



فاعلية استراتيجية التعليم التكاملي في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الباحث: محمد أمين مصطفى

أطروحة دكتوراه

قسم تعليم اللغات الأجنبية

فرع تعليم اللغة العربية

جامعة غازي

معهد العلوم التربوية

حزيران 2025 م

**ANA DİL ARAPÇA OLMAYANLARA YÖNELİK ARAPÇA DİL
ÖĞRETİMİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE BÜTÜNLEŞİK EĞİTİM
STRATEJİSİNİN ETKİNLİĞİ**

Mohamad Amin Mosto

DOKTORA TEZİ

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren otuzaltı (36) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mohamad Amin

Soyadı : Mosto

Bölümü : Arap Dili Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ana Dil Arapça Olmayanlara Yönelik Arapça Dil Öğretiminin Geliştirilmesinde Bütünleşik Eğitim Stratejisinin Etkinliği

Arapça Adı : فاعلية استراتيجية التّعليم التّكامليّ في تطوير تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها

İngilizce Adı : The Effectiveness of Integrated Education Strategy in Improving Arabic Language Teaching to Non-Native Arabic Speakers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğim ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Mohamad Amin Mosto

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mohamad Amin MOSTO tarafından hazırlanan “Ana Dil Arapça Olmayanlara Yönelik Arapça Dil Öğretiminin Geliştirilmesinde Bütünleşik Eğitim Stratejisinin Etkinliği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yabancı Diller Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir

Danışman: Prof. Dr. Musa YILDIZ

(Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Murat ÖZCAN

(Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Gürkan DAĞBAŞI

(Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR

(Mütercim Tercümanlık (Arapça) Anabilim Dalı,
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Osman DÜZGÜN

(Arapça Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı,
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 25/04/2025

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

الإهداء

**إلى المعلم الأول الذي قال : " إنَّ الله لم يبعثني مُعْتَباً و لا مُتَعَبْتاً و لكن بعثني معلماً مُيسِراً "

نبينا محمد صلى الله عليه وسلم

**إلى من غرست في نفسي حبَّ العلم وعلّمت أجنحتي الصّغيرة أولى رفرفات الطيران *أمي*

**إلى مَنْ حَلَّمَ أَنْ تتحقّق أمانيه في غرسه الصّغير *أبي*

(أمي وأبي) أسكنهما الله فسيح جنّانه, وجزاهما الله خير ما جزى نبياً عن أمّته.....

"رَبِّي ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا"

** إلى روح *أخي* الكبير ... أسكنه الله فسيح جنّانه

**إلى من استظلّ بهم من حرّ الهاجرة *إخوتي*

**إلى كلّ من نذر روحه لخدمة لغة القرآن الكريم العربيّة بكلّ تواضع وإخلاص.

**إلى كلّ معلّم ناجح ترك أثره في نفسي.....

شكر وعرفان

* الشكر والحمد لله رب العالمين على إتمام بحثي المتواضع، ولا أنسى في هذا المقام أن أتقدم بجزيل الشكر لمشرفي الأستاذ الدكتور موسى يلدز بجامعة غازي بأنقرة، فلا أنسى أيادي بيضاء مدّت لي في أصعب الأوقات للمضي في دراستي هذه، ولا أنسى أيضاً الأستاذ الدكتور مراد أوزجان صاحب القلب الكبير أستاذ العربيّة الذي لم يرضنّ عليّ بالحكمة، كما لا أنسى كلّ صاحب فضل في إتمام بحثي ولو بحرف، فجزاهم الله جميعاً عني خيراً ما جرى نبياً عن أمّته .

هذا وما كان من صواب فنحمد الله عليه، وما كان غير ذلك فالكمال لله وحده.

"رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا"

سورة البقرة الآية 28

فاعلية استراتيجية التّعليم التّكامليّ في تطوير تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها (أطروحة دكتوراه)

محمّد أمين مصطفى

جامعة غازي

معهد العلوم التّربويّة

حزيران 2025 م

ملخص البحث

بسم الله الرحمن الرحيم

التعليم التكاملي نموذج تعليمي يجمع أنواعاً متعدّدة من الأنماط والطرائق والأساليب والتقنيّات التّعليميّة، فهو يجمع بين التّعليم التّقليديّ وجهاً لوجه، والتّعليم عن بعد السّحابي، والتّعلّم الذّاتي، والتّعليم التّعاوني، والتعليم التّكفيفي، والتعليم القائم على المشاريع، والتعليم القائم على المُحاكاة، مستخدماً الألعاب التّعليميّة، والخرائط الذهنيّة وكلّ ما يُحقّق الأهداف التّربويّة والتعليميّة المتوخاة من العمليّة التّعليميّة، مراعيّاً الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. فهو أسلوب موحّد يشمل جميع جوانب العمليّة التّعليميّة؛ بحيث تكون التّكنولوجيا جزءاً من عمليّة التّعليم بأكملها، وليس مجرد إضافة أو تكملة. والهدف من ذلك هو تحقيق أقصى استفادة من التّكنولوجيا الحديثة مع الحفاظ على التّفاعل المباشر بين الطّلاب والمعلّم؛ بحيث يحقّق تجربة تعلّم متكاملة، وبما يمكن أن نسميّه بالاستراتيجية التّكامليّة. ولأجل تحقيق أهداف البحث فقد احتوت الأطروحة على المباحث الآتية: إذ تناول الفصل الأوّل الإطار العام للبحث متناولاً أساسيات البحث كمشكلة البحث وأهداف البحث وأهميّة البحث ومصطلحات البحث وحدود البحث ومنهج البحث وأدواته. أمّا في الفصل الثّاني المخصص للإطار النظري فقد تحدثنا عن الدّراسات السّابقة والباحث حاول ما أمكن الاستفادة من أدبيّات وأبجديّات بعض الدراسات والبحوث التّركيّة والعربيّة والأجنبيّة ثمّ وضّح الباحث الفرق بين اكتساب اللّغة وتعليم اللّغة الأجنبيّة أو الثّانية بشكل دقيق وكيفيّة اكتساب اللّغة والعوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة ونمّوها ومراحل اكتساب اللّغة، ثمّ تطرّق الباحث لأثر الازدواجيّة اللّغويّة في اكتساب اللّغة العربيّة وتعريف الازدواجيّة اللّغويّة ونشأة الازدواجيّة في اللّغة العربيّة ومظاهر الازدواجيّة اللّغويّة وأسبابها ومشكلة تعدّد اللهجات، ثمّ تطرّق الباحث لتعليم اللّغة الأجنبيّة والعمر المناسب لتعليم اللّغات وأثر الدافعيّة الذّاتيّة في تعلّم وتعليم اللّغات الأجنبيّة وأثر التّداخل اللّغويّ في تعلّم وتعليم اللّغات الأجنبيّة ومنهجيّة تعلّم وتعليم اللّغات الأجنبيّة وكيفيّة اختيار المادّة التّعليميّة والتّدرّج في عرض المادّة التّعليميّة وطرائق ووسائل عرض المادّة التّعليميّة وأهميّة التّدريب اللّغوي، ثمّ انتقل الباحث لطرائق تعليم اللّغة الأجنبيّة أو الثّانية بشكل مباشر بين الإيجابيات والسلبيّات فكان أن تطرّق لأشهر الطرائق كطريقة القواعد والترجمة والطريقة الطّبيعيّة والطريقة المباشرة والطريقة السّمعية الشّفوية والمذهب الاتّصالي وكيفية تلافي بعض السلبيّات سلبيات في كلّ طريقة يعقّبها نظرة ناقدة تحليليّة، ثمّ ينتقل الباحث لتعليم اللّغة الأجنبيّة أو الثّانية عن بُعد (سحابيّاً) وأهداف التّعليم عن بعد (السّحابيّ) واستخدام الأدوات الإلكترونيّة في التّعليم السّحابيّ وطرائق تعليم اللّغة العربيّة سحابيّاً وموقف الطّلاب من التّعليم السّحابيّ وكيفية زيادة التّفاعليّة واستراتيجيّات وأسس التّعليم السّحابيّ وإيجابيّات التّعليم سحابيّاً ومشاكل وعيوب وسلبيّات التّعليم عن بُعد والمشكلات التي تواجه المعلّمين في مجال تعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى، ثمّ تطرّق الباحث لاستراتيجية التّعليم التّكامليّ وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها. فحدد ملامح التّعريف الإجرائيّ للتعريف التّكامليّ والاستراتيجية التّعليميّة، وأهم الاستراتيجيّات المقترحة لمواجهة

التّحديات والصّعوبات في التّعليم وسُبل التّغلب عليها كصعوبة فهم المفاهيم المجرّدة أو المعقّدة وانخفاض مستوى التّفاعل الفعّال ونقص الدّعم اللّغويّ والتّحدّيات التّفانيّة والتّحدّيات التّقنيّة وأهمّ استراتيجيات التّعليم التّكامليّ كوجود سياسة لغويّة واضحة محدّدة تتبنّى هذه النّوع من التّعليم وتطوير المنهج اللّغويّ وضرورة وجود خطّة تعليميّة واضحة محدّدة بالإضافة لاستخدام منصّات تعليميّة متطوّرة تتناسب مع تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها واختيار محتوى تعليمي لغوي مناسب والتدريب المستمر لمدرسي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها والتنويع في أساليب التّقويم والقياس لأداء الطّلاب ومتابعة أداء المعلّمين وتحفيزهم، ثمّ وضّح معايير توظيف التّقنيّة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، ومن ثمّ تطرّق لأهمّ الاستراتيجيّات المقترحة لتصميم وسائل تعليميّة لغويّة فعّالة لتطوير العمليّة التعليميّة كاستخدام الوسائط المتعدّدة وتصميم المنصّات التعليميّة المناسبة والتّقويم اللّغويّ عبر المنصّات التعليميّة الرّقميّة والتّغذية الرّاجعة واستخدام التّعلّم التّعاوني والألعاب اللّغويّة وأهميّة ودور الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها. أما الفصل الثالث فقد خُصّص للإطار العمليّ، وكان لابد من دروس تطبيقيّة تعتمد الأساس النّظري لهذه الاستراتيجيّة لتطبيق الاستراتيجية التّكامليّة على دروس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، ليجمع بين النّظرية والتّطبيق وفي النّهاية وبعد البّحث والدراسة وصلنا إلى أنّ استراتيجية التّعليم التّكاملي هي السّبيل الأمثل لاستثمار المزايا والإيجابيات التعليميّة المنتخبة والمُختارة للطّرق، إذ إنّها تحقّق الأهداف التعليميّة بالإضافة إلى أنّها تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين من خلال التّنوع في استخدام التّقنيات والوسائل التعليميّة ومزجها معاً، وتقديمها لمتعلّمي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها بشكل متمّاز، بما يُدعى بالتّعليم التّكامليّ في تصوّر مقترح لاستراتيجية تكاملية في تطوير تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها. التي يمكن لها بلا شك أن تتخذ عدّة صور وأساليب اجتهديّة.

الكلمات المفتاحية : التّعليم التّكامليّ، تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، تطوير تعليم اللّغة العربيّة، طرائق التّدريس، استراتيجية التّعليم

عدد الصّفحات: 201 + xvii

المشرف: أ. د. موسى بلذر

ANA DİL ARAPÇA OLMAYANLARA YÖNELİK ARAPÇA DİL ÖĞRETİMİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE BÜTÜNLEŞİK EĞİTİM STRATEJİSİNİN ETKİNLİĞİ

(Doktora Tezi)

Mohamad Amin Mosto

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2025

ÖZ

Bütünleşik eğitim, çeşitli öğrenme biçimlerini, yöntemleri, yaklaşımları ve eğitim teknolojilerini bir araya getiren bir eğitim modelidir. Yüz yüze geleneksel eğitimi, bulut tabanlı uzaktan eğitimi, öz-yönelimli öğrenmeyi, iş birliğine dayalı öğrenmeyi, uyarlanabilir eğitimi, proje tabanlı eğitimi ve simülasyon tabanlı öğretimi bir araya getirir. Eğitim oyunlarını, zihin haritalarını ve eğitim sürecinin hedeflerini gerçekleştiren tüm araçları kullanır; bu sırada öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları da gözetir. Bu model, eğitim sürecinin tüm yönlerini kapsayan birleşik bir yaklaşımdır; teknoloji, yalnızca bir ek veya tamamlayıcı değil, tüm öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline gelir. Amaç, modern teknolojiden en üst düzeyde faydalanmakla birlikte öğrenci ve öğretmen arasındaki doğrudan etkileşimi koruyarak bütüncül bir öğrenme deneyimi sunmaktır. Bu yaklaşım, "bütünleşik strateji" olarak adlandırılabilir. Araştırmanın hedeflerine ulaşmak amacıyla tez şu bölümleri içermektedir: Birinci bölüm, araştırmanın genel çerçevesini ele almakta olup araştırma problemi, amaçları, önemi, terimleri, sınırları, yöntemi ve kullanılan araçlar gibi temel konuları kapsamaktadır. İkinci bölüm, kuramsal çerçeveye ayrılmış olup önceki çalışmaları incelemektedir. Araştırmacı, Arapça, Türkçe ve yabancı kaynaklı bazı araştırma ve literatürden mümkün olduğunca faydalanmaya çalışmıştır. Ardından, araştırmacı, dil edinimi ile yabancı ya da ikinci dil öğretimi arasındaki farkı kesin ve ayrıntılı şekilde açıklamış; dilin nasıl edinildiği, dil edinimini etkileyen faktörler, gelişim süreçleri ve aşamalarını ele almıştır. Daha sonra araştırmacı, Arapçadaki dilsel ikiliğin (diglossia) dil edinimi üzerindeki etkisine değinmiş; dilsel ikiliğin tanımı, Arapçadaki tarihsel kökeni, görünümü, nedenleri ve lehçe çeşitliliği sorununu açıklamıştır. Ardından yabancı dil öğretimine geçilmiş; dil öğretimi için uygun yaş, içsel motivasyonun dil öğrenimi üzerindeki etkisi, dilsel müdahalenin (interference) sonuçları, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi

yöntemleri, eğitim materyali seçimi, içerik sunumunda aşamalılık, materyalin sunum teknikleri ve dil eğitiminin önemi detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Devamında, araştırmacı yabancı veya ikinci dil öğretiminde doğrudan uygulanan yöntemlerin güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve en yaygın yöntemler olan dil bilgisi-çeviri yöntemi, doğal yöntem, doğrudan yöntem, işitsel-sözlü yöntem ve iletişimsel yaklaşım gibi yöntemleri analiz etmiş; her yöntemin zayıf yönlerine yönelik eleştirel ve analitik bir bakış açısı sunmuştur. Sonrasında araştırmacı, uzaktan (bulut tabanlı) yabancı dil öğretimine geçmiş; bulut tabanlı eğitimin hedeflerini, kullanılan dijital araçları, Arapça'nın bulut ortamında öğretilme yöntemlerini, öğrencilerin bu sisteme bakışlarını, etkileşimi artırma yollarını, uzaktan eğitimin temel stratejilerini, avantajlarını ve dezavantajlarını, ayrıca Arapçayı yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Ardından, araştırmacı bütünlük eğitim stratejisine ve bu stratejinin Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik uygulanmasına geçmiş; bütünlük ve stratejik öğretim kavramlarının işlemsel tanımını belirlemiş ve eğitimdeki zorluklara ve sorunlara çözüm üretmeyi amaçlayan başlıca stratejileri sunmuştur. Bu zorluklar arasında soyut veya karmaşık kavramların anlaşılmasının güçlüğü, etkileşimin düşük olması, dilsel desteğin yetersizliği, kültürel ve teknolojik engeller yer almaktadır. Bütünlük eğitim stratejisinin başlıca unsurları şunlardır: bu eğitim türünü destekleyen açık ve belirli bir dil politikası benimsemek; dil öğretim programını geliştirmek; açık ve tanımlı bir öğretim planına sahip olmak; Arapçayı yabancı dil olarak öğretmeye uygun gelişmiş dijital platformlar kullanmak; uygun dilsel içerik seçmek; Arapça öğretmenlerinin sürekli eğitimi, öğrenci performansını değerlendirmek ve ölçmek için çeşitli değerlendirme yöntemleri geliştirmek; öğretmen performansının izlenmesi ve teşvik edilmesi. Araştırmacı daha sonra teknolojinin, Arapçayı yabancı dil olarak öğretimde kullanımı için kriterleri açıklamış ve eğitim sürecini geliştirmeye yönelik etkili dil öğretim araçlarının tasarımı için önerilen başlıca stratejilere değinmiştir: multimedya kullanımı, uygun eğitim platformlarının tasarımı, dijital platformlar üzerinden dil değerlendirmesi, geribildirim, iş birliğine dayalı öğrenme ve dil oyunları ile bunların Arapça öğretimindeki rolü ve önemi. Üçüncü bölüm, uygulamalı çerçeveye ayrılmıştır. Bu bölümde, bütünlük stratejinin Arapça derslerine uygulanabilmesi amacıyla teorik temellere dayalı uygulamalı ders örnekleri sunulmuştur; böylece kuram ile uygulama bir araya getirilmiştir. Sonuç olarak, yapılan araştırma ve incelemeler neticesinde, bütünlük öğretim stratejisinin, çeşitli yöntemlerin seçilmiş avantajlarından en iyi şekilde faydalanmak için en uygun yol olduğu sonucuna varılmıştır. Bu strateji, yalnızca eğitim hedeflerini gerçekleştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları da gözetenek çeşitli teknik ve öğretim araçlarını harmanlayarak bütünlük bir şekilde sunmakta; bu da yabancı dil olarak Arapça öğretiminin geliştirilmesi için önerilen bütünlük bir strateji modeli olarak sunulmaktadır. Bu strateji, hiç kuşkusuz farklı biçim ve yaratıcı yöntemlerle uygulanabilir niteliktedir.

Anahtar Kelimeler : Bütünlük eğitim, Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretimi, Arapça Öğretiminin Geliştirilmesi, Öğretim Yöntemleri, Eğitim Stratejisi
Sayfa Adedi : xvii + 201
Danışman : Prof. Dr. Musa YILDIZ

THE EFFECTIVENESS OF INTEGRATED EDUCATION STRATEGY IN IMPROVING ARABIC LANGUAGE TEACHING TO NON- NATIVE ARABIC SPEAKERS

(Ph.D Thesis)

Mohamad Amin Mosto

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2025

ABSTRACT

Integrated learning is a model of learning that harmonizes various models of learning styles, approaches, methodologies, and techniques. It harmonizes traditional face-to-face learning, cloud-based learning, self-learning, collaborative learning, adaptive learning, project-based and simulation-based learning, using education games, mental perceptions, and whatever else is beneficial to the educational and learning objectives of the learning process, bearing in mind differences between learners. It is an integrated approach that covers all aspects of the education process, thereby integrating technology as part of the whole learning process and not merely a supplement or add-on. The objective is to leverage the use of modern technology without excluding direct interaction between learner and teacher, thus yielding a comprehensive learning experience that we call 'an integrated approach'. For purposes of achieving the research goals, the thesis has the following chapters: Chapter one covers the overall research framework, covering the basics of the research such as its problem, objectives, significance, research terminology, research limitations, research approach, and instruments. In chapter two, which focuses on the theoretical framework, prior studies are examined, and in an effort to draw wherever possible on the literature and fundamental Turkish, Arabic and foreign studies and research, the researcher endeavours to the greatest possible extent to correctly elucidate the difference between foreign or second language instruction and language acquisition, the processes of language acquisition, conditions that influence language acquisition and development, and stages of language acquisition. The researcher then explained the importance of bilingualism in the learning of Arabic, elaborating on bilingualism, the cause of migrancy to bilingualism in Arabic, the expressions and causes, as well as the problem of multiple dialects. He also discussed the teaching of foreign languages, the optimal time for learning a language, the impact of intrinsic motivation in foreign language learning and teaching, the position of linguistic interference,

how to learn and teach foreign languages, how to select learning material, its gradual presentation, how to offer learning material and modes of presentation, and what amount of language training is necessary. The researcher proceeded directly to foreign or second language teaching methods and their strengths and weaknesses. He outlined the most popular methods, such as grammar, translation, the natural method, the direct method, the audio-oral method, and the communicative approach, and how to avoid some of the pitfalls of each method, and a critical and analytical criticism. The researcher went ahead to train foreign or second languages remotely (cloud-based), the distance learning goals, the use of electronic equipment in cloud-based learning, methods of teaching Arabic, attitudes of students in cloud-based learning, methods of increasing interactivity, strategies and principles and benefits of cloud-based learning, difficulties, demerits, and drawbacks of distance learning, and the difficulties of instructors in teaching Arabic to non-native speakers. The writer also expounded on the integrated education and strategy of Arabic for non-native speakers. It establishes the working definition of the integrative definition and teaching approach, along with the most important recommended strategies for addressing problems and challenges in learning and overcoming them, such as difficulty with understanding complicated or abstract concepts, low levels of effective interaction, linguistic under-support, cultural challenges, and technological challenges. It also introduces the most important methods of integrative education, i.e., the existence of a clear and defined language policy favoring this type of education, linguistic curriculum planning, and the necessity for a clear and defined educational plan. It also stresses the use of advanced education platforms that provide support for teaching Arabic for non-native speakers, the selection of appropriate linguistic educational material, ongoing training of Arabic language teachers for non-native speakers, diversification of measurement and assessment methods for student performance, and supervision and motivation of teachers' performance. He then clarified the criteria for selecting the use of technology in teaching Arabic for non-native speakers. He also talked about the most important proposed strategies in designing effective language learning strategies to construct the educational process, such as the use of multimedia, design of educational platforms, linguistic assessment through digital educational platforms, feedback, shared learning utilization, language games, and importance and the role of language games in teaching Arabic for non-native speakers. The third chapter was devoted to the practical framework, and practical lessons were required in accordance with the theoretical foundation of this strategy in order to realize the integrated strategy to Arabic language courses for non-native speakers, combining theory and practice. Finally, after extensive research and examination, we came to the conclusion that the integrated education method is the most effective way to utilize the educational benefits and advantages of selected and chosen methods. It achieves learning goals, in addition to taking into consideration individual differences among students through various usage of teaching technologies and strategies, their blending, and provision for students of Arabic as a foreign language interactively, known as 'integrated education'. The approach proposes an integrated approach towards developing Arabic language courses for non-native speakers, which can definitely take many forms and creative patterns.

Key Words	: Integrated Education, Instruction of Arabic as a Foreign Language, Forming Arabic Language Instruction, Teaching Methods, Teaching Strategy.
Page Number	: xvii + 201
Supervisor	: Prof. Dr. Musa YILDIZ

المحتويات

i.....	TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU
ii.....	ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI
iii.....	JÜRİ ONAY SAYFASI
iv.....	الإهداء
vi.....	ملخص البحث
viii.....	ÖZ
x.....	ABSTRACT
xii.....	المحتويات
1.....	الفصل الأول
1.....	الإطار العام
1.....	1.1. مشكلة البحث
1.....	2.1. أهداف البحث
2.....	3.1. أهمية البحث
2.....	4.1. مصطلحات البحث:
2.....	1.4.1. تعريف التّعلّم:
3.....	2.4.1. تعريف التّعليم:
3.....	3.4.1. طريقة التّدريس:
3.....	4.4.1. الأسلوب أو الإجراء:
3.....	5.4.1. تعليم اللّغات:
4.....	6.4.1. الاستراتيجية التّعليميّة:
4.....	7.4.1. برامج الوسائط المتعدّدة:
4.....	8.4.1. التّعليم التقليديّ المباشر (الوَجاهيّ) إجرائياً:

4	9.4.1.التعليم عن بعد (سحابياً):.....
5	10.4.1.التعليم التكاملي:.....
5	11.4.1.الألعاب اللغوية:.....
5	5.1. حدود البحث.....
6	6.1. منهج البحث (المنهج الوصفي النوعي).....
6	7.1. أدوات البحث.....
6	1.7.1. الملاحظة (Observation):.....
8	الفصل الثاني.....
8	الإطار النظري.....
8	1.2. الدراسات السابقة.....
10	2.2. اكتساب اللغة وتعليم اللغة الأجنبية أو الثانية.....
10	1.2.2. اكتساب اللغة:.....
10	1.1.2.2. مدخل:.....
11	2.1.2.2. النمو اللغوي للطفل:.....
13	3.1.2.2. العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة ونموها:.....
14	4.1.2.2. مراحل اكتساب اللغة:.....
14	5.1.2.2. أثر الازدواجية اللغوية في اكتساب اللغة العربية:.....
14	1.5.1.2.2. تعريف الازدواجية اللغوية:.....
15	2.5.1.2.2. نشأة الازدواجية في اللغة العربية:.....
15	3.5.1.2.2. مظاهر الازدواجية اللغوية:.....
16	4.5.1.2.2. أسباب الازدواجية اللغوية:.....
16	6.1.2.2. تعدد اللهجات:.....
16	2.2.2. تعليم اللغة الأجنبية.....
16	1.2.2.2. مدخل إلى تعليم اللغة الأجنبية:.....
17	2.2.2.2. العمر المناسب لتعليم اللغات:.....
18	3.2.2.2. أثر الدافعية الذاتية في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية:.....

- 18.....4.2.2.2. أثر التداخل اللغوي في تعلّم وتعليم اللغات الأجنبية:
- 19.....5.2.2.2. منهجية تعلّم وتعليم اللغات الأجنبية:
- 19.....1.5.2.2.2. اختيار المادة التعليمية:
- 20.....2.5.2.2.2. التدرج:
- 21.....3.5.2.2.2. طرائق عرض المادة التعليمية:
- 21.....4.5.2.2.2. التدريب اللغوي:
- 23.....3.2. طرائق تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية بشكل مباشر بين الإيجابيات والسلبيات
- 23.....1.3.2. طريقة القواعد والترجمة
- 23.....1.1.3.2. السلبيات:
- 24.....2.1.3.2. الإيجابيات:
- 24.....2.3.2. الطريقة الطبيعية
- 25.....1.2.3.2. السلبيات:
- 25.....2.2.3.2. الإيجابيات:
- 25.....3.3.2. الطريقة المباشرة:
- 27.....1.3.3.2. الإيجابيات:
- 27.....2.3.3.2. السلبيات:
- 28.....3.3.3.2. كيفية تلافي بعض السلبيات:
- 28.....4.3.2. الطريقة السمعية الشفوية (طريقة الجيش الأمريكي)
- 29.....1.4.3.2. السلبيات:
- 29.....2.4.3.2. الإيجابيات:
- 30.....3.4.3.2. نظرة ناقدة:
- 30.....4.4.3.2. كيفية تلافي بعض السلبيات:
- 31.....5.3.2. المذهب الاتصالي:
- 31.....1.5.3.2. الإيجابيات:
- 32.....2.5.3.2. السلبيات:
- 32.....3.5.3.2. كيفية تلافي بعض السلبيات:

- 4.2. تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية عن بُعد (سحابياً): 32
- 1.4.2. أهداف التعليم عن بُعد (السحابي) : 32
- 2.4.2. استخدام الأدوات الإلكترونية في التعليم السحابي: 33
- 3.4.2. طرائق تعليم اللغة العربية سحابياً: 34
- 4.4.2. موقف الطلاب من التعليم السحابي: 35
- 5.4.2. محور التعلم: 36
- 6.4.2. زيادة التفاعلية: 36
- 7.4.2. استراتيجيات التعليم السحابي: 36
- 8.4.2. أسس التعليم السحابي: 36
- 9.4.2. إيجابيات التعليم سحابياً: 37
- 10.4.2. التعليم السحابي (المشاكل والسلبيات): 37
- 1.10.4.2. مشاكل التعليم السحابي: 37
- 2.10.4.2. عيوب وسلبيات التعليم عن بُعد: 38
- 11.4.2. المشكلات التي تواجه المعلمين في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى: 39
- 5.2. التعليم التكاملي وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: 40
- 1.5.2. التعريف الإجرائي للاستراتيجية التعليمية: 41
- 2.5.2. التعريف الإجرائي للتعليم التكاملي: 41
- 3.5.2. أهم استراتيجيات التعليم التكاملي لمواجهة التحديات والصعوبات في التعليم وسبل التغلب عليها: 41
- 1.3.5.2. صعوبة فهم المفاهيم المجردة أو المعقدة : 42
- 2.3.5.2. انخفاض مستوى التفاعل الفعال : 42
- 3.3.5.2. نقص الدعم اللغوي : 43
- 4.3.5.2. التحديات الثقافية: 44
- 5.3.5.2. التحديات التقنية: 44
- 4.5.2. أهم استراتيجيات التعليم التكاملي: 44
- 1.4.5.2. وجود سياسة لغوية واضحة محددة تتبنى هذه النوع من التعليم: 44
- 2.4.5.2. تطوير المنهج اللغوي: 44

- 3.4.5.2. وجود خطة تعليمية واضحة محددة: 45
- 4.4.5.2. استخدام منصات تعليمية متطورة تتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: 46
- 5.4.5.2. اختيار محتوى تعليمي لغوي مناسب: 46
- 6.4.5.2. التدريب المستمر لمدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها: 46
- 7.4.5.2. تنوع أساليب التقويم والقياس لأداء الطلاب: 46
- 8.4.5.2. متابعة أداء المعلمين وتحفيزهم: 46
- 5.5.2. معايير توظيف التقنية الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها: 46
- 6.5.2. أهم الاستراتيجيات المقترحة لتصميم وسائل تعليمية لغوية فعالة لتطوير العملية التعليمية: 47
- 1.6.5.2. استخدام الوسائط المتعددة: 47
- 2.6.5.2. تصميم المنصات التعليمية المناسبة: 47
- 3.6.5.2. التقويم اللغوي عبر المنصات التعليمية الرقمية: 47
- 4.6.5.2. التغذية الراجعة: 47
- 1.4.6.5.2. تعريف التغذية الراجعة إجرائياً: 48
- 2.4.6.5.2. أنواع التغذية الراجعة: 48
- 3.4.6.5.2. أمثلة على التغذية الراجعة: 48
- 5.6.5.2. التعلّم التّكفيي: 49
- 6.6.5.2. التعلّم التعاوني: 49
- 7.6.5.2. الألعاب اللغوية: 49
- 1.7.6.5.2. تعريف: 49
- 2.7.6.5.2. أهمية ودور الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: 50
- 3.7.6.5.2. مستويات الألعاب اللغوية: 52
- 4.7.6.5.2. التوصيات العامة للألعاب اللغوية: 57

58..... الفصل الثالث

58..... الإطار العملي:

58..... 1.3. منهج البحث العملي وأدواته:

58..... 2.3. عينة البحث العملي:

3.3. مجتمع البحث:	59
4.3. أدوات البحث العملي (دروس واختبارات):	59
5.3. حدود البحث:	60
6.3. الدروس النموذجية:	61
1.6.3. الوحدة الأولى: (على قدر أهل العزم - المستوى المتقدم)	61
2.6.3. الوحدة الثانية: (بيئت الحكمة - المستوى المتوسط)	76
3.6.3. الوحدة الثالثة: (مواقف اتصالية - المستوى المتوسط)	85
4.6.3. الوحدة الرابعة: (أنواع الخبر - المستوى متوسط)	113
5.6.3. الوحدة الخامسة: (مواقف لغوية اتصالية شاملة في بيئة اللغة - المستوى المتوسط)	116
6.6.3. الوحدة السادسة: (تعليم الحروف والأصوات العربية - المستوى المبتدئ)	149
7.3. اختبارات (الكفاءة اللغوية)	156
الفصل الرابع:	187
النتائج والتوصيات والخلاصة:	187
1.4. نتائج الدراسة:	187
2.4. التوصيات والمقترحات:	189
3.4. الخاتمة (الخلاصة):	190
المصادر والمراجع:	191

الفصل الأول

الإطار العام

1.1. مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في الضعف الواضح في قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على تطبيق واستثمار ما درسوه في مواقف الاتصال الحياتية الواقعية غالباً؛ حيث يتم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكأنها تعلم للعرب الناطقين باللغة العربية، لابل تستخدم في كثير من الأحيان نفس المناهج والكتب الدراسية المدرسية التي تدرس للطلبة العرب في مدراسهم.

وهنا تكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح لاستراتيجية تكاملية في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

- 1- ما الأسس والاستراتيجيات المقترحة في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- 2- ما الفوائد المرجوة من استخدامه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- 3- هل يمكن توظيفه وتطبيقه عبر دروس نموذجية؟

1.2. أهداف البحث

تكمن أهداف هذا البحث في أنه:

- 1- يؤسس لاستراتيجية تكاملية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 2- تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 3- توظيف هذه الاستراتيجية في دروس نموذجية.

1.3. أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في تعدد الجهات المستفيدة من الدراسة، ذلك أنه يمكن أن يفيد:

1- الطّالِب: رفع المستوى العلمي والمعرفي؛ حيث يساعدهم على توظيف كفايات اللّغة في حياتهم اليومية، وتمكين المتعلّمين من اجتياز حواجز الوقت والمكان والوصول إلى كم هائل من المعلومات في أماكن بعيدة عن المتعلّم. (عسيري، 2011، ص19)

2- المعلّمين: إمداد المعلّمين باستراتيجية جديدة تمكنهم من تدريس اللّغة العربيّة بشكل وظيفي.

3- القائمين على تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها: حيث يمكنهم من إعداد مناهج دراسيّة قائمة على توظيف استراتيجية التّعليم التّكامليّ في تعلم اللّغة وتعليمها.

4- الباحثين: حيث يفتح الباب أمام باحثين آخرين في القيام بأبحاث أخرى في هذا المجال.

5- وضع تصور مقترح لتقديم استراتيجية مثلى تكاملية في تطوير تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها:

فهو يقدم نموذج يمكن الاستفادة منه في تطوير تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.

1.4. مصطلحات البحث:

التّعلّم، التّعليم، طريقة التّدريس، الأسلوب، تعليم اللّغات، الاستراتيجية التّعليميّة، برامج الوسائط المتعدّدة، التّعليم التّقليديّ المباشر (الوَجاهي)، التّعليم عن بعد (السّحابي)، التّعليم التّكامليّ، الألعاب اللّغويّة.

1.4.1. تعريف التّعلّم:

يُعرّف علم النفس التّعلّم بأنّه "أيّ تغيير دائم تقريباً في السّلوّك، ناجم عن الخبرة". (Baron، 2001: ص168)

فهو نشاط يقوم به المتعلّم بإشراف المعلّم أو من دونه (بالاعتماد على ذاته)، لاكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك. (الهاشمي والدليمي، 2008 : ص14)

ومن مظاهر التّعلّم في هذا التعريف :

1- الثبات التقريبي في التّغيير في السّلوّك، فأيّ تغيير مؤقت ناتج ألم أو تعب أو جوع أو مرض وما إلى ذلك هو مستثنى من التّعريف العام للتّعلّم ؛ فالإنسان الذي يشعر بالألم نتيجة عارض ما لم يتعلّم أن يشعر بالألم والإنسان المريض لم يتعلّم أن يتحدث ببطء.

2- أن يحصل هذا التّغيير في السّلوّك عن طريق الخبرة (التّفاعل بين الإنسان والبيئة)، فأيّ تغيير ناتج

عن النّمو من مثل زيادة الوزن أو الطول لا يعتبر تعلّماً.

والتّعلّم ممكن أن يحدث بالملاحظة والمران والخبرة. (Baron، 2001: ص123)

والعنصر الأساسيّ لنجاح عمليّة التّعلّم وجود رغبة ودافعيّة لدى المتعلّم ليقوم بتطوير ذاته.

2.4.1. تعريف التّعليم:

هو التصميم المقصود المنظم للخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المطلوب في الأداء، وهو العملية التي يزود فيها المعلم الطالب بالتوجيهات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وهو الجهود التي يخطّطها وينفذها المعلم في شكل تفاعلي مباشر بينه وبين الطلاب المتعلمين. (الهاشمي والدليمي، 2008: ص 14)

فهو عملية يقوم بها شخص ما (معلم) لإكساب شخص آخر المهارات والمعرفة ليكون فاعلاً في المجتمع، فهي عملية منظّمة مقصودة بين المعلم والطالب.

3.4.1. طريقة التدريس:

هي مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية شاملة تساعد في تحقيق الهدف التربوي المطلوب.

وتحتاج عدّة خطوات وإجراءات وأساليب وأنشطة داخل الصفّ وخارجه، وهي ترتبط بأسلوب إعداد المنهج، وتأليف الكتاب المقرر، واختيار موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التقويم، وتقنيات التعليم، والتوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلم. (عبد الموجود، 1981: ص 391)

أي ما يتبعه المدرّس من خطوات متسلسلة متتالية مترابطة لتحقيق أهداف تعليمية محدّدة أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

4.4.1. الأسلوب أو الإجراء:

هو مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل الصفّ أو خارجه عند تطبيقه لطريقة معينة، وإنّ كلّ إجراء أو نشاط يعتبر جزءاً من الطريقة أو مرحلة من مراحلها وهذه الإجراءات والأنشطة تشكّل في مجموعها طريقة التدريس.

ومن الأساليب أو الإجراءات (التقديم - التعزيز - الحوار - التكرار - القراءة الجهرية - القراءة الصامتة - تبادل الأدوار - التدريبات بمختلف أنواعها - بالإضافة لتحضير المعلم للدروس واستخدامه للتقنيات التعليمية).

(عبد الموجود، 1981: ص 391)

أي كيفية تنفيذ المعلم لطريقة التدريس، وهو سمة شخصية فردية لكلّ معلم.

5.4.1. تعليم اللّغات:

هو عملية نقل المعرفة اللّغوية والثقافية من المعلم للمتعلم. (العصيلي، 2003، ص 20)

6.4.1. الاستراتيجية التعليمية:

خطة تتضمن الأهداف والطرق والتقنيات والإجراءات التي يقوم بها المدرّس لتحقيق أهداف تعليمية محدّدة، وتقوم على أكثر من طريقة تدريس أو على طريقة واحدة؛ ويتوقف ذلك على نوع الأهداف التي يسعى المدرّس إلى تحقيقها، وهي تشمل المدخل والطريقة والأسلوب.

أي كلّ مايتعلّق بأسلوب توصيل المادّة التعليميّة للطلّابة من قبل المعلّم لتحقيق هدف تعليمي ما (مخرجات تعليمية مرغوب فيها). (دعمس، 2014، ص13)

7.4.1. برامج الوسائط المتعدّدة:

وهي برامج تتّصف باتّساع الأهداف التي ترحو تحقيقها، بدءاً من مران الطّلاب وتدريبهم على بعض المعارف المرتبطة بجزء من مادة دراسية ما، ووصولاً إلى تقديم دروس تعليمية كاملة للتعلّم الذاتي، وهي برامج متطوّرة تشتمل على كافة أنواع الوسائل والتقنيات التعليميّة في إطار متكامل يمزج بين النّصّ المكتوب مع الرسوم المرافقة للصوت والصورة المتحركة، ويمسك الطّالب فيها قيادة عمليّة التعلّم، وهي توفر الوقت الكليّ للتعليم ممّا يؤدي لانخفاض تكلفة التعليم. (الفوزان، 2017، ص247)

8.4.1. التّعليم التقليديّ المباشر (الوَجاهي) إجرائياً:

هو عمليّة نقل المعرفة من المعلّم للمتعلّم وجهاً لوجه داخل الصّفوف الدّراسيّة التقليديّة، حضورياً بشكلٍ شخصيّ مباشر، أي بشكلٍ إرشادات مباشرة في الصّفوف، ويستخدم أساليب تركّز على التّكرار والحفظ، ويعتمد الاختبارات الموحّدة، ولايركز على التّفكير النقدي والإبداع وحلّ المشكلات، ولايستخدم تقنيّات التّعليم الحديثة والوسائط المتعدّدة والأدوات التّفاعليّة لتعزيز التعلّم، ويفتقد للمرونة، والطّالب فيه متلقٍ، والمعلّم هو محور العمليّة التعليميّة لا الطّالب، والاتّصال أحاديّ الاتّجاه، ويعتمد أسلوب التلقين غالباً.

9.4.1. التّعليم عن بعد (سحابياً):

ينظر إلى التّعليم عن بعد بأنّه: إجراء منهجيّ ومخطّط له متضمّناً انتقاء الموادّ التعليميّة وإعدادها وتقديمها، وفي الوقت ذاته الإشراف على المتعلّمين ودعم تعلّمهم بتخطّي المسافات المكانيّة والزّمنيّة متوسّلاً بالأدوات والمُعِينات التقنيّة الملائمة.

فهو تعليم منظمّ، ولكنّه ينمّ عن بُعدٍ وفق فرق التّعليم، وتمارس فيه أنظمة الاتّصال التّفاعليّ؛ لجعل الطّلاب والمراجع التّدرسيّة والمعلّمين معاً. (سيمونسن، 2015)

10.4.1. التعليم التكاملي:

هو نموذج تعليمي يجمع أنواعاً متعددة من الأنماط والطرائق والأساليب والتقنيات التعليمية، مثل (التعليم التقليدي وجهاً لوجه، التعليم عن بعد السحابي، التعليم الذاتي، التعليم التعاوني، التعليم القائم على المشاريع، التعليم القائم على المحاكاة، الألعاب التعليمية، الخرائط الذهنية... وما إلى ذلك)، وهو لا يقتصر فقط على الجمع بين أنماط التعليم الوجيه التقليدي والتعليم السحابي بل يتعداها ليناسب جميع احتياجات المتعلمين ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم.

فهو يجمع المنهج التعليمي مع التقنيات الحديثة بشكل عميق، في أسلوب موحد يشمل جميع جوانب العملية التعليمية؛ بحيث تكون التكنولوجيا جزءاً من عملية التعليم بأكملها، وليس مجرد إضافة أو تكملة.

ويهدف لتحقيق أقصى استفادة من التكنولوجيا الحديثة مع الحفاظ على التفاعل المباشر بين الطلاب والمعلم؛ بحيث يحقق تجربة تعلم متكاملة. (الباحث)

11.4.1. الألعاب اللغوية:

هي أنشطة تفاعلية مصممة لتعزيز مهارات تعلم اللغة من خلال عناصر التشويق والمرح.

تستخدم هذه الألعاب لتحسين المفردات، والقواعد النحوية، ومهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. تعتمد الألعاب اللغوية على مبادئ التعلم النشط، حيث يُشارك الطلاب في عملية التعلم من خلال التفاعل والمشاركة بدلاً من التلقي السلبي.

تعتبر هذه الألعاب أداة تعليمية فعالة لتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، حيث تساعد على خلق بيئة تعليمية جذابة وتقلل من التوتر المرتبط بتعلم اللغة. (السعيد، المجلد 12، العدد 3، 2020، ص 45)

5.1. حدود البحث

يقصر هذا البحث على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: فاعلية استراتيجيات التعليم التكاملي في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الحد المكاني: تركيا - أنقرة - جامعة غازي - كلية التربية - شعبة اللغات - قسم تعليم اللغة العربية.

تركيا - أرضروم - جامعة أتاتورك - كلية الإلهيات - قسم العلوم الإسلامية الأساسية.

الحد الزمني: العام الأكاديمي 2020-2025 م.

الحد البشري: طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها.

6.1. منهج البحث (المنهج الوصفي النوعي)

تقتضي طبيعة هذا البحث لتحقيق الغرض المستهدف منه أن يعالج بمنهج وصفي نوعي يعتمد على التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) أو السرد (Narrative Analysis) دون حاجة إلى إحصاء؛ كونه بحث نوعي (Qualitative) يهدف إلى الفهم العميق للسياق والتجارب .
وذلك في الإطار النظري لعرض الدراسات ومناقشتها والأدبيات المتعلقة بها، وبناء الأدوات اللازمة للتطبيق، وكذلك في تحليل النتائج وتفسيرها (Balcı, A. 2021)

ويشير إلى ذلك Merriam (2016). Merriam, S. B., & Tisdell, E. J.

ويؤكد ذلك (Erkuş) فيقول إن:

، "دراسات الحالة (örnek olay incelemeleri) في تعليم اللغات غالباً ما تستخدم الوصف التفصيلي بدلاً من الإحصاء". (Erkuş, A. 2019)

7.1. أدوات البحث

الأدوات التي يستخدمها الباحث الملاحظات والتجربة العملية واختبارات في نهاية الدروس النموذجية التطبيقية. (Karasar, N. 2019)

- وهنا لابد من التنويه لتعريفها ولأنواعها وآليات هذه الأداة وأهميتها في البحث :

1.7.1. الملاحظة (Observation) :

- **التعريف:** تسجيل سلوكيات أو ظواهر كما تحدث في بيئتها الطبيعية دون تدخل.
- **أنواعها:**
 - ملاحظة مشاركة : الباحث يندمج في البيئة المدروسة مثل (دراسة أثار استراتيجية تعليمية معينة).
 - ملاحظة غير مشاركة : الباحث يراقب من دون تفاعل مثل (مراقبة سلوك أو مستويات الطلاب في الصف).
- **مميزاتها:**

1. بيانات واقعية ودقيقة (لا تعتمد على التقرير الذاتي).

2. تقيس الجوانب النوعية بدقة.

- وتقرّ مناهج البحث الأكاديمي وأدبياتها بإمكانية الاعتماد على الملاحظة والخبرة العملية كأدوات رئيسة في المنهج الوصفي النوعي في مجال تعليم اللغات.

في الأدبيّات العالميّة:

يوضّح (Creswell) أنّ المنهج الوصفيّ (Descriptive Research) يمكن أن يعتمد على "الملاحظة المباشرة، التحليل الوثائقي، أو الخبرة الميدانيّة لفهم الظواهر التّربويّة في سياقاتها الطبيعيّة". (Creswell, J. W. 2014)

وفي الأدبيّات التركيّة:

يوضّح Yıldırım & Şimşek أنّ "الخبرة العمليّة للمُعَلِّمين (tecrübe) يمكن أن تكون مصدراً غنيّاً للبيانات في الدّراسات الوصفيّة لتعليم اللّغة، خاصّة عند دعمها بملاحظات منهيّة". (Yıldırım & Şimşek. 2021)

وفي الأدبيّات العربيّة:

يُشير الزّهراني إلى أنّ "الملاحظة العلميّة تُستخدم بكثرة في بحوث تعليم اللّغات لأنّها تتيح رصد السّلك اللّغويّ الفعليّ للمُتعلّمين داخل الفصل". (الزّهراني، ع. 2019)

وتشير الدّراسات إلى أنّ الملاحظة والخبرة العمليّة كافيتّين ويمكن الاعتماد عليهما إذا كانت الدّراسة تركز على وصف سلوكيّات تعلّم اللّغة مثل: (تفاعلات الطّلاب، استراتيجيّات التّدريس).

(Dörnyei, Z. (2007)

الفصل الثاني

الإطار النظري

1.2. الدراسات السابقة

لا توجد دراسة سابقة، في حدود علم الباحث، جمعت بين استخدام أنواع متعددة من الأنماط والطرائق والأساليب والتقنيات التعليمية، فاستراتيجية التعليم التكاملية تجمع بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه، والتعليم عن بعد السحابي، والتعلم الذاتي، والتعليم التعاوني، والتعليم التكيفي، والتعليم القائم على المشاريع، والتعليم القائم على المحاكاة، مستخدماً الألعاب التعليمية، والخرائط الذهنية وكل ما يُحقق الأهداف التربوية والتعليمية المتوخاة من العملية التعليمية، مراعيًا الفروق الفردية بين المتعلمين.

فهي أسلوب موحد تشمل جميع جوانب العملية التعليمية؛ بحيث تكون التكنولوجيا جزءاً من عملية التعليم بأكملها، وليس مجرد إضافة أو تكملة مع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كمجال تعليمي يجمع كل ذلك، ويلبي احتياجات المتعلمين، ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم.

والباحث حاول ما أمكن الاستفادة من أدبيات وأبجديات بعض المراجع والبحوث ، رغم تشتتها وكثرتها كمّاً لا نوعاً، وقد حاول توثيقها في أماكنها المخصصة.

أولاً: الدراسات التركيبية:

1. دراسة (Öztürk 2022):

تبين هذه الدراسة أنّ هناك فجوة رقمية في (12) من المناطق التركية، وظهر أنّ 50% من الطلاب في الريف لديهم مشكلات في الوصول إلى الشبكة العنكبوتية (الإنترنت).

وكان هناك تباين واسع في جودة الحواسيب المستعملة بين المناطق، كما لوحظ انخفاض في تفاعل الطلبة من الأسر الفقيرة.

وقد أوصت الدراسة باتباع برامج وطنية مدعومة من الحكومة لتأمين الحواسيب ولوازمها وخدمة الإنترنت في كل مكان، وعقد شراكات مع القطاع الخاص لسد هذه الفجوة التقنية.

2. دراسة (Demir 2023):

تناولت الدراسة (1000) مدرّس من مختلف مناطق تركيا، وتبيّن أن حوالي 45% من المدرّسين بحاجة إلى تدريب على تقنيات التّعليم عن بعد.

و ظهر أن هناك تحسّناً بنسبة 40% في مهارات المدرّسين بعد تدريبهم.

وتّم تسجيل تفاوت بين المدرسين الكبار في السنّ والمدرّسين الشّباب في استخدام تقنيات التّعليم الرقمية الحديثة. وأوصت الدراسة بأنّ برامج تدريبية متخصصة ومستمرة، واتباع نظام فيه حوافز مادية ومعنوية للمدرّسين المتفوقين رقمياً.

ثانياً: الدراسات العربية:

1. دراسة العارثي والقعود (2021):

المرجع: هذه دراسة أجريت على عيّنة مأخوذة من خمس دول عربية، فظهر أن حوالي 65% بالمئة من الطّلاب كان لهم مشكلات تعيق تفاعلهم مع المنصّات الرقمية.

وقد تبيّن أن حوالي 40% بالمئة من المدرسين لا يملكون الخبرة الكافية لأداء التّعليم الرّقميّ عن بُعد، وظهر أنّ هناك تفاوتاً في مستوى التّعليم بين المدينة والريف.

وقد أوصت الدراسة بإجراء برامج مطوّرة لتدريب المدرّسين، ودعت للإفادة من التّقنيات التفاعلية الحديثة.

2. دراسة مراد (2023):

المرجع: مراد، ن. (2023). معوقات التعليم الإلكتروني في مصر. دراسات تربوية، 7(1)، 33-50.

انطلقت الدراسة من تحديد صعوبات بشرية وتقنية في عدّة مدن مصرية، فظهر أنّ حوالي 55% من الطّلاب ليس لديهم أجهزة تناسب التّعلم عن بعد .

كما ظهر أن 60% من المدرسين يفتقرون إلى تدريب على أدوات التّعليم الإلكتروني.

وكان هناك فروق كبيرة في سرعة الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) بين المدن.

وقد أوصت الدراسة بتوفير مراكز تعليمية مؤهلة في الأرياف البعيدة عن مركز المدن، وأوصت بإيجاد برامج وطنية لتدريب المدرسين على استخدام التّقنيات الحديثة.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

دراسة (Peimani, N., & Kamalipour, H. (2022):

ركزت هذه الدراسة على صعوبات ومشكلات التّعليم عن بُعد في مناطق الريف بالملكة المتحدة خلال فترة جائحة كورونا من خلال مقابلات أجريت مع 120 طالباً، وبيّنت هذه الدراسة أنّ من أبرز الصّعوبات هي عدم توفر الإنترنت عالي السرعة في الأرياف، وبيّنت دور عوامل الاكتئاب الناتج عن العزلة كان أبرز التّحديات.

واقترح المشاركون حلولاً مثل توفير حزم إنترنت مدعومة وحصص تفاعلية قصيرة لتحسين الجانب النفسي.

1. دراسة (Van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2019):

قامت هذه الدراسة بدراسة (58) بحثاً حول أهمية التغذية الراجعة الفورية الآلية في التعليم عن بُعد. وقد خلصت إلى أن التغذية الراجعة الفورية في التعليم عن بُعد كأنظمة التصحيح الآلي زادت من نسبة دافعية الطلبة بمقدار 35% في المهام التقنية، لكن نسبة دافعية الطلبة كانت أقل وانخفضت في المهام الإبداعية.

وقد نبّهت الدراسة إلى خطورة الاعتماد الزائد على التغذية الراجعة الآلية، مما قد يقلل من تفاعل الطلبة. توضح الدراسات السابقة أن من أهم شروط التعلم عن بعد التي تجعله فعالاً توفر التخطيط والتصميم الجيد والتفاعل، وأنه يواجه تحديات وصعوبات كثيرة في البيئات الفقيرة أو ذات الموارد المحدودة، وتشترك الدراسات السابقة في تأكيدها على أن نجاح التعلم السحابي (عن بُعد) يعتمد كلياً على تكامل العوامل التربوية والتكنولوجية والنفسية. وتقتصر الدراسات السابقة على أحد أركان دراسة البحث فقط ألا وهو التعلم عن بعد، في حين أن استراتيجية التعلم التكاملية أكثر شمولاً وعمقاً، إذ تجمع وتمزج الكثير من أشكال وطرق التعليم والتعلم وتصهرهم جميعاً في بوقّة واحدة لتوظفهم لخدمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فالتعليم التكاملية نموذج تعليمي يجمع أنواعاً متعدّدة من الأنماط والطرائق والأساليب والتقنيات التعليمية، فهو يجمع بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه، والتعليم عن بعد السحابي، والتعلم الذاتي، والتعليم التعاوني، والتعليم التكيفي، والتعليم القائم على المشاريع، والتعليم القائم على المحاكاة، مستخدماً الألعاب التعليمية، والخرائط الذهنية وكل ما يحقق الأهداف التربوية والتعليمية المتوخاة من العملية التعليمية، مراعيًا الفروق الفردية بين المتعلمين.

فهو أسلوب موحّد يشمل جميع جوانب العملية التعليمية؛ بحيث تكون التكنولوجيا جزءاً من عملية التعلم بأكملها، وليس مجرد إضافة أو تكملة.

والهدف من ذلك هو تحقيق أقصى استفادة من التكنولوجيا الحديثة مع الحفاظ على التفاعل المباشر بين الطالب والمعلم؛ بحيث يحقق تجربة تعلم متكاملة.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها بين الدراسات السابقة، كونها تسعى إلى تأصيل مفهوم التعلم التكاملية كنموذج جديد في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها، وزيادة الفاعلية وتحقيق الكفاية التعليمية، من حيث تحديد الأساليب والمعايير التي يركز عليها، ثم تسعى بعد ذلك للتعرف على حدود الدور الذي يمكن أن يلعبه هذا النوع من التعلم التكاملية في تطوير الممارسة التربوية بصفة عامة، من خلال تطوير أداء المعلم والمتعلم لتحقيق الكفاية التعليمية.

2.2. اكتساب اللغة وتعليم اللغة الأجنبية أو الثانية

1.2.2. اكتساب اللغة:

1.1.2.2. مدخل:

لا غرابة في أن يسعى الباحث في مضمار تعلم اللغات إلى الكشف عن موضوع مهم للغاية هو كيفية اكتساب اللغة، وأن يسعى للإجابة عن التساؤلات التي تدور في ذهن العامة من الناس والخاصة من المهتمين والباحثين والدارسين حول لغز اكتساب اللغة وما يتعلق به؛ لذلك جاء هذا البحث ليساهم في هذا الحقل الحيوي، منطلقاً من أهمية معرفة كيفية اكتساب

اللغة لدى الطفل خاصة؛ لأنها الطريق الأوضح لمعرفة كيفية اكتساب اللغة ومعرفة مراحل تعلم اللغة، وأن النمو اللغوي للطفل يمرّ بعدة مراحل، وتُعدّ السنة الرابعة من عمره الأهمّ في اكتساب أنظمة اللغة الأم.

وأكدّ البحث على أنّ ذهن الطفل مهياً لتعلم اللغة؛ لأنه يستوعب المعلومات (المدخلات) ويدركها، وله القدرة على معالجتها عقلياً، لتنتهي إلى مخرجات لغوية (صوتية).

وأشار البحث إلى أهميّة البيئة اللغوية التي يوفّر لها المحيط الاجتماعي للطفل وبالأخصّ الوالدان في مرحلة ما قبل المدرسة، ذلك أنّ مهارتي الاستماع والتحدّث يكتسبهما الطفل اكتساباً طبيعياً في مرحلة مبكرة في البيت من والديه.

وعرّج البحث على العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة ونموّها وتطوّرها، ومراحل اكتسابها، والعمر المناسب لتعلم اللغة، وأنّ هناك عوارض تقف حائلاً أمام اكتساب اللغة الأجنبية، خاصة لذوي الأعمار المتقدّمة الذين يرومون تعلم اللغة الأجنبية، فقد تقلّ دافعيتهم إلى التعلّم عند شعورهم بتأخّر تعلّمهم اللغة الأجنبية.

وهنا يتبادر لأذهاننا أسئلة أهمّها:

- كيف يكتسب الأطفال قبل دخولهم المدرسة لغتهم المنطوقة من البيئة المحيطة بهم (اللغة البيئية) بشكل تلقائي؟

- كيف يتمّ تعليم اللغة الأجنبية؟

ويتفرّع عن كلّ منها عدّة أسئلة.

وقد أكّد البحث على الفرق الواضح الدقيق بين مفهوم تعليم اللغة الأجنبية وبين مفهوم اكتساب الأطفال للغة بشكل تلقائي غير مقصود من دون معلّم ومن دون أن يكون هناك تعليم مخطّط له وفي مواقف طبيعية من خلال البيئة المحيطة بهم، حيث تختلف الدوافع والأسباب بين الاكتساب والتعلّم؛ فالكثاب الأطفال للغة المحيطة بهم تكون بسبب دوافع داخلية؛ لتلبية حاجاتهم اليومية الضرورية كما في عملية التعلّم.

ومن الملاحظ أنّ الطفل يكتسب لغته المنطوقة من بيئته ومحيطه الذي يعيش فيه قبل ذهابه للمدرسة، وفي المدرسة يتعلّم مهارتي القراءة والكتابة، وبمعنى آخر إنّ مهارتي الاستماع والمحادثة يكتسبهما اكتساباً في مرحلة عمرية سابقة. (الفوزان، 2017، ص 30)

وهنا نتساءل عن كيفية النمو اللغوي لدى الطفل، وما العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة ونموّها والخصائص البيولوجية الطبيعية التي تمكّنه من اكتساب اللغة، وما مراحل اكتساب اللغة، وما أثر الازدواجية اللغوية في اكتساب اللغة العربية؟ ونجد تفاصيل ذلك فيما يأتي :

2.1.2.2. النمو اللغوي للطفل:

يلاحظ أنّه في عمر السنة تقريباً، ينطق الطفل الصّحيح الكلمات المنفردة، وفي عمر السنة والتّصف إلى السنتين يمتلك الطفل القدرة على تركيب جمل بسيطة مؤلفة من كلمتين أو ثلاث كلمات متتابعات، وفي السنة الرابعة من عمر الطفل يكون قد اكتسب تقريباً معظم أنظمة لغته القومية أو بشكل آخر لغة محيطه الذي يعيش فيه. (زكريّا، 1984، ص 25).

نستنتج من ذلك أنّه في غضون ثلاث إلى أربع سنوات يكتسب الطفل المبادئ الأساسية للغته الأولى.

* ويتفق جمهور علم اللغة النفسي على أن اكتساب اللغة يرتبط بالبعد الإدراكي البشري، فإكتساب اللغة بشكلها البشري المعقد والمتطور هو ميزة من ميزات العقل البشري وسمه من سماته.

ويرى العلماء السلوكيون أن ذهن الطفل عبارة عن صفحة بيضاء تتلقى المثيرات من البيئة المحيطة فقط.

ويرى الدكتور ميشال زكريا في المرجع السابق نفسه خلاف ذلك إذ يقول: "نشبه ذهن الطفل شببه بآلية مبرمجة هيأتها الطبيعة البشرية لإتمام عملية تعلم اللغة.." (زكريا، 1984، ص27)

ويتلقى الطفل معلومات أولية "مدخلات" فيستوعب معانيها ويدركها "معالجة عقلية"، ثم يحولها إلى إشارات ورموز صوتية لتنتهي إلى أداء كلامي واضح مفهوم في النهاية "المخرجات".

وبمعنى آخر؛ الطفل يمتلك حصيلة لغوية تمثل بيئته، وتحتوي على مجموعة محددة من حيث عددها، وتحتوي على الجمل التي يسمعها من حوله، وبعد ذلك يقوم الطفل بإيجاد تنظيم قواعدها وبنيتها اللغوية من خلال تمرير هذه الجمل على بنيته الذهنية ثم نحصل على مخرجات تمثل محاولاته للكلام.

والواقع أن الاتجاه المتعارف عليه في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل يمكن تلخيصه في أن الطفل ينقل لغة بيئته المحيطة ويحاكيها إلى أن يستطيع الإحاطة بها.

وهذا الاتجاه يقودنا إلى التساؤل الآتي:

* ما دور العائلة، والبيئة، والممارسة، والمران، والمحاكاة في اكتساب الطفل للغة؟

من الملاحظ أن الطفل يكتسب لغته من محيطه العائلي والاجتماعي، والواقع أن هذا بدوره يقودنا إلى عدد من الأسئلة الآتية حول تحديد هذا الدور:

* هل هو دور تعليمي مباشر؟ أو دور توجيهي فحسب؟ أو هو دور ينحصر في توفير المادة اللغوية؟

من المعلوم هنا أن العائلة والبيئة لا يمكنهما أن تقوموا بدور تعليمي مباشر أو صرف، فاللغة الأم لا تُعلم؛ ذلك أن المدرسة تعلم القراءة والكتابة (بالنسبة للغة الأم)، أما اكتساب الطفل مهارتي الاستماع والمحادثة فيتم بصورة طبيعية في مرحلة تسبق ذهابه للمدرسة.

مما سبق نستنتج استحالة إمكانية قيام العائلة بدور تعليمي مباشر أو حتى دور تصحيحي توجيهي، فدور العائلة والبيئة هو تسهيل عملية اكتساب اللغة للطفل عبر عرض نماذج وقوالب جاهزة تساعد في تقبل الرموز اللغوية وإدراكها، وتطوير هذه الملكة الفطرية الذاتية وتنميتها للخصائص المميزة للغة محيطة وبيئته، فهو دور توسيعي.

والجدير بالاهتمام أن الطفل الصحيح يمتلك القدرة على اكتساب أية لغة بشرية منطوقة تبعاً للبيئة التي يعيش فيها دون أية فروقات أو تمييز، فهو يمتلك الملكة أو الاستعداد العقلي الفطري المسبق، أي يمتلك كل الآليات البرمجية العامة (القواعد الكلية) المشتركة، أو الكفاية الذاتية الفطرية، بين كل اللغات لاكتساب أية لغة بشرية منطوقة.

وتتفاعل هذه الآليات البرمجية مع لغة البيئة المحيطة بالطفل؛ ليكتشف الطفل من خلال هذا التفاعل قواعد لغته الأم أو لغة محيطها الأسري أو الاجتماعي.

ويختلف دور العائلات والبيئة المحيطة في زيادة جُمَل الطفل من عائلة لأخرى ومن مجتمع لآخر، وبالتالي زيادة حصيلته اللغوية.

ونلاحظ ممّا سبق ضعف مزاعم علماء النفس السلوكيين حول عمليّة اكتساب الطّفل للغته في أنّ الطّفل يولد وذهنه صفحة بيضاء، وعبر تعرّضه لمثيرات معيّنة تحدث استجابات معيّنة كردود أفعال ومنعكسات شرطية... إلخ، فهي عندهم سلوك يكتسب بالتدريب المستمر والتكرار والمِران والممارسة والتّعزيز.

إذاً الطّفل يولد ولديه استعداد فطريّ (كفاية ذاتيّة) مسبق يشبه البرنامج الحاسوبيّ إنّ جاز التّعبير مجهّز بتعليمات معيّنة لتقبّل كلّ اللّغات الإنسانيّة المنطوقة، وهذا البرنامج الفطريّ تزوّده البيئة المحيطة بالطّفل بالمعطيات الأوليّة ثمّ تخضع هذه المعطيات الأوليّة للعديد من العمليّات الذهنيّة المعقّدة، والتي تزداد تطوُّراً وتعقيداً مع النّموّ العقليّ والإدراكيّ للطّفل حتّى تخرج بشكلها النّهائيّ، وكلّ ذلك يتمّ وفق قواعد هذا البرنامج العامّ الضابط لهذه العمليّات العقلية اللّغويّة بحيث يمتلك الطّفل بعد ذلك كفايته اللّغويّة المتناسبة مع مراحل نموّه المختلفة.

واللّغة فطرة عند الإنسان تميّزه عن كافّة الأحياء، واكتساب اللّغة قدرة حيويّة موجودة فيه قبل الولادة، فأيّ طفل يكتسب لغة البيئة التي ولد فيها مالم يكن مصاباً بإعاقة شديدة عقليّة أو بدنيّة كالعمى أو الطرش أو الخرس الكامل، بحيث تمنعه هذه الإعاقة من سماع اللّغة أو فهمها أو استعمالها.

ويشير الدكتور ميشال إلى أنّ النّموّ اللّغويّ لدى الطّفل مرتبط بالنّموّ العقليّ العامّ لديه.

وهذا الرّأي يمثله عالم النفس السّويسريّ "جان بياجيه"، الذي اهتمّ بمراحل النّموّ اللّغويّ لدى الأطفال. حيث يرى "بياجييه" أنّ الوظائف المعرفيّة تسبق النّموّ اللّغويّ، فالعمليّات الفكرية هي التي تسمح باستغلال اللّغة بكل قدراتها. (زكريا، 1984، ص 66)

3.1.2.2. العوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة ونموها:

يعتبر التّركيب العصبيّ والنّفسيّ والبيئة التي يعيش فيها الطّفل من العوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة ونموها. (سيد أحمد منصور، 1982: ص 149)

وتشير الأبحاث والدّراسات الخاصّة إلى وجود عدّة عوامل مؤثّرة في اكتساب اللّغة، منها:

- 1- الذّكاء.
- 2- البيئة الاجتماعيّة.
- 3- البيئة اللّغويّة.
- 4- المرض.
- 5- السّلك المُضاد.
- 6- الازدواج اللّغويّ.
- 7- الفروق اللّغويّة بين الجنسين.

* يتميّز الإنسان بوجود خصائص بيولوجيّة تمكّنه من اكتساب اللّغة مثل:

- 1- العلاقة بين اللّغة وتركيب جهاز السّمع وجهاز النّطق.

- 2- العلاقة بين اللغة والدماغ؛ فهناك أجزاء من الدماغ مختصة ومرتبطة بإنتاج اللغة.
 - 3- العلاقة بين اللغة ومراكز التحكم والتنسيق في حركات العضلات المختصة بالنطق.
 - 4- العلاقة بين اللغة ومراكز السيطرة على التنفس؛ لتمكين الإنسان من مواصلة الكلام لأطول فترة ممكنة.
 - 5- اللغة البشرية لا يمكن تعليمها لغير البشر؛ فالبشر وحدهم لهم القدرة على الاتصال المنظم والابتكار.
- * تركز الدراسات الحديثة على محاولة الكشف عن العمليات اللازمة للكلام، ومكان تمرکزها. (خرما، 1978، ص173-175)

وفيما يلي أهم النتائج التي تم التوصل إليها في هذا المجال:

- 1- توجد منطقة في الجزء الأيسر من الدماغ تقع أمام الأذن اليسرى، وتسمى منطقة "بروكا"، وهناك أيضاً منطقة أخرى تدعى منطقة "فرنিকে" وهاتان المنطقتان مسؤولتان عن التخطيط للكلام وإدراكه.
- 2- وتوجد منطقة أخرى تمتد من منتصف الدماغ باتجاه رأسي تسيطر على المنطقة المختصة بالنطق والكلام.
- 3- والمساحة المختصة في دماغ الإنسان للإدراك والنطق أكبر من تلك الموجودة في دماغ الحيوان.
- 4- ويرجع اكتساب اللغة الإنسانية أيضاً إلى عوامل بيولوجية تظهر في التركيب المختلف لجهاز النطق عند الإنسان عن جهاز النطق عند الحيوان.

4.1.2.2. مراحل اكتساب اللغة:

تتجلى مراحل اكتساب اللغة في النمو اللغوي في كل من مرحلتَي الطفولة والمراهقة، وكل منهما لها خصائص معينة في اكتسابها.

يكتسب كل طفل لغته اللفظية أو غير اللفظية منذ ولادته، وفي مراحل مختلفة من عمره حتى يصل المستوى اللغوي المطلوب الذي يمكنه من استخدام اللغة ببسر وسهولة في تواصله مع أبناء جنسه.

ومما لا شك فيه أن القراءة تؤثر إلى حد كبير في اكتساب اللغة ونموها عند الإنسان، وفي تطوير هذه الملكة.

5.1.2.2. أثر الازدواجية اللغوية في اكتساب اللغة العربية:

1.5.1.2.2. تعريف الازدواجية اللغوية:

هي وجود شكلين مختلفين من اللغة ذاتها في المجتمع اللغوي ذاته، كما هو الحال في البلدان العربية، فالعرب لا يتكلمون العربية الفصحى إلا قليلاً، بل يستخدمون لهجاتهم العامية في أغلب شؤون حياتهم، أي أن وجود مستويين للغة الواحدة؛ مستوى اللغة الفصحى الذي يستخدم في المناسبات الرسمية والكتابة الأدبية والتعليم، والآخر مستوى اللهجة العامية الذي يستخدم في الحياة اليومية، وبهذا الصراع الداخلي تعيش اللغة معاناتها.

2.5.1.2.2. نشأة الازدواجية في اللغة العربية:

في هذا السياق يمكن الحديث عن نشأة الازدواجية من زاويتين:

الأولى: حيث ينظر إليها بوصفها ظاهرة لغوية رافقت اللغة نفسها منذ النشأة الأولى لها.

والثانية: حيث ينظر إليها بوصفها اصطلاحاً لغوياً أو مفهوماً بدأ يظهر في دراسات اللغويين العرب وغير العرب.

1- نشأة الازدواجية اللغوية بوصفها ظاهرة لغوية:

هنا قولان: أحدهما يرى الازدواجية جزءاً من الظاهرة اللغوية منذ بدايات اللغة، والثاني يراها تطوراً لغوياً اقتضته ظروف خاصة.

ويُبنى على القول الأول أنّ مشكلة الفصحى والعامية ليست جديدة ولا طارئة، إذ تعود جذورها إلى عهد القدماء، فقد وجدت الازدواجية اللغوية في العصر الجاهلي، ولكن ليس كما هي عليه اليوم. فالعرب لم يكونوا ينطقون لهجة واحدة، وإنما لهجات متعدّدة، وكانت لهجة قريش هي الأكثر شيوعاً واستخداماً، وذلك لمكانة قريش الدينية والسياسية والاقتصادية، حتّى أنّ القرآن الكريم نزل بلسان قريش، كما ذكر ابن عباس.

2- نشأة الازدواجية اللغوية بوصفها اصطلاحاً:

يُعتقد أنّ الألمانيّ (كارل كرمباخر) كان أول من تحدّث عن الازدواجية اللغوية عام 1902م.

(الزغول، 1997، ص119)

لكنّ الفرنسيّ (وليم مارسين) هو الذي وضع في الفرنسية سنة 1930م مصطلح الازدواجية، وعرفه بأنّه الصراع بين لغة أدبية مكتوبة ولغة أخرى عامية شائعة. (الزغول، 1997، ص121)

وبقي هذا المصطلح محدود الانتشار حتّى جاء الأمريكيّ (شارك فرغسون) فجعله متداولاً حين نقله إلى الإنكليزية وعرفه بأنّه الصراع بين نوعين للسان الواحد. (القعود، 1998، ص219) أحدهما عالي التصنيف لكنّه غير شائع، والآخر دون ذلك لكنّه عامّ وشائع.

ومنذ ذلك التاريخ أصبحت الازدواجية جزءاً لا يتجزأ من الدراسة اللغوية وفرعاً مهماً من فروع علم الاجتماع اللغوي.

3.5.1.2.2. مظاهر الازدواجية اللغوية:

نتيجة للصراع الدائر بين نوعين لغويين استلزم ذلك وجود مظهرين للغة: الأول هو الكتابة أو الرسم، والآخر هو التلقظ أو الصوت، وبذلك أخذت الازدواجية تبعاً لذلك شكلين لتداولهما الرسم والكتابة للفصحى، والتلقظ والمشافهة للعامية. وتعتبر اللغة العربية واحدة من أكثر اللغات التي تظهر فيها الازدواجية اللغوية ضمن هذين النوعين المختلفين أقصد الفصحى والعامية.

4.5.1.2.2. أسباب الازدواجية اللغوية:

يرى الأمريكي (شارك فرغسون) أن الازدواج اللغوي لا يظهر أو ينشأ في مجتمع بعينه إلا بتوافر ثلاثة شروط:
الأول: توافر مادة أدبية كبيرة بلغة ذات صلة وثيقة باللغة الأصلية (الفصحى) للمجتمع أو مماثلة لها تمثل جزءاً مهماً من قيم المجتمع الأساسية.
الثاني: اقتصار الكتابة على نخبة قليلة في المجتمع.
الثالث: مرور فترة زمنية طويلة تُقدّر بقرون عديدة. (القعود، 1998، ص 223)

6.1.2.2. تعدد اللهجات:

إنّ هذه اللهجات العامية لها أنواع متعدّدة أيضاً، حيث نجد اللهجة اليمنية واللهجة العراقية واللهجة المصرية واللهجة الشامية واللهجة المغربية وهكذا...
وأمام هذه المشكلة الشائكة أصبح من الواجب علينا الاهتمام باللغة العربية الفصحى، فهي الرابطة المشتركة الأسلم للتواصل بين أبناء الأمة الواحدة، ولعلنا لا نجافي الحقيقة إذا قلنا: إنّ مسألة الازدواجية اللغوية مسألة بالغة الخطورة لأنها عبارة عن لهجات متفرّعة ومتباينة يصعب التواصل من خلالها، ممّا يؤدي إلى تفكيك النسيج الاجتماعي في المجتمع الواحد فيؤدي إلى اختلاف ثقافي وتفاضل عرقي يدمّران بناء الأمة وتماسكها، وفي ذلك ضياع للهوية وتخريب للمشارك الحضاري والثقافة والدين والتاريخ للأمة من خلال تخريب لسانها.
وللخلاص من هذه الآفة التي بدأت تفتك بالمجتمع العربي لا بدّ من العودة إلى العربية الأمّ الفصحى وتفعيلها وتقريبها إلى نقطة وسطى حديثة، تتناسب مع معطيات الواقع.
والواقع أنّ لغة المحادثة العربية تأثرت بسبب الاحتكاك بالوافدين على العربية، فلقد كانت اللغة العربية في الجزيرة العربية سليمة قبل الفتوحات الإسلامية وقبل دخول الأعاجم الإسلام، ثمّ بدأ اللحن يتسرّب إلى الألسنة، وأخذ يتسع نطاقه، إلى أن أدّى ذلك إلى تشكيل لغتين؛ لغة الكتابة والخطابة والأعراب الفصحاء، ولغة العامة أو الدارجة، التي تعدّدت اليوم وتنوّعت بتعدّد الناطقين باللغة العربية، وهو أمر خطير يحتاج إلى التصحيح والتقويم.
ويتمّ القضاء على هذه الازدواجية، المحصورة في التكلّم والمحادثة، بالتخلّص من العاميّات في مختلف أقطار العالم الإسلامي والعمل على نشر الفصحى. (الركابي، 1988: ص 20)

2.2.2. تعليم اللغة الأجنبية

1.2.2.2. مدخل إلى تعليم اللغة الأجنبية:

عندما نريد أن نتعلّم لغة أجنبية ما فإننا نحاول قدر الإمكان الحصول على كفاية لغوية مقبولة تمكّننا من استخدام اللغة بشكل جيّد عبر اكتشاف معرفي مباشر للقواعد والبنى اللغوية المختلفة وذلك عبر تعلّم كافّة المهارات والعناصر اللغوية، وتكون أسباب ودوافع التعلّم هنا خارجية (اقتصادي، سياسي، ثقافي، طبي...) (الفوزان، 2017، ص 30)

ومما لا شك فيه أنَّ عملية تعلُّم اللُّغة الأجنبيَّة عملية عقلية واعية تعتمد على التفكير، لا على الحفظ الغيبي؛ وبالتالي ترتبط بالقدرات العقلية المتخصصة بتعلُّم اللُّغات، هذه القدرات التي قد تتأثر عند البشر بعدة مؤثرات وعوامل.

وفي قضية تعلُّم اللُّغة الأجنبيَّة أو اللُّغة الثَّانية؛ يتبادر إلى أذهاننا عدَّة أسئلة، لعلَّ أبرزها:

ما العمر المناسب لتعليم اللُّغات؟

2.2.2.2. العمر المناسب لتعليم اللُّغات:

- في البدء كانت أغلب الآراء تدعو إلى تعليم اللُّغة الأجنبيَّة مباشرة مع اللُّغة القوميَّة أو اللُّغة الأولى التي يكتسبها الطِّفل وإلى جانبها تماماً، وذريعتهم وحجتهم أنَّ مستوى الإجابة يكون أكبر في تعليم اللُّغة الأجنبيَّة، وأنَّه قد يوازي هذه الإجابة مستوى اللُّغة الأولى، بل ذهب بعضهم إلى إمكانية تعليم لغتين أو ثلاث في الوقت نفسه إلى جانب اللُّغة الأولى، منذرَّ عين بحجة سهولة النطق في البداية عند الأطفال لمختلف الصَّومات والصَّوائت الموجودة في جميع اللُّغات البشريَّة، إضافةً للقدرة الأكبر في تعلُّم اللُّغات الأجنبيَّة تكون في مرحلة الطفولة المبكرة جداً، ذلك أنَّ العقل البشريَّ يفقد مرونته بعد البلوغ، وتعلُّم اللُّغات يزداد صعوبة بمرور الزمن، ويؤيِّد ذلك العالم الكنديُّ الشهير "بنفيلد" Penfield.

إلا أنَّ هذا الرأْي تعرَّض للنقد والمعارضة الشديدة فيما بعد من قبل كثيرين، حيث يؤثّر تعليم اللُّغة الأجنبيَّة في سن مبكرة من مرحلة الطفولة المبكرة في اكتساب اللُّغة الأولى أو اللُّغة القوميَّة، بل إنَّ ذلك يؤثّر على تربية الطِّفل بشكل عامٍّ وعلى النِّمُو العقليَّ للطِّفل.

- ويرى بعضهم أنَّ العمر الأنسب يقع بين السَّنة الثَّامنة عشرة من العمر؛ ذلك أنَّ العقل البشريَّ يكون في ذروة نشاطه وقدرته على تعلُّم الكلام، وهو في هذا العمر قادر على تعلُّم أكثر من لغة إلى جانب اكتساب لغته الأمَّ أو اللُّغة الأولى بدرجة قويَّة، فعقل الطِّفل يكون أكثر مرونة في تقبل اللُّغات، وخاصَّةً أنَّ البالغ يصبح فيما بعد مشتتاً في اتِّجاهات عدَّة مختلفة.

* من الملاحظ بشكل واضح أنَّ الإنسان كلُّما تقدَّم في العمر يصبح أكثر مقاومة لتعلُّم اللُّغات، فتزداد صعوبة تعلُّم اللُّغات مع تقدُّم الإنسان في العمر، ولكن هذا لا يمنع أن يكون لهذه القاعدة ما يشدُّ عنها، وذلك تبعاً لعوامل نفسيَّة وعقلية مختلفة منها؛ الدافعية الدَّاتية والطموح والقدرات العقلية المتميِّزة، ولا ننسى هنا دور الاتِّجاهات الاجتماعيَّة والبيئة والأسرة في تعلُّم اللُّغات.

* ومن الملاحظ أنَّ الأطفال الذين يهاجرون مع عائلاتهم إلى بلاد جديدة، لأسباب مختلفة؛ كالحروب مثلاً....، من عمر الخامسة إلى الخامسة عشر تقريباً، يستطيعون تعلُّم لغة البلد الجديد والتَّحاور بهذه اللُّغة الجديدة لدرجة كبيرة جداً تقترب من نطق أهل هذا البلد الجديد، ويتفوقون على والديهم في درجة الإتقان والطلاقة.

ويلاحظ الباحث دليل هذا الادِّعاء بشكل عملي واضح عند الأطفال العرب الذين هاجروا مع أسرهم إلى بلدان مختلفة من العالم الأوربيِّ؛ فهم أسرع وأمهَر وأكثر تقبلاً للغات هذه البلدان التي حلَّوا فيها، لدرجة تصل إلى أنَّ أهل هذه البلدان قد لا يجدون فروقاً ملحوظة بينهم وبين أبناء المهاجرين من حيث الدقَّة والإتقان والطلاقة اللُّغويَّة.

3.2.2.2. أثر الدافعية الذاتية في تعلّم وتعليم اللّغات الأجنبية:

تعدّ الدافعية الذاتية عاملاً مهماً في تعلّم اللّغات وتعليمها، ويؤثر في ذلك عامل تقييم الإنسان لنفسه سلباً أو إيجاباً؛ فتقييم المتعلّم السلبيّ لنفسه، نتيجة إحساسه بعدم كفاءته في استخدام اللّغة الأجنبية يؤثّر سلباً في إضعاف الدافعية الذاتية في تعلّم اللّغة الهدف، والعكس صحيح، كما تؤثّر ميول المتعلّم واتجاهاته في زيادة الدافعية الذاتية أو نقصانها، ويكون ذلك لأسباب عدّة؛ منها:

عدم تناسب المناهج أو الأنشطة اللّغوية المصاحبة مع متطلبات تدريس اللّغات الأجنبية وتعلّمها، فقد يشعر الطّلبة بضعفها أو عدم تناسبها مع ميولهم واتجاهاتهم الاجتماعية والنفسية.

من هنا نجد أنّه لا بدّ أن تتوافق وتتسجم هذه المناهج والأنشطة اللّغوية المصاحبة على اختلافها وتتسجم مع ميول الطّلبة واتجاهاتهم وأهدافهم من تعلّم اللّغة الأجنبية لزيادة الدافعية الذاتية لديهم.

كما نجد أنّه كلّما زادت الدافعية الذاتية لتعلّم اللّغة الأجنبية، كلّما زادت نتائج التعلّم أو ما يدعى بـ (المخرجات التعليمية)، وأصبحت أفضل وأكثر جودة، والعكس صحيح، فالعلاقة بين الدافعية الذاتية وتعلّم اللّغات الأجنبية هنا علاقة طردية.

4.2.2.2. أثر التداخل اللّغوي في تعلّم وتعليم اللّغات الأجنبية:

يعرّف التداخل اللّغويّ بأنّه "نقل المتعلّم أنماط لغته الأمّ وعاداتها إلى اللّغة الثانية التي يتعلّمها، أي تداخل أنظمة اللّغة الأمّ وعاداتها في أنظمة اللّغة الهدف..". (الغصيلي، 1999، ص101)

ونتيجة لهذا التعريف نتساءل السؤال الآتي:

* ما دور اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة الأجنبية أو اللّغة الثانية؟

وهذا بدوره يقودنا إلى ما يعرف بالآثار السلبيّة والأثر الإيجابي في مصطلحات علم اللّغة النفسيّ لعمليات التعلّم والتّعليم. قد يساعد وجود التشابه بين لغتين ما في تسهيل تعلّم وتعليم اللّغات وتيسيرها، وقد ينقل المتعلّم لا شعورياً أشكال لغته الأمّ وأنماطها وقواعدها إلى اللّغة الثانية بشكل خاطئ، ممّا يسبّب إرباكاً للعمليات التعليمية برمتها، وتدعو ذلك بالآثار السلبيّة للتعلّم.

والواقع أنّ الكثير من الأخطاء والصّعوبات بالنسبة لدارس اللّغة الثانية أو اللّغات الأجنبية ينجم عن هذا التداخل اللّغويّ. *ويقلّل منهج التحليل الثّقابليّ من التداخل اللّغويّ بين اللّغة الأمّ واللّغة الهدف أو اللّغة التي يراد تعلّمها قبل أو أثناء عملية التعلّم، وذلك عبر معرفة أنظمة اللغتين (الأمّ والهدف) وأنماطهما معرفة علميّة دقيقة، بحيث يستفيد منها واضعو مناهج تعليم اللّغات الأجنبية ومصمّموها، كما يستفيد معلّم اللّغات الأجنبية من نتائج مناهج التحليل الثّقابليّ وتحليل الأخطاء في التنبؤ بأخطاء الدّارسين والتقليل منها قدر الإمكان، أو تفسير هذه الأخطاء عند حدوثها.

* ولكن هذا لا يعني بشكل عامّ أنّ جميع الأخطاء التي تحدث عند تعلّم اللّغة الهدف تحدث نتيجة التداخل اللّغويّ بين أنماط اللغتين (اللّغة الأمّ واللّغة الهدف) وأنظمتها.

والواقع أن التداخل اللغوي حسب رأي الكثير من الباحثين، ومنهم الدكتور عبد العزيز العصيلي، لا يتعدى 25%، وهو مقصور أيضاً على المراحل الأولى من عملية تعليم اللغة الأجنبية أو اللغة الهدف. (العصيلي، 1999، ص 103)

5.2.2.2. منهجية تعلم وتعليم اللغات الأجنبية:

وتعني كيف يُعلّم معلّم اللغة الأجنبية اللغة الهدف بشكل دقيق مخطّط ومنظم، وهذا يقتضي منه أن يضع خطة علمية تربوية دقيقة يسير عليها؛ ليؤدي مهمته التعليمية بشكل أمثل وبصورة فاعلة متكاملة، فلا يكفي أبداً، بأي حال من الأحوال، أن يُلّم معلّم اللغة الأجنبية بأنظمة اللغة الهدف فقط، وإنما يستلزم منه أن يُلّم بمناهج تعليم اللغات الأجنبية وطرائقها وأساليبها، والتحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء، وعلم اللغة النفسي، وتصميم الاختبارات وتحليلها عبر استخدام أساليب التقويم والقياس، كما يجب أن يُلّم باستخدام تقنيات التعليم الحديثة، وعلم اللغة التطبيقي الذي يتفرّع منه علم تعليم اللغات، أي لديه إعداد لغوي علمي تربوي، ومُلّم بأساليب التطوير الذاتي.

والواقع أن معلّم اللغات غالباً، إلا فيما ندر، يفتقر لجانب من هذه الجوانب، والكثير من كتب تعليم اللغة الأجنبية تفتقر إلى منهجية علمية تربوية واضحة محدّدة متكاملة. (الفوزان، 2017، ص 13)

* وتقتضي منهجية تعليم اللغات الأجنبية الآتي:

1.5.2.2.2. اختيار المادة التعليمية:

لابد من اختيار المسائل اللغوية المناسبة لاحتياجات الطلبة وميولهم واستعداداتهم، ويرتبط ذلك بـ:

أ- الهدف المحدد: فاختيار المادة التعليمية يختلف باختلاف الهدف المحدد أو الغرض من تعلّم اللغة الأجنبية، كأن يكون الهدف لأغراض طبية، إعلامية، سياسية، أكاديمية، سياحية، تواصلية، وما إلى ذلك من حاجات وأغراض مختلفة. أي : (ماهي الفئة المستهدفة؟) أو (ما الغرض أو الحاجة من تعلّمهم اللغة الهدف؟).

ومصطلح الحاجات قد يشير إلى ما يريده المرء، وإلى الرغبات والمطالبات والتوقعات والدافعية والنقص والقيود والمتطلبات. (Brindley، 1984: 28)

لذلك هنا لابدّ من تحليل حاجات الطّالاب من تعلّمهم للغة الهدف، وقد يستخدم ذلك لأغراض مختلفة منها:

- 1- لتحديد المهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلّم لأداء دور محدّد، (مدير مبيعات، أودليل سياحيّ أو طالب جامعي).
- 2- للمساعدة في تحديد ما إذا كانت الدورة القائمة تلبي حاجات الطلبة المتوقّعة التحاقهم بالبرنامج بشكل كافٍ.
- 3- لتحديد الطلبة الذين هم في حاجة شديدة للتدريب على مهارات لغوية محدّدة.
- 4- للتعرف على أيّ تغيّر في التوجّه يشعر بأهمّيته الأشخاص في المجموعة ذات العلاقة.
- 5- للتعرف على الفجوة بين ما يستطيع الطّالاب القيام به وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به.
- 6- لجمع معلومات حول حاجات أو مشكلة محدّدة يواجهها الطلبة وتحليلها.

وفي هذا السياق نجد أنَّ تحليل الحاجات قد ينفَّذ قبل البرنامج اللغوي أو أثناءه أو بعد نهايته. ويعتبر تحليل الحاجات جزءاً من عملية التخطيط لتطوير الدّورة، ومن مهام المدرّس المستمرة في بعض البرامج اللّغوية القيام بتحليل غير رسمي للحاجات.

ويصف Shaw و Dowsett هذا المذهب في برنامج تعليم المهاجرين الكبار في أستراليا: "إنَّ قياس الحاجات غير الرسميّ يتمثّل في تلك المناقشات غير الرسميّة التي تحدث بين المدرّسين والطلّبة على شكل دردشة، إمّا مع طلاب منفردين أو مع مجموعات من الطّلاب أو مع الفصل كلّهُ؛ من أجل اختيار ما يجب التّركيز عليه في الصّفّ واستحداث تماسك للمجموعة من خلال تأسيس تطابق في حاجات التّعلّم... ويكون قياس الحاجات غير الرسميّ عادة المهمة الأساسيّة للمدرّس خلال الأسبوع الأوّل من الدّورة... وهو مكوّن ضروريّ لاكتشاف المعلومات المتعلّقة بحاجات الطّلاب التّعلّميّة، وينبغي تسجيلها.

ويمكن بعد ذلك استخدامها كمدخلات لوضع الأهداف العامة والأهداف الخاصّة وتحديد هيكل الدّورة". (Shaw and Dowsett 1986:P 47-49)

ب- مستوى الطّلبة: أي المستوى اللّغويّ للطلّبة، فاختيار المادّة التّعليميّة يختلف باختلاف مستوى الطّلبة (مبتدئ - متوسط - متقدّم)، أي: (من سادرّس؟)

ج- الوقت المحدّد للمادّة: واختيار المادّة التّعليميّة يختلف أيضاً باختلاف الوقت المحدّد للمادّة التّعليميّة (قصير - متوسط - طويل)، وتساعد المعلم على تنظيم محتويات المادّة التّعليميّة بما يتناسب مع الوقت المحدّد له، أي : (كم من الوقت سادرّس؟). (الرهبان وآخرون، 2017، ص240)

2.5.2.2.2. التّدرج:

بعد أن يختار معلّم اللّغة المادّة التّعليميّة المناسبة لعرضها على الطّلبة، نتساءل هنا:

هل ينبغي على مدرّس اللّغة الأجنبيّة أن يدرّس القضايا القواعديّة اللّغويّة دفعة واحدة وبدون أيّ ترتيب؟

الواقع أنّه ينبغي أن تكون التراكيب المختارة والمضمّنة في تلك المؤلّفات أوّلاً من التراكيب الشائعة والمستعملة بكثرة في حياة المتعلّم، فمن المؤكّد أنّ المفعول به أكثر استعمالاً من المفعول المطلق، والفعل المبنيّ للمعلوم أكثر استعمالاً من المبنيّ للمجهول، والواقع أنّ التّدرج في التّعليم يستلزم الآتي:

أ. الانتقال من الأكثر سهولة إلى الأكثر صعوبة: أي من المفردات والتراكيب الأكثر سهولة إلى الأقل سهولة.

ب. الانتقال من العام إلى الخاص: بحيث تدرّس القاعدة العامّة قبل القاعدة الخاصّة المتخصّصة بمسائل لغويّة فرعيّة.

فمن غير المنطقي أن ندرّس الطّلاب الحالات الإعرابية الشاذة قبل القواعد الأساسيّة العامّة.

ج. البدء بالمفردات الأكثر تواتراً: أي الأكثر تكراراً وشيوعاً في الاستخدام، وهنا لا بدّ من استخدام قوائم التّكرار والشيوع. (الرهبان وآخرون، 2017، ص30)

3.5.2.2.2. طرائق عرض المادة التعليمية:

أي ما الوسيلة المتبعة لعرض المادة التعليمية؟

وكيف سأعرض المادة التعليمية ؟

إنّ منهجية العرض ترتبط بشكل مباشر بهدفية تطوير إدراك اللغة واستيعابها بالشكل الأمثل.

* إذاً لابدّ من وضع الأهداف الواضحة لعملية التعلّم، إذ يختلف أسلوب العرض باختلاف الهدف العام والأهداف الجزئية للمادة التعليمية المنتقاة، وبالتالي يجب أن تشتمل أهدافه على الآتي:

1- إدراك الأصوات اللغوية والحروف الأبجدية، إذ تشكّل قضية عدم إدراك الأصوات والحروف مشكلة أساسية في تعلّم اللغات، وخاصة مخارج الحروف التي قد لا تتواجد في لغته الأم.

2- تفهّم معنى الكلمات وإدراكها، فإذا لم تشتمل أهداف المعلم ذلك لن يتحصّل لدى الطالب حصيلة لغوية (رصيد لغوي) يستخدمها فيما بعد في مواقف مشابهة، وبالتالي سوف تنتفي وتستحيل عملية التعلّم برمتها.

3- اختيار المحتوى البنوي اللغوي التعبيري، وتضمن الكلمات في هذا المحتوى.

4- تركيب الجملة الصحيح، ليستطيع أن يبني جملاً مشابهة بشكل صحيح وهذا بدوره يؤدي إلى بناء لغوي صحيح، مما يقوّي ويعزز كفاءة الطالب اللغوية.

5- إتقان مهارات اللغة (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، لذا ينبغي التركيز للنجاح في التعلّم أن يتحصّل المتعلّمون عناصر اللغة ومهاراتها الأربعة، وهي الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة، وهذا هو الأصل في تعليم اللغات عموماً.

6- إجراء الحوارات وتشجيعها ما أمكن، وجعل الطلاب مشاركين في الدروس، وتكليفهم ببعض النشاطات. (كاظم، 2023، ص70)

4.5.2.2.2. التدريب اللغوي:

يُجَبَد التدريب اللغوي المستمرّ التطبيق العملي لعملية تعليم اللغة؛ لذا يجب أن تخصص له الكثير من الساعات لتدريب الطلاب على استعمال اللغة الأجنبية، وتقوية ملكته اللغوية بحيث ينوّع المتعلّم أشكال التعبير عنده، ويعدّ التمرين اللغوي من الأساسيات الأولية في تعليم اللغات، وله منهج محدّد في إعداده بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المحدّدة.

وهكذا نستخلص ممّا سبق في ما يتعلق باكتساب اللغة وتعلّمها وتعليمها الآتي:

1- يكتسب الطفل المبادئ الأساسية لمهارتي الاستماع والمحادثة للغة المنطوقة الأولى من بيئته في غضون ثلاث إلى أربع سنوات.

2- إنّ اكتساب اللغة بشكلها البشري المعقّد المتطوّر هي ميزة من ميزات العقل البشري وسمة من سماته.

3- إنّ الطفل يُولد وهو مجهّز ومبرمج لتعلّم اللغات، أي أنّ لديه استعداداً فطرياً مسبقاً وهو مجهّز ومبرمج لتقبّل كلّ اللغات الإنسانية، فالطفل السليم مجهّز لإدراك اللغات ومعالجتها عقلياً لتنتهي إلى مخرجات لغوية (صوتية) مفهومة واضحة في النهاية.

- 4- لكلّ طفل حصيلة لغويّة، تمثّل بينته المحيطة، تتناسب طرذاً مع غنى هذه البيئة لغويّاً.
- 5- الطّفل ينقل بينته المحيطة ويحاكيها إلى أن يستطيع الإحاطة بها.
- 6- ينحصر دور العائلة والبيئة المحيطة في تسهيل عمليّة اكتساب اللّغة وتطوير هذه الملكة الفطريّة وتنميتها، فدورها توسيعي.
- 7- يرتبط النّمو اللغويّ بالنّمو العقليّ العامّ.
- 8- العمر الأنسب لتعلّم اللّغة الثّانية يقع بين السّنة الثّامنة والتّاسعة والثّانية عشرة من العمر.
- 9 - تزداد صعوبة تعلّم اللّغات مع تقدّم الإنسان في العمر عموماً، ولكن ذلك يختلف تبعاً لعوامل نفسيّة وعقلية مختلفة.
- 10- تعتبر الدّافعيّة الدّائيّة عاملاً مهماً في تعلّم اللّغات، ويؤثّر عليها التّقييم الدّائيّ للمتعلم وميوله واتّجاهاته وأهدافه.
- 11- يؤثّر التّداخل اللّغويّ، في المراحل الأولى في عمليّة تعلّم اللّغات، ويقلّل من هذا الأثر السّلبّي اتّباع منهج التّحليل التّقابليّ وتحليل الأخطاء لو اعتمد عليه واضعو مناهج تعليم اللّغات ومعلّمو اللّغات الأجنبيّة.
- 12- يحتاج معلّم اللّغات لمنهجيّة دقيقة يسير عليها، كاختيار المادّة التّعليميّة المناسبة للطلّاب التي تلبي احتياجاتهم وميولهم واستعداداتهم، كما تقتضي هذه المنهجيّة التّدرّج من الأسهل إلى الأصعب ومن الأكثر شيوعاً إلى الأقلّ شيوعاً.
- 13- ترتبط منهجيّة التّعلّم بطرائق عرض المادّة التّعليميّة والتي تسهّل تطوير إدراك اللّغة واستيعابها، كما ترتبط بالتّمرين اللّغويّ الذي يمثّل التّطبيق العمليّ لعمليّة تعلّم اللّغة.

3.2. طرائق تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية بشكل مباشر بين الإيجابيات والسلبيات

1.3.2. طريقة القواعد والترجمة

وتعتبر من أقدم الطرائق، وليس لها تاريخ نشأة، كما لا يعرف لها مراحل تطور أو نمو، وارتبطت بالحاجة لتعلم وتعليم اللغات الأجنبية.

وهي المشهورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا يزال العمل بها قائماً في الكثير من مراكز تعليم اللغات والجامعات حول العالم بالرغم من كثرة سلبياتها؛ ذلك أنّ الكفاءة التواصلية للمعلمين وللقائمين عليها متدنية غالباً، كما أنّ معظمهم نشأ وتدرّب على الطريقة نفسها.

وهي تركّز على تعليم القواعد بشكل مباشر وأساسي، وحفظ المفردات والجمل، وترجمة النصوص، والترجمة بين اللغة العربية وبين لغة المتعلم الأساسية؛ فالتعليم يتم بلغة المتعلم.

وهذه الطريقة ليس لها مرجعية لغوية أو نفسية أو تعليمية كما يقول (رتشاردز وزميله روجرز): "أظن أننا نستطيع أن نفهم عدم النظرية في طريقة القواعد والترجمة" (براون، 1994، ص102).

وظيفة المعلم في هذه الطريقة سلبية، فالمعلم غالباً لا يتدخل في اختيار الكتاب المقرر أو الزيادة أو الحذف، ولا في طريقة التعليم، أو إجراء أي تعديل في هذه الطريقة.

أما وظيفة الطالب، فهو متلق سلبي لشرح المعلم معظم الوقت، يكتب ما يسمع ويحفظ بشكل آلي.

أما بالنسبة للمنهج، فيقتصر على كتاب للقراءة وآخر للنحو والصرف غالباً، ويستخدم التدريبات الكتابية على حساب التدريبات الشفوية.

1.1.3.2. السلبيات:

1- لعل من أخطر سلبياتها أنّ المتعلم لا يستطيع استخدام اللغة في المواقف الاتصالية اليومية، لاعتمادها على الترجمة التي تغلق أهم باب من أبواب تعلم اللغات وهو باب محاكاة المواقف اللغوية التواصلية.

2- هي ضعيفة في تطوير مهارات المتعلم الشفوية (الاستماع والمحادثة) وتنحصر معرفته اللغوية بالنحو والصرف والترجمة غالباً.

3- المتعلم لا يفكر باللغة المراد تعلمها والتفاعل معها (اللغة العربية)، بل يفكر بلغته الأم، وذلك يؤدي إلى مشكلات كثيرة؛ أهمها ما يدعى بالأثر السلبي في التعليم.

4- المتعلم يحفظ المفردات غيباً، ولا تقدّم له ضمن سياقاتها العامة.

5- تعتمد على اللغة الوسيطة والترجمة بشكل كبير؛ فهي تحتاج لمعرفة المعلم للغة طلبته بشكل كامل، وبالتالي لاتناسب الصفوف المختلطة (متعددة اللغات).

6- تقلل فرص ما يدعى بالمصطلح اللغوي (الانغماس اللغوي)؛ لأن الترجمة تقلل فرص ممارسة اللغة والتعرض للغة بشكل كاف.

7- الترجمة بين اللغات عملية معقدة وتحتاج لدقة ولمعرفة كبيرة باللغتين والثقافتين، وخاصة إذا كان الأمر يتعلق باللغة العربية وتعليمها ضمن أطرها اللغوية والثقافية، وإلا فهمها المتعلم وفقاً لنظام المعنى الثقافي والمجتمعي للغة الأم.

2.1.3.2. الإيجابيات:

- 1- سهولة التطبيق لا تحتاج إلى جهد كبير من المعلم إذا كان المعلم يجيد لغة الطلاب.
 - 2- ممكن أن يستفاد منها أحياناً وبشكل محدود في قياس استيعاب أفكار النصّ المقروء.
 - 3- مفيدة في تعليم النحو والصرف.
 - 4- شرح معاني المفردات المجردة أو الصعبة التي يستلزم شرحها وقتاً طويلاً من زمن الحصّة الدرسية.
- وهكذا نستخلص أنه يمكن الاستفادة من هذه الطريقة في قياس استيعاب أفكار النصّ المقروء، وفي تعليم النحو والصرف، وفي شرح معاني المفردات المجردة أو الصعبة التي يستلزم شرحها وقتاً طويلاً من زمن الحصّة الدرسية وهذا يزيد من فعالية التعليم ولا يعتبر ضعفاً تعليمياً.

2.3.2. الطريقة الطبيعية

وهي أيضاً لا تركز على نظرية لغوية أو نفسية محدّدة، وتنظر إلى أنّ اللغة هي سلوك بشري طبيعي، وقد نشأت كردّ فعل بديل عن طريقة القواعد والترجمة، وتستلهم أفكارها من اكتساب الطفل للغة الأم، من تهيئة ظروف وبيئة للمتعلم مشابهة للطفل حين اكتساب لغته.

لذا يجب على المتعلم أن يستوعب المنطوق أولاً ثمّ المحادثة ثمّ بعد فترة لا بأس فيها يبدأ بمهارتي القراءة والكتابة؛ تماماً مثل ترتيب النّمّو الطبيعيّ للغة الطفل.

ومن المحظورات فيها تدريس القواعد بشكل نظريّ مباشر؛ فهو يتعلّمها من خلال سياقات ومواقف طبيعيّة أثناء تعرّضه للغة الهدف، وكذلك المفردات؛ يكتسبها عن طريق الفهم والممارسة والخبرة لا عن طريق الحفظ اللاواعي.

ولا يسمح باستخدام لغة المتعلم الأم في الصّفّ، فالمدرّس يستخدم اللغة الهدف فقط، ويسمح له بالإشارة والرسم والتمثيل عند الضرورة.

وللمعلم فيها الصّلاحيّات التّامة في اختيار وعرض وتنظيم المادّة التّعليميّة بشكل عفويّ، فمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها يتحدث مع طلابه بشكل بسيط يناسب مستواهم اللّغويّ في كلّ مرحلة بشكل حوار تفاعليّ يتناسب مع الموقف التّعليميّ (تواصل طبيعيّ تفاعليّ).

1.2.3.2. السّليبيات:

- 1- تحتاج إلى خبرة لغويّة تربويّة طويلة متميّزة من المعلّم، قد لا تتوفر في كثير من الأحيان.
- 2- لا يمكن مقارنة تعلّم اللّغة باكتساب الطّفل لغته الأمّ أو اللّغة البيئيّة لأسباب قد أسلفها الباحث سابقاً (اكتساب اللّغة البيئيّة وتعلّم اللّغات الأجنبيّة).
- 3- تشكّل عبئاً إضافياً على المعلّم لأنّها تعتمد كلياً على خبرة المعلّم واختياراته في العمليّة التّعليميّة كلياً.
- 4- عدد الطّلاب يجب ألاّ يتجاوز الخمس عشرة طالباً في الصّف لإتاحة الفرصة لجميع الطّلاب في المشاركة في الحوار.
- 5 - تحتاج وقتاً طويلاً نسبياً في فهم معاني المفردات المجردة؛ كونها تستبعد التّرجمة نهائياً.
- 6- يمنع الطّلاب الكبار خاصّة من فهم القوالب النّحويّة النّاطمة لبناء الجملة العربيّة للنّاطقين بغيرها.
- 7- تحتاج لوقت ومال وجهد أكبر على عدد محدود من الطّلبة.
- 8- الكفاية اللّغويّة التي ينبغي أن يصلّ الطّالب إليها غير محدّدة لذلك تكون أساليب التّقويم والقياس غير واضحة.

2.2.3.2. الإيجابيّات:

- 1- هذا التّرتيب لتسلسل المهارات اللّغويّة واختيار العناصر اللّغويّة والمواقف التّعليميّة المناسبة للمتعلّم يزيد النّاتج اللّغوي للمتعلّم.
- 2- تهتمّ بفهم المسموع وهذا مهمّ في تعلّم اللّغات الأجنبيّة ويشجّع الطّلاب على متابعة تعلّم باقي المهارات.
- 3- ابتعادها عن التّرجمة يجنّب الطّلاب التّداخل اللّغويّ بين لغة الطّالب واللّغة الهدف (الأثر السّلبّي في التّعلّم).
- 4- ويمكن أن نستفيد منها في تعليم الطّلاب الصّغار للّغات الأجنبيّة؛ كونها تبدأ بتعليم المفردات ثمّ شرح معانيها، وتبتعد عن تدريس القواعد بشكل مباشر.

3.3.2. الطّريقة المباشرة:

وهي تستفيد من مزايا الطّريقة الطّبيعيّة العفويّة بعد تطويرها وتنظيمها وتقنينها عبر ربطها بعلم اللّغة و علم النّفس وتسميتها بالطّريقة المباشرة في تعلّم اللّغات.

وسبب التّسمية لافتراض هذه الطّريقة وجود علاقة بين العبارة والفكرة لاستخدام أو تدخّل اللّغة الأمّ للمتعلّم. وتهدف للتّواصل والتّفكير في اللّغة المراد تعلّمها بأقصر وقت ممكن، دون الحاجة للتّرجمة؛ عن طريق تقديم الجانب الشّفهي وتأخير الجانب المكتوب للّغة الهدف.

ويمثّل عندهم ذلك طريقة اكتساب اللّغة عند الأطفال التي أسلفنا ذكرها سابقاً، والتي تبدأ بفهم المسموع لفترة كافية يعقب ذلك المحادثة، ثمّ في مرحلة متأخّرة القراءة والكتابة، ويتمّ كلّ ذلك في مواقف اجتماعيّة تشكّل خبرات لغويّة متراكمة يكسبها المتعلّم بنفسه بشكل مباشر دون اللّجوء للتّرجمة (Steinberg، 1993، ص225-224).

كما تهتم بتعليم المفردات والجمل الشائعة في محيط الطالب وصولاً لما يتعلّق بالحياة العامّة، وتقديم العبارات والجمل الشائعة ضمن سياقها اللّغويّ الطّبيعيّ في الحياة متدرّجة في تقديم المادّة اللّغويّة من المحسوسات البسيطة السهلة وصولاً إلى المجردة المعقّدة الصّعبة (دون الاستعانة بالترجمة)، وتقديم عناصر اللّغة عبر نصوص حوارية قصيرة مفهومة في البداية، وبيان معاني الكلمات الصّعبة من خلال مرادفات والاستعانة بالصّور والحركات والتّمثيل والإشارة (توظيف لغة الجسد).

ولا يتمّ تدريس القواعد بشكل مباشر، وإنّما يدركها المتعلّم بنفسه من خلال النّصوص والأمثلة والمواقف الطّبيعيّة (مبدأ النّحو الوظيفيّ) ومن خلال اللّغة الهدف، وهي تلتزم بالخطة الدّرسية والكتاب المقرّر الموضوعين وفق مقاييس مدروسة ومعدّة سلفاً لكلّ مرحلة في التّعليم؛ فتقدّم فيها الموادّ الدّرسية بشكل متدرّج ومنظّم، فلا تتقدّم ولا تتأخّر فيها مرحلة على مرحلة، وتمارس اللّغة الهدف داخل الصّف بشكل كافٍ، وتهتم بالطلاقة اللّغويّة مع الأخذ بعين الاعتبار الصّحة اللّغويّة، فتراعي النّطق السليم، وتلتزم بالقواعد اللّغويّة الصّحيحة.

واللّغة عند أصحاب هذه الطّريقة سلوك بشريّ طبيعيّ تقدّم فيه مهارة الاستماع والمحادثّة على باقي المهارات، لذلك ترى أنّه يجب أن تعلّم هذه الطّريقة مثل طريقة اكتساب الطّفل للغة الأم بشكل طبيعيّ مباشر. (رتشارد وروجر، 1990، ص-17) * ويمكن تطبيق هذه الطّريقة على طلبة اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها كالآتي:

بعد أن يدخل المدرّس حجرة الصّف يحيي الطّلبة باللّغة العربيّة، ثمّ يسألهم بلغة تناسب مستوى الطّلبة بعض الأسئلة عن الدّرس السّابق فيردّون عليه باللّغة العربيّة مستخدمين كلمات معروفة لديهم سابقاً، وجمالاً بسيطة قصيرة، وقد يوجّه للطّلبة بعض الأوامر التّطبيقيّة البسيطة، مثل:

- ما اسمك؟

- من أين أنت؟

- كم عمرك؟

- أغلق النافذة يا حسام.

- افتح الكتاب يا أسامة.

- نظّف السّبورة من فضلك.

- اجلس هنا (ويشير بيده إلى المكان).

وما إلى ذلك من أسئلة معدّة سابقاً بما يتناسب مع مستوى الطّلبة وحصيلتهم اللّغويّة والكتاب المقرّر، ويفضّل أن يستعين بالصّور والرّسومات المساعدة، وأن يستعين بالتّمثيل والحركات (لغة الجسد) لتوضيح معاني الكلمات المجردة، وبعد أن يستوعبوا المفردات الجديدة ينتقل لقراءة نصّ ما من الكتاب المقرّر بنفسه جملة جملة، قراءة سليمة واضحة مع مراعاة مواضع الوقف والنّبر والتّنعيم.

ثمّ يطرح مجموعة من الأسئلة ترتبط بالنّصّ المقروء، والطّلبة يجيبون عن هذه الأسئلة باللّغة العربيّة، وعندما يلاحظ المعلّم صعوبة في فهم أو نطق كلمة أو جملة ما، يقوم بشرحها ثمّ تدوينها على السّبورة ليدونها الطّلاب على كرّاساتهم.

1.3.3.2. الإيجابيات:

- 1- الأنشطة الصفّية المكثّفة لمحاكاة البيئة الطبيعيّة للغة الهدف، ممّا يساعد على تحقيق الكفاية اللّغويّة عند تطبيقها تطبيقاً جيداً.
- 2- تشجيعها على التفكير باللّغة الهدف، وابتعادها عن التّرجمة التي تؤدي غالباً للتّداخل اللّغويّ، واستفادتها من التّمثيل ولغة الإشارة (لغة الجسد) ومن الوسائل البصريّة.
- 3- اهتمّت بمهارتي الاستماع والمحادثة في تعليم اللّغة.
- 4- اهتمّت بما يسمّى بالنّحو الوظيفيّ الطّبيعيّ لبالقواعد النّحويّة والصّرفيّة المجرّدة، واختيار المفردات والتّراكيب الشّائعة والنّدرج والتّنوّع بالأساليب؛ ممّا يسهّل فهم واستيعاب اللّغة، ويشجّع الطّلبة على الاستمرار بالبرنامج رغم طوله مقارنة بباقي الطّرق.
- 5- عدم تصحيح الأخطاء مباشرة يشجّع المتعلّم على التّعلّم والثّقة بالنّفس؛ ممّا يزيد الطّلاقة اللّغويّة عند المتعلّمين. (الفوزان، 2017، ص209)

2.3.3.2. السّلبات:

- 1- لعل أبرز عيب فيها هو اعتقادها أنّ الطّالب الأجنبيّ يستطيع أن يتعلّم اللّغة الهدف مثل طريقة اكتساب الطّفل للغة الأم أو لغة بيئته التي يعيش فيها.
- وهذه مغالطة صريحة، للفروق بين الاكتساب والتّعلّم (وقد نوّه الباحث عنها سابقاً أثناء حديثه عن اكتساب الطّفل للغة بيئته المحيطة وتعلّم التّعلّم لمن هم أكبر سناً).
- 2- افترضت جدلاً، أنّه باتّباع منهجها وأسلوبها وخطواتها تضمن التّعلّم الطّبيعيّ المباشر، وهذا الافتراض الخاطئ مبنيّ على الافتراض السّابق نفسه، مغفلة للكثير من الأسباب المؤثّرة في عملية التّعلّم من مثل: التّفكير والثّقافة والبيئة للمتعلم، وما إلى ذلك من عوامل ذاتيّة لا يمكن عزلها أو السيطرة عليها.
- 3- لاتراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة، كونها تفترض أنّ الطّلبة يمتلكون قدرات التّعلّم نفسها.
- 4- لم تستطع تحقيق التّوازن بين عناصر اللّغة (الأصوات، المفردات، الجمل، التراكيب)؛ عبر تركيزها على المفردات، على حساب التّراكيب النّحويّة.
- 5- تجنّب التّرجمة النّهائيّة، قد يضعف ويحدّ الرّصيد اللّغويّ للطّالب؛ ويحصّره بالمحسوسات دون المجرّدات.
- 6- لاتصحّح الأخطاء للطّلبة من قبل المعلّم إلّا عند الضّرورة انطلاقاً من مبدأ (الطّلاقة أهم من الصّحّة).
- 7- اعتمدت التّكرار المرتبط بنصّ الحوار فقط، وهذا قد يؤدّي للحفظ والتّكرار الآليّ كما في طريقة النّحو والتّرجمة.
- 8- تحتاج لمعلّم خبير محنّك عالي الكفايات لغويّاً وتربويّاً؛ ممّا يثقل على بقية المعلّمين، كما أنّها تقيد حريّة المعلّم في التّعليم لالتزامها الصّارم بالمنهج المقرّر والأنشطة الصفّية.

9- تحتاج جهوداً كبيرة كونها تحتاج زمناً طويلاً وبالتالي تكلفة مالية كبيرة، مما يصعب على كثير من مراكز تعلم اللغات تحمّلها؛ ولذلك فهي تناسب تعليم الصغار أكثر من الكبار بالنسبة لقضية أنشطتها الصفية والزمن الطويل. (الفوزان، 2017، ص209)

10- تصلح للصفوف الدراسية الصغيرة (خمس عشرة طالباً كحدٍ أقصى) كونها تعتمد على الحوارات والأنشطة المتعددة؛ والتي قد لا يتيح وقت الحصّة الدرسية المحدود لجميع الطلبة المشاركة فيها.

3.3.3.2. كَيْفِيَّةُ تَلَاْفِي بَعْضِ السَّلْبِيَّاتِ:

- الاهتمام بالقواعد النحويّة والصرفيّة بتكثيف التمارين والتدريبات.
- الاهتمام بمهارة القراءة في مراحل مبكرة.
- استخدام الترجمة عند الحاجة، لاسيما في تعليم المفردات والتراكيب المجردة التي تحتاج لوقت وجهد كبيرين من المعلم حتى يدركها الطالب.

4.3.2. الطَّرِيقَةُ السَّمْعِيَّةُ الشَّفْوِيَّةُ (طَرِيقَةُ الْجَيْشِ الْأَمْرِيكِيِّ)

- واشتهرت بطريقة الجيش الأمريكي؛ فقد اشتهرت بعدما اعتمد عليها، وبسبب النجاح الذي حقّقه تمّ تطبيقها في الكثير من المراكز الأكاديمية لتعليم اللغات حول العالم.

وقد طبّقها الدّول العربيّة لاحقاً في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها لفترة زمنية طويلة.

- وتهتمّ بالجانب الشفهيّ وتعتبره الأساس وأما المكتوب فهو فرعيّ، وتهتمّ بالجانب العمليّ للغة، كما تهتمّ بتدريس اللغة الهدف من أشكالها الثقافيّة من خلال مواقف لغويّة في بيئة ثقافيّة محدّدة، لهذا تهتمّ بالاستعمال المتدرّج الشائع للمفردات والتراكيب دون النّظر لفصاحتها، فهي تهتمّ بالعبارات الاجتماعيّة السائدة في الحياة اليوميّة.

- وهي تتبنّى القوانين السلوكيّة (مثير - استجابة - محاكاة - تعزيز....)؛ فاللغة عندهم مجموعة من العادات السلوكيّة، تكتسب كما يكتسب الطّفل لغته الأم في بيئته؛ لذا تفرض على الأجنبيّ أن يتقنها بنفس درجة إتقان أهلها، كما أنّه لا يجب أن نضع تصورات مسبقة عن اللغة الهدف، ويبنى المنهج والمقرر الدراسي بناء على تحليل كامل وصفي تقابلي لأنظمة اللغتين؛ لغة الطّلبة واللغة الهدف، وذلك لمعرفة أوجه التقابل والتشابه والاستفادة منها، وأوجه الخلاف لتجنب التداخل اللغوي بين اللغتين اللغة الأم واللغة الهدف، وتهدف إلى التفكير باللغة الهدف بشكل تلقائي مباشر دون التفكير بالقواعد أو اللغة الأم أو الترجمة، وهي تمنع استخدام أي لغة وسيطة في التّعليم منعاً للتداخل اللغوي الذي قد يحصل نتيجة ذلك. (الفوزان، 2017، ص210)

والمهارات تبدأ بالاستماع ثم المحادثة ثم القراءة ثم الكتابة، والترتيب يعني أن تدريس كلّ مهارة يكون بالاستناد إلى المهارة السابقة، ولا يعني تخصيص مرحلة لكل مهارة، وإنّما يعني تكاملها بالاعتماد على بعضها البعض.

- وهي تبدأ بحفظ الأنماط اللغويّة وذلك بالمران المستمر والتكرار حتى يصل لمرحلة الاستيعاب، ومن ثم يقيس عليها في مرحلة التدريب بطريقة آلية، ثم يحلّل القواعد التي تنظم هذه الأنماط، وهي تقدّم القواعد بطريقة غير مباشرة

عبر الحوارات والنصوص، ومن ثم تشكل منها أشكال لغوية ترتبط بقاعدة محددة، ثم يدرب الطالب على هذه الأشكال للوصول بالطالب إلى يقيس بنفسه أنماط وأشكال جديدة بالاعتماد على الأنماط سابقة تدرب عليها، بحيث شكلت في مخيلته قوالب جاهزة، كما يتم تعليم المفردات ضمن سياقاتها في الكلام، فالكلمة تأخذ معناها الدقيق ضمن سياقها الدلالي.

- كما اهتمت هذه الطريقة بما يدعى بالثنائيات الصغرى للتفريق بين الحروف المتقاربة في المخرج المختلفة في الصفة (س ص) (ط ت) (ض د)..... وما إلى ذلك؛ للتأكيد على أن اختلاف الفونيم يؤدي لاختلاف المعنى. (العصيلي، 1999، ص 54-55)

1.4.3.2. السّليبيات:

1- تفصل بين المهارات اللّغويّة فصلاً تاماً؛ مما يجعلها لا تلبي الحاجات الخاصّة للطلّبة الأكاديميين الذين يدرسون لأغراض دينية ممن يهتمون بالقراءة والكتابة.

2- تأخيرها لمهارتي القراءة والكتابة إلى مابعد مرحلة الاستماع الطويلة نسبياً، يؤدي أن يكتبها كلّ طالب في مفكرته بشكل خاطئ، وقد يستمر معه ذلك الخطأ ويثبت في ذهنه فيما بعد.

3- أنشطتها تناسب الأطفال غالباً (المحاكاة والتكرار والحفظ وما إلى ذلك من حركات التمثيل والرسم) والتي يكون بعضها غير واضح الهدف (تدريبات الأنماط المتكررة التي قد لا تصل لفهم القاعدة التي تتعلق بهذا النمط)؛ فلا تناسب جميع الطلبة الذين قد يفضلون التحليل والتفكير الناقد؛ وبالتالي لاتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

4- تحتاج لمعلم ذو كفايات لغوية تربوية نفسية عالية، كما أنها تحتاج للكثير من الصبر والجهود المضنية؛ ذلك أن أنشطتها معظمها أنشطة صفيّة مبالغ فيها وللمعلم الدور الأكبر فيها، وقد لا تتوافر هذه الكفايات اللّغويّة العالية إلا في أصحاب اللّغة الهدف، وهذا مطلب صعب توفره دائماً.

5- تعليم المفردات والمفاهيم المجردة يحتاج إلى جهد ووقت كبيرين؛ كونها منعت استخدام أي لغة وسيطة أثناء الدرس.

6- تقديم الكثير من العادات الثقافية الخاصّة بشكل غير لائق؛ في كتب تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها. (طعيمة، 1983، ص 135)

7- عدم الاهتمام بحاجات الطلبة واهتماماتهم وميولهم وأهدافهم لتعلم اللّغة، جعل كثير من أنشطتها آلية لا تؤدي إلى الكفاية اللّغويّة بشكل صحيح. (العصيلي، 1999، ص 124-127)

2.4.3.2. الإيجابيات:

1- الترتيب المنطقي للمهارات اللّغويّة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).

2- الترتيب في تقديم العناصر اللّغويّة (أصوات، مفردات، تراكييب)، لكن يفضل عدم المبالغة والتصنّع في ذلك.

3- تدريس النحو الوظيفي أمر جيد، في حال تمّ اختيار التمارين والتدريبات النحوية والصرفية العربيّة اللازمة والمناسبة لمستوى الطلبة بعيداً عن المبالغة في استخدام التمارين بطريقة آلية نمطيّة.

4- تشجيعها على التفكير باللغة الهدف، فقد ركزت على المحادثة (الجانب الشفهي) وابتعدت عن الترجمة التي تؤدي غالباً للتدخل اللغوي (وهذا يتشابه مع الطريقة السابقة)؛ إذ استعانت بالتقنيات السمعية والبصرية (أشرطة تسجيل، صور، أفلام).

5- استخدام أسلوب التعزيز الإيجابي (تشجيع الإجابات الصحيحة) وأسلوب التعزيز السلبي (إهمال الإجابات الخاطئة)؛ مستفيدة بذلك من مبادئ علم النفس السلوكي.

6- التركيز على تعليم اللغة الهدف (اللغة العربية) من خلال الجانب الثقافي، وهذا أمر منطقي ضروري في تعليم اللغات الأجنبية، لكن يجب أن لا يتم المبالغة والتشويه للعادات الثقافية الخاصة بشكل غير لائق؛ في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (طعيمة، 1983، ص 135).

7 - بعض تدريبات الطريقة السمعية الشفوية تمرّن الطالب على الاستماع والمحادثة بشكل جيد؛ وهذا يعزز دافعيته الذاتية والشعور بالثقة بالنفس والرضا مما يشجعه على مزيد من التعلم.

3.4.3.2. نظرة ناقدة:

- هيمنت هذه الطريقة لفترة جيدة مقارنة بغيرها من الطرق السابقة وانتشرت في كلّ مراكز تعليم اللغات ومنها مراكز تعليم العربية للناطقين بغيرها لعدة أسباب منها وضوح أهدافها وفلسفتها وأنشطتها التعليمية، إلا أنها لم يكتب لها النجاح لعدم مراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين، ولم تلبّ أهداف الكثير منهم وحاجاتهم من تعلم اللغة، كما لم تستطع أن تحقق الكفاية اللغوية الصحيحة. (Chomsky، 1957)

- والواقع أن هذه الطريقة على الرغم من ندرت العمل بها في البلدان الأجنبية، إلا أنها لازالت مستمرة في مناهج برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . (العصيلي، 1999، ص 127- 124)

4.4.3.2. كيفية تلافى بعض السلبيات:

- استخدام الترجمة عند الحاجة، لاسيما في تعليم المفردات والتراكيب المجردة التي تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من المعلم حتى يدركها الطالب .

- الابتعاد عن السلبيات السابقة ما أمكن ذلك، يجعلها مقبولة؛ ولاسيما أنها لازالت موجودة في معظم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويعمل بها حتى الآن.

* ويرى الباحث أنّ هذه الطريقة تحمل شيئاً من التفاعلية والمتعة للطلبة؛ نتيجة التدرج بالأساليب والتشاركية التي تتواجد فيها وتعزز لديهم الدافعية الذاتية والشعور بالفهم والرضا الذاتي.

5.3.2. المذهب الاتصالي:

تعليم اللّغة لغرض الاتّصال ليس بجديد؛ فقد قال ابن جني في تعريف اللّغة: "اللّغة أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم" (ابن جني، 1952، ص33)

- وأساس هذا المذهب هو تعلم اللّغة الهدف عن طريق مواقف لغوية اجتماعية اتّصالية شاملة في بيئة اللّغة أو في الحياة اليومية (في شكل حوارات)، ونلاحظ هنا أنه يتشابه مع الطّريقة السمعية الشّفهيّة السابقة.

- ويركز هذا المذهب على بناء الكفاية الاتّصاليّة الشاملة لدى متعلّم اللّغة؛ والتي تعني المعرفة بقواعد اللّغة والقدرة على استخدامها بشكل صحيح ومقبول. (رنشارد وروجر، 1990، ص124-125)

- ولا يقتصر الاتّصال هنا على الاتّصال المحدود بين مستقبل ومرسل؛ وإنّما هو اتّصال غايته التّواصل الشّامل الكامل بين البشر، وتعلّم اللّغات هنا هو مجموعة من العمليّات العقلية المعقّدة، ويقدم القواعد الوظيفية بشكل مباشر أو غير مباشر، كما يهتم بالطلاقة اللّغويّة شأنه شأن الطّريقة المباشرة؛ فلا تصحح الأخطاء للطلّبة من قبل المعلّم انطلاقاً من مبدأ (الطلاقة أهم من الصّحة).

- تقدم المهارات اللّغويّة الأربع بشكل متكامل؛ فلا تفصل بينها غالباً، وللأنشطة الصّقيّة دور مهمّ تحاول أن تحاكي فيه البيئة الطبيعية للغة الهدف، كما تهتم بالأنشطة اللاصقيّة والوسائل التّعليميّة ومناسبتها للمادة التي تدرس، وتهتم بثقافة اللّغة الهدف والتّعليم التعاوني. (خرما، 1978، ص189)

وقد اعتمد على النظريات المعرفية الحديثة، كما ركز على الاستيعاب الحقيقي للدخل اللغوي، وقد تلجأ للترجمة أحياناً، كما يهتم بحاجات المتعلّمين وأهدافهم وميولهم مع مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم. (Yalden، 1987، ص101-153)

1.5.3.2. الإيجابيات:

1- يتميز بالشمولية؛ كونه استفاد من الكثير من علوم عصره، كما استفاد من جميع النظريات والمذاهب والطرق التي سبقتة.

2- يلبي أهداف ورغبات وحاجات الطّلبة من تعلم اللّغة الأجنبيّة؛ كونه يحقق الاتّصال اللغوي الكامل لجميع المهارات اللّغويّة الأربع، ولتنوع أنشطته الصّقيّة واللاصقيّة.

3- أنشطته متدرجة تناسب معظم المستويات.

4- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين. (Yalden، 1987، ص 101-153).

5- أنشطته المتعدّدة الكثيرة تعطي المعلّم مساحة واسعة من الاختيار.

6- تراعي الجوانب النّفسية والاجتماعيّة للمتعلّمين بما تقدمه من تعزيز وتغذية راجعة.

7- يحقق التّوازن بين نشاطات الاتّصال الاجتماعيّة والوظيفية.

2.5.3.2. السّليبيات:

- 1- الكثير من المدرسين لا يدركون معنى الاتّصال الشّامل للمهارات الأربع في هذا المذهب ويقصرونه على الجانب الشّفهي فقط؛ مما يؤدي لضعف في تطبيق هذا المنهج .
- 2- يلغي كثيراً من الأدوار القيادية للمعلّم؛ لذلك قد لا يفضلهم بعضهم .
- 3- تتطلب أنشطته مهارات كبيرة من المدرسين.
- 4- لا يناسب الطّلبة الذين يتعلمون لأغراض أكاديمية أو لأغراض دينيّة.(طعيمة، 1983، ص20-18)

3.5.3.2. كيفة تلافى بعض السّليبيات:

- يرى الباحث أن هذا المذهب يحتاج لمدرسين ذوي مهارات عالية في تحضير الدّروس وتحديد المواقف اللّغويّة المناسبة وتطبيق أنشطته ومهاراته كاملة، وفي حال توفر ذلك تنتفي معظم سلبياته؛ هذا ومن جهة أخرى يلاحظ أن هذا المذهب بقي صامداً، في حين اضمحلت واختفت الكثير من المذاهب والطرائق التي تهتم بتعليم اللّغات الأجنبيّة، وذلك إنّ دلّ على شيء فإنّما يدلّ على قوته وسلامة منهجه وقوة بنيانه.

* هذه أشهر الطرق والمذاهب المشهورة في مجال تعليم اللّغات الأجنبيّة، والتي تناسب تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وإذا ما أحسن الجمع بين محاسنها وتجنب مساوئها مراعيّاً المواقف التّعليميّة والمهارات الأربع والعناصر اللّغويّة ومستوى المتعلّمين وحاجاتهم وميولهم وأهدافهم من تعلم اللّغة العربيّة واختيار الأنشطة التّعليميّة المناسبة فهي كافية لمدرس العربيّة للناطقين بغيرها؛ إذ لا توجد طريقة واحدة كاملة شاملة تصلح لتعليم اللّغات الأجنبيّة أو اللّغة الثّانية، وبالتالي يمكن الجمع بين أكثر من طريقة بشكل تكاملي وتوظيفها وتسخيرها لمقتضى الحاجة والموقف التّعليمي اللّغوي.

4.2. تعليم اللّغة الأجنبيّة أو الثّانية عن بُعد (سحابي):

إنّ متطلبات النّجاح في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها عديدة ومتنوعة وينبغي التركيز على النّجاح في أن يتحصّل المتعلّمون أركان اللّغة ومهاراتها الأربعة، وهذا هو الأصل في تعلّم اللّغات عموماً. وفي تعليم اللّغات ينبغي مراعاة عدد من الأمور مثل وسائل التواصل ومهارات التّفكير النقدي والمعرفة الثقافية، وهذا ما أشارت إليه المعايير المعتمدة في المجلس الأمريكيّ لتعلّم اللّغات أكتفل. (الحديبي، 2020، ص 18)

1.4.2. أهداف التّعليم عن بُعد (السّحابي) :

التّعلّم عن بُعد له أهداف عديدة أهمّها:

- 1- رفع المستوى العلمي والمعرفي والثقافي والفكري في المجتمعات. (الخالق، 2020، ص 24)
- 2- التغلّب على إشكاليات كثيرة مثل نقص المعلّمين المؤهلين للعملية التّعليميّة.

3- التغلب على مشكلة نقص الإمكانيات اللوجستية كالمصّوف والمدارس والغرف الصّفيّة والأجهزة والمقاعد الدّراسيّة والملاكات التّعليميّة والإداريّة في المدارس والجامعات والمراكز. (الحديبي، 2020 ص17).

4- أنه يوفر وقتاً كافياً لمن يضطرون للعمل والدّراسة في الوقت نفسه؛ لأنّ الطّالب يستطيع أن يدرس في الوقت المتاح لديه ولا يضطر لقطع مسافات طويلة للمشاركة في الدّروس، كذلك لا يضطر للالتزام بوقت محدد، إذ يستطيع مشاهدة الدّروس وقت فراغه من العمل. (ساحة، 2020، ص317).

2.4.2. استخدام الأدوات الإلكترونية في التّعليم السّحابي:

إنّ ما يمرُّ به العالم في العصر الحاليّ والتّحديات التي يمرُّ بها تدعو وتؤكد على ضرورة استخدام طرائق حديثة في التّدرّيس، إذ أصبحت المعلومات تتدفّق بشكل كبير جداً، ما أدّى إلى تسمية هذا العصر بعصر المعلوماتيّة، فأصبحت متاحة بين يدي المتعلّمين بعد أن كانت بعيدة شحيحة صعبة المنال، وأصبح لدينا ما يسمى "بالانفجار المعرفي" الذي تولد عن قلق المعلومات.

ومن أهم ما يدعو إلى تبني التّقنيّة في التّعليم هو:

* تمكين المتعلّمين من اجتياز حواجز الوقت والمكان والوصول إلى كمّ هائل من العلوم في أماكن بعيدة عن المتعلّم. (عسيري، 2011، ص19)

* رفع مستوى التّعليم خاصّة فيما يخصّ ذوي الاحتياجات الخاصّة، وكذلك المتفوقين والموهوبين. (عسيري، 2011، ص20)

* الوصول إلى المناطق النائية والبعيدة من خلال المدارس الافتراضية، خاصّة مع عدم إمكانية توفير مدارس ذات كفاءة عالية. (Watson، Winograd، & kalmon، 2004)

* الوصول إلى مستوى متقدم في مهارة تقنية المعلومات لدى أعضاء المجتمع، إذ إنّ توجد دراسات كثيرة أكّدت على أنّ دمج التّقنيّة عبر المنهج هو أكثر فائدة من تدريس المناهج التّقليديّة أو المقررات الدّراسيّة. (عسيري والمحيّا، 2011، ص20)

* تسخير التّقانة يساهم في إعداد الطّلبة الذين يمتلكون مهارات عالية في تقنية المعلومات؛ لأنهم سيكونون النواة الأهم للقوى العاملة في البلاد مستقبلاً. (Dugger & Othrs، 2003)

ومن ناحية الطّلاب فإنّ استخدام التّقنيّات تجعل منه:

- بارعاً في استخدام التّقنيّة.

- محلاً وساعياً للمعلومات المتنوعة.

- مبدعاً في استخدام أدوات الإنتاج.

- متميزاً في التواصل والنّشر والإنتاج.

- متحملاً للمسؤولية، ومشاركاً مع الآخرين.

- متقناً في استخدام التقنية التعليمية من خلال الممارسة المستمرة والاستعمال الدائم لها في الدروس.
(عسيري، 2011، ص 20)

لقد برز اتجاه حديث في توظيف التقنية تعليمياً بالتركيز على اعتماد التعلم عن طريق التفكير، وقد أورد جوناس مع نخبة من زملائه في هذا الصدد أن استخدام التقنيات في المدارس والمراكز التعليمية ينبغي أن يتغير من التقنية كمعلم إلى التقنية كشريك في التعلم، فالمتعلمون يتعلمون من خلال التفكير، لا من خلال التقنيات التي توظف الشبكة الدولية (الإنترنت)، ففيها يكون الطالب معلماً؛ لأنه في بيئة مرنة يمكنه من خلالها الوصول إلى المادة التعليمية بنفسه، وبناء المعرفة، فالتقنية بحد ذاتها ليست هدفاً، وإنما اكتساب المعرفة والتعلم هو الهدف. (عسيري، 2011، ص 21)

3.4.2. طرائق تعليم اللغة العربية صحابياً:

التعليم عن بعد أو صحابياً يُعرّف بأنه: تعليم منظم، ولكنه يتم عن بُعد وفق فرق التعليم، وتمارس فيه أنظمة الاتصال التفاعلي؛ لجعل الطلاب والمراجع التدريسية والمعلمين معاً. (سيمونسن، 2015)

وعرف رودولف مانفريد ديلينج (Rudolf Manfred Delling، 1987) التعليم عن بعد بأنه: "إجراء منهجي ومخطّط له متضمناً انتقاء المواد التعليمية وإعدادها وتقديمها، وفي الوقت ذاته الإشراف على المتعلمين ودعم تعلمهم بتخطي المسافات المكانية والزمانية متوسلاً بالأدوات والمعينات التقنية الملائمة" (سيمونسن، 2015، ص 71).

لقد مرّ العالم بظروف صعبة فيما يخص التعليم خاصة مع أزمة (كورونا) التي اجتاحت العالم، وفرضت قيوداً في التواصل والتنقل والاجتماع في مكان واحد، وفرضت كثير من الدول شروطاً وقوانين تحتم التباعد الاجتماعي، بل فرضت الحجر الصحي أو حظر التجول الذي منعت بموجبه الخروج من المنازل إلا لضرورة.

وتحوّل التعليم عن بعد من كونه حاجة لا تعدّ ضرورية إلا في حدود ضيقة إلى كونه مطلباً ملحاً لاستمرار دورة العلم والتدريس، فسيطر هذا النوع من التعليم على حياتنا، وأصبح من الضرورة معرفة مفاتيح استعماله بكفاءة، والتعرف على أدواته واستراتيجياته، وإيجاد السبل والأدوات مثل الحواسيب والأجهزة الذكية عبر الشبكة (الإنترنت).

واستطاع العالم تيسير العملية التواصلية بين جميع أطراف التعلم من متلقين ومنتجين رغم اختلاف الزمان والمكان، وأمكن التوافق بين ثلاثية: المدرس والطالب والكتاب. (فرحات، 2021).

لقد تعددت الاتجاهات في النظر لهذا النوع من التعليم وتراوحت بين رفضه أو قبوله، وكانت الأسباب المادية مثل عدم القدرة على توفير الأدوات أو عدم إمكانية الحصول على خدمة الإنترنت وغير ذلك، من أهم الأسباب لرفضه، وبعض هذه الأسباب تقني تتعلق بإمكانية إدارة التقنيات المستخدمة في هذا النوع من التعليم، وبعضها نفسي أو اجتماعي تتعلق بعدم القناعة أو تقبل فكرة هذا النوع من التعليم.

ويُعدّ التعليم عن بعد ضرورة ملحة خاصة في الحروب التي ينتج عنها النزوح والهجرة داخل البلاد أو خارجها، بالإضافة إلى حالات انتشار الأوبئة التي تجبر الناس على المكوث في البيوت ومنع الاختلاط وفي حالات الحجر الصحي. كما أنّ الكوارث الطبيعية تجبر السكان على النزوح أو السكن في مخيمات أو مساكن مؤقتة تجبر القائمين على اللجوء إلى أسلوب التعليم عن بعد.

ولا تقتصر الحاجة إلى التّعليم السّحابي عن بعد على هذه الحالات الاضطرارية وإنّما أيضاً هناك سكان الأرياف والبادي البعيدين عن مراكز المدن مثل سكان البدو أو الغابات والجبال التي يصعب الوصول إليها أو توفير المدارس ذات الكفاءة العالية؛ لذلك يمكن تطوير هذا النوع والاستفادة منه كي لا تحرم أعداد كبيرة من التّعليم. (كاظم ع، 2020)

4.4.2. موقف الطّالِب من التّعليم السّحابي:

مع الثّورة التّقانيّة والرّقميّة بشكل خاصّ لم يعد الطّالِب التّقليديّ موجوداً؛ لأنّ الإنسان التّقليديّ أيضاً اختفى مع ثورة المعلومات الكبيرة، وخصوصاً ثورة التّواصل الاجتماعيّ التي ضخّت معلومات هائلة في مختلف حقول المعرفة وبأشكال مختلفة؛ وتتوّعت هذه المعلومات، فمنها ما كان مقروءاً، ومنها ما هو مسموع، ومنها ما يكون درامياً، حتّى أصبح الإنسان والمتعلّم خصوصاً مُحاطاً من كلّ الاتجاهات بكَمٍّ هائلٍ من المعلومات التي تؤثر فيه بالضرورة، وتساهم في صياغة تفكيره واتّجاهاته وتشكيله. (تاج السر، 2002، ص 98)

وعند المقارنة بين ما مضى يتبيّن أنّ نقطة الصّفَر للطّالِب قبل انتشار التكنولوجيا والعالم الرّقميّ ليست نفس نقطة الصّفَر بالنسبة للطّالِب الذي نشأ في ظلّ العالم الرّقميّ، وهذا ما يجعل الطّالِب الجديد مرشحاً ليكون شريكاً في بناء منهجية التّعليم، لأنّه قد تيسّرت له معارف كبيرة من خلال اتّصاله اليوميّ مع هذه الوسائل، ومن المعروف أنّ هناك شكوى من انكباب النّاس على وسائل التّواصل وانشغالهم بها وخصوصاً فئة الشّباب.

إنّ المعلومات التي كان يقدّمها المعلّم أو الكتاب في شتّى العلوم كانت مُدهشة للطّالِب قبل عقدين أو ثلاثة من الزمن، لكنّها في عالم اليوم لم تعد مدهشة؛ لأنّ المتعلّمين صاروا يتواصلون مع كثيرٍ ممن يتكلمون اللّغات المختلفة، وربما اكتسبوا لغات من خلال هذا الاتّصال؛ وصارت عندهم آلاف الكتب على أجهزتهم الإلكترونيّة متمثلة بالحواسيب أو الهواتف الذّكيّة أو الأجهزة الذّكيّة، وتظهر أمامهم على الشّابكة (شبكة الإنترنت) ملايين الصّفحات وبلغات مختلفة، وهناك محتوى دراميّ وسينمائيّ ووثائقيّ لا يمكن حصره؛ ولذلك ينبغي على صنّاع قرار الخطّة الدّراسيّة أن يستثمروا في هذا الحقل إلى أقصى حدٍّ، وأن يعيدوا تشكيل استراتيجيّات جديدة مع المتعلّم، الذي تنتفي عنه صفة الجهل في اللّقاء الأوّل من المجال المعرفيّ الذي سيدرسه.

قبل التحول الرّقميّ والثّورة التكنولوجيّة في مجال الإنترنت لم يكن باستطاعة دارسي العربيّة من الناطقين بلغات أخرى الاحتكاك بمتكلمي العربيّة إلا من خلال السّفَر، أو الرّحلة العلميّة، أو الاحتكاك مع السيّاح، أو الصدف التي قادت الطّالِب أو المتعلّم أن يلتقي بعربي في بلاده. أمّا الآن فقد أتاح الفضاء الرّقميّ لدارسي العربيّة من الناطقين بلغات أخرى الاحتكاك ببيئات عربيّة لغويّة متكاملة، وصار بالإمكان أيضاً حضور دروس على منصّات التّواصل مثل: (اليوتيوب) التي تقدمها مؤسسات عربيّة؛ ولذلك سيتغيّر دور المتعلّم أو الدّارس في توزيع الخطّة التّعلّميّة، ويتحول من متلقٍ وحسب إلى صانع يشارك زملاءه ومعلّمه في صياغة شكل الدّرس وسيروته.

5.4.2. محور التعلّم:

إنّ سير الدّروس واستمرار العمليّة التّربويّة أفقعتنا بأنّ فاعليّة المسيرة العلميّة مرتبطة بالتعلّم النّشط وطرائقه، وأنّ يكون المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، بينما يكون المعلّم موجّهاً ومرشداً للمتعلّم وحسب، فالمعلّم يصوّب مسار المتعلّم إنّ حاذ أو انحرف عن المسار التّعليمي الصّحيح. لكنّ في حالات التّعليم عن بعد سوف يتعطّل هذا المسار، أعني متابعة المعلّم للمتعلّم بشكل مباشر ومستدام.

- إنّ الجيل الحاليّ مستخدم فعّال لوسائل التّكنولوجيا وخاصّة أجهزة الهاتف الذّكيّ المحمول والحواسيب والأجهزة الذّكيّة، وأدّى الإحساس بسيطرة التّقانة على كلّ مجريات الحياة الحاليّة إلى ازدياد التّعلّق بهذه التّقانات الدّراسيّة.

6.4.2. زيادة التّفاعليّة:

إنّ التّعليم السّحابيّ يحتاج إلى تسخير البرامج والتّطبيقات والوسائل التّعليميّة الحديثة أكثر من التّعليم التّقليديّ؛ إذ إنّ التّعليم السّحابيّ يتطلّب تفعيل المواءمة بين المعلّم والمتعلّم بكفاءة وبكمّ أكبر. وأصبحت الحاجة ملحةً إلى استعمال وسائل تساعد المدرّس على تحويل حصّته إلى حصّة تفاعليّة معتمداً البرامج التّفاعليّة أو التّسجيلات الصّوتيّة أو الفيديوهات. (فرحات، 2021)

7.4.2. استراتيجيات التّعليم السّحابيّ:

هناك مجموعة من الأسس والعوامل لنجاح التّعليم عن بعد (السّحابي)، وتتمثّل فيما يأتي:

- توفّر الأجهزة والأدوات في البيئة الواحدة، إذ إنّّه ينبغي توفّر أكثر من أداة (حاسوب، جهاز محمول (تابلت)، هاتف ذكي... إلخ)، خاصّة إذا كان في المنزل الواحد أكثر من مستخدم.
- ضرورة أن توفّر المدارس والمراكز والهيئات التّدرسيّة منصّات مناسبة تحتوي على درجة عالية من الأمان والموثوقيّة التي يحتاجها التّعليم والتّدرّس بكافّة إجراءاتها ومراحلها. (ساحة، 2020 ص، 317)
- أهميّة أن يكون عنصر التشويق حاضراً إضافة إلى الجاذبيّة فيه. (كاظم ع، 2020)
- ضرورة تقسيم وقت الدّرس أو اللّقاء وعدم جعله طويلاً، بل من الأفضل تقسيم الدّرس إلى وحدات مناسبة.

8.4.2. أسس التّعليم السّحابيّ:

ويعتمد التّعليم السّحابيّ على عدد من الأسس أهمّها:

- 1- الأساس التّقانيّ: وهو الأساس والعمود الفقريّ في عمليّة التّعليم عن بعد الذي يستلزم وجود رابط إلكترونيّ من الرّوابط التي توفّر لها الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة، مثل: الحاسوب، والمنصّات الرّقميّة، والشّبكة العنكبوتيّة (الإنترنت).
- 2- البرامج التّطبيقيّة: إنّ التّكنولوجيا المستخدمة في التّعليم عن بعد تعتمد على عدّة تطبيقات كالبرامج التي تعالج النّصوص، والحقول البيانيّة، وبرامج النّصفُح في الإنترنت.

- 3- تكوين خطط التعليم والتعلم: تمثل البرامج التدريسية حجر الأساس للتعليم عن بُعد.
- 4- المحتوى التعليمي: بحيث يتم توزيع المحتوى على الشبكة العنكبوتية وباقي وسائل الاتصال المختلفة. (هنداري، 2009).

9.4.2. إيجابيات التعليم سحابياً:

- يراعي التعليم السحابي الفروق بين الطلاب، من ناحية الكيفية، والسرعة، والمكان والزمان المناسبين لكل طالب.
- ويرى محمد خميس أن استعمال التعلم التشاركي السحابي يساعد على:
- استعمال الطلاب لمصادر البحث والتعلم في بحثهم، وتنسيق جهودهم نحو التوصل إلى المعلومات من مراجع التعلم المختلفة والقيام بجمعها وتنظيمها.
 - مسؤولية المتعلمين سواء أكانوا أفراداً أم مجموعات عن مشاريعهم؛ حيث يعمل كل متعلم في عمل فرعي محدد، ولكنه يكمل عمل الآخرين والذي يؤدي في النهاية إلى مشروع موحد تتشارك فيها المجموعة.
 - منح المتعلمين فرادى ومجموعات مسؤولية عن إنجازاتهم؛ مما يبرز دور كل متعلم على حدة، ويساعد على تقويم دوره فردياً، بالإضافة إلى تقويم دور المتعلمين ككل. (محمد خميس، 2003، ص 269)
 - ومن أجل بلوغ الغايات في تعليم اللغة العربية سحابياً يجب العمل على النقاط الآتية:
 - تدريب المعلمين تدريباً احترافياً على وسائل الدرس، بالإضافة إلى امتلاك طرائق التدريس الملائمة للتعليم الإلكتروني عن بعد.
 - إعداد الخطة الدراسية بكفاءة عالية.
 - دراسة المعوقات والتخطيط الدقيق لتجاوز الهفوات.
 - تقوية العلاقة التشاركية بين الطالب والموجه.
 - تصميم مواد دراسية ملائمة للتعليم السحابي. (الخالق، 2020، ص 25)

10.4.2. التعليم السحابي (المشاكل والتحديات):

1.10.4.2. مشاكل التعليم السحابي:

يواجه التعليم السحابي مشاكل عدة يمكن حصرها بما يأتي:

أولاً- تعد مشكلة الامتحانات من أكثر المشاكل التي يواجهها التعليم السحابي صعوبة وخطورة، إذ إن الطالب الممتحن يكون بعيداً عن أنظار المراقبة الفعلية، ويمكنه الغش في الامتحانات بسهولة، خاصة في حال عدم توفر الإمكانات للمراقبة الفعالة، أو في حال أجري الامتحان عن بعد. لذا لجأت بعض المؤسسات إلى إجراء الامتحانات داخل غرفها الصفية وإن كانت الدراسة عن بعد، وهذا يخل بأصل التعليم السحابي وإجراءاته؛ لأن الأصل أن الطالب أو المتعلم تتوافر له ظروف

لا يستطيع معها الحضور إلى المؤسسة التدريسية بسبب انتشار الأوبئة والحجر الصحي كما حدث في جائحة كورونا، أو كما حدث في الزلازل التي وقعت في مناطق مختلفة من العالم. (ساحة، 2020، ص317)

ثانياً - حالة الرفض لكثير من المتعلمين لهذا النمط من التعليم، وأخذ موقف سلبي تجاهه، بسبب توقع عدم الفاعلية ومحدودية الفائدة، وأنه لا يحقق أدنى حاجات الطالب التعليمية أو المعرفية، وأنه سبب لحالة الملل التي تنتاب المتعلمين في هذا النوع من التعليم، وهذا يحدث إذا كان المعلم أو المدرس والأستاذ والمدرّب لا يمتلك القدرة والكفاية في هذا النوع من التدريس، أو ضعف الأدوات المستخدمة، أو أنّ الوقت المخصّص للوحدة التعليمية طويل جداً يبعث على الملل والسّامة لدى الطّلبة والمتعلمين والمتدربين. (فرحات، 2021)

ثالثاً - معالجة أعداد الطّالّاب في الغرفة الصّفيّة في التعليم السّحابي، إذ لا بدّ أن يكون العدد أقلّ من الصّفوف التّقليديّة. (الرشيد، 2021، ص322).

رابعاً - يجب استخدام التّقانات والأدوات الحديثة؛ كالدائرة التّلفزيونيّة المغلقة، التي يستطيع من خلالها المعلم أن يتحرّك بسهولة أمام الطّالّاب والمتعلمين، كما يستطيع الكتابة على السّبورة في فضاء افتراضيّ تقنيّ، كما يستطيع الطّالّاب التّفاعل مع المعلم، وهذا النوع من البرامج ليس مكلفاً مادياً. (الرشيد، 2021، ص322)

خامساً - تحضير الطّالّاب لاستعمال الوسائط التّعليميّة، مثل طريقة الدخول لبرامج التّعلّم السّحابي، والصّفوف المعكوسة، والنّصوص الفائقة الكفاءة، بالإضافة إلى كميّة الإجابة عن الواجبات والمهمّات اللّغويّة الإلكترونيّة، والتّفاعل مع المعلم في أثناء الشّرح. (الحديبي، 2020، ص20)

2.10.4.2. عيوب وسلبات التّعليم عن بُعد:

أما أهم عيوب التّعليم عن بُعد فيمكن تلخيصها بالنّقاط الآتية:

- افتقار برامج التّعليم السّحابي أو المتزامن لطرائق التّفاعل والاتّصال المباشر بين المعلم والطّالّاب.
- في بعض الأحيان تكون المرونة التي يُبديها التّعليم السّحابي نقطة ضعف؛ إذا ما تمّت مقارنتها بالتّعليم التّقليديّ.
- ضعف التّعليم السّحابي في تدريس المناهج والدّروس الإنسانيّة والاجتماعيّة، ويفتقر إلى تدريس المواد العلميّة التّطبيقية التي تحتاج إلى ممارسة وتدريب حضوريّ. (كاظم، 2021، ص149)
- سلبات التّعليم السّحابي:
- عدم وجود معين للطّالّاب مثل المعلم أو الزملاء بالقرب منه لكي يساعدونه في حلّ المشكلات التي تواجهه في دروسه.
- يكثر في التّعليم السّحابي تسرّب الطّالّاب وترك الدّراسة لأسباب عدّة، منها نفسيّة أو مشاكل أسريّة أو صعوبات ماليّة.
- كثرة المشغلات التي تشغله مثل الإعلانات وغيرها في هذا النوع من التّعليم، وكذلك ضعف الشّابكة (الإنترنت).
- ضعف التّواصل مع المعلمين للاستشارة وحلّ الواجبات وحلّ المسائل الشّائكة.

- ضعف رقابة المدرسة على الطالب، خاصة فيما يخص الحضور والغياب عن الدروس والمحاضرات، وخروج الطالب ودخوله الدرس.

- صعوبة التواصل بين زملاء الدراسة وما ينتج عنه من ضعف الدافعية والمنافسة والتعاون بين الطلاب أنفسهم.

- ضعف الخبرة في استخدام وسائل الدراسة وآلياتها.

- النظرة الاجتماعية السلبية للتعليم السحابي. (الخالق، 2020، صفحة 25)

11.4.2. المشكلات التي تواجه المعلمين في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى:

ثمة مشكلات عديدة تتعلق بإعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها من النواحي العلمية، والمهنية، والثقافية يمكن إيجازها في الآتي:

- إنَّ ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، ما يزال مرتبطاً بعلم اللغة التطبيقي وبخاصة ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الغرب، وهذا أمر طبيعي.

وهو ليس مشكلة بذاته، ولكن المشكلة هي في الاعتماد كلياً على ما يقدمه الباحثون في تعليم اللغات الأجنبية في دول الغرب من نظريات بعضها يمكن تطبيقه على ميدان تعليم اللغة العربية، وبعضها لا يمكن تطبيقه، أو يتطلب بعض التعديلات، وصار ضرورياً النظر في الطريقة بشكل كامل بناء على التحولات الكبيرة التي شملت الإنسان والآلة في آنٍ معاً. (أكدم، 2012، ص 26)

- إنَّ أكثر المتحقين بدورات تأهيل معلمي اللغة العربية، هم أحاديي اللغة؛ إذ إنَّهم يتواصلون باللغة العربية وحسب، ولا يستطيعون التواصل باللغة الإنجليزية أو غيرها غالباً، بل يعتمدون على اللغة العربية فقط، وهذا الأمر لم يعد مقبولاً في التعليم الجديد؛ لأنَّ المعلم يتعامل أيضاً مع أدوات إلكترونية معدة باللغة الإنجليزية، وترجمة تلك الأدوات أو تعريبها لا يكفي لكي يتمكن من استثمارها بالشكل الأفضل، ومع انتقالنا إلى التعليم الرقمي صرنا بحاجة ماسة إلى لغة أخرى يتقنها المعلم، وخصوصاً الإنجليزية؛ لأنَّ هذا الأمر سيفتح المجال أمام دخول الكثير من الطلاب لتعلم العربية؛ لأنَّ الأمر صار متاحاً، ولا يحتاج سفرأ ومالاً كثيراً كما كان في التعليم ما قبل الثورة الرقمية.

- يختلف المتحقون ببرامج إعداد المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية من النواحي الثقافية والتخصص والأهداف.

- هناك فجوة كبيرة بين النظريات والتطبيقات في كثير من برامج إعداد معلمي اللغة العربية في خلفياتهم الثقافية وتخصصاتهم وأهدافهم.

- هناك فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق في برامج معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى، مما يقلل من الاستفادة مما يقدم في هذه البرامج من مواد.

- هناك مشكلات مهنية وظيفية مثل عدم إتاحة الفرصة للمتخصصين لممارسة مهنتهم وتطبيق ما تعلموه.

- عدم التسلسل في بناء بعض المواد المقدمة للمتعلمين وخاصة تلك المواد التي لا ترتبط ببعضها ارتباطاً مباشراً مثل: قواعد الإملاء عندما تُكتب بأشكال مختلفة وفقاً للموقع الإعرابي.

- عدم توفر الأدوات مثل: أجهزة الحاسوب المتنقل (اللابتوب) وخدمة الشبكة (الإنترنت) بالشكل المطلوب.
- غياب الدعم التقني المطلوب في تسير أعمال خدمة الاتصال والإنترنت والتدريب.
- ضعف خدمة الإنترنت أو انقطاعها أثناء الدرس أو التدريب.
- غياب برامج حماية الشبكة ضد التهديدات الخارجية (القرصنة).
- قلة الإعداد والتدريب والدعم الفني للمعلمين.
- التردد والخوف من استخدام الإنترنت من قبل المعلمين عموماً، وخاصة غير المتدربين.
- تشتت المعلومات على الإنترنت، وعدم المعرفة الكافية باللغة الإنجليزية.
- تعرض الدارسين للتعليم السحابي لإشكالات في احتساب الشهادات الدراسية ومعادلتها في بعض البلدان التي لا تعترف بالتعليم عن بعد، ولا توافق على تقييم شهادات الطلاب.
- ضعف العلاقة مع الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين.
- وينبغي أن تكون التراكيب المختارة والمضمنة في تلك المؤلفات أولاً من التراكيب الشائعة والمستعملة بكثرة في حياة المتعلم، وثانياً تدرج تلك الكتب في تقديم التراكيب النحوية، فيكون عدد التراكيب محدوداً في كل وحدة دراسية، وثالثاً أن تكون التراكيب مما اعتاد عليها الطالب وكذلك المفردات، إذ ينبغي ألا يجتمع تركيب جديد مع مفردات جديدة، فتجتمع على المتعلم صعوبتان، وينبغي أن تعطى عدة تمارين وتدريبات حول التركيب الجديد حتى يتقنه المتعلم ويرسخ في ذهنه، ويستخدمه في كلامه، ورابعاً أن يُعطى التركيب الجديد في صورته البسيطة السهلة التي يسهل على المتعلم فهمها ثم التوسع لاحقاً في التركيب (حسن، 2023، ص473).

5.2. التعليم التكاملي وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إنّ البحث عن أفضل الاستراتيجيات والطرق والأساليب والتقنيات قد انشغل به معظم المدرسين وعلماء اللغة التطبيقيين منذ بداية القرن العشرين، وقد ظهرت كثير منها، ثم اختفت في المئة سنة الماضية، وذلك في سبيل البحث عن "الطريقة الأفضل". ومما لا شك فيه أنّ ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها ما يزال مرتبطاً بعلم اللغة التطبيقي، وبخاصة ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الغرب، وهذا أمر طبيعي. (العمرى، 2014)

لكنّ جوهر المشكلة في الاعتماد كلياً على ما يقدمه الباحثون في تعليم اللغات الأجنبية في دول الغرب من نظريات واستراتيجيات وطرائق بعضها يمكن تطبيقه على ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبعضها لا يمكن تطبيقه، أو يتطلب بعض التعديلات. وصار ضرورياً النظر في الاستراتيجية التربوية بشكل كامل بناء على التحولات الكبيرة التي شملت الإنسان والآلة في آن معاً. (أكدم، 2012)

وهذا بدوره يقودنا إلى عدة تساؤلات:

- ما الاستراتيجية التربوية؟

- ما التعليم التكاملي؟

- ما أهم استراتيجيات التعليم التكاملي لمواجهة التحديات والصعوبات في التعليم وسبل التغلب عليها؟

- ما أهم استراتيجيات التعليم التكاملي؟

- ما معايير توظيف التقنية الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

- ما أهم الاستراتيجيات المقترحة لتصميم وسائل تعليمية لغوية فعالة لتطوير العملية التعليمية؟

1.5.2. التعريف الإجرائي للاستراتيجية التعليمية:

خطة تتضمن الأهداف والطرق والتقنيات والإجراءات التي يقوم بها المدرّس لتحقيق أهداف تعليمية محدّدة، وتقوم على أكثر من طريقة تدريس أو على طريقة واحدة؛ ويتوقّف ذلك على نوع الأهداف التي يسعى المدرّس إلى تحقيقها. أي كلّ ما يتعلّق بأسلوب توصيل المادة التعليمية للطلّابة من قبل المعلّم لتحقيق هدف تعليمي ما. (دعمس، 2014، ص13)

2.5.2. التعريف الإجرائي للتعليم التكاملي:

التعليم التكاملي نموذج تعليمي يجمع أنواعاً متعدّدة من الأنماط والطرائق والأساليب والتقنيات التعليمية، فهو يجمع بين التعليم التقليديّ وجهاً لوجه، والتعليم عن بعد السحابي، والتعلّم الذاتي، والتعليم التعاوني، والتعليم القائم على المشاريع، والتعليم القائم على المحاكاة، مستخدماً الألعاب التعليمية، الخرائط الذهنية، بحيث تكون التكنولوجيا جزءاً من عملية التعليم بأكملها، وليس مجرد إضافة أو تكملة.

والهدف من ذلك هو تحقيق أقصى استفادة من التكنولوجيا الحديثة مع الحفاظ على التفاعل المباشر بين الطّلاب والمعلّم؛ مراعيّاً الفروق الفردية بين المتعلّمين بحيث يحقّق تجربة تعلّم متكاملة.

وهو لا يقتصر فقط على الجمع بين أنماط التعليم الوجيه التقليدي والتعليم السحابي بل يتعدّاه ليناسب جميع احتياجات المتعلّمين، ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم.

3.5.2. أهم استراتيجيات التعليم التكاملي لمواجهة التحديات والصعوبات في التعليم وسبل التغلب عليها:

من الطبيعيّ أن يواجه التعليم صعوبات وتحديات عندما يستخدم أنواعاً متعدّدة من الأساليب التعليمية مثل: (التعليم التقليديّ وجهاً لوجه، التعليم عن بعد السحابي، التعليم الذاتي، التعليم التعاوني، التعليم القائم على المشاريع، التعليم القائم على المحاكاة....).

وسيسعرض البحث أهمّ هذه التحديات وأهم استراتيجيات التغلب على كلّ منها.

1.3.5.2. صعوبة فهم المفاهيم المجردة أو المعقدة :

- يواجه الطّالّاب الذين يتعلّمون اللّغات الأجنبية أو الثّانية تحدّيات كبيرة في فهم المفاهيم الأكاديميّة والمفاهيم المجردة أو مصطلحات متخصصة معقّدة؛ وذلك بسبب وجود فجوة بين لغتهم الأمّ واللّغة الهدف (لغة التّدريس)، ممّا يتطلّب منهم جهداً مضاعفاً لإدراك هذه المصطلحات والمفاهيم واستيعابها.
- ويعود ذلك إلى أنّ هذه المفاهيم المجردة يتمّ شرحها بلغة جديدة لم يعتادوا عليها من قبل.
- ويرى كاممينز (Cummins) أنّ الطّلبة هنا يحتاجون إلى دعم لغويّ إضافيّ لتحقيق الاستيعاب (الفهم العميق) للمفاهيم الأكاديميّة.
- ويمكن أن تشمل هذه التّحديات صعوبة في فهم النّصوص المكتوبة أو المحاضرات المسجّلة، خاصّة إذا كانت اللّغة المستخدمة أكاديميّة أو تحتوي على مصطلحات متخصّصة. (Cummins، 2000، p.76).
- وهذا يتطلّب تصميم أدوات تعليميّة تعوّض عن نقص الدّعم اللّغويّ، مثل: استخدام الصّور أو الفيديوهات التّوضيحيّة والألعاب اللّغويّة والخرائط الذهنيّة.
- ويرى الباحثان (Demir, Y., & Şahin, M.) أنّ عمليّة تعليم وشرح بعض المفاهيم المجردة أو المعقّدة باللّغة العربيّة فقط، دون استخدام لغة وسيطة (التركيّة) قد يستغرق وقتاً طويلاً أكثر من اللازم ويسبب إرباكاً للمتعلمين.
- ويقدم الباحثان أمثلة عمليّة واقعيّة من صفوف تعليم اللّغة العربيّة في تركيا للطّلبة الأتراك، ويخلصان إلى أنّ استخدام اللّغة الوسيطة يعزز الفهم السّريع ويقلل من الجهد المعرفي على الطّالّاب. (Demir, Y., & Şahin, M. 2020) وفي دراسة أخرى يوضّح (Yılmaz, H) الصّعوبات التي يواجهها الطّلبة الأتراك في فهم وتعلّم المصطلحات العربيّة المجردة مثل ("المجاز المرسل" أو "حروف الجرّ").
- ويقترح استخدام التركيّة كلغة وسيطة، خاصّة في المراحل الأولى، ويقدم أدلّة عمليّة أيضاً من تجارب معلّمي اللّغة العربيّة في إسطنبول. (Yılmaz, H. 2018)
- ويؤيد هذا الرأي (Aydın, S) الذي شدّد على أهميّة اللّغة التركيّة (الوسيط) في تبسيط المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة العربيّة. (Aydın, S. 2019)
- من هنا نجد أنّه لا بأس من اللّجوء لاستخدام لغة وسيطة عند الضّرورة لتوفير الوقت والجهد؛ لشرح معاني المفردات المجردة أو الأكاديميّة الصّعبة التي يستلزم شرحها جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً من زمن الحصّة الدّرسيّة.

2.3.5.2. انخفاض مستوى التّفاعل الفعّال :

- بسبب وجود عوائق قد تمنع الطّالّاب من المحادثة مثلاً، وهي ضعف الحصيلة اللّغويّة (الرّصيد اللّغوي) عنده، بالإضافة إلى عدم استثمار هذه الحصيلة وضعفها في حوارات وجمل في المحادثة، والخوف من الوقوع في الخطأ، إضافةً إلى عوائق أخرى كثيرة منها متعلّق بالجوانب الماديّة والبيئة اللّغويّة.
- ويرى الباحثان (Demir, Y., & Şahin, M) في دراسة ميدانيّة أجريّت على طلبة أترك أنّ أكبر عائق قد يواجه الطّلبة الأتراك في تعلّم اللّغة العربيّة هو نقص وضعف البيئة اللّغويّة الدّاعمة، يلي ذلك القلق اللّغوي نتيجة ضعف

الحصيلة اللغوية والخوف من السُّخْرية عند التَّحدُّث بالعربيَّة نتيجة الخوف من الوقوع في الخطأ.

(Demir, Y. & Şahin, M. 2021)

ويتحدث (Aydın, S) عن استراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة ، ويخصص الفصل الرَّابع كاملاً لتحليل صعوبات وعوائق المحادثة كضعف المخزون اللُّغوي (الحصيلة اللُّغويَّة) وعدم تكافؤ الفرص الماديَّة بين الطُّلاب وقِلَّة المُمارسة اللُّغويَّة خارج الصَّفِّ الدِّراسي. (Aydın, S. 2018)

وقد ينخفض مستوى التَّفَاعُل بين الطُّلبة والمُعَلِّمين، بشكل ملحوظ، في التَّعليم الإلكتروني أو السَّحابي بسبب الحواجز اللُّغويَّة (ضعف الكفاءة اللُّغويَّة للطُّلبة)، فبعض الطُّلبة مثلاً قد يواجهون صعوبة في التَّعبير عن أفكارهم بوضوح أو يجدون صعوبة في فهم إرشادات المدرِّسين بسبب نقص الكفاءة اللُّغويَّة لديهم وضعفها.

وهذا بدوره يؤدِّي إلى انعزال الطُّلبة، وانخفاض مشاركتهم وتفاعلهم في صفوف التَّعليم الإلكتروني أو السَّحابي.

- ويرى كريشن (Krashen) " أنَّ التَّفَاعُل الفعَّال في العمليَّة التَّعليميَّة يتطلَّب مستوى معيَّناً من الكفاءة اللُّغويَّة، وهذا لا يتوقَّر لدى الطُّلبة الذين يتعلَّمون بلغة ثانية غير لغتهم الأم ". (p32،1982،Krashen).

- ومن جانب آخر، قد تكون بعض وسائل التَّواصل الإلكترونيَّة أقلَّ فعاليَّة وجودة في نقل الإشارات غير اللفظيَّة (مثل لغة الجسد وتعابير الوجه والتَّبرؤ والتَّغيم وما إلى ذلك)، ممَّا يزيد من صعوبة التَّفَاعُل.

والبيئات الرِّقميَّة المنخفضة الجُودة أو غير المختصَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة تؤثر على عمليَّة تعلُّم اللُّغات، فينخفض فيها مستوى التَّفَاعُل بين الطُّلبة والمُعَلِّمين، خاصَّة في تعلُّم اللُّغات الأجنبيَّة (اللُّغة العربيَّة)؛ ممَّا يتطلَّب استخدام الأدوات التَّكنولوجيَّة الفعَّالة مثل (التَّطبيقات التَّفَاعُليَّة) لتعزيز المهارات اللُّغويَّة.

- ومن جهة أخرى لابد من استخدام الوسائط والتَّقنيات الحديثة المتعدِّدة، وينصح بوجود صفوف افتراضيَّة حديثة التَّقنيَّات مزوَّدة بكاميرات متعدِّدة ذات دقَّة عالية؛ بحيث توفِّر مستوًى عالٍ من التَّفَاعُل بين الطُّلبة والمدرِّسين.

- ومن المفضل استخدام الدائرة التِّلْفزيونيَّة المغلقة، التي يستطيع من خلالها المُعلِّم أن يتحرَّك بسهولة أمام الطُّلاب والمتعلِّمين، كما يستطيع الكتابة على السَّبورة في فضاء افتراضيٍّ تقنيٍّ، كما يستطيع الطُّلاب التَّفَاعُل مع المُعلِّم، وهذا النَّوع من البرامج ليس مكلفاً مادياً. (الرشيدي، 2021، ص322)

3.3.5.2. نقص الدَّعم اللُّغوي :

في الصَّفوف التَّقليديَّة، يمكن للطُّلاب الاعتماد على الإشارات غير اللفظيَّة (مثل لغة الجسد وتعابير الوجه والتَّبرؤ والتَّغيم....) لدعم فهمهم، لكن في التَّعليم عن بعد أو التَّعليم الدَّائري، قد تكون هذه الإشارات غائبة أو محدودة، ممَّا يزيد من صعوبة التَّواصل.

ويرى سويلر (Sweller) أنَّ العبء المعرفيَّ يزداد عندما تكون قنوات التَّواصل محدودة، ممَّا يجعل من الصَّعب على الطُّلاب معالجة المعلومات اللُّغويَّة بشكلٍ فعَّال. (Sweller، 1988)

- وهذا يتطلَّب تصميم أدوات تعليميَّة تعوِّض عن نقص الدَّعم اللُّغوي، مثل استخدام الصُّور أو الفيديوهات التَّوضيحية والألعاب اللُّغويَّة والخرائط الذهنيَّة.

4.3.5.2. التّحدّيات الثّقافيّة:

قد يواجه الطّالّاب أيضاً تحدّيات ثقافيّة في التّعليم؛ فقد يختلف توقّع الطّلبة حول أشكال التّواصل والتّعلّم بين المدرّسين والطّلبة تبعاً لاختلاف خلفياتهم الثّقافيّة.

ويرى هوفستيد (Hofstede) أنّ الاختلافات الثّقافيّة يمكن أن تؤثر على أنماط التّواصل والتّعلّم. لذا يُفضّل معرفة الخلفيّات الثّقافيّة للطّلبة ومراعاتها ما أمكن ذلك؛ وذلك بأن تكون المناهج شاملة وتراعي التّنوع الثّقافي.

وفي التّعليم عبر المنصات الرّقميّة، يمكن أن تكون هذه الاختلافات واضحة بشكل أكبر، وهنا لابد من تصميم وسائل تعليميّة تأخذ بالحسبان التّنوع الثّقافي. (Hofstede, 1986)

5.3.5.2. التّحدّيات التّقنيّة:

- قد لا يستطيع معظم الطّالّاب الوصول لوسائل الاتّصال واستخدامها بكفاءة وبدرجة متساوية. وهنا لابدّ من توفير وسائل اتّصال لجميع الطّلبة وبدرجة متساوية، وتدريبهم على استخدامها بكفاءة.

- وقد يواجه المعلّمون صعوبة في القياس والتّقويم لاختلاف بيئة التّعليم المباشر عن بيئة التّعليم المختلطة. وهنا لابدّ من تدريب المعلّمين على استخدام تقنيات الاتّصال الرّقميّة ووسائلها بدرجة جيّدة؛ وذلك لتوفير معايير تعليميّة عالية لضمان كفاءة تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة.

4.5.2. أهم استراتيجيات التّعليم التّكاملي:

يعتمد التّعليم التّكامليّ على عدد من الاستراتيجيات لتطبيقه ونجاحه وتطوير العمليّة التعليميّة، وسيستعرض البحث أهمّها (الاستراتيجيات المقترحة لتوظيفه):

1.4.5.2. وجود سياسة لغويّة واضحة محدّدة تتبنّى هذه النّوع من التّعليم:

كثيراً ما يخلط البعض بين مفهوم السّياسة اللّغويّة ومفهوم التّخطيط اللّغويّ، إلّا أنّ لويس كالفي استطاع أن يميّز بين المفهومين؛ إذ يُعرّف مفهوم السّياسة اللّغويّة على أنّها مجمل الخيارات الواعيّة المتخذة في مجال العلاقات بين اللّغة والحياة الاجتماعيّة وبالتّحديد بين اللّغة والحياة في الوطن.

فيما يرى كالفي التّخطيط اللّغويّ بأنّه البحث عن الوسائل الضّروريّة لتطبيق سياسة لغويّة ووضع هذه الوسائل موضع التّنفّذ. (كالفي. ترجمة حسن حمزة, 2008, ص222)

2.4.5.2. تطوير المنهج اللّغوي:

إنّ عملية تطوير المنهج اللّغويّ عملية شاملة، وهي أكثر شموليّة من تصميم المقرّر الدراسي؛ إذ تشمل عملية تطوير المنهج عدّة جوانب منها:

- 1- العمليات التي تستخدم لتحديد حاجات الطلبة.
- 2- تطوير الأهداف المتوسطة والأهداف الخاصة للبرنامج اللغوي؛ لتلبي حاجات الطلبة.
- 3- تحديد المواد التعليمية المناسبة (المقرر الدراسي) للوقت المخصص للبرنامج اللغوي؛ لأن وقت التعليم محدد في أي برنامج لغوي، لذا يجب تحديد ما يجب اختياره من اللغة ككل، ثم توظيفه في الكتب الدراسية والمواد التعليمية.
- 4- اختيار طرق التدريس المناسبة لتدريس هذه المواد التعليمية.
- 5- تحليل النتائج التعليمية (المخرجات التعليمية)؛ لتحديد جوانب الضعف والقوة.
- 6- القيام بتقويم البرنامج اللغوي بشكل كلي؛ لتحديد مواضع الثغرات في البرنامج اللغوي ومعالجتها؛ أي دراسة الممارسات التي تنتج عنها ونقدها. (ريتشارد، جاك. 2006)

3.4.5.2. وجود خطة تعليمية واضحة محدّدة:

لتوزيع الأنشطة والأساليب التعليمية بين أنماط وتقنيات التعليم المختلفة، بحيث يحقق التوازن والاستخدام الأمثل؛ لذا نحن بحاجة لتخطيط لغوي قادر على احتواء هذا النوع من التعليم، وهنا نتساءل:

- ما التخطيط اللغوي؟

تعريف التخطيط اللغوي:

هو مجال من مجالات اللسانيات التطبيقية أساسه قائم على احتواء المشكلات اللغوية ووضع الخطط العلمية المحكمة التي تطرح الحلول والبرامج ذات الغايات والتحديات المعينة.

وقد ورد في معجم اللسانيات الحديثة لسامي عياد حنا وزملائه أن التخطيط اللغوي هو: "نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصعيدين الرسمي أو الخاص الذي يحاول حلّ المشاكل اللغوية في مجتمع من المجتمعات ويكون ذلك عادة على المستوى القومي، ومن خلال التخطيط اللغوي يكون التركيز على التوجيه أو التغيير أو المحافظة على اللغة المعيارية أو الوضع الاجتماعي للغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة". (حنا، 1985، ص74)

فالتخطيط اللغوي يتضمّن تلك النّصّورات والمشاريع التي يقدّمها المختصّون من أجل تنمية وظائف اللغة داخل المجتمع المعين والنّشاطات الخاصّة بها اعتماداً على وسائل وأدوات معيّنة ولتحقيق غايات مخصوصة.

يقوم التخطيط اللغوي على تفكير علمي واضح ومحدّد لوضع راهن من أجل طرح المشاريع التي تعمل على تنمية اللغة، ومنه العمل على "توجيه تطوّر اللغة في الاتجاه الذي يرغب فيه المخطّطون، وهذا لا يعني التكهّن بالمستقبل على ضوء أسس المعرفة المتواترة بالنسبة إلى الماضي، إنّما يعني المسعى الواعي للتأثير عليه. (زكريا، 1992)

ونظراً لطبيعة التخطيط اللغوي فإنّه يستقي مفاهيمه ومبادئه من علوم متنوّعة كاللسانيات وعلم التربية وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم التي تسهم بفعالية أكثر في تجسيد أصوله وتحقيق غاياته.

4.4.5.2. استخدام منصات تعليمية متطورة تتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

بحيث تحقق التواصل الفعال بين الطلاب فيما بينهم من جهة، وبين المعلمين من جهة ثانية.

5.4.5.2. اختيار محتوى تعليمي لغوي مناسب:

وكذلك أنشطة صفية ولا صفية تتناسب مع التعليم الوجيه والتعليم عن بعد عبر المنصات الإلكترونية.

6.4.5.2. التدريب المستمر لمدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

على جميع وسائل وتقنيات وأجهزة التعليم عن بعد بما يحقق الاستخدام والنتائج الأمثل .

7.4.5.2. تنوع أساليب التقويم والقياس لأداء الطلاب.

8.4.5.2. متابعة أداء المعلمين وتحفيزهم:

وتذليل الصعوبات التي تعترض سير العملية التعليمية التعلمية ومعالجة المشكلات التقنية بأسرع وقت.

5.5.2. معايير توظيف التقنية الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

هناك معايير عدة لتوظيف التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويرى الدكتور علي الحديبي أنه من الضروري بمكان تحديد المعايير اللازمة لتوظيف التقنيات في تعليم العربية للأجانب، وهذه المعايير هي: (الحديبي، 2020، صفحة 20)

1. توظيف التقنية في برامج تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2. توظيف مواقع الشبكة الدولية (الإنترنت) في تعليم العربية للأجانب.
3. توظيف القصص الرقمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
4. توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
5. توظيف المدونات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
6. توظيف المعاجم الإلكترونية لتعليم العربية للناطقين بغيرها.
7. توظيف البرمجيات التعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها.
8. تصميم الاختبارات الإلكترونية.

6.5.2. أهم الاستراتيجيات المقترحة لتصميم وسائل تعليمية لغوية فعّالة لتطوير العملية التعليمية:

يمكن التغلب على التحديات في التعليم التكاملي من خلال عدّة استراتيجيات منها تصميم وسائل تعليمية لغوية فعّالة تأخذ في الحسبان احتياجات الطّلاب ومستوياتهم والفروق الفردية فيما بينهم واستخدام الوسائط المتعدّدة والتّغذية الرّاجعة والتّعليم التعاوني والتّعلّم التّكفيفي والألعاب اللّغوية والخرائط الذهنية والتي تعمل تحسين وتطوير التّعليم والتّعلّم ودعم الطّلاب في تحقيق أهدافهم . ومن جهة أخرى يمكن للمدرسين والباحثين الاستفادة من علم اللّغة النّفسي وعلم اللّغة التطبيقي لتصميم أدوات تعليمية فعّالة تعزز التّفاعل اللّغوي الفعّال في العملية التّعليمية وتخفف من مخاوف الاتّصال اللّغوي، وسيستعرض البحث بعضاً من أهم هذه الاستراتيجيات:

1.6.5.2. استخدام الوسائط المتعدّدة :

نستطيع استخدام الوسائط المتعدّدة من مثل: (الصور والفيديوهات التوضيحية والرّسوم التّوضيحية....) لدعم استيعاب الطّلبة للمفاهيم اللّغوية المجرّدة أو المعقّدة، ومساعدتهم على فهمها بشكل أفضل.

- ويرى ماير (Mayer) أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة يمكن أن يقلّل من العبء المعرفي ويزيد من الاستيعاب والفهم. (Mayer، 2009، p.45)

2.6.5.2. تصميم المنصات التّعليمية المناسبة:

يجب أن يأخذ في الاعتبار تصميم المنصات التّعليمية الرّقمية الجوانب اللّغوية، مثل وضوح التّعليمات، ومناسبة اللّغة للمستوى اللّغوي للطّلبة، واستخدام اللّغة المتعدّدة في المنّصات الدوليّة. (Mayer، 2009)

3.6.5.2. التّقويم اللّغوي عبر المنصات التّعليمية الرّقمية :

يمكن تطوير أدوات تقويم لغوية خاصّة بالتّعليم الرّقمي، مثل اختبارات اللّغة التّكيفية التي تأخذ في الاعتبار السّياق الرّقمي. (Bachman، Palmer &، 1996)

4.6.5.2. التّغذية الرّاجعة :

تعتبر التّغذية الرّاجعة جزء أساسي من العملية التّعليمية؛ إذا لا يمكن تخيل عملية تعليمية ناجحة من دون تغذية راجعة، فهي تهدف لتطوير جودة أداء المتعلّم، وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف التّعليمية المرجّوة.

وهنا نتساءل ماهي التّغذية الرّاجعة؟، وماهي أنواع التّغذية الرّاجعة؟

الواقع أنّ للتّغذية الرّاجعة عدّة تعريفات شأنها شأن الكثير من المصطلحات التّربويّة، وسيحاول البحث أن يتناول التعريف الإجرائي .

1.4.6.5.2. تعريف التغذية الراجعة إجرائياً:

هي المعلومات التي تقدّم للمتعلم حول أدائه التعليمي، سواء من قبل المدرّس نفسه أو بواسطة الوسائل التعليمية، وتهدف إلى تعزيز الفهم والاستيعاب (تعزيز التعلّم) عبر تصحيح الأخطاء وتزويد المتعلّم بتعليمات محدّدة؛ لتلافي هذه الأخطاء مستقبلاً، وتطوير الأداء المستقبلي، ويُقاس مدى جودتها وفعاليتها بمقدار قدرتها تغيير أداء المتعلّم بعد تلقي التغذية الراجعة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بكفاءة ودقّة. (كماش، 2018، ص372)

2.4.6.5.2. أنواع التغذية الراجعة:

1. التغذية الراجعة الفورية: تحدث مباشرة أثناء أداء الطالب للمهمة التعليمية.
مثال: يعلّق المدرّس مباشرة على أداء الطالب ويعطيه تعليمات لتصحيح الأخطاء وتجاوزها مستقبلاً.
2. التغذية الراجعة المتأخّرة: تقدّم بعد إنتهاء الطالب من المهمة التعليمية.
مثال: تصحيح إجابات الطالب (في الاختبار) من قبل المدرّس بعد إنتهاء الدّرس أو بعد يوم أو أكثر.
3. التغذية الراجعة الإيجابية: تهتم بنقاط القوّة في أداء الطالب التعليمي.
4. التغذية الراجعة التصحيحية: يُحدّد المعلم الأخطاء و يوجه الطالب نحو كيفة تصحيحها مستقبلاً.
5. التغذية الراجعة الموجّهة ذاتياً: يُشجّع الطالب على تحديد أخطائه بنفسه وتطوير استراتيجيات لتحسينها .

3.4.6.5.2. أمثلة على التغذية الراجعة:

يستعرض البحث أمثلة على التغذية الراجعة في بعض أنماط التعلّم منها :

1. التعلّم التقليدي: عندما يقيم المعلم أداء الطالب بعد تقديمه إجابة وتحديد مدى صوابها، ويوجهه لتلافي الأخطاء مستقبلاً.
كأن يقول له : (أحسن، لكن حاول تحسين جانب ما)
2. التعلّم التعاوني: عندما يقيم الطلبة أداء بعضهم البعض ويقدمون ملاحظات لتحسين العمل الجماعي
والواقع أن التغذية الراجعة في التعلّم التعاوني تحقق مايسمى (التعلّم عن طريق الأقران)، كما أنّها تزيل مخاوف الاتصال اللغوي.
3. الرّقميّ الإلكتروني الرّقمي: يظهر للطالب إشعار أو إخطار، بعد تقديم إجابته في نظام تعليمي رقمي، يخبره فيها بصحة إجابته أو عدم صحتها وكيفية تلافي الخطأ لاحقاً.
وتقدّم الوسائل التعليمية الرّقمية تغذية راجعة فورية للطلّبة، مما يساعدهم على تحسين وتطوير أدائهم اللغويّ ومعرفة جوانب الضعف والقوة عبر تحديد مدى استيعاب الطّلبة.
- ويرى هاتيه (Hattie) أنّ التغذية الراجعة الفورية تعتبر واحدة من أكثر الاستراتيجيات فعالية في تحسين وتطوير التعلّم.

ويمكن استخدام التطبيقات التفاعلية التي تقدّم ملاحظات فورية حول الأخطاء اللغوية، مما يساعد الطالب على تصحيحها في الوقت الفعلي. (Hattie، 2009)

5.6.5.2. التعلّم التكيفي:

وهو نمط تعليمي متغيّر مرّن يتيح تعديل مستوى الصّعوبة حسب مستوى كفاءة الطالب، وفيه تُصمّم وسائل تعليمية تكيفية تراعي مستوى الكفاءة اللغوية للطالب، كما يمكن استخدام التطبيقات التي تعِدّل صعوبة المهام التعليمية اللغوية بناءً على مستوى أداء كلّ طالب وهذا النمط من التعلّم يراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين (تفريد التعلّم).

- ويرى بروسيلوفسكي (Brusilovsky) أنّ أنظمة التعلّم التكيفية يمكن أن توفر تجربة تعليمية مخصصة لكلّ طالب، ممّا يزيد من فعالية التعلّم. (Brusilovsky، 2001)

6.6.5.2. التعلّم التعاوني:

يمكن تعريف التعلّم التعاوني إجرائياً: بأنّه الأسلوب المتّبع من قبل مدرّس الصفّ في استخدام طريقة المجموعات الصغيرة داخل الصفّ، وإتاحة فرصة العصف الذهنيّ بين الطالب في داخل كلّ مجموعة، حسب موضوع الدرس من المقرر.

يعمل الطالب معاً في مجموعات صغيرة، لإنجاز أهداف مشتركة، إذ يُقسّم الطالب إلى مجموعات مكوّنة من (2-5) أعضاء، وبعد أن يتلقوا تعليمات من المدرّس، يشرعون بالعمل حتّى ينجزه جميع أعضاء المجموعة بنجاح. (جونسون وآخرون، 1995، ص 1-6)

والتعلّم النّاجح يحتاج إلى جهد مشترك تعاوني؛ ذلك أنّ النّتائج التعلّمية المتميّزة لا تأتي من الجهود الفردية أو التنافسية للطالب المنعزل، بل تأتي من خلال العمل الجماعي على شكل مجموعة تعاونية.

هذا ويُعتبر المدرّس في التعلّم التعاوني مستشاراً وموجّهاً للمجموعة أكثر من كونه المصدر الوحيد للتعلّم.

7.6.5.2. الألعاب اللغوية:

1.7.6.5.2 تعريف:

هي أنشطة تفاعلية مُصمّمة لتعزيز مهارات تعلّم اللغة من خلال عناصر التّشويق والمرح، وتستخدم الألعاب اللغوية لتحسين المفردات والتراكيب والقواعد النحوية ومهارات الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة.

وتعتمد الألعاب اللغوية على مبادئ التعلّم النشط، حيث يُشرك الطالب في عملية التعلّم من خلال التفاعل والمشاركة بدلاً من التلقّي السلبي.

وتُعتبر هذه الألعاب أداة تعليمية فعّالة لتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، حيث تساعد على خلق بيئة تعليمية جذّابة وتقلل من التوتر المرتبط بتعلّم اللغة. (السعيد، المجلد 12، العدد 3، 2020، ص 45)

- من هنا نجد أن التعريف يشير لعدة نقاط أهمها:
- . التفاعلية: تعتمد على مشاركة الطلاب بشكل نشط.
- . تحسين المهارات: تشمل جميع مهارات اللغة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).
- . تحسين عناصر اللغة: من أصوات ومفردات وتركيب.
- . التعلم النشط: تُعزّز التفاعل بدلاً من التلقّي السلبي.
- . تقليل التوتر: تجعل عملية التعلم أكثر متعة وأقل إرهاقاً.
- ويرى غي(Gee)، أن الألعاب التعليمية توفر بيئة تفاعلية ومحفزة للطلاب، مما يزيد من مشاركتهم وفهمهم.
- (Gee،2003)

- من هنا نستنتج أن الألعاب اللغوية هي وسيلة من الوسائل التعليمية الفعالة، وهي نشاط تعليمي مهم يحقق قدراً كبيراً من الواقعية وتقلل من ظاهرة التصنع في الصف؛ كون البيئة الصفية مكان مصطنع (غير طبيعي) لتعليم اللغة.
- وهناك ألعاب لغوية للكبار وألعاب لغوية للصغار (الفوزان، 2017، ص256)
- يمكن أن تكون أداة فعالة لتعزيز وتيسير تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية ودعم الطلاب في التغلب على الكثير من التحديات اللغوية.
- فنحن مثلاً نستطيع استخدام الألعاب التي تعتمد على حل الألغاز لتعزيز المفردات والقواعد.

2.7.6.5.2. أهمية ودور الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1- تشجيع المتعلمين وتحفيز التفاعل اللغوي:

- تعتبر الألعاب اللغوية أداة فعالة لتحفيز الطلبة وجعل عملية تعلم اللغة أكثر تشويقاً.
- وفقاً لدراسة أجراها د. أحمد السعيد (2015)، فإن الألعاب اللغوية: " تعمل على خلق بيئة تعليمية تفاعلية تشجع المتعلمين على المشاركة الفعالة، مما يقلل من الشعور بالملل ويزيد من دافعيتهم لتعلم اللغة ". (السعيد، 2015، ص45).
- ويمكن أن توفر الألعاب الجماعية اللغوية عبر الشبكات (المنصات الرقمية) فرصاً للطلاب لممارسة اللغة في سياقات اجتماعية، مما يعزز ثقتهم وقدرتهم على التواصل الفعال.
- فمثلاً، يُمكن توظيف لعبة "Minecraft" في بعض الصُفوف الافتراضية الرقمية لتعزيز التواصل والتفاعل اللغوي بين الطلاب.

2- تعزيز المفردات والقواعد النحوية:

- تساعد الألعاب اللغوية الطلاب على ترسيخ المفردات والتركيب والقواعد النحوية بشكل طبيعي.
- ويرى د. محمود كامل الناقة، أن: "استخدام الألعاب في تعليم اللغة العربية يساعد المتعلمين على استيعاب المفردات والقواعد دون الحاجة إلى حفظها بشكل تقليدي، مما يجعل العملية التعليمية أكثر فعالية". (الناقة، 2010، ص78)

- وتساعد الألعاب اللغوية الطلاب على تعلّم المفردات والقواعد بشكل تفاعليّ وممتع، ممّا يقلل من الشعور بالضغط ويزيد من التشويق والدافعية.

على سبيل المثال، لعبة "Duolingo" والتي تُعدّ واحدة من أشهر التطبيقات الحالية التي تستخدم الألعاب لتعليم اللغات، حيث تقدّم تمارين تفاعلية لتعزيز المفردات والقواعد.

3- تحسين مهارات التواصل:

تعزز الألعاب اللغوية مهارات التواصل الشفوي والكتابي.

وترى د. فاطمة الزهراء محمد، أنّ: "الألعاب اللغوية تخلق مواقف تواصلية حقيقية تمكّن المتعلّمين من ممارسة اللغة في سياقات طبيعية، ممّا يحسّن من قدرتهم على التعبير وفهم الآخرين" (محمد، 2018، ص50).

والألعاب التي تعتمد على الصوت والحوار يمكن أن تحسّن مهارات الاستماع والمحادثة لدى الطلاب، مما يساعدهم على التفاعل بفعالية في الفصول الافتراضية.

مثال: لعبة "Rosetta Stone" تستخدم تقنيات التعرف على الصوت لتقييم نطق الطلاب وتقديم تغذية راجعة فورية.

4- تقليل الخجل والتوتر والقلق اللغوي:

تُسهّم الألعاب اللغوية في تقليل مخاوف الاتصال اللغوي كمشاعر الخجل والقلق أو التوتر المرتبطة بتعلّم واستخدام اللغة. يبيّن د. خالد عبد الرحمن، أنّ: "الألعاب التعليمية تجعل عملية التعليم أكثر متعة، مما يقلل من حاجز الخوف لدى المتعلّمين ويزيد من ثقتهم بأنفسهم". (عبد الرحمن، 2019، ص125).

- وتوفّر الألعاب اللغوية بيئة منخفضة الضغط النفسي؛ حيث يمكن للطلاب ارتكاب الأخطاء والتعلّم منها دون خوف من الحكم عليهم، ممّا يقلل من القلق المرتبط باستخدام اللغة.

مثال: لعبة "Kahoot!" والتي تُستخدم لإنشاء اختبارات تفاعلية ممتعة تساعد الطلاب على التعلّم دون الشعور بالتوتر.

5- تنمية المهارات الاجتماعية:

تشجع الألعاب اللغوية العمل الجماعي والتعاون بين المتعلّمين (التعليم التعاوني).

يرى د. سامي محمد علي إلى أنّ: "الألعاب الجماعية تشجع المتعلّمين على التفاعل مع بعضهم البعض، ممّا ينمي مهاراتهم الاجتماعية ويعزز روح الفريق". (علي، 2017، ص92)

- ومن الملاحظ هنا أنّ ظاهرة تدني مستوى التفاعل التعليمي تكاد تختفي، والتي يشكّي منها غالباً التعليم السحابي أو الرّقمي، عند المزج بين الألعاب اللغوية والتعليم التعاوني (الذي يعتمد أساساً على نظام المجموعات الطلابية).

والألعاب الجماعية اللغوية يمكن أن توفرَ عبر الشّابكة (المنصّات الرّقمية) فرصاً للطلاب لاستخدام وممارسة اللغة في سياقات اجتماعية تفاعلية حقيقية، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التواصل الفعّال.

6- تعزيز الإبداع والتفكير النقدي:

تساعد الألعاب اللغوية على تنمية الإبداع والتفكير النقدي لدى المتعلمين. وترى د. منى أحمد حسن، أن: "الألعاب التي تتطلب حلّ المشكلات أو التفكير الإبداعي تعزز قدرة المتعلمين على التحليل والابتكار" (حسن، 2020، ص210).

3.7.6.5.2. مستويات الألعاب اللغوية:

1- الألعاب المناسبة للمستوى المبتدئ: (A1-A2)

أ. لعبة "التوصيل بين الكلمات والصور":

- الهدف : تعزيز المفردات الأساسية وربط الكلمات بمعانيها المرئية.
- التطبيق: يتم إعطاء الطّالّاب قائمة بكلمات بسيطة مثل أسماء الفواكه، الحيوانات، أو الألوان، مع صور توضيحية، ثمّ يقوم الطّالّاب بتوصيل الكلمة بالصورة الصحيحة.
- الفائدة : تساعد هذه اللعبة على ترسيخ المفردات الأساسية وتحسين التعرف البصري على الكلمات.

وصف الرسم:

- الكلمات: تفاح، موز، قلم، كتاب.
- الصور: صورة تفاحة حمراء،
○ صورة موزة صفراء.
○ صورة قلم أزرق.
○ صورة كتاب مفتوح.
- التصميم:
- نقوم بإنشاء جدول بسيط يحتوي على الكلمات على الجانب الأيمن والصور على الجانب الأيسر.
- نترك مساحة فارغة بين الكلمات والصور للطّالّاب لتوصيلها بخطوط.

ب. لعبة "البحث عن الكلمة":

- الهدف : تحسين مهارات القراءة والتعرّف على الكلمات.
- التطبيق : يتم إعداد شبكة من الحروف تحتوي على كلمات مخفية مرتبطة بموضوع معين مثل: (الألوان، الأيام، الأدوات المدرسية)، ثمّ يقوم الطّالّاب بالبحث عن الكلمات وتحديدّها.
- الفائدة: تعزيز القدرة على تمييز الكلمات في سياق مرئي.

وصف الرسم:

• الشبكة:

- قم بإنشاء شبكة 10 x 10 من الحروف (مثل لعبة الكلمات المتقاطعة).
- أخفي الكلمات الآتية بشكل أفقي أو عمودي: "أحمر"، "أزرق"، "أخضر"، "السبت"، "الأحد".

• الرسوم التوضيحية:

- أضف صورة صغيرة لقوس قزح في زاوية الشبكة للإشارة إلى موضوع الألوان.
- أو أضف صورة لتقويم صغير للإشارة إلى موضوع أيام الأسبوع.

ج. لعبة "التصنيفات" (الفئات):

- الهدف: تنظيم المفردات في فئات موضوعية.
- التطبيق: يتم اختيار فئة مثل "الحيوانات"، "الفواكه"، أو "الألوان"، ويطلب من الطلاب ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تنتمي لتلك الفئة.
- الفائدة: توسيع المفردات وتنظيمها في مجموعات موضوعية.

وصف الرسم:

• الفئة: الحيوانات.

• الصور:

- صورة أسد.
- صورة زرافة.
- صورة قطة.

• الفئة: الفواكه.

• الصور:

- صورة تفاحة.
- صورة موزة.

2- الألعاب المناسبة للمستوى المتوسط: (B1-B2)

أ. لعبة "تركيب الجمل":

- الهدف: تحسين مهارات تكوين الجمل واستخدام القواعد النحوية الأساسية.
- التطبيق: يتم إعطاء الطلاب مجموعة من الكلمات المبعثرة ويطلب منهم تركيب جملة صحيحة. يمكن زيادة التعقيد بإضافة عناصر مثل الزمن الماضي أو المضارع.
- الفائدة: تعزيز فهم تراكيب الجمل والقواعد النحوية.

وصف الرسم:

- الكلمات المبعثرة: ذهب، الولد، إلى، المدرسة.
- الصورة:
 - صورة ولد صغير يمشي نحو مبنى مدرسة.
 - أضف سحابة كلامية فارغة فوق الصورة لكتابة الجملة الصحيحة: "ذهب الولد إلى المدرسة."
- ب. لعبة "التمثيل الصامت":

- الهدف: تحسين الفهم والتعبير غير اللفظي.
- التطبيق: يتم كتابة أفعال أو أشياء على بطاقات، ويقوم الطلاب بتمثيلها دون كلام، بينما يحاول الآخرون التخمين.
- الفائدة: تعزيز الفهم السريع للكلمات والعبارات.
- ج. لعبة "التحدي اللغوي" (أسئلة وأجوبة):

- الهدف: تحسين مهارتي الاستماع والتحدث.
- التطبيق: يتم طرح أسئلة بسيطة باللغة العربية حول مواضيع يومية، ويطلب من الطلاب الإجابة بشكل صحيح.
- الفائدة: تعزيز التفاعل الشفوي وفهم الأسئلة البسيطة.

وصف الرسم:

- السؤال: "ما لون السماء؟"
- الصورة:
 - صورة سماء زرقاء مع سحابة كلامية تحتوي على السؤال.
- السؤال: "ماذا تأكل في الصباح؟"
- الصورة:
 - صورة طعام الإفطار (خبز، بيض، جبن) مع سؤال في سحابة كلامية.

○ 3- الألعاب المناسبة للمستوى المتقدم: (C1-C2)

أ. لعبة "القصة المبعثرة":

- الهدف: تحسين مهارات القراءة والترتيب المنطقي للنصوص.
- التطبيق: يتم تقديم قصّة قصيرة مقطّعة إلى جمل منفصلة، ويُطلب من الطّلاب ترتيب الجمل بالشكل الصّحيح.
- الفائدة: تعزيز فهم التسلسل المنطقي للأحداث وتحليل النّصوص.

وصف الرسم:

- الجمل المبعثرة:

1. "استيقظ أحمد مبكراً".

2. "ذهب إلى المدرسة".

3. "درس بجد".

- الصور:

○ صورة لشخص يستيقظ من النّوم (سرير وخزانة ملابس).

○ صورة لشخص يمشي نحو مبنى مدرسة.

○ صورة لشخص يقرأ كتاباً على مكتب.

ب. لعبة "السيناريو" (التمثيل):

- الهدف: تحسين مهارات المحادثة والتّعبير الشّفوي في سياقات معقّدة.
- التطبيق: يتم إعطاء الطّلاب جّوار مثل "مناقشة في مطعم"، "حجز غرفة في فندق"، أو "مناقشة عمل". يقوم الطّلاب بتمثيل الحوار باستخدام مفردات وعبارات متقدّمة.
- الفائدة: تعزيز الطّلاقة اللّغويّة والقدرة على التّعبير في مواقف حياتيّة معقّدة.

وصف الرسم:

- السيناريو: "مناقشة في مطعم".

- الصور:

○ صورة لمطعم مع طاولة وكراسي.

○ صورة لشخصين يجلسان على الطاولة ويتحدثان.

- السيناريو: "حجز غرفة في فندق".

• الصور:

○ صورة لفندق مع استقبال.

• صورة لشخص يتحدث مع موظف الاستقبال

ج. لعبة "الألغاز اللغوية":

• الهدف: تحسين التفكير المنطقي واستخدام المفردات المتقدمة.

• التطبيق: يتم طرح ألغاز لغوية تتطلب تفكيراً عميقاً،

مثل: "أنا شيء أبدأ بحرف التاء، أستخدم في الكتابة، ولوني أسود. من أنا؟" (قلم).

• الفائدة: تعزيز التفكير النقدي والقدرة على استخدام المفردات في سياقات معقدة.

وصف الرسم:

• اللغز: "أنا شيء أبدأ بحرف التاء، أستخدم في الكتابة، ولوني أسود. من أنا؟"

• الصورة:

○ صورة قلم أسود مع علامة استفهام كبيرة بجانبه.

أضف رسوماً توضيحية للكلمات الأخرى في اللغز، مثل: (كتاب، ورق).

4- الألعاب المناسبة لجميع المستويات:

أ. لعبة "من أنا؟" (وصف الشخصيات أو الأشياء):

• الهدف: تحسين مهارات الوصف والتخمين.

• التطبيق: يتم اختيار شخصية أو شيء معين، ويقوم الطلاب بوصفه دون ذكر اسمه، بينما يحاول الآخرون التخمين.

• الفائدة: تنمية القدرة على الوصف الدقيق واستخدام المفردات المناسبة.

وصف الرسم:

الكلمات: تفاحة، قلم، شمس.

• الصور:

تفاحة حمراء مع سحابة كلامية تحتوي على وصف: "أنا فاكهة، لوني أحمر، أنا حلوة".

○ قلم أسود مع وصف: "أستخدم في الكتابة، لوني أسود".

○ شمس صفراء مع وصف: "أنا في السماء، أشرق في الصباح".

ب. لعبة "الرسم والتخمين":

• الهدف: تعزيز الربط بين الكلمات والصور.

- التطبيق: يتم اختيار كلمات من قائمة، ويقوم الطّالِب برسمها، بينما يحاول الآخرون التّخمين.
- الفائدة: تحسين الفهم البصريّ للكلمات وتنمية الإبداع.

وصف الرسم:

- الكلمات: شجرة، سيارة، كتاب.
- الصور:
 - شجرة بسيطة مع أوراق خضراء وجذع بني.
 - سيارة صغيرة بأربع عجلات ونوافذ.
 - كتاب مفتوح مع صفحات مرئية.

4.7.6.5.2. التوصيات العامة للألعاب اللّغويّة:

- التّكيف مع المستوى: يجب تعديل صعوبة الألعاب وفقاً لمستوى الطّالِب وأعمارهم، مع زيادة التّعقيد تدريجياً.
- التّقويم: يمكن استخدام الألعاب كأداة تقويم غير رسميّة لقياس تقدم الطّالِب في المفردات والقواعد والمهارات الشفويّة.
- التّفاعل: تشجيع العمل الجماعي لتعزيز التّفاعل بين الطّالِب وبناء اليقّة في استخدام اللّغة

الفصل الثالث

: الإطار العملي

1.3. منهج البحث العملي وأدواته: (المنهج الوصفي النوعي)

تقتضي طبيعة هذا البحث لتحقيق الغرض المستهدف منه أن يُعالج بمنهج وصفي نوعي يعتمد على التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) أو السرد (Narrative Analysis) دون حاجة إلى إحصاء؛ كونه بحث نوعي (Qualitative) يهدف إلى الفهم العميق للسياق والتجارب. وذلك في الإطار العملي في بناء الأدوات اللازمة للتطبيق، وفي بناء الدروس التطبيقية والاختبارات. وكذلك في تحليل النتائج وتفسيرها. (Balci, A. 2021)

ويشير إلى ذلك Merriam (2016). Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. "دراسات الحالة (örnek olay incelemeleri) في تعليم اللغات غالباً ما تستخدم الوصف التفصيلي بدلاً من الإحصاء". (Erkuş, A. 2019)

2.3. عينة البحث العملي:

- طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها من الجنسية التركية في : تركيا - جامعة غازي - كلية التربية - شعبة اللغات في قسم تعليم اللغة العربية. عددهم : (75) طالب من طلبة السنة التحضيرية وطلبة السنة الثالثة.
- مستواهم : (التحضيرية - السنة الثالثة) - أعمارهم تتراوح تقريباً بين (18-25) سنة .
- الزّمان : العام الدراسي 2020-2021 في جامعة غازي معهد تعليم اللغات.
- تركيا - أروم - جامعة أتاتورك - كلية الإلهيات - قسم العلوم الإسلامية الأساسية.
- عددهم : (200) طالب من طلبة السنة التحضيرية.

- مستواهم: (التّحضيريّ) - أعمارهم تقريباً تتراوح بين (18-40) سنة .
الزّمان : العام الدّراسي 2022- 2025 في جامعة أتااتورك في كلّية الإلهيّات.

3.3. مجتمع البحث:

يجرى البحث في تركيا - أنقرة - جامعة غازي - كلّية التّربية - شعبة اللّغات في قسم تعليم اللّغة العربيّة.
تركيا - أضرّوم - جامعة أتااتورك - كلية الإلهيّات - قسم العلوم الإسلاميّة الأساسيّة.

4.3. أدوات البحث العمليّ (الملاحظة - دروس واختبارات):

الملاحظة (المشاركة وغير المشاركة) والتّجربة الميدانيّة والاختبارات (في نهاية الدروس النّمودجيّة التّطبيقية)
(توظيف التّعليم التّكامليّ في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها)
- لما كان واجب المدرّس أن يعرف كيفيّة تطبيق الاستراتيجية التّكامليّة على دروس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، ليجمع بين النّظرية والتّطبيق؛ لذا كان لابد من دروس تطبيقية تعتمد الأساس النظري لهذه الاستراتيجية.
- وهنا لابد من التّنبه لتعريفها ولأنواع وآليات هذه الأداة وأهميّتها في البحث :
الملاحظة (Observation) :

- التعريف: تسجيل سلوكيّات أو ظواهر كما تحدث في بيئتها الطبيعيّة دون تدخّل.
- أنواعها:
 - ملاحظة مشاركة : الباحث يندمج في البيئة المدروسة مثل (دراسة أثر استراتيجية تعليمية معيّنة).
 - ملاحظة غير مشاركة : الباحث يراقب من دون تفاعل مثل (مراقبة سلوك أو مستويات الطّلاب في الصّف).
- مميزاتها:
 - بيانات واقعيّة ودقيقة (لا تعتمد على التّقرير الذاتي).
 - تقيس الجوانب النوعيّة بدقّة.
- * وتقرّ مناهج البحث الأكاديميّ وأدبياتها كما ذكرنا سابقاً بإمكانية الاعتماد على الملاحظة (المشاركة وغير المشاركة) والخبرة العمليّة وتبادل الخبرات مع باقي الزملاء والباحثين الميدانيين كأدوات رئيسة في المنهج الوصفيّ النوعيّ (وليس الكمي) والذي يعطي بيانات واقعيّة ودقيقة لا تعتمد على التّقرير الذاتي)، وتقيس الجوانب النوعيّة بدقّة في مجال تعليم اللّغات. (Karasar, N. 2019)
- * وقد تمّ الاعتماد على معلومات وملاحظات حول هذا الموضوع من خبراء ميدانيين وعلى تجارب وخبرات الزملاء والأساتذة في ميدان تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.

5.3. حدود البحث

يقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

الحدّ الموضوعي: فاعلية استراتيجية التعليم التكاملي في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الحدّ المكاني: تركيا - أنقرة - جامعة غازي - كلية التربية - شعبة اللغات في قسم تعليم اللغة العربية.

تركيا - أزمير - جامعة أتاتورك - كلية الإلهيات - العلوم الإسلامية الأساسية.

الحدّ الزمني: الأعوام الأكاديمية 2020-2025 م .

الحدّ البشري: طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها.



6.3. الدروس النموذجية والاختبارات :



1.6.3. الوحدة الأولى: (على قدر أهل العزم - المستوى المتقدم)

أولاً- النص الأدبي:

على قدر أهل العزم

قال الشاعر أبو الطيّب المتنبي مادحاً الأمير سيف الدولة الحمداني، وهي من البحر الطويل:

على قدر أهل العزم تأتي العزائم	وتأتي على قدر الكرام المكارم
وتعظم في عين الصغير صغارها	وتصغر في عين العظيم العظائم
يُكلف سيف الدولة الجيش همه	وقد عجزت عنه الجيوش الخصارم
ويطلب عند الناس ما عند نفسه	وذلك مالا تدعيه الضراغم
يُفدي أتم الطير عمراً سلاحه	نسور الملا أحداثها والقشاعم
وما ضررها خلق بغير محالب	وقد خلقت أسيافه والقوائم
هل الحدث الحمراء تعرف لونها	وتعلم أي الساقيين الغمام
سقتها الغمام العر قبل نزوله	فلما دنا منها سقتها الجمائم
بناها فأعلى والقنا تفرغ القنا	وموج المنايا حولها متلاطم
وكان بها مثل الجنون فأصبحت	ومن جنت القتلى عليها ثمام
طريدة دهر ساقها فرددتها	على الدين بالخطي والدهر راغم
ثقيث الليالي كل شيء أخذته	وهن لما يأخذن منك غوارم
إذا كان ما تنويه فعلاً مضارعاً	مضى قبل أن تلقى عليه الجوارم
وكيف ترجي الروم والروس هدمها	وذا الطعن أساس لها ودعائم
وقد حاكموها والمنايا حواكم	فما مات مظلوم ولا عاش ظالم

أَتَوْكَ يَجْرُونَ الْحَدِيدَ كَأَنَّهُمْ

إِذَا بَرَقُوا لَمْ تُعْرِفِ الْبَيْضُ مِنْهُمْ

خَمِيسٌ بِشَرْقِ الْأَرْضِ وَالْعَرَبِ زَحْفُهُ

تَجَمَّعَ فِيهِ كُلُّ لِسِنٍ وَأُمَةٍ

فَلَيْلَهُ وَقْتُ ذَوْبِ الْغَيْشِ نَارُهُ

تَقَطَّعَ مَا لَا يَقْطَعُ الدِّرْعُ وَالْقَنَا

وَقَفَّتْ وَمَا فِي الْمَوْتِ شَكٌّ لَوَاقِفِ

تَمُرُّ بِكَ الْأَبْطَالُ كَلِمَى هَزِيمَةً

ضَمَمْتَ جَنَاحِيهِمْ عَلَى الْقَلْبِ ضَمَّةً

بِضَرْبِ أَتَى الْهَامَاتِ وَالنَّصْرِ غَائِبِ

حَقَرْتَ الرُّدَيْنِيَّاتِ حَتَّى طَرَحَتْهَا

وَمَنْ طَلَبَ الْفَتْحَ الْجَلِيلَ فَإِنَّمَا

نَنَرْتَهُمْ فَوْقَ الْأَحْيَدِ كُلِّهِ

تَدُوسُ بِكَ الْخَيْلُ الْوُكُورَ عَلَى الدُّرَى

تَظُنُّ فِرَاحَ الْفَتْحِ أَنَّكَ زُرْتَهَا

إِذَا زَلَفَتْ مَشْيَتَهَا بِبِطُونِهَا

أَفِي كُلِّ يَوْمٍ ذَا الدُّمُسْتَقِ مُقَدِّمُ

أَلْيَنُكُرِ رِيحِ اللَّيْثِ حَتَّى يَذُوقَهُ

وَقَدْ فَجَعْتَهُ بِابْنِهِ وَابْنَ صِهرِهِ

وَيَفْهَمُ صَوْتَ الْمَشْرِفِيَّةِ فِيهِمْ

وَأَسْتَ مَلِيكاً هَازِماً لِنَظِيرِهِ

تَشْرَفُ عَدْنَانُ بِهِ لَا رَبِيعَةً

لَكَ الْحَمْدُ فِي الدَّرِّ الَّذِي لِي لَفْظُهُ

وَإِنِّي لَتَعْدُو بِي عَطَايَاكَ فِي الْوَعَى

أَلَا أَيُّهَا السَّيْفُ الَّذِي لَيْسَ مُغَمَّداً

هَنِيناً لِيضْرِبَ الْهَامَ وَالْمَجْدَ وَالْعُلَى

سَرَوْا بِجِيَادٍ مَا لُهُنَّ قَوَائِمُ

ثِيَابُهُمْ مِنْ مِثْلِهَا وَالْعَمَائِمُ

وَفِي أُذُنِ الْجَوَازِ مِنْهُ زَمَانُ

فَمَا تُفْهَمُ الْخُدَاتِ إِلَّا التَّرَاجِمُ

فَلَمْ يَبْقَ إِلَّا صَارِمٌ أَوْ ضُبَارِمُ

وَقَرَّ مِنَ الْأَبْطَالِ مَنْ لَا يُصَادِمُ

كَأَنَّكَ فِي جَفَنِ الرَّدَى وَهُوَ نَائِمُ

وَوَجْهُكَ وَضَاحٌ وَتَعْرُكَ بِاسِمُ

تَمُوتُ الْخَوَافِي تَحْتَهَا وَالْقَوَادِمُ

وَصَارَ إِلَى اللَّبَاتِ وَالنَّصْرِ قَادِمُ

وَحَتَّى كَأَنَّ السَّيْفَ لِلزُّمَحِ شَائِمُ

مَفَاتِيحُهُ الْبَيْضُ الْخِفَافُ الصَّوَارِمُ

كَمَا نُثِرَتْ فَوْقَ الْعُرُوسِ الدَّرَاهِمُ

وَقَدْ كَثُرَتْ حَوْلَ الْوُكُورِ الْمَطَاعِمُ

بِأُمَاتِهَا وَهِيَ الْعِتَاقُ الصَّلَادِمُ

كَمَا تَتَمَشَّى فِي الصَّعِيدِ الْأَرَاقِمُ

قَفَاهُ عَلَى الْإِقْدَامِ لِلْوَجْهِ لَايِمُ

وَقَدْ عَرَفْتَ رِيحَ اللَّيْثِ الْبَهَائِمُ

وَبِالصَّهْرِ حَمَلَاتِ الْأَمِيرِ الْعَوَاشِمُ

عَلَى أَنَّ أَصْوَاتَ السُّيُوفِ أَعَاجِمُ

وَلَكِنَّكَ التَّوْحِيدُ لِلشَّرِكِ هَازِمُ

وَتَفْتَخِرُ الدُّنْيَا بِهِ لَا الْعَوَاصِمُ

فَأِنَّكَ مُعْطِيهِ وَإِنِّي نَاضِمُ

فَلَا أَنَا مَذْمُومٌ وَلَا أَنْتَ نَادِمُ

وَلَا فِيهِ مُرْتَابٌ وَلَا مِنْهُ عَاصِمُ

وَرَاغِبُكَ وَالْإِسْلَامُ أَنَّكَ سَالِمُ

وَلَمْ لَا يَبْقَى الرَّحْمَنُ حَدِيثُكَ مَا وَقَى

وَتَفْلِيْقُهُ هَامُ الْعِدَا بِكَ دَائِمٌ

(ديوان المتنبي، دار بيروت، 1983، ص: 385)

ثانياً- الرّصيد اللغوي:

- العزيمة: بمعنى العزم. والمكرمة: من الكرم.
- الهم: ما هممت به من أمر.
- الخضارم: جمع خضرم وهو الكثير من كل شيء.
- الضراغم: الأسود.
- الحدث: قلعة بناها سيف الدولة في بلاد الروم.
- الغمام: جمع غمامة. والغر: البيض.
- فأعلى: أي فأعلاها. والقنا: عيدان الرماح.
- مثل: أي شيء مثل الجنون. التمام: جمع تميمة وهي العوذة يتوقون بها مس الجن.
- الطريدة: ما طردته من صيد أو غيره. الخطي: الرمح. راغم: أي ذليل.
- أفاته الشيء: حمله على فوته. غرم الدين: أداه.
- أساس: جمع أس.
- السري: سير الليل. الجياد: الخيل.
- البيض: السيوف.
- الخميس: الجيش. زحف الجيش: إذا مشى متتابعاً لكثرتة. الجوزاء: نجمان معترضان في –
- جوز السماء أي وسطها وهما من البروج. الزمازم: جمع زمزمة وهي صوت الرعد أراد
- بها الأصوات الشديدة المتداخلة.
- اللسن: بالكسر اللّغة. الحادث: القوم المتحدثون جمع بلا واحد. التراجم: جمع ترجمان.
- الغش: ما يدخل على المعادن من الحملان. الصارم: السيف القاطع. الضبارم: الشجاع الجريء.
- الردى: الهلاك.
- كلمى: جمع كليم بمعنى جريح. هزيمة: أي منهزمة. وضاح: مشرق. الثغر: مقدم الفم.
- النهى: العقل.
- الجناحان: ميمنة الجيش وميسرته. قلبه: الكتيبة في وسطه. الخوافي والقوادم: من ريش الطائر.
- الهامات: الرؤوس. اللبات: أعالي الصدور.

- الردينيات: الرماح.
- الأحيدب: جبل الحدث.
- الوكور: جمع وكر الطائر وهو موضع مبيته. والذرى: أي أعالي الجبال.
- الصعيد: وجه الأرض. الأرقام: جمع أرقم وهو الحية فيها سواد وبياض.
- عدنان بن أد: أبو العرب. ربيعة: قبيلة سيف الدولة. العواصم: بلاد قصبته أنطاكية.
- يعني: بالدر شعره.
- الارتياب: الشك. عصمه من كذا: منعه وحماه.
- الهام: الرؤوس. العلى: جمع علياء وهي المنزلة العالية.

(على قدر أهل العزم)

أولاً: التعريف بالنص وبصاحبه:

أ. التعريف بالشاعر أبي الطيّب المتنبي (303 - 354هـ / 915 - 965م)

حياته:

هو أبو الطيب، أحمد بن حسين. كانت ولادته في مدينة الكوفة في عام (303هـ / 915م). نشأ في أسرة متواضعة، ودفعه أبوه إلى مدرسة في الكوفة. ثم خرج الشاعر مع أبيه إلى بادية السماوة بين العراق والشام، فصحب الأعراب في البادية، وعاد إلى الكوفة بعد سنين بدوياً قحاً، وقد تلقن السليقة العربية. ثم ارتحل، وقد قارب الخامسة عشرة، إلى بغداد، ثم إلى الجزيرة، ثم إلى شمال الشام. وأتيح له التواصل مع قبائل بني كلب، وأدرك ميلهم إلى التمرد، فتمكن بشعره وبلاغته واندفاع الشباب فيه من تحريكهم وهو في نحو التاسعة عشرة.

وكان شخصية المتنبي تثير حولها الكثير من الحساد والمبغضين والخصوم، مما دفع بعض الناس إلى افتراء الكذب عليه فرغموا أنه ادعى النبوة. ولما أطلق سراحه، أخذ يجول في أطراف البلاد الشامية، مادحاً أعيانها. ثم حط رحاله في بلاط الأمير الحمداني، صاحب حلب، سيف الدولة الحمداني (337هـ).

2. العوامل المؤثرة في شخصية أبي الطيّب المتنبي وشعره:

أولاً - الحياة العامة:

أ. الفساد السياسي:

سيطرة كبار القادة على أمور الدولة ومقدراتها وخاصة من الفرس والنساء والخدم.

الفساد والمكائد المتبادلة بين الخليفة والوزراء والقادة والخدم.

الاعتماد على طريقة بيع المناصب من بعض الخلفاء.

ب. تمزق الدولة الواحدة الكبيرة إلى دويلات متعدّدة صغيرة: مما أثار مطامع الروم والزنج والحبشة في بلاد المسلمين.

ج. انتشار الفساد في النظام المالي والإداري، وانحطاط الأخلاق، وفقدان الأمن، وسوء توزيع الثروة، وما أدى إلى شيوع الحياة المترفة والباذخة في الطبقة الخاصة بكثرة وبقوة، بينما عاشت الطبقة العامة في بؤس ومعاناة وشقاء؛ فانتظر بعضهم السعادة في عالم آخر، بينما قام بعضهم الآخر بالتمرد والثورة على هذه الطريقة في الحياة؛ على أمل أن يتخلص من هذه المعاناة وتلك الآلام.

شخصيته:

يمكن رد أخلاق المتنبي إلى ثلاثة: الشجاعة والأنفة وعلو الهمة. وكان لنشأته في البادية في صباه، وصحبته للأعراب بعدها، أثر واضح في تمتين هذه الأخلاق في نفس المتنبي، كما يمكن أن يكون لأسفاره الكثيرة وتعرضه للصعاب والمخاوف. دور بارز في تعميق هذه الأخلاق في نفسه.

وقد أدت به أخلاقه إلى كبرياء واضحة، يقول:

سيعلم الجمع ممن ضم مجلسنا بأنني خير من تسعى به قدم
ويقول أيضاً:

إن أكن معجباً فعجب عجيب لم يجد فوق نفسه من مزيد
كما كان لهذه الأخلاق دور بارز في ترفعه عما كان شائعاً بين شعراء عصره من اللهو والمجون ومعاقرة الخمر، فقد عرف بعفته، وترفعه عما لا يليق بالإنسان العظيم. يقول في ذلك:

تركنا لأطراف القنا كل شهوة فليس لنا إلّا بهن لعاب
وكان ساخطاً على الدنيا، وفي ذلك يقول:

أظمتني الدنيا، فلما جنتها مستسقياً، مطرت علي مصائباً
كان يرى هذه الحياة جهاد متواصل ومغالبة بين الناس، يقول:

إنما أنفوس الأنيس سباع يتفارسن جهرة واغتبالا
وكان ينظر إلى الناس على أنهم ظالمون بطبعهم ومخادعون، يقول:

ولما صار ود الناس خباً جزيت على ابتسام بابتسام
فقد غدا الناس بلا عهد، وانعدم الخير فيهم، فأصبحوا لا يستحقون الرحمة:

ومن عرف الأيام معرفتي بها وبالناس روى رحمه غير راحم
فينبغي لكل حي أن يأخذ نصيبه من العراك وحظه من الجهاد، فالحياة للأقوياء لأنها ثورة وطعان وضراب:
ولا تحسبنّ المجد زقاً وقينة فما المجد إلّا السيف والفتكة البكر

النزعة العربية:

والمتنبّي عربيّ نسباً ونشأة وطبعاً، وهو في أخلاقه ونزعاته وسيرته تظهر العروبة جليّة، فهي هو يعتز بالعروبة ويفتخر بها:

رفعت بك العرب العماد وصيّرت قمم الملوك مواقد النيران

ويعطف على القبائل العربيّة ويخص الأمير الحمداني على صلتها وبرّها ورعاية الأخوة العربيّة فيما يشجر بينه وبينها من خلافات.

ب - التعريف بالقصيدة:

تنتمي هذه القصيدة إلى فن المديح. قالها المتنبّي مادحاً الأمير سيف الدولة الحمداني، وهي من البحر الطويل.

ثانياً: مناسبة النص والأخبار المهمة ذات الصلة بالقصيدة:

توجّه سيف الدولة نحو ثغر الحدث، ووقد سلّمها أهلها بالأمان إلى الدمستق (صاحب جيش الروم)، فنزل بها الأمير سيف الدولة في جمادى الآخرة من عام ثلاثة وأربعين وثلاثمئة، فبدأ في يومه، فوضع الأساس، وحفر أوله بيده ابتغاء ما عند الله تعالى من الأجر والثواب. فلما جاء يوم الجمعة، نازله دمستق الروم ابن الفقاس وكان معه خمسين ألف فارس وراجل من جموع الروم والأرمن والبلغار والصفلب، ووقعت الواقعة في يوم الإثنين، في آخر شهر جمادى الآخرة، وحمل سيف الدولة بنفسه في نحو خمسمئة من غلمانه. فقصّد موكب الدمستق، فهزمه، وقتل من رجاله ثلاثة آلاف مقاتل، وأسر الكثيرين، فقتل بعضهم، واستبقى بعضهم، وكان ممن أسره صهر الدمستق على ابنته تودس الأعور بطريق سمندو، كما أسر ابن الدمستق، وأقام على الحدث إلى أن بناها يوم الثلاثاء آخر ثالث عشرة ليلة خلت من رجب.

وفي هذا اليوم أنشد أبو الطيب المتنبّي هذه القصيدة للأمير سيف الدولة الحمداني بالحدث. ثانياً: مناسبة النص والأخبار المهمة ذات الصلة بالقصيدة

التحليل والمضمون:

أقدار الرجال:

بدأ الشاعر قصيدته بحكمة إنسانية ترى أن عزيمة الرجل على مقداره، وكذلك مكارمه. فالأمور الصغيرة تجدها عظيمة في عين ذي القدر الصغير، وعظام الأمور صغيرة في عين عظيم القدر.

تفوق سيف الدولة: (البيتان: 3، 4):

وينتقل الشاعر إلى الحديث عن مآثر سيف الدولة. فهتمته تفوق طاقة البشر، والضراغم نفسها لا تدعي بلوغ مستواه في البأس والنجدة والإقدام.

تبين قوائمها وحتى جهل مصدر البريق فيهم: أهو بریق سيوفهم، أم بریق دروعهم أم بریق خوذهم. لقد كانوا جيشاً عظيماً ملأ ما بين الشرق والغرب وبلغ ضجيجهم السماء وجمع أهل اللغات من الأمم المختلفة، فلا يتفاهم أفرادها إلا بالتراجم.

المعركة الفاصلة: (الأبيات 17-28):

ووقعت المعركة الحاسمة فذهبت بتمويه الفرسان وأذابت نارها غشهم، ولم يبق من السيوف إلا القاطع، ولا من الرجال إلا الأسد الشديد الغليظ.

أما سيف الدولة فقد وقف موقفاً انتحارياً - لكن الموت غفل عنه - وقابل انهزام الجرحى من الأبطال بوجه وضاح وثغر باسم واثق من الله بنصره، وأظهر إقدامه وعزمه وسماحته بمهجته، ما صدق قول قوم فيه: إنه يعلم الغيب. لقد لف جناحي عسكر الروم على القلب فأهلك الجميع في نصر سريع لم يلبث إلا قدر وصول السيوف المضروب من الهامة إلى النحر. وقد طرح الرماح وعدل إلى السيف، سلاح الشجعان، لأن السيوف الصارمة مفاتيح النصر المبين، وتحكم في الروم قتلاً وأسراً ونثر جيشهم فوق جبل الأحيدب نثراً، ولحقت خيوله الأعداء تقتلهم في رؤوس الجبال، وتترك جثثهم طعاماً للطيور، فإذا زلقت الخيل لصعوبة ما تحاوله، مشاها على بطونها مكرهة.

6. فخر للعرب والإنسان: (البيت 29):

والعرب كلها، بل الدنيا كلها تفتخر بهذا الملك، لا عشيرته ربيعة فقط، ولا الشام وحدها.

7. مكارم تلهم المتنبي (البيت 30):

المعاني لسيف الدولة، والشعر للمتنبي، الأول يحقق المكارم والفضائل والثاني يكسوها درر الألفاظ.

8. سيف الإسلام: (33-31)

وسيف الدولة سيف لا يغمد، يهناً به المجد والإسلام ويضرب به الله أعداءه.

النوع الأدبي:

ينتمي هذا النص إلى فن المدح، والمدح هو فن الثناء والإكبار والاحترام. يقوم على تجسيم الصفات الطيبة والمزايا الرفيعة والأخلاق السامية في الممدوح. وهو نوعان:

مديح مخلص: يعبر عن عاطفة إعجاب الشاعر، فعلاً، بالممدوح ومزاياه.

مديح كاذب: ينبع، غالباً، من الرغبة في التكسب. وفيه يخترع الشاعر الفضائل وينسبها زوراً، إلى الممدوح، فيقلب الحقائق، ويجعل المذموم محموداً وهذا النوع من المدح ينحط بمكانة الشعر والشاعر.

وكانت العرب، أول الأمر لا تتكسب بالشعر، ثم جاء النابغة والأعشى، فأشاعا التكسب به، ونشأ في العصر الإسلامي شعر يشيد بالدعوة ورجالها. وطغى المدح التكسيافيالعصرين الأموي والعباسي فلم ترتفع بالمدح المخلص سوى أصوات قليلة كصوت المتنبي في مدح سيف الدولة، إضافة إلى كثير من المدائح السياسية والدينية. ثم كان القرن العشرون، ونشأ شعراء يمدحون الوجهاء والزعماء والعلماء، أو يطرقون أبواباً جديدة في مدح البلدان والأوطان.

وقد استهل شعراء المدح قصائدهم، عامة، بذكر الحبيبة وديارها أو الفلوات التي قطعوها في رحلتهم إلى الممدوح.

التقييم:

مميزات مضمون النص:

1- قوة العاطفة أو قوة التأثير والتأثير:

وقد اتخذت مظاهر عديدة أهمها:

أ. الإسقاط النفسي وحرارة التجربة:

حيث يطل وجه المتنبي، فتظهر حرارة التجربة تشع من خلال النص، ويظهر ذلك في الآتي:

يكلف سيف الدولة الجيش همه

وقد عجزت عنه الجيوش الخضارم

ويطلب عند الناس ما عند نفسه

وذلك ما لا تدعيه الضراغم

فلله وقت ذوب الغش ناره

فلم يبق إلا صارم أو ضبارم

تقطع ما لا يقطع الدرع والقنا

وفر من الأبطال من لا يصادم

وما صاحب الهمة الذي تعجز عن تحقيق همته الجيوش الخضارم والضراغم، سوى المتنبي.

أو لم يقل قبل ذلك، في نفسه وبعد همته:

شيم الليالي أن تشكك ناقتي

صدري أفضى بها أم البيداء

وألم يقل، بعد رحيله عن سيف الدولة، من قصيدة في مدح كافور:

فارم بي ما أردت، فإني

أسد القلب، آدمي الرواء

وما هذا الشجاع الذي ثبت في المعركة إلا المتنبي نفسه، وقد ثبت مع الثابتين.

وكان المتنبي قد وحد بين ذاته وذات سيف الدولة الذي نجح في تحقيق ما عجز الشاعر عن تحقيقه، والذي يمثل الحلم، وقد خذل الواقع الشاعر.

ب. الانفعال بأعمال المجاهدين:

وينفعل المتنبي بأعمال المجاهدين، جميعاً، وقد صبغوا قلعة الحدث بغيث من دماء جماجم الأعداء وبنوا القلعة وسط تقارع القنا وتلاطم أمواج الموت وعلقوا جثث القتلى على جدران القلعة وثبتوا في المعركة بعد أن فر الفرسان المزيفون.

وأنت تستمع إلى كل ذلك فتشعر ناراً تضطرم، ولا تكاد تمس قلبك حتى تشيع فيه، فيضطرم قلبك أيضاً نشاطاً وحماسة. ومن هنا نجد في هذا الوصف فتوة عربية اجتماعية تشيع حية قوية مضطربة شديدة الاضطرام.

ج. سيف الدولة المثل والرمز:

مدح المتنبي سيف الدولة فجمع فيه الكثير من الفضائل:

الفضائل العربية المثالية: علو الهمة 3، تفوقه 4، قوته وجبروته 5-8، عزمه 11، شجاعته 18-20، أناته 20، بصيرة قلبه وذكاءه 21، عقله 22، بطولته 22، همته الخارقة وعزمه الجبار 27-28، شرفه 30، مجده 33، انتصاره 34.

الفضائل الدينية المثالية: فهو يجاهد في سبيل الدين 9، وقوته وقوة قدرية 10 و31 وهو سيف الله يقاتل به أعداءه 32-33. فسيف الدولة:

مثال البطل العربي وشعر المتنبي فيه مدرسة للمثل العليا العربيّة، وربما كان لهذه المثل أثرها في نفوس قرائها، في هداية الناس إلى العمل بما يصل إلى تحقيقها، فإن للشعر أثره في هز النفوس وتحريكها. وهو مثال الأمير المجاهد الذي يحمي الثغور في وقت قلّ فيه الحماية.

ولعل سر ارتياحنا إلى هذا المدح، إنما هو ابتهاج أنفسنا للإشادة بالسمو الإنساني ولتصور مثل عليا للإنسانية. فالمتنبي لم ينطلق في مدحه للأمير سيف الدولة من الرغبة في إرضائه وإثارة إعجابه بنفسه وإعجاب الناس به، وإنّما كان ينطلق من هذا ومما كان يجيش من العواطف داخل نفسه، وما كان يدور من الخواطر في رأسه حين كان يحضر الموقعة، ويشترك في القتال ويعاني ما يعانيه المقاتل.

كما كان ينطلق من انفعالات المحاربين التي كانت تجيش حوله خلال اشتراكه في الموقعة، وبعد تحقيق الانتصار، ومن إعجابه بالفروسية والفتوة العربيّتين.

وقد رمز المتنبي إلى كل البطولات العربيّة وإلى كل مظاهر الفتوة العربيّة برمز ود لو يكونه هو سيف الدولة

2- مشاركة الممدوح في صفات المدح:

يشارك المتنبي سيف الدولة في صفات المدح، فلسيف الدولة الأعمال ودر المعاني وللمتنبي الشعر ودر الألفاظ. وتشير هذه الظاهرة إلى ثلاثة أمور:

أ. لم تكن علاقة المتنبي بسيف الدولة علاقة تابع بمتبوع أو شاعر مداح بأمر، بل كانت علاقة صديق بصديق ونذّ بند، ورجل ممتاز بأمر ممتاز.

ب. كان المتنبي مقدراً لأدبه، مدركاً لقيمة الفن وماله من أثر في تخليد الذكر ونشر المآثر وبعد الصيت.

ج. هناك رغبة عميقة، في نفس المتنبي، في الاندماج في سيف الدولة، في المثال.

ثالثاً: عمق المعاني:

إذ تمكن المتنبي من النفاذ إلى صميم الواقع البشري والنفس الإنسانية حين جعل إحساس المرء بصغر أو عظمة الإنجاز، نسبياً، يتوقف على همته ومدى رفعة.

وتعظم في عين الصغير صغارها وتصغر في عين العظيم العظام.

3- مميزات الأسلوب:

1- الحروف الملائمة للعنف:

كما قسم المعنى إلى عنيف ورقيق، يمكن أن تقسم الحروف: أحدهما يتناسب مع المعنى القوي العنيف، والآخر يتناسب مع المعنى الهادئ. ويمكننا أن نعيد هذا التقسيم في الحروف، إلى صفاتها ووقعها في الأذن، وربما كانت الأحرف الآتية أنسب الحروف للمعاني العنيفة: ج، خ، ص، ض، ط، ظ، ق. فإن وجدنا هذه الحروف في ألفاظ الشعر بكثرة،

ولم تكن هذه الكثرة مستقبحة أو مما تنطبق عليه ضوابط تنافر الحروف مجتمعة، فإننا نشعر بقوة تلك الموسيقى وعنفها في هذا الشعر، ولا نشعر بهما مع غيرها من الحروف. ذلك هو الكمال المطلق في موسيقى الشعر. ولكنه بعيد المنال.

2- الجمل المترابطة (التركيب المتين):

فالمتنبي يربط الكلمات بعضها ببعض ربطاً كلمة غريبة في بنائه، ولا نحسّ بفجوة في تركيبه، أو في اختلاف كلماته شدة وليناً، حتى أن تسلسله جملة المنطقي يكاد يوحي بشيء من الجمل الشرطية.

3-المقابلة:

وهي مجيء معنيين أو معانٍ متوافقة، ثم الإتيان بما يضاد هذه المعاني، على الترتيب.

وتأتي المقابلة في قصيدة المتنبي:

- لإظهار التفاوت في أقدار الرجال:

وتعظم في عين الصغير صغارها وتصغر في عين العظيم العظائم

- أو لإبراز بطش سيف الدولة:

سقتها الغمام الغر قبل نزوله فلما دنا منها سقتها الجمائم

- أو تفوقه على الدهر:

تفيت الليالي كل شيء أخذته وهن لما يأخذن منك غوارم

4- الطباق الواقعي القائم على التضاد في الواقع الحي:

يصور لنا الشاعر تصاعد ضجيج البناء، وسط أمواج عاصفة متلاطمة تبتلع المقاتلين. ثم إذا قرع القنا بالقنا، وهدير أمواج المنايا العاصف الصاخب في البيت الأول، وقد سكن في عجز البيت الثاني، وحل صمت رهيب ابتلع كل شيء. وإذا القلعة قد عادت إلى رشدها، فكانت الجثث تائم شقتها من الجنون.

وهكذا يضع المتنبي فيه في خدمة الحياة، واقتداره على البيان والإيجاز.

البلاغة

أ- التصوير الجامع

قدم إلينا الشاعر صوراً تكاد أن تحيط بكل جوانب الحياة التي نقلها إلينا، على النحو الآتي:

الحركة: نقل إلينا حركة عاصفة تكاد أن ترى بالعين

(بناها فأعلى، والقنا يقرع القنا وموج المنايا حولها متلاطم) (كان بها مثل الجنون) (حركة زحف جيش الروم) (بريق الحديد) (إطراح الرماح)، (سير الخيل على بطونها).

الصوت: كما قدم إلينا الشاعر أصواتاً رهيبة تكاد أن تسمع بالأذن (القنا يقرع القنا - موج المنايا متلاطم - كان بها مثل الجنون - وفي أذن الجوزاء منه زمازم)

اللون: وقدم إلينا الشاعر مشهد قلعة الحدث وقد صبغت بلون الدماء الحمراء، وهكذا استقى الشاعر عناصر تصويره، المتمثلة في الحركة والصوت واللون، من جو المعركة والسيوف المتضاربة والجيش الزاحفة. وهكذا ماجت القصيدة بالحركة والحياة.

ب- قوة الصور

صور المتنبي في شعره من الصور القوية في الشعر العربي وذلك لأربعة أسباب مما يضيف عليها نوعاً من بلاغة جمالية متميزة، وتعتبر الصور قوية إذا توفرت لها معاني الأصالة، والإيجاز، والكشف النفسي، والإيحاء.

وقد تعددت أنواع الصور في هذا النص:

فمن تشبيهه: (كأنما سروا بجياد ما لهن قوائم - ثيابهم من مثلها والعمائم - كأنك في جفن الردو هو نائم - كأن السيف للرمح شاتم - كما نثرت فوق العروس الدراهم - كما تتمشفي الصعيد الأراقم). إلى استعارة: (موج المنايا - فعلاً مضارعاً - ثيابهم، العمائم - أذن الجوزاء - جناحيهم - الفتح - نثرهم).

إلى مراعاة نظير: وهي أن يجمع في الكلام بين أمر وما يناسبه: (إذا كان ما تنويه فعلاً مضارعاً مضى قبل أن تلقى عليه الجوازم)، (ضمت جناحيهم على القلب ضمة تموت الخوافي تحتها والقوادم)، (ومن طلب الفتح الجليل فإنما مفاتيحه البيض الخفاف الصوارم).

إلى مجاز مرسل: سقتها الغمام (أي مياه الغمام)، سقتها الجماجم (أي دماء الجماجم) القنا يقرع القنا (الفارس حامل القنا يقارع حامل القنا).

وقد استعمل المجاز المرسل توصلاً إلى المبالغة.

إلى الكناية: وهي لفظ أطلق وأريد به لازم معناه مع جواز إرادة المعنى الأصلي. نحو: وموج المنايا حولها متلاطم - تدوس بك الخيل الوكور على الذرى، وقد كثرت حول الوكور المطاعم - إذا زلقت مشيتها ببطونها.

وإذا نظرنا في تجربة الشاعر، في هذا النص، وجدناها توترت حاداً تزدهم له القصيدة بالصور فيشدها إلى قطبين القطب الأول: سيف الدولة، باعتباره رمزاً للمسلمين وللفضائل العربية وللمتنبي.

القطب الثاني: أعداء المسلمين وسيف الدولة والمتنبي.

وقد وفق المتنبي في أكثر صورته؛ فجاءت إيجابية قوية تكشف عن أعماقه النفسية الداخلية:

فتعكس قلقه (كأنك في جفن الردى) أو الرؤية من خلال النفس (وجهك وضاح وثيرك باسم) أو تعبر عن الخيال الشعبي وميله إلى التضخيم (ضخامة جيش العدو - علم سيف الدولة بالغيث - الخيل تصعد الذرى وتنتثر الجثث طعماً للطير وتزحف على بطونها - سيف الدولة شرف للعرب والدنيا وسيف الدولة).

أو تعبر عن الإسقاط النفسي أو تكشف عن معاناة العربي تنازع الحياة (الغمام) والموت (الجماجم والدم الأحمر).

فقد ارتبطت الحياة في بيئة العرب القاحلة بالغمائم، وارتبط الموت بالقتل والغزو، حيث تسيل الدماء الحمراء أو تربط الشاعر بالمأثور الشعبي الذي يرى أن التمام تشفي من الجنون أو تُبعده الصورة في إيحائها فتبعث المخيلة على استحضار مشهد ما دون أن تحدده تحديداً نهائياً، لأنها تنطلق من نشوة النصر وحماس المنتصرين (سقتها الغمام الغر قبل نزوله فلما

دنا منها سقتها الجماجم) (بناها فأعلى، والقنا يقرع القنا وموج المنايا حولها متلاطم)(وكان بها مثل الجنون، فأصبحت ومن جثث القتلى عليها تمانم) (تدوس بك الخيل الوكور على الذرى وقد كثرت حول الوكور المطاعم).

التوازن بين العبارات داخل الشطر

وهو أمر يزيد من طاقة القصيدة موسيقياً، نحو قول المتنبي: (فإنك معطيه، وإنني ناظم) أو (ولا فيه مرتاب، ولا منه عاصم).

هيكل القصيدة:

1- المقدمة وصلتها بالغرض:

أ- براعة الاستهلال:

يستهل الشاعر قصيدته بمطلع حكيم، مستوحى من واقع المعركة، ويتحدث عن العزائم والمكارم التي يمثلها سيف الدولة في الأبيات التالية. وبذلك يمهد المطلع لجو القصيدة ويلخص مضمونها.

وقد تبرم المتنبي من المقدمة الغزلية التقليدية، فقال:

إذا كانمدحُ فالنسيبُ المُقدَّمُ أكلُ بليغٍ قال شعراً مُتَّيِّمُ
لَحُبُّ ابنِ عبدِ اللهِ أُولَى فإنه به يبدأ الذِّكْرُ الجميلُ ويُخْتَمُ

فهو يرى أن بدء المدح بذكر ممدوحه أولى من بدئه بالغزل.

ب - الانتقال من المقدمة إلى الغرض:

قدم المتنبي، في مطلع قصيدته، مبدأً عاماً يحدد أقدار الرجال المتناسبة مع عزائمهم ومكارمهم. ثم انتقل إلى تطبيق المبدأ العام على خاصّة، سيف الدولة الذي تعجز عن همته الجيوش والأسود. وفي ذلك يتجسد حسن الانتقال.

2- وحدة القصيدة: تبدأ القصيدة بحكمة عامة. ثم تتجسد معاني هذه الحكمة في شخص سيف الدولة وجيشه وانتصاره في وقعة الحدث على جيش جرار ضخم، ووقفه سيف الدولة الانتحارية المطمئنة إلى النصر ثم انتصاره الساحق الذي استحق عليه الثناء ولقب سيف الدولة.

3- وحدة البيت: يستقل كل بيت من أبيات قصيدة المتنبي بمعناه ولا يحتاج إلى غيره ليستكمل هذا المعنى. وهو، في ذلك، يستجيب للطبيعة العربية التي تميل إلى الإيجاز، وترى أن البيت الواحد سيكتب له الانتشار على الألسنة.

4- البعد عن الإخلال والحشو: إذا اضطر الوزن الشاعر إلى أن يحذف من اللفظ ما به يتم المعنى عده النقاد إخلالاً معيباً، وإذا دفعه الوزن إلى أن يزيد في اللفظ ما لا يحتاج إليه المعنى كان ذلك حشواً.

5- الوزن: أما الوزن في هذه القصيدة وفي كل قصائد المتنبي فقد كان مثالياً؛ ذلك أننا نجد معنى البيت (أياً كان) تاماً مستوفياً، ولم يضطر إلى الإنقاص أو الزيادة فيه أو قلب جملة.

6- الإيقاع (القافية المتمكنة):

وهي القافية التي يتطلبها معنى البيت وترتبط بما قبلها ارتباطاً وثيقاً وتناسب، صوتاً، مع المعنى. فإذا نظرنا في قول المتنبي:

بضرب أتى الهامات، والنصر
غائب وصار إلى اللبات، والنصر قادم

وجدنا كلمة (قادم) الواردة في القافية كالشيء الموعود المنتظر يتشوقها المعنى ويتطلع إليها.

والجدير بالذكر، أن بناء قصيدة المتنبي، على النحو الذي فصلناه (براعة الاستهلال، حسن الانتقال، وحدة القصيدة، وحدة البيت، البعد عن الإخلال والحشو، القافية المتمكنة) لا يقتصر على هذه القصيدة (على قدر أهل العزم) فقط، بل ينطبق على أكثر قصائد هذا الشاعر.



التقييم:

- دلالة القصيدة على شخصية الشاعر:

فشخصية الشاعر واضحة في القصيدة، تطل من كل سطورها، وكل ما نسبته إلى سيف الدولة من الفضائل العربيّة المثالية والفضائل الدينية المثالية يعتبر من عناصر شخصية الشاعر، لأن سيف الدولة هو المثال، بالنسبة إليه.

- دلالة القصيدة على عصر الشاعر:

تمزق الخلافة العباسية:

وقد كان سيف الدولة أمير الحمدانيين في شمال الشام وكانت دولة هؤلاء إحدى الدويلات التي نتجت عن تمزق الخلافة.

تذكّر هذه القصيدة بالحروب المستمرة بين العرب والبيزنطيين:

تطلعنا القصيدة على بعض طرق الدفاع (الحصون) وتكوين الجيوش (خميس) وأنواع الأسلحة (الدرع، القنا، السيف، الخوذ، الدرع) وخطط الهجوم (ضمت جناحيهم على القلب).

ويشير النص إلى الروح الدينية السائدة:

ويشير الانتقال من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام، إلى الثقافة المنطقية في ذلك العصر.

وقد تشير المبالغات إلى جوانب من أساليب المتشيعه والمتصوفة..

أما مستوى القصيدة الفني، فيشير إلى رقي الأدب في ذلك العصر.

عوامل خلود المتنبي:

أبو الطيب المتنبي أقوى شعراء العربيّة نبضات قلب، وأبعدهم منزع فكر، وأعمقهم حكمة، ومن أصدقهم إفصاحاً عن خفايا النفس وأعرفهم بأسرارها، فلا عجب أن كان بعد ذلك أبعدهم شهرة وأخلدهم أثراً.

أهم دواعي هذا الخلود:

قوة عاطفته وانفعاله التي تجعله شديد التأثير والتأثير.

عمق معانيه وإكثاره من الأمثال والحكم المتصلة بالنفس الإنسانية ومواقفها المختلفة ومشاعرها المتنوعة التي تتجاوز العصور والبلدان.

مهارة الكتابة

• قاعدة

• تكتب (ترسم) الهمزة على نبرة إذا جاءت مكسورة بعد ألف ساكنة.

**** ملاحظة هامة:** يُدرّس القسم الأوّل السّابق بشكل مباشر وجاهياً (وجهاً لوجه)، أمّا القسم الثّاني فيُدرّس عن بعد سحابياً للإستفادة من إيجابيات التعليم عن بعد لطلبة من المستوى المتقدّم.

القواعد

- أجب عن الأسئلة الآتية
- كم عدد اللاعبين في الصورة؟
- أهو لاعب أم لاعبة؟
- 1- كم عدد اللاعبين في الصورة؟
- 2- أهم ذكور أم إناث؟
- 3- كيف نجمع كلمة لاعب؟
- 4- هل حافظت الكلمة على أحرفها دون تغيير عند الجمع؟

الكتابة والخط

(أنشطة صفية)

• خط الرقعة

- 1- أعد كتابة الحروف التي تنزل أجزاؤها تحت السطر بخط الرقعة.
(ح، ع، م، هـ)

- 3- اكتب بخط النسخ الكلمات الآتية:

كافأ جمع صفق هتف قراءة

(أنشطة لا صفية)

- 4- اكتب بخط النسخ البيت الآتي:

وتصغر في عين العظيم العظام

وتعظم في عين الصَّغير صغارها

التعبير

- من يلهم الأبطال معاني النضال والنضحية والفروسية والفداء؟

(اختبار كتابي)

اكتب بما لا يتجاوز صفحة واحدة موضوعاً عن قصّة شهيد من شهداء الوطن .
مراعياً السلامة اللغوية والنحوية.

2.6.3. الوحدة الثّانية: (بَيْتُ الْحِكْمَةِ - المستوى المتوسط)



بَيْتُ الْحِكْمَةِ

الأستاذ: ما معنَى الحكمة؟.

الطالب: الحكمة هي سداد الرأي.

الأستاذ: وهل سمعت ببيت الحكمة؟.

الطالب: وما هو بيت الحكمة يا أستاذ؟ وهل للحكمة بيت؟.

الأستاذ: فكر قليلاً، وحاول الإجابة.

الطالب: هذه أول مرة أسمع به يا أستاذ.

النّص:

بَيْتُ الْحِكْمَةِ يُمثّلُ العَصْرَ العَبَّاسِيَّ الذّهَبِيَّ، كانَ بَيْتاً يَجْتَمِعُ فِيهِ الأُساتِذَةُ وطلّابُ المعرفةِ ويضمُّ كلَّ ما يحتاجُه طَلابُ العلم من أقلامٍ وورقٍ ودواةٍ جبرٍ

الحكمة: كانت تُعني (آنذاك) العلومُ كافة خاصة الطبِّ والفلسفة والرياضيات والفلك والمنطق وقواعد اللغة العربية من نحوٍ وصرفٍ وشعرٍ.

وضع الخليفة العباسي هارون الرشيد 809 م النواة الأولى لبيت الحكمة في بغداد، حيث أسس ما عُرف (خزانة الحكمة) أي خزانة لمخطوطات الطبّ بالإضافة إلى مكتبة تحتوي على بعض كتب الفلسفة اليونانية المترجمة إلى السريانية ثمّ العربية، وبعض الكتب الفارسية.

بلغ بيت الحكمة أوجّه في عهد الخليفة العباسي المأمون 833 م، وكان وثيق الصّلة برجال العلم والأدب، وقد أصبحت بغداد حاضرة عالمية للترجمة وخاصة الطبِّ والفلسفة والكيمياء.

تولى رئاسة بيت الحكمة حنين بن إسحاق العبادي وكان عالماً ومترجماً وطبيباً، ترجم العهد القديم وأعمال جالينوس وأبقراط الطيبيّة وأرسطو من اليونانية، وكان المأمون يُعطيهِ الذّهبَ مقابل ما يترجمه إلى العربية.

كما نُقلت ترجمات أفلاطون وفيثاغورث وإقليدس بطليموس في ميدان الفلسفة والعلوم والرياضيات، وبذلك حُفظت الحضارة اليونانية من الضياع.

ولم يقتصر دور بيت الحكمة على الترجمة وما يرتبط بها من نشاطات علمية، فقد أضاف المأمون مرصداً فلكياً تابعاً لبيت الحكمة نهضت فيه هذه الأكاديمية العلمية في علوم أخرى كالفلك وعلم النجوم والأرصاد.

* الأسئلة:

في أي عصر بلغ بيت الحكمة أوجهه ؟

من تولى رئاسة بيت الحكمة ؟

ما هي الترجمات التي نُقلت إلى العربية؟.

* القواعد والتطبيقات:

هات أضداد الكلمات الآتية ؟

النشاط، الحفظ، عالم.

هات معنى آخر للكلمات الآتية:

وثيق، أوج، تحتوي.

العلماء الذين تُرجم لهم هم:

إقليدس وأفلاطون و-----و-----و-----.

- استخدم الكلمات الآتية في جمل مفيدة:

(ترجم، أسس، نهضت).

- أكمل الفراغات الآتية:

تولى رئاسة بيت الحكمة حنين بن ----- العبادي وكان عالماً ومترجماً و-----، ترجم ----- القديم وأعمال جالينوس وأبقراط ----- وأرسطو من اليونانية، وكان الخليفة المأمون يعطيه ----- مقابل ما يترجمه إلى العربية.

- ضع أسئلة عن الأجوبة الآتية مستعيناً بالنص:

- لأنه كالبيت يجتمع فيه الأساتذة وطلاب المعرفة ويضم كل ما يحتاجه طلاب العلم من أقلام وورق ودواة حبر.

- أضاف المأمون مرصداً فلكياً.

- هات من النصّ فعلين ماضيين اتصلت بهما تاء التأنيث الساكنة.

- دلّ على الأفعال الماضية الناقصة.

- استخرج من النصّ الأفعال الماضية التي لم يتصل بها شيء.

- دلّ على الأفعال المضارعة.

- دلّ على الكلمات التي تدلّ على الجمع بأنواعه الثلاثة.

- ردّ الجموع التي استخرجتها إلى المفرد.
- استخرج المصادر الصناعية.
- استخرج أحرف الجرّ الموجودة في النّصّ.

خطّة الوحدة:

أعدت هذه الوحدة للمختصين بالدراسات الشرقيّة والمهتمين بالثقافة العربيّة. تبدأ الوحدة بمناقشة أو محادثة حول الدّرس، كأن أروي قصة حول الدّرس أو نقوم بعرض صورة أو عمل تمثيلي كتمهيد للدّرس.

وبعد ذلك نعرض لوحة النّصّ ونقرؤه قراءة صامتة، ثمّ قراءة نموذجيّة بينما الطّلاب يستمعون إلى هذه القراءة، ثمّ أكلف ف أحد الطّلاب المجيدين بالقراءة، ثمّ نكرر القراءة ونعزز الصّحيح فيها ونصوّب الخاطي ثمّ نعيد طرح الأسئلة ضمن إطار تمثيلي أو عرض صور حسيّة تفهم مضمون السؤال نجيب على الأسئلة ثمّ نحلّ التمارين والأنشطة المعززة للدّرس ونصوّب الخاطي ونعزز الصّحيح حتّى نطمئن إلى أن الطّالب قد ألّم بالدّرس إلى حدّ ما، وأخيراً نطلب كتابة بعض الكلمات وننقلها من السبورة وهكذا يكون الطّالب قد استخدم المهارات الأربعة (الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة).

مفتاح الأسئلة

إجابات الأسئلة:

ج1-الحكمة كانت تعني آنذاك العلوم كافة خاصّة الطبّ والفلسفة والرياضيات والفلك والمنطق وقواعداللغة العربيّة من نحوٍ وصرفٍ وشعرٍ.

ج2 - وضع الخليفة العباسي هارون الرّشيد 809 م النواة الأولى لبيت الحكمة في بغداد.

ج3- بلغ بيت الحكمة أوجه في عصر المأمون.

ج4- تولّى رئاسة بيت الحكمة حنين بن إسحاق العبادي وكان عالماً ومترجماً وطبيباً.

ج5 - نقلت ترجمات أفلاطون وفيثاغورث وإقليدس بطليموس في ميدان الفلسفة والعلوم والرياضيات.

إجابات التطبيق والقواعد:

ج1 الضعف، الضّياع، الجّاهل.

ج2 - متين، قمته، تضمّ.

ج3 - جالينوسوأبقراط وأرخميدس.

ج4 - ترجم حنين الكتب الطبيّة إلى اللّغة العربيّة.

أسس ابن خلدون لعلم الاجتماع.

نهضت أوروبا بالترجمات العربية للمؤلفات اليونانية.

ج1- إسحاق، طبيباً، العهد، الطبية، الذهب.

ج2 - نهضت، نقلت.

ج3 - كان، كانت، أصبحت.

ج4- وضع، أسس، بلغ، تولى، ترجم، أضاف.

ج5- يمثل، يحتاج، تحتوي، يعطي، يرتبط.

ج6 - جمع مؤنث سالم:

نشاطات - المخطوطات - ترجمات.

* جمع تكسير:

طلاب - أقلام - ورق - قواعد - الكتب - رجال.

ج7- نشاطات مفردتها نشاط.

طلاب مفردتها طالب.

أقلام مفردتها قلم.

ورق مفردتها ورقة.

المخطوطات مفردتها المخطوطة.

قواعد مفردتها قاعدة.

الكتب مفردتها كتاب.

رجال مفردتها رجل.

ترجمات مفردتها ترجمة.

التعبير الكتابي:

بيت الحكمة هو أول دار للترجمة وخاصة ترجمة الكتب العلمية، أنشئ في بغداد في العصر العباسي وازدهر في عصر المأمون الذي كان يعطي مقابل ما يُترجم ذهباً، وقد ساهم بيت الحكمة في حفظ الحضارة الإغريقية من الضياع.

أهداف الوحدة التعليمية:

- 1 - أن يقرأ الطالب الجملَ قراءةً صحيحةً.
- 2 - أن يدلّ الطالب على الفعلِ الماضي.
- 3 - أن يعدّد الطالب حروفَ الجرّ.
- 4 - أن يدلّ الطالب على الأفعال المضارعة.
- 5 - أن يملأ الطالب الفراغات بالكلمة المناسبة.
- 6 - أن يذكر الطالب أضداد الكلمات.
- 7 - أن يكون الطالب جملة مفيدة.
- 8 - أن يميّز الطالب بين جمع المؤنّث السالم وجمع التّكسير.
- 9 - أن يدلّ الطالب على المصادر الصّناعيّة.

إِخْتِبَار

1- إِخْتَرِ الْكَلِمَةَ الْمُنَاسِبَةَ الْآتِيَةَ لِلتَّعْرِيفِ أَوْ الشَّرْحِ الْآتِي :

- إِعَادَةُ الْبِضَاعَةِ لِلْبَانِعِ , وَأَخْذُ النُّفُودِ الَّتِي دَفَعْنَاهَا لِلْبَانِعِ .

A. تَبْدِيل .

B. نَحْوِيل .

C. إِزْجَاع .

D. تَعْدِيل .

E. إِعْجَاب .

2 - إِخْتَرِ الْإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ :

- مُفْرَدَ كَلِمَةٍ (وَاجِهَات) هُوَ :

A. وَجَاهَةٌ .

B. وَجْهِي .

C. وَجِيهَةٌ .

D. وَجْهَةٌ .

E. وَاجِهَةٌ .

3 - إِخْتَرِ ضِدَّ كَلِمَةٍ (رَخِيس) # (.....) .

A. قَالٍ .

B. عَالٍ .

C. قَالٍ .

D. عَالٍ .

E. مَالٍ .

4- إِخْتَرِ التَّرْتِيبَ الصَّحِيحَ لِلْكَلِمَاتِ الْآتِيَةِ لِتُكَوِّنَ جُمْلَةً مُفِيدَةً :

(التَّرَاوِيحُ - فِي- نُصَلِّي- الْمَسْجِدَ - صَلَاةً) .

- A. التَّارَويحُ تُصَلِّي الْمَسْجِدَ فِي صَلَاةٍ.
- B. تُصَلِّي صَلَاةَ التَّارَويحِ فِي الْمَسْجِدِ.
- C. الْمَسْجِدُ التَّارَويحُ تُصَلِّي صَلَاةٍ فِي.
- D. صَلَاةٍ فِي تُصَلِّي الْمَسْجِدِ التَّارَويحِ.
- E. الْمَسْجِدُ فِي التَّارَويحِ تُصَلِّي صَلَاةٍ.

5- اِخْتَرِ الْإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ :

(أَنْتِ إِسْمُ فَاطِمَةَ) .

A. ... نَا.

B. ... كَ.

C. ... يَ.

D. ... كَ.

E. ... هَا.

6- اِخْتَرِ التَّرْكِيبَ الصَّحِيحَ مِمَّا يَأْتِي :

A. السَّبُورَةُ أَلْبِيضَ .

B. الْبِنْطَالُ سَوْدَاءَ .

C. الْحَقِيبَةُ حَمَرَاءَ .

D. الْقَمِيصُ بُنْيَّةَ .

E. الطَّوْلَةُ أَصْفَرَ .

7- اِخْتَرِ الْإِجَابَةَ الْمَغْلُوطَةَ فِيهَا الْآتِيَةَ :

A. ذَلِكَ.

B. هَذَا.

C. هَذِهِ.

D. ذَلِكَ.

E. الرَّحْمَنُ.

8- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ :

A. أَيْنَ تَسْكُنُ يَا زَيْنَبُ ؟

B. هَذَا أَخِي, هُوَ طَبِيبٌ.

C. هَذِهِ أُمُّهُ سَلَمَى.

D. خَدِيجَةُ فِي الْجَامِعَةِ, هُوَ تَدْرُسُ الطَّبَّ.

E. أَنَا طَالِبٌ مُجْتَهِدٌ.

9- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ:

(ذَهَبْنَا الْقَرْيَةَ زِيَارَةَ بَيْتِ جَدِّي.)

A. إِلَى - لِ.

B. عَلَى - مِنْ.

C. إِلَى - عَنْ.

D. فِي - مِنْ.

E. عَلَى - عَنْ.

10- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ:

تَقَعُ مَدِينَةُ أَرْضُ رُومَ تُرْكِيَا .

A. مِنْ.

B. إِلَى.

C. عَلَى.

D. فِي.

E. عَنْ.

11- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ:

(م (ء) ذَكَّةٌ)

A. مُدَنَّئَةٌ.

B. مُؤَدَّنَةٌ.

C. مَادَنَةٌ.

D. مَعْدَنَةٌ.

E. مَائِدَنَةٌ.

12- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الْمَغْلُوطَ فِيهَا الْآتِيَّةَ :

A. مَبَادِيٌّ.

B. خَطِيٌّ.

C. تَبَاطُؤٌ.

D. بَدَأٌ.

E. دِفْعَةٌ.

13- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الْمَغْلُوطَ فِيهَا الْآتِيَّةَ:

A. نُبُوءَةٌ.

B. بَيِّنَةٌ.

C. ضَوْءٌ.

D. فَيِّئَةٌ.

E. بَرَاءَةٌ.

مفتاح الأسئلة :

D.7 C.6 D.5 B.4 D.3 E.2 C.1

E.13 B.12 A.11 D.10 A.9 E.8

3.6.3. الوحدة الثالثة: (مواقف اتصالية - المستوى المتوسط)

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - وجاهي مباشر



في المطار

هذا هو مطار حلب

هذه هي طائرة تركيا

مراد يدخل صالة الوصول

مراد أمام مكتب الجوازات

موظف الجوازات: بطاقة الوصول من فضلك!

مراد : هذه هي.

موظف الجوازات: جواز السفر من فضلك!

مراد: هذا هو.

موظف الجوازات: ما سبب الزيارة؟

مراد: الدراسة في قسم اللغة العربية في المعهد العالي للغات.

موظف الجوازات: ما العنوان في حلب؟

مراد: المعهد العالي للغات.

*الرصيد اللغوي:

مطار - حلب - طائرة - تركيا - صالة -

الوصول - الجوازات - موظف - من فضلك -

بطاقة - جواز السفر - سبب - الزيارة - الدراسة -

معهد - اللغات - العربية - العنوان - شكراً -

* تدريب:

ضع خطأ تحت العبارة المماثلة:

- | | |
|-----------------|---------------|
| - بطاقة الوصول | بطاقة المعهد |
| | بطاقة الوصول |
| | بطاقة السفر |
| - مطار حلب | مطار أنقرة |
| | مطار حلب |
| | مطار لبنان |
| - موظف الجوازات | موظف المعهد |
| | موظف الجواز |
| | موظف الجوازات |
| - وظيفة مراد | مراد ووظيفته |
| | وظيفة مراد |
| | مراد مهندس |

أكمل بالكلمة المناسبة:

- | | |
|-----------------------|--------------|
| - معهد اللغات في..... | تونس |
| | حلب |
| | مصر |
| - سبب الزيارة..... | زيارة المعهد |
| | زيارة حلب |
| | الدراسة |
| - مراد يدخل..... | صالة المطار |
| | صالة المعهد |

صالة الوصول

أكمل الجمل الآتية:

هذه..... هذا..... هذه..... هذا.....

- أكمل كما في النموذج بعد إدخال ألد:

- موظف
- مكتب
- معهد
- دراسة
- جواز
- سفر
- سبب
- صالة

- أكمل كما في النموذج:

أنتِ يا مروة من تركيا

أنت يا سعيد من فلسطين

..... يا زينب

- يا سمير

..... يا قيس

- يا علي

..... يا كوثر

- يا منير

- أكمل كما في النموذج:

هذه هي الباخرة

هذا هو المطعم

..... هذه هي

- هذا هو

..... هذه هي

- هذا هو

..... هذه هي

- هذا هو

- أجب على الأسئلة:

- ما سبب الزيارة؟
- أين معهد اللغات؟
- ما عنوان مراد؟
- هل مع مراد جواز سفر؟

- اقرأ الجمل الآتية جهرًا واكتبها مرتين:

محمد طالب ليبي	سلوى طالبة مصرية
عمر طالب بمعهد القاهرة	نور طالبة بمعهد الخرطوم
سمير أمام مسؤول الجوازات	سحر أمام مسؤول الجوازات
مدير الجوازات في المطار	موظفة الجوازات في المطار
محمد من تونس	محمد تونسي
محمود من سوريا	محمود سوري
أسعد من السعودية	أسعد سعودي

بطاقة الوصول

أشرف في المطار

أشرف يملأ بطاقة الوصول:

الاسم: أشرف محمد

الوظيفة: طالب

محل الميلاد: أفغانستان

تاريخ الميلاد: 1980/8/7

الجنسية: أفغاني

رقم الجواز: 45875

تاريخ الجواز: 1999/8/5

تاريخ الوصول: 2000/3/1

سبب الزيارة: الدراسة

العنوان في مصر

مركز اللغة العربية

الاسم: أشرف محمد

الوظيفة: طالب

محل الميلاد: أفغانستان

تاريخ الميلاد: 1980/8/7

الجنسية: أفغاني

* الرصيد اللغوي:

الاسم	الوظيفة	طالب	محل
الميلاد	أفغانستان	أفغاني	تاريخ
رقم	اسم	اسمك	اسمي
يفعل	ليبيا	مصر	فرنسا
الهند	العراق	البحرين	الصين

- أكمل الجمل الآتية بالكلمة المناسبة:

أشرف من	سورية	أفغانستان	مصر
أشرف	سوري	أفغاني	مصري
المعهد العالي للغات في	لبنان	مصر	السودان
اسمي	محمّد	أشرف	سعيد

- أكمل كما في النموذج:

علي من الصين	علي صينيّ
..... من الصومال	.....
..... من قطر	.....
..... من موريتانيا	.....
..... من العراق	.....

- أكمل كما في النموذج:

- تايوان أنا تايواني	أنت تايواني	أنت تايوانية
- الهند أنا	أنت	أنت
- أمريكا أنا	أنت	أنت
- اليابان أنا	أنت	أنت
-		

- أكمل كما في النموذج:

هو تونسيّ هي تونسيّة

- هو	هي
- هو	هي
- هو	هي
- هو	هي

- هو هي.....

- هو هي.....

- هو هي.....

- هو هي.....



في الفندق

هذا فندق القاهرة، الفندق في شارع السادس من أكتوبر، أشرف في الفندق أمام قسم الاستقبال.

موظف الاستقبال: أهلاً وسهلاً، من فضلك اسمك وعنوانك ووظيفتك وجنسيته، ورقم جواز السفر.

أشرف يكتب معلوماته

موظف الاستقبال: غرفة رقم 120.

يدخل أشرف الغرفة، في الغرفة سرير وخزانة ملابس وطاولة وكروسي وهاتف وراديو وتلفزيون وحمام، الغرفة مريحة وجميلة.

*الرصيد اللغوي:

فندق- السادس- استقبال- أهلاً وسهلاً-

غرفة- مع- حمام- سعر- خزانة ملابس-

مريحة- جنينه- حسناً- طاولة- هاتف-

راديو- كروسي- عشرة- عشرون- جميلة-

غداء- الأردن- اليمن- مصر- تونس-

واحد – اثنان- ثلاثة- خمسة- سبعة- تسعة.

- أكمل الآتية بالكلمات المناسبة:

الفندق في

يوسف يكتب

الغرفة

أنا أكتب في البطاقة

أنت تكتب في البطاقة

- املأ الفراغات بالكلمة المناسبة:

أفغاني- أمام - مريحة- أفغانية - خزانة ملابس- شارع - الزيارة- اكتب- صالة.

- أشرف..... مكتب الاستقبال

- في الغرفة.....
- اسمك وعنوانك
- الغرفة وجميلة
- سعيد وهي.....
- الفندق في القاهرة
- أشرف يدخل الوصول
- ما سبب؟

- أكمل كما في النموذج:

أنا طبيب	أنتَ طبيب	أنتِ طبيبة
أنا.....	أنت.....	أنتِ.....
أنا.....	أنت.....	أنتِ.....
أنا.....	أنت.....	أنتِ.....
أنا.....	أنت.....	أنتِ.....
أنا.....	أنت.....	أنتِ.....

- أكمل كما في النموذج:

محمد من أفغانستان	هو أفغاني
هند من المغرب	هي مغربية
عمر من سورية	.....
علي من الإمارات	.....
تحسين من قطر	.....

- أكمل كما في النموذج:

في الغرفة حمام	الحمام في الغرفة
في الغرفة هاتف	.....
في الغرفة سرير	.....

.....	في الحديقة قطّة
.....	في الملعب كرسي
.....	تحت السرير لعبة
.....	أمام السرير دمية

- أكمل كما في النموذج:

هذا بيتي	هذا البيت لي
.....	هذا القلم لي
.....	هذا الكتاب لك
.....	هذه القصة لك
.....	هذا السرير لي
.....	هذه القبعة لك
.....	هذا الطعام لك
.....	هذه السفينة لي
.....	هذا الطّفّل لك
.....	هذا الإبريق لي
.....	هذا الشباك لك
.....	هذه الوسادة لي
.....	هذا المنزل لك

في البنك

فائز: من فضلك أين البنك؟

حارس الفندق: في هذا الشارع إلى اليمين.

فائز: ما اسم هذا الشارع؟

الحارس: شارع الجامعة.

فائز: متى يفتح البنك؟

الحارس: يفتح الساعة الثامنة صباحاً.

فائز: من يغير النقود؟

موظف البنك: ماذا معك؟ نقد أو شيك؟

فائز: نقد، دولار.

الموظف: كم دولاراً؟

فائز: مئة دولار.

الموظف: الدولار اليوم بخمسين ليرة، لك خمسة آلاف ليرة.

فائز: من فضلك أين البنك؟

حارس الفندق: في هذا الشارع إلى اليمين.

فائز: ما اسم هذا الشارع؟

الحارس: شارع الجامعة.

فائز: متى يفتح البنك؟

الحارس: يفتح الساعة الثامنة صباحاً.

فائز: من يغير النقود؟

موظف البنك: أنا، كم معك؟ نقد أو شيك؟

فائز: نقد، دولار.

الموظف: كم دولاراً؟

فائز: مائة دولار.

الموظف: الدولار بخمسين ليرة، لك خمسة آلاف ليرة

الموظف يعدّ النقود.

واحد- اثنان- ثلاثة- أربعة- خمسة- سبعة- عشرة

أحد عشر- اثنا عشر- ثلاثة عشر- عشرون- ثلاثون- أربعون- تسعون

(ألعاب لغوية)

يشرب أحمد الخضراوات السمك

الماء الفاكهة

الشاي عصير الفاكهة

الطيور الحلويات

السيارة الجمل

الشارع القدم

البيت الورد

البنك الكلب

بيت فيل

بنت مسجد

سرير حوض

أمشاط

حديقة قدم

صمغ حوض

هذا

هذه

- أكمل كما في النموذج:

يدرس	درس	ادرس
يلعب	.....	.....
يذهب	.....	.....
ينام	.....	.....

يكتب	.....	.....
يمشي	.....	.....
يسرق	.....	.....
يجلس	.....	.....
يسرح	.....	.....
يقلب	.....	.....

- أكمل كما في النموذج:

محمود مهندس.	ليلي مهندسة
..... مدرس	.....
..... طفل	.....
..... موظف	.....
..... طالب	.....
..... باكستاني	.....
..... أفغاني	.....
..... يمني	.....
..... ليبي	.....
..... بحراني	.....

- أكمل كما في النموذج:

كتاب	كتابكما	كتابها
ر صيف	.....	.....
ريف	.....	.....
جواز	.....	.....
حساب	.....	.....
عصير	.....	.....

قهوة	.....	.....
جامعة	.....	.....

- أكمل كما في النموذج:

سيارة	سيارتكم	سيارتهم
دفتر	.....	.....
غرفة	.....	.....
كرسي	.....	.....

- أكمل كما في النموذج:

طيارة	طيارتكن	طيارتهنّ
شاي	.....	.....
سجادة	.....	.....
خضراوات	.....	.....
خبز	.....	.....
كتاب	.....	.....

- ضع واو العطف أو أو العاطفة في الفراغ المناسب:

هل تشرب عصيراً شايًا ؟

مسعود يقرأ يدرس.

هل يأكل عماد في مطعم الفندق... في مطعم الكلية؟

فَوْقَ الطَّاولَةِ قطعة طفل؟

في الصندوق ساعة ... سوار.

فوق الطاولة شوكة.. سكين.

تأكل هند الدجاج ... البطاطا.

هل تقرأ مروءة ... تنام؟

هل يجلس المدير أمام الكرسي... خلف الكرسي؟

من فضلك أريد سمكاً ... وحمماً.

- أكمل كما في النموذج:

قلم	قلمي	قلمنا
ذهب		
مقعد		
حصان		

في الطريق

- من فضلك، أين المتحف؟
- المتحف بعيد من هنا
- أين محطة الحافلات؟
- سر في هذا الشارع إلى الميدان، ثم اتجه إلى اليمين
-

في الشارع

الشارع مزدحم جدا بالدراجات وسيارات الأجرة، والسيارات الخاصة الحافلات، وعربات النقل، والمشاة كثيرون فوق الرصيف، والشرطة تنظم المرور.

في الحافلة

- من فضلك، أعطني تذكرة إلى المتحف.
- التذكرة بمئة ليرة.
- تفضل، من فضلك أنزلني عند المتحف.
- المحطة القادمة قريبة من المتحف.
-

* الرصيد اللغوي:

الطريق	متحف	محطة	مزدحم	مشاة
المرور	اتجه	أعطني	إشارة	الشرطة
النقل	ميدان	القادمة	عربات	كثيرون
ذهبت	وسائل	المواصلات	تكلم	فتح
فاتح	تنظم	الدراجات	أمسك	زوجان

* أكمل كما في النموذج:

سيارة	سيارتي	سيارتنا
شارع	شارعي	شارعنا
بطاقة	.....	.....
ابنة	.....	.....
صديق	.....	.....
صديقة	.....	.....
تذكرة	.....	.....
هاتف	.....	.....
فندق	.....	.....

* أكمل كما في النموذج:

فتح	فتحت	فتحنا	فتحوا	فتحن
تعلم	.....	.....	.....	.....
قدر	.....	.....	.....	.....
ركب	.....	.....	.....	.....
لعب	.....	.....	.....	.....
ذهب	.....	.....	.....	.....
سار	.....	.....	.....	.....

* أكمل كما في النموذج:

أدرِكْ	أدرِكتُ	أدرِكتُ	أدرِكتُ	أدرِكتُ	أدرِكتُ
.....					
.....					
.....					
.....					
.....					
.....					
.....					

* أكمل كما في النموذج:

.....	جلس	ماسح	مسح الباب
.....	سلب	.....	فتح
.....	سرق	.....	ذهب
.....	ضحك	.....	شرب
.....	فرح	.....	نظر

* أكمل كما في النموذج:

هما مهندسان	هما مهندسان
.....	
.....	
.....	
.....	

.....

.....

***أكمل كما في النموذج:**

الرجال في المصنع	هم في المصنع
المعلمات في المدرسة	هن في المدرسة
أقاربي في المطعم	.....
الطالبات في المعهد	.....
العمال في المعمل	.....
عمّاتك في البيت	.....
الطبيبات في الكلية	.....
الأطباء في المستشفى	.....

اختبار

- تخير الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الموجودة أمام كل سؤال:

- من فضلك أين المتحف؟
أين الضابط؟
أين السيارة؟
- اركب الحافلة إلى المتحف لأنَّ
الحافلة مريحة
المتحف بعيد
المتحف قريب
- الشرطة تنظّم
مرور المشاة والعربات
مرور عربات النقل
مرور الدراجات
- المحطة القادمة قريبة من
محطة الحافلات
المتحف
محطة المشاة
- الشارع مزدحم جدًّا
بالمشاة
بالشرطة
بالدراجات وسيارات الأجرة

* أجب عن الأسئلة الآتية:

- أين المتحف؟
- ماذا ركب الرجل إلى المتحف؟
- هل محطة الحافلات إلى يسار الميدان؟
- ما رقم حافلة المتحف؟

- ما وسائل المواصلات في الشارع؟
- أين يسير المشاة؟
- ما ثمن تذكرة المتحف؟
- من قال: من فضلك نزلني عند المتحف؟
- هل المتحف إلى يسار المحطة؟
- لماذا ركب الشخص حافلة إلى المتحف؟

* أكمل الحوار الآتي:

- هل ذهبت إلى المتحف؟
.....
- ماذا ركبت؟
.....
- ما رقم الحافلة إلى المتحف؟
.....
- أين محطة الحافلات؟
.....
- كم ليرة دفعت للتذكرة؟
.....
- من كان معك في المتحف؟
.....
- هل المتحف بعيد أو قريب؟
.....
- هل قابلت صديقا في المتحف؟
.....

* كَوْن جَمَلًا بِاسْتِخْدَامِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةِ:

- تَعَلَّم، الْعَرَبِيَّة، اللَّغَة، أَشْرَف.
- تَسْتَطِيع، أَنْ، الْبَنْت، السَّيَّارَة، تَرْكَب.
- لَهَا، حَيَاتِي، قِيَمَة، الْعَرَبِيَّة، اللَّغَة.
- قَلِيل، سَنَرْكَب، بَعْد، السَّيَّارَة.



الزمن

يدق المنبه الساعة السادسة صباحًا فأستيقظ من نومي، أترك سريري الساعة السادسة والربع وأصلي،

في الساعة السادسة والنصف يدق بائع اللبن جرس الباب.

في الساعة السابعة إلا ربعًا تحضر الزوجة الفطور.

في الساعة السابعة والثلاث تمامًا أخرج إلى عملي، أجلس وراء مكتبي وأعمل...

أنظر إلى ساعة الحائط:

الساعة الآن الواحدة بعد الظهر، الواحدة وخمس دقائق، الواحدة وعشر دقائق، الواحدة والربع،

الواحدة والثلاث، الواحدة وخمس وثلاثون دقيقة، الثانية إلا ثلثًا. الثانية إلا ربعًا، الثانية إلا عشر دقائق.

الثانية إلا خمس دقائق. الثانية تمامًا.

سأعود إلى بيتي.

أركب الحافلة، أصل إلى بيتي الساعة الثالثة عصرًا أتغذى وأنام، وأصحو في المغرب وأشهد

التيلفاز، وأتغشى وعند منتصف الليل أنام.

ويدق المنبه الساعة السادسة صباحًا فأستيقظ من نومي.

الزمن:

- الأيام: السبت، الأحد، الإثنين، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس، الجمعة،

- الشهور: كانون الثاني - شباط - آذار - نيسان - أيار - حزيران - تموز -

آب - أيلول - تشرين الأول - تشرين الثاني - كانون الأول .

- الفصول: الربيع، الصيف، الخريف، الشتاء.

* الرصيد اللغوي

الزمن- عشر- ربع- منتصف- الباب- أنظر- إلا- الصباح- يكتب- طباخ- أيام- الثلاثاء

أنام- أتغدى- أشاهد- الأسابيع- الظهر- نخلة - صديق- الأسبوع- الأربعاء- أستيقظ

أتغشى- العصر- تمامًا- سمكة- السبت- الخميس- المنبه- بائع- أترك- وراء- معلم

المغرب- سائح- فارغ- الأحد- الجمعة- أصلي- اللبـن- أعود- اللبـن- أعود- الحائط

شهور- السنة- فصول- السنة- الصيف- الخريف- الشتاء- الربيع.

- التدريب الأول:

* كَوّن جملاً تامّة مستخدماً مجموعات الكلمات الآتية:

- الباب، يدقُّ، اللين- بائع- جرس.
- ثلثاً، الساعة، الثّانية، الآن، إلّا.
- الثّالثة، أتغدى، ظهرًا، الساعة
- أنام، قليلاً، العصر، في.
- الرّبيع، فصول، الخريف، و، السّنة، الصّيف، و، الشّتاء، و.
- إلى، أركب، عملي، الحافلة.

-

* املأ الفراغ بالكلمة المناسبة:

- الزوجة الفطور.
- إلى عملي صباحاً.
- يدقُّ..... جرس الباب.
- سريري الساعة السادسة والرّبع.
- الساعة الواحدة و دقائق.
- السّنة: الرّبيع والصّيف والخريف والشّتاء.
- أيام الأسبوع: ، ، ، ، ، ، ،

* أكمل الحوار الآتي:

- ؟

يدق جرس الباب الساعة السادسة صباحاً

متى تنصرف إلى عملك؟

-

متى تجلس وراء مكتبك؟

-

- ؟

أعود إلى بيتي الثانية ظهراً.

-؟

أشاهد التلفزيون الثامنة مساءً.

-؟

تشاهد أسرتي معي التلفزيون

-؟

أنام عند منتصف الليل

-؟

ما فصول السنة؟

-

ما أشهر السنة؟

-

* أكمل واضبط بالشكل:

يقرأ المعلمون

يقرأ المعلمان

يقرأ المعلم الكتاب

..... المهندس -

..... الطبيب -

..... المدرس -

..... السائق -

..... العامل -

..... الفلاح -

..... الممرض -

..... الضابط -

..... الباحث -

الفصول الأربعة

السيد مارك

وصل السيد مارك إلى أبوظبي في الشتاء.

مارك: الجو بارد، والسحب كثيرة في السماء، والمطر يسقط بكثرة، إن هذا يذكرني بوطني.

عمر: إنَّ الشتاء رائع في دولة الإمارات المتحدة.

مارك: رائع جداً، إنني قد جهزت نفسي للشتاء هنا، فمعي ملابس صوفية ثقيلة.

إنني قرأت الكتاب الذي وصلني من الشركة، وفهمت منه كل شيء.

عمر: لعلَّ الكتاب مفيد.

مارك: نعم لقد فهمت منه كل شيء.

عمر: وطبعاً أعددت نفسك للصيف.

مارك: قرأت في الكتاب أن الصيف هنا حار جداً ودرجة الرطوبة عالية.

عمر: ولكن الملابس الخفيفة وأجهزة التكييف والشواطئ الكثيرة تخفف شدة الرطوبة والحرارة.

مارك: صحيح، ولكن عملي يحتاج إلى الوقوف في الشمس كثيراً.

عمر: حسناً، تستطيع أن تلبس القبعة.

مارك ضاحكاً: أتظن أن القبعة تخفف من الرطوبة.

عمر: انس الآن الصيف والرطوبة ودرجة الحرارة العالية وعش في جوَّ الشتاء الرائع.

مارك: ماذا عن الربيع والخريف هنا؟

عمر: إنهما فصلان جميلان، تعادل درجة الحرارة فيهما، وتقل درجة الرطوبة، ويرق الهواء.

مارك: حسناً ثلاثة فصول طيبة وفصل واحد صعب.. بسيطة.

عمر: لا تعرف الشتاء الجميل إلا بعد الصيف الحار.

مارك: هل هذا مثل عربي؟

عمر: نعم .

- كَوْن جَمَلًا مِنَ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةِ:

- هذا، عربي، مثل، هل.
- أن، يجب، يكون، عربيا، مثلا.
- في، فصلان، السنة، جميلان.
- درجة، تقل، الحرارة، الشتاء، في، إن.
- أرسلت، له، عن، الحياة، الشركة، كتابا، هناك.
- رائع، الشتاء، في، الإمارات، دولة، إن.

- أكمل كما في النموذج:

الجو معتدل	لعلّ الجوّ معتدل
الكتاب سهل	.....
الطائرة موجودة	.....
الشتاء معتدل	.....
الطفل ضاحك	.....
الحرارة منخفضة	.....
المدرس موجود	.....
الملابس جاهزة	.....
التلميذ مستعد	.....
الطعام لذيذ	.....

- أكمل كما في النموذج:

كسر	انكسر
كشف	.....
صرف	.....
دفع	.....
خلع	.....

.....فتح

.....قضى

.....طبخ

- أكمل كما في النموذج:

وددت أن الجو معتدل

وددت أن الفاكهة

وددت أن الصيف

وددت أن الأسعار

وددت أن الطاولة

وددت أن المجلة

وددت أن الأخبار

وددت أن الشقة

4.6.3. الوحدة الرابعة: (أنواع الخبر - المستوى متوسط)

تعليم وجاهي مباشر

أنواع الخبر

1- الخبر المفرد:

اقرأ الأمثلة الآتية:

- الصّبر ضياء.
- الطالبان مجتهدان.
- العاملون نشيطون.

تأمل الخبر في الأمثلة السابقة تجده كلمة واحدة و إن جاء (مفرداً – مثنى – جمعاً) فهو خبر مفرد و ليس جملة و لا شبه جملة.

2-الخبر الجملة الاسميّة :

اقرأ الأمثلة الآتية:

- الجنة خيرها كثير.
- الوطن أبناؤه مخلصون.
- الطالب نشاطه كبير.

تأمل الأمثلة السابقة تجد أنّ الخبر جملة اسميّة تشتمل على ضمير يعود على المبتدأ و يطابقه في النوع و العدد.

3-الخبر الجملة الفعلية:

اقرأ الأمثلة الآتية:

- الفلاح يحرق حقّله.
- المرأة تساعد زوجها.
- الطّلاب يذاكرون دروسهم.

تأمل الأمثلة السابقة تجد أنّ الخبر فيها جملة فعلية تشتمل على ضمير يعود على المبتدأ و يطابقه في النوع و العدد.

4- الخبر شبه الجملة:

اقرأ الأمثلة الآتية:

- الطائرة بين السّحاب.
- البلبل فوق الغصن.

- الكتاب في الحقيقة.

تأمل الأمثلة السابقة تجد أن الخبر شبه جملة جاء (ظرفاً) في المثال الأول والثاني وجاء (جاراً و مجروراً) في المثال الثالث ولا يشتمل هذا النوع من الخبر على ضمير رابط.

القاعدة :

الخبر : هو الذي يتم مع المبتدأ جملة مفيدة.

أنواع الخبر:

1. الخبر المفرد: ما ليس جملة و لا شبه جملة.

2. الخبر الجملة (الاسمية – الفعلية) و يشترط في هذا النوع الاشتغال على ضمير يعود

على المبتدأ و يطابقه.

3. الخبر شبه الجملة: و يكون ظرفاً أو جاراً و مجروراً و لا يشتمل على ضمير رابط.

* اختبار

استخرج الخبر ممّا يلي و بيّن مدى مطابقته للمبتدأ:

- المكتبة مفتوحة.
- الموظفون نشيطون.
- الأمّهات مخلصات في خدمة أبنائهنّ.
- السائح معجب بأثارنا.
- القمر الصّناعيّ فوائده عديدة.

صوّب الخطأ فيما تحته خط فيما يلي:

- أنتم محبّ للعلم.
- الطّالبات مقدرة لعملهنّ.
- الرّجلان يؤدى الواجب.
- السيّارتان مسرعة.
- هذا طالبة مؤدّبة.

عيّن الرّابط و حدّد مدى مطابقته للمبتدأ فيما يأتي:

- الكتاب نفعه أكيد.
- السعادة تنبع من النّفس
- أنت تخلصين في مساعدة الآخرين
- الأزهار ألوانها بديعة.
- التدخين يدمّر الصحة.

5.6.3. الوحدة الخامسة: (مواقف لغوية اتصالية شاملة في بيئة اللغة - المستوى المتوسط)

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- الطلبة الأتراك - سحابي غير مباشر



أولاً : في المطار

التاجرُ : مساء الخير .

الشرطيُ : مساء الخير , مرحباً .

من أين أنت قادم ؟.

التاجرُ : أنا قادم من بلجيكا .

الشرطيُ : من فضلك , أريد رؤية جواز السفر.

التاجرُ : تفضل .

الشرطيُ : لماذا أتيت إلى سورية؟.

التاجرُ : للعمل بتجارة الشرقيات.

الشرطيُ : أهلاً وسهلاً بك .

* * *

التاجرُ : عفواً , كيف أستطيع أن أحصل على سيارة أجرة.

الشرطيُ : عندما تخرج ستجد سيارات أجرة واقفة , اطلب من إحداها إيصالك إلى الفندق .

التاجرُ : شكراً وداعاً .

الشرطيُ : أهلاً بك في بلدك الثاني سورية .

الأسئلة والتدريبات:

الفئة - أ -

- 1- مِنْ أَيِّ بِلَدٍ كَانَ التَّاجِرُ قَادِمًا ؟
- 2- مَاذَا طَلَبَ الشَّرْطِيُّ مِنَ التَّاجِرِ ؟
- 3- مَا سَبَبُ قَدُومِ التَّاجِرِ إِلَى سُورِيَّةِ ؟

الفئة - ب -

1- صل بين الكلمة وضدها :

قَالِم	تَدْخُل
تَخْرُج	صَبَاح
مَسَاء	مُسَافِر

2- ضع أداة الاستفهام المناسبة في الفراغات الآتية: (من - ما - متى):

- وصل التاجر إلى المطار؟
- استقبل التاجر البلجيكي؟
- جنسية التاجر؟

- اُنسُبْ إلى البلاد الآتية، كما في المثال الآتي:

مصر مصري.

سوريا

فرنسا

أمريكا

بلجيكا

- هات الأفعال المضارعة من الأفعال الآتية:

استقبلَ : -----.

سافرَ : -----.

طارَ : -----.

- اجمع الكلمات الآتية :

مطار.

سيّارة.

فندق.

تاجر .

الضّمانر الشّخصيّة

- ضمائر المتكلّم :

أنا تاجرٌ.

نحنُ تجار

- ضَمَائِرِ الْمُخَاطَبِ :

أَنْتَ تَاجِرٌ.

أَنْتِ تَاجِرَةٌ.

أَنْتُمَا تَاجِرَانِ.

تَاجِرَتَانِ.

أَنْتُمْ تَجَارُ.

أَنْتُنَّ تَاجِرَاتٌ.

- ضَمَائِرِ الْغَائِبِ :

هِيَ تَاجِرَةٌ.

هُوَ تَاجِرٌ.

هُمَا تَاجِرَانِ

تَاجِرَتَانِ

هِنَّ تَاجِرَاتٌ

هُمْ تُجَّارٌ

6- ضع كلمة شرطي مع الضمائر الآتية :

أنا _____

أنت _____

أنتم _____

هي _____

هم _____

7- صل بين الصورة والكلمة:



تذكرة.



طيار.



طائرة.

ثانياً: في سيارة الأجرة

التاجر : مرحباً .

السائق : أهلاً وسهلاً . بماذا أخدمُك ؟

التاجر : أريد الذهاب إلى الفندق .

السائق : تفضّل ، سأحملُ الحَقائب .

التاجر : شكراً.

* * *

التاجر : هل الفندق قريبٌ من هنا ؟

السائق : لا . هو بعيدٌ .

* * *

التاجر : قف هنا من فضلك .

كم تريدُ ؟

السائق : مئةَ ليرةٍ سورية .

* * *

التاجر : تفضّل .

السائق : شكراً .

الأسئلة والتدريبات:

الفئة -أ-

- 1- إلى أين كان يريد التاجر الذهاب؟
- 2- هل كان الفندق قريباً من المطار؟
- 3- كم المبلغ الذي دفعه التاجر للسائق؟

الفئة ب-

1- صل بين الكلمة وضدها :

قريب سرّ

ذهاب بعيد

قفّ إياب

2- ضع علامة التّرقيم المناسبة فيما يأتي (؟، -، !):

1- ما أجمل سوريا ---- .

2- كيف عامل السّائق التاجر -----.

4- وصل التّاجر إلى المطار ----- ثمّ توجّه إلى الفندق.

3- ثنّ الكلمات الآتية :



1. حقيبة



2. مئة



3. سائق

4- ضع الكلمات الآتية في الجدول :

ذهب ، مطار ، في ، يعود ، سائق ، متى ، سيارة ، سافر ، و .

الاسم	الفعل	الحرف

5 - إلفظ الكلمات الآتية مظهراً التّضعيف (---) :

شرطيّ



سيّارة



سدّد



**قاعدة :

- 1- واحد .
- 2- اثنان .
- 3- ثلاثة .
- 4- أربعة .
- 5- خمسة .
- 6- ستّة .
- 7- سبعة .
- 8- ثمانية .

- 9- تسعة .
10- عشرة .
11- أحد عشرة.
12- اثنا عشرة.
13- ثلاثة عشرة .
14 – أربعة عشرة.
15- خمسة عشرة.
16- سِتَّة عشرة .
17- سبعة عشرة .
18- ثمانية عشرة.
19- تسعة عشرة .
20- عشرون.
21- واحد وعشرون .
22- اثنان وعشرون .
23- ثلاثة وعشرون.

- 30- ثلاثون.
31- واحد ثلاثون.

- 40- أربعون .
50- خمسون .
60- ستون .
70- سبعون.
80- ثمانون .
90- تسعون .
100- مئة .

101- مئة واحد .

102- مئة واثنان .

111- مئة وأحد عشرة.

200- مئتان .

201- مئتان وواحد

300- ثلاثمئة.

400- أربعمئة .

500- خمسمئة .

600- ستمئة .

700- سبعمئة .

800- ثمانمئة .

900- تسعمئة

1000- ألف .

1001- ألف وواحد .

2000- ألفان .

3000 - ثلاثة آلاف.

4000- أربعة آلاف .

10000- عشرة آلاف .

100000- مئة ألف .

165000 مئة وخمس وستون ألفا .

200000 - مئتا ألف .

1000000 - مليون .

6- حوّل الأعداد الآتية إلى أرقام مكتوبة:

45 - .

83 - .

133 - .

354 - .

1578 - .

ثالثاً: في الفندق

التاجر : مساء الخير .

موظف الاستقبال : مساء الخير ، أهلاً بك أيها الضيف العزيز .

التاجر : لقد حجزت في فندقكم من بلدي ، وهذا جواز سفري .

الموظف : سأؤكد من ذلك انتظر لحظة هذا صحيح .

الموظف : كيف تريد الغرفة ؟

التاجر : أريدها غرفة ممتازة بسرير واحد .

الموظف : لك ذلك ، ولكن إلى متى ستقيم عندنا ؟.

التاجر : سأبقى سبعة أيام من اليوم ولغاية يوم الأحد .

الموظف : على الرحب والسعة . هذا مفتاح الغرفة ، سيأتي العامل لحمل الحوائج .

التاجر : شكراً ، أريد أن أنام الآن

أرجو عدم الإزعاج ، وأريدك أن توقظني في الساعة التاسعة صباحاً.

الموظف : كما تريد ، أتمنى إقامة مريحة لك .

التاجر : شكراً جزيلاً .

الأسئلة والتدريبات :

1- من استقبل التاجر في الفندق ؟

2- ماذا طلب التاجر من موظف الاستقبال ؟

3- في أي ساعة طلب التاجر من الموظف أن يوقظه ؟

4- كم يوماً حجز التاجر في الفندق ؟

2- ضع الكلمات المناسبة في الفراغات الآتية :

(حجزت - الحقيبة - إقامة)

لقد ----- في فندقكم من بلدي .

أتمنى لك ----- مريحة .

سيأتي العامل ليحمل -----.

3- ضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة (الفندق ، نام ، استقبال) .

يومٌ مريحة

إقامة جميل

ضيّف نشيط

موظفٌ عزيز

5- من عبارات المجاملة في اللغة العربية (على الرّحّب والسّعة) .

استخرج بعض عبارات المجاملة من النّصّ.

****قاعدة :**

أيام الأسبوع :

السبت

الأحد

الاثنين

الثلاثاء

الأربعاء

الخميس

الجمعة

الزمن:

اليوم

الأسبوع

السنة

الساعة

الدقيقة

اللحظة

6- حول الأسماء التالية إلى نكرة كما في المثالين الآتيين:

اليوم: يومٌ، يوماً ، يومٍ .

السنة: سنةٌ، سنةً، سنةٍ.

الأسبوع

الساعة

الدقيقة

اللحظة



رابعاً: في المطعم

في المطعم الشعبي.

التاجر: من فضلك .

الخدم: نعم .

التاجر: أريد أن تحضر لي طعام الفطور .

الخدم: وماذا تريد أن تأكل ؟

التاجر: أريد فولاً وحُمصاً وسلطة شرقية ولبننة وزيتوناً أسود وكوباً من الشاي.

الخدم: سأحضرها لك .

التاجر: لو سمحت ، أريد الفاتورة .

الخدم: لحظة من فضلك .

الخدم: تفضل .

التاجر: شكراً .

الفئة ب-

1- أعد ترتيب الكلمات الآتية لتكون جملاً مفيدة :

(طعام - في - التاجر - تناول - الفطور - المطعم .)

(تأكل - أن - تريد - ماذا ؟)

2- الفظ الكلمات الآتية مراعيًا نطق الأحرف اللثوية:

(لحظة - ذلك - ثوب).

3- ضع الضمير المناسب في الفراغات الآتية:

(أنا- هو – أنتم – أنتِ) .

----- يحبُّ الرياضة .

----- تفضلين المأكولاتِ الشرقية .

----- شعبٌ طيبٌ .

----- أتناولُ طعامَ الفطور .

4- اقرأ المفردات الآتية:

كَبْه

فَتَّة بالخُمص

فلافل

لحم مشوي (كباب)



**قاعدة :

- الأفعال المسندة إلى الفاعل المذكر والفاعل المؤنث

مثال : حجزَ نديم في الفندق.

حجرتُ ليلي في الفندق.

الفاعل المؤنث	نديم	ليلى
حجَرَ	حجَرَ	حجَرَتْ
دخلَ	دخلَ	دخلَتْ
وصلَ	وصلَ	وصلَتْ
خرجَ	خرجَ	خرجَتْ
نامَ	نامَ	نامَتْ
أكلَ	أكلَ	أكلَتْ

مثال : يقفُ نديم عند المطعم.

تقفُ ليلي عند المطعم.

الفاعل المؤنث	نديم	ليلى
يقفُ	يقفُ	تقفُ
يقومُ	يقومُ	تقومُ
يركبُ	يركبُ	تركبُ
يعملُ	يعملُ	تعملُ
يسافرُ	يسافرُ	تسافرُ
يلعبُ	يلعبُ	تلعبُ

مثال : قفْ يا نديم.

قفِّي يا ليلي.

فعل الأمر	نديم	ليلي
قفْ	قفْ	قفِي
تفضَّلْ	تفضَّلْ	تفضَّلِي
اركبْ	اركبْ	اركبي
احملْ	احملْ	احملي
اتصلْ	اتصلْ	اتصلي
انتظرْ	انتظرْ	انتظري

5- املأ الفراغات الآتية بالفعل المناسب:

طلب , تريد , افتحي , أخذت , يحضر , ادفع.

----- التاجر الحساب.

----- الباب يا سارة.

----- ليلي الكتاب .

----- الخادم الحساب.

أيمن ----- النقود للمدير.

----- بثينة شراء سجادة.

خامساً: في السوق

سوق المدينة: خان الشونة

عند بائع الأقمشة:

التاجر: صباح الخير.

البائع: صباح الخير ، أهلاً.

التاجر : أريد أن أشتري بعض الأقمشة والمفارش .

البائع :لماذا تريدها؟

التاجر: افترضت متجراً في للشرقيات في بلدي .

البائع : إذا تريد الأقمشة التي تشتهر بها مدينتنا.

البائع:إن أشهر وأجود أنواع الأقمشة لدينا قماش يدعى الصاية وكذلك البروكار وغيرها .

التاجر : وما هي الصاية ؟

البائع: قماش من الحرير أو الكتان.

التاجر: أرني إياها.

البائع: تفضل.

التاجر: سمعت أن لديكم مفارش جميلة مزركشة .

البائع : تقصد تطريز الأغباني.

التاجر: نعم نعم، هذا صحيح .

البائع : سأحضرها لك.

البائع:ماذا تريد أيضاً ؟

التاجر: أريد مناديل وبعض الأزياء الشعبية .

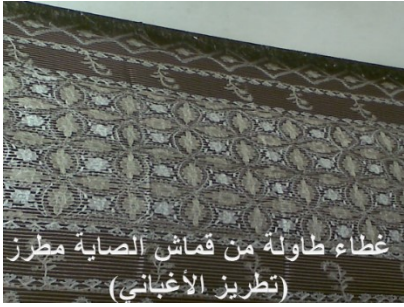
البائع :نعم ، سأحضرها لك ، ولكن كم تريد ؟



الصاية



تطريز الأغباني



غطاء طاولة من قماش الصاية مطرز
(تطريز الأغباني)

التاجر: أريدُ خمسينَ مفرشاً ،وأريدُ من كلِّ زيِّ شعبي عشرَ قطعٍ ومن القماشِ المشهور لديكم ثوبين .

البائعُ : هذه الفاتورةُ .

التاجر :دعها عندك سيأتي بعد قليل لأخذها ، ودفع المالِ.

البائعُ: حسناً.

التاجر: شكراً ، ولكن أين أجدُ سجادا يدويا مصنوعا على النول .

البائعُ: في المحلِّ المقابلِ .

التاجر: شكراً.



عند بائع السجاد

التاجر: صباح الخير .

بائع السجاد : صباح الخير، أهلاً وسهلاً.

التاجر: أريدُ عشرين سجادةً يدويةً.

البائع : أتريدُها كبيرة أم صغيرة؟.

التاجر: أريدُ نصفها كبيرة ، والنصف الآخر صغيرة.

البائع : سأجهزها لك ، ولكن أين أضعُها ؟

التاجر: سأحضّرُ سيارةً بعد قليل.

بائع السجاد : وماذا يلزمك أيضاً ؟

التاجر: يلزمني بعض النحاسيات كالصواني ودلال القهوة

وأريدُ بعض الأشياء المصنوعة من الأرابيسك .

البائع: أنت تاجر.

التاجر: نَعَمْ ، نحن نهتم بالمصنوعات الشرقية

وخاصةً اليدوية منها .

البائع: هذا هاتفي، إن احتجتُ شيئاً اتصل بي لأجهزها لك مباشرة،

عندها تأتي لتدفع المال و تأخذها، سأرسل أحداً من عمالي لإحضارها لك .

التاجر: شكراً جزيلاً.



الأسئلة والتدريبات :

1- صل بين الكلمة ومرادفها:

أجود جالب

أحضّر دكان

متجر أفضل

2- هات ضد الكلمات الآتية :

شرقية : _____ .

اشترى : _____ .

يدوية : _____ .

قديمة : _____ .

3- صنف الأفعال الآتية في الجدول:

وعدّ - اذهب - يحضر - شرب - تريد - دغ.

الماضي	المضارع	الأمر

4- حوّل الكلمات الآتية إلى المؤنث:

زبون : _____ .

مزرکش : _____ .

جميل : _____ .

5- اذكر نوع الهمزة من الكلمات الآتية :

أحضر : _____ .

بائع : _____ .

استعمل : _____ .

جاء : _____ .

سأل : _____ .

****قاعدة :**

الأفعال الخمسة من الفعل (شرب) :

يشربون

تشربون

يشربان

تشربان

تشربين

6- هات الأفعال الخمسة من الفعل (يقصدُ)؟

حلّ الأسئلة دروس الوحدة الخامسة

أولاً : في المطّار

الفئة -أ- :

- ج1- كان التاجر قادما من بلجيكا .
- ج2- طلب الشرطي من جواز السفر .
- ج3- سبب قدوم التاجر العمل بتجارة الشرقيات .

الفئة -ب- :

- ج1- قادم: مسافر، تخرج :تدخل، مساء: صباح.
- ج2- متى ، من ، ما .
- ج3- سوري ، فرنسي ، أمريكي ، بلجيكي .
- ج4- يستقبل ، يسافر ، يطير .
- ج5- مطارات ، سيارات ، فنادق ، تجار.
- ج6- شرطيّ ، شرطيّ ، شرطة ، شرطية ، شرطة.
- ج7- طيّار ، طائرة ، تذكرة.

ثانياً: في سيّارة الأجرة

الفئة -أ- :

- ج1- يريد التاجر الذهاب إلى الفندق .
- ج2- لا ، كان الفندق بعيدا.
- ج3- دفع التاجر مئة ليرة سورية .

الفئة -ب- :

- ج1- قريب: بعيد ، ذهاب : إياب ، قفّ : سرّ.
- ج2- ! - ؟ - ، .

ج3- سائقان ، متنان ، حقيبتان .

ج4-

الاسم	الفعل	الحرف
مطار	ذهبَ	متى
سائق	يعودُ	في
مسافر	سافرَ	و

ج6 :

45: خمس وأربعون .

83: ثلاث وثمانون .

133: مئة وثلاث وثلاثون .

354: ثلاثمئة وأربع وخمسون.

1578: ألف و خمسمئة و سبع و ثمانون .

ثالثاً: في الفندق

الفئة-أ:-

ج1-استقبل التاجر في الفندق موظف الاستقبال.

ج2- طلب التاجر من موظف الاستقبال عدم الإزعاج وإيقاظه في الصباح التالي .

ج3- الساعة التاسعة صباحاً.

ج4- حجز التاجر سبعة أيام .

الفئة-ب:-

ج1- فندق: نزل ،سرير: فراش ، موظف :عامل .

ج2-حجزتُ – جواز- الحقيبة .

ج3- حجز النزِيل في الفندق.

كان استقبال الموظف حافلاً.

نام التاجر في الساعة العاشرة.

ج4- يوم جميل ، إقامة مريحة ، ضيف عزيز ، موظف نشيط .

ج5- الضيف العزيزُ، شكرا جزيلا.

ج6- الأسبوع : أسبوعٌ , أسبوعاً , أسبوعٍ .

الساعة : ساعةٌ , ساعةً , ساعةٍ .

الدقيقة : دقيقةٌ , دقيقةً , دقيقةٍ .

اللحظة : لحظةٌ , لحظةً , لحظةٍ .

رابعاً: في المطعم

الفئة-أ:-

ج1- المطعم هو مطعم شعبي.

ج2- طلب التاجر طعام الفطور .

ج3- طلب فولا وحمصا و سلطة شرقية و لبننة و زيتونا أسودا وكوبا من الشاي.

الفئة-ب:-

ج1- تناول التاجر طعام الفطور في المطعم .

ماذا تريد أن تأكل؟.

ج3- هو , أنتِ , أنتم , أنا .

ج4- طلب , افتحي , أخذتُ , يحضرُ , ادفع , تريدُ.

خامساً: في السوق

الفئة-أ:-

ج1- أراد شراء الأقمشة للتجارة بها .

ج2- الصاية والبروكار.

ج3- خمسين مفرشا ومن كل زي شعبي عشر قطع .

ج4- اشترى سجادا.

ج5- اشترى عشرين سجادة.

الفئة ب-:

ج1- أجود:أفضل , أحضر : جلب , متجر : دكان .

ج2- غربية , باع ,آلية , حديثة.

ج3-

الماضي	المضارع	الأمر
وعدَ	تريدُ	اذهبْ
شربَ	يحضرُ	دعْ

ج4- زبونة ,مزر كشة ,جميلة .

ج5- همزة قطع , همزة متوسطة ,همزة وصل , همزة متطرفة ,همزة متوسطة .

ج6- يقصدان , تقصدان , يقصدون ,تقصدون , تقصدين .

.....

إِخْتِبَار

1- إِخْتَرِ التَّرْتِيبَ الصَّحِيحَ لِلأَشْهُرِ القَمَرِيَّةِ (الهَجْرِيَّةِ) الآتِيَةِ :

- A. رَجَب - صَفَر - شَوَّال - رَمَضَانَ.
- B. شَوَّال - صَفَر - ذُو القَعْدَةِ - ذُو الحِجَّةِ .
- C. رَمَضَانَ - شَوَّال - ذُو القَعْدَةِ - ذُو الحِجَّةِ.
- D. شَوَّال - رَجَب - شَعْبَانَ - رَمَضَانَ .
- E. رَجَب - شَوَّال - شَعْبَانَ - رَمَضَانَ .

2 - إِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الآتِيَةَ:

- مُفْرَدَ كَلِمَةِ (أَوَّال) هُوَ :

- A. أَوَّل .
- B. أَوَّلِي .
- C. أَوْلَاء .
- D. أَوَّلِيَّة .
- E. أَوَّل.

3- إِخْتَرِ ضِدَّ كَلِمَةِ (بِدَايَةِ) # (.....) .

- A. كِفَايَةِ.
- B. عَنَائِيَّة.
- C. هِدَايَةِ.
- D. نِهَائِيَّة.
- E. عَطَايَةِ.

4 - اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ:

- جَمْعُ كَلِمَةِ (أُسْتَاذ) هُوَ :

A. أُسَاتِيذَةٌ.

B. أُسَاتِيذَةٌ.

C. أُسَاتِيذَةٌ.

D. أُتَاتِيذَةٌ.

E. أُسَاتِيزَةٌ.

5 - اُكْتُبِ السُّؤَالَ الْمُنَاسِبَ لِلآتِي:

.....؟ مَعَهُ قَلَمٌ وَدُفْتَرٌ.

A. مَاذَا مَعَهُمْ؟

B. لِمَاذَا مَعَهُ؟

C. أَيْنَ مَعَهُ؟

D. مَاذَا مَعَهُ؟

E. مَتَى مَعَهُ؟

6 - اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ:

A. اللُّغَةُ أُدْرُسُ الْعَرَبِيَّةَ فِي دِمَشْقَ جَامِعَةٍ.

B. أُدْرُسُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ فِي جَامِعَةِ دِمَشْقَ.

C. فِي أُدْرُسُ الْعَرَبِيَّةَ اللُّغَةَ دِمَشْقَ جَامِعَةٍ.

D. اللُّغَةُ أُدْرُسُ الْعَرَبِيَّةَ دِمَشْقَ فِي جَامِعَةٍ.

E. اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةَ فِي أُدْرُسُ دِمَشْقَ جَامِعَةٍ.

7 - اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ:

(أُخْتُ وَالِدِي هِيَ).

A. جَدَّتِي.

B. أُخْتُي.

C. خَالَتِي.

D. أُمِّي.

E. عَمَّتِي.

8- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ:

(يَبْنِي قَرِيبٌ..... الْجَامِعَةَ)

A. مِنْ.

B. فِي.

C. مَعَ.

D. عَنْ.

E. عَلَى.

9 - اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ:

(أَنَا فِي الْبَيْتِ).

A. لَيْسْتُ.

B. لَسْتُ.

C. أَسْتُ.

D. لَيْسَ.

E. أَسْتُ.

10- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ:

(أَسْتَقِظُ السَّاعَةَ 6:20 صَبَاحًا)

A. السَّادِسَةَ وَالرُّبْعَ.

B. السَّابِعَةَ وَالثَّلْثَ.

C. الثَّامِنَةَ وَالْخَمْسَ.

D. التَّاسِعَةَ وَالرُّبْعَ.

E. السَّادِسَةَ وَالثَّلْثَ.

11- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ الْآتِيَةَ :

..... يَافَاطِمَةُ نَدْخُلُ إِلَى دُكَّانِ الْأَدْوَاتِ الْمَنْزِلِيَّةِ :

A. تَعَالِ.

B. تَعَالُوا.

C. تَعَالَيْنِ.

D. تَعَالَيْ.

E. تَعَالِ.

12- أَكْتُبِ الْكَلِمَةَ الْمُنَاسِبَةَ فِي الْفَرَاغِ الْآتِي :

كُرْسِيٌّ وَطَاوِلَةٌ وَخِزَانَةٌ :

A. الشَّارِعَ.

B. مَرَضَ.

C. النَّسْوَقَ.

D. أَثَاثَ.

E. طَائِرَةَ.

مفتاح الأسئلة:

.C -1

.E -2

.D -3

.B -4

.D -5

.B -6

.E -7

.A -8

.E -9

.E -10

.D -11

.D-12



6.6.3. الوحدة السادسة: (تعليم الحروف والأصوات العربية - المستوى المبتدئ)

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها



(تعليم الحروف والأصوات العربية)



خطة الدرس

إِخْتِبَارَاتُ الْمُحَادَثَةِ

(المُسْتَوَى الْمُنَوِّسِط)

إِسْمِي

- مَا إِسْمُكَ \ كِ ؟

لَقَبِي

- مَا لَقَبُكَ \ كِ ؟

جِنْسِيَّتِي

- مَا جِنْسِيَّتُكَ \ كِ ؟

مَدِينَتِي

- مَا إِسْمُ مَدِينَتِكَ \ كِ ؟

عُمْرِي

- كَمْ عُمْرُكَ \ كِ ؟

هُوَ أَيْتِي

- مَا هُوَ أَيْتُكَ \ كِ ؟

أَتَكَلِّمُ لُغَتَيْنِ

- كَمْ لُغَةً تَتَكَلَّمُ ؟

هَذَا

- مَا هَذَا ؟

هَذِهِ

- مَا هَذِهِ ؟

هَذَا

- مَنْ هَذَا ؟

هَذِهِ

- مَنْ هَذِهِ ؟

- كَمْ سَاعَةً تَدْرُسُ كُلَّ يَوْمٍ ؟

أَدْرُسُ كُلَّ يَوْمٍ

- كَمْ لُغَةً تَتَحَدَّثُ ؟

أَتَحَدَّثُ

- مَاذَا تَدْرُسُ اَيْنَ ؟

أَدْرُسُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ

- لِمَاذَا تَدْرُسُ اَيْنَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ ؟

لِ.....

- فِي أَيِّ سَنَةٍ تَدْرُسُ اَيْنَ ؟

أَدْرُسُ فِي السَّنَةِ التَّحْضِيرِيَّةِ

- مَاذَا مَعَكَ اِكْ ؟

مَعِيَ : جَوَّالٌ - حَقِيبَةٌ - مَفَاتِيحٌ

- مَاذَا فِي حَقِيبَتِكَ اِكْ ؟

فِي حَقِيبَتِي : دَفْترٌ - قَلَمٌ - كِتَابٌ

- أَيْنَ تَسْكُنُ اَيْنَ ؟

أَسْكُنُ فِي مَدِينَةٍ

- مَعَ مَنْ تَسْكُنُ اَيْنَ ؟

أَسْكُنُ مَعَ (عَائِلَتِي-أَصْدِقَائِي- لَوْحْدِي ...)

- كَمْ شَهْرًا فِي السَّنَةِ ؟

فِي السَّنَةِ إِثْنَا عَشَرَ شَهْرًا .

- كَمْ أُسْبُوعًا فِي الشَّهْرِ ؟

فِي الشَّهْرِ أَرْبَعَةُ أُسَابِيعٍ تَقْرِيبًا .

- كَمْ يَوْمًا فِي الْأُسْبُوعِ ؟

فِي الْأُسْبُوعِ سَبْعَةُ أَيَّامٍ .

- كَمْ دَقِيقَةً فِي السَّاعَةِ ؟

فِي السَّاعَةِ سِتُّونَ دَقِيقَةً .

- كَمْ أَخَا عِنْدَكَ إِك ؟

عِنْدِي

- كَمْ أُخْتًا عِنْدَكَ إِك ؟

عِنْدِي

- مَاذَا يَعْمَلُ وَالِدُكَ إِك ؟

وَالِدِي يَعْمَلُ (موظف - مُعَلِّم -)

- مَاذَا تَعْمَلُ وَالِدَتُكَ إِك ؟

وَالِدَتِي تَعْمَلُ (مُوظِّفَة - مُعَلِّمَة -.....)

- مَا عَدَدُ أَفْرَادِ أُسْرَتِكَ إِك ؟

عَدَدُ أَفْرَادِ أُسْرَتِي

- أَيْنَ تَعِيشُ عَائِلَتُكَ إِك ؟

تَعِيشُ عَائِلَتِي فِي (مَدِينَة ... قَرْيَة ...)

- أَيْنَ تَسْكُنُ الْآنَ ؟

أَسْكُنُ الْآنَ فِي

- هَلْ تَعِيشُ الْآنَ فِي شُقَّةٍ ؟ أَمْ بَيْتٍ ؟

أَعِيشُ فِي (شُقَّةٍ \ بَيْتٍ) .

- هَلْ بَيْتُكَ إِك وَاسِعٌ أَمْ ضَيِّقٌ ؟

بَيْتِي (وَاسِعٌ - ضَيِّقٌ) .

- هَلْ بَيْتُكَ إِك قَرِيبٌ أَمْ بَعِيدٌ ؟

بَيْتِي (قَرِيبٌ - بَعِيدٌ) .

- كَمْ غُرْفَةً فِي بَيْتِكَ إِك ؟

فِي بَيْتِي (ثَلَاثُ - أَرْبَعُ - ..) غُرْفٌ .

- مَاذَا يُوجَدُ فِي غُرْفَةِ الْجُلُوسِ ؟

يُوجَدُ

- مَاذَا يُوجَدُ فِي غُرْفَةِ النَّوْمِ ؟

يُوجَدُ

- مَاذَا يُوجَدُ فِي عُرْفَةِ الضُّيُوفِ ؟
يُوجَدُ
- مَاذَا يُوجَدُ فِي الْمَطْبُخِ ؟
يُوجَدُ
- مَاذَا يُوجَدُ فِي عُرْفَتِكَ \ كِ ؟
يُوجَدُ
- هَلْ تَكْتُبُ ابْنَ وَاجِبَاتِكَ كُلَّ يَوْمٍ ؟
نَعَمْ | لَا
- هَلْ تَتَحَدَّثُ بَيْنَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ؟
نَعَمْ | لَا
- كَمْ لُغَةً تَتَحَدَّثُ ابْنَ ؟
أَتَحَدَّثُ لُغَتَيْنِ
- مَا اسْمُ جَامِعَتِكَ \ كِ ؟
اسْمُ جَامِعَتِي
- مَا اسْمُ كَلْبَتِكَ \ كِ ؟
اسْمُ كَلْبَتِي
- مَا اسْمُ مَدِينَتِكَ \ كِ ؟
اسْمُ مَدِينَتِي
- مَا اسْمُ (رَقَم) شَارِعِكَ ؟
اسْمُ (رَقَم) شَارِعِي
- مَا عَاصِمَةُ تُرْكِيَّةِ ؟
عَاصِمَةُ تُرْكِيَّةِ أَنْقَرَةَ .
- فُرْصَةُ سَعِيدَةٍ
وَأَنَا أَيْضاً .
- إِلَى اللِّقَاءِ
(إِلَى اللِّقَاءِ مَعَ السَّلَامَةِ) .

- أَيْلَة سَعِيدَة (أَيْلَة سَعِيدَة \ وَلَكُمْ أَيْضاً) .

- كَيْفَ حَالُكَ \ كِ ؟ (بِخَيْرٍ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ) .

- أَهْلاً وَسَهْلاً أَهْلاً بِكَ \ كِ .

- مَا الْأَطْعِمَة الْمُفَضَّلَة عِنْدَكَ \ كِ ؟ الْأَطْعِمَة الْمُفَضَّلَة عِنْدِي

- هَلْ تُحِبُّ الْوَجَبَاتِ السَّرِيعَة ؟ نَعَمْ | لَا

- هَلْ تُفَضِّلُ الْأَطْعِمَة الْحَارَّةَ ؟ نَعَمْ | لَا

- هَلْ تُفَضِّلُ الْمَشْرُوبَاتِ الْغَازِيَّةَ ؟ نَعَمْ | لَا

- مَاذَا تَفْعَلُ صَبَاحاً ؟

- مَاذَا تَفْعَلُ ظُهْراً ؟

- مَاذَا تَفْعَلُ مَسَاءً ؟

- مَاذَا تَقُولُ عِنْدَمَا نَسْتَقِظُ صَبَاحاً ؟

- مَاذَا تَقُولُ عِنْدَمَا نَقَابِلُ شَخْصاً لِأَوَّلِ مَرَّةٍ ؟

- مَتَى نَسْتَقِظُ ؟

- مَتَى تَنَام ؟

- كَمْ أَخَا عِنْدَكَ الْكَ ؟

- كَمْ أُخْتًا عِنْدَكَ الْكَ ؟

- مَاذَا يُوجَد دَاخِلَ حَقِيبَتِكَ الْكَ ؟



7.3 . اِخْتِبَارَات (الكَفَاءَةُ النُّعَوِيَّة)

1- ما الصِّيْغَةُ الصَّحِيْحَةُ لِفِعْلِ "عَرَفَ" بِصِيْغَةِ الأَمْرِ لِلْمُخَاطَبِ الْجَمْعِ (أَنْتُمْ) مِنْ بَابِ "اِنْفَعَلَ"، مِنْ بَيْنِ الخِيَارَاتِ الآتِيَةِ؟

A. اَنْعَرَفُ.

B. نَنْعَرِفُ.

C. اِعْرِفُوا.

D. اِنْعَرِفُوا.

E. اِنْعَرَفُوا.

2- أَيُّ مِنَ التَّوَافِقَاتِ الآتِيَةِ بَيْنَ الْفِعْلِ وَالْمَصْدَرِ غَيْرُ صَحِيْحَةٍ؟

A. اِسْتَعْفَرَ - اِسْتِعْفَارًا.

B. اِعْشَوْشَبَ - اِعْشِيْشَابًا.

C. اِحْمَرَ - اِحْمِرَارًا.

D. تَبَاعَدَ - تَبَاعُدًا.

E. اِسْتَمْتَعَ - اِسْتِمَاعًا.

3- أَيُّ مِنَ التَّوَافِقَاتِ الآتِيَةِ بَيْنَ الْفِعْلِ وَاسْمِ الْمَفْعُولِ غَيْرُ صَحِيْحَةٍ؟

A. اُكْرِمَ - مُكْرَمًا.

B. اِغْتَضَبَ - مُغْتَضَبًا.

C. شَارَكَ - مُشْتَرَكًا.

D. مَرَّقَ - مُمَرَّقًا.

E. تَكَلَّمَ - مُتَكَلِّمًا.

4- أيُّ من الأفعال الواردة في الجمل الآتية يتكوّن من ستة أحرف (سُداسي)؟

A. اسْتَلَمْتُ اليَوْمَ تَرْجَمَةَ النُّصُوصِ.

B. سَاعَدْتُمْ جَمِيعَ الْفُقَرَاءِ.

C. تَنَزَّلُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ فِيهَا.

D. اسْتَغْفِرِ اللَّهَ قَبْلَ الْمَمَاتِ.

E. اسْتَشْفُوا الْخَيْرَاتِ.

5- ما الفعل الأنسب لإتمام الجملة: "الآباءُ لم النَّافِذَةَ"، من بين الخيارات الآتية؟

A. يَفْتَحُ.

B. تَفْتَحُونَ.

C. يَفْتَحُونَ.

D. يَفْتَحُوا.

E. يَفْتَحْنَ.

6- ما الصِّبْغَةُ الصَّحِيحَةُ للفعل المضارع المناسب لـ "الْبَنَاتُ (لَا + جَلَسَ) في المَقْهَى " وفق السِّيَاق، من بين الخيارات الآتية؟

A. يَجْلِسُ

B. تَجْلِسُ

C. يَجْلِسَا

D. يَجْلِسُونَ

E. يَجْلِسْنَ

7- أيُّ من الأفعال الواردة في الجمل الآتية غير صحيح من حيث كونه نفيًا للفعل المذكور؟

- A. فَرَحَ عَبْدُ اللَّهِ بِالْهَدِيَّةِ - لَمْ يَفْرَحْ.
- B. يَسْكُتُ الرَّجُلُ عَنِ الْكَلَامِ-مَا يَسْكُتُ.
- C. يَا أَحْمَدُ أَكْتُبِ الدَّرْسَ - لَا يَكْتُبُوا.
- D. لِتَطْبُخِ زَيْنَبُ الطَّعَامَ - لَا تَطْبُخِ.
- E. سَتَدْخُلُ فَاطِمَةُ إِلَى الْإِمْتِحَانِ- لَنْ تَدْخُلَ.

8- ما التَّرْجُمَةُ الْعَرَبِيَّةُ الصَّحِيحَةُ لِلجُمْلَةِ "Öğrenciler okula gitsinler."، من بين الخيارات الآتية؟

- A. لِيَذْهَبِ الطُّلَّابُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ.
- B. يَا طُلَّابُ، إِذْهَبُوا إِلَى الْمَدْرَسَةِ.
- C. يَذْهَبُ الطُّلَّابُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ.
- D. لَا يَذْهَبِ الطُّلَّابُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ.
- E. يَا طُلَّابُ لَا تَذْهَبُوا إِلَى الْمَدْرَسَةِ.

9- أيُّ من الأفعال هو الأنسب لإتمام الجملة: "هُمُ بِكُرَةِ الْقَدَمِ"، من بين الخيارات الآتية؟

- A. يَلْعَبُ.
- B. يَلْعَبَانِ.
- C. يَلْعَبُونَ.
- D. تَلْعَبُونَ.
- E. نَلْعَبُ.

10- اِخْتَرِ الفعل المُناسِبَ لملء الفراغ في الجملة " :يَا سَارَةُ هَذَا الْفُسْتَانُ " ؟

A. اَلْبَسَ.

B. اَلْبَسَا.

C. اَلْبَسْنَ.

D. اَلْبَسُوا.

E. اَلْبَسِي.

11- اِخْتَرِ الكلمة المناسبة لإتمام الجملة الآتية : لَا أَفْوَاهَكُمْ أَثْنَاءَ الطَّعَامِ " ؟

A. تَفْتَحُ.

B. تَفْتَحِي.

C. تَفْتَحُوا.

D. تَفْتَحَا.

E. تَفْتَحْنَ.

12- أَيُّ من أسماء الفاعل الآتية يُمكن أن يُستبدل بالفعل الذي تحته خطٌ في جملة " لَيْلَى وَخَدِيجَةُ تَرْكَبَانِ الْحَافِلَةَ " ؟

A. رَاكِبَتَيْنِ.

B. رَاكِبَةً.

C. رَاكِبَتَانِ.

D. رَاكِبَاتٌ.

E. رَاكِبَانِ.

13- أَيُّ مِمَّا يَلِيّ يَجِبُ وَضْعُهُ فِي الْفَرَاغِ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ " الْحَقَائِبُ فِي الْمَطَارِ. " ؟

A. مَفْقُودَاتٌ.

B. مَفْقُودٌ.

C. مَفْقُودَتَانِ.

D. مَفْقُودُونَ.

E. مَفْقُودَةٌ.

14- أَيُّ مِمَّا يَلِيّ لَا يُعَدُّ اسْمَ آلَةٍ؟

A. مِنْظَارٌ.

B. مِعْزَلٌ.

C. عُبُوسٌ.

D. مِسْطَرَةٌ.

E. عَصَّارَةٌ.

15- أَيُّ مِمَّا يَلِيّ لَا يُعَدُّ اسْمَ مَكَانٍ؟

A. مِقْيَاسٌ.

B. مَجْلِسٌ.

C. مُرْتَقَى.

D. مَخْرَجٌ.

E. مَقَامٌ.

16- اِخْتَرِ الكلمةَ المُناسبةَ التي يجب وضعها في الفراغ الوارد في الجملة الآتية: " الأبُ بالأولادِ مِنْ غَيْرِهِ."، على أنْ تكونَ إسمٌ تَقْصِيْلٌ؟

A. رَجِيم.

B. رَاجِم.

C. رُحَمَاء.

D. مَرْحُوم.

E. أَرْحَم.

17- أيُّ الضَّمائرِ الآتية تُناسب الفراغات في الجُملة: "... زَيْنَبُ ... طالبةٌ مجتهدةٌ" ؟

A. هَذَا - هُوَ.

B. هَذَا - هِيَ.

C. هَذِهِ - هُنَّ.

D. هَذِهِ - هُمْ.

E. هَذِهِ - هِيَ.

18- ما حرف الجرّ الأنسب لإتمام الفراغ في الجملة الآتية: " انتَقَلَ خَالِدٌ إِلَى السَّكَنِ الجامعيِّ، كُلِّ غُرْفَةٍ أَرْبَعَةُ طُلَّابٍ." ؟

A. إِلَى.

B. عَلَى.

C. مِنْ.

D. عَنْ.

E. فِي.

19- ما الكلمة الأنسب لإتمام الفراغ في الجملة الآتية: " مساجد الله في الأرض " ؟

- A. هَذَا.
- B. هَذِهِ.
- C. هَؤُلَاءِ.
- D. هَذَانِ.
- E. هَاتَانِ.

20- أي من الجمل الواردة أدناه مرادفة للجملة الآتية: " يُوصِلُ أَوْلَادَ الْقَرْيَةِ إِلَى الْمَدْرَسَةِ " ؟

- A. يَأْخُذُهُمْ إِلَى الْمَدْرَسَةِ.
- B. جَاءَ بِهِمْ مِنَ الْمَدْرَسَةِ.
- C. أَبْعَدَهُمْ عَنِ الْمَدْرَسَةِ.
- D. عَالَجَهُمْ فِي الْمَدْرَسَةِ.
- E. سَجَّلَهُمْ فِي الْمَدْرَسَةِ.

21- أي من الكلمات أدناه هي الأنسب لإتمام الجملة الآتية: " هَذَا كِتَابُ.....؟ "

- A. الطَّالِبِ.
- B. الطَّالِب.
- C. الطَّالِبِ.
- D. الطَّالِباً.
- E. الطَّالِبُ.

22- اختر الفعل الصحيح لملء الفراغ في الجملة الآتية: " السَّفِينَتَانِ في الْبَحْرِ " ؟

A. يَجْرِيَانِ.

B. تَجْرِيَا.

C. يَجْرِي.

D. تَجْرِي.

E. تَجْرِيَانِ.

23- أي من أزواج الكلمات الآتية ليس تضاداً؟

A. عَجُوز - شَابَّة.

B. كَرِه - اِسْتَهَى.

C. نَظِيف - وَسِخ.

D. صَلاح - فَسَاد.

E. اِجْتِهَاد - عَمَل.

24- اِملأ الفراغ بالكلمة المناسبة للجملة الآتية : " كان في الزَّمن القديم وَزِيرٌ عَظِيمٌ وَلَهُ فِي الدَّوْلَةِ خَطِيرٌ " .

A. شَأْنٌ.

B. ضَخْمٌ.

C. شَحْمٌ.

D. بَارِعٌ.

E. أَرِيبٌ.

25- أيّ من الكلمات الآتية هي ضدّ الكلمة التي تحنّها خطّفي الجملة: " نَهَى الله تعالى النَّاسَ عَنِ الْأَخْلَاقِ السَّيِّئَةِ " .

A. أَضَرَّ.

B. جَهْلَ.

C. أَمَرَ.

D. الْكَذِبُ.

E. أَسَاءَ.

26- أينَ توجَدُ " المرأةُ " ؟

A. في غُرْفَةِ النَّوْمِ.

B. في غُرْفَةِ الضُّيُوفِ.

C. في الصَّالَةِ.

D. في المَطْبَخِ.

E. في البَيْتِ.

27- أينَ توجَدُ المِغْسَلَةُ؟

A. في غُرْفَةِ النَّوْمِ.

B. في غُرْفَةِ الضُّيُوفِ.

C. في الحَمَّامِ.

D. في المَمَرِّ.

E. في البَيْتِ.

28- إِمْلَأِ الْفَرَاغَ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ: " الْمُؤْمِنُ الْحَقُّ لَا يُصِيبُهُ.....إِذَا نَزَلَ بِهِ الْبَلَاءُ ".

A. الْجَزَعُ.

B. الْقَبْرُ.

C. الْوَزِيرُ.

D. الْفُرْصُ.

E. الْقَيْدُ.

29- إِمْلَأِ الْفَرَائِغَ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ بِالْكَلِمَاتِ الْمُنَاسِبَةِ: " اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ نَقُولُ مَا لَا نَفْعَلُهُ ".

A. يَأْمُرُ - فِي.

B. يَكْتُبُ - مِنْ.

C. يَأْمُرُ - كَيْ.

D. يَنْهَانَا - أَنْ.

E. يَنْهَى - لَا.

30- أَيُّ مِنَ الْخِيَارَاتِ الْآتِيَةِ هُوَ الشَّكْلُ الصَّحِيحُ لَصِيغَةِ الْمُتَنَّى (التَّنْيَةِ) لِلْكَلِمَةِ الَّتِي تَحْتَهَا خَطٌّ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ :
"أَخَذَتِ الطَّالِبَةُ زَهْرَةً".

A. زَهْرَتَانِ.

B. زَهْرَةٌ.

C. زَهْرَتَيْنِ.

D. الزَّهْرَتَانِ.

E. زَهْرَةٍ.

31- اِمْلَأُ الْفَرَاغَ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ: " الصُّورَةُ عَلَى السَّبَّورَةِ " .

- A. رَاسِمَةٌ.
- B. رَسَامَةٌ.
- C. مَرَسُومَةٌ.
- D. مَرَاثِمٌ.
- E. رَسْمِيَّةٌ.

32- اِخْتَرِ الْكَلِمَةَ الْمُنَاسِبَةَ لِإِكْمَالِ الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ : " ابْنُ خَالَتِي غَدًا مِنْ الْمَدِينَةِ " .

- A. تَخْرُجُ.
- B. يَخْرُجَانِ.
- C. تَخْرُجِينَ.
- D. يَخْرُجُ.
- E. خَرَجْتُ.

33- اِمْلَأُ الْفَرَاغَ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ : " دُرُوسُكُمْ حَيِّدًا " .

- A. اِحْفَظُ.
- B. اِحْفَظِي.
- C. اِحْفَظَا.
- D. اِحْفَظُوا.
- E. اِحْفَظْنَ.

34- اختر المعنى الصحيح للجملة الآتية : " يَلْعَبُ الولدان بالكرة كُلَّ يَوْمٍ " من الجمل أدناه :

- A. الولدان لاعبان بالكرة كُلَّ يَوْمٍ.
- B. يلعبُ مع الولدين بالكرة كُلَّ يَوْمٍ.
- C. لعبَ الولدان بالكرة أمس.
- D. هم يلعبون بالكرة كُلَّ يَوْمٍ.
- E. هما لعبا بالكرة اليوم.

35- أيّ من الجمل الواردة أدناه تحمل معنى مُضَادّاً للجملة الآتية: " سَتَدْخُلُ زَيْنَبُ غُرْفَةَ الْجُلُوسِ ".

- A. لَمَّا تَدْخُلْ زَيْنَبُ غُرْفَةَ الْجُلُوسِ.
- B. مَا تَدْخُلْ زَيْنَبُ غُرْفَةَ الْجُلُوسِ.
- C. لَا تَدْخُلْ زَيْنَبُ غُرْفَةَ الْجُلُوسِ.
- D. لَنْ تَدْخُلَ زَيْنَبُ غُرْفَةَ الْجُلُوسِ.
- E. لَتَدْخُلْ زَيْنَبُ غُرْفَةَ الْجُلُوسِ.

36- أيّ من الجمل الآتية ليس فيها (اسم آلة) :

- A. هل في البناء مصعدٌ؟
- B. في الجدارِ مرآةٌ جميلةٌ.
- C. الخُصْرِي يَزِنُ الفاكهةَ بالميزانِ.
- D. جَهَّزَتْ فاطمةُ العصيرَ بالعَصَّارَةَ.
- E. الربيعُ مَنِيَتْ الأزهارُ المُلَوَّنةُ.

37- مَا نَوْعِ الْكَلِمَةِ الَّتِي تَحْتَهَا خَطٌّ فِي الْجُمْلَةِ " جَلَسَ الظَّالِمُ جُلُسَةً الْمُتَكَبِّرُ " .

- A. إِسْمُ مَكَانٍ .
- B. إِسْمُ زَمَانٍ .
- C. مَصْدَرُ مَرَّةٍ .
- D. مَصْدَرُ هَيْئَةٍ .
- E. إِسْمُ تَفْضِيلٍ .

38- أَيُّ مِنَ الْجُمَلِ الْآتِيَةِ لَيْسَ فِيهَا (إِسْمُ آلَةٍ) :

- A. هَلْ فِي الْبِنَاءِ مَصْنَعٌ؟
- B. فِي الْجِدَارِ مَرَأَةٌ جَمِيلَةٌ.
- C. الْخُضْرِيُّ يَزُرُّ الْفَاكِهِةَ بِالْمِيزَانِ.
- D. جَهَّزَتْ فَاطِمَةُ الْعَصِيرَ بِالْعَصَّارَةِ.
- E. الرَّبِيعُ مَنبُثُ الْأَزْهَارِ الْمُلَوَّنَةِ.

39- اِمْلَأُ الْفَرَاغَ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ بِالْفِعْلِ الْمُنَاسِبِ: " الْأَسْدَانِ الْبَقَرَةُ " .

- A. يَأْكُلُ.
- B. تَأْكُلُ.
- C. يَأْكُلَانِ.
- D. تَأْكُلَانِ.
- E. أَكَلَتْ.

40- أَيُّ من الأزواج الآتية من صيغ المفرد والجمع يُعدُّ غير صحيح:

A. زَوْج/ أَزْوَاج.

B. رَفِيق/ رُفَقَاء.

C. زَمِيل/ زُمَلَاء.

D. طَبِيب/ طِبَّيَاء.

E. أَسْتَاذ/ أَسَاتِذَة.

41- أَتَمِّمِ الجُمْلَةَ الآتِيَةَ: " رَيْنَب، أَنَا مِنْ تُرْكِيَا، أَنَا..... " .

A. تُرْكِيَّ.

B. تُرْكِيَّاتُ.

C. تُرْكِيَّةُ.

D. تَرَكَتُ.

E. تَارَكَةً.

42- اختر الإجابة المناسبة للسؤال الآتي: (مَنْ هَذِهِ؟).

A. هَذَا يُوسُفُ.

B. هَذِهِ فَاطِمَةُ.

C. هَذِهِ زَيْدٌ.

D. هَذَا رَيْنَبُ.

E. هُوَ أَحْمَدُ.

43- اِخْتَرِ التَّرْتِيبَ الصَّحِيحَ لِلشُّهُورِ الْمِيلَادِيَّةِ:

- A. كَانُونُ الثَّانِي - شُبَاطُ - آذَارُ - أَيَّارُ.
- B. حَزِيرَانُ - نَمُوزُ - آبُ - أَيْلُولُ.
- C. آبُ - أَيْلُولُ - تَشْرِينُ الأوَّلُ - كَانُونُ الثَّانِي.
- D. كَانُونُ الأوَّلُ - كَانُونُ الثَّانِي - آذَارُ - شُبَاطُ.
- E. آبُ - أَيْلُولُ - تَشْرِينُ الأوَّلُ - كَانُونُ الأوَّلُ.

44- اِمْلَأِ الْفَرَاغَ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ:

" فِي مَدِينَةِ أَرْضِ رُومٍ دَرَجَةُ الْحَرَارَةِ إِلَى (-20) عَشْرِينَ تَحْتَ الصِّفْرِ. "

- A. تَرْتَفَعُ.
- B. تَنْخَفِضُ.
- C. تَعْتَدِلُ.
- D. تَنْحَصِرُ.
- E. تَسْتَمِرُّ.

45- اَتِمِّمِ الْجُمْلَةَ الْآتِيَةَ بِالْفِعْلِ الْمُنَاسِبِ: " أَسْنَانِي بَعْدَ الطَّعَامِ. "

- A. أَشَاهِدُ.
- B. أَسْمَعُ.
- C. أَقْطَعُ.
- D. أَعَالِجُ.
- E. أَنْظِفُ.

46- إختَرِ الكَلِمَةَ المُنَاسِبَةَ لِكَلِمَةِ (مَرْكَز).

A. حَافِلَات.

B. سَيَّارات.

C. خَضِرَوَات.

D. عَقَّارِي.

E. تَسْوَاق.

47- إختَرِ حَرْفِي الجَرِّ المُنَاسِبِينَ لِكُلِّ مِنَ الفَرَاعِينَ الآتِيِينَ: " ذَهَبْتُ.....الْعُمْرَةَ.....رَمَضَانَ ".

A. مِنْ - إِلَى.

B. عَنْ - عَلَى.

C. بِ - مَعَ.

D. إِلَى - فِي.

E. ل - كَ.

48- ضَعِ الكَلِمَةَ المُنَاسِبَةَ فِي الفَرَاعِ : " أَخَذُ العِلاجَ مِنْ.....عَادَةً ".

A. المَخْزِر.

B. المَقْهَى.

C. قِسْمِ الشُّرْطَةِ.

D. الصَّيْدَلِيَّة.

E. مَحْطَّةُ الحَافِلَات.

49- إملأ الفراغ بالإجابة الصحيحة: " يَسْتَبْدِلُ السَّائِحُ الأَمْوَالَ مِنْ.....عادةً ".

- A. مَكْتَبِ الْبَرِيدِ.
- B. المتحف.
- C. السُّوقِ الأَثَرِيِّ.
- D. قِسْمِ الشُّرْطَةِ.
- E. مَكْتَبِ الصِّرَافَةِ.

50- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ: " مِنْ أَشْهُرِ الأَمَاكِنِ التَّارِيخِيَّةِ فِي مِصْرَ ".

- A. بُرْجُ إِيْفَلِ.
- B. تِمْنَالُ الحُرِّيَّةِ.
- C. سُورُ الصِّينِ.
- D. الأَهْرَامَاتُ.
- E. بُرْجُ بَيْزَا.

51- اِخْتَرِ ضِدَّ كَلِمَةِ "بارد" مِمَّا يَلِي:

- A. مُتَجَمِّد.
- B. مَالِح.
- C. جَائِع.
- D. سَاخِن.
- E. حَامِض.

52- إختَر السُّؤال المُناسِب للجواب الآتي: (سَيُنْتَهِي عَمَلُهُ بَعْدَ سَاعَةٍ).

- A. كَم سَيُنْتَهِي عَمَلُهُ؟
- B. مَتَى سَيُنْتَهِي عَمَلُهُ؟
- C. أَيْنَ سَيُنْتَهِي عَمَلُهُ؟
- D. لِمَاذَا سَيُنْتَهِي عَمَلُهُ؟
- E. بِمَاذَا سَيُنْتَهِي عَمَلُهُ؟

53- إختَر السُّؤال المُناسِب للجواب الآتي: " نَعَمْ نَشْرَبُ الشَّايَ " .

- A. هَلْ تَشْرَبُونَ الشَّايَ؟
- B. هَلْ تَشْرَبِي الشَّايَ؟
- C. هَلْ يَشْرَبُنِ الشَّايَ؟
- D. هَلْ يَشْرَبُونَ الشَّايَ؟
- E. هَلْ تَشْرَبِينَ الشَّايَ؟

54- اختَر الإجابة الصحيحة : " السَّاعَةُ الآنَ 04:40 "

- A. الرَّابِعَةُ إِلَّا ثَلَاثًا.
- B. الرَّابِعَةُ وَالثَّلَاثُ.
- C. الْخَامِسَةُ إِلَّا ثَلَاثًا.
- D. الْخَامِسَةُ إِلَّا رُبْعًا.
- E. أَرْبَعٌ وَأَرْبَعُونَ دَقِيقَةً.

55- أَيْ مِنَ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةِ لَيْسَتْ مَصْنُوعًا:

- A. إِخْمِرَار.
- B. فَرْحَةٌ.
- C. تَمَسُّكٌ.
- D. عَطُشَى.
- E. طُلُوعٌ.

56- أَيْ الْإِجَابَاتِ غَيْرِ صَحِيحَةٍ لِإِكْمَالِ الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ : "فِي فَصْلِ الشِّتَاءِ".

- A. يَشْتَدُّ الْبَرْدُ.
- B. تَنْخَفِضُ دَرَجَاتُ الْحَرَارَةِ.
- C. نَرْتَدِي مَلَابِسَ سَمِيجَةٍ.
- D. يَكْثُرُ التَّنَرُّهُ.
- E. يَنْزِلُ الثَّلْجُ.

57- اخْتَرِ السَّوَالَ الْمُنَاسِبَ لِلْجَوَابِ الْآتِي : "سَافَرْنَا إِلَى إِسْطَنْبُولَ بِالطَّائِرَةِ".

- A. هَلْ سَافَرْتُمْ إِلَى إِسْطَنْبُولَ؟
- B. مَتَى سَافَرْتُمْ إِلَى إِسْطَنْبُولَ؟
- C. كَيْفَ سَافَرُوا إِلَى إِسْطَنْبُولَ؟
- D. مَاذَا فَعَلْتُمْ فِي إِسْطَنْبُولَ؟
- E. كَيْفَ سَافَرْتُمْ إِلَى إِسْطَنْبُولَ؟

58- اِخْتَر مِمَّا يَلِي الْجُمْلَةُ الْمُنَاسِبَةَ لِإِتْمَامِ الْمُحَادَثَةِ الْآتِيَةِ:

- أَحْمَدُ: إِلَى أَيْنَ سَتُسَافِر فِي الصَّيْفِ؟

سَعِيدُ: سَأَسَافِرُ إِلَى أَوْرَبَا.

أَحْمَدُ:

سَعِيدُ: نَعَمْ لَقَدْ حَصَلْتُ عَلَيْهَا مِنَ الْقُنْصُلِيَّةِ.

A. هَلْ حَصَلْتُ عَلَى حَقِيبةِ السَّفَرِ؟

B. هَلْ حَصَلْتُ عَلَى بِطَاقَةِ السَّفَرِ؟

C. هَلْ حَجزْتُ فُنْدُقًا لِلإِقَامَةِ؟

D. هَلْ أَخَذْتُ تَأْشِيرَةَ الدُّخُولِ؟

E. هَلْ لَدَيْكَ نُقُودًا كَافِيَةٌ؟

59- مَا هُوَ التَّرْتِيبُ الصَّحِيحُ لِمَرَاكِحِ التَّعْلِيمِ فِي تُرْكِيَا ؟

A. الابتدائية-الثانوية-المتوسطة-الجامعية.

B. الجامعية-المتوسطة-الثانوية-المتوسطة.

C. المتوسطة-الثانوية-الجامعية-الابتدائية.

D. الثانوية-الابتدائية-الجامعية-المتوسطة.

E. الابتدائية-المتوسطة-الثانوية-الجامعية.

60- أَيِّ مِنْ هَذِهِ الرِّيَاضَاتِ لَيْسَتْ رِيَاضَةٌ جَمَاعِيَّةٌ:

A. كُرَةُ السَّلَةِ.

B. كُرَةُ الْقَدَمِ.

C. كُرَةُ الْيَدِ.

D. رُكُوبُ الْخَيْلِ.

E. كُرَةُ الطَّنَّانَةِ.

61- في يوم العيد يُبارك المسلم للمسلم بقوله :

A. كُلَّ رَمَضَانَ وَأَنْتُمْ مَبَارَكٌ.

B. كُلَّ عَامٍ وَأَنْتُمْ بِخَيْرٍ.

C. شَفَاكَ اللَّهُ.

D. رَحِمَكَ اللَّهُ.

E. جُمُعَةٌ مَبَارَكَةٌ.

62- أيّ الإجابات مغلوط فيها: " الصديق الحقيقي هو.....".

A. الذي يقف معك في السراء والضراء.

B. الذي يسامحك إذا أخطأت.

C. الذي يحبك في الله.

D. يسر عيوبك إذا رآها.

E. يكره لك الخير.

63- املأ الفراغ بالكلمة المناسبة: " يجب على الرجال والنساء غَضّ وليس على الرجال فقط ".

A. الأنظار.

B. النظر.

C. المنظار.

D. المنظر.

E. الناظر.

64- اِخْتَرِ الْمَعْنَى الصَّحِيحَ لِكَلِمَةِ "عَرِيق".

- A. أَصِيل فِي الْمَجْدِ.
- B. رَفِيع فِي الْجَاهِ.
- C. مُمَيِّز فِي الرِّتْبَةِ.
- D. طَوِيل الْقَامَةِ.
- E. حَسَنٌ شَمَانِلِهِ.

65- اِخْتَرِ الْإِجَابَةَ الْمُنَاسِبَةَ : " فِي يَوْمِنَا الْحَاضِرِ ، أَصْبَحْنَا نَعِيشُ فِي عَصْرِ عَصْرُ الْمَعْلُومَاتِ " .

- A. يَجُوزُ لَهُ .
- B. يُرْسَمُونَهُ .
- C. يُطْلَقُ عَلَيْهِ .
- D. تُسَمِّيهِ .
- E. يَقُومُونَ لَهُ .

66- اِخْتَرِ الْإِجَابَةَ الْمُنَاسِبَةَ : " نَدْنُو الشَّمْسُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ حَتَّى تَكُونَ مِقْدَارَ " .

- A. أَمِيَالٌ .
- B. مَثْرَأٌ .
- C. أَذْرُعًا .
- D. ذِرَاعٌ .
- E. مِيلٌ .

67- اِخْتَرِ الْإِجَابَةَ الْمُنَاسِبَةَ : " مَا أَرْوَعٌ الْخَمْسُ الَّتِي أَكْرَمَنَا اللَّهُ بِهَا " .

- A. إِحْسَاسٌ .
- B. أَحَاسِيْسٌ .
- C. الْحَوَاسُّ .
- D. حَسَاسِيَّةٌ .

E. أَحَسَّ.

68- إِخْتَرِ الجُمْلَةَ الَّتِي تَحْتَوِي عَلَى الْمَعْنَى الضَّدِّ لِكَلِمَةِ " مُنْخَفِضٌ " :

A. قَالَ الطَّبِيبُ لَا تَقْلُقْ! الْأَمْرُ هَيِّنٌ.

B. كَانَتِ الْبُنْتَانُ تَلْعَبَانِ فِي مُنْتَصَفِ الْعُرْفَةِ.

C. لَا يُرِيدُ أَحْمَدُ مُعَالَجَةَ سِنِّهِ هَذَا الْيَوْمَ.

D. رَأَى أَحْمَدُ عِنْدَ الطَّبِيبِ طِفْلاً يَبْكِي بِصَوْتٍ عَالٍ.

E. خَرَجْتُ مِنَ الْعُرْفَةِ صَيِّحَةً طَوِيلَةً.

69- إِخْتَرِ الْمَعْنَى الصَّحِيحَ لِلْكَلِمَةِ الَّتِي تَحْتَهَا خَطٌّ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ: " الْأَصْلُ فِي الزَّوْاجِ الْمَوَدَّةُ وَالرَّحْمَةُ " .

A. الْإِتِّفَاقُ.

B. الْمَحَبَّةُ.

C. الْبُغْضُ.

D. الْعُقْلَةُ.

E. الْاسْتِثْنَاءُ.

70- إِخْتَرِ الْمَعْنَى الصَّحِيحَ لِلْكَلِمَةِ الَّتِي تَحْتَهَا خَطٌّ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ: " أَمْضَى الْمُدِيرُ أَوْرَاقَ الْعَقْدِ " .

A. نَفَذَ.

B. وَاَفَقَ.

C. قَرَأَ.

D. وَقَعَ.

E. قَضَى.

71- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ لِمَلءِ الْفَرَائِغَاتِ عَلَى التَّرْتِيبِ: " اِسْمِي رَنَا، أَنَا الْآنَ طَالِبَةٌ الصَّفِّ الْأَوَّلِ الثَّانَوِيِّ، بَعْدَ سَنَتَيْنِ سَأَتَخَرَّجُ الثَّانَوِيَّةَ، وَسَأَذْهَبُ الْجَامِعَةَ إِنْ شَاءَ اللَّهُ ".
A. من ، في ، إلى.
B. إلى ، من ، في.
C. في ، من ، إلى.
D. من ، إلى ، في.
E. في ، إلى ، من.

72- اِخْتَرِ الْمَعْنَى الصَّحِيحَ لِلْكَلِمَةِ الَّتِي تَحْنَهَا خَطٌّ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ : "اِسْتَعْرَبَ الْفَقِيرُ مِنْ فَعَلٍ صَاحِبَ الْمَالِ ".
A. أَعَادَ.
B. ضَاقَ.
C. بَدَأَ.
D. تَعَجَّبَ.
E. عَثَرَ.

73- اِمْلَأِ الْفَرَاعَ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ: " التَّعْلِيمُ عَامِلٌ مُهِمٌّ فِي تَطْوِيرِ الْمُجْتَمَعَاتِ: كَلِمَةُ تَطْوِيرٍ تَعْنِي.....".

- A. اللُّغَاتِ
- B. التَّقْدِيمُ
- C. الْأَدَابِ
- D. الْمُسْتَقْبَلِ
- E. السُّرْعَةِ

74 - اكْمِلِ الجُمْلَةَ الآتِيَةَ بِالكَلِمَةِ الصَّحِيحَةِ:

" بِر الْقِرَاءَةِ، مَعَ حُسْنِ إِخْتِيَارٍ مَا يُقْرَأُ، يُصْبِحُ الْإِنْسَانُ عَالِمًا."

A. قِرَاءَةٌ.

B. مَطَايِعُ.

C. الْحُصُولُ.

D. سُورُورُ.

E. كَثْرَةٌ.

75- إِخْتَرِ الصِّيْغَةَ الصَّحِيحَةَ: " لِيَحْمِلَ كُلُّ سَائِقٍ/..... "

A. أَرْبَعَةٌ / أَشْخَاصٍ.

B. أَرْبَعَةٌ / أَشْخَاصًا.

C. أَرْبَعٌ / شَخْصًا.

D. أَرْبَعَةٌ / شَخْصٍ.

E. أَرْبَعَةٌ / شَخْصِ.

76- إِخْتَرِ الْكَلِمَةَ الصَّحِيحَةَ: " صَرَخَ الْأَوْلَادُ مِنْ الْحَرِيقِ ".

A. الْخَائِفِينَ.

B. الْخَائِفُونَ.

C. خَائِفِينَ.

D. خَائِفُونَ.

E. خَائِفًا.

77- أي من الكلمات الآتية هي المعنى الضد للكلمة التي تحتها خط في جملة: "احتجب الوزير مدة طويلة." ؟

A. ظهر.

B. نام.

C. قام.

D. كتب.

E. فكر.

78- أي من الكلمات الآتية هي المعنى الضد للكلمة التي تحتها خط في جملة: "يُطهر الطالب درجة من الوعي." ؟

A. الأحكام.

B. الاتفاقية.

C. المعروف.

D. الإدراك.

E. المداومة.

79- اختر الجملة المتممة للجملة الآتية: "يكره خيرى من الدنيا مكانين، دكان الحلاق وعيادة طبيب الأسنان،...."

A. حتى إنه خلق مرة شعره على الصفر كي لا يذهب إلى دكان الحلاق كثيرًا.

B. فخرج خيرى من البيت وذهب إلى المدرس وقال له المدرس شكرًا لك.

C. قال كريم بعد الدرس علينا أن نذهب إلى الفرن لنشتري الخبز.

D. إن كانت سيارتي حمراء فإن سغرها غالٍ.

E. إن كانت سيارتي صفراء فإن سغرها رخيص.

80- اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ لِإِكْمَالِ الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ : "كَانَ فِي الْمَعْرِضِ سَبْعٌ وَخَمْسُونَ".

A. لَوْحَةً.

B. لَوْحَةً.

C. لَوْحَةً.

D. لَوْحَاتٍ.

E. لَوْحَاتٌ.

81- فِي أَيِّ جُزْءٍ مِنَ الْبَيْتِ نَجِدُ مَايَلِي: (مَوْقِدَ الْغَازِ – ثَّلَاجَةً – أَطْبَاقًا)؟

A. غُرْفَةَ النَّوْمِ.

B. الْحَمَّامِ.

C. غُرْفَةَ الْجُلُوسِ.

D. الْمَطْبَخِ.

E. الشُّرْفَةِ.

CEVAP ANAHTARI مُفْتاح الإجابات

D .1

E .2

C .3

D .4

D .5

E .6

C .7

A .8

C .9

E .10

C .11

C .12

E .13

C .14

A .15

E .16

E .17

E .18

B .19

A .20

A .21

E .22

E .23

A .24



C .25

A .26

C .27

A .28

D .29

C .30

C .31

D .32

D .33

A .34

D .35

E .36

D .37

E .38

A .39

D .40

C .41

B .42

B .43

B .44

E .45

E .46

D .47

D .48

E .49

D .50



D .51

B .52

A .53

C .54

D .55

D .56

E .57

D .58

E .59

D .60

B .61

E .62

B .63

A .64

C .65

E .66

C .67

D .68

B .69

D .70

C .71

D .72

B .73

E .74

A .75

C .76

A .77

D .78

A .79

A .80

D .81



الفصل الرَّابِع

النتائج والتوصيات والخلاصة

1.4. نتائج الدِّراسة

تخلص الدِّراسة ممَّا سبق الآتي:

- 1- يكتسب الطِّفل المبادئ الأساسيّة لمهارتي الاستماع والمحادثّة للغة المنطوقة الأولى من بيئته في غضون ثلاث إلى أربع سنوات.
- 2- إنّ اكتساب اللّغة بشكلها البشري المعقّد المتطوّر هي ميزة من ميزات العقل البشري وسمة من سماته.
- 3- إنّ الطِّفل يُولد وهو مجهز ومُبرمج لتعلّم اللّغات، أي أنّ لديه استعداد فطري مُسبق مجهز ومبرمج لتقبّل كلّ اللّغات الإنسانيّة، فالطِّفل السّليم مجهّز لإدراك اللّغات ومعالجتها عقليّاً لتنتهي إلى مخرجات لغويّة (صوتيّة) مفهومة واضحة في النّهاية.
- 4- لكلّ طفل حصيلة لغويّة، تمثّل بيئته المحيطة، تتناسب طرديّاً مع غنى هذه البيئة لغويّاً.
- 5- الطِّفل ينقل بيئته المحيطة ويحاكيها إلى أن يستطيع الإحاطة بها.
- 6- ينحصر دور العائلة والبيئة المحيطة في تسهيل عمليّة اكتساب اللّغة وتطوير هذه الملكة الفطريّة وتنميتها، فدورها توسيعي.
- 7- العمر الأنسب لتعلّم اللّغة الأجنبية يقع بين السّنة الثّامنة والسّنة العشرة من العمر.
- 8- يراعي التّعليم السّحابيّ الفروق الفرديّة بين الطّلاب، من ناحية الكيفيّة، والسّرعة، والمكان والزّمان المناسبين لكلّ طالب.
- 9- يفتقر التّعليم السّحابيّ لطرائق التّفاعل والاتّصال المباشر بين المعلّم والطّالب للاستشارة وحلّ الواجبات وحلّ المسائل الشّائكة.
- 10- وجود فجوة كبيرة بين النظريّة والتّطبيق في برامج معلّمي العربيّة للناطقين بلغات أخرى، ممّا يقلّل من الاستفادة ممّا يقدّم في هذه البرامج من مواد.
- 11- المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، فالمعلّم يصوّب مسار المتعلّم إنْ حادّ أو انحرف عن المسار التّعليميّ الصّحيح، لكنّ في حالات التّعليم عن بعد السّحابي سوف يتعطّل هذا المسار، أعني متابعة المعلّم للمتعلّم بشكل مباشر ومستدام.

12- إنّ التّعليم السّحابيّ يحتاج إلى تسخير البرامج والتّطبيقات والوسائل التّعليميّة الحديثة أكثر من التّعليم التّقليديّ الوجيه لزيادة التّفاعليّة بين المعلّم والمتعلّم؛ إذ إنّ التّعليم السّحابيّ يتطلّب تفعيل المواءمة بين المعلّم والمتعلّم بكفاءة وبدرجة أكبر من التّعليم التّقليديّ الوجيه.

13- إنّ مشكلة الامتحانات من أكثر المشاكل التي يواجهها التّعليم السّحابيّ صعوبة وخطورة، إذ إنّ الطّالب الممتحن يكون بعيداً عن أنظار المراقبة الفعليّة، ويمكنه الغشّ في الامتحانات بسهولة، خاصّة في حال عدم توفّر الإمكانيّات للمراقبة الفعّالة، أو في حال أجري الامتحان عن بعد.

ولكن استراتيجية التعليم التكاملي وفّرت حلاً لهذه المشكلة.

14- إنّ من أهمّ نتائج هذه الدّراسة هي انتخاب استراتيجية تعليميّة تكاملية مثلى، غايتها مقاربة الكمال والابتعاد عن السّلبات التي تعترض عمليّة تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها قدر الإمكان، لتحقيق أقصى استفادة من شتى أشكال التكنولوجيا المتوفرة مع الحفاظ على التّفاعل المباشر بين الطّلاب والمعلّم، وذلك لتحقيقها عدّة مزايا عند تطبيقها منها :

1- المرونة في التّعلّم : تلبي معظم احتياجات المتعلمين ومستوياتهم وميولهم وتراعي الفروق الفرديّة بينهم، وتحقق نتائج أفضل بأقلّ وقت وجهد بشكل ملحوظ ؛ لأنّها تستفيد من عصارة وإيجابيات الكثير من الطّرائق عن طريق هذا المزج المتوازن (بحيث تكون التّكنولوجيا جزءاً حقيقياً من عملية التّعليم بأكملها، وليس مجرد إضافة جُزئية أو تكملة) فهو أسلوب موحد يشمل جميع جوانب العمليّة التّعليميّة.

2- تطوير المشاركة والتّفاعل المباشر: فالطلّبة يتمكّنون من التواصل مع المعلّمين عبر اللقاءات المباشرة، فيما بينهم (وهذا بدوره يُحقّق مايسمى بالتّعلّم عن طريق الأقران أي زملاء الدّراسة ، ولا يخفى على أحد من التّربويين والمدرسين أهمية التّعلّم عن طريق الأقران)، ومن جهة أخرى يتمّ هذا التّفاعل عبر الشّابكة (المنصات الإلكترونيّة) وخاصّة في حالة استخدام تقنيّات التّعليم التّعاوني والتّعليم عن طريق المشاريع (مثل بحث لغويّ مصغّر، تسجيل صوت لتجارب أداء، إعداد فيديو ، أو عرض تقديمي باللّغة العربيّة).

3- تطوير مهارات التواصل الرّقمية للطلّبة التي تلبي فيما بعد احتياجات سوق العمل الجديد.

4- توفير الوقت والجهد بالنسبة للطلّبة على الأقل؛ نتيجة عدم الحاجة للتنقل اليومي المتكرر فهذه الدّراسة تسعى لتقديم معطيات تلك الاستراتيجية بما يتماشى مع التّورة التكنولوجية التي يعيشها العالم، وبما يخدم العمليّة التّعليميّة من توزيع للجهد، واستثمار للوقت، والمكان...وما إلى ذلك.

5- تقدّم تغذية راجعة فوريّة (تقديم تصحيح فوري يمنع ترسيخ المعلومات اللّغويّة الخاطئة التي قد يصعب تصحيحها فيما بعد، تُشجّع وتُحفّز المتعلّم على الاستمرار، وتوفّر الوقت والجهد وتعزز الدّقة في الأداء وتقدّم شرحاً إضافياً عند الوقوع في الخطأ) وهذا يُحسّن ويُطور التّعلّم بشكل ملحوظ.

6- تجعل التّعلّم مُمتعاً (كاستخدام الخرائط الذهنيّة والألعاب اللّغويّة التي تكسرحاجز الملل والرتابة والجديّة المفرطة في التعليم كما أنّها تُسرّع عمليّة التّعلّم).

2.4. التّوصيات والمقترحات:

- 1- يحتاج معلّم اللّغات لخطة منهجيّة دقيقة يسير عليها، كاختيار المادّة التّعليميّة المناسبة للطلّاب التي تلبّي احتياجاتهم وميولهم واستعداداتهم، كما تقتضي هذه المنهجية التّدرّج اللّغوي من الأسهل إلى الأصعب ومن الأكثر شيوعاً واستخداماً لغوياً إلى الأقلّ شيوعاً.
- 2- ترتبط منهجية التّعلّم بطرائق عرض المادّة التّعليميّة والتي تسهّل تطوير إدراك اللّغة واستيعابها، كما ترتبط بالتمرين اللّغوي والذي يمثّل التّطبيق العمليّ لعملية تعلّم اللّغة.
- 3- تعتبر الدافعية الدّائّية عاملاً مهماً في تعلّم اللّغات، ويؤثر عليها التّقييم الدّائّي للمتعلم وميوله واتّجاهاته وأهدافه، لذا يوصى بالاهتمام بالحاجات النفسيّة واللّغويّة للمتعلم .
- 4- يؤثّر التّداخل اللّغوي، في المراحل الأولى في عملية تعلّم اللّغات، ويقلل من هذا الأثر السّلبي اتباع منهج التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء فيما لو اعتمد عليه واضع مناهج تعليم اللّغات ومعلّم اللّغات الأجنبيّة.
- 5- استخدام منصات تعليمية متطورة، بحيث تحقق التواصل الفعّال بين الطّلاب فيما بينهم وبين المعلّمين من جهة ثانية.
- 6- اختيار محتوى تعليمي وأنشطة صفيّة ولا صفيّة تتناسب مع استراتيجيّة التّعليم التّكاملي وخصوصية تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها عبر المنصّات الرّقميّة.
- 7- التدريب المستمر للمدرسين على جميع وسائل وتقنيات وأجهزة التّعليم بما يحقق الاستخدام والنتائج الأمثل، وزيادة تأهيل مدرسي اللّغة العربيّة لغير الناطقين بغيرها، والاعتماد على المدرّس المختص لغوياً وتربوياً بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.
- 8- تنوع أساليب التّقويم والقياس لأداء الطّلاب والمعلّمين والمنهج الدّراسي، والبحث عن وسائل تقويم واختبارات مقننة دقيقة لتحديد الكفاية اللّغويّة في اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها على غرار اختبار اللّغة الانكليزية (TOEFL).
- 9- متابعة أداء المعلّمين وتحفيزهم وتذليل الصعوبات التي تعترض سير العملية التّعليميّة التّعلّمية ومعالجة المشكلات التّقنيّة بأسرع وقت.
- 10- ينبغي على صنّاع قرار الخطة الدّراسيّة أن يستثمروا في هذا الحقل إلى أقصى حدّ، والبحث عن الوسائل الضروريّة لتطبيق سياسة لغويّة واضحة تتبنّى وضع هذه الاستراتيجية موضع التنفيذ.
- 11- الاعتماد على علم تعليم اللّغات الأجنبيّة المتخصص في تعليم اللّغات للناطقين بغيرها، وعدم إهماله وإبعاده عن مجالات التّأليف وتدريب المدرسين وتصميم الخطط .
- 12- توفير التقنيات الحديثة والمواد التّعليميّة المتطورة وخاصة المواد الرّقميّة لتعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بغيرها.

3.4. الخاتمة (الخلاصة)

تكمن أهمية هذا البحث في أنه شأهنا فرق كبير في رفع المستوى العلمي والمعرفي للطلّاب عند تطبيقه؛ حيث ساعدهم على توظيف كفايات اللّغة في حياتهم اليومية، كما ساعدهم في اجتياز حواجز الوقت والمكان والوصول إلى كمية كبيرة من المعلومات في أماكن بعيدة عنهم.

كما يمكن أن تسهم هذه الاستراتيجية في إمداد المعلمين باستراتيجية جديدة تكاملية؛ تمكنتهم من تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل وظيفي عملي، وتنتج الفرصة الجادة للمعلمين المتخصصين لممارسة مهنتهم وتطبيق ما تعلموه بعيداً عن تسلط إدارات برامج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، فهي بذلك تعالج المشكلات المهنية الوظيفية بما تعطيه للمدرّس من حرية مدروسة في تطبيق دروسه.

لى يُنصح بإعداد مناهج دراسية قائمة على توظيف استراتيجية التّعليم التّكاملي في تعليم وتعلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها تعتمد أسس منهجية في تعليم اللّغة على الشكل الآتي:

- 1- إعداد أولي: إرشاد الطّلبة نحو تعلّم اللّغة.
- 2- الدّقة: الابتعاد عن اللّغة غير الدّقيقة.
- 3- التّدرج: كلّ مرحلة تعليمية تعدّ الطّلبة للمرحلة التي بعدها.
- 4- التّناسب: أي إعطاء كلّ جانب من جوانب اللّغة حقّه من التّركيز.
- 5- المحسوسية: الانتقال من المحسوس إلى المجرّد.
- 6- التّشويق: أي تشويق الطّلبة دائماً.
- 7- التّرتيب: أي ترتيب المهارات اللّغوية حسب الأولويات: الاستماع قبل المحادثة ثمّ القراءة والكتابة.
- 8- توفير التقنيات الحديثة والموادّ التّعليمية المتطورة وخاصّة الموادّ الرّقمية لتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بغيرها.
- 9- اختيار محتوى تعليمي وأنشطة (صفية ولا صفية) تتناسب مع التّعليم الوجيه والتّعليم عن بعد السحابي واستراتيجيات التعليم الحديثة عبر المنصات الرّقمية.
- هذا من جانب ومن جانب آخر، يرى الباحث أنّه من الممكن النّظر لهذه الاستراتيجية أنّ بعضها يكمل بعضها الآخر، فهي متكاملة وليست متنافسة.

المصادر والمراجع

باللغة العربية:

- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1952). الخصائص (ج 1، ط 2). بيروت، لبنان: دار الهدى للطباعة والنشر.
- أبو سكين، عبد الحميد محمد. (1977). فقه اللغة. المدينة المنورة، السعودية: مطابع الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- جونسون ديفيد، وآخرون. (1995). التعليم التعاوني. الظهران، السعودية: ترجمة مدارس الظهران الأهلية.
- الحديبي، علي عبد المحسن. (2020). توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. في التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية: الواقع والمتطلبات. الشارقة، الإمارات: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج العربي.
- حسن، تمام. (1984). التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها. مكة المكرمة، السعودية: شركة مكة للطباعة والنشر.
- حسن، منى أحمد. (2020). استخدام الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة كلية التربية ، 15(3) ، 200-215
- الحمد، أحمد عبد الرحمن. (1994). العلاقة بين اللغة والفكر. القاهرة، مصر: دار الأنصار.
- حمادة، إبراهيم. (1987). الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- حمدان، محمد زياد. (2000). تقييم المناهج. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.
- الخولي، محمد علي. (2000). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان، الأردن: دار الفلاح.
- الخولي، محمد. (2018). أساليب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- دعمس، مصطفى نمر. (2014). الاستراتيجيات التعليمية. عمان، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- ديوان المتنبّي. (1983). بيروت، لبنان: دار بيروت.
- الراجحي، عبده. (1992). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. القاهرة، مصر: دار المعرفة الجامعية.

- الرشدان، عبد الله، وجعيني، نعيم. (1997). المدخل إلى التربية والتعليم. عمان، الأردن: دار الشروق.
- الرشيد، إياس. (2021). تعليم العربية في الجامعات التركية عن بعد. في مؤتمر تعليم اللغات الأجنبية خلال الجوائح. إسطنبول، تركيا: هيريان.
- الركابي، جودت. (1988). طرائق تدريس اللغة العربية. دمشق، سوريا: دار الفكر.
- ريتشارد، جاك. (2006). تطوير مناهج اللغة (ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، وصالح بن ناصر الشويرخ). الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.
- الزغلول، إبراهيم. (1997). الازدواجية اللغوية. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- الزغلول، عماد. (2003). نظريات التعلم. عمان، الأردن: دار الشروق.
- الزهراني، ع. (2019). مناهج البحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الزهراء.
- زكريا، ميشال. (1983). مباحث في النظرية الأسنوية وتعليم اللغات. لبنان، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- زكريا، ميشال. (1992). قضايا أسنوية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية. لبنان، بيروت: دار العلم للملايين.
- زهران، البدوي. (2008). في علم اللغة التقابلي: دراسات نظرية. القاهرة، مصر: دار الآفاق العربية.
- ساحة، بن عبد الله. (2020). الاستراتيجيات والطرائق الحديثة في تعليم اللغة العربية عن بعد. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج العربي، مؤتمر، التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية: الواقع والمتطلبات. الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج العربي.
- السامرائي، إبراهيم. (1974). التطور اللغوي التاريخي. بيروت، لبنان: دار الأندلس.
- سركز، العجيلي، و خليل، ناجي. (1996). نظريات التعلم. بنغازي، ليبيا: جامعة بنغازي.
- السعيد، أحمد محمد. (2015). الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سلامة، عبد الحافظ محمد. (2002). الاتصال وتكنولوجيا التعليم. عمان، الأردن: دار اليازوري.
- السلتي، فراس. (2008). استراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: مكتبة مؤمن قريش.
- السيد، محمود أحمد. (1998). اللسانيات وتعليم اللغة. سوسة، تونس: دار المعارف.
- سيمونسن، مايكل و شلوسر، لي أيرز. (2015). التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني. (ج2). (ترجمة: نبيل جاد عزمي) مسقط، عمان: مكتبة بيروت.
- شعبان، علي علي أحمد. (1995). قراءات في علم اللغة التطبيقي. الرياض، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود.
- صيني، محمود إسماعيل، وآخرون. (1983). مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض، السعودية: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

صيني، محمود إسماعيل، والأمين، إسحق محمد. (1982). التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء. الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.

الطُّبال، أ. (1985). المتنبي: دراسة نصوص من شعره. طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

طعيمة، رشدي أحمد. (1983). تعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (1985). دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة. مكة المكرمة، السعودية: جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي أحمد. (2009). المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد، والناقعة، محمود كامل. (2006). تعليم اللّغة اتّصاليّاً: بين المناهج والاستراتيجيات. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

عامر، عبد الرؤوف. (2005). التّعلّم الذاتيّ: مفاهيمه، أسسه، أساليبه. القاهرة، مصر: الدار العالميّة.

عباس المصري، وعمار أبو حسن. (بلا تاريخ). الازدواجية اللّغويّة في اللّغة العربيّة.

عبد الخالق، مفيدة إبراهيم علي. (2020). قراءات في قضايا ومشكلات تعليم اللّغة العربيّة عن بُعد: الأسباب وطرق العلاج. التّعليم عن بعد في تدريس اللّغة العربيّة: الواقع والمتطلبات والآفاق. الإمارات، الشارقة: دار النشر المركز التّربويّ للغة العربيّة لدول الخليج العربي.

عبد الرحمن، خالد. (2019). دور الألعاب التّعليميّة في تحسين تعلم اللّغة العربيّة. مجلة العلوم التّربويّة، (1)7، 120-135.

عبد الهادي، جودت. (2000). نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة. عمّان، الأردن: الدار العلميّة الدولية.

العربي، صلاح عبد المجيد. (1981). تعلّم اللّغات الحيّة وتعليمها بين النظرية والتطبيق. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.

العصيلي، عبد العزيز. (1999). النظريات اللّغويّة والتّفسية وتعليم اللّغة العربيّة. الرياض، السعودية: مطابع التّقنيّة للأوفست.

العصيلي، عبد العزيز. (2002). طرائق تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى. بيروت، لبنان: دار المنجد.

علي، سامي محمد. (2017). الأنشطة والألعاب في تعليم اللّغة العربيّة. دار الغريب للنشر والتوزيع.

علي، محمد السيد. (2000). علم المناهج: الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

فضل، محمد عبد الخالق. (1989). اختبارات اللّغة. الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.

الفوزان، عبد الرحمن. (2017). إضاءات لمعلّمي اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها. الرياض، السعودية: العربيّة للجميع.

القاسمي، علي محمد. (1979). اتّجاهات حديثة في تعليم العربيّة للناطقين باللّغات الأخرى. الرياض، السعودية: جامعة الرياض.

القضاة، خالد. (1998). المدخل إلى التربية والتّعليم. عمّان، الأردن: دار اليازوري العلميّة.

- القعود، عبد الله. (1998). الازدواجية اللغوية في الوطن العربي. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كاظم، عبد الجبار محمد، وحسن، معاذ وليد. (2023). ضعف الطلبة مزدوجي اللغة في مهارة التركيب النحوي. في مؤتمر تعليم اللغة العربية والدراسات اللسانية. إسطنبول، تركيا: سونجاغ أكاديمي.
- كاظم، عبد الجبار محمد، وعصبيات، أنس. (2021). مدى استفادة طلبة أقسام اللغة العربية من الدروس والبرامج التعليمية التي تقدّم عن بُعد. في تعليم اللغة العربية خلال الجوائح. إسطنبول، تركيا: هبيريان.
- كافي، لويس جان. (2008). حرب اللغات والسياسات اللغوية. ترجمة حسن حمزة. بيروت، لبنان: المنظمة العربية للترجمة.
- كماش، يوسف لازم. (2018). استراتيجيات التعلّم والتعليم. عمان، الأردن: دار دجلة للنشر والتوزيع.
- كمال، طارق. (2006). أساسيات في علم النفس التربوي. الإسكندرية، مصر: مؤسسة شباب الجامعة.
- لجنة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (2006). مناهجه وأساليبه. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
- القاني، أحمد حسين، والجمال، علي أحمد. (1998). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- مجموعة من المؤلفين. (2017). دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها. إسطنبول، تركيا: مطابع أكرم.
- محمد عبد الرؤوف الشيخ. (2003). المرجع في تعليم العربية: من النظرية إلى التطبيق. القاهرة، مصر: مكتبة وهبة.
- محمد، فاطمة الزهراء. (2018). فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التواصل باللغة العربية. مجلة الدراسات اللغوية، 10(2)، ص 45-60.
- محمود، إبراهيم وجيه. (1997). التعلّم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- مذكور، علي أحمد. (1991). تدريس فنون اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (2004). المناهج التربوية الحديثة: مناهجها وعناصرها وأسسها وعملياتها. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- المنسي، حسن. (1999). مناهج البحث التربوي. الأردن: دار الكندي.
- منصور، عبد المجيد سيد أحمد. (1982). علم اللغة النفسي. الرياض، السعودية: مطابع جامعة الملك سعود.
- الناقعة، محمود كامل. (1978). أساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الخرطوم، السودان: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- الناقعة، محمود كامل. (2010). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسس والمناهج. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (1983). الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة، السعودية: جامعة أم القرى.

الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي حسين. (2008). استراتيجيات حديثة في فنّ التدريس. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

روجرز، رتشارد. (1990). مذاهب وطرائق في تعليم اللغات (ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان). الرياض، السعودية: دار عالم الكتب.



- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Baron, D. P. (2001). Theories of strategic nonmarket participation: majority-rule and executive institutions. *Journal of Economics & Management Strategy*, 10(1), 47-89.
(النظرية التشاركية الاستراتيجية)
- Brusilovsky, P. (2001). Adaptive hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 11, 87-110.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton. (التركيب النحوي)
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). New York: Sage
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual matters. http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ13_reviews.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/11343/31622/1/281182_161493.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Higgs, T. V., & Krashen, S. D. (1983). Principles and practice in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 67(2), 168-32.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Merrill, M. D. (2015). Book reviews: "The cambridge handbook of multimedia learning" (2nd ed.). Richard E. Mayer. *Educational Technology: The Magazine for Managers of Change in Education*, 55(3), 49–51.
- Peimani, N., & Kamalipour, H. (2022). Online education and the COVID-19 outbreak: A case study of online learning during lockdown. *Education Sciences*, 12(1), 13.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment*, 1(1), 21-112
- Shaw, A., & Dowsett, D. (1986). *Shaw and dowsett*. San Francisco: Jossey-Bal.
- Steinberg, D. (1993). *An introduction to psycholinguistics*. London: Pearson Education.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *Educational Research Review*, 28, 100295.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard: Harvard university press.
- Yalden, J. (1987). *The communicative syllabus: Evaluation, design, and implementation*. London: Prentice-Hall International.

- Aydın, S. (2018). *Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde iletişimsel stratejiler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.. الفصل الرَّابِع ويخصص اللُّغة العربيَّة، وتحليل عوائق المحادثة كضعف المخزون اللُّغوي وعدم تكافؤ الفرص الماديَّة بين الطُّلاب وقِلَّة الممارسة اللُّغويَّة خارج الصَّف الدِّراسيَّ)
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi. (يتناول الفصل الخامس المنهج الوصفي وأدواته في البحث التَّربوي)
- Demir, Y., & Şahin, M. (2020). *Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde aracı dil kullanımı: Kavram öğretimi üzerine bir inceleme* [The use of intermediary language in teaching Arabic as a foreign language: A study on concept teaching]. Ankara: Ankara Üniversitesi . (استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربيَّة كلغة أجنبيَّة: دراسة حول تعليم المفاهيم)
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University.
- Erkuş, A. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (33. baskı). Ankara: Nobel Akademik. (يقدم شرحاً أكاديمياً مفصلاً عن المنهج الوصفي في الفصل الرَّابِع)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12th ed.) İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

المجلات العلمية والدوريات

باللغة العربية:

- السعيد، أحمد. 2020. فاعلية الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية. مجلة الدراسات اللغوية، المجلد 12، العدد 3.
- العارثي، أ.، والقعود، خ. (2021). التعليم عن بعد في العالم العربي: التحديات أثناء كوفيد-19. مجلة تكنولوجيا التعليم العربية، 15(2)، 45-62.
- خرما، نايف. (1978). أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. العدد (9). الكويت، دولة الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- خرما، نايف، وعلي حجاج. (1988). اللغات الأجنبية (تعليمها وتعلمها). العدد (126). الكويت: دولة الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- زكريا، ميشال. (1979). نمو الطفل اللغوي. المجلة التربوية، العدد الأول، بيروت: لبنان المركز التربوي للبحوث والإنماء.

- Aydın, S. (2019). Arapça öğretiminde pedagojik stratejiler: Türkçe'nin rolü [Pedagogical strategies in teaching Arabic: The role of Turkish]. *Journal of Foreign Language Education*, 12(3), 78-95.
- Demir, A. (2023). Öğretmenlerin teknoloji uyumu. *Eğitim Araştırmaları*, 8(2), 77-92.
- Demir, Y., & Şahin, M. (2021). Arapça konuşma becerisinin kazanılmasında karşılaşılan zorluklar: Türk öğrenciler üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi Dergisi*, 15(1), 45-68.
- Öztürk, M. (2022). Dijital eşitsizlik ve eğitim. *IJET*, 19(1), 34-50.
- Yılmaz, H. (2018). Arapça öğrenen Türk öğrencilerin dilsel zorlukları ve çözüm önerileri [The linguistic difficulties of Turkish students learning Arabic and solution suggestions]. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 54(2), 201-220.

المواقع الإلكترونية:

درية كمال فرحات. (شتاء 2021). تعليم اللغة العربية عن بعد: أدوات واستراتيجيات. تم الاسترداد من <https://www.manhajiyat.com/ar/تعليم-اللغة-العربية-عن-بعد-أدوات-واستراتيجيات/ملف-العدد>
عبد الجبار محمد كاظم. (مايو، 2020). تعليم العربية بالشبكة الدولية.. مشكلات وحلول. تم الاسترداد من الجزيرة: <https://learning.aljazeera.net/en/Blogs/>





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..