تعليم مهارة المحادثة في قسم اللغة العربية بجامعة رابرين-المشكلات والحلول

عدنان أمين محمد[1] - ديارى كمال عمر[2]

[1+2]قسم اللغة العربية، كلية التربية واللغات، جامعة چَرمو، چمچمال، إقليم كوردستان، العراق.

الملخص

يهدف هذا البحث إلى بيان المشكلات اللغوية (النحوية والصرفية والصوتية) في عملية تعليم مهارة المحادثة في قسم اللغة العربية- كلية التربية- بجامعة" رابرين" مع اقتراح الحلول التي يغلب على ظن الباحث بأنها كفيلة بحلول تلك المشكلات، وعمل الباحث لمعرفة هذه المشكلات من خلال تدريس مهارة المحادثة لسنة دراسية كاملة(2021-2022م) واستخدام أداتين للدراسة، هما: بطاقة الاختبار الشفهي والاستبانة)، وذلك بمصاحبة أستاذ المادة (توانا قادر صابر الخلكاني).

الكلمات المفتاحية: المهارة، المحادثة، التعليم، المشكلات، الطلبة.

Article Info:

DOI: 10.26750/Vol(10).No(3).Paper18

Received: 01-Aug-2022

Accepted: 13-Sep-2022

Published: 29-Sep-2023

Corresponding Author's E-mail:

Adnan.amin@charmouniversity.krd

diary.zharawa@gmail.com

This work is licensed under CC-BY-NC-ND 4.0

Copyright©2023 Journal of University of Raparin.

المقدمة

تعد مهارة المحادثة العربية من أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة الناطقون باللغة الكوردية في قسم اللغة العربية، بجامعة رابرين إذ يتخرجون من الجامعة من دون القدرة على التكلم بالعربية الفصيحة ولا يستطيعون أن يعبروا عن مشاعرهم وأفكارهم وحاجاتهم بهذه اللغة بمستوى الطموح، ومرد هذه المشكلة كثير منها ما يرجع إلى اللغة العربية نفسها ومنها ما يرجع إلى خارج اللغة كمشكلات في (المنهج، والمدرس، والبيئة، وطرائق التعليم، ومنها ما يرجع إلى الطلبة أنفسهم كالضعف في ممارسة اللغة عمليا، فالمتعلم قد يحفظ الكثير من المفردات، والقواعد النحوية والصرفية، وبعض متون اللغة، ويجتاز الاختبار بدرجات عالية، ويحصل على معدل عال، ولكنه غير قادر على التحدث باللغة العربية ؛ لكونه لم يتدرب على هذه المهارة بشكل مستمر، ومما يزيد الأمر صعوبة عدم ممارسة مهارة المحادثة في بيئة عربية، وإنما حصرها في بيئة كوردية من دون توافر أجواء طبيعية لممارسة هذه المهارة المهمة، فليس هناك فرصة للتواصل مع مجتمع اللغة إلا قليلا، لأن التعليم في بيئة الجامعة تعليم في بيئة اصطناعية، وليست بيئة طبيعية ونقصد أن التعليم في بيئة طبيعية تتيح للمتعلم فرصة ممارسة اللغة كالأسواق والمطاعم والحدائق، وغيرها من الأماكن العامة، والاندماج مع المجتمع والتعامل معه، وفي غالب الأحيان فالمتعلم الكوردي لا يمارس اللغة إلا مع معلمه في داخل القاعة الدراسية سواءً أكان في المدرسة أم الجامعة، وفي حدود ضيقة، وإذا خرج من هذه القاعة أخذ يتحدث

بلغته الأم، وأحيانا يلجأ إلى استعمال لغة وسيطة في القاعة الدراسية، فما تعلمه صباحا في قاعة الدراسة تراه ينصهر ويتبخر مساء، أو يهدمه قبل وصوله إلى البيت، وهنا مكمن المشكلة ؛ لأنه سيلجأ للتحدث معهم بلغته الأم، وهذا مما يؤدي إلى بطء التعلم، ويقول الباحثون: " وتعلم العربية كلغة ثانية لا يعني أن يكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط، أو وعي كبير بتراكيبها فحسب، وإنما يعني القدرة على استخدام هذا كله استخداما إيجابيا في مواقف الحياة التي يتعرض الدارس لها في لقائه بمتحدثي العربية أو في اتصاله بثقافتهم" (طعيمة، ١٩٨٦، ١١٣)،

ويمكن حل هذه المشكلات أو أغلبها بأن يتيح المعلم الفرصة للحوار والمناقشة، والتدريب على المحادثة والإلقاء بطريقة المشافهة، وعدم السماح لأي دارس إلا بالتحدث باللغة العربية، وحثهم على ممارستها خارج القاعة الدراسية، وتجنب استعمال اللغة الكوردية داخل القسم، والتواصل مع متحدثي اللغة العربية، والاستماع إلى وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية، كالقنوات والإذاعات العربية، والانغماس اللغوي مع أفراد المجتمع يساعد كثيرا على تعلم اللغة بأقصر الطرق وأسهلها، وعلى المعلم مراعاة مبدأ التدرج في تنمية مهارة المحادثة، وبالاعتماد على الكلمات والجمل الأكثر سهولة، التي يشيع استعمالها في الحياة اليومية لمجتمع اللغة، وفي مواقف حياتية حية، قد يتعرض لها الدارس في تعامله اليومي مع هذا المجتمع، فتعليم مهارة المحادثة عملية متكاملة يكون بالممارسة العملية، وليس بمجرد حفظ كلمات وقواعد نحوية وصرفية بلا تطبيق عملي، وقد تعود مشكلة هذه المهارة إلى الدارس نفسه، الذي قد تكون لديه مخاوف من ممارسة المحادثة داخل المجتمع؛ لخوفه من الوقوع في الخطأ حتى لا يتعرض لموقف حرج أو للسخرية من الآخرين، ومن الجدير بالذكر أن العرب القدامى لم تكن لديهم مناهج أو كتب خاصة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ولكن الناطق بغير العربية يتعلمها من خلال تواصله واحتكاكه اللغوي بالمجتمع العربي، وهذا يؤكد أهمية مهارة المحادثة في تعلم اللغة، وتعلم اللغة مرهون بإتقان هذه المهارة؛ لأن الهدف هو القدرة على التواصل اللغوي مع المجتمع. وبالرغم من أن مهارة المحادثة من أهم المهارات التي يهدف المتعلم إلى إتقانها، إلا أنها لم تأخذ نصيبا وافرا في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الكردية في جامعة رابرين، ومن الدارسين من أتقن قواعد اللغة العربية، وحفظ الكثير من ألفاظها وبعض متونها والمواد الأدبية والبلاغية، ولكنه ليس بمستوى الطموح في تحدثه باللغة العربية الفصيحة؛ لأنه تعلمها بطريقة القواعد والترجمة، والحفظ والتلقين بالطرق التقليدية، وليس بممارستها بشكل طبيعي لتعليم هذه المهارة.

توضيح مصطلحات الدراسة

1. المهارة: مهارة مصدر مَهَرَ، وهي القدرة على أداء عمل بحذق، أو هو إحكام الشيء وإجادته والحذق فيهِ(ابن منظور، 1414هـ، ج5 , 184) واصطلاحا: المهارة هي القيام بالعمل بسرعة ودقة وإتقان أو قدرة . قدرات الإنسان على القيام بعمل ما بسرعة ودقة مع الإتقان في الأداء.(أبو زينة، ١٩٨٢، ص١٨١)

2. المحادثة: المحادثة مصدر من فعل ماض حادث، وهي الكلام بين الشخصين، تحدث، يتحدث، تحدثا، فهو متحدث، والمفعول متحدث به، وتحدث الشخص، وتحدث بالواقعة، وتحدث عن الواقعة: تكلم عنها وأخبر بها(عمر، 2008، ص453)، واصطلاحا:التحدث: عرف التحدث بأنه: "الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر باللفظ"(زكريا، ١٩٩١، ص٧٦)، والمحادثة هي فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من متحدث إلى السامع أو ما يصدر عن الإنسان من الصوت يعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع، أو على الأقل في ذهن المتكلم. (عليان،١٩٩٢، ص٨) ،ويعرف أيضا بأنه: ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل التلميذ تحدثاً بطريقة منتظمة ومنطقية مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره وآرائه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة(اللقاني، ٢٠٠٣، ص٢٧).

3.التعليم: التعليم هو عملية إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم. (طعيمة ،١٩٨٦،ص٤٥)

4.المشكلات : كلمة مشكلات جمع من المشكلة وهي اسم الفاعل من أشكل – يشكل – إشكالا – مشكل، معناها في اللغة : الأمر الصعب والملتبس،(معلوف، 2010، ص398).

واصطلاحا: هي ما لا ينال المراد منه إلا بتأمل بعد الطلب،(الجرجاني،2013، ص195) والمراد بالمشكلة في هذه الدراسة : الصعوبات التي يواجهها الطلبة في عملية تعليم مهارة المحادثة العربية في جامعة رابرين.

5. الحلول: حلول جمع من حل بمعنى الفك والإطلاق، ومصدر من حل بمعنى انكسر المسألة لوجود المصلحة. (حل) العقدة فتحها فانحلت وبابه رد يقال: يا عاقد اذكر حلا،(الرازي، 666هـ ص77). والمقصود بالحلول في هذه الدراسة هي الحلول المقترحة من عند الباحث للمشكلات التي تواجهها عملية تعليم مهارة المحادثة العربية للطلبة الناطقين باللغة الكوردية في قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة رابرين .

6. الطلبة: كلمة الطلبة جمع من طالب : وهو اسم الفاعل من طلب- يطلب – طلبا، بمعنى تلميذ الذي يطلب العلم في مرحلة التعليم جامعة،(معلوف، 2010، ص220)، والمقصود بالطلبة في هذه الدراسة : الذين يدرسون في قسم اللغة العربية بجامعة رابرين.

أولا :مهارة المحادثة

1: مفهوم مهارة المحادثة

"المحادثة من المهارات الأساسية التي يسعى الطالب إلى اتقانها في اللغات الأجنبية، ولقد اشتدت الحاجة إلى هذهِ المهارة في المدة الأخيرة، عندما ازدادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس، ومن الضرورة عند تعليم اللّغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه الذي نرجو أن يسلكهُ مدرس اللّغة العربية، وأن يجعل همه الأول تمكين الطالب غير الناطق بالعربية من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة ملايين الناس في العالم" (الفوزان، 1431هـ، ص213). و"كما يشهد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لهذه المهارة إقبالا شديدا، ويزداد هذا الإقبال يوما بعد يوم بهدف الاتصال بتلك المجتمعات المليئة بالأحداث والثروات وفرص العمل، أو بهدف الاطلاع على ذلك التراث العظيم الذي دون بتلك اللغة، وقد قوبل هذا الإقبال باهتمام كبير من المؤسسات العربية والأجنبية، حيث انتشرت المعاهد والجامعات والمراكز الخاصة بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية على المستوى الإقليمي والدولي".(عزب، ٢٠١٥، ص١)

وعلينا أن نعلم أن اللّغة مهارة لا قواعد وقوانين، فمعرفة القواعد وحدها لا تكفي للعملية الكلامية. أما ما يحتاجه الطلاب، فهو توظيف هذهِ القواعد في أحاديثهم عن طريق الممارسة. وعملية المحادثة اليومية فهو حينئذٍ يطور تجارب الطلاب الكلامية وأيضاً علينا تحليل الأخطاء الواردة في محادثة الطلاب لنتعرف أولاً على الأسباب التي تؤدي إلى خلق تلك الأخطاء وثانياً على الطرق المناسبة في معالجتها,(رحماني، 2010، ص84)

2: أهداف مهارة المحادثة:

يمكن أن نحدد أهداف تعليم مهارة المحادثة العربية للناطقين باللغة الكردية في النقاط الآتية:-

أ: تدريب المتعلم على النطق الصحيح بالشكل الذي يمكن المتحدثين بلغة الأم من فهم ما يقوله واستيعابه، وأن يؤدي المتعلم أنواع النبر والتنغيم المختلفة، وهو ما يسهم في نجاح عملية الاتصال، والتأكيد على أن طريقة الأداء تؤدي إلى اختلاف المعني، كما أننا نرى في جملة الاستفهام: "محمد موجود؟" بنغمة صاعدة تختلف عن جملة الإخبار: "محمد موجود" بنغمة هابطة؛ ففي العادة يضيف التنغيم للكلمات

دلالة إضافية، أكثر مما تدل عليه في الجملة، فالسخرية والدهشة والتعجب والاستنكار وغير ذلك من المعايير غير اللفظية تستنبط من نبرة الصوت وتنغيم الجملة، وطريقة الأداء.

ب: إزالة الحاجز النفسي، وتحقيق الألفة بين المتعلم وبين اللغة من خلال تنمية قدراته على التحدث مع الناطقين باللغة العربية بطلاقة وتلقائية أو بالمستوى الذي يمكنه من التعبير عن أفكاره ومن تبادلها مع سامعه ومحدثه، ومن ثم فإن عجز المتعلم عن استخدامه اللغة العربية في تواصله الشفوي غالبا ما يترتب عليه الاضطراب، وفقد الثقة بالنفس.

ج: ومن أهم الأهداف أيضا تزويد المتعلم بالخلفية الثقافية المناسبة للناطقين بالعربية، فاللغة العربية تحمل إرثا ثقافيا يؤثر هذا الإرث في المعاني وفي الدلالة اللغوية؛ ولا يقتصر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على المعاني المعجمية والتراكيب النحوية فقط، بل يهتم تعليمها أيضا بالخلفية الثقافية والاجتماعية وما قد تتضمنه من تجارب للمجتمعات الناطقة بالعربية، وخبرهم، وعاداتهم، وتقاليدهم؛ إذ إن إهمال تعليم الثقافة قد تجعل المتعلم يقع في الأخطاء الخفية التي تظهر في الموقف الذي ينتج فيه المتعلم صيغة لغة الهدف الصحيحة نحويا، والخاطئة دلاليا أو تداوليا.

د: ومن الأهداف المهمة أيضا تمكين المتعلم من التعبير عن أفكاره ومشاعره، وكذلك حوائجه اليومية من خلال عبارات عربية سليمة وصحيحة، فكما أسلفنا أن الهدف الأسمى لمتعلمي اللغات عامة والعربية بخاصة هو التحدث بها واستعمالها في ميادين الحياة المختلفة، وبيان شؤونهم الخاصة، لذلك كانت المحادثة تمتاز بأنها غاية فروع اللغة العربية، وما سواها من فروع ليس إلا وسائل معينة عليها، تعمل وتساعد في تكوينها وتنميتها

هـ: ومن أهدافها أيضا تنمية القدرة على البدء في التحدث دون انتظار مستمر لمن لم يبدأ، وتمكين المتعلمين من توظيف المفردات والتراكيب اللغوية المكتسبة؛ فضلا عن تنمية قدرتهم على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة، واختيار أنسب الردود، والتمييز بين البدائل الصالحة فيها لكل موقف على حدة، هذه هي أهم الأهداف التي يسعى المعلم والمتعلم إلى تحقيقها عند دراسة اللغة العربية كلغة أجنبية، وأما غيرها فهي أهداف ثانوية من الممكن إنجازها من خلال فروع اللغة الأخرى.(الصاعدي، علي ، ٢٠٢١، ص١٨)

3: أهمية مهارة المحادثة

مما لاشك فيه أن الإنسان مند أن خلقهُ الله تعالى ووهب له لساناً كي يعتمد عليه للتواصل مَعَ أفراد جنسهِ ولتعبير عما في نفسهِ قال الله تعالى { الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ} (سورة الرحمن، الايات1-6) هذه الآيات تدل على أن المحادثة والكلام هو ممّا فُضِّل بهِ الإنسان على سائر الحيوان، ولا شك أن الكلام أو المحادثة من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم . أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون . ومن هنا يمكن اعتبار المحادثة هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي فيما يتعلق بالإنسان الممارسة اللغوية واستخداماتها . . وعلى ذلك تعتبر المحادثة من أهم أجزاء الاتصال اللغوي ولها أهمية خاصة في تعلم اللّغات ولتواصل مع الإنسان، وهذا يستوجب الاهتمام بها، فهي تمثل أهم الغايات المنشودة من دراسة اللّغة وتعلمها، مثلاً حينما نقول (فلان يعرف اللّغة العربية مثلاً) يتبادر إلى الأذهان أنهُ يتحدثها، ويرى معظم التربويين ضرورة الاهتمام بمهارة المحادثة وإيلائها أهمية كبرى في التعليم؛ لأنها تمثل الجانب الوظيفي من اللغة، وتستمطر الأفكار، وتخرجها بكلمات منظمة، وتسعف في مواجهة المواقف، وتقود إلى الثقة بالنفس والتعزيز الذاتي، خاصة أن أهداف تدريس اللغة العربية في أي مرحلة من مراحل التعليم تركز على تحقيق النضج اللغوي لدى المتعلم بالدرجة التي تساعده على التعبير عن نفسه بطلاقة ودقة ووضوح؛ ما يتطلب هيئة المواقف التعليمية المناسبة والتنويع

في أساليب التدريس على النحو الذي يمكن المتعلم من ممارسة المحادثة بشكل صحيح. ومن هذا نعرف أن عملية كل لغة في العالم يعني الاتصال بين الناس عن طريق المحادثة الكلام (رمضان، 2017،ص245)

4: مستويات مهارة المحادثة:

للمحادثة ثلاثة مستويات (المبتدئ والمتوسط والمتقدم) وفق معايير (الإطار المرجعي الأوربي العام لتعليم اللغات الأجنبية"CEFR")

الإطار المرجعي الأوربي العام لتعليم اللغات الأجنبية قسم مستويات المحادثة إلى ثلاثة مستويات رئيسية(المبتدئ، المتوسط، المتقدم) وقسم كل مستوى إلى قسمين هكذا(المبتدئ الأول A1، المبتدئ الثاني A2، المتوسط الأول B1، المتوسط الثاني B2، المتقدم الأول C1، المتقدم الثاني C2) والجدول التالي يوضح أهم معايير المحادثة في كل مستوى من مستويات المحادثة لتعليم اللغات الأجنبية أو اللغة الثانية .(مجموعة من الخبراء في مجلس الأوربي، 1437هـ، ص113)

المستوى المبتدئ	المعيار
المبتدئ الأول أ1	1.يستطيع أن يفهم التعبيرات اليومية الهادفة إلى تلبية الحاجات المحدودة، ذات الطابع المحسوس الموجهة إليه ببطء، ويستخدم تعبيرات مفردة وجاهزة وقصيرة للغاية. 2.يستطيع أن يسأل عن الناس، وكيف يتجاوبون مع الأخبار. 3.يستطيع التعريف بالآخرين، واستخدام التحية الأساسية، واستخدام عبارات الوداع 4.يستطيع أن يعبر عن ما يحب، وما يكره. 5. يستطيع أن يدعو، ويقترح، ويعتذر، ويستجيب لذلك 6.يستطيع أن يستخدم الصيغ المهذبة اليومية للتحايا. 7. يستطيع التحكم في الحوارات الاجتماعية القصيرة جدا، ولكن نادرا ما يفهم بما يكفي للمحافظة على استمرار المحادثة حسبما يريد، بالرغم من أن محدثه يستطيع إفهامه إذا بذل جهدا.
المبتدئ الثاني أ2	1.يمكنه استخدام بعض التراكيب البسيطة استخداما صحيحا، ولكنه لايزال يقع في أخطاء أولية بصورة متكررة. 2.يستطيع صورة عامة فهم الحديث القياسي الواضح في القضايا المألوفة الموجهة إليه، شريطة أن يتمكن من طلب التكرار، وإعادة الصياغة من وقت لآخر 3.يستطيع أن يشترك في المحادثات القصيرة، حول الموضوعات المهمة في السياقات الروتينية 4.يستطيع أن يعبر عن شعوره في عبارات سهلة، ويعبر عن شكره.
المستوى المتوسط	المعيار
المتوسط الأول ب1	١يستطيع المشاركة من غير إعداد في محادثات موضوعاتها مألوفة 2.يستطيع متابعة حديث مفصل بوضوح، وموجه إليه في محادثات الحياة اليومية، بالرغم من أنه يسأل أحيانا عن إعادة كلمات، وعبارات محددة

	3.يستطيع المحافظة على المحادثة أو النقاش، ولكنه قد يجد المتابعة صعبة أحيانا عندما يحاول أن يقول ما يريد على وجه التحديد. ٤يستطيع التعبير عن المشاعر، والاستجابة لها مثل التعجب، والسعادة، والحزن، والاهتمام، واللامبالاة
المتوسط الثاني ب2	1.يستطيع الاشتراك في المحادثات المطولة في معظم الموضوعات العامة، بطريقة واضحة، ويمكنه أن يبدأ الحديث إذا كان المقام مناسبا. 2.يظهر قدرا لا بأس به من إتقان قواعد اللغة ولا يرتكب أية أخطاء تؤدي إلى سوء الفهم، ويمكنه كذلك استدراك معظم أخطائه بنفسه. 3.يستطيع توصيل مشاعره للآخرين، وإبراز أهمية الأحداث، والتجارب له.

المستوى المتقدم	المعيار
المتقدم الأول ج1	يستطيع استخدام اللغة بمرونة وفاعلية للأغراض الاجتماعية، بما في ذلك الاستخدام العاطفي، والتلميحي، والفكاهي للغة.
المتقدم الثاني ج2	يستطيع التحدث بشكل مريح، ومناسب؛ غير معاق بقيود لغوية في ممارسة حياة اجتماعية، وشخصية كاملة.

ثانيا: المهارات اللغوية

1:المهارات اللّغوية (الاستماع –والمحادثة – والقراءة- والكتابة)

"يتم التواصل اللغوي في أية لغة من خلال أربع مهارات أساسية هي:(الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) وتمثل هذه المهارات أشكال الاستعمال, كما تمثل كل مهارة منها أهمية في ذاتها وأهمية بالنسبة للمهارات فيما يتعلق بالمهارات, والمهارات التي تحدث من خلال عملية الاتصال اللغوي والكتابي تتكامل فيما بينها بعلاقات, وتعد هذه العمليات العقلية المتضمنة في هذه المهارات قاسما مشتركا فيما بينها، فضلاً على أن اللغة هي ميدان ممارستها, لذا يجب النظر إلى تعليمها بصورة تكاملية ترابطية "،(التميمي، يعقوب، 2015، ص11) واتفق علماء النفس واللّغة على أن اللّغة مجموعة من المهارات والأداء، والأداء إما أن يكون صوتياً أو غير صوتي، فالأداء الصوتي يشتمل على القراءة والتعبير الشفوي وإلقاء النصوص النثرية والشعرية والمحادثة عموما، أما غير الصوتي فيشتمل على الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي الخطي,ولا بد لهذا الأداء من أن يتسم بالدقة والكفاءة, فضلا عن السرعة والسلامة اللغوية نحوا وصرفا وخطا وإملاء,مع ضرورة مراعاة العلاقة بين الألفاظ ومعانيها,ومطابقة الكلام لمقتضى الحال, وصحة الأداء الصوتي لأصوات اللغة من حيث إخراج الحروف, وتمثلها للمعنى المراد, وكذا سلامة الأداء الإملائي. إلى غير ذالك من المهارات المتصلة باللغة في جميع صورها.(الخويسكي, 2008ص13) لإن إتقان أي لغة ونجاح عملية التحصيل

اللغوي مرتبط بإتقان المتعلم المهارات اللغوية باعتبارها الوسيلة التي تسمح للمتعلم بالتعبير عن نفسه، وبالتالي عندما يتعلق الأمر بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإنه على المتعلمين إتقان المهارات اللغوية الأساسية مهما كان الغرض الذي يتعلمون من أجله. وتصنف هذه المهارات الأساسية وفقا لمعايير عديدة: المهارات اللغوية الأربعة وليست متساوية بالاعتبارات الأربعة: أولا من حيث نسبة المواد اللغوية الداخلة في تشكيل ماهية المهارة، وثانيا باعتبار حصتها من الوقت المنفق في إنشائها، وثالثا من حيث أسلوب التدريس المتبع في تعليم محتواها، ورابعا باعتبار الهدف المتوخى من تدريس محتواها باتباع طريقة مضبوطة في ظرف زماني محدد.(الأوزاعي، 2010، ص177)

2: مهارة المحادثة والعلاقة بينها مع المهارات الأخرى.

وترتبط مهارة المحادثة مع باقي المهارات اللغوية ارتباطاً وثيقاً، حيث يصعب الفصل بينها، **إذ تتجلى العلاقة بين الاستماع والمحادثة** في أن المحادثة تتمثل في الإنتاج، والاستماع يمثل جانب الاستقبال، ولا يمكن للمتكلم أن يكتسب اللغة إلا من خلال استماعه لهذه اللغة في البداية، فالمحادثة تعكس لغة الاستماع اليومي التي يمارسها المتكلم في بيئته الاجتماعية، فلو استمع المتحدث إلى نماذج راقية من اللغة، فإنه سيكتسب القدرة على المحادثة بطلاقة، إذ إن المستمع لا يستمع إلى أصوات مجردة من المعنى أو أصوات جوفاء، وإنما يستمع إلى كلمات، وكل الكلمات تحمل العديد من المعاني وفقاً للسياق التي ترد فيه، ومن ثم فإن الاستماع الجيد يؤدي حتماً إلى إثراء الحصيلة اللغوية للمتكلم، وهذه المفردات تمكنه من بناء الجمل والعبارات بناء يحاكي فيه الأصل المسموع .

والعلاقة بين المحادثة والقراءة علاقة قوية جداً، إذ إن المتحدث الجيد قارئ جيد، كما أن عملية فهم القراءة تدل دلالة واضحة على الدقة في التحدث، وعلى هذا يعد هذا الفهم مؤشراً لمقدرة المتكلم، وتساعد القراءة في نمو اللغة الشفهية للمتكلم من خلال إكسابه العديد من الألفاظ والتعبيرات التي يمكنه توظيفها في أحاديثه ومحاوراته، فضلا عن عادات ا المتحدث في أثناء عملية التكلم تنتقل تلقائياً من مجال الحديث إلى مجال القراءة وبخاصة عندما يقرأ قراءة جهرية، كما أن القراءة الجهرية وعملية التحدث مهارتان شفويتان يستعين فيها القارئ والمتكلم بالعديد من القواسم المشتركة، مثل: النبر، والتنغيم الصوتي، وتمثل المعنى. وتبرز **العلاقة بين المحادثة والكتابة** في أن كلا منهما مهارة للإنتاج اللغوي، غير أن الأول فن عماده الكلمة المنطوقة، والثاني عماده الكلمة المكتوبة.(شنيك، د.ت، ص١٥٤)

3 مراحل تعليم مهارة المحادثة

يمر تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية بعدة مراحل أساسية، وأهم هذه المراحل، هي:

المرحلة الأولى: وفي هذه المرحلة يتم التركيز على الجانب الشفوي والعبارات التي تتعلق بالحياة اليومية؛ إذ يستطيع الطالب في هذه المرحلة التعريف بنفسه، والتعبير عن الحاجات اليومية، والمواقف البسيطة، ويلقي أسئلة بسيطة، ويستخدم بعض الجمل المألوفة والعبارات التواصلية، ويركب جملاً بسيطة عن نفسه وحياته؛ وتبدأ الدراسة في هذا المستوى من الأحرف، ومن ثم ينتقل الطالب إلى تأليف جمل بسيطة؛ ويتميز هذا المستوى بكثافة المفردات التي يتعلمها الطالب حول البيت والعائلة والوصف وأسماء المأكولات والمشروبات وغير ذلك.

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة تكون الموضوعات أوسع من المرحلة السابقة، ويبدأ المتعلم فيها بإجراء حوارات بسيطة حول معلومات غير شخصية، فينتقل من مرحلة المعلومات المحسوسة إلى المستوى الأدنى من التجريد، وذلك من خلال استخدام بعض النصوص التي تكون لهذا الغرض، ومساعدته على فهمها واستيعابها أولاً، ثم على توظيفها بشكل صحيح، ومن ثم التأكد من امتلاكه لهذه الوسائل اللغوية، وتتنوع النصوص بين تأريخية واجتماعية وتراثية، يتعرف الطالب فيها على جوانب مهمة من الثقافة العربية.

المرحلة الثالثة: وهذه المرحلة تركز على قدرة المتعلمين على التعامل مع نصوص واسعة مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية وتأريخية وثقافية، إضافة للقواعد التي تساعدهم في فهم التراكيب والعبارات المدروسة، وذلك ضمن سياقات لغوية مختارة من قبلهم، وهذه تمثل أعلى مستويات المحادثة في تعلم العربية، ويتوقع من المتعلمين في هذه المرحلة المناقشة الحرة التلقائية التي تجري حول موضوع معين، وفي هذه المرحلة يكون الطالب له خبرة لغوية واسعة، وكذلك قدرة على استخدام التراكيب النحوية استخداماً صحيحاً."(رشيدة، ٢٠١٧، ص١٤٢)

ثالثا: المشكلات اللغوية في مهارة المحادثة وحلولها

سوف يتم التركيز في هذه الصفحات على المشكلات اللغوية التي تواجهها عملية تعليم مهارة المحادثة في قسم اللغة العربية بجامعة "رابرين" وحلولها، وقد قسمت المشكلات في رسالتي للماجستير " إلى قسمين : (الأول: المشكلات التي تتعلق باللغة العربية وسميت بالمشكلات اللغوية، والثاني المشكلات غير اللغوية التي تتمثل بالمشكلات التي تتعلق بالعناصر الخمسة التي تقوم عليها عملية التعليم وهي مشكلات في: (الطلبة والمنهج والبيئة وطرائق التعليم والمدرس المتخصص)، وكتبت هذه المشكلات بعين الباحث الناقد البصير المنصف، لنخرج منها بحلول، تدفع بهذا بالتعليم للأمام وتجاوز المشكلات، لذا وقفت على ما أمكن لي من أن أحيط به من معرفة عن واقع تعليم مهارة المحادثة العربية لطلبة الناطقين باللغة الكوردية في جامعة "رابرين" باستخدام أداتين للدراسة وهما (بطاقة الاختبار الشفهي قبلي وبعدي للطلبة في المشكلات اللغوية، واستبانة في جميع عناصره التي تقدم عليها عملية التعليم، وهي خمسة عناصر، هي: (الطلبة، والمعلم المتخصص، وطرق تعليم المحادثة، والمنهج المقرر. والبيئة.)

وذلك من خلال تجربتي أثناء تدريسي هذه المهارة لسنة دراسية كاملة(2021-2022)، بمصاحبة أستاذ المادة (توانا قادر صابر الخلكاني)

1: المشكلات اللغوية:

الخطأ اللغوي: يعرفه الراجحي بقوله: «إن لكل لغة قواعد وأنظمة، وهي تختلف من لغة إلى أخرى. فالقواعد هي التي تحكم أصوات اللغة وحروفها وكلماتها وجملها، ومخالفتها تعتبر انحرافا من النظام اللغوي. فالنظام هو السمات الأولى للغة، ونحن عندما ندرس لغة فإنما ندرس نظاما، فالانحراف منه يعتبر خطأ لغويا» (١٩٩٩م، ص ٥٢). ونقوم في هذ الفصل بدراسة الأخطاء اللغوية في المستويات التالية: (النحوي، والصرفي، والصوتي).

الخطأ النحوي: وهو «قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها »"ما يطرأ عليها من تقديم وتأخير وحذف وإضافة وغير ذلك. (زايد، ٢٠٠6م، ص ٧١)

الخطأ الصرفي: وهو عدم معرفة المتعلم للتغييرات التي تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجمل، أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلة من العلل الصرفية المعروفة (المصدر نفسه، ص ٧١)، هذا النوع من الأخطاء «يرتبط ببنية الكلمات سواء أكانت أسماء وأفعالا، في أوزانها وتصريفاتها وسوابقها ولواحقها » (بنان، ٢٠١٤م، ص ١٨) ،

وتناول الباحث في مايلي ما يتضمن الأخطاء النحوية والصرفية والصوتية التي يقع فيها الطلبة الناطقون باللغة الكوردية في جامعة رابرين أثناء تحدثهم باللغة العربية، وهي تلك المشكلات التي تتعلق بما يعتري بنية الكلمة العربية من تغيير، سواء في مبناها ومعناها، كتحديد الزمن الماضي أو الأمر أو المضارع، والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتنكير، وإسناد الضمائر، والعدد، واستعمال حروف الجر، والخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة، وأسماء الإشارة والموصول، وهمزتي الوصل والقطع، والاشتقاق، وظاهرة الإعراب، والخلط في نطق الحروف...

إلخ، هذه الظواهر كلها مشكلة عند جل الطلبة الناطقين باللغة الكوردية أثناء تحدثهم باللغة العربية ،وهي كلها موضوعات يتطرق إليها علوم النحو والصرف والصوت.

٢: المشكلات النحوية والصرفية.

أ. صعوبة القواعد النحوية على الطلبة الناطقين باللغة الكوردية:

أبرز مشكلة لغوية يعاني منها متعلمو العربية من الناطقين باللغة الكوردية في قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة "رابرين" في النحو هي صعوبة القواعد، إذ تكثر الشكوى في مادة النحو من صعوبته، حيث إن المعلم يستخدم نفس الأساليب والطرائق والمناهج المتبعة في التعليم العربي وبالطريقة نفسها تجري محاولة تعليم الطلبة الكورد رغبة لإيصال القاعدة النحوية إلى الطلبة الناطقين باللغة الكوردية!، وبذلك يكاد يجمع المتعلمون على أن مادة النحو هي أصعب المواد التي يدرسونها أثناء تعلم اللغة العربية، ومن خلال تجربتي في السنة الدراسية الكاملة ٢٠٢١ - ٢٠٢٢ لتحديد المشكلات التي أصبحت عوائق في تعليم مهارة المحادثة باللغة العربية، وسبب آخر هو أن اللغة المستخدمة في تعليم النحو غير اللغة المستخدمة في تعليم مهارة المحادثة، ففي تعليم مهارة المحادثة تكون اللغة تعليمية بسيطة حسية، أما في تدريس النحو فاللغة المستخدمة اللغة علمية لا تعليمية لغة ذهنية مجردة مليئة بالمصطلحات. وفي لغة تدريس مهارة المحادثة تكون اللغة هدفا يتدرب المتعلم على استخدامها فهما وتحدثا، بينما يكون الهدف في تدريس النحو تقديم معلومات نظرية عن اللغة، وتكون اللغة المستخدمة في تدريس المهارات لغة تناسب مستوى المتعلم، بينما في تدريس النحو تكون اللغة مليئة بالمصطلحات النحوية التي يصعب على الطالب فهمها وإتقانها، وفي حين يكون تدريس المهارة المحادثة موجها إلى لسان المتعلم الذي يبدأ باكتساب اللغة بالتكرار فإن اللغة في تدريس النحو تخاطب عقل المتعلم ليدرك نظام اللغة، وهنا تكمن الصعوبة. فالمعلم يستخدم في تعليم مهارة المحادثة – مثلا – عبارات التحية والتعارف مرحبا - كيف حالك – من أين أنت – ما اسمك - ماذا يعمل أبوك، وما إلى ذلك، بينما يستخدم في تعليم النحو عبارات مثل الفاعل حركته الضمة – الجملة الاسمية تبدأ باسم - الصفة تطابق الموصوف بالتعريف والتنكير(وما إلى ذلك. وواضح أن العبارات المستخدمة في النحو مليئة بالمصطلحات، وليس الهدف منها تدريب المتعلم على تكرارها بل المطلوب منه فهمها.

ب. حفظ القواعد المجردة وعدم توظيفها في المحادثة:

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت عنه اللغة لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه الأسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن ،ومن الضروري أن نتفق على أهمية تدريس القواعد النحوية وأن الغاية المرجوة منها هو سلامة استخدم القواعد وتطبيقها تطبيقا صحيحا أثناء التحدث والكتابة بها، فهي في المقام الأول تساعد بشكل كبير في تكوين ملكة الطلاقة اللغوية، فهي الناتج الأول والأهم في تعليم القواعد للناطقين باللغة الكوردية، فمتى أمكن المعلم أن يوصل هذه الغاية إلى طلابه دون إرهاقهم بنصوص القواعد النحوية ومصطلحاتها فإنه يقف على الطريق الصحيح وهذا المنطق هو منطق العربي الأول: (كيف كان العربي القديم يتحدث بلسان مبين سليم من اللحن والخطأ ولم تكن القواعد قد دونت بعد ولا نشأت الخلافات النحوية ولا المدارس النحوية، ولكن كان الطفل ينشأ على سماع الكلام العربي الفصيح فقط في بيئة لغوية فصيحة، ليس هناك مصدر آخر. (شعبان، ٢٠١٨، ص٣) .

وهناك مشكلة أخرى عندما تقدم المادة النحوية بعيدة عن الاستعمال الوظيفي، وغالبا ما تقدم الأمثلة مجردة، وجوفاء، لا تحمل إلا ما تتضمنه من معنى محدد، فالدراسة النحوية لا بد أن ترتبط فضلا عن السياق اللغوي بالمواقف الحياتية اليومية المعاشة كما قلنا إن الغرض من تعليم النحو أن يكون وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ عندما يتحدث ويكتب باللغة العربية، وإن الطريقة لتحقيق هذه الغاية هو أن تدرس القواعد في ظل اللغة وتوظيفها، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص

الأدبية السهلة التي تسمو بأساليب التلاميذ، وتزيد ثقافاتهم وتوسع دائرة معارفهم، وإن تعليم النحو ينبغي أن يوظف بمواقف الحياة اليومية فضلا عن النصوص اللغوية الوظيفية فليس بمقدور المتعلم الكوردي أن يتعلم قواعدها، ويسير على نظامها من دون تعلم اللغة قبل أو مع تعلم القواعد" فالسياق اللغوي الاتصالي وسيلة لتعليم التركيب اللغوي أو القاعدة، وهذه الطريقة ترى أنه لا ينبغي الحديث حول اللغة قبل أن تعرف كيف نتحدث بها، وهي تنادي بتعليم المبتدئ القواعد عن طريق السيطرة على الجمل الأساسية واستخدامها وظيفيا (العمري ٢٠٢٠، ٤٧٦) وحفظ القواعد النحوية وعدم توظيفها يظهر بين الطلبة الكورد في جامعة رابرين بوضوح، إذ إنهم يحفظون القواعد النحوية لا من أجل توظيف تلك القواعد في محادثاتهم باللغة العربية كي يتمكنوا على قدرة التحدث، بل يحفظونها للحصول على درجة مناسبة للنجاح في الامتحان، وبعد الامتحان بمدة لا تتجاوز شهرا واحدا، وذلك حينما سألت الطلبة سؤالا يتعلق بتلك القواعد المحفوظة والمدروسة فأكثرهم لم يستطع الإجابة بصورة صحيحة، وذلك لعدم توظيف تلك القواعد في محادثتهم باللغة العربية.

ج. عدم وضوح الأهداف في تدريس النحو.

عدم وضوح الأهداف المحددة في موضوعات النحو لتعليم الطلبة الناطقين باللغة الكوردية في جامعة "رابرين" مشكلة أخرى من مشكلات تعليم مهارة المحادثة باللغة العربية، حيث ركزت الجامعة لتدريس مادة النحو على المنهج المتوفر لدى طلبة العرب والتباسها بالأهداف العامة لتدريس النحو وكأنّ الطلبة الكورد هم من أبناء العربية، وقد تشمل كثيرا من التفصيلات غير المهمة، والقواعد الخلافية التي لا تدرس حتى في مراحل دراستهم الأولى، ولم يميّز بين المتعلم الكوردي والمتعلم العربي الناطق بالعربية، لأن ما يلائم تعليم الطلبة العرب من مواد النحو لا يناسب أن يكون منهجا لتدريس المتعلم الكوردي، لأن الطلبة الكورد في قسم اللغة العربية يحتاجون إلى أساسيات التعلم من خلال عناصر اللغة (الأصوات، والمفردات والتراكيب) ومهارات اللغة (الاستماع والمحادثة، والقراءة، والكتابة) وهي أساسيات إن ضبطت فحينئذ يأتي دور النحو وبعبارة أخرى "التدرج مطلوب" فمن أساسيات تعلم اللغة إلى فهم مواد اللغة، وأن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان بالتدرج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا. وهذه قاعدة نفيسة في تعلم اللغة الثانية، ينبغي أن تكون نصب عين القسم والمدرسين، في انتقاء المادة المقدمة للمتعلم، فلا يشغل عقله بما لا يفيد أو ما يسبب له إشكالا وتعقيدا. كما يقول طعيمة:" إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه وتدربه على أن يتجه صحيحا بعد ذلك، وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة النص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه؟"(١٩٨٩، ٢٠ص)

د مشكلة المنهج:

من أبرز المشكلات في تعليم النحو للناطقين باللغة الكوردية هو عدم وجود منهج تعليمي مناسب للناطقين باللغة الكوردية وأن هذه المناهج تقدم النحو لغير العرب كما تقدمه للعرب، فتتعمق في القواعد النحوية وفلسفتها وعللها ومنطقها، تخلط بذلك بين النحو العلمي والنحو التعليمي، فالنحو التعليمي يقوم بتعليم نظام اللغة، والتراكيب والجمل وكيفية إنشائها وترتيب كلماتها ووظائفها اللغوية، بينما النحو العلمي لا يعلم نظام اللغة وإنما يأتي به جاهزا ليغوص في أعماقه ويبحث في العلل التي تقف وراءه، مما يسبب كثرة القواعد النحوية، إن منهج النحو للناطقين بغير العربية لا يراعى فيها حاجة المتعلمين الناطقين باللغة الكوردية ومستواهم اللغوي بل تقدم لهم كل القواعد بتفاصيلها وبالترتيب نفسه المقدم للطالب العربي، وهو أمر غير منهجي حيث إن الدراسات اللسانية تؤكد أن المتعلم لا يمتلك اللغة كاملة دفعة واحدة، بل يمر بمراحل لغوية وتكون لديه أخطاء مرحلية، ولكل مستوى لغوي قواعده المناسبة التي ينبغي تدريسها للمتعلم عدم التفريق بين الطالب الناطق العربي وطالب الناطق بالكردي في التدريس: تدريس النحو للمتعلمين الناطقين بغير العربية كما يدرس للعرب، فالعربي يفهم الأدوات ويعرف استخدامها الصحيح لكن قد يخطئ في الحركة فلا يمكن أن يقول: لم خرجت، أو لن ذهبنا ولكنه قد يقول لم أذهب، ولن أكتب،

ولذلك كان النحو موجها للعرب فقسم الأدوات بحسب عملها الإعرابي لا بحسب معانيها واستخداماتها، وهذا التقسيم ينفع في ضبط اللسان العربي الذي لا يخطئ في الاستخدام بل في العلامة الإعرابية، أما المتعلم غير العربي فيحتاج أولا أن يفهم معنى الأداة واستخدامها الصحيح ثم الحركة أخيرا. ومثالا على ذلك: تدريس أدوات الجزم" في كثير من المناهج التعليمية يتم تقديم أدوات الجزم (لم، لمَّا، لا، اللام) للمتعلم على أنها أدوات تجزم الفعل المضارع والإشارة إلى معانيها من دون طلب توظيفها في محادثاتهم باللغة العربية في القاعة الدراسية. رغم أن الوظيفة الأساسية للأداة (لم) مثلا - النفي في الماضي، واستخدامها يكون مع الفعل المضارع، وهذا مهم جدا للمتعلم ليستطيع استخدامها استخداما صحيحا، وبعد ذلك لا بأس بالإشارة إلى الحركة بحسب مستوى المتعلم، وكتاب "العربية للجامعات" يقدم للمتعلم حروف الجر ويشرح عملها في جر الاسم الذي يليها دون أن يذكر معنى أي منها! (بسندي، ٢٠٢٠، ص١٣٣)

و: عدم التنسيق بين المواد الدراسية ومهارة المحادثة:

سبب آخر هو عدم التنسيق بين مادتي النحو والصرف مع مادة المحادثة، فالطالب يتعلم الجملة الاسمية والفعلية، والمبتدأ والخبر، والفعل والفاعل في النحو بينما في المحادثة يكون مشغولا بعبارات التعارف والسلام عليكم، كيف حالك، ما اسمك، من أين أنت...) التي يحتاج المتعلم فيها إلى درس الاستفهام. فلا يستفيد المتعلم من القواعد التي تعلمها في النحو أثناء تعلمه للمهارات الأخرى، ويشعر بعدم الجدوى من تعلم النحو، وعدم التناغم بين مادة النحو والمواد الأخرى يعود إلى النحو، فلا يبدأ من حاجة المتعلم بل يبدأ بأقسام الكلمة الاسم والفعل والحرف كما يدرس للعرب تماما، فكتاب "شرح ابن عقيل موجه للمستوى المبتدئ فإنه يبدأ بأقسام الكلمة، وهذا غير مناسب للناطقين بغير العربية" إنه مناسب للطالب العربي، لأن العربي يعرف اللغة ويفهمها ويعرف مفرداتها ونظامها، ولا يضره من أي قاعدة بدأ المنهاج، أما الناطق بغير العربية فيحتاج من النحو ما يعينه على تعلم اللغة ضمن مستواه اللغوي، وتعلمه القواعد لا تناسب مستواه ولا يساعده على التعلم، بل يكون عبئا عليه. والمشكلة الأخرى التي تدني مستوى تعليم هذه المهارة في الجامعة هي خلق فجوة كبيرة بين التربية والتعليم العالي ،فيأتي الطالب من التربية وهو غير مؤهل للمستوى الجامعي، ومن أسباب هذه المشكلة أيضا أن نسبة غير قليلة من المتعلمين لا يعرفون المصطلحات النحوية حتى في لغتهم الأم، ولا يفرق بين الفاعل والمبتدأ والخبر، ولا بين التركيب الإضافي والتركيب الوصفي، وهذا ما وجده الباحث من خلال تجربتي الشخصية في هذه السنة الدراسية في تعليم مهارة المحادثة العربية للمتعلمين الكورد، ولهذا يعانون من فهم النحو ومصطلحاته في اللغة العربية. أضف إلى ذلك عدم وجود بعض الظواهر اللغوية في اللغة الكوردية للطالب ولاسيما ظاهرة الإعراب "إذ يحدث تغيير في أصوات الكلمة بسبب تغيير موقعها في الجملة بينما في اللغة الكردية لا يتغير آخر الكلمة مهما كان موقعها في الجملة.

3.حلول المشكلات النحوية والصرفية.

أ: لتجاوز هذه المشكلة لابد من إعادة النظر في منهاج النحو لغير العرب، والتركيز أساسا على توضيح المعاني والوظائف اللغوية وكيفية الاستخدام الصحيح. فلا يكفي أن يعرف المتعلم أن (لم) حرف جزم يجزم الفعل المضارع بل يحتاج أن يعرف أنه يستخدم مع المضارع فقط، ويقلب معناه إلى الماضي، فيكون في العربية أسلوبان للنفي في الماضي؛ الأول باستخدام (ما) النافية مع الفعل الماضي مثل: (ما خرج)، والثاني استخدام (لم) مع الفعل المضارع مثل: (لم يخرج). وبهذا سيتم تجنب الوقوع في الأخطاء لأن المعنى والاستخدام والوظيفة النحوية كلها تصبح واضحة، و وضع منهاج نحوي جديد يكون ترتيب موضوعاته على أساس حاجات المتعلمين الناطقين باللغة الكوردية، فيقدم لهم القواعد النحوية المناسبة لكل مستوى لغوي، وهذا يحتاج إلى دراسة علمية أخرى بحيث تحدد القواعد التي يحتاجها المتعلم في كل مستوى لغوي." وبالإضافة إلى ذلك ينبغي اطلاع مصممي المناهج النحوية على الدراسات الإحصائية التي تدرس الأخطاء النحوية لدى متعلمي العربية لوضع مناهج نحوية مناسبة تساعد المتعلمين على تجاوز الأخطاء الشائعة لديهم".(الراجحي، ١٩٩٥، ص ٤٧)

ب: ينبغي إجراء تغيير هيكلي في بعض موضوعات النحو وإعادة النظر في كل موضوع يتخذ من العلامة الإعرابية أساسا له ولا يكون أساسه الوظيفة النحوية والاستخدام والمعاني، كحروف الجر (الكسرة)، وحروف النصب (الفتحة)، وحروف الجزم (السكون)، وإن وأخواتها (النصب ثم الرفع)، والممنوع من الصرف (الجر بالفتحة)، والمرفوعات، والمنصوبات، والمجرورات، والأسماء الخمسة، والأفعال الخمسة، والمبني والمعرب، وإعراب الأسماء والأفعال والحروف، والتوابع، والمثنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، والمثنى، وغيرها. كل الموضوعات السابقة لم تقم على أساس الوظيفة اللغوية بل على أساس العلامة الإعرابية. والصحيح أن يكون هناك هيكل جديد للنحو يقوم أساسا على المعاني؛ أدوات النفي (لم، لما، لن، ما، لا النافية، لا الناهية، ليس، غير...)، والأدوات الظرفية (من، إلى، على، في)، ويضاف إليها الظروف (داخل، خارج، فوق، أمام، منذ، عندما، لما، حين،...)، وأدوات التعليل (كي، لكي، من أجل، لأجل، ل، لأن، لذلك، بسبب، حتى...)، وأدوات (ك، مثل، يشبه، ن...)، وأدوات التوكيد والاحتمال (إن، القسم، نون التوكيد،، ربما، ممكن، قد...)، وأدوات الاستفهام، وأدوات الشرط، وحروف المعاني الأخرى من مثل (ب، رغم أن، بالرغم من، لكن، بما أن، أي أن، كذلك، أيضا، فقط...). وأما المرفوعات والمنصوبات والمجرورات فينبغي أن يكون كل موضوع منها مستقلا بنفسه ويكون الهدف من تدريسه المعنى والاستخدام لا العلامة الإعرابية. وأما المثنى وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم فمكانها الطبيعي في الصرف، والأصح تأجيل الحديث عن علاماتها الفرعية إلى المستويات المتقدمة فتدرس مع الممنوع من الصرف والمعرب والمبني والأسماء الخمسة والأفعال الخمسة. فالهدف الأساس من تدريس النحو للمتعلمين هو تكوين الملكة اللسانية لديهم، وذلك من خلال تقويم ألسنتهم، وضبط الكلام وصحة النطق والكتابة لديهم،

وليس الهدف إفهام الطالب فلسفة النحو، "ولا يلزم أن يفرق المتعلم بين إعراب كلمة خالد في المثالين (خالد يكتب الواجب) و(يكتب خالد الواجب)، لا يهم إن أعرب المتعلم كلمة خالد فاعلا أم مبتدأ، بل إنه لا يهم إعرابه للكلمة أصلا ولا يطلب منه ذلك مادام يستطيع أن يرتب جملته بشكل صحيح وبحركات صحيحة".(أبو عمشة،٢٠١٨،ص٩١)

ج: فإن الحل الآخر يكون بإيلاء التطبيق اهتماما خاصا، وتخصيص وقت له، بحيث يكون لشرح القاعدة وقت محدود من الدرس، والوقت الأكبر من الدرس يخصص للتطبيق عليها ليتمكن المتعلم من استخدام القواعد بشكل عملي. فلا يكفي أن يعرف المتعلم أن المفعول به منصوب بالفتحة، وإنما يجب أن يفهم تماما ما معنى المفعول به، وكيف يستخدم، وأين موقعه، ثم يبدأ بإنشاء وتحدث جمل تحتوي على مفعول به، ويخطئ ويصحح المعلم له ويستفيد من أخطائه، إلى أن يتقنه بشكل جيد. وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تكون القواعد في منهاج النحو مستندة إلى حاجة المتعلم في مستواه اللغوي، ومناسبة لما يكتسبه المتعلم في المهارات الأخرى، ليستفيد من القواعد التي تعلمها في درس النحو أثناء اكتساب المهارات الأخرى. فلابد أن يكون منهاج النحو متكاملا مع مناهج المهارات الأخرى.

4: المشكلات الصوتية.

والمشكلات الصوتية من أولى المشكلات اللغوية التي يصادفها طلبة قسم اللغة العربية من الناطقين باللغة الكوردية في جامعة رابرين. فالإنسان عندما يتعلم منذ مرحلة الصغر مخارج الحروف ويمارسها من خلال تواصله مع المجتمع لن يواجه أية مشكلات في نطق الحروف، لكن متعلم اللغة الثانية غالبا ما يجد صعوبة في نطق أصوات معينة في اللغة العربية ويأتي ذلك بسبب عدم وجود هذه الحروف في لغته الأم، وقد تكون موجودة فيها، لكنها تنطق نطقا مختلفا عما هو عليه في اللغة الثانية. وما تمتاز به أصوات اللغة العربية من سعة في التوزيع، حيث تتوزع مخارجها ما بين الشفتين من جهة إلى أقصى الحنك من جهة أخرى بالإضافة إلى وجود الأصوات التي مخرجها من الأنف ونتيجة هذا التوزيع إلى كثرة الأصوات وتنوع مخارجها وتعدد صفاتها، ومن هذه الأصوات مجموعة الأصوات الحلقية(الهمزة، الهاء، العين،الحاء، الغين،الخاء، القاف) ومن هذه مجموعة الأصوات المطبقة(الصاد، الضاد، الطاء، والظاء). فهذه الأصوات لا توجد في كثير من لغات العالم

بما فيها اللغة الكوردية، لذلك معظم متعلمي اللغة العربية يواجهون صعوبة في تعلم هذه اللغة. ويرى علماء اللغة التطبيقية مثل الدكتور عبده الراجحي في كتابه التطبيق النحوي والصرفي، أن وقوع المتعلم الأجنبي بهذه الأخطاء يعود إلى أربعة أسباب هي :

أ: اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات. ب: اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.

ج: اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع. هـ: اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

بناء على ذلك فإن هذه الأخطاء تختلف من طالب ناطق باللغة الكوردية إلى آخر تبعا لطبيعة اللغة الأم التي يتحدث بها المتعلم والبيئة التي يعيش فيها،، فإذا كان هناك أحرف في اللغة الأم تشابه أحرف اللغة الثانية، فإن المتعلم لن يواجه أية صعوبات في نطقها، فمثلا المتحدث بالكردية لن يواجه صعوبات في تعلم الأصوات التالية(الباء، التاء، الجيم، الراء، الزاي، السين، الشين، الفاء، الكاف، اللام، الميم، النون، الياء، الواو، والهاء،) لكن من الصعب جدا أن يتعلم بعض الأصوات الطبقية، لأن هذه الأصوات تخرج من مخارج لا تستعمل في اللغة الكردية، ك(الصاد، الضاد، الطاء، الظاء،) وتزداد المشكلة تعقيدا عندما يقوم الطالب المتحدث باللغة العربية بإبدال بعض الحروف وذلك تبعا لاختلاف لغتهم الكوردية وعاداتهم النطقية،

فمثلا يبدل (الضاد) إلى (الزاي)، فيقول بدلا من (رمضان)...(رمزان)

ويبدل (الصاد) إلى (السين)، فيقول بدلا من (الصبر)...(السبر)

و يبدل (الطاء) إلى (التاء)، فيقول بدلا من (المطر)...(المتر)

و يبدل (الظاء) إلى (الزاي)، فيقول بدلا من (المظلوم)....(المزلوم) ويبدل (الثاء) إلى (السين)، فيقول بدلا من (الثوم)...(السوم) ويبدل (الذال) إلى (الزاي)، فيقول بدلا من (المنذر)...(المنزر).

ولقد تبين لي من المحادثات الشفوية التي أجريتها على عينة من متعلمي اللّغة العربية من الأكراد الذين يدرسون في جامعة رابرين قسم اللّغة العربية قلعدزة أنهم يُخطئون في نطق بعض أصوات اللّغة العربية ممن يهتمون بتلفظ هذهِ الأصوات، وقد وجدت أن الأخطاء الصوتية لديهم منحصرة فيما يأتي:-

1 الاستبدال الخاطئ بين الأصوات كصوت (ع-ح) و(ض-ظ) و(س-ص) و(ذ – ز).

2 خطأ إطالة الصوائت القصيرة أو ما يسمى بالإشباع الخاطئ للحركة كجعل كسرةٍ ياء مثل (إطار بـ إيطار)أو جعل الضمة واواً مثل (تقعُ بـ تقعو)، أو جعل الفتحة ألفاً مثلاً (لم يسعَ بـ لم يسعى)من هذهِ الأمثلة يتبين لنا أن الأخطاء الصوتية التي يقعون فيها هي إما استبدال حرف بحرف آخر، أو إطالة الحركات بزيادة خاطئة، وهذا لعدة أسباب منها، ما يعود إلى الاختلافات الصوتية الموجودة بين لغتي المتعلم واللّغة العربية التي يسعى إلى تعلمها. أما السبب الذي يجعل الطلبة يزيدون حرفاً في مثل الفعل: (لم يسعَ بـ لم يسعى) هو عدم انتباههم إلى الحالة الإعرابية لتلك الأفعال. وقد يكون وراء هذهِ الأخطاء أسباب أخرى غير لغوية كالتسرع والقلق.

ويمكننا أن نختصر القول في المشكلات الصوتية فيما يلي:

أ: عدم وجود بيئة لغوية مناسبة أو أشخاص يتكلمون معهم باللغة العربية،

ب: عدم سماع الطلبة لوسائل تعليمية كافية من صوتيات ومحاضرات مسجلة (صور وفيديوهات) وإذاعات ناطقة بشكل صحيح.

ج: من المشكلات أيضا التصور الخاطئ الموجود عند بعض الطلبة فهم يعتقدون أن حروف اللغة العربية وأصواتها ومخارجها وصفاتها صعبة جدا ولا يمكن أن يتفهمها إلا الشخص العربي، فهو يبدأ بالتعلم وهو يضع نصب عينه أنه لا يستطيع الإتقان وهذا يجعله محبطا جدا ويؤثر على تطوره.

د: تعتبر اللغة العربية وحروفها لغة جديدة بالنسبة لطلبة الكورد فهم لم يمارسوها إلا قليلا.

هـ: سبب آخر ومهم وهو وجود صعوبة في نطق الأصوات العربية عند الطلبة الناطقين باللغة الكوردية، وهو عدم معرفة مخرج الحرف بالشكل الصحيح وإذا عرف المخرج فإنه لا يعرف صفة كل حرف.

و: بعد تعلم مخرج الحرف وتصوره بشكل جيد ومعرفة صفة هذا الحرف يجد الطالب صعوبة في تطبيق ما عرفه خاصة في الأصوات العربية التي لا توجد في اللغة الكوردية كـ(ص، ض، ط، ظ، ث، ذ،)، فطريقة استخدام طرف اللسان وحافة اللسان مع اللثة حيث يجد الطالب الكوردي صعوبة فيها لأن هذه الحركة في جهاز النطق لم يستخدمها قبل ذلك، وجهاز النطق عنده منذ طفولته لم يتدرب على هذه الأجزاء من قبل ولم يستخدمها.

ز: عدم ممارسة الطلبة فيما بينهم المحادثة العربية، وحتى أن بعض الأساتذة لا يتحدثون العربية بالصورة المطلوبة في داخل الفصل.

ح: سماع الأصوات والحروف العربية بشكل خاطئ.

ط: التأثر باللغة الأم(الكوردية) فيعتقد الطالب خطأ أن الصوت المشابه للصوت العربي في لغته هو نفسه، وهذا يسبب أخطاء في نطق صوت الحرف.

5: حلول المشكلات الصوتية.

أ: أن يعرف الطالب أن اللغة العربية هي لغة جديدة عليه، وأن تعلمها يحتاج جهدا ومثابرة.

ب: التدرج في التعليم حيث لا يمكن أن نطلب من الطالب الإتقان من مرة واحدة يجب قبول الإتقان النسبي من الطالب بداية وتشجيعه حتى يصل إلى مرحلة الإتقان الكامل.

ج: تدريب الطالب على استخدام حافة اللسان وطرف اللسان وإعطاؤه بعض التمرينات أمام المرآة حتى يصبح استخدام هذه الأعضاء سهلا عليه وتكرار هذا التمرين.

د: عمل دورات للمدرسين بين الحين والآخر، وعمل محاضرات توعوية للطلاب.

هـ: محاولة صناعة بيئة لغوية بين الحين والآخر، في البيت والجامعة وذلك بالاستماع للوسائل التعليمية.

و: توضيح المخارج والصفات للطلاب بشكل صحيح وإعطاء وقت كاف لشرح هذه المواد.

ز استخدام أحدث الوسائل التعليمية من أشرطة وفيديوهات ووسائل تعليمية ناطقة بشكل صحيح ودقيق

ح: تشجيع الطلبة على تعلم اللغة العربية.

الخاتمة ونتائج البحث

في نهاية رحلتي العملية مع مشكلات المحادثة في قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة رابرين...كانت الحصيلة نتائج انبثقت من المشكلات التي اشتركت فيها عوامل منها المنهج المقرر ومادة التعليم والمدرس المتخصص وطريقة التعليم... ونلخص المسألة كالآتي:

1. المحادثةمشكلة رئيسية في عملية التعليم يمكن معالجتها من خلال توفير أجواء بيئية صالحة يتأقلم من خلالها المتعلم.
2. إن إقرار مناهج تصلح للطالب العربي يعدّ مشكلة في تعليم الطالب الكوردي الذي لا يمكن أن يساوى مع الناطق بالعربية.
3. حين يهمل مدرس المادة الحديث بالعربية يعد مشكلة في عدم تعلم الطالب المحادثة بالعربية.
4. المواد المقررة غير مشجعة لتعليم المحادثة بالعربية بل أحيانا لا توجد مادة مقررة ولا طريقة لتعليم المحادثة مما يؤثر سلبا على تعليم المحادثة.

5. قبول عدد من الطلبة في أقسام اللغة العربية من دون رغبتهم أو ميولهم لتعلم هذه اللغة...والرغبة مهمة في اختيار الطالب...وقدمنا من الحلول لهذه المشكلات بين سطور البحث..

Teaching conversational skill in the Arabic language department at Raparin University, problems and solutions

Adnan Amen Muhammed[1] - Diary Kamal Omer[2]

[1+2]Department of Arabic Language, College of Language Education, Chahrmo University – Chahmachamal, Kurdistan, Region, Iraq

Abstract

This research, which is part of my master's thesis, aims to clarify the linguistic problems (grammar, morphology and sound) in the process of teaching conversational skill in the Department of Arabic Language at Raparin University, with proposing solutions that the researcher thinks are likely to solve those problems, and the researcher's work To know these problems by teaching the speaking skill for a full academic year (2022-2021AD) and using two study tools, namely: the oral test card and the questionnaire), accompanied by the subject's professor (Twana Qader Saber Al-Khalkani).

Keywords: Skill, Conversation, Education, Problems, Solutions, Students.

المصادر

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبوالفضل جمال الدين ابن المنظور الأنصاري (ت711ه). لسان العرب. بيروت، دار صادر، ط3(1414ه)

أبو زينة، فريد أبو زينة، الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها.(عمان: دار الفرقان. (١٩٨٢م)

أبو عمشة، خالد أبو عمشة: المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تركيا – غيرسون: مركز أصوات للدراسات والنشر، ط: 1،(2018م.)

الأوزاعي، محمد الأوزاعي،، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر. (2010م)

بنان، مصطفى بنان، التفاعل بين تعليم اللغة العربية واللسانيات التطبيقية: إطار نظري وتجارب. المغرب، الدار البيضاء. (2014م)،

التميمي، ويعقوب، رافد صباح التميمي، بلال إبراهم يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في تواصل اللغوي. (2015م)

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الجرجاني، التعريفات، تحقيق عادل أنور خضر، دار المعرفة، بيروت – لبنان. (2013)

الخويسكي، زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وعوامل تنمية مهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة مصر. (2008م)

الراجحي، عبده الراجحي،التطبيق النحوي، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى. (1999م)

الرازي،زين الدين أبو عبدالله محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الحنفي الرازي،مختار الصحاح، المحقق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية – بيروت. (1999م)،

رحماني، إسحاق رحماني، أسباب الضعف في الكلام لدى طلاب قسم اللّغة العربية في جامعة شيراز وكيفية علاجه. (2010م)،

رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي. ،(١٩٩٨م)

رشيدة" الإسم العربي رشيدة، Lao Lingling، مهارة المحادثة وأسباب ضعف الطلاب الصينيين فيها. (2017م)

رمضان، هاني إسماعيل رمضان، تعليم المحادثة لغير الناطقين بالعربية، الأهداف، الصعبات، الإسترجيات. جامعة الكويت مجلس النشر العلمي. (2017م)

زايد، فهد خليل، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، عمان دار اليازوري العلمية. (2006م)

زكريا، إسماعيل زكريا،(طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية. ١٩٩١م)،

السعادة، زهرة السعادة،مشكلات تنمية القدرة اللغوية لدى طلاب متخرجي المدارس العامة وطريقة حلولها،جامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية. (٢٠١٦م)،

شعبان، مصطفى شعبان، تدريس قواعد النحو للناطقين بغير العربية أهميتها وصعوبتها، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية. (2018م)

شنيك، هبة عبداللطيف شنيك، تنمية مهارة المحادثة لدى الطلبة الأتراك في ضوء تحليل السلسلة top notch & Summit الإنجليزية نموذجا.، (د.ت)

الصاعدي، وعلي، ماهر بن دخيل الله الصاعدي، عاصم شحادة علي، طرق تعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بالعربية في ضوء المعاصرة، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية. (2021م)،

صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها، دراسة وصفية على طلا جامعة غيرسون التركية، د. مصطفى سركان عبد السلام، د. هاني إسماعيل محمد، سجل المؤتمر الدولي الأول،، كلية الإلهيات، جامعة مرمرة، تركيا.(٢٠١٧م)

طعيمة، رشدي أحمد طعيمة المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،ج1 ط1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. (1986م)

طعيمة، رشدي أحمد طعيمة، ، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الناشر:المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم. (1989م)

عبدالهادي، نبيل عبدالهادي، أبو حشيش، عبدالعزيز أبو حشيش، بسندي، خالد عبدالكريم بسندي، مهارات في اللغة والتفكير. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. (2003م)

عزب، مصطفى عرابي عزب، تطوير تعليم مهارات المحادثة باللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تطوير المناهج ومنهج التطوير استانبول. (2015م)

عليان، أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها (الرياض: دار المسلم).، (١٩٩٢م)

عمر، أحمد مختار عمر. معجم اللّغة العربية المعاصرة، الناشر: دار عالم الكتب،ط3، (1424ه)

العمري، فريد محمود العمري، تجديد مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها وتلبية احتياجات الجامعات المختصة والأقليات بأحدث المناهج. (2020م)

الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع. (1431ه)،

اللقاني، أحمد، حسين اللقاني، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتب. (٢٠٠٣م)

مجموعة من الخبراء في مجلس الأوروبي، الإطار المرجعي الأوروبي العام لتعليم اللغات الأجنبية"CEFR")، (2016م)

معلوف، ليوس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام ،دار الشرق – بيروت. الطبعة الثامنة والعشرون. (2010م)