

تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها  
في ضوء مستجدات العصر

إعداد

د/ هداية هداية الشيخ علي

الأستاذ المشارك في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها



## تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

### في ضوء مستجدات العصر

د/ هداية هداية الشيخ علي

#### المستخلص:

هدفت الورقة إلى:

□ تحديد التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مستجدات العصر، سواء أكانت: لغوية، أم ثقافية، أم نفسية، أم تقنية، أم تعليمية.

□ اقتراح بعض الأساليب العلاجية لهذه التحديات.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- (١) ما التحديات اللغوية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مستجدات العصر؟
- (٢) ما التحديات الثقافية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مستجدات العصر؟
- (٣) ما التحديات النفسية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مستجدات العصر؟
- (٤) ما التحديات التقنية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مستجدات العصر؟
- (٥) ما التحديات التعليمية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مستجدات العصر؟
- (٦) ما المقترحات العلاجية لمواجهة تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟  
وتوصلت الدراسة إلى النتائج والتوصيات التالية:

- تحديد التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مستجدات العصر، سواء أكانت: لغوية، أم ثقافية، أم نفسية، أم تقنية، أم تعليمية.
- ضرورة التركيز على اللغة التواصلية الشائعة، مع تقريب الفجوة بين: العامية، والفصحى.
- ضرورة إقامة تقاطعات ثقافية بين: ثقافة لغة الأم للمتعلمين، وثقافة اللغة الهدف.
- تقديم آلية لتعليم اللغة كوظائف وليس كقواعد.
- ضرورة العمل على نشر المحتوى العربي على الشبكة العالمية.
- تقديم مقترحات علاجية لمواجهة تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

**Abstract:****This study aims to:**

Identify the challenges that face teaching Arabic to non-native speakers in the light of the modern developments; whether it was linguistic, cultural, psychological, technical, or even educational.

Suggesting some strategic approaches to these challenges.

The problem of the research is represented in the following questions:

1. What are the linguistic challenges that face teaching The Arabic language to non- native speakers in the light of the modern developments?
2. What are the cultural challenges that face teaching The Arabic language to non-native speakers in the light of the modern developments?
3. What are the psychological challenges that face teaching The Arabic language to non-native speakers in the light of the modern developments?
4. What are the technical challenges that face teaching The Arabic language to non-native speakers in the light of the modern developments?
5. What are the educational challenges that face teaching The Arabic language to non-native speakers in the light of the modern developments?
6. What are the best suggestions we should use to handle the challenges for teaching Arabic to non-native speakers?

**The study result and recommendation:**

1. Identify the challenges that face teaching the Arabic language to non-native speakers in the light of the modern developments; i.e. the linguistic, cultural, psychological, technical, and the educational ones.
2. The importance on focusing on the popular communicative language, and trying to fill the gap

- between the Modern Standard Arabic language and the street spoken dialect.
3. The necessity of establishing intersections of cultures between the Mother language of the learners, and the targeted language they are aiming to learn.
  4. Providing certain mechanisms to teach the Arabic language, and relying on teaching through applying tasks rather than applying grammars.
  5. The necessity of publishing the Arabic language internationally.
  6. Providing suggestions to face the challenges of teaching Arabic to non-native speakers.

**مقدمة:**

اللغة منهج للتفكير ونظام للتعبير والتواصل بين البشر؛ فالإنسان يستخدم اللغة في تفكيره وتواصله مع البشر، إلا أن اللغة العربية تميزت عن بقية اللغات بأنها ليست لغة تواصل أو تفكير فقط، وإنما تزيد على ذلك بأنها لغة دين من أكثر الأديان انتشاراً، ألا وهو الدين الإسلامي، كما أنها حوت في طياتها مخزوناً ثقافياً كبيراً لكثير من الثقافات القديمة، كالحضارة: الهندية، والفارسية، واليونانية، والرومانية، كما استطاعت اللغة العربية أيضاً أن تستوعب كما هائلاً من مصطلحات التكنولوجيا الحديثة؛ لذا فقد حُقَّ لها أن تكون من أكثر اللغات انتشاراً في العالم.

وقد فرضت اللغة العربية نفسها كلغة سادسة في منظمة الأمم المتحدة، والهيئات التابعة لها جنباً إلى جنب مع اللغات: الإنجليزية، والفرنسية، والأسبانية، والصينية، والروسية، فهي لغة عمل رسمية تستخدم في المناقشات، والتوثيق، والتوصيات، وذلك نظراً لأن اللغة العربية لغة تسعة عشر عضواً من أعضاء منظمة الأمم المتحدة، كما أنها لغة عمل مقررة في وكالات ومنظمات متخصصة، مثل: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة الوحدة الإفريقية. (علي مدكور، ١٩٩١، ص٥٠) (هداية إبراهيم الشيخ علي، ٢٠٠٨، ص١-٢) (قرار الأمم المتحدة رقم (٣١٩٠)، ١٩٧٣) (سليمان داود الواسطي، ١٩٨٥، ص٢١١)

ويشهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتماماً بارزاً، سواء على: المستوى العالمي، أم على المستوى الإقليمي، أم على المستوى المحلي، فعلى المستوى العالمي، يتضح ذلك؛ حيث أصبحت اللغة العربية لغة رسمية لكثير من المؤسسات والمنظمات العالمية، كما عنيت جامعات ومؤسسات كثيرة في أوروبا وأمريكا وآسيا بتعليم اللغة العربية، كما أن اللغة العربية تحتل مكانة مهمة في كثير من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، بل إن عدداً كبيراً من المدارس الثانوية الأمريكية أدخلت اللغة العربية ضمن اللغات الحية التي يختار من بينها الطالب ليتعلمها. (United Nations, 1973, P.149) (هند عبد الله الهاشمي، ٢٠٠٥، ص٣)

أما على مستوى الإقليمي، فيظهر ذلك في: افتتاح مراكز متعددة لتعليم اللغة العربية داخل الوطن العربي، وفي إنشاء مراكز علمية؛ لتخريج المدرسين المتخصصين في تعليمها للناطقين بغيرها.

أما بالنسبة للمستوى المحلي، فيظهر ذلك في: إنشاء مركز تعليم اللغة العربية للوافدين بمدينة البعث الإسلامية التابع لجامعة الأزهر، وفي مشروع تعليم اللغة العربية عن طريق الإذاعة المصرية، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الألسن بجامعة عين شمس، وفي إنشاء قسم لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، وفي دائرة اللغة العربية بالجامعة الأمريكية، وفي إنشاء الكثير من المراكز الخاصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كما يظهر هذا الاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في توصيات كثير من المؤتمرات والدراسات التي اهتمت بهذا المجال، مثل:

- أوصى مؤتمر علماء الهند بإنشاء هيئة أكاديمية علمية على مستوى العالم الإسلامي تضم العلماء والمفكرين المسلمين، على أن يكون من أهداف هذه الهيئة نشر اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها. (محمود كامل الناقه، ١٩٦٧، ص ٤٧٩)

- أشارت وقائع ندوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية البحث التربوي في تعليم اللغة العربية، وضرورة توفير الإمكانيات البشرية، والمادية، اللازمة لإنجاز مطالب البحث التربوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (أحمد المهدي عبدالحليم، ١٩٨٥، ص ١٤٢)

- أكدت ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية "الواقع والمستقبل" ضرورة إعداد الكتب، والمواد التعليمية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومراجعة مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٩٩٦، ص ١١:١٩)

- كما أن هناك الكثير من الدراسات التي أشارت إلى أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وضرورة وضع برنامج لتعليم اللغة العربية والارتقاء بها، وتحديد مداخل، وطرائق تدريسية، ووسائل تعليمية، وأنشطة حديثة تلائم هؤلاء الدارسين للغة العربية من غير أبنائها، مع التركيز على التكامل بين المهارات، وإتاحة فرص الممارسة والتشارك اللغوي. (هداية إبراهيم الشيخ



علي، ٢٠١٧، ص ١٣٤-١٣٥) (محمد أحمد عيسى، ٢٠٠٤) (إيمان هريدي،  
٢٠٠٣) (محمد صلاح الدين أحمد، ٢٠٠١) (عبدالرحمن الصغير، عبدالحميد  
سعيد، ٢٠٠٧) (Kara, R, 1971)

ومع كل ذلك فهناك تحديات كبيرة تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، سواء  
أكانت هذه التحديات: لغوية، أم ثقافية، أم نفسية، أم تقنية، أم تعليمية، وسوف  
تتناول الورقة البحثية الحالية هذه التحديات مع اقتراح لبعض الأساليب العلاجية  
لذلك.

### مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في وجود تحديات: لغوية- ثقافية- نفسية-  
تقنية- تعليمية تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية لدى متعلمي العربية الناطقين  
بغيرها؛ الأمر الذي يستلزم إيجاد سبل ووسائل علاجية لهذه التحديات؛ بما يبسر  
تعليمها وتعلمها، ويمكن صياغة هذه المشكلة في التساؤلات التالية:

(١) ما التحديات اللغوية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء  
مستجدات العصر؟

(٢) ما التحديات الثقافية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء  
مستجدات العصر؟

(٣) ما التحديات النفسية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء  
مستجدات العصر؟

(٤) ما التحديات التقنية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء  
مستجدات العصر؟

(٥) ما التحديات التعليمية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في  
ضوء مستجدات العصر؟

(٦) ما المقترحات العلاجية لمواجهة تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،  
سواء أكانت هذه التحديات: لغوية، أم ثقافية، أم نفسية، أم تقنية، أم تعليمية؟

### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

✘ بيان التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء  
مستجدات العصر.

✘ اقتراح بعض الأساليب العلاجية لهذه التحديات.

### إجراءات الدراسة:

(١) تحديد التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء أكانت هذه التحديات: لغوية، أم ثقافية، أم نفسية، أم تقنية، أم تعليمية، وذلك من خلال:

- مراجعة الأدبيات التي اهتمت بهذا الميدان.
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين.
- الخبرة الشخصية للباحث.

(٢) اقتراح بعض الأساليب العلاجية لمواجهة تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

### حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على:

✚ تحديد التحديات: اللغوية- الثقافية- النفسية- التقنية- التعليمية، دون غيرها من التحديات الأخرى.

✚ تقديم بعض المقترحات العلاجية دون تطبيقها.

### مصطلحات الدراسة:

**التحديات:** تعرّف التحديات بأنها: مستجدات ومتغيرات فرضها النظام العالمي على أمة من الأمم في مختلف مجالات الحياة بوسائل عديدة؛ مما يستلزم معه القيام بإجراءات معينة من حيث الاستغلال الأمثل لهذه المستجدات أو المتغيرات بشكل يسهم في رقي المجتمع وتقدمه. (إيمان سعيد باهمام، ١٤٣٠هـ، ص١٧)

كما تعرف بأنها "مجموعة الممارسات والضغوط الظاهرة والباطنة من قبل أمة، أو مجتمع متطور ضد أمة أو مجتمع أقل تطوراً؛ بهدف إخضاعه أو الهيمنة الفكرية عليه بقصد استلاب هويته الفكرية أو الحضارية والوصول إلى حالة يجد نفسه منقاداً وتابعاً لحضارة أو ثقافة الأمة الأقوى، وإن اختلفا في العقيدة والتاريخ والسلوك". (ناصر ثابت، ١٤٠٥هـ، ص٣٣٧)

**تحديات تعليم اللغة:** يقصد بها في الدراسة الحالية: مجموعة الصعوبات والمعوقات التي فرضتها التغيرات العالمية ومستجدات العصر على تعلم لغة من اللغات؛ مما يستدعي ضرورة تطويرها والارتقاء بها لمجابهة هذه التغيرات، والتكيف معها؛ بما يحافظ على هوية الناطقين بهذه اللغة.

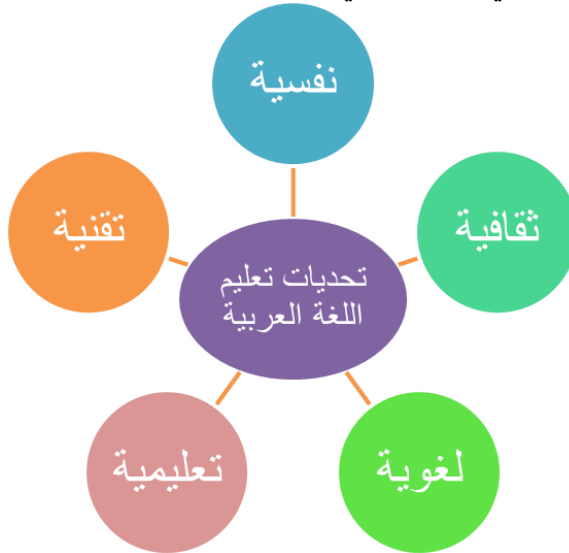
**تحديات تعليم العربية للناطقين بغيرها:** يقصد بها في الدراسة الحالية: مجموعة الصعوبات والمعوقات: اللغوية- الثقافية- النفسية- التقنية- التعليمية التي فرضتها التغيرات العالمية ومستجدات العصر على تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ مما يستدعي ضرورة تطويرها والارتقاء بها لمجابهة هذه التغيرات، والتكيف معها.

### الإطار النظري:

توصلت الدراسة الحالية إلى تحديد التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء أكانت التحديات: لغوية، أم ثقافية، أم نفسية، أم تقنية، أم تعليمية، ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

### أولاً- أنواع التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

اتسم العصر الحاضر بكثرة التغيرات العالمية، وتعدد المستجدات العصرية التي فرضت على ميدان تعليم اللغة العربية بعض التحديات التي ينبغي التنبيه لها، وضرورة إيجاد إستراتيجيات وبدائل حديثة؛ لمجابهة هذه التغيرات؛ بما يحافظ على اللغة العربية، ويساعد على تطويرها ونشرها وزيادة عدد المتكلمين بها، ويمكن إبراز هذه التحديات في الشكل التالي:



شكل رقم (١): أشكال تحديات تعليم اللغة العربية

أولاً- التحديات اللغوية Linguistic challenges:

## (١) صعوبة الإعراب والتقدير النحوي:

زعم البعض أن اللغة العربية من أصعب اللغات، وأن معرفة قواعدها أمر عسير لا يطاق، ومن كثرة ترداد صيحات الصعوبة؛ اعتقد كثير من أساتذة العربية والمشتغلين بها تعليماً وتديساً في كل مراحل التعليم أنها صعبة حقيقة. (أحمد عبد الغفور عطار، ١٤٠٢هـ، ص٤٤)، فقد دعا طه حسين إلى ضرورة تطوير اللغة العربية الفصحى بسبب صعوبتها وادعى أن اللغة العربية عسيرة؛ لأن نحوها ما زال قديماً عسيراً، وكتابتها قديمة عسيرة أيضاً، ورأى ضرورة إصلاح اللغة العربية، واعتبر هذا الإصلاح شرطاً أساسياً لإصلاح التعليم كله. (هاني محمد بركات، ١٤٢٤هـ، ص١٢٧)

وقد دعا بعض المفكرين العرب إلى التساهل في بعض قواعد اللغة العربية، وعدم التشدد فيها، حيث دعوا إلى ضرورة التساهل في بعض قواعد الإعراب، والكتابة، تحت مسمى تطوير اللغة وإصلاحها، وتيسيرها. فقد اقترح " أحمد لطفي السيد" إلغاء الشكل وإبداله بالحروف الدالة على الحركات، فمثلاً كلمة "ضَرَبَ" تكتب هكذا "ضاربا"، ومثل إثبات التنوين فكلمة "سعدٌ" تكتب " ساعدون" وهكذا، وقد دعا "قاسم أمين" إلى التهاون في الإعراب ورأى أن تبقى أواخر الكلمات ساكنة لا تتحرك بأي عامل من العوامل. (هاني محمد بركات، ١٤٢٤هـ، ص١٣١)

والحقيقة أن هذا الادعاء مبالغ فيه؛ فبمقارنة بسيطة بين مجموعة من اللغات نجد أن لكل لغة صعوباتها الخاصة بها، فالأزمنة مثلا أو التعريف والتذكير في اللغة الإنجليزية أصعب بكثير من اللغة العربية، وكذلك نظام الكتابة في اللغة الفرنسية أصعب منه في اللغة العربية؛ فالنظام الكتابي في العربية من أسهل أنظمة الكتابة؛ حيث يمكن حصر أشكال كتابة الحروف العربية في أربعة أشكال هندسية فقط، وهي: (عصا- هلال- دائرة- نقطة)، فأى حرف كتابي عربي ستجده مكونا من بعض هذه الأشكال الهندسية لا يتعدها، فحرف مثل الباء، فإنه يتكون من هلال صغير من الناحية اليمنى للحرف، ثم عصا أفقية، ثم هلال صغير من الناحية اليسرى مواجه للهلال الأول وعكس اتجاهه، أما حرف السين فإنه يتكون من ثلاثة أهلة صغيرة، ثم هلال كبير... وهكذا.

ومع هذا نعترف بأن هناك صعوبات خاصة باللغة العربية، يمكن إرجاع أسبابها لما يلي:

(أ) **دقة اللغة العربية وتطورها:** فالسيارة الحديثة تجدها أكثر تعقيدا من السيارات القديمة، واللغة العربية لغة دقيقة في تعبيراتها عن المعاني المختلفة وعن مكونات النفس البشرية، ولذا قال عنها "روفائيل بتي" في كتابه الشهير "العقل العربي Arab Mind": من بين اللغات التي أعرفها - كان يجيد تسع لغات - لا توجد لغة تكاد تقترب من اللغة العربية في إحياءاتها، وإيقاعاتها، ودلالاتها على مكونات النفس البشرية، وإذا أردنا أن نقارنها فهي لا تُضاهى إلا بالموسيقا. (<http://ar.scribd.com/doc/85551552/The-Arab-Mind>)  
(by-Raphael-Patai)

فالإعراب من عوامل دقة اللغة العربية، ومساعد لها في إظهار مقاصدية النص أو التركيب، ففي قول الله تعالى: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ ۖ وَرَسُولُهُ﴾ (سورة التوبة، آية ٣) لو لم ترفع كلمة (رسوله) وصارت مجرورة على ظاهر التركيب وترتيب الكلام لكانت هناك مخالفة شرعية عقائدية، وهي أن الله بريء من المشركين ومن الرسول أيضا -والعياذ بالله-، لكن المعنى المقصود الذي أظهره وأكدته الإعراب برفع كلمة "رسوله" هو أن الله بريء من المشركين وكذلك رسوله أيضا بريء منهم، فالذي فصل ووضح هذا الجانب هو الإعراب، كما أن قول الله تعالى عن الوضوء: ﴿وَأَمْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ﴾ (سورة المائدة، آية ٦)، فمن فسر معنى حرف الجر "الباء" على التبعية أجاز مسح بعض الرأس، ومن جعلها تدل على الملابس أوجب مسح جميع الرأس، فهنا الخلاف اللغوي ترتب عليه خلاف فقهي شرعي.

فالإعراب وإن تسبب في بعض الصعوبات اللغوية -التي يسهل تخطيها بالدربة والممارسة وكثرة التدريبات عليها-، إلا إنه أضفى على اللغة العربية دقة في الوصول إلى المعنى المقاصدي وفك شفرة النص، وعدم الركون إلى الشكل الظاهري في التركيب.

كما أن الإعراب يعطي مرونة ودقة في الترتيب الرئبي في التراكم والنصوص المختلفة، فإذا قلنا: (أكل الطفل الخيار)، فهذا يعني أن الطفل أكل الخيار وربما أشياء أخرى، فليس هناك ما يدل على القصر والتخصيص، أما إذا قلنا: (أكل الخيارَ الطفلُ)، فإن هذا يعني أن الطفل لم يأكل إلا الخيار.

(ب) **المبالغة في التقدير النحوي وتحميل اللغة ما ليس منها:** إن قضية التقدير في النحو إشكالية كبيرة، يجب عدم اللجوء إليها إلا إذا لم نجد مندوحة عن ذلك، أما المبالغة في التقدير -كما يفعل كثير من النحويين-

فهو يثقل اللغة ويجعلها لغة متكلفة، فمثلا جملة (نجح موسى) يقولون موسى فاعل مرفوع بالضممة المقدرّة منع من ظهورها التعذر، وأنا أتساءل هل تلفظت اللغة بهذه الضمة التي افترضوا تقديرها، وهل يمكن تقديرها هنا أصلا، مع أن الشيء المقدر يمكن ظهوره، وطبعاً فُعل كل هذا لأن هناك قاعدة مُسبّقة بأن الفاعل مرفوع، فهم يطوون عنق اللغة في هذا المثال وما يشبهه إثباتاً لتلك القاعدة وتعميماً لها، مع أن الخروج من هذا التقدير بسيط جداً، وذلك بوضع قاعدة منطقية جداً، تتماشى مع ما تقرره اللغة نفسها وليس القاعدة، وهي أن الاسم المقصور لا تظهر عليه العلامات، فهو فاعل مرفوع فقط لا تظهر عليه علامة لأنه اسم مقصور، وبهذا تصبح القاعدة النحوية أكثر منطقية، ونكون قد علمنا اللغة ولم نعلم عن اللغة، فعلياً أن نستنتج القاعدة من خلال ما قالته اللغة فعلاً، وليس أن نضع القاعدة ونفترضها افتراضاً، ثم نلوي عنق اللغة لتتوافق مع القاعدة مع أن المفروض هو العكس. (أن نطوع القاعدة تبعاً للغة وليس العكس).

ومثال آخر على هذه التقديرات المتكلفة، يتمثل في تقدير متعلق الجار والمجرور في مثل (محمد في المنزل)، فهم يجعلون الخبر محذوف وهو متعلق الجار والمجرور، والتقدير (محمد كائن أو مستقر في المنزل)، فهل يعقل لعربي أن يتقوه بهذه الجملة بهذا الشكل المقدّر، وإذا تقوه بها، فإنهم يقولون: إن هذا المتعلق محذوف وجوباً ولا يجوز ذكره، ومثال ثالث في الاشتغال، فمثلاً قولك: (محمد أكرمه)، فهم يعربون "محمدًا" مفعول به لفعل محذوف وجوباً تقديره (أكرم محمدًا أكرمه)، وتحليل بسيط لهذا التقدير نجد عدة تناقضات ومشكلات، هي:

- هل يعقل لعربي أن يقول هذه الجملة بشكلها المقدّر؟ (أكرم محمدًا أكرمه)، بالطبع لا.
- كيف يقدر هذا الفعل المحذوف؟! مع أنهم ذكروا أنه محذوف وجوباً؛ لأنه لا يُجمَع بين: المفسّر، والمفسّر.
- لماذا نقدر فعلاً محذوفاً مع أنه هو الفعل المذكور نفسه؟!.
- إذا كان الاسم الظاهر هذا هو المفعول للفعل المحذوف، فما الفرق بينه وبين الضمير الذي يأتي بعد الفعل المذكور، والذي أعربوه أيضاً مفعولاً به للفعل المذكور.

كل هذه التناقضات التزم بها كثير من النحويين لتبرير مجيء المفعول نفسه مرة ظاهرا ومرة مضمرا، وتبعا للقاعدة التي وضعوها ولا يريدون الخروج منها، والتي تقول: إن هذا الضمير يكون دائما في محل نصب مفعول به، فماذا يعربون الاسم الظاهر؟، مع أن الخروج من هذا المأزق بسيط للغاية، وهو أن نجعل الاسم الظاهر مفعولا مقديما، ونجعل الضمير هذا علامة على المفعول به، مثلما جعل النحاة تاء التانيث علامة على التانيث، والكاف علامة على الخطاب مع اسم الإشارة (ذلك)، فالكاف حرف خطاب لا محل له من الإعراب، لكن تم لي عنق اللغة لتطوع للقاعدة التي افترضوها فرضا.

ومثال أخير من وسط ركام كبير، يتمثل في تقدير ناصب المضارع بعد (حتى- كي- لام الجحود- فاء السببية- واو المعية)، فعند قولك: (اجتهد حتى تتجح)، يجعلون المضارع منصوب بأن المضمره وجوبا، والسؤال الآن، هل يمكن لعربي أن يقول ذلك؟!، خاصة وأنهم يقولون أن (أنّ) مضمره وجوبا، فلماذا هذا التقدير، طبعا ليؤول الفعل مع أن بمصدر، يكون في محل جر بحتى؛ لأن القاعدة عندهم أن (حتى) حرف جر، فهم يلوون عنق اللغة ويطوعون اللغة تبعا للقاعدة، وليس العكس.

وإذا أردنا أن نتخطى هذا التحدي كمعلمين أو مصممي مناهج، فعلينا أن نعلم القاعدة من خلال اللغة، ولا نعلم اللغة من خلال القاعدة، فالمقدم هو اللغة وليست القاعدة، فالقاعدة تأتي من خلال اللغة الطبيعية التي يستخدمها العرب، وما يستحق التقديس النحوي هو اللغة وليست القاعدة، والباحث بهذا لا يتجنى على النحويين، وإنما يقدر جهودهم الرائعة والحديثة في خدمة العربية، لكنهم أكثرنا من القواعد؛ لتأثرهم بالمنطق الأرسطي القائم على التقييد لكل شيء، كما أنهم كانوا حريصين على حفظ اللغة، ففقدوا لكل شيء، لكن المشكلة أنهم جعلوا القاعدة هي المقدمة على كل شيء، وقد آن الأوان أن نقوم بتخليص اللغة من هذه الأورام والتنوعات التي لحقت بجسمها؛ ليصير تعليمها سهلا وتمشيا مع طبيعتها الفطرية.

(ج) تدريس النحو كقواعد وليس كوظائف: ويمكن المقارنة بين: تدريس النحو

كقواعد، وتدريسه كوظائف من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (٢): المقارنة بين تدريس النحو كقواعد وتدريبه كوظائف

إن تعليم القواعد كوظائف نحوية وليس كقواعد نحوية، يعني أن النحو لا يدرس لغايته، وإنما يرتبط بمدى وظيفيته في التعبير داخل الموقف التواصلية، كما أن الموقف التواصلية هو الذي يفرض الوظائف النحوية التي ينبغي تقديمها، فالقواعد لا تعد مسبقاً ثم يُؤلف أو يُختار لها مواقف تتضمنها- كما هو الحال في المناهج التقليدية-، ولكن الموقف التواصلية الذي يُراد تدريب متعلمي العربية لغة ثانية عليه هو الذي يحدد الوظائف النحوية التي تأتي لزاماً في هذا الموقف وتكون أكثر بروزاً فيه. (هداية إبراهيم الشيخ علي، ٢٠٠٨، ص ١٨٤)

وبناء على ذلك فإذا كان الموقف التواصلية أو المهمة اللغوية مثلاً هي (المقارنة)؛ فإن الوظيفة النحوية الأكثر بروزاً هي "اسم التفصيل"، وإذا كانت المهمة هي (التلليل)؛ فإن الوظيفة النحوية الأكثر بروزاً هي "أساليب التوكيد"، وإذا كانت المهمة هي (التسويق لمنتج)؛ فإن الوظيفة النحوية الأكثر بروزاً هي "الوصف، والفعل المضارع"... وهكذا، فالنحو كوظائف يتم تعلمه من خلال المهمة والموقف التواصلية المتضمن فيها، بخلاف تدريس النحو كقواعد، فإن القاعدة



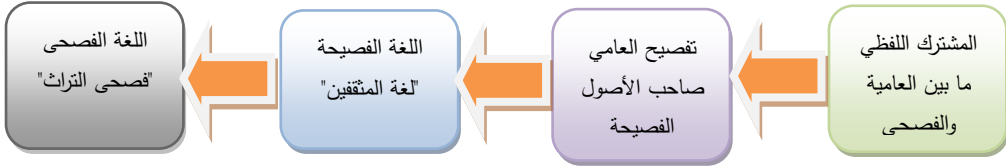
تختار مسبقاً، ثم يُصمَّم لها موقفاً أو نصاً متكلفاً؛ وبالتالي يتم ليّ عنق اللغة لتستقيم القاعدة وتتضح؛ وبهذا يصبح النحو غاية لا وسيلة، مما يفقده قيمته لدى المتعلم، ويشعره بعدم قيمته وأهميته. (هداية إبراهيم الشيخ علي، ٢٠١٧، ص ١٢٣-١٢٤)

وعلى هذا فإن تدريس النحو كوظائف يرتبط بالجانب المقاصدي فيه، فالمقصود والمستهدف من استخدام النحو هو أداء معانٍ وظيفية في التعبير اللغوي، وليس مجرد التركيز على الجانب الشكلي فقط، بل الولوج لمقصودية التركيب، والقدرة على أداء الوظائف المعنوية في التعبير، سواء أكان ذلك: على المستوى الشفهي، أم على المستوى الكتابي.

(٢) **التداخل بين: العامية، والفصحى:** من المشكلات الكبرى تداخل العامية مع الفصحى في اللغة العربية، فمتعلم اللغة العربية يسمع في المدرسة شيئاً، ثم يسمع في الشارع شيئاً آخر؛ ولهذا يشعر الناطق بالفصحى بالغبية النفسية عن الشارع العربي؛ لأن هناك فجوة ما بين: العامية، والفصحى، رغم أن العامية ليست نقيضاً للفصحى، وإنما هما وجهان لعملة واحدة، فهي تتدرج على عدة مستويات:

- ❖ ألفاظ فصيحة تستخدم في العامية.
- ❖ ألفاظ فصيحة حُرِّفت بعد استخدامها في العامية.
- ❖ ألفاظ ممعنة في العامية.
- ❖ ألفاظ دخيلة على العربية.

وعلى هذا فلا يمكن أن نعلم الفصحى في أبراجها العاجية، ونترك العامية، وكأنها ابن غير شرعي للغة، فلا بد من تقريب الفجوة بينهما كما في الشكل التالي:



شكل رقم (٢): نموذج التقريب بين: الفصحى، والعامية  
ويتضح من الشكل السابق أنه ينبغي التدرج في تعليم اللغة العربية؛ للتقريب بين: الفصحى والعامية، وذلك باتباع الخطوات التالية:

✚ الانطلاق في تعليم اللغة العربية من المشترك اللفظي ما بين: الفصحى، والعامية، فكثير من ألفاظ الفصحى تستعمل في العامية، مثل: كتاب- قلم- كرسي- طاولة... إلخ، وهذه هي الكلمات الأكثر في العامية.

✚ تفصيح العامي صاحب الأصول الفصيحة وإدخالها في لغة التعليم، مثل كلمة (أجول لك) في العامية السعودية، وفي صعيد مصر، وغيرها من البلدان، تُفصِّحُ تصبح (أقول لك)، وكلمة (أبي) في العامية الخليجية، تُفصِّحُ إلى (أبغي)، وكلمة (عايز) في العامية المصرية تُفصِّحُ تصبح (عاوز) وهكذا.

✚ الانطلاق إلى لغة المتفهمين أو لغة الإعلام الفصيحة، وقد حقق الإعلام مكاسب جمة في التقريب ما بين: الفصحى، والعامية، فالناس الآن يفهمون هذا الإعلام الفصيح ويتفاعلون معه، ويستخدمون كثيرا من تعبيراته التي كانوا لا يستخدمونها قبل ذلك؛ مما تسبب في ارتفاع منسوب تفصيح الشارع العربي؛ وهذا بدوره يقلل الفجوة بين: العامية، والفصحى، ويسهل الاستماع إليها وتعلمها واكتسابها.

✚ الانطلاق في البرامج المتقدمة والمتخصصة إلى فصحى التراث التي تأتي على قمة رأس الهرم التعليمي للغة العربية، وتكون نتيجة طبيعية ومرتبة على ما سبق من مراحل متدرجة.

### ثانيا- التحديات الثقافية Cultural challenges:

(أ) **معتقدات وقناعات متعلمي اللغة العربية Beliefs:** تعتبر قناعات متعلمي اللغة حول التعلم اللغوي من العوامل المهمة، مثلها في ذلك مثل بقية الفروق الفردية في التعلم اللغوي، فالمتعلم يبدأ تعلم اللغة ولديه مجموعة متنوعة من القناعات حول التعلم اللغوي ابتداء من الاعتقاد بصعوبة اللغة التي يتعلمها ومرورا بقدراته وإمكاناته وانتهاء بالطريقة التي يعتقد أنه يجب استعمالها في إدارة الدرس اللغوي.

إن قناعات المتعلمين تؤثر بشكل كبير في عملية التعلم، وهي إما أن تدفع عملية التعلم وتساعد المتعلم على اكتساب اللغة، وإما أن تعوق عملية التعلم وتشكل عقبة في سبيل اكتساب اللغة. وتشدد "كوترال Cotterall" (P.493) (Stella Cottrell, 1999) على أهمية دراسة قناعات المتعلمين التي تحدد السلوك الصفي للمتعلم، فهي تساعد المعلم على فهم التنوع الطلابي وتمكنه من التكيف مع هذا التنوع.

وتتوزع القناعات إلى خمسة مجالات: صعوبة التعلم اللغوي، والاستعداد اللغوي، وطبيعة التعلم اللغوي، والتعلم والتواصل، والدافعية والتوقعات. وبالمقابل قسمت "وندى (Wenden, A.1987a. 103- 116) قناعات المتعلمين إلى ثلاث مجموعات: الاستعمال اللغوي، وطبيعة اللغة، والعوامل الشخصية. أما "كوترال" (Stella Cottrell, 1999, P.493) فقد قسمت القناعات إلى ست مجموعات: دور المعلم، ودور التغذية الراجعة، واستقلالية المتعلم، وثقة المتعلم بقدراته، وخبرات التعلم اللغوي، ومذاهب التعلم والدراسة. فقناعات متعلمي اللغة الثانية تؤثر تأثيراً بارزاً في اكتسابها، فقد تيسر تعلمها واكتسابها، وقد تعوق ذلك؛ لذا ينبغي العناية بدراستها وتطويرها لمواءمة احتياجات الدرس اللغوي.

(ب) **تحديات التقاطع الثقافي "Intercultural Challenges"**: إن متعلم اللغة الثانية يحتاج لإقامة تقاطعات ثقافية بين: ثقافة مجتمعه التي نشأ في ظلها، وهذه الثقافة الجديدة التي سيتعرض لها في أثناء تعلمه للغة الثانية، خصوصاً وأن بينهما اختلافات قد تؤثر على تعلم اللغة الثانية، وهذا ما يسمى بمفهوم التقاطع الثقافي، وهو من المفاهيم المحورية في تعلم اللغة الثانية، فالمتعلم بحاجة إلى تطوير معارفه ومهاراته ليقارن بين: لغته وثقافته الأصلية، واللغة والثقافة الهدف، بحيث يتمكن من تطبيق المعارف والمهارات التي تعلمها، والتي تتعلق بالجوانب الثقافية، فالمتعلم بحاجة إلى فهم الثقافات والممارسات الأخرى فهما ناقداً، وأن يقدر ما تتميز به أي ثقافة، كفاية التقاطع الثقافي تتضمن عدداً من الخصائص، مثل: معرفة ثقافة اللغة الهدف معرفة عميقة، وتطوير هوية ثقافية متقاطعة تتسم بالاستقلالية.

ويعرف "بيرام (Byram, M, 1997, P,53) كفاية التقاطع الثقافي بأنها القدرة على تقييم الرؤى والممارسات والمنتجات الخاصة بثقافته، وتلك الخاصة بالثقافات الأخرى تقيماً ناقداً ووفقاً لمعايير صريحة، وتتألف هذه الكفاية من أربع مكونات: المعارف، والتوجهات، والمهارات، والوعي الثقافي الناقد.

إن كفاية التقاطع الثقافي هي طريقة لتأطير المعارف والتوجهات والسلوكيات المرتبطة بتحقيق النجاح في التواصل المتقاطع ثقافياً تأطيراً مفاهيمياً؛ وبناء على ذلك، يحتاج متعلمو اللغة الثانية إلى تطوير كفاية التقاطع الثقافي لديهم حتى ينجحوا في تحقيق التواصل المتقاطع ثقافياً.

ومن ناحية أخرى، يرى "سيركو" (Sercu, L. 2004, 73-90) أن كفاية

**التقاطع الثقافي بعدين:**

- الأول يخص معارف ومهارات حول اللغة الهدف.
  - الثاني معارف ومهارات عامة يمكن أن تنطبق على أي ثقافة.
  - وتتضمن المعارف اللغوية على سبيل المثال:
    - طبيعة التكيف والتعلم الثقافي واللغوي.
    - أثر الثقافة في التواصل والتفاعل بين الأفراد والجماعات.
    - دور الجوانب الوجدانية في التفاعل المتقاطع ثقافيا ولغويا.
    - أما المهارات العامة فتضم بعض الخصائص، مثل:
      - القدرة على إظهار احترام الثقافات والاهتمام بها.
      - التسامح والصبر في المواقف المتقاطعة ثقافيا.
      - التحكم بالعواطف والمرونة العاطفية.
- وبناء على ما سبق فإن كفاية النطاق الثقافي تستلزم من المتعلم أن يطور رؤيتين ثقافيتين: (الأولى تمثل لغته الأم، والثانية تمثل اللغة الهدف)، وأن يتخذ موقفا يتمكن من خلاله الموازنة والمواءمة بين هاتين الثقافتين.
- وهنا يبرز تحديا على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتمثل هذا التحدي في ضرورة تدريب المتعلمين على إقامة تقاطعات ثقافية مشتركة بين: ثقافة لغتهم الأم، وثقافة اللغة الهدف (العربية)، وتدريب المتعلمين -خصوصا في المستويات المتوسطة أو المتقدمة- من خلال نصوص تبرز عالمية الثقافة الإسلامية، واحترامها لكل الثقافات والأديان، وتقديرها للإنسان كإنسان بعيدا عن جنسه، أو لونه، أو نسبه، أو مكانته، وأن الناس جميعا سواء في الحقوق والحريات، ورفض أي نوع من أنواع التمييز، واعتبار الناس متساويين بغض النظر عن عرقهم ولونهم ولغتهم وديانتهم وانتمائهم السياسي أو القومي أو الاجتماعي، وذلك مثل نص قول المصطفى -صلى الله عليه وسلم-: (أيها الناس، إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، كلكم لأدم، وأدم من تراب، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، ليس لعربي فضل على أعجمي إلا بالتقوى، ألا هل بلغت؟ اللهم فاشهد)<sup>١</sup>، فمثل هذه النصوص تظهر عالمية الإسلام، واحترامه للآخر؛ مما يبسر

١ ( صحيح البخاري ١٧٤١ وصحيح مسلم ١٦٧٩ من حديث أبي بكر، صحيح البخاري

١٧٣٩ من حديث ابن عباس.

على المعلم والمتعلم إقامة تقاطعات ثقافية بين: ثقافة لغة الأم للمتعلم، وثقافة اللغة الهدف له (العربية).

ويضاف إلى ذلك ضرورة تدريب المعلمين لطلابهم على عدم فهم النصوص بصورة ظاهرية حرفية، وإنما العمل على فهم جوهر النص، والوصول إلى مقاصد التشريع الإسلامي من هذه النصوص، لأنه لا يمكن الاستدلال بالنص الشرعي إلا بعد أن نفهم معنى لفظ النص فهماً صحيحاً، ونؤكد من مدلولاته اللغوية والشرعية والعرفية والدلالية، وإهمال ذلك يوقع في الخط وسوء الفهم، وذلك كمن فسّر كلمة "الطائر" في قوله: ﴿وَكُلُّ إِنْسَانٍ أَلْرَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ﴾ (سورة الإسراء، آية ١٣) بأنه العصفور أو غيره من الطيور؛ ذلك أن الألفاظ ما هي إلا قوالب للمعاني، ووسيلة إلى تحصيل المعاني والمقاصد الفكرية والشرعية المرادة، بناءً على أن العرب إنما كانت عنايتها بالمعاني وإنما وضعوا الألفاظ من أجلها، وهذا الأصل معروف ومفهوم عن أهل العربية والناطقين الأصليين بها.

ومن الأمثلة التي ذكرت لذلك: كلمة "الصورة والتصوير" التي جاءت في صحاح الأحاديث المتفق عليها، وتوعدت المصورين بأشدّ العذاب، حيث يمكن اعتبار المراد بالصورة والتصوير في تلك الأحاديث، ليس هو الشكل الذي يلتقط بالكاميرا، ويسمى "صورة"، ويسمى عمل التقاطه "تصويراً"، فإن هذا وإن تعارف الناس في وقتنا على تسميته بالصورة والتصوير، إلا أنه يختلف عن التصوير المحرّم المتوعدّ عليه بالعذاب في الأحاديث، فمن ثمّ لا يأخذ حكمه؛ لأنّ الصورة في عصر النبوّة وما بعده من العصور هي "ما له ظل"، أي التمثال، وعمل التمثال (أي نحته) كان يسمى "تصويراً"، وهو الذي فهمه علماء السلف وحرموه في غير لعب الأطفال، ولا يزعم أحد أن تسمية صاحب الكاميرا "مصوراً"، وتسمية عمله "تصويراً" هي تسمية لغوية؛ لأنه لا يزعم أحد أن العرب حين وضعوا هذه الكلمة خطرٍ ببالهم هذا الأمر، فهي إذن ليست تسمية لغوية، وليست تسمية شرعية أيضاً، لأنّ هذا اللون من الفنّ لم يُعرف في عصر التشريع، فلا يُتصور أن يُطلق عليه لفظ "مصور" وهو غير موجود، وهذا يعني أن تسمية هذا الفنّ باسم "التصوير الفوتوغرافي" هي تسمية عرفية، وكان يمكن أن يُسموه شيئاً آخر يصطلحون عليه، كتسمية أهل قطر والخليج العربي الذين يُسمون التصوير "العكس"، ويسمون من يقوم بهذا العمل "العكّاس".

(<http://www.eltwhed.com/vb/showthread.php>)

(ج) **المجتمعات المتخيلة** imagined communities : إن متعلم اللغة الثانية يأتي إليها وعنده تصورات مسبقة عن طبيعة المجتمع الذي سيتعلم فيه هذه اللغة، كما أنه يرسم صورة متخيلة لثقافة هذا المجتمع، وطبيعة لغته، التي من المؤكد أنها تختلف عن مجتمعه الأصلي، وهذا المفهوم من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في أدبيات تعليم اللغة الثانية وتعلمها، فمتعلمو اللغة الثانية يختلفون في تصور المجتمعات التي سوف ينضمون إليها عند تعلم اللغة الهدف، وأن هذه المجتمعات التي يتخيلها المتعلم تلعب دورا محوريا في عملية التعلم اللغوي.

ويعتبر "أندرسون" (Anderson, B, 2001) هو أول من جاء بهذا المصطلح، فهو يقرر أن الأفراد يقومون ببناء مفهوم الأمة اجتماعيا ويتخيلون وجود هذا المفهوم الذي يعدون أنفسهم جزءا منه. وهو يؤكد أن كل فرد يتخيل مجتمعه لأنه لا يمكن لأي إنسان أن يعرف جميع أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه مهما صغر هذا المجتمع، ولا يلتقي بهم ولا حتى أن يسمع بكل فرد من أفراد مجتمعه، ورغم ذلك فهناك تصورات في ذهن الفرد حول المجتمع الذي ينتمي إليه، وهي تصورات تميز هذا المجتمع عن بقية المجتمعات التي ترد في ذهن الفرد، وهي تتميز بسبب الطريقة التي يتخيلها الفرد عن مجتمعه، وليس بسبب صحة هذه التصورات أو زيفها.

إن متعلمي اللغة الثانية يتخيلون المجتمعات التي سوف ينضمون إليها في المستقبل، وأن هذه المجتمعات المتخيلة تلعب دورا مهما في عملية تعلمهم للغة الهدف حتى قبل أن يكونوا أعضاء في هذه المجتمعات، علما بأن هذا التخيل لمجتمعات اللغة الهدف قد يتخلله شيء من الخيال الجامح، والمثاليات، والتنميط، والماديات.

وتعود أهمية المجتمعات المتخيلة إلى ارتباطها بمفهوم الهوية identity والاستثمار investment. فمفهوم المجتمعات المتخيلة مهم في فهم كيف تتشكل هوية الطالب وكيف تستثمر في تعلم اللغة الهدف.

### ثالثا- التحديات النفسية Psychological challenges:

(١) **الراشح الانفعالي** Filtrate emotional : من المعروف جيدا أن الناس لا ينجحون جميعهم في تعلم اللغات الثانية، فكيف يمكن تفسير هذا؟ أحد الأسباب، من وجهة نظر كراشن (سوزان جاس، لاري سلينكر، ٢٠٠٨،

٣١٥-٣١٦)، أن المتعلمين لم يستقبلوا مدخلاً قابلاً للفهم بكميات كافية. وهناك سببٌ آخر يتمثل في التأثير غير المناسب، ويتضمن التأثير هنا عادة عوامل مثل: الدافعية، والاتجاه، والثقة الذاتية، والقلق. ولهذا افترض كراشن وجود الراشح الانفعالي أو المصفاة الوجدانية، فإذا ارتفعت المصفاة، يُمنع المُدخل من المرور، وإذا مُنع المُدخل من المرور، فلن يكون هناك اكتساب. وإذا نزلت المصفاة، في الجانب الآخر، أو انخفضت، وكان المُدخل قابلاً للفهم، فسيصل المُدخل إلى أداة الاكتساب وسيحدث الاكتساب.

وبحسب كراشن، فإن المصفاة الوجدانية مسؤولة عن التنوع الفردي في اكتساب اللغة الثانية، وهي تميّز اكتساب لغة الطفل من اكتساب اللغة الثانية؛ لأن المصفاة الوجدانية ليست شيئاً يملكه/ يستعمله الأطفال.

تعلل فرضية المصفاة الوجدانية لفشل اكتساب اللغة الثانية بأحد سببين: (أ) مدخلٌ غير كافٍ من النوع الصحيح، أو (ب) مصفاةٌ وجدانيةٌ عالية. بمعنى آخر، هناك شرطان ضروريان للاكتساب: مدخل قابل للفهم، ومصفاةٌ وجدانيةٌ منخفضة أو ضعيفة.

ولهذا مثلاً فإن اكتساب اللغة وتعلمها من خلال الألعاب اللغوية أو خلال المهام اللغوية والممارسة العفوية للغة؛ يتيح انخفاض المصفاة الوجدانية، فللمرشح المرتفع عدة أسباب منها: عدم وجود الدوافع، ونقص الثقة في النفس أو الخوف من الفشل، وعدم الراحة في التعامل مع المعلم، أو أسباب تتعلق بمشاعر الطالب الكارهة للغة الهدف، فهذه الإستراتيجيات تجعل الأمر عفويا بكونها تزيد الدافع في فرصة الفوز مع الإمتاع أو إنجاز المهمة، وتبعد الخوف من الفشل والإحراج لكونها بعيدة عن دائرة التقويم والاختبارات، وتعزز من ثقة الطالب بنفسه والجرأة على أن يقول ما لديه مع تكرار المحاولات، كما أنها تخفف من حدة التوتر والحواجز الموجودة بين الطلاب والمعلم، أو بين الطلاب وبعضهم بعضاً، وبذلك تنخفض المصفاة ويحدث اكتساب اللغة وتعلمها.

(٢) الهوية Identity: تعتبر الهوية وعلاقتها بتعلم اللغة الثانية من

الموضوعات التي لقيت عناية كبيرة من المتخصصين في اللغويات التطبيقية واللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية. فالنظريات الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها تحاول فك رموز الطريقة التي يلجأ إليها متعلم اللغة لفهم علاقته بالسياق الاجتماعي/الثقافي المحيط به، وكيف تتطور هذه العلاقة عبر الزمن، وكيف يفهم المتعلم تأملاته في الماضي وإمكاناته في

المستقبل (Robert Kaplan & David Norton, 2001, pp. 87-104)، ويبدو أن هوية المتعلم قابلة للتغير المستمر، حيث يعتقد أنها متعددة الوجوه ومنقابلة وقابلة للتطور والتعديل، بل قد تكون قابلة للنزاع والصراع داخل المتعلم حسب السياق الذي يجد فيه المتعلم نفسه. فالهوية تعني كيف يدرك الفرد ذاته وكيف يدركه الآخرون، كما تتضمن كيف يضع الإنسان نفسه في علاقته مع ماضيه (ثقافة لغته الأم) ومع حاضره (ثقافة اللغة الهدف). إن تعلم لغة جديدة يستلزم أحيانا تعلم هوية جديدة، فالمتعلم يتأثر بمختلف التوجهات والبيئات التي تضطره إلى استعمال اللغة بمختلف صورها (استماعا، وتحديثا، وقرأة، وكتابة)، فالمتعلم قد يتلقى اهتماما وتقديرا كبيرا في أحد السياقات، وقد يهمل في سياقات أخرى، فالهوية تتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية. وبناء على ذلك، فالمتعلم عندما يتفاعل مع اللغة الهدف سواء أكان ذلك بالمشاهدة أم بالكتابة، فهو ينهمك في بناء هويته وتطويرها ومناقشتها أيضا.

(Patsy Lightbown & Nina Spada, 1993, P. 135)

إن هوية المتعلم learner identity في نظريات ما بعد البنائية تعتبر نظرية جديدة في التعلم اللغوي، ويعتقد أنها تتأثر بالسياق الاجتماعي/الثقافي، وأن مفهوم الذات يبني اجتماعيا ويقيد أيضا اجتماعيا.

إن الهوية من المفاهيم الاجتماعية المهمة، ليس لأن الأنماط اللغوية ترمز إلى الهوية الفردية والجماعية فحسب، بل لأن وعي الفرد بهويته الشخصية يلعب دورا مهما في الاستعمال اللغوي. وعليه، يعتقد أن الهوية تتغير من خلال النقاش والبناء للهوية التي يحاول المتعلم تعلمها أو اكتسابها أو بنائها أثناء تعلمه لغة جديدة؛ مما يبين الأثر المهم لدراسة المشكلات المتعلقة بالهوية في مدى نجاح المتعلم في تعلم اللغة الثانية أو فشله في ذلك.

#### رابعا - التحديات التقنية Technical challenges:

وتتمثل فيما يلي:

- ☒ صعوبة تطويع اللغة العربية للمعالجة الآلية.
- ☒ صعوبة تسخير مستحدثات التقنية للتعامل مع اللغة العربية وخصائصها النحوية والدلالية.
- ☒ قلة المحتوى العربي الرقمي على الشبكة العالمية "الإنترنت"، فعدد مستخدمي الإنترنت لم يتجاوز ٣% من إجمالي مستخدميه.



،(<http://www.aljazeera.net/news/miscellaneous/2/4/2012>)

والجدول التالي يوضح ارتفاع عدد مستخدميها في العالم العربي:

جدول (١) عدد مستخدمي الإنترنت من العرب

التاريخ	عدد المستخدمين التقريبي
2000 م	200
2001 م	900
2002 م	1453
2003 م	1500
2004 م	2540
2006 م	4800
2011 م	30 مليون
ديسمبر 2011	86،1 مليون
٢٠١٨	٢٦٦ مليون

☒ صعوبة الترجمة الآلية للنص المكتوب باللغة العربية.

☒ قلة البرمجيات المنتجة باللغة العربية: (تعليمية، ترفيهية...إلخ).

#### خامساً- التحديات التعليمية Educational challenges:

##### ١- اضطراب الأهداف في أذهان معلمي اللغة العربية لغة ثانية:

إن وضوح الأهداف في أذهان القائمين على تعليم اللغة يساعد على تحقيق الأهداف المحددة لاكتساب اللغة وتعلمها، فمن الضروري أن يكون المعلم مدركاً لأهداف المحتوى أو المقرر التعليمي الذي يقوم بتدريسه، بحيث تكون الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها واضحة ومحددة، ومن الملاحظ أن هناك ضبابية في أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أذهان بعض معلميها، وعدم تمثل الأهداف المرسومة للمهارة اللغوية التي يقومون بتعليمها، مما جعل ذلك ينعكس سلباً على المحتوى، وطريقة التدريس، وأساليب التقويم المستخدمة، إذ إن العملية التعليمية منظومة متكاملة تبدأ بالأهداف وتنتهي بالتقويم مروراً بالمحتوى والأساليب والتقنيات والأنشطة.

إن أي برنامج تعليمي يصمم في أي ميدان، وخصوصاً ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذا لم تُحدد أهدافه بدقة يصبح ضرباً من العشوائية التي لا يحكمها نظام؛ وبالتالي تصبح عملية تعليم اللغة واكتسابها عملية عشوائية،

يضيع فيها الدخل اللغوي، ولا يتسم بدقة مراعاة المدى والتتابع الواجب مراعاتهما في أي برنامج تعليمي؛ وكل ذلك راجع إلى عدم تحديد الأهداف العامة والخاصة لهذا البرنامج، وباعتبار أن ميدان تعليم العربية لغة ثانية ما زال ميدانا بكرًا؛ فإن هناك خلط واضطراب في الأهداف في أذهان الكثيرين من المعلمين.

## ٢- قصور محتوى مقررات اللغة العربية:

إن كثيراً من سلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا صلة بينها وبين عقل المتعلم وعاطفته وشعوره من ناحية، وحاجاته واهتماماته من ناحية أخرى، كما أن كثيراً من النصوص والتدريبات تعد سبباً من أسباب نفور المتعلمين من اللغة العربية؛ لأنها غير ملائمة لمراحل النمو العقلي ولا تلبي حاجات المتعلمين اللغوية؛ ولهذا فهي لا تستثير دافعيتهم نحو التعلم، كما أن مقررات اللغة العربية تركز على الجوانب النظرية، وتهمل الجوانب العملية التطبيقية مع أن التعليم عن طريق العمل يكسب المتعلمين مهارات متعددة، ويدخل على المقرر عناصر مادية تدفع المتعلمين إلى الإقبال على الدراسة والتحصيل، وتسهل عليهم الفهم وتذوق قيم الأشياء. (محمد أحمد الفوزان، ١٤٢٣هـ، ص ٨٣)

كما أن هناك قصورا في اختيار وبناء النصوص اللغوية المقدمة لمتعلمي العربية لغة ثانية، فتجدها تارة متكلفة أو مصنوعة وغير طبيعية، أو تكون نصوصا تراثية يصعب فهمها أحيانا، وتبتعد عن لغة الحياة المعاصرة، والمشكلة ليست في اختيار النص التراثي فقط، وإنما في تدريسه لمستويات مبتدئة أو متوسطة في تعلم اللغة العربية، فهذه النصوص إذا ما تم اختيارها وانتقاؤها وفق معايير وضوابط علمية معينة، يجب أن تقدم في المستويات المتقدمة فقط؛ حتى يسهل فهمها والاستفادة منها.

## ٣- قصور طرائق تعليم اللغة وتعلمها:

إن لطريقة تعليم اللغة أهمية كبرى في تشويق المتعلمين وجذبهم إلى تعلمها واكتسابها، ومن ثم استيعابها واستخدامها في مواقف الحياة، فالمعلم لا يعلم بمادته اللغوية فحسب، وإنما بطريقته، وأسلوبه، وعلاقاته مع طلابه، وما يضربه لهم من مثل أعلى وقدوة حسنة. ومن الملاحظ أن هناك قصورا في طرائق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية، فهذه الطرائق لا تعمل على تكوين المهارات اللغوية لدى المتعلمين بسبب غلبة الطريقة الإلقائية التقليدية، (أحمد محمود السيد، ١٤٢٨هـ، ص ٥٥)

كما أن المعلمين يعتمدون كثيراً في تعليمهم للعربية لغة ثانية على طريقة القواعد والترجمة التي تتسبب في حدوث الكثير من التشويش والتداخل اللغوي بين: لغة الأم، واللغة الهدف، فهذه الطريقة تجعل الطالب يفكر دائماً بلغة أمه، كما أنها لا تساعد على تنشيط الدخول اللغوي؛ مما يعرضه للهدر وفقدان الكثير منه أو خموله.

#### ٤- الاعتماد على الوسائل التعليمية التقليدية:

لوسائل التعليمية دور مهم في عملية التعليم والتعلم، حيث تسهم في توضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب المتعلمين على المهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية التي تعمل على تكوين الفهم الصحيح لما يستمع إليه الطالب من شرح لفظي، وما يقرأه من الكتب المدرسية. (العجمي، مها محمد، ١٤٢٢هـ، ص ٢١٥-٢١٦) وعلى الرغم من تعدد الوسائل التعليمية، وتوافرها في العصر الحالي إلا أن الكتاب المقرر والسيبورة هما الوسيلتان الغالبتان في تعليم اللغة العربية، حيث يقل استخدام المعلم للوسائل التعليمية المناسبة، والتي تعمل على تدريب الطلاب على أسلوب التفكير العلمي، وتكوين مهارات حسية وفكرية. (محمد أحمد الفوزان، ١٤٢٣هـ، ص ١١٤)

#### ٥- قلة الأنشطة اللغوية:

تعد الأنشطة اللغوية عنصر مهم في صقل شخصية المتعلمين، وتنمية مواهبهم وإشباع حاجاتهم، ومساعدتهم على فهم واستيعاب ما يتعلمونه، ومن الملاحظ قلة الأنشطة اللغوية التي يمارسها المتعلمون داخل الصف الدراسي أو خارجه من كتابة اللافتات، والكتابة في الصحف المدرسية والمجلات، وتأليف القصص، والمشاركة في إلقاء الشعر والأنشيد التعليمية، ولعب الأدوار، وممارسة النشاطات المدرسية، والمنشآت الأدبية، والمناظرات. (أحمد محمود السيد، ١٤٢٨هـ، ص ٥٨)

#### ٦- قصور عملية التقويم:

يعد التقويم أحد المقومات الأساسية للعملية التربوية والتعليمية، ومن خلاله يتم الحكم على مدى تحقق الأهداف المنشودة، ولابد أن يبنى التقويم على أسس علمية واضحة تجعله يقوم بدوره في العملية التربوية والتعليمية. وهناك قصور في عملية تقويم مقررات اللغة العربية، حيث يتم الاقتصار في الغالب في تقويم التحصيل اللغوي على المستوى الأول من مستويات المعرفة متمثلاً في الحفظ والتذكر، وإغفال بقية المستويات الأخرى المتمثلة في: الفهم، والتطبيق، والتحليل،

والتركيب، والنقويم، والتوظيف. ( أحمد محمود السيد، ١٤٢٨هـ، ص ٥٨) ومن الواجب أن يتضمن المقرر مجموعة من التدريبات اللغوية المتنوعة التي تحقق المهارات المطلوبة، وتعمل على تنميتها وتثبيتها واستخدامها، وأيضاً مجموعة من الاختبارات التي تقيس تحصيل المتعلم، ومدى تقدمه في التعلم. (محمود كامل الناقة، ١٤٢٦هـ، ص ٢٧)

#### ٧- ضعف إعداد معلمي اللغة العربية:

إن اختيار المعلم على أسس سليمة يعتبر خطوة مهمة نحو إعداده الإعداد المناسب لممارسة مهنته، وبالتالي نجاحه في أداء رسالته، و تقع مهمة إعداد المعلم على عاتق الكليات التربوية من خلال تقديم برامج لإعداده الإعداد المناسب لمهنته، ويلاحظ على هذه البرامج عجزها عن تزويد الطالب المعلم بمهارة التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة المستجدات والتغيرات التي تطرأ على محتويات مقررات اللغة العربية؛ نتيجة التقدم العلمي والتقني في العصر الحديث. كما تبالغ هذه البرامج في أهمية الدراسات النظرية وتغفل الجانب العملي التطبيقي مما أدى إلى شعور خريج تلك الكليات بالفجوة بين: ما مر به من خبرات خلال إعداده، وما يواجهه في حياته العملية. (عبد الحميد عويد الخطابي وآخرون، ٢٠٠٤، ٢٣)

ومما سبق يتضح أن هناك قصوراً في عملية تعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ مما أدى إلى ضعف المتعلمين في اكتسابهم لمهارات اللغة العربية وعناصرها، وتكوّن في أذهانهم صعوبة اللغة العربية الأمر الذي أضعف إقبالهم عليها، وتصديق التهم التي تلصق بها، ومحاولة استخدام العامية بدلاً عن الفصحى. وبهذا العرض يكون الباحث قد أجاب عن التساؤلات الخمس الأولى.

**ثانياً- المقترحات العلاجية لمواجهة تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

سيقوم الباحث بعرض تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مربوطة بالمقترحات العلاجية لكل تحدي في الجدول التالي:

## جدول (٢)

## المقترحات العلاجية لمواجهة تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

التحديات الرئيسية	التحديات الفرعية	المقترحات العلاجية
اللغوية	صعوبة الإعراب والتقدير النحوي.	• تعليم النحو من خلال اللغة لا العكس.
		• تطويع القاعدة حسب اللغة وحسب ظاهر كلام العرب.
		• عدم التقدير النحوي ما لم يكن هناك مندوحة من ذلك.
		• تعليم النحو كوسيلة وليس غاية.
		• تعليم النحو كوظائف نحوية تخدم الموقف التواصلية وتتبع منه، فموقف كحكاية الذكريات نعلم الفعل الماضي، وموقف كالتعارف نعلم الاستفهام والضمائر، وموقف كوصف شخص نعلم الحال أو الصفة، وموقف كالتأكيد نعلم إن وأن والقسم ... وهكذا.
		• توزيع الظاهرة النحوية، فلا تقدم دفعة واحدة، فالعدد مثلاً أو الحال يقدم على عدة دروس حسب الموقف التواصلية.
• الإكثار من الممارسات والتطبيقات النحوية التواصلية.		
التداخل بين: العامية، والفصحى.		• الاستفادة من الألفاظ الفصيحة في اللغة العامية.
		• قيام المجامع اللغوية بتفصيح الألفاظ العامية ذات الأصول الفصيحة، وادخالها في المناهج.
		• التنسيق بين: التربويين ومصممي مناهج اللغة العربية لغة ثانية، وجهود المجمعين.
		• الاعتماد في بناء المناهج على لغة الإعلام أو المثقفين: اللغة المعاصرة، إلا في برامج تعليم اللغة لأغراض أكاديمية أو دينية أو للترجمة.
الثقافية	معتقدات وقناعات متعلمي اللغة العربية.	• تحليل الخطاب الصفوي للمعلمين؛ لتعرف قناعاتهم ومعتقداتهم حول طبيعة العملية التدريسية وطبيعة تعليم العربية لغة ثانية.
		• تدريب المعلمين على التخلص من القناعات السلبية، وتثبيت وإثراء قناعاتهم الإيجابية حول العملية التعليمية.
		• تدريب المعلمين على أحدث الاتجاهات في تعليم اللغات الأجنبية.
		• تدريب المتعلمين على التكيف مع الثقافات الجديدة.
تحديات التقاطع الثقافي.		

التحديات الرئيسية	التحديات الفرعية	المقترحات العلاجية
		<ul style="list-style-type: none"> <li>تبصير الطلاب بالقواسم المشتركة بين ثقافتهم الأصلية، وثقافة مجتمع اللغة الهدف.</li> <li>تعريف الطلاب بثقافة اللغة الهدف بصورة عميقة، وتدريبه على إيجاد هوية ثقافية متقاطعة مع ثقافة اللغة الهدف.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>مناقشة الطلاب في تصوراتهم المسبقة التي أخذوها عن مجتمع اللغة الهدف وطبيعة هذه اللغة، وتعديل غير الصحيح منها.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>استثمار تصورات الطلاب المسبقة عن مجتمع اللغة الهدف وطبيعتها في تشكيل هوية جديدة مستقلة للطلاب.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>تدريب الطلاب على المرونة الفكرية واللغوية، وتقبل الآخر.</li> </ul>
النفسية	الراشح الانفعالي.	<ul style="list-style-type: none"> <li>طمأنة الطلاب وتخفيفهم من القلق ومخاوف تعلم اللغة الثانية.</li> <li>تبصير الطلاب بأن الخطأ اللغوي إنما هو محاولة في طريق الوصول إلى الصواب، وأنه مرحلة من مراحل تعلم اللغة بناء على معطيات البحث في اللغة المرهلية.</li> <li>تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات التغذية الراجعة غير المباشرة التي لا ترحج الطلاب عند الوقوع في الأخطاء اللغوية، مثل: التحوير، والاستنتاج، والاستيضاح، والتفعيد...إلخ.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>تدريب المتعلمين على كيفية إدراك ذواتهم.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>تدريب الطلاب على تقوية علاقتهم مع ماضيهم (ثقافة لغاتهم الأم)، ومع حاضرهم (ثقافة اللغة الهدف).</li> </ul>
التقنية	عدم صلاحية اللغة العربية الفصحى للمعالجة الآلية. صعوبة تسخير مستحدثات التقنية للتعامل مع اللغة العربية وخصائصها النحوية والدلالية. قلة المحتوى العربي الرقمي على الشبكة العالمية "الإنترنت". صعوبة الترجمة الآلية للنص	<ul style="list-style-type: none"> <li>العمل على ترميز اللغة العربية آلياً.</li> <li>توظيف التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية.</li> <li>الاهتمام بزيادة المحتوى الرقمي للغة العربية على الإنترنت.</li> <li>الاهتمام بتصميم برمجيات حاسوبية باللغة العربية.</li> <li>تعريب لغة البرامج التقنية الحديثة.</li> </ul>

التحديات الرئيسية	التحديات الفرعية	المقترحات العلاجية
	المكتوب باللغة العربية.	
	قلة البرمجيات المنتجة باللغة العربية: (تعليمية، ترفيهية...إلخ).	
التعليمية	اضطراب الأهداف في أذهان معلمي اللغة العربية لغة ثانية.	• تحديد أهداف تعليم اللغة العربية لغة ثانية بدقة، وتبصير المعلمين بها.
	قصور محتوى مقررات اللغة العربية.	• بناء سلاسل تعليم اللغة العربية على أسس علمية سلمية.
		• تطوير سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية كل فترة؛ لمواكبة مستجدات العصر.
	قصور طرائق تعليم اللغة وتعلمها.	• تدريب المعلمين على أحدث الطرائق والمداخل والإستراتيجيات التدريسية الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية.
		• تقويم ومتابعة الأساليب التدريسية للمعلمين بصورة دورية.
	الاعتماد على الوسائل التعليمية التقليدية.	• الاستفادة من معطيات التقنية الحديثة في تطوير الوسائل التي يستخدمها المعلمون.
	قلة الأنشطة اللغوية.	• الاهتمام بالأنشطة والتطبيقات العملية في الدرس اللغوي.
	قصور عملية التقويم.	• استخدام أساليب التقويم الحديثة، مثل: البرتيفوليو- العروض- المشاريع- المهام التعليمية-المقابلات...إلخ.
		• التتابع والاستمرارية في عملية التقويم: قبلي-بعدي- نهائي.
		• ضعف إعداد معلمي اللغة العربية.
		• إقامة برامج تدريبية متابعة لمعلمي العربية لغة ثانية.

### نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثلت فيما يلي:

(١) تحديد أهم التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،

والتي تمثلت فيما يلي:

(أ) التحديات اللغوية، وهي:

- صعوبة الإعراب والتقدير النحوي.
- التداخل بين: العامية، والفصحى.

**(ب) التحديات الثقافية، وهي:**

- معتقدات وقناعات متعلمي اللغة العربية.
- تحديات التقاطع الثقافي.
- تحديات المجتمعات المتخيلة.

**(ج) التحديات النفسية، وهي:**

- تحديات الراشح الانفعالي.
- تحديات الهوية.

**(د) التحديات التقنية، وهي:**

- عدم صلاحية اللغة العربية الفصحى للمعالجة الآلية.
- صعوبة تسخير مستحدثات التقنية للتعامل مع اللغة العربية وخصائصها النحوية والدلالية.
- قلة المحتوى العربي الرقمي على الشبكة العالمية "الإنترنت".
- صعوبة الترجمة الآلية للنص المكتوب باللغة العربية.
- قلة البرمجيات المنتجة باللغة العربية: (تعليمية، ترفيهية... إلخ).

**(هـ) التحديات التعليمية، وهي:**

- اضطراب الأهداف في أذهان معلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- قصور محتوى مقررات اللغة العربية.
- قصور طرائق تعليم اللغة وتعلمها.
- الاعتماد على الوسائل التعليمية التقليدية.
- قلة الأنشطة اللغوية.
- قصور عملية التقويم.
- ضعف إعداد معلمي اللغة العربية.

**(٢) وضع مقترحات علاجية للتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية**

للناطقين بغيرها، والتي تمثلت فيما يلي:

أولاً- التحديات اللغوية:

**(أ) تحديات صعوبة الإعراب والتقدير النحوي، وتتمثل المقترحات**

العلاجية فيما يلي:

- تعليم النحو من خلال اللغة لا العكس.
- تطويع القاعدة حسب اللغة وحسب ظاهر كلام العرب.



- عدم التقدير النحوي ما لم يكن هناك مندوحة من ذلك.
  - تعليم النحو كوسيلة وليس غاية.
  - تعليم النحو كوظائف نحوية تخدم الموقف التواصلية وتتبع منه، فموقف كحكاية الذكريات نعلم الفعل الماضي، وموقف كالتعارف نعلم الاستفهام والضمائر، وموقف كوصف شخص نعلم الحال أو الصفة، وموقف كالتأكيد نعلم إن وأن والقسم ... وهكذا.
  - توزيع الظاهرة النحوية، فلا تقدّم دفعة واحدة، فالعدد مثلا أو الحال يقدم على عدة دروس حسب الموقف التواصلية.
  - الإكثار من الممارسات والتطبيقات النحوية التواصلية.
- (ب) تحديات التداخل بين: العامية، والفصحى، وتتمثل المقترحات العلاجية فيما يلي:
- الاستفادة من الألفاظ الفصيحة في اللغة العامية.
  - قيام المجامع اللغوية بتفصيح الألفاظ العامية ذات الأصول الفصيحة، وإدخالها في المناهج.
  - التنسيق بين: التربويين ومصممي مناهج اللغة العربية لغة ثانية، وجهود المجمعين.
  - الاعتماد في بناء المناهج على لغة الإعلام أو المثقفين: اللغة المعاصرة، إلا في برامج تعليم اللغة لأغراض أكاديمية أو دينية أو للترجمة.

#### ثانيا - التحديات الثقافية:

- (أ) معتقدات وقناعات متعلمي اللغة العربية، وتتمثل المقترحات العلاجية فيما يلي:
- تحليل الخطاب الصفّي للمعلمين؛ لتعرف قناعاتهم ومعتقداتهم حول طبيعة العملية التدريسية وطبيعة تعليم العربية لغة ثانية.
  - تدريب المعلمين على التخلص من القناعات السلبية، وتثبيت وإثراء قناعاتهم الإيجابية حول العملية التعليمية.
  - تدريب المعلمين على أحدث الاتجاهات في تعليم اللغات الأجنبية.
- (ب) تحديات التقاطع الثقافي، وتتمثل المقترحات العلاجية فيما يلي:

- تدريب المتعلمين على التكيف مع الثقافات الجديدة.
  - تبصير الطلاب بالقواسم المشتركة بين ثقافتهم الأصلية، وثقافة مجتمع اللغة الهدف.
  - تعريف الطلاب بثقافة اللغة الهدف بصورة عميقة، وتدريبه على إيجاد هوية ثقافية متقاطعة مع ثقافة اللغة الهدف.
- (ج) تحديات المجتمعات المتخيلة، وتتمثل المقترحات العلاجية فيما يلي:

- مناقشة الطلاب في تصوراتهم المسبقة التي أخذوها عن مجتمع اللغة الهدف وطبيعة هذه اللغة، وتعديل غير الصحيح منها.
- استثمار تصورات الطلاب المسبقة عن مجتمع اللغة الهدف وطبيعتها في تشكيل هوية جديدة مستقلة للطلاب.
- تدريب الطلاب على المرونة الفكرية واللغوية، وتقبل الآخر.

#### ثالثاً - التحديات النفسية:

##### (أ) الراشح الانفعالي، وتتمثل المقترحات العلاجية فيما يلي:

- طمأنة الطلاب وتخفيفهم من القلق ومخاوف تعلم اللغة الثانية.
- تبصير الطلاب بأن الخطأ اللغوي إنما هو محاولة في طريق الوصول إلى الصواب، وأنه مرحلة من مراحل تعلم اللغة بناء على معطيات البحث في اللغة المرهلية.
- تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات التغذية الراجعة غير المباشرة التي لا تخرج الطلاب عند الوقوع في الأخطاء اللغوية، مثل: التحوير، والاستنتاج، والاستيضاح، والتععيد...إلخ.

##### (ب) تحديات الهوية، وتتمثل المقترحات العلاجية فيما يلي:

- تدريب المتعلمين على كيفية إدراك ذواتهم.
- تدريب الطلاب على تقوية علاقتهم مع ماضيهم (ثقافة لغاتهم الأم)، ومع حاضرهم (ثقافة اللغة الهدف).

#### رابعاً - التحديات التقنية:

- وتمثلت أهم المقترحات العلاجية فيما يلي:
- العمل على ترميز اللغة العربية آلياً.
- توظيف التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية.

- الاهتمام بزيادة المحتوى الرقمي للغة العربية على الإنترنت.
- الاهتمام بتصميم برمجيات حاسوبية باللغة العربية.
- تعريب لغة البرامج التقنية الحديثة.

#### خامسا- التحديات التعليمية:

- وتمثلت أهم المقترحات العلاجية فيما يلي:
- تحديد أهداف تعليم اللغة العربية لغة ثانية بدقة، وتصوير المعلمين بها.
- بناء سلاسل تعليم اللغة العربية على أسس علمية سلمية.
- تطوير سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية كل فترة؛ لمواءمة مستجدات العصر.
- تدريب المعلمين على أحدث الطرائق والمداخل والإستراتيجيات التدريسية الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية.
- تقويم ومتابعة الأساليب التدريسية للمعلمين بصورة دورية.
- الاستفادة من معطيات التقنية الحديثة في تطوير الوسائل التي يستخدمها المعلمون.
- الاهتمام بالأنشطة والتطبيقات العملية في الدرس اللغوي.
- استخدام أساليب التقويم الحديثة، مثل: البرتيفليو- العروض- المشاريع- المهام التعليمية-المقابلات ...إلخ.
- التتابع والاستمرارية في عملية التقويم: قبلي- بعدي- نهائي.
- إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية: ترويا، ولغويا بصورة جيدة وحديثة.
- إقامة برامج تدريبية متتابعة لمعلمي العربية لغة ثانية.

#### توصيات الدراسة:

- توصي الدراسة بما يلي:
- (١) ضرورة الاهتمام بالمستجدات العصرية في نصوص تعليم اللغة العربية وأنشطتها المقدمة لمتعلمي العربية لغة ثانية.
- (٢) عدم الإكثار من الإعراب التقديري والافتراض النحوي أو الصرفي.
- (٣) إقامة تقاطعات ثقافية بين: ثقافة لغة الأم للمتعلمين، وثقافة اللغة الهدف.
- (٤) تدريب معلمي العربية للناطقين بغيرها على الطرائق والإستراتيجيات الحديثة في تعليم العربية.
- (٥) التركيز على الجانب الوظيفي في تعليم العربية.

(٦) توفير فرص الممارسة اللغوية للمتعلمين، وجعل عملية التعلم متمحورة حول المتعلم.

(٧) الاهتمام بالمحتوى الرقمي للغة العربية على الشبكة العالمية.

(٨) مراعاة الجوانب النفسية لمتعلمي العربية لغة ثانية، والعمل على تأكيد هويتهم اللغوية، وتعديل قناعاتهم غير الصحيحة حول طبيعة العربية؛ مما يساعد على تخليصهم من مشاعر القلق اللغوي التي تنتاب الكثير منهم.

### مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة ما يلي:

- (١) تحليل مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء مستجدات العصر.
- (٢) تحديد كفايات التقاطع الثقافي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.
- (٣) برنامج تدريبي مقترح لتدريب الطلاب على الربط بين البنيتين: السطحية، والعميقة للتركيب الدلالية للغة العربية.
- (٤) آليات إثرائية للمحتوى الرقمي للغة العربية على الشبكة العالمية.
- (٥) القلق اللغوي وأثره في اكتساب الدخل اللغوي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.
- (٦) المجتمعات المتخيلة وأثرها في تنمية الدخل اللغوي والخرج اللغوي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.
- (٧) تبني مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها وفق كفايات التقاطع الثقافي.

## المراجع

### أولاً- المراجع العربية:

١. أحمد، محمد صلاح الدين (٢٠٠١). تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية التربية بالعريش. جامعة قناة السويس.
٢. الأمم المتحدة (١٩٧٣): قرار الأمم المتحدة رقم (٣١٩٠). ورد في الجلسة العامة رقم (٢٢٠٦) في ديسمبر.
٣. باهمام، إيمان سعيد (١٤٣٠). دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر. رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية التربية. جامعة أم القرى.
٤. بركات، هاني محمد (١٤٢٤هـ). الاستشراق والتربية، عمان، دار الفكر.
٥. ثابت، ناصر (١٤٠٥هـ). التحدي الاجتماعي. ندوة التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول لخليج العربي. مسقط.
٦. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية " الواقع والمستقبل"، المنعقدة في جاكارتا، في الفترة من ٣ نوفمبر: ٢ ديسمبر ١٩٩٢م الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر بالجامعة، ١٩٩٦م ص ١١: ١٩.
٧. الخطابي، عبد الحميد عويد؛ وآخرون (٢٠٠٤). مناهج التعليم في مواجهة التحديات المعاصرة، مطبعة الصالح.
٨. سوزان م، جاس، لاري سلينكر (٢٠٠٨). اكتساب اللغة الثانية، الجزء الأول، ترجمة ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.
٩. السيد، أحمد محمود (١٤٢٨هـ). اللغة العربية وتحديات العصر، دمشق، (د.ن).
١٠. الشيخ علي، هداية إبراهيم (٢٠٠٨). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. رسالة دكتوراة "غير منشورة". معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

١١. الشيخ علي، هداية إبراهيم (٢٠١٧). المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة، ج٣، العدد الثاني.
١٢. الصغير، عبدالرحمن، سعيد، عبدالحميد (٢٠٠٧). صعوبات التعلم في القراءة باللغة العربية كلغة ثانية التي تواجه تلاميذ ثنائي اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. المؤتمر العلمي السابع "صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس.
١٣. عبدالحميد، أحمد المهدي (١٩٨٥). البحث التربوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها. وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ج٣. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
١٤. العجمي، مها محمد (١٤٢٢هـ). المناهج الدراسية أسسها، مكوناتها، تنظيماتها، وتطبيقاتها التربوية، رؤية تربوية تجمع بين المنظور الغربي والمنظور الإسلامي للمنهج، كلية الإحساء، الدمام.
١٥. عطار، أحمد عبد الغفور (١٤٠٢هـ). قضايا ومشكلات لغوية. جدة. تهامة.
١٦. عيسى، محمد أحمد (٢٠٠٤). فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى. رسالة دكتوراه " غير منشورة" كلية التربية. جامعة المنصورة.
١٧. الفوزان، محمد أحمد (١٤٢٣هـ). مشكلات تربوية تواجه الناشئة والتعليم والمجتمع، ط٢، الرياض، دار عالم الكتب.
١٨. مالك مناع: من ضوابط فهم النص الشرعي: أساليب اللغة وطرقها الدلالية على المعاني، في: (<http://www.eltwhed.com/vb/showthread.php>)
١٩. مذكور، علي (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية. دار الشوف. الرياض.
٢٠. الناقة، محمود كامل (١٤٢٦هـ). أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، بحث مقدم إلى ندوة "اللغة العربية إلى أين؟ المنعقدة في الرباط- المملكة المغربية، في الفترة ٢٥-٢٧ شعبان ١٤٢٣هـ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

٢١. الناقة، محمود كامل (١٩٦٧). أساسيات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المؤتمر التاسع بالخرطوم في: تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها. القاهرة: دار الطباعة الحديثة.
٢٢. الهاشمي، هند عبدالله (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية في تحصيل التلاميذ الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحوها في سلطنة عمان. رسالة دكتوراه "غير منشورة". معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
٢٣. هريدي، إيمان (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم. رسالة دكتوراه "غير منشورة". معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
٢٤. الواسطي، سليمان داود (١٩٨٥). دارسو اللغة العربية من الأجنبي ونوعياتهم: وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ج٢. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

### ثانياً- المراجع الأجنبية:

25. United Nations (1973). United Nations Decision. New York. p.149.
26. Kara, R (1971). The problems Encountered by English Speakers in Learning Arabic. ph.D. Unpublished. University of California. Berkeley.
27. <http://ar.scribd.com/doc/85551552/The-Arab-Mind-by-Raphael-Patai>.
28. Stella Cottrell (1999). The Study Skills Handbook. Palgrave. Macmillan.
29. Wenden, A. (1987a). How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In A. Wenden & J. Rubin, J. (Eds.).Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice-Hall.
30. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

31. Sercu، L. (2004) Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education* 15(1).
32. Anderson، B. (2001). *Imagined Communities*. London: Verso. (Original work published in 1983).
33. Robert. Kaplan & David P. Norton (2001) Transforming the Balanced Scorecard from Performance Measurement to Strategic Management: Part I. *Accounting Horizons*: March 2001، Vol. 15، No. 1.
34. Patsy Lightbown & Nina Spada (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19437-168-7 (paper).
35. <http://www.aljazeera.net/news/miscellaneous/2/4/2012>.