19 - 20 EYLÜL 2022
İstanbul Üniversitesi

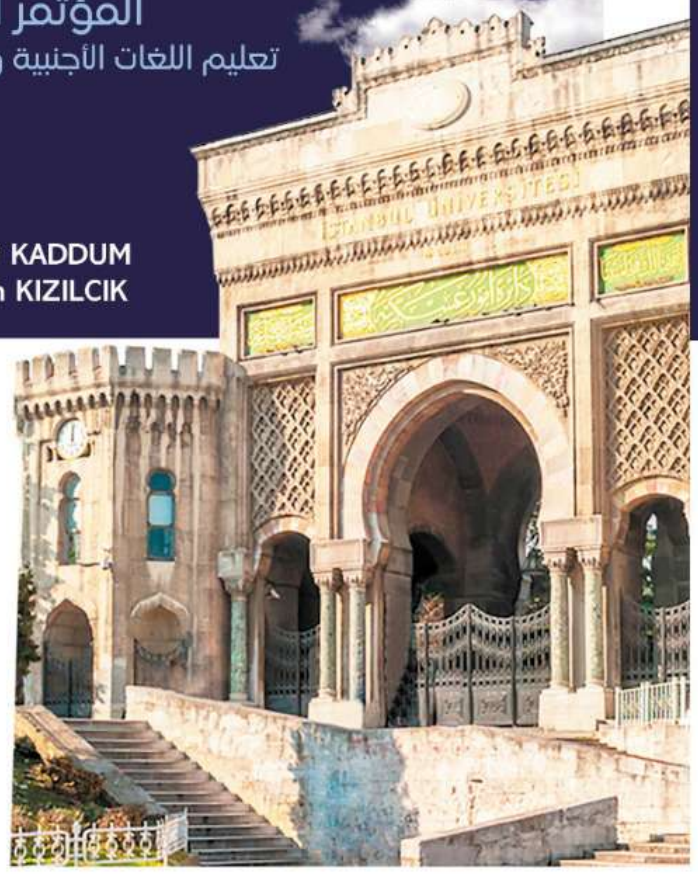
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE
YENİ YAKLAŞIMLAR

II. ULUSLARARASI DİL KONGRESİ

Hakemli Bilimsel Bildiriler

المؤتمر الدولي الثاني
تعليم اللغات الأجنبية والمقاربات الحديثة

Editör
Doç. Dr. Mahmud KADDUM
Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK



sonçağ akademi

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE YENİ YAKLAŞIMLAR II. ULUSLARARASI DİL KONGRESİ

Editör
Doç. Dr. Mahmud KADDUM
Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK

sonçağ akademi

19 - 20 EYLÜL 2022
İstanbul Üniversitesi

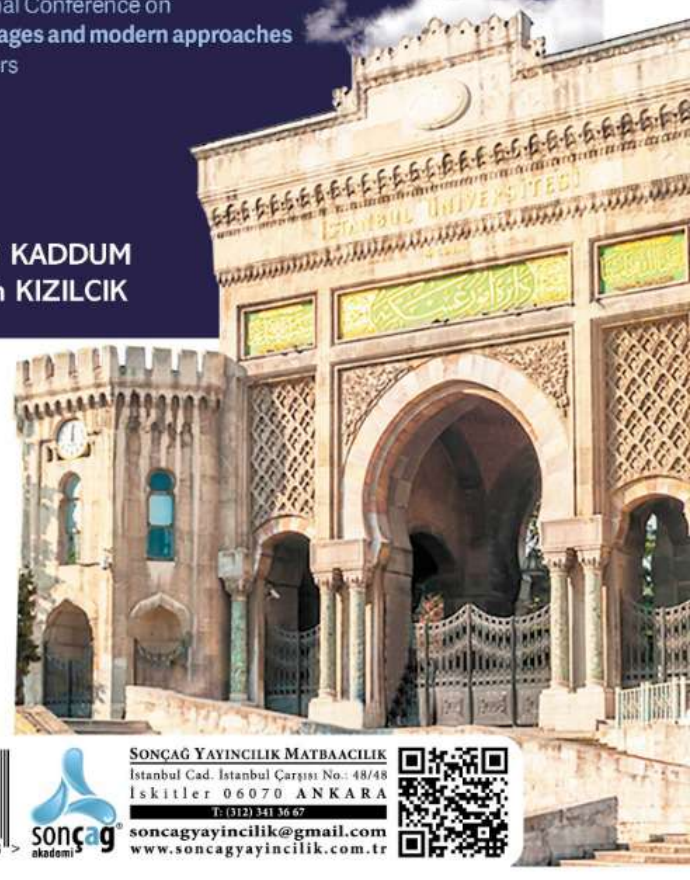
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE
YENİ YAKLAŞIMLAR

II. ULULARARASI DİL KONGRESİ

Hakemli Bilimsel Bildiriler

The Second International Conference on
Teaching foreign languages and modern approaches
Referred research papers

Editör
Doç. Dr. Mahmud KADDUM
Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK



9 786258 321883

sonçağ akademi

SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48
İskitler 06070 ANKARA
T: (312) 341 36 67
soncagyayincilik@gmail.com
www.soncagyayincilik.com.tr

Yabancı Dil Öğretimi ve Yeni Yaklaşımlar

II. Uluslararası Dil Kongresi

Hakemli Bilimsel Bildiriler

المُؤتَمَرُ الدّولِيُّ الثّانِي

تَعْلِيمُ اللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ وَالمُقَارَبَاتُ الحَدِيثَة

الأبحَاثُ العِلمِيَّة المُحَكَّمة

Kitabın Adı : el-Mu'temeru'd-duveliyyu's-sânî
"Ta'lîmu'l-luğâti'l-ecnebiyye ve'l-mukârabâtu'l-hadîse"
Yabancı Dil Öğretimi ve Yeni Yaklaşımlar
II. Uluslararası Dil Kongresi - Hakemli Bilimsel Bildiriler
Editör : Doç. Dr. Mahmud KADDUM, Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK
Kapak : Ceyda ŞEREFLİOĞLU

1. Baskı : Eylül 2022 ANKARA

ISBN : 978-625-8321-88-3
Yayın No : 1702

© Doç. Dr. Mahmud KADDUM, Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK

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

SONÇAĞ AKADEMİ
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/49 İskitler 06070 ANKARA
T / (312) 341 36 67 - GSM / (533) 093 78 64
www.soncagyayincilik.com.tr
soncagyayincilik@gmail.com
Yayıncı Sertifika Numarası: 47865

BASKI VE CİLT MERKEZİ

UZUN DİJİTAL MATBAA, SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK TESCİLLİ MARKASIDIR.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48 İskitler 06070 ANKARA
T / (312) 341 36 67
www.uzundijital.com
uzun@uzundijital.com

Yabancı Dil Öğretimi ve Yeni Yaklaşımlar

II. Uluslararası Dil Kongresi

İstanbul Üniversitesi

19-20 Eylül 2022

Hakemli Bilimsel Bildiriler (Arapça)

المُؤتَمَرُ الدّولِيُّ الثَّانِي

تَعْلِيمُ اللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ وَالمُقَارَبَاتُ الحَدِيثَة

الأبحَاثُ العِلمِيَّة المُحَكَّمة (العربية)

٢٠٢٢ / ٩ / ٢٠ - ١٩

Editör

Doç. Dr. Mahmud KADDUM Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK

Düzenleme Kurulu Başkanları

- Doç. Dr. Mahmud KADDUM- Bartın Üniversitesi
- Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK- İstanbul Üniversitesi

Bilim Kurulu

- Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK- İstanbul Üniversitesi- Türkiye
- Prof. Dr. Ali Bulut - İstanbul Üniversitesi- Türkiye
- Prof. Dr. Hidaya Tag Elasfia Hassan ELBASRE- Open University of Sudan- Sudan
- Doç. Dr. Mahmud KADDUM - Bartın Üniversitesi- Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Nadia Halim-Dar El Hadith El Hassania Institution-Al Quaraouiyine University Rabat
- Dr. Öğr. Üyesi RAMI ALKHALAFALABDULLA-İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi-Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Fouzia Boulkandoul University of Constantine 1-Algeria
- Dr. Öğr. Üyesi Afrah ABDOLMGHNİ - Bezmiâlem Vakıf Üniversitesi - Türkiye
- Dr.Öğr.üyesi Abduljabber Mohammed Kadhım KADHIM - İstanbul Üniversitesi-Türkiye

الفهرس

مقدمة ٧

رهانات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الصف المقلوب تحديات الرقمنة أ.د ناعوس بن يحيى..... ١١

من مظاهر الضعف اللغوي في مهارة الكتابة في التعليم إلكترونياً الأستاذ الدكتور سيف الدين الفقراء ٢٣

التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية - واقع وآفاق - د.فايزة حسناوي..... ٣٣

استثمار التّكنولوجيا في تعليم اللّغات تعزيز المعرفة اللّغويّة من خلال التّعليم الرّقميّ د. هيفاء مجادلة..... ٤٩

برنامج مقترح لتدريس مهارة الكتابة في السنوات التحضيريّة العربيّة في تركيا في ضوء الإطار المرجعيّ الأوروبيّ مجد أبودقّة ٧٤

تصوّر مُقترَح قائِم على السَّرد القصصي المُحوَّر لتعليم مهارة الاستماع للطلبة الناطقين بغير العربية Dr. Öğr. Üyesi Rami Alkhalafalabdulla ٩٣

القصة القصيرة في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها د. سلطان بن سعيد بن محمد الفزاري..... ١٠٦

استراتيجيات التعلم الذاتي الإلكتروني الواقع والتحديات د. بثينة بِلْك ١٢٦

تحليل مناهج التَّطبيقات الذكية في تعليم العربية للنّاطقين بلغات أخرى تطبيق (Alif Bee) نموذجًا .....أ. أحمد معمار ١٤٨

استعمال تقنية (البودكاست) في تعليم مهارة فهم المسموع لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية أ. إبراهيم بن أبوبكر بن محمد الأنصاري..... ١٦٦

نحو بناء منهج تكاملي لتعليم اللّغة العربية وتعلُّمها عند النّاطقين بها د. زهرة بن يمينة..... ١٨٣

الصّعوبات الصّرفيّة في مجال تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى د.رفيقة بن ميسية ... ١٩٥

معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والمنهج التقابلي أ. ندى محمد عبد الحليم خنفر..... ٢١٣

التحليل التقابلي وأهميته في دراسة النظائر المخادعة أثناء اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة مقارنة بين اللغة العربية والتركية د. أميرة سامي محمود حسين ٢٣٠

ظاهرة التذكير والتأنيث بين اللغة العربية واللغة التركية دراسة تقابلية لغوية د. جميلة السيد علي زيدان - أ. شيماء صواش دوجي ٢٧٣

الأدب الرقمي والدراسات البينية ثورة على «التخصّصية» أم ضرورة عَوْلمِيَّة د/ فوزية بوالقندول ٣١٠

الأدب الرّقميّ المفهوم والإشكاليّة والتّطبيق د.ماجد البحرات ٣٢٤

جغرافيا رقمنة الأدب خرائط بلا حدود د. تهاني سالم محمد أبو صلاح..... ٣٣٨

كيرالا والعربية تجربة ناجحة في تعليم العربية لغير الناطقين بها د.محمد سراج الدين..... ٣٥٣

أثر توظيف التعليم الإلكتروني عن بعد في المحتوى العربي على الشبكة العنكبوتية واثـق عبد الوهاب غايب التويجري..... ٣٦٨

استراتيجية التعليم الذاتي وأثرها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بعد الدكتور شيخ صمب..... ٣٧٨

محل تعليم العربية من الإعراب في التعليم العالي البريطاني أ.د. أحمد المليباري..... ٣٩٥

الكلمات الافتتاحية

الجامعات المنظمة للمؤتمر

كلمة الدكتور محمود قدوم

رئيس قسم اللغة العربية والترجمة/ جامعة بارتن
رئيس اللجنة المنظمة للمؤتمر

بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ وَبِهِ أَسْتَعِين
خَيْرُ مُفْتَتَح وخَيْرُ مُخْتَتَم

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلامُ على سيدّنا محمّدٍ الذي اصطفى، وعلى آله وصحبه المنتجبينَ الحُنفا،

السَّادَة أَصْحَابَ المَعَالِي وَالعُطُوفَةِ والسَّعَادَةِ

الأَسَاتِذَةُ الفُضَلاءُ

البَاحِثُون والبَاحِثَات

الحُضُورُ الكَرِيمُ

السَّلامُ عليكُم جَمِيعًا وَرَحْمَةُ اللهِ وبركاتُهُ، وبعدُ

فيُسعدُنِي أَن أُرحِّبَ أجملَ ترحيبٍ بِهَذِه النُّخْبَةِ الرَّاقِيَةِ مِنَ المُشَارِكِينَ فِي فعاليات المؤتمر الدوليّ «تعليم اللغات الأجنبيّة والمُقَارَبَات الحَدِيثَة» فِي نُسْخَتِهِ الثانية، الَّذِي يحظى بتنظيم مجموعة من أهم الجامعات والمؤسسات المرموقة:

جامعة إسطنبول وجامعة بارتن وجامعة قطر والمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج ومعهد الكرم ومركز الفارابي للأبحاث والدراسات الأوراسية وبلدية الفاتح في إسطنبول وجمعية المهجر للفنانين المهاجرين في إسطنبول ودار صون شاغ للنشر والتوزيع.

الأَسَاتِذَة الفُضَلَاء

يأتي انعقادُ المؤتمر الدولي الثاني حول تعليم اللغات بعد النجاح الكبير الذي حققه المؤتمر الأول الذي نظّمتهُ جامعةُ بارتِن وشارك فيه ٢٠٠ باحث وباحثة من ٣٠ دولة.

ويَسْتَقْطَبَ المؤتمر في دورته الثانية نُخْبَةً مِنْ العُلَمَاءِ، والمفكّرينَ، والخُبَراءِ، والبَاحِثِينَ، والمُثَقّفِينَ، مِنْ مُخْتَلفِ الدُّوَلِ العربيّةِ والإسلاميّةِ والأوروبية؛ ليتولَوْا عَلَى امْتِدَادِ جَلسَاتِ المؤتمر، مُنَاقَشَةَ محاورَ أساسيّةٍ تتعلّقُ بالمُقارَبَاتِ الحَدِيثَةِ فِي تعليم اللغات الأجنبيّة، وليَتَبَادَلُوا الخِبْرَات فيما بينهم، وَيُقِيمُوا العَلاَقَاتِ البحثيَّةَ مُتَبَادَلَةَ المَنْفَعَة.

السَّيِّداتُ وَالسَّادَة

اللغة والتقنية فرسا رهان في هذا الزمان، فالتمكّن اللغويّ والكفاية التقنيّة من أهم المهارات التي يبحث عنها الطلبةُ والباحثون من جانب، وأصحابُ العملِ والمؤسساتُ من جانب آخر؛ فبقدر التمكّن والتخصّص في اللغة، والإتقان والإجادة في التقنية والتكنولوجيا المتسارعة يستطيع المعلّم إيصال أفكاره ودروسه بأقصر الطرق وأسهلها، وهذا ما يركّز عليه مؤتمرنا الحالي.

الحضور الكريم

فِي الخِتَامِ لَا يَسَعُنَا إلَّا أَنْ نَتَقَدَّمَ بِوَافِرِ الشُّكْرِ لِجَمِيعِ المُتحدِّثِينَ الرَّئِيسيِّينَ، والبَاحِثِينَ المُشَارِكِينَ، وَرُؤَسَاءِ الجَلسَاتِ عَلَى مُشَارَكَاتِهِم القَيِّمَةِ، وَالشُّكْرُ مَوْصُولٌ لِأَعْضَاءِ اللِّجَانِ: التَّحْضِيرِيَّةِ، والتنظيميَّةِ، وَالعِلْمِيَّةِ، والإعلاميَّةِ، عَلَى جُهودِهُم المُتَوَاصِلَةِ، وَحِرْصِهِمْ عَلَى إنْجَاحِ المؤتمر وفَعَالِيَّاتِه.

كَمَا نُقَدِّمُ عَظِيمَ الشُّكْرِ لرؤساء الجامعات ومديري المؤسسات المشاركين في تنظيم هَذَا المُلْتَقَى العِلْمِيّ.

وَلَا يَفُوتُنَا أَن نُعْرِبَ عَن شُكْرِنَا الجَمِّ، وتَقْدِيرِنَا الأَتَمِّ للأبطال خلف الكواليس من المنظمين والطلبة،

ونُؤَمِّلُ للمؤتمرِ النّجاحَ والفلاحَ، واللهَ نَسْأَلُ أنْ يُحقِّقَ أهدافَهُ المرجُوَّة، كما نَسْأَلُهُ جلَّ في عُلاه أنْ يَحْفَظَكُمْ ويُسَلِّمَكُم وَمَنْ تُحِبُّونَ.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

كلمة الأستاذ الدكتور عبدالعزيز محمد المطوع

العميد المساعد لقطاع اللغات والإعلام والترجمة
كلية الآداب و العلوم - جامعة قطر

إن اجتماعَنا اليوم في هذا المحفل العلمي، وفي رِحاب حَقل تعلُّم اللغات، وفي ظل هذا الثراء والتنوّع على مستوييّ التنظيم والمشاركة، يفتحُ نافذةَ التفاؤل من ناحيتين، أولاهما البرهنةُ على رغبتِنا الصادقة في تطوير مُقاربات تعلّم اللغات والارتقاء بمُمارسات تعليمِها، وذلك في ضوء ما أفرزته نتائجُ الدراسات اللسانية وتطبيقاتِها في مرحلة الحداثة وما بعدها، وهو أمرٌ تتضاعفُ أهميتُه باعتباره مُتماسًا مع نوعية التحديات التي تواجهها مجتمعاتُنا الآن، حيث تتضاربُ المفاهيمُ والقيمُ والأنساقُ الثقافية بتأثير سلطة العولمة وما أنتجتْه من صراعاتٍ اتخذتْ الغزوَ اللغوي أداةً توظفُها كلُّ ثقافة بُغية الانتصار في مُنازعاتِها الضارية مع الثقافات الأخرى.

أما الناحية الثانية فتتعلقُ بجامعاتِنا ومؤسساتِنا الأكاديمية التي أثبتتْ عبر هذا المؤتمر امتلاكَها الرؤى المشتركة والأهداف الموحدة والاستراتيجيات المستقبلية ما يعضّد مفهومَ الاتحاد ويعزِّز العملَ المشترك المرتكزَ على ثوابت تاريخية. ويحقّقُ التنميةَ المُستدامة لمجتمعاتِنا عبر بوابةِ التعليمِ الجامعي.

إن استقراء التاريخ يؤكد أن تطورَ الأمم وازدهارَ حضاراتها مُرتهنٌ بالوعي بأهمية تعلُّمِ اللغات والتوسعِ في تعليمها، وتنشيطِ ممارستها، وإعدادِ الكوادر المتخصصة، وتشجيعِ حركة الترجمة منها وإليها، مما يضمن مدَّ جسور التواصل المعرفي والإنساني مع الآخر وعلومِه، وتعزيزَ الحوار الحضاري، وتأكيدَ المشترك الإنساني، وتدعيمَ هوية الذات، والحفاظَ على حقيقةِ العالم بوصفه تشكيلاً مُتنوعًا من القوى والإرادات والانتماءات والثقافات والتطلعات واللغات، لأن توحيدًا لا يعترفُ بالتنوعِ سيؤدي إلى توترٍ يفجّرُ نزعاتِ التعصب ويقودُ إلى الارتماءِ في سجن الهُويات الثابتة.

إن إسهام جامعة قطر في هذا المؤتمر تنظيمًا ومشاركةً بحثية ليس سوى انعكاسٍ لرسالتِها المدرِكةِ لأهمية مواجهة التحديات المحلية والإقليمية، وضرورةِ اتخاذ خطواتٍ تمكّن من التواصل مع المحيط العالمي بكفاءةٍ وفاعلية، وذلك بمرافقة تعزيز مكانة اللغةِ العربية، والعملِ على نشرِها، عبر برامجٍ أكاديمية انتزعتْ ثقةَ المجتمع، وحققتْ الميزةَ التنافسية محليًا وإقليميًا ودوليًا، ودعمتْ خُططَ التنمية القومية الشاملة، وعززتْ المساهمات المعرفية والثقافية والبحثية.

وفي سياق هذا الوعي المُتجذِّر بدور اللغة في تعزيز مبادئ التفاهم والتسامح، أصبح بمقدور طالب

جامعة قطر اكتسابُ العديد من اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية والإسبانية واليابانية والصينية والكورية، والفارسية، وبالطبع التركية، وفي السياق نفسِه أنشأت جامعةُ قطر مركزَ اللغة العربية للناطقين بغيرها تلبيةً للطلب المتزايد على دراسة العربية وإسهامًا في توسيع نطاق مُتحدثيها من غير أبنائِها، وقد حقق المركز سمعةً ممتازة ونجاحاتٍ لافتة يؤشِّرُ لها التنامي الكمي والكيفي في عدد الطلاب الملتحقين به، وتنوعُ خلفياتِهم الثقافية والجغرافية، وكذلك التنامي الكبير في عدد المؤسسات والمعاهد التعليمية ذات السمعة العالمية الراغبةِ في إبرام الاتفاقيات معه وابتعاث طلابِها للدراسة فيه، وقد بلغ عدد الطالب الراغبين في الالتحاق بالمركز في العام الأخير أكثر من ألفي طالب، وبلغ عدد الجنسيات الملتحقة ببرامجه أكثر من ستين جنسية، وهو ما يبرهن مجددًا على وعي الجامعة برسالتها السامية في نشر هذه اللغة التي لا تعوزها أدوات التطور أو عوامل البقاء.

إن هذا الثراءَ الملموس على مستوى محاور المؤتمر وطبيعة المشاركاتِ يشكِّلُ فرصةً مثالية للباحثين لتبادل الآراء والطروحات حول موضوع تعلم اللغات و يثبتُ في الآن ذاتِه أهمية المشاركة بفاعليةٍ وجديةٍ في الحوار مع أنفسنا وغيرنا، وامتلاك أنماطٍ من التفكير الحُر تتركزُ حول لغتِنا ولغات غيرنا، وأهميةِ دعم الجهود المخلصة في الانفتاح على المنجز المعرفي للمجالات كافة والاستنارةِ بما تمخض عنها من نتائجٍ، واستيعاب النظريات الحديثة وأرصدتِها الإجرائية والمفاهيمية مما يفتح بابًا واسعًا يمكن أن ندلفَ منه إلى عالمٍ جديد يرتفعُ فيه مستوى المهارات اللغوية لمُتعلمي اللغات، وتُدقّقُ فيه الخُطط التعليمية المعنية باللغة، وتُشجعُ فيه المشاريعُ البحثية المنكبةُ على قضايا تعليم اللغات بما يُفضي في النهاية إلى الوصول بمتعلِّم اللغة إلى مستوى الكفاءة التواصلية المأمول.

كلمة الأستاذ الدكتور عبد الله كيزلجيك

مدير مركز الفارابي أوراسيا
للدراسات التطبيقية والبحوث العلمية
جامعة إسطنبول

أرحب بكم جميعًا بكل احترام في مؤتمر اللغات الدولي الثاني كمدير مركز الفارابي أوراسيا للدراسات التطبيقية والبحوث العلمية بجامعة إسطنبول.

وقد حقّق مركز الفارابي أوراسيا للبحوث والدراسات، التابع لجامعة إسطنبول أنشطته العلمية والأكاديمية مثل الدورات اللغوية والندوات والمؤتمرات منذ إنشائه في ديسمبر ٢٠١٦ إلى جانب المنشورات العلمية ، قام بتنظيم دورات وندوات وحلقات نقاش وندوات ومؤتمرات.

وقد عُقد أوله عبر الإنترنت في جامعة بارتين في يونيو ٢٠٢١ مع مشاركين من حوالي ٢٥ دولة. بصفتنا جامعة اسطنبول ، فإننا نعقد المؤتمر الثاني من «المؤتمر الدولي للغات» وجهـًا لوجه في كلية الآداب مع أكاديميين وباحثين من حوالي ١٥ دولة. وتتيح لنا هذه الندوة في ١٠ جلسات فرصة ذهبية تناول طرق مختلفة في تدريس اللغة لغير الناطقين بأساليب جديدة مع العديد من البلدان المختلفة. وخططنا جولة بوسفورية مع رحلة تاريخية وثقافية في اليوم الثاني.

في نهاية كلامي هنا ؛ أقدم الشكر الجزيل للأكاديميين المحترمين الذين يشاركون في هذه المؤتمر بأوراقهم وخاصة إلى الرئاسة والعمادة، وجامعة بارتن، وجامعة قطر، والمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ومعهد الكرم للغات، وجمعية فنون الهجرة، وبلديات الفاتح وأوسكودار، ودار صون شاغ للنشر، وأخيرًا إلى كل من قدم المساهمة لهذه الندوة.

في الختام أود أن أعرب عن امتناني للجنة التنظيمية وأتمنى أن يكون المؤتمر ناجحا ومفيدًا.

وأهلا وسهلا ومرحبا بكم.

Sayın Rektörüm, Sayın Dekanım

Değerli Akademisyenler, Kıymetli misafirler, sevgili öğrenciler

İstanbul Üniversitesi Farabi Avrasya Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezimizin paydaşları ile birlikte düzenlediği "Yabancı Dil Öğretimi ve Yeni Yaklaşımlar" konulu II. Uluslararası Dil Kongresi'ne hoş geldiniz diyor, hepinizi saygı ile selamlıyorum.

İstanbul Üniversitesine bağlı Farabi Avrasya Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezimiz, kurulduğu tarih olan Aralık 2016'dan itibaren ilmi ve akademik faaliyetlerini sürdürmektedir. İlmi yayınlar yanısıra kurslar, seminerler, paneller, sempozyumlar ve kongreler tertiplemiştir.

İlki 2021 Yılı Haziran ayında online olarak Bartın Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen "Uluslararası Dil Kongresi"nin ikincisini İstanbul Üniversitesi olarak Edebiyat Fakültesinde yapıyoruz. Üçüncüsünü de bir kısmet olursa başka üniversitede gerçekleştirmeyi planlıyoruz. İlkinde online 30 kadar ülkeden katılımcı ile gerçekleştirilen Kongremizi bugün yüzyüze olarak 15 kadar ülkeden akademisyen ve araştırmacı ile yapıyoruz. Kongrenin ilk gününde toplam 10 oturumda yabancı dil öğretiminde farklı sistemleri ve yöntemleri yeni yaklaşımlarla ele alma imkânı bulacağız.

Sözlerime burada son verirken; bildirileriyle kongreye katılan siz değerli akademisyenlere ve bu faaliyetimizin gerçekleşmesinde katkılarını gördüğümüz özellikle Rektörlüğümüz ve Dekanlığımız başta olmak üzere Bartın Üniversitesine, Katar Üniversitesi'ne, Körfez Ülkeleri için Arap Dili Eğitim Merkezine, Alkerem Dil Enstitüsüne, Göç Sanatları Derneğine, Fatih Belediyesi ile Üsküdar belediyelerimize ve Sonçağ Yayıncılığına, ve nihayet düzenleme kurulunda yer alan ve yer almayan tüm gönüllü çalışanlarımıza şükranlarımı sunuyor ve Kongrenin hayırlara vesile olmasını diliyorum.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرّحيم

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم

والصّلاة والسّلام على رسوله الأمين وعلى آله وأصحابه أجمعين

وبعد،

تطرح المقاربات التعليميّة البنيويّة والبيداغوجيّة السلوكيّة والوظيفيّة التداوليّة في تعليم اللغات للنّاطقين بغيرها في القرن الحادي والعشرين، أسئلة عميقة في استثمار أدواته ومفرداته: التّقانة، والحواسيب والوسائط التكنولوجيّة، والتّطبيقات الذّكيّة، وما أضافته جائحة كورونا من ضرورة تعليم اللغات الافتراضيّ؛ مما استدعى مقاربة جديدة، ينبغي استبيان تجاربها وتحدّياتها ومستقبلها دمجًا بالتّعليم الوجاهيّ المعهود، ونفع ذلك كلّه.

ولا تقف هذه المقاربات حدّ ما سبق بل تجاوزها في الأهداف والمحتوى وطرائق تعليم اللغات وتعلّمها والتّقييم في ضوء المعايير، حيث ينبغي أن يكونَ المحتوى وفقَ معاييرَ علميّةٍ دقيقةٍ نعرفُ بها معرفةً لا يخالطُها الشّكُّ أو التّقديرُ الانطباعيُّ على مقدارِ النتاجات المتوقّعة في كلّ مستوى في أنواع التّواصل اللغويّ الثلاثة: التّفاعليّ، وما يتطلّبه من مهارات الاستماع والقراءة والمحادثة، والتّفسيريّ، وما يتطلّبه من مهارتي الاستماع والقراءة، والتّقديميّ، وما يتطلّبه من مهارتي التّحدّث والكتابة؛ إذ يكونُ من تلفٍ إصدارُ حكمٍ على اختيار نصّ أو تدريب أو نشاط أو تقييم ذلك كلّه دون معيار؛ لأنّ مقامَ الاختيار والتّقييمِ لا يُحسنُ فيهما إلا صريحُ العقلِ والعلم.

وإنما شقّ تعليم اللغات للنّاطقين بغيرها، والعربيّة على وجه الخصوص، على غير قليل من الكتب التّعليميّة، وعلى المدرّس والطّالب ؛ لأنهم لم يُعنَوا بالمعايير، وبتعرّف دقائقها، والبحث عن تطبيقاتها، ووضعها في مواضع تنتظم مسافاتها في ضوئها.

إنّ أعمال المؤتمر الدّوليّ الثّاني: تعليم اللغات الأجنبيّة والمقاربات الحديثة تبسط النقاش فيما تقدّم كلّه في أبحاث ينتظمها هذا الكتاب، تظهر فيه المقاربات واضحة جليّة لا تخطئها عين في أجزائها وحواشيها وأثنائها، حتى يكون لسان الأجزاء داعيًا إلى معرفتها، ومعرفة الحواشي طريقًا إلى قصدها، وقصدُها سببًا في تحقيق موضعها في المنهج والتّطبيق.

ويعدّ تمثّل تجارب اللغات الأخرى للنّاطقين بغيرها اتّساعـًا في الدّراسة والبحث، وتصرّفـًا في التّطبيق امتثالاً لخصائص العربيّة ضروة لا ينبغي معها عزل العربيّة عن جملة ما يدور في أروقة المجالس العلميّة أبحاثـًا وجهوداً علميّة في ملتقياتها المعهودة؛ بل بإيصال تعليميّتها حدّاً نقارب به المأمول، حيث لا مدخل فيه للخلل، ولا تقصير عن إيصال الآخر بالأول.

وتأتي أعمال المؤتمر الدولي الثاني حول تعليم اللغات بعد النجاح الكبير الذي حققه المؤتمر الأول الذي شارك فيه ٢٠٠ باحث وباحثة من ٢٥ دولة.

ويستقطب المؤتمر في دورته الثانية نُخْبَةً مِنْ العُلَمَاءِ، والمفكّرينَ، والخُبَراءِ، والبَاحِثِينَ مِنْ مُخْتَلفِ الدُّوَلِ العربيّةِ والإسلاميّةِ والأوروبية، لكي يفتح آفاقا جديدة أمام الدارسين في مقاربات تعليم اللغات الحديثة، لاسيّما بعد الظروف التي فرضتها جائحة كورونا، ولذلك توزعت محاور المؤتمر على:

- ❖ الآفاق الجديدة التي فتحها التعليم الإلكتروني.
- ❖ الإعداد والتأهيل لمعلمي اللغات الأجنبية.
- ❖ 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.
- ❖ اللغات الأجنبية وتحديات مجتمع المعرفة: سلطة الأنظمة السمعية البصرية والحوسبة والرقميات.
- ❖ البرامج والتطبيقات الإلكترونية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية.
- ❖ اللغات الأجنبية والمعاجم الإلكترونية والترجمة الآلية.
- ❖ الأدب الرقمي: المفهوم والإشكالية والتطبيق.
- ❖ المنصات والمدونات الإلكترونية ودورها في النهوض بتعليم اللغات الأجنبية.
- ❖ المكتبات الإلكترونية واللغات الأجنبية.
- ❖ قراءات معاصرة باللغات الأجنبية حول الثقافة العربية.

- ❖ الأطر المرجعية العالمية في تعليم اللغات الأجنبية.
- ❖ توظيف مستحدثات التكنولوجيا في تعليم اللغات الأجنبية.
- ❖ التوجهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية.
- ❖ الاختبارات ومقاييس التقويم المقترحة في مجال تعليم اللغات إلكترونيًا -عن بعد-
- ❖ تعليم المهارات اللغوية (الكتابة ـ القراءة ـ التحدث ـ الاستماع) إلكترونيا-عن بعد-
- ❖ مظاهر الضعف اللغوي في تعليم اللغات إلكترونيًا -عن بعد- وأسبابه وعلاجه.
- ❖ التقابل اللغوي والتحليل المقارن ودورهما في تدريس اللغات إلكترونيا.
- ❖ مجالات البحث والتعاون العلمي بين الجامعات والأقسام في تعليم اللغات إلكترونيًا -عن بعد-.
- ❖ تجارب ناجحة لمنصات تعليم اللغات إلكترونيًا -عن بعد-.
- ❖ تقنية المعلومات وأساليب وإستراتيجيّات ناجحة في تعليم اللغات إلكترونيًا -عن بعد-.
- ❖ السياسات الدولية في تعليم اللغة الأجنبية، ومزايا معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في تعليم اللغة العربية عن بعد.
- ❖ الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج والمواد التعليمية في التعليم الإلكتروني.
- ❖ منجزات اللغات الأخرى في بناء موادها التعليمية في التعليم الإلكتروني.
- ❖ التقانات التعليمية الحديثة في مجال تعليم اللغات في التعليم الإلكتروني.
- ❖ إستراتيجيات التَّعلم الذَّاتي وأثرها في تعليم اللغات عن بعد.
- ❖ أثر الوسائل التعليمية الحديثة في تطوير أداء المدرس ومخرجات التعليم.
- ❖ التسجيلات الصوتية والعروض المرئية «الفيديو» ودورها في تيسير تعليم اللغات إلكترونيا.

وبناء على ذلك يسعدنا أن نقدم للباحثين والمتخصصين بحوث هذا المؤتمر المحكمة، التي انتقيت من بين أكثر من ١٢٠ بحثا قُدّمت للمؤتمر، وهي بحوث تمثل إضافة نوعية في مسارات تعليم اللغات.

وإنه من دواعي رسور اللجنة المنظمة أن تتوجه بالشكر الجزيل والدعاء الموصول للجهات المنظّمة: جامعة إسطنبول، وجامعة بارتن وجامعة قطر والمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج ومعهد الكرم ومركز الفارابي للأبحاث والدراسات الأوراسية وبلدية الفاتح في إسطنبول وجمعية المهجر للفنانين المهاجرين في إسطنبول.

في الختام لا يسعنا إلا أن نتقدم بوافر الشكر لجميع المتحدثين الرئيسيين، وضيوف شرف المؤتمر، والباحثين المشاركين، ورؤساء الجلسات على مشاركاتهم 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، نافعة في أبوابها، لائقة بالعربيّة، مفيدة للمشتغلين في ميدانها للنّاطقين بغيرها.

المحرران

د. محمود قدوم أ.د. عبدالله كيزلجيك

رهانات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الصف المقلوب

تحديات الرقمنة

The stakes of teaching Arabic to non-native speakers in the flipped classroom

digitization challenges

أ.د ناعوس بن يحيى
جامعة أحمد زبانة - غليزان (الجزائر)

ملخص: جاء هذا البحث ليبيِّن كيف يتم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الصف المقلوب أوما يصطلح عليه بالفصل المقلوب لتنمية مهارات اللغة الخمس (arts du langage) (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة – التذوق)؟ للإجابة عن هذا السؤال الرئيس في البحث وفروعه اتبعت المنهج الوصفي التحليلي حيث أبين عناصر العملية التعليمية في الفصل المقلوب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مقارنا بينها وبين عناصر العملية التعليمة في الصف التقليدي محللا تفاعلها في العمليتين وأثرهما في اكتساب المهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: الصف المقلوب – اللغة العربية – التعليمية – الاعلام – البيداغوجية.

ABSTRACT

This research came to show how the Arabic language is taught to non-native speakers in the flipped classroom, or what is termed the inverted classroom to develop the five language skills (arts du langage) (listening - speaking - reading - writing - tasting)? To answer this main question in the research and its branches, I followed the descriptive-analytical approach, where I show the elements of the educational process in the flipped classroom in teaching Arabic to non-native speakers, comparing them with the elements of the educational process in the traditional classroom, analyzing their interaction in the two processes and their impact on acquiring language skills.

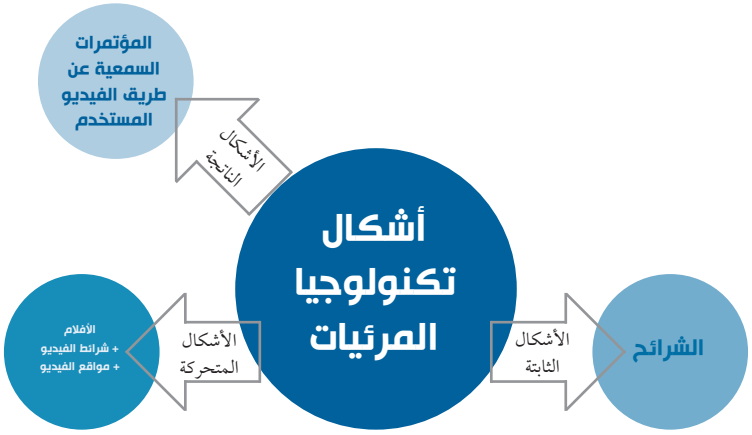
Keywords Inverted Class - Arabic - Educational - Media - Pedagogical

١. التعليم الرقمي ووسائله:

مما ينبغي الإشارة إليه في البداية هو أن التعليم الإلكتروني يختلف عن التعليم التقليدي في كونه يحتاج إلى جملة من الأدوات المرافقة للطالب في عملية التعلم والتعليم، وهذه الأدوات تفرضها نوعية وطريقة التعليم في هذا المجال الجديد، ويُعتبر الحاسوب أهم عنصر من عناصر التعليم الإلكتروني، ونجد أنه يُستخدم في العملية التعليمية والتعلمية بثلاثة أشكال وهي:

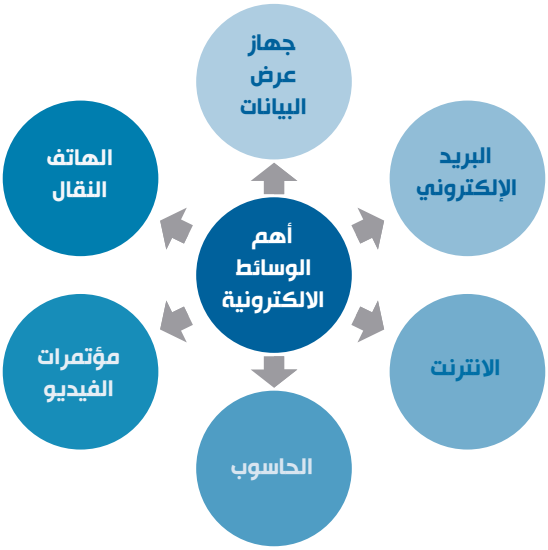
- ❖ التعلم المبني على الحاسوب والتي تتمثل بالتفاعل بين الحاسوب والمتعلم فقط.
- ❖ التعلم بمساعدة الحاسوب يكون فيه الحاسوب مصدراً للمعرفة ووسيلة للتعلم مثل استرجاع المعلومات أو مراجعة الأسئلة والأجوبة.
- ❖ التعلم بإدارة الحاسوب حيث يعمل الحاسوب على توجيه وإرشاد المتعلم (أحمد قنديل ص٩٤).

و يحتاج التعليم الالكتروني إلى شغل جميع حواس الإنسان (سمع – بصر – نطق)، ومن أجل ذلك يستعين بالتكنولوجيا الحديثة وخاصة في الجانب المرئي، وحاولت ان أحصرها في هذا المخطط البياني:

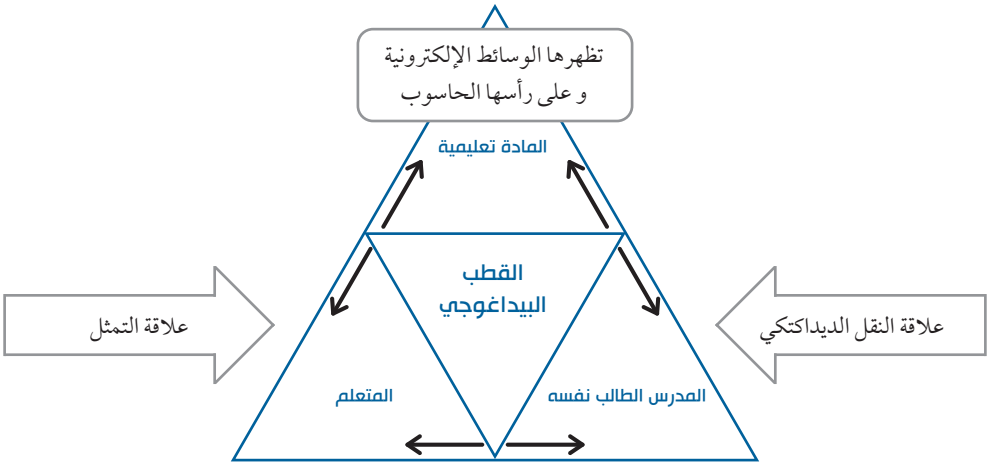


وزيادة على ما سبق فإن الدورة الديدكتيكية تحتاج إلى «الاستعانة بوسيطين أو أكثر في عرض وتقديم الخبرات التعليمية للتلاميذ عبر برامج يتحكم بتشغيلها الكمبيوتر. وتشمل هذه الوسائط النص المكتوب والرسوم والصور الثابتة والمتحركة والصوت والموسيقى بمؤثرات لونية مثيرة» (أحمد قنديل ص١٧٤).

و حتى تكون المادة التعليمية جاهزة لأداء مهمتها التربوية في شكل كامل ومتكامل، فإنه من الواجب التعليمي أن تكون جملة من الوسائط الإلكترونية متوفرة التي تيسر العملية التعليمية في الفصل المقلوب، وقد أجملتها في المخطط البياني الآتي:



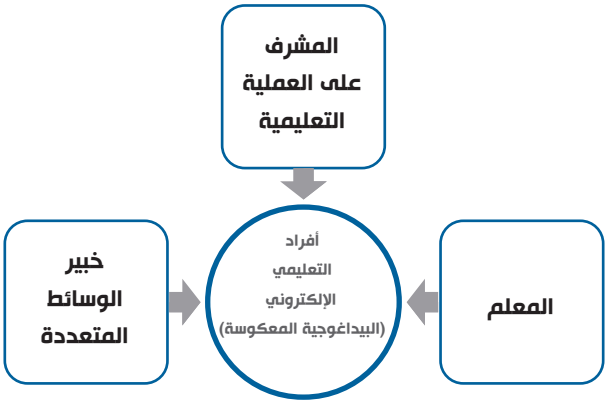
هذه الوسائط الإلكترونية تيسِّر عملية التواصل بين المتعلم والحاسوب ليستقبل المادة التعليمية، وهذا ما يعرف بالمثلث الديداكتكي في البيداغوجية التقليدية، ولكن هنا تتطلب العملية عناصر جديدة يوضحها هذا المخطط البياني، أيضا:



ولكن قد يتبادر إلى ذهن القارئ سؤال مفاده: هل نستطيع الاستغناء عن المعلم في البيداغوجية المعكوسة؟

طبعا لن نستطيع الاستغناء عن المعلم بالكلية إذ لابد من موجه لهذه العملية التعليمية وقائد لها، وقد

حاولت أن أبين في هذا المخطط أفراد التعليم الإلكتروني الذين هم فاعلون وقائدون للعملية التعليمية في جميع مراحلها،و لا يتسطيع طالب العلم لاستغناء عن واحد منهم حتى تؤدي الديداكتيك وظيفتها على أكمل وجه وهم:



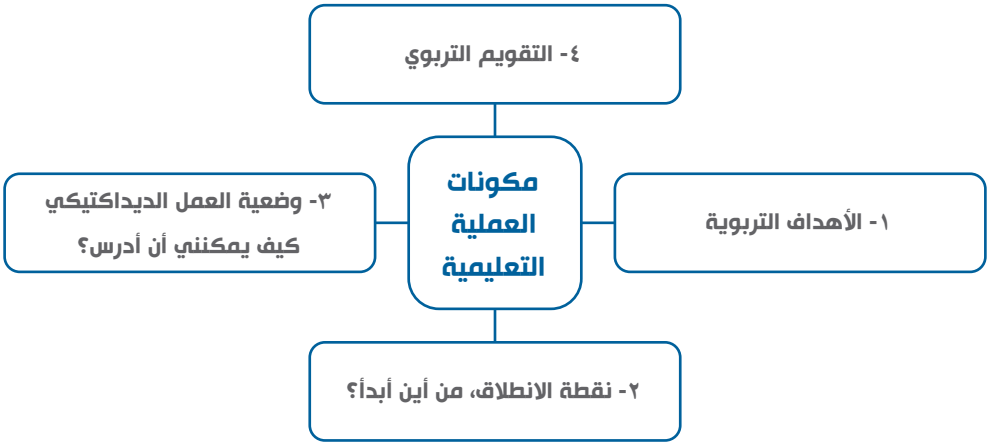
ويتضح مما سبق ؛ على أن دور المعلم انحصر في ثلاثة أدوار وهي:

أولاً: يقوم المعلم بشرح المادة التعليمية وبسطها باستخدام الوسائط الإلكترونية المتاحة، وعلى الطلاب اعتماد نفس الوسائط في فهم المادة والتفاعل معها.

ثانياً: يقوم، ايضا، بدور المشجع على التعلم عن طريق اعتماد فن طرح الأسئلة، وربط الطلبة،في مختلف الدول، فيما بينهم الكترونيا.

ثالثًا: دور المحفز على توليد المعرفة والإبداع فهو يحث الطلاب على استخدام الوسائل التقنية وابتكار البرامج التعليمية التي يحتاجونها، ويتيح لهم التحكم بالمادة الدراسية بطرح آراءهم ووجهات نظرهم(أحد قنديل ص١٧٤).

فقد ذكر خبراء الديدكتيك(محمد الدريج ص٤) على أن العملية التعليمية تتكون من هذه العناصر الموضحة في المخطط التالي:



فمن خلال هذا المخطط نلاحظ أن هذه المكونات تشير بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى ضرورة وجود المعلم حتى تُؤتي العملية التعلمية أُكلها.

٢. تعليم اللغات والإعلام الرقمي:

لا يخفى على إنسان في هذا العالم على أن الحاسوب فرض نفسه في حياة الناس قاطبة، وذلك لتعلق حاجيات الناس به في شتى المجالات الحياتية ترفيهية كانت أو غيرها، ومن هنا ارتبط تعليم اللغات بالحاسوب، وذلك عائد لظهور عدة تطبيقات تيسر تعليم اللغات، وخاصة بما يعرف بالترجمة الفورية، وذلك أن الناس يتواصل بعضهم ببعض في كل القارات فلم يبق ثمة حدود.

و يمكن لنا أن نذكر بعض خصائص وميزات الحاسوب التي تؤهله ليسِّير تعليم اللغات منها ميزة ما يسمى بالتغذية الراجعة (feedback)،والميزة الثانية ما يعرف بفردية التعليم،ويتم ذلك من خلال ما يسمى بالتعليم المبرمج الخطي (linear programmed instruction) حيث يكون البرنامج بسيطًا، ولكن يستطيع أن يسير الدارس وفقًا لسرعته.

وهناك أسلوب أكثر تطورًا، حيث يتيح لنا الحاسوب أن نعد برامج فردية الصبغة، وذلك ما يسمى بالتعليم المبرمج المتفرع (branched programmed instruction). فوفقًا لهذا النوع من البرمجة يمكننا من خلال الحاسوب،الذي هو وسيلة مساعدة ومهمة في العملية التعلمية،أن نقدم عشرات الدروس في نفس المادة الهدف، المراد تعليمها، تبعا لقدرات الطالب أو بطريقة أدق لاستجابة الطالب، فمثلًا إن أجاب الطالب الإجابة (أ) يأخذه الحاسوب بصفة تلقائية إلى فقرة تختلف عن الطالب الذي تكون إجابته (ب) أو (ج) وهكذا دواليك فهو يسمح لنا بأن نصمم برنامجا مرنًا فعالا لطلاب من مستويات مختلفة ومن خلفيات

مختلفة؛ بذلك يختلف خط سير كل طالب في البرنامج التعليمي نفسه وفقا لاستجاباته وقدراته أو أدائه. (ينظر:محمود إسماعيل صالح).

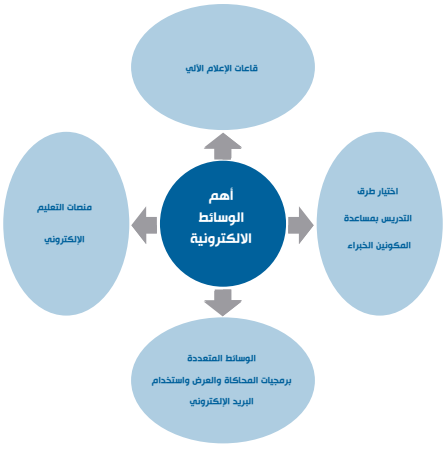
أساسيات البيداغوجية المعكوسة أو الفصل المقلوب (la classe inversée ou renversée)

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بمساعدة الحاسوب تكسو أهمية في نظام التعليم عن بعد،بصفة عامة،فهي وسيلة مرتبطة بالتقدم في اكتساب اللغة العربية،و هي أيضا زيادة كفاءة استخدام المواد الأساسية في اكتساب هذه اللغة، وكنهج تنظيمي في الممارسة الجديدة للعملية التعليمية،إذ يصبح الطالب أستاذا والأستاذ طالبا أو ما يسمى بالبيداغوجية المعكوسة أو الفصل المقلوب: هي عبارة عن مقاربة بيداغوجية تقوم بقلب العملية التعليمة،وهذا يؤدي إلى تغيير الأدوار التقليدية والمعهودة في التعلم.

كما يوضحها المخطط التالي:

أصبح هذا النظام الجديد في التعليم الذي فرضته تطورات الحاصلة في العالم الرقمي الغالب على حيوات الناس، ضرورة إنسانية ملحة تهدف إلى الاهتمام بالمتعلم، وجعله محور العملية التعليمية بصفة عامة، وعليه تعتبر هذه طريقة جديدة للبيداغوجية المواكبة للتغيرات الحاصلة في اكتساب المعرفة.

وهذه البيداغوجية المعكوسة تحتاج إلى جملة من الأساسيات لتنفيذها يوضحها المخطط البياني أدناه:



٣. شروط نجاح العملية التعليمية بمساعدة الحاسوب:

تجدر الإشارة هنا إلى أن المعلِّم، كما أسلفنا، صار مساعدا في اكتساب المعرفة، إذ التلميذ هو الذي يقوم بكل أدوار العملية التعليمية والتعلمية، فهو الركن الركين فيها؛ بل يستطيع أن يقيِّم نفسه بنفسه،وذلك أن الحاسوب، وهو القائد لعملية التعليمية، لن يمكنه من تجاوز مرحلة دون أن يكون قد نجح في المرحلة السابقة.

ويمكن أن نجري مقارنة بين العملية التعلمية التقليدية والعملية التعلمية في الصف المقلوب ليتضح لنا الفرق بينهما من خلال هذا المخطط التوضيحي:

التعليم العادي	التعليم المقلوب /المعكوس
دروس داخل الصف +التفاعل مع المعلم أنشطة وتطبيقات في البيت	دروس في البيت+ التفاعل مع البرناج أو التطبيقات الذكية بتوجيه المعلم عن بعد أنشطة وتطبيقات في الصف

ونلاحظ من خلال هذا المخطط أن دور المعلّم تحول بذلك في الصف المقلوب من ملقن إلى موجه ومساعد ومحفز للطلاب يشرف على سير الأنشطة ويقدم الدعم لمن يحتاج إليه.

ومن الشروط كذلك أن تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها لا تختصّ «بتدريس القواعد، بل تتجاوزه إلى تعلّم اللّغة بأنشطتها المختلفة؛ يتمّ بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعرا ونثرا، إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير، ونصوص المطالعة...» (أنطوان الصياح١٣٠)، بل يرقى بالمتعلم إلى مرحلة الإبداع والتذوق من خلال استغلال النصوص الأدبية بجميع مستوياتها وجعلها مادة تعليمية وتذوقية.

ومن الشروط الأخرى هو أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الفصل المقلوب يقوم « على فكرة الرّبط بين المواد الدراسية المختلفة، والتّعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، وهذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدّراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد مع بعضها، فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلّم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية، والخبرات التي تقدّمها للمتعلّم» (محسن علي عطية ص٨٢). فهذه النظرة التكاملية تجعل المتعلم يدرك اللحمة المكونة للغة على أنها كلٌّ متكامل.

ولا يخفى على كل مهتم بهذا المجال أن « قواعد اللغة وضوابط الرّسم وقوانين البلاغة ليست مهارات

مستقلة يسعى المتعلّم إلى إتقانها لذاتها، وإنما لتصحَّ مهاراتُه اللغوية الأساسية، التي هي الاستماع، والقراءة، والكلام، والكتابة» (علي النعيمي ص٢٧).ومهارة التذوق والإبداع وهي غاية عليا في امتلاك الناصية اللغة.

ومن هنا على متعلم اللغة العربية وهو يحاول أن يلج إلى أعماق النص أن يجعل نظرته إليه نظرة تكاملية بحيث يصبح « مركزا وأساسا تتجمّع حوله أنواع البحوث اللّغوية المختلفة، كتفسير مفردات النّص وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية، وما ورد به من الإشارات التاريخية، والارتباطات الجغرافية، وبيان ما عسى أن يلوح به من محاسن ومآخذ» (محمد صالح سمك ص٥٥-٥٦).

٤. طرق ووسائل التقييم:

قبل أن نلج إلى تبيان طرق ووسائل التقييم في الفصل المقلوب يجدر بنا أن نشير إلى مفهوم الخطاب التعليمي في البيداغوجية المعكوسة، فالخطاب التعليمي والخطاب بصفة هو «في عرف ج.دوبوا (Dubois j.) ومن وجهة نظر لسانية متعدد المفاهيم،إذ يمكن أن يكون:

١. الكلام la parole

٢. مرادف ملفوظ énoncé

٣. ملفوظ أكبر من الجملة énoncé supérieur à la phrase «(عبد القادر سلامي ص٧١).

وعليه فإن «الكلام والخطاب والتكلّم والتخاطب والنّطق واحد في حقيقة اللّغة، وهو ما به يصير الحيّ متكلّما» (طه عبد الرحمن ص٢٣٥)، بأي طريقة كانت. لأن متعلم اللغة العربية حتى يصل إلى اكتساب مهارات اللغة العربية عليه أن يخضع لامتحانات لتقييم، ويكون التقييم ههنا ذاتيا وآليا أي يقيم نفسه بنفسه.

من البرامج التعليمية لمهارة الاستماع ما يعرف ب»نموذج الاستماع التكاملي (the integrative listening model) وهو عبارة عن عملية ديناميكية تفاعلية تتوخى دمج المواقف المعرفية والسلوكية لتحقيق الاستماع الفعال، يتضمن هذا النموذج أربع مراحل:

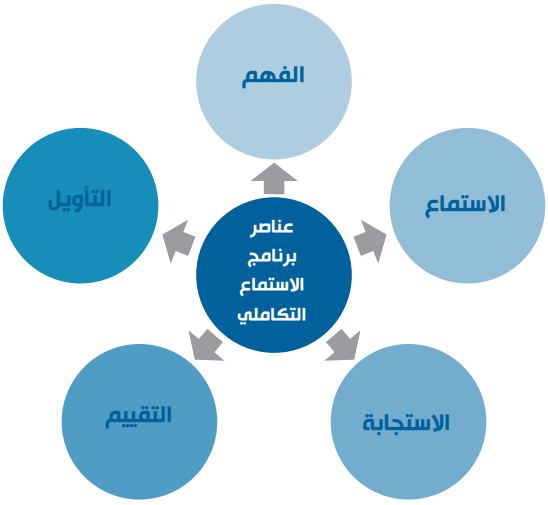
١. التحضير للاستماع

٢. تطبيق نموذج الاستماع التكاملي

٣. تقييم فعالية الاستماع

٤. تحديد أهداف جديدة « (محمد بونجمة ص٤٩).

نجملها في هذا المخطط البياني مع الإشارة على أنها تتعاضد لتخدم هدفا واحدا أساسيا:



من خلال القراءة المتأنية لعناصر الاستماع التكاملي نستنتج أنها تنمي قدرات الطالب الاستيعابية لجميع مراحل تعلم قواعد اللغة الهدف، وهذه المراحل مبنية تسلسليا من أدنى مستوى إلى أعلى، وهنا نستنتج أن الحاسوب يساعد على تقييم الطالب نفسه بنفسه تلقائيا.

و من هنا يمكن أن نشير بأن الخطاب التعليمي يحوي جملة من الرسائل، كل رسالة تهدف " لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها" (طه عبد الرحمن ص ٢٢٦) أو تسليم بها أو الإذعان لها أو زيادة التأييد، فالخطاب «هو كلام و/ أو نصوص و/ أو علامات أخرى تُتداول في سياق محدد،[كسياق تعليمي مثلا]و تنتمي إلى مجال نشاط إنساني معين».(محمد مشبال ص٢٦١-٢٨٨). وبما أننا في نشاط تعليمي فهي خادمة لأهدافه ومراحله التعليمية.

و يجدر بنا في نهاية البحث أن نشير إلى قضية مهمة تشغل القائمين على دمج اللغة العربية في التعليم الإلكتروني وهي أن ثمة» صعوبة ترقية المحتوى الرقمي للغة العربية لانعدام بعض الأدوات الخاصة بها، والتي هي متوفرة للغات أوروبية عامة وللإنجليزية على وجه الخصوص، كتلك البرمجيات الخاصة بالتعرف الآلي على المنطوق،أي تحويل الكلام المدخل إلى الحاسوب إلى كتابة رقمية صحيحة قابلة للنشر وكذلك التعرّف الضوئي على الكتابة اليدوية،و هذه الأمور هي من بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومن نَوَاتِجه كذلك التصحيح الآلي للأخطاء الإملائية والنحوية،فهذا هم من هموم يجب أن تتجه إليه أبحاثنا» (صالح بلعيد ص١٤٥)

٥. التوصيات:

١. ضرورة دعم تدريس اللغة العربية في الدول غير الناطقة بها من خلال شبكة معلوماتية تدعم الدول المهتمة بتدريس اللغة العربية خاصة في مجال المناهج والكتب والنشرات الأكاديمية والمؤتمرات وغيرها.

٢. ضرورة إنشاء مجلس أعلى لتطوير تدريس اللغة العربية وتثمين مختلف المجهودات الرسمية وغير الرسمية من خلال. الدعم المالي والمرافقة العلمية. (خير الدين سعدي ص ١٦٨)

٣. دعم مشروع الذخيرة العربية.

٤. دعم مشروع المعجمي للغة العربية

٥. إيجاد برامج تعليمية تمكن المتعلم من الاعتماد على نفسه في عملية التعلم.

٦. جعل أنشطة تدريس اللغة العربية مواكبة للعصر من خلال استغلال الإعلام الرقمي.

فهرس المراجع:

١. أحمد قنديل، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٦، ط١.

2. Ahmed Kandil, Teaching with Modern Technology, Cairo, World of Books, 2006, 1st Edition.

٣. أحمد عيد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ط١، ٢٠٠٠.

٤. أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، ط١، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠٦.

5. Antoine Sayah, Learning the Arabic Language, 1st Edition, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Beirut, 2006.

٦. حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ترجمة، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الغرب الإسلامي،٢٠٠٧م.

٧. خير الدين السعدي، واقع وآفاق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تركيا جامعات إسطنبول نموذجا، معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية، مجموعة مؤلفين، مركز الملك عبد الله بت عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

.Khair Al-Din Al-Saadi, The Reality and Prospects of Teaching Arabic to Non-Native Speakers in Turkey, Istanbul Universities as a Model, Obstacles to Teaching Arabic in International Universities, Authors Group, King Abdullah Bit Abdul Aziz Center for Arabic Language Service.

١. أ.د/ سعيد حسن بحيرى، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ٢٠١٠.

٢. صالح بلعيد، المحتوى الرقمي باللغة العربية النشر الإلكتروني، المجلس الأعلى للغة العربية، مجموعة من الباحثين، مداخلات أشغال ندوة النشر الإلكتروني، ٢٠١٤م

٣. . طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ط ١، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء المغرب، ١٩٩٨.

٤. علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية ط١، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤م.

٥. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان –الأردن، ٢٠٠٨.

Mohsen Ali Attia, Language Communication Skills and Teaching, 1st Edition, Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution, Amman - Jordan, 2008.

٦. محمد بونجمة،تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها مهارة الاستماع نموذجا، الطبعة الأولى ٢٠١٣، مطبعة آنفو، فاس.المغرب.

٧. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨.

٨. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية(مدخل الي علم التدريس)، ط٢، ١٩٩١م مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، المغرب.

9. Muhammad Al-Dreij, Analysis of the Educational Process (Introduction to Teaching), 2nd Edition, 1991 AD New An-Najah Press, Dar Al-Bayda, Morocco.

١٠. محمد مشبال، كيف نحلل التناص في الخطاب؟، ضمن كتاب (بلاغة الخطاب الديني) تحرير منشورات الاختلاف ودار الأمان، الجزائر والمغرب، ٢٠١٥.

الدوريات:

❖ د.أ حريزي موسي،علم التدريس(الديداكتيك)، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية،العدد٠٥ ديسمبر ٢٠١٠،جامعة قاصدي مرباح،جامعة ورقلة الجزائر.

❖ حسين خالفي، مشكلات النص الروائي الجزائري،مجلة الخطاب،مخبر تحليل الخطاب جامعة

تيزي وزو، الجزائر، العدد الرابع،٢٠٠٩.

❖ عبد القادر سلامي،تحليل الخطاب أم قراءة متأنية،مجلة دراسات ترجمية،مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن،جامعة وهران الجزائر،٢٠١٤.

❖ أ.د./ محمود إسماعيل صالح، الحاسوب في تعليم اللغات،أستاذ اللسانيات التطبيقية- جامعة الملك سعود (الرياض(.

المواقع الإلكترونية:

❖ http://www.alittihad.ae/details.php?id=51893&y=2014&article=full

❖ http://omerhago.blogspot.com/2012/12/blog-post_763.html.

من مظاهر الضعف اللغوي في مهارة الكتابة في التعليم إلكترونياً

الأستاذ الدكتور سيف الدين الفقراء
salfuqara@sharjah.ac.ae
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم اللغة العربيّة
جامعة الشارقة

الملخّص

القراءة والكتابة هما الركنان الأبرز في مهارات اكتساب اللغة، لاسيما للناطقين بها، وقد لوحظ خلال التعليم الالكترونيّ، أنّ هاتين المهارتين شهدتا تراجعاً ملموساً لدى الكثير من الطلبة، وقد برز ذلك بجلاء في قدرة الطلبة تواصلياً بواسطة الكتابة، وفي هذه الورقة قراءة لمظاهر من الضعف اللغويّ وأخطاء الكتابة لدى الطلبة بسبب التعلّم الالكترونيّ، وبيان لنماذج من الأخطاء اللغوية التي تنذر بخطر انحدار المستوى للطلبة في مهارة الإملاء، وتكشف حقيقة الحال الذي آل إليه مستوى الطلبة وتراجعهم في مهارات الكتابة خلال التعلّم عن بعد.

لقد تمّ اختيار النصوص بعشوائية مطلقة لعينة من كتابة الطلبة وجميعهم من الجنسية العربيّة، وترك لهم المجال للتعبير كتابة بعفويّة، وقمت برصد الأخطاء وتصنيفها وتحليلها، بهدف تسليط الضوء على حجم المشكلة، وبيان أسباب هذا الضعف، وتقديم التصورات التي قد تسهم في علاج المشكلة، من خلال تطوير استراتيجيات التعليم لاسيما في التعليم الالكتروني، وضرورة الأخذ بالحسبان مراعاة المهارات اللغوية وتطويرها لدى الطلبة، وتطوير أدوات قياس مهارة الكتابة في التعليم عن بعد، للحدّ من تفشي الضعف.

إنّ هدف الورقة البحثية تسليط الضوء على المشكلة، والبحث عن أسبابها، وتقديم التصوّرات التي قد تسّهم في الحد منها، وهذه الورقة هي بمثابة مراجعة وتقييم لفاعلية التعليم عن بعد في ضل جائحة كورونا، وسبل استثمار التقنيات الحديثة على وجه أفضل، وتحويل التحديات إلى فرص للتطوير في الاستراتيجيات التعليمية، وتنمية مهارات الطلبة بشكل أفضل.

مقدمة

الحمد لله ربّ العالمينَ والصّلاة والسلام على سيد البشر وخاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آل بيته وصحابته الأطهار، وعلى تابعيه بإحسان، أمّا بعد:

فهذا بحث يتناول بعضاً من مظاهر الضعف اللغوي في مهارة الكتابة في التعليم إلكترونياً، ولم يطالعني أحد من الباحثين في تخصيص دراسة لتقييم هذه المهارة في ظل جائحة كورونا، باستثناء دراسات محدودة اتجهت نحو تعليم مهارة الكتابة لبعض الصفوف في المرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا، أمّا الدراسات التقييمية لواقع المهارات اللغوية واكتسابها من الطلبة في جامعاتنا بعد مرور سنتين من التعليم الالكترونيّ فهذا موضوع بِكر في حقل الدراسات التطبيقية التي تشخّص الأخطاء وتبيّن أوجه القصور، وتقدّم الاقتراحات لتعديل طرائق التّدريس وتطويرها في سبيل تقديم مناهج ملائمة للوضع الناشئ عن آثار هذه الجائحة.

سارت الجامعات في ثلاثة اتجاهات في التعليم: اتجاه العودة إلى التعليم الوجاهي، واتجاه ثان استعمل فيه التعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم الوجاهي والتعليم الالكتروني، وقسم ثالث ما زال التعليم الالكتروني هو سيد الموقف فيه، ولمّا كانت مادة فن الكتابة والتعبير ضمن المتطلبات العامة في الجامعات فهذا يعني وجودها في خانة المواد الالكترونية في الغالب، ناهيك عن أنّ الطلبة يكون عددهم كبيراً في الشعب الدراسية في هذا المقرر ممّا يؤكد وجود هذه المادة في دائرة التعلم الالكتروني، فمعيار العدد المسجل في المواد واحد من ضوابط توزيع المواد إلى وجاهية أو الكترونية في تدريسها.

تسعى هذه الورقة البحثيّة إلى الكشف عن نماذج من مستوى الطلبة في مهارة الكتابة، وبيان الأخطاء التي يقع فيها الطلبة وإظهار نسبة شيوعها، والبحث في أسباب هذه الأخطاء واقتراح وسائل لمعالجة الحالة، وتطوير اتجاهات تدريسية تلائم الوضع القائم، فانتهاء الجائحة في بعض الدول لا يعني انتهاء آثارها، فقد ألقت هذه الظروف الطارئة بظلالها على طرائق التعليم ومخرجاته.

تقوم الدراسة على اختيار عينة عشوائيّة ل(١٥) نصاً من نصوص كلّف الطلبة بكتابتها أثناء تدريس مقرر فن الكتابة في إحدى الجامعات، وأعطي الطلبة الوقت والحرية في تقديم النصّ الذي كان حدوده بين خمسة إلى سبعة أسطر فقط، وكان لهم حقّ المراجعة والتدقيق دون رقابة المدرس، والتعبير بحرية مطلقة عن الموضوع المختار، ثمّ دراسة هذه النصوص وتحليل الأخطاء للكشف عن مواطن الخلل، والسعي للبحث عن الأسباب ووسائل العلاج.

إنّ الهدف الرئيس للورقة هو تسليط الضوء على واقع واحدة من مهارات اللغة، وبيان أثر جائحة كورونا

وما نتجَ عنها من طرائق تدريس على اكتساب هذه المهارة، في سبيل الوصول إلى تقييم حقيقيّ للواقع يستند إلى معلومات ميدانية مستقاة من الواقع وليس إلى وجهات نظر انطباعية.

أولاً- تصنيف الأخطاء الكتابية في عينة الدراسة:

بلغ عدد الكلمات في النصوص المختارة(١٣٠٠) كلمة، مقسّمة على خمس عشرة فقرة، وكان عدد الأخطاء في النصوص(٢٤٥) خطأ، وبلغت النسبة العامة لهذه الأخطاء ١٨٫٨٥٪، وكان توزيع الأخطاء حسب المستويات اللغوية على النّحو التالي:

١. أخطاء الرسم الإملائي:

برز هذا النوع بجلاء في كتابات الطلبة، وقد كانت هذه الأخطاء الأكثر دورنـًا في كتابات الطلبة إذ بلغت نسبتها إلى مجمل الأخطاء ٧٠٪، بواقع (١٧٠) خطأً، وقد ظهرت في عدم التفريق بين همزة الوصل وهمزة القطع، وعدم رسم الهمزة رسمـًا صحيحـًا، وكان هذا النوع من الأخطاء الأكثر بروزاً، بواقع (١١٢) من الأخطاء الإملائيّة، ونسبته إلى الأخطاء الإملائية ٦٧٪، ويليه في الشيوع عدم التفريق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة مثل (أرفقة وأرفقتُ، رسالت/ رسالة) أو التفريق بين التاء والهاء، وعددها(٤٠) ونسبتها إلى الأخطاء الإملائيّة ٢٤٪، ومن الأخطاء الإملائيّة عدم التفريق بين الحروف التي تنطق ولا تكتب، وما ينطق ويكتب مثل(لاكن/ لكن، ذالك/ ذلك، هاذا وهذا)، وكذلك عدم التفريق بين واو الجماعة والواو الأصليّة نحو(قامو، فرحو) وكذلك اجتزاء بعض الجروف نحو قولهم(لني بدل لأنّي، فالقرآن بدل في القرآن) وثمّة أخطاء إملائيّة متفرقة كانت قليلة الحضور في نصوص الطلبة مثل الخلط بين الياء والألف المقصورة اليائيّة، والخلط بين التنوين والنون. وكذلك الخلط بين الضاد والظاء نحو قوله (خفظ بدلا من خفض). ومن أخطاء الكتابة سوء استعمال (أل) التعريف فأل الشمسية تسقط في الكتابة نحو قولهم(اجّاد) بدلاً من الجاد.

إنّ هذا النصّ نموذج حيّ للأخطاء في الكتابة وتظهر فيه الأخطاء الإملائيّة بجلاء، ((السلام عليكم والرحمة بركاته سوف اتحدث اليوم مشاعري عند قبولي للجامعه في الجامعه هي بيتي الثاني وكنز للعلم وانا سعيد جدا لدخولي الجامعه وخاصة الجامعة..... لانها جامعه متحدثه من جميع التطورات والعلم مصنع العقول الانسان وطريق للوصل الي التطور والتقدم، والعلم هو اساس والجامعه هي تساعد اكتشاف اجاد في طرق لتقدم لا شك ان الجامعة لتحقيق حياة وفي تطور بشكل كبير مثل اولاين وتشعر بفخر عندما تتسائل الناس عنك الجامعه)).

إنّ هذه الأخطاء الإملائيّة يدخلها بعض العلماء ضمن المستوى الصوتيّ في العربيّة كما فعل عبدالكريم مجاهد، (مجاهد، ١٩٩٤، ١٢٣-١٣٠) وهذا يدعونا إلى ملاحظة أهميّة التكامل بين الأصوات ومهارة الكتابة، وأهميّة بناء قدرات الطلبة في التدريب على الكتابة الصحيحة وإدراك رسم الأصوات في مرحلة ما قبل الجامعة.

٢. أخطاء الكتابة نحويّا:

لقد كانت الأخطاء النحويّة التركيبيّة في المرتبة الثانية من حيث شيوعها في النصوص المختارة، إذ بلغت (٣٧) خطأً ونسبتها إلى الأخطاء:١٤٫٤٧٪ وتنوعت هذه الأخطاء بين عدم إدراك العلامات الإعرابيّة لا سيما في باب المنصوبات، إذا يميل الطلبة إلى رفع ما حقّه النصب، وكذلك عدم مراعاة علامات الإعراب الفرعيّة، وعدم إتقان حروف الجر واستعمالاتها.

ويمكن أنّ يضاف إلى هذا المستوى اضطرابات بناء الجملة وعدم تركيبها تركيباً صحيحاً، فثمّة تراكيب غير مترابطة وفيها اضطراب ملبس في المعنى ومنها على سبيل المثال قول بعضهم((من أجل العمل الجامعة هي المكان التي ستقضي فيه أجمل أيام حياتي)) وقول آخر: ((السلام عليكم والرحمة بركاته سوف اتحدث اليوم مشاعري عند قبولي للجامعه في الجامعه)).

إنّ النصّ التالي يكشف مستوى الأخطاء في بناء الجمل ومدى شيوع اضطراب التركيب في كتابات بعض الطلبة،((السلام عليكم والرحمة بركاته سوف اتحدث اليوم مشاعري عند قبولي للجامعه في الجامعه هي بيتي الثاني وكنز للعلم وانا سعيد جدا لدخولي الجامعه وخاصة الجامعة..... لانها جامعه متحدثه من جميع التطورات، والعلم مصنع العقول الانسان وطريق للوصل الي التطور والتقدم، والعلم هو اساس والجامعه هي تساعد اكتشاف اجاد في طرق لتقدم لا شك ان الجامعة لتحقيق حياة وفي تطور بشكل كبير مثل اولاين وتشعر بفخر عندما تتسائل الناس عنك الجامعه)).

فتفكّك الجمل وعدم ترابطها سمة تبرز بجلاء في أسلوب الطلبة، وكذلك عدم مراعاة ضوابط الإعراب والتشكيل(الضبط)، وضعف إتقان قواعد الإضافة، واستعمال حروف الجر، والموقع العرابي للتوابع، كانت أخطاء حاضرة في العينة، وهذه النتيجة تتطابق مع دراسة محمد جمال صقر في شيوع هذه الأخطاء في المستوى النحويّ لدى الطلبة. (صقر، ٢٠٠٢، ٧٧-٧٩).

٣. أخطاء الكتابة معجميّاً:

برزت بعض الأخطاء المعجميّة في كتابات الطلبة، وهي أخطاء تدلّ على ضعف الطلبة في الثروة اللغوية من جانب، وأخطاء لها صلة بأخطاء السمع، زيادة على استعمال كلمات دخيلة أصبحت جزءاً من المحصول اللغوي لدى الطلبة، فأحد الطلبة يقول (بفارق الصبر) أي فارغ الصبر، ولعلّ هذا ممّا استقرّ في لسانه من أخطاء السمع وضعف الثروة اللغوية، وطالب آخر يستعمل(تهالت التبريكات) بمعنى توالت أو انهالت، وطالبة تستعمل تركيب(كانت مشاعري متلخبطه)، وبعضهم يستعمل(تبقى لي كورس واحد) وآخر يقول (و عند اول سمستر لي). وبعضهم يستعمل (تعليم أولاين).

إنّ هذه الأخطاء على قلّتها تعكس مستوى ضعيفًا من المحصول اللغويّ لدى بعض الطلبة، وتكشف مدى رسوخ الكلمات الأعجمية في اللغة المكتوبة، التي يفترض أن تكون خالية من الألفاظ الأجنبية إلّا بضوابط، وأن تكون البدائل التي تمكّن الطالب من استعمال العربية الصحيحة حاضرة في معجم الطلبة في استعمالاتهم اللغويّة كتابة.

إنّ ثمة أخطاء معجميّة ناجمة عن التباس الجذر اللغويّ وهنا يستحضر الطالب الجذر دون مراعاة البنية الصرفيّة (صقر، ٧٤)، فنجد بعضهم يكرر بنية صرفيّة والقياس يقتضي غيرها نحو: متشوق بدل مشتاق، ومتخوف بدل خائف، ومتلخبط بدل من مرتبك، وقول بعضهم(جامعه متحدثه) بدل جامعة حديثة أو متطوّرة، وقد يصل الأمر إلى سوء الخلط بين اللازم والمتعدي من الأفعال، وسوء تقدير حرف الجر المناسب للفعل نحو (تخرجت من) بدلاً من في، وقول بعضهم (تعرفت إلى) بدل عرفت كذا.

٤. أخطاء الكتابة صرفيّا:

تتّسم الأخطاء الصرفيّة بالقلّة في استعمالات الطلبة مقارنة بالإملاء والنحو، وثمّة أخطاء ناجمة عن سوء تقدير البنية الصرفيّة للصيغة فبعضهم استعمال (أتاحت) بدل أتيحت لي فرصة، وبعضهم يخطئ في بنية الجمع وربطه بالمفرد الصحيح فيقول(التبريكات) بدلاً من المباركات، وقد تكون الأخطاء في استعمال البنية الصرفيّة نحو قول بعضهم(تبقى لي كورس) بمعنى بقي عليّ، وقول آخر(خفض معدلي بدلاً من انخفاض أو تراجع معدلي).

ولعلّ من الأخطاء التي تدلّ على ضعف التكوين المعرفي عدم القدرة على رسم الألف في الكلمات المقصورة نحو قولهم: بين يدي الله جل وعلى، بدلا من استعمال(علا).

إنّ التداخل بين المستوى الصرفي والمعجميّ يجعلنا نحكم على كثير من الأخطاء المعجميّة بأنّها ذات أصل صرفيّ؛ فالأخطاء التي ذكرت في الفقرة الخاصة بالمعجم ذات صلة قويّة بالبنية الصرفيّة.

٥. أخطاء علامات الترقيم:

٩٠٪ من النصوص لم يستعمل أصاحبها من علامات الترقيم إلاّ الفاصلة والنقطة، ونص واحد استعمل علامة التعجب استعمالاً صحيحًا ونص آخر استعملها استعمالاً خاطئًا. وكذلك استعملت الفاصلة المنقوطة (؛) ثلاث مرات في جميع النصوص استعمالاً خاطئًا، واستعملت علامة الاستفهام (؟) مرة واحدة فقط بشكل صحيح، وكذلك النقطتان الرأسيتان(:).

إنّ الاعتباطية في استعمال علامات الترقيم كانت ظاهرة، فكثيراً ما تجد (.) أو (،) موجودة بشكل عبثي في الفقرة، ليس لها قيمة في النص وليس لها مسوّغ. وقد بدا جليًا تفكك الجمل في النصوص بسبب غياب علامات الترقيم الصحيحة او بسبب استعمالها استعمالاً خاطئًا.

٦. تفكك التراكيب واضطرابها:

هذا الموضوع يرتبط ارتباطًا مباشراً بالمستوى النحويّ ولكن رأيت أن أبرزه في بند مستقل لبيان أهميته في الأخطاء اللغويّة، فثمة جمل كثيرة في النصوص المدروسة كانت مفككة ومضطربة، فأحد الطلبة يقول: ((والعلم هو اساس والجامعه هي تساعد اكتشاف اجاد في طرق لتقدم لا شك ان الجامعة لتحقيق حياة وفي تطور بشكل كبير مثل اولاين وتشعر بفخر عندما تتسائل الناس عنك الجامعه)) وطالب آخر يقول: ((وعندما حصلت على الفرصة المناسبة تقدمت ، بتقديم اوراقي للجامعة وتم قبول طلب استكمال الدراسة الجامعية وأكيد كانت هذي لحظه مهمه في حياتي بالنسبة لحياتي بشكل عام سواء كانت المهنية او الاجتماعية)).

إنّ هذا المستوى من التفكك في الجمل لطلاب جامعة معظمهم من السنة الثالثة وبعضهم من مستوى السنة الرابعة ينذر بخطر في مستوى الخريجين في مهارة الكتابة وفن التعبير، ويحتاج إلى مراجعة لتقنيات التعليم ومناهجه لتكون المخرجات على سوية مقبولة.

٧. أسباب الضعف ووسائل المعالجة:

عند مطالعة الدراسات السابقة في مجال أخطاء الكتابة والضعف فيها نجد هذه المظاهر من الأخطاء تتكرر عند الطلبة، ففي دراسة عبدالكريم مجاهد الموسومة بـ(أخطاء مهارة الكتابة وأسبابها) (مجاهد، ١٩٩٤، ١٢٣-١٣٠)، التي أجراها على طلاب إحدى الجامعات التي عمل فيها نجد أنّ الأخطاء تتكرر في المستوى الإملائيّ والصّرفيّ والنّحويّ والمعجميّ، ولم يكن هناك مسوغ للأخطاء بربطها بالتعليم الإلكتروني لأنّه لم يكن موجوداً.

إنّ هذه القضية كانت ميدان بحث لرباب الهداب في دراستها عن ضعف الطالبات في مهارة التعبير والكتابة لدى طالبات إحدى الجامعات (الهداب، ٢٠١٨، ٥٢-٧٠). وكانت أكثر الأخطاء في القواعد وأقلها في الإملاء كما ظهر في عينة الدراسة. وزيادة على ذلك حظيت مهارة الكتابة في تعليم الناطقين بغير العربية بدراسات قيّمة منها دراسة عبد الرحمن الفوزان، الموسومة بـ(إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها) الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١١م، ودراسة منور مصطفى، ورمز عارفين، الموسومة بـ(تنمية مهارة التعبير في اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، وحدة اللغة العربية بكلية الدراسات الإسلامية بالجامعة الوطنية الماليزية، ٢٠١١، ودراسة صالح بن عبدالعزيز النصار، وعبدالكريم الروضان، الموسومة بـ(أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط)، جملة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠١٤، العدد ١٠٤.

إنّ هذه النماذج التي ذكرتها من بين عشرات الدراسات تدلّ على أنّ المشكلة واسعة النطاق، وأنّ الحلول النظرية والدراسات العلمية حاضرة غير أنّ النتائج المرجوة في ارتقاء مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ما زالت غائبة.

اليوم وقد حضر التعليم الإلكتروني بتقنياته ووسائله نجد المشكلة تتّسع ونجد الضعف في الكتابة سيّد الموقف ولعلّ الأمر يعود إلى الأسباب التاليّة:

١. ضعف التكوين المعرفي للطلبة لغويًا بما في ذلك مهارة الكتابة لدى الطلبة في مرحلة ما قبل الجامعة، وهذه قضية جوهرية؛ فإعداد الطلبة وتنمية مهاراتهم اللغوية في مرحلة مبكرة سيكون له الأثر الأكبر على مستوى الطلبة وإتقانهم لفن التعبير الكتابي.

٢. ضعف المستوى الكتابي لدى الطلبة في التعليم الالكتروني بسبب استعمال تقنيات الحاسوب، وعدم استعمال النسخ اليدوي الذي يصقل المهارة وينميها، فالطلبة يعتمدون على النصوص الجاهزة في كلّ المهام الكتابية التي تسند لهم، وهذا يضعف فن الإنشاء والابتكار الكتابي لديهم.

٣. عدم فاعلية التعليم الالكتروني؛ فواحدة من الحقائق المعروفة في هذا التعليم أنّ عدداً قليلاً من الطلبة يلتزم بالحضور والتفاعل والمشاركة في المحاضرات الافتراضية، وأنّ قسمًا كبيراً منهم يفتح الأجهزة ويخلد إلى النوم أو قيادة السيارة أو العمل أو أي الانشغال بأي نشاط آخر أثناء المحاضرة.

٤. ضعف الطلبة في اللغة العربيّة ومهاراتها، وعدم اتقانهم للقواعد اللغويّة واستعمالها في الكتابة، فعند مطالعة الدراسات السابقة في مجال الضّعف في الكتابة نجد المشكلة متجذرة وممتدة ومكررة في مظاهرها، وما زالت النتائج من الدراسات والاقتراحات المقدمة غير ناجعة في الحدّ من هذه المشكلة.

٥. في ضوء ما سبق نجد علينا الاقتراح بتفعيل التعليم الوجاهي في المواد التي تتطلب مهارات كتابيّة، ونجد حاجة ملحة للتوسع في تدريس الطلبة النصوص الأدبية الرفيعة لتنمية التكوين المعرفي لديهم في مجال الثروة اللغوية والأساليب البيانية.

٦. لا بدّ من مراجعة الخطط الدراسية؛ فمساق واحد إجباري للطلبة في الجامعة في مادة اللغة العربية لم يعد كافيًا لتنمية مهارات الطلبة التواصلية كتابيًا، لا سيما أنّ محتوى هذا المساق يغطي جوانب محددة من المعارف اللغوية، ولا يركز على فنّ التعبير.

النماذج

نماذج من نصوص مختارة من كتابات الطلبة بعد إنهاء مساق فن الكتابة.

❑ النموذج الأول:

((عندما قدمت للجامعة وأرفقة (أرفقت) كل الأوراق المطلوبة؛ كنت انتظر لحظة قبولي في الجامعة بفارق الصبر، ومتشوق جدا لكي أبدا مرحلة جديدة في حياتي الدراسية، وأستمر بالدراسة ؛لكي أنمي عقلي وقدراتي، وكنت سعيدا جدا وخاصه بأن الدراسه عن بعد، ولذلك كنت متحمسا جدا لدراسة ونا في عملي ، ولاكن ؛ ما زلت متخوفا بأن تتنهي الدراسة عن بعد ولا أستطيع أن أكمل ما بدأت ؛ برغم المسافة الطويلة، والجهد الكبير الذي سوف ابذله بالذهاب والعوده))

❑ النموذج الثاني:

((في هذا اليوم شعوري كان لايوصف من شده الفرحة لني كنت اتمنى ان اكون جزء في الجامعه، كانت الفرحة شديده جده بلغت والداي وكانو سعيدين جداً لأنني في الأول كنت جالسه في المنزل ليس لدي شي افعله فروحو لي كثير هم واخوتي، عندما قرأت رسالت القبول كانت مشاعري متلخبطه جدا كنت فرحانه جدا وايضاً خائفة لأنني أول مره ادخل الجامعة ولا اعرف شي فيها والى الآن اذكر لحضت الفرح الشديد))

❑ النموذج الثالث:

((السلام عليكم والرحمة بركاته سوف اتحدث اليوم مشاعري عند قبولي للجامعه في الجامعه هي بيتي الثاني وكنز للعلم وانا سعيد جدا لدخولي الجامعه وخاصة الجامعة... لانها جامعه متحدثه من جميع

التطورات والعلم مصنع العقول الانسان وطريق للوصل الي التطور والتقدم، والعلم هو اساس والجامعه هي تساعد اكتشاف اجاد في طرق لتقدم لا شك ان الجامعة لتحقيق حياة وفي تطور بشكل كبير مثل اولاين وتشعر بفخر عندما تتسائل الناس عنك الجامعه))

❑ النموذج الرابع:

((عند قبولي في الجامعة تغيرت كثير امور في حياتي وصارت حياتي ما بين الجامعة والعمل والمنزل حيث اني حاليا سعيدا كثيرا حيث اني احقق حلمي. احصل على شهادة حيث اني تعرفت على اصدقاء جدد وحاليا على مشارق التخرج ونسآل الله التوفيق، وسوف اكمل مسيرة دراسي الجامعية واوعد نفسي بالجد والمثابره حتى حصولي على شهادة الدكتوراه تحياتي)).

أهم المصادر والمراجع:

١. ربابعة، إبراهيم علي، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، شبكة الألوكة.

٢. أبو مغلي سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، عمان، دار مجدلاوي، ١٩٩٩.

٣. شعبان، علي أحمد، قراءات في علم اللغة التطبيقي، المملكة العربية السعودية: الرياض، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م.

٤. صقر، محمد جمال، مهارة الكتابة عند طلاب قسم اللغة العربية المعلمين، مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة، ع٣٠، لسنة٢٠٠٢.

٥. عبدالكريم مجاهداً أخطاء مهارة الكتابة وأسبابهاً مجلة التربيّة، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد١٠٨، ١٩٩٤.

٦. عليان، أحمد فؤاد،، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، المملكة العربية السعودية: الرياض، دار المسلم، الطبعة الأولى. ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م

٧. الفوزان، عبد الرحمن،، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع الحميضي، الطبعة الأولى،١٤٣٢هـ- ٢٠١١م

٨. الهداب، رباب بنت عبدالله المشكلات التدريسية وأساليب علاجها في مهارة الكتابةً أبحاث ودراسات الندوة الثانية عشرة: تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ٢٠١٥.

٩. النصار، صالح بن عبدالعزيز، عبدالكريم 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 ١٠٤، ٢٠١٤.

١٠. نصر مها سلامة، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، الجامعة الإسلامية – غزة،٢٠١٤.

التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية
- واقع وآفاق -

د.فايزة حسناوي
جامعة يحي فارس - المدية - الجزائر
faizahasnaoui@yahoo.fr

الملخص

يشهد العالم تطورا مذهلا في تكنولوجيا المعلومات، ونتج عنه استعمال واسع للحاسوب في مجالات الحياة في مختلف جوانبها، خاصة في جانب التدريس والتعليم، ولقد هيمنت بعض اللغات دون غيرها على استغلال هذه الوسائل بقوة، ومن ثم بدأت اللغة العربية على غرار اللغات الأخرى، في استعمال هذه الوسائل شيئا فشيئا، بديلا عن التعليم الوجاهي، وذلك لأسباب شتى، من بينها صعوبة التعليم الوجاهي في ظل جائحة «كوفيد١٩» وما شابه ذلك.

وعليه ترصد الورقة البحثية أهم الأسباب والمشكلات والعوائق التي تقف أمام مستخدمي الوسائط الإلكترونية، كما ترصد الورقة أهم البدائل والمقترحات من خلال تجارب بعض البلدان الرائدة في تطوير برامج التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات، التعليم الوجاهي، التعليم الإلكتروني، الوسائط الإلكترونية.

Summary: The world is witnessing an amazing development in information technology, which has resulted in the widespread use of computers in all aspects of life, especially in the aspect of teaching and education. These methods are gradually becoming an alternative to face-to-face education, for various reasons, including the direction of face-to-face education in light of the “Covid 19” pandemic and the like.

Accordingly, the research paper identifies the most important reasons, problems, and obstacles that stand in the way of electronic media users. The paper also identifies the most important alternatives and proposals through the experiences of some leading countries in developing e-learning programs.

key words:

Information technology, face-to-face education, e-learning, electronic media.

مقدمة

لقد أصبحت التكنولوجيا الحديثة وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها في أي ميدان من ميادين الحياة، وفي ميدان التعليم على وجه الخصوص، لأنه ميدان يتعامل مع العقول والنفوس.

وبالرغم من حداثة هذه التقنية، إلا أنها فرضت الكثير من المتغيرات في جميع نواحي الحياة، وأصبحت بصماتها واضحة في المجالات المعرفية والعلمية، كونها وسيلة اتصال واستقبال المعلومات وتحليلها وتخزينها وتنظيمها، ثم استرجاعها في وقت وجيز عند الحاجة.

وتعد اليوم من الوسائل الهامة في مجال التعليم، إذا استخدمت بفعالية فإنها ستحقق الكثير من الأهداف التربوية مثل: التعلّم والتمكن، والتكوين الذاتي والتعلم الفردي.

وصارت الأمية تطلق على من لا يعرف استخدام هذه الوسيلة، ولا يحسن التعامل بها، لذا أدخلت المعلوماتية بصفتها مادة دراسية في الصفوف بجميع مستوياتها في الدول المتقدمة، وصارت المهارة في استخدام الحاسوب والتعامل مع الانترنيت من أساسيات العملية التعليمية التعلُّمية.

أولا: التعليم الإلكتروني (مفهومه، نشأته، أهميته، وأهدافه)

التعليم الإلكتروني من الوسائل المعول عليها في نقل العملية التعليمية التعلُّمية من التلقين والإلقاء إلى التفاعل والإبداع، وفي تيسير وصول المعارف للمتعلمين وتجاوز حدود الزمان والمكان، وقبل الخوض في غمار هذا النوع من التعليم لابد من الوقوف على مفهومه.

١. مفهوم التعليم الإلكتروني:

خص التعليم الإلكتروني بالعديد من التعريفات نذكر من بينها:

❖ أنه: «طريقة تعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الانترنت، سواء أكان عن بعد أم في الفصل الدراسي. المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة».(الملاح، ٢٠١٢، صفحة ٦٩).

❖ كما يعرف أيضا «بأنه عملية للتعليم والتعلم، باستخدام الوسائط الإلكترونية، ومنها الحاسوب وبرمجياته المتعددة وشبكات الانترنت والمكتبات الإلكترونية وغيرها، تستخدم في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم لأهداف تعليمية محددة وواضحة».(عبد الرؤوف، ٢٠١٤، صفحة ٢٣)

❖ أما عند الغرب، فقد عرف كالينر(Carliner ,١٩٩٨) التعليم الإلكتروني: «على أنه التعليم الذي يتم عن طريق الحاسوب ومن خلال أي مصادر أخرى كالحاسوب تساعد في عملية التعليم والتعلم، وفي هذه العملية يحل الحاسوب محل الكتاب والمعلم، حيث يقوم جهاز الحاسوب من خلال البرمجيات والشبكات بعرض المادة العلمية على الشاشة بناء على استجابة الطالب أو رغبته، ويطلب الحاسوب من الطالب المزيد من المعلومات، ويقدم له المادة المناسبة بناء على استجابته، ويمكن أن تكون المادة العلمية والاختبارات المصاحبة لها بسيطة كما في الدرس التقليدي، ولكن تكون على هيئة برمجية تعليمية على الحاسوب، وقد تكون على شكل نص أو رسوم ثابتة أو متحركة».(عبد الرؤوف عامر، (د ت)، صفحة ٢٠)

٢. نشأة وتطور التعليم الإلكتروني:

لقد مر استخدام التعليم الإلكتروني بمراحل أهمها:

❖ **المرحلة الأولى**: وفيها كان التعليم تقليديا قبل انتشار أجهزة الحاسبات بالرغم من وجودها لدى البعض، وكان الاتصال بين الطالب والمعلم في قاعة الدرس، حسب جدول دراسي محدد، وهناك دليل على أن تاريخ استخدام التقنية في التعليم يعود إلى ألواح الطين (الطباشير) والألواح الأردوازية، للرسم والورق البريدي الذي استخدم في التعليم، كما استخدمت أفلام تعليمية من قياس ١ مم على نطاق واسع بين العامين ١٩٣٠ و١٩٨٠.

❖ **المرحلة الثانية** من ١٩٨٣م إلى ١٩٨٤: وهو عصر الوسائط المتعددة، وقد تميزت باستخدام أنظمة تشغيل ذات واجهة رسومية والأقراص الممغنطة كأدوات رئيسة لتطوير التعليم، كما ظهرت المقررات المبنية على الانترنت لأول مرة في أواسط الثمانينيات من هذا القرن.

❖ **المرحلة الثالثة** من ١٩٩٣ إلى ٢٠٠٠م: وفيها بدأ ظهور الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) ثم ظهور البريد الإلكتروني وبرامج إلكترونية لعرض أفلام فيديو.

❖ **المرحلة الرابعة** من ٢٠٠٠م إلى ٢٠٠٣م: وهي مرحلة الجيل الثاني والثالث للشبكة العالمية للمعلومات والاتصالات، حيث أصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدما، وذا خصائص أقوى من ناحية السرعة وكثافة المحتوى.

❖ **المرحلة الخامسة** من ٢٠٠٣م إلى يومنا هذا: وهي مرحلة الجيل الرابع، والتي تجمع الخصائص الرئيسية لشبكة الانترنت من استرجاع الكميات الكبيرة من المعلومات والقدرة التفاعلية للتواصل عبر الحاسوب والبلوتوث، وقوة المعالجة لأعمال منتشرة محليا عن طريق البرمجة باستخدام الحاسوب.(عبد الرؤوف عامر، (د ت)، صفحة ٢٣).

نلاحظ من خلال هذه المراحل أن عملية التعليم الإلكتروني تمت بطريقة سلسة وواضحة ولم يكن فها أي تعقيدات.

ومنذ عام ٢٠١٩ ظهرت جائحة كورونا التي ألقت بظلالها على قطاع التعليم، إذ دفعت المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية لإغلاق أبوابها للحد من فرص انتشار الوباء، وهو ما أثار قلقا كبيرا لدى المنتسبين لهذا القطاع، مما دفعهم للتحول إلى التعليم عن بعد كبديل أنسب لضمان استمرار العملية التعليمية، وزاد بشكل ملحوظ استخدام تطبيقات محادثات الفيديو عبر الانترنت مثل (زوم) و(غوغل ميت).

٣. أهمية التعليم الإلكتروني:

❖ يفيد التعليم الإلكتروني في تنمية المدرسين مهنيا خاصة الذين يعملون بنظام الدوام، حيث يجدون صعوبة في حضور المقررات التقليدية المقدمة داخل الحرم الجامعي.

❖ يفيد التعليم الإلكتروني في تغيير طريقة أسلوب جمع المادة العلمية والبحثية التي يحتاجها الطلاب لأداء واجباتهم.

❖ يساعد التعليم الإلكتروني على تعلم اللغات الأجنبية.(عبد الرؤوف عامر، (د ت)، صفحة ٢٥).

❖ يمكن للتعليم الإلكتروني أن يفيد الطلاب غير القادرين وذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك الطلاب غير القادرين على السير يوميا إلى المؤسسة التعليمية بسبب ارتفاع كلفة المواصلات.

❖ يساعد التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي، والذي يسهل فيه المعلم للمتعلم الدخول إلى مجتمع المعلومات.(عبد الرؤوف عامر، (د ت)، صفحة ٢٦).

- ❖ يمكن المتعلمين الضعاف من استعمال البرنامج التعليمي عدة مرت.
- ❖ يمكن المتعلمين الضعاف من تصحيح أخطائهم دون الشعور بالخجل من زملائهم.
- ❖ يوفر الاقتصاد في الوقت وجهد المدرس والمتعلم، ويوجهه نحو التفاعل التعليمي.
- ❖ يسهم في زيادة ثقة المتعلم بنفسه، وينمي المفهوم الإيجابي للذات.
- ❖ يوفر تعلما جيدا للمتعلمين بغض النظر عن توفره لدى المدرس أو عدم توفره، وفي أي وقت يشاءون وفي أي موقع.
- ❖ يمكن من الخروج بالتعليم من الطريقة التقليدية (الحفظ والتلقين والاسترجاع) إلى إكساب المتعلم مهارات التحليل المنطقي، حل المشكلات، وتنمية القدرات على التخطيط واتخاذ القرار.
- ❖ يكسب المتعلم مهارات التعامل مع جهاز الحاسوب، والذي يعتبر من أهم وسائل التكنولوجيا الحديثة في الحصول على المعلومات والتي تصب بدورها في البناء العلمي والثقافي للطالب.
- ❖ يمكن من الخروج بالعملية التعليمية من قيود الزمان والمكان، والمتمثلة في جدران الصفوف والحصص الدراسية إلى فضاء أكثر رحابة ومتعة من خلال الامتداد بالتعليم ليمثل أحد أنشطة الحياة اليومية والتي يمكن القيام بها داخل وخارج المدرسة.
- ❖ يشبع ميول التلاميذ باستخدام البرامج الشيقة والقصص المعبرة.
- ❖ يمكن من الارتقاء بالمتعلمين المتفوقين خارج حدود المنهج، ومساعدتهم على النمو والتطور المعرفي.(جحيش، ٢٠٠٢، صفحة ٠٣).
- ❖ وعن تجربتنا الشخصية في ظل جائحة كورونا، كان التعليم الإلكتروني مفيدا ومساعدا، وخاصة في التقليل من تكاليف النقل وتلقي الدروس والحفاظ على الصحة، بحيث مكن المتعلمين من النجاح في عملية التعليم، فهم ليسوا بحاجة للخروج من بيوتهم، أو وظائفهم لحضور الفصول الدراسية.

٤. أهداف التعليم الإلكتروني:

يرى طارق عبد الرؤوف أن التعليم الإلكتروني سيحقق العديد من الأهداف إذا ما تم تطبيقه بالطريقة المثلى ومن بينها ما يلي:

- ❖ الرفع من الاستثمار.
- ❖ خلق بيئة تعليمية إلكترونية مبنية على ثقافة واسعة، ونظرة شاملة لمفهوم التعليم الإلكتروني.

❖ مساعدة المتعلم على التعلم الإلكتروني الذاتي، والاعتماد على النفس، وخلق جيل من المتعلمين المسؤولين على أنفسهم.

❖ خلق برامج تعليمية تجريبية باستخدام مناهج خارجية أو محلية، وملاحظة ردود أفعال المتعلمين.

❖ استحداث أساليب وطرق لدمج التعليم الإلكتروني بالفصل الدراسي التقليدي وذلك من خلال محاولة إمداد التعليم الالكتروني بالتعليم التقليدي.

❖ خلق نظام ديناميكي حيوي يتأثر بشكل مباشر بأحداث العالم الخارجي.

❖ مساعدة النظام التربوي على تجهيز معايير جديدة للتعلم والسعي لتحقيقها، وأن مواجهة كل هذه التحديات تجعل التعليم الإلكتروني يتطلب الفهم الواعي لطبيعة البيئات التعليمية التي عملت على التهيئة التكنولوجية المتطورة.(عبد الرؤوف، التعليم عن بعد (مفهومه، خصائصه، أساليبه)، صفحة ١٧٥، ١٧٦).

ومن أهداف التعليم الإلكتروني التي أكد عليها عبد الكريم الملاح ما يلي:

❖ إدخال تقنية المعلومات كوسيلة لتعزيز مقدرة الطالب على التعلم إلى أقصى حدود طاقته، وبذلك يجتاز التعليم والتعلم الحضوري التقليدي.

❖ تطوير شخصية الفرد روحا وعقلا وجسدا ووجدانا، وتنمية ميوله ومواهبه والارتقاء بقدراته ومهاراته.

❖ توفير بيئة تعليمية مرنة، وإعداد هيئة تعليمية مؤهلة وماهرة في استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة.(الملاح، ٢٠١٢، صفحة ٧٣).

فالتعليم الإلكتروني يهدف إلى الاستقلالية، لأن المعلومات تصل فورية للمتعلمين والطلاب بأسرع وقت، وأقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء المتعلمين.

وتشمل خطوات التحول نحو التعليم الإلكتروني للمقرر على خطوات إعداد المحتوى التعليمي، وإعداد المعلمين ومنتسبي التعليم، وتحديد خطة التدريس.

وهذا ما تنص عليه العملية التعليمية التعلمية، ماذا نتعلم؟ وممن نتعلم؟ وكيف نتعلم؟ ولماذا نتعلم؟

ثانيا: مميزات وعيوب التعليم الإلكتروني (إيجابياته وسلبياته)

إن تبني أي أسلوب تعليمي جديد يجد غالبا مؤيدين ومعارضين ولكل منهم وجهة نظر مختلفة عن الآخر.

وانطلاقا من هذه الفكرة يمكن الجزم بأن لكل نظام تعليمي مزايا يحققها، وبالمقابل له إخفاقات ونقائص يسجلها، وقد قدم عبد الكريم الملاح لنا وجهة نظر المؤيدين للتعليم الإلكتروني على النحو التالي:

❖ عندما تكون المدارس مرتبطة بالأنترنت، فإن ذلك يجعل المعلمين يعيدون النظر في طرق التدريس القديمة التي يمارسونها.

❖ أصبح الطلاب ذوي قدرة كافية لاستعمال التكنولوجيا.

❖ يؤدي استعمال الكمبيوتر إلى تطوير قدرة الطلاب وبث الطاقة فيهم.

❖ التعليم الإلكتروني يجعل الطلاب يفكرون بشكل خلاق للوصول إلى حلول.

أما عن وجهة نظر المعارضين للتعليم الإلكتروني فتتمثل في النقاط الآتية:

❖ التعليم الإلكتروني يحتاج إلى جهد مكثف لتدريب وتأهيل المعلمين والطلاب بشكل خاص استعدادا لهذه التجربة الفريدة من نوعها.

❖ ارتباط التعليم الإلكتروني بعوامل تقنية، مثل كفاءة شبكات الاتصالات وتوافر الأجهزة، والبرامج والقدرة على إنتاج البرامج بشكل محترف.

❖ عامل التكلفة في الإنتاج والصيانة.

❖ يؤدي التعليم الالكتروني إلى إضعاف دور المعلم كمؤثر تربوي وتعليمي مهم.

❖ كثرة توظيف التقنية في المنزل والمدرسة والحياة اليومية، ربما يؤدي إلى ملل المتعلم من هذه الوسائط، وعدم الجدية في التعامل معها.(الملاح، ٢٠١٢، صفحة ٩٥).

ومن إيجابيات وسلبيات هذا النظام التي أوردتها فاطمة بنت قاسم العنزي ما يلي:

❑ إيجابياته:

❖ التغلب على العائق الزمني، يحرم الكثير من الدارسين من تلقي المعارف نتيجة عدم ملاءمة ظروفهم العملية والحياتية مع الجداول الدراسية للتعليم النظامي.

❖ التغلب على العائق الجغرافي الذي يحرم الكثير من الدارسين من الالتحاق بالتعليم العالي النظامي، إما لبعد المسافة، أو لضيق السعة المكانية المتاحة للمؤسسة الأكاديمية.

❖ الاستفادة القصوى من الطاقات التعليمية المؤهلة بدلا من الحد من إمكانياتها في تعليم عدد محدود من الدارسين في الجماعات النظامية.

❖ مواكبة التطورات في مجال تكنولوجيا نقل المعلومات، والاستفادة منها في التعليم.

❖ عدم الخضوع لقيود الزمان والمكان، وعدم اشتراط الالتقاء المباشر بين الدارسين والمدرسين، فهو نظام يجسد حرية الاختيار.(بنت العنزي، ٢٠١٠، صفحة ٩٢).

❑ سلبياته:

❖ غياب القدوة والتأثر بالمعلم في هذا النوع من التعليم.

❖ لا يمكن هذا النوع من التعليم من اكتشاف المواهب والقدرات لدى المتعلمين.

❖ لا ينمي القدرة اللفظية لدى المتعلم.

❖ قد يتسرب الملل للمتعلم بسبب مكوثه الطويل أمام الأجهزة الإلكترونية.

❖ غياب الجانب الإنساني في العملية التعليمية، لأنه يعتمد على الآلة مع غياب الحوار والنقاش الفعال.

❖ ارتفاع تكلفة هذا النوع من التعليم.

❖ التدريس بأسلوب التعليم الإلكتروني يحتاج من المعلم الكثير من الوقت في إعداد المقررات الدراسية.

❖ إن الوقت المطلوب للاستجابة إلى استفسارات المتعلمين إلكترونيتا يزيد بحوالي ٦٠٪ من الوقت المطلوب لإعداد مقرر عادي.(بنت العنزي، ٢٠١٠، صفحة ٩٣).

ثالثا: أهمية الوسائط المتعددة ودورها في نجاعة التعليم

إن استخدام تطبيقات الوسائط المتعددة، تجعل من العملية التعليمية ممتعة وسهلة سواء للمدرس أو الطلبة، وهذه التطبيقات تقوم بشرح الدرس للطلبة من خلال عرض الرسومات والصور، والصوت،...، مما يثير انتباه الطلبة وتفاعلهم بشكل أكبر، بحيث يتابع الطلبة دون ملل وتكون الفائدة أكبر.(مجالي، ٢٠٠٩، صفحة ٣٣).

التواصل بين المعلم والمتعلم باستخدام الوسائط المتعددة:

عكس ما كان في الماضي من صعوبة الوصول إلى المعلم خارج إطار المؤسسة التعليمية، فإن الوسائط المتعددة، قد قلصت ذلك الإشكال إلى حد كبير، وأصبح بمقدور المتعلم التواصل مع المعلم حين يحتاجه، وذلك عن طريق شبكة الأنترنت بعدة طرق أهمها:

❑ البريد الإلكتروني E-mail:

يساعد البريد الإلكتروني في عملية التعلم، لأن أغلبية المعلمين يتعاملون به دون غيره من الوسائل الأخرى من وسائل التواصل، ويمكن هذا الأخير المتعلم من التواصل مع المعلم وإرسال مضامين دراسية إليه، تساؤلات واقتراحات، وأصبح المعلمون في الآونة الأخيرة يعتمدونه في الحصول على البحوث العلمية من الطلبة.

❑ وسائل التواصل الاجتماعي:

المتمثلة في تطبيق فايسبوك، والوات ساب، والفايبر، وشبكة الهاتف المحمول، ولكن يبقى استعمالها ضئيلا مقارنة بما سبقها، لأن المعلم في العموم يتجاهل اتصالات المتعلمين، فأصبح بإمكان المعلم والمتعلم التواصل عن طريق الرسائل النصية والصوتية عبر تطبيق ماسنجر، وربما مكالمة فيديو بين المعلم وطلابه.

❑ التعليم عن بعد:

في الثلاث سنوات الأخيرة، التي شهدت ظهور جائحة كوفيد ١٩ أعلنت أغلب الدول حظر التجول وإغلاق المؤسسات التعليمية، وفتح تعويض الدروس الفائتة، عن طريق التعليم عن بعد عبر تقنية الفيديو، حيث يقوم المعلم والمتعلمون بالدخول إلى مكالمة فيديو، يتم فيها تسجيل الحضور والغياب، ويقيم الطلبة تقييما عاديا لا يختلف عن التعليم الحضوري (السابق)، ومن التطبيقات التي استحدثت لهذا الغرض نجد تطبيق الزوم zoom الذي شهد هذا النوع من المكالمات، ومن جهة أخرى لدينا منصة التعليم عن بعد والتي استعملت خاصة في الجامعات حيث توضع فيها المحاضرات، وهي منصة تختلف من جامعة إلى أخرى يمكن الولوج إليها عن طريق شبكة الانترنت، باستعمال الحاسوب، أو الهاتف الرقمي على حد سواء.(مجالي، ٢٠٠٩، صفحة ٣٣).

رابعا: تجارب بعض الدول في استخدام الانترنت في التعليم

استنادا إلى ما ذكر من مميزات شبكة الانترنت، قامت بعض البلدان بإدخال الانترنت في التعليم ومنها:

❑ كندا:

بدأت كندا مشروع استخدام الانترنت في التعليم في عام ١٩٩٣، كانت البداية في إحدى الجامعات، حيث قام الطلاب بتجميع وترتيب بعض المصادر التعليمية على الشبكة، ثم تطور الأمر إلى التعاون مع

القاعات الخاصة والعامة، فكان مشروع «سكول نات»، وبعد سنوات قليلة توسع المشروع ليقدم العديد من الخدمات، مثل توفير مصادر المعلومات التي تخدم المدارس والمدرسين وأولي الأمر وغيرها من الخدمات، كما أن القطاع الصناعي -الراعي الرئيس للمشروع بدأ في عام ١٩٩٥م ببرنامج لحث وتدريب المدرسين على الأنشطة الصيفية المبينة على استخدام الانترنيت، وقد رصدت الحكومة الكندية مبلغ ٣٠ مليون دولار للتوسع في مشروع «سكول نات».

❑ كوريا:

في مارس ١٩٩٦م أعلن عن بداية مشروع «Kid Net» لإدخال شبكة الانترنت في المدارس الابتدائية الكورية، ثم توسع المشروع ليشمل المدارس المتوسطة والثانوية، ثم الكليات والجامعات.

وقد قام هذا المشروع من خلال التعاون بين شبكة الشباب العلمية من أجل السلام التي نشأت في جامعة ولاية «ميشجن» الأمريكية وإحدى الصحف الكورية من جانب وزارة الاتصالات والمعلومات ووزارة التعليم الكوريتين من جانب آخر.

وكان من ضمن الخطة أن يتم تمويل المشروع من قبل المؤسسات الحكومية والأهلية والشركات، وقد حددت مدة عشر سنوات لتنفيذ هذا المشروع، وقد قسمت هذه المدة إلى أربع مراحل في المرحلة الأولى ومدتها سنة (١٩٩٦) تتم التجربة في (٢٠) مدرسة ابتدائية.

وتقسم بقية المدة إلى ثلاث فترات كل منها ٣ سنوات، ففي الثلاث سنوات الأولى (١٩٩٧-١٩٩٩) يتم إدخال الانترنت في ٥٠٠ مدرسة.

وفي الفترة الثانية (٢٠٠٠-٢٠٠٢) يتم توفير الخدمة لنصف المدارس الابتدائية في كوريا.

أما الفترة الأخيرة (٢٠٠٣-٢٠٠٥) فيتم تحقيق الهدف بتوفير الخدمة لكل مدرسة ابتدائية.

❑ سنغافورة:

تبنت وزارة التعليم السنغافورية بالتعاون مع مجلس الحاسوب الوطني مشروع ربط المدارس بشبكة الانترنت.

بعد ذلك توسع المشروع ليشمل الكليات المتوسطة، وقد دعمت الحكومة السنغافورية الاستفادة من شبكة الانترنت، وقد وضعت خطة باسم (تقنية المعلومات) لجعل سنغافورة جزيرة الذكاء، ولتحقيق ذلك كان على وزارة التعليم أن تتبنى خطة استراتيجية لنشر تقنية المعلومات من خلال التعليم، وقد قامت هذه الخطة على الفرضيات التالية:

❖ أدبيات الحاسوب من المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها كل مدرس ومتعلم في مدارس سنغافورة.

❖ يمكن تحسين مهارات التعلم باستخدام تقنية المعلومات.

❖ أن بيئة التعلم والتعليم الغنية بتقنية المعلومات يمكن أن توجد الدافع إلى التعلم وتحث على الإبداع والتعلم الفعال.

❖ إن تكامل تقنية المعلومات مع التعليم يمكن أن يوجد تغييرا وتجديدا في نوعية التعليم.

إلى جانب هذه الخطة، بدأت وزارة التعليم في سنغافورة ومجلس الحاسوب الوطني بمشروع تسريع تقنية المعلومات في المدارس الابتدائية.

ولتحقيق الأهداف السابقة بدأ تدريب المدرسين وإيجاد بيئات تعاون بينهم.

❑ لبنان:

إن المشروع اللبناني «سكول مات-لبنان-» يمثل تجربة نموذجية تقوم بها وزارة التربية والتعليم العالي بين عدد من الثانويات الرسمية المنتقاة لهذا الغرض لخلق تواصل بين المدرسين والمتعلمين، بهدف مساعدتهم على تطوير طرائق التعليم لدى المدرسين، وخلق مرجعية واسعة تساعد المتعلمين في بحثهم العلمي وإظهار مواهبهم عبر الانترنت.

وتتوفر «سكول نات-لبنان-» على عدة إمكانيات يمكن من تقدمها من أجل خلق تواصل بين المؤسسات التربوية:

أولا: على مستوى المدارس الابتدائية يمكن أن تحصل تلك المدارس على مكان لعرض نفسها على شبكة الانترنت، وكذلك وضع إمكانية تبادل الرسائل بين المتعاملين

ثانيا: فسح المجال أمام المتعلمين للاتصال كافة صفحات الانترنت المتواجدة في كافة أرجاء العالم.

❑ مصر:

إدراكا منها أن تحقيق التعليم الإيجابي هو توفير مصادر المعلومات للمتعلم، وتعليمه طريقة البحث، وترتيب وكيفية الوصول إلى المعلومة المطلوبة، بادرت السلطات المصرية المعنية بقطاع التربية والتعليم إلى تقديم مشروع «مناهل المعرفة» ومنه المكتبة الإلكترونية التي تتمثل في توصيل المدارس في شبكة الحاسوب.

ويقدم مشروع «مناهل المعرفة» الخدمات التعليمية الآتية:

❖ إتاحة البحث في الشبكات العلمية.

❖ إمكانية اتصال المدارس ببعضها البعض، وبالمركز الرئيسي بمركز التطوير التكنولوجي بالديوان العام للوزارة، وبالإدارة العامة للوسائل التعليمية في نظام متكامل، وبالعالم الخارجي بنظام البريد الإلكتروني.

❖ تبادل الملفات بين المدارس بعضها البعض، وقد تكون الملفات في صورة كتابة أو صوت أو صور فيديو.

❖ نظام المخاطبة التفاعلية، وبه يتصل الباحث في مدرسة ما بالنقطة المركزية للشبكة ليفتح حوارا حول موضوع معين، عندئذ يحدث اندماج بين كل من الحاسوب بالمدرسة والحاسوب بالنقطة المركزية، بحيث يرى الباحث بالمدرسة الشاشة كما يراها الموجه في النقطة المركزية، ويمكن لأيهما أن يكتب أو يرسم ما يشاء، فيراه الآخر كما لو كانا جالسين متقاربين يعملان معا على حاسوب واحد، عندئذ يحدث تبادل في الآراء والأفكار رغم المسافة الفاصلة بينهما.

❖ نظام الإرسال التعليمي على الشبكة، وفي هذه الحالة فإن موجه المادة أو المستشار يمكنه مخاطبة جميع المدارس المشتركة في الشبكة في وقت واحد عن طريق بث برنامج على الشبكة يراه الجميع في نفس الوقت.

❑ المملكة العربية السعودية: مشروع المنهج الانترنيتي

إن إدخال الانترنيت في كل فصل دراسي في التعليم أمر مهم جدا ينبغي أن يتم التفكير فيه على كافة الأصعدة والمستويات، فقد بدأت معظم الدول بوضع خطة رسمية –خلال السنوات القادمة–تضمن إدخال الانترنيت لكل فصل دراسي.

تقوم فكرة هذا المشروع في شكله النهائي على إيجاد موقع إلكتروني موحد يشمل على جميع مناهج التعليم العام (المرحلة الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) ويتم تحميل هذا الموقع على شبكة الانترنيت حيث تتاح الفرصة للجميع للدخول في ذلك الموقع بدون مقابل.

أهداف المشروع:

يهدف المشروع المقترح إلى تحقيق الأمور التالية:

❖ تصميم المناهج الدراسية (المكتوبة) بطريقة الوحدات الدراسية، ووضعها في موقع على الانترنت.

❖ إتاحة الفرصة للمتعلمين الداخلين للموقع لاسترجاع ما درسوه في نفس اليوم، أو على الأقل دراسته مرة أخرى بطريقة معينة.

❖ حل مشكلة الغياب والمرض، لدى بعض المتعلمين بمتابعة المناهج من منازلهم.

❖ حل مشاكل طرق التدريس التقليدية.

❖ ربط المتعلم بالمدرسة خارج الدوام.

❖ التواصل بين مختلف فئات القطاع التعليمي (المتعلم والمدرس والمشرف) من خلال البريد الإلكتروني.

❖ توفير الاتصال بمصادر المعلومات.

❖ توفير المرونة في التعلم من خلال مراعاة الفروق الفردية، فالمتعلم يتعلم بالسرعة والوقت الذين يختارهما.

❖ نشر ثقافة المعلوماتية لدى المتعلمين.

❖ الاستفادة من آراء وتجارب الآخرين من خلال مجموعات النقاش المختلفة والاطلاع على المستجدات في مجال التعليم.(مجالي، ٢٠٠٩، صفحة ٩٣).

ومن خلال هذه التجارب لبعض الدول في استخدام الانترنيت في التعليم، نلاحظ أنها تمتاز بالجدية والصرامة في تطبيق وتوفير كل المقومات الأساسية لإنجاح مشاريعها، من مقومات مادية وبشرية تتمثل في تموين مادي مكثف لتغطية النفقات الخاصة، لشراء الأجهزة الإلكترونية، والدعم التقني والصيانة، وتوفير المتخصصين في مجال المعلوماتية، وتدريب المدرسين والإداريين، على الاستفادة من المواقع الإلكترونية.(مجالي، ٢٠٠٩، صفحة ٤٠).

خامسا: المشكلات والعقبات التي تقف أمام استخدام الانترنيت في التعليم

مرت التجارب السابقة بعقبات ومشكلات، منها ما هو عام ومنها ما هو خاص بكل تجربة، حسب الظروف المحيطة بها، ولكنها قد تتكرر في أماكن أخرى منها:

١. التحدي التقني المتمثل في:

❖ الحاجة إلى تعلم كيفية التعامل مع هذه التقنيات الحديثة.

❖ صعوبة مواكبة التطور السريع لتقنيات الحاسوب.

٢. ضعف البنية التحتية للاتصالات في بعض الدول، مما يؤثر سلبا على الاتصال بشبكة الانترنيت.

٣. الطبيعة الجغرافية لبعض البلدان، قد تشكل عقبة أمام استخدام التقنيات الحديثة.

٤. الانقطاع أثناء البحث والتصفح وإرسال الرسائل، لسبب تقني أو غيره، مشكلة تواجهها المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر، مما يجعل المستخدم يضطر إلى الرجوع مرة أخرى إلى الشبكة وقد يفقد البيانات التي كتبها.

٥. التكلفة المادية: على مستوى التمويل، وعلى مستوى الفردي من حيث القدرة الشرائية.

٦. حاجز اللغة، حيث معظم البحوث المكتوبة في الانترنيت باللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية، لذا فإن الاستفادة الكاملة من هذه الشبكة ستكون من نصيب من يتقن اللغة.

٧. عدم استقرار وثبات المواقع والروابط التي تصل بين المواقع المختلفة على شبكة الانترنيت، فقد نجد الموقع أو المعلومة اليوم ولا نجدها غدا.

٨. الدخول إلى المواقع الممنوعة: إن الامن الفكري والأخلاقي والسياسي، من أهم المبادئ التي تؤكد عليها المؤسسات التعليمية بجميع مراحلها التعليمية، بل أن من أهداف المدارس توفير هذه الحماية السابقة الذكر، ونظرا لأن الاشتراك في شبة الانترنيت ليس محصورا على فئة معينة مثقفة وواعية باستخدام الانترنيت، لذا فمن أهم العوائق التي تقف أمم استخدام هذه الشبكة، هي الدخول إلى بعض المواقع الممنوعة التي تدعو إما إلى الرذيلة ونبذ القيم والدين والأخلاق، أو أنها تدعو إلى التمرد والعصيان وكل هذا تحت اسم التحرر، والتطور، وحرية الرأي إلى غير ذلك من الشعارات الزائفة.

٩. كثرة مراكز البحث:

من المشكلات أو العوائق التي تقف أمام مستخدمي شبكة الانترنيت، هي كثرة مراكز البحث، والتي من أهمها: vista, alita, lycose, yahoo،...، هذا ونشير إلى أنه عند البحث في الانترنيت لابد من اتباع ما يلي:

- ضرورة تحديد الكلمة (الكلمات الأساسية في البحث).
- تحديد الموضوع الذي سيبحث فيه.
- تحديد المركز أو الموقع الذي يبحث منه.

١٠. الدقة والصراحة:

أشارت نتائج البحوث إلى أن الباحثين عندما يحصلون على المعلومة من الانترنت يعتقدون بصوابها وصحتها، وهذا خطأ في البحث العلمي، ذلك أن هناك مواقع غير معروفة، أو على الأقل مشبوهة، ولهذا

يجب على الباحثين والمستخدمين للشبكة أن يتحروا الدقة والصراحة، والحكم على الموجود قبل اعتماده في البحث.

الحلول المقترحة:

- ❖ دعم التمويل المخصص لتغطية تكاليف مشاريع استخدام الحاسوب في التعليم.
- ❖ إعفاء أجهزة الحاسوب وملحقاتها والموجهة للتعليم من الرسوم الجمركية.
- ❖ تشجيع القطاع الخاص للمشاركة في التمويل من خلال برامج استثمارية مشتركة.
- ❖ تنظيم فرص تدريبية لمعلمي الحاسوب بشكل خاص، ومعلمي التخصصات الأخرى بشكل عام، تواكب التطور السريع للتقنيات.
- ❖ دعم وتطوير برامج تدريبية على رأس العمل لجميع المعلمين في مجال استخدام الحاسوب في التعليم.
- ❖ تعريب المواقع والبرمجيات التعليمية والتربوية، مع ما يتناسب مع هويتها الإسلامية، ويخدم مناهج التعليم لدينا.
- ❖ تطوير البرمجيات التعليمية داخل النظام التعليمي حسب الحاجة والمحددات التي يتطلبها المعنيون.
- ❖ إنشاء مواقع تعليمية على شبكة الانترنيت ومتابعة تطويرها.

قائمة المراجع

- http://mawdoo3.com. (n.d.).
- بنت العنزي ف. (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني والتجديد التربوي (Vol. 01). عمّان: دار الراية للنشر والتوزيع.
- جميلة جحيش. (٢٠٠٢). الحاسوب والانترنت في التعليم. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
- طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٤). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (المجلد ٠١). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- طارق عبد الرؤوف. (بلا تاريخ). التعليم عن بعد (مفهومه، خصائصه، أساليبه) (المجلد (د ت)).
- طارق عبد الرؤوف عامر. ((د ت)). التعليم والمدرسة الإلكترونية. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- محمد داود مجالي. (٢٠٠٩). الوسائط المتعددة (المجلد ٠١). الأردن: عالم الكتب الحديث.
- محمد عبد الكريم الملاح. (٢٠١٢). المدرسة الإلكترونية ودور الأنترنت في التعليم (المجلد ٠١). عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

استثمار التّكنولوجيا في تعليم اللّغات

تعزيز المعرفة اللّغويّة من خلال التّعليم الرّقميّ

د. هيفاء مجادلة
أكاديمية القاسمي - فلسطين

ملخّص

تهدف هذه الدّراسة إلى الوقوف على درجة مساهمة برنامج تدخّل قائم على توظيف التّعليم الرّقميّ، الذي يدمج الأدوات الرّقميّة الحديثة والقصّة الرّقميّة، في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في المجتمع العربيّ–الفلسطينيّ في إسرائيل. تعتمد الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ، وأجرِيَت على عيّنة تكوّنت من ٥٧ تلميذًا من الصّف السّادس من مدرسة ابتدائيّة. أدوات الدّراسة تضمّنت: برنامج التّدخّل الذي قامت الباحثة بتصميمه ويشمل ٨ وحدات تعليميّة لمضامين لغويّة وفق منهج التّربية اللّغويّة (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٩)، صُمّمت بطريقة رقميّة تضمّنت: قصصًا رقميّة وأدوات تكنولوجيّة، بالإضافة إلى الاختبارات القبليّة والبعديّة للمعرفة اللّغويّة. أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى المعرفة اللّغويّة لدى المجموعة التّجريبيّة بين الامتحانات القبليّة والبعديّة لصالح الامتحانات البعديّة؛ ممّا يشير إلى مساهمة التّعليم الرقميّ في تطوير المعرفة اللّغويّة–بمختلف مركّباتها– لدى المشاركين.

كلمات مفتاحيّة: التّعليم الرّقميّ؛ القصّة الرّقميّة؛ التّكنولوجيا في تعليم اللّغات؛ المعرفة اللّغويّة، المجتمع العربيّ–الفلسطينيّ.

مقدّمة

ينماز العصر الرّقميّ بالتّغيّرات المتسارعة التي تتطلّب تكيّفًا متجدّدًا في مختلف مجالات النّظام التّعليميّ (Hsu, 2016)؛ وتكييف هذا النّظام لمستجدّات القرن الحادي والعشرين (Tondeur, Van Braak, Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, ٢٠١٧))، من ضمن ذلك إجراء عمليّات التّعليم والتّعلّم في بيئة إنترنتيّة رقميّة، واستبدال استراتيجيّات التّعليم التقليديّة باستراتيجيّات وأدوات رقميّة، وتغيير أنماط الأنشطة التّعليميّة لتتلاءم مع الأدوات التكنولوجيّة (קינן , 2020).

في العصر الرّاهن، لا سيّما في أعقاب أزمة الكورونا التي حوّلت التّعليم من الوجاهيّ إلى تعليم إلكترونيّ عن بُعد في العالَم أجمع، ازدادت أهميّة توظيف التّعليم الرّقمي (Learning Digital) في تعليم اللّغات بشكل خاصّ، لِما له من تأثير في نفوس التّلاميذ، وقدرة على تطوير مهاراتهم التّعليميّة، إذ يُعدّ من أكثر الطّرائق فاعليّة في جذب التّلاميذ نحو التّعلّم، وبقاء أثر التعلّم لمدة أطول (ستوم، 2019؛ Cigerci & Gultekine, 2017; Preradovic, Lesin & Boras, 2017). ولدمج الرّقمنة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة ومهاراتها أثر كبير، إذ يُسهم في تبسيط المحتوى اللّغويّ، وتطوير المهارات اللّغويّة، وتعزيز الدافعيّة لتعلّم اللّغة (عيد، ٢٠٢١؛ مويسى، ٢٠٢٠).

واحدة من أبرز المُسْتَحدثات الرّقميّة، وأهمّ أدوات التّعليم الرّقميّ هي القصّة الرّقميّة (Digital Story) التي تدمج بين السّرد اللّفظيّ للقصّة، وعدد من المرئيّات التّصويريّة والمؤثّرات الصّوتيّة والنّصوص والصّور والرّسوم والموسيقى والفيديو، مع تقنيّات حديثة لإنتاج ومشاركة القصّة (קורץ וחן, 2012; Yamac & Uslusoy, 2016). وقد أوصت دراسات عديدة (انظر مثلًا: أبو حمود، ٢٠٢١؛ الحربيّ، ٢٠١٦؛ العياصرة ونمر،٢٠٢٢؛ المخمري، ٢٠٢١؛ אשר וקוזמינסקי, 2013; Aboo Bakar, 2019; Ahmet, 2016; Anggeraini and Afifah, 2017; Choo, Li & Redzuan, 2017; Radaideh, Al-Jamal, & Sa'di, 2020; Tarigan, 2018) بتوظيف التّكنولوجيا والأدوات الرقميّة وعلى رأسِها القصّة الرّقميّة في التّعليم عامّة وفي تعليم اللّغات خاصّة، كونها تُسهم في تحسين الكفاءة اللّغويّة للتّلاميذ، وتطوير مهارات القراءة والكتابة لديهم، وتجعل المحتوى أكثر قابليّة للفهم. فضلًا عن أنّها تزيد من دافعيّة التّلاميذ واتّجاهاتهم لتعلّم اللّغة، وشعورهم بالمتعة في تعلّمها لأنهم يدرسون بالطريقة التي يحبونّها.

يُواجه تعليم وتعلّم التربية اللّغويّة للّغة العربيّة إشكاليّات عدّة، تتجلّى في تدنّي التّحصيلات اللّغويّة عمومًا، والضّعف في المعرفة اللّغويّة (مجادلة ومرزوق، ٢٠١٩)، وفي المهارات اللّغويّة (حساني، ٢٠٢٠)، والفهم القرائيّ (Khasawneh & Abu Al-Rub, 2020)؛ ما يؤثّر على التّحصيل اللّغويّ للتّلميذ في لغته الأم،

وفي المواضيع التّعليميّة الأخرى أيضًا (Gilakjani & Sabouri, 2016). هذا هو الوضع السّائد في المجتمع العربيّ الفلسطينيّ في إسرائيل، الذي ينعكس في نتائج الاختبارات اللّغويّة الدوليّة، كامتحان البيزا (PISA)، الذي أشارت نتائجه الأخيرة إلى أنّ معدّل التّلاميذ الفلسطينيّين يقلّ بـ ١٢٠ درجة تقريبًا عن المعدّل العالميّ (ראמ»ה, -2022ב). يُعزى هذا الضّعف اللّغويّ العامّ إلى عوامل عدّة من أهمّها عدم توظيف معلّمي اللّغة استراتيجيّات معاصرة في تعليمها (مجادلة ومرزوق، ٢٠١٩).

عليه، انبثقت مشكلة هذه الدّراسة في ضوء الضّعف اللّغويّ السّائد، الذي يتطلّب تجريب استراتيجيّات مختلفة. واستجابة لتوصيات الدّراسات السابقة، وفي ظلّ شحّ الدّراسات المحلّيّة التي فحصت دور التعّليم الرقميّ والقصّة الرقميّة في تنمية المعرفة اللّغويّة التي تُعدّ من أهمّ مركّبات التّربية اللّغويّة في اللّغة العربيّة. عليه؛ تهدف الدّراسة إلى الوقوف على درجة فاعليّة برنامج تدخّل قائم على توظيف التّعليم الرّقميّ، الذي يدمج الأدوات الرّقميّة الحديثة والقصّة الرّقميّة، في تطوير وتعزيز المعرفة اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

تكمن أهميّة الدّراسة والمساهمة المرجوّة منها في إلقاء الضوء على أهميّة توظيف الأدوات الرقميّة في تعليم التّربية اللّغويّة، لا سيّما في ظلّ شحّ الدّراسات التّطبيقيّة التي فحصت تأثير برامج تدخّل في هذا المجال. مع ضرورة الإشارة إلى أنّ دمج الأدوات الرّقميّة في التّعليم العربيّ–الفلسطينيّ في إسرائيل مبتكر نسبيًا مقارنة باستخدامها في نظام التّعليم الإسرائيليّ العامّ، إذ يعاني المجتمع العربيّ، عمومًا، من قلّة الموارد الرقميّة والتكنولوجيّة، ومن شحّ التّأهيل الكافي للمعلّمين للتّعامل مع الأدوات الرّقميّة في عمليّات التّعليم (אבריאל-אבני, לוי, מקובר, שורץ ורביד, 2020)؛ فضلًا عن إخفاق جهاز التّعليم في تدريب المعلّمين بما يتناسب مع مستجدّات العصر واحتياجاته، لا سيّما ما يرتبط بثورة المعلومات والتّكنولوجيا (ויינגר، 2018). ما يُعزّز من أهميّة هذا البحث. حيث يُعدّ تقديم مضامين المعرفة اللّغويّة للتّلاميذ على شكل قصص رقميّة تحوّلًا جوهريًّا في النّظرة التّربويّة–البيداغوجيّة للتّعليم العربيّ التّقليديّ، وخروجًا على النّمط التّقليديّ السّائد في منظومته التّعليميّة. فضلًا عن ذلك؛ فإنّ برنامج التّدخّل قد يشكّل أداة مساعدة لجمهور المعلّمين للاستعانة بمضامينه اللّغويّة التي تمّت رقمنتها. إذ يوفّر للمعلّمين وحدات تعليميّة تعلّميّة رقميّة. تزداد أهميّة الدراسة كونها تعتمد المنهج شبه التّجريبيّ، ما يتيح الفرصة لفهم المشكلات البحثيّة بشكل معمّق، وفهم العلاقات السّببيّة وفحص التّدخّلات المناسبة التي تقبل التّعميم (Gopalan, et al., 2020). نتائج هذه الدّراسة التّطبيقيّة قد تُوجّه أنظار المعلّمين ومخطّطي مناهج اللّغات عامّة، ومناهج التّربية اللّغويّة خاصّة إلى ضرورة توظيف استراتيجيّات حديثة في تعليم التّربية اللّغويّة قائمة على توظيف مستحدثات العصر التّكنولوجيّة والرّقميّة تنسجم مع التّوجّهات التّربويّة الحديثة.

الإطار النّظريّ

٢,١ التّعليم الرّقميّ والقصّة الرّقميّة وأهميّة توظيفهما في التّعليم

أصبح التّعليم الرّقميّ واقعًا يفرض نظامًا تعليميًا جديدًا يصعب التّغافل عنه، كونه يضمن إثراء العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وتحسين قدرة المتعلّم على تحصيل المعارف بذاته أو من خلال تفاعله مع أقرانه (كنسارة، ٢٠٢٢). واحدة من أبرز المُسْتَحدثات الرّقميّة، وأهمّ أدوات التّعليم الرّقميّ هي القصّة الرقميّة، وهي إحدى التّقنيّات الحديثة الّتي تصمّم وتنتج وتُعرض من خلال الحاسوب، تدمج ما بين السّرد اللّفظيّ للقصّة وعدد من المرئيّات التّصويريّة والموسيقى، مع تقنيّات حديثة لإنتاج ومشاركة القصّة (Norman, 2011). وتُعرّف على أنّها فنّ سرد القصّة باستخدام الوسائط المتعدّدة والأدوات الرقميّة المختلفة، مثل: الصّوت والصّور والرّسومات والنّصوص والمؤثّرات والفيديو (Banaszewski, 2014; Robin, 2008). صنّف Gregori-Signes (٢٠٠٨) القصص الرّقميّة إلى فئتين، القصص الرّقميّة الاجتماعيّة والقصص الرّقميّة التّعليميّة. وتُعدّ القصّة الرّقميّة تغييرًا نموذجيًّا في مجال التّعليم حيث تنقل التّعليم من الطّريقة التّقليديّة المبنيّة على الشّرح إلى التّركيز على عمليّات التّعلّم العُليا كالفهم والإبداع ((Suleiman, 2019.

أسهم التّطوّر المتسارع لتكنولوجيا التّعليم في ترويج الأدوات الرّقميّة، وتعزيز توظيفها في عمليّات التّعليم لأغراض بيداغوجيّة وتعليميّة (Robin, 2008; Smeda, Dakich & Sharda, 2012). ممّا أدّى إلى استحداث طرائق واستراتيجيّات تدريس حديثة تواكب المستحدثات الرّقميّة المتنوّعة، طرائق تعتمد الحاسوب والوسائط والبرمجيّات والتّقنيّات والمؤثّرات الرّقميّة المختلفة.

للتّعليم الرّقميّ دور مهمّ في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، حيث يُسهم في تنمية مختلف المهارات: النّفسيّة، العاطفيّة، المعرفيّة والاجتماعيّة لدى المتعلّمين، من خلال توظيف الأدوات والتّقنيّات والاستراتيجيّات الرّقميّة التي تُعزّز انجذاب المتعلّمين نحو التعلّم، وترفع دافعيّتهم ومشاركتهم (الشّمراني، ٢٠١٨؛ Carstens, Mallon, Bataineh & Al-Bataineh, ٢٠٢١). كما يجعل التّعليم الرّقميّ عمليّة التعلّم مرنة أكثر، ويُحرّرها من القيود الزّمانيّة والمكانيّة، إذ يُمكّن التّلميذ من التّعلم خارج غرفة الصّفّ (بحة، ٢٠٢١).

ساعد انتشار الوسائط المتعدّدة في رواج واستعمال القصص الرّقميّة التي تُعدّ من أبرز المبتكرات الرّقميّة الحديثة الّتي رافقت التّطورات التّكنولوجيّة. وقد أشارت نتائج الدّراسات (انظر مثلًا: أبو حمود، ٢٠٢١؛ أبو مغنم، ٢٠١٣؛ الحربيّ، ٢٠١٦؛ אשר וקוזמינסקי, ٢٠١٣; Robin, ٢٠٠٨) إلى المزايا المتعدّدة لتوظيف القصص الرّقميّة في عمليّة التّعليم والتعلّم. فالقصّة الرّقميّة تُساعد على تيسير فهم المتعلّمين للمضامين

(Burmark, 2004; Hibbing & Rankin-Erikson, 2003; Standley, 2003)؛ وتُساعدهم على استيعابها بطريقة تلبّي الاحتياجات والفروقات المختلفة بينهم (Figg, Mccartney & Gonsoulin, 2009). فهي تُعينهم على تذكّر الموادّ واستيعابها بطريقة أسرع وأسهل من غيرها من الطّرائق، إذ تجعل عمليّة انتقال المعلومات تتمّ بشكل سهل وميسّر، وتُضفي المتعة والتّسلية إلى عمليّة التّعليم والتّعلّم وتُبعد الملل عن التّلاميذ (Robin, 2008; Yamac & Ulusoy, 2016). تُعزّز رضا التّلاميذ من عمليّة التّعلّم، وتزيد دافعيّتهم نحو التّعلّم (מואסי ואבו עסבה, 2015; Orhan and Aylin, 2017; Yoon, 2013). تزيد القصّة الرّقميّة من تفاعل التّلاميذ في الفصول الدّراسيّة (Ahmet, 2016; Gils, 2005). كما تُشجّع إبداع التلاميذ، وتُساعدهم على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين (Jenkins & Lonsdale ,2007).

٢,٢ المعرفة اللّغويّة

تتضمّن التّربية اللّغويّة مجالات اللّغة المختلفة: المهارات اللّغويّة من استماع، تكلّم، قراءة وكتابة؛ والمعرفة اللّغويّة بمختلف مركّباتها: الصّرف، النّحو، دلالة الألفاظ، علامات التّرقيم والإملاء (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٩؛ ٢٠١٣). المعرفة اللّغويّة من المصطلحات الحديثة نسبيًّا، التي تُطلق على علم اللّغة وتتضمّن أقسام المعرفة اللّغويّة، من معرفة معنى الكلمة، دلالتها، اشتقاقها، شكلها ووظيفتها النحويّة (Halliday, ٢٠٠٦). والمصطلح بذلك يشمل العلوم اللّغويّة معًا بعد أن كانت علوم اللّغة سابقًا تُسمّى بأسمائها بشكل منفرد. يُنظر إلى المعرفة اللّغويّة باعتبارها من أهمّ فروع اللّغة العربيّة، لما لها من تأثير على بقيّة علوم اللّغة من أدب وبلاغة وفهم قرائيّ، فمعرفة القواعد اللّغويّة، النّحويّة والصّرفيّة خاصّة، تُسهم في فهم المقاصد اللّغويّة، وفهم دلالات الكلمات (شنين، ٢٠١٢).

وفقًا لمناهج التّربية اللّغويّة (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٩؛ ٢٠١٣)؛ يتعلّم التلميذ، في المرحلة الابتدائيّة وفوق الابتدائيّة، مركّبات المعرفة اللّغويّة وهي: الصّرف، النّحو، دلالة الألفاظ، علامات التّرقيم والإملاء، يتعلّمها بالاعتماد على النصّ وانطلاقًا منه، فعند معالجة النّصوص يتطرّق المعلّم إلى المواضيع النّحويّة والصرفيّة، وإلى كيفيّة استعمال علامات التّرقيم المناسبة، والرّوابط الملائمة، وإملاء بعض المفردات التي قد تُشكّل خطأ كتابيًّا (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٩؛ ٢٠١٣). وفي مجال دلالات الألفاظ يتطرّق المعلّم إلى المعنى المعجميّ للمفردات، المعنى السّياقيّ، الحقل الدّلاليّ، التّرادف، التّضادّ، العبارات الجاهزة أو الرّواسم (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٩؛ ٢٠١٣).

تتخصّص الدّراسة الحاليّة في مجالَي النّحو والصّرف، اللّذَيْن يورد المنهج تفصيلًا دقيقًا للتّحصيلات المطلوبة لهما لكلّ مرحلة عمريّة (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٩) في الدّراسة الحاليّة، تمّ اختيار مركّب

المعرفة اللّغويّة تحديدًا من بين مركّبات التّربية اللّغويّة لأهميّة هذا المركّب كأساس مهمّ من أسس اللّغة العربيّة؛ وكونه الأقلّ بحثًا في الدّراسات التي فحصت تأثير برامج التّدخّل القائمة على التّعليم الرّقميّ، إذ أغلبها بحث تأثيرها في المهارات اللّغويّة (الحربيّ، ٢٠١٦؛ حسنين، ٢٠٢١؛ العردان، ٢٠٢٢؛ محمّد وخطّاب، ٢٠٢١؛ منسي، 2019؛ Köroğlu, 2019; Sarica & Usluel, 2016; Suleiman, 2019; Tarigan, 2018; Yamac & Uslusoy, 2016). والفهم القرائيّ واللّغويّ (التتري، ٢٠١٦؛ Abidin, Mohammadi, Souriyavongsa, Tiang & Kim, 2011; Anggeraini and Afifah, 2017; Choo and Li Li and Redzuan, 2017 Aboo Bakar, 2019). كما تمّ اختيار المعرفة اللّغويّة تحديدًا نظرًا إلى الضّعف التّحصيليّ والأدائيّ الكبير لدى التّلاميذ في مركّباتها المختلفة عامّة، والنّحويّة والصّرفيّة خاصّة، ونفورهم من تعلّمها واعتبارها مواضيع جافّة يصعب فهمها (شرير، 2017؛ ראמ»ה, 2022؛ Majadly & Abu Khadra 2018; Majadly Geva-Kleinberger, 2021).

٢,٣ تعليم المعرفة اللّغويّة العربيّة بالاعتماد على التّعليم الرّقميّ

لاستخدام التّكنولوجيا والحَوْسَبَة والتّعليم الرّقميّ بمختلف أدواته واستراتيجيّاته أثر كبير في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، بشتّى مجالاتها وفروعها، إذ أنّ البرامج والأدوات الرّقميّة تُسهم في تطوير المهارات والمعرفة اللّغويّة (بوسنان، ٢٠٢٢؛ عيّاد والسّليطي، ٢٠٢١). وتجذبهم إلى توظيف التّقانة في العمليّة التعلّميّة (خليل، ٢٠٢١). كما أنّ دمج تكنولوجيا القصص الرّقميّة يساعد على تحسين الممارسات التّعليميّة لدى التّلاميذ، وتحسين أدائهم اللّغويّ، ويرفع قدراتهم على التّفكير والإبداع (عيّاد والسّليطي، ٢٠٢١)؛ كما تنمّي القصّة الرّقميّة الاتّجاهات والميول نحو تعلّم اللّغة (Tsou, Wang & Li, 2006).

وقد أشارت نتائج العديد من الدّراسات إلى فاعليّة التّعليم الرّقميّ القائم على القصّة الرّقميّة، وأكّدت على دورها الفاعل في تنمية مختلف الكفاءات والمهارات اللّغويّة، فهي تُسهم في تنمية مهارة القراءة (علان، 2019؛ Rahimi and Yadollahi, 2017; Suleiman, 2019)؛ كما تساعد على تطوير مهارة الكتابة والتّعبير، وترفع دافعيّة التلاميذ للكتابة، وتُطوّر جودة تعبيرهم (حسنين، ٢٠٢١؛ العردان، ٢٠٢٢؛ محمّد وخطّاب، ٢٠٢١؛ Ahmet, 2016; Sarica & Usluel, 2016; Tarigan, 2018; Yamac & Uslusoy, 2016). تُسهم القصّة الرّقميّة في تعزيز مهارتي الاستماع والتّحدّث (الحربيّ، ٢٠١٦؛ منسي، 2019؛ Köroğlu, Zeynep Tahriri and Solmaz, 2015; Çetin, 2019). تُساعد القصّة الرقميّة على تحسين الفهم اللّغويّ والقرائيّ –بمختلف مستوياته وأبعاده– لدى التلاميذ، وترفع تحصيلهم في فهم المقروء (التتري، 2016؛ Abidin, Mohammadi, Souriyavongsa, Tiang & Kim, 2011; Anggeraini and Afifah, 2017; Choo and Li Li and Redzuan, 2017 ; Aboo Bakar, 2019). تُسهم القصّة الرّقميّة أيضًا في تعزيز اكتساب المفردات اللّغويّة وفهم دلالاتها (Tsou, Wang & Li, 2006).

فيما يتعلّق بالدّراسات التي اهتّمت بفحص أثر التّعليم الرقميّ والقصّة الرّقميّة على مركّبات المعرفة اللّغويّة تحديدًا فهي شحيحة، من بينها دراسة المنصور (٢٠٢٠) التي فحصت أثر القصّة الرّقميّة في تنمية الطّلاقة الشّفهيّة والدّقّة النّحويّة في اللّغة الإنجليزيّة لدى تلاميذ المرحلة الثانويّة باستخدام المنهج شبه التجريبيّ. تمّ بناء ثلاث قصص رقميّة تنطوي على قواعد اللّغة، أُجرِيت خطّة التّدخّل على ٢٤ تلميذة، توزّعت التّلميذات بعدد متساوٍ على مجموعة ضابطة وأخرى تجريبيّة. أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود أثر إيجابيّ لتطبيق استراتيجيّة القصّة الرّقميّة على سلامة النّطق وطلاقة التّحدّث، وقواعد اللّغة. وعلى ضوء الدّراسات السّابق ذكرها؛ تفترض الدّراسة الحاليّة وجود علاقة طرديّة إيجابيّة بين التّعليم الرّقميّ متضمّنًا القصّة الرّقميّة والتّحصيل اللّغويّ في مهارات المعرفة اللّغويّة.

منهجيّة الدراسة

تمّ تطبيق برنامج تدخّل قائم على ثماني وحدات تعليميّة تعلّميّة لمواضيع في المعرفة اللّغويّة وفق منهج التّربية اللّغويّة (٢٠٠٩)، صُمّمت بطريقة رقميّة تضمّنت: قصصًا رقميّة وأدوات تكنولوجيّة، بالإضافة إلى الاختبارات القبليّة والبعديّة للمعرفة اللّغويّة. أجرِيَت الدّراسة على ٥٧ تلميذًا من الصّف السّادس من المرحلة الابتدائيّة في المجتمع العربيّ–الفلسطينيّ.

وتحاول الإجابة عن السّؤال المركزيّ: إلى أيّ درجة يُسهم التّعليم الرّقميّ القائم على توظيف الأدوات التكنولوجيّة والقصّة الرقميّة في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة؟

٣,١ سياق البحث والمشكلة البحثيّة:

تجرى هذه الدّراسة على التّلاميذ العرب الفلسطينيّين في داخل إسرائيل، الملتحقين بالمدارس الابتدائيّة في مدن عربيّة–فلسطينيّة في أراضي الـ٤٨ في إسرائيل. يعاني التلاميذ العرب–الفلسطينيّون الذين يعيشون في أراضي الـ٤٨ في إسرائيل من تدنٍّ كبير في تحصيلات التّربية اللّغويّة على مختلف مجالاتها ومركّباتها. يتجلّى ذلك في النّتائج المتدنيّة للامتحانات المحلّية التي تجريها وزارة التّربية والتّعليم سنويًّا، كامتحانات النّجاعة والنّماء القطريّة التي تقيس مستوى التلاميذ في مجالات لغويّة عدّة: الفهم القرائيّ، المعرفة اللّغويّة والتّعبير الكتابيّ. وكشفت بأنّ تحصيل التّلاميذ العرب في التّنوّر اللّغوي يتطوّر بشكل بطيء للغاية (ראמ"ה, 2019-א, ב; בורג ואחרים, 2019; פוקס, 2022). وفي الامتحانات التي أجرتها وزارة التّربية والتّعليم في أعقاب جائحة الكورونا لتلاميذ الصّفوف الرّابعة الابتدائيّة في العام (٢٠٢٢/ ٢٠٢١) أشارت النتائج إلى أنّ ٨٪ فقط من

المدارس العربيّة أبدوا أداءً عاليًا، وأنّ ربع التّلاميذ العرب كان أداؤهم اللّغويّ ضعيفًا، ما يؤكّد على تدنّي مستوى أداء التّلاميذ العرب في اللّغة العربيّة، وتحديدًا في الفهم القرائيّ (אילן, 2022; ראמ"ה, -2022א).

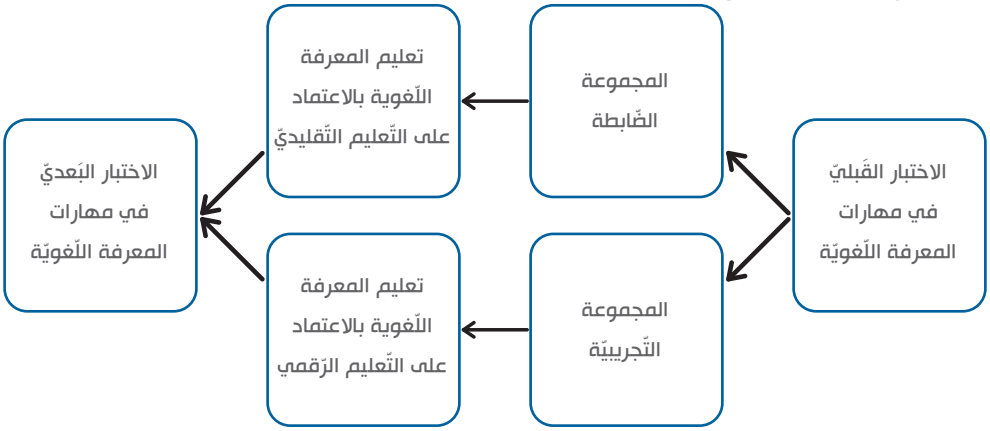
كذلك تُظهر نتائج الامتحانات الدوليّة كالبيزا (PISA) للعام ٢٠١٨ انخفاضًا ملحوظًا لدى التلاميذ العرب في التنوّر اللّغويّ، وفي معدّلات القراءة والفهم القرائيّ في لغتهم الأمّ، فقد قلّ معدّل التّلاميذ العرب بـ ١٢٠ درجة تقريبًا عن المعدّل العالميّ، مع وجود ٦٩٪ من التّلاميذ غير المتمكّنين (ראמ"ה, -2019ב). فضلًا عن فجوات بين التّلاميذ العرب واليهود، إذ حاز العرب على متوسّط (٣٢٦) نقطة مقابل اليهود (٥٠٦) نقاط (ראמ"ה, -2019ב; OECD, 2018).

يُعزى هذا الضّعف اللّغويّ العامّ إلى عوامل عدّة من أهمّها توظيف المعلّمين طرائق تقليديّة تعتمد التّلقين، وعدم توظيفهم استراتيجيّات معاصرة (مجادلة ومرزوق، ٢٠١٩؛ يونس، ٢٠١٨؛ לוי-סאסי, 2018; Iwai, ٢٠١٦) تجعل التّلميذ فاعلًا في العمليّة التّعليميّة. تأتي هذه الدّراسة في ظلّ هذا الضّعف اللّغويّ، كما تأتي منسجمة مع توصيات سُلطة القياس والتّقييم بضرورة بناء برامج تدخّل تفحص سيرورات التّعليم بغية تحسين الوضع الرّاهن في الأداء اللّغويّ لدى التّلاميذ العرب (ראמ"ה, -2022ב). ومع توصيات رسميّة صادرة عن وحدة التّفتيش على اللّغة العربيّة تدعو إلى تكثيف العمل على تطوير المهارات اللّغويّة لدى التّلاميذ العرب، وذلك من خلال التّنويع في الأساليب والاستراتيجيّات التّدريسيّة (بربارة، ٢٠٢١). تنسجم هذه الدّراسة أيضًا في تمركزها في استراتيجيّة التّعليم الرقميّ مع نظريّة «التعلّم ذو معنى» التي يهتمّ المنهج التّعليميّ بتطبيقها (משרד החינוך, 2014)؛ فالتّعليم الرّقميّ هو في أساسه تفاعليّ، يُساعد على تحويل دور المتعلّم من المتلقّي السّلبي إلى دور المؤدّي الفاعل، ما يعني أنّه قد يُسهم في تحقيق تعلّمٍ ذي معنى (וידיסלובסקי, 2016, Barron & Darling-Hammond, 2014).

٣,٢ طريقة الدّراسة

تعتمد الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ، وهو بحث تدخّلي تطبيقيّ يتغيّا استقصاء مشكلة أو قضيّة تربويّة واقعيّة تواجه المعلّمين من خلال الواقع والممارسة اليوميّة داخل الصّفوف (زيدان، ٢٠١٦). يفحص البحث العلاقة بين المتغيّرات المتعلّقة والمتغيّرات المستقلّة، حيث يتمّ تفعيل المتغيّر المستقلّ (برنامج تدخّل قائم على التّعليم الرّقميّ والقصّة الرقميّة) ويُفحص أثره في المتغيّر التّابع (مستوى المعرفة اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في المجتمع العربيّ–الفلسطينيّ في إسرائيل)، مع وجود مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة، دون السّيطرة على كلّ المتغيّرات المؤثّرة الخارجيّة الّتي قد تؤثّر على العلاقة بين المتغيّرات (Rogers & Revesz, 2019).

يوضّح الرسم الآتي منهج الدّراسة:



٣,٣ المشتركون

تكوّنت عيّنة الدراسة من (٥٧) تلميذًا وتلميذة من الصّفوف السّادسة. تمّ اختيارهم بالطّريقة القصديّة من مدرسة ابتدائيّة في منطقة لواء حيفا. المجموعة الضّابطة عدد أفرادها (٢٨) يتوزّعون من حيث الجندر إلى (١٣) تلميذًا و(١٥) تلميذة، والمجموعة التّجريبيّة تتضمّن (٢٩) يتوزّعون من حيث الجندر إلى (١٢) تلميذًا و(١٧) تلميذة. جميع أفراد العيّنة هم من منطقة جغرافيّة واحدة، ويتفاوت مستواهم الاقتصاديّ الاجتماعيّ بين المتدنّي، المتوسّط والمرتفع. من حيث التّحصيل فالمجموعتان بنفس المستوى تقريبًا، إذ يتراوح مستواها التحصيليّ ما بين المتدنّي والمتوسّط والمرتفع.

٣,٤ سيرورة البحث وأدواته

لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة ببناء خطة تدخّل تطبيقيّة تمثّلت بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: إعداد برنامج تدّخل تضمّن ٨ وحدات لغويّة تضمّنت مواضيع من مجالات المعرفة اللّغويّة توزّعت على النّحو والصّرف بشكل متوازٍ، أربعة مواضيع نحويّة، وأربعة صرفيّة. اختيرت وفقًا للمواضيع المقرّرة في منهج التّربية اللّغويّة للصفّ السّادس (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٩). ثمّ صمّمت المواضيع على شكل وحدات لغويّة تضمّنت قصصًا رقميّة وأدوات تكنولوجيّة رقميّة متنوّعة.

المرحلة الثّانية: هي مرحلة التّطبيق، حيث تمّت بعد أخذ المصادقات اللّازمة من إدارة المدرسة، وإطلاع المشتركين في الدّراسة على السّيرورة التي سيمرّون بها. تمّ إجراء الاختبار القبليّ (Pre-Test) الذي يفحص مستوى تلاميذ العيّنة في المهارات النّحويّة والصّرفيّة من المواضيع التي تمّ تعلّمها سابقًا. ثمّ كانت

مرحلة تطبيق برنامج التدخّل في الفصل الثّاني من السّنة الدّراسيّة ٢٠٢٢/ ٢٠٢١، تعلّمت المجموعتان الوحدات التّعليميّة اللّغويّة على مدار ١٦ درسًا، المجموعة الضّابطة تعلّمت محتوى الوحدات بطريقة تقليديّة، والمجموعة التّجريبيّة تعلّمت نفس المحتوى والمواضيع بطريقة رقميّة. بعد تطبيق جميع الوحدات التّعليميّة تمّ إجراء امتحان بعديّ (Post-Test) للمشتركين للمقارنة بين مستوى المهارات اللّغويّة بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة قبل وبعد برنامج التدخّل. يتحقّق في المقياسين القبليّ والبعديّ شروط الصّدق، حيث صُمّما من قبل الباحثة المتخصّصة في المناهج وطرائق التّدريس، كما استخدمت الباحثة الصّدق الظّاهريّ أو ما يُسمّى بصدق المحتوى أو صدق المحكّمين، فتمّ عرض المقياسين على مختصّين إضافيّين، وحصلت المقاييس على نسبة عالية من الصّدق الظّاهريّ.

النّتائج

للإجابة عن سؤال الدّراسة المركزيّ: ما مدى مساهمة برنامج التّدخّل القائم على توظيف التّعليم الرّقميّ، الذي يدمج الأدوات الرّقميّة الحديثة والقصّة الرّقميّة، في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في المجتمع العربيّ–الفلسطينيّ؛ تمّت معالجة البيانات بصورة كمّيّة بالاعتماد على برنامج الرّزم الإحصائيّة (SPSS)، حيث تمّ تقييم أداء التّلاميذ في الاختبارات القبليّة والبعديّة من خلال منح علامة كميّة لكلّ سؤال، وحساب المجموع بحيث يبيّن من خلاله مستوى أداء التّلاميذ في الاختبار. كما تمّ إجراء اختبار t واحتساب المعدّل والانحراف المعياريّ وحجم الأثر للاختبارات القبليّة لمقارنتها مع معدّل الاختبارات البعديّة. كذلك تمّ حساب المعدّلات والانحرافات المعياريّة لمجموعة البحث في مجالات المعرفة اللّغويّة في الاختبار القبليّ والبعديّ لمعرفة المجال الأكثر تحسّنًا من بينهما.

للإجابة عن السؤال المركزيّ، صيغت الفرضيّة البحثيّة الأولى: لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المهارات في مجالات المعرفة اللّغويّة بين المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبيّة في الاختبار القبليّ. لفحص الفرضيّة تمّ اجراء اختبار t وحساب المعدّلات والانحرافات المعياريّة لمجموعتي البحث (انظر الجدول ١).

جدول رقم ١: المعدّلات والانحرافات المعياريّة، قيم (t) والدّلالة الإحصائيّة في مستوى مهارات مجالات المعرفة اللّغويّة بين المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبيّة في الامتحان القبليّ (N=٥٧)

	المجموعة الضّابطة N=28		المجموعة التّجريبيّة N=29		قيمة t	الدّلالة الإحصائيّة
	المعدّل	الانحراف المعياريّ	المعدّل	الانحراف المعياريّ		
مجال النّحو	65.86	23.75	64.17	22.79	786.	غير دالّة
مجال الصّرف	68.11	22.34	68.25	20.64	206.	غير دالّة

يظهر في الجدول (١) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في مجال النّحو في الاختبار القبليّ t= ٧٨ , ٠, p>.05، المعدّل في المجموعة الضّابطة (M=65.86, SD=23.75) وفي المجموعة التّجريبيّة (M=64.17, SD=22.79). كما يُظهر الجدول عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في مجال الصّرف في الاختبار القبليّ t= 0.20, p>.05، المعدّل في المجموعة الضّابطة (M=68.11, SD=22.34) وفي المجموعة التّجريبيّة (M=68.25, SD=20.64).

نتائج جدول رقم (١) تدعم فرضيّة البحث الأولى، وتؤكّد أنّه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مجالات النّحو والصّرف بين المجموعتين الّتجريبيّة والضّابطة في الاختبار القبليّ.

لفحص فرضيّة البحث الثّانية: توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مستوى مهارات المعرفة اللّغويّة لدى المجموعة التّجريبيّة بين الاختبار القبليّ والاختبار البعديّ، لصالح البعديّ؛ تمّ إجراء اختبار (t) وحساب المعدّلات والانحرافات المعياريّة للمجموعة التّجريبيّة قبل التّدخّل وبعده (انظر جدول رقم ٢).

جدول (٢): المقارنة في مستوى مهارات المعرفة اللّغويّة في المجموعة التّجريبيّة في الاختبار القبليّ والبعديّ (المعدّلات، الانحرافات المعياريّة وقيم اختبار (t) حسب علامات الاختبارات

	الاختبار القبليّ		الاختبار البعديّ		قيمة t
	المعدّل	الانحراف المعياريّ	المعدّل	الانحراف المعياريّ	
مجال النّحو	64.17	22.79	68.86	21.76	801-.
مجال الصّرف	68.25	20.64	72.17	20.41	-.896

يظهر في الجدول رقم (٢) أنّ هناك ارتفاعًا طفيفًا في نتائج الاختبار البعديّ مقارنة بالاختبار القبليّ في مجال النّحو لدى تلاميذ المجموعة التّجريبيّة، وهي فروقات دالّة إحصائيًّا t= 801-., p>.05، المعدّل في الاختبار القبليّ (M=64.17, SD=22.79) وفي الاختبار البعديّ (M=68.86, SD=21.76).كما يُظهر الجدول

وجود ارتفاع دالّ إحصائيًّا في نتائج الاختبار البعديّ مقارنة بالاختبار القبليّ لدى تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في مجال الصّرف (M=68.25, SD=20.64 ،t= -.896, p>.05 المعدّل في الاختبار القبليّ) وفي الاختبار البعديّ (M=72.17, SD=20.41). نتائج الجدول (٢) تؤيّد فرضيّة البحث، وتؤكّد وجود ارتفاع في مستوى مهارات المعرفة النّحويّة، النّحو والصّرف، بين الاختبارين القبليّ والبعديّ لدى تلاميذ المجموعة التّجريبيّة.

لفحص فرضيّة البحث الثّالثة ونصّها: توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مستوى مهارات المعرفة اللّغويّة بين المجموعة الضّابطة التي درست المواضيع اللّغويّة بطريقة تقليديّة، وبين المجموعة التّجريبيّة الّتي طُبّق فيها برنامج تدخّل قائم على التّعليم الرقميّ يتضمّن أدوات وقصصًا رقميّة من حيث الأداء اللّغويّ في الاختبار البعديّ، لصالح المجموعة التّجريبيّة؛ تمّ إجراء اختبار (t) وحساب المعدّلات والانحرافات المعياريّة لمجموعتي البحث الضّابطة والتّجريبيّة (انظر جدول رقم ٣).

جدول (٣): المقارنة بين المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبيّة في مستوى مهارات المعرفة اللّغويّة في الاختبار البعديّ (المعدّلات، الانحرافات المعياريّة وقيم اختبار t حسب علامات الاختبارات

	المجموعة الضّابطة N=28		المجموعة التّجريبيّة N=29		قيمة t
	المعدّل	الانحراف المعياريّ	المعدّل	الانحراف المعياريّ	
مجال النّحو	67.32	23.06	68.86	21.76	-.259
مجال الصّرف	70.29	21.93	72.17	20.41	-.336

يُظهر الجدول رقم (٣) وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مستوى مهارات المعرفة اللّغويّة بين المجموعة الضّابطة الّتي درست المواضيع اللّغويّة بطريقة تقليديّة والمجموعة التّجريبيّة الّتي طُبّق فيها برنامج التّدخّل القائم على التّعليم الرّقميّ من حيث التّحصيل في الاختبار البعديّ، لصالح المجموعة التّجريبيّة. المعدّل في مجال النّحو لدى المجموعة الضّابطة (M=67.32, SD=23.06) وفي المجموعة التّجريبيّة (M=68.86, SD=21.76). أمّا معدّل مجال الصّرف في المجموعة الضّابطة (M=70.29, SD=21.93) وفي المجموعة التّجريبيّة (M=72.17, SD=20.41). نتائج جدول رقم (٣) تدعم الفرضيّة وتُبين أنّه توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مهارات المعرفة اللّغويّة بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الاختبار البعديّ لصالح المجموعة التّجريبيّة.

نقاش وإجمال

سعت الدّراسة الحاليّة إلى فحص مدى مساهمة برنامج تدخّل قائم على التّعليم الرّقميّ القصّة الرّقميّة في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في المجتمع العربيّ-الفلسطينيّ. تمّ تطبيق برنامج التدخّل على ٥٧ تلميذًا من التلاميذ العرب-الفلسطينيّين في إسرائيل. أشارت النتائج إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج الاختبار القبليّ ونتائج الاختبار البعديّ في المركّبات اللّغويّة المبحوثة: النّحو والصّرف لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة التي خاضت تجربة برنامج التدخّل لصالح الاختبار البعديّ؛ ما يعني أنّ التّعليم الرّقميّ المعتمد على الأدوات والقصّة الرّقميّة قد أسهم في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى المشتركين في البحث.

يُعزى تقدّم الطّلّاب في تحصيلهم النّهائيّ في المعرفة اللّغويّة بشكل عام إلى التّغيير الذي طرأ على عمليّة التّعليم والتّعلّم، نتيجة استبدال طرائق التّدريس التقليديّة ببيئة بيداغوجيّة توظّف التّعليم الرّقميّ الذي تضمّن أدوات وقصصًا رقميّة تفاعليّة حفّزت التّلاميذ على التّركيز، وسهّلت عليهم فهم القاعدة بشكل أفضل، وذلك لقرب التّكنولوجيا من عالم التّلاميذ لا سيّما في هذه المرحلة. يمكن تفسير هذه النّتائج الإيجابيّة أيضًا بأنّ تعلّم المواضيع النّحويّة والصّرفيّة من خلال تحويلها إلى قصص رقميّة يجعل العمليّة التّعلّميّة تقوم على الحوسبة والتكنولوجيا وهي الطّريقة التي ينجذب إليها التلاميذ أكثر من الطرائق الأخرى (Suanpang, 2004)، إذ تجعل عمليّة التعلّم أكثر متعة وتشويقًا، وتزيد من دافعيّتهم لتعلّم تلك المواضيع، ممّا يُسهم بالتّالي في تحسين تحصيلهم فيها نظرًا إلى العلاقة الطرديّة القويّة بين الدّافعيّة والتّحصيل (مليك وحميداني، ٢٠٢٠).

تتفّق هذه النّتائج مع دراسات سابقة عديدة أكّدت أنّ التّعليم الرّقميّ يساعد في تحسين فهم التّلاميذ للمواضيع اللّغويّة، لأنه يُعزّز مشاركتهم في الحصص بشكل أكبر، ويُيسّر عليهم الرّبط بين مفاهيم المعرفة اللّغوية وتطبيقها (الحربي، 2016؛ Robin, 2006 Choo & Li Li and Redzuan, 2017;).

أظهرت النتائج أنّ المشتركين أظهروا تحسّنًا في مجالَي النّحو والصّرف، وظهر التّحسّن في مجال الصّرف أكثر من النّحو، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مناهج التّربية اللّغويّة تُركّز على مجال الصّرف منذ سنوات الطّفولة المبكرة لرياض الأطفال الرّسميّة (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٨)، كما يُعزى إلى أنّ أكثر الطلاب يتخوّفون من النّحو والإعراب أكثر من المواضيع الصّرفيّة (شنين، ٢٠١٢؛ شرير، ٢٠١٧). كما أنّهم يعتبرون النّحو من المواضيع الجافّة وصعبة التّطبيق أكثر من مواضيع الصّرف (السّليطي، ٢٠٠٢). يمكن

تفسير هذه النتيجة أيضًا بأنّ الوعي المورفولوجيّ الصّرفيّ يُعدّ نوعًا من مهارات الوعي اللّغويّ النّامي لدى الطّلاب (Schwartz, et al., 2016).

تتّفق هذه النّتيجة مع دراسة مجادلة ومرزوق التي فحصت درجة مساهمة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة الأساسيّة، وفي تنمية اتّجاهاتهم نحو تعلّمها. أكّدت نتائج الدّراسة وجود فروقات في التّحصيل اللّغويّ لدى المشتركين بين الاختبار القبليّ والبعديّ، لصالح الاختبار البعديّ، كما أشارت النّتائج إلى أنّ مجال الصّرف كان الأكثر تحسّنًا من باقي المجالات المبحوثة (النّحو والإملاء) بعد تطبيق برنامج التّدخّل.

وإذا أردنا أن نربط نتائج الدّراسة مع سياقها البحثيّ؛ فإنّ التلاميذ العرب يرون في اللّغة العربيّة لغة صعبة رغم كونها لغة الأمّ بالنّسبة لهم (أمارة، ٢٠٢٠). وهذه النّظرة ناجمة عن عوامل عدّة من أهمّها تأثير اللّغة العبريّة وهيمنتها في الحيّز اليوميّ، والتي من خلالها يلبّي التلاميذ احتياجاتهم الثّقافيّة والاجتماعيّة وغيرها (أمارة، 2020؛ Saban and Amara 2002) ما قد يؤثّر بالتالي على أدائهم اللّغويّ. ولكن هذه النّظرة للّغة العربيّة قابلة للتغيّر إذا ما وُفّرت للتّلاميذ بيئة داعمة لتعلّم اللّغة العربيّة من خلال استراتيجيات محفزّة تقوّي دافعيّتهم تجاه تعلّم اللّغة. وهذا ما سعى البحث إلى تحقيقه.

القيود والتّوصيات

هذه الدّراسة لها أهمّيتها في إلقاء الضوء على أهميّة توظيف الأدوات الرقميّة في تعليم المعرفة اللّغويّة، لا سيّما في ظلّ شحّ الدّراسات التّطبيقيّة التي فحصت تأثير برامج تدخّل في هذا المجال تحديدًا. فإنّ برنامج التّدخّل قد يشكّل أداة مساعدة لجمهور المعلّمين إذ يوفّر لهم وحدات تعليميّة تعلّميّة رقميّة لمواضيع نحويّة وصرفيّة. مع ذلك؛ للدّراسة الحاليّة قيود عدّة: الدّراسة لم تفحص كلّ المركّبات اللّغويّة، بل اقتصرت على مركّبي النّحو والصّرف، وفي ظلّ أهميّة باقي مركّبات المعرفة اللّغوية كالإملاء والخطّ وعلامات التّرقيم ودلالات الألفاظ يجب فحص تأثير برنامج التّدخّل والتّعليم الرّقميّ على هذه المركّبات كبحث مستقبليّ. لم تتطرّق الدّراسة الحاليّة إلى فحص العلاقة بين التّعليم الرّقميّ وعوامل ديموغرافيّة قد تتأثّر بشكل متفاوت ببرنامج التدخّل كعامل الجنس عند العيّنة، هل ستكون فروقات في مساهمة التّعليم الرّقميّ على تحصيل الإناث أعلى منها لدى الذّكور كما في بعض الدّراسات السّابقة (مجادلة ومرزوق، ٢٠١٩). من هنا توصي الدّراسة بإجراء بحث يفحص الاختلافات وفقًا لعوامل ديموغرافيّة كالجنس والمنطقة الجغرافيّة ونوع المدرسة وغيرها. تقيّدت الدّراسة بعيّنة طلّابيّة محدّدة، اشترك فيها (٥٧) تلميذًا وتلميذة من الصّف

السّادس في إحدى المدارس الابتدائيّة العربيّة. يوصى بتنفيذ برنامج التّدخّل على عيّنات طلّابيّة إضافيّة من مراحل عمريّة مختلفة، إذ قد يختلف تأثير التّعليم الرّقميّ من مرحلة عمريّة إلى أخرى.

توصي الباحثة بتكريس الاهتمام في تضمين المنهج التّعليميّ للتّربية اللّغويّة استراتيجيّات رقميّة حديثة كالقصّة الرّقميّة. كما توصي بالعمل على إنتاج قصص رقميّة حديثة ومختلفة في مجالات المعرفة اللّغويّة لجميع المراحل التّعليميّة، وتوجيه المزيد من العناية والاهتمام من قِبَل المعلّمين في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى التّلاميذ بالاعتماد على التّعليم الرّقميّ.

المراجع

❖ أبو حمود، ه. (٢٠٢١). أثر استخدام القصّة التّعليميّة الرّقميّة في تنمية مهارة الاستماع في مادّة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ الصفّ السّادس الابتدائيّ. مجلّة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلميّة، ٤(٣٤)،٢٣١ -٢٥٥.

❖ أبو مغنم، ك. (٢٠١٣). فاعليّة القصص الرقميّة التّشاركيّة في تدريس الدّراسات الاجتماعيّة في التّحصيل وتنمية القيم الأخلاقيّة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة. مجلّة الثّقافة والتّنمية، ٧٥، ٩٣-١٨٠.

❖ أمارة، م. (٢٠٢٠). لغتي هويّتي، نحو سياسة لغويّة شموليّة لمواجهة تحدّيات اللّغة العربيّة في إسرائيل. كفر قرع: دار الهدى، الأردن، دار الفكر.

❖ بحة، ف. (٢٠٢١) توظيف التّكنولوجيا في التّعليم. مجلّة مقامات للدّراسات اللّسانيّة والنّقديّة والأدبيّة، مج٥(١)،٢٥١-٢٧٠.

❖ بربارة، ر. (٢٠٢١). توصيات لتركيز تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة. وزارة التّربية والتّعليم، قسم اللّغات- قسم كبير للتّعليم العربيّ.

❖ بو سنان، ر. (٢٠٢٠). إسهامات تطبيقات اللّغة العربيّة من خلال الهواتف الذّكيّة في تعليمها وتيسير التّعامل معها: دراسة تحليليّة. مجلّة اللّغة العربيّة، مج.٢٢، ٣، ٢٨٧-٣٢٨.

❖ التتري، م. (٢٠١٦). أثر توظيف القصص الرّقميّة في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طلّاب الصّفّ الثّالث الأساسيّ. «رسالة ماجستير». غزّة: الجامعة الإسلاميّة.

❖ الحربيّ، س. (٢٠١٦). فاعليّة القصص الرقميّة في تنمية مهارات الاستماع النّاقد في مقرّر اللّغة الإنجليزيّة لدى طالبات المرحلة الثّانويّة في مدينة الرّياض. المجلّة التربويّة الدّوليّة المتخصّصة، ٥(٨)، ٢٢٧-٣٠٨.

❖ حساني، ع. (٢٠٢٠). الضّعف القرائيّ والكتابيّ لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة: أسبابه وعلاجه. المجلّة العلميّة بكليّة التّربية، مج٣٦، ع٤، ٨٨-١١٥.

❖ حسنين، م. (٢٠٢١). فاعليّة استخدام السّرد القصصيّ الرّقميّ في تنمية مهارة التّعبير الشّفهيّ لطالب الصّفّ الأوّل الثّانويّ. دراسات تربويّة واجتماعيّة، مج.٢٧، العدد أغسطس، ج.٢. ٢١٠-٢٤٠.

❖ خليل، م. (٢٠٢١). توظيف التّكنولوجيا الرّقميّة في تعليم اللّغة العربيّة بين الواقع والمأمول. مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، ٢(١٠)، ٣٠٨-٣٢٩.

❖ زيدان، ر. (٢٠١٦). طرائق بحث في العلوم التّربويّة والاجتماعيّة. معهد رازي للأبحاث، القياس والتّقييم والاستشارة الإحصائيّة.

❖ ستوم، ع. (٢٠١٩). فاعليّة برنامج قائم على القصص الرّقميّة في تنمية مهارات التّواصل الشّفويّ وبقاء أثر التّعلّم لدى طالبات الصّفّ الرّابع الأساسيّ بغزّة. «رسالة ماجستير». غزّة: جامعة الأزهر.

❖ السّليطي، ظ. (٢٠٠٢). تدريس النّحو العربيّ. القاهرة: الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

❖ شرير، م. (٢٠١٧) فاعلية توظيف بيئة تعليميّة قائمة على الصّفّ المقلوب في تنمية النّحو والاتّجاه نحوه لدى طالبات الصّفّ التّاسع الأساسيّ بغزّة. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التّدريس، غزّة: الجامعة الإسلاميّة.

❖ الشّمراني، ع. (٢٠١٨). أثر توظيف التعلّم الرّقميّ على جودة العمليّة التّعليميّة وتحسين مخرجاتها. المجلّة العربيّة للعلوم التّربويّ والنّفسيّة، ٨، ١٤٥-١٧٠.

❖ شنين، ب. (٢٠١٢). طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون. مجّلة الأثر، ١٣، ١١٦-١٢٩.

❖ العردان، س. (٢٠٢٢). فعالية القصص التّعليميّة التّفاعليّة في تحسين بعض مهارات التّعبير الشّفويّ لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الابتدائيّ بمدينة حائل. مجلّة جدارا للدّراسات والبحوث. ٧(١)، ١٣٨-١٦٤.

❖ علان، ع. (٢٠١٩). فاعليّة استخدام القصّة الرّقميّة في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادّة اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّفّ الثّاني الأساسيّ ودافعيّتهم نحوه». رسالة ماجستير. الأردن: جامعة الشّرق الأوسط.

❖ عيّاد، م.؛ السّعيطي، ع. (٢٠٢١). استخدام تكنولوجيا الحوسبة وأثرها على تعليم اللّغة العربيّة في ليبيا. مجلّة ابن منظور لعلوم اللّغة العربيّة، ع٤، ١٨٧-٢٢٤.

❖ العياصرة، أ.، نمر، أ. (٢٠٢٢). أثر استراتيجيّة القصّة الرقميّة في تنمية عمليّات العلم الأساسية ومهارات التّفكير التأمّليّ لدى طلبة الصّفّ السّادس الأساسيّ. مجلّة المشكاة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ٩(١). ص١٩٩ - ٢٢٧.

❖ عيد، ه. (٢٠٢١). أثر النّمذجة الرّقميّة في تنمية مهارات التّفكير اللّغويّ والدّافعية للإنجاز لدى طالبات الصّفّ الثّامن الأساسيّ لمبحث اللّغة العربيّة في محافظات غزّة. رسالة ماجستير. غزّة: جامعة الأقصى.

❖ كنسارة، ح. (٢٠٢٢). دور التّعليم الرّقميّ في تحقيق الإصلاح التّعليميّ من وجهة نظر المشرفين التّربويّين مستخدمي منصّة مدرستي. مجلّة التّربية، ١٩٣، ج١. ٤٨٣ - ٥٢٢.

❖ مجادلة، ه.، ومرزوق، م. (٢٠١٩). تعزيز المعرفة اللّغويّة وتنمية اتّجاهات الطّلبة نحو تعلّمها من خلال بيداغوجيا الموسيقى والأغاني. الحصاد، ٩، ١٢١-١٥٢.

❖ محمّد، س، وخطّاب، ع. (٢٠٢١). أثر استخدام القصص الرّقميّة في تنمية مهارات التّعبير الشّفهيّ الوظيفيّ في المواقف الحياتيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ذوي الإعاقة الفكريّة. مجلّة القراءة والمعرفة. ٢١ (٢٣٨)،٥٣-١٤٧.

❖ المخمري، س. أثر توظيف رواية القصّة الرّقميّة على دافعيّة التّعلّم لدى طالب الحلقة الثّانية في مادّة الدّراسات الاجتماعيّة. دراسة ميدانيّة في سلطنة عُمان. مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، مج.٥(٣٨)، ١١٨-١٣٩.

❖ مليك، س؛ حميداني، ل. (٢٠٢٠). الدّافعيّة للتّعلّم وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسيّ لدى تلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط. وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ.

❖ منسي، غ. (٠١٩٢). أثر توظيف القصص الرّقميّة في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصّفّ التّاسع الأساسيّ في الأردن. المجلّة الدّوليّة لتطوير التفوّق، مج ١٠، ع ١٨، ٣-١٧.

❖ المنصور، ل. (٢٠٢٠). أثر القصّة الرّقميّة في تنمية الطّلاقة الشّفهيّة والدّقّة النّحويّة لدى طلّاب المرحلة الثانويّة، مجلّة التّربية، ١٨٨، ج.٤. ٥٣٩-٥٦٩.

❖ مويسى، م. (٢٠٢٠). تعليميّة اللّغة العربيّة رقميًّا: الواقع والآفاق: الدّرس النّحويّ أنموذجًا. مجلّة العربيّة، ١(١)، ٣٥٦-٣٦٧.

❖ وزارة التّربية والتّعليم. (٢٠٠٨). البنية الأساسيّة للقراءة والكتابة في اللّغة العربيّة كلغة أم-منهج تعليميّ لرياض الأطفال الرّسميّة. القدس: مركز تخطيط وتطوير المناهج التّعليميّة.

❖ وزارة التّربية والتّعليم، السّكرتارية التّربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التّعليميّة (٢٠٠٩). التّربية اللّغويّة العربيّة: لغة، أدب، ثقافة. للمرحلة الابتدائيّة (للصّفوف الأوّل-السّادس). القدس.

❖ وزارة التّربية والتّعليم، السّكرتارية التربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التّعليميّة (٢٠١٣). منهج اللّغة العربيّة: لغة، فهم، تعبير. للمرحلتين الإعداديّة والثانويّة (الصّفّ السّابع-الصّفّ الثّاني عشر). القدس.

❖ يونس، ب. (٢٠١٨). طرائق تدريس اللّغة العربيّة القديمة والحديثة. المجلّة العربيّة الدّوليّة للتربية والتّعليم. ١(١).٢٨٤-٣٢٤.

❖ אבריאל-אבני, נ'; לוי, א'; מקובר, ו'; שורץ, י'; רביד, ג' (2020). למידה מרחוק בשגרה ובחירום: מסקנות ראשוניות ממחקר 2 בקרב מנהלי בתי ספר ומורים בדרום ישראל. מחקרי הנגב, עם המלח והערבה, 12 (2), 56-60.

❖ אילן, ש.(2022 יולי 15). משרד החינוך מציג: מבחני השפה הארציים הם שיעור בהסתרה. כלכליסט. אוחזר ב-22יולי2022 מ: https://www.calcalist.co.il/local_news/article/bj9kpxufq

❖ אשר, ר. קוזמינסקי, א. (2013). הספר האלקטרוני והספר המודפס: תרומתם לקידום יכולות אוריניות של ילד גן. האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: 26-33.

❖ בורג, ד. ואחרים.(2019). הערכת הישגיה של ישראל במבחני פיז»ה באמצעות מדידת השינוי לאורך השנים. זמן החנוך. גיליון 5. עמ› 139-158.

❖ וידיסלובסקי, מ› (2016). חדשנות פדגוגית-למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית. אאוריקה, 39. עמ› 5-15.

❖ וינינגר אסף. (2018). מבט על החינוך הערבי. ירושלים: מרכז התרבות והספורט של הכנסת בנושא פתיחת שנת הלימודים במגזר הערבי.

❖ לוי,א. סאסי,א.(2018). נתיבים להוראה משמעותית. המנהל הפדגוגי לשנת הלימודים תשע"ו.

❖ קורץ, ג›., חן, ד›. (2012). מתקוונים ללמידה: ארגז כלים דיגיטלי למורה. אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.

❖ קינן, ע' (2020). חינוך בימי קורונה: דעה על היבטים במערכת החינוך הישראלית בראי משבר הקורונה. מחקרי הנגב, 12(2), 50-55.

❖ ראמ»ה -הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (-2019א). תוצאות מיצ»ב 2019. ישראל: משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/rama-mbareshet/#/national/

❖ ראמ»ה -הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (-2019ב). תוצאות מהמחקר הבין- לאומי- פיזה 2018. ישראל: משרד חינוך.אוחזר ב- 26 מרץ 2022 מ:

❖ https://meyda.education.gov.il/files/Rama/PISA_2018_Takzir.pdf

❖ ראמ"ה-הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (-2022א). תמונת מצב' תשפ"ב תקציר ממצאי הערכה חיצונית בשפות אם לביתה ד'. ישראל: משרד החינוך.

❖ ראמ»ה-הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.(-2022ב). מחקרים בינלאומיים. ישראל: משרד החינוך. אוחזר ב 17 יולי 2022 מ:

❖ https://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/mivchanimbenleumiyim/odotpisa.htm

❖ מואסי, ב' ואבו עסבה, ח' (2015). שביעות רצון ומוטיבציה בלמידת שפה זרה באמצעות סיפורים דיגיטליים. ג'אמעה, 1, 19, 99-120.

❖ משרד החינוך (2014), משהו טוב קורה עכשיו, אבני דרך בלמידה משמעותית. חוזר מנכ»ל למידה משמעותית. אוחזר ב2018. אבני דרך ללמידה משמעותית (education.gov.il)

❖ פוקס, נ. (2022). אחרי שנתיים של קורונה: רבע מתלמידי ביתות ד› מתקשים בלימודי שפה. ynet ידיעות אחרונות. פורסם 14 יוני 2022.

❖ Abidin, M., Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Tiang, C. & Kim, N. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. International Journal of Humanities and Social Science, (1)14, 159-164.

❖ Aboo Bakar, R. (2019). Digital Storytelling: An Influential Reading Comprehension and Creativity Tool for the 21st Century Literacy Skills. Universiti Teknologi MARA.

❖ Ahmet, Y. (2016). The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills. International Electronic Journal of Elementary Education, 9(1), 59-86.

❖ Anggeraini, Y., Afifah, N. (2017). Digital Storytelling as a Teaching Medium in Reading Classroom. Journal of Language and Literature. 12 (1), Pp. 83-90.

❖ Banaszewski, T. (2014). Digital Storytelling Finds Its Place in the Classroom. Multimedia schools. Journal of technology studies, 23(1), 33-41.

❖ Barron, B., Darling-Hammond, L. (2014). Teaching for meaningful learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. George Lucas Educational Foundation. Retrieved; 2018.

❖ Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. Media and Methods, 40 (6), 4-5. Centre for Digital Storytelling

❖ Carstens, K.J.; Mallon, J.M. Bataineh, M. & Al-Bataineh, A. (2021). Effects of Technology on Student Learning. Turkish Online Journal of Educational Technology, 20(1).105-113.

❖ Choo, Y., Li Li, K., & Redzuan, N. (2017). USING DIGITAL STORY TO IMPROVE PRIMARY SCHOOL PUPILS' UNDERSTANDING OF POEM. Institute of Teacher Education Tun Hussein Onn Campus, pp. 228-239.

❖ Cigerci, F. & Gultekine, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. Issues in Educational Research, 27(2), 252-268.

❖ Ferrance, E. (2000). Action Research. Brown University: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.

❖ Figg, C., Mccartney, R., & Gonsoulin, W. (2009). Differentiating Instruction with Digital Storytelling While Making Connections to Critical Literacy. Teaching and Learning, 5(1), (31-44).

❖ Gilakjani, A, P. & Sabouri, N. (2016). How can study improve their reading comprehension skill?.Journal of Studies in Education. 6(2), 229-240.

❖ Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In 3rd Twente Student Conference on IT, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February. 1-7.

❖ Gopalan, M., Rosinger, K., &Ahn, J. B. (2020). Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges. Review of Research in Education, 44(1), 218-243.

❖ Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. Revista para Profesores de Inglés, 16(1), 43-49. https://www.academia.edu/2486449/Integrating the old and the new Digital storytelling i n the EFL language_classroom.

❖ Halliday, A.K.; Jonathan W. (2006). On Language and Linguistics. Continuum International Publishing Group.

❖ Hibbing, A. N., & Rankin-Erikson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. Reading Teacher, 56(8), 758-770.

❖ Hsu, P. S. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. TechTrends, 60(1), 30-40.

❖ https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10091265/7/Revesz_Rogers%20Revesz_Experimental%20design%20book%20chapter.pdf

❖ Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. International Journal Scholarship of Teaching and Learning. 10(1), 1-7.

❖ Jenkins, M., & Lonsdale, j. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. In ICT: providing choices for learners and learning. (pp. 440-444). Singapore: Centre for Active Learning, University of Gloucestershire, UK.

❖ Khasawneh, M & Abu Al-Rub, M. (2020). Development of reading comprehension skills among the students of learning disabilities. Universal journal of educational research. 8(11).5353- 5341.

❖ Köroğlu, Zeynep Çetin. (2019). Effects of Digital Short Stories on the Development of Listening Skills: An Action Research, Gist Education and Learning Research Journal. ISSN No. 20 (January - June, 2020). pp. 65-84.1692-5777.

❖ Majadly, H. & Abu Khadra, F. (2018). New Perspectives on the Theory of Arabic Syntax: Examples and Practical Proposals. Journal of Oriental and African Studies, 27, 23-40.

❖ Majadly, H., & Geva-Kleinberger, A. (2021). Arabic Grammar Curricula for Primary Schools in Middle Eastern Countries: A Comparative Study. Journal of Educational Media, Memory, and Society, 12(2), 1-29

❖ Norman, A. (2011). Digital Storytelling in Second Language learning, Master's Thesis in Didactics for English and Foreign Languages, Norway: Norwegian University of Science and Technology.

❖ OECD. (N. D). Retrieved from competence.htm. http://www.Oecd.org/pisa/pisa-2018-global.

❖ Orhan, K. & Aylin, T. (2017). Investigating Digital Storytelling Method in German as a Foreign Language Teaching. Ankara University, 5-19.

❖ Preradovic, M., Lesin, G. & Boras, D. (2017). Introduction of Digital storytelling in Preschool Education. Digital Education Review, 30. 94-105.

❖ Radaideh, E., Al-Jamal, D., Sa'di, I. (2020). Digital Storytelling: Time to be Considered in Reading Comprehension. Universal Journal of Educational Research 8(6): 2621-2633. DOI: 10.13189/ujer.2020.080645

❖ Rahimi, M., Yadollahi, S., Wang, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. Cogent Education, 4, 1-13.

❖ Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, Theory into Practice, 47(3), 220-228.

❖ Rogers, J & Revesz, A. (2019). Experimental and quasi-experimental designs: In The Routledge handbook of research methods in applied linguistics. Routledge. p 133-143. Retrieved. july, 15, 2022 from:

❖ Saban, I.; Amara, M. (2002). The Status of Arabic in Israel: Reflections on the Power of Law to Produce Social Change, Israel Law Review 36(2), 5-39.

❖ Sarica, H., Usluel,Y., (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. (pp. 298-309).

❖ Schwartz, M., Taha, H., Assad, H., Khamaisi, F., & Eviatara, Z. (2016). The Role of Emergent Bilingualism in the Development of Morphological Awareness in Arabic and Hebrew. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59, 797-809.

❖ Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools for collaborative learning. In A. Okada, T. Connolly & P. Scott (Ed.), Collaborative learning 2.0: Open educational resources. 145-163. Hershey: IGI Global.

❖ Standley, M. (2003). Digital storytelling using new technology and the power of stories to help our students learn—and teach. Cable in the Classroom. http://www.ciconline.org/home. Retrieved 5 December 2006.

❖ Suleiman, R. (2019). Merits of Digital Storytelling for Enhancing Reading Skill at the Basic. Sudan University of Science and Technology.

❖ Tahriri, A. Tous, M. & Solmaz, M. (2015, May). The impact of digital storytelling on EFL learners› racy skills and motivation. International Journal of Applied Linguistics & English Literature, (4) 3, 144-153.

❖ Tarigan, K. (2018). Improving Students' Writing Descriptive Text Through Digital Storytelling Technique. Budapest International Research (3). pp. 345-351.

❖ Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. Educational Technology Research and Development, 65(3), 555- 575.

❖ Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y.(2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. Computers & Education, 47, 17-28.

❖ Yamac, A., Uslusoy, M. (2016). The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders› Writing Skills. Erciyes and Gazi University, Torkey. 9(1), 59,86.

❖ Yoon, T. (2013, April). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling, International Journal of Research Studies in Educational Technology, (2)1, 25-34.

برنامج مقترح لتدريس مهارة الكتابة في السنوات التحضيريّة العربيّة في تركيا في ضوء الإطار المرجعيّ الأوروبيّ

مجد أبودقَّة
محاضرة ومنسِّقة مستوى
في جامعة محمد الفاتح الوقفيّة
Msufyanibrahim@fsm.edu.tr

الملخّص

يهدف هذا البحث إلى الوصول إلى برنامج كتابة متكامل، يدرِّب طلبة السنوات التحضيريّة العربيّة -بوصفها لغةً أجنبيّةً- لإتقان مهارة الكتابة من المستوى التمهيديّ PRE-A1 إلى المستوى B2+.

وينطلق هذا البحث من ملاحظة إشكاليّة تأخّر الأداء في مهارة الكتابة مقارنةً بغيرها من المهارات. ويمكن إرجاع ذلك التأخّر لأسباب عديدة؛ منها: المادّة التعليميّة المقدّمة للطّلبة.

وينبثق عمّا سبق سؤال البحث الرئيس: كيف يمكن بناء برنامج متكامل لتدريب الطلبة على مهارة الكتابة، بوصفها مهارةً إنتاجيّةً تواصليّةً، في ضوء معايير الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للغات في إصداره الأحدث «المجلّد المُصاحِب ٢٠٢٠»؟

وللإجابة عن السؤال السابق يلتزم البحث بالمنهج البنائيّ؛ حيث يقترح أهدافًا لكلّ مستوى من مستويات البرنامج، ويقترح نماذج لمحتوى بعض الدروس والتدريبات -مدعّمةً بطريقة تدريس مقترحة- في كلّ مستوى من مستويات البرنامج المُقترح، وكذلك يقدّم تدريبات مقترحة للتقويم.

المقدّمة

مهارة الكتابة هي إحدى المهارات اللغويّة الرئيسة، التي يحتاجها الطالب طوال مدّة دراسته لتقديم الاختبارات، والواجبات، والأوراق، والبحوث. وأيّ خلل في نظامه الكتابيّ سيقود إلى خلل في فهم ومعارفه واستقبالها وتقويمها. وفي الوقت نفسه فالكتابة أيضًا مهارة مستقلّة؛ إذ إنّ لها وزنها المستقلّ في التقويم، إذا نظرنا إلى الواقع، وإلى بعض الأطر المقترحة لتطوير أنظمة التقويم في السنوات التحضيريّة (الحدقي، وشمشك، ٢٠١٧، ص٣٣١).

وكذلك بالعودة إلى المجلّد المُصاحِب للإطار المرجعيّ الأوروبيّ فالكتابة لها واصفاتها المستقلّة والمفصّلة في كلّ من أنشطة الإنتاج والتفاعل، وهذا يدلّ على أهميّتها مهارةً مستلّقةً.

وممّا يجدر ذكره –قبل الخوض في الإجابة عن سؤال البحث– أنّ لمهارة الكتابة طبيعة معقّدة؛ وذلك لما تتطلّبه من عمليّات عقليّة عدّة، أهمّها: التحليل، والتركيب؛ حيث يحتاج الكاتب إلى استدعاء كثير من معارفه السابقة، ثم تركيب هذه المعارف بشكل صحيح لغويًّا وتواصليًّا ليصل إلى الهدف (العيسوي، ٢٠١٣، ص١٤).

المنهجيّة

في سبيل الإجابة عن سؤال البحث – كيف يمكن بناء برنامج متكامل لتدريب الطلبة على مهارة الكتابة، بوصفها مهارةً إنتاجيّةً تواصليّةً، في ضوء معايير الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للغات في إصداره الأحدث «المجلّد المُصاحِب ٢٠٢٠»؟ – اِتّبعَت الباحثة المنهج البنائيّ عبر الخطوات التالية:

١. تحديد أهداف البرنامج.

٢. تحديد محتوى البرنامج.

٣. تحديد طريقة التدريس المناسبة.

٤. التقويم.

أولًا: منهجيّة تحديد أهداف البرنامج:

وفقًا لدليل «مواءمة تعليم اللغة مع الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للغات» (British Council, UKALTA EALTA and ALTE. (2022).) لتحديد أهداف برنامج ما، يجدر أولًا تحديد الفئة المستهدفة

واحتياجاتها. وكما ذُكر سابقًا فهذا البرنامج المقترح يستهدف طلبة السنوات التحضيريّة العربيّة في تركيا، وبطبيعة الحال هذه الفئة المستهدفة لها محدّدتها التي تساعد في التأطير للبرنامج.

فالسنوات التحضيريّة تهدف –غالبًا– إلى تعليم طلبتها من المستوى التمهيديّ PRE -A1 إلى المستوى B2+، وفق مستويات الإطار المرجعيّ الأوروبيّ (CEFR).[١]

كذلك يغلب على السنوات التحضيريّة إعداد الطلبة للدراسة في أقسام العلوم الإسلاميّة أو التربية العربيّة، وهذا يؤطّر المجالات التي يحتاجها الطلبة إلى حدٍ ما.

تبعًا لما سبق يحتاج البرنامج المقترح إلى واصفات (CEFR) المتعلقة بالإنتاج والتواصل الكتابيّ للمستويات من التمهيديّ PRE -A1 إلى المستوى B2+، وهذا هو المصدر الأوّل لأهداف البرنامج.

ولمّا كانت الكتابة مهارة تعتمد على عدَّة مستويات ومعارف عقليّة ولغويّة؛ مثل حاجة الطالب إلى إتقان القواعد الأساسيَّة للخط والإملاء والتركيب، كانت الحاجة ماسةً إلى تحديد أهداف لهذه العناصر أيضًا.

وعليه، تمَّ استقراء أوراق واجبات واختبارات عيِّنة من طلاب السنة التحضيريّة في جامعة محمد الفاتح على مدار سنتين، للوقوف على أكثر الأخطاء الإملائيّة والتركيبيّة ترددًا، لاستنباط مواطن الضعف، وبالتالي صياغة أهداف مناسبة لمعالجتها، وكان هذا هو المصدر الثاني لأهداف البرنامج المقترح.

كذلك أخذ البرنامج المقترح بعين الاعتبار أنّ الكتابة فعل يُراد به إيصال معلومة لتحقيق هدف معيَّن. ووضوح الهدف التواصليّ يساعد على تحديد الملامح العامة لنوع النَّصّ المناسب؛ فإنَّ لكلّ مقام كتابيّ قواعد عامةً ومحدِّدات متفقًا عليها إلى حدٍّ كبير (العيسوي، ٢٠١٣، ص ١٦)؛ لذا من المهم تدريب الطلبة على بعض القواعد العامة لبعض أهمّ أنماط الكتابة؛ (الخطابات، التقارير...).

ولتحديد الأنماط الكتابيّة التي يجب استهدافها، استعان البحث باستبانات كان الهدف منها سؤال أساتذة الجامعة عن أهمّ أنماط الكتابة التي يحتاجها الطلبة بعد السنة التحضيريّة في مهامهم الجامعيّة، وكانت نتائج هذه الاستبانة هي المصدر الثالث من مصادر أهداف هذا البرنامج.[٢]

---

(١) بعض السنوات التحضيريّة تطلب C1، ولكن البرنامج المقترح أخذ بعين الاعتبار عدد الساعات التدريسيّة في السنوات التحضيريّة، والتي غالبا ما تقارب ٨٠٠ ساعة، ولخصوصيّة اللغة العربيّة فالطالب يحتاج عدد أكبر من الساعات إذا أراد إتقان C1؛ ولذلك اكتفى البرنامج المقترح بالوصول إلى المستوى B2+.

(٢) البحث استعان باستبانة كانت موجهة لأساتذة في قسمي التربية العربيّة، والعلوم الإسلاميّة في جامعة محمد الفاتح الوقفيّة، لاقتراح أهم الأنماط الكتابيّة التي يحتاجها الطلاب.

ثانيًا: منهجيّة تحديد طريقة التدريس ومنهجه:

يستعين البرنامج المقترح بنموذج التدريس المقترح في كتاب (تدريس الكتابة، رؤية ومنهج)، وذلك لأنّ النموذج المقترح في الكتاب يراعي تعقيد عمليّة الكتابة، من حيث إنها عمليّة تتطلّب مهارات عقليّة ولغويّة عدَّة، ولذلك يسعى هذا النموذج إلى مراعاة ذلك أثناء تدريس الكتابة، ووفقًا للكتاب تنقسم إجراءات الكتابة إلى أربعة مراحل:

- مرحلة ما قبل الكتابة (وتشمل القراءة والتحليل وإعادة الإنتاج)
- ومرحلة الكتابة (وتشمل الإعداد للكتابة والتخطيط والكتابة)
- ومرحلة المراجعة والتحرير.
- ومرحلة توظيف التغذية المَرجِعيّة في التحرير" (العيسوي، ٢٠١٣، ص١٦٥)

ولعلّ أهمّ ما يدعو له هذا النموذج -النموذج المقترح في كتاب العيسويّ- التركيز على مرحلة ما قبل الكتابة؛ وذلك من خلال تعريض الطلبة إلى نصوص تشابه ما يُطلب منهم كتابتها، ومناقشتهم بعناصرها وميّزتها، وحتى تدريبهم على إعادة صياغة بعض جملها، هذا من نّاحية. (العيسوي، ٢٠١٣، ص ١٧١-١٦٩)

ومن نّاحية أخرى فهذا النموذج يتميّز بدعوته للعناية بالمُسوَّدات، فمرحلة الكتابة تشمل التخطيط أولًا، وهو أشبه بكتابة مُسوّدة لجمع الأفكار وفق عناصر النصّ المطلوب، دون العناية بتفاصيل اللغة وسلامتها.

وبعد الانتهاء من المرحلة السابقة يبدأ الطالب بكتابة مُسوَّدة كاملة لنصّه مراعيًا فيها قواعد الكتابة التي تعلّمها -من سلامة اللغة وتسلسل الأفكار وما إلى ذلك- ثمّ تُراجع هذه المُسوّدة -مع الطلبة- بطرائق تعليميّة مُقترحة، ويوجّه الطالب بعد ذلك لتحرير نصّه وإعادة كتابته، ويوجّه نموذج العيسويّ إلى طرائق واستراتيجيّات عدّة للمراجعة والتغذية المَرجِعيّة (العيسوي، ٢٠١٣، ص ٢٦٩).

ثالثًا: منهجيَّة تحديد محتوى البرنامج:

تحديد مراحل الكتابة -السابق ذكرها في طريقة التدريس- يساهم في التأطير لما يحتاجه المحتوى من عناصر، إذ وفق ما سبق تبدأ الدروس بعرض نصّ مثال مشابه للمهمّة الهدف، الذي يُتوقع من الطالب إنتاجها في نهاية الدرس؛ وذلك لعرض خصائص النصّ الهدف للطالب.

ويجدر بمعدّ المحتوى هنا أن يراعي واصفات القراءة، وأهدافها، والمعارف السابقة للطالب، وفق

مستواه عند صياغة النصّ النموذج؛ ليحقّق أهدافه منه دون أن يُلبِس على الطلبة بمهام تتجاوز أهداف الكتابة.

ولأنّ البرنامج المقترح يهدف إلى معالجة مستويات الكتابة المختلفة، بما في ذلك الرسم والإملاء، فيجب إضافة تدريبات تهدف إلى تسليط الضوء على الرسم والإملاء الصحيح لأكثر الكلمات استعمالًا، في الدرس الواحد، ويمكن ذلك من خلال تدريبات -ميكانيكيّة- تطلب من الطلبة تصحيح الخطأ في كلمات مختارة، ويكون ذلك من خلال الصورة الذهنيّة لهذه الكلمات عند الطلبة دون الدخول في قواعد إملائيّة.

ولمعالجة مستوى التركيب يقترح البحث إضافة تدريبات ميكانيكيّة تهدف إلى بناء صور ذهنيّة للتراكيب الصحيحة، ومتصاحبات لفظيّة؛ لتساعد الطلبة على استعمال الروابط وحروف الجر بشكل سليم، ولتدريب الطلبة على بناء جمل سليمة.

وكذلك-ووفقًا لمراحل الكتابة السابق ذكرها- فإنّ البحث يتبنى تعويد الطلبة على استعمال المُسوّدات في أثناء كتابتهم، وتكون المُسوّدة الأولى عبارةً عن خطوط عريضة يجمع فيها الطالب آراءه، دون الدخول في أيّ قواعد كتابيّة متعلقة بالتركيب أو الإملاء أو غير؛ فهذه المُسوّدة هي مساحة حرّة لجمع الأفكار وتنظيمها. ويمكن مساعدة الطالب في المسوّدة الأولى؛ من خلال تدريبات على هيئة أسئلة تُساعده على جمع أفكاره، وتنظيمها، وتُحفّزه على التفكير في الموضوع المطلوب.

رابعًا: منهجيّة التقويم المقترح:

في هذا البرنامج المقترح تكون تدريبات التقويم التكوينيّ في نهاية كلّ درس؛ وهي عبارة عن تدريب يُطلب فيه القيام بمهمّة كتابيّة محدّدة، وللوصول إلى الهدف من هذه التدريبات يجب أن تضمّ المهمات الكتابيّة العناصر التالية: تحديد السياق- توضيح القارئ -تحديد النوع الكتابيّ- واقعيّة المهمّة - المحفّزات (العيسوي، ٢٠١٣، ٢٢٤-٢٢٥).

وهذا التدريب هو خطوة في التقويم التكوينيّ؛ إذ عندما يكتب الطالب نصّه سيتضمن كثيرًا من الأخطاء في مستويات عدّة؛ لذلك يجدر بالأستاذ معاملة النصّ الأول على أنّه مُسوّدة، فيُصحّحها ويمُدّ الطالب بالتغذيّة المَرجِعيّة بطرائق مختلفة، من خلال تفعيل التعليم النشط مع الطالب وأقرانه، بعد ذلك يُطلبُ من الطلبة إعادة كتابة النصّ مع تجنُّب أخطائهم السابقة.

أمّا تدريبات التقويم التحصيليّ فهي لا تختلف عن تدريبات التقويم التكوينيّ، ولكن هنا يُتوقع من الطالب أن يسلمّ الأستاذ النسخة النهائيّة من نصّه، دون أن يتابع الأستاذ ما مرّ به النصّ من مسوّدات أوّليّة تعوّد الطالب على استعمالها عند الكتابة.

يختلف هذا الوضع قليلًا في تدريبات التقويم التجمعيّ، فكل من تدريبات التقويم التكوينيّ والتحصيليّ تسبقها تدريبات مُحفّزة لكتابة المسوّدة الأولى، وتتضمّن أيضًا تفاصيل مُحفّزة في رأس السؤال؛ مثل الكلمات المقترحة. ولكن عند صياغة أسئلة التقويم التجمعيّ يُؤخذ في عين الاعتبار: السياق، ونوع الكتابيّ، والواقعيّة، وأهداف البرنامج، دون المُحفّزات.

النتائج

وفق المنهجيّة المُتّبعة قسّمت الباحثة محتوى البرنامج المقترح إلى أربع وحدات: (PRE- A1+ A1 - A2 -B1 -B2)، وفي كلّ وحدة من هذه الوحدات أُخذ بعين الاعتبار واصفات CEFR)) للمستوى كاملًا؛ مثلًا: في A2 أُخذ بعين الاعتبار واصفات+A2، وهذا ينطبق على كافة المستويات.

بعد جمع مخرجات المصادر المقترحة لتحديد الأهداف، والتوليف بينها، قسّمت الباحثة الأهداف إلى أهداف عامّة للمستوى، وأهداف خاصّة لكلّ درس.

حيث يُتوقع من الطالب مع نهاية المستوى تحقيق الأهداف العامّة لذلك المستوى، وكذلك يتدرّب الطالب –من خلال التدريبات في المحتوى المقترح– لتحقيق هذه الأهداف العامّة خلال الدروس، وذلك بالتوافق مع الأهداف الخاصّة بالدرس. ووفق ما سبق تقترح الباحثة الأهداف العامّة التالية للمستويات الأربعة:[1]

أولًا: الأهداف العامّة للمستوى PRE-A١ - A١:

وفق واصفات (CEFR) يُتوقّع من الطالب أن يكتب عن نفسه معلومات شخصيّة أساسيّة مستخدمًا قوالب شائعة. ((Council of Europe, (2020) وفي الوقت نفسه يجب أن يتعرّف الطالب –وفق منهجيّة تحديد الأهداف المقترحة في هذا البحث– في هذا المستوى على بعض ظواهر الكتابة العربيّة الأكثر شيوعًا؛ مثل: التنوين وال الشمسيّة والقمريّة.

مع الأخذ بعين الاعتبار أنَّ هذا البرنامج المقترح يهدف إلى معالجة الأخطاء الإملائية وأخطاء الرسم الشائعة في المستوى وفق سياق المهمّة الكتابيّة، وذلك في محاولة الاعتماد على تصحيح وحفظ الصور الذهنيَّة للكلمات المستخدمة في المهمّة الكتابيّة. وتبعًا لذلك تقترح الباحثة الأهداف العامّة التالية لهذا المستوى:

(١) اختارت الباحثة عرض أهداف المستويات كلّها؛ لأنّ الأهداف هي النقطة الأساسية التي من خلالها يمكن بناء عناصر المنهج المناسبة.

- أن يَتَعَرَّفَ الطالب بَعْضَ الظَّواهِرِ الإِمْلائِيَّةِ العَرَبِيَّةِ الشَّائِعَةِ، وَيَتَجَنَّبَ الخَطَأَ فيها وَفْقَ صورَتِها في الذِّهْنِ.
- أن يَضَعَ الطالب نُقْطَةً في نِهايَةِ الجُمْلَةِ، وَفاصِلَةً بَيْنَ عِبارَتَيْنِ قَصِيرَتَيْنِ.
- أن يَكْتُبَ الطالب كَلِماتِ الدُّروسِ بِرَسْمٍ وَإِمْلاءٍ صَحيحَيْنِ.
- أن يَكْتُبَ الطالب عَنْ نَفْسِهِ وَمُحيطِهِ القَريبِ المَحْسوسِ مُسْتَعْمِلًا عِباراتٍ قَصِيرَةً.
- أن يُحاكِيَ الطالب المَهامَّ الوَظيفِيَّةَ المَطْلوبَةَ في نِهايَةِ كُلِّ دَرْسٍ.

ثانيًا: الأهداف العامّة للمستوى A٢:

وفق واصفات (CEFR) يبدأ الطالب في هذه المرحلة بإنتاج سلسلة من العبارات والجمل البسيطة، ويمكنه كذلك الربط بين هذه الجمل بروابط بسيطة، هذا بشكل عام. وفي الواصفات تفصيل لما يمكن أن يحقّقه الطالب في كلّ نوع من أنواع الأنشطة الكتابيّة، مثل الملاحظات والقصص البسيطة. (Council of Europe, (2020

وكما ذُكر سابقًا، هدف البرنامج المقترح معالجة مشكلات الكتابة بالعمل على المهارات والمستويات المعرفيّة المصاحبة لها بالضرورة. وعليه؛ يكون من أهداف المستوى بالضرورة ما هو متعلق بما تبقى من الظواهر الإملائيّة الشائعة.

وكذلك من الأهداف ما هو متعلق بالتراكيب البسيطة للجملة العربيّة، ومنها ما هو متعلق بأبسط أدوات الربط وأشهرها، وغير ذلك ممّا يعين الطلبة على الوصول إلى الهدف المنشود، معتمدين على المران والتدريب. تبعًا لذلك تقترح الباحثة الأهداف العامّة التالية لهذا المستوى:

- أن يَتَعَرَّفَ الطالب بَعْضَ الظَّواهِرِ الإِمْلائِيَّةِ العَرَبِيَّةِ الشَّائِعَةِ، وَيَتَجَنَّبَ الخَطَأَ فيها اِعتمادًا على صورَتِها في الذِّهْنِ.
- أن يَتَعَرَّفَ الطالب أَدَواتِ الرَّبْطِ في الوِحْدَةِ، وَيَسْتَعْمِلَها اِسْتِعْمالًا صَحيحًا.
- أن يَتَعَرَّفَ الطالب حُروفَ الجرِّ في الوِحدَةِ، وَيَسْتَعْمِلَها اِسْتِعْمالًا صَحيحًا.
- أن يَتَعَرَّفَ الطالب عَلاماتِ التَّرْقِيمِ في الوِحْدَةِ، وَيَسْتَعْمِلَها اِسْتِعْمالًا صَحيحًا.
- أن يُصَحِّحَ الطالب الأَخْطاءَ الكتابيَّةَ في مُفْرَداتِ الدُّروسِ وَيَتَجَنَّبَها.
- أن يَتَجَنَّبَ الطالب الأَخْطاءَ التَّرْكيبِيَّةَ المُشارَ إِلَيْها في الوِحْدَةِ.

- ❖ أن يُحاكِيَ الطالب جُمَلِ الوِحْدَةِ وَتَراكِيبَها.
- ❖ أن يُكَوِّنَ الطالب جُمَلًا بَسيطَةً مُترابِطَةً مُسْتَخْدِمًا الزمن المُضارِعَ والماضي.
- ❖ أن يَصِفَ الطالب الأَنْشِطَةَ في جُمَلٍ بَسِيطَةٍ مُتَرابِطَةٍ.
- ❖ أن يَصِفَ الطالب المُحيطَ المَحْسُوسَ في جُمَلٍ بَسِيطَةٍ مُتَرابِطَةٍ.

ثالثًا: الأهداف العامّة للمستوى B١:

وفق واصفات (CEFR) في هذا المستوى يمكن أن ينتج الطالب نصوصًا واضحةً ومتّصلةً حول مجموعة من المواضيع المألوفة في مجال اهتمامه، عن طريق ربط سلسلة من العناصر المنفصّلة القصيرة، صانعًا تسلسلًا خطيًا (Council of Europe, (2020).

هذا يصف بشكل عام قدرة الطلبة في هذا المستوى، وتُفصِّل الواصفات في هذا المستوى –تفصيلًا واسعًا نسبيًا– فيما يمكن للطلبة إنتاجه في أنشطة الكتابة المختلفة، خاصةً وأنّ الطلبة في هذا المستوى ينتقلون من الكتابة على مستوى الجملة إلى الكتابة على مستوى الفقرة. وعليه؛ يمكن للطالب في هذا المستوى البدء في كتابة مقالات أو تقارير قصيرة وبسيطة.

ولتحقيق هذه الواصفات يجب تدريب الطلبة على إنتاج جمل صحيحة التركيب، وفي الوقت نفسه، هذه الجمل معقدة أكثر من الجمل التي كانوا ينتجونها في المستويات السابقة؛ لحاجتهم في هذا المستوى إلى التعبير عن آرائهم وتعليلها، والسرد باستخدام الأزمنة المختلفة. مع الأخذ بعين الاعتبار جميع ما سبق، تقترح الباحثة الأهداف العامّة التالية لهذا المستوى:

- ❖ أن يتعرَّفَ الطالب أدواتِ الرَّبطِ في الوِحدةِ، ويستعملها اِستعمالًا صحيحًا.
- ❖ أن يتعرَّفَ الطالب علاماتِ التَّرقيمِ في الوحدةِ ويستعملها اِستعمالًا صَحيحًا.
- ❖ أن يتجنَّبَ الطالب الأخطاءَ التَّركيبيَّةَ المتعلِّقةَ بالمطابقةِ والتَّعديةِ بحرفِ الجرِ المناسبِ.
- ❖ أن يَستعملَ الطالب مَعارِفهُ السّابِقةَ في إنْتاجِهِ الكِتابيِّ.
- ❖ أن يَكتبَ الطالب نصوصًا مترابطةً ومتَّصلةً؛ تسردُ الأحداثَ والتَّجاربَ وتصفُ المشاعرَ ورُدودَ الأفعالِ.
- ❖ أن يَكتبَ الطالب التَّقاريرَ والمَقالاتِ القَصيرَةَ الَّتي تَعْرِضُ الحقائقَ المَحسوسةَ، أَو الآراءَ الشَّخصيَّةَ المُعَلَّلَةَ.

❖ أن يَكتبَ الطالب الرَّسائلَ بلغةٍ رسميَّةٍ بسيطةٍ للاستفسارِ أو الشَّكْوى.

رابعًا: الأهداف العامّة للمستوى B٢:

وفق واصفات (CEFR) في هذا المستوى يمكن للطالب أن ينتج نصوصًا واضحةً ومفصّلةً حول مواضيع متنوّعة متعلقة بمجالات اهتمامه، موظِّفًا المعلومات المجموعة من عدة مصادر ومُقيِّمًا لها. (Council of Europe, 2020)). وفي هذا المستوى – بطبيعة الحال– ترتفع سويّة ما يمكن للطلبة إنتاجه، خاصةً في مجال الكتابة الإبداعيّة وكتابة المقالات والتقارير، وبالتالي يزيد تفصيل الواصفات في هذه المجالات.

وليتمكّن الطلبة من تحقيق ما تقترحه الواصفات، يجب تدريبهم على إنتاج جمل مركّبة وبنائها –مثل جمل الشرط والتعليل– بترتيب وصياغة سليمة.

مع الأخذ بعين الاعتبار جميع ما سبق، تقترح الباحثة الأهداف العامّة التالية لهذا المستوى:

❖ أن يتعرَّفَ الطالب أدواتِ الرَّبطِ في الوِحدةِ، ويستعملها اِستعمالًا صحيحًا.

❖ أن يتعرَّفَ الطالب علاماتِ التَّرقيمِ في الوحدةِ ويستعملها اِستعمالًا صَحيحًا.

❖ أن يتجنَّب الطالب الأخطاء الإعرابيَّة التي تظهر في رسم وإملاء الكلمات.

❖ أن يركّب الطالب الجمل العربيَّة المركبة بترتيب سليم.

❖ أن يَستعملَ الطالب مَعارِفهُ السّابِقةَ في إنْتاجِهِ الكِتابيِّ.

❖ أن يَكتبَ الطالب نصوصًا واضحة ومتصلة، وأفكارها مترابطة؛ تسردُ الأحداثَ، وتصف التَّجاربَ والموضوعات المختلفة.

❖ أن يَكتبَ الطالب التَّقاريرَ والمَقالاتِ الَّتي تَعْرِضُ الحجج، ويقدّم الأسباب والتفاصيل المناسبة.

❖ أن يَكتبَ الطالب الخطابات الرسميّة –للشكوى أو الطلب – متبعًا القواعد الشكليّة المناسبة.

بعد تحديد الأهداف العامّة لكلّ مستوى، وبعد تحديد المنهجيّة المقترحة للتدريس وتسلسلها، وبعد تحديد العناصر المقترحة للمحتوى وفق الأهداف والمنهجيّة، يمكن للبحث عرض نماذج لعناصر بعض الدروس وتدريباتها في المستويات الأربعة؛ وذلك لما يقتضيه سياق البحث من اختصار.

خامسًا: نموذج درس في A١:

وفق المنهجيّة المقترحة تبدأ الدروس بعرض نصّ مثال مشابه للمهمّة الهدف، الذي يُتوقع من الطالب إنتاجها في نهاية الدرس. والمهام في هذه الوحدة – وفقًا للواصفات والأهداف– تبدأ بملء استمارات

وكتابة ملاحظات بسيطة، وتنتهي على الأكثر بكتابة جمل- بأبسط التراكيب- تعبّر عن معلومات الطالب الشخصيّة، أو تصف -بأبسط الأوصاف- محيطه المحسوس.

المهمة الكتابيّة في هذا الدرس النموذج هي ملء استمارة شخصيّة. وعليه؛ يمكن أن يكون التدريب الأوّل كما في الصورة:

التَّدْريبُ ١: اِقْرَأِ الاِسْتِمارَةَ الآتِيَةَ: **1. Alıştırma**: Aşağıdaki formu okuyun:

الاِسْمُ	فاطِمَة	اِسْمُ العائِلَةِ	النَّجَّار	اِسْمُ الأَبِ	مُحَمَّد
اِسْمُ الأُمِّ	زَهْرَة	تاريخُ المِيلادِ	٢٠٠٠/١٠/٥م	العُمْرُ	20
الجِنْسُ ☐ ذَكَرٌ ■ أُنْثَى		رَقْمُ الهاتِفِ	05417818190		
البَريدُ الإِلِكْتُرونِيُّ	fatmah.alnajar@gmail.com				

والهدف من هذا التدريب أن يقرأ الطالب نموذجًا مشابهًا لما سيُطلب منه كتابته، ويتفاعل معه، فيألَفه. كذلك يهدف هذا التدريب إلى تركيز الصورة الذهنيّة الصحيحة لكلمات يجب أن يستخدمها الطالب في هذه المرحلة، مثل: اسم، عائلة...

وبالعودة إلى أكثر الأخطاء شيوعًا عند الطلاب[1]، نجد -مثلاً- إهمال الطلاب لهمزات القطع في بعض الكلمات المستعملة في هذه المرحلة، مثل: أم، أب...، أو قطع بعض همزات الوصل كما في (اسم). وهنا تقترح الباحثة تدريبًا يسعى لتركيز الصورة الذهنيّة لهذه الكلمات، دون الدخول في القاعدة الإملائيّة، وذلك كما في الصورة:

التَّدْريبُ ٢: اِخْتَرِ الكَلِمَةَ الصَّحيحَةَ، ثُمَّ اكْتُبْها: **2. Alıştırma**: Doğru kelimeyi seçin ve yazın:

١. اِسْمٌ	إِسْمٌ	.....	٢. أُمٌّ	أُمٌّ	.....
٣. الأُمُّ	الأُمُّ	.....	٤. العائِلَه	العائِلَةُ	.....
٥. المِيلادُ	المِلادُ	.....			

وكما ذُكر سابقًا، ففي هذا المستوى يجب التركّزُ على بعض ظواهر الإملاء العربيّ؛ لمعالجتها معالجةً

(١) الناتجة عن علمية الاستقراء التي ذُكرت في بداية البحث.

عمليّةً ميكانيكيّةً، وذلك من خلال تركيز صور الكلمات بشكل صحيح في أذهان الطلبة من خلال التدريب، ودون الدخول في أيّ قواعد إملائيّة أو لغويّة. وعليه؛ تقترح الباحثة تدريبًا كما في الصورة:

التَّدْريبُ ٣: ضَعْ حَرْفَ المَدِّ النَّاقِصَ في الكَلِماتِ التَّالِيَةِ، ثُمَّ أَعِدْ كِتابَتَها:

3. Alıştırma: Aşağıdaki kelimelerdeki eksik med harflerini koyup tekrar yazın:

العـائِلَةُ	تارِ...خٌ	المـ...ـلاذُ	الهـ...ـتِفُ	العُنْو...نُ
.....	.....	.....	.....	.....
مَكـ...ـنُ	بُيـ...ـتٌ	المَدـ...ـنَةُ	الشّـ...ـرِعُ	مَحْمـ...ـدٌ
.....	.....	.....	.....	.....

ووفق المنهجيّة السابقة، يمكن إضافة تدريبات للإملاء الاختباريّ، وكذلك تدريبات تهدف إلى التأكيد على الصور الذهنيّة للكلمات والتراكيب المستخدمة في هذا المستوى من خلال محاكتها، وفي نهاية الدرس يُطلب من الطلبة ملء استمارة مشابهة لما قرؤوا في التدريب الأوّل.

سادسًا: نموذج درس في A٢:

وفق الواصفات والأهداف، يجدر بالطلبة في هذا المستوى التمكّن من سرد يومياتهم باستخدام الفعل المضارع، وبالعودة إلى منهجيّة البرنامج المقترح، فالمهمّة الكتابيّة يجب أن يكون لها سياقها المنطقيّ الذي يساعد الطلبة على الكتابة. ويقترح البحث هنا صياغة الهدف السابق في شكل تدوينة قصيرة عن يوميّات الطلبة.

فيعرض الدرس أولًا أنموذجًا لتدوينة عن يوميّات طالب، ويكون الهدف منها عرض السرد باستخدام الأفعال المضارعة، والظروف الزمانيّة البسيطة التي تُستخدم في وصف الروتين، مع مراعاة لفت نظر الطلبة إلى الضمير المستخدم عند الكتابة عن أنفسهم أو عند الكتابة عن غيرهم.

ويمكن الوصول إلى هذا الهدف- عرض خصائص النصّ الهدف- من خلال قراءة النصّ النموذج، ونقاشه، وطرح أسئلة تشير إلى خصائص النصّ. مثل: استخرج الأفعال من النصّ، ما زمن هذه الأفعال؟

وبالعودة إلى أهداف هذا المستوى خصوصًا، وأهداف البرنامج المقترح عمومًا، يجدر إضافة تدريبات تهدف إلى تسليط الضوء على الرسم والإملاء الصحيح لأكثر الكلمات استعمالًا، كما في المستوى السابق.

ولمعالجة الأهداف الأخرى للمستوى، والمتعلّقة بالتدريب على استعمال الروابط وحروف الجرّ

بشكل سليم، وتدريب الطلبة على بناء جمل بسيطة سليمة، يقترح البحث تدريبات ميكانيكيّة تهدف إلى بناء صور ذهنيّة، ومتصاحبات لفظيّة، كما في التدريبات المقترحة التالية:

التَّدْرِيبُ ٥: اِخْتَرِ المُناسِبَ مِنْ بَيْنِ القَوْسَيْنِ:

١. تَذْهَبُ سَلْمى	عَنْ – إلى – حَتَّى	الجامِعَةِ.
٢. تَقَعُ المَدينَةُ	في – مَعَ – مِنْ	الجَنوبِ.
٣. أَخي يَسْكُنُ	مِنْ – في – عَلى	بورْصا.
٤. إسْطَنْبول مُخْتَلِفَةٌ	مِنْ – عَنْ – إلى	هاتاي.
٥. أَقْضي وَقْتَ فَراغي	إلى – في – مِنْ	الرَّسْمِ.

التَّدْرِيبُ ٦: ضَعْ أَداةَ الرَّبْطِ المُناسِبَةَ في الفَراغاتِ التَّالِيَةِ:

وَ	أَوْ	لِأَنَّ	لكِنْ	ثُمَّ	مُنْذُ

١. أَقْضي وَقْتَ فَراغي في الرَّسْمِ .... القِراءَةِ.	٢. أُحِبُّ تَناوُلَ الجُبْنِ .... البَيْضِ كُلَّ صَباحٍ.
٣. أَنا سَعيدَةٌ هُنا، .... أَشْتاقُ إلى عائِلَتي.	٤. في الصَّباحِ أَذْهَبُ إلى المَسْجِدِ أَوَّلًا، .... إلى الجامِعَةِ.
٥. اسْتَيْقَظْتُ .... الفَجْرِ.	

التَّدْرِيبُ ٨: رَتِّبِ الكَلِماتِ الآتِيَةَ في جُمْلَةٍ مُفيدَةٍ:

١. فَراغي – أَقْضي – في الرَّسْمِ – وقْتَ – أَوِ السِّباحَةِ.

.....

٢. الجُبْنَ – في الفُطورِ – والبَيْضَ – أَتَناوَلُ.

.....

٣. مُنْذُ – اللُّغَةِ – دِراسَةَ – شَهْرٍ – بَدَأْتُ – العَرَبِيَّةِ.

.....

٤. القُرْآنَ – أُصَلّي – في الصَّباحِ – أَقْرَأُ – ثُمَّ – الفَجْرَ.

.....

وكذلك في هذا المستوى، يبدأ الطلبة بكتابة جمل بسيطة، ويمكن أن يجمعوا بين الجمل ببعض الروابط البسيطة أيضًا، ويمكن القول إنَّه في هذا المستوى يبدأ الطلبة بكتابة فِقرة بسيطة جدًا، لذلك يقترح البرنامج البدء بتدريب الطلبة على كتابة المسوّدات الأوليّة في هذا المستوى، ويمكن تنفيذ ذلك من خلال أنماط التدريبات التالية:

التَّدْريبُ ٩: أُكْتُبْ عَنْ نَفْسِكَ كَما في الجُمَلِ التَّالِيَةِ:

تَذَكَّرْ أَنْ تَضَعَ نُقْطَةً (.) في آخِرِ السَّطْرِ، وفاصِلَةً (،) بَيْنَ الجُمَلِ القَصيرَةِ.

تَذَكَّرْ أَنْ تَسْتَخْدِمَ الفِعْلَ المُضارِعَ + الضَّمير (أَنا).

١. حُمَيْراء مِنْ مَدينَةِ أورْدو، وَتَسْكُنُ في إسْطَنْبول الآنَ.

أَنا مِنْ مَدينَةِ .....، وَأَسْكُنُ .....

٢. تَدْرُسُ حُمَيْراء اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ مُنْذُ شَهْرَيْنِ.

.....

٣. تَسْتَيْقِظُ حُمَيْراء قَبْلَ الفَجْرِ دائِمًا.

.....

التَّدْريبُ ٨: تَذَكَّرْ رِحْلَةً كُنْتَ فيها، ثُمَّ أَجِبْ عَنِ الأَسْئِلَةِ التَّالِيَةِ:

تَذَكَّرْ أَنْ تَضَعَ نُقْطَةً (.) في آخِرِ السَّطْرِ، وَفاصِلَةً (،) بَيْنَ الجُمَلِ القَصيرَةِ، وَفاصِلَةً مَنْقوطَةً (؛) بَيْنَ السَّبَبِ وَالنَّتيجَةِ.

تَذَكَّرْ أَنْ تَسْتَخْدِمَ الفِعْلَ الماضِيَ، وَالضَّميرَ (أَنا أَو نَحْنُ).

١. إلى أَيْنَ سافَرْتَ؟ وَمَتى؟

سافَرْتُ إلى الأُرْدُن الصَّيْفَ الماضِيَ.

٢. كَيْفَ سافَرْتَ؟ وَمَعَ مَنْ؟

.....

٣. عِنْدَما وَصَلْتَ، أَيْنَ ذَهَبْتَ؟

.....

٤. ما أَشْهَرُ الأَماكِنِ الَّتي زُرْتَها؟

.....

سابعًا: نموذج درسٍ في B١:

ممّا يجدر بالطلبة في هذا المستوى التمكن منه –وفق الواصفات والأهداف –: كتابة حقائق واضحة وتعليلها. ولأنّ المهمّة الكتابيّة يجب أن يكون لها سياقها المنطقيّ الذي يساعد الطلبة على الكتابة، يقترح البحث هنا صياغة الهدف السابق في شكل تقرير يصف حدثًا.

ووفق المنهجيّة المُتّبعة يبدأ الدرس بنصّ نموذج –وهو في هذا المثال تقرير يصف حدثًا–، وعرض خصائصه ومناقشة عناصره، ويمكن ذلك من خلال التدريب التالي:

التَّدريبُ ٢: استخرج منَ النَّصِّ العباراتِ الَّتي تدُلُّ على الآتي:[٥]

١. عنوانُ التَّقريرِ :	٢. الحدثُ الَّذي يشرحهُ التَّقريرُ :	٣. متى يحصلُ هذا الحدثُ؟
.....	.....	.....
٤. منْ يحتفلُ بهذا الحدثِ:	٥. كيفَ يحتفلونَ بهذا الحدثِ؟	٦. ما الهدفُ منْ هذا الحدثِ؟
.....	.....	.....

التَّدريبُ ٣: حدّد من النص الفقرات التي تدل الآتي:[٦]

المُقَدِّمةِ	العَرْضِ	الخاتِمةِ
.....	.....	.....

بعد هذه التدريبات، يقترح البحث تدريبات لمعالجة الأخطاء الشائعة في مستوى التركيب، مثل: المطابقة، والتعدية، وغيرها. ويمكن تطبيق ذلك من خلال تدريبات تصحيح الخطأ في الجملة؛ لما في هذه التدريبات من إشارة واضحة للأخطاء الشائعة، وتدريب الطلبة على تصحيحها بأيديهم، ممّا يُمكن أن يُسهم في ثبات الشكل والتركيب الصحيح في أذهانهم.

وفي الوقت نفسه، يقترح البحث تدريبات تساهم في تمرين الطلبة على صياغة أفكارهم في تراكيب سليمة، وباستعمال الروابط المناسبة، وهي هنا تشبه التدريبات المقترحة في المستوى السابق؛ مثلًا: املأ الفراغ بالرابط المناسب، وأعد ترتيب الكلمات في جمل مفيدة، واختر من بين الأقواس حرف الجرّ المناسب.

بعد هذه التدريبات تتبقّى المهمة الكتابيّة الهدف من الدرس– وهي في هذا النموذج تقرير يصف حدثًا–،

وكما ذكر سابقًا فهذا البرنامج يسعى إلى تعويد الطلبة على استعمال المُسوّدات في أثناء كتابتهم؛ لذلك يمكن مساعدة الطلبة في كتابة المُسوّدة الأولى من خلال أسئلة تجمع أفكارهم، وتنظّمُها، كما في المثال التالي:

التَّدريبُ ٨: إبحثْ عنْ معلوماتِ الإحتفالِ الَّذي تُقيمهُ إحدى المؤسسات أو الجامعات بمناسبةِ اليومِ العالميِّ للُّغةِ العربيَّةِ، ثمَّ املأِ الفراغاتِ:

المقدِّمةُ	١. ما اليومُ العالميُّ للُّغةِ العربيَّةِ؟	.....
العرضُ	٢. أينَ كانَ الإحتفالُ؟	.....
	٣. متى كانَ الإحتفالُ؟	.....
	٤. مَنْ حضرَ الإحتفالَ؟	.....
	٥. ماذا حصلَ في الإحتفالِ؟	.....
الخاتمةُ	٧. ما رأيك في الإحتفال؟	.....

يتبقّى بعد ذلك، التدريب الأخير في الدرس، وهو تدريب تقويميّ، يهدف إلى اختبار قدرة الطالب على إنتاج المهمّة الهدف.

ثامنًا: نموذج درسٍ في B٢:

في هذا المستوى يُتوقّع من الطالب أن يكتب نصوصًا واضحةً ومتصلةً ومترابطةً، وأيضًا مُلتزمةً -إلى حد ما- بقواعد النوع الكتابيّ؛ مقال، تقرير، عرض كتاب...، ولعلّ طبيعة النصوص التي يكتبها الطالب هي أهمّ ما يظهر فيه الفرق بين هذا المستوى وما قبله؛ إذ يجدر بطالب أن يكون قد أتقن -إلى حد ما- طبيعة تركيب أنواع مختلفة من الجمل العربيّة، وتجاوز -إلى حد كبير- أي مشاكل متعلّقة بالرسم والإملاء في الشائع من المفردات.

يقترح البحث في هذا المستوى مجموعةً من أنماط الكتابة التي يحتاجها الطلبة في الجامعة بعد السنة

التحضيريّة، أهمّها: مقال الترجمة لشخصيّة – عرض لكتاب – التلخيص – مقال السبب والنتيجة –الخطاب الرسميّ.[1]

ووفقًا للمنهجيّة المتّبعة يبدأ الدرس بعرض نصّ مثال، وليكن هنا مقال الترجمة للشخصيّة، ثم يُناقَش الطلبة في خصائص النصّ ليستخرجوا عناصره، وأهمّ ميزاته، حتّى يتعرفوا على المطلوب منهم كتابته في نهاية الدرس، ويمكن ذلك من خلال التدريب التالي:

التدريب ١: أعد قراءة الترجمة الشخصيّة السابقة، ثم املأ الجدول وفق ما يطلب إليك[2]:

١. عنوان الترجمة	٢. هدف الترجمة
.....	.....
٣. نوع الأفعال المستخدمة	٤. نوع الضمائر
.....	.....
٥. ثلاث معلومات من المقدمة	٦. ثلاث معلومات من العرض
.....	.....
.....	.....
.....	.....
٧. ثلاث معلومات من الخاتمة	

يقترح البحث بعد ذلك إضافة تدريبات لمساعدة الطلبة على تركيب الجمل التي يحتاجونها في المهمّة الكتابيّة المطلوبة، وذلك من خلال تدريبات مشابهة في طبيعتها للتدريبات في المستوى السابق، مثل: إعادة ترتيب الكلمات في جملة، أو ملء الفراغات بالروابط المناسبة.

ولأنّ الطالب في هذا المستوى يكتب فِقرًا، ويجمع بينها مكوّنًا نصًّا متماسكًا، يقترح البحث التدريب الآتي؛ وذلك للتنبيه على أكثر الأخطاء شيوعًا –سواء أخطاء التركيب، أم الإملاء، أم الأسلوب–، مع الأخذ بعين الاعتبار أن النصّ المعطى في التدريب هو من نتاج الطلبة أصلًا:

(١) هذه الاقتراحات أخذت بعين الاعتبار نتائج الاستبانة المذكورة في بداية البحث.

التدريب ٣: حرِّر الفقرة التالية:

*تذكر: المحرِّر هو من يقوم بتصحيح الأخطاء في النصوص، سواء كانت أخطاءً إملائيّة أم نحويّة، أم أخطاءً في استخدام الكلمات، كذلك يعيد المحرر كتابة بعض العبارات ليكون معناها أوضح وأسلوبها أصح، وكذلك يضع علامات الترقيم.

كان سلطان محمد الفاتح سياسي. هو كان السلطان ناجح وقوي. حكم السلطان محمد فاتح الإمبراطورية العثماني لمدة ٣٢ سنوات. وسّع الدولة العثمانية بالفتح عشرات الأماكن.

كان أهم الفتح في الأراضي البيزنطيني فتح قسطنطينية قال الرسول صلى الله عليه وسلم لتفتحن القسطنطينية فالنعم الأمير أميرها، ولنعم الجيش ذالك الجيش.

يتبقّى بعد ذلك، التدريب الأخير في الدرس، وهو تدريب تقويميّ، يهدف إلى اختبار قدرة الطالب على إنتاج المهمّة الهدف، وهي في هذا المثال كتابة مقال ترجمة لشخصيّة، ويقترح البحث صياغة هذا النوع من التدريبات وفق الآتي؛ لتحقيق العناصر الواجب توفُّرها في تدريبات التقويم التكوينيّ:

التدريب ٨: اكتب ترجمة للشخصيَّة التي اخترتها –١٥٠ كلمة– لنشرها في صفحة (أعلام المسلمين) في موقع الجامعة:

استخدمْ كلماتٍ وعباراتٍ، مثْلَ: وُلد/ نشأ/ تتلمذ / اشتغل/ عمل/ تخرج/ ارتحل/ تخصّص/ ألف/ كتب/ أبدع/ كرمت/ منحت/ أطلقت/ ما زال في/ توفي/ انتقل إلى رحمة الله/ أطال الله عمره.

استخدمْ روابطًا، مثْلَ: في الوقت نفسه/ حيث/ إذ/ بلْ/ على الرَّغمِ منْ أنَّ...فإنَّ/نظرا/ وذلكَ/ إضافةً إلى/ لمّا/ في غضون ذلك.

ولا تنسَ علاماتِ التَّرقيمِ الَّتي تعلَّمتَها.

ولا تنسَ اختيارَ عنوانٍ جميلٍ.

الخاتمة

بعد اتباع المنهجيّة السابق شرحها، تمكّن البحث من اقتراح أطر أساسيّة لبرنامج كتابة متكامل لطلبة السنوات التحضيريّة، فالمنهجيّة المُتّبعة ساعدت في صياغة أهداف واضحة وتربويّة ومتدرّجة، تغطي المستويات المعرفيّة المختلفة التي يحتاجها الطلبة لأداء المهمّات الكتابيّة.

ومن خلال هذه الأهداف -وبالاتساق مع منهجيّة التدريس المقترحة- استطاع البحث عرض نماذج دروس بعناصرها وتدريباتها للمستويات الأربعة المقصودة في البحث، كما تمكّن البحث أيضًا من مناقشة منهجيّة التقويم المقترحة، وعرض نموذج لها.

وبعد تجريب البرنامج مدّة سنة[1]، يمكن الادعاء أن البرنامج أسهم في تطوير بناء الجمل عند الطلبة، كما أسهم في تضييق الفجوة بين مستوى الطلبة في المهارات الأخرى ومستواهم في مهارة الكتابة إلى حد ما، وكذلك ساعد -إلى حدّ كبير- على التخلّص من الأخطاء الإملائيّة والتركيبيّة الأكثر شيوعًا -والمستهدفة في تدريبات البرنامج- قبل تجاوز الطلبة المستويات التمهيديّة.

ولكن ليصل هذا البرنامج إلى أهدافه يجب الأخذ بعين الاعتبار عوامل عدّة، لعلّ أهمّها؛ إعطاء البرنامج حقّه من حيث الزمن؛ فالبرنامج يقترح تخصيص ساعتين أسبوعيًّا للكتابة في المستويين ١-٢، وأربع ساعات في الأسبوع للمستويين B1-B2. ومن العوامل التي يمكن أن تساهم أيضًا في تحقيق أهداف البرنامج ربط التدريبات بأهدافها دائمًا في عقل الطالب والأستاذ.

يمكن القول ختامًا أن هذا البرنامج حاول فعلًا أن يكون متكاملًا، ولكن هذا لا ينفي حاجته للتجريب لمدّة أطول، وعلى عينات أكبر من الطلبة، فهذا سيساهم في جعله أكثر دقّة، وسدّ أيّ فجوة قد تظهر في أثناء التطبيق.

(١) في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، في السنة التحضيريّة في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفيّة.

المصادر والمراجع العربيّة

١. الحدقي، إسلام، شمشك، سلطان. (٢٠١٧). «إطار مقترح لتطوير نظام التقويم في السنوات التحضيرية العربية بكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات». مجلة الدراسات التركية (دورية دولية للغات وآداب وتاريخ التركية): ١٢/ ٢٥: ٣٠٥-٣٣٦.

٢. العيسويّ، رغدة. (٢٠١٣). تدريس الكتابة رؤية ومنهج. ط١. دار السلام. القاهرة. مصر.

المصادر والمراجع الأجنبيّة

❖ British Council, UKALTA, EALTA and ALTE. (2022). Aligning Language Education with the CEFR: A Handbook.

❖ Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume. Council of Europe Publishing. Strasbourg.

تصوّر مُقترَح قائِم على السَّرد القصصي المُحوَّر
لتعليم مهارة الاستماع للطلبة الناطقين بغير العربية

Dr. Öğr. Üyesi Rami Alkhalafalabdulla
izmir katip çelebi üniversitesi
islami ilimler fakültesi

الملخص

استهدف البحث تقديم تصوّر مقترح قائم على السَّرد القصصي المحوَّر لتعليم مهارة الاستماع للطلبة الناطقين بغير العربية. وقد تحدث الباحث عن مهارة الاستماع وعناصرها ومراحلها وعن السرد القصصي وأهميّته في التعليم وعلاقته بمهارة الاستماع، والتركيز على السّرد القصصي المُحوّر وفاعليته في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم الاستماع. وقدّم الباحث تصوّراً مقترحا قائمًا على السرد القصصي المحوّر لتعليم مهارة الاستماع للطلبة الناطقين بغير العربية، وقد تكوّن هذه التَّصوّر من خمسة عناصر هي: الأهداف، المحتوى، الاستراتيجيّات، الأنشطة والوسائل، والتقويم.

الكلمات المفتاحية: السّرد القصصي، مهارة الاستماع، الطلبة غير الناطقين بالعربية.

Abstract

The research aimed to present a proposed conceptualization based on the modified story narration to teach the listening skill of non-Arabic speaking students. The researcher talked about the listening skill, its elements and stages, storytelling, its importance in education and its relationship to the listening skill, and focusing on pivotal storytelling and its effectiveness in achieving the desired goals of listening education. The researcher presented a proposed conceptualization based on pivotal storytelling to teach listening skill for non-Arabic speaking students. This conception consisted of five elements: objectives, content, strategies, activities and means, and evaluation.

Keywords: storytelling, listening skill, non-Arabic speaking students.

أوّلًا - مدخل

١. المقدمة

يشهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حركة واسعة في بلدان كثيرة حول العالم؛ سواء أكانت هذه الدول إسلاميّة أم غير إسلامية. وعند الحديث عن البلاد الإسلامية فإنّ أول ما يتبادر إلى ذهن القارئ تركيا، ذلك البلد الذي انتشر فيه تعليم اللغة العربية في آخر عشرين سنة بشكل واسع لم تشهده البلاد منذ زمن بعيد. ومع انتشار مراكز تعليم اللغات والمراكز الدينية لتعليم العربية، وكلّيات العلوم الإسلامية في جميع المدن التركية توافد الأساتذة العرب من مختلف البلدان العربية ليجدوا بيئة مناسبة يعملون فيها مع زملائهم من الأساتذة الأتراك، ويقدمون فيها ما يمتلكون من خبرات في تعليم العربية.

وقد واجهت هؤلاء الأساتذة مجموعة من المشكلات التي شرعوا يشعرون بها مع مضيّ الزمن، ولعلَّ من أبرز تلك المشكلات عدم قدرة الطالب التركي على امتلاك مهارات التواصل الشفوي استماعاً وتكلّماً، ولا يختلف اثنان على أنّ هذه المعضلة يعيشها الطلبة الأتراك وتعاني منها مؤسسات تعليم اللغة العربية في تركيا وتحاول إيجاد الحلول لها ولكن دون جدوى.

والكلام السابق ملحوظ في الواقع يعرفه من يعمل فيه، فضلا عن ذلك فقد كشفت العديد من الدراسات عن وجود هذه المشكلة، بالإضافة إلى توصيات بعض المؤتمرات التي أقيمت في تركيا، حيث نبّهت إلى ضرورة تذليل الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية في الاستماع والتكّلم بتركيا.

ومن الدراسات التي طُبِّقت بتركيا واهتمّت بهذا المجال دراسة (ساجد الصالح، ٢٠١٦م، ١٤٩)، حيث أشارت هذه الدراسة في نتائجها وتوصياتها إلى أنّ تكرار عملية الاستماع للطلاب في بداية التعلم يُكسب الطلاب نوعاً من الأُلفة للأصوات العربية والوصول إلى درجة من التمييز بين النبر والتنغيم الذي يصاحب الكلام ويساعد في إيضاح المعنى. والمعلم الناجح من يوظف جميع مهارات اللغة في خدمة الاستماع؛ فالمحادثة لاتكون بلا استماع، وكذلك القراءة، أما الكتابة فيمكن للطلاب أن يستمعوا ما يُمليه عليهم المعلم ليدونوه. وينبغي أن يدرك المعلم والطالب أن الاستماع عملية منظمة هادفة تحتاج إلى التخطيط والمشاركة والجدية، ولها مراحل وخطوات، وليس عملية عفوية عشوائية.

والاستماع عمليّة تبدأ بالتقاط الأصوات المراد التركيز عليها بالأُذن ثم تحليل هذه الرموز الصوتيَّة وتحويلها إلى أفكار ومعلومات يُحَلِّلها العقل ثم تبدأ عمليّة التفاعل مع هذه الأفكار والحكم عليها إمّا بالرفض أو القبول.. لذلك فعملية الاستماع وفهم المسموع تكون سهلة وسريعة لأبناء اللغة؛ أمّا للطالب الأجنبيّ الذي درس هذه اللغة فإن سرعة هذه العمليّة تتفاوت طبقاً لعدَّة عوامل منها:

- ثروة الطالب من المفردات؛ أي المخزون اللغوي.
- طبيعة الطالب نفسه، هل هو من الأشخاص الذين يسمعون ويلاحظون الصوت جيّداً، أي
- الطاقة السمعيّة عند الطالب التي تتفاوت من شخص إلى آخر.
- كفاية الطالب في مهارة الاستماع وتَدّربه على هذه المهارة. ومسألة الإقامة في بلد عربيٍّ أو مع أصدقاء عرب؛ لأنّ التواصل مع العرب بالعربيّة يفيد في سرعة فهم المسموع. (بسمة حازم العلواني،٢٠١٤، ٢٥٧).

وتتنوع استراتيجيات تعليم اللغة العربية ومهاراتها بما في ذلك تعليم الاستماع، ممّا أتاح للمعلّم الحرية في اختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيق أهداف درسه. ومن أهمّ تلك الاستراتيجيات استراتيجية السرد القصصي التي تتميز بقدرتها على جذب المتلقي نحو الإصغاء والاستماع لما يُسرَدُ عليه. واستخدام القصة في التعليم ليس جديداً في ميدان العربية إذ اُستُخدِم لتنمية المهارات الحياتية كافة، ومهارات اللغة العربية على وجه الخصوص. وقد تناول الباحثون استخدام السرد القصصي لتعليم مهارة الاستماع للعرب الناطقين باللغة العربية في المراحل المبكرة؛ أي في مرحلة الروضة وفي المرحلة الابتدائية.

ومن تلك الدراسات دراسة خلود الكثيري التي أثبتت فاعلية السرد القصصي في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة الناطقين باللغة العربية. (خلود الكثيري، ٢٠١٨، ٢٧). وأيضاً دراسة عبدالله الجهني التي أكدت فاعلية القصة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي الناطقين بالعربية. (عبدالله حمود الجهني، ٢٠١٥، ١٨٨). أمّا بالنسبة للناطقين بغير العربية فدائما ما توصي نتائج الأبحاث والمؤتمرات باستخدام القصة في تعليم مهارات اللغة العربية. (عمران سرطاوي، محمد إبراهيم،٢٠١٦).

٢. مشكلة البحث

تتمثّل مشكلة البحث في الصعوبة التي يواجهها طلاب كلّيات العلوم الإسلامية بتركيا في اكتساب مهارات الاستماع، والتمكن من فهم النص المسموع؛ حيث لاحظ الباحث هذه المشكلة من خلال عمله في تعليم اللغة العربية بتركيا منذ أكثر من سبع سنوات. ويحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

– ما التصوّر المقترح القائم على السَّرد القصصي المحوَّر لتعليم مهارة الاستماع للطلبة الناطقين بغير العربية؟

٣. هدف البحث

استهدف البحث تقديم تصوّر مقترح قائم على السَّرد القصصي المحوَّر لتعليم مهارة الاستماع للطلبة الناطقين بغير العربية.

٤. أهمية البحث

يمكن أن يستفيد من البحث مصممو المناهج؛ لتوظيف القصة عند تعليم مهارات اللغة العربية عامة، والاستماع خاصة، كما أن الطريقة التي يقترحها الباحث يمكن أن يفيد منها معلمو اللغة العربية ويطبّقوها في صفوفهم.

٥. مصطلحات البحث

السرد القصصي المُحوّر

يقوم السَّرد القصصي على تجسيد المفاهيم المجردة وتقديمها بصورة محسوسة للمتعلم، كما يهيئ بيئة إيجابية تفاعليه يتم فيها تبادل المعلومات والأفكار ويساعد على تنمية البنية الذهنية للمتعلم من خلال التفاعل مع أحداث القصة وشخصياتها. (عبدالله الجهني، ٢٠١٥، ١٩١).

ويقصد الباحث بالسرد القصصي المحوَّر: تحويل النصّ المقرر في درس الاستماع إلى قصة شائقة مهما كان موضوعها؛ وذلك بتغييرات بسيطة يضيفها المعلّم إلى موضوع الدرس إن دعت الحاجة لذلك، بغرض إضفاء المتعة على الموضوع، مع مراعاة تحقيق أهداف الدرس وألّا يصل التغيير إلى نِقاط رئيسة وجوهرية في محتوى الدرس.

مهارة الاستماع

عملية إنسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تكوّن أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشتت، والتركيز على المسموع. (رشدي طعيمة – محمد السيد مناع، ٢٠٠٠م، ٨٠).

ونقصد بمهارة الاستماع هنا إجرائيًا: إنصات الطلبة إلى القصة المرويّة من قِبَل المعلّم وتحديد أهمّ الأحداث والأفكار التي يسمعونها، وتسجيل الملاحظات المهمة من خلال فَهمهم لما استمعوا إليه، للاستفادة منها أثناء الاستماع للدرس وبعده.

ثانياً - الإطار النظري

١. مفهوم الاستماع

قبل التعريف بفن الاستماع لا بد من الإشارة سريعًا إلى بعض المفاهيم المرتبطة بهذا الفن، وهذه المفاهيم هي السمع والسماع والاستماع والإنصات، وهي مفاهيم ترتبط في جوهرها بعملية الاستماع،

وتختلف فيما بينها بفروق تؤثر على المعنى المراد أو المقصود منها، وهي كما يلي:

❖ **السمع**: وهو حاسة من حواس الإنسان، وآلة تلك الحاسة الأذن، حيث قال الله عز وجل: ﴿ خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ۖ وَعَلَىٰٓ أَبْصَٰرِهِمْ غِشَٰوَةٌ ۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾ . [سورة البقرة، آية ٧].

❖ **السماع**: وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، فالسماع استقبال الأذن لأي ذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباهاً مقصوداً.

❖ **الاستماع**: وهو عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً ومقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات، مع فهم هذا الكلام، وترجمته إلى مدلولات معينة.

❖ **الإنصات**: ويعني تركيز الانتباه على ما يستمع إليه الإنسان من أجل هدف محدد، أو غرض يريد تحقيقه، مع ملاحظة أن الإنصات فيه جانب قيمي. ويقول الله سبجانه وتعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [سورة الأعراف: ٢٠٤].(مصطفى رسلان، ٢٠٠٥، ١٠٨).

لذلك فالاستماع عملية منظمة تقع على عاتق كلٍّ من المعلم والمتعلّم، فالمعلم يخطط وينظّم عملية الاستماع، أما المتعلم فعليه مَهامّ أكبرُ وأعمق، فالاستماع كما يقول مدكور: «إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق ونقد وتقويم». (علي مدكور، ٢٠٠٦، ٨٤). كما يعرف بأنه «العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما». (عاشور، الحوامدة ٢٠٠٣، ٩٣).

والاستماع عملية داخلية إيجابية نشطة يلعب فيها المستمع دورًا كبيرًا في تكوين رسالة شاملة والتي يتم تبادلها في النهاية بين المستمع والمتحدث، ومن ثم لا يمكن ملاحظة هذه العملية بشكل مباشر. (العيسوي، ٢٠٠٩، ٦٩).

إن المستمع الجيد الذي يتمكن من فهم الرسالة المسموعة وتحديد هدفها وأفكارها المتضمنة، وأهم الأحداث فيها، فلا شك أن هذا سينعكس إيجاباً على مهاراته اللغوية الأخرى وسيكون متحدثا جيّدا وقارئاً جيّدا وكاتباً جيّدا، لذلك لا بدّ من العناية والاهتمام بهذه المهارة من قِبل المعلم والمتعلّم.

٢. عناصر عملية الاستماع ومراحله

الاستماع في طبيعته يحتاج إلى تضافر مجموعة من العناصر التي تساعد بشكل كبير في إنجاح هذه العملية، وينبغي للمعلم أن يأخذ بعين الاعتبار هذه العناصر، وأن يعمل على إكسابها للطلبة ليضمن استماعا ناجحا تتحقق فيه الأهداف المنشودة من الدرس، وهذه العناصر هي:

❖ **الوعي الصوتي**: الاستماع دون وعي لا يمنع تعلّم اللغة، ولكنّه يمنع دقّة اللغة، وهذا ما يعانيه الطلبة الناطقين بغير العربية، فمن افتقد الوعي الصوتي افتقد النطق الصحيح، والفهم الكامل لما يسمعه.

❖ **فهم المعنى الإجمالي**: النطق الصحيح ومعرفة الأصوات والكلمات لا يكفي، بل لا بدَّ من فهم معاني الكلمات والجمل التي يسمعها، وربط الرموز المنطوقة بمعانيها وأفكارها الفرعية والرئيسة.

❖ **فهم المسموع والتفاعل معه.**

❖ **تقويم المسموع ونقده:** وهذا عنصر متقدم في عملية الاستماع، لذلك يتطلب مستمعا متمكنا حرفا وصوتا ونطقا، ومتمكنا من العناصر السابقة حتى يتمكن من التحليل والمناقشة والنقد والتقويم. (خالد الأنصاري، ٢٠٢٠، ٨٣، ٨٤).

وبناء على ما سبق تتطلب هذه المهارة جهداً مشتركاً من المعلّم والطلاب لنجاح الدرس وتحقيق الأهداف المطلوبة منه. وهنا يمكن القول إنّ عملية الاستماع بشكل عام تمر بثلاث مراحل:

❖ مرحلة ما قبل الاستماع (التهيئة): يقوم المعلم بإشراك المتعلمين في نشاط ما قبل الاستماع من خلال تشجيعهم على التفكير، ومناقشة ما يعرفونه عن مضمون النص المسموع، وهذا يعطيهم خلفية لازمة لفهم النص.

❖ مرحلة الاستماع: ينبغي على المتعلم في هذه المرحلة الحصول على المعلومات والتفاعل معها.

❖ مرحلة ما بعد الاستماع: وفيه يتم تقويم نجاح مهمة الاستماع، ومحاولة إدماجها مع المهارات اللغوية الأخرى.. (Carol Van Dozer, 1997, 4)

أما دور معلم اللغة فيكون في تهيئة جو مناسب للاستماع، وتطوير المادة اللغوية المقررة التي يريد إسماعها للطلاب، وتحويرها إلى قصة يسردها لطلابه، مع التركيز على إضفاء عنصر التشويق والمتعة، ومراعاة النبر والتنغيم فيها، حتى يتمكن الطالب من فهم المادة المسموعة. وهنا تجدر الإشارة إلى أنَّ المرحلة الأولى هي التي يستغلها المعلم لتوظيف القصة في الاستماع ليستوعب الطلبة مضمون الدرس من خلال هذه القصة المحوّرة.

٣. مفهوم السَّرد القصصي

ينبغي لنا أن نميّز بين السّرد بصفته فعلاً أو سلوكاً نقدّم فيه المحتوى أو المضمون المراد إيصاله إلى المستمع أو المتلقي وهو ما نسمّيه القصة؛ لذلك فالقصة هي مضمون أو محتوى، أما السرد فهو تقديم المحتوى وعرضه على المتلقي.

وثمة ملاحظات ثلاثة في السرد ينبغي مراعاتها عند القيام بعملية السرد، وهي: زمن السرد الذي يعني البحث عن علاقة بين زمن القصة وزمن الخطاب، ومظاهر السرد أو الكيفية التي تدرك بها القصة من طرف السارد، وصيغ السرد التي تتوقف على نوعية الخطاب المستعمل من قِبل السارد في نقل القصة. (محمد خضر، ٢٠٢٠، ٩).

والسرد القصصي هو النقل الشفوي للقصة باستخدام اللغة العربية البسيطة مع نبرات الصوت المناسبة، وحركات الوجه واليدين. (أمال عياش، أمل زهران، ٢٠١٤، ١٧٣). أو هو إعادة تقديم مجموعة من القصص بأسلوب السرد القصصي بعيداً عن التكلف، مع استخدام لغة الجسد بما يساعد المتلقي على الفهم والتفاعل الإيجابي مع النص المسموع. (عبد السلام مروح، ٢٠١٧، ٦). ويمكن القول إن السرد القصصي هو أسلوب تقديم القصص شفاها للمتلقين بلغة واضحة سهلة بسيطة مناسبة للجمهور المتلقي.

وعملية السرد هذه تتطلب من المعلم مهارة عالية وثقافة واسعة بحيث يستطيع أن يحول المحتوى المذكور إلى قصة يقدمها بأسلوب شائق جذاب للمتعلم، واستخدام لغة سهلة واضحة مألوفة يفهمها الطلبة الناطقون بغير العربية.

ونحن هنا نتحدث عن طريقة أو أسلوب وعن محتوى، فالمحتوى هو القصة، والأسلوب أو الشكل الذي ننظمه فيه لنقدمه للمستمع هو السرد، ونتجاوزه هنا إلى قولنا المحوَّر؛ لأننا لا نتعامل مع نصوص قصصية جاهزة، ولا نصيغ قصصا جديدة من عندنا، بل نتعامل مع موضوعات جاهزة ومقررة لدروس الاستماع، وما علينا إلا إعادة صياغتها على شكل قصة ولو أضفنا لها بعض المعلومات التي يمكن أن تضيف جمالية لها دون أن يتأثّر مضمون الدرس وهدفه، بالإضافة إلى تطوير الأسلوب وتحويله إلى أسلوب قصصي يتناسب مع الطلبة المستهدفين.

٤. أهمية السرد القصصي في التعليم

تتنوع الأهميّة التربوية للسرد القصصي في العملية التعليمية، ويمكن إجمالها بما يلي:

❖ تجذب المستمع إليها جذبا طبيعيا، وتشحذ انتباهه بالالتفات الواعي إلى حوادثها، وبالمعاني، والأفكار التي تتضمنها، فالأسلوب القصصي يزيد المعنى قوة، ويضفي عليه تأثيرا يأخذ بمجامع القلوب ويجذب الناس جذبا قويا إلى الاستماع، والتوقف، والتفكير والتأمل.

❖ القصة عنصر تربوي مهم يمكن الاعتماد عليها في إنجاح المواقف التعليمية إذا أجيد استخدامها، واستثمارها، بحيث تحمل في ثناياها المعلومات، والمعارف التي يحتاجها المتعلمون، ويتحقق لهم بذلك عن طريقها الأهداف التربوية المرغوب فيها.

❖ تعد القصة من أكثر الفنون الأدبية ملاءمة لميول الطلبة واتجاهاتهم، ومن أشدّها تأثيرا في سلوكهم، وأقواها إثارة لتفكيرهم واستثارة لمشاعرهم، وهي بما تحمله من أفكار متعددة، وخبرات متنوعة، وما تدعو إليه من قيم وتقاليد أصيلة، بأسلوب مباشر أو غير مباشر إنما تدفع بالطفل إلى طريق التنشئة الصحيحة، وتضع اللبنات الأولى في بناء شخصيته، وتحديد هويته، لذا فإنها تعد إحدى الوسائل المهمة في تكوين ثقافته، وأحد الروافد الأساسية التي تسهم في تنمية وعيه وإثراء لغته. (أحمد عماد الدين، ٢٠١٢، ٧٢).

❖ تنمية قدراتهم العقلية: يتميز الطفل بخيال خصب، وتأملات خارقة، كما أن الطفل لديه قابلية للتشكيل، والتفاعل مع المجتمع، والتقليد والمحاكاة، والتفاعل مع المثيرات، والقصة تتميز بقدرة فائقة على جذب انتباه العقل وتشويقه وإثارة خياله، ويمكن عن طريقها تنمية القدرة على التخيل، والتذكر، والانتباه بالربط بين أحداث القصة وتذكر الأحداث والشخصيات، وإدراك الأفكار، واستنتاج ما قد يحدث بعد ذلك وتوقعه، ففي أثناء قراءة التلميذ للقصة ومتابعة أحداثها تنمو لديه مهارة التوقع، حيث يمكنه توقّع الأحداث التالية، ومن ثم توقّع نهاية القصة مثلا.

❖ نقل المعلومات والحقائق والأفكار العلمية:

القصة وسيط جيد لنقل المعلومات والحقائق والأفكار بطريقة مشوقة وجذابة محببة للأطفال بشرط أن يجيد مؤلف القصة تطعيم القصة بالحقائق والمعلومات والأفكار على لسان الشخصيات وعن طريق الأحداث المثيرة في القصة. ويمكن إعداد المناهج الدراسية في شكل قصص تنقل للمتعلمين الحقائق والمعلومات بأسلوب قصصي سهل محبب لهم. (محمد عبد الرؤوف،١٩٩٧، ٤٨).

٥. العلاقة بين السرد القصصي والاستماع

المستمع دائما يصغي ويستمع لما يجذبه ويشدُّ انتباهه، ولما يجعله يشعر بالمتعة والسرور، وليس شيءٌ أكثرَ تأثيراً وسحراً من القصة، وطريقة سردها على المستمعين، فهي خير وسيلة لتوصيل ما نريد توصيله إلى الآخرين، وخاصة إذا كان المتكلّم يمتلك مهارات الإلقاء بعد امتلاكه ناصية اللغة.

ويختلف أسلوب سرد القصة عن قراءتها، فسرد القصة يؤكد أهمية التعبير الشفوي في التأثير على الصورة الذهنية والمفاهيم المجردة الكامنة في البنية الذهنية للمتحدث من ناحية، والمستمع من ناحية أخرى بشكل يبعث فيها روحًا جديدة ومؤثرة، ويجعلها حية قابلة للنمو والتطور، ويمكن لأسلوب سرد القصة أن ينمي ويطور لدى الطلبة مهارات الاتصال والتواصل كالاستماع، والتي لها أهمية في حياة الفرد، فهي من المهارات التي تلزمه طوال حياته، فالطالب يوظف الاستماع في الصف وخارجه، لذا تعد مهارة الاستماع ركيزة الفهم، والتواصل في كل المواقف الاتصالية اللغوية المختلفة. (يوسف الشاروني، ١٩٩٥).

والعلاقة بين السَّرد القصصي والاستماع علاقة تكاملية، فالسرد القصصي مهارة شفويّةٌ والاستماع مهارة شفوية مقابلة لها، وهي شرط لاكتمال الموقف التواصلي؛ فالتواصل هنا شفويٌّ يتكون من متكلّمٍ قاصٍّ، ومن متلقٍّ مستمعٍ، فنحن أمام موقف اتّصاليّ حيّ بين طرفين أساسيّين. وكلّما كان السَّرد ممتعا هادفا واضحا يفهمه المستمع كلّما نجحت عملية التواصل الشفويّ هذه.

٦. التصوّر المقترح القائم على السرد القصصي المُحوَّر

❑ هدف التّصوّر:

الهدف منه هو تبنّي طريقة السَّرد القصصي المحوّر في مرحلة التهئية لدرس الاستماع بهدف إمداد الطَّلبة بالخلفية الثقافية واللغوية لنص الاستماع المقرّر في الكتاب. والسرد القصصي المحوَّر هو تحويل موضوع درس الاستماع إلى قصة قصيرة مُبسَّطة، وإضفاء بعض العناصر الفنية للقصة على هذا الموضوع مهما كان نوعه، وهذه العناصر قد تكون متوفرة في الموضوع لتشكل قصة، وقد تكون ناقصة؛ لذلك لا بد للمعلم من إضافة ما نقص منها بحيث لا يخلُّ بموضوع الدرس ولا يذهب بعيداً عن الأهداف المنشودة منه.

وهذا التصوّر يمكن تطبيقه على الطُّلّاب غير الناطقين بالعربية في المستوى المتوسط والمستوى المتقّدم، وهو لا يصلح في المستوى المبتدئ؛ لأنّ المعجم اللغوي عند المتعلّم لم يتكوّن بعد، وثروته اللغوية لا تزال فقيرة، لا يمكن معها أن يفهم المتعلّم محتوى القصّة الذي سَيُسرَد عليه باللغة العربية.

❑ المحتوى:

والمحتوى هنا هو محتوى دروس الاستماع نفسها المقررة في الكتاب، ولكن بعد إعدادها بشكل منفصل عن الكتاب مع الحفاظ على النصّ المقرّر الذي سيستمع إليه الطُّلّاب في المرحلة الثانية (مرحلة العرض).

ويكون ذلك من خلال مجموعة من الخطوات كما يلي:

❖ بعد تحضير الدرس وتحديد أهدافه يقوم المعلّم بالاطّلاع على محتوى الدرس، وجمع بعض المعلومات عنه من مصادر خارجية، ثمّ يعيد صياغته على شكل قِصّة قصيرة بعد إضافة ما يراه مناسبًا للموضوع، دون الخروج عن أهداف الدرس المحددة في الكتاب المقرّر.

❖ يجب أن تكون اللغة التي يختارها لغة واضحة مفهومة مناسبة لمستوى طلّابه.

❖ يجب أن يُدخل عنصر التشويق إلى المحتوى لجذب الطلاب، بحيث يجعل الحبكة محكمة تشّد مسامع الطَّلّاب نحوها.

❖ المرحلة الأولى هي مرحلة التَّهيئة، فبعد أن يُمهّد المعلّم للموضوع يخبر طلّابه أنّه سيسرد لهم قصة ويمكن أن يضع لها عنوانًا مناسبًا أو يختار العنوان نفسه الموجود لدرس الاستماع، ويطلب منهم الانتباه وتسجيل الملاحظات والأفكار التي يفهمونها.

❖ يبدأ المعلّم بسرد القِصّة التي جهزّها مسبقًا (موضوع الدرس) بأسلوب هادئ، ولغة واضحة، مراعيًا شروط الإلقاء من نبر وتنغيم وفقًا لأساليب اللغة المتضمِّنة فيها. والهدف هنا هو إمداد الطلاب بالخلفية المعرفية لدرس الاستماع المقرَّر في الكتاب.

❖ يعيدُ المُعلّم سرد القصّة مرّة أخرى، ثم يُناقشهم ببعض الأفكار الواردة فيها، وبعض الأساليب اللغوية التي تستحق الوقوف والشرح والتعليق.

❖ المرحلة الثانية وهي مرحلة العرض، وفيها يطلب المعلم الاستماع إلى النص الأصلي المقرّر في الكتاب من خلال الحاسوب، ثم يعيد الاستماع إلى النصّ مرّة أخرى إن شعر أنَّ الطّلّاب يحتاجون ذلك.

❖ المرحلة الثالثة التقويم وهنا يتم التوجّه نحو أسئلة الفهم والاستيعاب، وهنا ينبّه المعلّم طلّابه إلى إمكانية الاستفادة من الملاحظات أو الأفكار التي قيّدوها أثناء استماعهم للقصّة.

❖ مناقشة الطّلّاب بأجوبتهم وربطها بموضوع الدرس الذي استمعوا إليه. وتوظيف المهارات اللغوية الأُخرى في هذه المرحلة.

❖ التوجّه نحو أسئلة اللغة ومناقشة الطّلّاب فيها، وإثبات الملاحظات أو الأساليب اللغوية المهمة على السَّبّورة.

❖ يطلب المعلّم من الطّلاب تلخيص ما فَهموه شفويًّا، ويستمع لبعض الطّلبة، ويقوّمه بالاشتراك مع طلبة آخرين باستكمال ما نقص من أفكار إن وجدت.

❑ الاستراتيجيات

يمكن اعتماد استراتيجيات التعلّم النشط في هذا التصور، مثل استراتيجية التعلّم التعاوني والحوار والمناقشة أو حل المشكلات والعصف الذهني أو غيرها من استراتيجيات التعلّم النشط.

❑ الأنشطة والأساليب

الحاسوب، جهاز العرض أو الإسقاط، الصور، والفيديو.

❑ التقويم

والتقويم هنا مرحلي من خلال أسئلة الفهم والاستيعاب واللغة، ونهائي في نهاية الحصّة، حيث يكلّف المعلّم الطلّاب بالتلخيص، أو بنشاط آخر حول الدرس.

ثالثاً - نتائج البحث

❖ التعريف بمهارة الاستماع وأهميتها وعناصرها ومراحلها وعن السرد القصصي وأهميّته في التعليم وعلاقته بمهارة الاستماع، والتركيز على السّرد القصصي المُحوّر وفاعليته في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم الاستماع.

❖ قدّم الباحث تصوّراً مقترحا قائماً على السرد القصصي المحوّر لتعليم مهارة الاستماع للطلبة الناطقين بغير العربية، وقد تكوّن هذه التَّصوّر من خمسة عناصر هي: الأهداف، المحتوى، الاستراتيجيّات، الأنشطة والوسائل، والتقويم.

المراجع

❖ أحمد عماد الدين، أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساس واتجاهاتهم نحوها، ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠١٢م.

❖ آمال عياش، أمل إبراهيم، فاعلية برنامج تثقيفي مستند إلى إستراتيجية السرد القصصي في تعزيز الوعي بصحة الفم والأسنان لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية، مجلة جامعة دمشق – المجلد ٣٠ – العدد الثاني ٢٠١٤.

❖ بسمة حازم العلواني نصري، مهارة الاستماع (دراسة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، مجلة كلية الإلهيات، جامعة دوكوز أيلول، العدد٣٩، ٢٠١٤م.

❖ جمال مصطفى العيسوي، بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصف الرابع، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر، ع ١٧، ٢٠٠٠م.

❖ خالد الأنصاري، تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية الوعي الصوتي نموذجًا، المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول، ٢٠٢٠م.

❖ خلود بنت راشد الكثيري، دور القصة في تنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة، المجلة التربوية الدولية، العدد العاشر، المجلد السابع، ٢٠١٨م.

❖ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق" ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م.

❖ رشدي طعيمة – محمد السيد مناع (٢٠٠٠م): تدريس العربية في التعليم العام – ط١ – القاهرة – دار الفكر العربي – ص٨٠.

❖ ساجد الصالح، صُعوباتُ تَعَلُّم مَهاراتِ التَّواصُلِ الشَّفَويِّ في اللغةِ العربيةِ لدى طُلَّبةِ السَّنة التَّحضيريَّة في كُلِّيّات الشريعة. (طُلَّب كُلّيّة العُلوم الإسلاميّةِ بجامعة كاتب جَلبي في إزمير نَمُوذَجًا(، مجلة ميزان الحق، العدد الثالث، ٢٠١٦م.

❖ عبد خلف العظامات، أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طالب الصف العاشر في الأردن، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد/ ٣٤، جامعة بابل، ٢٠١٧م.

❖ عبدالله حمود الجهني، أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية الدولية، العدد الأول، المجلد الرابع، ٢٠١٥م.

❖ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٦ م.

❖ عمران أحمد مصلح سرطاوي، محمد عبد الرحمن إبراهيم، توظيف القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها «المستوى المتوسط نموذجًا» المؤتمر الدولي الثاني للدراسات اللغوية، كلية اللغات / جامعة المدينة العالمية ماليزيا، ٢٠١٦.

❖ محمد خضر، بلاغة السرد القصصي في القرآن، نور للنشر، ٢٠٢٠م.

❖ محمد عبد الرؤوف الشيخ، أدب الأطفال وبناء الشخصية (منظور تربوي إسلامي)، دار القلم،دبي،الطبيعة الثانية١٩٩٧م.

❖ مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية – القاهرة – دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

❖ يوسف الشاروني، القصة تطورا وتمردا. القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ١٩٩٥.

القصة القصيرة
في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. سلطان بن سعيد بن محمد الفزاري
جامعة التقنية والعلوم التطبيقية
كلية التربية بالرستاق
سلطنة عمان

ملخص

حقق تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية للناطقين بغيرها، قدرا من التقدم؛ لانفتاح الثقافات والحضارات على بعضها البعض، وقد زاد الاهتمام مؤخرا بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فانتشرت الكليات والمعاهد والمراكز المختصة في الوطن العربي، غير أن تلك الجهود ما زالت بحاجة للتكثيف؛ لتطوير أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومحتواها المقدم بما يتضمنه من أجناس أدبية مختلفة.

إن البحث الحالي يأتي في إطار توظيف الأدب في دراسة اللغات الأجنبية، وهو يسلط الضوء على القصة القصيرة بصفته جنسا أدبيا يعد اليوم من أكثر الأجناس الأدبية تداولا؛ لما تتصف به القصة القصيرة من خصائص جمالية من حيث الشكل والمضمون، الأمر الذي دعا إلى توظيفها في العملية التعليمية؛ لزيادة التشويق والمتعة في عملية التعلم، وتعزيز فهم المتعلمين، واستيعابهم للأفكار المجردة والمبادئ النظرية، وتطوير مهارات اللغة لديهم.

ينطلق هذا البحث من تصور نظري مفاده قابلية تداول القصة القصيرة مادة أدبية، في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو يسعى في جانبه النظري إلى التعرف إلى مكانة القصة القصيرة تربويا، ومميزاتها، وآليات توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وصولا إلى جانبه التطبيقي الذي يقصد تقديم نموذج تطبيقي لتوظيف القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: القصة القصيرة، الأدب، اللغات الأجنبية، اللغة العربية، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

Exploiting the Short Story in the Context of Teaching Arabic to Non - native speakers

Abstract: Language Teaching, including teaching Arabic to non-native speakers, has achieved considerable progress in merging cultures and civilizations into each other. The interest in teaching Arabic to non - native speakers has been recently increased, resulting in the proliferation of various colleges, academies and centers specialized in language teaching, in the Arab world. However, there is still a need to maximize these efforts, to improve both strategies of teaching Arabic to non-native speakers, and the content provided which covers various literary genres.

This research aims to employ literature in teaching foreign languages, and sheds light on short story as the most popular literary genre today, due to the literary features embedded in its form and content. This calls on employing it in the teaching process, to revive interest and pleasure in the learning process, enhance students' understanding, strengthen their comprehension of abstract ideas as well as theoretical concepts, and to improve their language learning skills.

This research stems from a theoretical vision which confirms the ability to use the short story as a literary subject in teaching Arabic to non-native speakers. It aims to show define the paramount status of short story educationally and academically, and show its features, along with exploiting it in teaching Arabic to non-native speakers. Finally, it would suggest a recommended model of employing story as a tool in teaching Arabic to non-native speakers.

Key Words: Short Story, Literature, Foreign Languages, Arabic Language, Teaching Arabic to non-native speakers.

المحور الأول– القصة القصيرة مادة تعليمية قابلة للتداول في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يزخر التراث العربي بمدونة أدبية شعرية ونثرية، يتجلى فيها كثير من الأجناس الأدبية، ومن أبرزها في جانب النثر تأتي القصة، فهي واحدة من أقدم الأجناس الأدبية حضورا، وقد شهدت القصة في

الأدب العربي تحولات ومراحل متطورة ومتسارعة في تشكيلها الفني وخطابها القصصي، وصولا إلى صورتها الحالية، ومكانتها بين المنتج القصصي العالمي.

وتعد القصة القصيرة واحدة من الأجناس الأدبية التي يمكن وصفها بأنها حديثة نسبيا من حيث النشأة، غير أنها وبالرغم من حداثتها، فقد مرت بمراحل وتجارب بالغة الخصوبة؛ فمنذ ستينيات القرن العشرين حتى يومنا هذا، ما زالت القصة القصيرة تتعرض لعمليات التجريب المتلاحقة، والتي أدت وتؤدي إلى تغييرات متلاحقة في بنائها السردي، وأسسها الفنية.

يعرّف أندرسون إمبرت القصة القصيرة بأنها «حكاية صغيرة ما أمكن، حتى ليمكن أن تقرأ في جلسة واحدة؛ بضغط القصاص مادته لكي يعطيها وحدة نغم قوية أمامنا، عدد قليل من الشخصيات، وشخصية واحدة تكفي، ملتزمين بموقف نترقب حل عقدته بفارغ الصبر، ويضع القصاص النهاية فجأة للحظة الحاسمة»(مكي، ١٩٩٩، ٩٢-٩٣). وإذا ما أردنا الوقوف على مفهوم القصة القصيرة وفقا للمفهوم الذي ساقه إمبرت، فإننا ندرك بأن العلامة الفارقة التي تميز القصة القصيرة عن غيرها من أنواع القص هي القصر، غير أنه جعل القصر نسبيا، وهناك سمات أخرى ترافقها كلحظة التنوير، وقلة الشخصيات، وقوة النبرة، وبروز الحبكة، وقلة الأفعال والأعمال.

ويعد المدخل القصصي في تعليم اللغات، ومنها تعليم اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها، من المداخل الملائمة للمتعلمين في المراحل العمرية والمستويات اللغوية كافة، فقد أثبتت الدراسات بأن المتعلمين «يميلون إلى القصص ويستمتعون بها، ويعد ذلك أفضل الأساليب الذي يمكن من خلاله تقديم ما نريد إلى المتعلمين، سواء أكانت قيما أو معلومات، فالمدخل القصصي يمتاز بالتشويق والخيال وربط الأحداث مع بعضها البعض»(سعد الدين، ٢٠٠٢، ٨)، ومع الاعتراف بأهمية المرونة في توظيف أساليب مختلفة ومتنوعة في تعليم اللغات، فإن القصة القصيرة واحدة من الأجناس الأدبية التي تمتلك القدرة على جذب انتباه الكبار والصغار، وهي من الأساليب التربوية ذات التأثير الكبير في مشاعرهم وانفعالاتهم، وفي نقل المعارف والقيم والاتجاهات إليهم بصورة ماتعة، وهي حاضرة في الحياة الإنسانية بصورة عامة، وفي العملية التربوية بصورة خاصة، بحيث توظف في تعليم الصغار والكبار من الناطقين باللغة الأم أو اللغات الأجنبية.

ومما يجعل القصة القصيرة واحدة من أنجح الأساليب في التربية والتعليم، هو قدرتها على الدخول في صلب العملية التربوية، فهي عامل قوي من عوامل استثارة المتعلم، وتشكيل وعيه، لما تحمل إليه من أفكار ومعلومات لغوية، وأدبية، واجتماعية، وتاريخية، وعلمية، وغيرها، كما أن أسلوبها السردي قادر على «جذب انتباه الطلبة لعملية التعلم بشكل كبير، وذلك لشعوره بأنها طريقة جيدة لم يعثر عليها من

قبل، وأنها تعمل على توفير جو من المرح والاستمتاع، وخفض مستوى القلق في الصف، وتنمي مهارات متعددة لدى الطلبة، أبرزها التعبير الشفوي، واستخدام لغة الجسد، والتركيز من خلال ممارسة نشاطات متنوعة»(Dougill,1987.86)، وهي تلبي حاجته للتخيل، وتقدم له صورا مختلفة تجذبه وترضي فضوله للمعرفة، وتنمي لغته، كل ذلك يكون ضمن نسيج سردي قصصي محبوك بعناية.

معايير اختيار القصص القصيرة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يتطلب اختيار القصص القصيرة المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من القائمين على اختيارها، الاطلاع المسبق -بداية- على هذه القصص، وتحديد مستواها اللغوي بالنظر إلى مفرداتها، وأساليبها اللغوية، واستيفاء عناصرها الفنية، وصلاحية مضمونها الفكري والأدبي للتقديم لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وذلك على اعتبار أن هناك من القصص القصيرة ما لا يصلح اختيارها مادة تعليمية للطلبة؛ لبعد موضوعها عن اهتمامات الطلبة، أو تضمينها ألفاظا ومفردات أو موضوعات غير ملاءمة.

وهنا ينبغي التأكيد على ضرورة أن تساعد هذه القصص القصيرة في زيادة الرصيد اللغوي للمتعلمين، وتزويدهم بالتراكيب اللغوية التي تسهم في الاستعمال الحي للغة العربية، وليس بالضرورة التقيد بشهرة القاص حين اختيار القصص القصيرة، «حيث ينبغي عند اختيار نص أدبي معين لتدريسه في برنامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ألا تحكمنا شهرته أو شهرة كاتبه، فقد يكون لكبار الكتاب والأدباء والشعراء نصوص لا ينبغي أن تقدم في هذه البرامج، إما لصعوبتها اللغوية، وإما لطابعها المحلي، وإما بخصوص التجربة فيها، وتناولها لقيم غير مرغوبة، أو اشتمالها على أفكار ومفاهيم لا نود تقديمها»(طعيمة، ١٩٨٦، ١٩٣).

من جانب آخر يتصل ببناء القصة القصيرة المقدمة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فنيا، فإنه يجب وضوح المعالم الداخلية والخارجية للشخصيات التي تدور حولها أحداث القصة القصيرة، واستجلاء أدوارها، كما ينبغي ألا تشكل أحداثها زخما فكريا ومعرفيا، يؤدي لحدوث ضبابية لدى المتعلمين، ويبقى تنوع القصص القصيرة المقدمة للطلبة معيارا ضروريا ينبغي الأخذ به، ويُعني بالتنوع هنا، أن تقوم بعض هذه القصص القصيرة على السرد، وبعضها يبرز الحوار فيها مثلا، وأن تكون من بينها قصص قصيرة معاصرة وأخرى كلاسيكية، وقصص اجتماعية، ودينية، وتراثية.

يمكن تحديد معايير اختيار القصص القصيرة المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة أكثر تحديدا، في أربعة معايير رئيسة، هي(أبو خضيري، د.ت، ٤-٥):

١. المعيار الفني: ونقصد به أن تتسم بالروعة والجمال، وأن تشتمل على عناصر الإمتاع والجاذبية، وأن تتصف بجمال الأسلوب، وسمو الخيال.

٢. المعيار اللغوي: بأن تكون مناسبة لمستوى الدارسين، وأن تتضمن الجوانب اللغوية والثقافية والفكرية التي يراد إكسابها لهم.

٣. المعيار الكمي: وذلك بأن يكون حجمها مناسبا؛ حتى يتمكن الطلبة من قراءتها، وفهمها، والتعرف بمضمونها اللغوي، والثقافي.

٤. المعيار الفكري: ونقصد به أن تتناسب مع المستوى الفكري للمتعلمين، وبالتالي تكون لديهم القدرة على استيعابها وفهمها.

مميزات القصة القصيرة مادة تعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها:

تمتاز القصة القصيرة بجملة من المميزات، تجعل منها مادة تعليمية مناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي:

❖ تنوّع مضامينها: إن تنوع مضامين القصص القصيرة، وعرضها للحالات المجتمعية والإنسانية، كل ذلك يعد أسبابا تدعو لتوظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي مادة لغوية ثقافية وتعليمية مقروءة.

❖ قصرها وإيجازها: القصة القصيرة من حيث حجمها تمتاز بالقصر، وذلك يتيح لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، قراءة القصة القصيرة في جلسة واحدة، وهي موجزة بما يسمح للمعلم وطلبته بالتعاطي مع أحداثها، ومع المعلومات الواردة فيها، والمتصلة بالحكاية بأكملها.

❖ أحداثها: تعرض القصة القصيرة موضوعها بصورة منتظمة دون تكلف، وذلك لا يعني أن هناك طريقة ملزمة للمبدع يتبعها في عرض أحداثه «فقد يبدأ قصته من أول أحداثها، ثم يتطور بأحداثه وشخوصه تطورا أماميا متبعا المنهج الزمني، وقد تبدأ القصة بنهايتها، فيصور الحادثة، ثم يعود بنا إلى الخلف؛ كي نكشف الأسباب والأشخاص»(صبيح؛ وآخرون، ١٩٩٧، ٢٦)، وكلما كانت تلك الأحداث متطورة ومشوقة، كلما دفعت متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها إلى متابعة قراءة القصة، أو سماعها، وبعثت فيه الرغبة للتعرف على نهايتها أو حل مشكلتها.

❖ شخصياتها: إن الشخصيات التي تدور حولها أحداث القصة القصيرة، وتصويرها تصويرا مقنعا لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، بحيث يراها تتحرك على الصفحات، وتعيش بصورة طبيعية كما نعيش ونحيا على أرض الواقع، كل ذلك يمثل ميزة للقصة القصيرة، تدفع المتعلم لمتابعتها بشغف ولهفة، بحيث تظل حية في ذاكرته.

❖ قدرتها على تطوير مهارات اللغة: فالقصة القصيرة تسهم في تطوير مهارات اللغة لدى المتعلمين، وهي مهارات لازمة لتعلم اللغة العربية، وتحسين الطلاقة اللغوية لديهم.

❖ إمكانية تعلم وظائف اللغة بواسطتها: إن تنوع مضامين القصة القصيرة، وسعة مفرداتها اللغوية، يتيح أمام متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، تعلّم وظائف اللغة المختلفة (النفعية/ التنظيمية/ التفاعلية/ الشخصية/ التخيلية/ الإخبارية/ التاريخية/ الاستدلالية/ الاستكشافية/ الرمزية/ النفسية).

❖ تراكيبها النحوية: القصة القصيرة تبنى على جمل بسيطة، وتقوم على فواصل وعلامات ترقيم تلعب دورا هاما في تقطيع جملها، وتكثيفها، واختزالها، فهي تبحث من خلال ذلك عن إيقاعية متناغمة، وتسريع للأحداث بعيدا عن التطويل والإسهاب. إن تعليم التراكيب اللغوية من خلال القصة القصيرة يساعد المتعلمين للغة العربية على التعود على استعمال هذه التراكيب في سياقات اجتماعية وثقافية متنوعة، وباستخدام هذه التراكيب يطور المتعلم أسلوبه، ويغني إمكانياته التعبيرية، وقدراته الإبداعية.

❖ عناصر التشويق: القصة القصيرة بما تتضمنه من أسلوب فني يتمثل في طريقة المبدع في صياغة جمله، واختيار الكلمات المعبرة عن فكرة قصته القصيرة، وعرضه لأحداثها، وشخصياتها، وإظهار أحاسيسها، وقدرته على نقل حقائق العالم وتوظيفها في الحياة اليومية من خلالها، واستخدامه لتقنيات السرد القصصي المناسبة، كل ذلك يعد ميزة للقصة القصيرة يضمن للمتعلم استمرار قراءته لها، والاستمتاع بها، بل والرجوع إليها مرات عدة.

❖ – وفرتها، وسهولة الحصول عليها: هناك وفرة في أعداد القصص القصيرة، ومبدعيها، الأمر الذي يجعل مهمة الحصول على نصوص قصصية قصيرة مناسبة، أمرا ليس عسيرا، خاصة وأن هناك خيارات متعددة للحصول عليها من مصادر مختلفة كالمكتبات، ومعارض الكتب، وحتى شبكة المعلومات الدولية.

ماذا تقدم القصة القصيرة لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟

تعد القصة القصيرة والأنشطة المصاحبة لها، مصدرا غنيا لتزويد متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بفرص مناسبة لاكتساب اللغة، والثقافة، وإدراك الجمال، وتحقيق المتعة والاستمتاع الفني. وبالتالي يمكن الوقوف على أربعة أبعاد رئيسة تقدمها القصة القصيرة لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وهي: البعد اللغوي، والبعد الجمالي، والبعد الثقافي، والبعد الترفيهي.

أولا– البعد اللغوي: من خلال القصة القصيرة يكتسب متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كثيرا من المفردات اللغوية السليمة، ويصح النطق اللغوي لديه، فيغدو أكثر إتقانا في نطقه لتلك المفردات، ويتكون لديه محصول أكثر من المفردات اللغوية، ويترتب على تنامي الحصيلة اللغوية لديه نتائج إيجابية منها:

«زيادة الخبرات، والمعارف، والمهارات الفكرية، والثقافية، وانفتاح الشخصية نفسيا على ما يحيط بها، ونمو غريزة التواصل لديها، ومن ثم ارتقاء روح الألفة والجرأة والثقة بالنفس»(معتوق، ١٩٩٦، ٥٩)، إنه يتمكن من خلال الحصيلة اللغوية بواسطة القصة القصيرة، من اكتساب مهارات اللغة العربية الأربع، وبالتالي تكون لديه طلاقة لغوية، تمكّنه من الإمساك بزمام اللغة، ويغدو قادرا على «فهم دلالات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المكتوبة، وإدراك مفاهيمها في السياقات المختلفة، وبالنتيجة يتمكن من الولوج إلى مجالات لغوية لم تكن معروفة لديه، في كل مرحلة من مراحل نمو اللغة وتطورها»(بنات؛ وعبد المطلب، ٢٠١٥، ١٢).

ثانيا- البعد الجمالي: تُدرك اللذة الجمالية في القصة القصيرة -وهي غاية من غاياتها- حينما يعيش المتعلم أحداثها مع المبدع، ويألفها، ويعيد قراءتها، ويقلب فكره في عناصرها، ويدرك معانيها، ويعيش مع شخصياتها، وينتقل إلى جوها وبيئتها، «فإن الوظيفة الجمالية هي الغاية المقصودة» من السرد القصصي(رمضان، ٢٠١٨، ٤).

ثالثا- البعد الثقافي: يتحقق البعد الثقافي لدى متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها من خلال القصة القصيرة، حينما يتتبع سير أحداثها من خلال القراءة، فيكتسب المفردات والتراكيب والمعاني الكثيرة، التي تسهم بدورها في تثقيف لسانه وفكره، فيقبل بجرأة على «معايشة أهل اللغة ومحاورتهم بثقة عالية من أجل الوقوف على ثقافتهم، وبالتالي تعزيز مهارته التواصلية معهم»(البطوش؛ والربابعة؛ والحباشنة، ٢٠٢٠، ١٤٠).

رابعا- البعد الترفيهي: وهو ما تتحقق معه المتعة والتشويق اللازمان للتعلم، واكتساب اللغة ومهاراتها، من خلال القصة القصيرة.

توظيف القصة القصيرة في إكساب المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وتنميتها:

يعد اكتساب المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، هدفا أساسيا لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وتعلم اللغات سواء أكانت هذه اللغة هي اللغة الأم أم لغة أجنبية، لا يتأتى إلا بقدرة المتعلم على الاستماع إلى تلك اللغة، والتعرف بإطارها الصوتي، والتحدث بها بصورة سليمة، والتمكن من قراءة مادتها، وكتابتها، بحيث يستطيع من خلالها التعبير عما يريده حينما يتواصل مع أبناء تلك اللغة، والحقيقة أن اكتساب هذه المهارات متصل ببعضه البعض؛ لأن الترابط بينها وثيق، ومن الصعب الفصل بينها.

يدفعنا ذلك لتوضيح دور القصة القصيرة في إكساب المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها وتنميتها، وذلك كالآتي:

٧. مهارة الاستماع:

تؤكد نظريات اكتساب اللغة الثانية على ضرورة أن تحظى مهارة الاستماع بأهمية كبيرة في التدريس، فهي مهارة أساسية تسهم في اكساب بقية المهارات اللغوية؛ فالوسيلة الأولى لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الأم أو من الناطقين بغيرها في التحدث والقراءة والكتابة، هي مهارة الاستماع.

توصف مهارة الاستماع بأنها عملية معقدة في طبيعتها ومكوناتها، فهي تضم خمسة مستويات، يجب مراعاتها في تقديم النصوص الأدبية – ومنها القصة القصيرة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها– وهي: إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وفهم مدلول تلك الرموز، وإدراك الوظيفة التواصلية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، وتفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، وأخيرا نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة(مدكور؛ وهريدي، ٢٠٠٦، ٨٤).

ولتحقيق ذلك من خلال القصة القصيرة، فإن على المتعلم أن يستمع إلى نص القصة القصيرة من معلمه، أو من إحدى الوسائل السمعية، ويكرر استماعه؛ حتى يألف موسيقى اللغة، وأصواتها، وتنمو لديه القدرة على تمييز ألفاظها، وربطها بمعانيها، والغرض من سرد أحداثها، والتفاعل مع شخصياتها، وإصدار أحكام قيمية على سلوكياتهم وأفعالهم. كل ذلك يمكن التأكد من تحققه بعد الاستماع للقصة القصيرة من خلال بعض المؤشرات التي يبديها متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ومنها:

- ذكر الكلمات التي بدأت بها القصة القصيرة، والكلمات التي انتهت بها.
- التعرف بالأصوات والكلمات والجمل التي تكررت أثناء الاستماع للقصة القصيرة.
- ترتيب أحداث القصة القصيرة المسموعة، وإعادة سردها وفق تسلسلها.
- التعبير عن فكرة القصة القصيرة، ورسالتها.
- تحديد القيم الإيجابية والقيم السلبية التي وردت في القصة القصيرة.
- وصف السلوكيات الواردة في القصة القصيرة.
- اظهار انطباعه حول مضمون القصة القصيرة.
- تعليل إعجابه أو عدمه للقصة القصيرة التي استمع إليها.

٨. مهارة التحدث:

يعد التحدث من المهارات اللغوية الصعبة لدى كثير من متعلمي اللغات، فالتحدث مهارة «إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية، ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث، أي أن الكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام»(الناقة، ١٩٨٥، ١١١).

إن الرغبة في التحدث باللغة العربية، هي الدافع الأكبر لتعلم هذه اللغة من قبل الناطقين بغيرها، فالتحدث وسيلتهم الأولى للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم واتجاهاتهم مع أبنائها، وتزداد أهمية اكتساب مهاراته لديهم على اعتبار أنه يتيح الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعالة أثناء التعلم من خلال التعبير عن آراءه وأفكاره، بالإضافة إلى الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم.

إن إكساب الطلبة مهارة التحدث من خلال القصة القصيرة للناطقين بغير اللغة العربية، يسهم كثيرا في فهم المتعلم لقواعد اللغة العربية، فالمجال هنا يتسع أمام المتعلم للتحدث والتحاور ومناقشة مضمون القصة القصيرة، وأحداثها، والتعبير عن ذلك بمفرداته الخاصة، وبتراكيب جديدة يتعلمها لأول مرة. إننا نستطيع تفعيل دور القصة القصيرة في إكساب مهارة التحدث للناطقين بغيرها من خلال مجموعة من التطبيقات، ومنها:

- ❖ المناقشة الشفهية لمحتوى القصة القصيرة: نحوا، وصرفا، ومفردات لغوية، وطريقة تركيب الجمل، والمعنى الوظيفي الذي تؤديه تلك الجمل.
- ❖ المناقشة الشفهية لأحداث القصة القصيرة، وقد تكون هذه المناقشة بين المعلم وأحد الطلبة، أو بين طالبين.
- ❖ المناقشة الشفهية للسلوكيات التي تضمنتها القصة القصيرة.
- ❖ وصف الطلبة للشخصيات الواردة في القصة القصيرة.
- ❖ تمثيل الطلبة لأجزاء من القصة القصيرة.
- ❖ اقتراح نهاية مختلفة للقصة القصيرة.

٩. مهارة القراءة:

القراءة بمثابة الجسر الذي يصل متعلم اللغة بالمعارف، والمهارات، ويتوقف على اكتساب مهارات

القراءة مستوى تحصيله، فإن امتلك تلك المهارات تقدم في تعلمه، وإن لم يتمكن من اتقانها أدى ذلك إلى ظهور مشكلات دراسية كثيرة لدية، فهي مهارة «لا تخص مطابقة الرموز بالأصوات فحسب، بل فهم وإدراك مرامي الرسالة المتضمنة في النص، وبغض النظر عن نوع النص سواء أكان علميا أو أدبيا»(نصيرات، ٢٠٠٦، ١٥).

إن تعليم القراءة للطلبة الناطقين بغير اللغة العربية بواسطة القصة القصيرة يمثل أهمية كبيرة، فالقصة القصيرة «مادة قرائية أصيلة تمكن الدارسين من التفاعل معها، والتعلق بها عاطفيا وشعوريا، وتقدم لهم موضوعات إنسانية يتجاوبون معها، وهي تضم ألوانا متعددة تتناسب مع كل الأعمار والمراحل الدراسية»(أبو خضيري، د.ت، ٤)، كما أنها تزودهم بالحقائق والقيم والاتجاهات، وتشبع خيالهم، وفضلا عن ذلك فإن استخدامها في تعليم اللغة الأجنبية «يتجاوز تعليم الجانب اللغوي إلى تعليم التفكير الناقد، وهي تقدم اللغة من خلال ثقافتها مما يزيد من متعة المتعلمين، وإحساسهم بأهميتها وروعتها»(أبو خضيري، د. ت، ٤).

ويمكن إكساب مهارات القراءة لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها بواسطة القصة القصيرة من خلال مجموعة من الإجراءات، منها:

- ❖ الطلب من المتعلمين قراءة القصة القصيرة قراءة صامتة، واستبطان الفهم العام لفكرتها بعد القراءة.
- ❖ تدريب المتعلمين على قراءة القصة القصيرة، قراءة جهرية صحيحة، مع مراعاة علامات الإعراب، والبنية الصرفية، وقواعد الوصل والوقف، والتنغيم السليم، على أن يعقب القراءة الجهرية:
  - التعرف بمعاني المفردات الوارد ة في القصة القصيرة، وفهمها.
  - تذكر الأحداث الواردة في القصة القصيرة.
  - مناقشة العبارات التي تصف شخصيات القصة القصيرة.
  - تحديد البنية الزمانية والمكانية للقصة القصيرة.
  - تحديد العبارات الأدبية في القصة القصيرة، وإيضاح معانيها اللغوية، والأدبية، والتداولية.

١٠. مهارة الكتابة:

تنطوي مهارة الكتابة على حقائق ذات دلالات تشير إلى تقدم المتعلم أو تخلفه في تعلم اللغة، فهي من «المهارات العليا التي تتجاوز استخدام استراتيجيات الحفظ والتكرار إلى مهارة التفكير واستخدام منهجية سليمة في عرض الأفكار وتوصيلها، كما أن مهارة القراءة دليل نمو وتطور ليس فقط في القدرة على التعبير بل

أيضا على التفكير المنطقي السليم»(هبال، ٢٠١٤، ٧-٨)، وحين يمتلكها المتعلم، فإنه يستطيع أن يترجم ما بداخله من أفكار وأحاسيس مجردة إلى مادة مكتوبة.

وتكمن أهمية مهارة الكتابة لدى متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها في تدريبه على التمييز بين أنواع الخطوط العربية، وعلى كتابة المفردات والتراكيب بصورة صحيحة ومتسقة، وتوظيف علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة، والسرعة في الكتابة. ويمكن تدريب الطلبة على اكتساب هذه المهارات وغيرها بواسطة القصة القصيرة في مراحل مختلفة من مراحل الموقف الصفي، ومن ذلك:

- ❖ - تكليف المتعلمين في نهاية الموقف الصفي، بتلخيص أحداث القصة القصيرة كتابيا.
- ❖ - تكليف المتعلمين بكتابة قصة قصيرة أخرى يحاكون فيها أسلوب القصة الحالية، ويوظفون بعض مفرداتها وتراكيبها.

المستوى اللغوي المناسب للبدء بتعليم القصة القصيرة للناطقين بغيرها:

يقصد بالمستويات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تلك المراحل التي يدرسها المتعلم في تعلمه اللغة العربية، بما فيها من جوانب معرفية ووجدانية ومهارية، ولا يوجد اجماع في عدد تلك المستويات، فهناك من يشير إلى أن عددها ستة مستويات، والشائع أنها ثلاثة مستويات (مبتدئ/ متوسط/ متقدم)، والفرق بينها يكمن في مستوى الأداء اللغوي، ويمكن توضيح الفرق بينها كالآتي(طعيمة، ١٩٨٩، ٤٨):

- ❖ المستوى المبتدئ: يعبّر عن مرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة لدى المتعلم، وتمكينه من التآلف مع أصواتها وتراكيبها.
- ❖ المستوى المتوسط: يعبّر عن مرحلة تثبيت المهارات الأساسية للغة، وتوسيع دائرتها، وزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم.
- ❖ المستوى المتقدم: يعبّر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوي.

وقد يعتقد البعض أن طلبة المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، هم الفئة الأكثر استعدادا -لغويا- لاستقبال القصة القصيرة، ودراستها، وذلك على اعتبار أنهم يمتلكون الخبرة الكافية والمراس المناسب، لفهمها واستيعابها، ويمتلكون التراكيب اللغوية وأساسيات قواعد النحو التي تؤهلهم للتعاطي إبداعيا مع القصة القصرة، غير أن كثيرا من المهتمين بهذا الجانب -ومنهم الباحث- يذهب إلى أن قراءة نصوص الأدب العربي، - منها القصة القصيرة - للتعليم والمتعة، أمر متاح لطلبة المستوى المبتدئ

والمتوسط إذا ما قُدمت «ضمن إرشادات واضحة؛ لأن التخطيط الصحيح من شأنه أن يذلل العقبات أمام الطلبة في هذا السبيل»(العمري، ٢٠١٨، ١٥١).

تحديات توظيف القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يواجه متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها بعض التحديات حين دراسته للقصة القصيرة كمادة تعليمية، وتتصل هذه التحديات -غالبا- ببنية السرد في القصة القصيرة، والتقنيات التي وظفت، واللغة المستخدمة، ومستوياتها الأدبية والبلاغية.

إن المتعلم بحاجة لفهم مضمون القصص القصيرة واستيعابه، ولا يتحقق ذلك إلا بإدراك مدلولات المفردات والتراكيب الواردة، وقد يحيل ضعف القاموس اللغوي لدى المتعلم من إدراك مدلولات الغريب من الألفاظ والمهجور من المعاني الواردة في القصة القصيرة، وبالتالي عدم فهم الأحداث وإدراك العلاقات والروابط بينها، ويزداد الأمر سوءا لدى المتعلم بالنظر إلى بلاغة القصة القصيرة، وما تحمله لغتها من مجازية وإشارات ضمنية، فالمقدرة اللغوية لدى المتعلم «قد تظل عاجزة عن فهم نصوص ذات طبيعة أدبية وفنية، لما تحمله من دلالات مجازية، وإشارات غير لغوية»(القضاة؛ والعمري، ٢٠١٥، ١١٧١)، وإذا ما أردنا التغلب على هذا التحدي فإننا يجب أن نحسن اختيار القصة القصيرة المقدمة بالنظر إلى ما تضمه من مفردات شائعة ومألوفة، تكون في مستواه اللغوي، وتحقق فهمه للنص، كما يمكن إضاءة الجوانب البلاغية في القصة القصيرة من خلال تسهيلها لهم، وربطها بأمثلة أخرى بسيطة يمكن تمثلها في أذهانهم.

من جانب آخر تعد تقنيات السرد المتعددة في القصة القصيرة تحديا يسهم في عدم فهمها من قبل المتعلم، ومنها تقنيات: التخفي، والتناص، والتكرار، والبعد الشعري، والمفارقة، والتلاعب بزمن القص، وغيرها. إن التعرف على كل ذلك يستلزم من المتعلم أن تكون لدية خلفيات ثقافية، ومرجعيات سابقة يعود إليها حتى يدرك مدلولاتها في سياق السرد في القصة القصيرة، وللتغلب على هذا التحدي فإننا نقترح ألا يتم التركيز في القصة القصيرة الواحدة على أكثر من تقنية سردية، بحيث يسهل إيضاحها للمتعلم، وبالتالي نأمن اللبس، ويتحقق فهم النص واستيعابه.

المحور الثاني- نموذج تطبيقي لتوظيف القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في ضوء المعايير والمبادئ العامة التي عرضها البحث:

تتفق القصة القصيرة التي اختيرت نموذجا تطبيقيا للبحث الحالي، مع المعايير والمبادئ العامة لتوظيف القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي توسل بها البحث في جانبه النظري، ومنها عمومية موضوع القصة القصيرة، وسهولة لغتها، وبساطة أحداثها وانتظامها، واعتمادها على السرد

المباشر، كما أنها من حيث الحجم فهي مناسبة للتناول في إطار الزمن المتاح لتعلم الطلبة، أضف إلى ذلك فإن بناء هذه القصة القصيرة يقوم على جمل بسيطة، وعلامات ترقيم واضحة، وتقنيات فنية قصصية مناسبة.

الوخزة

« عضَّ على لسانهِ بقوةٍ وخفقَ قلبُه بشكلٍ متسارعٍ وهو يرى عقربًا سوداء كبيرةً تقتربُ ببطءٍ شديدٍ منه. تراءى له المشهدُ كما لو كانَ قد صُوّر في قاعةٍ للسينما، العقربُ تغرسُ إبرَتها وتحقنُ السمَّ بهدوءٍ تام. انتشرَ الألمُ دوائر قلبُها مصدرُ اللدغة، وتسارعَ كادرُ الصورةِ أكثر لتتحركَ الأشياءُ حولَ العقربِ وحولَ حَلَمَتِه الشاحبة التي غرست العقربُ إبرَتها تحتَها. شعرَ بانعدامِ قدرتِه على المقاومةِ، فطفقَ يشاهدُ باستسلامٍ تامٍ ما يحدث، وهو يتساءل: هل سيصلُ السمُّ إلى قلبِه؟

استيقظَ متألمًا وشعرَ بحبَّاتٍ من العَرق على جبينِه. كان المكانُ باردًا يسببُ الرجفةَ، ومع ذلك فقد تعرَّق مدّة خمس دقائق كاملة قبل أن ينفضَّ النومُ عن عينيه تمامًا. كان الألمُ لا يطاق، فأزاحَ البطّانيةَ عنه بقوَّة، ولمسَ أسفلَ حَلَمَتِه اليمنى ليجدَ بقعةً صغيرةً من الدماء. أصابَه دوارٌ حادٌ وبدأ يبحث عن العقربِ التي لدغته. ضربَ بشكلٍ عشوائيٍ المكانَ الذي حسبَ العقربَ فيه، ولم يهرس شيئًا. كان يفكّرُ برعبٍ: ماذا لو كانت العقربُ قد نفثت سمّها ووصل إلى القلب؟ هل سأموتُ أخيرًا؟.

استلقى هلعًا، ومدَّ يدَه ببطءٍ إلى القميص القطنيّ الذي نامَ فيه. وجدَ مقاومةً مؤلمةً من أسفل اللدغةِ، ولكنَّها كانت مقاومةً سريعةً انتهت بوخزةِ ألمٍ حادةٍ جدًا. شعرَ بدنوّ أجله، فتهدَّلت كتفاه، وتنهَّد مرارًا وهو يتثاءب بتعب.

قامَ من الفراش، وأنارَ المصباحَ ليجدَ دبُّوسًا معدنيًا بلا رأسٍ قد انغرسَ بقوَّةٍ أسفلَ حَلَمَتِه اليمنى. أصابته رؤية الدماء بالدوار، ولكنَّه – مع دوارِه – كان سعيدًا، فلن يموتَ في ذلك الصباح »(الرواحي، ٢٠١٤، ٩-١٠).

بنية القصة القصيرة

(١) المفردات:

عضَّ / خفقَ / تراءى / تحقن/ تعرَّق/ كادر / ينفضُّ/ حَلَمَة / طفقَ / يهرس / نفثت / هلعًا / لدغة / وخزة / دنو / تهدلت / تنهد

(٢) الأنماط اللغوية:

عضَّ على لسانه / خفقَ قلبه بشكل متسارع / تراءى له المشهد / العقرب تحقن السم / قلبُها مصدر اللدغة / انتشر الألم دوائر / كما لو كان صُوَر في قاعة للسينما / ينفضُّ النوم عن عينيه / استلقى هلعا / شعر بدنو أجله / تهدّلت كتفاه / تنهد مرارا

مناقشة القصة القصيرة، وتحليلها:

أولا- الاستماع:

(١) اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة:

❖ (أ) العنوان المناسب للقصة القصيرة هو:

١- الرعب ٢- الوخزة ٣- الخوف ٤- العقرب

❖ (ب) المكان الذي تدور فيه أحداث القصة القصيرة هو:

١- قاعة السينما ٢- المكتب ٣- صالة الجلوس ٤- غرفة النوم

❖ (ج) الفعل الذي بدأت به القصة القصيرة هو:

١- خفقَ ٢- عضَّ ٣- طفقَ ٤- هلعَ

(٢) ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارة الخطأ:

❖ أ- الحدث الرئيس في القصة القصيرة هو شعور الرجل بوخزة حادة ( ).

❖ ب- سبب خوف الرجل الشديد هو أن تكون نهايته المرض ( ).

❖ ج- يمكن وصف نهاية القصة القصيرة بأنها كانت سعيدة بالنسبة للرجل ( ).

(٣) رتّب الأحداث التالية، كما وردت في القصة القصيرة:

❖ استيقاظ الرجل من النوم، وشعوره بالبرودة. ( )

❖ اكتشاف الرجل بأن ما وخزه كان دبّوسا معدنيا بلا رأس. ( )

❖ رؤية الرجل لعقرب سوداء كبيرة تقترب منه ببطء شديد. ( )

ثانيا- القراءة:

(١) صل بين الكلمة في العمود (أ)، وعكسها في العمود (ب):

(أ)	(ب)
بقوة	حارًّا
متسارع	بُعد
أكثر	حزينًا
استيقظ	بضعف
باردًا	أقل
دنو	متمهل
سعيدًا	نام

(٢) وظّف المفردات التالية في جمل مفيدة من إنشائك:

المفردة	الجملة
خفقَ	
تراءى	
غرسَ	
تسارعَ	
نفثَ	
وجدَ	
صُوّر	

(٣) اكمل الفراغات في الجدول أدناه بما يناسب من إجابات صحيحة:

الصفة التي تناسب شخصية الرجل هي:	
السبب في تعرّق الرجل هو:	
الزمن الذي تدور فيه أحداث القصة القصيرة هو:	

(٤) هات مفرد الكلمات الآتية:

الكلمة	مفردها
دوائر	
حبّات	
دماء	

(٥) حدّد الوظيفة النحوية لكلمة (عقرب) في الجمل الآتية:

- ❖ يرى عقربا سوداء كبيرة. .....
- ❖ العقرب تغرس إبرتها. .....
- ❖ تتحرك الأشياء حول العقرب. .....
- ❖ بدأ يبحث عن العقرب. .....
- ❖ كانت العقرب كبيرة. .....

(٦) حوّل الجمل التالية من صيغة المذكر إلى صيغة المؤنث:

- ❖ شعر بحبّات العرق على جبينه. .....
- ❖ مدَّ يده ببطء إلى القميص القطني. .....
- ❖ نفض النوم عن عينيه. .....

ثالثا- الكتابة:

(١) كوّن جملا مفيدة من الكلمات المبعثرة:

- ❖ أ- التي / يبحث / العقرب / بدأ / عن / لدغته. .....
- ❖ ب- الدماء / رؤية / بالدوار / أصابته. .....
- ❖ ج- كاملة / خمس / مدة / تعرّق / دقائق. .....

(٢) لخّص -كتابيا- أحداث القصة القصيرة، موظفا المفردات التالية أثناء التلخيص:

انتشرَ / مقاومة / ألم / دماء / بقعة صغيرة / بطّانية / لدغة / دوار

.....

(٣) اكتب ما يأتي:

(أ) جملة واحدة تناسب حبكة القصة القصيرة:

- البداية:.....
- العقدة:.....
- النهاية:.....

(ب) سببين لسعادة الرجل في نهاية القصة القصيرة:

- .....
- .....

(ج) نهاية مختلفة للقصة القصيرة.

.....

(٤) استنتج ثلاثة دروس مستفادة من القصة القصيرة.

.....

رابعا- التحدث:

١. اروِ أحداث القصة القصيرة بأسلوبك الخاص.

٢. اذكر ثلاثة عوارض ظهرت على شخصية الرجل حين شعر بالوخزة.

٣. صف شخصية الرجل في ثلاث جمل تامة من عندك.

٤. اقترح نهاية مختلفة للقصة القصيرة.

٥. تخيّل حوارا يجري بين الرجل والدبوس المعدني في نهاية القصة القصيرة، ومثّله بالتعاون مع زملائك.

خاتمة

درس البحث الحالي إمكانية توظيف القصة القصيرة كجنس أدبي في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوزع البحث على محورين رئيسين، بحث المحور الأول قابلية توظيف القصة القصيرة كمادة أدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فعرض معايير اختيارها، ومميزاتها، وما تقدمه للمتعلم، وكيفية توظيفها في إكساب المهارات اللغوية للمتعلمين، كما ناقش المحور المستوى اللغوي المناسب للبدء بتعليمها، والتحديات التي تواجه توظيفها، وبعض الحلول المقترحة للتغلب على التحديات.

وجاء المحور الثاني كجانب تطبيقي لما توسل به البحث في الجانب النظري، فقدّم نموذجا تطبيقيا لتوظيف القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخرج البحث بالنتائج الآتية:

١. يتطلب اختيار القصص القصيرة المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، استيفاء أربعة معايير رئيسة، هي: المعيار الفني، والمعيار الفكري، والمعيار اللغوي، والمعيار الكمي.

٢. تمتاز القصة القصيرة كمادة تعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها، بتنوع مضامينها وحالاتها، وقصرها وإيجازها، وانتظام أحداثها، وتصويرها المقنع للشخصيات التي تعرضها، وتوافر عناصر التشوق فيها، وإمكانية تعليم وظائف اللغة بواسطتها.

٣. تعد القصة القصيرة مادة أدبية تعليمية مناسبة لإكساب متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، مهارات اللغة (الاستماع/ التحدث/ القراءة/ الكتابة)، وتنميتها لديهم.

٤. يمكن التغلب على التحديات التي تواجه توظيف القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمرتبطة ببنية السرد القصصي، وتقنياته، واللغة المستخدمة، والمستويات الأدبية والبلاغية، من خلال الانتقاء المناسب للقصص القصيرة، والنظر فيما تتضمنه هذه القصص القصيرة من مفردات، ومستوى لغوي، وجوانب أدبية وبلاغية، كما يمكن العمل على تسهيل تلك القصص القصيرة وتبسيطها من خلال التصرف في مضامينها من قبل القائمين على عمليتي التعلم والتعليم بما يتناسب ومستوى المتعلمين.

مصادر البحث، ومراجعه

❖ البطوش، حسين عبد الكريم؛ والربابعة، إبراهيم حسن؛ والحباشنة، قتيبة يوسف، القصة القصيرة وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الاجتماعية: مركز التميز للصحافة العلمية والبحثية، مجلد٩، عدد١، ٢٠٢٠م.

❖ بنات، شفيقة عبد الجبار؛ وعبد المطلب، فؤاد، الثنائية اللغوية بين اكتساب اللغة الأم (العربية) وتعلم اللغة الأجنبية (الإنجليزية)، مجلة كلية المأمون الجامعة، بغداد، عدد٢٦، ٢٠١٥م.

❖ أبو خضيري، عارف كرخي، القصة في مجال تعليم اللغة، على شبكة الإنترنت للقراءة: ٨/ ٨/ ٢٠٢٢م، https://www.academia.edu/35578898.

❖ رمضان، هاني إسماعيل، تبسيط السرد القصصي للناطقين بغير العربية: الوظائف/ الإشكاليات/ المعايير، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، عام٥، عدد٤٤، ٢٠١٨م.

❖ الرواحي، معاوية، جمجمة مهترئة، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، والجمعية العمانية للكتاب والأدباء، مسقط، ٢٠١٤م.

❖ سعد الدين، كاظم، القصة في أدب الأطفال، مجلة الأقلام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، عدد٤، ٢٠٠٢م.

❖ صبيح، إبراهيم؛ وآخرون، فن الكتابة والتعبير، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان، ١٩٩٧م.

❖ طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، السعودية، ١٩٨٦م.

❖ طعيمة، رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو)، الرباط، ١٩٨٩م.

❖ العمري، فاطمة محمد أمين، الرواية مادة تعليمية للناطقين بغير العربية: نماذج تطبيقية، مجلة التجديد: الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، مجلد ٢٢، عدد٤٣، ٢٠١٨م.

❖ القضاة، محمد عايد؛ والعمري، فاطمة محمد، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجا، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد٤٢، ملحق١، ٢٠١٥م.

❖ مدكور، علي أحمد؛ وهريدي، إيمان أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م.

❖ معتوق، أحمد محمد، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٦م.

❖ مكي، الطاهر أحمد، القصة القصيرة: دراسة ومختارات، دار المعارف للطباعة والنشر، مصر، ط٨، ١٩٩٩م.

❖ الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، السعودية، ١٩٨٥م.

❖ نصيرات، صالح محمد، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٦م.

❖ هبال، نوري عبدالله، دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية بجامعة الزاوية، ليبيا، ٢٠١٤م.

❖ Dougill, J, Drama Activities for Language Learning, Macmillan Publishers Ltd, 1987.

استراتيجيات التعلم الذاتي الإلكتروني

الواقع والتحديات

بثينة بِلْك
باحثة في سلك الدكتوراه
جامعة عبد المالك السعدي- المغرب

Strategies for developing electronic self-learning reality and challenges

ملخص البحث باللغة العربية

إن التعلم نشاط فردي مكتسب يتميز بالاستمرارية وذلك تبعا لنوعيته وما يفرضه من موضوعات والمجال الذي ينتمي إليه، ولا يخفى على أحد أن التعلم والإنسان لا غنى لأي أحد منهما عن الآخر، فالأول يحقق ازدهار الأمم وتقدمها، لولاه ما قامت علوم وما شُيدت صروح الحضارات، والثاني هو مؤسسها ومشيدها انطلاقا مما يتوارثه عن الأجيال المتعاقبة من معارف وعلوم صانتها عملية التعلم عبر مسارات ومظاهر متنوعة ومتكاملة في الآن نفسه، والحديث عن التعلم يقتضي الحديث عن التعليم، هذا الاخير يشكل الأساس والمنطلق، في حين يمثل التعلم بناءه، لكن في ظل التغيرات والتحولات الذي يشهدها العالم، أخذ التعلم أشكالا متنوعة من التلقين والتدريس، ولعل أبرزها التعلم الذاتي الإلكتروني الذي أصبح يمثل أهمية كبرى في نجاح عمليتي التعلم والتعليم معا، ما جعله الوجهة المقصودة من طرف مجموعة من الطلاب والمتعلمين لما يمنحنهم من امتيازات تجعل مسار تعلمهم بعيدا كل البعد عن الملل، والضغوطات التي يسببها لهم التعلم العادي.

ولقد ورد التعلم الذاتي تحت مسميات عديدة، ويظل ما يصطلح عليه بالتعلم الموجه ذاتيا Self-Directed Learning /SDL أكثر المصطلحات تداولا، والمتأمل في معناه الظاهر يجده يمثل نقيض التعليم التقليدي الذي يقتصر دوره على التلقين المتعاهد عليه من نقل للمعلومات إلى ذهن المتعلم، وتقيد مبرمج بما ينص عليه المنهاج الدراسي من حيث الموضوعات والحصص الزمنية دون زيادة أو نقصان، في حين

إن التعلم الذاتي هو تعليم ملقاة مسؤولية توجيهه بالدرجة الأولى على عاتق المتعلم، هذا الأخير هو من يتولى زمام العملية التعليمية بمساعدة أو بدون مساعدة الآخر، إن على مستوى تحديد احتياجاته التعليمية المناسبة له: معرفيا أو علميا أو ماديا، ولعل أهم ما يميزه ارتباط اسمه بالتكنولوجيا أو التعليم الإلكتروني وما يدور في فلكه من مواد حاسوبية مبرمجة، ووسائل تعليمية بصرية وصوتية توفر له مرونة في التعلم وسهولة في الوصول إلى المعلومات، وضمانا أكيدا في الحصول على الأهداف المرجو تحقيقها.

وتهدف الورقة إلى الكشف عن كيفية استثمار التعلم الذاتي الاستثمار الأمثل في تطوير طاقات المتعلم وقدراته واستعداداته وميوله، تماشيا مع المهارات المتعددة التي يسعى إلى اكتسابها على المدى القصير أو الطويل، مع التعريف بمجموعة من المنصات الرائدة في المجال، وبما جد واستجد في مجال التعلم الذاتي الإلكتروني من استراتيجيات كفيلة بتيسير عملية التعلم الذاتي، وذلك بناء على التساؤلات الآتية:

- ما التعلم الذاتي؟ مفهومه، أهدافه؟
- ما المهارات التي يضيفها التعلم الذاتي للمتعلم؟ وما دور المعلم في التعلم الذاتي؟
- ما أهم التحديات التي تواجه التعلم الذاتي في العصر الرقمي؟ وما سلبياته؟
- هل هناك معايير محددة على مستوى الاستراتيجيات الموظفة في التعلم الذاتي الالكتروني المحتوى التعليمي المقدم؟

الكلمات المفتاحية: التفاعل الإلكتروني – المنصات التعليمية الرقمية – التعلم الذاتي – الدافعية – الاستراتيجيات.

Strategies for developing electronic self-learning reality and challenges

Abstract

Learning is an individual acquired activity characterized by continuity, depending on its quality, and the topics it imposes. Learning and human being are indispensable to each other; the first achieves the prosperity and progress of nations and the second is its founder and constructor based on what he inherited from successive generations of knowledge preserved by the learning process through integrated paths. Talking about learning requires talking about education, the latter constitutes the basis and premise, while learning represents its construction, but in light of the changes which the world is witnessing, learning has taken various forms of indoctrination; electronic self-learning is perhaps being the most prominent, as it has become of great importance in the success of learning and teaching processes altogether, making it the intended destination for it gives the privileges that make the learning path far from the pressures caused by normal learning.

Self-learning has come under many names; Self-Directed Learning (SDL) remains the most frequently used term, it represents an antithesis to traditional education which role is limited to the contracted indoctrination of transferring information to the learner's mind, and the programmed bounding to what the curriculum stipulates in terms of topics and time classes, while self-learning is an education that the responsibility of directing it is primarily given to the learner, and at the level of determining his appropriate educational needs. Perhaps the most important thing that distinguishes self-learning, is the association of its name with technology and what goes on in its orbit of visual and audio teaching aids which provide it with flexibility in learning and eased access to information, also a sure guarantee of obtaining objectives to achieve.

The paper aims to reveal how self-learning is best invested in developing the learner's abilities and tendencies, in line with the multiple skills he seeks to acquire in the short or long term, with the introduction of some leading platforms in the field of electronic self-learning, and new strategies in the same field capable of facilitating the self-learning process, through the following questions:

❖ What is self learning? Its concept, and its goals?

❖ What skills does self-learning add to the learner? What is the role of the teacher in self-learning?

❖ What are the most important challenges facing self-learning in the digital age? And what are its downsides?

❖ Are there specific standards at the level of strategies employed in electronic self-learning and the educational content provided?

Key words: Electronic interaction - Digital educational platforms - Self-education - Motivation - Strategies.

مقدمة

لا مناص أن لكل عصر مميزاته وخصائصه التي ميزته عن غيره من العصور، وما يميز العصر الحاضر الحضور القوي للتكنولوجيا بوصفها ركيزة التنمية والتقدم، وركنا من أركان المعرفة الإنسانية التي لا غنى لأي فرد أو مجتمع عنها، خاصة في ظل ما يشهده العالم من متغيرات متسارعة الخطى ترخي بظلالها على جميع مجالات الحياة، إذ لا سبيل لتقدم الأمم إلا بعدة العلم الذي يشكل أساس التكنولوجيا، التي تمثل بدورها عصب الإنتاج، هذا الأخير تظل مرهونة نتائجه بما يحققه من آثار تنموية إيجابية جنبا إلى العنصر البشري الذي هو أساس التنمية، والتنمية لا استمرار لها إلا بالتعليم الذي يعد استثمارا بشريا له مدخلاته ومخرجاته، خاصة على المستوى التكنولوجي الرقمي الذي أصبح يشكل جزء لا يتجزأ من المنظومة التعلمية التربوية خاصة على مستوى التعلم الذاتي الإلكتروني الذي ما فتئ هو الآخر ضرورة ملحة تسير بالمتعلم الى آفاق أرحب من التفكير والمهارات اللامتناهية.

أهداف البحث

استنادا إلى كل ما سبق، وفي ضوء موضوع الورقة البحثية التي جاءت بعنوان: استراتيجيات التعلم الذاتي الإلكتروني: الواقع والتحديات، فقد جاءت أهدافها مصنفة ومحددة على النحو الآتي:

- التعريف بالتعلم الذاتي الإلكتروني: المفهوم- الأهداف- المميزات- السلبيات).
- تحديد أهم المهارات التي يضيفها التعلم الذاتي الإلكتروني للمتعلم، مع بيان أبرز التحديات التي تواجهها معا.
- توضيح لأهم الاستراتيجيات التي يجب توظيفها في تقديم المحتوى التعليمي المقدم، مع تقديم مختصر لأهم المنصات التعليمية الرقمية.

منهج الدراسة

اعتمدت الورقة البحثية المراجع النظرية للإسهام الفكري في موضوع: توظيف نظام التعلم الذاتي الالكتروني وتنمية المهارات التعلمية التعليمية لدى المتعلم.

مصطلحات الدراسة

❖ التفاعل الإلكتروني: إن التفاعل في معناه العام يشير إلى: التبادل، الاندماج، التقاسم، المشاركة، الاستجابة المباشرة للمعطيات الموجودة...في حين يشير التفاعل الالكتروني إلى معنى خاص يرتبط بالدرجة الأولى إلى التفاعل الكائن بين الثالوث: الحاسوب-المحتوى المقدم- مستخدم الحاسوب/ المتعلم، إذ يمثل» أحد المفاهيم المهمة في بيئة التعليم عن بعد، وقد ركزت كثير من الدراسات التي عُنيت بتعريف مفهوم التفاعل على عدة نواحي مثل: «التعلم النشط»، الاتصال ثنائي الاتجاه؛ والتعلم التبادلي عن بعد؛ ولذلك يمكن تعريف مفهوم التفاعل في بيئة التعلم عن بعد بأنه التعلم النشط الذي يحوي اتصالا وتفاعلا متعدد الاتجاه بين عناصر العملية التعليمية.» (عبد المجيد والعاني، ط١، ٢٠١٥، ص١٦).

ولعل التعريف الأدق الذي وُضع له هو ما يلي: هو» الاتصال والتواصل بشكل نشط ومستمر باستخدام الأدوات التفاعلية بين جميع عناصر العملية التعليمية في نظام التعليم الالكتروني: الطالب والمعلم والمحتوى والتقنيات الحديثة في الاتصالات، والمعلومات من أجل تحقيق الأهداف المرجوة لهذا النوع من التعليم.» مفهوم التفاعل الإلكتروني وأنواعه.» (أحمد حسن، ٢٠١٨).

❖ **المنصات التعليمية الرقمية:** هي» منظومة برمجية تعليمية متكاملة متعددة المصادر على شبكة الأنترنيت لتقديم المقررات المدرسية، والبرامج التعليمية، والأنشطة التربوية ومصادر التعلم الإلكترونية للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان بشكل متزامن وغير متزامن، باستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات التفاعلية بصورة تمكن المعلم من تقويم المتعلم.» (الحداد، ٢٠٢٢، د ص).

❖ **التعلم الذاتي:** نشاط ذهني فردي يقوم به المتعلم بغرض التعلم، وذلك وفقا لحاجاته وميوله وأهدافه، وهو» أسلوب منظم للتعليم والتعلم يتخذ من المتعلم محورا مركزيا للعملية التعليمية، من خلال المواقف التعليمية المتنوعة لإكسابه مهارات وخبرات نافعة بهدف إحداث تغيير في سلوكه انسجاما مع سرعته وقدراته الذاتية على التعلم، وتقديم نظام التغيير الفوري لاتجاه المطلوب لنشاط وسلوك المتعلم (...) يتيح فرصة استجابات جديدة من المتعلم مستفيدا من خبراته السابقة وقدراته على القيام بعمليات الإدراك، والربط، والتحليل، والتركيب، والحفظ، والتذكر، والاستدعاء، والتفكير، ثم الاستجابة الطبيعية للموقف التعليمي»(ملحق مجلة الأستاذ رقم (١)، ص١٢٢٨)، فالتعلم الذاتي بشكل عام شعاره: تعليم المتعلم كيف يتعلم؟ ومن أين يحصل على مصادر التعلم، ولم يريد أن يتعلم؟

❖ **الدافعية:** تُمثل سيرورة موقف معين بدافع مُحدّد، له أهدافه المرسومة وغاياته المقصودة تحت مبدأ: التأثير والتأثر، إذ كلما وُجد المؤثر/ الدافع، وُجد الأثر وتحققت الاستجابة، وهي» حالة نشاط الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية أو وجود بعض المتغيرات الخارجية في هذا الموقف تؤثر

على طبيعة نشاط المتعلم أو المتدرب، هذه المتغيرات هي التي توجه سلوك ونشاط الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة، حتى يستطيع الفرد أن يحقق الهدف من ذلك النشاط السلوكي في الموقف التدريبي أو التعليمي.»(العيبي،٢٠١٢، ص١٢٠٣).

❖ **الاستراتيجيات:** ويقصد بها تلك الطرق والآليات التي تُوظف في موقف معين لأبعاد وأهداف متنوعة يُرام بلوغها وفق تخطيط محكم ومسبق، فهي» طرق محددة لتناول مشكلة ما، أو هي مجموعة عمليات تهدف الى بلوغ غايات ما، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة والتحكم فيها»(العبدان والدويش،١٤١٨ه- ١٩٩٧،ص٣٢٤)؛ وهي جمع لكلمة استراتيجية التي تعني بدورها « خطة في المقام الأول للوصول إلى الغرض المنشود، وبما أنها كذلك، أي خطة، فهي ذات بعدين، أولهما: البعد التخطيطي وهذا البعد يتحقق في المستوى الذهني، وثانيهما: البعد المادي الذي يجسد الاستراتيجية لتتبلور فيه فعلا.» (الشهري، ط١، ٢٠٠٤، ص٥٣).

❖ **وفي سياق التعليمي التعلمي جاء تعريفها كما يلي:** «الاستراتيجية هي مكونة من عمليات إدراكية فوق العمليات الطبيعية لتنفيذ مهمة... والاستراتيجية تُنجز أهدافا إدراكية (مثل الذاكرة)، وهي نشاط يُسيطر عليه وفق قدراته وقابليته الخاصة حتى يصل المتعلم إلى أعلى المستويات التعليمية.» (السليتي، د ط، ٢٠١٥م، ص٩).

المحور الأول: التعلم الذاتي الإلكتروني: المفهوم- الأهداف- -المميزات - السلبيات

١. مفهوم التعلم الذاتي الإلكتروني:

لا أحد ينكر الدور الريادي الذي لعبته وتلعبه التكنولوجيا في شتى مجالات الحياة، لاسيما على مستوى التعليم الذي شهد قفزة نوعية على مستوى الطرق والمناهج والآليات الموظفة تعليميا وتعلما، حيث أتاحت نشوء صنف من التعليم أصبح ضالة كل من يبحث عن تعلم يوفر له مجموعة من المزايا، ألا وهو التعلم الذاتي الإلكتروني، خاصة وأن «ارتباط التعلم بالتكنولوجيا الآن أصبح من باب تحصيل الحاصل، نظرا للتعدد الهائل من التصورات والصياغات التعليمية المتاحة في هذا المجال والتي يصعب حصرها في عدد محدود أو وضع علامات فارقة وفاصلة بينها، فتوظيف الحواسيب واللوحات الإلكترونية وتطبيقات الهواتف الذكية... كل ذلك جعل التعلم عملا مفتوحا ومستمرا لا ينتهي ولا يحده زمان ومكان»(عادل وآخرون، ٢٠٠٨)؛ ويظل السؤال الذي يطرح نفسه هنا، ما هو التعليم الذاتي الإلكتروني؟ ما هي أهدافه؟ مميزاته؟ سلبياته؟

أولا، وقبل التعريف بالتعلم الذاتي الإلكتروني، لابد من التمييز بين ما يصطلح عليه: التعلم الذاتي، والتعليم الالكتروني، فالأول تمت الإشارة إليه بوصفه عملية تعلمية ذاتية تتيح للمتعلم تعلم مجموعة من المهارات التي تسير به قدما نحو تحقيق ما يصبو إليه مستقبلا، هو» جزء من المفهوم العام للتعليم الإلكتروني، ومعناه هو أن يقوم المتعلم بتعليم نفسه باستخدام وسائل تقنية معينة في ذلك النشاط، حيث يكون المتعلم المحور الأساسي في عملية التعلم ويحدد الخبرات التي يطمح الحصول عليها وكيف يتم ذلك، بالإضافة إلى الأهداف ووسائل تحقيق تلك الأهداف»(السنبل،١٩٨٧، نقلا عن مجلة «الأستاذ»، ص١٢٢٤)، ويمثل نقيض التعلم التقليدي الذي يقتصر فقط على نقل المعلومات إلى ذهن المتعلم؛ والثاني:(التعليم الإلكتروني) أو ما يصطلح عليه بالتعليم عن بعد، ويشير إلى» شكل من أشكال التعلم عن بعد، يقوم على تلقي المعلومة والتفاعل معها واكتساب كفايات ومهارات عن طريق استخدام تقنيات الوسائط المتعددة، و»الحوار بين المستخدم والآلة». (شلوسر، وسيمونسن م،٢٠١٥، ط ٢، ص٩).

إذن، وبناء على اللمحة الموجزة عن مفهومي التعلم الذاتي والتعليم الإلكتروني قصد التمييز بينهما، يتضح أنه ثمة علاقة تأثرية تأثيرية وطيدة تجمع بينهما، قوامها: التفاعل، التحفيز، الدافعية، والمشاركة، والتعلم الهادف، والاستبصار الذاتي... هذا الأخير ينطوي « في علم النفس على معان عدة أهمها: النظر إلى الوضع بوصفه كلا وتبين العلاقات في هذا الكل، وإدراك الروابط بين الوسائل والهدف، والاستفادة من تلك الوسائل في الوصول إلى الهدف، والتعلم أو الفهم الواضح والمباشر للوضع من دون استخدام سلوك المحاولة والخطأ على نحو ظاهر، (...) وإذا انطوت إحدى هذه الروابط على حل للمشكلة فسرعان ما يؤخذ بهذا الحل.» (https://www.m.wikipedia.org).

إجمالا، يمكن القول إنه تعلم يتم بالحاسوب ويمكن من تقديم دروس تعليمية مفردة بشكل تفاعلي مباشر إلى المتعلم، تبعا لنوعية موضوع التعلم الذي يُدرس له أو يتعلمه.

وينقسم التعلم الذاتي الإلكتروني بناء على البرامج التعلمية المقدمة والمواضيع المختارة من طرف المتعلم، إلى أشكال متعددة من التعلم المواكب والموازي للتعلم التقليدي، لكن بشكل يستثمر كل ما جادت به التكنولوجيا من مميزات جاعلا من المتعلم محور العملية التعلمية، وميسرا له كل الظروف سواء منها النفسية، أو الفكرية، أو المكانية، أو الزمانية...، وسيتم الاقتصار فقط على مجموعة من الأشكال ذات الصلة القريبة بالمجال(مجال التعلم الذاتي الالكتروني):

التعلم المدمج: أسلوب تعليمي يقوم على استخدام التقنية الحديثة في التدريس، يدمج بين التعلم الذاتي الإلكتروني وبين التعليم التقليدي القائم على الحضور، ويتم التركيز فيه «على التفاعل المباشر باستخدام

آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب، والشبكات، وبوابات الأنترنيت لتقديم نوعية جديدة تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب المقرر الدراسي والأهداف التي تسعى لتحقيقها من ناحية أخرى» (أحمد،٢٠١١، ص١٨٥).

التعلم النشط: يتميز هذا النوع من التعلم بقيامه على مجموعة من الاستراتيجيات (التعلم بالمجموعات الافتراضية، التعلم بالمشروعات...) التي تعمل بشكل خاص على إشراك المتعلم في العملية التعليمية، وذلك بناء على عدة طرائق تمنح المتعلم التعلم الايجابي.

التعلم المبرمج: يعد من أهم أساليب التعلم الذاتي الإلكتروني، لكونه يتميز بمجموعة من الخصائص الإيجابية بشكل يجعل منه فردا فاعلا ذا عدة تكنولوجية معرفية متنوعة تؤهله في أن يكون مستعدا بامتياز لمواجهة معطيات العصر الرقمي.

واستخلاصا لما سبق، يتضح أن التعلم الذاتي والتعليم الإلكتروني يشتركان في مجوعة من الخاصيات الموحدة، ألا وهي: التفاعل النشط والبناء، والتشارك التفاعلي من طرف المتعلم... « (...) لأن استخدام وسائل الاتصال والتقنيات الحديثة في تطوير برامج التعليم أتاح للمتعلم فرصة التعلم الذاتي؛ وقد أثرت تقنيات التعليم في تغيير دور المعلم والطالب من خلال تطبيق المنحى النظامي حيث أصبح الطالب هو محور تركيز العملية التعليمية، وعليه فقد ساعد ذلك على تنمية مختلف الجوانب الفيسيولوجية والمعرفية واللغوية والانفعالية والاجتماعية لدى الطالب.» (الكميشي، ٢٠١٣، ص١١٩).

٢. أهداف التعلم الذاتي الإلكتروني

تختلف الأهداف التي يسعى التعلم الذاتي الإلكتروني إلى تحقيقها باختلاف وتنوع ميول واختيارات المتعلم التعليمية، لكنها تتحد وتشترك عند مجموعة من النقاط منها على سبيل المثال لا الحصر:

- ❖ جعل المتعلم المحور الرئيس للعملية التعليمية التعلمية، كما أنه يتيح له إمكانية تعلمه وتعاونه مع مجموعات لتدارس المشكلات التي تصادفهم.
- ❖ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وآخذا بعين الاعتبار في بعض الأحيان الظروف النفسية للمتعلم، وعمره ومستواه التعليمي، وكذا مدى تجاوبه واستيعابه للمحتوى التعليمي الرقمي المقدم.
- ❖ الاقتصاد الزمني من خلال توفير الكثير من الوقت للمتعلم وتحقيق عملية تعليمية تتسم بالمرونة في الزمن، مع كفاءة في الإنتاج، ونقص للتكلفة والجهد، واستفادة أفضل من الخدمات التعليمية التي تقدمها له البرامج والتطبيقات الإلكترونية...

❖ تحويل المتعلم من متلق سلبي إلى منتج فاعل، وذي شخصية واسعة الإبداع والخيال، ومستقلة التفكير عبر ما يوفره له التعلم الذاتي الإلكتروني من محتوى تعليمي متعدد المصادر ومتجدد المعلومات.

٣. مميزات التعلم الذاتي الإلكتروني

إن التعليم المتميز هو التعليم الذي يخضع باستمرار للتطوير والتجديد والإثراء الإبداعي، والتعديل حسب متطلبات ومستجدات التقدم التكنولوجي، وهذه السمات تنطبق على التعلم الذاتي الإلكتروني باعتباره تعلما يقوم في المقام الأول على الوسائط الإلكترونية (البرامج الإلكترونية-التطبيقات الإلكترونية...)، كما لا يخفى على أحد أن المتعلم والتعليم الذاتي الإلكتروني تحكمهما علاقة تفاعل، « فالتعلم بمساعدة الحاسوب من المعطيات التربوية الهامة التي أسهمت في تحقيق التعلم الفعال، ومن خلال التركيز على أهمية دور المتعلم والاهتمام بميوله ورغباته من أجل تنفيذ تنشيط دافعيته لاكتساب المهارات الأساسية الحديثة المتمثلة في استخدام واستثمار التكنولوجيا المتطورة في حياته اليومية.»، (العيبي،٢٠١٢، ص١٢٠٠) ما جعله يحظى بمجموعة من المميزات جعلته قبلة لمجموعة من المتعلمين باختلاف ثقافتهم ومستواهم التعليمي، ومنها:

❖ المرونة: ذلك أن تمتع التعلم الذاتي الإلكتروني بهذه الميزة يجعل منه تعلما يمتلك «مرونة في التنفيذ وإمكان إخضاعه لإيقاعات تعلمية متفاوتة من حيث المدة الزمنية، والتناسب مع الاستراتيجيات والقدرات التعلمية.» (بنيعيش، ٢٠١٩، ص١٤٢-١٤٣)، ومرجع ذلك كله عائد إلى اعتماده بالدرجة الأولى على مقررات إلكترونية ومحتوى رقمي منظم ومتنوع، موجه استنادا إلى المرجعيات والمعايير التي تعتمدها كل منصة تعليمية رقمية.

❖ فردية التعلم أو ما يصطلح عليه بتفريد التعلم، فالمتعلم ومن هذا المنطلق يحصل على عدة خيارات منها: إمكانية التعلم بشكل ذاتي فردي واستثمار طاقاته وفقا لقدراته واستعداداته ورغباته وميوله...

❖ الانتقال من أسلوب التلقين التقليدي إلى أسلوب التعلم التفاعلي النشط القائم على الوسائط الإلكترونية المتميزة بتوفرها على مصادر بحث متنوعة، وتجديد للمتطلبات التقنية وتوفيرها، وكذا الانفتاح المعرفي المستمر في العالم.

❖ الحرية الزمنية والمكانية، فالمتعلم غير مجبر على الالتزام بزمان أو مكان محدد، بل له كافة الحرية في أن يتعلم متى يريد، ويعيد استماع ومشاهدة المحاضرات في أي وقت شاء، بفضل ما يُعتمد من وسائل وأدوات تكنولوجية متنوعة (برامج تلفزيونية- شرائط فيديو- أقراص مدمجة- مواقع على شبكة الأنترنيت...).

❖ الخصوصية: يمنح التعلم الذاتي الإلكتروني المتعلم نوعا من الخصوصية إذ يمنحه إمكانية التعلم بمعزل عن الآخرين، وفرصة التجربة مرارا وتكرارا، مما يسهم بشكل رئيس في دعم وتعزيز دوافع التعليم المستمر لديه حيث « يستطيع المتعلم تكرار المحتوى التعليمي بالقدر الذي يحتاجه وذلك إلى أن يطمئن إلى استيعابه للمادة العلمية تماما، مما يزيد من ثقته بنفسه ويجعله يتقدم بخطى ثابتة إلى المستوى الأعلى» (الدسوقي، ط ٣، ٢٠١٢، ص١٦٧-١٦٨).

٤. سلبيات التعلم الذاتي الإلكتروني

إن التعلم الذاتي الإلكتروني رغم ما يميزه من مميزات، فإنه بالمقابل لا يخلو من السلبيات التي تكون في بعض الأحيان حجر عثرة في طريق المتعلم، ومنها:

❖ غياب إمكانية اكتشاف المواهب والقدرات لدى بعض المتعلمين كما يحدث في التعليم الوجاهي.

❖ تسلل شعور الملل لدى المتعلم نظرا للجلوس الطويل الذي يفرضه التعلم الذاتي الإلكتروني أمام الأجهزة (الحواسيب-اللوحات الإلكترونية- الهواتف الذكية...).

❖ غياب القدوة والتأثر بالمعلم على مستوى التعلم الذاتي الإلكتروني لانعدام فرص التواصل الدائم.

تبني بعض المنصات التعليمية الرقمية سياسة الربح المادي السريع بسبب المنافسة الشرسة، على حساب المتعلم دون استفادته التامة من التعلم الذي يطمح إليه رغم الرسوم المرتفعة التي يؤديها.

❖ غياب الأمانة في هذا النوع من التعلم خاصة أثناء إجراء الامتحانات، حيث لا يمكن أن يضمن المعلم/ المدرب في أن المتعلم/ المتدرب لا يغش، كما أنه لا يمكنه ضمان أن من يؤدي الامتحان هو الطالب نفسه.

❖ افتقار هذا النوع من التعلم الى تركيز المعلم/ المدرب مع المتعلم/ المتدرب في المواقف التعليمية التي تتطلب إرشاداته وتوجيهاته بسبب اكتظاظ الفصول الافتراضية في بعض الأحيان، وبالتالي الحصول على نتائج تعلمية لا ترقى إلى المستوى الذي يطمح إليه المتعلم/ المتدرب.

❖ ضعف شبكة الأنترنيت في بعض المواقع الجغرافية ما يؤثر على مردودية التعلم، وكذا افتقار بعض المعلمين والمتعلمين المهارات التكنولوجية اللازمة لخوض غمار هذا النوع من التعلم بطريقة كاملة وصحيحة.

المحور الثاني: التعلم الذاتي الإلكتروني: المهارات والتحديات والاستراتيجيات التعليمية والتعلمية

١. مهارات التعلم الذاتي الإلكتروني

إن الحديث عن التعلم الذاتي الإلكتروني هو حديث عن النشاط التعليمي والجهد الذاتي الذي يقوم به المتعلم/ المتدرب بكامل رغبته الذاتية، حيث «إن التعلم عبر الأنترنيت يوسع نطاق التعلم الأكاديمي ويعزز تجربة التعلم، إنه مفيد لكل الطلبة والمعلمين على حد سواء من نواح كثيرة، فهناك العديد من الموارد عبر الأنترنيت التي تجعل بيئة التعلم الشخصية للطالب منتجة وواسعة الحيلة...» (أبو عمشة، ط١، ٢٠٢٢، ص ٢٣) مما ينعكس إيجابيا على تطوير وتنمية مداركه المعرفية، وكفاءاته المهنية وقدراته الذهنية العقلية، مستعينا في كل ذلك باهتماماته وميوله وطاقاته بما يتلاءم والأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، عبر استثمار ما تعلمه وأتقنه من مهارات تختلف ومواضيع المحتوى التعليمي الرقمي المقدم لكل متدرب/ متعلم، وتلك المهارات إما سلوكية شخصية، أو قيادية، أو معرفية، أو اجتماعية، أو تقنية/ تكنولوجية.

المهارات السلوكية الشخصية:

تنمية حس المسؤولية لدى المتعلم/ المتدرب بشكل يجعله قادرا على تحمل تبعات ونتائج القرارات التي يتخذها من تلقاء نفسه بشكل يتسم بالمرونة، وكذا القدرة في حل العقبات والمشكلات التي تصادفه، كما يتيح له فرصة القيام بعمليات التعلم المختلفة بطريقة فعالة لأن هدف التعليم هو التعلم، وهدف التعلم هو تحسين السلوك وتحسين القدرة على التكيف مع متطلبات الحياة في جميع مواقعها وجميع مراحلها...

المهارات القيادية: وتشمل القيادة الذاتية لأن التعلم الذاتي يساعد المتعلم -الذي يكون أساس العملية التعليمية-، للوصول إلى حالة التكامل الشخصي والفاعلية وتحقيق الذات وامتلاك مهارات التوجيه والإرشاد الذاتي، بشكل يجعله أكثر ثقة بنفسه وقائدا لرحلته التعلمية مما يسهم بشكل واضح في تطوير وتحسين مساره التعلمي، ومن ثم تحقيق الفاعلية والكفاءة في الإنتاج عند انخراطه في سوق العمل.

المهارات المعرفية: ويتم تحصيلها عن طريق التعلم والتدريب والخبرة، ومن أهم السمات المرتبطة بها: تنمية الفضول المعرفي لدى المتعلم- استعداده العالي والدائم لتجربة أشياء جديدة-النظر إلى المشكلات على أنها تحديات- إكساب المتعلم القدرة الكافية في البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة ما يجعله مع مرور الوقت ذا ثقافة اطلاع واسعة- تعزيز القدرة التنافسية بين المتعلم وبين ما يتعلمه، أو بينه وبين المتعلمين الآخرين في جو لا يخلو من الحماس وإذكاء روح الإبداع لديه...

المهارات الاجتماعية: إن التعلم الذاتي يجعل من المتعلم فردا فاعلا بشكل إيجابي في المجتمع – تنمية روح المبادرة والفريق والتعاون لديه، ذلك أن «التعلم عن بعد تعلم يفترض غياب التواصل المكاني المباشر بين الأطراف المساهمة في عملية التعلم من متعلمين ومدرسين بما يتجاوز مفهوم الفصل الدراسي التقليدي؛ فهو نموذج يعمل على توفير فرص التعلم ونقل المعرفة للمتعلمين وتطوير مهاراتهم في التخصصات المختلفة عن طريق أساليب ووسائل حديثة.(بنيعيش، المرجع نفسه، ص١٣٩-١٤٠).

المهارات الأكاديمية: يتيح التعلم الذاتي الإلكتروني مع مرور الزمن والتكوين المستمر للمتعلم/ المتدرب القدرة على حل المشكلة (كتابة تقرير- بحث- مناقشة- عرض- التدرب على جمع البيانات وتحليلها وتركيبها...) عن طريق مهارات ذهنية عليا أساسها التخطيط المدروس والتنظيم المحكم، «حيث أنه ينمي مهارات استخدام مصادر إضافية للتعلم كالمكتبات والموسوعات الإلكترونية، ويستطيع أن يستعرض الدروس اللاحقة أو مراجعة الدروس السابقة بشكل ذاتي في منزله، وتشير النتائج أيضا إلى أن الطلبة يجيدون استخدام المهارات التنظيمية أكثر من مهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم والتقويم الذاتي...»(https://www.new-educ.com)، هذا بالإضافة إلى تدريبه على الأسلوب العلمي الجاد والرصين في الإنتاج والتفكير (القدرة على إقناع الآخر بوجهات نظره بكل سلاسة والدفاع عن أفكاره...) واكتساب القدرة الذاتية على إعداد البحوث العلمية عبر التدرج من المبسطة منها إلى المعتمدة أكاديميا.

المهارات التقنية/ التكنولوجية: إن استثمار التكنولوجيا ووسائط التعلم الحديثة في العملية التعليمية/ التعلمية أمر حتمي لابد منه، لاسيما وأن العالم يشهد تحولا رقميا سريع الخطى، حيث أنها تجعل التعلم أسهل وأسرع وأمتع وأكثر ملائمة لحاجيات كل متعلم، «فالتعلم الإلكتروني يقوم على فلسفة التعلم عن بعد الذي يرتكز على التعلم الذاتي للدارسين؛ أي تحويل التعليم إلى تعلم والذي يعتمد فيه الدارس على الذات بدرجة عالية، وهنا يتعاظم دور الوسيط الاتصالي في تحقيق المهارات اللازمة لعملية التعلم (...)، وهذا يعني أن الواقع الإلكتروني التعليمي يستند في فلسفته على عدد من المبادئ تختلف في مفهومها عن المبادئ التي انطلق منها التعليم التقليدي» (عبد المجيد والعاني، المرجع نفسه،ص١٦)، ما ينعكس إيجابيا على المتعلم الذي يكتسب مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة كوسيلة للتعلم لا كغاية في حد ذاتها، كما أنها تزيد من تحسين فرص العمل المستقبلية للمتعلم بشكل يجعله مرنا في التعامل مع متطلبات السوق.

استخلاصا لما سبق ذكره فإن المتعلم وانطلاقا من المهارات التي ذكرها، فإن محور التعليم ينتقل من المعلم الى المتعلم.

٢. التعلم الذاتي الإلكتروني التحديات التعليمية والتعلمية

مما لاشك فيه أن التعلم بقدر ما هو رحلة شيقة بقدر ما هو مهمة صعبة، لذا يجب أن يقوم على معايير مدروسة لضمان النتائج المرجوة، مثل: حماس المتعلم، التخطيط، التنفيذ (القدرة على التحليل وتطبيق ما يتم تعلمه بشكل سليم)، الإشراف الدقيق، التقويم الدوري، لكن ما يلاحظ هو غياب مجموعة منها على مستوى التعلم الذاتي الإلكتروني تعليميا المعلم/ المدرب، وتعلما المتدرب/ المتعلم، ما يشكل تحديات تستوجب عن أنجع السبل لتجاوزها، ويبقى السؤال المطروح: ما هي أبرز التحديات التي تواجه المتعلم في مسيرته التعلمية التعليمية وكيف السبيل إلى تجاوزها؟

إن من بين أهم الأسس اللازمة لنجاح التعلم الذاتي الإلكتروني وتجاوز التحديات ما يلي:

الوعي المعلوماتي: إتقان المهارات الحاسوبية عبر التدريب المستمر لكلا الطرفين، فالمعلم/ المدرب يحتاج إلى التدريب المستمر على استخدام كل ما جد وما استجد على مستوى البرامج والتطبيقات الإلكترونية، تفاديا لأية صعوبات قد تصادفه أثناء إلقاء الدروس النظرية أو التطبيقية، نشر المحاضرات في المواقع الالكترونية الخاصة بكل محتوى تعليمي، والأمر نفسه ينطبق على المتعلم باعتباره المحور الرئيس لعملية التعلم يتوجب عليه التسلح بالوعي المعلوماتي، لأن هذا الأخير يحول دون ضياع الجهد والوقت، ولا يرهق كاهله بمزيد من التكاليف المادية، فدونه يصبح التعلم الذاتي دون أي فائدة تذكر ولا يتماشى مع متطلبات العصر، «نتيجة تطور الثقافة الرقمية المعاصرة والتكنولوجيا الحديثة التي غيرت طبيعة تفكير الناس وأسلوب حياتهم وفرضت عدم الاقتصار على التعلم النظامي في المدرسة وحده، لعدم ملاءمته مع متطلبات الحياة الثقافية والاجتماعية المعاصرة.» (الزهواني، ٢٠٢٢، ص١٢٧).

تجديد المحتوى التعليمي الرقمي: إن غياب هذه الخاصية يشكل بحد ذاته تحديا بالنسبة للتعلم الذاتي الإلكتروني، ذلك أن مهمة القائم على نشر المحتوى التعلمي تنتهي بانتهاء وضعه على شبكة الأنترنيت، ما يؤثر سلبا على جودة التعلم الذي يفترض أن تكون أهدافه ومناهجه ومواده قائمة على التعديل المستمر، والتجديد الفاعل تبعا لكل ما يمليه كل تخصص.

ضرورة تدعيم البنية التقنية لدى بعض المؤسسات التعليمية التي تسعى إلى إدماج ثقافة التعلم الذاتي ضمن برامجها الدراسية، لأغلب أشكال التعلم الذاتي أصبحت في العصر الراهن معتمدة على الآليات والبرامج الإلكترونية، إضافة إلى مشكلة اللغة الاجنبية باعتبارها تحديا لمجموعة من المتعلمين، وتفاديا لهذا الإشكال يتوجب على مصممي البرامج الإلكترونية المسؤولة عن التعلم الذاتي برمجتها على أربع لغات كأقل تقدير.

التحدي الزمني: ويشير إلى طول الفترة الزمنية على مستوى إعداد المقررات التعليمية الإلكترونية، لأن إعداد الدروس والمحاضرات بطرق التعليم الحديثة يحتاج إلى وقت أطول وتركيز أدق وتقويم صحيح، هذا إلى تحدي آخر ألا وهو ندرة العناصر المؤهلة لتصميم وتطوير وتصميم البرامج والمقررات الإلكترونية.

٣. التعلم الذاتي الإلكتروني: الاستراتيجيات

إن التعلم الذاتي في أصله استراتيجية من استراتيجيات تطوير العملية التعليمية التعلمية التقليدية، هدفه الأول والأخير تطوير المهارات المختلفة لدى المتعلم/ المتدرب، إذ « أسهم استخدام التعليم الإلكتروني في إنجاح تطبيق استراتيجية التعلم الذاتي وذلك بسبب ما يتمتع به من وفرة مصادر المعرفة وسهولة البحث، وموافقته لأهداف الطلبة ورغباتهم، فأصبح التعلم الالكتروني بما يوفره من وسائط تعليمية وسعة وسهولة في الوصول إلى المصادر والمراجع التعليمية من المصادر الأساسية للتعلم لدى الطلبة في العصر، فهو يوفر لهم مساحات واسعة من التعلم الذاتي والتزود من المعرفة بحسب رغبتهم وقدرتهم.»(https://www.new-educ.com).

ويظل السؤال المطروح، كيف يسهم التعلم الذاتي الإلكتروني في تطوير المهارات لدى المتعلم؟

إن أهم ما يميز التعليم المعاصر، قيامه على مجموعة من المقومات أهمها: الرقمنة والتجديد والتطوير المستمر، إذ كلما تقدمت التكنولوجيا كانت الحاجة ملحة إلى توظيف العديد من الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة التي تسعى نحو تطوير وتنمية المهارات المختلفة لدى المتعلمين، إذ لم تعد مناهج التعليم تركز اهتمامها على كمية المعلومات المعرفية المقدمة لهم بل أصبحت تركز على الأساليب والطرائق التي يعتمدها المتعلم في الحصول على تلك المعلومات، فالتعلم الذاتي يظل شعاره الدائم: كيف يتعلم المتعلم أن يفكر، ينتج، يبدع، وماذا يتعلم؟ ولم يتعلم؟ وذلك عبر توظيف مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية تتوافق والأهداف المرجوة من التعلم والتعليم، فكما يقال: إن أفضل التعليم ما أدى إلى أفضل التعلم، والتعليم الناجح هو الذي يؤدي إلى تعلم ناجح، لذا من الضروري توظيف استراتيجيات تتوافق وأهداف التعلم الذاتي الإلكتروني ضمانا لتوصيل المعلومات بطريقة سلسة ومبسطة بما يخدم المتعلم الذي يكون معلم نفسه يتعلم فيه ما يريد هو بنفسه.

استراتيجية التعلم القائم على المشروعات/ المجموعات الصغيرة: تمثل منهج تدريسي نشط يهدف إلى اكتشاف الصعوبات والتحديات التي تواجه المتعلم عبر إدماجه وإشراكه في مجموعات تعاونية (من ٢ إلى ٥ متعلمين) عن بعد أو وجاهيا لفهم ومعرفة أعمق، وذلك لأن «التعلم القائم على المشروعات يرتكز على أسس علمية تقوم على مبادئ عدة نظريات منها النظرية البنائية التي تقوم على فكرة أن الطالب يبني

معرفته بنفسه» (عبد الفتاح، ٢٠١٧، ص٢٤)، من خلال طرح الاسئلة وبناء المعرفة عبر إثارة تساؤلات جديدة حول المشكلة ذاتها، ومن ثم تبادل وتشارك الأفكار والحلول والتجارب مع الآخر ليصل في النهاية إلى إنتاج حقيقي بجهد فردي وذاتي، كما أن التعلم القائم على المشاريع يجعل المتعلمين مسؤولين عن عملية التعلم الخاصة بهم والقدرة على إنجاحها.

ويعرف التعلم القائم على المشروعات بأنه «أحد الاستراتيجيات التعليمية التي تهدف إلى الربط بين مجال التعليم المنهجي والتعليم الميداني الذي يساهم في دعم الطلاب، لتوظيف مهاراتهم الشخصية في التفاعل مع المناهج الدراسية ويجعلهم يشعرون باستقلاليتهم، وقدرتهم على قيادة المحاضرة بأسلوب ذاتي.» (https://www.mawdoo3.com).

استراتيجية التعلم بالاستقصاء: ويمثل شكلا من أشكال التعلم الموجه ذاتيا، يقوم في المقام الأول على تعليم المتعلم كيف يتحمل مزيدا من المسؤولية وإتقان مهارات التخيل والتخمين، وصياغة الاسئلة والإجابة عنها بشكل عقلاني ومنطقي، وهي استراتيجية تدريسية يتعامل فيها الطلاب مع خطوات المنهج العلمي المتكامل حيث يوضع الطالب في مواجهة إحدى المشكلات، فيخطط ويبحث ويعمل بنفسه على حلها عن طريق توليد الفرضيات واختبارها.

وللاستقصاء ثلاث صور متنوعة هي:

- ❖ الاستقصاء الحر: يقوم فيه الطالب باختيار الطريقة والأسئلة والمواد والأدوات اللازمة للوصول الى حل المشكلة التي تواجهه.
- ❖ الاستقصاء الموجه: يعمل المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، أو ضمن خطة بحثية أعدت مقدما.
- ❖ الاستقصاء العادل: يمر بمراحل تبدأ بتقسيم طلاب الصف إلى مجموعتين، تتبنى كل مجموعة وجهة نظر مختلفة اتجاه الموضوع أو القضية المطروحة في محتوى الدرس، بالإضافة إلى مجموعة ثالثة تقوم مقام هيئة المحكمين. (https://www.sites.google.com).

استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات/ العصف الذهني: «يعد التعلم على حل المشكلات من طرق التعلم الفردية التي تساعد المتعلم على حل المشكلات بطريقة علمية صحيحة، واتباع منهجية منظمة للحصول على تعلمه بطرق واستراتيجيات تعليمية مسبقة الوضع.» (https://www.m7et.com)، وتتفق هذه الاستراتيجية مع الاستراتيجيتين السابق ذكرهما، في كونها تتبنى مثلهما أسلوب التوجيه والإرشاد والتحفيز الذاتي للمتعلم، وتحقيق مبدأ التعلم الجماعي.

استراتيجية التعلم بالحوار: وتعد إحدى الطرق التعليمية الحديثة التي تمثل نمطا من أنماط التعلم الذاتي المتمركز حول المتعلم، مشاركة وتفاعلا إيجابيا بينه وبين الآخر، «وهي فلسفة تربوية ونهج تربوي يعتمد على العديد من الطرق والأساليب حيث يتم التعليم الحواري من خلال الحوار، ومن خلال فتح مساحات للنقاشات البناءة المشتركة، ويعطى معنى جديد لسد الفجوة بين المعلم والطلاب، والطلاب وبعضهم البعض أصحاب وجهات النظر المختلفة...» (https://www.edufikra.com).

استراتيجية التعلم بالاكتشاف: وهي «من استراتيجيات التعلم الجديدة التي تعتمد على اكتشاف الطلاب للأشياء بنفسهم من خلال النظر في المشكلات وطرح الاسئلة حولها، ويتم استخدام استراتيجية التعلم بالاكتشاف في العديد من المواضيع الدراسية.»(https://www.mawdoo3.com)، وما يميزها طابع الإبداع حيث تميل إلى إعادة المعرفة ولاكتشاف مفاهيم جديدة تكون مبنية على تجارب المتعلم، ما يجعل التعلم راسخة دروسه وتطبيقاته في ذهنه بشكل مستمر وهادف.

وعرفها رسلان مصطفى وعبد الجليل حماد: بأنها استراتيجية يقوم فيها» المتعلم بالبحث والاكتشاف سواء أكان ذلك بنفسه أم بالتوجيه والإرشاد من جانب المعلم، حيث يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات عن طريق تحليلها وتركيبها وتقويمها ليصل إلى كل متكامل جديد، ويكون أثر المعلم هنا هو التوجيه والإرشاد وإعداد المواقف التعليمية المناسبة التي تهيء للمتعلم جو الاستكشاف» (رسلان وحماد،١٩٩٣، ص٤٥)، هذا الأخير يزيد من فعالية التفكير لدى المتعلم/ الطالب حيث تعمل على ثبت وفهم المعلومات التي اكتشفها على الوجه الأكمل، مما يحفزه على تعلم المزيد واكتساب المعرفة من أوسع أبوابها، وزيادة الثقة بالنفس لديه والاستقلالية في اتخاذ القرارات، والقدرة على تحديد أهدافه المستقبلية بشكل أدق مع إحساس كبير بالمسؤولية اتجاه أي موقف يصادفه، «ويكون التعليم بها عندما يواجه التلميذ المشكلة أو الموقف المشكل، فيبحث عن طريق الحل أو إعادة الحل مما يزيد من قدرته على التفكير» (حسين، ١٤٢٦ه- ٢٠٠٥، ص١٤٣)؛ و»الاستكشاف: عملية تفكير تتطلب من المتعلم إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه قبل الموقف الاستكشافي.»(مهدي ومحمد، ١٤١١ه/ ١٩٩١، ص١٣٧).

وخلاصة القول، إن هذه الاستراتيجيات المقترحة بإدماجها في مجال التعلم الذاتي الإلكتروني، رغم اختلاف خطة عمل كل واحدة منها، إلا أنها تتفق في نقطة مشتركة غايتها: تطوير مستوى المتعلم نظريا وميدانيا وسلوكيا...بما يخدم طموحاته وآماله وتطلعاته المستقبلية.

وبما أنه كان من بين أهداف الورقة البحثية الإشارة إلى بعض الاستراتيجيات المساهمة في تطوير التعلم

الذاتي الإلكتروني، لابأس من الإشارة إلى مجموعة من المنصات التعليمية الرائدة في المجال ذاته، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- ❖ منصة Coursera: وهي من أبرز منصات التعلم الذاتي العالمية، ومعظم محاضرات ودروس الموقع مترجمة للغة العربية.
- ❖ منصة Udemy: وهي المنصة الأفضل في تعلم أي مهارة بأسرع وقت، وفيها محاضرات ودروس تعليمية باللغة العربية.
- ❖ منصة Udacity: وتعد من المنصات الرائدة في التعلم الإلكتروني عموما، وهي من أهم منصات التعلم الذاتي في مجال التقنية.
- ❖ منصة edx: وتعتبر من أهم المنصات التعليمية، اذ تقدم محاضرات ودروس تعليمية لطلاب التعليم العالي في تخصصات عديدة، ولاسيما العلوم، والهندسة، والفيزياء.
- ❖ منصة Linkedln learning: وهي منصة تابعة للموقع الشهير «لينكد أن».
- ❖ منصة almentor: وهي من اقوى المنصات التعليمية في منطقة الشرق الاوسط وافريقيا وتقدم دوراتها باحدث التقنيات.
- ❖ منصة Khan academy: وتهدف لنشر العلم للجميع مستخدمة أساليب تعليمية متطورة.
- ❖ منصة رواق العربية: وتقدم العديد من الدورات التعليمية مجانا في مختلف المجالات.
- ❖ منصة إدراك: وهي من أفضل المنصات التي تقدم محاضرات ودروس باللغة العربية.
- ❖ منصة أكاديمية حاسوب: وتقدم خدمات الأنترنيت للمستخدمين الناطقين بالعربية.

خاتمة

ختاما، خلصت الرحلة التعريفية الموجزة عن التعلم الذاتي الإلكتروني إلى أن أهمية وفائدة هذا الأخير لا تنحصر في مرحلة تعلمية محددة، لأنه مشروع إنساني طويل الأمد مسعاه توسيع الآفاق الثقافية والدراسية لدى المتعلم، وتنمية وتطوير مهارات التعلم والبحث والنقد البناء والاستقلال الفكري، وتجديد طاقات الإبداع الداخلية لديه، لكن ثماره لا يؤتى أكلها إلا إذا تمت الإحاطة بكل التحديات التي يعرفها المجال، والعمل على توظيف مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لكل تخصص رفعا لمستوى الإنتاج التعلمي للمتعلم وزيادة دافعيته نحو التعلم، تلك التحديات والاستراتيجيات ستكون مجالا مفتوحا لمجموعة من التساؤلات الموجهة بشكل خاص إلى العاملين بمجال التعليم، وكذا المهتمين بالأبحاث التربوية والنفسية والسلوكية والاجتماعية، ومن بين التساؤلات المطروحة:

هل الاستراتيجيات التي تمت الإشارة إليها في الورقة البحثية قابلة للتطبيق على كل أنواع التعلم الذاتي الإلكتروني؟ وهل هناك معايير محددة أثناء التطبيق؟

أي نظريات التعلم أنجع وأقرب إلى التطبيق على التعلم الذاتي الإلكتروني؟

مقترحات وتوصيات

خلصت الورقة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات التي من شأن تفعيلها وتطبيقها على أرض الواقع تطوير مجال التعلم الذاتي الإلكتروني تعليما وتعلما، ومن بينها:

- ضرورة تدعيم التعلم الذاتي القائم فقط على الدروس النظرية بالتطبيق العملي لها لا من خلال البحوث الميدانية الفردية أو الجماعية.

- تشجيع الباحثين والمختصين على الخوض في مضمار التعليم عن بعد لا من خلال التأليف في المجال ذاته، أو عن طريق الأبحاث الميدانية القائمة على الاستبيانات التقييمية لكشف نقط الضعف وتقويمها تقويتها.

- ضرورة إشراك المعلم في عملية التعلم الذاتي الإلكتروني لتوجيه المتعلم وتقويم مهاراته: إرشادا ودعما، ومساعدة له في المواطن التي تتطلب تدخله الطارئ.

❖ تطوير المناهج التعليمية الإلكترونية بما يتناسب وحاجات المجتمع التنموية، وذلك من خلال الانفتاح الواعي على خبرات المختصين في مختلف مجالات الحياة.

❖ العمل على تقنين التعليم الذاتي الإلكتروني بشكل يتوافق وواقع هذا العصر تربويا تعليميا وعلميا.

❖ ضرورة زيادة التركيز على إنشاء مضامين تعليمية رقمية قائمة على نشر تجارب الآخرين للاستفادة منها.

المراجع المعتمدة في البحث

❖ إبراهيم حسن أحمد، هالة. (٢٠١٨). مفهوم التفاعل الالكتروني وأنواعه، على الموقع الإلكتروني: https://www.shms.sa

❖ أبو عمشة، خالد حسين. (٢٠٢٢). لمحة تاريخية حول التعليم الإلكتروني، بحث منشور ضمن كتاب: التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، بلجيكا، المنتدى الأوروبي للوسطية.

❖ أحمد، آمال. (٢٠١١). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحو بقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة التربية العملية، عدد١٤.

❖ أحمد عبد الفتاح، ولاء. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP))، عدد ٨٨.(https://www.researchgate.net/publication/320865127)

❖ بنيعيش، أنوار. (٢٠١٩). الرقمية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: التفاعلية ومنصات التقييم الذاتي «أنموذجا»، أعمال المؤتمر الدولي الثاني عشر حول تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: «تجارب ورؤى مستقبلية»، قسم اللغة العربية: جامعة كيرالا ترفاندرم، كيرالا – الهند من١٦ إلى ١٨ ديسمبر٢٠١٩.

❖ الدسوقي، محمد إبراهيم. (٢٠١٢). قراءات في المعلوماتية والتربية، الطبعة الثالثة، جامعة حلون، القاهرة، مصر.

❖ رسلان، مصطفى وعبد الجليل حماد. (١٩٩٣). طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية، مصر، دار الكتاب المصري – لبنان، دار الكتاب اللبناني.

❖ الزهواني، علال. (٢٠٢٢). التعليم الإلكتروني في تدريس العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور ضمن كتاب: التعليم الإلكتروني في تدريس العربية للناطقين بغيرها، بلجيكا، المنتدى الأوروبي للوسطية.

❖ السليتي، فراس. (٢٠١٥)، استراتيجيات التدريس المعاصرة، إربد، الأردن، عالم الكتب الحديث.

❖ السنبل، عبد العزيز عبد الله. (١٩٨٧). تطوير تدريس تعليم الكبار باستخدام التعلم الذاتي، حولية كلية التربية / جامعة قطر، الدوحة. (منقول عن مجلة الأستاذ، العدد ٢٠٣).

❖ شلبي، تسنيم. (٢٠٢٢). مميزات وعيوب استراتيجية التعلم بالاكتشاف، على الموقع الإلكتروني: https://www.mawdoo3.com.

❖ شلوسر، ل، وسيمونسن، م. (٢٠١٥)، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، الطبعة

الثانية، ترجمة: نبيب جاد عزمي، لبنان، مكتبة بيروت.

❖ الشهري، عبد الهادي بن ظافر.(٢٠٠٤). استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة.

❖ عادل عبد الجواد، علا وآخرون.(٢٠٠٨). الإطار المرجعي المشترك للغات، دراسة... تدريس.. تقييم، الطبعة العربية، القاهرة، مصر.

❖ عبدالله محمد الحداد، منى.(٢٠٢٢). المنصات الرقمية أو الإلكترونية، على الموقع الإلكتروني: https://www.portal.arid.my.

❖ عبد المجيد، حذيفة مازن والعاني مزهر شعبان. (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني التفاعلي، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، مركز الكتاب.

❖ العبدان، عبد الرحمن وراشد الدويش.(١٩٩٧). استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مجلة القرى(اللغة العربية وآدابها١)، المجلد ١٦، العدد١٠.

❖ العيبي، خماس. (٢٠١٢) التقنيات التربوية الحديثة والتعلم الذاتي، مجلة الأستاذ، العدد٢٠٣.

❖ فرج، عبد اللطيف بن حسين. (٢٠٠٥). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، عمان، الأردن، دار المسيرة.

❖ الكميشي، لطيفة علي. (٢٠١٣). تقنيات التعليم عن بعد «جامعة طرابلس أنموذجا»، مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، المجلد ١، العدد١.

❖ مهدي، محمد مجيد وداود ماهر محمد. (١٩٩١). أساسيات في طرائق التدريس العامة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

❖ موقع https://www.edufikra.com (٢٠٢٢)، استراتيجية التعلم بالحوار والمناقشة الصفية.

❖ موقع https://www.m7et.com

❖ موقع https://www.mawdoo3.com

❖ موقع https://www.new-educ.com (٢٠٢٢)، أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل: المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية.

❖ موقع https://www.sites.google.com

❖ موقع https://www.m.wikipedia.org

تحليل مناهج التَّطبيقات الذكية في تعليم العربية للنّاطقين بلغات أخرى تطبيق (Alif Bee) نموذجًا

أ. أحمد معمار

الملخص

يتناول هذا البحث دور التطبيقات الذكيّة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فقد انتشرت هذه التطبيقات بشكل كبير في السنوات الأخيرة، وساهمت في توفير الوقت والجهد، ممّا فرض على لغتنا العربية والمهتمين بتعليمها ونشرها إعداد تطبيقات تعليمية تفاعلية ذات مرجعية تخضع لقواعد وأسس محددة قامت عليها الدراسات والأبحاث.

واستنادًا إلى ما سبق اتّخذتُ من تطبيق (Alif Bee) نموذجًا للوصف والتحليل على اعتبار أنّه تطبيقٌ تفاعليٌّ يعلّم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فقدّمتُ بياناته العامة، والفئة المُستهدفة، والمؤسسة التعليمية المنتجة له، وتاريخ إطلاقه، وأهدافه الاتصاليّة واللغويّة والثقافيّة، ومعايير تقسيم مستوياته، وأسس إعداد منهجه، وإخراجه، ثم عرضتُ نماذجَ تبين أنواع اختباراته وكيفية عرضها، وكذلك تقنياته العامة التي شملت توظيف الذكاء الصنعي في مراقبة سلوك المتعلّم وتفاعله مع المعلومات من خلال تعزيز المعلومة وتكرارها، ثمّ بينتُ كيف عالجَ تطبيق (Alif Bee) مشكلة ضعف الدافعية لدى الدارسين، والحلول التي قدّمها لتسهيل عملية التعلّم، ثم عرضتُ مصاحبات التطبيق، وقارنته مع التطبيقات التعليمية العالمية الأخرى، بعد ذلك استخلصتُ مزاياه وعيوبه، وذلك في ضوء المنهج الوصفيّ.

الكلمات المفتاحية: مناهج، التّطبيقات الذّكيّة، تعليم العربية.

Analysis of Smart Applications' Curricula in Teaching Arabic for Non-Native Speakers (AlifBee) Application as a Model

Ahmad Mamar

Abstract:

This research discusses the role of smart applications in teaching Arabic to non-native speakers. Recently, these applications have spread greatly, and have contributed to saving time and effort, forcing our Arabic language and those interested in teaching and spreading it to prepare interactive educational applications with a reference that is subject to specific rules and principles; on which studies and research are based.

Based on the above, I considered (Alif Bee) application as a model for description and analysis, based on that it is an interactive application that teaches Arabic to non-native speakers. I presented its general data, the target group, the educational institution producing it, the date of its launch, its communicative, linguistic, and cultural objectives, the criteria for dividing its levels, and the principles for preparing its curriculum, and publishing. Then I presented models showing the types of its tests and the method of presenting them, as well as its general techniques, which included the use of artificial intelligence for monitoring the learner's behavior and his interaction with the information, through strengthening and repeating information. Then I indicated how the (Alif Bee) application dealt with the problem of weak motivation among students, and the solutions it provided to facilitate the learning process, then I presented the associating tools of the application, and compared it with the other global educational applications. Thereafter, I extracted its advantages and disadvantages, in light of the descriptive approach.

Keywords: Curricula, Smart applications, teaching the Arabic Language

١. مقدمة:

يُعدّ الاهتمام بإعداد مناهج تعليم اللغات الأجنبية من أهم المسائل التي فرضت نفسها على المختصين بتعليم اللغات في العالم، خاصة بعد التقدم المتزايد في التكنولوجيا وتطبيقاتها في عملية التعليم.

ومعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها في حاجة أكثر من غيره إلى استخدام كافة الوسائل والتقنيات التي تمكّنه من تنمية الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية لدى المتعلمين، حيث إنّ التقنية أصبحت كثيرة في أنواعها، ومتعددة في استخداماتها، وتفاعليّة في عرضها، وسهلة في التعامل معها، ودقيقة في تصميمها. (الحديبي، ٢٠١٧م، ص١٠٨-١٠٩).

ولا يخفى على أحد منّا أهمية مواكبة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية التطور التقني الكبير في تعليم اللغات الأجنبية الأخرى، وقد لاحظنا إقبالًا كبيرًا للمتعلّمين على التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية وخاصة عبر التطبيقات الذكيّة.

وفي هذا البحث سنسلط الضوء على جانب مهم من جوانب التكنولوجيا الحديثة، من خلال تحليل منهاج تطبيق (Alif Bee) الذي يمثل نموذجًا من نماذج التطبيقات الذكية التي تعلّم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

تكمن أهمية هذا البحث في محاولته الاقتراب مما يجب أن تكون عليه مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها في التطبيقات الذكية، وفقًا لمعايير رئيسة يمكن العودة إليها من قِبل القائمين على بناء المناهج، مع إلقاء الضوء على أهم المشكلات التي وقعت فيها مناهج التطبيقات الذكيّة الحاليّة.

ويسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ❖ تحليل مناهج التطبيقات الذكية التي تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (Alif Bee) نموذجًا.
- ❖ الاستفادة من المعايير العالمية والتقنيات الحديثة عند إعداد أي منهاج جديد يُعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وتتمثل مشكلة هذا البحث في ملاحظة وتقصّي مدى التزام مؤلفي منهاج تطبيق (Alif Bee) بالأسس والقواعد والمعايير الخاصة ببناء المحتوى وإخراجه، وذلك استنادًا إلى الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي تناولت موضوع إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

٢. الدّراسات السابقة:

❑ دراسة ليلى الجهني

أسس تصميم التطبيقات التعليمية المستخدمة عبر الهواتف المتنقلة والحواسيب اللوحية، دراسة في مجلة عالم التربية المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، العدد ٤٦، ٢٠١٤.

تناولت الدراسة المعايير التربوية لتصميم التطبيقات التعليمية المستخدمة عبر الهواتف المتنقلة والأجهزة اللوحية المرتبطة بمحتوى التعلّم والأنشطة والتقويم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي.

❑ دراسة جمال الدهشان ومجدي يونس

التعليم بالمحمول (Mobile Learning) صيغة جديدة للتعليم عن بعد، دراسة مقدمة في الندوة العلمية الأولى لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية تحت عنوان نظم التعليم العالي الافتراضي، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠٠٩م.

تناولت الدراسة تقنية الهواتف المحمولة وتوظيفها في العملية التعليمية من خلال تحديد مفهومها وأهدافها، والفوائد من استخدامها في التعليم، وتعطي فرصًا جديدة للتعلّم التقليدي في الفصول الدراسية وفي نمط التعلّم مدى الحياة خارج هذه الفصول.

وتوجد عدّة دراسات تناولت التقنية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، نذكر منها:

- ❖ تقويم مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (علي والسحيباني، ٢٠١١).
- ❖ تحديات استخدام التعليم الإلكتروني في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (العربي، ٢٠١٣).
- ❖ واقع استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (الحارثي، ٢٠١٤).
- ❖ تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (الجهني، ٢٠١٥).
- ❖ تقديم تصور مقترح لإنشاء مراكز مصادر التعلم في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (كرسوم، ٢٠١٤).

ومع وجود هذه الدراسات لم يجد الباحث أية دراسة تناولت تحليل مناهج التَّطبيقات الذكية في تعليم اللغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى.

٣. أسس إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها:

قبل إعداد أيّ منهجٍ لا بدّ من وضع بعض الأسئلة والتي غالبًا ما تكون منطلقًا لدراساتٍ عدّة، تقوم عليها أسس تقويم المناهج وإعدادها، وهي: (الناقة وطعيمة، ١٩٨٣م، ص ٢٥٧-٢٥٨).

- ❖ لِمن يُؤَلّفُ المِنهاج؟
- ❖ ما المستوى اللغوي الذي يُؤلّف له المنهاج؟
- ❖ ما طبيعة المحتوى وكيف سيعالج؟
- ❖ ما المحتوى اللغوي والثقافي؟
- ❖ ما نوع التدريبات وما طبيعتها؟
- ❖ ما الوسائل التعليمية المصاحبة وكيف أُعدَّت؟

ومن هذه الأسئلة يمكن أن يتفرع عشرات الأسئلة الأخرى المهمة.

وتعدُّ الإجابة الدقيقة عن هذه الأسئلة مدخلًا مهمًا من مداخل إعداد المناهج إعدادًا علميًا خاضعًا لمعاييرَ وأسسٍ يضعها المتخصصون، فليست العبرة في كم المناهج ومدى وفرتها، بل في قدرتها على إفادة الطالب الأجنبي منها إفادةً تتيحُ له التواصل مع أبناء اللغة المدروسة.

ومن هذه الأسس: (الرقب، ٢٠١٤).

١. الاهتمام بمحتوى المنهاج الثقافي والفكريّ وتقديمه بصورة واضحة بعيدة كلّ البعد عن المظاهر الخلافيّة، فمن غير المنطق أن يُعطى للأجانب نصًّا يتحدّث عن الخلافات القائمة بين الأديان والطوائف.

٢. انتقاء الألفاظ والتراكيب السهلة الشائعة، والابتعاد عن الألفاظ الغريبة أو النادرة، خصوصًا في المستويات المبتدئة.

٣. التنوّع في التمرينات والتدريبات.

٤. الاستعانة بالصّور المناسبة لمحتوى المادّة أو النصّ المعطى للطالب الأجنبيّ فهي تقرّب إلى ذهنه الفكرة، وأن يكون هناك انسجام وملاءمة بين الصورة وطبيعة الدرس.

٥. التدرّج المنطقيّ من الحسّي إلى المجرّد ومن السهل إلى الصعب.

٦. سلامة الموادّ المعروضة من الأخطاء اللغوية والعلميّة والتاريخيّة.

٧. الاهتمام بالحوارات القصيرة التي يكثر استخدامها في الوسط المحيط بالحياة اليوميّة.

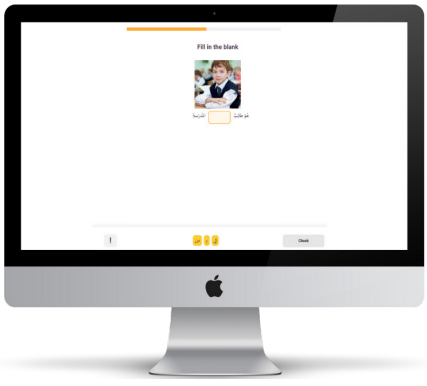
٤. التطبيق الإلكتروني:

تُعرّف تطبيقات الأجهزة الذكيّة على أنها برامج تعمل على الحاسوب مبرمجة على القيام بعدد من المهام المحددة، وهي مخصصة لأجهزة الهواتف الذكية الحاسب اللوحي، وهي متعددة، سواء تطبيقات الأندرويد أو الآيفون، وتنقسم إلى تصنيفات مثل: تطبيقات التواصل الاجتماعي والألعاب، والتطبيقات الموسيقية، (عبد السلام، ٢٠١٩) وشراء المنتجات إلى جانب تطبيقات التعليم التي سهّلت عملية التعليم، وتميزت بالمتعة، والتفاعل، والتشويق.

ومن هذه التطبيقات التعليمية التفاعلية تطبيق (Alif Bee):

١ , ٤ البيانات العامة لتطبيق (Alif Bee):

- (Alif Bee) تطبيق تفاعليّ يعلّم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- الفئة المستهدفة: الراشدون من غير الناطقين باللغة العربية.
- صُمِّمَ التطبيق ليتماشى مع جميع أنظمة التشغيل، فيعمل على الحاسب والسبّورة الذكيّة، ويُثَبّت على الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية .(Android- IOS)



- المؤسسة المنتجة للتطبيق (مؤسسة Alif Bee التعليمية).

وهي مؤسسة تعليمية متخصصة في تطوير منتجات تعليم اللغة العربية، تأسست عام ٢٠١٥ في إسطنبول، جمعت فريقًا من الأساتذة المختصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لإعداد منهاج يعلّم اللغة العربية باستخدام التكنولوجيا المعاصرة.

- المؤلفون: أ. أحمد معمار، أ. عمر حمودة، أ. يوسف معاز، أ. حسن جاسم.
- تاريخ إطلاق التطبيق: في منتصف عام ٢٠١٩م.
- وسيلة التفعيل والاشتراك: اشتراك مجاني محدود، اشتراك شهري وسنوي مأجور.
- (Alif Bee) منهاج متكامل يبدأ مع المتعلم الصفري حتى مرحلة الإتقان، اعتمد على خطة شاملة تحيط بالمهارات التواصلية الأربعة (القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة).
- لغته العربية الفصحى الصحيحة، مفرداته وتراكيبه ونصوصه مضبوطة بالشكل.

٢ , ٤ الأهداف العامة لتطبيق (Alif Bee):

- تحقيق الكفاية الاتصالية المتمثلة بالقدرة على التواصل محادثةً وكتابةً وفهمًا مع أهل اللغة الناطقين بها في مواقف وسياقات اجتماعية حقيقية.
- تحقيق الكفاية اللغوية: وذلك من خلال دراسة القواعد النحوية والصرفية للغة العربية.
- تحقيق الكفاية الثقافية: من خلال إبراز بعض الجوانب الثقافية العربية والإسلامية ليتعرف عليها الدارس.

٣ , ٤ استخدام اللغة الوسيطة:

في التطبيق نسختان: الأولى باستخدام اللغة الوسيطة مع إمكانية إخفاء الترجمة وإظهارها، والثانية بدون اللغة الوسيطة من خلال الاعتماد على الوسائل التوضيحية الأخرى (الصور- الفيديو) في فهم الدرس.

اللغات المتوفرة في التطبيق (الإنجليزية والفرنسية والتركية والإسبانية بالملايوية).

٤ , ٤ معايير تقسيم مستويات تطبيق (Alif Bee):

اعتمد التطبيق في تحديد مستويات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية على الإطار العالمي الأمريكي أكتفل وذلك من خلال تقسيم المستويات إلى ثلاثة رئيسية، هي:

المبتدئ والمتوسط والمتقدم، وكل مستوى رئيسٍ إلى ثلاثة مستويات فرعية، هي: الأدنى والأوسط والأعلى، أمّا المستوى الرابع (المتفوق) والمستوى الخامس (المتميز)، فهما قيد الإنجاز.

وقد أُضيفَ المستوى التمهيدي (الصفري)، وهو ٢٠ ساعة تعليمية تسبق المستوى المبتدئ الأدنى.

مع تنوع المستويات يقدم التطبيق خيار اختبار تحديد المستوى، إذا لم يرغب الطالب بالبداية من المستوى التأسيسي.

وفيما يلي ملخص المادة العلمية في كل مستوى:

١ , ٤ , ٤ المستوى التمهيدي (الصفري):

في هذا المستوى يتعرف المتعلم على الحروف العربية وأصواتها وأشكالها مع الحركات، ثم كيفية اتصالها لتكوين الكلمة، بعد ذلك يتدرّب على نطق الأصوات عبر ميزة التعرّف الصوتي، وروعي في ذلك المفردات التي يعرفها الدارس حتى لا تجتمع عليه صعوبتان فهم المعنى وتمييز الصوت ونطقه، بعد ذلك يتدرب على قراءة وكتابة المفردات وبعض التراكيب البسيطة.

٢ , ٤ , ٤ المستوى المبتدئ (الأدنى – الأوسط – الأعلى):

الهدف التواصلي في هذا المستوى أن يستخدم المتعلّمُ اللغةَ بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصلية البسيطة، (كالتعريف بنفسه وبالآخرين والحديث عن سكنه، وبرنامجه اليومي، وطلب الطعام وتعداد أنواع الفاكهة والخضار، والسؤال عن الوقت والاتجاهات، ومراحل الدراسة وأدواتها، والعبارات المستخدمة في المطار والفندق، ووصف الرحلة...)

وقد تناول التطبيق في هذا المستوى اثنتا عشرة وحدة درسية هي:(التحية والتعارف – البلد والجنسية – العائلة – السكن – الحياة اليومية – الوقت والعمل – الطعام والشراب – التسوّق– الدراسة – الأماكن – السفر والسياحة).

٤,٤,٣ المستوى المتوسط (الأدنى – الأوسط – الأعلى):

الهدف التواصلي في هذا المستوى أن يستخدم المتعلّم اللغة بيسرٍ وسهولة مع المهام اللغوية التواصلية، وكفاءة عملية محدودة، (كالحديث عن الفصول، والطقس، والعبارات المستخدمة في المستشفى والصحّة العامة، والهوايات وأنواعها، وقضاء العطلة، ووصف المهن وأنواعها وأدواتها، وأنواع الرياضة وفوائدها، والنظافة الشخصية والعامة...).

وقد تناول التطبيق في هذا المستوى اثنتا عشرة وحدة درسية هي: (الطقس– الصحّة – المهن – العطلة – الهوايات – الوقاية من الأمراض – الرياضة – الحياة في القرية – النظافة – الغذاء الصحّي – التعليم– الصحافة).

٤,٤,٤ المستوى المتقدم (الأدنى – الأوسط – الأعلى):

الهدف التواصلي في هذا المستوى أن يستخدم المتعلّم اللغة بدقّة للتواصل مع الآخرين في موضوعاتٍ متعددة ومعقدة، وكفاءة عملية عالية، (كالحديث عن الحياة الاجتماعية والمناسبات، والعبارات المتعلّقة بالتربية والمجتمع والعادات، والجامعات والمعاهد، والإعلام ووسائل التواصل والتلوّث والكوارث، كما يستطيع المشاركة في كلّ أنواع المحادثات بسهولة، وقراءة النصوص التاريخية القديمة...).

وقد تناول التطبيق في هذا المستوى اثنتا عشرة وحدة درسية هي: (العلم والتعلّم– الحياة الاجتماعية – التلوّث وأسبابه – أنواع الجامعات – التكنولوجيا والمجتمع – تربية الأطفال – إدارة الوقت – الحاسب – وسائل التواصل الاجتماعي – نصائح تربوية – الأخلاق والقيم – التوازن والانضباط).

٥. منهجية التعلم في التطبيق:

المنهج الرئيسي للتطبيق هو: التدرُّج (من الجزء إلى الكل)، و(من المحسوس إلى المجرد)، و(من السهل إلى الصعب)، و(من البسيط إلى المركب والمعقّد).

حيث يقدم للطالب المفردات أولًا قراءةً واستماعًا وكتابةً ونطقًا، ثم التراكيب والجمل، ثم يقدم له الحوار بشكل بسيط، فيتمكن الطالب من فهم الحوار والإجابة عن أسئلته، ويعتمد التطبيق على الصور الوظيفية في التدرّب على فهم معاني المفردات والعبارات.

٥,١ سير الدرس في التطبيق:

يُقسمُ الدرس إلى أربعة أقسام:

أ- المفردات:

تُعرض المفردات الأساسية ويتدرّب المتعلم عليها قراءةً، واستماعًا، وكتابةً، ونطقًا.

في قسم المفردات يتدرب المتعلم على كيفية اشتقاق المفردات من الجذر ليحفظ أقل عدد من المفردات ويستطيع التعبير عما يريد بالاعتماد على الاشتقاق، وتُعزّز المفردة أكثر من أربع مرات بين النطق والقراءة والكتابة، مع إمكانية إعادة التمرين إن أراد الدارس ذلك.

ب- التراكيب والجمل:

تعرض الجمل والتراكيب قراءةً وكتابةً، ويُقاس عليها من خلال تكوين جمل أخرى، ثمّ التدريبات.

ت- قواعد اللغة:

اعتمد التطبيق النحو الوظيفي (التطبيقي)، وذلك ضمن خطة متدرجة من الأسهل إلى الأصعب، كما اعتمد على التدريبات النحوية الحديثة، ذات الطابع الاتصالي، والتي تقوم على المشاركة والتفاعل، واستخدم المفردات التي تعلمها الطالب في صياغة التراكيب النحوية، لتبقى معززة نشطة.

وأُستبعدت بعض الأبحاث النحوية التي لا تهمّ دارس اللغة العربية من غير أهلها، كبحث الإعراب ولا النافية للجنس، وأسلوب الإغراء، والاشتغال وبعض الأفعال الناقصة غير المستخدمة مثل ما انفكَّ.

في كل قسم يخضع المتعلم لاختبارات تقيّم فهمه لما تعلم، ويرى نتيجة إجاباته مباشرةً ليُقِيَّمَ نفسه بنفسه، ويعيدُ التطبيق عليه الاختبارات التي لم يستطع اجتيازها حتى يعيدها ولا يخرج من القسم الهدف إلا باجتياز كل اختباراته.

ث- الحوارات والنصوص: وتقسم إلى قسمين:

القسم الأول: (فهم المقروء)

يعرض النص أو الحوار بشكل بسيط، فيتمكن المتعلّم من فهمه بيسرٍ وسهولة والإجابة عن أسئلته، ويقرأ مع إمكانية إعادة الحوار من بدايته وكذلك إمكانية الصعود والنزول من خلال اللمس، وبعد الانتهاء من قراءة النص يضغط المتعلم على أيقونة (تمّ) لتظهر له الأسئلة بعد ذلك ويقوم بالإجابة عليها.

القسم الثاني: (فهم المسموع)

يستمع المتعلّم إلى حوارٍ ثمّ يُطلب منه الإجابة عن أسئلته، مع إمكانية استماع الدارس للنص أكثر من

مرة ويتدرج طول نص فهم المسموع حسب المستوى ففي المستويات الأولى يكون النص قصيرًا ثم يتدرج مع التقدم في المستوى.

٢ , ٥ الاختبارات في التطبيق:

استخدم التطبيق ثلاثة أنواع من اختبارات اللغة من حيث الهدف: (الفوزان، ١٤٣٥هـ، ص٢١٨-٢١٩).

الأول: اختبار التصنيف (اختبار تحديد المستوى):

وصممَ بهدف توزيع الدارسين كلّ حسب مستواه، حتى لا يبدأ المتعلّم بمستوى أعلى من مستواه فيصعب عليه الفهم، ولا يبدأ من مستوى أقل من مستواه فيفقد الدافعية والحماس، وهو اختبار عام شامل لا يعالج نقطة تعليمية معينة وإنما يختبر تحصيل المتعلّم السابق في دراسة اللغة.

الثاني: اختبار التحصيل:

هو اختبار يلي العروض مباشرة وذلك لتثبيت المعرفة، والمهارة المستهدفة، وهو تعزيز فوريّ للدارس.

الثالث: اختبار التشخيص:

وقد صمم بهدف مساعدة الدارس على معرفة نقاط ضعفه ومدى تقدمه في تعلم عناصر اللغة، وهذا الدور يلعبه المعلم الذكي في التطبيق، فيقوم بتحليل سلوك المتعلم ويرسل تقريرًا عن الاختبارات التي استطاع المتعلم أن ينجزها بزمن قصير أو الاختبارات التي فشل المتعلّم في إنجازها، وتكون بعد كل درس أو في اختبارات نهاية المستوى.

١ , ٢ , ٥ أنواع الاختبارات من حيث الطريقة في التطبيق:

اعتمد التطبيق على الاختبارات الموضوعية وقد تعددت لتشمل الآتي:

أ- اختيار من متعدد ب- خيارات متعددة

ج- إكمال الفراغ د- تكوين الجملة ه- اختبار الكتابة

و- النطق ز- المطابقة ح- صح وخطأ

٣, ٥ تقنيّات التطبيق:

على اعتبار أن التطبيق إلكتروني واعتمد التعلّم الذاتي بلا معلم مباشر كان لا بد له من استخدام التقنيات الحديثة الآتية:

١. جودة الرسم والتصميم لواجهات وشاشات العرض وفقًا لتقنيات التصميم الحديثة، بالإضافة لجماليات الصور التعبيرية في شرح المفردات والعبارات.

٢. تفعيل الوسائط المتعددة التي تقدم للمتعلم (النص والصوت والصورة) معا لتحقيق الأهداف التعليمية، كالتعريف بالمفردات والعبارات ليتعرف عليها نصاً وصوتًا ودلالةً.

٣. استخدام التصحيح الذاتي والتعزيز الفوري لاستجابة المتعلم.

٤. إضافة شاشة توضح عدد الأيام النشطة وعدد الكلمات التي تعلمها الدارس.

٥. تفعيل تقنية التعرف على الصوت لتقييم نطق الطالب للمفردة، وهذه الميزة جعلت أسلوب التعلم تفاعليًا بين المتعلم والبرنامج.

٦. تفعيل العمل على الهواتف المحمولة مع ما تتيحه من حرية التنقل وسهولة الاستخدام مع تقنية اللمس.

٧. توفير طرق المساعدة للدارس من خلال أيقونة المساعدة، ووجود حسابات التطبيق في برامج التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى وضع أيقونة علامة التعجب أسفل كل فقرة ليعبّر المتعلّم من خلالها عن المشكلة التي تواجهه في تلك الشاشة.

٨. تحفيز المتعلم: يوفر التطبيق للمتعلم بيئة تعلم ذاتية إيجابية، حيث لا وجود للخسارة والشعور بالتقصير، من خلال الرسائل الإيجابية التي تُرسَلُ بعد كل إنجاز.

٩. يستخدم التطبيق تقنيات الذكاء الصنعي لمراقبة سلوك المتعلم وتفاعله مع المعلومة من خلال حواس السمع والبصر واللمس، لتركيز وتعزيز نقاط القوة في إعطاء المعلومة، وتحسين ومعالجة نقاط الضعف حيث يقوم المعلم الذكي بتعزيز المعلومة وتكرارها، من خلال فترات زمنية معينة ومدروسة للتأكد أن المعلومة قد انتقلت من الذاكرة السطحية إلى اللاوعي.

١٠. يقوم التطبيق بإعداد تقارير يومية للمتعلم عن حالته التعليمية من حيث عدد المفردات التي تعلمها وعدد إجاباته الصحيحة والخاطئة؛ ليعرف مستوى تقدمه وأرقام إنجازاته، كما يقوم بتقديم إحصائيات خاصة بكل تمرين ونسبة أخطاء المتعلمين فيه، ممّا يمكننا من تغيير قالب التمرين في حال كانت نسبة الإجابة الخاطئة فيه كثيرة.

٦. مشكلة ضعف الدافعية في التعلم الذاتي:

إنّ ما يبذل من جهد في فهم دوافع الطلاب نحو التّعلّم يُعدّ من مؤشرات نجاح مؤلفي المناهج والمعلمين والتربويين عامة، ومن أهم أسباب ضعف الدافعية في التعلّم الذاتي:

١. أساليب التعليم الخاطئة.

٢. صعوبة المقررات وعدم شرحها بأسلوب مشوّق.

٣. اتباع الطرائق التقليدية في التعليم.

كيف عالج تطبيق ألف بي مشكلة ضعف الدافعية لدى الدارسين؟

اعتمد تطبيق ألف بي على استراتيجيات تعليمية أثارت الدافعية لدى الدارسين، من خلال:

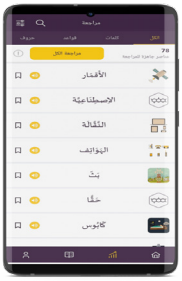
❖ التعلم المُعزز بالاختبار: وهذه الاستراتيجية تعتمد على قدرة الدارس على تذكر المعلومات بناءً على الاختبارات التي تُعطى له، فقد تكون اختبارات تحريرية يتمّ فيها تنشيط المعرفة واسترجاع المعلومات للمحتوى التعليمي، أو اختبارات موضوعية كالاختيار من متعّدد، إذ تقتصر على اختيار الإجابة الصحيحة.

❖ منح الدارس الشعور بالإنجاز بعد الانتهاء من كل قسم من أقسام الدرس، وذلك من خلال الإحصائيات والتقارير والعبارات التحفيزية، وإظهار مستوى التقدّم.

❖ أسلوب الجذب والتشويق في عرض المادة العلمية، واختباراتها.

❖ إضافة الألعاب اللغوية.

٧. مصاحبات التطبيق:



أ- معجم التطبيق: لضمان أفضل مستوى من التعلم وعدم نسيان الدارس للمعلومات اعتمد التطبيق

مبدأ التغذية الراجعة من خلال تذكير المتعلم بالمفردات التي مرت معه سابقًا، فوفر له مُعجمًا ضمَّ جميع المفردات والجمل التي تعلمها مع الصوت والصورة والترجمة، ليعود إليها متى أراد.

ب- أوراق العمل

كما في النموذج الآتي:

المستوى: المبتدئ الأدنى A1
الوحدة: الثانية
الدرس: الخامس
الموضوع: قراءة الأفعال
الاسم:
الدرجة:
الزمن المقدّر: 20 دقيقة
ورقة عمل

1 – اكتب اسم الأثاث كما في المثال الأول:

أريكة

2 – أكمل جدول الأفعال:

كتب	يكتب	كتبت	أكتب	كتبنا	تكتب
شكر					
ذكر					
عمل					
خرج					

12

3 - استخرج الأفعال من الجدول لتكتشف المفردة الجديدة:

(نحن – أريدُ – تُريدُ – لِغرفة – طاولة
أريكة – الأثاث - أساعِدُك)

ة	ف	ر	غ		ل	أ
ا	ة	ط	ل		ر	ت
	ك	ا		ي	ف	
ل	ن					
أ	ي	و	د			ا
ك	ن	د	ي	ي	ر	ك
ا	ا	ة	ض	ع	ب	ر
ك	ك	د	ع	ا	س	أ

المفردة الجديدة: في غرفة الجلوس .....

4 – اكتب مصدرَ كلِّ مُفرَدَةٍ كما في المثال:

المُفرَدة	سجّادة	سِتارة	جِرارَة	جُلوس
المصدر	سَجَدَ	.....	.....	.....

5- صِل بين العمود الأول وما يُناسِبهُ من العمود الثاني:

نحن	تُريدُ؟
هَاذا	سَجّادة
كيف	الأثاث
أريدُ	أذكُر
أنتَ	أساعِدُك
أنا	نشكُر

6- اكتب الآتي بخطٍّ واضِح.

هاذا تُريدُ؟	أريدُ أريكةً لِغرفةِ النّوم.	كيف أساعِدُك؟
هاذا تكتُبُ؟	أريدُ سَجّادةً لِغرفةِ الصُّيوف.	كيف أعاوِنُك؟
هاذا تعمَلُ؟	أريدُ سَريرًا لِغرفةِ النّوم.	كيف حالُك؟

13

ج- الألعاب اللغوية

كما في النموذج الآتي:

١ , ٧ مقارنة بين تطبيق (Alif Bee) والتطبيقات العالمية الأخرى:

من أهم التطبيقات التي تعلم اللغات الأجنبية في العالم: تطبيق Busuu وتطبيق duolingo وتطبيق MONDLY

ويمكننا حصر القواسم المشتركة بين هذه التطبيقات فيما يلي:

١ . تُعلّم اللغة ذاتيًا (بدون معلّم).

٢ . متوافقة مع أنظمة ios وأجهزة الأندرويد وميكروسوفت كذلك.

٣ . تستخدم اللغة الوسيطة.

وبالمقارنة بين تطبيق (Alif Bee) والتطبيقات السابقة سنجد أن هذه التطبيقات اعتمدت الآتي:

١ . الترجمة الحرفية، وذلك لأن هذه التطبيقات صُممت لتعليم اللغة الإنجليزية كأوّل لغة ثم تُرجمت حرفيًا لأكثر من ٢٠ لغة ومنها إلى العربية، فنتج عن ذلك قصورٌ في تحقيق الأهداف التعليمية وأخطاء في المحتوى وذلك بسبب خصوصية اللغة العربية في الأصوات وبناء التراكيب والجمل.

٢ . اقتصار التعليم في هذه التطبيقات على مهارة واحدة أو مهارتين دون تحقيق التوازن في جميع المهارات.

٣ . وجود أخطاء نحوية وإملائية وأسلوبية وكذلك في النطق والمواد السمعية.

٤ . كتابة المفردة العربية بالحروف اللاتينية.

٥ . الأصوات المسجلة لأشخاص من غير العرب.

٦ . معظمها لا يخضع لمعايير إعداد مناهج تعليم اللغة الثانية.

٧,٢ مزايا تطبيق (Alif Bee):

١. الاعتماد على مبدأ الانتقال من الجزء إلى الكل يساعد المتعلّم على إدراك الجوانب اللغوية للغة الهدف بشكل سهل ويسير.

٢. أسس الإعداد مبنية على الإطار العالمي الأمريكي (ACTFL)

٣. الاعتماد في اختيار المفردات والتراكيب على عناصر الشيوع والانتشار والقابلية للتدريس.

٤. التنوّع في الموضوعات والمحتوى الثقافي الذي يحاكي احتياجات المتعلّم.

٥. وجود ميزة التمييز الصوتي التي تعنى بالنطق الصحيح للطالب.

٦. وجود معجم يجمع مفردات وجمل التطبيق مع الصوت والصورة.

٧. التشجيع والتحفيز من خلال حث الطالب على جمع المكافآت، وإظهار مستوى التقدم، وأرقام الإنجازات.

٨. وجود اختبارات التقييم الذاتي لمعرفة المستوى التعليمي الخاص بكل طالب.

٧,٣ عيوب تطبيق (Alif Bee):

١. عدم فتح مجال التخمين للمتعلِّم وذلك من خلال شرح جميع المفردات.

٢. تداخل بعض الأهداف التعليمية.

٨. الخاتمة والتوصيات:

بعد أن استعرضنا نموذجًا من التطبيقات الذكية التي تعلّم اللغة العربية لغير أبنائها نستطيع القول بضرورة ربط التكنولوجيا بالتعليم لمواكبة التطور التقني الكبير الذي نشهده في عصرنا الحالي.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢. دعوة مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى حثّ طلابهم للاستفادة من هذه التطبيقات التعليمية.

٣. الاعتماد على نظريات التعلّم المختلفة عند تصميم التطبيقات الذكية التعليمية.

٤. الاهتمام بالتعزيز والتغذية الراجعة أثناء التعلّم في التطبيق.

٥. إدخال التطبيقات الذكية التعليمية على أجهزة المخابر اللغوية الموجودة في المدارس والجامعات ومعاهد تعليم اللغات.

٦. تطوير معايير تصميم التطبيقات الذكية لمواكبة التقدّم العلمي.

المصادر والمراجع

❖ أسامة زكي السيد علي العربي. (٢٠١٣). تحديات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، (صفحة ٣٥). الرياض.

❖ شيرين عبد السلام. (٢٢ أكتوبراً ٢٠١٩). تطبيقات الأجهزة الذكية. تم الاسترداد من الموسوعة العربية الشاملة.

❖ عبد الرحمن إبراهيم الفوزان. (١٤٣٥هـ). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض.

❖ علي عبد المحسن الحديبي. (٢٠١٧). استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. إسطنبول: المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

❖ مالك أنس كرسوم. (٢٠١٤). تصور مقترح لمراكز مصادر التعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة. رسالة ماجيستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية. المدينة المنورة.

❖ محمد حسن الحارثي. (٢٠١٤). واقع استخدام معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للتقنيات التعليمية. رسالة ماجيستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المدينة المنورة.

❖ محمد حمدان الرقب. (١٥ كانون الأولاً ٢٠١٤). إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها. شبكة الألوكة، صفحة ٣٥. تاريخ الاسترداد ١٩ ٨أ ٢٠٢٢

❖ محمد عيد مرزوق الجهني. (٢٠١٥). تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق معايير استخدام التقنية في التدريس. رسالة ماجيستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المدينة المنورة.

❖ محمود كامل الناقة، ورشدي طعيمة. (١٩٨٣). الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده، تحليله، تقويمه. مكة المكرمة: مطبوعات جامعة أمّ القرى.

❖ هداية هداية الشيخ إبراهيم علي، وصالح حمد السحيباني. (يناير – أبريلاً ٢٠١١). مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية (الإنترنت) دراسة مسحية وصفية. عالم الكتب، صفحة ٢٧٣:٣١٦.

استعمال تقنية (البودكاست) في تعليم مهارة فهم المسموع لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية

إعداد الباحث
إبراهيم بن أبوبكر بن محمد الأنصاري

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعريف بتقنية البودكاست وفوائدها واستعمالاتها في تعليم اللغة العربية لغة ثانية مع الالتزام بالمعايير العلمية لتعليم مهارة فهم المسموع، وبيان شروط وإجراءات تعليم مهارة فهم المسموع عبر تقنية البودكاست لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، عن طريق عرض تقنية البودكاست على المعايير العلمية لتعليم مهارة فهم المسموع، ولتحقيق أهداف الدراسة استعمل الباحث المنهج الوصفي وذلك لدراسة استعمال تقنية البودكاست وتوظيفها في تعليم اللغة العربية؛ من أجل إطلاع معلمي اللغة العربية ومتعلميها لغة ثانية على الفوائد العلمية والخطوات العملية لاستعمال تقنية البودكاست في تعليم اللغة، فبدأ بالاطلاع على واقع قنوات تعليم اللغة العربية لغة ثانية عبر (البودكاست)؛ لمعرفة واقعها عن كثب، وقد بلغت القنوات التي اطلع عليها وعلى طرق التعليم فيها أكثر من عشر قنوات مخصصة لتعليم اللغة العربية لغةً ثانية، واطلع على الأدبيات السابقة، ثم قام بانتخاب قائمة معايير لتعليم مهارة فهم المسموع عن طريق الاطلاع على الأدبيات السابقة ومواقع تعليم اللغات الأجنبية، ثم عمل على استقصاء الفوائد والشروط والإجراءات والأنواع المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية عبر تقنية البودكاست في ضوء قائمة المعايير، ليصلَ بعد ذلك إلى نتائج الدراسة ومحاولة تفسيرها، وينتهي بتقديم مضامين الدراسة وتوصياتها.

وقد أظهرت النتائج أن استعمال تقنية البودكاست في تعليم اللغة العربية لغة ثانية مع الالتزام بالمعايير العلمية لتعليم مهارة فهم المسموع يُحقق عددًا من الفوائد التي تساهم في زيادة جودة العملية التعليمية وتحسين نتائج التعلم، ومن أبرز تلك الفوائد وأهمها التغلُّب على اشتراط اتفاق عاملي الزمان والمكان بين المعلِّم والمتعلم؛ وسهولة الاستعمال وسرعة الوصول إلى المحتوى من قبل المتعلم، كما تتيح هذه التقنية لمتعلمي اللغة الاطلاعَ على آخر التحديثات والمستجدات التي يُضيفها ويجريها المعلمُ ومنشِئُ المحتوى

فورَ إجرائها وتوفرها في القناة، كما يُمكِّن البودكاست متعلمي اللغة العربية الذين يتعلمونها بشكل ذاتي من الاستماع إلى المتحدثين الأصليين باللغة ولو كانوا بعيدين عنهم، علاوةً على أن لاستعمال التقنية في التعلم أثرًا في استمتاع الطلاب وجذبهم نحو ما يتعلمونه، وخُتمت الدراسة بمناقشة هذه النتائج، ومحاولة توظيفها لتكون أوجه قوة في استعمال البودكاست في تعليم اللغة، ومحاولة تفسيرها، وبيان أبرز التوصيات والمضامين المتعلقة بتعليم مهارة فهم المسموع عبر تقنية البودكاست والمتعلقة بالبحوث المستقبلية، بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

Abstract

The study aims to introduce podcast technique and its benefits and uses in teaching Arabic a second language while adhering to scientific standards to teach audiovisual skill. Also, it describes the conditions and procedures for teaching audiovisual understanding through the podcast technique to Arabic learners a second language, by presenting the podcast technique to scientific standards to teach audiovisual understanding skill. To achieve the study's objectives, the researcher used the descriptive curriculum to study the use of podcast technique and its use in Arabic language education; In order to familiarize Arabic teachers and second language learners with the scientific benefits and practical steps of using podcast technique in language teaching. The researcher began to study the reality of Arabic language teaching channels in a second language through the podcast; To learn its reality closely. The channels that he has seen and the teaching methods have reached more than 10 channels dedicated to teaching Arabic as a second language. The researcher went through the previous literature and then elected a list of criteria for teaching the audiovisual skill by accessing previous literature and foreign language teaching sites. Then the researcher investigated the benefits, conditions, procedures and types of teaching Arabic as a second language through the podcast technique in the light of the list of criteria. Finally, he came up with the study's findings and attempted to interpret them, and ends with the presentation of the study's contents and recommendations.

The results showed that the use of podcast technique in teaching Arabic as a second language while adhering to scientific standards to teach audiovisual skill achieves a number of benefits that contribute to increasing the quality of the educational process and improving learning outcomes. One of the most prominent and important benefits is overcoming the requirement of temporal and space agreement between teacher and learner; User-friendly and fast access to content by the learner. This technology allows language learners to see the latest updates and updates added by the teacher and creator immediately and available on the channel. The podcast also enables Arabic learners who learn it subjectively to listen to the original speakers of the language even if they are away from them. In addition, the use of technique in learning has an impact on students' enjoyment and attraction to what they learn. The study concluded by discussing these findings, trying to use them as strengths in the use of podcasts in language education, trying to interpret them, and explaining the most prominent recommendations and contents related to the teaching of audible understanding through podcast technique and related to future research, based on the study's findings.

١-١ مقدمة

لم يعُد خافيًا ما للهاتف الجوال من أثر كبيرٍ في واقعنا اليوم؛ فقد أضحى جزءًا لا يتجزأ من حياة أغلب الناس، كما صار أداةً فاعِلةً في كثير من شؤونهم المختلفة؛ فهم يستعملونه في تواصلهم وتعلُّمهم وبيعهم وشرائهم وقراءاتهم واطلاعهم على كل جديد، وغير ذلك من الاستعمالات التي تزيدُ يومًا بعد يوم، وتزيد معها أهميته وتعلُّق الناس به، وقد دفع هذا الأمر المهتمين بالتأثير في كثير من المجالات التعليمية والتجارية وغيرها، والراغبين في الوصول إلى أعداد كبيرة من الناس نحو إنشاء تطبيقات الهاتف الجوال، أو تصميم المواقع المتوافقة مع مقاسات العرض فيه؛ لمحاولة تيسير التفاعل مع ما يقدمونه ويبثونه، وكان مجال تعليم اللغات أحد المجالات التي سعت سعيًا حثيثًا للاستفادة من هذه التقنية وإحداث أثر ملموس عبر استعمالها بكفاءة، فقد بدأ المتخصصون في المجال إنتاج تطبيقات تعليم اللغات عبر الهاتف الجوال، حتى وصل تعلم اللغة عبر الهواتف المحمولة إلى الحد الذي تفوَّق فيه على التعلم باستخدام الحاسب الآلي من نواحٍ متعددة سواءً كان ذلك التعلم ذاتيًا، يقوم به المتعلم بمفرده، أو كان تعلمًا نظاميًا تقوم عليه المؤسسات التعليمية؛ فالتعلم عن طريق الهاتف المحمول متاح للمتعلم في أي وقت وفي أي زمان، وأرخص تكلفة من التعلم باستخدام الحاسب الآلي، إضافةً إلى أن الهاتف المحمول اليوم يشكل قاعدةً أساسيةً لانطلاق المتعلم وانغماسه في مجتمع التعلم، كما يشكل توفير جهاز حاسب آلي لكل متعلم صعوبةً على بعض أنظمة التعليم (علي، ٢٠١٦) وأخذ هذا النوع من التعلم في الازدهار حتى ظهر مفهوم جديد تحت مسمى التعليم النقال Mobile Learning مُشكِّلًا أحدث صور التعليم عن بعد (السيد، ٢٠١٦) لذلك كله تزايد الطلب على تعلم اللغات عبر تطبيقات الهاتف المحمول، وكانت اللغة العربية واحدةً من اللغات التي تزايدت طلبات تعلمها عالميًا، ومع ذلك نلاحظ أن جهود أهل اللغة العربية في نشرها تقنيًا تبقى أقل من المطلوب بكثير، كما نلاحظ وجود ضعف عام في تطبيقات تعليم اللغة العربية لغة ثانية (القاضي، ٢٠١٩) نتيجة أسباب عدة منها محدودية دور البحث العلمي وضعفه فيما يتعلق بتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية فغالب الجهود المبذولة في هذا الإطار غير مبنية على نتائج البحث العلمي في تحليل الصورة العامة وكشفها للواقع الفعلي ومشكلاته وسبل تطويره (الشمري، ٢٠١٥)، فالمجال لا يزالُ بحاجةٍ إلى دراسات علمية تُمعنُ النظرَ في الواقع الفعلي وتهتم بمشكلاته وسبل تطويره من زوايا مختلفة، ومن هنا تأتي فكرة هذه الدراسة التي اتجهت نحو الاهتمام بتعليم مهارة فهم المسموع التي تُعد أهم المهارات اللغوية وأولها، عبر إحدى تقنيات الهاتف الجوال الحديثة التي لاقت رواجًا في الآونة الأخيرة وأثبتت فاعليتها في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وهي تقنية المدونات الصوتية (البودكاست).

١-٢موضوع الدراسة وأهميتها

تكمن أهمية الدراسة في إسهامها المباشر في استقصاء ما يتعلق بتعليم مهارات اللغة العربية لغة ثانية عبر التقنية، وذلك عن طريق الاهتمام بأول المهارات اللغوية وأساسها وهي مهارة فهم المسموع، والسعي في الإفادة من التقنيات الحديثة في تعليم هذه المهارة للناطقين بغير العربية، خصوصًا مع كون المدونات الصوتية (البودكاست) التي اهتم بها الباحث من التقنيات الحديثة المتوفرة في هاتف كل طالب، الأمر الذي من شأنه أن يؤثر تأثيرًا كبيرًا في إتقان الطالب لهذه المهارة إن أحسن استغلال التقنية ووُجِّه للاستماع إلى القنوات المناسبة.

١-٣أسباب اختيار الموضوع

١. أهمية استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) في تعليم مهارة فهم المسموع، لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، بناءً على الأثر الذي كشفت عنه الدراسات السابقة لاستعمال المدونات الصوتية في تعليم مهارة فهم المسموع.

٢. أن الدراسة تمهد الطريق للراغب في خدمة تعليم اللغة العربية عبر إنشاء قناة في تطبيقات البودكاست، من خلال إمداده بنظرة علمية وواقعية حديثة تتيح له الانطلاق من حيث انتهى الآخرون وترسم له خارطة طريق واضحة.

١-٤هدفا الدراسة

تسعى الدراسة لتحقيق الهدفين الآتيين:

١. معرفة تقنية البودكاست وفوائدها في تعليم مهارة فهم المسموع لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٢. بيان شروط وإجراءات تعليم مهارة فهم المسموع عبر تقنية البودكاست لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

١-٥منهج الدراسة

تطلبت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي، وعلاقة هذه المنهج بالدراسة تكمن في كونه المنهج الذي سيعين على دراسة الحالة الحاضرة للظاهرة المدروسة، وهي تعليم مهارة فهم المسموع عبر المدونات الصوتية (البودكاست) لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

١-٦الدراسات السابقة

سنعرض فيما يلي البحوث والدراسات السابقة مرتبةً من الأحدث إلى الأقدم:

الدراسة الأولى: (المعولية، ٢٠٢١):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف تقنية البودكاست في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان، وشملت عينتها ٥٤ طالبًا من طلاب الصف الأول بالمحافظة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ تم تقسيمهم لمجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم عمل اختبارين قبلي وبعدي في مهارة الاستماع، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- ❖ وجود أثر لتوظيف تقنية البودكاست في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول.
- ❖ تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال تقنية البودكاست على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بتوظيف تقنية البودكاست في تنمية مهارة الاستماع؛ للأثر الكبير الذي أظهرته نتائج الدراسة لهذه التقنية في تنمية مهارة الاستماع.

الدراسة الثانية: (بوسنان، ٢٠١٩):

هدفت الدراسة إلى لفت انتباه المتعلمين لتوظيف تكنولوجيا الاتصال في عملية التعلم، وذلك بالتأكيد على أهمية البودكاست كتقنية أساسية وداعمة تفيد المتلقي من نواحي نفسية ومعرفية، ودعت الدراسة إلى ضرورة العناية بهذه التقنية في التعليم؛ لتنشأ أجيال فاعلة في استخدام التكنولوجيا بصورها الإيجابية وتتجاوز التأثيرات السلبية التي تحذر منها الأدبيات العلمية المتخصصة، كما أوصت بإجراء الدراسات الميدانية المسحية للتأكد من انتشار استخدام تكنولوجيا التعليم ومدى تفاعل المعلمين والمتعلمين معها.

الدراسة الثالثة: (مقابلة وخزاعة، ٢٠١٩):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المدونات الصوتية في تحسين مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الثالث بمركز اللغات في الأردن، في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م وقد بلغ عددهم (٣٠) متعلمًا ومتعلمة اختيروا بالطريقة القصدية، عبر استعمال المنهج شبه التجريبي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية تم تدريسهم مهارة الاستماع عبر المدونات الصوتية ومجموعة ضابطة دُرست بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات الاستماع منفصلةً، وفي المهارات مجتمعة، وقد أوصى

الباحثان بإجراء بحوث مشابهة للكشف عن أثر المدونات الصوتية في تدريس المهارات اللغوية الأخرى.

المبحث الأول: تعليم مهارة فهم المسموع لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية

٢-١ مقدمة

مهارة فهم المسموع هي بوابة تعلم اللغة ومفتاح التواصل، والتركيز في تعليم اللغة على مهارة فهم المسموع يجعلُ الطالب متمكِّنًا في الجانب الاتصال من اللغة، كما أن إهمالها قد يؤدي إلى أن يقرأ الطالب ويكتب باللغة الهدف دون تمكُّنٍ من جوانبها الاتصالية، وهذا مُلاحَظٌ في بعض طرق تعليم اللغات التي لا تولي مهارة فهم المسموع الاهتمام الكافي، ولقد توصلت الدراسات الحديثة إلى أن أفضل طرق تعلم اللغة هي البدء بسماعها، ثم التحدث بها، وبعد ذلك قراءتها ثم كتابتها (العريضي والحربي، ٢٠٢١)، وهذا المنهج المبني على أساس علمي يجعلُ المتعلم يتدرج في تعلم اللغة وفق حاجاته وما يناسب مستواه، ومن هنا تأتي فكرة هذه الدراسة التي اهتمت بمهارة فهم المسموع، وركزت الاهتمام على إحدى تقنيات تعليم هذه المهارة وهي المدونات الصوتية.

٢-٢ مفهوم مهارة فهم المسموع

عرفت مهارة فهم المسموع بعدد من التعريفات منها: استقبال المتعلم للرموز الصوتية وتركيبها في عقله وربطها بخبراته السابقة، ومنها أنها: مهارة تلقي الأفكار، وتكوين العمليات التفسيرية والتحليلية، وإصدار الأحكام عليها (مقابلة وخزاعة، ٢٠١٩)، ومن خلال تأمل هذه التعريفات لمهارة فهم المسموع، نجد أنها مهارةٌ مصاحبةٌ للمتعلم في مشوار تعلم اللغة، منذ بداية التعرف على الأصوات وتمييزها، حتى يصل إلى مرحلة إصدار الأحكام وفهم وتقييم ما يسمع.

٢-٣ أهمية مهارة فهم المسموع

يمكن أن يُشارك أكثر من جانب في تشكيل أهمية مهارة فهم المسموع؛ فهي أول مهارة يمر بها الطفل في اكتساب لغته الأم، كما أنها أول مهارة يمر بها متعلم اللغة الثانية، إضافةً إلى كون الاستماع هو اللبنة الأساس في برامج التعليم التي تهتم بالجانب الاتصالي للغة (الفوزان، ٢٠١٥)، فكلما زاد الاهتمام بالتواصل والتفاعل في تعليم اللغة تزايدت معه أهمية الاستماع، وقد انعكس هذا الاهتمام على عدد من الأبحاث والدراسات في ميدان تعليم اللغة العربية لغةً ثانية؛ بُغيةَ جعل هذه المهارة في رأس أولويات تعليم اللغة وتعلمها، خصوصًا مع التطورات الإلكترونية التي أصبحت توفر للمعلمين مصادر متنوعة، وتسهل عليهم الوصول إلى المواد المسموعة (البطل، ٢٠١٧).

٢-٤ أهداف تعليم مهارة فهم المسموع

إذا اتجهنا إلى مهارة فهم المسموع، وجدنا أنها تُدرس للوصول إلى عدد من المهارات الرئيسة، التي تشكل الأهداف العامة لفهم المسموع وهي:

أولًا: التمييز السمعي: ويشمل القدرة على تذكر الأصوات والتمييز بينها ودمجها.

ثانيًا: التصنيف: ويركز على إدراك العلاقات بين الكلمات والحقائق والأفكار.

ثالثًا: استخلاص الأفكار الرئيسية: وموضوعه التركيز على الكلمات المفتاحية، والمفاهيم الواردة في الموضوعات، وتحديد النقطة التي يدور حولها الكلام.

رابعًا: التفكير الاستنتاجي: ويشمل القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وحسن التوقع.

خامسًا: الحكم على صدق المحتوى: وموضوعه تجاوز استقبال الرسالة المجرد إلى نقدها بإبراز محاسنها وعيوبها، والحكم عليها وفق معايير موضوعية.

سادسًا: تقويم المحتوى: وهو أرقى مهارات التفكير والفهم، ويهتم بمعالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة الموجودة في الرسالة المسموعة (العريضي والحربي، ٢٠٢١).

وتندرج تحت هذه المهارات الرئيسة والأهداف العامة لتعليم فهم المسموع مهاراتٌ فرعية كثيرة أوصلها بعض الباحثين إلى ست وثلاثين مهارة (الصرامي، ٢٠١٣)، غير أننا إذا أمعنّا النظر في هذه المهارات وجدناها تدور حول ما يأتي:

١. التعرف على أصوات المفردة العربية - مقروءة أو مسموعة- وتمييز دلالتها منفردة كانت أو متصلة بغيرها في الجمل والنصوص.

٢. التعرف على الحركات القصيرة والطويلة والتمييز بينها.

٣. التمييز بين الأصوات المتقاربة مثل: س/ ص، ح/ ه، ع/ أ.

٤. إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة والتمييز بينها.

٥. التقاط الأفكار الرئيسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية.

٦. فهم ما يلقى من حديث باللغة العربية في حدود المفردات المدروسة.

٧. استعمال السياق في فهم الكلمات الجديدة.

٨. الوصول إلى ما يريد المتحدث التعبير عنه واستخلاص النتائج من المقدمات المسموعة (الفوزان، ٢٠١٥).

٩. إدراك نوع الانفعال الذي يتخلل الحديث والاستجابة له.

١٠. المشاركة الإيجابية في الحديث وعدم الاقتصار على السماع.

١١. تخيل الأحداث التي يتناولها المتكلم في حديثه.

١٢. تحليل المسموع وتقويمه في ضوء معايير موضوعية (الصرامي، ٢٠١٣).

وهنا ملحظ لطيف وهو أن أهداف تعليم مهارة فهم المسموع المتنوعة لا تتوقف بالمتعلم عند مرحلة تلقي الأصوات واستقبالها، لكنها تحاول الأخذ بيده نحو المشاركة الفاعلة في العملية الاتصالية؛ فالمستمع يتفاعل مع ما يستقبله من أصوات ويفسرها داخليًا ويولِّد المعاني من خلالها، وهذا ما يجعل الاستماع عملية تواصلية بين متكلم وسامع متفاعل ومشارك في التواصل (البطل، ٢٠١٧).

٢-٥ أنواع فهم المسموع تعليميًا

يجدر بمعلم اللغة العربية لغةً ثانية إذا أراد تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم مهارة فهم المسموع أن يُدرك أن تطور هذه المهارة يتحقق بالتعرض الفاعل لنصوص الاستماع المتكررة، مع الحصر على استعمال الأنواع المتعددة من تدريبات وتطبيقات تعليم مهارة فهم المسموع (البطل، ٢٠١٧)؛ إذ أن كل نوعٍ من أنواع تدريبات وتطبيقات الاستماع يُحقق أهدافًا لا يُمكن تحقيقها عند إغفاله والاعتماد على غيره، ويمكننا حصر أنواع فهم المسموع تعليميًا في النوعين الآتيين:

النوع الأول: فهم المسموع المكثف:

ويتميز هذا النوع من تطبيقات مهارة فهم المسموع بأنه يكون تحت إشراف المعلم داخل الصف الدراسي، بهدف تنمية القدرة على استيعاب المحتوى بصورة مباشرة، ومن أبرز سمات هذا النوع:

١. نصوصه في الغالب مصطنعة لتناسب مستوى المتعلمين.

٢. أنه يتيح إمكانية التحكم الدقيق بالمحتوى من حيث المفردات والتراكيب.

٣. نسبة فهم محتواه من قبل المتعلمين تكون عالية جدًا.

٤. خلو محتواه -غالبًا- من تفاصيل الأرقام والتواريخ والأسماء.

النوع الثاني: فهم المسموع الموسع:

ويتميز هذا النوع من تطبيقات مهارة فهم المسموع بأنه يكون خارج الصف الدراسي، بهدف الاستماع إلى نصوص مختلفة تتناول مفرداتٍ وتراكيبَ جديدة على المتعلم، مثل الخطب والمحاضرات ونشرات الأخبار، ومن أبرز سمات فهم المسموع الموسع:

١. تتسم نصوصه بالطول في الغالب.

٢. النصوص في هذا النوع أصلية، أو أصلية معدلة.

٣. لا يمكن التحكم في محتوى هذا النوع من النصوص من حيث المفردات والتراكيب.

٤. يُتوقع من المتعلم فهم الفكرة العامة للمحتوى، ولا يُتوقع منه فهم جميع التفاصيل.

وينقسم الاستماع الموسع إلى نوعين:

النوع الأول: مُحدد:

يُحدد فيه المعلم النص لطلابه، ويُعد لهم أسئلة استيعابية تخص الأفكار العامة للنص المسموع، ويطلب منهم تلخيص ما فهموه من النص شفهيًا أو كتابيًا.

النوع الثاني: حُر:

لا يُحدد فيه المعلم النص المسموع، ويترك الاختيار للطلاب، ويضع أسئلة تناسب الأفكار الرئيسية لأي نص، أو يطلب من كل طالب التحدث عن النص الذي استمع إليه (الفوزان، ٢٠١٥).

٢-٦ خطوات تعليم مهارة فهم المسموع

تختلف خطوات تعليم مهارة فهم المسموع الإجرائية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية تبعًا لاختلاف النوع الذي نختاره من أنواع هذه المهارة التعليمية -المكثف أو الموسع- فبعض الخطوات التي يمكن أن يقوم بها المعلم مع نصوص الاستماع المكثف داخل الصف لا يمكنه القيام بها مع نصوص الاستماع الموسع والطلاب بعيدون عنه، ولكن قد يُنصح المعلم بتعليم طلابه استراتيجيات ومراحل فهم المسموع التي تعينهم على الوصول إلى أقصى درجات الإفادة من النصوص المسموعة وتمكنهم من فهم أكبر قدر ممكن من محتواها سواءً أكان ذلك الاستماع بين يدي المعلم في الصف أو كان خارج الصف بعيدًا عن المعلم، ومن أبرز تلك المراحل:

المرحلة الأولى: التهيئة والإعداد قبل الاستماع:

والهدف من هذه المرحلة تهيئة المتعلمين نفسيًا وذهنيًا لفهم النص المسموع قبل الاستماع إليه، وتذكر المفردات التي قد تساعدهم في فهم النص، وقد بينت بعض الدراسات أن قراءة الطلاب لأسئلة الفهم قبل الاستماع إلى النص من أفضل وسائل تهيئتهم للاستماع.

المرحلة الثانية: الاستماع الأول:

والهدف من هذه المرحلة هو عرض النص كاملًا على المتعلمين لأخذ فكرة رئيسية وعامة عن محتواه، وينبغي أن تكون أسئلة المعلم بعد هذه المرحلة موجهة نحو الخطوط العريضة للنص؛ ليؤكد معلوماتهم أو يثير أسئلة حولها.

المرحلة الثالثة: الاستماع الثاني:

والهدف من هذه المرحلة إعطاء فرصة للطلاب لتأكيد فرضياتهم الأولية حول النص أو تعديلها أو تغييرها بالكلية من خلال الاستماع إلى النص كاملًا مرةً ثانية، وتدور أسئلة المعلم في هذه المرحلة حول التغييرات التي طرأت على أفكار المتعلمين الأولى عن محتوى النص.

المرحلة الرابعة: الاستماع الثالث:

والهدف من هذه المرحلة نقل الطلاب إلى محاولة اكتشاف تفاصيل وجزئيات النص، وينبغي أن يتجاوز المعلم التفصيلات التي توصَّل إليها الطلاب في الاستماعين الأولين، ويمكن أن يُحدد المعلم مواضع المعلومات التي صعُب على الطلاب اكتشافها ويكرر عرضها عليهم (البطل، ٢٠١٧)، ويتضح من خلال هذه المراحل ما للتكرار من أهمية بالغة في الوصول إلى الأهداف المرجوة من تعليم مهارة فهم المسموع؛ فالمتعلم قد يصل من خلال الاستماع الأول للخطوط العريضة والأفكار العامة للنص، لكنه يحتاج للوصول إلى المعلومات التفصيلية الدقيقة إلى الاستماع الثاني وربما الثالث، خصوصًا إذا كان الهدف يتطلب من المتعلم مزيدًا من التركيز كأن نطلب من المتعلم المبتدئ التمييز بين الأصوات المتشابهة، أو أن نطلب من المتعلم المتقدم تحليل نقد الأفكار الواردة في النص وإبداء رأيه حولها.

المبحث الثاني: استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

٣-١ مقدمة

توسعت المدونات الصوتية (البودكاست) مؤخرًا في الانتشار ولاقت رواجًا عاليًا بين مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي، مما شجع المهتمين بتعليم اللغات على توظيف هذه التقنية في التعليم، والإفادة من الإمكانات العالية والمتميزة التي تتيحها في رفع مستوى متعلمي اللغة.

٣-٢ مفهوم المدونات الصوتية (البودكاست)

تتكون كملة بودكاست (Podcast) الإنجليزية من مقطعين أحدها Pod المأخوذ من iPod وهو أحد أجهزة شركة Apple يُستخدم في حفظ واستعراض الملفات الصوتية، والآخر Cast بمعنى النشر (مقابلة وخزاعة، ٢٠١٩)، ويعرَّف البودكاست بأنه ملف صوتي رقمي تتم إتاحته عبر الإنترنت، وعادةً ما يكون متاحًا كسلسلة، ويمكن للمتابعين متابعته تلقائيًا بمجرد الاشتراك (بوسنان، ٢٠١٩)، كما عُرِّفت تقنية البودكاست بأنها وسيلة لتوزيع الملفات الصوتية أو الفيديو على شبكة الإنترنت، يتم تحميلها بواسطة برامج من الإنترنت؛ ليتم عرضها على مشغلات الموسيقى أو أجهزة الكمبيوتر (المعولية، ٢٠٢١)، فالمدونات الصوتية (البودكاست) بناءً على هذه التعريفات مجموعة من المقاطع الصوتية التي تُحفظ عبر الإنترنت في مساحاتٍ سحابية؛ ليتمكن عدة أشخاص من الوصول إليها في نفس الوقت.

٣-٣ فوائد استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) في تعليم اللغة

يُحقق استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) في تعليم اللغة العربية عددًا من الفوائد التي تساهم في زيادة جودة العملية التعليمية وتحسين نتائج التعلم، سواءً كان ذلك التعلم منظمًا تقوم عليه المعاهد والمدارس أو كان تعلُّمًا ذاتيًا يمارسه المتعلم بمفرده، ومن أبرز تلك الفوائد وأهمها التغلُّب على اشتراط اتفاق عاملي الزمان والمكان بين المعلِّم والمتعلم؛ فالمتعلم يستطيع الاستماع إلى النصوص الصوتية في أي زمان وأي مكان حسب ما يتناسب مع حالته وظروفه الشخصية، كما تتميز المدونات الصوتية السحابية بسهولة الاستعمال وسرعة الوصول إلى المحتوى من قب المتعلم ؛ لذا لا يضطر المعلم عند تفعيلها إلى البحث عن أدوات ينقل عبرها النصوص المسموعة للمتعلمين وإنما يكتفي بإرشادهم إلى قناة البودكاست التي يستطيع كل متعلم الوصول إليها بمفرده؛ ولهذا تُعد المدونات الصوتية (البودكاست) في تعليم وتعلم اللغة بمثابة موردٍ سحابي، يستطيع المتعلم الرجوع إليه وتكرار الاستماع لمحتوياته متى شاء، بطريقة ميسرة تضمن الجاذبية والمتعة. كما يتيح هذه التقنية لمتعلمي اللغة الاطلاعَ على آخر التحديثات والمستجدات

التي يُضيفها ويجريها المعلمُ ومنشِئُ المحتوى فورَ إجرائها وتوفرها في القناة (بوسنان، ٢٠١٩)، كما يُمكِّن البودكاست متعلمي اللغة العربية الذين يتعلمونها بشكل ذاتي من الاستماع إلى المتحدثين الأصليين باللغة ولو كانوا بعيدين عنهم، علاوةً على أن لاستعمال التقنية في التعلم أثرًا في استمتاع الطلاب وجذبهم نحو ما يتعلمونه، كُل هذه الفوائد وغيرها تُرشِّحُ لمعلم اللغة ومتَعَلِّمِهَا استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) واتخاذها وسيلة فاعلة في تعلم اللغة وتعليمها.

٣-٤ شروط استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) في تعليم اللغة

قد تغري الفوائد الكثيرة والمزايا المتنوعة التي يحققها استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) (في تعليم اللغة العربية لغة ثانية) المعلمين للمسارعة في استعمالها وإدراجها ضمن خططهم التعليمية للإفادة من فوائدها ومميزاتها. ورغم هذه الفوائد والمميزات للمدونات الصوتية العربية، إلا أن هناك شروطًا ينبغي للمعلم مراعاتها، والتأكد من توفرها في قنوات البودكاست المختارة لغرض التعليم؛ إذ قد تحول بعض الملاحظات على المقاطع المسجلة دون الإفادة من محتواها، ومن هذه الشروط:

أولًا: سلامة لغة المتحدث وإجادته للعربية.

ثانيًا: وضوح مخارج الأصوات، وجهورية صوت المتحدث في قنوات المدونات اللغوية.

ثالثًا: سلامة أجهزة الإخراج والتسجيلات الصوتية، إذا كان المعلم يعرض النص المسموع للطلاب داخل الفصل.

رابعًا: جاهزيَّة البيئة المحيطة، وخلوُّها من موانع وصول الصوت للمستمع.

خامسًا: مناسبة المفردات والعبارات المستخدمة في النصوص الصوتية لمستوى المتعلم (العريضي والحربي، ٢٠٢١). كما يحسُن بمعلم اللغة ومتَعَلِّمِهَا الحرصُ على استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) التي يقوم عليها المتحدثون الأصليون باللغة العربية، وعلى القنوات التي تصدر عن منظماتٍ وجهات مؤسسية تُعنى بتعليم اللغة؛ لضمان الوصول إلى المحتوى الجيد والفاعل في عملية تعليم وتعلم اللغة.

٣-٥ إجراءات إنشاء المدونات الصوتية (البودكاست) لتعليم اللغة

إذا أراد معلم اللغة العربية لغةً ثانية وغيره من المهتمين بتعليم العربية، خدمة تعليم مهارة فهم المسموع عبر تدوين النصوص صوتيًا باستعمال (البودكاست)، وتسجيل النصوص المسموعة، فإنه ينصح أولا بالتأكد من توفر الشروط السابقة، ثم اتباع الإجراءات الآتية:

أولًا: تحديد الهدف من استعمال المدونات الصوتية (البودكاست):

وينبغي أن يراعي في تحديد الأهداف مستويات المتعلمين ونواتج التعلم التي يُراد تحقيقها عبر استخدام قناة البودكاست كوسيلة تعليمية في تعليم مهارة فهم المسموع.

ثانيًا: اختيار أو إنشاء المحتوى المناسب:

ويُقصد به صياغة المحتوى وتنظيمه بما يتناسب مع خصائص المتعلمين ومستوياتهم ومع المهارات المستهدفة: الرئيسية والفرعية.

ثالثًا: إنتاج المقاطع الصوتية:

ضرورة مراعاة المهارات الأدائية عند تسجيل المقاطع الصوتية، ومحاولة تنويع الصوت لتمثيل الأدوار، وغير ذلك من المهارات التي تجعل الاستماع للنصوص أكثر وضوحًا ومتعة، وهذا مما تزداد الحاجة إليه مع تعليم مهارة فهم المسموع لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانية كلما ابتعدت أصوات اللغة العربية عن مشابهة أصوات لغاتهم الأم.

رابعًا: معالجة المحتوى قبل الرفع:

ونعني بهذا الإجراء السعي في جعل المحتويات ملائمة لاستعمالها في المدونات الصوتية (البودكاست) وإضافة ما تتطلبه المدونات من كتابة تعريف بالقناة ومنشئها، وتوزيع المقاطع الصوتية وعنونتها، واختيار الاسم المناسب للقناة، وغير ذلك.

خامسًا: دمج المدونات الصوتية في المقرر التعليمي:

وذلك بأن يجعل معلم اللغة العربية لغةً ثانية، الاستماع إلى المقاطع المسجلة والمرفوعة على المدونات الصوتية (البودكاست) جزءًا أساسًيا من مخطط دروس تعليم مهارة فهم المسموع، عند اختيار الأنشطة المصاحبة (مقابلة وخزاعة، ٢٠١٩)،كما يحسُن بمن يقوم على قنوات المدونات الصوتية (البودكاست) استغلال كافة إمكاناتها؛ لمضاعفة الفائدة المرجوة عند تدريس مهارة فهم المسموع لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانية، كإرفاق نص مكتوب أسفل النص المسموع، ووضع روابط تنقل المتعلم إلى أسئلة تقيس استيعابه وفهمه لما استمع، وإتاحة التواصل مع المعلم ومنشئ المحتوى، إلى غير ذلك من الإمكانات التي تتيحها هذه التقنية.

الخاتمة

٤-١ مضامين الدراسة المتعلقة بتعليم مهارة فهم المسموع باستعمال المدونات الصوتية (البودكاست)

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقترح الباحث على معلمي اللغة العربية لغة ثانية والمهتمين بتعليمها ما يأتي:

١. يوصي الباحث المهتمين باستخدام تقنية البودكاست لتعليم مهارة فهم المسموع أو غيرها من مهارات العربية بالأخذ بالمعايير العلمية التي تضمنتها أداة الدراسة الحالية والتأكد من توفرها قبل إنشاء مدونة صوتية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية.

٢. يقترح الباحث أن يتعاون المعلم أو المهتم بتعليم مهارة فهم المسموع عبر المدونات الصوتية (البودكاست) مع الجهات الأكاديمية والمؤسسات المتخصصة؛ لتوفير الاحتياجات المطلوبة: من ملحقات تِقَنِيَّة داعمة، وأنشطة إثرائية مصاحبة؛ لضمان سير المحتوى على منهجية علمية تراعي الأسس العلمية لتعليم مهارة فهم المسموع لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٤-٢ مضامين الدراسة المتعلقة بالدراسات اللاحقة

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يقترح الباحث على الباحثين المهتمين بتعليم اللغة العربية لغة ثانية، البحث في مضامين الموضوعات الآتية:

١. للوصول إلى آراء ومشاعر وخبرات معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلميها حول استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) في العملية التعليمية، إما لتعزيزها أو التأثير فيها؛ يوصي الباحث الباحثين المهتمين بتعليم اللغة العربية لغة ثانية بالبحث في اتجاهات معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلميها نحو استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

٢. ومن العناوين التي يُوصى بها أيضا: دراسةُ أثرِ استعمال المدونات الصوتية (البودكاست) في تعليم مهارة فهم المسموع لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، عن طريق منهج تجريبي، تطبقُ فيه اختبارات قبلية وأخرى بعدية لمجموعتين ضابطة وتجريبية.

٣. مجتمعُ الدراسة الحالية كان مقصورا على عينة من قنوات المدونات الصوتية في في تطبيق البودكاست الخاص بأجهزة شركة Apple؛ لذا قد يكون من الفائدة بمكان، إجراءُ دراسات على قنوات البودكاست الموجودة في التطبيقات الأخرى التي تتيح إنشاء المدونات الصوتية.

المصادر والمراجع

❖ أسامة زكي السيد. (٢٠١٦). تحديات استخدام الهاتف النقال في تعليم اللغة العربية عن بعد من وجهة نظر المتعلمين والمعلمين. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية.

❖ أسامة زكي السيد علي. (٢٠١٦). تعليم اللغة بالهاتف الجوال. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية.

❖ السيد محمد أبوهاشم حسن. (٣٠ ١١أ ٢٠٢٢). معامل ألفا للتحقق من ثبات درجات أدوات القياس بين الحقائق والمعتقدات الخاطئة لدى الباحثين. مجلة البحث العلمي في التربية، صفحة ٣٢.

❖ أمل ناصر وَ وفاء حافظ العريضي والحربي. (٣٠ يونيوأ ٢٠٢١). تحديد استراتيجيات تدريس مهارة الاستماع المستخدمة في أثناء تعليم مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة جدة، صفحة ١٨.

❖ إيمان بنت محمد بن زيد المعولية. (٢٠٢١). أثر توظيف تقنية البودكاست في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول بمحافظ جنوب الباطنة. سلطنة عمان: المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.

❖ حسين صديق. (٢٠١٢). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. دمشق: مجلة جامعة دمشق.

❖ خالد الأنصاري. (٢٠٢٠). تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير اللغة العربية، الوعي الصوتي نموذجًا. المغرب: المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية.

❖ رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

❖ رقية بوسنان. (٢٠١٩). ديناميكية البودكاست في العملية التعليمية. وهران: جامعة الأمير عبدالقادر – الجزائر.

❖ رنا فوزي المصري. (٢٠١٩). فاعلية استخدام برنامج تدوين صوتي (podcast) مقترح في تنمية مهارة الاستماع لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان. عمان – الأردن: جامعة الشرق الأوسط.

❖ سامي ونصر مقابلة وخزاعة. (٢٠١٩). أثر المدونة الصوتية في تحسين أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الاستماع. الأردن.

❖ عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١٥). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: العربية للجميع.

❖ عبدالرحمن سعد الصرامي. (٢٠١٣). تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

❖ عبدالعزيز إبراهيم العصيلي. (٢٠٠٦). علم اللغة النفسي. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

❖ عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي. (٢٠٠٢). طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض.

❖ عقيل بن حامد الزماي الشمري. (٢٠١٥). التعلم عن بعد: أسس ومبادئ تصميم البيئة التعليمية المثلى من منظور اللسانيات النفسية لاكتاسب اللغة الثانية. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية.

❖ محسن سعيد الهاجري. (٢٠١٩). الاتجاهات وتعلمها. موسوعة التعليم والتدريب.

❖ محمد صالح حسين. (١٤٣٣). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مديريهم. السودان: جامعة شندي.

❖ محمود البطل. (٢٠١٧). تدريس مهارة الاستماع النظرية والتطبيق. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية.

❖ نوف بنت حمد العماج. (١٤٤٠). اتجاهات متعلمات اللغة العربية لغة ثانية نحو تعلمها. الرياض.

❖ نوف بنت محمد العماج. (١٤٣٩-١٤٤٠). اتجاهات متعلمات اللغة العربية لغة ثانية نحو تعلمها. الرياض.

❖ هداية الشيخ وَ صالح السحيباني وهداية. (٢٠١١). مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية (دراسة مسحية وصفية). عالم الكتب.

❖ هشام بن صالح القاضي. (٢٠١٩). اكتساب العربية لغة ثانية بواسطة تطبيقات الجوال: دراسة تقييمية لتخطيط أفضل. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

❖ وائل السديمي. (٢٠١٩). استخدام المحك في البحث العلمي. مفاهيم عامة في البحث العلمي.

نحو بناء منهج تكاملي لتعليم اللّغة العربية وتعلُّمها عند النّاطقين بها

Towards constructing a complementary method to theaching and learning the Arabic language by their speakers

د. زهرة بن يمينة
zohra_benyamina@yahoo.com
جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر

الملخّص

تُمثّل اللّغة العربيّة عند النّاطقين بها أو بغيرها، عَصَبَ الحياة العلميّة نظرا لما يترتّب على تعلّمها من نتائجَ تخدم الحياة العلميّة والعمليّة، فهي وسم الهويّة والوجود، غير أنّ الواقع المُعاش أصبح يتطلّب إيجاد كثير من البدائل التي تعطي حظوظا أكثر لتعلّمها، لذلك يُعدّ تنوّع الأساليب في تعلّم اللّغة العربية ووضع منهج تكاملي في تعليمها وتعلّمها من بين أكثر الحلول المنتهجة للارتقاء بها نطقا وأداء وكتابة، لذلك يبتغي هذا البحث الوقوف على إشكالات مهمّة منها: ما دواعي ابتكار منهج تكاملي لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟ وما هي الأسس التي يرتكز عليها المنهج التّكامليّ؟ وإلى أيّ مدى يكون هذا المنهج قادرا على استباق ركب العولمة وما تفرضه من بدائل على طرائق التّعلّم؟ وللإجابة على الأسئلة السّابقة يركّز البحث على ما يلي: واقع تعلّم اللّغة العربيّة عند النّاطقين بها وطرائق تعلّمها. وكذلك الوقوف على أسس المنهج التّكاملي لتعليم اللّغة العربيّة، ومقدّمة وخاتمة فيها أهمّ النّتائج. ومن النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة هي: أنّ اللّغة العربيّة كائن حي يأبى الجمود، وسبيل حياته هو التّجديد في التّعليم والتّعلّم والممارسة، ولا يمكن الاكتفاء بأساليب أحادية المنفعة، بل إن الثّراء والتنوّع من الأمور الّتي تقلّص الفروق الفردية بين المتعلمين، وتتيح فرص التّعلّم أكثر.

الكلمات المفاتيح:

المنهج التّكاملي، أساليب تعلّم اللّغة العربيّة، العولمة، اللّغة العربيّة عند النّاطقين بها، الثّراء اللّغوي.

Abstract:

The Arabic language represent a lifeline for their or non speakers because of its effects in the scientific and practical life, it is the existance and the identity, however the real requires a several alternatives wich give fortunes to learn it, Therefore, we can consider the diversity of approaches learning Arabic language, and construct a complementary method to theaching and learning it, the more pursued solutions to upgrade them spoken and written, Therefore this search aime to identify an important problematics which are: what are the reasons for creating the complementary method to theaching and learning the Arabic language? What are the basis which the complementary method reliable for? And how far are this complementary method able to ride the wave of globalization? In order to answer for the previous probmimatics, we presented a research plan based on the following areas: The reality of learning Arabic by their speakers and its learning methods, and present its foundations, and an introduction and a conclusion that included rich topics, In the end, we concluded with a set of results, for example: The Arabic language reject the deadlock, and the way to develop its is the variety in the laerning, theaching, and the practice, also, cannot be satisfied whith single and benefit methods, Indeed the richness and diversity reduce individual differences among the educated, and give more learning opportunities.

Key words:

The complementary method, learning, globalization, Arabic language by their speakers, linguistic richness.

مقدّمة

لقد أصبح رهان تطوير أساليب تعلّم اللّغة العربيّة من الضّرورات الّتي تفرض نفسها من أجل مواكبة ركب تعلّم اللّغات الأجنبيّة، ومواجهة مخلّفات فقد تعلّمها الّذي سبّبته الجوائح، ويتطلّب هذا العمل تطوير البنيات الأساسيّة الّتي تقوم عليها أيّ لغة والّذي يشمل الجانب التّقعيدي المتمثّل في النّحو، والصّرف والإملاء، والجانب الوظيفي المتمثّل في الممارسة التّواصليّة، وهما جانبان متكاملان رغم اختلاف أساليب تعلّم كلّ منهما، وحريٌّ بهذا التّطوير أن يرتكز أيضا على دافعيّة الطّلبة وتغذيتهم الرّاجعة الّتي تعمل على تعزيز هدف التّعلّم. لذلك يُعدّ المنهج التّكاملي وسيلة لفكّ العزلة الّتي قد تشوب تعلّم اللّغة العربيّة في ظلّ الوتيرة السّريعة لمجتمعاتنا، والّتي ستتحوّل بعد إلمام شامل بالمعيقات إلى لغة منفتحة على معايير الاستعمال العالمي الّذي يجاري العولمة في حركيّتها، ويردم الهوّة بين التّعليم التّقليدي والمعاصر.

١. واقع تعلّم اللّغة العربيّة:

لقد عَملت التّعليميّات الحديثة على تطوير أساليب تدريس اللّغة العربية وإثراء طرق تعلّمها، مستثمرةً في ذلك نتائج ضعف المناهج التّقليدية، إيمانا منها أنّ نشاط التّدريس يتمّ بطريقة بنائية وتراكميّة وليست منفصلة، وهذا ما أشارت إليه قواعد التّعلّم قديمة كانت أم حديثة « ذلك أنَّ الدّراس يتتبّع آثار ما كان قُرِأَ كالسَّلك للطّريق يتتبّعه»(هارون، ١٩٧٩م، ج١ ص: ٢٨٦)، والهدف المُتوخّى من منهج التّعليم هذا هو إحداث تغيير في تعلّمات المعلّم وطريقة اكتسابه للمعارف» إذ تُعدّ طريقة التّدريس هي الأداة أو الوسيلة النّاقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلّما كانت ملائِمة للموقف التّعليمي ومنسجِمَة مع عمر المتعلّم وذكائه وقابليته وميوله، كانت الأهداف العلمية المُتَحَقّقة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة»(الوائلي، ٢٠٠٤، ص: ٢٧)، ورغم هذه التّنظيرات السّابقة لمجال تعلّم اللّغة العربيّة والمحاولات المتكرّرة لبناء استراتيجيّات ناجعة، إلّا أنّ واقعا مخالفا يتّسم به تعليم اللّغة العربيّة عند النّاطقين بها ينبئُ عن صعوبات في تعلّمها وتعليمها، ويمكن حصر معطيات هذا الواقع فيما يلي:

❖ إنّ أكثر ما يعصِفُ بنجاح تعلّم لغتنا هو النّظرة الضيّقة التي وضعتها فيها المناهج التّقليديّة، والمؤسّسات الوصيّة التي جعلتها حبيسة الإطار التّقعيدي من نحو وصرف، وأساليب كانت ملائمة لعصرها فقط، وتقديم هذه المحتويات التّعلّميّة بطرائق جامدة، ممّا يخلق حالة نفور تّجاهها.

❖ رغم الجهود الّتي بذلتها بعض الدّول في ربط بين تقنيّات التكنولوجيا والتّعليم عامّة، وتعليم اللّغة العربيّة بصفة خاصّة، إلّا أنّ ما حقّقته من نتائج لا يمكن تعميمه على باقي دول الوطن العربي بسبب عدم

الاكتفاء في الجانب الاقتصادي والتّكنولوجي اللّذين ينعكسان مباشرة على التّعليم بصفة عامّة، لذلك أصبح لزاما استحداث شراكة تعليميّة بين الدّول العربيّة الّتي عرفت تقدّما في تطوير أساليب تعلّم اللّغة العربيّة، وبين الّتي لازالت تشكو عوزا في ذلك، وأمل نجاح هذه الشّراكة هو تقارب الثّقافات ووحدة الدّين واللّغة.

❖ إنّ تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها يتطلّب أوّلا التّغلّب على الصّعوبات الّتي تعترضها في ظلّ المتغيّرات المحيطة بها، مثل مزاحمة اللّهجات العاميّة لها، وكثرة الأخطاء الشّائعة عند المتحدّثين بها في المؤسّسات الرّسمية، لذلك نجد أنّ معظم الطلبة يزاوجون بين لغتهم الأمّ واللّهجة العاميّة، الأمر الّذي انعكس على كفاءاتهم التّعبيريّة، وتحصيلهم المعرفي، لأنّ اللّغة العربيّة هي كفاءة عرضيّة والتّمكّن منها يؤثّر إيجابا على المكتسبات المعرفيّة الأخرى. ويمكن إضافة مزاحمة اللّغات الأجنبيّة للّغة الأمّ خاصّة في الدّول الّتي كانت مُستعمرة الأمر الّذي يمسّ بالهويّة اللّغويّة الّتي أصبحت من أكثر الأمور حساسية وإثارة للنّقاش.

❖ يُطرح تعليم اللّغة العربيّة بإلحاح في وقتنا الحالي بسبب الحضور الكبير لمواقع التّواصل الاجتماعي ذات اللّغة الهجينة في الاستعمال، وامتدّ تأثير هذا العامل إلى إنتاج الطّلبة الكتابي الّذي باتت تطغى عليه الرّتابة وضعف الأساليب.

❖ عدم مشاركة المجامع والمجالس اللّغويّة العربيّة في وضع مناهج تعليم اللّغة العربيّة في مختلف أطوار التّعلم، والانفتاح في مقابل ذلك على استيراد مناهج جاهزة لا تراعي الخاصيّة التّركيبيّة للّغة العربيّة.

❖ غياب التّجديد في وضع استراتيجيّات في التّعليم ظهرت آثاره واضحة خلال الجوائح المستجدّة، إذ ظهر العجز في تعليم المهارات اللّغويّة عن بعد، لذلك بات من الضّروريّ التّعويل على إيجاد بدائل تعليميّة للّغات عامّة، واللغة العربيّة على وجه التّحديد سعيا لاستدراك الفاقد التّعليمي في ظلّ الجوائح.

❖ المتأمّل لوضع اللّغة العربيّة في بيئة متعلّميها يلحظ حتما التّفاوت الكبير بينها وبين التّطوّر الّذي طال تعليم اللّغات الأجنبيّة وذلك لوعيها بضرورة ربطها بالواقع التّقني والحضاري «ومقارنة بتدريس اللّغات الأجنبيّة نجدها تُدَرَّسُ بطرائق ومنهجيّات حديثة، تُستعمل فيها الوسائل والتّقنيّات الحديثة مواكبة للتّطوّر الّذي يعرفه تعليم اللّغات وتعلّمها، ههنا نلحظُ هذا التّحديث الّذي حصل في تعليميّة اللّغات الأجنبيّة الأخرى، على خلاف مناهج اللّغة العربيّة الّتي تستهدف مهارتي التّذكّر والحفظ على حساب المهارات الكثيرة الأخرى الّتي نحتاج إلى تفعيلها لاستيعاب مضامين اللّغة العربيّة باللّغة العربيّة بما فيها تركيبة اللّغة وأدائها»(السعيد،ص: ٥٢).

٢. أساليب تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها:

٢ , ١ الوعي بخصائص اللّغة العربيّة:

إنّ ضمان نجاح تعلّم أيّ لغة منوط بالدّرجة الأولى بإعداد المنهج الّذي تنبني ركائزه على توليفة عمليّة تراعي المواد المُتعلَّمة، وتعليم اللّغة العربيّة بالذّات يتطلّب منهجا محكما يراعي خصوصيّتها « إنّ أيّ منهج في اللّغة العربيّة يجب أن يشمل العناصر المشتركة في العمليّة التّعليميّة، وأعني بهذه العناصر ما يعرفه علماء التّربية من: عناصر انفعالية، ونفسيّة، ومعرفيّة، وعقليّة، وتجريبيّة، واجتماعيّة وعامّة» (القوزي،٢٠١٢، ص:٥٣)، وهذا الإحكام في بناء المنهج المُوجّه لتعليم اللّغة العربيّة لا ينفصل عن فهم أسرارها وطبيعتها، ولا يمكن بأيّ حال استحداث استراتجيّات في التّدريس خارج هذا الشّرط، بل يتوجّب فضلا عن ذلك خلق برامج تراعي المحيط الاجتماعي، والثّقافي، وكذلك الاقتصادي، والسّياسي، حتّى لا تكون اللّغة بمعزل عمّا يحيط بها ويُضمن نجاح تعلّمها، وكذلك الوعي بالجوانب التّركيبيّة للّغة هو من الأساسيّات في التّعلّم حتّى يتأسّس علم اللّغة على مستويات دقيقة «يعني دراسة اللّغة على منهج علمي، وأنّه ينهض على دعامتين: نظريّة لغويّة، ووصف اللّغة»(الرّاجحي، ص: ١١)، واعتماد هذا المنهج العلمي بإمكانه أن يدرس اللغة العربيّة في ذاتها ولحدّ ذاتها، ومراعيا سُننها دون حاجة لإقحام النّظريّات اللّغويّة الغربيّة المرتبطة بسياقها، واللّاحقة لجهود اللّغويّين العرب في التّقعيد للّغة العربيّة واستحداث نظرّيات في تعليميّة اللّغات مناسبة لنسقيّتها، وفي غياب هذا الاستراتجيّة، نلاحظ ضعف التّحصيل عند المتعلّمين بلغتم العربيّة الأمّ، وقلّة استيعابهم للجانب التّقعيدي للّغة العربيّة الّذي ينعكس إتقانه على باقي المهارات، وهذا الضّعف يربطه البعض باللّغة العربيّة في حدّ ذاتها وتعدّد مستوياتها الصّوتية، لذلك يتوجّب والحال هذه التّركيز على شرح وتعليم قواعد النّطق وما يترتب عنها من نتائج إيجابية في تمييز مخارج كلّ كلمة وسماتها عن كلمة أخرى، وهذا الحديث يستدعي استحضار مشكل النّطق للكلمات العربية، وضرورة التّعرّف على صفات الحروف ومخارجها وألقابها ودور جهاز النّطق في تحديد هذه الصّفات، والمختصّون في قضايا الصّوتيات وتعليم اللّغة العربية يجمعون على أبرز الصفات التي تعين على الأداء الجيّد عند القراءة الجهريّة وهي: الجهر، والهمس، والشّدّة والرّخاوة، أمّا الصّفات فهي: الحروف الحلقية، واللّهويّة، والحروف الشّجرية، والأسليّة، والنّطعيّة، واللّثويّة، والذّلقيّة، والشّفويّة، والهوائيّة(فخري محمّد صالح، ص:٢٢) وإدراك هذه المستويات يحدّد الفوارق العامّة بين هيئات الكلمات ومجال استعمالها، وأكيد أنّ تعلّم هذا الأمر هو صعب للمبتدئين، وتزداد صعوبته إذا لم يتم تعلّمه جيّدا في المراحل الأولى في حياتهم التّعليميّة، وما يُعابُ على المناهج التّعليمية أنها لا تراعي إدراج هذا الجانب في مخطّطاتها، بل يتمّ تلقين الحروف شكلا ونطقا وكتابة دون التّعرّض لخواصها الدّقيقة.

٢ , ٢ مراعاة مستوى المتعلّمين:

بما أنّ تعلّم اللّغة يتمّ في مستويات عدّة، فلا يمكن توحيد منهجيّة التّعلّم، بل يُخصّص لكلّ مستوى أساليب معيّنة، فمثلا تعلّم اللّغة العربيّة–وهو تعليم قاعدي للمبتدئين – يكون أوّلا بتهيئة المجال قبل التّعلّم المباشر، بتوفير أقسام التّعليم التّحضيري مزوّدة بمعدّات تتواءم وهذا المستوى سواء من حيث البرامج المُعدّة، أو بتوفير تكنولوجيا التّعليم المناسبة، وتتيح هذه الطّريقة للمتعلّمين التّعرف على مسمّيات الأشياء والتّمرّس على نطقها وربطها بصورها المحسوسة، ويكون نافعا تعلّم اللّغة في السّنين الأولى عن طريق الألعاب اللّغوية من أجل حلّ المشكلات اللّغوية ذات دِلالة تتميّز بالنّشاط والحركيّة واستعمال الحواس: البصر لتمييز أشكال الحروف، الصّوت لنطقها، والأنامل للتّركيب والكتابة والذّكاء للبناء المعرفي، ولا تخلو الألعاب اللّغوية من التّخطيط المسبق لها من طرف المعلّم وهذا بتحديد أدوارها، وقواعدها، وبدايتها ونهايتها، فالوصول للحلّ من طرف المتعلّمين هو إنجاز بالنّسبة لهم يُرَغِّب لهم هذا العمليّة من جهة، ويُذكي روح التّنافس والاستزادة من اللّغة العربيّة.

مع أنّ الألعاب اللّغوية هي مناسبة أكثر لمتعلّمي المراحل الأولى، إلّا أنّ كثيرا من الدّراسات توصي بضرورة تعميمها على المراحل العمرية الباقية بسبب احتوائها على طريقة مختلفة في التّعلّم تجمع بين الترفيه والإفادة «كما يُلاحظُ أنّها أسهمت في إكساب الطّلاب مهارات لغوية متنوّعة، وأمدّتهم بخبرات مختلفة، وجعلت من العملية التّعليمية أكثر تشويقا ومتعة، وساعدت على التّحصيل، ودعّمت مهارات التّواصل، والاتّجاهات نحو التّعلّم، ونمّت التّفكير، وعالجت المشكلات التي يعاني منها الطّلبة بأسلوب منطقي سليم، وساعدت في نموّهم اجتماعيا ونفسيا واجتماعيا» (الصّويركي، ص: ٤١)، ومعظم نماذج الألعاب اللغوية المقترحة تكون متضمّنة لطابع تفاعلي يشارك فيه الجميع، كأن ينفّذ الثاني تعليمة الأوّل مثل القيام بغلق الباب مثلا، أو الجري في ساحة المدرسة..أو اللّعب بالبطاقات وتبادلها من أجل تركيب جملة مفيدة، وتُستعمل البطاقات أيضا في معرفة الكلمات المترادفة أو المتضادّة، وعموما يمكن اعتبار اللّعب في أنشطة اللّغة العربية مفتاحا لاكتساب مزيد من المهارات، وتنضيدها من أجل توظيفها في مجالات أخرى، لذلك أصبح لهذا النّشاط ضرورة في إضفاء الحيويّة وروح المرح على التّعلّم.

٢ , ٣ تنمية المهارات ودوره في تعلّم اللّغة العربيّة:

إنّ أساس تعلّم أيّ لغة، واللّغة العربيّة على وجه الخصوص هو المهارة وما يترتّب عنها من فاعليّة إيجابيّة في التّعلّم بحسب طبيعتها « تصنيف المهارات اللّغويّة يجب أن يكون على أساس الجوانب العقليّة–المعرفيّة– والعاطفيّة، والنّفس–حركيّة، وأنّ المهارات اللّغويّة تُصنّف حسب ترتيب وجودها الزّمني في

النّموّ اللّغوي عند الإنسان، إلى الاستماع، يليه التّعبير الشّفهي أو الكلام، ثمّ القراءة بأنواعها، ثمّ التّعبير التّحريري أو الكتابة. وهذه المهارات الرّئيسيّة يُمكن تحليلها إلى مكوّنات عقليّة- معرفيّة وأخرى عاطفيّة- انفعاليّة، وثالثة نفسيّة حركيّة»(طعيمة، ٢٠٠٤،ص: ٣٧)، وهذا يبيّن تركيب معنى المهارة وتفرّعه إلى أكثر من مستوى يجب مراعاته. ومما تُقرّه الممارسة الميدانية هو ضرورة اكتساب المهارات اللّغويّة دون الحاجة لفصل إحداها عن الأخرى «فالمنهج الصحيح الذي يلائم طبيعة اللّغة هو أن يتم تعليم مهارتها من خلال مظهر لغوي متكامل، فإذا كنا نجزئ تعليم اللّغة منهجيا بحيث نحدد لكل حصة ممارسة نشاط نطلق عليه اسم النشاط اللّغوي والمهارة المستهدفة، فإن هذه التجزئة يجب أن يحكمها البناء المتكامل للّغة، وأن تتم في حضن وحدة اللّغة، ومظهر لغوي متكامل»(فضيل، المجلد ١١أ العدد ١ ص ٤٦٠)، ويتمّ هنا استثمار القواعد الأساسية للغة العربيّة تعليما مثل قواعد الإملاء، وعلامات التّرقيم، والإحاطة بمواضع توظيفها، وفي هذا السّياق تردُ المهارات الأربع: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة ضرورة من أجل الإلمام بالمنهج التّكاملي في تعليم اللّغة العربيّة، فمهارة الاستماع هي أولى المهارات الّتي تُصْقِلُ حاسّة السّمع وتنميّ الخيال الّذي يعصف بأفكار المتعلّم ويكون مسؤولا فيما بعد على إنتاج الصّور المُتخيَّلَة وتوظيفها في سياقات واقعيّة، إنّ لهذه المهارة دورٌ يتجاوز النّشاط الصفّي إلى فكرة تَقبُّل المتكلّم وفهمه والتّواصل معه، وجدير بالذّكر هنا أن يتمّ اختيار النّصوص المُستَمعِ إليها بدقّة، حيث تثير الشّغف والتّجاوب.

تَرِدُ **مهارة التّحدّث** نتيجةً لتثبيت المهارة السّابقة لأنّها مرحلة إنتاج شفهي يتمّ فيها الرّبط بين المُتَخيَّل والمنطوق» تُعدّ مهارة الكلام أو الحديث فنّا من الفنون، ومهارة من المهارات الأساسيّة للّغة، ووسيلة رئيسة لتعلّمها، يُمارسها الإنسان في الحوار والمناقشة، وقد ازدادت أهميّتها بعد زيادة الاتّصال الشّفاهي بين النّاس، كما أنّها من المهارات الّتي ينبغي التّركيز عليها، والمتحدّث الجيّد هو من يعرف ميول مستمعه وحاجاتهم بشكل يستخدم اللّغة بدقّة وتمكّن من الصّيغ النّحويّة المختلفة» (محفوظ، ٢٠١٧،ص: ١٨)، وتعوّل هذه المهارة على الثّروة اللّغويّة لدى المتعلّم من جهة، وعلى كفاءته التّواصليّة والتّعبيريّة من جهة أخرى، وتُعدّ هذه المهارة ذات أهميّة بالغة لأنّه يترتّب عليها إتقان مهارتي القراءة والكتابة، وضروريّ أن يتخطّى تطبيقها حدود ماهو مُدرج في المضامين التّعليميّة إلى استثمارها في أنشطة يتمّ فيها إنجاز حوارات، وتحقيقات عن وقائع تمّ تصميم مطلبها من قبل المعلّم، وكذلك المشاركة في الفعاليّات الّتي تتطلّب حضورا يعتمد على الإلقاء الشّفهي وتجسيد متطلّباته. إنّ من شأن مهارة التّحدّث أن تجعل المتعلّم متمكّنا من بعض السّياقات وتوظيفها في الوضعيّات التّعليميّة دون حاجة لإعادة صياغتها كلّ مرّة.

تتطلّب **مهارة القراءة** تمرّس المتعلّم على أنواعها (القراءة الاستطلاعيّة، الصّامتة، المُتمعَّنَة) والشّأن في توظيف كلّ نوع في مقامه المناسب له، والافتقار إلى هذه التّقنية يؤثّر على المهارات الأخرى، لأنّ القراءة

تُعتبر ملمح تخرّج لمكتسبات الكتابة، والإملاء، وإدراك الحروف، والسّبيل لتنميتها هو برمجة النّصوّص المشوّقة بناءً، والسّلسة لفظا، والمناسبة مقاما، ولا شكّ أن إدراج النّصوص الطّويلة والغريبة عن بيئة المتعلّم من شأنه أن يُربك ذوقه وميله ويُفقده شغف الاستزادة ممّا يقرأ، ولعلّ هذا هو من بين أهمّ الأسباب الّتي أثّرت بشكل مُضمر في توجّه الطلّاب نحو القراءة.

ما يُقال على **مهارة القراءة** ينطبق أيضا على تعلّم مهارة الكتابة التي تستثمر هي الأخرى كلّ المكتسبات المتقدّمة، وتُعدّ أيضا ملمح تخرّج يوظّف فيه المتعلّم ما تمّ تعلّمه في مختلف الوحدات التّعليميّة، ويُراعى في الكتابة خلوّها من فائض الأخطاء الإملائيّة وكلّ ما له علاقة بها الّتي وارد جدّا أن يقع فيها المتعلّم «إنّ علامات التّرقيم ليست مجرّد حلية نُزيّن بها الكتابة، أو أمرا ثانويّا يمكن الاستغناء عنه، إنّ استخدامها الجيّد مؤشّر بلا ريب لتفكير جيد، ولقدرة لغوية جيدة، والقول نفسه يصدق على قواعد الإملاء»(فخري صالح، ص١١)، وترسم هذه الكفاءة مستوى الطّلبة على المستوى البعيد وذلك من خلال الأثر الذي تتركه على كتاباتهم، وما تجدر الإشارة إليه هو تدنّي المعرفة بهذا الجانب المعرفي في اللّغة، إذ لا يكاد يخلو بحث تخرّج من أخطاء الإملاء التي تشوّه المحتوى العلمي» إنّ مشكل الكتابة العربيّة هو من أخطر المشاكل الثّقافيّة الّتي تعترض الآن طريق التّنمية لا الثّقافيّة فقط، بل حتّى الاقتصاديّة لأنّه لا يمكن أن نفصل هذه عن تلك، وأنّ الحلّ الوحيد الّذي ستزول به هذه العقبة هو الأسباب العميقة الّتي جعلت النّظام الخطّي العربي الحالي لا يفي بجميع حاجيات التّبليغ الفعّال، والبحث عن الدّوافع الحقيقيّة الّتي تجعل الأمّة ترفض نظاما وتقبل آخر»(الحاج صالح، ٢٠٠٧، ص: ١٥٧). وما تمدّنا به التّجربة الميدانية هو الضعف الواضح الّذي يعاني منه المتعلّمون في هذا المجال لأسباب كثيرة، يمكن حوصلتها في افتقار المتعلّمين لزاد لغويّ رغم ملازمة هذه اللّغة لهم في عمر مبكّر واعتبارها حاضنتهم اللّغويّة، وانحصار المقروئيّة داخل الصفّ فقط، بل إنّ المتعلّم في مرحلة متأخّرة من عمر مسيرته التّعلّميّة لا يدرك الفروقات الواضحة بين أنماط النّصوص وطريقة تحريرها، وسبيل التغلّب عليه هو ربط مواضيع التّعبير بالجانب الوجداني والاجتماعي للمتعلّم، أي الوضعيّات ذات دلالة حتّى تستنطق مكنون أفكاره واسترسالها.

لا يمكن تجاهل دور **مهارة الكتابة** التي تُعدّ جهدا يعتمد على الحواس والذّخيرة الذّهنية « إنّ الغرض من مهارتي الحديث والكتابة هو أن تعدّ إنسانا قادرا على أن يعبّر عمّا يواجهه من مواقف الحياة تعبيرا واضح الفكرة صافي اللّغة، وسليم الأداء يتلقّاه عنه السّامع أو القارئ فيفهمه ويتبيّن مقاصده»(الوائلي. ص: ٣٣)، لقد أفضت هذه الطّريقة المتكاملة بين فروع اللّغة العربية إلى انتهاج المقاربة بالكفايات التي تجعلها تُعالج في فضاء النّصّ الأدبي المدروس، والّذي يتمّ بموجبه استخراج الظّواهر الإملائية، والنّحوية والصّرفية، والتعبيرية منه «فعندما نتعلّم عن طريق الوحدة، فإنّنا نضمن وبدون شكّ النّموّ المتعادل والفهم الموزون

لفروع اللّغة إذ تسير كلّها في تواؤم واتساق، ومن النّاحية النّفسية فطريقة الوحدة فيها تجديد لنشاط الطّلاب وكلا الأمرين (أي النّشاط والتّكرار) هما من مبادئ التّعلّم الهامّة»(الوائلي. ص:٣٤)، وفي ظلّ هذه الضّرورة أولت كثير من المناهج العناية بمبدأ المقاربة بالكفايات الّذي ترى فيه انتصارا للوحدة في مجالها التّعلّمي.

٢ , ٤ – العناية بتطوير كفاءات مدرّسي اللّغة العربيّة:

يعدّ الاهتمام بتكوين أساتذة اللّغة العربية معرفيّا من بين أهمّ العوامل المتمّمة لتعليم اللّغة العربية، بل ومن الأمور الّتي لا سبيل للتّخلّي عنها «والتّطوير يكون من خلال توظيف الوسائل التّعليميّة المناسبة مع اعتماد الأساليب الحديثة في التّعليم، وذلك لكسر النّمطيّة المعتادة عند معلّمي اللّغة العربيّة، وجعل مادّة اللّغة العربية مادّة تفاعلية، فلا بدّ إذن من التّجهيز الكافي للمادّة التّعلميّة، من خلال اتّباع دورات التّطوير المهني...وعلى المعلّمين توظيف التّقنيات التّعليمية الحديثة لتحويل الدّروس النّظرية إلى دروس تفاعلية تطبيقية من خلال الأنشطة الهادفة...وحضور الدّورات التّدريبية»(الأوتاني، https://sotor.com/)، فاللّغة عالم حيّ وبإتقان أساليب تدريسها تكون عملية إدراك الصّور المُدركة والتّعرّف عليها في الذّهن، وعلى المعلّم إتقان إدارة هذه المهارات من أجل خلق فرص لترغيب المتعلّمين في المحتويات الّتي تحتاج تنويعا وحركيّة. وعلى المعلّم أن يجمع بين الثّالوث:(الطّريقة، والأسلوب، والإستراتيجيّة) في نسق محكم يلِمُّ بالظّاهرة اللّغويّة وينتقل بها إلى جوّ رحابة الاستعمال، وفي الوقت نفسه هي ليست أداة لتنشيط الخيال فقط، بل تتطلّب سندات بصريّة وتقنيّة لتعليمها حتى يتجنّب المُعلّم استحداث بدائل في اللّهجة العاميّة أو اللّغات الأخرى لشرح المفردات وغيرها من المعيقات الّتي تعترضه في الدّرس، كما يُعتبر التمكّن من ناصية التّكنولوجيا مؤهّلا مهمّا للمعلّم الّذي يتوجب عليه هجرة الأساليب القديمة وتعويضها بهندسة التّعليم، والخرائط الذّهنيّة من أجل الإيضاح. إنّ إعداد معلّم ناجح مُدرِكٍ لخفايا تعليم اللّغات، هو جزء سياسة عامّة تأخذ بعين الاعتبار كلّ ممكنات الجودة في التّعليم.

٢ , ٥–خلق مجالات علميّة تخدم اللّغة العربيّة:

إنّ أكبر خطأ يقع فيه مصمّمو المناهج وبرامج اللّغة العربية، هو فصلها عن باقي ميادين المعرفة التي تُعدّ مكمّلة لها، فعلوم اللّغة قديما لم تنفصل على علم البلاغة، والنّقد، وعلوم تفسير القرآن الكريم، ومن الخطأ حصرها في قواعد النّحو والصّرف والإملاء فقط، بل إنّ هذا التّداخل يجعل اللّغة العربية نشاطا مهاريّا وإنسانيّا خاضعا للممارسة أيضا و»بناءً فكريّا ومضمونا ثقافيا، غايته التّأثير والتّغيير والبناء، فهي وسيلة وغاية، وأداة ومضمون، والتّعليم الناجح هو الذي يدرك هذه العلاقة الجدليّة بني اللّغة باعتبارها وسيلة، واللّغة باعتبارها غاية، وهذا ما يجب أن تتضمنه نظرتنا الجديدة إلى اللّغة» (فضيل. ص: ٤٥٨)،

وفرص نجاح تعلّم اللّغة العربيّة مرهونة بالواقعية والاستعمال المتكرّر لها حتّى تغدو جزءا من وجودنا وكينونتنا «والمنهج التّكاملي في تعليم اللّغة العربيّة يرى أن يكون المجتمع عونا للمؤسّسات التّعليميّة في الارتقاء بمستوى اللّغة تطبيقا واستعمالا، وهذا ما يدعونا إلى احترام ما يُلقى في قاعات الدّرس من أصول لِتُطبّق خارجهُ وتُستَخدَمَ في وسائل الإعلام المرئيّة والمقروءة والمسموعة، كما تُستخدَمُ باحترامٍ في لافتات الإعلان في الأماكن العامّة والأسواق ونحوها»(القوزي، ص:٥٨)، وإذا كان هذا هو ما يُتوجّب فعله من قبل المؤسّسات الوصيّة وصاحبة القرار من أجل النّهوض بلغة القرآن، فإنّ واقعا آخر يظهر لنا أكثر بؤسا « فالكارثة الّتي أصابتنا هو انزواء اللّغة العربيّة وابتعادها عن الميادين النّابضة بالحياة...إنّه يجب علينا معشر الجامعيّين أن ندرك جيّدا وضعنا اللّغويّ والثّقافيّ الحالي...ولا يُمكن أن يتمّ ذلك إلّا إذا استعملت بالفعل في جميع الميادين، وألّا تبقة لغة أدب ولغة تحرير، بل أن تدخل البيوت وأن تنزل الشّارع، والمصانع، والحقول، وغيرها»(الحاج صالح، ص:١٦٢،١٦١)، وأمام هذا الشّموليّة يجد المتعلّم نفسه وسط منظومة لغويّة متضافرة الجهود، يَرفِدُ كلّ اتّجاه فيها في الآخر وتنعكس إيجابا على حسن تعلّمه للغته الأمّ.

إنّ مجالاتٍ علميّةً كثيرة تستوعب اللّغة العربيّة ولا تتعارض وخواصها التّركيبيّة، ويمكن اعتبار الذّكاء الاصطناعي وحوسبة اللّغة العربيّة من أكثرها طلبا، بل هما المجالان اللذان يتيحان ربط التّكنولوجيا باللّغة، ووصلها بعالم التقنية الّذي تستطيع من خلاله فرض ذاتها «إنّ تعليل التّقصير والتّأخّر في حقل حوسبة اللّغة العربيّة، وتطبيقات المعالجة الآلية لها بدعوى اتّصاف اللّغة العربيّة بخصوصيّات تجعل من حوسبتها ومعالجتها الآليّة أمرا بالغ الصّعوبة مقارنة مع غيرها من اللّغات الطّبيعيّة، لهوَ محض وهم ينبغي تنحيته، فدرجة الصّعوبة في حوسبة اللغة العربيّة ومعالجتها آليّا لا تختلف عن صعوبة حوسبة أيّة لغة طبيعيّة أخرى، سواء اتّبعت في تلك المعالجة أساليب تحليليّة أو أساليب التّعلّم الحاسوبيّ أو أساليب هجينة بينهما»(السعيد، ٢٠١٩ ص: ٨٥)، وحريٌّ بهذا المجال العلميّ أن يُستغلّ في تعليم اللّغة العربية من جهة، وبرمجة تخصّصات في الجامعة علميّة كي يتوجّه الطلّاب لها من أجل استثمار المكتسبات اللّغويّة. في جهة موازية يمكن الحديث عن دور التّرجمة وما يمكنه أن تتيحه من معارف للنّاطق باللغة العربيّة، إذ يصبح والحال هذه قادرا على محاورة عقول وثقافات أخرى.

٣. نتائج البحث:

لقد سعت هذه الدّراسة لتحديد آليات تعلّم اللّغة العربيّة وتعلّمها عند النّاطقين بها وفق منهج تكامليّ، وشخّصت وضع تعلّم اللّغة العربيّة وسبب الضّعف فيه، وقد أسفرت عن النّتائج الآتية:

- ❖ إنّ اللّغة العربيّة كائن حي يأبى الجمود، وسبيل حياته هو التنوّع في التّعليم والتّعلّم والممارسة.

❖ لا يمكن الاكتفاء بأساليب أحادية المنفعة، بل إن الثّراء والتنوّع هو من الأمور الّتي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتتيح فرص التّعلّم أكثر.

❖ تُكتسب اللّغة العربية في إطار شامل ينشدُ تغذية المهارات اللغوية الأساسيّة، ويُحصّن المتعلّم النّاطق بها من الازدواجيّة اللّغويّة.

❖ إنّ السّعي إلى تعلّم اللّغة العربية يقتضي أوّلا الارتحال عن الأساليب التقليدية، وإدماج هذه اللّغة في لغة العلوم وواقع العولمة.

❖ يُحقّق المنهج التّكامليّ في تعليم اللّغة العربيّة بمهاراته الأربع، كفاءة تتجاوز النّشاط الصفّي، وتكوِّن متعلّما قادرا على الاندماج الاجتماعي والثّقافي، وتجاري التطوّر الحاصل في تعليميّة اللّغات الأجنبيّة.

❖ إنّ المنهج التّكامليّ إذا ما تمّت دراسته وتطبيقه بإحكام، من شأنه أن يَدلِفَ باللغة العربيّة إلى عالم التقنيّة، والتّطوّر التّكنولوجي، ومهارات الذّكاء الاصطناعي التي اصبحت من متطلّبات العصر.

قائمة المراجع

❖ ابتسام محفوظ أبو محفوظ: المهارات اللغويّة، دار التّدمريّة، الرّياض، ط١، ٢٠١٧.

❖ خنيش السعيد: تكنولوجيا تعليم اللّغة العربيّة في الجامعة الجزائريّة- دراسة وصفية تحليليّة في الوسائل والتّقنيّات المعتمدة في التّعليم، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه في التّعليمية، جامعة باتنة١، الجزائر، ٢٠١٦/ ٢٠١٧.

❖ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ٢٠٠٤.

❖ سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدربس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشروق، ٢٠٠٤.

❖ عبد الرحمن الأوتاني: أساليب التدريس الحديثة في اللّغة العربية، 06 ،/https://sotor.com/2021/08، 20h

❖ عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، موفيم للنّشر، ٢٠٠٧، ج١.

❖ عبد السالم محمد هارون. معجم مقاييس اللّغة، دار الفكر للطّباعة والنّشر، ١٩٧٩، ج٢.

❖ عبد القادر الفاسي الفهري وآخرون: تعليم اللّغة العربيّة والتّعليم المتعدّد، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب بالرّباط، ٢٠٠٢.

❖ عبد القادر فضيل: واقع تدريس اللّغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره، مجلة اللّغة العربية، مجلة اللّغة العربية، تصدر عن المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، الجزائر، المجلد ١١أ العدد ١.

❖ فخري محمّد صالح: اللّغة العربية نطقا وإملاء وكتابة، الوفاء للطّباعة والنشر.

❖ محمّد علي حسن الصّويركي: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربية، دار الكندي للنشر، الأردن.

❖ المعتز بالله السّعيد وآخرون: العربيّة والذّكاء الاصطناعي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوني، المملكة العربيّة السعوديّة، ط١، ٢٠١٩.

الصّعوبات الصّرفيّة
في مجال تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى

د.رفيقة بن ميسية
قسم الآداب واللّغة العربيّة، كلّية الآداب واللّغات
جامعة الإخوة منتوري قسنطينة ١ / الجزائر

ملخّص

يتناول هذا البحث موضوع الصّعوبات الصّرفيّة في مجال تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى حيث يهدف إلى تحديد هذه الصّعوبات، وأسبابها وطرائق علاجها، ولتحقيق هذه الأهداف تمّ استخدام المنهج الوصفي القائم على إجراء التّحليل، وقد خلص البحث إلى نتائج، أبرزها، أنّ الصّعوبات الصّرفيّة تعدّ أكثر الصّعوبات اللّغويّة التي تعترض متعلّميّ اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى، وذلك لكثرة أبواب علم الصّرف، وصعوبة مسائله وقضاياه، وتداخله مع علوم لغويّة أخرى، واختلاف نمط بنية اللّغة الأمّ عن بنية اللّغة الهدف التي يريد تعلّمها المتعلّمون النّاطقون بغير العربيّة، ولتجاوز هذه الصّعوبات التي تعترضهم، ينبغي مراعاة بعض الأمور، منها:

❖ إعداد المدرّسين، وهو عنصر من أهمّ عناصر القضيّة، بحيث يجب أن يكون معلّم اللّغة العربيّة متخصّصا، ويقصد بالمتخصّص أن يكون متخصّصا في مجال علم اللّغة التّطبيقي، متخصّصا في تدريس العربيّة لغير النّاطقين بها، ممارسا لمهنة تدريس العربيّة لغير النّاطقين بها، مشاركا في مختلف الدّورات التّدريبيّة التي تبرمج من أجل تعليم العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى.

الكلمات المفتاحيّة: الصّعوبات الصّرفيّة، التّعليم، التّعلّم، النّاطقين بلغات أخرى.

Morphological difficulties in the field of learning and teaching Arabic to speakers of other languages

Abstrat:

This research deals with the topic of morphological difficulties in the field of learning and teaching Arabic to speakers of other languages, where it aims to identify these difficulties, their causes and methods of treatment, and to achieve these goals, a descriptive approach based on the analysis procedure was used, and the research has concluded results, most notably, that morphological difficulties are the most linguistic difficulties that confront Arabic language learners which non-Arabic speaking learners want to learn, and to overcome these difficulties To prevent them, some things should be taken into account, including:

The specialist is intended to be a specialist in the field of Applied Linguistics, a specialist in teaching Arabic to non-native speakers, a practitioner of the profession of teaching Arabic to non-native speakers, a participant in various training courses that are programmed in order to teach Arabic to speakers of other languages..

Keyword:

Morphological difficulties, education , learning, native speakers of other languages

مقدّمة

تظهر مشكلات تعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى عند الممارسة الحقيقيّة لها، إذ ينجم عن تلك المشكلات تباين كبير في مختلف المستويات الصّوتيّة والكتابيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة، وقد اختلف اللّسانيون في مجال اللّسانيات التّطبيقيّة حول هذه المسألة، إذ يرى المؤيّدون لنتائج التّحليل التّقابلي أنّ وقوع المتعلّم الأجنبي في الأخطاء يعود إلى سبب رئيس يتمثّل في اختلاف أنظمة لغته الأم عن أنظمة اللّغة الهدف، إذ يميل إلى نقل أنظمة لغته الأمّ وتطبيقها على أنظمة اللّغة الهدف، فيحدث لديه ما يعرف بتدخّل أنظمة لغته الأمّ وعاداتها في أنظمة اللّغة الهدف، ويرى هؤلاء – بناء على ذلك – أنّ من يتعلّم لغة أجنبيّة يواجه مشكلات في مختلف مستويات اللّغة، الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والإملائيّة والدّلاليّة، وعلى العكس من ذلك، فهناك من يرفض هذه الفكرة، بل يرى أنّ لجوء المتعلّم إلى لغته الأمّ أثناء استقباله اللّغة الهدف أو استعماله لها يعدّ في ضوء هذا الاتّجاه نوعا من أنواع الأساليب أو استراتيجيّات التّعلّم النّاجحة التي تعتمد على العمليّات المعرفيّة في تعلّم اللّغة الثّانية.

وفي ضوء اختلاف الرّؤى حول مسألة ما إذا كانت اللّغة الأمّ تسهم في تعلّم أنظمة اللّغة الهدف، أو تكون عائقا أمام متعلّمي اللّغة الثّانية لاختلاف أنظمتها اختلافا كلّيا عن اللّغة الهدف، فإنّ إشكاليّة هذا البحث تتمحور حول الأسئلة الآتيّة:

- ما الصّعوبات الصّرفيّة التي تعترض متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى؟
- ما أسباب هذه الصّعوبات؟
- هل يعدّ لجوء المتعلّمين إلى المقارنة الذّهنيّة بين اللّغة الأمّ ولغة الهدف أثناء استقبال اللّغة الهدف عاملا مسهما في تعلّمها أم يشكّل عائقا كبيرا أمام تعلّمها؟
- كيف يمكن لمعلّم اللّغة العربيّة أن يتجاوز المشكلات الصّرفيّة التي تعترض متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى.

وفي ضوء طرح هذه التّساؤلات، فإنّ الهدف المرجو تحقيقه من هذا البحث هو تحديد أهمّ الصّعوبات اللّغويّة التي تعترض متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى، لا سيما الصّعوبات الصّرفيّة، كون هذا الميدان هو أصعب ميدان يعترض طريق هؤلاء المتعلّمين، لصعوبة مسائله وقضاياه، وتداخله مع علوم لغويّة أخرى، واختلاف نمط بنية اللّغة الأم عن بنية اللّغة الهدف التي يريد تعلّمها المتعلّمون النّاطقون بغير العربيّة، وتحديد أسبابها وطرائق علاجها في ضوء ما تنادي به استراتيجيّات التّدريس الحديثة.

أوّلا: مفهوم الصّعوبات لغة واصطلاحا:

❑ لغة:

يحدّد مفهوم الصّعوبات لغويّا على أنّه جمع مفرده صُعُوبَة، ويقصد به: اشتدّ وعَسُرَ، والصَّعْبُ: العَسِرُ، والأبِيُّ، وهي صَعْبة، يُقَالُ عَقَبَةٌ صَعْبَةٌ: شَاقّةٌ، وحياة صَعْبة: شَديدَةٌ. (مجمع اللّغة العربيّة، ٢٠٠٨، صفحة ٥١٤)

❑ اصطلاحا:

يحدّد مفهوم صعوبات التّعلّم الأكاديميّة بحسب معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة بأنّها الصّعوبات التي تتعلّق بالموضوعات الدّراسيّة، مثل صعوبة القراءة، أو الكتابة، أو التّهجئة، أو العمليّات الحسابيّة، وهذه الصّعوبات وثيقة الصّلة بالصّعوبات النّمائيّة وكثيرا ما تنتج عنها. (شحاتة، حسن، النّجّار، زينب، ٢٠٠٣، صفحة ٢٠٥)

ويستخلص من هذا المفهوم أنّ مفهوم صعوبات التّعلّم الأكاديميّة يحدّد إجرائيّا على أنّه جلّ الصّعوبات الدّراسيّة اللّغويّة وغير اللّغويّة التي تواجه دارسيّ اللّغة العربيّة سواء أكانوا ناطقين بها أم غير ناطقين بها.

ثانيا: مشكلات وصعوبات تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى:

تقسّم الدّراسات في مجال تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها مشكلات تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في صورتها العامّة إلى قسمين رئيسين، مشكلات عامّة، ومشكلات خاصّة، وفيما يلي توضيح لذلك:

أ-المشكلات العامّة:

تتجلّى المشكلات العامّة في مجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى في مشكلات كثيرة، أبرزها:

- ❖ كثافة الطّلاّب في الفصول.
- ❖ انتماء الطّلاّب إلى ثقافات متعدّدة ومتباينة
- ❖ تفاوت المستوى اللّغويّ للطّلاّب في الصّفّ الواحد.
- ❖ كثرة الفروق الفرديّة بين الطّلاّب.
- ❖ قلّة تجاوب الطّلاّب مع المعلّمين.

- ❖ عدم مشاركة بعض الطّلاّب في الأنشطة التّعليميّة.
- ❖ النّظرة السّلبيّة للّغة العربيّة من قبل بعض الطّلاّب.
- ❖ عدم وجود كتب ومواد تعليميّة مناسبة.
- ❖ ضعف دافعيّة الطّلاّب نحو تعلّم اللّغة العربيّة.
- ❖ عدم تمكّن المعلّم من بعض المهارات اللّغويّة، وقلّة برامج الإعداد للمعلّم.
- ❖ قلّة إلمام المعلّم بالجوانب التّربويّة الحديثة.
- ❖ عدم قيام الطّلاّب بأداء الواجبات المنزليّة.
- ❖ عدم توفّر الوسائل التّعليميّة. (محمّد حميدة، عبد العزيز، ٢٠٠١، الصفحات ٨٥-٨٩)

ب-المشكلات الخاصّة:

هي مشكلات أو صعوبات متعلّقة بالمشكلات اللّغويّة التي تعترض المتعلّمين، وتخصّ مختلف مستويات اللّغة، وهي كما يلي:

- ❖ مشكلة خاصّة بعلم الأصوات.
- ❖ مشكلات خاصّة بعلم الصّرف.
- ❖ مشكلات خاصّة بعلم النّحو.
- ❖ مشكلات خاصّة بالكتابة والإملاء.
- ❖ مشكلات خاصّة بالدّلالة. (استيتية، سمير شريف، العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، ٢٠٠٤،، الصفحات ٤٦٤-٤٩٠-١٧٦-١٥٠-١٩٢-٢٤١)

ثالثا: الصّعوبات الصّرفيّة في تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، مفهومها، تجلّياتها - أسبابها وطرائق علاجها وتجاوزها:

١ - مفهوم الصّعوبات الصّرفيّة:

المقصود بالصّعوبات الصّرفيّة أو المشكلات الصّرفيّة هي المشكلات التّعليميّة النّاتجة عن طبيعة النّظام الصّرفيّ للغة الهدف، حيث يجد المتعلّمون صعوبات كبيرة في تحديد بنية الكلمة من حيث اشتقاقها وميزانها الصّرفي ونمط صيغها ومعانيها والتّغييرات التي تطرأ على الكلمة من حذف وإعلال وإبدال وقلب وغيرها،

ذلك أنّ ميدان هذا الأخير يتمثّل في أبنية المفردات العربية وهي» الأسماء المتمكّنة والأفعال المتصرّفة» من حيث البحث عن كيفية صياغتها لإفادة المعاني المختلفة، ومن حيث البحث عن أحكام بنيتها من حيث التّجرّد والزّيادة، ومن حيث المعاني الصّرفيّة للمشتقّات، ومن حيث البحث عن أحوالها العارضة من صحّة وإعلال وإبدال وإدغام ونحوها.

٢: تجلّيات الصّعوبات الصّرفيّة في مجال تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى:

لا يخفى على الدّارسين أنّ مسألة الصّعوبات الصّرفيّة في مجال تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة لا تقتصر فقط على متعلّميّ اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى، بل إنّ المسألة تمسّ أيضا متعلّميّ اللّغة العربيّة النّاطقين بها، لأسباب كثيرة، منها ما هو متعلّق بالمادّة في حدّ ذاتها، ومنها ما هو متعلّق بالمتعلّم، ومنها ما هو متعلّق بالمعلّم، وفيما يلي ذكر لمواطن هذه الصّعوبات:

-صعوبة ضبط الكلمة بالشّكل التّام، وهو أمر في غاية الأهميّة، فالضّبط الصّحيح للكلمة يؤدّي إلى تحديد الميزان الصّرفي لها تحديدا صحيحا، وأيّ خلل في ضبط الكلمة يؤدّي إلى تحديد ميزانها بشكل خاطئ، وضبط الكلمة بالضّبط الصّحيح يحتاج إلى تمكّن المتعلّمين من مختلف المهارات اللغويّة، ويحتاج أيضا إلى سعة اطّلاعهم بمعاجم اللّغة، وعلى الرّغم من أهميّة هذا الأمر، فإنّ بعض كتب تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها تفتقد إلى هذا الضّبط، ومن أمثلة ذلك « كتاب تعليم العربيّة للنّاطقين بها، الكتاب الأساسي، الجزء الخامس «، حيث يقدّم بعض تدريبات الميزان الصّرفيّ للمتعلّمين دون ضبطها بالشّكل، وهل يعقل أن يدرس الميزان الصّرفي دون ضبط للكلمات بالشّكل، ألا يمثّل الشّكل الضّابط الرّئيسي للتّفريق بين الأوزان؟ (عمر، تمّام حسان، سليم، عبد الواحد عبد الحافظ، ٢٠٠٨، الصفحات ٣٩٤-٣٩٥)

❖ صعوبة تحديد الميزان الصّرفي للكلمة، ومردّ ذلك لأسباب كثيرة أبرزها:

❖ كون المتعلّمين لا يستوعبون بسهولة قضيّة مقابلة كلّ حرف بفاء الكلمة وعينها ولامها، كون هذا النّظام دخيل على فكرهم، إذ تنفرد اللّغة العربيّة على بقيّة اللّغات الأخرى بنظام الميزان الصّرفي.

❖ مسألة مراعاة الحروف المحذوفة في الكلمة، إذ تراعى أيضا في الميزان، وهو أمر لا يستطيع المتعلّمون استيعابه بسهولة، إذ لا يستطيعون في حقيقة الأمر تحديد الحروف المحذوفة أصلا، هل هي فاء الكلمة، أم عينها، أم لامها، فعندما يطلب من المتعلّمين مثلا تحديد وزن « ق» وهو الفعل « وقى» في أصله، فإنّهم يعجزون عن ذلك لعدم إدراكهم في الحقيقة أصل الفعل، فما بالك بتحديد الوزن، وهو « ع»، وكذلك الأمر مع بقيّة الأمثلة التي ترد على هذا المنوال.

❖ قضايا الإعلال والإبدال والقلب، وهي قضايا تراعى أيضا في الميزان الصّرفيّ، وما أصعب هذه المسائل على متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى.

❖ صعوبة استيعاب مسألة الاشتقاق في اللّغة العربيّة، بما يحتويه من أنواع.

❖ صعوبة تحديد معاني الأبنيّة الصّرفيّة، نظرا لكثرة هذه المعاني من جهة، ونظرا لإدراج هذه الأبنيّة في سياقات مختلفة، حيث إنّ المعاني الصّرفيّة التي اجتهد المتعلّمون في حفظها واستيعابها، لا تتطابق في بعض الأحيان مع المعاني السّياقيّة، أثناء إدراج هذه الأبنيّة في نصوص قرآنيّة أو شعريّة أو نثريّة.

❖ صعوبة تحديد الوظيفة الصّرفيّة لبعض الصّيغ الصّرفيّة التي تشترك في طريقة الصّياغة، أو تنتمي أبنيتها إلى عدّة صيغ أخرى، فالتي تشترك في طريقة الصّياغة نذكر اشتراك صيغ اسمي الزّمان والمكان من الفعل الثّلاثي مع صيغ المصدر الميمي، في البناء « مَفْعَل، حيث يصاغ كلّ منهم على وزن « مَفْعَل»، (ابن مالك، جمال الدّين أبو عبد اللّه محمّد بن عبد اللّه، ١٣٨٧هـ-١٩٦٧، صفحة ٢٠٨)، واشتراكها أيضا في البناء « مَفْعِل»، حيث يرد كلّ من المصدر الميمي على غير قياس، واسميّ الزّمان والمكان على القياس على هذا البناء (سيبويه ن أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، ١٤٠٨هـ- ١٩٨٨، الصفحات ٨٧-٨٨)، واشتراك كلّ من المصدر الميمي واسم المفعول واسميّ الزّمان والمكان في طريقة الصّياغة أيضا، حيث يصاغ كلّ منهم من الفعل غير الثّلاثي بإبدال ياء المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل آخره (الرّاجحي، عبده، الصفحات ٧٢-٨١-٨٣)، وقد نبّه الصّرفيون إلى هذا الأمر، حيث جعلوا السّياق هو الفاصل الوحيد في تحديد الفروق بين الصّيغ، غير أنّ الإشكال يتجاوز حدود هذا القول، إذ يعجز السّياق في بعض الأحيان عن تحديد المعنى الحقيقي للصّيغة لكثرة القرائن اللّفظيّة والمعنويّة المحيطة بالصّيغة، من جهة، ومن جهة أخرى احتمال الصّيغة الواحدة للمعاني كلّها دون ترجيح، يقول هادي نهر: « تبيّن ممّا تقدّم أنّ كلاّ من صيغة المفعول والمصدر الميمي واسم الزّمان واسم المكان من غير الثّلاثي على وفق قياس واحد، ويمكنك التّمييز بينهم بالقرائن، فإن لم تجد قرينة، فكلّ منها صالح أن يكون للزّمان أو المكان، أو للمصدر الميمي، أو لصيغة المفعول. » (نهر، هادي، ٢٠١٠، صفحة ١٥٩)، أمّا عن انتماء البناء الواحد إلى عدّة صيغ، فنجد أنّ هناك اشتراكا في الوزن بين الصّيغ، فالوزن « فعيل « مثلا تجده مدرجا ضمن أوزان المصدر الثّلاثي (السّامرّائي، فاضل صالح، ٢٠٠٧، صفحة ٢٥) وهو وزن مصنّف ضمن أوزان الصّفة المشبّهة، وضمن أوزان صيغة المبالغة، وضمن الأوزان التي تنوب عن اسم الفاعل واسم المفعول (الحملاوي، أحمد، ١٩٩٩، الصفحات ٤٦-٤٧-٤٨)، والوزن «فَعُول « أيضا وزن مشترك بين المصدر والصّفة المشبّهة وصيغة المبالغة (الرّاجحي، عبده، الصفحات ٨٠-٧٨-٦٧)، بل إنّه يمثّل وزنا قياسيّا بالنّسبة لصيغ المبالغة، ووزن

سماعيّ بالنّسبة لصيغ الصّفة المشبّهة، وإشكال التّفريق بين الصّيغ هو إشكال كبير ليس متعلّقا فقط بمتعلّميّ اللّغة العربيّة من غير أبنائها، بل الأمر متعلّق أيضا بمتعلّمي اللّغة العربيّة من أبنائها، إذ يصعب تحديد انتماء هذه الأوزان مادامت مشتركة بين الصّيغ،

و لا يخفى على الدّارس أنّ هذه المسألة لا تقتصر فقط على متعلّميّ اللّغة العربيّة من غير أبنائها، بل حتّى على أبنائها.

❖ مخالفة مبنى بعض الصّيغ لمعناها، أو ما يعرف بتناوب الصّيغ، حيث إنّ مبنى الصّيغة الصّرفيّة يخالف معناها،، فالوزن « فاعِل» مثلا الدّال شكلا على اسم الفاعل المصوغ من الفعل الثّلاثي، قد يدلّ على غير هيئته الخارجيّة، بل يدلّ على اسم المفعول، وكذلك الأمر بالنّسبة للوزن « مفعول « الدّال بناءً على اسم المفعول المصوغ من الفعل الثّلاثي، قد يدلّ على غير مبناه، بل يدلّ على اسم الفاعل. (ابن مالك، جمال الدّين أبو عبد اللّه محمّد بن عبد اللّه، ١٣٨٧هـ-١٩٦٧، صفحة ١٣٦)

إذ كيف لمتعلّم أجنبيّ أن يستوعب هذا الأمر، إن كان هذا الأمر أمرا مستعصى على أبنائها النّاطقين بلغتهم.

❖ صعوبة تحديد أبنية جموع الكثرة، نظرا لكثرتها، وتداخلها مع أبنية جموع القلّة خاصّة عند إدراجها في سياقاتها المختلفة، فأبنية جموع الكثرة تعبّر في بعض الأحيان عن جموع القلّة وجموع القلّة تعبّر عن جموع الكثرة.

فهذا الأمر يعدّ أيضا من بين الصّعوبات الصّرفيّة التي تعترض طريق متعلّم اللّغة العربيّة من غير النّاطقين بها.

٣- أسباب الصّعوبات الصّرفيّة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى:

إنّ صعوبات تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها لغير النّاطقين بها لا يمكن الفصل بينها، فهي متداخلة، وكلّ صعوبة تحيل إلى الصّعوبة الأخرى، سواء تعلّق الأمر بالصّعوبات اللّغويّة المتعلّقة بمستويات اللّغة، الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة، أو تعلّق الأمر بالصّعوبات غير اللّغويّة، والمتمثّلة في الصّعوبات النّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والتّربويّة وغيرها، فالصّعوبات غير اللّغويّة تؤثّر تأثيرا مباشرا في الصّعوبات اللّغويّة، وكذلك الأمر بالنّسبة للصّعوبات اللّغويّة، فهي لها تأثير مباشر في الصّعوبات غير اللّغويّة، والأمر نفسه بالنّسبة لكلّ صعوبة من الصّعوبات في حدّ ذاتها، ونظرا لسعة الموضوع، فإنّه سوف يتمّ التّركيز على الصّعوبات اللّغويّة، وبالضّبط الصّعوبات الصّرفيّة التي لها ارتباط وثيق بالصّعوبات الصّوتيّة والنّحويّة، وهي صعوبات يواجهها أيضا متعلّمو اللّغة العربيّة النّاطقين باللّغة العربيّة، وفيما يلي توضيح لأهمّ أسباب هذه الصّعوبات:

١. كثرة أبواب مجال علم الصّرف، وتعددّ موضوعاته وتشعّب قضاياه، فلكلّ باب صرفيّ مجموعة من التّفريعات والضّوابط والأحكام (العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، صفحة ٢١٧)، وكنموذج عن تفريعات أبواب الصّرف نأخذ مثلا باب الفعل، إذ يحتوي هذا الباب على عدّة تفريعات، منها: تقسيمه من حيث الزّمن إلى ماض ومضارع وأمر، تقسيمه من حيث الصّحّة والإعلال، إلى صحيح ومعتلّ، والصّحيح بدوره إلى ثلاثة أقسام، السّالم والمضاعف، والمهموز بأنواعه، ومن حيث الاعتلال إلى مثال وأجوف ولفيف بنوعيه اللّفيف المفروق، والمقرون، وتقسيمه من حيث التّجرّد والزّيادة إلى مجرّد بمختلف أنماطه؛ الثّلاثي والرّباعي، والمزيد بمختلف أنماطه؛ مزيد بحرف، ومزيد بحرفين، ومزيد بثلاثة أحرف، وتقسيمه من حيث الجمود والتّصريف، وتقسيمه من حيث التّعدّي واللّزوم، وتقسيمه من حيث بناؤه للفاعل أو المفعول، ومن حيث كونه مؤكّدا أو غير مؤكّد، ومن حيث إسناده إلى الضّمائر (الحملاوي، أحمد، ١٩٩٩، صفحة ١٣...٣٦).

٢. التّداخل الكبير بين أبواب الصّرف في حدّ ذاتها، والأمثلة على ذلك كثيرة، من بينها تداخل أوزان الصّيغ الصّرفيّة مع بعضها، حيث تجد الوزن الواحد ينتمي إلى مجموعة من الصّيغ، أي إنّ هناك اشتراكا في الوزن بين الصّيغ، فالوزن « فعيل » مثلا تجده مدرجا ضمن أوزان المصدر الثّلاثي وهو وزن مصنّف ضمن أوزان الصّفة المشبّهة، وضمن أوزان صيغة المبالغة، وضمن الأوزان التي تنوب عن اسم الفاعل واسم المفعول، والوزن «فَعُول » أيضا وزن مشترك بين المصدر والصّفة المشبّهة وصيغة المبالغة، بل إنّه يمثّل وزنا قياسيّا بالنّسبة لصيغ المبالغة، ووزن سماعيّ بالنّسبة لصيغ الصّفة المشبّهة، وإشكال التّفريق بين الصّيغ هو إشكال كبير ليس متعلّقا فقط بمتعلّميّ اللّغة العربيّة من غير أبنائها، بل الأمر متعلّق أيضا بمتعلّمي اللّغة العربيّة من أبنائها، إذ يصعب تحديد انتماء هذه الأوزان مادامت مشتركة بين الصّيغ، وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ هناك صيغا تحلّ محلّ صيغ أخرى أو تنوب عنها، حيث إنّ مبناها يخالف معناها، وهي أمثلة ترد بكثرة في القرآن الكريم، فالوزن « فاعِل» الدّال شكلا على اسم الفاعل المصوغ من الفعل الثّلاثي، قد يدلّ على غير هيئته الخارجيّة، بل يدلّ على اسم المفعول، وكذلك الأمر بالنّسبة للوزن « مفعول » الدّال بناءً على اسم المفعول المصوغ من الفعل الثّلاثي، قد يدلّ على غير مبناه، بل يدلّ على اسم الفاعل، فهذا الأمر يعدّ أيضا من بين الصّعوبات الصّرفيّة التي تعترض طريق متعلّم اللّغة العربيّة من غير النّاطقين بها.

٣. التّداخل بين أبواب الصّرف والنّحو، وذلك أمر طبيعي نتيجة العلاقة الوطيدة بين العلمين، (العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، صفحة ٢١٧)، فكثير هي مسائل علم النّحو التي لا يمكن فهمها إلاّ بعد دراسة علم الصّرف، إذ يشكّل هذا الأخير مقدّمة ضرورية لدراسة النّحو وفهم معالمه، فالبنية الصّرفيّة للكلمة هي التي تسهم في تحديد الوظيفة النّحويّة للكلمة التي تجاورها، يقول ابن جنّي مؤكّدا هذه العلاقة بين العلمين، «

فالتّصريف إنمّا هو لمعرفة أنفس الكلمة الثّابتة، والنّحو هو لمعرفة أحواله المتنقّلة، ألا ترى أنّك إذا قلت « قامَ بَكْرٌ» ورَأَيْت بَكْرًا» ومَرَرْت بِبَكْرٍ، فإنّك إنمّا خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل، ولم تعرض لباقي الكلمة، وإذا كان ذلك كذلك، فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النّحو أن يبدأ بمعرفة التّصريف، لأنّ معرفة ذات الشَّيءِ الثّابت ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلّة.» (ابن جنّي، أبو الفتح عثمان بن عبد اللّه، ١٩٥٤، صفحة ٤).

٤. وبناء على التّلاحم الشّديد بين العلمين وتداخل أبوابهما، بحيث يصعب الفصل بينهما، فإنّ متعلّمي اللّغة العربيّة غير النّاطقين بها يجدون صعوبة كبيرة في تحديد مسألة معيّنة أثناء البحث فيها والتّعامل معها، هل هي تدرج ضمن أبواب علم الصّرف أم علم النّحو، وكمثال عن ذلك باب اسم الفاعل، فهو من حيث طريقة صوغه، يصنّف ضمن أبواب علم الصّرف، ومن حيث عمله فهو يصنّف ضمن أبواب علم النّحو، وكذلك الأمر مع بعض الصّيغ الأخرى، كاسم المفعول والصّفة المشبّهة وصيغة المبالغة، فلكلّ صيغة من هذه الصّيغ طريقة في الصّياغة، وشروط خاصّة لأثرها النّحوي في التّركيب.

٥. التّداخل بين قضايا وموضوعات علم الصّرف وعلم الأصوات نتيجة التّلاحم الشّديد بين العلمين، فكلاهما يهتمّ ببنية الكلمة، فالأوّل يهتمّ بحروفها وأثرها في الميزان الصّرفي، والثّاني يهتمّ بحروفها من حيث العوارض التي تحصل لها، وهو ما يؤدّي إلى تغيير على مستوى الميزان الصّرفي للكلمة، وهو أمر نبّه إليه عبده الرّاجحي أثناء تأكيده للعلاقة الوطيدة بين علم الصّرف وعلم النّحو وعلم الأصوات، يقول: « ومن هذا التّرتيب نستطيع أن ندرك أنّ كثيرا من مسائل الصّرف لا يمكن فهمه دون دراسة للأصوات وبخاصّة في موضوع كالإعلال والإبدال.» (الرّاجحي، عبده، صفحة ٨)، فالكلمة في اللّغة العربيّة وهي موضوع علم الصّرف تقوم أساسا على الصّوامت التي تحدّد الميزان الصّرفي للكلمة، والصّوامت في أصلها هي موضوع علم الأصوات.

٦. عدم الاطّراد في بعض القضايا الصّرفيّة، أي عدم اطّراد القواعد الصّرفيّة التي وضعها الصّرفيّون، بل إنّ ما شذّ عن القاعدة قد يكون أكثر ممّا وافقها (العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، صفحة ٢١٧)، وهو أمر يحدث لبسا كبيرا في أذهان متعلّمي اللّغة العربيّة غير النّاطقين بها، إذ وبينما يسعى هؤلاء المتعلّمون إلى استيعاب قاعدة من القواعد الصّرفيّة التي تبدو واضحة انطلاقا من القاعدة المطّردة، إذ يصطدمون فجأة مع بعض الأمثلة التي لا تتوافق والقاعدة التي تمّ استيعابها سواء أثناء الدّرس أو أثناء مرحلة التّدريبات، ومن أمثلة ذلك طريقة صوغ اسم الفاعل، حيث يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثّلاثي بحسب القاعدة الصّرفيّة التي وضعها الصّرفيّون على وزن « فَاعِل»، ويصاغ من غير الثّلاثي بإبدال ياء المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره (الرّضي، الأستراباذي، ١٩٩٦، صفحة ٧٢١)، غير أنّ ما شذّ عن القاعدة يتمثّل في ورود اسم

الفاعل من « أَسْهَبَ مُسْهَبٌ بفتح الهاء والقيّاس كسرها، ومن « أَحْصَنَ مُحْصَنٌ بفتح الصّاد والقياس كسرها، كما وردت أفعال رباعيّة واشتقّ اسم الفاعل منها على وزن « فَاعِل» شذوذا، مثل: أَيْفَع يَافِعٌ، أَمْحَلَ مَاحِلٌ (الرّاجحي، عبده، صفحة ٧٧)، ومن بين الأمثلة الصّرفيّة أيضا اشتقاق صيغ المبالغة، حيث لا تشتقّ بحسب القاعدة الرّئيسة إلاّ من الفعل الثّلاثي، غير أنّه وردت صيغ للمبالغة من أفعال غير ثلاثيّة على غير القاعدة، مثل: أَدْرَكَ، فهو دَرَّاك، أَعَانَ فهو مِعْوانٌ، أَهَانَ فهو مِهْوانٌ، أَنْذَرَ فهو نَذِيْرٌ، أَزْهَقَ فهو زَهُوْقٌ (الرّاجحي، عبده، الصفحات ٧٧-٧٨)، وغير ذلك من المسائل الصّرفيّة الكثيرة التي تخرج عن القاعدة الصّرفيّة الرّئيسة، وهو ما يؤدّي دائما إلى عدم ضبط القاعدة الصّرفيّة في أذهان المتعلّمين بشكل نهائي، لوجود قاعدة شاذّة تخرج دائما عن مألوف القاعدة الرّئيسة، إذ كيف لمتعلّمين أجنبيّين يمتلكون أهدافا مختلفة لتعلّم اللّغة العربيّة أن يستوعبوا كلّ هذه الانزياحات الصّرفيّة؟.

٧. الخلط بين السّماع والقياس في بعض أبواب الصّرف، وهي قضيّة تتقاطع مع قضيّة الاطّراد والشّذوذ التي ذكرت سابقا، فقد يرد في الباب الصّرفيّ الواحد بعض القضايا التي تخضع للقاعدة التي وضعها الصّرفيّون، ويرد فيه قضايا أخرى لا تخضع لها (العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، صفحة ٢١٩)، ومن أمثلة ذلك قضيّة مصادر الفعل الثّلاثيّ بين السّماع والقيّاس، إذ الأصل فيها هو السّماع؛ لأنّها لا تخضع لقاعدة مطّردة، إلاّ أنّ الصّرفيين يحصرون بعض الأبنية التي تخضع لقاعدة مطّردة، ويجعلونها قياسيّة، (السّامرّائي، فاضل صالح، ٢٠٠٧، صفحة ٢٠) وهو أمر في غاية التّعقيد، حيث لا يستطيع المتعلّمون استيعاب هذه التّفصيلات.

٨. عدم تعوّد متعلّميّ اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى على قضايا صرفيّة لم يعهدوها في لغاتهم الأمّ، مثل، الاشتقاق، الميزان الصّرفيّ، المجرّد والمزيد، الصّحيح والمعتلّ، أبنية الأفعال، وأبنية المشتقّات، وغيرها. (العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، صفحة ٢٢٠)

٩. إغفال مسألة علاقة المبنى بالمعنى، إذ عادة ما يعتمد متعلّمو اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى على دراسة المسائل الصّرفيّة خارج إطارها الوظيفي (العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، صفحة ٢٢١)، وهو أمر في غاية الأهميّة، فالاختلاف في المبنى يؤدّي إلى الاختلاف في المعنى، ومن أمثلة ذلك اختلاف مبنى بعض المصادر الثّلاثيّة، يلزم اختلافا في معانيها، فالضَرُّ بالفتح يفيد معنى الضَرر في كلّ شيء، بينما الضُرُّ بالضمّ يفيد معنى الضّرر في النّفس من مرض وهزال، والرُّقُودُ بالضمّ يختصّ باللّيل خاصّة، بينما الرُّقادُ بالفتح يكون لأيٍّ كان (السّامرّائي، فاضل صالح، ٢٠٠٧، صفحة ١٨)، إذا فمسألة دراسة المباني في إطارها الوظيفي مسألة في غاية الأهميّة ينبغي على الدّارس والمدرّس الانتباه إليها.

١٠. تقديم مادّة علم الصّرف في برامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى من خلال طرائق التّدريس

التّقليديّة المتّبعة في تدريس النّاطقين بها مستلهمة أمثلتها من كتب التّراث (العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، الصفحات ٢٢٢-٢٢٣)، حيث مازالت كتب تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى تعتمد على طريقة الإلقاء، وعرض الأمثلة التي تشتمل على الموضوعات الصّرفيّة، ثمّ استنتاج القاعدة، دون مراعاة مسألة المقاربة النّصّيّة التي تنادي بها المناهج التّعليميّة الحديثة الّتي تجعل النّصّ محور كلّ التّعلّمات، حيث تبدأ منه كلُّ الأنشطةِ وإليه تنتهي، وفي ضوء ما تؤكّده النّظريات اللّسانيّة الحديثة والمعاصرة وهو تجاوز دراسة اللّغة دراسة صوريّة بنيويّة إلى دراسة وظيفيّة تداوليّة، وكنموذج عن فصل القواعد الصّرفيّة عن نصوصها وعن وظائفها الاتّصاليّة، محتوى « كتاب تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، الكتاب الأساسي»، حيث يعتمد اعتمادا كلّيا في محتواه على طريقة عرض الأمثلة وهي مفصولة عن نصوصها، ثمّ شرح الأمثلة بناء على ما ورد فيها، ثمّ ذكر القاعدة مباشرة، وهي طريقة تقليديّة تجاوزتها المناهج التّعليميّة الحديثة، والنّظريّات اللّسانيّة الحديثة، واستراتيجيّات التّدريس الحديثة، ولتوضيح ذلك نذكر المثال الآتي، وهو درس متعلّق بأوزان الفعل الثّلاثي الماضي، حيث تمّ ذكر الأمثلة الآتية:

❖ كَتَبَ، فَهِمَ، عَظُمَ، ضُرِبَ، ثمّ تمّ تقديم شرح الأمثلة، ثمّ ذكر القاعدة، وهي:

١. للفعل الثّلاثي الماضي أربعة أوزان، ثلاثة منها للمبني للمعلوم، وواحد للمبني للمجهول.

٢. أوزان الماضي الثّلاثي المبني للمعلوم « فَعَلَ، فَعِلَ، وفَعُلَ، وللمبني للمجهول وزن واحد، وهو فُعِلَ. (عمر، تمّام حسان، سليم، عبد الواحد عبد الحافظ، ٢٠٠٨، الصفحات ٣٨١-٣٨٢)

❖ عدم مراعاة مسألة التّدرّج في طرح بعض القضايا الصّرفيّة، ممّا يؤدّي إلى عدم استيعاب المتعلّمين للظّواهر الصّرفيّة المدروسة بشكل جيّد، ومسألة التّدرّج في تقديم المادّة من الشّروط البيداغوجيّة لتعليميّة اللّغات، وخير مثال على هذه المسألة هو تقديم باب أبنية الفعل في بعض كتب تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها على الميزان الصّرفي، وهو أمر يتعارض أوّلا مع ترتيب المسائل الصّرفيّة في كتب الصّرفيين، إذ جعلوا الميزان الصّرفيّ أوّلا، ثمّ بقيّة تقسيمات الفعل، من حيث التّجرّد والزّيادة والصّحّة والإعلال وغيرها.

٤- طرائق تجاوز وعلاج الصّعوبات الصّرفيّة في مجال تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى:

لكي تتمّ معالجة الأخطاء الصّرفيّة التي يقع فيها متعلّمو اللّغة العربية النّاطقين بلغات أخرى، وتجاوز كلّ الصّعوبات التي تعترضهم، وجب أخذ بعين الاعتبار بعض الأمور، منها:

❖ إعداد المدرّسين، وهو عنصر من أهمّ عناصر القضيّة، بحيث يجب أن يكون معلّم اللّغة العربيّة

متخصّصا، ويقصد بالمتخصّص أن يكون متخصّصا في مجال علم اللّغة التّطبيقي، متخصّصا في تدريس العربيّة لغير النّاطقين بها، ممارسا لمهنة تدريس العربيّة لغير النّاطقين بها، متابعا للتّدريب على تدريب العربيّة لغير النّاطقين بها (الرّاجحي، عبده، الفوزان، عبد الرّحمن بن إبراهيم، ١٩٩٥، ١٤٣١هـ، الصفحات ٧-١٢٣)

❖ الالتحاق ببرامج ودورات تدريبيّة تهتّمّ بمجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، تجمع بين الجانبين النّظري والعملي، بحيث يطّلع فيها على تقويم التّجارب السّابقة، وعلى ما يجدّ من مقرّرات وأساليب ووسائل (الرّاجحي، عبده، الفوزان، عبد الرّحمن بن إبراهيم، ١٩٩٥، ١٤٣١هـ، الصفحات ٧-١٢٤)

❖ تأكيد العلاقة الوطيدة بين علم الصّرف ومختلف العلوم اللّغويّة، الصّوتيّة والنّحويّة والبلاغيّة والدّلاليّة، إذ لا بدّ أن ينطلق كلّ من المنهج والمعلّم من هذه الفكرة (العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، صفحة ٢٣١).

❖ تقديم الموضوعات الصّرفية والنّحويّة وظيفيّا، وفقا للأساليب التّربوية السّليمة، كالأخذ بمبدأ التّدرّج الدّوري شاملا للمواقف والأدوار الاجتماعيّة التي سيواجهها المتعلّمون (الرّاجحي، عبده، العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، ١٩٩٥، الصفحات ١٢٣-٢٣٢).

والتّدرّج في تقديم المادّة العلميّة يعدّ من الشّروط البيداغوجيّة لتعليمية اللّغات، إذ ينبغي أن يراعى فيه ثلاثة عناصر أساسيّة، وهي السّهولة، الانتقال من العام إلى الخاصّ، وتواتر المفردات. (حسّاني، أحمد، ٢٠٠٩، صفحة ١٤٥)

❖ تقديم الموضوعات النّحويّة والصّرفية من خلال نصوص طبيعية غير مصطنعة أو متكلّفة، بحيث يمكن الاستفادة منها في الفهم والاتّصال بما يناسب كلّ مرحلة من مراحل التّعلّم. (الرّاجحي، عبده، العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، ١٩٩٥، الصفحات ١٢٣-٢٣٢)

❖ تفعيل الكفاية الاتّصاليّة لدى المتعلّمين، لأنّ الإشكال الكبير الذي يُلمس عند غالبيّة المتعلّمين، هو امتلاكهم للكفاية اللّغويّة دون الكفاية الاتّصاليّة، وهو طرح طرحه رشدي طعيمة « حيث طرح سؤالا جوهريّا متمثّلا في: هل يمكن أن يتوفّر لدينا من الدّارسين من يجمع هذين النّوعين؟ أي يكون على وعي جيّد بنظام اللّغة وقادر في الوقت نفسه على استخدامها بكفاءة؟، فيقول ليست الإجابة عن هذا السّؤال بيسيرة، فقد يكون من الدّارسين من يحفظ قواعد اللّغة ويدرك خصائصها والفرق بينها وبين لغته الأولى، ومع ذلك فهو غير قادر على استعمالها في موقف عملي، والعكس صحيح، فقد يكون من الدّارسين من يتّصل باللّغة

فاهما لما يسمعه محاورا لغيره، ومع ذلك فهو على غير علم بقواعد اللّغة أو إلمام بنظامها. (طعيمة، رشدي أحمد، الصفحات ٦٣-٦٤).

❖ ينبغي أن تلامس لغة المتعلّمين واقع المتعلّمين، وهو إشكال كبير بالنّسبة لتعليم اللّغة العربيّة سواء للنّاطقين بها، أم للنّاطقين بلغات أخرى، فاللّغة المدرّسة في قاعة الدّرس لا تخرج عن إطار نصوص تراثيّة قديمة، لا تمثّل للمتعلّمين أيّ شيء، فهي بعيدة عن واقعهم، وهو ما يسّبب فجوة كبيرة بين ما يتعلّمه المتعلّمون داخل جدران قاعة الدّرس، وبين ما يعيشونه خارج أسوار المدرسة.

❖ الإكثار من التّدريبات الاتّصاليّة حول الظّواهر الصّرفيّة المدروسة، بدلا من التّدريبات النّمطيّة التي غالبا ما نجد كتب تعليم العربيّة للنّاطقين بها تركّز عليها، فالتّدريبات الاتّصاليّة تجعل المتعلّمين يستعملون اللّغة استعمالا حرّا مع توظيفهم للظّواهر الصّرفيّة المدروسة، بينما النّمطيّة تقتل روح الإبداع عندهم، لأنّها تركّز على ترسيخ الظّواهر الصّرفيّة بشكل آلي.

❖ مراعاة مسألة الخلفيّة الفكريّة للمتعلّمين، إذ إنّهم يمتلكون لغات تختلف لغويّا وثقافيّا وفكريّا عن لغة الهدف التي يدرسونها، وقد تشكّل لغاتهم الأصليّة عائقا كبيرا أمام تعلّمهم للغة الهدف، ذلك أنّهم دائما يجرون مقارنات بينهما.

❖ تعويد المتعلّمين وتحفيزهم على استخدام الظّواهر الصّرفيّة المدروسة في مختلف المهارات اللّغويّة، مثل: القراءة، الكتابة، المحادثة.

الخاتمة

بعد التّعرّض للصّعوبات الصّرفيّة في مجال تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى خلص البحث إلى مجموعة من النّتائج:

❖ تعدّ الصّعوبات الصّرفيّة أكثر الصّعوبات اللّغويّة التي تعترض متعلّميّ اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى، وذلك لكثرة أبواب علم الصّرف، وصعوبة مسائله وقضاياه، وتداخله مع علوم لغويّة أخرى، واختلاف نمط بنية اللّغة الأمّ عن بنية اللّغة الهدف التي يريد تعلّمها المتعلّمون النّاطقون بغير العربيّة.

❖ ينبغي إسناد تدريس مادّة علم الصّرف إلى معلّمين متخصّصين في مجال النّحو والصّرف ممّا تكون لهم الخبرة والمعرفة الكافية بالضّوابط البيداغوجيّة لتعليم اللّغات الأجنبيّة.

❖ العدول عن الطّرائق التّقليديّة في تقديم مادّة علم الصّرف، وتطبيق استراتيجيّات التّدريس الحديثة، كالتّعلّم التّعاوني، والعصف الذّهني، ولعب الأدوار، وحلّ المشكلات، والخرائط الذّهنيّة التي تسهم في تفعيل العمليّة التّعلميّة التّعلّميّة، وخلق الدّافعيّة عند المتعلّمين.

❖ إعادة هيكلة كتب تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها وفقا لاستراتيجيّات التّدريس الحديثة، وما تدعو إليه المناهج التّعليميّة الحديثة والنّظريات اللسّانيّة الحديثة، وذلك من طرف متخصّصين في اللّغة العربيّة ومجال تعليم اللّغات الأجنبيّة بالذّات.

❖ التّنويع في التّدريبات اللّغويّة ما بين التّدريبات النّمطيّة والتّدريبات الاتّصاليّة، والتّركيز على التّدريبات الاتّصاليّة كونها تجعل المتعلّمين يستخدمون اللّغة استخداما حرّا ممّا يسهم في تطوير لغتهم الاتّصاليّة.

❖ حذف بعض القضايا الصّرفيّة المستعصية على أذهان المتعلّمين كونهم يتعاملون مع لغة تختلف تماما عن لغاتهم الأمّ.

❖ ضرورة حثّ المعلّمين على الالتحاق ببرامج ودورات تدريبيّة تهتّم بمجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، على أن تكون هذه الدّورات تسعى فعليّا لتطبيق استراتيجيّات تدريسيّة حديثة في هذا المجال.

قائمة المصادر والمراجع:

❖ ابن جنّي، أبو الفتح عثمان بن عبد اللّه. (١٩٥٤). شرح المنصف لكتاب التّصريف. (تحقيق إبراهيم مصطفى، عبد اللّه أمين، المحرر) مصر: إدارة إحياء التّراث االقديم، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط١.

❖ ابن مالك، جمال الدّين أبو عبد اللّه محمّد بن عبد اللّه. (١٣٨٧هـ-١٩٦٧). تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد. (تحقيق محمّد محمّد كامل بركات، المحرر) القاهرة، مصر: المكتبة العربيّة.

❖ ابن مالك، جمال الدّين أبو عبد اللّه محمّد بن عبد اللّه. (١٩٦٧). تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد. (تحقيق محمّد كامل بركات، المحرر) القاهرة، مصر: المكتبة العربيّة.

❖ ابن مالك، جمال الدّين أبو عبد الله محمّد بن عبد الله. (١٩٦٧). تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد. (تحقيق محمّد كامل، المحرر) القاهرة، مصر: المكتبة العربيّة.

❖ ابن مالك، جمال الدّين أبو عبد اللّه محمّد بن عبد الّه. (١٩٦٧). تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد. (تحقيق محمّد كامل بركات، المحرر) القاهرة، مصر: المكتبة العربيّة.

❖ استيتية، سمير شريف، العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (٢٠٠٤،). اللّسانيات المجال والوظيفة والمنهج، اكتساب اللّغة الثّانية، الكفايات والمشكلات، أساسيات تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى (الإصدار جذور). مكّة المكرّمة: عالم الكتب الحديث، سلسلة بحوث اللّغة العربيّة وآدابها، معهد البحوث العلميّة، مركز بحوث اللّغة العربيّة. doi:8

❖ الحملاوي، أحمد. (١٩٩٩). شذا العرف في فنّ الصّرف. (مراجعة وشرح حجر عاصي، المحرر) بيروت: دار الفكر العربي.

❖ الحملاوي، أحمد. (١٩٩٩). شذا العرف في فنّ الصّرف. (مراجعة وشرح حجر عاصي، المحرر) بيروت، لبنان: دار الفكر العربي، ط١.

❖ الحملاوي، أحمد. (١٩٩٩). شذا العرف في فنّ الصّرف. (مراجعة وشرح حجر عاصي، المحرر) بيروت، لبنان: دار الفكر العربي، ط١.

❖ الرّاجحي، عبده، الفوزان، عبد الرّحمن بن إبراهيم. (١٩٩٥، ١٤٣١هـ). علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، إضاءات لمعلّمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها. الإسكندريّة، مصر: دار المعرفة الجامعيّة.

❖ الرّاجحي، عبده، العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (١٩٩٥). علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، أساسيات تعليم العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى. الإسكندريّة، مصر، مكّة المكرّمة: دار المعرفة الجامعيّة، سلسلة بحوث اللّغة العربيّة وآدابها، معهد البحوث العلميّة، مركز بحوث اللّغة العربيّة.

❖ الرّاجحي، عبده. (بلا تاريخ). التّطبيق الصّرفي. بيروت، لبنان: دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر.

❖ الرّاجحي، عبده. (بلا تاريخ). التّطبيق الصّرفي. بيروت، لبنان: دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر.

❖ الرّضي، الأستراباذي. (١٩٩٦). شرح الكافية. (دراسة وتحقيق يحي بشير مصري، المحرر) جامعة الإمام محمّد بن سعود المملكة العربيّة السّعوديّة: أشرفت على طباعته ونشره الإدارة العامّة للثّقافة والنّشر، ط١.

❖ السّامرّائي، فاضل صالح. (٢٠٠٧). معاني الأبنية في العربيّة. عمّان، الأردن: دار عمار للنّشر والتّوزيع، ط٢.

❖ العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (بلا تاريخ). أساسيّات تعليم العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى. مكّة المكرّمة: سلسلة بحوث اللّغة العربيّة وآدابها، معهد البحوث العلميّة، مركز بحوث اللّغة العربيّة.

❖ العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (بلا تاريخ). أساسيّات تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى. مكّة المكرّمة: سلسلة بحوث اللّغة العربيّة وآدابها، معهد البحوث العلميّة، مركز بحوث اللّغة العربيّة وآدابه.

❖ حسّاني، أحمد. (٢٠٠٩). دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات. بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط٢.

❖ سيبويه ن أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. (١٤٠٨هـ- ١٩٨٨). الكتاب. (تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، المحرر) القاهرة ن مصر: النّاشر مكتبة الخانجي، ط٣.

❖ شحاتة، حسن، النّجّار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، عربي، إنجليزي، مصر: الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ط١.

❖ طعيمة، رشدي أحمد. (بلا تاريخ). المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، الجزء الأوّل، القسم الأوّل، المناهج وطرق التّدريس.

❖ عمر، تمّام حسان، سليم، عبد الواحد عبد الحافظ. (٢٠٠٨). تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، الكتاب الأساسي، الجزء الخامس، القسم الثّاني. جامعة أمّ القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة.

❖ مجمع اللّغة العربيّة. (٢٠٠٨). المعجم الوسيط. مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط٤.

❖ محمّد حميدة، عبد العزيز. (٢٠٠١). مشكلات عامة في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها. الموتمر العلمي السّادس " تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، الواقع والتّحدّيات " (الصفحات ٨٩-٨٥). عين شمس، مصر: دار الضّيافة بجامعة عين شمس، الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة. تم الاسترداد من م١

❖ نهر، هادي. (٢٠١٠). الصّرف الوافي -دراسات وصفيّة تطبيقيّة -. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث، ط١.

معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والمنهج التقابلي

ندى محمد عبد الحليم خنفر
ماجستير لغة عربية للناطقين بغيرها

الملخص

تقوم العملية التعليمية على ثلاث ركائز، لا تستقيم العملية التعليمية إلا بها؛ وهي المعلم، والطالب، والمادة التعليمية. والمعلم كان وما زال الركيزة الأهم واللبنة الأساسية التي إذا صلُحت صلُح كامل البناء. فالاهتمام بالمعلم وإرشاده لطريق تطوير كفاءاته ومهاراته من أهم الأولويات في العملية التعليمية.

تأتي هذه الدراسة لتناقش صفات وخصائص معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى بيان العلاقة بين نجاح المعلم في تجاوز الصعوبات التي قد تواجه المتعلم وتسهيل العملية التعليمية من جهة، وتوظيف المنهج التقابلي الذي يرتبط بدوره بالطبع بالاطلاع على لغات أخرى غير العربية التي هي لغة المعلم الأم من جهة أخرى.

فتتناول الدراسة ماهية المنهج وخطواته وعلاقته بتحليل الأخطاء وأثره في تطوير العملية التعليمية من جهة، وتوسيع مدارك المعلم من جهة أخرى. بالإضافة إلى كيفية استفادة المعلم وتوظيف معرفته السابقة بلغات أخرى وإسقاط هذه المعرفة على المنهج التقابلي الذي من دوره يساعد في العملية التعليمية وتحليل أخطاء الطلاب. لذلك، تقدم الدراسة نموذجًا تطبيقيًا لتوظيف التقابل اللغوي أثناء العملية التعليمية، حيث اختارت الدراسة قاعدة جمع المؤنث السالم كمثال تطبيقي يبين آلية استخدام التقابل، حيث كانت اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية. وتنهض الدراسة على مجموعة من المناهج: المنهج الوصفي، والمنهج التقابلي، والمنهج التطبيقي.

وخلُصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: معلم العربية للناطقين بغيرها ليس ناقلًا للغة فحسب، بل هو ناقل لثقافة وتاريخ سواءً بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ولا يقتصر التقابل اللغوي على المعلم، فالطالب يُجريه تلقائيًا في ذهنه خلال التعلُّم، وأنّ اطلاع معلم العربية للناطقين بغيرها على لغة أخرى يُمثّل أداة مهمة تساعده في تسهيل تقديم الدروس وحل المشكلات من خلال توظيف التقابل اللغوي بين العربية واللغة الأم للمتعلم.

وأوصت الدراسة بـ: عدم التقيُّد بتخصص اللغة العربية لقبول المعلم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، واستخدام التقابل اللغوي في تقديم الدروس، واطّلاع معلم اللغة العربية على لغة ثانية تعينه في عملية التعليم.

الكلمات المفتاحية: المنهج التقابلي، مشكلات تعليم العربية للناطقين بغيرها، تحليل الأخطاء، معلم العربية للناطقين بغيرها، جمع المؤنث السالم.

Arabic Teacher for Non-Native Speakers (and Contrastive Approach)

Nada Mohammad Abed Al Haleem Khanfar

ABSTRACT

The educational process depends on the teacher, student and material. The role of the teacher is very important, so developing teacher's skills is one of the most important priorities of the educational process.

This study discusses the characters and qualities of Arabic teacher as a foreign language. In addition to reveal the relation between using contrastive analysis during education process and teacher's success in voiding expected difficulties and problems during teaching. This success depends on knowledge another languages rather than Arabic.

The study clarifies the relation between Mistakes analysis and Contrastive analysis , in addition to the impact of these in developing teacher and teaching process. The study presents applied model of using the contrastive approach during the educational prosses and chose the feminine sound plural as an example.

The study has concluded that the Arabic teacher for non native speakers dose not transfer only language , also culture and history. It also concluded that learning another language is a very strong tool to make a difference in teaching Arabic language. The contrastive analysis helps both the teacher and the student.

The study recommended the importance of using contrastive analysis during lesson, and the Arabic teacher should learn another language at least.

Key words: contractive approach, problems of teaching Arabic language , mistake analysis, Arabic teacher for non native speakers, feminine sound plural.

مقدمة

يُصبُّ اهتمام أي عملية تعليمية على الطالب في الدرجة الأولى؛ فهو محور عملية التعلُّم وأحد أركانه الأساسية. ويرتبط ذلك ارتباطًا وثيقًا – كما نعلم – في المادة الدراسية التي نسعى جاهدين أن تكون مناسبة لاحتياجات الطالب والارتقاء بمستواه اللغوي، بالإضافة إلى عمل ورشات ودورات وغيرها الكثير لمناقشة المادة الدراسية والمنهاج وآخر المستجدات في عالم طرق التدريس ومنهجياته وأساليبه. ولا ننسى أن المعلم بمثابة مُخرج لهذا المشهد التعليمي الذي بدوره ينظم ويُصحح ويُحدد سير العملية التعليمية. ولِما لمعلم العربية للناطقين بغيرها من أهمية خاصة، فلا بد من تحديد وبيان الصفات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم والتي بدورها تساعد على رفع كفاءاته وتطورها بحيث يكون قادرًا على إدارة عناصر التعليم الأخرى. وتأتي هذه الدراسة بعنوان (معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والمنهج التقابلي) تُبين العلاقة بين المعلم وتوظيفه للتقابل اللغوي من جهة، وبين ارتقاء وتطور أدائه من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة:

يُعتبر إلمام معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغته الأم (تخصُّصًا) وإتقانه لها على كل المستويات، وجعله المتطلب الأهم والوحيد في اختيار معلم العربية للناطقين بغيرها في كثير من الأحيان عائقًا في طريق التميز في تدريس العربية للناطقين بغيرها. حيث يُعتبر التّبحُر في العربية ومعرفة تفاصيلها الدقيقة وتوظيف الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة في تعليم العربية لغير أبنائها دليلًا على انتماء المعلم للغة العربية والسعي إلى إبرازها وتوصيلها للشعوب والثقافات الأخرى. ممّا لاشك فيه أنّ هذه الصفة هي صفة مهمة لا تقل أهمية عن الصفات الأخرى، لكن الكثير من الآراء والاتجاهات لا تولي اهتمامًا بضرورة امتلاك المعلم للغة ثانية أو حتى عدة لغات لتكون وسيلة مُيسّرة له في التعليم. لا يُقصد بهذا اللغة الوسيطة؛ بل يُقصد الاطلاع والإلمام بلغات الشعوب الأخرى؛ كاللغة الإنجليزية على سبيل المثال كلغة شائعة ومتداولة حول العالم. من هنا تنطلق هذه الدراسة لتوضح أهمية معرفة المعلم للغات أخرى وبالتالي قدرته على استخدام التقابل اللغوي في التدريس.

أسئلة الدراسة:

وتتمثّل أسئلة الدراسة في:

- ما هو التحليل التقابلي؟

- ما خصائص وصفات المعلم الذي يصلح لمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؟
- ما علاقة التقابل اللغوي بتحليل الأخطاء؟
- كيف تنعكس معرفة المعلم للغات أخرى على مهاراته وكفاءاته؟
- كيف نستطيع تطبيق التقابل اللغوي في التعليم؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في بيان العلاقة بين معرفة المعلم واطلاعه على لغات أخرى غير العربية وتوظيفه للتقابل اللغوي من جهة، والارتقاء في العملية التعليمية ومهارة المعلم من جهة أخرى. بالإضافة إلى عرض نموذج يُبين طريقة تطبيق التقابل اللغوي في عملية التدريس وأثره قبل وأثناء وبعد التدريس لارتباطه بتحليل الأخطاء.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- بيان صفات المعلم المُوصى بها في المعايير الدولية لتعليم اللغات الأجنبية.

- بيان أهمية إطلاع المعلم على لغات أخرى غير لغته العربية الأم.
- بيان أهمية استخدام التقابل اللغوي في تدريس العربية.
- بيان العلاقة بين تطوُّر المعلم ومهاراته في التدريس من جهة، وتوظيفه للتقابل اللغوي من جهة أخرى.
- عرض نموذج لكيفية استخدام التقابل اللغوي في الدرس.

معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعدّدت معايير اختيار المعلمين حول العالم سواءً بالاعتماد على المعايير الدولية أو حتى المعايير الوضعية التي تُصاغ من قِبل المؤسسات والمعاهد التعليمية وفقًا لرؤيتها ومنهجها. لكن عندما يتعلق الأمر بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها فمن المهم أن نولي اهتمامًا أكبر بصفات وخصائص هذا المعلم؛ فهي ليست مهنة تعليم فقط بل تعدتها لتصل إلى أبعاد مرتبطة بنقل ثقافة وحضارة ولغة لطلاب لا يعرفون أدنى فكرة عن هذه اللغة أو لم يُلمُّوا بجميع جوانبها الأخرى التي لا تقل أهمية عن الجانب اللغوي.

وقد عمدت الدراسة التي قام بها النصيرات (٢٠٢٢، ص:٢٤٢-٢٤٧) إلى ترجمة معايير آكتفل لتأهيل معلمي اللغات الأجنبية ومن ضمنها اللغة العربية فكانت كالاتي:

❖ **المعيار الأول:** الأداء اللغوي: بين ذاتي، تفسيري وتقديمي:

- يتحدث اللغة البينية بشكل تواصلي في مستويات أقلها متقدم منخفض ومتوسط مرتفع للغات العربية والصينية واليابانية والكوريّة على مقياس آكتفل لمقابلات الأداء الشفوي حسب اللغة المراد تعليمها.

- يُفسر النصوص الشفوية والمكتوبة والمصورة على الفيديو من خلال إظهار فهم للغة الرمزية والمجازية والحرفية.

- يُقدّم عرضًا شفويًا ومكتوبًا إلى مستمعين أو يقرأ مستخدمًا المستوى المتقدم المنخفض أو المتوسط المرتفع حسب معايير اللغة التي يريد تعليمها.

❖ **المعيار الثاني:** الثقافة واللغويات والآداب والمفاهيم من المباحث الأخرى التي تؤثر في المعيار:

- يُظهر فهمًا لثقافة اللغة الهدف ويقارن بين الثقافات من خلال التصوّرات والمنتجات والممارسات الخاصة بتلك الثقافات.

- يُظهر فهمًا لعلم اللغة وطبيعة اللغة المتغيرة، ويقارن النظم اللغوية.

- يُظهر فهمًا للنصوص الأدبية والثقافية وكذلك الموضوعات المشتركة.

❖ **المعيار الثالث:** فهم واستيعاب نظريات اكتساب اللغة ومعرفة بالطلبة واحتياجاتهم:

- يُظهر فهمًا للمبادئ الأساسية لاكتساب اللغة ويستطيع أن يخلق بيئات غنيّة ومتنوعة ثقافيًا ولغويًا.

- يُظهر فهمًا للمراحل النمائية المختلفة خصوصًا مرحلتي الطفولة والمراهقة لخلق بيئة تعلُّم داعمة لكل طالب.

❖ **المعيار الرابع:** تضمين المعايير في التخطيط للتعليم وفي الممارسات والأنشطة الصفية وكذلك في استخدام المواد التعليمية:

- يُظهر فهمًا لمعايير تعليم اللغات الأجنبية في القرن الحادي والعشرين، وكذلك معايير كل ولاية ويستخدمها أساسًا للتخطيط للتعلُّم.

- يُضمّن المجالات المستهدفة في معايير تعلم اللغات الأجنبية في القرن الواحد والعشرين في الممارسات والأنشطة الصفية.

- يستخدم معايير تعلم اللغات الأجنبية ومهارات القرن الواحد والعشرين ومعايير كل ولاية لاختيار مواد ونصوص أصيلة وتضمينها في الدروس، واستخدام التقنيات وتطوير وإعداد مواد تعليمية لاستخدامها في التواصل.

❖ **المعيار الخامس:** قياس وتقويم أثر اللغات والثقافات على تعلم الطلاب:

- تضمين واستخدام تقويم الأداء المستمر والواقعي مستخدمًا أدوات متنوعة من التقويم لكل من المتعلمين، والأخذ بعين الاعتبار التنوع في الجسم الطلابي.

- التأمل في نتائج الطلبة وتحليلها وتكييف التعليم حسب نتائج التحليل والتأمل، وكذلك استخدام بيانات التقويم في تنويع أساليب التدريس.

- تفسير التقويم وتقديم تقارير لكل المعنيّين بالتعليم في المجتمع، والتركيز بشكل خاص على أهمية التعلم الذاتي لدى الطلبة وتعزيز فكرة المسؤولية لديهم.

❖ **المعيار السادس:** التطوير المهني وأخلاقيات المهنة والتأثير الإيجابي لصالح تعليم اللغات وتعلمها:

- الانخراط في فرص التطوير المهني المستمر التي تعمّق كفاياتهم اللغوية والثقافية والتربوية التدريسية، وتطور ممارسة التأمل في كل ما يُعمل ويُقدم للطلبة.

- يتحدث بوضوح عن أهمية وقيمة ودور اللغات والثقافات في إعداد الطلبة للتفاعل في مجتمع عالمي في القرن الواحد والعشرين من خلال التعاون مع كل المعنيين والدفاع عن الحقوق.

- يستخدم الاستقصاء والتأمل لفهم وتفسير الفرص والمسؤوليات التي تصبح جزءًا من طبيعة التربويّ المحترف في تعليم اللغات، ويُظهر كذلك التزامًا بالتفاعل القيمي مع الطلبة والزملاء وكل المعنيين بالأمر.

كما قام الحُديبي وآخرون(٢٠١٥، ص:٤٧+٤٨) بتقسيم المستويات المعيارية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ثلاث أنواع: المستويات المعيارية الأكاديمية: وهي تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم، ويكون قادرًا على أدائه في تخصص معين، وتتضمن ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بمجال التخصص. والمستويات المعيارية المهنية: وهي ما ينبغي أن يعرفه المعلم ويكون قادرًا على أدائه بصرف النظر عن تخصصه، وتتضمن ما يمتلكه المعلم من مهارات ومعارف تتعلق بكيفية تدريسه للمحتوى العلمي بصورة تحقق الهدف من التعلم. والمستويات المعيارية الثقافية: وهي تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم، ويكون قادرًا على أدائه بصرف النظر عن تخصصه، وتعد جانبًا مساندًا لما يمتلكه

من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بالجانبين: الأكاديمي والمهني؛ مما يعينه على نقل المحتوى العلمي إلى المتعلمين بصورة جيدة، ويسهم في تطوير أدائه بصورة مستمرة. جاءت هذه المعايير مُفصّلة تفصيلًا دقيقًا، وما يلي بعضًا منها:(الحديبي وآخرون، ٢٠١٥، ص٤٨-٦١)

المعايير الأكاديمية:

❖ يتحدث المعلم بلغة صحيحة حديثًا واضحًا ومنظمًا وصحيحًا ومعبرًا:

- ينطق الألفاظ نطقًا صحيحًا.
- ينطق الجمل والتراكيب نطقًا صحيحًا.
- يتحدث بطلاقة.
- يستخدم إشارات اليدين بشكل مناسب.
- يراعي ثقافة المتعلمين.

❖ يكتب المعلم بلغة فصيحة؛ مُعبرًا عن المعلومات والأفكار والمشاعر:

- ينوع الألفاظ والتعبيرات التي يستخدمها في الكتابة بشكل مبدع.
- يتجنب الخطأ النحوي والصرفي والدلالي.
- يُقوّم المكتوب ذاتيًا: فكريًا، ولغويًا، وفنيًا.

المعايير المهنية:

❖ يستخدم المعلم استراتيجيات التدريس بصورة جيدة:

- ينوّع في استراتيجيات التدريس وفقًا لطبيعة الدرس.
- يُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء تطبيق الاستراتيجية.
- يستخدم استراتيجيات تدريسية تحقق مخرجات التعليم.

❖ يُحلّل المعلم محتوى كل درس لغوي:

- يستخرج المفاهيم اللغوية من الدرس.
- يحدد المهارات الموجودة في الدرس.

- يكتب خطة الدرس بصورة متكاملة.
- يختار الوسائل التعليمية المناسبة.

المعايير الثقافية

❖ يبدي المعلم اتجاهات ثقافية إيجابية نحو ما يخدم تعليم العربية للناطقين بغيرها:

- يشترك مع المتعلمين في تنظيم مكان التعلم وتجميله.
- يشارك في نشر ثقافة الجودة.
- يهتم بمتابعة القضايا العالمية.
- يتقبّل النقد الموضوعي.

❖ يظهر المعلم اتجاهات إيجابية نحو تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى:

- يعتز باللغة العربية بوصفها لغة عالمية.
- يستمتع بقراءة القرآن الكريم، والأحاديث النبوية،والأدب العربي.
- يجتهد في تنمية مهاراته في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.
- يعتز بكونه معلمًا للغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وقد عرض أبو عمشة واللبدي (٢٠١٥، ص:١٠٢+١٠٣) معايير الُمدرّس الجيد بحسب الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية CEFR "

❖ **المعيار الأول:** الجانب الشخصي: كأن يتمتع بالدافعية والذكاء والقدرة على التغيير وحب ما هو مقدم عليه، والرغبة الملحة في مساعدة الدارسين.

❖ **المعيار الثاني:** فهم الإطار الأوروبي المشترك: فهو يوفر فرصة للنظر في التخطيط والتدريس والتقييم من وجهات نظر مختلفة، وترابطها جميعًا مع بعضها البعض.

❖ **المعيار الثالث:** المحتوى والوعي اللغوي: المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والدلالية والنحوية، ومهاراتها الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة واللغات الأخرى، ونظريات اكتساب اللغات وتعلمها.

❖ **المعيار الرابع:** المنهجية والتقويم: معرفة أنواع التقييم وطرائق تطبيقها، وتطبيق التقييم التأملي

بأنواعه الثلاثة: التأمّل القبلي، والتأمل أثناء العملية التدريسية، والتأمل البعدي. ورفع التقارير عن أداءات الدارسين والمدرسين.

❖ **المعيار الخامس:** البحث العلمي: يعد البحث في مجال التعليم من أفضل الوسائل في تطوير مهارة المدرس والإجابة عن كل تساؤلاته.

❖ **المعيار السادس:** المواد الدراسية ومصادر التعلم: ينبغي أن يحيط المعلم نفسه بأنواع المواد التعليمية والمصادر التعلمية ومحاولة وضع بعض منها بما يتناسب مع مستويات الدارسين وحاجاتهم.

❖ **المعيار السابع:** الإدارة الصفية: خلق بيئة صفية مشجعة ومساعدة على التعليم بشقيها المادي والمعنوي.

❖ **المعيار الثامن:** إدارة صفوف المحتوى واللغة المتكاملة.

نلاحظ من المعايير السابقة أنّ موضوع تخصص المعلم لم يتم الإشارة اليه كأن يُشترط حصول المعلم على شهادة جامعية في اللغة العربية؛ فقد ركزت المعايير على إلمام المعلم باللغة بجوانبها المختلفة كاللغوية والثقافية وإتقانها. لا شك أنّ تخصص المعلم بالعلم الذي يدرسه يزيد من قوته وتمكنه، لكن من وجهة نظر الباحثة: لا مانع من قبول المعلم الذي لم يتخصص باللغة العربية، لكن اطلاعه الواسع والمستمر وحبه للغة قد تكون في كثير من الأحيان بديلًا للتخصص. فشرط التخصص لا يُنقص من قدرة المعلم، فكم من معلم تخصص بالعربية لكن بالمقابل لا يملك مهارات التدريس ولا يواكب تطورات المجال.

إنّ تدريس العربية كلغة ثانية يحتاج الكثير من المهارات العملية والصفات الشخصية التي من شأنها تميز معلم عن آخر. وتجدر الإشارة أيضًا إلى أنّ سنوات الخبرة لم تتطرق لها المعايير، فسنوات الخبرة ليست الدليل الكبير في كثير من الأحيان على قدرة المعلم الفعلية ومهاراته في التدريس. لذلك يبقى موضوع التخصص وسنوات الخبرة محل جدال في كل مجلس يُذكر فيها صفات المعلم المؤهل لهذا المجال.

التقابل اللغوي ومعلم العربية للناطقين بغيرها

يُعد إطلاع المعلم ومعرفته للغات أخرى غير اللغة العربية واحدة من المعايير الدولية المهمة التي أشار إليها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات ACTFL، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR والتي تُميز معلمًا عن غيره من المعلمين في العملية التعليمية وتيسيرها وتنظيمها إذا قام بتوظيف التقابل اللغوي توظيفًا يخدم الدرس ومحققا لأهداف التقابل اللغوي.

علم اللغة التقابلي Contrastive Linguistics / التحليل التقابلي Contrastive Analysis

هو فرع من فروع علم اللغة التطبيقي Applied Linguistics، وهو: «أن نقارن بين لغتين ليستا مشتركتين في أرومة واحدة؛ كالمقابلة بين الفرنسية والعربية أو بين الانجليزية والعبرية».(ياقوت، ١٩٨٥، ص:٧) ويختلف علم اللغة التقابلي عن علم اللغة المقارن Comparative Linguistics ؛ فالثاني «يختص بالمقارنة بين لغتين أو أكثر تشتركان في أصل واحد للوصول إلى الخصائص الوراثية المشتركة؛ كالمقارنة بين العربية والعبرية».(الراجحي، ١٩٩٢، ص:٤١).

ويهدف التحليل التقابلي إلى:(الفاعوري وأبو غليون، ٢٠١٤، ص:٥٥٦)

- ❖ بيان أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات؛ فالمقارنة تكون مستوى بمستوى أو نظام بنظام.
- ❖ تفسير المشكلات التي يقع بها متعلم اللغة الأجنبية بعد التنبؤ بها. فحين يُعرف الاختلاف يمكن التنبؤ بالمشكلات والصعوبات التي ستقع أثناء عملية التعليم وهو ما يسمى بالتحليل القبلي.
- ❖ الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.
- ❖ الإسهام في إعداد الاختبارات اللغوية المناسبة.

ويمُر التحليل التقابلي بالمراحل التالية: (العناتي، ٢٠٠٣، ص:١١٧-١١٩)

١. الوصف: وهو القيام بإجراء وصف دقيق للغتين المراد المقابلة بينهما، وفي هذه المرحلة تُوصف البُنى اللغوية والصوتية دون قيود فالمهم هو الوصف الصحيح والدقيق.

٢. الاختيار: يتم اختيار أشكالًا لغوية معينة، سواء كانت جزئيات لغوية، أو قواعد أو تراكيب لمقارنتها بنظائرها في اللغة الأخرى. حيث يحكم هذه المرحلة عامل التشابه؛ فتكون المقابلة على سبيل المثال بين الفعل الماضي في العربية والفعل الماضي في الإنجليزية

٣. التقابل ذاته: وفي هذه المرحلة يتم وضع مخطط لأحد النظامين اللغويين بحيث يتناسب مع النظام الآخر، ثم تحديد علاقة كل من النظامين بالآخر.

٤. وضع تصور مُسبق للتنبؤ بالأخطاء أو الصعوبات؛ حيث تتضح هذه الصعوبات شيئا فشيئا أثناء المقابلة.

إن إجراء المعلم للتحليل التقابلي قبل الدرس يساعده كما أسلفنا بالتنبؤ بالصعوبات التي قد تواجه المتعلم. لكن هل ينتهي دوره هنا؟ إن فائدة ونجاعة التحليل التقابلي تمتد إلى ما بعد التنبؤ بالأخطاء والمشكلات وهي مرحلة تحليل الأخطاء(التحليل البعدي)؛ حيث أننا نصف ما حدث وليس ما نتوقع حدوثه. فتحليل الأخطاء هو الخطوة الثانية بعد التحليل التقابلي فهو يدرس اللغة التي ينتجها المتعلم.

ويجري تحليل الأخطاء خلال عدة مراحل هي:(الراجحي، ١٩٩٢، ص:٥٠-٥٧)

١. تحديد الأخطاء ووصفها.

٢. تفسير الأخطاء وبيان العوامل التي أدت للوقوع بها.

٣. تصويب الأخطاء وعلاجها.

والقيام بخطوة تحليل الأخطاء تُمكّن المعلم من: (الطعيمي والناقة، ٢٠٠٦، ص:٢٧٦+٢٧٧)

١. إعداد المواد التعليمية المناسبة للناطقين بكل لغة اعتمادًا على دراسة الأخطاء الخاصة بهم.

٢. وضع المناهج المناسبة للدارسين متضمنة تحديد الأهداف واختيار المحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم.

٣. الخوض في دراسات أخرى تكشف أسباب ضعف الدارسين في برامج تعليم اللغة الثانية واقتراح أساليب العلاج المناسبة.

٤. تزوده بالاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللغة.

إن عملية التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء عمليتان متداخلتان ويكمل كل منهما الآخر، إلا أنّ التقابل اللغوي لا يقتصر على المعلم فحسب بل يُمكن للطالب القيام به بطريقة تلقائية. «فلا ينفك المتعلم يترجم عن لغته الأم وإليها حتى يتمكن من استيعاب المفردات والتراكيب والجمل. ولا يخفى أن قواعد تركيب الجمل في العربية مخالف لغيرها من اللغات، ويسير على نسق خاص، ويتجلى ذلك في الصفة والموصوف». (العمري، ٢٠١٤، ص:٦٧٧)، مثل: (صف كبير) يقابله بالإنجليزية big class (كبير صف) فهو قام بنقل لغته الام وإسقاطها على اللغة العربية فخرج بتلك الترجمة الحرفية مما أدى إلى هذا التداخل.

نلاحظ مما سبق أنّ المعلم يصبح في مرحلة من المراحل مُتقمّصًا دور طالب العربية؛ فمن خلال التقابل الذي يُجريه المعلم بين العربية ولغة الطالب الأم سيتمكن من معرفة طريقة تفكير الطالب بلغته الأم وكيف يسقطها على العربية أثناء التعلم، بذلك يكون على وعي وإحساس أكبر بالمشكلات التي يواجهها متعلم العربية كلغة ثانية. وعندما يعي المعلم هذا كله سيبدأ بالاهتمام أكثر باستخدام وتوظيف استراتيجيات ومناهج وطرق جديدة من شأنها أن تساهم في وصول العملية التعليمية الى أهدافها.

نموذج تطبيقي لبيان كيفية استخدام التقابل اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

تقديم قاعدة جمع المؤنث السالم

١. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ويعرض فيديو قصير يطلب من كل مجموعة كتابة كلمات مؤنثة (مفردة) من الفيديو، ثم يطلب من كل مجموعة أن تكتب الكلمات على اللوح. بعدها يتأكد المعلم من معرفة الطلاب لمعاني الكلمات جميعها، فيجعل هذه الكلمات نقطة بداية الدرس. مثال: طالبة، علامة، جامعة.

٢. يكتب المعلم جملًا (ويختار الكلمات الشائعة المستخدمة) ويسأل الطلاب عن العدد الذي تُشير إليه هذه الكلمات:

- تحدثت الطالبةُ مع مدير المدرسة.
- نجحتُ في امتحان الجامعةِ.
- علامتي في الاختبار ممتازة.

٣. يعرض المعلم صورًا لهذه الكلمات في حالة الجمع، ويسأل عن العدد.

٤. يكتب المعلم الكلمات بالعربية وما يقابلها بالإنجليزية في حالتي المفرد والجمع:

المفرد في العربية	المفرد في إنجليزية	الجمع في العربية	الجمع في الإنجليزية
طالبة	Student	طالبة + ات = طالبات	Students
جامعة	University	جامعة + ات = جامعات	Universities
علامة	Mark	علامة + ات = علامات	Marks

٥. يمارس الطلاب زيادة اللاحقة (ات)على كلمات أخرى.

٦. يُقدم المعلم مجموعة من الجمل وما يقابلها في الإنجليزية مع توضيح الفرق بين العربية والانجليزية من ناحية:

- جنس الكلمة: فاللغة العربية تهتم بجنس الكلمة عند الجمع؛ كجمعها (جمع مذكر سالم) إذا دلّت على مُذكر، وجمعها (جمع مؤنث سالم) إذا دلّت على مؤنث. في حين لا تهتم الإنجليزية بجنس الاسم؛ فتُجمع الأسماء بإضافة (s) أو (es) للاسم؛ فكلمة students تحتمل التذكير والتأنيث.
- جمع الصفات: فالصفات في العربية تُجمع مع مطابقة الموصوف في الجمع والإفراد، أما في الإنجليزية لا تُجمع سواءً في حالتي المفرد أو الجمع.

❖ أهمية العلامة الإعرابية في اللغة العربية: ترتبط العلامة الإعرابية في اللغة العربية بتحديد عناصر الجملة؛ الفعل والفاعل والمفعول به؛ فيُرفع جمع المؤنث بالضمة، ويُجر ويُنصب بالفتحة.

لَعِبتْ الطالباتُ كرة السلة بعد الدرس.	The students played basketball after the class.
أحب التحدث مع الطالباتِ في الاستراحة	I like to talk with the students in the break.
زرتُ الجامعاتِ الحديثة.	I visited the modern universities.

-

الصفة في العربية	الصفة في الإنجليزية
طالبة جميلة طالبات جميلات جميلة + ات = جميلات	Beautiful student Beautiful students
لاعبة جيّدة لاعبات جيّدات جيّدة+ ات = جيّدات	Good player Good players
طبيبة نشيطة طبيبات نشيطات نشيطة + ات = نشيطات	Active doctor Active doctors

لا بد من الإشارة إلى أنّ استخدام هذه الطريقة تختلف من عينة طلابية إلى أخرى، ومن منهاج إلى منهاج، ومن ظروف صفية إلى أخرى. فمن الممكن استعمال النظام التقابلي من خلال مثال شفوي أو كتابي سريع لتذكير أو لفت انتباه الطالب للاختلافات والفروق. وفي بعض الأحيان قد يحتاج المعلم لتطبيقه بشكل كامل كما ذُكر سابقًا مع فئة معينة من الطلاب. المهم هو معرفة الأستاذ لمتى وكيف يمكنه تطبيق التقابل بناء على ظروف الدرس وطبيعة الطلاب و.....إلخ.

الخاتمة

إنّ الاطلاع على المعايير الدولية في صفات معلم العربية يوضح الجوانب التي يجب التركيز عليها في تدريب المعلمين وتأهليهم، بالإضافة لكونها مرجعًا يُمكن للمعلم الرجوع لها بين الحين والآخر ليُقيّم قدراته المهنية والأكاديمية. فكل مجال يسير وفق معايير محددة من شأنها أن تُرتب وتؤطر خطة سير عملها فماذا إذا كان الأمر مُتعلقًا بركيزة من ركائز تعليم العربية كلغة ثانية؟ «فالمعايير تعني الوصول إلى الغاية في التعلم. إذ بدون وجود معايير واضحة ومحددة، فإن التعليم سيبقى في إطاره التقليدي القائم على وضع أهداف سلوكية من الصعب قياس النتائج المترتبة على ذلك». (النصيرات، ٢٠٢٢، ص:٢٢٧)

وتكمن أهمية معرفة المعلم للغات أخرى في تقمُّص دور الطالب الذي يتعلم العربية، فسيشعر المعلم ويكوّن فكرة متكاملة عن شعور الطالب واحتياجاته وطريقة تفكيره بلغته الأم وما يواجهه من صعوبات خلال تعلمه. فعندما يعي المعلم هذا يُبدي اهتمامًا أكبر باستخدام وتوظيف استراتيجيات ومناهج وطرق جديدة من شأنها أن تساهم في وصول العملية التعليمية الى أهدافها. ومن أهم الطرق التي عرضتها الدراسة هي استخدام التقابل اللغوي. في ضوء هذا فقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

- ❖ يُمثل اطلاع معلم العربية للناطقين بغيرها على لغة أخرى أداة مهمة تساعده في تسهيل تقديم الدروس وحل المشكلات من خلال توظيف التقابل اللغوي بين العربية ولغة المتعلم الأم.
- ❖ ليس تخصص المعلم باللغة العربية هو الأهم، بل امتلاكه لمهارات وطرق وموهبة في التعليم قد تفوق أهمية امتلاكه شهادة جامعية متخصصة باللغة العربية.
- ❖ معلم العربية للناطقين بغيرها ليس ناقلًا للغة فحسب، بل هو ناقل لثقافة وتاريخ سواءً بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- ❖ لا يقتصر التقابل اللغوي على المعلم، فالطالب يُجريه تلقائيًا في ذهنه خلال التعلُّم.
- ❖ يُكمل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء كل منهما الآخر في العملية التعليمية.
- ❖ يساعد التحليل التقابلي في التنبؤ بالأخطاء التي سيقع فيها متعلم العربية قبل حدوثها، مما يوفر الوقت والجهد في تفسير مالا يفهمه الطالب، فما على المعلم إلا أن يقدم مثالًا من لغة الطالب تكون تفسيرًا منطقيًا لقواعد العربية على سبيل المثال.

وأوصت الدراسة بـ:

- عدم التقيُّد بتخصص اللغة العربية لقبول المعلم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- استخدام التقابل اللغوي في تقديم الدروس.
- إطلاع معلم اللغة العربية على لغة ثانية تعينه في عملية التعليم.
- إطلاع المعلم على المعايير الدولية لمعلمي اللغات الأجنبية.

المراجع

❖ أبو عمشة، خالد واللبدي، نزار، (٢٠١٥)، من يصلح أن يكون معلمًا للعربية للناطقين بغيرها، أعمال المؤتمر الدولي الأول/ إسطنبول: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، الأردن: دار كنوز المعرفة.

❖ الحديبي، علي وعمار، محمود وشرابي، محمود. (٢٠١٥)، دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدم اللغة العربية، الرياض: دار وجود للنشر والتوزيع.

❖ الراجحي، عبده، (١٩٩٢)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

❖ طعيمة، رشدي والناقة، محمود، (٢٠٠٦)، تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، المغرب: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيكو

❖ العمري، فاطمة، (٢٠١٤)، معلم العربية للناطقين بغيرها بين الاستعداد والانجاز في ضوء علم اللغة الحديث، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات – الجامعة الأردنية، الأردن: كنوز المعرفة.

❖ العناتي، وليد، (٢٠٠٣)، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأردن: الجوهرة للنشر والتوزيع.

❖ الفاعوري، عوني وأبو غليون، ماجد، (٢٠١٤)، مشكلات تعليم المثنى والجمع بين اللغتين العربية والانجليزية، مجلة دراسات، المجلد ٤١، الأردن

❖ النصيرات، صالح، (٢٠٢٢)، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب معايير آكتفل، ضمن كتاب تطبيقات معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، الأردن: دار كنوز المعرفة.

❖ ياقوت، أحمد، (١٩٨٥)، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

التحليل التقابلي
وأهميته في دراسة النظائر المخادعة
أثناء اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها

دراسة مقارنة بين اللغة العربية والتركية

د. أميرة سامي محمود حسين
أستاذ مساعد كلية العلوم الإسلامية
جامعة كيرشهير آخي أوران
dramira163@gmail.com

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى بيان أهمية وجود معجم صحيح للنظائر المخادعة وتتناول الدراسة هذه الظاهرة في اللغتين العربية والتركية. كما ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها؛ دراسة مسألة التطور الدلالي للألفاظ العربية الدخيلة إلى التركية وفحص أوجه الاختلاف والتشابه للنظائر المخادعة بين معاني كلمات اللغتين العربية والتركية وبما يخدم عملية التواصل بين اللغتين العربية والتركية. والتنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عن تعليم اللغتين العربية والتركية وخاصة عند استعمال المعجم الشامل KAPSAMLI SÖZLÜK المزدوج تركي – عربي/ عربي – تركي، كما تسعى الدراسة إلى مساعدة المترجمين في تجنب الوقوع في الأخطاء التي تنتج عن هذه الظاهرة في أثناء عملية الترجمة الآلية من العربية إلي التركية والعكس.

وتتبع الدراسة منهج التحليل التقابلي المقارن؛ فتتبع الألفاظ في المعجم الشامل KAPSAMLI SÖZLÜK المزدوج تركي – عربي/ عربي – تركي، ثم تؤصل هذه الألفاظ اشتقاقيا ودلاليـًا، ومعجم الدوحة التاريخي للغة العربية، حيث يسجل أصل الكلمات العربية وما لها من علاقة تاريخية وثيقة لطبيعة الظروف التاريخية التي ميزت اللغة العربية عبر مسارها الطويل.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن التطور الدلالي للألفاظ العربية الدخيلة إلى اللغة التركية في المعجم الشامل KAPSAMLI SÖZLÜK المزدوج تركي – عربي/ عربي – تركي قد أصابها تطور دلالي بعيد عن المعنى الأصلي للكلمات الأساسية في اللغة العربية، بما لا يخدم عملية التواصل بين اللغتين العربية

والتركية ولا يساعد على فهم معاني كلمات القرآن الكريم. كما أظهرت الدراسة أهمية استخدام المعجم التاريخي للغة العربية في معرفة جذور الكلمات العربية (أصل اللسان والأصل من كل شيء) وتطورها دلالياً من الناحية الزمنية، وذلك من أجل إعداد معجم صحيح للنظائر المخادعة بين اللغتين العربية والتركية.

الكلمات المفتاحية:

النظائر المخادعة، المعاجم التاريخية، التحليل التقابلي، المنهج المقارن، اللغة العربية، اللغة التركية، الاختلاف، التشابه.

Contrastive analysis and its importance in the study of false friends dictionaries in the acquisition of Arabic for non-Arabic people A comparative study between Arabic and Turkish

Abstract:

This study seeks to show the importance of having a correct dictionary of dictionary of False friends, and the study deals with this phenomenon in the Arabic and Turkish languages. This study also aims to achieve several objectives, including; Studying the issue of the semantic development of Arabic words intrusive into Turkish and examining the differences and similarities of the deceptive analogies between the meanings of the words of the Arabic and Turkish languages in a way that serves the process of communication between the Arabic and Turkish languages. And predicting the problems that arise from teaching Arabic and Turkish, especially when using the comprehensive KAPSAMLI SÖZLÜK dual dictionary Turkish - Arabic, Arabic - Turkish. The study also seeks to help translators avoid making mistakes that result from this phenomenon during the process of machine translation from Arabic to Turkish And vice versa.

The study reached several results, including that the semantic development of the Arabic words intrusive into the Turkish language in the comprehensive KAPSAMLI SÖZLÜK dual lexicon Turkish - Arabic / Arabic - Turkish has been affected by a semantic development far from the original meaning of the basic words in the Arabic language, which does not serve the process of communication between the two languages Arabic and Turkish and does not help to understand the meanings of the words of the Holy Quran. The study also showed the importance of using the historical lexicon of the Arabic language in knowing the roots of the words (the origin of the tongue and the origin of everything) and their semantic development in temporal terms, in order to prepare a correct lexicon of False friends between the Arabic and Turkish languages.

Keywords: false friends dictionaries, Historical Dictionaries, Contrastive analysis, comparative method, Arabic language, Turkish language, difference, similarity.

المقدمة

تسعى هذه الدراسة إلى بيان أهمية وجود معجم صحيح للنظائر المخادعة وتتناول الدراسة هذه الظاهرة في اللغتين العربية والتركية.

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها؛ المساهمة في وضع تصور لمعجم صحيح للنظائر المخادعة في اللغتين العربية والتركية وهو ما تحتاج إليه المكتبة العربية، كما تسعى الدراسة إلى مساعدة المترجمين في تجنب الوقوع في الأخطاء التي تنتج عن هذه الظاهرة في أثناء عملية الترجمة الآلية من العربية إلي التركية والعكس، وذلك عن طريق امداد الطرفين بتصور لمعجم صحيح للنظائر المخادعة في اللغتين؛ وذلك لأهمية المعاجم ثنائية اللغة في تعليم اللغات الأجنبية.

كما ترمي الدراسة إلي جذب الانتباه إلى ظاهرة النظائر المخادعة بين العربية والتركية والتطور الدلالي للألفاظ العربية الدخيلة إلى اللغة التركية في المعجم الشامل KAPSAMLI SÖZLÜK المزدوج تركي – عربي/ عربي – تركي والتي لم تحظى بالاهتمام الفعلي في تركيا، فلعل الدراسة تكون مقدمة للانتباه لهذه الظاهرة لما لها من تبعات تؤثر سلباً في تعليم اللغتين العربية والتركية مستقبلا.

وتدور أسئلة الدراسة عن أهمية النظائر المخادعة وأثرها في تعلم مفردات اللغة العربية لدي متعلميها الناطقين باللغة التركية وإمكانية توظيف المفردات العربية الصحيحة ودمجها في المعاجم اللغوية ومناهج التعليم وخاصة الموجهة إلى الطالب والمتعلم التركي ليستفيد منها.

وتتبع الدراسة منهج التحليل التقابلي المقارن، فتعرف النظائر المخادعة في اللغتين العربية والتركية، وتفرق بين ظواهر التشابه، ثم نقارن النظام الدلالي في اللغتين عن طريق تتبع هذه النظائر فيهما، حيث تتبع الألفاظ التركية والعربية، ودلالياً لتبين الفروق من خلال الاعتماد على المعجم الشامل KAPSAMLI SÖZLÜK المزدوج تركي – عربي/ عربي – تركي ومعجم الدوحة التاريخي للغة العربية، حيث يسجل أصل الكلمات العربية وما لها من علاقة تاريخية وثيقة لطبيعة الظروف التاريخية التي ميزت اللغة العربية عبر مسارها الطويل بالإضافة إلى التطور التاريخي لكلمات اللغة العربية من الناحية الزمنية وطبيعة العناصر اللغوية التي تمتلكها وتستطيع التعبير بواسطتها. وأهمية هذا التصور هو القدرة على الخوض في علاقات جذور كلمات اللغات السامية لاخضاعها لعلاقات متشابكة فيما بينها من الناحية المعجمية الدلالية وأفق البحث عن الأصل المشترك أي اللغة الأولى أو اللغة الأم وبهذا التصور نعارض أغلب الدراسات القائلة بنشأة اللغة وتطور دلالالتها من محاكاة الطبيعة من الناحية الصوتية، فجذور الكلمات في اللغات السامية

تخضع عموما لجملة من القوانين الصرفية والصوتية التي تسمح بالقيام بعمليات المزاوجة ضمن سياق معين دون آخر.

وفي النهاية توصي الدراسة بإعادة صياغة معاني الكلمات العربية الدخيلة الى التركية في المعجم الشامل بما يخدم الغاية المبتغاه من تعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك بوضع معجم صحيح للنظائر المخادعة بين العربية والتركية، يعطي المعاني القديمة وتطورها، ويوفر البديل الصحيح، ويخدم عملية التواصل بين اللغتين العربية والتركية ويساعد على فهم معاني كلمات القرآن الكريم ومعاني اللغة العربية. كما أظهرت الدراسة أهمية استخدام المعجم التاريخي للغة العربية في معرفة جذور الكلمات (أصل اللسان، الأصل من كل شيء) وتطورها دلالياً من الناحية الزمنية، وذلك من أجل إعداد معجم صحيح للنظائر المخادعة بين اللغتين العربية والتركية.

وقد وقع اختيار الدراسة على المعجم الشامل KAPSAMLI SÖZLÜK المزدوج تركي – عربي/ عربي – تركي لأنه يوفر للقارئ المفردات المعاصرة للغتين العربية والتركية، كما يشتمل على كلمات أجنبية تأصلت في التركية والعربية ويذكر مصدرها.

وعلى الرغم من أن علم اللغة المقارن Comparative Linguistics هو إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر، مبينا عناصر التماثل والتشابه والاختلاف بين اللغات بغية التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم لغة أجنبية (الحنفي، إسماعيل حسن،٢٠١٧، صـ١٧٣)، وهو المعني بمقارنة اللغات التي تنتمي إلى أسرة واحدة – كما هو الحال في اللغتين العربية والتركية موضوع الدراسة– فإن طبيعة الدراسة هنا تتطلب شرح مناطق التلاقي التاريخية (محمد غنيمي هلال:١٩٩٣، صـ٣) وتبين طبيعة هذا التلاقي وما يسفر عنه من نتائج في توجيه إعادة صياغة معاني الكلمات العربية الدخيلة الى التركية ؛ ابتغاء الوصول إلى الخصائص الوراثية المشتركة بين هذه اللغات»، فالاتصالات والتبادلات والتأثيرات لم تخرج منذ القدم عن حيز الموازنات والاقتباسات (سعيد علوش،١٩٨٧، صـ١٠) فلا غرابة أن نصادف التلاقح والتأثر اللغوي التي تتعرض لها اللغات في تطورها وكلها تؤكد على بصمات الأخذ باللفظ دون المعنى.

وتأتي فكرة الدراسة من منطلق أن الصعوبات التي تواجه كلا من متعلم اللغات الأجنبية والمترجم لا تنبع فقط من الاختلاف بين أنظمة اللغة العربية وأنظمة لغته الثانية، ولكنها يمكن أن تنبع أيضاً من التشابه بين اللغتين فاللغة التركية قد اقترضت كماً كبيراً من الألفاظ العربية، وهذا قد يلعب دوراً في إيجاد ألفه بين الطالب التركي واللغة العربية، غير أن بعض الألفاظ التي انتقلت من اللغة العربية إلي اللغة التركية

قد تطورت دلالالتها، وكثيرا ما يفهم الطالب التركي اللفظ العربي على دلالته الحديثة في اللغة التركية فيقع في سوء الفهم والوقوع في الأخطاء؛ وتنبع فكرة التحليل التقابلي المقارن من مقولة أن أي متعلم للغة الأجنبية لا يبدأ في الحقيقة من فراغ، وإنما هو يبدأ تعلم هذه اللغة الأجنبية وهو يعرف شيئًا ما من هذه اللغة هذا الشيء هو ما يشبه شيئًا ما في لغته....وقد ظهر أسلوب التقابل في التحليل المقارن حتى لا يترك لكل متعلم هذه المهمة؛ لأنه قد لا ينجح في اكتشافه كما أنه قد يتوهم تشابهًا غير حقيقي، وهو ما يعرف بالنظائر المخادعة Faux-amis.

وترجع أهمية الدراسة إلى أهمية دراسة مفردات اللغة التركية لغة الدارس الأصلية التي إليها انتقلت الألفاظ العربية وتفيد في اكتساب الدارس مفردات اللغة العربية المراد اكتسابها، فعندما يصادف الدارس التركي لفظة عربية موجودة في لغته فإنه سيفهمها وفق معناها في اللغة التركية، والذي يكون قد أصابها تغير وتطور دلالي لم يكتشفه الدارس فيقع في سوء الفهم.فإذا أخذنا في الاعتبار أن أهم عامل وأقواه في اكتساب مفردات اللغة الأجنبية وهو مفردات لغة الدارس الأصلية بوصفها عاملا له أهميته في اختيار الكلمات مثلما له أهميته في مجال النطق والفهم.

وقد دار البحث حول مبحثين، المبحث الأول حول النظائر المخادعة والمفردات العربية التي دخلت اللغة التركية، أما المبحث الثاني فقد دار حول الترجمة الآلية للنظائر المخادعة «ترجمة جوجل Google » أنموذجًا.

الدراسات السابقة

في السنوات الأخيرة، كانت ظاهرة النظائر المخادعة Yalancı Eş değerler من أكثر الموضوعات التي نوقشت في تركيا بشكل متكرر وتركزت بشكل كبير على دراسة اللهجات المختلفة في بعض المصادر التركية وعن هذه الظاهرة يقول ريسولوف Resulov هي»الحالة التي تكون فيها الكلمة في اللغة المصدر والكلمة في اللغة الهدف هي نفسها من حيث الأصل والتهجئة والنطق، لكن معانيها مختلفة». (Asım Çağrı ŞENOL,2020,P.410).

من الدراسات التركية التي تناولت هذه الظاهرة داخل اللغة التركية منها:

1. ÇELİK, Sibel:(2019),KIRIM TATAR TÜRKÇESİ, ÖZBEK TÜRKÇESİ VE TÜRKİYE TÜRKÇESİ ARASINDAKİ YALANCI EŞ DEĞERLER,YÜKSEK LİSANS TEZİ,FIRAT ÜNİVERSİTESİ ,SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ, TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI.

2. EROL,ÇİĞDEM:(2007),TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE KALIP SÖZLER ÜZERİNE BİR

İNCELEME,Yüksek isans Tezi ,TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI,İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ.

3. ŞENOL, Asım (2020),Yalancı Eş Değerlik veya Anlam Değişmesi Kavramları Üzerine Bir Değerlendirme ,Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi,Cilt 20,Sayı 2, Sayfalar 409-427.

4. HİRİK, Erkan (2016),AĞIZLARDA KELİME EŞDEĞERLİĞİ: NEVŞEHİR AĞZI ÖRNEĞİ, BİLDİRİ METİNLERİ Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu Bildiri Metinleri, 1.Baskı, Aralık, 2016,P.497-515

بالإضافة إلى ٨٣ دراسة علمية أقيمت حول النظائر المخادعة في اللغة التركية فقط لنظراً لتعدد لهجاتها، وهو ما يوضح أن النظائر المخادعة في اللغة التركية ما هي إلا تطور بيئي تاريخي يؤثر في فهم اللغات وخاصة في لغة القرآن الكريم واللغة العربية وهذه الدراسات قد ذكرتها الباحثة Sibel ÇELİK سيبال تشليك في رسالة الماجستير المقدمة منها إلى جامعة الفرات، معهد العلوم الاجتماعية، قسم اللغة التركية وآدابها (ÇELİK, Sibel: 2019,p.7 - 14)

من الدراسات العربية التي تناولت هذه الظاهرة داخل اللغة العربية منها:

١. الصيادي، مريم،(٢٠٢٠)، « النظائر المخادعة وأثرها في تعلم الطالب التركي اللغة االعربية»، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وثقافتها، جامعة ماردين أرتفلو معهد اللغات الحية في تركيا، ماردين.

٢. محمد، آية نصر: (٢٠٢٠)»دراسة المفردات العربية التي دخلت في اللغة التركية بغير معانيها الأصلية»، المجلة العلمية المحكمة لرئاسة الشؤون الدينية التركية، المجلد ٢، العدد١.

٣. الحجوري، صالح بن عياد: (٢٠١٨) «النظائر المخادعة في تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها اللغة العربية نموذجاً، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

٤. الزيادات، تيسير محمد:(٢٠١٤) «التأثر والتأثير اللغوي بين اللغة العربية والتركية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، يونيو، العدد الأول.

٥. الحنفي،إسماعيل حسن:(٢٠١٧) «التقابل النحوي بين العربية والتركية، دراسة تقابلية في «العائلة اللغوية والمذكر والتعريف والتعريف والتفكير والتثنية والجموع بين اللغتين»،

٦. İlahiyat Fakültesi Dergisi، Pamukkale Üniversitesi، Eylül/2017, Yıl: 4, Sayı: 8, s.171-195

٧. ٦- مالك حسن محمود عبد القادر (٢٠٢٠)» التطور الدلالي في الألفاظ العربية الواردة في كتاب سلسلة اللسان»، مجلة جامعة حيطت كلية أصول الدين / مجلة كلية اللاهوت بجامعة حيطت، (ديسمبر) ١٩/ ٢.

تمهيد

عن بداية ظهور مصطلح « النظائر المخادعة» فالمصطلح الفرنسي Faux-amis هو المصطلح الأقدم وقد تم صياغته عام ١٩٢٨ بواسطة مكسيم كوسلر وجول دروكويني M. Koessler ve J. Derocquiqny في عملهما

Les Faux Amis ou les trahisons du vocabulaire anglais conseils aux traducteurs"

«النظائر المخادعة أو خيانة الألفاظ الإنجليزية نصيحة للمترجمين» عام ١٩٢٨، وعلى الرغم من تأخر ظهور المصطلح حتى القرن العشرين، فإن الظاهرة نفسها قد درست قبل ذلك؛ فإن أقدم عمل حول الموضوع يعود إلى القرن السابع عشر (Larsson and Gruszczynski 1998) وقد أعيد طبعه حديثًا، ويعد معجمًا للنظائر المخادعة في اللغتين السويدية والبولندية. لكن يبقى المصطلح الفرنسي هو الأكثر انتشاراً بين اللغويين والمترجمين. ويشير المصطلح الآن إلى ظاهرة لغوية تتكون من كلمتين في لغتين أو أكثر تتفقان رسمًا أو صوتًا لكنهما تختلفان في المعنى جزئيًا أو كليًا) (مروة مصطفى،٢٠٢٠، صـ١٢)

أما عن المصطلح في الدراسات التركية فقد نوقشت ظاهرة النظائر المخادعة باستخدام العديد من التسميات والترجمات المختلفة التي تلبي مفهوم النظائر المخادعة؛ منها:

– كَلِمَاتٌ مُتَرَادِفَةٌ كاذبة (ديمير، ١٩٩٧)	-yalancı eş anlamlı kelimeler (Demir, 1997)
– كلمات متشابهة اللفظ مختلفة المعنى (جناس) (جيديكلي، ١٩٩٨ ؛ إيلكر، ١٩٩٩)	- sesteş kelimeler (Gedikli, 1998; İlker, 1999)
– كلمات مخادعة (يلديريم، ٢٠٠٥)	aldatıcı kelimeler (Yıldırım, 2005)-
– كلمات متشابهة اللفظ مختلفة المعنى (توكاتلي، ٢٠٠٤ ؛ شافك، ٢٠٠٧ ؛ ميرهان، ٢٠١٢) eş seslilik تجانس لفظي نظائر.	eş sesli (Tokatlı, 2004; Şavk, 2007; Merhan, 2012) -
– التقارب بين اللغات (سلطان زاده، ٢٠١٠)	- dillerarası benzeşim (Sultanzade, 2010)
– النظائر المزيفة أو المعادلات الزائفة (ريسولوف ١٩٩٥)	sahte karşılıklar veya sözde denkteşler - (Resulov 1995)

معادلات كاذبة (أوغورلو، ٢٠٠٠؛ إرغونينج أكبابا، ٢٠٠٧؛ كارادوغان، ٢٠٠٤ أ؛ أرصوي، ٢٠٠٧ ؛ أرطوغ، ٢٠٠٧؛ يلدز، ٢٠٠٩؛ كيروميرأوغلو، ٢٠١١ ؛ يازيجي إرسوي، ٢٠١٢)	yalancı eş değerler (Uğurlu, 2000; Ergönenç Akbaba, 2007Karadoğan, 2004a;Ersoy, 2007;Ertuğ, 2007; Yıldız, 2009; Kırömeroğlu, 2011; Yazıcı Ersoy, 2012)

أما عن المصطلح عند العرب:

النظير جموع نظائر ونظراء ولغة المثل والشبيه في كل شيء، وقديما قال الشاعر الجاهلي الشنفري الأزدي يصف ذئباً:

فَلَما لَوَاهُ القُوتُ مِنْ حَيْثُ أَمَّهُ دَعَا فَأَجَابَتْهُ نَظَائِرُ نُحَّلُ

نظائر: أي أشباه، كل واحد منها نظير صاحبه في الجوع والخلقة. (محاسن،٢٠٠٤، صـ٢٠٠٤)

والنظائر: مناظر وشبيه ومساو ومثل في الأهمية أو الرتبة أو الدرجة. (عمر، أحمد مختار،٢٠٠٨، صـ٢٢٣٤)

النظائر من القرآن: السور المتماثلة في المعاني كالموعظة أو القصص(لفظ إسلامي)، وكما روى عبدالله بن مسعود الهذلي

إنِّي لأعرفُ النَّظائرَ الَّتي كانَ رسولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم يقرأُ سورتين في رَكعة» كما ورد في مسند الإمام أحمد بن حنبل.

وعرف الدكتور عبده الراجحي النظائر المخادعة» Faux-amis وهو تعبير فرنسي أصبح مصطلحاً مقبولاً في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يدل على وجود كلمات تبدو» متشابهة» بين لغتين، ولكنها في الحقيقة «مختلفة» في الاستعمال وتؤدي إلى أخطاء في فهم المعنى، ويحدث هذا في اللغات المتقاربة التي تنتمي إلي اللغات السامية. (الراجحي عبده،١٩٩٥، صـ٥٦)

وأهمية دراسة النظائر المخادعة بالنسبة للمتحدثين غير الأصليين في أنه قد يتوهم» تشابهاً» غير حقيقي لا يبين المعنى الحقيقي في اللغة الأجنبية التي يتعلمها. ويمكن إيجاد النظائر المخادعة داخل اللغة الواحدة نظراً لتعدد لهجاتها أو المجاز أو التطور اللغوي أو تعدد المعاني ومن أمثلة ذلك الكلمات الآتية لطلاب أتراك يدرسون اللغة العربية:

الرِّجْلُ: من أَصل الفَخِذ إِلى القدم والجمع: أَرْجُلٌ ومعناها باللغة التركية ayak

والرَّجُلُ: الذكر البالغ من بني آدم ومعناها باللغة التركية adam: İnsan, erkek kişI

ومن الكلمات الآتية لطلاب عرب يدرسون اللغة التركية:

نصّف الشّيءَ: شطره، جعله نصفين متساويين. Yarım: Bir bütünün iki eşit parçasından her biri

عِشرونَ: عددٌ ترتيبيّ يأتي بعد العدد التاسع عشر Yirmi: On dokuzdan sonra gelen sayı

أما عن المصطلح في الدراسات العربية فقد نوقشت ظاهرة النظائر المخادعة باستخدام العديد من التسميات والترجمات المختلفة التي تلبي مفهوم النظائر المخادعة؛ فنجد النظائر المخادعة وردت بهذه الصيغة عند دكتور عبده الراجحي في كتابه» علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية لأبنائها وغير الناطقين(الراجحي، عبده، ١٩٩٥، ص٥٦) وكذلك عند دكتور خالد أبو عمشة في كتابة المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها(أبو عمشة، خالد، ٢٠١٨، ص١٦٥)

أما النظائر الخادعة فقد وردت بهذه الصيغة عند د.رضا الكشو في كتابه توظيف اللسانيات في تعليم اللغات،(الكشو، رضا، ٢٠١٥، ص١٨٣) وكذلك استخدم د. محمود صيني ود. إسحاق الأمين هذه الصيغة ضمن كتابهما التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء،(صيني، محمود إسماعيل، والأمين إسحاق، ١٩٨٢، صـ٦٦و٧٤)، كما نجد صيغة « المشترك اللفظي الكاذب» مقابل false cognate في معجم مصطلحات علم اللغة الحديث (باكلا، محمد حسن، ١٩٨٣، صـ٢٧)

أقسام النظائر المخادعة:

النظائر المخادعة نوعان: ١- نوع بسبب ما تقترضه لغة من لغة أخرى، فيتطابق صوتا ويختلف معنى ودلالة، ٢-ونوع يتطابق صوتا ولا علاقة البتة بين أصل الكلمتين. (May,Fanoni , Sidik ,Fajar, 2020,p.68)

أنواع النظائر المخادعة:

هناك تقسيمان لأنواع النظائر المخادعة في الدراسات المقارنة وهي كما ذكرها دكتور أركان هيريك .Yrd Doç. Dr. Erkan HİRİK

١. Tam Yalancı Eşdeğerlik نظائر مخادعة كاملة، قد عرفها Dominguez ve Nerlich دومينغيز ونيرليش بقولهما:»النظائر المخادعة هي الكلمات التي تختلف اختلافًا دلاليا كبيرًا في المعنى ولكنها متكافئة في الهجاء.

٢. Yarım Yalancı Eşdeğerlik نظائر مخادعة جزئيًا، وهي أن يتداخل الحقل الدلالي للكلمة في لهجة المصدر جزئيًا في اللغة القياسية.((512-HİRİK,Erkan , 2016, P.509

وأنه بمقارنة مفردات اللغة الأجنبية بمفردات اللغة الأصلية نجد الكلمات كما يذكر دكتور صالح بن عياد الحجوري تتوزع على النحو الآتي:

- ❖ متشابهة في الصيغة والدلالة.
- ❖ متشابهة في الصيغة ولكنها مختلفة في الدلالة.
- ❖ متشابهة في الدلالة مختلفة في الصيغة.
- ❖ مختلفة في الصيغة والدلالة.
- ❖ مختلفة من حيث نوع البنية.
- ❖ متشابهة في الدلالات الأساسية ولكنها مختلفة من حيث ايحاءاتها.
- ❖ متشابهة في الدلالة ولكنها مقيدة من حيث التوزيع الجغرافي. (الحجوري، صالح بن عياد، ٢٠١٨، صـ١٥١)

Tevriye والتورية Yalancı Eşdeğerlik الخلط بين ظاهرة النظائر المخادعة

لا ينبغي الخلط بين ظاهرتي النظائر المخادعة وظاهرة التورية. فالنظائر المخادعة كلمات مختلفة من لغات مختلفة بشكل مشابه جدا أما التورية فقد عرفها السّكّاكي بقوله الإيهام: «هو أن يكون للفظ استعمالان قريب وبعيد فيذكر لإيهام القريب في الحال الى أن يظهر أنّ المراد به البعيد»(السّكّاكي: مفتاح العلوم، ص٢٠١)، وقال ابن قيم الجوزية: «هو أن يعلق المتكلم لفظة من الكلام بمعنى ثم يردها بعينها ويعلقها بمعنى آخر»(ابن القيم الجوزية: الفوائد، ص ١٣٦)، وفضّل القزويني مصطلح «التورية» وذكر أنّها تسمى إيهاما، وقال: «هي أن يطلق لفظ له معنيان قريب وبعيد ويراد بها البعيد» (القزويني: الايضاح في علوم البلاغة، ص٢٢٦)

وفي اللغة التركية تم تعريفها كما يلي:

Tevriye kelimesi sözlükte وَرَّى, "Meramını gizleyip, başkasını göstermek" fiilinin mastarı dır. "ورّيت الخبر توربة" anlamındadır. Bir şeyi murad edip başka bir şey öne çıkarıldığı zaman söylenen "Haberi gizlerek yerine başkasını açıkladım" ifadesin den alınmıştır. (mustafa aydın:2018,p.55).

ومن هذه التعريفات نجد أن هناك خط رفيع بين النظائر المخادعة والتورية فالنظائر المخادعة قد تكون ترجمة غير صحيحة وهذه الظاهرة تحدث بين لغتين مختلفتين أما التورية نكتة متعمدة لها تأثير فكاهي،

وتدل النكتة على الفارق بين ثقافتي شعبين، لشدة ما يعجب العربي الذي يتعلم التركية مثلا حين يرى التركي من سماع نكتة لا يرى هو فيها سببًا للضحك، وليس هذا مرتبطًا بالأذواق الفردية فقط، بل هو مرتبط أيضًا بالخلفيات والإيحاءات التي لا يعرفها أبناء الثقافة الأخرى، والتي لا تكفي المعرفة اللغوية لترجمتها، بل لابد من أن تعرف هذه الخلفيات وتلك الإيحاءات وتشرح لغيرهم ليكونوا مع أهلها سواء بسواء. لو قال العربي لصاحبه:» أعرني رغيفًا» لأثار دهشته واستغرابه، أو أثار موجه من الضحك، لأن الرغيف في اللغة العربية يقترض ولا يستعار، ذلك أن العربية تميز ما يؤخذ فيرد بعينه كما لأخذ، وهو المستعار، مما يؤخذ ولا يرد بعينه، بل يرد مقابله، وهو المقترض. قد يستعير المرء كتابًا ثم يعيد الكتاب نفسه بعد حين، ولكنه يقترض مالاً فلا يعيد الأوراق المالية التي أخذها بل يعيد أوراق مالية أخرى مساوية لقيمة الأوراق التي اقترضها، أو زائد عليها، ولذلك يقول الله تعالى:

﴿إِن تُقۡرِضُواْ ٱللَّهَ قَرۡضًا حَسَنٗا يُضَٰعِفۡهُ لَكُمۡ وَيَغۡفِرۡ لَكُمۡۚ وَٱللَّهُ شَكُورٌ حَلِيمٌ﴾ [سورة التغابن آية ١٧]

Eğer Allah'a (rızası uğruna) ödünç verirseniz, Allah onu sizin için kat kat arttırır ve sizi bağışlar."

(Allah çok mükâfat verendir, ceza vermekte acele etmeyendir" (Tegabun Suresi 17. Ayet

أما في اللغة التركية، فلا تميز بين هذين المفهومين اللذين يجمعهما فيها لفظ واحد، ولذلك تكون استعارة الرغيف فيه كاقتراضة، لا تثير دهشة ولا استغرابًا، فلفظة ödünç بمعنى إعَارَةٌ ج إعَارَاتٌ وهي لفظة مُسْتَعَارٌ مِنَ الكُرْدِيَّةِ والفَارِسِيَّةِ بمعنى قرض ، سلف ، قرض ، استقراض ، إدانة ، استدانة دراهم، إعَارَةٌ ، سلفة ، إدانة قرضا ، دين.

(KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.936)

وقد ذكر أ. سويفي فتحي على موقع شبكة الجزيرة أن تعلم هذه الكلمات وتوظيفها اللغوي من خلال الربط الذهني بنظيرتها في اللغة الأم، والتركيز على الاختلاف وتدويرها في مهارات اللغة مثلا:

كلمة (Maymun ميمون) التي تعني في العربية الشيء المبارك تطلق في التركية القرد (الحيوان المعروف)

كلمة (Mısır مصر) التي تعني في التركية الذرة الحلوة.

كلمة (Misafir مسافر) بمعنى ضيف باللغة التركية وباللغة العربية تعني مَنْ يَرْتَحِلُ مِنْ مَكَانٍ إِلَى آخَرَ.

كلمة (şarap شراب) بمعنى خمر بالتركية وباللغة التركية تعني الشراب والمشروبات(ما شُربَ من أَيِّ نوع وعلى أَيِّ حالٍ كان)

https://learning.aljazeera.net/tr/node/1008

وعند النظر إلى النظائر المخادعة في تعلم واكتساب اللغة الثانية سوف نجد توفر عاملي السهولة والصعوبة معـًا، ويكمن عامل السهولة في التلفظ فلن يكون هناك صعوبة لوجود نفس النطق بالأصل. وبلا شك كما ذكر الدكتور عبده الراجحي أنه في حالة وجود عاملي الصعوبة والسهولة معـًا فهذه مسألة نفسية لغوية. أما عامل الصعوبة فيكون في المعنى المتبادر للذهن عند ورودها للمعنى الأصلى في لغة المتعلم ومنها مثلا ما ذكره أحد معلمي العربية وهو يخاطب طلابه الأتراك معتقداً أن ترجمته صحيحة بقوله أصدقائي القريبين:

kelime sınavı salı kanka haftaya Perşembe

والترجمة الصحيحة هي:

أصدقائي الحميمين (الذين لم تلدهم أمي) سيكون اختبار الكلمات من يوم الثلاثاء إلى الخميس الأسبوع المقبل.

فرد الطالب التركي ضاحكـًا على أستاذه قائلاً:

Tamam kanka iii تمام يا صديقي الحميم.

ويرجع السبب في ذلك إلى أن كلمة kanka تستخدم في teklifsiz konuşmada الحديث غير الرسمي وهي كلمة مركبة من kan+ka ولفظه kan بمعنى دم ولفظه ka بمعنى kardeş أخ وقد وردت الكلمة في القاموس الشامل بمعني صَدِيقٌ حَمِيمٌ، صديق بمثابة الأخ (KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.673)، وهي لفظه تكون بين الصديق وصديقه بمعنى أنت أخي الذى لم تلده أمي في التركية ولا يجوز استعمالها بين الأستاذ والطالب أما المعنى في العربية هو صديق قريب جداً القَرِيبُ الَّذِي يَحْتَلُّ مَكَانَةً عِنْدَكَ، بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ حُبٌّ مُتَبَادَلٌ. لكن المعنى يختلف في اللغة التركية حيث أن مراتب الصداقة مقسمة إلى صديق قريب جدا بمعنى Kanka أما الصديق القريب هو dost والصديق هو arkadaş، فالمعنى المتبادر لذهن المعلم عندما استعمل كلمة kanka ورود اللفظة للمعنى الأصلى في لغة المتعلم وهي اللغة العربية.

والأمثلة أكثر من أن تحصى خاصة إذا علم أن ما يقرب من ثلث اللغة التركية مقترض من اللغة العربية وهذه الدراسة لا تنكر التطور الدلالي الذي أصاب الكلمات العربية عندما دخلت اللغة التركية والسؤال هنا هل خدمت التطورات الدلالية الكلمات العربية الدخيلة الى اللغة التركية عملية التواصل بين اللغة العربية والتركية أم أنتجت تهجئات متشابهة بمعاني جديدة وهل يجب على الدارس أن يعرف المعني والفرق بينهما أولا وهل لهذا تأثير على فهم معاني القرآن الكريم؟ وما هو دور معلم اللغة العربية في المستقبل هل سوف يقتصر دوره على التفريق بين الكلمات العربية والكلمات العربية الدخيلة إلى اللغة التركية؟.

كذلك تطلق النظائر المخادعة أيضا على الكلمات التي لها تسلسل صوتي متشابه من حيث التهجئة في مفردات لغتين / لهجتين على الأقل، ولكنها تختلف كليًا أو جزئيًا من حيث مجال المفهوم. بمعنى آخر، التهجئات متشابهة أو مكافئة. وهذا ما تختلف فيه الحقول المفاهيمية للكلمات أو الكلمات التي يُعتقد أنها تأتي من نفس الجذر ولها تهجئات متشابهة أو متكافئة. (قدوري، رابح:٢٠١١، صـ٣٠-٤٠)، ولا يقتصر النظام الصوتي في اللغات على الأصوات الصامتة والصائتة، بل أن هناك ظواهر مصاحبة لابد من تعلمها والتدرب عليها فلسبب دلالي لم تتمكن الكلمات الدخيلة في اللغة التركية من الحفاظ على مقطعها المنبور الذي كان عليها. (جودت جقمقجي، ٢٠٠١، صـ١٢٧-١٢٨)

من مفردات النظائر المخادعة الصوتية في اللغتين العربية والتركية:

اللفظ العربي	معنى اللفظ في اللغة العربية	اللفظ التركي	معنى اللفظ في اللغة التركية
إدخال	إِدْخَالُ اَلشَّخْصِ وَغَيْرِهِ اَلْمَكَانِ: جَعَلَهُ فِيهِ، بَعْدُ أَنْ كَانَ خَارِجُهُ إِدْخَالُهُ فِي اَلْأَمْرِ: إِشْرَاكُهُ فِيهِ. إِدْخَالُ اَلْحِرَفِ وَنَحْوِهِ عَلَى اَلْكَلِمَةِ: زِيَادَتُهُ فِيهَا. إِدْخَالُ اَلْحِرَفِ فِي اَلْحِرَفِ: إِدْغَامُهُ فِيهِ (فِقْهُ اَللُّغَةِ) إِدْخَالُ اَلْأَمْرِ فِي بَابِهِ: إِلْحَاقُهُ بِهِ، وَتَضْمِينُهُ فِيهِ. معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة «دخل».	Ithal	نسبت في المعجم الشامل على أنها اسم عربي تجاري معناه اِسْتِيرَاد، توريد. KAPSAMLI (SÖZLÜK,2021,p.635)
إدمان	إِدْمَانُ اَلشَّرَابِ وَنَحْوِهِ: اَلْمُدَاوَمَةُ عَلَى شُرْبِهِ دُونَ اَلْإِقْلَاعِ عَنْهُ «لَا يَجْتَمِعُ اَلْإِيمَانُ وَإِدْمَانُ اَلْخَمْرِ إِلَّا أَوْشَكَ أَنْ يَخْرُجَ أَحَدُهُمَا صَاحِبَهُ» عثمان بن عفان رضى الله عنه. معجم الدوحة التاريخي للغة العربية «مادة دمن»	i dman	1- antreman تمرينات رياضية 2- alışkanlıkإدمان على kazanma تمرن على الرياضة البدنية yapmak KAPSAMLI (SÖZLÜK,2021,p.595)

اللفظ العربي	معنى اللفظ في اللغة العربية	اللفظ التركي	معنى اللفظ في اللغة التركية
استثمار	اِسْتِثْمَارُ اَلْمَالِ وَنَحْوِهِ: طَلَبَ نَمَائِهِ وَكَثْرَتِهِ. اَلِاسْتِثْمَارُ مِنْ اَلشَّجَرَةِ وَنَحْوِهَا: طَلَبَ ثَمَرَتَهَا. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة « ثمر»»	İstismar	الاستغلال والاستعمار استغل (فلانا) etmek KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.628 ولكنها (كلمة ذات دلالات سلبية في اللغة التركية) ومن الجمل التركية المستخدمة لهذه الكلمة منها: استغلال جنسيّ cinsel istismar تقرير استغلال الأطفال çocuk istismar raporu استغلال الدين والمقدسات din ve kutsal şeyleri istismar etmek استغلال الوضع durumu istismar etmek استغلال المشاعر والعواطف duyguları istismar etmek
أولاد	وُلِدَ جُمُوعُ أَوْلَاد. أَلَد. وَلَدُه [ويُطلَقُ على الذكر والأُنثى] اَلْوَلَد: اَلِابْنُ وَالِابْنَةِ قَالَ يَصِفُ قَوْمًا وَيُبَيِّنُ نَسَبُهُمْ غَلَّى أَبْنَاءُ عَمْرِوْ صددنا قومَنا الأدنين قُدما لَدى بطن المبالغ والدِعان بِها عِمرانُ من أَولَاد عَمرٍو وَنَسوتُها ذوا النَسَب الأَوانِ منسوب إلى مالك بن فهم الأزدي «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة وَلَد»	Evlat	ولد (ج) أولاد (ج) أبناء بنت (ج) بنات KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.441

اللفظ العربي	معنى اللفظ في اللغة العربية	اللفظ التركي	معنى اللفظ في اللغة التركية
بدن	بَدَنَ جموع أَبْدَان وأبدُن اَلْبَدَن شَبَّهَ دِرْع قَصِيرَةٍ مِنْ اَلزَّرْدَ عَلَى قَدْرِ اَلْجَسَدِ. اَلْبَدَنُ: جَسَدُ اَلْإِنْسَانِ بِاسْتِثْنَاءِ اَلْأَطْرَافِ وَالرَّأْسِ. اَلْبَدَنُ: اَلْوَعْلُ اَلْمُسِنُّ. اَلْبَدَنُ مِنْ اَلْجَزُورْ: اَلْعُضْوُ. اَلْبَدَنُ: اَلْعَرْضُ. اَلْبَدَنُ: اَلسَّمْنُ وَالاَكْتُثَارْ. بَدَنُ اَلشَّخْصِ: صَارَ مُسِنًّا. بَدَنٌ: ضَخْم وَصَارَ سَمِينًا. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة بَدَنَ»	Beden	جسم الانسان ما عدا الرأس والأطراف وقياس الملابس KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.167
تجاوز	تَجَاوُزُ اَلشَّيْءِ: خَلْفَهُ وَرَاءَهُ. اَلتَّجَاوُزُ عَنْ اَلذَّنْبِ وَنَحْوِهِ: اَلْعَفْوُ عَنْهُ وَعَدَمَ اَلْمُؤَاخَذَةِ بِهِ. اَلتَّجَاوُزُ فِي اَلْأَمْرِ: غَضُّ اَلطَّرْفِ عَنْهُ عَلَى مَا فِيهِ. تَجَاوُزُ اَلْأَمْرِ: مُجَاوَزَتُهُ. اَلتَّجَاوُزُ فِي اَلْأَمْرِ: اَلْإِفْرَاطُ فِيهِ وَالْمُبَالَغَةُ. تَجَاوُزُ عَنْهُ: عَفَا عَنْهُ وَلَمْ يُؤَاخِذْهُ بِذَنْبِهِ. تَجَاوُزٌ فِي اَلصَّلَاةِ: خَفَّفَ فِيهَا وَأَسْرَعَ. تَجَاوُزٌ فِي اَلشَّيْءِ: أَفْرَطَ فِيهِ وَبَالِغ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة جوز»	Tecavüz	اعتداء على، اغتصاب وهتك جسدي. KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.1138
التفات	اَلِالْتِفَات: لِي اَلْعُنُقُ وَالْوَجْهُ يُمْنَةَ أَوْ يُسْرَةِ اَلِالْتِفَاتَةِ: اَلْمَرَّةُ مِنْ اَلِالْتِفَاتِ «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة لفت»	İltifat	مجاملة واحترام واهتمام. KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.609

اللفظ العربي	معنى اللفظ في اللغة العربية	اللفظ التركي	معنى اللفظ في اللغة التركية
تَكْلِيفُ	اَلتَّكْلِيف: اَلْإِلْزَامُ بِمَا فِيهِ اَلْمَشَقَّةُ. اَلتَّكْلِيفُ: مَا يَتَجَشَّمَهُ اَلشَّخْصُ مِنْ اَلْمَشَقَّةِ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة كلف»	Teklif	عرض(ج) عروض، اقتراح. KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.1142
تهلكة	اَلتَّهْلُكَة: فِعْلُ مَا يَؤُولُ إِلَى وُقُوعِ اَلضَّرَرِ وَإِتْلَافِ اَلنَّفْسِ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة هلك»	Tehlike	خطر (ج) أخطار، مخاطر. KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.1140
جثة	جُمُوعُ جُثَثٍ وَأَجْثَاثٌ. الجُثَّةُ: شَخْصُ اَلْبَدَنِ وَجُثْمَانِهِ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة جثث»	cüsse	جسم – جسد الانسان الضخم KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.259
جسد	جُمُوعُ أَجْسَادٍ. اَلْجَسَدُ: جِسْمُ اَلْإِنْسَانِ وَنَحْوِهِ. اَلْجَسَدُ: اَلزَّعْفَرَانُ وَنَحْوُهُ مِنْ اَلصَّبْغِ اَلْأَحْمَرِ وَالْأَصْفَرِ. اَلْجَسَدُ: اَلدَّمُ. اَلْجَسَدُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ: اَلْمُلَطَّخُ بِالدَّمِ وَنَحْوِهِ. جَسَدُهُ: لَطَّخَهُ بِالدَّمِ. جَسَدُ اَلدَّمِ: يُبْسُ. جَسَدُ اَلشَّيْءِ: لَصْق. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة جسد»	Ceset	جسد (ج) أجساد، جثمان، جثمان، جثة (ج) جثث KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.248

اللفظ العربي	معنى اللفظ في اللغة العربية	اللفظ التركي	معنى اللفظ في اللغة التركية
جمهور	اَلْجُمْهُور: جُمُوعُ جَمَاهِيرَ. اَلْجُمْهُورُ مِنْ اَلنَّاسِ وَالْخَيْلِ: اَلْكَثِيرَ اَلْعَدَدِ. اَلْجُمْهُورُ مِنْ اَلرَّمْلِ وَنَحْوِهِ: « اَلْعَظِيمَ « جُمْهُورُ اَلنَّاسِ: أَشْرَافُهُمْ. اَلْجُمْهُورُ: اَلنَّاسُ اَلَّذِينَ لَمْ يُؤَمِّنُوا بِأَحَقِّيَّةِ اَلْإِمَامْ عَلِي رَضِيَ اَللهُ عَنْهُ بِالْخِلَافَةِ بَعْدَ رَسُولِ اَللهِ صَلَّى اَللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ومَخَالْفُوا اَلْاِثْنَيْ عَشْرِيَّةً فِي عَقَائِدِهِمْ فِي اَلْإِمَامَةِ (عِلْمُ اَلْكَلَامِ) اَلْجُمْهُورِ: اَلرَّمْلُ اَلْكَثِيرَ اَلْمُتَرَاكِمَ. اَلْجُمْهُورُ: اَلْجَمَاعَةُ اَلْكَثِيرَ مِنْ اَلنَّاسِ. جُمْهُورُ اَلشَّيْءِ: أَكْثَرُهُ وُمُعْظَمُهُ. اَلْجُمْهُورُ: عَامَّةُ اَلنَّاسِ (اَلْفَلْسَفَةُ) «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة جمهر»	Cumhur	شعب (ج) شعوب KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.258
حرص	حِرْصٌ عَلَى اَلشَّيْءِ: اِهْتَمَّ بِهِ وَاشْتَدَّتْ رَغْبَتُهُ فِيهِ. حِرْصٌ عَلَى اَلشَّخْصِ: أَشْفَقَ عَلَيْهِ. حِرْصٌ عَلَى اَلشَّيْءِ: بُخْلُ بِهِ وَتَمَسَّكَ. حِرْصٌ عَلَى اَلْأَمْرِ: اِجْتَهَدَ فِيهِ وَبَذْلِ كُلِّ مَا يَسْتَطِيعُ. الحِرْصُ: اَلْجَشَعُ. الحِرْصُ: اَلْبُخْلُ. الحِرْصُ عَلَى اَلشَّيْءِ: اَلرَّغْبَةُ فِيهِ وَالتَّمَسُّكُ بِهِ. الحِرْصُ: اَلِاجْتِهَادُ وَبَذْلُ اَلْجُهْدِ. حِرْصٌ بِالْأَمْرِ: هُمْ بِهِ. حِرْصُ اَلْمَطَرِ اَلْأَرْضِ: خَرْقُهَا. حِرْصُ اَلثَّوْبِ وَالْجِلْدِ وَنَحْوُهُمَا: شَقَّةٌ. الحِرْصُ عَلَى اَلشَّيْءِ: اَلرَّاغِبُ فِيهِ بِشِدَّةٍ. الحِرْصُ: اَلشَّرَهُ اَلْجَشَعُ. حِرْصُ بِهِ: أَلَحَّ عَلَيْهِ وَأَصَرَّ. حِرْصٌ عَلَى اَلْأَمْرِ: تَمَسُّكُ بِهِ وَاحْتَثَ عَلَى فِعْلِهِ. حِرْصُ اَلشَّيْءِ: اِنْشَقَّ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة حرص»	Hırs	طمع، طمح، جشع،غضب، سخط،غيظ، حنق KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.564

اللفظ العربي	معنى اللفظ في اللغة العربية	اللفظ التركي	معنى اللفظ في اللغة التركية
حِكَايَة	حِكَايَةُ اَلْقَوْلِ عَنْ اَلْقَائِلِ: نَقْلُهُ عَلَى لِسَانِهِ. حِكَايَةُ اَلصَّوْتِ: مُحَاكَاتُهُ بِلَفْظٍ مِنْ أَصْوَاتِ اَللُّغَةِ (فِقْهُ اَللُّغَةِ) الحِكَايَة: إِيرَادُ اَللَّفْظِ بِلَا تَغْيِيرٍ فِي اَلضَّبْطِ مَهْمَا تَغَيَّرَتْ اَلْعَوَامِلُ اَلْإِعْرَابِيَّةُ (اَلنَّحْوُ وَالصَّرْفُ) حِكَايَةَ اَلْحَدِيثِ: رِوَايَتُهُ عَنْ اَلنَّبِيِّ ﷺ عَلَى مَا جَرَى عَلَيْهِ: قَوْلاً أَوْ فِعْلاً أَوْ تَقْرِيرًا (أُصُولُ اَلْفِقْهِ). الحِكَايَة: اَلْقِصَّةُ اَلَّتِي تُرْوَى. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة حكي»	Hikâye	حكاية، قصة قصيرة خرافة، روى، سرد القصة يبدو أن المؤلفان عنهم لبس في تعريف الحكاية والقصة القصيرة KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.567
رِوَايَة	الرِّوَايَة: حَمْلُ اَلْحَدِيثِ وَنَحْوِهِ، وَنَقْلُهُ، وَإِسْنَادُهُ إِلَى مَنْ عُزِيَ إِلَيْهِ (عُلُومُ اَلْحَدِيثِ) رِوَايَةَ اَلْأَقْرَانِ: أَنْ يَشْتَرِكَ اَلرَّاوِي وَالْمَرْوِيِّ عَنْهُ فِي اَلسِّنِّ وَالتَّلَقِّي عَنْ اَلشُّيُوخِ (عُلُومُ اَلْحَدِيثِ) «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة روي».	Rivayet	إشاعة (ج) إشاعات، نقل الحديث من باب النفاق والرياء. KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.1001
حَيْرَان	حَيْرَان جُمُوعَ حَيَارَى وحِيَائِرْ الحَيْرَانُ مِنْ اَلنَّاسِ: اَلتَّائِهَ وَالْمُتَرَدِّدِ. الحَيْرَانُ مِنْ السحُب وَنَحْوِهَا: اَلْمُضْطَرِبَ فِي حَرَكَتِهِ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة حير».	Hayran	معجب بـ، جذب الانتباه. KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.1001

اللفظ العربي	معنى اللفظ في اللغة العربية	اللفظ التركي	معنى اللفظ في اللغة التركية
سجادة	اَلسَّجَّادَة: أَثَرُ اَلسُّجُودِ فِي اَلْجَبْهَةِ. اَلسَّجَّادَةُ: اَلْخُمْرَةُ (اَلْحَصِيرَةُ) اَلَّتِي تُؤَدِّي عَلَيْهَا اَلصَّلَاةُ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة سجد».	Seccade	البساط المستخدم للصلاة. KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.1032
الشراب	الشَّرَاب جُمُوعَ أَشْرِبَةٍ الشَّرَابِ: الخَمْرَةُ. الشَّرَابُ: المَاءُ، وَكُلَّ مَا يَشْرَبُ. الشَّرَابُ الرَّيْحَانِي: الشَّرَابُ الصَّرْفُ الطَّيِّبُ الرَّائِحَةَ. الشَّرَابُ: دَهْنٌ حَارٌّ جِدًّا، تَخِينْ كَالْعَسَل، يتْحَلَبْ مِنْ سَاقِ شَجَرَةٍ حُلْوَةٍ، يَسْتَطِبْ بِهِ لِلْجُرُوحِ وَالقُرُوحِ وَغَيْرِهَا (الطِّبُّ وَالصَّيْدَلَةُ) شَرَابَ العِنَبِ وَنَحْوِهِ: عُصَارَتُهُ. شَرَابُ القُلُوبِ: مَا يَسْتَأْنِسُ بِهِ القَلْبُ وَيَطْمَئِنُّ مِنْ ذِكْرٍ وَمَوْعِظَةٍ وَاسْتِغْفَارٍ وَحُبٍّ وَنَحْوِهِ. شَرَابُ المَاءِ وَنَحْوِهِ: شُرْبُهُ. الشَّرَابُ:الكَثِيرُ الوُرُودَ لِلْمِيَاهِ. الشَّرَابُ: الكَثِيرُ الشُّرْبِ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة شرب».	Şarap	خمر(ج) خمور، نبيذ (ج) أنبذة. KAPSAMLI) (SÖZLÜK,2021,p.1099
ضيافة	الضِّيَافَة: القِيَامُ بِحَقِّ الضَّيْفِ. الضِّيَافَةُ: حَمْلُ اَلْمَرْأَةِ بِوَلَدِهَا فِي غَيْرِ بَيْتِ أَهْلِهَا، عَلَى غَيْرِ تَمَكُّنٍ وَلَا تَفْرِشُ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة ضيف»	Ziyafet	وليمة(ج) ولائم، مأدبة – مأدبة (ج) مآدب. KAPSAMLI (((SÖZLÜK,2021,p.1312

اللفظ العربي	معنى اللفظ في اللغة العربية	اللفظ التركي	معنى اللفظ في اللغة التركية
فن	فَنٌّ جُمُوعِ أَفْنَانٍ وَفُنُونٍ. الفَنِّ مِنْ اَلشَّيْءِ: النَّوْعَ وَالضَّرْبِ مِنْهُ (أَفَانِين جَمْع ل: فَنٌّ) الفَنِّ: اَلْعَنَاءُ وَالْمَشَقَّةُ. الفَنُّ: الحِرْفَةُ وَالصِّنَاعَةُ المُنْضَبِطَةُ بِمَجْمُوعَةٍ مِنْ القَوَاعِدِ (الفُنُونُ). فَنٌّ فِي الشَّيْءِ: أَخَذَ فِيهِ بِضُرُوبٍ مُتَنَوِّعَةٍ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة فنن»	Fen	العلوم الطبيعية KAPSAMLI ((SÖZLÜK,2021,p.451
مَثَلَ	المِثْلُ: شَبَّهَ الشَّيْءُ فِي المِثَالِ وَالْقَدَرِ وَالمَعْنَى وَنَحْوِ ذَلِكَ المِثْلُ: الشَّيْءُ يَضْرِبُ عِظَةً وَعِبْرَةً. المِثْلُ: الشَّبِيهُ. المِثْلُ: الصِّفَةُ. المِثْلُ: الحَدِيثُ الذِي يَضْرِبُ لِلشَّيْءِ فَيَجْعَلُ مَثَلُهُ. (اَلْأَدَبُ وَالنَّقْدُ) مِثْلُ الشَّيْءِ: صُورَةٌ عَلَى هَيْئَةِ غَيْرِهِ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة مثل»	Masal	حكاية أسطورية خيالية، عادة ما تطلق على حكايات ما قبل النوم ((KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.841
محتشم	المُحْتَشِم: اَلْمُنْقَبِضُ اَلْمُتَهَيِّبُ. المُحْتَشِم: مِنْ اَلشَّيْءِ: اَلْمُسْتَحِي مِنْهُ. المُحْتَشِم: اَلْقَائِدُ ذُو اَلْحَشَمِ وَالْخَدَمِ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة حشم»	Muhteşem	رائع، عظيم، بهي، (مشهد، مظهر) باهر (انتصار)، فاخر (وليمة)، بديع، فخم(قصر) ((KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.877

اللفظ العربي	معنى اللفظ في اللغة العربية	اللفظ التركي	معنى اللفظ في اللغة التركية
مخالفة	المُخَالِفَةٌ إِلَى المَرْأَةِ: اَلْآيَتَانِ إِلَيْهَا فِي غِيَابِ زَوْجِهَا. المُخَالِفَةٌ: اَلإِعْتِرَاضُ وَعَدَمِ اَلْمُوَافَقَةِ. المُخَالِفَةٌ إِلَى الأَمْرِ: قَصَدَهُ مِمَّنْ نَهَى عَنْهُ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة خلف»	Muhalefet	معارضة، ويستخدم عادة في السياق السياسي KAPSAMLI ((876-SÖZLÜK,2021,p.875
مَدْرَسَةُ	المَوْضِعٌ اَلَّذِي يَتَعَلَّمُ فِيهِ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة درس»	Medrese	مدارس دينية– مكان الدراسة الدينية ((KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.847
مُساعَدة	المُعَاوَنَةُ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة سعد»	Müsade	إذن (ج) أذون(بالدخول، بالاستيراد) رخصة (ج)رخص(صيد، بناء، سلاح) تصريح (بالدخول، بالإقامة) ((KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.886
المُسَافِرٌ	المُسَافِرٌ: المَرْتَحِلُ مِنْ مَكَانٍ إِلَى آخَرَ. المُسَافِرٌ: المَيِّتُ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة سفر»	Misafir	ضيف (ج) ضيوف ((KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.827
مَغْدور	مَغْدور: المَنْقُوضَ عَهْدُهُ وَنَحْوُهُ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة غدر»	Mağdur	مظلوم، مجنى عليه، مساء إليه ((KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.827
مَكتَب	مَكَانُ اِكْتِتَابِ اَلْجُنْدِ وَتَجَمُّعِهِمْ. مَكَانَ تَعَلُّمِ اَلصِّبْيَانِ اَلْكِتَابَةَ. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة كتب»	Mektep	مدرسة ج مدارس (KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.849)

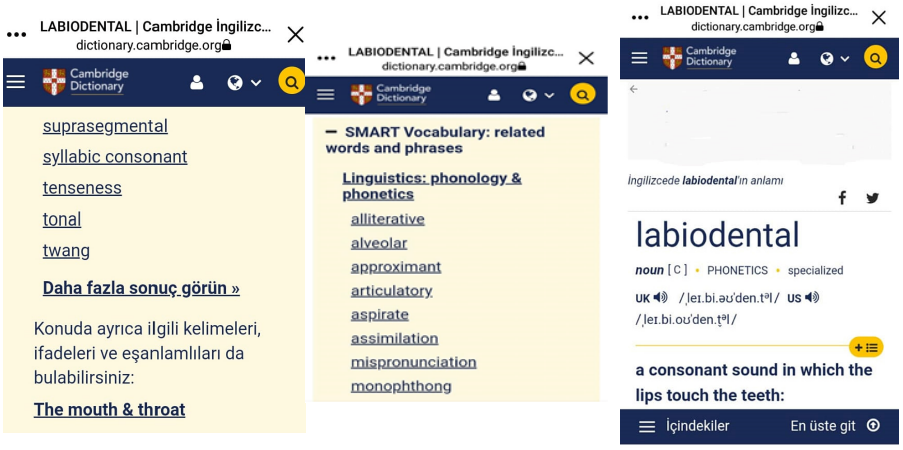
يمثل نطق الثنائيات المتشابهة واحدا من أهم المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية بلغات أخرى، حيث يصعب التمييز بين الأصوات المتشابهة نظراً لاتحاد مخرجهما أو لقربه، كالتمييز بين الهمزة والعين والسين والتاء، والسين والصاد، والحاء والهاء، والزاي والظاء، والطاء والتاء، والسين والشين، والقاف والكاف، والخاء والغين، والجيم والشين، والدال والضاد.

ومن هنا تأتي أهمية تدريب المتعلم على التمييز بين الثنائيات المتشابهة لتنمية قدرته على النطق الصحيح لعنصري الثنائية، وعلى التمييز بين صوتي الثنائية عند سماعهما في الكلام، مما يمكنه من التركيز على الفرق بين الصوتين في كل ثنائية وقت الاستماع والنطق، وكذلك إدراك الفرق الصوتي في المعنى. (علي، أبو الدهب البدري، الملحم، تركي بن عبد العزيز، ٢٠٢٢، صـ٢٥).

ومن طرق معالجة النظائر المخادعة الصوتية الحديثة لاكتساب التراكيب اللغوية لدي متعلمي اللغات الأجنبية إنشاء البرامج الشفوية المساعدة على التهجئة مثلا كما هو الحال مع المطابقات الفعلية في النطق مثلا wit بالهولندية وwit الإنجليزية حيث يختلف نطق (w labia dental مقابل bilabial) والتي لا تظهر مباشرة في التهجئة.

وقد قامت جامعة كامبريدج بوضع قاموس الكتروني Cambridge Dictionary من خلال برنامج شفوي labiodental خاص بنطق الحروف الشفوية الصامتة في علم الصوتيات مع قدرة الطالب على الاستماع مرارا وتكرار لكيفية تلفظ الأحرف والكلمات المشابهة والمختلفة في المعني في اللغات الأخرى.

https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/labiodental



المبحث الأول

النظائر المخادعة والمفردات العربية التي دخلت اللغة التركية

عرف كل من Vinay, Jean P. et Darbelnet J فيناي، وداربلنت النظائر المخادعة بأنها الكلمات التي انتقلت من لغة إلى أخرى حسب أصل الكلمة وبالشكل، ولكنها تطورت في اللغتين، وانطلقت من حضارتين مختلفتين، واتخذت معاني مختلفة.(Vinay, Jean P. et Darbelnet J., 1977,p.71.)

يتمتع الشعب التركي بميزة ثقافية لم تقتصر على منطقة واحدة فقط، من التاريخ الذي يمكن تتبعه حتى الوقت الحاضر. أدى هذا الوضع إلى تفاعل الأتراك مع الثقافات الأخرى جغرافيا في المناطق التي هاجروا إليها، مما أدى إلى ظهور بعض القضايا الداخلية في عالم اللغة والأدب. ومع ذلك، فقد تم تقسيم اللغة التركية إلى فروع مختلفة نتيجة لفترات تاريخية طويلة، وتطورات وتغيرات في اللغة، والاختلاف في أنماط حياة المجتمعات من مختلف القبائل على الرغم من أنهم من نفس الأمة، فقد تسببت المواقف السياسية في حدوث ذلك. والمفردات في اللهجات التركية لا تتداخل بشكل كامل مع بعضها البعض. لهذا السبب، توجد اليوم اختلافات في المفردات بين بعض اللهجات التركية واللهجات الأخرى. يظهر المؤشر الأكثر واقعية لهذا الموقف في اللغة ومشاكل النقل.((HİRİK,Erkan,2016 ,P.497

وبعض الألفاظ قد انقرضت نتيجة دلالات بعض الكلمات الجاهلية التي قضى الإسلام على مدلولاتها، فالصلاة معناها في الأصل الدعاء ثم شاع استعمالها في الإسلام، فأصبحت تدل على العبادة المعروفة عند الإسلام، ولعل من أهم أسباب هذا الاندثار يرجع إلى التطور الدلالي للألفاظ أو الثقل الصوتي الذي تحمله بعض الألفاظ على اللسان أو عدم تلاؤم أصواتها.

(عبد الله، م.م مراد حميد، ٢٠١٢، ص٤)

إن مواطن التلاقي بين اللغتين العربية والتركية لها صلات كثيرة معقدة في ماضيها أو حاضرها وما لهذه الصلات التاريخية من تأثير وتأثر كما ذكرتها بعض الدراسات (الزيادات، تيسير محمد:٢٠١٤، صـ٦-١٦) إلا أن الدراسة هنا تؤكد على أنه تأثير سلبي؛ حيث يشير مصطلح « النظائر المخادعة» في هذا البحث إلى الكلمات العربية والتركية ذات الأصل المتشابه والتي لها معاني مختلفة. كما يشير في الواقع إلى كلمات من نفس اللغة وتشترك في نفس الشكل لكل من اللغة العربية والتركية، ولكنها أدت تدريجيًا إلى ظهور مفردات مختلفة بسبب نزعة تطورية أو حتمية كما حدث في المفردات العربية التي دخلت في اللغة التركية بغير معانيها العربية الأصلية بل نسبت إلى العربية في حين أنها قد تكون كلمات عثمانية أو فارسية (محمد،

آية نصر:(٢٠٢٠)، صـ١٣٩-١٤٠) وهذه النظائر المخادعة قادرة على إحداث ارتباك بين المتعلمين أثناء اكتساب اللغات الأجنبية والتي منها اللغة العربية والتركية لغير الناطقين بها.

من مفردات النظائر المخادعة في اللغتين العربية والتركية:

الأسماء العربية القديمةisim Arapça Eski					
م	اللفظ العربي	معنى اللفظ في اللغة العربية	اللفظ التركي	معنى اللفظ في اللغة التركية	أوجه الاتفاق والاختلاف
	زائد: الجمع: زَوائِدُ	- الزائد في الشيء: البارز عنه - الزائد على الخراج: ما يؤخذ من مال، فوق القيمة المستحقة. - الزائد من الأشياء: النامي، الفائض، المتكاثر. - الزائد في الشيء: الذي يكثر فيه، ويضيف إليه. - الزائد في حروف المعاني: الذي لا يؤثر في سقوطه في المعنى االأصلي في التركيب. - الزائد على الشيء: الفاضل عليه. - الزائد في السلعة ونحوها: الذي يرفع من قيمتها وسعرها. - الزائد من الحروف: الداخل إضافة على بنية الكلمة وليس من أصلها. - الزائد من الكلام ونحوه: المكذوب الذي لا أصل له. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة زيد»	Zait	زائد؛ فَيْض ؛ فاضِل [عامة] فائض ؛ وَفْر KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.1300	اقتصرت الزيادة في اللغة التركية علي الأشياء فقط بينما تنوعت معناها في اللغة العربية، واشتملت الزوائد على الأشياء والحروف والكلمات والسلع وغيرها.

	زائِلُ: الجمع: زَوائِلُ	– الزائل من الظلال ونحوها: المتحول المتقلب. – الزائل: الفاني الهالك. – الزائل به: الذي يفنيه ويهلكه. – الزائل: المرتفع الشاخص. – الزائل عن الشيء: المنصرف المتنحي عنه. – الزائل: المنحرف المائل. – الزائل من الأشياء: المتنحي الذاهب. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة زول»	Zail	زائل (لون، جمال، ذكرى) متلاشى (صورة– صوت – شعور– ذكريات) زال – زوالاً، تلاشى (أوهام) KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.1300	اقتصر المعنى في اللغة التركية على محو الشيء فقط بينما دارت الزوائل في اللغة العربية حول معاني التحول والتقلب والفناء والارتفاع والانحراف والميل والتنحي والذهاب.
	مُرخَص: اسم المفعول من أَرْخَصَ.	مرخص الأسعار: جاعلها رخيصة. المرخص في الأمر: المبيح له بشروط محددة، استثناء من اصل يلزم منه المنع. المرخص في الشيء: المنخفض ثمنه وقيمته. مرخص المهجه ونحوها: بادلها رخيصة. المرخص فيه: من الأمور: المسموح به، المأذون فيه. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة رخص»	murahhas	موفد، مندوب،(إلى مؤتمر، نقابي) ممثل مهمة KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.878	اقتصر المعنى في اللغة التركية على الشخص الممنوح له الرخصة بينما في اللغة العربية يتنوع المعنى فقد تكون جهة مرخصة، شخص مانح رخصة أو اذن

	الزُّمَر	الزمر من الناس: الصغير الناقص في السيادة أو المكانة أو المروءة وغيرها. الزمر من كل شيء: القليل. الزُّمَر: اسم سورة من سور القرآن الكريم، وهي السُّورة رقم ٣٩ في ترتيب المصحف، مكِّيَّة، عدد آياتها خمسٌ وسبعون آية سميت بسورة الزُّمر لأن الله تعالى ذكر فيها زمرة المؤمنين والسعداء من أهل الجنة وأصحاب الإجلال والإكرام، قال تعالى: ﴿وَسِيقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَرًا﴾ [الزمر: ٧٣]، وزمرة الكافرين والأشقياء من أهل النار الذين هم من الظالمين والصغار، حيث قال تعالى: ﴿وَسِيقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَى جَهَنَّمَ زُمَرًا﴾ [الزمر: ٧١]، ويقصد بكلمة زمر هم الجماعات المتفرقة التي تأتي تباعًا. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة زمر»	zümre	طبقة (ج) ات، طائفة (ج) طوائف، فئة(ج) ات، مجموعة(ج) ات، جماعة(ج) ات، زمرة(ج) زمرات – زمرات – زمر، نوع(ج) أنواع، لون (ج) ألوان. KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.1315	أطلقت لفظة الزمر في اللغة التركية على العدد الكثير من الناس، بينما في اللغة العربية أطلقت على الفئة القليلة.
	ضَرَرَ	–الضرر: الأذى والمكروه –الضرر: المرض المزمن والضعف في البدن والبصر. – الضرر من الأماكن: الضيق. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة ضرر»	zarar	ضرر(ج) أضرار (حرب– زلزال) مضرة (ج) ات، (إدمان المخدرات)، تلف (ج) اتلاف (مزروعات) أذى خسارة، خسران (أموال) KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.1302	اللفظة موجودة بالفعل في اللغة العربية والتي تعني خسارة، أَذىً، ضَيْقٌ، شِدَّةٌ، مَكْرُوهٌ، مرض، ضعف ولكن عند دخولها الى اللغة التركية اشتمل المعنى على إِتْلاَفُ الزَّرْعِ: إِهْلاَكُهُ، إِفْسَادُهُ وإِتْلاَفُ الْمَالِ: صَرْفُهُ مِنْ دُونِ فَائِدَةٍ وإدمان العقاقير: (طب) سوء استعمال المواد الكيمائيّة ممّا يؤدّي إلى التعوّد والإدمان وهذا التغيير الذي يلحق بالمفردات ليس يسيرا لأنه بعيدا عن المعنى الأصلي، ويؤدي إلى دلالة جديدة لم يراع فيها دلالة اللفظة العربية الأصلية.

	زِحَافٌ	– الزحاف من السحب: الشديد القطر. – الزحاف إلى الطعام ونحوه: الكثير الزحف إليه والتتبع له. – الزحاف من الحيات ونحوها: الشديد الزحف والانسياب. – الزحاف: تعبير يلحق ثواني الأسباب الخفيفة والثقيلة (العروض والقوافي) – الزحاف على العدو ونحوه: مداناته والاقتراب منه في ثقل وكثرة. «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادة زحف »	zihaf	زِحَافٌ KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.1310	وردت اللفظة في المعجم الشامل دون أي تعريف غير أنها اسم عربي أدبي بينما في اللغة العربية فهي غنية بتعريفاتها.
	-----	-----	zatülkürsi	ذات الكرسي: مجموعة نجوم الكرسي KAPSAMLI SÖZLÜK,2021,p.1303	الكلمة ليست عربية ولكن مترجمة من اللغة الفارسية إلى اللغة العربية

ونستنتج من هذه المقارنة أن الجذور التاريخية للكلمات في اللغات السامية لها أهمية في الدراسات اللغوية المقارنة سواء القديمة أو المعاصرة وتكاد تكون الميزة الأساسية والعلامة الفارقة للدلالة على الإمكانات الهائلة التي يتيحها في عمليات التوليد والاشتقاق والترجمة، أي التعريب في اللغة العربية أو التركية أو العبرنة في حالة اللغة العبرية، والتصريف ودراسة بنية الكلمات، ومعانيها، ومعرفة اقسامها المختلفة من أسماء وأفعال وحروف وإدراك الجوانب الصوتية المتعلقة والدلالية بها في لغة ما في مستوى لغوي ما في مكان ما وتتبعها وملاحظة التغير والتطور الذي أصابها عبر المراحل الزمنية المختلفة، والذي لا غنى عنه لإعداد معجم صحيح للنظائر المخادعة بين اللغتين العربية والتركية. (بوفرة، عبد الكريم، ٢٠١٨، صـ٣٥)

المبحث الثاني

الترجمة الآلية للنظائر المخادعة ترجمة جوجل أنموذجًا

ولدت الترجمة الآلية من الاحتياجات السريعة للتواصل متعدد اللغات في العالم، والذي يتميز بالتعايش المتبادل والاتصال اليومي في حياتنا الخاصة والعامة. وفي العصر الحالي يتم ترجمة المستندات باللغات الأجنبية بسرعة وكفاءة، فالترجمة الآلية قادرة على ترجمة العديد من المستندات بسرعة كبيرة إلى عدة

لغات بهدف تعزيز التواصل متعدد اللغات ومشاركة المعرفة، وعادة ما تكون متوافقة، فمن المهم للغاية أن تستخدم أي ترجمة يتم الحصول عليها من الترجمة الآلية التدخل البشري (الترجمة البشرية) لتصحيح التناقضات الناتجة عن أوجه القصور اللغوية وغير اللغوية. فالترجمة لا تكون بالنقل من لغة إلى لغة فحسب، بل من عالم إلى عالم آخر، لأن كل نقطة تعبر عن حضارة معينة ومعرفة الألفاظ الدقيقة للغة من اللغات تعنى معرفة بتاريخ حضارتها، وما يكون أمر بدهيا في احدى الثقافتين قد يحتاج إلى شرح في الثقافة الأخرى، وهذا الاختلاف الثقافي يقيم الدليل على ضرورة اختلاف النص المترجم عن النص الأصلي، فإن شاء المترجم أن يبتعد عن النص الأصلي احتاج إلي شرح أو إلي حاشية تقوم شاهد على الاختلاف، لأنه إن لم يفعل ذلك خدع قارئه، وأدخل في وهمه أن ثقافة الآخر لا تختلف عن ثقافته فما يتعلمه الطفل العربي في الأيام الأولى للدراسة ليس كذلك عند الطفل الأجنبي، ولا عند المتعلم الفرنسي أو الإنجليزي مثلاً، الذي يحتاج إلي أن يقال له، على سبيل المثال، إن العربية تكتب من اليمين إلى اليسار.[1]

(حمزة، حسن، ٢٠٠٩، صـ ١١)

الإشكالية

كيف تتعامل الترجمة الآلية مع النظائر المخادعة في الترجمات العربية التركية بالنظر إلى حقيقة أن كل ترجمة تعتمد على السياق، هل يمتلك الذكاء الاصطناعي للترجمة المواهب الفكرية التي يمتلكها الانسان، هل يجب أن نلجأ دائما إلى التدخل البشري لسد الفجوات اللغوية التي أحدثتها الترجمة الآلية للترجمة وترجمة الوثائق.

يهدف هذا المبحث إلي عرض حالات عدم التطابق الدلالية للنصوص العربية التركية المترجمة آليـًا وإبراز عوائق الترجمة الآلية للنظائر المخادعة أثناء عملية الترجمة.

المنهج

يتمثل منهجنا في ترجمة مجموعة من النظائر المخادعة بالتركية والعربية باستخدام الحاسوب، ولقد اخترت برنامج google للترجمة التلقائية مثالا لعرض أنواع النظائر المخادعة المطلقة أو الجزئية أثناء عملية الترجمة، فالترجمة الآلية قد تظهر الكلمات من لغتين متطابقة مطلقـًا ولكن ليس لها نفس المعنى أبداً، على سبيل المثال الكلمات التركية: ceza - iltifat - intizar - meşreb- acemi- Fakat تشبة تلك الموجودة في اللغة

(١) ليس غريبا أن نقرأ في الكتب الفرنسية أحيانـًا أن العربية تكتب في الاتجاه المقلوب.

العربية جَزَاء- مَدْح -اِنْتِظار-الطبيعة والمزاج- قلِيلْ التَجْربة أو غَيْرُ مُتَقِن- لَكِنْ لَكِنَّ لا تشترك أبداً في نفس المعنى. ويكون النظير المخادع عندما يعطي إما معنى مكافئًا أو معنى مختلفًا ولدينا أمثلة مثل: adap آداب – Aman آمان – dikkat دقة – Islahat إصلاحات وغيرها

المشاكل التي تطرحها النظائر المخادعة أثناء عملية الترجمة هي معجمية ودلالية ونحوية وصرفية والذي يهمنا هنا الجانب الدلالي فعندما ترتبط دلالات الألفاظ بكلمات معينة من نفس الأصل تأخذ اتجاهات واستخدامات مختلفة وعند النظر في هذا الاتجاه سوف نجد أن المترجمين ومتعلمي اللغات من خلال برامج الترجمة سوف يسيئون فهم النظير المخادع أثناء عملية ترجمة النصوص، وهذه النظائر المخادعة قادرة على إحداث ارتباك بين المتعلمين والمترجمين، بما في ذلك الترجمة الآلية.

ومن الأمثلة ذات الصلة بالجانب الدلالي لاظهار مشكلة النظائر المخادعة أثناء عملية الترجمة من اللغة العربية إلى التركية ما يلي:

م	الجملة باللغة العربية ومعاني الكلمات العربية من القواميس العربية	ترجمتها باللغة التركية على برنامج Google Translate	الترجمة الصحيحة باللغة التركية كما وردت في القاموس الشامل
١	عَفْواً يَا سَيِّدِي. عِبَارَةٌ تُقَالُ طَلَبًا لِلْمَغْفِرَةِ مِنْ خَطَإٍ،أَوْ تُقَالُ رَدّاً عَلَى شُكْرٍ.	pardon efendim اسم فرنسي pardon آسِفٌ، العفو، معذرة، متأسف،عفواً (kapsamlı sözlük,2021,p.959) التعليق: ترجمة جوجل غير صحيحة.	rica ederim رجاء، طلب، التماس عفواً، لا شكر على واجب. (kapsamlı sözlük,2021,p.1001)
٢	لديّ حلم، لديّ مُهمة لديّ سبب للعيش. لَدَى: ظرف مكانٍ جامد بمعنى عِنْدَ، وفي القرآن الكريم: ﴿وَلَدَيْنَا كِتَابٌ يَنْطِقُ بِالْحَقِّ﴾ {Nezdimizde hakkı söyleyen bir kitap vardır	Bir hayalim var, bir görevim var, yaşamak için bir sebebim var التعليق: ترجمة جوجل حرفية.	Bir hayalim, görevim, yaşamak için bir sebebim var. لديّ حلم، لديّ مُهمة لديّ سبب للعيش. sahiplik bildiren olumlu isim cümleleri kurar is.dbl صفة اسمية تعبر عن الملكية. (kapsamlı sözlük,2021,p.1216) var= Mevcut =عنديّ لديّ فتقول: var benim =(أنا) لدي sen) varsin) = (أنت) لَدَيْك (var (o = (هو) ولَدَيْه = (var (o = (هي) ولَدَيْها

م	الجملة باللغة العربية ومعاني الكلمات العربية من القواميس العربية	ترجمتها باللغة التركية على برنامج Google Translate	الترجمة الصحيحة باللغة التركية كما وردت في القاموس الشامل
٣	هو لطيف للغاية. صفة مشبَّهة تدلّ على الثبوت من لطَفَ بـ/ لطَفَ لـ: صاحب رفق وأدب في المعاملة، رقيق، دمث الأخلاق، مهذّب. للغاية: جدًّا	O çok tatlı ترجمتها: هي حلوة جداً أو هو حلو جداً حُلْوٌ المذاق، عَذْب،: Tatlı (فاكهة ونبيذ) التعليق: ترجمة جوجل غير صحيحة. حيث لم تفرق بين المذكر والمؤنث، كما أن ترجمة الجملة غير صحيحة.	O Çok güzel هي جميلة جدا أو هو جميل جداً (kapsamlı sözlük,2021,p.304) وجاءت كلمة Çok بمعنى كَثِيرٌجِمّ أغفيراً غير يسير (Kapsamlı sözlük,2021,p.1134)

تحليل الجملة في ترجمة جوجل Google Translate

تعتمد ترجمة جوجل الآلية على وجود قاموس أو أكثر تكون مخزنة داخل النظام، ويرجع إليها عندما يعطى أمر بترجمة أي نص، وإلى جانب القواميس المخزنة هناك عدد من القواعد اللغوية مع قواعد بيانات بأكثر المعاني شيوعًا وكذلك المعاني الاصطلاحية وغير ذلك، وتقوم هذه النظم عادة بتقسيم الجمل إلى أجزاء لتحديد المعنى المراد، لأن بعضها يستفيد من خاصيات الذكاء الاصطناعي المحاكية للطرائق التي يتعامل بها العقل البشري مع الأمور ومنها التعديلات التي تجري على الترجمة من قبل المترجم البشري، للإفادة منها في الترجمات القادمة، وهو ما يعرف بذاكرات الترجمة الآلية.(الحمادي، فايزة بنت صالح، ٢٠١٤، صـ٢٦)

وتنقسم الجمل إلى ثلاثة أنواع، هي:

النوع الأول:

١ – جملة بسيطة النواة تحمل مفهومًا دلاليًا واحداً، وإن تعددت مركباتها.

أحمد أكل الطعام في المنزل أمس.	Ahmet dün evde yemek yedi.

هذه الجملة تتحدث عن مفهوم واحد، وهو حدث أكل أحمد الطعام، وإن ذكرت مركبات تفيد مكان الحدث» في المنزل evde» وزمان الحدث « أمس dün».

أمثلة للأخطاء في الجملة النواة من (ترجمة جوجل)

ترجمة جوجل	الترجمة الصحيحة	الجملة التركية
أينما ذهبت أنا.	أينما تذهب أذهب.	nereye gidersen giderim.
لا تزعج الآخرين.	إياك أن تسيء إلى الآخرين.	Başkalarına kötülük yapmaktan sakın.
من الأفضل أن تذهب الآن.	يحسن بك أن تذهب في الحال.	Derhal gitmen iyi olur.
لا تخرج حتى تقوم بكتابة الرسالة.	لا تخرج حتى تكتب الرسالة.	Mektubu yazmadan çıkma.
جميع الضيوف / جميع الضيوف وصلوا.	جاء جميع الضيوف.	misafırlerin tamamı/ Bütün misafırler geldiler.
الله يغفر لنا.	عسى الله أن يعفو عنا.	Umulur ki Allah bizi affeder.
أصبحت مدينتنا المدينة السياحية الأكبر	أصبحت مدينتنا أكبر مدينة سياحية.	Şehrimiz en büyük turistik şehir oldu.

النوع الثاني:

٢- جملة مركبة» نامية» وهي التي تحمل مفهومين دلاليين أحدهما تابع والآخر متبوع وإن تعددت مركباتها:

أنت تكره الموت وتحبه في آن واحد.	Sen Ölümden hem nefret ediyor hem de onu seviyorsun.

هذه الجملة تتحدث عن مفهومين؛ أولهما هو حدث كره الموت، والثاني حدث حب الموت، والجملة مركبة تشمل جمل العطف والجمل التي تحتوي جمل الصلة وهكذا.

أمثله للأخطاء في الجملة النامية من (ترجمة جوجل)

ترجمة جوجل	الترجمة الصحيحة	الجملة التركية
لم أتمكن من مقابلته، لكنني تمكنت من التواصل معه.	لم أتمكن من لقائه وإنما تمكنت من الاتصال به.	Onunla görüşmedim, ancak telefon edebildim.
يمكنك أن تعمل بجد وكسب أقل.	قد تعمل كثيراً وتكسب قليلاً	Çok çalışıp az kazanıyor olabilirsin.
جاء أخي إلى الحفلة ببدلة جديدة.	جاء أخي إلى الحفلة وقد لبس بدلته الجديدة.	Kardeşim yeni elbiselerini giymiş olarak partiye geldi.
كانوا في طريقهم إلى لحضور الاجتماع، لكن الحافلة أخرتهم.	كانوا سيشتركون في الاجتماع ولكن الحافلة أخرتهم.	Toplantıya katılacaklardı,fakat otobüs onların geç kalmalarına sebep oldu.
مرت إجازتي بسرعة كبيرة، لكنني لم أرسل بطاقات لأصدقائي.	لقد مرت إجازتي بسرعة ولكنني لم أرسل أية بطاقة لأصدقائي.	Tatilim çabuk geçti, fakat arkadaşlarıma herhangi bir kart göndermedim
أكتب إليكم هذه الرسالة وقد مرت أيام قليلة منذ أن انضممت إلي مدرستي الجديدة.	أكتب إليكم رسالتي هذه ولما يمض على التحاقي بمدرستي الجديدة إلا أيام قلائل.	Bu mektubu, size okula girişimin üzerinden birkaç gün geçmeden yazıyorum
لم أسمع شيئًا ولكني حفظت ولم أحفظ شيئًا ونسيت.	ما سمعت شيئاً قط إلا حفظته ولا حفظت قط شيئاً فنسيته.	Hiçbir şey duymadım ki onu ezberler memiş olayım ve hiçbir şey ezberlemedim ki onu unutmuş olayım
لا أعتقد أنه سيعود من لندن حتى يحصل على شهادته الجامعية.	أعتقد أنه لن يعود من لندن إلا ويحصل على الشهادة الجامعية.	Üniversite diploması olmadan/ almaksızın londra'dan döneceğini zannet miyorum

النوع الثالث:

٣- جمل معقدة «متنامية» وهي التي تحمل أكثر من مفهومين دلاليين أحدهما تابع ويليه مفاهيم متبوعة.

حاول أن يضم في بحثه كل ما كتب عن الموضوع ومن هنا فقد قرأ المصادر المطبوعة والمخطوطة بدقة.	konu ile ilgili bütün yazdıklarını çalışmasına eklemek istedi.Bundan dolayı basılı ve yazma kaynakları dikkatle okudu

أمثله للأخطاء في جمل معقدة «متنامية» من (ترجمة جوجل)

ترجمة جوجل	الترجمة الصحيحة	الجملة التركية
علم عشرين قرنًا يمجد ويهين أيضًا ؛ إنه علم غريب وبناء وهدام في نفس الوقت.	علم القرن العشرين علم غريب يرفع ولكنه يذل في الوقت نفسه ويبني ولكنه يهدم في الوقت نفسه أيضاً.	20 asrın bilimi, yücelten fakat aynı zamanda küçük düşüren; yapıcı ve aynı zamanda da yıkıcı tuhaf bir bilimdir
اللغة العربية لغة حية وخالدة، لغة العلم والأدب، ولغة قديمة وحديثة.	اللغة العربية لغة حية لا تموت، لغة علم وأدب، لغة قديمة وحديثة في الوقت نفسه.	Arap dili ölmeyen yaşayan bir dildir, ilim ve edebiyat dilidir, klasik ve aynı zamanda modern bir dildir
وبحسب دراسات مختلفة لتقارير المنظمة العالمية والبنك الدولي يقين أن فيروس كورونا لا يهدد أوروبا فحسب بل كل القارات.	وفقًا للعديد من دراسات منظمة العالمية وتقارير البنك الدولي يظهر أن داء كورونا لا يهدد أوروبا فقط ولكنه يهدد أيضاً قارات بأكملها.	Dünya sağlık örgütünün birçok çalışmasına ve dünya bankasının raporlarına göre,corona hastalığının, sadece Avrupa'yı değil,bütün kıtaları datehdit ettiği görülüyor

كيف تتعامل الترجمة الآلية للنظائر المخادعة للغة الواحدة

من الجدير بالذكر أن الترجمة الآلية لا تفك اللبس بين أكثر من معنى للكلمة الواحدة للنظائر المخادعة في اللغة الواحدة فيظهر اللبس الدلالي للكلمات على أساس السياق، ومن الأمثلة ذات الصلة بالجانب الدلالي لاظهار مشكلة النظائر المخادعة أثناء عملية الترجمة الآلية من اللغة العربية إلى التركية والعكس ما يلي:

ترجمة جوجل	الترجمة الصحيحة	الجملة التركية	اللفظ العربي
هل لازلت تأخذ دروس اللغة العربية؟	ما زِلْتَ تَلْتَقِي دُرُوسًا فِي اَللُّغَةِ اَلْعَرَبِيَّةِ.	Hala arapça dilinde dersler alıyorsun.	الفرق بين (ما زال) و(لا زال)، غير أن (ما) مختصة بالنفي في الماضي والمضارع، أما (لا) فتأتي للنفي فيهما، وتأتي للدعاء فيهما، وللنهي في الأمر
لا يزال الجو باردا.	مَا زَالَ اَلْجَوُّ بَارِدًا.	Hava hala soğuk.	

التعليق على الترجمة

أن الصواب: (مازلت) وليس (لازلت): لا يصح دخول (لا) النافية على الفعل الماضي في غير الدعاء وتوكيد النفي. فلا يصح أن نقول(لا نجح التلميذ) لكن يصح (ما نجح التلميذ) (لا) النافية إذا دخلت على الماضي صرفته إلى الدعاء، ما زال: تدَلُّ على الإثبات والثبات والوقوف في الزمن الماضي، وما يزال: تدَلُّ على الاستمرار والتجدد والديمومة وتوقع الحدث المنتظر في الزمن الحاضر.

ترجمة جوجل	الترجمة الصحيحة	الجملة التركية	اللفظ العربي
عادة ما أذهب إلى المسرح في عطلة نهاية الأسبوع.	أَذْهَبُ إِلَى اَلْمَسْرَحِ فِي نِهَايَةِ اَلْأُسْبُوعِ عَادَةً.	tiyatroya genellikle hafta sonu giderim	عادةً: في أغلب الأحيان.
أخي متأخر عن العمل كالمعتاد.	تَأَخرَ أَخِي عَنْ اَلْعَمَلِ كَالْعَادَةِ	Kardeşim her zamanki gibi işe geç kaldı	كالعادة: كما يحدث دائمًا.
عادة ما أدرس خمس ساعات في اليوم.	أَدْرُسُ خَمْسُ سَاعَاتٍ كُلِّ يَوْمٍ فِي اَلْعَادَةِ.	Genellike her gün beş saat çalışırım	العَادَةُ: الحالةُ تتكرَّر على نهج واحد.

التعليق على الترجمة:

لم تفرق الترجمة بين المعنى الدقيق للعادة بين ما هو معتاد وما هو مألوف، وما يتكرر على نهج واحد. ونفهم من هذا أنه لم يتم ربط برنامج الترجمة تبعًا للقاعدة الدلالية المتاحة بين كلمات عادة وكالعادة

والعادة ولهذا يأتي المعنى المقصود للكلمة في كافة المعاني كلمة واحدة هي عادة دون أي معنى آخر.

ترجمة جوجل	الترجمة الصحيحة	الجملة التركية	اللفظ العربي
أخشى السباحة وحدي	أَنَا أَخْشَى اَلسِّبَاحَةُ بِمُفْرَدِي	yalnız yüzmekten korkuyorum	بِمُفْرَدِي:بدون مساعدة، عَلَى حِدَةٍ، بنفسي فقط.
هل يمكنني التحدث معك وحدك؟	هَلْ يُمْكِنُنِي أَنْ أَتَحَدَّثَ إِلَيْكَ عَلَى اِنْفِرَادٍ؟	Seninle yalnız konuşabilir miyim?	عَلَى اِنْفِرَادٍ: يَميلُ إلى العُزْلَةِ والانْفِرادِ: الانْزِواءِ

التعليق على الترجمة:

لم تفرق الترجمة بين كلمتي وحدي وبمفردي فكلمة وحدي تعني المُنْفَرِدٌ بِنَفْسِهِ أما كلمة بمفردي تعني بنفسي فقط وبدون مساعدة أما على انفراد فهي تعني العزلة والانزواء بعيدا عن الناس، ونفهم من هذا أنه لم يتم ربط برنامج الترجمة تبعًا للقاعدة الدلالية المتاحة بين كلمتي وحدي وبمفردي ولهذا يأتي المعنى المقصود للكلمة في كافة المعاني كلمة واحدة هي وحدي دون أي معنى آخر.

ترجمة جوجل	الترجمة الصحيحة	الجملة التركية	اللفظ العربي
اعتدت على زيارة قريتي الحبيبة من وقت لآخر.	كُنْتَ أَزُورُ قَرْيَتِي اَلْحَبِيبَةُ بَيْنَ فَتْرَةٍ وَأُخْرَى.	sevgili köyümü ara sıra ziyaret ederdim.	بَيْنَ فَتْرَةٍ وَأُخْرَى الفَتْرَةُ:المدَّة تقع بين زمَنين.
اعتقد انها ستمطر قريبا.	أَظُنُّ أَنَّ اَلسَّمَاءَ سَتُمْطِرُ بَيْنَ لَحْظَةٍ وَأُخْرَى.	zannediyorum, az sonra yağmur yağacak.	بَيْنَ لَحْظَةٍ وَأُخْرَى. اللَّحْظَةُ:الوقتُ القصيرُ بمقدارِ لَحْظِ العيْن
بين الحين والآخر كان يكتب لي خطابًا.	كَانَتْ تَكْتُبُ لِي رِسَالَةٌ بَيْنَ وَقْتٍ وَآخَرَ.	Arada bir bana mektup yazardı.	بَيْنَ وَقْتٍ وَآخَرَ. مِنْ فَتْرَةٍ إِلَى فَتْرَةٍ فِي أَوْقَاتِهِ الْجَمِيلَةِ.

التعليق على الترجمة:

لم تفرق الترجمة بين الفترات الزمنية المختلفة ومنها بَيْنَ فَتْرَةٍ وَأُخْرَى هي الفَتْرَةُ:المدَّة تقع بين زمَنين، بَيْنَ لَحْظَةٍ وَأُخْرَى

اللَّحْظَةُ هي الوقتُ القصيرُ بمقدارِ لَحْظِ العيْن، بَيْنَ وَقْتٍ وَآخَرَ هي مِنْ فَتْرَةٍ إِلَى فَتْرَةٍ فِي أَوْقَاتِهِ الْجَمِيلَةِ. كما لم تفرق بين كلمتي الرسالة والخطاب فالرسالة هي جمع رِسالات ورسائل، والرسالة تشتمل على قليل من المسائل، تكون في موضوع واحد والخطاب هو كَلاَمٌ رسمي يَحْمِلُ شَكْوَى أَوْ تَذَمُّراً يَكُونُ الْقَصْدُ مِنْهُ إِثارَةَ انْتِبَاهِ الْمَسْئُولِينَ.

ووفقا Pierre Guiraud لبيير جيرو فإن علم الدلالات هو دراسة معنى الكلمات ولكي تستحضر الوظائف الدلالية للكلمات ذكر ثلاثة بيير جيرو أوامر رئيسة من المشاكل كالآتي:

١. المشكلة النفسية: وهي كيف يتم تناول الإشارة وادراكها في أذهاننا وعقل المتلقى أثناء عملية الاتصال.

٢. المشكلة المنطقية: وهي علاقة الإشارة بالواقع والظروف التي ترتبط بها.

٣. المشكلة اللغوية: وتبحث في كيفية عمل الكلمات داخل اللغة، والعلاقات بين المفهوم والكلمة والمعنى، والعلاقات الوظيفية في سياقات مختلفة. أما بالنسبة للقاموس العالمي، فإن علم الدلالات هو دراسة اللغة من وجهة نظر المعنى(تعدد المعاني، المرادفات، تغيرات المعنى، العلاقات التي توحد وحدات الدلالة، وتعطي القواميس معنى للكلمات لكنها لا تملك المساحة اللازمة لوصف الاختلافات في المعنى)

وقد ينشأ خطأ الترجمة احيانًا من حقيقة أن المترجم لم يدرك الفرق بين مصطلحين يبدو أنهما قابلين للتبادل، وقد استحضر

Vinay, Jean P. et Darbelnet J فيناي، وداربلنت في كتابهما أيضا سمات « التخصيص»، « التعميم» و« الكلمات التقنية»، و« الكلمات المعتادة»، و» المعاني الصحيحة»، و« المعاني التصويرية»، و» المعاني الفكرية»، و«المعاني العاطفية» وتؤخذ هذه الميزات في الاعتبار عند فك تشفير المعنى السياقي للكلمات داخل الجملة.

(Rasaq A.THOMAS:(2012), p.15.)

النتائج

بعد هذه الدراسة المقارنة بين اللغتين العربية والتركية نجد أن:

١. الخصائص الوراثية المشتركة بين اللغتين سواء المعجمية أم الآلية تم محوها بعد التطورات الدلالية في المفردات العربية التي دخلت في اللغة التركية بغير معانيها الأصلية كما حدث في المعجم المعجم الشامل "KAPSAMLI SÖZLÜK المزدوج عربي – تركي، تركي عربي والتي لا صلة لها باللغة العربية وإن تشابهت شكلاً وتلفظاً.

٢. يجب التأكيد على أن الالفاظ العربية لها جذور لغوية أصيلة لا يمكن التجرأ على التلاعب بأصالتها، ولكن ما يجب أن يطرأ هو الاشتقاق من الجذر العربي كلمات جديدة عبر زيادة بعض الحروف أحيانا أو تكرار لبعض الحروف فلا يمكن أن يكون هناك معاني جديدة على حساب الجذر الأصلي العربي ظنا بأن هذا سوف يساعد على إبعاد اللغة التركية عن شبح الركود اللغوي ويجعلها في تفاعل دائم لآنها منظومة اجتماعية تواكب التطور العصري.

٣. أظهرت الدراسة أنه لا يمكن عمل معجم صحيح للنظائر المخادعة بدون الاعتماد على المعاجم التاريخية للغة العربية وأن الجذور التاريخية للكلمات في اللغات السامية لها أهمية في الدراسات اللغوية المقارنة سواء القديمة أو المعاصرة وتكاد تكون الميزة الأساسية والعلامة الفارقة للدلالة على الإمكانات الهائلة التي يتيحها في عمليات التوليد والاشتقاق والترجمة، وإدراك الجوانب الصوتية المتعلقة والدلالية بها في لغة ما في مستوى لغوي ما في مكان ما وتتبعها وملاحظة التغيير والتطور الذي أصابها عبر المراحل الزمنية المختلفة، والذي لا غنى عنه لاعداد معجم صحيح للنظائر المخادعة بين اللغتين العربية والتركية.

٤. أن قواميس الترجمة الآلية تعطي معاني لكلمات لا تملك المساحة اللازمة لوصف الاختلافات في المعني.

٥. عدم الاهتمام بظاهرة مهمة وهي النظائر المخادعة داخل المناهج الدراسية في كافة مراحل التعليم في تركيا؛ حيث لم أجد كتاب تعليمي واحد ضمن مناهج تدريس اللغتين العربية والتركية يوظف المفردات المشتركة أو المتشابهة بين اللغتين لإزالة الالتباس في فهم معاني المفردات وتسهيل تلقي المعلومة الصحيحة للأساتذة والطلاب.

٦. لم يتم إدراج النظائر المخادعة كمادة أساسية في تدريس اللغات الأجنبية ومنها اللغتين العربية والتركية، رغم محاولات اللغة التركية مواكبة التطور العصري.

٧. لم أجد معجم إلكتروني أو ورقي يختص بمعالجة النظائر المخادعة الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية وتوضيح الفروق بينهما مما سيكون له فائدة في تيسير تعليم اللغات الأجنبية ومنها اللغتين العربية والتركية.

٨. يجب التأكيد على حالات عدم التطابق الدلالية والنحوية والصرفية للنصوص العربية التركية المترجمة آلياً وإبراز عوائق الترجمة الآلية للنظائر المخادعة أثناء عملية الترجمة.

٩. من الناحية المعجمية فإن معجم «المعجم الشامل "KAPSAMLI SÖZLÜK المزدوج عربي – تركي، تركي عربي

١٠. لا يخدم عملية التواصل بين اللغتين العربية والتركية بل قادر على إحداث الارتباك بين المتعلمين والمترجمين بالإضافة إلى أنه لا يساعد على فهم معاني القرآن الكريم.

أولاً: المصادر والمراجع العربية

١. أبو عمشة، خالد: (٢٠١٨) «المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ط ١، أصوات للدراسات والنشر، إسطنبول.

٢. أمين، مروة مصطفى السيد: (٢٠٢٠)» النظائر المخادعة في المعجم والمفاهيم والخصائص والأنواع مع مقترح معجم النظائر المخادعة، مجلة فيلولوجى: سلسلة الدراسات الأدبية واللغوية، المجلد ٣٧، العدد ٧٤، يونيو، القاهرة، الصفحة ٧-٢٦

٣. بوفرة، عبد الكريم: (٢٠١٨) «مفهوم الجذر الصرفي بين اللغتين العربية والعبرية: دراسة مقارنة»، مجلة أسيناك، المغرب، العدد الثالث عشر.

٤. جقمقجي، جودت:" (٢٠٠١) «أصوات اللغة التركية(بحث مقارن)، الرياض.

٥. الحجوري، صالح بن عياد: (٢٠١٨) «النظائر المخادعة في تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها اللغة العربية نموذجاً، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

٦. الحلبي، محاسن بن إسماعيل (٢٠٠٤م) «شرح شعر الشنفري الأزدي»، تحقيق وتعليق خالد عبد الرؤوف الجبر، دار الينابيع، عمان، ط١.

٧. الحمادي، فايزة بنت صالح: (٢٠١٤)» الترجمة الآلية إلى اللغة العربية صعوبات وتحديات «ترجمة غوغل» مثالا"، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، العدد الأول، يونيو.

٨. الراجحي، عبده: (١٩٩٥) «علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية لبنائها وغير الناطقين بها»، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.

٩. صيني محمود إسماعيل، وإسحاق الأمين: (١٩٨٢) «التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء»، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.

١٠. علي، أبو الدهب البدري، الملحم، تركي بن عبد العزيز: (٢٠٢٢) «فاعلية برنامج قائم على تقنية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد العاشر، ج الأول، يونيو، المدينة المنورة، السعودية.

١١. عمر، أحمد مختار: (٢٠٠٨)»معجم اللغة العربية المعاصرة»، عالم الكتب، المجلد الأول، الطبعة الأولى، القاهرة، صـ٢٢٣٤.

١٢. الكشو، رضا: (٢٠١٥)» توظيف اللسانيات في تعليم اللغات»، د.ت، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة،

١٣. محمد حسن باكلا، ونخبة من اللغويين العرب: (١٩٨٣) «معجم مصطلحات علم اللغة الحديث"، مكتبة لبنان، بيروت، ط١.

١٤. الجوزية، محمد بن أبي بكر ابن القيم: (١٤١٨هـ)، بدائع الفوائد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الخامسة، صـ١٣٦.

١٥. حمزة، حسن: (٢٠٠٩)» الترجمة البحث»، المنظمة العربية للترجمة، مج١، ع١.

١٦. الحنفي، إسماعيل حسن: (٢٠١٧)، «التقابل النحوي بين العربية والتركية، دراسة تقابلية في «العائلة اللغوية والمذكر والتعريف والتعريف والتفكير والتثنية والجموع بين اللغتين»، Fakültesi Dergisi، Pamukkale Üniversitesi، İlahiyat Eylül/2017, Yıl: 4, Sayı: 8, s.171-195

١٧. الزيادات، تيسير محمد: (٢٠١٤) «التأثر والتأثير اللغوي بين اللغة العربية والتركية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، يونيو، العدد الأول، صـ٦-١٦.

١٨. سعيد علوش: (١٩٨٧)، مدارس الأدب المقارن» دراسة منهجية»، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، صـ١٠.

١٩. السّكّاكي، أبي يعقوب (١٤٠٧هـ)، مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت -لبنان ص٢٠١

٢٠. الصيادي، مريم: (٢٠٢٠)،» النظائر المخادعة وأثرها في تعلم الطالب التركي اللغة االعربية»، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وثقافتها، جامعة ماردين أرتفلو معهد اللغات الحية في تركيا، ماردين.

٢١. قدوري، رابح: (٢٠١١)، نظرية الحقول المفاهيمية لجيرار فرنيو الأسس النظرية والتطبيقية، حوليات جامعة الجزائر١،جامعة يوسف بن خده، المجلد ٢٠، العدد ١، صـ٣٠-٤٠.

٢٢. القزويني، الخطيب: (٢٠٠٣)، الايضاح في علوم البلاغة،المعاني والبيان والبديع، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، صـ٢٢٦.

٢٣. م.م مراد حميد عبد الله: (٢٠١٢)» تطور دلالة المفردات المحدثة في النص اللغوي»، مجلة الخليج العربي، المجلد (٤٠)، العدد (١-٢).

٢٤. مالك حسن محمود عبد القادر: (٢٠٢٠)» التطور الدلالي في الألفاظ العربية الواردة في كتاب سلسلة

اللسان"، مجلة جامعة حيطت كلية أصول الدين / مجلة كلية اللاهوت بجامعة حيطت، (ديسمبر) ١٩/ ٢.

٢٥. محمد غنيمي هلال: (١٩٩٣)، دور الأدب المقارن في توجيه دراسات الأدب العربي المعاصر، نهضة مصر للطباعة والنشر، صـ٣.

٢٦. محمد، آية نصر: (٢٠٢٠)»دراسة المفردات العربية التي دخلت في اللغة التركية بغير معانيها الأصلية»، المجلة العلمية المحكمة لرئاسة الشؤون الدينية التركية، المجلد ٢، العدد١، صـ١٣٩-١٤٠.

ثانيا: المراجع التركية والأجنبية

1.) 2018, (ARAP DİLİ BELAGATINDA BEDÎ' İLMİ VE SANATLARI,1. Baskı,İŞARET YAYINLARI,İstanbul aydın,mustafa

2. (2019),KIRIM TATAR TÜRKÇESİ, ÖZBEK TÜRKÇESİ VE TÜRKİYE TÜRKÇESİ ARASINDAKİ YALANCI EŞ DEĞERLER,YÜKSEK LİSANS TEZİ,FIRAT ÜNİVERSİTESİ ,SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ, TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI. ÇELİK, Sibel:

3. (2007),TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE KALIP SÖZLER ÜZERİNE BİR İNCELEME,Yüksek isans Tezi ,TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI,İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ. EROL,ÇİĞDEM:

4. (2016) AĞIZLARDA KELİME EŞDEĞERLİĞİ: NEVŞEHİR AĞZI ÖRNEĞİ,BİLDİRİ METİNLERİ Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu Bildiri Metinleri, 1.Baskı, Aralık, 2016,P.497-515. HİRİK, Erkan

5. :(2021)Kapsamlı Sözlük Türkça - Arapça ,6.Baskı, akdem YAYINLARI,İstanbul. İşler,Emrullah,Özay,İbrahim

6. « 2020),النظائر المخادعة لتعليم اللغة العربية في معجم اللغة البالية»

7. mouriduna Journal of ıslamic studies, Mauriduna, Vol. 1, No. 1, Mei. May,Fanoni , Sidik ,Fajar

8. (2012), INADÉQUATIONS SÉMANTIQUES DANS LA TRADUCTION AUTOMATIQUE DES FAUX AMIS; Lagos State University,p.15. Rasaq A.THOMAS:

9. (2020),Yalancı Eş Değerlik veya Anlam Değişmesi Kavramları Üzerine Bir Değerlendirme ,Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi,Cilt 20,Sayı 2,Sayfalar 409-427. ŞENOL, Asım

10. (1977) ,Stylistique comparée du français et de l'anglais: problèmes de traduction, Paris, Didier, p.71 Vinay, Jean P. et Darbelnet J.

ثالثًا: مواقع الإنترنت

1. Cambridge Dictionary https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/labiodental

2. Google Translate https://translate.google.com.tr/?hl=ar&tab=TT&sl=tr&tl=ar&op=translate

3. https://learning.aljazeera.net/tr/node/1008 النظائر المخادعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها سويفي فتحي

4. https://www.dohadictionary.org/dictionary معجم الدوحة التاريخي للغة العربية

ظاهرة التذكير والتأنيث
بين اللغة العربية واللغة التركية

دراسة تقابلية لغوية

د. جميلة السيد علي زيدان
الأستاذ المساعد بجامعة أوشاق سابقًا
أ. شيماء صواش دوجي
مساعد باحث بكلية العلوم الإسلامية
جامعة أوشاق

يتلخص البحث في دراسة ظاهرة التذكير، والتأنيث بين العربية، والتركية دراسة تقابلية لغوية

تعد الدراسة في مجال التقابل اللغوي، الذي يقوم بمقابلة لغتين من أسرة لغوية واحدة، أو من أسرتين مختلفتين بحيث تبين أوجه التشابه، والاختلاف بين اللغتين، وفي ضوء ذلك نستطيع اكتشاف صعوبات التعلم لدى الطلاب الأتراك الذين تواجههم مشاكل في تعلم قاعدة التذكير، والتأنيث في اللغة العربية.

تكمن مشكلة البحث في: ١-كيف يتمكن الطالب التركي من هذه القاعدة، وتكون لديه مهارة التحدث باللغة العربية دون الوقوع في خطأ تأنيث مذكر، أو تذكير مؤنث، وينال رضا، واستحسان مُخَاطَبِيه، ٢-كيف تكون طريقة المساهمة في تطوير مناهج، وطرق تدريس العربية لغير أهلها في هذه القاعدة، في هذه الدارسة لابد من اتباع المنهج الوصفي التحليلي، ولذلك كان تقسيم البحث إلى ثلاثة مباحث المبحث الأول، تناول الحديث عن التقابل اللغوي، والحديث عن اللغتين، وما يميزهما بين اللغات، والمبحث الثاني، وصف قاعدة التذكير، والتأنيث في اللغة العربية بكل مسائلها أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والضمائر، والأسماء، والصفات، والمثنى، والجموع، والمبحث الثالث بينا فيه أوجه التشابه، والاختلاف بين اللغتين، ثم تحليل الأخطاء ومعالجتها، وفي نهاية البحث تم وضع مقترحات للمساهمة في تطوير، وتجديد المناهج الدراسية وتطوير الكتب الدراسية في تعليم اللغة العربية للأتراك بصفة خاصة، ولغيرهم بصفة عامة.

كلمات مفتاحية: التقابل اللغوي - النقل اللغوي - صعوبات التعلم - الجنس النحوي - الجنس المعجمي - والدلالي.

The Phenomenon of Masculinity and Femininity Betwee The Arabic Language and The Turkish Language A Comparative Linguistic Study

Jamila Al-Sadd Ali Zaidan, Dr,
Uşak University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric

Şeyma Savaş Deveci, Research Assistant, Uşak University Faculty of Islamic Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric

The research consists of a comparative analysis of the phenomenon of masculinity and femininity between Arabic and Turkish. The study is about comparing two languages from the same family or different families, showing the similarities and differences between the two languages.

The problems of the research are:

1. How can a Turkish student understand this rule and have the ability to speak the Arabic language without falling into the masculine-feminine, feminine-masculine misconception, and gain the satisfaction and approval of his interlocutors?

2. How can we contribute to the development of curriculum and teaching methods in this regard?

This study follows a descriptive-analytical approach and is therefore divided into three parts:

In the first part, linguistic comparisons and the features that distinguish languages from each other will be discussed. In the second part, all the features of the phenomenon of masculine and feminine in the Arabic language will be explained, demonstrative nouns, relative nouns, pronouns, nouns and adjectives will be mentioned. In the third part, the similarities and

differences between the two languages will be revealed. Afterwards, the mistakes made in the use of masculine and feminine words will be analyzed, and suggestions will be made to develop and renew the textbooks and curricula for teaching Arabic to Turks in particular and those whose mother tongue is not Arabic in general.

Keywords: Linguistic contrast - linguistic transfer - learning difficulties - grammatical gender - lexical and semantic gender.

مقدمة

قال تعالى: ﴿ وَأَنَّهُۥ خَلَقَ ٱلزَّوۡجَيۡنِ ٱلذَّكَرَ وَٱلۡأُنثَىٰ ﴾ [النجم: ٤٥] ﴿ وَمِن كُلِّ شَيۡءٍ خَلَقۡنَا زَوۡجَيۡنِ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ ﴾ [الذاريات: ٤٩] ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَ أَمۡرُنَا وَفَارَ ٱلتَّنُّورُ قُلۡنَا ٱحۡمِلۡ فِيهَا مِن كُلٖ زَوۡجَيۡنِ ٱثۡنَيۡنِ ﴾ [هود: ٤٠] ﴿ وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦ خَلۡقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفُ أَلۡسِنَتِكُمۡ وَأَلۡوَٰنِكُمۡۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّلۡعَٰلِمِينَ ﴾ [الروم: ٢٢] في ضوء الآيات الكريمات يتبين لنا أن الله لما أراد إعمار الأرض، خلق الخلق، وأراد سبحانه التنويع فجعل منهم الذكر، والأنثى، وعلم الإنسان البيان دون بقية المخلوقات، وأراد الاختلاف بين الشعوب في لغاتهم، وثقافاتهم، وحضاراتهم، فهذه سنة الله في خلقه كي يتعارفوا، ويختلطوا، ويتعلم بعضهم لغة بعض، ويدركوا خصائص كل لغة، وميز كثيرًا من اللغات بظاهرة التذكير، والتأنيث، كاللغة العربية، وقليل من اللغات ليس بها هذه الظاهرة، كاللغة التركية، وفي بداية وجود الإنسان كانت طريقة التأنيث واحدة يستخدم كلمة للمؤنث، وكلمة للمذكر، لا باستخدام التبديل الصوتي (بركات، ١٩٨٨، صفحة ٢٢) لكن كلما زادت احتياجاته، واتسعت مشاعره، وعواطفه، ازداد ت تعبيراته اللغوية، وهذه المسألة تختلف من عائلة لغوية إلى عائلة لغوية أخرى لذلك نجد التباين، والاختلاف بين اللغات في قاعدة التذكير، والتأنيث، والصعوبة في تعلمها، فعندما يدرس الطالب العربي اللغة التركية، فإنه لا يجد صعوبة بالنسبة لهذه القاعدة، أما الطالب التركي، فإنه يجد صعوبات في تعلم اللغة العربية، (كصعوبة بنية اللغة العربية وأساليب التدريس وطرائقها، واختلاف اللغتين) (Yusuf DOĞAN* و2013 ،Tahirhan AYDIN*) ومن هذه الصعوبات قاعدة التذكير، والتأنيث نظرًا لتشعبها، وتفرعها، من هنا كانت فكرة البحث حول الدراسة التقابلية اللغوية ببيان أوجه التشابه، والاختلاف بين اللغة العربية، واللغة التركية في باب التذكير، والتأنيث للأسماء، والأفعال، والصفات، والضمائر، والمثنى، والجموع، والعدد، وذكر صعوبات تعلم اللغة العربية بخصوص هذه الظاهرة، وتقديم مقترحات في تدريسها لتفادي وقوع الطلاب في الأخطاء، ونساهم في تأسيس هذه القاعدة لدى دارسي اللغة العربية من غير أهلها عمومًا، والطلاب الأتراك خصوصًا.

منهج البحث: يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي.

أسباب اختيار الموضوع:

أولا: أهمية الدراسات التقابلية بشكل عام بين اللغات، وبشكل خاص بين اللغتين العربية، والتركية، وذلك لتذليل الصعوبات في طريق تعليم، وتعلم اللغة، والفائدة التي تعود على المعلم، والمتعلم. ثانيا: تناول هذه الظاهرة بعمق، وتوسع، ومنهجية علمية، فقد تناولتها الدراسات السابقة بطريقة شمولية موجزة،

لا تتجاوز فصلًا صغيرًا لا يترسخ في ذهن الطالب، وسرعان ما ينساه مما يسبب له مشكلة في المحادثة، والخطاب بالعربية حتى لو كان بالمستوى المتقدم. ثالثا: أهمية هذه الظاهرة في تعلم الأجانب للغة العربية بصفة عامة، وتعلم الأتراك للغة العربية بصفة خاصة، (عدم التمييز بين المذكر، والمؤنث قد يكون من أقبح معالم اللحن، وهو شائع لدى غير العرب، (شحادة، ١٥/ ٦/ ٢٠٢٢) ولأنه قد لوحظ الخطأ اللغوي بشكل كبير لدى متعلمي اللغة من الأتراك ليس على مستوى المبتدئ، بل المستوى المتقدم في طريقة استخدام التأنيث، والتذكير للأسماء، والأفعال، والضمائر، والصفات، وكما أكد علماء اللغة (أن الزلل في أخطاء الجنس من المتكلمين الأجانب أشد على نفس مخاطبيهم، وتصيبهم بصدمة مع تعذر فهم الكلام) (فندريس، صفحة ١٢٧) كما (أن معرفة المذكر، والمؤنث في العربية من تمام معرفة النحو، والصرف، ومن ذكَّرَ مؤنثًا، أو أنَّثَ مذكرًا كان العيب لازمًا له. (ابن الأنباري، ١٩٩٩، صفحة ١/ ٥٢) رابعا: تقديم أطروحات جديدة يمكن الاستعانة بها لتأسيس الطالب من المستوى المبتدئ، وتدريبه بحيث يتمكن منها شدة التمكن، ويتخلص من الأخطاء في هذا الجانب. كلمات مفتاحية: تحليل الأخطاء – صعوبات التعلم – تقابلية – النقل اللغوي – الجنس النحوي – الجنس المعجمي.

خطة البحث:

مقدمة: تشتمل على أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وخطة البحث.

المبحث الأول ويتناول أولا: علم اللغة التقابلي، وأهميته – التحليل التقابلي – تحليل الأخطاء. ثانيا: دراسات سابقة في التذكير، والتأنيث دراسة تقابلية.

ثالثا: اللغة العربية، وتاريخها اللغوي، وأهم ما تتميز به عن اللغات الأخرى من ظواهر لغوية.

رابعا: اللغة التركية، وتاريخها اللغوي، وأهم ما تتميز به عن اللغات الأخرى.

المبحث الثاني: مسائل التذكير، والتأنيث في اللغة العربية.

أولا: أسماء الإشارة ثانيا: في الضمائر. ثالثا: الأسماء الموصولة.

رابعا: في الأسماء والأعلام: الإنسان – النبات – الحيوان – الجماد – الأماكن.

خامسا: في الصفات، والمشتقات، والجمادات. سادسا: تذكير الفعل، وتأنيثه.

سابعا: المثنى. ثامنا: الجموع. تاسعا: تذكير وتأنيث العدد.

المبحث الثالث: أولا: أوجه التشابه بين العربية، والتركية في التذكير، والتأنيث–عدد الكلمات التي ذكر فيها المؤنث والمذكر.

ثانيا: أوجه الاختلاف بين العربية، والتركية في التذكير، والتأنيث.

ثالثا: الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في التذكير، والتأنيث أسبابها، وطرق علاجها.

النتائج والتوصيات:

المبحث الأول

أولا-التحليل التقابلي:

التحليل التقابلي لغة: من المقابلة، وهي المواجهة، والتقابل مثله، وقابل الشيء بالشيء أي عارضه، وذلك تحليل ظاهرة لغوية بين لغتين مختلفتين (مولوج، ٢٠١٩، صفحة ١٤٤) اصطلاحًا: المقارنة بين لغتين، أو أكثر من عائلة لغوية واحدة، أو لغات مختلفة بهدف تيسير المشكلات العملية التي تشأ عند التقاء هذه اللغات كالترجمة، أو تعليم اللغات الأجنبية. (الراجحي، ١٩٩٥، صفحة ٤٥)

الفرق بين التحليل التقابلي، وعلم اللغة المقارن:

علم اللغة المقارن من أقدم الدراسات في علم اللغة ازدهر، واستمر في القرن التاسع عشر، والقرن العشرين، وهو مختص بمقارنة لغتين، أو أكثر من عائلة لغوية واحدة، ابتغاء الوصول إلى الخصائص الوراثية المشتركة بين هذه اللغات، كالمقارنة بين العربية، والحبشية، والعبرية، وكان منهمكًا في مقارنة التغييرات التي طرأت على عائلة لغوية واحدة بغية الوصول إلى قوانين عامة لهذه التغييرات. (الراجحي، ١٩٩٥)

أما التحليل التقابلي: فهو المقابلة بين لغتين، أو أكثر من عائلة واحدة، أو عائلات مختلفة بهدف الوصول لأوجه التشابه، والاختلاف (مولوج، ٢٠١٩) وتيسير، وتذليل صعوبات التعلم لمتعلمي اللغات الأجنبية.

ففي كليهما مقابلة، ومقارنة إلا أن الأهداف مختلفة، فما هو الأفضل في إطلاق المصطلح (علم اللغة التقابلي، أم التحليل التقابلي؟ لأنه فرع من علم اللغة التطبيقي، فيفضل مصطلح التحليل التقابلي، لأن المقصود تحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضع التعليم، واللغة الأولى للمتعلم (الراجحي، ١٩٩٥)

وظيفة ومهمة التحليل التقابلي: اكتشاف أوجه السهولة، والصعوبة في اللغة الأجنبية التي يتعلمها الطالب -اكتشاف أوجه التشابه، والاختلاف بين اللغات - تحليل الأخطاء اللغوية، وهذه مهمة جليلة، كبيرة يقوم بها هذا العلم، ربما يستطيع الطالب أن يصل لبعض هذه الأوجه بنفسه، لكن لا يستطيع كيفية معالجتها، أو يقوم بالمعالجة الخطأ، لأنه قد يتوهم تشابهًا غير حقيقي.

وما يميز التحليل التقابلي: أنه يكون على المستويات اللغوية (المستوى الصوتي - المستوى الصرفي - المستوى النحوي - الدلالي) فهولا يقابل لغة بلغة، بل مستوى بمستوى، أو نظامًا بنظام، أو فصيلة بفصيلة، وهذا البحث من قبيل المستوى الصرفي النحوي.

أهداف التحليل التقابلي الثلاثة:

١. فحص أوجه التشابه، والاختلاف بين اللغات.

٢. التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم اللغات الأجنبية، ومحاولة تفسيرها.

٣. الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغات الأجنبية.

مصطلح تحليل الأخطاء:

هو دراسة لغة المتعلم التي ينتجها، والأخطاء التي يقع فيها نتيجة زلات اللسان في الحذف، والنقل والتكرار، فهو ثمرة من ثمرات التحليل التقابلي، وخطوة تالية له، ومنهج تحليل الأخطاء يكون بتحديد الأخطاء، ووصفها، ثم تفسيرها، ثم تصويبها، وعلاجها. (الراجحي، ١٩٩٥، صفحة ٥٠).

ثانيا-دراسات سابقة في التذكير، والتأنيث دراسة تقابلية:

بالنسبة لهذه القاعدة، فقد تناولها الباحثون، إما بصفة عامة بين اللغات، أو بين العربية، والانجليزية أو اللغات الهندوأوروبية، وهذه الدراسات قد أفادت بحثنا كثيرًا منهجيًا، ومعلوماتيًا:

١-حول التذكير، والتأنيث في اللغة أ.د حسيب شحادة جامعة كليسنكي

دراسة ظاهرة التذكير، والتأنيث في اللغات السامية، واللغات الأوروبية دراسة مقارنة د/ نضال عواد بن هاني مجلة كلية التربية جامعة الأزهر العدد ١٦٢/ ٢٠١٥ -التأنيث، والتذكير في اللغة م. د بلسم عباس حمودي. --كيف تختلف قواعد التذكير، والتأنيث بين لغات العالم محمود الدموكي مقال صحفي موقع تسعة شبكة الانترنت.٦/ ٤/ ٢٠١٦ --ظاهرة التذكير، والتأنيث بين العربية، والانجليزية ابتهال محمد البار جامعة الملك عبدالعزيز. -مبادئ في تأنيث الأسماء، وتذكيرها، ومواجهة صعوبة التعلم د/ أمجد طلافحة/ عبدالحميد الأقطش مجلة جامعة السلطان قابوس. - -أما الدراسات التقابلية بين العربية، والتركية، فكانت المقابلة بين النظام الصوتي ومنه:

-الأصوات اللغوية بين العربية، والتركية أمر الله إيشلر جامعة غازي عنتاب التركية

أو النظام النحوي ومنه: - -الضمائر بين العربية، والتركية رسالة ماجيستير لـ: يوسف إبراهيم فخري التركي الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد تطرق لموضوع التذكير، والتأنيث لكن في الضمائر فقط. -المفعول فيه بين العربية، والتركية دراسة تقابلية د/ هلال محمد ناشد المنتدى العربي التركي----التباين الشكلي، والدلالي بين العربية، والتركية، وأثره في الترجمة د/ محمد عبدالرحمن فياض فراج كلية اللغات

والترجمة جامعة الأزهر فقد تناولت دراسته قاعدة التذكير والتأنيث بعنوان (التباين في دلالة الجنس) كإشكالية ضمن إشكاليات كثيرة تعتبرعائقًا كبيرًا في طريق عملية الترجمة بين اللغتين بينت فيه أوجه الاختلاف، والتشابه بينهما، ولكن بشكل موجز لم يتناول كل متعلقات القاعدة بالإضافة إلى أن البحث ليس خاصًا بالقاعدة على حده لكنه ذكر نقاطًا لا يستهان بأهميتها، وكان فيها الفائدة.

دراسة المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا لـ أ/ د يوسف دوغان، وأ/ د طاهران آيدن، وقد ذكرا هذه القاعدة بشكل موجز جدًا (عدم وجود علامات تأنيث في اللغة التركية) على أنها إحدى مشكلات تعلم العربية في تركيا. --مقارنة أسماء الإشارة بين اللغتين العربية، والتركية دراسة تقابلية لـ مهين حاجي زادة -حميد ولي زادة - صياد بناهي كلية الآداب جامعة شهيد مدني أذربيجان، --الضمائر بين اللغتين العربية والتركية دراسة تقابلية تكلم فيها عن أقسام الضمير في العربية والتركية وأوجه الشبه والاختلاف وتناول أيضا ظاهرة التأنيث، والتذكير في الضمائر، وتعد هاتين الدراستين السابقتين من أقرب الدراسات لهذا البحث. في المنهج، والمعالجة، والأهداف، والنتائج، لكنها تناولت فرعًا واحدًا من فروع المسألة المتعددة.

أما هذا البحث فقد تناول كل ما يتعلق بالقاعدة، وفروعها المتشعبة، ومع صعوبة موضوع التذكير والتأنيث في اللغة العربية -الذي طالما نبه عليه جميع الباحثون السابقون، ومن الخوض فيه ولصعوبته أيضًا في بعض مباحثه التي يختلف فيها العلماء - ومراجعه الخاصة، والعامة، وصعوبة جمع شتاته أرجو من الله أن أكون قد وفقت في سد ثغرة، وتكون بداية لدراسات تكون أكثر تطويرًا، وأفضل تحليلًا، وحلًا لهذه المشكلات، ونفعًا للغتين.

ثالثا-اللغة العربية وتاريخها اللغوي، وأهم ما تتميز به عن اللغات الأخرى من ظواهر لغوية.

اللغة العربية من مجموعة اللغات السامية (هلال، ٢٠٠٤، صفحة ١٢٤) التي تضم العبرية -الفينيقية - الآشورية -اليمينية -البابلية، وكانت قبل الإسلام لهجات عديدة تعرف بلهجات القبائل تميم، وربيعة، ومضر، وهذيل، وقضاعة، وأقوى هذه اللهجات وأفصحها لهجة قريش، وأقواها، دينيًا، وسياسيًا، واقتصاديًا، وهي التي نزل بها القرآن، وتوحدت كل اللهجات تحت لوائها.

-تميزت اللغة العربية عن سائر اللغات بعدة خصائص:

- من النواحي التاريخية: تعد أقدم اللغات، وأعرقها خلودًا، وبقاءً، (العصيلي، ٢٠٠٨) وأول من

تكلم العربية نبي الله إسماعيل كما ذكر ابن سلام عن النبي موقوفًا. –من النواحي الدينية، والثقافية: هي لغة الإسلام الصحيح الذي جاء به الأنبياء منذ آدم عليه السلام إلى الرسول صلى الله عليه وسلم، كتب الله لها الخلود إلى قيام الساعة، وحفظها بحفظ القرآن ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: ٩] وكتبت بها رسائل النبي صلى الله عليه وسلم إلى الملوك، وزعماء القبائل، وكتبت بها السيرة، وسائر علوم الإسلام، والعلوم الطبيعية، والفلك والطب.

❖ من النواحي اللغوية: تتميز بأصواتها التي تتوزع في أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، حيث تتوزع في مخارجها، وتتدرج، كما تتميز هذه الأصوات بوحدات صوتية متميزة وظيفيًا فنولوجيًا، كما تتميز بثباتها على مر العصور، وتعاقب الأجيال، فالحروف كما هي لم تتغير، ولم تتبدل منذ ما يزيد على ستة عشر قرنًا (59-ASY,ARI, 2018, pp. 57) ––من النواحي الصرفية: تتميز بالاشتقاق، وهو أخذ صيغة من أخرى، مع اتفاقهما في المعنى والمادة الأصلية، وتوليد بعض الألفاظ من بعض، وهو ثلاثة أنواع صغير، وكبير، وكُبَّار، كما تتميز بالنحت، وهو انتزاع بعض الحروف من كلمتين، فأكثر، وتكوين كلمة منها لتفيد الاختصار، والتعريب، وقبول الكلمات غير العربية، ودخولها فيها وفق ضوابط معينة، والقياس الذي يعد طريقًا لنمو اللغة.

❖ من النواحي النحوية: تتميز بالإعراب، والإبانة عن المعاني بالألفاظ، من أكثر اللغات تميزًا بقضية التذكير، والتأنيث، والتثنية، كما تتميز بالتقديم، والتأخير، وأبنية الفعل، والمطابقة. –ومن النواحي المعجمية، والدلالية: تتميز اللغة العربية بكثرة ألفاظها، وتنوع استعمالاتها في الميادين العلمية، والأدبية، والثقافية، وكثرة اشتقاقاتها. (ASY,ARI، 2018)

٤–اللغة التركية وتاريخها اللغوي، وأهم ما تتميز به عن اللغات الأخرى

هي لغة أقوام تمتد مواطنها من الصين شرقًا إلى أوروبا الشرقية غربًا، ومن بلاد القرم شمالًا إلى سواحل البحر المتوسط الشمالية جنوبًا، كما تنتسب إلى عائلة الأورال الألطائية اللغوية التي تجمعها وحدة وتقارب لغوي، وهي من اللغات الإلحاقية، أوالإلصاقية بمعنى أن الكلمة ذات مقطع واحد ولواحق، ومقاطع لاشتقاق معنى جديد (الشامان، ١٩٩٢، الصفحات ١–٤). (التركي، ١٤٣٧) واللغة التركية تنتمي إلى مجموعة اللغات Altaic التي تشمل التركية، والمنغولية، والمانشو، والتونجوسية، والكورية واليابانية (Ahmet Ercilasun, Başlangıçtan Yirminci، 2004، صفحة 17) (Korkmaz, 2009, p. LXXIV.)أقدم نص مكتوب معروف للغة التركية هو نقش كويرين، الذي يعود تاريخه إلى ٦٨٧– ٦٩٢م، ويتكون من ستة أسطر. تم تشييد هذا النقش الواقع في أقصى جنوب نهر أورخون في منغوليا، ليكون بمثابة شاهد قبر مثل آثار

أورخون. نقش كويرين هو أقدم نص مكتوب معروف. لكن آثار Orkhon مقبولة باعتبارها أهم وثائق اللغة التركية والتاريخ. (Mustafa S. Kaçalin, Orhon Yazıtları, 2007, p. 33:390:393)

الفترات التاريخية للتركية هي كما يلي: --الفترة التركية القديمة: تغطي القرنين السادس، والثالث عشر الميلاديين. إنها الفترة الأولى التي توجد فيها وثائق مكتوبة باللغة التركية، وتبدأ مع إنشاء دولة جوك تورك قبل الإسلام). (Korkmaz, 2009, p. LXXIX.) Divanü Lûgati't-Türk، أقدم قاموس تركي معروف، كتبه Kaşgarlı Mahmut باللغتين التركية، والعربية، ينتمي إلى هذه الفترة. (Mustafa S. Kaçalin, 1994, p. 9:446:449)

الفترة التركية الوسطى: تغطي القرنين الثاني عشر، والخامس عشر. إنها الفترة التي كتبت فيها النصوص الإسلامية الأولى. (Korkmaz, 2009, p. LXXXV.) --الفترة التركية الجديدة: وهي الفترة ما بين القرنين الخامس عشر، والعشرين. (Ahmet Caferoğlu, 2001, p. 54)

-مميزات اللغة التركية، إحدى اللغات الألطية (Altaic)، هي كما يلي:

١. مثل كل اللغات Altaic، تعتبر اللغة التركية لغة تراصية. .

٢. تستخدم اللواحق دائمًا في اشتقاق الكلمات، وتصريفها، لا يوجد نظام في بداية اللغة التركية.

٣. كما هو الحال في اللغات الألتية الأخرى، لا يوجد جنس نحوي في اللغة التركية، لذلك لا تخضع الكلمات لتغييرات في الشكل، وفي ذلك تيسير كبير على متعلميها، والعكس صحيح بالنسبة لتعلم اللغة العربية من الأتراك، صعوبة تعلمها بسبب هذه القاعدة، وغيرها، مما يصعب موضوع الترجمة بين اللغتين (فراج، ٢٠٢٢، صفحة ٤٠٧) .

٤. الأسماء بعد رقم الصفة في صيغة المفرد: iki el (يدان)، üç ev (ثلاثة منازل)، beş oda (خمس غرف). .

٥. بما أن التركية لها بنية لغة تراصية، فإن جذور الكلمات، وسيقانها ثابتة. يتم اشتقاق الكلمة مع لاحقات جديدة، ولديها نظام الإضافات غني جدًا.

٦. من بين اللغات Altaic، هناك لاحقات مشتركة تنشأ من نفس الجذر. هذه الميزة أكثر وضوحًا بين المنغولية، والتركية. .

٧. الجملة يأتي الفاعل قبل الفعل، وعادة ما يكون الفعل في نهاية الجملة. في عبارات الاسم والصفات، تأتي الدلالة قبل المحدد. (Korkmaz, 2009, p. LXXI.)

٨. لا تحتوي أي من اللغات Altaic على r وا و n الساكنة في بداية الكلمات (Korkmaz, 2009, p. LXXIII)

المبحث الثاني: التذكير والتأنيث في اللغة العربية

تتميز اللغة العربية بالكمال في قواعدها بصفة عامة، وبقاعدة التذكير، والتأنيث بصفة خاصة (لأن هذه القاعدة (شرط لضمان كمالية اللغة، فأي لغة في العالم من الضروري جدًا أن تمتلك في قواعدها أحد القواعد الخاصة بعالم التذكير، والتأنيث الذي يُفرق بين أنواع الأشخاص، وأنواع الأشياء كذلك، والحقيقة أن تأسيس اللغة غالبًا ما يصحبه تأسيس لهذه القاعدة، بمعنى أننا نتحدث عن قاعدة تُمثل حجر الأساس في اللغات، وربما الشيء الأهم الذي يجب معرفته بهذا الصدد أن قواعد التذكير، والتأنيث التي نتناولها الآن لا تكون ثابتة الشكل في كل اللغات العالمية، فمحتواها في العربية مختلف تمامًا عن محتواها في الإنجليزية، والفرنسية على سبيل المثال (الدموكي، ٢٠١٩) وقد نالت هذه القاعدة اهتمام العلماء العرب قديمًا، وحديثًا، فلم يكتفوا بدراستها في المصادر الأمهات،(بل أفردوا لها مؤلفات خاصة بها، فمن العلماء القدامى الفراء، والمبرد،السجستاني، وابن جني، وابن فارس، وابن الأنباري، وغيرهم، ومن المحديثن، إبراهيم السامرائي، ورمضان عبدالتواب، وإبراهيم بركات، وغيرهم (طلافحة، ٢٠١٤، صفحة ٦٥) وفي مجال تعليم اللغة العربية لغير أهلها كان، ولابد من التركيز على هذه القاعدة، وخاصة أهل اللغة التركية التي لا يوجد بها هذه القاعدة، وإذا كان من أهداف المستوى التمهيدي أنه (يجب على الطالب أن يُعرِّف بنفسه أولا، وفي المستوى المبتدئ أن يعرف بمن حوله، وما حوله، فلزم على واضعي المناهج، والمقررات أن يبدؤا بقضية التذكير، والتأنيث كفصل مستقل في كتاب القواعد، والتطبيقات والتدريبات عليه، بأسلوب متدرج يتناسب مع مستوى الدارس، لأنه سيستخدم في التعريف بنفسه، وبمن حوله الضمائر، وأسماء الإشارة، وأسماء الجنس للأشياء من حوله، وكلها في اللغة العربية منها المؤنث، ومنها المذكر، مع تعدد علامات التأنيث فيها، ولذلك رتبت المسائل كما يلي:

أولا: أسماء الإشارة

قسم العرب اسم الإشارة على أساس اعتبارات مختلفة:

باعتبار العدد – باعتبار القرب، والبعد – باعتبار الجنس – باعتبار الإعراب والبناء.

❖ (هذا) للمفرد المذكر القريب (هذه)للمفردة المؤنثة القريبة. (ذلك)للمفرد المذكر البعيد. (تلك) للمفردة المؤنثة البعيدة.

❖ (هذان) للمثنى المذكر القريب المرفوع. (هاتان) للمثنى المؤنث القريب المرفوع. (ذلكما)للمثنى المذكر البعيد. (تلكما) للمثنى المؤنث البعيد.

- (هذين)للمثنى المذكر القريب المنصوب. (هاتين) للمثنى المؤنث البعيد المنصوب.
- (هؤلاء)للجمع القريب سواء كان الجمع للذكور، أو الإناث.
- (أولئك – ذلكم) للجمع البعيد المذكر (أولالك – تلكم)للجمع المؤنث البعيد.

علامات الإعراب في أسماء الإشارة:

إن استخدام العرب لأسماء إشارة للمذكر، وأخرى للمؤنث يدل على حرصهم على الفصل بين المذكر، والمؤنث في هذا المجال التعبيري (بركات، ١٩٨٨، صفحة ١٩٤) وتحليل اسم الإشارة:

١. (الهاء) للتنبيه في الجميع (هذَا–هذِه – هاذان –هاتان –هؤلاء)

٢. (ذا) الاسم المستخدم في الإشارة للمذكر، وعلامة التذكير فيه الفتحة الطويلة(ا)

٣. (ذي–تي) اسم الإشارة الذال، والتاء المكسورة، والكسرة الطويلة علامة التأنيث في الاسم المستخدم للإشارة إلى المؤنث، ثم استبدلت الياء بالهاء فقيل: (ذِه –وتِه) والشكل النهائي(هذه) يقول ابن مالك: (ابن مالك، صفحة ٨١/ ٨٢)

بِـــذا لـــمُـــفـــردٍ مـــذكـــرٍ أَشِـــرْ ... بـ(ذِي، وذِهْ، تِي، تَا)على الأنثى اقْتصِرْ
وذانِ تَـــانِ) لـلـمـثـنـى الـمُـرتَـفِـعْ ... وفي سِـواه (ذَيْـنِ، تَـيْـنِ) اذكُـرْ تُطِعْ.
وبـــ(أُولَـــى)أشـــرْ لـجَـمْـعٍ مُـطْـلـقًـا ... والـمـدُّ أَوْلَـــى لَـــدَى الـبُـعْـدِ انْـطِـقَـا
بِـالـكَـافِ حَـرْفًـا دونَ لامٍ أَوْ مَـعَـهْ ... والـــلامِ إنْ قـدَّمْـتَ (هَـــا) مُـمْـتَـنِـعَـةْ

(وإلحاق الهاء بالمشار إليه به إلى المؤنث يرتبط بقضية فكرة العرب في إيضاح كسرة المؤنث وتبيانها، وسيبويه يجعل الهاء في هذه بدلا من الياء في هذي وهذه (بركات، ١٩٨٨، صفحة ١٩٥) ٤–(ذلك –تلك) (ذا – تِ) أسماء الإشارة، واللام للبعد، والكاف للخطاب. ٥–(ذانك – تانك) إشارة للبعيد، والنون علامة تذكير، والتاء علامة تأنيث. ٦–(هؤلاء)إشارة للقريب جمع للمذكر، والمؤنث معًا. ٧–(أولئك – أولالك – هؤلاك – أولاك إشارة للبعيد، ولا تفرقة بين المذكر، والمؤنث (وإذا كان المشار إليه بعيدًا لحقته كاف حرفية،لأن أسماء الإشارة لا تضاف، وهذه الكاف تتصرف تصرف الكاف الاسمية غالبًا، فيتبين بها أحوال المخاطب من الإفراد، والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، كما يتبين بها لو كانت اسما، فتفتح للمخاطب، وتكسر للمخاطبة، وتتصل بها علامة التثنية، والجمعية، فتقول: ذاكَ، وذاكِ، وذاكما، وذاكم، وذاكن) (الأزهري، ١٩٥٤، صفحة ١/ ١٢٨) –فعلامة التأنيث في أسماء الإشارة (التاء، والكسرة) والكاف للخطاب، واللام للبعد، والهاء للتنبيه، ويرى ابن مالك أنه ليس للمشار إليه إلا رتبتان: قُرْبى –بُعْدى، ويرى

الجمهور أن له ثلاث مراتب قربى- وسطى بما فيه الكاف فقط (ذاك) (بُعْدى) ما فيه الكاف واللام (ذلك) (ابن عقيل وت محي الدين عبدالحميد، ٢٠١٢، صفحة ١/ ١٢٩).

اسم الإشارة إلى المكان: هنا للقريب، هناك، وهنالك للبعيد. يقول ابن مالك:

وبِهُنا أو هَاهُنا أَشِرْ إلى دانِي المكانِ، وبِه الكافُ صِلَا

في البعد، أو بثم فه، أوهَنَّا أو بهُنالِك انطقن، أو هِنَّا (ابن عقيل وت محي الدين عبدالحميد، ٢٠١٢، صفحة ١٢٩)

ثانيا: الضمائر

الضمائر جمع ضمير: وهو فعيل بمعنى اسم مفعول، من أضمرت الشيء في نفسي إذا أخفيته، وسترته، فهو مضمر، كالحكيم فهو محكم، والنحاة يقولون إنما سمي بذلك لكثرة استتاره فإطلاقه على البارز توسع، أو لعدم صراحته كالأسماء الظاهرة. (الأزهري، ١٩٥٤، صفحة ١/ ٩٥) (السامرائي، ٢٠٠٠، صفحة ١/ ٤٢)

(والعرب تستخدم الضمائر للكنية عن معهود لفظي، أو معهود ذهني، وهم في التعبير عن هذا الاسم المعهود باستخدام الضمير يراعون أربعة جوانب أساسية هي:

١-جانب التشخيص: حضور -خطاب - غيبة. ٢-جانب العدد: من إفراد - تثنية - جمع. ٣-جانب الجنس: مذكر - مؤنث. ٤-جانب النحو: من مراعاة المحل الإعرابي في أحوال الرفع والنصب والجر، وقد كفوا في هذه الجوانب، وهم في ذلك يحاولون الابتعاد بالمتحدث، أو المستمع، عن الوقوع في لبس من العبير أو السماع) (بركات، ١٩٨٨، صفحة ١٦٣)

وبحسب الاعتبارات السابقة تنقسم الضمائر حسب تقسيم النحويين ينقسم بصفة عامة إلى قسمين: ضمائر منفصلة - ضمائر متصلة.

ضمائر المتكلم

١ . ضمائر التكلم المنفصلة في محل الرفع، وهي اثنان:

(أنا) للمفرد المتكلم، ويستوي فيه المذكر، والمؤنث (نحن) لجمع المتكلمين، ويستوي فيه المذكر والمؤنث

٢. ضمائرالتكلم، المنفصلة في محل نصب: (إياي) في مقابل (أنا)(إيانا) في مقابل (نحن).

٣. ضمائر التكلم المتصلة في محل الرفع: (التاء) فعلت، و(نا) فعلنا.

٤. ضمائر التكلم المتصلة في محل نصب: (الياء) في مقابل أنا كافأني، و(نا) في مقابل (نحن) كافأنا.

٥. ضمائر التكلم المتصلة في محل الجر (الياء) عليَّ، و(نا) عليْنَا.

ومن الملاحظ أن ضمائر التكلم متصلة، أو منفصلة ليس فيها ما يدل على علامة تأنيث، ولا فرق بين المذكر، والمؤنث فيها، وعقب الدكتور بركات بعد هذه الملاحظة أن هذا من حقيقة اللغة التي لا تتحقق إلا من خلال طرفين أساسيين المتحدث، والمستمع، وبينهما الوسط الناقل، وبينهما الوسط، وهو الهواء، والمتحدث حضور، وشخصيته من حيث التذكير، والتأنيث متضحة، سواء كان اتضاحها، بمعالمها البيولوجية أم بصوتها، فليس بحاجة لتوضيح جنسه، وقد نلحظ تأكيدًا لجنسه بطريقة الاختصاص، وهو ذكر شخصه بعد ضمير المتكلم غالبًا، وضمير المخاطب قليلًا----فاللغة العربية تعبر بأقل مجهود، وأوجز وسائل دون تعمية، أو تغطية) (بركات، ١٩٨٨، صفحة ١٨٩)

القسم الثاني ضمائر الخطاب:

١. ضمائر المخاطب المنفصلة التي في محل رفع:

- (أنتَ) بفتح التاء للمفرد المذكر.
- (أنتِ) بكسر التاء للمفردة المؤنثة.
- (أنْتُما) للمثنى المذكر، والمؤنث.
- (أنْتُم) للجمع المذكر.
- (أنْتُنَّ)لجمع المؤنث.

ونلاحظ على هذا القسم ما يلي:

- التفريق بين المذكر، والمؤنث في حال المفرد بتغيير الحركة، فاستعملوا الفتحة للمذكر، واستعملوا الكسرة للمؤنث، فالكسر للتأنيث كما ذكر سيبويه، ونقل عنه علماء اللغة (وحرك بالكسر، لأن الكسر مما يؤنث به---- فالكسرة من العلامات الفارقة بين المؤنث والمذكر في ضمائر الرفع المنفصلة والمتصلة العبرة عن الواحدة) (سيبويه، صفحة ٣/ ٢٧٢) (بركات، ١٩٨٨، صفحة ١٧٣)

- التفريق بين المؤنث، والمذكر في حال الجمع باستعمال النون للدلالة على جمع الإناث، والميم على جمع الذكور. --في حال المثنى لا يوجد فرق بين المذكر، والمؤنث.

٢. ضمائر المخاطب المتصلة في محل الرفع:

- ❖ تاء الفاعل المفتوحة (تَ) للمذكر المفرد.
- ❖ تاء الفاعل المكسورة للمفرد المؤنث.
- ❖ ياء المخاطبة المؤنثة
- ❖ (تُمَا) للمثنى المذكر، والمؤنث
- ❖ (تُم) لجمع المذكر و(تُنَّ) لجمع. المؤنث.

والملاحظ: أن ضمير الخطاب المتصل المرفوع التفريق فيه بالكسر للمؤنث، وزيادة لاحقة التثنية الميم، والألف فقط، ولا تفريق، والجمع الميم للمذكر، والنون للإناث.

٣. الضمائرالمنفصلة في حال النصب والجر:

- ❖ إياكَ للمفرد المذكر
- ❖ إياكِ للمفرد المؤنث
- ❖ إياكما للمثنى المذكر والمؤنث
- ❖ إياكُم لجمع المذكر
- ❖ إياكُنَّ لجمع المؤنث.

٤. الضمائر المتصلة في حال النصب والجر: أ-(كَ) للمفرد المذكر ب-(كِ) للمفردة ج-(كُمَا) للمثنى المذكر، والمؤنث د-(كُمْ)لجمع المذكر هـ(كُنَّ) لجمع المؤنث.

القسم الثالث: ضمائر الغيبة:

ضمائر الرفع المنفصلة:

١-(هُوَ) للمفرد المذكر ٢-(هِيَ) المفرد المؤنث ٣-(هُمَا) المثنى المذكر والمؤنث. ٤-(هُمْ) الجمع المذكر ٥-(هنَّ) الجمع المؤنث.

ضمائر النصب المنفصلة:

١-(إِيَّاهُ) للمفرد المذكر. ٢-(إِيَّاهَا) للمفرد المؤنث ٣-(إِيَّاهُمَا) للمثنى المذكر، والمؤنث. ٤-(إِيَّاهُم) للجمع المذكر. ٥-(إِيَّاهُنَّ) للجمع المؤنث.

ضمائر الرفع المتصلة:

١-(ألف الاثنين- كَتَبَا) للمثنى المذكر.٢-(واو- كَتَبُوا) لجمع المذكر. -(نون- كَتَبْنَ جماعة الإناث.

ضمائر النصب والجر المتصلة:

١. (الهَاء -ضرَبَهُ) للمفرد المذكر

٢. (هَا- ضرَبهَا) للمفرد المؤنث

٣. (هما ضربهما)لمثنى المذكر والمؤنث

٤. (هم-ضربَهُمْ) لجمع المذكر

٥. (هُنَّ - ضرَبَهُنَّ) لجمع المؤنث. والملاحظ:

❖ أن (الهاء) للغيبة، و(ما) للدلالة على التثنية، و(مُو)للدلالة على جمع المذكر، و(نَّ) للدلالة على جمع المؤنث.

❖ يوجد الفرق بين هاء الغائب المذكر والمؤنث فقد جعلوا بعد هاء المذكر الواو المفتوحة المسبوقة بضمة(هُوَ) وجعلوا بعد هاء المؤنث ياءً مفتوحة مسبوقة بكسرة.

❖ هاء الغائب المتصلة في حال النصب ففي المذكر فهي مضمومة، وفي المؤنث فهي مفتوحة متبوعة بألف (الفتحة الطويلة).

❖ فرقت العرب بين الغائب، والغائبة من حيث التذكير، والتأنيث باستخدام الكسرة سواء أكان المنفصل، أو المتصل.

ثالثا: الاسماء الموصولة

تستخدم العرب موصولات معينة لتوصيل ما بعدها من معنى بما قبلها، وربطها ببعضها، ومنها الحرفية، والاسمية، وما يهمنا في بحثنا الموصولات الاسمية التي تنقسم إلى موصولات عامة وهي:- (من – ما – ال – ذو- ذا -أي)

-ومنها الخاص:

❖ (الَّذِي) للمفرد المذكر. -(الَّتِي) للمفرد المؤنث. -(اللَّذانِ) للمثنى المذكر -(اللَّتَانِ) للمثنى المؤنث

❖ (اللَّذِينَ)لجمع المذكر -(الَّلاتِي) (اللَّائِي) لجمع المؤنث. ونلاحظ الآتي:

❖ أن التأنيث في الأسماء الموصولة بتبديل حرف الذال في المذكر بحرف التاء في المؤنث، إذن التأنيث بطريقة التبديل الصوتي، والتأنيث في (اللائي) من خلال علامتي التأنيث الألف الممدودة، والكسرة. (بركات، ١٩٨٨، صفحة ٢٠١/ ٢٠٢)

يقال في جمع المذكر (الألى)مطلقًا، عاقلا أو غير عاقل، وقد يستعمل في جمع المؤنث:

وتُبْلى الأولى، يستلئمون على الأُلى تَراهُنَّ يوم الروع كالحِدَإِ القُبْلِ (ابن عقيل وت محي الدين عبدالحميد، ٢٠١٢، صفحة ١/ ١٣٩)

رابعا: تأنيث الأسماء

يكون التأنيث في اللغة (بركات، ١٩٨٨، صفحة ٥٧) إما باستخدام الإلحاق الصوتي، وذلك بزيادة وحدة صوتية على بناء الكلمة، (معلم – معلمة)، أو التبديل الصوتي، ويكون بحذف وحدة صوتية، وتثبيت أخرى مكانها، للدلالة على التأنيث،(لكُمْ -لكُنَّ)، أو التغيير الحركي (هُوَ- هِيَ -عليهِ-عليهَا)، أو استخدام الكلمة المستقلة (رجل – امرأة – ناقة – جمل) سواء تضمنت علامة تأنيث أم لا.

تنقسم الأسماء المؤنثة إلى خمسة أقسام:

أولا: المؤنث اللفظي، والمعنوي: وهو الاسم المؤنث الذي فيه علامة فاصلة بينه، وبين الاسم المذكر (خديجة -فاطمة -ليلى – سعدى -عفراء.

ثانيا: المؤنث المعنوي وهو: أن يكون الاسم مستغنىً بقيام معنى التأنيث فيه عن العلامة (زينب – نوار -هند – دعد) معنى التأنيث قائم فيهن، ولا علامة للتأنيث في لفظهن.

ثالثا: المؤنث اللفظي، وهو العلم على المذكر، وبه علامة التأنيث مثل طلحة – زكرياء)

رابعا: أن يكون الاسم المؤنث مخالفًا لفظه لفظ ذكره، مصوغًا للتأنيث، فيصير تأنيثه معروفًا، لمخالفته لفظًا مستغنىً فيه علامة التأنيث، مثل جدي – عناق – حمار- وأتان- غلام- وجارية).

رابعا: أن يكون الاسم الذي فيه علامة التأنيث واقعًا على المذكر، والمؤنث (نعامة) للمذكر والمؤنث – بقرة – جرادة) وجعلوا ذلك للتفريق بين الجمع، والمفرد حتى لا يحدث لبس.

المؤنث الحقيقي والمؤنث المجازي:

المؤنث الحقيقي: ما يقابله ذكرٌ مِنْ كل ذي روح، ومعيار العلماء في هذا الصنف واضح ومنضبط، لأن ذلك مرتبط بالجانب المادي، وهو يُعرف قياسًا، وسماعًا كانت فيه علامة أو لم تكن، مثل «سعاد» «زينب» «امرأة» «فاضلة» والعاري من العلامة يعرف تأنيثه بعدة أمور منها الاستدلال بالإشارة إلى مسمَّاه في القرب بـ (ذي) وفي البعد بـ (تلك) أو بالضمير العائد. (الدقر، ١٩٨٦، صفحة ١٣٢)

المؤنث المجازي وهو: ما عاملته العرب معاملة المؤنثات الحقيقية مثل: «شمس» «حرب» «نار» والمدار في هذا على النقل، ويستدل على ذلك بعدة أمور منها: الضمير العائد عليه، نحو قوله تعالى ﴿أَفَأُنَبِّئُكُم بِشَرٍّ مِّن ذَٰلِكُمُ ۚ النَّارُ وَعَدَهَا اللَّهُ الَّذِينَ كَفَرُوا ۖ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ﴾ [الحج: ٧٢]، وقوله تعالى: ﴿حَتَّىٰ تَضَعَ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا﴾ [محمد: ٤] ولا مُمَيِّز لهذا النوع، ولا ضابط له، لأنه لا يدل على ذات حقيقية، أو محسوسة. وأُلحق بالمؤنث على سبيل المجاز، فهو موقوف على الوضع، والاصطلاح، وقد أشكل على اللغويين، والنحويين، فأفردوا له الرسائل، رغبة في ضبطه، وتقييده حتى يظن الباحث أن مسألة التذكير والتأنيث قد خُصِّصت للمجازي، فالمؤنث الحقيقي معلوم من اللغة بالضرورة (برهومة، صفحة ٥٥) (البار، ظاهرة التذكير والتأنيث بين العربية والانجليزية)

علامات التأنيث (ابن الأنباري، ١٩٩٩، صفحة ١/ ١٧٧)

تعددت علامات التأنيث، وعلى قول الفراء (الدقر، ١٩٨٦، صفحة ١٣٢)خمس عشرة علامة ثمان في الأسماء: الهاء، والألف الممدودة، والمقصورة، وتاء الجمع، والكسرة في أنتِ، والنون في أنتن، والتاء في أخت وبنت، والياء في هذي، وأربع في الأفعال التاء الساكنة في قامت، والكسرة في قُمتِ، والياء في تفعلين، والنون في فعلن ---وأشهرها التاء)

❖ التاء تلحق الاسم المفرد المذكر، فيكون مؤنثًا بوجودها مصحوبة دائمًا بحركة، إلا في حال الوقف، وهذه الحركة هي علامة الإعراب للاسم الذي لحقت به، مثل قائم، وقائمة، كبيرة، صغيرة، ويكون ما قبلها مفتوح دائمًا، واختلفوا في (أخت، وبنت) لسكون ما قبلها هل هي للتأنيث أم، لا، وينتهي ابن جني أنها للتأنيث تجوزا في اللفظ، (بن جني، صفحة ١٥٠) وذلك لسكون ما قبلها، وتبدل هذه التاء هاءً في الوقف، كما ذكر سيبويه (سيبويه، صفحة ٤/ ٢٣٨) (بركات، ١٩٨٨، صفحة ٦٣)

❖ هذه التاء تلحق بعض الأسماء الجامدة للدلالة على أمرين: للفرق بين الواحد، والجمع، والدلالة على التأنيث كما في (بطة – دجاجة –نعامة – سخلة)

❖ وقد تلحق للعوض عن محذوف إما فاء الكلمة (عدة من وعد)، أو عين الكلمة (إقامة –استطاعة)، أو لام الكلمة (لغة من لغو– وسنة من سنو– وسنه).

❖ والتاء المفتوح ما قبلها فتحة قصيرة تكون في الاسم المفرد للتأنيث، أما التاء التي قبلها فتحة طويلة، تكون في الاسم الجمع للدلالة على جمع الإناث المقابل جمع الذكور بالواو والنون نحو: منطلق – منطلقون – منطلقات.

❖ وهذه التاء تكون تاء في الوصل، والوقف للفرق بين الجمع، والواحد، أما التاء السابقة في الاسم المفرد تكون تاءً في الوصل، هاءً في الوقف.

❖ والتاء الثالثة التي تلحق الفعل الماضي إذا كان الفاعل مؤنثًا، وتكون ساكنة بخلاف سابقتيها (كتبت فاطمة)، ويعلل العرب سكونها لكراهة توالي أربع حركات في الكلمة.

❖ التاء الرابعة في بداية الفعل المضارع إذا كان الفاعل مؤنثًا غائبًا (هي تقوم – هي تكتب)، وتكون متحركة بفتحة قصيرة.

ثانيا: ألف التأنيث المقصورة:

حركة طويلة بالفتحة ينتهي بها الاسم، وتدل على التأنيث، ويمنع من الصرف مطلقًا، ومقصورة يعني مفردة، ليس معها ألف أخرى، فتمد، وهي ألف واحدة ساكنة في الوصل، والوقف، لا يدخلها شيء من الإعراب (سلمى –هدى – ليلى – حبلى) ولها أوزان متعددة سنذكر منها على سبيل المثال:

١–فُعْلَى: زُلْفَى – ٢–فَعَلَى: بَرَدَى –جَمَزَى ٣–فَعْلَى: رَضْوَى – نَجْوَى ٤–فِعْلَى: ذِكْرَى

ألف التأنيث الممدودة:

تكون في نهاية الاسم همزة قبلها فتحة طويلة للدلالة على التأنيث مثل حمراء –علياء – صحراء

حرص النحاة أن يسموا هذه الهمزة ألفًا قبلها، ويجعلونها ممدودة، ومن أوزانها:

١–فَعْلَاء: بفتح الفاء وسكون العين (طرفاء – حسناء). ٢–فَعْلَلاء: بفتح الفاء، وسكون العين، وفتح اللام الأولى (عقرباء). ٣–فُعْلُلَاء: بضم الفاء، وسكون العين وضم اللام الأولى (قُرْفُصَاء).

تأنيث أسماء الأجناس:

تنقسم الأسماء إلى اسم جنس ذات (عين) لإنسان، أو حيوان، أو نبات، أو جماد، أو اسم معنى وهو المصدر، وهو أصل المشتقات، ومن المشتقات الصفات (اسم الفاعل – اسم المفعول – الصفة المشبهة – اسم المرة – اسم الهيئة – اسم الزمان – اسم المكان) وهذه الصفات منها المذكر ومنها المؤنث، ويكون التأنيث كما سبق بعلامة من علامات التأنيث، (بركات، ١٩٨٨) وأشهرها التاء ومثاله: قائم –قائمة –قائمون –قائمات).

تأنيث أسماء الأجناس: (الدقر، ١٩٨٦، صفحة ١٣٥/ ١٣٦) كل أسماء الأجناس يجوز التذكير فيها حملا على الجنس، ويجوز التأنيث فيها حملًا على الجماعة «كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ» (٧) الحاقة « تَنْزِعُ النَّاسَ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُنْقَعِرٍ» (٢٠) القمر

تأنيث أعضاء الإنسان وتذكيرها:

كل عضو بإزائه عضو من أعضاء الإنسان فهو مؤنث (الخد – الحاجب – العضد – الجنب) وكل عضو فرد من الأعضاء، فهو مؤنث إلا (الكبد – الكرش –الطحال) وكل عضو من أعضاء الإنسان يبدأ بالكاف فهو مؤنث (كتف – كعب) كل الأسنان مؤنثة ما عدا الأنياب، والأضراس. –كل الظروف مؤنثة ما عدا (وراء – قدام).

تبيين بعض الأسماء في التذكير والتأنيث: وهذه المسألة لها أهميتها القصوى في مجال تعليم العربية لغير أهلها لأنها مثار استفسار الطلاب الأجانب عندما تقابلهم بعض الأسماء، ولم يستطيعوا تحديدها أهي مذكر، أم مؤنث عند استعمالها في جملة، وكيفية عود الضمير عليها، وهذه الأسماء تنقسم إلى:– ما يجب تأنيثه:

إبل – أتان – حرب – ذراع – شمال – شمس – صناع – عقاب – عقرب – عناق –عنكبوت – عين – الغنم – قدر – كراع – بغل –الشاء)

– ما يجب تذكيره: (رباب – سحاب – الشخص). –ما يجوز فيه التذكير والتأنيث:

(حروف الهجاء – بعير– إنسان – رَبْعَة – الفرس – قفا – اللسان – النفس – الروح – النار).

خامسا: التأنيث في الصفات

من المشتقات الصفات (اسم الفاعل –اسم المفعول – الصفة المشبهة) ويكون من هذه الصفات للمذكر وللمؤنث مناصفة قائم –قائمة –مسلم – مسلمة – حريص – حريصة – مغلوب – مغلوبة

لكن بعض هذه الصفات تأتي خالية من التاء، وتدل على المذكر، والمؤنث، ولها صيغ معينة:

- فَعُول بضم الفاء وضم العين، وذلك بشرط أن تكون بمعنى (فاعل)

رجل صبور أي صابر –امرأة صبور أي صابرة «وما كانت أمك بغيا» وإذا كانت بمعنى مفعول تلحقها التاء جمل ركوب – ناقة ركوبة لأنها بمعنى مفعول

- فَعِيل بفتح الفاء وكسر العين إذا كانت بمعنى مفعول:

(رجل قتيل – امرأة قتيل) (شاب جريح – شابة جريح – عين كحيل) أما إذا جاءت بمعنى فاعل، فتلحقها التاء (رجل رحيم –وامرأة رحيمة – رجل كريم – امرأة كريمة).

❖ مِفْعَل بسكر الميم، وسكون الفاء، وفتح العين:

(رجل مِغْشَم، وامرأة مغشم) الذي لاينتهي عما يريده ويهواه من شجاعته.

❖ مِفْعَال: بكسر الميم وسكون الفاء وفتح العين

رجل مهذار– وامرأة مهذار – رجل منحار – امرأة منحار)

❖ مِفْعِيل: بكسر الميم وسكون الفاء وكسر العين (امرأة معطير – رجل معطير –رجل مسكين – امرأة مسكين) ولم تلحقها التاء لأنها جارية على موصوف ظاهر، أو معنوي أي استعملت استعمال الصفات لا الأسماء. (بركات، ١٩٨٨، صفحة ٨٠/ ٨١/ ٨٢)

❖ توجد صفات خاصة بالمؤنث، ولا تدخلها التاء مثل (حائض – طامث – حامل)إذا لم تكن في زمن معين، أو محدد، وهذه الصفات الثابتة امرأة حائض أي ذات حيض، لكن إذا كانت الصفة حادثة في زمن محدد، أو معين، فإنها تلحقها التاء امرأة حائضة الأن، أو غدا.

بقيت مسألة متعلقة بتأنيث الأسماء لابد من ذكرها، وهي المنع من الصرف، وعدم الكسر في الأسماء المؤنثة، وهي مسائل نحوية متعلقة بالأحكام الإعرابية، وهذه الأسماء منقوصة لها أحكام خاصة بها وهي: لا تنون في كل أحوالها الإعرابية – لا تجر بالكسرة بل بالفتحة، وهذه الأسماء كل ما يخص الأنثي:–الأعلام التي تطلق على الأنثى – الصفات التي تخص الأنثى، وبها علامة تأنيث –الصفات التي ليس بها لفظيًا، أو صوتيًا ما يفرق بين المذكر، والمؤنث.

❖ صيغ الجمع المتناهي، وعلاقتها بجمع التكسير (بركات، ١٩٨٨، صفحة ٣١٧ وما بعدها)

خامسا: تذكير وتأنيث الفعل:

يقول ابن مالك في تذكير الفعل وتأنيثه:

وتاءُ تأنيثٍ تَلِي الماضيَ إذا كان لأُنْثى كأَبَتْ هندُ الأذَى

وإنما تلزمُ فعلَ مضمرِ متصلٍ أو مُفْهِمٍ ذاتِ حِرِ

وقد يبيحُ الفصلَ تركَ التاءِ فِي نَحْو أتَى القاضيَ بنتُ الواقفِ

والحذفُ مع فصلٍ بإلا فُضِّلا كما زكا إلا فتاةُ ابنِ العَلا

والحذفُ قد يأتي بلا فصلٍ ومَعْ ضميرِ ذي المجازِ في شعرٍ وَقعْ

والتاءُ معَ جمعٍ سِوى السالمِ مِنْ مذكرٍ كالتاءِ معَ إِحْدَى اللبِنْ

والحذفُ في نِعْم الفتاةُ استحسنوا لأنَّ قصْدَ الجِنْسِ فِيهِ بَيِّنُ

نستخلص من أبيات ابن مالك الأحكام المتعلقة بتذكير الفعل، وتأنيثه التي حصرها النحاة في ثلاث حالات:

أولا: وجوب تأنيث الفعل:

١. وذلك إذا كان الفاعل ضميرًا متصلًا سواء كان مؤنثًا حقيقيًا أو مجازيًا ﴿ قَالَتْ إِنِّيٓ أَعُوذُ بِٱلرَّحْمَٰنِ مِنكَ إِن كُنتَ تَقِيًّا ﴾ [مريم: ١٨] – الشمسُ طلعتْ

٢. أن يكون الفاعل اسمًا ظاهرًا مؤنثًا حقيقيَ التأنيث مفردًا كانُ أو مثنىً، أو جمعًا ﴿ قَالَتْ إِحْدَىٰهُمَا يَٰٓأَبَتِ ٱسْتَـْٔجِرْهُ ﴾ [القصص: ٢٦] ﴿ قَالَتِ ٱمْرَأَتُ ٱلْعَزِيزِ ٱلْـَٰٔنَ حَصْحَصَ ٱلْحَقُّ ﴾ [يوسف: ٥١]

٣. أن يكون الفاعل ضميرًا على جمع تكسير لمذكر غير عاقل (الجِمَالُ ذهبت، وذهبن – الكتب قُرئت وقُرئن).

وإن تكن الأيام فرقن بيننا فقد بان محمود أخي ودعا (بركات، ١٩٨٨، صفحة ٢٩٦)

ثانيا: جواز تأنيث الفعل:

❖ إذا كان الفاعل اسمًا ظاهرًا مجازي التأنيث، أو حقيقي التأنيث، وفصل بينه، وبين الفعل بفاصل (طلعت / طلع الشمس – وأثمرت/ أثمر الشجرة) أتى القاضيَ بنتُ الواقفِ.

❖ أن يكون الفاعل جمع تكسير لمذكر، أو لمؤنثٍ ﴿ وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي ٱلْمَدِينَةِ ٱمْرَأَتُ ٱلْعَزِيزِ تُرَٰوِدُ فَتَىٰهَا ﴾ [يوسف: ٣٠] ﴿ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا ﴾ [الحجرات: ١٤]

❖ أن يكون الفاعل ضميرًا لجمع تكسيرٍ عاقلٍ (الكتائب حضرت) (الرجال قاموا).

❖ أن يكون الفعل من باب (نِعْم) والفاعل مفردًا مؤنثًا حقيقيًا ظاهرًا (بئست/ بئس المرأة هند) (الدقر، ١٩٨٦، صفحة ٣٤١/ ٣٤٢)، وذلك لأنها مقصود فيها الجنس، كما سبق في قول ابن مالك:(لأن قصد الجنس فيه بين)

ثالثا: يمتنع التأنيث وذلك إذا:

❖ إذا كان الفاعل مذكرًا لفظًا، ومعنىً، أو معنىً فقط، أو ضميرًا (جاءَ عليٌ – أقبلَ طلحةُ)

❖ إذا كان الفاعل جمع مذكر سالم ﴿قَدۡ أَفۡلَحَ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ﴾ [المؤمنون: ١]

❖ إذا كان الفاعل مؤنثًا حقيقيًا محصورًا (بإلا) (ما جاء إلا سهيلة) (ما أكل إلا حفصة). (ابن عقيل وت محي الدين عبدالحميد، ٢٠١٢)

سادسا: المثنى

تعريف المثنى: ما وضع لاثنين، وأغنى عن المتعاطفين (الدقر، ١٩٨٦، صفحة ٤١٨)

وشروط تثنية الاسم: الإفراد – الإعراب – التنكير – عدم التركيب، والتثنية زيادة ألف ونون، أو ياء ونون على الاسم سواء المذكر الخالي من تاء التأنيث، أو المؤنث المنتهي بتاء التأنيث.

إعرابه: يرفع بالألف، وينصب ويجر بالياء المفتوح ما قبلها المكسور ما بعدها يقول ابن مالك:

بالألفِ ارْفَعْ المثَنَّى وكِلَا إذا بمُضْمَرٍ مُضافًا وُصِلَا

كِلْتَا كذاكَ اثْنَانِ واثْنتَانِ كَابْنَيِنِ وابْنَتَينِ تَجْريانِ

وتَخْلُفُ اليَا في جَمِيعِهَا الأَلِفْ جرًا ونَصبًا بعْد فتحٍ قَدْ أُلِفْ

وللمثنى أحواله الكثيرة لكن ما نركز عليه هي مسألة التذكير، والتأنيث، ما يتعلق بهذه المسألة

الاسم الصحيح: الذي آخره تاء التأنيث، فإنه تزاد عليه علامة التثنية فاطمة – فاطمتان – عائشة عائشتان)

الاسم المقصور: الذي آخره ألف مقصورة للتأنيث تُقلب الألفُ ياءً، أو واوً (حبلى – حبليان حبلوان – ليلى –ليليان) لأن الألف زائدة.

الاسم الممدود الذي آخره ألف تأنيث ممدودة تُقلب همزتُه واوً (حمراء – حمراوان – صحراء صحراوان).

الملحق بالمثنى: (كلا وكلتا) بشرط الإضافة إلى الضمير كلاهما – كلتاهما – اثنان – اثنتان.

سادسا: الجموع:

أولا: جمع المذكر السالم – جمع المؤنث السالم:

جمع المذكر السالم كل اسم، أو وصف دل على مذكر عاقل، وهو أكثر من اثنين بزيادة الواو والنون، أو الياء والنون (مسلم – مسلمون) وسلمت فيه صورة المفرد.

جمع المؤنث السالم: كل اسم، أو وصف دل على مؤنث عاقل، وهو أكثر من اثنتين بزيادة ألف وتاء (مسلمة – مسلمات) وسلمت فيه صورة في المفرد.

يقول ابن مالك في الجموع:

وارْفَعْ بواوٍ وبيا اجْرُرْ وانْصِبِ سالمَ جمعِ عامرٍ ومُذْنِبِ

ومَا بتَا وألفٍ قد جُمِعَا يُكْسرُ في الجَرِّ وفي النَّصْبِ معًا

جمع التكسير:

(كل جمع مؤنث، ويصح تذكيره إلا ما كان بالألف والنون (جاء الرجال وجاءت الرجال)، ويقصد بذلك جمع التكسير كل ما فقد شرطًا من شروط جمع السالم، فإنه يُجمع جمع تكسير (وجمع التكسير يعامل معاملة المؤنث، لأنه يمكن أن يجمع بصيغة واحدة من صيغه جمع دال على ذكور، وآخر دال على إناث، كما قد يجمع باسم دال على جمع تكسير أسماء دالة على أسماء مذكرة، ومؤنثاتها، كما قد يجمع بها صفات تقع على المذكر، والمؤنث، كما قد يجمع به مفرد يدل على المذكر، والمؤنث، كما قد يجمع به ما يذكر، ويؤنث، لذلك فهو من حيث هذه الخصائص يعامل معاملة المؤنثة إذا أسند الفعل إليه، وقد يذكر (بركات، ١٩٨٨، صفحة ٣٣٧/ ٣٣٨)

أوزان جموع التكسير المنتهية بالتاء وعلاقتها بالتأنيث:

- وزن جمع القلة أَفْعِلَة: طعام – أطعمة – رغيف –أرغفة.
- وزن جمع القلة فِعْلة: وهو سماعي (وَلَد وِلْدَة – فَتَى فِتْيَة –صبي صِبْيَة).

أوزان جموع التكسير الكثرة:

- فُعْلَ: غُرْفَة غُرَف، حُجة وحُجَج– فَعَلَة: ساحر، سَحَرَة، قاتل، قَتَلَة
- فِعَلَة: قِرد – وقِردة – دُبٌ، دِبَة فَعْلى: هالك – هلْكى، قتيل – قتْلى –
- فُعَلاء: ظريف ظُرفاء، كريم كُرَماء، بخيل بُخَلاء. أفْعِلاء: شديد أشِدَّاء، عزيز أعزَّاء
- فُعَل: كبرى كُبَر، صغرى وصُغَر).

(يلاحظ في اللغة العربية أن بعض الأسماء مجموعة جمع تكسير، وتختم بألف ممدودة، وليست الهمزة مقلوبة عن أصل، ممنوعة من الصرف، وسبب منعها من الصرف لشبهها بالأسماء المؤنثة المختومة بألف ممدوة فهي شبيهة بالمؤنث لفظيًا عن طريق الهمزة، ومعنويًا عن طريق جمعها جمع تكسير، والملاحظ أيضًا أن كل ما يتعلق بالأنثى، فإنه يمنع من الصرف، سواء كان علمًا على أنثى، أو صفة لأنثى، أو المشبه بالمؤنث كجمع التكسير (بركات، ١٩٨٨، صفحة / ٣١٦/ ٣٢٦٣٣٣/ ٣٣٩))

تأنيث العدد وتذكيره

يقصد بذلك تأنيث تمييز العدد، أو تذكيره، ويمكن أن نقسم هذه المسألة إلى:

١. العدد (واحد –اثنان – أحد عشر – اثناعشر – واحد وعشرون – اثنان وعشرون) يطابق معدوده من حيث التذكير، والتأنيث، في العدد المفرد، والمركب، والمعطوف.

رجل واحد –امرأة واحدة – ﴿يَٰٓأَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا﴾ [يوسف: ٤] ﴿فَٱنۢبَجَسَتْ مِنْهُ ٱثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا﴾ [الأعراف: ١٦٠] و(أحد عشر) أصلها (واحد وعشر) حذفوا الواو وجعلوها اسما واحدا، فصارت (واحد عشر) ثم أبدلوا الواو همزة فصارت (أحد عشر) (ابن الأنباري، ١٩٩٩، صفحة ٢/ ٢٢٦) (معي واحد وعشرون كتابًا – اشتريت اثنتين وعشرين دراجة)

٢. العدد من ثلاثة إلى عشرة يخالف العدد معدوده، فيذكر مع المؤنث، ويؤنث مع المذكر (اعلم أن الهاء تثبت في عدد المذكر من الثلاثة إلى عشرة، وتسقط من عدد المؤنث من الثلاثة إلى عشرة عندي ثلاثة رجال، وأربعة غلمان وخمس أقمصة، وسبعة أردية) ﴿سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَٰنِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا﴾ [الحاقة: ٧] (ابن الأنباري، ١٩٩٩، صفحة ٢/ ٢١٧)

والسؤال هنا: لم هذه المخالفة في تأنيث المعدود المذكر، وتذكير المعدود المؤنث؟

الجواب: قيل: لأن العدد مبني على الجمع، فكانوا يثبتون الهاء في جمع المذكر (صبي– صبية –غلام غلمة)، ولا يثبتونها في جمع المؤنث (رَكْبة – رُكَب– قِرْدَة – قِرَد).

وقيل: للتخفيف في المؤنث، لأن المؤنث أثقل من المذكر، والهاء تثبت في المفرد، فلم يريدوا انتقالها في الجمع. (ابن الأنباري، ١٩٩٩، صفحة ٢/ ٢١٨/ ٢١٩)

٣. كذلك الأعداد المركبة، والمعطوفة (أربع عشرة قصة – سبعة عشر ثوبًا – ثلاث وعشرون عباءة –خمسة وسبعون بيتًا–––––

٤. العدد مائة لا تدخله الهاء لأنها مؤنثة، وتكون مفردة ثلاثمائة – أربع مائة –تسعة مائة ﴿وَلَبِثُوا۟ فِى كَهْفِهِمْ ثَلَٰثَ مِا۟ئَةٍ سِنِينَ وَٱزْدَادُوا۟ تِسْعًا﴾ [الكهف: ٢٥].

٥. العدد ألف تثبت معه الهاء من الثلاثة إلى عشرة لأنه مذكر (عندي ثمانية آلاف وقبضت تسعة آلاف.

٦. العدد المركب من أحد عشر إلى تسع عشر يلزم فتح الجزئين فهو مبني على فتح الجزئين ﴿عَلَيْهَا تِسْعَةَ عَشَرَ﴾ [المدثر: ٣٠] ماعدا العدد اثنا عشر يعرب إعراب المثنى، يرفع (اثنا) بالألف، وينصب ويجر بالياء ﴿وَبَعَثْنَا مِنْهُمُ ٱثْنَىْ عَشَرَ نَقِيبًا﴾ [المائدة: ١٢]

٧. إذا جمعنا بين مؤنث، ومذكر، يجب تأنيث العدد إذا كان المتقدم مذكرًا وتذكير العدد إذا كان المتقدم مؤنثًا قياسًا على (قام زيد وهند) (عندي ست نسوة، ورجال، عندي ستة رجال، ونسوة) كما قال الكسائي: وهذا في العاقل، وأما غير العاقل، فلا ضير. (ابن الأنباري، ١٩٩٩، صفحة ٢/ ٢٢٨)

٨. غلَّبَت العرب الليالي على الأيام لأن الليلة ابتداء اليوم، ولكل يوم ليلة تسبقه» ﴿وَوَٰعَدۡنَا مُوسَىٰ ثَلَٰثِينَ لَيۡلَةٗ وَأَتۡمَمۡنَٰهَا بِعَشۡرٖ فَتَمَّ مِيقَٰتُ رَبِّهِۦٓ أَرۡبَعِينَ لَيۡلَةٗ﴾ [الأعراف: ١٤٢] ﴿وَإِذۡ وَٰعَدۡنَا مُوسَىٰٓ أَرۡبَعِينَ لَيۡلَةٗ﴾ [البقرة: ٥١] فغلَّب الليالي عز ثناؤه على الأيام.

التذكير، والتأنيث، والجنس النحوي في اللغة التركية

في اللغات، يُعرَّف مصطلح الجنس على أنه «الذكورة» النحوية، أو «الأنوثة»، أو «الحيادية» للكلمات في بعض اللغات (Zeynep Korkmaz, 1992, p. 32). ينقسم مفهوم الجنس إلى جنس معجمي (دلالي، طبيعي)، ونحوي. (Hadumod Bussmann & çev: Gregory Trauth, Kerstin Kazzazi,, 2006, p. 454) يمكن تعريف الجنس النحوي على أنه نظام التصنيف الذي تتوافق فيه الأفعال والأسماء والصفات والضمائر مع بعضها البعض ومع العناصر الأخرى للغة من حيث الجنس (David Crystal, 2008, p. 206). الجنس النحوي موجود في اللغات الحامية – السامية، الهندو أوروبية، القوقازية، ولغات وسط إفريقيا، أما اللغات Altaic، ومنها التركية، لا يوجد جنس نحوي (Osman Toklu, 2003, p. 59:61). مثلما لا يوجد جنس نحوي في اللغة التركية، فإن الجنس البيولوجي للكائنات لا يؤثر على أشكال الكلمات. كما هو الحال مع الأسماء، لا تختلف الضمائر، وأسماء الإشارة، والأفعال، وعناصر اللغة الأخرى حسب الجنس (Geoffrey Lewis, 2000, p. 23). (Ahmet Ercilasun, Başlangıçtan Yirminci , 2004, p. 18) (Doğan Aksan, 209, p. 115)

الجنس المعجمي هو: الجنس البيولوجي للكائنات، ويصنف إلى فئتين كذكر، وأنثى. الجنس المعجمي موجود بشكل عام باللغة التركية كما هو الحال في جميع اللغات (Korkmaz, 2009, p. 245) للتعبير عن هذا التمييز، يتم استخدام أزواج من الكلمات تشير إلى الجنس البيولوجي مثل - tavuk horoz, (الدجاج – الديك)، öküz - inek (الثور – البقر)، koyun - koç (الأغنام – الكبش)، keçi - teke (الماعز – التيس). في الأسماء التي لا توجد كزوج من الكلمات بهذه الطريقة، تُستخدم علامات النوع النحوية للإشارة إلى الجنس. مثل dişi kedi (قطة أنثى)، erkek köpek (كلب ذكر)، kadın öğretmen (معلمة)، erkek aşçı (طباخ)، kız kardeş (أخت) (Osman Toklu, 2003, p. 60). في الأسماء (Lewis, p. 23) التي تشير إلى القرابة، يتم استخدام كلمتين مختلفتين للإشارة إلى الجنس. مثل anne- baba (الأم –الأب)، oğul-kız (الابن–البنت) ağbey -abla، (الاخ– الأخت)،damat-gelin (العروس–العريس)،

kayınbirader-görümce (أخ الزوج– أخت الزوج) (Enfel Doğan, 2011, p. 93). (Korkmaz, 2009, p. 254)

لا توجد لاحقة جنس في التركية، ولكن يتم استخدام بعض اللواحق من لغات أخرى للإشارة إلى الجنس. بعض هذه المكملات هي:

e -: هي من اللغة العربية، وهي معادلة حرف «ة» علامة المؤنث في اللغة العربية، وتستخدم في الأسماء العربية الأصل للإشارة إلى الجنس المؤنث البيولوجي. مثل sahip-sahibe (صاحب–صاحبة)، memur-memure (موظف موظفة)، hakim-hakime (حاكم– حاكمة)، müdür-müdire (مدير–مديرة)، mağdur-mağdure (مغدور–مغدورة)، merhum-merhume (مرحوم–مرحومة). (Korkmaz, 2009, p. 254)

içe: لقد انتقلت من اللغات السلافية، وتستخدم في الغالب للإشارة إلى الجنس المؤنث في اللغات السلافية والكلمات الأصلية الإيطالية، والفرنسية. مثل: kral-kraliç (الملك –الملكة) çar-çariçe (القيصر–القيصرية)، patron-patroniçe (صاحب العمل– صاحبة العمل) imparator-imparatoriçe (الإمبراطور – الإمبراطورة). (Lewis, p. 23)

es, -ör, -öz-: تستخدم اللواحق للإشارة إلى الجنس في بعض الكلمات الفرنسية. مثل prens-prenses (الأمير – والأميرة)، host-host (المضيف – المضيفة)، kont-kontes (الكونت–الكونتيسة)، masör,-masöz (المدلك، المدلكة)، aktör-aktris (الممثل والممثلة). (Gökçe Doğan & Caner Kerimoğlu, 2015, p. 150)

المبحث الثالث: أولا–أوجه التشابه والاختلاف بين العربية والتركية

١ –أوجه التشابه بين اللغتين: يوجد العديد من التشابهات، وكان أغلب الظن أنه لا توجد أوجه شبه كثيرة لكن مع تبين أوجها كثيرة، ويسهل حصرها:

تشتمل العربية على الجنس المعجمي، أو الدلالي، والتركية أيضًا، لكن أقل من العربية، وهو أن يوضع للمذكر، كما يوضع اسم للمؤنث للتمييز بين الجنسين (رجل، امرأة – شاب – فتاة – أب – أم– erkek-kız - adam-kadın kayınbirader-görümce -ağbey -abla، وفي الأسماء التي لا توجد كزوج من الكلمات بهذه الطريقة، تُستخدم علامات النوع النحوية للإشارة إلى الجنس. مثل dişi kedi (قطة أنثى)، erkek köpek (كلب ذكر)، kadın öğretmen (معلمة)، erkek aşçı (طباخ)، kız kardeş (أخت). مما يميز اللغة العربية بالإيجاز والاختصار، ففي ترجمة الآية الكريمة ﴿إِنَّ ٱلْمُسْلِمِينَ وَٱلْمُسْلِمَٰتِ وَٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ وَٱلْقَٰنِتِينَ وَٱلْقَٰنِتَٰتِ وَٱلصَّٰدِقِينَ وَٱلصَّٰدِقَٰتِ وَٱلصَّٰبِرِينَ وَٱلصَّٰبِرَٰتِ وَٱلْخَٰشِعِينَ وَٱلْخَٰشِعَٰتِ

وَٱلْمُتَصَدِّقِينَ وَٱلْمُتَصَدِّقَٰتِ وَٱلصَّٰٓئِمِينَ وَٱلصَّٰٓئِمَٰتِ وَٱلْحَٰفِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَٱلْحَٰفِظَٰتِ وَٱلذَّٰكِرِينَ ٱللَّهَ كَثِيرًا وَٱلذَّٰكِرَٰتِ ﴾ [الأحزاب: ٣٥] Şüphesiz Müslüman erkeklerle Müslüman kadınlar, mü'min erkeklerle mü'min kadınlar, itaatkâr erkeklerle itaatkâr kadınlar, doğru erkeklerle doğru kadınlar, sabreden erkeklerle sabreden kadınlar, Allah'a derinden saygı duyan erkekler, Allah'a derinden saygı duyan kadınlar, sadaka veren erkeklerle sadaka veren kadınlar, oruç tutan erkeklerle oruç tutan kadınlar, namuslarını koruyan erkeklerle namuslarını koruyan kadınlar, Allah'ı çokça anan erkeklerle çokça anan kadınlar var ya, işte onlar için Allah bağışlanma ve büyük bir mükâfat (فراج، ٢٠٢٢، صفحة ١٨) يلاحظ أن كلمات الآية بالعربية ثلاثون كلمة، أما بالترجمة إلى التركية خمس وستون كلمة

❖ تتشابه اللغتان في ضمير المتكلم أنا – نحن) (BEN - BIZ)، فالمتكلم المفرد سواء مذكر، أو مؤنث يقول (أنا) والمتكلم الجميع سواء مذكر، أو مؤنث، يقول: (نحن) كما لا يوجد تثنية في اللغة العربية لضمير المتكلم.

❖ ضمير المثنى (الغائب، أو المخاطب) لا يوجد فيه تأنيث، أو تذكير (أنتُما للمؤنث، والمذكر– (هما)للمؤنث، والمذكر، وفي التركية إما واحد، أو أكثر من واحد سواء اثنان، أو أكثر.

❖ تتشابهان في أسماء الإشارة أنها تحتل موقعًا إعرابيًا في الجملة، وتستخدمها في الإشارة للبعيد، والقريب، والمفرد، والجمع (هذا – ذلك – هذه – تلك – هؤلاء– ذلكم – تلكم – أولئك) –((BU-O-) (BUNLAR-ONLAR

❖ لا تضاف أسماء الإشارة في اللغتين (زاده، ١٤٤٢هـ، صفحة ٦٢)

❖ أن أسماء الإشارة فيهما سواء كانت للقريب، أو للبعيد تستخدم للعاقل، ولغير العاقل.

❖ تتشابه اللغتان بالنسبة للإشارة إلى المكان (هنا) للقريب – burada)– (هناك) للبعيد.orada.

❖ تتفق التركية، والعربية في اسم الإشارة(هؤلاء) (onlar-onlar) سواء أكان لجمع المذكر، أو جمع المؤنث، عاقل، أو غير عاقل.

❖ ذكر ابن عقيل أن جمهور العلماء يرى أن المشار إليه ثلاث رتب: قُرْبَى (هذا) – وُسْطَى (ذاك)– بُعْدَى (ذلك)، وعلى هذا الرأي يوجد تشابه بين اللغتين في المشار إليه، ففي التركية (bu-şu-o).

❖ بالنسبة للضمائر تتفق العربية، والتركية على تقسيم الضمير إلى ثلاثة أقسام: متكلم – غيبة – مخاطب، كما تلتقي العربية مع التركية في ضمير المثنى صيغة واحدة للمذكر، والمؤنث غائب أو مخاطب (هما – أنتما)، ويستعمل الضمير فيهما للإيجاز، والاختصار.

❖ في كل منهما ضمائر منفصلة، وضمائر متصلة (أنا – نحن – أنت – أنتم – هو –هي (ben sen-o-siz-biz-onlar)، وتلحق آخر الكلمات فيهما، كما يوجد عائد للضمير في كل منهما.

❖ ذكر بعض الباحثين أن اسم الإشارة، والضمير في كل منها يدل على العاقل، وغير العاقل (التركي، ١٤٣٧، صفحة ١١٢)، (زاده، ١٤٤٢هـ، صفحة ٦٦) وإذا كان هذا ينطبق على اسم الإشارة، فلا ينطبق على كل الضمائر كيف لنا أن نقول: الضمير (أنا) يدل على غير العاقل، أو أنت، أو نا، أونحن، أو أنتم) ربما يمكن ذلك على ضمير الغائب مثلا، وليس تعميمًا على كل الضمائر.

❖ –الضمائر المتصلة تلحق أواخر الكلمات في اللغتين، كما يحل ضمير الغائب محل الاسم الظاهر ولا تأتي الضمائر المتصلة مستقلة، ولا تبدأ بها الجملة في اللغتين، ولا فائدة من الضمير منعزلًا عن الجملة. (التركي، ١٤٣٧، صفحة ١١٢).

٢–أوجه الاختلاف بين اللغة العربية، والتركية في قاعدة التذكير، والتأنيث

❖ تعد أوجه الاختلاف كثيرة، ومتنوعة:

❖ توجد صيغة المثنى بنوعيه في اللغة العربية، أما في التركية، لا يوجد إلا صيغة المفرد، والجمع.

❖ قسمت التركية الضمائر إلى أقسام سبعة، واعتبرت أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأسماء الاستفهام، وألفاظ التأكيد من الضمائر، ولا تأنيث فيها، والأمر ليس كذلك في العربية إذ تعتبر هذه الأسماء مبنيات لها وظائفها النحوية – ماعدا صيغة المثنى، فهي معربة إعراب المثنى – ولكل نوع منها خصائصه، وقواعده، ومنه المذكر، والمؤنث، والعاقل، وغير العاقل.

❖ لا يوجد فيها الجنس النحوي، ولا أي نوع من أنواع القواعد النحوية ما يدل على التذكير والتأنيث، فتستعمل صيغة واحدة في الأسماء، والصفات، والأفعال، إلا بعض المفردات ذات الأصل العربي، أو الأوروبي، أو الفارسي، ومعظم الكلمات محايدة تصلح للجنسين، ولا يدل على جنسها إلا بالسياق، أو الإحالات الإشارية، وهذه تعد إشكالية في الترجمة بين اللغات (فراج، ٢٠٢٢، صفحة ٤٠٨) أما العربية من اللغات التي تتميز بالتأنيث فيما ذكر، وأيضا في الجموع، والعدد، وسبق شرحه في المبحث الثاني بالتفصيل.

❖ لا توجد لاحقة جنس في اللغة التركية، وإنما استخدمت بعض اللواحق من لغات أخرى (e) ويقابلها في العربية (ة) sahip-sahibe (صاحب–صاحبة)، ومن اللغات السلافية، والكلمات الأصلية الإيطالية، والفرنسية patron-patroniçe لاحقة (içe) (صاحب العمل–صاحبة، العمل) çar-çariçe (القيصر–القيصرية).

❖ أسماء الجمادات في العربية منها ما يندرج تحت المذكر، ومنها ما يندرج تحت المؤنث، وليس هناك صلة بين الاسم، وجنسه مما يجعل تقاربًا بين اللغتين، وربما تثير استفسار الطلاب، وحيرتهم

❖ الفعل في العربية له ثلاث حالات يجب تأنيثه، يمتنع تأنيثه، يجوز التأنيث، والتذكير، الفعل في التركية لا تلحقه أي علامة تأنيث، ويستدل في العربية على جنس الفاعل بعلامة التأنيث التي تلحق الفعل، (لكن في التركية يظل الأمر غامضًا، حتى في حالة عود الضمير على الفاعل، مما يصعب عملية الترجمة على المترجم، فيضطر لتتبع المسألة في مواضع أخرى في النص (فراج، ٢٠٢٢).

❖ الفعل في اللغة العربية في الجملة الفعلية يأتي في بداية الجملة، أما الفعل في اللغة التركية يأتي دائما في نهاية الجملة، وتلحقه علامة التأنيث إذا كان الفاعل مؤنثًا وله أحكام تتنوع بين الوجوب، والجواز، والامتناع، وهذا لا يوجد في التركية، ولا الانجليزية (البار، ظاهرة التذكير والتأنيث بين اللغة العربية والانجليزية).

❖ في التركية الأسماء بعد رقم الصفة في صيغة المفرد: iki el (يدان)، üç ev (ثلاثة منازل)، beş oda (خمس غرف).

❖ في العربية لتأنيث تمييز العدد قاعدة كبيرة أيضًا لا يوجد نظيرتها في التركية، في حال مخالفة العدد معدوده من حيث التذكير، والتأنيث، أو موافقته.

❖ في تأنيث الأسماء كان للغة العربية تقسيمات عديدة فرقت بين المؤنث الحقيقي، والمجازي، والمعنوي واللفظي واسم الجنس، واسم المعنى، والصفات، وأسماء الجمادات، والحيوان، وأسماء البلدان وغيرها، وهذا لا يجعلنا نتعجب من اهتمام العلماء القدامي، والمحدثين بهذه القاعدة التي تشبه البحر اللُّجِّيِّ المتلاطم الأمواج أمام الطالب الأعجمي الذي يريد تعلم اللغة العربية.

❖ والعربية تتميز على كل اللغات بالتثنية، وتشاركهم في الإفراد، والجمع، ولأنها لغة تصريفية اشتقاقية، فقد تنوعت الجموع فيها ما بين المذكر السالم، والمؤنث السالم، والتكسير، والقلة، والكثرة، والأوزان، وشروط الصياغة لكل وزن.

ثانيا-تحليل الأخطاء اللغوية في هذه القاعدة

ولهذه الأخطاء أسباب أولها كما سبق ذكره أن لغته الأم خالية من هذه القاعدة النحوية، والطالب يقوم بعملية النقل اللغوي وهو:

-أن ينقل الطالب المعرفة اللغوية من لغته الأم إلى اللغة الهدف (التركي، ١٤٣٧، صفحة ١٢)، فتسبب له الأخطاء، لأن كل متعلم يميل ميلًا طبيعيًا، إلى أن ينقل بنية لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية (الراجحي، ١٩٩٥، صفحة ٥٥) التي يتعلمها، وعند دراسة التحليل ينبغي:

١-تحديد الأخطاء ٢-تفسير الأخطاء ٣-تصويبها وعلاجها

الأخطاء التي يقع فيها الطلاب الأتراك في هذه القاعدة إما بالخطاب بضمير المذكر للمؤنث والعكس، فيقول الطالب لأستاذته (أستاذي - معلمي).

أو بتذكير فعل فاعله مؤنث، أو تأنيث فعل فاعله مذكر، والسبب الأول: في ذلك كما سبق النقل اللغوي وتأثره بلغته الأم، والسبب الثاني: اعتماده في الترجمة على (جوجل)، فهو يدخل جملته التركية، ويقوم بعملية النسخ، واللصق، ويرسل لمن يخاطبه، وهذه توقعه في مشاكل عديدة لأنه لا يريد أن يبذل جهدًا.

أيضا بسبب قلة الثروة اللفظية عنه، فيستخدم بعض الكلمات التي يجب أن تكون مؤنثة، فيحذف منها علامة التأنيث، أو يعكس، فتكون اللفظة مذكرة فيضع لها علامة التأنيث.

مما يجعل الأمر ملتبسًا على الطالب أيضًا المؤنث المعنوي، أو المؤنث المجازي، فقد يذكر له الضمير، وكان يجب تأنيثه، أو اسم الإشارة، أو يذكر الفعل، لأنه يظن أن المؤنث فقط هو ما كان آخره تاء التأنيث.

يوجد بعض الكلمات في العربية اختلف فيها العلماء، أو يجوز تذكيرها، وهذه الكلمات يخطئ فيها أبناء اللغة أنفسهم، فما بالنا بغير أبنائها.

لذلك كان من اللازم، والضروي إفراد هذه القاعدة بباب خاص بها، أو كتاب خاص بها، معززة فيها القواعد بالشرح، والتكرار، واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة، ووضع الحلول لمساعدة الطلاب في تجاوزها، والتعود على الاستخدام الصحيح لها لأن استمرارية الخطأ فيها يعد عيبًا جوهريًا يقول عنه ابن الأنباري: اعلم أن من تمام معرفة النحو، والإعراب معرفة المذكر، والمؤنث، لأن من ذكَّر مؤنثا، أو أنَّث مذكرًا كان العيب لازمًا له، كلزومه من نصب مرفوعًا، أو خفض منصوبا (ابن الأنباري، ١٩٩٩، صفحة ١/ ٥١)، وليس هناك من غلطة تصدم السامع من فم أحد الأجانب أكثر من الخلط في الجنس، فإذا ما تجاوز تكرارها، تعذر فهم الكلام.

النتائج والتوصيات

نقترح طريقة جديدة في تدريس موضوع التذكير، والتأنيث لمتعلمي العربية من الأتراك، وهذا اقتداء بعلماء النحو الذين أفردوا لقضية التأنيث كتبًا، ومؤلفاتٍ خاصة، وذلك لكثرة أحكامها المتنوعة، والمنثورة في كتب النحو.

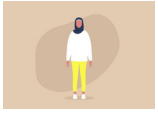
أولا: أن يفرد المتخصصون في المناهج، وتأليف الكتب الدراسية بابًا خاصًا بالمذكر، والمؤنث في

كتاب القواعد، وتوزيع قواعد الباب على المستويات الدراسية بحسب قدرة الطالب على الاستيعاب، والاستجابة، ولتكن البداية بأسماء الإشارة، ثم الضمائر، الأسماء الموصولة، ثم بعض الأسماء والصفات، تمشيًا مع القواعد التي يدرسها بالمستويين المبتدئ، والمتوسط، وبعد ذلك تستكمل بقية القاعدة بتوسع حسب استيعاب الطلاب في المستويات العليا.

ثانيا: استخدام الصورة والرمز أمام لفظ المؤنث، والصورة أمام لفظ المذكر في حالات الإفراد، والتثنية، والجمع، وخاصة الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، لكي يفرق الطالب بين اللفظ الذي يدل على المذكر، واللفظ الذي يدل على المؤنث، فيترسخ في ذهنه أن هذا مذكر، وهذا مؤنث، وخاصة في المستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط، حتى نأخذ بيد الطالب تدريجيًا من تعوده على طريقة لغته الأم في الخطاب الموحد للمذكر والمؤنث، إلى رحاب هذه القاعدة المتوسعة بشغف، ولطف، وسرعة استجابة، وتطبيق، مع تعزيز الثقة في نفسه، فتأتي المرحلة التالية وليكن على سبيل المثال لا الحصر، والشمول لا التفصيل لضيق صفحات البحث:

١. أنا-هذا -الذي-هو-هاء الغائب -أنتَ

٢. -٢-أنا - هذه - التي -هي - ياء المخاطبة - أنتِ - ها الغائبة



٣. هذان - اللذان

٤. هاتان - اللتان -تا

٥. أنتم - اللذين - هم

٦. هما - أنتما

٧. هُمْ - أنتم

٨. هُنَّ - اللاتي - نْ النسوة

٩. هؤلاء - نحن

ثالثا: إفراد هذه الظاهرة بتدريبات خاصة، وفصول خاصة في كتاب القواعد على سبيل المثال:

فصل: التذكير والتأنيث في الأسماء مع التدريبات المكثفة الموثقة بالصور، والرموز، والرسومات، وتمثيل الأدوار.

وفي ختام هذا البحث نسأل الله أن يؤتي ثماره، وتطبق نظريته، وأن ينفعنا الله به ويتقبله مني وأن ينال استحسان قارئه وما كان فيه جهد، وخير، فمن الله، وما كان فيه من نقص، وسهو، وخطأ فمن أنفسنا، ومن الشيطان ونسأل الله أن يحفظ أعمالنا منه، ويتقبل منا صالحها، ويرزقنا القبول والسداد.

قائمة مراجع ومصادر البحث

- التأنيث في اللغة إبراهيم إبراهيم بركات ط. أولى – دار الوفاء الإسكندرية ١٩٨٨م
- التحليل التقابلي أهدافه – ومستوياته فريدة مولوج المجلة الدولية للدراسات الأدبية واللغوية العربية مجلد١/ العدد٢/ ٢٠١٩م
- حول التذكير والتأنيث في اللغة حسيب شحادة مقال صحفي – صحيفة صوت الوطن الشبكة العنكبوتية.
- التباين الشكلي والدلالي بين العربية والتركية محد عبد الرحمن فراج مجلة كلية اللغات والترجمة جامعة الأزهر٢٠٢٢م
- التحليل التقابلي أهدافه – ومستوياته فريدة مولوج المجلة الدولية للدراسات الأدبية واللغوية العربية مجلد١/ العدد٢/ ٢٠١٩م
- خصائص اللغة العربية الفصحى ومكانتها في الدين الإسلامي Hasyim Asy'ari مقال منشور Institut Pesantren KH. Abdul Chalim، Mojokerto
- سر صناعة الإعراب أبوالفتح عثمان بن جني ت/ حسن هنداوي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- شرح ابن عقيل – ت / محمد محي الدين عبدالحميد –المكتبة العصرية ٢٠١٢م – بيروت
- شرح التصريح على ألفية ابن مالك خالد الأزهري مطبعة الاستقامة ١٩٥٤م القاهرة.
- الضمائر بين العربية والتركية دراسة تقابلية يوسف إبراهيم التركي رسالة ماجيستير الجامعة الإسلامية المدينة المنورة ١٤٣٧هـ
- قواعد اللغة التركية مسعد الشامان مطابع جامعة الملك سعود الرياض ١٩٩٢م
- الكتاب لسيبويه أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ت/ عبدالسلام هارون ط. ثالثة ١٩٨٨م مكتبة الخانجي القاهرة.
- كيف تختلف قواعد التذكير والتأنيث في لغات العالم محمود الدموكي مقال صحفي بموقع تسعة الشبكة العنكبوتية ٢٠١٩م

❖ ظاهرة التذكير والتأنيث بين العربية والانجليزية ابتهال محمد علي البار–مقال بمنتدى مجمع اللغة العربية الشبكة العالمية ٢٠١٤م

❖ علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية عبده الراجحي الإسكندرية دار المعرفة ١٩٩٥م –العربية خصائصها وسماتها عبدالغفار هلال. ط. الخامسة مطبعة وهبة ٢٠٠٤م القاهرة –اللغة جوزيف فندريس – القاهرة –مكتبة الأنجلو المصرية. –اللغة والجنس عيسى برهومة دار الشروق – عمان ٢٠٠٤م

❖ المذكر والمؤنث أبوبكر بن الأنباري ت/ محمد عبدالخالق عضيمة – المجلس الأعلى للشؤن الإسلامية – القاهرة ١٤٠١هـ ١٩٨١م.

❖ المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا Yusuf DOĞAN* C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi , Tahirhan AYDIN 2013, Cilt: XVI I

❖ مبادئ في تأنيث الأسماء وتذكيرها وصعوبات التعلم أمجد طلافحة مقال بمجلة كلية العلوم العربية والاجتماعية جامعة قابوس ٧/ ٢٠١٤م. –معاني النحو فاضل السامرائي – دار الفكر – عمان – ٢٠٠٠م. –معجم القواعد العربية عبدالغني الدقر دار القلم – دمشق ١٩٨٦م. –مقارنة أسماء الإشارة بين العربية والتركية مجلة زادها ماهين حاج آموز ش زبان أدبيات وزبان سناشي ١٤٤٢هـ –من خصائص اللغة العربية عبدالعزيز إبراهيم العصيلي الجمعية العلمية السعودية للغة العربية –الرياض ٢٠٠٨م.

مراجع تركية

❖ Ahmet Ercilasun, Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi, (Ankara: Akçağ Yayınları, 2004)

❖ Ahmet Caferoğlu, Türk Dili Tarihi, (İstanbul: Alfa Yayınları, 2001)

❖ Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi, (Ankara: Akçağ Yayınları, 2012)

❖ Doğan Aksan, Her Yönüyle Dil, (Ankara: TDK Yayınları, 2009)

❖ Geoffrey Lewis, Turkish Grammar, (NewYork: Oxford University Press, 2000)

❖ Caner Kerimoğlu, Gökçe Doğan, "Türkçede Cinsiyet Görünümleri

❖ Çağrışımsal Zihniyet", Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 2/38, (Aralık 2015.

❖ Mustafa S. Kaçalin, Orhon Yazıtları, TDV İslam Ansiklopedisi, (İstanbul, TDV Yayınları: 2007

❖ Zeynep Korkmaz, Türkiye Türkçesi Grameri, (Ankara: TDK Yayınları, 2009),

❖ Zeynep Korkmaz, Gramer Terimleri Sözlüğü, (Ankara: TDK Yayınları, 1992

❖ David Crystal, A Dictionary of Linguistics and Phonetics, (Oxford: Blackwell Publishing, 2008

❖ Hadumod Bussmann, Routledge Dictionary of Language and Linguistics, çev: Gregory Trauth, Kerstin Kazzazi, (Londra: Routledge Publishing, 2006)

❖ Osman Toklu, Dilbilime Giriş, (Ankara: Akçağ Yayınları, 2003)

الأدب الرقمي والدراسات البينية
ثورة على «التخصّصية» أم ضرورة عَوْلمِيَّة

د/ فوزية بوالقندول
جامعة قسنطينة1

ملخص

ترتكز هذه الورقة البحثية على رصد العلاقة الشائكة بين الأدب الرقمي والدراسات البينية، وما تطرحه هذه العلاقة من إشكالات أو بالأحرى الاشتغال على مسألة تموقع الأدب الرقمي داخل حقل الدراسات البينية، والكيفية التي تعاطت بها هذه الدراسات مع مجال إبداعي شائك يجمع بين مكونات تعدّ في طبيعتها غير منسجمة ولا متناسقة كتداخل الأنماط التعبيرية أو ما يعرف بالهجنة النسقية شأن تداخل الأدب بالموسيقى والغرافيك والخرائط والوصلات الإلكترونية... وبالتالي سيستوجب النص الرقمي الثقافة النقدية الرقمية ذاتها، وهو ما أسست له الدراسات البينية.

الكلمات المفتاحية: الرقمية؛ البينية؛ التخصصية؛ الهجنة؛ التكنولوجيا.

Abstract:

This paper researches the issue of the positioning of digital literature within the field of interdisciplinary studies, and how these studies dealt with a theory creative field that combines inconsistent components, namely the intertwining of expressive patterns or what is known as systemic hybridization, such as the intertwining of literature with music, graphics, maps, and electronic links...and, therefore, the digital text will require the same digital critical culture, which is what inter-studies have established for it.

Keywords: Digital; Interdisciplinary; Specialization; Hybridity; Technology.

مقدمة

يشهد القارئ المعاصر ولادة تاريخية لثقافة جديدة، تستند في أساسها على مرجعية تواصلية حديثة وآليات ثقافية غير مألوفة، تدعمها التكنولوجيا والتقنيات الرقمية والمعلوماتية ويتصدر هذه الثقافة الحديثة، الكتابة الرقمية، وعلى وجه التخصيص الأجناسي: الأدب الرقمي، فهل نستطيع -ونحن في عصر التسارع والتوالد الرقمي- أن نقابل الأدب الورقي بالأدب الرقمي (هل نسميه «التقليدي» كمقابل للرقمي؟) أو بالأحرى، لنجعل الإشكال يطرح على النحو الآتي:

هل بإمكان الأدب الرقمي أن يستكين للمعطى التكنولوجي، وبالتالي يستوعب كل تلك الآليات المتسارعة، المتوالدة بشكل «طفيلي»؟

إذا كان الجواب بالإثبات، فهل يعني هذا أننا أمام عصر انتهاء الشكل الورقي للأدب، ليحل محله الشكل الرقمي، كما تراجعت أجناس أدبية قديما لصالح أجناس حديثة، شأن الملحمة والرواية؟ هل هي لعبة دوار التاريخ الثقافي -التكنولوجي- أم إن النسق الإبداعي العام سيفرض توالد أشكال تعبيرية أكثر حداثة وجاذبية؟

لكن الأهم في كل هذا -في اعتقادنا- هو وقوف الأدب الرقمي في الحدود الفاصلة بين الدراسات البينية، أو بشكل أدق، تموقعه بين دراسة ثقافية تبحث في أنساقه المضمرة بما هي عناصر لسانية تنضوي من جهة على استقلالية ذاتية وتشكل كلا موحدا من جهة أخرى، ودراسة تخضعه لاستراتيجيات التقانة وضرورات الميْكنة وآليات الرقمنة، مع العلم أن علاقة الأدب الرقمي بالدراسات البينية لا يزال مجالا بِكرا لم تطأه أقلام الباحثين بشكل أوفى، أو لنقل إن الخوض في تفاصيل الظاهرة لازال يسير على استحياء نحو الفصل في قضاياه المنهجية والابستيمية والإجرائية المعقدة.

أسئلة مختلفة ومتعددة طرحناها قد لا يكون لها جواب جازم في هذه الورقة البحثية، لكن الأكيد أننا نحاول أن نقارب الإشكالات المطروحة من خلا رصد العلاقة الشائكة بين الأدب الرقمي والدراسات البينية، أو بالأحرى، البحث في تموقع الأدب الرقمي داخل حقل الدراسات البينية، والكيفية التي تعاطت بها هذه الدراسات في مجال إبداعي شائك يجمع بين مكونات تعد في أصلها متنافرة بالنظر إلى مستجدات العصر الرقمي، كتشاكل الأنماط التعبيرية المختلفة من أصوات وموسيقى وغرافيك وخرائط ووصلات إلكترونية، وبالتالي، فإن النص الرقمي يتطلب المعرفة الرقمية ذاتها وهو ما أسست له الدراسات البينية.

أولا/ الأدب الرقمي: إبداع استعاري بصيغة تكنو-لغوية:

هل فرض الأدب الرقمي لغة أخرى غير تلك اللغة التي يكتب بها الأدب الورقي؟ وهل تخلت لغة السرد والشعر الاستعاريين عن مكانها لصالح اللغة المقننة «المُتكْلجة» (مصطلح أقترحه لوصف اللغة التكنولوجية)؟ أم إن العصر الرقمي قد غير من أدائنا اللغوي حتى في شقه الإبداعي؟ ثم هل للتكنو-لغة خصائص تستميز بها عن اللغة «التقليدية»؟

قبل الإجابة عن هذه الإشكالات، سنشير في عجالة لمفهوم الأدب الرقمي بما تقتضيه منهجية هذا البحث الصغير، مع العلم أننا لن نفرد فضاء عريضا للمفاهيم المتشعبة والمختلفة والمصطلحات الموازية لمصطلح «الأدب الرقمي»، ذلك أن البتّ في هذه المسائل صار ترفا فكريا ومنهجيا لا طائل منه، حيث أُلف فيه كثير من الدراسات والأبحاث، ما يعني أن الإضافة على ما قيل سابقا لن تكون حديثة أو بِدْعا، بل هو اجترار لمفاهيم تمّ الخوض فيها باستفاضة، ولكننا سنركز الحديث على مصطلح «النص الرقمي» بوصفه الشكل الذي صيغ به الأدب الرقمي، أو لنقل، إنه القالب الذي اختارت الصناعة الرقمية له أن يظهر بها ويتجسّد بشكلها وطابعها.

فالأدب الرقمي مصطلح انبنى في أصله على «النص الرقمي» وهو مقابل Hypertexte الأجنبي، حيث لاقى هذا المصطلح إقبالا تُرْجُميا لافتا للانتباه من قِبَل أسماء نقدية عربية؛ إذ ترجمه الناقد «حسام الخطيب» (بالنص المتفرع)، حيث يرى أنه نتاج ثورة تكنولوجية حديثة فرضتها الوسائط الشبكية المتعددة، كما ربط هذا النمط النصي بتقنية الحواشي والشروحات التي عرفت بها المصنفات العربية القديمة (الخطيب، ١٩٩٦). معنى ذلك أن الكاتب الرقمي اليوم يحيل قارئه -الرقمي أيضا- على روابط تنقله إلى معطيات أخرى ذات صلة بالموضوع على غرار المصنفين العرب القدامى الذين يذيلون نصوصهم بالحواشي أو الشروحات. غير أن الفرق بين هؤلاء وأولئك أن الحواشي القديمة تتميز بخصيصة الانتهاء والمحدودية، بينما الحواشي الرقمية تفضي بقارئها إلى ما لانهاية من الروابط والنوافذ.

أما الناقد الدكتور «نبيل علي» فقد ذهب إلى ترجمة المصطلح «بالنص الفائق»، معرِّفا إياه بأنه: «أسلوب يتيح للقارئ وسائل عملية عديدة لتتبع مسارات العلاقات الداخلية بين ألفاظ النص وجمله وفقراته ويخلصه من قيود خطية النص، حيث يمكنه من التفرغ من أي موضع داخله إلى أي موضع لاحق أو سابق» (علي، ١٩٩٤، صفحة ٢٩٨). وهو إجراء تقني يجعل النص تحت سلطة القارئ يتصرف في روابطه كما يشاء «بل ويسمح له بأن يمهر النص بملاحظاته واستخلاصاته، وأن يقوم بفهرسة النص وفقا لهواه، بأن يربط بين عدة مواضع في النص ربما يراها مترادفة أو مترابطة تحت كلمة واحدة أو عدة كلمات مفتاحية» (علي،

١٩٩٤، صفحة ٢٩٩). ما يعني أن النص الفائق يخزن المعلومات سواء كانت صورا أو نصوصا بلمسة زر واحدة. وتصير هذه المعلومات المخزنة تتداخل فيما بينها ويفضي بعضها إلى البعض الآخر عبر ما يعرف بالوصلات الإلكترونية، لتؤلف في النهاية نصا واحدا مترابطا.

غير أن الناقد «سعيد يقطين» قد خالف السابقين في الترجمة حينما اقترح مصطلح « النص المترابط»، إذ يشير إلى أن الميزة الأساسية لهذا النمط من النصوص هي « الترابط» ولا يمكن -حسبه- أن تنتفي هذه السمة عن نص تترابط جمله وفقراته ضمن نظام يتشجر وينتقل القارئ من خلال نظام التشجير هذا إلى أي جزء من النص، بل وباستطاعة القارئ أن ينتقل إلى أكثر من وصلة، مما يمكنه من البدء من أي جزء يختاره، بل وبأي طريقة ينتقيها لهذه القراءة (يقطين، من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، ٢٠٠٥، صفحة ١٠١).

وفي الحقيقة، وإذا أمعنا النظر، قد تكون هذه المصطلحات - على اختلافها شكلا- تصب في السياق نفسه، ذلك أنها تستند إلى فكرة مركزية مفادها أن النص (الفائق، المتفرع، المترابط) تتصل فقراته بوصلات إلكترونية ينتقل القارئ من خلالها من جزء إلى جزء أو العودة من حيث بدأ. وقبل هذا كله تيسير عملية الانتقال هذه ما يمنح حرية التصرف في الروابط الداخلية أو الخارجية لهذا النص. وبناء على ما سبق فإن منتج النص الرقمي وبالاشتغال على آلية النص المترابط يتقاطع مع الكاتب الورقي في الاستمتاع بلحظة الإبداع تلك، لكنه يفترق عنه في كونه عارفا بالوسائط الرقمية والمجالات البرمجية والمعلوماتية يتقنها ويشتغل عليها بكل ما يقتضيه التطور التكنولوجي المتسارع.

إن السرد الرقمي قد أدخل الكاتب الرقمي في مغامرة جديدة هي لعبة اللغة داخل اللغة أو تحايل اللغة على اللغة، ذلك أن الفعل الكتابي الرقمي يفرض على كاتبه أن يتجاوز المعطى الورقي بإنتاج نص يدور في فلك الرقامة وضروراتها، وعليه فإن النص الرقمي يتشكل من مكونين أساسيين (البريكي، ٢٠٠٦، صفحة ١٣٠):

❑ أ-البنيات / العقد:

وهذه البنيات نصية بالدرجة الأولى لكن لا يمكن أن تأخذ أيضا بعدا صوريا أو صوتيا...(عقد). وضمن هذه البنيات أو العقد نجد أنفسنا أمام المادة الحكائية وهي تقدم من خلال بنيات خطابية.

❑ ب -العلاقات / الروابط:

بما أن تلك البنيات ستقدم بشكل يجعلها بعضا مستقلا عن بعض، فعلى الأديب أن يوجد علاقات

بينها. وهذه العلاقات تتحقق في النص الرقمي من خلال «الروابط» التي تمكننا بالنقر عليها من الانتقال بين البنيات والعقد.

ويرى «محمد سناجلة» -إجابة عن الأسئلة التي طرحناها من قبل- أن اللغة الرقمية تختص بجملة من المميزات الفارقة (البريكي، ٢٠٠٦، صفحة ١٣٠):

❖ كون الكلمة فيها ليست سوى جزءا من كل، فبالإضافة إلى الكلمات يجب أن تكتب بالصورة والصوت والمشهد السينمائي والحركة.

❖ تُمشهِد الكلمات أحداث النص ولنفترض أنه رواية مثلا بأن ترسم مشاهد ذهنية ومادية متحركة، فتصير اللغة صورة وحركة وإيماءة وفعلا يتحرك على الشاشة الزرقاء، فيشاهد القارئ الرقمي كلمات ممشهدة.

❖ على اللغة أن تكون سريعة ومقتضبة، فحجم النص الرقمي يجب ألا يتجاوز المائة صفحة، وعلى الكلمة الواحدة ألا تتعدى في تكوينها الخمسة أحرف، ذلك لأن القارئ الرقمي لا يملك صبر القارئ الورقي في عملية التصفح، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الزمن المستغرق في القراءة الرقمية متعلق بمقتضيات أخرى خارجية كمكان القراءة وظروفها ووضعية الجلوس وكذا «حامل» Support النص وغير ذلك..

❖ بناء على ما سبق فعلى الكاتب نفسه أن يتغير؛ فاللغة لم تعد أداته الوحيدة للكتابة لذا وجب عليه أن يكون مبرمجا وعلى دراية تامة ببرامج الحاسوب وأن يتقن - على الأقل- لغة HTML وفن الإخراج السينمائي وفن كتابة السيناريو والمسرح.

إن الحديث عن اللغة الرقمية يقتضي بالضرورة الخوض في غمار الكتابة الرقمية، حيث تتمظهر آليات تشكل هذه الكتابة من خلال عناصر رئيسة أهمها (سناجلة، ٢٠٠٥):

❖ الشاشة: هي فضاء ذو طبيعة إغرائية، يتحرك فيه الشيء المكتوب معتمدا على الروابط التي تجعل القارئ يعبر حدود النص وأعتابه، فينتقل من الاستهلاكية إلى التفاعلية، ومن ترهين قرائي محض إلى ترهين «قرائي- كتابي» يحوله إلى كاتب مشارك. والكاتب بدوره يتحول إلى مبدع مناور يدمج السردي بالمشهدي واللغوي بالصورويّ في تناغم فريد.

❖ الرابط: هو تقنية معلوماتية، وهو الضامن للحركة والثبات، للجمع والتفريق، للظهور والإخفاء، هو ذو بعد استعاري لأن كل نص يتضمن -رغما عنه- نصا آخر، وبالتالي فالرابط يؤدي عدة وظائف بالنظر إلى العلاقة التي تربطه بالنص المحال عليه. ويظل الرابط والشاشة عنصرين بنيويين أساسيين في تحيز النص وتشكله زيادة على البرنامج الذي كتب ضمنه النص.

❖ البرنامج والشبكة: لا يمكن لأي نص رقمي أن ينتج خارج «البرمجية» ؛ فاختيار البرنامج خطوة هامة في بناء هذا النص، ذلك أن المبدع ينبغي أن يفكر في أشكال تمظهر النص منذ اللحظات الأولى للإنتاج النصي، فهناك نصوص تحول مبدعها إلى مخرج يمارس طقوس التحريك والميكساج مثل المنجز الرقمي «صقيع» و«شات» (هما مدونتان روائيتان رقميتان لمحمد سناجلة- الروائي الرقمي الأردني- المكتوبة ضمن برنامج الماكروميديا).

❖ الخريطة (الخطة الرقمية): إن النص المترابط لا بد له أن يخضع لخطة محكمة هي بمثابة استراتيجية اشتغال تحدد نوع النص ومساراته كما تحدد أشكال القراءة وطرائقها، وينبغي على الكاتب الرقمي أن يعلن عن خريطة يوجه بها القارئ، خاصة في حال النصوص المتاهية أو الشبكية المعقدة والمتداخلة المسارات. فقد يتخذ النص تمظهرات مختلفة فيعرض السرد كمشهد سينمائي يُبئر البطل ويرصد تحركاته ويعري دواخله كما في رواية «صقيع»- المشار إليها أعلاه- أين تدمج آلة الكاميرا بالصوت والخديعة التقنية التي تظهر تفاعلا كاذبا من قبل الشخصية الممثلة لاختبار قدرة القارئ البصري في الانفعال الرقمي والافتكاك من الفخ السردي والغواية البصرية.

ثانيا/ فلسفة «البينية»: بين تشويش المصطلح وثبات المفهوم:

عرف مصطلح «الدراسات البينية» انتشارا واسعا في الآونة الأخيرة، فذاع صداه وسط الأبحاث الأكاديمية والتعاطي النقدي المعاصر، وقد ترجم عن المصطلح الإنجليزي Interdisciplinary حيث جاء في معجم «كامبردج » البريطاني ما يلي:"«Involving two or more different subjects or areas of knowledge. (Cambridge.Org)) أي «الجمع بين مجالين معرفيين أو أكثر ». وإذا تأملنا السابقة Inter التي تعني «المابين» فهذا يعني أن صفة البينية قد تحمل دلالة «الداخل»، ما يفيد أن البينية والتداخل متقاطعان إلى حد كبير، حيث يمكن أن نترجم اللفظة بصيغ مختلفة شأن: ما بين المجالات أو ما بين التخصصات أو ما بين المعارف أو حتى ما بين الدراسات...غير أن الترجمة المعتمدة في النقد وهي: الدراسات البينية، من أكثر المصطلحات تداولا وشيوعا وإن كانت قد خرجت عن إطار الترتيب اللفظي المعتمد في الكلمة الأصلية. وقد يكون مبرر هذا القلب في اللفظ راجعا إلى اعتماد صيغة منمقة لغويا وسهلة التداول الصوتي. ويقول «إدغار موران» Edgar Morin في هذا السياق إن Interdisciplinary هو «نمط تنظيمي يقوم في لب المعرفة العلمية وتمارس في داخلها تقسيم العمل وتخصيصه ورغم وقوعه في كل مجموع علمي أكبر غير أنه يميل بشكل طبيعي نحو الاستقلالية التي يطورها أو يستخدمها» (Morin, 1994).

أما «ميتو نيساني » M .Nissani فيرى أن المصطلح يرتكز على جملة من العناصر المكونة أهمها المناهج

والمفاهيم والقيم والأهداف والمهارات والمعطيات (بهلول، صفحة ٤)، كما يرى أنه «عملية استحضار، أو جمع، وبطريقة محددة بعض المكونات التخصصية المستقاة من تخصصين مختلفين أو أكثر... كما أفاد علم النفس من البيولوجيا مثلا» (بهلول، صفحة ٥). ويرى المُنافِحون عن تداخل التخصصات وتعايشها أنه «أمر روتيني أن تستعير التخصصات من بعضها البعض (مناهج أو نظريات أو مفاهيم) في سياق نشاط البحث التخصصي، فالفيزيائي لا يستطيع القيام بنشاطه دون استخدام أدوات الرياضيات، وعالم السياسة يأخذ بالاستنتاجات التي يقدمها علماء الاجتماع والتاريخ والاقتصاد، كما أن الأبحاث الأدبية تستفيد من مناهج الألسنيات والفلسفة التحليلية» (بهلول، صفحة ٥).

وإذا تأملنا فكرة «عبور التخصصات» فإننا نجدها قائمة -في اعتقادنا- على تجاوز «الفراغات» بين التخصصات أو بمعنى أدق، سدّ الثغرات التي قد تتولد بين التخصصات نتيجة الفوارق المنطقية والطبيعية الموجودة بينها، وكذا محاولة تجاوز ثقافة «الانغلاق» على التخصص نظرا لسيطرة فلسفة التداخل التي فرضتها المنظومة التكنولوجية والعلمية في هذا العصر...ولكن السؤال الجوهري الذي يطرح نفسه هنا الآن: إلى أي حدّ يمكن نفي الحدود بين التخصصات؟ ثم ألا يستميز كل تخصص عن غيره بمميزات تضعه في خانة الفرادة؟ ألا ينضوي كل تخصص على عناصره ومكوناته التي تفرقه عن تخصص آخر؟ أين يجب أن يتوقف التدخل «التخصّصي» إذا سلمنا جدلا أنه يمتلك حرية العبور إلى تخصص آخر؟ أين تتوقف حدوده؟

أسئلة جوهرية توالدت عن بعضها، تفترض منّا النظر إلى الموضوع دون حماسة فكرية أو عقدة ابستيمية، مع العلم أن قضية انفتاح التخصصات على بعضها ليست مرفوضة في أصلها، ولكنها تقتضي التروّي والابتعاد عن الاستعجالية والتفكير ضمن منهجية عقلية، علمية تنظر إلى الأشياء بشكل شمولي واسع، بعيدا عن النظرة الأحادية المنزوية على ذاتها. كما تقتضي الأسئلة المطروحة أعلاه، البحث في مسألة «التفاعلية» التي يفرضها التعاون بين التخصصات، ونقصد بالتفاعلية، مدى تقبل التخصصات للفوارق المنطقية والعلمية الموجودة بينها، وبالتالي تفاعلها دون أن يخدش مجال خصوصية الآخر وتميزه وفرادته مع الأخذ بمبدأ الاستجابة للمتغيرات التي قد تطرأ على التخصص أثناء عبوره إلى تخصص آخر. علما أن آفة الإغراق في التخصص، أو تعصّب التخصص لذاته قد تعصف بمشروع «تزاوج» الاختصاصات من أصله، وهو ما يقف حجر عثرة دون تعايش الاختصاصات فيما بينها.

وتجدر الإشارة إلى أن من الباحثين من حاول التمييز بين تعدد الاختصاصات وتداخلها، حيث يقرّ بوجوب «التفريق بين كلمة الدراسات المتعددة (Multidisciplinary) وكلمة الدراسات البينة، حيث تشير

الأولى إلى الدراسات التي تجمع بين نظامين «أ» و«ب» لحل مشكلة ما دون التكامل بينهم، بينما يشير الثاني إلى الدراسات التي تجمع بين نظامين «أ» و«ب» لحل مشكلة ما عن طريق التكامل بينهما للوصول إلى فهم أعمق لحقل معرفيّ متكامل وهو «ج» « (بهلول، صفحة ٥).

والواضح أن هذا التشويش الاصطلاحي نابع في الأساس من عجزنا عن إنتاج المعرفة وبالتالي عن ابتكار مسمّياتها، فالمُنتِج يختار مُسمياته ضمن أنساقه الابستيمية العامة، وما على مستهلك المعرفة إلا الرضوخ لتلك المسميات (المصطلحات) نظرا لوقوفه في دائرة مُستقبِل المعرفة فحسب، وبالتالي ستفرض المعرفة معطياتها العلمية والعقلية والمنهجية وكذا الاصطلاحية دون أن تأخذ بعين الاعتبار موضع المستهلك لها من هذه المعرفة بل قد تتجاوزه بوصفه قاصرا عن إنتاجها وتجبره على التعاطي مع مقتضياتها مهما كانت الآليات والأهداف علما أنّ المستهلك للمعرفة –وبالتالي مسمياتها– لا يملك الحق مطلقا في تجريد المعارف الوافدة عليه من منظومتها النسقية والعقلية والتاريخية، بل عليه تقبّلها دون أن يكون له الحق في تجريدها من منطلقاتها الفلسفية والابستيمية التي نبتت فيها. وعليه، فقد تمّ اعتماد مصطلح Interdisciplinarité الذي «سيعرف في الفكر الغربي الحديث، ويترجم بتكاملية أو تداخلية المعارف...و قد رجحنا لفظة «التداخل» على «التكامل» واتساعه أكثر من التكامل، ولأن التداخل ليس بالضرورة تكاملا، ثم إن التكامل لا يحقق بالضرورة المطلب العلمي الأساسي» (المنعم ولطيفة، ٢٠٢١).

وفي هذا السياق يذهب «هانز جورج غادامير» H .G.Gadamer إلى أن «المطالبة اليائسة بالمنهجية هي ليست النموذج اللائق لفهم ادّعاء العلوم الإنسانية بالحقيقة. فهدف العلوم هو ليس إنتاج معرفة منهجية يمكن التحقق منها بشكل مستقل عن العارف، إنما هدفها الإسهام في تربية العقل وتوسيع آفاقنا» (همام، ٢٠١٢، الصفحات ٥٩–٦٠). معنى ذلك أن امتلاك العلوم الإنسانية هو أمر في غاية النسبية، ولا يمكن ادّعاء حصولها على هذا الامتياز، لأن الأصل في هذه العلوم (وهي ليست دقيقة في تعاطيها مع المسائل الكلية) لا يقوم على إنتاج المعرفة بقدر ما يسهم في بناء التفكير والمنطق والتحليل والإدراك بما هي عمليات عقلية تضمن التعاطي مع الكُليات والجزئيات وتفاصيل التمركز حول المنطق ليس من المنظور الكلاسيكي للمسألة وإنما بالنظر إلى المنظومة الابستيمية المعاصرة التي تحتويه، فلا يمكن الحديث اليوم عن مركزية عقلية في ظل الانفتاح على «ما خارج العقل» (النسبي، اللامطلق، اللاكلّي، اللايقيني، اللانهائي، اللامُنجز...) وهذا يعني نضج العقل لا تمركزه.

فكيف، إذن، سيصمد ما هو ليس دقيقا في أصله(العلوم الإنسانية) أمام ما هو دقيق في موضوعه وآلياته وغاياته (العلوم الدقيقة) ثم نُخضع الجميع لتقاطع بينيّ. فهل يمكن أن نطالب عالِم التاريخ مثلا –

والتاريخ نسبيّ- أن يلمّ بالدراسات الفيزيائية أو الرياضية أو الفلكية لتصدُقَ فيه مقولة التلاقح البيني بين الاختصاصات؟ وبالتالي حصوله على امتياز «اليقين» التاريخ-علمي.

سيقودنا هذا السؤال الفلسفي إلى وصف ظاهرة البينية بما يشبه الوقوف في مفترق طرق ستؤدي كلها إلى المكان نفسه وهو: إنتاج المعرفة. لكن المعرفة هذه المرة قد تحتكم إلى الهُجنة، بمعنى أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال تجاوز منطق التهجين، حتى وإن كان تهجينا مُمنهجا وخاضعا للضرورة العلمية والحضارية والتكنولوجية، يعني تهجينا لا بد منه تحاول التخصصات من خلاله أن تستثمر مقولات بعضها بعضا دون إلحاق الضرر بأسسها المعرفية. ونعتقد أنه شرط ضروريّ لتفادي صراع التخصصات، وهو ما عدّه «إدغار موران» تلاقحا منهجيا يستوجبه الانتقال اللازم بين الحقول المعرفية، وقد مثّل «موران» على ذلك باللقاء الأسطوري في إحدى حانات نيويورك بين «كلود ليفي شتراوس» و«رومان جاكوبسون» الذي أسس مسبقا للسانيات البنيوية والذي لولاه لم يكن «شتراوس» ليضع لِبنتَه التأسيسية لما أسماه «البنيوية الأنثروبولوجية»، وذلك بعدما لاذ «شتراوس» بالفرار من النازية الوافدة إلى باريس، ونفذ «جاكوبسون» بجلده من الثورة الروسية. وقد أسهم الفرار من النازية والستالينية في هجرة الأفكار، وهذا ما يدل بقوة على رفض مبدأ انغلاق وانحصار التخصص، الذي لا يتحقق إلا بفعل زلازل تاريخية كالحرب العالمية، والفوضى الاجتماعية التي تسهم -وإن بالمصادفة- في عملية اللقاء والتبادل وهو ما يسمح بدوره لتخصص ما أن يغرس بذور علم جديد وينشره (غادامير، ٢٠٢٢، صفحة ١٣).

وقد لا يكون أصل هذا الكلام جديدا في مجال ضرورة تعايش الحقول المعرفية، فقد أشار أفلاطون إلى أنه «ما من طريقة أشد في القضاء الجذريّ على أي خطاب كعزل كل حقيقة فيه عن علاقتها ببقية الحقائق؛ لأن الخطاب إنما ينشأ بالترابط المتعاضد للأشكال» (Morin، 1994). ما يعني أن الحقيقة قاصرة إذا تمّ عزلها عن بقية الحقائق المحيطة بها، ونعتقد أن الأمر لا يعدو كونه سنة كونية، تجري عليها الإحداثيات الطبيعية في مدار واحد، وتستمدّ كل حلقة خيوط استمراريتها من حلقة أخرى. فالتعاضد الذي تحدث عنه أفلاطون إنما حقيقته ثقافة الموسوعية لا التخصصية؛ حيث شكل التراكم المعرفي للحضارات المتتالية السياق العلمي العامّ للحركة التوسعية للحقول المعرفية المختلفة. فإذا حاولنا ربط كل هذه العلاقات الابستيمية ببعضها، فإننا سنقف حتما على تأكيد فرضية انتفاء الحدود بين التخصصات لا سيما في عصر الانفجار المعلوماتي و«التخصصي الذي نعيشه الآن، ما جعل الأبحاث والدراسات خاصة في أوروبا، تتجه نحو ما يوصف ب «البينية»، حيث تمّ التركيز على المصطلح بوصفه (قماري، ٢٠١٨، صفحة ٢):

❖ محرك النهضة العلمية عن طريق (التلاقح المتقاطع بين المعارف وتعابر المفاهيم والمقارنة الابستيمية.. إلخ).

- ❖ وسيلة تتيح الربط والتفكير بين البحث وتثمينه.
- ❖ عنصر ضروري يسمح بالحوار بين العلم والمجتمع، وبطريقة مهذبة.
- ❖ توجيه مرغب للتكوين عند الباحثين الشباب.

فإذا ما تأملنا هذه الخصائص أو المميزات، فإن أهمّ ما يلفت انتباهنا هو كون الخطاب البينيّ خطابا عابرا للمعارف والمفاهيم والمقارنات والمناهج والحدود الابستيمية، ولهذا لم يكن من السهل على الأدب –وهو عصب نماء الإبداع في أي حضارة– أن ينأى بنفسه عن حوارية التخصصات لاسيما أنه (أي الأدب) قد دخل مرحلة الرقمنة ليقفز قفزة نوعية من حيث الثيمات والأشكال والآليات وحتى اللغة والصورة المجازية. فكيف تعاطت الدراسات البينية مع الأدب الرقمي وإلى أي حدّ أمكننا القول إن الثورة الرقمية قد دفعت بالمنجز الأدبي إلى التعاطي مع المستجدات التكنولوجية رغم انغلاقه على ذاته طيلة قرون كاملة.. هل هي ثورة الأدب على خصوصية الأدب نفسه؟

ثالثا/ الأدب الرقمي والدراسات البينية: تجاوز التخصصات أم تلاقح المعارف؟

ينبغي أن نشير أولا إلى أن الأدب الرقميّ قد نبت في بيئة مُرقمنة أصلا، أي أن النص الرقميّ لم يتحول من صيغة ورقية إلى صيغة رقمية كما هو الحال مع النص الإلكتروني، ولهذا فإنّ « الأدب الرقمي هو من جهة سليل الممارسة الإنسانية، ومن جهة ثانية بداية لممارسة أدبية جديدة، ليس فقط لأنه يوظف وسائط جديدة ومغايرة لما كان سائدا، ولكن لأنه ينفتح في إنتاجه وتلقيه على علامات غير لفظية، يجعله إيّاها قابلة لأن تندرج في بنيته التنظيمية الكبرى، وتصبح بذلك بنيات يتفاعل معها مشكِّلا بذلك نصّا متعدد العلامات» (قماري، ٢٠١٨، صفحة ٣)، فأن يكون الأدب الرقميّ «ممارسة إنسانية» فذلك يعني أن الإنسان المعاصر لم يعد قادرا على التعاطي مع الثقافة الكلاسيكية(بالصيغة التقليدية) إلا فيما يتعلق ببعض الميول الذاتية أو الممارسات الفردية المعزولة، ذلك أن الأديب وإن كان ما يكتبه هو مجرد عالم افتراضي خلف شاشة زرقاء، فإنه ضمنيا، يدعو قراءه (مستخدميه) أن يتسلحوا بثقافة قرائية هي من جنس الثقافة الكتابية ذاتها، ما يعني أن تحول صيغة الكتابة يفترض بالضرورة تغيرا على مستوى صيغة القراءة... لكن السؤال المطروح الآن: هل استطاع التلقي الرقمي أن يكون في نفس مستوى الكتابة الرقمية؟

سؤال يقتضي منا الوقوف عند تلقي الدراسات المعاصرة للأدب الرقمي، وهو مالا يمكن الإلمام به في هذا البحث، ولكن عدم إدراك الكلّ لا يعني ترك الجزء، وعليه فإنّ الحديث عن تموقع الأدب الرقميّ في التحولات التي حصلت على مستوى التعاطي النقدي، وخاصة الدراسات البينية، هو حديث ذو شجون، بل يتطلب الإلمام بمفاصل الظاهرة، إذا سلمنا جدلا أنها ارتقت في عالمنا العربي إلى مستوى الظاهرة النقدية الأكاديمية فعلا.

منذ أن تحولت الكتابة والصوت والصورة إلى صيغة (١/ ٠)، تحولت معها منظومة القراءة والتلقي والبحث والتصنيف، وبالتالي كان على الأدب أن يعيد النظر في آلياته لتتلاءم وخط سير الحداثة التكنولوجية، ذلك أن التوجه العامّ للتقانة قد أتاح لنا دمج التخصصات، بل الأكثر من ذلك هو الاستفادة من الحقول المعرفية الكبرى، فانفتح المشهد الأكاديميّ على الممارسة الأدبية من خلال الإيمان بفكرة تداخل التخصصات، واستفاد الأدب من الإمكانات التي تتيحها له الإعلاميات والبرمجيات والحوسبة والترابطية وكل العمليات الرياضية واللوغاريتمية والهندسية التي تجمع بين النصية والصوتية والبصرية والحاسوبية، وعليه، لم يعد بمقدور الكاتب الرقميّ أن يتجاهل المعطيات التقنية المحيطة به.

وتأسيسا على ما سبق، يصير التعاطي النقدي الإلكتروني مع الكتابة الرقمية ضرورة أكاديمية وثقافية هامّة، إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تخضع «الكتابة الجديدة» للقراءة النقدية القديمة، ولهذا فقد استدعى التجديد الحاصل على مستوى الأدب الرقميّ، تجديدا على مستوى التلقي النقدي أيضا. لكن السؤال المطروح الآن وبإلحاح: هل استطاع الأدب الرقميّ أن يتخلص من «العقلية الورقية» ليتلاءم مع معطيات التلقي البينيّ؟ أو بصيغة أخرى: إلى أي حدّ أمكننا القول إن الممارسة الأدبية الرقمية قد تجاوزت الكتابة بصيغة «حدّثنا فلان قال...» وارتقت إلى مرتبة «انقر على الرابط..» ليتمكن النقد البينيّ من التعاطي مع الاحتمالات الحوسبية والتقنية الجديدة، وبالتالي تكون الممارسة النقدية على نفس مستوى الإبداع، فينعكس ذلك على البحوث الأكاديمية والدراسات البحثية وبالتالي على مناهج التعليم برُمَّته؟

في الواقع، هي أسئلة شائكة، والإجابة عنها تقتضي إقامة ورشات بحث وتقصٍّ واستكشاف واستطلاع رأي ودراسات ميدانية، كما تتطلب وضع خارطة عمل تحاول البحث في الأطر والطرائق والأساليب التي تؤسس لنظرية شمولية متكاملة توضح الخيوط التي تربط مختلف التخصصات ببعضها بعضا، كما تتطلب مراجعة المحتوى المعرفي العامّ للوصول إلى أدب رقميّ بطعم بينيّ، تستفيد فيه الكتابة الأدبية من الرياضيات والخوارزميات والهندسة الصوتية والبصريات وغيرها من الحقول المعرفية الأخرى. وهذا ما بدأت بتطبيقه بعض الجامعات المتطورة من خلال الجمع بين العلوم الإنسانية والآداب واللغات والدراسات البينية، استجابة للتطورات الحاصلة على مستوى التخصصات والمجالات المعرفية المتشعبة.

ولهذا فإن المتفحص لمواقع التواصل الاجتماعي والمنصّات الإلكترونية عموما سيلاحظ تفاعلا إلكترونيا كبيرا بين الأدب (شعر، قصة، رواية، سيرة ذاتية...) والعلوم الأخرى، فأُنشِئت مجموعات أدبية تضم كتاب وشعراء ينتمون إلى تخصصات علمية مختلفة كالطب والهندسة والرياضيات والعلوم الفيزيائية والبيولوجيا وغيرها، وكانت الغاية من هذه المجموعات هي إعطاء نفَس جديد للأدب والارتقاء به، وكذا

تخطي عقبات النشر الورقي الذي صار خاضعا لشروط تعجيزية تفرضها دور الطباعة والنشر.

وفي ظل ما يعرف بنظرية «التواصل الأدبي والتداخل البيني»، فقد صارت «حاجة الدراسات المعاصرة إلى البينية تعبّر عن رغبة الإنسان في تجاوز اليقينيات القاتلة والحقائق الجزئية التي تؤدي إلى تكلس الفكر وتأليه القناعات الشخصية» (يقطين، ٢٠٠٨، صفحة ١٩٢). ما يعني أن الانغلاق داخل التخصص هو تقديس للقناعة الأحادية وتكريس للفكر الشمولي الذي لم يعد موضة هذا العصر، ذلك أن التكاملية أو الأخذ من كل شيء بطرف صار ترفا فكريا لا طائل منه على الرغم من استفادة الأدب من المعارف الأخرى كالتاريخ والفلسفة والمنطق والحساب علما أن الفكر الموسوعي قد تراجع لحساب الذهنية التخصصية ولم يكن أمام النقد غير استنطاق أوليات الظاهرة ورهاناتها، لا سيما أن الأدب الرقميّ لم يعد يستوعب القراءة التقليدية المصحوبة بالتحليل النفسيّ أو التاريخيّ للعلامة اللغوية، وإنّما من فحص أركيولوجيا خوارزميات النص وبنيته المحوسبة بالنظر إلى التقنيات الرقمية المعتمدة فيه، إضافة إلى استثماره لمنجزات الحقل السمعي- البصري والتأثيرات الصوتية والروابط التشعبية، دون إهمال إحالاته وأنساقه الاجتماعية والثقافية.

إنّ ما يلاحظ على تجربة الكتابة الأدبية الرقمية هو إخضاعها للحسابات الحداثية المتطورة بسرعة مذهلة، والخاضعة للشروط اللوجيستية المختلفة والتي تتحكم فيها إحداثيات العولمة وكذا الأنساق التاريخية الخاضعة لمبدأ الآنية، وهو ما يجعل الظاهرة الأدبية الرقمية في حالة من التسارع للحاق بالمستجدات الإلكترونية والابتكارات التكنولوجية، سواء على مستوى تطور الأجهزة أو على مستوى التقانات نفسها. لكن الأكيد أن الحقول المعرفية المتداخلة من شأنها إذابة جليد الانكفاء على التخصصية وإن كان الأمر يبدو نسبيا إلى حدّ ما.

وقد تفترض المساءلة النقدية هنا، أن نتجاوز مسألة هيمنة الفكر الدوغمائي المبني على الأحكام المسبقة التي تنظر إلى الظاهرة من الخارج، مع أن العقل الحداثيّ هو عقل نقديّ، إلا أنّ التعاطي مع الأدب الرقمي لا يزال يحتكم إلى ثقافة التمييز على أساس المكانة والمرتبة، حيث ينظر إلى العلوم الدقيقة والعلوم الإنسانية على أنها قابلة للتداول الرقميّ والبناء اللوغاريتميّ، في مقابل أن الأدب شعرا كان أو سردا، لا يرقى إلى التعايش مع الحقول المعرفية الدقيقة، وعليه تبقى ظاهرة الكتابة الأدبية الرقمية تسير على استحياء نحو التداخل البينيّ مع المعارف الأخرى، وقد يكون ذلك راجعا إلى خصوصية الأدب نفسه وتميز الكتابة الإبداعية بمميزات تكسبها فرادة من جهة ومنهجا في الدراسة من جهة أخرى (يوسف، ٢٠٢٠، صفحة ٥٥٧).

خاتمة

بعد التطواف المعرفي في مسألة حوارية الأدب الرقميّ والدراسات البينية، نقترح جملة من التوصيات التي نراها ضرورية لتطوير الكتابة الأدبية الرقمية:

١. إقامة ورشات بحث متعددة التخصصات لتقييم تجربة الأدب الرقميّ في تداخله مع الحقول المعرفية الأخرى.

٢. إجراء دراسات ميدانية واستطلاعات للرأي في الوسط الجامعي والأكاديمي حول مسألة التعاطي مع الأدب الرقمي ومدى استجابة المستخدمين للتحولات النوعية على مستوى الكتابة الأدبية الخاضعة لشروط الرقمنة والحوسبة.

٣. وضع خارطة عمل للبحث في الأطر والطرائق والأساليب التي تبنى عليها نظرية رقمية خاضعة للأنساق الثقافية والعلمية والهُوّيّاتية ذات الخصوصية العربية.

٤. إنشاء خلية بحث متخصصة قصد مراجعة المحتوى الأدبي والمعرفي الذي تطرحه المنصات الافتراضية للوصول إلى أدب رقميّ بطعم بينيّ، وتمكين المؤسسات الجامعية والهيئات الأكاديمية من تطبيق آليات الرقمنة للنهوض بالكتابة والنقد الأدبيين على حدّ سواء.

قائمة المراجع

- Dictionary Cambridge.Org. (بلا تاريخ). Dictionary.
- Edgar Morin. (1994). Sur l'interdisciplinarité. 2.
- حسام الخطيب. (١٩٩٦). الأدب والتكنولوجيا وجسر النص المتفرع. دمشق: المكتب العربي لتنسيق الترجمة والنشر.
- رجا بهلول. (بلا تاريخ). حول مفهوم عبور التخصصات. الدوحة، قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- سعيد يقطين. (٢٠٠٥). من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- سعيد يقطين. (٢٠٠٨). النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية. الدار العربي.
- عمارعبد المنعم، والبلوي لطيفة. (٢٠٢١). تاريخ الاسترداد ٢٣ ٠٢ ٢٠٢١، من http: // 12:23.2019.08.26/108394/Kenanaonline.com/files/0108
- فاطمة البريكي. (٢٠٠٦). مدخل إلى الأدب التفاعلي. الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.
- محمد سناجلة. (٢٢ ٤أ ٢٠٠٥). رواية الواقعية الرقمية. www.midle-east-online.com.
- محمد قماري. (٢٠١٨). التفكير البيني نحو كسر للحواجز بين التخصصات. مجلة مقاليد (١٤)، ١-٨.
- محمد همام. (٢٠١٢). التداخل المعرفي، دراسة في المفهوم. تأليف رائد جميل عكاشة، التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية (الصفحات ٥٩-٦٠). المعهد العالمي لفكر الإسلامي.
- نبيل علي. (١٩٩٤). العرب وعصر العولمة. (الكويت، المحرر) عالم المعرفة (١٨٤)، صفحة ٢٩٨.
- هانز جورج غادامير. (٢٠٢٢). الحقيقة والمنهج (الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية). (ترجمة حسن ناظم، وحاكم صالح علي، المترجمون) دار الكتاب الجديد المتحدة.
- هدى سعد الدين يوسف. (٢٠٢٠). مرايا البينية الإلكترونية في النص الأدبي. (جامعة المنيا http:/ journal.ekb.eg، المحرر) مجلة الدراسات العربية، ٥٥١-٥٧٦.

الأدب الرّقميّ
المفهوم والإشكاليّة والتّطبيق

د.ماجد البحرات

المُلخّص

لقد كان للتّطوّر التّكنولوجيّ، الّذي شهده عصرنا الحاضر دور كبير في عمليّة التّواصل والاتّصال بين النّاس؛ حتّى قيل: بأنّ العالم أضحى قريةً صغيرةً. وقد أفاد الأديب وغيره من هذه الثّورة التّقنيّة، كما أفاد منها- أيضًا- المتلقّي؛ حيث كُسرت الحواجز، وأزيلت الفواصل، وتعدّدت وتنوّعت الوسائط المعلوماتيّة، وتقاربت الثّقافات والأفكار والآداب، وعُولجت النّصوص والرّسوم والجداول والصّور: باللّون والحركة والصّوت؛ بهدف إرسالها إلى المتلقّين، والتّفاعل معهم.

ولم يَعُد النّصّ الأدبيّ، الّذي نقرأه على الإنترنت أو الشّبكة العنكبوتيّة مجرّد نصّ لغويّ حسب، بل تفاعل مع مدخلات أخرى؛ مصاحبة له، مثل: الصّور والأصوات والموسيقى، فضلًا عن الأيقونات والرّوابط التّصفحيّة واللّوحات الإلكترونيّة؛ إذ لكلّ هذا جاذبيّته وجماليّاته، وأحيانًا سلبيّاته ومضارّه الّتي تفضي إلى تشويش المتلقّي، ومن ثمّ الحيلولة دون سبر أغوار النّصّ، ولولوج إلى أعماقه، واستبطان خفاياه.

وقد جاءت الدّراسة في: ملحظين، الأوّل: تناول الأدب الرّقميّ؛ المفهوم والإشكاليّة. والثّاني: التّطبيق، الّذي توقّف عند إحدى القصائد الرّقميّة للشّاعر المغربيّ المقيم في فرنسا؛ جمال خيري، وأخرجتها الكاتبة والنّاقدة المغربيّة؛ لبيبة خمّار. تتقدّمها: مقدّمة، وتمهيد، وآخيرًا الخاتمة الّتي رصدت أبرز النّتائج الّتي توصّل إليها الباحث. ثمّ أعقبتها قائمة المصادر والمراجع الّتي أفاد منها.

الكلمات المفتاحيّة: الأدب الرّقميّ، المفهوم، الإشكاليّة، الوسائط المعلوماتيّة، العصر الحديث.

The Digital Literature
Concept, Problem, and Application

Abstract

The technological development that we witness in today's world has played a substantial role in the process of communication and bringing people together. Till it had been said that the world becomes a small village. The writer, the recipient, and others have been benefited from such technical revolution. All barriers and blocks have been removed and the information media has been varied. Moreover, cultures and ideas have come close to each other. In addition, texts, drawings, tables, images were processed in color, motion, and voice in order to send it to the recipients and interact with them.

The literary text that we read on the internet and the spider web is no longer considered as merely a linguistic text, but it has interacted with other inputs that accompany it such as images, sounds, music instead of icons, browsing links, and electronic panels. All of these has its own attraction, aesthetics, and sometimes its negatives and harms that lead to confuse the recipient, without exploring the depth and the secret of the text.

This study has come into two approaches. The first: treating the digital literature, its concept and problem. The second: the application which stops at one of the Moroccan poet's digital poems Jamal Khairi who is a resident in France. The poem has been edited by the critic and the writer Labyibah Khamar. This poem includes an introduction and conclusion which records the most prominent results that the researcher has reached, followed by a list of references and works cited.

Keywords: Digital literature, Concept, Problem, Technological multimedia, Modern Age

مقدمة

يُعدّ هذا العصر عصر ثورة المعلومات، أو الثّورة الرّقميّة، الّذي فرضه اختراع (الكمبيوتر) الحاسوب، ومن ثمّ أخذ الإنسان المتعلّم يتعامل مع الثّقافة الرّقميّة، أكثر من تعامله مع الثّقافة الورقيّة في كثير من الأحيان؛ نظراً لسرعة انتشارها، وسهولة التّعامل معها، وانفلاتها من سلطة الرّقابة، فضلاً عن رخص أثمانها، ولاسيّما في الدّول المتقدّمة وتداولها السّريع بين القارئين، والانفتاح المباشر وغير المباشر والفعّال بين المبدع أو المؤلِّف والمتلقيّ. كما أنّ انفتاح النّصّ، ولاسيّما النّصّ الأدبيّ ومتلقّيه أيضًا على التّكنولوجيا الرّقميّة، جعل النّصّ مغايرًا من النّاحية الفنّيّة، وتمايزه وتلقّيه ومشاركته وتفاعله، وتجربته الرّائدة، على الرّغم من الهجوم والتّصدّي والرّفض، الّذي واجهه الأدب الرّقميّ بعامّة في بداية ظهوره.

هدف الدّراسة:

وقد هدفت هذه الدّراسة إلى تجلية مفهوم الأدب الرّقميّ؛ المفهوم والإشكاليّة والتّطبيق؛ انطلاقًا من أنّ الأدب الرّقميّ أضحى حقيقة لا مِرَاء فيها، والفجوة بين المتلقّي والتكنولوجيا أصبحت ضئيلة، وأنّ النّصّ بخاصّة الإبداعيّ – بكلّ هندساته: الصّوتيّة، والبصريّة، والموسيقيّة، والحركيّة – بات حاضرًا ومميّزًا بالملحوظات النّقديّة، والهوامش والحواشي، عَبْر الوسائط المتعدّدة؛ كالواتساب، والماسنجر، والتّويتر وغيرها.

أهميّة الدّارسة:

وتنبع أهميّة الدّراسة من كونها رافدًا متواضعًا في مجال الدّراسات والأبحاث الّتي تتعلّق بالأدب الرّقميّ، الّذي يواجه تحدّيات وصعوبات، وتحدوه تطلّعات وآمال في تجاوز الواقع، الّذي يعاني نقص المواقع والمجلّات الإلكترونيّة الفعّالة والمتخصّصة في الأدب الرّقمي؛ مقارنة في العالم الغربيّ، الّذي يعجّ بالمواقع والمجلّات، والمبدعين والدّراسات والأبحاث المهمّة في هذا المجال.

– مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

وقد حاولت الدّراسة الحاليّة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بالأدب الرّقميّ؟

- ما الإشكاليّة في تحديد مفهوم الأدب الرّقميّ؟
- ما مدى تطبيق هذا المفهوم؟ وما الأجناس الأدبيّة المنتشرة على الشّبكة العنكبوتيّة؟

منهج الدّراسة:

اقتضت طبيعة الدّراسة الاتّكاء على المنهج الوصفيّ التّحليليّ؛ لوصف هذا المصطلح، ودراسة جذوره والتّطوّرات الّتي لحقت به، والأسباب الّتي ساهمت في ظهوره، وإبراز خصائصه ومميّزاته.

التّمهيد

لقد جعلت الثّورة التّكنولوجيّة والمعلوماتيّة، وأنماط التّواصل، ووسائل الاتّصال المختلفة العالم قرية صغيرة، وما من شكّ في أنّ مظاهر هذه العولمة قد أسهمت بصورة جليّة في تشكيل الوعي الفرديّ والجمعيّ، وتنوّع ثقافتهما، وكذا تطوّر العلاقة بين الخطاب اللّغويّ ومتلقّيه. فـ «المنعطف الرّقميّ » الّذي شهدته النّصوص اللّغويّة يُعدّ مرحلة أساسيّة وجوهريّة بعد مرحلتي الشّفويّة والكتابيّة؛ نظراً للتّطوّر الكبير والنّشط في مجال التّكنولوجيا والبرمجيّات، ووسائل الاتّصال والتّواصل الرّقميّة.

وقد انعكست هذه الحال (المرحلة الإلكترونيّة) على حياة النّصّ الأدبيّ بخاصّة فانتقلت الآداب الإنسانيّة من «حضارة الورق إلى حضارة التُكنولوجيا والإلكترونيّات الّتي تغلغلت في مختلف جوانب الحياة دون حدّ أو قيد، ولا بدّ أن تكون مثل هذه الطّفرات ذات أثر بالغ، ليس فقط على نوع النّصوص المتقدّمة (ورقيّة، أو الكترونيّة) وإنّما على طبيعتها، ونوعيّة الأفكار الّتي تطرحها، ومدى تواؤمها مع معطيات العصر والتّغيرات الّتي تطرأ عليه خلال فترات زمنيّة قصيرة، ومتقاربة زمنيًّا» (البريكيّ، ٢٠٠٦، ١٩).

وقد أفضى ذلك إلى تنوّع المجالات الّتي تقدّمها هذه المرحلة؛ بحيث لا يمكن استيعابها من جهة، وتعقّدها وتجدّدها بين الحين والآخر من جهة أخرى. ومن هنا فقد بات تلقّي هذه النّصوص ومشاركتها والتّفاعل معها، ونقدها وتثقيفها أمرًا ضروريًّا من قبل المبدع أو الكاتب والمتلقّي على حدّ سواء؛ بما توفّره قنوات التّواصل الإلكترونيّ، وهكذا يجري التّفاعل بين أطراف العمليّة التّواصليّة المبدع/ المرسل – النّصّ/ الرّسالة – المتلقّي/ المرسل إليه. فالمبدع يختار النّصّ، الّذي تمليه العمليّة الإبداعيّة، والمتلقّي يختار الوسيلة أو الطّريقة الّتي تُظهر الملحوظات والآراء ووجهات النّظر في الحواشي والهوامش، أو في وجهة النّصّ وجوانبه. فالتّفاعليّة تُعدّ أهم شرط في هذا الأدب، الّذي يُتاح عبر الوسائط الرّقميّة.

وإذا كان التّفاعل بمفهومه العامّ؛ هو علاقة تفاعليّة بين المبدع – النّصّ– المتلقّي، فإنّه في مجالات

الأدب الرّقمي يأخذ بعدًا فعّالًا، يتمثّل في العلاقة الرّحبة والدّقيقة في الآن ذاته، والمشاركة في تشكيل النّصّ؛ كتابيًّا أو حركيًّا أو سمعيًّا...إلخ. فالأدب التّفاعلي ينماز بميزات عديدة، منها: أنّه يجسّد سمات النّصّ المفتوح، الّذي لا تحدّه حدود، ولا يعوزه النّظام والتّرتيب. ويعلي من شأن المتلقّي؛ بحيث يملك القدرة على التّصرّف وفق هواه ورغباته، ومن ثمّ يهدم الجدار العازل بين المبدع والنّصّ والمتلقّي.(يقطين، ٢٠٠٥، ١١٤، ١١٥)

فالعلاقة التّفاعليّة لم تعد ثنائيّة؛ زوجته محصورة بين العمل الفنّيّ والمتلقّي الواحد أو الأكثر، بل تمتدّ إلى عدد كبير من المتلقّين؛ المبدع والمتلقّي(النّاقد، والقارئ البسيط)، وهنا يؤاخي الإبداع الفنّيّ وبين العديد من (الشركاء المؤلّفين)؛ حيث إنّ كلّ فاعل –أمام حدّ التّواصل – يغزل خيطه داخل نسيج الشّبكة العنكبوتيّة الهائلة الّتي يقوم كل إنسان رقميّ بنسجها.(مختاري، ٢٠١٩، ٢٩).

الملحظ الأوّل: الأدب الرّقميّ؛ المفهوم والإشكاليّة.

لم يكن الأدب الرّقميّ (Digital Literature) أو الأدب التّفاعليّ Literature (Interactive) لدى العرب وليد ساعته، بل يعود إلى تأثرهم بالغرب أوّلًا، ثمّ للثّورة التّكنولوجيّة، وعلى رأسها اختراع (الكمبيوتر) الحاسوب ثانيًا. وقد ظهرت ترجمات عربيّة عديدة لمصطلح الأدب، الذي يُنشر على الشّبكة العنكبوتيّة؛ نظراً لأنّ الغرب لم يتّفقوا على تسمية موحّدة له، فثمّة: الأدب التّفاعليّ، الّذي يعرف بأنّه: «كلّ نصّ يُنشر نشرًا إلكترونيًّا، سواء أكان على شبكة الإنترنت أم أقراص مدمّجة أم كتاب إلكترونيّ، وغيره؛ متشكّلًا على نظريّة الاتّصال في تحليله، وعلى فكرة التّشعّب في بنياته» (نجم، ٢٠١٠، ٤٠).

فهو نصّ رقميّ، يتمّ نشره على الوسائط الإلكترونيّة، ويشكّل ثنائيّة جدليّة بين المبدع والمتلقّي. أو "النّصّ، الّذي يستعين بالتّقنيات الّتي وفّرتها تكنولوجيا المعلومات، وبرمجيّات الحاسب الإلكترونيّ؛ لصياغة هيكلته الخارجيّة والدّاخليّة (الباوي، والشّمريّ، ٢٠١١، ٢٨).

وكذلك الأدب المعلوماتي (Information Litreature)؛ أي الممارسات الّتي تحقّقت من خلال علاقة الأدب بالحاسوب والمعلوماتيّة، وقد أفضى الحديث عن ذلك الحديث إلى الحديث عن الأدب الرّقميّ، وبالضبط سنة ٢٠٠٦م في فرنسا(عطيّة، ٢٠٢١، ٤٤٣)؛ حيث ظهر هذا المصطلح آنذاك في مجلة (Formule) الفرنسيّة في عددها العاشر، وخُصّص فيها محور بعنوان «الأدب الرّقميّ» والأدب الإلكترونيّ (Electronic Literature)؛ وهو الأدب، الّذي يقدّم على شاشة الحاسوب الّتي تعتمد على الصّيغة الرّقميّة الثّنائيّة (١/ ٠) في التّعامل مع النّصوص أيًّا كانت طبيعتها. وهو –أيضًا– صيغة فنّيّة متشعّبة، فسيحة الجوانب تضمّ النّصّ المكتوب وملحقاته التّأثيريّة، لإحاطته بمظهر تركيبيّ، يقوم على مبدأ الروابط النّاشطة (Links) الّتي تسمح

بالتّنقل والانتقاء في ثنايا المظهر الجديد؛ ممّا حدا بالكثير إلى تسميّته بالأدب التّفاعليّ.(يخلف، ٢٠١٣، ١٠١، ١٠٢)

وأيضًا الأدب الافتراضيّ (Virtual Literature)؛ أي أحد أشكال التّعبير الإنسانيّ، تقوده قوّة الخيال المودعة في النّفس البشريّة، ذو طبيعة افتراضيّة، ويشكّل أيضًا في وسط افتراضيّ، ويستخدم التّكنولوجيا؛ كتقنيات شاشات العرض الّتي تزوّد النّصوص بالمشاهد المناسبة، والأصوات والفلاشات الّتي تعطي للنّصّ الأدبيّ الرّقميّ بعدًا يجعل المتلقّي يندمج مع النّصّ بشكل كبير، ومن ثمّ تكون عامل جذب نحو النّصّ.(عطيّة، ٢٠١٢، ٤٤٤). وممّا لا شكّ فيه أنّه يولد من رحم الوسائط التّكنولوجيّة، النّاجم «عن ضعف وترهّل مؤسسّة النّقد التّقليديّ» (المرزوقيّ، ٢٠١٨، ١٠) وأصبح ظاهرة لها حضورها الجليّ؛ أفرزتها ثورة المعلومات والاتّصالات.

والنّصّ المترابط أو النّصّ الفائق أو النّصّ المتفرّع (Hyper text): وأوّل من استخدم هذا المصطلح تيد نلسون (T. nelson)، وقد عرّفه بأنّه: «»توليفة من النّصّ اللّغويّ الطّبيعيّ مع قدرات الحاسب الآليّ للتّشعيب التّفاعليّ أو العرض الدّيناميكيّ»، فهو نص غير خطّيّ (Non Linear) لا يمكن طباعته بسهولة...، على الصّفحة التّقليديّة (Wilson, 1993, 3). ويستخدم -أحيانًا- مصطلح الهيبرميديا (Hypermedia) بطريقة تبادليّة مع المصطلح السّابق، والهيبرميديا أوسع دلالة؛ لأنّه لا يقتصر على توظيف تكنولوجيا (الكمبيوتر) الحاسوب، بل يفيد من أيّ تكنولوجيا أخرى، كالهاتف -مثلاً- وغيره(Reda, 1991, 65). ينطلق مفهوم النّصّ المترابط، من «النّصّ» أوّلًا، ومن «التّرابط» الّذي يصل بين مختلف أجزائه ثانيًا، كما يرتبط (بالكمبيوتر) الحاسوب ذلك الوسيط الجديد، الّذي يتحقّق النّصّ من خلاله.(يقطين، ٢٠٠٥، ١٥٣)

والأدب الرّقميّ (Digital Literature)، وهو المصطلح، الّذي يميل إليه الباحث من بين سائر المصطلحات الّتي عرضها لها، وغيرها من المصطلحات الّتي ضرب عنها صفحًا، ولذلك أرجأه إلى نهايات الملحظ الأوّل.

ومن نافلة القول: إنّه فنّ أدبيّ جديد؛ ظهر مع ظهور (الكمبيوتر) الحاسوب، وتطوّر مع تطور الوسائط الإلكترونيّة الحديثة، المصحوبة بالوسائط المتعدّدة والمتنوّعة: الصّوريّة، والصّوتيّة والحركيّة"...إلخ. ولقد لقي رواجًا لدى المتلقّين أيًّا كانوا؛ مبهورين بجمال العرض، ويسر البحث، وسهولة الوصول إلى هذه الكتابة الأدبيّة الجديدة، كما يُعدّ من آخر المراحل والأشواط الّتي وصل إليها هذا الأدب في هذه المجالات، ويختلف غاية الاختلاف عن الأدب الورقيّ.

ولدى تأمل هذا المصطلح يتبيّن أنّه يتكوّن من لفظتين؛ الأولى: الأدب، الّذي يعرّف بأنّه: "ذلك الفنّ

اللّغويّ الجميل، الّذي يُعبّر شِعرًا أو نثرًا عن تجربة تتّخذ شكلًا من الأشكال الأدبيّة المتعارف عليها؛ كالشِّعر، والرّواية، والمسرحيّة....إلخ"(شوشة، مكيّ، ٢٠٠٧، ١/ ٦). والثانية: (الرَّقْم، المضاف إليه، ياء النّسبة، والرّقم من معانيه المقصودة هنا: "الرّمز المستعمل للتّعبير عن أحد الأعداد البسيطة، وهي الأعداد التّسعة الأولى والصّفر."(مجمع اللّغة العربيّة (القاهرة)، ٢٠٠٤، ٣٦٦) وأمّا مفهوم الرّقمنة في عالم الحاسوب، فيقصد به: تلك العمليّة الّتي تنقل المعلومات الصّوتيّة والكتابيّة والفيديوهات والصّور في الشّبكة الإلكترونيّة، أو تخزينها في ذاكرة الحاسوب، ويتمّ الاعتماد في هذه المعالجة على النّظام الثّنائيّ المكون من العددين (١/ ٠)، الّذي يحوّل المعلومات والبيانات إلى أرقام، لذا تسمّى هذه العمليّة بالرّقمنة.(بارة، ٢٠٢٠، ٤١٠،٤٠٩). وتأسيسًا على ذلك فيمكن تعريف الأدب الرّقميّ، الّذي يتجسّد في التّشكيل اللّغويّ الجماليّ والفنّيّ، الّذي تحوّل عَبْر الشّاشة الزّرقاء إلى صورة رقميّة تعتمد على ثنائيّة (١/ ٠) وبأنّه- أيضًا-: "الّذي يوظف معطيات التّكنولوجيا الحديثة في تقديم جنس أدبي جديد، يجمع بين الأدبيّة والإلكترونيّة، ولا يمكن أن يتأتّى لمتلقّيه إلّا عبر الوسيط الإلكترونيّ؛ أي من خلال الشّاشة الزّرقاء. ولا يكون هذا الأدب تفاعليًّا إلّا إذا أعطى المتلقّي مساحة تعادل، أو تزيد عن، مساحة المبدع الأصليّ للنّصّ." (البريكي، ٢٠٠٦، ٤٩) ويقصد به- كذلك-: "ذلك الأدب السّرديّ أو الشِّعريّ أو الدّراميّ، الّذي يستخدم الإعلاميّات في الكتابة والإبداع، أي: يستعين بالحاسوب أو الجهاز الإعلاميّ من أجل كتابة نصّ أو مؤلّف إبداعيّ. ويعني هذا أنّ الأدب الرّقميّ هو الّذي يستخدم الواسطة الإعلاميّة أو جهاز الحاسوب أو الكمبيوتر، ويحوّل النّصّ الأدبيّ إلى عوالم رقميّة وآليّة وحسابيّة. (حمداوي، ٢٠١٦، ٥)وبناءً على ذلك فإن مَن يؤلّف النّصّ الرّقميّ، ينبغي عليه أن يستثمر وسائط التّكنولوجيا الحديثة، وموظفًا مختلف أشكال الوسائط المتعدّدة، ومن ثمّ يجب أن يكون عالمًا بثقافة المعلوميّات، ولغة البرامج المعلوماتيّة، والتّقنية الرّقميّة، ويتقن تطبيقها في علاقتها بفنّ الكتابة، أو على الأقل يستعين بتقنيّين ومبرمجين في المعلوميّات. وهذا يعني أنّنا بصدد كاتب له معرفة بالعلم، وهو شيء جديد في نظريّة الأدب لم تكن تنظر إلى المبدع في إطار تكوينه العلميّ، بقدر ما كانت تقف عند نضج متخيّله وإبداعيّة نصّه، فهو يحضر بصفته مؤلّفًا للنّصّ، وما يصحبه من موادّ (اللّغة، والصّوت، والصّورة...إلخ)؛ لينتج - في نهاية المطاف- حالة نصّيّة تخييليّة غير خطيّة.(كرام، ٢٠٠٩، ٣٦).

الملحظ الثّاني: الدّراسة التّطبيقيّة

وسيتوقّف هذا الملحظ عند قصيدة الشّاعر المغربيّ؛ جمال خيري بعنوان "الظّلّ والأشياء" من إخراج الدّكتورة لبيبة خمّار. يقول جمال خيري:

في استواء الظّلّ بداية الكلام تتعرّى الأشياء ويقطر النّور من دالية الظّلام أبتاه، لِمَن أنادي؟! لِمَن أذبح

الوقت وأوقظ الحرف البائس في ثنايا اللّسان؟ لِمَن أقصّ رؤياي؟ وكلّنا في غيابات! الجبّ! ومن يُصدّق أنّي يوسف وأنّ هذا العالم القرمزيّ كومة أحزاني وطرق تمزّقت الخطى فما أمر انتظار البريد والعمر بقل تحصده الأماني!

وتعدّ هذه القصيدة نتاج تفاعل اللّغة مع المكوّنات التّكنولوجيّة الحديثة، وتوظيف الوسائط الإلكترونيّة الّتي تضيف إلى النّصّ الأدبيّ قيمة جماليّة فوق قيمتها الجماليّة اللّغويّة والشّعريّة، وذلك من خلال تنوّع أساليب عرضه، وطريقة تقديمه إلى المتلقّي، ومن ثمّ يكون عنصراً فعّالًا، ومشاركًا من خلال الإضافة والزّيادة، والتّأويل، ودمج بعض المؤثّرات: الصّوتيّة والصّوريّة والحركيّة؛ مفيدًا من المعطيات التّكنولوجيّة، وثورة المعلومات المعاصرة.

ويشي هذا النّصّ بأنّ الشّاعر يعيش حالة من الاغتراب المكانيّ والنّفسيّ، فالذّات هنا تتشظّى، وتكاد تنفطر، وتعاني عذاب الوحدة، وعجز الاتصال بالآخرين، وصعوبة فهم الآخر، في مقابل التنازل عن مشاعره وآرائه وعواطفه الصّادقة، وانعدام الشّعور بمغزى الحياة الّتي يعيشها الشّاعر، وتشتدّ هذه الحالة النّفسيّة المأزومة والموتورة في استواء الظّلّ؛ حيث يبدأ الكلام، وتتعرى الأشياء، فتبدو على حقيقتها. فلفظة الظّلّ -هنا- لها دلالة حضور الأنا/ الشّاعر، على الرّغم ممّا يحيط بها من عقبات ومشاكل وصعاب وأزمات؛ لأنّ ظلّ الأشياء مرهون بوجودها، وتلاشيها مرهون بزوالها. فثمّة بعض من النّور يحدو الشّاعر ويحفّزه على المقاومة والصّمود في ظلّ الظّلام النّفسيّ والواقعيّ المجرّد -لحدّ ما- من المشاعر الدّافئة، والعلاقات الحرّى/ تتعرّى الأشياء/ ويقطر النّور من دالية الظّلام/ وفي ظلّ هذه الحالة النّفسيّة الّتي بلغت الغاية من المعاناة والتّأزم، والتّغيرات الجذريّة العميقة التي شهدها في أرض الغربة، واختلاف الثّقافة والأوضاع الاجتماعيّة القاسيّة، والشّعور المضني، يكاد الشّاعر يفقد بوصلته، وتفرّد وتميّز شخصيّته/ أبتاه لمن أنادي؟ لمن أذبح الوقت/ وأوقظ الحرف البائس في ثنايا اللّسان؟

ويستدعي الشّاعر رؤيا سيدنا يوسف- عليه السّلام - وحادثة إلقائه بالجبّ، وذلك في قوله: "لمن أقصّ رؤياي/ وكلّنا في غيابات! الجب؟" وهذا النّصّ يتعالق مع قوله تعالى في الحديث عن يوسف - عليه السّلام- يقول عزّ وجلّ: ﴿إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَٰجِدِينَ ۝٤ قَالَ يَٰبُنَيَّ لَا تَقْصُصْ رُءْيَاكَ عَلَىٰٓ إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُوا۟ لَكَ كَيْدًا ۖ إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ لِلْإِنسَٰنِ عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾ [يوسف: ٤-٥]، وقوله تعالى: ﴿فَلَمَّا ذَهَبُوا۟ بِهِۦ وَأَجْمَعُوٓا۟ أَن يَجْعَلُوهُ فِى غَيَٰبَتِ ٱلْجُبِّ ۚ وَأَوْحَيْنَآ إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُم بِأَمْرِهِمْ هَٰذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾ [يوسف: ١٥]، واستحضار رؤيا يوسف - عليه السّلام- يجلّي حالة الصّراع النّفسيّ الّتي يحيا في كنفها الشّاعر، وصراع خارجي تحكمه علاقة الشّاعر مع المحيط، الّذي يعيش فيه الشّاعر؛ يتجلّى فيه عدم الانسجام والتّناغم معه.

فيوسف –عليه السّلام– هنا يُعدّ معادلاً موضوعيًّا للشّاعر، وما وقع عليه من الظّلم، ومعاناة ورمزًا للتّعبير عن الخلاص والنّجاة ممّا يعانيه، وزيف العلاقات الاجتماعيّة، وما يتعرّض له من سياسة الطّرد والإبعاد من ذوي القربى، ومن تصله بهم روابط الأخوّة والدّم؛ حيث لا يريدونه ان يبقى بينهم. كما وجدّ في هذه الرؤيا مجالًا للتّعبير عن صفاء سريرته ونقاء قلبه تجاه بني جلدته، وإبقاء حبل المودة والرحمة ممدودًا بينه وبينهم مهما اشتدّت نوائب الدّهر، وقست ظروف الحياة. فالرؤيا، والإلقاء في الجبّ يجسدان العلاقة المتوترة والمضطربة بين الشّاعر وبني قومه. / ومن يصدّق أنّي يوسف/ وأنّ هذا العالم القرمزيّ كومة أحزاني. وإذا كان أبوه يوسف – عليه السّلام – لم ييأس من الالتقاء بيوسف – عليه السّلام– مرّة أخرى، وعدم قنوط يوسف – عليه السّلام – من الالتقاء بإخوانه مرة أخرى، وعندئذٍ، فلا تثريب عليهم، إلّا أنّ الشّاعر يسيطر عليه اليأس من العودة مرة ثانية إلى وطنه والالتقاء بمن يحب ويهوى فيه، فكأنّ الرّجوع إلى مسقط الرّأس أضحى محالًا/ فما أمر انتظار البريد/ والعمر بقل تحصده الأماني!

جعلت المخرجة من النّصّ نسقًا حواريًّا تتعاضد فيه كلّ من الصّورة البصريّة اللّونيّة، والسّمعيّة الموسيقيّة، وكذا بعض الأصوات، والّتي تتناغم مع البنية اللّغويّة، وإن كانت الغلبة في النّصّ لجماليّة اللّغة وشعريّتها، ولا شكّ في أنّ الوسائط قد أدّت دورًا فاعلًا في فهم النّصّ، والتّأثير في متلقّيه، فضلًا عن دوره في الإبحار والتّأويل، والاستبدال والتّعديل والإضافة، وقد تركت المخرجة للمتلقّي مجالاً رحبًا في المشاركة الفاعلة في النّصّ، ولا سيّما بعد أن أصبح ملكًا للمتلقّي، وفَقْد المبدع أبوّته له. وقد استثمرت المخرجة بعض معطيات الملتميديا (Multimedia) وتقنيات النّصّ المتفرّع/ الرّقميّ. فعندما ينظر المتلقّي في واجهة النّصّ وعتبته، يجد أنّها تحتوي على أكثر من عنصر، فثمّة العنصر البصريّ (الصّورة واللّون)، والعنصر السّمعيّ (الموسيقى والأصوات)، بحيث تظهر هذه الواجهة بصورة جاذبة هكذا ( ) وصورة وجه أسود يتّجه نحو اليمين، تتشظّى منه علامات رسمت بصور متنوّعة، منها: هكذا ( ) جمعت بين اللّونين الأسود والأبيض. ولعل هذه العلامات والرّسوم تشي بأنّ الشّاعر يعيش أزمة خانقة، ومعاناة في غاية الصّعوبة والألم، مع بصيص من الأمل والانفراج، كما يوحي اللّون الأبيض، ولكنّه أمل بعيد المنال، وصعب التّحقّق مادامت الاشتراطات السّياسيّة التي تُفرض على المواطن العربيّ المتوافرة والموجودة هنا وهناك/ لمن أنادي؟/ لمن أذبح الوقت وكلّنا في غيابات الجبّ؟/

وإذا ما حاولنا الولوج إلى أعماق النّصّ الرّقميّ، وتأمّل مصاحبات المعلوماتيّة فالصّور تفسر بعض دلالات النّصّ الشّعريّ، وقد استخدمت المخرجة صورة الوجه المتجهّم مرّة أخرى، ولكنّها متّجهة إلى اليسار، وكأنّ الصّوت، الّذي أطلقه الشّاعر (أبتاه) لا سامع أو مجيب له، فهو صرخة في واد، ولم يرجع منه إلّا الصّدى/ لمن أنادي؟/ لمن أذبح الوقت/ وأوقظ الحرف البائس في ثنايا اللّسان؟/ وفتاة تدير ظهرها

تتّجه بوجهها إلى اليسار/ ولا شكّ في أنّه قد رمز بها إلى الوطن، الّذي أدار ظهره لأبنائه، ولم يسمع لنداءات العودة، وصراخات الرّجوع.

كما تراوحت الألوان الّتي أظهرت فيها مخرجة النّصّ بين الأبيض الفاهت في فاتحة النّصّ، وكذلك في بعض الكلمات، كما في: "النّور، الظّلام" كأنّ النّور والظّلام سواء لدى الشّاعر؛ حيث لا أمل في الرجوع، ولا رجاء في العودة. والأزرق، الّذي رسمت به اسم الشّاعر، ولعلّ ذلك يوحي بصمود الشّاعر وثباته في مواجهة البيئة الّتي يعيش في كنفها، ويحيا بين جنباتها، فالهدوء والسّكينة التي تسعف الشّاعر في مواجهة هذا العالم، والتّصدّي له. أما اللّون الأصفر كما في لفظة (الوقت) -مثلاً- فيمثّل حالة الحزن والألم والانقباض الّتي تشمل الشّاعر. واللّون الأحمر، الّذي ظهرت فيه جملة "لمن أذبح" ولفظة "العالم" فاللّون الأحمر - غالبًا ما يشير إلى لون الدّم، ويوحي -هنا- بغير دلالة، منها أنّ الشّاعر كان ضحيّة للظّروف السياسيّة القاسية الّتي ألجاته إلى التّغرب عن وطنه، يضاف إليها الحالة الاقتصاديّة السّيئة التي يحيا في ظلّها الإنسان العربيّ بصورة عامّة، وكذلك يشير هذا اللّون إلى تمرّد الشّاعر وثورته على هذه الظّروف، ومحاولته التّغلب عليها.

وقد جاءت الموسيقى المصاحبة لهذا النّصّ- الّتي تمتاز بخاصيّة تصويريّة- قرينة للمعنى في النّصّ، وتثير شعورًا مميزًا لدى متلقّيها عند سماعها، وتسقط ظلالها الحزينة الشّجيّة على مقاطع القصيدة، وتظهر أحيانـًا بصوت مرتفع وآخر خفيض، وكأنّها تصوّر اعتراض الشّاعر على حالة الخضوع والاستسلام للواقع المرير. فهي تتلاءم- بما فيها من الشّجا والحزن- مع الحالة النّفسيّة للشّاعر من جهة، والحالة النّفسيّة الّتي يشيعها جوّ النّصّ من جهة أخرى.

الخاتمة

وقد خلصت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ لقد شهد مصطلح الأدب الرّقميّ، الّذي يُنتج ويُنشر عَبْر الكمبيوتر أو الحاسوب فوضى في تحديد المصطلح، والاتّفاق على تعريف، وتعود هذه الفوضى في الاصطلاح إلى ترجمات الباحثين، وتفضيلهم مصطلحًا على آخر، بما يتناسب ورؤيتهم الفكرية والثّقافيّة والمعرفيّة، ومكان وجودهم أيضًا.

❖ يمتاز الأدب الرّقميّ بالعديد من المميّزات، منها: أنه نصّ مفتوح يتشارك فيه عدد من المتلقين مع المنتج الأصل. ويرفع من مكانة المتلقّي، ويمنحه مساحة للمشاركة في إنتاجية النّصّ الأدبي. ومن صميم الأدب التّفاعليّ أن لا يعترف بمنتج واحد للنّصّ.

❖ تُعدّ القصيدة الرّقميّة/ التّفاعليّة تطوّرًا جديدًا طرأ على القصيدة الورقيّة؛ من حيث تركيبها وبناؤها، ومن ثمّ لم تعد قراءة القصيدة الرّقميّة عبر الوسائط الإلكترونيّة مجرّد قراءة نصّ فقط، بل ثمّة تفاعل مع ضروب نصيّة مختلفة

❖ وتُعد قصيدة الشّاعر المغربيّ المقيم في فرنسا؛ جمال خيري، الّتي أخرجتها الكاتبة والنّاقدة؛ لبيبة خمّار واحدة من القصائد الرّقميّة/ التّفاعليّة الّتي امتازت ببعض السّمات الجماليّة الرّقميّة الجاذبة للمتلقّي؛ فثمّة المؤثّرات البصريّة(الصّور والألوان)، والمؤثّرات السّمعيّة(الموسيقى والأصوات).

المصادر والمراجع

❖ بارة، خولة. (٢٠٢٠م). إشكالات الأدب الرّقميّ المصطلح، والمفهوم والتّلقيّ. مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب. الجزائر. جامعة تامنغست. مجلّد(٩). عدد(٢).

❖ البادي، إياد إبراهيم، وحافظ محمّد عبّاس الشّمريّ.(٢٠١١م). الأدب التّفاعليّ الرّقميّ وتغيّر الوسيط (ط١). عمّان. الأردنّ. مركز الكتاب الأكاديميّ.

❖ البريكيّ، فاطمة. (٢٠٠٦م). مدخل إلى الأدب التّفاعليّ(ط١). الدّار البيضاء. المركز الثّقافيّ العربيّ.

❖ التّميميّ، أحمد حمبد عبدالله. (٢٠١٠م) مقدّمة في النّقد الثذقافيّ التّفاعليّ(ط١). بيروت. كتّاب ناشرون.

❖ حمداوي، جميل.(٢٠١٦م). الأدب الرّقميّ بين النّظريّة والتّطبيق(نحو المقاربة الوسائطيّة). المغرب. كتّاب الإنترنت المغاربة.

❖ شوشة، فاروق، ومحمود عليّ مكيّ.(٢٠٠٧م). معجم مصطلحات الأدب(ط١). القاهرة. مجمع اللّغة العربيّة.

❖ عطيّة، فاطمة الزّهراء.(٢٠٢١م). ماهيّة الأدب الرّقميّ في إشكاليته النّقديّة. مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب. الجزائر. جامعة تامنغست. مجلّد(١٠). عدد(٢).

❖ كرّام. زهور.(٢٠٠٩م). الأدب الرّقميّ... أسئلة ثقافيّة وتأمّلات مفاهيميّة(ط١). القاهرة. رؤية للنّشر والتّوزيع.

❖ مختاريّ، فاطمة.(٢٠١٩م). خصائص الأدب التّفاعليّ في رواية "ظلال الواحد" لمحمّد سناجلة. مجلّة الباحث. جاكرتا. أندونيسيا. مجلّد(١١). عدد(٢).

❖ مجمع اللّغة العربيّة(القاهرة).(٢٠٠٤م). المعجم الوسيط(ط٤). القاهرة. مكتبة الشّروق الدّوليّة.

❖ المرزوقيّ، محمّد حسن.(٢٠١٨م). هكذا تكلّم القارئ(النّقد الافتراضيّ ومشاغل أخرى)(ط١). الشّارقة. إصدارات روايات.

❖ نجم، السّيّد.(٢٠١٠م). النّشر الإلكترونيّ والإبداع الرّقميّ(ط١). القاهرة. هيئة قصور الثّقافة.

❖ يخلف، فايزة.(٢٠١٣م). الأدب الإلكترونيّ وسجالات النّقد. مجلّة أبحاث في اللّغة والأدب الجزائريّ. الجزائر. جامعة بسكرة. عدد(٩).

❖ يقطين، سعيد.(٢٠٠٥م). من النّصّ إلى النّصّ المترابط(ط١). الدّار البيضاء. المركز الثّقافيّ العربيّ.

المراجع الأجنبيّة

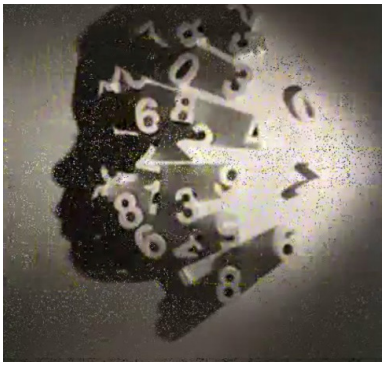
❖ Wilson, Eve(1993). Link into Hypertext, Vine No. 91, (June 1993).

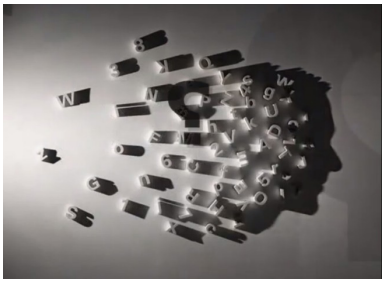
❖ Rada, Roy (1991) Small, Medium and Large Hypertext. Information Processing Management, V, 27, No. 6.

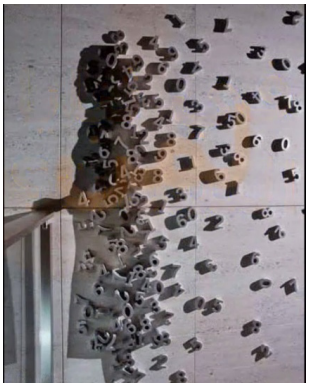
رابط القصيدة

❖ https://www.youtube.com/watch?v=SCeLXdzZ14I

الملحق







جغرافيا رقمنة الأدب خرائط بلا حدود

د. تهاني سالم محمد أبو صلاح

الملخص

تناول هذا البحث مفهوم رقمنة الأدب، ومستويات الأدب الرقمي/ أنواعه، ونشأة الأدب الرقمي، وواقع الأدب الرقمي العربي، وهيئة مستقبل الأدب الرقمي، وجماليات القصيدة الرقمية التفاعلية، واحصائيات مواقع توثيق الشعر، وتأتي أهدافه في التعرف على خصائص ومميزات الأدب الرقمي، وحركية الاشتراك الحسي، بينما تنبع الأهداف من عرض استطلاع رأي رقمي حول الأدب الرقمي، وكيفية اختيار طريقة القراءة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

الملخص بالإنجليزية

This research dealt with the concept of digitizing literature, the levels/types of digital literature, the emergence of digital literature, the reality of Arabic digital literature, the future authority of digital literature, the aesthetics of an interactive digital poem, and the statistics of poetry documentation sites. Sensory participation, while the objectives stem from presenting a digital opinion poll on digital literature, and how to choose the method of reading, and used the descriptive analytical method

مقدمة

إنَّ التطور طبيعة الأدب والحياة والثقافة، وقد طال هذا التطور الكتب الورقية بكافة مواضيعها وتخصصاتها عامة والأدب والشعر خاصة، فكان لا بد أن يتم تتبع مراحل هذا التطور ورصد التغييرات الحاصلة في ميدان الأغلفة الورقية وطياتها، والتي أصبحت عملًا فنيًّا إلكترونيًّا له سماته المتكاملة من صوت وصورة ولون، فخرج الأدب من كونه ورقًا إلى ساحة تتسع لتشمل اللوحات الفنية الناطقة، وقد أفاد ذلك عالم الأدب بأن جعله أكثر سهولة في التناقل بين بلدان العالم دون الحاجة للوقوف على الحواجز والمعابر والطرقات، ولكن السلب لحقوق النشر لا يزال عائقًا تلاحق الرقمنة.

أهداف البحث

- التعرف على جماليات القصيدة الرقمية التفاعلية
- التعرف على أدب الانترنت الادب التفاعلي
- التعرف على الممارسة النقدية الرقمية

التعرف على كيفية اختيار طريقة القراءة بين الورقية أم الإلكترونية

أهمية البحث

- التعرف على مفهوم الأدب الرقمي ومستوياته وأنواعه.
- التعرف على نشأة وواقع ومستقبل الأدب الإلكتروني والتفاعلي.
- التعرف على مواقع توثيق الحركة الشعرية والنقدية والمكتبية.
- منهج البحث
- المنهج الوصفي التحليلي

هو المنهج الذي يبحث في التحليل والتفسير عن تصوير حقائق البيانات الموجودة، وهذا البحث يصور مفهوم الأدب الرقمي ونماذجه وأنواعه وآلياته.

ومن ثم استخدام هذا المنهج للكشف عن الأدوات والمواقع المستخدمة في توثيق الشعر الرقمي.

١. مفهوم رقمنة الأدب

«هو الانتاج الأدبي الذي يقرأ على شاشة الكمبيوتر، ومن خصائصه أنه يقوم بدمج الوسائط الإلكترونية المتعددة، نصية وصوتية وصورية وحركية في الكتابة في فضاء يسمح للقارئ بالتحكم فيه، وقد سمي هذا الانتاج بالأدب الإلكتروني أو الأدب الرقمي، كما ينعت أيضًا بالأدب التفاعلي»[١].

٢. مستويات الأدب الرقمي/أنواعه [٢]:

- المستوى الأول: وهو التوظيف العالي للتقنية ويمكن تسميته، (النص الرقمي التفاعلي أو المترابط).
- المستوى الثاني: (النص الرقمي المتفاعل جزئيًّا) ونعني به ذلك النص الأدبي الذي يوظف بعض

(١) مفهوم الأدب الرقمي التفاعلي، نوال خماسي، ٢٠١٦م

(٢) الأدب الرقمي سمة ومستقبل العصر، د. عبدالرحمن المحسني، ٢٠١٩م

عناصر الميديا (صورة/ نص/ مقطع/ رابط..)، مع ضرورة أن يبقى للكلمة الأدبية حضورها العالي، وأن تكون تلك المعطيات التقنية داعمة للنص لا متسلقة عليه.

❖ المستوى الثالث: تطور رقمنة النص التراثي على التقنية، والإفادة منها بتمثل أفضل للتجارب القديمة، وتقديمها للأجيال.

❖ المستوى الرابع: ضياع ثروات أدبية تكتب كل يوم بالمئات على الشبكة.

٣. نشأة الأدب الرقمي [١]

ذاع مصطلح الأدب الرقمي بشكل واسع في ثمانينيات القرن الماضي، وقد يشير إليه بعض المثقفين بالأدب التفاعلي، أو أدب الصورة، والأدب الإلكتروني، والأدب الآلي، وأدب الشاشة، وعديد من المصطلحات المقاربة، كونه مفهوما حديث العهد، كما أثار كثيرا من القيل والقال وانعدام الثقة، بحسب ورقة بحثية مترجمة لفيليب بوتز، الذي تحدث عن الخاصية البنيوية لهذا النوع من الأدب، وأكد أنه ليس هناك قطيعة مفاجئة بين الأعمال الأدبية ونظيرتها غير الرقمية، بل هناك استمرارية تجارب نقلا للمسألة الأدبية بشكل تدريجي وبطيء.

ولا شك أن هذا الأدب الجديد يأخذ مساحة كبيرة من الثقافة، فتصفح الكتب الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي باتت أسهل من مطالعة الكتب التقليدية. فيما يشير الدكتور جميل حمداوي في كتابه «الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق» إلى أن الأدب الرقمي لا يعد جديدا على الإطلاق، فالأدب الرقمي ظهر قبل أن يظهر الحاسوب، معللا ذلك بأن الأدب ارتبط فيما مضى بوسائط تقنية أخرى غير الحاسوب، كالشريط، والفيلم، والسينما، والتلفزة، والهاتف.

٤. الأدب الرقمي العربي: الواقع[٢]

❖ تعود الريادة في خوض غمار التجربة الأدبية الرقمية في العالم العربي إلى الكاتب الأردني محمد سناجلة الذي أصدر حتى الآن أربعة أعمال أدبية رقمية، هي رواية "ظلال الواحد" (٢٠٠١)، ورواية "شات" (٢٠٠٥)، وقصة تفاعلية قصيرة بعنوان "صقيع" (٢٠٠٧). أما آخر أعماله فكان "ظلال العاشق" الذي صدر عام (٢٠١٦) على موقع خاص بالعمل نفسه.

---

(١) الأدب الرقمي.. رؤية جديدة للنص خارج الورق، جهاد أبو هاشم، الرياض، جريدة العرب الاقتصادية الدولية، ٢٠١٩م.

(٢) الأدب الرقمي العربي: الواقع، التحديات، الآفاق، إيمان يونس: رئيسة قسم اللغة العربية وآدابها في المعهد الأكاديمي العربي للتربية، بيت بيرل، مجلة جيل الدراسات الادبية والفكرية العدد ٥٨، ص٢٥.

❖ وكما طرق الأدباء العرب باب السرد فقد طرقوا باب الشعر أيضًا، وحمل راية الريادة في مجال الشعر البصري الرقمي الشاعر المغربي منعم الأزرق، فكتب العديد من القصائد البصرية الرقمية (Visual Digital Poetry)، مثل "سيدة الماء"، "الدنو من الحجر الدائري"، "نبيذ الليل الأبيض" وغيرها، وجميعها منشورة في منتديات موقع "المرساة".

❖ ظهر ما يعرف بأدب شبكات التواصل الاجتماعي، نحو "رواية الفيسبوك" ونذكر منها رواية "على بعد ملمتر واحد" (٢٠١٣) للكاتب المغربي محمد أستيتو، وكذلك "أدب التويتر" وهو ما يعرف بالانجليزية بـ"Twitter Bobs" واشتهر فيه الكاتب السعودي محمد حبيبي. وفي هذا السياق نذكر أيضا "رواية المنتديات"، وهي رواية تنزل على شكل أجزاء متسلسلة.

❖ ظهرت أعمال أدبية قصيرة على تطبيقات الهواتف النقالة، مثل "أدب الواتس أب". ونشير هنا إلى تجربة الصحفي الإيراني الكردي Behrouz Boochani الذي كتب رواية "لا صديق سوى الجبال" (٢٠١٣)، من خلال رسائل نصية أرسلها إلى صديقه على تطبيق "واتس اب" أثناء تواجده في معسكر الاحتجاز ((detenation camp.

٥. من الكتب المطبوعة إلى المنشورات الرقمية

«إنَّ غالبية الشعر الذي يتحاشى الكتب الإلكترونية وجد ضالته المريحة في أحضان الأنترنت لأن المواقع الإلكترونية والمدونات قادرة على التعامل مع مختلف الأعمال الأدبية والقادرة على الاحتفاظ بالشكل.

ومن المتوقع أن تمر سنوات عديدة قبل أن تتمكن الطباعة الإلكترونية في نهاية المطاف من حل هذه المشكلة. يقول جيف شوتس Jeff Shotts المدير التنفيذي لدار نشر كريولف Graywolf Press: (من المعلوم أن البيت الشعري هو الوحدة التي ينقل من خلالها الشعر لكن تكنولوجيا إنتاج غالبية الكتب الإلكترونية لا تستجيب لمثل هذه الحدة) علمًا أن الأمر لا يتعلق بالشكل بذاته إنما بالأداة أيضًا حيث أن الأدوات ينبغي أن تحقق بعض التقدم لتنسجم مع طبيعة الشعر. ويتفق كريستوفر ريتشاردز Christopher Richards معاون مدير التحرير في دار نشر Farrar, Straus and Giroux مع هذا الرأي قائلاً: (يتسم شكل القصيدة بأهمية خاصة لأنه يشكل ركنًا من أركان المعنى العام للقصيدة. وما لم يتم الحفاظ على هذا الشكل أثناء طباعة الكتاب الإلكتروني فلابد أن تفقد القصيدة جانبًا مهمًا من جوانبها). وفي أيامنا هذه أصبح الشعر الرقمي أمراً ممكنًا وغدا أكثر دقة من ذي قبل»[1].

(١) مكانة الشعر في العصر الرقمي، هاشم كاطع لازم، مجلة المنال، ٢٠١٧م

٦. هيئة مستقبل الأدب الرقمي

«اليوم لا يمكننا أن نستثني الأدب الرقمي من مجال العلوم الإنسانية والأبحاث الأكاديمية، فهذا الأدب هو ثمرة كل التغيرات التي أحدثتها الثقافة الرقمية على الأدب؛ حيث إنها جعلت عالم الأدب أكثر تشعّبًا وأكثر تداخلًا، وصارت الوصول إلى النصوص أسرع وأكثر سهولة، بل إن النصوص لا تفتأ تفتح نوافذ على نصوص أخرى متعلقة بها في تَشَعُّبٍ لانهائي، ومعه أصبح المجال الأدبي أكثر انفتاحًا على مختلف الأجناس، ما جعل الحدود تختفي وتنهار كل الأسوار التي تحدها.

فالأدب الرقمي أصبح عنصرًا هامًّا في مجال العلوم الإنسانية والأبحاث الأكاديمية ويمكن اعتباره ثمرة كل التغيرات.

وقد أتاح هذا الأدب الهجين والجديد إنتاج أعمال تختلط فيها الموسيقى بالكتابة وبالفيديو وبالفن البصري. وهذا ما لم يكن ممكنا تخيله قبل عقود قليلة. كما جعل الأدب الإلكتروني الأدباء والقراء يغيرون نظرتهم إلى مفهوم النص الذي لم يعد متعلقا بالمكتوب فحسب، ومعه تغيير رؤيتهم تجاه عملية الإنتاج الأدبي والتلقي، وهذا الأخير صار تفاعليا أكثر؛ ذلك أن النص الأدبي الرقمي لا يتوقف عند ذاته فهو متفرع ومركب ومفتوح. فحسب الباحث سيرج بوشاردون يجمع الأدب الرقمي "مختلف الإبداعات التي تثير أدبية وخصوصية السند الرقمي"، وبالتالي فهذا النوع الجديد من الأدب له خصوصيته التي تجعله مختلفا كليّا عن سابقيه.

إذنْ نحن أمام ظاهرة أدبية جديدة تتماشى مع ما يعرفه العالم من تغيرات على جل الأصعدة، بل إننا على عتبات عصر الإنسان المفارق (المتجاوز)، نحو ما بعد الإنسان؛ هذا الإنسان الذي بات أكثر ارتباطا بكل ما هو سيبرنطيقي ورقمي، ما يستلزم معه أن يُغيّر حتى الأدب جلده وشكله وأسندته من أجل مواكبة كل هذا التطور المتسارع»[(١)].

٧. جماليات القصيدة الرقمية التفاعلية

«الأدب الرقمي التفاعلي هو ذلك الجنس الأدبي الجديد الذي ولد في رحم التكنولوجيا، لذلك يوصف بالأدب التكنولوجي، ويمكن أن نطلق عليه اسم الجنس (التكنو – أدبي) كما ترى الناقدة الإماراتية (فاطمة البريكي) أو الأدب الإلكتروني، إذ ما كان له أن يتأتى بعيدًا عن التكنولوجيا التي توفر له البرامج

(١) الأدب الرقمي.. عبقرية التغيرات والتشاؤم من المستقبل ثورة غيرت الأدب والأدباء والقراء وفي طريقها لإزاحة المكتبات، عزالدين بوركة، صحيفة العرب، ٢٠٢١م

المخصصة لكتابته، وفي حالة عدم الاستعانة بهذه البرامج، فلا بد من الاستعانة بالخصائص التي تتيحها كتابة نص إلكتروني قائم على الروابط والوصلات على أقل تقدير، وبهذا يسهل فهم وصف هذا الجنس بـ (الأدبية الإلكترونية) معًا؛ فهو أدبي من جهة؛ لأنه في الأصل إما أن يكون شعرا أو مسرحية أو قصة أو رواية وإلكتروني، ومن جهة أخرى لأنه لا يمكن لهذا الفن الأدبي أيا كان نوعه أن يتأتى لمتلقيه في صيغته الورقية، ولا بد له من الظهور في الصيغة الإلكترونية خصوصًا مع تعذر محاولات تحويل بعض نصوصه من الإلكترونية إلى الورقية.

ويعتمد هذا الجنس الأدبي الجديد في ظهوره إلى حيز الوجود على استخدام خصائص النص الرقمي، الذي يطل علينا عبر شاشة الحاسوب، وهو ما اصطلح عليه باسم النص المتفرع، أو المترابط.

فهذه النقلة النوعية من حال التعامل مع أدوات عضوية طيّعة وحسّية كالورق والحبر إلى عالم يحكمه منطق الطاقة والتكنولوجيا شكلت منعطفاً جدليّاً لم تشهده الكتابة الإبداعية منذ فجر الطباعة في القرن الثاني عشر.

وعن مستقبل القصيدة الرقمية يختم كاندل بقوله: "أعتقد أن علم الجمال سيظل يفاجئنا بمستحدثاته مضيفاً المزيد من التفرد والتميّز النوعي على الكتابة الرقمية كلّما تطوّرت تكنولوجيا البرمجيات»[1].

(١) جماليات القصيدة الرقمية التفاعلية، إيمان العامري، المجلة الثقافية الجزائرية، ٢٠١٤م

٨. نموذج الشعر الرقمي

احصائيات مواقع توثيق الشعر

الموقع	آلية العرض	العدد
موسوعة الشعر العربي (الديوان)	تصنيفات الشعراء حسب الدول تصنيفات الشعراء حسب العصور تصنيفات الشعراء المميزون	أكثر من ١٠٢١٠٣ قصيدة لـ ١٠٣٤ شاعراً وشاعرة
مجلة كراسي شعر إلكتروني	قصائد إلكترونية (بصرية – سمعية) رؤيتهم: (في مجلة: كراسي – توصلنا إلي قصيدة جديدة اعتمدنا في تكوينها علي رؤيتنا الفوتوغرافية والتشكيلية وتذوقنا الموسيقي، لتكون هذه القصيدة فضاء إلكتروني بالغ الاتساع والشمولية وبلغة يفهمها كل البشر، لغة تتجاوز حدود الأبجديات المكتوبة)	إصدار العدد رقم: ٩٤
الموسوعة الشعرية	تصنيف مكتبة الموقع الكتب الكاملة – وجيز الكتب – عيون الشعر – عيون النثر – الكتب المسموعة – المعاجم العربية تصنيف الشعر الشعراء – القصائد – العصور – البلدان – البحور الشعرية – الموضوع	مليوني بيت من الشعر

الموقع	آلية العرض	العدد
موقع أدب – الموسوعة العالمية للشعر العربي	حسب تصنيف الأديب موثق – معتمد – مشارك – حسب الجنس ذكر – أنثى حسب العصر العصر الجاهلي (١٤٧١) العصر الإسلامي (٣٩٧٩) العصر العباسي (١٨٠١٩) العصر الأندلسي (٦٣٥٣) عصر الدول المتتابعة (١٥٧٢) العصر الحديث (٤٧٩٣٤) حسب دولة الأديب كل البلاد (أيقونة مفهرسة اختر منها البلد) نوع الكتابة: شعر (٧٦٨٩٢) – مقال (٦٧١) – سرد (٨٦١) لغة الكتابة : فصحى (٦٣٩١٤) – عامّي (١٠٨٨٠) – مترجم للعربية (٢٩٦٠) – مترجم من العربية (٦٦٩)	٧٨٩٥٠ مجموع الأعمال ٤٢٨٠ مجموع الأدباء ١,٤ مجموع المشاهدات (وهذا يعني كثرة الإطلاع)
موقع الشعر موقع متخصص في جميع نواحي الشعر	تصنيفاته: الشعراء – الشاعرات – قصائد كتابية – قصائد صوتية – المرئيات – رسائل قصيرة – الصور – الكتب – الأخبار	–

الموقع	آلية العرض	العدد
شعر عربي أحد الأشكال الأدبية في الثقافة العربية	وهذا يحمل طابع مميز عن غيره، إذ يتناول الشعراء من خلال مدارسها، وتصنيفاته: نبذة تمهيدية – رواية الشعر ورواته – الشعر الجاهلي – التراث – مدارس العصر الحديث: المدرسة الاتباعية: ملامحها مدرسة الابتداع "الرومانسية" ملامحها مدرسة الشعر الجديد (الواقعية) ملامحها	–
موسوعة: اللغة العربية	شخصيات أدبية شخصيات نحوية ددول اللغة العربية موضوعات اخرى: أدب عربي ▯ شعر عربي ▯ نحو عربي ▯ الإملاء في اللغة العربية ▯ الأبجدية العربية ▯ أبجدية صوتية دولية عربية ▯ الخط العربي ▯ الخط العربي القديم ▯ تعريب ▯ اللهجات العربية ▯ مجامع اللغة العربية ▯ قائمة دول تعتبر العربية لغة رسمية ▯ تأثير اللغة العربية في اللغة الإسبانية ▯ أبجديات مشتقة من العربية ▯ دخيل عربي في الفرنسية	هناك ٣,٧٢١ مقالة عن اللغة العربية حتى الآن
بوابة الشعراء	الشعراء حسب الدول	القصائد: ٢١٤٤٣٩ الشعراء: ٤٣٥١

٩. أسباب شيوع الأدب الرقمي / أدب الانترنت [١]

❖ التطور التكنولوجي الهائل في العالم.

❖ ساهمت الجامعات الغربية والندوات والملتقيات والمهرجانات والجمعيات العلمية والصحف العالمية في انتشار الأدب الرقمي.

❖ روح المعرفة والعلم والتعلم والدراسة والقراءة والاطلاع على كل ما هو جديد.

❖ السهولة في الحصول على ما نريد من شبكة المعلومات الانترنت.

١٠. أهـم خصائص ومميزات الادب الرقمي / أدب الانترنت الادب التفاعلي [٢]

❖ أخذ مساحة واسعة وشاملة وكبيرة في الثقافة وأثر في المجتمعات.

❖ انفتاح الأدب الثقافي على المحيط الثقافي والفني والعلمي والأدبي واستفاد من مختلف التطورات التي عرفها في مجال المعلوميات.

❖ طريقة عرضه ونشره وقراءته هو نوع يتناسب مع ذوق القاريء العصري.

❖ تتعدد آليات النشر الرقمي التفاعلي وهي كثيرة ومتنوعة.

١١. الممارسة النقدية

إنَّ النقد العربي للأدب الرقمي هو عبارة عن اجترار للجانب التنظيري الغربي لأنه الأسبق في هذا المجال وإغفال الجانب التطبيقي لهذا النوع من الأدب جاء بسبب قلة أو نقص الجانب المنتج فيه وهذا يرجع إلى عدم استطاعة العرب مجاراة الغرب في الكتابة الرقمية والنشر الالكتروني من ناحية الكم والنوع وأن المنتج الرقمي العربي يسير في الاتجاه الأفقي لا العمودي ونحن نبحث اليوم عن الجدة والنوع في الإبداع بصرف النظر عن الكم»[٣].

---

(١) الأدب الرقمي / أدب الانترنت: دراسة تحليلية نقدية (العراق أنموذجا)، خلدون كاظم هاشم مصطفى الموسوي، المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، عدد٢٨، ٢٠٢١، ص٣٢- ٣٣.

(٢) الأدب الرقمي / أدب الانترنت: دراسة تحليلية نقدية (العراق أنموذجا)، خلدون كاظم هاشم مصطفى الموسوي، م س، ص٣٢- ٣٣.

(٣) تحولات السلطة النقدية في الأدب الرقمي، إشراق كامل كعيد، ص٧١٦- ٧١٧، ص٧٢١.

العلامة الرمزية الثابتة تنوير ثابت في الذهن الجمعي[١]

إن (كلمة) تثوير بحد ذاتها، تثير كثيراً من التساؤلات المضمرة أو الظاهرة، فهي تنطوي على سمة خاصة من التجريب غير المسبق، وتنطوي على إرهاصات؛ بغية الوصول إلى خلق نوع من التحول في التصورات والمفاهيم القارة، واستبدال ما هو غير قار وجعله قاراً بها.

حركية الاشتراك الحسي

«يمثل الاشتراك الحسي في القصيدة الرقمية التفاعلية، الجوهر الذي لا يمكن الحياد عنه، فما عادت الأشياء منفردة ولاسيما فيما يخص الإنتاج الإبداعي الرقمي وتلقيه، فالقصيدة تتحول إلى مشهد مسرحي امتدادي للحياة الواقعية، كما عبر عنها كاندل في حوار أجرته معه الباحثة العربية مرح البقاعي متسائلة عن الهدف من كتابة ما دعي في البدء بـ (النص على الشبكة) Hypertext، فقال: هما أمران: الأول يتعلق بالإضافات والتحسينات التقنية التي يمكن أن تعزز من بنية النص وتحيله إلى مشهد بصري ديناميكي مسرحي الأداء والهيئة، وهذا ما لا توفره الكتابة على الورق بالطبع»[٢].

١٢. نموذج المكتبات الرقمية

أهداف المكتبة الرقمية في مكتبات جامعة النهرين [٣]

❖ يسعى هذا المشروع إلى إنشاء مكتبة رقمية غير تقليدية في جامعة النهرين، بحيث تكون مفتوحة الكترونيا وغير مقيدة بمكان أو حدود، وتمكن الباحث من الوصول إلى المواد القرائية المحوسبة التي يريدها من خلال موقع الجامعة وصفحة المكتبة على الانترنت متجاوزا الحدود ومن أي مكان.

❖ تسهيل إمكانية الوصول إلى مطبوعات الجامعة بطريقة الكترونية كرسائل الماجستير والكتب والدوريات والأبحاث التي صدرت عن الجامعة، سواء كان ذلك عن طريق الكشاف الالكتروني المقترح أو توفير ربط المكتبة بمجموعات من الكتب الالكترونية المجانية e-books.

---

(١) البنية الحركية في الأدب التفاعلي قراءة في التجريب الرقمي، إحسان محمد جواد التميمي، العميد مجلة فصلية محكمة، العراق، مجلد٣، عدد٢، ٢٠١٤، ص٣٢٥- ٣٢٦.

(٢) البنية الحركية في الأدب التفاعلي قراءة في التجريب الرقمي، إحسان محمد جواد التميمي، م س، ص٣٢٥- ٣٢٦.

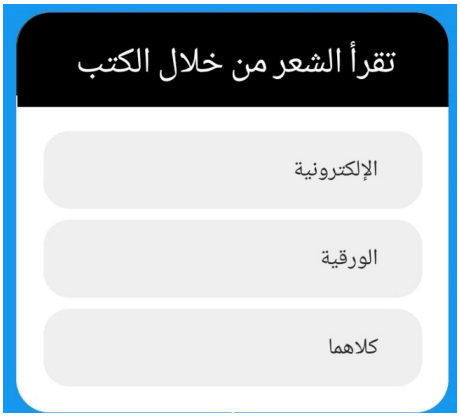
(٣) مشروع المكتبة الرقمية في مكتبات جامعة النهرين، زينب حسين راشد، لمياء عبد محمد،مجلة كلية التربية للبنات، المجلد ٢٣ (١) ٢٠١٢ ص١٥٢-١٥٣.

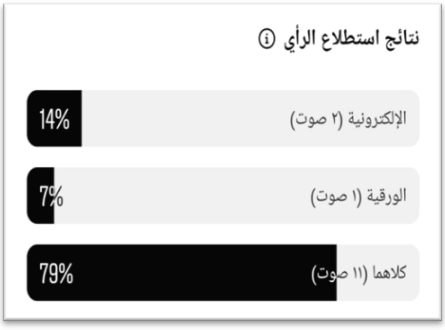
- ❖ الاشتراك في الدوريات الالكترونية التي تعرض مقالاتها كاملة أو الربط بمجموعات من الدوريات الالكترونية المجانية e-journals.
- ❖ توفير وثائق وأرشيف الجامعة الكترونيا e-documents.
- ❖ حفظ الصور التي تخص الجامعة أو في أرشيفها الكترونيا Images وتقديمها للقراء عند البحث.

١٣. مستقبل الأدب العربي في ظل المجتمع الشبكي

«الأدب الرقمي هو أدب المستقبل، ادب جيل الأندرويد، والهواتف الذكية والألواح الرقمية، وتواجده لا يلغي تواجد الكتاب ولا القراءة الورقية، فهما يتعايشان معًا، جنبًا إلى جنب، دون أن تنفي خصوصية أحدهما الأخرى، لكن تنبغي الإشارة إلى أن القراءة حتى قبل الأدب الرقمي كانت تعرف عزوفًا شديدًا من طرف القراء لارتفاع ثمن الكتاب ومحدودية توزيعه أو سوء طباعته؛ نظرًا إلى ارتفاع ثمن تكلفة الورق، وقد يحل النشر الإلكتروني أزمة القراءة؛ لأنه سيسهم في توفير الكتاب، حتى المحظور أو المغمور الذي لم يلاق حقه من الإشهار والتسويق ومن دون ثمن لكنه سيحدث تحولا في شكل القراءة التي ستبتعد عن التتابع لصالح قراءة اختيارية تصفحية لا تخضع سوى لرغبات القاري واهتماماته، القارئ المشهور بكل جماليات العرض، وييسر البحث والإبحار والوصول إلى المعلومة»[(١)].

وأعدت الباحثة استطلاع رأي رقمي حول الأدب الرقمي، وهو كما يلي:





(١) تفاعلية الأدب العربي في المجتمع الشبكي، ليلى عبده محمد شبيلي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، عدد٤٣، ٢٠١٩، ص٤٠٠-٤٠١.

إذن فالأدب بفنونه شعرًا ونثرًا وتوثيقه ورقيًّا وإلكترونيًّا وجهان لعملة واحدة، الورقي والإلكتروني مكملان لبعضهما، وتخضع اللجوء إلى إحدى الطرق وفق حاجة المتلقي وأهدافه من القراءة للأدب.

١٤. اختيار طريقة القراءة

كيفية تختار طريقة القراءة وفق آراء الباحثة	
الورقية	الإلكترونية
للتمعن والاستمتاع والتأمل	عدم توفر الورقية
للنقد والشرح والتحليل	مشاركة المعلومات مع الآخرين
للتوثيق البحثي من المصادر الأصلية	التصفح الواسع
لتجميع مكتبتك الخاصة	البحث وفق نمط محدد (العصور، الموضوع، البلد)
الفائدة	
الثقة في نسبة المعلومات لأصحابها	توفير الوقت والجهد
السلبية	
الثمن المادي	سلب الحقوق
الأفضلية	
أعلى	أدنى

الخاتمة

إذن كما وضحت الباحثة: لقد ذاع الأدب الإلكتروني أو الأدب الرقمي، أو الأدب التفاعلي أو الأدب الصورة، أو الأدب الآلي، أو الأدب الشاشة أو الأدب الهجين والجديد الذي يعمل على إنتاج أعمال تختلط فيها الموسيقى بالكتابة وبالفيديو وبالفن البصري، وتعترف بدور المتلقي في بناء النص والإسهام فيه.

ولكن تبقى الأفضلية للورقية لما لها من تأثير على المستوى النفسي، وسهولة الاطلاع والتخزين مقارنة بالكتب الرقمية، ولكن تكلفته الأعلى تحول دون اقتناء الكثير منها، وهذه مسألة يمكن التغلب عليها إذا كان هناك اجماع عربي على ذلك.

النتائج

- ❖ الكتب الورقية أفضل من أي تغييرات تجري على قالبها.
- ❖ يبقى للأدب الورقي رونقه وكيانه ومزاياه.
- ❖ الإلكترونيات تطور مفيد وجميل ومبدع ولكنَّه مرهق.
- ❖ تذوق الشعر وغيره من فنون الأدب أمر يتحصل من الجو الورقي الذي تلامسه الأيادي، وتسرح العقول في بنيانه، وتبهر الخيال في جماله.

التوصيات

- ❖ إقرار مجامع اللغة العربية على إيجاد حلول لمسألة التكاليف الباهضة للكتب الورقية.
- ❖ إيجاد حلول لمسألة السرقات الأدبية والعلمية في العالم الرقمي.
- ❖ عمل لوائح تتضمن مقتنيات الكتب على أرض الواقع ومقارنتها إلكترونيًّا.
- ❖ رفع المستوى العلمي عند الباحثين بضرورة اللجوء إلى الورقي والإلكتروني أثناء التوثيق وغيره وعدم الاكتفاء بأحدهما.

المصادر والمراجع

- مفهوم الأدب الرقمي التفاعلي، نوال خماسي، شبكة النبأ، ٢٠١٦م
- الأدب الرقمي سمة ومستقبل العصر، د. عبدالرحمن المحسني، ٢٠١٩م
- الأدب الرقمي.. رؤية جديدة للنص خارج الورق، جهاد أبو هاشم، الرياض، جريدة العرب الإقتصادية الدولية، ٢٠١٩م.
- الأدب الرقمي العربي: الواقع، التحديات، الآفاق، إيمان يونس: رئيسة قسم اللغة العربية وآدابها في المعهد الأكاديمي العربي للتربية، بيت بيرل، مجلة جيل الدراسات الادبية والفكرية العدد ٥٨.
- مكانة الشعر في العصر الرقمي، هاشم كاطع لازم، مجلة المنال، ٢٠١٧م
- الأدب الرقمي.. عبقرية التغيرات والتشاؤم من المستقبل ثورة غيرت الأدب والأدباء والقراء وفي طريقها لإزاحة المكتبات، عزالدين بوركة، صحيفة العرب، ٢٠٢١م.
- الشعر الرقمي في الوطن العربي بين الرفض والترحيب- النص الإلكتروني سريع الانتشار واسع المساحة القرائية لكنه يعاني من الاستسهال،.أحمد فضل شبلول، ٢٠٢٢م، صحيفة العرب
- جماليات القصيدة الرقمية التفاعلية، إيمان العامري، المجلة الثقافية الجزائرية، ٢٠١٤م.
- الأدب الرقمي / أدب الانترنت: دراسة تحليلية نقدية (العراق أنموذجا)، خلدون كاظم هاشم مصطفى الموسوي، المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، عدد٢٨، ٢٠٢١.
- تحولات السلطة النقدية في الأدب الرقمي، إشراق كامل كعيد، مجلة كلية التربية الاساسية، العدد (١١١) المجلد (٢٧) السنة (٢٠٢١).
- الأدب الرقمي مفاهيم ونماذج أولية، خديجة باللودمو،مجلة كلية الشيخ الطوسي الجامعة، عدد٢، ٢٠١٦، بغداد.
- البنية الحركية في الأدب التفاعلي قراءة في التجريب الرقمي، إحسان محمد جواد التميمي، العميد مجلة فصلية محكمة، العراق، مجلد٣، عدد٢، ٢٠١٤.
- مشروع المكتبة الرقمية في مكتبات جامعة النهرين، زينب حسين راشد، لمياء عبد محمد،مجلة كلية التربية للبنات، المجلد ٢٣ (١) ٢٠١٢.
- تفاعلية الأدب العربي في المجتمع الشبكي، ليلى عبده محمد شبيلي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، عدد٤٣، ٢٠١٩.

كيرالا والعربية
تجربة ناجحة في تعليم العربية لغير الناطقين بها

د.محمد سراج الدين
أستاذ مشارك في الكلية الحكومية بتلاشيري
ومشرف البحوث جامعة كنور
جنيد كونات، كنور، كيرالا، الهند

الملخص

كيرالا ليست بلدا عربيا. بدأت العلاقة التجارية بين كيرالا واللغة العربية منذ القدم؛ حيث كان العرب سادة البحر المجاور لولاية كيرالا وسُمى البحر بـ«البحر العربي» نظرا إلى الرابطة الوثيقة والعلاقة العميقة مع العرب. وقد تعلم أهل كيرالا العربية في فاتحة الأمر لأغراض تجارية. وكانت سواحل كيرالا في تلك العصور مملوءة بالذين يعملون كمترجمين بين تجار العرب وزراع التوابل مثل الفلفل والقهوة وغيرهما.

بدأ تاريخ تدريس العربية في صورة منتظمة بعد انتشار الإسلام في جميع أنحاء كيرالا. ويعود فضل وضع الحجر الأساس في تدريس العربية على هذا النمط الرائع الموجود حاليا إلى المساجد لأنها كانت آنذاك مراكز تدريس العربية أيضا بالإضافة إلى كونها مراكز العبادات. وإلى جانب ذلك كانت هناك مدارس دينية، ولا نبالغ إذا قلنا إن حصة الأسد من مناهج تلك المدارس كانت محجوزة للغة العربية وفنونها. هذه اللغة البالغة صلحيتها إلى الساعة.

وفي بداية القرن العشرين الميلادي عينت حكومة ولاية كيرالا (ولاية ترافانكور حينئذ) المعلمين العرب في المدارس الابتدائية والثانوية. والآن تدرس العربية في الجامعات الحكومية والكليات والمدارس والمعاهد الدينية.

وخريجو تلك العاهد يعملون كمعلمين ومترجمين في البلدان العربية.

يستهدف البحث توضيح تاريخ تدريس اللغة بولاية كيرال وتحليل المشاكل التي يواجهها الدارسون والمعلمون واقتراح الحلول المناسبة لتلك المشكلات. وفق المنهج الوصفي التحليلي.

Kerala is not an Arab country at all. The trade relationship between Kerala and the Arabic

language began since ancient times, when the Arabs were masters of the sea adjacent to Kerala. The sea was called the 'Arabian Sea' due to its close and deep relationship with the Arabs. The people of Kerala learned Arabic, in the beginning, for commercial purpos. The coast of Kerala was filled with translators, who stood as mediaters between Arab traders and growers of spices such as pepper, coffee etc.

The history of teaching Arabic in a systematic way begins after the spread of Islam in the length and breadth of Kerala. The credit for laying the foundation stone for teaching Arabic, in this wonderful style that exists today, goes to mosques. They were, at that time, the centers of Arabic teaching as well in addition to being the centers of worship. There were religious schools, and we would not be exaggerating if we say that the lion's share of the curricula of those schools is reserved for the Arabic language and literature.

At the beginning of the twentieth century AD, the government of Kerala (the state of Travancore at that time) appointed Arab teachers in primary and secondary schools. Now Arabic is taught in state Universities, Colleges, schools and religious institutes. Graduates of these institutes work as teachers and translators in Arab countries as well.

The main objective: The research aims to clarify the history of language teaching in Kerala, analyze the problems faced by learners and teachers, and propose appropriate solutions to those problems. The research methodology is descriptive and analytical.

The expected results: We see in Kerala a successful experience in teaching Arabic to non-native speakers. Its culture and civilization have been deeply affected by Arabic langugage and culture. There is no doubt that this is one of the best example for other non-Arab countries to nurture the level of Arabic learning and teaching.

تمهيد

كيرالا ولاية صغيرة تقع في جنوب الهند وحدّها الجنوبي كَنْيَا كُمَارِي وحدّها الشرقي تَمِلْنَادْ وحدّها الشمالي كَرْنادَكا وحدّها الغربي البحر العربي ومساحتها المحيطة ثمانية وثلاثون ألفا وثمانمئة وثلاثة وستون كيلومتر (٣٨٨٦٣). وهي ولاية مثقفة للغاية بالنسبة لباقي الولايات من الهند. ونظرا إلى أنها واقعة بسواحل البحر العربي كانت علاقتها بالتجار العرب وثيقة. وفي كلمة أخرى كانت لكيرالا يد بيضاء في تعزيز علاقة الهند مع العرب بواسطة التجارة منذ أقدم العصور. كيرالا أصلا مشتقة من كلمة خير الله. وبالتدريج أصبحت خير الله كيرالا على ممر العصور كما يعتقد أهاليها. تحولت هذه العلاقة التي بنيت على أساس

التجارة إلى علاقة دينية بعدما أشرق نور الإسلام في أرجاء هذه الولاية عن طريق الدعوة التي قام بها وفود من الدعاة المخلصين هدفا إلى نشر الدين الحنيف وتعريفه بسكان هذا البلد.

كيرالا بلد متميز ومشهور بطبيعته الخلابة وأجوائها الجذابة إضافة إلى شهرته بتوابلها الفواحة لدى الأجانب. لذلك كان التجار العرب يزور هذه البقعة بغاية التجارة منذ الأزمنة قبل الميلاد.

ومما يدل على علاقة العرب مع أهالي كيرالا ما ورد في أشعار الجاهلية من ذكر بعض التوابل الهندية، «ترى بعر الآرام في عرصاتها وقيعانها كأنه حب فلفل» (معلقة امرئ القيس) ومعلوم لدى الجميع أن الفلفل من أحد التوابل الناشئة والمزروعة في كيرالا. ومما دفع العرب إلى الاتجاه نحو كيرالا بهذا الغرض التجاري، خصوصيته الأرضية وذلك أنها تقع بالقرب من البحر، الأمر الذي سهل سير العرب ورحيلهم إليها. فالعرب استهلوا التجارة مع تجار كيرالا بواسطة البحر. ومن ثم سمي هذا البحر فيما بعد بالبحر العربي. وبالجملة كان لسكان كيرالا رابط عميق بالعرب وبلغتهم. ومن احتكاكات أصحاب كيرالا اقتحم كثير من الكلمات العربية في لغتهم الأم، مثل (عدالة وحاضر ومحضر ووكالة)، وصارت جزءا من لغة الأم. ولما ظهر الإسلام اشتد رابط أصحاب كيرالا بهذه اللغة لأنها صارت لغة عباداتهم أيضا. وتتطلب كثير من العبادات في الإسلام إلى العربية لصحتها ولقبولها عند الله تعالى. وهذه الحاجة قاد المسلمين على وجه الخصوص إلى دراسة اللغة العربية إتقانا.

كما ذكرنا آنفا، كانت فاتحة العلاقة بين العرب وسكان كيرالا علاقة تجارة، ثم تحولت تدريجيا إلى علاقة ثقافة ودين. كذلك تحولت أغراض تعلم اللغة العربية من غاية تسهيل وسائل التجارة إلى غاية أداء العبادات. وأما بالنسبة لظهور الإسلام في هذه المنطقة، فأول من حمل لواءه إلي كيرالا هو مالك بن دينار رضي الله عنه. فإنه أقبل إلى كيرالا برفقة أصحابه لنشر الدعوة الإسلامية. ومنذ ذلك فصاعدا صارت اللغة العربية جزءا لا يتجزأ من حياة المسلمين في كيرالا. وبدأ أهل كيرالا يتعلمون اللغة العربية. وكان لزاما على المسلمين تعلم اللغة العربية نظرا إلى ضرورتها في تلاوة القرآن والأذان والصلاة وغيرها من الأعمال. وأخذ الدعاة يعلمون هذه اللغة لمواطني هذه الأرض. ومن احتكاكات الكلمات العربية بالألفاظ الملیالمية، تولدت هناك لغة جديدة أسماها أهل كيرالا بلغة عربي ملیالام. تكتب بالحروف العربية وتنطق باللغة المحلية.

أول صورة تعليم اللغة العربية بصورة منتظمة في أنحاء كيرالا كانت بواسطة الدروس المسا جدية. وبظهورها تجاوزت كيرالا إلى مرحلة جديدة في تعليم اللغة العربية. وفي فترة الأسرة المخدومية التي لها قدم راسخ في تنمية الدراسات الإسلامية وترقيتها في كيرالا اشتد تيار القاصدين إلى دراسة العربية بأوسع

نطاق. وكانت تلك الأسرة وضعت الحجر الأساسي للمنهج الجديد لتعليم اللغة العربية. وذلك أن الأسرة المخدومية كانت أصلها من يمن. نزحت إلى ولاية تاميلناد بجنوب الهند ثم منها إلى فوناني بكيرالا واستوطنت بها. واستهلت تلك الأسرة أن تترأس في الشؤون الدينية والروحية. وبنى المخدوم الكبير في فوناني مسجد الجامع الكبير وأقام فيه حلقات الدرس. وتدفق في هذه الفترة براعم الطلبة إلى هذا الدرس من داخل وخارج الهند. وبهذا ذاع صيت تلك المنطقة التي يقع فيها هذا المسجد وهذا الدرس، أطراف العالم حتي دعيت بـ"مكة مليبار" من شهرتها. وفي الحقيقة كان المخدوم الكبير من نتاج الأزهر الشريف بالقاهرة. لأنه أول من وطئ من طلبة كيرالا في جامع الأزهر بمصر. هناك كان زكريا الأنصاري أستاذه والإمام المحلي زميله. وإلي هذا الشيخ الكبير ودرسه يعود الفضل في تأسيس بواكير المناهج المتميزة في تعليم اللغة العربية في كيرالا. وجاء بعده حفيده الشيخ المخدوم الصغير ليواصل سير تعليم العربية في صورة منتظمة. وجل منهج تلك الدروس المساجدية محجوزة للغة العربية. والمنهج لتعليم العربية يحتوي على عدة كتب نحوية بين مطولات ومختصرات. ثم بعد الفترة المخدومية أثمرت وأينعت مراكز تعليم اللغة العربية وزادت في طول كيرالا وعرضها مدارس وكليات دينية كثيرة. وفي هذه المراكز التعليمية أولى الأساتذة أهمية كبيرة لتعليم اللغة العربية. وكان العلماء ينبهون بين آونة وأخرى طلابهم لأهمية النحو واللغة حتى إنهم لا يجيزون دراسة التفسير والحديث إلا بعد إتقان العربية نحوا وصرفا وبلاغة. ربما يأخذ بعض الأساتذة في إنهاء الفنون المتعلقة بالعربية مدة تربو على أربع سنوات.

ومن المعلوم أن الدروس المساجدية تحولت إلى صورة المدرسة والكليات بعد الأزمنة المديدة. لكن هذه الدروس المساجدية والمدارس والكليات كلها لعبت دورا بارزا فعالا في نشر اللغة العربية. وأما المنهج التعليمي في الدروس المساجدية فكان يضم كتب الفقه والتفسير والحديث وعلوم اللغة العربية من الصرف والنحو والمعاني والبديع وغيرها. وأما حالة الدروس المساجدية فكانت في نفس القوالب التعليمية الموجودة في عهد النبي صلى الله عليه وسلم. لأن الدروس الإسلامية كانت تلقى في المساجد في عهده. وكان الطلبة وقتئذ يعرفون بأهل الصفة. وقد تلقوا العلم من النبي مشافهة. وكان النبي يجالسهم ويعلمهم أحكام الدين. وأخذوا عن النبي صلى الله عليه وسلم الأحاديث والتعاليم الدينية مباشرة.

علماء كيرالا أيضا اتخذوا نفس الأسلوب في تعليم شرائع الإسلام. وبدؤوا تعليم الأمور الدينية في المساجد. والأئمة يشرفون على أداء الفرائض الدينية في تلك المساجد ويقومون بتعليم أطفال المسلمين فيها. الطلاب الذين يرغبون في التعلم العالي يتوجهون إلى الدرس المسجدي، مثل المسجد الجامع بفوناني، الذي يترأس فيها جهابذة من العلماء وفحول من المدرسين.

كان لكل درس مسجدي عالم متفنن وذو علم غفير ويقضون ربيع عمرهم عند الأستاذ الذي اختاروه. وهكذا كان لكل طالب حق لاختيار الدرس والأستاذ. كان في كيرالا دروس مساجدية بكثرة. وجميع هذه الدروس تهتم بدراسة العربية أكثر. وأدخل العلماء في منهج دروسهم زاوية خاصة بتعليم اللغة العربية. وكل طالب لا بد من ابتداء حياته الدرسية بكتاب الميزان. وفي كلمة أخرىٰ كل طالب جديد يبدأ أيامه الأولى في الدرس بتعلم علم الصرف. فإن علماء كيرالا القدامى وضعوا منهجا خاصا لتعليم العربية. وهو البدء بكتاب الميزان ثم كتاب الأجناس الصغرى ثم الأجناس الكبرى ثم تصريف العزى المعروف لدى أهل كيرالا بزنجان ثم كتاب العوامل ثم تقويم اللسان ثم التحفة الوردية ثم قطر الندى والانتهاء بألفية ابن مالك. (دائرة المعارف الإسلامية مليالام) وبالجملة، كل طالب يدرس عشرة كتب نحوية وصرفية على الأقل قبل دراسة البلاغة. ثم بعد دراسة البلاغة هي الأخرى يجعل العلماء يعلمون الطلبة التفسير والحديث والفنون الأخرى. وفي بعض الدروس يعلم الأساتذة بعض الكتب النحوية مثل كتاب الزنجان وقطر الندى مرة ثانية. وهذا يدل على الأهمية التي أولاها علماء كيرالا لهذه اللغة الحبيبة.

ومن هذا يتضح لنا مدى اهتمام العلماء بكيرالا بتعليم اللغة العربية منذ الأزمان. نتيجة لهذه العناية الفائقة والاهتمام الشديد بتعليم العربية نشأ من بين أهل كيرالا الكتاب والشعراء والأدباء الذين أثروا خزانة الكتب العربية بيراعهم العربي. ومن المعلوم أن كيرالا أنجبت كوكبة من المؤلفين والشعراء المفلقين في العصور المنصرمة. ومن الأمثلة الحية لذلك كتاب فتح المعين. فإنه نتاج مستقل للشيخ زين الدين المخدوم العالم الكبير من كيرالا. وهذا الكتاب تم إدخاله في مناهج كثير من الجامعات الإسلامية. والشيخ زين الدين المخدوم من تلاميذ الدروس المساجدية في كيرالا. ومن الشعراء الذين نبغوا في قرض الشعر من أهل كيرالا الشيخ فخر الدين القاضي أبو بكر بن رمضان الشالياتي المتوفى سنة ٨٨٥ه والشيخ عبد القادر بن يوسف الفضفري المتوفى سنة ١٣٧٤ه وأبو الرحمة محمد بن محي الدين الفيئي المتوفى سنة ١٣٦٣ه وغيرهم الكثير. ومن أشهرهم وأجلهم القاضي عمر البلنكوتي المتوفى سنة ١٢٧٣ه. وهو الذي نظم القصيدة العمرية في المدائح النبوية المعروفة بقصيدة صلى الإله. ومن بين إسهامات الشعراء بكيرلا التخميسات لقصيدة البردة وغيرها. والشاعر المعروف أبو ليلى محمد ميران من مواليد القرن العشرين. له أيضا أشعار وقصائد غزيرة.

دور أسرة المخاديم في تعليم اللغة العربية

كان لأسرة المخاديم دور رئيسي في نشر الإسلام واللغة العربية والعلوم الإسلامية في كيرالا، وهذه الأسرة ينتمى نسبهم إلى الشيخ أحمد المعبري المخدوم الذي جاء إلى كيرالا من معبر الواقع جنوب

كايلفطنم من ولاية تاملنادو الهندية تجاه شري لنكا، والشيخ أحمد المذكور جاء إلى كوشن من كيرالا وولد له الشيخ علي وولد للشيخ علي الشيخ زين الدين المخدوم الكبير الذي انتقل فيما بعد إلى مدينة فوناني (أعيان مليالام، ص١١) ومنذ ذلك الحين صارت فوناني كعبة العلوم والفنون وبالخصوص علوم اللغة العربية يقصدها القاصي والداني. وقد أنجبت أسرة المخاديم كثيرا من العلماء الذين قاموا بنشر العلوم المختلفة ومن بينها اللغة العربية التي نحن بصدد البحث عنها، فالشيخ زين الدين بن علي المخدوم الكبير قد ألف شروحا لكتب النحو منها شرحه لكافية ابن الحاجب وشرحه لتحفة عمر بن الوردي وشرحه لألفية ابن مالك ولم يوفق لإكمال الكتاب الأخير، فأكمله الشيخ عبد العزيز المعبري.

الشيخ عثمان بن جمال الدين، ختن الشيخ زين الدين بن علي، قام بشرح قطر الندى لابن هشام في النحو وقد قام الشيخ عبد العزيز المخدوم بن عبد الله المعبري المتوفى سنة ١٣٢٢هـ بنظم التصريف العزي في فن الصرف باسم عمدة التعريف. وله أيضا البهجة السنية في البلاغة. وصنف الشيخ محمد بن علي الفناني المتوفى سنة ١٣٤٣هـ حاشية جليلة على شرح تحفة ابن الوردي.

وهذه نبذة يسيرة من خدمات أسرة المخاديم في مجال تعليم اللغة العربية ونشرها والتأليف في مختلف علومها، وأما شروحهم لألفية ابن مالك وتحفة ابن الوردي متداولة في الدروس المسجدية طول كيرالا حتى إلى يومنا هذا. وقد لعبت تلك الشروح دورا هاما في تعليم لغة الضاد وفي ترسيخ قواعد اللغة في قلوب الطالبين والطالبات.

خدمة الشالِلَكَتِّي في إحياء تعليم العربية.

كان التعليم في كيرالا جاريا في المساجد والبيوت منذ قديم الزمان، ثم نُقل إلى الأبنية الخاصة باسم المدارس أو الكليات بشيء من التجديدات والتطويرات. وكان مؤسس هذا المنهج الجديد هو الشيخ كنج أحمد الحاج الشاللكتي المتوفى سنة ١٣٣٨هـ/ ١٩١٩م. إن المؤرخين قسموا عصر التعليم الديني في كيرالا إلى عصرين عصر ماقبل الشاللكتي وعصر ما بعده، وبخدماته التجديدية قد تغير أسلوب التعلم والتعليم، وكان رحمه الله قد استفاد من الأساليب الجدد مع الحفاظ على القيم القديمة، وقد أدرج في منهجه التعليمي كثيرا من الكتب المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة واللغة ومن مصنفاته المتعلقة باللغة كتاب الصرف وكتاب النحو وكتاب النحو الكبير وكتاب اللغة العربية.(أعيان مليالام، ص١١٢)

دور جمعية العلماء لعموم كيرالا

جمعية العلماء لعموم كيرالا المعروفة باسم [سَمَسْتا كيرالا جمعية العلماء] أسست في ٢٦ يونيو سنة

١٩٢٦م. تحت رئاسة السيد عبد الرحمن باعلوي مُلّا كويا تنغال، وكان الشيخ أحمد مسليار البانغلي المتوفى سنة ١٣٦٥هـ والشيخ أبو الحق محمد عبد الباري الوالَكُّلمي المتوفى سنة ١٣٨٥هـ، من طليعة العلماء الذين أسسوا هذه الجمعية التي كان لها أثر بالغ في ترقية مسلمي كيرالا تعليميا وثقافيا. الشيخ أحمد كوتي مسليار البانغلي قد قدم خدمة جليلة لجمعية العلماء بيراعه ولسانه ليل نهار. وقد أصدرت مجلة علمية دينية تسمّي بـ "البيان" على إشراف جمعية العلماء. وكان الشيخ المذكور أعلاه محرّرها ومديرها. وله مؤلفات كثيرة ورسائل نافعة مفيدة تبلغ قرابة خمسة وعشرين مصنفا. ومن المصنفات التي تتعلق باللغة:١- البيان الشافي في علمي العروض والقوافي ٢-نظم علاقات المجاز المرسل ٣- إبراز المهمل شرح علاقات المرسل. (أعيان مليالام، ص١٣٧)

وفي سنة ١٩٥١ تشكلت تحت إشراف الجمعية المذكورة لجنة خاصة بالتعليم باسم "لجنة تعليم الدين الإسلامي لعموم كيرالا". حاليا تجري تحت هذه اللجنة آلاف من المدارس في داخل كيرالا وخارجها، وقد أعدت منهجا خاصا لتعليم الأطفال الأمور التي تهمهم من الفقه والعقيدة والأخلاق والتاريخ الإسلامي واللغة العربية من حيث إنها لغة القرآن والشريعة الإسلامية. وهي تُولي اهتماما بالغا للغة العربية حيث إن الكتب الدراسية معدة في اللغة العربية منذ المرحلة الابتدائية إلى العالية. وهناك سلسلة خاصة بتعليم اللغة العربية باسم سلسلة لسان القرآن، وهذه السلسلة تساعد الطلاب على تعلم اللغة العربية وأساليبها واستعمالاتها شيئا فشيئا. ولا شك أن هذه السلسلة قد أتت بنتيجة إيجابية في تفهيم الأطفال أسس اللغة العربية.

تدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية

كانت فترة ما بين القرن السادس عشر والتاسع عشر فترة عصيبة بالنسبة لمسلمي كيرالا. وذلك حدث أن احتل البرتغاليون والبريطانيون في الهند خلال هذه الفترة. وشهدت كيرالا في تلك الآونة كثير من ألوان العنف والظلم وارتكب الأوروبيون عديدا من الفضائح الوحشية للمسلمين. وأثرت سلبيا على ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية تماما، نتيجة للسياسة التي نفذها هؤلاء الأجانب. وبهذا تخلف المسلمون في جميع المجالات خاصة في مجال المعرفة. رغم هذه التحديات والظروف السلبية لم يتراجع المسلمون من المقاربة من الدروس المساجدية وتعلم التعاليم الدينية. واعتصموا بهويتهم وتمسكوا باللغة العربية وبلغة عربي مليالم الناشئة بين مسلمي كيرالا على حين قطعوا العلاقة بحذافيرها بالمعاهد الحكومية والمدارس المادية. وانعزلوا عن التعليم العصري الذي جاءت به القوات الاستعمارية. وفي بداية القرن العشرين، فكرت الحكومة عن تخلف المسلمين في المناصب العالية تحت الحكومة، فاتخذت قرارا لجلبهم وجذبهم إلى

المدارس العامة ولتقريبهم من المؤسسات الحكومية. ولذاأبدأت الحكومة تعليم القرآن بالمدارس العامة. وعينت الحكومة المعلمين لتعليم القرآن واللغة العربية في المدارس العامة.

وبهذا دخل تعليم اللغة العربية في مرحلة جديدة. وبدأ أطفال المسلمين يتعلمون القرآن والعربية معا قبل دراسة المواد المادية الأخرى. وبعد قليلاً ضمن الوزير راما سامي أيار[1] تعليم العربية في منهج المدرسة الحكومية. وتشكلت فئة باسم معلم العربية أو منشئ العربية لتعليم الأطفال هذه اللغة. وبعد استقلال الهند شاع تعليم العربية في طول كيرالا حتى لو كان في مدرسة عشرة طلاب يريدون تعلمها فتعين فيها الحكومة معلما عربيا. وأصبحت لغة العربية لغة ثانية في المدارس العامة. حاليا تدرس في كيرالا اللغة العربية رسميا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية.

من المدارس الابتدائية إلى الثانوية العليا

في كيرالا، تبدأ دراسة العربية من الصف الأول في المدارس الحكومية والدينية أيضا. إن المسلمين في كيرالا هم العارفون بحتمية تعليم الأطفال العلوم الدينية والمادية معا. وأبناء المسلمين يحصلون على العلوم الدينية والمادية في آن واحد. وهناك نظام خاص بتدريس التعاليم الدينية. وتجري دراسة العلوم الدينية في الوقت الراهن من مبان تسمى بالمدرسة بين أهالي كيرالا. وإذا بلغ الصبي خمس سنين يلحق الوالدون أبناءهم في المدارس ليأخذوا من أفواه الأساتذة العاملين فيها أبجدية علوم الدين. ففي الصف الأول يتعلم الأطفال الحروف العربية نطقا وكتابة وقراءة بالإضافة إلى حفظ بعض الأمور العقدية وتعرف بعض الآداب الدينية من آداب التحية عند التلاقي وآداب الأكل والشرب وآداب الخلاء وما إلى ذلك. ومنذ الصف الثاني فصاعدا يأخذ يتعلم القرآن قراءة على قوانين التجويد وأحكام الدين والتاريخ والتصوف والفقه واللغة. وهناك كتاب مقرر معد لتعليم الأطفال اللغة العربية باسم لسان القرآن.

أما في حالة المدارس المادية ففي الحاضر، تدرس فيها اللغة العربية من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر في جميع مقاطعات كيرالا. وأكثر من ستة ألاف مدرسة مدنية توفر تسهيلات لتعلم هذه اللغة المباركة. وعدد الدارسين يتجاوز خمس عشر مائة آلاف تقريبا، وعدد مدرسي العربية يتراوح ما بين عشرة آلاف وثلاثة عشر ألفا وهم يستمتعون بالرواتب الحكومية.

أما الكتب الدراسية في كل صف من الأول إلى العاشر، يتم إعدادها تحت إشراف مجموعة من المعلمين وخبراء اللغة والتربية. وهناك الأنشطة الأكاديمية مثل محاضرات وندوات ومناقشات حول موضوعات

(١) ملك تروفيتام كور، في جنوب الهند.

مختلفة تفتح أبوابا لبنية جو لغوي داخل الفصل وخارجها. أما بالنسبة للمنهج الدراسي هو متأصل على النظرية البنائية، ميزة هذه النظرية أنه يمكن بناء المعلومات طبيعيا بواسطة الأنشطة الدراسية الفعالة اعتبارا لمعلومات الدارس المكتسبة والأفكار والمعاني المتوفرة لديه.

الكتاب المقرر من الصف الأول إلى العاشر متشكل في صورة خاصة. وتوجد في كل كتاب خمس وحدات فقط، كما توجد مستهل كل وحدة نبذة عن مضمون الوحدات، يتبعها إطار الوحدة وتحليل العمليات الدراسية وبنية دليل التدريس وهذا إلى جانب نسج الكتاب بالعديد من الأنشطة وورقة العمل هدفا إلى تدرب الدارسين على اتجاه اللغة. وفي الوقت الراهن يتدفق إلى واحة اللغة العربية عشرات من المعلمين ومئات من الطالبين المنتمين إلى الأديان الأخرى أيضا. وتوجد هناك حالة يتسنى فيها الحصول على المناصب الحكومية المتعلقة بالعربية للمتخرجين من الأديان الأخرى إثر تخرجهم من الكليات والجامعات، وذلك بسبب قانون الحجز السائد حاليا.

الكليات والجامعات

وهناك مئات من الكليات الإسلامية والحكومية تبذل جهودا محمودة في سبيل ترقية اللغة العربية ونشرها، حيث إن اللغة العربية مضمنة في جميع المراحل من الابتدائية إلى الثانوية العليا حتى في المدارس الحكومية للطلاب الراغبين فيها، وكذلك في مستوى التعليم العالي هناك كثير من الكليات التي أدخلت في منهجها الدراسي اللغة العربية في درجة البكالوريوس أو الماجستير مثل كلية برانان الحكومية، وكلية سار سيد تليفارامب، والكلية الحكومية في كاساركوت وكلية الفاروق في مدينة فاروق وكلية أيم إي أيس في منفاد وكلية مهاراجاس في إرناكلم وكلية الجامعة في ترفاندرم وغيرها. وفي سنة ١٩٧٤ بدأت دراسة على مستوى الدكتورة في جامعة كاليكوت. وتبعتها جامعات أخرى مثل جامعة كيرالا، وجامعة كنور، وجامعة مهاتما غاندي.

أما على الصعيد الديني، فهناك كثير من الكليات الإسلامية التي تقوم بنشر اللغة العربية وتعليمها منذ المراحل الابتدائية ككليات الجامعة النورية وجامعة مركز الثقافة السنية والجامعة السعدية العربية وجامعة دار الهدى الإسلامية والجامعة الإسلامية شانتافورام وغيرها الكثير.

كليات تدريب المعلمين:

هناك أكثر من عشر كليات تدريب المدرسين التي توفر شهادة بكالوريوس في التربية في اللغة العربية (B.Ed. in Arabic)، ومن ضمنها كليات حكومية وغير حكومية، والبعض الآخر كليات التمويل الذاتي (Self-

Financing). علاوة على ذلك هناك بعض المراكز التدريبية تحت إشراف الجامعات، والمعاهد التي توفر دبلوم التربية الابتدائية تحت حكومة كيرالا. وهذه المعاهدات تضمن جودة تعليم اللغة العربية في المراحل الابتدائية والثانوية والثانوية العليا. وهناك هيئة المنح الجامعية (UGC) التي على كتفها مسؤولية تحديد معايير التعليم العالي والبحثي. وهي تجري امتحانات تنافسية مرتين في السنة لإثبات جودة المعلمين على مستوى الكليات والجامعات.

الكليات العربية الحكومية:

على مر الزمان انتقلت دروس المساجد إلى مباني خاصة وسميت بمصطلح جديد "الكلية العربية". وكانت معظم هذه الكليات تحت إشراف جمعيات إسلامية مثل ندوة المجاهدين، وجمعية العلماء بعموم كيرالا (Samastha Kerala Jam'iyyathul Ulama)، والجماعة الإسلامية، وجمعية العلماء بكيرالا الجنوبي وإلخ. وبعضها تحت لجنات كونتها جماعة من الأفراد أو تحت أسر ثرية.

فأول كلية عربية حكومية في أرض كيرالا هي "كلية دار العلوم العربية" التي تعتبر أم الكليات العربية في ولاية كيرالا وأقدمها في هذا النوع. أسسها أسرة كوياباتودي (Koyappathodi family) بقرية وازكاد (Vazhakkad) في مقاطعة ملابرم باسم "مدرسة تنمية العلوم" في سنة ١٨٧١م، ثم تحولت إلى الكلية العربية وحصلت على انتساب من جامعة مدراس في عام ١٩٤٣، كما تم الاعتراف به كأول كلية شرقية في مليبار. وبعد ذلك بدأت الدورات التمهيدية لـ"أفضل العلماء" في هذه المؤسسة. في عام ١٩٧٨ حصلت على الاعتراف من الجامعة كاليكوت، وبدأت دورات أفضل العلماء الأولية والنهائية. وفي عام ١٩٩٥ حصلت على تقدير لبرنامج ماجستير من جامعة كاليكوت.

حاليا توجد في كيرالا أكثر من مائة كلية عربية، إحدى عشر منها معترفة من قبل الحكومة يعني تتحمل الحكومة رواتب مدرسيها. ومنهجها أكثر اهتماما بالعلوم الدينية، وفيها القرآن الكريم والحديث الشريف والتفسير والفقه واللغة والأدب والعربية التطبيقية. واسم هذا الدور "أفضل العلماء الإبتدائية"، وهذا يساوي الثانوية العليا، ثم بكالوريوس ثم أفضل العلماء النهائي أي برنامج ماجستير.

العربية في كليات الآداب والعلوم (Arts and Science Colleges)

هناك نوعان من كليات الآداب والعلوم. الأول: الكليات الحكومية تحت إدارة حكومة كيرالا تماما، والثانية: الكليات التي تديرها الجمعيات والِلجان والأفراد، وتقوم بحاجاتها المادية وتعين الأساتذة وتدخل الطلبة وفقا لمعايير UGC، والحكومة تمنح رواتب مدرسيها. تمنح هذه الكليات دورات العربية في صورتين:

الأول: دراسة اللغة العربية كلغة ثانية مثل اللغة المليبارية والهندية والسنسكريتية والأردية أو كمادة إضافية مع المواد الأخرى مثل العلوم والإنسانيات والفنون والتجارة. تتيح لها أربع حصص في الأسبوع في السنة الأولى والثانية. ويدرس فيها الطلبة بعض مساهمات أعلام الأدب العربي نثرا وشعرا ومقالة، ويحصل على التدريب للحوار وأبجدية العربية التجارية.

والثاني: دراسة اللغة العربية كمادة رئيسية في البكالوريوس والماجستير (Bachelor and Master Degrees)

أول كلية عامة بدأت فيها درجة بكالوريوس في العربية هي كلية الفاروق في مقاطعة كاليكوت. الآن، حوالي عشر كليات حكومية توفر شهادة ماجستير في العربية وعشرين غير الحكومة.

منظمات المدرسين

ومن الجدير بالذكر الدور الذي قامت به جمعيات مدرسي اللغة العربية في كيرالا. قد أسهمت بأوسع نطاق في تطور دراسة اللغة العربية. هناك جمعيتان مهمتان تبذلان جهودا جبارة في سبيل ترقية اللغة وفي دروب تعليمها.

الأولى: اتحاد منشئي العربية بكيرالا (KAMA- Kerala Arabic Munshis Association) والثانية: اتحاد مدرسي اللغة العربية بكيرالا (KATF- Kerala Arabic Teachers Federation)

اتحاد مدرسي اللغة العربية بكيرالا منظمة لمدرسي اللغة العربية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية العليا، منذ عام ١٩٥٨. تهتم بحماية حقوق المدرسين وتنمية مؤهلات دراسية للغة العربية في المدارس. تصدر المنظمة مجلة "الاتحاد". ومن أعراضها: عرض احتياجات معلمي اللغة العربية للسلطات وتوفيرها في الوقت المناسب، وتطوير اللغة العربية وتعزيز تعلمها، وعرض أحدث الاتجاهات في عالم اللغة، تشجيع متعلمي اللغة العربية، وتقييم تعلم اللغة الدورية والمواضيع الاجتماعية، وتشجيع إبداع معلمي اللغة العربية، والاستفادة من أفضل الأمثلة على تنظيم معلمي اللغة العربية، إخطار التعاليم والمراسيم والإشعارات الحكومية للمعلمين.

وقد تمكن معلمو كيرالا من أن يسايروا مع التغير الهائل في ميدان التعليم، حيث يستفيد كثيرا من الوسائل الاتصالات العصرية. والموارد الإلكترونية التي يوفرها القسم الدراسي للطلبة في المدارس في متناول أيدي الدارسين اللغة العربية أيضا. علاوة على ذلك، اتخذت الجمعيات لمعلمي اللغة العربية خطوات مختلفة لتأكيد الجودة والفعالة في التدريس. ومنها بلوق "المدرسين" (almudarriseen.blogspot.com). هذا الموقع خزانة واسعة مفتوحة أمام المدرسين لتحميل المواد الدراسية مثل صور الملونة والبطاقات القرائية لجميع

فصول من الواحد إلى العاشر، وعروض الفيديو والصوت. وهذه المواد تساعد المدرس أن يزيد فعاليته الدراسية في الفصل. ولها قناة يوتوب (youtube channel) وصحفة فيسبوك لإيصال جهودها إلى المدرسين والدارسين.

أبرز الإنجازات التي أثمرتها نموذجية كيرالا في تعليم العربية

ولا يخفى على أحد أن كيرالا خير نموذج لتعليم العربية للناطقين بغيرها. ولا نبالغ إذا قلنا إن كيرالا حازت قصب السبق من بين البلدان الأخرى غير العربية في ميدان تقديم أحدث النظام وأرقاه في تعليم العربية للناطقين بغيرها. ومن ثم استطاع أبناء كيرالا لاكتساب الإنجازات العديدة على الصعيد العالمي عبر هذه اللغة التي امتلكوا ناصيتها وتمهروا فيها باتباع الطرق التي تم تطبيقها في المدارس والكليات في ربوع كيرالا. وخير شاهد على ذلك ما جاء في مجال التعليم والترجمة والكتابة وعلم التفسير وهلم جرا.

وخير شاهد على نبوغ أهل كيرالا في مجال العلوم الدينية الشخصية النادرة السيد إسماعيل شهاب الدين بوكويا تانغال (١٩٣٦-٢٠١٠) المعروف لدى أهل كيرالا باسم بانور تانغال. وكان نسيج وحده حيث ألف تفسيرا للقرآن في اللغة العربية. وكان من خريجي الدروس المساجدية. ورائعته «على هامش التفاسير» ألفها بناء على تفسير الجلالين. ومن أهم ميزاتها البيان والتوضيح على ضوء الأمور العصرية.

ومن الشخصيات البارزة التي أنجبتها نموذجية كيرالا الدكتور محيي الدين الآلوائي.(١٩٢٥- ١٩٩٦) وكان من نتاج نموذجية كيرالا. رغم أنه كيرلي ولادة، إلا أنه عربي عملا. وعلاوة على ذلك، لقد كان الدكتور محي الدين الألوائي عالما إسلاميا من الهند متخصصا في اللغة العربية. وكان في نفس الوقت رجل تعليم وكاتبا وصحفيا وباحثا ومترجما. قدم خلال فترة ٥٠ سنة العديد من الإنجازات في الهند وفي العالم العربي كما أسهم في تقوية الروابط بينهما. ومن المناصب التي نصب فضيلته فيها يتبين واضحا مدى إنجازاته خلال حياته المهنية. كما تتجلى أهمية نموذجية كيرالا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومما يجدر بالذكر من بين إنجازاته ما كان قضى من حياته سنوات في جامعة الأزهر الشريف عاملا كمحاضر. وفيما يلي أهم الأعمال والمناصب التي عين فيها والصحف والمجلات التي كتب فيها

الأعمال والمناصب التي تولاها الدكتور محي الدين الآلوائي.

١. محاضر في كلية الطب وكلية البنات بجامعة الأزهر – القاهرة – مصر

٢. محرر القسم الانجليزي لمجلة الأزهر – القاهرة – مصر

٣. رئيس التحرير لمجلة صوت الهند –الصادرة من السفارة الهندية – القاهرة – مصر

٤. أستاذ مساعد بكلية الدعوة ومعهد اللغة العربية – الجامعة الإسلامية – المدينة المنورة – السعودية

٥. محرر الصفحة الإسلامية في جريدة الخليج اليوم – الدوحة – قطر

المجلات والصحف العربية التي كتب الدكتور محي الدين الآلوائي بها

١. مجلة البحوث (عربية) – القاهرة – مصر

٢. منبر الإسلام (عربية) – القاهرة – مصر

٣. صوت الشرق(عربية) – القاهرة – مصر

٤. صوت الهند (عربية) – القاهرة – مصر

٥. جريدة الخليج اليوم (عربية) – الدوحة – قطر

هناك عدة شخصيات عملت ولا تزال تعمل في مجال التدريس في البلدان العربية.وأسماءهم تطول.

بصمات كيرالا في حقل الترجمة والكتابة

يحق القول بأن كيرالا سار في مجال الترجمة أشواطا. وحاليا يمكن للعرب قراءة الأعمال بجميع ألوانها من اللغات الهندية بما فيها لغة الملیالمية في العربية. ويلعب ثلة من المترجمين من كيرالا دورا ملحوظا في تمهيد السبيل لتمكين العرب من الاستمتاع بقراءة الأدب الهندي. وقد نقلت عشرات من المنتوجات الأدبية الملیالمية لكبار الأدباء المشهورين إلى العربية. ولم يمض غير نصف قرن منذ ابتداء محاولة أولى لترجمة الآثار الأدبية من الملیامية إلى العربية. ومن بواكير الأعمال المترجمة شمين لتكازي شواشانكرا فيلاي. قام بترجمته الأستاذ محي الدين الآلوائي. ومن طليعة الكتب المترجمة من الملیالمية إلى العربية الزهرة الساقطة لكومارناشان ويا الله لكمالا ثرية. ومن بعض الأعمال المترجمة المشهورة آدو جيوتم(أيام الماعز) ونالوكيت (البيت العريقة) وبالياكالا ساغي (رفيقة الصبا) وأورو سنغيرتنم بولي (مثل ترنيمة) وملبار مابيلا بيتريكام (تراث مسلمي مليبار).

كذلك، نقلت عدة مؤلفات من العربية إلى لغة الملیالمية بأيدي المترجمين. وأهلهم على ذلك ما نالوا العلوم العربية في المدارس والكليات. ويتمكن الآن لأهل كيرلا من قراءة أعمال أعلام الأدباء من أمثال نجيب محفوظ في لغتهم الأم. وذلك عبر ترجمة أعمالهم. خدمة وي أي كبير في هذا الميدان مما يستحق بالإشادة. فإنه الذي عرف بنجيب محفوظ وأعماله بين جمهور الأدباء والقراء. وفاز الدكتور شمناد بجائزة الحمد للترجمة بالشراكة مع الشيخ محمد ووي أي كبير في فئة الترجمة من العربية إلى الملیالمية.

وليس مجال الكتابة العربية بمعزل عن قبضة أهل كيرالا. هناك عدة أشخاص يكتبون باستمرار في

المجلات والصحف العربية الصادرة من الدول العربية كمجلة العربي من الكويت والرابطة الإسلامية من السعودية وجريدة الوسط من الجزائرية. وقد بلغ صدى أبناء كيرالا في ساحة هيئة الأمم المتحدة حين خاطب المتفرجين خريجان من المدارس الكيرالية بلسان عربي وذلك عند الفوز بالجائزة في مسابقة المقال العالمية المنعقدة تحت إشرافها.

خلاصة القول، تتبع كيرالا طريقة خاصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها وتبدأ دراسة العربية من الصف الأول وتنتهي إلى المستوى الجامعي. ولمنهجها كل الفضل في كل الإنجازات التي اكتسبها. وللنحو التطبيقي أهمية كبرى في مناهج المدارس والكليات.

المصادر

- بولاوات كونج محمد، ٢٠٢٠، المساهمات الأدبية للدكتور محي الدين الآلوائي، إي ببليكا، كودونغولور، كيرالا.
- محمد كويا، ٢٠١٢، تاريخ مسلمي كاليكوت، منشورات فوكس، كاليكوت، كيرالا.
- دائرة المعارف الإسلامية(ملايالام)، الجزء الأول، دار النشر الإسلامية، كاليكوت.
- محمد ضياء الدين الفيضي، ٢٠١٣، خدمات علماء كيرالا لنشر اللغة العربية، مجلة المداد.
- النليكوتيٱمحمد علي بن عبيد اللهٱ١٩٩٧ٱأعيان ماليالم (ماليالام)ٱمكتبة الإرشاد
- زين الدين المخدوم الصغير، ١٩٩٦، تحفة المجاهدين في أخبار البرتغاليين، مكتبة الهدى كاليكوت
- محمد كويا،٢٠١٢. تاريخ مسلمي كاليكوت (ماليالم)، منشورات فوكس كاليكوت.
- محمد ضياء الدين الفيضي، ٢٠١٣، خدمات علماء كيرالا لنشر اللغة العربية، مجلة المداد، فبراير.

أثر توظيف التعليم الإلكتروني عن بعد في المحتوى العربي على الشبكة العنكبوتية

واثـق عبد الوهاب غايب التويجري

ملخص البحث

انتشر التعليم الإلكتروني للتعلم عن بعد واستخدم من قبل المؤسسات التعليمية ومن قبل الطلاب والمتعلمين في التعليم بشكل عام وكذلك في تعليم اللغات وكذلك في تعليم اللغة العربية.

وقد أصبح توظيف تقنيات التعلم والتعليم عن بعد مدخلا مهما لتطوير التعليم لجعل الطالب والمتعلم محور العملية التعليمية والتفاعل المستمر من قبل المعلمين والمتعلمين. ولغرض توفير بيئة تعليمية والتعلم بجودة عالية لابد من الاهتمام بالمحتوى التعليمي وخصوصا محتوى تعليم اللغة العربية.

التعليم الالكتروني له فوائد وميزات عديدة وله نماذج مختلفة وتم تطبيقة من خلال تطور وسائل الاتصال والتقنيات المختلفة. وقد كان له الأثر في تطوير مهارات المعلمين للتعامل مع التطبيقات التقنية وكذلك توسيع مصادر المعلومات في الشبكة للمعلم وللمتعلم. وفي نفس الوقت تطورت منصات ومواقع تعليمية توفر المصادر والمراجع التي تساعد المتعلمين على البحث واختيار المقررات المناسبة للتعلُم.

يهدف هذا البحث الى دراسة أثر توظيف التعليم الالكتروني في تعليم اللغة العربية على المحتوى العربي في الشبكة العنكبوتية. والتوصل إلى مؤشرات وملاحظات لتطوير المحتوى الرقمي للغة العربية والذي سيؤدي الى تعلُم أفضل وبيئة تعليمية مفيدة وعملية للمعلمين والمتعلمين والمؤسسات التربوية.

وتم تجزئة البحث إلى خمسة مباحث:

المبحث الأول: توظيف التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية.

المبحث الثاني: تطبيقات التعليم الإلكتروني.

المبحث الثالث:المحتوى الرقمي لغرض تعليم اللغة العربية.

المبحث الرابع: أثر التعليم الإلكتروني في محتوى اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية.

المبحث الخامس: مؤشرات مهمة لتطوير محتوى اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية لتعليم اللغة العربية.

المبحث الأول: توظيف التعليم الالكتروني في تعليم اللغة العربية

نظرا للتقدم المستمر في تقنيات الحواسيب وتطور البرمجيات وكذلك تطور وسائل الاتصال وشبكات التواصل الاجتماعي فقد انتشر التعليم الالكتروني وانتشرت مواقع ومنصات تعليمية في الشبكة العنكبوتية وأصبحت المعرفة منتشرة واصبح العصر يسمى عصر المعرفة وهو عصر السرعة وتطور الأفكار والمفاهيم لدى المختصين في التعليم.

تم استخدام التعليم لالكتروني في المدارس والجامعات والمؤسسات التربوية الأخرى لتدريس المقررات الدراسية المختلفة خلال السنوات الماضية وخصوصا عند انتشار فايروس كورونا.

وقد استخدم في تعليم اللغة العربية نظرا لميزات التقنيات والوسائط المتعددة والتي تعرض المعلومات على شكل صور وأفلام فيديو لتعليم مهارات اللغة العربية (سماع، قراءة محادثة) هذا التطور ساعد في التعليم وخاصة تعليم اللغة العربية.

ومن التطبيقات التي تم استخدامها في التعليم الالكتروني أنظمة التعلُم الالكتروني (e-learning) باستخدام منصات وأنظمة إدارة التعلُم (Learning Management Systems LMS) وفي مجال تعليم اللغة العربية تم إعتماد التعلُم الالكتروني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أصبح هذا التعليم مفيدا جدا لتعليم اللغة العربية في أنحاء العالم.

ساعدت تقنيات وتطبيقات التعليم الالكتروني باستخدام الوسائل التعليمية في تعليم مهارات اللغة العربية بشكل مشوق للمتعلمين وباستخدام تلك التقنيات يمكن حفظ وخزن المقررات للمتعلمين مما جعل المعلم يبذل جهد كبير لجعل محتوى المقررات والدروس بجودة عالية وهذا بدوره توفرالمحتوى التعليمي للغة العربية في الشبكة العنكبوتية.

بناءا على ما تقدم فان توظيف التقنيات الرقمية في تعليم اللغة العربية ساعد في تطوير محتوى تعليمي توفرت للمتعلمين اختيارات مختلفة والوصول للمعلومات التي يرغبونها للتعلم.

المبحث الثاني: تطبيقات التعلُم الالكتروني

التطورات التقنية للاجهزة ووسائل الاتصال والبرمجيات جعلت تطبيقات التعلُم الالكتروني متنوعة ومختلفة بابتكارات مختلفة ويمكن تلخيص التطبيقات بما يأتي:

- التعلُم عبر الانترنيت (Web Based Learning)
- التعلُم المعتمد على الحاسوب (Computer Based Learning)

- التعلُم الإلكتروني (E-Learning)
- التعلُم عن بُعد (Distance Learning)
- التعلُم المزيج (Blended Learning)
- التعلُم الذاتي (Self Learning)
- نظام إدارة التعلُم (Learning Management System (LMS))
- التعلُم المباشر (Online Learning)

لغرض تعليم اللغة العربية يمكن التركيز في هذا البحث على التطبيقات التي تؤثر على المحتوى العربي وهي التعلُم الذاتي، ونظام إدارة التعلُم(LMS)، والتعلم عن بعد.

التعلُم الذاتي (Self-Learning)

التعلّم الذاتيّ هو اكتساب المتعلم للمعلومات، والمهارات، والخبرات بصورة ذاتيّة ومُستقلة عن أي مؤسسة تربويّة وبالاعتماد على نفسه. في هذا النوع من التعليم يقوم المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم باستخدام التعليم المبرمج في المواقع التعليمية والاستفادة من المناهج والمصادر التي توفرها تلك المواقع وتوظيف التقنيات الأخرى لتعلم مهارات اللغة العربية (من سماع وقراءة وتكلم وغيرها).

لقد وفرت التقنيات الحديثة كل ما يحتاجه المتعلم للتعلم (صور، أفلام، أصوات، وكتب مرئية ومسموعة تسجيلات،قصص قصيرة وغيرها) تلك التتقنيات وفرت الوقت والمال. التعلُم الذاتي كان موجود من القديم وذلك بالرجوع الى الكتب والمؤلفات الدراسية في المدارس والمكتبات ثم تطور عند تطور تقنيات الحاسوب وأصبحت الكتب والمراجع في أقراص مغناطيسية وأفلام فيديو يمكن اقتنائها ودراستها والتعلُم منها وعند تقدم الاتصالات والتقنيات الحديثة أصبح الوصول الى المكتبات والمراجع الكثيرة في أي مكان في العالم.

إن تطبيق التعليم الذاتي يتم بمساعدة توفر المصادر ومواد التعلُم في مواقع الشبكة العنكبوتية والتي تمكن المتعلم من التعلم أولا وثم تطبيق التقويم المستمر لمعرفة نتائج التعلُم. يمكن لمتعلم اللغة العربية أن يختار المادة التعليمية والتمارين المرافقة لها ويتدرب عليها. وهذا يفسح المجال وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعلُم في أي مكان عبر الشبكة العنكبوتية بشكل مباشر(Online Learning).

وقد بحث الدكتور خالد أبو عمشة التعُلم الذاتي " أن التعلُم الذاتي هو أن يتخذ المتَعلم المبادرة فيتعلم اللغة العربية بمساعدة الآخرين أو بدونها في تحديد إحتياجاتها اللغوية وأهدافها العامة والخاصة،وإختيار

المواد التعليمية المناسبة للتعلُم وتنفيذ أنسب الاستراتيجيات التعليمية وصولاً لتقييم هذه العملية برمتها وتقويمها، وبكلمات أخرى هو: تقوم فلسفة التعليم في هذه الرؤية على المتعلم. أن يتخذ دارس العربية المبادرة والمسؤولية فيتعلمها. يختار متعلم اللغة العربية المادة التعليمية ونشاطاتها ويديرها ويقيمها." ١

ويعد التعليم المبرمج أفضل طريقة للتعلم وذلك من خلال وضع برنامج متسلسل ومنهج منظم ومُقسم الى أجزاء ومستويات للمتعلم واختبارات في كل جزء بحيث ينتقل المتعلم من مستوى الى آخر وبهذه الطريقة يمكن للمتعلم أن يتعلم وفق قدراته وتنظيم وقته.

نظام إدارة التعلُم (Learning Management System)

هو عبارة عن نظام متخصص لتسهيل العملية التعليمية عبر الشبكة العنكبوتية والذي يحتوي على برامج لخزن وتبويب المقررات والدروس التعليمية والمعلومات وسهولة الوصول الى تلك المعلومات في أي وقت من قبل المتعلمين والمعلمين وإدارة المؤسسة التعليمية، وكذلك سهولة التواصل بين المعلم والمتعلم. يوفر هذا النظام الادارة والمتابعة للمتعلم من حيث دخوله وخروجه ومنحه الصلاحيات وتنظيم المحتوى واختيار المقررات. ويمكن من خلاله تسجيل بيانات المتعلمين واعداد جداول الدروس ومستويات المتعلمين والتواصل بين المعلمين والمتعلمين عبر البريد الالكتروني ووسائل المحادثة. وكذلك تقارير التعلُم والمتابعة والتقويم المستمر.

تم تطبيق هذا النظام في المدارس والجامعات والمؤسسات التربوية والتعليمية. وذلك من خلال تصميم وتطوير نظام للجامعة باستخدام التقنيات البرمجية المتطورة باستمرار مثل تقنيات قواعد المعلومات وتقنيات الاتصال الشبكي وتقنيات منصات التعليم مثلا منصة مودل (Moodle) وهي برمجيات مفتوحة (Open Source) لعمل إدارة المقررات والمناهج (CMS) (Course Management Systems) والتي تساعد مؤسسات التعليم والجامعات لعمل نظام تواصل بين المعلمين والطلاب وتكون مرجع معلوماتي وتواصلي كبير للطلاب والمعلمين والادارات التعليمية. هذا النظام يساعد المتعلم على دراسة ومراجعة الدروس ومتابعتها واستخدام اسلوب التكرار في الحفظ. لذلك إعداد وترتيب الدروس لتعليم اللغة العربية مسؤولية كبيرة على المعلم ليحقق محتوى النظام التعلُم بسهولة ويسر.

مودل برنامج حر مفتوح المصدر (Open Source) ومنصة للتعليم الإلكتروني والذي يساعد على إنشاء نظام إدارة التعلُم (LMS) أو بيئة التعلُم الإفتراضية. وهو يعتبر أحد البرمجيات لإنشاء مقررات إلكترونية وإمكانية التفاعل معها من قبل إدارة التعليم في الجامعات والمؤسسات التربوية والتواصل مع الطلبة. بواسطة هذه البرمجيات ممكن تطوير منصة التعلُم الالكتروني والتي من خلالها توفير محتوى مقررات

الدراسة والتواصل بمدونات وقاعدة بيانات والدردشة وتقييم وإجراء إختبارات وكذلك تخزين الملفات وإنشاء حقيبة إلكترونية من المعلومات وتوفير واجهة برمجية للتطبيقات.

إنَ تطبيق التعلُم الالكتروني في نظام ادارة التعلُم (LMS) عن بعد الذي يساعد المتعلم بدراسة ومراجعة الدروس ومتابعتها بالتعلُم الذاتي واستخدام اسلوب التكرار في الحفظ. وهذا يتطلب تسجيل الدروس باستخدام برمجيات خاصة.

تم تطبيق نظام إدارة التعلُم عام ٢٠١٣ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في شركة الإسعاف الوطني في أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للمسغفين والممرضين والموظفين الناطقين بغير العربية في الشركة الذين يعملون في مناطق مختلفة في الامارات. وتطبيق الدراسة والتعلم باستخدام نظام إدارة التعلُم (LMS) حيث تم تصميم الدروس بالعروض التقديمية وثم تسجيلها بالصوت وعرضها بشكل فيديو بالصوت والصورة ولكل درس هناك إختبارالذي يساعد المتعلم على معرفة ماذا تعلم من كل درس. ٢

وهذا ساعد المتعلم بدراسة ومراجعة الدروس ومتابعتها بالتعلم الذاتي واستخدام اسلوب التكرار في الحفظ. تم تدريس مجموعات مختلفة العدد وتم تطبيق التعلُم الاليكتروني من خلال تحميل كافة الدروس في نظام ادارة التعلُم. وقد تم استخدام النظام من الدارسين وهم من جنسيات مختلفة مثلا من بريطانيا وأمريكا وأستراليا ونيوزلندا والفلبين والهند.

التعلُم عن بُعد (Distance Learning)

يعتبر أحد طرق التعليم الحديثة والتي إنتشرت أكثر في الجامعات والمؤسسات التربوية. وتتمثل الطريقة بوجود المتعلم في مكان يختلف عن مكان المعلم والمؤسسة وبقية المتعلمين والطلاب. ويعتمد الطلاب والمتعلمين على مصادر ودروس ومحاضرات باستخدام الوسائل التقنية من خزن المعلومات وقواعد المعلومات ووسائل الإتصال المختلفة مثل البريد الإلكتروني أو محاضرات ودروس ترسل عبر الشبكة العنكبوتية بشكل عروض تقديمية،فيديوات ونصوص.

في هذا التعليم يكون المتعلم والطالب هو المسؤول عن التعلم وعليه بذل جهد أكثر للتعلم والإستفادة من إرشادات المعلم الذي يكون المرشد الذي يسهل تواصل الطالب مع المقررات والدروس ومعالجة صعوباته في التعلم.

لقد كانت فكرة التعليم عن بعد مطبقة قديماً ذلك بإرسال المعلومات والمقالات عبر البطاقات البريدية والرسائل البريدية والتي تصل الى الطلاب في منازلهم. في نهاية الستينات طبقت فكرة التعليم عن بعد في

الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة وكانت تقبل الطلاب الذين لم يلتحقوا بالجامعات التقليدية. وتم بعدها افتتاح جامعات مفتوحة في دول مختلفة، وتم الاستعانة بالبث الاذاعي والتلفازي لعرض دروس الجامعات المفتوحة وبعد تطور الحواسيب تم استخدامها لنقل المناهج التعليمية والمعارف باستخدام الأقراص الممغنطة والأسطوانات المدمجة CDROM اما الان وبعد تطور وسائل الاتصالات والشبكة العنكبوتية فان المتعلم والطالب يتلقى المنهج والمقررات بصورة سمعية ومرئية،وهناك استخدام واسع وخدمات متكاملة للتعليم عبر الشبكة والتواصل مع مواقع التعليم والتشارك مع المعلمين والزملاء واستخدام البريد الالكتروني بنقل الدروس، وحديثًا ظهرت الدروس التفاعلية والتي تسمح للمعلم إلقاء دروسه مباشرة على عدد من الطلبة في أنحاء العالم باستخدام المشاركة والتواصل.

انتشرت تقنيات حديثة في تعليم اللغة العربية واللغات الاخرى وظهر مصطلح التعليم الافتراضي والمجتمع السحابي وعرض محاكاة ومحاورات وافلام تعليمية وقد اصبح هذا التعليم اقل كلفة من التعليم التقليدي ويقلل التكاليف للجامعات والمؤسسات التربوية. وتم تطوير التغذية الراجعة لمتابعة تعلم الطالب وهذه تساهم في التعليم وتطوير الدروس والمناهج.

كل تلك التطبيقات جعلت محتوى اللغة العربية في الشبكة أكثر وأفضل ومتاح الى المتعلمين والمعلمين.

المبحث الثالث: المحتوى الرقمي لغرض تعليم وتعلُم اللغة العربية

إن إنتشار التعليم والتعلُم الالكتروني جعل الاهتمام بالمحتوى ولذلك تطور منصات ومواقع تعليمية تحتوي معلومات مفيدة للمتعلمين والمعلمين.

التعليم الإلكتروني يعتبر مصدر كبير للمعلومات يمكن الوصول الى تلك المعلومات وكذلك يتم استخدام الشبكة العنكبوتية للحصول على المعرفة الواسعة بشتى أنواعها سواءً مكتوبة، أو سمعيّة، أو بصريّة، أو أفلام الفيديو وغيرها، بحيث تمكنّ المتعلم من أخذ المعرفة والمعلومة من عدة مصادر موثوقة. التعليم الإلكتروني بأشكاله يضع المعلم بمسؤولية أكبر لإعداد دروس مبسطة ومفهومة وتحضير التمارين والتدريبات.

المحتوى في الشبكة العنكبوتية يشمل أي مقالة، كتابة، مدونة، كتاب،فيديو كل هذه المعلومات ممكن أن تحفظ وتنتشر في الشبكة العنكبوتية وتكون متاحة لأي متعلم أو معلم أو مؤسسة تربوية.

ساعدت تقنيات الحاسوب والبرمجيات ووسائل الاتصال والمواقع التعليمية ومواقع التواصل الاجتماعي في الشبكة العنكبوتية كثيرا في توفر محتوى لا بأس به للغة العربية.

أي معلومة لغوية أوعلمية أوتاريخية باللغة العربية قديمة أو حديثة يمكن أن تكون محتوى للغة العربية لتعلُم العربية، وينتج عن إستمرار إدخال تلك المعلومات أفكار تعليمية مفيدة لتعلم اللغة العربية من قبل المتعلمين وكذلك أفكار مفيدة للمعلمين في تطوير دروس ومواضيع تعليم اللغة العربية وعرضها بطريقة تساعد المتعلمين التعلم بكفاءة وسرعة وسهولة.

وطالما أصبح المحتوى في متناول من يستخدم الشبكة العنكبوتية في أنحاء العالم وكذلك متوفر لمن يتصفح المواقع والمنصات التعليمية ولغرض تعليم اللغة العربية لابد من صناعة وتطوير محتوى علمي وتعليمي بجودة عالية.

لقد أصبح المحتوى العربي مصدر مهم لتعليم اللغة العربية وتعلُمها، وهناك عوامل ساعدت على تطور المحتوى الرقمي خلال السنوات القليلة الماضية. من تلك العوامل زيادة إستخدام أنظمة إدارة التعلُم (LMS) وكذلك تطبيق التعلُم الذاتي وتوظيف الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغة العربية.

لذلك يجب أن يكون المحتوى الرقمي لتعليم اللغة العربية ذا مواصفات تعليمية مفيدة للتعلُم من خلال تصميم دروس للتعلُم الذاتي وجعل المحتوى أفضل.

المبحث الرابع: أثر التعليم الالكتروني على محتوى اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية.

المحتوى المعرفي المتوفر في الشبكه العنكبوتيه والمستمر بالزيادة بالكمية والنوعية وخاصة في تعليم اللغه العربية بسبب زيادة التعليم والتعلُم الالكتروني جعل المعلمين والمدارس يهتمون بالمنهج والمقررات لتعليم اللغه العربية هذا الاهتمام زاد من استخدام وسائل متعددة التي تفيد في تعليم اللغه العربيه وتعلمها، ويجب الاستفاده من نوعية المحتوى لكي يهدف الى تعلم مهارات اللغة العربية.

التعليم الإليكتروني عباره عن نظام متكامل يعتمد على برامج ومقررات ومنهج ليقدم خدمات الى المتعلمين باستخدام أدوات ووسائل تقنية مختلفه مثل الوسائط المتعددة لتعليم المهارات (قراءه وكتابه واستماع ومحادثته) بالصوت والصور والفيديو وأهم ما تتضمنه أنظمه التعليم الالكتروني هو المحتوى التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة ووسائل الاتصال الحديثة والشبكات والمواقع التعليمية لتوفير المعلومات إلى المتعلمين بأي وقت وفي أي مكان بيسر وسرعة وهذا يساعد المتعلم الاختيار والتعلم بسهوله ومن أي مكان ويتعلم افضل.

ونتيجة للتطور المستمر تم تطوير التعلُم الالكتروني وخلق بيئة تفاعلية لمصادر المعرفة بالوقت الذي يحتاجه المتعلم ومن خلال ما تقدم تم تطور استخدام الغرف الافتراضية virtual classroom

ولغرض التعلم الذاتي وفر التعليم الإليكتروني منهج ومقررات متكاملة لتعلم اللغة العربية بما يشمل تعلم الحروف والقراءة وتعلم عبارات المحادثة والقواعد والصرف ومقررات المستوى المتقدم بحيث اصبح التعلم من قبل متعلم اللغة العربيه اسهل وكل ما يحتاجه متوفر في المحتوى على الشبكة بإمكان المتعلم ان يجد مقررات جاهزة ومنسقة باستخدام الوسائط المتعددة لتعلم مهارات اللغه من سماع وقراءة وغيرها والتي تسهل عملية الفهم والتعلم بسرعة. لذلك نجد من الضروري عند توظيف التقنيات الاهتمام بجودة مقررات ومناهج تعليم اللغه العربية والاستفادة من الوسائل والانظمه التقنيه للرجوع والتعامل مع تلك المقررات بطريقة ايسر وأسرع.

المبحث الخامس: مؤشرات مهمة لتطوير محتوى اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية لتعليم اللغة العربية.

لغرض تطوير محتوى رقمي عربي لتعليم اللغة العربيةتم التوصل الى مؤشرات مهمة لتوظيف المحتوى لتعليم اللغة العربية ويمكن أن تتضمن النقاط التالية:

❖ الاستفادة من نظم البرمجة والتطبيقات التقنيةالحديثة في الوسائط المتعددة والاتصالات. ولغرض مواكبة هذا التقدم لابد من الاستفادة من التطبيقات التقنية الحديثة لتعليم مهارات اللغة العربية (استماع،صور توضيحية وأفلام فيديو وغيرها) ونشرها ومساعدة الراغبين لتعلم اللغة العربية وتعليمها. والذي يتطابق مع الاقبال المتزايد في المجتمع الى التطبيقات التقنية الحديثة لتعلم أي لغة أو علم جديد.

❖ المقرر الدراسي هو العنصر الأساسي في تعليم اللغة العربية والذي يجب ان يتسم بالتفاعلية والأهداف لتعليم المهارات اللغوية لذلك على المعلم أختيار المقرر والدروس بشكل جيد.

❖ تطوير المحتوى العربي لغرض التعلُم الذاتي بعد أن أصبح هذا التعلُم منتشر ومفضل لكثير من الراغبين في تعلم اللغات وخصوصا مع توفر المواد التعليمية في الشبكة العنكبوتية العالمية وتوفر وسائل عرض وتقديم المواد التعليمية بشكل يساعد المتعلم على التعلم بسهولة. لذلك أصبح من الضروري إعداد منهج متكامل لغرض التعلُم الذاتي الذي يتضمن مقررات ودروسا متسلسلة لتعليم اللغة العربية بمستويات متدرجة ويتضمن إختبارات خلال الدروس وفي نهاية كل مستوى.

❖ تطوير الدروس التفاعلية ذلك باستخدام الوسائط المتعددة وأنظمة تحليل البيانات وبعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

❖ حفظ المدونات من خلال استخدام ميزة الحوار للمتعلمين والتي تهدف الى تعلم اللغة العربية

فالمدونات أصبحت وسيلة مفضلة لجميع المتعلمين لقراءتها وفهمها وهي تشبه سؤال وتعقيب الطالب في داخل قاعة الدراسة في التعليم التقليدي فهي تفيد جميع المتعلمين. المدونات تحتوي أفكار وتجارب وملاحظات ومحاورات والتي يمكن حفظها واسترجاعها لتصبح مجتمع تفاعلي باستخدام المدونات ويمكن قراءتها من قبل جميع مستخدمين الشبكة العنكبوتية.

❖ لغرض المحتوى التعليمي ضرورة التعاون بين المراكز والمؤسسات والمؤلفين والباحثين والمهتمين. ان هذا التعاون يعتبر مصدر معلوماتي كبير ومهم لموقع تعليم اللغة العربية عن بعد والذي يرفده بالنشاطات التربوية والمؤتمرات والبحوث والتجارب التعلمية الرائدة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.هذا المحتوى يمكن إعتباره قاعدة معرفة كبيرة للرجوع اليها لإعداد دروس ومقررات اللغة العربية لاستخدامها في التعلُم عن بعد.

❖ استثمار جهود مؤلفي كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال الرجوع الى روابط تلك المؤلفات.

❖ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب إعداد محتوى تعليمي منهجي لتعلُم اللغة العربيةوذلك يتم بإعداد دروس بمستويات متدرجة من المستوى المبتدء إلى المتقدم والمتميز وتتضمن الدروس إختبارات وتقييم مستمر لمساعدة المتعلم على تعلمه ومعرفة مستواه الدراسي. كذلك يتضمن محتوى تعليم اللغة العربية الى اللوحات التوظيحية والتسجيلات الصوتية والمرئية والأفلام التي تساعد المتعلم تعلُم مهارات اللغة. ثم تطوير محتوى الدروس العربية التقليدية إلى دروس تفاعلية لكي يتعلم المتعلم اللغة العربية بكفاءة. ومن الناحية التطبيقية ضرورة تقسيم المحتوى الى وحدات متدرجة ومنطقية لتسهيل تعلمهاويجب ان تحتوي على تدريبات وتمارين لغرض التعلُم بشكل جيد.

التوصيات

لغرض تطوير المحتوى الرقمي للغة العربية والذي سيؤدي الى تعلُم أفضل وبيئة تعليمية مفيدة وعملية للمعلمين والمتعلمين والمؤسسات التربوية. من الضروري توظيف التعليم الالكتروني في تعليم اللغة العربية والاهتمام باعداد مناهج ومقررات بشكل تفاعلي والاستفادة من التقنيات الحديثة.

المصادر

١. د. خالد أبو عمشة: (٢٠١٨)المتعلّم الذاتي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها – العدد الثاني – محرم ١٤٤٠ ه – أكتوبر ٢٠١٨.

٢. واثق عبد الوهاب: (٢٠١٨)»دراسة تجربة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الإسعاف الوطني»،مؤتمر اللغة العربية الثالث بالشارقة ٢٠١٨.

استراتيجية التعليم الذاتي
وأثرها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بعد

الدكتور شيخ صمب
أستاذ محاضر ورئيس قسمها اللغة العربية
بكلية علوم وتكنولوجيا التربية والتكوين السنغال

ملخص

وقع اختياري على هذا الموضوع المعنون(استراتيجية التعليم الذاتي وأثرها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بعد)، لما لهذا الموضوع من أهمية قصوى، لدارسي اللغة العربية من أبناء المسلمين والراغبين في دراسة اللغة العربية لأغراض خاصة، وبناء على هذا، فإن دراسة هذا الموضوع تنطلق من مقدمة تحتوي على إشكالية وأهمية الدراسة ومنهجية البحث، ثم التعريف باللغة العربية، وأهميتها وخصائصها، وكذلك التعريف بالتعليم والتعلم عن بعد، ومفهومي التعليم الذاتي والتعليم عن بعد، وأهميته، وأهدافه، وأسباب انتشاره، ونبذة عن تاريخ التعليم عن يعد، وعوائقه، ثم التعريف بالخطة الاستراتيجية العامة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بعد، والتعليم المبرمج بالموديولات، والمداخل العامة لطرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتكنولوجيا التعليمية التعلمية المعينة في التعليم عن بعد، واستراتيجيات التعليم والتعلم الذاتي عن بعد، ومواصفات الاستراتيجيات الجيدة، وأخيرا عرض الخاتمة والتوصيات، وقائمة المراجع.

Summary:

Our choice fell on this subject entitled: (The strategy of self-education and its impact on the distance learning of the Arabic language intended for non-Arabic), because of its prime importance to learners of Arabic among the children of Muslims as well as those who desire to learn it for specific purposes.

Indeed, our research is composed of an introduction containing: the problem of the subject, its importance and the methodology approached. Following this, we tried to define the Arabic language, its importance and its specificities, then introduce Arabic language its

importance and characteristics as well as introducing education and distance learning, the concepts of self-education and distance learning, its importance, objectives and reasons for its spread, and an introduction to distance education. And its obstacles, then identifying the general strategic plan for teaching Arabic language to non-native speakers at a distance, then turning to programming education with modules, general inclusions for non-native speakers, specific teaching and learning technology in distance education, and self-learning strategy, and descriptors good education. We have given at the end of our research a conclusion, recommendations and a list of references.

مقدمة

يؤدي هذا المقال دورا مهما واساسيا في تقديم خطوط عريضة حول إبراز أهمية التعليم الذاتي من خلال تعليم اللغة العربية عن بعد لغير الناطقين بها في وقت أصبحت الإمكانات الذاتية، والزمنية شحيحة على شريط واسع من المجتمعات الانسانية، لينالوا تعليما مناسبا لقدراتهم وإمكاناتهم، لأننا في عالم التكنولوجيا الحديثة، والتراكم المعرفي، فأصبحت اللغات الكبرى فيه هي المحركة الفعّالة لنشر تلك المعارف بما فيها اللغويات، والتكنولوجيات الحديثة، لذا يجب الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية عن بعد بفضل تلك التقنيات المتطورة.

مشكلة الدراسة:

تتبوأ مشكلة الدراسة في صلب موضوع الدراسة، بحيث يمكن القول إن هناك تخلفا واضحا عن إعداد برامج مناسبة لتعليم اللغة العربية الذاتي عن بعد، باستعمال إستراتيجيات مناسبة في هذا النوع من التعليم، لتمكين دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها، من أن يتعلموا العربية بطريقة ملائمة وفق استعداداتهم وقدراتهم العقلية، هذه الدراسة واحدة من الدراسات الباحثة عن تلك الاستراتيجية المؤثرة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة، من حيث:

١. كونها واحدة من الدراسات اللغوية التربوية الباحثة عن حلول مناسبة لتعليم اللغة العربية عن بعد.

٢. كونها مساهمة في إثراء المكتبة العربية ودليلا استراتيجيا لتعليم لغات أخرى لها شراكة أصولية بالعربية.

منهج الدراسة:

ينتهج الباحث المنهج الوصفي التاريخي لاستقراء المادة العلمية التي تخدم هذه الدراسة، بكل أبعادها اللغوية والتعليمية التربوية.

تعريف اللغة عامة: يحسن بنا في فاتحة هذه الدراسة أن أتقدم بتعريف اللغة عامة، معتمدا على بعض التعريفات التي يسمح لنا الوقوف على حقيقة اللغة كونها جزءا من حياة الإنسان، وفي ذلك يقول ابن جني:(أما حدها فأصوات، يعبر بها كل قوم عن أغراضهم) (بوقرة، ٢٠١٦ص ٩) هذا التعريف يؤكد على صوتية اللغة ووظيفتها التواصلية في المجتمع، فاللغة إنما وجدت ليعبر بها الإنسان عمّا في نفسه لغيره من الأفكار والمعاني (بوقرة، ٢٠١٦) وكل اللغات على حدّ سواء منعوتة بصفة صوتية ووظيفة اجتماعية. وهناك تعريف آخر يقول:(اللغة ظاهرة من ظواهر الحياة العقلية والاجتماعية التي تمثل أهلها ومجتمعها، وينعكس عليها تقدم المجتمع وحضارته) (حسين محمد٢٠٠٢، ص٢٧) واللغة نظام يتألف من مجموعة من العلاقات اللغوية والعلامة اللغوية عبارة عن صورة صوتية تسمى الدال تتحد مع تصور ذهني يسمى المدلول، والعلاقة بين الدال والمدلول علاقة رمزية تواضعية اعتباطية، بمعنى ليست هناك علاقة بين (كلمة حجرة وشكل الحجرة)، وهذه العلامة في نظر دي سوسير تشمل كل ما يمكن تمييزه كالأصوات والكلمات والعبارات والجمل(إبراهيم العصيلي١٩٩٩، ص٤٣٠) وكل اللغات الإنسانية تمتاز بكل تلك العلاقات الثلاثية.

تعريف اللغة العربية: أما اللغة العربية بالإضافة إلى ما أشرنا إليه في تعريف اللغة عامة، فإنها تنتمي إلى مجموعة كبيرة من اللغات في غرب آسيا وشمال وشرق إفريقيا ومنها اللغات السامية التي تشترك في عدد من الخصائص البنيوية، ما يدل على أن تلك اللغات ترجع إلى أصل واحد تفرعت عنه، ثم تباعدت خصائصها بعد ذلك على مدى التاريخ. ومعنى هذا أن هذه اللغات: العربية والأكادية والكنعانية والآرامية والحبشية تشكل فرعا من أفرع لغوية كبيرة، وتضم أيضا المصرية القديمة والبربرية والتشادية والكوشية، لما تشترك فيه من الخصائص اللغوية حيث تدخل في أسرة اللغات السامية (فهمي حجاز١٩٩١ ص١٣١) ولذا لاحظنا بأن هناك مجموعة كبيرة من ألفاظ تلك اللغات قد اقترضت في القرآن الكريم من عدّة حقول لغوية، لأنه أنزل باللغة العربية فأصبحت تلك الألفاظ معربة.

خصائص اللغة العربية: من ألزم متطلبات العمل لمعلم اللغة الثانية أو الأجنبية أن يكون على علم بخصائص العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات، فهذا من شأنه أن يساعده: على تقديم المادة اللغوية المناسبة للتعلم، ومعرفة مواطن الصعوبة أو السهلة المتوقعة عند تعليم وتعلم هذه اللغة، بجانب إجراء

دراسات حول التقابل اللغوي بين هذه اللغة وغيرها من اللغات، وتوضيح نظام اللغة وشرحه لطلاب المستويات المتقدمة في برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى (طعيمة/ ج ١(بدت)ص١٤٢).و من خصائصها، أنها لغة اشتقاق، وغنية بأصواتها وصرفها، وإعرابها، ومتنوعة أساليب التعبير، والأزمنة النحوية (طعيمة/ ج ١/ (بدت) ٤٩)

أهمية اللغة العربية: تأتي أهمية اللغة العربية على الأوجه الآتية:

١. اللغة العربية لغة عقيدة ودين، وبها نزل القرآن الكريم والسنة الشريفة، قال تعالى: (إنا أنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلّكم تعقلون) (يوسف:٢) ولأسرار وحكم يعلمها الله، اختار هذه اللغة وعاء لكتابه الخالد، كما أشار إليه قوله تعالى: (وإنه لتنزيل رب العالمين. نزل به الروح الأمين. على قلبك لتكون من المنذرين. بلسان عربي مبين(الشعراء:١٩٢) (وقائع ندوات ص٥٠)

٢. العربية وسيلة لفهم القرآن والسنة النبوية، وأساليبهما، قال أبو جعفر في شأن تلك الآية أن الله تعالى ذكره: أنزل هذا الكتاب المبين، قرآنا عربيا على العرب، لأن لسانهم وكلامهم عربي، فأنزلنا هذا الكتاب ليعقلوا ويفقهوا منه، وذلك قوله: (لعلكم تعقلون)، وفيها قال الطبري: أي لكي تعلموا معانيه، وتفهموا ما فيه (القرطبي/ م٥ / ١٩٩٦، ص١١٨) أما في السنة فقد جاء حديث((ألا إني أوتيت القرآن ومثله معه)) (مسند أحمد رقم١٦٩١٥) يعني: أن الله أعطاه وحيا آخر وهو السنة التي تفسر القرآن وتبين معناه، كما قال الله: (وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم)(النحل:٤٤).

٣. اللغة العربية من أعرق اللغات العالمية وأغناها على الإطلاق التي دوّنت التراث الإسلامي خاصة والثقافات العالمية الأخرى وحضاراتها، وكونها كذلك لغة تسعة عشر عضوا من أعضاء الأمم المتحدة.

مفهوم التعليم والتعلم: عُرِّف التعليم بأنه: «مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيف يؤدي شيئا ما» أو «تقديم تعليمات» أو «التزويد بالمعرفة» أو «الدفع إلى الفهم والمعرفة»(فرانسيسكو، ١٩٩٤ص ٢٥) أما التعلم فيعرف بأنه (.. عملية دينامية متغيرة لا يقف منه المتعلم موقف الاستسلام والإذعان، بل موقف التفاعل والتطوير والابتكار، وتنبع قيمة التعلم الرئيسة من كونها أداة يستثمرها المتعلم وسبيلا إلى تمكينه من ممارسة الابتكار ومن إضفاء جهده الذاتية عليه، وذلك من خلال منهجية شاملة تأخذ في الاعتبار المستحدثات العلمية والتقنية وحاجة الفرد إلى التعامل معها والعمل من خلالها)(محمد يوسف،١٤٣٠هـ،ص٩) هذا التعريف للتعلم يتناسب مع ما نريد من التعلم الذاتي عن بعد، الذي يحتاج إلى التفاعل وبذل الجهد الذاتي للوصول إلى التعلم المتقن المبتكر، وذلك لما للإنسان من قدرات عقلية عالية غير محدودة على التعلم والفهم والاستيعاب والإنتاج والعمل والبناء(أم القرى ١٩٨٦، ص٧)

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين كلغة أجنبية أو ثانية عن بعد: يمكن تعليم اللغة العربية عن بعد كلغة أجنبية أو ثانية، والفرق بين المصطلحين، يكمن في أن تعليم اللغة((كلغة أجنبية)) بمعنى أن اللغة تعلّم في المدارس كمقرر دراسي أي كمادة من مواد الدراسة ويكون الهدف من تعليمها تزويد الدارسين بالقدرة والكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استخدامها في واحد من أغراض متعددة كقراءة الأدب والأعمال الفنية أو الاستماع إلى الأخبار، وفهم الحوار، أو استخدام اللغة بصفة عامة في الاتصال بمن يتكلمون بها(كامل،١٩٨٥)، هذا المعنى ينطبق على تعليم اللغة العربية في المدارس الفرنسية في السنغال وبعض الدول الإفريقية المشابهة، أما تعليم اللغة (كلغة ثانية) فيستخدم عندما تصبح اللغة التي يراد تعلّمها لغة التدريس والتعليم في المدارس كاللغة العربية في المدارس العربية الأهلية بالسنغال التي تستعملها كوسيلة التدريس من الروضة والأساس إلى الجامعة. فعندما نريد وضع برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بعد، سنحتاج في هذه الحالة إلى تعليمها كلغة أجنبية وأحيانا أخرى كلغة ثانية.

مفهوم التعليم الذاتي: ويعرف التعليم الذاتي بتعليم المبرمج، الذي يعمل فيه المعلم مع المتعلم لقيادته وتوجيه سلوكه للاتجاه المنشود، وهو برنامج تعليمي أعدت فيه الماد ة إعدادا خاصا، وعرضت من خلال كتاب مبرمج، أو آلة تعليمية، يمكن للمتعلم من خلاله أن يعلم نفسه بنفسه بطريقة ذاتية، من خلال برنامج معد بأسلوب خاص يسمح بتقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة، وترتيبها ترتيبا منطقيا وسلوكيا بحيث يستجيب لها المتعلم تدريجيا، ويتأكد من صحة استجابته حتى يصل في النهاية إلى السلوك النهائي المرغوب. (محمد يوسف ٢٠٠٨). ويشير مصطفى كامل إلى تعريف التعلم الذاتي بأنه: (عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه معرفيا وما وراء معرفيا وسلوكيا ويتحمل مسئولية أساسية من خلال تبني معتقداته دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه) (إبراهيم٢٠١٣، ص١١٩)

أهمية التعلم الذاتي: ويمكن ذكر بعض أهميته:

١. يطور من مستوى المتعلم ويساعده في حل المشكلات الذاتية.

٢. يساهم في تعلم الفرد، المسئولية وعدم الاعتماد على الغير.

٣. يساعد الشخص على معرفة جميع المهارات الحديثة وتعلمها بأسهل الطرق وبإرادته الحرة.

٤. يوفر التعليم الذاتي لجميع الأشخاص العيشة في بيئة تتسم بالديمقراطية والتعاون.

٥. يجعل الفرد يتعامل مع الآخرين بطريقة أسهل وتقوية علاقاته معهم.

٦. يزيد من فعالية التعلم بشكل كبير بطريقة إيجابية. (m7et.com 28nov.2021)

أسباب انتشاره: بدأ التعليم الذاتي ينتشر لأسباب منها:

١. مواجهة الزيادة الهائلة في حجم المعارف الإنسانية.

٢. وكذلك التطور العلمي وتكنولوجيا الاتصال الحديثة.

٣. وتوفير فرص التعلم لجمهور كبير من الراغبين في التعلم وخاصة الذين لم يتفرغوا المنظم. (يوسف،٢٠١٨).

٤. وأصبح ضرورة عصرية للحد من انتشار جائحة كورونا في العالم كوسيلة تساعد على حماية طلاب المدارس والجامعات بأن فرضت عليهم التعليم عن بعد أو التعليم الإلكتروني.

٥. سهولة الوصول إلى المعلم، عن طريق التعليم الإلكتروني والتفاعل معه والنقاش حول جميع الأمور التي تخص المادة الدراسية. (https://www,new -) edu.com)

مفهوم التعليم عن بعد: التعليم عن بعد يديره المعلم والجهة التي تعدّ البرامج الدراسية والأساليب التعليمية التعلمية، وهو في أصله طريقة للتعليم والتعلم الذاتي، لكنه أدى إلى تعزيز نظام التعليم المفتوح، ونظام التعليم المستمر (صبري ج٢/ ١٤٣٠). كما أن التعليم عن بعد يعتبر جزءا من التعليم الإلكتروني حيث يتلقى المتعلم المعلومات من مكان بعيد عبر وسيلة الإنترنت والحاسوب بدلا من المكان الرئيسي أي المدرسة (https://www,new edu.com) ويعرف بأنه:» موقف تعليمي تحتل فيه وسائل الاتصال والتواصل المتوافرة، كالمطبوعات، وشبكات الهواتف والتلكس، وأنظمة التلفاز، والحاسوب الإلكتروني، وغيرها من أجهزة الاتصال السلكية واللاسلكية دورا أساسيا في التغلب على مشكلة المسافات البعيدة التي تفصل بين المعلم والمتعلم بحيث تتيح فرصة التفاعل المشترك(صبري/ ج٢/ ١٤٣٠).

نبذة عن تاريخ التعليم عن بعد: يذكر مؤرخو التربية حدثا، أن المسلمين عرفوا أنماطا من التعلم تشابه في خصائصها التعلم عن بعد إلى حد كبير، حيث كان نظام التعليم في المساجد وفي الزوايا والكتاتيب يتيح للمتعلمين حرية اختيار المواد التي يدرسونها... وفي العصر الحديث ظهرت أول بوادر التعلم عن بعد في صورة التعلم بالمراسلة نتيجة لتطور الخدمات البريدية حيث ظهر لأول مرّة في جامعة بوسطن سنة ١٧٢٨م(الكسجي،٢٠١٢) وقد ساعد نجاح أول بث للراديو سنة ١٩٠١م، على الاستفادة منه في التعلم عن بعد، حيث كان يستخدم لأغراض التدريب والتأهيل فظهرت الجامعة اللاسلكية عن بعد سنة ١٩٢٠م. وفي سنة ١٩٤٧م، فاستخدم الراديو في تقديم خدمات تعليمية لسكان المناطق الريفية في الهند وبعض البلدان الإفريقية وفي أمريكا اللاتينية ثم شهد التعلم عن بعد تطورا آخر بعد ظهور التلفاز سنة ١٩٧٥، ونتيجة للتطورات التي حدثت في مجال الاتصال وتكنولوجيا التعليم خلال الخمسينات، ظهرت سنة ١٩٦٠

المؤتمرات السمعية عن بعد في جامعة ويسكونسن الأمريكية باستخدام شبكة الهاتف(الكسجي،٢٠١٢) وخلال عقد التسعينات من القرن العشرين ظهرت التقنيات الإلكترونية الحديثة المساعدة في عرض أشرطة الفيديو المطورة والشبكات الحاسوبية،...والشبكة العنكبوتية الدولية (الكسجي،٢٠١٢)

أهداف التعليم عن بعد: هناك مجموعة أهداف للتعليم عن بعد، ن١ذكر منها ما يلي:

١. إسهام التعليم في التنمية إسهاما حقيقيا غير تقليدي من خلال تخصصات جديدة لم يستطع التعليم التقليدي إتاحتها للدارسين.

٢. ربط التعليم بالبيئة وحاجات المجتمع بشكل يعالج العديد من القضايا البيئية، ويسهم في تحقيق التنمية الشاملة.

٣. الإفادة من التطورات الحادثة في مجالات التكنولوجيا، كتكنولوجيا الاتصال والمعلومات والوسائل الحديثة المرتبطة بها، بما يحقق جودة التعليم وتحسين كفاءته وفاعلية المتعلم فيما يتعلمه.

٤. الإسهام في دعم التوجه نحو التربية المستمرة مدى الحياة، بشكل يواكب الانفجار المعرفي وثورة التكنولوجية، وإزالة قيود التعليم ورهبته. (الكسجي،٢٠١٢)

مبررات التعليم عن بعد، من أهمها:

١. النمو السكاني: تعتبر زيادة عدد السكان مشكلة أدت إلى زيادة متطلبات اجتماعية واقتصادية ومالية.

٢. الفجوة الرقمية: كانت نشأة هذا المصطلح في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد صاحبتها سلسلة من المسوح الإحصائية الدورية للحصول على مؤشرات كمية عن حيازة الأفراد والمدارس والمكتبات لموارد تقانات المعلومات والاتصال وارتباط هذه الحيازة مع عدة عوامل اجتماعية تشمل فئة الدخل والسن والعرق ومستوى التعليم، والنوع (ذكر أو أنثى) وثنائية الحضر والريف.

٣. التدريب أثناء الخدمة: يمثل التدريب أثناء الخدمة مجالا مهما من المجالات التي يقوم فيها التعليم والتعلم عن بعد بدور فعال، مثل تدريب الخريجين أثناء الخدمة لذوي الحاجات الخ (يوسف،٢٠١٨)

هناك عوائق لتطبيق التعليم عن بعد، ومن أهمها:

١. العوائق التكنولوجية والمعينات التعليمية: تأتي مشكلة الدخول إلى الإنترنت كعامل أساسي، وخاصة في العديد من الدول النامية، وخاصة سكان الأماكن النائية عن العواصم.

٢. العوائق المالية: تأتي في مقدمة هذه العوائق تكلفة تقنيات المعلومات والاتصالات وتأتي في مقدمة هذه التكاليف البنية التحتية، وتكلفة المواد والاتصالات.

٣. العوائق المتعلقة بالمصادر البشرية: من المشاكل القائمة في الدول النامية ندرة الكوادر البشرية المؤهلة مما يقلص بشكل كبير الاستثمار الفعال لتقنيات المعلومات والاتصالات (الكسجي،٢٠١٢ ص ٢٧٠ ٢٧١).

الخطة الاستراتيجية العامة المقترحة للتعليم والتعلم الذاتي: على الجهة القائمة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بعد، أن يعدّ هذه الخطة الاستراتيجية الشاملة ليكون التعليم والتعلم الذاتي فعالا ومؤثرا في شخصية المتعلم، وتتمثل الخطة في أن يكون التعلم الذاتي، معتمدا على التعليم المبرمج، والمداخل العامة، وطرائقها التدريسية، المتطابقة مع تلك المداخل والمعينات التكنولوجية، وأساليبها التدريسية، وهي متغيرات مؤثرة في تعلم اللغات الأجنبية، ولذا تعتمد الخطة على الخطوات الآتية:

التعلم المبرمج: التعليم المبرمج، به المقصود هنا: عبارة عن استراتيجية لترتيب المحتوى التعليمي، في شكل خطوات صغيرة مرتبة ترتيبا منطقيا، بحسب الأهداف السلوكية للمحتوى، وينتقل التلميذ في تعلمه لها انتقالا تدريجيا، فلا ينتقل إلى إطار إلاّ إذا أتقن الإطار الذي يسبقه، ويتكون الإطار من أربعة مكونات: المحتوى(المادة التعليمية)، والمثير(أسئلة الأستاذ أو الطالب)، والاستجابة(إجابات الأستاذ للطالب أو إجابة الطالب)، والتعزيز أو التغذية الراجعة الفورية، التي قد تكون على شكل مادة لغوية مكتوبة، أو مرئية، أو مسموعة(السفياني:٢٠٢٠)

أسس التعليم المبرمج: يقوم التعليم المبرمج على مجموعة من الأسس، أهمها:

١. تحليل العمل: ويعني تقسيم مهام التعلم إلى أجزاء صغيرة لإنجازها بدقة بحيث لا ينتقل المتعلم إلى جزء إلا إذا أتقن الجزء السابق، بمعنى ذلك أن المتعلم لن يصل إلى النهاية إلا إذا أتقن تماما جميع الخطوات السابقة.

٢. المثيرات والاستجابات: ويعني أن الموقف التعليمي الذي يمر فيه المتعلم يمثل مثيرا له يتطلب استجابة، لكن الاستجابة في التعليم المبرج تكون إيجابية نظرا للتفاعل الذي يحدث بين المتعلم والموقف التعليمي حيث لا يستطيع الانتقال إلى خطوة تالية ما لم تكن خطوته الأولى إيجابية.

٣. التعزيز: يتيح التعليم البرنامجي للمتعلم تعزيزا فوريا لاستجاباته، حيث يمكنه من معرفة النتيجة الفورية لمدى صحة استجابته، مما يحدد هل ينتقل إلى الخطوة التالية، أم يعيد تعلم نفس الخطوة، وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة الذاتية (صبري/ ج٢/ ١٤٣٠)

٤. الخطو الذاتي: يسير المتعلم في التعليم البرنامجي وفقا لقدراته واستعداداته الشخصية ولا يتطلب منه إنجاز التعلم في وقت محدد، ومن ثم فإن هذا النوع من التعلم يعالج مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٥. التقييم الذاتي: يتيح التعليم البرنامجي للمتعلم إمكانية تقييم نفسه بنفسه من خلال التغذية الراجعة والتعزيز الفوري الذاتي لمدى صحة استجاباته لكل مثير تعليمي، الأمر الذي يفيد في تعديل مسار المتعلم أولا بأول.

٦. يقوم التعليم البرنامجي على مبدأ التعلم للإتقان، حيث يتطلب وصول المتعلم إلى إتقان كل جزء من البرنامج حتى ينتقل إلى الجزء التالي، ومن ضرورة إتقان البرنامج كاملا (صبري/ ج٢/ ١٤٣٠)

وضع موديولات مناسبة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

مفهوم الموديول أو الوحدة التعليمية: كلمة» موديول Module إنجليزية الأصل معربة معناها» مقرر مصغر» أو» وحدة تعليمية مصغرة»، ويشير يعقوب نشوان إلى أول من ابتكر نظام الموديولات هو»فلانجان» في أوائل الستينات من القرن العشرين(صبري/ ج٢/ ١٤٣٠) وقد عرّفه (محمد المقدم): بأنه وحدة تعليمية صغيرة في مجموعها، وهذه الوحدة تضم مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية التي تساعد على تحقيق أهداف تعليمية محدد بجهده الذاتي وحسب قدرته وسرعته وتحت إشراف وتوجيه المعلم (صبري/ ج٢/ ١٤٣٠)، وهذا ما نتوقعه لمن يضع وحدة تعليمية للغة العربية لغير الناطقين بها.

مكونات الموديولات (الوحدة الدراسية) للتعليم عن بعد: ويتكوّن الموديول من العناصر التالية:

المحتوى اللغوي: حيث يحتوي الموديول على مدخل عام، يتم فيه:

- ❖ اختيار عنوان واضح له يرتبط بموضوع الوحدة في اللغة العربية.
- ❖ يحتوي كذلك على تمهيد فكرة موجزة عن مضمون الموديول وخطوات السير في دراسته.
- ❖ تحديد أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل سلوكي دقيق وفق طبيعة الدراسين.
- ❖ اختبار قبلي: ويشمل مجموعة أسئلة وتمرينات ترتبط مباشرة بأهداف الموديول، لتقويم مستوى الدارسين
- ❖ أنشطة التعليم والتعلم: وتمثل قلب الموديول ومحتواه العلمي، حيث يصاغ بشكل منطقي، ويراعي فيه التنوع والتعدد اللغوي، حسب مستوى الطلبة..
- ❖ تقويم بنائي: ويشمل التدريبات والتساؤلات التي تتخلل الموديول بين أجزائه، لتتيح تقويما بنائيا وتحدد مسار المتعلم ومدى تقدمه في دراسة الموديول.
- ❖ اختبار بعدي: ويشمل مجموعة تساؤلات وتدريبات ترتبط بأهداف الموديول ومحتواه العلمي، قد تكون صورة مكافئة للاختبار القبلي وقد تكون هي نفس أسئلة الاختبار القبلي.

❖ مفتاح إجابات الاختبار: لا بد للموديول من تعزيز أو تغذية راجعة تتيح للمتعلم الحكم على مستوى تقدمه في دراسة الموديول. (صبري/ ج٢/ ١٤٣٠)

تنظيم محتوى موديول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

١. يحتوي الموديول على جدول لمحتوى الموضوعات يشير إلى الكيفية التي نظم بها المحتوى.

٢. موضوعات الموديول متسلسلة ومترابطة ومنظمة منطقيا.

٣. تحتوي وحدات الموديول على موضوعات رئيسية وفرعية متتابعة.

٤. محتوى الموديول منظم بطريقة تظهر الاتساق بين الموضوعات.

٥. المصادر الواردة في نهاية كل وحدة حيث تكون مرتبطة بموضوعات الموديول.

٦. استخدام العناوين الرئيسية والفرعية لتنظيم الموديول بدقة (الكسجي،٢٠٢١، ص١٤٨).

الخصائص المطلوبة في موديولات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

١. وضوح نمط الكتابة المستخدم.

٢. وضوح التعليمات الواردة.

٣. استخدام كلمات وجمل واضحة.

٤. المصطلحات متسقة مع طبيعة المحتوى.

٥. تعريف الاختصارات والرموز تعريفا سليما.

٦. صياغة التعليمات ببساطة ووضوح. (الكسجي٢٠١٢)

٧. الرسوم والأشكال الواردة مستخدمة بدقة وترتبط بموضوعات المحتوى.

المداخل العامة للتعليم: عبارة عن طرائق التدريس عامة، وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة، تعتمد على (مداخل التدريس الكبرى)، وهي عبارة عن أطر فكرية عامة لمفهوم التدريس، وهي التطبيق العملي للمبادي النظرية والعملية والنفسية والتربوية التي توجّه السلوك التدريسي العام، ويدخل تحت إطارها استراتيجيات وطرق، وأساليب التدريس. (الحميدان،٢٠١٨). وأبرز المداخل التدريسية، هي:

١. المداخل المعرفية: هي التي تهتم بالمحتوى، وتنظيمه، فهي تركز على المادة العلمية من حيث حقائقها، ومفاهيمها، وتعميماتها، ومن ثم فالمعرفة الصرفة هي جوهر هذا التنظيم. ومن أشكالها: مدخل المادة الدراسية، ومدخل بنية العلم،

٢. المداخل الفردية: وهي مداخل ترتكز على الفرد وخبراته الانفعالية، وكذلك على ما يقوم به من نشاطات داخل بيئة التعلم وخارجها، ويكون الطالب هو محور التركيز في هذا المدخل، ومن أبرز أشكاله: المدخل الذاتي، ومدخل الاحتياجات الفردية، ومدخل التفكير التأملي، والمدخل الاجتماعي، ومدخل النشاط،

٣. مداخل الضبط: وتعني هذه المداخل بالتحكم بالعمليات التعليمية تحكما عاليا. فهي تتعامل مع بيئة التعلّم على أنها نظام له مدخلات وعمليات ومخرجات واضحة يمكن ملاحظتها والتخطيط له، ومن ثم متابعة الاستجابات ومعالجتها أو تعزيزها (الحميدان،٢٠١٨)

المداخل العامة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

المدخل في تدريس اللغة العربية: (مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالا وثيقا بطبيعة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلّمها) (كامل،١٩٨٥، ص٤٣). ومن بين تلك المداخل:

١ـ المدخل السمعي الشفوي: يرجع هذا المدخل إلى التقاء المدرسة السلوكية في علم النفس مع المدرسة البنيوية في علم اللغة في كثير من المبادئ والآراء، حول طبيعة اللغة، ووسائل اكتسابها وتعلمها وتعليمها. وقد نبع من اعتناق اللغوي البنيوي (ليونارد بلومفيلد) للنظرية الحسية السلوكية، ومحاولة عالم النفس السلوكي(اسكنر) تفسير السلوك اللغوي على أساس من النظرية السلوكية في علم النفس. (العصيلي،١٩٩٩) وبخاصة تلك التي أفصح عنها في كتابه السلوك اللغوي والتي أكد فيها أن تعلم اللغة إنما هو تعلم سلوك معين عن طريق السيطرة على المثير(العصيلي،١٩٩٩) في مقابل الاستجابة. وقد سادت المدرسة البنيوية الشكلية حتى نهاية العقد الخامس من القرن العشرين. وكان هذا الاتجاه أكثر وضوحا في الولايات المتحدة الأمريكية منه في غيرها، لأنها كانت مهتمة بتعليم اللغات الأجنبية، لاعتبارات سياسية، وعسكرية، وأمنية، بالإضافة إلى اهتمامها بتعليم الإنجليزية كلغة ثانية.

الملامح الأساسية لهذا المدخل:

١. اللغة ظاهرة شفوية منطوقة لا مكتوبة، لهذا فإن مهاتي الاستماع والكلام مقدمتان على مهارتي القراءة والكتابة، تحسبا للأخطاء النطقية الت قد يقع فيها المتعلم لو اعتمد على الجانب المكتوب فقط، إعداد المواد التعليمية بناء على ذلك.

٢. اللغة عادة سلوكية، تكتسب بنفس الأساليب التي يتم فيها اكتساب العادات السلوكية الأخرى، ويتم هذا من خلال المحاكاة والتقليد والتكرار والتعزيز لعناصر اللغة وأنماطها.

٣. اللغة هي تلك التي يستخدمها الناطقون بها استخداما طبيعيا في حياتهم اليومية لا الأنماط والقواعد المعيارية التي يمليها عليهم اللغويون، أو تفرضها عليهم طبقة ثقافية أو اجتماعية معينة.

٤. على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها، لا أن يقدم للطلاب معلومات عنها، إذ ينبغي عليه أن يركز على الأنماط والتراكيب، ويدرب طلابه على فهمها واستخدامها ولا يضيع الوقت في شرح القواعد التي لا تعدو أن تكون في الغالب حديثا عن اللغة وحسب.

٥. التدرج في تقديم عناصر اللغة وأنماطها ومهاراتها، حيث يقدم المعلوم على المجهول، والبسيط على المعقد، والسهل على الصعب، وتبنى الكتب والمقررات بعضها على بعض بناء هرميا متدرجا.

٦. تحتل تدريبات الأنماط بأنواعها: من تكرار، وتحويل، وتبديل، وإكمال فراغات، وإجابة عن أسئلة(العصيلي،١٩٩٩)، ويرى الباحث أن هذا المدخل يصلح لتدريس مهارتي (الاستماع والكلام) لتعويد دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها استماعا وكلاما، ليتمكنوا من اكتساب (الكفاية اللغوية للاستقبال التي تخولهم للحصول على كمية كبيرة من المفردات اللغوية كمنطلق أساسي للتعبير الشفوي للسيطرة على (الكفاية الاتصالية للأداء)، ثم يتوجهون نحو تعلم مهارتي (القراءة الكتابة).

٢ـ المدخل المعرفي التوليدي: جاء هذا المدخل مع الثورة في علم اللغة وعلم النفس التي حدثت في بداية الستينات من القرن العشرين، بفضل تشومسكي والمهتمين بتدريس اللغات الذين شجبوا الطرق القديمة من بينها المدخل السمعي الشفوي، وطالبوا بأن يبنى تدريس اللغة على نظرية النحو التوليدي وعلم النفس المعرفي (هكتر هامرلي،١٩٩٤). استطاع تشومسكي من خلال هذه النظرية أو المدخل أن يثبت أن وصف أي لغة وفق أصول مدرسة التحليل الشكلي كما ذهب إليها المدخل السمعي الشفوي أمر عسير، لأن هذا الوصف تعامل مع شكل اللغة وسطحها واغفال للجانب العميق منها. وعلى هذا الأساس، أصبح علم النحو عنده ليس دراسة مجموعة نماذج من الجمل في لغة من اللغات، وإنما هو نظام قائم في عقل ابن اللغة يكتسي من الطفولة على أساس (الكفاية اللغوية) (العصبلي١٩٩٩) وهذا المدخل لا يتقيد بنمط معين في تعليم اللغة، بل يستثمر كل أسلوب أو وسيلة ناجحة لتوصيل معلومات أو فهم قاعدة.

فقد يرى المعلم أن استنباط المعنى أو القاعدة هو الأسلوب الناجح في التعامل مع نوعية من المتعلمين في ظروف معينة، وقد يرى أن أسلوب الاستقراء أفضل مع نوعية أخرى من المتعلمين في ظروف مختلفة، وقد يجمع بين الأسلوبين إذا دعت الحاجة(العصيلي،١٩٩٩) ويمكن القول إن هذا المدخل صالحة لتدريس مهارتي (القراءة والكتابة) لما تحتاج إليه القراءة والكتابة من التركيز العقلي والتفكير التأملي لإتقان هاتين المهارتين، وهذا هو طبيعة هذا المدخل. والملاحظ تجد أن هذا المدخل في أصل وضعه يهتم بتعليم

اللغة للناطقين بها، لكن يمكن التعامل معه في إطار تعليم مهارتي القراءة والكتابة للناطقين بلغات أخرى، بعد أن تزودوا بالكفاية اللغوية الاستقبالية والاتصالية من خلال الطريقة السمعية الشفوية. عندما نعتمد على مداخل متنوعة، إنما ذلك يرجع إلى التدريس في عصر المعرفة الذي يحتاج إلى مزيج من المداخل مدعومة بالتقنية جوهرها عمليات التفكير (الحميدان،٢٠١٨، ص٦٢)

مفهوم الطريقة: الطريقة هي خطة عامة لاختيار وتنظيم وعرض المادة اللغوية، على أن تقوم هذه الخطة بحيث لا تتعارض مع المدخل الذي تصدر عنه، وبحيث يكون واضحا، أن المدخل أمر مبدئي والطريقة أمر إجرائي (أم القرى،١٩٨٦) والطريقة بهذا الوصف تأتي بعد المداخل التي تعتبر نظريات عامة تحتوي على طرائق متعددة ذلك أن طرائق التدريس التي طبقت حتى الآن إنما جاءت نتيجة التطور في المداخل اللغوية ونظريات التعلم، ونظريات علم اللغة الاجتماعي (معهد الخرطوم الدولي،١٩٩٧).

وقد شغل خبراء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمشكلات تعليم اللغة العربية لغير أهلها بما في ذلك مشكلة تعليم الكتابة والقراءة، وخاصة تعليم الرموز(الحروف) ودلالاتها الصوتية(النطق) لاختلاف أبناء العرب في هذا الشأن تختلف عن تلك التي يجدها غير العرب، وذلك أن المتعلم العربي مهيأ نفسيا وعقليا لكتابة الحروف العربية وكلماتها قبل أن يتعلمها، لأنه قد ألف بصريا اشكال الكتابة حروفا وكلمات. والفارق الأساسي بين العربي وغير العربي في مهارة الكتابة والقراءة هو أن العربي لا يعاني عند التعلم إلا من نطق عدد محدود من أصوات الفصحى التي لا توجد في لهجته الدارجة، بينما يعاني غير العربي من نطق ما يزيد على عشرة أصوات على رأسها حروف الإطباق وحروف الخلق. وتثبت التجربة أن تعلم الكتابة يكون أسرع وأيسر إذا بدأ المتعلم، غير العربي تعلمه أولا بكتابة لغته بالحروف العربية، (العربية للناطقين بغيرها، أبوبكر، ٢٠٠٥ص٢٣٩) وبناء على هذا، على كل معدّ للبرامج الدراسية أو التدريس المبرمج عن بعد أن يجهد نفسه في البحث عن طرائق التدريس المناسبة للتعليم عن بعدن وخاصة دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

المعينات التكنولوجية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بعد:

وتنحو تكنولوجيا التعليم حديثا نحو ما يعرف بتفريد التعليم، أو التعليم المفرد (صبري،١٤٣٠، ص٩) وتفريد التعليم من خلال التكنولوجيا يساعد كل متعلم في أن يختار نوع تكنولوجيا الملائم لمهاراته واستعداداته وقدراته العقلية ليسير في برامجه التعليمية بشكل مناسب. وتتكون التكنولوجيا من مواد مبرمجة، ووسائل وأشرطة فيديو وبرامج تلفزيونية ومسجلات، وذلك لتحقيق مستويات أفضل من النماء والاتقاء، لتحقيق أهداف تربوية منشودة (الشربيني، والطناوي ٢٠١١، ص ٣٣)

تعتمد طرق وأساليب التعليم والتعلم عن بعد على أنواع من التكنولوجيا التي تساند الطرائق،فمن أهمها:

١. التعليم بالمراسلة: ويتم عن طريق المراسلة بين المعلم والمتعلم، وتتنوع الرسائل التعليمية الحديثة.

٢. التعليم عبر الهاتف التعليمي: يمكن تقديم تعليماـــ تعلميا عن بعد عن طريق الهاتف وذلك من خلال التواص بين المعلم والمتعلم.

٣. التعليم عبر القنوات الفضائية: وهناك العديد من نظم الاتصالات الفضائية منها ما هو دولي ومنها ما هو إقليمي، ومن أهم النظم الفضائية الدولية: نظام «انتلسات» المسمى بالمنظمة الدولية للاتصالات الفضائية التي تأسست في عام ١٩٧١م بمشاركة ثمانين دولة، ما لبثت أن زادت إلى [١٠٦] دولة.(صبري،١٤٣٠)

٤. التعليم عبر شبكة الإنترنت: أدى التطور المتلاحق والمستمر في مجال الحاسبات الآلية إلى ظهور نوع من الشبكات فائقة الإمكانات تعرف بالشبكات العنكبوتية(الانترنت) وهي شبكة من الحاسبات الآتية مرتبطة ببعضها تعود بدايتها إلى عام ١٩٦٩م، عندما قامت البنتاجون (وزارة الدفاع) الأمريكية بإنشاء شبكة اتصالات عسكرية للوقاية من الهجمات النووية. (يوسف،١٤٣٠هـ)

استراتيجية التعليم والتعلم الذاتي عن بعد: وتأتي الاستراتيجيات مع الطرائق والأساليب التدريسية:

التدريس أو التعليم يعتمد على إستراتيجيات، لكيلا يتخبط المدرس، وخاصة مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الذين لا يعرفون اللغة الهدف، ومن ثم على المدرس أن يضع استراتيجيته في التدريس.

مفهوم استراتيجية التعليم والتعلم: يشير الأدب التربوي إلى أن مصطلح الاستراتيجية في أصله مصطلح عسكري يعني فن توظيف الإمكانات المتاحة، والاستفادة بها إلى أقصى حد ممكن، ثم ما لبث أن انتقل إلى ميدان التربية، وشاع استخدامه، حيث ارتبط بعملية التعليم والتعلم، فظهر مصطلح استراتيجيات التدريس، ومصطلح استراتيجيات التعلم.(يوسف،١٤٣٠هـ) وهناك نوعان من الاستراتيجيات مهمان في التعلم الذاتي، وهما:

استراتيجيات التعليم: يعرف بأنها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم، أو مصمم التدريس أو التعليم، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة»(يوسف،١٤٣٠هـ)

استراتيجية التعلم: وقد عرّفت بأنها:» مجموعة خطوات أو سلوكيات واعية يستخدمها المتعلم لكي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة، وتخزينها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها. (يوسف،١٤٣٠هـ) هنا

ندرك أن التعلم عن بعد يحتاج إلى هذين النوعين من الاستراتيجية، النوع الأول يخططه مصمم البرنامج اللغوي لتمكين المتعلم أن يتعلم بنفسه بفعالية وبنشاط لتحقيق أهداف المنشودة، والنوع الآخر يقوم به المتعلم ذاتيا لاكتساب المعارف والمهارات، والمشاعر بطريقة سهلة وملائمة لطبيعته الذاتية.

مواصفات الاستراتيجية الجيدة: تتصف الاستراتيجية الجيدة بالمواصفات الآتية:

١. أن تكون شاملة بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.

٢. أن ترتبط ارتباطا واضحا بالأهداف التربوية و[التعليمية التعلمية.

٣. أن تكون طويلة المدى، بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.

٤. أن تتسم الاستراتيجية بالمرونة والقابلية للتطوير، إذا دعت الضرورة.

٥. أن تكون عالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانات عند التنفيذ، وما تنتجه من مخرجات تعليمية تعلمية (كوثركوجيك،٢٠٠٤)

خاتمة الدراسة: من خلال هذه الدراسة لهذا الموضوع قام الباحث بعرض خطوات متدرجة مع طبيعة البحث وموضوعه، ابتداء من مقدمة احتوت على إشكالية وأهمية ومنهجية، ثم عرّف اللغة العربية، وأهميتها وخصائصها، ثم الإشارة إلى مصطلحي التعليم والتعلم عن بعد وكذلك، تم التطرق إلى التعليم الذاتي، وأهدافه، وأسباب انتشاره، وطرق تنمية التعلم الذاتي ومزاياه، وأهميته، وأسباب انتشاره، وتاريخه، وأهدافه، ومبرراته، والخطة الاستراتيجية العامة التي تساعد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتكنولوجيا التعليمية التعلمية المعينة في التعليم عن بعد، وكذلك تم الحديث عن المداخل الأساسية للطرق وأساليبه التعليمية التعلمية الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستراتيجيات التعليم عن بعد. وأخيرا عرض الخاتمة والتوصيات، وقائمة المراجع.

التوصيات: تأتي توصيات الد راسة على الوجه الآتي:

١. لأهمية هذا المؤتمر العالمي في تعليم اللغات الأجنبية يوصي الباحث بمزيد من البحوث المتخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مجال طرائق تدريس اللغات الأجنبية للتعليم عن بعد.

٢. إعداد مجلة محكمة ومتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية، تقوم بنشر مقالات علمية تتعلق بتعليم اللغات الأجنبية كمنبر تبادل الآراء بين العلماء المتخصصين في هذا المجال.

المصادر والمراجع

❖ إبراهيم بن عبد الله الحميدان(٢٠١٨)، التعليم في عصر المعرفة، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد ناشرون، المملكة العربية السعودية الرياض.

❖ أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي(١٩٩٦) أحكام القرآن، المجلد الخامس، الطبعة الخامس، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

❖ جامعة أم القرى(١٩٨٦)، معهد اللغة العربية، بحوث تربوية ونفسية.

❖ حمدان حسين محمد(٢٠٠٢) التفكير اللغوي الدلالي عند علماء العربية المتقدمين،، كلية الدعوة الإسلامية، الجماهيرية العظمى، الطبعة الأولى،طرابلس.

❖ دُجلاس براون سان فرانسيسكو(١٩٩٤) أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة، عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان،دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

❖ رشدي أحمد طعيمة(بدت)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول.

❖ رشدي أحمد طعيمة(١٩٨٥)، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

❖ سليمان عبد الواحد إبراهيم(٢٠١٣)، علم النفس التعليمي نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع.

❖ عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي(١٩٩٩)، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الدكتور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

❖ فوزي الشربيني، وعفت الطناوي٢٠١١، التعليم الذاتي بالموديولات التعليمية، عالم الكتب.

❖ كوثر كوجيك(١٩٩٧)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، التطبيقات في مجال التربية الأسرية(الاقتصاد المنزلي)، الطبع الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.

❖ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف مكتبة الرشد ناشرون(ـ١٤٣٠) من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، الجزء الثاني الطبعة الأولى.

❖ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف(٢٠٠٨) التدريس مبادؤه ومهاراته، د مكتبة الرشد ناشرون، الطبعة الأولى.

❖ محمود كامل الناقة(١٩٨٥)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه مداخله طرق تدريسه، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية.

❖ محمود فهمي حجازي(١٩٩١) علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، مكتبة نهضة الشرق جامعة القاهرة.

❖ معهد اللغة العربية،جامعة أم القرى(١٩٨٦)،المملكة العربية السعودية، وحدة البحوث والمناهج،، بحوث تربوية ونفسيه.

❖ معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية السودان(٢٠٠٥)العربية للناطقين بغيرها، مجلة علمية محكمة التعليم متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، العدد(٢) يناير.

❖ معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية السودان(٢٠٠٦)،العربية للناطقين بغيرها، مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، العدد(٣).

❖ معهد الخرطوم الدولي للغة العربية(١٩٩٧)، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد التاسع، العدد (١٥) يناير.

❖ نعمان عبد الحميد بوقرة(٢٠١٦)، اللسانيات العامة الميسرة نظريات وتطبيقات من العربية، مكتبة المتنبي.

❖ هكتر هامرلي(١٩٩٤)،النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، الترجمة، راشد بن عبد الرحمن الدويش جامعة، الملك سعود

المواقع الإنترنتية

❖ من أهم إيجابيات التعليم الذاتي للطلاب أثناء جائحة كورونا https://www,new - edu.com المستجد,

❖ التعلم الذاتي موضوع mawdoo3.com

❖ من أهم إيجابيات التعليم الذاتي للطلاب أثناء جائحة كورونا https://www,new - edu.com المستجد,

❖ أهمية التعلم الذاتي m7et.com 28nov.2021

❖ هلال محمد علي السفياني، مفهوم التعليم المبرمج portal.arid.my. 252020

محل تعليم العربية من الإعراب في التعليم العالي البريطاني

د. أحمد المليباري
University of Nottingham المملكة المتحدة

الملخص

شهد شاهد من أهلها لتأكيد الأهمية القصوى في إدراج العربية في المدارس البريطانية لتتربع في مكانها الطبيعي وتعتلي عرشها بين لغات العالم، فقد أكد السيد توني كالدربانك ممثلاً المجلس الثقافي البريطاني ليسرد تجربته الشخصية من مرحلة دراسته الثانوية عندما بدأ رحلة تعلم اللغات ومن بينها العربية والتي ساهمت في بناء مستبقل مهني ناجح بكل المقاييس حين حظي به ويرجوه السيد كالدربانك لكل دارس في المملكة المتحدة حيث تفتحت آفاق شتى ليختار من بين المتاح وظيفة مرموقة لإدارة مكتب المجلس الثقافي البريطاني في مملكة البحرين حاليـًا.

ويصاغ سؤال الباحث هنا عن تاريخ دخول العربية وواقع دراستها وتدريسها في التعليم العالي البريطاني وكيفية دعمه ليثمر بخير في ظل متغيرات كونية متلاحقة.

تعنى الورقة البحثية بسرد الوضع الحالي بالأرقام والحقائق ومناقشته أكاديميـًا من خلال طرح إحصاءات حديثة قامت بها جهات عدة منها جمعية مراكز اللغات في الجامعات AULC حيث تضمنت دلالات بالغة الأهمية في تسهيل السبل تجاه المضي قدمـًا لتحسين المتوفر من جهود وإمكانات لجلب انتباه واهتمام الدارسين خلال مرحلة التعليم الجامعي العالي البريطاني.

ومن ضمن نتائج الاستبانة المنجزة النقاط التالية:

- حصول العربية على المركز السابع متفوقة على الروسية من حيث عدد الملتحقين ضمن ٤٥ مركزا بما يصل إلى ١٥٠ دارسا أو أكثر.
- يمثل عدد الدارسين للعربية ستة في المائة بمجموع ٢٩٨٣ دارسـًا في ٤٥ مركزا جامعيا.
- هناك تزايد في عدد من انضم لفصول العربية مع تناقص ملحوظ في العدد بالنسبة للأخريات.

ثم تناولت النتائج محورا آخر وهو عدد ساعات التدريس الفعلية والعدد الإجمالي لكل فصل دراسي حاليًا وفحص نسبة التسرب فيها وانطباع الدارسين عن مستوى صعوبة اللغة وكذلك محور الممتحنين الخارجيين وكفاياتهم ومؤهلاتهم. وتطرقت النتائج إلى مناقشة الوضع المالي في سبيل دعم البرامج الحالية وإمكانية توسعها.

تقدمة

تتناول هذه الورقة العلمية محاور محددة للوقوف على المكانة التي حظيت بها لغتنا العربية في مجال تدريسها تحديداً خلال المرحلة الجامعية في عدة جامعات بريطانية. ويأمل الباحث التوصل من خلال هذه المعطيات التي سوف يسردها بالتفاصيل لكي يتلمس ما يمكن التفكير فيه لتوطير وتطوير العملية التعليمية للغة العربية رغبة للإسهام في تعزيز مكانة هذه اللغة ذات الأهمية الفائقة ليس فقط لمن يدينون بالدين الإسلامي وإنما كافة من يسعون للتواصل والتفاهم مع ما يربو عن ربع تعداد المسلمين في العالم على أقل تقدير. تستهل الورقة بربط الماضي بالحاضر بإيجاز شديد ومن ثم الإنطلاق إلى التخطيط للمستقبل من خلال التعرف على ما يدور في مراكز تعليم اللغة العربية المنتمية لعدة جامعات بريطانية والمناهج المختارة للمستويات المتوفرة حاليًا وبحث إمكانية تحسينها وزيادتها على ضوء معايير ومستويات المرجع الأوروبي لتدريس اللغة العربية.

استهلال

خلال القرون الثمانية التي تصدر فيها المسلمون مسيرة الحضارة، كانت أوروبا تعيش ما عُرف بقرونها الوسطى المظلمة. وقد شهد كثير من المستشرقين على الفجوة الحضارية العميقة التي كانت تفصل بين المسلمين وأوروبا في هذه الفترة؛ فبينما كانت الأخيرة تتخبط في الوحل نهارًا والظلام ليلاً، كانت شوراع وأسواق العرب في الأندلس مرصوفة وتضاء ليلاً([١]). وكان كثير من الأوروبيين يوفدون أبناءهم ليتعلموا في المعاهد العربية وخاصة معاهد الأندلس؛ وكان ذلك حتى في عصر متقدم على العصر الذي بدأ فيه العلم العربي يغزو أوروبا ليبدد جهالات القرون السود. ففي القرن العاشر كان من بين الذين وفدوا من أوروبا لتلقي العلم في المعاهد العربية بالأندلس راهب يدعى جربير؛ فأجاد العربية، وحصل على المعارف العربية ثم أصبح فيما بعد بابا روما (من ٩٩٩ إلى ١٠٠٣م.) تحت اسم «سلفستر الثاني». ولقد عُرف في التاريخ العصرُ الذي بدأت فيه ترجمة العلوم من العربية إلى اللاتينية- وهو القرنان الثاني عشر والثالث عشر- بعصر الحركة

العربية الهامة في أوروبا([٢]). ويكاد يتفق المؤرخون أن انتقال العلوم والثقافة الإسلامية إلى أوروبا- وهو الانتقال الذي مهد لما عُرف بـ»عصر النهضة»- كان من خلال ثلاثة معابر أساسية: أولاً: صقلية وجنوبي إيطاليا أخذ العرب في غزو جزيرة صقلية منذ عام ٨٢٧م. واستولوا على الجزيرة كلها عام ٨٧٨م. وأخذوا ينشرون حضارتهم في ربوعها حتى انحسر عنها سلطانهم سنة ١٠٩٢م. على يد ملوك النورمانديين، الذين لم يكونوا أقل من حكام العرب تسامحًا في الدين، وكفالة للعلم، ورعاية لأهله. وفي مقدمة هؤلاء «روجار الثاني» الذي حكم بين سنتي ١١٣٠ و١١٥٤م. واقترن اسمه بأكبر جغرافي عربي هو «الشريف الإدريسي»؛ ثم حفيده «فردريك الثاني» الذي استبد به الإعجاب بحضارة العرب فتشبه بهم في عاداته وأساليب حياته، وكان يقرأ كتبهم في أصولها؛ لأنه كان ملمًا بالعربية إلى جانب الألمانية والفرنسية والإيطالية واللاتينية واليونانية. وقد أنشأ عام ١٢٢٤م. جامعة «نابلي» لنقل العلم العربي إلى العالم الغربي؛ وسرعان ما أضحت مركز الاهتمام بالثقافة العربية، وفيها وضعت ترجمات مختلفة من العربية إلى اللاتينية والعبرية، وبتشجيعه زار «ميخائيل سكوت» طليطلة عام ١٢١٧م. ونقل الكثير من الكتب العربية([٣]). ثانيًا: الأندلس عبر المسلمون إلى أسبانيا عام ٧٠٩م. ولم ينحسر سلطانهم عنها إلا بسقوط آخر مملكة عربية في غرناطة سنة ١٤٩٢م- أي بعد خروج المسلمين من صقلية بأربعمائة سنة تمامًا- وخلال هذه القرون الثمانية انتشرت الحضارة الإسلامية المزدهرة في ربوع البلاد، وتركت بصماتها على كل نواحي الحياة، معنويًا وماديًا([٤]). ويقدم «غوستاف لوبون» شهادة مفصلة عن التأثير العميق الذي خلَّفه المسلمون في الأندلس، كمثال؛ سواء في الناحية الثقافية بإشاعة التسامح، ورعاية المخالفين في الفكر والعقيدة، وإقامة المكتبات والمدارس؛ أو الناحية المادية بتشييد الأبنية والمساجد (مسجد قرطبة) والقصور (قصر الحمراء) والحدائق، التي مازالت شاهد صدق حتى الآن على عظمة هذه الحضارة وروعتها. يقول «لوبون»: «استطاع العرب أن يحولوا أسبانيا ماديًا وثقافيًا في بضعة قرون، وأن يجعلوها على رأس جميع الممالك الأوروبية؛ ولم يقتصر تحويل العرب لأسبانيا على هذين الأمرين، بل أثروا في أخلاق الناس أيضًا، فهم الذين علموا الشعوب النصرانية، وإن شئت فقل: حاولوا أن يعلموها التسامح، الذي هو أثمن صفات الإنسان. وبلغ حِلمُ عرب أسبانيا نحو الأهلين المغلوبين مبلغًا كانوا يسمحون به لأساقفتهم أن يعقدوا مؤتمراتهم الدينية، كمؤتمر أشبيلية النصراني الذي عقد في سنة ٧٨٢م. ومؤتمر قرطبة النصراني الذي عقد في سنة ٨٥٢م. وتعد كنائس النصارى التي بنوها أيام الحكم العربي من الأدلة على احترام العرب لمعتقدات الأمم التي خضعت لسلطانهم»([٥]). وفي كلمات عميقة الدلالة، يشهد «لوبون» أن «همجية أوروبا البالغة»- حسب تعبيره- قد دامت «زمنًا طويلاً من غير أن تشعر بها؛ ولم يَبْدُ في أوروبا بعضُ الميل إلى العلم إلا في القرن الحادي عشر وفي القرن الثاني عشر من الميلاد؛ وذلك حين ظهر فيها أناس رأوا أن يرفعوا أكفان الجهل الثقيل عنهم، فولّوا وجوههم شطر

العرب، الذين كانوا أئمة وحدهم»([٦]). كما يكرر «لوبون» تلك الشهادة في موضع آخر، وكأنه يريد أن يسكت من يلوكون الاتهامات الباطلة ضد الحضارة الإسلامية، ويرمونها بما هي منه بَرَاء، فيقول: «إن العرب هم الذين فتحوا لأوروبا ما كانت تجهله من عالم المعارف العلمية والأدبية والفلسفية بتأثيرهم الثقافي؛ فكانوا مُمدِّنين لنا، وأئمةً لنا ستة قرون»([٧]). ثالثًا: الحروب الصليبية لقد سمحت الحروب الصليبية طوال القرنين اللذين تواصلت فيهما (١٠٩٧- ١٢٩١م)، بأن يطلع الأوروبيون على الحضارة الإسلامية في نواحي الفنون العسكرية، والعمارة، والزراعة، والصناعة، والحياة الاجتماعية؛ حتى كانت بعض طبقات الصليبيين تفرض على نسائها وأبنائها إذا بلغن الحُلم أن يضربن الخمار على وجوههن، ويأبون عليهن أن يخرجن إلى الأسواق سافرت، بل إنهم ما كانوا يسمحون لهن بالخروج إلا للضرورة القصوى، كالذهاب إلى الكنائس والحمامات؛ كما أطلق بعض الرجال الصليبيين اللحى، تشبهًا بالمسلمين([٨]). ولذلك يؤكد لوبون أن «اتصال الغرب بالشرق مدة قرنين [خلال الحروب الصليبية] من أقوى العوامل على نُموِّ الحضارة في أوروبا»([٩]). ولكنه يعود فيفرِّق في الأثر الذي تركته تلك الحروب على أوروبا، فيرى أن «تأثير الشرق في تمدين الغرب كان عظيمًا جدًّا بفعل الحروب الصليبية، وأن ذلك التأثير كان في الفنون والصناعات والتجارة أشدَّ منه في العلوم والآداب. وإذا ما نظرنا إلى تقدم العلاقات التجارية باطِّراد بين الغرب والشرق، وإلى ما نشأ من تحاكٍّ الصليبيين والشرقيين من النمو في الفنون والصناعة؛ تجلَّى لنا أن الشرقيين هم الذين أخرجوا الغرب من التوحش، وأعدوا النفوس إلى التقدم بفضل علوم العرب وآدابهم التي أخذت جامعات أوروبا تعول عليها؛ فانبثق عصرُ النهضة منها ذات يوم»([١٠]). إذن، استطاعت الحضارة الإسلامية أن تؤثر فيمن جاورها من الأمم وتأخذ بأيديهم على مدارج السلم الحضاري، وأن ترسل أشعة نورها وعمرانها إلى أوروبا عبر ثلاثة معابر؛ بما مهَّد للقفزة الهائلة في العلوم التجريبية، وتأسيس نهضة الغرب في العصر الحديث؛ مما يؤكد أن الحضارة في جانبها المادي والعمراني سلسلةٌ متصلة الحلقات، ينبني اللاحقُ منها على السابق، وتسهم فيها كلُّ أمة وحضارة بنصيبها. وعلى الرغم من أن معظم الكتابات الأوروبية أسقطت من تاريخها دورَ الحضارة الإسلامية؛ الذي كان أكبر من كونه مجرد «همزة وصل» بين الحضارة اليونانية والنهضة الغربية الحديثة؛ حيث استوعب المسلمون علوم من سبقوهم، ونقَّحوها، وأضافوا إليها الشيء الكثير.. أقول: رغم هذا الإجحاف والإنكار، فإن ثمة مستشرقين منصفين- أشرنا إلى بعضهم- شهدوا بعظيم الدور الذي قامت به الحضاراة الإسلامية، وأكدوا أنه «لو لم يظهر العرب على مسرح التاريخ، لتأخرت نهضة أوروبا الحديثة عدة قرون»([١١]). ([١]) يمكن مراجعة الكثير من هذه الشهادات المنصفة في: «حضارة العرب» جوستاف لوبون؛ «شمس العرب تسطع على الغرب» زيجريد هونكه؛ «الفكر العربي ومكانته في التاريخ» دي سي أوليري. ([٢]) «مآثر العرب على الحضارة الأوروبية»، جلال مظهر، ص: ٩،

مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، ١٩٦٠م. ([٣]) «لقطات علمية من تاريخ الطب العربي»، د. توفيق الطويل، بحث في مجلة «عالم الفكر»، ص: ٢٨٣، عدد خاص عن «فلسفة التاريخ»، المجلد الخامس ١٩٧٤م، وزارة الإعلام الكويتية. ([٤]) المصدر نفسه، ص: ٢٨٤. ([٥]) «حضارة العرب»، لوبون، ص: ٢٧٦، ٢٧٧، ترجمة عادل زعيتر، طبعة مكتبة الأسرة، ٢٠٠٠م. ([٦]) المصدر نفسه، ص: ٥٦٧. ([٧]) المصدر نفسه، ص: ٥٧٩. ([٨]) من مقدمة د. عدنان زرزور لكتاب «من روائع حضارتنا» د. مصطفى السباعي، ص: ٣٣، ٣٤، المكتب الإسلامي، ط٣، ١٩٨٢م، بيروت. بتصرف. ([٩]) «حضارة العرب»، لوبون، ص: ٣٣٤. ([١٠]) المصدر نفسه، ص: ٣٣٩. وراجع المزيد في: «الحضارة الإسلامية» د. عبد الحليم عويس، ص: ٢٧٩. ([١١]) هذا قول المستشرق «ليبري»، نقلاً عن «معالم الحضارة في الإسلام» د. عبد الله ناصح علوان، ص: ١٠٧، دار السلام، ط٤، ٢٠٠٥م.

لمحة تاريخية حول دخول العربية للقارة الأوروبية والمملكة المتحدة تحديداً

كان العرب أصحاب حضارة ومخترعات وإنجازات إنسانية منها منح العالم الأرقام العربية والأفكار الجلية كأسس وقيم لتستمر ولتستكمل مسيرة الحضارة الإنسانية عالمياً في عصر طغت فيه التقانة وتأثرت به الإناسة فأمسى العالم قرية كونية تتواصل بلغات عدة وتستعين ببرمجيات فذة لتتخطى الحواجز وتعبر الحدود. وعودة لحقبة قد ولت ومضت وما زالت تعير وميضها ونورها للعالم أجمع. ويعنى الباحث هنا بالتحديد بما آل إليه حال اللغة العربية في تعلمها وتعليمها في بريطانيا في الوقت الراهن ويعرج على ما مضى بإيجاز كنقطة انطلاق لورقة البحث التي بين يدي القارئ. فمما يتداول عن العالم روجر بيكون والذي عمل أستاذا في جامعتي أكسفورد في إنجلترا والسربون في فرنسا إن روجر بيكون درَس اللغةَ العربية والعلمَ العربي في مدرسة أكسفورد على يد خلفاء معلمي العرب في الأندلس، وقد ألقى العديد من الدروس والمحاضرات باللغة العربية بطلاقة وإن كان في بعض الأحيان يستعين بطلابه في التصويب والتصحيح(بريفولت ١٩١٩). وغدا هذا العالم من رسل العلم والمنهج الإسلامي التجريبي إلى أوروبا المسيحية آنذاك (كمال ١٩٩٠). ومنذ تلك الحقبة ورقعة تداول اللغة العربية تتسع وتتسارع في تلقي المتعلمين لها في الانتشار لتتربع على المركز السابع متفوقة على اللغة الروسية من حيث عدد الملتحقين ضمن ٤٥ مركزا جامعياً في عدة جامعات بريطانية تبعاً لإحصائية أجرتها جمعية اللغات في الجامعات في العام الماضي ٢٠١٥.

أصحاب صنع القرار وتجاربهم الشخصية

مما يجدر بالذكر تصريح لممثل عن المجلس الثقافي البريطاني والذي حظي بتلقي اللغة العربية من ضمن لغات عدة أتقنها منذ المرحلة التعليمية الثانوية فأسهم ذلك كله في إنجازه لمستقبل مهني ناجح.

فيقول السيد توني كالدربانك «إن إتقان لغة كاللغة العربية يتيح آفاق شتى ليختار الفرد من عدة وظائف تتطلب هذا الشرط»، كيف لا وقد حظي السيد توني حالياً بإدارة مكتب المجلس الثقافي البريطاني في مملكة البحرين (موقع المجلس الثقافي البريطاني الالكتروني). وبالإضافة إلى شهادة السيد كالدربانك، فهناك العديد من الأفراد الذين تخرجوا في جامعات بريطانية وكانوا قد درسوا ضمن ما درسوا اللغة العربية فمنحهم ذلك وضعاً في تفضيل في عالم الوظائف والأعمال، ومن هؤلاء من التحق في مركز من مراكز تعلم اللغات المتوفرة في عدة جامعات في المملكة المتحدة وإيرلندا. ويدلي بدلوه الدكتور جون مورلي عضو هيئة التدريس في جامعة مانشيستر الذي يشغل منصب رئيس جمعية مراكز اللغات في الجامعات البريطانية بلهجة مصرية ليشيد بمن ظفر بتعلم اللغة العربية ويتحدث بحماس عن إمكانية تطوير فرص التعلم لتتسع دائرة المساحة المتاحة ليتسلح الطالب الخريج بلغة تفتح له أبواب الرزق في مواقع مختلفة متنوعة مرموقة.

٢,١ جمعية مراكز تعليم اللغات في الجامعات البريطانية وتوافر اللغة العربية فيها

برئاسة الآنف الذكر الدكتور مورلي حالياً، تحظى مع حلول العام الجاري ٢٠١٦ ثمانون جامعة بريطانية بعضوية هذه الجمعية وتقوم مراكز اللغات ضمن هذه الجامعات بالمشاركة السنوية لمؤتمر الجمعية والذي ينعقد في شهر كانون ثاني يناير من كل عام ليتناول شؤون وشجون تعلم وتعليم اللغات في الجامعات البريطانية وفروعها في الخارج. كما تتلقى الجمعية فرص عديدة لتتبنى مبادرات لتعزيز دور المراكز وعلى سبيل المثال لا الحصر ما تبنته مؤخراً مع التعليم العالي في مبادرة (بلورة المستبقل) وتتضمن محاور ثلاثة هي أولاً تحديد هوية المتعلم، ثانياً تجهيز المتخرج للعالمية والعمل ضمن القرية الكونية، ثالثاً تحسين الفرص الوظيفية للمتخرج من خلال تطوير المهارات وإتقان اللغات. وقد شارك الباحث في الحضور لهذه المؤتمرات السنوية وتقديم الورقات العلمية وتشرف مؤخراً بقبول ترشيحه ضمن فريق الممتحنين الخارجيين لمنح شهادات لاختبارات قياسية للغة العربية على غرار (التوفل) لمن يرغب أن يخوض هذا المغمار ويحصل على الشهادة الموائمة للمستوى اللغوي بناء على درجات الاختبار للمهارات اللغوية المعهودة.

٢,٢ مشهد اللغة العربية في مراكز اللغات للجامعات العضوات في الجمعية

يمكن للباحث وصف المشهد الحالي لتواجد اللغة العربية في الجامعات البريطانية كمادة تدريسية على النحو التالي:

- جامعات تمنح الدرجات الجامعية كالبكالريوس والماجستير والدكتوراة في الدراسات الدقيقة في مجال اللغة العربية

❖ جامعات تدرج اللغة العربية كتخصص فرعي بتزاوج مع تخصصات الترجمة خاصة وفي الإعلام والإدارة والعلوم السياسية وما شابه من مجالات يمكن للطالب أن يمزجها بتعلم اللغة العربية كجزء من شروط الحصول على الدرجة الجامعية

❖ جامعات توفر حصص في تعليم اللغة العربية وتدريس الثقافة العربية بلغات منها الانجليزية وذلك كمواد اختيارية طالما توفر العدد المطلوب من ساعات التسجيل أو كمواد إضافية يدفع تكلفتها الدارس حسبما أراد. وتمتد هذه المواد الاختيارية طوال العام الدراسي أو تقتصر على فصل دراسي واحد لكل مستوى بدءاً بالمبتدئ وهكذا دواليك.

❖ جامعات تفتح المجال لكافة أفراد المجتمع للانضمام في دورات مسائية تقدمها الجامعات من خلال المراكز ضمن اللغات الأخرى، وتكون عادة لمدة فصل دراسي أو فصلين لكل مستوى.

❖ وسيركز الباحث على الجامعات التي توفر برامج اللغة العربية لطلابها ضمن المرحلة الجامعية كجزء من الدرجات العلمية وكذلك كدورات ضمن مواد اختيارية للطلاب في مختلف التخصصات.

٢,٣ الجامعات المانحة للدرجات العلمية المزدوجة للغة العربية مع تخصصات دقيقة أخرى

تمثل هيئة «يوكاس» مرجعاً مهماً للمعلومات فيما يتعلق بالتعليم العالي ومساقات التخصصات لدى الجامعات في بريطانيا ومنها يستقي الباحث القوائم التالية والتي تشمل قائمة الجامعات البريطانية التي تمنح الدرجات في دراسة اللغة العربية وعددها اثنتا عشرة جامعة كالتالي:

١. كامبردج: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في اللغة العربية والدراسات الشرقأوسطية.

٢. وسط لانكشر: تمنح تمنح درجة البكالوريوس لمدة ثلاثة أعوام في اللغة العربية لعلوم الإدارة الدولية، والغويات المقارنة في الانجليزية والعربية أيضاً.

٣. درم: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في دراسة اللغة العربية والثقافة العربية وكذلك العربية في العلوم الاجتماعية.

٤. أدنبرة: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في دراسة اللغة العربية والفارسية والعلوم الإدارية والقتصادية.

٥. إكستر: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في دراسة اللغة العربية والدراسات الإسلامية وكذلك تخصصات مزدوجة في اللغة العربية والفرنسية أو الألمانية أو الإيطالية.

٦. ليدز: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في دراسة اللغة العربية والدراسات الشرقأوسطية وكذلك تخصصات مزدوجة في اللغة العربية والصينية والانجليزية الدراسات السنامائية والأدب الكلاسيكي.

٧. مانشيستر: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في دراسة اللغة العربية مع التاريخ واللغات الأوروبية.

٨. أكسفورد: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في دراسة اللغة العربية والدراسات الإسلامية وتخصصات مزدوجة مع لغات أخرى مثل اللغة التشيكية.

٩. ساواس: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في دراسة اللغة العربية والفارسية مع التاريخ وعلوم الآثار وتاريخ الفن واللغويات.

١٠. سانت أندروز: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في دراسة اللغة العربية وتاريخ الفنون والأدب المقارن والاقتصاد والسينما.

١١. وريك: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في دراسة اللغة العربية والفرنسية أو الألمانية أو اللاتينية أو الإيطالية أو اللغويات.

١٢. وست منستر: تمنح درجة البكالوريوس لمدة أربعة أعوام في دراسة اللغة العربية والانجليزية أو الأدب الانجليزي أو الاتصال الدولي.

وتتفاوت فرص الدراسة والتخصصات الدقيقة للطلبة في علوم اللغة العربية تبعاً لتوفر المتخصصين في كل جامعة من هذه الجامعات بين الفينة والأخرى. ولاعتبارات محدودية الطرح في هذه الورقة ورغبة في التركيز على المجموعة الأخرى والتي تقدم اللغة العربية ضمن لغات المراكز التعليمية، يكتفي الباحث بسرد أسماء هذه الجامعات ويحيل القارئ الكريم إلى مواقع الجامعات وصفحات الشبكة المعلوماتية للتزود بتفاصيل إضافية حسب الطلب. وعليه ينتقل الباحث إلى التركيز على ثلاث جامعات يعمل فيها كممتحن خارجي ليقدم صوراً وافية لكل من هذه الجامعات وكيفية تناولها لموضوع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ضمن مستويات المرجع الأوروبي قدر المستطاع تبعاً لمؤهلات هيئة التدريس وتمكنها من تطبيق معايير مستويات المرجع.

٤, ٢ عينة من الجامعات الموفرة لبرامج تعلم اللغة العربية اختياريا

جمع الباحث المعلومات التالية من خلال فرص العمل كممتحن خارجي ووقف على وضع تقديم اللغة العربية لطلاب الجامعات المعنية ضمن لغات عدة يستطيع الدارس أن يكتفي بالخوض في مستوى أو

أكثر تبعاً للرغبة والاجتياز لكل مرحلة تعتبر متطلب سابق للتسجيل في المستوى التالي كما هو المعروف والمتبع عادة. وآثر أن يختار الباحث من ضمن هذه الجامعات جامعة هل الواقعة في الشمال الشرقي من انجلترا في مدينة هل، وجامعة أستون الواقعة في الوسط الغربي من انجلترا في مدينة برمنجهام ثالث أكبر مدينة في انجلترا وجامعة وريك الواقعة في قلب مقاطعة انجلترا في مدينة كوفنتري. وفيما يلي سيسرد الباحث كل من هذه الجامعات على حدة ليزود القارئ الكريم بصورة متكاملة عن وضع تدريس اللغة العربية في كل مركز لدى كل جامعة منها.

٣,١ أستون: أولى الجامعات الثلاث في مدينة برمنجهام

يقدم المركز من خلال برنامج تعلم «اللغات للجميع» ثلاثة مستويات أولاها المستوى الابتدائي لمن ليس لديه أي خلفية لغوية في العربية، المستوى المتوسط لمن اجتاز المستوى الابتدائي بنجاح أو انضم بشهادة ثانوية بدرجة لا تقل عن جيد في اللغة العربية، وأخيراً المستوى المتقدم لمن اجتاز المستوى السابق أو كان حاصلاً على درجة متقدمة فيما بعد المرحلة الثانوية. يقوم بمهمة التدريس أساتذة منهم أمازيغ ومنهم من هم من أهل اللغة من المتخصصين وهذه إشكالية يبرزها الباحث كنقطة تحتاج إلى مراجعة وتقنين، ويضاف إليها ما كان يقوم به البعض من تدريس الكتابة العربية بالحروف اللاتينية (العربيزي).

٣,٢ هل: ثاني الجامعات في شمال شرق المقاطعة

تراجعت أعداد المسجلين في برنامج اللغة العربية مؤخراً مما اضطر المركز بالاكتفاء بمستويين الأول للمبتدئين والآخر لمن لديهم خلفية متفاوتة مما يتطلب مهارة تدريس أعلى لمواكبة المستويات المتفاوتة في نفس الفصل. ولا يختلف الوضع بالنسبة لهيئة التدريس عن نظيره في أستون فقد لاحظ الباحث إشكاليات في التدريس باللهجات غير الشائعة تبعاً لاتقان المعلم الذي لم تتوفر لديه دورات ليتعرف على طرائق التدريس أصلاً، فضلاً عن مواكبة المعطيات للمستويات المتفاوتة بتباعد عكسي.

٣,٣ وريك: ثالث الجامعات في قلب مقاطعة انجلترا

تمتاز هذه الجامعة في مركزها في توفير تخصص في اللغة العربية لأغراض خاصة منها تعلم القرآن الكريم، ولا تختلف عن الحال في أستون من ناحية المستويات الأخرى الثلاث من ابتدائي ومتوسط ومتقدم. تتمتع هيئة التدريس بعنصر التخصصية في الإعداد لمهمة التدريس وتقوم بتقديم توازن متنوع من حيث تغطية اللهجات دونما إهمال للغة المحكية لغرض التواصل.

٤, ٣ عينات من الكتب المنهجية المختارة لتدريس اللغة العربية في بعض مراكز اللغات

المناهج الأكثر اختياراً من قبل هيئات التدريس في العديد من الجامعات البريطانية تشمل ما يلي:

١. سلسلة «إتقان العربية» من تأليف محمود جعفر وجاين وتك

٢. الكتاب في تعلم العربية من تأليف محمود البطل

٣. سلسلة أحب العربية من مكتب التربية العربي لدول الخليج

٤. العربية بين يديك من مؤسسة الوقف الإسلامي

٥. تعليم العربية من معهد اللغة العربية في جامعة أم القرى

٦. العربية للناشئين من وزارة المعارف السعودية

ويظهر فيما سبق بأن التنوع يطغى ولكن الدقة في اختيار المناسب للظروف والوقت الراهن قد تجانب الاختيار الأمثل، وهنا تكمن إشكالية أخرى يواجهها المدرس والدارس على حد سواء. فالطابع الديني لبعض هذه المناهج قد يؤثر في تلقي المتعلم وكذا استخدام الانجليزية في الشروحات والأمثلة أحيانا قد يفقد المتعلم فرصة النهل بتوازن مطلوب، ومثل ذلك فقدان القائمة لما هو مواكب لمعطيات الوقت الراهن من استخدام التقانة في التعليم والتعلم حيث تفتقر هذه المناهج للنسخ الموازية أو الداعمة من خلال تطبيقات حديثة لأدوات الشبكة المعلوماتية. وفيما يلي توصيف لمسح جرى مؤخراً يعكس واقع الحال بالنسبة للغة العربية ودراستها مقارنة باللغات الأخرى في الجامعات البريطانية.

٤, ١ حقائق وأرقام مستقاة من المسح الاستفتائي للعام ٢٠١٥

أجرى مجلس الجامعات للغات الحديثة هذا الاستفتاء الذي اكتملت معلوماته وتجلت معالمه في عام ٢٠١٥ وسيقوم الباحث في عرض محتويات منتقاة لغرض هذه الورقة البحثية التي بين يدي القارئ لتحديد مكانة تعلم اللغة العربية في بريطانيا في الوقت الراهن.

٤, ٢ أهداف الاستفتاء

من ضمن قائمة الأهداف اختار الباحث ما يهم القارئ في مجال هذه الورقة البحثية فيما يلي:

١. قياس مدى توفر العرض والطلب بالنسبة لدراسة اللغات وعلى رأسها اللغة العربية.

٢. تقنين ما يمكن منح شهادات على انجازه من مستويات تحصيلية لغوية

٣. حصر عدد الراغبين من الدارسين من داخل البلاد وخارجها من الطلاب الدوليين

٤. حصر عدد ساعات التدريس الفعلية مقارنة بعدد المجموعات الطلابية وتقدير الرسوم ومراقبة الجودة والنوعية

٥. تيسير عملية التخطيط في ضوء المعطيات لمستقبل أفضل

٤,٣ بعض نتائج الاستفتاء

وقد اتبعت طريقة الاستبانة لاستقصاء المعلومات المرجوة وكان توفيرها عن طريق الشبكة المعلوماتية حيث أرسلت مع نهاية أكتوبر ٢٠١٤ وتم تحصيل نتائجها مع نهاية العام نفسه.

شارك في الاستبانة واحد وستون مركزا منهم ثلاثة وعشرون من جامعات أعضاء مجموعة رسل المرموقة. وفيما يلي بعض الأرقام التي جنيت من نتائج هذه الاستبانة:

عدد الطلاب المسجلين في تعلم اللغات عموماً منذ عام ٢٠١٢ وحتى عام ٢٠١٥ تباعاً ٤٩٦٣٧، ٥٣٩٧١، ٥٤٩٧٥ بزيادة تدريجية طفيفة أخذا يعين الاعتبار زيادة الرسوم الدراسية طرداً.

اللغات المقدمة في المراكز عامة عددها تسع لغات كان نصيب اللغة العربية المركز السابع سبقت اللغة الروسية ولحقت باللغة الإيطالية.

عدد الدارسين للغة العربية في خمس وأربعين مركزاً كان مجمله ٢٩٨٣.

كان نصيب اللغة العربية كلغة مفضلة ضمن خمس لغات في زيادة ملحوظة مقارنة بالسنين المنصرمة.

وكان معدل العدد الكلي لكل فصل لا يتجاوز العشرين دارساً.

وفي مجمل النتائج تنعكس الصورة إيجاباً فالأعداد تتزايد والاستمرار في التحصيل خلال المستويات التالية تلقى إقبالاً معقولاً وتظل معضلة التطوير في إعداد المدرسين واختيار المادة التدريسية الموائمة لمستويات الدارسين وتطلعاتهم ومهاراتهم الفردية.

٤,٤ توصيات الباحث على ضوء الأرقام والحقائق المعروضة باختصار أعلاه

١. الكتابة لكافة المراكز لتأكيد عملية التقنين في اختيار المدرس المؤهل تربوياً ولغوياً فافاقد الشيء لا يعطيه وليس كل من قال أنا عربي أو أعرف العربية يستطيع تعليمها كما هو متفق عليه.

٢. تشكيل لجان لاختيار المفردات والجزئيات المحددة للمناهج لكي تعمم على مدرسي اللغة العربية في القارة الأوروبية على أقل تقدير ليستعين المدرس بهيكلة واضحة المعالم لكل مستوى يقوم بتدريسه لتتوحد الحصيلة وتتضح الصورة لما هو مأمول ومتوقع من قبل المتلقين.

٣. متابعة مدرسي اللغة العربية من خلال إنشاء قاعدة بيانات لتبادل الخبرات والتحاور بخصوص تدريس جزئيات محددة وتوفير نماذج مفيدة لاستخدامها في الدروس كأمثلة وكنسخة لتقييم مستوى الدارسين واختبارهم التحصيلي.

٤. استغلال التقانة الحديثة ودمجها في التدريس وإدراجها كوسيلة أساسية لمواكبة متطلبات المتلقي والعصر الحديث وأساليبه.

٥. إنشاء محطات حوار على الشبكة المعلوماتية لكي تقوم بدور المؤتمرات العابرة للحدود في الفضاء الافتراضي ليحظى الجميع بندوات وملتقيات مفيدة وناجعة للتطوير والتحسين من الأداء والاستزادة من المتخصصين.

خاتمة

قدم الباحث محتويات الورقة البحثية والمعنونة بـ{محل تعليم العربية من الإعراب في التعليم العالي البريطاني} والتي شخص فيها الوضع من خلال نتائج استبانة وضحت معالم في طريق تطوير وتحسين الأداء لكافة أطراف العملية التعليمية. وخلص الباحث إلى تقديم مقترحات موجزة وقابلة للمناقشة والزيادة لتكاتف الجهود لتعتلي اللغة العربية وتتسنم مكانتها الطبيعية بين لغات العالم وتفتح لمتعلميها آفاقًا جديدة عديدة في سوق العمل التنافسي. والأمل معقود في أمثال هذه المحافل التي تعنى باللغة العربية كمؤتمرنا القائم الواعد والذي حتمًا يستحق الإشادة والثناء والدعم والدعاء للارتقاء في خدمة لغة القرآن الكريم وللجميع من الله خير الجزاء.

المراجع

١ . يوسف كمال: الإسلام والمذاهب الاقتصادية المعاصرة، دار الوفاء للطبع والنشر ١٩٩٠

2. Briffault, Robert: The Making of Humanity, London, G. Allen & Unwin ltd 1919

3. https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/why-arabic-should-be-taught-uk-schools

4. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/arabic_report_2015.pdf

5. http://www.aulc.org/UCML/AULC Survey 2014-15

6. https://www.ucas.com/sites/default/files/apply-to-study-in-uk-arabic.pdf

7. http://www2.hull.ac.uk/fass/modern-languages/passport/languages-on-offer-1.aspx

8. http://www.aston.ac.uk/lss/uwlp/courses/arabic-beginnersii/

9. https://www2.warwick.ac.uk/fac/arts/languagecentre/lifelonglearning/arabic/

10. http://forum.unilang.org/

11. http://www.unilang.website/

12. http://www.ulc.manchester.ac.uk/aboutus/staff/john-morley/

13. file:///C:/Users/ulzam/Desktop/UCML_AULC_2014-2015.pdf

14. https://islamonline.net