

جمهورية تركيا  
جامعة غازي  
معهد العلوم التربوية  
قسم تعليم اللغة العربية  
فرع تعليم اللغات الأجنبية

المنهج التحليلي في تعليم المحادثة

أطروحة دكتوراه

إعداد  
أحمد الدياب

المشرف  
الدكتور: إبراهيم أوزاي

تموز، 2015

**KONUŞMA ÖĞRETİMİNDE ANALİZCİ METOD**

**AHMED ALDYAB**

**DOKTORA TEZİ**

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

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMMUZ, 2015**

## TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

### YAZARIN

Adı : Ahmed

Soyadı : Aldyab

Bölümü : Arapça Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : **KONUŞMA ÖĞRETİMİNDE ANALİZCİ METOD**

Arapça Adı : المنهج التحليلي في تعليم المحادثة

İngilizce Adı : Analytical Method In The Education Of Conversation

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı:

.....

İmza:

.....

## **Jüri Onay Sayfası**

Ahmed Aldyab tarafından hazırlanan “Konuşma Öğretiminde Analizci Metod” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

Tez Savunma Tarihi: ...../...../.....

Bu tezin .....Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

.....

## شكر وتقدير

لا بد في نهاية هذا البحث أن أتوجه بالشكر إلى كل من قدم إلي يد العون والمساعدة وأرشدني إلى كتابة هذا البحث، وأخص بهذا الشكر أستاذي الدكتور إبراهيم أوزاي الذي قبل الإشراف على هذا البحث وأعطاني من وقته وما بذل علي من نصائحه وتوجيهاته التي ساعدتني في تنظيم هذا البحث والسير به كما ينبغي، وأشكره أيضاً على عطفه وحنانه وصبره الذي غمرني به والذي كنت في أمس الحاجة إليه في غربتي وأدعو الله عز وجل أن يوفقه ويكتب له السعادة الدائمة في كل أمور حياته. كما أقدم جزيل الشكر والعرفان إلى مشرفي الأول الأستاذ موسى يلدز الذي منعه السفر خارج تركيا من الإشراف على هذا البحث والذي رعاني وقدم إلي كل الحب والاهتمام وزودني بتجربته التي استفدت منها كثيراً وأدعو الله تعالى أن يرفع مقامه في الدنيا والآخرة، فله مني كل الحب والتقدير والاحترام. وفي النهاية لا بد لي من تقديم كامل الشكر إلى الدكتور عثمان دوزكون الذي ساعدني كثيراً في إتمام هذا البحث ووجهني في كيفية كتابته فله كل الحب والاحترام والشكر. وأخيراً أشكر كل أساتذة قسم اللغة العربية في جامعة غازي الدين أفاضوني من علمهم وتجربتهم أثناء الدراسة.

## التمهيد:

بعد الثورة الصناعية التي غمرت العصر الحديث، أصبح من الضروري أن يواكب الإنسان هذه التطورات، فعجلة التقدم لا تتوقف، وللحاق بهذا الركب بات على الإنسان أن يطور ويعتني ببنية الفوقية. وتمثل هذه البنية في أمرين أساسيين أولهما: المعرفة العلمية بأدوات ووسائل الإنتاج وعلى رأسها الحاسوب، وثانيهما: تعلم اللغات الأخرى. وكما هو ملاحظ أن هذين الأمرين يتدخلان في كل الأعمال والشؤون، فلم يعد يكفي أن يقول الإنسان أنني أعرف اللغة الإنكليزية وأنني أعرف تطبيقات الحاسوب، فهذا أصبح أمراً مفروغاً منه، فالتطورات كما قلت لم تعد تأتينا من الغرب وحده، وإنما أصبحت كالأخطبوط الذي تمتد أيديه إلى كل مكان.

ونحن عندما نتكلم عن التطورات، فليست بالضرورة أن تكون دائماً إلى الأمام أو متعلقة بالأمور العلمية فقط، بل إن كل تطور يحصل لابد أن تتدخل فيه الأمور السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها من الموضوعات، فيمكن أن نسمي القرن الواحد والعشرين بعصر التغيرات السريعة، إن كان على مستوى السياسة أو الاقتصاد أو حتى الجغرافيا. ومن هنا تبرز أهمية تعلم اللغة الأخرى لفهم هذه التطورات على حقيقتها. لقد أصبح كل إنسان يدرك أهمية اللغة العربية لما شهدته المرحلة الأخيرة من فرض الواقع العربي على العالم بأسره، فأصبحت الأنظار تتجه إلى هذه البقعة بعد أن كانت مُتجاهلة أو منسية، وبالتالي فرضت اللغة العربية نفسها على الآخرين وأجبرتهم على الخروج من الدائرة الصغيرة إلى ساحة أوسع و أرحب، فلم تعد تقبل من متعلمها معرفته بشكلها وظاهرها فقط، بل ولا بد له من الدخول إلى حرمها ومضمونها.

لا يخفى على أحد أن تعليم اللغات مازال يتخبط ويتوقع ضمن نظريات وأفكار القرن العشرين، فعلى الرغم من كل هذا التطور الذي نشهده، لكننا مازلنا متأخرين في موضوع تعليم اللغات ولهذا أسباب كثيرة لا نريد الخوض فيها، واللغة العربية واحدة من هذه اللغات، فعلى الرغم من المحفزات التي تمتلكها اللغة العربية

لتعلمها، إلا أن عملية التعليم لا ترقى إلى الحد الأدنى من هذه المحفزات. والعجيب أن هذه اللغة تنتشر في أخصب وأكثر الأماكن حيوية في العالم دينياً وسياسياً واقتصادياً. لقد ظلت عملية تعليم اللغة العربية تخضع للنظريات التي أنتجت في الغرب وصُدرت إلينا، لكن مع الأسف حجّمت هذه الطرق اللغة العربية وأخرجتها من حيويتها وأناقتها، فأصبحت تُرى في عيون الآخرين على أنها اللغة الأوضع والأقل قيمة بين اللغات. ومن هنا يأتي هذا البحث ليعيد تقييم هذه الطرق من جديد وليبرز الخصائص الجمالية والحيوية للغة العربية في عملية التعليم.

## المنهج التحليلي في تعليم المحادثة

(أطروحة دكتوراه)

أحمد الدياب

جامعة غازي

معهد العلوم التربوية

تموز، 2015

### ملخص البحث

بعد الانفتاح الذي حصل في تركيا على البلاد العربية، فقد زادت الدراسات التي تهتم بتعليم اللغة العربية للأتراك، ولكن على الرغم من كثرة الدراسات والأبحاث، إلا أننا مازلنا نلاحظ بعض النقص في بعض مهارات اللغة العربية. وقد جاء هذا البحث ليسد ثغرة تواجه مهارة المحادثة عند الطلاب الأتراك. وقد قمنا بتقسيم هذه الرسالة إلى قسمين رئيسيين وختمناهما باستبيان مع التقييم، وقد تناولنا في القسم الأول القسم النظري في المحادثة وقد احتوى أساليب المحادثة وأسس المحادثة النظرية وأسس المحادثة العملية وختمننا القسم النظري بمراحل تطور المحادثة، أما القسم الثاني فكان القسم العملي، وقد تكون من إجراءات تطبيقية على الحروف والأفعال والأسماء والتراكيب والجملة وبعض المواضيع كالمصدر والحال والصفة. وختمننا الرسالة باستبيان طبق على طلاب من جامعات مختلفة ومن بعض مدارس الأئمة والخطباء وبعض المعاهد الخاصة.

كود التخصص الدقيق :

الكلمات المفتاحية : المحادثة، أسلوب، منهج، تحليل، معيار، أساس، مرحلة

عدد الصفحات : 247 صفحة

المشرف : د. إبراهيم أوزاي

# **KONUŞMA ÖĞRETİMİNDE ANALİZCİ METOD**

**(Doktora Tezi)**

**Ahmed Aldyab**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Temmuz, 2015**

## **ÖZ**

Türkiye’de Arap ülkelerine yönelik gerçekleştirilen açılımdan sonra, Türklere Arapça öğretimine yönelik hazırlanan çalışmaların arttığı göze çarpmıştır. Bu alanda telif edilen çalışma ve araştırmaların sayısının artmasına rağmen, Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde bazı dil kazanımlarının üzerinde yeterince durulmadığı öne çıkmaktadır. Doktora tezi olarak hazırlanan bu çalışmada, Arapça öğretiminde konuşma becerisi ele alınmıştır. Tez, iki bölüm, bir anket ve değerlendirmesinden oluşmaktadır. Birinci bölümde, konuşma kazanımının teorik kısmı ele alınmıştır. Burada, teorik ve pratik olarak konuşma becerisi, konuşma becerisinin aşamalarından bahsedilmiştir. İkinci bölümde, konuşma becerisinin pratik kısmı ele alınmıştır. Bu bölümde, fonetik uygulamaların gerçekleştirilmesi, konuşma becerisinde fiil, isim, yapılar ve cümleler, mastar ve sıfatlar vb. konular ele alınmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise, çeşitli Üniversite, İmam Hatip Liseleri ve bazı özel kurslarda eğitim gören öğrencilere uygulanan anket ve değerlendirmesine yer verilmiştir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Konuşma, Yöntem, Metot, Analiz, Standart, Aşama

Sayfa Adedi : 247 s.

Danışman : Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖZAY

# **ANALYTICAL METHOD IN THE EDUCATION OF CONVERSATION**

**(Ph.D Thesis)**

**Ahmed Aldyab**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**July 2015**

## **ABSTRACT**

After the opening towards Arabic countries that took place in Turkey the increase in Arabic education programs prepared for Turks drew attention. Although the number of studies and researches in this area have risen, the fact that some of the acquisitions of language were not underlined well enough came forward in the teaching of Arabic as a foreign language. In this study which is prepared as a doctoral thesis, verbal skills in the teaching of Arabic was addressed. The thesis consists of two chapters, one questionnaire and its evaluation. In the first chapter, theoretical part of speaking acquisition was addressed. Herein, theoretically and practically verbal skills and stages of verbal skills were mentioned. In the second chapter, practical part of verbal skills was addressed. In this chapter, realization of phonetic implementations, verb, name, structures and sentences, infinitive and adjectives and so on in verbal skills were mentioned. In the last chapter of the study, the survey which is implemented to the students who are studying in various universities, Islamic vocational high schools and some private courses and its evaluation were given place.

Science Code :

Key Words : Conversation, Process, Method, Analysis, Standard, Stage

Page Number : 247 p.

Supervisor : Assistant Professor Doctor Ibrahim OZAY

## الفهرست

|           |                                         |
|-----------|-----------------------------------------|
| v.....    | تمهيد                                   |
| vi.....   | ملخص البحث                              |
| vii.....  | ÖZET                                    |
| viii..... | ABSTRACT                                |
| ix.....   | الفهرست                                 |
| 1.....    | المدخل                                  |
| 9 .....   | موقع المحادثة في طرق تعليم العربية      |
| 11.....   | المنهج التحليلي                         |
| 14.....   | ما هو منهج المحادثة                     |
| 15 .....  | هل تصلح مهارة المحادثة في تعليم العربية |
| 17.....   | الأهداف المرجوة من منهج المحادثة        |
| 20 .....  | 1. الفصل الأول: القسم النظري            |
| 11 .....  | 1.1. أساليب المحادثة                    |
| 21.....   | 1.1.1. أسلوب التلقين الإيجابي           |
| 21 .....  | 1.1.1.1. آلية أسلوب التلقين الإيجابي    |
| 23 .....  | 2.1.1. أسلوب السؤال والجواب             |
| 23.....   | 1.2.1.1. أهداف السؤال والجواب           |
| 25.....   | 2.2.1.1. تصنيفات الأسئلة                |
| 25 .....  | 1.2.2.1.1. الأسئلة المغلقة              |
| 26 .....  | 2.2.2.1.1. الأسئلة التعليمية            |
| 26.....   | 3.2.2.1.1. الأسئلة الاختيارية           |
| 26.....   | 4.2.2.1.1. أسئلة في مستوى التذكر        |
| 26.....   | 5.2.2.1.1. أسئلة في مستوى الفهم         |
| 27.....   | 6.2.2.1.1. أسئلة في مستوى التطبيق       |
| 27 .....  | 7.2.2.1.1. أسئلة في مستوى التحليل       |

|    |                                                                |
|----|----------------------------------------------------------------|
| 27 | 8.2.2.1.1. أسئلة في مستوى التركيب                              |
| 27 | 9.2.2.1.1. أسئلة في مستوى التقويم                              |
| 28 | 3.2.1.1. مبادئ عامة لتوجيه الأسئلة                             |
| 28 | 4.2.1.1. آلية أسلوب السؤال والجواب                             |
| 30 | 3.1.1. أسلوب المناقشة                                          |
| 31 | 1.3.1.1. شروط أسلوب المناقشة                                   |
| 33 | 2.3.1.1. آلية أسلوب المناقشة                                   |
| 34 | 4.1.1. أسلوب الحوار                                            |
| 35 | 1.4.1.1. أهداف أسلوب الحوار                                    |
| 35 | 2.4.1.1. آلية أسلوب الحوار                                     |
| 36 | 2.1. أسس المحادثة النظرية                                      |
| 37 | 1.2.1. الأساس النفسي                                           |
| 40 | 1.1.2.1. مشكلات المحادثة الناتجة عن الأساس النفسي              |
| 40 | 1.1.2.1.1. صعوبة إخراج الكلام                                  |
| 40 | 2.1.2.1.1. اضطرابات في إخراج الكلام                            |
| 41 | 3.1.2.1.1. قلة الطاقة الكلامية                                 |
| 41 | 2.2.1. الأساس العضوي العصبي                                    |
| 42 | 1.2.2.1. مشكلات المحادثة الناتجة عن الأساس العضوي والعصبي      |
| 42 | 1.1.2.2.1. الغموض الدلالي                                      |
| 42 | 2.1.2.2.1. المزج الدلالي بين الكلمات                           |
| 43 | 3.1.2.2.1. اضطرابات الإحساس والإدراك السمعي                    |
| 43 | 4.1.2.2.1. اضطرابات الإدراك البصري                             |
| 43 | 5.1.2.2.1. اضطرابات في فهم اللغة                               |
| 44 | 6.1.2.2.1. عدم إخراج الكلام صوتياً بحسب نبرته ونغمته ومقاطعته  |
| 44 | 7.1.2.2.1. عدم إخراج الكلمة الطويلة الحروف أو المتعددة المقاطع |
| 44 | 8.1.2.2.1. اضطرابات في تنظيم الكلمات وفق منطوقه الأساسي        |
| 44 | 3.2.1. الأساس اللغوي                                           |
| 47 | 1.3.2.1. المشكلات الناتجة عن الأساس اللغوي                     |
| 48 | 3.1. أسس المحادثة العلمية                                      |
| 48 | 1.3.1. الاستماع                                                |
| 48 | 1.1.3.1. أهمية الاستماع في عملية المحادثة                      |
| 50 | 2.1.3.1. آلية الاستماع                                         |

|    |                                                                         |
|----|-------------------------------------------------------------------------|
| 52 | 3.1.3.1. حدود الاستماع.....                                             |
| 53 | 1.3.1.3.1. حدود اللغة.....                                              |
| 54 | 2.3.1.3.1. حدود البرامج.....                                            |
| 55 | 3.3.1.3.1. حدود المستمع له.....                                         |
| 55 | 4.3.1.3.1. حدود الوقت.....                                              |
| 56 | 5.3.1.3.1. حدود المستمع.....                                            |
| 58 | 6.3.1.3.1. حدود الصوت.....                                              |
| 58 | 2.3.1. اصطناع المواقف الطبيعية.....                                     |
| 61 | 3.3.1. التدرج في عملية المحادثة.....                                    |
| 62 | 4.3.1. لغة الدرس والتخاطب.....                                          |
| 64 | 5.3.1. تغيير استراتيجيات درس المحادثة.....                              |
| 65 | 1.5.3.1. محاكاة مكتسبات الطالب.....                                     |
| 65 | 2.5.3.1. إكساب الطالب الثقة بما تعلمه.....                              |
| 66 | 3.5.3.1. تعزيز العلاقة اللغوية بين الطلاب.....                          |
| 66 | 4.5.3.1. إعطاء المبادرة للطلاب.....                                     |
| 67 | 5.5.3.1. تلاقح أفكار الطلاب مع بعضها.....                               |
| 67 | 6.5.3.1. تعزيز الدور القيادي للطلاب.....                                |
| 68 | 7.5.3.1. تغيير المعلم لنمط كلامه وسرعته وقاموسه حسب تدرج المستويات..... |
| 69 | 8.5.3.1. الحرص على جعل مستوى الطالب متقارباً.....                       |
| 70 | 4.1. مراحل تطور المحادثة عند الطالب.....                                |
| 71 | 1.4.1. مرحلة التأسيس.....                                               |
| 72 | 2.4.1. مرحلة الانفتاح الجزئي للغة.....                                  |
| 72 | 3.4.1. مرحلة التعويض اللغوي.....                                        |
| 73 | 4.4.1. مرحلة الترابط اللغوي.....                                        |
| 73 | 5.4.1. مرحلة التوازن اللغوي.....                                        |
| 74 | 6.4.1. مرحلة الانفتاح الدلالي.....                                      |
| 76 | 2. الفصل الثاني: القسم العملي.....                                      |
| 76 | 1.2. تعليم الحروف في المحادثة.....                                      |
| 80 | 1.1.2. بعض النصائح الواجب اتباعها في تعليم الحروف من خلال المحادثة..... |
| 81 | 2.2. الاسم أم الفعل.....                                                |
| 83 | 1.2.2. معايير الاسم في منهج المحادثة.....                               |
| 83 | 1.1.2.2. معيار الاستخدام.....                                           |

|     |                                                                        |
|-----|------------------------------------------------------------------------|
| 84  | 2.1.2.2. معيار الحقل الدلالي.....                                      |
| 85  | 3.1.2.2. معيار السهولة.....                                            |
| 85  | 1.3.1.2.2. تنافر الحروف داخل الاسم.....                                |
| 86  | 2.3.1.2.2. الغرابة والحوشية.....                                       |
| 87  | 3.3.1.2.2. كثرة المقاطع.....                                           |
| 87  | 4.3.1.2.2. تشابه الأسماء مع بعضها البعض.....                           |
| 87  | 4.1.2.2. معيار الاقتصاد.....                                           |
| 89  | 5.1.2.2. معيار التكرار.....                                            |
| 91  | 6.1.2.2. المعيار الثقافي والديني.....                                  |
| 91  | 7.1.2.2. معيار الكمية.....                                             |
| 92  | 3.2. الأفعال.....                                                      |
| 92  | 1.3.2. أهمية الأفعال في تعليم المحادثة.....                            |
| 93  | 2.3.2. الأفعال بحسب اللزوم والتعدي.....                                |
| 94  | 1.2.3.2. الفعل اللازم.....                                             |
| 95  | 1.1.2.3.2. الفعل اللازم المصاحب لحرف الجر.....                         |
| 98  | 2.1.2.3.2. السؤال بالفعل اللازم.....                                   |
| 99  | 2.2.3.2. الفعل المتعدي.....                                            |
| 103 | 1.2.2.3.2. الأفعال المتعدية إلى مفعولها مباشرة والمرتبطة بحرقف جر..... |
| 104 | 2.2.2.3.2. السؤال عن هذه الأفعال.....                                  |
| 105 | 3.3.3.2. الفعل الماضي.....                                             |
| 105 | 1.3.3.3.2. أهمية الفعل الماضي في المحادثة.....                         |
| 106 | 2.3.3.3.2. أنماط الفعل الماضي من خلال المحادثة.....                    |
| 106 | 1.2.3.3.3.2. الماضي البسيط.....                                        |
| 108 | 2.2.3.3.3.2. الماضي القريب من الزمن الحاضر.....                        |
| 109 | 3.2.3.3.3.2. الماضي البعيد.....                                        |
| 113 | 4.2.3.3.3.2. الماضي المتجدد.....                                       |
| 115 | 5.2.3.3.3.2. الماضي المستمر.....                                       |
| 119 | 6.2.3.3.3.2. الماضي المقارب.....                                       |
| 120 | 7.2.3.3.3.2. المستقبل في الماضي.....                                   |
| 123 | 8.2.3.3.3.2. المضارع التاريخي.....                                     |
| 125 | 4.3.3.2. الفعل المضارع.....                                            |
| 125 | 1.4.3.3.2. أهمية المضارع في المحادثة.....                              |

|     |                                                                               |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------|
| 127 | 2.4.3.3.2. تعليمية المضارع في المحادثة.....                                   |
| 129 | 4.2. التراكيب .....                                                           |
| 129 | 1.4.2. أهمية التراكيب في المحادثة.....                                        |
| 132 | 2.4.2. تصنيف القوالب والتراكيب .....                                          |
| 133 | 1.2.4.2. تراكيب المقارنة والموازنة.....                                       |
| 138 | 2.2.4.2. تراكيب وروابط تدل على العلاقة الزمنية القصيرة بين عملي أو فعلين..... |
| 141 | 3.2.4.2. تراكيب وروابط العلاقة السببية .....                                  |
| 143 | 1.3.2.4.2. الروابط التي تدل على التعليل.....                                  |
| 145 | 2.3.2.4.2. أداة الربط لأنّ .....                                              |
| 147 | 3.3.2.4.2. أدوات السبب المقترنة بالمصدر.....                                  |
| 149 | 4.2.4.2. التراكيب والأدوات الدالة على النتيجة .....                           |
| 150 | 1.4.2.4.2. التراكيب التي تأتي بصيغة الفعل.....                                |
| 151 | 2.4.2.4.2. التراكيب التي تأتي بصيغة شبه الجملة .....                          |
| 152 | 3.4.2.4.2. التراكيب والروابط الدالة على التناقض.....                          |
| 156 | 5.2. المصاحبات اللفظية.....                                                   |
| 156 | 1.5.2. تعريف المصاحبات اللفظية.....                                           |
| 157 | 2.5.2. أهمية المصاحبات اللفظية في المحادثة .....                              |
| 159 | 3.5.2. أنواع المتلازمات اللفظية .....                                         |
| 160 | 1.3.5.2. المتلازمات اللفظية الحرة .....                                       |
| 161 | 2.3.5.2. المتلازمات اللفظية المقيدة .....                                     |
| 162 | 4.5.2. أشكال المتلازمات وصورها.....                                           |
| 162 | 1.4.5.2. صورة الصفة والموصوف .....                                            |
| 164 | 2.4.5.2. صورة المضاف والمضاف إليه .....                                       |
| 166 | 3.4.5.2. صورة التلازم الاسمي الفعلي الصريح .....                              |
| 166 | 4.4.5.2. صورة التلازم الفعلي الاسمي المجازي.....                              |
| 167 | 5.4.5.2. صورة التلازم الفعلي المصدرى .....                                    |
| 168 | 6.4.5.2. صورة التلازم الفعلي الجري .....                                      |
| 168 | 7.4.5.2. صزرة التلازم الفعلي الموصولي .....                                   |
| 169 | 5.5.2. المتلازمة بين المعجم ولغة الطالب .....                                 |
| 171 | 6.2. الجملة .....                                                             |
| 171 | 1.6.2. الجملة في منهج المحادثة.....                                           |
| 172 | 2.6.2. أنواع الجمل في منهج المحادثة.....                                      |

|     |                                                                |
|-----|----------------------------------------------------------------|
| 172 | .....الجملة البسيطة. 1.2.6.2                                   |
| 173 | .....الضمير. 1.1.2.6.2                                         |
| 175 | .....الاتجاه والنسق المتوحد في الجملة. 2.1.2.6.2               |
| 176 | .....اعتماد أجزاء الجملة على بعضها. 3.1.2.6.2                  |
| 177 | .....إبراز الخصائص الدلالية بمعناها الحقيقي. 4.1.2.6.2         |
| 179 | .....الجملة المركبة. 2.2.6.2                                   |
| 180 | .....الجملة المركبة بتصعيد الدلالة. 1.2.2.6.2                  |
| 182 | .....الدلالة اللفظية. 1.1.2.2.6.2                              |
| 182 | .....دلالة التنعيم. 2.1.2.2.6.2                                |
| 186 | .....الفروق بين مستويات الدلالة في الجملة. 3.1.2.2.6.2         |
| 187 | .....الجملة المركبة بتصعيد القوانين الداخلية للجملة. 2.2.2.6.2 |
| 189 | .....الجملة المركبة بتصعيد الوظائف النحوية والصرفية. 3.2.2.6.2 |
| 191 | .....الجملة المركبة بتصعيد الروابط الكلامية. 4.2.2.6.2         |
| 193 | .....الجمال والامتداد الفرعية. 3.2.6.2                         |
| 193 | .....الجملة الظرفية. 1.3.2.6.2                                 |
| 193 | .....الظروف البسيطة. 1.1.3.2.6.2                               |
| 194 | .....الظروف المركبة. 2.1.3.2.6.2                               |
| 197 | .....الجملة الشرطية. 2.3.2.6.2                                 |
| 202 | .....الحال. 3.3.2.6.2                                          |
| 205 | .....اسم التفضيل. 4.3.2.6.2                                    |
| 208 | .....المصدر. 5.3.2.6.2                                         |
| 210 | .....الصفة. 6.3.2.6.2                                          |
| 211 | .....ترتيب الصفات. 1.6.3.2.6.2                                 |
| 212 | .....الصفات المنسوبة. 2.6.3.2.6.2                              |
| 214 | .....الصفات النوعية. 3.6.3.2.6.2                               |
| 217 | .....الصفات القلبية. 4.6.3.2.6.2                               |
| 219 | .....الخاتمة                                                   |
| 223 | .....تقييم الاستبيان                                           |
| 235 | .....ترجمة الاستبيان إلى اللغة التركية                         |
| 229 | .....المصادر                                                   |

## المدخل

يعيش الإنسان حياة جماعية في بيئة اجتماعية مع مجموعة من الجنس البشري تربطه معهم علاقات النسب والجوار وتوافق الغايات والآمال والعواطف والأحاسيس وغيرها من الروابط الاجتماعية والإنسانية ونتيجة لذلك فالإنسان بحاجة إلى التفاهم مع هذه المجموعة لتنظيم حياته واستقامة أموره ومعاشه.

ولما كانت الأقوام والأجناس مختلفة على ظهر هذه الأرض فكان من اللازم على كل قوم أن ينظروا إلى الأقوام الأخرى لاتحاد الغايات والأهداف.

فكل جماعة إنسانية لا تستطيع أن تعيش بمفردها دون أن تمد علاقات مع الجماعة الإنسانية الأخرى، وهذا ما ذكره الله عز وجل في كتابه الكريم عندما قال {يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا} (سورة الحجرات، آية 13). إذن التعارف هو هدف الجماعات الإنسانية، لكن لماذا أمرنا الله عز وجل أن يتعارف الناس فيما بينهم؟ لقد أمرنا الله عز وجل بالتعارف حتى تتكامل البشرية وحتى تتطور الحياة إلى الأمام وحتى يكون للعقل آفاق جديدة في البحث والمعرفة والاكتشاف، فالكون الواسع يزخر بالأسرار التي يحاول الإنسان منذ وجوده على هذه الأرض أن يكتشفها وإن أهم سر هو ذلك الإنسان الذي يعد بحق إحدى آيات الله عز وجل الكبرى على هذه الأرض (المعتوق، 1990، ص. 35)، فالإنسان يمتلك مظاهر كثيرة تجعله محط الأنظار في الدراسة والبحث، ولما كانت اللغة إحدى أهم مظاهر سلوكه إذن فهي أكثر من غيرها بل وقبل غيرها جدية بالدراسة والبحث، فاللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية أو ضرورة من أهم ضروراتها لأنها أساس لوجود التواصل في هذه الحياة فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه،

واللغة كذلك أداة هذا الإنسان للتخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الآراء والمشاعر معهم وطريقه إلى فهمهم ومعرفة أحوالهم، وأيضاً هي وسيلة لإيجاد التعاون والتكامل معهم، وبالتالي تكون أساساً لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين أفراد مجموعته وربما كان هذا ما عناه هيدجر من قوله : إن اللغة هي منزل الكائن البشري (خرما، 1978، ص.16).

وقد ربط كثير من الباحثين اللغة بعدة فروع من المعرفة ومجالات الحياة المختلفة وطرحوا عدة أبحاث في أهمية اللغة وما يمكن أن تلعبه في هذه المجالات فنجد منهم من ربط اللغة بالفكر والتفكير فقال إن اللغة هي وعاء الفكر والتفكير ويؤكد هذا القول الدكتور طه حسين في كتابه "مستقبل الثقافة في مصر" حيث يذهب إلى أننا نفكر باللغة وأنها أداة التفكير إذ يقول: "نحن نشعر بوجودنا وبحاجتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير ونحن لا نفكر في الهواء ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على أنفسنا إلا مصورة في هذه الألفاظ التي نقدرها ونديرها في رؤوسنا، فنحن نفكر باللغة ونحن لا نغلو إذا قلنا إنها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعي فحسب، وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور قياساً إلى الأفراد من حيث هم أفراد أيضاً" (حسين، 1938، ص.16).

ويرى علماء النفس التربويون أن العلاقة بين اللغة والفكر هي علاقة عضوية إذ إن الطرفين يشكلان وحدة متكاملة فيرى وطنس أن الفكر ما هو إلا كلام، فعندما نفكر نتكلم فعلاً على الرغم من أن الكلام لا يكون مسموعاً (السيد، 2005، ص.38)، ويعتبر لوك من أكابر فلاسفة الإنكليز في القرن السابع عشر وقد خصص لمعضلة اللغة فصولاً طويلة ضمنها كتابه "بحث في المدارك البشرية"، وقد كان من أشد الذين لاحظوا الروابط المتينة الكائنة بين اللغة والفكر (ظاظا، 1990، ص.75).

في الحقيقة لا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس إليه بل إنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه وتدفعه إلى الحركة والتغيير وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية فإنسان دون لغة معناه إنسان دون فكر، فالتفكير ليس سوى الحركات اللاشعورية للأحبال الصوتية، وإنه نوع من الهمس غير المسموع الذي يدور بين المرء ونفسه (جرين، 1992، ص.113)، ولا يتوقف إدراك الفرد للعالم أو تفكيره فيما حوله كلياً على استخدام اللغة كما يزعم البعض، وإنما يمكن أن يعينه هذا الاستخدام على إدراك العلم وينمي قدرته على التفكير فيما حوله على نحو أكثر جدية وفاعلية، وبذلك تزداد معرفته بالأشياء ويرتقي مستوى فهمه لها ولما يرتبط بها من أحداث وملايسات معقدة.

إن أدوات اللغة ورموزها تعين الإنسان المفكر على تحديد تصورات عقله وخياله وكثير مما تضطرب به أحاسيسه كما تعينه على تصوير ما ينتجه هذا العقل وهذا الخيال وعلى التعبير عما تفيض به أحاسيسه من انفعالات وما تتمخض عنه قريحته من خواطر وأفكار وما يكتسبه من خلال تفاعله مع الحياة من تجارب وما يتلقاه من معارف، وهكذا تعمل هذه الأدوات وهذه الرموز على تطوير قابليته على التفكير وعلى توضيح وتنظيم هذا التفكير والارتقاء به وبغيره (بشر، 1970، ص.196).

إذن اللغة هي الحاوية لأفكارنا ووعينا فهي الوعاء الذي من خلاله يتوضح الفكر والتفكير. ومن الباحثين من ربط اللغة بالمجتمع حيث أكد بعضهم أن اللغة ظاهرة اجتماعية لا فردية، إن وجود اللغة يشترط وجود مجتمع وهنا يتضح الطابع الاجتماعي للغة، فليس هناك نظام لغوي يمكن أن يوجد منفصلاً عن جماعة إنسانية تستخدمه وتتعامل به (حجازي، 1989، ص.12)، ومنذ البدء يعرف ابن جني اللغة بقوله: "إن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، 1952، ص.13)، فابن جني قد كشف القناع عن الوجه الاجتماعي للغة فالقوم هم المجتمع والأغراض هي أفكار المجتمع ومشاعره، ومحتوى كلامه أن اللغة

ظاهرة اجتماعية لا ظاهرة فردية لأن الإنسان لا يستخدمها ليترحم أفكاره ومشاعره لنفسه بل لمن حوله من بني جنسه أي المجتمع.

وفي الواقع لا يمكن للإنسان الاستمرار في هذه الحياة بدون لغة فهي ضرورة هامة وإن ضرورتها لا تقل أهمية عن حاجة الإنسان للهواء والغذاء لبقاء الكائن الحي، فاللغة ضرورة لبقاء واستمرار الحياة الاجتماعية والفكرية ويؤكد هذا الكلام الدكتور نايف خرما حينما تحدث عن أهمية اللغة ووظيفتها الاجتماعية فبين أن وظيفة اللغة الأولى هي وظيفة اجتماعية إذ ليس فيها من الأفكار والمعلومات ما هو هام يحتاج إلى توصيل من فرد إلى آخر وإن قوة تماسك أفراد المجتمع ببعض يتوقف على قوة تماسك ذلك المجتمع المعين ويتوقف على قوة تلك الروابط وبقوة هذه الروابط يكون دور اللغة دوراً اجتماعياً هاماً (خرما، 1978، ص.73)، ولكي نفهم الدور الذي تنهض به اللغة في حياة المجتمع ووظيفتها في تنظيم هذه الحياة تتخيل أو تتصور مجتمعا تعطلت فيه اللغة يوماً أو بعض يوم وبالتأكيد النتيجة معروفة مسبقاً، فسوف يصيب الحياة شلل وركود في كافة المجالات فعند ذلك سوف نعرف مدى توقف حياة المجتمع على اللغة ومدى حاجته إليه في تنظيم أحواله وشؤونه الإدارية والتعليمية وغيرها.

ومن الباحثين من ربط اللغة بالنفس البشرية ويعلم النفس، وهذا صحيح إلى حد كبير برأيي، فالنفس بما تحويه من أسرار وكوامن وخبايا لا يستطيع أحد أن يطلع على هذه الأسرار إلا من خلال اللغة.

إن العلاقة بين اللغة والنفس البشرية علاقة وطيدة وقوية فهي علاقة نسب وانتماء، فالفكر أنجب اللغة واللغة أنجبت الفكر، إذن فكلاهما والد للآخر ومولود منه. ونتيجة لهذا التقارب بين العلمين فإنه نتج فرع جديد يأخذ من العلمين وفي نفس الوقت يوطد العلاقة بينهما إنه علم النفس اللغوي الذي أصبح لا غنى عنه في جميع الدراسات النفسية واللغوية فمن خلاله أصبحنا نفسر كثيراً من الظواهر اللغوية والنفسية فأصبح يُعنى

باكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية والعوامل المؤثرة في هذا التعلم كما يدرس عيوب النطق والعلاقة بين النفس البشرية واللغة بشكل عام (يوسف، 1990، ص.11).

لقد أصبح من الممكن بفضل علم النفس اللغوي أن نفهم أن اللغة عملية سيكولوجية مرتبطة بالمعرفة ارتباطاً عاماً وأن اللغة هي نتاج عمليات عقلية خاصة بالفرد، فبقدر ما تكون خبرات الشخص غنية وثرية بقدر ما تكون لغته شاملة وتحتوي على قوة في نفسها وقوة في مفرداتها ومحتواها بشكل عام، إذن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة دينامية متبادلة من حيث التأثير والتأثر فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به فنحن لا نستطيع أن نتكلم بما لا نقدر أن نفكر به ولا نستطيع أن نفكر بعيداً عن قدرتنا اللغوية، ومن هنا فقد انشغل علماء النفس وعلماء اللغة بقضية اللغة والتفكير، وأصبحوا يبحثون عن أسباب اضطرابات اللغة وهل لها علاقة بالتفكير والنفس، وفي نفس الوقت أخذ علماء النفس يبحثون عن مدى قوة التفكير من خلال لغة سليمة وصحيحة (يوسف، 1990، ص.155).

وهكذا نرى إذا كانت اللغة ترتبط بالفكر والتفكير وترتبط بالمجتمع وبالنفس الإنسانية، فإنها ترتبط بالإنسان من طرف وترتبط بالمجتمع من الطرف الآخر، وبالنتيجة فإن الإنسان والمجتمع هما الحياة بأكملها، إذن اللغة هي الحياة. ولما كانت أهمية اللغة بهذه الدرجة فإن اكتسابها وتعلمها يجب أن يبلغ نفس أهميتها لأنه بقدر ما تكون عملية الاكتساب والتعلم صحيحة بقدر ما تتكون وتشكل اللغة بشكلها الصحيح.

وقد حظي اكتساب اللغة باهتمام كبير وبحوث متعددة ووجهت إليه سهام البحث والتنقيب، وقد كان لاكتساب اللغة الأم النصيب الأكبر من هذه السهام، فبحث العلماء عن عملية ارتقاء اللغة منذ أن يولد الطفل إلى أن يكتسب لغته كاملة، وقد أوغل الباحثون في مناقشاتهم حول كيفية اكتساب اللغة ووضعوا نظريات عدة في تفسير هذه العملية، ومن هذه الدراسات دراسة ثورنديك التي أشار فيها إلى أن وظيفة اللغة

تقوم على التعبير عن أفكار الإنسان المتكلم أو عواطفه ووجدانه، وهذا الرأي فيه نظر فاللغة لا تستعمل للتعبير فقط ولكنها تستعمل أيضاً لإثارة أفكار المستمع ومشاعره ودفعه للعمل والحركة (بروان، 1993، ص.57).

ومن النظريات أيضاً نظرية واتسون الذي يعد من رواد المدرسة السلوكية، ويرى السلوكيون أن ذهن الطالب صفحة بيضاء، وهذه الصفحة تمتلأ تبعاً لما تتلقاه من الواقع، وفي هذه النظرية نظر أيضاً لأنها اعتبرت الإنسان مجرد متلق سلبي ليس له علاقة في تعلم اللغة، وهذا بعيد لما قرره علم اللغة من أن مكتسب اللغة له القسط الأكبر في اكتساب لغته (خرما، 1978، ص.138).

ومن النظريات التي فسرت اكتساب اللغة نظرية ديوي الذي يرى أن معنى اللغة يعتمد على اقتراحها بخبرات مشتركة بين الناس ، فمثلاً لفظة قبة تبقى خالية من معناها عند الطفل حتى تقتزن هذه اللفظة بعمل قد اشترك فيه نفر من الناس، فلما تصطحب الأم ابنها إلى الخارج تضع على رأسها شيئاً وهي تقول له قبة فتتحول الكلمة إلى رمز لنوع العمل الذي اقتزنت به (خرما، 1988، ص.53).

ومن الباحثين الذين فسروا عملية الاكتساب جون كارول، فينطلق جون كارول من أن الطفل في أثناء نموه اللغوي يتعلم أن الاستجابات اللفظية أو الحركية سوف توصله إلى ما يريده أو تبعده عما يكره، وفي الحقيقة هذه النظرية تجعل عملية الاكتساب أشبه بالآلة، إلا إذا فسرنا أن الطفل أو مكتسب اللغة سيقوم بخلق استجابات خاصة به بعد أن تلقى من الآخرين استجابات كافية تؤهله لأن يخلق لنفسه استجابات تنمي لغته، ويرى لوريا الذي يرى أن الطفل الوليد يبدأ حياته في ظروف من الاحتكاك الاجتماعي الآني مع الراشدين.

فالأم تلقي على الطفل بعض الأوامر وتحذره بصورة متكررة فهي تعرض عليه شيئاً معيناً وتقول له مثلاً هذه لعبة فيوجه الطفل نظره نحو الشيء المسمى، ثم تقول الأم أعطني اللعبة فيحاول الطفل أن يفعل ذلك، طبعاً

هذه العملية مكونة من قسمين الأول الأمر الذي تلقاه الطفل من أمه، والقسم الثاني الحركة التي قام بها الطفل نحو اللعبة، ولا يخفى على أحد أن هذه النظرية تصلح لفترة محدودة من عمر الطفل، إذ إن الطفل فيما بعد يكون لغته الخاصة به والمستقلة عن لغة الآخرين (السيد، 2004، ص.14).

ومن أبرز الباحثين الذين رموا سهامهم نحو عملية اكتساب اللغة، اللغوي الكبير دوسوسير الذي كان له الفضل في كثير من الأمور المتعلقة بماهية اللغة، وفرّق سوسير بين اللغة على أنها ظاهرة ذهنية متكاملة وبين أنها أداة يستعملها الإنسان في مجرى حياته اليومية (غازي، 1985، ص.35).

إذن سوسير ميّز بين اللغة كقواعد وأصوات وخصائص وبين الاستعمال اليومي لهذه اللغة، وفي الحقيقة هذه نظرية مهمة فاللغة أساساً خلقت للاستعمال والتفاهم، ولم تخلق لدراسة قواعدها ونظامها وأصواتها.

والحديث عن سوسير يسوقنا للحديث عن ساير الذي يعد هو وسوسير من أهم من درس اللغة دراسة حديثة نسبياً، ويرى ساير أن اللغة مؤسسة اجتماعية تختلف باختلاف الشعوب وتحمل وظيفة أساسية هي وظيفة الاتصال (زكريا، 1983، ص.220).

وهذا كلام في غاية الأهمية، إذ الهدف الرئيسي من اللغة هو الاتصال مع الآخرين، فإن لم تُحقق هذه الوظيفة فلا فائدة منها.

وفي الحقيقة لا أريد أن أستقصي كل النظريات في هذه الوريقات لكننا لا يمكن أن نهمّل برونز الذي عد اكتساب اللغة تتبع لمراحل متعددة، فكل لغة تحتاج إلى مراحل وفترة من الزمن حتى يمكن أن تُكتسب هذه اللغة بشكلها الصحيح (خرما، 1988، ص.63).

ولو نظرنا نظرة متعمقة في تفسير علماء اللغة لاكتساب اللغة الأم عند الطفل لرأيناها تصلح لأن تُفسر بها عملية اكتساب أي لغة، وخاصة اللغة الثانية لدى أي متعلم فمعظم النظريات أحاطت بكيفية اكتساب اللغة

من الناحية الوظيفية ومدى احتياج الفرد للغة، وكيفية اكتسابها عبر عملية التلقي والاحتكاك الاجتماعي والتدريب والمران والممارسة كما رأها جون كارول إلى أن نصل إلى علماء اللغة المحدثين الذين أعطوا تفسيراً رائعاً ومختصراً لاكتساب أي لغة.

فسوسير وسابير اللذان نظرا إلى عملية الاكتساب نظرة فيها كثير من الفهم والتعمق حيث رأيا أن اكتساب أي لغة ليس الهدف منه وضع اللغة في الأذهان، وإنما الهدف منها ما تستطيع أن تحققه من عملية التواصل مع الآخرين عبر الاتصال بهم، وبرر برونز أن اكتساب أي لغة من اللغات يحتاج إلى الوقت الكافي، فهي تمر عبر مراحل، وهذه المراحل لا بد لها من أن تنضج وتحتمر لتخرج في شكلها الصحيح والسليم. إذن هؤلاء العلماء نظروا إلى اللغة على أنها هدف وغاية ووسيلة في آن معاً، فهي هدف في مرحلة أولى لأنها ستكون وسيلة لهدف آخر، فتعلم اللغات في البداية هو هدف لذاته ولكن بعد اكتساب هذا الهدف ستصبح اللغة وسيلة لهدف أسمى وأرقى وهو التواصل والاتصال.

لقد تطرقت الطرق التي أنتجت في سبيل تعليم اللغة والنظريات المختلفة في ذلك إلى اللغة باعتبارها سبيلاً لأغراض مختلفة ولذلك حاول أصحاب هذه النظريات والطرق تسخير كلمة لغة ثانية لأهدافهم البسيطة التي تزول بزوال هذا الهدف، ومن هنا سار معلمو اللغة الثانية ومتعلموها على نفس النهج وإن كان الظاهر يوحى غير ذلك، فلو نظرنا إلى تعليم العربية بشكل عام لوجدنا كثيراً من هذه الحقيقة، فالطلاب يربطون تعلمهم للعربية بأهداف تجارية أو أهداف مادية وقليل منهم من يحاول ويجتهد في تعلم العربية لأهداف سامية كالتواصل مع الآخرين لعقد الصلات الإنسانية والاجتماعية والأخوية باعتبار أن الإنسان هو جزء من عالم كبير يتشارك مع الآخرين في المعاش والحياة، ويبقى الهدف الديني هو الهدف الأسمى من تعلم العربية والذي لا نجده عند متعلمي العربية إلا في سن الستين وما بعده، في هذا السن الذي يجعل العربية عبارة عن محاكمات عقلية ومنطقية بحسب عمر هذا الإنسان الذي لا يقبل أن يتعلم العربية إلا وفق مزاج وعقل منطقي، ولذلك

نجد على سبيل المثال أن معلمي العربية في تركيا مثلاً في منتصف القرن الماضي هم جلهم من كبار السن الذين قعدوا العربية وفق مزاجهم الذي لا يقبل أن يغير وجهة نظره التي حصنها بموانع قوية وحصينة.

لقد صاغت منظمة اليونسكو عام 1975 الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية وذكرت أنها تتمثل في التمكن من وسائل التعبير الكتابي والشفوي ومعرفة الأدب والثقافة وتنمية التفاهم الدولي واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية وتنمية القدرة على التحليل والتركيب من خلال الاتصال بيني ومفاهيم وعلاقات لغة أخرى (العصيلي، 2009، ص.96).

ولو أننا نظرنا إلى هذا التعريف نظرة متعمقة لرأينا أن التعريف ختم كل تعلم مهارات اللغة بكلمة "من خلال الاتصال"، وهذا في الحقيقة ما غاب عن كثير من معلمي العربية ومتعلميها وحبسوا كل مهارات العربية في الكتاب والبنى والقوالب الجاهزة ولذلك دخل تعليم العربية وتعلمها في حلقة ضيقة وإن كان تعليم اللغات الأخرى وضع نفسه في الموقف ذاته ولكن بطريقة أكثر حضارية وأكثر حداثة.

إن تعليم العربية يؤرق كثيراً من المعلمين والمختصين في تركيا وهم في محاولات دائمة ومستمرة في سبيل تطوير العملية التعليمية ولذلك يحاول الباحثون والمعلمون البحث عن طرق وأساليب أو استثمار واحدة من مهارات اللغة وتعميمها على المهارات الأخرى كمحاولة لإخراج تعليم العربية من المأزق الذي وصل إليه ولإعطاء العربية الوظيفة الاتصالية التي لا يمكن للعربية أن تتحقق دونها.

### موقع المحادثة في طرق تعليم العربية

قبل أن أخوض في هذه النقطة يجب علي أن أوضح أن المحادثة لا تدعي ادعاءً جازماً أنها تمثل طريقة من طرق تعليم اللغة، وأيضاً لا أستطيع أن أقول إن الطرق التي أنتجت من قبل هي طرق بما تعنيه كلمة طريقة من معنى، فالطريقة هي التي توصل إلى الهدف، لكن كما هو معروف أن جميع الطرق التي اشتغل عليها علماء اللغة لم تؤت أكلها في

تعليم اللغة فازدحمت الأفكار في أوقات متقاربة باكتشاف طرق حاولت أن تسد نقص ماجاء قبلها من ثغرات، ولكن في النهاية ظلت هذه الطرق تفتقر إلى رونق اللغة وهيبته وكانت تهتم بما يحقق الغاية المنطقية للغة وليست الغاية التواصلية والاتصالية.

فلو نظرنا إلى عملية تعليم العربية لرأينا أن معلمي العربية يتبعون طرقاً معينة بعلم أو بغير علم ولو استعرضنا هذه الطرق لوجدنا الحقائق التالية:

يبدو أن الطريقة الغالبة في تعليم العربية هي طريقة الإلقاء والتي تجعل من المعلم المركز والحاكم الفعلي في عملية التعليم (عطية، 2006، ص.102)، ورغم أن ادعاء مختري هذه الطريقة أنها طريقة في تعليم اللغة إلا أن المحصلة بعد عملية التعليم لا ترقى إلى الحد الأدنى من المتوقع من عملية التعليم، وهذا ما يلاحظ على معظم الطلاب الذين يخضعون لها، فهذه الطريقة تجعل عملية التعليم سلبية وتضع الطالب والمتعلم في زاوية بعيدة عن اللغة الهدف، فوفق إحصاء واستبيان أجرته على بعض الجامعات كجامعة أنقرة، وجامعة غازي، وجامعة كريك قلعة والمعاهد الخاصة كمعهد الرسالة، وكرارار التي تتبع هذه الطريقة وجدت أن نسبة الذين يتعلمون العربية بمهاراتها المختلفة لمدة أربع سنوات لا تتجاوز عشرين بالمئة.

وتأتي طريقة القواعد والترجمة في المرتبة الثانية في عملية تعليم العربية (لارسن، 1998، ص.5)، هذه الطريقة التي تحوّل اللغة إلى قوالب جاهزة وجامدة وفي نفس الوقت تحمد المعلم والطالب في آن معاً، طبعاً لا يخفى على أحد سلبية هذه الطريقة في تعليم اللغة بشكل عام والعربية بشكل خاص إن الذين يتبعون طريقة القواعد والترجمة هم من الأساتذة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية التي شاعت في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، فطريقة القواعد والترجمة هي الوريث الشرعي لأساليب التعليم التقليدي.

وتبقى قليلة هي الجامعات وبعض المراكز الخاصة التي تتبع طريقة التعليم الفعال في تعليم العربية. وكمحصلة لا بد لنا أن نذكر بعض الحقائق التي تتعلق بهذه الطرق:

- 1- إن هذه الطرق أو الأساليب قد أنتجت في الغرب وفقاً لاحتياج المجتمع آنذاك ووفقاً لتركيبته الخاصة
  - 2- ركزت هذه الطرق على مهارة واحدة من مهارات اللغة ونسيت المهارات الأخرى.
  - 3- إن هذه الطرق غالباً ما يستخدم فيها اللغة التركية في تعليم العربية.
  - 4- تقوم هذه الطرق بفصل مهارات اللغة عن بعضها.
- وأما عن الطرق الأخرى فإننا لا نرى لها تطبيقاً في تركيا إلا في الندرة القليلة كالطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية والطريقة الانتقائية (الدليمي، 2005، ص.90) وذلك لأسباب عدة من بينها صعوبة تطبيق هذه الطرق لأنها تحتاج إلى وعي من المعلم والطالب في آن معاً وأيضاً طبيعة المجتمع والتكوين النفسي والثقافي للطالب، ومن هنا كان لا بد من التفكير بفعالية أو منهج يتجاوز هذه الطرق الميتة ويحقق الهدف الأسمى من عملية تعليم العربية وهو التواصل والانفتاح والنهوض بهذه اللغة إلى ما يطمناه ويرغب فيه الدارس والمعلم، وبذلك كان لا بد أن يبرز إلى السطح منهجاً يبرز الوجه الإيجابي للغة العربية ويحبب الطلاب والمتعلمين في تعلمها لطالما قد نفر الكثير منها نتيجة للطرق والأساليب الخاطئة. وقد قمت على مدى ثلاث عشرة سنة بتطبيق فعالية المحادثة كمنهج اتصالي يحلل الكلام ويقوم بتعليم العربية، هذه الفعالية كان لها نتائج إيجابية على الطلاب الذين طبقت عليهم، فكان من بين عشرة طلاب يدخلون تحت هذه الفعالية ثمانية منهم يتعلمون التحدث بالعربية بحيث يستطيع الطالب أن يعبر عن نفسه ومتطلباته اليومية والشعورية بشكل مريح وبمعدل ست ساعات في الأسبوع ولمدة سنة من بدء التعلم.

### المنهج التحليلي

المنهج التحليلي هو في الأساس منهج نقدي أنتج في الغرب كردة فعل على المناهج التقليدية كالواقعية و المدرسة الاجتماعية و المدرسة الطبيعية و التي حاولت تفسير النص الأدبي و الخطاب الكلامي على مبادئ وأسس كلاسيكية، و قد شعر علماء النقد و اللغة المحدثون بالأزمة التي أوصلتها هذه المناهج في تفسير الكلام والأنواع الأدبية المختلفة، فقد كان أصحاب هذه المناهج يفسرون النص الأدبي والكلام على أساس خارجي، أي بمعنى يقولون

إن كل ما كتب في النص من لغة و بنى وتراكيب لا يمكن أن يصلح في إبراز المعنى الجمالي للكلام، ولهذا ما كان من علماء النقد المحدثين إلا أن بدؤوا يفكرون في مناهج تعيد للغة اعتبارها وتستطيع تفسير أي عمل أدبي من اللغة ومكوناتها. و قد كانت النقطة الأساسية في تفكيرهم تنطلق من جمالية اللغة نفسها، أي أن اللغة منعزلة عن العوامل الخارجية قادرة على أن تعطي لأي عمل أدبي قيمته الجمالية، و لهذا نشأ المنهج التركيبي الذي يقوم على البناء اللغوي أي كل فكر أو عمل أساسه بذرة أو نواة نستطيع أن نبني عليها أفكاراً ومفاهيم علمية وأدبية وجمالية. وقد استثمرت أفكار التركيب كثيراً في العلوم الطبيعية. وفي الطرف المقابل نشأ المنهج التحليلي و الذي يقوم على تفكيك و تحليل اللغة و البنى الخطائية للوصول إلى حقيقة اللغة والكلام، و قد تكونت تبعاً لذلك عدة مدارس نقدية اعتمدت كلها على الأساس التحليلي و اتخذت منه نقطة البداية في عملها، فأصبحنا نرى البنيوية و الشكلائية و التوزيعية و التفكيكية و المدرسة التوليدية التحويلية. و لكي نوضح ما هو المنهج التحليلي لا بد لنا أن نعرض بعض أفكار هذه المدارس و التي كما قلنا خرجت كلها من معطف التحليل، فالمدرسة البنيوية و التي تعد الأوسع ضمن هذا المنهج و قد تشكل داخل المدرسة البنيوية عدة مذاهب و آراء و حتى أن أفكارها طبقت في مجالات إنسانية عديدة، و ما يهمنا هنا هو المجال اللغوي، فقد نظر البنيويون إلى اللغة و حاولوا أن يجدوا علاقة بين أصغر مكون فيها و هو الفونيم و بين تفسير الكلام و حتى أنهم استغلوا الصوت اللغوي في عملية التفسير اللغوي، وبعد ذلك نجدهم ينتقلون إلى الكلمة و يقومون بتحليلها و النظر إلى بنيتها و ما تخلفه من علامات وروابط مع الكلمات الأخرى، ولذلك نجد معظم علمائهم قد تحنوا عن الدال والمدلول و أبرزوا العلاقة الكائنة بينهما، و من هنا فقد قاموا بتحليل الكلمة إلى وحداتها الصغرى من مونيم وفونيم و دال ومدلول وهذا ما أكدته أهم رواد هذه المدرسة و هو سوسير بقوله " إن اللغة منظومة مرتبطة أجزائها يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار" ( غازي، 1985، ص.92 ). و أما المدرسة الأخرى و التي اعتمدت المنهج التحليلي فهي المدرسة الشكلائية الوظيفية و التي كانت جهودها واضحة في تحليل اللغة و هي متمثلة بأندرية مارتينه، فقد شرع مارتينه في تطبيق التحليل الوظيفي على النحو بشكل دقيق، فقد كان يميز تمييزاً واضحاً بين مختلف فئات الوحدات و بنى البيانات مؤكداً على أن المشكلة الرئيسية هي قبل كل شيء مشكلة الوظيفة من حيث

كونها شيئاً مختلفاً عن الشكل، فكانت جهوده منصبه حول وظيفة اللغة و خاصة وظيفتها التواصلية (المسدي، 1991، ص133). لقد حاولت المدارس التحليلية التي نشأت فيما بعد أن تنتقد هذه الأفكار فابثقت مدرسة التحليل التوزيعي و المتمثلة بمنظرها زيلغ هاريس، و قد حاول هاريس أن يجد طريقة تقوم على تقسيم السلسلة الكلامية و تصنيف الوحدات الألسنية من حيث قدرتها على التواجد بين نقطتين من نقاط التقطيع، وبكلام آخر هي طريقة تقطع السلسلة الكلامية إلى وحدات تمييزية تحدها العلاقات التي تقيمها هذه الوحدات في محيطها الألسني، فلذلك عمد هاريس إلى تفكيك هذه السلسلة والوقوف على دلالاتها، فاللغة تشكل منظومة خاصة تتحدد فيها العلاقات الألسنية بعلاقاتها داخل المنظمة أي بالعلاقات التي تبنيها والعناصر الأخرى داخل المنظومة ذاتها (غازي، 1985، ص289). لقد تطورت أفكار البنيوية و الشكلائية والتوزيعية لتخلق منهجاً يجمع أطرافها تحت منهج واحد و هو المنهج التفكيكي و رائده دريدا حيث يرى أن المعنى يتولد من خلال احتلاف دال عن آخر، فكل دال متميز عن الدوال الأخرى، و مع ذلك فهناك ترابط و اتصال بينهما، و كل دال يتحدد معناه داخل شبكة العلاقات مع الدوال الأخرى. و الأساس الذي قام عليه المنهج التفكيكي هو أن كل بنية أو نص يمكن أن نفككه ونحل رموزه لكي نسهل عملية الفهم والتفسير (المسدي، 1991، ص191).

و تبقى المدرسة التوليدية التحويلية الأكثر نشاطاً في عملية التحليل والتفكيك متزعمة بمفكرها الكبير نعوم تشومسكي الذي حاول أن يخرج اللغة من عمليات الوصف و التصنيف إلى التفسير و البيان، فقد طرح تشومسكي مسألة الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، فقد ميز بين المقدرة على إنتاج الجمل و فهمهما في عملية تكلم اللغة و هذا ماسماه بالكفاية اللغوية و بين الأداء الكلامي الذي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين. و هكذا يكون تشومسكي قد جعل الجملة مجال عمله باعتبارها النسق الذي يجب تحليله لكي نستطيع أن ننتج الكلام و نفهمه. و قد بين تشومسكي عبر التحليل أن لكل جملة مستويين، المستوى السطحي والمستوى العميق (زكريا، 1982، ص123). وهكذا نرى أن معظم المدارس النقدية الحديثة اعتمدت على التحليل أساساً في عملها فحاولت أن تحلل الوحدات

الصغرى للغة متسلسلة إلى الوحدات الكبرى وهو النص ككل، و بالتالي فإن المنهج التحليلي هو مجموع ما قامت به هذه المدارس مجتمعة.

### ما هو منهج المحادثة

هذا المنهج يقوم على فكرة أننا نستطيع تحليل الكلام ومعرفة ألبازه وصعوباته من خلال عملية استقراء لكية ورود الكلمة أو التعبير أو الجملة في الكلام العربي المعاصر وهذه الدراسة لا تنظر إلى الكلام العربي القديم، لأنه وكما هو معروف الاستخدام العربي القديم يختلف في بعض أجزائه عن الاستخدام الحديث نوعاً ما بسبب تغير بعض دلالات الكلمات بتطورها أو انحسار دلالتها ولذلك نحن لا ننظر إلى لغة العرب القديمة ولكن ما يهمننا هو الاستخدام الحديث لكي يستطيع الطالب التواصل مع إخوانه العرب من خلال لغتهم المحكية.

يحاول هذا المنهج أن يستفيد من المناهج التحليلية الغربية التي شاعت في العصر الحديث كالبنوية والتوزيعية والتفكيكية والتوليدية التحويلية، ونحن هنا لا نقصد أن نطبق هذه المناهج كمنهج خاص، لأن لهذه المناهج تفرعات كثيرة لا نهمنا لكننا نحاول أن نأخذ الفكرة الأساسية أو الفكرة التي استندت إليها هذه المناهج في عملية التحليل، فكل هذه المناهج استطاعت أن تجد علاقة بين الكلام وفهمه، فالبنوية حاولت أن تجد علاقة بين الدال والمدلول والتوليدية حاولت أن تهتم بالتحليل العامودي والأفقي للجملة لتجد علاقة بين الجملة ومعناها والتفكيكية حاولت تفكيك وتحليل الكلام لاستفيد منه في بناء النص (إبراهيم، 1990، ص.26).

في الحقيقة أن معظم المناهج التي قدمت نفسها على أنها مناهج نقدية أو تحليلية للكلام لم تأت بشيء زائد على الكلام أو الجملة أو حتى المفردة ولكن كان عملها هو توضيح العلاقات الداخلية والترايبات بين الحروف والكلمات والجمل، لكننا في النهاية نستطيع أن نفهم المعنى الحقيقي للكلام ونستطيع أن نوصل المعنى والكلام بطريقة ربما تكون أسهل وأكثر منطقية ولربما نستطيع أن نستخدم ما أنتجته هذه المناهج في عملية تعليم المحادثة لتكون منطلقاً في تعليم اللغة العربية أساساً في التواصل مع الآخرين لتحقيق بذلك الوظيفة الأهم للغة.

## هل تصلح مهارة المحادثة في تعليم العربية

كما هو معروف للجميع أن اللغة أخذت أولاً من الشفاه، فاللغة المحكية سابقة زمنياً للغة المكتوبة أو المقروءة، وبالرجوع إلى تاريخ اللغات المعروفة يثبت بوضوح هذا الواقع إذ نلاحظ أن اللغات كانت في الأساس محكية إلى أن تم في مرحلة لاحقة من مراحل تطورها تثبيتها في الكتابة ووضع قواعد لها، ولذلك فإن بني اللغة تتشكل إلى حد كبير في ذهن الإنسان وهو طفل لا يتعدى عمره أربع سنوات، ومن الواضح أن الطفل الذي ينشأ في بيئة معينة يكتسب البنى الأساسية للغة هذه البيئة في مرحلة سابقة لمرحلة التحاقه بالمدرسة ويكون اكتسابه للغة في شكلها المحكي ولا بد لنا من أن نتظر ذهاب الطفل إلى المدرسة لكي يتعلم القراءة والكتابة، أي لا بد من أن يلتحق الطفل بالمدرسة كي يتعلم استعمال اللغة في شكلها المكتوب أو المقروء، ومن هنا تعليم العربية للطالب الأجنبي لا بد أن ينطلق من المنطلق الطبيعي للغة.

ونحن عندما نتكلم عن مهارة المحادثة في تعليم اللغة، هذا لا يعني أننا سنلغي المهارات الأخرى لأن اللغة لا يمكن فصل مهاراتها عن بعضها فلا يمكن أن نتحدث عن اللغة كقواعد ونتكلم عن اللغة ككتابة أو محادثة أو قراءة منفصلة (طعيمة، 2006، ص.14)، فعندما نفعل مثل هذا الإجراء نكون قد جردنا اللغة من ماهيتها وأدخلنا اللغة في حلقة ضيقة للغاية، ومن هنا بدأت تبرز مشاكل تعليم اللغة وبدأت تظهر طرق وفعاليات لتلافي هذا الفصل بين مهارات اللغة، فلو نظرنا إلى كل الطرق التي ظهرت لوجدناها تعالج جزئية من مشكلات تعليم اللغة، فطريقة القواعد كانت تحاكي تعليم اللغة عن طريق تعليم القواعد فقط والطريقة السمعية الشفهية ركزت على الطرف المقابل للقواعد وهكذا جميع الطرق ظهرت نتيجة لسلبيات الطرق التي سبقتها.

لقد قاد التصور الذهني لعملية تعليم اللغة بحسب هذه الطرق والتي استندت في مجملها إلى وضع حدود بين مهارات اللغة إلى الخلل في عملية التعليم وجاء هذا نتيجة لنقص أحد أركان العملية التعليمية، فإن كان النقص في المخزون اللغوي لدى المعلم فإنه سيميل إلى تعليم اللغة بطريقة الإلقاء، فهو بذلك دون أن يدري سيحاول قدر الإمكان أن يجعل من نفسه الخور الأساسي في التعليم وهذا في النهاية سينعكس على لغة المتعلمين، وإن كان النقص لا يتمثل في

المخزون اللغوي وإنما في التكلم والتعبير فإن المعلم سيميل إلى محاولة الاختفاء وراء قواعد اللغة ليتخذها حصناً له يدافع به عن نفسه، ومن هنا ستظهر على السطح كنتيجة طبيعية تعليمية القواعد كمرشد لتعليم اللغة.

قد يدافع البعض عن طرق تعليم اللغة المستقلة ويقولون إن هذه الطرق جاءت نتيجة لاحتياج أصحابها إلى هذه الجزئية البسيطة من اللغة، فلو أخذنا على سبيل المثال طريقة القواعد والترجمة لوجدنا أن المتعلم وفق هذه الطريقة يستطيع أن يحول اللغة المهدف إلى لغته أو العكس (الوقفي، 1979، ص.336)، لكننا لا نراه يتكلم بنفس المهارة التي يترجم وفقها، ولو أنه قابل واحداً من أصحاب هذه اللغة فإنه لن يستطيع أن يعبر عن عشرة بالمئة عن مشاعره وأحاسيسه أو حتى قل عما يريد، ومن هنا جاءت الانتقادات الكثيرة لهذه الطريقة، ويرأى لانستطيع أن نعد هذه طريقة من طرق تعليم اللغة لأنها جاءت احتياجاً لفئة معينة وفي زمان ومكان معينين، طبعاً كل عمل يكتنفه النقص ولا يمكن أن يحقق على مدى الزمن نفس النجاح الذي حققه أثناء تأسيسه لأن المجتمعات تتطور والحياة تتغير، فمن غير المقبول أن أطبق منهجاً أنتج قبل مئة سنة أو أكثر في زماننا الذي لا يقبل إلا كل مايتفق واحتياجات الناس والمجتمع، فالحياة أصبحت تضغط على الإنسان بقوة وحركتها لا تتوقف، ومن هنا كان يجب التفكير في فعالية أو منهج يسير وحركة الحياة.

إن منهج المحادثة هو منهج يعتمد في الدرجة الأولى على التكلم وإنتاج الكلام شفاهياً بمشاركة المعلم والطلاب على حد سواء وبإسهام عناصر اللغة ومهاراتها، فلا يغفل القواعد على حساب المحادثة ولكن يمكن أن يسخر هذه القواعد أو يحذف منها أو يعدلها لتناسب مع متعلم اللغة، وفي نفس الوقت لن يهمل القراءة لأن القراءة في حقيقتها كلام مكتوب والقراءة محاورة مع النفس والعقل والفكر وبقدر ماتكون قراءة الطالب كثيرة بقدر ما يستطيع التكلم والمحادثة أكثر، والمحادثة لاتتناقض مع الكتابة، لأن الطالب عندما يكتب شيئاً ما يحاول أن يحاكي الكلمات التي في ذهنه وعقله وفكره، هذه المحاكاة ستحيي الكلمات في فكره وبالتالي الكلمة ستبقى نابضة بالحياة ولن تموت لأنها دائماً ستحاول تكوين علاقات ترابطية مع الكلمات الأخرى، ويبقى عندنا الاستماع الذي هو أساس وأصل تعلم اللغة وهذا الذي قرره علماء اللغة في دراستهم للغة الأم ولغة الطفل، فقد بينت الدراسات الحديثة أنه بقدر ما يسمع

الطفل من الآخرين اللغة بقدر ما يكون مخزوناً لغوياً يساعده في عملية التكلم والكلام (السيد، 2006، ص.89). ومن الطبيعي أن مهارة الاستماع تتقاطع بين الطفل في لغته ومتعلم اللغة الثانية على اعتبار أن الطفل في مراحله الأولى غير مستعد لباقي المهارات الأخرى، فالاستماع يحفر في الذاكرة والعقل والنفس مكاناً للكلمات والجمل وكلمة كان الاستماع للغة أكثر كان تعمق وجود الكلمات واتساعها أكبر في عقل المتعلم والطفل، وهذا ماقرره علماء النفس اللغويون وعلماء اللغة التطبيقيون عندما قالوا إن الإنسان لو انعزل عن محيطه وعن سماع اللغة فإن عملية تكوين اللغة ونضوجها سيُصاب بالخلل والاضطراب والتأخر (كلاس، 1984، ص.86).

### الأهداف والنتائج المرجوة من منهج المحادثة

- 1- سيتمكن المتعلم من التكلم ولا يخفى على أحد ما للتكلم من أهمية في عملية التواصل، لأن اللغة في الأساس لا تتحقق إلا إذا حولنا الأفكار والمعنويات إلى ماديّات ملفوظة.
- 2- سيكون الطالب قادراً على التعبير عن أفكاره ومشاعره، فعن طريق المحادثة والتكلم سيفرّغ الطالب مايشعره في كلمات وجمل، فهذه الكلمات والجمل ستكون حاملة لما يدور في خلده.
- 3- يستطيع الطالب أن يتواصل ويقيم العلاقات الإنسانية والاجتماعية والفكرية مع أبناء العربية.
- 4- ستبقى اللغة في رأس الطالب حية ولا تموت، لأنه كما هو معروف كل متروك فهو قابل للموت والانتها، فالكلمات إن لم تتحرك وتتقلب عن طريق المحادثة والكلام فإن مصيرها للزوال والفناء.
- 5- عن طريق المحادثة سيقوم الطالب بتطوير ذاته ولغته، لأن الطالب سيبحث دائماً كيف سيربط ويشكل العلاقات اللغوية مع بعضها وهذا بحد ذاته مكسب كبير لمتعلم العربية.
- 6- بواسطة المحادثة سيقوم المعلم بتطوير نفسه، ليس هذا فحسب وإنما سيسعى للبحث أكثر في عملية التعليم وكيف سيوصل الكلام وكيف سيعلم الكلام بأسهل الطرق وبأقل وقت ممكن.
- 7- إذا كان المعلم والمتعلم سيطوران نفسيهما فهذا بالتأكيد سيؤدي إلى تطوير العملية التعليمية برمتها.

- 8- سيتنبه القارئون بعملية تدريس العربية إلى الأخطاء التي يرتكبونها أثناء تعليمهم وخصوصاً أولئك الذين لا يزالون يتبعون الطرق القديمة.
- 9- سيشعر الطالب بأنه ند قوي للمعلم لأنه سيحاول أن يبرز نفسه للمعلم على أنه يعرف اللغة وأنه قادر على أن يجيبه ويحاوره في نفس الوقت.
- 10- سيكتسب الطالب الثقة بنفسه من خلال إتاحة الفرصة له من قبل المعلم ليعبر عن مشاعره وأحاسيسه وأفكاره.
- 11- إتقان الكلام والمحادثة سيساعد الطالب على تخطي الازدواجية اللغوية.
- 12- سيتعلم الطالب نطق الحروف والكلمات بشكلها الصحيح.
- 13- سيقوم الطالب عن طريق المحادثة بالتفريق بين الحروف والأصوات المتشابهة، فعن طريق المحادثة سيكتشف خطأه وسيحاول أن يلفظ الحروف والأصوات بشكلها الصحيح.
- 14- سيجتاز الطالب صعوبة المذكر والمؤنث التي تعد من أصعب موضوعات العربية، فالطالب عندما يتكلم ويتحدث سيضع هذه المسألة في حيز التنفيذ والتطبيق.
- 15- سيعمق الطالب معرفته بمسألة المفرد والجمع التي تقف عقبة في وجه الطالب، فاستخدام الطالب للمحادثة سيعوده أن يستخدم المفرد في مكانه والجمع في مكانه وسيحاول أن يفرق بين المفرد والجمع وسيتشكل في ذهنه قوالب المفرد والجمع تلقائياً.
- 16- تنمية الحصيلة اللغوية والفكرية للطالب، فالطالب عندما يتكلم ويتحدث هو في نفس الوقت يفكر، فالكلام يحاكي اللغة والفكر، فيكون التأثير متبادل ومزدوج، فكما يؤثر الكلام في اللغة والفكر سيؤثر الفكر واللغة في الكلام وهكذا ستتطور الحصيلة اللغوية والفكرية والكلامية للطالب.
- 17- قدرة الطالب على الابتكار والتصرف في المواقف الحياتية المختلفة.
- 18- تدريب الطالب على الاتصال الفعال مع الناطقين بالعربية.

- 19- عن طريق المحادثة يستطيع الطالب أن يتكيف مع الآخرين بشكل أسرع وأفضل.
- 20- سيتعلم الطالب عن طريق المحادثة أن يقود نفسه ولا يبقى مرتبطاً بالآخرين وبذلك ستتعزيز عنده الاستقلالية.
- 21- تعويد الطالب على التفكير المنطقي والتعود على التفكير السريع.
- 22- تنمية المفردات والثروة اللغوية والمعلومات العامة.
- 23- القدرة على مواجهة الآخرين.
- 24- سيخرج الطالب تصارييف الأفعال من بين سطور دفتره إلى لسانه لظالما بقي الطالب يخطيء في تصارييف هذه الأفعال مع ضمائرهما حتى بعد تخرجه.

## 1. القسم النظري

### 1.1. أساليب المحادثة

إن عملية المحادثة من أكثر المهارات احتياجاً للتنظيم والتنسيق، لأنه لو لم تخضع المحادثة إلى قنوات تنظمها وتسير وفقها لأصبحت عبارة عن فوضى ولن نحصل على النتائج المرجوة، وأساليب المحادثة تتعلق بالمعلم والطالب والوسائل المتوفرة والمستوى الذي يخضع له الطالب، فالمعلم بقدر ما يملك ناصية الكفاية والمهارة اللغوية بقدر ما يستطيع أن يوصل عملية المحادثة إلى بر الأمان، وهذا ما يذكره التاريخ عند كثير من المعلمين من سقراط إلى أفلاطون وأرسطو وحتى في كثير من قصص القرآن في حديث الأنبياء مع أقوامهم (روينز، 1997، ص.31)، والمعلم هو قائد هذه العملية فلا يكفي امتلاكه للغة والمهارة، بل يجب أن يمتلك الحس القيادي ويكون على دراية بأحوال طلابه وتفكيرهم ومستواهم التحصيلي، أما الطالب أو المتعلم فيجب أن تتوفر عنده الرغبة في التعلم وأن يحترم قوانين عملية المحادثة ويتقيد بضوابط الصف، هذا فيما يتعلق بالمعلم والطالب، أما فيما يتعلق بالإمكانيات وظروف عملية المحادثة، فكما هو معروف يجب أن تتوفر المستلزمات والأدوات اللازمة لإنجاح المحادثة، فلو أخذنا الصف مثلاً على ذلك فإنه يجب أن تتوفر فيه بعض الأمور الهامة من اتساع للمكان وتهوية كافية وتنظيم للمقاعد والطاولات وأن يمتلك سبورة كبيرة وإضاءة كافية (أبو شنب، 2007، ص.37)، وأن تتوفر فيه بعض الرسومات البسيطة الغير معقدة حتى يشعر الطالب بالأمان والطمأنينة.

وسأعتمد في ترتيب هذه الأساليب تبعاً للمستوى وسأبدأ في المستوى صفر على افتراض أن الطالب لم يمتلك المخزون اللغوي بعد.

### 1.1.1 أسلوب التلقين الإيجابي:

هذا الأسلوب مناسب للمبتدئ في تعلم العربية ويحاول المعلم أن يلقي ويغذي الطالب ببعض الكلمات والأفعال البسيطة التي تتناسب مع مستواه.

وعند ذكر أسلوب التلقين يخطر بالبال التلقين الذي يسود أغلب عمليات التعليم وهو التلقين السلبي، حيث يسيطر المعلم على مجرى عملية المحادثة ولا يسمح للطلاب بالمشاركة (إبراهيم، 1968، ص.426)، ومن هنا تسير المحادثة في طرف واحد ويتحول المعلم إلى صاحب المعرفة ويتحول الطالب إلى متلق سلبي ينتظر ما يجود به المعلم على مسامحة وهذا ما يدعى بالتلقين السلبي، أما طريقة التلقين الإيجابي فهي عملية تتفاعل فيها جميع الأطراف مع بعضها لإنجاح المحادثة، فالمعلم في لحظة من لحظات المحادثة يكون معطياً وفي لحظة أخرى يكون آخذاً وكذلك الطالب تجده مرة يتلقى ومرة أخرى نجده قد أصبح هو الطرف الأقوى في المحادثة، وهكذا تكون عملية التلقين قد تحولت إلى ما يشبه إعطاء المطر للأرض، فالمطر يعطي بعض قطراته كمرحلة أولى وفي المقابل تجد الأرض تستجيب لهذا الإعطاء فتتمو وتكبر وفيما بعد نجد أن الزرع قد أنبت واستوى ونرى المطر من جديد يعطيها لكن بعد أن أصبحت على شيء من القوة، فهذه العملية عملية تبادل بشرط أن يحسن المعلم إتقانها وتنظيمها.

### 1.1.1. آلية أسلوب التلقين الإيجابي:

إن أسلوب التلقين يتناسب مع المستوى صفر وفي هذا المستوى يكون عقل الطالب صفحة بيضاء وخالية من اللغة الهدف إلا خبراته وثقافته من لغته الأم، وحتى نستطيع أن نوضح هذه الآلية سأبين في الطرف المقابل كيف يبدأ المعلم مع طلابه الجدد في الطرق التقليدية، فيقوم أولاً بقراءة الأحرف أو كتابتها على السبورة ويردد مع طلابه الأحرف ويحاول أن يظهر الفروق بين الأحرف وخصوصاً تلك التي لا توجد في لغته الأم أو الأحرف التي لها خصوصية في النطق أو المخرج، ويكون دور المعلم هو الإلقاء وفي المقابل يكون دور الطالب الإصغاء أو التردد لبعض الوقت مع المعلم، ومن هنا تبرز أول سلبات التلقين السلبي وهي أن المعلم حمل الطالب كمية من الأحرف واختلافات بين

أحرف اللغة الهدف واختلافات بين أحرف اللغة الهدف واللغة الأم من غير أن يدري ماذا يفعل. إن تعليم اللغة وخصوصاً المحادثة لا يقبل إلا التفاعل بين الطرفين ولذلك أقول إن آلية عملية التلقين الإيجابي يجب أن تتم كالطبيب الذي يعطي العلاج لمريضه، فهو يصف له الدواء حبة حبة ولا يقول له اشرب الدواء دفعة واحدة، ولرب سائل يقول إن إعطاء الحروف في البداية هذا يكون منطقياً في تعليم اللغة، نعم هذا صحيح لكن يجب أن أترك الطالب أن يحاور نفسه ويحاور معلمه، وكيف يتم ذلك بأن أعلم الطالب الحروف حرفاً حرفاً وألا أعرض عليه الحروف كلها مرة واحدة، فأريه أولاً حرف الباء الحرف الثاني في اللغة وأبدأ أشرح للطالب كيفية كتابته مع بعض الأمثلة عنه، والأمثلة هنا يجب أن تكون حسية وملموسة ومن واقع الطالب والأهم من ذلك يجب أن يكون المثال محاوراً لعقل الطالب وفكره وثقافته وتجربته، لأن الطالب سيحاول من خلال هذه الكلمة أن يجد العلاقة اللغوية مع كلمة أخرى مع بعض الإشارات من المعلم، وهنا سيتدخل المعلم ليستخرج من فكره هذه الجملة، طبعاً الطالب سيحاول أن يعطي مثلاً ربما يكون مناسباً لفكره وثقافته، لكن لهذه المرحلة ربما يكون بعيداً، وهنا سيرز عمل المعلم ويحاول أن يضبط هذه الأحوال، ولسائل يسأل كيف سيكوّن جملة وهو ماتعلم شيئاً من اللغة بعد، كما ذكرت المعلم سيكون مراقباً لطلابه ولسير العملية التعليمية، فكل مثال أو كلمة يتشكل حولها مجموعة من الكلمات أو ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكلمات أخرى، فإذا أعطيت مثلاً "الباب" سيأتي إلى ذهن الطالب الفعل فتح، وهنا يتوجب على المعلم أن يشرح الفعل الماضي لكن فقط مع الضمير أنا دون الضمائر الأخرى، وهذا لأي طالب سيكون بسيطاً وسهلاً، وسيحاول المعلم أن يختار المذكر على المؤنث والمفرد على الجمع والمثنى وسيكون لفظ الحروف والكلمات بدون حركات ولا أذكر الحركات والفروق بينها وبين حروفها المتماثلة، باختصار يجب أن أوجه عقل الطالب وفكره وتجربته إلى الكلمة لا إلى شيء آخر، وفي نفس الوقت سيحاول المعلم أن يُكسب الطالب بعض الخبرات اليومية في المحادثة كالتعريف عن النفس بشرط أن يلقي نفس السؤال على المعلم، في هذه المرحلة لأطلب من الطالب التعرف على الأحرف ولا على كيفية كتابتها باستثناء الحرف الذي نحن بصددده ولكن المهم أطلب من الطالب أن يحفظ كيف يعرّف نفسه ولا أطلب منه السماع للغة، لأن

الطالب لو طلب منه ذلك فهو سيحاول أن يرهق نفسه ويحملها شيئاً ثقيلاً بغض النظر عن أهمية السماع وقيمتها في تعلم العربية.

### 1.1. 2. أسلوب السؤال والجواب:

يعتبر السؤال أساساً في العملية التعليمية عموماً وتعليم المحادثة خاصة، فالسؤال هو الرابطة بين المعلم والطالب، وإذا أحسن المعلم استخدام السؤال فإن عملية الكلام ستسير في اتجاهها الصحيح.

### 1.1. 2. 1. أهداف السؤال في المحادثة

- 1- عقد صلة بين المعلم والطالب وبقدر ما تكون هذه الصلة قوية بقدر ما يشعر الطالب بالأمان والراحة، وهنا يجب أن نحذر من أمر هو أن السؤال يجب ألا يشعر الطالب بالخوف والاضطراب.
- 2- عن طريق السؤال يستطيع المعلم أن يتعرف على خبرات الطالب اللغوية في لغته الأم، وبذلك يحاول المعلم اقتناص هذه الخبرة واستغلالها في تطوير محادثة الطالب باللغة العربية.
- 3- من أهداف السؤال التعرف على ثقافة الطالب العامة لأن ذلك سيوفر للمعلم أرضية أساساً في اختيار موضوعات المحادثة.
- 4- يتعرف المعلم على الاتجاه الفكري للطالب، فكما هو معروف أن لكل إنسان توجه فكري معين يحاول الانخراط فيه ولا شك أن الطلاب يمثلون عدة مستويات من هذا الاختلاف، فبعضهم يميل إلى الموضوعات السياسية وبعضهم يتجه إلى المجال الاجتماعي وبعضهم الآخر اتجاهه ديني ولانعدم من الطلاب من يفكر بالقديم وما يحويه من أصالة ومحافظة ونرى العكس عند بعض الطلاب فيشد أنظاره وفكره وعقله إلى الغرب وينبهر بكل علوم العصر وتقنياته.

- 5- يحاول المعلم أن يتعرف على نفسية الطالب كيف يفكر كيف يناقش، هل عنده بعض الاضطرابات النفسية لأن ذلك سيكون له أثر سلبي في عملية المحادثة، وقد أثبتت الدراسات النفسية أن الذي يعاني من اضطرابات نفسية لن يستطيع أن يكتسب عملية الكلام حتى في لغته الأم.
- 6- عن طريق السؤال يحاول المعلم أن يعرف مدى اكتساب الطالب للغة الهدف وإلى أي مرحلة وصلت، ومن هنا يحاول أن يقيم الطالب مبدئياً.
- 7- السؤال يعد جملة من الجمل البسيطة بالنسبة للغة، لأن السؤال له حدود يقف عندها وهذا يريح الطالب من عبء كثافة اللغة وبذلك يستطيع المعلم أن ينظم لغة الطالب أولاً بأول.
- 8- السؤال ينشط عملية المحادثة ويشحنها بالطاقة والحيوية.
- 9- يهدف السؤال إلى إراحة الطلاب، فعن طريق السؤال يحاول المعلم أن يوزع الوقت على جميع الطلاب وكأن السؤال هو أداة لتقسيم وتنظيم الوقت و المحادثة وحق كل طالب في عملية الكلام.
- 10- يوفر السؤال إمكانية الاستماع والإصغاء للغة ولا ينفى على أحد أهمية الاستماع والسماع للمحادثة، فالسؤال عندما يوجه إلى طالب يقوم الآخرون بالاستماع.
- 11- من خلال السؤال يحاول الطلاب محاورة أفكارهم وسؤال أنفسهم، فعندما يسأل المعلم سؤالاً ويوجهه لأحد الطلاب يحاول الطلاب الآخرون توجيه نفس السؤال لأنفسهم وهذا يؤدي إلى استخراج الكلام من أفكارهم.
- 12- من خلال السؤال يستطيع المعلم أن يبنى عملية المحادثة وخصوصاً في مستويات متقدمة ولاحقة.
- 13- يستطيع المعلم من خلال السؤال أن يقيس قدرة الطالب على استخراج المعلومات والفهم.
- 14- يتعرف المعلم على الأخطاء الصوتية والتلفظية ويحاول أن يصححها للطالب.
- 15- يهدف السؤال إلى حث الطالب على المشاركة في المحادثة.
- 16- يحث الطلاب على توفير الهدوء وشد الانتباه إلى المتحدثين.
- 17- تشجيع الطلاب على الإجابة الصحيحة وتوجيههم إليها.

18- التعرف على بعض النقاط المهمة للغة أثناء المحادثة والكلام، فطرح الأسئلة سبيل إلى إبراز بعض الموضوعات لتطوير محادثة الطلاب.

19- لفت انتباه الشاردين عن الدرس، فكأن السؤال أداة جذب لذهن الطالب وفكره وعقله.

20- يساعد السؤال المعلم في التحكم بانتباه الطلاب وتركيزهم.

21- يكسر الجمود في الصف ويطرد الملل.

22- يساعد السؤال الطلاب على إبراز قدراتهم أمام الطلاب ويحفز الآخرين عند سماعهم.

### 2.2.1.1 تصنيفات الأسئلة

#### 2.2.1.1.1 الأسئلة المغلقة: وهي أسئلة مقيدة ومحددة للتفكير وهي نوعان:

- أسئلة تتطلب الإجابة عنها بالموافقة أو الإنكار أي بنعم أو لا وعادة يكون السؤال بأداة السؤال هل، مثال: هل ذهبت إلى الجامعة اليوم؟ فيكون الجواب نعم أو لا (عبد الباري عصر، 2005، ص.106)، وعادة يكون هدف مثل هذه الأسئلة هو معرفة مستوى الفهم عند الطالب.

- أسئلة تتطلب الإجابة عنها معلومة جزئية محددة يمكن الإجابة عنها بكلمة واحدة. مثال: من جاء متأخراً اليوم؟

فيكون الجواب محمد أو حسين، وهذا النوع أيضاً يحاول أن يختبر فهم الطالب مع رفع مستوى محادثة الطالب درجة إلى الأمام.

### 1.1.2.2. الاسئلة التعليمية:

وهذه تستخدم خلال عملية تعليم المحادثة وأثناء الكلام لزيادة تكلم الطلاب ومحاولة إشراكهم في المحادثة وإكسابهم الكلمات والجمل الجديدة. مثال: ما معنى كلمة "مدرسة" بالعربية؟ فالطالب هنا سيحاول أن يشرح هذه الكلمة باللغة العربية وخلال هذا الشرح سيقوم الطالب بتطوير الكلام لديه.

### 1.1.2.3. الأسئلة الاختبارية:

وهي أسئلة تستخدم لقياس ما تحقق من أهداف وما كسبه الطلاب من معارف وحقائق ومهارات ومن خلالها يستطيع المعلم أن يتعرف على أخطاء الطلاب وجوانب القصور في لغتهم، والهدف من هذه الأسئلة معرفة هل الطلاب يسيرون في نفس المستوى وهل يحافظون على عملية الاجتهاد ومراجعة ما أخذوا من معلومات في الدروس السابقة، ومن هنا يستطيع المعلم أن يدرك المشاكل الكلامية عند الطلاب.

### 1.1.2.4. أسئلة في مستوى التذكر:

وهي تقيس مستوى الطالب على تذكر واسترجاع المعلومات التي سبق له تعلمها (يوسف، 2000، ص.462)، كأن أسأل الطالب عن بعض المفردات التي مرت معه في الدرس السابق.

### 1.1.2.5. أسئلة في مستوى الفهم:

وهي تقيس مستوى قدرة الطالب على القيام بعمليات الشرح والاستنتاج والمقارنة والربط بين المعلومات، ومثل هذه الأسئلة تكون عادة في المستويات المتقدمة في تعليم العربية، كأن أسأل الطالب حول نص قرأه أو جملة مركبة أو تركيب يتألف من قسمين مرّ في أثناء الكلام مثال: "لم يكذب.....حتى".

### 1.1. 2. 2. 6. أسئلة في مستوى التطبيق:

وهي تقيس مستوى قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه في المواقف التي تواجهه، كأن أسأل الطالب: ماذا تفعل عندما ترى امرأة واقفة في الحافلة وأنت تجلس على الكرسي؟

### 1.1. 2. 2. 7. أسئلة في مستوى التحليل:

وهي تقيس قدرة الطالب على تحليل الموضوع واستنتاج ما يطلبه المعلم منه، كأن أطلب من الطالب استخلاص الفكرة العامة من حكاية أو من نص قرأه.

### 1.1. 2. 2. 8. أسئلة في مستوى التركيب:

وهي تقيس مستوى قدرة الطالب على تنظيم العناصر والأجزاء مع بعضها لتتكون في النهاية صورة واحدة للموضوع، كأن أعطي الطالب بعض المفردات أمامه وأطلب منه تكوين جملة مفيدة، ومثل هذا السؤال يناسب المستويات المبتدئة ولكنني أستطيع أن أسخر مثل هذه الأسئلة للمستويات المتقدمة، كأن أسأل الطالب مثلاً عن بعض الاقتراحات لبعض المشاكل التي تواجهه في حياته كموضوع تلوث البيئة.

### 1.1. 2. 2. 9. أسئلة في مستوى التقويم:

وهي تقيس مستوى قدرة الطالب على إصدار أحكام على قيمة الأشياء والأشخاص أو الأماكن وفق معايير محددة (جمعة، 2000، ص.114). كأن أسأل الطالب عن رأيه في موضوع ما أو شخص ما أو مكان ما. فعلى سبيل المثال: بين سبب إعجابك بما رأيته أثناء الرحلة؟ أو أعطي الطالب جملتين عن معنى واحد وأطلب منه أن يبين أي الجملتين أجمل ولماذا؟ ومثل هذه الأسئلة يجب أن تراعي مستوى الطالب في محادثته، لأن مثل هذه الأسئلة عادة تكون في المستويات المتقدمة في المحادثة.

### 1.1. 2. 3. مبادئ عامة لتوجيه الأسئلة:

- 1- طرح السؤال أولاً ثم اختيار الطالب الذي سيجيب عنه.
- 2- أن يترك للطالب الوقت الكافي للجواب عن السؤال.
- 3- مراعاة العدالة في توزيع الأسئلة على الطلاب.
- 4- توجيه الأسئلة إلى الطلاب غير المنتبهين لإعادتهم إلى جو الدرس والمشاركة في أنشطته.
- 5- الابتعاد عن استخدام نمط واحد في طرح الأسئلة طوال الحصة.
- 6- عدم مقاطعة الطالب المجيب.
- 7- أن يكون السؤال مرتبطاً بالأهداف التي يرجو المعلم تحقيقها.
- 8- أن يكون السؤال ملائماً لمستوى الطلاب، فلا أسأل سؤالاً بعيداً عن لغة الطالب ومكتسباته.
- 9- أن تكون صياغة السؤال واضحة ومحددة، فقد كثرت بين الطلاب أسئلة من نحو: ماذا تفكر حول .....؟  
فمثل هذا السؤال يحير الطالب ويتركه معلقاً في الجواب.
- 10- أن تثير الأسئلة تفكير الطلاب.
- 11- أن تكون الأسئلة شاملة ومتنوعة في كافة المجالات.
- 12- أن يعزز المعلم إجابات الطالب بشيء من المديح أو إتمام الجواب من عنده.
- 13- أن تراعي الأسئلة المطروحة الجنسين الذكر والأنثى في الصف، فالسؤال يجب أن يكون مناسباً لكلا الطرفين.

### 1.1. 2. 4. آلية أسلوب السؤال والجواب:

أسلوب السؤال والجواب هو بحد ذاته شيء مخيف للطلاب، لأن الطالب يظن دائماً هو الطرف الأضعف في هذا الأسلوب ولذلك يسبب هذا الأسلوب بعض الخوف ولكن أسلوب السؤال والجواب في المحادثة مختلف تماماً عما يظنه الطالب، فعملية طرح السؤال من خلال المحادثة يجب أن تتم بشكل فعال بحيث لا أوجه ذهن الطالب إلى السؤال

بشكل مباشر، بل أملاً عقله ببعض الكلمات والتي أكون متأكداً أن الطالب قد حفظها واكتسبها ومن ثم يكون السؤال وفقاً لمكتسبات الطالب من المفردات والجمل وعند ذلك أضمن أن الطالب سيجيب عن السؤال وهو واثق من نفسه، وطرح السؤال يجب أن يتم بشكل عام أولاً وأترك مساحة من الزمن ثم أختار طالباً ودون أن أحدد اسمه أو أن أشير إليه، فأقول بعد طرح السؤال عموماً ما رأيك وهنا يجب أن أعرف سوية الطالب الذي سأخذ رأيه في السؤال. بعد أن يكتسب الطالب بعض المفردات سأطلب من الطلاب أن يوجهوا الأسئلة إليّ، كل واحد يجب عليه أن يسألني سؤالاً كلاً بحسب سويته من اكتساب المفردات مع تعزيز الطالب بثقته والقول دائماً لهم أنا لا أريد من الطالب سؤالاً صحيحاً مئة في المئة، المهم أن يسأل سؤالاً، وفي هذا الوقت أكون مراقباً للطلاب من خلال طرحه للأسئلة والأخطاء التي يرتكبها أثناء السؤال، وبعد كل سؤال فيه خطأ أحاول أن أكتب السؤال بشكله الصحيح على السبورة مع بعض الأمثلة بمشاركة الطلاب على نفس الخطأ.

منذ البداية يجب أن يخرج الطالب إلى السبورة ويتلقى الأسئلة من زملائه، فهذه العملية تعزز الثقة بين الطلاب وتكسر حاجز الخوف عند الطلاب، لأن الطالب عندما يرى السؤال يخرج من طالب مثله يشعر بالأمان والاطمئنان. بعد مرحلة أطلب من طالب أن يخرج إلى السبورة ويقوم هو بتوجيه الأسئلة لزملائه، وبذلك أكون قد تمت عملية بناء الثقة عند الطالب بإشعاره أنه هو رئيس الصف ويمكن أن يخرج السؤال منه كما خرج من زملائه من قبل. بعد مدة أطلب من طالبين الخروج إلى السبورة وعقد جملة من الأسئلة والأجوبة مع بعضهما أمام زملائهم، وهكذا يتشجع الطلاب على الخروج ويكون كل الطلاب تقريباً بنفس المستوى.

طبعاً أثناء هذه المراحل سنجد بعض الطلاب الذين عندهم بعض المشكلات النفسية أو اللغوية أو مشاكل عدم الاجتهاد، وهنا سيتوجب على المدرس أن يركز الضغط على هؤلاء الطلاب دون أن يشعروهم بذلك، فيحاول دائماً أن يضع أثناء السؤال والجواب طالبين من المستوى المتأخر مع بعضهم ويقومان بطرح الأسئلة على بعضهما، وهنا بالتأكيد سيتقدم واحد منهم خطوة إلى الأمام والثاني سيبقى تحت المراقبة بتكرار طرح نفس الأسئلة القديمة عليه لكي يتمكن من حفظها، المعلم أثناء السؤال يجب عليه أن يتحرك في الصف وألا يجعل من نفسه نقطة المركز والانتباه لدى

الطالب، فعند طرح السؤال يقوم المعلم بالمشي في الصف لكي يشعر الطالب بأنه لا ينتظر الجواب فيسبب له الخوف والرغبة.

### 1.1. 3. أسلوب المناقشة:

يأتي هذا الأسلوب في مرحلة متقدمة من المستويات الأولى فيجب أن يمر على الطالب في المستوى الصفير عشرة أشهر على الأقل حتى نستطيع أن نطبق هذا الأسلوب. أسلوب المناقشة في المحادثة له أهداف كثيرة: أولاً: تطوير المحادثة عند الطالب.

ثانياً: تعزيز الثقة لدى الطالب وخصوصاً عندما يشعر أنه يشارك في مناقشة موضوع مع زملائه وأن له رأياً مؤثراً وهذه النقطة مهمة في هذا الأسلوب (آل ياسين، 1974، ص.102)، لأن الطالب بعد أن يبدأ التكلم لا تكفيه عملية المحادثة، بل يحاول أن يقدم معلومات ورأياً وأنه أصبح يستطيع أن يمتلك قراراً من خلال لغته الجديدة ولذلك يحاول دائماً أن يطور كلامه.

ثالثاً: من أهداف هذا الأسلوب تعزيز التعاون بين الطلاب لأنهم أثناء المناقشة يشعرون بأنفسهم أنهم أمام مشكلة، وعلى كل طالب أن يقدم حلاً لهذه المشكلة ومن هنا يتشجع الطالب للمشاركة والمناقشة، لأنه يشعر نفسه أنه جزء من المشكلة وخصوصاً إذا أعطى المعلم الطالب الثقة وإشارات المديح أثناء كلامه ونقاشه.

رابعاً: يقدم أسلوب المناقشة للطلاب مادة حية باللغة العربية أمام أعينهم، وهذا الأمر يساعد في عملية السماع والاستماع إلى الأصوات والكلمات والجمل العربية وبالتالي تتقوى عند الطالب أذنه وسماعه.

خامساً: يترك أسلوب المناقشة حرية الاختيار عند الطالب في المشاركة والمساهمة وهذا يوفر للطالب الأمان ويوفر للطالب فرصة لتكوين جملة صحيحة أثناء تكلم أصدقائه.

سادساً: يوفر أسلوب المناقشة للمعلم أن يلاحظ ويراقب القصور والنقص عند الطلاب من خلال الجماعة وهذا أمر أصبح يؤخذ بعين الاعتبار في تعليم اللغة (عطية، 2006، ص.117).

سابعاً: يعرف أسلوب المناقشة المعلم على ميول الطلاب واتجاهاتهم وثقافتهم من أجل أن يعقد المعلم بينه وبين الطلاب الصلة من خلال هذه الميول وهذه الاتجاهات.

ثامناً: أثناء المناقشة إذا وجد طالب لا يشارك في المناقشة، هذا يثير عنده الحمية لأن يشارك ويساهم، لأنه دائماً سيحاول أن يقارن نفسه مع زملائه، فعندما لا يشارك سيشعر بالنقص والخجل، وهنا يجب أن يكون المعلم حذراً في هذه النقطة، لأن بعض الطلاب لا يستطيع أن يشارك في أول مرة وفي مرات أخرى ولذلك يطلب المعلم من هذا الطالب أن يشارك بأبسط الجمل وأسهلها لكي لا يبقى وحيداً أو منعزلاً أثناء المشاركة.

تاسعاً: يشجع أسلوب المناقشة الطالب على عملية التفكير الناقد الذي لا يقبل كل شيء، بل يحاول أن يفرض رأيه وأن يجد نقاط الضعف في فكر الآخرين وآرائهم.

عاشراً: يساعد الطلاب على الكشف عن أخطائهم ونشر الخطأ وتصويبه لدى جميع الطلاب كي لا يقع الطالب الآخر في نفس الخطأ مرة أخرى.

الحادي عشر: يستطيع المتعلم أن يعرف مستواه بالنسبة لمستوى زملائه، فأسلوب المناقشة هو كمقياس يقيس مستوى الطالب بالنسبة له وبالنسبة للمعلم.

الثاني عشر: يخلص هذا الأسلوب الطالب من الخجل الذي يعيق تقدم الطالب.

الثالث عشر: يطرد الشرود والملل ويبقي الذهن متقدماً وحاضراً أثناء المناقشة.

### 1.1.3. شروط أسلوب المناقشة:

تحكم أسلوب المناقشة شروط خاصة وإن لم يحسن المعلم تطبيقها فإننا لن نصل إلى النتيجة المرجوة من هذا الأسلوب ومن هذه الشروط:

أولاً: تنظيم الصف وترتيبه فتكون الكراسي على شكل حلقة أو مواجهة لبعضها البعض حتى يتمكن الطالب من رؤية زميله على الشكل الصحيح ولكي يبدد الشرود الذهني والانعزال وهذا ما لا يلاحظه بعض المعلمين عندما يترك كراسي الصف على حالها وهذا يتعب الطالب بالالتفات إلى الخلف أو اليمين أو الشمال ليتابع زميله أثناء الكلام. ثانياً: يجب على المعلم أن يرتب الطلاب على الكراسي والطاولات بحيث يتجنب وضع الطلاب الذين مستواهم ضعيف مقابل الذين مستواهم قوي، لأن ذلك سيحرج الطالب الضعيف ويسبب له الإحباط.

ثالثاً: اختيار الموضوع المناسب لمستوى الطلاب (الجبوري، 2012، ص.7)، فعلى سبيل المثال بعد مرور سنة على الطلاب يختار المعلم موضوعاً له علاقة بالشباب ومشاكلهم لأن مثل هذه الموضوعات قريبة من الطلاب، وفي نفس الوقت سيتجنب المعلم الموضوعات التي لا تستخدم كلماتها بكثرة كموضوع المفاعلات النووية أو الديمقراطية التي مع الأسف رأيت أحد المدرسين في درس المحادثة وبعد مرور ستة أشهر على الطلاب يناقش معهم موضوع الديمقراطية.

رابعاً: عدد الطلاب في الصف، فمن الأخطاء الكبيرة في عملية تعليم اللغة هو حشر عدد كبير من الطلاب في صف واحد، فكل موضوع يطرح للمناقشة له حقه من عدد الطلاب وإذا زاد العدد كثيراً سيسبب فوضى في الصف، بالإضافة إلى ذلك سيتعب المعلم في مراقبة الطلاب والموضوع وسيؤدي إلى نتائج أقل إيجابية إن لم تكن سلبية.

خامساً: من الشروط المهمة تجنب الفروق بين مستوى الطلاب فلا يضع المعلم الطالب الضعيف مع الطالب المتقدم.

سادساً: يجب على المعلم أن يأخذ صفة المراقب والموجه لعملية المناقشة وألا يسيطر على عملية الكلام وحده.

سابعاً: التحكم بحق كل طالب من الكلام أثناء المناقشة فبعض الطلاب يحاول أن يتحكم ويسيطر على الكلام، وهنا تبرز وظيفة المعلم بشكل جلي بحيث يوقف الطالب عن الكلام ولكن بطريقة لائقة ومهذبة ودون أن يشعره بذلك.

ثامناً: أن يتمتع الصف بحالة صحية وتهوية مناسبة وخصوصاً عند ازدياد عدد الطلاب (هامرلي، 1994، ص.228).

تاسعاً: توزيع الطلاب بشكل صحيح في الصف، فبعض الطلاب يحاول أن يجلس بجانب بعضهم البعض بهدف التكلم أثناء المناقشة أو يقوم بعض الطلاب بالتجمع في طرف واحد من الصف وهذا يؤثر على انتشار الصوت ويتعب المعلم وعملية المراقبة.

عاشراً: سيادة النظام أثناء المناقشة وعدم انتشار الفوضى (هامرلي، 1994، 118)، لأن ذلك حتماً سيؤدي إلى نتائج سلبية في تعليم المحادثة.

### 1.1.3. 2. آلية أسلوب المناقشة:

بعد أن يقوم المعلم باختيار الموضوع المناسب لمستوى الطلاب ومعارفهم ومستوى اللغة عندهم، يقترح بعض تربوي اللغة في أسلوب المناقشة أن يقسم الموضوع إلى أفكار رئيسية ثم يقوم المعلم بعملية المناقشة وفق هذه المحاور والأقسام الرئيسية ولكن أقول في تعليم اللغة يجب أن يضع المعلم الموضوع بشكله العام مبدئياً ليتعرف المعلم على أفكار الطلاب وخبراتهم في الموضوع، لأن ذلك سيساعد المعلم على إيجاد نقطة الضعف في المحادثة، فخبرة الطالب وثقافته في الموضوع المطروح مهمة جداً في استنطاق المعلم للطلاب على الأقل، فأتساءل طرحت الموضوع سيتشكل عند المعلم أربعة أقسام من الطلاب، الطالب الأول محادثته أقوى من خبرته، والطالب الثاني خبرته أقوى من محادثته، وأما الثالث فخبرته ومحادثته في نفس المستوى، ويبقى عندي الطالب الرابع الذي لا يملك الخبرة في الموضوع ولا يملك المحادثة، فالمعلم في هذه الحالة سيضع في رأسه كلاً وحسب هذا التقسيم ليقوم بمعالجة الضعف عند الطالب، فالموضوع سيطرح بشكله العام ودون تقسيمه إلى محاور أو أقسام رئيسية، الطلاب سيبدؤون بالتكلم والمناقشة، المعلم في هذه الأثناء سيقوم بقيادة المناقشة إلى نقطة في رأسه، طبعاً هنا سوف تسود بعض الفوضى أثناء المناقشة وبالتالي يجب على المعلم أن يلخص ما تم نقاشه ولكن بتنظيم اللغة والجمل للطلاب وبيان الخطأ أثناء التكلم أو سيقوم المعلم بين الحين والحين بجذب انتباه الطلاب إلى بعض الكلمات المهمة التي يحتاجها الطالب في حياته اليومية وسيقوم بتصحيح الخطأ أولاً بأول مع شرح بعض التعابير أثناء الكلام التي كان المعلم قد حضرها مسبقاً ليعلمها للطلاب ولكن من خلال

المناقشة، فمثلاً يمكن أن يحضر المعلم تعبيراً معيناً كتعبير "يوماً بعد يوم" من خلال موضوع الشباب وسيقول للطلاب أثناء المناقشة أن هذا التركيب سيأتي بعده الفعل المضارع ويقوم بوصفه في جمل كثيرة حتى يرسخه في ذهن الطالب وذاكرته.

قد تصل عملية المناقشة إلى طريق مسدود كأن تكون لغة الطالب قد انتهت بالنسبة للموضوع أو تكون محاور الموضوع في ذهن الطالب قد انتهت وهنا يتدخل المعلم لي طرح سؤالاً أو يقوم بتوجيه عملية المناقشة إلى طريق مفتوح أو إلى وجهة يريدها المعلم ليعزز تعليم اللغة ببعض الكلمات أو التعابير أو لشرح بعض النقاط المهمة في اللغة، أثناء المناقشة بعض الطلاب سيرتبك وسيصاب بالاضطراب بسبب قلة المفردات أو بسبب عدم تنظيم الجملة بشكلها الصحيح وهنا تبرز أهمية المعلم مرة ثانية في معاونة الطالب في نطقه ومحادثته، أحياناً مناقشة الموضوع تصل إلى نقطة مملة والمعلم في هذه الحالة سيتدخل إما في إيقاف المناقشة أو الحد من سطوة الموضوع، وكيف يتم ذلك ؟ في عقل المعلم قبل البدء في موضوع المناقشة سيكون قد حضر بعض الكلمات التي لم تمر مع الطالب أو بعض التعابير التي يستفيد منها الطالب في محادثته وسيقوم باستعمال هذه الكلمات أو التراكيب عندما تصل المناقشة إلى نقطة مملة أو سيقوم بتغيير الأسلوب من أسلوب المناقشة إلى أسلوب السؤال والجواب أو إلى أسلوب الحوار الثنائي.

#### 4.1.1. أسلوب الحوار:

هذا الأسلوب يقوم بين المعلم والطالب في موقف إيجابي نشط، حيث يتم عرض الفكرة بشكل حوارى وبعدها يتم تبادل الآراء المختلفة، وكما هو معروف أن أسلوب الحوار استخدم منذ القدم في عهد سقراط حيث كان يحاور طلابه لانتزاع الفكرة الصحيحة أو لزرع فكرة صحيحة في عقولهم وقد جاء أسلوب الحوار في القرآن وفي السنة الشريفة في مواضع كثيرة وكان الهدف منه التعليم بأسلوب هادئ ومقنع (فرج، 2011، ص.162)، والفرق بين أسلوب الحوار وأسلوب السؤال، أسلوب السؤال يكون لتطوير محادثة الطالب خطوة بخطوة، فالطالب لا تبدو في محادثته مشكلة فيكون السؤال للتدرج في عملية ارتقاء المحادثة عند الطالب، أما أسلوب الحوار فيكون عند الطالب مشكلة في كلامه

ومحادثته إما في ضعف لغته أو في نقص ثقافته أو خبرة الطالب في مناقشة الموضوع أو الفكرة، فالطالب الذي يبدو ضعف في لغته أو خبرته يقوم المعلم بحواره بأسلوب بسيط وواضح لتطوير لغته بشكل خاص، وهذا الأسلوب يركز خاصة على الطلاب الذين تأخر مستواهم عن زملائهم لسبب من الأسباب.

#### 1.1.4.1. أهداف أسلوب الحوار:

- 1- يساعد الطالب الذي تأخر مستواه عن زملائه على اللحاق بركبهم، فهو عناية خاصة بمؤلاء الطلاب.
- 2- يُشعر الطلاب بأن معلمهم يهتم بهم فيزرع الثقة بين الطلاب والمعلم.
- 3- يساعد على عملية الاستماع الهادىء، فعندما يقوم المعلم بمحاوره طالبه يعزز الاستماع لدى الطلاب الآخرين.
- 4- يعد أسلوب الحوار من أفضل الأساليب الذي يعتني بالطلاب كل على حده.
- 5- يعطي الطالب فرصة بأن يأخذ وقتاً إضافياً عن زملائه وهذا يؤدي بالطالب إلى التفكير بشكل عميق ويحثه على الاجتهاد أكثر قبل الدخول إلى الصف.
- 6- تعليم الطلاب على عملية الحوار وكيف يحاور بعضهم بعضاً ويعلمهم أيضاً على قبول آراء الآخرين دون تعصب وفوضى.

#### 1.1.4.2. آلية أسلوب الحوار:

تعتمد آلية أسلوب الحوار على التدرج في محاوره الطالب، فكما ذكرت لاحقاً إذا كان الضعف في لغة الطالب وكلامه، فأبدأ مع الطالب بالسؤال أين يكمن الضعف؟ لتحديد الضعف نقطة مهمة في تطوير محادثة الطالب، فبعض الطلاب يكمن الضعف في قلة عدد المفردات وهنا أقوم بزرع بعض المفردات التي يحتاجها الطالب والتي استشعر المعلم بنقصها، مثال: عند تعليم المحادثة في المستويات الأولى نجد الطالب عنده نقص في الفعل "تجول"

فبعض الطلاب لا يستخدم هذا الفعل لأنه لا يعرف معناه، ومن هنا يقوم المعلم بزرع هذا الفعل في رأس هذا الطالب، وكيف يتم ذلك، أولاً: باستخدام الفعل كثيراً في جمل.

ثانياً: بالتركيز أثناء كلام المعلم على ضخامة الصوت عند الوصول إلى النطق بهذا الفعل، وثالثاً: بالطلب من هذا الطالب أن يستخدمه في جمل من عنده. ويمكن أن يكون الضعف عند الطالب باختلاط المعاني إما عن طريق الدلالة أو عن طريق الصوت، فبعض الطلاب لا يميز بين صوت السين والصاد، مثال: الفعل "صار" و "سار"، ولذلك الشيء المهم أن أحدد نقطة الخطأ عند الطالب ثم أبدأ بعملية المعالجة، ونفس هذا الأمر عندما لا يستخدم الطالب الكلمة بمعناها الصحيح أثناء الكلام، كأن ينظر الطالب إلى القاموس فيأخذ معنى الكلمة ثم يطبقها على كل حالات الكلام وهو قد نسي أو ما عرف أن الكلمة في القاموس لها دلالة واحدة وعند استخدامها تحتوي وتحمل دلالات أخرى، ربما مجازية أو تعددية في المعنى أو بلاغية، مثال: لو أخذنا كلمة في اللغة التركية "kesmek" الطالب ينظر إلى معناها في القاموس فيجد المعنى "قطع" فيأخذ هذا المعنى ويطبقه في لغته عندما يمر معه هذا الفعل في أي مكان، لكن هذه الكلمة لا تصلح في كل المواقف في نفس المعنى، فعندما أقول "elimi kestim" لا يمكن أن أترجم هذه الجملة إلى "قطعت يدي" والأنسب أن يقول "جرحت يدي". ومن هنا فأسلوب الحوار يركز على هذه النقاط السلبية للتخلص منها بالتدرج وبدون ضغط على الطالب. أثناء أسلوب الحوار يمكن أن أشرك بعض الطلاب للمساعدة إذا تطلب الموقف ذلك، وخصوصاً أن الطالب الذي يشعر بالنقص سيشعر بالخجل ولذلك من المفيد لهؤلاء الطلاب أن أشرك بعضهم في الحوار.

## 2.1. أسس المحادثة النظرية

لا يشك اثنان أن عملية الكلام أو المحادثة في تعليم اللغة الثانية هي من أصعب وأعقد مهارات اللغة، لأن اللغة تُختصر في المحادثة، فكل ما تحويه اللغة من عناصر صوتية ونحوية وصرفية تتمثل خير تمثيل في المحادثة، فلو نظرنا إلى مهارة الكتابة نجد أن الطالب يستطيع أن يتعلم الكتابة في وقت قصير وحتى ولو وجدت بعض المشكلات في كتابته فإنه

يستطيع أن يستدرك هذه الأخطاء، وكذلك الأمر بالنسبة لمهارة القراءة، فكثير من الطلاب يستطيع أن يقرأ بنسبة ثمانين أو تسعين بالمئة، لكننا نجد أن الطالب ينفق كثيراً من وقته في تعلم المحادثة ولكن القلة القليلة هي التي تصل إلى مبتغاه في عملية التكلم، فما هو السبب؟ كما ذكرت آنفاً أن المحادثة عملية معقدة يدخل في تكوينها كثير من المكونات والأسس والمنطلقات (هاينه، 1996، ص.258)، وهذه النقطة غفل عنها كثير من معلمي اللغة الثانية، فأني نقص في مكونات هذه العملية سيؤدي حتماً إلى نقص في المحادثة، وبقدر ما تكون هذه الأسس متكاملة ومتراصة، بقدر ما يستطيع الطالب أن يتكلم ويتحدث بالشكل المطلوب والشكل المناسب.

لقد تنبه خبراء وعلماء اللغة وعلماء النفس والتربويون مؤخراً إلى أن عملية إنتاج الكلام إن كانت في اللغة الأم أو في اللغة الهدف تحتاج إلى عناية خاصة، وأن ذلك لا يتم اعتباطاً، بل يستند إلى عناصر غير بسيطة، وهذا ما أدى إلى نشوء علوم لغوية ترتبط بمجالات أخرى، فأصبحنا نجد علم اللغة النفسي وعلم النفس اللغوي واللغويات العصبية وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة التاريخي وحتى علم اللغة الجغرافي (طليمات، 1992، ص.28)، ولذلك حاول أصحاب هذه العلوم أن يجدوا علاقات وترايبات بين اللغة وفروع أخرى من العلوم الإنسانية، لأنهم لاحظوا أنه لا يمكن دراسة اللغة بمعزل عن العلوم الإنسانية الأخرى، فالإنسان في النهاية كائن مكون من عدة نواح إنسانية، وكل ناحية في نفس الوقت متأثرة ومؤثرة في الأخرى.

## 2.1.1. الأساس النفسي:

لو نظرنا إلى تعلم اللغة بشكل عام فإنه من المعروف في اكتساب اللغة الثانية هي أكثر تعقيداً من عمليات اكتساب اللغة الأم، لأن دارس اللغة الثانية يستعين بقدرات عقلية وتجارب نفسية وفيزيولوجية مختلفة تماماً عما في اللغة الأم. ويتمثل الأساس النفسي خير تمثيل عند تعليم المحادثة ونطق الكلام في اللغة الثانية، ومن هنا نجد أن أكثر مهارات تعليم اللغة الثانية اضطراباً هي مهارة المحادثة، فالنفس البشرية في حد ذاتها صعبة الفهم والإدراك، ولقد حاول علماء النفس دراسة النفس لكنهم لم يستطيعوا أن يصلوا إلى فهم هذه النفس وما تحويه من مشاعر وحاجات وتقلبات

وانفعالات، ومن هنا ارتباط الكلام بالنفس يعد أمراً فمه صعب على مستوى النتائج في دراسة النفس وتحولاتها (بورون، 1990، ص.428).

لكن ما يهمننا في هذا الموضوع كيف تؤثر خصائص النفس في نمط الكلام والمحادثة والتعبير. كما هو معروف في اكتساب اللغة الأم يوجد بعض الأمراض النطقية كالتلعثم والتأتأة واللججة والحبسة وغيرها من الأمراض الكلامية، ولقد درس علماء النفس هذه الظواهر المرضية ووصلوا إلى نتائج تأثير التركيبة النفسية لدى الإنسان على كلامه، فإذا كانت هذه الظواهر موجودة في اكتساب اللغة الأم فمن الطبيعي أن تكون هناك أحوال مشابهة لتلك في اكتساب الكلام في اللغة الثانية (شمس الدين، 2009، ص.165)، وأنا لم أقصد أن أعقد مقارنة في الظواهر المرضية الكلامية بين الكلام في اللغة الأم والكلام في اللغة الثانية، لكنني أحببت أن أشير إشارة إلى ارتباط النفس البشرية بعملية النطق والكلام.

تصادفنا أثناء تعليم المحادثة هذه الظواهر كالحبسة الكلامية وهي عدم تمكن الطالب من إخراج الكلام بطريقة سلسلة وسهلة، وقد قمت بإجراء دراسة على بعض الطلاب الأتراك الذين يعانون من هذه المشكلة في تعليم العربية وتبين أن هؤلاء الطلاب يعانون من بعض المشكلات النفسية، فعلى سبيل المثال: واحد من الطلاب الذين ساعدته في عملية التكلم قال لي: أنا أخاف من اللغة العربية فسألته لماذا؟ فقال لي: كل الناس يقولون إن تعلم العربية أصعب من كل اللغات وأنا عندما أريد التكلم باللغة العربية يأتي إلى رأسي كلامهم، فلا أستطيع أن أخرج الكلام بسهولة، وقد حاولت أن أساعد هذا الطالب بالتخلص من هذه الفكرة بزرع فكرة مضادة، لكن عن طريق التطبيق العملي، فكنت أطبق معه أسلوب الحوار باستخدام كلمات وجمل غير معقدة وقرينة من النفس البشرية كاستعمال بعض الأفعال والأسماء التي يستخدمها الطالب في لغته ولا تتغير دلالتها في اللغة العربية كاستعمال كلمة "مدرسة" وكلمة "حليب" واستخدام بعض الأفعال البسيطة مثل "شرب" و"ذهب" واستخدمت معه أسلوب التدرج في ذلك وكانت النتيجة جيدة، ففي البداية كنت أسأله كيف حالك؟ فيجيبني بخير وعندما أسأله ماذا فعلت اليوم؟ فكان يقف ولا ينطق بكلمة واحدة ولكن بعد أن استخدمت معه أسلوب الحوار، فعندما كان يقف في الكلام كنت أردد خلفه شربت

فكان يقول لي الشاي فأقول له شربت الشاي والحليب، فعندما كان يراني أعقب على كلامه حاول هو الآخر أن يعقب على كلامي فيقول والقهوة.

من الطلاب الذين حاولت أن أفهم مشكلة الكلام عنده، طالب كان يتكلم لكن بطريقة التقطيع والتلعثم. فعلى سبيل المثال: كان يقول جملة: "عندما إلى البيت الطالب ذهب" وقد لاحظت أنه يقول "عندما" ثم يقف ويحاول أن يحضر إلى لسانه "إلى البيت" لكن بقليل من التلعثم واللحجة، وقد حاولت كثيراً مع هذا الطالب وحاولت أن أفهم المشكلة عنده، في البداية رفض الإفصاح، لكنني عندما توددت إليه وأشعرته أنني أريد مساعدته تكلم وقال لي إنه يوجد بعض المشكلات في أسرته بين أبيه وأمه وأنه أثناء عملية التكلم تأتي إلى رأسه هذه المشكلة فيقف ولا يدري ماذا سيقول بعد التوقف، لذلك يخرج الكلام عنده بطريقة التقطيع والتلعثم وكأن هذه المشكلة قد دخلت إلى نفسه وأثرت على منظومة الكلام فشوهته وجعلته أكثر اضطراباً.

من الحالات التي صادفتها، عدم كفاية التجربة الإنسانية في الحياة وهذه الحالة تتمثل في الطلاب الذين تجاربهم في الحياة قليلة والذين استكانوا إلى والديهم أو معلمهم في كل شيء، ونجد أن هؤلاء الطلاب يقومون بإنتاج الكلام والمحادثة من الناحية التنظيمية بشكل صحيح لكن من ناحية الطاقة الكلامية والاستمرار في الكلام توجد مشكلة واضحة، وهؤلاء عادة يكاد يكون الجواب واحد عندهم أنه "لا يأتي إلى رأسي" على الرغم من أن السؤال أو الموضوع سهل بالنسبة لأعمارهم، فعند مناقشة موضوع ما أو سؤالهم أسئلة بسيطة أو محاورتهم يكون عادة الجواب "حتى في اللغة التركية لا يأتي إلى رأسي".

ومن هنا نستطيع أن نرى الدور الذي يلعبه الأساس النفسي في عملية التحدث والكلام، فبقدر ما تكون نفس الطالب مرتاحة وينعم براحة البال، بقدر ما يكون كلامه منتظماً ونطقه سليماً وطاقته الكلامية تساعد على التواصل أكثر فأكثر (عبد السلام، 2012، ص.190).

## 2.1.1.1. مشكلات المحادثة الناتجة عن الأساس النفسي

### 2.1.1.1. صعوبة إخراج الكلام:

وهذه الحالة نجدها عند الطالب الذي أصيب بصدمة نفسية كبيرة كموت والدته أو والده والذي ترك أثراً نفسياً كبيراً في نفسه، وهذه الصدمة تقوم بربط الكلام تماماً ولا تسمح له بالخروج إلا إذا تعامل المعلم مع الطالب بشكل صحيح فإنه هو الوحيد الذي يستطيع أن يساعده في اجتياز هذه المرحلة، والطالب في هذه المرحلة بحاجة إلى الأسلوب البسيط وإلى الكلمات والجمل التي لا تحتمل أكثر من دلالة وخصوصاً إذا كانت الدلالة مشتركة بين اللغتين أو يوجد معانٍ مجازية أو بلاغية لهذه الكلمات أو التي تتشابه مع بعضها من حيث الحروف والنطق، فالمعلم في هذه المرحلة سيحاول أن يختار بعض الكلمات والأفعال والجمل البسيطة وسيحاول أن يعزز الثقة بنفس الطالب، فعلى سبيل المثال أثناء تعلم إحدى الطالبات اللغة العربية ماتت والدتها فانقطعت عشرة أيام عن الدرس وبعد عودتها ومضي فترة من الزمن ظهر الفرق واضحاً في عملية المحادثة عندها، فكانت لا تستطيع أن تقول: " ذهبت إلى مدينتي " إلا أنني حاولت أن ألقمها هذه الكلمات البسيطة وكأنها بدأت من الصفر، على الرغم من أنها بدأت في الدرس قبل خمسة أشهر.

### 2.1.1.2. اضطراب في إخراج الكلام

هذه الحالة أكثر انتشاراً من سابقتها، وهنا نجد الطالب على الرغم من مرور زمن على تعلمه اللغة إلا أنه لا يستطيع أن يخرج الكلام بشكل منتظم فنجد أنه يخرج الجملة في حالة غير مفهومة كأن يخرج جملة المقارنة على هذا النحو فيقول: " أنقرة إسطنبول بعيدة عن"، وقد قمت باستبيان على هؤلاء الطلاب فوجدت أن نسبة ستين بالمئة منهم لديهم مشكلات نفسية كعدم الثقة بنفسه أو بعض المشكلات في البيت أو كالتفكير في الناحية المادية التي أثرت على تكوينه النفسي.

### 2.1.1.1. 3. قلة الطاقة الكلامية:

كأن يستطيع الطالب أن يتكلم ولكنه لا يستطيع الاستمرار في التكلم والمحادثة، وفي الحقيقة هؤلاء الطلاب قد أصابهم بعض المشكلات النفسية، لكنهم حاولوا أن يخرجوا منها بفضل الدوافع والخوافز التي يمتلكونها وعزيمة التصميم والإرادة، وهؤلاء الطلاب يتعثرون في البداية لكنهم في النهاية يبلغون إلى مستوى عال أكثر من زملائهم، ومثال على هذه الحالة: إحدى الطالبات التي توجد مشاكل في بيتها من قبل أبيها وأختها والتي أثرت وتركت هذه الأحوال جرحاً في نفسها، إلا أنها بفضل عزميتها وتصميمها استطاعت أن تحتاز هذه العقبة، ومثل هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى أسلوب المناقشة، لأن أنفسهم تمتلأ بالطاقة الناتجة من الضغط النفسي ويريدون أن يفرغوا هذه الطاقة في أسلوب حوارى وعن طريق المناقشة الفعالة.

### 2.2.1. الأساس العضوي العصبي

بعد أن ظهر فرع اللغويات العصبية وفرض نفسه على ساحة اكتساب اللغة وتعلمها، أصبح الارتباط الوثيق بين إنتاج الكلام وتعلمه أكثر صلة بهذا الفرع، فقد بحث علماء اللغة عملية الكلام والمحادثة من خلال هذا الفرع وربطوا بين اللغة والجهاز العصبي عند متعلمها ووجدوا أن أعضاء وأقسام الجهاز العصبي له تأثير كبير في إنتاج المحادثة والكلام ووجدوا بعض الظواهر الناتجة عن الخلل العصبي، وقد قام العلماء بتقسيم هذا الجهاز بالنسبة لعملية الكلام والمحادثة إلى مراكز استقبالية ومراكز إنتاجية أو تعبيرية ووجدوا أن إصابة إحدى هذه المراكز بخلل سيؤثر سلباً في عملية المحادثة خلافاً أو اضطراباً، وقد سأل العلماء أنفسهم سؤالاً: مادام الطالب أو متعلم اللغة يتلقى من معلمه المعرفة واللغة والكلام، فلماذا لا ينتج الكلام بنفس المستوى الذي تلقاه عن معلمه، ومن هنا حاول علماء هذا الفرع وعلماء تعليم اللغة الثانية دراسة هذه المراكز والتعمق في فهمها وكيف يستقبل المتعلم اللغة وكيف ينتجها، وقد وجدوا أن معظم المشاكل المرتبطة بالجهاز العصبي تؤثر أكبر الأثر على عملية إنتاج الكلام والمحادثة (ديديه، 1996، ص.87)، وفي الحقيقة أنا لا أريد أن أذهب معهم في هذا المذهب حتى لا ندخل في مسائل لها علاقة بالطب وفي اكتساب اللغة

الأم ولكن أردت أن أشير إلى أن الاضطرابات التي تصيب مكتسب اللغة الأم هي نفسها موجودة عند متعلم اللغة الثانية ولكن بشل أكثر تعقيداً وأكثر سلبية، لأنه عندئذ سيكون الحديث عن لغتين وربما سيكون التداخل بين هاتين اللغتين له تأثير إضافي آخر.

## 2.1.2.1. مشكلات المحادثة الناتجة عن الأساس العضوي والعصبي

### 2.1.2.1.1. الغموض الدلالي:

كأن لا يعرف الطالب دلالة الكلمة بشكلها الصحيح فلا يستطيع أن يستخدمها في المكان المناسب أثناء المحادثة أو سيقى مكانها فارغاً أثناء التكلم، لأنه في الأصل لا يعرف دلالتها بسبب شد عصبي أو اضطرابات في الذاكرة، فرمما أخذ الطالب كلمة أو تركيباً وقد مرّ معه كثيراً، لكنه عند استرجاع أو تذكر هذه الكلمة لا تأتي إلى عقله بسبب هذه المشاكل وهنا نجد الطالب يتوقف كثيراً محاولاً تذكر الدلالة والمعنى.

## 2.1.2.1.2. المزج الدلالي بين الكلمات:

كأن يستبدل الطالب معنى كلمة بكلمة أخرى هي في الأساس بعيدة عن معناها الأصلي ظناً منه أنه استخدمها بمعناها الحقيقي، كأن يستخدم الفعل "ذهب" مكان الفعل "أتى" أو يستخدم الفعل "تعلم" مكان الفعل "علّم" وهذه الظاهرة عند متعلم العربية كثيرة ومنتشرة، وفي الحقيقة أسبابها كثيرة ويرجع واحد من هذه الأسباب إلى الأمراض العصبية الغير ظاهرة للعيان.

### 2.1. 2. 1. 3. اضطرابات الإحساس والإدراك السمعي:

كما هو معروف بأن السمع والاستماع للغة الهدف له أثر كبير في تعلمها فبقدر ما يسمع الطالب اللغة الهدف، بقدر ما يكتسب هذه اللغة بسرعة أكبر، فإذا أصيب الإدراك السمعي ببعض الاضطرابات فإنه حتماً سيؤثر على عملية تعلم اللغة، لأن الدلالة والمعنى لن يصلا إلى الطالب على وجه الحقيقة ومن هنا تنشأ مشاكل عدم الفهم الذي بدوره يؤثر على إنتاج الكلام والمحادثة. فكثير من الطلاب الذين لديهم مشاكل في السمع يستقبلون الكلام بشكل خاطيء وغالباً هؤلاء ينتجون بشكل خاطيء.

### 2.1. 2. 1. 4. اضطرابات الإدراك البصري:

كما أن للسمع أهمية كبيرة في اكتساب اللغة والذي يعد من المدخلات، فإن للبصر أيضاً أهميته في ذلك، كما أنه يعد أيضاً من المدخلات، فالسمع والبصر متلازمان في عملية اكتساب اللغة وتعلمها، وكثيراً ما نشاهد بعض الطلاب أثناء الدرس عملية الرؤية عنده غير سليمة أو يصيبها بعض الزيف، وهذا بالتالي سيؤخر عملية التقاط الصورة الكلامية وسيؤخر عملية إنتاج الصورة الكلامية في نفس الوقت.

### 2.1. 2. 1. 5. اضطرابات في فهم اللغة:

وهو ما يسمى بالحبسة الاستقبالية (كشاش، 1998، ص. 87)، فكثير من الطلاب أثناء استقبال الكلام يحاول أن يفهم ما يقوله المعلم بعد مرور مرحلة من تعلمه اللغة وهذا الأمر سيؤدي إلى التوقف المتكرر أثناء إنتاج الكلام، فبعض المراكز الاستقبالية في دماغ الطالب قد أصيبت ببعض الاضطرابات العصبية ربما تكون لا شعورية وهذا ما لاحظته عند بعض الطلاب، فواحد منهم كان يحاول الكلام لكنه كان ينتج كلمة ويقف ثم يحاول أن ينتج الكلمة الأخرى ولكنه يجد نفسه لا شعورياً يقف مرة أخرى، فالخلل العصبي قد أثر وامتد إلى لسانه وإلى لغته.

### 2.1. 2. 1. 6. عدم إخراج الكلام صوتياً بحسب نبرته ونغمته ومقاطعته:

مما يؤدي إلى ضياع الدلالة المعنوية في الكلام وإلى موت الحركة اللغوية، فالطالب يخرج الكلام دائماً بنفس الرتبة دون الانتباه إلى حالات الاستفهام والوقف والتأكيد والتعجب ومن هنا نجد أن لغة الطلاب التي تعلمها جامدة غير مصطحبة بالحركة والحيوية اللغوية.

### 2.1. 2. 1. 7. عدم إخراج الكلمة الطويلة الحروف أو المتعددة المقاطع:

والطالب هنا يخرج الكلمة إما ناقصة الأحرف أو يغير من حروفها ويبدلها إلى حرف آخر، لأن التتابع البصري والانقباض البصري الذي في لسانه يؤدي إلى اضطراب في عملية نطق مثل هذه الكلمات وهذه المقاطع، كصعوبة استخدام الأفعال التي تبدأ بحروف الطلب مثل الفعل "استيقظ" أو الأفعال التي في أصلها حرف السين واستخدام هذا الفعل في حالة المستقبل مع الضمير أنا كالفعل سافر عند اسناده إلى الضمير أنا في حالة المستقبل فيكون "سأسافر" وهنا الطالب سيتعلم عند النطق ببداية هذا الفعل.

### 2.1. 2. 1. 8. اضطرابات في تنظيم الكلمات وفق منطوقه الأساسي:

فنرى بعض الطلاب يقدم ويؤخر ويفصل بين متلازمات الكلام ونجد هذا كثيراً في المصدر والحال واسم الفاعل والمضاف والمضاف إليه، فكثير من الطلاب الذين عندهم اضطرابات عصبية لا يستطيعون أن يستخدموا اسم الفاعل على الرغم من أن له قواعد رتيبة.

### 2.1. 3. الأساس اللغوي:

من غير المنطق أن نتكلم عن عملية محادثة دون الأساس اللغوي الذي هو في الحقيقة أساس المحادثة ومنطلقها الأول والذي تدور حوله مؤخراً معظم الدراسات النظرية وهذا ما حددته المناهج التحليلية عندما قسمت هذا الأساس إلى

مرسل ومستقبل ورسالة (غازي، 1985، ص.52)، فبحثوا المرسل من حيث كفاءته اللغوية ومن حيث منطوقه السليم والصحيح واهتموا بالمستقبل الذي يعد هو الهدف النهائي، فبحثوه من حيث استلام الرسالة وكيفية التعامل معها وهل يعيد إنتاج الرسالة بحسب المعطيات التي يمتلكها وبحسب المعطيات التي أرسلها المرسل وبعد ذلك نظروا إلى الرسالة وتنبهوا إلى أن الرسالة يمكن أن تصل بشكلها الصحيح ويمكن لا تصل بالقصد الذي حدده المرسل ويمكن أن تصل ناقصة أو محورة نتيجة لأسباب عديدة، ومن هنا يمكن أن نقسم الأساس اللغوي إلى عناصر أساسية.

**1. المرسل:** والذي يمثل بشكل عام المعلم الذي يمتلك المفتاح في عملية المحادثة، فكفاية المعلم اللغوية في عملية تعليم اللغة يجب أن تكون دائماً متقدمة وعلى أتم الاستعداد وهذا ما لا نشاهده غالباً عند معلمي العربية الذين يمتلكون اللغة ولكن لا يمتلكون الكفاية والكفاءة اللغوية كمنهج وأسلوب في التعليم، هذا إن لم تكن لغة البعض ناقصة وغير كافية في تعليم العربية وهذا موجود بكثرة في تعليم العربية، ومن هنا فكيف يمكن للطلاب أن يتعلم المحادثة من معلم أصلاً لا يجيد المحادثة أو لا يتكلم أثناء الدرس باللغة العربية، ناهيك عن عدم إخراج الكلام بالنغمة والرنين المطلوبين، لقد بحث عالم اللغة الأمريكي تشومسكي مسألة المقدرة اللغوية والأداء اللغوي وحاول أن يميز بينهما ومن خلال طرحه الذي طرحه حيث قال: إنه يمكن للمعلم أن يمتلك المقدرة اللغوية ولكنه لا يمتلك الأداء وبالتالي سيخرج الرسالة ناقصة ومفتقرة إلى المكملات المعنوية ويمكن للمعلم أو المرسل أن يمتلك الأداء الصحيح ولكنه مفتقر إلى الكفاية والمقدرة اللغوية وبالتالي ستكون الرسالة ناقصة إلى العنصر الأساسي الذي بدونه لا يمكن أن نتحدث عن عملية تعليم أي لغة، فالمقدرة والأداء متكاملان وإن غاب أحدهما اضطربت عملية تعليم المحادثة.

**2. الرسالة:** تعد الرسالة حلقة الوصل بين المرسل والمستقبل (عبد الباري عصر، 2005، ص.51)، وعندما نتحدث عن الرسالة نحن نتحدث عن رسالة صوتية ولغوية تحوي فكراً وأهدافاً ومعاني معينة، والرسالة مهما حاول المرسل أن يرسلها بشكلها الصحيح فإنها سوف تتأثر ببعض المؤثرات اللغوية أو الفيزيائية من حيث اللفظ والمعنى، فمن حيث اللفظ والشكل فإن الرسالة الصوتية إما أن تحتوي على كثافة لفظية ويمكن أن تحتوي على طاقة كلامية

زائدة، وبالطبع فإن لسرعة الكلام تأثير على متعلم العربية وخصوصاً في البدايات، ولا ننسى الدلالة اللغوية التي يجب أن تؤخذ بالحسبان أثناء إرسال الكلام.

وقد قمت بإجراء قياس لبعض الكلام الذي يرسله معلم العربية في المراحل الأولى في تعليم العربية، فعلى سبيل المثال: قام أحد معلمي العربية للمستوى الأول بإرسال اثنتي عشرة كلمة خلال عشر ثوان فقال: " سنحاول أن نتعلم في هذا الدرس بعض الأشياء المهمة مثل الأرقام والأعداد"، فلو نظرنا إلى هذه الجملة بما تحويه من كثافة لغوية ودلالات متنوعة وسرعة في إخراج الكلمات فإننا سنصاب بالصدمة، فكيف يمكن لطالب أجنبي بدأ تعلم العربية قبل أسبوع أن يلاحق ذهنه مثل هذه الكثافة والسرعة والدلالات المختلفة (الظفيري، 2004، ص.79)، ومن هنا تنقطع الصلة بين المعلم والطالب، لأن الرسالة لم تحقق هدفها المطلوب.

**3. المستقبل:** والذي هو عبارة عن المتعلم أو الطالب، والذي يعد الهدف في عملية المحادثة، فكل الوسائل والامكانيات تتجه إليه، لكن مع الأسف يشكل الطالب في كثير من الأحيان العقبة الكبرى في عدم إتمام حلقة المحادثة، فكتير من الطلاب لا نجد عندهم الحماس الكافي لأن ينطلقوا في عملية المحادثة ويتكلمون في ذلك على معلمهم ويتنظرون منه كل شيء، ناهيك عن أن متعلمي العربية يتشكلون من فئات وأعمار وشرائح مختلفة وتسيطر عليهم ظروف وأحوال معيشية معينة، فبعض الطلاب الذين تأخرت عندهم عملية المحادثة لا يهتمون بالاجتهاد حتى ولو عشر دقائق في اليوم، وبعضهم الآخر يعتمد اعتماداً كلياً على المعلم ولا يحاول أن يطور نفسه أبداً فهو ينتظر من المعلم كل شيء ويربط نفسه بالدرس والمعلم والكتاب. ومن هنا أقول إن المحادثة بقدر ما تعزز قدرة الطالب على امتلاك ناصية اللغة، بقدر ما تحرره من سيطرة اللغة الشكلية، كالكتاب والمعلم والعادات اللغوية، وهذا لا يمكن أن يكون إلا إذا حاول الطالب أن يتحرر وفق منهج يرسمه له المعلم وسياسة كلامية هادفة.

إن الناظر للطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية في تركيا فإنه سيجد على الأقل في البدايات خوف معظم الطلاب من المحادثة، هذا الخوف لا مبرر له ولا سبب له إلا أن الطالب لا يقوم بالاجتهاد بالشكل المطلوب أو بالشكل الصحيح وكما يقولون فاقد الشيء لا يعطي، ومن هنا نجد أن كثيراً من الطلاب إما في الجامعة أو في المعاهد الخاصة عندما

يضطرون إلى أن يغيروا معلمهم وخصوصاً عندما يكون التغيير باتجاه المدرس العربي أو التركي الذي يتقن العربية بشكل جيد نجدهم يخافون من الوضع الجديد وهذا ما لاحظته عند بعض الطلاب الذين كانوا يتعلمون اللغة العربية عند مدرس لغة عربية ولكنه تركي فكان يتكلم ويشرح الدرس كله بالتركي وكان يتبع الطرق التقليدية في تعليم العربية، فعندما انتقلوا إلى درسي كان يسيطر على الطلاب حالة من الخوف والفرع الرهيب من عملية المحادثة وكانوا حتى في القواعد وفهم الكلمات كانوا ضعيفين جداً على الرغم من مرور أكثر من ثمانية أشهر على التحاقهم بتعليم العربية، ومن هنا تبرز أهمية منهج المحادثة في تعليم العربية لأنه يعطي الثقة للطلاب ويعزز من قدراته، ليست الكلامية فحسب، وإنما يقوي المهارات الأخرى.

### 2.1. 3. 1. المشكلات الناتجة عن الأساس اللغوي

- 1- الخوف الإيجابي إن صح التعبير: وهنا الطالب يشعر بالخوف لأنه لا يمتلك أدوات المحادثة، فبدون أدوات لا يستطيع أن يبني عملية المحادثة.
- 2- عدم الثقة بنفسه مما يؤدي إلى نفور الطالب من عملية المحادثة ويمكن أن يؤدي إلى ترك العملية التعليمية برمتها.
- 3- يؤخر الطالب الذي لا يدرس ولا يجتهد عملية المحادثة لدى الطلاب الآخرين ، لأن هذا الطالب سيحاول أن يسأل دائماً عن بعض الكلمات التي هو أصلاً لم يدرسها في البيت ولم يحفظها، فأتثناء عملية المحادثة في الصف سيكون عائقاً في تقدم عملية المحادثة مع أفراد الصف.
- 4- الطالب الذي لا يجتهد ولا يحفظ مايعطيه المدرس له سيعمق الفروقات في الصف وسيسبب اضطرابات في الصف، ناهيك عن الفوضى بينه وبين جيرانه، بسبب سؤاله المتكرر لزملائه أثناء الدرس.
- 5- المعلم ناقص الكفاءة التواصلية: سيؤدي ذلك إلى نقص المفردات والطاقة الكلامية لدى المتعلم وبالتالي سيؤخر عملية المحادثة ويضعف جهد الطالب، وسينتج عنه اضطرابات في المحادثة والأخطاء المتكررة وبالتالي سيؤدي إلى

استهلاك عقل الطالب وزنه مما يتسبب بتعطيل وإفساد التركيبة العقلية التي هي في الأساس مهياً لاستقبال المعلومات الصحيحة.

### 3.1. أسس المحادثة العملية

بعد أن تعرضنا إلى المنطلقات النظرية والافتراضات التي لا يمكن بدونها التكلم عن عملية محادثة صحيحة، سوف نتطرق إلى الأسس العملية التي هي عبارة عن الإجراءات التي يجب أن يتبعها المعلم والطالب للسير في الطريق الصحيح في تعليم وتعلم المحادثة.

#### 3.1.1. الاستماع:

##### 3.1.1.1. أهمية الاستماع في عملية المحادثة:

لقد صنف علماء اللغة الاستماع بأنه إحدى المهارات الرئيسية في اكتساب اللغة وفي تعلمها، فكما هو معروف أن الطفل قبل أن يتكلم لغته يقضي وقتاً غير قليل في الاستماع للغة، والاستماع هو مدخل لكل العلوم (السما، 1983، ص.132)، فبواسطته يستطيع المرء أن يتلقى ويكتب الخبرات ومن هنا قال قدماء العرب في فضل الاستماع وأهميته: تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام فإنك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلم.

ويبدو من هذا القول أن الاستماع أهم من الكلام نفسه، لأن الإنسان إذا سمع واستمع واكتسب صحيحاً سيكون هذا مؤشراً على أن ينتج رسالة صحيحة وكلاماً مفيداً. والاستماع هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي، لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين ولذلك فالاستماع هو النشاط اللغوي الأول عند الطفل. ولقد أثبتت الأبحاث اللغوية أن المرء في حالة الاستماع لا يعد سلبياً، بل هو إيجابي فعال، إذ إنه يعمل على فك الرموز التي تصل إليه من

المرسل ويعمل على فهمها والحكم عليها، ومن هنا يعد الاستماع نافذة يطل المرء من خلالها على تجارب الآخرين وخبراتهم. وتبرز أهمية الاستماع والسمع من خلال القرآن الكريم، إذ ركز القرآن على أهمية طاقة السمع وتقديمها على كل الإدراكات الأخرى وحتى حاسة البصر نفسها، وقد جاء هذا التقديم في أكثر من موضع في القرآن كقوله تعالى: { إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا } الإسراء: 36 ، وكقوله { وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ } البقرة: 20، وكقوله: { إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا } النساء: 58، وقد تكرر هذا التقديم كثيراً، ومن هنا نستطيع أن نفهم أن الاستماع من مهارات الاتصال التي تستعمل بكثرة في الحياة اليومية وتؤدي دوراً كبيراً ومهماً قبل أن يتعلم الناشئ القراءة والكتابة.

ومن الواضح أن المتحدث يعكس في حديثه لغة الاستماع التي يسمعها (شعبان علي، 1995، ص.98)، وبالمقابل فإن المتحدث ولهجه وانسيابه وطلاقة تؤثر في المستمع وتدفعه إلى محاكاتها، كما أن الدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق، إذ إن نمو مهارات الاستماع تساعد في نمو الانطلاق في الحديث، ولذلك يمكن أن نطلق على الاستماع أنه تحدث صامت. لقد فرق علماء اللغة بين الاستماع والسماع والإنصات (ظافر، 1984، ص.37)، وكما هو معروف أن الاستماع يكون بإرادة الإنسان ورغبته، أما السماع فيكون بدون إرادة الإنسان ويتوقف حدوثه على سلامة الأذن ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت، أما الإنصات فهو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل هدف محدد أو غرض يريد تحقيقه، ومن هنا كانت هذه المصطلحات تتفاوت بين متعلمي العربية بين مستمع وسامع ومنصت.

إن الاستماع للغة بشكل عام يشغل الحيز الأكبر في حياة الفرد على مستوى اللغة الأم، فقد بينت الدراسات أن 45% من وقت الإنسان يذهب للاستماع وأن 30% من وقت الإنسان يذهب للحديث وأن 25% للقراءة والكتابة معاً (السيد، 2003، ص.305)، فهذه النسبة على مستوى استماع الفرد للغته الأم، فكيف بالنسبة لمتعلم اللغة العربية في وطنه وبين أهل جلدته الذين يتكلمون صباح مساء لغتهم الوطنية، فطالب يتعلم اللغة العربية في تركيا على سبيل المثال فإنه يفترض عليه أن يحقق كل يوم نسبة 45% من وقته في الاستماع للعربية لكي يستطيع أن

يتحدث على الأقل المحادثات اليومية، لأن الطالب التركي في النهاية يقرأ ويكتب بالتركية، والاستماع بنسبة 45% للعربية لا يكفي لأن نقول له إنك أصبحت تتكلم العربية مثل العرب ولو كان هذا ممكناً من الناحية النظرية. إننا عندما نتكلم عن أهمية السماع يجب أن نفرق بين طالب ذهب ليدرس اللغة العربية في موطنها وطالب يتعلم اللغة العربية في موطنه، ومن هنا تبرز أهمية السماع بشكل كبير في البلد الأجنبي الذي تعلم فيه العربية.

### 3.1. 1. 2. آلية الاستماع:

لن أتكلّم عن أنواع الاستماع وقد ملئت كتب تدريس مهارة الاستماع بهذه الأنواع، فهذا لا يهمنا لأنها صُنفت لأصحاب اللغة الأم، ولكن نحن كمعلمي العربية للأجانب يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الطريقة أو الآلية والأسلوب الذي يجب أن يقوم عليه الاستماع وخصوصاً أن كثيراً من الطلاب لا يعرفون كيف يستمعون للغة العربية أو كيف يستطيعون أن يسخروا الاستماع للغة العربية في سبيل تقوية محادثته. لقد تبين من استطلاع آراء الطلاب حول عملية الاستماع أنهم متخبطون في عملية وكيفية الاستماع للعربية، فعلى سبيل المثال: واحد من الطلاب في المستوى المبتدئ سألته: هل تستمع للغة العربية وكم ساعة تستمع في اليوم، فأجاب: نعم، فسألته إلى ماذا تستمع فقال لي: أستمع إلى قناة الجزيرة الإخبارية وأستمع تقريباً ساعة كل يوم ثم قال لي ولكن لا أفهم شيئاً وأشعر بالملل بسرعة، فسألته إذن لماذا تستمع فقال: إن أستاذنا نصحننا بذلك. طالب آخر يقول لي: أستمع وأشاهد الرسوم المتحركة العربية، فسألته هل يمكن أن تذكر لي كلمة أو بعض الكلمات والجمل التي تعلمتها من هذه الأفلام فيقول لي تعلمت "قطقط" و "فرفور". طالب في المستوى المتوسط لغته مازالت مضطربة، بين الحين والحين يحضر لي سؤالاً عن معنى بعض الكلمات يكتبها على ورقة وهذه الكلمات إما يكتبها خطأ وبالتالي يلفظها خطأ أو يكتبها ناقصة وعندما سألته أول مرة من أين تحضر هذه الكلمات؟ فقال لي أستمع إلى الأغاني العربية وخصوصاً اللبنانية والمصرية، وهذه الكلمات كانت كلها بالكلمات العامية، فكان يحضر مثلاً "مش حنسك أبداً" وكان يكتبها بهذا الشكل "مشحنسك أبدان" و عند قراءتها له كان الأمر مضحكاً كثيراً.

لقد أدرك مدرسو وخبراء تعليم اللغة أهمية الاستماع في تعلم اللغة ولكنهم تجاهلوا تطبيق الاستماع في تعلم اللغة، فلم يتطرقوا إلى كيفية استثمار هذه المهارة في تحسين المحادثة والكلام. فللاستماع ضوابط وقواعد يجب أن يقوم عليها. لقد أصبحت كل إمكانيات الاستماع متوفرة لدى متعلم اللغة، وعلى الرغم من ذلك لم تنظم هذه الإمكانيات بطريقة فعالة وإيجابية، ومن هنا كان لا بد أن نبحث عن مواطن الخلل في عملية الاستماع والآليات الخاطئة التي يتبعها المدرسون والمتعلمون، ومن أجل ذلك لا بد أن تخضع عملية الاستماع إلى بعض الضوابط ومن ذلك.

1- يجب أن يتناسب مستوى الاستماع مع مستوى الطالب، وهذا أمر يجعل الطالب لا يمل أثناء الاستماع ويحقق الهدف من عملية الاستماع، والطالب عندما يستمع لشيء قريب من مستواه يشعر بالأمان والراحة ويطلب المزيد من الاستماع، وهذا الذي يتخبط فيه كثير من الطلاب، فعلى سبيل المثال طالب من المستوى المبتدئ كان يستمع للأغاني العربية ولبعض المسلسلات المختلفة، لكن هذه المسموعات لا تتناسب مع مستواه واللغة في داخل هذه المسموعات ليست متلائمة مع لغته في هذا المستوى.

2- لا بد للاستماع أن يسير وفق منهج التدرج من السهل إلى الصعب ومن الحسي إلى المجرد ومن القليل إلى الكثير ومن البطيء إلى السريع، فالطالب المبتدئ لا يجب أن يستمع إلى كلمات مجردة أو إلى كلمات لا تستخدم في المحادثة أو استخدامها قليل في الحياة اليومية وألا يستمع إلى الجمل التي تحتوي على الروابط الكلامية الكثيرة أو التراكيب الغير شائعة أو الكلمات التي لها أكثر من معنى أثناء الكلام.

3- أن تكون قطعة الاستماع معدة من قبل ومرفقة بعدة كلمات يراد تعليمها للطلاب وأن توضح وتشرح هذه الكلمات للطلاب قبل البدء في عملية الاستماع، كأن أعلم كلمة "الحافلة" بعد أن قمت بشرحها للطلاب قبل الاستماع وأرفقتها مكتوبة أثناء الاستماع.

4- أن لا يجهد الطالب المبتدئ نفسه في إيجاد المعنى ولكن يطلب المعلم من الطالب إيجاد الفكرة العامة من الاستماع.

- 5- أن توضع الكلمات والجمل المراد تعليمها في وضعها الطبيعي، كأن أختار مثلاً مسلسلاً قصيراً، فإذا أردت أن أعلم الأعداد أختار مسلسلاً يمر فيه ذكر الأعداد بطريقة عفوية، كأن أعرض فلماً قصيراً يوجد فيه بعض الأشخاص يمارسون بعض الحركات الرياضية ويقومون بالعدّ لحركاتهم الرياضية.
- 6- محاولة الطالب كتابة ما قد سمعه ولو كان قليلاً.
- 7- أن يكرر عملية الاستماع على الأقل ثلاث مرات في نفس الوقت وأن يكرر الاستماع على فترات معينة.
- 8- الاستماع إذا كان مرفقاً بالصوت والصورة يشعر الطالب بالمتعة والنشاط، طبعاً هذا في المراحل الأولى من عملية تعليم المحادثة.
- 9- في المراحل الأولى يمكن أن يرفق الاستماع بالكتابة، أي ما يتكلم به المرسل يكتب في الأسفل وهذا للمبتدئين، ولو أن هذا الأسلوب غير فعال لكنه يطرد الملل والغربة عن اللغة.
- 10- يجب على الطالب ألا يجبر نفسه على الاستماع، فإذا شعر الطالب أن نفسه ليست مرتاحة للاستماع فعليه أن يترك وخصوصاً للمبتدئين الجدد.

### 3.1.3.1. حدود الاستماع:

إن للاستماع حدوداً وضوابط لا يمكن تجاهلها أثناء العملية التعليمية، ولقد غابت هذه الضوابط عن كثير من أذهان المتعلمين والمعلمين، فالاستماع مهارة من مهارات اللغة، يجب أن يقنن ويحدد وإلا بقي عشوائياً لا فائدة منه، والاستماع أيضاً ليس كما يبدو للآخرين عملية بسيطة وإنما هو عملية تتضمن في داخلها كثيراً من الإجراءات، ومن هنا صنف خبراء اللغة الاستماع إلى أنواع منها الاستماع بقصد الحصول على معلومات والاستماع بقصد النقد والتحليل واستماع بقصد الاستمتاع والمتعة (جاك، 1997، ص.232).

إن الطالب الأجنبي المتعلم للغة العربية يظن أنه إذا أخضع أذنه للغة العربية أيّاً كانت فإن ذلك سينمي عنده القوة اللغوية وبالتالي يطور عملية الكلام والمحادثة، وفي الحقيقة عنده الحق لأن يفكر ذلك مادامت أمور الاستماع للغة غير

واضحة وغير مجهزة ومقعدة. لقد كثرت الأسئلة في الآونة الأخيرة بين متعلمي العربية عن أفضل لغة عربية مستخدمة بين البلاد العربية، فسائل يسأل أي البلاد العربية لغتها أفضل؟ وسائل آخر يسأل أي أناس يتكلمون أفصح وأجمل بين البلاد العربية، وتأتي الأجوبة بشكل ساذج، لغة هذا البلد أو لغة هذا البلد، ومن هنا كان لي لا بد أن أتطرق لهذا الموضوع بشيء من التفصيل.

### 1.3.1. 1.3.1. حدود اللغة:

كما هو معروف أن اللغة العربية ليست على مستوى واحد من الفصاحة والسلامة، فعند استماع الطالب للعربية، هل سيستمع للغة الرسمية أم للغة الفصيحة الجافة أم سيستمع للكلام الشعبي الدارج (الراجحي، 1995، ص.38)، وكما هو معروف أن كلام المتحدث في البلاد العربية لا يسير على نفس الأمر، فالاختلاف ليس بين البلاد فحسب، وإنما الاختلاف على مستوى البلد الواحد، فلو أراد الطالب أن يستمع إلى اللغة العربية الفصيحة الجافة ل بقي عند الطالب نقص كبير ولبدأ الأمر غريباً ومضحكاً، وإن استمع للكلام المحكي فإنه سيجد صعوبة كبيرة لأن الكلام المحكي كما قلت يختلف من مدينة لمدينة ومن بلد لبلد، فإذا استمع للكلام المصري فإنه لا يستطيع أن يفهم الكلام الشامي وإن استمع للكلام الليبي على سبيل المثال فإنه سيتعد كثيراً عن الكلام الشرقي، ومن هنا فإن كثيراً من الطلاب يتخبط في هذه المسألة تخبطاً كبيراً، فمنهم من يستمع إلى الأغاني الشعبية ومنهم من يستمع إلى المسلسلات المحلية ومنهم من يستمع إلى الأفلام التاريخية باللغة الفصيحة، وبعد ذلك تكثر الأسئلة من الطلاب، يسألون عن معنى بعض الكلمات والتراكيب التي لا يجدونها في القاموس، فما هو الحل في هذه المسألة؟

في موضوع كتابة الروايات في العصر الحديث ذاع موضوع لغة الرواية، هل تكتب الرواية بالعربية الفصيحة أم بالعامية، وقد أدلى النقاد بآرائهم في هذه المسألة وخير الآراء كان أن تكون بالفصيحة، ولكن ليست الفصيحة الجافة وإنما بالفصيحة الحية، كيف يكون الاستماع لهذه اللغة، على سبيل المثال لو أخذنا تركيب السؤال عن الحال فيمكن أن يرد

هذا التركيب بعدة أشكال: الأول " كيف حالك" بالحركات التامة ومروره في كتب تعليم العربية، ويمكن أن يمر باللهجة المحكية "كيفك"، ولكن يمكن أن يمر باللهجة الوسيطة وهي " كيف الحال".

طبعاً هذا الأمر فيه قليل من الصعوبة لندرة هكذا برامج تستخدم اللغة الوسيطة ولكن يمكن أن نعلم الطالب التراكيب الفصيحة وفي نفس الوقت يخضع الطالب لأن يستمع إلى الكلام المحكي بشرط أن يكون تحت إشراف المعلم أو مراقب مع الطالب يشير له عن المعادل الفصيحة، ويتم ذلك باختيار المعلم للمسموعات التي تتناسب مع العملية التعليمية ومع أهداف المعلم والدرس، وأن يتعد عن اللهجات الهابطة التي تستخدم في الأغاني أو المسلسلات الشعبية، وهذا الأمر سيتم بعد مرور وقت على تعلم الطالب على الأقل ثمانية أشهر.

### 3.1. 1. 2. 3. حدود البرامج:

يشيع بين متعلمي العربية الجدد أن يستمعوا ويشاهدوا الرسوم المتحركة أو برامج الأطفال وكأن هذه البرامج تناسب مع مستوى الطلاب المبتدئين أو أن يستمعوا للأخبار بسبب أن لغتها فصيحة، وهنا يجب أن نحقق هذه المسألة، وأقول ليس المهم البرامج بقدر أهمية تنظيم اللغة واختيار المناسب منها داخل البرنامج، فما هي الفائدة من مرور كلمات مثل "فرفور" و"قطقوط" و"أرنوب" في برامج الأطفال لمتعلم اللغة العربية، هذه البرامج أعدت للأطفال أصحاب اللغة الأم، إن تنوع البرامج بين علمية واجتماعية وفكاهية وشعبية تحير الطالب وتجعله يتيه في هذا الخليط منها، إن الاستماع للغة يجب أن يكون لبرامج هادفة في تعليم العربية وليس لمجرد أن البرنامج يتكلم بالعربية فيكون ذلك سبباً للاستماع له.

### 3.1.3.1. حدود المُستمع له:

تتنوع اللغة بحسب المتكلم، فنجد الرجل والمرأة والطفل والفتاة والكبير، ولكل من هؤلاء قاموسه الخاص، وهنا لا أقصد العمر فقط وإنما تنوع الشخصيات والخبرات الثقافية واللغوية، فلاشك أن لكل إنسان قاموسه الخاص الذي يكرره في حياته وينتقي كلمات دون سواها، فلو أخذنا مثلاً بسيطاً: فمن المتكلمين من يقول: "فرصة سعيدة"، ومنهم من يقول "فرصة طيبة"، ومنهم من يقول: "تشرفت بمعرفتك"، أو "سعيد بمعرفتك" أو "تشرفت بلقائك" أو "سعيد بلقائك"، ولذلك يجب على المستمع التنوع في الاستماع بشرط أن يكون تحت المراقبة وبإشراف متخصص لبرامج الاستماع.

### 3.1.3.1.4. حدود الوقت:

يسأل كثير من متعلمي العربية، كم ساعة يجب علي أن أستمع للعربية، وهذا السؤال الساذج منتشر بين كثير من الطلاب، ولو نظرنا إلى عملية الاستماع باعتبار الوقت والمكان لوجدناها تتم إما في الصف أثناء الدرس أو يقوم الطالب بجهده الشخصي في الاستماع في البيت أو أثناء الذهاب والإياب إلى الجامعة أو العمل، وهذه الأحوال الثلاث لا تحقق الهدف من الاستماع، لقد قمت بزيارة لأحد المراكز الثقافية الغربية ورأيت كيف تقيم عملية الاستماع، فعندما دخلت إلى هذا المركز وجدت بعض الغرف الصغيرة ويوجد في داخل كل غرفة ثلاثة حواسيب ومنظم للصوت وبجانب كل حاسوب يوجد بعض الكلمات المكتوبة على ورقة ثم رأيت كيف تتم عملية الاستماع، الوقت كان لا يستغرق أكثر من عشرين دقيقة، لكنها كانت فعالة إلى درجة أن الطالب يخرج من الغرفة وفي فمه أكثر من عشر كلمات قد تعلمها، وكان المراقب يقول للطلاب هنا يوجد عشر كلمات الآن ستمر قطعة التسجيل انتبهوا لها وبعد أن ينتبه لها الطالب يخرج من الغرفة إلى قاعة الدرس ويقوم المدرس بشرح هذه الكلمات بسياقها وباستعمالاتها المختلفة، والأهم من ذلك يرجع الطالب إلى الغرفة ويستمع مرة ثانية إلى القطعة بوقت لا يتجاوز خمس

عشرة دقيقة، وهكذا فوق الاستماع كان لا يتجاوز أكثر من نصف ساعة لكنها تعادل في الحقيقة أكثر من خمس أو ست ساعات.

### 3.1. 1. 3. 5. حدود المستمع:

من دون شك أن الطلاب يتفاوتون في قدراتهم العقلية ومواهبهم النفسية ومهاراتهم الجسدية، فلا يمكن أن يوضع الطلاب كلهم في خانة واحدة أثناء التصنيف وهذا ما يقع فيه كثير من المدرسين في الخطأ حينما يقولون لطلابهم أو يرشدونهم إلى بعض مواقع الاستماع، سواء في الانترنت أو في أشرطة المسجلات، وهذا ما لاحظته عندما قمت بزيارة لإحدى الجامعات أثناء درس وكان يجلس في الصف ثلاثون طالباً وقد مر على تعلمهم ستة أشهر، وعندما فتح المعلم الصوت كنت أراقب الطلاب واحداً واحداً وقد بدا الاستغراب والتعجب على بعض الوجوه، وعند نهاية قطعة الاستماع- وهذه القطعة كانت عبارة عن محادثة بين الطلاب وموظف الجامعة- سألت بعض الطلاب، هل يمكن أن تذكروا بعض الكلمات التي مرت في الكلام، فكانت معظم الإجابات، هل يمكن أن تعيد لنا الاستماع مرة ثانية؟ وطلبت منهم أن يستمعوا إلى نفس الكلام في البيت وفي اليوم التالي سألتهم من فهم القطعة مئة بالمئة، فكانت الإجابات فقط طالبان فهما الكلام تماماً وكان عشرة من الطلاب قد فهموا تقريباً 20%.

ومن هنا يجب أن نشير إلى بعض النقاط المهمة، لا بد للمدرس أن يسأل نفسه سؤالاً هل الرسالة عندما تخرج من المتكلم ستصل إلى المتلقي أو السامع بنفس القصد والإنتاج الذي أراده المرسل؟ ولذلك يجب على المعلم أن يقوم بتصنيف الطلاب بحسب قدراتهم العقلية والطاقة الاجتهادية (الزعيبي، 2007، ص.65)، قد يبدو هذا للوهلة الأولى صعباً ولكن أقول ماهي المشكلة أن نوزع على الطلاب بعض مقاطع الاستماع كلاً بحسب مستواه الاستماعي، وأنا لا أريد أن أذكر الأمراض العضوية والمشكلات النفسية التي تعيق عملية الاستماع وقد تطرقت إليها في الصفحات الماضية.

يجب أن يخضع الطالب باستمرار إلى قياس لقدرته السمعية على فهم الأصوات والكلمات والجمل والنصوص وبذلك يستطيع المعلم أن يحدد الخلل الحاصل عند الطلاب. يجب ألا يترك الطالب وجهاً لوجه أمام الاستماع للغة وهذا الأمر الذي يؤدي بمعظم الطلاب إلى الملل والنفور من تعلم العربية. لا بد لعملية الاستماع أن تمر على الطلاب بحسب الخبرة اللغوية، فالطلاب متفاوتون في اكتساب اللغة حتى في الصف الواحد، فالطالب لا يستطيع أن يستوعب ويفهم كلاماً فوق مستواه اللغوي. أثناء عملية الاستماع يجب على المعلم أن يعرف ثقافة الطالب اللغوية وهذا غالباً ما يكون مرتبطاً بثقافة الطالب في لغته الأم. يجب على المعلم أن يراعي الفروق في اهتمامات الطلاب، فبعض الطلاب له اهتمامات رياضية وبعضهم له اهتمامات سياسية والبعض الآخر له اهتمامات اجتماعية ومن هنا يجب على المعلم أن يدرك أن طالباً ليست محبة له الموضوعات السياسية ألا يجبره على الاستماع لها، هذا على الأقل في المستويات الأولى.

يجب أن ينتبه المعلم إلى الطلاب من حيث الجنس، فالطلاب الذكور مختلفون عن الإناث من حيث الاهتمامات والشعور والموضوعات، وهذا ما لاحظته في إحدى دروس المحادثة المتقدمة أثناء الاستماع لقطعة محادثة تتعلق بالسياسة، فالطالبات كن أسرع مللاً وطالبن بتغيير موضوع الاستماع. الطالب أثناء الدرس أو أثناء العام الدراسي يمر بتقلبات نفسية وجسدية، فمثلاً طالب في بداية العام الدراسي مختلف عن نفس الطالب في نهاية العام الدراسي، وطالب في بداية الدرس مختلف عنه في نهاية الدرس، ففي بداية العام الدراسي يكون الطالب ممتلئاً نشاطاً وحيوية، وهذا ما لا يستثمره كثير من المدرسين، فأنثناء حضوري لأحد دروس العربية قام المعلم بتأجيل حصة الاستماع إلى نهاية الدوام أي الحصة الأخيرة وكأنه لا يعير الاستماع أية قيمة، فالطلاب أثناء الاستماع كان أكثر من نصفهم ينام في الصف.

### 3.1.1. 3. 6. حدود الصوت:

إن كيفية تقديم الصوت في الاستماع أمر مهم للغاية، فالطالب المبتدئ لا يستطيع أن يفهم الجمل إذا كانت تقدم بسرعة وهذا الأمر يجعله يطلب إعادة المسموع أكثر من مرة ليفهمه. لقد أصبح التدرج في عملية الاستماع أمر لا بد منه وخصوصاً أن التقنيات الحديثة وفّرت ذلك وهذا ما رأيته عند زيارتي للمركز الثقافي الفرنسي، حيث كانت تعرض بعض الجمل بأصوات مختلفة تتدرج من البطء إلى السرعة (الصرامي، 1434، ص.121)، ليس هذا فحسب، بل وكانت تعرض من جنسيات مختلفة كأن تعرض الجملة مرة بصوت رجل ومرة بصوت امرأة.

كلنا نعرف أن العربي حينما يتكلم يسقط كثيراً من الأحرف أو يبدل حروفاً بأخرى أو يستغني عن بعض أدوات الاستفهام عن طريق التنغيم والنبر أو يغير في أوزان الأفعال بحركاتها وحروفها وهذا في الحقيقة موجود في كل اللغات (المتوكل، 2005، ص.33)، ولا يمكن لمتعلم اللغة العربية أن يتعلم هذه الأشياء من صفحات الكتب ولكن لا بد له من الاستماع إلى المصدر الرئيسي في ذلك، فالمتكلم العربي كثيراً ما يسقط أداة الاستفهام "هل" أو الهمزة، فإذا أراد المعلم أن يسأل طلابه "هل فهمتم؟" فإنه يستخدم "فهمتم" لكن عن طريق النبر أو عندما يستخدم جملة كجملة "ما أجمل السماء" ففي كتب التعليم لا يمكن فهمهما هكذا ولكن عند النطق يمكن أن يفهم المتعلم من خلال الصوت قصد المتكلم.

### 3.1.2. اصطناع المواقف الطبيعية:

في الحقيقة هذا المبدأ واحد من المبادئ والبند التي ترجع أصولها إلى النظرية الطبيعية في اكتساب اللغة الثانية (هاينه، 1996، ص.94)، وهذا الأساس يقرب وينقل اللغة العربية من التعلم إلى الاكتساب، فمتعلم العربية لا يمكن أن يبقى بين جدران الصف والكتاب والقلم والسبورة، لا بد له أن يتحرر من قيد هذه الأشياء إلى روح اللغة وحيوتها. اصطناع المواقف ليس بالأمر السهل ويحتاج إلى تعاون بين المعلم وطلابه، فالمواقف لا تعد ولا تحصى وهي على كثرتها

هي أيضاً متنوعة، فرما يكون للموقف الواحد أحوال كثيرة مختلفة ومتقلبة وهذا الأمر ما لا ينتبه إليه مصممو وكتابو كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فنجد داخل صفحات الكتاب عناوين مثل: في المستشفى، في المتحف، عند الطبيب، أو غير ذلك، وصحيح أنهم يعطون الفكرة العامة واللغة بشكل عام، لكن الطالب يُقي هذه المعلومات في الكتاب، فإذا صادفه موقف حي أو حقيقي مع نفسه، فإنه لا يستطيع أن يعبر عما في داخله، على الرغم من أنه قد قرأ هذه المواقف وتعلمها خلال دراسته، وهذا ما حصل مع أحد الطلاب الأتراك عندما سافر إلى بلد عربي وأصابه ألم في بطنه وذهب إلى المستشفى ولكنه لم يستطع أن يتكلم مع الطبيب أية كلمة على الرغم من أنه درس اللغة العربية في تركيا لمدة سنتين وقد مر في كتابه درس "في المستشفى" ومن هنا كان لا بد من التفكير في اصطناع مواقف خارج الكتاب، ربما تكون في الصف ولكن هذا بالنسبة للمبتدئين، لأن الصف أو قاعة الدرس بمفهومها تبقى عالقة في ذهن الطالب ولا يستطيع أن يتحرر منها، لكن للمبتدئ في تعلم العربية ربما يكون هذا الأمر أكثر فائدة، فالهدف الآن ليس الموقف نفسه وإنما الإعداد للموقف وكسر الخوف عند الطالب، فبالنسبة للمبتدئ بعد قراءة أو تعليم الطالب موقفاً ما ربما يخرج مجموعة من الطلاب بحسب الموقف ويمثلونه أمام زملائهم، وهنا لا أجبر الطالب أن يلتزم بالموقف الذي تعلمه، فرما يعطيني الطالب فكرة من عنده وأحاول أن أستثمر هذه الفكرة في تعليمه العربية بشرط أن تكون مناسبة للمستوى واللغة المقررة، وعلى المعلم أن يدرك أنه ما علّم الموقف ولكنه حضّر الطالب لذلك، فلكل موقف أحوال متنوعة وحالات مختلفة، فالمبتدئ يتعلم أبسطها في البداية وبعد مدة سيتعلم أحوالاً أخرى وهنا التأكيد مرة أخرى ليس الهدف الموقف وإنما الهدف هو اللغة في الموقف، فلو أخذنا مثلاً بسيطاً في ذلك لموقف طالب أصابه ألم في بطنه، كيف سنمثل هذا الموقف وفق التدرج بحسب المستوى واللغة:

الطالب : أشعر بألم في بطني

الطبيب: ماذا أكلت أمس

الطالب: أكلت أرزاً مع الدجاج

الطبيب: هل أكلت شيئاً آخر

الطالب: نعم/ لا

لو أجرينا نفس الموقف مع طالب في المستوى المتوسط

الطالب: أشعر بألم في بطني

الطبيب: ماذا أكلت أمس

الطالب: أكلت أرزاً مع الدجاج

الطبيب: هل أكلت شيئاً آخر

الطالب: هنا الطالب سيقف محاولاً التذكر، في النهاية إما سيقول لا أو نعم أو سيقول لا أستطيع التذكر أو سيقول

لا وخلف قوله لا سيقول تذكرت لقد تناولت قطعة شكولاته.

هذا التردد في الجواب يدلنا على طاقة الذاكرة اللغوية التي لا يتمتع بها الطالب المبتدئ ويشير إلى الخبرة اللغوية المتقدمة

على الطالب الآخر.

ولو أخذنا طالباً في المستوى المتقدم كيف سنتصور هذا الموقف وهذا الحوار

الطالب: أشعر بألم في بطني

الطبيب: ماذا أكلت أمس

الطالب: أظن أنني أخذت برداً أمس

الطبيب: كيف حدث ذلك

الطالب: أمس عندما كنت أمشي في الطريق نزل المطر فجأة وتبللت ثيابي

هذا الطالب حاول ألا يخضع لأسئلة الطبيب وحاول أن يكون هو المبادر في الكلام، فهو يمتلك الثقة اللغوية التي

أهله لذلك. طبعاً هذه بعض الأحوال التي لا نهمنا بقدر ما يهمنا كيفية استخدام الطالب للغة، وتبقى المشكلة أن

اصطناع المواقف داخل الصف وبين الجدران ينقص من قيمتها ولذلك لا بد من الخروج إلى الهواء الطلق وتقريب هذه المواقف من حقيقتها، وقد يبدو الأمر صعباً لكن يكفي لهذه المهمة طلاب الصف الواحد إذا استطاع المعلم تنظيم ذلك.

### 3.1.3. التدرج في عملية المحادثة:

التدرج في التعليم أمر بديهي، فالكلام مهارة عقلية وتعلم هذه المهارة لا يحدث بين يوم وليلة وإنما هي عملية تستغرق وقتاً وجهداً وتحتاج إلى صبر ومثابرة، والتدرج في المحادثة يحتاج إلى وضع خطة مسبقة يسير الطلاب عليها بإدارة المعلم (جاس، 2009، ص.286) ولذلك يجب أن يرتبط بالكلام اليومي والمواقف الحاصلة وأن يرتبط بمستوى الطلاب وقدرتهم على مدى استيعابهم اللغة، والمعلم إن لم يكن صاحب خبرة في تعليم العربية أو متفرغ لتعليم العربية فلن يستطيع أن يطبق هذه الحال في عملية المحادثة، ولنأخذ بعض الأمثلة في ذلك: عند تعليم المعلم الضمائر المنفصلة لطلابه المبتدئين فإنه يكتب كل الضمائر على السبورة ويبدأ يطبق بعض الأفعال عليها وهذا المنتشر في كثير من الجامعات والمدارس وبعض المعاهد الخاصة، وقد قمت بزيارة لإحدى مدارس الأئمة والخطباء ورأيت كيف كتب المعلم كل الضمائر المنفصلة على السبورة وبدأ مع طلابه يطبقون الأفعال عليها، ولو أننا فكرنا قليلاً ماذا حدث في رؤوس الطلاب، لقد أصبح رأس الطالب متجهاً إلى تصريف الفعل مع الضمير ونسي كل العربية فأصبح همه كيف سيصرف الفعل مع الضمير، وكان هذا الأمر أشبه بآلة متكلمة. في منهج التدرج أعلم الطالب أولاً ضمير المتكلم "أنا" في حالة الماضي وإلى أن يتقن الطالب التكلم عن نفسه بحالة الماضي، وهذا يستغرق على الأكثر ثلاثة أو أربعة دروس، بعد ذلك أنتقل معه إلى الضمير "أنت" في حالة الماضي وهنا الأمر سيكون بسيطاً، لأن التغيير سيكون في الحركة فقط، وبعد أن أرى الطالب استطاع أن يتكلم عن نفسه في حالة الماضي وعن المخاطب أيضاً، أعلمه "أنا" في حالة المضارع وفي نفس الوقت تجري تطبيقات على "أنا" في حالة المضارع وهنا يجب أن أُنَبِّه أن لا أستخدم أفعال شاذة أو لها أحوال خاصة كالفعل "وضع" أو "وقف" أو الأفعال المنتهية بالألفات على الأقل في المرحلة الأولى.

ولو استعرضنا مثلاً آخر في عملية التدرج مثلاً: تعليم الأعداد، كلنا نعرف أن مسألة الأعداد مسألة متشابكة وترتبط بأصعب الأمور في العربية، فهي متعلقة بمسألة الجمع والمذكر والمؤنث والمضاف والمضاف إليه والحركات والتنوين وما إلى ذلك، وأريد أن أذكر ما شاهدته في أحد صفوف تعليم العربية في إحدى الجامعات، لقد قام المعلم بملاء السبورة بكل حالات العدد وكان منظر السبورة مربعاً في ذلك الوقت. إن تعليم الأعداد يحتاج إلى صبر ووقت وإن أمهر المعلمين وأدكى الطلاب لن يستطيع أن يعلم أو يتعلم الأعداد على الأقل إلا في أربعة أشهر، ولذلك جميع المعلمين والطلاب يُتبعون أنفسهم كثيراً في هذا الموضوع، تعليم الأعداد وفق منهج التدرج يكون أولاً في الأعداد مابين ثلاثة إلى عشرة بشرط أن أستخدم كلمات في الجمع بسيطة "كأقلام" و"كتب" وألا أطلب من الطلاب مسألة المذكر والمؤنث، لأن هذه المسألة العرب أنفسهم لا يتقيدون بها تماماً.

لقد نادى القرآن بمنهج التدرج في تعليم المسلمين أحوال العبادة وكان له الأثر الأكبر في توصيل الفكرة دون عناء وتعب ومشقة.

### 3.1.4. لغة الدرس والتخاطب:

لقد كثر الحديث عن اللغة التي سيستخدمها المعلم أثناء الدرس ودار النقاش إلى أن نطق بعض المفوهين وقرروا أن تكون لغة القواعد والصرف بلغة الطالب والمحادثة والكتابة باللغة الهدف، وعلى افتراض أن هذه المعادلة صحيحة، هل يمكن أن تنجح هذه الفرضية في منهج المحادثة لتعليم العربية. في منهج المحادثة كيف ستكون لغة التخاطب حتى ينجح هذا المنهج؟

لو أننا تابعنا فكر هؤلاء لأصبح عندنا انقسام في المهارات ولما أصبح للمحادثة أي معنى، ولو أننا طلبنا من معلم المحادثة التكلم دائماً بالعربية لأرهقنا الطالب في الدرس وخارج الدرس ولأنفق وقته في محاولة معرفة معنى الكلمات

البسيطة، ناهيك عن الكلمات صعبة المعنى، ولو أننا طالبنا المعلم أن يتكلم قليلاً بالعربية وقليلًا بالتركية لتعود الطالب على ذلك ولمال إلى الكسل والخمول.

من خلال تجربتي في تعليم العربية عن طريق المحادثة اتبعت مع الطلاب أسلوبين: الأسلوب الأول التكلم بالعربية دائماً ولكن بلغة بسيطة كما أخطب الأطفال، لكن كيف هذا الأسلوب؟ في البداية أعلم الطلاب الكلمات الحسية والمادية، كأن أشير لهم إلى الحاسوب داخل الصف وأقول لهم حاسوب ثم أشير لهم مع الحركة إلى "فتح" الحاسوب ثم أعلمهم كلمة "المصباح"، أثناء الإشارة ألفظ المصباح ثم أوجه إلى مفتاح المصباح وأغلق المصباح ثم أفتحه، بعد الفتح أقول لهم فتحت المصباح، ثم أعلمهم كلمة الباب مع الإشارة والصوت ثم أفتح الباب وهكذا مع الكتاب والنافذة بشرط أن أعلمهم أولاً الاسم ثم الفعل، هذا الأسلوب أسلوب ناجح في الحقيقة لأنه يعزز مهارة الاستماع عند الطالب ويحثه دائماً على العمل والاجتهاد والبحث، لكن ماسر نجاح هذا الأسلوب عند بعض المعلمين وفشله عند البعض الآخر؟ يكمن السر حقيقة في عملية البناء، فإذا استطاع المعلم أن يبيّن درسه من الصفر صحيحاً واستمر وفق منهج التدرج، فإنه لن يجد صعوبة في أن يتكلم باللغة العربية مع طلابه أبداً، وإذا ما استطاع المعلم أن يتبع البناء الصحيح ويبيّن عشوائياً فبالتالي سيكون الأمر صعباً أن يتكلم بالعربية وسيجد نفسه مضطراً أن يغير لغة التخاطب إلى لغة الطالب.

أما الأسلوب الثاني: هو التكلم باللغة العربية واستعمال لغة الطالب عند الحاجة، لكن ليس بحسب الطالب وإنما بحسب المعلم، فإذا أردت أن أعلم الفعل "ذهب" أكتب الفعل على السبورة وأقول لهم gitti وأقول لهم الفعل "ذهب" يأخذ حرف الجر "إلى" ثم أبدأ أن أقول لهم الجملة الأولى بعد أن علمتهم كلمة المدرسة أو الجامعة والبيت، ذهبت إلى الجامعة، ثم أقول لهم الجملة بدون الاسم فأقول: ذهبت إلى ثم أسكت وأنتظر الجواب، فواحد من الطلاب سيقول لي: إلى البيت، وواحد يقول لي: إلى الحديقة وهكذا، طبعاً هنا يمكن الطالب أن يكون على معرفة بالاسم أو لا يعرفه، لكن أثناء الجواب سيعطيني الطالب كلمات لا تستخدم بكثرة فأقول له بلغته "بعد ذلك سنأخذها"، لأن الطالب سيحاول أن يستخدم لغته في إتمام الجملة بكلمات لا تناسب ومستواه، فأحاول أن أجعل الطالب ضمن

دائرة مستواه اللغوي وفي نفس الوقت لا أترك اللغة تسيطر عليه وخصوصاً في المستويات الأولى، فعلى سبيل المثال واحد من الطلاب في المستوى الأول عندما كنت أعلمهم الفعل "فتح" وقلت لهم "فتحت الكتاب"، "فتحت المصباح" وطلبت منه أن يكمل الجملة بعد أن قلت "فتحت" فهذا الطالب قال لي الصنبور لكن بلغته فقلت له "انتظر سنأخذها في المستقبل"، لأن كلمة الصنبور بالنسبة لاحتياج الطالب هي بعيدة عنه قليلاً واستخدامها في المحادثة كمستوى مبتدئ يثقل ذاكرته وتجعله يفكر بحقل دلالي بعيد عن مستواه.

### 5.3.1. تغيير استراتيجيات درس المحادثة:

من المعروف أن أسلوب إعطاء الدرس إذا سار على نسق واحد فإن ذلك يبعث الملل في نفوس المتعلمين وتنخفض جودة العملية التعليمية، ومن هنا فإن فعالية المحادثة لا تنبغي أن تسير على نمط واحد وخصوصاً أن الطالب يتعلم لغة جديدة وهذا يحد ذاته يخلق صعوبات جمّة، إن تغيير أسلوب إعطاء الدرس يطور العملية التعليمية برمتها، فهو يطور المعلم، لأن المعلم في هذه الحال سوف يبحث عن أساليب وطرق جديدة ويبقى عقله ملازماً ومتعلقاً بكل جديد في تعليم اللغة، ومن ناحية أخرى فهو يطور المتعلم، لأنه يجدد النشاط والحيوية ويكسر الملل ويجعل عقل الطالب يفكر بأسلوب المعلم ويفكر بالتغيير الذي أحدثه المعلم، وإن تغيير الأسلوب من حين لآخر يطور الأسلوب نفسه ويجعله أكثر حيوية وملائمة للعملية التعليمية لمستوى الطالب وللتطورات التي تحدث في تعليم اللغة.

ولو أردنا أن نمثل لهذه النقطة بمثال يجري في بعض المدارس والجامعات، فعند زيارتي لإحدى الجامعات التي تدرس العربية شاهدت درس أحد معلمي المحادثة وكيف يجري درسه، فيقول للطلاب عند دخوله الصف افتحوا الكتاب، ثم يقول لطلاب اقرأ، وعند نهاية القراءة يقول لهم هيا نبدأ بحل التدريبات، وكنت أراقب هذا الدرس على مدى شهرين ولم أجد أي تغيير يذكر في أسلوب الدرس ولا حتى في مستوى الطلاب أو في مستوى المعلم ذاته. إن تغيير أسلوب الدرس لا ينبغي أن يكون في المستوى الأول، فبعد أن يمر على الطالب المبتدئ ستة أشهر ويكتسب بعض

المعلومات والمفردات والجمل البسيطة يبدأ المعلم بتطبيق هذه الاستراتيجيات والتي تعتبر مفصلاً في تطوير محادثة الطالب، وفي الحقيقة هذه الاستراتيجيات تتغير من معلم لآخر بحسب خبرة المعلم وتجربته في تعليم العربية.

### 3.1.5.1. محاكاة مكتسبات الطالب:

إن الطالب خلال ستة أشهر من تعلمه اللغة قد اكتسب بعض المفردات وبعض التراكيب البسيطة والجمل وهو بحاجة الآن لتقوية وتثبيت ما تعلمه، وكما هو معروف أن الطلاب مختلفون في مهاراتهم وتكلمهم وخبراتهم واكتسابهم للغة ولذلك أحتاج إلى أسلوب يحقق الفائدة لجميع الطلاب كل ولغته ومحادثته التي اكتسبها، فعلى سبيل المثال يمكن أن أكتب كلمة على السبورة "مدرسة" فكل طالب سيحاول أن يحاكي هذه الكلمة بحسب محادثته، فطالب سيقول لي: ذهبت إلى المدرسة أمس، وطالب سيقول لي: كل يوم أذهب إلى المدرسة صباحاً، وآخر سيقول: أرجع من المدرسة إلى البيت في الساعة الثالثة، وطالب ربما تكون لغته متقدمة فسيحاول أن يقول: عندما أرجع من المدرسة إلى البيت أغسل يدي ووجهي وأكتب واجبي وأجلس مع أسرتي. في هذه المرحلة الطالب سيحاول أن يعطي جملاً بسيطة لكن المعلم فيما بعد سيطلب من الطلاب استخدام أشياء تعلموها في الماضي، كأن يطلب منهم استخدام أداة الشرط مثلاً مرتبطة بكلمة مدرسة. وتستمر هذه المحاكاة تقريباً مدة شهر ونصف.

### 3.1.5.2. إكساب الطالب الثقة بما تعلمه:

بعد أن يتم تقوية وتثبيت ما اكتسبه الطالب يحاول المعلم إعطائه الثقة لأن يتحدث مع الآخرين ويتحاور معهم، وهنا سيقوم المعلم بإخراج طالب في مواجهة الصف ويبدأ طلاب الصف بتوجيه الأسئلة له ويحاول هو بدوره الإجابة عنها بمراقبة المعلم وتصحيح الخطأ الناشئ. المعلم في هذه المرحلة لا يقوم بتطبيق ذلك فحسب، وإنما يجب أن يعلم

الطالب بعض التراكيب بما يتماشى مع المستوى اللغوي للطلاب وسيتكرر هذا الأمر مع جميع الطلاب ولربما سيخرج طالب مستواه ضعيف بعض الشيء، وهنا سيطلب المعلم من الطلاب الموجهين له الأسئلة أن تكون الأسئلة بسيطة.

### 3.1. 5. 3. تعزيز العلاقة اللغوية بين الطلاب:

إن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يقرب لغة الطلاب من بعضها ويجعلها متقاربة لا متفاوتة، وتعزيز العلاقة اللغوية بين الطلاب يكون بأن يقوم المعلم بإخراج طالبين مستواهم اللغوي متقارب ليتحاورا أمام الطلاب الآخرين كلاً منهم يسأل ويجيب بمراقبة المعلم وتحت انتباهه وسمعه، وهذه الحال ستحفّز الطلاب على الخروج وستقتل عند الطالب الخوف والحمول، بالإضافة إلى تعزيز الاستماع لدى الآخرين.

### 3.1. 5. 4. إعطاء المبادرة للطلاب:

إن عملية التكلم والمحادثة تعطي للإنسان المبادرة في الحديث، فالإنسان المتكلم والخطيب دائماً يمتلك المبادرة، والذي لا يمتلك لغة الآخر يجد نفسه ضعيفاً في مواجهته ومن هنا تأتي أهمية تعلم اللغة الثانية، وتعلم اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص يفتقر إلى هذه النقطة في أغلب الأحوال. في القدم كان المعلم يعتبر ملك العملية التعليمية، منه يخرج ويصدر كل شيء وما على الطالب إلا أن يتلقى دون أدنى اعتراض أو تفكير، لكن في فعالية المحادثة سيقوم الطالب بتوجيه الأسئلة وبإصدار الكلام منه إلى المعلم وبذلك يتحقق الهدف من المحادثة، وهذه الاستراتيجية تقوم على أن يتوجه المتعلمون إلى معلمهم بتوجيه الأسئلة له وسيجيب على أسئلتهم بما يناسب مستواهم ولغتهم وفي نفس الوقت سيقوم بتصحيح الأخطاء الناشئة عن الأسئلة. هذه المبادرة ستتيح للمعلم التعرف على مستوى طلابه والنقص الكامن في لغتهم وستقوي مهارة الاستماع عند الطلاب، لأن المعلم سيقوم بالتكلم هنا

أكثر من طلابه من الناحية النظرية على الأقل، والنقطة الأهم ستشجع الطالب أكثر فأكثر لأنه يواجه معلمه بكلام صادر عنه وبمبادرة ناشئة منه وستستمر هذه الاستراتيجية كما يراه المعلم مناسباً للعملية التعليمية.

### 3.1. 5. 5. تلاقح أفكار الطلاب مع بعضها:

من المهم في عملية المحادثة أن أربط أفكار الطلاب مع بعضها، لأن ذلك سيؤدي إلى سير المحادثة في اتجاه واحد، فأفكار الطلاب عندما تكون مترابطة مع بعضها ستتحول إلى فكر واحد ولذلك يسهل التعامل معها، وكيف يكون هذا، في الحقيقة يوجد عدة أساليب، سأختار واحداً لأبينه كمثال: أخترع حدثاً خيالياً حصل أمس وأكتب بدايته على السبورة وأطلب من الطلاب أن يكمل الحدث بحسب خبرته وبحسب الجملة السابقة التي أعطاها الطالب الذي قبله فمثلاً أقول: "وأنا أمشي في الطريق أمس" وأسكت، فواحد من الطلاب سيقول لي رأيت صديقي القديم أو سيقول لي رأيت فجأة..... ومن ثم سيقوم الطالب الآخر بإتمام الحدث ولكن وفق ما أعطاه صديقه الأول.

### 3.1. 5. 6. تعزيز الدور القيادي للطلاب:

إن منهج المحادثة لا يقبل الطالب أن يكون ضعيفاً، فالطالب الضعيف لا مكان له في عملية المحادثة وهذا مانراه عند كثير من الطلاب الذين يخافون ويتوقعون على أنفسهم في الصف أو نرى كثيراً منهم ينجح من التكلم والظهور ولذلك المعلم هنا بعد أن عزز التعاون بين الطلاب وأعطاهم المبادرة، سيحاول أن يعزز القدرة الكلامية كمنطلق قيادي لدى الطالب وهنا سيكون في مقابل زملائه لكن كمرسل للكلام لا كمستقبل، فسيقوم بتوجيه الأسئلة إلى زملائه وباختيار الطالب الذي يريده وستكون عملية الاختيار هنا نابعة من إحساس الطالب بمستوى زملائه، فيوجه سؤالاً بسيطاً لمستوى الطالب البسيط وسؤالاً أكثر تعقيداً للذي مستواه متقدماً، والهدف هنا ليس توجيه الأسئلة والإجابة عنها ولكن المغزى من ذلك أن يكون بين الطلاب وحدة لغوية وفكرية متكاملة عن طريق تبادل لقيادة

عملية المحادثة و التي بدورها سترفع من طاقة الطالب الاجتهادية والفكرية وبالنتيجة كله سيصب في خانة محادثة الطالب.

إن هذه الاستراتيجيات لا تعبر عن مراحل تطويرية للمحادثة وإنما يمكن أن تتغير وتتبدل فيما بينها بحسب ما يراه المعلم وبحسب المستويات التي يواجهها، فعلى سبيل المثال يمكن أن يطبق المعلم استراتيجية محاكاة مكتسبات الطالب في مستويات متقدمة فقط يجب علي أن أغير الحقل الدلالي للكلمة أو أختار كلمة أو جملة حقلها الدلالي أوسع وأشمل من التي استخدمتها في مستويات بسيطة، كأن أضع مقابل الطلاب اسم بلد مثلاً "ألمانيا" أو "السودان" وبالتالي الحقل الدلالي لهذا البلد سيعطيني كلاماً ومحادثات لا حصر لها في كل الجوانب والمجالات.

### 3.1.5.7. تغيير المعلم لنمط كلامه وسرعته وقاموسه حسب تدرج المستويات:

من الأسس المهمة والمؤثرة في المحادثة كيفية تعامل المعلم مع طلابه من خلال صوته وقاموسه الخاص به، فالمعلم في المستويات الأولى يجب أن ينتبه إلى سرعة إخراج الكلام وإلى كميته أيضاً. الطالب في البدايات تكون أذنه متعوداً على لغته الأم وعند سماعه لكميات كبيرة من لغة أخرى أو من اللغة العربية، فإن ذلك سيؤثر سلبياً وخصوصاً إذا كانت سرعة الكلام كبيرة وبالتالي سيشكل انطباعاً يقول له إن هذه اللغة صعبة، لأن الأذن غير مستعدة وجاهزة لتلقي هذا الكم الهائل من الكلمات والتراكيب والجمل، كالطفل الذي يستمع للغته، فلو أننا نطقنا أما الطفل ألف كلمة، فربما لن يستوعب إلا كلمتين أو ثلاث كلمات وهذا مع الأسف ما شاهدته في أحد دروس العربية في المستويات الأولى وقد ألقى أستاذ وهو من العرب الدرس الخامس وكان يتحدث مع طلابه الأتراك وكأنهم عرب وقد ضبطت ساعتي وحاولت أن أكتب ما يقوله هذا المدرس خلال دقيقة، وقد بلغت كلماته حوالي ستون كلمة.

لو أننا تخيلنا هذه الكمية الهائلة من الكلمات خلال ساعة ونصف مدة الدرس لبلغت تقريباً ألف كلمة نصفها أو أكثر من نصفها مكرر، والمهم هنا ليس التكرار ولكن المهم الثقل الحاصل على أذن الطالب المبتدئ، ومن هنا نجد

بعض الطلاب من يقول: أنا أفهم من هذا المعلم ولا أفهم من الآخر، فهذا أحد الأسباب في ذلك، أما بالنسبة للقاموس الخاص بالمعلم، فإن لكل معلم طريقته وأسلوبه في الكلام وفي الشرح وهذا ما يجب أن ينتبه إليه المعلم أثناء تعليمه لفعالية المحادثة، فأنماط الشرح تتغير من معلم لآخر وهذا بالطبع سببه شخصية المعلم ولغته وخبرته التدريسية والعلاقة بينه وبين طلابه، فلو طلبنا من عدة معلمين شرح كلمة ومفهوم "التعاون" لوجدنا أنماطاً مختلفة من الشرح ولوجدنا أن بعض هذه الشروحات يصل إلى ذهن الطالب وعقله ولسانه بطريقة سهلة ومحبة، والمعلم الناجح هو الذي يحاول أن ينوّع في طريقة شرحه وفي أسلوبه من وقت لآخر.

### 3.1.5.8. الحرص على جعل مستوى الطلاب متقارباً:

لأن المستوى بين الطلاب إذا أصبح متفاوتاً، فإن عملية المحادثة لن تسير في طريقها الصحيح ويبدو هذا واضحاً عندما أناقش مع الطلاب موضوعاً ما، فإن بعض الذين تأخر مستواهم عن زملائهم سيقفون صامتين وهذا الأمر لا يعد سلبياً لهم فحسب، بل سينعكس سلبياً على الطلاب الآخرين وعلى الدرس بشكل عام.

إن من المشاكل الكبرى التي تواجه عملية تعليم اللغة العربية بشكل عام والمحادثة بشكل خاص هو تفاوت مستوى الطلاب في الصف الواحد، ومع الأسف حتى الآن ما استطاع مدرسو العربية في الجامعات التي تدرس على الأقل اللغة العربية أو التي تدرس العربية كسنة تحضيرية أن يحلوا هذه المشكلة، فالمعلم سيقع بين خيارين، هل يمشي مع الطلاب المتقدمين أو يمشي مع الطلاب المتأخرين، على الرغم من أن هذه المشكلة في منهج المحادثة موجودة، يستطيع المعلم الناجح أن يتخطاها بسهولة، لكن لانملك دائماً هذا المعلم الذي يستطيع أن يتعامل مع هذا العائق كما ينبغي.

#### 4.1. مراحل تطور المحادثة عند الطالب:

كما لاحظنا في الورقات السابقة كيف أنه من المفيد أن تسير المحادثة وفق منهج التدرج وأن تخضع هذه العملية لمراحل متسلسلة. وفي الحقيقة لو نظرنا إلى تعليم اللغات الأوربية لوجدنا أنهم قسموا اللغة إلى مستويات متعددة أو بالأحرى إلى ستة مستويات ووضعوا تقييمات للغة وفق كل مستوى وسوّوا تعليم اللغة وفق هذه المستويات ولذلك نجد كثيراً من الطلاب الذين يتعلمون لغتهم بعد نهاية هذه المستويات قد تعلم الكثير الكثير، ربما لأسباب لا نريد الخوض فيها ولكن ما يهمنا كيف سنستفيد من هذه التجارب ونضيفها إلى تجاربنا لكي نطور تعليم العربية وخصوصاً المحادثة، وفي الحقيقة لا أريد أن أذهب معهم في كل شيء، لأنه كما يوجد إيجابيات عندهم في نفس الوقت نجد كثيراً من السلبيات وخصوصاً في موضوع المحادثة، فالطلاب يتعلمون المحادثة اعتماداً على حوافزهم وعلى الضغط اللغوي الذي تمارسه هذه اللغات.

وأريد أن أمثل على ذلك، فإن كثيراً من كتب هذه اللغات تكاد تتغير في كل سنة وربما يقول قائل إن القائمين على هذه الكتب يسايرون عملية تطور التعليم ويختارون الأفضل والأنسب وأقول إن الأسلوب الجيد والاختيار الصحيح لعملية التعليم لا يتغير بهذه السرعة، هذا من ناحية ومن جهة أخرى، فإن المعلم يتقيد تقيداً تاماً بالكتاب، فهو لا يخرج عنه ويسير وفق الخطة المرسومة في الكتاب، والمثال الآخر الذي أريد أن أعرضه، فإن كثيراً من هذه الكتب لا يتبع التطور المرحلي للغة ولمستوى الطالب، فعلى سبيل المثال: واحد من هذه الكتب يعرض في الدرس الثالث من الكتاب الأول في المستوى المبتدئ بعض الكلمات التي تكاد تكون بعيدة عن المحادثة وخصوصاً أن الطالب بدأ جديداً ومن هذه الكلمات على سبيل المثال: "شعالة السجائر" "ميكانيكي" "لوحة فنية"، إن مثل هذه الكلمات لا تعلم ولا تطور محادثة الطالب المبتدئ بقدر ما ترهبه وتضعه تحت الضغط النفسي واللغوي.

لا بد للمحادثة أن تخضع لترتيبات ومراحل تعين الطالب وترسم له الطريق الصحيح الذي سيسير عليه وأولى هذه المراحل:

#### 1.4.1. مرحلة التأسيس:

أبرز ملامح هذه المرحلة ألا نجعل اللغة تسيطر على الطالب، بل نجعل بين الطالب واللغة مسافة وكيف يتم ذلك؟ في هذه المرحلة سيكون الطالب معادلاً حقيقياً لطفل في لغته الأم وسيتم حصر كل المعطيات في الأمور الحسية، ليست الحسية فقط ولكن المستعملة يومياً أو التي يمكن أن تستخدم في حياتنا في فترات متقاربة، فعلى سبيل المثال لو أنه يوجد عندنا كلمة حسية ولكن استخدامها نادر، فإن ذلك سيسبب ثقلًا على ذاكرة الطالب وسيحمل الطالب عبئاً في أن يحتفظ بذاكرته بكلمة لا تستخدم وحقلها الدلالي ربما يكون أيضاً بعيد الاستخدام، ولو عرضنا مثلاً على ذلك كلمة "مدفئة" ربما تكون هذه الكلمة في نظر المعلمين كلمة حسية ولربما يظنون أنها قريبة من الطالب، لكن استخدامها في حياة الطالب ربما يكون نادراً، فهي عند أصحاب العربية تستخدم في السنة مرة واحدة، فكيف عند طالب يتعلم العربية جديداً.

وكما هو معروف أن اللغة العربية تمتاز بالاستخدامات المجازية، فمن غير المعقول أن أستعرض للطالب المعنى الحقيقي والمعنى المجازي في نفس الوقت، فالمعنى الحقيقي يستطيع الطالب أن يشكله في ذهنه وفقاً للغة المكتسبة في هذه المرحلة ولا يستطيع أن يقدم المعنى المجازي كمحادثة في جملة أو باعتباره معنى يتوافق مع هذه المرحلة. وكما يجب أن يتعد الطالب عن المعنى المجازي أيضاً يجب أن يتعد عن الاستخدام البلاغي، ففي أحد دروس تعليم العربية في مرحلة التأسيس قام أحد المدرسين بشرح التقديم والتأخير في سورة الفاتحة لجملة "إياك نعبد" وبدأ يشرح للطلاب الفائدة بلغته ولغتهم الأم في ذلك. من المفترض على المعلم أن يلتزم بالحقل الدلالي أحادي البعد للكلمات والمتناسب مع مراحل ومستويات الطلاب. في مرحلة التأسيس يجب الابتعاد عن التراكيب اللغوية والأمثال والعبارات الاصطلاحية، لأن هذه المفاهيم عبارات تختزن في داخلها كثيراً من اللغة. الابتعاد عن الإحالات الكثيرة، كالضمائر التي تحيل المتعلم وترهق ذهنه بالرجوع إلى الخلف والبحث عن الإحالات المرجعية.

#### 2.4.1. مرحلة الانفتاح الجزئي للغة:

هذه المرحلة استمرار للمرحلة السابقة ولكن بانفتاح طفيف على بعض الضمائر مثل الضمير أنت في حالة الماضي وبداية الفعل المضارع مع الضمير أنا وأنت وأنت وهو. توسيع استخدام الأسماء المادية، كالأسماء التي تعد أكثر ابتعاداً عن الطالب نسبياً "كالصيدلية" و"المطار" و"المتحف"، تدريب الطلاب على الفعل المضارع لكن باستخدام القوالب البسيطة التي تحتاج في استخدامها إلى الفعل المضارع وبذلك أعلم الطالب التركيب والفعل معاً، على سبيل المثال: تركيب "يوماً بعد يوم"، "عادة"، "عموماً" فمن خلال هذه التراكيب سيكون الطالب مضطراً أن يستخدم الفعل المضارع الذي يعد بالنسبة للفعل الماضي أصعب من حيث التكوين والتشكيل، وفي نفس الوقت سيجري تدريبات على فعل الإرادة الذي يحتاجه الطالب للتعبير عن طلابه، وبعد تعرف الطالب على الفعل المضارع مع ضمير المتكلم والمخاطب "أنا"، و"أنت" أحاول أن أعلم الطالب طلب الشيء بطريقة مؤدبة، باستخدام القالب "هل يمكن أن" الذي يحتاج إلى الفعل المضارع، وفي نفس الوقت أعلمه فعل الاستطاعة، وهكذا تكون هذه المرحلة انفتاحاً على الفعل المضارع وبعض القوالب اللغوية الجاهزة.

#### 3.4.1. مرحلة التعويض اللغوي:

في المرحلتين الأولى والثانية كان يخضع الطالب لاكتساب الكلمات والمفردات التي تؤهله أن يتكلم ويعبر عن نفسه بشكل مريح وكان تكرار المفردات والكلمات هو الطابع الرئيسي، فعلى سبيل المثال، يظل الطالب خلال هاتين المرحلتين يكرر الأفعال مثل: اشترى، جلس، ذهب، ركب، خرج، مع الأسماء المصاحبة لها ولذلك يشعر الطالب في لحظة من اللحظات أنه أصبح مستهلكاً من قبل اللغة وأنه يجتز نفس الكلمات ونفس الجمل، ومن هنا أصبحت نفسه متعطشة لشيء جديد من الكلمات والجمل والتراكيب، وهذا مايقدره المعلم بالنسبة لطلابه، فهو سيحاول أن يدخل بعض العلاقات بين الجمل كاستخدام الجمل الظرفية المركبة المبدوءة "بعدها" أو "بعد" أو "قبل"، فعلى سبيل

المثال في المرحلتين الأولى والثانية سيستخدم الطالب جملة من مثل "ذهبت إلى إسطنبول لأزور مسجد السلطان أحمد" لكن في هذه المرحلة سيستخدم نفس الجملة بإدخال علاقة ظرفية مع جملة أخرى "عندما ذهبت إلى إسطنبول زرت مسجد السلطان أحمد".

#### 4.1.4. مرحلة الترابط اللغوي:

في هذه المرحلة أوسع العلاقات الدلالية بين الجمل والتراكيب، فالطالب هنا يجب أن يتعود أن يعطي جملة تحتاج إلى علاقات داخلية مع جمل أخرى، وهنا يكون الوقت مناسباً لأعرض للطالب الجملة السببية التي يستطيع الطالب أن يعقد صلات من خلالها بين الجمل. في هذه المرحلة أعرض للطالب بعض التراكيب اللغوية المستخدمة بكثرة والأفعال ذات المحتوى الدلالي والقوالب المركبة البسيطة كمثل "لفت نظري"، "لاحظ أن"، في هذه المرحلة، الفرصة مناسبة لأعرض الفعل المضارع في الزمن الواسع وأعرض الفعل المستقبل، فيمكن أن يتعلم الطالب مثلاً "عندما" مع الفعل المضارع وأطبقها مع الفعل المستقبل، وهكذا يكون الطالب قد بدأ يدخل إلى محراب اللغة قليلاً قليلاً.

#### 4.1.5. مرحلة التوازن اللغوي:

نستطيع أن نقول في هذه المرحلة إن الطالب يمكن أن يستقل بنفسه ويكون معادلاً موضوعاً للغة، فقد تكون للطالب أساس لا بأس به ومخزون يمكن أن يغرف منه لتشكيل وتكوين الجمل التامة والمستقلة والمتراصة لغوياً وهذا لا يعني أن الطالب استغنى عن المعلم، لا بالعكس تماماً فهو الآن بأمر الحاجة لمعلمه، لأن المعلم في هذه المرحلة سيعلم القواعد اللغوية لكن بطريقة المحادثة، فمثلاً بدلاً من أن يتعلم الطالب الحال بصيغته الجافة، سيعرض المعلم له الحال بطريقة سلسلة مستفيدة من الأساس اللغوي للطالب، فيقول مثلاً: "وأنا أمشي في السوق رأيت صديقي" ففي هذه الجملة عرضت للطالب الحال ولكن عن طريق كلمات يعرفها أساساً مع تقوية استخدام الفعل المضارع. في هذه المرحلة

أوسع استخدام الأفعال الماضية، فبعد أن تعلم الطالب استخدام الفعل الماضي مثلاً أعلمه الفعل الماضي الاستمراري الذي من خلاله نستطيع أن نكون علاقات تتيح لنا الفرصة أن نستخدم أفعالاً ماضية جديدة دلاليًا وسياقيًا.

#### 4.1.6. مرحلة الانفتاح الدلالي:

الطالب الذي تدرج وفق المراحل السابقة وبدأ يعرف الأساسيات ومسك زمام اللغة، فإنه سيجد نفسه متعطشاً لاستخدام عناصر اللغة استخداماً يليق ومستواه الذي وصل إليه، فلا يقبل أن أعرض له الكلمة بمعناها الحقيقي، فلو قلنا له كلمة "اليد" فمن الطبيعي أن يستقبل هذه الكلمة دون حماس ودون انفعال تجاهها، لكن لو قلنا له إن لليد معاني أخرى فإنه بالتأكيد سيقبل اليد بمعناها الأول وسيتلهف للمعنى الآخر. في هذه المرحلة يمكن أن نعقد المقارنات والتقابلات اللغوية بين اللغة الأم واللغة الهدف، فعلى سبيل المثال، اللغة العربية واللغة التركية، نستطيع أن نبين بعض المقابلات اللغوية وكما نعرف أن كثيراً من الكلمات في اللغة التركية لها نفس اللفظ العربي ولكن بمعان مختلفة ككلمة "شهر" في التركية التي تعني المدينة ولكنها في اللغة العربية تعني الشهر الزماني المؤلف من ثلاثين يوماً، وكلمة "مسافر" التي تعني في التركية الضيف، لكنها تعني بالعربية الإنسان الذي يقوم بالسفر والانتقال من مكان إلى مكان. في هذه المرحلة يمكن أن نعرض للطلاب بعض صيغ المقارنة المتقدمة مثال: صيغة "مقارنة ب" مع بعض التراكيب التي تتناسب وهذه المرحلة مثلاً: "ليس..... فحسب، بل" أو تركيب "مجرد أن" " اقتصر على" مثل هذه التراكيب ليس المهم حصرها ولكن أريد أن أشير إلى خصائص مثل هذه التراكيب التي تحتاج إلى وعي لكيفية استخدامها وهذا الوعي لا يتحقق في المراحل الأولى وهذا مايقع فيه كثير من الأساتذة في الخطأ عندما يعلمون هذه التراكيب منفصلة عن واقعها اللغوي وحقلها الدلالي والمستوى الدلالي الكامن فيها، فعلى سبيل المثال أثناء قيامي باستبيان حضرت درساً لأحد الأساتذة وكان يقرأ لطلابه نصاً وقد مرّ فيه تركيب "مجرد أن" وكان الطلاب في المستوى المبتدئ، أي مر على تعلمهم العربية سبعة أشهر وقد ترجم الأستاذ هذا التركيب صحيحاً وعن علم ودراية ولكن ما استطاع أحد من الطلاب أن يضع هذا القالب في جملة صحيحة، وفي الحقيقة الطلاب كان معهم الحق في ذلك، لأن المستوى اللغوي

الذي وصلوا إليه لا يؤهلهم أن يعقدوا صلات مع هذا التركيب، ومن هنا نجد كثيراً من الطلاب قد أصابت الفوضى نظامهم اللغوي، فنحن كما نعلم أن اللغة نظام لغوي متوازن من الإشارات والكلمات والجمل وهذا الذي يجعلنا نحكم على الخطابات بأنها قوية أو ضعيفة، فاللغة لا أن نأخذ من هنا وهناك وإنما هي نتيجة لاختمار المواد المكتسبة ممزوجة بالتجارب والاجتهاد.

## 2. القسم العملي

### 1.2 تعليم الحروف في المحادثة:

من المنطقي أن يكون الحرف أول وحدة في تعليم اللغة، لكن تعليم الحروف من خلال منهج المحادثة يختلف عن تعليمه في المناهج الأخرى. ولو استعرضنا عملية تعليم الحروف وكيف تجري من قبل معظم المعلمين، وهذا ما شاهدته ورأيت، فكان أكثرهم يكتب الحروف على السبورة ثم يبدأ بلفظها مع طلابه حرفاً حرفاً، وبعد تكرار هذا عدة مرات، يعرّج المعلم إلى الأحرف اللثوية ويعزلها عن الحروف الأخرى ويعطي الفروق بينها وبين الحروف المشابهة ثم يطلب من كل طالب أن يلفظها مع إخراج اللسان، وكان يأخذ وقتاً طويلاً من كل طالب، لأن الطالب أثناء إخراج لسانه كان يتلعثم ولا يستطيع أن ينطق بالحرف كما يريد المعلم ثم يطلب المعلم منه تكرار ذلك إلى أن يمل المعلم منه ويتركه ويتجه إلى طالب آخر وتستمر هذه العملية وقتاً من الزمن، ثم يقوم المعلم بالتعرض للأحرف التي توجد في اللغة العربية ولا توجد في اللغة التركية، كحرف الضاد والحاء والخاء والقاف والهمزة والعين والصاد والطاء، وكان المعلم يقف عند كل حرف تقريباً خمس دقائق يشرحه ويلفظه لطلابه أكثر من مرة مع إظهاره لمخرجه وصفته ونبرته، ثم يطلب من الطلاب تكرار ذلك وكان يحدث أثناء ذلك حالات مضحكة، وخصوصاً عند لفظ حرف الضاد والقاف والهمزة والعين والحاء، فكان بعض الطلاب يشدد ويبالغ في نطق الحرف حتى أنه يُظَنّ سيُخرَج بلعوم الطالب أثناء النطق. وكان الدرس الأول يذهب كله لنطق الحروف وكيفية كتابتها في أول الكلمة وفي وسطها وآخرها.

لكن الغريب أن بعض المعلمين كان يفعل ذلك مجردة عن سياقها الكلمي، فيشرح طريقة كتابة الحرف لوحده دون عرضه في كلمة، فتعليم الحروف كان يسير وفق هذا النحو، وكأن الطالب سيتعلم الحروف في يوم أو يومين، لكن تعليم الحروف وفق منهج المحادثة يختلف تماماً عن ذلك.

إن تعليم الحروف في منهج المحادثة يراعي الطالب الأجنبي مراعاة نفسية ولغوية. وأول هذه المراعاة التخفيف عن الطالب من ثقل الحروف التي لا توجد في اللغة التركية أو تلك التي مخرجها صعبة أو تلفظها صعب، وكيف يكون ذلك؟ في المناهج التقليدية يقوم المعلم بتعليم الحروف بالترتيب أي، ألف، باء، تاء، ثاء، وهكذا، لكن في منهج

المحادثة يقوم المعلم بتعليم الحروف وفقاً لخفة المخرج وقربه من اللغة التركية أو اللغة الهدف، فمثلاً: لا أبدأ بحرف الألف، لأنه كما هو معروف يوجد ألفان في العربية، الألف الممدودة والألف المقصورة، بالإضافة إلى وجود الفتحة التي تعتبر ألفاً قصيرة، فاحتمال الخلط بين الألف الممدودة والفتحة يكون كبيراً، وسيجد المعلم نفسه مضطراً لأن يشرح الفتحة من طرف والألف المقصورة من طرف، ليس هذا فحسب، بل سيجد نفسه مضطراً أن يشرح باقي الحركات الضمة والكسرة، ومن هنا سيعقد حرف الألف قبل أن يبدأ به، والألف كما هو معروف من الحروف التي لا تقبل الاتصال بما بعدها، وهي أيضاً تتحول إلى همزة إذا وضعت عليها.

إذن من أين يبدأ؟ في الحقيقة سنحاول أن نبدأ من حرف الباء الذي هو الحرف الثاني. ولو نظرنا إلى خصائص هذا الحرف بالنسبة لتعلم العربية لوجدنا أنه حرف يخرج من الشفاه، وكما هو معروف أن الأحرف التي تخرج من الشفاه تعد سهلة نسبياً لتعلم العربية من الأجانب ولا تسبب عائقاً في اللفظ والمخرج وخصوصاً أن هذه الأحرف موجودة في كل اللغات تقريباً، والأهم من ذلك أن حرف الباء يحتوي ثروة كلماتية كبيرة أستطيع أن أجد أمثلة كثيرة عليه، فكثير من الكلمات تحتوي على حرف الباء وخصوصاً أن هذه الكلمات كثير منها حسية وقرينة من الطالب. لكن يوجد هنا ملاحظة هي أن حرف الباء في العربية يقابله حرفان متشابهان في التركية وهما: P،B فالطالب بسرعة سيسأل أيهما، وسأقول له لا فرق في ذلك أيهما تريد اللفظ.

فهذه المسألة ليست بالكبيرة ولا تسبب أي تداخلات لغوية، فقط هي عملية تشديد على الشفاه. وبعد الانتهاء من تعلم حرف الباء، سأعلم الطالب بعده حرف الميم الذي تشبه خصائصه حرف الباء، فمخرجه من الشفاه ويكاد يوجد في كل اللغات وهو حرف قريب من الطالب ولا يسبب أي ثقل لغوي أو نفسي عند نطقه. وهكذا أمشي في تعليم الحروف الأخرى، فأحاول أن أبتعد عن الأحرف التي مخرجها من الحلق أو الحنك أو الوسط مبدئياً والأحرف التي لها خصائص مستقلة بذاتها. وبعد أن أقرر الأحرف التي سأبدأ بها، أحدد في كل درس حرفاً لتعليمه للطلاب. وكيف سيكون ذلك؟ أولاً سأعرض أشكال كتابة الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها وأعرض لهم الأحرف الستة التي لا تقبل الاتصال بما بعدها، وأبدأ الآن في عملية التعليم.

بعض المعلمين يظن أنه سيسخر الكلمات لتعليم الحرف ولكن في منهج المحادثة كل شيء سيسخر لتعليم المحادثة والكلام، فالحرف أستغله لتعليم الكلمات والأفعال، فلو أخذنا حرف الباء مثلاً فإنني سأعرض له بعض الكلمات التي تبدأ بحرف الباء بشرط أن تكون هذه الكلمات أسماء حسية ومستخدمة وقريبة من الطالب، ومن المنطقي أن أبدأ بكلمة "باب" لكونها حسية واسم وسهلة اللفظ، ولكون الباب موجود في كل صف وغرفة، وأنا هنا مضطر أن أعلم الطالب الفعل "فتح" مع ضمير الماضي "أنا"، "فتحت" وهنا أطلب من الطالب ألا ينظر إلى الأحرف غير الباء ولكن أطلب منه أن يحفظ اللفظ كيفما يريد، فالمهم الآن اللفظ.

بعد أن تعلم الطالب الفعل فتح في حالة الماضي مع الضمير أنا، أحاول أن أستخدم هذا الفعل مع بعض الكلمات الحسية، كالمصباح فأقول لهم "فتحت المصباح" و "فتحت الحاسوب" "فتحت النافذة" "فتحت الكتاب" فتحت الحقيبة" وهنا يجب أن أؤكد وأشير أنني لا أطلب من الطالب النظر إلى كتابة الكلمة أو خصائصها، فقط أطلب منهم حفظ المعنى مع اللفظ بقدر ما ينطقه الطالب صحيحاً، لأنني سأحاول أن أكرر هذه الألفاظ يومياً، فمهما كان اللفظ منحرفاً عن الصواب، فإن عملية التكرار سترسخ اللفظ في ذهن الطالب.

قبل الدخول إلى الدرس يجب على المعلم أن يحضر قائمة من الكلمات التي سيستخدمها وبعض الأفعال المناسبة لها وبعض تعابير الشخصية. فمثلاً في الدرس الأول سأعلم الطالب عن طريق السماع والحفظ واللفظ لا عن طريق الكتابة كيف السؤال عن الاسم، ومن أين هو وكيف الحال، لكن مع التطبيق مع كل طالب أثناء تعليم حرف الباء، وهذا ما يقرره المعلم فيمكن أن يقسم الدرس إلى ثلاثة أقسام أو أربعة أقسام ويكون القسم الثاني لتعليم أحوال الشخصية بعد أن يرتاح من تعليم جزء من حرف الباء، فبعد أن يعلم قسماً من حرف الباء يتحول المعلم إلى تعريف الشخصية، ثم يرتاح من ذلك ويعود إلى حرف الباء وسط الكلمة وآخرها ثم يكون القسم الأخير لمراجعة السؤال عن الاسم والحال والجنسية، وبذلك الطالب لا يشعر بالملل ويجد نفسه يتكلم قليلاً قليلاً.

أثناء تعليم حرف الباء سأعلمه الفعل " ذهب " لكونه يحتوي حرف الباء ولاحتياج الطالب له في المحادثة، فمن خلال هذا الفعل أعلمه كلمة "البيت" التي تعد كلمة حسية ويحتاجها الطالب كثيراً، فأطلب من الطالب معرفة هذه الكلمة لفظياً وكتابياً، بينما أعلمه كلمة المدرسة من خلال الفعل ذهب لكن بمعرفتها لفظياً فقط لا كتابياً.

أثناء تعليم الباء سأعلمه الصفة "كبير" لاحتوائها على حرف الباء ولاحتياجه إليها في وصف بعض الكلمات الحسية، وهنا يجب أن أختار من الأسماء المذكورة، ولو اختار الطالب بعض الكلمات المؤنثة فيما أن أوجل هذه الكلمات أو أنا مضطر أن أستخدم الصفة كبير معها مبدئياً، وهذا يحصل مع كثير من الطلاب، لأنني في البدايات لا أستطيع أن أشرح له مسألة المؤنث والمذكر.

عندما أستخدم الصفة "كبير" أحاول أن أعطيه العكس "صغير" لفظياً فقط لوصف بعض الأشياء، فمن خلال هاتين الصفتين أحاول أن أعلم الطالب بعض الكلمات، مثل الحاسوب التي تحتوي حرف الباء ويمكن أن أصفه بالصفة كبير أو صغير، فأقول الحاسوب كبير والقلم فالطالب بعد أن تعلم الصفة صغير سيقول لي والقلم صغير، أو أقول له الباب كبير والحاسوب فيقول لي صغير، وهكذا يجري تعليم حرف الباء من خلال تعليم الأسماء الحسية القريبة من الطلاب والمستخدمه وبعض الافعال التي يستخدمها الطالب يومياً (مجدوب، 2012، ص.539)، ويمكن أن أعلم الطالب الفعل "شرب" الذي يحتوي حرف الباء ويحتاجه الطالب، فمن خلاله أعلم الطالب بعض الأسماء فأقول، بعد أن أعلمه الفعل الماضي مع الضمير أنا فقط: "شربت الشاي" ثم أقف وأقول "شربت" فالطالب سيقول لي "القهوة" وهنا أتدخل لأعلمه كلمة "الحليب" التي تحتوي أيضاً حرف الباء، فيقول "شربت الحليب" ، وبهذه الطريقة يسير الدرس وباللغة العربية وبمشاركة الطلاب مع المعلم.

وفي الدرس الثاني ستسير هذه العملية لكن مع حرف ثان يكون قريباً ويحتاج إلى نفس الكلمات التي تعلمها في الدرس السابق ومع بعض الكلمات الجديدة، مثلاً حرف الميم، "مدرسة، مصباح، لحم، قلم مدينة، جامعة، والفعل مسح الذي سيستخدمه المعلم في كل درس لاحتياجه إليه عند مسح السبورة، الصفة مريض. بعض الكلمات لفظها صعب وتحتوي على أحرف ثقيلة، لكن لا أطلب من الطلاب الانتباه إليها من أجل الكتابة ولكن فقط الانتباه

كصوت يجب حفظه، وأثناء تعليم حرف الميم أحضر بعض جمل التعارف مثل : أين تسكن؟ ماذا تعمل؟ وهكذا. وفي الحقيقة بعد مرور عشرة دروس وقبل إتمام تعليم الحروف يستغني المعلم عن ذلك ويكون في ذلك الوقت لا حاجة لإتمامها بعد أن تكون عند الطالب مخزون كبير من الكلمات الصوتية واللفظية. بعض الطلاب سيجد مشكلة في لفظ بعض الحروف، لكن ذلك بالتدريج سيزول وسينتهي من خلال كثرة التكرار والسماع.

### 1.1.2. النصائح الواجب اتباعها في تعليم الحروف

1. الابتعاد في البداية عن عرض الحروف صعبة المخرج مثل الهمزة والقاف والعين والحاء، وهذا ما يتعب الطالب في البداية وينفره من العربية. وهذا مارأيته من أحد الأساتذة أثناء عرضه للحروف، فقد توقف عند الهمزة مع الطلاب لأكثر من نصف ساعة وهو يحاول إنطاق الطلاب بالهمزة، وكان الطلاب يعيدون ويكررون مما أدى إلى ملل الطلاب واستصعاب العربية قبل البدء بها.

2. قبول التخفيف في بعض الأحرف الصعبة، وكما تحدثت قبل قليل عن الهمزة، فالهمزة لو خففت فإنها تبقى فصيحة، وهذا ماكان سائداً في بعض قراءات القرآن، فكثيراً ما كانت تخفف الهمزة على قراءة ورش أو تبدل إلى حرف آخر في قراءة أخرى. ومن هنا عندما قلت في القسم النظري أن لغة الدرس يجب أن تسير وفق العربية الفصيحة المستخدمة أو وفق منهج التخفيف مادام العرب لايطبقونها في كلامهم، فكثير من العرب يسقطون الهمزة أو يبدلوها كمثل: راس، بير (نور الدين، 1992، ص.173).

3. الحرص على أن تكون الأمثلة كلها حسية وقريبة من الطالب والاستخدام اليومي، لأن الطالب سيقوم باستخدامها أثناء محادثته.

4. الاهتمام بالكلمات على حساب الحرف وليس العكس. فخلال تجوالي في إحدى مراكز تعليم إحدى اللغات الأجنبية، فقد قام المدرس على مدى شهر بتعليم الحروف، ولكن كان اهتمامه ينصب على الحرف، فكان

يبالغ في شرحه للحرف كثيراً من خلال الرسم والكتابة، وكان يحضر أمثلة من هنا وهناك، وحتى أنه كان يُحضر كلمات مجازية وكلمات قديمة لا تستخدم الآن أبداً.

5. عدم عرض الحروف بأسمائها أثناء تعليمها، فما هي الفائدة من لفظ حرف الألف باسمه " ألف " وهو بذلك لا يستخدم في الكلمة هكذا، والأفضل أن يلفظ بصوته وكما يأتي في الكلمة، فبعض المدرسين يلفظ الألف باسمها فيظن الطالب أنه يجب أن يستعملها كما سمعها من معلمه.

## 2.2. الاسم أم الفعل

يشيع بين خبراء تعليم اللغة الثانية سؤال وهو بأيهما نبدأ بتعليم اللغة الثانية بالفعل أم بالاسم. وفي الحقيقة للإجابة عن هذا السؤال نحتاج إلى تثبيت بعض النقاط. ورد في القرآن قوله تعالى { وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا } البقرة 31، والآية تشير إلى أن الإنسان تعلم الأسماء أولاً ومن ثم انطلق إلى المكونات الأخرى، وهذا منطقي من الناحية النظرية والمبدئية، فالاسم سابق الفعل، فوجود الأسماء يتطلب وجود الأفعال، فعندما أقول "باب" فلا معنى لكلمة باب من الناحية النظرية، لأنها لا تؤدي إلا إلى معنى جزئي أو معنى ناقص، ولذلك هذا المعنى يتطلب متمماً له كي يتضمن هذا المدلول معنى مفيداً، ولذلك كلمة باب كأنها تطلب مكونات أخرى كي تتحقق العلاقات اللغوية، فهذه الإشارة اللغوية إما ستتم باسم أو بفعل، فإن جاء الاسم مع هذه الإشارة، فإن العلاقات ستحدد وتكون أكثر ضيقاً من إتمامها بالفعل، فلو قلنا "باب" فما هي الأسماء التي ستأتي بعده، يمكن أن تكون "باب الصف" أو "باب البيت"، وبذلك يمكن أن تطلب علاقة أخرى فأقول "باب الصف كبير" أو "باب الصف جميل"، وبذلك هذه الجملة لا تحمل أسئلة كثيرة، ولكن لو تمنا هذا الاسم بالفعل لأصبحت هذه الإشارة تحمل مدلولات وأسئلة كثيرة.

فلو قلنا "فتح الرجل الباب" فربما سيتشكل سؤال لماذا؟ أو كيف؟ أو بماذا؟ أو متى؟. وفي الحقيقة هذا الذي يطور عملية المحادثة، لأنه دائماً سيتكون عندي جمل كثيرة، فالمحادثة هي في النهاية كلام متولد بعضه عن بعض، فهل

أستطيع أن أقول إن الاسم أهم من الفعل في عملية المحادثة؟

في الحقيقة لا نستطيع أن نقول إن الاسم أهم من الفعل، لأن الاسم في مرحلة سيولد الفعل ويطلبه وفي مرحلة أخرى سيولد الفعل الاسم وسيحتاجه، فالعلاقة بينهما علاقة ترابطية، فلا يمكن أن تتحقق اللغة بالأسماء دون الأفعال ولا يمكن أن تتحقق أيضاً بالأفعال دون الأسماء. لكن هذا من الناحية الفلسفية.

أما في منهج المحادثة وتعليم اللغة العربية فيوجد بعض الإشارات التي ترجح البداية بالاسم مبدئياً، فالاسم عادة يشير إلى شيء بذاته ولو كان هذا الشيء معنوياً (عبد الجليل، 2001، ص. 76)، لكنه في النهاية دال ومدلول مستقل بذاته على عكس الفعل الذي دائماً يتطلب لitem مدلوله شيئاً آخر، فإذا قلت "ذهب" فإن هذا الفعل يتطلب "إلى" ومن ثم يتطلب الجهة، فالاسم مقارنة بالفعل أقل بساطة والتقلبات والتحولات التي تصيبه أقل من الفعل، فالاسم يمكن أن يسند إلى ضمائر الملكية أو يمكن أن يكون نكرة أو معرفة، أما الفعل فإن التغييرات والتحولات التي تصيبه لا تعد ولا تحصى، فمن أحرف العلة التي تسقط وتتغير وتحول إلى حروف أخرى إلى الأفعال المسندة إلى الضمائر والتصاريح المختلفة الناتجة عن ذلك والاستثناءات المتعددة والأنواع المختلفة للأفعال من أمر وماض ومضارع ومستقبل (طاهر، 2008، ص. 201).

الاسم أقرب للطالب الأجنبي من الفعل من الناحية النفسية، فالاسم كما قلنا مدلوله محدد في الذاكرة، ولذلك الطالب دائماً يفضل عدم إشغال ذاكرته وإثقالها بالعلاقات اللغوية. الاسم في كل اللغات تقريباً يشير إلى دلالة واحدة، فلو قلت "تفاحة" أو "طاولة" لكانت الإشارة واحدة ولاختلفت الأحرف الصوتية فقط. الاسم مستقل عن الزمن وهذا ما يحدده ويقلص ويثبت دلالاته، بينما الفعل ملازم للزمن، وكما هو معروف أن للزمن امتدادات وتقرّرات وفلسفات غير متناهية ولا منتهية.

## 1.2.2- معايير الاسم في منهج المحادثة

ما من شك أن الأسماء تتفاوت وتنقسم إلى مستويات كثيرة، فكما أنه يوجد للطلاب مستويات مختلفة، فإن للكلمات والأسماء معايير ومستويات متعددة، فلا يمكن أن أعلم وأتكلم مع الطالب في المستوى المبتدئ بكلمة مثل "السعادة" أو البخل" ولذلك لا بد للاسم من أن يخضع إلى معايير تناسب المستوى الذي وصل إليه الطالب وهذا ما أشرت إليه في القسم النظري، بأن بعض مناهج أساليب اللغات الأخرى تمارس الضغط اللغوي وتحاول أن تفرض سيطرة اللغة على الطالب. ومع الأسف هذا ما يتبعه بعض مدرسي العربية، لكن دون دراية منهم. فما هي هذه المعايير؟

### 1.1.2.2. معيار الاستخدام

عند تعليم الطالب الأسماء يجب أن أنظر أولاً وقبل كل شيء إلى مدى استخدامها من قبل الطالب الأجنبي بحسب مستواه الذي وصل وليس المهم استخدامها عند العرب. وعندما يشعر الطالب باحتياجه للاسم فإن هذه الكلمة ستفرض نفسها في الاستخدام، ولأخذ بعض الأمثلة في ذلك، ففي المستوى الأول كلمة "بيت"، الطالب سوف يصطدم بهذه الكلمة كلما خرج من بيته، وكلما دخل ولذلك في منهج المحادثة أحاول أن أستثمر هذه الكلمة لأجعل الطالب يتكلم مادامت مثل هذه الكلمات قريبة منه وتصادفه على الأقل في كل يوم.

مثل هذه الكلمات تناسب الأحرف التي توجد في اللغة التركية وتناسب الحرف الذي بدأ به المعلم وهو حرف الباء. ومعيار الاستخدام ليس المقصود منه أن تكون الكلمة سهلة أو محبة للطالب ولكن المقصود منه مدى احتياج الطالب لها مع تناسب المستوى الذي فيه مع البرنامج الذي وضعه المعلم للطالب ولعملية التعليم.

في معيار الاستخدام لا يجب أن تكون الكلمة ذا سلطة لغوية كبيرة، لأننا كما تطرقنا في القسم النظري بأن اللغة سلطة يجب أن يتجنبها المعلم والطالب وخصوصاً في المستويات المبتدئة، فمثل كلمة "بيت" سلطتها اللغوية محدودة

نسياً. وفي الحقيقة بقدر ما يمتلك الطالب هذه الكلمة على مستوى المفردات ومستوى الجمل بقدر ما يؤسس للمستوى الذي بعده بشكل صحيح، فلو استطاع الطالب أن يستخدم كلمة البيت في المستوى الأول بشكل صحيح ومع فعلها الدلالي المناسب، فإنه سيتمتع بطلاقة في الكلام والمحادثة، وكيف يكون ذلك؟ إن كلمة البيت يجب أن ترتبط بالفعل ذهب ويجب أن ترتبط بالصفة كبير ويجب أن ترتبط بضمير الملكية أنا وأنت على الأقل، وبهذا يتكون عند الطالب النواة الكلامية التي يمكن أن ينطلق منها.

### 2.1.2.2. معيار الحقل الدلالي:

كما هو معروف في علم اللغة الحديث واللسانيات التطبيقية وعلم اللغة التطبيقي أن لكل كلمة حقلاً تدور حوله (عبد الجليل، 2001، ص.190)، وتعد ارتباطات وعلاقات فيما بينها ولذلك الاسم بقدر ما يكون حقله الدلالي واسعاً بقدر ما يجب أن ننتبه إلى أي مستوى يجب أن يدرس هذه الاسم. ولرب قائل يقول: إن هذا الأمر سيدخل تعليم العربية في متاهات كثيرة، وهذا بالتأكيد لا يتحقق إذا أعد المعلم برنامجاً خاصاً وفق المستوى الذي يدرس فيه، ولنضرب على ذلك مثلاً كلمة "مؤتمر" فإن الفضاء الدلالي لها واسع جداً وترتبط بعلاقات ثنائية ومتعددة كبيرة، فيمكن أن ينتج عن هذه الكلمة مثلاً ( موعد المؤتمر ) ( انتهاء المؤتمر ) ( المشاركون في المؤتمر ) ( بداية المؤتمر ) ( نتائج المؤتمر )، فهذا فقط كثنائيات بسيطة.

ولو أردنا أن نتكلم عن هذه الكلمة لاستطعنا أن نكتب أكثر من نصف كتاب أو كتاباً كاملاً في حقها. إن الاسم في تعليم المحادثة هو كالذهب الذي يحتوي في داخله عياراً وقيمة معينة. مثل هذه الأسماء لو درست في المستوى المبتدئ أو تعرض لها المدرس تعرضاً بسيطاً لنسف عملية المحادثة من أساسها ولأدخل الطالب في متاهات كثيرة.

ومن هنا نجد أن كثيراً من الطلاب على الرغم من مرور وقت طويل على تعلمهم العربية، لكنهم عند تأليف جملة ما نجد أنهم ينحرفون كثيراً عن الصواب، لأن المعلم أثناء التعليم ما راعى الحقول الدلالية للكلمة وفق المستوى. ولنأخذ مثلاً في مستوى متقدم قليلاً من تعلم العربية، فلو طُرِحت كلمة " البطالة " للمناقشة فإنه سينتج عن هذه الكلمة

مفردات ومصطلحات وعلاقات لا حصر لها، ومن ذلك كل ما يتعلق بالاقتصاد وأيضاً هجرة الخبرات إلى الخارج ومشاكل الشباب، ويمكن أن يعرج إلى السياسة المتبعة في البلد، وهكذا فإن مثل هذه الكلمة أو الاسم لا بد أن تُطرح في المستوى المتقدم ولا تصلح أن تكون في المستويات المبتدئة.

### 3.1.2.2. معيار السهولة:

هذا المعيار يختلف من مستوى إلى مستوى، فالكلمة التي تعد في المستوى الأول صعبة يمكن اعتبارها فيما بعد سهلة (العصيلي، 2006، ص.98)، فهذا المعيار لا يحدد سهولة الكلمة أو صعوبتها في داخلها ولكن باعتبار المستوى الذي تُدرّس فيه ومثال ذلك: مستيقظ أو مستشفى، فمثل هذه الأسماء هي قريبة من الطالب ويستخدمها في حياته كثيراً، لكن الثقل الحاصل منها يمكن أن يبعدها عن ذاكرة الطالب في المستوى الأول، لأن الطالب يحاول أن يتعد عنها لصعوبة تلفظها وكثرة مقاطعها ووجود أحرف قريبة المخرج من بعضها مثل السين والتاء.

ولكن كيف يمكن أن أعرف أن هذا الاسم سهل أم صعب؟ في الحقيقة هذا الأمر موجود في كل اللغات، فكما أن متعلم الإنكليزية أو التركية من العرب يشعر بالكلمات والأسماء الصعبة، فإن الطالب التركي بالمقابل يحس ويشعر بنفس الإحساس بالنسبة للعربية، لكن لا بد من بعض الإشارات التي تدلني إلى أن هذا الاسم يعد صعباً أو سهلاً لمتعلم العربية من الأتراك خاصة والأجانب عامة ومن ذلك.

### 1.3.1.2.2. تنافر الحروف داخل الاسم:

لقد طرح هذا الموضوع في الفصاحة العربية وعلاقتها بالبلاغة، وقرر البلاغيون أن الكلمة متى كانت متنافرة الأحرف ابتعدت عن الفصاحة، وضربوا على ذلك أمثلة كثيرة منها كلمة " مستشزرات " في قول امرئ القيس (الزرقاني، 1987، ص.300):

فهذا بالنسبة لأصحاب العربية، لكن كيف يكون تنافر الحروف سبباً لصعوبة الكلمة لمتعلم العربية من الأجانب. في الحقيقة لو اجتمع في الكلمة حروف من نفس المخرج أو قريبة من بعضها مثال ذلك " مضطرب " فهذا الاسم لو أعطي في المستوى المبتدئ لنقر كثيراً من الطلاب من تعلم العربية، فهو على الرغم من وجود حروف متنافرة لكنها في نفس الوقت حروف صعبة بذاتها فأضافت بذلك ثقلاً زائداً على الاسم.

وجود حروف في الكلمة لا توجد في لغة الطالب كحرف الطاء والضاد والعين، فالطالب في المستويات الأولى لو عرضت له هذه الأحرف كثيراً لبدأت الأسئلة حولها ولا تشغل المعلم بشرحها وابتعد عن برنامجها الذي أعده للطالب. فصعوبة الطاء أو الضاد في ذاتها تجعل الحرف الذي بعدها للتعلم متنافراً معها وهذا ما يحسه كثير من الطلاب، فالحرف القوي أو المفخم يحاول أن يستحوذ على الكلمة وهذا يشغل عقل الطالب في لفظه فينسى الأحرف الباقية في الكلمة، مما يسبب تنافر الحروف بالنسبة له. وجود اللام الشمسية في الكلمة، فمثل هذه الأسماء لا تعد متنافرة الأحرف لكن وجود أحرف لا تلفظ يجعل الطالب الأجنبي يشعر بالتنافر، فوجود اللام الشمسية يجعل الطالب يتردد في لفظها أو عدم لفظها، ومن هنا يأتي التنافر الذي يخلقه الطالب وتخلقه الكلمة لو كان مستوى الطالب مبتدئاً.

### 2.3.1.2.2. الغرابة والحوشية:

فيجب ألا تكون اللفظة أو الاسم من الأسماء التي انتهى العمل بها فلم تعد مفهومة ولا مستعملة في وقتنا (أنيس، 1984، ص.144)، وهذا ما يكثر في دروس الصرف وخصوصاً أبواب الأفعال، فأحياناً يورد المعلم أمثلة لو سمعها العربي لنفر منها ولما عرف معناها، ومثال ذلك " محرنجم " فمثل هذه الكلمة ترهق الطالب سمعياً وصوتياً وحفظاً، كما أنها ترهق ذاكرة الطالب لأنها ستُحفظ في ذاكرته دون استخدام، مما يؤدي إلى تداخل هذه الكلمة بالكلمات عند استرجاعها.

### 3.3.1.2.2. كثرة المقاطع:

وهذا على الأقل في البدايات وخصوصاً لهؤلاء الطلاب الذين عندهم بعض المشاكل النفسية والتي أشرت إليها في القسم النظري. فالاسم إذا كان كثير المقاطع فإن الطالب سوف يكون عمله مزدوجاً، لفظ الاسم وملاحظة مقاطعه في نفس الوقت.

وتزداد صعوبة مثل هذا الاسم إذا كان فيه بعض الحروف الصعبة كحرف الضاد والطاء والظاء والقاف أو يوجد فيه بعض الحروف المتقاربة المخرج بجانب بعضها ومثال ذلك: "مستيقظ" فلو نظرنا إلى مثل هذا الاسم، فإنه يحوي ثلاثة مقاطع ويحوي حرفي القاف والطاء، وتجاور حرفا السين والتاء مما صعب من تلفظ هذا الاسم. وكما أشرنا من قبل إلى أن صعوبة هذا الاسم ستكون في المستويات المبتدئة، لكن كلما تقدم الطالب في المستوى وامتألت حافظته بالكلمات السهلة وقويت عصاه فإن مثل هذه الأسماء ستدخل في خانة الأسماء السهلة.

### 4.3.1.2.2. تشابه الأسماء مع بعضها:

وهذه المسألة في الحقيقة تمتد إلى المستويات المتقدمة. فالطالب أحياناً يظل يخطئ في لفظ الاسم إذا كان يوجد اسم يشبهه في اللفظ، فكثيراً ما يخلط الطالب بين كلمة "مطر" و "مطار" أو "القادم" و "القديم"، فصعوبة هذا الاسم لا تأتي من ذاته ولكن صعوبته تأتي من تشابهه باسم آخر.

### 4.1.2.2. معيار الاقتصاد:

من الثابت أن اللغة العربية تتميز باقتصاد عالي المستوى، وهذا الذي بحثه اللغويون وعلماء العربية عندما ركزوا على النواحي البلاغية فذكروا موضوعات الحذف البلاغي والتقديم والتأخير والإيجاز وغيرها من الموضوعات. ونحن هنا لا نهمنا مثل هذه الموضوعات بقدر ما نهمنا النواحي التعليمية للغة العربية، فبعض الأسماء تحوي في داخلها كلمات كثيرة

يستعاض بها عن هذه الكلمات، ولنأخذ على ذلك مثلاً وليكن المصدر في العربية، فالمصدر في كثير من الأحيان يستعاض به عن الفعل المضارع وأنه في المستويات الأولى من التعليم لا يجب أن يُعلم المصدر الصريح، لأن للمصدر الصريح إحالات كثيرة تشوش العملية التعليمية في البداية، ومن هنا ففي المستوى الأول سيعرض المعلم الفعل المضارع مع أن بدلاً من المصدر الصريح، فعند تعليم فعل الإرادة مثلاً من الأفضل أن يُعرض هذا الفعل مع المضارع يعني هكذا { أريد أن أذهب } ولأعرضه بالمصدر الصريح { أريد الذهاب }، هذا كما قلنا في البدايات وسوف تتغير هذه النظرة فيما بعد، فاستخدام بعض الأفعال التي تتطلب المصدر أو المضارع و"أن" يوجد تفاوت بينهما من حيث المستوى والاستخدام، ولكلٍ مستواه وخصائصه واستخدامه، فاستخدام المصدر الصريح يرتفع في المستوى على استخدام المصدر المؤول.

فجملة مثل { أريد أن أتعلم اللغة العربية } تنخفض من حيث المستوى عن جملة مثل { أريد تعلم اللغة العربية } ولكن ما هو السبب؟ السبب في ذلك أن الفعل المضارع عادة يُعلم في المستويات الأولى وتكاد تكون قواعده ثابتة في الصياغة، أما المصدر فقواعده غير ثابتة ولذلك يتوجب على الطالب أن يحفظ جميع المصادر وخصوصاً الثلاثية منها، ناهيك أن المصدر يحمل في داخله قيمة لغوية عالية وكأن عياره ثقيل في العربية، ولذلك نجد في بعض اللغات والعربية منها أن بعض المسؤولين والرؤساء ينتقي مفرداته بعناية، والناظر إلى الخطاب الرسمي العربي يجد أن استخدام المصدر الصريح يغلب استخدام المصدر المؤول لقوته في الكلام، بينما نرى الأطفال والعوام كثيراً يستخدمون المصدر المؤول مكان الصريح.

والاقتصاد في تعليم العربية يرتبط بغنى العربية وكثرة مفرداتها واشتقاقها ومرادفاتها، وهذا ما يجب على المعلمين أن ينتبهوا له أثناء العملية التعليمية وإجراءات المحادثة ولنأخذ مثلاً، ففي المستويات الأولى في المحادثة لا يجب أن تعرض معظم اشتقاقات الكلمة، فكما هو معروف أن لكل معنى فعلاً واسماً وصفة ومفهوماً ومن ذلك مثلاً كلمة " البرد " فالفعل برد، الصفة بارد، الاسم البرد، ويوجد أيضاً اشتقاقات من قبل " التبريد " و " البرودة " ولكل من هذه الاشتقاقات استخداماتها ومكانها ومستواها في الاستخدام. ففي المستويات الأولى أي اشتقاق سوف أعرضه للطلاب،

فمن غير المنطقي أن أعرض له " التبريد " و " البرودة " والفعل " برد "، لأن مثل هذه الكلمات تحمل مدلولات عالية وتتطلب كلمات من المستوى الرفيع، ومن ذلك أيضاً كلمة " مشهور " وشهير " اللتان تستخدمان كصفة، فكلمة مشهور تناسب المستوى المبتدئ أكثر من شهير، فشهير قليلاً ما نراها في المستوى المتقدم، فكيف ستعرض للطلاب في المستوى المبتدئ، فكما أن هذه الكلمة العرب أنفسهم لا يستخدمونها بكثرة، فكذلك للطلاب الأجنبي لا يجب أن تعرض له بكثرة، لأنه في النتيجة ما تعلمه الطالب سيستخدمه في كلامه.

#### 5.1.2.2. معيار التكرار:

كما هو ثابت أن الطفل عندما يتعلم لغته يكون ذلك عن طريق السماع والتكرار، فالكلمة من كثرة التكرار تترسخ في ذهنه. وكلما كان رسوخ الكلمة في ذهن الطفل أو متعلم اللغة الثانية قوياً كان حديثه ومهارة الكلام عنده متماسكة ومترابطة.

ومن هنا يحرص أخصائيو اللغة الثانية على التركيز على هذه النقطة كثيراً. وفي الحقيقة هذا صحيح إلى حد كبير، فإن ذلك سيؤدي إلى التداخل مع الكلمات الجديدة وستكون عملية المحادثة مشوشة ويصيبها الاضطراب والخلل. ولذلك إن لم يتأكد المعلم من أن الأسماء والمفردات ما امتلكها الطالب امتلاكاً صحيحاً فلا يجب عليه الانتقال إلى الأسماء والمفردات الجديدة، ولهذا يحرص المعلم أن يكرر هذه المفردات في أماكن مضطربة ومواقف ثابتة. ومعيار التكرار لا يختص بمستوى دون آخر وإنما يكون في كل مستوى.

ولكل اسم ومفردة نصيبها من التكرار وهذا يعتمد على بعض الخصائص التي تحملها هذه المفردة وهذا الاسم وعلى قابلية الطلاب لاستيعاب هذه المفردة ومدى شيوعها وانتشارها وسهولتها وصعوبتها، فكلمة مثل "بيت" أو "مدرسة" سيكون تكرارها محدوداً، لأن مثل هذه الكلمات ستفرض تكرارها على نفسها، أما لو أخذنا كلمة مثل "احتلال" فإن تكرارها من حين لآخر يتوجب على معلم العربية.

والتكرار يجب أن يخضع لبرنامج هادف وليس اعتباطياً أو عشوائياً، فالزمن سيفرض نفسه على ذلك والطلاب كذلك والمستوى الحاصل، وهذا ما لا ينتبه إليه مصممو المناهج والكتب لتعليم العربية، فنجدهم يجمعون الموضوعات بجانب بعضها، فموضوع الاقتصاد مثلاً نجد كل الدروس التي تخص الاقتصاد بجانب بعضها والطلاب بذلك سيستخدم الكلمات الاقتصادية في درس أو في درسين ثم يتركها لينتقل إلى موضوع آخر تماماً، وهذا ما نجده في معظم الكتب، حيث يقوم المؤلف بوضع دروس الاقتصاد بجانب بعضها، ودروس السياسة مجمعة مع بعضها وموضوع الحوادث كذلك، وهذا الغالب في كتب تعليم العربية الأكاديمية، حيث توضع الدروس المتفقة في الموضوع ضمن وحدة واحدة وبعد ذلك تُنسى وتترك هذه الكلمات التي انتهت بنهاية الموضوع.

وبذلك فإن الكلمات التي يحتاجها الطالب يجب أن تكرر بخطة وبرنامج معين، فالطالب يحمل ذاكرة تُعد بالنسبة للغة الثانية أو العربية ضيقة، فالكلمة إن لم تكرر من وقت لآخر ستموت وستكون خاملة غير نشطة. والسؤال الذي يطرح نفسه كل متى يجب أن تكرر مثل هذه الكلمات؟ كما ذكرنا قبل قليل فإن ذلك يتبع لمستوى الطالب ومقدار الفهم والاستيعاب وصعوبة الكلمة ومدى استخدامها وحاجات الطلاب لها، فكلما كان مستوى الطلاب ضعيفاً كان الاحتياج إلى تكرار هذه الكلمات أكثر، وكلما كانت هذه الكلمة صعبة كان تكرارها أمس للحاجة من غيرها، فكلمة "بطالة" في المستويات الأولى لا يحتاجها الطالب لأن لغته لم تصل إلى مستوى هذه الكلمة، لكن في المستويات المتقدمة فإن الطالب بالتأكيد سيحتاجها لأنه سيقوم بمناقشة موضوعات تحتمل ورود مثل هذه الكلمات كثيراً.

فلو ناقش المعلم مع طلابه موضوعاً يحتوي هذه الكلمة فيتوجب عليه أن يعيد هذه الكلمة بعد مدة ولكن في سياق وموقف مختلف وبعد هذه المدة يتوجب عليه أن يعيدها بأسلوب وموقف مختلف ومن خلال موضوع وسياق آخر، فيمكن أن تناقش هذه الكلمة في موضوع الاقتصاد وبعد فترة من الزمن يمكن أن تناقش في موضوع مشاكل الشباب، وبالتأكيد هنا سوف ترد في سياق مختلف ولكن في النهاية سيصب ذلك في خانة الكلمة وترسيخها وتثبيتها في ذهن الطالب وذاكرته.

#### 6.1.2.2. المعيار الثقافي والديني:

في تعليم العربية واللغات الأخرى المكون الثقافي عنصر رئيسي في تعليم اللغة بشكل عام والعربية بشكل خاص، فلا يمكن أن يُستغنى عن هذا العنصر في تعليم العربية، فلكل لغة محتوى ثقافي تدور في فلكه، فثقافة قوم يُعبر عنها من خلال اللغة ولذلك يحرص جميع مصممو المناهج المدرسية والتعليمية لأن يعرضوا هذا المكون في كتبهم ومواضيعهم، لكن هذا الموضوع لا يتم استثماره بشكل صحيح في تعليم العربية والمحاذة بشكل خاص، فمن المؤكد أن الطلاب على مستوى مختلف من فهمهم للثقافة وحبهم للإطلاع على الثقافات الأخرى، فبعض الطلاب يهتم اللغة بغض النظر عن ثقافتها، وبعضهم يهتم بالثقافة دون اللغة، وبعضهم اتجأه ديني، وبعضهم اتجأه على النقيض من ذلك، فالصف يحتوي على خليط من الاتجاهات والثقافات والأديان وهذا ما يجب أن ينتبه إليه المعلم أثناء المناقشة والحوار، ففي المستوى المبتدئ لو طرح اسم "الجهاد" بين الطلاب فإن هذه الكلمة إحالات إسلامية مختلفة.

ومن هنا نجد بعض الطلاب أصحاب الاتجاه الديني يحاول أن يفتح هذا الموضوع أكثر بعكس الطلاب الآخرين الذين لا يهتمون بذلك. وكذلك موضوع الصيام والصلاة والزكاة، فبعض الطلاب لا يفضل الخوض في مثل هذه الموضوعات، لأن مثل هذه الموضوعات لا تخصه لا من بعيد ولا من قريب، ولذلك الطالب الذي لا يهتم بمثل هذه الموضوعات إن طرحت في مستويات مبتدئة فإنه سيشعر بالإحباط لأنه لا يمتلك لا اللغة ولا الأفكار في ذلك وإن طُرحت للطلاب الذين يهتمون بها فإنهم يمتلكون الفكر ولا يمتلكون اللغة وسيؤدي ذلك إلى استخدام لغتهم في مناقشة هذه الموضوعات.

#### 7.1.2.2. معيار الكمية:

يعني كم يجب أن يحتوي المستوى الأول من الكلمات والأفعال والتراكيب

### 8.1.2.2. التوزع أو المدى:

يعني اختيار المفردة ذات المدى والتوزع على قطاع واسع من الوطن العربي، فربما نجد اسماً ومفردة تستخدم في بلد عربي ولا تستخدم في باقي البلاد العربية الأخرى، فكلما كانت المفردة منتشرة في نطاق واسع من البلاد العربية، كانت هذه المفردة أقرب لأن تبقى في ذهن الطالب وذاكرته.

## 3.2. الأفعال

### 1.3.2. أهمية الأفعال في تعليم المحادثة:

تعد الافعال في تعليم العربية لغير الناطقين بها الركيزة الأساسية، وهي المفتاح في تقوية محادثة الطالب، فلا تكاد تخلو جملة من فعل. ولما كانت الجملة العربية تبدأ بالفعل، فإن أهمية الأفعال تبدأ من النقطة الأولى من الجملة. الأفعال في منهج المحادثة لها علاقة بالحركة والوجدان والانفعال والشعور وجميع المواقف على مختلف ورودها. ومن خلال الفعل نستطيع أن نعقد علاقة بين طرفين عن طريق السؤال أو الحوار أو المناقشة. والفعل في المستويات الأولى يُعد العقدة الأساسية للطلاب، لما له من تصاريف وأحوال مختلفة، فنجد اللازم والمتعدي والناقص والمعتل والتام والأفعال المنصرفة والجامدة والثلاثية والرابعة وغيرها من التقسيمات المختلفة.

ومن خلال الفعل نستطيع أن نعبر ونتكلم عن الأزمنة المختلفة بالماضي والحاضر والمستقبل، ولمجرد أن أذكر الفعل فإن ذلك يتطلب تداعيات من المستمع أو المتعلم، لذلك من أكثر ما يقع الطالب الأجنبي فيه بالخطأ هو الأفعال، فالطالب يتخرج في الجامعة ولا يزال يخطئ أثناء حديثه في استخدام الأفعال، إما من حيث تصنيفها أو من حيث دلالتها أو من حيث زمنها، ولشدة اختلاط الأفعال وتداخلها ببعضها فإن الطالب لا يستطيع أن يسأل سؤاله بشكل صحيح.

والسؤال كما هو معروف عماده الفعل لارتباط الفعل بأداة الاستفهام في أغلب الأحيان. وفي منهج المحادثة لا يهمننا النواحي التصريفية بقدر ما يهمننا استخدام هذه الأفعال بشكل وظيفي واتصالي فعال، بحيث يستطيع الطالب أن يعبر عن نفسه أو أفكاره بشكل لا يوجد فيه لبس كحد أدنى. ولشدة اختلاط الأفعال كما ذكرنا فالباحث والمعلم يحار من أين سيبدأ بمعالجة هذا الاضطراب والخلل في استخدام الأفعال، ولكن بحسب الاستبيان الذي طبق على الطلاب والتجربة التي حصدها من تدريس منهج المحادثة سأحاول أن أتعرض لهذه النواحي دون النظر إلى ورودها في كتب النحو والصرف.

### 2.3.2. الأفعال بحسب اللزوم والمتعدي:

كما هو معروف في أبحاث الصرف ينقسم الفعل إلى اللازم والمتعدي، واللازم كما يعرف للطلاب بأنه الفعل الذي يأخذ حرف جر أو أنه يصل إلى مفعوله بواسطة حرف الجر. والمعلم في المناهج التقليدية في تعليم العربية يعرض أبواب هذه الأفعال وتفرعاتها. وكما يعرض الفعل اللازم يعرض الفعل المتعدي بنفس الصورة فتذكر أبوابه وأحواله (الطلحي، 1424، ص.310).

وأثناء عرض هذه الأبواب فإنها تقدم للطلاب بطريقة جافة إلى أبعد الحدود وبأمثلة تكاد لا تستخدم إلا في الكتب القديمة، ولنأخذ بعض الأمثلة لنوضح مدى التقعر والجفاف في هذه المسألة. فعند عرض أبواب الأفعال اللازمة تتراحم الأمثلة على هذه الأبواب كباب افعلّ ويعطون مثلاً على ذلك "اشهّب" "اسوّد" وعلى باب تفعلّل تذكر بعض الأمثلة مثل "تسرهف" وعلى باب افعلّل يذكرون "اقعنسس" "احرنجم" وعلى باب افعلّل نحو "احرنبي الديك" وعند ذكر أبواب المتعدي يضربون على ذلك من باب فعلل نحو "قلنس" وفعلل نحو "جلبب" "شملل" وباب تفعلل نحو "يرنأ" يقولون يرناً لحيته أي صبغها باليرناً وهو الحناء (البيطار، 2002، ص.323).

وكما هو ملاحظ من هذه الأمثلة أنه لا فائدة منها في المحادثة لا لمتعلمي العربية من غير العرب ولا للعرب أنفسهم، لأن مثل هذه الأمثلة والتصاريح تمجها وتنفر منها الأسماع والأذواق ناهيك أنها لا تستخدم في حياتنا وحتى في القدم الذي جمع هذه الأمثلة في كتابه كانت لا تستخدم إلا في الصحراء أو في الندرة القليلة، فكيف لهذه الشواهد وأمثلتها أن تفيد الطالب الأجنبي.

إن منهج المحادثة يستهجن هذه الأمثلة لأنها لا تؤدي إلا إلى إرهاق ذاكرة الطالب بكلمات لا تستخدم أصلاً بالإضافة إلى أنها لا يمكن أن نربط بها جملاً أو كلمات أو مواقف في حياتنا، ولا ننسى أن مثل هذه الشواهد والتصاريح تحمل ثقلاً صوتياً وصعوبة في النطق حتى على أصحاب العربية.

### 1.2.3.2. الفعل اللازم:

من المشكلات الذي يحملها هذا الفعل كثرة التداخل في حروف الجر أو إسقاطها أو تغييرها أثناء الكلام أو يضع الفعل مناسباً لما ورد في اللغة التركية، ومن ذلك يستخدم الطالب المبتدئ دائماً الفعل ذهب بدون "إلى" على الرغم من أن المعلم يؤكد على ورود هذا الفعل مع حرف الجر "إلى" فيقول { ذهبت المدرسة } أو يستخدم هذا الفعل مع حرف الجر "في" فيقول { ذهبت في المدرسة }.

والتعليل البسيط لذلك أن الطالب أثناء المحادثة يكون عقله مشغولاً بتذكر الفعل أكثر من كيفية استخدامه، ولذلك عقله في هذه الأثناء يتجه إلى ما هو أهم برأيه وهو معرفة معنى الفعل والاسم الذي بعده. وأما تغيير حرف الجر إلى "في" فإن الطالب يظن أن حرف الجر "في" مرتبط بالمدرسة، والمدرسة مكان، لذلك يضع الطالب في ذهنه أن المكان سيأخذ حرف الجر في. وفي الحقيقة من الأفعال اللازمة التي يغيرها الطالب أو يغير حروفها ما هو مؤثر في الكلام ومنها ما تأثيره لا يذكر ولا يغير المعنى كثيراً.

مثلاً لو أخذنا مثلاً تغيير دلالة الفعل باستخدام حرف الجر، فالطالب كثيراً ما يستخدم الفعل "غضب" باستخدام حرف الجر اللام فيقول { غضبت لك } بدلاً من { غضبت منك } والمعنى هنا في الحقيقة يتغير من الغضب السلبي إلى الغضب الإيجابي. فكما هو معروف أن الفعل { غضب ل } يستخدم في معنى غضبت لأجلك من أجل مصلحتك، فيكون الغضب متجه إلى الطرف المقابل، أما قولنا "غضبت منك" فيكون الغضب متجهاً مباشراً إليك.

### 1.1.2.3.2. الفعل اللازم المصاحب لحرف الجر:

إن معظم الطلاب الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية والطلاب الأتراك من بينهم، يستقبلون تعلم الأفعال مستقلاً عن روابطها المستخدمة معها، فالطالب عندما يتعلم فعلاً ما بغض النظر هل يرتبط معه حرف جر أم لا فإنه يحاول أن يتعلمه دون حرف الجر المرتبط به بقصد أو بدون قصد. وفي الحقيقة لو فكرنا في هذه المسألة قليلاً لوجدنا أن الطالب معه الحق في ذلك وخصوصاً في المستويات الأولى، فاللغة المستخدمة تصعب هذه المسألة ولا تحفز الطالب في أن يستقبل مثل هذه الأفعال استقبالاً صحيحاً، ناهيك عن أن عقل الطالب يتجه في بداية تعلمه العربية إلى الفعل بحد ذاته، أي معناه ولا ينظر إلى استخدامه ويحاول أيضاً أن يقرنه بلغته كمعنى لا كاستخدام، ولذلك نجد أخطاء الطلاب في هذه المسألة غالبية في البدايات وكثيراً ما تمتد إلى المستويات المتوسطة.

في منهج المحادثة يحاول أن يتفادى هذه الأخطاء ويركز منذ البداية على هذه الأفعال ويضعها وجهاً لوجه أمام الطالب من خلال التطبيق والمحادثة المباشرة، فالطالب في هذا المنهج سيخطئ في الأفعال التي تمتلك حروف جر في الشهر الأول فقط وبحسب الفعل الذي تعلمه. ومن المفترض في هذا المنهج ألا يتعلم الطالب في المستويات الأولى أفعالاً لا تتناسب ومستواه، فمن غير المنطقي أن أعلم الطالب في الشهور الثلاثة الأولى الفعل "أعجب بـ" لأن هذا الفعل لا يتناسب مع الاسماء التي تعلمها في الشهور الثلاثة الأولى، وكأن هذا الفعل يميل إلى الأسلوب المعنوي والاستخدام المتقدم للغة.

ونحن نستطيع أن نقول " أعجبت بالقميص " و " أعجبت بالسيارة " وغيرها، لكن المحتوى الدلالي والحقل الدلالي له يتطلب مزيداً من الكلام ومن العلاقات المتممة لهذا الفعل حتى ينجز مؤداه الوظيفي والاتصالي، فعندما أقول: " أعجبت بهذه السيارة " فلا بد لي من أن أبين السبب أو سأتلقي من الآخرين سؤالاً عن السبب، ولذلك مثل هذه الأفعال تقوم بتطوير عملية المحادثة في المستويات المتوسطة، فالمعلم لا يتعرض لمثل هذه الأفعال في البدايات، ومثل ذلك الفعل " تأخر عن " فالفعل تأخر يلزم منه إيضاح السبب ولو أن هذا الفعل من الناحية النظرية يعد سهلاً ويحتاج إليه الطالب ولكن كبدائيات في الشهرين الأول والثاني وحتى الثالث لا يجب أن يتطرق إليه المعلم إلا في الوقت الذي يعلم فيه الجملة السببية فعند ذلك هو في أمس الحاجة لمثل هذه الأفعال لأنها ستكون محرضة على تعلم الجملة السببية. إذن السؤال، أي الأفعال يجب أن يعرضها المعلم؟ من المحتمل أن يعرض الفعل ذهب الذي يخطئ الطالب فيه إما بإسقاط حرف الجر " إلى " أو إبداله إلى " في " فيقول: ذهبت البيت أو ذهبت في البيت. ولو تسألنا عن سبب حذفه حرف الجر " إلى " وإثباته حرف الجر " في " مع أن الفعل ذهب في اللغة التركية يستخدم معه حرف الجر " إلى "، فهل يوجد فرق بين حرف الجر " إلى " وبين " في " بالنسبة للطالب؟

من خلال الاستبيان الذي طبق على الطلاب الذين حذفوا حرف الجر " إلى " والذين وضعوا " في " بدلاً من " إلى "، وكانت نسبة الذين حذفوا الحرف 70%، والذين وضعوا حرف الجر " في " 20%، والذين أثبتوه 10%. ومن هنا نجد أن الطالب يستسهل الفعل بدون حرف الجر، وهذا منطقي حتى لأصحاب اللغة أنفسهم. وكما أشرت من قبل أن الطالب في البدايات يكون عقله متجهاً إلى معنى الفعل أكثر من استخدامه الأسلوب. أما الطلاب الذين أبدلوا حرف الجر إلى " في " فكانت نسبتهم 20%. وفي الحقيقة لو قارنا " في " بحرف الجر " إلى " من الناحية الكتابية أوالصوتية لوجدنا أن " في " أخف في الكتابة والتلفظ من " إلى " فحرف الجر " في " يبدأ بحرف شفهي وهذا للطالب الأجنبي عموماً والتركي خصوصاً يعد سهلاً وخصوصاً أن اللغة التركية أقرب إلى الشفاه من الحلق ومؤخرة الفم، وهذا ما لا يحمله حرف الجر " إلى " الذي يبدأ بهمزة مكسورة ثم يصعد اللفظ إلى اللام المفتوحة وينتهي بألف، فهذه الكلمة تحمل بعض الثقل للطالب الأجنبي، فالانتقال من الكسر إلى الفتح فيه جهد على الفم، ولا ننسى أن حرف

الجر" إلى " يتكون من مقطعين صوتيين وهذا يزيد ثقلاً بعكس حرف الجر "في" الذي يبدأ بحرف مكسور وينتهي بالياء المناسبة للكسرة، فالطالب يبدأ من الكسر أي من الانخفاض وينتهي بالانخفاض.

ولنأخذ مثلاً آخر على حذف الطالب لحرف الجر المصاحب لفعله وليكن " قال" فإن هذا الفعل يستخدم معه حرف الجر اللام، لكن الطالب يسقط هذا الحرف أو يبدله إلى النون متصلاً بالفعل مباشرة فيقول: " قالني" وفي الحقيقة هذا الفعل ينتهي باللام وحرف الجر المستخدم معه حرف اللام أيضاً، وتعاقب الحرفين يؤدي إلى ثقل عند النطق واللفظ فيحول الطالب اللام إلى النون. والمثال الآخر الذي أود أن أعرضه هو الفعل "استمع" الذي يأخذ حرف الجر اللام، والطالب حتى في المستويات المتقدمة يسقط هذا الحرف فيقول: "استمعت الموسيقا " "استمعت القرآن" والسبب في ذلك أن اللام عندما تتصل بالاسم تسقط الألف منه ويصبح عندنا لامن متعاقبتان ولذلك لا شعورياً يسقط اللام لأن اللفظ بلامين متعاقبتين في الحقيقة صعب للعرب أنفسهم.

والفعل الأخير الذي أريد أن أعرضه هو الفعل " شعر " المصاحب لحرف الجر الباء، وهذا الفعل يتعرض له الطلاب عادة في الشهر الثاني في الجامعات، ووفق الاستبان الذي أُجري على الطلاب في المستوى الأول، أي بعد شهرين من تعلمهم العربية. أظهر الاستبيان أن 98% من الطلاب يسقط حرف الجر، وأن 70% من المستوى المتوسط يسقطه كذلك، وأن 30% من المستوى المتقدم أيضاً يقومون بإسقاطه أي بعد مرور سنة على تعلمهم العربية. إذن يوجد مشكلة عندنا في استخدام هذا الفعل مع حرف جره.

وبنظرة متأملة لهذا الفعل نجد أن القيمة الشعورية والدلالية لهذا الفعل عالية جداً، وأقصد بالقيمة الشعورية والدلالية أن هذا الفعل يحتاج إلى متيمات عالية معه لا تتناسب مع المستويات المبتدئة، فهذا الفعل عادة يأتي مع قيم دلالية مثل (التعب، الجوع، الألم، السعادة، الحزن، الملل، الانزعاج) وهذه الكلمات هي من العيار الثقيل لكونها تحمل المصدر الصريح في داخلها الذي لا يقبل تحويله إلى المصدر المؤول.

منهج المحادثة سيحاول أن يتجاوز كل هذه النواقص، لأنه في الأساس يعتمد على التدريب والتكلم وإخراج هذه الأفعال في كل مرة، فإذا أخطأ الطالب في المرة الأولى أو الثانية سيكون المعلم له بالمرصاد وسيقوم بالتنبيه والإشارة

إلى ذلك، فمثلاً الفعل "ذهب" كل درس سيقوم الطلاب باستخدامه في المحادثة أثناء الحوار أو المناقشة أو السؤال والجواب وبالتأكيد الطالب سيقوم بالخطأ فيه، لكن على كثرة الخطأ الذي سيقع فيه الطالب سيتنبه الطالب لنفسه أنه يخطئ كثيراً في هذا الفعل وبالتالي سيتنبه لخطئه يوماً بعد يوم، بالإضافة إلى عملية الاستماع التي حضرها المعلم ووضع فيها مثل هذه الأفعال التي من المحتمل أن يسقط الطالب فيها حرف الجر، ففي كل درس قبل أن يعلم المعلم الأفعال التي حضرها أو بعد تعليمه سيعطي كل طالب مادة للاستماع وسيقوم المعلم بالتأكيد والإشارة للطلاب إلى هذه الأفعال وبأي حرف جر تستخدم أو عن طريق الألعاب اللغوية المختلفة، فعلى سبيل المثال: البطاقة اللغوية، فكل فعل يكتب في بطاقة مستقلة وحرف الجر يكتب ببطاقة مستقلة أخرى، ويقوم المعلم بإظهار الفعل ويطلب من الطالب أن يذكر حرف الجر الذي يأتي معه، أو يذكر المعلم جملة ناقصة حرف الجر ويطلب من الطلاب أن يذكروا حرف الجر الناقص وهذا الأمر سيتكرر على فترات زمنية معينة بحسب احتياج الطلاب لهذا الأمر.

في الحقيقة في منهج الحاشية يقوم المعلم بتجميع الأفعال وتصنيفها بحسب الصعوبة والاستخدام والقرب من الطالب، والأفعال كما هو معروف في تعليم العربية ليست بالكثرة مقارنة بالأسماء، فالطالب في المستوى الأول يحتاج إلى خمسة وعشرين فعلاً على الأكثر، وهذه الأفعال ستكرر أكثر من ثمانين بالمئة معه يوماً وبذلك وبكثرة التكرار سيتعلم الطالب هذه الأفعال، وسيقوم المعلم بإعطاء الطالب هذه الأفعال بطريقة التدريج وليس دفعة واحدة.

### 2.1.2.3.2 السؤال بالفعل اللازم:

من المشكلات التي تواجه الطلاب في المحادثة والأخطاء المتكررة في الكلام أن الطالب لا يستطيع أن يسأل أو يلقي السؤال بشكل صحيح، فيقول مثلاً عند السؤال بالفعل "ذهب" (أين ذهبت) أو يخطئ عند السؤال "مع من ذهبت" فيقول (من ذهبت) والطالب في هذه الحالة سيقع في الحيرة كيف سيسأل هذا السؤال مع فعل يأخذ حرف جر أو ظرفاً، وفي الحالة هذه يكفي من المعلم أن يقول: عند السؤال بالأداة "أين" سننقل حرف الجر أو الظرف إلى المقدمة وكذلك الأمر عند السؤال عن الفعل مثلاً "خرج" لو كان القصد المكان فسيكون بنفس الطريقة، فغاية الفعل

وهدفه مهمة في نقل حرف الجر، فلو أخذنا الفعل "بحث عن" فعند السؤال عن هذا الفعل لا يمكن أن أسأل {عن أين بحث} لأن هدف الفعل وغايته ومعناه هو البحث عن الشيء وليس المكان أو الانتقال ولذلك السؤال من المنطقي أن يكون { عن ماذا تبحث } إذا كان المبحوث عنه شيئاً وإن كان المبحوث عنه إنساناً سيكون {عمن تبحث}. قد يظن البعض أن هذا سيعقد العملية التعليمية والمحادثة أكثر، لكن يمكن أن يكون هذا في البدايات ولبعض الوقت، ولكن الطالب عندما يستخدم هذا الأسلوب سيقوم بتصحيح الخطأ بنفسه، وفي الحقيقة هذه العملية ليس الهدف منها السؤال الصحيح تماماً ولكن الهدف هو أن يتعلم الطالب منطق العربية.

ومن المشكلات التي نواجهها في تعليم العربية عموماً والمحادثة خصوصاً هي أن الطالب عند إسناد الفعل اللازم من الآخر إليّ أو إليه أو الطرف الثاني فإنه يسند الضمير مباشرة إلى الفعل وينسى أن الفعل يأخذ حرف الجر الذي يمنع وصول الضمير إلى الفعل فمثلاً: يقول في الفعل "نظر إلى" عند إسناده من الضمير هو إلى ضمير المفعول أنا " نظرتي"، فالطالب يقوم بإسناد ضمير المفعول إلى الفعل مباشرة وهذه من الأخطاء الكثيرة عند الطالب والذي يتوجب عليه أن يسند الضمير إلى حرف الجر إلى فيقول " نظر إليّ " وكذلك الفعل ذهب فيقول "ذهب أنا" أو الفعل قال فيقول " قالني "

### 2.2.3.2 الفعل المتعدي:

يبدو أن الفعل المتعدي الذي يتعدى إلى مفعوله دون حرف الجر أسهل من الفعل اللازم، فالطالب هنا لا حاجة له أن يحفظ الفعل مع حرف الجر، لكن المشكلة أن الطالب لا يفرق بين الفعل اللازم والمتعدي، فنجد أنه يضع للفعل المتعدي حرف جر أو أنه لا يقوم بترتيب الجملة كما ينبغي.

والفعل المتعدي في المستويات الأولى مقدم في التعليم على الفعل اللازم بحسب قانون التدرج، فالفعل المتعدي من حيث السهولة يعد أقل صعوبة من الفعل اللازم لعدم احتياجه لواسطة للوصول إلى مفعوله لكن بشرط أن لا يحمل

الفعل حقل دلالي واسع أو تكون دلالاته متعددة أو يحوي في داخله معاني مجازية. والفعل المتعدي كما يعرض في كتب النحو العربي فإنه ينقسم إلى ثلاثة أقسام: فعل يتعدى إلى مفعول واحد وفعل يتعدى إلى مفعولين وفعل يتعدى إلى ثلاثة مفاعيل.

وفي الحقيقة تدرج هذه الأفعال وارتباط المفاعيل مناسب لتدرج مستوى الطلاب، فمن ناحية عامة الفعل المتعدي لمفعول مناسب للمستوى الأول بغض النظر هل الفعل مناسب من الناحية الدلالية أو من ناحية السهولة والصعوبة، فلو ضرينا مثلاً على ذلك الفعل "أعطى" فالطالب يحتاج إلى هذا الفعل في المستوى الأول لكن هذا الفعل يعد من المستوى المتوسط لاحتياجه إلى مفعولين، فالطالب لا يستطيع أن يشكل مع هذا الفعل مفعولين وخصوصاً إذا كان المفعول الأول ضميراً فهذا يصعب المهمة على الطالب لأنه في الأساس لا يعرف كيف سيستخدم هذا الفعل، هل سيستخدمه مع حرف الجر وأين سيقع المفعول به الأول وأين مكان المفعول الثاني، وهذا ما لا ينتبه إليه كثير من المدرسين وهذا ما شاهدته لدى أحد الأساتذة الذين استخدموا هذا الفعل في الدرس الرابع من بداية تعلم الطلاب، وكانت الفوضى تسود الصف فمعظم الطلاب ما استطاعوا أن يستخدموا هذا الفعل، فكان كثير من الطلاب يضعون حرف الجر اللام مع المفعول الأول، فكانوا يقولون: أعطيت لأخي الكتاب.

في الحقيقة الأفعال التي تأخذ مفعولين أو ثلاثة مفاعيل يمكن تأجيلها إلى المستويات المتقدمة أو يمكن أن نطرح هذه المسألة بشكل يستفيد منه الطالب في المحادثة فيخرج هذه المسألة من حيز القواعد إلى حيز التطبيق لكن بطريقة أكثر حيوية وأكثر قرباً من الطالب، فلو أخذنا مثلاً على أفعال القلوب التي تكثر في كتب النحو لاختصارناها في فعلين أو ثلاثة تستطيع أن تنوب مكان الكل، فمثلاً الأفعال { ظن، حسب، خال } نستطيع أن نأخذ الفعل ظن فقط ونعلم الطالب كيف يمكن أن يستخدم بطريقة سهلة ونستعيز به عن الفعلين الآخرين، فالطالب ما حاجته بالفعل حسب وخال مادام يريد أن يعبر عما في داخله من حالة الظن ويمكن إجراء هذا الفعل للطالب على النحو التالي، إعطائه جملة بسيطة على سبيل المثال: "ظننت الكلب ذئباً" فمجرد أن أقول للطالب أن هذا الفعل سيأتي بعده اسمان

فستكون المهمة على الطالب سهلة وستكون محادثته غير متداخلة ببعضها، وأستطيع أن آخذ من الطلاب جملاً لا حصر لها، فالطالب مجرد أن يضع اسمين مع الفعل ظن سيكون جملة مفيدة.

مثلاً سيقول الطالب لي: ظننت خالداً معلماً، ظننت الطالب معلماً، ظننت الحصان حماراً، واستخدام الفعل ظن سيكون على مستوى الفعل الماضي والفعل المضارع، فإذا أراد الطالب استخدام فعل الظن في حالة المستقبل فيتوجب عليه أن يستخدم "أَنْ" مع الفعل المستقبل، فمثلاً يقول: أظن أن الحياة ستكون سهلة، أظن أن الامتحان سيكون صعباً، وهنا يتوجب على المعلم أن ينبه الطالب إلى أن هذه الحالة سيأتي معها فعل الكون في حالة المستقبل كثيراً. الطالب في البداية سيجد صعوبة بعض الشيء، لكن بكثرة الأمثلة التي سيطلبها المعلم من الطالب وبإشارة المعلم إلى "أَنْ" سيأتي بعدها إما الضمير وإما الاسم ولا يمكن أن يأتي الفعل مباشرة بعد "أَنْ"، والمعلم سيكون من قبل قد تطرق إلى الضمائر مع أن كقالب ثابت، ففي حالة الضمير العائد إليّ ستكون أني وحالة أنت "أنك" أي سيتصل بها نفس الضمائر التي تتصل بالاسم. ويمكن أن يشير المعلم إلى أن حالة الظن يمكن أن تستخدم مع حالة الإمكانية والاستطاعة كقالب ثابت في الكلام فيقول مثلاً: "أظن أن الطالب يستطيع أن ينجح في الامتحان".

إن عرض الأفعال المتعدية في منهج المحادثة لا تعطى للطلاب إلا وفق حاجة الطالب ومدى استعمال الطالب لهذه الأفعال فمثلاً الأفعال {درى، ألفى، عدّ، هب، زعم، حال، نَحَذّ، صَيّر}، فماذا سيفعل الطالب بها مادام أصحاب اللغة العربية لا يستخدمونها في حديثهم اليومي ولا حتى في المناسبات والخطابات الرسمية. لقد تبين أن أكثر من 80% من الطلاب الذين تخرجوا في كليات اللغة العربية لا يستطيع أن يستخدم الفعل ظن في جملة بسيطة، بالإضافة إلى أنهم لم يسمعوها بهذه الأفعال التي ذكرتها آنفاً، وكانت القلة القليلة التي تستطيع أن تعبر عن حالة الظن وعند سؤالي لهم ما سبب ذلك برأيكم فكانت الإجابات لم نستخدم هذا الفعل من قبل إلا نادراً، وعندما سألتهم إذا أراد أحدكم أن يعبر عن حالة الظن في داخله كيف سيفعل؟ فبعضهم قال لي أقول "أظن ذلك" والبعض الآخر قال لي "ظننت الحصان كالجمل" والبعض قال لي لا أستطيع لأننا درسنا هذا الشيء في درس القواعد.

ومن ذلك أيضاً الفعل " أخبر " الذي نستطيع أن نستغني به عن كثير من الأفعال الأخرى التي تأتي في باب الفعل المتعدي إلى أكثر من مفعول. فمثلاً الأفعال { أنبأ، نبأ، أدرى } لا يستخدم إلا في الحالات الخاصة، فلماذا أثقل ذاكرة الطالب بأفعال لها نفس معنى الفعل أخبر الذي يمكن أن يستخدم في المحادثة بشكل كبير وبصيغ متطردة في الكلام، فالفعل أخبر يمكن أن يأتي بمستويات متعددة وأبسطها أن يأتي بعده اسمان، وحالته تلك قليلة في العربية كأن أقول: "أخبرت الأستاذ الحقيقة" وأما المستوى الثاني فهو الغالب والذي عادة نستخدمه في المستويات المتقدمة لتطوير محادثة الطالب فهو مجيء أن بعد المفعول به وبالأزمنة المختلفة، فمثال مجيئه مع الفعل الماضي: "أخبرت صديقي أن الامتحان كان سهلاً"، أو "أخبرت صديقي أنني جئت أمس" ومثال مجيئه مع الفعل المضارع الآتي "أخبرت أبي أن الطعام جاهز" والمستقبل مثاله "أخبرت صديقي أنني سأذهب غداً". وكما أسقطنا حالات الاستطاعة والإمكان والوجوب على الأفعال الأخرى أيضاً هنا يمكن أن نلحق هذه الصيغ مع الفعل أخبر، وبإسناد هذه الصيغ مع الفعل أخبر تكون الجمل على الشكل التالي: "أخبرت صديقي أنه يمكن أن يسكن معي"

"أخبرت صديقي أنه يستطيع أن يتعلم اللغة العربية في سنة"، "أخبرت صديقي أنه يجب عليه أن ينتظر أمام المستشفى".

في الحقيقة إن استخدام أي فعل في العربية يمكن حصر الصيغ التي يمكن أن يأتي معها غالباً، وليس المهم حصر كل الصيغ والتراكيب ولكن المهم تعويد الطالب على عملية التفكير المنطقي في اللغة، فكثير من الطلاب يصعب العربية ويصعب عملية المحادثة على نفسه، لأنه يظن أن اللغة لا يمكن ضبطها أو السيطرة عليها، وأن اللغة تسير بدون قوانين وبدون ضوابط أو أنظمة.

لقد أشار منظرو المناهج التحليلية للغة أن الإنسان يمكن أن يحكم اللغة إذا استطاع أن يعرف قوانينها وأنظمتها وعلاقاتها الداخلية، ولذلك نجد كثيراً منهم دخل إلى عمق اللغة وبدأ يشرح علاقاتها والأنظمة التي تحكم الدال والمدلول والجملة، وبالتالي وصلوا إلى قوانين النص والكلام بشكل عام.

### 1.2.2.3.2. الأفعال المتعدية إلى مفعولها مباشرة والمرتبطة بحرف جر:

كما هو معروف أن بعض الأفعال المتعدية تتعدى إلى مفعولها مباشرة ولكن في نفس الوقت تحتاج إلى حرف جر لإتمام المعنى وهذا في الحقيقة من الأخطاء الكبيرة التي يرتكبها الطالب أثناء المحادثة، فأغلب الطلاب يقوم بتنظيم وترتيب الجملة بشكل خاطئ، فمثلاً الفعل "شجع" هذا الفعل يأتي معه مفعول وحرف الجر "على" والطالب إن لم ينبه على كيفية استخدام الفعل مرتباً في الجملة، فإنه سيكون جملاً عشوائية وهذا ما لاحظته عند كثير من الطلاب فيقولون: ( شجع أبي لي ) أو (شجع عليّ أبي ) أو (شجعتني أبي الرياضة ) أو (شجع الأستاذ على الطلاب ) وهذه الأخيرة كانت الغالبة في استخدام الفعل شجع. إن للفعل شجع قانوناً يكاد يكون ثابتاً في الكلام كبقية الأفعال التي تأتي مشابهة لحالته. وقانونه هو: شجع + فاعل + مفعول + على + مصدر صريح أو مؤول.

والطالب إذا عرف هذه العلاقة اللغوية سيقوم بكل سهولة بتأليف جملة صحيحة وهذا ما لاحظته بعد تعليم هذا الفعل بهذه الطريقة أن كثيراً من الطلاب بدأ يعطي جملاً صحيحة مئة بالمئة وليس هذا فحسب، وإنما بدأ يؤلف ويكون جملاً ذات معاني جميلة، وما كنت أتوقع مثلاً أن تأتيني جملة من طالب في المستوى المتوسط ويقول لي: "شجعت الحكومة الفلاحين على زراعة القمح" ومن ذلك الفعل "منع" فهذا الفعل يستخدم مع المفعول به فنقول: "منع الأب ابنه" وهذه الجملة في المنطق اللغوي تعد ناقصة وتحتاج إلى إتمام. وإكمال هذه الجملة يكون بحرف الجر "من" الذي يوضح ويشرح الفعل منع، فنتم الجملة على الشكل التالي "منع الأب ابنه من الخروج ليلاً" فهذه الجملة لو عرف الطالب أنها دائماً تسيّر بهذا النسق وهذا الترتيب لما استشكل عليه أي حديث يحتوي الفعل منع.

وكما ذكرت وأنه مجدداً أن مثل هذه الأفعال لا يمكن أن تعرض للطالب في المراحل الأولى، لأن هذا الفعل هو فعل مركب لا يكتفي بفاعله ومفعوله ولكن يحتاج إلى إتمامه بحرف الجر "من" الذي بدوره يطلب مصدراً صريحاً أو مؤولاً، وبنفس القول نستطيع أن نتكلم عن الفعل حذر، فهذا الفعل يستطيع أن يأخذ نفس الخصائص التحليلية للفعل منع، فكثيراً ما يرد هذا الفعل على النحو التالي: حذر + فاعل + مفعول + من + المصدر

ومثال ذلك: حذر وزير الخارجية المواطنين من السفر.....

### 2.2.2.3.2. السؤال عن هذه الأفعال:

إن طول الجملة التي تحتويها مثل هذه الأفعال وتركيب الفعل حيث إنه يأخذ مفعولاً وحرف جر يعقد السؤال بهذه الأفعال، فالطالب يتوه ويضطرب عند السؤال بهذه الأفعال، فهو لا يعرف من أين سيبدأ وأين سيضع أداة السؤال وماذا سيعقب هذه الأداة وهذا ما كان واضحاً أثناء تطبيق هذه الأسئلة وأخذها من شفاه الطلاب، فمعظم الطلاب تقريباً طبقوا ما تلقوه بالنسبة للفعل اللازم، حيث إنهم وضعوا "من" قبل أدوات السؤال وكانت على هذا الشكل:

- ممن حذر وزير الخارجية المواطنين السفر إلى.....

- ما حذر وزير الخارجية

- ما وزير الخارجية حذر المواطنين

- أي حذر وزير الخارجية

وعلى الرغم من أن الاستبيان طبق على المستويات المتقدمة، إلا أن معظم الطلاب ما استطاعوا أن ينطقوا السؤال بشكل صحيح. وعندما طلبت منهم تحديد مكان السؤال أو الجزء الذي سيسأل الطالب عنه بدأت الأجوبة تنتظم شيئاً فشيئاً. ففي هذه الجملة يمكن أن نقسم السؤال إلى عاقل وغير عاقل، فوزير الخارجية عاقل ويناسبه السؤال "من" والسفر غير عاقل ويناسبه أداة السؤال "ماذا" فالطلاب عندما رؤوا هذا التقسيم بدؤوا يدلون أداة الاستفهام بالاسم، فواحد كان يقول لي: من حذر المواطنين من السفر إلى.....، وواحد قال لي: من حذر وزير الخارجية من السفر إلى.....، وعندما وصل الطلاب إلى السؤال عن ماذا وقعوا في الخطأ ولكنه كان بسيطاً مقارنة ببداية الأسئلة فجاءت الإجابات على النحو التالي:

ماذا حذر وزير الخارجية من إلى.....؟

ماذا حذر وزير الخارجية إلى.....؟

ماذا حذر وزير الخارجية.....؟

وعندما سمع الطالب أنه يتوجب أن ينقل حرف الجر مع أداة الاستفهام ويضعه في البداية وجد الأمر سهلاً بعض الشيء وبدأت الجملة تسير في وجهها الصحيح، فقال أحدهم: من ماذا حذر وزير الخارجية المواطنين؟. إذن فحرف الجر في الجملة يسبب للطالب بعض الارتباك لعدم معرفته بقوانين حرف الجر في الجملة عند السؤال.

### 3.3.3.2. الفعل الماضي:

#### 1.3.3.3.2. أهمية الفعل الماضي في المحادثة:

كما هو معلوم أن الفعل الماضي حدث جرى في الماضي، ولما كان مفهوم المضي يدل على كل المساحة الزمنية التي انتهت في الماضي، فإن هذا الفعل يستغرق زمناً طويلاً لكنه في الماضي (القرقرور، بدون تاريخ، ص. 84). ويعد الفعل الماضي في المحادثة البوابة التي يدخل منها إلى العربية، فأول فعل يُعَلَّم في المحادثة هو الفعل الماضي، لكن لماذا؟ الفعل الماضي كما هو معروف بالنسبة لتصريفه يعد سهلاً نسبياً مقارنة للمضارع الذي له استثناءات كثيرة في التصريف وفي ضبطه، ومن هنا فالفعل الماضي يُعرض للطالب المبتدئ ولكن مع تدرج الضمائر وليس بعرضه مع كل الضمائر دفعة واحدة ومع الأفعال التي لا يتغير تصريفها على الأقل في البدايات الأولى وهو يُعَلَّم من خلال الجملة والتركيب ولا يعرض بشكل جامد وجاف.

يعتبر الفعل الماضي في المحادثة محركاً للذاكرة ومنشطاً لها، فالطالب عندما يريد أن يتكلم عن الماضي فإن ذاكرته تنشط وتحاول أن تتذكر ما فعله الطالب، وهذه النقطة مهمة كثيراً ليس فقط على مستوى التذكر وإنما على مستوى التحفيز والاستقلالية التي تخص الطالب وحده، ففي أسلوب السؤال والجواب مثلاً عندما أسأل الطالب الأول { ماذا فعلت أمس؟ } فهو يحاول أن يتذكر الأعمال التي فعلها، وهنا بالتأكيد سوف نتطرق إلى عمل لم يذكر من قبل فيكون بذلك مدخلاً لتعليمه مفردة جديدة وسوف تستحوذ هذه المفردة أو هذا الفعل على تفكير الطالب ويحاول دائماً أن

يقيها في مخيلته وفي ذاكرته القريبة، لأنه بالتأكيد سوف يكرر الحدث نفسه وبالطبع سوف يحتاج إلى هذا الفعل أو هذه المفردة مرة أخرى.

وفي بعض اللغات الأجنبية ربما يكون عرض الفعل الماضي في مرحلة سابقة، فمثلاً في اللغة الألمانية يعلم الفعل المضارع أولاً ثم بعد ذلك يظهر الفعل الماضي، ونحن هنا لا نقوم بمفاضلة الأفعال أيها أفضل أو أهم، لأن هذا يتبع للطريقة والمنهج والأسلوب، ففي أسلوب المحادثة أن يعرض الماضي أولاً هو الأهم للأسباب التي ذكرناها من قبل.

كثير من الطلاب يظن أنه يستطيع أن يعبر عن الزمن الماضي بصيغة واحدة وهذا في الحقيقة ما يعرض في كتب الصرف والنحو على أن الفعل الماضي عبارة عن قسم واحد، ولكن هذا في الحقيقة ينزل من قيمة الزمن بشكل عام، والزمن الماضي بشكل خاص، فالزمن الذي مضى يختلف مساحته بحسب الماضي، فربما مضى من عمر الإنسان عشرون سنة وربما مضى ثلاثون وربما عشر سنوات، وبالتأكيد كلما طال الزمن الماضي كثرت الأنشطة وكثرت النواحي التعبيرية ونستطيع أن نتكلم عن زمن بعيد وقريب وزمن ماضٍ مستمر ومنقطع.

وهذه النقطة تستشكل على الطالب الأجنبي، فهو لا يستطيع أن يعبر مثلاً عن فعلين أو عمليتين جرياً في الماضي بشكل واضح وسليم. في اللغات الأجنبية التي تفرض نفسها على اللغات الأخرى نجد أن الفعل الماضي ينقسم إلى كثير من التفرعات، ففي اللغة الإنكليزية مثلاً نجد الماضي البسيط، والماضي التام، الماضي المستمر، والمختصون عندهم لا يكتفون بذلك وإنما يدخلون الزمن الماضي في جدال مع الزمن الحاضر وخصوصاً الحاضر التام ويحاولون أن يظهروا الفروق والتمييزات من خلال القرب والبعد في الحدث الزمني.

#### 2.3.3.3.2. أنماط الفعل الماضي من خلال المحادثة:

##### 1.2.3.3.3.2. الماضي البسيط:

عندما يعلم الطلاب الأفعال فإن مدرسي العربية يقسمون الأفعال إلى ثلاثة أقسام: الماضي والمضارع والأمر، وعند التعرض للفعل الماضي فإن هذا الفعل يظهر بصفته ممثلاً وحيداً للزمن الماضي، لكن الماضي يمكن أن يقاس ويعبر عنه بعدة أشكال وأنماط بحسب مقدار الزمن وجهته وتكراره واستمراره (المطلبي، 1986، ص.226)، فالتعبير بالماضي البسيط واحد من الأنماط التي يمكن أن يستعملها الطالب الأجنبي، لكن هذا النمط يعبر عن الماضي المنقطع من غير أن تشمل تعبيرات الجهة كالاستمرار والتحدد والتكرار وغيرها وهذا مايتعلمه الطالب من المستوى الأول وحتى المستوى الأخير.

إن كثيراً من الطلاب في المستويات المتقدمة يستطيع أن يترجم أنماط الماضي دون أن يعرف قوانينها بشكل عام لكنه لا يستطيع أن يستخدم هذه الأنماط أثناء المحادثة بشكل جيد وهذا ما رأيناه عند استطلاع آراء الطلاب ومراقبتهم أثناء المحادثة. وفي الحقيقة الماضي البسيط بما يحويه من دلالة الزمن الواسع في الماضي فإنه يناسب المستويات الأولى في التعليم، لأن عقل الطالب في البدايات يريد كل شيء مفتوحاً دون تقييد بزمن أو حدود أو جهات معينة، فالطالب على سبيل المثال لا يستطيع أن يستخدم الماضي الاستمراري في البدايات على الرغم من أنه اكتسب بعض المفردات والأسماء، لأن مثل هذه الصيغة هي مقيدة بزمن وبعلاقات لغوية أخرى.

الفعل الماضي البسيط محبب إلى الطالب لسهولة استعماله ولتصريفه السهل نسبياً ولذلك نجد أن كثيراً من الطلاب عندما يريد أن يعبر عن الزمن المضارع الواسع يستخدم الفعل الماضي البسيط، وهذا ما نلاحظه عند طرح سؤال في الزمن الحاضر ونتلقى الإجابة عنه بالزمن الماضي { ماذا تفعل كل يوم من الصباح إلى المساء } فتكون الإجابة بالزمن الماضي البسيط فيقول: استيقظت من النوم، صليت الصلاة، خرجت من البيت، اجتهدت درسي، ركبت الحافلة.....

من المشكلات التي تعترض الطالب في هذا الزمن أثناء المحادثة هي نفي الفعل، فكثيراً من الطلاب ينفي الفعل الماضي البسيط بلا . وفي الحقيقة من الأشياء التي قررها علماء الصرف أن نفي الفعل الماضي البسيط يكون بلم مع الفعل المضارع (حسان، 2001، ص.246)، لأن النفي بما (ما فعل) هي نفي ل(قد فعل)، و(لا فعل) دعاء عليه أو له،

لكن في منهاج المحادثة تجاوزاً نستخدم أداة النفي ما ، لأن الطالب في البدايات لا يستطيع أن يستخدم المضارع المجزوم، لأن له إحالات إلى علاقات أخرى يمكن أن يضيع الطالب من خلالها، فمن الأنسب استخدام (ما فعل) بدلاً من (لم يفعل).

الطالب يستخدم كثيراً مع نفي الماضي البسيط أداة النفي لا فيقول ( لا ذهبت)، (لا أكلت) وهذا من الأخطاء الكثيرة جداً عند الطلاب الأتراك. وفي اعتقادي أن الطالب يستخدم لا لنفي الماضي، لأننا كما نعرف هذه الأداة تستخدم في عملية الرفض التي هي عكس القبول، ومن هنا تبقى هذه الأداة في ذهن الطالب على أنها تدل على الرفض والرد والنفي، وهذه المعاني بعضها قريب من بعض ولذلك منذ البداية يجب على المعلم أن يركز على التأكيد أن نفي الماضي يكون ب"ما" وليس ب"لا" من خلال الأمثلة الكثيرة ومن خلال المقارنة بينه وبين المضارع عند التعرض للفعل المضارع، فيضع المعلم أمثلة متقابلة بين الماضي والمضارع مقرونين بأداتي النفي المصاحبتين لهذين الفعلين. عند التقدم في المستوى يمكن أن يبين أن نفي الماضي البسيط يكون ب"لم" وليس خطأ أن يستخدم "ما" وذلك عند شرح الفعل الماضي القريب من الزمن الحاضر.

### 2.2.3.3.2. الماضي القريب من الزمن الحاضر:

ويعبر عن هذه الصيغة ب(قد فعل) وتعتبر هذه الصيغة عن أحداث وقعت في الماضي القريب الذي لا تزال آثاره ملموسة في الحاضر. فقد ذكر ابن هشام أن "قد" المتبوعة بفعل ماض تفيد تقريب الماضي من الحال فعند قولنا ( قام زيد) فيحتمل الماضي القريب والماضي البعيد، فإن قلنا (قد قام) اختص بالتقريب (الأنصاري، 1991، ص.196)، ومثال ذلك قوله تعالى { قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا } المجادلة 1. وتكثر الأسئلة من الطلاب حول هذه الصيغة، فالطالب حين يرى "قد" تبدأ الأسئلة والمعلم لا يملك إلا أن يقول: هي للتأكيد، ومعه الحق في ذلك لأن التمايز بين صيغ الماضي غير مقرر في كتب الصرف بالشكل المطلوب.

إن مجيء "قد" مع الفعل الماضي يجعل الفعل مع "قد" زمنًا واحدًا ولا يمكن أن نفصل "قد" عن الفعل، وهذه الصيغة لا تعبر عن الماضي القريب فحسب ولكنها تعبر أيضاً عن التأكيد ومن هنا تبدأ المشكلة، فالطالب عندما يعرف أن "قد" ستقوي الفعل وتؤكد أنه قد حدث، فإن ذهنه سينصرف إلى هذه الدلالة عن التفكير في التعبير الدقيق عن الزمان.

ولمعرفة هذه الصيغة لا يكفي بمقارنتها بالفعل الماضي البسيط، بل يجب أن نوضح في جمل وظيفية ذات منحنى اتصالي، كأن نوضح مثلاً في جملة : " إن أكثر من خمسمئة جندي أمريكي قد غادر العراق"، أو أن يشرح هذه الصيغة من خلال قرينة لفظية فيقول : "بدأ الامتحان قبل قليل"، أو أن أشرحه من خلال قرينة معنوية فأقول لمن جاء متأخراً عن الامتحان " بدأ الامتحان". هذه الصيغة لا يجب أن تعرض في المستويات الأولى.

وكما مر في صيغة الماضي البسيط، فإن نفي صيغة الماضي القريب تتم بواسطة (ما+الفعل) وهذا ما يجب على المعلم أثناء المحادثة أن يظهره للطلاب، لأن صيغة النفي هذه استخدمها المعلم في البدايات ولكن مع الفعل الماضي البسيط. وقد يجد الطالب صعوبة لنفي هذه الصيغة لأنه سيكون مضطراً لحذف "قد" من الصيغة المثبتة لأنه يظن أن الكلمتين كلمة واحدة. ومثال النفي قول الأب لابنه " أنا ما اشتريت الحاسوب لتلعب به" وكأن هذه الجملة تدل أن الأب قد اشترى الحاسوب من وقت قصير وليس ببعيد عن زمن المتكلم.

### 3.2.3.3.2. الماضي البعيد:

يعبر عن صيغة هذا الزمن ب ( كان + قد + فعل ) ومعنى هذه الصيغة أن الحدث حصل وجرى قبل حدث آخر لكن في الماضي، فهو بذلك يهتم بنقطة في الماضي البعيد ولا يهتم بصلتها بالحاضر، وهذا على عكس الماضي القريب من الحاضر. إن صيغة الماضي البعيد تستشكل كثيراً على الطلاب لأنها صيغة مركبة في ذاتها ومرتبطة بفعل وبصيغة أخرى وهذا ما يعبر عنه في اللغة الإنكليزية بالماضي التام الذي يستخدمونه بكثرة في لغتهم ويعبرون من خلاله عن أفعال

وأعمال كثيرة حدثت في الماضي ولنأخذ على ذلك مثلاً " كنت قد خرجت من البيت قبل وصول أبي " فمن هذه الجملة نلاحظ أن حدث الخروج تم وحدث قبل الوصول. وعادة يتم تعليم هذه الصيغة في المستويات المتقدمة.

وفي الحقيقة النسبة الكبرى من الطلاب في المستويات المتقدمة لا يستطيع استخدام هذه الصيغة في الكلام وأثناء المحادثة وخاصة عند نفي هذه الصيغة التي تعد صعبة حتى على العرب أنفسهم فنفياً يكون على الشكل التالي ( لم يكن قد فعل ) وهذه الصيغة فيها بعض التعقيد لأنها تحوي "لم" مع الفعل المضارع المجزوم و"قد" مع الماضي وهذا مما لا يأتي إلى ذهن الطالب بالسرعة الكافية، فنجد الطالب حتى بعد تعليمه هذا الشكل يقف ويفكر حتى يستطيع أن يركب هذه القوالب مع بعضها.

إن صعوبة هذه الصيغة تزول في منهج المحادثة، لأن الطالب سيكون هذه الصيغة بنفسه وسيسمع من الآخرين عشرات الجمل التي تحويها، فكثره الجمل التي تكون وتُقال خلال الدرس تكفي لأن تحفر مكاناً لها في ذهن الطالب، ولنأخذ بعض الأمثلة في كيفية تشكيل هذه الصيغة.

المثال 1: " وبعد أن دُفن اتضح أنه لم يكن قد مات بحادث المرور "

المثال 2: " وبعد أن أدت الفرقة الموسيقية السلام الوطني تبين أن الرئيس لم يكن قد وصل بعد "

المثال 3: " لم تكن لجنة التحقيق قد أعلنت قبل مغادرتها البلاد إن كانت إيران ستتعاون معها أم لا "

من خلال الأمثلة تتضح أنها أمثلة من العيار الثقيل التي تحتاج إلى مستويات متقدمة في المحادثة وإلى معرفة تامة بالكلمات والمعاني، فلا يمكن لمثل هذه الجمل أن تُعطى وتدرّس لطلاب السنة الأولى والثانية في كليات الأدب والترجمة وتعليم اللغة، لأن الطالب بمجرد أن يرى مثل هذه الجمل سيحاول أن يُدخل القواعد والصرف في حساباته التي بدورها ستمنع تشكيل الجملة كلامياً وتجبر الطالب على تشكيلها كتابياً.

إن مثل هذه الصيغة تحتاج أن ننظر إلى الأنماط اللغوية التي تأتي بموجبها والتي تترافق معها في الكلام، لكن على الأقل بما أن هذه الصيغة تحمل في داخلها حدثين الأول حَدَثٌ وحَصَلَ قبل الآخر فمن المؤكد أن العلاقة بين الحدثين ستكون ظرفية وستتطرق إلى الجملة الظرفية فيما بعد إن شاء الله.

فالطالب بمجرد أن يعرف أن هذه الصيغة يرفق معها فعل آخر وأن هذا الفعل سيكون هو الفعل الماضي البسيط آتياً معه الظرف ستبدو تكوين هذه الجملة سهلة بعض الشيء، وهنا لا أقصد بهذا الظرف البسيط الذي يدل على الزمان الجرد ولكن المقصود هنا الظرف الذي يؤلف بين الجمل وسنرى هذا فيما بعد، فلو قلت للطالب كَوْن جملة لهذه الصيغة فأول شيء سيفكر الطالب به هو الحدثين وسيضع الأول في صيغة الماضي البسيط والثاني بصيغة الماضي البعيد وسيرفق الماضي البسيط بالظرف وبذلك ستتشكل الجملة بنفسها. في البداية سيجد الطالب صعوبة ما ولكن بمجرد أن يقوِّب هذه الصيغة ستكون المهمة سهلة شيئاً فشيئاً، ولنضرب على ذلك بعض الأمثلة: يوجد عندي حدثان الأول: التخرُّج في الجامعة، والثاني : السفر

فالحدث الذي وقع أولاً سيكون بصيغة الماضي البعيد والحدث الذي جرى بعده سيكون بالماضي البسيط. فلو أردت أن أقول إنني سافرت بعد تخرجي، إذن السفر سيكون الحدث الأول وسيكون بالماضي البعيد، والتخرُّج سيكون الحدث الثاني وسيكون بالماضي البسيط وتكون الجملة على الشكل التالي: "كنت قد سافرت إلى فرنسا بعد أن تخرجت في الجامعة" ولو عكسنا الصورة فستكون: "كنت قد تخرجت في الجامعة بعد أن سافرت إلى فرنسا" وهنا نلاحظ كيف جاء الظرف مع صيغة الماضي البسيط وحتى لو جاء الظرف "قبل" لن تتغير المعادلة فستكون " قبل سفري إلى فرنسا كنت قد تخرجت في الجامعة" أو "كنت قد تخرجت في الجامعة قبل سفري إلى فرنسا" وهنا نلاحظ أننا استخدمنا المصدر مكان الماضي لكنه في الحقيقة أصبح معادلاً حقيقياً لصيغة الماضي بسبب الدلالة المعنوية في الجملة.

إن صيغة الماضي البعيد يمكن أن تحتل الوصف كالجمل التي قيلت سابقاً، أي أننا نستطيع ان نصف حدثين حصلاً في الماضي فهذا يكون وصفاً محضاً، فيؤدى هذا الوصف بوضع الفعلين الماضيين، الماضي البعيد والماضي البسيط

حسب القوانين السابقة، لكن هذه الصيغة يمكن أن تحتل فعلاً إجرائياً أو فعلاً للقول أو أفعال الطلب أو الاستطاعة وغيرها من الأفعال التأكيدية الأخرى. فمثلاً لو أخذنا بعض الأفعال الإجرائية التي تتطلب من المخاطب إجراءً أو أن المتكلم يقدم للمخاطب شيئاً وينتظر منه رد فعل على هذه الأفعال ومثال ذلك فعل القول:

"كنت قد قلت لك اجتهد"، "كنت قد قلت لك لا تكذب" ولو أخذنا فعلاً إجرائياً كفعل النصيحة مثلاً الذي يأتي مع التأكيد على أنه نصحه ولكن لم يسمع النصيحة وهذا في الحقيقة مطابق لفعل القول الذي بدوره يدل على أن المتكلم قد قال للمخاطب فيما سبق قولاً ولكن المخاطب لم يسمع الكلام فهو من باب التأكيد فهو يكرر القول لكن عن طريق التأكيد. فعل النصيحة يأتي كما يلي: "كنت قد نصحتك بأن تجتهد" أو "كنت قد نصحتك بألا تكذب" فكل فعل يقبل التكرار في داخله نستطيع أن نستخدم معه صيغة الماضي البعيد وأن كل فعل يحتاج إلى تأكيد على حدث تم في الماضي نستطيع أن نستخدم هذه الصيغة.

صيغة الماضي البعيد ربما تأتي في الكلام على هذا الشكل ( قد + كان + فعل ماض ) يعني بتقدم "قد" على كان، وقد وردت هذه الصيغة في القرآن في قوله تعالى { وَلَقَدْ كَانُوا عَاهَدُوا اللَّهَ مِنْ قَبْلُ..... } الأحزاب:15، وكما يبدو من الآية فهي تدل على تأكيد حدث صدر من هؤلاء المخاطبين ويتم تذكيرهم بهذه الصيغة عن طريق اللوم والعتاب.

إذن فيمكن أن نستخدم هذه الصيغة في اللوم والعتاب أو التذكير على أمر قد حصل أو صدر من المخاطب، ومثال ذلك عندما إنسان يعدني بشيء ما في الماضي والآن أذكره بهذا الوعد كقول الأب لابنه: "إذا نجحت في الامتحان سأشتري لك دراجة" وبعد نجاح الابن في الامتحان، الأب نسي أن يشتري له الدراجة فيقوم الابن بتذكيره بهذه الصيغة قائلاً "قد كنت وعدتني إذا نجحت في الامتحان ستشتري لي دراجة". إن الطالب بمجرد أن يعرف مفتاح هذا الزمن أو هذه الصيغة فإنه سيحاول دائماً أن يركب هذه الأحداث مع بعضها، فمعرفته لبداية هذه الصيغة ستسهل عليه الكلام وحتى الكتابة.

#### 4.2.3.3.2. الماضي المتجدد:

ويعبر عنه بالصيغة ( كان + يفعل ) فأقول مثلاً: " كان الرسول صلى الله عليه وسلم يصلي كثيراً في الليل " فهذا يدل على أن الرسول الكريم كان دائماً يصلي في الليل أي يوجد التعود والتكرار على هذا العمل. وهنا يجب الملاحظة وتنبيه الطلاب أن "كان" يتبعها الفعل المضارع، لكن الزمن هو الماضي وهذا يدخل الطالب في اضطراب، وهنا يمكن أن يشير المعلم إلى لغة الطالب ويقول إن هذه الصيغة تقابل في اللغة التركية " yordu " وبسبب أن هذه الصيغة تشير إلى التكرار في الحدث فإنه يطلق عليها أحياناً الماضي المتكرر.

ويستفاد من هذه الصيغة في المقارنة، فحين يقوم شخص بمقارنة فعل تعود عليه في الماضي وبين نفس الفعل الآن حيث تم تركه أو التقليل منه أو الزيادة فيه فإنه يتوجب عليه أن يستخدم هذه الصيغة، فمثلاً عند مقارنة فعل شرب الشاي في الماضي مع تركه الآن نستطيع أن نستخدم هذه الصيغة على الشكل التالي : " في الماضي كنت أشرب الشاي بعد الطعام، أما الآن فقد تركت هذه العادة".

إن منهج المحادثة لا يقوم بتعليم الطالب هذه الصيغة كما هي، أي يقول (كان + الفعل المضارع ) هو زمن الماضي المتجدد ولكنه يقوم بطرح هذه الصيغة عن طريق الاستخدام مع الإشارة إلى أنها تأتي كثيراً في التعود على فعل شيء في الماضي. من خلال الاستبيان الذي أجري على الطلاب وملاحظة حديثهم كان الطلاب يقعون في الخطأ كثيراً في هذه الصيغة، فبعضهم كان يستخدم (كان + الفعل الماضي ) فيقول ( كنت ذهبت ) عند الإشارة إلى فعل الذهاب المتكرر منه في الماضي أو يقول (أذهب في الماضي إلى إسطنبول كثيراً).

وفي الحقيقة يمكن التعبير عن الحدث المتكرر في الماضي بعدة طرق وأنماط فمثلاً يمكن أن يشير المعلم إلى بعض الصيغ المقيدة، فمثلاً صيغة ( كان إذا فعل فعل ) ومثال ذلك كثير في العربية منها قول المتكلم ( كنت إذا خرجت من البيت أخذت الحقيبة ) أو وصف لعادة إنسان كان يضع تحت رأسه عندما ينام وصيته ( كان إذا نام وضع تحت رأسه وصيته )، أو يمكن التعبير عنها بالأداة "كلما" – ونحن هنا عند بحث صيغة الماضي المتكرر لايهمنا صفة "كلما" النحوية والصرفية ولكن يهمنا وظيفتها في الكلام، وكما هو معروف أن "كلما" يتبعها فعلاً وهذان الفعلان

سيكونان في زمن الماضي وهذا ماورد في القرآن الكريم في قصة سيدنا زكريا والسيدة مريم في قوله تعالى { كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا } آل عمران 37، فكلما لا يتبعها إلا الماضي، ويخطئ كثير من المعلمين والمتعلمين حين يستخدمون الفعل المضارع بعدها لاعتقادهم أن الفعل المضارع يدل على التكرار والزمن الواسع، فالتألمع عندما يسمع ويعرف أن كلما للتكرار والزمن الواسع يظن أنه يجب أن يتبعها الفعل المضارع، وهذا من الناحية النظرية ولكن بما أن "كلما" تدل في ذاتها على التكرار فلا حاجة إلى استخدام الفعل المضارع.

إن كثيراً من التألمع لا يستطيع أن يعبر في الكلام عن تكرار فعل ما اعتاد عليه أو يجري التعود عليه في الوقت الحاضر. ويمكن أن يعبر عن تكرار الحدث أو الفعل أيضاً باستخدام الفعل "اعتاد" و "تعود" مباشرة. وهذا الفعلان يدلان على التكرار والتجدد بذاتهما وهذه صيغة سهلة نسبياً، لأن التألمع سيستخدم الفعل الماضي متبوعاً بأن والمضارع، وهذه الصيغة تكثر عند التألمع فيقول مثلاً: " تعودت أن أنام مبكراً " أو " تعودت أن أشرب الشاي بعد الطعام ".

من الصيغ التي تدل على الماضي المتكرر "كم الخبرية" فمن المعروف أن كم الخبرية تعني أن الإنسان قام بتكرار الفعل كثيراً، وكما جاء في القرآن قوله تعالى { وَكَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسُنَا بَيِّنَاتٍ } الأعراف 4، فهلاك الأقوام كان بشكل متكرر ولو أنه ليس بشكل مستمر إلا أنه وقع لعدة من الأقوام والقري، أو يقول التألمع " كم من كتاب قرأت في الماضي " فهذه الجملة تدل أن التألمع قرأ كتباً كثيرة، وكثرة القراءة تستلزم التكرار والمداومة على القراءة ولذلك نحن نفهم أن هذا التألمع تعود على القراءة وتكرار هذا الحدث في الماضي.

ويلحق بذلك أيضاً التركيب المكوّن من الأفعال ( طالما، كثرما، قلما ) متبوعة بأحد الأفعال فيدل ذلك على الماضي المتكرر وقد بين ابن جني أن "ما" إذا دخلت على ( قلما، كثرما، طالما ) كفتها عن عملها (الأنصاري، 1991، ص.89)، فالتركيبان (طالما، كثرما ) يدلان على كثرة تكرار الحدث في الماضي، بينما يدل التركيب "قلما" على قلة الحدث في الماضي. فعندما أقول "قلما خرجت من البيت مساء " فإن هذا الفعل يدل على أنه تكرر ولكن بشكل

قليل. وعندما أقول "كثرتا خرجت من البيت مساء" فإن هذه الجملة وهذا التركيب يدل أنه كان يخرج من البيت كثيراً وأن حدث الخروج كان يتكرر كثيراً منه.

ومن صيغ الأفعال الماضية التي تدل على تكرار الحدث في الماضي الفعل المزيد على وزن "تفعل" فعند قولنا ( تجرع المريض الدواء ) يدل أن المريض شرب الدواء على جرعات، أي بصورة متكررة. ومن ذلك الفعل المزيد "فعل" فمن معانيه تكرار الحدث في الماضي، ومن هنا قال ابن جني في كتابه الخصائص " ومن ذلك أنهم جعلوا تكرير العين في المثال دليلاً على تكرير الفعل، فقالوا: كسّر، قطع، غلق وذلك أنهم جعلوا الألفاظ دليلاً المعاني، فقوة اللفظ ينبغي أن يقابلها قوة الفعل " فعندما أقول ( قطع الأشجار في الماضي ) فهذا يدل إلى أن فعل التقطيع كان يتم بكثرة وبشكل متكرر (الأنصاري، 1991، ص.125).

### 5.2.3.3.2. الماضي المستمر:

هذه الصيغة قليلة الاستخدام أثناء محادثة الطالب. وفي الحقيقة هذه الصيغة مهمة في تطوير محادثة الطلاب، فهي تعلم الطالب أن يعبر عن حدث في الماضي ولكنه في حالة الاستمرار، إذن أهمية هذه الصيغة تأتي من التناقض الحاصل في داخلها وهذا مما يصعب استخدام هذا الفعل وهذه الصيغة. في اللغة الإنكليزية نرى مصممي برامج تعليم الإنكليزية يهتمون بهذه الصيغة ويوضحونها بالأشكال والرسوم المناسبة.

عادة يعبر عن هذا الزمن وهذه الصيغة بالأفعال ( ظل، أصبح، أمسى، أضحى، كان ) متبوعة بالفعل المضارع أو اسم الفاعل أو اسم المفعول. وثمة خلاف حول دلالة (أضحى، أمسى، أصبح ) على الزمن، فقد انقسم المتكلمون إلى فريقين: الفريق الأول يرى دلالتها على الزمن الماضي المستمر، وأما الفريق الثاني فيرى عدم دلالتها على الاستمرار، وقالوا إن المضارع المقترن بها يدل على حال ماضية غير مستمرة، بل معينة بالزمن الذي تدل عليه كل واحدة منها،

ففي قوله تعالى: { فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَتَقَقَّ فِيهَا } الكهف42، فالفعل يقلب يدل على حال ماضية مرتبطة بزمن ماض وهو الإصباح.

وفي الحقيقة الذي يعين استمراريته أو عدم استمراريته هو السياق، فلو كانت هذه الأفعال ناقصة فإنها ستدل على الصيرورة أو على زمن مخصوص أي في الصباح وفي المساء وفي الضحى، فلا تدل هذه الأفعال على الاستمرار عندما تفيد الصيرورة كما في قوله تعالى: { أَخَذَ الَّذِينَ ظَلَمُوا الصَّيْحَةَ فَأَصْبَحُوا فِي دِيَارِهِمْ جَاثِيَيْنِ } هود67، فالآية السابقة تشير إلى تحوّل الكفار إلى قتلى، فليس هناك في الآية دلالة تدل على الاستمرار.

وقد تدل هذه الأفعال وما يليها على الاستمرار مثل قوله تعالى { فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَتَقَقَّ فِيهَا } فالفعل "أصبح" يدل على وقوع الحدث في وقت الصباح ويدل الفعل "يقلب" على جهة الاستمرار ومما يؤكد على ذلك أن "يقلب" فعل مزيد يفيد المبالغة والتكثير ومن هنا فإنه يدل على الاستمرار.

وفي صيغة الماضي المستمر يجب أن نفرق بين الفعل الماضي المستمر مع الفعل المضارع الحركي والفعل الماضي المستمر مع اسم الفاعل الذي يدل على الثبوت مع استمراره، فمثال الأول قولنا: (كان يلعب طوال اليوم) ومنه قول جرير في رثاء الفرزدق (الخطفي، 1986، ص.323):

فَقِيَ عَاشَ بَيْنَ الْمَجْدِ تَسْعِيْنٌ حَجَّةً      وَكَانَ إِلَى الْخَيْرَاتِ وَالْمَجْدِ يَرْتَقِي

فقد دل التركيب " كان يرتقي " على استمرار حدث الارتقاء. ومثاله من القرآن وهو كثير جداً قوله تعالى { كَانُوا لَا يَتَنَاهَوْنَ عَنْ مُنْكَرٍ فَعَلُوهُ } المائدة79 فهذه الآية في حق بني إسرائيل أنهم كانوا في الماضي يفعلون المنكرات، وعلى الرغم من استمرارهم في ذلك كان الصالحون منهم لا ينهاهم عن ذلك.

أما إذا جاء اسم الفاعل فإنه يدل على الاستمرار لكن بطريقة الوصف والثبات فعند قولنا ( كان محمد نائماً ) فإن هذه الجملة تدل على استمرار النوم لكن بطريقة الوصف والثبات وعدم الحركة، أو أقول ( ظل عالقاً في مخيلتي ) فإن هذا الحدث على الرغم من أنه ظل في خياله لكن هذا الحدث غير متحرك في حالة الاستمرار.

وقد استغل المفسرون هذه الصيغة لتبيان أحوال الذين ذكروا في القرآن، فمثلاً سخر المفسرون هذا القالب (كان يفعل) لتبيان كذب المنافقين المستمر، ففي قوله تعالى { فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا وَهُمْ عَدَابُ آلِيمٍ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ } البقرة 15، فهذه الصيغة تجمع بين الفعل الماضي والمضارع مما يدل على الماضي المستمر وعلى امتلاء الزمن الماضي بأكاذيب المنافقين واستمرارها، ومما يؤكد ذلك أن الفعل يكذبون قُريء بالتشديد " يكذبون" وهذا يؤكد على استمرار الكذب منهم فيما مضى من حياتهم (ابن زنجلة، 1979، ص. 88).

واختبار الماضي المستمر يأتي لدلالات معنوية في التركيب، إذ يستخدم للتعبير عن حدث كان مستمراً في الماضي ووقع خلال حدث آخر واكتمل أثناءه. وهنا على الطالب أن يدرك هذه الدلالة لأنه محتاج إليها أثناء الحديث عن الماضي، فالكلام عن أحوال الماضي لا تتم فقط بالماضي البسيط أو المتجدد، وإنما يتغير بحسب الحالة التي تتطلبها، فمثلاً هنا يوجد عندي حدثان حدث كان مستمراً وعارضه حدث آخر أو قطعه حدث آخر، ونستطيع أن نعبر عن ذلك بـ ( بينما + كان + الفعل المضارع..... + الفعل الماضي البسيط )، ( بينما كنت أمشي في الطريق قابلت صديقي من المدرسة الابتدائية ) إذن حدث المقابلة قد تم وانتهى ضمن زمن الفعل الماضي المستمر. وفي الحقيقة وقوع الزمن البسيط في إطار الزمن الماضي المستمر تجعل من الماضي البسيط أكثر وضوحاً ودقة، فأنا عندما أقول مثلاً: ( كنت أشتري قميصاً عندما قابلت زوجتي لأول مرة ) ففي هذه الجملة لا يعني حدث الشراء بقدر ما أريد أن أوضح حدث المقابلة التي تمت وانتهت في إطار شراء القميص (الريحاني، 1997، ص. 250).

وإبراز الأهمية في هذين الحدثين يعود إلى هدف المتكلم وإلى قصده، فالأصل هو وجود الحدثين: الأول في حالة الماضي المستمر والثاني في حالة الماضي البسيط. والمتكلم يستطيع أن يتحكم بإظهار أي الحدثين أهم بالنسبة له أو أي الحدثين أهم من الآخر، فأحضر الحدث الأول كخلفية للثاني يبرزه ويؤكد به ويوضح الحركة فيه مع التنبيه على أهمية المعنى الدلالي للكلمة أو طبيعة الحدث المعطى. ومثال ذلك:

1- رسم صورتني بينما كنت أتناول طعام الغداء

2- تناولت طعام الغداء بينما كان يرسم صورتني

ففي المثال الأول نحن نبرز الحركة السريعة في حدث الرسم في وقت الماضي المشار إليه بزمن الماضي البسيط وقد أبرز ذلك من خلال جعل الحدث المستمر خلفية له، والذي كشف عن الحركة السريعة وقوع حدث الرسم في فترة محددة داخل استمرار حدث تناول الغداء، إلا أننا لما عكسنا الأمر وجعلنا حدث الرسم مستمراً بالنسبة لحدث الأكل باختيار جهة الماضي المستمر للحدث مع زمن الماضي البسيط للآخر أبرز دلالة أخرى، وهي إما أن الرسّام كان بطيئاً في الرسم أو أن حدث تناول الغداء كان أسرع بصورة غير عادية.

ونستطيع أن نختار لكلا الحدثين حالة الماضي المستمر، فأقول مثلاً: " ظل المطر ينزل بينما كان ابني يجتهد درسه في الغرفة " (الريحاني، 1997، ص. 252). ويستخدم الماضي المستمر للتعبير عن الحدث أو الحالة مع الجمل الشرطية ومع الافتراضات وهي الجمل التي تقع في إطار الأماني التي لم تتحقق سواء في الشرط غير الحقيقي أو مع الأمنية ومثال ذلك: " لو أن ابنك كان يجتهد لنجح في الامتحان ". فالشرط يوحي بأمنية استمرار الحدث في الماضي وهو لم يتحقق، وما كان يمكن أن يترتب عليه في المستقبل الواقع في إطار الماضي لم يتحقق كذلك.

لقد اشار "Eckersley" إلى شيء مهم بين زمن الماضي البسيط ومظهره المستمر في طريقة بيانها للحدث أو ما يتركه من انطباع عنه، فالجواب عن سؤال: هل سمعت عن وظيفة هنري الجديدة؟ التي يمكن أن تعرض بأحد طريقتين

1- طريق باختيار حالة الماضي المستمر مثل: "نعم زوجتي كانت تخبرني عنها هذا الصباح".

2- بطريق اختيار الماضي البسيط مثل: " نعم زوجتي أخبرتني عنها هذا الصباح "

والفارق بين الاثنين أن اختيار حالة المستمر توحي بأنه سمع القليل وما زال في حاجة إلى سماع المزيد، أما اختيار زمن الماضي البسيط فإنه يدل على أنه ليس في حاجة إلى مزيد (الريحاني، 1997، ص. 254).

نفى هذه الصيغة يتم على الشكل التالي ( ظل + لا + يفعل )، مثال: "ظل الولد لا يلعب في الشارع"، والطالب الأجنبي هنا يستخدم كثيراً "لم" في نفى ( ظل يفعل ) أو "ما" أسوة في نفى ( كان يفعل ). والأمثلة في ذلك كثيرة:

"كان يرجع إلى البيت كل يوم متأخراً فضربه أبوه ضرباً مبرحاً ظل بعده لا يفكر أن يخرج من البيت أبداً"

"عندما أخبرناه أنّ أباه مات ظل مدة طويلة لا يتكلم مع أحد من أصدقائه".

من الصيغ التي يمكن أن نلحقها بالزمن الماضي الفعل المضارع وخاصة الفعل "أخذ" الذي يُستخدم كثيراً الآن في اللغة المحكية والرسمية في اللغة العربية، فهذه الصيغة يمكن أن تدل على الفعل الماضي المستمر في الزمن الماضي ويمكن أن تدل على الفعل الماضي المستمر الذي يمتد إلى الحاضر ومثال ذلك من القرآن قوله تعالى ﴿ وَطَفِقًا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجُتَّةِ ﴾ الأعراف 22، فحدث الخصف بدأ في الماضي وانتهى فيه كما يدل عليه سياق الآية، وعندما نقول مثلاً جملة من مثل " عندما أشرت إليه أخذ ينظر إلي حتى تركت المكان وذهبت " فهذا الحدث بدأ في الماضي واستمر إلى الحاضر.

نستطيع أن نمثل لصيغة الماضي المستمر ببعض الأفعال التي تحمل في داخلها صفة الاستمرار كالفعل "استمر" و "بقي" فعندما أقول عن حالة شخص إنه " بقي ينتظر لمدة خمس ساعات في الموقف " فهذه حالة تشير إلى الاستمرار في الماضي عن طريق الفعل " بقي " مع المضارع، كقول عمر بن أبي ربيعة (ابن ربيعة، 1996، ص.140):

آذنت هند بين مبتكر وحذرت البين منها فاستمر

### 6.2.3.3.2. الماضي المقارب:

ويستعمل مع هذه الصيغة الأفعال ( كاد، أوشك، كرب ) متبوعة بفعل مضارع، وهذا التركيب يدل على أن الفعل يقترب من الوقوع في الماضي لكنه ما حدث وما وقع. والذي يهمنا من هذه الصيغة ارتباطها بالسبب، فيوجد حدث اقترب من التمام لكن لسبب من الأسباب أو لمانع أو عقبة اعترضت سبيله ما تم وما اكتمل. من هنا أستطيع أن أستغل هذا التركيب في المحادثة فمثلاً عندما يقول لي طالب: ( أمس كدت أبكي ) فمباشرة أسأله لماذا؟ فالطالب مضطر أن يتكلم ويظهر السبب لبكائه أمس.

إذن هذه الصيغة مفتاح للسؤال ولإظهار السبب. وفي الحقيقة هذا التركيب له مستويات متعددة في الاستخدام، فهو بحد ذاته لا يناسب المستوى المبتدئ ولكن من خلال الوظيفة الكلامية نستطيع أن نسخرها للمستويات المبتدئة وذلك بعرض الجمل البسيطة دون عرض الأسباب والعلاقات اللغوية المرتبطة بها، فمثلاً كمستوى مبتدئ يمكن أن أعرض الجملة للطلاب على النحو التالي ( أمس كاد المطر ينزل ) فمن خلال هذه الجملة من غير المنطقي أن يسأل الطالب ( ولماذا لم ينزل المطر ) فهذه الجملة لا تؤدي إلى السؤال عن السبب، لأن هذه الجملة تعبر عن حقيقة عامة، يمكن فيما بعد أن أستخدم هذا التركيب في مستوى متقدم قليلاً من خلال بعض الجمل التي تحوي بعض الكلمات الصعبة نسبياً والتي تحمل وتشير إلى الأسباب في داخلها فمثلاً: ( أمس كاد الحريق يأكل الأخضر واليابس ) فهذه الجملة تدل على أن الحريق كان كبيراً وإطفاءه يحتاج إلى رجال الإطفاء وإلى سيارات إطفاء كثيرة، ولذلك هذه الجملة تحوي إشارات عن عدم التهام الحريق لكل شيء، لأن إسرار رجال الإطفاء والإمكانات الهائلة التي سخرت لإطفائه كانت كبيرة جداً.

وعند التطرق إلى المستوى المتقدم من خلال هذه الصيغة يتوجب علي أن أبحث عن جمل تحوي في داخلها إشارات السؤال وحب الإطلاع والمعرفة وتثير عند السامع السؤال والتعجب والدهشة فمثلاً عندما أقول للطلاب ( أمس كدت أصدم رجلاً بسيارتي )، فإن هذه الجملة ستثير عند الطلاب بعض الأسئلة منها: "كيف" " ما السبب" "أين" "هل". إذن هذه الأسئلة ستكون مفتاحاً لعقد علاقة كلامية بين الطالب والمعلم والذي في النهاية يصب في خانة المحادثة وتطوير الناحية الكلامية لدى الطالب.

### 7.2.3.3.2. المستقبل في الماضي:

ويعبر عن هذا الزمن ب ( كان سيفعل ) وقد أشار سيوييه إلى ما يمكن أن نسميه " مستقبل الماضي " وعبر عنه بالتركيب ( كان سيفعل ) وجعل نفيه ( ما كان ليفعل ) ( ابن قنبر، 1988، ص.123).

إن صيغة ( كان سيفعل ) غير موجودة في القرآن وغير مستعملة، لكن نفيها ( ما كان ليفعل ) و ( لم يكن ليفعل ) مستعملة ومثالها قوله تعالى { فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ } التوبة 70 وقوله تعالى { إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا ثُمَّ كَفَرُوا ثُمَّ آمَنُوا ثُمَّ كَفَرُوا ثُمَّ لَا يَرْجِعُونَ } النساء 137. لقد تعرض بعض علماء اللغة لهذا التركيب ومنهم ابن جني حيث قال: ( كان زيد سيقوم أمس ) أي كان متوقعاً منه القيام في ما مضى (ابن قنبر، 1988، ص.211)، وفي الحقيقة هذه الصيغة في ذاتها تحمل التناقض مبدئياً لأنها تدل على الماضي والمستقبل في نفس الوقت، ومن هنا تسبب هذه الصيغة إشكالات عند الطلاب، فهم لا يستطيعون استخدامها بشكل سلس ويقعون في اضطرابات كثيرة.

وعلى الرغم من التناقض الذي تحمله في داخلها لكنها صيغة سهلة الاستخدام وخصوصاً إذا بين المعلم وظيفتها الكلامية وكيف يكون ذلك؟ يكون ذلك بإشراك أداة الاستدراك معها لتناسب مع القيمة الكلامية ولمنطق المحادثة والكلام، فمثلاً ماهي الفائدة من ذكر جملة كمثل ( أمس كنت سأذهب إلى شاطئ البحر ) ففي الحقيقة من ناحية القيمة الدلالية تعتبر هذه الجملة في المستوى صفر، ولأجل ذلك فإن مثل هذه الجملة مناسبة للمستوى المبتدئ، فعقل الطالب ولغته لم يبلغا بعد حد الجمل السببية أو الجمل المركبة.

فجملة بهذا الحد ليس الهدف منها تعليم اللغة ولكن الهدف الآن هو تنبيه الطلاب على آلية التفكير المنطقي في اللغة، والتهوين على الطالب، فالطالب في هذه الآونة كثير التفكير والأسئلة مع نفسه حول تعلم العربية، ولذلك فبمجرد أن يعرف الطالب أنه يتوجب عليه أن يستخدم " كان " مع الفعل المستقبل فإن تكوين الجملة تمّ من الناحية النظرية ولذلك الطالب سيشعر بالأمان وأنه امتلك اللغة من خلال هذه الجملة.

تعد هذه الصيغة في الميزان اللغوي للطالب الأجنبي في المستوى المتقدم ذا قيمة عالية لأنها تحوي قيمة إيجابية لتحقيق شيء ما ثم استدراكاً، وبعد هذا الاستدراك تحتاج إلى سبب يوضح هذا الاستدراك، ووفق هذا التدرج يمكن أن نعرض هذه الجملة للطلاب، فكما ذكرنا من قبل، في المستوى الأول يمكن أن تعرض بصيغتها المجردة أي ( كان + الفعل المستقبل ) كأن أقول: ( أمس كنت سأسافر إلى إسطنبول )، وفي مرحلة لاحقة يمكن أن نضيف الاستدراك إليها

فتصبح ( أمس كنت سأسافر إلى إسطنبول لكن ما ذهبت ) وبعد الاستدراك فإنها ستحتاج إلى السبب لتكتمل صيغتها المفترضة بنسبة 70%، فهذه الصيغة تبقى ناقصة لأننا في النهاية نحن نتعامل مع اللغة، واللغة لا يمكن حدها بقوانين وقوالب جاهزة ولكننا في نفس الوقت نتعامل مع الطالب الأجنبي، وهذا الطالب لا يمكن أن يحكم اللغة في بلده إلا وفق منطق وقانون يفترضه هو ومعلمه لتقريب الطالب من هذه اللغة، وكما هو ملاحظ فإن هذه الصيغة تتدرج بمستويات متعددة وهو ما يناسب مستويات الطلاب، فكلما زاد مستوى الطالب زاد مستوى هذا التركيب، فالمعلم لا يمكن أن يطرح السبب في البداية ولكن ينبغي عليه أن يقرن السبب بهذه الصيغة في مستويات متقدمة فتكون هذه الجملة مترتبة على الشكل التالي: " أمس كنت سأذهب إلى مدينتي لكن ما ذهبت لأنني أُصبت بالزكام " إن هذه الصيغة يحتاجها الطالب الأجنبي في محادثته كثيراً لأنها تحوي في داخلها أشكالاً متعددة من التراكيب والجمل، فمثلاً نستطيع أن نستخدم قالب المفاجأة معها فنقول مثلاً: " أمس كنت سأركب الحافلة وفجأة سمعت صوتاً يناديني ".

إن صيغة المستقبل في الماضي تشير في الحقيقة إلى عمل كان سيحصل في الماضي، وإن حدوثه اقترب كثيراً من الوقوع، فنستطيع أن نقول إن الفعل كان سيحدث بنسبة 98% وبسبب عائق ما تمّ هذا الفعل، لكن النية في حدوث وحصول هذا الفعل موجودة، لكن حدثاً مفاجئاً قطع تمام هذا الفعل، وهذا الحدث المفاجئ يحمل في طياته النسبة المتممة لوقوع الفعل.

هذا معناه أن الحدثين مرتبطان ببعضهما بعلاقة، فحدوث الفعل مرتبط بالمفاجأة التي تمنعه من الوقوع والتمام، ومن هنا لا يجوز أن أقول مثلاً: " أمس كنت سأكل الطعام لكنني ما أكلت لأنني ما أردت " فهذان الفعلان مرتبطان بذات الشخص والفعل الثاني هو تعبير عن الإرادة، فيكون عندي تناقض بأن الفعل الأول يحمل النية في الوقوع والفعل الثاني يحمل النية في عدم الوقوع. ولهذا نجد كثيراً من الطلاب يقعون في هذا الخطأ لأنهم لا يعرفون تحليل هذه الصيغة وكيفية استخدامها.

عند شرح مثل هذه الصيغة يجب أن يبين المعلم لطلابه أهمية الفعل فيها ودور الفعل الثاني بالنسبة للأول، فمعظم الطلاب عند تعليم هذه الصيغة في البداية يستخدمون جملاً بسيطة في الكلمات وبسيطة في التركيب فمثلاً يحاول الطالب أن يقول: "كنت سأشرب الشاي لكن ما شربت" فمثل هذه الجمل من الناحية الإخبارية والإبلاغية لا تحوي أي قيمة إلا إذا قرئت بدلائل معنوية ولفظية أو سياقية.

وفي الحقيقة يوجد صيغة مشابهة لهذا التركيب وهي التعبير بـ "لو" وتدل كما بين سيبويه أن فعلاً كان سيقع في الماضي لكنه ما حدث فقال: ( وأما "لو" فلما كان سيقع لوقوع غيره ) (ابن قنبر، 1988، ص.97)، إذن من حيث المعنى العام هاتان صيغتان متشابهتان من حيث الدلالة على وقوع الفعل في الماضي مع الإشارة إلى أن صيغة "كان سيفعل" يوجد فيها النية والقصد على عكس صيغة "لو" التي لا تحمل في داخلها القصد والنية في الفعل، فهي حالة من الأحداث الافتراضية، والافتراض أساساً يتناقض مع الحقيقة.

### 8.2.3.3.2. المضارع التاريخي:

تستخدم هذه الصيغة في سرد الأحداث الماضية وقد عرفه وهبة والمهندس بأنه ضرب من ضروب تبادل الصيغ ، يستعمل فيه المضارع بدلاً من الماضي في رواية الحوادث الماضية، حتى يضيفي هذا على المعنى حيوية، كأنما يقع الحدث في الحال (وهبة والمهندس، 1984، ص.364)، وهذا التركيب موجود كثيراً في القرآن في حكاية الأقوام السابقة التي كثيراً ما يعبر القرآن عن أحداثها بصيغة المضارع، والهدف من ذلك العبرة والعظة وتنبيه الأقوام الحالية ألا يفعلوا مثل ما فعل من سبقهم فيصيبهم ما أصابهم، أو يكون الهدف منها أحياناً تشخيص الحدث.

فعندما أروي حدثاً وقع في الماضي بصيغة المضارع، فكأنني أشخص هذا الحدث أمامي للسامع، فالأهداف كثيرة ومتنوعة بحسب الراوي والسامع والسياق. فالأصل أن تستخدم صيغة الماضي في سرد الأحداث الماضية ولكن كما قلنا يعدل إلى صيغة المضارع لتضيفي على الكلام حيوية وجمالاً، ومن ذلك مثلاً قوله تعالى حكاية عن قصة فرعون

وكيف كان يعذب قومه { إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضَعِفُ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَاءَهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ } القصص 4، فالأفعال ( يستضعف، يذبح، يستحي ) دلت على أحداث في الزمن الماضي كان يفعلها فرعون بقومه، وعدل عن صيغة الماضي إلى صيغة المضارع لتصوير شناعة المشهد وكأن المخاطب يشاهده.

في الحقيقة الطالب الأجنبي يستخدم هذه الصيغة في كلامه من غير قصد في بداياته في تعلم اللغة العربية فيقول مثلاً: " أمس استيقظت ثم غسلت وجهي ويدي ثم أتناول الفطور ثم أذهب إلى الجامعة " وهذا نشاهده كثيراً عندما يتكلم الطالب في وصف أحداث في الماضي، فنراه ينوع في استخدام الأفعال بين الماضي والمضارع. في منهج المحادثة يمكن أن أقبل من الطالب استخدام المضارع التاريخي بشرط أن يستعمل ظرفاً في الجملة فيمكن أن يقول: " أمس خرجت من الجامعة ثم أكلت مع صديقي الطعام ثم أذهب إلى البيت " فترى أن الطالب استخدم هنا الظرف الصريح الدال على الماضي ولذلك فإن مثل هذه الجمل تعد في المنطق اللغوي صحيحة، لأن درجة الانحراف فيها تكاد لا تذكر، فاستخدام الطالب الفعل المضارع هنا لا يعد خطأ كبيراً لأنه يوجد قرينة تعين في تحديد المقصود منه.

لكن من الأفضل ألا يستخدم الطالب هذا الأسلوب في مراحل متقدمة جداً من تعلم العربية، أي عندما تستوي عنده الكلمات والجمل بشكلها الصحيح ويستطيع أن يتكلم دون عائق أو مانع، عندئذٍ يمكن أن نقول له عند ذكر أحداث متتالية ومتعاقبة في الماضي بشرط أن تكون على شكل قصة أو حكاية يمكن أن يستخدم هذه الصيغة أحياناً.

### 4.3.3.2. الفعل المضارع:

#### 1.4.3.3.2. أهمية الفعل المضارع في المحادثة:

كما هو معروف أن الفعل المضارع يحمل دلالات متعددة في العربية، فهو يدل على الزمن الحاضر والزمن المستقبل والزمن العام ومن هنا تأتي أهمية كنقطة أولى، فالطالب يستطيع أن يعبر بالمضارع عن مساحة واسعة من الزمن وليس المهم هنا بالنسبة للطلاب الأجنبي التعبير عن الزمن ولكن المهم كيفية تشكيل الكلام من خلال هذه الصيغة، ولو أردنا أن نعرض دلالات صيغة المضارع وأيهما يحتاجها الطالب في محادثته أكثر أو أي الدلالات التي يستخدمها في كلامه بشكل واسع ولنبين ذلك، أولاً: دلالة المضارع على الحاضر وهذه الصيغة تشير إلى الفعل الذي يجري في الوقت الحاضر، أي أن الطالب يحتاج إلى هذه الدلالة للتعبير عن الفعل الذي يقوم به الطالب الآن، ومن المنطقي أن مساحة التعبير الذي تستخدم فيه هذه الدلالة ستكون ضيقة إلا إذا قام الطالب بنشاط في الصف أو بدور لعب ما، وعند ذلك سيقوم المعلم بسؤال الطالب أو الطلب منه بوصف ما يقوم به، وبذلك سيكون الطالب مضطراً أن يستخدم هذه الدلالة للتعبير عن النشاط الذي يقوم به وهذه الجزئية في الحقيقة تحتاج إلى أنشطة ولعب أدوار وتمثيل قصص وحكايات وهذا مما يأخذ وقتاً طويلاً، فمجيء المضارع الدال على الحاضر بصيغته المستقلة دون ارتباطه بتراكيب أخرى يبدو قليلاً في منهج المحادثة، أما الجزئية الثانية في المضارع الدال على الحاضر فهي التي تبدو أكثر أهمية وأكثر استعمالاً وهي التي يحتاجها الطالب في تطوير المحادثة ألا وهي المضارع الذي يدل على الحاضر مرتبطاً بالتراكيب الأخرى وهذا ما يهملنا في المحادثة فتعليم العربية للأجانب كثيراً ما يعتمد على التراكيب والقوالب الجاهزة التي تُسخر لتطوير محادثة الطالب.

والحقيقة إن أكثر الأزمنة المستخدمة مع التراكيب والقوالب الجاهزة هو المضارع الدال على الحاضر، فهو يُستخدم مع الاستطاعة والعرض والطلب والاقتراح والإرادة والرغبة..... إلخ، فهو المفتاح الذي يمكن الطالب من استخدام هذه التراكيب، وبقدر ما يعرف الطالب الفعل المضارع الحاضر بقدر ما يمتلك حسن استخدام هذه التراكيب.

وإن الفعل المضارع الدال على الزمن الواسع العام وهو يأتي في الدرجة الثانية في استخدامه في الكلام، وهو يعبر عن نشاط يقوم به الطالب في أوقات محددة أو معتادة، وتأتي هذه الدلالة من حيث الاستخدام لدى الطالب الأجنبي في المقام الأول، فالطالب يستخدم هذه الدلالة في قاموسه كثيراً للتعبير عما يقوم به يومياً وأسبوعياً وشهرياً وسنوياً. وهذه الدلالة عادة تُستخدم في المستويات البسيطة المبتدئة. فالمعلم يسأل الطالب ( ماذا تفعل كل يوم من الصباح إلى المساء) فالطالب في إجابته سيستخدم هذه الصيغة.

والمعلم في البداية يستغل هذه الدلالة ليعلم المضارع من خلالها فيعرض له فعل " أحب " " أريد " بشكليهما البسيطين من خلال السؤال ( ماذا تحب ). طبعاً كما هو معروف صعوبة المضارع لتغير الحركات من فعل لآخر ولذلك عند حديثنا عن الفعل الماضي كان هو نقطة البداية في تعليم الأفعال لسهولة تشكيله ولقربه من ذاكرة ومخيلة الطالب.

الفعل المضارع الدال على المستقبل، وهو الذي يُعبر به عن حدث سيكون في المستقبل. ونستطيع أن نتحدث عنه من خلال جزئيتين، الأولى المضارع الدال بذاته على المستقبل، كأن يُستخدم المضارع ملازماً لقرينة في المستقبل ومثال ذلك: ( أذهب إلى مدينتي غداً ) والطالب يمكن أن يستعيض عن هذه الجزئية بالفعل المستقبل الذي يُعد مساوياً لها ولو أنه من حيث التركيب يُعد نسبياً أكثر تعقيداً لاعتبارات لفظية محضة. أما الجزئية الثانية فهي التي تستخدم مع التراكيب والتي عادة تستخدم مع "أن" المصدرية.

وهنا يجب أن نفرق بين صيغة المضارع الدال على الحاضر المستخدمة مع التراكيب وصيغة المضارع الدال على المستقبل المستخدمة مع التراكيب، فالسياق هو الذي يحدد دلالة المضارع، فلو مثلاً سألنا شخصاً ( هل تريد أن تشرب الشاي ) فمن المنطقي أن المضارع هنا يدل على الحاضر، ولو سألناه (هل تريد أن تذهب إلى مدينتك بعد نهاية الجامعة ) فإن هذه الجملة تدل على المستقبل لاعتبارين، الاعتبار الأول: وجود القرينة والاعتبار الثاني أن فعل الذهاب إلى المدينة عادة لا يكون في لحظة التكلم وإنما يكون في المستقبل.

وهكذا تتضح أهمية المضارع في المحادثة في بعدين: بعد ذاتي، وبعد موضوعي. النقطة الأهم في المضارع أننا نستطيع أن نستخدمه مع أن المصدرية في كثير من الأحيان بدل المصدر، فصعوبة تشكيل المصدر في العربية تجبر الطالب الأجنبي

على استبداله بالمضارع وتسهّل عملية الكلام وهذا ما يتم فعلاً في المستويات المبتدئة، فمعلم المحادثة يحاول أن يبتعد عن المصدر الصريح قدر الإمكان ويستعيز عنه بالمصدر المؤول، ففي البدايات تُعرض جملة من مثل ( أريد أن أشاهد الفيلم ) ولكن هذه الجملة فيما بعد في المستويات المتقدمة تُستبدل بالمصدر الصريح لما يحمله من جمالية في الكلام وقوة في التعبير، فأقول ( أريد مشاهدة الفيلم ).

### 2.4.3.3.2. تعليمية المضارع في المحادثة:

للأهمية التي ذكرتها للفعل المضارع ولاحتياج الطالب له في أثناء المحادثة فلا بد من العناية في كيفية تعليمه للطلاب بشكل يضمن فيه المعلم أن الطالب سيكتسب هذا الفعل، فالطالب إن لم يستطع أن يجري الفعل المضارع في فمه بالشكل الصحيح فإنه سيفقد كثيراً من التراكيب المهمة في الكلام ولن يستطيع التقدم في عملية التكلم. الفعل المضارع كما هو معروف متعدد الألوان والأشكال فمنه المرفوع والمنصوب والمجزوم وهذا بحذ ذاته يسبب تداخل هذا الفعل بهذه الأشكال والأنواع ناهيك عن أن صياغة المضارع تختلف كثيراً من فعل لفعل مما يؤدي إلى مشكلات لفظية عند النطق به.

في مدارس الأئمة والخطباء الذي أجري فيها استبيان وبعض الجامعات التي تدرس اللغة العربية شاهدت كيف يعلم الأساتذة الفعل المضارع، حيث يضعونه في جدول يحوي كل الضمائر مصترفاً حسب هذه الضمائر وأغلب الجامعات التي زرتها يقوم هؤلاء المدرسون بطبع أوراق لبعض الأفعال مصترفة مع الضمائر، فكان يعرض المضارع بجميع حالاته وأشكاله، والطلاب كانوا يفرحون بذلك وكأنهم عثروا على المفتاح الذي سيدخلون من خلاله إلى العربية وإلى امتلاك هذه الأفعال، وهم بذلك لا يعرفون أنهم يحولون أنفسهم إلى جهاز للحفظ لاغير.

في منهج المحادثة لا يجب أن يعرض المضارع بهذا الشكل، بل يقوم المعلم بالتدرج والتكرار، ففي البداية يعرض المضارع من خلال ضمير المتكلم " أنا " وبهذا تعرض بعض الأفعال ويقوم المعلم بتكرار هذه الأفعال يوماً بعد يوم إلى أن

يمكن الطالب من النطق بما بشكلها الصحيح. طبعاً يمكن للمعلم أن يدخل ضمير " أنت " لأنه سيساعد في عملية المحادثة وتبادل الحوار وهذا الأمر سيتم على الأقل في المستوى المبتدئ، حيث يحتاج الطالب لأن يكتسب بعض المفردات والأفعال التي يستطيع أن يعبر من خلالها عما يريد وعن بعض المحادثات اليومية، فيما بعد سيتم تعليم المضارع من خلال القوالب التي يأتي معها المضارع كثيراً.

وهذه القوالب لا بد أن تنظم وترتب بحسب المستويات (شمس الدين، 2009، ص.185)، وهذا ماسنعرضه عند حديثي عن التراكيب. فالتراكيب يجب أن تُعرض للطلاب بحيث تخدم تعليم المضارع وفي نفس الوقت تفيد في تطوير لغة الطالب فمثلاً في البدايات يعرض للطلاب تركيب الإرادة ( أريد أن + مضارع ) ويحاول المعلم أن يرسخ هذا التركيب في أذهان الطلاب ولكن في نفس الوقت يحاول أن ينوع تصارييف المضارع من خلال هذا القالب، ومن هنا سيجد الطالب نفسه قد تعلم المضارع بطريقة حيوية وأكثر إنتاجاً مما يفعله بعض المدرسين بكتابة تصريف المضارع على أوراق وتوزيعها على الطالب. يمكن أن نعلم الطالب المضارع بتمثيل الأدوار في الصف، كأن نمثل دوراً لرجل يكتب أو لرجل يشرب الشاي أو لامرأة تعمل على الحاسوب ويكون ذلك في الصف وأمام الطالب أو يمكن أن تعرض بعض الرسومات والصور لبعض الأعمال ويقوم الطالب بلفظ هذه الأفعال وفقاً للصورة والأشخاص اللذين بداخلهما وهذا من خصائص المضارع، فالماضي لا يمكن أن نمثله بالصور والرسومات المناسبة.

يمكن في المضارع أن نغض الطرف عن بعض حالات حذف النون مع الأفعال الخمسة في حالة النصب والجزم إلى مرحلة معينة، ففي البدايات الطالب سيستخدم مثلاً فعل الإرادة مع الضمير "أنت" ويقول مثلاً ( هل تريدين أن تذهبين إلى مدينتك ) فهذا الخطأ هو خطأ نحوي لا يؤثر كثيراً على عملية المحادثة ولا على فهم الجملة، فدرجة الانحراف بالنسبة للمحادثة هي صفر، أما في النحو فنحن نعترف بهذا الخطأ على أنه خطأ. طبعاً هذا الأمر سيستمر إلى مرحلة معينة حين تمكن الطالب من المضارع بصيغته الثابتة قبل دخول النواصب والجوازم عليه، فيما بعد يمكن أن يشير المعلم إلى أن المضارع ستحذف نونه بعد "أن" بعد الضمير "أنت" على الأقل، لأن الضمير "أنت" سيستخدم كثيراً في البدايات.

يمكن أن نتسامح أيضاً مع ضمير جمع النساء "هن" "أنتن" ونسمح للطلاب أن يستخدم ضمير جمع الذكور بدلاً من ضمير النساء، فضمير جمع النساء يسبب ثقلاً في اللفظ، ففي البداية لا يمكن لطلاب ما تمكن من اكتساب بعض المفردات أن ينطق بضمير جمع النساء، لأنه سيحمل عبئاً مضاعفاً. إن أصحاب العربية قليلاً ما يستخدمون ضمير جمع النساء في كلامهم، فمعظم البلاد المتكلمة بالعربية يستخدمون ضمير جمع الرجال بدلاً من ضمير جمع النساء، فإذا أرادوا أن يقولوا ( الفتيات يذهبن إلى الجامعة ) يستبدلونها ب( الفتيات يذهبن إلى الجامعة ).

وفي الحقيقة يمكن أن يسبب هذا الاستبدال بعض الإشكال، لكن مادام السياق يحكم القضية فلاخوف في ذلك، ففي اللغة التركية لا يوجد فرق بين الضميرين وحتى في اللغة الإنكليزية لا يوجد فرق وفصل بين الضميرين. ونحن هنا لا ننادي بإلغاء ضمير جمع الإناث ولكن نؤخره إلى مرحلة نضمن أن الطالب سيستخدمه بشكله الصحيح، فالطلاب في البدايات يقفون كثيراً عند هذا الضمير ونجد كثيراً من الطلاب يتلعثم عند لفظ الفعل المضارع مصرفاً بهذا الضمير.

## 4.2. التراكيب

### 1.4.2. أهمية التراكيب في تعليم المحادثة:

تبدو أهمية التراكيب في تعليم اللغة بشكل عام والمحادثة بشكل خاص كبيرة، ولذلك يحاول خبراء اللغة وعلماء تحليل الكلام أن يبرزوا العناصر الأساسية في تعليم اللغة، فتراهم يتحدثون عن المفردة وشروط تعلمها للأجنبي وأنواع الجمل وماتحمله من عناصر ومكونات يمكن أن تفيد في جعل الطالب يتقن هذه اللغة. وظهر في الآونة الأخيرة عنصر جديد في مكونات عملية تعليم اللغة ألا وهو التراكيب اللغوية، فلا يمكن الحديث عن تعليم العربية دون ذكر هذه التراكيب وخاصة في موضوع المحادثة.

لقد نادى بعض المشتغلين بتعليم اللغة بتقنين هذه اللغة (بابي، 2011، ص.110)، أي وضع قوانين ثابتة يمكن السير عليها في عملية التعليم. ومن هنا يكاد التركيب اللغوي يكون ثابتاً في عملية تعليم المحادثة. والطلاب الأجني يميل دائماً إلى الأشياء الثابتة التي تسهل تعليم اللغة، فالطلاب يشعر من خلال التركيب اللغوي أن اللغة أصبحت ضيقة وأنه امتلكها ويستطيع أن يتكلم، فالتركيب يعطي الطالب الأمان ويحد من سطوة اللغة وقوتها، فالتركيب اللغوي هو اختصار لكثير من الكلام والجمل.

ولا تكمن أهمية التركيب اللغوي في ذاته فحسب، بل في امتداده ليكون عنصراً أساسياً في تعليم الأفعال وعناصر لغوية أخرى، فأستطيع أن أعلم كثيراً من الأفعال عن طريق القوالب والتراكيب اللغوية. ويجب التنبيه إلى أن بعض المعلمين يعرض التراكيب والقوالب بطريقة جافة ومستقلة عن العناصر اللغوية الأخرى وسياقها اللغوي. ومن هنا نجد كثيراً من المعلمين يعلمون هذه القوالب وهذه التراكيب لذاتها فيقومون في تجميد اللغة، فهذه القوالب بدل أن تصبح فعالة في تعليم المحادثة نجدها أصبحت عائقاً وحجر عثرة في طريق تطوير المحادثة.

وهذا في الحقيقة الغالب والمنتشر في تعليم هذه القوالب، فنجد الطالب بعد تعليمه هذه القوالب قد أصبحت لغته متقطعة، لا يربط بين هذه القوالب رابط. وتبرز الأهمية الكبرى للقوالب والتراكيب اللغوية في أننا نستطيع أن نحول هذه القوالب إلى جمل وحتى إلى نصوص قصيرة مع قليل من التعويض في بعض الكلمات وقليل من التكرار والمران على هذه القوالب والتراكيب. لقد أجرى "Komolafe" دراسة استهدفت تقصي أثر استراتيجية تدريس التراكيب والروابط بين الجمل على تحصيل طلاب المدارس الأساسية في التعبير الشفوي والكتابي في اللغة الإنكليزية واتجاهاتهم نحو التعبير الشفهي والكتابي بلغت 290 طالباً من 12 مدرسة، اختيرت عشوائياً. وأظهرت الدراسة أن هناك أثراً واضحاً للبرنامج في تطوير الطلاب في التعبيرين الشفهي والكتابي باللغة الإنكليزية (Komolafe, 2010, s. 531).

واستهدفت دراسة قام بها ليدا واكسيكون "lida and xiukun" قياس مدى نقص التماسك والاتساق النصي والكلامي في نتائج معظم الطلبة الصينيين الذين يتعلمون اللغة والتراكيب الإنكليزية كلغة ثانية، وكانت الفروق واضحة بين الطلاب الذين استخدموا الروابط النصية والكلامية أثناء الدراسة (Liu and Oi, 2010, s. 3). وتناولت

دراسة "Ahmed" المشكلات التي يواجهها الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنكليزية عندما يكتبون مقالاً بالإنكليزية.

وهدفت الدراسة إلى التحقيق من تماسك الكلام والكتابة عند الطلاب (Ahmed, 2010, s. 58) .

وكشفت الدراسة عن أن الطلاب يواجهون بعض المشكلات في تماسك وتناسق الجمل والأفكار. وقام ديفر "Daigher" بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي لطلاب المدارس الدنيا على ربط الجمل، وفي تحسين مستوى بناء الجملة واستخدام التراكيب الأساسية للجملة (Daigher, 1979, s. 96) . وأسفرت نتائج الدراسة عن تطور ملحوظ في بناء الجمل لدى العينة التي طبقت عليها الدراسة. وقام فولاهي "Fallahi" في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة للتعرف على أهمية التراكيب الروابط النصية في تحسين مهارتي الكلام والكتابة، وبعد أن اطلع الباحث على الدراسات السابقة ونتائجها استطاع التوصل إلى أن النتائج السابقة أظهرت وجود ضعف عام في فهم الطلبة لوظيفة أدوات الربط والتراكيب المختلفة في الكلام والكتابة (Fallahi, 2006, s. 171) . ولقد أكدت الدراسات السابقة على أهمية أدوات الربط والتراكيب الكلامية ووعي الطلبة وفهمها لها ووظيفتها وموضع استعمالها، بوصفها مهارة رئيسية من مهارات الكلام والكتابة وضرورة العمل على تنميتها لدى الطلبة.

إن غنى العربية بالقوالب والتراكيب الجاهزة يجعلنا نفرّد لها اهتماماً خاصاً، فكثرة المواقف والأنشطة اليومية تحتم علينا أحياناً أن نفكر بالبديل الذي يحل مكان هذه المواقف ويعزز القدرة الكلامية من خلال هذه التراكيب. لقد قام خبراء اللغة بالحديث عن القوالب والتراكيب اللغوية من خلال النظريات المختلفة، ففهم قسموا هذه النظريات إلى النظرية التقليدية ونظريات المكونات المباشرة ونظرية القوالب والنظرية التحويلية.

ونحن في منهج المحادثة لا نهمنا هذه التقسيمات لأنها ترتبط بالمهارات الأخرى للغة. الحديث عن التراكيب في المحادثة يختلف بعض الشيء عن هذه التراكيب التي بحثها علماء اللغة، فنحن هنا لا نقصد العمليات النحوية والصرفية والقوانين التحويلية، بل الكلام هنا عن التراكيب التي تأتي في الكلام كوحدات مستقلة بذاتها، فمثلاً عندما تكلم خبراء اللغة عن القوالب القواعدية قالوا يمكن أن يأتي القالب بهذا الشكل مثلاً ( فعل +فاعل + مفعول به ) أو ( فعل +فاعل + مفعول مطلق ) أو ( فعل +فاعل +جار +مجرور ) أو غيرها من القوالب النحوية، وهم بذلك يفترضون أن الطالب يعرف الفاعل ويعرف المفعول والمفعول المطلق ونسوا أن معرفة الطالب مثلاً بالمفعول المطلق أو

الخبر والمفعول لأجله تأتي في مراحل متقدمة من تعليم اللغة. وعلى افتراض أن الطالب عرف المفعول المطلق أو غيره من الأجزاء النحوية الأخرى، هل يستطيع أن يستخدمها في الكلام بالشكل المطلوب.

إذن معرفة الطالب هذه الأجزاء النحوية تقدم له معرفة فقط على مستوى هذا المصطلح أو هذا المفهوم الذي تعلمه وبالتالي سيكون عائقاً في تقدم الكلام والمحادثة، لأن ذهن الطالب سيرتبط ويتعلق بهذا المفهوم كمصطلح بذاته، وسيحاول أن يبحث عن هذه المصطلحات لذاتها وهذا ما يحصل مع كثير من الطلاب حينما يتعلمون مصطلحات نحوية ونجدهم يبالغون في لفظ هذه المصطلحات وفي استخدامها منقطعة عن سياقها اللغوي المناسب.

#### 2.4.2. تصنيف القوالب والتراكيب:

تحتوي اللغة العربية كثيراً من التراكيب والقوالب اللغوية التي تساعد في تنظيم الكلام والمحادثة (الخولي، 1986، ص.67). وكما نبهت آنفاً أن الاهتمام بالقوالب والتراكيب اللغوية بدأ يأخذ موقعه في تعليم اللغة العربية، فأصبح هذا الموضوع عنواناً لبعض الرسائل الجامعية وبدأت المؤلفات والكتب تشق طريقها إليها، ولكن الغريب أن هذه المؤلفات تطرقت إلى هذه التراكيب بشكل عام دون الإشارة إلى وظائفها وكيفية استخدامها، وبذلك تكون استفادة الطالب منها ضئيلة وتتم بشكل منفصل، فالطالب يستطيع أن يكون جملة أو جملتين بشكل مستقل ولكنه لا يستطيع أن يسخر هذه التراكيب والقوالب في الكلام وبذلك يبدو الخلل واضحاً أثناء التكلم، وبهذا تكون الحاجة ماسة بتعريف الطالب كيفية الاستخدام بحسب حاجاته وبحسب المستوى الذي وصل إليه في العربية، فهذه القوالب سلاح ذو حدين، إن عرف كيف يستخدمها سيجد الفائدة والمتعة فيها، وإن استخدمها بشكل خاطئ فسوف تنقلب عليه وتكون مانعاً في تطور لغته وتقدمها. ومن أجل ذلك لا بد لنا أن نقوم بتصنيف هذه التراكيب ليستطيع الطالب على الأقل أن يستخدمها بحسب حاجة الموضوع وألا يقع بالخلط فيما بينها.

#### 1.2.4.2. تراكيب المقارنة والموازنة:

يعد أسلوب المقارنة في منهج المحادثة واحداً من الأساليب التي تطور عملية الكلام عند الطالب، فمن خلال الموازنة يستطيع الطالب أن يعقد صلة بين شيئين، فهي مرحلة متقدمة من الوصف، فالصفة أحادية البعد، بينما المقارنة ثنائية البعد والامتداد، ومن أجل ذلك فهي تأتي في مرحلة متوسطة.

لكن يمكن للطالب أن يعقد مقارنة بسيطة بين شيئين في مرحلة مبتدئة من خلال بعض التراكيب البسيطة ومن خلال صيغة "أفعل" المباشرة، فالطالب يستطيع أن يستخدم هذا التركيب لعقد مقارنة بسيطة بين موضوعين، وهذه الصيغة تعد مرحلة أكثر تطوراً من الصفة، فمثلاً الصفات المباشرة مثل ( كبير، طويل، بعيد، قصير، جميل) نستطيع بتغيير بسيط وسهل أن نجعلها من الدرجة الثانية، فنبن للطلاب مثال بسيط فنقول: ( القطار سريع) ثم بعد ذلك نعلمه المقارنة من الدرجة الثانية بالنسبة للصفة فنحول "سريع" إلى "أسرع من" ونحاول أن نضع المثال السابق بجانب المثال الجديد فتكون على الشكل التالي: (القطار سريع )، ( القطار أسرع من الحافلة )، طبعاً في مرحلة أولى سنختار الصفات البسيطة، يعني التي تتكون من مقطع واحد ومن غير الأفعال الخماسية أو السداسية، لأن لها صيغة ثابتة، فنحاول في البداية أن نبتعد عن صفات مثل ( مجتهد، متعلم ) وغيرها، لأنه كما هو معلوم أن المقارنة من هذه الصفات تحتاج إلى المصدر، وهذا بالنسبة للطالب المبتدئ يكون صعباً مبدئياً ونشير إلى الطالب أن اللفظيكا يكون واحداً، وبكثرة الأمثلة سيتعلم الطالب هذه الصيغة.

طبعاً هذه الصيغة نستطيع من خلالها أن نطيل الجملة كما نريد بتدرج المستويات واللغة، فمثلاً لو قلت: ( إسطنبول أجمل من أنقرة ) فهذه جملة تعدّ بسيطة، لكن لو قلت ( مدينة إسطنبول أجمل من مدينة أنقرة) فتصبح الجملة أكثر طولاً، ولو أننا قلنا للطالب إننا نريد أن نقارن شيئاً في أنقرة بشيء موجود في إسطنبول لكانت الجملة تسير بشكل ثابت على النحو التالي ( الحياة في إسطنبول أجمل من الحياة في أنقرة ) ونستطيع في مرحلة متقدمة قليلاً أو في مستوى متوسط أن نعيد ترتيب هذه الجملة بشيء من الصعوبة وذلك بإضافة صيغة لفظية تدل على المقارنة وتغيير

ترتيب الجملة لتصبح مثلاً ( مدينة إسطنبول بالنسبة لمدينة أنقرة أجمل ) أو ( مدينة إسطنبول مقارنة بمدينة إسطنبول أجمل ).

وهنا يجب التأكد على أننا نقوم بحذف حرف الجر "من" من الجملة لأننا عوضناها بقيمة أخرى حلت محلها. والطالب هنا لا يحتاج أن يجهد كثيراً، فترتيب الجملة هو الذي يحدد أي الصيغتين سنستخدم. والصيغ اللفظية التي تأخذ مكان "من" محدودة، فمثلاً يمكن أن نستخدم " بالقياس إلى " فنقول (مدينة إسطنبول بالقياس إلى مدينة أنقرة أجمل).

في مرحلة متقدمة يمكن أن نعقد المقارنة بين المدينتين عن طريق صيغة تُعد أكثر خصوبة في الكلام وأكثر حرية من الصيغ الأخرى وهذا يناسب المستويات المتقدمة قليلاً وهذه الصيغة هي (أما.....ف) أو (أما.....فقد) وهنا ننبه الطالب إلى أنه يستطيع أن يتكلم في حق الطرف الأول كيفما يشاء، وعند الانتقال إلى الطرف الثاني فيتوجب عليه وضع " أما " في البداية والاسم المراد مقارنته خلفها ثم تاتي " الفاء " أو "فقد" وهكذا فالطالب يتكلم بحرية في الطرف الأول والطرف الثاني كيفما يشاء، فمثلاً عند المقارنة بين المدينتين يمكن للطالب أن يصف إسطنبول أولاً بما يريد فيقول: (يوجد في إسطنبول البحر والآثار التاريخية والحياة متطورة فيها، أما في أنقرة فلا يوجد البحر ولا الآثار التاريخية وغيرها) والشيء المهم في مثل هذه الجمل أنه يمكن أن يستغني الطالب عن ذكر صفات الطرف الثاني، لأنه بمجرد أننا ذكرنا صفات الطرف الأول فهذا يعني أن الطرف الثاني سنقارنه بنفس الصفات والأحوال، لكن يجب هنا أن نشير إلى أنه يجب عليه أن يعطي تلميحاً من خلال حركة الوجه أو الصوت أو النبر أو تغيير لدرجة قوة الصوت وشدته. وفي نفس الأمر يمكن أن نشير إلى بعض الروابط التي يمكن أن تستخدم لنفس الهدف مع الرابطة (أما.....ف) وهي "بينما" أو "في حين أن".

والصيغة الثالثة في المقارنة، ونحن قلنا الصيغة الثالثة على اعتبار أن الصفة تعتبر صيغة مقارنة أولى في ذاتها. فالمرحلة الأعلى في المقارنة والتي تدل على الحد العالي في القيمة هي صيغة (الأفعل في) وهي تكتفي بطرف واحد لأننا كما ذكرنا هي القيمة العليا في التفضيل والموازنة فنقول: ( إسطنبول الأجمل في تركيا ) ونستطيع أن نقول هذه الجملة

بشكل آخر بشرط أن نحذف "ال" ونضع اسم مفرد بعد "أفعل" يدل على صفة الاسم قبل "أفعل" فنقول (إسطنبول أجمل مدينة في تركيا) وهنا يمكن أن يقع الطالب في الخلط على اعتبار أننا استخدمنا صيغة "أجمل" وهي مشابهة للصيغة الثانية لكنها بدون "من" وبذلك يجب على المعلم أن ينبه على ذلك ويضرب الأمثلة الكثيرة والطلب من الطلاب أمثلة وعقد مقارنات بين أشياء باستخدام هذه الصيغة.

وهذا القالب في هذا المستوى يناسب الطلاب المبتدئين، لأنه قالب ثابت ويستطيع الطالب أن يكون الجمل البسيطة والقريبة منه، فيقول مثلاً ( محمد الأطول في الصف ) أو ( محمد أطول طالب في الصف ) وهذه الجملة يمكن أن نسخرها في إطالة الكلام بأن نعطي الجملة صفة العموم ثم نقوم بشرحها، فمثلاً عندما نقول ( إسطنبول الأجمل في تركيا ) هذه جملة بسيطة ولا تستشكل على الطلاب ولكنني عندما أريد شرح جمال إسطنبول يجب علي أن أستخدم رابطة تنقلني إلى عملية الشرح، فمثلاً يمكن أن أعلم الطالب أداة الربط "من حيث" فأقول (إسطنبول الأجمل في تركيا من حيث الآثار التاريخية والمساجد القديمة ) وهكذا أستطيع أن أتدرج في تطويل الجملة وتعقيدها بحسب المستوى والطلاب.

يمكن أن أستعيض عن هذه الصيغة بتركيب يستخدم كثيراً في المقارنة العليا وهو الفعل " يعتبر " أو يُعدّ مضافاً له الاسم ثم صيغة أفعل ثم دلالة الاسم الأصلي فأقول: ( يعتبر الماء أهم عنصر في الحياة ) أو أقول مثلاً ( يعتبر الهاتف أفضل اختراع في حياتنا ) وهنا يجب تنبيه الطالب أن الاسم بعد صيغة أفعل سيكون في حالة المفرد ويتحول هذا المفرد إلى الجمع إذا غيرنا تركيب الجملة قليلاً لتصبح ( يعتبر الماء من أهم العناصر في الحياة ) فوضع "من" قبل صيغة أفعل يجعل الاسم بعده في حالة الجمع لأننا هنا جعلنا الماء وعناصر أخرى في مستوى واحد، لكن الماء مقدم على هذه العناصر لصفة ما.

إن هذه القوالب تكاد تكون واحدة ولا يطرأ عليها التغيير إلا إذا أردنا أن نطيل الجملة ونغير مسارها نحو هدف آخر. ونحن في صيغ المقارنة ليس هدفنا أن نحصي القوالب والصيغ، ولكننا بهذا العمل نلفت أنظار الطلاب إلى أن اللغة لا يجب أن تسير عشوائياً وأن لكل موضوع أساليبه وصيغه الخاصة به وتعويد الطلاب على استخدام كل صيغة وفقاً

للمستوى الحاصل، فمثلاً الجملة الأخيرة ( يعتبر الماء أهم عنصر في الحياة ) لا تناسب المستوى المبتدئ، ليس لأن تكوين الجملة صعب، بل لأن حقلها الدلالي واسع وبذلك لانجد هذه الجملة في كتب تعليم العربية في المستويات الأولى، بل غالباً نجدها في المقالات والصحافة.

ونفس الأمر ينطبق على تركيب " شتان بين.....و....." فهذا القالب تكوينه سهل، فيستطيع الطالب أن يقول ( شتان بين إسطنبول وأنقرة ) وهو يقصد هنا أن المقارنة بينهما لا تمكن. وفي الحقيقة هنا المقارنة ممكنة لكن حالة المتكلم ومعارفة وخبرته الثقافية والعاطفية تعطي هذه الجملة قيمة بلاغية وحقل دلالي آخر ولذلك هذا القالب نراه في المستويات المتقدمة في العربية، لأن هذا التركيب مرتبط ومتعلق بسياق المحادثة والكلام.

ومثل هذا الأمر يمكن أن نقوله عندما نستخدم بعض الجوانب البلاغية في صيغ المقارنة، فمثلاً عندما نريد أن نقارن علم رجل بعلم رجل آخر نستطيع أن نقول: ( علم الأستاذ خالد نقطة في بحر الأستاذ محمد ) فهذه المقارنة تبدو من الدرجة الثانية لكنها تحمل طابع الصيغة العليا، لأننا قمنا بإعطاء الطرف المفضل صفة عليا لا يمكن أن يضاهيه شخص آخر بذلك.

ويمكن لنا في مستويات متقدمة كثيراً في تعليم المحادثة أن نحري المقارنة بطريقة نبرز أوجه الاختلاف بينهما. وهذا في الحقيقة من الناحية البلاغية والأسلوبية يعد أسلوباً عالياً في التعبير، ومثال ذلك ( إسطنبول كانت عاصمة الدولة التركية وأنقرة الآن هي عاصمة تركيا، إسطنبول مدينة متطورة وأيضاً تعد أنقرة هكذا ) وبهذا أظهر نقاط التشابه بينهما، وإذا أردت أن أبرز الاختلاف فأحتاج هنا إلى رابطة لتغيير اتجاه الكلام من الإيجابي إلى السلبي ومن الاتفاق إلى الاختلاف، والروابط المشهورة هنا " إلا أن " " ولكن " وبوضع الرابطة تصبح الجملة على النحو التالي: (إسطنبول كانت عاصمة الدولة التركية وأنقرة الآن هي عاصمة تركيا، إسطنبول مدينة متطورة وأيضاً تعد أنقرة هكذا، إلا أن هذه النقاط التي تجمع وتوحد بين إسطنبول وأنقرة لايعني عدم وجود أوجه اختلاف بينهما، ومن ذلك ..... ) وهنا نرجع إلى صيغة المقارنة البسيطة بعرض أوجه الاختلاف بينها، أي نتكلم عن إسطنبول ثم نستخدم " أما..... ف " لأنقرة.

وهكذا يمكن أن نضع جسراً آخر للانتقال من التشابه إلى الاختلاف على النحو التالي: ( إسطنبول كانت عاصمة الدولة التركية وأنقرة الآن هي عاصمة تركيا، إسطنبول مدينة متطورة وأيضاً تعد أنقرة هكذا، وعلى خلاف ذلك تماماً، هناك أوجه اختلاف كثيرة بين إسطنبول وأنقرة، منها ) أما إسطنبول..... وأما أنقرة ف..... ( . طبعاً ليس هدفنا هنا أن نحصي كل الروابط والجسور، لكن الهدف هو استعراض عملية الكلام من الناحية التطبيقية التي تمكن الطالب من إدراك هذه العلاقات بين الجمل والتراكيب، فلو أننا سألنا أنفسنا سؤالاً: كم هو عدد الطلاب الذين تخرجوا في أقسام العربية يستطيع أن يكون جملة مثل التي عرضناها سابقاً؟.

وفي الحقيقة هم قلة قليلة إن لم نقل نادراً يستطيع طالب أن يرسم الخطوط العريضة لمثل هكذا جمل. إن مثل هذه التراكيب تعطي الطالب دفعة إلى الأمام وخصوصاً إذا لَوّن أسلوبه ببعض الكلمات والتراكيب التي تفيد في أسلوب المقارنة والموازنة وهي ليست كثيرة في العربية، فمثلاً يستطيع الطالب أن يستخدم في الصيغ السابقة بعض القوالب الجاهزة " ناهيك عن " "على نقيض ذلك" "بخلاف ذلك" في إظهار أوجه الاختلاف بين العنصرين المتقارنين. وكما عرضنا لكيفية إبراز نقاط الاختلاف يمكن لنا أن نعلم الطالب روابط وتراكيب أوجه التشابه، فعندما نحري مقارنة بين شيئين أو في وصف عنصر ما، فإننا كثيراً ما نستخدم تراكيب من مثل { وفي نفس السياق، وفي نفس الاتجاه، بالإضافة إلى ذلك، تكملة إلى ذلك، على غرار ذلك، زيادة على ذلك، وعلى نفس المنوال، على غرار ما سبق، هذا من جهة ومن جهة أخرى، تبعاً لما سبق ذكره أضف إلى ذلك، زد على ذلك }.

يمكن أن تواجهنا حالات من الموازنة والمقارنة بين موضوعين أو عنصرين تكون العلاقة بينهما ليست مختلفة ولا متشابهة تماماً وإنما فيها شيء من التشابه والاختلاف، وهذا يكثر في مقارنة الأفكار والموضوعات والبرامج.

فبعد أن أشرح أوجه التشابه أو الاختلاف، أنتقل إلى إظهار العلاقة بينهما بواسطة رابط كلامي مثل " بناء على ماتقدم " ثم أعرض العلاقة فأقول ( يظهر لنا أن العلاقة بين ..... و ..... هي علاقة مبنية على التكامل أو التداخل أو التكافؤ أو ..... ) أو يمكن أن نقول ( انطلاقاً من أوجه الاتفاق والاختلاف، يمكن تحديد العلاقة الموجودة بين ..... و ..... التي هي علاقة ..... و ..... ) وأريد أن أؤكد مرة ثانية أنه ليس

الهدف هنا حصر التراكيب والروابط والكلمات، لأنه لا يمكن حصرها، فهي تختلف بحسب الموضوع والحالة التي نتعرض لها.

يبقى عندنا شيء بسيط وهو أن السؤال في تراكيب الموازنة تقريباً يسير بنفس الطريق، فهو يجد ذاته تركيب وقالب نادراً ما يتغير، ففي المستويات المبتدئة يحتاج الطالب إلى السؤال عن المفاضلة بين عنصرين اثنين، والسؤال هنا يكون على الشكل التالي ( أيهما + ..... أم ..... ؟ ) ( أيهما أسرع القطار أم الحافلة ؟ ) . في مستوى متوسط يمكن أن يكون السؤال على النحو التالي ( ما الفرق بين ..... أم ..... ؟ ) ونلاحظ أن السؤال الثاني حقله الدلالي أوسع من الحقل الدلالي للسؤال الأول.

فالسؤال الأول الإجابة عنه تتطلب أحد الاسمين، أما السؤال الثاني فإجابته تتطلب إظهار نقاط الاختلاف والتشابه. ونفس السؤال يمكن أن يكون على الشكل التالي ( ما الذي يميز ..... عن ..... ؟ ) . في مرحلة متقدمة يمكن أن نعرض السؤال بطريقة تحتمل الكلام والشرح فأقول ( ماهي أوجه التشابه بين ..... أو ..... ؟ ) أو ( ماهي أوجه الاختلاف بين ..... أو ..... ؟ ) وهذه الأسئلة كما رأيناها تتبع نظاماً ثابتاً نادراً ما يتغير .

#### 2.2.4.2. تراكيب وروابط تدل على العلاقة الزمنية القصيرة بين عمليتين أو فعلين:

لا بد للطالب الأجنبي أن يدرك العلاقة الزمنية بين فعلين أو عمليتين حتى يستطيع أن يعبر بشكل صحيح عما يريد، فالطالب كيف سيعبر أثناء المحادثة عن الحالة الزمنية المناسبة، فالزمن كما هو معروف مفهوم لا حدود له إلا إذا ضبطناه بروابط وقوانين تحده.

والكلام والمحادثة العربية لا تكاد تخلو من مفهوم زمني أو علاقة زمنية ضمنية، فالعلاقة الزمنية الظاهرة عادة تحتوي رابطاً زمنياً داخل الجملة، وهذا عادة الذي يستخدمه الطالب الأجنبي، لأن المفهوم الضمني للزمن لا يتبلور في ذهن

الطالب بالسهل أو في فترة قصيرة من تعلمه العربية، فالطالب في بداية تعلمه يستخدم الظرف "بعد" للإشارة إلى المسافة الزمنية بين عملين. فمثلاً يقول: ( أكلت وبعد ساعتين ذهبت إلى البيت ) فهو في المستوى المبتدئ لا يستطيع أن يدرك العلاقة الزمنية إلا من خلال ظروف ظاهرة، وعلى الرغم من أنه توجد بعض الروابط البسيطة التي تدل على علاقة زمنية ضمنية فإن الطالب لا يستطيع أن يدرك هذه العلاقة. فمثلاً الطالب يستخدم حرفي العطف ( و، ثم ) في البداية، لكننا لانسمعه يستخدم حرف العطف "الفاء" على الرغم من أن حرفي "الفاء" و"ثم" يدلان على نفس المفهوم الظرفي مع اختلاف المدة الزمنية.

إن التركيب الذي يدل على مدة زمنية ضمنية يختصر كثيراً من الكلام، فمثلاً تركيب (مالث حتى ) لو أخذناه في جملة ( دخل المعلم الدرس وما لبث حتى خرج ) فكأن هذه الجملة محولة عن جملة ( دخل المعلم الدرس وبعد مدة قصيرة خرج ) أو ( دخل المعلم الدرس وبعد وقت قصير جداً خرج ). وتتنوع هذه التراكيب بألفاظ مختلفة تدل على نفس الحالة والدلالة، فيمكن أن أستخدم ( ما لبث حتى ) أو ( ما لبث أن ) فهنا نلاحظ أن الفعلين مع أداتيهما يأتيان متلاصقين، وهذا ما يجب تنبيه الطالب عليه، فمعظم الجمل التي يرد فيها هذا التركيب يكون الفعل بجانب أداته فمثلاً أقول: ( ذهبت إلى إسطنبول وما لبثت أن عدت ) (Akçay, 2009, s. 304).

ويمكن أن يفصل بين الفعل وأداته ظرف ظاهري كالتركيب ( لم يمر..... حتى ) ومثاله ( لم تمر دقائق حتى بدأ الامتحان ). ويمكن أن يأتي التركيب على النحو التالي ( ما إن..... حتى ) كقولنا ( ما إن نظرت إليه حتى خاف ) ويمكن أن نطيل الجملة ونجعلها أكثر ملائمة للمستويات المتقدمة فأستخدم مصدراً أو اسماً ثم ظرفاً ظاهرياً على الشكل التالي ( لم يمض على ..... حتى ) أو ( لم يلبث على..... حتى ) ففي هذا التركيب أدى مجيء حرف الجر " على " بجانب الفعل إلى جلب المصدر أو الاسم قبل الظرف الظاهري فمثلاً ( لم يمض على تأسيس هذه الشركة وقت طويل حتى أصبحت مشهورة في كل البلاد ).

والملاحظ أن هذه التراكيب تستخدم في حالة الماضي ولو أننا نستطيع أن نستخدمها في حالة الزمن الواسع، إلا أن استخدام الزمن الواسع أو العام يُعدّ قليلاً بالنسبة للزمن الماضي. ويمكن أن تأتي الأداة "إلا" مع هذه التراكيب على

النحو التالي ( ما لبث إلا + زمن ظاهر + حتى ) ومثاله ( دخل اللاعب أرض الملعب وما لبث إلا دقيقة حتى خرج ).

وكما نرى فإن التنوع في استخدام هذا التركيب يجعل عقل الطالب خصباً ولا يقيدده بحالة أو شيء ثابت ومحدد، فكما رأينا أنه يمكن أن يأتي الفعل متبوعاً مباشرة بأداته ويمكن أن ينفصل عنه ويمكن أن ندخل ظرفاً ظاهراً مع حرف الجر ويمكن أن نحول التركيب ونجعله على الشكل التالي ( لم يمض ..... على ..... حتى ) ومثاله ( لم يمض شهر على إقامته في المدينة حتى تعرف على معظم شوارعها ).

والملاحظ على هذه التراكيب أنها ثابتة من حيث الأدوات، لكن الاستخدام يختلف. وهذا أحد أهداف المحادثة هو أن نعبر عن الموضوع الواحد بأساليب مختلفة، وهذا كما أوضحنا يتبع للمستوى واللغة. يمكن أن نشير للطالب أننا نستطيع أن نعبر عن حالة التعقيب والمدة الزمنية القصيرة بواسطة القالب " بمجرد أن " وهذا التركيب يحمل في مضمونه الفعل في المستقبل فمثلاً أقول ( بمجرد أن أرجع إلى البيت سأكتب الواجب )، واستخدام الفعل المضارع في الطرف الأول والفعل المستقبل في الطرف الثاني منطقي، لأنه كما هو معروف أن الفعل بالمضارع المتبوع بأن يعبر عن المستقبل، فالفعل والحدث سيكونان في المستقبل.

وبما أن هذه التراكيب تعبر عن السرعة في حدث الفعل، فإننا نستطيع أن نستخدم الصيغة الظاهرة لمفهوم السرعة متبوعة بـ "ما" كما يلي ( سرعان ما ) وجميء " ما " مع "سرعان" يستوجب استخدام الفعل كمايلي ( خرج المريض من العملية وسرعان ما فارق الحياة ) وعلى هذا فإننا يمكن أن نستخدم معظم التراكيب السابقة للتعبير عن هذه الجملة فيمكن أن نقول ( ما إن خرج المريض من العملية حتى فارق الحياة ) أو يمكن أن نستخدم الأداة " إلا " على الشكل التالي ( خرج المريض من العملية وما لبث إلا خمس دقائق حتى فارق الحياة ) أو أستطيع أن أقول ( لم تمض ساعة على خروج المريض من العملية حتى فارق الحياة )، وبالتأكيد عندما نستخدم الظرف الظاهر نكون حددنا الزمن بشكله الأكثر دقة. إذن يستطيع الطالب أن يعبر عن فعلين، المدة الزمنية بينهما معدومة أو قليلة في حالة

الماضي والمستقبل والمضارع بدلالته المختلفة، فيمكن أن أستخدم هذه التراكيب في حالة المضارع العام ومثاله (لا يلبث الربيع أن يأتي حتى تخضر الأوراق).

إن هذه التراكيب إن لم تشرح وتفصل وتستخدم بكثرة في الكلام فإن الطالب وحتى في مراحل متقدمة سيشعر بغرابتها، وهذا ما يحدث عندما نرى الطالب يسأل عن معنى " حتى " منفصلة عن قلبها التي لا يمكن أن تفهم إلا مع تركيبها، فكما هو معروف أن "حتى" تحمل دلالات كثيرة وهذا ما يتعلمه الطالب في المرحلة المتوسطة من تعلمه العربية، فيتعلم " حتى " حرف عطف وحرف غاية وحرف نصب، وعندما تقابله "حتى" في الكلام من خلال هذا القلب يحاول أن يجرب "حتى" كحرف عطف أو غاية أو حرف نصب، ومن هنا نجد الأخطاء الكبيرة في الترجمات، وبالتالي لا يستطيع أن يستخدمها في المحادثة كما يجب.

إن هذه القوالب عند تعليمها في المحادثة، فإنه لا يجب التركيز على القوالب من حيث هي تراكيب وإنما من حيث هي روابط في الكلام، أي تربط الجمل والكلام ببعضه (عبد السلام، 2005، ص.135)، ويتم ذلك من خلال أساليب المحادثة المختلفة التي تطرقنا إليها في القسم النظري.

#### 3.2.4.2. تراكيب روابط العلاقة السببية:

لا نبالغ إذا قلنا إن الروابط السببية من أكثر احتياجات الطالب في المحادثة وأكثرها مروراً واستخداماً في فم الطالب، فهي تجعل الكلام متماسكاً فيما بينه. لقد بحث علماء لغة النص وقرروا أن الروابط السببية تجعل النص ملتحمًا وتعين القارئ في فهم العلاقات الدلالية داخله.

والطالب في المستوى المبتدئ ولمدة شهرين متتاليين لا يستطيع أن يستخدم هذه الروابط لأنها تتطلب نضجاً لغوياً بشكل نسبي وإدراك للعلاقات داخل الجملة والكلام، فالطالب في البداية لا يجب أن يُسأل عن السبب لأن ذهنه يكون متجهًا نحو الجملة البسيطة الخالية من العلاقات.

والرابطة السببية هي إحدى الارتباطات المنطقية بين المعاني. ويقتضي سياق الجملة من المتكلم أحياناً أن يلجأ إلى هذه العلاقات لتكون معيناً له على بيان سبب وقوع الحدث. قال ابن يعيش " لا بد لكل فعل من مفعول له، سواء ذكرته أو لم تذكره إذ العاقل لا يفعل فعلاً إلا لغرض وعلة " (ابن يعيش، 1987، ص.72) ومن هنا أنشأت اللغة العربية علاقة ارتباط بين الفعل والمفعول لأجله المنصوب بطريق السببية نحو قوله تعالى { وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ مِنْ إِنْفَاقٍ } الإِسْرَاءُ:31.

وقد حرصت العربية على أن يكون المفعول لأجله مصدراً، لأن المصدر دال على الحدث الجرد من أي معنى آخر. ومن المنطقي أن الحدث يكون سبباً في وقوع حدث آخر، فالسعادة سبب في وقوع الابتسام، والحزن سبب في حدوث البكاء، والاجتهاد سبب في وقوع النجاح.

وتلجأ العربية إلى اصطناع التراكيب والروابط بشكل عام والعلاقة السببية بشكل خاص حين تضعف العلاقة بين الطرفين. والرابطة السببية لها تأثير كبير في تحديد وجهة العلاقة بين الجمل وبين عناصر الجملة الواحدة وأنها تمنح الجملة والنص قوة في التركيب وجمالاً في التعبير وتوازناً في الأداء وتثري النص وتكسبه وضوحاً أكثر.

في دراسة تحليلية لبعض عينات الكلام والكتابة قام بها Goodin and Perkins عام 1982 توصلا إلى أن تركيبة كل جملة تؤثر إلى حد بعيد على الترابط بين الجمل، ولذلك قررا أن النضج التركيبي لدى المتكلم والكاتب يمكن أن يؤثر على التماسك اللغوي أثناء المحادثة والكتابة وأن الكاتب والمتكلم الذي ليس لديه فكرة محددة عن غرض الفقرة لا يستطيع الربط بين الجمل ليطور فكرة جديدة (Goodin and Perkins, 1982, s. 48).

والتركيب السببي يشير إلى علاقات الأفكار وقدرتها على العمل مع بعضها بهدف تقديم المعنى، لأن وحدة الكلام لا تعتمد على الترتيب الذي تأخذه الجمل، وإنما يجب أن تكون مرتبطة مع سياق الموقف، لأن أي عينة لغوية لا تشكل نصاً مقبولاً دون سياق الموقف، أي دون أنماط الاتصال المستقلة عن التركيب. (Halliday and Hasan 1976, s. 23).

وعندما تغيب الروابط سيكون من الصعب على السامع أو القارئ فهم الكلام واستيعابه (McIn, 1987, s. 87) .  
لقد أثبتت بعض الدراسات أن عدم القدرة على التعرف إلى الترابط في الكلام ينجم عنه صعوبات في فهم النص  
المقروء والمسموع، حيث أشار "Thomas" إلى أن عدم القدرة على فهم الإحالات في النص والكلام هي إحدى  
أكبر ثلاثة عوامل تعيق فهم اللغة وهي: غموض المعنى، الإحالات، الكنايات (Thomas, 1983, s. 123) .

وتوجد دراسات أشارت إلى أن تدريب طلاب الصفوف المختلفة على فهم الترابط في النص المسموع والمقروء قد زاد  
من قدرتهم على فهم هذا النص ومن هذه الدراسات " بومان Bauman حيث قام فيها بتدريب تلاميذ الصف  
الثالث الابتدائي على فهم أنواع مختلفة من الترابط وركز على الرابطة السببية بشكل خاص، فوجد أن أداء تلاميذ  
المجموعة التجريبية في الإجابة عن أسئلة الترابط كان أفضل من أداء تلاميذ المجموعات الأخرى. كما أثبتت النتائج  
فعالية التدريس المباشر لمهارات الترابط للتلاميذ (Baumann, 1999, s. 112).

ووجدت "جيفا وريان" Geva and Ryan أن إبراز أدوات الربط السببي في الكلام قد زاد من قدرة الطلاب  
المتوسطين ودون المتوسطين على فهم النصوص التفسيرية (Geva and Ryan, 1995, s. 331) .

يعيش الطالب الأجنبي في تحبط في استخدام أدوات وقوالب العلاقة السببية وخصوصاً في الأشهر الخمسة الأولى  
حيث نجد الطالب يستخدم "لأن" بدلاً من (كي، ل)، فمثلاً عند سؤاله ( لماذا سافرت إلى مدينتك ) فيجيب (   
لأنني أزور أسرتي )، ومن أجل ذلك نحتاج إلى أن نفرع هذه الروابط بشيء من التقسيم حتى يتسنى للطالب أن  
يستخدم كل أداة مع الجملة والسبب المناسب لها.

#### 1.3.2.4.2. الروابط التي تدل على التعليل:

ويعبر عنها بالأدوات التالية (كي، ل، حتى، من أجل أن). في المستوى المبتدئ، أي الأشهر الخمسة الأولى نستخدم  
في المحادثة الأداة "كي" لماذا؟ في الحقيقة "حتى" وكما هو معروف تتنوع معانيها وخصائصها، فهي تأتي حرف جر

وعطف وغاية وتأتي مع الحكاية وغير ذلك. ونستخدم "حتى" في المستويات المبتدئة كمعنى انتهاء الطرف أو الغاية، فنقول للطالب ( اقرأ من الصفحة ..... حتى الصفحة .....). ووجود "حتى" في الكلام والجملة يغري الطالب في البداية بالسؤال عن معناها كثيراً- بغض النظر عن بعض المشاكل الصوتية- ولذلك يرجح المعلم في المحادثة أداة التعليل "كي".

ولو نظرنا إلى قالب " من أجل أن " نجد أنه يحتوي على ثلاث كلمات منفصلة، وهذا يرهق الطالب لكثرة المقاطع فيه، فالطالب بعد أن يصل إلى نهاية القالب سيجد نفسه مضطراً أن يستخدم المضارع وربما يخطئ في تصريفه وهذا متوقع لأن طاقته الكلامية والتنفسية قد استنفدت ولذلك يُرجح استخدام هذا القالب مع المصدر في المستويات المتقدمة.

أما الأداة "ل" فهذه الأداة يمكن أن تستخدم في البدايات، على الرغم من اشتراكها ببعض المعاني المختلفة، لكن يشفع لها أنها تتكون من حرف واحد وهذا يكون سهلاً للطالب لا استخدامها مع المضارع. الطالب عندما يسمع أن هذه الأدوات للتعليل، فإنه سيشتغل بمصطلح التعليل أكثر ما يشتغل بوظائف هذه الكلمات في الجمل، فكل جملة تحتوي أدوات التعليل يجب التمثيل لها في المحادثة على الشكل الآتي، فمثلاً لنأخذ جملة ما ( سافرت إلى مدينتي كي أزور أسرتي ). الطالب في البداية سيختلط عليه الأمر، لكن عندما يقسم المعلم الجملة إلى قسمين ويضع الرقم واحد تحت القسم الأول والرقم اثنين تحت القسم الثاني، فإن الطالب سيجمع بينهما بعلاقة منطقية بعد إشارة الأستاذ إلى أن القسم الأول تم وحدث ثم جاء القسم الثاني تنمة للقسم الأول، على الشكل التالي:

سافرت إلى مدينتي      كي أزور أسرتي

2

1

فعندما يرى الطالب هذا التقسيم سيدرك العلاقة بين الجملتين بسهولة وخصوصاً إذا نطق بالجملة الأولى لوحدها. طبعاً المعلم هنا سيشير للطلاب أن الفعل المضارع سيكون مصاحباً لها دائماً، وهنا يمكن أن نستخدم هذه القوالب للتدريب على المضارع بطريقة أكثر فعالية وحيوية كما لاحظنا فيما مضى.

كثير من الطلاب يخطئ عندما يستخدم الفعل المنفي مع هذه الأدوات فيفسد العلاقة بين الطرفين فمثلاً يقول ( ما ذهبت إلى صديقي لأدرس للامتحان ) أو يقول ( ما لعبت كرة القدم لأدرس للامتحان )، فالطالب عندما يضع في رأسه علاقة التعليل يحاول دائماً أن يربط قسمي الجملة برابط التعليل، ومن هنا تنتج الأخطاء الكلامية، وبالتالي ستعكس العلاقة بين قسمي الجملة وسيكون القسم الثاني سبباً في القسم الأول.

ومن هنا يجب التأكيد على أن الطرف الثاني سينتج عن الطرف الأول. فمثلاً إحدى الطالبات التي حاولت أن تستخر مفهوم التعليل في جملتها فقالت: ( لن أذهب مع صديقتي إلى إسطنبول لأساعد أُمي )، وبذلك تكون قد جعلت الطرف الثاني سبباً بالنسبة للطرف الأول.

استخدام نفي هذه الأدوات عند الطلاب قليل جداً، فتقريباً 90% من الطلاب لم يستخدموا النفي في كلامة بشكل صحيح، على الرغم من أن تشكيله سهل بعض الشيء ويكون بواسطة ( كيلا، لكيلا، لئلا ) في الأفعال المنفية، فبمجرد أن يضع واحدة من هذه الأدوات مكان أداة الإثبات تصبح الجملة في حالة النفي ، فأقول مثلاً (شربت القهوة لئلا أنام )، ( خففت سرعة السيارة لئلا يقع حادث المرور).

#### 2.3.2.4.2. أداة الربط لأن:

وهي من أكثر أدوات الربط السببي في كلام الطالب، فالمعلم يشير إلى معنى هذه الأداة من خلال ترجمتها إلى لغة الطالب، فهي تدل صراحة على السبب برأي الطالب، ولذلك كلما مرّ سبب في الجملة نجده يستخدمها في الكلام.

فمثلاً أسأل الطالب ( لماذا ما ذهبت إلى الجامعة أمس ) فيقول ( لأن ما استيقظت مبكراً ) وكما نرى أن الطالب أول خطأ يقع فيه أنه يضع وراء "لأن" الفعل ولذلك تبدو الجملة غير مترابطة. تعليم هذه الأداة في المحادثة يتم بشكل بسيط، فيكفي أن أقول للطالب أن خلف "لأن" يجب أن يأتي إما ضمير أو اسم وبعد ذلك يمكن أن يأتي كل شيء، والضمائر التي تأتي معها هي نفس ضمائر الملكية، ومن خلال الأمثلة تتوضح هذه الأداة.

ويتم شرح الضمائر بمثال بسيط في حالة الملكية أولاً ثم ننقل هذا الضمير إلى الأداة "لأن"، فعندما أقول كلمة "كتاب" مع الملكية تصبح "كتابي"، فإضافة الياء إلى الكتاب سيؤدي إلى إضافة الياء إلى "لأن" في حالة التكلم عن نفسي وهكذا، فأقول مثلاً ( ما ذهبت إلى الجامعة لأنني كنت مريضاً ) ، والطالب هنا سيلاحظ اقتران الياء مع "لأن" وهكذا سيحاول أن يقرن الضمائر الأخرى فيها بحسب الجملة.

الملاحظة الثانية في هذه الأداة أن جملتها تتكون من حدثين أو فعلين، والفعل الملاصق لهذه الأداة سيعتبر الفعل الأول أو الحدث الأول، والفعل الثاني سيعتبر الحدث الثاني، فالفعل الثاني ناتج عن الفعل الأول على الشكل التالي:

ماذهبت إلى المدرسة      لأنني كنت مريضاً

2

1

وأحياناً نبدأ الجملة بـ "لأن" والمعادلة هنا لا تتغير، فيبقى الفعل مع "لأن" في الخانة الأولى، فأقول مثلاً:

لأنني كنت مريضاً      ماذهبت إلى المدرسة

ونحن هنا عندما نقوم بتقسيم الجملة إلى قسمين، ليس الهدف اختراع قواعد وقوانين للجملة، ولكن الهدف هو محاولة إعمال عقل الطالب بهذه المسائل والتدريب عليها أكثر فأكثر، فالطالب عندما تعرض له المسألة بنظام القسمين في الجملة ونقول له إن الجملة الثانية تعتمد على الجملة الأولى من حيث السبب، فإنه سيحاول تشكيل بعض الجمل بحسب منطقته وتفكيره، وبهذا ستكون هذه الأداة سبيلاً لتوضيح العلاقة السببية وطريقاً للتدريب على تصريف الأفعال، فهو سينوع الأفعال، لأن المعلم سيطلب منه أن يضع "لأن" مع الضمائر الأخرى.

النقطة الأخيرة في الأداة "لأنّ" هي ارتباطها مع الفعل "يوجد" فعندما يريد الطالب أن يعبر عن الفعل "يوجد" مع الأداة "لأنّ" فهو يخطئ كثيراً لأنه يضع "لأنّ" مع يوجد بدون ضمير وهذا الغالب في كلام الطلاب فيقول مثلاً ( ما ذهبت إلى مدينتي لأن يوجد امتحان ) فهذه الجملة تبدو ضعيفة لعدم ارتباط الأداة بالفعل يوجد.

وفي الحقيقة يكفي أن يقول المعلم للطالب إنّ هذه الأداة إذا جاءت مع الفعل "يوجد" فإنها دائماً تأتي بحالة الضمير المتصل "هو" على الشكل التالي (لأنه يوجد) وتنطبق هذه الحالة في حالة النفي على الشكل الآتي ( لأنه لا يوجد ) مثلاً يقول: ( ذهبت إلى مدينتي لأنه لا يوجد امتحان غداً ).

#### 3.3.2.4.2. أدوات السبب المقترنة بالمصدر:

هذه الأدوات كسابقتها تربط الجملة بحدثين الأول الذي تكون فيه الأداة مع المصدر والحدث الثاني الناتج عن الأول ويكون منطقياً اعتماداً على معطيات السبب. ويمكن أن نغير أداة السبب المقترنة بالمصدر، فيمكن أن تأتي في بداية الجملة على الشكل التالي ( بسبب الازدحام وصلت متأخراً إلى الدرس ) ويمكن أن تأتي أداة السبب في القسم الثاني من الجملة فتكون هكذا ( وصلت متأخراً إلى الدرس بسبب الازدحام ) طبعاً هنا يمكن أن تتدخل النواحي البلاغية بين الجملتين، لكن الطالب في تعلمه للعربية في البدايات لا تعنيه الفروق البلاغية، لكن تهمه كيف يمكن أن يعبر عن هذا المعنى بطريقة سليمة.

ويمكن الاستفادة من هذه الأدوات في تعليم المصدر بطريقة غير مملّة وجامدة، ففكر الطالب يكون متجهاً إلى القالب السببي أكثر من اتجاهه إلى المصدر، وبذلك يستطيع الطالب أن يؤلف جملة وكلاماً عن العلاقة السببية من غير أن يرهق تفكيره وحفظه بتشكيل المصدر، فحفظ المصدر سيعتمد على التكرار والإعادة.

أدوات السبب المقترنة بالمصدر هي ثلاث أدوات مشهورة ( بسبب، نظراً ل، بفضل ) الأدواتان ( بسبب، نظراً ل ) تكاد تكونان متشابهتين من حيث الاستعمال، فقط يوجد من الناحية الشكلية نقطتان مختلفتان بينهما وهما أن " نظراً

ل" يأتي معها حرفا "الفاء" و " فقد" وهذا هو الغالب، فأقول مثلاً ( نظراً لبرودة الجو فقد أخذت مظلي معي ) أو أقول ( نظراً لسوء الأحوال الجوية فقد أجلت شركة الطيران الرحلة ).

والنقطة الثانية أن قالب " نظراً ل" غالباً يأتي في بداية الجملة وذلك لوجود حرفي (الفاء وفقد) فهما يعدان كربط لهذا القالب. يمكن أن تأتي الأداة "نظراً ل" في القسم الثاني لكن تكون مجردة من أحرف ربطها ( الفاء، فقد ) فأقول مثلاً ( أجلت شركة الطيران الرحلة نظراً لسوء الأحوال الجوية ) ولكن هذه الجملة تعد ضعيفة من حيث منطقية القالب ومعناه اللغوي، فكأنني في هذا التركيب أقول للسامع انظر إلى هذه الحالة، وبعد النظر سيكون عندي النتيجة وما يُبنى على هذا النظر، أما من الناحية المعنوية بالنسبة للطلاب الأجني، فإن استخدام " نظراً ل" من حيث حقله الدلالي أوسع وأصعب من "بسبب" فصعوبته تأتي من اقترانه بحرف الجر اللام ورابطة تقتزن به في القسم الثاني.

والنقطة الأخرى أن لفظه يختلط بالفعل "نظر" وهذا يسبب التداخل وتشويش عقل الطالب، ولذلك لا يجب أن يُستخدم هذا القالب في المستويات المبتدئة ولا المتوسطة ويمكن التعرض له في المستويات المتقدمة عند قراءة مقالة أو نص صحفي.

القالب "بسبب" يعد أسهل نسبياً من "نظراً ل" وذلك لأن لفظه ودلالته المعنوية واحدة، لكن على الرغم من سهولته لا ينبغي أن يدرس في المستوى المبتدئ وذلك لا قترانه بالمصدر الذي يحتاج إلى مرور بعض الوقت لاكتساب بعض المفردات والأفعال وتأسيسها في عقل الطالب، وبذلك يكون المستوى المناسب هو المتوسط أي بعد مرور ستة أشهر.

يمكن أن يستخدم الطالب هذا القالب مقترناً ب "أَنَّ" وتكون الجملة من حيث التشكيل أسهل وأكثر مرونة ويتخلص الطالب من المصدر الصريح. وفي الحقيقة يستخدم الطالب هذا القالب كثيراً على هذا الشكل أي باقتران "بسبب" مع "أَنَّ" فهو يقوم بشكل لا واع باستبدال المصدر المؤول بالمصدر الصريح فيقول مثلاً (بسبب أنَّ الجو بارد أخذت مظلي معي ) أو يمكن أن يستخدم القالب "نظراً ل" مع أَنَّ فيقول ( نظراً لأن الجو بارد فقد أخذت مظلي معي ).

والطالب في الحقيقة معه الحق أن يميل إلى هذا، لأنه يتعلم الصفات في البدايات، فمثلاً يتعلم الصفة "بارد" قبل أن يتعلم المصدر " البرودة" بزمان طويل ويتعلم الصفة "سيء" قبل أن يتعلم "سوء"، ويتعلم "قليل" قبل أن يتعلم "قلة" فلو قارنا بين الجملتين التاليتين للاحظنا ذلك ( نظراً لقلة العمل في بلدي، فقد سافرت إلى بلد آخر )، ( نظراً لأن العمل قليل في بلدي، فقد سافرت إلى بلد آخر ).

القلب والأداة "بفضل" يُستخدم هذا القلب في الصحافة العربية أحياناً بشكل خاطئ، فيقولون: ( بفضل تساقط الثلوج ألغت الشركة الرحلة ) أو ( بفضل انهمار الأمطار انهدمت بعض البيوت ). القلب "بفضل" يُستخدم في الأحوال الإيجابية، فالفضل هو الشيء الزائد عن حده، لكن يكون في الخير وليس في الشر وهكذا ورد في القرآن { وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً } النساء 113، و { قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا } يونس 58.

وكأن هذا القلب يشير إلى أن الحالة كانت سلبية وبدخول هذه الأداة قلبت وحولت الحالة إلى الإيجابية فمثلاً نجد هذا القلب يستخدم مع الاختراعات والاكتشافات والابتكارات للدلالة على تغير الحالة والموقف ومن ذلك: (بفضل اختراع المصباح الكهربائي أصبح الناس يعيشون في رفاهية) ( بفضل اكتشاف دواء للسرطان أصبح المرضى يعيشون في أمل ) ( بفضل المساعدات الأوربية لليونان استطاع أن يقف على قدميه من جديد ) ( بفضل مشاركة اللاعب رونالدو مع منتخب بلاده استطاع البرتغال أن يحقق فوزاً صعباً على فرنسا ). من الملاحظ من هذه الجمل في القسم الثاني أن الأفعال تشير إلى تغير الموقف وتبدله وهذا ما يجعل القلب مناسباً لها ومنطقيته مقبولة.

#### 4.2.4.2. التراكيب والأدوات الدالة على النتيجة:

يمكن أن نقسم التراكيب إلى قسمين، القسم الأول: تراكيب تأتي بصيغة الفعل، والقسم الثاني: تراكيب شبه الجملة.

#### 1.4.2.4.2. التراكيب التي تأتي بصيغة الفعل

وعادة ما تستخدم الأفعال التالية في ذلك ( أسفر عن، نجم عن، نتج عن، أدى إلى، سبب، ترتب على ). وفي الحقيقة أن هذه الأفعال هي صيغة منعكسة لأدوات السبب، فنستطيع أن نعد هذه الأفعال في الجمل محولة عن العلاقة السببية، فمثلاً لو استخدمنا الفعل "نتج عن" في جملة لنرى كيف يمكن أن نحولها من الجملة العميقة إلى الجملة السطحية فنقول: ( نتج عن حادث المرور خمسة قتلى وعشرة جرحى ) فأصل هذه الجملة ( بسبب حادث المرور قُتل خمسة أشخاص وجُرح عشرة آخرون ) وهذا الذي نادى به تشومسكي عندما طرح قوانين البنية العميقة والبنية السطحية ورأى أن الجملة يمكن أن تخضع لقوانين التحويل وبذلك يمكن أن نستثمر المعنى بوجهين أو أكثر (زكريا، 1983، ص.14) .

وعلى الرغم من أن هذه الأفعال تدل على النتيجة إلا أن لها ترتيب داخل الجملة فمثلاً يمكن أن نعد الفعلين ( نجم عن، نتج عن ) متشابهين من حيث ترتيب العناصر اللغوية، فعادة ترتيب الجملة يأتي على النحو التالي: ( نجم عن + الفاعل + النتيجة ) ومثله الفعل ( نتج عن + الفاعل + النتيجة ) وهنا ذكرنا الفاعل لأنه في البنية العميقة هو الفاعل على الرغم من أننا نعدده اسماً مجروراً، فمثلاً أقول: ( نتج عن حادث المرور خمسة قتلى وعشرة جرحى ) فهذه الجملة يمكن أن تكون محولة عن جملة أخرى وهي ( بسبب حادث المرور قُتل خمسة أشخاص وجُرح عشرة آخرون ) إلا أن هذه الجملة يمكن أن نرجعها إلى مستوى آخر ( سبب حادث المرور قُتل خمسة أشخاص وجُرح عشرة آخرون ). وكما نرى أن "حادث المرور" أصبح فاعلاً في الجملة بعد أن كان اسماً مجروراً.

إن هذا التنوع في مقولة الجملة يعطي الحرية للطالب بعد أن رسم لنفسه ترتيباً بسيطاً وتفكيراً منطقياً حول هذه الجملة. أما الفعلان ( أسفر عن، أدى إلى ) فإن الفاعل سيأتي بعد الفعل مباشرة على الشكل التالي: ( أسفر + فاعل + عن + النتيجة ) فأقول مثلاً ( أسفرت المحادثات عن توقيع اتفاقية بين الطرفين ).

وغالباً ما يأتي الفاعل في البداية والفعل "أسفر عن" كثيراً ما يستخدم في الأحداث التي تدل على العنف والشدة والخسارة كمعاني ( المهجوم، الاحتراق، الانفجار ) فأقول: ( أسفر الانفجار عن ..... ) ( أسفر الهجوم عن ..... )

( وكأن هذا الفعل يأتي ليوضح شيئاً كان فيه بعض الغموض، وهذا يناسب معنى الدلالة اللغوية للفعل، فكما جاء في القرآن قوله تعالى { وَالصَّبْحَ إِذَا أَشْفَرَ } المذثر 34 وكأن الصبح كان محتجباً ثم تكشف وبان ومثله للفتاة فنقول: ( أسفرت الفتاة عن وجهها ) ومن هنا كان الفرق الدلالي بينه وبين الفعلين ( نتج عن، نجم عن ). وهذا يجعل الفعل أسفر يناسب المستويات المتقدمة أكثر من الأفعال الأخرى، لأنه في الحقيقة يحمل دلالة مركبة في داخله، والطالب عندما يتعرض لمثل هذه الأفعال يجد بعض الصعوبة بعكس الفعل " نتج عن " فلفظه يوحي بمعناه مباشرة.

أما الفعل "أدى إلى" فدلالته عامة ولو كان استخدامه في النواحي الأدبية والاجتماعية والاقتصادية والطبية أكثر، ولذلك عندما نريد أن نتكلم عن حقيقة علمية، فعالباً مانستخدم هذا الفعل، فنقول: ( شُرب السيجارة يؤدي إلى مرض السرطان ) أو ( أدى انخفاض سعر الدولار إلى تدهور السوق المالية ) فمثل هذه الجمل لا يمكن أن أستخدم فيها الفعل " أسفر عن " أو الفعل " نتج عن "، فدلالة الفعل " أدى إلى " تميل إلى المعنوي أكثر من المادي ولو كنا نستخدمه في الأمور المادية أحياناً.

#### 2.4.2.4.2. التراكيب التي تأتي بصيغة شبه الجملة:

إن حجم وطول الجملة التي تستخدم مع هذه التراكيب تعد أكبر وأطول من سابقتها، فتراكيب الأفعال عادة نستخدمها ضمن جملة واحدة وفي سياق معين أما هذه التراكيب فهي تربط مجموعة من الأفكار والجمل بنتيجة معينة فهي تستخدم لبيان نتائج عمل ما، وعلى هذا فورودها في سياق ما يقسم الكلام إلى قسمين، يكون القسم الأول الحالة بأكملها ثم يأتي القسم الثاني ليقرر نتيجة ما استناداً إلى القسم الأول، ومن أهم الروابط التي تأتي لتقرر هذه النتيجة هي ( وعلى هذا، نتيجة لهذا، ومن هنا، وبناء على ذلك، وبالتالي ).

وكما نلاحظ أن أغلب هذه التراكيب تحوي أسماء الإشارة وعادة عندما يذكر اسم الإشارة ، فإن وظيفته تكون إما لعدم تكرار الكلام السابق لطوله أو يذكر اسم الإشارة لأهمية الكلام السابق وهذا الذي ورد في القرآن، فالله عز وجل عندما أخبر نبيه بأحوال الأقوام السابقة وختم كلامه عز وجل بقوله { ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ } آل عمران 44 ،

ولذلك فقد استغنى عن ذكر ما سبق بذكر اسم الإشارة، ويمكن أن يذكر اسم الإشارة للدلالة على أهمية المشار إليه كما في بداية سورة البقرة في قوله { أَلَمْ ذَلِكَ الْكِتَابُ } البقرة 2، فكأن اسم الإشارة هنا للإشارة على أهمية المشار إليه وهو القرآن الكريم.

إذن فهذه التراكيب تأتي بعد جملة من الأفكار ثم تأتي لتقرر نتيجة منطقية لهذه الأفكار السابق ذكرها. ولهذا فإن هذه التراكيب لا يمكن أن نستخدمها بدل الأفعال السابقة. فلو استخدمنا جملة كمثل ( اصطدمت السيارة بالجدار ونتيجة لهذا فقد تضررت السيارة كثيراً )، الجملة صحيحة لغوياً وقواعدياً لكن من حيث الدلالة اللغوية لاسم الإشارة تعد ضعيفة نسبياً).

الاستبيان الذي أجري على الطلاب المتقدمين أظهر أنه لا أحد منهم يعرف كيف يستخدم هذه التراكيب ولا أحد منهم يستخدمه في الكلام، وحتى أن الاستبيان شمل بعض مدرسي العربية في مدارس الأئمة والخطباء وتبين أن القلة تعرف كيف يأتي في الكلام.

إن تدريب الطلاب على مثل هذه الروابط وإدراجها في الكلام يساعد في تعزيز الطاقة الكلامية ويقوي علاقة الأفكار ببعضها ويجعل الطالب أكثر إدراكاً للعملية الكلامية، كيف تجري، كيف يجب أن تنتهي، طبعاً استخدام هذه التراكيب يحتاج أصلاً إلى خزانة لغوية كبيرة ولهذا فإن هذه الروابط يجب أن تعرض للمستويات المتقدمة.

#### 3.4.2.4.2. التراكيب والروابط الدالة على التناقض:

إن الناظر إلى كلام الطالب الأجنبي فإنه سوف يجد إما تفسيراً لعلاقة ما أو ذكر سبب لفعل ما أو عرض لهدف أو غاية يريد بها الطالب أو يمكن أن يعزز كلامه بعلاقة التماثل أو ينقضه بتركيب التناقض. ومن هنا فإن منهج المحادثة يحاول أن يتعرف على احتياجات الطالب الكلامية والمواقع التي يمكن أن تصعب على الطالب أثناء المحادثة.

ومن الروابط التي تستشكل على الطالب هي أن يقرر حقيقة ثم يقوم بنقضها في نفس الوقت، وهذا ما لا نجده عند الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية، فإذا أراد أن يتكلم في حق شيء ما أو إنسان ما فإنه مباشرة يذكر الناحية السلبية أو الناحية الإيجابية، وهذا الأسلوب بعيد عن اللغة العربية وحتى عن كل اللغات الأخرى، فنجد الطالب عندما يريد أن يصف طالباً كسلان، فإنه مباشرة يصب هذه الصفة وكأن هذا الطالب تسيطر عليه صفة الكسل في كل أفعاله، وهذه مشكلة الطلاب الأجانب في المستويات المبتدئة والمتوسطة وحتى المتقدمة.

مثلاً في أسلوب الحوار عندما يقوم المعلم بمحاورة طالب ويسأله عن طالب آخر، فهذا الطالب سيعطي صفة عامة وهي "جيد" أو "مجتهد" أو يعطي صفة سلبية فيقول "كسلان" وهو هنا لا يستطيع أن يفرّع كلامه، فيذكر صفة سلبية وصفة إيجابية ويحاول أن يربط بينهما بعلاقة أو تركيب يوفق بين الصفتين دون أن يخلّ بإحدهما. ولذلك تأتي صعوبات هذه التراكيب من هذه الزاوية.

وأهم روابط التناقض هي ( على الرغم من أن، لكن، بغض النظر عن، ومع ذلك، إلا أن، بيد أن، مع أن ). والقالب الأول الذي نريد أن نعرضه هو " على الرغم من أن" وهو يظهر في الكلام بأشكال متعددة مثل ( رغم أن، على الرغم من، رغم، بالرغم من، برغم )، وهي في الحقيقة تشير إلى نفس الدلالة، ونفضل في منهج المحادثة أن يكون القالب على الشكل التالي: " على الرغم من أن " لأسباب منها، وجود " أن" وهذا يسهل على الطالب استخدام الاسم والضمير مكان المصدر، فالاسم يعدّ بالنسبة للمصدر أسهل وأكثر دوراناً في الكلام، فلو استخدم الطالب " رغم " لوحدها لوجب عليه استخدام المصدر مباشرة خلف هذا القالب ونفس الكلام ينطبق على " على الرغم من ". كثرة المقاطع في التركيب تعطي أهمية له وتشعر الطالب بضرورة حفظه وأن له قيمة، فهو يعتبر قالباً وليس كلمة بسيطة. أخطاء الطالب في الكلام عندما يستخدمون هذا القالب كثيرة وتتجلى هذه الأخطاء في أن الطالب يستخدم الأفعال بعد "أن" فيقول ( على الرغم من أن كتبت جيداً في الامتحان، لكنني ما نجحت ) فأول شيء يجب أن ينتبه إليه الطالب أنه بعد "أن" يجب أن يأتي الضمير أو الاسم ويمتنع بحجى الفعل مباشرة.

والخطأ الثاني الذي يرتكبه الطالب في هذا القالب هو عدم استخدام الرابطة مع القالب فيقول ( على الرغم من أنه كسلان، نجح في الامتحان ) وهو بذلك لا يستخدم حرف "الفاء" أو "فقد" ولهذا على المعلم أن يذكر القالب مع هذه الحروف أو يمكن أن يذكره مع " إلا أنَّ " .

الطالب في البدايات لن يستخدم هذه الحروف لأنها ستكون بعيدة عن قسمها الأول، وبهذا فكلما ابتعدت الروابط عن بعضها صَعِبَ على الطالب استخدام القالب بشكل سليم، وهذا ما كان يخطئ به العرب الفصحاء عندما كان يبعد خبر كان عنها، فكان يرفعه بدل أن ينصبه، والقصة المشهورة في ذلك قصة الحجاج بن يوسف الثقفي عندما رفع اسم كان في إحدى الآيات. ومن هنا أيضاً قرر النحاة أن الفاعل عندما يتعد عن فعله يجوز في الفعل التأنيث والتذكير. ونفس الإشارات يمكن أن نذكرها للرابطة " مع أن " فهما متطابقتان من حيث الدلالة والاستخدام.

أما التركيب ( بغض النظر عن ) فإنه يعد أصعب من حيث الاستخدام وذلك لاحتياجه إلى المصدر الصريح وهذا يربك الطالب لأنه يستخدم الصفة عادة أو أنه يستخدم الاسم الجامد فيقول ( بغض النظر عن الجو البارد، فقد ذهبت إلى الزهرة ) وكالقالب السابق فإنه يحتاج إلى الرابطة في القسم الثاني وعادة ما يكون حرف "الفاء" أو "فقد". ونرى في هذين القالبين احتواءهما على مقطعين، يُذكر المقطع الأول في الجملة الأولى ويذكر المقطع الثاني في الجملة الثانية، إلا أن هناك بعض الروابط التي تدل على التناقض ولكنها تأتي على شكل مقطع واحد ومن هذه الروابط ( ومع ذلك، إلا أن، بيد أن ) ففي هذه الروابط نقرر أولاً حقيقة ما، ثم نقضها بإحدى هذه الأدوات فأقول مثلاً ( هذا الطالب كسلان، إلا أنه نجح في الامتحان ) أو أقول ( هذا الرجل غني، ومع ذلك لا يدفع الزكاة ). إن هذه التراكيب لا يجب أن تعرض على الطالب دفعة واحدة، وإنما يجب أن تُتمثل في الكلام بحسب مستوى الطالب والضرورة التي يقتضيها السياق في الكلام، فمثلاً لا يمكن أن أقدم للطالب القالب " بغض النظر عن " في المستويات المبتدئة ولا حتى المتوسطة، لأن لغة الطالب إن لم تكن مؤسسة بشكل جيد، فإن هذا القالب سيسبب مشاكل دلالية ولفظية وصعوبات في الاستخدام، فهو يحتوي على كلمتين وحرف، وإحدى هذه الكلمات وهي " بغض "

لاستخدم مستقلة في الكلام العربي كثيراً، والكلمة الأخرى وهي " النظر " وكثيراً ما يستخدمها الطالب كفعل. وتتركز صعوبة هذا القالب في استخدام المصدر.

ومن هنا يمكن لمعلم المحادثة أن يسخر هذا القالب لتعليم المصدر وأن يستثمر المصدر في تعليم هذا التركيب من خلال بعض الجمل الوظيفية والشائعة في الاستخدام اليومي.

إن الحديث عن التراكيب والروابط الكلامية لا ينتهي ولا تستوعبه رسالة أو رسالتان، بل يحتاج إلى رسائل عديدة، فالروابط الكلامية تتنوع وتتلون بحسب الموقف الكلامي والسياق الجملي، ولكن لا ضير أن أشير إلى بعض معاني هذه الروابط إشارة سريعة وأترك بحثها وتحليلها للباحثين الراغبين في ذلك ومن ذلك روابط التفسير ( أعني، بعبارة أخرى، معنى ذلك، المراد، أقصد، أي ).

الروابط الاقتضائية ( يجب، ينبغي، يقتضي، يتطلب، من الضروري، على..... أن، لا بد أن ). روابط الاستشهاد والتمثيل ( نحو، من ذلك، مثلاً، كما، على سبيل المثال ). روابط التمثيل والمصاحبة ( بموازاة ذلك، بشكل مماثل، جنباً إلى جنب، كما أن، بالإضافة إلى ذلك، أيضاً، كذلك، علاوة على ذلك، في نفس الوقت، ليس فقط..... إلا أن..... أيضاً، ليس فقط ولكن..... أيضاً، ما..... فقط بل حتى، ليس..... ولكن..... أيضاً) روابط التفصيل (إما..... وإما، إما أنّ.... أو أنّ، إما أنّ..... وإما أنّ، أما..... ف..... أما..... فقد ).

إن تعليم التراكيب والروابط في المحادثة مستقلة عن سياقها الكلامي ينقصه التكامل والترايط، ولذلك لا بد لمعلم المحادثة أن يبحث عن مواقف كلامية يُسخر من خلالها القالب أو التركيب داخل الكلام فمثلاً الرابط السببي له من المواقف ما لا يعد ولا يحصى، فعلى سبيل المثال: عدم النجاح في الامتحان، تأخر بعض الدول، اختيار الجامعة، وهكذا نرى أن المواقف لا يمكن حصرها، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن المواقف يجب أن تكون مناسبة لمستوى الطلاب، فلا يمكن أن أطرح موقفاً أو موضوعاً مثل ( تأخر بعض الدول وتقدم بعضها ) في المستوى المبتدئ أو حتى

المتوسط، فالطالب يستطيع أن يستخدم القالب السببي لكن الموضوع من حيث اتساعه الدلالي ومجاليه اللغوي أكبر من لغة الطالب في هذا المستوى.

## 5.2. المصاحبات اللفظية

### 1.5.2. تعريف المصاحبات اللفظية

هي مادة لغوية مكثفة تحتزن في داخلها كثيراً من التعبيرات والشحنات الثقافية والدينية والقانونية والفنية، وهي ظاهرة تجعل لفظتين أو أكثر متلاصقتين متضامنتين مجتمعتين بشكل دائم إلى درجة أنه إذا ذكرت اللفظة الأولى تتوارد إلى خواطرنا اللفظة الثانية نظراً لكثرة الاستعمال والتداول، فتصبح هاتان اللفظتان ككلمة واحدة منطقية في الذاكرة والذهن. والتلازم اللفظي هو عبارة عن صدى حاجة المفردة إلى لفظة أخرى، فيكون لهما معاً خصوصية تركيبية.

ويعرف عبد الغني أبو العزم المتصاحبات بقوله: " هي وحدة لغوية اسمية أو فعلية مكونة من كلمتين أو أكثر ينشأ عن ارتباطهما معنى جديد، يختلف كلياً عما تدل عليهما معانيها الأصلية منفردة، حيث تنتقل بذلك إلى دلالات اجتماعية وسياسية وثقافية ونفسية واصلاحية" (أبو العزم، 2006، ص.34). إن استخدام المتلازمات والمصاحبات اللفظية يخضع في استخدامها للعرف ولذلك تكون شبه ثابتة يستخدمها أهل اللغة بديهياً ولا يشعرون بوجودها إلا إذا أسيء استخدامها.

والمتلازمات اللفظية جزء لا يتجزأ من بلاغة اللغة وبيائها، فهي تمثل رونقاً وجمالاً، فعندما أستخدم كلمة مناسبة لكلمة أخرى تطلبها وتقع في المكان المناسب فهذا يجعل اللغة أجمل ويضفي عليها بلاغة ودقة وقوة في التأثير. والمتلازمات تتنوع وتختلف وتتلون بشتى أنواع العبارات البلاغية بما فيها لغة المجاز وأنواعه، فهناك التعابير الاصطلاحية والأقوال المأثورة والأمثال والاستعارات وغيرها، والمصاحبات نفسها تتنوع بين أسماء وأفعال وحروف، فتتألف فيما بينها لتكون

عبارة بلاغية نستطيع أن نعدّها جملة، فما تحويه الجملة من عناصر لغوية من صفات وأحوال وظروف وأفعال وحروف نجدها في هذه العبارات. وسوف نتطرق لاحقاً لأنواع هذه المتلازمات.

## 2.5.2. أهمية المصاحبات اللفظية في المحادثة:

إن أكثر ما يستشكل على الطالب الأجنبي فهمه للمصاحبات اللفظية واستخدامها الصحيح في المكان المناسب. والمتلازمات اللفظية كما هو معروف في العربية تغني أسلوب الكاتب وتجعل الكلام أكثر بلاغة، وبفضلها لا يحتاج الكاتب أن يسهب في الكلام، وأنها يمكن أن تساعد في تحديد التعبيرات فإذا كان لفظ يقع في صفة لفظ آخر دائماً، فمن الممكن أن يستخدم هذا التوافق في الوقوع كمعيار لاعتبار هذا التجمع مفردة معجمية واحدة، كما أنها تحدد مجالات الترابط والانتظام بالنسبة لكل كلمة مما يغني تحديد استعمالات هذه الكلمة في اللغة وتحديد هذه المجالات يساعد على كشف الخلاف بين ما يعد ترادفاً في اللغات أو اللغة الواحدة (مختار عمر، 1989، ص.78)، كما أن طرق الرصف تتميز بصفة العلمية، ولذا تتسم بالدقة والموضوعية، فالمعيار الشكلي للرصف يعتبر معياراً حاسماً لأنه أكثر موضوعية ودقة وقابلية للملاحظة (Sullmann, 1973, s.10).

ونحن عندما نريد أن نترجم ونحاول فهم واحدة من هذه المصاحبات، فإننا نقف كثيراً عندها، ولذلك تكثر أسئلة الطلاب الأجانب حول هذه العبارات ويحاول أن يفهم كل كلمة لوحدها، ومن هنا يضيع المعنى وتبدأ التداخلات اللغوية.

لكن ما يهمنا من هذه المصاحبات أن الطالب الأجنبي في أمس الحاجة لها أثناء المحادثة، فهي تسهل عليه كثيراً من الكلام وتعقيداته. ويعد قاموس الطالب الكلامي بسيطاً مقارنة بغزارة العربية، فلا يتجاوز استخدام الطلاب لهذه المصاحبات أكثر من واحد في المئة، ولذلك نرى أن كلاماً كثيراً من الطلاب ركيكاً ضعيفاً لا يرقى إلى المستوى الذي وصل إليه تحصيله الجامعي، فالطالب عند تخرجه في قسم اللغة العربية وأثناء سؤاله عن رأيه حول موضوع ما، فإذا أراد

مدحه فلانسمع منه إلا "جيد" أو "جميل" وهو لا يدرك أنه يوجد بعض المتلازمات الجاهزة التي تحقق له التعبير عن رأيه بأسلوب بلاغي وباقتصاد في الكلام واللغة، وإذا أراد أن يعبر عن صعوبة عمل ما فإنه يستخدم الصفة صعب مع العمل فيقول: "عمل صعب"، وهو لا يعلم أنه يوجد تعبير أجمل ويعطي إيجاءً تعبيرياً أوسع وأجمل وهو "عمل شاق" ومن ذلك أيضاً يقول الطالب "سبب جيد" فهو عندما يريد أن يعبر عن إيجابية السبب ينطق بهذه العبارة، وكما نعلم أنه يوجد مستويات للقبول وللإيجابية، فيمكن أن يعبر عن أحقية السبب بقوله "سبب وجيه"، ويعبر عن منطقيته بقوله "سبب منطقي"، وعن معقوليته بقوله "سبب معقول"، وعن قوته "سبب قوي"، ويمكن أن يعبر كحد أدنى عن إيجابية السبب بقوله "سبب معقول" ومن هنا ندرك النقص الشديد في محادثة وكلام الطالب، فكم هو عدد الطلاب الذين يستخدمون مثلاً "سبب معقول" أو "سبب مقبول"؟

إن ترابط الكلمة مع صاحبها يجعل الجملة أكثر تنظيماً في الكلام (ألبرت، 2002، ص. 151)، فالجملة كلما نقصت العلاقات اللغوية في داخلها كلما سهل النطق بها وابتعدت عن التعقيد وسلمت من الخطأ، فربما تتكون المتلازمة من كلمتين أو ثلاث وهي في المعيار اللغوي داخل الجملة تعد كلمة واحدة وبذلك يكون الطالب إذا عرف هذه المتلازمة قد اختصر كثيراً من العلاقات داخل الجملة.

إن الفهم والاستخدام الصحيحين للمتلازمات اللفظية يعين الطالب ويسهل عليه عملية وتنظيم الكلمات مع بعضها، فلا تبدو غريبة أو مستهجنة، فمثلاً نقول في العربية "قطيع من الغنم" ولا يقال "قطيع من الطير" بل يقال "سرب من الطيور".

يعد التلازم اللفظي من وسائل إبداع المعنى والتطور الدلالي، فهو يساعد على التفسير والتحليل الدلالي للكلمات ومن ثم تحليل النصوص وفهم مكوناتها، إذ إن الألفاظ المتلازمة في السياق اللغوي تقوم بدور التمييز والتوضيح والتفسير، فلا بد للمتكلم من الدقة في اختيار المتلازمات اللفظية.

إن استخدام المتلازمات اللفظية يزيل القواعد النحوية فيما بينها، فهي وحدات لغوية وضعت لذاقتها، فمثلاً نقول "أدى الزكاة" ولا نقول "أدى الجريمة" بل نقول "اقترب جريمة" وفي ذلك ليس هناك قواعد تحدد كيفية استخدام

اختيار الكلمات، بل العامل الوحيد الذي يتحكم في ذلك هو الاستعمال المتداول للكلمة الأولى مع الكلمة الثانية، فهذه الكلمة تُستخدم مع الكلمة المصاحبة وفق مستوى التداول المعهود. إن اكتساب المتلازمات اللفظية يسهم في إثراء معجم الفرد ويزيد من فصاحة الكلام ويحسن الأسلوب والتكلم بطلاقة دون الاضطرار للتوقف بين الحين والحين لإيجاد الكلمة المناسبة للسياق.

يؤكد أصحاب المنهج السياقي أن معنى الكلام لا يتضح من خلال المفردة منعزلة عن سياقها وعن الوحدات التي بجانبها، فكل مفردة تطلب مفردة أخرى وكأن المعنى لا يكتمل إلا إذا تلاحمت واتحدت الوحدات اللغوية مع بعضها البعض فيقولون: " إن معظم الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات دلالية أخرى. وأن معاني هذه الوحدات لا يمكن وضعها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع في مجاورتها " (هشام، 2008، ص.52). ونحن لا نبالغ إذا قلنا إن المتلازمات اللفظية يمكن أن تسخر في تعليم العربية وتكون أسلوباً أو طريقة في ذلك.

### 3.5.2. أنواع المتلازمات اللفظية:

اختلف اللغويون في تقسيم المتلازمات اللفظية، وهذا الاختلاف كان نابعاً من اختلاف زاوية النظر، فمنهم من ركز على علاقة الألفاظ ببعضها وقوة التلازم بينها، ومنهم من نظر إلى المفردة ووظيفتها في المركب اللفظي وأراد البعض الآخر أن يخضع المتلازمات للدراسات الأسلوبية، فبحث كيفية ورود هذا المركب من حيث الأسلوب والصياغة، والصنف الأخير ركز على وظيفة المتلازمة في الكلام وعلاقتها بالسياق، وهنا نرى التركيز على الجوانب البلاغية وتسخيرها في شرح وفهم طبيعة هذه المتلازمات.

### 1.3.5.2. المتلازمات اللفظية الحرة

في هذا التلازم يمكن استبدال لفظه بأخرى، وتكون العلاقة بين اللفظتين هي علاقة تعبيرية، أي أنه يوجد بعض الألفاظ تستطيع أن ترتبط بأكثر من لفظة وتؤدي معها معنى مختلفاً وكأن هذه اللفظة مؤثرة ويمكن أن تمد صلاتها إلى أكثر من مدلول. وسميت بالحرّة لأنه لا يوجد قيد يمنع من ارتباطها بكلمات أخرى (أبو العزم، 2006، ص.34)، إن كانت هي الطرف الأول أو كانت هي الطرف الثاني، ومثال ذلك كلمة " جريمة " فاستطيع أن أقول: " ارتكب جريمة " وأستطيع أن أستبدل بكلمة " ارتكب " كلمة " اقترف " وهنا نلاحظ أن المعنى لم يتغير ولم يتبدل وأنّ كلا اللفظتين مستخدمتان بكثرة وبنفس القوة في هذه المتلازمة.

ويمكن أن تكون كلمة جريمة هي الطرف الأول وترتبط بكلمة ثانية يمكن استبدالها بأخرى فمثلاً يمكن أقول: " جريمة شنعاء " ويمكن القول " جريمة نكراء "، والأمثلة على ذلك كثيرة في العربية، فلو أخذنا كلمة " عناية " فيمكننا أن نقول " عناية مركزة " أو " " عناية مشددة " وكلا الكلمتين تستخدمان بنفس التداول، ومن ذلك أيضاً " يلفت الانتباه " و " يجذب الانتباه " فهذه المتلازمات كما نعلم مستخدمة بنفس الدرجة والذويوع.

ما يهمنا من هذا النوع في تعليم المحادثة هو أن الطالب لا يستطيع أن يستخدم هذه المتلازمات بشكلها الصحيح وبالتنوع الحاصل في اللغة، فمثلاً لو أراد الطالب أثناء الكلام أن يصف حادث مرور رآه وكان حادثاً كبيراً، فهو لا يستطيع أن يضع المتلازمة المناسبة التي تعينه في الكلام، فنراه يصفه بقوله " حادث مرور قوي " أو " حادث مرور شديد " أو " حادث مرور كبير " على الرغم من أنه يوجد عندنا في اللغة قالب جاهز ولا يحتاج إلى تفكير كبير فمثلاً يمكن القول " حادث فظيع " أو " حادث مروّع ".

### 2.3.5.2. المتلازمات اللفظية المقيدة:

وهي توارد لفظتان أو أكثر في سياق مطرد بحيث لا يمكن أن أستبدل لفظه مكانها، فهي بذلك تتبع نموذجها البنيوي وتتقيد بتأليفها الاستبدالي (دهينة، 2007، ص.58)، وهذا النوع يكثر عادة في المصطلحات الطبية والتقنية والقانونية أو السياسية وغيرها من المصطلحات التي يمكن أن يستخدمها الشخص. فمثلاً عند حديثنا عن فحص جثة متوفى نقول " تشريح الجثة " ولا نقول " تقطيع الجثة " أو فتحها.

ومن هنا نجد الغرابة في كلام الطالب الأجنبي وصعوبة فهم كلامه، لأنه ما استخدم الكلمات المناسبة في مكانها، فمثلاً لو قال الطالب " فتح الطبيب الميت أو الجثة " فإن دلالة هذه الجملة يمكن أن تتعدد ويفهم السامع عدة احتمالات، ولكن لو قال " تشريح الجثة " لجاء إلى رأسنا معنى واحد وقصد واضح، فالتعبير هنا متداول ويرجع إلى الاصطلاح العلمي والطبي.

وتبرز أهمية هذه المتلازمات في كلام الطالب الأجنبي لأنه يحاول أن يستخدم بعض الأفعال مع كثير من التراكيب بنفس الصيغة والدلالة، فمثلاً: الفعل " فعل " الطالب يحاول أن يستخدمه في معظم كلامه، فإذا أراد أن يقول " سأذهب إلى الزهرة " فهو يقول " سأفعل الزهرة "، ويوجد في العربية فعل يستخدم مع الزهرة وهو الفعل " قام بـ " فجملة " سأفعل زهرة " يمكن أن نقبلها في البدايات ولكن مع تقدم مستوى الطالب يجب أن يَلَوّن كلامه بمثل هذه التراكيب التي تعينه على اختيار كلمات ووحدات مناسبة لها، وحتى في المستويات المبتدئة نرى الطالب يقول " فعلت الفطور " بدلاً من " تناولت الفطور " ومن ذلك أيضاً يقول الطالب " فعل الرئيس خطاباً " بدلاً من " ألقى الرئيس خطاباً "، وأيضاً يقول " فعلت رياضة " بدلاً من " مارست الرياضة ".

إن المتلازمات المقيدة في الحقيقة مادة جاهزة للطالب لا تسبب له العناء في اختيار الكلمات وانتقائها، وهذا في الحقيقة لا نشاهده أثناء حديث الطالب، فمثلاً واحد من الطالب أردت منه أن يصف زلزال تسونامي الذي أصاب شرق آسيا فقال لي " مصيبة كبيرة " وهذا وصف صحيح وبني بالغرض، لكن هذا التركيب يناسب المستويات المبتدئة

في اللغة العربية، فالمستويات المتقدمة تنبذ هذه التراكيب التي استُهلكت كثيراً وتبحث عن متلازمات جاهزة وجميلة التعبير ويحاول أن يزوجها في كلامه، فمثلاً يوجد عندي تركيب جاهز للوصف وهو "كارثة رهيبة" أو "كارثة مريعة". إن طالب المحادثة يجب أن يمتلك المفردات والصفات التي تناسب مستواه ويجب أن يتعد عن الصفات والأسماء التي استخدمها من قبل حتى يستطيع أن يطور لغته ومحادثته، فمثلاً الصفة "كبير" يظل الطالب يستخدمها من بداية تعلمه إلى تخرجه، فمثلاً يقول "ثروة كبيرة" على الرقم من أنه يوجد متلازمة أجمل "ثروة هائلة" أو "ثروة ضخمة". ولذلك نرى أن المتلازمات المفتوحة أو الحرة تعين الطالب وتنوع كلامه بما يناسب مستواه التحصيلي.

#### 4.5.2. أشكال المتلازمات وصورها:

كما هو معروف أن المتلازمات والمصاحبات تعني تتابع كلمتين أو أكثر بشرط التلازم بينهما، ولأشكال هذه المتلازمات صور كثيرة. إن الطالب الأجنبي بمجرد أن يعرف هذه الصور، ينظم كلامه بحسب هذه الارتباط ويحاول أن يستثمرها لأهداف بلاغية وأسلوبية ويرفع من مستوى محادثته، وتأتي هذه الصور بأشكال مختلفة ومتنوعة منها:

1- صورة الصفة والموصوف: وتعد من أوسع الأشكال في المتلازمات، وهي تعتبر مادة جاهزة في الجملة وتحقق الترتيب الدلالي المرجو. وتكثر هذه الصورة في المجالات الخاصة بأنواعها المختلفة، فنجدها كثيراً في المجال السياسي، فعلى سبيل المثال يمكن أن يستثمرها الطالب في الحديث عن العلاقات الجيدة بين الدول فيقول في حديثه عن التعاون بين بلدين بأنه "تعاون مثمر" أو مثلاً يمكن أن يصف العلاقات بين البلدين بأنها "علاقات أخوية"، أو يمكن أن يقول "يوجد بين الدولتين روابط قوية وعميقة".

إن الموضوعات السياسية التي تمتلئ بالمتلازمات سواء أكانت على مستوى البلد الواحد أم على مستوى بلاد عدة يمكن أن نحجمها من خلال حصر الموضوعات والمواقف ومن ثم العمل على وصفها بالمتلازمات المناسبة، فمثلاً لو

أردنا أن نصف إجراءات تقوم بها الحكومة فنجد أنه يوجد متلازمات يمكن أن تفي بالغرض الكلامي فنقول مثلاً " إجراءات احترازية " أو " إجراءات وقائية " أو " إجراءات تقشفية " أو " إجراءات صارمة " .

ولو انتقلنا مثلاً إلى الانتخابات لوصفها بما يناسب، فالانتخابات إما أن تكون نزيهة أو مزورة فنقول " انتخابات مزورة " أو " انتخابات نزيهة " . وهكذا نجد أننا نستطيع أن نحصر كل المواقف السياسية بشيء من المتلازمات التي تعين الطالب وخصوصاً أن التكلم في الموضوعات السياسية فيه بعض الصعوبة من حيث المستوى الدلالي للكلمات .

وكما قلنا من قبل إن المتصاحبات اللفظية يجب أن تناسب المستوى، فالموضوعات السياسية لا يمكن أن نعرضها في المستويات المبتدئة أو المتوسطة، ولذلك لا نجد إلا القلة القليلة من المتلازمات التي تناسب المستوى المتوسط على الأقل، من ذلك مثلاً نقول " حزب سياسي " " حزب يساري " " حزب يميني " " حزب متشدد " ، فالحديث عن الأحزاب في المستوى المتوسط يمكن أن يتم في إطار وصف محض للأحزاب وليس كموضوع سياسي بحت . ويمكن أن تنتقل إلى المجال الطبي الذي يعد عموماً مجالاً تخصصياً أكثر من غيره، فأول ما يواجهنا عملية وصف المرض وكما هو معروف أن الصفة تدرج بحسب المرض ودرجته .

وهنا الطالب لا يوجد في ذهنه إلا صفتان، صفة تعبر عن بساطة المرض وصفة تعبر عن درجة خطورته، فيقول مثلاً " مرض سهل " أو " مرض قوي " ، وهاتان الصفتان يمكن أن تعبرا عن مقصود الطالب لكن لو أخذنا الأبعاد الأخرى لوصف المرض لوجدنا أننا نستطيع أن نعبر عن شدة المرض واستمراريته " مرض مزمن " ، ولو أردنا أن نعبر عن درجة خطورته على الآخرين لقلنا " مرض معد " ، ولو أردنا أن نعبر عن درجة خطورته على الإنسان الحامل للمرض وعدم وجود دواء له لوجدنا " مرض عضال " .

ولو أردنا أن نتكلم عن المريض قبل دخوله إلى العملية الجراحية، فإن المريض سيخضع لعمليات التخدير فنقول مثلاً " تخدير موضعي " أي مكان الإصابة فقط أو " تخدير عام " ويكون لكامل الجسم . ونحن لو تساءلنا عن الطلاب الذين يعرفون هاتين المتلازمتين الجاهزتين لكان الجواب ربما واحد بالألف، لأننا خلال العملية التعليمية لا نسمع من الطلاب ولا حتى من كثير من المدرسين، لكن في منهج المحادثة ستخضع الكلمات والمواقف للحقل الدلالي المناسب

وسوف يقوم المعلم بحصر هذه المتلازمات لا على سبيل الحصر فقط، بل بإبرازها من خلال المواقف والقيم التعبيرية لهذا الموضوع.

ولو انتقلنا إلى موضوع الاقتصاد الذي لا ينفك عن ارتباطه بموضوع السياسة، فإننا سنلاحظ امتلاء هذا المجال بالمتصاحبات التي يمكن أن تسخر في كل المستويات تقريباً ابتداءً من المستويات المتوسطة باستخدام مثلاً " أزمة اقتصادية " " أسعار باهظة " وانتهاءً بالمستويات المتقدمة مثلاً " اقتصاد منتعش " و " سوق سوداء "، وهنا نلاحظ أننا استخدمنا متلازمة لفظية، لكن بطريقة مجازية، فهي تحمل متلازمة وعنصرًا بلاغيًا معها، وهذا يجعلها تناسب المستويات المتقدمة أكثر.

في هذه الورقات القليلة لا نريد أن نحصي كل المجالات وكل المتلازمات، ولكن كإشارة سريعة أقول إن هذه المتلازمات تستوعب كل المجالات وكل المواقف من أحداث جغرافية إلى مواقف اجتماعية. ولننهي الحديث عن الصفة والموصوف بالحالة الاجتماعية للفرد أو المجتمع فنصف حالة الفقر الشديد ب " فقر مدقع " أو الحالة المعاكسة " غنى فاحش ". ومثلاً لو أردنا أن نصف الخدمات الاجتماعية أو الحالة الثقافية للمجتمع لقلنا في الأولى " البنية التحتية " وفي الثانية " البنية الفوقية " . وهاتان المتلازمتان من التعابير المستخدمة في اللغة العربية في أيامنا بكثرة.

2-صورة المضاف والمضاف إليه: لا بد للطالب من أن يفرق بين التركيب الإضافي والتركيب الوصفي، ولو أننا نستطيع أحياناً أن نعاملهما بنفس الدرجة، إلا أن التركيب الإضافي أو الوصفي قد اكتسب دلالة جديدة أو خاصة متميزة بفضل انتشاره كمتلازمة معهودة على أسماع الناس، فمثلاً لو قلت " هجرة الأدمغة " فكل واحد من السامعين تصل إليه هذه العبارة دون استهجان، لكننا لو قلنا " هجرة دماغية "، فإن ذلك ولو كان فيه طرفاً من الصواب، إلا أن الأسماع تمجّه لخروجه عن النسق المعهود في الأسماع.

ومن هنا نجد الطالب كثيراً ما يخلط بين تركيب الصفة والإضافة، فمثلاً يقول " أحب الفصل الرابع " فهو يحول متلازمة " فصل الرابع " إلى تركيب الصفة، أو يقول مثلاً " الصلاة الفجر ". الطالب ربما لا يدرك أن هذه متلازمات كلامية لفظية ولكن على الأستاذ هنا أن يشير إلى أن هذه التراكيب تأتي دائماً في الكلام بنفس الصيغة. وكما رأينا في تركيب الصفة كيف يمكن أن تأتي في كل المجالات، فإن تركيب الإضافة لا يقل أهمية في ذلك، فمثلاً في المجال الطبي نستطيع أن نجد " فقدان الذاكرة " " فاقد الوعي " " فقر الدم " " تصلب الشرايين " " ضغط الدم " " مرض السكر " " فقدان الشهية " " تعاطي المخدرات " " شارد الذهن ". ولو نظرنا إلى المجال العملي فسنجد مثلاً " طائرة استطلاع " " طائرة استكشاف " " طائرة تجسس " وأنها نستطيع أن نقول في تركيب الصفة " طائرة بدون طيار " ويمكن أن نقول في الكاميرا " كاميرا المراقبة " ولو أن بعض الطلاب يحولون هذا التركيب إلى " كاميرا مراقبة " .

وفي الحقيقة كمجاز نستطيع أن نقبل لكن حتمية التركيب تجعلنا نتقيد به ولا نحيد عنه، وبنفس الأمر نجد بعض الطلاب يحول تركيب الصفة إلى التركيب الإضافي فيقول " كاميرا الخفية " لكن التركيب الشائع والصحيح " الكاميرا الخفية ". وفي الحاسوب يمكن أن نذكر " بنك المعلومات " " معالجة المعلومات " " تنزيل البرامج " " تحميل البرامج " " سعة الذاكرة " " حجم الذاكرة " .

يجب الإشارة إلى أن تعليم المحادثة لا ينتقي قوالب ومتلازمات ويقوم بتدريسها ولكن ينتقي الموضوع أو الموقف ويقوم بمعالجة هذه المتصاحبات من خلال الموقف أو الموضوع، وهذا هو الفرق بين معلم يختار التركيب ويبنى عليه كتركيب بذاته وبين معلم يختار الموقف ويبنى عليه التركيب، فالأول ستكون محادثته متقطعة لا يربط بينها رابط، وأما الثاني فستكون محادثته تتبع للموقف لا للتركيب المستقل.

### 3- صورة التلازم الفعلي الاسمي الصريح:

وهذا التلازم يتألف من ( فعل + اسم ). ويعد هذا التلازم سهلاً نسبياً للطالب، لأنه يستخدم الفعل بمعناه الأصلي مع الاسم المرافق له (دهينة، 2007، ص.67). ومعرفة الطالب لهذا التلازم مهمة جداً لتجنب الأخطاء الكلامية والدلالية فمثلاً " يبذل جهداً "، هذه المتلازمة لا نسمعها عند الطالب الأجنبي على الرغم من أنها شائعة وتعبّر بشكل صريح عن معناها. إن دلالة الاسم الذي يأتي بعد الفعل من هذه المتلازمات تشير وتوحي إلى المعنى، فبمجرد أن أنظر إلى الاسم، فإن المعنى يقفز إلى رأسي، هذا بالنسبة للمتقدمين في دراسة اللغة العربية فمثلاً نقول " أبرم اتفاقاً " أبرم اتفاقية " أبرم معاهدة "، فكلمة اتفاق أو معاهدة توحي إلى أنه قد تم ذلك. ومثله نقول " عقد مؤتمراً " " عقد ندوة " " عقد اجتماعاً ". إن معرفة الاسم في هذا التلازم يؤدي بالضرورة إلى معرفة المتلازمة وبالتالي فإن الاسم دائماً سيطلب هذا الفعل في الكلام دون أن يدري ذلك الطالب.

وتتنوع صورة هذا التلازم أيضاً في كافة المجالات، فمثلاً نقول ( استغل الفرصة، ضيّع الفرصة، أسدى نصيحة، قبل النصيحة، نكث العهد، أخلف الوعد، استوفى الشروط، ما استوفى الشروط ).

### 4- صورة التلازم الفعلي الاسمي المجازي:

تأتي مرتبة هذا التلازم كمرحلة متقدمة عن التلازم السابق، ففي هذا التلازم يحوي بعددين، البعد الأول: العلاقة التلازمية، والبعد الثاني هو البعد البلاغي، وبسبب هذه العلاقة المركبة فإن مستوى هذا التلازم يناسب المستوى المتقدم. وفي الحقيقة يحتاج هذا التلازم إلى مرحلة متقدمة من اللغة. إن استخدام الطالب لمثل هذه المتلازمات يحتم عليه البحث أكثر فأكثر عن مثل هذه المتلازمات، ولنأخذ على ذلك بعض الأمثلة: " يلقنه درساً " إن العلاقة التركيبية بين طرفي هذه المتلازمة علاقة طبيعية، لكن المعنى ينحرف عن دلالة الكلمتين معاً، فالفعل " لقن " يستخدم مع تعليم شيء ما، و " الدرس " يناسب الفعل لقن، لكن هذه العبارة تستخدم للدلالة على عظمة الانتصار.

ومن هذا القبيل فإننا نقول " انتعش الاقتصاد " فتشبيه الاقتصاد برجل مريض ثم تحسن علاقة طبيعية، لكن المشكلة عند الطالب تقع على مستوى دلالة الفعل، فبمجرد معرفة دلالة هذا الفعل يسهل على الطالب معرفة هذه المتلازمة. ومن ذلك نقول " ازدهرت الحضارة "، فكما نلاحظ أن الفعل ازدهر يدل على الثمر، وتشبيه الحضارة بالشجرة أمر منطقي. ومن هنا فإن ارتباط هاتين الكلمتين ببعضهما أمر غير مستهجن، بل هو مناسب من الناحية الجمالية ومن الناحية المنطقية، فلو أنه استخدمنا بدل الفعل " ازدهرت " الفعل " نمت " لما وجدنا لهذه المتلازمة جمالية لا من الناحية البلاغية ولا من الناحية الأسلوبية.

#### 5- صورة التلازم الفعلي المصدري:

كما هو معروف أن المصدر يستخدم للتوكيد وإبراز العلاقة المتناهية بين طرفي المتلازمة، فلو أردنا أن نصف شخصاً بقوة غضبه وشدته فإنه يكفي أن أحضر في الكلام هذه المتلازمة " يغضب غضباً ". وإذا أردنا أن نعبر عن قوة الفوز وعظمته فإنه يكفي أن نقول " فاز فوزاً " (أبو العزم، 2006، ص.41).

المشكلة تبقى عند الطالب في عدم معرفة المصدر، لكن في المستويات المتقدمة يدرك الطالب المصدر ونستطيع أن نجعل من هذه المتلازمات نقطة أساسية في تعليم المصدر بشرط أن أعلم المتلازمة من خلال المواقف والحالات الخاصة بها. فمثلاً يمكن أن نجعل من هذه المتلازمة سبيلاً في تعليم المصدر لبعض الأفعال البسيطة في المستويات المبتدئة، فعلى سبيل المثال يمكن أن نربط الفعل " أكل " بمصدره للحديث عن رجل يأكل بنهم أو كثيراً فنقول " يأكل أكلاً ". أو مثلاً عند وصف رجل ينام كثيراً أو عميقاً فنقول " ينام نوماً ". ومن هنا نرى أننا نستطيع أن نعلم الطالب من خلال المتلازمة المصدر الذي يعد من أصعب المواد اللغوية في الحفظ والاستعمال.

## 6- صورة التلازم الفعلية الجري:

وكما هو واضح من اسمه، فإنه يتألف من فعل واسم يفصل بينهما حرف جر (أبو العزم، 2006، ص.43). طبعاً الطالب عندما يرى فعلاً متبوعاً بحرف جر فإنه لا يدرك أن هذا تركيب يستخدم بنفس الصيغة والدلالة، ومن هنا تبدو مشكلة هذه المتلازمة، فمثلاً لو قلنا للطالب " يأخذ بعين الاعتبار " لحاول الطالب أن يفهم كل كلمة على حدها، ومن هنا تبرز أهمية المتلازمة لأنها سيحاول أن تتجاوز المعنى الكلمي إلى المعنى التركيبي.

## 7- صورة التلازم الفعلية الموصولي:

ويتألف هذا التلازم من فعلين يفصل بينهما اسم موصول وغالباً ما يكون اسم الموصول إما "ما" أو "من". ومن هنا يستصعب الطالب هذه المتلازمات لتشابه هذه الأسماء الموصولة مع أداة النفي " ما " وحرف الجر " من " وبذلك يفرض اسم الموصول على المتكلم بهذه المتلازمات أن يطبق القواعد الصوتية من تقطيع وتنغيم ونبر، فمثلاً المتلازمة " حصد ما زرع " لو أن الطالب وقف قليلاً بعد الفعل حصد لانقلب هذا التركيب لكلام بدون معنى.

والمتلازمات التي تحوي اسم الموصول تسبب مشاكل في الفهم والاستعمال حتى لأساتذة اللغة العربية أنفسهم لشدة التداخل في مثل هذه التراكيب، ولذلك من الأفضل أن تفرز هذه التراكيب حسب معانيها اللغوية، لأنها في النهاية تفرض نفسها بقوة على ساحة الكلام، فمثلاً لو أخذنا هذا التركيب في التهديد والوعيد " أعذر من أنذر " لما وجدنا عبارة أخرى تفني بالغرض على النحو الذي أدته هذه المتلازمة.

إن الحديث عن المتلازمات لا ينتهي، فهي تتنوع بحسب الأغراض والمجالات المختلفة، فإننا نستطيع أن نجد التلازم الظرفي المكون من ظرفين مثلاً " صباحاً ومساءً " " ليلاً ونهاراً ". ويمكن أن نجد التلازم اللازم الذي يبدأ بأداة النفي " لا " وأمثله ليست بالقليلة مثال ذلك ( لاليس فيه، لا غبار عليه، لاهم ولاغم ). وكما تكلمنا عن التركيب الفعلية الاسمي يمكن أن نجد التركيب الاسمي الفعلية ومثال ذلك ( حيّ يرزق، الحق يقال ) فمثل هذه المتلازمة لا يمكن أن

أعكسها بمجيء الفعل أولاً ثم الاسم ثانياً ولو فعلنا ذلك لضاعت جمالية التركيب ومعناه ولأصبحت هذه المتلازمات بدون معنى.

### 5.5.2. المتلازمة بين المعجم ولغة الطالب:

تحدثنا في الصفحات السابقة عن المتلازمات باعتبارها ثابتة في التركيب والألفاظ. وفي الحقيقة حديثنا عنها مهم للطلاب المتقدمين في اللغة. ولكن النقطة التي تُثار هنا والتي يمكن أن تدخل في نفس الموضوع استخدام الطالب وتعميمه للكلام على المستوى المعجمي.

إن من أكبر المشكلات التي تواجه تعليم وتعلم لغة ثانية تداخل الدلالات مع بعضها البعض. ولهذا التداخل أسباب كثيرة وليس المجال هنا للحديث عن هذه الأسباب، لكن نضرب على ذلك مثلاً بما يناسب موضوع المتلازمات اللفظية، ففي اللغة التركية مثلاً الفعل "sürmek" هذا الفعل أثناء تعليم المحادثة يسبب تداخلات في ذهن الطالب، فربما يمر هذا الفعل بمعنى "قاد السيارة" ويأخذ الطالب معنى هذا الفعل ليعممه في الكلام، فإذا أراد الطالب أن يعبر عن استمرارية الوقت فإنه يستخدم هذا الفعل بمعناه الأول الذي تعلمه فيقول "قاد الوقت عشر دقائق" والمفروض أن يقول "استغرق الوقت عشر دقائق".

ومن هنا ندخل إلى موضوع المتلازمات، فكل تعبير وتركيب يجب أن يستخدم مع الفعل المناسب، فكما أن الفعل "sürmek" معناه قاد كذلك يأتي أيضاً بمعنى استمر وكذلك يأتي بمعنى دهن ودفعه ليتقدم إلى الأمام.

إن كل لغة تحمل في داخلها خصائص تميزها عن اللغات الأخرى، فكما في العربية بعض الأفعال التي تعبر عن معان كثيرة، فإنه يوجد في اللغة التركية أفعالاً تعبر عن معان كثيرة، لكن هذا على مستوى اللغة الأم، أما في تعليم اللغة الثانية فإنه من المهم أن يقابل كل فعل تركيبه المناسب الذي يأتي معه، فمن غير المنطقي أن أستخدم معنى واحداً للفعل أو الكلمة وأعممها على باقي الكلمات والأمثلة.

والحالات التي تواجهها أثناء محادثة الطالب كثيرة لا تعد ولا تحصى، فمن ذلك الفعل "tutmak" فهذا الفعل يستخدمه الأتراك لمعان كثيرة، فمثلاً يستخدمونه لصيد السمك، للوفاء بالكلام، لتشجيع فريق ما، لاستئجار البيت،، فلا يمكن في اللغة العربية أن أستخدم مثلاً نفس معنى هذا الفعل للتراكيب المختلفة، فعندما أظهر جبي لفريق ما وأريد أن أسانده أقول " أشجع الفريق " وعندما أستخدم هذا الفعل مع البيت أقول استأجرت بيتاً وهكذا مع المعاني الأخرى. في المعجم يضعون معنى "tutmak" مسك، وهذا يؤدي بالطالب إلى التداخل في كلامه والاستخدامات غير الصحيحة للكلمات والتراكيب المتلازمة فيما بينها.

وفي الحقيقة من خلال مشاهداتي لكلام الطلاب فقد رأيت أخطاء كثيرة في هذا الموضوع، فمثلاً واحد من الطلاب تعلم من معلمه معنى الفعل "çalmak" عزف، عند سؤاله عن العزف على البيانو، لكن الطالب بعد ساعة استخدم نفس الفعل للتعبير عن السرقة فقال ( الرجل عزف النقود ) وهو يريد أن يقول " الرجل سرق النقود ". ونفس الأمر حصل مع طالبة عن سؤالها عن معنى الفعل "aramak" للهاتف فأخذت الجواب وهو " اتصل " وفيما بعد عندما طلبت منها أن تعبر عن الفعل " بحث " عن القلم قالت " اتصلت القلم "، فقد استخدمت الفعل اتصل مكان الفعل بحث.

وهكذا نرى أن عدم معرفة الطالب للكلمات باستخداماتها الصحيحة وبمتلازمتها اللغوية، يبعد الكلام عن مقصوده وأهدافه البلاغية والأسلوبية. ومسألة المتلازمات اللفظية لا تقتصر على الأفعال فحسب، بل نرى الأخطاء الكثيرة في استخدام أحرف الجر مع أفعالها، فنحن منذ البداية نواجه الخطأ الشائع عند الطالب في قوله " ذهبت في المدرسة " أو يقول " شعرت ألم في بطني " ومن ذلك أيضاً " وضعت القلم إلى الطاولة ".

إن منهج المحادثة منذ البداية يحرص على التأكيد على المتلازمات اللفظية إن كان على مستوى الأسماء أو الأفعال أو الاستخدام الصحيح للأفعال مع أحرف الجر المناسبة لها، ولذلك فإن معلم المحادثة يضع في رأسه منذ البداية هذه الأحوال ويقوم بتنبيه الطلاب أولاً بأول والتركيز الشديد على المواضيع التي يمكن أن يحدث فيها التداخل في الكلام.

## 6.2. الجملة:

### 1.6.2. الجملة في منهج المحادثة:

لقد تكلم علماء اللغة عن الجملة وأقسامها ووظائفها بشكل مسهب وواسع، فقد دارت الجملة بين النحويين والمناطق والأصوليين وعلماء اللغة الحديثين في مناهجهم النقدية والتحليلية وظلت آراء هؤلاء العلماء تتجاذب فهم الجملة وتفرعاتها ووظائفها، فالنحويون نظروا إلى الجملة باعتبار علاقة الكلمات ببعضها إعراباً وأخذوا يبحثون الجملة على هذا الأساس. ورأى المناطق والأصوليون الجملة على أنها وسيلة من وسائل تفسير غاية المتكلم وفهم الكلام، وبذلك سخرُوا دراسة الجملة كدليل على آرائهم وأفكارهم التي يؤمنون بها.

وجاءت المناهج التحليلية والنقدية في الدراسات الغربية الحديثة لتطرح دراسة جديدة للجملة، لكن هذه الدراسات في الحقيقة ليست إلا تجديداً وفلسفات لأفكار قديمة، لكن على الرغم من أنها هكذا إلا أنها فتحت الطريق ونهت على أهمية الجملة كوحدة دلالية وأسلوبية مستقلة بعد أن كانت الكلمة أو المفردة مهيمنة على هذا التفكير.

لقد اتجهت أنظار علماء اللغة إلى دراسة الجملة في اللغة الأم. ونادرة هي الدراسات التي درست الجملة على مستوى اللغة الثانية وإن كانت هذه الدراسات قد أشارت إلى الجملة من النواحي النحوية والصرفية والبلاغية، لكننا نحن كمدرسي اللغة العربية للأجانب ننظر إلى الجملة باعتبار القيمة التواصلية التي تحققها عند الطالب. النظر إلى الجملة في تعليم اللغات يجب أن يكون ذا منطق مختلف واستقلالية نوعاً ما عن الدراسات التقليدية للجملة.

الجملة في المحادثة يُنظر إليها أولاً كجزء اتصالي من عملية الكلام، وثانياً كمهارة تقنية للتعبير عن حاجات الطالب بشكل أقرب إلى الصحة والفهم (السامرائي، 2000، ص.100). الجملة في منهج المحادثة لا تعيننا عناصرها النحوية والصرفية بقدر ما يعيننا تشكيل وتكوين الجملة بحسب وظائفها التبليغية والاتصالية بشرط أن تحقق الحد الذي يبعدها عن الخلل كرسالة نابعة من احتياج الطالب للتعبير عن مشاعره وأغراضه التي تضمن له التواصل مع الآخرين وتعطي العربية التي تعلمها أهميتها ودورها الحقيقي.

## 2.6.2. أنواع الجمل في منهج المحادثة:

ليس مقصودنا هنا أن نفرّع ونقسّم الجمل إلى أنواع لتبقى في الكتب والأوراق، لكن الهدف أن نجد نقاط الضعف والخلل في تكوين الجمل وأن نجد السبل التي ينبغي أن نتبعها في دراستنا للجملة حتى نسهّل عملية المحادثة على الطالب. إن عملية المحادثة تحاول أن تنظم الجمل على أساس احتياجات الطالب الكلامية تبعاً للمستوى الحاصل (شمس الدين، 2012، ص.194). ومن هنا يمكن أن نشير إلى بعض الإشارات التي يمكن أن تكون فيما بعد دراسات متعمقة وأكثر خصوصية.

### 1.2.6.2. الجملة البسيطة:

تعرف الجملة البسيطة في النحو والبلاغة بأنها تتألف من المسند والمسند إليه (أبو المكارم، 2007، ص.9)، فعندما يقولون ( السماء جميلة ) فيعتبرون هذه جملة بسيطة لأنها تتكون من المسند والمسند إليه. وفي الحقيقة يعتبر هذا التعريف بالنسبة لتعليم العربية لغير الناطقين بها تعريفاً ساذجاً ولا يحقق الهدف من تعليمية الجملة، فهذه الجملة يمكن أن نعتبرها جملة بسيطة في المحادثة إذا كانت كلاماً مفهوماً ومناسبة لمستوى الطالب، وفي نفس الوقت يجب ألا تخضع العلاقة بين طرفيها إلى المنطق النحوي والبلاغي، فالجملة البسيطة يمكن أن تعطى لكل المستويات. ما هي الجملة البسيطة في منهج المحادثة؟ الجملة البسيطة هي التي تسير في اتجاه واحد ولا يمكن أن تتقاطع مع جملة أخرى، ولا تغير من المنحى الأسلوب الذي بدأته وهي بنفس الوقت لا يمكن أن تخضع لقوانين الاحتمال التي تخرجها عن بساطتها، وهي التي تقل فيها الإحالات المرجعية، فمن ذلك مرجعية الضمير والجمل التي تحتاج إلى بعضها كجملة صلة الموصول.

وفي الحقيقة نحن نتكلم عن الجملة البسيطة وخصائصها، لأن هذه الجملة غالباً نستخدمها في المستويات المبتدئة في منهج المحادثة حسب قواعد التدرج والصعوبة، ولكي نبرز هذه الجملة سنعرض بعض الخصائص التي تدلنا على بساطتها وسهولتها للطالب الأجنبي.

#### 1.1.2.6.2. الضمير:

كما هو معروف في اللغة العربية واللغات الأخرى أن الضمير يسبب بعض الإشكالات في فهم ونطق الجملة بشكلها الصحيح، فكلما زادت الضمائر في الجملة زادت أخطاء الطلاب. ونحن عندما ندرس العربية للأجانب تواجهنا هذه المشكلات كثيراً ويزيد من صعوبة الضمير مسألة المذكر والمؤنث مما يسبب الاختلاط بين مرجعيات الضمير.

والجملة البسيطة كما ذكرنا هي التي تخفف من إحالات ومرجعيات الضمائر ولكي نوضح هذه النقطة نضرب مثلاً على ذلك، فمثلاً أقول ( اليوم نظفت أختي البيت بدلاً من أمي لأنها ستسافر غداً ) فلو لاحظنا الضمير في " لأنها "، فإن مرجعية الضمير يمكن أن ترجع إلى الأم ويمكن أن تعود إلى أختي، فهذه الجملة لا يمكن أن نعدّها جملة بسيطة لخضوعها للاحتمال اللغوي.

ومن هنا فإن مثل هذه الجملة ستسبب اضطرابات في الفهم واضطرابات في تركيب الكلام أثناء المحادثة، فعقل الطالب سوف يتجه إلى إحاليتين ومرجعيتين، وهذا ما يسبب عدم مقدرة الطالب على تكوين الجملة كلامياً، ولهذا من المفيد ألا تعرض هذه الجملة في البدايات، ولو أننا نستطيع أن نستفيد منها في المستويات المتقدمة بإخضاع الطالب وإنطاقه ومحاورته لمثل هذه الجمل.

وكما أن مرجعية الضمير تُخرج الجملة عن بساطتها، كذلك فإن تنوع هذه المرجعية أيضاً تعقد الجملة، فلو قلنا مثلاً ( اشترى أخي كتاباً لصديقي لأنه ..... ) فإن مرجعية الضمير يمكن أن تعود إلى ثلاثة احتمالات ( الكتاب، أخي، صديقي ).

طبعاً الطالب يمكن ألا يجد صعوبة في النطق بهذه الجملة، لأنه يظن أن الكلمات التي حوتها بسيطة وسهلة، لكن تتابع الأسماء واشتراكها بنفس الضمير يشوش عقل الطالب في إتمام هذه الجملة، فإتمام هذه الجملة يمكن أن يخضع إلى ثلاث احتمالات، الاحتمال الأول: إرجاع الضمير إلى أخي فتكون الجملة ( اشترى أخي كتاباً لصديقي لأنه يحبه، أو لأنه يريد أن يهديه كتاباً، أو.....ألخ ). الاحتمال الثاني: يرجع إلى صديقي فنقول ( اشترى أخي كتاباً لصديقي لأنه طلب منه كتاباً، أو لأنه يحتاجه في كتابة بحثه، أو ..... ألخ ).

الاحتمال الثالث: أن يرجع إلى الكتاب ( اشترى أخي كتاباً لصديقي لأنه جميل أو لأنه يفيدني ويحوي أشياء مفيدة في بحثه وأطروحته، أو ..... )، ومن هنا نرى أن كثرة الاحتمالات في عودة الضمير يتولد عنها أخطاء في الكلام وسيؤدي ذلك إلى التوقف المتقطع أثناء عملية الكلام وبالتالي ستضطرب الطاقة الكلامية عند الطالب وتتعقد المسألة أكثر عندما يكون عندي احتمالان أو أكثر في عودة الضمير المؤنث أو المذكر إلى الأسماء المؤنثة أو المذكر، من الناحية النظرية يبدو أن الأمر سهل، لكن وجود اسمين مذكر ومؤنث يجعل الطالب على الأقل يقف في مسألة المذكر والمؤنث، وكلنا يعرف صعوبة هذه المسألة للطالب الأجنبي.

من مشاكل عودة الضمير التي تُخرج الجملة عن بساطتها عودته إلى الجمع وخصوصاً جمع المؤنث وجمع غير العاقل. وتكثر الأخطاء الكلامية خصوصاً عندما يواجه الطالب واحداً من هذين الضميرين، فمثلاً لو تحدث عن جمع الإناث نجده لا يوائم بين ضمير الإناث ومرجعه، فيقول ( المعلمات ضرين طلابهن )، وجود هذا الضمير يستصعبه الطالب لنقله في اللفظ ولأنه يحتاج إلى موازنة مع مرجعه.

ولذلك فمثل هذه الجمل لا تعد بسيطة للطالب الأجنبي، على الرغم من أن كلماتها من أسهل الكلمات. ومن ناحية أخرى جمع غير العاقل، فنسبة كبيرة من الطلاب يرجع الضمير إلى غير العاقل بضمير العاقل، فمثلاً يقول ( أمس اشترت أزهاراً لأنني أريد أن أضع هؤلاء الأزهار في الصالون ). لا يبدو أن هذه الجملة من الناحية الشكلية تُشكل في الفهم، ففهمها حاصل ولا يؤثر إرجاع الضمير العاقل إلى الاسم غير عاقل، ولكن لو كثرت مثل هذه الأشياء في الجملة لضاع المعنى وخصوصاً لو اجتمع في المرجعية اسم عاقل واسم لغير العاقل فعند ذلك تختلط الأمور.

ومن هنا نقول إن بساطة الجملة في منهج المحادثة لا تخضع إلى صفاتها النحوية بقدر ما تكون كلماتها متوائمة مع بعضها البعض ليس نحويّاً وصرفيّاً وإنما لفظيّاً بما يتناسب مع مستوى الطالب. ونحن لو استطلعنا كلام العرب لوجدنا أن العربيّ يحول بلا إرادة ووعي ضمير العاقل إلى غير العاقل، وضمير المثنى إلى الجمع، فضمير المثنى قليل من العرب من يستخدمه في كلامه ويهرب من ثقله في الكلام وخصوصاً إذا كان لمثنى الإناث، فلا نجد من العرب إلا القليل من يقول إذا كان الحديث عن اثنين مثلاً ( الطالبتين ضربتهم )، فهو لم يحول ضمير المثنى إلى جمع الإناث فحسب، بل حوله إلى جمع الذكور، وذلك لأننا كما ذكرنا سابقاً، فإن ضمير الإناث يستثقله الطالب ويفر منه.

#### 2.1.2.6.2. الاتجاه والنسق أحادي البعد في الجملة:

المقصود بالنسق أحادي البعد هو أن تسير الجملة في اتجاه واحد بحيث لو بدأت الجملة بضمير المتكلم فإنني سوف أنهي بنفس الضمير، فمثلاً لو قلت ( خرجت من البيت ثم ركبت الحافلة ثم نزلت من الحافلة ثم دخلت الجامعة وجلست في الصف ..... ) فإن هذه الجملة تعتبر ذات أسلوب أحادي البعد، إن مثل هذه الجمل عندما يستخدمها الطالب، فإنه بشكل لا واع وغير إرادي يستخدم ضمير المتكلم، فسهولة الأفعال تأتي من كونها منسوبة للمتكلم.

ومن هنا نستطيع أن نفهم صعوبة الأفعال التي تأتي من غير المتكلم، فمثلاً لو أردنا أن نطبق هذا الكلام على نفس الجملة ( خرجت من البيت ثم ركبت الحافلة ثم أنزلني السائق من الحافلة ثم أدخلني الجامعة وجلست في الصف )، فهذه الجملة أصبحت تدور في نسقين من الأفعال، نسق يعود ضميره إلى المتكلم، والآخر يعود ضميره وفاعله إلى الغائب. وهذا الكلام ليس على مستوى الأفعال فقط، فنحن نستطيع أن نطبق هذا الكلام على كل أجزاء الجملة، فمثلاً لو قلنا ( أمس ما ذهبت إلى الجامعة لأن أبي كان مريضاً ).

إن هذه الجملة على الرغم من بساطة كلماتها، إلا أن تغيير نسق واحتمال الجزء الثاني منها أدى إلى إدخالها في بعض الصعوبات، وهذا ما لاحظناه عند إعطاء الجزء الأول لمجموعة من الطلاب في المستويات المبتدئة وطلبنا منهم إتمامها، فكانت الإجابات تدور معظمها في نسق مباشر أحادي البعد والاتجاه، فمن هذه الإجابات ( أمس ما ذهبت إلى الجامعة لأنني كنت مريضاً ) ( أمس ما ذهبت إلى الجامعة لأنني ما استيقظت مبكراً ) ( أمس ما ذهبت إلى الجامعة لأنني سافرت إلى مدينتي ).

إن وجود مثل هذه الجمل في رأس الطالب وإنطاقه بما يعطي مؤشراً أن ذهن الطالب ممتلئ بالجمل من الناحية الافتراضية، لكن مثل هذه الجمل عندما تطفو وتتقدم على غيرها فهي تبدو للطلاب سهلة وتحمل بذور البساطة ولذلك وجدنا كثيراً من الطلاب عند استنفاد هذه الجمل يقول: " لا يأتي إلى عقلي " ، لأن استدعاء جمل بتغيير النسق يعد صعباً للطالب.

### 3.1.2.6.2. اعتماد أجزاء الجملة على بعضها:

الجملة كلما كثرت أجزائها واعتمد بعضها على بعض خرجت هذه الجملة عن بساطتها. والمقصود بأجزاء الجملة هنا أن يكون معنى واحد من الأجزاء متوقف على الجزء الآخر. فارتباط الأجزاء مع بعضها يؤدي إلى إطالة الجملة ويسبب تركيب الدلالات فوق بعضها، فتصبح الجملة كالبناء المؤلف من عدة أدوار مرتبط بعضها ببعض.

وكما هو معروف في العربية أنه يوجد بعض الأدوات والأسماء التي تعقد وتربط الجمل ببعضها وتؤدي إلى البناء اللغوي، فهذه الروابط كالحلقة التي تشكل السلسلة اللغوية. والروابط اللغوية عندما تدخل على الجملة فإنها تكتسب وظائف جديدة وتجعل الكلمات المترابطة ذات وظائف إضافية، ومن هنا عند دخول هذه الروابط تتحول الجملة من البسيطة إلى المركبة، فمثلاً لو أخذنا اسم الموصول الذي يربط جزئين من الجملة ببعضهما فمثلاً نقول ( سأشتري السيارة التي أحبها ) فاسم الموصول حمل الجملة عبئاً دلاليّاً وهذا العبء يشعر به الطالب لكن بطريقة غير واعية

لذلك نجد أن الطالب لا يستخدم اسم الموصول في كلامه كثيراً، ففي هذه الجملة يفضل الطالب وصف السيارة بصفة مباشرة ويحاول أن يرجع الجملة إلى بساطتها فيقول ( سأشتري السيارة السريعة أو الكبيرة أو الجميلة ). ومن هذه الروابط أدوات الشرط، فمثلاً الطالب في المستوى المبتدئ عندما يريد أن يستخدم جملة تحتوي أداة شرط، فإنه يستخدم أداة الشرط من لغته ويتابع باللغة العربية، وهو بشكل غير إرادي ييسّط الجملة. إن أدوات الشرط حتى مستوى متقدم لا وجود لها في قاموس الطالب الكلامي. وقد عرضنا في الفصول الماضية للروابط اللفظية التي يمكن أن تكون سبباً في تركيب الجمل مع بعضها.

#### 4.1.2.6.2. إبراز الخصائص الدلالية بمعناها الحقيقي:

إن كل لغة أثناء استعمال الكلام تأخذ لنفسها بعض الخصائص التي تمتاز بها عن اللغات الأخرى. وتعد اللغة العربية من أكثر اللغات التي تحاول أن تخرج العناصر اللغوية عن دلالتها الحقيقية إلى معاني أخرى لاعتبارات بلاغية وأسلوبية، فالجملة كما قسمها البلاغيون تنقسم إلى قسمين، جملة خبرية وجملة إنشائية.

وقد تكلم البلاغيون العرب عن خروج هذه الجمل عن دلالتها الحقيقية إلى دلالات بلاغية. الجملة البسيطة لا يجب أن تخضع لمثل هذه الاعتبارات في تعليم المحادثة، على الأقل في المراحل الأولى لخلو ذهن الطالب من العناصر اللغوية الحقيقية، فالطالب الذي لا يمتلك العنصر اللغوي بمعناه الحقيقي لا ينبغي أن يُعطى له المعنى البلاغي. والعربية كما قلنا تمتاز بهذه الخاصية، وكلام العرب أساساً مبني على خروج الكلام عن مقتضاه الظاهري إلى معان أخرى.

وقد أظهر البلاغيون هذه الخصائص عند حديثهم عن الجملة الخبرية والإنشائية، فأثناء حديثهم عن الجملة الخبرية عرضوا لبعض أحوال الجملة التي يمكن أن تفهم من السياق، لا عن طريق كلماتها فقط فمثلاً لو نظرنا إلى قوله تعالى على لسان امرأة عمران { قَالَتْ رَبِّيْ اِيَّيْ وَضَعْتُهَا اُنْثَى } آل عمران 36 ، فهذه الجملة لو أن طالباً أجنبياً سمعها فماذا سيفهم منها، إنه سيحاول أن يشرح معاني الكلمات فقط، لكن معاني الكلمات لا تكفي لفهم مقصد الجملة

التي تحاول فيها امرأة عمران أن تظهر التحسر عندما جاء مولودها أنثى وهي مريم عليها السلام، وتمنت أن يكون ذكراً ليكون خادماً لبيت المقدس ظناً منها أن الأنثى لا تقوم بما يقوم به الذكر.

والجملة إذا عرضت للطلاب المبتدئ بهذا الشكل فإن كلامه وحديثه سيصيبه التداخل والاختلاط، فمثلاً جملة من مثل (ما اجتهدت للامتحان) يمكن أن تقال بمعناها الحقيقي إن الطالب ما اجتهد للامتحان ويمكن أن تعرض بمعنى بلاغي يفيد التحسر والندم لعدم اجتهاده للامتحان. ومن المعاني البلاغية الأخرى مثلاً قوله تعالى { وَاشْتَغَلَ الرَّأْسُ شَيْباً } مريم 4 ، فمعاني الكلمات لا تكفي ولا تفي في تحديد معنى الجملة، فلا بد من تدخل المعنى البلاغي فيها، فسيدنا زكريا يشكو الكبر وإظهار الضعف والعجز في عدم الإنجاب.

وهذا ما نشاهده عند بعض الطلاب عندما يحاول أن يستثمر الناحية الإخبارية للجملة في نواح بلاغية بقصد أو بدون قصد، فيقول مثلاً ( أمس كنت مريضاً ) وهو بذلك يظهر ضعفه لتبرير غيابه عن الامتحان أو الدرس. وخروج الجملة الخبرية عن مقتضاها إلى أهداف بلاغية لا يعد ولا يحصى، فهو يتبع للموقف والسياق الجملي، فمثلاً كثير من الطلاب يستخدم أسلوب الاستعطاف عن طريق الجملة الخبرية، فيقول ( يا أستاذ درجتي في الامتحان قليلة ) فالطالب يحاول أن يستعطف المدرس لرفع درجته أو للنظر في ورقته مرة ثانية، فهذه الجملة يمكن أن تؤدي معنيين، المعنى الأول وهو الإخبار عندما يكون الكلام موجه إلى إنسان غير المعلم، و المعنى الثاني يدل على الاستعطاف في تغيير الدرجة أو النظر فيها.

إن هذه الأساليب لا يمكن لطلاب مبتدئ أن يدركها في البداية، ولو حاول المدرس شرحها للطلاب لكسر مبدأ التدرج ولجعل عملية المحادثة متداخلة ببعضها. وكما أن الجملة الخبرية لها معان بلاغية، في نفس السياق نجد الجملة الإنشائية تتلون بالأغراض البلاغية الكثيرة والعديدة. ونحن كما نعلم أن الإنشاء له أساليب متعددة هي: الأمر، الاستفهام، النهي، التمني، النداء.

والأمثلة على ذلك كثيرة فمثلاً يمكن أن يخرج فعل الأمر عن ظاهره إلى التهديد، فالمعلم يقول للطلاب الكسلان : " العب ونم وأيام الامتحان نرى " فكلمات هذه الجملة تدل على معان حقيقية، لكن السياق والموقف الكلامي يدلان

على نبرة التهديد والوعيد. وكذلك في أسلوب النهي، فيمكن أن يعطينا معاني بلاغية إضافية، فمثلاً عندما يقول الله عز وجل { لَا تَعْتَذِرُوا الْيَوْمَ إِنَّمَا بُحِزُونَ مَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ } سورة التحريم 9، فاعتذار الكافرين يوم القيامة لا ينفعهم، وهذا يدل على التئيس يوم القيامة، وهذا ما يستخدمه أحياناً المعلم عندما ييكي الطالب الفاشل بعد الامتحان رجاء منه أن يغير المعلم له درجة الامتحان، فالمعلم يقول له " لا تبك " فإن البكاء لن يغير النتيجة. ومن الاستفهام إنكار الشخص المتكلم للمخاطب بما يفعله، فمثلاً يقول إنسان لآخر وقد نصح الناس أن يفعلوا الخير، لكنه هو نفسه يتعد عنه فيقول ( أتصح الناس بالخير وأنت لا تفعله ).

ومن النداء نجد معاني بلاغية كثيرة منها الاستغاثة كقول الطالب ( يا صديقي، يأيي..... ألخ ). فمثل هذه الجمل يمكن أن تتفرع إلى معنيين الأول حقيقي والثاني بلاغي.

إن الجملة البسيطة لا يمكن أن تُعد جملة بسيطة إذا دخلت في هذه المتاهات الأسلوبية. والطالب المبتدئ لا يمكن لذهنه وتفكيره أن يلاحق الكلام بمعان متعددة. وهذا ما شاهدناه عند أحد المدرسين الذين كان يشرح لطلابه في الدرس الثالث من بداية تعلم العربية، فكان يقول لهم إن فعل الامر يمكن أن يفيد ملامح بلاغية عديدة فكان يقول مثلاً الفعل " اذهب " لو حرك الإنسان رأسه أثناء قوله اذهب لشخص آخر، فهذا يفيد التهديد والوعيد.

#### 2.2.6.2. الجملة المركبة:

لن نتكلم عن الجملة المركبة كخصائص نحوية وبلاغية ولكن الذي يهمنا هنا الجملة من الناحية الكلامية، فالنحاة والبلاغيون قد خاضوا في هذه الجملة وعرفوها وذكرها وحدودها وأساسها. نحن كمنهج محادثة سنتكلم عن مهامها الوظيفية في الكلام وكيف يمكن تقديم هذه الجملة للطلاب الأجنبي كي يتعلمها ويطبقها في كلامه كأساس تواصل لا كأساس نحوي أو بلاغي.

والجملة المركبة كما هو واضح من اسمها تحتوي على عناصر متراكبة مع بعضها تشكل هذه الجملة، ولا يجب أن يتبادر إلى الذهن أنها ستكون مؤلفة من جملتين أو أكثر، فربما هذه الجملة مؤلفة فقط من جملة واحدة، لكن عناصرها الدلالية والوظيفية تجعلها تنتمي إلى صفة التركيب (مراد، 1986 ن ص. 173)، فمثلاً لو قلنا ( ذهب أحمد إلى المدرسة ثم رجع إلى البيت ) فهل نستطيع أن نقول إن هذه الجملة مركبة؟ لا نستطيع ذلك لأن هذه الجملة لم تغير في الاتجاه الأسلوبى. الجملة المركبة هي إشارة على تطور لغة الطالب، فالطالب في المستوى المبتدئ تكون كلماتها منفصلة عن بعضها لا يجمع بينها رابط ولا تأليف ويحاول أن يعبر بجمل بسيطة (الطلحي، 1424، ص. 285)، لكن بعد مرور مدة على تعلمه العربية لا بد للطالب أن يرقى برقي لغته، فليس من المنطقي مثلاً بعد مرور ستة أشهر أن يعبر الطالب عن حاجاته والمواقف بجمل استهلكت في المراحل الأولى.

هذا ما شاهدناه من كثير من الطلاب، حيث نجد معظمهم ينتقل إلى المستويات المتوسطة والمتقدمة، ولكن كلامه ومحادثته تنتمي إلى المستويات المتدنية. ومن هنا نجد أن الطالب يشعر بالنقص وعدم الثقة بنفسه وتمتلى نفسه بالخوف مجرد تعرضه لأبسط المواقف الكلامية.

بعض الطلاب الذين هم في المستويات المتقدمة يحاول أن يتعلم كلمات مستقلة تدل على الفخامة والصعوبة ويؤلع بمثل هذه الكلمات، لكن ما يحدث هو أن الطالب بعد أن يتعلم هذه الكلمات نجده يستخدمها في جمل من الدرجة البسيطة أو يستخدمها في جمل مركبة لكن مكانها متنافر مع الكلمات والعناصر الدلالية الأخرى، فالكلمات تحمل صفة التركيب، لكن الجملة التي توضع فيها لا تحقق الحد الأدنى من صفة المناسبة والتركيب.

#### 1.2.2.6.2. الجملة المركبة بتصعيد الدلالة:

يحتل موضوع الدلالة في الدراسات اللغوية وأبحاث تعليم اللغة الثانية مكانة مهمة. وقد انقسم العلماء في تحديد ماهية الدلالة إلى فرق، فمنهم من عد المورفيم أصغر وحدة دلالية، وبعضهم جعل الكلمة والمفردة أهم الوحدات الدلالية

(خليل، 1998، ص.85)، لأنها تشكل أهم مستوى في الوحدات الدلالية حتى اعتبرها بعضهم الوحدة الدلالية

الصغرى، أما الجملة فيعتبرها بعض اللغويين من أهم وحدات المعنى، بل ويعتبرها بعضهم أهم من الكلمة نفسها.

وعند هؤلاء لا يوجد معنى منفصل للكلمة، وإنما معناها في الجملة التي ترد فيها. فإذا قلت إن كلمة أو عبارة تحمل

معنى، فهذا يعني أن هناك جملاً تقع فيها الكلمة أو العبارة، وهذه الجمل تحمل معنى. واللغة العربية كما هو معروف

تتميز بحركاتها الصوتية التي تعد حاملة لبعض الدلالات ويعتبرونها أصغر الوحدات الدلالية في الكلام العربي (مختار،

1998، ص.34).

وأياً كان مفهوم الدلالة ووحداتها، فالمهم في تعليم المحادثة العربية من خلال الجملة هو التركيبات الدلالية التي تضيفها

على المعنى وتقوم بتصعيد الجملة من البسيطة إلى المركبة، فالجملة لو كانت بسيطة وتعددت فيها أصغر الوحدات

الدلالية، فإن هذا التنوع يُخرج الجملة من بساطتها إلى التركيب، فمثلاً لو تنوع الفعل بحركاته فقط فهذا مؤشر على

تركيبية الجملة فمثلاً لو قلت ( خرجتُ من البيت ثم رأيتُ جارتي وقالت لي: لماذا ضربت ابني، قلتُ لها أنتِ ضربتِ

ابني أولاً ) فنلاحظ أن الفعل ورد مرتين، مرة مسنداً إليّ ومرة مسنداً إلى المرأة المخاطبة، وعلى الرغم من رسم الفعلين

بنفس الأحرف، إلا أن الحركة أضافت ثقلًا دلاليًا، ولذلك نجد كثيراً من الطلاب يخطئ عندما يتكلم عن نفسه ثم

يغير الحديث إلى المخاطب.

هذا الانتقال من المتكلم إلى المخاطب أو الغائب يتعذر على الطالب في المستويات المتدنية. ويخطئ كثير من المعلمين

عندما يعلم الطالب الضمائر مع الأفعال دفعة واحدة، لأن الطالب بمجرد تعليمه هذه الضمائر مرة واحدة، فإنه

سيحاول أن يستخدم هذه الضمائر في جمل متنوعة وتبدأ الأخطاء في محادثته.

الجملة المركبة التي تتوارد في محادثة الطالب والعملية التعليمية هي جملة تحمل كثيراً من الخصائص الدلالية، فمجرد ورود

كلمة لها دلالة اجتماعية أو ثقافية أو نفسية أو سياسية في هذه الجملة يجعلها تأخذ منحى جديداً وتحمل هذه الجملة

طاقات زائدة وإضافية (حسام الدين، 1994، ص.8).

#### 1.1.2.2.6.2. الدلالة اللفظية:

الجملة التي تحتوي كلمة لها دلالة اجتماعية أو ثقافية أو نفسية أو غير ذلك، تقوم هذه الكلمة بالارتباط مع كافة كلمات الجملة، فمع أن لكل كلمة دلالتها المستقلة، إلا أننا نلاحظ أنه حين تتركب الجملة من عدة كلمات تتخذ كل كلمة موقعاً معيناً من هذه الجملة، بحيث ترتبط الكلمات ببعضها على حسب قوانين لغوية خاصة بالنظام النحوي، وفيه تؤدي كل كلمة وظيفة معينة، ولا يتم الفهم أو يكمل إلا حين يقف السامع على كل هذه الدلالات، فمثلاً عندما أقول ( يكذب الطالب على المعلم ) فالفعل كذب عدا أنه يحمل في طياته المادة المعجمية القول غير الصحيح، إلا أن له دلالة اجتماعية تحيل السامع إلى أبعاد أخرى تفرز أسئلة كثيرة.

والكذب يمكن أن يكون في اللغات الأخرى ذات دلالة محددة نسبياً، فمثلاً يمكن أن يكون الكذب إشارة إلى ذكاء الرجل، ويمكن أن يدل على ضعف الإنسان، ويمكن أن تكون دلالته كأى كلمة أخرى. ومن هنا نرى أن الجملة عندما تحيلنا إلى اتجاهات وأبعاد غير أبعادها وتفرز أسئلة كثيرة ومتعددة فعندئذٍ تتركب الجملة.

الطالب في المستوى المبتدئ عندما يسمع مثل هذه الجملة، ربما للوهلة الأولى تصله هذه الجملة بالمدلول النحوي والمعجمي البسيط، لكن الطالب بعد فترة يدرك أن هذه الجملة هي مركز لدائرة كبيرة من الأسئلة والدلالات. ومن هنا فمثل هذه الجمل لا تفقد قيمتها حتى في المستويات المتقدمة، لأنها خصبة الكلام والمناقشة، وبذلك نستطيع أن نفرق بين جملتين من مثل ( ذهب محمد إلى المدرسة ) و ( يكذب الطالب على المعلم )، فالأولى مادتها اللغوية ودلالاتها تكاد تكون واحدة، أما الثانية فالفرق كبير بين مادتها اللغوية ودلالاتها الاجتماعية.

#### 2.1.2.2.6.2. دلالة التنعيم:

إن من أهم ما يميز اللغة المنطوقة احتوائها على التنعيم الذي يكون واضحاً في الكلام (مارتينه، 1985، ص.25)، وهذا ما لا نجده في اللغة المكتوبة. وقد أشار المبرد إلى دور التنعيم في تحديد معنى الجملة من خلال الإطار الصوتي

الذي توضع فيه، فيوظف التنعيم للتعبير عن المعاني النحوية، فالجملة الاستفهامية قد تخرج عن معناها وتحمل معاني أخرى كالتوبيخ والإنكار بواسطة تنعيم خاص تؤدي به، وذلك كقولك ( أقياماً وقد قعد الناس ) لم تقل سائلاً ولكن توبيخاً لما هو عليه (المبرد، 1385، ص.228). والقرينة التي كانت لها أداة الاستفهام "أ" هي المعنى والتنعيم هو المعبر عنه، وبهذا تجردت الجملة عن معنى الاستفهام، مع توافر قرينة الاستفهام اللفظية المعروفة إلى التوبيخ. إن التنعيم في الكلام المنطوق كالترقيم في الكلام المكتوب، غير أن التنعيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة، وهذا الوضوح مرجعه التأثير الذي يصاحب الحديث لينبه ويثير، ويتطلب حالة من الانتباه والمتابعة لما يجري، فهو يقوم بوظيفة دلالية بما يصاحبه من قرائن، كإشاحة الوجه وتجهمه أو انفراج أساريره، ومن هنا يختلف من لغة إلى لغة، وقد يكون هذا الاختلاف في لهجات اللغة الواحدة (حسان، 2001، ص.226).

وابن جني أشار إلى هذه الظاهرة في كتابه الخصائص عندما قال: ( من ذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه فتقول كان والله رجلاً، فتزيد قوة اللفظ "الله"، وكذلك إن ذمته وصفته بالضيق فقلت سألناه وكان إنساناً وتزوي وجهك وتقطبه، فيغني بذلك عن قولك إنساناً لئيماً أو بخيلاً أو نحو ذلك ) (ابن جني، 1942، ص.371).

ومن هنا نرى علماء البلاغة قد خصصوا علماً بكامله يعرف من خلاله أحوال المتكلم الذي يكون مطابقاً لمقتضى الحال وسموه " علم المعاني " وكما هو معروف في العربية، فإن الجملة كثيراً ما يحذف منها بعض المكونات ويقوم التنعيم مكان هذا الحذف، ويأتي التنعيم ليزيد المسألة تركيباً، فالتنعيم تدخل فيه خصائص اجتماعية وثقافية ودينية عدة، ليس هذا فحسب، بل وتدخل فيه تلوينات صوتية، فمن ذلك أن العرب تقول ( سير عليه ليل ) يريدون ليل طویل، وهذا يفهم عنهم بتطويل " الياء " وبذلك قامت المدة مقام الصفة (ابن جني، 1994، ص.259).

ويقوم التنعيم بوظيفة تمييزية واضحة بين الجمل الإنشائية الاستفهامية والجمل الخبرية، وذلك عن طريق رفع الصوت، يقول ابن مهران النيسابوري ( مدات القرآن على عشرة أوجه، ومدّ الفرق نحو " الآن " لأنه يفرق بين الاستفهام والخبر وقدره ألف تامة بالإجماع، فإن كان بين ألف المد حرف مشدد زيد ألف ليتمكن بها من تحقيق الهمزة نحو " الذاكرين الله " فالمد هو الذي يفرق بين الخبر والاستخبار، فإذا مددت دللت على الاستفهام، أما إذا حذفت المد

فعلى الخبر، ومنه قرأ الحسن " أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَى " سورة عبس<sup>1</sup>، تقديره أن جاءه الأعمى أعرض عنه، وتولى بوجهه ؟ فالوقف إذاً على قوله " وتولى " ثم استأنف لفظ الاستفهام منكرًا للحال، فكأنه قال: الآن جاءه الأعمى، كان ذلك منه) (ابن جني، 1994، ص.213).

ومهما يكن من أمر، فإن التنغيم يُعين على تحديد دلالة الجملة وله أثر كبير في المسائل النحوية، وكما رأينا كيف يمكننا من قلب المعنى من الخبر إلى الاستفهام أو العكس. ومن هنا تتجلى قيمة التنغيم في تنظيم الجملة. وتبرز أهمية التنغيم من تعدد البيئات اللغوية أو اللهجية بتعدد النغمات فيها، فلا تكون هذه النغمات بشكل عام منساقة على وتيرة واحدة في السياقات الكلامية، فمنها ما يكون مستويًا أو هابطًا أو صاعدًا.

إذن التنغيم ذو دلالة مستقلة عن الجملة، ومهما كانت بساطة الجملة، فإن أدخلنا عليها لونًا من ألوان التنغيم، فإن الجملة سوف تغير منحها الدلالي ولنضرب على ذلك أمثلة نقول:

- محمد صديقك مجتهد. ( جملة تقريرية إخبارية ذات نغمة مستوية )
- محمد صديقك، مجتهد. ( جملتان الأولى تقريرية والثانية حالية). كأنك تقول: محمد صديقك، وهو مجتهد. فالنغمة على الجملة الأولى مستوية، وهي على الثانية تظهر صاعدة لأنك ترفع الصوت عندها.
- محمد صديقك، مجتهد. ( جملة استفهامية ذات نغمة صوتية صاعدة في كل أجزائها )
- محمد، صديقك مجتهد. ( جملتان ندائية وخبرية )
- محمد، صديقك علامة؟. ( جملتان ندائية واستفهامية )

وكما نرى فالتنغيم وظائف مهمة في الجملة، وأحياناً نضطر أن نستخدم التنغيم للإبلاغ والإخبار ولا نستطيع أن نستخدم الكلمات الأخرى في ذلك ويبرز في كثير من المواقف فمثلاً الإمام في الصلاة عندما يكرر " الله أكبر " ففي الركعة الأولى بعد السجود يقول بنغمة صاعدة وكأنه يقول للمؤمنين يجب القيام لا القعود، أما في الركعة الثانية بعد السجود الثاني فإن النغمة تكون هابطة للإشارة إلى القعود لا القيام (خماش، 1428، ص.32).

وبهذا فالجملة أياً كانت بساطتها، إن حملت تنغيماً فطبيعتها تنحرف وتتغير إلى مستويات التركيب، وهذا مهم للطلاب الأجني لأننا نستطيع عن طريق التنعيم أن نصعد الجملة بحسب المستويات اللغوية، فمثلاً نستطيع أن نقول للطلاب المبتدئ " كيف حالك " بطريقة صاعدة، فالنغمة الصاعدة في هذا التركيب تشير إلى المستوى المبتدئ وأن الطالب في المراحل الأولى من تعلمه العربية.

وفي المستوى المتوسط نقرب النغمة من المستوية فنقول " كيف حالك " لكن بطريقة مستوية وأكثر سرعة، ونحن ندرك أن الطالب قد تجاوز النغمة الصاعدة وأصبح احتياجه للنغمة الأكثر انبساطاً وانفراجاً. وفي المستويات المتقدمة نلاحظ أن نغمة التركيب أصبحت تميل إلى الهبوط و الانحدار، فنبدأ بكلمة " كيف " من العلو ونبدأ ننحدر ونهبط بالنغمة إلى الأسفل عند انتهاء كلمة " حالك ".

ومن الملاحظ أن الطالب الذي اعتاد على اللغة وتقدم مستواه كثيراً يرجح النغمات الهابطة وهو في الحقيقة بدأ يشعر بالثقل الذي تحدثه النغمة الصاعدة في كلامه ولذلك نجد أن كثيراً من الطلاب الذين يسافرون إلى البلاد العربية يستسيغون اللهجة أكثر من التركيب الذي تعلمه في بلده، وبعد ذلك يحاول أن يستخدمه في كلامه فيقول " كيفك " ولو أننا حللنا هذا التركيب لوجدناه يبدأ بنغمة مستوية وينتهي بنغمة هابطة.

وللتنعيم وظائف وأشكال مختلفة في الجمل، فيمكن أن يقوي العلاقة بين إحدى كلمات السياق وبين معناها الذي سيقى له، فإذا قال المتكلم " بلاد بعيدة " عبّر عن شدة البعد بمد الياء مدّاً طويلاً وكذلك الفتحة التي بعدها من كلمة " بعيدة " ونطق الياء والفتحة على نغمة واحدة مسطحة عالية نوعاً ما. وإذا أراد أن يقول إنه قذف حجراً إلى أعلى فوصل إلى علو شاهق، فلربما منح ذلك التنعيم نفسه لكلمة " فوق " فمد حرف المد منها بصورة ملحوظة ورفع الصوت به (حسان، 2001، ص.310).

### 3.1.2.2.6.2. الفروق الدلالية بين مستويات الدلالة في الجملة:

كما هو معروف أن الجملة عبارة عن وحدات دلالية متلاصقة مع بعضها، يجمعها التآلف والاتساق اللغوي. ولا يكفي أن تجتمع الدلالات في الجملة، بل يجب أن تتلاقح فيما بينها، وهذا التلاقح لا يتم إلا بالمناسبة اللغوية داخل الجملة.

ولأوضح هذه الفكرة سأضرب بعض الأمثلة، فإذا قلت ( تجول الرجل مع زوجته ) هذه الجملة من حيث التركيب اللغوي والتركيب النحوي صحيحة مئة بالمئة، ولكن إذا قلت ( تجول رئيس الوزراء مع زوجته ) فإن الفروق الدلالية تظهر في عدم المناسبة بين " رئيس الوزراء " و " زوجته "، على اعتبار أن المناسبة تميل إلى الرسمية. وفي المقابل لو قلنا ( تجول الرجل مع عقيلته ) لأثارة هذه الجملة الاستغراب والعجب لتمايز الفروق الدلالية بين الكلمتين، وكأن كلمة الرجل والعقيلة يوجد بينهما تنافر دلالي وأسلوبي.

ومن هنا يتعلم الطالب المترادفات للكلمة ويبدأ باستخدامها في جميع الجمل دون إيجاد المناسبة والاتساق. فالجملة السابقة حتى تكون صحيحة دلاليًا وأسلوبيًا فمن المفترض أن تجتمع كلمة "رئيس الوزراء" مع "عقيلته" فنقول ( تجول رئيس الوزراء مع عقيلته ) ( حمزة، 2010، ص.13). ونحن عندما نتكلم عن صحة الجملة دلاليًا لا نقصد خطأها، ولكن نعي بذلك صحتها بحسب مستويات الطلاب، فالجملة الأولى ( تجول الرجل مع زوجته ) تعد في الميزان الجملي جملة بسيطة، بسبب استخدام كلمة شائعة مع كلمة شائعة أخرى، فكلمة رجل كلمة عامة وشائعة وتداول تقريباً على جميع السنة الطلاب وكذلك الحال مع كلمة زوجته، فشروع هاتين الكلمتين جعل من الجملة جملة بسيطة، لكن عندما ارتبطت كلمة رجل مع عقيلة، بدأت الجملة تضطرب من حيث إنها تنتمي إلى البسيطة مرة وإلى المركبة مرة أخرى.

ومن هنا نجد الطلاب كيف يحاولون أن يتعلموا كلمات فيها ثقل دلالي ظناً منهم أنهم إذا استخدموها في جملة سترفع مستوى الجملة وترفع مستوى لغته، ولذلك نجد كثيراً من الطلاب مبهورين بكلمات مثل ( الشرق الأوسط، العلاقات الدولية، أزمة اقتصادية، البطالة، ..... الخ ) ونتيجة لهذا الاستخدام تتناثر العلاقات اللغوية داخل الجملة المركبة

وتضطرب عناصرها وخصوصاً إذا كان مستوى الطالب في البدايات، فإن محادثته ستتجه إلى الاضطراب والفوضى. إن كثيراً من الجمل أو التراكيب يمكن التعبير عنها بعدة أشكال، وهذا يجد ذاته يوفر للطالب أرضية خصبة تناسب مستواه وتفكيره، فمثلاً يستطيع الطالب أن يعبر عن فعل الزيارة بالفعل مباشرة فيقول ( بعد أسبوع سأزور فرنسا ) ويمكن أن يقول ( بعد أسبوع سأقوم بزيارة إلى فرنسا )، والطالب عندما يتعلم الفعل " قام ب " فهو يحاول أن يستخدمه في كل نشاطات الحياة وفي كل المواقف المختلفة، فمثلاً من الجمل التي يستخدمها الطالب بعد تعلمه هذا الفعل، الجمل التي تتعلق بنشاطات حياته اليومية فيقول مثلاً ( سأقوم بكتابة الواجب بعد ساعة ) أو يقول ( سأقوم بشرب الشاي ) وهذا إذا سلمنا بالاستعمال الصحيح لهذا الفعل مع المصدر.

وهنا نلاحظ أن استخدام هذا الفعل مع هذه الأنشطة غير ملائم، لأن قوة هذا الفعل الدلالية تختم على مستخدمه إيجاد العلاقات الدلالية المناسبة والحقل الدلالي المحيط بهذا الفعل، فقوة هذا الفعل تستدعي وجوده مع مستوى يرفع درجة الجملة البسيطة إلى المركبة، فمثلاً أقول ( سيقوم رئيس الوزراء بزيارة إلى فرنسا ).

#### 2.2.2.6.2. الجملة المركبة بتصعيد القوانين الداخلية في الجملة:

لا شك أن كل جملة تحكمها قوانين لغوية تسير وفقها، وتتعدد هذه القوانين كلما مالت الجملة إلى التركيب. وقد ركز علماء النحو كلامهم في الحديث عن هذه القوانين على الهيكل النحوي للجملة، فأشاروا إلى مرتبة الفعل والفاعل والمكمالات الأخرى.

وبحث علماء البلاغة هذه القوانين من منطلق الوظيفة البلاغية للكلمة وما تؤديه من دور في تغيير ورفع سوية الكلام. وفي الحقيقة كل هذه الدراسات التي صُوِّبَت إلى الجملة لم يكن الهدف منها إلا عملية تفسير الكلام لا عملية التطبيق والممارسة، وبهذا أخذت هذه الدراسات منحى أكاديمياً (البحيري، 1997، ص.13).

ولكننا عندما نتحدث عن الجملة بقوانينها، نقصد كيف سنفعّل هذه القوانين في الكلام وكيف سنستثمرها أثناء المحادثة وكيف سيستفيد منها الطالب، لأن الطالب يميل في النهاية إلى أن يقنن كلامه من خلال القوانين ويقننه من خلال التقليل، فاللغة كما قلنا سابقاً تمتلك سلطة وقوة، فالطالب دائماً لا يحاول الاقتراب إلا من خلال القوانين التي تحمي وتقيه منها. ولنوضح فكرة هذه القوانين ولنأخذ مثلاً بسيطاً وهو الفعل " شجع " ففي منهج المحادثة عند تعليم هذا الفعل نقول للطالب أن يستخدم هذا الفعل مع حرف الجر " على " ونضعه بجانب الفعل عند كتابته على السبورة، فيظن الطالب أن حرف الجر سيأتي بعد الفعل مباشرة فيقول مثلاً ( شجع على المعلم الطلاب الاجتهاد ) أو يمكن أن يقول ( شجع المعلم على الطلاب الاجتهاد ) وهذا الغالب بين الطلاب.

وتقتضي صحة الجملة أن يوضع حرف الجر بعد المفعول. فالقانون الداخلي لهذا الفعل يوجب وضع حرف الجر بعد المفعول، وكأن هذا الفعل له سلطة تتحكم في ترتيب عناصر الجملة، ليس هذا فقط، بل ويطلب هذا الفعل أن يأتي المصدر بعد حرف الجر. إذن فجملة كهذه تقتضي إجراءات، الإجراءات الترتيبية للجملة والإجراء الانتقائي. ومن هنا تتجه هذه الجملة لأن تكون مركبة على الرغم من أنها ظاهرياً تمتلك صفة الجملة البسيطة.

وصعوبة الإجراء الترتيبية تأتي من أن الطالب يضع في ذهنه أن ترتيب الجملة يتم من خلال الفعل أولاً والفاعل ثانياً والمفعول ثالثاً، ثم يأتي حرف الجر، لكن لو اتجه الكلام من المتكلم وإليه، لتغيّر النظام، وهنا يقع الطالب في خطأ آخر، فعندما أقول ( شجعتني أبي على دراسة الطب )، فإن الطالب حسب الترتيب المعدّ في ذهنه، فإنه سيحاول أن يضع الفاعل بعد الفعل ثم يحضر المفعول فيقول ( شجع أبي لي على دراسة الطب ) ومثل هذا الخطأ يتكرر كثيراً أثناء محادثة الطالب.

من جهة أخرى نجد قانوناً آخر يحكم بعض الأفعال فمثلاً الفعل " سمح " فإننا لانستطيع أن نسيّر قانونه كالذي سبق، وإنما يتبع لنظام معين، فهو من الناحية النظرية يتألف من الفعل والفاعل والمفعول لكن بدخول حرفي جر عليه فيكون على الشكل التالي ( سمح + فاعل + ل ..... + ب + مصدر )، فهذه التركيبة الخاصة تجعله يسير دائماً وفق قانون معين ومحدد لا يمكن أن يخرج عنه فأقول مثلاً ( سمح المعلم للطالب بالخروج مبكراً ) أو ( سمح أبي لي بقيادة سيارته

(. ولرب قائل يقول: مادامت مثل هذه الأفعال تحمل قوانين خاصة بها فكيف نعدّها في الجملة المركبة؟ أقول إن الفعل إذا تبع نظاماً خاصاً فإنه يفرض على الطالب عملية الحفظ، ناهيك أن مثل هذه الأفعال تطلب حقلاً دلاليّاً خاصاً بها، فكما رأينا أن مجيء المصدر في مثل هذه الأفعال يكاد يكون مطرداً، وكما نعلم أن المصدر وحدة لغوية مكثفة، ونحن عندما نقول جملة مركبة، فإننا نقصد بذلك ألا نعرضها للمستويات المبتدئة، فالطالب بحكم مستواه غير مؤهل ذهنياً ولا لغوياً لمثل هذه الوحدات التي تفرض عليه أموراً كثيرة هو بغنى عنها في هذه المرحلة.

### 3.2.2.6.2. الجملة المركبة بتصعيد الوظائف النحوية والصرفية:

كما أسلفنا من قبل إن منهج المحادثة لا يقطع الصلة بمهارات اللغة الأخرى، بل يحاول أن يستفيد منها في حل بعض المشكلات النحوية والصرفية والمهارات الأخرى وتسخيرها للارتقاء بعملية الكلام عند الطالب. ومهما حاولنا الابتعاد عن النظام النحوي للغة، فإننا لن نستطيع إلا أن ندور في فلكه ومحيطه، لأن اللغة في النهاية نظام متكامل لا ينفك بعضه عن بعض.

وحديثنا عن الجملة المركبة من هذه الزاوية ما هو إلا بدء لحديث عن نظام النص الذي في النهاية يتكون من جمل كثيرة مترابطة فيما بينها، فالجملة المركبة هي اللبنة الأولى في بناء النص. فمستعمل اللغة سيفهم الكلمات والجمل في الدرجة الأولى، ومن ثم متتاليات الجمل، وهذه المتتاليات ستتحول إلى سلاسل من القضايا. ففي النص يتعلق الأمر على الاخص بحاجة المستعمل إلى إقامة روابط بين القضايا المعبر عنها بجمل النص المتتالية (فضل، 1997، ص.315).

إن المعاني تتحرك داخل الجملة والنص في اتجاهات متباعدة تشكل نسيجاً متشابكاً معقداً يصعب تفكيك أجزائه دون اتصال مباشر في أثناء العملية بمفاهيم جامعة تقوم بالحفاظ على التكوين الموحد، ولذلك فقد عني علماء النص بالمستوى الدلالي عناية كبيرة، ويتبين ذلك بوضوح في المبدأ الذي حرص فندايك عليه حين قال: " على أن فهم

المتتاليات اللغوية والجمل النصية المركبة يقتضي عدداً من الملامح البارزة، ويأتي في مقدمتها- طبعاً لآراء علماء النص المحدثين - أن عمليات التكوين تتجه بصفة خاصة إلى الجانب الدلالي، أي أن المتحدث يريد أن يسجل في ذاكرته قبل كل شيء المعلومات المتصلة بالمضمون المأخوذ من الجمل والمتتاليات، لا تلك المعلومات الصرفية أو المعجمية أو النحوية، وإن كانت هذه الأخيرة بطبيعة الحال أدوات يتم عن طريقها تكوين البيانات الدلالية والتعبير عنها حسن البحيري (البحيري، 1997، ص.174).

وأياً كانت الحال، فإن البحث في اللغة العربية كلغة هدف يختلف في طبيعته عندما تكون اللغة العربية كلغة أم تُعلّم لأبنائها. فعندما أقول تصعيد الوظائف النحوية والصرفية في الجملة المركبة، فإن هذا يعني بالتأكيد الثقل الحاصل من جراء هذا التصعيد والذي يؤثر على لغة الطالب الأجنبي ويؤثر على كلامه، فالطالب الأجنبي يشعر تماماً بالاختلافات الجُمليّة التي تطرأ على مكوناتها النحوية والصرفية، فالطالب مثلاً يستطيع أن يدرك بسهولة صعوبة اسم الفاعل الذي يقوم أحياناً مكان الفعل المضارع، فمثلاً عندما أقول ( أذهب إلى مدينتي ) فإن ذلك لا يُشكّل من حيث الفهم ولا من حيث التكلم، لكننا إذا أبدلنا اسم الفاعل " ذاهب " مكان "أذهب "، فإن الطالب سيجد نفسه أمام تغيير في البنية الصرفية وبالتالي فإن هذا التغيير سيؤدي إلى تخلخل الجملة في ذهن الطالب كجملة بسيطة من البداية. ومن هنا فإن عملية اختيار الوحدات اللغوية بما يناسب الطالب ومستواه أمر مهم للغاية.

ولنأخذ مثلاً في المستويات المتوسطة، فأحياناً يمكن أن نعرض للطالب جملة بمستويات مختلفة، هذه المستويات عبارة عن التصعيد في الناحية النحوية والصرفية، فمثلاً أقول: ( المشكلة صعبة ) فهذه جملة تُعد جملة بسيطة لا تسبب أي إشكال في الفهم لدى الطالب، لكننا لو أضفنا مكوناً آخر في الجملة دون أن أغير من معناها مالت هذه الجملة إلى التركيب قليلاً فأقول: ( المشكلة صعبة الحل ) فالجملتان تؤديان نفس المعنى، لكن الجملة الثانية أضيف لها وحدة لغوية ذات مكون نحوي مستقل بذاته.

ولا يختلف الأمر كثيراً لو أننا أجرينا تحويلاً في الجملة فقلنا مثلاً ( المشكلة حلها صعب )، فتركيب الجملة نظرياً يبرز من خلال أن المبتدأ تشكل له كلمتان في رأي الطالب، فهو يختار في اختيار واحدة من الكلمتين لتشكّل جملة

بسيطة، فهو يحاول أن يُرجع هذه الجملة إلى أبسط حالاتها، فتفكيره يدور كما لو كانت الجملة في حالاتها الأولى أي ( المشكلة صعبة ). والتركيب يظهر أيضاً في إدخال الضمير على الجملة، وهذا مما يوقف الطالب ويوقعه في تردد في إرجاع هذا الضمير. ومثل هذه الجمل لانراها في لغة الطالب إلا نادراً، ويفضل الطالب أن يستخدم هذه الجمل بحالتها البسيطة، على الرغم من أن لكل جملة جمالها ومستواه الذي يجب أن تُوضع فيه.

#### 4.2.2.6.2. الجملة المركبة بتصعيد الروابط الكلامية:

لقد تطرقنا إلى هذا الموضوع من قبل، ونريد أن نؤكد هنا على أهمية الروابط الكلامية بكافة أنواعها في فهم الجملة وتأثيرها على كلام الطالب ومحادثته. وكما مرّ معنا أن الروابط تختلف باختلاف قصد المتكلم والغاية التي يرحوها. وتعد الروابط الكلامية مؤشراً قوياً على تطور لغة الطالب وتقدمها، ولذلك كما ذكرنا أن لغة الطالب تكاد تكون خالية من الروابط في البدايات، وأنا هنا لا أقصد الروابط اللفظية فقط وإنما المعنوية والروابط بين الأفعال، فكأن الرابطة بأشكالها المختلفة تربط وتعقد الكلام ببعضه. فجملة واحدة تشكل خطأ مستقيماً في عملية الفهم، لكننا إذا ربطناها بأخرى فستكون خطوط الفهم متقاطعة ببعضها بهذه الروابط.

ولنبين ذلك نضرب بعض الأمثلة، فالطالب عندما يريد أن يستطرد في وصف شيء أو شرحه، فإنه يستخدم الرابطة البسيطة " بالإضافة إلى ذلك " أو " بالإضافة إلى هذا " فيقول مثلاً ( كل أسبوع أنظف البيت وبالإضافة إلى هذا أكوي الملابس ) ونحن كما نلاحظ أن هذه الجملة بسيطة لا تحتوي أي تعقيدات، لكن وجود الرابطة أمال الجملة الأولى عن خط الفهم المستقيم، لأنها شكلت عقدة بين جملتين، وأنا هنا لا أقصد أن الجملة أصبحت غير مفهومة، لكن أردت التنبيه إلى أن هذا التركيب صعد الجملة، فلو أن الطالب قال هذه الجملة بدون الرابطة لكانت الجملة تسير في نهجها البسيط. ومن هنا عملية تصعيد الروابط تمر بمحطات لا يجب على المعلم تجاوزها أو استعمالها في غير مكانها الصحيح، فمثلاً لو قلنا هذه الجملة لكن برابطة أخرى تحمل نفس المعنى ولتكن " فضلاً عما سبق " لبدا على الجملة التفكك أكثر من الارتباط.

فهذه الرابطة لا تتناسب مع جمل كهذه، وإنما تحتاج إلى حقل دلالي تدور في فلكه، وهذا ما تشير الدلالة اللفظية لهذه الرابطة. وإذا قمنا باستبدال هذا التركيب بتركيب آخر يحمل نفس المعنى لكن بشكل مختلف، فمثلاً التركيب " ليس هذا فحسب، بل " فمن المضحك أن أقول ( كل أسبوع أنظف البيت ليس هذا فحسب، بل وأكوي الملابس ). إن تصعيد الرابطة يجب أن يترافق مع تصعيد كلام الجملة، فمثل هذه الروابط تتطلب اندماجاً داخل الجملة. والروابط الكلامية لا تقتصر على الأدوات والتراكيب، بل ويتعدى ذلك إلى الأفعال والأسماء، فمفهوم الربط يستند إلى العلاقات داخل الجملة وكيفية توزيعها بحيث نضمن أن يتكون ويتشكل لدينا جمل ترقى إلى عملية التركيب.

وتختلف درجة التركيب من جملة إلى جملة، وهذا يتناسب مع مستوى الطالب ومستوى اللغة التي يدور في فلكها، ولنمثل على ذلك بهذا المثال الفعل " أقنع " هذا الفعل يسير وفق قانون معين في العربية، فهو يأتي مع أن المصدرية والفعل المضارع ويأتي غالباً بحالة الإثبات أي بدون أداة نفي فأقول مثلاً ( أقنعت صديقي أن يترك السيارة ) فهذه الجملة تحمل إشارات التركيب كون الفعل تعدى إلى معناه بأن المصدرية ولكننا يمكن أن نصعد هذه الجملة بإدخال رابط فعلي لتشير إلى حالة السلب فأقول ( ما استطعت أن أقنع صديقي أن يترك السيارة ) وبهذا تكون درجة التركيب ارتقت بإدخال فعل الاستطاعة وبتحويل الفعل أقنع إلى الفعل المضارع.

ولو أردنا أن نزيد درجة التركيب في هذه الجملة لأدخلنا رابطاً فعلياً آخر مثلاً الفعل " حاول " الذي يتناسب مع الخصائص الدلالية للفعلين " أقنع " و " استطاع " فأقول ( حاولت أن أقنع صديقي أن يترك السيارة لكن ما استطعت ). وهكذا نرى أننا نستطيع أن نرفع من درجة العلاقات داخل الجملة إلى أن نصل إلى نص كلامي جملة متناسقة ومتماسكة مع بعضها.

### 3.2.6.2. الجمل والمتممات الفرعية:

بحسب الاستبيان الذي أجري على الطلاب تبين أن الطلاب يستصعبون بعض الجمل والمتممات الأخرى للجملة ويقعون غالباً في الخطأ فيها. ومن هذه المتممات ( الجملة الظرفية، الجملة الشرطية، الحال، الصفة، المصدر، اسم التفضيل )، فكانت نسب كبيرة من الجمل التي تحتوي إحدى هذه المتممات غير منتظمة في الكلام، والطلاب لا يستطيع ترتيب العناصر والعلاقات اللغوية بشكلها الصحيح.

### 1.3.2.6.2. الجملة الظرفية:

على الرغم من أننا نعد الجملة الظرفية جملة فرعية، إلا أنها تستحوذ على كثير من الكلام، ولا تكاد تخلو جملة في كلام الطالب من ظرف بسيط أو مركب، فهي إحدى المكونات الرئيسية في محادثة الطالب. ووجود أداة الاستفهام الزمنية يعزز أهميتها ويعطيها أحياناً استقلالية بذاتها. ويمكن أن نقسم الظروف بحسب منهج المحادثة إلى قسمين رئيسيين هما الظروف البسيطة والظروف المركبة. وفي الحقيقة تبين من ملاحظة كلام بعض الطلاب أن الظروف البسيطة لا تشكل مشكلة كبيرة في محادثتهم وإنما الأخطاء جُلّها كانت تقع في الظروف المركبة.

### 1.1.3.2.6.2. الظروف البسيطة:

نقصد بالظروف البسيطة هي التي تستغني بجملة واحدة في الكلام ولا تحتاج إلى ارتباط بالجملة الأخرى، فمثلاً عندما أقول ( القلم فوق الطاولة ) فهذا الظرف بسيطاً لاكتفائه باسمين يشكلان فحوى الجملة. وعندما أقول ( القطة تحت السرير ) فإن الجملة تنتهي ويتم الإخبار بواسطتها عن المعنى.

وبنفس الوتيرة نستطيع أن نقول عن الظروف (أمام، خلف، وراء، يمين، يسار، شمال، غرب، شرق، جنوب، مقابل) وهذه الظروف يمكن أن تعرض للطلاب المبتدئ، على اعتبار أنها لا تتطلب علاقات لغوية مع مكونات أخرى. ونحن

في منهج المحادثة لا نقوم بالتفريق بين ظرف المكان والزمان، لأن الطالب بطبيعته وأثناء المحادثة سيقوم باختيار وانتقاء ظرف بديهيًا. وكما أنه يوجد ظروف بسيطة وظروف تستدعي التركيب فكذلك يوجد عندنا ظروف يمكن أن تكون بسيطة في وقت ويمكن أن نستعملها في علاقات تركيبية ومثال هذه الظروف الظرفان ( بعد، قبل ) فيمكن أن يأتي في علاقات بسيطة كالذي رأيناه من الظروف السابقة، فيمكن أن أقول ( العطلة بعد الامتحان ) أو ( الامتحان قبل العطلة ) ويمكن لهذين الظرفين أن نستخدمهما كظروف مركبة.

#### 2.1.3.2.6.2. الظروف المركبة:

الظروف المركبة تبدو من اسمها أنها تتطلب علاقات أكثر تعقيداً من الظروف البسيطة. والظروف المركبة لا تعني أنها مركبة في ذاتها، ولكن الوحدات اللغوية تطلبها لتصل إلى الوحدات اللغوية الأخرى، فهي من جهة ظرف ومن جهة أخرى رابطة بين الجمل، ويمكن أن تحمل في داخلها أزمنة عديدة يحدده القسم الثاني من هذه الجملة، ومن هنا تزداد الصفة التركيبية لهذه الظروف، فعلى سبيل المثال الظرف " بعد " فيمكن أن يدل على الزمن الماضي ويمكن أن يشير إلى الزمن المضارع ويمكن أن يدل على المستقبل، فعندما أقول ( بعد الطعام ) وأسكت، فإن هذا التركيب يحتمل عدة أزمنة، فيمكن أن يدل على الزمن الماضي عندما أكمل الجملة بالزمن الماضي فأقول ( بعد الطعام ذهبت إلى الجامعة )، ويمكن أن يشير هذا التركيب إلى المستقبل القريب من الحاضر فأقول ( بعد الطعام أذهب إلى الجامعة). إن الطالب يخاف ويحاف من استعمال الأزمنة مع هذا الظرف، لأن الطالب منذ البداية يتعود على استخدام " أن" مع الفعل المضارع كثيراً، فيظن أنّ الحرف المصدرى " أن " لا يستخدم إلا مع الفعل المضارع، لذلك عند استخدام الزمن الماضي يسأل الطالب كثيراً هل يجوز استخدام الفعل الماضي مع "أن" المصدرية.

في منهج المحادثة نقول للطلاب استخدم أي فعل تريد بحسب الفكرة والمعنى. ولذلك إذا أراد الطالب أن يعبر عن الفعل المستقبل فيمكن أن يستخدم المستقبل مع هذا الظرف فيقول ( بعد الطعام سأذهب إلى الجامعة )، ويمكن أن

يعبر به عن الزمن المضارع الواسع فيقول ( بعد الطعام أشرب الشاي ) ودرجة التركيب تتعقد عند استخدام المصدر المؤول بالفعل المضارع مع هذا الظرف وعند ذلك يتحدد القسم الثاني بالفعل المضارع والمستقبل فقط فأقول ( بعد أن أكل الطعام أذهب إلى الجامعة ) أو بصيغة المستقبل ( بعد أن أكل الطعام سأذهب إلى الجامعة )، فالفعل المضارع كما هو معروف يتقاطع مع المستقبل ومع فعل الأمر، ولذلك عندما يعلم الطالب أن المضارع يتقاطع مع المستقبل والأمر وبقليل من التدريب، فإن لسانه بديهياً بعد ذلك ينطق بهذه الصيغ.

ومن الطبيعي عندما يعرف الطالب أن فعل الأمر يكون للمخاطب فإنه سيستخدم القسم الثاني في حالة الخطاب مع فعل الأمر. والجملة بهذا الظرف كما ذكرنا تتكون من قسمين، القسم الظرفي والقسم الرئيسي . وكما ذكرنا في البداية بأن هذا الظرف متمم للجملة الأصلية، فوظيفته إضفاء الصبغة الظرفية، ولذلك فكل الإضافات التي تلحق هذه الجملة ستكون في القسم الثاني، فإذا أراد أن يسأل فيجب على الطالب أن يضيف أداة السؤال إلى القسم الثاني، وهذا مما لا يعرفه الطالب ويقع بالتخبط عندما يريد أن يسأل، وهذا ما لاحظناه عند بعض الطلاب عندما ألحقوا أدوات السؤال في القسم الأول، فمثلاً عندما أراد أحدهم أن يسأل بأداة السؤال " من " فقال ( من بعد الطعام قابلت ).

وأراد أحدهم أن يسأل ب " لماذا " فقال ( لماذا بعد الطعام ذهبت إلى الجامعة ). طبعاً المعنى مفهوم وواضح على مستوى الجملة، لكن عندما تترابط الجمل مع بعضها، فإن المعنى تدريجياً يدخل في المتاهات. الطالب منذ المستويات الأولى يرى الفعل المضارع يتكرر كثيراً بعد " أن " فيراه كثيراً بعد فعل الاستطاعة والوجوب والإرادة والمحاولة وغيرها ويظن أن مجيء الفعل بعد " أن " لا بد أن يكون مضارعاً، ولذلك فإن مستوى التركيب يرتفع درجة عند استخدام هذا الظرف مع " أن والفعل الماضي " للتعبير عن فعلين حدثا في الماضي واحد بعد الآخر ولذا كثير من الطلاب يستخدم الظرف بدون " أن " فيقول ( بعد خرجت من الجامعة ذهبت إلى البيت ).

إن الطالب بمجرد أن يعرف أن خلف " بعد " لا يأتي الفعل المباشر، فإن هذا سيساعده في كيفية وضع " أن " مع الظرف. ومن هنا فإن عملية الشرح من قبل الأستاذ مهمة جداً، فبعض الأساتذة يحاول أن يستخدم مصطلحات

النحو كالمصدر المؤول والمصدر الصريح في عملية الشرح، وهذا ما يخيف الطالب ويأخذ بتفكيره إلى نقاط بعيدة في الفهم.

ويكثر سؤال من الطلاب: هل يجوز أن نستخدم " أن والفعل الماضي "، وقد مثلنا لهذه النقطة من قبل، فالجملة السابقة أستطيع أن أقول ( بعد خروجي من الجامعة ) وأسكت فهل يستطيع أحد أن يعرف زمن الجملة إلا بدوامها، فإن جاء الفعل الماضي فإن المصدر انعقد من " أن والفعل الماضي "، فلا يمكن أن ينعقد من " أن والفعل المضارع "، لأن الجملة ستتناقض في الأزمنة.

لقد أدخل علماء النحو موضوع الظروف في متاهات عند حديثهم عنها، فتكلموا عن الظروف المبهمة والمختصة والمتصرفة والغير متصرفة وعقدوا الأمور إلى أبعد الحدود، والمراقب للكلام العربي، فإنه سيرى أن العربي لا يستعمل في حديثه من الظروف التي تتطلب التركيب إلا ظرفين أو ثلاثة على الأكثر، فلماذا نحمل الطالب الأجنبي الذي لا يمتلك من اللغة العربية إلا القليل القليل.

منهج المحادثة لا يعتمد على هذه التقسيمات ولا يأخذ بها، بل ينظر إلى ما يطور كلام الطالب. وأريد أن أسأل سؤالاً: من من الطلاب الأجانب مهما كانت لغته متقدمة يستخدم ظرفاً مثل ( قط، عوض، أيتان، أتي، لدن )، إن مثل هذه الظروف لا نجدها في الكلام العربي الآن، وإن كانت قد وجدت في الكلام القديم، فهل يمكن أن نحضر أناساً من القديم ليتحاور معهم هذا الطالب الأجنبي الذي لم تنضج لغته كي يعبر عن نفسه، فكيف يصح هذا؟ ولذلك من الصعب أن نعرض الظروف للطالب الأجنبي كما بسطت في كتب النحو، فحسب منهج المحادثة، فإن الظرف الذي لا وجود له في كلام العرب الآن فلا يؤخذ بالحسبان، وهذا ما يجزنا أن نعرّج إلى الظرف " عندما " الذي يُستخدم بكثرة، ويُعد للطالب الأجنبي سهلاً بعض الشيء، ويمكن أن نستغله بدلاً من بعض الظروف مثل ( حينما، لما، بعد، قبل ). ويكاد الظرف " عندما " يسير وفق قواعد ثابتة.

ومن هنا نستطيع أن نستثمر القواعد النحوية والصرفية في خدمة المحادثة. فكما تكلمنا عن الظرف " بعد " يمكن أن نعطي أيضاً بعض الإشارات التي تساعد الطالب في كيفية استخدام هذا الظرف. فالظرف " عندما " يأتي بعده الفعل

الماضي أو الفعل المضارع فإن جاء بعده الفعل الماضي فالجملة تكون مؤلفة من قسمين: القسم الظرفي والقسم الأساسي للجملة، وفي هذه الحالة سيكون الفعلان في حالة الماضي، كأن أقول ( عندما خرجت من الجامعة ذهبت إلى البيت ).

وإن جاء بعد الظرف الفعل المضارع، فإن القسم الثاني يمكن أن يتألف من الفعل المضارع أو المستقبل أو الأمر. وبهذا فإننا سنقوم بتثبيت الطرف الأول ونقوم بالتغير في الطرف الثاني حسب حالة الكلام وسياق الجملة، ويمكن أن نمثل بهذا المثال: ( عندما أخرج من الجامعة أذهب إلى البيت ) ، ( عندما أخرج من الجامعة سأذهب إلى البيت ) ، ( عندما تخرج من الجامعة اذهب إلى البيت ) ، وحالة الأمر لا يمكن أن يكون الخطاب موجه لنفسه، فمن الطبيعي أن جملة الأمر ستناسب المخاطب أكثر من المتكلم.

والقسم الثاني في الجملة الظرفية المركبة عادة ما تلحق به الإضافات المتنوعة، فإذا أردت السؤال، فإن أداة السؤال تلحق القسم الثاني فأقول مثلاً ( عندما خرجت من الجامعة هل ذهبت إلى البيت ). وكل أدوات الاستفهام يمكن أن تأخذ مكان الأداة " هل ". وإذا قبلت الجملة المتممات الفعلية كالاستطاعة والإرادة وحالة الوجوب والتوقع وغيرها، فإنها ستلحق القسم الثاني أيضاً. ونحن عن طريق هذا الظرف نستطيع أن نطور عملية المحادثة عند الطالب كثيراً، لأنه يُعدّ ظرفاً خصباً في الكلام ويدور كثيراً في الجمل وخصوصاً تلك التي يعبر من خلالها الطالب عن نفسه.

#### 2.3.2.6.2. الجملة الشرطية:

من الجمل التي يستصعبها الطالب الجملة الشرطية، فهو لا يستطيع تشكيلها على النحو الصحيح. وأدوات الشرط كثيرة لكن من هذه الأدوات ما هو فعال في عملية المحادثة ويستطيع أن يطور المحادثة والكلام ومنها ما هو خامل وغير نشط ولا يكاد تأثيره يذكر في جرّ عملية الكلام إلى مستويات متقدمة، فعملية تطوير الكلام والطاقة الكلامية تستند إلى هذه الأدوات أكثر من غيرها، فمثلاً أدوات الشرط ( كيفما، من، ما، متى، أيا، أين، أنى ، حيثما )

فمثل هذه الأدوات تأثيرها في عملية الكلام ضعيف جداً فهي تستخدم في جمل مستقلة للغاية، فعندما أقول ( من يجتهد ينجح )، فإن احتمال ارتباط هذه الجملة بالعلاقات اللغوية الأخرى ضعيف، وهنا لا أقصد أنه لا يمكن أن توضع في نص أو جمل مركبة ولكن الإشارة هنا إلى أن هذه الجملة لا تتطلب إضافات كثيرة. وأدوات الشرط كما هو معروف كثيرة حتى يمكن أن أعبر عن معنى واحد للشرط بأداتين أو ثلاثة.

فللزمان يوجد أداتان أو أكثر وللمكان كذلك. ولأدوات الشرط والجملة الشرطية تفرعات وتقسيمات كثيرة، والطالب كثيراً ما نجده يضيع داخل هذه التقسيمات التي يمكن أن يستغني عنها بأداتين أو ثلاثة. إن الطالب ينفر من الجملة الشرطية، أولاً لثقلها اللغوي، وثانياً للتداخلات الكثيرة مع الجمل الأخرى، فنحن نستطيع أن نقحم جملة الشرط في جمل كثيرة. ولذلك نجد أن جملة الشرط تتقاطع مع جمل كثيرة، على سبيل المثال جملة الشرط والقسم والظرف وغيرها، فعندما أقول لصديقي ( بعد أن تخرج من الجامعة إذا ذهبت إلى البيت فاشتر الفواكه )، فمثل هذه الجملة دائماً تتداخل مع الجمل الأخرى، فهي تتوقف على أمر متعلق، وهي تدور دائماً في اتجاهين (السعيد، 2012، ص.137)، وهذا يسبب إرهاق في الطاقة الكلامية وفي الترتيبات المنطقية للجملة.

إن منهج المحادثة يختصر أدوات الشرط في أداتين يستطيع الطالب أن يعبر من خلالهما عن حاجاته الكلامية- ونحن لا نقصد أن نلغي الأدوات الأخرى - فالأدوات الأخرى لها استعمالاتها الخاصة والتي لا يُستغنى عنها، لكن في منهج المحادثة نحاول أن نركز على الأدوات التي تدور على ألسنة الطلاب والتي يحتاجها ويستطيع من خلالها التعبير عن حاجاته الكلامية. وأولى هذا الأدوات التي تبرز الأداة " إذا ".

إن الطالب الأجنبي دائماً يبحث عن مقابل في لغته، فإذا نطق بجملة شرطية في لغته، فإنه يبحث عن مقابل وحيد يناسب هذه الجملة. ومن خلال مراقبة الجمل التي تصدر عن الطلاب الأتراك، فإن أكثر أداة يحتاجها ويستخدمها في كلامه هي الأداة " إذا ". ومع الأسف فإن كثيراً من الطلاب لا يستطيع أن يستخدمها بالشكل المناسب والصحيح، فكثير منهم يستخدم هذه الأداة مع الفعل المستقبل فيقول ( إذا سينتهي الامتحان سأذهب إلى مدينتي ) والطالب يفكر منطقياً بشكل صحيح، فالمعنى في رأسه يدور في المستقبل ولذلك هو يحاول أن يضع الفعل بصيغة المستقبل

وهو يجهل أن هذه الأداة تحمل صيغة المستقبل في داخلها، وأن الفعل التابع لها يكون غالباً في الماضي. إن تدريس أدوات الشرط في المناهج التقليدية يعرض كل أداة ومعناها وكيفية إعرابها ويتعد تماماً عن كيفية استخدامها في الكلام وعن النقاط الوظيفية والتواصلية التي تؤديها في عملية المحادثة.

وإذا أردنا أن نحلل جملة هذه الأداة فإننا سنجد أن استعمالها بسيط، فهي ككل أدوات الشرط المركبة يجب أن تحتوي فعلين، الأول يوضع بصيغة الماضي وهو ثابت والفعل الثاني يتغير بحسب اتجاه الجملة والكلام.

وبما أن الأداة "إذا" مع فعلها الماضي تساويان الفعل المستقبل، فمن المنطقي ألا يكون الفعل الثاني فعلاً ماضياً، ففي المرتبة الأولى يمكن أن يكون مستقبلاً وهو الغالب والذي يحتاجه الطالب على الأقل لزيادة رصيده الكلامي.

إذن فأول خطوة في تعليم أداة الشرط "إذا" هي أن نقول للطلاب أن يكون الفعل الأول بصيغة الماضي والفعل الثاني بصيغة المستقبل، وهكذا يستطيع أن يشكل الحمل الكثيرة حسب هذا القانون، وبمجرد تعود الطالب على هذه الصيغة سيخضع الطالب لمراقبة معلمه، لأن الطالب سيقوم بوضع كل الأفعال في القسم الثاني بصيغة المستقبل، وهنا سيتدخل المعلم، لأن الجملة إن وُجّهت للمخاطب في حالة الطلب فيجب وضع الفعل الثاني في حالة الأمر، والطالب بنفسه سيدرك هذا الأمر بتوجيه من المعلم، فالمعلم سيطلب من أحد الطلاب توجيه جملة الشرط في حالة الطلب وستكون على الشكل التالي ( إذا ذهبت إلى إسطنبول أحضر لي كتاباً ).

طبعاً صيغة الأمر يمكن أن تُلطف بصيغة الإمكان، فتكون على الشكل التالي ( إذا ذهبت إلى إسطنبول فهل يمكن أن تحضر لي كتاباً ). وصيغة الإمكان أو الرجاء يكون الطالب قد تعلمها في البدايات وتدريب عليها كثيراً، ولذلك فالطالب عندما يعرف أن صيغة الرجاء والشرط تشتركان في نفس الجملة يتعود على ذلك في البدايات، وبعد ذلك يقوم الطالب بفهم هذه الجملة منطقياً ولا يحتاج أن يربط صيغة الرجاء بصيغة الشرط.

وكما أن أدوات السؤال في الجملة الظرفية تأتي في القسم الثاني ف كذلك هنا، فإن أدوات السؤال نلحقها بالقسم الثاني. فمثلاً قمنا بعرض جملة الشرط محتوية على السؤال على بعض الطلاب باللغة التركية وكانت نسبة 90% من الطلاب ما استطاعوا أن يشكلوا هذه الجملة بشكل صحيح، فكانت الإجابات تأتي على الشكل التالي:

( هل إذا ذهبت إلى إسطنبول كم يوماً ستبقى هناك ) أو ( هل كم إذا ذهبت إلى إسطنبول ستبقى يوماً هناك ) أو جاءتنا هكذا ( إذا ذهبت إلى إسطنبول ستبقى هناك كم يوماً ). وعندما قلنا للطلاب ضع أداة السؤال في القسم الثاني فوجد الأمر سهلاً وأصبح يعطينا جملاً في هذه الحالة وكانت معظمها صحيحة.

وكما ألحقنا أداة السؤال في القسم الثاني، فإن معظم الإضافات التي ستدخل على هذه الجملة ستكون أيضاً في القسم الثاني، والاختيارات في الحقيقة ليست كثيرة. فتحليل هذه الجملة يحتوي على أربع أو خمس لواحق يحتاجها الطالب الأجنبي في كلامه وهي: لاحقة الوجوب والاستطاعة والرجاء، بالإضافة إلى فعل المستقبل والأمر. ونحن هنا لانقوم بعملية حصر ولكن يهمننا كيف نقوم بإحياء كلام الطالب ببعض الأساليب البسيطة والمطرودة فأقول مثلاً: ( إذا سجلت في الجامعة فهل يجب عليّ أن أحضر الدروس ) أو ( إذا سجلت في دورة تعليم اللغة العربية فهل أستطيع أن أتعلم اللغة العربية في سنة ).

لقد تعود الطالب أن تكون أداة السؤال في بداية الجملة، ولذلك كثير من الطلاب عند استخدام السؤال مع جملة الشرط نجده يضع الأداة في البداية فيقول مثلاً ( هل إذا سجلت في دورة تعليم العربية تستطيع أن تتعلم اللغة العربية في سنة )، ولذلك فإن من أهم وظائف منهج المحادثة تنظيم مثل هذه الجمل، فالخطأ في هذه الجملة يمكن لا يؤثر في فهم الجملة على المدى القصير، لكنه بالتأكيد عند تأليف كلام متصل ونص مكتمل، فإن هذا الخطأ سيكون له بالغ الأثر وسيزعزع الكلام ويدخله في اضطرابات، لأنه عند ذلك الوقت ستجتمع أخطاء كثيرة مما يؤدي إلى تداخل الجمل ببعضها. إن الأداة " إذا " تستطيع أن تغني الطالب في التعبير عن الكلام الشرطي في حالة العموم والمستقبل ويمكن أن تأخذ مكان الأداة " إن " في مرحلة مؤقتة وذلك لأسباب كثيرة، منها تعويد الطالب على أداة واحدة والدوران في فلكها وبذلك الطالب يسير في خط واحد وهذا بالتالي سيؤثر في تنظيم الجملة ولايسبب الاختلاط في

الجملة، وأيضاً الأداة " إن " تتشابه مع كثير من الأدوات فنحن نعلم أداة النصب "أن" والتي يستخدمها الطالب في البدايات كثيراً مع الفعل المضارع. وكذلك الأداة " أن " والتي تستخدم مع أفعال القلوب، ولذلك هذا التشابه سيثبوت عقل الطالب.

والأداة الثانية والتي لانراها في قاموس الطالب الكلامي هي الأداة " لو " والتي من خلالها نستطيع أن نعبر عن أطياف الخيال والافتراض. وفي منهج المحادثة لايهمنا إن كان الكلام حقيقياً أم خيالياً، لكن المهم أن نجعل الطالب يتكلم. فأحياناً أسأل الطالب سؤالاً يكون جوابه قصيراً أو يكون جوابه بنعم أو لا وهذا الأسلوب لا يطور عملية المحادثة، فمثلاً من بين الحالات التي تصادفنا أثناء جعل الطالب يتكلم أنه يسأل طالباً آخر ( لماذا ذهبت إلى إسطنبول ) فالطالب الآخر ربما لا يكون قد ذهب إلى إسطنبول فيقول ما ذهبت إلى إسطنبول، وهنا يتدخل المعلم ويقول فلتكن الإجابة خيالياً والتعبير يكون افتراضياً.

ففي منهج المحادثة كل شيء ممكن. وإن ضيق الصف يفترض أن نخلق مواقف وحالات خيالية افتراضية لكي يستطيع الطالب أن يتكلم. وللأداة " لو " عادة أربع حالات يحتاجها الطالب في كلامه. فكما نعرف أن الأداة " لو " يأتي معها فعلاان ماضيان في حالة الشرط، ومن المنطقي أن يكون الفعل إما مثبتاً أو منفيّاً، فالحالة الأولى أن يكون الفعلان مثبتين مثال ( لو اجتهدت لنجحت ) وكما نُقرر في كتب النحو أن " لو " معناها حرف امتناع لامتناع أي امتنع الاجتهاد فامتنع النجاح، لكن هذا الكلام نظرياً لأن هذا التعريف لا يمكن أن ينطبق على الحالات الأخرى. وهنا نكفي أن نقول للطالب إن الطالب ما اجتهد ولذلك ما نجح وتدخل أحياناً لغة الطالب لتقوم بإعطاء إشارة بسيطة لفهم هذه الحالة من الأحوال الأخرى للأداة " لو ".

والحالة الثانية هي أن يكون الفعل الأول منفيّاً والثاني مثبتاً ( لو ما دخلت الامتحان لذهبت إلى مدينتي )، والجملة معناها بسبب دخولي الامتحان ما ذهبت إلى مدينتي. والحالة الثالثة هي أن يكون الفعلان منفيين ( لو ما شربت الدواء لما تحسنت )، والجملة تدل على أن كلا الفعلين تحققا.

وأما الحالة الرابعة و الأخيرة فهي أن يكون الفعل الأول في حالة الإثبات والثاني في حالة النفي ومثالها ( لو شعرت بنفسي جيداً لما اتصلت بالطبيب )، وهذه الأحوال الأربعة لن تعرض للطالب كلها دفعة واحدة وإنما ستقدم للطالب بحسب الاستخدام. فالجملة الأولى تعد أم الباب، لأن " لو " معناها حرف امتناع لامتناع فتكون الجملة الأولى مناسبة لهذا المعنى وهي الجملة الأكثر دوراناً في الكلام العربي وفي المنطق الكلامي.

إذن كمرحلة أولى ستكون هي المقدمة. ولو أن طالباً أعطى جملة تحتوي المعنى الثاني أو الثالث أو الرابع، فلا يجب أن يقبل المعلم منه حتى تترسخ الجملة الأولى في ذهن الطالب وبعد ذلك تعرض الجملة الثانية التي تأتي من حيث الانتشار بعد الجملة الأولى. وهكذا يكون حظ الجملة الثالثة والرابعة.

ونحن عندما نقوم بتحليل حالات " لو " ليس الهدف أن يكتسب هذه الجملة كما هي ولكن الهدف هو تعويد الطالب كيف يقوم بالتفكير في الجملة من حيث المنطق العربي. وفي الحقيقة يوجد عندنا أداة أخرى تشبه إحدى حالات لو وهي الأداة " لولا " التي تقترب من معنى الجملة الثالثة بفارق بسيط وهذا الفارق أنه بعد " لولا " يأتي الاسم.

فعندما أقول مثلاً ( لولا الدواء لما تحسنت ) فهذه الجملة تشبه من حيث المعنى ( لو ما شربت الدواء لما تحسنت )، والطالب التركي يميل إلى استخدام الأداة " لولا " أكثر من "لوما" لاستخدام الاسم في الجملة الذي يعد نسبياً أسهل في الاستخدام من الفعل. وهذه الجمل تحتاج إلى وقت فلا يمكن للطالب أن يكتسبها بين ليلة وضحاها. والمعلم إن لم يحضر برنامجاً خاصاً لهذه الأداة يعرضها على فترات معينة، فإن الطالب سينسى وستختلط الجمل في رأسه.

### 3.3.2.6.2.الحال:

الحال من المتممات الجمالية التي يحتاجها الطالب في قاموسه الكلامي، فالحال على الرغم من أنه متمم فرعي إلا أن له دوراً مهماً في تحديد أحوال الفعل والاسم. وقد قسم علماء اللغة الحال إلى ثلاثة أقسام: الحال المفردة والحال الجملة

وشبه الجملة. وهذه التقسيمات في منهج المحادثة لا تعنينا كثيراً، لأن الطالب في النهاية يريد كلمة أو تركيباً جاهزاً يعبر من خلاله عن حال الفعل، فمثلاً الحال شبه الجملة هي حاصلة في الكلام بطبيعتها ولا تحتاج إلى الإشارة إلى أنها حال، فعندما أقول ( رأيت القطة تحت السرير ) فالظرف هو حال من الاسم القطة، ففي المنظومة الكلامية هذا الكلام لا يقدم ولا يؤخر. فالظرف يحتاجه الطالب ليعبر به عن التعريف بالأشياء ووصفها، لكن لا يمكن أن نغض الطرف عن بعض الكلمات التي تأتي أحوالاً ويحتاجها الطالب خلال المحادثة، فمثلاً عندما يريد الطالب أن يعبر عن كيفية ذهابه إلى الجامعة فيقول ( أذهب إلى الجامعة ماشياً أو مشياً ).

وكما هو معروف أن الحال يمكن أن تأتي من المصدر واسم الفاعل واسم المفعول بحسب الجملة والكلمة. وتشكيل المصدر للطالب الأجنبي فيه بعض الصعوبة وكذلك اسم الفاعل واسم المفعول لاشتقاقهما من فعلين مختلفين الثلاثي وغير الثلاثي، لكننا في منهج المحادثة وحتى المستوى المتوسط لا نحتاج لكثير من الكلمات التي تستخدم حالاً، فالمستوى الكلامي للطالب في هذا الوقت لم ينضج بعد، وبذلك فالتعابير الحالية التي يحتاجها ستكون متناسقة مع الأفعال والكلمات التي اكتسبها في هذا المستوى، فحقلة الكلامي لا يسمح مثلاً بحال مثل " متغيراً " " مؤجلاً " " متسامحاً " وغيرها من الأحوال التي لا تتناسب وقاموس الطالب الكلامي في هذه المراحل، ولذلك فالكلمات المستخدمة كأحوال ستكون معدودة مثل ( ضاحكاً، باكياً، واقفاً، جالساً، ماشياً، حزناً، سعيداً، مبتسماً، راكضاً، مستلقياً ..... ). ومثل هذه الأحوال أستطيع أن أقول عنها أحوالاً حقيقية، فهي تدل على الهيئة المتعلقة بصاحبها.

ومن هنا فإن منطقية هذه الكلمات كأحوال تقتزن بلغة وتفكير الطالب على عكس لو قلت مثلاً ( رأيت الرجل شارباً الشاي ) فشارباً على الرغم من أنها حال لكنها لا تتشكل في ذهنه بهذا المعنى، لأنها في الأصل لا تدل على هيئة عند الرجل وإنما هي حالة مستحدثة في شرب الشاي. فالحال عندما تذهب إلى الرجل مباشرة تتشكل في ذهن الطالب بشكل أسرع مما لو اتجهت إلى شيء ملازم للرجل. ولذلك فإننا في منهج المحادثة نستثمر الحال بطريقة مختلفة لتطوير محادثة الطالب.

فلا ضير مثلاً أن أعلم الطالب أن الحال يمكن أن تتكون من حرف الواو والضمير أو الاسم والفعل المضارع بشكل مبدئي، وهذه الكلمات الثلاث يكون الطالب قد مرّ عليها في المستويات الأولى وتشكيلها ليس بالصعب على عكس المصدر واسم الفاعل واسم المفعول، فمثلاً أستطيع أن أشكل جملة في اللغة العربية مستبدلاً الحال المفردة بهذه الكلمات الثلاث فأقول ( ذهبت إلى الجامعة وأنا أمشي ).

وعلى الرغم من أن هذه الجملة لا تعد بنفس القوة التي تتشكل مع الحال المفردة إلا أن الطالب يستأنس بها أكثر من تشكيل الحال المفردة. وقد بين الاستبيان أن الطالب غير مقتنع بالحال الجملة وخصوصاً الفعلية. وأياً كان الأمر فإن الحال في المحادثة يمكن أن نستثمرها بشكل أفضل من طريقة عرضها في كتب النحو. فالطالب عندما يريد أن يشرح حدثاً في الماضي أو أن يقص موقفاً تعرّض له فيمكن أن تبرز الحال بوجه تساعد في ذلك، فهو عندما يريد أن يصف حدثاً وهو في مكان ما فيلزم عليه في هذه الحالة أن يستخدم الحال المكانية التي تصفه في المكان الذي هو فيه، فإذا أراد أن يصف حدثاً للسرقة أثناء وجوده في السوق فيقول ( اليوم و أنا في السوق رأيت سارقاً يسرق حقيبة امرأة ) وهذه الصيغة إذا جاء معها الظرف الصريح ( اليوم، صباحاً، أمس، مساءً، أمس ) فإنها تأتي بنفس القانون والقاعدة ( ظرف + و + ضمير أو اسم + في + مكان )، ولذلك الطالب يقتنع بهذا الشكل ظناً منه أن الحال تتطلب تعقيد في الصيغة.

ويُستغنى أحياناً عن الظرف الماضي باستخدام الفعل كان مع الظرف الغير مباشر ( عندما، بينما ) على هذا الشكل ( عندما كنت في + المكان ). ووفق الاستبيان تبين أن الطالب يحتاج إلى هذا التركيب كثيراً في كلامه عند وصفه لموقف في الماضي. والظرف " عندما " يُعلّم للطالب على انفراد في البدايات، أي فقط مع الفعل، وفي مرحلة لاحقة ومستويات متقدمة تجمع صيغة " عندما " مع " كان " فإذا أراد الطالب أن يعبر عن وقوع حدث في الماضي بالتزامن مع وجوده في مكان ما فيلزم عليه أن يستخدم هذه الصيغة فيقول مثلاً ( عندما كنت في الحافلة سمعت صوتاً غريباً ..... ) وكما هو ملاحظ من الصفة التعبيرية لهذا القالب فإنه يناسب قص الحكايات أو وصف موقف أحداثه طويلة نسبياً ومن هنا تأتي أهميته.

وفي نفس السياق يمكن أن نقوم بتغيير حرف الجر أي الظرف المكاني بالفعل المضارع وتعطينا صيغة أكثر حركة، ويمكن أن تدل على الحال الاستمرارية فأقول مثلاً ( اليوم وأنا أركب الحافلة سقطت محفظتي ) والغالب في هذا التركيب التعبير الوصفي مع الحال المستمرة، فإذا جاء الفعل "كان" معها أعطت للتركيب نفساً أطول ومساحة تعبيرية أوسع فأقول ( عندما كنت أمشي في السوق رأيت رجلاً يسرق حقيبة امرأة ) وهذه الجملة بطبيعتها تستلزم عقبها كلاماً وأسئلة متنوعة.

#### 4.3.2.6.2. اسم التفضيل:

من الجزئيات التي يحتاجها الطالب في كلامه وتشغل حيزاً لا بأس به في كلامه ومحادثته هو اسم التفضيل. فالطالب إذا أراد أن يقارن بين شيئين أو عدة أشياء، فإنه يحتاج إلى هذه الصيغة. وإذا أراد أن يصعد من عملية المقارنة، فإنه أيضاً يحتاج إلى اسم التفضيل. وعملية التفضيل بذاتها محبة للطالب وهو أسلوب من أساليب السؤال والحوار والمناقشة، فهي تعد أحياناً مفتاحاً في عملية الحوار والمناقشة. ولجرد أن الطالب قام بعملية التفضيل فإنه سيستلزم ضمناً السبب، لأنه لا يمكن للطالب أن يفضل شيئاً على شيء دون وجود أسباب لذلك.

ومن هنا كما ذكرت يُعد هذا الأسلوب مفتاحاً ونقطة بداية في كثير من الحوارات والمناقشة. لكن اسم التفضيل لكثرة الشروط التي ذكرها النحاة في صياغته جعلت بينه وبين الطالب بعداً وليس هذا فحسب، بل كثرة الأحوال التي يمكن أن يأتي بها أثناء الكلام والتعبيرات الصرفية التي تصيبه أثناء تصريفه مع الضمائر المختلفة مع وجود حالات المؤنث والمذكر وتأثيرها على كيفية صياغته وتشكيله (الفاخري، 1992، ص.224).

ونحن لا نريد أن نتكلم عن أحوال اسم التفضيل لأنها مبسطة في كتب النحو، لكن فقط أريد أن أشير إلى حالة واحدة وهي إذا امتنع وصل اسم التفضيل بـ "من" فعند ذلك تجب مطابقتها لما قبله إفراداً وتثنية وجمعاً وتذكيراً وتأنيثاً فنقول ( هو الأفضل ) ( هي الفضلى ) ( هما الأفضلان ) ( الفاطمتان هما الفضليتان ) ( هم الأفضلون ) (

هن الفضليات ) وهذه الصيغ وجدت في الكلام القديم ونحن الآن لا يمكن أن نجد لها في الكتابات الحديثة ولا في الكلام المتداول بين الناس وحتى بين المثقفين.

ومن هنا الطالب عندما يتعلم صيغ اسم التفضيل فإنه يحاول أن يطبق ذلك في كلامه، لكنه يجد نفسه ضيق العبارة والشرح، لأن مثل هذه الصيغ تقف حاجزاً في تواصل الكلام واستمراره، لأنها تجعل الطالب ينقطع عن الكلام ويقوم بالتفكير في كيفية تشكيل الصيغة.

لقد ورد اسم التفضيل في القرآن، لكن على ندرة وقلة ولم يمر بهذه التعقيدات المتداخلة وإنما جاء على صيغ بسيطة معظمها على صيغة " أفعل " مع بعض الاستثناءات. وفي منهج المحادثة لا ننظر إلى اسم التفضيل على أنه صيغة نحوية أو صرفية وإنما ننظر بشكل نستفيد منه في العملية التواصلية والكلام ، ولذلك يمكن أن نعين بعض النقاط في اسم التفضيل وهي أولاً: صيغة التفضيل بين شيئين بغض النظر عن جنس الاسم وحالاته في الإفراد والتثنية والجمع وتكون " أفعل من " فأقول مثلاً ( إسطنبول أجمل من باريس ) أو أقول ( فاطمة أجمل من زينب ) أو ( الطالبتان أجمل من الطالبين ) أو ( الطالبات أجمل من الطلاب ) وبذلك يجب أن يُوضع في ذهن الطالب أن اسم التفضيل لا يتغير ويثبت في الجملة بغض النظر عن الاسم المقارن.

ثانياً: صيغة اسم المقارنة العليا وتأتي على شكلين، الأول: أفعل مضافاً إلى الاسم كأن أقول ( مدينة إسطنبول أجمل مدينة في تركيا ). والشكل الثاني: اتصال أفعل بـأل وعند ذلك لا يضاف إلى مابعده، وعادة يكون بتحديد المجال الذي يكون فيه التفاضل كأن أقول ( إسطنبول الأجمل في تركيا ). ثالثاً: المشكلة الكبرى التي تواجه الطالب في اسم التفضيل هو اشتقاقه من غير الثلاثي، وهذا ما يقع معظم الطالب فيه في الخطأ لجهلهم بالمصدر وعدم مطابقة الفعل من غير الثلاثي للقواعد السابقة، فصعوبة هذه النقطة لا تأتي من اسم التفضيل، وإنما تأتي من إلحاقه بالمصدر، فمثلاً إذا أردنا أن نفاضل في صفة الاجتهاد فيلزم علينا أن نقرن هذه الصفة باسم تفضيل مساعد وغالباً يكون " أكثر " مع إلحاقه بالمصدر فأقول مثلاً ( خالد أكثر اجتهاداً من عمر ) أو ( خالد الأكثر اجتهاداً في الصف ). وبذلك نرجع هذه الصيغة أيضاً للقواعد البسيطة كما رأينا. لكن المشكلة تزداد عندما تكون المفاضلة واحد من متعدد من الفعل

الغير ثلاثي كما هو الحال عند الحديث عن صفة الأمان التي تشترك فيها عدة أماكن أو عدة عناصر فمثلاً أقول ( إسطنبول واحدة من أكثر المدن أماناً في العالم ).

فهذه الجملة لم يستطع أحد من الطلاب أن يربتها بهذا الشكل. والطالب قبل أن يتعلم صيغة المقارنة هذه يجب أن يتطرق المعلم إلى تركيب الاختيار من متعدد وهو ( واحد من + جمع ) ( واحدة من + جمع )، وهذا يسهل عملية تنظيم العناصر اللغوية داخل جملة المقارنة.

والنقطة الأخيرة هي أننا أحياناً نقوم بتحويل الفعل الثلاثي في صيغة المقارنة إلى قاعدة الفعل من غير الثلاثي وهذا يتبع مستوى الطالب. فتصعيد الفعل الثلاثي يتدرج بحسب المستوى اللغوي الذي وصل إليه الطالب، فمثلاً عند المفاضلة في صفة الحال، نبدأ مع الطالب بالصفة التي تُعد صيغة مقارنة بالدرجة صفر أو بالدرجة العمومية فأقول ( إسطنبول جميلة ) والهدف هنا تعليم الطالب الصفة أكثر من تعليمه المقارنة، وبعد مرحلة نعقد مقارنة بين إسطنبول ومدينة أخرى عن طريق صيغة " أفعل من " التي يمكن أن نشقها من الصفة جميلة فنقول ( إسطنبول أجمل من بورصة )، وفي مرحلة متقدمة قليلاً نصعد المقارنة فتصبح ( إسطنبول الأجمل في تركيا ) أو ( إسطنبول أجمل مدينة في تركيا )، وهذه الصيغة تُشعرنا أن إسطنبول يوجد بينها وبين المدن الأخرى مسافة في صفة الجمال، لكننا في مرحلة متقدمة أكثر نقوم بترقية صفة الجمال بإدخال صيغة أفعل إلى الجملة فتصبح ( إسطنبول أكثر المدن جمالاً في تركيا )، وهنا كما نلاحظ أننا أضفنا المصدر مع صيغة أفعل، وهذه تستشكل على الطالب، لكننا نحتاج لهذه الصيغة كي نبين أن إسطنبول لا تتمتع بالجمال لوحدها وإنما تشترك معها مدن عدة في صفة الجمال، لكن إسطنبول تمتاز بشيء زائد على هذه المدن.

### 5.3.2.6.2. المصدر:

لا يخفى على أحد صعوبة المصدر في اللغة العربية وقلة استخدام الطالب الأجنبي له، والمصدر كما هو معروف واحد من التراكيب الأساسية في الجملة، ويعد مرحلة متقدمة في كلام الطالب، فالطالب لا يجب أن يرى المصدر في بدايات التعليم، لأن الطاقة اللغوية التي يحملها المصدر كبيرة.

ومن هنا فإن منهج المحادثة يتعد مبدئياً عن المصدر لأسباب كثيرة منها كما ذكرت الطاقة الإيحائية اللغوية والمرجعيات المتعددة، فهو تركيب يخلو من الزمان وهنا يجد الطالب صعوبة، فالزمن يمكن أن يجد من سلطة الكلمة ويحجم قوتها. والمصدر يعد عنصراً أساسياً في اللغة الرسمية، فهو يكثر في الإعلام والصحافة. وهو يحتزن في داخله عدة عناصر نحوية وصرفية فمثلاً لو قلت ( منع الأستاذ التكلّم في الدرس )، فلو أردنا أن نستبدل المصدر بالفعل لوجب علينا أن نحضر أن المصدرية والفعل المضارع والفاعل ( منع الأستاذ أن يتكلم الطلاب في الدرس ) أو ( منع الاستاذ الطلاب أن يتكلموا في الدرس )، فهو من جهة يعد اقتصادياً في الجملة ومن جهة أخرى يُعد مثقلاً بالشحنات اللغوية. والمصدر يكسب زمنه وتحديدده من الفعل المرافق له إن كان في الجملة فعل، فمثلاً لو أخذنا المصدر " الكتابة " فإذا قلت ( ما استطعت الكتابة ) فإن المصدر أخذ زمنه من الفعل وإذا قلت ( لا أستطيع الكتابة ) فإن زمن المصدر قد تغير لتغير زمن الفعل.

ومن هنا كانت مرجعياته متعددة. ويحل المصدر أحياناً مكان بعض الأفعال ليضيف معاني جديدة على الفعل، فمثلاً كثيراً ما يأتي المصدر مع الفعل "تمّ" ليدل على الفعل المجهول ( تمّ + المصدر ) وهو بذلك يرفع من سوية اللغة الكلامية المنطوقة، فلو أردت أن أعبر عن الانتهاء من عمل ما أو مشروع ما فيمكن أن أعبر عنه إما بالفعل المجهول فأقول (أنتهي من المشروع ) أو ( تم الانتهاء من المشروع ) وبتعبير آخر أقول ( أُنجز المشروع ) أو ( تم إنجاز المشروع ). وكما نلاحظ أن التعبير بالمصدر والفعل تمّ عادة للأشياء والأحداث التي فيها صعوبة وتستغرق مدة طويلة، ولا يكون للأفعال البسيطة أو السهلة، فلا يمكن أن أقول في العربية ( تم شرب الشاي ) ولو كانت الجملة صحيحة من

حيث اللغة، لكن من حيث منطق الاستخدام هذا يُعد خطأ.

ولذلك نحن في منهج المحادثة لانقوم بتعليم الطالب التعبير بالمصدر وملحقاته في البدايات، لأننا لو فعلنا ذلك فإن مستوى لغته لا يتناسب مع حقل هذا التركيب الدلالي، وهذا ماشاهدناه عندما قلنا لبعض الطلاب في المستويات المبتدئة وقد مرّ على تعلمهم أربعة أشهر، إنه يمكننا أن نعبر عن الفعل المجهول بالفعل " تمّ " مضافاً إليه المصدر.

وبدأت تأتينا الإجابات بحسب قاموس الطالب، فمثلاً طالب يقول ( تمّ أكل الطعام ) وآخر يقول ( تمّ الجلوس على الكرسي ) والثالث قال ( تمّ الذهاب إلى مدينتي ) وهكذا. ويمكن أن نعبر بواسطة المصدر عن البدء وفعل عمل ما وذلك باستخدام الفعل " قام " مضافاً إليه المصدر ( قام ب + المصدر )، فأقول ( قام رئيس الوزراء بزيارة إلى ألمانيا ) أو في حالة المستقبل ( سيقوم رئيس الوزراء بزيارة إلى ألمانيا ) والملاحظ أيضاً أن هذا التركيب يُستخدم مع الأفعال المهمة، وكأن المصدر له طاقة لغوية كبيرة تتناسب مع المعاني الفخمة الغير مبتذلة، فمثلاً لو قال طالب ( سأقوم بكتابة الواجب بعد ساعة ) لكانت هذه الجملة مضحكة على الرغم من أن وحداتها اللغوية صحيحة.

في منهج المحادثة نقوم بتحديد الأماكن التي يُستخدم فيها المصدر، ولكن لا من خلال درس المصدر، لأننا لا ندرس المصدر كبحث مستقل وإنما نشير إليه من خلال تعليم الطالب بعض التراكيب الأخرى، فمثلاً عندما أعلم الطالب التركيب " بسبب " فإنه يحتاج إلى المصدر وفي هذا الوقت أنبه الطالب إلى بعض الحقائق عن المصدر، وأضرب لهم بعض الأمثلة مشيراً إلى بعض المصادر التي يحتاجها الطالب، وهنا لا أقوم بشرح كل المصدر.

فأعرض مثلاً بعض المصادر مع التركيب " بسبب " فيقول الطالب مثلاً ( بسبب الازدحام تأخرت عن الدرس ) بسبب نزول المطر ما خرجت من البيت ). والتراكيب التي تأتي مع المصدر كثيرة ومستوياتها متفاوتة، وأحاول أن أستغل هذه النقطة لعرض المصدر على مراحل فمثلاً التركيب " أثناء " الذي يُستعمل مع حدثين، الحدث الأول يوضع معه المصدر، والحدث الثاني يأتي كفعل مستقل فأقول مثلاً ( أثناء زيارتي إسطنبول التقيت بأستاذي ). وهنا يجب التأكيد مرة ثانية أننا لا نبحث المصدر كدرس مستقل، بل نقوم بعرض التركيب " أثناء " ومن خلال هذا التركيب نحاول أن نظهر بعض الأمور حول المصدر. ونستطيع أن نعرض المصدر من خلال التركيب " بفضل " وقد

بحثناه سابقاً. وهكذا التراكيب والقوالب التي تأتي مع المصدر، لكن ليس أي تراكيب، بل تلك التراكيب التي تفيدنا في المحادثة وتدرّج المستوى واللغة.

#### 6.3.2.6.2.الصفة:

الصفة كلمة تلي الأسماء لتنعّتها وتحدد كيفيتها أو حالها أو هيئتها أو عددها، وهي ترتبط بالأسماء ارتباطاً وثيقاً، فلا يفصل بينهما فاصل. والصفة تدور في الكلام بشكل واسع، فلا تكاد تخلو جملة أو نصاً منها. ونحن عندما نذكر الصفة لاناخذها بمعناها النحوي، ولكن بالمعنى الدلالي والوظيفي (عبد، 1979، ص.9). والصفة من الكلمات المحببة لدى الطالب الأجنبي وقريبة من ذهنه، فهي دائماً تتواجد في الذاكرة القريبة للطالب، لأن مفهوم الوصف تحبه النفس وهو في نفس الوقت يُعدُّ مرتبة دنيا من التقييم والنقد، فإذا قلت لطالب صِفْ لنا هذا الرجل، فإنه بالتأكيد سيعطي شيئاً من انطباعه حوله إما إيجاباً أو سلباً. والصفة وعملية الوصف محور أساسي في منهج المحادثة، لأنها تُعدُّ محركاً في عملية الكلام والمحادثة.

وكما هو معروف أن الصفة في اللغات تأخذ شكلين إما أن تتبع الاسم أو أن تسبقه. وفي اللغة العربية الصفة تسبق الاسم عموماً (جوست، 2008، ص.209)، وهذه من النقاط التي نجد الطالب فيها كثيراً ما يخلط في رتبة الصفة، فهو يحاول أن يبني الصفة بما يوافق لغته، وهذا ما شاهدناه عند معظم الطلاب المبتدئين.

في الحقيقة موضوع الصفة من الموضوعات التي يظن الطالب الأجنبي أنها سهلة، فهي في مخيلته وذهنه عبارة عن مفهوم الجمال والكبر، الصغر، البعد، القرب، الطول، القصر، الكسل، الاجتهاد، فالطالب حتى مرحلة متوسطة أو متقدمة من دراسته اللغة العربية يبقى يعبر عن إعجابه بشيء ما بنفس الصفات التي استخدمها في المراحل الأولى فيقول ( جيد، جميل ) ويعبر بعدم إعجابه بصفة ( سيء )، وهذا ما لا يقبله منهج المحادثة، فمثل هذه الصفات ربما تناسب

الطالب المبتدئ الذي يختصر عملية الوصف والنقد في هاتين الكلمتين، لأننا نفهم أن لغته لا تسمح بتجاوزهما والانتقال إلى مرحلة أكثر تعقيداً ومناسبة للشيء الموصوف.

إن التدرج بين الصفة السلبية والصفة الإيجابية أمر مهم في منهج المحادثة، فالأمور لا تحتل دائماً صفة سلبية أو إيجابية، وإنما يمكن أن نحتاج إلى صفة بين بين، وهذا ما ينطبق على الصفات في اللغات الأخرى، فبين الصفة السلبية والصفة الإيجابية يوجد كثير من الصفات التي تأخذ صفة الوسطية أو تميل إلى السلبي أو الإيجابي . ونحن هنا نتكلم فقط على المستوى السلبي و الإيجابي كنقطتين رئيسيتين، لكن التعبير بالصفات هو أوسع مما نظن ونعتقد، ولذلك لا بد لنا بشيء من التفصيل والنظر.

#### 1.6.3.2.6.2. ترتيب الصفات:

يظن الطالب أنه يستطيع أن يحكم على الاسم بصفة أو أكثر بسهولة، وهذا الظن يأتي نتيجة لقلة الصفات أو لانخفاض سوية الصفات التي يستخدمها الطالب الأجنبي، فالطالب تعود على استخدام الصفات البسيطة وفي كلامه، لكن هذه الصفات البسيطة لا يمكن أن تُقبل في مرحلة متقدمة وخصوصاً في جمل تتعلق بالسياسة أو الاقتصاد أو المصطلحات التقنية والطبية وغيرها.

وقد نحتاج أن نصف الاسم بعدة صفات، فكثير من الصفات لا تكفي للتعبير عن الاسم بشكل واضح ولهذا نضطر أحياناً إلى أن نكثر الصفات لنعطي الموصوف حقه (معاش، 2009، ص.68). وهنا نسأل سؤالاً أنه إذا تعددت الصفات فكيف سيكون ترتيبها في الكلام. والصفة في مفهوم الطالب لا تتعدى أن تكون واحدة. والمعروف أن الصفة يمكن أن تتعدد إلى عدد لا منته من الصفات. وتتغير أحوال الصفات، فمرة تأتي لاسم مستقل دون ارتباط بأسماء أخرى، ومرة تأتي لاسم مكون من المضاف والمضاف إليه، وأحياناً تجتمع الصفة مع الظرف، وربما تستخدم الصفة قبل الاسم كما هو ملاحظ في بعض الكلام العربي.

ونضرب على ذلك مثلاً فلو أردنا أن نصف كلمة " السيارات " بصفات متعددة فأقول ( سيارات ألمانية كبيرة رائعة كثيرة ) فمثل هذه السلسلة تسبب للطلاب التشويش والاضطراب في تنظيم هذه الكلمات. وكما نلاحظ أن الصفات وصفت هنا اسم ذات، ويمكن أن تصف الصفة حدثاً أو نشاطاً مثلاً فأقول ( رد الفعل الفرنسي المباشر الأخرق المحتمل على الهجوم على السفارة )، فمثل هذه الجملة يختار الطالب كيف سيرتب الصفات، وهذا ما لاحظناه عند بعض الطلاب المتقدمين في اللغة، حيث قام بعضهم بترتيب الجملة على الشكل التالي ( رد الفعل المحتمل الأخرق الفرنسي على الهجوم المباشر على السفارة )، وبعضهم رتبها على الشكل التالي ( رد الفعل الفرنسي على الهجوم المباشر على السفارة المحتمل الأخرق )، وتالت الإجابات لكنها كانت تأتي كلها على غير الشكل الصحيح، ولذلك يقترح الفاسي الفهري أن تنظم الصفات في أسماء الذوات على الشكل التالي : مصدر أو أصل - لون - شكل - حجم - نعت - تسوير، وهذه الصفات تأتي بشكل معكوس لما عليه في اللغة الإنكليزية، فمثلاً أقول في الإنكليزية ( A nice big round table ) فتكون في العربية: طاولة مستديرة كبيرة جميلة. وهناك نقاش بين المختصين وعلماء اللغة حول طبيعة المواقع الصفية داخل المركبات والجمل، ولكي نوضح ذلك لا بد لنا من توضيح بعض النقاط في حدود الصفات وأبعادها وخصائص بعضها وأقسامها بالنسبة للمحادثة.

#### 2.6.3.2.6.2. الصفات المنسوبة:

وهي الصفات التي تكون جزءاً مهماً من معنى الاسم، فهي أساسية لتعيينه وتحديدده. والصفات المنسوبة عادة تأتي قبل الفضلة وبعد المالك، فمثلاً أقول ( المالك القديم للسيارة )، ومن الخصائص المميزة للصفات المنسوبة كونها تخضع لترتيب سلمى وهو ترتيب هرمي معكوس لترتيب الصفات في اللغات الأخرى. ولقد توصل عدد من اللغويين إلى أن الترتيب الخطي للصفات تحكمه قيود ذات طبيعة دلالية ومعرفية قد تكون عامة أو كلية. وأما ما يخرج عن هذه الضوابط، فيمكن إرجاعه إلى وسائط تختلف قيمها من لغة إلى لغة أو إلى اختلافات في التأويل كذلك، وخاصة أنواع الصفات الموظفة.

وهناك ما يدل على أن هناك قيوداً دلالية ومعرفية تتحكم في ترتيب الصفات الناعمة في اللغة العربية على غرار ما يجري في اللغات الأخرى ويمكن من ذلك التنبؤ بهذا الترتيب بشكل من الأشكال، فإذا تأملنا الأمثلة التالية

(1) أ- الكتاب الأبيض الشهير (Meşhur beyaz kitap)

ب- الكتاب الشهير الأبيض (Beyaz meşhur kitap)

(2) أ- المفاوض الإيراني المعروف (Tanınan İranlı müzakereci)

ب- المفاوض المعروف الإيراني (İranlı tanınan müzakereci)

(3) أ- الكتب الحمراء القديمة (Eski kırmızı kitaplar)

ب- الكتب القديمة الحمراء (Kırmızı eski kitaplar)

ومن خلال هذه الأمثلة نجد طبيعة الصفات في الأمثلة (أ) مخالفة لطبيعة تأويل الصفات في الأمثلة (ب)، فالصفات الأقرب إلى الرأس الاسمي يكون حيزها أوسع من الصفات التي تليها. وعليه فإن الكتاب الأبيض يشكل الطبقة الموصوفة التي تقيد بالشهرة في (1أ)، لكن الكتاب الشهير في (1ب) هو الذي يكون الطبقة الموصوفة وتكون صفة البياض غير مقيدة وبنفس الكيفية تقول الأمثلة الأخرى.

ويركز الوصف في (2أ) على جنسية المفاوض ثم قيمته، في حين يكون الوصف في (2ب) لقيمة المفاوض ولا يكون انتماءه مقيداً. وفي (3أ) تخص الصفة طبقة الكتب الحمراء، في حين تركز (3ب) على الكتب القديمة.

والصفات المنسوبة لا يمكن نعتها بظروف درجة، فلا يمكن أن نقول:

أ- الدورة الدموية جداً

ب- الهجرة السرية جداً

ويندرج تحت الصفات المنسوبة الصفات العلاقية، وهذه الصفات يمكن تعريفها بأنها لا تشير إلى خصائص، ولكن إلى ذوات وتثبت علاقة مع الاسم الذي تنعته، فالصفات العلاقية تحيل على موضوعات تقيم علاقة مع موضوع آخر على الأقل، فهي تعبر عن نوع من العلاقة بين ذاتين مستقلتين فمثلاً نقول:

الطاقة الشمسية

النشرة الجوية

العطلة السنوية

المجرة السرية

فلاحظ أن العلاقة بين الاسم والصفة قوية ويمكن أن تعبر هذه الصفات عن نوع من العلاقة التي تكون محددة سياقياً أو ثقافياً، وقد تتطلب معرفة أساسية بهذا السياق، أو بمعطيات العالم الحالي فمثلاً عندما أقول ( القضية الفلسطينية ) فهذه الصفة تتطلب معرفة بتطورات القضية الفلسطينية وتشعباتها والأطراف الداخلة فيها.

وعندما أقول اللسانيات التوليدية، فمن المفترض أن يكون المتكلم يملك الخبرة حول هذا الفرع من اللسانيات الذي طوره تشومسكي وأيضاً معرفة بخصائص المدرسة اللسانية. وإذا قلت مثلاً ( المنطق الأرسطي ) فإن ذلك يتطلب معرفة بالمنطق الذي استعمله أرسطو لفهم العلاقة التي تجمع بين المنطق وأرسطو. ومن هنا فإن كثيراً من الطلاب عندما يسمع بهذه العلاقات الصفية يقوم باستخدامها دون المعرفة الثقافية والاجتماعية والخلفيات المختلفة التي شكلت هذه العلاقة.

### 3.6.3.2.6.2. الصفات النوعية:

من اسمها يتبين أنها تحتوي أنواعاً وطبقات فرعية متعددة، فيمكن أن تضم صفات اللون والمادة والحالة الفيزيائية والمصدر، وهذه الصفات تكون عادة ملازمة للاسم وأقرب له، أما الصفات مثل صفات المظهر والتقييم والموقع

(الفهري، 1998، ص.47)، فهي تعتبر ذات خاصية غير ملازمة للاسم. وبهذا فيمكن أن يجتمع للاسم الواحد عدة من الصفات النوعية، فيمكن أن أقول:

1- القلم الأزرق الطويل

2- القلم الطويل الأزرق

فهنا اجتمعت عندنا صفتان لاسم واحد وهما صفة اللون والحجم، فأيهما أقدم؟ في الحقيقة إن صفة اللون هي الأوضح من صفة الحجم ولذلك أقدمها في الترتيب، فالجملة الأولى يتقبلها الذوق العربي أكثر من الجملة الثانية، وهي في الحقيقة تطلب الاسم أكثر من صفة الحجم، فكأن صفة اللون ملاصقة للقلم وأصبحت جزءاً من طبيعته. ولو قلنا أيضاً

1- الطاولة المستديرة الجميلة

2- الطاولة الجميلة المستديرة

فهنا نلاحظ أنه اجتمع للاسم صفتان، صفة الشكل وصفة التقييم، فأيهما تُعد الأوضح للاسم. كقراءة سريعة للجملة الأولى، فهي تعد الجملة الأليق والتي يقبلها الكلام العربي أكثر، فصفة الاستدارة صفة ملاصقة للاسم أكثر من صفة التقييم ولذلك جاءت أقرب للاسم، فصفة الشكل إذن مقدمة على صفة التقييم. ويمكن أن تحتوي الجملة على ثلاث صفات نوعية، فمثلاً أقول:

1- السيارة الألمانية الخضراء الجميلة

2- السيارة الجميلة الألمانية الخضراء

3- السيارة الخضراء الألمانية الجميلة

طبعاً هذه الجملة تحتل ترتيبات كثيرة، لكننا سنأخذ الترتيب السطحي. فهذه الصفات الثلاثة أيّاً منها يمكن أن نقبله على أنه الأجل، فقد اجتمع في هذه الجملة ثلاث صفات نوعية وهي ( الجنس، اللون، التقييم ). في البداية قلنا إن اللون مقدم، لكن دخول صفة الجنس على الاسم جعل الجنس مقدماً، فترتيب الجملة على هذا الشكل يعد أجمل:

السيارة الألمانية الخضراء الجميلة.

وكأن صفة الجنس تتطلب الاسم أكثر من صفة اللون. وتوضح هذه المسألة عندما تتعدد الصفات أكثر، فمثلاً عندما أقول: ( الحذاء الفرنسي الأسود الصغير الغالي ) وهذه الجملة في اللغة الإنكليزية تكون الصفات فيها معكوسة على الشكل التالي ( الحذاء الغالي الصغير الأسود الفرنسي ) فهذه الجملة احتوت أربع صفات نوعية وهي ( الجنس، اللون، الحجم، التقييم )، فالجنس مقدم على اللون، واللون مقدم على الحجم، والحجم مقدم على التقييم.

من خصائص الصفات النوعية أنها تقبل أن تنعت بظروف بعكس الصفات المنسوبة فمثلاً أقول:

طعام لذيذ حقاً

سيارة قديمة جداً

بيت جميل فعلاً

في منهج المحادثة لانهدف أن نعقد الأمور، لكن الأمور تتعقد في الكلام المتنوع، فنحن هنا نناقش المسألة في أبسط أمورها، فالبحت هنا تم لمجموعة من الصفات لاسم واحد، لكن لو دخل على الجملة مكونات أخرى غير الصفة لتعقدت الأمور، ولذلك نحاول أن نقوم بترتيب الأمور أول بأول، فالطالب عندما تُعرض عليه مثل هذه المسائل يحاول أن يتنبه لكلامه كيف سيخرج وكيف سيوزع الوحدات الكلامية أثناء المحادثة.

#### 4.6.3.2.6.2. الصفات القبلية

كما هو معروف في اللغات الأوربية عامة أن الصفة تأتي قبل الاسم على عكس ما هو موجود في العربية، لكن العربية يوجد فيها بعض الحالات المحدودة التي تأتي فيها قبل الاسم (الفهري، 1990، ص.145)، فمثلاً أقول:

سأكل من لذيذ الطعام

أتمنى لك وافر الحظ

انتقده شديد الانتقاد

بالغ الأهمية

مربع الشكل

واسع النظر

والصفات القبلية تتميز عن الصفات البعدية بعدة خصائص أنها تأتي على نسق خاص في العربية، فمثلاً تجتمع في الجملة أحياناً بعض الكلمات التي تدل على الكمية مثل ( كل، بعض، جميع، معظم،...ألخ )، فإذا اجتمعت واحدة من هذه الكلمات مع اسم إشارة، فإنها مقدمة فأقول: ( كل هؤلاء الطلاب )، ( كل هذه الفوضى )، وإذا اجتمع مركب كمي مع عدد أيضاً تأتي على نفس الترتيب، فأقول ( كل أربعة أعوام )، ( كل مئة عام ).

وتأتي أحياناً الأعداد الترتيبية مع الأعداد الرقمية في نفس الجملة، وهنا يقع الطالب في الاختلاط كثيراً، حيث نجد الطالب لا يستطيع أن يرتب الجملة كلامياً بالشكل الصحيح. والأمثلة على ذلك مثلاً أقول: ( أول أربع طلاب في الصف )، ( العراق هو ثان خمس دول مصدرة للبترول في العالم ).

وهكذا نرى أن العدد الترتيبي يأتي أولاً ثم يلحقه العدد الرقمي (الفهري، 1985، ص.67)، وهذا على عكس لو كانت الصفة بعدية فإنها ستأتي معكوسة لما في الصفات القبلية وتكون على هذا الشكل: ( الطلاب الأربع الأوائل

في الصف ( أو ) الفائزون الخمس الأوائل ). وأحياناً نرى اجتماعاً كثيراً للصفات في الجملة، فيمكن أن يجتمع في نفس الجملة عدد ترتيبي وعدد رقمي ومركب كمي وصفة، فإن الترتيب سيُراعى على الشكل التالي:

اسم - صفة - عدد ترتيبي - عدد رقمي - مركب كمي

فأقول مثلاً: ( الكتب الأدبية الخمسة الأولى كلها )، ( المرشحون الوطنيون الستة الأوائل كلهم ).

في الحقيقة تأتي صعوبة مثل هذه الجمل من اجتماع الأعداد والأرقام مع بعضها، وهذا موضوع في أصله شديد الاختلاط والتنوع، فمثلاً في الأمثلة السابقة نرى أنه اجتمع عندنا عدد ترتيبي وهو في نفس الوقت صفة، وكما هو معروف أن الصفة يجب أن تطابق الموصوف في التذكير والتأنيث، وأن العدد من ثلاثة إلى عشرة يجب أن يخالف فيه العدد معدوده في التذكير والتأنيث، ففي هذه الأمثلة نرى كيف اجتمعت عندنا صفة تحمل خصائص الصفة بمفهومها الأساسي وخصائص العدد، ولذلك فكثير من الطلاب يقعون في الخطأ في مثل هذه الجمل. إن الحديث عن الصفات يستلزم أوراقاً كثيرة توضح بعض النقاط المبهمة من وجهة نظر وظيفية تحمل التأمل والبحث.

## الخاتمة:

لا بد لنا في النهاية من التركيز على بعض النقاط التي تخض عملية المحادثة وهذا المنهج إن صح التعبير. فمنهج المحادثة لا يمكن أن نعتبره طريقة نستطيع أن نعلم العربية بتمامها، وإنما هو فعالية مقارنة في عملية التعليم، بمعنى أننا نستطيع أن نقرب من خلاله إلى الكلام المتحدث والمتكلم في الحياة اليومية وعبر الصحف والإذاعة والإعلام، فهذا المنهج يعرض للطالب المادة حية وعبر مواقفها الحقيقية، ولذلك فإن عملية المحادثة لا تعتمد على كتاب معين، وإن كان يساعد كثيراً في عملية التكلم، إلا أن الكتاب في هذا المنهج يكون في كثير من الأحيان عائقاً وحاجزاً لحرية الطالب ومقيداً لها.

إن الطالب الذي يتعلق فكره بفكر الكتاب لا يمكن أن ينتج إلا قوالب جاهزة. والمشكلة الكبرى في الكتاب أنه غير منظم وفق احتياجات الطالب وفكره ومستواه التحصيلي واللغوي، ناهيك عن أن موضوعات الكتاب ترتبط عادة بالموضوعات النحوية والصرفية والبلاغية. إن موضوع الكتاب من الموضوعات التي يُعتبر أساتذة العربية مقصرون في هذا الجانب كثيراً، فمعظم الكتب لا ترقى إلى المستوى المقبول ككتاب تعليمي هادف ومثمر، فالكتب التي أُنتجت في القلم، أي قبل ثلاثين عاماً أو أكثر لاتزال تُدرس في الجامعات والمعاهد الخاصة، وهذا على عكس اللغات الغربية التي تهتم كثيراً بإنتاج الكتب التي تتكيف مع روح العصر والتقدم التكنولوجي الهائل فنسمع دائماً عن سلاسل جديدة في تعليم اللغة الإنكليزية مثلاً، وهذه السلاسل الجديدة تحاول أن تستدرك الخطأ في الكتاب السابق، وفي نفس الوقت تحاول أن تواكب روح العصر وتقدمه. ومن هنا قلنا إن الكتاب ربما يشكل عائقاً في عملية المحادثة والتكلم، ولذلك تبين من الاستبيان أن 60% من الطالب لا يجذون الكتاب.

النقطة الأخرى التي أود التركيز عليها أن منهج المحادثة يقوم على وعي كامل من المعلم والطالب، فالمعلم يجب أن يكون متمكناً مالِكاً للكفاية والكفاءة اللغوية، فالمعلم إذا ملك الكفاية ولم يملك الكفاءة، فمنهج المحادثة سيسير

أعوج مائلاً، والكلام ينطبق على الكفاءة، فامتلاك الكفاءة وحدها لا تكفي دون الكفاية، وهذا ما تحدث عنه تشومسكي عندما ميّز بين الكفاءة والكفاية اللغوية، هذا من ناحية المعلم. وأما الطرف الثاني والذي يُعد شريكاً ناجحاً وأساسياً في عملية المحادثة فهو الطالب، فالطالب بقدر ما يكون واعياً فعالاً بقدر ما تنجح عملية الكلام. فالطالب يجب أن يمتلك الهدف والدافع معاً، ويجب أن يمتلك الحرية الكاملة في عملية الكلام تحت مراقبة وإشراف المعلم.

الموضوع الآخر وهو أن منهج المحادثة يركز على بعض النقاط في كلام الطالب والتي تُعتبر محرّكة ومفعّلة لكلامه. فمثلاً هذا المنهج لا يهتم بمسألة المبتدأ أو الخبر كموضوع نحوي صرف، وإنما يحاول أن يعرضه كناحية وظيفية، فعند شرح الخبر الجملة الاسمية لا أعرضه كموضوع نحوي، ولكن أقدمه كصفة وأشرح الأمثلة بحيث لا أشعر الطالب بالملل والسآمة. وإذا أردت أن أعرض موضوع الحال فإنني لا أقسمه إلى أقسامه المعتادة في النحو وإنما أختار قسماً جامعاً للأقسام الأخرى ويصلح في الكلام دائماً ويستطيع الطالب أن يشكّله بسهولة، ولذلك لم نقم بعرض كل الأبواب والمسائل اللغوية، وإنما اخترنا بعض الموضوعات التي يحتاجها الطالب في كلامه دائماً والتي تدور على لسانه باستمرار. والنقطة الأخرى هي موضوع الاختبارات، في الحقيقة بمجرد أن يسمع الطالب بالاختبارات، فإنه يضطرب ويصاب بالانفعال والتوتر، ولذلك فإن منهج المحادثة هو عبارة عن اختبار مستمر، فالطالب في كل لحظة ودقيقة هو في امتحان، وهذه الخاصية ما تميز منهج المحادثة وتجعله محبباً للطالب. فالاختبارات ترهّب الطالب وتتناقض مع حرّيته، وهذا خلاف عملية التكلم والمحادثة، فالخوف يربط لسان الطالب وفكره. لقد تبين من الاستبيان أن الطلاب في منهج المحادثة يمتلكون الجرأة والقوة عند مقابلة شخص عربي، وهذا منطقي فالطلاب أثناء دروس التعليم قد تعود على مثل هذه المواقف.

لقد سارت مناهج وأساليب تعليم العربية على الأساليب القديمة من جهة واعتمدت على ما أنتجه الغرب من طرق من جهة أخرى، ولهذا دخلت عملية التعليم في دوامة. لقد تبين من خلال الاستبيان الذي أجري على الطلاب بأن 70% من الطلاب يميلون إلى الكلام أكثر من القواعد والكتابة، وجاءت هذه النسبة العالية كنتيجة طبيعية لما يشعر

به الطالب من نقص بعد الانتهاء من دراسة العربية ونتيجة للظروف التي يعيشها الطالب أثناء العملية التعليمية وخصوصاً إذا كانت تعتمد على طريقة النحو أو الإلقاء، فالطالب يشعر بنفسه هو الطرف الأضعف وأنه يوجد بينه وبين اللغة مسافة، هذه المسافة تحكم وتسيطر على الطالب أثناء سير التعليم، ولذلك نجد الطالب لا يقوم بالسؤال ولا البحث، فهو ينتظر ما يجود به معلمه عليه.

لقد ركزنا في هذا البحث على الناحية الوظيفية والاتصالية للغة، فأغلب أخطاء الطلاب والصعوبات التي يواجهونها كانت في القسم الوظيفي الاتصالي، فمثلاً كلمات المحتوى لا تشكل هذه الصعوبة مقارنة بالكلمات الوظيفية، ونفس الأمر ينطبق على الجمل، فالجمل التي تحتوي على كمية كبيرة من الروابط يجد الطالب فيها شيئاً من الصعوبة أثناء الكلام، وهذا الأمر ينطبق على كل الموضوعات التي تناولتها سواء أكانت أفعالاً أم أسماء أو جملاً.

ولقد توصلنا إلى النتائج التالية من هذا البحث:

1. لقد تبين من هذا البحث أن كثيراً من الطلاب يحفظون عملية الكلام خصوصاً بعد اطلاع بعضهم على درس المحادثة. فقد قمت باصطحاب بعض الطلاب لمشاهدة درس المحادثة وكيفية إجرائه.

2. بدا التوجه الفكري لطلاب كلية الآداب العربية ومدارس الأئمة والخطباء متجهاً نحو القواعد والترجمة أكثر من المحادثة. وهذا نتيجة لطبيعة دراساتهم الأدبية في كليات الأدب وعدم الاهتمام الكافي في مدارس الأئمة والخطباء، لكن هذا ما كان ينبغي وجود بعض الطلاب الذين شعروا بالنقص الحاصل في مستواهم اللغوي بحسب مستواهم التحصيلي.

3. من الواضح عدم الاهتمام بدرس المحادثة في الجامعات والمدارس الإئمة والخطباء، ولذلك من أجل تحسين مستوى محادثة الطلاب لابد من زيادة عدد ساعات المحادثة لكي يتمكن الطلاب من أخذ الفرصة في عملية الكلام.

4. من النقاط المهمة التي كانت بارزة قلة الاهتمام بدرس الاستماع، وحتى إلى مستواه الأدنى. فمعظم دروس الاستماع كانت عبارة عن جزء بسيط من درس ولم يكن درساً مستقلاً ولذلك لا بد من تخصيص دروس مستقلة

للاستماع وأن يقوم مختصون بالإشراف عليها فمعظم اللغات الأجنبية تهتم بدرس الاستماع وتقوم من حين لآخر بتطويره وإيجاد وسائل أكثر فاعلية.

5. أخذت الأفعال النصيب الأكبر في النقص الحاصل في محادثة الطلاب، سواء أكانت من حيث الاختلاط أو من حيث صعوبة تصنيفها وفقاً للضمانات المناسبة. وهذا نتيجته كانت من العرض الخاطئ للأفعال، فالأفعال تخضع كما هو معروف لتعاريف كثيرة ومتعددة وهذا ما كان يرهق ذاكرة الطالب ويتعبها.

6. لا بد لنا أن نقر نتيجة مهمة وهي أن معظم الأساتذة الذين يقومون بتدريس مادة المحادثة كانوا غير مؤهلين لتقديم هذا الدرس وهؤلاء الأساتذة كانوا يعرضون الدرس أغلبه باللغة التركية وإما بطريقة جافة نفرت الطلاب من هذا الدرس.

7. تبين من هذا البحث أن معظم الأساتذة لا يولون أهمية للتركيب والمتصاحبات اللفظية أثناء عملية المحادثة.

8. لا بد لنا من مقارنة أحوال الأفعال في اللغة العربية واللغة التركية لأنه لا يوجد تقابل تام بين الأفعال في اللغتين. ونحاول أن نوجد تقابلاً بين اللغتين للأفعال.

## تقييم الاستبيان

طبق الاستبيان على 400 طالب و طالبة من مختلف المستويات ومن مختلف أقسام اللغة العربية. وكان الطلاب من قسم الأدب العربي وقسم تعليم اللغة العربية وكلّيات الإلهيات ومن بعض الثانويات المتقدمة في تعليم اللغة العربية وبعض المعاهد الخاصة. وقد اختارت مئة طالب من المستوى المبتدئ ومئة وخمسين من المستوى المتوسط ومئة وخمسين من المستوى المتقدم. واعتمد الاستبيان في معظمه على استقراء كلام الطالب أثناء محاورته ومناقشته وأحياناً استند إلى الأسئلة المباشرة وغير المباشرة.

والاستبيان لم يكن أوراقاً وُزعت على الطلاب ملئها، وإنما كان مشاهدات وملاحظات لعمل المدرس ولنشاط الطلاب داخل الصف. وكان عبارة عن مراقبة للأخطاء الكلامية التي وقع فيها الطالب. وقد استغرق الاستبيان مدة طويلة من الزمن تجاوزت السنتين، بالإضافة إلى مشاهداتي للطلاب الذين أقوم بتدريسهم.

1- هل تجد في كيفية عرض الحروف للطلاب فائدة في تعلمها؟

أ- لا

ب- نعم

ت- لا يعرفون

وكانت النسبة على الشكل التالي: 60% لا يؤيدون طريقة عرض الحروف، 20% لا يرون مشكلة ، 20% لا يعرفون .

2- لماذا لا يوجد فائدة في كيفية عرض الحروف العربية؟

أ- لأن المعلم لا يعرضها بشكلها الصحيح.

ب- لأننا لا نمارس نطق الحروف والتدريب عليها.

ت- لأنه يوجد اختلاف بين الحروف العربية والحروف التركية.

وقد جاءت النسبة على النحو التالي: 60% للاختيار الأول، 30% للاختيار الثاني، 10% للاختيار الثالث.

3- هل ترى تعلم العربية وفق المناهج الدراسية الآن مفيد؟

أ- لا

ب- نعم

ت- لا يعرفون

وكانت النسبة: 70% للاختيار الأول، 20% للاختيار الثاني، 10% للاختيار الثالث

4- برأيك بحسب مهارات اللغة أي مهارة تعتبر الأهم؟

أ- فهم المسموع

ب- القراءة والكتابة

ت- المحادثة

وتوزعت النسبة على الشكل التالي: 30% للاختيار الأول، 10% للاختيار الثاني، 70% للاختيار الثالث.

5- هل تشعر بعد تخرجك أنه سينقصك إحدى مهارات اللغة؟

أ- مهارة المحادثة

ب- مهارة فهم الكلام سريعاً

ت- مهارة الكتابة بشكل جيد

وكانت النسبة على الشكل التالي: 70% للاختيار الأول، 20% للاختيار الثاني، 10% للاختيار الثالث.

6- هل تستطيع أن تعبر عن حاجاتك اليومية والشعورية والفكرية بشكل مريح؟

أ- لا يستطيع أن يعبر عن حاجاته اليومية

ب- لا يستطيع أن يعبر عن حاجاته الشعورية

ت- لا يستطيع أن يعبر عن حاجاته الفكرية

وجاءت النسبة على النحو التالي: 10% للاختيار الأول، 40% للاختيار الثاني، 50% للاختيار الثالث. طبعاً

في مثل هذه الأسئلة حاولت أن أقارب بين المستويات وبين الإجابات.

7- هل تشعر أن مخزونك اللغوي يناسب مستواك الدراسي؟

أ- لا

ب- نعم، لكنه غير منظم

ت- لا يعرف

وتوزعت النسبة كما يلي: 30% للاختيار الأول، 50% للاختيار الثاني، 20% للاختيار الثالث.

8- هل تستطيع أن تستخدم الكلمات بدلالاتها الصحيحة أثناء الكلام؟.

أ- نعم

ب- لا

ت- لا يعرف

وكانت النسبة على الشكل التالي: 40% للاختيار الأول، 40% للاختيار الثاني، 20% لا يعرفون.

في الحقيقة في هذا السؤال خضع الطلاب للملاحظة والمراقبة أثناء تكلمهم، وهذا السؤال كان موجهاً خصوصاً للطلاب المتوسطين والمتقدمين، وقد كانت نسبة الخلط في دلالة الكلمة أكبر من ذلك وخصوصاً للكلمات التي تحمل معاني كثيرة في اللغة العربية.

9- عندما تريد أن تتكلم في الصف أثناء الدرس بماذا تشعر؟

أ- أشعر بالخوف والاضطراب

ب- أشعر بالخجل

ت- أشعر بأن الكلام لا يأتي على لساني

وجاءت النسبة على الشكل التالي: 50% للاختيار الأول، 20% للاختيار الثاني، 30% للاختيار الثالث.

10- كم دقيقة تتكلم اللغة العربية خلال الدرس؟

أ- لا أتكلم

ب- دقيقة

ت - بين ثلاث وأربع دقائق

وتوزعت النسبة كما يلي: 60% للاختيار الأول، 10% للاختيار الثاني، 30% للاختيار الثالث.

نلاحظ هنا أن نسبة الذين لا يتكلمون أثناء الدرس كبيرة جداً.

11- هل تتكلم خارج الجامعة والدرس باللغة العربية؟

أ- لا

ب- خلال الفصل الدراسي بين ساعتين وثلاث ساعات

ت- خلال الفصل الدراسي بين نصف ساعة وساعة

وكانت النسبة على الشكل التالي: 40% للاختيار الأول، 20% للاختيار الثاني، 40% للاختيار الثالث. في الحقيقة هذه النسبة تشير إلى مدى النقص في كلام الطالب، فإذا كان الطالب خلال الفصل الدراسي لا يتكلم ساعة أو ساعتين باللغة العربية وهو منتسب إلى قسمها، فمن المنطقي أن تسيطر حالة الاضطراب على كلام الطالب. فالطالب يتكلم خلال ثلاثة أشهر باللغة التركية خارج الدرس والجامعة مقابل ساعة أو ساعتين باللغة العربية، وهذه النسبة لا تتناسب مع طالب يدرس اللغة العربية.

12- كم ساعة تستمع للغة العربية في الشهر؟

أ- لا أستمع

ب- بين ساعة وساعتين

ت- بين ساعتين وثلاث ساعات

وتوزعت النسبة على الشكل التالي: 40% للاختيار الأول، 40% للاختيار الثاني، 20% للاختيار الثالث.

13- إلى ماذا تستمع عادةً؟

أ- إلى الأغاني العربية

ب- إلى الأخبار العربية

ت- إلى لغة الرسوم المتحركة

كانت النسبة على الشكل التالي: 60% للاختيار الأول، 10% للاختيار الأول، 30% للاختيار الثالث. كما

نرى أن النسبة الكبيرة من المستمعين كانت للأغاني، ونحن نعرف أن معظم الأغاني تُغنى بلهجة صاحبها أو البلد.

14- إلى أي مدى ترى الاستماع للغة العربية يساعد في الكلام، وإلى ماذا يجب الاستماع برأيك؟

أ- الاستماع للغة العربية يساعد في الكلام بنسبة 100%، ويجب الاستماع إلى لغة الرسوم المتحركة

ب- الاستماع للغة العربية يساعد في الكلام بنسبة 90%، ويجب الاستماع إلى لغة الأغاني العربية

ت- الاستماع للغة العربية يساعد في الكلام بنسبة 70% ويجب الاستماع إلى العربية أياً كانت، فلا يوجد فرق

في ذلك.

نلاحظ من هذه النسب أن جميع الطلاب متفقون على أهمية الاستماع للغة العربية لكنهم مختلفون إلى أي مادة يجب

الاستماع إليها.

15- برأيك ما هي أكبر مشكلة تواجه الطالب في عملية المحادثة والكلام؟

أ- الطريقة التي يتبعها المعلم

ب- نقص الخبرة في إدارة الدرس

ت- المعلم أساساً لا يتكلم اللغة العربية في الصف

جاءت النسبة كما يلي: 40% للاختيار الأول، 30% للاختيار الثاني، 40% للاختيار الثالث. نلاحظ من هذه

النسب تقاربها مع بعضها مما يدل على أن هذه الاختيارات الثلاثة تؤثر في عملية الكلام.

16- برأيك هل الكلام والمحادثة مفيد لتطوير تعلم اللغة؟

أ- نعم

ب- إلى حد ما

ت- بحسب المعلم والطريقة

توزعت النسبة على الشكل التالي: 30% للاختيار الأول، 10% للاختيار الثاني، 60% للاختيار الثالث. نرى من

هذه النسب أن الطالب واعٍ بالتقصير في عملية الكلام، ويدرك تماماً أين تكمن نقاط الضعف. في الحقيقة قمت

بعرض نماذج على الطلاب لمعلمين يطبقون درس المحادثة بمناهج مختلفة وطرق عديدة بعد هذا السؤال، وبعد ذلك

أدرك الطلاب الثغرات في عملية الكلام.

17- أي الموضوعات تُشكّل عليك أثناء المحادثة؟

أ- المصدر

ب- اسم التفضيل

ت- الحال

جاءت النسبة كما يلي: 40% للاختيار الأول، 30% للاختيار الثاني، 30% للاختيار الثالث. طبعاً أثناء طرح هذا السؤال جاءتنا إجابات كثيرة ومتفرقة، لكن عندما طلبنا من الطلاب التعبير عن بعض الأجزاء من بعض الموضوعات، أدرك الطلاب صعوبة هذه الأجزاء في الكلام.

18- أي الجمل تجد فيها صعوبة في التعبير عنها أثناء الكلام؟

أ- الجملة الشرطية

ب- الجملة الظرفية المركبة

ت- لا يعرف

توزعت النسب على الشكل التالي: 50% للاختيار الأول، 30% للاختيار الثاني، 20% للاختيار الثالث.

19- برأيك هل استخدام المتلازمات اللفظية يطور محادثة الطالب وكيف؟

أ- نعم، إذا كانت مناسبة لمستوى الطالب

ب- نعم، إذا كانت سهلة

ت- نعم، إذا كانت منظمة ومرتبطة

جاءت النسب على الشكل التالي: 40% للاختيار الأول، 30% للاختيار الثاني، 30% للاختيار الثالث. الطلاب في هذا السؤال لم يعرفوا في البداية ما هي المتلازمات اللفظية، لكن بعد إطلاع الطلاب على نماذج منها وتعريفهم بها شعروا باحتياجهم إليها وبجمالها وبأنها يمكن أن تساعدهم في المحادثة.

20- بعد استقراء لكلام الطالب حول استخدامه التراكيب اللغوية تبين

أ- أن 50% يستخدم ثلاث تراكيب خلال ساعة من الكلام

ب- أن 30% يستخدم تركيباً واحداً خلال ساعة من الكلام

ت- أن 20% لا يستخدم التراكيب، وذلك خلال ساعة من الكلام

وقصدنا بالتراكيب اللغوية ذات المستوى المتوسط، ولذلك كان الاستقراء للطلاب المتوسطين والمتقدمين واستثنينا الطالب في المرحلة المبتدئة.

21- هل تستطيع أن تعبر عن حدثين حصلوا في الماضي، الثاني حدث بعد الأول؟

أ- لا

ب- نعم

ت- لا يعرفون

كانت النسبة على الشكل التالي: 30% للاختيار الأول، 40% للاختيار الثاني، لكن بانحراف عن الصواب تفاوت بين طالب وطالب، 30% للاختيار الثالث.

22- هل تستطيع أن تعبر عن حدثين حصلوا في نفس الوقت في الماضي؟

أ- لا

ب- نعم

ت- لا يعرفون

في الحقيقة كانت النسب مشابهة للسؤال الذي قبله مع تشابه النتائج أيضاً.

23- هل تستطيع أن تعبر عن حدث كان مستمراً في الماضي؟

لقد كانت النسبة التي استطاعت أن تعبر عن هذا السؤال قليلة جداً أو لا تذكر.

وحتى خلال استقراء كلام الطلاب فإنه لم تظهر أي إشارة تدل على أن الطالب يستطيع أن يستخدم مثل هذا الزمن.

24- هل تشعر أن الروابط الكلامية تشكل صعوبة في كلام الطالب؟ وأين تكمن الصعوبة؟

أ- نعم، والصعوبة تكمن عندما تكون الجملة طويلة.

ب- نعم، وخصوصاً عندما تكثر الضمائر والأفعال في الجملة.

ت- نعم، وخصوصاً عندما تتداخل الجمل مع بعضها

توزعت النسب على الشكل التالي: 25% للاختيار الأول، 45% للاختيار الثاني، 30% للاختيار الثالث. لقد

كان استخدام الروابط من قبل الطلاب يسبب بعض الإشكالات، فكثير من الجمل ما كانت تصل إلى درجة 100% في الصحة.

25- هل تشعر أثناء كلامك أن الكلمات متناسبة مع بعضها؟

أ- نعم، لكن بنسبة 40%

ب- نعم، لكن بنسبة 25%

ت- نعم، لكن أشعر بالضعف في تناسب الكلمات مع بعضها إلى حد كبير

جاءت النسب كما يلي: 35% للاختيار الأول، 35% للاختيار الثاني، 30% للاختيار الثالث. وكما نلاحظ أن جميع الطلاب يشعرون بالضعف في ترابط الكلمات وتناسبها مع بعضها.

26- برأيك ما سبب عدم التناسب بين الكلمات؟

أ- بسبب قلة ممارسة الكلام

ب- بسبب عدم التنظيم في تعلم الكلمات

ت- لأننا نتعلم معنى واحداً للكلمة، فربما يكون للكلمة أكثر من معنى

كانت النسب على الشكل التالي: 40% للاختيار الأول، 35% للاختيار الثاني، 35% للاختيار الثالث.

27- إذا كان للاسم الواحد عدة صفات، برأيك هل يوجد فرق في ترتيب الصفات؟

أ- لا يوجد فرق

ب- يوجد فرق، لكن لا أعرف

ت- لا يعرفون

توزعت النسب على الشكل التالي: 25% للاختيار الأول، 40% للاختيار الثاني، 35% للاختيار الثالث.

28- هل تفضل الكتاب في عملية تعليم اللغة وخصوصاً في تعليم المحادثة؟

أ- أفضل

ب- لا أفضل

ت- لا فرق

جاءت النسب على الشكل التالي: 25% للاختيار الأول، 60% للاختيار الثاني، 15% للاختيار الثالث. إن نسبة 60% للاختيار الثاني كانت تميل كثيراً لعدم وجود الكتاب في عملية المحادثة.

29- برأيك كم ساعة يجب أن يُعطى لدرس المحادثة في الأسبوع؟

أ- ست ساعات

ب- أربع ساعات

ت- خمس ساعات

كانت النسب على الشكل التالي: 50% للاختيار الأول، 20% للاختيار الثاني، 30% للاختيار الثالث. نحن نعرف أن درس المحادثة لا يُعطى الحد الأدنى من الأهمية في عملية التعليم، فدرس المحادثة عادة يُعطى له ساعتان.

30- برأيك هل يمكن أن يتعلم الطالب اللغة العربية عن طريق المحادثة؟

أ- نعم، إلى حد ما

ب- لا

ت- لا يعرفون

توزعت النسب على الشكل التالي: 35% للاختيار الأول، 35% للاختيار الثاني، 30% للاختيار الثالث. في الحقيقة الإجابة عن هذا السؤال كان مضطرباً، بمعنى أن الطلاب لم يكونوا واثقين من إجاباتهم.

1- Arap harflerinin öğretiminde gösterim şeklinin sizce bir faydası var mıdır?

- a- Hayır
- b- Evet
- c- Bilmiyorum

2-Arap harflerinin öğretiminde gösterim şekli, sizce neden faydalı değildir?

- a- Çünkü öğretmen doğru şekilde göstermemektedir.
- b- Çünkü Arap harflerinin telaffuzuna yönelik pratik ve alıştırmalar yapmıyoruz.
- c- Çünkü Arap ve Türk harfleri arasında farklar bulunmaktadır.

3-Sizce, mevcut Arapça öğretim yöntemlerinin faydaları var mıdır?

- a- Hayır
- b- Evet
- c- Bilmiyorum

4-Sizce, en önemli dil becerisi hangisidir?

- a- Duyduğunu anlama
- b- Okuma ve yazma
- c- Konuşma

5-Mezun olduktan sonra dil becerilerinin hangisinde kendinizi eksik hissedeceksiniz?

- a- Konuşma becerisi
- b- Konuşulanı hızlı anlama becerisi
- c- İyi bir şekilde yazma becerisi

6- Günlük ihtiyaçlarınızı, hislerinizi ve fikirlerinizi kolay bir şekilde ifade edebiliyor musunuz?

- a- Günlük ihtiyaçlarımı ifade edemiyorum
- b- Hislerimi ifade edemiyorum.
- c- Fikirlerimi ifade edemiyorum.

7- Sizce dil kazanımınız, eğitim seviyenize uygun mudur?

- a- Hayır
- b- Evet ama yeterli değil
- c- Bilmiyorum

8- Sizce, konuşma esnasında kelimeleri doğru yerde kullanabiliyor musunuz?

- a- Evet
- b- Hayır
- c- Bilmiyorum

9- Sınıfta, ders esnasında konuşmak istediğinizde ne hissedersiniz?

- a- Korku ve heyecan hissediyorum
- b- Utanıyorum
- c- Aklımdaki kelimeler dilime gelmiyor

10- Ders esnasında kaç dakika Arapça konuşuyorsunuz?

- a- Hiç
- b- Bir dakika
- c- Üç –dört dakika

11- Ders dışında Arapça konuşuyor musunuz?

- a- Hayır
- b- Bir dönem boyunca iki-üç saat
- c- Bir dönem boyunca yarım saat - bir saat

12- Ayda kaç saat Arapça dinliyorsunuz?

- a- Dinlemiyorum
- b- Bir - iki saat
- c- İki- üç saat

13- Genellikle ne dinliyorsunuz?

- a- Arapça şarkı
- b- Arapça haber
- c- Çizgi film

14-Sizce, dinlemenin konuşmaya faydası ne kadardır ve ne dinlenmeli/izlenmelidir?

- a- Dinlemenin konuşmaya faydası % 100'dür ve çizgi film izlenmelidir.
- b- Dinlemenin konuşmaya faydası %90'dır ve Arapça şarkılar dinlenmelidir.
- c- Dinlemenin konuşmaya faydası% 70'tir ve Arapça herhangi bir şey dinlenmelidir.

15- Sizce, konuşmada öğrencinin karşılaştığı en büyük problem nedir?

- a- Öğretmenin uyguladığı yöntem
- b- Öğretmenin tecrübe eksikliği
- c- Öğretmenin sınıfta Arapça konuşmaması

16-Sizce, dil öğrenmeye konuşma becerisi ile başlamak, o dilin öğrenimine faydalı mıdır?

- a- Evet
- b- Bir dereceye kadar
- c- Bu durum, öğretmen ve yönteme göre farklılık arz eder

17- Sizce, hangi konular konuşmanızı zorlaştırmaktadır?

- a- Masterlar
- b- İsmu't-tafdîl
- c- Hâl

18- Konuşma esnasında hangi cümleyi ifade ederken zorlanıyorsunuz?

- a- Şart cümlesi
- b- Zarf cümlesi
- c- Bilmiyorum

19- Sizce, fonetik gereklilikleri iyi kullanmak konuşmayı geliştiriyor mu ve nasıl?

- a- Evet. Öğrencinin seviyesine uygunsa
- b- Evet. Eğer kolaysa
- c- Evet. Eğer sistematikse

20- Öğrencinin, dil yapılarını kullanımını tümevarımla ele aldığınızda şunlar ortaya çıkmaktadır:

- a- Öğrencilerin % 50'si, bir saatlik konuşma süresince 3 yapı kullanmaktadır.
- b- Öğrencilerin % 30'si, bir saatlik konuşma süresince 1 yapı kullanmaktadır.
- c- Öğrencilerin % 20'si, bir saatlik konuşma süresince herhangi bir yapı kullanmamaktadır.

21- Geçmişte, ikincisi birincisinden sonra gerçekleşen iki durumu ifade edebiliyor musunuz?

- a- Hayır
- b- Evet
- c- Bilmiyorum

22- Geçmişte, aynı anda gerçekleşen iki durumu ifade edebiliyor musunuz?

- a- Hayır
- b- Evet
- c- Bilmiyorum

23- Geçmişte, başlayıp devam eden bir durumu ifade edebiliyor musunuz?

Öğrencilerin çoğu “hayır” cevabını verdi.

24- Sizce, öğrencinin konuşma becerisini kazanmasında bağlaçlar bir sorun arz etmekte midir? Bu sorun sizce nerede yatmaktadır?

- a- Evet. Sorun uzun cümle kurulumunda yatmaktadır.
- b- Evet. Cümle içinde özellikle fiil ve zamirlerin kullanımı çoğaldığında.
- c- Evet. Cümleler birbiriyle karıştığında.

25- Konuşurken, doğru kelimeleri seçtiğinizi düşünüyor musunuz?

a- Evet, ancak % 40

b- Evet, ancak % 25

c- Evet, ancak kelimeleri bağlamalarda büyük sorun yaşıyorum.

26- Sizce, kelimeler arasındaki uyumsuzluğun sebebi nedir?

a- Pratik eksikliği

b- Kelimeleri sistematik bir şekilde öğrenmemek

c- Kelimelerin birinci anlamları dışındaki diğer anlamları bilmemek

27- Sizce, bir isme ait sıfatlar sıralanırken, bu sıralama arasında fark var mıdır?

a- Fark yoktur

b- Fark vardır ancak bilmiyorum

c- Bilmiyorum

28- Dil öğrenirken, özellikle konuşma becerisi için kitap tercih ediyor musun?

a- Tercih ediyorum

a- Tercih etmiyorum

b- Fark etmez

29- Sizce, konuşma becerisi için haftada kaç saat ders gereklidir?

a- Altı saat

b- Dört saat

c- Beş saat

30- Sizce öğrenci, konuşma yöntemiyle Arapça öğrenebilir mi?

a- Evet. Bir dereceye kadar

b- Hayır

c- Bilmiyorum.

## المصادر

### المصادر العربية:

- إبراهيم، عبد العليم. (1968). *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*، مصر: دار المعارف.
- إبراهيم، عبد الله والغانمي، سعيد. (1990). *معرفة الآخر*، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- ابن أبي ربيعة، عمر. (1996). *الديوان*، تحقيق: فايز محمد، مصر: دار الكتاب العربي.
- ابن زنجلة، أبو زرعة عبد الرحمن. (1979). *حجة القراءات*، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن قنبر، عمر بن عثمان. (1988). *الكتاب*، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ابن يعيش. (1992). *شرح المفصل*، القاهرة: إدارة الطباعة المغيرية.
- أبو العزم، عبد الغني. (2006). "مفهوم المتلازمات وإشكالية الاشتغال المُعجماتي"، *مجلة الدراسات المعجمية*.
- أبو الفتح، عثمان بن جني. (1942). *الخصائص*، القاهرة.
- أبو الفتح، عثمان بن جني. (1994). *المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- أبو المكارم، علي. (2007). *التركيب الإسنادية*، القاهرة: مؤسسة المختار.
- أبو شنب، ميساء أحمد. (2007). *تكنولوجيا تعلم اللغة العربية*، بيروت: رسالة ماجستير.
- آل ياسين، محمد حسين. (1974). *المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة*، بيروت: دار القلم.
- ألبرت، نيوبرت و غريفوري، شريف. (2002). *الترجمة وعلوم النص*، الرياض: جامعة الملك سعود.
- الأنصاري، ابن هشام. (1991). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*، بيروت: المكتبة العصرية.

- أنيس، إبراهيم. (1984). *دلالة الالفاظ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية*.
- أنيس، إبراهيم. (بدون تاريخ). *الأصوات اللغوية، مصر: مكتبة نهضة مصر*.
- باي، نسيم. (2011). *مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي*.
- البحيري، حسن. (1997). *علم لغة النص، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون*.
- البخاري، إيمان محمد هاشم. (1429). *أهمية استخدام تعليم اللغة الإنكليزية على شبكة الإنترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث، السعودية: جامعة أم القرى*.
- بشر، كمال. (1970). *علم اللغة العام، القاهرة: دار غريب*.
- البهنساوي، حسام. (2003). *أنظمة الربط في العربية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق*.
- بوردن، جلوريا. (1990). *أساسيات علم الكلام، بيروت: دار الشرق العربي*.
- البيطار، عاصم. (2002). *النحو والصرف، دمشق: منشورات جامعة دمشق*.
- جاس، سوزان. (2009). *اكتساب اللغة الثانية، السعودية: جامعة الملك سعود*.
- الجبوري، خالد ناجي. (2012). *صعوبات تدريس لتعبير الشفهي، السودان: كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى*.
- جرين، جودت. (1992). *التفكير واللغة، مصر: الهيئة المصرية للكتاب*.
- جرين، جودت. (1993). *علم اللغة النفسي، مصر: الهيئة المصرية للكتاب*.
- جمعة، أسعد أحمد. (2009). *الوجيز في طرق التدريس، سوريا: دار العصماء*.
- جوست، زفارت. (2008). *البنات التركيبية والبنات الدلالية، سوريا: دار الحوار*.
- حجازي، محمد فهمي. (1989). *مدخل إلى علم اللغة، القاهرة*.

- حجازي، محمود فهمي. (2006). *مجلة علوم اللغة*، مصر: دار غريب.
- حجازي، محمود فهمي. (2007). *مجلة علوم اللغة*، مصر: دار غريب.
- حجازي، محمود فهمي. (2008). *مجلة علوم اللغة*، مصر: دار غريب.
- حسام الدين، كريم زكي. (1994). *التحليل الدلالي*، لبنان: دار الكتاب العربي.
- حسان، تمام. (2001). *اللغة العربية معناها ومبناها*، الدار البيضاء: دار الثقافة.
- حسين، طه. (1938). *مستقبل الثقافة في مصر*، القاهرة: دار المعارف.
- حمزة، حسن. (2010). *المستويات اللغوية في العربية المعاصرة*، بيروت: الجامعة الأمريكية.
- خاطر، محمود رشدي وآخرون. (1981). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*، القاهرة: دار المعرفة.
- خاطر، محمود رشدي. (1984). *الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*، القاهرة: مطابع كل العرب.
- خرما، نايف و حجاج، علي. (1988). "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"، الكويت: عالم المعرفة، العدد 126.
- خرما، نايف. (1978). "أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة"، الكويت: عالم المعرفة.
- الخطفي، جرير بن عطيه. (1986). *ديوان جرير*، لبنان: دار بيروت.
- خليل، حلمي. (1998). *الكلمة دراسة معجمية*، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- الخماش، سالم سليمان. (1428). *المعجم وعلم الدلالة*، جدة: جامعة الملك عبد العزيز.
- الخولي، محمد علي. (1986). *أساليب تدريس اللغة العربية*، الرياض.
- دجاك، ريتشاردز. (1997). *تطوير مناهج تعليم اللغة*، الكويت: دار الفلاح.

- دراج، أحمد عبد العزيز. (2003). *الاتجاهات المعاصرة في تطوير دراسة العلوم اللغوية، الرياض: مكتبة الرشد.*
- دهينة، حمادة محمد عبد الفتاح الحسيني. (2007). *المصاحبة وأثرها في تحديد الدلالة في القرآن الكريم، مصر: جامعة الأزهر.*
- دوجلاس، براون. (1993). *أسس تعلم اللغة وتعليمها، بيروت: دار النهضة العربية.*
- ديديه، بورو. (1997). *اضطرابات اللغة، بيروت: منشورات عويدات.*
- الديلمي، طه علي حسين. (2005). *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الكويت: دار الشروق.*
- الراجحي، عبده. (1995). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية: دار المعرفة.*
- روبنز. (1997). *ترجمة أحمد عوض، موجز تاريخ علم اللغة، الكويت: عالم المعرفة، العدد 227.*
- الريحاني، محمد عبد الرحمن. (1997). *اتجاهات التحليل الزمني في الدراسات اللغوية، القاهرة: دار قباء.*
- الزرقاني المالكي، أبو عبد الله محمد بن عبد الباقي بن محمد. (بدون تاريخ). *شرح الزرقاني على المواهب اللدنية بالمنح المحمدية، بيروت: دار الكتب العلمية.*
- الزعي، أحمد محمد. (2007). *علم نفس الفروق الفردية وتطبيقاته التربوية، بيروت: دار الفكر.*
- زكريا، ميشال. (1983). *الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.*
- زكريا، ميشال. (1983). *الألسنية علم اللغة الحديث، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.*
- السامرائي، فاضل. (2000). *الجملة العربية والمعنى، بيروت: دار ابن حزم.*
- السعيد، عبد الله. (2012). *أنماط الجملة الشرطية، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.*
- سليم، أودينه. (2009). *فلسفة التداول عند يورغن هابرماس، الجزائر: جامعة منتوري.*

- السمان، محمود علي. (1983). *التوجيه في تدريس اللغة العربية*، القاهرة: دار المعارف.
- السيد، أحمد محمود. (1989). *شؤون لغوية*، بيروت: دار الفكر.
- السيد، أحمد محمود. (2006). *علم النفس التربوي*، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- السيد، محمود. (2004). *في طرائق تدريس اللغة العربية*، دمشق: جامعة دمشق.
- شريف، كريمة. (2013). *الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة*، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- شعبان علي، علي أحمد. (1995). *قراءات في علم اللغة التطبيقية*، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود.
- شمس الدين، جلال. (2009). *علم اللغة النفسي*، مصر: مؤسسة الثقافة الجامعية.
- شمس الدين، جلال. (2012). *الأنماط الشكلية لكلام العرب*، مصر: مؤسسة الثقافة الجامعية.
- الصرامي، عبد الرحمن بن سعد. (1434). *تقييم مواقع اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية*، السعودية: جامعة الإمام بن سعود.
- طاهر، عمر. (2008). *تأملات في فلسفة اللغة*، لبنان: الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2006). *المهارات اللغوية*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي. (1998). *الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها*، مكة: وحدة البحوث والمناهج.
- الطلحي، ردة الله بن ردة بن ضيف الله. (1424). *دلالة السياق*، السعودية: جامعة أم القرى.
- طليمات، غازي مختار. (1992). *في علم اللغة*، دمشق: دار الكتاب العربي.
- ظاظا، حسن. (1990). *اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة*، دمشق: دار القلم.
- ظافر، محمد إسماعيل و الحمادي، يوسف. (1984). *التدريس في اللغة العربية*، القاهرة: دار المريخ للنشر.

- الظفيري، محمد دهيم. (2004). فن الاتصال اللغوي، الكويت: مكتبة الفلاح.
- عبد الجليل، منقور. (2001). علم الدلالة، بيروت: دار المعرفة.
- عبد السلام، خالد. (2012). دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- عبد السلام، قداد. (2005). المبحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة، قسنطينة: جامعة منتوري.
- عبد، داود. (1979). نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، الكويت: مؤسسة دار العلوم.
- عصر، حسني عبد الباري. (2005). فنون اللغة العربية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عصر، حسني عبد الباري. (2005). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (2006). علم اللغة النفسي، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (2009). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود.
- عطية، محسن علي. (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، عمان: دار الشروق للنشر.
- علي مجاور، محمد صلاح. (1974). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الكويت: دار القلم.
- عمر، أحمد مختار. (1998). أسس علم اللغة، القاهرة: عالم الكتب.
- عمر، أحمد مختار. (1998). علم الدلالة، القاهرة: عالم الكتب.
- غازي، يوسف. (1985). مدخل إلى الألسنية، دمشق: منشورات العالم العربي الجامعية.
- الفاخري، صالح سليم. (1992). الدلالة الصوتية في اللغة العربية، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- فرج، خليل إبراهيم. (2011). الحوار في القرآن آدابه وفضائله، مصر: دار الكتاب العربي.

فضل، صلاح. (بدون تاريخ). بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت: مجلة عالم المعرفة، العدد 164.

الفهري، عبد القادر الفاسي. (1985). اللسانيات واللغة العربية، الدار البيضاء: دار توبقال.

الفهري، عبد القادر الفاسي. (1990). البناء الموازي، الدار البيضاء: دار توبقال.

الفهري، عبد القادر الفاسي. (1998). المقارنة والتخطيط اللساني العربي، الدار البيضاء: دار توبقال.

فيرست، تشارلز. (1993). الدماغ والفكر، دمشق: دار المعرفة.

القرقور، محمد حسن. (بدون تاريخ) الزمن الماضي في اللغة العربية، الأردن: مجمع اللغة العربية الأردني.

قطامي، يوسف. (2000). نمو الطفل المعرفي اللغوي، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

الغلا، فخر الدين. (2008). أصول التدريس، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

كشاش، محمد. (1998). علل اللسان وأمراض اللغة، بيروت: المكتبة العصرية.

كلاس، جورج. (1984). الألسنية ولغة الطفل العربي، بيروت: مكتبة السائح.

لارسن، دايان. (1998). أساليب في تدريس اللغة، السعودية: النشر العلمي والمطابع جامعة سعود.

مارتينه، أندريه. (1985). مبادئ اللسانيات العامة، دمشق: المطبعة الجديدة.

المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد. (1385). المقتضب، مصر: نشر المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

المتوكل، أحمد. (2005). التركيبات الوظيفية، الرباط: دار الأمان.

مجدوب، عز الدين. (2012). النظريات اللسانية والدلالية، قرطاج، بيت الحكمة.

مراد، وليد محمد. (1986). علم اللغة العام، دمشق: مطبعة الكواكب.

المطلبي، مالك يوسف. (1986). الزمن واللغة، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

معاش، يوسف. (2009). *الصفة في اللغة العربية بين النحو التقليدي واللغويات الحديثة*، الجزائر: جامعة الحاج لخضر باتنة.

المعتوق، أحمد. (1990). *الحصيلة اللغوية*، الكويت: عالم المعرفة.

ملحم، سامي محمد. (2002). *صعوبات التعلم*، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الناقعة، محمود كامل. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، السعودية: جامعة أم القرى.

نور الدين، عصام. (1992). *علم وظائف الأصوات اللغوية*، دمشق: دار الكتاب اللبناني العربي.

هامرلي، هكتور. (1994). *النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العلمية*، الرياض: جامعة الملك سعود.

هانبيه، فولفانج. (1996). *مدخل إلى علم اللغة النصي*، السعودية: جامعة الملك سعود.

هشام، بوقدح. (2009). *ترجمة المتلازمات اللفظية إلى اللغة الفرنسية، الربع الأول من القرآن الكريم*، الجزائر: جامعة منتوري قسنطينة.

والترج، أونج. (1990). *ترجمة حسن البناء عز الدين، الشفاهية والكتابية*، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الوقفي، راضي. (بدون تاريخ). *صعوبات التعلم*، عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

وهبه، مجدي و المهندس، كامل. (1984). *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب*، بيروت: مكتبة لبنان.

- Ahmed, Abdel Hamid. (2010). "Students problem with cohesion and coherence in EFL essay written in Egypt: Different perspectives", *Litracy Information and Computer Education Journal*. Vol 1.Issue 4.
- Akçay, Cihaner. (2009). "Arapçada Yaygın Kelime ve Kalıplar", Ankara: Aktif Yayınevi.
- Baumann, J. (1999). *Teaching Third Grade Students To Comprehend Anaphoric Relationships*.
- Daigher, Donald, A and others. (1979), *The Writers Options*, New York: Harper&Row Publishers.
- Fallahi, C. R. & Wood, R. M. Austad, C. SH. & Fallahi, H. (2006). «Aprogram for Improving Undergraduate Psychology Students' Basic Writing Skills», *Teaching Of Psychology*. 33 (3).171-175.
- Geva, E. & Ryan, E. (1995). "Use of Conjunctions in Expository Texts by Skilled and Less Skilled Readers", *Journal of Reading Behavior*; 17(4). 331-46
- Goodin, George and Kyle Perkins. (1982). "Discourse Analysis and the Art of Coherence", *College English*, Vol. 44 no.1.
- Halliday, M. A. K. and Ruqaiya Hasan. (1976). *Cohesion in English*, New York: Longman Group Limited.
- Komolafe, Adefunke Titilayo. (2010). "Sentence Combining Strategy and Primary School Pupils Achievement in Written English in Ibadan, Nigeria", *European Journal of Scientific Research*. Vol. 40, No.4, pp.531-539.
- Lida Liu & Xiukun Oi. (2010). *A Contrastive Study Of Textual Cohesion And Coherence Errors In Chinese Efl Abstract Writing In Engineering Discourse*. Instructional Communication, XIX:3.
- Mclin, Janet Pettey. (1987). *Coherence and Cohesion in The Writing of Eighth Grade Students*, Michigan: Bell & Howell Information Company.
- Sullmann. (1973). *Meaning and style*, Oxford.
- Thomas, Skane. (1983). *The Oxford Guide to Writing*, Oxford: Oxford University Press.