

جامعة دمشق  
كلية التربية  
قسم المناهج وأصول التدريس

## صعوبات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها

دراسة ميدانية  
في مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محافظة دمشق

بحث لنيل درجة الماجستير في التربية

أعدته  
مهى فهد أبو حمرة

بإشراف  
الأستاذ الدكتور سام عمار

٢٠٠٦-٢٠٠٧

## الإهداء

إلى  
من تهجّى الحلم، الذي رسمه على تراب ضيعته، حيث عاش يتيماً. فتعلمه  
وعلمنا: بأن هناك أفقاً يزدهي مع العقلاء فاتبعوهم.  
والدي

التي منديلها الأبيض المعطر بياسمين بيتنا وجوريّه يشتاقتها، ويرمق  
بصمتٍ دموعنا التي لم تعتد ذهابها:  
لأنني أحبك أحاول ألا يذبل الحبق.  
والدتي

الذين ذات صباحين تسلق الموت، فغافلهم ورحل بوالديهم على عجل...  
كانوا صغاراً، فتدثرنا معاً ما جُبلنا عليه من المحبة والحكمة لدرء الصقيع،  
ومشينا.

إخوتي

وأخواتي

التي افترشت معها القمح على سطح بيتنا الريفي وتلحفنا عباءة أهلنا نعدُّ  
النجوم ونحلم وما زلنا.

فيزة

الذين لم يرحلوا عني ومني، وسكنا معاً روضة الوفاء.  
صديقاتي وأصدقائي

# إهداء

إلى  
الذي أعاد للحق أشياءه، فكان أيقونة لشرف المهنة وأنار الخطأ:  
أكبر فيك هذا.

أستاذي المشرف

## الفهرس

رقم الصفحة	المادة
١	الفصل الأول: مشكلة البحث.....
٦-٢	١- مقدمة.....
١٢-٦	٢- الإحساس بالمشكلة وتحديدها.....
١٥-١٢	٣- أهمية البحث.....
١٥	٤- أسئلة البحث.....
١٦-١٥	٥- أهداف البحث.....
١٧-١٦	٦- فرضيات البحث.....
١٧	٧- حدود البحث.....
١٨-١٧	٨- التعريفات الإجرائية للبحث.....
٢٢-١٨	٩- الدراسات السابقة.....
٢٢	١٠- الخاتمة.....
	الفصل الثاني: المهارات الأربع الأساسية في اللغة العربية، ومتعلموها من غير الناطقين بها.....
٢٣	١- مقدمة.....
٢٥	٢- مهارة الاستماع.....
٢٥	١/٢- مفهوم الاستماع.....
٢٦-٢٥	٢/٢- أهداف الاستماع.....
٢٧-٢٦	٣/٢- المهارات الفرعية لمهارة الاستماع.....
٢٧	٤/٢- صعوبات تعلم الاستماع.....
٢٩-٢٧	٣- مهارة الكلام (التحدث).....
٣٠	١/٣- مفهوم التحدث.....
٣١-٣٠	٢/٣- مكونات الكلام.....
٣٢-٣١	

٣٣-٣٢	..... ٣/٣- أهداف الكلام (التحدّث)
٣٣	..... ٤/٣- المهارات الفرعية لمهارة الكلام
٣٤	..... ٥/٣- صعوبات تعلّم الكلام
٣٥-٣٤	..... ٤- مهارة القراءة
٣٥	..... ١/٤- القراءة الصامتة
٣٥	..... ١/٤- مفهوم القراءة الصامتة
٣٦	..... ٢/٤- أهداف القراءة الصامتة
٣٧	..... ٣/٤- المهارات الفرعية لمهارة القراءة الصامتة
٣٧	..... ٢/٤- القراءة الجهرية
٣٨-٣٧	..... ١/٤- مفهوم القراءة الجهرية
٣٨	..... ٢/٤- أهداف القراءة الجهرية
٣٩	..... ٣/٤- المهارات الفرعية لمهارة القراءة الجهرية
	..... ٤/٤- صعوبات تعلّم مهارتي القراءة الجهرية والقراءة
٤٠-٣٩	..... الصامتة
٤٠	..... ٥- مهارة الكتابة
٤٢-٤٠	..... ١/٥- مفهوم الكتابة
٤٣-٤٢	..... ٢/٥- أهداف الكتابة
٤٤-٤٣	..... ٣/٥- المهارات الفرعية لمهارة الكتابة
٤٥-٤٤	..... ٤/٥- صعوبات تعلم الكتابة
٤٥	..... ٧- الخاتمة
	الفصل الثالث: مناهج التعليم في معاهد تدريس اللغة العربية للمتعلمين من غير
٤٦	..... الناطقين بها
٤٨	..... ١- معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
٤٨	..... ١-١- مرحلة النشأة التأسيسية
٤٨	..... ١-٢- منهج الدراسة
٤٩-٤٨	..... ١-٣- الأهداف
٥٤-٥٠	..... ١-٤- الخطة الدراسية
٥٥-٥٤	..... ١-٥- المقررات والكتب الدراسية
٥٦	..... ٢- مركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بدمشق

٥٦	١-٢-١- مرحلة النشأة والتأسيس.....
٥٨-٥٦	٢-٢-٢- منهج الدراسة.....
٥٩-٥٨	٢-٣-٣- الخطة الدراسية.....
٦١-٥٩	٢-٤-٤- المقررات والكتب الدراسية.....
٦١	٢-٥-٥- طريقة التدريس.....
٦١	٢-٦-٦- الوسائل المستخدمة.....
٦١	٢-٧-٧- أساليب التقويم.....
٦٢-٦١	٣-٣- منهج الدراسة في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى بدمشق.....
٦٣-٦٢	٣-١-١- الأهداف.....
٦٣	٣-٢-٢- الخطة الدراسية.....
٦٤-٦٣	٣-٣-٣- المناهج (المقررات الدراسية).....
٦٤	٣-٤-٤- طرق التدريس.....
٦٤	٣-٥-٥- الوسائل المستخدمة.....
٦٤	٣-٦-٦- أساليب التقويم.....
٦٤	٤- الخاتمة.....
٦٥	الفصل الرابع: منهج البحث وأداته.....
٦٦	١- مقدمة.....
٦٦	٢- منهج البحث.....
٦٦	٣- أدوات البحث ومراحل إعدادهما.....
٦٦	٣/١- أهداف الاستبانتين.....
٦٧-٦٦	٣/٢- الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالبحث.....
٧٠-٦٧	٣/٣- مكونات الاستبانتين.....
٧٠	٤- صدق أداتي البحث وثباتهما.....
٧١-٧٠	٤/١- صدق الاستبانتين.....
٧٩-٧١	٤/٢- ثبات الاستبانتين.....
٨٠	٥- متغيرات البحث.....
٨٠	٦- الخاتمة.....
٨١	الفصل الخامس: عينة البحث ونتائجه.....
٨٣	١- مقدمة.....

٨٤-٨٣	٢- المجتمع الأصلي وعينة البحث.....
٨٤	٣- التطبيق النهائي لأداتي البحث.....
٨٤	٤- نتائج البحث.....
٨٤	١/٤- النتائج المتعلقة بالأسئلة.....
٨٤	١/١/٤- النتائج ا لمتعلقة بالسؤال الأول.....
٨٥	٢/١/٤- النتائج ا لمتعلقة بالسؤال الثاني.....
٨٦-٨٥	٣/١/٤- النتائج ا لمتعلقة بالسؤال الثالث.....
٨٦	٤/١/٤- النتائج ا لمتعلقة بالسؤال الرابع.....
٨٧	٥/١/٤- النتائج ا لمتعلقة بالسؤال الخامس.....
٨٨	٦/١/٤- النتائج ا لمتعلقة بالسؤال السادس.....
٨٩-٨٨	٧/١/٤- النتائج ا لمتعلقة بالسؤال السابع.....
٨٩	٢/٤- النتائج المتعلقة بالفرضيات.....
٩٠-٨٩	١/٢/٤- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....
٩١-٩٠	٢/٢/٤- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....
٩٢-٩١	٣/٢/٤- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....
٩٣-٩٢	٤/٢/٤- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....
٩٣	٥- تفسير النتائج.....
٩٣	١/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالأسئلة.....
٩٤-٩٣	١/١/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....
٩٤	٢/١/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....
٩٥	٣/١/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....
٩٦-٩٥	٤/١/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....
٩٦	٥/١/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.....
٩٧-٩٦	٦/١/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.....
٩٨-٩٧	٧/١/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السابع.....
٩٩	٢/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضيات.....
١٠٠-٩٩	١/٢/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....
١٠٢-١٠٠	٢/٢/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....
١٠٤-١٠٢	٣/٢/٥- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....

١٠٥-١٠٤	..... تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.
١٠٥	..... الخاتمة.
١٠٦	..... الفصل السادس.
١١٢-١٠٧	..... ملخص البحث باللغة العربية والمقترحات.
١١٩-١١٣	..... ملخص البحث باللغة الفرنسية والمقترحات.
١٢٧-١٢٠	..... المراجع باللغة العربية.
١٢٨-١٢٧	..... المراجع باللغة الأجنبية.
١٢٩	..... فهرس الجداول.
١٣٠	..... فهرس الملاحق.
١٥٨-١٣١	..... الملاحق.



# الفصل الأول

## مشكلة البحث

١- مقدمة

٢- الإحساس بالمشكلة وتحديدھا

٣- أهمية البحث

٤- أسئلة البحث

٥- فرضیات البحث

٦- أهداف البحث

٧- حدود البحث

٨- التعريفات الإجرائية للبحث

٩- الدراسات السابقة

١٠- الخاتمة

## ١ - مقدمة

يسود العالم المعاصر اهتمام واضح باللغات، تعلّمها وتعليمها، لغير أبنائها تحت تأثير متغيرات عالمية جديدة تقرب المسافات، وتستدعي توظيف كثير من الوسائل لفهم الآخر، والتخاطب معه - بصرف النظر عن الفكرة الموجهة - ف «التخاطب أداة ووسيلة، إنه أداة قيمة ولكنها صعبة الاستعمال، هدفها الأول أداء الخدمة، وأن يكون الأداء نافعاً. ودون التخاطب لا يوجد تواصل حقيقي بين الكائنات. إنه (التخاطب) الذي يشكل القانون الناظم لعلاقاتنا. من أجل هذا يتركز السعي منذ البداية على عدّ اللغة وسيلة تعبير وتواصل تحقق الاستحضر لجميع منابع كينونتنا: المواقف، المبادرات، الإحياءات، الإجراءات» (Moirand, 1992,8).

والتواصل عبر اللغة بالذات أصبح اليوم هاجساً يؤرق الشعوب، ويدفعها نحو ابتكار كثير من الوسائل والإجراءات، والتقانات، التي يتم بوساطتها توصيل اللغة من ناحية، وتعزيز مواقع هذه الشعوب أمام التأثيرات الثقافية والفكرية والأيدولوجية التي ينتهجها الآخرون من ناحية أخرى. ويبدو أن تعرض مفهوم اللغة لتجاذب طرفين من النظر هما: التواصل، والتأثير في المتلقي، قد أدى إلى التعامل مع الظاهرة اللغوية وفقاً لرؤيتين. الأولى: تنظر إليها بوصفها علماً له قواعده، وأحكامه الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، والثانية: ترى فيها أداة طيعة، وقناة من شأنها تعميق الأثر والانطباع في ذات متلقيها، وكلّ منهما تنماهي في الأخرى وتتفاعل معها، لتكوّن معاً مفهوماً شاملاً لما تعنيه اللغة في حد ذاتها. دون أن ننفي أنّ ثمة معوقات كثيرة تعترض تشكل اللغة وفق هاتين الرؤيتين، ووفقاً لمعايير أكثر يصعب تقنينها دائماً في حاجة إلى الضبط باستمرار، نظراً إلى فكرة جوهرية متصلة بتعريف اللغة المبدئي الذي يعدها «نتاجاً اجتماعياً لمهارة»<sup>(\*)</sup> الكلام، ومجموعة من المواضعات يتبناها الكيان الاجتماعي ليتمكن الأفراد من ممارسة هذه المهارة» (دي سوسوسير، ١٩٨٥، ٢٩).

فمن واقع رصد بعض جوانب الرؤية الأولى وتحليلها يتضح أن هناك فكرة مفادها: تعقد الظاهرة اللغوية، ولكن اللغة تعم الكون على أنحاء وضروب مختلفة، فإذا كانت اللغة في ظاهرها أداة تواصل وتوصيل من أجل الفهم والتفاهم، أو من أجل المعرفة والتعرف، لأنها تتخذ وسائل مختلفة وتتشكل في مفردات وأبنية مختلفة أيضاً، فإنها تنحلّ إلى مجموعة لا تكاد تحصى من اللغات الكلامية، واللغات غير الكلامية، على نحو يكون فيه ما عرف عند القدماء بالسليقة فهماً نظرياً ثم تطبيقاً لقوانين، على الرغم مما يقف حائلاً دون تكوين هذا الفهم من صعوبات جمّة.

(\*) وردت في الشاهد ملكة.

أما في الرؤية الثانية: فقد تم توظيف اللغة بوصفها قناة للتواصل وأداة للحوار على المستويين المعلن والمضمر، إضافةً إلى الدور الاجتماعي للغة على أنها وسيلة للتخاطب البشري، عُدت – ولا تزال – وسيلة أيضاً للتأثير الهادف، فعلى سبيل المثال لا الحصر تشيخ اللغة الإنكليزية بلهجتها الأمريكية بالقياس إلى تلك المتكلم بها في بريطانيا، وخلفية هذا الشيوخ لا تخفى، إذ تُعتمد في الولايات المتحدة الأمريكية سياسات إعلامية مدروسة بعناية فائقة، لا يمكن مقارنتها على أي حال بمثيلاتها في بريطانيا.

وينبغي ألا يفهم من هذا أن الطرح جديد، وإنما هو قديم كان يترافق وسيرورة نمو الأيديولوجيات، فقد تزامن – على سبيل مثال آخر – إحياء اللغة العبرية مع إظهار أيديولوجية العودة إلى وطن اليهود القديم (فلسطين)، «ومن الجدير بالذكر أن هذا الإحياء لم يكن نابعاً من تطور لغوي طبيعي، بل كان هدفاً سياسياً ضُحْمَ بناءً على مخطط رجل يهودي ولد في ليتوانيا<sup>(١)</sup>» (Badillos, 1993, 46).

وهذا يعني أنه من المفيد الالتفات إلى البحث في الضغوط النظرية والأيديولوجيات على حركة توصيل اللغة، وتملي تأثير المتغيرات في التلقي اللغوي، ولا سيما في الوقت الراهن، محاولة لتحسين الهوية، ومواجهة المدّ الثقافي الموجّه واستعمار العقل، تأسيساً على مقولة ارتباط عمليات التوصيل اللغوي بالرؤية الثقافية – التاريخية للغة ذاتها، و «حفرياتها المعرفية» (فوكو، ١٩٨٧، ١).

وبهذه الصيغة التي يُقصد بها تنظيم العلاقة بين توصيل اللغة والتأثير بوساطتها تتم تمثلات الذات، وهي اللغة خصوصاً، والثقافة بمنظور أشمل وأعم، لأنها تمثل لهذه اللغة، فالعملية درس وفهم وإسهام فعلي ذاتي في حضارة العصر، لا تجنباً ولا مراقبة ولا انكفاء على الذات، لأن «ما نبصره اليوم هو باختصار السؤال القلق والمثير للقلق حول علاقتنا بالآخرين: الثقافات الأخرى، الدول الأخرى، التواريخ الأخرى والتجارب الأخرى، التراثات والشعوب والمصائر<sup>(٢)</sup>، وصعوبة السؤال تتبدى في عدم وجود أفضلية خارج واقعة العلائق بين الثقافات» (سعيد، ١٩٩٢، ١٦).

من هذا المنظور لا يمكن أن نتجنب دور تعرّف صعوبات تعلم اللغة (الاستماع، والكلام، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والكتابة) من أجل تنظيم العلاقة بين الآخرين، للوصول إلى أعلى مستويات التفكير.

وتفاعلاً مع هذا المسعى الإنساني – في الدرجة الأولى – كانت عملية توصيل اللغة بوصفها تمثيلاً لفكر بكامله، تتزايد باستمرار، ولا سيما في القرن العشرين الذي شهدت عقوده الثلاثة الأخيرة اهتماماً متزايداً بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(١) اسم الرجل اليهودي Yehudeh-N.E. Ben

(٢) فصيح هذه الكلمة: مصابير. ولكن شاع استخدامها بالهمزة فأنزلت منزلة الفصيح أو كادت.

كما أن هذا الاهتمام كان بتأثير ثورة المعلومات التي جاوزت التبديل إلى التأثير العميق في خصائص منظومة اللغة العربية وعلاقتها الداخلية والتعبيرية والوظيفية، ما أسهم في إعلاء التواصل المعرفي ونهائجياته وتقاناته، واستدعى إيلاء كثير من القضايا عناية خاصة مثل: دور اللغة، موقعها على خريطة المعرفة الإنسانية، الإشكالية التي تصاغ في قالبها اللغة، أكثر التوجهات تعدداً لتناول إشكالية اللغة وأمور معالجة صعوبات تلقيها، لغير الناطقين بها خاصة.

والحقيقة إن إنشاء رؤية جمالية وعلمية للغة العربية كان ولا يزال مستمراً عبر قنوات متجددة بالفعل، لا على المستوى العربي فحسب وإنما على المستوى العالمي أيضاً، ويتجلى ذلك في العدد الضخم من معاهد تعليم اللغة العربية في أوروبا والولايات المتحدة، وآسيا وإفريقيا (النور، ١٩٩٢، ١٨١).

وكان تعليم اللغة العربية للأجانب موضوعاً لعدد من البحوث المكتملة لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه.

ومن الجدير بالذكر تبني الأمم المتحدة، العربية لغةً رسمية بالقرار رقم ٣١٩/د. ٢٨ الجلسة العامة رقم ٢٢٠٦، كانون الأول ١٩٧٣م، كان المؤثر الأكبر في هذا السياق.

وعلى المستوى العربي زادت عناية الدول العربية بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باستحداث معاهد متخصصة، ومراكز، وأقسام تابعة للجامعات، مستتيرة بالشعار الذي أطلقته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «تعلموا العربية وعلموها».

وإن جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم — منذ بداية السبعينات — جليةٌ وجديرةٌ بالتقدير، فقد أنشأت معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الذي يمنح درجتي (الدبلوم) و(الماجستير) في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستحدثت وحدة لتنمية الثقافة العربية في الخارج، وفتحت باب الإيفاد لتعليم اللغة في بعض الدول الإفريقية، ويكفينا الاطلاع على ببلوغرافيا رسائل الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ١٩٦٧م-١٩٨٤م لنذكر مدى اهتمام معهد الخرطوم بقضايا تعليم العربية لغير الناطقين بها.

ويأتي بعدها مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي الذي نظم ثلاث ندوات خاصة بمناقشة القضايا الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير أبنائها.

أما في سورية فقد صدر المرسوم التشريعي رقم ٧٢/ تاريخ ١٩٧٣/٩/٣٠ باستحداث معهد تعليم اللغة العربية للأجانب التابع لوزارة التربية، كما افتتح في جامعة دمشق مركزاً لتعليم اللغة العربية يتعاون مع سابقه في تقديم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وتجاوز الاهتمام باللغة العربية المجال الرسمي إذ قام المعهد الفرنسي للشرق الأدنى بافتتاح دورات لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها منذ عام ١٩٧٥. ويشير غوثيه (٢٠٠٤) نقلاً عن تيبيري بيانكي إلى أن: «هناك تقليداً في فرنسا ترجع

أصوله إلى القرن السادس عشر، وهو أن يُبعث الطلبة إلى الشرق لدراسة اللغات». ويضيف غوتيه: «منذ الستينات كانت تقام دورة لتعليم اللغة العربية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في بيروت، ولكن بسبب أحداث لبنان والحرب الأهلية، نُقلت إلى دمشق سنة ألف وتسعمئة وخمس وسبعين وبقيت حتى اليوم».

وهكذا بدأ يزداد عدد الوافدين لتعلم اللغة العربية في مواطنها شيئاً فشيئاً. وطبيعي أن هذا يماشى النظرية المعرفية في تعلم اللغات، والتي تطرق إليها عدد غير قليل من الباحثين في شؤون اللغة والمجتمع. ففي حين يرى همبلت Humboldt «أن لسان أي أمة جزء من عقليتها، وأن لغة شعب ليست إلا روحه، كما أن روح الشعب لغته» (المبارك، ١٩٧٣، ٦٢). يتناول هاندي تقنية جديدة بالبحث وهي تحصيل اللغة، فيقول: «هناك منهج مثالي لكنه يكلف غالباً هو تحصيل اللغة على مستوى حقيقي ثابت من التواصل مع الذين يتكلمون اللغة يومياً. إنه العيش بشكل كامل، الأمر الذي يتطلب اضطراراً اكتساب أداتهم في التواصل» (Meynet, 1975,6). هذا الطرح يتأسس على أن النظام اللغوي لأية لغة يرتبط إلى حد كبير بالتكوين النفسي والبيئي والثقافي للأفراد متكلمي اللغة «إذ يصبح هذا النظام – في النهاية – انعكاساً لطبيعة المجتمع ومزاجه وتركيباته النفسية» (سليمان، ١٩٩٧، ٢٠٥)، وهذا يردنا إلى مسألة جد دقيقة وهي أن الخطأ في اكتساب المهارات الأساسية للغة (الكلام، والاستماع، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والكتابة) يؤدي إلى الخطأ في فهم شخصية متكلمي اللغة في كل أبعادها، ما يفقد الطرفين التواصل المرجو، لذلك فإن حل الصعوبات عملياً هو حل لكثير من الإشكاليات المأخوذة على الشخصية العربية.

ومساعدة الطالب الأجنبي على اكتساب المهارات اللغوية – نسجاً على ما قدمناه – يقتضي بالمقابل ابتداء مهارات تعليمية وتدرسية، ووقوفاً دقيقاً على الصعوبات التي تعترض عملية التوصيل والتلقي، لأن العملية ليست منغلقة على ذاتها، بل تتفتح لتشمل حياة كاملة بتراتها وعلاقاتها المتشابكة وأنظمة تفكيرها، لذلك فإن «تعليم الأجانب مهمة قومية وواجب مقدس، ذلك لأن معرفة الأجانب بلغتنا تعمل على تفهم مشكلاتنا وقضايانا العربية من مصادرها الأصلية، بحيث يتمكن هؤلاء من الاطلاع على واقعنا وعدالة قضايانا في منأى عن كل تشويه وتزيف وتضليل، كما أن معرفة هؤلاء العربية تسهم في اطلاعهم على الجوانب الإنسانية في حضارتنا العربية، وبيان ما قدمته هذه الحضارة من فوائد جمة وخدمة للفكر الإنساني، وهذا يعزز الروابط الإنسانية بين أبناء اللغات الأخرى والناطقين بالعربية» (السيد، ١٩٨٨، ٣٩٣).

انطلاقاً من هذه المقولة المهمة، يصبح تقليص الصعوبات واجباً ولا يقلل قداسة عن تعليم اللغة، ولا سبيل إلى ذلك إلا بامتلاك ناصية اللغة المتمثلة في مهاراتها (الاستماع، والكلام، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والكتابة).

## ٢ - الإحساس بالمشكلة وتحديدها

إن التعلّم الحقيقي هو ذلك التعلّم الذي ينطوي على الفهم الذي يُعد الركيزة الأساسية لاستخدام اللغة باعتبارها وسيلة للاتصال وتعلم التراكم اللغوية، واستخدامها في مواقف تواصلية، اجتماعية تتعدى كونها مجرد قواعد نحو وصرف.

لذلك ينبغي أن تكون مرحلة تعلّم المتعلّم اللغات الأجنبية «نشاطاً قائماً على الفهم على الدوام» (خرما، حجاج، ١٩٨٨، ٧٥)، فما يظهر من أداء المتعلّم في المواقف التعليمية التعليمية يبين مدى اكتسابه لمهارات اللغة استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة، وما يكتنف هذا الأداء من مخالفة للقواعد اللغوية والأخطاء والجمل المبعثرة، والتردد، يشير إلى أن هناك صعوبة في الفهم تُترجم الضعف في كفاية المتعلمين اللغوية التي تنعكس في أدائهم، فـ «لدى الحديث عن كفاية(\*) شخص ما في اللغة قد يكون من الحكمة الحديث عن أوجه متعددة للكفاية اللغوية يعادل الأوجه التي تعتبر أوجهاً مستقلة للأداء، وهي الاستماع، والتكلم والقراءة والكتابة» (عمار، ٢٠٠٢، ٣٣).

فالأداء ما يقوله ويكتبه المتعلم بالفعل، و«يعبّر عما تعلّمه» (الأعسر، ١٩٩٩، ٧)، وعن معرفته اللغوية التي تعكس قدرته في كل مهارة، وقد ورد على لسان علي بن الحسين بن علي رضي الله عنهم: «لو كان الناس يعرفون جملة الحال في فضل الاستبانة وجملة الحال في صواب التبيين لأعربوا عن كل ما تخلّج في صدورهم ولوجدوا من برّد اليقين ما يغنيهم عن المنازعة» (الجاحظ، ٢٠٠١، ٦١).

يشير ما تقدم إلى أن القدرات المعرفية اللغوية تساعد الإنسان على التعبير عما يريد بوضوح، وأن امتلاك هذه القدرات المعرفية اللغوية لدى المتعلّم يجعل من كفايته اللغوية أكثر مرونة في الأداء، إضافة إلى أن عملية تعلم اللغة الأجنبية - وفقاً لنظرية اللغة المرحلية - هي «سلسلة من عمليات الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى تقرب المتعلم من اللغة الأجنبية المستهدفة، كما أن هذا الانتقال هو عملية مطّردة» (خرما، حجاج، ١٩٨٨، ٨٤). وهذا يعني أن درجة إتقان المتعلم للغة التي يستخدمها هي مخزونه من اللغة وهي الوسيلة التي يستخدمها للتدرب على اللغة ذاتها للوصول إلى

(\*) وردت في الشاهد كفاءة.

مزيد من تعلمها. من هنا أرادت الباحثة الكشف عن الصعوبة التي تكاد تكون جزءاً من واقع العملية التعليمية التعلمية للغة العربية بصفقتها لغة أجنبية، وهي جزء يعيق أداء المتعلمين في مراحل تعلمهم. وقد تلمست بحكم عملها في هذا الميدان، بعض جوانب القصور في هذا الواقع التي ربما كانت وراء الصعوبات، مستفيدة مما ذهب إليه كثير من الباحثين في ميدان تعليم وتعلم اللغة العربية بصفقتها لغة أجنبية. ونورد أمثلة على الصعوبات التي يواجهها المتعلمون للغة العربية من غير الناطقين بها ويمكن تصنيفها وفق أنواع المتعلمين. فقد توصل عبد العزيز (١٩٨٠، ١٤٤-١٤٦) إلى أن:

- الصعوبات التي تواجه المتعلمين الناطقين بالسواحلية في شرق أفريقية تتمثل في نطق الأصوات، وفي تذكر الصور المختلفة لتصريف الأفعال من حيث الضمائر والإفراد والتنثنية والجمع وزمان الفعل، وفي نطق تركيب الجمل. فالصعوبة تعوق الفهم عندما تعترض إعراب الجملة تراكيباً أخرى، أو تكون هذه في سياق يشكل صعوبة في الفهم للمتلقي كما يقرر وظائفها من حيث موضع الفاعل أو المفعول به أو المفعول الثاني، وهناك صعوبات تتجم من مظاهر تركيب الجمل فتعوق الفهم.

- وتشير دراسة صالح (١٩٨٠، ١٣١-١٣٢) إلى أن الطلاب القادمين من مناطق لها صلة باللغة العربية، يتميزون بتفوقهم في القراءة مع درجات متفاوتة في فهم المقروء والمسموع؛ وذلك لأن اللغة العربية ليست غريبة عن آذانهم، ولا حروفها بعيدة عن فهمهم وإدراكهم. ولكنهم لا يعرفون شيئاً عن القواعد الأساسية للكلمة والجملة في اللغة العربية. وتكثر أخطاؤهم عند القراءة على الرغم من الانطلاق فيها. ويبدو ضعفهم واضحاً أيضاً في التعبير الكتابي.

- أما الطلاب القادمون من بلاد ناطقة بالفرنسية ومن جامعات إنجلترا وأمريكا، فيظهر بوضوح تفوقهم في قواعد اللغة العربية على حساب المهارات الأخرى. ويُرجع الباحث هذا الخطأ إلى طرق التدريس التي تركز على الدراسات النحوية واستخدام المصطلحات الأجنبية بدلاً من المصطلحات النحوية العربية. ويبدو ضعفهم الشديد في عدم القدرة على الانطلاق في القراءة وفهم المسموع والمقروء، وبالتعبير الشفوي والكتابي.

أما الطلاب القادمون من دول الكتلة الشرقية واليابان والاتحاد السوفيتي والصين فتنحصر مشكلاتهم في جهل معظمهم للغة العربية، إضافة إلى الصعوبة في نطق الحروف العربية.

وقد ذكر الواسطي أن: «هناك مشكلات أكاديمية خاصة بكل نوع من أنواع الطلبة والدارسين، فالدارسون القادمون من البلدان الإسلامية، خاصة تلك التي تبنت الخط العربي وتأثرت لغاتها القومية بالكثير من المفردات والمصطلحات العربية والإسلامية، هؤلاء الدارسون لا يجدون صعوبة في الكتابة والقراءة العربية، لكنهم بحاجة إلى كثير من العناية والتدريب في التلفظ والتعبير الشفهي والكتابي بأسلوب حديث ومعاصر، وكذلك الحال مع الدارسين القادمين من أقسام اللغة العربية في الجامعات

**الملحق (٥)**  
**البنود المعدلة وفق آراء المحكمين**

المهارة	رقم البند قبل التعديل	الصيغة الأولى	رقم البند بعد التعديل	الصيغة المعدلة
الاستماع	١	التمييز بين الحروف المتقاربة في المخرج. مثال: اقتناء، اقتناع العضو، العدو	١	التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، مثال: اقتناء، اقتناع العضو، العدو
	١٣	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للأسماء من الجذر الواحد. مثال: مستخرج، مستخرج	١٣	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للأسماء من الجذر الواحد. مثال: مستخرج، مستخرج
	١٤	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للفعل الثلاثي المزيد. مثال: قاتل، تقاتل	١١٤	التمييز بين معاني الصيغ المزيدة على الفعل الثلاثي مثال: قاتل، تقاتل.
	١٥	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للفعل الثلاثي المجرد والمزيد مثال: صعد، صعد	١٥	التمييز بين معاني الفعل الثلاثي المجرد والمزيد عليه مثال: صعد، صعد
	١	نطق الكلمات المكونة من مقاطع عدة نطقاً صحيحاً. مثال: يستفسر، أوفئك	١	نطق الكلمات المكونة من مقاطع عدة في سياقها نطقاً سليماً. مثال: يستفسر، أوفئك.
الكلام	٥	استخدام المحلات الإعرابية للكلمات، استخداماً صحيحاً	٥	استخدام المحلات الإعرابية، في الجمل الطويلة استخداماً صحيحاً.
	٨	استخدام صيغ الفعل المناسبة للموقف المعبر عنه. مثال: قاوم، قوم	٨	استخدام صيغة الفعل الصحيحة للمعنى مثال: قاوم، قوم



استخدام حرف الجر المناسب للفاعل.	٩	استخدام حرف الجر المناسب للفاعل	٩	
استخدام الأداة الصحيحة لنفي الفعل، (الماضي، المضارع) مثال: (لن/ لم/ ما)	١٠	استخدام الأداة المناسبة لنفي الفعل (الماضي، المضارع). مثال: (لن، لم، ما)	١٠	
استخدام الفعل (الماضي، المضارع) للزمن المناسب	١٤	استخدام الزمن المناسب للفعل، (الماضي، المضارع، الأمر)	١٤	
استخدام الأداة الصحيحة لنفي الجملة الاسمية. مثال: (ما، ليس، لا النافية للجنس)	١٥	استخدام الأداة المناسبة لنفي الجملة الاسمية. مثال: (ما، ليس، لا النافية للجنس)	١٥	
نطق الكلمات المكونة من مقاطع عدة في سياقها نطقاً صحيحاً. مثال: تَنْدَحْرُجُ	١	نطق الكلمات المكونة من مقاطع عدة. مثال: تَنْدَحْرُجُ	١	القراءة القراءة الجهرية
تمييز معنى فعلين مشتركين في الصيغة الصرفية. مثال: حَدَّثَ - بمعنى طَوَّرَ حَدَّثَ - بمعنى تَكَلَّمَ	٩	تمييز معنى فعلين متشابهين في الصيغة الصرفية. مثال: حَدَّثَ - بمعنى طَوَّرَ حَدَّثَ - بمعنى تَكَلَّمَ	٨	
التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للأسماء المشتقة من الجذر الواحد. مثال: مُعَلِّقٌ، مُعَلَّقٌ	١١	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للأسماء من الجذر الواحد مثال: مُعَلَّقٌ، مُعَلِّقٌ	١٠	
التمييز بين معاني الصيغ المزيدة على الفعل الثلاثي. مثال: قَاتَلَ، تَقَاتَلَ.	١٢	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للفعل الثلاثي المزيد. مثال: قَاتَلَ، تَقَاتَلَ	١١	
التمييز بين معاني الفعل الثلاثي المجرد والمزيد. مثال: عَقَدَ، عَقَّدَ	١٣	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للفعل الثلاثي المجرد والمزيد. مثال: عَقَدَ، عَقَّدَ	١٢	
التمييز بين معاني الصيغ المزيدة على الفعل الرباعي. مثال: طَمَأَنَ، اطْمَأَنَّ	١٤	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للفعل الرباعي المجرد والمزيد. مثال: طَمَأَنَ، اطْمَأَنَّ	١٣	

			١٤	تمييز معنى كلمتين متشابهتين في الصيغة الصرفية. مثال: البرّ، البرّ	١٥	تمييز معنى كلمتين مشتركين في الصوامت ومختلفتين في الصوائت مثال: البرّ، البرّ
القراءة الصامتة		٢	تمييز الاختلاف في معاني بعض الأدوات. مثال: ما الاستفهامية: ما الذي بيدك؟ ما التعجبية: ما أجمل الصيف! ما الموصولة: هذا ما كنت أقوله ما النافية: ما حدث هذا من قبل.	٢	تمييز المعاني المختلفة لبعض الأدوات مثال: ما الاستفهامية: ما الذي بيدك؟ ما التعجبية: ما أجمل الصيف! ما الموصولة: هذا ما كنت أقوله ما النافية: ما حدث هذا من قبل.	
		٥	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة للأسماء من الجذر الواحد. مثال: عالم، عليم	٦	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للأسماء المشتقة من الجذر الواحد. مثال: عالم، عليم	
		٧	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للفعل الثلاثي المزيد. مثال: عَرَفَ، تَعَرَّفَ	٨	التمييز بين معاني الصيغ المزيدة على الفعل الثلاثي. مثال: عَرَفَ، تَعَرَّفَ	
		٨	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للفعل الثلاثي المجرد والمزيد. مثال: فلح، أفلح	٩	التمييز بين معاني الفعل الثلاثي المجرد والمزيد عليه. مثال: فلح، أفلح	
		٩	التمييز بين المعاني الناتجة عن اختلاف الصيغة الصرفية للفعل الرباعي المجرد والمزيد عليه. مثال: زلزل، تزلزل	١٠	التمييز بين معاني الفعل الرباعي المجرد والمزيد عليه. مثال: زلزل، تزلزل	
		١٢	التمييز بين معاني الكلمات المتقاربة في الشكل. مثال: المَعْدُ، المقعد	١٣	التمييز بين معاني الكلمات مشتركة الحروف، مختلفة الترتيب. مثال: المعقد، المقعد	
الكتابة		١	استخدام المحلات الإعرابية للكلمات في الجملة استخداماً صحيحاً	١	استخدام المحلات الإعرابية للكلمات في الجملة الطويلة استخداماً صحيحاً.	