المعاجم وطريقة المعالجة للمفردة في لغة واحدة أو في لغة ثانية.

- ومهما يكن من آراء حول المعاجم وكفاءتها في تعليم اللغة اللغة إلا أن المعاجم تظلّ مصدرا مهما للطلاب خاصة أنه أصبح كثيرٌ منها إلكترونيًا يسهل على المتعلمين استعماله في البحث والتعلم.
- ويعد المعجم وسيلة مهمة في زيادة دافعية الطالب لأنه يساهم في دفع الطالب نحو التعرف على الكلمة واشتقاقها وسياقاتها كما يجبر الطالب على قراءة المادة التي يبحث عنها مما يجعله يقرأ المادة المتعلقة بالمفردة من بيت شعر أو مثل أو ما شابه ذلك (حسن أتماجا، فسون سراج، 2021، ص 81).
- يساهم في ترسيخ منطق اللغة لدى المتعلمين وطرائق تقديم المفردات وسياقاتها وموضوعاتها وهو ما يساهم في تطور التعبير لديهم، إذن الغاية لا تنحصر في حفظ المفردات أو في تعلم نطقها ومعناها منفردة أو معرفة اشتقاقها بل تنحصر في هذا بالإضافة إلى معرفة استعمالها في سياقها المناسب (طعيمة، 1986، ص 615).

سابعا) مكانة عنصر المفردات بين عناصر تعليم اللغات وأهميتها:

يتفق معلمو اللغات على أهمية المفردات في تعليم اللغة الثانية وأنها ركن أساسي من أركان تعلم اللغة الثانية ولا بدّ من جمع قدر مناسب منها؛ لإجادة اللغة الهدف؛ لذلك لا بدّ للمعلم من أن يكون مُلمّا

بالمفردات التي يقدمها وكيفية تقديمها، ومدى ملاءمتها لمستوى المتعلمين. ومن الأهمية أن يضع هدفا لتعلم المفردات متوافقا مع المنهج المتبع في التعليم (طعيمة، 1986، ص 615).

ثامنا) طرائق تقديم المفردات: لقد اختلفت طرائق تقديم المفردات في برامج تعليم اللغات الثانية، فمنها ما يعتمد الطريقة المباشرة، ومنها ما يعتمد طريقة الترجمة، ومنها ما ذهب إلى اعتماد طريقة الموقف التعليمي، وأخرى اعتمدت الطريقة الشفوية وغيرها اتخذت هدفا إذ جعلت هدفها الموقف التواصلية ولم تركز على القضايا النحوية أو الصرفية ويمكن حصر هذه الطرائق بالآتي:

1. طريقة الترجمة:

تعدّ هذه الطريقة من الطرائق القديمة التي اعتمدت في تعليم اللغة الثانية وتتمثل ألياتها باعتماد نصوص أدبية مختارة من اللغة الأم إلى اللغة الثانية، ومن أسس هذه الطريقة أنها تقوم على ترجمة المفردات الواردة في نص أدبي إلى اللغة الثانية وتكون النصوص أدبية اختيرت من الأدب الرفيع، وهذا يعدّ سببا رئيسا لانتقاد هذه الطريقة باعتبارها تحصر اللغة في الأدب العالي مهمل اللغة التي يستعملها المتعلم، وترتكز هذه الطريقة على الاحتفاء بالمعاجم ثنائية اللغة. كما أنّ هذه الطريقة تهمل الهدف من تعلم اللغة وتجعلها في اللغة المكتوبة بينما تهمل الموقف التواصلية المنطوق، كما أن هذه الطريقة لا توفر آلية أو نظاما معيناً لتعلم المفردات وإنما تعتمد ما يرد في النص من مفردات ومن ثم ترجمتها. ولأنها تحفل بالقاعدة النحوية فإنها قد تزج مفردات لا تناسب مستوى المتعلم وإنما لإثبات القاعدة النحوية (العناتي، 2009، ص 486).

2. الطريقة المباشرة:

ويقصد بالطريقة المباشرة تعليم اللغة الثانية دون لغة وسيطة، أي أن اللغة تقدّم بشكل مباشر دون ترجمة أو شرح للمفردات باللغة الأم، تتميز هذه الطريقة بتفاعل الطلاب مع معلمهم باللغة الهدف وغالبا ما تركز على احتياج الطالب للمفردات التي تحيط به فهو يتعلم مفردات الصف والحياة اليومية. يترتب على ما سبق أن الترتيب الطبيعي في تعلم مهارات اللغة: الاستماع ثم الكلام ثم القراءة ثم الكتابة (طعيمة، 1986، ص 360 – 363).

3. طريقة الموقف التعليمي:

تقوم هذه الطريقة على أساس استعمال المفردات الشائعة معتمدة قوائم المفردات الشائعة وتقدّم ضمن المواد التعليمية (العناتي، 2009، ص 489).

ويقوم هذا المنهج على تعليم اللغة باصطناع مواقف لغوية تشبه المواقف الطبيعية، كحوار في مكتب البريد، أو في السوق أو غيرهما من المواقف

4. الطريقة السمعية الشفوية:

تقوم على أساس أن اللغة كلام وليست كتابة فكما تعلّم الإنسان لغته الأم بدءاً بالاستماع ثم النطق قبل التعرض لشكلها المكتوب فإن الفرد يتعلم بالاستماع أولاً ثم الكلام ثم القراءة والكتابة (طعيمة، 1986، ص 384 - 385).

ومن ثم تركز هذه الطريقة على تلقي اللفظة والاستماع لها ثم استخدامها في مواقف تواصلية، وتركز هذه الطريقة على الاستماع والتحدث ولا تركز على النحو والكتابة.

5. الطريقة التواصلية:

المفهوم التواصل في اللغة يعني القدرة على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً يراعي مقتضيات المقام المختلفة، لذلك اتخذ أصحاب هذه الطريقة الكفاية اللغوية وصولاً إلى الكفاية التواصلية: هادفين إلى أن يكون المتعلم قادراً على التواصل باللغة الثانية (الهدف)، وكغيرها من طرق تعليم اللغة لم تركز هذه الطريقة على المفردات وإنما تركز على الاستخدام المناسب للأنماط التواصلية انطلاقاً من أن اللغة خطاب متكامل (العناتي، 2009، ص 490).

6. المنهج الطبيعي:

تجعل هذه الطريقة من اكتساب المادة اللغوية سواء أكانت مفردات أم متلازمات خاصة تلك القابلة للاستيعاب هدفاً وتركز عليها أكثر من تركيزها على القواعد النحوية وضبطها، ولأن المفردات هي الأساس الذي تنطلق منه العملية التعليمية لذلك احتلت مكانة بارزة في هذه الطريقة. ويرى أصحابها أن أفضل طريقة لتعليم المفردات هي القراءة خاصة للمستوى المبتدئ (العناتي، 2009، ص 490).

تاسعاً) أسس اختيار المفردات:

هناك أسس مهمة ينبغي أن تراعى عند تقديم المفردات للمتعلمين فلا تكون هذه المفردات غريبة على الطالب أو صعبة الاستعمال أو مهجورة أو صعبة اللفظ والأصوات أو طويلة بل ينبغي أن يراعى مستوى المتعلم في كل ذلك، وهذه مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يراعيها المتخصصون في تعليم المفردات أو تقديمها للمتعلمين، وهي: (قدوم، 2021، 171، 202 - 204):

- الشيوخ: أن تقدّم المفردات الشائعة على المفردات الأقل شيوعاً في الاستعمال وذلك لكي تكون هذه المفردة نشطة وكثيرة الاستعمال والتداول في المستويات المبتدئة خاصة. فكلمات كانت قريبة من واقع الدارسين واحتياجاتهم كانت أكثر نشاطاً وأهمية للمتعلم (طعيمة، 1986، ص 619).
- التواصلية: أن تكون ذات فائدة اتصالية في حديث الطالب ويستعملها في حديثه تتناسب مع حاجاته وعمره.
- الفصحى: ينبغي أن تكون اللفظة التي يتعلمها الطالب أو المتعلم فصيحة صحيحة ولا تستخدم الكلمات العامية أو الأجنبية غير العربية.
- الأهمية: تقدّم المفردات النشطة على المفردات الخاملة؛ لأنها تكون أكثر دوراً واستعمالاً وممارسة لدى المتعلمين (طعيمة، 1986، ص 620).

عاشرا) أهداف تعليم المفردات:

- ينبغي أن يتعرّف الطالبُ المفردة بكل جوانبها فيعرف معناها وكتابتها ونطقها ويتحقّق ذلك التعلّم من خلال، وقد قام الباحث ويمكن تلخيص أهداف تعليم المفردات بالنقاط الآتية:
- أن يعرف المتعلّم نطق المفردة نطقاً صحيحاً فلا يخطئ في نطق أصواتها أو صرفها.
- أن يفهم معناها ودلالاتها معرفة صحيحة فلا تلتبس بلفظة أخرى.
- أن يتقن استخدام اللفظة في سياقات متنوعة، وكلما استطاع استخدام المفردة في سياقات أكثر دلّ على حسن فهمه لها.
- أن يستطيع تهجئة الكلمة فيعرف حروفها.
- أن يتمكن من كتابة المفردة كتابة صحيحة.
- أن يجعل المفردة نشطة، وذلك بمعرفة مرادفها وضدها ومعناها الدلالي ورسمها إن كانت تُرسم واستخدامها في جملة أو عدة جمل. والمعلم المتمكن هو المعلم الذي يجعل المفردة نشطة (الفوزان، 2016، محاضرات).

حادي عشر) طرائق توضيح معنى المفردة وتعليمها للمتعلمين:

- هناك طرائق عدة يمكن للمعلم من خلالها أن يبين ويشرح للمتعلمين المفردات، وهذه الطرائق يمكن للمعلم أن يستند عليها في تعليم المفردة، وهي (طعيمة، 1986، ص 626 - 627):
- إحضار الشيء: إظهار عين الشيء الذي يريد المعلم أن يعلمه لطلابه، فمثلاً إذا أرد المعلم أن يعلم الطلاب الفواكه فيمكنه أن يحضّر (تفاحة وبرتقالة،).

- الصورة: يقصد بذلك أن المعلم إذا أرد أن يعلم الطلاب بعض المفردات مثل: (سيارة، قطار، طائرة...) مما يتعذر إحضاره فيمكنه إحضار صورته أو عرضها عبر جهاز العرض.

- الإشارة إلى الشيء: ويقصد به استخدام الإصبع للإشارة إلى عين الشيء الذي تقصده اللفظة، فمثلاً: إذا أراد المعلم أن يعلم الطلاب كلمة (عَلِمَ) يشير إلى علم من الأعلام. أو طاولة يشير إليها مع تكرار الاسم مصحوباً بالإشارة.

- التمثيل: الفعل (قفزَ، أو ركضَ...) أو (سعيد، حزين، ...) يمكن أن يقفز أو يركض أمامهم كما يمكنه أن يمثل دور الحزين أو المبتسم إلخ.

- المترادف: يمكن توضيح المفردة من خلال المترادف وينبغي أن يكون المترادف أسهل وأكثر شيوعاً فمثلاً ينبغي إذا سأل الطالب عن معنى منزل يُقال له بيت؛ لأن كلمة بيت أشهر وأكثر تداولاً بين الناس.

- المتضادات: يمكن تقديم المتضاد أو المقابل عند تقديم المفردة فمثلاً: طويل - قصير / بعيد - قريب. تداعي المعاني: وذلك بأن يقوم الطالب باستدعاء المعنى فإذا عرف الطالب الأب سيتعرف على الأم والأخ والأخت والجد والجدة. أو أيام الأسبوع فإذا عرف يوم السبت سيعرف أن بعده الأحد وهكذا. اشتقاق الكلمة: وذلك بأن يعرف الطالب اشتقاق الكلمة فمثلاً: الفعل ضَرَبَ - يضربُ - اضربُ إلخ ويمكن التدرج في ذلك حسب المستوى.

- شرح الكلمة: وذلك بأن توضح للمتعلم اللفظة فمثلاً كلمة سفينة، هي الشيء الذي يمشي في البحر ويحمل الناس والأشياء.

- السياق لتوضيح المعنى: يلجأ المعلم للسياق في توضيح مفردة ما فيقوم قراءة ورودها في النص وتكرار قراءتها أكثر من مرة حتى يفهمها المتعلم.

ثاني عشر) نقاط مهمة لتعليم المعنى: يجمع المعلمون والباحثون في مجال تعليم العربية أن المتعلمين بحاجة إلى مُعجم متخصص لتعليمي العربية من الناطقين بغيرها، لذلك يقع على المعلم عبء كبير في اختيار المفردات وطريقة تقديمها، وذلك يتوقف على مستوى المتعلمين وهدفهم ومدى دافعيته، ويمكن تلخيص أهم هذه الوصايا التي جمعها الباحث من محاضرات أو ضمنها المحاضرون والمعلمون بحوثهم ومقالاتهم ومن خلال التجربة الشخصية للباحث.

1. التدرج: في إعطاء المفردات وتعليمها إذ ينبغي أن يزيد عدد المفردات عن طاقة المتعلمين فلا تكون كثيرة ولا قليلة. ففضية تعلم اللغة ليست بكثرة المفردات.

2. عدم تجزئة القوالب: من الأهمية بمكان معالجة القوالب كاملة دون تفصيلها فمثلاً تعبير (كيف حالك؟) لا يقال للمتعلم (كيف) و (حالك) بل تعالج ككلمة واحدة.

3. ينبغي أن تتكرر المفردة أكثر من مرة وأن يتعرض الطالب لها أكثر من مرة بلّ تعاد وتكرر للمتعلم بطرق مختلفة حتى يتم التأكد من فهم المتعلم لها وهضمها.
4. إعطاء السياق أهمية كبيرة في معالجة المفردات إذ تُعرض المفردة على الطالب في سياق معين أفضل من عرضها مفردة إذ بعد أن يتقن الطالب المفردة ويفهمها فهما صحيحا منفردة يُصار إلى ربطها بصورتها فمثلا كلمة طائرة تعرض صورة الطائرة ثم تعرض الكلمة في سياق مثل: ركبَ محمدُ الطائرة. هذه طائرة. الطائرة كبيرة.
- ثم عرض المعاكس الكلمة أو ضدها، مثل طويل: قصير، كثير: قليل... ليتبين لهم المعنى ويتوضّح بشكل واضح وجلي.
5. ينبغي وضع المفردات الجديدة وتنظيمها وفق نظام خاص ويجري إخبار المتعلمين به بما يناسب مستوياتهم.
6. على المعلم أن لا يكتفي بالمفردات التي يعرضها الكتاب بل يُضيف المعلم المفردات التي يراها مناسبة والطلبة بحاجة إليها والكتاب أغفلها أو لم يعرضها.
7. ينبغي أن يستفيد المعلم من المفردة التي يتقنها المتعلم ثم يعرضها بطرائق مختلفة ومن خلال هذا العرض يعلّم الطالب كلمات جديدة. فمثلا إذا أراد أن يعلم مفردتي (قلم وحقيبة) فيعرض الحقيبة ثم ينطق: القلم فوق الحقيبة، ثم القلم تحت الحقيبة، القلم تحت الحقيبة، القلم في الحقيبة فبدلًا يتقن المتعلم كلمتي الحقيبة والقلم وكذلك يتعلم فوق وتحت وفي أي المفردات الوظيفية التي يحتاجها للربط (الفوزان، 2016، موقع رواق).

ملخص البحث ونتائجه:

تنتمي المعاجم إلى حقل مهم من حقول تعليم الناطقين بلغة ثانية وتضم هذه المعاجم مجموعة كبيرة من المفردات، ويرجع المعلمون أنها تضم كل المفردات اللغوية في اللغة الثانية التي قد يصعب على المتعلم في المستويات المبتدئة البحث فيها للوصول إلى المعنى.

وينبغي أن تضمّ المعاجم المخصصة لتعليم العربية من الناطقين بغيرها مجموعة المفردات الشائعة التي يحتاجها المتعلم، وغالبا ما تكون قوائم المفردات بديلا عن المعجم، وتحوي هذه القوائم مفردات مع ترجمتها إلى لغة الطالب أو لغة وسيطة يعرفونها، ويقوم هذا التصور على أساس أنّ هدف المتعلم هو التزود بحصيلة لغوية وبعدها من المفردات والتراكيب التي يستدعيها المتعلم عند الحاجة، لكن ينبغي الحذر من أن يتحول هدف الحصول على مخزون معرفي من المفردات إلى غاية بحيث يحفظ الطالب مجموعة كبيرة من

المفردات ظنا منه أن ذلك يعد هدفا قد يوصله إلى إتقان اللغة؛ ذلك أن حفظ المفردات بعيدا عن سياقها يجعلها عبارة عن كلمات متناثرة لا ترتبط برابط يجعلها ضمن سياقاتها اللغوية والثقافية.

كما أن تصور أن الغاية التعليمية تقوم على حفظ أكبر قدر من المفردات يسهم في خطأ آخر وهو تحول العملية التعليمية إلى عملية معجمية غايتها حفظ أكبر عدد من المفردات. وهذا يتعارض مع النظرة الحديثة إلى العملية التعليمية التي تجعل الهدف التواصل هو الغاية العليا.

إن العملية التواصلية لا تتعكّر على صفّ مفردات مع بعضها البعض فهذا لا يسعف المتعلم في التحدث أو التواصل ويبعده عن معرفة السياق الثقافي الذي قيلت فيه. كما يجردها من الخواص التواصلية الجانبية متمثلة بسياق حال المتحدث أو مستعمل اللغة مثل النبرة والتنغيم في الصوت وحركات الجسد.

كما أن حفظ الكلمات في سياقاتها أفضل وأسرع من حفظها مستقلة. وينبغي على المعلم أن يوجه طلبته إلى إنشاء معجم خاص بهم يضمنونه كلّ ما تعلموه في الدرس وهذا ينطبق على المعلم الذي ينبغي أن يكون لديه معجمه الذي يستقي منه المفردات التي يعلمها للمتعلمين مراعيًا المستوى العمري والثقافي والتعليمي.

المصادر والمراجع

- ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000.
- ابن فارس، أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1979.
- أبوعمّش، خالد حسين، المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، دار كنوز المعرفة، عمان، 2014.
- أحمد عبد الغفور عطار، الصحاح، دار العلم للملايين، بيروت، 1979.
- أميل يعقوب، المعاجم اللغوية العربية، دار العلم للملايين، بيروت، 1985.
- حسن أتماجا، فسون سراج Hasan ATMACA2 & Füsun SARAÇ، القواميس المواضيعية واستخدام القواميس بلغة أجنبية، المجلة الدولية لتعليم اللغات وتدريبها، المجلد 9، العدد 3، سبتمبر 2021.
- خالد حسين أبوعمّش، <https://2u.pw/sABUQO>
- الخليل، أبوعبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي، العين، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، بلا تاريخ.
- الديبان، إبراهيم بن علي، منزلة المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة الثانية، مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية، العدد 16.
- السيوطي، جلال الدين، الاقتراح، دار البيروتي، بيروت، الطبعة 2، 2006.
- الصاعدي، عبد الرزاق، تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الرياض، ط1، 2002.
- طعيمة، أحمد رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، السعودية، 1986.

- علي، أحمد حسن محمد، إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الطريقة المباشرة، موقع تعليم جديد، <https://2u.pw/TaqWgY>
- العناتي، وليد، جامعة الملك سعود معهد اللغة العربية، مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، الرياض، 2009، 486..
- قدوم، محمود، وآخرون.(2021).إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني «عن بعد»، مؤسسة أكدم للنشر والتوزيع، إسطنبول.
- المجذوب، عز الدين بن محمد، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، جامعة القصيم، الرياض، 2018.
- محاضرة الدكتور عبد الرحمن الفوزان، <https://2u.pw/avnAeR>.
- محاضرة الدكتور هداية هداية: <https://youtu.be/GszS36YvQuo>
- محمد عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، دار السلام، القاهرة، 2006.
- نصار، حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، دار مكتبة مصر، القاهرة، 1988.
- (Vardar, B. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Multilingual Yayınları.

فعالية إستراتيجية التعليم “CardSort” لترقية نتيجة تعلم النحو لطلاب الفصل الثامن بمعهد كياهي الحاج شمس الدين فونوروكو إندونيسيا

ماندراسي أميرة سعيدة، فطرا أوليا رحمواتي، أمي محمودة، محمد نوفال علوان

جامعة دار السلام كونتور

mandrasi.amira@unida.gontor.ac.id, fitraawaliarahmawati@unida.gontor.ac.id,

umimahmudah@unida.gontor.ac.id, naufal2001@gmail.com

مستخلص

أحد المعاهد والمدارس الإسلامية في إندونيسيا لتعلم وتعليم اللغة العربية هو معهد كياهي الحاج شمس الدين في فونوروكو إندونيسيا. في تعليم النحو، هناك العديد من الطرق والأساليب أو الإستراتيجيات المستخدمة. ووجد الباحثون أنّ نتيجة درس النحو في هذا المعهد لم تحصل إلى الهدف المرجو. لذلك حاول الباحثون تحليل هذه المشكلة بتقديم البحث عن استخدام إستراتيجيات التعليم Cardort في تعليم النحو.

يهدف هذا البحث: (1) لمعرفة فعالية إستراتيجية تعليم CardSort على ترقية نتائج تعلم طلاب الفصل الثامن. ومنهج هذا البحث بالمنهج الكمي التجريبي بنوع تجريبي حقيقي (true experiment) وبنمط تصميم مجموعة ضابطة بعد الاختبار فقط (post - test only control group design).

وعين الباحث العينة بطريقة *cluster sampling*. لمعرفة فعالية إستراتيجية *CardSort* في تعليم النحو، عقد الباحثون الاختبار البعدي بعد عملية التعليم في الفصل التجريبي والضابط. نتيجة هذا البحث: لا توجد الفعالية في استخدام إستراتيجية *Cardsort* لترقية نتائج تعلم النحو لطلاب الفصل الثامن. بالدليل يوجد الفرق بين نتيجة الاختبار البعدي للفصل التجريبي والضابط بعد عملية التعليم حيث كانت نتيجة الفصل التجريبي بلغت على 55.56 والفصل الضابط بلغت على 58.33. ودرجة مدى فعالية استخدام إستراتيجية *CardSort* لنتائج تعلم النحو الفصل الثامن بمعهد كياهي الحاج شمس الدين فونوروكو إندونيسيا بلغت على نتيجة اختبار - ت $0.05 < 0.748$. إذن، خلاصة هذا البحث أن إستراتيجية التعليم *Cardsort* غير فعالة لترقية نتيجة تعلم النحو بمعهد كياهي الحاج شمس الدين فونوروكو العام إندونيسيا.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية *CardSort*، درس النحو، نتيجة التعلم

Abstract

Islamic institutes and schools in Indonesia to learn and teach the Arabic language. One of the institutes that taught Arabic is KH. Shamsuddin Boarding School Ponorogo, Indonesia. In teaching grammar, there are many methods or strategies used. Like the traditional way we find in this school. The researchers found that the result of studying grammar in this institute did not reach the desired goal. Therefore, the researchers tried to analyze this problem by presenting the research on the use of Cardsort learning strategies in teaching Arabic grammar (*Nahwu*).

The purpose of this research is: To find out the effectiveness of the use of Card-Sort learning strategies on Arabic Grammar (*Nahwu*) learning outcomes of 8th grade students. The methodology of this research is a quantitative experimental method with a true experimental type and a post - test only control group design. The researcher selected the sample by cluster sampling method. To find out the effectiveness of the CardSort strategy in teaching grammar, the researcher conducted a post - test after the teaching process in the experimental and control classes.

From this research it was concluded that, there was a significant difference between the post test scores of the two classes after treatment. The result of the experimental class is lower than the control class. The average experimental class was 55.56. And the average test result of the control class was 58.33. The application of CardSort learning strategies to Arabic Grammar (*Nahwu*) learning outcomes of 8th grade students KH Syamsuddin boarding school Ponorogo achieved effectiveness

with a test score of $t \ 0.748 > 0.05$. This shows that the use of CardSort learning strategies is ineffective in improving Arabic Grammar (*Nahwu*) learning outcomes of 8th grade students KH Syamsuddin boarding school Ponorogo.

Keywords: *CardSort Strategy, Nahwu Lessons, Learning Outcome*

مقدمة

اللغة شيء مهم لحياتنا، لأن اللغة هي نظام من الرموز التقليدية اليدوية أو المنطوقة أو المكتوبة التي يعبرها البشر (سيف الأنوار، 2015). ومع تطور الزمن، بدأت اللغة العربية في إندونيسيا تنتشر في جميع أنحاء العالم. بدءاً من تدريس اللغة العربية في المعاهد بإندونيسيا، يمكن استيعاب اللغة العربية من خلال التعليم والتعلم بطريقة خاصة (Mahmudah & Rochma, 2022). ولزوم للطلاب معرفة كلمات اللغة العربية وقواعدها، إما من علم النحو والصرف والبلاغة والمحادثة، وغير ذلك (Juninawan & others, 2019).

مواد اللغة العربية المدروسة كثيرة وواحدة منها المتعلقة بالقواعد. وعلم النحو يجمع القواعد المهمة لتعلم اللغة العربية، لأنه العلم الذي يبحث في وظيفة الكلمة في الجملة. علم النحو، المعروف أيضاً باسم علم الإعراب، هو أحد أهم العلوم في اللغة العربية. فيه معرفة التركيب الصحيح للغة العربية والإجراءات المتعلقة بالألفاظ من جانب موقعهم في التكوين. والغرض من هذه المعرفة هو تجنب الأخطاء في الكتابة والكلام (As - sirjani, 2011).

تمت دراسة علم النحو على نطاق واسع في المدارس والمعاهد. هنالك العديد من الطرق والأساليب والإستراتيجيات في عملية تعلم النحو. تتراوح بين الطريقة التقليدية والطريقة الحديثة وغيرها. ويستخدم الكثيرون أيضاً إستراتيجية التعلم النشط والتعلم التعاوني في تعلم النحو بهدف توفير الفهم وتكوين جو فصل جيد في تعلم النحو.

تهدف إستراتيجية التعلم التعاوني إلى مراجعة المعلومات أو تعليم المفاهيم والتصنيفات والحقائق والخصائص باستخدام البطاقات كالأوساط. وقد يستخدم هذه الإستراتيجية في علم الاجتماعية والرياضيات وغير ذلك.

التعلم التعاوني هو نشاط تعليمي وتعليمي جماعي. يتعلم الطلاب ويعملون معاً للوصول إلى أهداف التعلم بشكل الفرد والجماعي (صالح عثمان الصالح، 2013). وإستراتيجية التعلم التعاوني هي إستراتيجية (CardSort)، على شكل قطع من الورق بشكل البطاقات تحتوي على معلومات أو موضوع (A. Mustofa)

(Thobroni, 2011). وباستخدام الوسائط الورقية على شكل هذه البطاقة، يمكن أن تساعد الطلاب على فهم الدروس وتنمية حماسهم واهتمامهم بالتعلم.

أحد المعاهد الذي عَلم علم النحو هو معهد كياهي الحاج شمس الدين في فونوروكو، والمعروف باسم معهد دوري ساوو. هو مؤسسة المعهد السلفي التي لها تفرد لها الخاص. المعهد السلفي هو المعهد الذي يحافظ على التقاليد القديمة. يدرس فيه اللغة العربية، وإحدى مواد اللغة العربية هي مادة النحو.

لمعهد كياهي الحاج شمس الدين مرحلتان في التعليم وهما المرحلة الثانوية والمرحلة العالية الفصل السابع إلى الفصل التاسع في المرحلة الثانوية وأما الفصل العاشر إلى الفصل الثاني عشر في المرحلة العالية. واختار الباحثون الفصل الثامن لأن الطلاب في الفصل الثامن يتعلمون درس اللغة العربية، وعلم النحو. واستخدام إستراتيجية (CardSort) مناسب في الفصل الثامن لأنّ هذا الفصل له شخصية متحمسة، ويمكن أن تساعد الإستراتيجية فهم الدروس وتنمية حماسهم واهتمامهم في التعلم.

وجد الباحثون أنّ نتيجة درس النحو في هذا المعهد لم تصل إلى الهدف المرجو. لذلك حاول الباحثون تحليل هذه المشكلة بتقديم البحث عن استخدام إستراتيجيات التعليم Cardsort في تعليم النحو. بموضوع البحث «فعالية إستراتيجية التعليم "CardSort" لترقية نتيجة تعلم النحولطلاب الفصل الثامن بمعهد كياهي الحاج شمس الدين فونوروكو إندونيسيا.

تعريف الفعالية

الفعالية لغة بمعنى: «تأثير» (الياس، 1962)، «وصف في كل ما هو فاعل» (ديزن، 2017). (et al., 2017). وفعالية مصدر صناعي من فعال، وهو نشاط، تأثيره وقوة مفعوله. وفعالية اصطلاحاً أن غرض منها ما دلت على مدى تحقيق الأهداف المنشودة (Fachrurrozi & Mahyuddin, 2010). ورأى الباحثون أن الفعالية هي مقياس يعتمد على أي مدى تحقيق الأهداف المحددة ويؤثر تأثيراً إيجابياً.

وتعريف فعالية تعليم اللغة الأجنبية له ناحيتان، يعني: ناحية عملية وناحية الإنجاز (جمعة عبد الفتاح محمد، 2018). وقال د. نايف القيسي إن فعالية التعليم هي كل ما يقوم به المعلم أو المدرس مع التلاميذ من أجل توضيح وتطبيق الأفكار الواردة في محتوى المادة العلمية.

التعليم الفعال هو تعليم له الأثر والنتيجة على الطلاب. ولذلك فإن التعليم الفعال هو التعليم الذي يناسب بالهدف، أي التعليم المناسب للهدف والحاجة للطلاب، للحال أو الاستقبال، ويؤدي إلى أقصى درجة ممكنة من التعلم بأقصر الطرق وأقلها جهداً ووقتاً مع الحصول على أكبر قدر من المكاسب التربوية الأخرى (M. A. Mustofa, 2017).

تعليم اللغة العربية كنظام التعليم يكون فعالاً في عملياته ونتيجته إذا احتوى على الأمور التالية:

- (أ) تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية أمثالا وفقا للبرنامج المتوقع.
- (ب) استمرار عملياته إنسانية وديناميكية وإنتاجية وتقع في الحالة والبيئة التفضيلية والمتعة.
- (ج) قيم تعليم اللغة العربية نظريا وبرامغياتيا وبالخصوص للتلاميذ.
- (د) دور المدرس الكفاء.
- (هـ) دلت نتيجة التقويم تعليمية للغة العربية على التطور والإنجاز في اللغة العربية.
- ولذلك، لابد للمدرس أن يستخدم الإستراتيجية المتعددة بناء على الرؤية والرسالة والاتجاه الواضح.

إستراتيجية التعليم

إستراتيجية هي وسيلة منهجية لتوصيل محتوى الدرس للمتعلمين لتحقيق أهداف التعليم المعينة (Suparman, 2001). وفي تعريف آخر أن إستراتيجية هي نشاط محدد يتم تنفيذه في الفصول التعليمية في انسجام مع الطريقة والمختارين (Effendy, 2005). إستراتيجية التعليم هي الطرق التي يختار المعلمون في عملية التدريس التي يمكن أن توفر مرافق للطلاب لتحقيق أهداف التعليم.

تشمل مزايا هذه إستراتيجية اللغة العربية من المنظور الثقافي والاجتماعي والقدرة على تسهيل المتعلم في عملية التعليم، كما يسهل على المعلمين توصيل المواد للطلاب. وإستراتيجية التعليم هي خطوات تتبعها الطلاب من أجل توضيح تعلمهم وهي مهمة في تعلم اللغة على وجه الخصوص. والإستراتيجية هي أدوات مهمة التي تفرق بالفعالة والتوجيه وتعد عن ضرورة لترقية كفاءة الاتصال اللغوي والتعلم. استخدام إستراتيجيات تعليم اللغة الرائعة سيزيد الثقة في النفس.

الفرق بين الإستراتيجية والطريقة

إستراتيجية التدريس هي محاولة التدريس ليتقرب الطلاب عملية تعليمية، والمقصود بالإستراتيجية التعليمية هي تثبيت على وجود الاختصاصية وفعالية تعليمية التي يعمل الطلاب. ومن الناحية التعليمية هي المدرس (شخصية، فرقة أو جماعية) وكذلك الطلاب (شخصية، فرقة أو جماعية) الذي يتفاعل العامل التربوي بينهم. في هذه النقطة، أن الإستراتيجية التعليمية تقصد على التصميم فيها سلسلة عملية التي تنشأ على هدف خاص (Rahmawati & Kurniawan, 2022).

وأما طريقة التدريس هي التعامل مع جميع الأهداف المقصودة الذي يدل على التعليم والتعلم، وهدف المدرس هو المادة، والدرس، وإستراتيجية التعليم، ووسائل الإيضاح، وتطبيق ذلك. ليعرف عن هدف ونجاح تعليم المدرس. التعليم في عبارة أخرى هو العملية التي يحتاجها المعلم والمتعلم، ونجاح تربية الطلاب هونوع من مسؤولية المدرسة خاصة على المدرس (Usman, 2016).

إستراتيجية CardSort

يأتي *CardSort* من اللغة الإنجليزية والتي تتكون من كلمتين *Sort* و *Card*. تعني بطاقة وفرز الاختيار. لذلك، فإن فرز البطاقات يعني إستراتيجية التعلم على شكل قطع من الورق بشكل بطاقات تحتوي على معلومات أو موضوعات. هذه الإستراتيجية هي جزء من التعلم التعاوني (A. Mustofa & Thobroni, 2011)، والتعلم التعاوني هو نشاط تعليمي جماعي. يتعلم ويعمل الطلاب معًا للوصول إلى أهداف التعلم بشكل فردي وبشكل مجموعات (Wahyudi & Hidayat, 2021). باستخدام الوسائط الورقية على شكل هذه البطاقة، يمكن أن تساعد الطلاب على فهم الدرس وتنمية حماسهم واهتمامهم بالتعلم.

إستراتيجية *CardSort* إحدى إستراتيجيات التعليم النشط. ويقدم بطاقة الفرز فرصة للمدرس أن يعرف ما يعرف التلاميذ حول المحتوى المعطى. هذه الإستراتيجية تؤكد التلاميذ للنشاط والتعاون مع أصدقائهم. ويهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات، ويعلم بعضهم بعضاً، ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة روح المسؤولية نحو مجموعته، كما أنها تنمي لدى التلاميذ روح الفريق والتعاون الجماعي بين التلاميذ في مختلفي القدرات (جمعة عبد الفتاح محمد، 2018).



نتيجة التعلم

نتائج التعلم هي عمليات تتم داخل الأفراد الذين يتفاعلون مع البيئة لحدوث تغييرات في سلوكهم. التعلم هو نشاط عقلي أو نفسي يحدث في تفاعل النشاط مع البيئة التي ينتج عنه تغييرات في المعرفة والمهارات والمواقف (Suryadarma et al., 2022). فإن فهم نتائج التعلم هو تغيير في السلوك لدى الشخص قد يكون ناتجاً عن تغييرات في مستوى المعرفة، أو المهارات أو المواقف. يتم توجيه التغييرات إلى الطلاب بطريقة مخططة، سواء من حيث المعرفة والمهارات والمواقف.

مفهوم النحو

هو علم يعرف به كيفية التركيب العربي، صحة وضعفها وكيفية ما يتعلق بالألفاظ من حيث وقوعها (Setiyadi & As - Sa'diyah, 2015). ويرى الخولي: أن النحو هو علم يبحث في بناء الجملة أي نظم الكلمات داخل الجملة (نعمة & فؤاد، 1973). ويقول نعمة: أن النحو علم يعرف به وظيفة كل كلمة داخل الجملة وضبط أواخر الكلمات وكيفية إعرابها. وعند ناصف وأصدقائه أن النحو علم يعرف به صيغ الكلمات العربية وأحوالها حين أفرادها وحين تركيبها (نعمة & فؤاد، 1973). والنحو يؤثر في أواخر الكلمات خاصة حسب موقعها من الإعراب بإحدى الحركات الأربع (Saidah et al., 2021). إن مراد تسمية هذا العلم باسم النحو هو قول علي بن أبي طالب لأبي الأسود لما عرض عليه ما استنبطه واهتدى إليه من بعض أسسه: "ما أحسن هذا النحو الذي نحوبت!! انح هذا النحو". والنحو بمعنى القصد نحو الشيء (الدكتور، 2008).

أهداف تعليم النحو

الهدف لغة هي الغاية. في المجال التربوي يهدف إلى الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغير المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخير تعليمية معينة. ومعروف أن الأهداف هي الغاية التي يراد الوصول إليها أية مرحلة ما (Bahroyni, 2018).

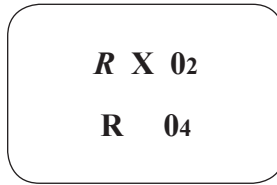
ومن أهداف تعليم النحو:

- 1) تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط وفهم العلاقة المختلفة بين التراكيب إلى جانب تمرين الطالب على التفكير المنظم.
- 2) قدرة الطالب على محاكاة الأساليب الصحيحة وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلة محضة.
- 3) قدرة الطالب على سلامة العبارة وصحة الأداء وتقويم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام أي تحسين الكلام والكتابة.
- 4) قدرة الطالب على ترتيب المعلومات وتنظيمها في ذهنه وتدريبه على دقة التفكير والتعليل والاستنباط.
- 5) تنمية قدرات الطالب على تمييز الخطأ فيما يستمع إليه ويقراه ومعرفة أسباب ذلك ليجتنبه.

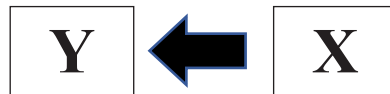
منهج البحث

كما ذكرنا مشكلة وأهداف البحث في الباب الأول، اختار الباحثون البحث الكمي، وهذا البحث يبدأ بالنظريات أو الفرضيات باستخدام نهج الارتباط (السامرائي، 2010). والتعريف الآخر أنه طريقة حديثة في بحث مجتمع وعينة خاصة. طريقة لأخذ العينة عموماً باستخدام طريقة اعتباطي وجمع البيانات وتحليلها بأدوات البحث يوصف بكمي/إحصاءات على الأهداف لاختبار فرض البحث (Sugiono, 2013). ثم نوع البحث المختار هو البحث التجريبي. وهي الطريقة التي تبحث عن آثار الفعل الخاص (Sugiono, 2013). واستخدم الباحثون هذا النوع لكشف فعالية إستراتيجية CardSort لترقية نتائج تعلم الطلاب في مادة النحو.

واستخدم الباحثون تصميم البحث التجريبي، يعني بشكل *Posttest - only Control Desain* في هذا الشكل قسم الباحثون إلى فرقتين واختيار الفرق بطريقة عشوائية (*Random*)، ثم يقوم الباحثون بإجراء العمل في الفصل التجريبي (*Eksperimen*) ولا يقوم الإجراء في الفصل الضابط (*Kontrol*). وتحليل هذا الإجراء، باستخدام اختبار T.



يتصور هذا البحث عن العلاقة أو التأثير بين متغير X ومتغير Y، وهذه الدراسة الكمية بنموذج:



الإيضاح:

X: إستراتيجية التعليم "CardSort"

Y: نتائج التعلم في درس النحو

وطريقة جمع البيانات في هذا البحث هي الملاحظة لنعرف أحوال معهد كياهي الحاج شمس الدين فونوركو من أحوال النظم عند التعليم، أحوال طلابهم في المعهد حتى كل المعلومات لهذا البحث، المقابلة مع المعلم والطالبات لنيل المعلومات الكثيرة، الوثائق للحصول على البيانات التي تشمل الهيكل التنظيمي للمعهد، ورؤية ورسالة معهد كياي الحاج شمس الدين فونوركو، وبيانات المعلم، وبيانات الطلاب، ومرافق المدرسة، الاختبار لنعرف نتيجة التعليم قبل وبعد استخدام إستراتيجية التعليم CardSort. هذه

التجربة يستخدمها في التجربة الأولى قبل استخدام إستراتيجية التعليم CardSort ثم التجربة الثانية بعد استخدام إستراتيجية التعليم CardSort.

مجتمع الدراسة في هذا البحث يعني كل طالب من الفصل الثامن المدرسة الثانوية بمعهد كياهي الحاج شمس الدين دوري ساووفونوركو.

مجتمع الدراسة

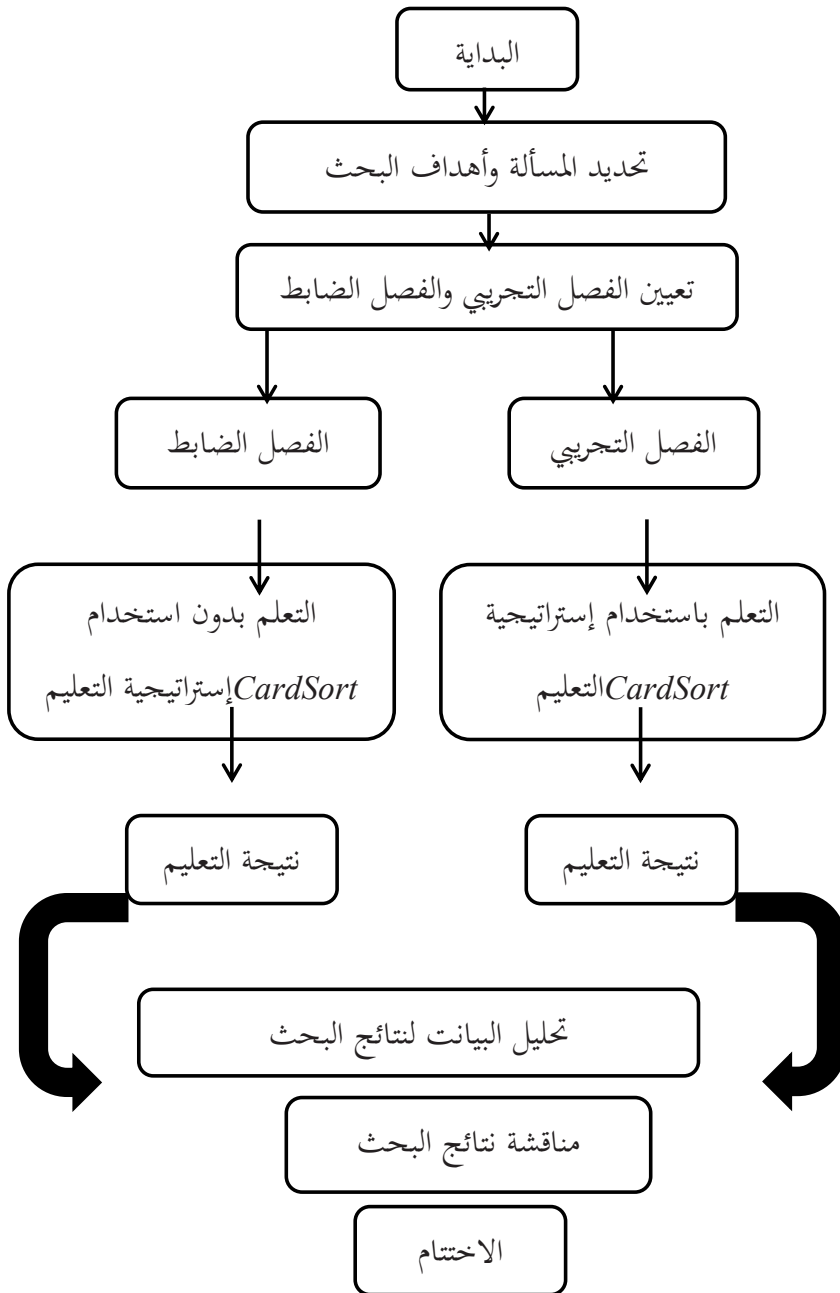
رقم	الفصل	عدد الطلاب / الطالبات
1	الفصل الثامن (أ)	27 طالبا
2	الفصل الثامن (ب)	29 طالبا
3	الفصل الثامن (ج)	27 طالبا
المجموع		83 طالبا

أما عينة البحث فقد أخذ الباحثون عينة البحث من الفصل الثامن أ (للفصل الضابط)، والفصل الثامن ج (للفصل التجريبي). تؤخذ العينة لهذا البحث بطريقة عينة المكان (Cluster Sampling) فالعينة لهذا البحث هو كل الطلاب من الفصل الثامن أ وكل الطلاب من الفصل الثامن ج.

عينة البحث

الفصل	عدد الطلاب
الفصل الثامن (أ) للفصل الضابط	18 طالبا
الفصل الثامن (ج) للفصل التجريبي	18 طالبا

خطوات تنفيذ البحث



نتيجة البحث

لمعرفة البيانات الخاصة في هذا البحث، استخدم الباحثون أدوات البحث بشكل الاختبار. والاختبار المستخدم هو الاختبار البعدي لمعرفة الفرق بين تعليم النحو باستخدام إستراتيجية cardsort في الفصل الثامن «ج» والتعليم بدون استخدام تلك الإستراتيجية التعليمية في الفصل الثامن «ب».

فبيانات الاختبار البعدي بين الفصلين كما يلي:

نتيجة الاختبار البعدي في الفصل الضابط

الرقم	الاسم	الفصل	نتيجة الاختبار البعدي
1	Ahmad maulana syafi'i	8A	40
2	MuHammad faisal king	8A	95
3	Rosdianto noor hidayat	8A	85
4	Teguh Hadi A	8A	75
5	Rifqi	8A	35
6	MuHammad varel Hanafi	8A	50
7	Aufa Najmi fiqri An nabil	8A	90
8	Fahmi Haikal Fuadi	8A	90
9	MuHammad Ghuftron SHaifudin	8A	95
10	MuHammad Ainur Rifqi	8A	60
11	M, zanuar Ridwan	8A	25
12	MuHammad Mashud Arsyad	8A	25
13	Aditya Kuncoro	8A	55
14	AzHar Khoruddin	8A	20
15	REHAN	8A	35
16	Adnan addin	8A	55
17	Miftahul Huda	8A	40
18	Ritfi Panji	8A	80
معدل النتيجة		58.33	

نتيجة الاختبار البعدي في الفصل التجريبي

الرقم	الاسم	الفصل	نتيجة الاختبار البعدي
1	Ary SugiHartono	8C	30
2	Ubaid Munadlil N	8C	80
3	Imam Mustakhim	8C	80
4	Rengga Ade Hardianto	8C	70
5	MuHammad Alditangga	8C	40
6	Ifan Maulana Firmansyah	8C	85
7	Ari Arinal Haq	8C	75
8	Ahmad Fatur ryan	8C	65
9	Nabil Muammar QadHafi	8C	40
10	Andre Muarifatul Huda	8C	45
11	Gustian	8C	80
12	Riza Ahmad RF	8C	35
13	BurHan Ali Wafa	8C	25
14	Mansur	8C	25
15	Rauli Rohmansyah	8C	80
16	RakHa Albar F	8C	95
17	Ahmad Suja'I	8C	25
18	Nafis Amru Pratama	8C	25
معدل النتيجة		55,56	

استنادا إلى الجدول، نعرف أن نتيجة الاختبار البعدي بين فصلين الضابط والتجريبي. تظهر نتيجة الفصل التجريبي أرفع من الفصل الضابط بعد استخدام إستراتيجية CardSort. أسفل النتيجة للفصل التجريبي عند الاختبار البعدي هي 25 وأعلى النتيجة هي 95. أما في الفصل الضابط أسفل النتيجة هي 20 وأعلى النتيجة هي 95.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t - test for Equality of Means							
								Confidence Interval 95% of the Difference		
	F	.Sig.	t	df	Sig. (2 - tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Hasil belajar siswa	Equal variances assumed	047.	830.	323. -	34	748.	2.778 -	8.593	20.241 - 14.685	
	Equal variances not assumed			323. -	33.957	748.	2.778 -	8.593	20.241 - 14.686	

من الجدول المذكور، ظهر أن النتيجة الأهمية ($t_{sig} - 2$) هي أعلى من 0.05 يعني 0.748. بمعنى أن اختبار الفصل التجريبي والفصل الضابط لا يوجد الفرق بعد استخدام إستراتيجية التعليم CardSort. بناء على النتيجة السابقة يمكن الاستنتاج على أن إستراتيجية التعليم CardSort غير فعالة لنتائج تعلم النحو في الفصل الثامن بمعهد كياهي الحاج شمس الدين فونوروكو العام الدراسي.

في هذا البحث حاول الباحثون على البيان لتوضيح الرموز المختارة. أولاً، يعني نظراً إلى النتيجة للاختبار البعدي في الفصل التجريبي أن النتيجة الإجمالية 55,56 وأما النتيجة الإجمالية للاختبار البعدي في الفصل الضابط فهي 57,33. ومن هنا ظهرت أن النتيجة للفصل التجريبي (باستخدام إستراتيجية التعليم CardSort) لا ترتقي ولا تزداد، وأما النتيجة للفصل الضابط (دون استخدام الإستراتيجية التعليمية CardSort) فأعلى من نتيجة الفصل التجريبي.

تحليل بيان اختبار حالة الطبيعية برمز المقرر، يعني:

- إذا كانت النتيجة الأهمية ($Sig > 0.05$) فالبيانات الطبيعية.
- إذا كانت النتيجة الأهمية ($Sig < 0.05$) فالبيانات غير الطبيعية.

ظهرت مجموعة قيمة النتيجة للاختبار الأخير للحالة الطبيعية، أن نتيجة الفصل الضابط والفصل التجريبي متساويتان يعني قدر 0.200، فهذا يدل على أن نتيجة اختبار كليهما في الحالة الطبيعية، لأن نتيجة أهمية ($Sig < 0.200$) أعلى من 0.05.

وبعد اختبار الحالة الطبيعية، يحتاج الباحثون إلى اختبار التجانس. وهذا الاختبار لمعرفة البيانات من كل العينة على شكل مصدر التساوي للمجموعة، واستخدمها الباحثون فظهرت أن النتيجة الأهمية في اختبار التجانس هي 0.815. بذلك يعرف الباحثون أن النتيجة الأهمية أعلى (<) من 0.05 فيستنتج الباحثون أن البيانات كلها في شكل التجانس.

من البيان السابق، وجد الباحثون البيانات بين الفصل التجريبي والضابط على شكل حالة الطبيعية وأيضاً على شكل التجانس، فيستمر الباحثون لحساب أو لاختبار الفرض على شكل الاختبار البرامترك الإحصائي البرامترك ($parametrik$) بشكل اختبار - ت ($t - test$) برمز:

- 1) إذا كانت قيمة الأهمية ($sig.2 - tailed$) أقل < 0.05 ففرض البحث H_0 مردود و H_a مقبول.
 - 2) إذا كانت قيمة الأهمية ($sig.2 - tailed$) أكبر > 0.05 ففرض البحث H_0 مقبول و H_a مردود.
- من الجدول في الاختبار الأخير، ظهرت النتيجة الأهمية بين فصلين، يعني 0.748 بمعنى أن النتيجة الأهمية أكبر من 0.05. على أسس اختبار الفرض بشكل اختبار - ت. ففرض البحث يعني أن H_0 (فرضية الصفرية) مقبول و H_a (فرضية الاختيارية) مردود أي "لا يوجد فعالية معنوية في استخدام إستراتيجية التعليم CardSort لترقية نتائج التعلم في درس النحول للفصل الثامن في معهد كياهي الحاج شمس الدين فونوروكو"

الخاتمة

انطلاقاً من البيانات السابقة، أخذ الباحثون النتيجة كما يلي:
لا توجد الفعالية في إستراتيجية Cardsort لترقية نتائج تعلم النحو طلاب الفصل الثامن بمعهد كياهي الحاج شمس الدين فونوروكو. بالدليل أن الفرق بين نتيجة الاختبار البعدي للفصل التجريبي والضابط بعد عملية التعليم هي كانت نتيجة الفصل التجريبي بلغت إلى 55,56 والفصل الضابط بلغت إلى 58,33. ومدى فعالية استخدام إستراتيجية CardSort لنتائج تعلم النحو الفصل الثامن بمعهد كياهي الحاج شمس الدين فونوروكو بلغت نتيجة اختبار - ت $0.05 < 0.748$. إذن، في هذا البحث أنّ إستراتيجية التعليم Cardsort لا ترقى نتيجة تعلم النحو بمعهد كياهي الحاج شمس الدين فونوروكو.

مصادر البحث

- As - sirjani, raghib. (2011). *Sumbangan peradaban islam pada dunia*. pustaka al - kautsar.
- Bahroyni, S. (2018). [PhD Thesis]. *آراء الشيخ الحاج مرزوقي مستمر ومنهجه في تعليم النحوي معهد سبيل الرشاد مالانق*. Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Effendy, A. F. (2005). *Metodologi pengajaran bahasa arab*. Malang: Misykat, 35.
- Fachrurrozi, A., & Mahyuddin, E. (2010). *Pembelajaran Bahasa Asing: Metode Tradisional dan Kontemporer*.
- Juninawan, Z. & others. (2019). *Qudratu Thullabi'Ala Qawaidi An - Nahwiyyah wa Tathbiqha bi Al - Insya (Dirasatun Irthibathiyatun bi Ma'hadi Az - Zahra Bireun)* [PhD Thesis]. UIN Ar - Raniry Banda Aceh.
- Mahmudah, U., & Rochma, S. N. (2022). Pembelajaran Maharah Kalam dengan Media "Learning. Aljazeera. Net" di Universitas Darussalam Gontor. *Lisanan Arabiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 6(1), 45–68.
- Mustofa, A., & Thobroni, M. (2011). Belajar dan Pembelajaran: Pengembangan Wacana dan Praktik Pembelajaran dalam Pembangunan Nasional. *Jogjakarta: Ar Ruzz Media*.
- Mustofa, M. A. (2017). أساليب تدريس اللغة العربية الحديثة. *An Nabighoh*, 18(1), 95–114.
- Rahmawati, F. A., & Kurniawan, M. A. (2022). Designing Arabic Learning with Prediction Guide: A Prospect. *Proceeding International Conference on Religion, Science and Education*, 1, 355–362.
- Saidah, M. A., Arifin, M. S., & Nurlaila, R. (2021). Tanfidzh Tharîqah Al - Tahlîl Al - Lughawi Fî Ta'lim Qir'ah Al - Nusûs Al - 'Arabiyah Fî Jâmi'ah Darussalam Gontor. *Al - Ittihad: Jurnal Keilmuan Dan Kependidikan Bahasa Arab*, 13(2), 133–152.
- Setiyadi, A. C., & As - Sa'diyah, H. (2015). الاسم في كتاب النحو العصري لسليمان فياض. *LISANUDHAD: JURNAL BAHASA, PEMBELAJARAN DAN SASTRA ARAB*, 2(1).

- Sugiono. (2013). *Metode penelitian kuantitatif,kualitatif,dan kombinasi (mixed method)*. Alfabeta.
- Suparman, A. (2001). *Desain instruksional*. Jakarta: Universitas Terbuka.
- Suryadarma, Y., Fitriyari, R., & Rachman, F. (2022). تطبيق استراتيجيات التعليم "الخريطة الذهنية" لرفع حماسة الطلاب ونتيجة تعلمهم في درس النحو العربي *Lahjah Arabiyah: Jurnal Bahasa Arab Dan Pendidikan Bahasa Arab*, 3(2), 79–90.
- Usman, U. (2016). *Menjadi Guru Profesional*. PT Remaja Rosdakarya.
- Wahyudi, M., & Hidayat, A. R. (2021). Strategi Cooperative Learning Tipe Student Teams Achievement Division (STAD) pada Mata Pelajaran Bahasa Arab. *Asatiza: Jurnal Pendidikan*, 2(3), 197–205.
- الدكتور، م. أ. و. أ. (2008). *تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب*. Dar Al Kotob Al Ilmiyah. دار الكتب العلمية.
- السامرائي، خ. أ. (2010). منهج البحث العلمي عند الحسن ابن الهيثم. *Arab Science Heritage Journal*, 1(11).
- الياس، أ. أ. (1962). *القاموس العصري: عربي. إنكليزي*. al - Maṭba‘a al - ‘Aṣriya.
- جمعة عبد الفتاح محمد، آ. (2018). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التخيلي في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات الحكمة والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*, 15 (98), 177–240.
- ديزن، بوشعير، أقيس، & خالد (مشرف). (2017). *المصطلحات اللغوية في المعجم الوسيط* [PhD Thesis]. جامعة جيجل.
- سيف الأنوار. (2015). *علم المعاجم والمعجم العربي. لسان الضاد*, ج.
- صالح عثمان الصالح، م. (2013). أثر التعلم التعاوني كموقف تعليمي في مجال الخزف على تنمية الاتجاهات التشكيلية لطالبات التربية الفنية بكلية التصميم والفنون. *مجلة بحوث التربية النوعية*, 2013(31), 719–742.
- نعمة & فؤاد. (1973). *ملخص قواعد اللغة العربية*. 44.

توظيف ملحقات الكتب الصوتية في إكساب الكفاءة اللغوية

FATIMA NABHAN

Mersin Üniversitesi

ملخص

يميل معظم متعلمي اللغات في عصر التكنولوجيا إلى الوسائل السمعية أو السمعية البصرية لاكتساب لغة ثانية، وذلك من خلال تلقي اللغة من الناطقين بها بشكل مباشر قاصدين سرعة التعلم والنطق السليم، والتمكّن من الاستخدام الأمثل للمفردات والعبارات والجمل، كما يستخدمها ناطقوها. ونظراً لكثرة الأخطاء التي يرتكبها ناطقو العربية في وسائل التواصل الاجتماعي وكثرة اللهجات العربية وكثرة الدخيل عليها من لغات أخرى والخلط بين الصحيح والخاطئ عند عامة الناطقين بالعربية، فقد بات دمج كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها بالوسائل السمعية أو السمعية البصرية ضرورة ملحة للاستفادة المثلى من هذه الكتب؛ حيث أصبح دمج هذه الكتب بتسجيلات صوتية على شكل ملفّ إلكترونيّ أو على شكل كود -وهو الأسهل - ضرورة ملحة لتطبيقات الواقع والعصر، حيث توفر هذه التقنية للمتعلّم القراءة من هاتفه والاستماع إلى الكتب والنصوص من الإنترنت بشكل مباشر وسهل وغير مُكلف ومن أيّ مكان، والأهمّ من ذلك أنّه يُعتبر مصدراً مناسباً من حيث سلامة اللغة وصحتها وتوافقها مع مستوى المتعلّم، مما يمكن المتعلّم من اكتساب اللغة السليمة بالتدرج المناسب، وخاصّة في المراحل الأولى من اكتساب اللغة، كما أنّ الاستماع يعدّ وسيلة لتثبيت باقي المهارات اللغوية. ومن هنا نرى أنّ إضافة الوسائل الصوتية إلى الكتب

الخاصة بتعليم العربية لغير الناطقين بها والاهتمام بها يساهم إلى حد كبير في تسهيل اكتساب الكفاءة اللغوية. وقد انتشر القليل من تلك الوسائل مع الكتب لكنها ما زالت دون الحاجة المنشودة من قبل المتعلم. كلمات مفتاحية: الكفاءة اللغوية - المهارات اللغوية - الوسائل التعليمية - الوسائل السمعية والسمعية البصرية - الملحقات الصوتية - الاستماع.

The Use of Audiobook Accessories in Gaining Language Proficiency

Summary

Most language learners in the age of technology tend to audio or audiovisual means to acquire a second language by receiving the language from native speakers directly aiming at learning speed, proper pronunciation, and being able to optimize the use of vocabulary, phrases, and sentences in their correct way as used by native speakers.

And due to the many mistakes made by Arabic speakers in social media, the numerous Arabic dialects, the various extraneous words from other languages, and the confusion between what is right or wrong among many native speakers. As a result, the integration of Arabic teaching books for non - native speakers by audio or audiovisual means has become an urgent necessity to make optimal use of these books. Integrating these books with audio recordings in the form of an electronic file or in the form of a code - which is the easiest - has become an urgent necessity required by the necessity of reality and times, as this technology provides the learner the ability to read from his phone and listen to books and texts directly from the internet, anywhere in an easy and inexpensive source. Most importantly, it is considered an appropriate source in terms of language integrity, health and compatibility with the learner's level, which enables the learner to acquire the correct language in the appropriate level, especially in the early stages of language acquisition. Moreover, listening is also a way to reinforce the rest of the language skills.

Hence, we see that the addition of audio tools to the Arabic teaching books to non - native speakers, and the interest in, contributes greatly to facilitating the acquisition of language proficiency. Although a little of those means have been spread out integrated with books but they are still without the desired need by the learner.

Keywords: Language proficiency, Language skills, Teaching aids, Audio and audiovisual aids, Audio accessories, Listening

1. إشكالية البحث

- يسعى البحث إلى إلقاء الضوء على كيفية تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستفادة من الملحقات الصوتية في تنمية مهارة الاستماع وزيادة الكفاءة اللغوية، فهو يحاول الإجابة على الأسئلة التالية:
- ما دور مهارة الاستماع في تعليم اللغة بشكل عام وتعليمها لغير الناطقين بها بشكل خاص؟
 - ما دور مهارة الاستماع في تطوير المهارات اللغوية الأخرى؟
 - كيف نستفيد من التقدم التكنولوجي في تطوير مهارة الاستماع وزيادة الكفاءة اللغوية؟
 - ما هي الوسائل التكنولوجية التي يمكن استخدامها في تطوير مهارة الاستماع؟
 - كيف نوظف التكنولوجيا في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها؟

2. تعريف مهارة الاستماع

تُعرف المهارة بأنها: قدرة الفرد على القيام بسلوك مهاري في أداء مهمة معينة، والمهارة اللغوية هي أداء لغوي يتميز بالإتقان والسرعة والدقة والكفاءة مع مراعاة القواعد اللغوية، والمقصود بها (القراءة - التحدث - الاستماع - الكتابة) (اليوسفي، ص 186).

والاستماع من أهم المهارات اللغوية التي يتواصل عن طريقها الفرد مع المجتمع، وهي سابقة على القراءة والكتابة اللتين تعتمدان على التعلّم والتلقين. والإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتكلم أو يكتب. وللإستماع مراتب تتوزع بين السمع والسماع والاستماع والإنصات (عبد المجيد، 2015، ص 26). فالإستماع عملية بسيطة لا يتعلمه الإنسان لأنه لا يحتاج إلى تعلّمه، أما الإستماع فهو إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق ونقد وتقويم، والإنصات استماع بدرجة تركيز أكبر من الإستماع (مدكور، 2006، ص 84).

وللإستماع أنواع متعددة منها: الإستماع التذوقي، والإستماع النشط، والإستيعابي، والناقد، والدفاعي، والمميز (عبد المجيد، 2015، ص 26).

وتشمل مهارة الإستماع القدرة على استيعاب المعلومات والتركيز على الصوت المسموع وفهم المعاني الكامنة وراءه، بالإضافة إلى التمييز بين الأصوات والنغمات المختلفة.

3. أهمية مهارة الاستماع في إكساب الكفاءة اللغوية

يعتبر الاستماع واحدة من أهم المهارات اللغوية الأساسية المستخدمة في الحياة اليومية، والتفاعل الاجتماعي، والتعلم، والعمل. وتعتبر مهارة الاستماع أساسية في تعلم اللغات الجديدة وتطوير مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين. وهو مرتبط بالمهارات اللغوية الأخرى ارتباطاً وثيقاً، فمهارة الاستماع تلعب

دوراً مهماً في تطوير مهارة التحدث، وهي الأساس في الفهم الشفهي الذي يسبق التحدث باللغة، حيث يتطلب التحدث الصحيح الاستماع والفهم الجيد للغة.

وللاستماع الجيد دور مهم في عملية قراءة وفهم النصوص. كما أنّ حسن الاستماع إلى الكلمات والجمل يساهم بشكل كبير في القدرة على كتابتها بشكل صحيح (نصري، 2014، ص 258).

إن عملية تعلم اللغة - في المراحل الأولى بشكل خاص - تُبنى بشكل أساسي على مهارة الاستماع، إذ يعتبر الاستماع أولى خطوات التعلم، حيث يحاول المتعلم أن يستكشف اللغة من خلال سماع بعض أصواتها وكلماتها ويعود أذنه على ذلك. ومن هنا فإنّ من الأهمية بمكان أن نوليها اهتماماً كبيراً ونعزّز مصادره ومجالاته ونوسّعها ليمتكن المتعلم من تنمية مهاراته اللغوية بشكل أسرع وأفضل. ودعم الوسائل الصوتية يتطلب اهتماماً خاصاً من مؤلفي وواضعي كتب العربية للناطقين بغيرها ولعلمها أيضاً، فلا يتركوا الفرصة للمتعلّم لكي يتلقّى اللغة من مصادر خاطئة أو غير مناسبة له. ولعل أكثر ما يدعم هدفنا هو تطور التكنولوجيا وتوفير الأجهزة الإلكترونية الذكية والإنترنت لدى مختلف طبقات الشعب، حتى أنّه بات من الصعب التفكير بالتعليم بمعزل عن التكنولوجيا والأجهزة الذكية التي باتت الأداة الأكثر متعة وجاذبية للمتعلّمين، وبات «الوقت الذي ينفقه الناس في الاتصال اللغوي يومياً فيوزع على النحو التالي: 45% من الوقت للاستماع و30% للحديث و25% للقراءة» (السيد، 1970، ص 306). وربما - مع انتشار التلفاز والإنترنت والأجهزة الذكية ونحوها - يقضون وقتاً في الاستماع أكثر من ذلك أيضاً.

ولذا فإنّ علينا أن نستثمر هذه التكنولوجيا في توظيف وتطوير الوسائل التعليمية السمعية أو السمعية البصرية بالشكل الأمثل، لزيادة الكفاءة اللغوية من جهة، ولزيادة الإقبال على تعلّم العربية من جهة أخرى، فإن توفّرت الوسائل التعليمية السمعية أو السمعية البصرية السليمة والمناسبة لمستوى المتعلّم بشكل كبير فإنّ ذلك سيشدّ المتعلّم ويجذبه بشكل كبير على الاستماع والمشاهدة، لأنّه بذلك سيحقق هدفه من التعلّم السليم أولاً، وينال من الرفاهية المبتغاة ثانياً، بالإضافة إلى ذلك سيتمكن من تعلّم اللغة أثناء تنقله في الطرقات أو تواجده في أماكن مختلفة كغرف الانتظار ونحوها، كما أنّه سيتمكن من اختيار موضوع يجذب إليه أو يرغب بتعلّمه قبل غيره. فنحن نشاهد يومياً الكثير من الناس من مختلف الأعمار يجذبون لمشاهدة مقاطع سمعية بصرية أو ربما سماع أغنية أجنبية أو نحو ذلك لأغراض متعدّدة وبالتالي يكتسبون العديد من الكلمات من لغات أخرى بفضل هذه المتابعة، فلم لا نستفيد من ميول الناس إلى هذا النوع من الاكتساب ونجعل من تلك التسجيلات أداة مهمة في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص.

4. أهم الطرق والاستراتيجيات في تنمية مهارات الاستماع

هناك طرق واستراتيجيات كثيرة متعددة لتنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين، نذكر من ذلك:

1. استراتيجية التدريس المباشر وغير المباشر: وذلك من خلال إجراء المحادثات القصيرة، أو إجراء مناقشات جماعية على مستوى الفصل، أو تدريب الطلاب على سرد القصص، وعلى الاستماع إلى الأغاني، وبعض برامج الإذاعة والتلفاز، كنشرات الأخبار والتقارير العلمية المختلفة مستعيناً بالوسائل التعليمية. هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة للمتعلم لاكتشاف خصائص المادة المسموعة بنفسه.

ولابد للمعلم أن يدرّب طلابه على كل مستويات ومهارات عملية الاستماع مثل مهارات التمييز السمعي ومهارات التذكر السمعي ومهارات استنتاج الأفكار الرئيسية.

2. استراتيجية حل المشكلات: تبني على أساس تصميم مواقف تعليمية كل موقف يمثل مشكلة حقيقية تواجه المتعلم ويجب عليه أن يتحرك ويقوم ببعض الإجراءات حتى يصل إلى الحل المناسب للمشكلة. تستخدم هذه الاستراتيجية في الاستماع الناقد وتقويم قوة الأفكار الرئيسية للمتحدث وفي تنمية مهارات الاستماع الناقد العليا في هذه المهارات التي تشمل تدريب الطلاب على الاستماع إلى قضايا جدلية، ثم الوصول إلى حل محدد بين وجهات النظر المختلفة.

3. استراتيجية اللعب: التي تعتمد على توظيف فكرة اللعب، وهي من الأفكار المحببة للمتعلمين في كل مراحل التعليم، وتعتمد هذه الاستراتيجية على إثارة دافعية المتعلمين وزيادة حهم لمواقف التعلم وتسمح لهم بالاستمتاع أثناء خبرات التعليم المختلفة، وتعمل على تنمية مهارات الاستماع، وتحقيق مزيداً من القابلية والمرح، وتخلق جوّاً تنافسياً.

4. استراتيجية التعلم التعاوني: التي تقوم على مبدأ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تكلف كل مجموعة بالاستماع إلى نصف أو جزء من النص، ويمكن أن تفيد في تنمية أنواع محددة من الاستماع مثل الاستماع التعاطفي.

ويمكن تحسين مهارة الاستماع عن طريق التدريب والممارسة الدائمة، ومن خلال الاستخدام المناسب للوسائل التعليمية الصوتية والسمعية المرئية، مثل البودكاست والفيديوهات التعليمية. كما يمكن تحسين مهارة الاستماع عن طريق الاستماع الفعال والتركيز والمشاركة في المحادثات والنقاشات والقراءة بصوت عالٍ.

ويمكن تطوير مهارة الاستماع في تعلم اللغة العربية من خلال استخدام بعض الأساليب التعليمية الفعالة، مثل:

1. الدقة في الاستماع والتمييز بين أصوات الحروف المتشابهة.

2. استخدام التمارين الصوتية والسمعية المرئية لتحسين القدرة على استيعاب المعلومات المسموعة.
3. الاستماع للناطقين الأصليين ومحاولة محاكاتهم والتركيز على النطق الصحيح واللهجة الصحيحة.
4. اتباع التسلسل المنهجي في الاستماع، بأن يبدأ بالنصوص السهلة والواضحة المعاني والبطيئة في السرعة.

5. تحديد الموضوع الرئيسي للنص المسموع، والاستماع للتفاصيل الهامة للفهم الكامل للنص.
6. تحليل المعاني الكامنة في النص المسموع، ومحاولة فهم العلاقات بين الأفكار والتفاصيل.
7. ضرورة تمرين الاستماع المتكرر والاستماع لمختلف المواد الصوتية والسمعية المرئية، مثل البرامج التلفزيونية والمحاضرات الصوتية.
8. عدم الاكتراث بقصور في فهم النصوص المسموعة في المراحل الأولى من التعلم، إذ إن الاستماع يحتاج إلى التكرار والتمرن لتنمية هذه المهارة، ولن يستطيع المتعلم الوصول إلى الفهم الكامل إلا بعد مرحلة من التمرن والتكرار والفهم.

إنّ تطبيق إحدى الاستراتيجيات السابقة أو غيرها في تنمية في مهارة الاستماع لن يحقق هدفه إذا لم يكن النص مدروساً ومتناسباً مع مستويات الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم. لذلك علينا أن نختار نصوص التسجيلات الصوتية متناسبة مع مستويات الطلاب واهتماماتهم وحدود فهمهم، ومن الممكن أن نختار لهم مقاطع صوتية من الإنترنت سليم اللغة ويدعم موضوع الدرس، وتحذيرهم من استماع ومشاهدة المصادر الصوتية المليئة بالأخطاء اللغوية كوسائل التواصل الاجتماعي، وخاصة في الفترة الأولى من التعلم، حتى لا يكتسب الطالب الكلمات الخاطئة أو العامة قبل الكلمات الفصحى والصحيحة، وإرشادهم إلى الصواب.

5. أنواع الوسائل التعليمية الصوتية (السمعية والسمعية المرئية) في تعليم اللغة العربية

تنوعت الوسائل التعليمية بشكل كبير مع تقدم التكنولوجيا وتطورها، فهناك العديد من التقنيات والأدوات الحديثة التي يمكن استخدامها لتنمية وزيادة الكفاءة اللغوية. ومن ذلك:

1. الإنترنت: يمكن استخدام الإنترنت للوصول إلى مواد تعليمية مختلفة تعتمد على تقنيات الصوت والفيديو وغير ذلك، كما أن تقنيات الإنترنت تطورت فأصبح بإمكاننا التحدث مع أشخاص افتراضيين حول مواضيع متنوعة.
2. الأجهزة الذكية: يمكن استخدام الأجهزة الذكية مثل الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية للوصول إلى التطبيقات، والفيديوهات التعليمية، والبودكاست، والتسجيلات الصوتية وغيرها، من المواد التعليمية التي تساعد في تطوير واكتساب الكفاءة اللغوية.

3. تقنيات التعلم الذكي: تستخدم تقنيات التعلم الذكي لتحسين مهارات اللغة وخاصة مهارة الاستماع والتحدث، وتشمل هذه التقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي. فمثلاً يمكننا نستفيد من تقنية الإسقاط الضوئي في عمليات المشاهدة والاستماع لإيجاد طرق ممتعة للتعلم، بالإضافة إلى ذلك يمكننا استخدام تقنية التعرف على الصوت والنصوص في الترجمة وغيرها. ويمكننا أيضاً استخدام بعض الوسائل الحديثة في الاستماع، مثل: مشغل mp3 والمكبرات الصوتية وأجهزة الإسقاط الضوئي ونحوها. ويمكننا أن نستفيد من تقنية تخفيف سرعة الصوت بتخفيف سرعة نص الاستماع لتتناسب مع مستويات التعلمين.

4. استخدام تقنية الهولوغرام في توفير تجربة تعليمية مميزة وفاعلة، حيث يتم استخدام تقنية الواقع المعزز والثلاثي الأبعاد لعرض المعلومات بشكل بديهي وملمس، فيعزز التركيز والتفاعل لديهم مما يساعدهم على التركيز والانتباه أثناء الدراسة، ويحفزهم على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية.

5. الكتب الصوتية: وهي نسخ صوتية للكتب العربية، يمكن استخدامها لأهداف متعددة، ولتحسين مهارات الاستماع والفهم والثقافة اللغوية وتعلم المفردات وطرق الصياغة اللغوية.

6. ملحقات الكتب الصوتية: وهي وسيلة مهمة في تنمية مهارة الاستماع، إذ تعتبر الكتب التعليمية من أكثر الوسائل التي يعتمد عليها المتعلمون ويثقون بسلامة لغتها، لذا علينا أن نولي هذه الملحقات اهتماماً كبيراً، فلا نقتصر على تدريبات الاستماع في التسجيلات، بل نعمل على تدعيم الدرس بتسجيلات صوتية أخرى أو روابط لتسجيلات موجودة على الإنترنت تدعم الموضوع نفسه وتناسب مع مستويات الطلاب واهتماماتهم وميولاتهم. وهنالك وسيلة سهلة وغير مكلفة لإدراج تلك الملحقات الصوتية، تقوم على إدراج كود على كل صفحة أو على كل تمرين موجود في الكتاب الدراسي، يستطيع الطالب أن يستمع إليه عن طريق قراءة الكود وفتحه على الإنترنت. ويمكننا أيضاً أن نلحق مع الكتاب قرصاً إلكترونياً أو تطبيقاً على الهاتف يتضمن الملحقات الصوتية. وهناك تقنية جديدة لم تنتشر بعد، تكون بالحاق آلة صغيرة وكود لمسي موصول بشرائط رقيقة جداً، هذه الشرائط تتصل جميعها بالآلة الصغيرة التي تحتوي على شريحة تخزن المعلومات وتقرأها عند اللمس على الكود عن طريق المكبر الصوتي.

7. البرامج التعليمية الإلكترونية: تتوفر العديد من البرامج التعليمية الإلكترونية التي تستخدم تقنيات الصوت والفيديو، وتنوع مواضيعها ومحتوياتها لتجذب المتعلم وتشد اهتمامه.

8. تسجيلات التمارين السمعية: وهي تسجيلات صوتية لدروس اللغة العربية والقصص والأخبار والمحادثات التي يمكن استخدامها في تحسين مهارات الاستماع والفهم والتفكير اللغوي.

9. البرامج التعليمية التفاعلية: وهي برامج تعليمية يتم فيها طرح مواضيع متنوعة لأهداف تعليمية، وتتضمن هذه البرامج التعلم عن بعد والتعليم عن طريق المنصات الإلكترونية والبرامج الوثائقية.

10. الدورات التدريبية: وهي دورات تعليمية يقدمها المعلمون أو المؤسسات التعليمية لتعليم اللغة العربية.

11. التطبيقات التعليمية: هي تطبيقات يمكن تنزيلها على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، وتستخدم لتعليم اللغة العربية وتحسين المهارات اللغوية، وتعتبر وسيلة لتصحيح اللفظي، حيث يتحدث المتعلم إلى الهاتف فيصحح له أخطاءه اللفظية، ويمكنه أيضاً أن يطبق الكتابة من خلال الاستماع.

12. الفيديوهات التعليمية: وهي فيديوهات تعليمية تشرح مفاهيم ومواضيع مختلفة باللغة العربية، تستخدم لأغراض تعليمية وثقافية. يمكن للمتعلمين اتخاذها وسيلة لتحسين مهاراتهم وزيادة كفاءتهم اللغوية مع تحقيق هدف الترفيه أيضاً.

13. البودكاست: وهي ملفات صوتية تم إنشاؤها بشكل متكرر للحديث عن موضوعات مختلفة، ويمكن استخدام البودكاست لتحسين مهارات الاستماع والفهم اللغوي وتعلم المفردات والتعبير عن الرأي ويمكن العثور على العديد من البودكاست التعليمية التي تقدم محتوى تعليمي ممتع وشيق، مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة وإثارة.

14. الألعاب التعليمية: وهي طريقة ممتعة لتعليم اللغة العربية، ويمكن استخدام الألعاب اللغوية لأهداف تعليمية وتربوية.

15. الأفلام والمسلسلات والأغاني العربية التي تستخدم اللغة الفصحى: وهي مواد مرئية، الهدف منها الاستماع والتعرف على ثقافة أصحاب اللغة الأم، يمكن استخدامها كوسائل لتحسين مهارات الاستماع والنطق والتحدث بطلاقة. لكن يجب انتقاؤها بدقة من قبل المعلم.

16. الأخبار الصوتية: وهي نشرات إخبارية صوتية يتم فيها استخدام اللغة العربية، ويمكن استخدامها لتحسين مهارات الاستماع والتعبير عن الرأي.

17. البرامج التلفزيونية والإذاعية: تعتبر وسيلة مسلية وممتعة لجذب المتعلمين.

18. مواقع التواصل الاجتماعي: يمكن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، مثل تويتر وفيسبوك وإنستغرام، غير أن استخدام العرب اللغة العامية على مواقع التواصل الاجتماعي يجعل منها وسيلة غير مناسبة للتعلم اللغوي الصحيح.

تُستخدم هذه الوسائل التعليمية الصوتية (السمعية والسمعية المرئية) بشكل شائع في تعليم اللغة العربية، وتتميز بأنها تجعل عملية التعلم أكثر متعة وفاعلية وتناسب مع جميع مستويات المتعلمين،

وتساعد على تحسين مهارات الاستماع والفهم اللغوي والتحدّث والكتابة والقراءة، كما أنها تنقل ثقافة العرب وتاريخهم وحضاراتهم وعلومهم إلى متعلميها من غير الناطقين بها، وتنتج مهارات أخرى لدى المتعلمين.

6. دور الوسائل التعليمية الصوتية (السمعية والسمعية المرئية) في إكساب

الكفاءة اللغوية

إنّ تطور التكنولوجيا وتوفير الأجهزة الإلكترونية في متناول الجميع وتحولها إلى جزء أساسي من حياتنا يدفعنا إلى التفكير في استثمارها بالشكل الأمثل في العملية التعليمية، ويمكننا أن نلخص الفوائد التي تحققها هذه الوسائل في تعليم العربية للناطقين بغيرها بما يلي:

1. تعتبر وسيلة التعلّم عن طريق الملحقات السمعية أو السمعية المرئية أكثر متعة وجذباً للمتعلّم، فهي تمنع معوقات الاستماع، فتبعد عن المتعلّم الشرود الذهني والملل من جهة، وتجنبه الإحساس بالإلزامية عندما يستمع أو يشاهد مقاطع خارج الكتاب الدراسي فيستمتع بالرفاهية ويحقق هدفه التعليمي في آن معاً، كما أنّها مفيدة للمدمنين على استخدام الأجهزة الالكترونية حيث تبدو لهم وسيلة أكثر جاذبية في التعلّم.

2. تتناسب مع أعباء الحياة وانشغالاتها التي تتطلب مزيداً من الوقت في العمل والحركة والتنقّل ممّا يجعل التعلّم بالاستماع خلال التنقّل والحركة أمراً متاحاً.

3. تتيح للمتعلّم وسيلة تعلمه أثناء الاسترخاء، فنرى الكثير من الناس يلجؤون بعد العمل إلى الاستلقاء وقضاء بعض الوقت على الهاتف، ولا تكون لديهم رغبة في الدراسة ومطالعة الكتب. فتوفر لهم هذه الوسيلة مجالاً للتعلّم بالسماع والمشاهدة مع الاستمتاع والاسترخاء، ومعلوم أنّه في فترة الاسترخاء يكون الذهن أكثر تهيئاً لاستقبال المعلومات وتخزينها، وخاصة قبل النوم وعند الاستيقاظ حيث يمكنه تخزين ما تلقاه بشكل أفضل.

4. توفر للمتعلّم المواقف المتنوعة والمواضيع المختلفة التي تستخدم فيها اللغة، فيكسب المتعلّم كيفية انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة في المواقف المختلفة، ويمكنه أيضاً أن يختار الموضوع الذي يميل إليه ليتعلّم توظيف اللغة في المواقف المناسبة، فيحقق بذلك هدف متعة الاستماع أو المشاهدة مع التعلّم في آن معاً، وتحقّق لديه الرغبة في الاستماع والمتابعة باستمرار.

5. الاستماع هو الخطوة الأساسية الأولى لتطبيق اللغة والتحدّث بها وكتابتها وفهم نصوصها. وقد ذكرنا ذلك سابقاً.

6. إنّ مشاهدة البرامج التعليمية المتنوعة يكسب المتعلّم معلومات جمّة عن ثقافة الشعوب العربية وحضارتها وعلومها وتاريخها.

7. إن وسيلة الاستماع والملاحظة يمكن أن ترسخ الكلمات والمعلومات في ذهن المتعلم أكثر من شرحها من قبل المعلم أو سماعها أو قراءتها من الكتاب في بعض الأحيان، فهو أحياناً وسيلة أسرع في التعلم واكتساب اللغة.
8. تولّد القدرة على التفكير النقدي والتمييز بين المعلومات المفيدة والمعلومات غير المفيدة أو الخاطئة، وكذلك التمييز بين الحقائق والآراء والمعتقدات.
9. تساعد مهارة الاستماع في تحسين العلاقات الاجتماعية.
10. تساعد على فهم وتحليل وتقييم وتوظيف المعلومات بشكل فعال.
11. تمكن المعلم من استخدام هذه الوسائل في عملية تقويم المتعلم.

7. خاتمة

لقد قدّمنا في هذا البحث عرضاً مختصراً لتعريف مهارة الاستماع ومراتبها وأنواعها، ثم عرضنا أهم الطرق والاستراتيجيات لتطبيق مهارة الاستماع وممارستها، ثم فصلنا الحديث في أنواع الوسائل الصوتية (السمعية والسمعية المرئية) لمهارة الاستماع في عصر التكنولوجيا، ثم بيّنا الدور الذي تؤديه تلك الوسائل في إكساب الكفاءة اللغوية وتعزيزها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

8. المصادر والمراجع

1. اليوسفي، سعاد، إشكالات التحكم في المهارات اللغوية عند المتعلم، مجلة دواة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب.
2. عبد المجيد، إياد، 2015م، المهارات الأساسية في اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.
3. مدكور، علي أحمد، 2006م، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.
4. نصري، بسمه حازم العلواني، 2014م، مهارة الاستماع، مجلة كلية الإلهيات، العدد 39، جامعة 9 أيلول.
5. السيد، محمود أحمد، 1970م، في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جميع دمشق، دمشق، ط1.

دور الشاشة في تعليم لغة الطب الإنجليزية

Screen Role in Teaching Medical English

أدبية بوقلقول

طالبة دكتوراه بمعهد الترجمة أبو القاسم سعد الله

جامعة الجزائر 2 - الجزائر

ملخص المداخلة

تدور إشكالية هذا البحث حول إمكانية الاستفادة من الشاشة باعتبارها أكثر التقنيات الحديثة حضورا في حياة الأفراد؛ وهذا من خلال تسخيرها في تعليم اللغة الإنجليزية الطبية عبر الترجمة العربية للبرامج المتخصصة في العلوم الصحية لطلاب الترجمة المتخصصة. وفي سبيل الوصول إلى تقنية بيداغوجية مثمرة، قسمنا البحث إلى شقين: نظري وتطبيقي.

في الشق النظري قمنا بدراسة وصفية لجملة من المفاهيم على غرار: لغة الطب الإنجليزية والشاشة ومقوماتها الإبلغية المتمثلة في الصوت والصورة والكتابة أسفل الشاشة (السترجة)؛ وسبل جعلها وسيلة بيداغوجية لتطوير تعليم اللغة الإنجليزية المتخصصة في العلوم الطبية لطلاب الترجمة المتخصصة.

انتقلنا بعدها إلى الشق التطبيقي من الدراسة والذي اعتمدنا فيه على دراسة ميدانية أجريناها على عينة مكونة من أزيد من 50 طالبا وطالبة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة 1، حيث قدمنا لهم مدونتين تمثلت في: - مقال في العلوم الطبية باللغة الانجليزية، - فيديو حول العلوم الطبية باللغة الانجليزية مرفقا بالسترجة؛ كلها تدور حول نفس الموضوع، وطلبنا منهم قراءة / مشاهدة المدونة ثم تحرير ترجمة تلخيصية عن فحواها مع إمكانية الاستعانة بما هو متاح من قواميس ومواقع.

بعد دراسة مختلف ترجمات عينات الدراسة وقراءة إجاباتهم خلصنا إلى اقتراح خطوات بيداغوجية من أجل الاستفادة من الشاشة في تعليم لغة الطب الإنجليزية لطلاب الترجمة المتخصصة في العلوم الصحية.

الكلمات المفتاحية:

بيداغوجية - وسيلة - تقنية - مسح - الترجمة الطبية.

Abstract

The issue of this research revolves around how to take advantage of the screen given that it is the most present technological means in the lives of individuals. And this by its exploitation in the teaching of medical English through the Arabic subtitling of specialized programs in medicine for students in specialized translation. With the aim of designing a fruitful pedagogical methodology, we divided the research into two parts: theoretical and practical.

In the theoretical part, we conducted a descriptive study of the medical English language, of the screen and its informative pillars namely: sound, image and subtitling; This can make it a pedagogical means to develop a specialized teaching in English language in medical sciences for students in specialized translation.

In the practical part of the study, we conducted a survey on a sample of more than 50 students from the translation department of the University of Constantine 1, by presenting them two case - studies: - An article on medical sciences in English, - and a video on medical sciences in English with subtitles; both materials revolve around the same topic, and we asked them after reading/viewing them to edit a brief translation of its contents, with the option of using available dictionaries and websites. .

After studying the different brief translations of the study samples and trying to recognize the factors that contributed to their understanding of the medical subject of the case - studies, we proposed a pedagogical approach that uses the screen to teach medical English to students in specialized translation.

keywords:

Pedagogy - Approach - Technique - Survey - Medical subtitling.

1. مقدمة

يُعد تعلم اللغات الأجنبية اليوم ضرورة حتمية أملتها الحاجة المتأتمية من التطور التكنولوجي الذي قرب المسافات وقلص الاختلافات القائمة بين مختلف الدول وشعوبها وأصبح التواصل بين سكان مشارق الأرض ومغاربها نشاطاً يومياً يمارسونه آلياً عبر مختلف وسائل التواصل الاجتماعي. وتُعد اللغة الإنجليزية منذ مطلع ستينيات القرن الماضي أكثر اللغات حيوية وتوسعاً، حيث ساد استخدامها في كافة المعاملات الدولية السياسية والتجارية والاقتصادية والعلمية؛ وأضحى تُعرف بلغة العالم (Lingua Franca). ففي مجال الأبحاث العلمية نجد أن كل المجالات البحثية اليوم تفرض على الدارسين إدراج ملخص عن البحث باللغة الإنجليزية وهذا بصرف النظر عن لغة المجلة، كما أن أرقى جامعات العالم اليوم نحو: هارفورد Harvard وكامبريدج Cambridge وأكثر المجلات شهرة على غرار: مجلة «The Lancet for Great Britain» أو مجلة «The New England Journal of Medicine»: لسأنا إنجليزي، وهذا ما جعل من تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (Teaching English as a Foreign Language (TEFL)) ضرورة حتمية وخطوة فاعلة لمواكبة الركب الحضاري العالمي والاطلاع على مستجدات مختلف العلوم.

هناك طريقتان طبيعيتان في تعلم لغة من اللغات، الطريقة الأولى أساسها التلقائية والثانية القصصية؛ فأما التلقائية أو الآلية فهي الطريقة الطبيعية التي يكتسب بها الفرد لغته الأم والتي هي نتاج احتكاكه بناطقيها وتكون إجادة تلقائية آلية. وأما الطريقة الثانية المبنية على القصصية فهي تعلم لغة من اللغات الأجنبية بشكل إرادي بحيث تستدعي العملية بذل جهد واتباع منهج منظم في ذلك. وتعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلسان عربي تطرح جملة من الصعوبات نظراً لعدم تجانس النسق اللساني بين اللغتين وبعدهما الثقافي؛ لاسيما عندما يتعلق الأمر بتدريس لغة الطب الإنجليزية التي تجمع بين الصعوبات اللغوية المصطلحية وكذا المفاهيمية، وهذا ما جعلنا نبحث في مناهج وطرق تدريس تذلل صعوبة المهمة.

إن الغرض وراء هذه الورقة البحثية هو اقتراح منهجية بيداغوجية في تدريس لغة الطب الإنجليزية لطلاب الترجمة المتخصصة في جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، تعتمد على وسائل تكنولوجية حديثة نحو الوسائل السمعية البصرية: فكيف نجعل من الوسائل السمعية البصرية أداة فاعلة في تعليمية لغة الطب الإنجليزية؟

وفي سبيل الإجابة على سؤال الإشكالية المطروح علينا أولاً الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

- ما هي لغة الطب الإنجليزية؟ وما مدى اختلافها عن اللغة الإنجليزية العامة؟
- ما هي الطرق التقليدية المنتهجة في تدريس لغة الطب الإنجليزية لطلاب الترجمة؟ وما مدى فعاليتها؟
- ما هي سبل تطوير طرق التدريس التقليدية؟ وكيف ذلك؟

ومن أجل الإجابة على جملة تساؤلات البحث كان لزاماً الإحاطة ببعض المفاهيم النظرية التالية:

2. اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (English for Specific Purposes (ESP))

يطلق على درس اللغة الإنجليزية من أجل استعمالها في مجال تخصص معين باللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (English for Specific Purposes (ESP)). ويختلف درس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (ESP) عن درس اللغة الإنجليزية العامة (General English (GE)) من حيث غاية تعلم كل منهما (Hutchinson et al. 1987). فدارس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، كما هو واضح من خلال تسميتها، إنما يدرس اللغة لغرض محدد وتلبية لاحتياج خاص، فدورات اللغة الإنجليزية العامة تقدم دروسا عن أنظمة اللغة الإنجليزية عموما باعتماد كتب في قواعد النطق والكتابة ومرورا بمستويات تعليمية محددة بعيدا عن غاية المتعلم من تعلمه اللغة، في حين أن دورات اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة فإنها تخدم مادة معرفية خاصة فيكون تدريبها وفقا لغاية المتعلم من تعلمه اللغة وبناء على مقتضيات حاجته. وقد ذكر كل من دودلي إفانز وسان جون (1998) جملة من الخصائص يمتاز بها درس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (ESP) نذكر منها ما يلي: تستخدم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (ESP) في حقل معرفي معين وفي مواضيع خاصة، كما أنها تُدرّس لأشخاص ذو معرفة مسبقة باللغة الإنجليزية العامة بحيث يكون لهم إلمام بأنظمة اللغة الإنجليزية الأساسية من المستوى المتوسط أو المتقدم من إجادة اللغة الإنجليزية العامة (Dudley - Evans & Saint John 1998). فهو تدريس للغة الإنجليزية بغرض استخدامها في الدراسات الأكاديمية أو الممارسة المهنية وتتعدد بتعدد التخصصات فنجد: اللغة الإنجليزية لأغراض قانونية (English for Legal Purposes) اللغة الإنجليزية التجارية (English for Business) اللغة الإنجليزية لأغراض طبية (English for Medical Purposes)، إلخ...، وهذه الأخيرة هي جوهر هذا البحث، فما هي؟

3. اللغة الإنجليزية لأغراض طبية (English for Medical Purposes)

جاء في تعريف لغة الطب الإنجليزية أو ما يعرف بـ: اللغة الإنجليزية لأغراض طبية (EMP) ما يلي:

"The term 'English for Medical Purposes (EMP) refers to 'the teaching of English for doctors, nurses, and other personnel in the medical professions'. It involves the teaching/learning of English for a utilitarian purpose, an identifiable goal - typically, the successful performance of work or the optimum effectiveness of medical training. In general terms, EMP (a) is designed to meet the specific English language

needs of the medical learner (e.g. nurse, GP, dentist, etc.); (b) focuses on themes and topics specific to the medical field; (c) focuses on a restricted range of skills which may be required by the medical learner.”(Maher 1986:112)

فالتسمية الإنجليزية (EMP) أو اللغة الإنجليزية لأغراض طبية تشير إذن إلى عملية تلقين الأطباء والمرضى وغيرهم من العاملين في المجال الطبي اللغة الإنجليزية لأغراضٍ نفعية ولأهداف مسطرة، والتي عادة ما تكون تحسين أدائهم المهني في مجال الرعاية الصحية وذلك عن طريق تقديم دروس: - تلي احتياجات المتعلم في مجال الطب من تعلم اللغة الإنجليزية (مثل الممرضة، الممارس العام، طبيب الأسنان، إلخ...)؛ - تتناول مواضيع طبية محضة؛ - إجادة بعض المهارات التي قد يحتاجها متعلم اللغة الإنجليزية لأغراض طبية (مثل: كتابة وصفة طبية أو إعداد تقرير طبي وغيرهما)؛ إلا أن هذا التعريف أغفل فئة الدارسين للغة الطب الإنجليزية من غير العاملين في مجال الرعاية الصحية على غرار المترجمين في مجال العلوم الطبية، والذين يحتاجون بدورهم إلى تعلم اللغة الإنجليزية لأغراض طبية (EMP) بحكم احتياجاتهم المهنية و/أو الأكاديمية فما هي سبل تلقينهم إياها؟

4. الوسائل السمعية البصرية وفعاليتها في تعليمية لغة الطب الانجليزية

يرتكز تعليم لغة أجنبية عموماً على تدريس القواعد النحوية والصرفية/الاشتقاقية وتلقين الألفاظ (كتابةً، ونطقاً، ودلالةً) من المستوى الأول إلى المستوى الأخير (المتقدم)، أما تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية لأغراض طبية فيعني أساساً بتطوير مهارات المتعلم في مجال لغة الطب الإنجليزية وقد انتهجت عدة سياسات في سبيل ذلك حسب: - الاحتياجات، - الأهداف التعليمية، - محتوى الدرس، - نوع الأدوات المستعملة، الخ... وفي نهاية خمسينيات القرن الماضي، ظهرت طريقة تعليم جديدة تعتمد على الوسائل السمعية البصرية في تلقين اللغة الفرنسية بالمستعمرات الفرنسية ما وراء البحار وضعها كل من الفرنسي غوبرينا Gubrina والبلجيكي رايمون Raymond (Cuq & Gruca, 2005) وذلك لضرورة وجود منهجية في تدريس اللغات الأجنبية (Robert, 2008).

إن ما يشهده العالم من مظاهر التطور التكنولوجي قد ساهمت في المضي قدماً بكافة مجالات الحياة بما في ذلك التعليم، فما كان ضرورياً في الماضي (قاعة الدراسة، كراسي، طاولات، الخ...) لم يعد كذلك اليوم (التعليم عن بعد)، ولهذا أصبح من الضروري استحداث طرق تلي الاحتياجات التعليمية والتربوية واللغوية بما يتماشى وتقنيات وفرد هذا العصر. وتُعد الوسائل السمعية البصرية بعناصرها الثلاث (الصورة

والصوت والسترجة) الوسيلة الأمثل في التدريس في عصرنا الحالي، لأنها تتماشى واهتمامات إنسان اليوم الشغوف بالتكنولوجيا والمحب للشاشة، وهذا ما ينادي به بلبل (2005) في قوله:

« Si l'enseignant [...] il lui est possible, quelle que soit la discipline qu'il enseigne d'utiliser dans le cadre de ses cours des documents audiovisuels : films de court métrage, enregistrement vidéo.» (Pelpel, 2005, p. 267)

فهو يشجع المعلم - أيا كان موضوع درسه - على الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية، مثل: الأفلام القصيرة وتسجيلات الفيديو، حيث أنها تخاطب: البصر والسمع عبر: الصورة والصوت والسترجة.

1.4. دور الصورة في تعليم لغة الطب الإنجليزية

تساعد الصور المتحركة على حسن الفهم والاستيعاب يرى كل من فرانسواز وكومب (2005) بأن: «L'image à très vite été utilisée en classe de langue. En effet c'est à la fois un élément de motivation, créativité et de variété.» (Françoise & Combe, 2005, p. V)

فالصورة وسيلة لجذب انتباه المتعلم وتحفيز تفكيره، فهي خطاب أيقوني توضيحي. واستخدام الصورة للأغراض التعليمية يساعد المتعلم على الربط بين التسمية ومفهومها الفيزيولوجي لاسيما في مجال العلوم الطبية.

2.4. دور الصوت في تعليم لغة الطب الإنجليزية

إن الصوت في الوسائل السمعية البصرية في تعليم لغة الطب الإنجليزية هو فرصة للتدريب اللغوي، والفهم الشفهي والنطق الصحيح من خلال وضعيات خطابية فعلية.

3.4. دور السترجة في تعليم لغة الطب الإنجليزية

ونقصد بالسترجة هنا، تلك الكتابة التي تظهر غالبا أسفل الشاشة والتي تُعنى بنقل فحوى المادة السمعية البصرية (DIAZ CINTAS & REMAEL, 2006) من شكلها المنطوقة في لغتها الأصلية إلى شكل مقروء في لغة المشاهد. وتعد السترجة إحدى الطرق المنتهجة في ترجمة الشاشة ولها الفضل في مجال تعليم اللغات في:

• تحسين المهارات اللغوية؛

• التوضيح؛

• بيئة مثالية لتعدد اللغات؛

- تحسين القدرة على القراءة والنطق الصحيح؛
 - تعزيز مهارات الاستماع؛
 - إزالة الغموض الدلالي؛
- فهي حلقة الوصل بين الصوت والصورة للمشاهد حيث أنها تشرح ما يسمعه و توضح ما يشاهده؛
- وفي تعليم لغة الطب الإنجليزية فتساعد على:
- ربح الوقت وتوفير الجهد في عملية البحث الوثائقي التي تقوم مقامه أحياناً؛
 - عصرنة التعليم وعدم الاكتفاء بالطرق التقليدية القديمة في التعليم، شريطة أن يكون الفيديو واضحاً ومسموعاً وقصيراً بحيث لا يتجاوز الخمس دقائق حتى لا يكون مدعاة للملل؛
 - تبسيط التعليم وإضفاء طابع المتعة والتثقيف؛
 - خلق عملية تواصلية حقيقية تضيف على الدرس الحيوية عن طريق التعرف على مختلف أجهزة الجسم ووظائفها؛
 - ربط المصطلح بمفهومه؛
 - تساعد على بناء خلفية معرفية في مجال العلوم الطبية تسمح بالإلمام بمختلف مفاهيمها.
- فالوسائل السمعية البصرية أداة بيداغوجية فاعلة في تدريس لغة الطب الإنجليزية (EMP) لطلاب الترجمة الطبية لاسيما وأنهم يهتمون بشكل متزايد بتعلم اللغة الأجنبية خارج الفصل الدراسي عبر مشاهدة التلفزيون، والاستماع إلى حوارات النسخ الأصلية. ولكن كيف يمكننا تحقيق ذلك بخطوات بيداغوجية مدروسة؟

5. نحو منهجية تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض طبية (EMP)

إن الهدف من هذه الدراسة الميدانية هو وضع منهجية بيداغوجية تساعد على تعزيز تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض طبية

1.5. خطوات الدراسة وعينة الدراسة

والتي أجرينا على 53 طالبا/طالبة في السنة الثانية تخصص ترجمة عربي/فرنسي/إنجليزي في مادة ترجمة العلوم الطبية، بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة 1، تراوح أعمارهم بين 20 و 36 عامًا. حيث وزعنا عليهم مدونتين على فترات زمنية متباعدة، كلاهما حول العقد العضلية (Muscle Knots) فكانت المدونة الأولى عبارة عن نص باللغة الإنجليزية من 11 سطر والثانية فيديو من ثلاث دقائق مرفق بالسترجة وطلبنا

منهم ترجمة تلخيصية لكل مدونة: حيث استغرق تحريرهم للترجمة التلخيصية للنص الإنجليزي ما بين ساعة وساعة ونصف، أما الفيديو فما بين 20 دقيقة و30 دقيقة.

2.5. تحليل نتائج الدراسة

- بعد الاطلاع على مختلف الترجمات التلخيصية وتحليل الاستبيانات، خلصنا إلى ما يلي:
- من أصل 53 طالب/طالبة تمكن 5 طلبة فقط من تقديم ترجمات تلخيصية تتسم بالمقبولية من حيث الصياغة والتحرير، في حين اتسمت ترجمة بقية الطلات (48 طالب وطالبة) بالإبهام والغموض، حيث كانت عبارة عن ترجمات آلية اعتمدوا فيها على سياسة البحث عن مقابل للمصطلحات الطبية (transcoding/ فك الرموز)، فكانت تفتقر للترابط بين الجمل مما يعكس عدم فهم فحوى النص: في حين اتسمت الترجمة التلخيصية للفيديو بالسلاسة والوضوح، حيث تمكن 46 طالبا/ طالبة من أصل 53 من تقديم تلخيص عن الفيديو بلغة سليمة ويعبر عن المعنى وهذا بفضل اكتمال الصورة لدى المتعلم؛
 - المسترجة في مجال العلوم الطبية مصدر أساسي للمعلومات للمتعلمين لاسيما ثنائية النسق منها حيث تساعد على الفهم وكذلك اكتساب المفردات، حيث توفر كلا الرمزین الإملائي والصوتي (الكتابي والشفهي) للغة الثانية وتعززها بالصور؛
 - تخفف العبء المعرفي المفروض على طالب الترجمة المتخصصة في مجال العلوم الطبية لما فيها من تبسيط علمي بفضل صور الشاشة.
- على الرغم من فعالية وفاعلية الوسائل السمعية البصرية في تعليمية اللغة الإنجليزية لأغراض طبية إلا أنه لا يمكن تحقق المنفعة التعليمية باستعمال الوسائل السمعية البصرية والاكتفاء بها وهذا بسبب غياب التخاطب التفاعلي في عملية التلقين.

3.5. خطوات منهجية في تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض طبية

- توصلنا من خلال إلى استخلاص خطوات في تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض طبية هي كالتالي:
- أولاً: في حصة أولى يعرض على الطلاب فيديو للمشاهدة يتناول تخصصا معينا في مجال العلوم الطبية ثم يناقش فحواه من حيث المفاهيم واللغة؛
- ثانياً: في الحصة ثانية يُقدم للطلاب نص باللغة الانجليزية يتناول نفس موضوع فيديو الحصة السابقة من أجل:

- قراءته ؛
- استخراج المصطلحات الطبية المتخصصة؛
- شرحها ثم البحث عن مقابل لها، إن وجد؛
- إعطاء وقت للطلاب لترجمة النص مجملًا؛
- آخر الدرس تحرر قائمة بالمصطلحات الطبية الواردة في الدرس ثم يطلب من الطالب حفظها،
- فيكون بذلك الدرس ملما بجميع احتياجات درس اللغة الإنجليزية لأغراض طبية:- البحث الوثائقي،
- الهيكل المصطلحي، - الفهم، - تعلم النطق الصحيح، - التخاطب التفاعلي، - القدرة على إعادة صياغتها.

6. خاتمة

إن استخدام الوسائل السمعية والبصرية المختلفة في تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض طبية ييسر في العملية التعليمية ويزيدها شغفا ما إذا اقترنت بأساليب التدريس التقليدية من أجل تحقيق الأغراض التعليمية كونها تساعد في سهولة فهم واكتساب المصطلحات الطبية الإنجليزية. وقد اعتمدنا على المنهج الاستقصائي عن طريق إجراء دراسة ميدانية لعينة من طلبة قسم الترجمة بجامعة قسنطينة 1 بغية الوصول إلى خطوات منهجية في تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض طبية.

فالشاشة قادرة على تعزيز الرصيد اللغوي والمفاهيمي لدى طلاب الترجمة المتخصصة في مجال العلوم الطبية من خلال سماع الحوارات أو قراءتها على الشاشة، فلها الفضل في تسهيل وتبسيط المفاهيم الطبية المعقدة.

من خلال هذه الورقة البحثية اقترحنا خطوات منهجية لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض طبية على أمل المساهمة في تقنين العملية التعليمية في مجال تدريس لغة الطب الإنجليزية لطلاب الترجمة المتخصصة في العلوم الطبية وذلك بالجمع بين طرق التدريس التقليدية والوسائل السمعية البصرية.

المراجع

- Diaz Cintas, J., Remael, A. (2006). *Introduction : Les paysages de la traduction audiovisuelle*. Le Journal de Traduction Spécialisée. Vol. 6, Pp : 2 - 9.
- Dudley - Evans, T. M. Saint John, J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi - disciplinary approach*. Cambridge University Press. Pp. 240 - 252
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner - centered approach*. Cambridge University Press. P.53

-
- Maher, J. (1986). *Language Teaching*, Cambridge University Press. Vol. 19. Issue 2 , p. 112
- Cuq, J.P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*. France : Presse universitaire de Grenoble. Pp. 262 - 263.
- PELPEL, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod. P.267
- Françoise, M., Combe, N. (2005). *Précis de didactique, devenir professeur de langue*. Paris : Ellipse Edition - Marketing S - A. chapitre V.
- Robert, J - P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. France : Ophrys. P. 68.

أهمية تطبيق اختبارات تقييم اللغة الشفهية للأطفال المتعلمين

اسم ولقب المؤلف (1): طالب دكتوراة مسعود حويشي.

اسم ولقب المؤلف2: دكتورة دليلة عدة

جامعة الانتماء: جامعة مولود معمري / تيزي وزو.

جامعة الانتماء: جامعة مولود معمري / تيزي وزو.

المخلص:

إن تطور أدوات القياس النفسي أدى إلى ظهور فرص كبيرة لتقييم عدة مهارات وقدرات تخص الطفل في كل مراحل نموه خاصة في مرحلة التمدرس، من بين تلك القدرات نجد اللغة الشفهية والتي بدورها تحتاج إلى تقييم للمكونات الرئيسية والوظيفية للغة منها الاستقبال والانتاج (الفهم والتعبير) خاصة المكونات الأساسية (الصوتيات، المعجم، المورفوتركيبي، والخطاب البراغماتي)، منه جاءت دراستنا هذه لتبسيط الضوء على أهمية تطبيق اختبارات تقييم اللغة الشفهية للأطفال المتعلمين خصوصا في طور التحضير لما لها من أهمية في توعية المعلمين بالجوانب الرئيسية للغة الشفهية ومحاولة تكييف ذلك التقييم وما يناسب عملهم اليومي، توصلنا في بحثنا هذا إلى أن تقييم اللغة الشفهية من خلال اختبار

(1) _ مسعود حويشي / طالب دكتوراة أمراض اللغة والتواصل، جامعة مولود معمري تيزي وزو، أخصائي ارطفوني رئيسي للصحة

العمومية سطيف

اللغة له أهمية المساهمة في الكشف والوقاية من الاضطرابات اللغوية والتنبؤ بصعوبات التعلم التي تطرأ على الطفل لاحقاً، إحاطة ومعرفة المعلمين لواقع التمدرس داخل الفصل الدراسي وكذلك توجيه الحالات شديدة الاضطراب الى الفحوصات المختصة كذا التعرف على مدى تلقين المتمدرس للوعي الفونولوجي الجيد والذي ينبأ بأداء قرائي جيد.

الكلمات المفتاحية: اختبار، تقييم، اللغة الشفهية، أطفال متمدسون

مقدمة:

تعد الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان فهي المرحلة التي يحدد فيها بناء وتكوين شخصية الطفل من جميع النواحي النفسية والجسمية والعقلية. فكل ما يتلقاه الطفل في هذه المرحلة يبقى تأثيره إلى مراحل لاحقة، فهي مراحل متكاملة ومتداخلة فيما بينها، إن مروره في هذه المرحلة بشكل سليم ومتوازن يجعله يتمتع بالصحة الجسمية والعقلية وكذا في نموه المعرفي واللغوي، وهاته الاخيرة أي اللغة أهم وسيلة للتواصل بين الافراد بشقيها الاستقبال والانتاج أي اللغة الشفهية والتي هي السمة التي يمتاز بها الانسان عن باقي المخلوقات فهي عبارة عن وسيلة ذات تنظيم محكم لإيصال فكرة أو تعبير عن انفعال أو رغبة بواسطة نظم معينة من الرموز يختارها مجموعة من الناس لكن قد تعثر بها بعض الاضطرابات تعيق الطفل نتيجة لإصابات عضوية أو عصبية أو خلل وظيفي أو تأخر في اكتسابها والتي تأثر عليه لاحقاً في المرحلة الأكاديمية أي في تدمرسه ومنه كان لزاماً وضع أدوات لتقييم اللغة الشفهية من أجل الكشف عن الاضطرابات التي تعثر بها، لقد قام العديد من الباحثين ببناء اختبارات تقييمية والتي مست كل مراحل نمو الطفل (المرحلة ما قبل أكاديمي وكذا في فترة التمدرس) للضرورة الملحة للكشف عن الاضطرابات اللغوية وتشخيصها وتكهنها للصعوبات التي قد تمس قدرته على التعلم ومن هنا جاءت دراستنا للإجابة عن التساؤلات الآتية: ما أهمية تطبيق اختبارات تقييم اللغة الشفهية لدى الأطفال المتمدسين؟ ماذا نقيم في اللغة الشفهية وكيف يكون التقييم داخل الفصل؟.

1 - اللغة الشفهية

1 - 1 اللغة:

اختلف العديد من الباحثين في تحديد مفهوم وتعريف محدد وجامع للغة وهذا راجع إلى ارتباط اللغة بعدة علوم ونظريات، نحاول في بحثنا هذا سرد بعض التعاريف: يعرفها ابن جني «391هـ»: اللغة اصوات يعبر عنها كل قوم عن أغراضهم بحيث أكد ابن جني أولاً الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الافكار، تستخدم في المجتمع وكل قوم لغتهم (حجازي، 2007: 09). ويعرفها جين

دبوا (Dubois j 1973) على أنها الملكة المتمثلة في نظام من العلامات المستعملة من طرف جماعة لسانية ما وهي عبارة عن انتاج نشاط عصبي مركب الذي يسمح من خلاله لحالة عاطفية أو نفسية معينة بالتعبير وذلك من خلال اصوات، رموز كتابية، إشارات (حولة، 2009: 15)

ويرى (شاير) أن اللغة هي عبارة عن طريقة انسانية منظمة لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نظام معين من الرموز اختارها أفراد مجتمع ما واتفقوا عليه أما كراتشلي فيعرفها على أنها التعبير عن المشاعر والأفكار، وكذلك استقبالها عن طريق «الرموز اللفظية» وهو بذلك وحد بين اللغة البشرية والكلام (النوايسة والقطاونة، 2015: 16).

من كل ما سبق نستنتج أن اللغة خاصية إنسانية فهي نظام من الرموز تستخدمها مجموعة من الناس لغرض التواصل وتبادل الأفكار والانفعالات، هي نتاج لنشاط عصبي وتأثير لقدرات معرفية وأخرى متدخلة في نموها.

1 - 2 مستويات تحليل اللغة:

المستوى الفونولوجي:

تعتبر الفونيمات أصغر وحدة صوتية ليس لها معنى في اللغة بحيث تشكل منها الكلمات ثم الجمل والنص اللغوي، وتشمل أية لغة على عدد من الفونيمات يختلف عددها ومكوناتها من لغة إلى أخرى فمن خلالها يتم تركيب المفردات وفق قواعد تلك اللغة.

المستوى المعجمي:

إذا كانت الوحدة الصوتية الخالية من المعنى فإن الوحدات التي تحمل معنى تسمى مقاطع «Morphème» وتكون المقاطع كلمات أو أجزاء منها، فالوحدة الأساسية في هذا المستوى هي المونيم «Monème» والتي تندرج ضمن التقطيع الأول للغة، فهي ذات وجهين الدال والمدلول مما يدل على المعنى.

المستوى المورفوتركيبي:

يتم هذا المستوى بتراكيب أو بناء الجملة «Syntax» أي القواعد التي تحكم بين المقاطع في العبارات والجمل في هي الآلية التي من خلالها ربط الكلمات وأدوات الربط لتكوين الجملة، مع مراعاة الضمان، ظروف المكان والزمان الحال وأدوات الربط.

المستوى البراغماتي:

البعد الاجتماعي لاستعمال اللغة فتعتبر عملية الاتصال — تفاعلية بين الفرد ومجموعة من الافراد الذين يكونون في موضوع اتصال. (سعد، 2018:23).

2 - الاختبار

2-1 القياس النفسي:

القياس هو عملية مقارنة شيء ما بوحدات معينة أو بمقدار معين من الشيء نفسه أو الخاصية نفسها

ويتضمن العملية والأداة المستعملة فيه وحدات هذه الأداة سواء كانت أعداد أو بنود في اختبار والقيمة العددية المعبرة عن نتيجة استخدام هذه الأداة في قياس شيء ما، يستعمل القياس لتحديد كمية خصائص الأشياء والفروق في السلوك والقدرات المختلفة (معمرية، 2012:35)

3-2 الاختبار: هو عبارة عن إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك فهو طريقة تتألف من خطوات معينة متتابعة وكل خطوة تتطلب مجموعة من القوانين، وعليه فالاختبار طريقة معيارية يؤخذ فيها كل عمل بناء على قوانين موصوفة، فقرات الاختبار وتعليماته وزمنه، ظروفه الأخرى ومنه نلاحظ أداء المفحوص في موقف اختباري (ملحم، 2005:47).

3- تقييم اللغة الشفهية للأطفال المتدربين:

3-1 ماذا نقيم في اللغة الشفهية؟:

يرتكز تقييم اللغة الشفهية على المكونات الرئيسية للغة الإنتاج والاستقبال (الفهم) وكذلك على المحاور الأساسية للغة: الصوتي، المعجم، المورفوتيكي، الخطاب واللوائح البراغماتية. الإنتاج هو مجموعة الآليات الناتجة عن نية التواصل بغية التأثير في الآخر وإرسال رسالة تواصلية اما الفهم فهو آلية إيجاد المعنى المراد معرفته أو إعطاءه للرسالة فهناك عدة مستويات للفهم 1 - الفهم العرضي السياقي: والذي هو تخمين الرسالة في السياق الضمني 2 - مستوى الفهم المعجمي: العثور على المعنى العام من خلال معنى الكلمات 3 - الفهم الصرفي: ومن خلاله تحليل المعجم.

3-2 تقييم اللغة الشفهية في المدرسة:

يرى روندال أن تقييم لغة الطفل المتدرب ممكنة تقنيا بشرط تكييفها على الواقع المدرسي بحيث تساعدنا في الحصول على أكثر التفاصيل خصوصا اذا استخدمت بشكل فردي فهي تؤدي الى المساهمة

في الكشف والوقاية من الصعوبات اللغوية والتعليمية التي تتطراً لاحقاً والوصول الى معرفة أفضل لواقع سير التدريس في الأقسام المدرسية بالإضافة أن التقييم الجيد هو بالضرورة ميزة جيدة للجميع (Rondal,2001).

4- 3 أهمية تقييم اللغة الشفهية للأطفال المتدربين:

ان مرحلة بداية التمدريس في الطور الابتدائي من التعليم مهمة جدا فهي بداية اكتساب الطفل للمهارات الأولى للتعليم وزيادة الحصيلة اللغوية ونموها، وذلك بسبب توسع محيطه الاجتماعي والمدرسي يأتي الطفل الى المدرسة مزودا بلغته الأم فهي اللبنة الأولى لتطوره اللغوي والمعرفي وكذلك مكتسباته القبلية الأولية من مفاهيم المكانية والزمانية، التعرف على العلاقات والألوان والأشكال والأحجام المختلفة فكلها تعتبر زاد أساسي لإكسابه المهارات الأكاديمية ومنه كان لزاما علينا كعيايين مختصين ومعلمين تقييم تلك المكتسبات والتي هي في الأساس متداخلة في تنمية اللغة الشفهية إضافة الى تقييم مكوناتها الأساسية ولتحقيق ذلك نعتمد على اختبارات مصممة حسب الطابع الاجتماعي والثقافي للمجتمع الجزائري أو كيفية من اختبارات أجنبية الأهم أنها تؤدي وظيفة التقييم ومن بينها والتي هي واسعة الاستخدام نجد (ELO, NEEL, L2MA.052) وغيرها كثير.

خلاصة:

- مما سبق تقديمه نستنتج أن أهمية تقييم اللغة الشفهية للأطفال المتدربين تكمن في:
- 1 - الكشف وتشخيص الاضطرابات اللغوية في الوسط المدرسي
 - 2 - تقييم المكتسبات الأولية المتداخلة في تنمية اللغة الشفهية وفي تطور الحصيلة الأكاديمية
 - 3 - معرفة أوسع لواقع التمدريس داخل القسم
 - 4 - معرفة أكبر للمعلمين للجوانب الرئيسية للغة وطرق تقييمها
 - 5 - تكييف بعض المفاهيم حسب قدرة الطفل المتمدريس لغويا ومعرفيا
 - 6 - التنبؤ بحدوث بعض الاضطرابات والصعوبات التعليمية
 - 7 - معرفة موطن الضعف لدى المتدربين خصوصا فيما يتعلق بالفهم الشفهي واكتساب الوعي الصوتي.

توصيات:

- من خلال دراستنا ارتأينا تقديم بعض التوصيات والتي تعتبر نتيجة ما توصلنا اليه:
- ضرورة الاهتمام ببناء اختبارات خاصة بفئة المتدربين

- الزامية تكوين المعلمين حول طرق تقييم اللغة الشفهية
- تقييم اللغة الشفهية يكون ملازما للتقويم التربوي
- تقييم وقياس قدرات الطفل اللغوية والمعرفية ومكتسباته في بداية التحاقه بالمدرسة.

خاتمة:

ان الاهتمام المتزايد لمعرفة أكبر للأطفال المتدربين أدى المهتمين والباحثين الى اتخاذ كل السبل من أجل تذليل الصعوبات التي قد تطرأ على العملية التربوية والأهم من ذلك إيجاد وسائل وطرق لتحسين وضع البرامج وتحسينها والاخذ بالحسبان القدرات الفردية للتلاميذ ولمعرفة أحسن لها وجب تقييمها باختبارات لكي نعرف ممكن ضعف أي برنامج أو خطة تربوية، ولأن اللغة الشفهية بجانبها الفهم والتعبير الوسيلة الكبرى لاي تلقين اكاديمي وفكري فهي الأولى بقياسها كخطوة رئيسية لفهم أكبر لواقع التمدرس.

المراجع:

- 1 - حولة، محمد. (2009). الارطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت. الجزائر: دار هومة الجزائر
- 2 - النوايسة، أديب عبد الله محمد والقطاونة، ايمان (2015). النمو اللغوي والمعرفي للطفل. عمان الأردن: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع
- 3 - حجازي، محمد فهي. (2007). مدخل الى علم اللغة. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- 4 - معمري، بشير. (2012). أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته. الجزائر: دار الخلدونية
- 5 - محمد ملحم، سامي. (2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- 6 - سعد، عبد العزيز (2018). مستويات التحليل ونموها لدى الطفل. سطيف: مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية. المجلد 9 العدد 2018/12/4
- 7 - Rondal, J.A.(2001). Composantes techniques d'une évaluation du langage oral. Présentation du forum Le langage oral, priorité de l'école maternelle, Paris. [https://www.cafepedagogique.net/2007/03/18/evaluation - du - langage - oral - 2/](https://www.cafepedagogique.net/2007/03/18/evaluation-du-langage-oral-2/)

مظاهر التعدد اللغوي في رواية أهداب الخشية عزفاً على أشواق افتراضية للروائية منى بشلم

ددة هدى عمّاري

كلية الآداب واللغات

جامعة أمحمد بوقرة بومرداس

ho.amari@univ - boumerdes.dz

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في مظاهر التعدد اللغوي في رواية أهداب الخشية: عزفاً على أشواق افتراضية للروائية منى بشلم، وذلك لأنها رواية تركز على ظاهرة التعدد على جهات عدّة ثقافية، اجتماعية، سياسية، رمزية وتاريخية، فمن خلال اللغة تنقل الروائية تجارب حياتية في بعدها الإنساني؛ وفي الوقت ذاته تحاكي الواقع الافتراضي من خلال صفحات الفيسبوك وتبرز تأثيرها على أطراف المجتمع الجزائري وتتخذ من المنجز الرقمي الافتراضي وسيلة اتصال بين الشخصيات وإيصال صوتها والمساهمة في عرض أفكارها، وعبر مستويات مختلفة للغة: اللغة العربية الفصحى وعبارات باللهجة الجزائرية، وأخرى باللغة الفرنسية. وعليه تسعى هذه الورقة البحثية إلى الوقوف خصائص المستويات اللغوية والأدوار التي يقدمها التعدد اللغوي لخدمة البناء الفني ودعم الرؤية الفنية للروائية، وذلك بالإجابة عن الإشكالية: ما الوظائف التي يؤديها التعدد اللغوي بلورة الرؤية الروائية؟ ولتوضيح هذا نعتمد على مقارنة وصفية تحليلية.

الكلمات المفتاحية

الرواية المعاصرة، التعدد اللغوي، الحوارية الروائية، تعدد الأصوات، مستويات اللغة.

Abstract

This study aims to investigate the manifestations of multilingualism in the novel *Fringes of Fear: Playing on Virtual Longings* by the novelist Mona Bechlam, because it is a novel based on the phenomenon of multiplicity on several cultural, social, political, symbolic and historical fronts, through language the novelist conveys life experiences in its human dimension and at the same time simulates virtual reality through Facebook pages and highlights its impact on the spectrums of Algerian society, and takes the virtual digital achievement as a means of communication between characters and the delivery of their voice and contribute to Presenting her ideas, and through different levels of language: classical Arabic, phrases in the Algerian dialect, and others in French, and therefore this research paper seeks to identify the characteristics of linguistic levels and the roles provided by multilingualism to serve the artistic construction and support the artistic vision of the novelist, by answering the problem: What functions does multilingualism perform to crystallize the novelist vision? To illustrate this, we rely on a descriptive, analytical approach.

Keywords:

Contemporary novel, multilingualism, narrative dialogue, polyphony, language levels

مقدمة

اللغة أداة الإبداع الطيبة وهي بمثابة الوعاء الذي يحمل الروائي عبرها أفكاره ووجهات نظره في القضايا والمشكلات، والنص الروائي أكثر الأجناس الأدبية رحابة واتساعاً لما له من خصوصية تجعله قادراً على استيعاب الرؤى والمواقف باللغة التي تتنوع أساليبها وتعدد أصواتها وتتوزع مستوياتها بحسب طبيعة الشخصيات الروائية. وهذا من أهم سمات الرواية العربية المعاصرة.

والرواية الجزائرية المعاصرة لا تخرج عن المسارات التي أنتجها الخطاب الروائي العربي، فهي تتخذ من التريب سبيلاً، تنقضي آلياته على مستوى الشكل والمضمون فابتعدت عن توظيف الصوت الروائي الواحد، أو الرؤية الأحادية الاقصائية، وإنما فتحت النص الروائي على باقي الأجناس فيما يطلق عليه بالتداخل الأجناسي واشتغلت على الحوارية وتعدد الأصوات، وحتى يتبين هذا وقع اختيارنا على رواية أهداب الخشية عزفاً على أشواق افتراضية للروائية منى بشلم، والتي تعد من أكثر النصوص الروائية النسائية احتفاءً بالحوارية والتعدد اللغوي.

يهدف البحث إلى الوقوف عند هذا المصطلح التعدد اللغوي من خلال تتبع دلالاته في الدراسات اللغوية وانتقاله إلى حقل الدراسات السردية، والكشف عن آليات اشتغاله في النص الروائي، أما إشكالية

البحث؛ فتنطوي على سؤال جوهري ما هي مظاهر التعدد اللغوي الذي يعكسه النصّ الروائيّ أهداب الخشبية، عزفاً على أشواق افتراضية، لمن بشلم؟ تتفرع عنها التساؤلات الآتية:

- ما مفهوم التعدد اللّغوي؟
- ما المقصود بحوارية الرواية وتعدد الأصوات؟
- ما الأنساق التي يضمّرها التعدد اللّغويّ في رواية أهداب الخشبية عزفاً على أشواق افتراضية للروائية من بشلم.

وللإجابة عن هذه التساؤلات، وضعت خطة البحث المتكونة من ثلاثة مباحث وخاتمة في المبحث الأول بسط مفاهيم تتعلق بموضوع الدراسة التعدد اللغوي، الحوارية، البوليفونية، مستويات اللغوية، وتم تخصيص المبحث الثاني لعرض مظاهر التعدد اللغوي في رواية أهداب الخشبية، اختص المبحث الثالث بدراسة الأثر الجمالي الذي يتركه هذا التعدد بوصفه شكل من أشكال التجريب الروائي. أما الخاتمة فكانت حصيلة للنتائج المتوصل إليها. وقد اقتضت طبيعة البحث اعتماد المنهج الاستقرائي الاستنباطي؛ وذلك يتعلق باستخراج مظاهر تشكيل المستويات اللغوية وذلك باستئناس بمقاربة وصفية تحليلية.

أولاً: بسط مفاهيمي

1. الحوارية والرواية البوليفونية:

إنّ الرواية بوصفها الجنس الأدبيّ منفتح على أنواع الخطابات والأجناس الأدبيّة واللغات والأصوات، وهذا ما ارتكزت عليه نظرية ميخائيل باختين عند دراسة لرواية الإخوة كرمازوف التي قامت على تعددية الأصوات والتي لم تعتمد أي رواية أوروبية قبلها "ولم تخرج عن كونها ملحمية، بيانية، متكلفة خطابية، وكرنفالية" (باختين، 1986، صفحة 154)

قدّم باختين تعريف الرواية البوليفونية بأنها "الرواية المتعددة الأصوات ذات طابع حوارى على نطاق واسع. وبين جميع عناصر البنية الروائية، توجد دائماً علاقات حوارية. أي: إن هذه العناصر جرى وضع بعضها في مواجهة البعض الآخر، مثلما يحدث عند المزج بين مختلف الألحان في عمل موسيقي. حقا إن العلاقات الحوارية هي ظاهرة أكثر انتشاراً بكثير من العلاقات بين الردود الخاصة بالحوار الذي يجري التعبير عنه خلال التكوين، إنها ظاهرة شاملة تقريبا، تتخلل كل الحديث البشري وكل علاقات وظواهر الحياة الإنسانية، تتخلل تقريبا كل ماله فكرة ومعنى." (باختين، 1986، صفحة 59)

وقد انطلق باختين في تصويره للتعددية اللغوية في الرواية من مبدأ الصراع بين الصوت الواحد والأصوات الغيرية التي تتناقض وتتعارض حول قضايا وأفكار ووجهات النظر ممّا يجعلها انعكاساً للعالم الاجتماعي والثقافي، والخطاب الروائيّ بذلك مجال رحب منفتح قائم على الحوارية المتجسدة في جميع الأساليب والأنساق اللغوية (باختين م.، 1986، صفحة 61) فالرواية ككل ظاهرة متعددة الأسلوب واللسان

والصوت ويعتبر المحلل فيها على بعض الوحدات الأسلوبية اللامتجانسة التي توجد أحيانا على مستويات لسانية مختلفة وخاضعة لقواعد لسانية متعددة

وبالتالي فإن مقولات الحوارية في الأدب الساخر في أعمال دوستوفسكي بحسب باختين يتركز على دعامتين هما « الحوار السقراطي » والهجائية المينيبية » (الباردي، 1996، صفحة 57) فالحوار عنصر التواصل في كل حديث بشري وهو مظهر من مظاهر التواصل الاجتماعي، وهذا المبدأ « يعد ظاهرة مشخصة لكل خطاب، وهو الغاية الطبيعية في أي خطاب حي، يفاجئ خطاب الآخر بكل الطرق التي تقود إلى غايته، ولا يستطيع شيئا سوى الدخول معه في تفاعل حادٍ وحي » (تريفان، 1996، صفحة 107) ومن خلال دراسة باختين لروايات دوستوفسكي وقف على الحوارية في الكرنفال الذي يمثل في نظره أنموذجاً للخطاب مقاوم للثقافة الرسمية التي تفرض سلطتها وسيطرتها مما جعل حضور تيمة الهامش والمركز وموضوعة تعدد الرواة أو الأصوات .

أما الهجائية المينيبية فإنها جنس متعدد الأصناف يقوم على توظيف الأقاصيص والرسائل والأقوال الخطابية، وتجميع الشعر وتهتم بتفاصيل الحياة اليومية وترد مفعمة بالجدل الظاهر والمخفي مع مختلف المدارس الفلسفية والدينية والإيديولوجية « وهي بحسب باختين ذات الصلة بالحوار السقراطي وتتمي نوعيا بطغيان عنصر الإضحك وتحورها من القيود التاريخية (باختين، 1986، صفحة 165) يتبين أن الرواية الحوارية تعتمد على حضور أشكال معينة هي الأسلبة والتهجين والباروديا والتنويع والحوار الخالص، وهي عناصر تمنح للرواية تميزها، ويكون التنوع في الأساليب والتداخل الأجناسي قوامها أنتجته الشروط التاريخية المجتمعية بحسب الرؤية الفنية للروائي ووعيه بالواقع من حوله.

2. التعدد اللغوي

الخطاب الروائي يقوم على تقاطع الخطابات المتعددة كما لا يرفض التعالقات الاجتماعية والتاريخية، وهذا ما يصطلح عليه بالايديولوجيم « والذي يمثل الوظيفة التناسية المجسدة في مستويات مختلفة لبناء النص » (كرستيفا والزاهي، 2000، الصفحات 12 - 13) فالرواية إذا ترفض سلطة اللغة الواحدة وهذا ما حمل باختين إلى المناداة بأن الخطاب الروائي ينسج عناصره من خلال تفاعل خطابات خارج النص وبالتالي تكون تعدد الذوات بالتلفظ داخل الخطاب الروائي متعددا أو على الأقل مزدوجة.

والسارد لا يفرض نفسه بوصفه وعي مهيم وإثما تكن الفرص متاحة للمتكلمين، كما يرى باختين أن التعدد الصوتي في أعمال دوستوفسكي يعبر عن أشكال الوعي المتساوية الحقوق، فالبطال ليسوا مجرد موضوعات للكلمة الفنان بل إن لهم كلماتهم الشخصية ذات القيمة الدلالية الكاملة (باختين، 1986، صفحة 11) ويعرض باختين للنماذج الأساسية لتلك الوحدات التأليفية والأسلوبية المكونة عادة لمختلف أجزاء الكل الروائي وهي (باختين م.، 1987، صفحة 88)

1. السرد المباشر الأدبي في مغايراته المتعددة الأشكال.
 2. أسلبة مختلف أشكال السرد الشفوي التقليدي أو المحكي المباشر.
 3. أسلبة أشكال السرد المكتوب المختلفة نصف الأدبية والمتداولة والرسائل المذكرات الخاصة
 4. أشكال أدبية متنوعة من خطاب الكاتب إلا أنها لا تدخل في إطار " الفن الأدبي " مثل كتابات أخلاقية وفلسفية استطرادات عالمة خطب بلاغية ...
- وإذا ما خصصنا الحديث عن التعدد اللغوي في الرواية العربية، شكل حضورا متفاوتا منذ بدايات نشأتها، ويرى محمد براءة " أن ظاهرة التعدد اللغوي في الرواية العربية موجودة منذ بدايات هذا القرن (ق 20) لكن ما يلفت النظر هو بروزها وكثافتها النسبية منذ السبعينات " (برادة، 1996، صفحة 30) إلا أن الحديث عن التعدد الاجتماعي للغات والأصوات أصبح سمة أساسية مع روايات الألفية التي اتخذت من التجريب وآلياته فلم تعد اللغة مطلقة وثابتة بل أصبح لزاماً على الروائي وهو ينتج الخطاب الروائي "أن يتعلم الإحساس بما هو غيري، نمطي مميز ليس في الأفعال والإشارات ومختلف الأقوال والتعبير وحسب بل في وجهات النظر والرؤية للعالم التي هي عضويًا جزء لا يتجزأ من اللغة التي تعبر عنها» (باختين م، 1987، صفحة 115)
- نستنتج أن التعدد اللغوي يحمل بعدا إنسانيا، تتمتع فيه الشخصية الروائية بوعي اجتماعي وتحقق حضورا ذاتيا مستقلا، تعبر عن واقعها وطموحها وتبوح عن آمالها وآلامها، من خلالها تؤسس وجود اللغة حياة مجسدة للتداول الحياتي، ومشخصة للمشاعر عبر الرؤية الروائية التي تتجاوز الوعي السردى الموحد والسارد العليم بكل الأقوال والأفعال والمواقف.

ثانياً: آليات اشتغال التعدد اللغوي والحوارية في رواية أهداب الخشية

تعد رواية أهداب الخشية عزفاً على أشواق افتراضية من الروايات الجزائرية المعاصرة التي اشتغلت فيها الروائية منى بشلم على تعدد الأصوات وتناوب الرواة على السرد والتنوع في الأساليب التعبيرية وتقديم اللغة عبر مستويات عدة . ويمكن أن نلخص مظاهر التعدد اللغوي في المحاور الآتية:

1. تعدد الرواة والشخصيات الروائية

اتكأت الرواية على تقنيات التجريب الروائي، فنوعت الروائية في أصوات الشخصيات؛ يلتبس القارئ هذا التنوع من خلال أساليب الحوار وزوايا الرؤية المختلفة وتنقل دفة السرد وتقلبه بين الشخصيات، يمثل صوت ذرية أو دوريا كما تسميها الروائية أولـ صوت نسائي يتعرف عليها القارئ مطربة مشهورة تتعرف عبر صفحات فيسبوك على ياسر الذي تجمعها به علاقة حب تنقطع أواصرها، بموتها ذرية في حادث مرور أليم، تعبر الروائية على لسان ذرية عن ماضيها بالقول: " يتم حلّ بي دون أن أدري مع أن والدي

على تعاط للحياة، شعرت أنني عارية تماما... أنني نسخ لا أشبه أحد، ولا حتى كنت أشبه نفسي في ذلك البيت - الفيلا ولا عدت أسبه مع أنني كنت أتباهى بعظمته التي منها أستسقي للغرور". (بشلم، 2013، صفحة 13) تمكنت منى بلشم من أن تعرض صوت البطلة افتراضياً وهذا من خلال التداخل الحوارات الواقعية مع الحوارات على شبكة الفيسبوك،

أما الصوت الثاني (ياسر) بطل الرواية طالب جامعي يعيش في العاصمة يعيش قصة حبٍ للمرأتين (درية المغنية المشهورة) و (منى الأستاذة الجامعية) افتراضيا وبعد ذلك واقعيًا، يقول ياسر عن حبه لدوريا وكيف أن جسده ذات شهر قاوم محبوبته: « وهذا الجسد الذي أغرقني برجولة غالبت القدر لأكتمها شهرا.. شهر كامل وأنا أصارع حسدك الممتنع لأبعده من لهيب شوقي» (بشلم، 2013، صفحة 37) وكما يبدو أن الروائية ترغب في تأكيد أن المستوى الثقافي لياسر مكنه من أن تكون لغته راقية تتسم بالإغراق في الشاعرية وتركيب المعاني في صور شعرية مبتكرة.

يقدم ياسر صورا مقتضبة على ماضيه ومعاناته « أنا الشريد الهارب من الموت إلى غرفة ومطبخ بحجم علبة سردين، أشتاق لأمي لا لأقدر حتى على زيارتها وقد هربتني.. هربتني أمي من قسنطينة لإتمام دراستي الجامعية بعيدا عن الموت الذي تربع على قلبونا واغتال أنفسنا وهو يغتال والدي » (بشلم، 2013، صفحة 30) ويأتي الصوت الثالث؛ صوت منى الأستاذة الجامعية، شخصية فاعلة محرك للأحداث صوتها يمثل صوت المثقفة المؤثرة لها القدرة على الإدهاش والإقناع، يتعرف عليها القارئ من خلال تصوير ياسر حبه الجارف لها؛ يقول: « منى أنت التي لا تملكين دربا إلا وقد حددت هدفه بدقة الرياضيات، ولا ترجعين إلا وقد حققته... خبريني يا امرأة الاقتصاد الفائق الكلمات » (بشلم، 2013، صفحة 124)

نلمس أن التعدد اللغوي والرواة في الرواية منح النص فاعلية وحركة أبعدتها عن الرتابة، فالروائية تحكي تارة وتترك الشخصيات تسرد تارة أخرى، مستعينة بمستويات لغوية عديدة الحوار المباشر، والحوار غير المباشر، ونلفي حضورا للحوار الداخلي بشكل منتظم ومدرّس، بالإضافة إلى الانتقال بين الفينة والأخرى إلى توظيف اللغة الشعرية الحاملة للدلالات العميقة والصورة المجسدة للمعاني.

2. اللغة الواقعية

الرواية أقرب الأجناس الروائية إلى الواقع لما لها من خصوصية تسمح لها من استيعاب كم هائل من القضايا والمشكلات، وهي تسعى لاحتواء الأفكار والآراء انعكاساتها على حياة الفرد في المجتمع، ومنى بلشم في نصها الروائي أهداف الخشبية عزفا على أشواق افتراضية تلامس الواقع « حيث تلتقط عناصرها من الحياة، ثم تحاول إعادة بناء ذلك الواقع ما يقيمها في عالم التجريب الذي يبحث عن لغته الخاصة » (الهواري، 1993، صفحة 294) فكثيرا ما يلجأ الروائي إلى توظيف العامية فتكون وسيلة قوية وبالغة

التأثير في التعبير وسببا في ملامسة الواقع « حيث تلتقط عناصر الحياة، ثم تحاول إعادة بناء ذلك الواقع ما يبقيا في عالم التجريب الذي يبحث عن لغته الخاصة » (عودة، 2006، صفحة 123)

تتراوح اللغة عند مني بشلم بين الواقعية المباشرة واللغة الموحية. وتؤكد هنا أن اللغة لا تعكس الواقع بشكل سطحي، وإنما جاءت لتخدم الرؤية الفنية للكاتبة، نذكر من ذلك على سبيل المثال حديث الروائية عن فترة التسعينيات في الجزائر، وتصوير بداية الأزمة السياسية والدخول في نفق العشرية الدموية، يقول ياسر متذكراً « رجعت كلماتها ذاكرتي أعادتني لآخر كلمات أبي، أبي الإمام الذي مزق صوته الأفاق داعيا للتصويت للإسلاميين وانتخب شعبنا الإسلاميين وقامت قيادة البلاد فاخترنا الدم سبيلا لاستعادة كراسيهم المسلوقة، فكان أبي أول من قُتل قبل أن ينفذوا حكمهم راسلوه، جمعنا لخطبة وداعه.. قال اتقوا الله في والدتكم وفي أنفسكم وفي بنات الناس » (بشلم، 2013، الصفحات 129 - 130) من خلال هذا المقطع السردى تحيل الكاتبة القارئ إلى شريحة من المجتمع الجزائري كانت ضحية للجرائم الإرهابية التي طالت الأبرياء باسم الدين، لهذا عمدت إلى توظيف لغة واضحة بعيدة عن التكلف والتصنع، رسمت من خلالها بعض مظاهر المعاناة في فترة عصيبة من تاريخ الجائر المعاصر.

3. اللغة الشعرية

أولت الروائية أهمية بالغة للتوظيف الشعري التي تكتسبها اللغة، فتحمل دلالات مكثفة مشحونة بحمولات عاطفية، تتجاوز تقريرية والمباشرة إلى توظيف الصور الشعرية والمجازات، وهذا ما يتجلى في المقطع السردى: « إنك لن تدنو... إنك أيا شبيهه بالسراب مجرد ظل لرجل لا وجود له، لست أكثر من خيال يمر سريعا أسود لا زنه له لا عيون ولا أذان ذلك أنت ياسر (بشلم، 2013، صفحة 125) تعبر الساردة عن شعورها اتجاه ياسر، وللكشف عن مشاعرها عكفت على استخدام ألفظ سلسلة ولغة عذبة ودلالات مكثفة في عبارات موجزة بعيدا عن الإخبار المباشر. وتطعم الجمل بتراكيب فنية وتعمل على توظيف والانزياحات اللغوية التي تعدل بالمعاني من الحقيقة إلى المجاز.

وقد استطاعت الروائية تطوير بعض المشاهد السردية بالاستعارات والمجازات، وخرقت بذلك اللغة المباشرة، وحولتها من مشاهد نثرية مسترسلة إلى لغة شعرية أسلوبية مكثفة، وهذا ما يعبر عنه المقطع السردى الآتي:

وإذا يستفتيك القدر في صبري، قل إنني جحيم على قلبه منطبق.

وإني حين أستعير يأكل بعضي بعضا

وإني في ذروة اللهب لا أفلح أحد

وأي الموت حال تشردت بين الذكرى والذاكرة

ضاعت منه المسارات.

وأخطاه ذاك القدر

أَتأمل ردود أصدقائها جيش من الحمقى أحدهم قال — الله يستر، الآخر قال هل يخطئ القدر أختي منى» (بشلم، 2013، صفحة 23)

إنَّ اللُّغة الشَّعْريَّة التي ضمَّنتها الروائيَّة تنزاح عن الدلالات المباشرة إلا معاني عميقة تكشف عبرها عن مشاعر المحبة التي جمعت البطلة (ذرية) بشخصية (ياسر)، ويبدو أن هذه النصوص لم تقتبس من خارج المتن لشعراء آخرين، بل هو من إبداع الروائيَّة وبهذا تسعى الرواية «إلى أن تتماشى مع الشعر الذي شعار لغته الخط المنحني، فلغة الشعر الحق تجسد الجمال الفني الرفيع والخيال الراقى» (مرتاض، 1998، صفحة 13) ومثل هذه المقاطع السردية الزاخرة بالشاعرية توقف عجلة السرد وتترك مساحات للسارد للوصف والتعبير عن الذوات، والأمر ذاته نراه يتكرر في حديث ياسر معبرا عن حزنه لفقد ذرية، يقول: «... على الصفحة الأولى لجرائد الصباح، تضعها بين يدي نائبة رئيس القسم، ولا تحرك شفة، ألقاك على هامش خبر وفاة المغنية الأصيلة ذرية في حادث سير، وكانت ترافقهما أستاذة جامعية.

منى

صرخة واحدة... وتخطفني نهايتكما

ما أنا بعدكما

غير ضربات للحائط.. للخزانة لأيادي التي تتلفني.. كانوا هنا زملاؤك كانوا متأهبين لجعلك أكتمك مجددا لا يعرفون أني كتمتك لسنوات.

منى قتلتك.. هي أنا

نحن قتلناك .. أنا قتلتك.. ألبك فضولك. آآآه

ضعت في عمر الشقاء حواسي... ودفنت إلى جواركما إحساسي» (بشلم، 2013، الصفحات 147 - 148) هي لحظة فارقة في حياة ياسر عند سماعه نبأ وفاة المغنية ذرية رفقة منى، حالة من الأسى وألم الفراق تترجمها العبارات والألفاظ المنتقاة بعناية كبيرة، وهي في مجملها تندرج في حقل والحزن، تركز الرواية على عنصر الحوار والذي يؤكد تفاعل الشخصيات وتواصلها في إطار علاقات اجتماعية.

4. اللهجة العامية :

يصنف توظيف ألفاظ وعبارات من العامية أو اللهجة المحلية في إطار الاهتمام بالخطابات الهامش، وإن جاء حضورها في المتن الروائي أهداب الخشية مقتضبا إلا أنه عبر عن نمط تفكير الشخصية ومستواها الثقافي تقول «قسمطينة وينوما أمالك اللي سكونك راحو» (بشلم، 2013، صفحة 89) كما استعانت الرواية ببعض النصوص من الشعر الشعبي أو الأغنية الشعبية لتكون قريبة من الواقع، تمنح النص صبغة محلية ويرى محمد برادة أن التجديد في واقعية الرواية تبرز تطعيمها بعناصر مستمدة من

الفانتاستيك والأسطورة والمحكيات الموزونة وكذلك اللجوء إلى استعارة سردية كتب التاريخ والقصص الشعبية وتقنيات الصحافة والسينما والوثائق إلى جانب شكل الرواية داخل الرواية ومنج اللغة المتداولة بالخطاب الصوفي وهذيان الشعر» (برادة، 1996، الصفحات 36 - 37)

وهذا ما نستشفه من توظيف (ياسر) عبارات يتذكر بها مدينة قسنطينة؛ يقول:

- بسم الله نبدا كلامي

قسطنطينة هي غرامي

الله الله

نشوفها في منامي

هي وو الدين (بشلم، 2013، صفحة 68)

واستنادا على ذلك فإنّ الروائيّة منة بشلم تحرص على أن تحقيق انسجام بين الحوارات التي تكشف عن وجّهات النظر وإن اختلفت، فهي تحمل إيديولوجيات متباينة مختفية خلف تخوم شعرية اللّغة؛ فأصبحت الرواية إذّا ساحة تتجاوزها تيارات مختلفة وتحكمها شخصيات ذات انتماءات متصارعة وأصوات وملفوظات حاملة لأفكار متعارضة. وهذا ما نستشفه من المقطع الحواري الآتي:

- إذا كنت ستسخر فلا داعي

- ولم السخرية قولها هذه الدرر

- أريدك أن نعرف من القتل (بشلم، 2013، صفحة 69)

ويتجلى التشكيل اللغوي المتعدد من خلال توظيف اللغة الانجليزية داخل المتن الروائي والذي يؤكد حرص الروائيّة على التنوع في التشكيل اللغوي، ولذلك فالتعدد اللغوي، عند باختين لا يعني حضور مجموعة من اللغات (فرنسية، عربية، إنجليزية) داخل عمل روائي واحد حيناً إلى حين فقط بل هو تعدد مبني على أساس وجود منظور سوسيو لسانی ملموس يتفرد داخل اللغة ويقضي الكشف عن التعدد اللغوي وعياً عميقاً باللغات المتفاعلة داخل اللغة الواحدة والتي تتجاوز وتتصارع من خلال مواقف الشخصيات والمبادئ التي تؤمن بها (باختين م، 1987، صفحة 115) ويتضح هذا في المقطع السردى استذكارى حين يسترجع (ياسر) نص أغنية انجليزية كانت تغنيها ذرية: «على عجل قبل أن استأصل قرار استئصالها وتصير واحد من أعضائي أو انقلب واحد من أعضائها... رحلت هذه المرة شيعتي بلغنا جمهور المدعويين ارتقت المنصة و غنت لي:

if you.were mine

I'd be your everthing

And you'd be the thing that I would ever need

If you were mine

I would tell everyone

That you are the only one that i could ever

فوحدي عرفت كم أحببت هذه الأغنية..كم أحببت.. ووحدي أيضا لم أعرف مطلقا إن كانت هذه الأغنية أم أن أذني استعادت ذكرى أول أغنية سمعت بصوتها" (بشلم، 2013، صفحة 90) ما يلاحظ أن التعددية اللغوية تؤكد رغبة الروائية في التنوع اللغوي من جهة وتبيان الثقافة الواسعة للشخص الروائية فتوظيف اللغة الانجليزية إن جاء مقتضبا إلا أنه يترجم اختلاف الوعي بالتعدد اللغوي والازدواج اللساني

الخاتمة

في مخرجات الدراسة نستنتج أن أهداب الخشية رواية متعددة الأصوات، تنتفض ضدّ الأحادية والإلغاء، وتدعو إلى قيم التقبّل واحترام الآخر، انطلاقا من هذه الرؤية تتكلم الرواية بجرأة عن الصراعات وتصوّر المضايقات التي تعرّض لها الناس بسبب الرؤية الاقصائية. وفي بناءها الفني اعتمدت السمات المميزة للرواية متعددة الأصوات وذلك من خلال استبدال حضوره دور الراوي العليم، بأصوات الشخصيات الرئيسية من داخل الرواية. وعمدت الروائية إلى تشكيلة من مستويات لغوية من اللغة الشعرية وعبارات عامية - وإن كانت قليلة - فإنها تخرق أفق انتظار المتلقي، كما استطاعت التنوع في الأساليب إثراء للمتن الروائي وإضفاء لمسات جمالية.

هوامش البحث

١. أحمد إبراهيم الهواري. (1993). نقد الرواية. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية.
٢. تزيفتان تودوروف، و قخري صالح. (1996). ميخائيل باختين المبدأ الحواري. لبنان: مؤسسة الدراسات والنشر.
٣. تودوروف تزيفتان. (1996). ميخائيل باختين المبدأ الحواري. لبنان: مؤسسة الدراسات والنشر.
٤. جوليا كرسيتيفا، و فريد الزاهي. (2000). علم النص. المغرب: دار تريبقال.
٥. صبيحة عودة. (2006). غسان كنفاني جماليات السرد الروائي. عمان: دار مجدلاوي.
٦. عبد الملك مرتاض. (1998). في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
٧. محمد الباردي. (1996). في نظرية الرواية. تونس: سراس للنشر.
٨. محمد براءة. (1996). أسئلة الرواية، أسئلة النقد. الدار البيضاء، المغرب: دار الرابطة.
٩. منى بشلم. (2013). أهداب الخشية عزفاً على أشواق افتراضية. الجزائر: منشورات الاختلاف.
١٠. ميخائيل باختين. (1986). شعرية دويستفسكي. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
١١. ميخائيل باختين. (1987). الخطاب الروائي. القاهرة: دار الدراسات والفكر والنشر والتوزيع.

اللغة العربية تحت محك العولمة اللغوية

د/علي عبد الظاهر أبوعمرة

جامعة طشقند الحكومية للدراسات الشرقية - أوزبكستان

ملخص البحث:

تهدف ورقتي البحثية هذه إلى إظهار الأخطار المحدقة باللغة العربية من خلال العولمة اللغوية ومفهومها، ومظاهرها المختلفة وما تحمله بين طياتها من وسائل وإغراءات لتعظيم شأن اللغة الإنجليزية وجعلها أساسا للصعود والفوز بأسمي الأماكن وأرقى المناصب في شتي البقاع والأصقاع، مما يجعل اللغة العربية تواجه تحديات خارجية وداخلية تتطلب سبلا لمواجهتها ومجابهتها وقد جاءت ورقتي ضمن أربعة مباحث أو عناوين، كان أولها عن أهمية اللغة العربية، والثاني عن مفهوم العولمة، والثالث عن العولمة اللغوية ثم الأخير عن التحديات التي تواجه اللغة العربية وسبل مواجهتها.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية_العولمة اللغوية_ الحضارة_ الهوية.

This research paper aims to show the dangers surrounding the Arabic language through linguistic globalization, its concept, its various manifestations, and the means and temptations it carries with it for the great importance of the English language and making it a basis for the rise and forging of the names of places and the most prestigious positions in various parts and regions, which makes the Arabic language face external and internal challenges. It requires ways to confront it and confront it.

My paper came within four topics or titles, the first of which was on the importance of the Arabic language, the second on the concept of globalization, the third on linguistic globalization, and then the last on the challenges facing the Arabic language and ways to confront them.

Key words: Arabic language_linguistic globalization_civilization_identity.

المقدمة

إن اللغة وعاء الحضارة والفكر والثقافة لأية أمة، بل رمز هويتها، وأساس وجودها حية شامخة بين الأمم، وبضياح اللغة أوضاعها تضعف الأمة وتذوب في لغة أخرى غازية مستعمرة مهيمنة وتذوب معها عاداتها وتقاليدها وقيمها وتراثها فتصير مسخا مشوها مقطوعا عن جذوره وتاريخه.

وفي فلك هذا المعني يدور كلام الأستاذ جالـ بارا إذ يقول "اللغة هي نظام فكري ثقافي إذا خرج منه الإنسان سقط في التشوش، اللغة نظام فكري وبنية، يمكن للإنسان أن يتقن نظامين وثلاثة بتميز، لكنه إن لم يبدأ بالنظام الأول الذي يكون روحه الثقافية كإنسان، فإنه لن يغنم من إتقان اللغات الأخرى إلا فقدان الهوية والافتتال والضياع.... أنا فرنسي وأتقن الإنجليزية، وأتقن أن أفكر فيها علميا وبحثيا، لكنها لا يمكن أن تكون لغة أقدم نفسي بها، أي لغة روحي! لا يمكن لأمة أن تنهض بلغة أخرى، كما لا يمكن للروح أن تعيش في جسد غير جسدها". (1)

كذلك يقول الألماني هيدجر "إن لغتي هي مسكني. هي موطني ومستقري، هي حدود عالمي الحميم وتضاريسه، ومن نوافذها ومن خلال عيونها أنظر إلى بقية أرجاء الكون الواسع، فاللغة هي التي تدل علي هوية الفرد وتكشف عن ذاته ومن هو". (2)

وتدور ورقتي البحثية هذه حول تلك القضية الشائكة المتشعبة وقد تمحورت عناصرها حول أربعة عناوين كان أولها عن أهمية اللغة العربية، ونهض الثاني بمفهوم العولمة، وتعرض الثالث للعولمة اللغوية، أما الأخير فكشف عن التحديات والأخطار التي تواجه اللغة العربية وسبل مواجهتها.

أولاً: أهمية اللغة العربية:

إن اللغة العربية تحمل في طياتها كل سمات الجمال والكمال بما يؤهلها للتريع على عرش اللغات في العالم ويكفيها شرفاً وتمتها اختيار الله عز وجل لنزول القرآن الكريم بها على خير رسله، وهذا كاف لخلودها وبقائها مرفوعة الهامة أبد الدهر مهما حاولـ المغرضون والمرجفون النيل منها، أو القضاء عليها لأن الله سبحانه تكفل بحفظ كتابه ومن ثم اللغة التي نزل بها.

واللغة العربية (من أكثر اللغات انتشاراً في الوطن العربي، واستعمالاً من طرف نسبة كبيرة من سكان المعمورة، وهي أكثر اللغات تحدثاً ونطقاً ضمن مجموعة اللغات السامية، وإحدى أكثرها انتشاراً في العالم. يتحدثها أكثر من 420 مليون نسمة متوزعين في المنطقة العربية ومناطق أخرى مجاورة، وإحدى اللغات الرسمية الست في منظمة الأمم المتحدة). (3)

وتعد اللغة العربية أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وأكثر اللغات الإسلامية ارتباطاً بعقيدة الأمة وهويتها، فقد استطاعت أن تصمد أكثر من سبعة عشر قرناً وتكون سجلاً أميناً لحضارة أمتها وازدهارها؛ وشاهداً على إبداع أبنائها، وساعداً في ذلك تعدد حروفها ومفرداتها، ودقة تعابيرها وإيجازها، وقد حظيت هذه اللغة وأدائها منذ الجاهلية وبعد الإسلام بجهود جبارة في جمع مادتها المعجمية وتدوينها، وتأسيس علم النحو ومدارسه المتعددة، وتدوين وتقعيد وتجميع بقية علومها كالصرف والعروض والأدب والبلاغة. (4)

وتعكس هذه الإعجازات جهود الحريصين على بناء صرح لغوي رغم عدم انتشار وتيسر وسائل البحث العلمي في تلك الفترة، وهوما دفع الكثير من المهتمين الأجانب مثل أرنست رينان للقول: "من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القومية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحاري عند أمة من الرحل، تلك الأمة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها". (5)

أما الألماني فريتاغ فقال فيها "اللغة العربية أغني لغات العالم". (6)

واللغة العربية اسم مشتق من الإعراب عن الشيء أي الإفصاح عنه وهي تعني من حيث الاشتقاق لغة الفصاحة (7)

وتكمن أهمية اللغة أيضاً في أنها "أحد مكونات المجتمع الرئيسة ومن أهم عوامل البناء في مختلف الحضارات والثقافات، وهي السبب الرئيس في قيام الدول وإنشاء المجتمعات المختلفة، لأن التواصل الذي يتم عن طريق اللغة هو اللبنة الأساسية في عملية البناء هذه، وقوة وبلاغة اللغة تعبر بشكل كبير عن تماسك المجتمع الناطق بها، واهتمامه بها وبطبيعتها، وعلومها وأدائها، وضوابطها وهذا يعد أجمل أشكال الرقي في التفكير والسلوك لدى المجتمعات المحافظة على لغته. كما تمتد أهميتها إلى العلاقة الوطيدة بينها وبين الثقافة والهوية الخاصة بالشعوب، فهي وسيلة التواصل بينها التي تعبر عن تفكير الأمم والوسيلة الأولى في نشر ثقافات الأمم المختلفة حول العالم، وبما أن اللغة العربية هي المسؤولة عن كل هذه الأمور فهي إذاً التي تشكل هوية الأمة الثقافية التي تميزها من باقي الأمم وفي ظل العولمة وتأثيرها على ثقافات الشعوب وبحكم أن اللغة العربية هي اللغة الأم فإن واقعها يعد موضوعاً له علاقة مباشرة بالحياة الثقافية والاجتماعية لأنها أداة للتواصل بين الأفراد في المجتمع". (8)

ونظرا لما تحظي به اللغة العربية من مكانة مرموقة بين لغات العالم فقد اعتمدت (اليونسكو) يوم 18 ديسمبر من كل عام، يوما عالميا للغة العربية.(9)

إن اللغة العربية مفتاح للثقافة العربية والإسلامية بما تتيحه لمتعلمها من الاطلاع على مختلف الفنون وشتي العلوم. وتنبع أهمية اللغة العربية في أنها من أقوى الروابط بين المسلمين وهي من أهم مقومات الوحدة والصلات بين المجتمعات. فالعربية لم تعد لغة خاصة بالعرب وحدهم، بل أصبحت لغة عالمية يطلمها ملايين المسلمين في العالم اليوم لارتباطها بدينهم وثقافتهم الإسلامية.(10)

لقد أضاءت اللغة العربية سماء العالم كله إبان الحضارة العربية الإسلامية“ فلم يمض قرن من الزمان علي تأسيس الدولة الإسلامية حتى أصبحت اللغة العربية الفصحى لغة العلم والفكر؛ وانتقلت من مرحلة الترجمة، والنقل والتعريب إلي مرحلة التأليف والإبداع في جميع مجالات الفكر والمعرفة، فهي لغة الأدب والفقه إلي جانب لغة الفلسفة وعلم الكلام، وعلوم الأوائل من طب وهندسة وفلك ورياضيات وكيمياء، وتقف مؤلفات الكندي وابن سينا والبيروني والفارابي وابن رشد وابن زهر، وغيرهم من أعلام التراث العربي الإسلامي شاهدا علي قدرة العربية علي التعبير عن حصيلة ما وصلت إليه المعرفة الإنسانية، ومن ثم الانطلاق إلي الإبداع والتأليف، بل إلي إنتاج العلم، والكشف عن مناهجه المختلفة(11)

بل في ذلك العصر الذهبي من تلك الحضارة العربية الإسلامية“ كانت البعثات العلمية في مختلف الأقطار الأوروبية تؤم مراكز الإشعاع الثقافي في قرطبة، واشبيلية، وغرناطة، وفارس، وبجاية، وتلمسان، والقيروان وغيرها من مراكز العلم للدراسة في مختلف العلوم والفنون باللغة العربية لغة التدريس والبحث، ولغة المصادر العلمية“(12)

ومما يزيد من عظمة اللغة العربية أنها اللغة الوحيدة التي لم يمسه التغيير، فما من لغة في العالم إلا مسها التغيير، فحدثت الفجوة بين أجيالهم، وصار من الصعب عليهم التواصل مع بعضهم البعض، مثلما حدث في انكلترا، إذ أن هذا الأمر دفع علماء اللغة الإنكليزية إلي إعادة صياغة النصوص المهمة مثل نصوص (شكسبير) من اللغة الإنكليزية القديمة التي صارت ذات كلمات معقدة وصعبة الفهم، إلي لغة إنكليزية حديثة. فالذي دفع أولئك إلي هذا العمل إيمانهم بعجز الجيل الجديد عن فهم نصوص كاتهم الشهير الذي ينتهي إلي الجيل الماضي، بينما لو أقبلنا علي الفرد العربي المعاصر وعرضنا عليه فتوحات أدبية وفكرية قديمة فإنه لا يشعر بالصعوبة والاستغراب.(13)

كما أن للغة العربية الكثير من الخصائص والمميزات التي تميزها من اللغات الأخرى ومنها“ مرونة الاشتقاق وجذورها متناسقة، إذ أن لكل كلمة جذرا أصليا، والإعراب الذي يعد من أقوى عناصر اللغة العربية وأقوي خصائصها، وهو تغيير الحالة النحوية للكلمة بعد تغير العوامل التي تدخل عليها، وتتمثل أهميته في نقل المفاهيم، وحمل الأفكار، ودفع الغموض، والتعبير عن الذات، وفهم المراد، والاشتقاق الذي

يعد من الخصائص النادرة في اللغة العربية ويقصد به اقتطاع فرع من أصل وأخذ صيغة من صيغة وشيء من شيء، ولفظ من لفظ، كما أنه يعد المادة الأصلية التي تنفرع منها فروع المعاني والكلمات، والترادف والتضاد اللذان يعتبران مظهرًا من مظاهر اللغة العربية، حيث يقصد بالترادف الحالة التي يطلق فيها عدة ألفاظ للمعنى الواحد مثل العسل والشهد، أما الأضداد فهو دلالة اللفظ الواحد على معنيين متضادين مثل الليل والنهار، والأصوات إذ أن اللغة العربية بلغت الكمال والإعجاز خاصة في صفة الصوت، كما أنها لم تتعرض إلى السقم والانحدار الداخلي الذي أصاب اللغات الأخرى، فقد احتفظت اللغة العربية بكافة مقوماتها الصوتية، والدليل على ذلك مخارج الحروف وصفاتها المحسنة مثل الاستعلاء والاستفال، والشدة والرخاوة، والهمس والجهر، والانفتاح والإطباق، والقلقلة واللين والغنة، والتنغيم والترقيق وغيرها ودقة التعبير حيث إن اللغة العربية تتميز بالفصاحة، والرصانة، والجودة، وسلامة التراكيب، والتعريب عبارة عن عملية تهذيب للكلمة التي تخرج وفقًا للأوزان العربية وأبنيتها؛ بالإضافة إلى خصائص ومميزات أخرى مثل: الإيجاز وسعة اللغة، حيث إنها ذاخرة بمفرداتها، والتميز بين المذكر والمؤنث، ولاحوتها على الضمائر الخاصة بكل من المذكر والمؤنث، وقدرتها على استيعاب اللغات المختلفة الأخرى.

مفهوم العولمة:

يعود مصطلح العولمة إلى ترجمة للكلمة الإنجليزية Globalization التي ظهرت أولاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا المصطلح مشتق من كلمة Globe والمقصود هنا الكرة الأرضية والكوكب الذي نعيش على سطحه، وبالتالي العولمة تعني الكوكبية، والتي تعني التداخل الواضح لأشياء الاجتماع والسياسة والاقتصاد والثقافة والسلوك بدون أي اعتبار للحدود السياسية للدول ذات السيادة أو الانتماء لأية أفكار أو مبادئ محددة. وهي مشتقة من كلمة التعولم أو العالمية أو العالم، إذا كلمة (العولمة) نسبة إلى العالم بفتح العين. أي الكون وليس إلى العلم بكسر العين وهذه الكلمة بهذه الصيغة الصرفية لم ترد في كلام العرب، والحاجة المعاصرة قد تفرض استعمالها، وهي تدل على تحويل الشيء إلى وضعية أخرى ومعناها: وضع الشيء على مستوى العالم. (14)

وهنا نرى البون شاسعاً بين العالمية والعولمة، فالعالمية مصطلح إنساني وذلك بأن يجسد المرء نزعتة الإنسانية واقعا عمليا وسلوكا حيا في تعامله مع بني البشر كافة، فيقف إلى جانبهم في نضالهم نحو الأفضل. ويمد يد العون والمساعدة إليهم أين كانوا عن اللون والجنس والهوية والانتماء وهذا ما أكدته الحضارة العربية الإسلامية "فقد كانت رسالتها الحضارية عالمية موجهة إلى الناس كافة، تساوي لديها بلال الحبشي وسلمان الفارسي وصهيب الرومي. وتمثلت قيمة الإنسان فيها في عمله ونزعتة الإنسانية، لا في جاهه ولا في نفوذه ولا في ماله ولا في جنسيته فكانت ذات طابع إنساني عالي تروم خير الإنسان أني كان". (15)

وإذا كانت العالمية انفتاحا على العالم وعلى الثقافات الأخرى، مع الاحتفاظ بخصوصيات تلك الثقافات على النحو الذي صنعتها الحضارة العربية الإسلامية في احترام الثقافات الأخرى، والإفادة منها تمثلا واستيعابا واختيارا وإبداعا بعد ذلك، فإن العولمة في حياتنا المعاصرة تعني "نفي الآخر" وإحلال الاختراق الثقافي محل الصراع العقائدي. وتقوم ثقافة الاختراق على جملة أوهاام، هدفها التطبيع مع الهيمنة، وتكريس الاستتباع الحضاري، وإفراغ الهوية الجماعية من كل محتوى، والدفع بها إلى التشتيت والتفتيت لربط الناس بعالم

اللاوطن واللامأمة واللدولة وإغراقهم في أتون الحرب الأهلية.(16)

وقد كثرت الآراء وتعددت الأقوال واختلفت وجهات النظر حول تعريف العولمة حتى أننا لا نجد تعريفا جامعا مانعا يحوي جميع التعريفات وذلك لغموض مفهوم العولمة، واختلاف وجهة الباحثين حوله؛ وسر الخلاف الواقع بين الدارسين في تحديد ماهية العولمة مرده إلى زبنيّة هذا المصطلح وتغلغله في جميع النواحي والأصعدة، مما أفرز لكل صعيد نوعا من العولمة، فألفينا العولمة الاقتصادية، والعولمة السياسية، والعولمة الثقافية، والعولمة اللغوية، وغيرها..

ومن هذه التعريفات كونها "اصطباغ العالم بصبغة واحدة شاملة لجميع الأقوام وكل من يعيش فيها في ظل توحيد الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والسياسية دون اعتبار لاختلاف الدين والثقافة والجنسية والعرق".(17)

وأنها "التداخل الواضح لأُمُور الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوُت دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدولة ذات السيادة أو انتماء إلى وطن محدد أو لدولة معينة ودون حاجة إلى إجراءات حكومية".(18)

ويعرف الدكتور محمد عابد الجابري العولمة بقوله "هي العمل على تعميم نمط حضاري يخص بلدا بعينه هو الولايات المتحدة الأمريكية على بلدان العالم أجمع" وهي أيضا "أيديولوجيا تعبر بصورة مباشرة عن إرادة الهيمنة على العالم وأمرته" أي محاولة الولايات المتحدة إعادة تشكيل العالم وفق مصالحها الاقتصادية والسياسية، ويتركز أساسا على عمليتي تحليل وتركيب للكيانات السياسية العالمية، وإعادة صياغتها سياسيا واقتصاديا وثقافيا وبشريا وبالطريقة التي تستجيب للمصالح الاستراتيجية للولايات المتحدة الأمريكية".(19)

ويري صادق جلال العظم أن العولمة هي "تسليع كل شيء بصورة أوبأخرى، وفي كل مكان، فالعولمة كما يقول هي: حقبة التحول الرأس مالي العميق للإنسانية جمعاء، في ظل هيمنة دول المركز وبقيادتها وتحت سيطرتها وفي ظل سيادة نظام عالمي للتبادل غير المتكافئ".(20)

أما عبد الإله بلقزيز فيرى أن "العولمة هي الدرجة العليا من درجات الهيمنة والتبعية الامبريالية، وتشكل المرحلة النهائية لانتصار النظام الرأس مالي العالمي كونيا".(21)

وذهب عدد من الكتاب إلى أن العولمة تعني "تعميم نموذج الحضارة الغربية، وخاصة الأمريكية وأنماطها الفكرية والسياسية والاقتصادية والثقافية على العالم كله". (22)

ومن هذه التعريفات والآراء يتضح أن العولمة تسعى إلى جعل العالم قرية موحدة، وصهر جميع المجتمعات في بوتقة واحدة، ومحاولة القضاء على الحواجز والفواصل بين الدول وتنميط الحياة العامة ضمن قالب واحد، وبالتالي فما هي إلا تكريس للهيمنة والسيطرة من قبل الشعوب القوية الغنية على الشعوب الضعيفة الفقيرة في جميع المجالات.

العولمة اللغوية:

وهي من أشد صور العولمة هدماً للمجتمع وقيمه وتراثه وتاريخه، لأنها تعني "تجاوز اللغة مجالها الإقليمي والمحلي إلى بلدان أخرى ومناطق بعيدة جغرافياً، إذ يتحدث بها أفراد مجتمعات خارج نطاقها، وهي من أخطر أنواع العولمة، حيث تؤدي إلى هيمنة اللغة الإنكليزية والثقافة الأمريكية على غيرها من اللغات والثقافات وهذا يؤثر في السلوك والتربية والتفكير". (23)

لقد أدركت الأمم والشعوب محور البعد الثقافي والمعيّر عنه في جانبيه المادي والمعنوي، كما أدركت ضرورة الوحدة اللغوية بين الناس فكان أن "نشأت في كل عصر تاريخي لغة مشتركة اصططنعتها عدة شعوب حيناً من الدهر ثم بادت أو اندثرت فاللغة الأكادية أو لغة بابل وأشور التي سادت في حوض دجلة والفرات قد انتظمت العالم القديم مدة من الزمن، ثم جاءت بعدها الآرامية والإغريقية واللاتينية ثم العربية، وأخيراً في العصور الحديثة الفرنسية والإنجليزية. وكل لغة من هذه اللغات حاولت ما وسعتها المحاولة أن تهيمن وتصبح لغة الناس كافة، بيد أن اللغات تتصارع وتتغالب كما تتصارع الشعوب، فيغلب القوي منها الضعيف، وهماهي ذي كثير من لغات إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية قد تعرضت للاجتياح أمام قوة اللغات الأوروبية الغازية في عصر التوسع الاستعماري بعد الثورة الصناعية ممثلة في اللغات الفرنسية والإنجليزية والإسبانية والبرتغالية والألمانية بصورة عامة، وفي اللغتين الإنجليزية والفرنسية بصورة خاصة. وأمام هذا الاجتياح سقطت لغات كثيرة قدرتها المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" بأكثر من 300 لغة، وضعفت أخرى وتصدعت أركانها، وتتوقع لها مزيداً من الضعف الذي قد يؤدي إلى السقوط، إذا ساعد أبناء هذه اللغات أنفسهم على تحقيق الهدف، وقد وضعت اللغة العربية في مصاف هذه الطائفة الأخيرة بعد أن قدر لها مدى زمني يتوقع أن يتحقق من خلاله الهدف، أي في حال مساعدة أبناء اللغة أنفسهم على تحقيقه". (24)

وإذا كان الاستعمار من قبل بمختلف ضروبه قد حارب اللغة العربية، إن في دول المغرب العربي أو في بلاد الشام على يد الاستعمار الفرنسي، أو في مصر وفلسطين والعراق على يد الاستعمار البريطاني فإن

حرب اللغات في ظل العولمة ما تزال مستمرة في بلادنا العربية، وما عجز الاستعمار عن تحقيقه من قبل في إبعاد العربية وتهميشها نقوم نحن أبناء العربية بإنفاذه بأيدينا عندما نستعمل اللغة الإنجليزية في التعليم في جامعاتنا وفي المدارس الخاصة العربية، وعندما تستقطب المدارس الخاصة والجامعات الخاصة أبناء الطبقات العليا والمتوسطة وعندما يفسح في المجال للخريجين فيها بالتوظيف ويحال دون الخريجين المؤهلين بالعربية. (25)

إن كثيرا من الدراسات تجمع على "أن العولمة تعكس إلى حد كبير صراعا حضاريا تمتد جذوره إلى الماضي البعيد حيث كانت الأمة والحضارة العربية الإسلامية في أوج قوتها وتفوقها على الغرب. وهو ما عبر عنه الأستاذ مازن المبارك بقوله "وإذا كان لنا من التاريخ عبء فهل حدثنا تاريخ التقاء الغرب بالشرق حين التقينا أول مرة لقاء الغرب المتعلم مع الشرق المعلم، هل حدثنا أن الغرب استشرق أو استغرب بلسانه؟ هل ذكر تاريخ أمة في الدنيا أن غربا واحدا نادي يوم كان الغرب يقعد من الشرق العربي مقعد التلميذ من أستاذه بأن تكون العربية لغة التعليم في الغرب". (26)

ومن الجدير بالذكر أن هناك ارتباطا وثيقا بين اللغة والهوية، وتبرز أهمية المسألة اللغوية في صياغة مقومات الهوية، فتبدو العلاقة ترابطية تأتي أن تنفك بين هذين المكونين: فلا الهوية ممكنة التحقق من دون اللغة ولا اللغة يمكنها الحياة دون هوية. أو بتعبير آخر اللغة ليست هوية خالصة مكتفية بذاتها، والهوية ليست وجودا ماديا تبرز ملامحه من خلال ذواتها، بل الهوية عناصر، واللغة وعاء تتجسد من خلاله، وأي مبحث يتناول هوية اللغة لا يجب أن يغفل لغة الهوية، لأننا كما يقول جون جوزيف "نتفرس الهوية في كلمات ما نقرأ ونسمع من الناس". (27)

وقد شكلت التغيرات المتسارعة التي أفرزتها العولمة كنظام عالمي جديد يقوم على العقل الإلكتروني والثورة المعلوماتية القائمة على المعلومات، دون اعتبار للأنظمة والحضارات والثقافات والقيم، والحدود الجغرافية والسياسية القائمة في العالم، تحديات كبيرة أمام اللغة العربية طرحت معها أزمة حقيقية تنظيرا وتعلما واستخداما، خاصة وأن العولمة تريد أن تطبق في العالم كله نظاما تعليميا حياديا موحدًا يقوم على المادية البحتة.

لقد طرح مع تلك التحديات "سؤال الهوية اللغوية بقوة خاصة وأن العولمة اللغوية تستند إلى مراكز القوة الغربية التي تمارس التحكم في العلوم والتقنية وتسيطر عليها، وتجيد الهندسة الاتصالية، وتستغلها في نشر الأفكار والقيم الغربية إلى كل مكان في العالم (...). وبما أن أصحاب اللغة العربية الأصلية مستهلكون في الغالب، غير فاعلين في البناء الحضاري كما ينبغي، فمن الممكن الخدش في هويتهم اللغوية والثقافية، وإحداث التأثير السلبي على استعمال اللغة العربية ونشرها وتعليمها داخل البلاد العربية وخارجها". (28)

وهكذا استطاع الغرب أن يستوعب جيداً أن اللغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم، وإنما هي جزء من شخصية الأمة وهي مصداق هويتها ووعاء ثقافتها، وليست أداة للتعبير والتواصل بين الأفراد فقط، ولا شأننا من شؤون العلم والثقافة والتدريس والثقافة فقط، ولكنها شأن من شؤون الهوية والأمن القومي والسيادة الوطنية والاستقرار الاجتماعي والنفسي.(29)

كما عمد الغرب تحت غطاء العولمة إلى شن حرب علي جميع اللغات وفي مقدمتها اللغة العربية "من أجل هيمنة نموذج لغوي واحد في مقابل هيمنة نموذج اقتصادي واحد، يفضي في نهاية المطاف إلى هيمنة اللغة الإنجليزية ومن ثم تهميش اللغات الأخرى واندثار الضعيف منها وهو ما أكدته الكثير من الباحثين بخصوص هذا الاكتساح، معترفين بحقيقة العولمة التي حتى وإن كانت تعني التغيير الإيجابي في جوهرها، وتطوير البشرية ومواكبة عصر التكنولوجيا والتقنية، فذلك لا ينفي وجود مخاطر تعكس زحفها على الخصوصيات اللسانية واللغوية والثقافية بما يهدد أمننا الهوياتي، مما يتطلب تحصين هوية المجتمع من كل ما من شأنه أن يهدد أو يخل بها باعتبارها النظام الذي يسير به وعليه المجتمع.(30)

وقد ذهب الأستاذ برهومة في دراسته بخصوص العولمة وأبعادها الخطرة على اللغة والهوية في هذا الاتجاه، مؤكداً أن سياسات الهيمنة التي تقودها الولايات المتحدة التي خلقت عدواً تمثل في العالم الثالث. تهدف إلى تعميم ثقافتها ولغتها كغطاء ثقافي لهذه الدول المتخلفة، علي اعتبار أن اللغة هي وعاء الفكر والحداثة، وعليه فهي ترتبط بصفى مباشرة بالإنجليزية.(31)

هذا وتضافرت مجموعة من العوامل وساهمت بالفعل في تهديد أمننا الهوياتي، وإن كانت العولمة كما ذكرنا سابقاً هي المجال الذي سمح باستباحة الخصوصية اللغوية واللسانية والثقافية، أو بالأحرى استباحة الهوية الوطنية. فمنذ انتصار الرأسمالية بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية بدأت معها هجمة للثقافة الغربي هدفها هيمنة هذه الثقافة، وما يترتب عنه من عولمة قيم وسلوكيات غربية عن مجتمعاتنا المغربية، هدفها وضع نظام جديد يشمل صياغة هوية عالمية واحدة لا تعترف لا بالهويات المحلية (الوطنية) ولا بالخصوصيات اللغوية، وساعدها في ذلك قوتها الاقتصادية وقدرتها علي تسويق منتجاتها الاقتصادية والثقافية والفكرية، وحرية التجارة وسرعة تدفق رؤوس الأموال، والثورة التكنولوجية وما ترتب عليها من ثورة في الاتصالات. وكان ميرويترز (Meyrowitz) من الأوائل الذين ربطوا بين تكنولوجيا الاتصال والهوية، وشرح كيف يمكن لوسائل الإعلام أن تتجه لتغرق وتدمج الفرد والمجتمع وتنتج هويات جديدة.(32)

وفي عالمنا المعاصر ثم لغات عالمية تتبوأ مكانة علي الصعيد العالمي مثل الإنجليزية والفرنسية والإسبانية واليابانية والصينية والألمانية. ومن سمات اللغة العالمية أنها تؤدي وظائف رسمية في عدد من الدول فتعتمد عليها في شؤون حياتها، ما عدا اللغة اليابانية التي لا تؤدي وظيفتها إلا داخل الوطن الأم (اليابان) والألمانية في قارة واحدة (أوروبا) والصينية في قارة واحدة (آسيا).(33)

إن من سمات اللغة العالمية أيضا انتشارها علي مستوى جميع قارات العالم، كما هي عليه حال اللغة الإنجليزية، إذ إنها تحتل المرتبة الأولى بين لغات العالم من حيث انتشارها، فهي اللغة الوحيدة بني جميع اللغات العالمية التي تستخدم لغة رسمية في قارات العالم كافة، حيث بلغ عدد الدول التي تستخدم اللغة الإنجليزية لغة رسمية 59 دولة، وهو أكثر من ضعف عدد الدول التي تستخدم اللغة العالمية الثانية وهي الفرنسية، إذ يبلغ عددها 28 دولة.(34)

وتسود الإنجليزية لغة اتصالات دولية في مجال الشبكة(الإنترنت) إذ إن 80% من صفحات المواقع المتوفرة علي (الويب) بالإنجليزية، كما تسود في مجالات الإدارة والتسويق، في الوقت الذي تحتل فيه اللغات العالمية الأخرى مراتب تالية للغة الإنجليزية وبفارق كبير، وتسود أيضا في لغة الدبلوماسية الحديثة وفي داخل المنظمات الدولية..إلخ.(35)

هذا ومن الملاحظ "أن اللغة الإنجليزية تهيمن علي مفردات اللغات الأصغر والأكبر في الوقت نفسه، وهما هي ذي الأمركة تؤثر في أسلوب الحياة، وذلك في أي محيط ثقافي، وهذا ما دعا بعض الدول الكبرى إلي الإحساس بخطر هيمنة الدول الإنجليزية وتأثير هذه الهيمنة في لغتها الأم. وفي العقد الأخير تضاعف انتشار اللغة الإنجليزية علي الصعيد العالمي مع الهيمنة الاقتصادية والإعلامية الأمريكية، وبسبب استخدام الشبكة(الإنترنت) وأدي ذلك إلي اتساع نطاق استخدام كلمات وعبارات إنجليزية تعبر عن الثقافة الأمريكية والقيم الاستهلاكية التي قد لا تتناسب هي وقيم بعض الأمم التي تعد نفسها عريقة مثل الألمان والصينيين والفرنسيين".(36)

وفي الصين ثمة قلق من انتشار اللغة الإنجليزية في بلادهم من خلال الأفلام الأمريكية التي يحرص الشباب علي متابعتها والتأثر بها، وهذا ما دفع الحكومة الصينية إلي إصدار أول قانون للغة بغية الوقوف أمام الخطر الذي يهدد اللغة الصينية. ويلزم القانون الذي بدأ العمل به اعتبارا من شهر (يناير) عام 2001 وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة بضرورة التزام الأسس المتعارفة باللغة الصينية المعتمدة علي الكتابة المبسطة في الصين، بعيدا عن الكتابة المعقدة المتبعة في المستعمرة البريطانية السابقة(هونغ كونغ).(37)

التحديات التي تواجه اللغة العربية وسبل مواجهتها:

لقد واجهت اللغة العربية تحديات جمة عبر تاريخها الطويل منذ الجاهلية حتى يومنا هذا، وبذل العرب جهودا جبارة لمواجهة هذه التحديات "ففي القرن الثاني الهجري اتسعت الدول الإسلامية ودخل اللحن إلي اللغة، فكان أن انبري علماء اللغة إلي التدوين ووضع المعاجم اللغوية لضبط اللغة العربية، وفي العصر العباسي تعرضت اللغة لمحنة كبيرة عندما سقطت الخلافة العباسية ودخل (هولاكو) بغداد وألقي الكتب في نهر (دجلة) فأصبح أزرق اللون وهذه المحنة تماثلها المحنة التي حدثت في أسبانيا عندما سقطت غرناطة وأحرقت الكتب والمخطوطات العربية.(38)

لكن أشد التحديات شراسة أمام اللغة العربية هي ما حدث من "الاستعمار الحديث" لأن هذا الاستعمار هاجم اللغة في جوهرها وعمل علي تقويض دعائمها من حيث الدعوة إلي كتابة اللغة العربية بالأحرف اللاتينية أولاً، وثانياً من خلال استخدام العاميات بدل الفصحى، وهذه الدعوات قادها عدد من المستشرقين المرتبطين بالغزو الاستعماري كالمستشرق الألماني (سبيته) الذي ألف كتاباً في الأقوال والأمثال المصرية باللغة اللاتينية. (39)

ولم تقتصر النكبة الحقيقية للغة العربية أمام التحديات الخارجية من غزو فكري قاده بشراسة مستشرقون مغرضون هالهم جمال هذه اللغة وكمالها فحملوا معاول الهدم للنيل منها، إنما الطامة الكبرى في تبني بعض أبناء العربية لهذه الدعوات الخبيثة، إما عمالة وتبعية، وإما شعوراً بالنقص والدونية وانهارا بالحضارة الغربية الحديثة وانخداعاً ببريقها.

لقد عرف مهندسو العولمة أن اللغة العربية هي أساس الوحدة بين العرب فعملوا علي تفتيتها" وذلك باعتماد العامية من جهة لأنها عامل تفريق، ووصم العربية بالتخلف وعدم مواكبة روح العصر، عصر العلم والتقانة (التكنولوجيا) وأنت الحل يكمن في اعتماد اللغة الإنجليزية من جهة أخرى لغة للتعليم في المدارس الخاصة وفي المعاهد والجامعات وفي مواد العلوم الإنسانية في هذه الجامعات. (40)

كذلك من الملاحظ "مزاحمة اللغة الأجنبية (الإنجليزية) في دول الخليج، والفرنسية في دول المغرب العربي) للغة العربية في العملية التعليمية، إذ يعد التمكن من اللغة الإنجليزية أساساً للقبول والتدريس والتخاطب الرسمي. والنشاطات البحثية في معظم الأقسام العلمية في الجامعات الإقليمية، وازدادت المواقف السلبية تجاه اللغة العربية في أوساط المتعلمين في مراحل تعليمهم في التعليم الأساسي والثانوي، حتى إنهم استهانوا بدروس العربية وموادها، وغدا ثمة فتور في الإقبال عليها بحجة أنها من غير المواد الأساسية مقارنة بدروس اللغة الإنجليزية والمواد العلمية التي تدرس بها، والتي يبشر التفوق فيها بمستقبل واعد وأحلام جميلة، لأنها تعد بالقبول في التخصصات الجامعية التي تهيء الدارس لمناصب وظيفية عالية وعوائد مالية مغرية". (41)

ومن منعكسات العولمة والترويج لثقافتها القطبية الواحدة ولغتها الإنجليزية، ما نلاحظه علي الأرض العربية من مدارس وجامعات أجنبية تتبع في مناهجها جهات من خارج الوطن العربي، إذ لا علاقة لهذا المناهج بثقافة المجتمع العربي وتاريخه وحضارته، وهذه المدارس والجامعات تجذب أفضل التلاميذ والطلاب إليها من أبناء الطبقة الاجتماعية العليا والوسطى، وهؤلاء يعيشون غرباء في وطنهم الأم لأنهم لا يستطيعون التفاعل معه عبر الكلمة المقروءة والمسموعة في أجواء تلك المدارس والجامعات". (42)

وثمة ظاهرة انتشرت بين الشباب العربي وهي استخدام الحروف اللاتينية علي أنها بديل للحروف العربية في كتابة رسائل الهاتف المحمول، وتسهم القنوات الفضائية العربية أفضل ولا سيما الغنائية منها

في نشر هذه الظاهرة، فه تعمل علي إحلال الحرف اللاتيني محل الحرف العربي في الكتابة العربية، ويظهر ذلك في الرسائل التي يبعث بها المشاهدون الشباب بعضهم إلي بعضهم الآخر عبر شريط الرسائل التابع للقناة، وفي ظل هذه الأجواء يمكننا أن نتصور بعد مدة وجود جيل لا يجيد القراءة والكتابة بالعربي إلا باستعمال الحروف اللاتينية ليحقق بذلك بوعي منه أو بلا وعي ما حاول الاستعمار أن يقوم به علي مدار سنوات الاحتلال لأرجاء من الوطن العربي وأخفق، وكأن القنوات الغنائية العربية وعددها يزيد عن الستين أصبحت أكثر قدرة علي محاربة الفصحى من الاستعمار.(43)

وإذا كانت وسائل الإعلام المختلفة لا تتحري سلامة اللغة والاهتمام بها فإن ظاهرة الإعلانات تطفو علي السطح لتزيد الأمر سوءاً والمسألة تعقيدا حيث "تشغل لافتاتها أسطح المباني والساحات العامة ومنعطفات الطرق وواجهات الأبنية الكبيرة والمركبات العامة وواجهات المحال التجارية، ولا تخلو منها أغشية المشروبات وأغلفة المأكولات وجران الملاعب، وملابس الأطفال، وكل ما يمكن أن تقع عليه العين في الحياة العامة المدنية".(44)

وثمة ظاهرة أخرى في دول الخليج العربي تتمثل في "انتشار اللهجات العامية واختلافها في النطق والأداء والتصريف لدي العمالة الآسيوية، وهذه اللهجات لم تعد تهدد العربية في السوق ومجالات العمل فقط، بل حتى داخل البيوت نفسها، حتى إنك لتجد في البيت الواحد عدة جنسيات تتكلم عدة لغات وتختلط بالأطفال في سن التأثر والتلقي، فينشأ الطفل بعيدا عن لغة أمه العربية التي قلما تتفرغ له، وعن لغة أبيه المشغول عنه بعمله وتجارته ومهنه وأصدقاءه".(45)

ولازالت الفصحى تئن في دول المغرب العربي تحت وطأة "عدة لغات متنوعة إلي جانب العامية كالأمازيغية والفرنسية والإسبانية والانجليزية، وهذا يشكل خليطا لغويا هجينا ناتجا عن استعمال لغة علي حساب لغة أخرى".(46)

وفي الجزائر والمغرب يعتقد الناس أن الفرنسية هي اللغة الراقية التي تتيح فرص العمل والرقى الاجتماعي والاقتصادي لمن يتقنها، وأن اللغة الوطنية عائق دون هذه الميزة المهمة، فهيمن الفرنسية علي السوق اللغوي، وتكون عنصرا ضاغطا يعمق هيمنة النخبة الناطقة بها، ويرسخ التبعية واللامساواة الاجتماعية والثقافية واللغوية، وغدت الفرنسية أداة لسيطرة النخبة المتقنة لها، وعنصرا طبقييا ذا قيمة اقتصادية تتولي الأعمال المهمة في المجتمع علي حساب العربية، وما يزال المؤهلون بالعربية يعانون التهميش في سوق العمل، في حين أن سوق العمل مفتوح للمؤهلين بالفرنسية في الإدارة والاقتصاد.(47)

كذلك تبقى (الثنائية اللغوية) من أهم التحديات والعقبات التي تواجه اللغة العربية "وهو مصطلح يطلق علي تحدث أحد الشعوب أكثر من لهجة (كالعامية والفصحى) في آن واحد. ومع أن الاختلاف بين الباحثين حول مستقبل الثنائية اللغوية في الوطن العربي قائم ما بين من يجزم بغلبة اللغة العربية الفصحى

للعامية، وانتشار استخدامها بشكل عام حتى خارج المعاملات الرسمية، وبين من يري أن اللهجات العامية سوف تتطور أو تندمج في لهجة عربية واحدة، وبهذا تشكل مع لغة عربية واحدة كالفصحى، فإن الإشكال الحقيقي الذي تطرحه مسألة الثنائية اللغوية يكمن في مزاحمة العامية للغة الفصحى لغة القرآن والأدب في كثير من الميادين التي ينبغي أن تكون للفصحى دون غيرها ومن أهم هذه الميادين قاعات التدريس، فسواء اختلفت المكان ما بين المدرسة والجامعة، فالأكيد أن العامية تزاخم اللغة العربية الفصحى في معقل من أهم معاقلها، بحيث يعتمد الكثير في دروسهم ومحاضراتهم في مختلف العلوم علي العامية". (48)

بل الأعجب من ذلك أن "تستخدم العامية في مناقشة الرسائل العلمية التي تعني باللغة العربية الفصحى وأدائها، فكثير من هذه المناقشات تختلط فيها العامية بالفصحى، ويضاف إلي ما سبق المحاضرات العامة والندوات والخطب الدينية، كل ذلك وما شابهه نجد العامية مهيمنة عليه". (49)

وإذا كان أكثر المهتمين باللغة العربية يرون في مزاحمة العامية للفصحى ما يذهب برونق الفصحى وجمالها فإن الأخطر من ذلك أن هذه المزاحمة تحمل في طياتها اتهاماً للفصحى بعدم صلاحيتها للتدريس، بل لتدريس الفصحى شعراً ونثراً وقواعد، وإن هذا لمن أشد الأمور خطراً علي هذه اللغة، إذ تهان علي يد من يفترض فيهم إعلاء شأنها وإعادة مجدها، ولا يتوقف الأمر فحسب عند استبدال اللغة العربية الفصحى بالعامية تخاطباً وتديساً ومحاضرة وتكلم عن المزاحمة، بل في اعتقاد بعضهم أن اللغة الأجنبية هي لغة الحضارة والتقدم مما يجعلهم يلجئون إلي تطعيم حديثهم بأسماء وتعبيرات أجنبية كدليل علي علو كعبهم في ميدانهم الذي يعملون فيه، وسمو ثقافتهم ولكن هذا لا يكون إلا علي حساب العربية بأي شكل من الأشكال. (50)

ولم تقف تلك الأخطار عند ذلك الحد بل تجاوزته إلي محاولة خنق هذه اللغة العربية من خلال الشركات الأجنبية العابرة الحدود بجعل اللغة الإنجليزية أساساً للتعيين في وظائفها والعمل بها وسارت علي دربها شركاتنا ومؤسساتنا العربية مما جعل الاهتمام منصباً علي تعلم تلك اللغة الأجنبية التي تؤهلهم للعمل في الأماكن المرموقة والمناصب الهامة مما يكرس فكرة تهميش اللغة العربية والاستهانة بها والتقليل من شأنها. وتعد قضية التعريب من أهم القضايا التي تهتم الأمة العربية، فقد انشغل بها العرب منذ القدم "وعندما أسس هارون الرشيد دار الحكمة كان من أهدافها متابعة الكتب الصادرة بمختلف اللغات وترجمتها للغة العربية، وقد حرص علي أن تترجم الكتب المهمة في ذلك الوقت ككتب الفلسفة والطب والعلوم الإنسانية والأدب، واستطاع العرب في القرون الثاني والثالث والرابع الهجرية استيعاب مصطلحات العلوم المختلفة الواردة من اللغات اليونانية والسريانية والفارسية والرومانية، ولا شك أن اللغة العربية اليوم قادرة علي القيام بنفس الدور علي أن تتوفر الرغبة والإرادة لدي اللغويين والمهتمين والناطقين بها وذلك بالتنسيق مع العلماء في شتي فروع المعرفة فتادياً من تكرار الجهد وضياح الوقت. (51)

ويري الدكتور سعد هاني القحطاني في كتابه "التعريب ونظرية التخطيط اللغوي" أن التعريب بمفهومه الواسع يهدف إلى جعل اللغة العربية لغة التدريس في جميع التخصصات العملية والطبية والتقنية ذلك المفهوم الذي يتضمن رؤية أكثر تحديدا لعملية التعريب، وهو وضع مقابل عربي للمصطلحات الأجنبية، فلكي يتم تدريس أي حقل عملي باللغة العربية لا بد أولا من تعريب مصطلحات ذلك الحقل، ولعل من المفيد القول بأن التمسك بالتعريب هو سبيل إلى حياة اللغة ونموها، أما التخلي عنه فإنه يؤولس بها إلى الاندثار والتقلص، وبالتالي موتها، لكن اللغة العربية لن تموت لتكفل القرآن بحفظها مؤكدا أن ذلك لن يعفينا من المسؤولية، وإنما يحملنا تكليفا بالعمل على خدمتها وإنماءها. ذلك أن العلم هو ما يجعل اللغة في اختيار صعب، مضيئا أن هناك مئات الكلمات التي تدخل العربية في وقت وجيز. (52)

سبل المواجهة:

لقد صارت العولمة أمرا واقعا لا مناص من التعامل معه، إذ لا يمكن إغلاق منافذها وسد قنواتها بعد انتشارها وذيوعها عبر وسائل التكنولوجيا الحديثة المسيطرة عليها، لكن يمكن مجابهتها والحد من أخطارها بالاستراتيجيات المدروسة والخطة العلمية المدركة لحجم الأخطار التي تهدد واقع تلك اللغة ومستقبلها من قبل المخلصين من أبناء العربية والمحبين لها والغيورين عليها. ومن ذلك:

1 - نشر مفهوم أهمية اللغة العربية الفصحى بكل الوسائل المتاحة من منطلق أن هذا واجب مقدس وقومي.

2 - فضح المخططات الرامية للقضاء على العربية وتفنيده الحجج الواهية لدى الحاقدين عليها المحاربين لها ودحضها بالأدلة القاطعة والبراهين الساطعة.

3 - سن القوانين الملزمة باستخدام الفصحى تحدثا وكتابة في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة.

4 - سن قوانين عقوبات لعرض الإعلانات وأسماء الشركات والمحال التجارية باللغة الأجنبية.

5 - الاهتمام بالترجمة إلى اللغة العربية في كافة المجالات وألوان المعرفة وخاصة (التكنولوجيا الحديثة).

6 - تعريب المناهج خاصة بعد نجاح تلك التجربة لدى من قام بتنفيذها.

7 - نشر القيم الإنسانية والإبداعية من خلال التراث العربي والإسلامي وإظهار صلاحيته لريادة العالم كما كان آنفا.

8 - العودة إلى الاعتزاز بماضينا وتاريخنا وتعزيز الثقة بالنفس والتخلص من الشعور بالنقص والدونية والانهار بكل ما هو غربي.

9 - تخصيص جوائز ثمينة لمستخدمي الفصحى ونشرها وتطويرها في المحتوى الرقمي (شبكات الإنترنت).

هكذا يتبين لنا مما سبق أن العولمة شعار براق خادع يظهر خلاف ما يبطن وأن علينا اليقظة تجاهه والحذر منه دون الغض من أثره وذلك يستدعي كل الجهود وتضافر كل الهمم وحفز شتي العزائم من شتي المؤسسات والهيئات والمسؤولين والمختصين للحفاظ على هويتنا الثقافية واللغوية بل وتراثنا الحضاري الذي يعرف قدره القاصي والداني حتى ننجو من تلك الأخطار المحدقة بنا.

المراجع

1. مكي الحسني في وجه الزحف الثقافي. محاضرة عن أهمية اللغة العربية ألقيت في المؤتمر التاسع لمجمع اللغة العربية. سوريا. من 11/28 إلى 12/1 2010.
2. عزوز غربي. اللغة العربية وتحديات العولمة في المنطقة المغاربية. حوليات جامعة قلمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية. المجلد 14. العدد 2. يونيو 2020. ص 130.
3. المرجع السابق ص 124.
4. محمد رفعت زنجير. التحديات التي تواجه اللغة العربية في العصر الحديث. https://www.alukah.net/bookfile/tahdiat.pdf/6229_books/files/book
5. أنور الجندي. النقطة العربية بين حماها وخصومها. مطبعة الرسالة للنشر. القاهرة. (د.ت) ص 27.
6. محمد بلخوجة. العولمة والهوية مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط 1997م.
7. سعيد حسين كريم موسي. واقع اللغة العربية في ظل تحدي العولمة. <https://www.awraqthaqafya.com>
8. المرجع السابق.
9. حلمي أبو الفتوح عمار اللغة العربية وتحديات العولمة. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-932561...>
10. سكيبة حسن هنغا. أهمية اللغة العربية في الدراسات الإسلامية. ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الثالث حول الدراسات العربية والحضارة الإسلامية. ماليزيا 15، 14/3/2016. ص 48.
11. خديجة زبار الحمداني. اللغة العربية والتحديات المعاصرة. العولمة أنموذجاً_مجلة مداد الآداب. عدد خاص بالمؤتمر. ص 338.
12. المرجع السابق ص 340.
13. محمد جعير. اللغة العربية وتحديات العولمة. مجلة العربي. العدد 503. 2009. ص 4.
14. مولاي أحمد رضا. اللغة العربية في زمن العولمة: الحال والحلول. مجلة جيل البحث العلمي. العدد 79. جامعة محمد الخامس الرباط المغرب.
15. د. محمود أحمد السيد مقالات في الثقافة_ الجزء الأول منشورات وزارة الثقافة_ دمشق 2004 ص 179.
16. الكلام للدكتور محمد عابد الجابري. ورد في كتاب ما العولمة للدكتور صادق جلال العظم والدكتور حسن حنفي_ دار الفكر بدمشق 2002. ص 36.
17. سهيل حسن التلاوي. العولمة وأثارها في الوطن العربي_ دار الثقافة للنشر والتوزيع_ عمان 2009 ص 40.
18. المرجع السابق ص 38.
19. محمد عابد الجابري. العولمة والهوية الثقافية_ عشر أطروحات_ دار المستقبل العربي_ بيروت العدد 228_ 1998 ص 137.
20. صادق جلال العظم ما هي العولمة_ دار الفكر_ دمشق 1999.

21. عبد الإله بلقرنيز_ العولمة والهوية الثقافية: عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة_ مجلة عالم المعرفة_ عدد 4_ 1999.
22. عيد سعيد إسماعيل_ العولمة والعالم الإسلامي_ أرقام وحقائق_ دار الأندلس الخضراء_ الطبعة الأولى_ 2001_ ص130.
23. سعيد حسين كريم موسى_ أوراق ثقافية_ مجلة الآداب والعلوم الإنسانية_ السنة الثانية_ العدد الثامن_ بيروت_ صيف 1 2020.
24. د. محمود السيد_ العربية والعولمة اللغوية_ مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق_ المجلد 85_ الجزء الرابع.
25. د. محمود السيد_ العربية والعولمة اللغوية.
26. محمد موسى جبارق_ اللغة العربية في العصر الحاضر_ مشكلات وحلول_ جريدة طنجة_ الجزيرة_ النسخة الإلكترونية
349=https://arabiclanguageic.org/view_page.php?id
27. عبد العزيز بن عثمان التويجري_ اللغة العربية والعولمة_ مرجع سابق ص22.
28. طلال وسام أحمد البكري_ العولمة وأثرها في المستقبل_ التعليم للغة العربية وهويتها مجلة جسور المعرفة_ المجلد 1_ العدد 4_ ديسمبر 2015_ ص55.
29. عبد الرحمن بودرع، ما علاقة اللغة بالهوية_ مجلة مجمع اللغة العربية <https://www.m-a-arabia.com/html.8553/site>
30. سميرة أوشن_ العولمة والأمن الهوياتي_ المجلة الجزائرية للأمن والتنمية_ جامعة باتنة_ المجلد 5_ العدد 2_ يولية 2016_ ص189.
31. تقرير عن أشغال المؤتمر السنوي الأول للعلوم الاجتماعية والإنسانية حول: اللغة والهوية في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات_ الدوحة 24،25،26 مارس 2012.
32. سميرة أوشن_ مرجع سابق ص198.
33. دكتور محمود السيد_ العربية والعولمة اللغوية_ مرجع سابق.
34. هارالد هارسان_ تاريخ اللغات ومستقبلها_ ترجمة سامي شمعون_ ومراجعة محمد حربي_ المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث_ الدوحة 2006_ ص168.
35. دكتور محمود السيد_ العربية والعولمة اللغوية_ مرجع سابق_ المجلد 185_ الجزء 4.
36. المرجع السابق.
37. هيثم بن جواد الحداد_ العولمة مقاومة وتفاعل <https://search.mandumah.com/Record/469099/Details>
38. محمد جسيم الدين القاسي_ اللغة العربية وتحديات العصر الحاضر في ظل العولمة - <https://darululoom4080/deoband.com/arabicarticles/archives>
39. د. محمود السيد_ مرجع سابق.
40. المرجع السابق.
41. د. عمار الطالبي_ وضع اللسان العربي في الجزائر_ مجلة الحياة الفكرية_ وزارة الثقافة السورية_ العدد الثاني_ 2009_ ص98.
42. د. يوسف القرضاوي_ اللغة العربية في دولة قطر بين العناية والشكوى_ مجلة الحياة الفكرية_ العدد الثاني_ وزارة الثقافة السورية_ دمشق 2009_ ص126.
43. د. محمود أحمد السيد_ أثر اللغة في المكون العربي_ من بحوث مؤتمر العروبة والمستقبل_ دمشق 15 - 19 مايو 2010_ ص98.
44. د. محمود السيد_ العربية والعولمة اللغوية_ مرجع سابق.
45. د. يوسف القرضاوي_ مرجع سابق_ ص127.

46. د. محمود السيد_ العربية والعولمة اللغوية_ مرجع سابق.
47. المرجع السابق.
48. عزوز غربي_ اللغة العربية وتحديات العولمة في المنطقة المغاربية_ مرجع سابق ص128.
49. محمد موسي جبارة_ اللغة العربية في العصر الحاضر_ مرجع سابق.
50. عبد الكريم أحمد فراج المؤذن_ الصعوبات التي تواجهها اللغة العربية في عصر التواصل الاجتماعي_ الفيس بوك أنموذجا_ ورقة عمل قدمت إلى مؤتمر تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي: الواقع والمأمول_ دبي 2016/3/9_ ص8.
51. محمد جسيم الدين القاسمي_ اللغة العربية وتحديات العصر الحاضر في ظل العولمة - <https://darululoom4080/deoband.com/arabicarticles/archives>
52. المرجع السابق.