



# JALSAT

JOURNAL OF ARABIC LANGUAGE STUDIES AND TEACHING

Volume: 2, Nomor: 2

DOI: 10.15642/jalsat.v2i2.159

Received: June 6<sup>th</sup>, 2022

Revised: October 12<sup>th</sup>, 2022

Accepted: November 12<sup>th</sup>, 2022

## The Idea of Abdel Moneim Hassan Al-Malik in Teaching Arabic as a Second Language

فكرة عبد المنعم حسن الملك في تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

*Elmakki Abdu Rahim Elmakki Mohameed*

*Open University of Sudan, Sudan*

*almkki651991@gmail.com*

### Abstract

This study discusses the application and testing of the idea of Abdel Moneim Hassan Almalik, through the applied descriptive approach, at the Institute of Teaching Arabic as a second language. This paper dealt with the importance of each skill of the Arabic language for non-native speakers, as well as presenting and analyzing the idea and comparing the communicative attitudes in the idea with the communicative attitudes in the Sudan Open University series. A table was put in to compare the foundations and principles of the idea with the study sample. It also dealt with the presentation of the teaching steps with the notion, and this paper has chosen the students of the Institute of Arabic Language as a second language at the Open University of Sudan to experiment on them. The study revealed the importance and the possibility of applying this idea to various series of teaching Arabic, provided that it is a second language, besides focusing the idea on the skills as a whole, where none of the four skills is neglected. On the other hand, the teacher is trained to compose by writing advanced texts for each lesson. This model reinforces what he learned and is a foundation to build on. It helped the student remember vocabulary. At the same time, some began to ask questions stemming from the comparison between classical and Sudanese dialects. This resulted in the focus of this model on linguistic correctness.

Keywords: Arabic for Non-Arabic Speakers, Teaching and Learning Arabic, Abdel Moneim Hassan.

مخلص البحث

تناولت هذه الورقة العلمية تطبيق وتجريب فكرة عبد المنعم حسن الملك، من خلال المنهج الوصفي التطبيقي، بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي الدراسة الأولى التطبيقية لفكرة حسن الملك في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في حدود علم الباحث- وهدفت إلى التعريف بفكرة حسن الملك، فضلاً عن تطبيقها وتجريبها، وتناولت هذه الورقة أهمية كل مهارة من مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما عرض الفكرة وتحليلها، فضلاً عن مقارنة المواقف الاتصالية في الفكرة بالمواقف الاتصالية في سلسلة جامعة السودان المفتوحة، كما وضعت جدولاً لمقارنة واتفاق أسس ومبادئ الفكرة مع عينة الدراسة، وكما تناولت عرض خطوات التدريس بالفكرة، ولقد اختارت هذه الورقة طلاب معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة لتجري عليهم التجربة، كما تناولت توضيح بعض المفاهيم- تعليم العربية بوصفها لغة ثانية / أجنبية- التي تردد لدى الباحثين باستخدامها بالتبادل للإشارة إلى أنها غير مترادفة، وقد كشفت الدراسة عن أهمية وإمكانية تطبيق هذه الفكرة في مختلف سلاسل تعليم اللغة العربية شريطة أن تكون لغة ثانية، فضلاً عن تركيز الفكرة على المهارات ككل، حيث لا تهمل مهارة من المهارات الأربع؛ ومن ناحية أخرى تدريب المعلم على التأليف من خلال تأليفه للنصوص المتقدمة لكل درس، والجدير بالذكر هذا النموذج يعمل على تعزيز ما تعلم، والبناء عليه؛ حيث أصبح الطلاب يتذكرون المفردات ويستدعونها ويوظفونها سريعاً، تجاوب الطلاب مع خاصية الاشتقاق، وتعلمهم من خلالها بصورة أفضل، فقد أعنتهم على تذكر المفردات، وفي الوقت نفسه بدأ بعض بطرح أسئلة نابعة من المقارنة بين الفصحى والدارجة السودانية، ونتج هذا التركيز هذا النموذج على الصحة اللغوية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية للناطقين بغيرها، تعليم اللغة العربية وتعلمها، عبد المنعم حسن الملك.

مقدمة:

مما لا شك فيه أن الجهل باختلاف المفهوم بين المصطلحين - تعليم اللغة بوصفها لغة ثانية، وبوصفها لغة أجنبية- له كبير الأثر في السلي على عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فاستخدام طرائق تدريس خاطئة، يؤدي إلى تقويم خاطئة ونتائج غير صادقة، بل ويتعداه إلى زيادة المشاكل التي تتعلق بالبيئة اللغوية، والاجتماعية. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تأثير المجتمع على الطلاقة والدقة اللغوية بين الإيجاب والسلب، في حالة غفلنا عن فهم المصطلح (لغة ثانية/ أجنبية) فهمها صحيحاً، فتأثير المجتمع الذي يتكلم اللهجات العربية وليست اللغة التي يتعلمها المدارس في المدرسة، له أثراً سالباً على تعليم اللغة العربية الفصحى حيث يجد المدارس البيئة والاحتكاك اللغوية بصورة مكثفة من قبل العامة وليست الفصحى؛ ولية نصف تعلم اللغة العربية في مثل هذه الحالة بتعليم اللغة بوصفها لغة ثانية؛ أي تعليم اللغة العربية في بلد يستخدم اللغة العربية، وله سلبياته، ومن أبرزها ضعف الصحة اللغوية، بينما تعليم اللغة العربية في بلد لا يستخدم العربية، يسمى هذا بتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، ومن أبرز المشاكل التي تواجهها الطلاقة اللغوية، حيث غياب المجتمع اللغوي له أثر بالغ في هذه المسألة، وبناء على توضيح الفرق بين

المصطلحين، فمن الواضح لا يمكن تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بنفس الطريقة التي تدرس بها العربية بوصفها لغة أجنبية، وتناولت هذه الورقة موضوع تعليم العربية بوصفها لغة ثانية، إذا بالضرورة يجب الخروج عن النظرية السلوكية والاتجاه السلوكي الذي لم يعد لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

مما لا شك فيه أن الجهل باختلاف المفهوم بين المصطلحين – تعليم اللغة بوصفها لغة ثانية ، وبوصفها لغة أجنبية- له كبير الأثر في السلبي على عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فاستخدام طرائق تدريس خاطئة، يؤدي إلى تقويم خاطئة ونتائج غير صادقة، بل ويتعداه إلى زيادة المشاكل التي تتعلق بالبيئة اللغوية، والاجتماعية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تأثير المجتمع على الطلاقة والدقة اللغوية بين الإيجاب والسلب، في حالة غفلنا عن فهم المصطلح (لغة ثانية/ أجنبية) فهمها صحيحاً، فتأثير المجتمع الذي يتكلم اللهجات العربية وليست اللغة التي يتعلمها الدارس في المدرسة، له أثراً سالباً على تعليم اللغة العربية الفصحى حيث يجد الدارس البيئة والاحتكاك اللغوية بصورة مكثفة من قبل العامية وليست الفصحى؛ ولية نصف تعلم اللغة العربية في مثل هذه الحالة بتعليم اللغة بوصفها لغة ثانية؛ أي تعليم اللغة العربية في بلد يستخدم اللغة العربية، وله سلبياته، ومن أبرزها ضعف الصحة اللغوية، بينما تعليم اللغة العربية في بلد لا يستخدم العربية، يسمى هذا بتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، ومن أبرز المشاكل التي تواجهها الطلاقة اللغوية، حيث غياب المجتمع اللغوي له أثر بالغ في هذه المسألة، وبناء على توضيح الفرق بين المصطلحين، فمن الواضح لا يمكن تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بنفس الطريقة التي تدرس بها العربية بوصفها لغة أجنبية، وتناولت هذه الورقة موضوع تعليم العربية بوصفها لغة ثانية، إذا بالضرورة يجب الخروج عن النظرية السلوكية والاتجاه السلوكي الذي لم يعد لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

ومن مبررات اختيار هذا النموذج التطبيقي في تدريس مهارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. أولاً: المكانة العلمية التي يتمتع بها الأستاذ الدكتور عبدالمنعم حسن الملك، في الدوائر التي تعنى باللغة العربية وعلومها في السودان وخارجه، فالأستاذ الدكتور حسن الملك أحد أعلام الفكر اللغوي العربي المعاصر، وأحد الأساتذة الكبار في تعليم علوم اللغة العربية، وقد تخرجت على يديه أجيال غفيرة من الذين يحملون الدرجات الجامعية المختلفة في حقل اللغويات وتعليم اللغة العربية، وعندما نُشرت هذه الفكرة كان حاصلاً على درجة أستاذ مساعد بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقية العالمية، والآن أستاذ بقسم إعداد المعلمين وتدريب المعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

بالمدينة المنورة، يدرس ببرنامجي الماجستير والدكتوراه مقررات متعددة تشمل: علم اللغة النفس التربوي، علم اللغة النفسي، التربية العملية نظري، اكتساب وتعلم اللغة، لهد عدة بحوث منشورة ، وله أكثر من ثلاثة كتب علمية منشورة.

ثانياً: القيمة العلمية الكبيرة لهذه الفكرة، فقد تناولت عدداً من القضايا الأساسية المتصلة بتعليم اللغة الثانية في وقت مبكر؛ على سبيل المثال توضيح الفرق بين تعليم اللغة الثانية واللغة الأجنبية (إذ أن وجود المحيط الاجتماعي للغة بقدر ما هو عامل إيجاب في دفع قدرة الدارسين على تجاوز مشكلات اللغة في المرحلة الصوتية، ومساعد في رفع كفايتهم الاتصالية، إلا أنه يكون عامل سلب في رفع مستوى الكفاية النحوية) (Abdul Mun'im Hasan, 2017).

ثالثاً: السبق التاريخي: تم إنشاء معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة، (هذه الورقة محاولة لتأسيس لفكرة تطبيقية جديدة في مبنائها وإن لم تكن جديدة في معناها باعتبار أن هناك من سبق إلى القول بضرورة التجديد في طرق وأساليب تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية) (Abdul Mun'im Hasan, 2017)، ولقد قام الباحث بتفحص نشأت معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السودان، وكذلك قام باستقراء مجلات تلك المعاهد المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (إعداداً لغويا، وإعداد المعلمين) - مجلة العربية للناطقين بغيرها، والمجلة العربية للدراسات اللغوية، ومجلة جامعة السودان المفتوحة -؛ ولذلك لأن مهمة التنظير والتأطير لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية توكل إلى هذه المؤسسات، ونتج عن استقراء الباحث للمجلات التي ذكرت آنفاً، لم تقدم مجلة جامعة السودان نموذج مقترحاً أو تصوراً لطريقة تدريس لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في حدود علم الباحث، كما أن مجلة العربية للناطقين بغيرها قدم مقترح لاستراتيجية اتقن لتعليم القراءة، وبعد المقترحات النظرية، كما خلت مجلة العربية للدراسات اللغوية من تقديم مثل هذه الدراسات، والطرح، وقد تشابهت هذه الفكرة المطروحة مع بعض الأفكار والمقترحات إلا أن ما يميزها أنها فكرة تطبيقية نابع عن تجربة، وفيما يلي تواريخ نشأت أهم المعاهد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تم إنشاء معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة في عام 2007م (Hidayah Taaj al-Asfiya', 2008)، أما معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا، أنشئ في عام 1992 بوصفه امتداداً لقسم اللغة العربية بالمركز الإسلامي (Dawud Abdul Qadir Ilgha, 2008)، ثم تم تغيير اسمه إلى قسم الإعداد اللغوي، ليصبح قسماً من أقسام كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، وكان ذلك في عام 2016م (Jamiatu Ifriqiya al-Alamiyah, 2016). معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، أنشئ في عام 1974م، تحت مسمى مركز

الخرطوم الدولي للغة العربية، وعُدِل الاسم إلى من مركز إلى معهد الخرطوم الدولي للغة العربية - (Ali Abdullah al-Nu'aim, 2014). ثم أنشئ برنامج الإعداد اللغوي في عام 2005م (Makki et al., 2021)، ونستنتج من هذه التواريخ أن هذه الفكرة كان لها السبق وجاءت في وقت مبكر، قبل إنشاء الإعداد اللغوي بمعهد الخرطوم، وبدايات تأسيس معهد اللغة العربية بجامعة السودان المفتوحة.

والدراسات التي تم نشرها في هذا المجال؛ دراسة أكمل فردوس سولترا، 2016، فكرة محمود كامل الناقبة في تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. هدفت هذه الدراسة إلى وصف فكرة محمود كامل الناقبة في تعليم مهارات اللغة العربية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واتخذت المصادر والمراجع والكتب أداة للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج، منصلة لكل مهارة على حدة، ومن حيث الأهداف والمكونات والأساليب. ودراسة يوسف الخليفة أبوبكر، 2005م، تجربة في تعليم الكتابة والقراءة للمبتدئين أحادي اللغة الأم، أجريت الدراسة في جنوب السودان وقد كان الهدف منها التدرج في إدخال اللغة العربية في مدارس جنوب السودان كمادة أولاً ثم وسيلة للتعليم مستقبلاً، اتخذ الباحث اللغات المحلية لتعليم القراءة والكتابة، وبدلاً من تأليف كتب جديدة رأى أن يحول كتاب المطالعة الأول باللغات المحلية المكتوبة بالحروف اللاتينية إلى الحروف العربية، وقام بدراسة صوتية في لغات الجنوب للوقوف على المشكلات المتوقعة عند كتابتها بالحروف اللاتينية، وبعد الدراسة الصوتية تم نقل كتب المطالعة الأولية التي تبدأ بتعليم الحروف، وبدأت التجربة الأولى ثم قام الباحث بجمع الملاحظات من المعلمين المحليين، ثم أعد الكتب -هو وفريق العمل- في شكلها النهائي، ومن ثم تدريب المعلمين (800 معلم) على تعليم لغاتهم بالحرف العربي، فكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن تعليم القراءة والكتابة العربية من خلال لغة المتعلمين غير الناطقين بالعربية يجعل تعلم العربية أيسر على أساس أن الطالب قد اجتاز واحدة من أهم مشكلات تعليم اللغة العربية ألا وهي القراءة والكتابة، فضلاً عن أن الدارسين الناطقين بغير العربية يمكنهم إتقان الكتابة والقراءة بالحروف العربية إذا قدمت إليهم من خلال مفردات وتعابير من لغتهم الأم في وثقت قياسي بمقارنة رصفائهم غير الناطقين بالعربية الذين يبدوون تعلم القراءة والكتابة باللغة العربية رأساً باستخدام الكلمات والجمل العربية. (2015). *Tajribatu Yusuf Khalihaf Fi Kitabati al-Lughat bi al-harfi al-Arabi*. ودراسة علي عبد المحسن عبدالتواب الحديدي، تأثير استراتيجية اتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين

بلغات أخرى، هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح استراتيجية (أتقن) لتنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم، واتبعت المنهج التجريبي، وتوصلت إلى بعض النتائج أهمها، استخدام استراتيجية (أتقن) قد أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فضلاً عن أثر استراتيجية أتقن في المرتفع في تنمية مهارات الفهم القرائي في كل بعد على حدة من أبعاد الاختبار.

وتناولت الدراسة الأولى فكرة لأحد الخبراء والعلماء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهذا ما اتفقت فيه الدراسات، وأهملت دراسة كمل فردوس الجانب التطبيقي في دراسته حيث اكتفى الباحث بوصفها، حيث إن هدف دراسته وصف فكرة كامل الناقاة، بينما تناولت دراسة يوسف الخليفة أبوبكر مهارتي القراءة والكتابة، وأهملت مهارتي الاستماع والكلام، وفي المقابل تناولت هذه الدراسة مهارات اللغة الأربعة، واتفقت الدراسات مع حيث المنهج المتبع؛ المنهج التجريبي، وهدفت دراسة يوسف الخليفة إلى إدخال اللغة العربية كمادة، ومن ثم تعريب التعليم مستقبلاً. أما دراسة عبد المحسن فقد اقترحت استراتيجية لتنمية مهارات الفهم القرائي بينما تناولت دراستي تطبيق وتجريب لاستراتيجية مقترحة، فضلاً عن تناولها لجميع مهارات اللغة، بينما تناولت دراسة عبد المحسن مهارة القراءة فقط.

#### منهج الدراسة

تناولت هذه الدراسة في كشف أهمية كل مهارة من مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب رأي وتجربة عبد المنعم حسن الملك، كما عرض الفكرة وتحليلها، فضلاً عن مقارنة المواقف الاتصالية في الفكرة بالمواقف الاتصالية في سلسلة جامعة السودان المفتوحة، كما وضعت جدولاً لمقارنة واتفاق أسس ومبادئ الفكرة مع عينة الدراسة، وكما تناولت عرض خطوات التدريس بالفكرة، ولقد اختارت هذه الورقة طلاب معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة لتجري عليهم التجربة، كما تناولت توضيح بعض المفاهيم- تعليم العربية بوصفها لغة ثانية / أجنبية- التي تردد لدى الباحثين باستخدامها بالتبادل للإشارة إلى أنها غير مترادفة.

## نتائج الدراسة مناقشتها

### أهمية تعليم المهارات العربية

أهمية الاستماع: للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا، إنه الوسيلة التي اتصل الإنسان بها في مراحل حياته الأولى بالآخرين، وعن طريقه يكتسب الإنسان المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، عن طريقه أيضاً يكتسب المهارات الأخرى للغة. هذا كان موقع الاستماع في حياتنا، أما عن موقعه في حقل تعليم اللغات فإن فهم المسموع هو إحدى المهارات الأساسية في مجال تعليم اللغات وتعلمها. بل هو أهم هذه المهارات وأولها بالعناية والاهتمام، وقد يظن بعض الناس أنه مهارة سلبية حيث إن الطالب لا يبذل خلال استماعه أي مجهود مثل سائر المهارات. والحقيقة غير ذلك، لأن الاستماع هو المهارة الموصلة إلى إتقان المهارات الأخرى، كما أحسن التدريب على هذه المهارة فإن الطالب يستطيع أن يحقق في مجال تعليم اللغة المستهدفة نتائج طيبة، في وقت قصير. ولقد أثبتت التجارب أن كثيراً من الأخطاء التي يقع فيها الطلاب إنما تأتي من عدم التدريب على الاستماع أو القصور في التدريب الذي يترتب عليه فقدان القدرة على الاستماع أو عدم الاهتمام به. أما الاستماع الجيد فإنه يأخذ بيد الطالب ويمكنه من التخلص من كثير من الأخطاء، أخطاء النطق، أخطاء القراءة، وأخطاء الكتابة (Abdullah, 2005).

مهارة الكلام: لقد اتجهت أنظار بعض المربين في بعض الدول المتقدمة إلى إجراء مسح لمواقف النشاط اللغوي في الحياة وبيان أهمية كل منها بغية التدريب عليها في مناهج اللغة، فرأى المربي (سيرستون) من خلال حسابه لتواتر المناشط التربوية أن المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث أهميتها، فالقراءة ثانياً، والكتابة ثالثاً، وجاء بعده مربي آخر وهو (كلاب) ووقد أسفرت أبحاثه أيضاً عن أن المحادثة تأتي في المرتبة الأولى (Al-Tanqari, 2010).

مهارة القراءة: إن القراءة هي إحدى المهارات الأساسية التي يحتاجونها الدارسون؛ لأنها ماعون العلم والمعرفة وبواسطتها يستطيع الدارس امتلاك ناصية اللغة الهدف، لذا نجدها تأخذ اهتماماً كبيراً من مصممي برامج تعليم اللغات الأجنبية (Al-Tanqari, 2010).

مهارة الكتابة: تعد مهارة الكتابة من أهم أنماط النشاط اللغوي، فبدونها قد لا تقوم بين جماعات المجتمع صلات فعالة مثمرة، كما لا تستفيد من نتائج الفعل الإنساني الذي لا بديل له عن الكلمة المكتوبة (Al-Isawi, 2018).

فالكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية، سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع، وهي مهمة في تعليم اللغة باعتبارها عنصراً

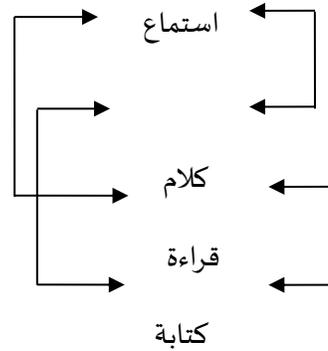
أساسياً من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الغير والإلمام بها، وهي كذلك فن مهم من فنون اللغة وأداة لتسجيل الأحداث في حياة البشر.

وتمكن المتعلم من مهارة الكتابة يعد هدفاً أصيلاً في مختلف برامج التعليم ومناهجه، نظراً لكون الكتابة من مميزات الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الغير والإلمام بها، وهو ما يستدعي أن تقدم المؤسسات التعليمية فرصاً متعددة لتعليم الكتابة الصحيحة (Al-Fauzan, 2018).

تكامل المهارات (Fathi, 2018):

إن تحليل عملية الاتصال اللغوي يدل على أن مهارات اللغة أربعة وهي: مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة.

والشكل التالي يوضح عملية الاتصال اللغوي:

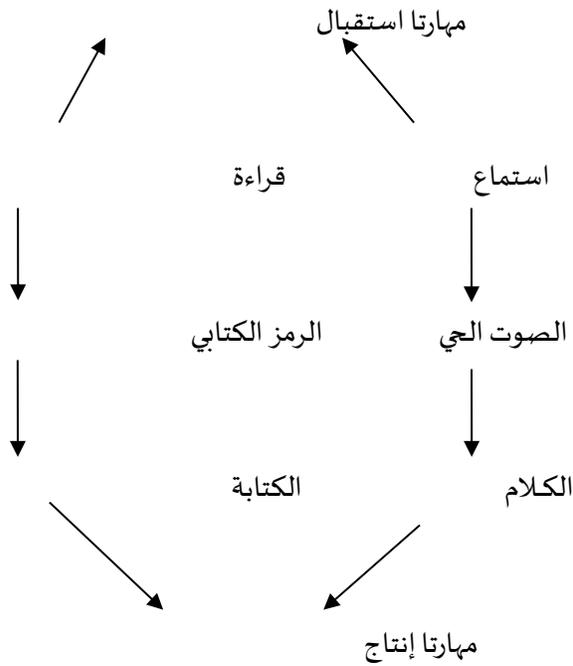


شكل رقم (1)

فالمهارات في المدخل الاتصالي تتداخل مع بعضها البعض، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى، إنما هو أبعد من ذلك، إذ يدخل هذا في صميم الموقف الاتصالي نفسه، فالموقف الاتصالي غالباً ما يحتاج إلى مهارتين أو أكثر مرة واحدة.

إن التكامل الحقيقي بين هذه المهارات يعني الالتحام والتضام بين المهارات، ويعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد.

فالاستماع والكلام يجمعهما الصوت، إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر، بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة. فالكلام والكتابة مهارتا إنتاج، والقراءة والاستماع مهارتا استقبال. (انظر شكل رقم (2))



شكل رقم (2)

هذه الصورة المثالية لعملية الاتصال اللغوي

عرض الفكرة:

يرى الباحث قبل عرض هذه الفكرة وتحليلها يجب الوقوف على بعض النقاط التي أشار إليها صاحب الفكرة عبد المنعم حسن، والتي بدورها تساعد على فهم الفكرة وتحليلها وتوضيحها ومن أهم هذه النقاط: أولاً: تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية: حيث الخلط بين هذين المصطلحين، يؤدي إلى نتائج خطيرة وسلبية في حال تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية من حيث استخدام طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بصفة عامة واستخدام هذا النموذج التطبيقي بصفة خاصة، ومن ناحية أخرى تصميم المناهج

على أساس خاطئ، فالإمام بالفرق بين تعليم وتدريب اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ، وبوصفها لغة أجنبية، يعتبر أول خطوة في الطريقة الصحيحة لتصميم المناهج ، والتعليم والتدريب، فمشكلات تعليم اللغة الثانية الصعبة اللغوية، وليس الطلاقة اللغوية، وذلك لوجود المحيط الاجتماعي، وهو عامل إيجاب في تجاوز المشكلات الصوتية، والكفاية الاتصالية، إلا أنه عامل سلب في رفع الكفاية النحوية، حيث تبرز مشكلات تداخل اللغة الفصحى والدارجة، وثبت لعبد المنعم حسن من خلال ملاحظته وتجربته في تعليم اللغة العربية في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، تدني مستوى الدارسين الذين تلقوا اللغة الثانية بكثافة في صورتها الدارجة من المجتمع مباشرة (تجربة الأثيوبية أمًاظ، والسوداني الروماني أيمن) (Abdul Mun'im Hasan, 2017). فقد توفرت لهم الطلاقة اللغوية وغابت عنهم الصحة اللغوية، علماً بأن طلاب اللغة العربية بمعهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية يسكن الغالب الأعظم منهم في داخلية الجامعة ويستخدمون العربية للتواصل مع المحيط الاجتماعي، وهؤلاء لا يستني لهم الاحتكاك بمجتمع اللغة إلا في حدود ضيقة، في مجال التعاملات اليومية، وأيضاً لا يخلو من الصحة اللغوية، ولقد أشار عبد المنعم، بوجوب تحديدها هدفاً لمعدي المناهج ومصممي برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، من حيث الكفاية النحوية وسلامة التراكيب، ومن حيث وظائفها.

ويدعو حسن الملك لتبني سياسة جديدة تقول بضرورة التفريق بين ما نتبناه من طرق وأساليب تدريس وما نصممه من مناهج ومقررات لأي من الفريقين. ثانياً: الاشتقاق: كما نعلم إن لكل لغة خصائصها الخاصة بها، واللغة العربية لغة اشتقاقية، ولقد ثبت لعبد المنعم حسن الملك من خلال تجربته أن دراسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية يتجاوبون وبفعالية كبيرة مع استخدام الاشتقاق باعتباره واحد من عوامل تنمية الذخير اللغوية وتوسيع القاموس اللغوي للدارسين وذلك، كما أشار عبد المنعم حسن الملك إلى أفراد وقتاً من زمن الحصة للقيام بهذا العمل كلما طرأ فعل جديد، وهذا بدوره يقلل من تدخل المعلم في سير التدريبات، ويقتصر عمله على إعطاء النموذج ، إلا إذا استجدت قاعدة لغوية، والجدير بالذكر المشار إلى أن مع مرور الوقت يكون الدارس قد تعرف القواعد الأساسية لنحو اللغة العربية؛ وذلك من خلال التدريبات التي يقوم بها داخل حجرة الدراسة أو التي يطلب منه المعلم القيام بها في المنزل، كما أورد عبد المنعم المثال التوضيح في الجدول التالية، بحيث يشمل الاشتقاق الأفعال، ومصادرهما، واسم الفاعل، واسم المفعول، واسم المكان.

(Abdul Mun'im Hasan, 2017) (1) جدول رقم

| الفاعل     | اسم المفعول | اسم المكان  | المصدر | المستقبل | الفعْل  | الفعْل |
|------------|-------------|-------------|--------|----------|---------|--------|
| اسم الفاعل | اسم المفعول | اسم المكان  | المصدر | المستقبل | المضارع | الماضي |
| مدرّس      | مدرّس       | مدرسة       | تدريس  | يدرّس    | يدرّس   | درّس   |
| دارس       | مدرّس       | مدرسة       | دراسة  | يدرّس    | يدرّس   | درس    |
| كاتب       | مكتوب       | مكتب/ مكتبة | كتابة  | يكتب     | يكتب    | كتب    |
| متكلم      | متكلم به    | متكلم       | كلام   | يتكلم    | يتكلم   | تكلم   |
| مكلّم      | مكلّم       | ""          | تكليم  | يكلّم    | يكلّم   | كلّم   |
| سامع       | مسموع       | مسمع        | سماع   | يسمع     | يسمع    | سمع    |
| ماشي       | ممشي إليه   | ممشي        | مشي    | يمشي     | يمشي    | مشى    |
| أكل        | مأكل        | مأكل        | أكل    | يأكل     | يأكل    | أكل    |
| شارب       | مشروب       | مشرب        | شرب    | يشرب     | يشرب    | شرب    |

ثالثاً: النظرية السلوكية: هدفت فكرة عبد المنعم حسن الملك إلى تأسيس محاولة للخروج على السيطرة الفكر السلوكي على برنامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو هدفاً؛ لذلك رأى الباحث أن يقوم بلفت نظر للنظرية السلوكية ، ملخصاً لها، والنقد الذي وجه إليها، حتى تضح الفكرة تماماً، ورؤية محاولة الخروج على الفكر السلوكي:

#### النظرية السلوكية:

إن زعماء هذه المدرسة هم واطسن، وباولوف، واسكتر، يقول أصحاب هذه المدرسة أن دراسة المثيرات البيئية باعتبارها المهدات الرئيسية لتشكيل سلوك الإنسان، ويؤكدون أن ذلك يكفي لدراسة سلوك الإنسان، بدلاً عن الدراسة المضنية للخلايا الدماغية ووصلاتها العصبية المعقدة، أو ما يجول داخل الإنسان من أفعال وأفكار ومشاعر، وتقوم هذه المدرسة على مبادئ المثير والاستجابة، وتركز على المثير وتعمل على التحكم فيه، ومن أهم هذه المثيرات البيئية الثواب، والعقاب، والتعزيز، والانطفاء، ونقل التعلم بالترابط، وهذا التركيز على التعلم وهو تعديل وتغيير السلوك – ينجم عن الأداء الشرطي والمثيرات البيئية (Musthafa & Al-Syannan, 2015).

النقد: وضع تشومسكي مفهوم الكفاية اللغوية يفترض أن يكون السامع إنساناً إيجابياً واعياً للوارد إلى ذهنه، منتجاً لجمال صائبة، ولا يمكن الوصول إلى هذا المستوى الرفيع إلا إذا استوعب السامع ما يرد إلى ذهنه بدقة ووعي (Bisyra, 1999)، وحسب السيد أبو الوفا أن النظرية السلوكية السلبية للمستمع تفترض أن السمع ما هو إلا سبيل إلى انتقاء المفردات والتراكيب اللغوية، ولكن دون أن ينتجها الفرد مرة أخرى بشكل إبداعي جديد (Al-Wafa', 2019)، كما أضاف أيضا الحديدي: أن عند تعلم الفرد للغة الجديد -بحسب النظرية السلوكية- تنتقل المعلومات بطريقة تلقائية إلى اللاشعور، وذلك عندما يربط الفرد مجموعة من المواقف بالمعاني التي تؤدي إليها، كما تجابه الفرد أثناء تعلم اللغة الجديدة صعوبات متعددة وذلك عند استقباله للكلام المسموع، وخاصة وأنه يلتقط مجموعة من الكلمات الجديدة التي لم يألّفها من قبل، مما يسبب له الإرباك بعض الشيء (Al-Hadidi, 2010)، وذكر محمد مصطفى، وأحمد محمد في كتابهما مقدمة في علم النفس، نقداً للنظرية السلوكية، وهو كما يلي (Musthafa & Al-Syannan, 2015): (١) توصف المدرسة السلوكية بأنها تبسط سلوك الإنسان المعقد تبسيطاً مغلماً، حيث تختزل كل العمليات العقلية العليا والشعورية وتداعياتها، في عملية المثير والاستجابة، التي تنجم عنها مبادئ التعلم. (٢) تغفل المدرسة السلوكية في تركيزها على قواعد التعلم في محيط البيئة، الجوانب الشعورية، والروحية في الإنسان، والأثر الذي تتركه على أحاسيسه وتفكيره وأنماط سلوكه. (٣) الاعتداد بمبدأ المثير الذي تعقبه استجابة، يعكس الروح الميكانيكية لهذه المدرسة، فكأنما أصبح الإنسان آلة تتحرك بفعل المثير لتعطي الاستجابة المترتبة فقط على ذلك المثير، وما أدل على ذلك، مما قال واطسن، أعطني دسطة من الأطفال، أستطيع أن أشكل منهم ما أريد في المستقبل، سأصنع منهم الطيار، أو الطبيب، أو المهندس، أو العامل، أو المدرس، أو الإنسان الناجح حسبما يريد، استناداً على مبادئ التعلم. (٤) لكل ما تقدم من إشارات فإن هذه المدرسة، بفلسفتها تلك، تختزل المسؤولية الفردية، والإرادة الحرة للإنسان، وتجعله فقط حبيس بيئته، ومن ثم يأتي سلوكه حتمياً بناء على معطيات هذه البيئة، ومن ثم لا مجال للحديث عن مسؤوليته في توجيه تلك المعطيات.

رابعاً: المواقف الاتصالية: ذكر عبد المنعم حسن الملك في فكرته بما يخص المواقف الاتصالية: أن يقوم المعلم بتطوير النص بناء على تدرج في المواقف يبدأ من حجرة النوم مروراً بالحمام إلى المسجد ثم المطعم ثم حجرة الدراسة ثم مكتب المسجل، ومكتب العميد، إلى الطبيب والصيدلية ثم السوق إلى المكتبة و... إلخ.

مقارنة فكرة عبد المنعم في المواقف الاتصالية وكتاب جامعة السودان المستوى الابتدائي:

سلسلة جامعة السودان المفتوحة الكتاب الأول

| المواقف (الدروس)   | الوحدة                                     |
|--|--|
| التحية، التعارف، الجِئْسِيَّةُ، العَمَلُ.                                  | الأولى (التحية والتعارف)                   |
| في المكتبة، هل تعرف الزمن (1)، هل تعرف الزمن (2)، مع مدير الشركة.          | الثانية (العدد والزمن)                     |
| مع المُسَجِّل، مُقَابَلَةٌ بين دارسين، مع المُدْرِسَةِ، في حجرة الدراسة.   | الثالثة (المُدْرِسَةُ)                     |
| في المُلْحَمَةِ، في سُوقِ الخَضِرَاتِ، مَعَ البَقَالِ، في مَحَلِّ الملابس. | الوحدة الرابعة (في السُّوقِ)               |
| وَجَاتُ الطَّعَامِ، في المَطْعَمِ، في المَطْبَخِ، دَعْوَةٌ إلى العِشَاءِ   | الوحدة الخامسة (الطَّعَامِ<br>والشَّرَابِ) |

سلسلة جامعة السودان المفتوحة - الكتاب الثاني

|  |   |
|--|---|
| أَسْمَاءُ الأَعْضَاءِ، عَمَلُ أَعْضَاءِ الجِيسْمِ، جِيسْمُكَ مِثْلُ الدَّوْلَةِ، سَلَامَةُ الأَعْضَاءِ | الوحدة الأولى (جِيسْمُ الإنسانِ)                  |
| أَفْرَادُ الأُسْرَةِ، لِقَاءُ، تَعَاوُنُ الأُسْرَةِ، مَنْ فِي الصُّورَةِ.                              | الوَحْدَةُ الثَّانِيَّةُ (الأُسْرَةُ)             |
| مَعَ الطَّبِيبِ، فِي المُخْتَبَرِ وَقِسْمِ الأَشْعَةِ، عَلَى سَرِيرِ المُسْتَشْفَى، العِلاجِ.          | الوَحْدَةُ الثَّالِثَةُ (الصِّحَّةُ<br>والمَرَضُ) |
| الحَدِيقَةُ، فِي المَرْزَعَةِ، القَرْيَةُ والمَدِينَةُ، العَابَةُ.                                     | الوَحْدَةُ الرَّابِعَةُ (أَمَاكِنُ)               |
| الوُضُوءُ والغُسْلُ، الأَذَانُ والإِقَامَةُ، فِي المَسْجِدِ، أَنْوَاعُ الصَّلَوَاتِ.                   | الوَحْدَةُ الخَامِسَةُ (الصَّلَاةُ)               |

خامساً: المفردات: أشار حسن الملك إلى إضافة أفعال جديدة في كل موقف جديد يمر به الدار ويقوم بتصريفها وفقاً لمنظومة الاشتقاق، ويجب أن تكون المفردات مرتبطة بالمجال الدلالي للموضوع الذي يدرّس بحيث تتم الإحاطة بها من قبل الدارسين من كل جوانبها؛ وذلك بتقديمها في سياقات.

كذلك أشار ضمن موضوع المفردات، أن تقدم الأفعال ومضادات، على النحو التالي:

"المجموعة التي لها مقابل: دخل: خرج، جلس: وقف، المجموعة التي ليس مقابلات تضاد: فهم: ما فهم، كتب: ما كتب)، وهذا للتمييز بين المجموعتين ولتفادي حدوث تعميم خاطئ للقاعدة عند الدارس (Abdul Mun'im Hasan, 2017).

الأفعال التي تصرف وفقاً لمنظومة الاشتقاق في سلسلة جامعة السودان المفتوحة، المستوى المبتدئ

خامساً: التقويم:

أشار حسن الملك عند استخدام هذا النموذج التطبيقي في تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ولتقويم المهارات يجب مراعاة التناسب بين مجموعة الأسئلة التي تقيس الكفاية اللغوية إلى الكفاية الاتصالية، إلى الكفاية الثقافية، كما يمكن قياس وتقويم كل المهارات في وقت واحد، ويمكن قياس وتقويم كل مهارة على حدة، ويحسن قياس وتقويم كل المهارات في وقت واحد، بحيث يتم امتحان الدارسين أربع مرات جاعلين كل واحدة من المهارات الأربع هدفاً لنا في كل مرة وذلك على النحو التالي: مهارة الكتابة: (Abdul Mun'im Hasan, 2017) يملئ على الدارس نصاً مختاراً مشتمل على المفردات التي تمثل مشكلة ما؛ مثل: بها أصوات لا توجد في لغة الدارس/ بها أصوات تنطق ولا تكتب/ بها (ال) الشمسية والقمرية/ بها تشديد بمواضع مختلفة/ بها همزات قطع ووصل. يطلب منه بعد ذلك قراءة النص الذي كتبه، قراءة، يتم من خلالها قياس قدرته على: نطق الأصوات نطقاً صحيحاً وبيان الحركات الإعرابية، وبيان مواضع القطع والوصل، وبيان الفرق في النطق (ال) الشمسية والقمرية، وبيان التضعيف في أصوات المفردات التي بها تشديد. ثم يقوم الدارس بعد ذلك بشرح وبيان معاني مفردات النص وتلخيص فكرته تكليماً. ثم الإجابة عن أسئلة تؤكد على فهمه لفكرة النص كتابة.

تتلخص أهداف فكرة عبد المنعم على الأمور التالية: (١) تأسيس محاولة الخروج على سيطرة الفكر السلوكي على برنامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة هدف، لغة الأم كانت أم ثانية. (٢) التأكيد على ضرورة تكامل المهارات اللغوية. (٣) وضع خارطة للكفايات اللغوية تبدأ بالكفاية اللغوية مروراً بالكفاية الاتصالية إلى الكفاية الثقافية. (٤) العمل على الاستفادة من الخاصية الاشتقاقية للغة العربية في تنمية الذخيرة اللغوية للدارسين. (٥) تحويل قاعة الدرس إلى قاعة مدرسة ونشاط مستمر، برلمان الدارسين، وهو نشاط يتناقص فيه دور المعلم تدريجياً. (٦) التغذية الراجعة المستمرة. (٧) التقويم الذاتي من خلال مشاركة الطلاب في استدرارك ما فات على زملائهم.

وأما أسس ومبادئ هذه التطبيقات فتقوم على الأسس والمبادئ التالية: (١) تحديد الخلفية اللغوية للدارسين باعتبار اللغة الثانية، الإنجليزية، أو الفرنسية، حيث يساعد ذلك على سرعة إنجاز الدرس اللغوي وفق هذه الطريقة. (٢) يمكن تطبيق إجراءات هذه الدراسة ببطء على الدارسين الذين لم يدرسوا لغة ثانية ولا يتكلمون الإنجليزية أو الفرنسية، شريطة أن يكونوا قد تلقوا دروساً منتظمة في لغتهم الأم. (٣) يمكن تطبيق هذه الإجراءات على الدارسين الذين تلقوا الحد الأدنى من اللغة العربية في بلادهم. (٤) تبدأ إجراءات هذه الدراسة بعد الانتهاء المرحلة الصوتية التي يتم التعرف فيها على أصوات اللغة العربية ورسمها. (٥) تعتمد هذه الطريقة مبدأ التدرج بالنص اللغوي من البسيط إلى المعقد ووفق تدرج المواقف الحياتية، للدارسين. (٦) تعتمد هذه الطريقة مبدأ التدرج بالتراكيب النحوية اعتماداً على مدى شيوعها ووفق حاجة الدارسين لها في المرحلة التعليمية المعينة. (٧) تقدم هذه الطريقة النحو وظيفياً بحيث يتسنى للطلاب استخدامه في المواقف الطبيعية. (٨) تعتمد هذه الطريقة التعامل مع متغير واحد في كل مرحلة مع تثبيت المتغيرات الأخرى ومنها محتوى النص. (٩) يقوم محتوى النص في مراحل الابتدائية على قيم بسيطة تتعلق بالطالب نفسه.

### جدول (2) مقارنة بين مبادئ وأسس الفكرة، والتجربة التطبيقية لها

إلى أي مدى توافر الأسس ومبادئ الفكرة مع عينة الدراسة، في الجدول التالي مقارنة بينهما:

| الرقم | أسس ومبادئ الفكرة        | الجانب التطبيقي للفكرة   |
|-------|--------------------------|--|
| 1     | الخلفية اللغوية للدارسين | قام الباحث بتحديد الخلفية اللغوية للدارسين وهي على النحو التالي: ينتمي |

|  |   |
|--|---|
| <p>الطلاب إلى جنسيات مختلفة: ميغا إندونيسية، معلم للغة الصينية، وتحدث الإنجليزية والصينية والاندونيسية توفيق أمريكي من أصل سوداني، يتكلم العامية السودانية واللغة الانجليزية، ولقد تلقى تعليماً أولياً للغة العربية في أمريكا، ثم ميخا ألماني الجنسية يتحدث الألمانية والانجليزية، ويتكلم العربية في حدودها الدنيا، مدلين سويسرية تتكلم الانجليزية والألمانية، والعربية كذلك في حدودها الدنيا.</p> |   |
| <p>جميع الطلاب تلقوا الحد الأدنى من اللغة في بلادهم أو في بلاد أخرى. تلقوا الحد الأدنى من اللغة العربية في بلادهم</p>  | <p>2 تطبيقها على الدارسين الذين</p>           |
| <p>بما أن الطلاب تلقوا الحد الأدنى فبالتالي وتخطوا المرحلة الصوتية</p>   | <p>3 تبدأ بعد الانتهاء من المرحلة الصوتية</p> |
| <p>تقدم السلسلة نصوصاً غير أساسية تساعد على تنمية مهارات القراءة والكتابة.</p>   | <p>4 مبدأ التدرج بالنص اللغوي</p>             |
| <p>* يجب تعلمها متدرجاً</p>  | <p>5 مبدأ التدرج بالتركيب النحوية</p>         |
| <p>*تقدم سلسلة معهد اللغة العربية التركيب النحوية وظيفياً، إذ لا يتم عرضها في المستوى الابتدائي بوصفها دروساً نحوية أو صرفية بل بوصفها مهارات لغوية تأسيسية يمتلكها المتعلم ويحسن استخدامها في التواصل اللغوي خلال المواقف الحياتية. (Hidayah Taaj al-Asfiya', 2008)</p>   | <p>6 تقديم النحو وظيفياً</p>                  |
| <p>إلى حد ما يتوفر هذا المبدأ</p>  | <p>7 الاعتماد على مبدأ المتغير الواحد</p>     |
| <p>هذا المبدأ يتحقق في سلسلة جامعة السودان المفتوحة</p>  | <p>8 محتوى النص في مرحله</p>                  |

### خطوات التدريس بالفكرة:

قبل كل شيء سيكون ترتيب وخطوات هذه الفكرة كالآتي: الاستماع، الكتابة، القراءة، الكلام، الكفاية النحوية، التعريف بأدوات الاستفهام، الكفاية اللغوية.

الاستماع: يستمع الطلاب للنص، وتكراره حسب الحاجة، مع تنوع الوسائل المستخدمة في الاستماع. ثم يشرح المعلم للموقف الحياتي، والكلمات الجديدة مستعينا بالوسائل البصرية وغيرها، بادئاً بالأسماء، ثم يشرح الأفعال الجديدة ويقوم بتمثيل الحركات الدالة على المعنى – أو يستخدم أي وسيلة يراها تحقق الغرض- وبعد أن يتأكد من استيعاب الدارسين لها يجري عملية الاشتقاق اللازمة. ثم قراءة المعلم النص مع ترديد جماعي من قبل الدارسين. ثم قراءة وترديد فردي يبدأ المعلم بأصواتهم نطقاً للأصوات العربية.

الكتابة: يطلب المعلم من الطلاب كتابة النص على الكراسة. ثم يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء مباشرة. ثم معالجة ما يستجد من قيم كتابية جديدة فيما يخص الأصوات التي تكتب ولا تنطق، وما يتعلق بالضمائر وأسماء الإشارة، ويستمر هذا العمل تدريجياً مع تدرج الدرس اللغوي.

القراءة: قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية. ثم يطلب المعلم من الدارسين قراءة النص مباشرة من الكراسة؛ قراءة صامتة. ثم قراءة وترديد جماعي. ثم قراءة النص قراءة جهرية فردية من قبل الدارسين بادئاً بأصواتهم نطقاً للأصوات، وقدرة على القراءة.

الكلام: يتحدث الطلاب عن أنفسهم باستخدام ضمير المتكلم من خلال النص الذي درسه، مثل: أنا أبويكر، أنا من نيجيريا، أنا نيجيري، أنا دارس.

الكفاية النحوية: يعد المعلم نصاً متطوراً عن النص الأساسي، ويثبت هذا النص للتعريف ببعض التراكيب النحوية المهمة لهذه المرحلة مثل التحول من ضمير المتكلم إلى الخطاب، إلى ضمير الغائب، في حالات الإفراد والتثنية والجمع. ثم تستمر خطوات الدرس وفقاً للإجراءات السابقة من تقديم النموذج وتكراره من قبل المعلم على مسمع من الدارسين ثم تمثيله أو إيضاحه بواسطة الوسائل السمعية البصرية، ثم ترديده جماعياً ثم ترديداً فردياً، إلى كتابة النص ثم قراءته

من الكراسة ثم تلاوته من الذاكرة. ثم يتيح المعلم الفرصة لأكبر عدد من الدارسين للقيام بهذا الدور. ثم يتم إدخال بعض الأفعال للتصريف بتاء المتكلم في الزمن الماضي، ثم الحاضر، ثم المستقبل، في حالات الإفراد والتثنية والجمع.

مثل:

- أنا أبوبكر
- أنا من نيجيريا
- أنا نيجيري
- أنا جئت من نيجيريا
- أنا دارس
- أنا أدرس اللغة العربية.

● استخدام النص نفسه للتعبير عن ضمير المخاطب وفق الإجراءات السابقة، مثل

- أنا أبوبكر، وأنت علي
- أنا من نيجيرية وأنت من جزر القمر
- أنا نيجيري وأنت قمري
- أنا جئت من نيجيريا وأنت جئت من جزر القمر
- أنا دارس وأنت دارس أيضاً
- أنا أدرس اللغة العربية وأنت تدرس اللغة العربية أيضاً.

● استخدام ذات النص مع ضمير الغائب المفرد، مثل:

- أنا أبوبكر، وأنت علي، وهو سليمان.
- أنا من نيجيريا، وأنت من جزر القمر، وهو من روسيا.
- أنا نيجيري وأنت قمري، وهو روسي.
- أنا جئت من نيجيريا، وأنت جئت من جزر القمر، وهو جاء من روسيا.
- أنا دارس، وأنت دارس، وهو دارس أيضاً.

- أنا أدرس اللغة العربية، وأنت تدرس اللغة العربية، وهو يدرس اللغة العربية.
- يتبادل أحد الدارسين المخاطبين الدور مع زميله المتكلم ويبدأ هو بالحديث عن نفسه وعن زميله.
- يستمر هذا للتعريف بضمير المتكلم المثنى بنوعيه المذكر والمؤنث، مثل:
  - أنا وهو من نيجيريا.
  - أنا وهو نيجريان.
  - أنا وهو جئنا من نيجيريا.
  - أنا وهو دارسان.
  - أنا وهو ندرس اللغة العربية.
- التعريف بضمائر المخاطب والغائب بشقيه المؤنث، والمذكر، من ذات النص مع تثبيت المتغيرات الأخرى.
- كذلك في حالة الجمع تذكيراً وتأنيثاً.
- الاستفهام: التعريف بأدوات الاستفهام من خلال النص الثابت نفسه:
- يطرح المعلم الأسئلة المتعلقة بالمحتوى منتحلاً شخصية دارس من الدارسين الموجودين في حجرة الدراسة،  
مثل:
  - مَنْ أنتَ؟ (يجيب) أنا...
  - مِنْ أين أنتَ (يجيب) أنا من ...
  - مِنْ أين جئتَ أنا جئت من ...
  - ماذا تعمل؟ أنا لا أعمل أنا ...
  - أين تدرس؟ أنا أدرس ...
  - ماذا تدرس؟ أنا أدرس...
- يكرر المعلم عبارات الأسئلة حتى يتأكد من استيعاب الدارسين لها.
- يطلب المعلم مستعينا بأحد الدارسين بحيث تغطي الأسئلة كل محاور النص وتكون الإجابة بمثابة إعادة للنص.

• استخدام أدوات الاستفهام مع المفرد والمثنى والجمع مثل:

○ مَنْ أنتَ؟ أنا علي

○ مَنْ أنتما؟ نحن علي وأحمد.

○ مَنْ أنتم؟ نحن علي وأحمد وخالد.

في هذه المرحلة يتخلى المعلم عن بعض دوره في قيادة العملية التعليمية ويعتمد على الطلاب في طرح الأسئلة على زملائهم وفق سير الدرس ليبدأ بذلك التأسيس ليبرمان الدارسين، وبهذا تبدأ أولى خطوات تنمية الكفاية اللغوية، ويكون على النحو التالي:

○ يخرج أحد الدارسين متكلماً حول محور الدرس.

○ يُسأل من قبل زملائه عن المعلومات التي أدلى بها وفق ما هو متاح لهم وحسب مخطط الدرس.

**الكفاية اللغوية:**

○ يقف دارس أمام زملائه ليبدووا في سؤاله عن نفسه على النحو التالي: من أنت؟، ومن أين أنت، أين تدرس، أين تسكن، متى تأتي للدراسة؟

○ إضافة دارس آخر إلى الدارس الأول ليبدأ الدارسون في سؤالهما بصيغة المثنى (من أنتما...)

○ ثم يضاف دار آخر إليهما ليبدأ السؤال من قبل الدارسين بصيغة الجمع (من أنتم، من أين أنتم...).

في الكفاية اللغوية نستخدم الأفعال الأساسية التي درسها الطلاب آنفاً، فضلاً عن تنوع استخدام الوسائل التعليمية، وضرورة الانتباه إلى تقديم التراكيب النحوية السابقة وفقاً لمجريات الدرس للمؤنث.

**وصف التجربة:**

**معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة:**

**النشأة:** تم إنشاء معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة في عام 2007م (Hidayah Taaj al-Asfiya', 2008).

**برامج المعهد:** يقدم المعهد برامج متنوعة تشمل: برنامج اللغة العربية لأغراض عامة، وهو برنامج أساسي يهدف على مستوى المهارات إلى الوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من التحصيل العلمي وتجويد مهارات اللغة العربية بطريقة

فاعلة تساعد على الاتصال بأهل اللغة وثقافتهم ومواصلة دراسته بالجامعات والمعاهد إن كان من طلاب العلم، وبرنامج العربية ولأغراض خاصة، برنامج البكالوريوس، والدراسات العليا (Al-Maftuhah, 2018b).

الأهداف: يهدف إلى تعليم اللغة العربية عن طريق التعليم عن بعد، كما يهدف إلى نشر البحوث والدراسات اللغوية والتربوية التي تساعد على تعلم العربية، وإعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطويرها في ضوء التقنيات الحديثة لتعليم اللغات (Al-Maftuhah, 2018b).

سلسلة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة:

السلسلة مخصصة لتعليم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، في مستويات السلسلة الثلاث (مبتدئ – متوسط – متقدم)، ضمن البرنامج الأساسي العام لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدمت هذه السلسلة اللغة الفصحى المعاصرة، وقد اشتمل كل مقرر من مقررات السلسلة على عدد من الوحدات التعليمية، وكل وحدة تتألف من عدد من الدروس، ويستغرق كل درس زمناً محدداً (Hidayah Taaj al-Asfiya', 2008).

تم تكوين لجان الإعداد والتأليف بإشراف لجنة الخبراء وإدارة المراكز آنذاك تحت إشراف منسقية برامج اللغات، وتم تجريب السلسلة في 2010 على مجموعة من الطلاب الصينيين (Al-Maftuhah, 2018a).

#### مستويات البرنامج الأساسي للسلسلة

| المستوى         | الكتاب        |
|-----------------|---------------|
| الابتدائي       | الكتاب الأول  |
| المستوى المتوسط | الكتاب الثالث |
| المستوى المتقدم | الكتاب الخامس |

إعداد الباحث

الأسلوب الانتقالي في التدريس:

بعد إطلاع الباحث على الفكرة وقراءتها بتمعن وتفحص، وقرر تطبيقها للوقوف على إيجابياتها وسلبياتها، ومدى مناسبتها لتعليم اللغة الثانية، وفقاً لسلسلة جامعة السودان المفتوحة، كان لا بد من الانتقال التدريجي من الطريقة التي كان يستخدمها الباحث في تدريس مهارات اللغة الثانية، خاصة بعد الوقف على مبادئ الفكرة ومطابقتها لعينة الدراسة، قام

الباحث بمزج جزء من الطريقة بالطريقة التي كان يتبعها؛ وهذا الجزء ما يتعلق بالجزء الأول من الطريقة الاستماع ثم كتابة النص ثم قراءته من كراسة الطالب، ويضيف الباحث في كل مرة خطوة جديدة، وهناك خطوات كان يستخدمها الباحث في مقدمة الدرس، أو في مراحل متأخرة من الدرس، وقام الباحث تدريجياً بترتيبها وفقاً للطريقة المراد الانتقال إليها، فكانت هذه الخطوات التي اتبها الباحث بمثابة عينة من العينة، حيث تقدم ملاحظات عن كل جزء يتم إضافته ومزجه وتوظيفه ضمن الطريقة المتبعة، وهذا بدوره ساعد في الانتقال التدريجي، حتى وصل إلى التغيير الكامل لطريقة التدريس موضوع الدراسة، لتجري التجربة عليها.

### وصف التجربة:

بعد الاطلاع على الفكرة، ودراستها جيداً وتحليلها، قام الباحث بجمع المعلومات التي تستند عليها هذه الطريقة؛ الخلفية اللغوية للدارسين و...إلخ، ثم قام بالتدرج في الانتقال من طريقة تدريس، إلى طريقة التدريس موضوع البحث، وقد قام الباحث باختبار قبلي، بعد تصحيح الاختبار وتحليله توصل الباحث إلى الصعوبات والمشاكل لدى الطلاب وهي على النحو التالي: الأصوات والظواهر الصوتية: (ق، خ، ك)، (ت، ض)، (س، ص)، (أ، ع)، (ت، د)، (ظ، ط)، بالإضافة إلى عدم التفريق بين الحركات الطويلة والقصيرة، والتنوين، الحروف التي تكتب ولا تقرأ والعكس، وأيضاً أتضح من الاختبار أن لدى بعض الطلاب (مدلين وتوفيق) مشكلة الضمائر مع المفرد والمثنى والجمع، وكذلك ضمير الغائب للمذكر والمؤنث، ومن أحبة أخرى ضعف الطلاب في مهارة الكتابة (الإملاء).

أما من ناحية الطلاقة اللغوية والدقة اللغوية، نتج عن الاختبار الشفهي القبلي، مشكلات كثيرة وهذا ما أوجب على الباحث اتباع هذا النموذج التطبيقي إذ اتفقت نتائج الاختبار القبلي الشفهي بما وضع النموذج التطبيقي من أجله ألا وهو الدقة اللغوية، فهناك عن اشتراك هذه الدراسة والنموذج التطبيقي في بعض المشكلات التي واجهها حسن الملك (حيث ثبت من خلال الملاحظة تدني مستويات الدارسين الذين تلقوا اللغة الثانية بكثافة في صورتها الدارجة من المجتمع مباشرة؛ نموذج الدراسة، وأيمن البلجيكي السوداني) (Abdul Mun'im Hasan, 2017)، بينما ميخا وزوجته مدلين تلقوا اللغة الثانية بالدارجية السودانية في جنوب السودان، بسبب وظيفتهما وعملهما في منظمة، فقد زاد هذا التشابه دوافع الباحث في استثمار هذه التجربة والفكرة التطبيقية للوصول بالطلاب إلى مستوى الدقة اللغوية مع الطلاقة اللغوية بالشكل المطلوب، وتحقيق المرام.

بعد ذلك بدأ الباحث بتطبيق الفكرة (النموذج التطبيقي) بعد تهيئة الجو والانتقال التدريبي من طريقة إلى الطريقة الهدف موضوع هذه الدراسة، وقد كان الباحث شديد الملاحظة، وتدوينها، فضلاً عن نتائج الاختبار البعد التي أثمرت عن نتائج ماهرة في زمن وجيز.

#### نتائج:

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: ارتفاع مستوى الصحة اللغوية لدى الطلاب خارج وداخل الفصل. وبدأ بعض الطلاب بطرح أسئلة نابعة من المقارنة بين الفصحى والدارجة السودانية، ونتج هذا التركيز هذا النموذج على الصحة اللغوية. ويتيح الفرصة لمشاركة جميع الطلاب. واستخدام وسائل متنوعة وتحفز على تحضير الدرس وترفع من مستوى المعلم الأدائي. ومناسبة هذا النموذج التطبيقي الذين يتحدثون العامية؛ حيث بعد انتهاء التجربة، وتغيير طريقة التدريس، أصبح بعض الطلاب يقومون بكتابة النص في البيت، وفي اليوم التالي يقرأون من كراستهم، وليس من الكتابة، إيماناً منهم بهذه الطريقة إن لم تكن كلها، فجزء منها.

ومن أهم التوصيات التي ما تم التوصل إليها يمكن التوصية بما يلي: (١) أهمية استخدام النموذج التطبيقي لعبد المنعم حسن الملك والوقوف على إيجابياته وسلبياته. (٢) ضرورة أن يقترح المختصون في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى استراتيجيات تعليم وتعلم اللغة الثانية. (٣) الاهتمام باستراتيجيات التعليم والأفكار والمقترحات في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (٤) الاستفادة من الاستراتيجيات المقترحة والأفكار في صياغة محتوى المناهج العربية للناطقين بلغات أخرى. (٥) ضرورة الانتباه عند استخدام هذا النموذج أو غيره من الأفكار المقترحة؛ وضع لتعليم اللغة بوصفها لغة ثانية أم أجنبية. (٦) تقديم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على استراتيجيات التعليم الحديثة وفقاً لتعليم اللغة الثانية.

#### المصادر والمراجع

Abdul Mun'im Hasan, al-M. (2017). Namudzaj Tatbiqi Fi Tadris Maharaati al-Lughah al-Arabiyah Bi Wasfihaa Lughatan Tsaniyan. *Majallatu Al-Arabiyah Li Al-Natiqina Bi Ghairiha*, 4(1), 291.

- Abdullah, U. S. (2005). Ta'lim maharat al-Istima'. *Majallatu Al-Arabiyah Li Al-Natiqina Bi Ghairiha*, 2(1), 226.
- Al-Fauzan, M. I. (2018). Asar Istikhdami Madkhal Amaliyati al-Kitabah Fi Tanmiyati Maharati al-Kitabah al-Wadzifiyah. *Majallatu Al-Arabiyah Li Al-Natiqina Bi Ghairiha*, 22(1), 160.
- Al-Hadidi. (2010). *Musykilatu Ta'limi al-Lughah Arabiyah Li Ghairi al-Arab*. Ma'had Khartoum Press.
- Al-Isawi, J. M. (2018). Fa'iliyatu Istikhdami Uslubi Malaffati al-Kitabah Fi Tanmiyati Ba'di Maharati al-Ta'biri al-Kitabi al-Lazimah Li Talamidzi al-Shaffi al-Khamis al-Ibtida'i. *Majallatu Al-Qira'ah Wa Al-Ma'rifah*, 16(1), 128.
- Al-Maftuhah, J. al-S. (2018a). *Malaf al-Khutot wa al-Istiratijiyat: Markazu al-Lughah al-Arabiyah li al-Natiqina Bi Ghairiha*. Open University of Sudan.
- Al-Maftuhah, J. al-S. (2018b). *Mansyurat Jami'atu al-Sudan al-Maftuhah: Dalil Ma'had al-Lughah al-Arabiyah Li al-Natiqina Bi Ghairiha*. Oxford University Press.
- Al-Tanqari, S. M. (2010). Istiratijiyatu Ta'allumi al-Lughah al-Tsaniyah Maharati al-Qira'ah al-Arabiyyah Anmudzajan. *Majallatu Al-Arabiyah Li Al-Natiqina Bi Ghairiha*, 9(1), 109.
- Al-Wafa', A. (2019). *al-Taqwim al-Lughawi Fi Baramiji Ta'limi al-Lughah al-Arabiyah Li al-Natiqina Bi Ghairiha*. Markaz Abdullah Abdul Aziz li Khidmati al-Lughah al-Arabiyah.
- Ali Abdullah al-Nu'aim. (2014). Juhuud Ma'had al-Khartoum al-Dauli Li al-Lughah al-Arabiyah fi Kitabati Lughati al-Syu'ub al-Islamiyah bi al-Harfi al-Arabi. *Al-Majallatu Al-Arabiyah Li Al-Dirasaati Al-Lughawiyyah*, 35(1), 140.
- Tajribatu Yusuf Khali haf Fi Kitabati al-Lughat bi al-harfi al-Arabi, (2015).

- Bisyr, K. (1999). *Al-Lughatu al-Arabiyah Baina al-Wahmi wa Su'i al-Fahmi*. Dar Gharib.
- Dawud Abdul Qadir Ilgha. (2008). Ishamaat Jami'atu Ifriqiya al-Alamiyah fi Nasyri al-Lughati al-Arabiyah wa Ta'limiha. *Majallatu Al-Arabiyah Li Al-Natiqina Bi Ghairiha*, 6(1), 47.
- Fathi, J. B. (2018). *Tashowwur Muqtarakh li Ta'limi Maharati al-Kalam Li Tullabi al-Marhalah al-I'dadiyah Fi Iran*. Khartoum International Institute for Arabic Language.
- Hidayah Taaj al-Asfiya'. (2008). *Madaa Mula'amati Silsilati Jamiati Sudan al-Maftuhah li Ta'limi al-Lughah al-Arabiyah fi al-Wasa'ait al-Iliktroniyyah*. Open University of Sudan.
- Jamiatu Ifriqiya al-Alamiyah. (2016). *Dalil Jamiatu Ifriqiya al-Alamiyah*. Jamiatu Ifriqiya al-Alamiyah Press.
- Makki, A., Sulaiman, M., & Firyal. (2021). *Muqabalah Li al-Dirasat al-Maidaniyah Fi Ta'limi al-Lughah al-Arabiyyah*. Ma'had Khartoum Press.
- Musthafa, M. al-A., & Al-Syannan, A. M. H. (2015). *Muqaddimatun Fi Ilmi al-Nafsi*. Open University of Sudan.